

تحليل محتوى الكتب العربية للمرحلة الثانوية الأولى في ضوء نظرية الوصف الوظيفي للاستعمال اللغوي

مريم جلائي^{١*}، فاطمة ايراندوست^٢

١. أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كاشان

٢. طالبة ماجستير في اللغة العربية وآدابها بجامعة كاشان

تاريخ استلام البحث: ١٣٩٧/١٢/١٠ تاريخ قبول البحث: ١٣٩٨/٠٣/٢٧

الملخص

من الأهداف الرئيسية لكتب تدريس اللغات الأجنبية هو تنمية الكفاية التواصلية لدى متعلميها حيث تمكنهم من التواصل مع ناطقيها الأصليين ولاتستثنى منها الكتب العربية في المدارس الإيرانية في مرحلتي الثانوية الأولى والثانوية. ولا بد لمؤلفي الكتب ومدرسها الإمام بالوظائف اللغوية التواصلية والاهتمام بها. قام البحث الحالي معتمداً على منهج تحليل المحتوى بدراسة الوظائف اللغوية المتوفرة في الكتب العربية للمرحلة المتوسطة الأولى واخترنا من النظريات المختلفة في هذا الصعيد، نظرية الوصف الوظيفي للاستعمال اللغوي لهالدي (١٩٧٨ م) التي تُعدّ من الأعمدة الأساسية للمدخل التواصلية في تعليم اللغات. للعثور على معطيات البحث قمنا بتحديد وظيفة ١١٧٤ جملة في الكتب المدروسة ثم إحصاء عدد مرات تكرارها وحساب النسبة المئوية لتوزيعها وأخيراً تمت مقارنة الوظائف بعضها مع البعض. من أهم ما وصلنا إليه أنه في الكتب موضع الدراسة، توجد كل الوظائف اللغوية السبع واحتلت الوظيفة البيانية والوظيفة الاستكشافية المركزين الأول والثاني والوظيفتان النغمية والتخييلية وقعتا في آخر الجدول. كما أظهر البحث اختلافاً ذا دلالة إحصائية بين عدد تكرار الوظائف؛ ونظراً لعدم التوازن النسبي لتوزيع الوظائف وكذلك الاهتمام البالغ للكتب بتقوية مهارة " طرح الأسئلة والأجوبة" لانتوقع منها تنمية الكفاءة التواصلية بين الطلاب.

الكلمات الرئيسية: تعليم اللغة العربية في المدارس الإيرانية، الكتب العربية للمرحلة المتوسطة الأولى، نظرية الوظائف اللغوية السبع لهالدي.

١. المقدمة

إنّ مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها رغم أنه يمتدّ إلى زمنٍ بعيدٍ^١ ولكنه لا يزال بمسيس الحاجة لمناهج تدريس ومواد دراسية تستطيع تزويد المتعلمين بمقدرة لغوية تجعلهم قادرين على التواصل مع أبناء العرب تواصلًا سليمًا وناجحًا. ولتحقيق الهدف لا مندوحة عن تدريس مواد تعليمية ذات نوعية جيدة على أساس مناهج أكثر فعالية وكفاءةً في إجادة مهارات العربية المختلفة؛ ولا يخفى أنّ للمواد الدراسية أهمية لا تنكر في تطوير الأهداف التعليمية في مختلف المعارف عامةً وتعليم اللغات الأجنبية بشكلٍ أخص. فقد أثبتت دراسة عبد الخالق الضبياني أنّ قصور مستوى الدارسين اليمنيين في مهارات اللغة الإنجليزية يرجع إلى عدم ارتباط المحتوى الدراسي باحتياجات هؤلاء الدارسين؛ ومن ثمّ عدم رضاهم بهذا المحتوى المقدم لهم؛ لأنه لا يلبي احتياجاتهم اللغوية، وغير مؤثر في تنمية مهاراتهم اللغوية التي تشيع تلك الحاجات (نقل في إبراهيم، ٢٠٠٩: ٥٤). وكذلك «توصّلت دراسة وفاء سليم إلى قصور البرنامج الدراسي المقدم في معهد تعليم اللغة العربية للأجانب بدمشق في اكتساب الطلاب للمهارات اللغوية اللازمة للتواصل الجيد في المواقف اللغوية المختلفة وذلك لأن هذا البرنامج لم يعدّ في ضوء الحاجات اللغوية لهؤلاء الدارسين» (نقل في المصدر نفسه: ٥٥).

نظراً لضعف طلاب المدارس الإيرانية في توظيف اللغة العربية في المواقف التواصلية فقد قصد البحث الراهن مقارنة الوظائف اللغوية التواصلية المتوفرة في مجموعة "الكتب العربية" التي يتم تدريسها في المدارس الإيرانية ويصل عددها إلى ١٠ مجلدات في مرحلتين؛ الثانوية الأولى والثانوية الثانية. ينبغي الذكر أنّه يصرح مؤلفو هذه الكتب بأهمية مهارة المحادثة فيها تصريحاً قائلين: إنّ المحادثة تعطي تعليم العربية حيوية وجذابية وإثماً هو الهدف الأساس والحقيقي من تعلم أية لغة (الكتاب العربي للصف السابع، ١٣٩٦: ألف). ويرى اللغويون المحدثون منهم هالدي أنّ إيجاد الكفاية

١ - إنّ تاريخ تعليم العربية لغة الديانة الإسلامية لغير الناطقين بها يرجع إلى عصر صدر الإسلام، فحاول اللغويون من العرب وغير العرب تعليمها لمعتقي الإسلام بمختلف الطرق وأما في الغرب فإنّ الاهتمام بالدراسات العربية (وفيها دراسات في تعليم العربية) يرجع إلى القرن السابع عشر الميلادي، حينما دخلت العربية لأول مرة في جامعة كمبرج في إنجلترا. أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فإنّ الاهتمام بتعليم العربية حديث نسبياً والمحاولة الأولى لإعداد برنامج كامل لتعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة حدثت عام ١٩٤٧ في مدارس الجيش الأمريكي (يُنظر: يونس، ١٩٧٨: ٤٥).

اللغوية بمفرده لا يؤدي إلى نجاح المتعلم لإقامة التواصل مع الآخرين وإنما عليه أن يتعرف على وظائف اللغة التواصلية ويتمكن من توظيفها في المواقف التواصلية الاجتماعية (طعيمة، ١٩٨٩: ١١٩) ويُنظر أيضاً طعيمة والناقة، ٢٠٠٦: ٤٩: وفريمن، ١٣٨٤: ١٥١) فبناءً على الأهمية التعليمية لهذه المجموعة وأثرها الفعال في تنمية الكفاءة التواصلية عند طلاب المدارس لإقامة علاقات سليمة مع متحدثي العربية الأصليين فقد قمنا بدراسة نصوص الكتب العربية للمرحلة الثانوية الأولى من منظور نظرية هالدي الوظيفية. ولكن هناك سؤال؛ ألا وهو لماذا نظرية هالدي؟ الجواب: لأنّ هذه النظرية وفقاً لرأي بلور^١ (١٩٩٧ م) تُعدّ نظريةً مهمةً في البراغماتية وتصنّف وظائف اللغة على أساس الخصائص الاجتماعية وهذه المسألة شيء لم يأخذها جميع اللغويين بعين الاعتبار (نقلًا عن Poupari & Bagheri: ٢٠١٣: ٧٤) كذلك يعتقد بعض اللغويين أنّ نظرية هالدي أكثر النظريات ملائمة لدراسة المحادثة؛ حيث تنظر في معاني اللغة ووظائفها معاً (المصدر نفسه: ٧٥). عليه، فإنّ الدراسة الراهنة تحاول عبر المنهج الوصفي الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما هي أكثر وظائف اللغة السبع تداولاً في الكتب العربية للمرحلة الثانوية الأولى؟

٢. كيف تمّ توزيع الوظائف في الكتب كلّها؟

٣. نظراً إلى كيفية توزيع وظائف اللغة ونسبتها المئوية كيف تقيّم قابلية هذه المجموعة لتنمية

الكفاية التواصلية لدى متعلمي العربية من طلاب المدارس؟

٢. الإطار النظري للبحث

في البداية يجدر بنا أن نذكر أنّ النظريات اللغوية الشائعة في المدخل التواصلية ليست حصيلة جهود مؤلّف واحدٍ وإنما هناك باحثون في علم اللغة وأخصائيو تعليم اللغة قد ساهموا مساهمةً كبيرةً في إثراء نظريات المدخل اللغوية، من أشهرهم: هايمز، وهالدي^٢، وويديسون، وكانالي وسوين^٣؛ ومن بين نظرياتهم اللغوية ثلاثة منها تُعدّ الأعمدة الأساسية للمدخل التواصلية، وهي:

1 - Bloor

2 - Holliday

3- Canale & Swain

نظرية الكفاءة التواصلية لهايمز (١٩٧٢ م)

إنّ المذهب التواصلية جعل "الكفاءة التواصلية" الهدفَ الأساس الذي يجب تعليمه للمتعلّمين وعلى هذا، فالكفاءة التواصلية لها مكانة ذات أهمية بالغة في تصوّر التعليم التواصلية للغة؛ لذا فلا مندوحة من تحديد هذا المصطلح وتبيين أبعاده المعرفية وما يجعل تصوّره متميزاً عن التصورات السابقة التي شاعت في الطرق المختلفة نحو اللغة.

ظهر مصطلح "الكفاية التواصلية" ليقابل "الكفاية اللغوية" التي جاء بها العالم اللغوي البارز نعام تشومسكي أثناء صياغته لنظرية النحو التوليدي التحويلي^١. يعرف تشومسكي "الكفاءة اللغوية" بأنّها «تلك الملكة التي تتكوّن لدى كل فردٍ من أفراد المجتمع، والتي تمكّنه من تكوين كل ما يريد من الجمل الجديدة» (خرما وحجاج، ١٩٨٨: ٧١). ويضيف تشومسكي قائلاً بأنّ هذه الملكة هي «معرفة القواعد الصرفية والنحوية التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجملة، بالإضافة إلى معرفة قواعد تحويل الجمل من صيغة إلى أخرى» (المصدر نفسه: ٧١ ويُنظر أيضاً: جرمن: ١٣٨٨ ش: ٢٨). بعبارة أخرى، إنّ اللغة في رأيه «فئة، أو مجموعة من الجمل المحدودة، أو غير المحدودة، ويمكن بناؤها من مجموعة محددة من العناصر. هذه العناصر المحدودة، يذكر تشومسكي أنّها تساعد على الإبداع غير المحدود بواسطتها، فإذا كانت الأنماط اللغوية يمكن حصرها مثل: "فعل + فاعل + مفعول به" فالجمل التي يمكن أن توضع في هذه الأنماط لا يمكن حصرها، إنّها ليست محدودة» (طعيمة والناقعة، ٢٠٠٦م: ٢٦).

وتنبغي الإشارة إلى أن مصطلح "الكفاية اللغوية"^٢ طرحه تشومسكي قبل مصطلح "الأداء اللغوي"^٣ وهو يقصد به ما يقوله المرء بالفعل (المصدر نفسه). إذن، الكفاءة اللغوية هي المعرفة اللغوية وما يكمن في ذاكرة المرء من قواعد لغوية - أثناء اكتسابه اللغة أو تعلّمها - ولكن ما نلاحظه مكتوباً أو نسمعه شفهيّاً من إنتاجه اللغوي فهو الأداء. يُعتبر المصطلحان "الكفاءة اللغوية" و"الأداء اللغوي" مفهومين هامّين من مفاهيم التعلّم المعرفي. بعبارة أوضح، إنّّه يريد تشومسكي بالكفاءة اللغوية تمكين المتعلّمين من الإتيان بجمل صحيحة نحويّاً في اللغة. بما أنّ

١- تشومسكي كما هو معروف صاحب النظرية التوليدية التحويلية في النحو.

٢ - الملكة أو المقدرة أو القدرة اللغوية

نظرية تشومسكي نظرية عميقة فقد أحدثت ثورة عظيمة في علم اللغة مع أنّها ظلت عاجزة عن الأفكار التي نادى بها أصحاب المدخل التواصلية. هذا الأمر دفع *ديل هايمز* إلى وضع مصطلح "الكفاءة التواصلية" في دراسة له بعنوان "عن الكفاءة التواصلية" التي تمّ نشرها في كتاب "علم اللغة الاجتماعي"^٢ الذي ألفه هولمز^٣ وبريد^٤ (١٩٧٢ م).

ويعتقد هايمز: «أنّ النظرية اللغوية (نظرية تشومسكي) يجب أن تنظر إليها بوصفها جزءاً من نظرية أعم تشمل الاتصال والثقافة» (ريتشاردز وروجرز، ١٩٩٠: ١٣٤ ويُنظر أيضاً: جرمن، ١٣٨٨: ٢٨). بعبارة أخرى، يرى هايمز أنّ نظرية تشومسكي نظرية قاصرة؛ لأنّها تعالج اللغة منعزلة عن مجتمعها ومحيط استخدامها، فصاغ *هالبيدي* مفهوم "الكفاءة التواصلية" التي تعني «قدرة الفرد على استعمال اللغة في مواقف اجتماعية مختلفة، والفرد الذي لديه هذه الكفاءة يستطيع بلا شك التمييز بين المواقف المختلفة التي تتطلب كل منها أنماطاً لغوية معينة» (طعيمة، ١٩٨٩: ١١٩). وأما *كريستال* فيعرّف "الكفاءة التواصلية" في دائرة المعارف اللغوية بأنّها «تعني وعي الفرد للقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي» (طعيمة والناق، ٢٠٠٦: ٤٩). بعبارة أوضح، إنّ نظرية تشومسكي تعالج المعرفة التجريدية للنحو وتصف اللغة باعتبارها كائناً مستقلاً بذاته بعيداً عن المواقف الاجتماعية التي تستخدم اللغة فيها، بينما نظرية هايمز تجمع بين الإلمام بالقواعد النحوية ومناسبة الحديث للسياق الاجتماعي الذي يجري فيه التواصل. إذن، نظرية الكفاءة التواصلية نظرية أكثر شمولاً من نظرية تشومسكي التي تركز على القواعد النحوية فحسب؛ ومن يمتلك الكفاءة التواصلية فعنده معرفة باستخدام أنماط اللغة المتفاوتة. في ضوء التعاريف المقدمّة للكفاءة التواصلية بيّن *ساندرا سافجنون* أهمّ سمات الكفاءة التواصلية؛ وهي:

١- «إنّ الكفاءة التواصلية مفهوم متحرّكٌ وليس ساكناً، إنّّه يعتمد على مدى قدرة الفرد على تبادل المعني مع فرد آخر أو أكثر.

٢- إنّ الكفاءة التواصلية تنطبق على كلّ من اللغة المنطوقة والمكتوبة.

1- on Communicative Competence

2- Sociolinguistics

3- J. Holmes J.B

4- Pride

5- Dynamic

6- Static

٣- إنَّ الكفاءة التواصلية محدّدة بالسياق^١ (المصدر نفسه: ٥٠). وينبغي الذكر أنّ السياق يقصد به المجتمع الذي تُستخدم اللغة فيه للتواصل مع الآخرين. فالمجتمع بما فيه من المواقف التواصلية التي تعترض الإنسان أثناء التواصل هو الذي يحدّد الكفاءة التواصلية.

(ب) الكفاءة التواصلية في نظرة كانالي وسوين (١٩٨٠ م)

في امتداد محاولات قام بها هايمز وهالبيدي، انتشرت في عام ١٩٨٠ للميلاد في العدد الأول من مجلة "علم اللغة التطبيقي"^٢ مقالة لكانالي وسوين ذكرا فيها أنّه ليست الكفاءة التواصلية أمراً واحداً لا يتجزأ، إنّما هي مجموعة سمّاها هايمز "الكفاءة التواصلية" فحاولا التمييز بين أربعة أنواع من الكفاءات التواصلية، هي:

١- الكفاءة النحوية^٣: «وتشير إلى ما يقصده تشومسكي من الكفاءة اللغوية، أي معرفة نظام اللغة، والقدرة الكافية على استخدامها» (المصدر نفسه ويُنظر أيضاً: يانو، د.ت: ٣١). إذن، الكفاءة اللغوية تجسّد جانباً واحداً من الجوانب الأربعة للكفاية التواصلية وهي مجرد القدرة على استيعاب نظام اللغة.

٢- الكفاية اللغوية الاجتماعية^٤: «وتشير إلى قدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الذي يتمّ من خلال التواصل، بما في ذلك العلاقات التي تربط بين الأدوار الاجتماعية المختلفة، والقدرة على تبادل المعلومات، والمشاركة الاجتماعية بين الفرد والآخرين» (المصدران أنفسهما). وهذه الكفاءة هي نفس مناسبة الحديث للسياق الاجتماعي الذي أهمله تشومسكي، وسلّط عليه الضوء هايمز.

٣- كفاية تحليل الخطاب^٥: «وتشير إلى قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث، والتخاطب من خلال فهم بنية الكلام، وإدراك العلاقة بين عناصره وطرق التعبير عن المعنى، وعلاقة هذا النص ككل» (المصدران أنفسهما). إذن، بالرغم من تركيز الكفاءة اللغوية على الجملة، تقوم الكفاءة التواصلية بدراسة النص أو الخطاب ككل لكي يستوعب المتعلّم أنماط الحديث المختلفة، ويدرك العلاقة بين عناصر الكلام والجملة لا الكلمات فحسب.

1- Context

2- Applied Linguistics

3- Grammatical Competence

4- Sociolinguistic competence

٥- أو الكفاية الكلامية (Discourse Competence)

٤- الكفاية الإستراتيجية^١: «وتشير إلى قدرة الفرد على اختيار الأساليب والإستراتيجيات المناسبة للبدء بالحديث أو لختامه، والاحتفاظ بانتباه الآخرين له، وتحويل مسار الحديث، وغير ذلك من إستراتيجيات مهمة لإتمام عملية التواصل» (المصدران أنفسهما). فتشير الكفاءة الإستراتيجية إلى الإستراتيجيات التي تُتبع لبدء التواصل وختامه والاستمرار فيه. في ضوء ما سبق، يتبين لنا أنّ الكفاءة التواصلية مفهوم عام تندرج تحته مجموعة من الكفاءات هي الكفاءة النحوية، والكفاءة اللغوية الاجتماعية، والكفاءة الخطابية والكفاءة الإستراتيجية. ويمكننا اختصار النظرية اللغوية للمدخل التواصلية في آراء ثلاثة هي:

- نظرية "الكفاءة التواصلية" التي جاء بها هايمز
- الوظائف الرئيسية للغة التي وصفها هاليدي
- الأبعاد الأربعة للكفاءة التواصلية التي طرحها كانالي وسوين

كما رأينا أنّ المدخل التواصلية على مستوى النظرية اللغوية يمتلك قاعدة غنية، وله أثر ملحوظ في شعبيته وانتشاره في الأوساط اللغوية.

ج) نظرية الوصف الوظيفي للاستعمال اللغوي لهاليدي (١٩٧٨ م)

إحدى النظريات اللغوية التي تعتمد عليها مدرسة التعليم التواصلية للغة هي وصف هاليدي الوظيفي للاستعمال اللغوي. طرح هاليدي هذه النظرية التي تستند على وظائف مختلفة وعملية، في سنة ١٩٧٨ باللغة الإنجليزية في مقالة بعنوان "الأساس الوظيفي للغة" حيث وضح فيها الارتباط بين البنية الداخلية للغة ونوع الاستخدام الوظيفي لتلك اللغة (جرمن، ١٣٨٨ ش: ٢٨) يصف هاليدي في نظريته سبع وظائف رئيسية للغة عند الطفل وهي:

- ١- الوظيفة النفعية (Instrumental Function): ويقصد بها استخدام اللغة للحصول على الأشياء المادية، مثل: الطعام، والشراب، ويلخصها هاليدي في عبارة "أنا أريد" (I want)
- ٢- الوظيفة التنظيمية (Regulatory Function): استخدام اللغة من أجل إصدار أوامر للآخرين، وتوجيه سلوكهم. ويلخصها هاليدي في عبارة "افعل كما أطلب منك" (Do as I tell you)

- ٣- الوظيفة التفاعلية (Interactional Function): ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تبادل المشاعر، والأفكار بين الفرد والآخرين. ويلخصها هاليدي في عبارة "أنا وأنت" (Me and You)
- ٤- الوظيفة الشخصية (Personal Function): ويقصد بها استخدام اللغة من أجل أن يعبر الفرد عن مشاعره وأفكاره. ويلخصها هاليدي في عبارة "إني قادم" (Here I come)
- ٥- الوظيفة الاستكشافية (Heuristic Function): ويقصد بها استخدام اللغة من أجل الاستفسار عن أسباب الظواهر، والرغبة في التعلّم منها. ويلخصها هاليدي في عبارة "أخبرني عن السبب" (Tell me why)
- ٦- الوظيفة التخيلية (Imaginative Function): ويقصد بها استخدام اللغة من أجل التعبير عن تخيلات، وتصورات من إبداع الفرد، وإن لم تتطابق مع الواقع ويلخصها هاليدي في عبارة "دعنا نتظاهر أو ندعي" (Let us pretend)
- ٧- الوظيفة البيانية (Representational Function): ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تمثّل الأفكار والمعلومات، وتوصيلها للآخرين. ويلخصها هاليدي في عبارة "لدي شيء أريد إبلاغك به" (I have got something to tell you) (يُنظر جرمن، ١٣٨٨ ش: ٢٩ - ٣٠ وأيضاً: ريتشاردز وروجرز، ١٩٩٠م: ١٣٦ - ١٣٧ وطعيمة، ٢٠٠٤م: ١٥٤ و١٥٣).
- وتبغى الإشارة إلى أنّ هاليدي يصرّح بأنّ الوظائف اللغوية التي قد أشرنا إليها هي الوظائف اللغوية عند الطفل، ومن الطبيعي أنّها عند الكبار أكثر تنوعاً ممّا هي عنده. يقول هاليدي: «نحن الكبار نوظّف اللغة للقبول أو الرفض، وللتعبير عن آرائنا وتردداتنا كما نستخدمها لقبول شخص آخر في فريق اجتماعي نتعلّق به أو رفضه، وللتساؤل والإجابة، وللتعبير عن انفعالاتنا الشخصية، ولإقامة علاقات ودية مع الآخرين، وللبقاء مع المخاطب أو مغادرته والآلاف من الوظائف التي تؤدّيها اللغة» (جرمن، ١٣٨٨: ٣١). كما نرى أنّ الوظائف اللغوية عند الكبار لا تعدّ ولا تُحصى وقد يستخدم الإنسان البالغ جملة واحدة لأداء وظائف عدة، لكن الطفل يستخدمها لوظيفة واحدة فحسب.
- ونلاحظ في نظرية هاليدي عدم طرح أي موضوع يرتبط بعلم النفس، بل يكون أصل النظرية ارتباطها بالإرادة الاجتماعية، ويمكن أن نفهم اللغة أكثر بسبب ارتباط البدايات الأولى للمدخل التواصلية بالجوانب الاجتماعية أي بعبارة أخرى ارتباط صياغة الجمل للظروف الاجتماعية المختلفة (محسني نجاد، ١٣٩٧ ش: ٢٦٠).

على ما سبق، نحن في هذه الدراسة هدفنا دراسة الوظائف اللغوية في الكتب العربية للمرحلة المتوسطة الأولى ليتّضح لنا هل هذه الكتب باستطاعتها تزويد الطلاب بالمقدرة التواصلية عبر اللغة العربية أم لا؟ وهذا السؤال ينطلق ممّا يراه اللغويون المحدثون بأنّ إيجاد العلاقة بين المتعلّم والمتحدّث الأصلي للغة المتعلّمة يستلزم تعرّف المتعلّم على وظائف اللغة التواصلية كالوعد، والاعتذار، والإنذار و... في المواقف الاجتماعية (فرين، ١٣٨٤: ١٥١).

٣. خلفية البحث

بالنسبة للدراسات التي ركّزت اهتمامها على الكتب العربية المدرسية في إيران يمكن الإشارة إلى أبرزها كما ما يلي؛

زارع وكارگر (١٣٩٧ هـ. ش) في بحثهما المعنون بـ «تجليات النوع الاجتماعي والعمر والطبقة الاجتماعية في كتب العربية المدرسية بالمرحلة الثانوية الأولى في إيران (تقييم اجتماعي)» وهو منشور في مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها، وصلوا إلى أنه ثمة توازن نسبي بين مدى النسب المئوية للنوع الاجتماعي الذكوري والأنثوي التي توزعت على المواد المرئية والمكتوبة المتضمنة في الكتب الثلاثة لهذه المرحلة الدراسية مما يدلّ على أنه أعطيت للنساء قيمة مساوية للرجال في مواضيع مختلفة منها المهنة والطبقة الاجتماعية؛ كما وبالنسبة إلى تمثّل العمر والطبقة الاجتماعية هناك توافق وانسجام مع الثقافة الإيرانية ومستوى أعمار الطلاب الدارسين. جلائي وبراتي دهقي (١٣٩٧ هـ. ش) في بحثهما "انقرائية كتب اللغة العربية المقررة للمرحلة الثانوية الأولى في ضوء اختبار كلوز للانقرائية" قامتا ببناء اختبار كلوز وتوزيعه على عينة الدراسة المتكونة من ٢٠٠ طالبة في ستة صفوف كعينة الدراسة وأتضح من متوسط درجات الطالبات ونسبة إجاباتهن الصحيحة عن الأسئلة على أساس الإحصائيات الوصفية والاستنتاجية، أنّ الكتب المدرسية الثلاثة في المرحلة الثانوية الأولى كانت في المستوى التعليمي. زارع وكارگر (٢٠١٩ م) في بحثهما "تحليل تمارين كتاب العربية للصفين العاشر والحادي عشر للمرحلة المتوسطة الثانية بالمدارس الإيرانية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية" باستخدام أسلوب تحليل المحتوى منهجاً للبحث وكذلك تصنيف بلوم للأهداف المعرفية كأداة الدراسة، وصلا إلى أنّ القسط الأوفر من التمارين تقوم على أساس الفهم والتطبيق، وهما من مهارات مستويات التفكير الدنيا بالقياس إلى التحليل والتركيب والتقييم وفق تصنيف بلوم؛ ومن ثمّ تمّ توزيع مستويات التمارين المعرفية على نحو غير متعادل مما يدلّ على أنّ ترجمة العبارات إلى الفارسية وفهم النصوص كانت موضع اهتمام وأولوية

المؤلفين. رحمانى وأعظمى نجاد (٢٠١٨ م) في بحثهما "تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الثامن في إيران على أساس معايير اختيار وتنظيم المحتوى الدراسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة ياسوج" باستخدام استبانة مكونة من واحدة وأربعين فقرة موزعة على ستة معايير هي: معيار حاجات المجتمع، ومعيار الرغبة، ومعيار الأهمية والفائدة، ومعيار قابلية التعلم، وفي النهاية معيار التابع ومعيار الاستمرارية، وصلا إلى أنّ التقديرات التقييمية الكلية لمعلمي كتاب اللغة العربية للصف الثامن، قد جاءت قوية وعالية جداً؛ ومن الإستراتيجيات التي تلفت النظر في الكتاب هي التوجه نحو اتخاذ الأساليب الحديثة المؤثرة على تعلّم الطلبة وتقدم التشجيع الكافي لهم على التعلم الذاتى أيضاً بينما نلاحظ في الكتاب السابق العناية بتعليم القواعد الصرفية والنحوية فقط. نتائج مقالة لنظري وخطيبى (٢٠١٧ م) تحت عنوان "مستوى مقروئية كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية الأولى والإعدادية القديمة في إيران، دراسة مقارنة على أساس معادلة فراى كشفت أنّ كتب اللغة العربية لكلا المرحلتين القديمة والجديدة في مستوى جيد بالنسبة للجمل، أمّا بالنسبة للمقاطع فلا يوجد اتفاق تام بينها وبين معادلة فراى. ومن أهم ما توصلت إليه دراسة اجاقي وزميلييه (٢٠١٦ م) "تحليل كتب العربية في الثانوية الأولى في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة والأهداف المعرفية" أن الذكاءات اللغوية والمنطقية والبصرية والجمعية، والأهداف المعرفية الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق) هي الذكاءات والأهداف الأكثر تداولاً وحضوراً في هذه الكتب، ويكاد لا يوجد فيها مصداق للذكاءات الجسمانية والموسيقائية والفردية والطبيعية، وأهداف التحليل والتقييم والإبداع. كذلك، يخضع المنطق الحاكم على ترتيب وتوزيع الذكاءات والأهداف في الكتاب للبرنامج المدرسيّ ودليل المعلم.

وهناك دراسات تناولت الكتب غير العربية على أساس وظائف اللغة السبع من أهمها؛

"A Textbook Evaluation of Speech Acts and Language Functions in High School

English Textbooks (I, II and III) and Interchange Series, Books I, II, and III"¹

للباحث مرادي وزملاءه (٢٠١٣ م) حيث قاموا باستخراج ١١٠٠ وظيفة لغوية في كتاب مجموعة "اينترجينج" التعليمية بينما استخرجوا فقط ٢٧٥ وظيفة من وظائف اللغة السبع لهاليدى في الكتب الإنجليزية المدرسية. ثم قاموا بالمقارنة بين وظائف اللغة في المجموعتين المذكورتين فوصلوا إلى أنّ هناك مجموعة متنوعة من وظائف اللغة في كتاب مجموعة "اينترجينج" كما كشفت الدراسة أنّ الكتب الإنجليزية

١. تقييم الكتب الإنجليزية للصف الأول والثاني والثالث في الثانوية والكتاب الأول والثاني والثالث من مجموعة اينترجينج التعليمية في ضوء الأفعال الكلامية ووظائف اللغة

المدرسية ليست لها قابلية تزويد المتعلمين بالكفاءة التواصلية. ورضايي وعلی پور (۱۳۹۱ ش) في بحثهما "بررسی متون خوانداری مجموعه "فارسی بیاموزیم" بر اساس نقش های هفت گانه زیان از دیدگاه هالیدی"^۱ وصلاً إلى أنّ المجموعة المدروسة قد جعلت وظائف اللغة في موضع اهتمامها. الوظائف المستخدمة في المجلد الأول والثاني والثالث تتناسب مع ستة من وظائف اللغة السبعة لنظرية هالیدی. وأكثر الوظائف استخداماً فيها هي الوظيفة التفاعلية وأقلها الوظيفة التخيلية.

٤. منهج البحث

انتهج هذا البحث المنهج الوثائقي معتمداً على أسلوب تحليل المحتوى. وقد تكوّن مجتمع البحث من الكتب العربية المدرسية في الثانوية الأولى بالمدارس الإيرانية، وتمّ اختيار هذه الكتب كلّها كعينة البحث نظراً لإمكان إحصاء كلّ أفراد المجتمع ويصل عددها إلى ۳ مجلدات. تُعدّ نصوص الحادثة من الكتب وحدات للتحليل. وأما الكتب العربية التي تمّ دراستها فهي:

الكتاب العربي للصف السابع: فذلك يحتوي على ۱۲ درساً. يجب على الطالب في نهاية الفصل الدراسي الأول قراءة العبارات العربية قراءة صحيحة وفي نهاية الفصل الدراسي الثاني يجب عليه فهم النصوص العربية البسيطة فهماً تاماً. في هذا الكتاب، تم استخدام حوالي ۴۰۰ كلمة بسيطة وصعبة والتي تتكرّر مرة ثانية في الدروس الأخرى (كتاب العربية للصف السابع، ۱۳۹۶: ألف).
الكتاب العربي للصف الثامن: فذلك يشتمل على ۱۰ دروس. يجب على الطالب في نهاية السنة الدراسية قراءة النصوص العربية البسيطة قراءة صحيحة ثم فهمها ويهدف هذا الكتاب إلى تعليم ۲۰۰ كلمة جديدة وكل الكلمات التي يتعلمها الطالب في كتاب الصف السابع والثامن جمعها ۶۰۰ كلمة تتكرّر مراراً في الدروس المختلفة (كتاب العربية للصف الثامن، ۱۳۹۶: ب).

الكتاب العربي للصف التاسع: فذلك يحتوي على ۱۰ دروس ويتوقّع من الطالب قراءة النصوص الموجودة في الكتاب قراءة صحيحة ثم فهمها في إطار النصوص المتوقّرة في الكتاب وفي الحقيقة يكون الهدف الأساس لهذا الكتاب تعليم ۸۶۰ كلمة عربية وترسيخها في أذهان الطلاب بتكرارها ويشتمل هذا الكتاب على كلمات جديدة والكلمات المذكورة سابقاً (كتاب العربية للصف التاسع، ۱۳۹۶: ب).

١ . دراسة مجموعة "فارسی بیاموزیم" على أساس الوظائف السبعة للغة.

وينبغي الذكر أن أقصر النصوص في الكتب موضوع الدراسة كانت متكوّنة من ٣ جمل وذلك في كتاب الصف السابع وأطول النصوص كانت تحتوي على ٥٦ جملة وذلك في كتاب الصف التاسع. وتعدّ الوظائف السبع للغة عند هاليدي (١٩٧٨) مقولات للتحليل. إنّ معطيات البحث تُوصف وتُحلل بالمؤشرات والآليات الإحصائية.

قمنا بتصميم قائمة للمراجعة بالنظر إلى الوظائف اللغوية السبع من نظرية هاليدي (١٩٧٨)، والاستفادة من قوائم المراجعة المستخدمة في الدراسات السابقة، تم عرض القائمة على بعض الأخصائيين فتمّ تنقيح القائمة أكثر من مرّة وبعد التأكد من صدق المقياس (أي قائمة المراجعة) بعرضه على عدد من الأخصائيين وتعديله، تمّ إحصاء وضبط الوظائف اللغوية في نصوص الكتب. للتأكد من ثبات الأداة استخدمنا اختبار "بي اسكوت" الذي صمّم لاختبار ثبات البيانات الإسمية. قام محلّل آخر وفق القائمة بتحديد وظائف الجمل في ٢٠ بالمئة من كل المحتوى المدرس، فحصلنا على ٨١٪ من التناسق بين التحليلين حيث يمكن الاعتماد على التحليلات.

وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة استخدمنا اختبار خي ٢ (Chi-square) لنكشف هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الوظائف اللغوية المتوفرة في الكتب موضوع الدراسة أم لا؟

٥. عرض البيانات وتحليلها

لقد قمنا ضمن تقرير معطيات البحث بالإجابة عن أسئلة الدراسة وتمّ ذلك من خلال استعراضنا لكيفية تمثّل الوظائف اللغوية في محادثات الكتب كميّاً وبالتالي تحليلها تحليلاً كميّاً.

٥.١ الإجابة عن السؤال الأول

١. ما هي أكثر وظائف اللغة السبع تداولاً في الكتب العربية للمرحلة الثانوية الأولى؟

٥.١.١ الوظيفة النفعية / الأداة

كما ذكر سابقاً إنّ هذه الوظيفة يقصد بها استخدام اللغة للحصول على الأشياء المادية، مثل: الطعام، والشراب، ويلخصها هاليدي في عبارة "أنا أريد". و تقع تحت هذه الوظيفة السؤال، والإذن، والاقتراض. وفيما يلي نماذج من الوظيفة النفعية في كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية الأولى؛

السؤال: أطلب منك حمل هذه الحقيقية إلى القرية المجاورة (الكتاب العربي للصف الثامن: ٤٣).

الإذن: آيلار: هل تأتين إلى بيتنا؟ أسرين: بكل سرور. آيلار: متى؟

أسرين: بعدما يسمح لي والدي و تقبل والدي (المصادر نفسه: ٥٦).

أما للاقتراض فلم نجد نموذجاً لهذا الغرض. في الجدول ٥-١ يشاهد عدد مرات تكرار الوظيفة النفعية من مجموعة ١١ جملة في كتب العربية المدروسة.

الجدول رقم ٥-١: تكرار الوظيفة النفعية في الكتب العربية للمرحلة الثانوية الأولى

رمز الوظيفة	الوظيفة	عدد التكرار	النسبة المئوية
١.١	السؤال	١٠	٩٠/٩٪
٢.١	الإذن	١	٩/١٪
٣.١	الاقتراض	٠	٠٪
المجموع		١١	١٠٠٪

كما نلاحظ أنّ هناك عدداً قليلاً جداً من الجمل والعبارات يقع ضمن الوظيفة النفعية في هذه الكتب ولم يكن "الاقتراض" موجوداً فيها مطلقاً.

٢.١.٥ الوظيفة التنظيمية

استخدام اللغة من أجل إصدار أوامر للآخرين، وتوجيه سلوكهم يطلق عليه الوظيفة التنظيمية. ويلخصها هالبيدي في عبارة "افعل كما أطلب منك". في هذه الوظيفة يتحكم مرسل الرسالة بسلوك المخاطب من خلال استخدامه للأمر، والإنذار والتذكير. على سبيل المثال نشير إلى بعض النماذج التي تبين هذه الوظيفة؛

الأمر: اسمعوا كلامي واعملوا به كأنه ما حدث شيء (العربية للصف التاسع: ٤١).

الإنذار والتذكير: عليكم بالمراقبة؛ إضاعة الفرصة غصة (العربية للصف الثامن: ٩٠).

يتضح في الجدول التالي عدد مرات تكرار الوظيفة التنظيمية من مجموع ٣٣ جملة في الكتب المدروسة.

الجدول رقم ٥-٢: عدد مرات تكرار الوظيفة التنظيمية في كتب العربية للمرحلة الثانوية الأولى

رمز الوظيفة	الوظيفة	عدد التكرار	النسبة المئوية
١.٢	الأمر	٢١	٦٣/٦٤٪
٢.٢	الإنذار والتذكير	١٢	٣٦/٣٦٪
المجموع		٣٣	١٠٠٪

لاحظنا انتشار هذه الوظيفة في جميع الكتب العربية للمرحلة الثانوية الأولى.

٣.١.٥ الوظيفة التفاعلية

يتعامل مرسل الرسالة والمخاطب الذي هو جزء من المجتمع بمساعدة التراكيب اللغوية المرتبطة بهذه الوظيفة. والوظيفة التفاعلية هي استخدام اللغة من أجل تبادل المشاعر، والأفكار بين الفرد والآخرين. ويعبر هالدي عن هذه الوظيفة بعبارة "أنا وأنت". تقع تحت هذه الوظيفة حالات كثيرة منها: التحية، والتهنئة، والرغبة في الاعتذار و... نشير فيما يلي إلى بعض النماذج من هذه الوظيفة؛

التحية: سمير: السلام عليك. حميد: وعليك السلام ورحمة الله وبركاته (العربية للصف السابع: ٣٨).

الوداع: سمير: في أمان الله. حميد: إلى اللقاء. مع السلامة (المصدر نفسه: ٣٩).

الشكر و التقدير: قالت لها سارة: شكراً جزيلاً يا سيدتي، أنت غيرت حياتي (العربية للصف التاسع: ٦٣).

الاعتذار: عفواً؛ ما عرفت صوتك (العربية للصف السابع: ٦١).

التهنئة: السنة الدراسية الجديدة مباركة (العربية للصف الثامن: ٢).

في الجدول ٣-٥ نشاهد عدد مرات تكرار الوظيفة التفاعلية من مجموعة ٨٤ جملة في الكتب المدرسية.

الجدول رقم ٣-٥: عدد مرات تكرار الوظيفة التفاعلية في كتب العربية للمرحلة الثانوية الأولى

رمز الوظيفة	الوظيفة	عدد التكرار	النسبة المئوية
١.٣	التعريف	١٧	٪٢٠/٢٣
٢.٣	الشكر والتقدير	١١	٪١٣/٠٩
٣.٣	التسليية	٧	٪٨/٣٣
٤.٣	الإجابة	٧	٪٨/٣٣
٥.٣	المعاملة	٧	٪٨/٣٣
٦.٣	التحية	٥	٪٥/٩٦
٧.٣	الاقتراح	٥	٪٥/٩٦
٨.٣	الوداع	٤	٪٤/٧٧
٩.٣	الاعتذار	٤	٪٤/٧٧
١٠.٣	التشجيع	٣	٪٣/٥٧
١١.٣	قبول الاقتراح	٣	٪٣/٥٧
١٢.٣	الدعوة	٢	٪٢/٣٨
١٣.٣	التشكي	٢	٪٢/٣٨
١٤.٣	رفض الاقتراح	٢	٪٢/٣٨
١٥.٣	اللوم والعتاب	٢	٪٢/٣٨
١٦.٣	رفض الدعوة	١	٪١/١٩
١٧.٣	التهنئة	١	٪١/١٩

١٨.٣	التمني	١	١/١٩
١٩.٣	إبلاغ التحية	٠	٪٠
٢٠.٣	الوعد	٠	٪٠
المجموع		٨٤	٪١٠٠

٥.١.٤ الوظيفة الشخصية

الجملة التي تحتوي على الوظيفة الشخصية تلعب دوراً مهماً في التعبير عن المشاعر والعواطف الشخصية والحالات العقلية ومعتقدات الأشخاص وعبارة "إنني قادم" هي تعبير هاليدني لهذه الوظيفة. يقع في إطار هذه الوظيفة التعبير عن الرضاء، والإعجاب، والقلق، والأسف، و... فيما تأتي نماذج من هذه الوظيفة في المجموعة المدروسة؛

الإعجاب: آيلار: أين بيتكم؟ أسرين: في ساحة خراسان.

آيلار: عجباً. بيتنا في نفس المكان. أسرين: أتصدقين؟! (العربية للصف الثامن: ٥٦).

الأسف: ندم التاجر من عمله وقال في نفسه: «يا ليتني صنعت هذا البيت جيداً» (العربية للصف السابع: ٧٩).

الرضاء: صعد الجميع الجبل ووجدوا عالماً جديداً وفرحوا كثيراً (العربية للصف الثامن: ٧٩).

الرغبة: أنا أحبّ طبّ العيون. سوف أصير طبيباً لخدمة الناس (المصدر نفسه: ٣١).

القلق: خافت الأم الفراخ وقالت: «الآن علينا بالمهاجرة» (المصدر نفسه: ٩٠).

في الجلول ٥-٤ يمكننا ملاحظة عدد مرات تكرار الوظيفة الشخصية من مجموعة ٣٩ جملة في الكتب المدروسة.

الجدول رقم ٥-٤: عدد مرات تكرار الوظيفة الشخصية في كتب العربية للمرحلة الثانوية الأولى

رمز الوظيفة	الوظيفة	عدد التكرار	النسبة المئوية
١.٤	التعبير عن الرضاء	١٦	٪٤١,٠٢
٢.٤	التعبير عن الإعجاب	١٢	٪٣٠,٧٦
٣.٤	التعبير عن الرغبة	٦	٪١٥,٤
٤.٤	التعبير عن القلق	٣	٪٧,٧
٥.٤	التعبير عن الأسف	٢	٪٥,١٢
المجموع		٣٩	٪١٠٠

٥.١.٥ الوظيفة الاستكشافية

المقصود من هذه الوظيفة هو استخدام اللغة من أجل الاستفسار، والرغبة في التعلّم بطرح الأسئلة والإشكاليات الاستكشافية من أجل بناء المعرفة. ويلخص هاليدني هذه الوظيفة في عبارة "أخبرني عن السبب". وتشتمل الوظيفة الاستكشافية الموضوعات المختلفة نحو طرح السؤال، والاستعلام، والسؤال عن القرارات، والأمكنة، والأفراد، وطلب وجهة النظر، و... نستعرض فيما يأتي بعض النماذج من هذه الوظيفة؛

طرح السؤال: لماذا ذهبتم أيتها البنات؟ (العربية للصف السابع: ٦٧).

الاستعلام: كم سنة مهمة والدك؟ (العربية للصف الثامن: ٥٥).

طلب وجهة النظر: ما هو رأيك؟ أ تقدر على العبور أم لا؟ (المصدر نفسه: ٤٣).

في الكتب المدرسة حصلنا على ٣٤٨ جملة تحمل الوظيفة الاستكشافية كما يتضح في الجدول ٥-٥؛

الجدول رقم ٥-٥: عدد مرات تكرار الوظيفة الاستكشافية في كتب العربية للمرحلة الثانوية الأولى

رمز الوظيفة	الوظيفة	عدد التكرار	النسبة المئوية
١.٥	طرح الأسئلة	١٦٠	٪٤٥,٩٧
٢.٥	الاستعلام	١١٤	٪٣٢,٧٥
٣.٥	السؤال عن القرارات	٢٤	٪٦,٨٩
٤.٥	السؤال حول المكان	٢١	٪٦,٠٣
٥.٥	السؤال عن الأفراد	١٠	٪٢,٨٧
٦.٥	طلب وجهة النظر	٦	٪١,٧٢
٧.٥	السؤال عن الوقت	٤	٪١,١٥
٨.٥	السؤال عن السعر	٣	٪٠,٨٦
٩.٥	السؤال عن سبب الإزعاج	٣	٪٠,٨٦
١٠.٥	السؤال عن الجو	٢	٪٠,٦
١١.٥	السؤال عن الرغبات والميول	١	٪٠,٣
١٢.٥	السؤال عن الخصائص الخلقية	٠	٪٠
١٣.٥	فهم الموضوع والسؤال عنه	٠	٪٠
	المجموع	٣٤٨	٪١٠٠

٥.٦.١. الوظيفة التخيلية

في هذه الوظيفة ينتقل تفكير الفرد من عالم الكلمات والمعاني والأفكار إلى عالم التصور والتخيل. يلخص هاليدى الوظيفة التخيلية في عبارة "دعنا نتظاهر أو ندعي". يقع تحت هذه الوظيفة، الحكاية، وخیال المشاهد والصور، والشعر. فيما يلي نماذج منها؛

الحكاية: كانت في بحر كبير سمكة قبيحة اسمها «السمكة الحجرية» والأسماك خائفات منها

(العربية للصف السابع: ٧٢).

خیال المشهد و الصور: ولد الفرس يسمع كلام الحيوانين ويقول في نفسه: «ماذا أفعل يا

الهي؟» (العربية للصف الثامن: ٤٣).

الشعر: ها كتبي أنوار سمائي مرحة، كنز، كدوائي (العربية للصف التاسع: ٣).

في الجدول ٥-٦ يظهر مدى تكرار الوظيفة التخيلية من مجموعة ١١ جملة.

الجدول رقم ٥-٦: عدد مرات تكرار الوظيفة التخيلية في الكتب العربية للمرحلة الثانوية الأولى

رمز الوظيفة	الوظيفة	عدد التكرار	النسبة المئوية
١.٦	الحكاية	٧	٦٣/٦٣٪
٢.٦	خيال المشهد و الصور	٣	٢٧/٢٧٪
٣.٦	الشعر	١	٩/١٪
	المجموع	١١	١٠٠٪

٥.١.٧ الوظيفة البيانية

تستخدم هذه الوظيفة لإرسال رسالة (أو خطاب) إلى مخاطب ليست لديه معلومات عنها ويلخصها هاليدى في عبارة "لدي شيء أريد إبلاغك به".

تشتمل هذه الوظيفة على عناصر مختلفة نحو الإخبار، وتبيان الخصائص الخلقية، وتقرير حادث، وتبيان سبب الانزعاج، والاستفسار عن مدينة أو بلد و

الإخبار: المديرية: سندهب إلى سفرة علمية يوم الخميس في الأسبوع القادم (العربية للصف

الثامن: ١٠٠).

تبيان الخصائص الخلقية: هو ولد ذكي وهادئ (العربية للصف التاسع: ١٧).

تقرير حادث: هو رقد في المستشفى؛ تصادم بالسيارة؛ حدث التصادم أمامي (المصدر نفسه: ١٧).

توزيع تكرار الوظيفة البيانية يتضح في الجدول رقم ٥.٧ ويكون مجموع الجمل في هذه الوظيفة ٦٤٨.

الجدول رقم ٥.٧: عدد مرات تكرار الوظيفة البيانية في كتب العربية للمرحلة الثانوية الأولى

رمز الوظيفة	الوظيفة	عدد التكرار	النسبة المئوية
١.٧	الإخبار	٥٤٦	٨٤,٢٥٪
٢.٧	تبيان القرار	٥٠	٧,٧١٪
٣.٧	تقرير حادث	١٣	٢٪
٤.٧	إبلاغ خبر سيء	٨	١,٢٥٪
٥.٧	تبيان سبب الانزعاج	٨	١,٢٥٪
٦.٧	الاستفسار عن مدينة أو بلد	٦	٠,٩٢٪
٧.٧	إعطاء العنوان	٤	٠,٦١٪
٨.٧	تحديد التاريخ والوقت	٤	٠,٦١٪
٩.٧	شرح سبب خطورة أمر	٣	٠,٥٪
١٠.٧	تبيان الخصائص الخلقية	٢	٠,٣٪
١١.٧	إبلاغ خبر مفاجئ	٢	٠,٣٠٪
١٢.٧	الرد لإزالة الالتباس	١	٠,١٥٪
١٣.٧	السؤال عن السعر	١	٠,١٥٪

١٤.٧	تقديم الموصفات الشخصية	٠	٪٠
المجموع		٦٤٨	٪١٠٠

في الجدول رقم ٨.٥ يلاحظ أنواع وظائف اللغة ومدى تكرارها في كل كتاب من مجموعة الكتب المدروسة.

الجدول رقم ٨.٥: عدد تكرار الوظائف اللغوية في كل كتاب من كتب العربية للمرحلة الثانوية الأولى

رمز الوظيفة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
الوظيفة الكتاب	الوظيفة البيانية	الوظيفة الاستكشافية	الوظيفة التفاعلية	الوظيفة الشخصية	الوظيفة التنظيمية	الوظيفة النفعية	الوظيفة التخيلية
الصف السابع	١٥٢	١٢٧	٢٤	٤	٩	١	٢
الصف الثامن	١٣٦	١٦١	١٧	١٩	٥	٤	٣
الصف التاسع	٣٦٠	٦٠	٤٣	١٦	١٩	٦	٦
المجموع	٦٤٨	٣٤٨	٨٤	٣٩	٣٣	١١	١١

٢.٥ الإجابة عن السؤال الثاني

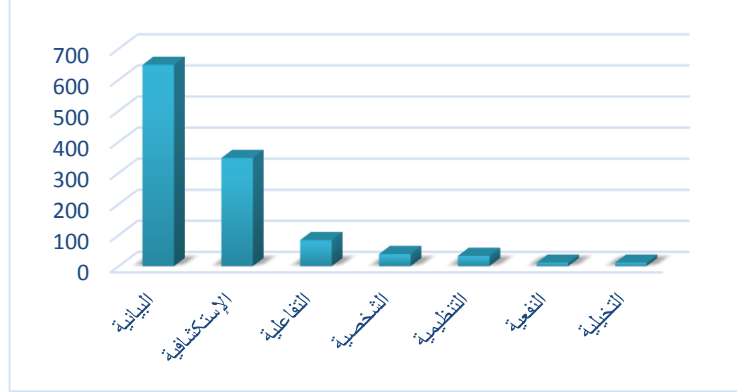
كيف تم توزيع وظائف اللغة السبع في الكتب العربية؟

كما يتضح في الجدول أدناه أنّ الوظائف اللغوية في الكتب المدروسة تُستخدم بترددات متغيرة. إنّ الوظيفة البيانية قد تكررت ٦٤٨ مرة، والوظيفة الاستكشافية ٣٤٨ مرة، والوظيفة التفاعلية فقد تكررت ٨٤ مرة، بينما تكررت الوظيفة الشخصية ٣٩ مرة، والوظيفة التنظيمية ٣٣ مرة، وأخيراً جاءت كل من الوظيفة النفعية والوظيفة التخيلية ١١ مرة.

الجدول رقم ٩.٥: عدد تكرار كل وظيفة من الوظائف اللغوية في الكتب العربية للمرحلة الثانوية الأولى

رمز الوظيفة	نوع الوظيفة	عدد التكرار	النسبة المئوية
١	الوظيفة البيانية	٦٤٨	٪٥٥,٢
٢	الوظيفة الاستكشافية	٣٤٨	٪٢٩,٦٤
٣	الوظيفة التفاعلية	٨٤	٪٧,١٥
٤	الوظيفة الشخصية	٣٩	٪٣,٣٢
٥	الوظيفة التنظيمية	٣٣	٪٢,٨١
٦	الوظيفة النفعية	١١	٪٠,٩٤
٧	الوظيفة التخيلية	١١	٪٠,٩٤
المجموع		١١٧٤	٪١٠٠

ويمكننا ملاحظة النتائج في الرسم البياني التالي:



الرسم البياني رقم ١.٥ توزيع الوظائف السبع للغة في مجموعة كتب العربية للمرحلة الثانوية الأولى وفقاً لبيانات البحث، أنّ محادثات الكتب المدروسة تشتمل على وظائف اللغة السبع كلّها فهي متكاملة ولا تنقصها وظيفة لغوية. ولكن لم يكن توزيع الوظائف متوازناً فقد اختلفت النسبة المئوية لكل واحدة من الوظائف عن أخرى بحيث حازت الوظيفة البيانية نسبة بمقدار ٥٥,٢٪ والوظيفتين النفعية والتخيلية ٠,٩٤٪.

واستفدنا من اختبار خي ٢ (Chi-square) لنبيّن هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين عدد تردد الوظائف اللغوية السبع التي تم عرضها في الجدول رقم ٥-٩ ونتائج الاختبار تلاحظ في الجدول ٥-١٠. وفقاً للجدول حيث أن P أقل من ٠/٠٥ فنستنتج أنّ الوظائف اللغوية موزّعة غير متساوية؛ فيمكننا القول إنّ الفرق بين ترددات الوظائف ذو دلالة إحصائية.

الجدول رقم ٥.١٠ : نتائج اختبار خي ٢ لوظائف اللغة السبع

المتغير	درجة الحرية	Chi-Square	P
الوظائف السبع للغة	٦	٢١١٠,٨٤٨	٠,٠٠٠

٣.٥ الإجابة عن السؤال الثالث

. نظراً إلى كيفية توزيع وظائف اللغة ونسبها المئوية كيف تقيّم قابلية هذه المجموعة لتنمية الكفاية التواصلية لدى متعلمي العربية من طلاب المدارس؟

وفقاً لهاليدي (١٩٨٧ م) فإنّ المحادثة الجيدة تتكوّن من جميع الوظائف اللغوية بنسبة متساوية؛ صحيح أنّنا في المواقف التواصلية قد نستخدم بعض الوظائف اللغوية وقد لا نحتاج لكلّها ولكن يجب أن يتضمّن كتاب تعليم اللغة في طياته محادثات تحتوي على جميع أنواع وظائف اللغة

بنسبة متساوية لكي يتزوّد المتعلمون بالكفاءة البراغمية أثناء تحدثهم باللغة المستهدفة (نقلاً عن el & Kohanani، ٢٠١٤: ١٠١٣) فإنّ قلة اهتمام هذه الكتب بالوظيفة التفاعلية، والشخصية والتنظيمية، ولاسيما النفعية والتخييلية تعدّ عيباً لها؛ لأنّها تعرقل تعلّم الطلاب للمحادثة العربية.

وأما النسبة المئوية العالية لاستخدام الوظيفتين البيانية والاستكشافية (٨٥٪) فتدلّ على اهتمام هذه المجموعة بتقوية مهارة "طرح الأسئلة والأجوبة". فربما يرجع سبب هذا الاهتمام البالغ إلى الأفكار السائدة الخاطئة في المناهج التقليدية لتعليم اللغات التي تركت صداها في عملية تدريس الكلام وأدت إلى تحبّط جهود تدريس الكلام في كثير من البرامج. «من هذه الأفكار أن تعليم الدارس كيف يطرح سؤالاً وكيف يجيب عليه مهارتان كفيلتان بتنمية قدرته على الكلام» (طعيمة، ٢٠٠٦: ٦٢) إلّا أنّ هناك فرقاً كبيراً بين إلقاء الأسئلة والإجابة عنها وبين المحادثة أو الحوار، والكشف عن جوانب الاختلاف بينهما سيوضّح لنا الجانب الذي يعطي له المدخل التواصلية عنايةً كبيرةً في تدريس مهارة الكلام. ويمكننا إجمال الفروق الكثيرة التي بينهما فيما يلي:

١- وإن كان إلقاء الأسئلة يصلح للمواقف التعليمية التي يناقش فيها الطالب موضوعاً قرأه، إلّا أنّه لا يساعد الطالب على أن يتكلّم اللغة في موقف طبيعي يتبادل فيه مع الآخرين الرأي بطلاقة. إنّ تدريب الطالب على قراءة أسئلة وأجوبتها أو السؤال عمّا في حجرة الدراسة من أدوات ليس بكل تأكيد تدريباً على أن يدير الطالب نفسه حواراً مع آخر حول فكرة ما.

٢- تأخذ عملية إلقاء الأسئلة والإجابة عنها صيغة تكاد تكون ثابتة حتى تصل إلى درجة الكليشيه التي نجدها في كل موقف وبين صفحات كل كتاب وفي حصة كل معلّم. لتتصوّر جانبين للسؤال الآتي: هل تشعر بتحسّن يا علي؟ الإجابة الأولى: نعم، أشعر بتحسّن بعد العلاج يا أستاذ. الإجابة الثانية، قد تكون: نعم، وشكراً على سؤالك، وقد تكون: إلى حدّ ما، وقد تكون: أفضل من أمس والحمد لله. وقد تكون غير ذلك في ضوء ما بين المتحدّث والسامع من خلفيّة.

يتّضح من هذه أن الإجابة الأولى صيغة ثابتة يتدرّب عليها كل طالب وتجدها في كل كتاب؛ فإنّها بلغة اصطلاحية، إجابة معيارية؛ أي ما ينبغي أن تصدر فيه استجابة الفرد وليس من اللازم أن تكون ما يصدر عنه بالفعل في الحياة. إنّ استخدام اللغة في الحياة العامة ليس معيارياً في كل حالاته؛ من هنا تتعدّد

الاستجابات وقد يكون فيها من البدائل ما لا يمكن توقعه. فقد يجيب المسؤول بجملة كاملة، وقد يجيب بجملة قصيرة، وقد يجيب بكلمة واحدة من أجل هذا ندرك أسباب تعدد استجابات الإجابة الثانية.

٣- تتميز حوارات المحادثة الطبيعية بما لا يميّز به موقف السؤال والجواب التقليدي من حيث تقطع الكلام، ووجود فترات يتوقف المرء فيها لجمع أفكاره، ثم صياغتها في قالب لغوي مناسب. وقد يستخدم في الجملة الواحدة أسلوبين من أساليب التعبير، فقد يبدأ باستفهام وقد ينتهي بتعجب... وقد يكرّر ما قاله وقد يحذف شيئاً مفترضاً في سامعه القدرة على التنبؤ به. وهذا بالطبع يختلف عن تعبير واحد نلقنه لطلابنا إجابة عن سؤال محدد قد لا يواجهه عند اتصاله بالعرب [أهل اللغة المدرسة] (طعيمة، ١٩٨٦: ٥٠١ - ٥٠٣).

فعلى ما سبق؛ يمكننا القول إنّه ليس لهذه الكتب قابلية لتنمية الكفاءة اللغوية التواصلية بين طلاب المدارس.

٦. النتيجة

في دراستنا هذه قمنا بمعالجة مدى توظيف الوظائف السبع للغة من وجهة نظر العالم اللغوي هالدي (١٩٧٨ م) في الكتب العربية للمرحلة الثانوية الأولى بهدف الإجابة عن أسئلة البحث. إنّ جميع الوظائف اللغوية السبع لوحظت في ١١٧٤ جملة مستخرجة من محادثات الكتب المدرسة بترددات متغيرة وإنّ هذه الترددات تظهر تنوعاً واختلافاً كبيراً بين الوظائف حيث لم نجد من الوظيفة النفعية والتخيلية سوى نسبة قليلة من الجمل. ونظراً لضعف الكتب في توزيع الوظائف لانتوقع منها تنمية الكفاءة التواصلية بين الطلاب من خلال محادثاتها؛ لأننا إذا أردنا أن نعرّف التحدّث أو المحادثة من منظور المدخل التواصلية يمكننا القول إنّه مناقشة حرّة تجري بين فردين حول موضوع معيّن (المصدر نفسه، ١٩٨٦: ٤٩٢) وهناك نقطة مهمّة تلفت انتباهنا وهي كلمة "الحرّة" التي تكاد تفتقدها سائر المداخل والمناهج، وأن يكون المتحدث حراً في كلامه أي لا يكون مرغماً بالكلام أو بالأسئلة والأجوبة المعدّة مسبقاً كما لاحظناها في الكتب العربية موضع النقاش بتركيزها على الوظيفيتين البيانية والاستكشافية. فينبغي للمؤلفين تعديل الكتب العربية ومراجعتها لتدارك أوجه قصور المقدرة البراغمية فيها وتحقيق التوازن بين الوظائف اللغوية السبع باختيار محادثات طبيعية من الحياة اليومية لمتحدثي العربية الأصليين وتذييلها بأسئلة تجعل المتعلم

في موقف طبيعي عنده خبرة ومعلومات عنه ليعبرَ عمّا يريد بحرية وأن يحاول لعرض أفكاره على الفصل إلى أن يتمّ التواصل أخيراً.

المصادر

(١) عربي

إبراهيم، هداية هداية (٢٠٠٩ م)، تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ١٥/١١/١٤٣٠، الرياض: جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، صص ٥٠ - ١٧٦.

احقاي، محمد وزميله (٢٠١٦ م)، «تحليل كتب العربية في الثانوية الأولى في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة والأهداف المعرفية»، مجلة البحوث في اللغة العربية، العدد ١٥، صص ١-١٨.

خرما، نايف؛ وعلي حجاج (١٩٨٨ م)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٢٦. رحمان، اسحق ووحيد اعظمي نژاد (٢٠١٨ م)، «تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الثامن في إيران على أساس معايير اختيار وتنظيم المحتوى الدراسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة ياسوج»، مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، العدد ٣، صص ١١-٣٦.

ريتشاردز، جك سي، وروجرز ثودور اس (١٩٩٠ م)، مذاهب وطرق في تعليم اللغات. ترجمة: محمود إسماعيل صيني، عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان، عمر الصديق عبدالله. الرياض: دار عالم الكتب.

زارع، ساجد وزميله (١٣٩٧ ش)، «تجليات النوع الاجتماعي والعمر والطبقة الاجتماعية في كتب العربية المدرسية بالمرحلة الثانوية الأولى في إيران (تقييم اجتماعي)»، مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها، العدد ٥٠، صص ٢١-٤٠.

زارع، ساجد وعلي اصغر كارگر (٢٠١٩ م)، «تحليل تمارين كتاب العربية للصفين العاشر والحادي عشر للمرحلة المتوسطة الثانية بالمدارس الإيرانية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية»، مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، العدد ٥، صص ١١-٢٦.

طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٩ م)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم.

_____ (١٩٨٦ م)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الجزء الثاني. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

_____ (٢٠٠٤ م)، المهارات اللغوية؛ مستوياتها، تدريسها صعوباتها، القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد؛ ومحمود كامل الناقة (٢٠٠٦ م)، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والإستراتيجيات. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو.

نظري، يوسف، وعلي خطيبي (٢٠١٧)، «مستوى مقروئية كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية الأولى والإعدادية القديمة في إيران (دراسة مقارنة على أساس معادلة فراي)»، مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، العدد ٢، صص ٨٥-١٠٤.

محسنی نجاد، سهیلا (۱۳۹۷ ش)، طرائق تدریس اللغة الثانية، المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية، طهران: جامعة الإمام الصادق.

یونس، فتحی علی (۱۹۷۸ م)، تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

۲) فارسی

جلائی، مریم و فرزانه براتی دهقی (۱۳۹۷ ش)، «خوانش یذیری کتاب های عربی دوره متوسطه اول براساس شاخص خوانایی کلوز»، مجله انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی، شماره ۴۸، صص ۱۰۳-۱۲۲.

رضایی، حدائق و محمد علی پور (۱۳۹۱ ش)، «بررسی متون خوانداری مجموعه «فارسی بیاموزیم» براساس نقش های هفتگانه زبان از دیدگاه هالیدی»، پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، شماره ۲، صص ۱۶۳-۱۷۹.

ژرمن، کلود (۱۳۸۸ ش)، رویکرد ارتباطی در آموزش زبان. ترجمه روح الله رحمتیان. تهران: سمت. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (۱۳۹۶)، عربی پایه هفتم دوره اول متوسطه، ۱/۱۱۴، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب های درسی ایران.

_____، عربی پایه هشتم دوره اول متوسطه - ۱۲۵، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب های درسی ایران.

_____، عربی پایه نهم دوره اول متوسطه - ۱۴۱، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب های درسی ایران.

فریمن، دلارسن (۱۳۸۴)، اصول و فنون آموزش زبان. ترجمه منصور فهیم و مستانه حقانی، تهران: رهنما.

۳) الإنجليزية

Kohandani, Mohammadreza, (2014) , A Critical Analysis of Speech Acts and Language Functions in Top Notch Series, Procedia – Social and Behavioral Sciences 98, pp: 1009-1015.

Poupari, Zahra & Mohammad Sadegh Bagheri. (2013). Correlation of Speech Acts and Language Functions in Top Notch Series vs. ILI Textbooks from a Pragmatic Point of View. International Journal of English Linguistics; Vol. 3, No. 2;. PP: 72-81.

Moradi, Afshin & el, (2013), A Textbook Evaluation of Speech Acts and Language Functions in High School English Textbooks (I, II and III) and Interchange Series, Books I, II, and III, Journal of Natural & Social Science, Vol 2, No. 2, pp: 323- 335.

Yano, Yasukata. Communicative Competence and English as an International language. (n.d.):PP:29-36

تحليل محتوای کتاب‌های عربی متوسطه اول بر اساس نظریه نقش‌گرایی زبان

مریم جلائی^{۱*}، فاطمه ایران‌دوست^۲

۱. استادیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه کاشان

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد زبان و ادبیات عربی دانشگاه کاشان

چکیده

ایجاد و تقویت توانش ارتباطی به منظور برقراری ارتباط با گویشوران، یکی از اهداف کلیدی کتاب‌های آموزشی زبان‌های خارجی است. کتاب‌های عربی مدارس ایران از این قاعده مستثنی نیست؛ لذا مؤلفان و معلمان این کتاب‌ها بایسته است با نقش‌های ارتباطی زبان آشنایی داشته باشند و بدان اهتمام ورزند. پژوهش حاضر، با روش تحلیل محتوا به بررسی نقش‌های زبانی در کتاب‌های عربی متوسطه اول بر اساس نظریه نقش‌گرایی زبان هالیدی (۱۹۷۸ م) - که یکی از شالوده‌های رویکرد ارتباطی است - پرداخته است. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش، نقش ۱۱۷۴ جمله در این کتاب‌ها تعیین شد، تعداد هر نقش و میزان پراکندگی آن محاسبه و در نهایت بسامد نقش‌ها مقایسه گردید. نتایج حاصل از تحقیق حاکی از آن است که هر هفت نقش زبان هالیدی در این کتاب‌ها وجود دارد. نقش اطلاع‌رسانی و اکتشافی، بیشترین بسامد و نقش ابزاری و تخیلی کمترین بسامد را داشت. همچنین بسامد این نقش‌ها دارای اختلاف معناداری است. با توجه به ضعف این کتاب‌ها در توزیع متعادل نقش‌های زبانی و نیز تمرکز بر ایجاد مهارت «سؤال و جواب» می‌توان گفت این کتاب‌ها نمی‌توانند در ایجاد توانش ارتباطی موفق عمل کنند.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان عربی در مدارس ایران؛ کتاب‌های عربی متوسطه اول؛ نظریه نقش‌گرایی زبان هالیدی.