فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

إعـــــداد

أ.م.د/ إيمان محمد صبري مصطفى عباس

الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية– جامعة حلوان

الملخص:

استهدف البحث الحالي تحديد مهارات الأداء اللغوي الإنشائي التي تناسب طلاب الصف الخامس الابتدائي، وإعداد أداةٍ لقياس مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لديهم؛ وبناء برنامج يقوم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي ؛ ثم قياس فاعلية البرنامج المُعَدّ في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى التلاميذ "عينة البحث" من البنين والبنات؛ وتكونت عينة البحث من ١٦١ طالبا وطالبة من طلاب الصف الخامس الابتدائي ؛ فتمثلت العينة في مجموعتين؛ إحداهما ضابطة (٨٠) والأخرى تجريبية (٨١)؛ واعتمد البحث على المنهج الوصفي في إعداد الإطار النظري والأدوات البحثية، والمنهج شبه التجريبي لتعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. واستخدم البحث مجموعة من الأدوات البحثية –من إعداد الباحثة– تمثلت في: اختبار الأداء اللغوي الإنشائي "إعداد: الباحثة"؛ واختبار الذكاء المصور "إعداد: أحمد زكي صالح"؛ واستمارة المستوى الاجتماعي الثقافي "إعداد: عادل البنا"؛ و لقد قامت الباحثة ببناء برنامج مقترح يقوم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي ؛ بحيث تحقق أهداف البحث. ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: تحديد مهارات الأداء اللغوي الإنشائي ؛ وبيانها كالتالي: يضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً ،يعبر عن الأفكار بلغة واضحة

وصحيحة، يستخدم أساليب لغوية متنوعة تناسب الموقف اللغوي ، يربط بين الجمل ربطاً سليماً، يحدد أفكارا وثيقة الصلة بالموضوع ، يرتب الأفكار ترتيباً منطقياً، يحدد معاني بعض الكلمات الواردة في النص اللغوي ، يحدد الفكرة الرئيسية للنص اللغوي ، يحدد الأفكار الفرعية للنص اللغوي ، يميِّز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به ؛ كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في أدائهم للتطبيق البعدي لاختبار الأداء اللغوي الإنشائي ؛ لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في أدائهم لاختبار الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيقين القبلي والبعدي؛ لصالح الأداء البعدي؛ كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات بنين وبنات المجموعة التجريبية في أدائهم لاختبار الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البعدي؛ الأمر الذي يشير إلى أثر البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وقد أوصى البحث بضرورة التأكيد على إعادة النظر في تعليم اللغة العربية؛ محتوى وطريقة ووسيلة وتقويماً في المرحلة الابتدائية؛ والتأكيد على العناية بتنمية مهارات الأداء اللغوي، وتخصيص الوقت الكافي لتعلمها؛ وتدريب الطلاب على استخدام المخل الكلي في مراحل دراسية مبكرة؛ الأمر الذي يساعدهم على نمو مهارات الأداء الكلي لديهم، وإعمال العقل بصورة أفضل وإمكانية أعمق؛ وعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لتوضيح كيفية استخدام المدخل الكلي في تدريس اللغة العربية؛ والاهتمام بتعليم الطلاب مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، وتضمين خطط المقررات والدروس لهذه المهارات.

الكلمات المفتاحية: المدخل الكلي ، الأداء اللغوي الإنشائي، تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

The Effect of a Programme Based on Whole Language Approach on Developing Some Writing linguistic Performance Skills in Arabic for the 5th Grade Primary School Pupils

Prepared By
Dr. Eman Mohammad Sabry Mostafa

Assistant Professor of Curriculum & Instruction
Faculty of Education –Helwan University

Abstract

The Effect of a Programme Based on Whole Language Approach on Developing Some Writing linguistic Performance Skills in Arabic for the 5th Grade Primary School Pupils

The study aimed at identifying writing linguistic performance for the 5th grade primary pupils and designing an instrument for measuring the essay writing performance skills. In addition , it sought to designing a programme based on Whole Language approach and investigating its effect on the 5th grade primary pupils (boys and girls). The participants were 161 ,5th grade primary pupils .(80 for the control group and 81 for the experimental group) . The present study followed the descriptive analytical method for reviewing the theoretical background of the study. Furthermore. , the quasi experimental pre- post tested two groups ' design was used in the experimental part of the study . The instruments used were writing linguistic performance test prepared by the researcher , pictoral intelligent test by Ahmed Zaki Saleh and Cultural Social standard scale by Adel Albana. The important findings of the present study was identifying the writing linguistic performance skills ; expressing ideas clearly , using various linguistic techniques suits the linguistic situation , using related ideas , organizing ideas logically , guessing and getting the meaning of words correctly

,identifying the main idea, determining the detailed ideas and distinguish between what is / is not related to the topic. Also ,there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and the control groups' pupils on the post administration of

the writing linguistic performance skills test in favour of the experimental group. In addition , there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group pupils on the pre- and post- administrations of the writing linguistic performance skills test in favour of the post administration of the test .Moreover, there were not statistically significant differences between the mean scores of boys of the experimental group pupils and girls of the experimental group pupils on the post administration of the writing linguistic performance skills test . Thus, the aim of the study was achieved as using a program based on Whole Language approach developed the writing linguistic performance for the 5th grade primary pupils . Based on these results, it was recommended re- directing the due attention to teaching Arabic (content ,method evaluation) in the primary stage and developing pupils ' linguistic performance skills. In addition , training students on using Whole Language approach to develop their language skills and high mental abilities was also emphasized . Furthermore, it was recommended training courses for Arabic teachers on how to use Whole Language approach and develop writing performance skills for their students.

Keywords; Whole Language approach , writing linguistic performance , the 5th grade primary pupil .

فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

إعـــــداد

أ.م.د/ إيمان محمد صبري مصطفى عباس

الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية– جامعة حلوان

أولاً – المقدمة:

تعد اللغة نظاماً متكاملاً متفاعلاً؛ يرفد بعضه بعضاً ويتصل اتصالاً وثيقاً فعالاً مؤثراً، ولا ينفصل فيه نظام فرعي عن نظام آخر؛ مما يكوّن نظاماً متسقاً ونسقاً مترابطاً، يربط بين وظائف الكلمات ودورها في التركيب اللغوي ومعناها المعجمي ومعناها السياقي؛ وذلك حتى يتم التواصل بشكل فعّال في إطار يحقق تكاملاً في فهم اللغة والإفهام بها.

ويعد المدخل الكلي في تعليم اللغة العربية وتعلمها مجموعة من المبادئ والقواعد والمحددات التي يقترن فيها الفكر النظري بالتطبيق العملي؛ لتوجه الممارسة في الموقف التعليمي، فيما يتعلق بأبعاد ثلاثة بينها تأثيرات متبادلة في تعلم اللغة وتعليمها؛ يتجلى البعد الأول في رؤية المدخل للغة بوصفها معاني وأفكاراً ووجدانيات تختلج في عقل المنشئ والمتلقي، وذات طبيعة كلية لا ينفصل بعض أنظمتها وفنونها عن بعض؛ تمارس لتحقق أغراضاً فردية واجتماعية وإنسانية وثقافية.

ويتمثل البعد الثاني في رؤية المدخل لتعلم اللغة بوصفه تعلماً من أجل إنشاء المعاني، والتواصل مع الآخرين، وتنمية عمليات التفكير؛ استناداً إلى نشاط المتعلم ذاته، وممارسته لعمليات موحدة للأداء اللغوي من خلال سياق اجتماعي.

وأما البعد الثالث فيتجسد في تعليم اللغة بغرض تيسيير عمليات تعلمها، واستثارة عمليات التفكير لدى المتعلم؛ ليمارس العمليات الموحدة لفنونها وفروعها في سياق اجتماعي وظيفي هادف.

وانطلاقًا من هذا الاتجاه ظهرت بعض الكتابات التربوية في مجال تعليم اللغة وتعلمها؛ لتؤكد توجها جديداً متمثلاً في العناية بالعمليات الكلية الجامعة بين فنون اللغة جميعها؛ استناداً إلى أن شكل العمليات التي يؤديها المتلقي هي نفسها – على نحو ما – العمليات التي يؤديها منتج اللغة؛ وذلك بوصف أن القراءة والكتابة عملية إنشاء للمعنى؛ " فالقارئ شريك مشروع للمؤلف في تشكيل المعنى، والعمليات العقلية التي يمر بها الكاتب خلال رحلة الإنشاء هي نفسها العمليات العقلية التي يمر بها القارئ خلال رحلة التلقي" (محمد حسن المرسي: ٢٠٠٦م، ١٩٥)؛ وقد أكدت بعض الكتابات التربوية أن ثمة أدواراً مشتركة للقارئ والكاتب، وأن القارئ والكاتب يتبادلان الأدوار؛ فالقراء لديهم دائماً دور آخر يتمثل في كونهم كتاباً؛ فكل قارئ يكمن بداخله كاتب، كما أن للكاتب أيضاً قارئاً وجمهوراً افتراضياً ينبغي عليه أن يستحضر خصائصه عندما يبدأ عملية الكتابة (Taylor, Barbara; and et al, 1995: 19).

وتؤسس العمليات الكلية للغة على ارتباط اللغة بالتفكير وعملياته؛ إذ تهدف إلى الكشف عن المعنى وتطوير الفكر؛ وفنون اللغة تتضمن عمليات تفكير جامعة؛ تتمثل في: الاستنتاج، والتلخيص، والتحليل، والتصنيف، ومعرفة الأسباب والمسببات؛ فالكاتب يكوّن أفكاره العامة، ويعرض النتائج التي توصل إليها على أساس عملية استنتاجية في جوهرها؛ وكذلك فإن القارئ يعتمد على عملية الاستنتاج؛ ليستخلص الأفكار الضمنية للكاتب ويصوغ فروضاً يحاول أن يتحقق منها أثناء عملية القراءة.

وتتضمن عملية الإنشاء بناء الرسالة اللغوية أو إعادة بنائها؛ أما بناء الرسالة اللغوية فيحدث فى فني التحدث والكتابة؛ بوصفهما فني التعبير فى عملية التواصل حيث يمارس منتج اللغة مهارات تحديد الأفكار الرئيسية التى يريد أن يعبر عنها،

والتميز بينها وبين الأفكار الفرعية، وتنظيمها بالطريقة التى تحقق غرضه، واختيار الكلمات والجمل والأسلوب الملائم؛ ليكوّن رسالة لغوية شفوية أو مكتوبة يرسلها إلى المتلقي.

أما إعادة بناء الرسالة فذلك ما يحدث فى فني الاستماع والقراءة؛ بوصفهما فني التلقي فى عملية التواصل؛ أي أن القراءة والاستماع ينطويان – خلافا لما يشيع(١) – على عملية إنشاء تتمثل فى استخدام القارئ والمستمع نفس مهارات الإنتاج اللغوي – كلها أو بعضها – للكشف عن معنى الرسالة مثل: تحديد الأفكار الرئيسية للرسالة، والتمييز بينها وبين الأفكار الفرعية، وتتبع تسلسل الموضوع، وفهم نظام بنائه، وإدراك العلاقة بين الكلمة وما وضعت له، والتمييز بين وثيق الصلة وغير وثيق الصلة بالموضوع. وهذه المهارات وغيرها من المتطلبات الضرورية لإنتاج اللغة.

ونظراً لأن معنى الرسالة لا يتحقق بالرموز اللغوية وحدها، ولا بالكلمات ولا حتى بالجمل المنعزلة، فإن المتلقي – شأنه فى ذلك شأن المنتج – يؤلف معنى الرسالة من مجموع هذه العناصر فى ضوء خبرته الشخصية والعوامل المؤثرة على تلقيه اللغة؛ ولعل أوضح دليل على أن متلقي اللغة ينشئ المعنى _ شأن منتجها _ أن رسالة لغوية واحدة يمكن أن يكون لها أكثر من معنى عند أكثر من متلقٍ.

والترميز عملية يحدث من خلالها الأداء اللغوي إنتاجا وتلقيا؛ وتشمل صياغة الرموز اللغوية Encoding كما فى التحدث والكتابة، وتفسيرها Decoding كما فى الاستماع والقراءة.

وصياغة الرموز وتفسيرها مصطلحان يصفان ما يجري فى كل من التحدث والكتابة والاستماع والقراءة؛ ففي التحدث تصاغ الرموز الصوتية لتعبر عن معني

(١) يشيع فى الأدبيات التربوية الحديث عن " عملية الإنشاء" فى سياق تفسير التحدث والكتابة فقط؛ أما فى تفسير عمليتي الاستماع والقراءة، فيتحدثون عن الفهم Comprehending، ويجعلونه مقابلا استقباليا لعملية الإنشاء؛ بوصفها عملية تعبيرية تتعلق فقط بالتحدث والكتابة.

الرسالة اللغوية، وفى الاستماع تفسَّر هذه الرموز للكشف عن المعني(Goodman, 1986.)؛ وفى الكتابة تُحوَّل الرموز الصوتية إلى رموز خطية، وفى القراءة تفسَّر هذه الرموز للكشف عن المعني.

ومجال الترميز فى التواصل اللغوي هو البنية الفوقية للغة؛ أي أصوات اللغة والحروف والكلمات والجمل التي من خلالها يتحقق الوجود الموضوعي للغة، وتتحدد العلاقة بين منتج اللغة ومتلقيها من خلال صياغة الرموز وتفسيرها؛ فعند تفسير الرموز يذهب مستخدم اللغة من البنية الفوقية للغة إلى البنية التحتية؛ أي أن تفسير الرموز يعني الذهاب من اللغة إلى المعنى، بينما تعني صياغة الرموز الذهاب من المعني إلى اللغة.

وهكذا يتضح مدى كلية فنون الأداء اللغوي فى إطار عمليتي الإنشاء والترميز، ويتضح كذلك أن هاتين العمليتين متكاملتان تكاملا طبيعيا؛ فكلتاهما تستدعى الأخرى فى موقف التواصل اللغوي، ولا يتصور أن يحدث الأداء اللغوي إنتاجا أو تلقيا إلا من خلالهما معاً.

إن فنون الأداء اللغوي متمثلة في فن الاستماع والتحدث والقراءة الجهرية والقراءة الصامتة والكتابة؛ هي كل أشكال الأداء اللغوي؛ ومن ثم فإن تنمية قدرة المتعلم على التواصل اللغوي تكمن فى تدريبه على مهارات الأداء اللغوي اللازمة لممارسة هذه الفنون، فضلا عن أنه يمكن تعرف قدرة المتعلم على الأداء اللغوي وقياسه من خلال أدائه فى هذه الفنون وإلمامه بمهاراتها؛ نظرا لما بينها من علاقات متبادلة ذات أثر؛ فالأداء فى كل منها يتأثر بالأداء فى غيره؛ أي أن المستمع الجيد، متحدث جيد، وقارئ جيد، وكاتب جيد؛ وعكس ذلك صواب (إيمان محمد صبري:٢٠٠٣: ٣٤).

ويعد التكامل بين فنون الأداء اللغوي من خلال عمليتي الإنشاء والترميز من ناحية، وتكامل هاتين العمليتين فيما بينهما من ناحية ثانية وتكاملهما مع أنظمة اللغة من

ناحية أخرى – مؤشرا إلى أن تمركز تعليم اللغة العربية وتعلمها حول عمليتي الإنشاء والترميز، وتدريب الطلاب على مهارات الأداء اللازمة لكل منهما؛ يمكن أن ينمي قدرة المتعلم على الأداء اللغوي، وينمي معرفته باللغة وعناصرها المختلفة.

ختاماً؛ فإن عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها وفقا للمدخل الكلي تعد كلاً متماسكاً يرفد بعضه بعضاً وتمثل مخرجاً من مأزق تفتيت اللغة؛ إذ يؤسس المدخل الكلي على التعامل مع اللغة بوصفها كيانا كليا؛ ولقد أولت دراسات في مجال تعليم وتعلم اللغة عناية مستحقة لدراسة فاعلية المدخل الكلي؛ فدراسة "روتزل، وروبرت كوبر" Reutzel & Cooper(Reutzel, D. Ray & Cooper B., 252: 257.) أسفرت نتائجها عن فاعلية المدخل الكلي في تنمية مهارات القراءة مقارنة بالبرامج التقليدية؛ كما أوصت دراسة "اليز" Elise (Elise T, Nigohosian, 1992) التي أجريت في اللغة الأولى باستخدام المدخل الكلي في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما أشارت دراسة "تشيترابو" Chitrapu (Chitrapu, Devi., 1996) إلى أن تبني المدخل الكلي يعد خبرة فاعلة عندما يتم تطبيقها داخل الفصول ذات الكثافة الكبيرة، وخاصة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة. وعلى صعيد البحوث العربية فقد أكدت عدة دراسات عديدة (محمد حسن المرسي، علي عبد العظيم سلام:١٩٩٣، حمدان علي نصر: ١٩٩٠) أن ثمة علاقة قوية بين القراءة والكتابة، وأن الفصل بين تدريسهما عمل لا معنى له، وأن الجمع بينهما يجعل التعلم عملاً ذا مغزى حقيقي للمتعلم.

تأسيساً على ما تقدم؛ فإن تنمية الأداء اللغوي الإنشائي من خلال استخدام المدخل الكلي في تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ قد يكون له أثر إيجابي فاعل في اكتساب طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي لمهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ كما حددها البحث.

ثانياً – الإحساس بالمشكلة:

لاحظت الباحثة أن طرق تدريس اللغة العربية تصطبغ بالنمطية، وتقدس المعلومات، وتهتم بثقافة الذاكرة، لا ثقافة التفكير والإبداع؛ بل يعاقب المتعلم – أحيانًا – على الخروج عن المألوف والإتيان بجديد، ومن ثم تُقَدَّسُ التبعية والنمطية والانصياع والطاعة العمياء، فَرَأْيُ الكتاب في تفضيل بيت شعر على آخر – مثلاً – هو رأي المعلم، وهو ذاته – يقيناً – رأي المتعلم، وقد انعكس ذلك على أداء المتعلمين؛ حيث ضعفت لديهم مهارات اللغة تلقيًا وإنتاجًا، وقد تأكدت الباحثة من هذه المشكلة من خلال ما يلي:

- إشراف الباحثة على طلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية؛ حيث لاحظت نمطية الأداء التدريسي وطرائق التدريس، وضعف مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى المتعلمين.
- ملاحظة أداء بعض المعلمين في أثناء تدريسهم؛ بعد استئذان الباحثة منهم في الحضور معهم أثناء التدريس؛ حيث اتضح للباحثة أنهم يستخدمون الطريقة الإلقائية التي تركز على التلقين، ولا يتيحون للطلاب فرصة التعبير والتدرب على تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.
- نمطية وصورية حصة التعبير الشفهي أو الكتابي؛ إذ يقتصر دور المعلم على كتابة اسم موضوع بعينه على السبورة ويطلب من الطلاب كتابته فى المنزل وإحضاره في حصة الأسبوع القادم؛ فضلاً عن ثبات الموضوعات وتكرارها؛ ودون أدنى توجيه لأية مهارات لغوية ذات صلة بتعليم التعبير الشفهي (التحدث) أو الكتابي.
- الدراسات السابقة؛ إذ تؤكد كثير من الدراسات أثر استخدام مدخل "كل اللغة" في تنمية مهارات الأداء اللغوي؛ ومنها: دراسة (إيمان البراوي، ٢٠١٣) حيث أثبتت فعالية تصميم استراتيجية قائمة على مدخل كل اللغة في تنمية مهارات

التعبير التحريري والتحرير العربي، ودراسة (هاجر حمود، ٢٠١٢) والتي أثبتت فعالية استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على المدخل الكلي في علاج صعوبات تعلم اللغة العربية، ودراسة (إبراهيم عبد العزيز، ٢٠١١) حيث أثبتت فاعلية استراتيجية كل اللغة في تنمية بعض مهارات الأداء اللغوي ، وكذلك دراسة (إيمان قطب،٢٠١٠) إذ أثبتت فعالية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي في تنمية بعض مهارات الأداء اللغوي، ودراسة (ياسر محمد، ٢٠١٠) التي أثبتت فاعلية استخدام مدخل كل اللغة في تنمية عمليات تلقي اللغة العربية وإنتاجها، وختاماً دراسة (هدى هلالي، ٢٠٠٦) والتي أكدت أثر استخدام استراتيجية كل اللغة في تمية بعض مهارات استيعاب المقروء والأداء الكتابي.

- الدراسة الاستطلاعية؛ للتأكد من صحة الملاحظة ونتائج الدراسات السابقة، قامت الباحثة بعمل تجربة استطلاعية لرصد مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة حلوان؛ حيث أثبتت نتائجها ضعف مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لديهم؛ فقد طبقت الباحثة الاختبار على التلاميذ و كان عددهم (٣٠) تلميذًا لقياس مهارات الأداء اللغوي الإنشائي ، وأظهرت النتائج أن نسبة أخطاء التلاميذ (٧٥%) تقريباً تمثلت في أن كتاباتهم جاءت متضمنة عناصر كثيرة ؛ ولكنها لم تستوفِ الموضوع، فضلا عن ركاكة أسلوبهم، وكثرة أخطائهم الإملائية، واستخدامهم العامية أثناء التعبير عن وجهة نظرهم- إن وُجدت- وعدم تسلسل أفكارهم بطريقة صحيحة ومنطقية ؛ كما قامت الباحثة بعمل مقابلة مع مجموعة من موجهي ومعلمي ومعلمات اللغة العربية ممن يقومون بالتدريس بالصف الخامس الابتدائي بمنطقة حلوان ؛ و شملت المقابلات: مدرسة الإسكان الإبتدائية، ومدرسة حافظ إبراهيم التجريبية، ومدرسة النهضة التجريبية؛ حيث قدمت لهم استمارة مقابلة هدفها تعرف آرائهم حول: الحاجة إلى تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي،

والحاجة إلى تدريس فروع اللغة العربية بصورة كلية ، وعدم الاقتصار على تنمية هذه المهارات بصورة منفصلة؛ وانتهت المقابلات إلى ما يلي:

- أوضح حوالي ٨٠% من موجهي ومعلمي اللغة العربية إلى أن هناك حاجة بالفعل إلى تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ وذلك نظراً للقصور الواضح لدى التلاميذ وأيضاً الضعف الظاهر في عرض محتوى اللغة العربية عند تدريس المهارات والتي تتم في الغالب بصورة منفصلة.
- أوضح موجهو ومعلمو اللغة العربية رغبتهم في هيكلة محتوى مادة اللغة العربية بصورة كلية تتفق و طبيعة اللغة العربية ؛ و من ثم تخول تنمية الأداء اللغوي عامة .

ثالثاً – تحديد المشكلة؛ وأسئلتها:

تحددت *مشكلة البحث في:*

ضعف طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية؛ وتحديداً الصف الخامس الابتدائي؛ في مهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ ومرد الضعف في أحد جوانبه يرد إلى مداخل التدريس المعمول بها؛ ومن ثم حاول البحث الحالي اتخاذ المدخل الكلي وسيلة؛ لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

لمواجهة مشكلة البحث حاولت الباحثة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- كيف يمكن تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ لدى طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- ما مهارات الأداء اللغوي الإنشائي المناسبة لطلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

- ما صورة البرنامج المقترح لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في ضوء المدخل الكلي ؛ لدى طلاب و طالبات الصف الخامس الابتدائي؟
- ما فعالية البرنامج المقترح لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في ضوء المدخل الكلي؛ لدى طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي؟

رابعاً – حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- بعض مهارات الأداء اللغوي الإنشائي اللازمة لطلاب الصف الخامس الابتدائي لتنمية أدائهم اللغوي الإنشائي؛ والتي حُددت حسب الأهمية النسبية من وجهة نظر المتخصصين، والتي كشفت التجربة الاستطلاعية عن ضعف الطلاب والطالبات فيها.
- بعض طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي؛ في عدد من مدارس محافظة القاهرة؛ بحيث تتكافأ كل مجموعة في عدد من المتغيرات الوسيطة؛ وحدد الصف الخامس الابتدائي؛ لما يمثله من مزية تبلور الفكر والإدراك وتمايز القدرات العقلية في المرحلة الابتدائية .

خامساً – تحديد المصطلحات:

بعد دراسة الأدبيات المتصلة بمصطلحات هذا البحث، تُوصل إلى التحديدات الإجرائية التالية:

- المدخل:

المَدْخل لغة (بفتح الميم وسكون الدال) من الفعل "دخل" بفتح الخاء؛ والدخول نقيض الخروج، والمدخل لغة يعني موضع الدخول، كما يعني أيضاً فعل الدخول وهيئته؛ وهذا ما سوغ وصف المدخل بالحسن أو بالسوء؛ فيقال حسن المدخل والمداخل؛ أي طرقه في التعامل مع الأشياء والذوات والموضوعات

والمواقف طرق محمودة، ومذهبه في معالجتها مذهب حسن (ابن منظور، ١٩٩٤: ١٤٣٢).

والمدخل اصطلاحاً هو مخطط نظري يقع وسطاً بين رؤية علمية فلسفية لكل من طبيعة المادة وخصائصها، وخصائص المتعلمين، والأهداف المبتغاة من تعليم الطلاب هذه المادة، وبعده يكون التدريس ملتزماً بذلك المخطط وقائماً عليه وصادراً عنه (حسني عبد الباري عصر، ١٩٩٩: ٢٣٤)، ويتفق هذا التعريف مع الرأي القائل بأن المدخل يعبر عن فلسفة أو رؤية معينة تنبثق عن عدد من النظريات العلمية، ولا يمكن إثبات صحتها إلا من خلال الطريقة التي تتولد عن هذا المدخل (منيرة الصعيدي، ١٩٩٤: ص٢٧٣)؛ وبذلك يعد "المدخل" أكثر عمومية من "الطريقة" أو "الاستراتيجية"؛ فالحقيقة المميزة له أنه يستند إلى دعائم تشتق من روافد شتى؛ ولكنها تتألف جميعها في سياق الموقف التعليمي.

- المدخل الكلي في تعليم اللغة العربية وتعلمها:

هو مدخل لتعليم اللغة وتعلمها يلتئم فيه الفكر النظري بالإطار العملي؛ إذ يتضمن فلسفة نمو اللغة ومداخل تدريسها معا؛ ويهدف إلى استغراق المتعلم في خبرات حقيقية ووظيفية وذات معنى؛ وهو الأمر الذي يتطلب تضمين عدد من الأنشطة قائمة على موضوعات من اختيار المتعلم؛ بحيث تعلم اللغة بطريقة كلية تنمي مهاراتها التواصلية بشكل مقصود ودال وكلي. (أحمد المهدي عبد الحليم ؛ كتاب قيد النشر).

- مهارات الأداء اللغوي الإنشائي:

هي مجموعة من المهارات اللغوية التي تتطلب من منتج اللغة ممارسة عمليات تفكير؛ تتجلى في أداءات لغوية تعكس تمكنه اللغوي في إنتاج بناء لغوي يمثل اللغة؛ بوصفها معاني وأفكاراً ووجدانيات تختلج في عقل منشئ اللغة .

(علي عبد العظيم سلام، ١٩٩٣ :٢٦).

سادساً- خطوات البحث وإجراءاته:

سار هذا البحث في الخطوات والإجراءات التالية:

١- تحديد مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لطلاب الصف الخامس الابتدائي ؛ وتم ذلك من خلال دراسة:

أ – البحوث، والدراسات السابقة، والكتابات المرتبطة بالأداء اللغوي، ومهاراته.

ب – طبيعة اللغة العربية.

جـ – طبيعة طلاب المرحلة الابتدائية ؛ ومستوى آدائهم اللغوي الإنشائي.

د – طبيعة الأداء اللغوي ، ومهاراته.

هـ – بناء قائمة بمهارات الأداء اللغوي الإنشائي المناسبة لطلاب الصف الخامس الابتدائي، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها.

٢- تحديد أسس البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامي الابتدائي، وتم ذلك من خلال دراسة:

أ – ما تم التوصل إليه في الخطوة السابقة.

ب- البحوث، والدراسات السابقة، والأدبيات المرتبطة بطبيعة المدخل الكلي .

جـ- البحوث، والدراسات السابقة، والأدبيات التي تناولت بناء برامج قائمة على المدخل الكلي .

٣- بناء البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي؛ وتم ذلك من خلال تحديد:

أ – أهداف البرنامج المقترح .

ب – تنظيم المحتوى المراد تدريسه.

جـ – خطوات البرنامج المقترح ، وإجراءاته.

د – الوسائط والأنشطة التعليمية المستخدمة.

هـ – أساليب التقويم المستخدمة.

و– بناء دليل المعلم لاستخدام البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.

٤ – قياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي؛ وتم ذلك من خلال:

أ – بناء اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، وضبطه.

ب – اختيار مجموعات البحث.

جـ – تطبيق اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي على مجموعة البحث قبلياً .

د – التدريس وفقا للبرنامج المقترح لمجموعة البحث.

هـ – تطبيق اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي على مجموعة البحث بعدياً.

و – استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها.

سابعاً – فروض البحث:

حاول البحث التحقق من مدى صحة الفروض التالية:

- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي؛ لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.
- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنين فى المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البعدي.

- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنات فى المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البعدي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنين والبنات فى المجموعة التجريبية؛ لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البعدي.
- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي؛ لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.
- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنين فى المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي؛ لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.
- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنات فى المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي؛ لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

ثامناً- أهمية البحث:

قد يفيد هذا البحث كلًا من:

- مخططي مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية : حيث يقدم هذا البحث قائمة بمهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ بما تمثله من تأصيل لفلسفة كلية اللغة وتوحد أدائها تلقيًا وإنتاجًا؛ مما يساعد في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمرحلة الابتدائية.

المعلمين: حيث يقدم هذا البحث نموذجاً تدريسياً قائماً على المدخل الكلي؛ مما يساعد المعلمين في تنمية بعض مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لطلاب الصف الخامس الابتدائي في ضوء هذا المدخل؛ و ذلك بإتاحة دليل معلم يستعين به المعلمون.

الدارسين: حيث ينمي هذا البحث مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لطلاب الصف الخامس الابتدائي.

الباحثين: حيث يفتح هذا البحث مجالات لبحوث أخرى حول المدخل الكلي، وتدريس فنون الأداء اللغوي إنتاجاً و تلقياً.

الإطار النظري للبحث: المدخل الكلي؛ والأداء اللغوي الإنشائي:

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص أسس البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي، وكذلك استخلاص مهارات الأداء اللغوي الإنشائي التي يسعى البرنامج المقترح لتنميتها لدى طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري لكل من المدخل الكلي، ووحدة الأداء اللغوي الإنشائي؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولا: المدخل الكلي:

عرّف "ابن جنى" (ت: ٣٩٢ هـ) اللغة بقوله: "أما حدُّها فإنها أصواتٌ يُعبر بها كلُ قومٍ عن أغراضِهم" (أبو الفتح عثمان بن جنى، ١٩٥٢: ص١٠٥) وهذا التعريف يقرر مجموعة من الحقائق التي تتصل بطبيعة اللغة، ويُثير في الوقت ذاته عددا من الإشكاليات التي تسهم في كشف بعض من غموض اللغة؛ ومغزى هذا التعريف هو أن اللغة في طبيعتها أصوات تنطق؛ بَيْدَ أنَّ للغة بمفهومها العام مدلولا أعمق من ذلك، وهذا المدلول يتمثل في جانبين؛ هما: اللغة غير اللفظية، واللغة المكتوبة.

فاللغة لا يُحدد مدلولها بالكلمات والعبارات التي تصطلح الجماعة اللغوية على

معانيها أو دلالاتها؛ "إذ إنها تشمل كل ما يمكن أن يعبر به الإنسان عن فكرة أو انفعال أو موقف أو رغبة معينة؛ فالصورة لغة، والأشكال المرسومة لغة، والحركات الجسمية لغة، والإشارات البصرية لغة، والإشارات السمعية لغة" (علي عبد الواحد، ١٩٩٧: ٨١-٨٦). وفى الإيماءة لغة، والألحان والنغمات الموسيقية لغة؛ وفي الصمت لغة.

وقد أشار "الجاحظ" (أبو عثمان بن بحر الجاحظ، (د.ت): ص٧٨). إلى تعدد وسائل البيان في مَعْرِض حديثه عن "دلالات الإشارات" بقوله: "أما الدلالة بالإشارة فباليد والرأس وبالعين والحاجب والمنكب إذا تباعد الشخصان، وبالثوب وبالسيف؛ والإشارة واللفظ شريكان ونعم العونُ هي له ونعم الترجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ، وتغنى عن الخط؛ ففى الإشارة مرفق كبير، ومعونة حاضرة في أمور يسترها الناس من بعض، ويخفونها من الجليس وغير الجليس".

فاللغة الوضعية التي يمكن أن يصطلح على دلالاتها وأدواتها وأشكالها؛ يمكن أن تكون رموزاً أو أصواتاً أو إشارات أو صوراً وألواناً أو خطوطاً وأشكالاً وألفاظاً ومقاطع صوتية وعبارات؛ وكل ما يمكن الاتفاق على دلالته لمعنى محدد (فاخر عاقل، ١٩٩٠: ص١٣٥).

وقد أجمل "الجاحظ" أصناف الدلالات على المعاني وقسمها إلى خمسة أشياء، وذلك في قوله: "واعلم – حفظك الله – أن حكم المعاني خلاف حكم الألفاظ؛ لأن المعاني مبسوطة إلى غير غاية أو ممتدة إلى غير نهاية، وأسماء المعاني مقصورة معدودة ومحصلة محدودة؛ وجميع أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد؛ أولها: اللفظ ثم الإشارة ثم العَقْد [الأرقام] ثم الخط ثم الحال وتسمى النَصْبّة. والنصبة؛ هي الحال الدالة التي تقوم مقام هذه الأصناف جميعاً" (أبو عثمان بن بحر الجاحظ: ٤٣).

١- كلية الأداء اللغوي :

إن اللغويين يحتفظون بالمصطلح "لغة" للإشارة بصفة جامعة مانعة، إلى النسق القائم على الرموز المنطوقة – أي الأصوات المنطوقة التي ينتجها البشر من خلال

حركات أعضاء الكلام؛ أما وسائل الاتصال الأخرى، كالإشارات الصوتية، وأعلام الكشافة ونحوها؛ ليست إلا محاولة بديلة للنظام اللغوي.

أما اللغة المكتوبة، فهي الوجه الآخر للأداء اللغوي المنطوق، وهي تمثيل للكلام المنطوق بطريقة مرئية. "فالكتابة اختراع إنساني لاحق على اختراع اللغة الشفاهية. والأشكال الكتابية– التي هي الحروف كما يقول "إدوارد سابير"– ثانويةٌ بالنسبة إلى رموز الكلام الملفوظة، التي هي الأصوات؛ أي أن الأشكال الكتابية هي رموز الرموز" (محمود السعران، ١٩٩٢: ٥٥).

وتمايز الكلمة المنطوقة عن الكلمة المكتوبة ليس بحاجة إلى برهان يدعمه من الناحية النظرية الصرفة؛ فالكلام أسبق من الكتابة في تاريخ البشرية وفى تاريخ الأفراد كذلك (ستيفن ألومان، ١٩٩٧: ٤٣). ولا يعنى ذلك إنكار ما للكتابة من أهمية أو فائدة؛ إنما المقصود هو تأكيد العلاقة الوثقى بين الرمز المنطوق والرمز المكتوب؛ إن كليهما "يُعد أحد وجهي البنية السطحية للغة؛ والتي تتمثل في شكل الحرف وحجمه ودقائق الخط، وعلامات الترقيم؛ وذلك من لوازم الكتابة، كما تتمثل في درجة الصوت ونغمته والوصل والفصل والوقف؛ وذلك من آليات النطق وفنيات التعبير الصوتي، أي من لوازم اللغة المنطوقة. أما معنى اللغة – منطوقة أو مكتوبة – فلا يرجع إلى تلك البنية السطحية وحدها؛ وإنما يرجع – أيضاً– إلى البنية العميقة؛ حيث يكــون المعنى في عقــل مستخدم اللغة متحدثاً، أو كاتباً، أو قارئاً، أو مستخدماً" (Smith, Frank,1971: 10-11).

ويجمل "الجاحظ" هذه الحقيقة، بقوله: "إن مــدار الأمــر والغاية التي يجرى إليها القائل والسامع إنما هو الفَهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى فذلك هو البيان في ذلك الموضع" (أبو عثمان بن بحر الجاحظ: ٤٢)، ومن ثَمّ، فإن تعليم اللغة العربية يجب أن يراعى التوازن بين جانبي اللغة – المنطوقة والمكتوبة – وذلك فيما يُقدم إلى الطلاب من مواد لغوية.

هذا؛ وتصنف الدراسات اللغوية فنون اللغة إلى جانبين هما: الكتابية والشفاهية؛ ويشير مصطلح "الشفاهية" إلى فني الاستماع والتحدث؛ بوصفهما يحدثان في سياق سمعي شفهي، أما "الكتابية" فيقصد بها فني القراءة والكتابة؛ لاعتمادهما على الرموز المكتوبة والمقروءة؛ ويقابل الكتابية – القراءة والكتابة– في الإنجليزية مصطلح "Literacy" (Sticht, G, Thomas, 1984: 294).

إن ثمة معارف لغوية عامة مشتركة بين اللغة الشفوية واللغة الكتابية، تتمثل في المعلومات اللغوية المتعلقة بالتراكيب والدلالة؛ حيث تطبق قواعدهما في التواصل الشفوي والمكتوب (Taylor, 1995:8).

وتستند العلاقات بين الشفاهية والكتابية إلى مكونات مشتركة وتدعيم متبادل؛ فالكفاءة في القراءة والكتابة تعتمد على الكفاءة في الاستماع والتحدث، وكلاهما يشترك في البنية العميقة للغة، وعلى الرغم من أن معظم المتعلمين يتقنون اللغة الشفاهية قبل إتقانهم اللغة الكتابية، فإنه وبمجرد تعلم القراءة والكتابة، فإن النظامين – الشفهي والكتابي – يتفاعلان في تعلم القراءة والكتابة، وأحدهما يدعم الآخر (Sticht, G, Thomas, James H. James 1984: 294).

ومن نافلة القول: إن دلالات الصوت المسموع تمثل قرينة تعرف البنى الصرفية لكلمات الرسالة المسموعة، والتوصل للمعنى الغامض، وكذلك مواجهة كثير من مشكلات تفسير البنى النحوية الغامضة للنص اللغوي (Carliisle, J.F., and Felbinger, 1991: 354.).

٢- مداخل تعليم اللغة العربية وتعلمها:

تتعدد مداخل تدريس اللغة العربية في الاتجاهات الحديثة؛ والمدخل في اللغة: بفتح الميم وسكون الدال من الفعل دخل بفتح الخاء، والدخول نقيض الخروج، والمدخل لغة يعني موضع الدخول، كما يعني أيضاً فعل الدخول وهيئته، وقد سوغ المعنى الثاني للكلمة وصف المدخل بالحسن أو بالسوء؛ فيقال حسن المدخل والمداخل أي طرقه في التعامل مع الأشياء والذوات والموضوعات والمواقف طرق محمودة، ومذهبه في

معالجتها مذهب حسن (ابن منظور، ١٩٩٤: ١٤٣٢)؛ أما المدخل اصطلاحاً: فهو "المدخل التربوي" لتعلم أية مادة دراسية؛ وهو مخطط نظري يقع وسطاً بين رؤية علمية فلسفية لكل من طبيعة المادة وخصائصها، وخصائص المتعلمين، والأهداف المبتغاة من تعليم الطلاب مادة بعينها، وبعده يكون التدريس ملتزماً بذلك المخطط وقائماً عليه وصادراً عنه (حسني عبد الباري عصر، ١٩٩٩: ٢٣٤)، ويتفق هذا التعريف مع الرأي القائل بأن المدخل يعبر عن فلسفة أو رؤية معينة تنبثق عن عدد من النظريات العلمية، ولا يمكن إثبات صحتها إلا من خلال الطريقة التي تتولد عن هذا المدخل (منيرة الصعيدي، ١٩٩٤: ٢٧٣)؛ ومن ثم فالمدخل أكثر عمومية من الطريقة أو الاستراتيجية؛ إذ الحقيقة المميزة له أنه يرتكن إلى دعائم تشتق من روافد شتى؛ ولكنها تتألف جميعها في سياق الموقف التعليمي لتحقيق أغراضه (Altwerger, B.C. Edelsky. and B. Flores, 1987: 41).

هذا؛ ويمكن التعامل مع مدخل التعلم كنقطة انطلاق لعملية التعلم انطلاقاً من نهجه؛ وثمة نوعان يمكن من خلالهما تصنيف مداخل التعلم؛ هما: مدخل التعلم الموجه إلى الطالب، ومدخل التعلم الموجه إلى المعلم؛ بما يمثله كل منهما من مجموعة من الافتراضات التي تربط بعضها ببعض علاقات متبادلة؛ هذه الافتراضات تتصل اتصالا وثيقا بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تدريسها وتعلمها.

ويعد المدخل أمراً متفقاً عليه فى صورة تكاد تكون مبدئية لا تتحمل الجدل من وجهة نظر أصحابه؛ وإجرائياً هو عبارة عن وصف لطبيعة المادة المتعلمة (اللغة)؛ كما أن المدخل – في ذات الوقت – يمثل وصفا لطبيعة من سيتعلمون المادة وخصائصهم وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، وتحديدا للإمكانات الزمكانية والمادية والتكنولوجية المتاحة لتدريس المادة وتعلمها؛ بحيث يستطيع المعلم من خلال معرفته بكل ما تقدم أن يبلور تصوراً أو منظوراً أو رؤية لكيفية تدريس هذه المادة وتعليمها وتعلمها بشكل فعال.

ويرى بعض المنشغلين بتعليم اللغة أن المُدْخل؛ هو عبارة عن مجموعة افتراضات (لغوية ونفسلغوية ولغوية اجتماعية) تربطها مع بعضها علاقات متبادلة مؤثرة؛ تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة، وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلّمها؛ إذ إنه (المُدْخل) عملية اختيار منظمة تتمخّض عنها المبادئ الرئيسة لخطة تعليم اللغة وتعلمها، وترتكن إلى نتائج العلوم المتداخلة: علم اللغة، وعلم النفس اللغوي، وعلم اللغة الاجتماعي.

هذا؛ وتعد عملية وضع مدخل لتعليم اللغة وتعلمها عملية تنسج خيوطها الفكرية على مستوى التخطيط اللغوي قبل تصميم مناهج تعليم اللغة وبنائها، وهي عملية ترتبط بكيفية اختيار المادة اللغوية التعليمية، وكيفية تدرج المادة اللغوية التعليمية التي تمّ اختيارها، وكيفية تقديم المادة التعليمية اللغوية التي اُختيرت ودُرِّجت؛ ثم بعد هذا وذاك كيفية تقييم وتقويم ما اختير وما دُرِّج وما قدِّم.

ومن ثم فإن المدخل ينبثق من نظرية أو يرتكن إليها، ولايختلف عنها فى كثير من الحالات وهو أقرب إلى الفلسفة أو النظرة العامة؛ وأشبه بالمبدأ الذى ينطلق منه واضع المنهج أو المعلم؛ فيحدد افتراضاته ومعتقداته حول طبيعة اللغة واكتسابها وتعليمها وتعلمها؛ إنتاجاً وتلقياً؛ وفيما يلي عرض لعدد من أميز مداخل تعليم اللغة العربية وتعلمها (أحمد المهدي عبد الحليم: قيد النشر؛٢٠: ٢٥).

- المدخل الضمني:

يكون بتعليم قواعد اللغة العربية ونظم تراكيبها ودلالاتها الوظيفية للمتعلمين ضمنياً؛ بحيث تستخدم الأنماط والأساليب اللغوية ونماذج المحاكاة، وتوظف تلك القواعد في نصوص متباينة؛ ليكتسبها المتعلم ويمارسها من دون التعرض لمفهوماتها وتعريفاتها الاصطلاحية، وذلك يتضح جليًّا في تعليم الصفوف الأولية على وجه التحديد حول بعض الأنماط والأساليب اللغوية ذات الصلة (Altwerger, 1987: 41)

- المدخل المهاري:

والمهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد فى الوقت والجهد والأعباء؛ ويساعد على اكتسابها الممارسة والتكرار والفهم وإدراك العلاقات والنتائج والمآلات؛ هذا فضلاً عن التشجيع والتعزيز والتوجيه؛ وعرفت المهارة بأنها نتيجة حتمية لعملية إتقان عمليتي التعلم والتعليم، أو هي السهولة والدقة والقصد فى إجراء عمل من الأعمال بإتقان ودربة وجودة؛ وكذلك هي أنشطة التلقي اللغوي المتمثلة فى القراءة والاستماع، وأنشطة الإنتاج اللغوية المتمثلة فى التحدث والكتابة، وثمة عنصر مشترك فى كلا الجانبين وهو التفكير؛ وتتحقق بالاستخدام اللغوى الصحيح والأداء اللغوى الجيد تلقيا وإنتاجا وممارسة؛ بما يمكن ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة المتعلم اللغة بفنونها.

- المدخل الإنساني:

هو مدخل يؤسس على المبادئ والقيم الإنسانية، ويدعو إلى فهم الآخر، وتقدير شعوره؛ ويهتم بالمتعلم بوصفه إنسانا؛ وليس آلة تتلقى مثيرات محددة وتستجيب لها بطريقة متوقعة سلفاً؛ وقد ارتبط بهذا المدخل بعض طرائق التدريس؛ كطريقة تعلم لغة الجماعة أو الطريقة الإرشادية، وكذلك الطريقة الصامتة والطريقة الإيحائية (Bregeroon, Bette. S, 1990: 301: 309).

- المدخل التقني:

ويعتمد على الوسائل التعليمية، والتقنيات التربوية الحديثة فى تعليم اللغة وتعلمها؛ وذلك بهدف توصيل المعلومات اللغوية المبتغاة، وتحويلها إلى خبرة عملية محسة ومثمرة بفاعلية وأثر.

- المدخل الوظيفي:

يعنى باستخدام اللغة في مختلف المواقف الحياتية؛ الأمر الذي يحتم توظيف مهاراتها وقواعدها وأنظمتها وتراكيبها في نصوص متعددة؛ بحيث تتاح الفرص أمام

المتعلم لتوظيفها في سياق تواصلي وتداولي؛ وذلك من غير استدعاء لتلك القواعد والأنماط والقوالب، أو التوقف أمام المصطلحات والمفاهيم.

وتعد الوظيفية من أهم المداخل الحديثة في تعليم اللغة وتعلمها؛ حيث ينظر إلى اللغة على أنها أداة اجتماعية ذات وظيفة تواصلية؛ الأمر الذي أدى إلى ذلك الوعي بأهمية الاتصال اللغوي الفعال لتدارس الشئون الإنسانية داخل المجتمع وخارجه.

وقد أسس لهذا المدخل عديد من العلماء أهمهم" فيجوتسكى"؛ فضلا عن جهود علماء الأنثربولوجيا الذين بلوروا أهمية اللغة في تحقيق الاستقرار والتواصل بين أفراد الجماعات والمجتمعات الإنسانية اللغوية؛ هذا فضلا عن جهود علماء النفس، وما قدموه من نظريات تأسس عليها المدخل الوظيفي التكاملي وخاصة النظرية المعرفية، ونظرية التعلم الاجتماعي "بندورا"، ونظرية "بياجيه".

ويتم استخدام اللغة في هذا المدخل لتقديم بعض الأطروحات، أو لبلورة وجهة النظر، أو للاختلاف، أو للإتقان، أو للإذعان لبعض الأشياء، أو للاعتذار والأسف؛ وجوهر هذا المدخل مشترك في معظم برامج تدريس اللغة التي تعكس النظرية التواصلية؛ ويرتكز هذا المدخل على جانبين: التكامل بين فنون اللغة؛ ثم ربط اللغة بمواقف الحياة الوظيفية؛ إذ لا معنى للغة إذا تحولت إلى مهارات منفصلة غير مستخدمة.

إن تبنى هذا المدخل في تعليم اللغة، يجعل تدريسها يركز على الجانب المهاري التطبيقي للغة، مع مراعاة الارتباط بين الكتابة ومواقف الحياة، التي يعيشها الطلاب؛ حيث يذهب أنصار هذا الاتجاه إلي أن اللغة وسيلة تعبيرية وظيفية ذات أثر فاعل.

- المدخل التكاملي:

التكامل هو تحقيق الكلية والكمال والوحدة، وهو عملية تعني أن ما يتعلّمه المتعلم يصبح جزءاً من شخصيته، يمتزج بما لديه من فهم وقدرات واتجاهات وميول؛ ليصير ما تعلّمه مفيداً وذا معنى لديه، فيُترجمُ في سلوكه مباشرة، ويتفاعل مع خبرات سابقة لديه (إيمان محمد صبري: ٢٠٠٣: ٩).

وفي مجال تعليم اللغة وتعلمها فإن التكامل يعد أسلوبا لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدّمة للمتعلّمين وتعليمها بما يحقق ترابطها وتوحدها؛ بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها؛ ومن ثم يحقق توظيفها في أدائهم اللغوي من خلال محتوى لغوي متكامل البناء، ترتبط فيه توجيهات الممارسة والقواعد اللغوية بمهارات اللغة؛ متوسلا بنص لغوي متكامل كلي؛ يعالج بطريقة تعتمد على التكامل والتدريب والممارسة اللغوية، ثم تقويم أداء المتعلّم بصورة تكاملية؛ وذلك بما يحقق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية: معرفياً ووجدانياً ومهارياً (Bregeroon, Bette. S , 1990: 301: 309).

إن التكامل في تعليم اللغة يعمد إلى تنظيم المادة التعليمية اللغوية، وتدريجها، وتقديمها متكاملة في هيئة مهارات لغوية وظيفية؛ متجاوزاً تقسيمها إلى فروع متناثرة مفتتة ومتفرقة، وإلى معلومات مجزأة وخبرات لغوية متباينة ؛ وبتعبير آخر؛ فهو ينظر إلى اللغة؛ عند بناء مناهج تعليمها وإعداد كتبها وتحديث طرق تدريسها؛ على أنها وحدة مترابطة متماسكة؛ وليست فروعاً معرفية مفتتة.

هذا؛ وتعتمد فلسفة المدخل التكاملي بين فنون اللغة ومهاراتها على مسوغات منطقيَّة؛ منها:

- إن فروع اللغة هي اللغة نفسها، وحين يعلم الفرع اللغوي متصلاً بالآخر؛ أو باللغة ككل؛ تتجسد وظائفه بشكل كامل وفعال وذي معنى ودلالة.
- إن قواعد النحو والصرف والخط والإملاء حين تعلم في موقف لغوي طبيعي متكامل؛ تؤدي إلى سرعة التعلم، وإلى إدراك المتعلم لوظيفتها وجدواها؛ فيصير التعلم أبقى أثراً ونفعاً.
- إن اللغة في طبيعتها متكاملة كلية؛ لذا يجب أن تقدم في مواقف التعلم كلاً متكاملاً؛ ويؤيد هذا الاتجاه واقع استخدام اللغة الذي يشير إلى أنها من

النشاطات التي يقوم بها المتعلمون في مواقف الحياة الحقيقية بصورة طبيعية مترابطة ومتكاملة.

- إن تعليم اللغة – وفق هذا المدخل – يعد ضماناً للربط الوثيق بين أصول قواعد بنية الدراسات اللغوية؛ وهو الأمر الذي ينعكس أثره على أداء المتعلم وعلى ثقافته؛ ومن ثم على تشكيل وعيه اللغوي السليم والمتسق؛ هذا فضلاً عن أن المتعلم يتعايش مع النص وقتًا أطول يمكّنه من الاتصال بمعانيه وفهم دلالاته، والاندماج به؛ ومن ثمّ الذوبان فيه واستدخاله للقيم والسلوكات التي تشع منه.
- إن إلغاء الفواصل المصطنعة بين فروع اللغة أمر مطلوب ومنطقي؛ وبخاصة في المراحل الأولى من تعليمها؛ فحقائق المادة المفككة المفتتة المتناثرة لا تبقى في الذهن ولا تثبت؛ ومن ثم لا يمكن تذكرها بقصد استعمالها في مواقف مماثلة وجديدة.

➢ المدخل الاتصالي:

من المفاهيم التي تمثل محور المدخل الاتصالي، مفهوم الاتصال ذاته؛ ويتوقف الفهم الدقيق للمدخل الاتصالي على تحديد مفهوم الاتصال، وتوضيح الركائز التي يرتكن إليها؛ ذلك أن مفهوم الاتصال قدمت له تعريفات كثيرة، تكاد تتباعد في أشياء؛ بيد أنها تدور في فلك واحد هو تفسير عملية الاتصال ذاتها.

إن الاتصال بين البشر يتكون من عدة عمليات؛ منها ما هو ذهني ومنها ما هو عضلي؛ ومن ثم فإنه يقوم على التعامل مع اللغة على أنها عادات سلوكية اجتماعية، وأنها كائن اجتماعي يتطور وينمو في ظل المجتمع وأفراده؛ وهذا المدخل يعزز مهارات الاتصال ويدعمها، وبالتالي فهو على صلة وثيقة بالمدخل الوظيفي؛ بيد أن التركيز على هذا المنحى يستوجب اهتماماً رفيع المستوى باللغة عبر المواد الدراسية الأخرى، وأن تكون اللغة العربية الفصيحة لغة التعامل المدرسي والاجتماعي؛ وبذا

تتحقق اجتماعية اللغة في توظيفها أثناء التعاملات الحياتية والممارسات اليومية (Wanger, B., 1989: E313675).

وإجمالاً؛ يبدأ الأمر بمجموعة من الأفكار التي يريد الفرد أن ينقلها إلى غيره، فتتكون الفكرة في ذهنه ويضمها إلى غيرها ليؤلف منها محتوى يحتاج التعبير عنه؛ وتتطلب عملية ضم الأفكار إلى بعضها البحث عن الجمل والتراكيب التي يراد صب المحتوى فيها؛ ومن ثم ينتقي الفرد بعد ذلك من رصيده اللغوي مجموعة من المفردات التي تناسب المحتوى، ثم يبحث في النظام الصوتي للغته عما يلزم هذه المفردات من أصوات أو من أشكال الأداء الصوتي؛ مثل: مهارات النبر والتنغيم؛ كل هذا يدخل في نطاق بناء الرموز؛ سواء من حيث: مضمونها (الأفكار) أو من حيث شكلها (طريقة الأداء اللغوي)؛ وهي المرحلة التي تعرف بعملية تركيب الرموز(encoding).

- المدخل الدرامي:

يعد المدخل الدرامي أو التمثيلي ترجمة صادقة للفلسفة التي مؤداها أن نشاط المتعلم يعد جوهر العملية التربوية؛ وهو من المداخل التي تساعد على إثراء وتعميق عملية التعلم لكل الأعمار ولجميع الصفوف؛ نظراً لارتباطه بالخبرة المباشرة الناتجة عن نشاط وفاعلية المتعلم؛ كما أنه لا يركز على العمليات العقلية فحسب؛ وإنما يضع في أولوياته الحاجات النفسية للمتعلم، مراعياً خصائص النمو العمرية له (Wanger, B. 1989: 55).

- المدخل الكلي في تعليم اللغة العربية وتعلمها:

يعد المدخل الكلي من المداخل الحديثة في تعليم اللغة وتعلمها، وقد ظهر هذا المدخل بعدما وجهت انتقادات عنيفة وجوهرية لمدخل الفروع المنفصلة؛ وذلك لما أحدثه من تجزئة اللغة وإهمال كليتها ووحدتها، فانطلق هذا المدخل من نتائج دراسات متنوعة تتضمن علم النفس المعرفي، ونظريات التعلم، وعلم نفس اللغة وعلم اللغة الاجتماعي.

ولقد مثّل مدخل "كل اللغة" رد فعل للأهداف السلوكية، والمقررات المدرسية، والتعليم السلطوي، والتقويم التقليدي؛ الذي يقسم مهارات القراءة والكتابة إلى مهارات جزئية تجريدية؛ تختبر عن طريق أسئلة الاختيار من متعدد" (Goodman, K.S., 1989: 6)؛ كما مثل رد فعل للممارسات التي اصطبغ بها تعليم اللغة استناداً إلى النظرية السلوكية التي أهملت ركائز أساسية في عملية تعلم اللغة وتعليمها، ولعل أبرز هذه المرتكزات: "خطأ إهمال تقدير الدافعية الداخلية للمتعلمين، وتسييد ألوان السلوك التي يمكن ملاحظتها على ما عداها من سلوكيات باطنة داخلية؛ بحجة أنها سلوكيات لا يمكن قياسها أو استنتاجها بطريقة غير مباشرة؛ فضلا عن الاعتماد على اختبارات التحصيل أكثر من اعتمادها على اختبارات التفكير، وإجادة التعبير" (أحمد المهدي عبد الحليم: رؤية جديدة : ٩).

واتفقت الآراء على أن المدخل الكلي في تعيم اللغة وتعلمها ليس مدخلاً لتدريس القراءة والكتابة، وليس طريقة توضع في دليل المعلم، أو استراتيجية يحسن اتباعها مع المتعلمين، وليس برنامجاً أو كتاباً كبيراً، ولا يقصد به إعادة ترتيب مقاعد جلوس المتعلمين في الصف؛ وإنما هو "عملية إرساء وتكوين أفكار منطقية عقلية، تدور حول التعلم المتمركز حول المتعلم (Harp, B. 1993: 3)؛ إذ يمثل المدخل الكلي فلسفة كلية متمركزة حول المتعلم، تؤكد على أن تعليم اللغة يتحدد بالسياق والمجتمع من خلال مواقف طبيعية تمد المتعلم بمدى واسع وعميق للغة، ثري المعاني، وكذلك بخبرات قرائية وكتابية متنوعة عبر المنهج (Engelhardt, R.E. 2000: 14).

ويستند مدخل "كل اللغة" إلى فلسفة تربوية شاملة، ترجع أصولها إلى روافد الفكر اللغوي، والنفسي، والاجتماعي، والعرفاني، وغيرها من الأنظمة المعرفية المتصلة بالتربية بوصفها أحد علوم الأداء أو الممارسة.

ولقد أكد "المهدي" على تعدد روافد المدخل، وتلاحم مفرداته في سياق موقف التعلم؛ بقوله: "المدخل تصور يقترن فيه الفكر النظري بالتطبيق العملي، ويستند في ذلك التصور إلى دعائم مختارة من روافد شتى، تستوجب تعدد المفردات التي يتألف

منها المدخل؛ ولكنها جميعاً تتناسج وتتناغم في سياق الموقف التعليمي، مرجحة احتمال نجاح المدخل، فهو – إذن – مركب يتألف من أبعاد ثلاثية بينها تأثيرات متبادلة؛ هي:

أ- تصور واضح لبنية ما يراد تعلمه وتعليمه.

ب- معرفة كافية بالبنية العقلوجدانية للمتعلمين.

ج- تصور واضح للطرق والأعمال والإجراءات التي ينهض بها المتعلمون والمعلم في سياق المواقف الطبيعية، شريطة أن تنسجم وتتلاءم مع (أ، ب) أعلاه؛ وذلك لتحقيق التعلم الذي هو غاية التعليم (أحمد المهدي، رؤية جديدة :٧٧).

هذا؛ ويمثل المدخل الكلي *عدسة لامة* لمعظم ما تولد في روافد الفكر التربوي والنفسي؛ فقد تأثر واستفاد بما استحدث من علوم؛ كعلم نفس العرفان Cognitive Psychology، ومن نظريات؛ وبخاصة النظرية البنائية، وتأثر كذلك بما أجرى من أبحاث في مجال الشفاهية والكتابية، كما أنه جمع بين الجانب النظري والممارسة العملية في هذه النشأة؛ فلقد وردت الإرهاصات في الأبحاث النظرية التي ركزت الاهتمام فيها على علم النفس اللغوي، وأبحاث القراءة والكتابة؛ "فمن خلال عمل "جودمان" Goodman سنة ١٩٦٩ قدم بحثاً عن النموذج النفسلغوي Psycholinguistic في تعليم القراءة، ثم تحولت تلك الرؤية للقراءة إلى رؤية كلية في تعليم اللغة ، كما كان الاهتمام بالشفاهية والكتابية في آن واحد حتى تبلور المدخل الكلي؛ كرؤية في تعليم اللغة، ثم رؤية في التدريس والتعلم (Edlesky, Carole. 1990: 8).

وذكر (ستال وآخران) Stahl and others أن المدخل الكلي يرجع إلى ما قدمه "جودمان" و"بيتا جودمان" Goodman, y من أبحاث؛ حيث أضافا إلى رؤيتهما عن تعليم القراءة رؤية أكثر عمقاً للغة؛ إذ شملت التأكيد على وظائفها، كما أكدت "بيتا جودمان" على الشفاهية والكتابية، وأكدا معاً على السياق الطبيعي الذي يجب أن يصبغ به تعليم القراءة والكتابة؛ مثل:

التحدث والاستماع (Stahl A., Steven, McKenna C. Michael, pangnucco R. Joan, 1994: 175).

والحقيقة المتأصلة في هذا الشأن أنه يصعب وجود تصور واحد لمفهوم المدخل الكلي؛ وهو الأمر الذي تنبه إليه كل من "ولمسلي وأدامز" Walmesley and Adams وأرجعا تلك الصعوبة إلى كثرة المنظرين والممارسين الذين انخرطوا واستظلوا بمظلة المدخل الكلي (Walmsley, Sean, A. and Adams Ellen. L, 1993: 272). وهو ما بلوره (ستريكلاند وستريكلاند) Strickland, k, and Strickland بقولهما: "لقد اختلفت الممارسات التعليمية التي مورست في ضوء تعليم المدخل الكلي اختلافاً كبيراً من ولاية إلى أخرى" (Strickiand, K. athleen and James Strickiand, 1993: 10) "وهذا الاختلاف في الممارسات مرده اختلاف البيئات واللغات في الدولة نفسها، وعبر العالم؛ وهذا يشير إلى أن المدخل الكلي منظور متجدد متطور بما يتضمنه من افتراضات سياسية وفلسفية، وتربوية" (Edlesky, Carole. 1990:7).

كما يعرف المدخل الكلي بأنه منظومة اعتقادية تقود إلى صنع القرار فيما يختص بالتعليم وكيفية إسراعه" (Weaver, C,1994: 332)، وتتطلب تلك المنظومة أن يفهمها المعلمون والمتعلمون الذين يتفاعلون معها، وأن يطوروا وينمّوا المناهج بطريقة مبدعة، وأن يضعوا توقعات جديدة لطلابهم، ويطوروا طرقاً ووسائل جديدة لمساعدتهم على تحقيق تلك التوقعات؛ الأمر الذي يتوقع أن يؤدي إلى قبول استراتيجيات وطرق تدريس ومواد وتقنيات جديدة وذات فاعلية.

إن المدخل الكلي يمثل تجسيدا لأفكار نظرية وفلسفية عن اللغة وتعلمها، أدت إلى ممارسات تعليمية؛ تتناغم مع طبيعة اللغة وتكوين المعاني والدلالات، ونظريات التعلم إنشاء وتلقيا على حد سواء (Edlesky, Carole, 1993: 548- 549)؛هذا فضلا عن أن المدخل الكلي يمثل مجموعة من المعتقدات عن تعلم اللغة وتعليمها، وعن تطور نموها لدى متعلميها (Walmsley, Sean, A. and Adams Ellen: 272)، وهو ما أكده "جودمان" Goodman بقوله: إن المدخل الكلي يعبر عن مجموعة من المعتقدات تشير إلى كيفية حدوث تعلم اللغة، كما أنها تضم مجموعة من المبادئ الموجهة للممارسة في الصف الدراسي (Wanger, B.

1989)؛ كما إنه يمثل فلسفة تقترح عدداً من الطرق والأنشطة المتمركزة حول المتعلم في أثناء تعلمه اللغة إنتاجا وتلقيا (Ruddle R. B, 1992: 612.).

وتأسيساً على ما تقدم؛ يمكن القول إن المدخل الكلي يعد مدخلا لتعلم اللغة وتعليمها؛ من شأنه تحقيق الأهداف المبتغاة من تعليمها وتعلمها؛ وهي تنمية عمليات اللغة إنتاجا وتلقيا، استناداً إلى افتراضات وإجراءات توجه الممارسات اللغوية وترشدها؛ وفق مبادئ ذلك المدخل؛ لأن التنظير يشكل الإطار الفكري من حيث القواعد والمبادئ، إذ إنه لا يضع أسساً عملية تحكم الممارسات التطبيقية، في حين أن المدخل التربوي يصبغ الممارسة بتلك الأفكار النظرية في ضوء الواقع الممارس، وفي ضوء براهين قوية تؤكد فاعليته، ومنطقية أفكاره وعمقها؛ ومن ثم يمكن الاعتداد بأفكار المدخل، وتعميم تلك الأفكار بوصفها مبادئ للتعليم والتعلم (Waston DJ, 1989: 131.).

ويتفق ما تقدم مع دراسة "بوك جون" Bock, Joan التي أكدت أن المدخل الكلي مدخل تتكامل فيه المعارف النظرية الحديثة عن المتعلم، وعن تعليم اللغة بفنونها ومهاراتها؛ من خلال سياق وظيفي، وهذه المعارف تصلح بوصفها موجهاً للممارسة والتطبيق؛ ويؤكد بيرجرون Bergeron "أنه مدخل يؤكد على بناء المعنى، ووظيفة اللغة؛ ويعنى بعمليات الكتابة والقراءة، والعمل التعاوني بين المتعلمين" (Bregeron, Bette. S, 1990: 319).

وبذلك يمكن أن يتبلور المعنى العام للمدخل الكلي في تعليم اللغة وتعلمها؛ بوصفه مجموعة من المبادئ والقواعد والمحددات التي يقترن فيها الفكر النظري بالتطبيق العملي؛ لتوجه الممارسة في الموقف التعليمي، فيما يتعلق بأبعاد ثلاثة بينها تأثيرات متبادلة في تعلم اللغة وتعليمها:

يتجلى البعد الأول في رؤية المدخل للغة بوصفها معاني وأفكاراً ووجدانيات تختلج في عقل المنشئ والمتلقي، وذات طبيعة كلية لا ينفصل بعض أنظمتها وفنونها عن بعض؛ تمارس لتحقق أغراضاً فردية واجتماعية وإنسانية وثقافية.

ويتمثل البعد الثاني في رؤية المدخل لتعلم اللغة بوصفه تعلماً من أجل إنشاء المعاني، والتواصل مع الآخرين، وتنمية عمليات التفكير؛ استناداً إلى نشاط المتعلم ذاته، وممارسته لعمليات موحدة للأداء اللغوي من خلال سياق اجتماعي.

وأما البعد الثالث فيتجسد في تعليم اللغة بغرض تيسيير عمليات تعلمها، واستثارة عمليات التفكير لدى المتعلم؛ ليمارس العمليات الموحدة لفنونها وفروعها في سياق اجتماعي وظيفي هادف.

إجمالا؛ هو رؤية فلسفية في تعليم اللغة وتعلمها – رؤية تؤكد على أهمية تكامل فنون اللغة ومهاراتها، واعتبار المتعلم محوراً في عمليات التعلم وأساساً لها، فالمتعلمون يجب أن يمارسوا القراءة والكتابة والاستماع والتحدث من خلال موضوعات ذات صلة باهتماماتهم وخبراتهم؛ حتى يمكنهم التواصل بين حياتهم الشخصية وبين ما يتعلمونه، للوصول إلى الفهم الحقيقي وتكوين المعنى والسياق والدلالات.

وهو الأمر الذي يفضي إلى القضاء على الفواصل بين فروع اللغة ومهاراتها وفنونها؛ والتعامل مع النص المقروء أو المكتوب في إطار متكامل من الوحدة والكلية والترابط (Patzelt, K. 1995: 11)؛ فالمتعلمون يجب أن يميزوا الكلمات في سياقها الطبيعي بدلاً من كسر عناصرها، فأية محاولة لتفتيت تلك العناصر إلى أجزاء (مفردات – صوتيات– قواعد) تهدم روح اللغة ووحدتها وفنونها التى تدعم بعضها بعضا (Traw, R., 1996, 323)؛ إذ إن تعلم اللغة أمر طبيعي من خلال التعرض لبيئة لغوية فكرية؛ يقوم فيها المتعلم بتحقيق تكامل بين معلوماته الجديدة وخبراته السابقة؛ لتكوين معنى ودلالة (Goodman, K.S. 1989: 2005).

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد مرتكزات المدخل الكلي فيما يلي:

المدخل الكلي هو رؤية فلسفية في تعلم اللغة وتعليمها؛ متمركزة حول المتعلم.

المدخل الكلي منظومة فكرية متكاملة؛ تؤمن بأهمية السياق والمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، من خلال مواقف وظيفية تمد المتعلم بلغة ثرية غنية بالمعاني والدلالات.

المدخل الكلي مدخل لتعليم اللغة وتعلمها يستدعي قبول استراتيجيات وطرق تدريس ومواد وتقنيات جديدة ومبدعة.

المدخل الكلي أسلوب للتعامل مع اللغة ككل متكامل متحد كليا (استماع – تحدث – قراءة – كتابة).

المدخل الكلي يهتم بعمليات الفهم؛ لتكوين المعاني والدلالات (Adair- Hauk, B. A. 1996: 252-270).

هذا؛ وترجع أصول مدخل "كل اللغة" إلى عديد من الفلسفات والعلوم والنظريات التربوية؛ وبخاصة علم اللغة النفسي، كما اعتمد في بلورة مبادئه على الفلسفة الإنسانية وحركة التربية التقدمية التي قادها جون ديوي Dewey، وكذلك أفكار بياجية Piaget؛ فضلا عن رؤى عالم النفس الروسي فيجوتسكي الاجتماعية عن التعلم، واكتملت هذه الدعائم بالنظرية البنائية Constructivism theory التي استند إليها المدخل الكلي.

ولعل من أكثر النظريات توافقاً مع التعلم القائم على المدخل الكلي؛ النظرية البنائية؛ إذ ترى أن اللغة نظام من عناصر ترتبط ارتباطاً بنائياً من أجل الوصول إلى المعنى، وطبقاً لأفكار "بياجيه" فإن عملية التعليم تحدث من خلال عمليتي التمثيل والمواءمة؛ وهو ما يعني بناء المعاني من خلال تمثل الحقائق الجديدة، مع مناسبة المعرفة القديمة مع المعرفة الجديدة، فإذا تعلم المتعلمون بواحدة فقط من هذه الطرق؛ فإن التكامل في العملية التعليمية ذاته سوف يضار (Stahl S.A.& Pangnucco, J. R. 1992: 34).

مبادئ المدخل الكلي في تعليم اللغة وتعلمها:

لقد استقرت الدراسات التربوية (Freeman, Y.D., 1992, Harp,B., 1993: 23, Weave, C., 1994: 233, Patzelt, K., 1995: 345, Traw, R. 1996: 15-88, Shang, H.F., 2000: 65, Hall, D. & Hewings, A., 2001: 45-76.) على أن للمدخل الكلي عددا من المبادئ التي تشكلت لتجسد أسسه؛ ومنها:

المدخل اللغوي يمثل رؤية جديدة؛ مفادها أن اللغة عملية تستهدف في جوهرها إنشاء للمعاني من خلال عملية تحول transaction داخلية لنصوص لغوية ذات المغزى؛ فالنصوص إنما كُتبت لتقرأ أو لتكون وسيلة للوصال الفكري؛ وليست اللغة عملية تعبر عن حاصل جمع للحروف والكلمات المكونة للجمل.

عملية التحول هذه تعني أن استخلاص المعنى يتم من خلال عملية دمج بين قبليات المتعلم العرفانية، وما يعرضه النص من معلومات آنية.

اللغة ليست إلا عملية توليد فروض لبناء المعنى تحويلياً من خلال سياق اجتماعي؛ فاللغة عملية تحول تتطلب أن يستخدم المتعلم قرائن السياقات المختلفة، كما يوظف معارفه السابقة عن الأنظمة الفرعية للغة (المعجم – النحو – الدلالة)، وكذلك معرفته عن العالم لإنشاء تفسيره لما يتلقاه أو لما ينتجه؛ وهذا يعني أن المعاني ليست موجودة في النص تنتظر من يفك شفرتها (Edlesky. C., Altwger, B., Flores, B. 1991: 19-32.)؛ ولكنها مستورة خفية كامنة في الأذهان، وكما قال جبران: "لا يستطيع إنسان أن يكشف لك عن شيء إلا إذا كان غافياً في فجر معرفتك" (جبران خليل جبران، ٢٠٠٥: ٦٠).

اللغة المكتوبة – تلقياً وإنتاجاً – مثل اللغة الشفاهية تنمو بطريقة طبيعية غير مصطنعة؛ فالمدخل الكلي يؤكد أن تعلمها يجب أن يتم في سياق طبيعي، ويشير كل من "بيتون وكرندال" Pyton & Grandall إلى أن اللغة ينبغي أن تعلم من خلال سياق طبيعي، كما يتعلم الأطفال الاستماع والتحدث (Pyton & Grandall, 1995)؛ وتؤكد دراسة "تريمبل" Trimble أهمية الشفاهية (الاستماع والتحدث) في تعلم القراءة والكتابة، كما أثبتت الأثر الإيجابي للمدخل الكلي في تنمية استيعاب المقروء وفي النجاح الأكاديمي بعامة (Trimble, Hilary. C.: 1996.).

اللغة – فردية وجماعية – تخدم أغراض التواصل والتفكير؛ فاللغة تستخدم لتؤدي أغراضاً اجتماعية وظيفية، ولقد شكلت نظرية "هاليداي" رافداً أساسياً للمدخل الكلي، ومن مقتضيات ذلك أن ينسجم تعليم اللغة مع طبيعتها، وأن يرتبط تعلم اللغة بمواقف مجتمعية واقعية أو مفترضة؛ ذلك أن تعلم اللغة منعزلة عن المواقف المجتمعية يجعل الانخراط في تعلمها عملاً مصطنعاً لا جدوى منه في نظر المتعلمين (أحمد المهدى عبد الحليم، ١٩٩٩: ١٤). هذا، ويسهم المدخل الكلي في نمو عمليات التفكير في التلقي والإنتاج اللغوي؛ حيث إن المهارات الدنيا للقراءة (كالتعرف والنطق والتمييز للحروف)

تتعلم ضمناً ومن خلال السياق الاجتماعي اللغوي؛ ولكن الطلاب بحاجة أيضاً إلى عمليات الاستيعاب والفهم وإعمال التفكير في مستويات مختلفة فيما يقرؤون (Stahl A., Steven, McKenna C. Michael, Pangnucco R. Joan., 1994: 82.)؛ ومن ثم فإن تعلم اللغة يجب أن تستثار فيه عمليات التصور الذهني، والتحليل، والاستنتاج، والحكم، والنقد، والتذوق؛ ومرد ذلك أن الأداء اللغوي بناء، ونسج، وأفكار، تختلج في نفس منتج اللغة، ومتلقيها على السواء (أحمد المهدى عبد الحليم، ١٩٩٩: ١٣).

تكامل السياق اللغوي في تعليم القراءة والكتابة؛ فلقد أوضح "نيومان" Newman أن الأنشطة المختلفة في فصول تعليم المدخل الكلي تدعم الطلاب في استخدامهم كل فنون اللغة؛ فالطلاب يتعلمون القراءة والكتابة حينما يستمعون ويتحدثون، ويتعرفون فنيات الكتابة من القراءة، ويكتسبون بصائر بالقراءة من خلال الكتابة (Newman, Judith m. 1985: 5)؛ وهذا ما أكدته نتائج دراسة "جوسن" Ghosn؛ إذ أقرت أنه من خلال السياق الطبيعي في بيئة المدخل الكلي تزداد أهمية الاستماع والتحدث لتعليم القراءة والكتابة، كما أن التفاعل الشائق والتفاوض حول المعنى، ظهر أثرهما الإيجابي في تنمية مهارات القراءة والكتابة (Ghosn, Irma, K, 1997: 14)؛ وهو ما أكدته دراسة "سولون" Solon؛ حيث توصلت إلى أن المدخل الكلي مدخل واعد؛ إذا أسست برنامجه على إدماج فنون اللغة وتكاملها، والتمركز حول المتعلم (El Toukhy, M. 2000: 35-74.).

استخدام المتعلم اللغة لتحقيق أغراض رئيسة مهمة؛ تتمثل في: الفهم، والتواصل الفعال مع أفراد المجتمع.

خلق توازن وانسجام بين مهارات اللغة وفروعها وأنظمتها؛ لأنها تعمل على خدمة المعنى؛ مما يضمن نمو المهارات جميعاً نمواً متعادلاً، لا تطغى فيه مهارة على أخرى.

القضاء على الفواصل والعزلة المفروضة بين فروع اللغة ومهاراتها خاصة داخل الصف؛ فالطلاب يقرءون ويكتبون في نفس الموضوع؛ حيث إن اللغة كل متماسك ووحدة متلاحمة، لا يمكن الفصل بينها في الاستخدام الفعلي؛ وذلك لتأمين التواصل اللغوي السليم.

اختيار موضوعات ذات مغزى للمتعلم؛ بحيث تدور حولها كافة التدريبات اللغوية المتنوعة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة؛ أي أن تعلم اللغة في المدخل الكلي لابد أن يكون له مغزى ووظيفة، ويستخدم كقاعدة لتعلم آخر وخبرة أخرى، وكلما كان التعلم وظيفياً هادفاً، كان ثابتاً باقياً بالنسبة للمتعلم؛ لأنه يشبع احتياجاته ويؤيد أهدافه.

الاهتمام بأنشطة التعلم والمواد التعليمية المألوفة والخبرات التي تدعم اهتماماته، ومن ثم تخول له تكوين المعنى وإثراء لغته الخاصة، وتمنحه إحساساً بالسيطرة والثقة في التعلم.

إزالة الغموض الكائن في عملية تعلم المهارات، فضلاً عن ضرورة معرفة ما يراد تعلمه بوضوح وكذلك مناسبة النصوص المختلفة؛ بيد أن اللغة من هذا المنظور ليست فقط موضوعات للدراسة؛ وإنما هي معان حقيقية.

تعليم اللغة يسير من الكل للجزء، مما يتسق مع الاستعمال اللغوي، لأننا حين نستعمل اللغة في التحدث والكتابة إنما ننطلق من ثقافة لغوية تعد وحدة كاملة، والخبرة اللغوية كل متكامل لا يمكن فصل مهاراته؛ فلابد من الفهم الكلي للموضوع أولاً ثم الانتقال إلى فهم الأجزاء.

إتاحة فرصة أكبر للتعلم الفردي بجانب التعاون الجماعي وتهيئة الفرص مع الآخرين.

مرونة المدخل الكلي؛ بحيث يمكن تعديله ليلائم احتياجات المتعلمين الفردية.

تعليم اللغة عملية متنوعة؛ فكل متعلم له حاجة تختلف عن قرينه؛ وبالتالي تختلف مستويات البرنامج اللغوي التعليمي الذي يمر به كل متعلم عن الآخر، لكن يظل الاتفاق على ضرورة الوصول إلى أقصى مقدرة لغوية يمكن للمتعلم أن يصل إليها لتحقيق

التواصل الفعال؛ مما يساعد على تكوين اتجاه تطوري بين المتعلمين؛ فالتعلم له خصوصية وتفرد وتميز من متعلم لآخر.

اختلاف المستويات المتوقع الوصول إليها من متعلم لآخر؛ حسب المشاركة في الأنشطة، بينما الفصول التقليدية التي تعتمد على فروع اللغة، تحدد القدرة المتوقع من المتعلمين.

التركيز على الجوانب المعرفية والاجتماعية للغة التي تمنح المتعلمين فرصاً حقيقية للقراءة والكتابة والتحدث والاستماع مع بعضهم بعضا؛ ومناقشة طريقتهم في التعلم، كما أنها تعتمد على المشاهدات الواقعية وتفاعل المجموعة؛ لتوضيح كيفية استخدام اللغة وتعلم القراءة والكتابة والتعبير عن الأفكار والمعتقدات.

الاهتمام بتعليم اللغة من خلال المرور بمواقف اجتماعية حياتية والمشاركة في أنشطة التواصل؛ لا من خلال عزل أشكال اللغة، وهذا التواصل الفعال هو أكبر مثير لتحقيق عملية التعلم.

الاهتمام – فيما يقدم للمتعلم من محتوى – بمستوى نضجه وبيئته وبالعوامل البيولوجية في إكسابه اللغة، كما أن المدخل الكلي يتأثر بعلم النفس ونظريات التعلم التي تتركز على دور التعزيز والتشجيع والتفاعل الاجتماعي في التعلم.

الاهتمام – فيما يقدمه للمتعلم – بالتدرج؛ كما يعتمد بشكل أساسي على التكرار والممارسة والرجوع للموضوع الواحد أكثر من مرة.

الاهتمام بتنمية مهارات التفكير من خلال خلق بيئة غنية عاطفية حيوية تشجع الفهم والتفكير والتخيل والمقارنة ووضع الفروض والنقد.

الاهتمام بالجانب المعرفي متمثلاً في قواعد اللغة وعناصرها؛ والجانب المهاري متمثلاً في مهارات اللغة اللازمة للتواصل؛ والجانب الوجداني متمثلاً فيما يكتسبه المتعلم من قيم وميول واتجاهات.

الاهتمام بعمليات القراءة والكتابة فهي تمثل الجانب الأكبر في المدخل الكلي، حيث إنهما عمليتان معقدتان ترتبطان بالنشاط العقلي الفسيولوجيي، وتركز أنشطة المدخل الكلي في القراءة والكتابة على استراتيجيات خاصة؛ مثل: العصف الذهني، والتنبؤ، وتواصل خبرات الفرد بخبرات الآخرين لإمداد المتعلمين باختيارات متعددة لما يقرءون ويكتبون.

التقويم في المدخل الكلي عملية مستمرة تتم من خلال مواقف تواصلية حقيقية، وهو أيضاً عملية تعاونية يشترك فيها عدة أطراف؛ لذا تتنوع أدواته وتختلف عنا لتقويم التقليدي الذي يعتمد على افتراضات مسبقة؛ هذا فضلا عن كونه عملية معقدة متعددة الأبعاد؛ وبرغم أنه يهدف إلى توسيع الكفاءة اللغوية للمتعلم كمستخدم للغة؛ إلا أنه يقوم – أيضاً – عمليات التعلم أثناء القراءة والكتابة لتحقيق تعلم فعال، كما يهتم بالرجوع إلى هدف المتعلم والدرجة التي تحقق بها الهدف.

الاهتمام بتنمية الخبرة اللغوية للدارسين والمعلمين على حد سواء، فالمعلم في المدخل الكلي أحد متغيرات الموقف التعليمي المؤثرة، وهو لا يتحرك من الكلمات إلى الجمل ثم العبارات؛ ولكنه يمد المتعلم بفرص متنوعة لممارسة اللغة الشفهية والكتابية، ثم يراقب بعناية مدى احتياجهم لدعم إضافي، وأي منهم استطاع مواجهة التحديات الكبرى والاستفادة منها، فهو مسهل ومعاون وناصح يساعد المتعلم.

تقويم المدخل الكلي، وتقديم اقتراحات بشأن تلافي نواحي القصور:

وفي ضوء تلك المبادئ أكدت الدراسات التربوية فاعلية المدخل الكلي في تنمية مهارات الأداء اللغوي في مختلف المراحل التعليمية؛ حيث أكدت دراسة دراسة "بوك" Bock فاعليته في تنمية مهارات القراءة، لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي (Hosking Nj, Teberg, A. S 1998: 336)، كما أكدت نيفين أحمد ممدوح فاعلية المدخل الكلي في علاج صعوبات بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وأشارت نتائج دراسة "أجينو" Agnew إلى فاعلية المدخل في تحسين مهارات الكتابة، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما أثبتت دراسة سولون فاعلية

المدخل الكلي في تنمية مهارات القراءة لطلاب ما قبل الجامعة (Solon, Corol, 1991: 41- 42.)، وتوصلت بثينة محمود محمد إلى فاعلية المدخل الكلي في تنمية المهارات القرائية لدى الدارسين العاملين بمناطق تجمع الحرفيين (بثينة محمود محمد، ٢٠٠٥)، وأثبتت دراسة (ياسر محمد بدوي: ٢٠١٠): أثر استراتيجية "كل اللغة" في استيعاب المقروء لدى طلاب الصف الأول الإعدادي.

وجدير بالذكر؛ أن المدخل الكلي يتفق مع "النظرية الوظيفية" في التركيز على البعد التواصلي للغة وتحديد محتوى تدريسي يخدم وظيفتها؛ ويهدف للتواصل ويلبي احتياجات المتعلم؛ كما يتفق مع "النظرية التفاعلية" في التعامل مع اللغة؛ بوصفها أداة لتحقيق التفاعل بين الأشخاص، لتوثيق الروابط الاجتماعية؛ وعلى هذا ينبغي تنظيم المحتوى وطرق التدريس بحيث تحقق التفاعل بين المتعلمين.

ثانيا : الأداء اللغوي وفق كلية اللغة ووحدة فنونها:

اللغة نظام كلي شامل لمجموعة من النظم الصغرى التي تتكامل فيما بينها؛ أي أن اللغة في الحقيقة هي نظام النظم، ولعل هذا هو ما دعا إلى نشأة علم جديد تحت اسم (هندسة اللغة) وهو علم بدأت الكتابات البينية تؤصله، وأنشئت من أجله وباسمه جمعيات مهنية متخصصة في مباحثه (أحمد المهدي، ٢٠٠٠: ٥).

وتعد اللغة نظاماً متكاملاً متفاعلاً؛ يرفد بعضه بعضاً ويتصل اتصالاً وثيقاً فعالاً مؤثراً، ولا ينفصل فيه نظام فرعي عن نظام آخر، مما يكوّن نظاماً متسقاً ونسقاً مترابطاً، يربط بين وظائف الكلمات ودورها في التركيب اللغوي ومعناها المعجمي ومعناها السياقي؛ وذلك حتى يتم التواصل بشكل فعال في إطار يحقق تكاملاً في فهم اللغة والإفهام بها.

فاللغة منظومة تتألف من عدد من الأنظمة الفرعية (النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، ونظام البلاغة، ونظام الرسم والتحرير الكتابي)، يتشكل كل منها من مجموعة من العناصر المتكاملة والمتناسقة في إطار النظام الكلي للغة .

وأصحاب هذه النظرة يؤكدون أن اللغة تشبه قطعة النسيج في انسجام وتماسك خيوطها، وتدريسها بحاجة إلى التكامل بين مهاراتها من استماع وتحدث وقراءة وكتابة؛ حيث إن التدريس المتمركز على المهارات المنفصلة يعد تدريسا غير فعّال (Oxford, R., 2001: 345).

وفي هذا؛ يؤكد المدخل الكلي على تكامل فنون اللغة ومهارتها وأنظمتها، والعلاقات المتبادلة بينهم؛ وهذا التكامل وتلك العلاقات عملية منطقية؛ حيث يتحقق الأداء اللغوي إنتاجاً من خلال التحدث والكتابة ؛ فلقد أكد "دال" Dole وآخرون "على الطبيعة التفاعلية بين القارئ والنص اللغوي، وعلى الطبيعة البناءة للقارئ، وأن القراء جميعهم يستخدمون ما لديهم من معلومات واستراتيجيات للتعلم، كما يعتمدون على سلسلة من القرائن التي توجد بالنص في سياق الموقف المتصل بالقراءة، في سبيل بناء معنى من النص (Dole , Ganice, A& duffy Gerald G., et. al, 1991: 241.).

إن غاية اللغة إنتاجا وتلقيا – كما رأى الجاحظ – هي البيان والتبين؛ وهذان هدفان – التفكير والتواصل – من تعليم اللغة في المدخل الكلي، وقد قرر "الجاحظ" ذلك بقوله:"إن مدار الأمر والغاية التي يجري إليها السامع إنما هي الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى؛ فذلك هو البيان في ذلك الموضع (أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: ٧٨)؛ بل إن "الجاحظ" قد سبق إلى فكرة "كلية فنون اللغة"؛ حين قال: إن "الكتاب هو الجليس الذي لا يطريك، والصديق الذي لا يغريك، والرفيق الذي لا يَملك؛ إن نظرت فيه [فن القراءة] أطال إمتاعك، وشحذ طباعك، وبسط لسانك [فن التحدث]، وَجوَّد بنانك [فن الكتابة]، وفَخَّم ألفاظك، وبَجَّح نفسك، وعَمَّر صدرك، ومنحك تعظيم العوام، وصداقة الملوك" (أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: ٤١-٤٢).

ويرى "الجرجاني" أن اللغة بناء كلي، وأن الألفاظ لا تحمل المعاني في ذاتها ولذاتها؛ وإنما مستودع اللغة ومنشؤها – في آن واحد – هو منتجها ومتلقيها، وما الألفاظ إلا ممثلات لمعان وأفكار وقيم وعواطف ناسجيها؛ فاللغة سبك وبناء ونسج لغوي؛ وليست مجرد رصٍ للألفاظ والكلمات، ولذا فرَّق " الجرجاني " بين نظم الحروف ونظم الكلم؛

بقوله: إن "نظم الحروف هو تواليها في النطق، وليس نظمها بمقتضى عن معنى، ولا الناظم لها بمقتف في ذلك رسماً من العقل اقتضى أن يتحرى في نظمها الذي معناه ضم الشيء إلى الشيء، كيف جاء واتفق، ولذلك كان عندهم نظيراً للنسج والصياغة، والبناء" (عبد القاهر الجرجاني، ٢٠٠٠: ٤٧٦). وأردف "الجرجاني" – أيضاً – بقوله "ليس الغرض بنظم الكلم أن توالت ألفاظها في النطق [وفي الكتابة]؛ بل أن تناسقت دلالاتها، وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل" عبد القاهر الجرجاني: ٤٥٣).

كما ألمح "الجرجاني" إلى العمليات (النفسلغوية) التي ينغمس فيها من متلقي اللغة ومنتجها في قوله: " إنك إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك، لم تحتج أن تستأنف في ذلك فكراً في ترتيب الألفاظ؛ بل تجدها تترتب لك بحكم أنها خدم للمعاني وتابعة لها ولاحقة بها؛ وأن العلم بمواقع المعاني في النفس علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق" (عبد القاهر الجرجاني: ٣٧٨).

وتأسيساً على ما تقدم؛ فإن إنشاء المعاني هو غاية اللغة إنتاجا وتلقيا على سواء؛ أما الألفاظ فتابعة لها، وهو ذات ما يرمي إليه المدخل اللغوي في تعليم اللغة وتعلمها؛ فتعليم اللغة تعليم لإنشاء المعاني، وليس مجرد فك لترميز الحروف، والكلمات، وعلامات الترقيم؛ وإنما هي جميعاً تصب في بناء المعاني والأفكار، وليس لها في ذاتها معنى؛ فالأقدار الجامعة لتعليم اللغة وتعلمها؛ تتمثل في:

تحليل المدركات: هي عملية ضرورية في فهم اللغة المسموعة أو المقروءة؛ حيث يحلل السامع المثيرات الصوتية [المدخلات] في توزيعها وتتابعها، والكلمات المطبوعة أو المكتوبة، ويؤدي تحليل المدركات السمعية والبصرية إلى تمايز الوحدات المنطوقة أو المكتوبة.

استيعاب المعاني: يؤدي تمييز الوحدات اللغوية وتعرفها – منطوقة كانت أم مكتوبة – إلى استدعاء معانيها من القاموس العقلي لمتلقي اللغة؛ ويتضمن القاموس الذهني – الصور الذهنية المختزنة، ومعاني الكلمات، وعلاقة كل منها بالأخريات في تركيب

الجمل، وتغير دلالات الكلمات، تبعاً لتغير مواقعها في سياق النص المسموع أو المكتوب؛ وهذا يعني أن القارئ والسامع يستويان في توظيف ما يطلق عليه المتخصصون [المعارف النحوية والصرفية والمعارف الدلالية].

إعادة بناء الرسالة: برغم اختلاف محددات السياق الذي يتم فيه التواصل؛ فإن السامع والقارئ يلتقيان في عملية إعادة بناء الرسالة؛ حيث يُعمل كل منهما خلفيته اللغوية، وخبراته السابقة بموضوع التواصل،ومعارفه العامة واستراتيجياته في التعلم لفهم الرسالة، وتفسيرها وتطبيقها، وفي ملء ما قد يكون في النص من فجوات، وينتج عن ذلك بنية ذهنية جديدة للرسالة تختلف – قليلاً أو كثيراً– عن بنية النص المسموع أو المقروء .

وبذلك تمثل العمليات الموحدة التجسيد الفعلي لتوحد اللغة فنوناً وأنظمة، إنتاجاً وتلقياً؛ وعنها تتجلى المهارات الكلية لفنون اللغة جميعها، وقد تجلت النظرة الكلية الموحدة للنشاط اللغوي وفنونه جميعها؛ ليصير الجامع الموحد لفنون اللغة يتمثل في: عمليات الفهم وممارسة التفكير بشكل عام؛ وتلك هي البنية العميقة المكنونة، كما أن الاستخدام الصحيح لقواعدها يمثل الوجه الآخر للغة؛ وهو بنيتها السطحية.

إن منتجي اللغة ومن يتلقونها صناع معان وبناؤو أفكار؛ بحيث يبدأ بناء المعنى في ذهن منتج اللغة أو متلقيها، وذلك حين يدركها حسياً – مسموعة كانت أو مكتوبة – ثم يتصور دلالتها ذهنياً، ثم يربط بين الجديد منها، وبين ما وقع قبلاً في خبرته؛ وتقترن هذه العمليات في ذهن القارئ بالسياق الذي يتم فيه الحدث اللغوي؛ وبذلك تتجلى ديناميات البنية الذهنية لمتعلمي اللغة في عمليات كلية؛ منها: الفهم، والاستيعاب، والتركيز، والتحليل، والتركيب، والاستنتاج، والنقد، والتمييز بين ما يعبر عن رأي، وما يمثل حقيقة قائمة في الواقع، والنقد، والتذوق، والتقويم (أحمد المهدى، ٢٠٠٠ :٥).

وتشير المفهومات الكلية في تعريف فنون اللغة أن القراءة ليست منعزلة عن الكتابة؛ وإنما تعبر عن موقف عقلي تواصلي يشمل الكاتب والقارئ، ولذا "فمفهوم القراءة يتضمن توضيحاً للعلاقة بين الكاتب والقارئ؛ بوصف أن القراءة تعد موقف تواصل

عقلي؛ طرفه الأول كاتب أراد أن ينقل للآخرين أفكاراً، أو دلالات، أو مشاعر وأحاسيس، أو أوصافاً؛ فصاغها في نظام، أو نسخ رمزي؛ قوامه فكر ووجدان؛ وتجلياته السطحية بنية لغوية تتداول ثقافياً. أما الطرف الثاني للتواصل؛ فقارئ: يتلقى هذه البنية الرمزية، فيستجيب لها فسيولوجياً، وذهنياً، ووجدانياً، وثقافياً؛ وذلك بأن يفك رموزها، ويحللها، ويعيد تركيب دلالتها المعجمية والسياقية؛ فيبني من ذلك تركيباً فكرياً ليس ضرورياً أن يطابق ما أراده الكاتب تماماً؛ ولكنه تركيب تفرزه "قبليات القارئ العرفانية"؛ وتشمل: معتقداته، وقيمه، ومعارفه، وأسلوبه في العرفان، ومناطات اهتمامه؛ حيث تعمل جميعها متزامنة مع عمليات الإدراك، والتصور والتفكير التي يوظفها القارئ في تعرف البنية اللغوية، وتفسيرها، وتأويل دلالاتها اللغوية والسياقية والثقافية (أحمد المهدي : ٢٠٠٠: ٢٢).

واللغة – وفق هذا التصور– إنتاج؛ فالنص المكتوب يحتاج قارئًا لا يكف عن التفاعل، وتعهد مدارج الإنتاج؛ فالنص مفتوح نتيجة لمشاركة القارئ، لا مجرد استهلاكه، وهذه المشاركة تعني اندماج القارئ والكاتب معا في عملية دلالية واحدة؛ فممارسة القراءة إسهام في التأليف، والكاتب أول ناقد لما يكتب (صلاح فضل، ١٩٩٦: ٢٩٧–٢٩٨).

وفي عملية تعلم وتعليم اللغة تمارس أنشطة لغوية كلية؛ فالأنشطة الكتابية تتكامل مع القراءة، فيمكن للمتعلمين أن يكتبوا في موضوعات متصلة بما قرئ، أو موضوعات أخرى حرة؛ وفي كلتا الحالتين، فإن الكتابة عمل يؤثر في القدرة على القراءة بشكل إيجابي.

وفي هذا الاتجاه ظهرت بعض الكتابات التربوية في مجال تعليم اللغة وتعلمها؛ لتؤكد توجها جديداً متمثلاً في العناية بالعمليات الكلية الجامعة بين فنون اللغة جميعها؛ استناداً إلى أن شكل العمليات التي يؤديها المتلقي هي نفسها التي يؤديها منتج اللغة؛ وذلك بوصف أن القراءة والكتابة عملية إنشاء للمعنى؛ " فالقارئ شريك مشروع للمؤلف في تشكيل المعنى، والعمليات العقلية التي يمر بها الكاتب خلال رحلة الإنشاء هي نفسها

العمليات العقلية التي يمر بها القارئ خلال رحلة التلقي" (محمد حسن المرسي:١٩٥)؛ وقد أكدت بعض الكتابات التربوية أن ثمة أدواراً مشتركة للقارئ والكاتب، وأن القارئ والكاتب يتبادلان الأدوار؛ فالقراء لديهم دائماً دور آخر يتمثل في كونهم كتاباً؛ فكل قارئ يكمن بداخله كاتب، كما أن للكاتب أيضاً قارئاً وجمهوراً افتراضياً ينبغي عليه أن يستحضر خصائصه عندما يبدأ عملية الكتابة (Taylor, Barbara; and et al, 1995: 19).

وتؤسس العمليات الكلية للغة على ارتباط اللغة بالتفكير وعملياته؛ إذ تهدف إلى الكشف عن المعنى وتطوير الفكر؛ وفنون اللغة تتضمن عمليات تفكير جامعة؛ تتمثل في: الاستنتاج، والتلخيص، والتحليل، والتصنيف، ومعرفة الأسباب والمسببات؛ فالكاتب يكوّن أفكاره العامة، ويعرض النتائج التي توصل إليها على أساس عملية استنتاجية في جوهرها؛ وكذلك فإن القارئ يعتمد على عملية الاستنتاج؛ ليستخلص الأفكار الضمنية للكاتب ويصوغ فروضاً يحاول أن يتحقق منها أثناء عملية القراءة.

ويلخص أحمد المهدي(*) جوهر العمليات الجامعة بين فنون اللغة إنتاجا وتلقيا؛ بقوله: "إنه على الرغم من هذه التجليات السطحية بين فنون اللغة؛ فإن القراءة والكتابة في الحقيقة تخضعان لعمليات نفسلغوية واحدة وموحدة، ففي توليد اللغة– تحدثًا وكتابة– تمثل الأفكار والمعاني وجهة نظر مولد اللغة للواقع الذي انعكس في عقله، وتجيء اللغة ممثلة لوجهة النظر هذه، وليست انعكاساً للواقع الوجودي أو المعيش.

إن هذا التصور يوحد عمليات اللغة جميعها؛ فالمستمع، والمتحدث، والقارئ، والكاتب كل منهم يمارس عمليات: التخطيط، والتأليف، والمراجعة، والتحرير [ضوابط اللغة في البنية السطحية في فهمها، والإفهام بها]؛ ومن ثم فإن وحدة تلك الأدوار تؤكد وحدة

(*) نقلاً عن أحمد المهدي عبد الحليم ؛ وقد اعتمد في هذا على خلاصة ما كتبه: Goodman, K.S., Unitary Pasychologuistic Processes, in: 1984, PP79-114.)) (مخطوطة يدوية) .

النشاط اللغوي الذي يجب أن تهدف برامج تعليم اللغة وتعلمها إلى دعمها من خلال الأنشطة الخاصة بتعليم القراءة والكتابة؛ بوصفهما أساساً في تعلم اللغة، في سياق الوسط الشفهي – التحدث والاستماع – والركيزة المحورية لكل تلك الفنون؛ وهي الملاحظة الواعية .

ولعل من أجدر المهارات الكلية للأداء اللغوي (إيمان محمد صبري ، ٢٠١٣: ٢٢)؛ تحديد هدف النص وموضوعه، وضع عنوانات رئيسه وفرعية للنص، تحديد الأفكار الرئيسة في النص، تحديد الأفكار الفرعية في النص، وترتيب أفكار النص وجمله ومفرداته، تفعيل العمليات العرفانية، المقارنة والموازنة بين النصوص من حيث المبنى والمعنى، صوغ تساؤلات، تحديد معاني بعض الكلمات وفقاً للسياقات التي وردت فيها، وتدوين ملاحظات، تعرف التفاصيل الجزئية في النص، التناص والاستشهاد من نصوص ذات صلة، صياغة تنبؤات حول النص؛ مثل: التنبؤ بالعناوين الرئيسة في الموضوع أو بأحداث القصة أو بنهايتها، وتحليل الشخصيات عليها، وتحديد المشكلات أو العقبات ومحاولة حل تلك المشكلة باستخدام والمواقف، والتعليق المعجم، تلخيص النص سواء في عملية الإنتاج أو التلقي، تحويل بنية النص المنتج أو المتلقى من بنية إلى أخرى؛ مثل: تحويله من قصيدة شعرية إلى نص نثري، أو قصة، أو مقال؛ أو من قصة إلى مسرحية، التوسع في النص بذكر توضيحات أو تفصيلات أو تأكيدات أو أمثلة، الحكم على صدق محتوى النص، وإيراد الأدلة الداعمة لذلك، تعرف التناقضات، تعرف تسلسل الأحداث، والتمييز بين الحقائق والآراء والخيال في النص، اكتشاف عاطفة الكاتب أو المتحدث وصفاً وتحليلاً وتفسيراً، والتمييز بين ما هو وثيق الصلة بالموضوع مما ليس وثيق الصلة به، الحكم على القضايا المطروحة بالنص من حيث: المعلومات/ الشخصيات/ الأفكار/ المواقف (التأييد/ الرفض) تقييم مدى الدقة في عرض المعلومات بالموضوع من حيث اللغة والمضمون، وتخيُل حوار بين شخصين يتصل بالنص؛ والتعبير عن الأفكار بإنتاج إبداعي متنوع (رسم صورة – كتابة قصة – رواية

شعر)، واستكمال نص قدم ناقصاً، وصف الأحداث وصفاً يتسم بعمق المعنى، وطلاقة الألفاظ، وأصالة الفكرة، حسن انتقاء الألفاظ والتراكيب المناسبة للمعاني والأفكار.

هذا؛ وتتسم العمليات الموحدة للأداء اللغوي بالمرونة؛ إذ إنها تختلف تبعاً لمتغيرات عدة منها: غرض مولد اللغة، وطبيعة الجمهور المستهدف في الوصال اللغوي، ومحتوى الرسالة اللغوية، ودرجة كفاءة منشئ الرسالة، والضوابط والقواعد التي تحكم أنظمة اللغة، ونظام الكتابة التي صيغت فيه الرسالة اللغوية .

ثالثا : الأداء اللغوي الإنشائي:

إن منتج اللغة – متحدثا أو كاتبا – يعنى بأمرين؛ هما جوهر عمله؛ الأول: بناء الرسالة؛ ففي بناء الرسالة اللغوية يحدد المنتج الأفكار التى يريد أن يعبر عنها، ويرتبها منطقيا لإبراز المعنى الذي يريده، ويختار الكلمات والجمل الملائمة، ويربط بين الجمل، وينظم الموضوع بصفة عامة؛ والأمر الثاني: صوغ الرموز اللغوية – صوتية أو كتابية – حيث يختار منتج اللغة الرمز اللغوي، وينطقه تحدثا أو يرسمه كتابة؛ ويُعنى المتلقي – مستمعا أو قارئا – بأمرين أيضا هما: تفسير رموز الرسالة اللغوية المقدمة إليه – مكتوبة أو منطوقة – وإعادة بناء معناها، وفهم مضمونها.

وجدير بالذكر أن معنى الرسالة اللغوية يصبح ذا وجود باللغة؛ ذلك أن للغة وجوداً موضوعياً متميزاً عن الفكر الذاتي لمنتجها؛ وهذا الوجود الموضوعي للغة هو الذي يجعل الحلقة متصلة بين منتج اللغة ومتلقيها؛ أي أن الرسالة اللغوية بنية موضوعية تتضمن العناصر والأبنية اللغوية التى تحدد المعنى المقصود.

ويتضمن الأداء اللغوي علاقة كل من منتج اللغة ومتلقيها، ببنية الرسالة ومغزاها؛ وكذلك علاقة كل منهما برموزها؛ بوصفها محددات المعنى إنتاجاً، ومفاتيحه تلقياً؛ إن بناء الرسالة اللغوية لدى المنتج وإعادة بنائها لدى المتلقي يشيران إلى علاقة مستخدم اللغة بالرسالة؛ بوصفها بنية تتضمن الأفكار والعناصر اللغوية، أما صوغ الرموز لدى المنتج وتفسيرها لدى المتلقي؛ فيشيران إلى علاقة مستخدم اللغة بالرموز اللغوية التى تعبر عن هذه الأفكار والعناصر.

وتتجلى علاقة مستخدم اللغة بمعنى الرسالة اللغوية ورموزها فى قول "الجرجاني": "واعلم أنك تتوخى الترتيب فى المعاني وتعمل الفكر هناك، وإذا ما تم ذلك أتبعتها الألفاظ وقَفَوْتَ بها آثارها، واعلم أنك إذا فرغت من ترتيب المعاني فى نفسك لم تحتج إلى أن تستأنف فكرا فى ترتيب الألفاظ؛ بل تجدها تترتب لك بحكم أنها خدم للمعاني وتابعة لها ولاحقة بها، وأن العلم بمواقع المعاني فى النفس علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها فى النطق" (عبد القاهر الجرجاني: ١٩٧٨).

وحاصل عبارة الجرجاني أن مستخدم اللغة يقصد إلى المعني، ويختار العناصر اللغوية، ويرتبها حسب مقتضيات المعاني [وقفوت بها آثارها]؛ وهذا ما يُعرف اصطلاحا بالإنشاء، ثم يعمد مستخدم اللغة إلى إصدار الرسالة قولاً أو كتابة؛ وهذا ما يعرف اصطلاحاً بالترميز. فالجرجاني يشير إلى ما بين الإنشاء والترميز من تكامل طبيعي؛ فإذا رُتِّبت المعاني إنشاء، ترتبت الألفاظ ترميزا؛ وليس يقدح فى عبارة "الجرجاني" غياب المصطلحين منها، فما الإنشاء والترميز إلا مصطلحان أفرزهما العصر الحديث.

إن نقطة الالتقاء بين أنظمة اللغة وفنون الأداء اللغوي هي عمليتا الإنشاء والترميز، بوصفهما عمليتي الأداء اللغوي، فالإنشاء تركيب مجموعة من العناصر اللغوية التى ينتمي كل منها إلى نظام من أنظمة اللغة بطريقة معينة لتكوين رسالة لغوية؛ فما الرسالة اللغوية إلا مجموعة من العناصر اللغوية: صوتية وصرفية ونحوية ودلالية يحكمها نسق من العلاقات التى تربط بينها فى إطار متكامل يحدد معنى الرسالة؛ أما الترميز، فيختص بالعلامات (الكلمات المنطوقة أو المكتوبة) اللغوية التى تمثل هذه العناصر – صياغة وتفسيرا – وبذلك يكون مجال الإنشاء المعاني والمباني اللغوية، ومجال الترميز العلامات التي تتحقق من خلالها هذه المعاني والمباني نطقا وكتابة.

*****

تصميم البحث وإجراءات إنجازه

هدف هذا الجزء إلى عرض المعالم التي يستند إليها الجانب الميداني للبحث؛ من حيث: منهج البحث، ومتغيراته، وأدواته، وتصميمه التجريبي، وفروضه؛ كما تضمن: كيفية بناء أدوات البحث ومواده وضبطه، وعرض إجراءات التجريب الميداني، وبيان الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات التي أسفر عنها التجريب الميداني.

التصميم العام للبحث

منهـــج الـــبحث :

تطلبت طبيعة البحث والأغراض المستهدفة منه أن تُعالج بمنهج يتكامل فيه كل من الوصف، والتحليل، والتجريب؛ ويتمثل الوصف والتحليل في جمع المعلومات، وفحص المعارف المتاحة عن الأداء اللغوي الإنشائي، وعن المدخل الكلي في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

وينصب الوصف والتحليل – أيضاً– على وصف المواد، وتقديم عرض تحليلي للأدوات المستخدمة في البحث سواء للطلاب أو للمعلمين.

أما التجريب فتمثل في إجراءات تنفيذ التعليم وفقاً للمدخل الكلي؛ ثم قياس أثر ذلك على تنمية المهارات الأداء اللغوي الإنشائي التي يستهدفها البحث.

وشمل التجريب – أيضاً– المعالجات التعليمية والقياسات القبلية التي سبقتها، وإجراءات تنفيذ تعلم أفراد العينة في المجموعات التجريبية والضابطة؛ ثم القيام بالقياس البعدي لمعرفة فعالية المعالجات التعليمية؛ وأخيراً تحليل نتائج البحث وتفسيرها.

متغيرات البحث :

عُنيت الباحثة باختيار متغيرات البحث وتصنيفها ؛ مستندةً في ذلك إلى ما عرضته في الإطار النظري، وما أسفرت عنه الدراسات و البحوث السابقة في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية؛ وذلك على الوجه التالي:

المتغير المستقل:

حُدد المتغير المستقل في هذا البحث على أنه استخدام برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية وتعلمها؛ ومن مقتضيات ذلك المتغير أن تتم المعالجة التعليمية بصورة يُستخدم فيها المدخل الكلي في المجموعات التجريبية للبحث؛ وذلك من خلال برنامج مقترح يشتمل على مواد تعليمية تتضمن في مضامينها الأساسية استخدام المدخل الكلي وتطبيق عملياته؛ أما المجموعات الضابطة فيترك بها التعليم للنمط السائد في تعليم اللغة العربية وفقاً لمدخل الفروع.

المتغير التابع:

تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي (إنتاجاً)؛ كما يقيسها اختبار الأداء اللغوي الإنشائي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

المتغيرات الوسيطة:

وهي المتغيرات غير التجريبية التي يحاول البحث الحالي ضبطها بين المجموعتين؛ وتشمل:

مستوى الذكاء كقدرة عامة.

المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة.

المعلم.

الوقت المخصص للتعلم.

مستوى الأداء اللغوي الإنشائي لطلاب المجموعات جميعهم قبل بدء التجربة؛ وقد ضُبط هذا المتغير عن طريق تحديد خط البداية لدى طلاب وطالبات كل مجموعة من المجموعات التجريبية والضابطة من خلال القياس القبلي لمستوى الأداء اللغوي الإنشائي لديهم.

أدوات البحث و مواده:

اقتضت طبيعة البحث إعداد الأدوات التالية:

اختبارالأداء اللغوي الإنشائي. "إعداد: الباحثة".

اختبار الذكاء المصور؛ كقدرة عامة. "إعداد: أحمد زكي صالح".

استمارة المستوى الاجتماعي الثقافي. "إعداد: عادل البنا".

عينة البحث:

أولاً – عينة البحث الأساسية:

تشمل عينة البحث أربع مجموعات من طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي بمحافظة القاهرة؛ الأولى للمجموعة الضابطة بنين، والثانية للمجموعة الضابطة بنات، والثالثة للمجموعة التجريبية بنين، والرابعة للمجموعة التجريبية بنات؛ وتضم المجموعة الضابطة بنين ٨٠ طالباً وطالبة، والتجريبية ٨١ طالباً وطالبة؛ وذلك بعد استبعاد درجات الطلاب الذين تكرر غيابهم، أو الذين لم يحضروا الاختبار القبلي أو البعدي.

وقد اختيرت المدارس التي نفذت فيها تجربة البحث بطريقة عشوائية منتظمة؛ واختير فصل من كل مدرسة بطريقة عشوائية؛ وفق ما يقتضيه التكافؤ بين معلمي اللغة العربية من حيث المؤهل والسن وسنوات الخبرة.

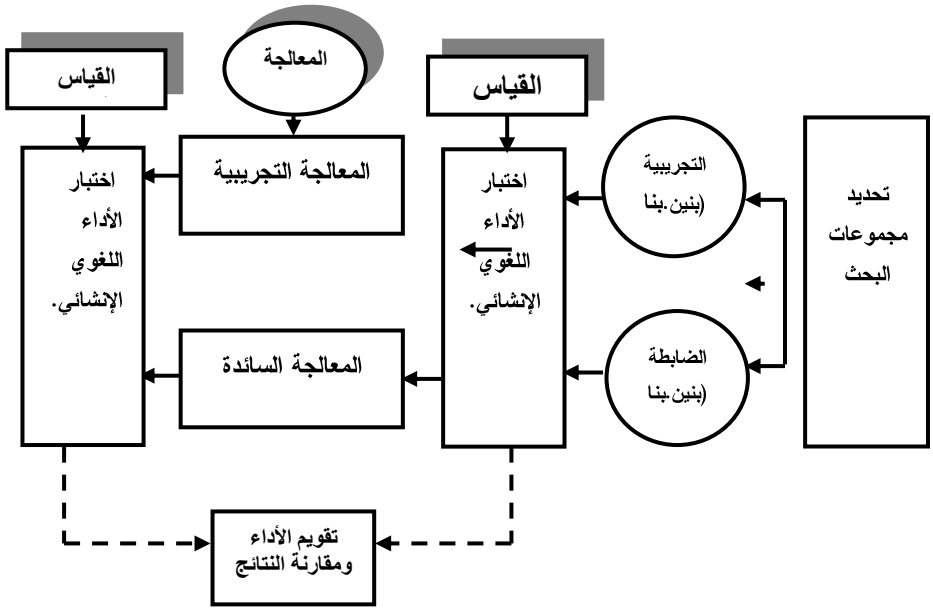
ثانياً– عينة ضبط الأدوات:

اقتضت إجراءات إعداد أدوات البحث وجود عينة "لضبط أدوات البحث"؛ فتَمّ اختيار مدرسة "الأشراف الابتدائية المشتركة"؛ بطريقة عشوائية منتظمة في إدارة مصر القديمة التعليمية، وبلغ عددها ٤٢ طالباً وطالبة بالصف الخامس الابتدائي.

التصميم التجريبي:

يعتمد البحث الحالي في تصميمه التجريبي على التصميم القائم على مجموعتين: إحداها ضابطة، والأخرى تجريبية، ومن ثَمّ المقارنة بين أثر كل من المعالجة التجريبية (على المجموعتين التجريبيتين بنات وبنين)، والمعالجة التقليدية لمنهج اللغة العربية (على

المجموعتين الضابطتين بنات وبنين). ويمكن توضيح هذا التصميم من خلال المخطط التالي:



شكل رقم (١)

"التصميم التجريبي للبحث"

إجراءات البحث :

تجسدت إجراءات البحث فيما يلي: إعداد برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي؛ بصورة يرجى أن تحقق تنمية بعض مهارات الأداء اللغوي الإنشائي التي يستهدفها البحث؛ لدى طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي، ثم إعداد أدوات البحث وضبطها، وإجراءات التجربة الميدانية للبرنامج المقترح؛ وفيما يلي وصفٌ تفصيلي لهذه الإجراءات:

تحديد مهارات الأداء اللغوي الإنشائي التي يستهدفها البحث الحالي:

كان من الضروري البدء بتحديد مهارات الأداء اللغوي الإنشائي المناسبة لطلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي؛ وقد اتبع في إعداد هذه القائمة الإجراءات التالية:

تحديد الهدف من إعداد القائمة: تحديد أهم مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، وما يناسب طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي من تلك المهارات بصورة خاصة؛ بحيث تكون تلك المهارات التي يتم تحديدها نقطة البداية في تنظيم البرنامج المقترح الذي أعدته الباحثة؛ لتنمية تلك المهارات لديهم.

مصادر اشتقاق مهارات القائمة: الإطار النظري للبحث بما تضمنه من أدبيات ودراسات وبحوث علمية يعد المصدر الرئيسي في بناء قائمة مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

تصميم الصورة المبدئية للقائمة: بعد استخلاص عديد من مهارات الأداء اللغوي الإنشائي من الأدبيات والدراسات السابقة، أسفرت الصورة المبدئية عن عشرين مهارة من مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

تحديد صدق القائمة: لتحديد مدى صلاحية القائمة اتبع ما يلي:

تصميم الصورة المبدئية للقائمة متضمنة المهارات الأداء اللغوي الإنشائي، ووضع مقابل تلك المهارات عمودين يحددان المهارات المناسبة والمهارات غير المناسبة.

عُرضت القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في مجال تعليم اللغة العربية في استبانة صممت؛ بهدف استطلاع آرائهم في تلك المهارات، وتحديد ما يناسب طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي منها، وإضافة ما يرونه من مهارات أخرى لمهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

وقد أسفرت الاستبانة عن التالي: مهارات أجمع غالبية المشاركين على مناسبتها لطلاب الصف الخامس الابتدائي، ومهارات أخرى اتفق معظم المحكمين على عدم مناسبتها لطلاب الصف الخامس الابتدائي، وقد رأى بعضهم وجود تكرار وتداخل بين بعض المهارات وبعضها الآخر.

وتَمّ الأخذ بما أجمعت عليه نتائج الاستبانة في شأن مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لطلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي، واستبعدت المهارات غير المناسبة، كما تَمّ حذف المهارات المتكررة وتعديل صياغة المهارات الأخرى المتداخلة مع غيرها.

في ضوء تلك الملاحظات، وبعد إحداث التعديلات اللازمة أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتألف من (١٠) مهارات للأداء اللغوي الإنشائي؛ وأصبحت القائمة بذلك قابلة للتطبيق.

كيفية إعداد قائمة مهارات الأداء اللغوي الإنشائي:

اتخذت الباحثة من مهارات الأداء اللغوي مِهاداً لها حتى تبنى في ضوئها مهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ بحيث تمثل مهارات الأداء اللغوي المرتكز الذي سوف تؤسس عليه مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، وذلك في ضوء ما أوضحته الباحثة في الإطار النظري من علاقة وثقى بين مهارات اللغة بعامة إنتاجا وتلقيا ومهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ و بيانها :

جدول رقم (١)

مهارات الأداء اللغوي الإنشائي

مهارات الأداء اللغوي الإنشائي
١- يضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً.
٢- يعبر عن الأفكار بلغة واضحة وصحيحة.
٣- يستخدم أساليب لغوية متنوعة تناسب الموقف اللغوي .
٤- يربط بين الجمل ربطاً سليماً.
٥- يحدد أفكارا وثيقة الصلة بالموضوع .
٦- يرتب الأفكار ترتيباً منطقياً.
٧- يحدد معاني بعض الكلمات الواردة في النص اللغوي .
٨- يحدد الفكرة الرئيسية للنص اللغوي .
٩- يحدد الأفكار الفرعية للنص اللغوي .
١٠- يميِّز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

وقد انتهت القائمة إلى أن مهارات الأداء اللغوي الإنشائي التي يمكن الاعتداد بها في هذا البحث؛ وفق المقتضيات التي يستهدفها البحث الحالي لتنميتها لدى طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي؛ هي ما يلي:

يضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً.

يعبر عن الأفكار بلغة واضحة وصحيحة.

يستخدم أساليب لغوية متنوعة تناسب الموقف اللغوي.

يربط بين الجمل ربطاً سليماً.

يحدد أفكارا وثيقة الصلة بالموضوع.

يرتب الأفكار ترتيباً منطقياً.

يحدد معاني بعض الكلمات الواردة في النص اللغوي.

يحدد الفكرة الرئيسية للنص اللغوي.

يحدد الأفكار الفرعية للنص اللغوي.

يميِّز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

تنظيم الوحدة في ضوء المدخل الكلي:

اتبع في تنظيم البرنامج المقترح لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي الإجراءات التالية:

تحديد أهداف البرنامج المقترح:

التزمت الباحثة في تحديد أهداف الوحدات التي يشملها البرنامج المقترح بما يحقق تنمية المهارات التي هدف البحث إلى تأصيلها لدى الطلاب؛ بحيث تكون معبرة عن مهارات الأداء اللغوي الإنشائي المراد تنميتها من خلال تدريسها؛ فحددت للوحدات المقترحة الأهداف التالية؛ فكانت كالتالي:

أن يضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً.

أن يعبر عن الأفكار بلغة واضحة وصحيحة.

أن يستخدم أساليب لغوية متنوعة تناسب الموقف اللغوي.

أن يربط بين الجمل ربطاً سليماً.

أن يحدد أفكاراً وثيقة الصلة بالموضوع.

أن يرتب الأفكار ترتيباً منطقياً.

أن يحدد معاني بعض الكلمات الواردة في النص اللغوي.

أن يحدد الفكرة الرئيسية للنص اللغوي.

أن يحدد الأفكار الفرعية للنص اللغوي .

أن يميِّز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

محتوى الوحدات المقترحة:

حاول البحث الحالي اختيار موضوعات الوحدات المقترحة؛ بما يتفق واحتياجات الطلاب؛ إذ أعدت الباحثة استطلاع رأي للطلاب حول أفضل الموضوعات التي تلبي احتياجاتهم وتتفق وميولهم.

أسس تنظيم محتوى وحدات البرنامج المقترح:

الكلية في التعامل مع مهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ بحيث يتم التدريب في مواقف تؤدي إلى اعتبارها مهارات كلية تخدم اللغة تلقياً وإنتاجاً.

استمرار التدريب على كل مهارة مستهدفة من تدريس الوحدات عبر موضوعاتها، مع التنوع في مجالات التدريب ومستويات أداء المهارة.

ربط التدريبات والأنشطة المصاحبة بالمهارات والخبرات المتضمنة في أهداف الوحدات ومحتواها.

تمثل المهارة العنصر التنظيمي في الوحدات المقترحة للصف الخامس الابتدائي؛ حيث تدور عناصر الوحدة ومحتواها حول مهارات الأداء اللغوي الإنشائي المتضمنة في الأهداف، وتمارس المهارة من خلال أسئلة مرتبطة بمحتوى النص اللغوي، وأوجه النشاط اللغوي المصاحب.

إجراءات تدريس الوحدات:

صيغت إجراءات التدريس ضمن خُطة مرنة؛ تسمح للمعلم بملاءمتها لمقتضيات كل موقف من مواقف التدريس، وتعطيه الفرصة كاملة للإبداع والتجديد في إطارها؛ فالتدريس عملية موقفية يصح أن يحكمها إطار مميز ولا يعقل أن تحددها تفاصيل دقيقة جامدة، وتتضمن إجراءات تدريس الوحدات – كما هو ماثل في دليل المعلم– ما يلي:

التوجيهات العامة لتدريس الوحدة؛ وفيها وصف وافٍ لأهداف الوحدة، ومحتواها، وأوجه النشاط المصاحب لها، والوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها، والخُطة الزمنية للوحدة، والتوجيهات اللازمة لتدريسها، ووسائل التقويم.

إجراءات معالجة الدرس، وتشمل:

التهيئة: وُضح للمعلم المقصود بالتهيئة ووظيفتها، وأهميتها بالنسبة لكل من المتعلم والمعلم على سواء، كما قُدم له مثال لمّا ينبغي أن تكون عليه التهيئة.

الممارسة: أُشير إلى الإجراءات التي ينبغي أن يتبعها المعلم لتدريب الطلاب على ممارسة اللغة استماعاً وقراءةً وكتابةً وتحدثاً وملاحظةً، وذلك ضمن خطة شاملة؛ الأمر الذي يتوقع معه تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي المستهدف تنميتها.

التنمية: وتدور إجراءات التنمية في هذه الوحدة حول:

إتاحة الفرصة للطلاب جميعاً للمشاركة والتفاعل مع المعلم.

متابعة المعلم طلابه، ورصده أخطاءهم التي تعكس له مدى تمكنهم من المهارات موضع التنمية.

العناية بكيفية أداء مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، وذلك عن طريق تقديم المعيار الوصفي اللازم لأداء المهارة المستهدف تنميتها؛ بشرط ألا يقدم المعلم المعيار الوصفي إلا بعد قيام المتعلم بالمحاولة أولاً، فإذا ما تعثر لجأ المعلم إلى القاعدة أو المعيار الوصفي لها، ثم تعاد المحاولة، وهنا فقط يبدأ المعلم في تقديم المعيار الوصفي، ومثال ذلك: "يدعو المعلم طلابه إلى محاولة "تحديد الفكرة الرئيسة" للنص اللغوي موضوع المناقشة، وبعد استعراض محاولات الطلاب والتعليق عليها، تأتي مرحلة تقديم المعيار أو القاعدة ومناقشته معهم؛ كأن يقول المعلم إن: الفكرة الرئيسة للنص؛ هي الفكرة التي

تُعبر عن معناه بدقة وشمول في كلمة أو جملة تصلح أن تكون عنواناً للفقرة بأكملها... ويمثل المعلم لما يقول، وبعدها يدعو المعلم طلابه إلى إعادة المحاولة بتحديد الفكرة الرئيسة لفقرات مختلفة، وفق المعيار الذي تَمّ الكشف عنه ومناقشته.

التقويم في الوحدات: يتضمن تقويم تعلم الطلاب في هذه الوحدات نوعين من التقويم هما: التقويم الآني: وقد صيغت له عدة مواقف اختبارية تعقب كل وحدة من الوحدات، وقُدمت المواقف ضمن الوحدة؛ بحيث تقوّم كل مهارة من المهارات المتضمنة في قائمة مهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ ويراعى في أسئلة التقويم الشمول والتنوع ومجانبة النمطية؛ هذا فضلاً عن ضرورة مراعاة اتساق أسئلة التقويم (البنائي والنهائي) لكل وحدة مع أسئلة الاختبار المعد- من قِبل الباحثة- لتقويم البرنامج المقترح في نهاية التجربة، ومعنى الاتساق لا يعنى المطابقة في مضمون الأسئلة؛ وإنما يعنى الالتزام بالمهارات التي يستهدف البحث تنميتها. أما التقويم النهائي: فقد أُعد له اختبار يشمل مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

إعداد أدوات البحث وضبطها:

استخدم في البحث أدوات أريد ببعضها قياس أثر المتغير المستقل في المتغير التابع بكل بنوده؛ وأُعد اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، واستخدم في البحث أدوات الأخرى؛ لضمان تكافؤ مجموعات البحث في المتغيرات الوسيطة التي يمكن أن تتدخل في نتائجه ؛ تمثلت تلك الأدوات في مقياس الذكاء المصور، ومقياس المستوى الاجتماعي الثقافي لأسر الطلاب والطالبات؛ وفيما يلي وصفٌ لما تَمّ عمله في إعداد كل أداة من هذه الأدوات وضبطها:

اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لطلاب الصف الخامس الابتدائي:

الهدف من الاختبار: هو قياس قدرة طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي على الأداء اللغوي الإنشائي؛ وفقاً للمهارات التي حددها البحث .

وصف الاختبار: يأتي اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لطلاب الصف الخامس الابتدائي في صورة غير تقليدية؛ حيث اختيرت مجموعة من النصوص اللغوية؛ وزعت وفق مقتضيات المهارات المستهدفة؛ وكل منها يقيس إحدى مهارات الأداء اللغوي الإنشائي كما حددها البحث.

أُعد الاختبار متحرراً – تماماً– من محتوى البرنامج المقترح الذي درس للمجموعات التجريبية؛ وذلك لأن الهدف منه هو قياس قدرة المتعلم على استخدام مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في مواقف جديدة لم يسبق له أن تعرض لها.

يقيس الاختبار عشر مهارات من مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

بناء الاختبار : اتبعت الخطوات التالية في بناء اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لطلاب الصف الخامس الابتدائي:

تحديد مهارات الأداء اللغوي الإنشائي التي يقيسها الاختبار:

وقد اعتمدت الباحثة في ذلك على مهارات الأداء اللغوي الإنشائي التي حددتها – من قبل– في ضوء ما أسفر عنه التحكيم على قائمة مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

صياغة أسئلة الاختبار:

صيغت أسئلة الاختبار في ضوء جدول يضم نهرين: خصص النهر الأيمن فيه للمهارة المراد قياسها، ويقابله في النهر الأيسر للجدول السؤال الذي وضع لقياس المهارة.

قدمت الأسئلة ضمن سياقات لغوية كاملة المعنى؛ بمعنى أن يوضع المتعلم في موقف تعبيري فعلي، ثم يجيب عن سؤال مفتوح وغير مقيد ؛ لاستثارة استجابة الطلاب بصورة حرة؛ الأمر الذي يُتيح قياس مهارات الأداء اللغوي الإنشائي الخاصة بهذا المحور.

تنوعت أسئلة الاختبار بتنوع المهارات، وقد قُصد من هذا التنوع شمول مواقف الأداء اللغوي المحتملة التي يمكن أن يتعرض لها المتعلم؛ ومن ناحية أخرى كان هذا ضماناً لعدم ألفة المتعلم للأسئلة المقدمة.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

جُرب الاختبار استطلاعياً على عينة (ضبط أدوات البحث) ؛ و ذلك بهدف التحقق مما يأتي:

التأكد من صلاحية تعليمات الاختبار .

حساب زمن الاختبار.

وحددت عينة التجريب الاستطلاعي على النحو التالي:

جدول رقم (٢)

"عينة التجريب الاستطلاعي للاختبار"

المدرسة	الفصل
مدرسة الأشراف الابتدائية المشتركة بالمنيل .	٣/٥

وقد أسفر التطبيق الاستطلاعي للاختبار عن الآتي:

صلاحية تعليمات الاختبار: تبين وضوح تعليمات اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لغالبية الطلاب؛ حيث لم تكن الاستفسارات التي أبدتها القلة منهم لها صفة التكرار، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود حاجة إلى إجراء أية تعديلات فيها.

حساب زمن الإجابة على الاختبار: حدد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار وفق الإجراءات التالية:

سُجل زمن البدء في الإجابة عن الاختبار، ثم سجل زمن الانتهاء منها بالنسبة لكل طالب.

حُسب الزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة عن الاختبار.

رتب الطلاب تنازلياً وفقاً للزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة عن الاختبار.

حُسب متوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأعلى، ومتوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأدنى، واعتبر هذا المتوسط هو الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار؛ ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

"زمن الاختبار"

مقياس مهارات الأداء اللغوي الإنشائي	عدد الأسئلة	الزمن المناسب
الاختبار	١٦	٧٠
زمن الإجابة عن الاختبار		دقيقة

ضبط الاختبار:

يقصد بضبط الاختبار، حساب صدقه، وثباته، وفي هذا الصدد اتبعت الخطوات التالية:

صدق الاختبار: لمّا كان الصدق في جوهره حكماً على صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، من حيث الشكل العام للاختبار "ما يعرف بالصدق الظاهري"، ومدى نجاح الاختبار في قياس الوقائع الخارجية "ما يعرف بالصدق التجريبي"؛ عرضه في صورته المبدئية على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في مجال تعليم اللغة العربية في "سيمنار نوعي"؛ بهدف استطلاع آرائهم في أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وقد زود أعضاء الندوة قبل انعقادها بالصورة المبدئية للاختبار؛ وبذلك اعتبرت الندوة بديلاً لفكرة عرض الاختبار على محكمين.

وقد أسفرت هذه الندوة عن الآتي:

اتفق الأعضاء جميعهم على الأمور التالية:

أن كل سؤال من أسئلة الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، ولم يخرج عن هذا الاتفاق محكم واحد أو سؤال واحد.

أن هذا الاختبار– بصورته الحالية– يناسب طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي من حيث أسئلته ومادته.

- أن وضوح تعليمات الاختبار، وهي في صورتها الحالية كافية لإعطاء المتعلم فكرة عن الاستجابة المطلوبة منه، وكيفية أدائها.

وفي ضوء ما تقدم يتضح أن اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي صادقٌ في قياس ما وضع لقياسه، في حدود السياقات التي أحيطت بالبحث .

- ثبات الاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة "ضبط الأدوات"، ثم قامت بإعادة التطبيق بعد أربعة أسابيع من التطبيق الأول، ثم قامت بحساب ما يلى:

- التأكد من ثبات الاختبار:

وقد تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية عن طريق حساب:

"معادلة كودر – ريتشاردسن"؛ وقد وجد أن قيمة معامل ثبات الاختبار بلغت (٠,٩٣)؛ وهي قيمة تشير إلى تمتع الاختبار *بدرجة عالية من الثبات*، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤)

معامل ثبات اختبارمهارات الأداء اللغوي الإنشائي

المهارات	الاختبار
معامل الثبات	٠،٩٣**

** تدل علي أن قيمة معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوي (٠،٠١).

- اختبار الذكاء المصور:

استخدم في البحث الحالي اختبار الذكاء المصور "من إعداد: أحمد زكي صالح" لضبط مستوى الذكاء بين المجموعات: الضابطة، والتجريبية؛ بوصفه أحد المتغيرات الوسيطة التي يمكن أن تؤثر في التجربة، وقد اختير هذا الاختبار للأسباب التالية:

أنه مناسب لعينة البحث الحالي من الناحية العمرية، وأنه اختبار غير لفظي حيث يمكن الوثوق لدرجة الطالب في هذا الاختبار؛ هذا بالإضافة إلى أن هذا الاختبار اُستخدم في كثير من البحوث التي أجريت في مصر والدول العربية.

وصف الاختبار: يتكون اختبار الذكاء المصور من ستين سؤالاً، يعتمد الواحد منها على إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال، وانتقاء الشكل المختلف من وحدات المجموعة(*)، وهو اختبار يطبق جماعياً؛ بحيث يمكن تطبيقه على مجموعة من الأفراد في وقت واحد، بواسطة ممتحن واحد، ويصحح الاختبار وفق مفتاح مُثقب أعدته الباحثة لهذا الغرض.

صدق الاختبار: يُعد اختبار الذكاء المصور صادقاً في قياس ما يمكن أن يطلق عليه القدرة العقلية العامة؛ وقد حُسب صدق الاختبار عن طريق الارتباط بغيره من الاختبارات مثل: معاني الكلمات، وتصنيف الأشكال، والأعداد، والمعالجة الذهنية، والقدرة العقلية العامة، وكان ارتباطه بها دالاً عند مستوى ٠،٠٥، ٠،٠١ (أحمد زكي صالح، ١٩٨٥: ١١).

ثبات الاختبار: تراوحت معاملات الثبات المحسوبة لهذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية أو عن طريق تحليل التباين ما بين٠،٧٥، ٠،٨٥ (أحمد زكي: ١٠). ونظراً لقدم الاختبار فقد عُنيت الباحثة بحساب ثبات اختبار الذكاء المصور بعد تطبيقه على عينة من طلاب الصف الخامس الابتدائي (عينة ضبط الأدوات) واستخدم في ذلك معادلة "كيودر ريتشاردسونKuder Richardson" فبلغ معامل الثبات حوالي ٠،٧٩؛

(*) انظر اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، " الملحق (٤).

مما جعل الباحثة تطمئن لاستخدامه أداة لضبط الذكاء بوصفه متغيراً وسيطاً في هذا البحث .

- مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي:

استخدم في البحث الحالي مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي "من إعداد: عادل البنا"؛ لضبط المستويين الاجتماعي والثقافي للعينة بوصفه أحد المتغيرات الوسيطة التي يمكن أن تؤثر في نتائج البحث ، وقد اختير هذا المقياس نظراً لحداثته؛ ولأنه اعتمد في إعداده على الاستفادة من اثنى عشر مقياساً في هذا المجال (عادل البنا، ١٩٩٠: ٤٥)؛ وبذلك يمكن الاطمئنان إلى المقياس لاشتماله على أبعاد عديدة خاصة بالمستويين الاجتماعي والثقافي.

وصف المقياس: أُعد هذا المقياس؛ لتحديد المستوى الاجتماعي والمستوى الثقافي من خلال تحديد أدوات الثقافة المستخدمة بالمنزل، وكذلك نشاط الأسرة الثقافي خارج المنزل (عادل البنا: ٤٨).

صدق المقياس: حَسَبَ واضع المقياس صدقه عن طريق حساب معامل الارتباط بينه وبين مقياس آخر كمحك يفي بالغرض نفسه الذي وضع لقياسه، وكان معامل الارتباط بين المقياسين دالاً عند مستوى ٠،٠١؛ مما يدعو لصلاحية هذا المقياس والاطمئنان لصدقه.

ثبات المقياس: حُسب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق بعد استبعاد الأبعاد التالية من حساب الثبات– المستوى التعليمي للأسرة، المستوى المِهْني، الحالة السكنية؛ حيث إنها تتناول حقائق موضوعية، ولا توجد أدنى درجة من التوقع لتغير درجات أفراد العينة خلال فترة البحث، وتراوح معامل الثبات لبقية أبعاد المقياس بين ٠،٧٩، ٠،٨٧، وكلها دالة عند مستوى ٠،٠١(عادل البنا: ٧١).

وفي محاولة للتأكد من ثبات مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي، فقد حُسب معامل الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على (عينة ضبط الأدوات)، وحُسب

معامل الارتباط بين التطبيقين بفاصل زمني أربعة أسابيع، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط المحسوبة بهذه الطريقة:

جدول (٥)

"ثبات مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي"

معامل الثبات	أبعاد المقياس
٠،٨٨	مدى استخدام الأسرة ما يتوافر لها من أدوات الثقافة.
٠،٨٤	نشاط الأسرة الثقافي في خارج المنزل.
٠،٧٩	معتقدات الأسرة وعاداتها وقيمها.
٠،٨٢	ممارسات الأسرة الثقافية نحو أفرادها.

وبالكشف عن دلالة معاملات الارتباط السابقة، وجد أنها دالة عند مستوى٠،٠١، وهذا يعني ثبات المقياس.

إجراءات التجربة الميدانية للبحث

بدأت التجربة الميدانية لتدريس البرنامج المقترح يوم الأحد الموافق ٢ من أكتوبر سنة ٢٠١٦ وانتهت يوم الخميس الموافق ٣٠ من مارس سنة ٢٠١٧م.

وقد نفذت هذه التجربة وفق مجموعة من الإجراءات التي يمكن تصنيفها وفق ترتيب حدوثها إلى: إجراءات ما قبل التجريب، وإجراءات التجريب، وإجراءات ما بعد التجريب؛ وفيما يلي وصف هذه الإجراءات.

- إجراءات ما قبل التجريب:

بدء الإعداد للتجربة منذ يوم الأحد الموافق ١١ من سبتمبر سنة ٢٠١٦، حتى يوم الخميس الموافق ٢٩ من سبتمبر ٢٠١٦؛ وقد تضمنت إجراءات التجريب في هذه الفترة: تدريب معلمي المجموعات التجريبية، واختيار العينة واتخاذ الإجراءات الضرورية للتكافؤ وضبط المتغيرات الوسيطة.

➢ أولاً: تدريب معلمي المجموعة التجريبية:

الهدف من التدريب: تزويد معلمي المجموعات التجريبية بالأسس والإجراءات اللازمة لتدريس البرنامج المقترح، وقد تطلب هذا التدريب الالتقاء بهم عدة لقاءات؛ حرصت الباحثة في هذه اللقاءات على الابتعاد عن الإلقاء والتلقين بشتى صوره، والاعتماد الكامل على لغة الحوار والمناقشة التي تستهدف في المقام الأول استنباط ما لدى المعلم من قبليات عرفانية، ومحاولة البناء عليها أو تعديلها وإنمائها في جو تسوده الألفة والتفاهم، وإثارة فضول المعلم إلى معرفة أعمق عن الوحدات، وطريقة تدريسها؛ وكان السبيل في ذلك هو إقناع المعلم بأهمية دوره في تنفيذ التجربة.

➢ ثانياً: اختيار عينة البحث:

وقد تكونت عينة البحث الأساسية من أربعة فصول؛ فصلين للمجموعة التجريبية بنين وبنات؛ وفصلين للمجموعة الضابطة بنات وبنين.

وقد شملت عينة البحث ١٦١ طالبا وطالبة من طلاب الصف الخامس الابتدائي؛ بعد استبعاد ما استبعد؛ ووزعت العينة على النحو التالي:

جدول (٦)

"عينة البحث"

المدرسة	الفصل	المجموعة	عدد الطلاب في البداية	عدد الطلاب النهائي
مدرسة علي الجارم الابتدائية المشتركة (إدارة مصر القديمة التعليمية)– محافظة القاهرة.	٥-١ ٥-٢	الضابطة	٨٣ طالبة وطالبا.	٨٠ طالبة وطالبا.
مدرسة أحمد لطفي السيد الابتدائية المشتركة (إدارة مصر القديمة التعليمية) محافظة القاهرة.	٥-١ ٥-٢	التجريبية	٨١ طالبة وطالبا.	٨١ طالبة وطالبا.

ضبط المتغيرات الوسيطة:

- مستوى ذكاء أفراد عينة البحث الأساسية:

طُبق اختبار الذكاء المصور "لأحمد زكي صالح" على أفراد العينة في المجموعات جميعها، وعولجت درجات الطلاب في الاختبار إحصائياً؛ لمعرفة مدى تكافؤ المجموعات في مستوى الذكاء.

- المستوى الاجتماعي الثقافي لأفراد العينة:

ينتمي معظم طلاب العينة إلى بيئة اجتماعية متشابهة، وقد طُبق مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي – السابق تحديده– على أفراد العينة في المجموعات جميعها، وعولجت البيانات إحصائياً لمعرفة مدى تكافؤ المجموعات في هذا المتغير.

❖ التكافؤ بين المجموعات في مهارات الأداء اللغوي الإنشائي:

بعد تطبيق الاختبار على أفراد العينة في المجموعات: التجريبية، والضابطة، عولجت البيانات إحصائياً لمعرفة مدى تكافؤ المجموعات؛ وذلك لتحديد خط البداية، وكانت النتائج كما يوضحها العرض التالي:

١. التكافؤ بين المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي:

تم تطبيق اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي الذى قامت الباحثة بإعداده قبل إجراء التجربة تطبيقًا قبليًا على كل من طلاب وطالبات المجموعات التجريبية والضابطة، وتم رصد درجات المجموعات التجريبية والضابطة، ومعالجتها إحصائيا باستخدام: اختبار (ت) لبحث الفرق بين متوسطي المجموعتين المستقلتين أى تطبيق الحالة الأولي لاختبار (ت) حيث إن المجموعتين غير متساويتين في العدد؛ وقد استخدمت الباحثة في المعالجات الإحصائية: برنامج (SPSS) إصدار (١٦)، وتتلخص نتائج المعالجة في الجدول التالى:

جدول (٧)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعات التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

البيانات الإحصائية / المتغير	التجريبية (٨١)		الضابطة (٨٠)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		٠,٠٥	٠,٠١		
مهارات الأداء اللغوي الإنشائي	٢٠،٠٠	٦،٦٩	١٩،٢٣	٦،٨٥	١٥٩	١،٩٦	٢،٥٨	٠،٧٣	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن المستوى المبدئي لطلاب المجموعات التجريبية والضابطة في مهارات الأداء اللغوي الإنشائي متكافئ؛ بمعنى أنه يوجد تجانس بين أفراد المجموعات، حيث إن الفرق بين متوسطي درجات المجموعات في التطبيق القبلي اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ غير دال إحصائياً.

٢. التكافؤ بين البنين في المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي:

تم تطبيق اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي الذى قامت الباحثة بإعداده قبل إجراء التجربة تطبيقًا قبلياً على كل البنين لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة وتم رصد درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، ومعالجتها إحصائيا باستخدام اختبار (ت) لبحث الفرق بين متوسطي المجموعتين المستقلتين؛ أى تطبيق الحالة الأولي لاختبار (ت) حيث إن المجموعتين غير متساويتين في العدد؛ وقد استخدمت الباحثة في المعالجات الإحصائية: برنامج (SPSS) إصدار (١٦)، وتتلخص نتائج المعالجة في الجدول التالى:

جدول (٨)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات البنين فى المجموعتين التجريبية

والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

البيانات الإحصائية / المتغير	بنين التجريبية (٣٨)		بنين الضابطة (٣٩)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		٠,٠٥	٠,٠١		
مهارات الأداء اللغوي الإنشائي	٢٠،٩٠	٦،٦٧	١٩،٤٩	٦،٨٩	٧٥	١،٩٩	٢،٦٤	٠،٩١	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن المستوى المبدئي للطلاب البنين فى المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الأداء اللغوي الإنشائي متكافئ؛ بمعنى أنه يوجد تجانس بين أفراد المجموعتين؛ حيث إن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ غير دال إحصائياً.

٣. التكافؤ بين البنات في المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي:

تم تطبيق اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي الذى قامت الباحثة بإعداده قبل إجراء التجربة تطبيقًا قبليًا على كل من بنات المجموعتين التجريبية والضابطة؛ وتم رصد درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، ومعالجتها إحصائيا باستخدام: اختبار (ت) لبحث الفرق بين متوسطي المجموعتين المستقلتين؛ أى تطبيق الحالة الأولي لاختبار (ت) حيث المجموعتان غير متساويتين في العدد، وقد استخدمت الباحثة في المعالجات الإحصائية: برنامج (SPSS) إصدار (١٦)، وتتلخص نتائج المعالجة في الجدول التالى:

جدول (٩)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات البنات فى المجموعتين التجريبية

والضابطة في التطبيق القبلي اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

البيانات الإحصائية / المتغير	بنات التجريبية (٤٣)		بنات الضابطة (٤١)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		٠,٠٥	٠,٠١		
مهارات الأداء اللغوي الإنشائي	١٩،٢١	٦،٦٨	١٨،٩٨	٦،٨٩	٨٢	٢،٠٠	٢،٦٥	٠،١٦	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن المستوى المبدئي للبنات فى المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الأداء اللغوي الإنشائي متكافئ؛ بمعنى أنه يوجد تجانس بين أفراد المجموعتين، حيث إن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ غير دال إحصائياً.

٤. التكافؤ بين البنين والبنات فى المجموعة التجريبية فى اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي:

تم تطبيق اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي الذى قامت الباحثة بإعداده قبل إجراء التجربة تطبيقًا قبليًا على كل من طلاب المجموعات التجريبية والضابطة، وتم رصد درجات بين البنين والبنات فى المجموعة التجريبية، ومعالجتها إحصائيا باستخدام اختبار (ت) لبحث الفرق بين متوسطي المجموعتين المستقلتين؛ أى تطبيق الحالة الأولي لاختبار (ت) حيث إن المجموعتين غير متساويتين في العدد؛ وقد استخدمت الباحثة في المعالجات الإحصائية: برنامج (SPSS) إصدار (١٦)، وتتلخص نتائج المعالجة في الجدول التالى:

جدول (١٠)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات بين البنين والبنات فى المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

البيانات الإحصائية / المتغير	بنين التجريبية (٣٨)		بنات التجريبية (٤٣)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		٠,٠٥	٠,٠١		
مهارات الأداء اللغوي الإنشائي	٢٠،٩٠	٦،٦٧	١٩،٢١	٦،٦٨	٧٩	١،٩٩	٢،٦٤	١،١٣	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن المستوى المبدئي للطلاب البنين والبنات فى المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي متكافئ؛ بمعنى أنه يوجد تجانس بين أفراد المجموعتين؛ حيث إن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ غير دال إحصائياً.

٥. التكافؤ بين البنين والبنات فى المجموعة الضابطة فى اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي:

تم تطبيق اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي الذى قامت الباحثة بإعداده قبل إجراء التجربة تطبيقًا قبلياً على كل من طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم رصد درجات بين البنين والبنات فى المجموعة الضابطة، ومعالجتها إحصائيا باستخدام اختبار (ت) لبحث الفرق بين متوسطي المجموعتين المستقلتين؛ أى تطبيق الحالة الأولي لاختبار (ت) حيث إن المجموعتين غير متساويتين في العدد؛ وقد استخدمت الباحثة في المعالجات الإحصائية: برنامج (SPSS) إصدار (١٦)، وتتلخص نتائج المعالجة في الجدول التالى:

جدول (١١)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات بين البنين والبنات فى المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

البيانات الإحصائية / المتغير	بنين التجريبية (٣٩)		بنات التجريبية (٤١)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		٠,٠٥	٠,٠١		
مهارات الأداء اللغوي الإنشائي	١٩،٤٩	٦،٨٩	١٨،٩٨	٦،٨٩	٧٨	١،٩٩	٢،٦٤	٠،٣٣	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن المستوى المبدئي للطلاب البنين والبنات فى المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي متكافئ؛ بمعنى أنه يوجد تجانس بين أفراد المجموعتين؛ حيث إن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ غير دال إحصائياً.

- إجراءات التجريب:

بدأت التجربة الميدانية لتدريس البرنامج المقترح يوم الأحد الموافق ٢ من أكتوبر سنة ٢٠١٦ وانتهت يوم الخميس الموافق ٣٠ من مارس سنة ٢٠١٧؛ لكل فصل من فصول المجموعتين: التجريبية والضابطة.

- إجراءات ما بعد التجريب:

بانتهاء إجراءات متابعة التجريب يوم الخميس الموافق ٣٠ من مارس سنة ٢٠١٧، بدأت إجراءات ما بعد التجريب يوم الأحد الموافق ٢ من أبريل سنة ٢٠١٧.

وتتمثل هذه الإجراءات في القياس البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، وقد طبق الاختبار باتباع الإجراءات نفسها التي اتبعت في القياس القبلي، والموصوفة فيما تقدم من حيث إجراءات التطبيق، وشروطه؛ وذلك تمهيد للمعالجة الإحصائية، وتحليل البيانات لاستخلاص نتائج البحث.

نتائـــــج البحـــث

يعرض هذا البحث نتائجه من خلال الإجابة عن أسئلته كما يلي:

- الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما مهارات الأداء اللغوي الإنشائي المناسبة لطلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات الأداء اللغوي الإنشائي المناسبة لطلاب الصف الخامس الابتدائي ، ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية، وتم التوصل إلى صورتها النهائية، وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقاً.

الإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: ما صورة البرنامج المقترح لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في ضوء المدخل الكلي ؛ لدى طلاب و طالبات الصف الخامس الابتدائي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص أسس البرنامج المقترح من خلال دراسة طبيعة المدخل الكلي ، والأداء اللغوي الإنشائي ومهاراته، وقد تم عرض هذه الأسس تفصيلاً أثناء عرض الإطار النظري للبحث.

- الإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: ما فعالية البرنامج المقترح لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في ضوء المدخل الكلي؛ لدى طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي؟ وللإجابة عن هذا السؤال اختبرت صحة الفروض التالية؛ *اختبار صحة فروض البحث:*

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

- بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت)؛ للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٢)

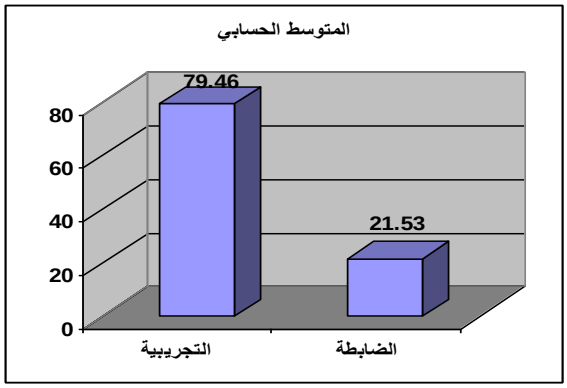
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي .

البيانات الإحصائية / المتغير	التجريبية (٨١)		الضابطة (٨٠)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η^2)
	م	ع	م	ع		٠,٠٥	٠,٠١			
مهارات الأداء اللغوي الإنشائي	٧٩،٤٦	٨،٢٩	٢١،٥٣	٦،٨١	١٥٩	١،٩٦	٢،٥٨	٤٨،٤٥	٠،٠١	٠،٩٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية فى اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي عند مستوى ثقة ٠،٠١ عند درجة حرية (١٥٩)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠،١٤؛ وذلك فى الأداء اللغوي الإنشائي.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض الأول.

والشكل التالي يوضح ذلك :



شكل رقم (٢)

ثانيًا: اختبار صحة الفرض الثاني:

- بالنسبة للفرض الثانى من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: " لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنين فى المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البعدي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت)؛ للمقارنة بين متوسطي درجات البنين فى المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٣)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات البنين فى المجموعتين التجريبية

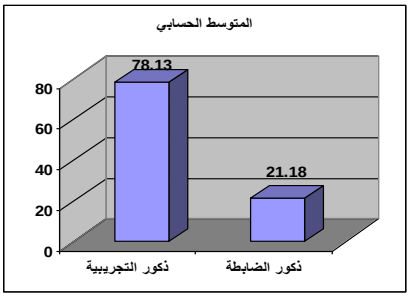
والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي .

البيانات الإحصائية / المتغير	ذكور التجريبية (٣٨)		ذكور الضابطة (٣٩)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η^2)
	م	ع	م	ع		٠،٠٥	٠،٠١			
مهارات الأداء اللغوي الإنشائي	٧٨،١٣	٨،٢٣	٢١،١٨	٦،٨٥	٧٥	١،٩٩	٢،٦٤	٣٣،٠٤	٠،٠١	٠،٩٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية فى اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي عند مستوى ثقة ٠،٠١ عند درجة حرية (٧٥)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠،١٤، وذلك فى الأداء اللغوي الإنشائي.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح ذكور التجريبية. وبذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض الثاني.

والشكل التالي يوضح ذلك :



شكل رقم (٣)

ثالثًا: اختبار صحة الفرض الثالث :

- بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنات فى المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البعدي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت)؛ للمقارنة بين متوسطي درجات البنات فى المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٤)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات البنات فى المجموعتين التجريبية

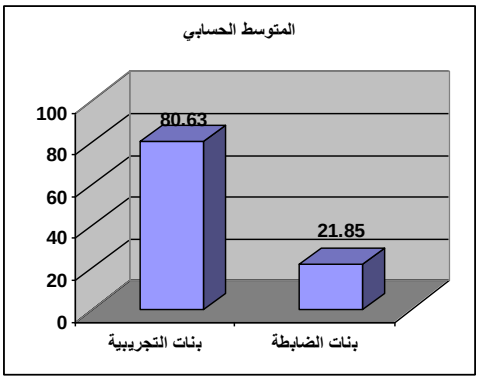
والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي .

البيانات الإحصائية / المتغير	بنات التجريبية (٤٣)		بنات الضابطة (٤١)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η^2)
	م	ع	م	ع		٠،٠٥	٠،٠١			
مهارات الأداء اللغوي الإنشائي	٨٠،٦٣	٨،٢٧	٢١،٨٥	٦،٨٥	٨٢	٢،٠٠	٢،٦٥	٣٥،٣٩	٠،٠١	٠،٩٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية فى اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي عند مستوى ثقة ٠،٠١ عند درجة حرية (٧٢)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠،١٤، وذلك فى الأداء اللغوي الإنشائي.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح بنات التجريبية. وبذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض الثالث.

والشكل التالى يوضح ذلك:



شكل رقم (٤)

رابعًا: اختبار صحة الفرض الرابع :

- بالنسبة للفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنين والبنات فى المجموعة التجريبية لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البعدي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات البنين والبنات فى المجموعة التجريبية فى اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٥)

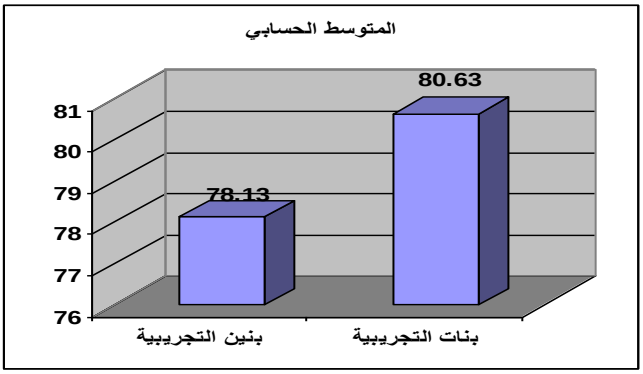
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات البنين والبنات فى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي .

البيانات الإحصائية / المتغير	بنين التجريبية (٣٨)		البنات التجريبية (٤٣)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η^2)
	م	ع	م	ع		٠،٠٥	٠،٠١			
مهارات الأداء اللغوي الإنشائي	٧٨،١٣	٨،٢٣	٨٠،٦٣	٨،٢٧	٧٩	١،٩٩	٢،٦٤	١،٣٦	٠،٠١	٠،٠٢

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية فى مهارات الأداء اللغوي الإنشائي عند مستوى ثقة ٠،٠١ عند درجة حرية (٧٩)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير صغير حيث إنه يساوى ٠،٠٢، وذلك فى اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الرابع.

والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (٥)

خامساً- اختبار صحة الفرض الخامس:

بالنسبة للفرض الخامس من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت)؛ للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٦)

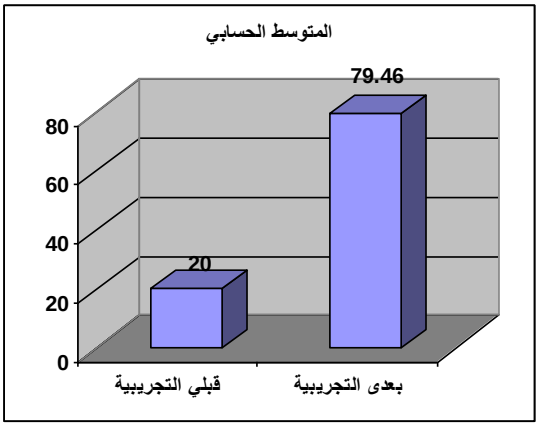
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي

البيانات الإحصائية / المتغير	قبلى التجريبية (٨١)		بعدى التجريبية (٨١)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η^2)
	م	ع	م	ع		٠،٠٥	٠،٠١			
مهارات الأداء اللغوي الإنشائي	٢٠،٠٠	٦،٦٩	٧٩،٤٦	٨،٢٩	٨٠	١،٩٩	٢،٦٤	٦٧،٢٣	٠،٠١	٠،٩٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية فى اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي عند مستوى ثقة ٠،٠١ عند درجة حرية (٨٠)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠،١٤؛ وذلك فى الأداء اللغوي الإنشائي .

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى. وبذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض الخامس.

والشكل التالى يوضح ذلك :



شكل رقم (٦)

سادساً- اختبار صحة الفرض السادس:

بالنسبة للفرض السادس من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: " لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنين فى المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت)؛ للمقارنة بين متوسطي درجات البنين فى المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٧)

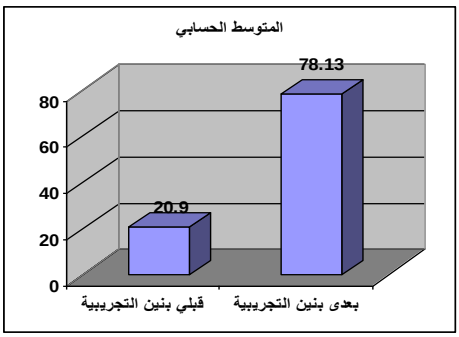
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات البنين فى المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي

البيانات الإحصائية / المتغير	قبلى بنين التجريبية (٣٨)		بعدى بنين التجريبية (٣٨)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η^2)
	م	ع	م	ع		٠،٠٥	٠،٠١			
مهارات الأداء اللغوي الإنشائي	٢٠،٩٠	٦،٦٧	٧٨،١٣	٨،٢٣	٣٧	٢،٠٢	٢،٧٠	٦٢،٠٤	٠،٠١	٠،٩٩

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية فى اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي عند مستوى ثقة ٠،٠١ عند درجة حرية (٣٧)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠،١٤؛ وذلك فى اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى. وبذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض السادس.

والشكل التالى يوضح ذلك :



شكل رقم (٧)

سابعاً- اختبار صحة الفرض السابع:

بالنسبة للفرض السابع من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنات فى المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت)؛ للمقارنة بين متوسطي درجات البنين فى المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٨)

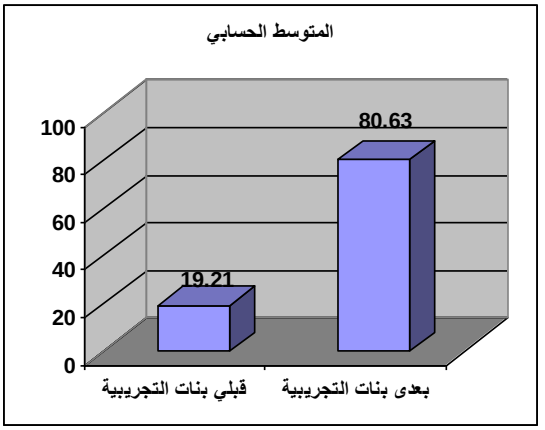
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات البنين فى المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي

البيانات الإحصائية / المتغير	قبلى بنات التجريبية (٤٣)		بعدى بنات التجريبية (٤٣)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η^2)
	م	ع	م	ع		٠،٠٥	٠،٠١			
مهارات الأداء اللغوي الإنشائي	١٩،٢١	٦،٦٨	٨٠،٦٣	٨،٢٧	٤٢	٢،٠٢	٢،٧٠	٤٤،٠٠	٠،٠١	٠،٩٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية فى اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي عند مستوى ثقة ٠،٠١ عند درجة حرية (٣٥)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠،١٤؛ وذلك فى الأداء اللغوي الإنشائي.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى. وبذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض السابع.

والشكل التالى يوضح ذلك:



شكل رقم (٨)

- فعالية البرنامج:

من النتائج السابقة اتضح أن للبرنامج المقترح للطلاب تأثيراً كبيراً فى اكتساب الطلاب والطالبات المفاهيم المتضمنة في هذا البرنامج وتنمية مهاراتهم في الأداء اللغوى الإنشائي؛ ولتحديد فعالية البرنامج فى الجوانب السابقة قامت الباحثة بما يلى :

١. حساب متوسطات درجات الطلاب والطالبات فى الاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي فى التطبيقين القبلي والبعدي .
٢. حساب النسبة المعدلة للكسب لبلاك فى اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ والجدول التالى يوضح النتائج :

جدول (١٩)

النسب المعدلة للكسب ودلالتها لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي

التحليل الإحصائى / المتغير	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	النهاية العظمى	النسبة المعدلة للكسب	الدلالة الإحصائية
مهارات الأداء اللغوي الإنشائي	٢٠،٠٠	٧٩،٤٦	١٠٠	١،٣٤	دالة إحصائياً

من الجدول السابق يتضح أن النسبة المعدلة للكسب فى كل مهارة من مهارات اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي والدرجة الكلية أكبر من (١،٢٠)؛ مما يدل على فعالية البرنامج المقترح للطلاب والطالبات فى الجوانب التى يقيسها اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، وهذه النتائج تؤكد النتائج السابقة.

ثانياً– مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت النتائج السابق ذكرها أن للبرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي الذي قدمه هذا البحث فاعلية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي؛ حيث إن البرنامج المقترح قد اعتمد في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي على:

- أسس المدخل الكلي في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي.
- توجيه طلاب الصف الخامس الابتدائي نحو البحث عن مهارات الأداء اللغوي وتراكيبه ودلالاته في ضوء السياق اللغوي والسياق غير اللغوي؛ مما أدى إلى تنمية المهارات اللغوية لديهم أداءً وتلقياً.
- توجيه طلاب الصف الخامس الابتدائي نحو تحديد قرائن تعريف الكلمة الغامضة، وأمثلة توضح معناها، ومرادفها، ومضادها، ووصفها، والصورة البيانية الواردة في

النص التي توضح معناه، والجمال الوارد في النص الذي يعمق معناه؛ مما أدى إلى تنمية مهارات الأداء اللغوي لديهم.

- تنفيذ خطوة ما بعد قراءة النص من خلال تدريب الطلاب على مهارات الأداء اللغوي الإنشائي تفصيلاً؛ مما أدى إلى تنميتها لديهم من خلال خطوات البرنامج المقترح.
- استخدام مجموعة من الأنشطة القائمة على المدخل الكلي، ومبادئه التي يمكن أن تهتم بتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.
- اعتماد تدريس النصوص اللغوية على استخدام إطار عام لتدريب الطلاب على خطوات البرنامج المقترح وإجراءاته؛ وهي تلك الخطوات والإجراءات التي توصل إليها البحث في ضوء المدخل الكلي؛ مما ساعد على تمكين الطلاب من استخدام هذه الإجراءات أثناء دراستهم للنصوص اللغوية واستيعابها.
- اعتماد التدريس باستخدام البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي على المناقشة الفعالة بين الباحثة ومعلم اللغة العربية القائم بالتطبيق، وطلاب الصف الخامس الابتدائي؛ مما أدى إلى زيادة الثقة والود بين الطلاب والباحثة والمعلم القائم بالتطبيق، كما أدى لرفع معدلات الأداء ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- اعتماد التدريس باستخدام البرنامج المقترح على أسلوبي التقويم البنائي والختامي معاً عقب كل نص لغوي؛ مما أدى إلى زيادة تقدم الطلاب في مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.
- تنظيم المادة اللغوية المقدمة ضمن محتوى الوحدة بحيث تُمارس اللغة إنشاءً وتلقياً؛ بشكل لا يطغى فيه فنٌ من فنون اللغة على الفنون الأخرى؛ فاللغة بجانبيها إنشاءً وتلقياً شديدة التماسك والتناسج، ومن ثَمّ فأي ضعف في أي جانب من جانبي التواصل يؤدي حتماً إلى ضعف في الجانب الآخر؛ وهو ما يتفق وطبيعة اللغة.

- حرصت الباحثة على استخدام الوسائط المتعددة التي أسهمت بشكل عميق وفعّال في نقل الواقع الحي الذي يرتبط بموضوعات البرنامج المقترح إلى الطلاب داخل المدرسة؛ مما أسهم في تشكيل انفعالاتهم وتوجيهها وحثهم على الفهم والاستيعاب ومن ثم الإنتاج.
- طريقة معالجة المادة اللغوية المتضمنة في موضوعات البرنامج المقترح؛ حيث اعتمدت هذه الطريقة على توجيه الأسئلة للطلاب في كل خطوة من خطوات المعالجة، وإشراك الطلاب في ممارسة اللغة إنشاءً وتلقياً؛ الأمر الذي انعكس في أدائهم اللغوي.
- الإكثار من التدريب على مهارات الأداء اللغوي في كل درس من دروس البرنامج، مما قد يكون له أثره في تحسن أداء الطلاب لتلك المهارات؛ حيث كان التدريب على المهارات التي يستهدفها البحث يبدأ ببداية الدرس ويستمر بعد ذلك ؛ سواء خارج الفصل من خلال الأنشطة المصاحبة التي يقوم بها الطلاب أو من خلال الحصة نفسها.
- حرصت الباحثة على تفعيل دور الطلاب ؛ فقد خططت منذ بداية التجريب على أن يكون لكل طالب "حافظة" باسمه تحمل نشاطه الذي يعكس تفاعله مع محتوى البرنامج، على أن تُسلم هذه الحافظة في اللقاء الختامي لتديس البرنامج المقترح ؛ وقد أسهم هذا في تفاعل الطلاب وتجاوبهم مع موضوعات البرنامج المقترح .
- التعزيز المباشر الذي كان يتلقاه الطلاب في المجموعات التجريبية في أثناء التدريبات على مهارات الأداء اللغوي، خاصة التعزيز المعنوي ؛ كعرض إحدى كتابات الطلاب في طابور الصباح؛ وكذلك التسجيل الصوتي لقصيدة شعرية قامت مجموعة من الطلاب بأدائها، ولقد وجدت هذه القصيدة استحساناً وقبولاً من جميع العاملين بالمدرسة.
- حرصت الباحثة – قدر طاقتها – أن توفر مناخاً مشجعاً، ينتفي فيه النقد الهدام، ويسمح بتدفق الأفكار وسلاستها، مما يحقق تلقائية التعبير، فكانت أهم ملامح حصة

اللغة العربية – طوال فترة التجـــريب– التقبـــل والحرية والأمن؛ مما قد يكون له أثره في توفير المناخ الداعم الذي كفل النجاح والفاعلية.

التوصيات والمقترحات

أولاً– التوصيات:

يوصي البحث في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج بما يلي:

١- إعادة النظر في أهداف تدريس اللغة لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في ضوء قائمة مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

٢- إعادة النظر في خطوات تدريس النص اللغوي وإجراءاته الحالية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في ضوء البرنامج المقترح الذي يقدمه هذا البحث والذي يقوم على المدخل الكلي في تعليم اللغة و تعلمها.

٣- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية ؛ لتدريبهم على تدريس اللغة باستخدام البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي؛ بهدف تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.

٤- إعادة النظر في أدوات ووسائل تقويم مهارات الأداء اللغوي في ضوء اختبار الأداء اللغوي الإنشائي الذي يقدمه هذا البحث.

٥- توظيف المدخل الكلي في كافة المراحل الدراسية؛ لتنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب.

٦- إعادة النظر في مناهج اللغة العربية ومقرراتها؛ وفق فلسفة توحد مهارات الأداء اللغوي تلقيًا وإنتاجًا.

٧- الاهتمام بالأنشطة اللغوية التي تنمى مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

٨- إعداد أدلة لمعلمي اللغة العربية تشمل كيفية توظيف المدخل الكلي في مناهج اللغة العربية.

٩- تفعيل وسائل تقويم مختلفة تؤسس وفق توحد مهارات اللغة تلقيًا وإنتاجًا.

١٠- تحويل حصص اللغة العربية من واقعها التقليدي "الأليم" إلى مجال لتبادل الأفكار واستيعابها إبداعاً ونقداً.

ثانياً- المقترحات:

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها، والتوصيات السابقة يقترح هذا البحث إجراء عدة بحوث منها:

١- برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي.

٢- برنامج قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات القراءة التحليلية والتذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٣- نموذج تدريس قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الصف الأول الثانوي.

٤- تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في ضوء نظريات أخرى.

٥- إعداد برنامج قائم على المدخل الكلي لطفل الروضة لتنمية المهارات اللغوية لديه.

٦- أثر المدخل الكلي في تنمية مهارات التفكير إبداعا و نقدا لطلاب المرحلة الثانوية.

٧- إعداد بنك للمناشط التدريسية المحفزة لتنمية مهارات الأداء اللغوي.

*****

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

١- إبراهيم عبد العزيز(٢٠١١): فاعلية استراتيجية "كل اللغة" في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.

٢- ابن منظور: لسان العرب، بيروت، دار صادر، ١٩٩٤م.

٣- أبو الفتح عثمان بن جنى: الخصائص، تحقيق: محمد على النجار، دار الكتب المصرية، ج١، ١٩٥٢م.

٤- أبو عثمان بن بحر الجاحظ: البيان والتبيين، ج١ ، تحقيق : حسن السندوبى، دار المعارف، تونس، (د.ت).

٥- أبو عثمان بن بحر الجاحظ: البيان والتبيين، ج١، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، القاهرة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، د. ت.

٦- أبو عثمان بن بحر الجاحظ: الحيوان، ج١، تحقيق: فوزي عطوي، دار صعب، بيروت، د. ت.

٧- أحمد المهدى عبد الحليم: رؤية لتعلم اللغة العربية وتعليمها، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر أعلام دمياط، جامعة المنصورة، بدمياط، إبريل ١٩٩٩م.

٨- أحمد المهدى عبد الحليم: لغة العقل: كيف نعلمها؟، مركز الدراسات المعرفية "البرنامج الثقافي"، ٢٠٠٠م.

٩- أحمد المهدي عبد الحليم: البنائية والقبليات العرفانية، ندوة مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس، دار الضيافة بالجامعة.

١٠- أحمد المهدي عبد الحليم: رؤية جديدة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، كتاب قيد النشر؛ يصدر عن دار الشروق بالقاهرة.

١١- أحمد المهدي عبد الحليم: ندوة إعداد المعلم الجامعي، الدورة التدريبية الأولى، كلية التربية، جامعة المنوفية، ورقة عمل، بدون تاريخ.

١٢- أحمد زكي صالح: تعليمات اختبار الذكاء المصور، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٥م.

١٣- إيمان عبدالله البراوي: استراتيجية قائمة على مدخل كل اللغة لتنمية مهارات التعبير التحريري والتحرير العربي لدى طلاب المدارس الفنية الصناعية المتقدمة نظام السنوات الخمس في ضوء احتياجاتهم، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١٣.

١٤- إيمان محمد صبري مصطفى: أثر برنامج مقترح قائم على قراءة الصورة في تنمية المهارات الموحدة للأداء اللغوي في ضوء مدخل التعلم البصري لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية البنات جامعة عين شمس ديسمبر ٢٠١٣م.

١٥- إيمان محمد صبري مصطفى: فاعلية مدخل التكامل بين فنون اللغة العربية في تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان،٢٠٠٣م.

١٦- إيمان محمد مبروك قطب: فعالية برنامج قائم على المدخل الكلي للغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي (الشفوي – الكتابي) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراة كلية البنات للتربية، جامعة عين شمس، ٢٠١٠.

١٧- بثينة محمود محمد: فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض المهارات القرائية لدى الدارسين العاملين بمناطق تجمع الحرفيين في ضوء المدخل الكلي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٥م.

١٨- جابر عبد الحميد: التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ٢٠٠٥م.

١٩- جبران خليل جبران: ديوان النبي، ترجمة ثروت عكاشة (ترجمة موازية للنصين الإنجليزي والعربي)، القاهرة، دار الشروق، ط١٠، ٢٠٠٥م.

٢٠- حسن حسين زيتون: استراتيجيات التدريس (رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم)، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ٢٠٠٣م.

٢١- حسني عبد الباري عصر: تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية، القاهرة، المكتب العربي الحديث، ١٩٩٩م.

٢٢- حمدان علي نصر: تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٠م.

٢٣- ستيفن أولمان، ترجمة كمال بشر: دور الكلمة في اللغة، دار غريب، ١٩٩٧م.

٢٤- صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ١٩٩٦م.

٢٥- عادل البنا: تحليل المسارات لبعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٠م.

٢٦- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تحقيق : محمود شاكر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٠م.

٢٧- عفت محمد الطناوي: أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠م.

٢٨- علي عبد العظيم سلام: أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، دكتواره (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٩٣م.

٢٩- علي عبد الواحد وافى: علم اللغة، نهضة مصر، ١٩٩٧م.

٣٠- فاخر عاقل سيكولوجية اللغة، بيروت دار العلم للملايين، ط٢، ١٩٩٠م.

٣١- فتحي مصطفي الزيات: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، سلسلة علم النفس المعرفي، المنصورة، دار الوفاء، ١٩٩٥م.

٣٢- محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، دار الثقافة العربية للطباعة والنشر، ط١، ٢٠٠٤م.

٣٣- محمد حسن المرسي: فعالية برنامج في قراءة الصورة في تنمية مهارات التفكير التأملي والإبداعي "فكرة بحث مقدمة إلى المؤتمر العلمي السادس بعنوان: "من حق كل طفل أن يكون قارئًا متميزاً"، المجلد الثالث، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، من ١٢- ١٣ يوليو ٢٠٠٦م.

٣٤- محمود السعران: علم اللغة "مقدمة للقارئ العربي"، دار الفكر العربي، ١٩٩٢م.

٣٥- منيرة الصعيدي: مداخل أساسية في تدريس اللغة الفرنسية، حولية كلية البنات، العدد الأول، القسم التربوي، جامعة عين شمس، ١٩٩٤م.

٣٦- هاجر حمود سعيد: فاعلية استراتيجية تعليمية قائمة على المدخل الكلي في علاج صعوبات تعلم اللغة العربية لتلاميذ الصف الرابع في مدارس التعليم الدراسي بسلطنة

عمان، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية الدراسات التربوية للتربية، جامعة القاهرة، ٢٠١٢م.

٣٧- هدى محمد هلالي: فاعلية استراتيجية "كل اللغة" في استيعاب المقروء والأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٦م.

٣٨- ياسر محمد علي: أثر استخدام مدخل كل اللغة في تنمية عمليات تلقي اللغة وإنتاجها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٠١٠م.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

39- Adair- Hauk, B. A. (1996): "Practical whole Language strategies for secondary and University Fl Students". Foreign language Annals, vol. 29.

40- Albertini, John (1993) Critical Literacy, whole language, and the Teaching of writing to deaf students: who should dictate to whom? Tesol Quarterly, Vol. 27, No. 1, spring 1993.

41- Altwerger, B.C. Edelsky. and B. Flores: Whole language: What's New, The Reading Teacher: 41: 1987.

42- Bregeroon, Bette. S (1990): What does the term whole language mean? Constracting a definition from the literature Journal of Reading Behavior, 22 No. 4.

43- Buener, Jerome (1982): The Process of Education A Londmark in educational Theory- Harvard University Press, Cambridge Massachusetts and London, England.

44- Carliisle, J.F., and Felbinger (1991): Profiles of listening and reading Comprehension, Journal of educational research. Vol. 84, No. 6.

45- Chen, J (1994): An Exernental study of whole Language instruction and basal readers instruction for the junior High English as a second language in Taiwan "Republic of China. ED.D Unv. Of Northem Colorado, Diss. Abst. Int, AAC 9202428.

46- Chitrapu, Devi., "Whole Language Adapting the Approach for large classes English Teaching forum, April 1996.

47- Dole , Ganice, A& duffy Gerald G., et. al (1991) Moving from the old to the New reseach in reading comprehension Instruction, V. 16, N. 2, summer.

48- Edlesky, Carole, (1993), Whole language prespective, Tesol quarterly, volume, 27, No 3 Autum.
49- Edlesky, Carole. (1990). Whose Agenda is this Anyway? a response to Mckenna, Robinson, and Miller. Educational reseach, Vol. 19, N. 8, November 1990.
50- Edlesky. C., Altwger, B., Flores, B. (1991): whole language: what's the difference? Ports mouth, N H: Heinemann.
51- El Toukhy, M. (2000): Using the whole language Approach to teaching English as a Second Language in Egypt, Studies in Curricula and Instruction. N. 64, May. PP 35-74.
52- Elise T, Nigohosian, "Meeting the change of Diversity Applying Whole language theory in Kindergarten with ESL Korean Children", Diss, Abst. Int.328218-New Jersy.
53- Engelhardt, R.E. (2000): Whole Language and Traditional Reading Instruction: The Effect on Reading Achievement. EdD, Saint Louts University. Dissertation, AAT1031284.
54- Fandrish, cherly, 1998: Reading and auding in secondary school English as a second language students, Vol.59 N.2.
55- Freeman, Y.D. (1992): Whole language for Second Language Learners, U.S.A., Heinemann, Portsmotuth, NH.
56- Ghosn, Irma, K (1997): Esl with children literature, te way whole language worked in one kindergarten class. English teaching forum, volume 35, No. 3 July, 1997.
57- Goodman, K.S.: (1986) What's whole in whole language Aparnet/Teacher Guide to Children Learning. Portsmouth, NH: Heinemann Education Books, U.S., 1986.
58- Goodman, K.S.: Goodman, Yetta and Hod, Wendy, J (1989): The Whole Languge Evaluation book, New Hampshire, Henemann, Educational books.
59- Hall, D. & Hewings, A., (2001): Innovation in English Language Teaching, U.S.A., Routledge, 2001.
60- Harp, B. (1993): Assessment and Evaluation in Whole Language Programs, U.S.A., Christopher Gorden Publisher Ink.
61- Hosking Nj, Teberg, A. S (1998): Bridging the gap: Aligning current practice and evolving expectations for middle years literacy programs. Journal of Adolescent& Adult literacy, 41.

62- Newman, Judith m. (1985): Whole language theory in use. Heinemann, new Hamshire U.S.A.
63- Oxford, R., (2001): Integrated Skills in ESL\ EFL Classroomm ERIC, University of Maryland.
64- Patzelt, K. (1995): Principles of whole language and Implication for ESL Learners, ERIC, ED 400526.
65- Reutzel, D. Ray & Cooper B., Whole language comparative effects on first Grade Reading Achievement Journal of Educational Research. V. 83.
66- Ruddle R. B (1992): A Whole language and Literature Perspective Creating a Meaning Making instruction Environment, Language Art, 68 (8).
67- Sargent, John. A (2002): whole language reading education for Middle school Students with learning disabilities, E.D, 474068.
68- Shang, H.F., (2000): A Comparative Analyses on Altermative Approach to Literacy Instruction, International Journal of Lifelong Education, V19.
69- Smith, Frank: Understanding Reading. New York, Holt Rinehart and Unison. 1971.
70- Solon, Corol, (1991): whole language: promising approach to teaching reading to underprepared community college student. Diss Abst. Inter. VOL, 25, No, 6, 1991.
71- Stahl A., Steven, McKenna C. Michael, Pangnucco R. Joan. (1994): the Effects of unable- language in struction, Educational psychologist, 29 (4).
72- Stahl S.A.& Pangnucco, J. R. (1992): The Effect of Traditional Writing Achievement, San Francisco, C.A.
73- Sticht, G, Thomas, James H. James (1984): Listening and Reading, Han Book of Reading, editor by. Person P, David, longman, New York.
74- Strickiand, K. athleen and James Strickiand (1993): Uncovering the curriculm: Whole langage Elementary and post sccondary classrooms. Portmouth NH: B oynton\ Cook.
75- Su, Ya, Chen (2003): How the Whole Language Approch using predictable strategies Motivates Bilingual Children Learning to Read and Write Chinese as a second Language, ERIC ED478292.
76- Taylor, Barbara; and et al, (1995): reading difficulties instruction and assessment, second edition- MC graw, Hill, inc, New york.

77- Traw, R. (1996): Larg- scal Assessment of Skills in Whole Language Curriculum, Two Districts Experiences, The Journal of Education Research, V. 89, N.6, July- August.
78- Trimble, Hilary. C.: (1996). Reading comprehension: A Whole language Effect on Academic Success, Eric No. ED 396246.
79- Walmsley, Sean, A. and Adams Ellen. L (1993): Realities of whole language. "language Arts," VOL 70, April, 1993.
80- Wanger, B. (1989) Whole Language: Intergrating the Language Arts and Much More, Bolmington, In., Clearinghous on Reading and Communication Skill, ERIC, E313675.
81- Waston DJ: (1989): Defining and Describing whole language. The Elementary school Journal, V. 90.
82- Weaver, C (1994): Reading process and practice: from Socio-psycholinguistics to whole language, U.S.A., Heinemann Portsmouth, NH.

*****