إيمان محمد مبروك قطب

كلية اللغة وتنمية مهاراتها

NOOR PUBLISHING
نور نشر

كلية اللغة وتنمية مهاراتها

يهدف هذا الكتاب إلى تحديد فنون اللغة العربية (استماع – تحدث – قراءة – كتابة) ، واقتصر تحديدا على مهارات الأداء اللغوي الشفوي و الكتابي (الوظيفي والإبداعي) لدى طلاب كل مرحلة من المراحل التعليمية، والحديث عن كلية اللغة ، وكذلك تحديد أسس واستراتيجيات المدخل الكلى للغة العربية ، و تحديد قائمة بمهارات الأداء اللغوى الشفوى مثل : (المحادثة - إلقاء الكلمة - حكاية القصص) لدى طلاب المرحلة الإعدادية ،وكذلك تحديد قائمة بمهارات الأداء اللغوى الكتابى مثل : (الوصف- البرقية - القصة- التلخيص - فن المقالة الحجاجية) لدى هؤلاء الطلاب.

إيمان محمد مبروك قطب ، أستاذ مشارك بكلية التربية – جامعة المدينة العالمية للتعليم عن بعد بماليزيا ونائب رئيس القسم ووكيل كلية التربية سابقا مستشار أكاديمي ومطور مناهج لدولة قطر وخبير في وضع معايير تقييم معلمي المملكة العربية السعودية ، حاصلة على العديد من الدورات التدريبية. أشرفت على العديد من الرسائل العلمية ، مدير هيئة تحرير مجلة جامعة المدينة.

NOOR PUBLISHING

9 786203 857726

FOR AUTHOR USE ONLY

محمد مبروك قطب

إيمان محمد مبروك قطب

كلية اللغة وتنمية مهاراتها

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

إيمان محمد مبروك قطب

كلية اللغة وتنمية مهاراتها

FOR AUTHOR USE ONLY

Noor Publishing

Imprint
Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher:
Noor Publishing
is a trademark of
Dodo Books Indian Ocean Ltd., member of the OmniScriptum S.R.L Publishing group
str. A.Russo 15, of. 61, Chisinau-2068, Republic of Moldova Europe
Printed at: see last page
ISBN: 978-620-3-85772-6

Copyright © إيمان محمد مبروك قطب
Copyright © 2021 Dodo Books Indian Ocean Ltd., member of the OmniScriptum S.R.L Publishing group

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

إهـــداء

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة
سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم
إلى والدي الكريمين
رمزا لأبوة خالدة وأمومة حانية
إخواني وأخواتي
إلى الأخوات اللاتي لم تلدهن أمي ... إلى من تحلوا بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء ...
صديقاتي
إليكم جميعا أهدي هذا الجهد المتواضع

المؤلف
قطب إيمان محمد مبروك

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

المحتويات

المحتويات..... 1

مقدمة:..... 3

المحور الأول- الأداء اللغوي وتدريس التعبير الشفوي والكتابي..... 5

أولاً: الطبيعة الكلية لبنية اللغة ونظامها:..... 5

ثانياً:- العلاقة بين اكتساب اللغة وتعلمها:..... 7

ثالثاً:- أهمية اللغة ووظائفها:..... 10

رابعاً:- الأداء اللغوي، مفهومه، مكوناته، أهميته، والعوامل المؤثرة في اكتسابه وتعلمه: .16

خامساً:- علاقة الأداء اللغوي بالقدرة والكفاية:..... 43

سادساً - العلاقة بين التحدث والكتابة:..... 51

المحور الثاني - اللغة والمدخل الكلي للغة:..... 55

أولاً: مفهوم المدخل الكلى للغة(لغة،اصطلاحاً):..... 55

ثانياً:- التأريخ لمدخل " كل اللغة " :..... 60

ثالثاً:- تعلم اللغة من منظور المدخل الكلي للغة:..... 65

رابعاً: فلسفة المدخل الكلي للغة :..... 82

المـراجـــع..... 128

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

مقدمة:

يهدف هذا الجزء إلى تعريف الطبيعة الكلية لبنية اللغة ونظامها ، والعلاقة بين اكتساب اللغة وتعلمها ، وبيان أهمية اللغة ووظائفها ، كما يتعرض هذا الفصل لمفهوم الأداء اللغوي ، ومكوناته ، وأهميته ، والعوامل المؤثرة في اكتسابه وتعلمه ، وعلاقة الأداء اللغوي بالقدرة والكفاية ، وكذلك العلاقة بين لتحدث والكتابة ، وهذا ما تم تناوله في المحور الأول . كما تعرض الفصل إلى تعريف المدخل الكلي (لغة ، واصطلاحاً) ، والتأريخ لمدخل " كل اللغة " ، وتعلم اللغة من منظور المدخل الكلي للغة ، وبيان فلسفة المدخل الكلي للغة ، وأهدافه ، ومبادئه ، ومزاياه ، وأخيراً دور المعلم والمتعلم في المدخل الكلي للغة ؛ وهذا ما تم تناوله في المحور الثاني .

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

المحور الأول- الأداء اللغوي وتدريس التعبير الشفوي والكتابي

أولاً: الطبيعة الكلية لبنية اللغة ونظامها:

اللغة نظام كلي من الرموز، والعلاقات، والفكر، والمعارف. فالتحليل الدقيق للغة يكشف عن حقيقة مؤادها: " أن اللغة نظام كلي شامل لمجموعة من النظم الصغرى التي تتكامل فيما بينها. بل إن اللغة هى نظام النظم، حيث يؤثر عمل الجزء من أجزائه في السلوك العام للنظام كله". (محمود كامل الناقة، 1983، 61)

وتؤكد الدراسات اللغوية جميعها على الطبيعة " الرمزية النفسية للغة، " فاللغة نظام من رموز صوتية مخزونة في أذهان أفراد الجماعة اللغوية، والكلام نشاط مترجم لهذه الرموز الموجودة بالقوة إلى رموز فعلية حقيقية وهذه الرموز هي رموز توفيقية، اصطلح على أشكالها، وكيفياتها، وكمياتها، بالقدر الذي تسمح به اللغة المعينة، كما اصطلح على الدلالة التي ترتبط بكل مجموعة منها. (سيتفن أولمان، 1990، 33)

FOR AUTHOR USE ONLY

كما أن استخدام الرموز الصوتية في كل لغة يتم من خلال أنساق أو أجزاء مختلفة ؛ حيث تتخذ الأجزاء المختلفة في النظام اللغوي ترتيباً محدداً، فيصبح لكل رمز وظيفته في الكلمة، ولكل كلمة وظيفتها في العبارة أو الجملة، وينبغي الالتزام بهذا النسق المتفق عليه في البيئة اللغوية الواحدة، وإلا فقد الرمز اللغوي قدرته على النقل والإفادة " فهذا النسق

اللغوي هو نسق كلي مترابط من " العلاقات" التركيبية المنطقية، والذي يتضمن ترتيب الأصوات داخل الكلمة، وترتيب الكلمة داخل الجملة، وكذلك ترتيب الجمل في إطار من المفهومات والمعاني.(عبد القاهر الجرجاني،44،1984)

اللغة إذن نسق من العلاقات" أو التراكيب، أو القوانين، التي تربط بين مكونها الرمزي في الأصوات والألفاظ ومكونها الفكري المرتبط بالمعني، أي أنها ليست نظاماً مجموعاً من الأصوات أو الألفاظ أو المعني فحسب ؛ بل نظاماً من العلاقات التي تربط بينها أيضاً، " فالألفاظ وحدها مغلقة على معاينها حتى يكون النحو هو الذي يفتحها، والأغراض كامنة فيها – أي في الألفاظ – حتى يكون هو المستخرج لها، فهو المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه، وهو المقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه.

FOR AUTHOR USE ONLY

وتعد اللغة نظاماً كلياً من " الفكر" بل هى " منهج التفكير " كما يرى " **على أحمد مدكور**" شارحاً توليدية (عبد القاهر) " من أنه لا يتصور أن يعرف للفظ موضعاً من غير أن يعرف معناه، ولا أن تتوخي في الألفاظ من حيث هى ألفاظ ترتيباً ونظماً، وإنما يتوخى الترتيب في المعاني ". فاللغة نظام كلي من الفكر الذي يعكس بصدق دقيق ثقافة، وتقاليد،

وعادات، ووجدان المجتمع الذي تنشأ معه اللغة وتتطور وتتشكل بتطوره وتشكله (على احمد مدكور، 2003، 161)

وجميع ما سبق يبرز أيضاً أن اللغة هى نظام مترابط من المعارف اللغوية، والعقلية، والاجتماعية، المتعلقة بأنظمة اللغة في الأصوات والمفردات، والتراكيب، والمعاني، والأفكار، والأحداث الثقافية والاجتماعية، وهذه المعارف هي التي تمكن الفرد من إنتاج عبارات لغته كلاماً أو كتابة بطريقة خاصة، وتمكنه كذلك من فهم مضمون عبارات الأفراد الآخرين الذين يتحدثون بها، وبذلك توجد هذه المعارف اللغوية الصلة بين فكرة وأفكار الآخرين. (مصطفي ناصف، 1993، 56).

FOR AUTHOR USE ONLY

وهذا كله يعني أن اكتساب اللغة أو تعلمها إنما هو عملية ذهنية واعية لاكتساب السيطرة على هذه الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية، والسياقية (الاجتماعية والثقافية) من خلال دراسة هذه الأنماط وتحليلها بوصفها محتوى معرفياً. فتعلم اللغة لابد أن يستند إلى الفهم الواعي لجميع أنظمتها. واكتساب الكفاية المعرفية بهذه الأنظمة شرط سابق على اكتساب مهارات الأداء اللغوي بها وشرط لحدوثه.

ثانياً:- العلاقة بين اكتساب اللغة وتعلمها:

هناك فرق بين مصطلح " اكتساب اللغة " ومصطلح "تعلم اللغة" ؛ فالاكتساب قد يتحقق من خلال مجرد الحياة في بيئة تتداول فيها اللغة، وهذا حال الأطفال قبل أن يوفدوا إلى المدرسة يكونون قد اكتسبوا اللغة مشافهة، وعرفوا كثيراً من أنماط أدائها، أما تعلم اللغة فينبغي فيه الوعي بطبيعتها، والإلمام بالمعرفة المتاحة حولها – قدر طاقة التعلم– والأداء اللغوي الذي ينتج وصالاً أو تواصلاً ناجحاً. (أحمد المهدي، 38،2001).

هذا، وقد تعددت وجهات النظر بشأن تفسير عملية اكتساب اللغة وتعلمها ؛ فالبعض ينظر إليها بصفتها سلوكاً يكتسب، وآخر يؤكد أنها غريزة تولد بها، وفريق يراها ظاهراً سطحياً قوامه تجليات محسوسة، وفريق آخر يرى تحت هذا الظاهر السطحي " بنية عميقة " من علاقات الألفاظ والتراكيب والنصوص .

FOR AUTHOR USE ONLY

ويرى أنصار الاتجاه السلوكي وعلى رأسهم "**سكنر**" أن الطفل يولد صفحة بيضاء، لا تحمل أي شئ عن اللغة أو العالم، وأن البيئة هى التي تكل عقل الطفل ولغته بوسائل متنوعة من التعزيز. (هـ.د. دوجلاس يراون، 1994، 36)

وقد حاول علماء النفس أن يوسعوا النظرية السلوكية ومن ذلك ما أطلقوا عليه "النظرية التوسطية " التي تعلن عن أن الوصول إلى المعني يكون عن طريق مثير لغوي

يؤدي إلى استجابة توسطية، وهى عملية غير ظاهرة وإنما هى "داخل" المتعلم نفسه، وهو اتجاه عقلي معرفي متنكر في ثوب السلوكية، إلا أنها لم تصلح في تفسير كثير من القضايا خاصة تلك التي تتصل بالبني العميقة للغة، وهي حقيقة نفسية مؤكدة تتبع الخبرة المعرفية والوجدانية للفرد.

ويرى تشومسكي أن الطفل يملك قدرات فطرية تساعده على تقبل المعلومات اللغوية وعلى تكوين البنية اللغوية خلالها، إذ إن الطفل يملك نظاماً يطور ويختزن داخله نحواً توليدياً محدداً بطريقة واضحة الأوصاف لبنية الجمل التي يستخدمها، واللغة – في ذلك – ذات بنتيين: إحداهما بنية سطحية (الألفاظ، والجمل، والتراكيب)، والأخرى: بنية عميقة (الأفكار، والمعاني، والمشاعر) وكلتاهما وجهان لكيان واحد (تشومسكي، 1993، 74–75).

FOR AUTHOR USE ONLY

كما يرى تشومسكي أن أصل اللغة يعني امتلاك اللغة، ولا يعني ممارستها الفعلية أي يعني مصطلح الكفاءة Competence ولا يعني مصطلح الأداء Preformance. فمصطلح الكفاءة عنده مصطلح عقلي ضمني، وهذا ما دعاه لاعتقاد أن اللغة جهاز فطري يمكن الإنسان من التواصل اللغوي. (عبده الراجحي، 1994، 123–125)

وانطلاقاً من كل ما سبق، يمكن القول: إن اللغة غريزة فطرية ؛ بمعني أنها تمثل استعداداً أو قابلية تميز الإنسان عما عداه من الكائنات الحية، وهذه الغريزة عرضة دائماً مثل غيرها من الغرائز لتأثيرات بيئية، يمكن أن تنميها في اتجاه سليم أو تخمدها أو تبددها من خلال مؤسسات اجتماعية مختلفة كالأسرة والمدرسة والمجتمع.

ثالثاً:- أهمية اللغة ووظائفها:

تؤدي اللغة وظائفها بمظهريها المنطوق، والمكتوب ؛ فهى وسيلة لكسب المعارف وخلق التفكير، وإحداث التواصل، والتفاعل في المجتمع الواحد، وبين المجتمعات المتنوعة، وعبر القرون الممتدة ؛ تنقل تجارب الماضي، وإنجازات الفكر على امتداد أحقابه المتتالية.

FOR AUTHOR USE ONLY

واللغة تنمي قدرات الإنسان العقلية وإدراكاته المعرفية والفكرية، وتميزه عن غيره من المخلوقات، وتمكنه من التواصل مع الآخرين، وتكسبه الارتباط بمجتمعه. حتى إنها تعد السمة الأساسية للمجتمع الإنساني، فلا لغة بدون مجتمع ولا مجتمع بدون لغة (عبد العزيز حمودة، 2001، 20)

واللغة من ناحية أنها نظام رمزي تعد لوناً من ألوان الثقافة بمفهومها الشامل الذي يتضمن الدين، والعادات، والتقاليد، والطقوس، والتراث الأدبي، والفنون ... الخ. وهي الوسيلة

لتشكيل كل ذلك ؛ ومن ثم صار تطور الثقافة مرتبط بقدرة الإنسان على استخدام الرموز اللغوية وتطويرها ؛ لاحتضان متغيرات وتطورات الثقافة والتعبير عنها، وإلا فإذا أصيبت اللغة بالعجز فإن الثقافة لا مفر مصابة به. (نشأت عبد العزيز، 2009، 106)

ولقد صار تحديد وظائف اللغة من أهم أهداف البحث اللغوي الحديث، بل أصبح ذلك منهجاً ومدخلاً في فهم اللغة وإدراك طبيعتها، ووضع تصور ووصف حقيقي لها، وتحديد الطرائق والوسائل المعينة في اكتسابها وتعلمها.

وقد أحصي البعض للغة وظائف، أو مجالات أساسية في حياة الإنسان، وهي تتعلق بالنواحي الحضارية، والاجتماعية، والفكرية، والتاريخية، والشخصية. فاللغة وسيلة للتعليم واكتساب المعرفة، وتنمية قدرات الإنسان العقلية، وتسجيل تجارب القدماء، ورصد أنماط تفكيرهم. وهى أداة لحفظ التراث القومي بأنواعه المختلفة. وهى فوق هذا وذلك رباط اجتماعي يمكن الإنسان من التعامل مع غيره، ويجعله من أفراد الجماعة في مجتمعه أو المجتمعات الأخرى.

FOR AUTHOR USE ONLY

ومن أشهر التصنيفات التي وضعت لتحديد إطار للوظائف التي تؤديها اللغة ما قام به "**هاليداي**" الذي حدد تسع وظائف أساسية تؤديها اللغة، وهى:

1- الوظيفة النفعية: **Instrumental Function**

فاللغة تسمح لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة أن يشبعوا حاجاتهم، ويعبروا عن رغباتهم، من البيئة المحيطة بهم. وهذه الوظيفة يلخصها "**هاليداي**" في عبارة "أنا أريد" "I Want" .

2- الوظيفة التنظيمية: **Regulatory Function**

فباللغة يوجه الإنسان سلوك الآخرين، وهذه الوظيفة تعرف باسم وظيفة " أفعل كذا ... ولا تفعل كذا " كنوع من الطلب، أو الأمر لتنفيذ المطالب أو النهي عن أداء بعض الأفعال.

فاللغة لها وظيفة " الفعل" أو التوجيه العملي المباشر. ففي عقد القران – مثلاً – يتم الزواج بمجرد النطق بألفاظ معينة، وكذلك في المحكمة، حينما يقول القاضي: " حكمت المحكمة بكذا " فإن هذه الكلمات تتحول إلى فعل. وكذلك اللافتات التي نقرؤها هى توجيهات وإرشادات من هذا القبيل. ويلخص "هاليداي" هذه الوظيفة في عبارة " أفعل كما أطلب منك " "Do as tell you"

3- الوظيفة التفاعلية: **Interactional Function**

FOR AUTHOR USE ONLY

فاللغة تستخدم للتفاعل مع الآخرين من خلال وظيفة "أنا وأنت""Me and you" وهى وظيفة مهمة باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستغني، ولا ينعزل عن الجماعة. وإنما هو في تفاعل دائم معها.

4- الوظيفة الشخصية: **Personal Function**

فمن خلال اللغة يستطيع الفرد أن يعبر عن آرائه، ومشاعره، واتجاهاته، وبالتالي فهو يستخدم اللغة ليثبت هويته وكيانه الشخصي، ويقدم أفكاره ويبرز مشاعره للآخرين. وهذه الوظيفة للغة هى وظيفة رئيسة ومحورية بالنسبة للفرد، حيث تبرز التصاق اللغة بالإنسان؛ فيها يكون، وبدونها لا يكون. ولهذا فهى أساسية في نقل الخبرة الإنسانية، والتعبير عن الفكر، واكتساب المعرفة، وهى ضرورة حتمية لتطور الثقافة والعلم. وتلخص " هاليداي " هذه الوظيفة في عبارة " إنني قادم " "Here I Come" .

FOR AUTHOR USE ONLY

5- الوظيفة الاستكشافية: **Heuristic Function**

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل الاستفسار عن أسباب الظواهر، والرغبة في التعلم منها. فبعد أن يبدأ الفرد في تمييز ذاته عن البيئة المحيطة به ؛ يستخدم اللغة

لاستكشاف وفهم هذه البيئة ؛ ولهذا يطلق عليها الوظيفة الاستفهامية. وتلخص "**هاليداي**" هذه الوظيفة في عبارة "أخبرني عن السبب" "Tell me Way" .

6- الوظيفة التخيلية: **Imaginative Function**

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل التعبير عن تخيلات، وتصورات من إبداع الفرد، وإن لم تتطابق مع الواقع. حيث تسمح اللغة للفرد بتجاوز الواقع عن طريق ما يبدعه في قوالب لغوية وفكرية. وتلخص هذه الوظيفة في عبارة " دعنا نتخيل أو ندعي "Let us Pretend".

FOR AUTHOR USE ONLY

7- الوظيفة الإعلامية: **Informative Function**

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تمثيل الأفكار والمعلومات، وتوصيلها للآخرين، فمن خلال اللغة يستطيع الفرد أن ينقل معلومات جديدة ومتنوعة إلى أقرانه، بل يستطيع أيضاً نقل المعلومات والخبرات إلى الأجيال المتعاقبة، وإلى أجزاء متفرقة من الكرة الأرضية خصوصاً بعد الثورة التكنولوجية الهائلة. وتلخص هذه الوظيفة في عبارة "لدى شيء أريد إبلاغك به""I have got Something to tell you".

8- وظيفة اللعب باللغة: **Play Function**

حيث يستخدم الإنسان كلمات اللغة حتى ولو كانت بلا هدف نفعي محدد للترويح عن ذاته واللعب مع نفسه أو مشاركة الآخرين، وهذه الوظيفة تلخص في عبارة "Billy Pilly".

9- الوظيفة الشعائرية: **Ritual Function**

ويقصد بها استخدام اللغة لتمييز شخصية الجماعة، والتعبير عن أنماط من السلوكيات والعادات والتقاليد، وتلخص هذه الوظيفة في عبارة "كيف حالك" "How do you do"(رشدي أحمد طعيمة، 2004م، 153-154).

FOR AUTHOR USE ONLY

ويتضح مما سبق، أن خلاصة نظرة هذه الوظائف إلى طبيعة اللغة نظرة كلية، ينظر إلى متعلميها على أنهم أفراد قادرون على بناء المعني من خلال خبراتهم التي تمكنهم من التواصل في سياقات طبيعية واجتماعية ووظيفية، ومن ثم فإن تعليم اللغة يكون فاعلاً ومثمراً وناجحاً، من خلال تهيئة الناشئة لممارسة اللغة في مواقف حقيقية، لا تقيم حدوداً وجدراناً بين المواد الدراسية، حتى يصبح كل معلم معلماً للغة، فتتطور النظرة إلى تعليم اللغة من خلال ما يُفرض على الأمة من متطلبات حضارية – من داخل دائرة الأدب الضيقة – إلى جميع مناشط الحياة داخل المدرسة وخارجها، فيتحقق التواصل بين الأفراد والمجتمعات .

رابعاً:- الأداء اللغوي، مفهومه، مكوناته، أهميته، والعوامل المؤثرة في اكتسابه وتعلمه:

أ- مفهوم الأداء اللغوي:

الأداء مفهوم يعني الإنجاز. وعند تطبيقه في اللغة فهو يعني الإنجاز باللغة في الإرسال والاستقبال، أي: مدى الإنجاز في " فهم اللغة " عند الاستقبال في الاستماع، والقراءة. ومدى الإنجاز في " الإفهام باللغة " عند الإرسال في الكلام، والكتابة.

ولاستخدام هذا المفهوم في القرآن الكريم والسنة الشريفة " محددات " مميزة من المعايير، والمؤشرات تتمثل في لزوم فعل الأداء لمعايير: المناسبة، والفاعلية، والجودة، أو الإحسان، قال الله تعالي: **[إِنَّ اللهَ يَـأْمُرُكُمْ أَن تُـؤَدُّواْ الأَمَانَـاتِ إِلَـى أَهْلِهَـا]** (سورة النساء: الآية 58)، وقال أيضاً: **[فَمَنْ عُفِيَ لَـهُ مِـنْ أَخِيـهِ شَـيْءٌ فَاتِّبَـاعٌ بِـالْمَعْرُوفِ وَأَدَاء إِلَيْـهِ بِإِحْسَانٍ]** (سورة البقرة: الآية 178)، وفى سورة الدخان: **[أَنْ أَدُّوا إِلَـيَّ عِبَـادَ اللَّهِ إِنِّـي لَكُـمْ رَسُولٌ أَمِينٌ]** (سورة الدخان: الآية 18).

FOR AUTHOR USE ONLY

وقد يرتفع لفظ " الأداء " إلى مرتبة التعبير عن أفعال وأعمال حين يطلب فيها "الفاعلية " والجودة، كمثل الفعل " أقاموا" والفعل " أتوا " **[وَلَوْ أَنَّهُمْ أَقَامُواْ التَّوْرَاةَ وَالإِنجِيلَ وَمَا أُنزِلَ إِلَيهِم مِّن رَّبِّهِمْ لأَكَلُواْ مِن فَوْقِهِمْ وَمِن تَحْتِ أَرْجُلِهِم]** (سورة المائدة: الآية 66). [**الَّذِينَ إِن مَّكَّنَّاهُمْ فِـي الأَرْضِ أَقَـامُوا الصَّـلاةَ وَآتَـوُا الزَّكَـاةَ وَأَمَـرُوا بِـالْمَعْرُوفِ**

وَنَهَوْا عَنِ الْمُنكَرِ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الأُمُورِ] (سورة الحج: الآية 41)، فـ " أقاموا الصلاة " أي: أدوها أداءً يستوفي هيأتها، وأركانها في تدبر وخشوع، و" آتوا الزكاة " أي: أدوها أداءً مستوفياً حقها ومنجزاً لغاياتها.

وكمثلها استخدام لفظ " الأداء " **[إِنَّ اللهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤدُّواْ الأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا]** (سورة النساء: الآية 58)، **[فَاتِّبَاعٌ بِالْمَعْرُوفِ وَأَدَاء إِلَيْهِ بِإِحْسَانٍ]** (سورة البقرة: الآية 178)، " فالأداء " هنا – من ارتباطه بعظم أمر الأمانات التي لابد أن تؤدي لأصحابها – يعني الإنجاز والوفاء بالوعد، بأفضل طريقة يمكن أن يكون عليها هذا الوفاء .

والأداء كذلك هو اللفظ الجامع عند التعبير عن مطلق التسليم، ومجمل الخيرات التي تؤدي لتُرفع ؛ ولتقبل مباشرة من الله **[أَنْ أَدُّوا إِلَيَّ عِبَادَ اللَّهِ إِنِّي لَكُمْ رَسُولٌ أَمِينٌ]** (سورة الدخان: الآية 18).

والإحسان، أو الجودة هي معيار الأداء الجيد كما ذكر القرآن الكريم فلا يكون الأداء أداء بمجرد " الفعل" دون النظر لمعياره من الجودة، ومؤشره في الفاعلية، وإلا لجأ ملتبساً بالخداع أو النفاق، والمخالفة الصريحة لمقتضي اللفظ المستخدم في القرآن

FOR AUTHOR USE ONLY

في أعظم الأمور وأجلها **[إِنَّ اللَّهَ يَـأْمُرُكُمْ أَن تُـؤدُّواْ الأَمَانَـاتِ إِلَـى أَهْلِهَـا]** (سورة النساء: الآية 58).

فاستعمال فعل الأداء إذن مرهون، ومرتبط بمدى الدلالة على معيار الفاعلية والجودة في الإنجاز فيما ارتبط به من عمل مع إيمان وطاعة لله ورسوله، مع اتفاق للثوابت الشرعية.

فمن ذلك كله يتخذ الأداء اللغوي قوته، ويكتسب فاعليته في الفعل والتأثير من كونه جاء متناسباً مع المواقف، والأحداث، والأغيار الحياتية **[كَـذَلِكَ لِنُثَبِّـتَ بِـهِ فُـؤَادَكَ وَرَتَّلْنَـاهُ تَـرْتِيلًا]** (سورة الفرقان: الآية 32) فالله سبحانه جعل أداء القرآن مثبتاً لفؤاد النبي (ص) فأنزله مرتلاً مجوداً متناسباً مع مواقف الوصل، واحتياجات التفاعل في الأنشطة والمواقف والقضايا التي تستجد في مسيرة الدعوة **[وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَـوْلَا نُـزِّلَ عَلَيْـهِ الْقُـرْآنُ جُمْلَـةً وَاحِدَةً كَذَلِكَ لِنُثَبِّتَ بِـهِ فُـؤَادَكَ وَرَتَّلْنَـاهُ تَـرْتِيلًا]** (سورة الفرقان: الآية 32)، ولذا فقد أُمر النبي – والمؤمنون جميعاً – بأن يستمر في هذا الأداء الترتيلي الذي لا تنضب ذخائر مكنوناته الفاعلة في مواقف الحياة المتنوعة والمتجددة، **[أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُـرْآنَ تَـرْتِيلًا]** (سورة المزمل: الآية 4) وما الترتيل الدائم للقرآن في الصلاة، وغير الصلاة في حياة المؤمنين إلا ليستلهم كل مؤمن معانيه فيلبسها أفعال وأنشطة الحياة التي تمر به.

FOR AUTHOR USE ONLY

إن اللغة – كلاماً أو كتابة – إذا لم تلتبس بمعايير الصحة والمناسبة، وعناصر الجذب، ومقومات التأثير في الأداء، فلن يكون لها أثر الفعل والإنجاز بل ستصبح أصداء من الأصوات المفرغة التي لا معني لها.

إن الأداء السليم للغة يحفظ لها رونقها في الأسماع، ووقعها في الطباع، ويفتح لها القلوب ؛ فتعي ما تسمع، وتتمثل ما تقرأ ثم تتأمله في أناة وارتياح ؛ فيزداد وضوح الدلالة على المعني. (رشاد محمد سالم، 2005، 2)

فالأداء اللغوي إذن لا يقصد به مجرد إصدار شكل اللغة المنطوق أو المكتوب ؛ بل ما يلتبس هذا الشكل من خصائص المناسبة في الاختيار، والصحة في الأفكار، والجودة في الأسلوب، والدلالة في التعبير ... الخ فكل ذلك وغيره يكون الأداء، ويمخض الفعل، وينتج التأثير الذي نرمي إليه. (نشأت عبد العزيز، 2009، 118)

FOR AUTHOR USE ONLY

والأداء في اللغة: مصدر من الفعل (أدى)، بمعني القيام بعمل ما، فأدى الشيء: قام به، وأدى الشهادة: أولى بها، وأدى الشيء إليه: أوصله. والأداء: التأدية، والأداء – أيضاً التلاوة. (مجمع اللغة العربية، 1988، 10)

ويعرف(**بلياييفBelyayev)** الأداء اللغوي بأنه: " ما هو إلا عملية التواصل منفذه بأدوات لغوية ". (محمود أحمد السيد، 1989، 20)

ولم يبعد **(على سلام)** عن هذا المعني إذ يعرفه بأنه: " ممارسة اللغة فعلاً في مواقف التواصل ". (على عبد العظيم سلام، 1993، 35)

وهذا يعني أن الأداء اللغوي – بصفة عامة – يمكن تعريفه بأنه: "كل ما يصدر عن الإنسان من كلام يتواصل به مع غيره من بني جنسه لقضاء حاجة من حاجاته الحياتية، سواء أكان هذا الكلام منطوقاً أم مكتوباً".(سيد فهمي مكاوي،2002، 60)

FOR AUTHOR USE ONLY

وتعرف **(هدى إمام)** الأداء اللغوي بأنه: " هو الممارسة اللغوية الجيدة، أي قدرة الفرد على أن يفهم وأن يُفهم بأسلوب صحيح".(هدى محمد إمام صالح، 2008، 10، 11)

ويعرف الأداء اللغوي إجرائياً بأنه: قدرة الطلاب على الممارسة اللغوية لمهارات التعبير الشفوي والكتابي بصورة مترابطة أثناء التواصل اللغوي.

ب- أهمية الأداء اللغوي :

إن تمكن الطالب من أدائه اللغوي يمكنه من ممارسة اللغة العربية ممارسة صحيحة في المواقف اللغوية المتنوعة التي تكون في مجموعها العام مهارات الأداء اللغوي، لا مناص

مـن ضـرورة تنميـة مهـارات الأداء اللغـوي باعتبارهـا ركنـاً ضـرورياً لتعلـيم اللغـة وضـبط استخدامها .

ومن ثم يمكن القول إن تنمية مهارات الأداء اللغوي تمكن الطالب من ضبط القلم عند الكتابة واللسان عند التحدث، ومن خلالها يدرك الطالب أصل الكلمة وكيفية اشتقاقها،و يمتلـك القـدرة اللغويـة علـى الفهـم والإفهـام والإبانـة عـن المعنـي، وفهـم التراكيـب اللغويـة، والعلاقات بين مكونات الجملة الواحدة، ويدرك العلاقات بين الجمل بعضها البعض وهى بذلك تؤثر في قدرتي الفهم اللغوي والجودة اللغوية، كما أن الأداء اللغوي يؤثر في ممارسات الطالب اللغوية في مختلف الفنون اللغوية استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، يساعد الطالب علي ضبط الاستخدام اللغوي المكتوب والمتحدث، بالتالي قدرته علي أن يسلك سلوكاً لغوياً يتسم بالصحة والدقة. (هدى صالح، 2008، 18، 19)

FOR AUTHOR USE ONLY

ومعنى هذا أن اكتساب مهارات الأداء اللغوي يجب أن يؤثر على الممارسات اللغوية للطالب، وهذا يعني أن الأداء اللغوي له (الشفوي والكتابي) يجب أن يخلو من الأخطاء النحوية أو تقل فيه الأخطاء إلى حد كبير، وأن تؤدي تلك الممارسات بصورة تميل إلى الدقة والسرعة والإتقان .

ج- خصائص الأداء اللغوي :

ومما سبق يمكن الخروج بالصفات التي تعتبر خصائص مميزة (للأداء اللغوي) وهى كما يلي :

1- أن الأداء حركي معقد إلى حد ما .

2- أن شكلاً من أشكال التعلم قد حدث.

3- أن ثمة تكاملاً في السلوك نتج عن هذا التعلم.

4- أن أداء هذا العمل يتسم باليسر والسهولة إلى حد ما.

5- أن الحركات الغريبة التي كانت دخيلة على الأداء قلت، عن لم تكن اختفت .

6- أن الأخطاء في أداء هذا العمل بدأت تتناقص .

7- أن الأداء يصحبه قدرة على إدراك علاقات جديدة.

8- أن القدرة على التطبيق تنمو بقوة وبدقة متزايدة .

9- أن الأداء يأخذ طريقة بسرعة مطردة.

10- أن الأداء مصحوب بالثقة في النفس والرضا عن العمل .

FOR AUTHOR USE ONLY

11- أن الأداء العملي يستند خلفه تصور واضح في الذهن لطبيعة العمل وإجراءاته ونتائجه .

12- أن هناك تآزراً بين مختلف أعضاء الإنسان، أعضاء النطق وأعضاء الحس. حيث إن المهارات اللغوية تتضمن مهارات إدراكيه حركية عقلية، والتآزر يعني استخدام هذه الأعضاء المختلفة معاً .

13- أن هناك تنظيماً لسلاسل المثيرات والاستجابات في أنماط أكبر هذا التنظيم يمكن تصوره في شكل بناء هرمي فيه عناصر فرعية وأخرى أساسية، ويعتبر تعلم ما هو فرعي شرطاً لازماً وسابقاً لتعلم ما هو أساسي. (رشدي طعيمة، 2006، 33، 34)

FOR AUTHOR USE ONLY

د- مهارات الأداء اللغوي:

1- تعريف المهارة :

للمهارة تعريفات كثيرة تذكر منها :

يعرفها(**دريفر Driver**) في قاموسه لعلم النفس بأنها السهولة والسرعة والدقة (عادة) في أداء عمل حركي.

ويعرفها(**مان Munn**) بأنها تعني الكفاءة في أداء مهمة ما. ويميز بين نوعين من المهام: الأول حركي، والثاني لغوي. ويضيف بأن المهارة الحركية هى: إلى حد ما، لفظية وأن المهارات اللفظية تعتبر في جزء منها حركية.(رشدي طعيمة، 2006، 29)

ويرى(**لابان ولورنس Laban & Lawrence**)أن المطلب الأول للمهارة هو الاقتصاد في الجهد، ويعرفان المهارة بأنها آخر مرحلة للإكمال والاتفاق .

(Laban, R. & F.C. Lawernce,1999, 24)

أما(**Good**) فقد عرفها في قاموسه للتربية بأنها الشئ الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسمياً أو عقلياً. وأنها تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين. (رشدي أحمد طعمه، 2006، 29–30)

FOR AUTHOR USE ONLY

وقد عرفت المهارة بشكل عام في الأدب التربوي على أنها القيام بعملية معينة أو أداء عمل ما بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد الجهد المبذول.

(محمد السيد،35،1998، حسن شحاته وزينب النجار،2006، 22)

ثم يوضح (**زين الخويسكي**) الفرق بين المهارة لغة، واصطلاحاً بقوله: المهارة لغة تعني: إحكام الشئ وإجادته والحذق فيه، فيقال مَهَر يمهرُ مهارةً فهي تعني الإجادة، والمهارة

اصطلاحاً إذا ما ربطنا بينها وبين اللغة (أي المهارة اللغوية) فيمكن القول إنها أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلاً عن السرعة والفهم، وعليه فإن هذا الأداء قد يكون صوتياً أو غير صوتي والأداء الصوتي يشمل: القراءة والتعبير الشفوي والتذوق الأدبي شعراً ونثراً، أو غير صوتي فيشمل: الاستماع والكتابة والتذوق الجمالي ثم يؤكد أنه لابد لهذا الأداء اللغوي أن يتسم بالدقة والكفاءة فضلاً عن السلامة اللغوية نحواً وصرفاً وخطاً وإملاء ومراعاة طبيعية للعلاقة بين الألفاظ ومعاينها ومطابقة الكلام لمقتضي الحال وصحة الأداء الصوتي والإملائي.(زين الخويسكى،2008، 45).

FOR AUTHOR USE ONLY

ومما سبق من تعريفات للمهارة، يتضح أن المهارة يمكن ملاحظتها وقياسها في أداء الفرد ويختلف مستوي الأداء باختلاف درجة إتقان الفرد لهذه المهارة، بل إنها تتطلب من الفرد امتلاك قدراً من المعلومات والمفاهيم والمعارف والاتجاهات التي تلزم الفرد وتوجه سلوكه الأدائي المطلوب، ولابد أن يكون هذا الأداء قوي حتى نحكم علي الفرد بالمهارة فالدقة شرط فيها.

2- مكونات المهارة :

للباحثين تصورات مختلفة للعوامل التي تتكون منها المهارة وفيما يلي بعض هذه التصورات:

* تعتبر المهارة في رأى(**سيشور Seashore)** درجة من الكفاءة في أداء فعل ما. كما أن المهارات جميعها تتضمن حركة الجسم كله، أكثر من مجرد مجموعة من العضلات الكبيرة أو الصغيرة. وأشار أيضاً إلى أن المهارات الحركية تشتمل علي ثلاثة عناصر هى: (السرعة Speed والقوة Strength والثبات أو الدقة Steadiness, Precision).

* ويرى(**ستون Stone)** أن العوامل الأساسية في المهارة الحركية هي الضبط العضلي Muscular Control والدقة Accuracy والاقتصاد في الجهد Economy of Force " وهذا يتطابق إلى حد ما مع ما قاله سيشور من الثبات والدقة ".

* أما(**بنيت Bennette**) فيذكر العناصر الآتية بوصفها مكونات للقدرة الحركية العامة General motor ability خفة الحركة والرشاقة agitity والتناسق Coordination، والقوة Strength، والمرونة flexibility والتوازن balance والمتانة وقوة التحمل endurance.

FOR AUTHOR USE ONLY

* وقد درس(**فلشمان Fleishman**) القدرات النفس حركية Psychomotor abilities كمحاولة لإيجاد عدد من فئات القدرات التي يمكن أن تساعد في وصف مدي واسع من المهام النفس – حركية. وقد استخلص عشرة عوامل مستقلة تتكون منها المهارة النفس – حركية Psychomotor هذه العوامل هي:

أ- سرعة حركة الأصبع والمعصم Wrist Finger Speed .

ب- الحذق في حركة الأصبع Ginger dexterity.

ج- معدل حركة الذراع Rate of arm movement.

د- الحذق اليدوي Manual dexterity .

هـ- ثبات حركة الذراع واليد Arm – hand steadiness .

و- زمن رد الفعل Reaction time.

ز- الاستهداف Aiming.

ح- التناسق النفس – حركي Psychomotor coordination .

ط- تمييز وضعية الجسم Pictorial discrimination .

ي- العلاقات المكانية Spatial relations .

FOR AUTHOR USE ONLY

ك- ويحلل سكوت Scott عملية أداء المهارة إلى ثلاث مراحل هي:(الحركة التمهيدية preparatory والحدث action والمتابعة follow – through). (رشدي طعيمة، 2006، 31: 33)

هذا، ويصف (جابر عبد الحميد وآخرون، 1982، 2: 71) مكونات الأداء المهاري كما يلي:

أ- التمييز: ويعني معرفة متى ينبغي عمل الشئ، ومعرفة متى يكون العمل قد اكتمل .

ب- حل المشكلات: ويعني كيفية تقرير ما ينبغي عمله .

ج- التذكر: وهو معرفة ما ينبغي عمله.

د- المعالجة اليدوية: وتعني كيفية أداء العمل.

هـ- المعالجة اللفظية: وتعني وصف الأداء.

وبهذا يمكن تحليل محتوي المهارة اللغوية إلى ثلاثة مكونات هى:

الأول: يخضع الجانب العقلي المعرفي.

الثاني: يتبع الجانب العاطفي الانفعالي.

الثالث: يتبع الجانب النفسي – حركي.

FOR AUTHOR USE ONLY

3- تصنيف المهارة :

قدم الباحثون تصنيفات مختلفة للمهارات بصفة عامة، وهذه التصنيفات يمكن أن تفيد التعرف على الأنماط المختلفة لأداء المهارات.

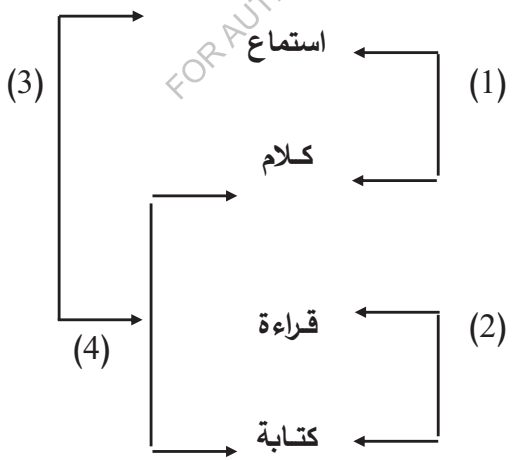
ويرى الباحثون أن تصنيف المهارات اللغوية يجب أن يكون على أساس الجوانب العقلية – المعرفية، والعاطفية – الانفعالية، والنفس – حركية، وأن المهارات اللغوية تصنف حسب ترتيب وجودها الزمني في النمو اللغوي عند الإنسان، إلى الاستماع، يليه التعبير الشفوي أو الكلام، ثم القراءة بأنواعها ثم التعبير التحريري أو الكتابة. وهذه المهارات الرئيسة يمكن تحليلها إلى مكونات عقلية – معرفية وأخرى عاطفية – انفعالية، وثالثة نفسية – حركية. والخطوة التالية هى تحليل كل مكون من هذه المكونات إلى مهارات فرعية يحتاج الدارس إلى تعلمها. وعملية تصنيف المهارات الرئيسة تعتبر عملية تحليل وتركيب في نفس الوقت، حيث يتم تجزئة محتوي المهارة إلى مكوناتها، ثم تحليل كل مكون منها إلى مهارات فرعية، ثم العمل على إعادة ترتيب وتصنيف هذه المهارات الفرعية ووضعها في تتابع يسهل تعلمها. فعلى سبيل المثال يمكن تحليل مهارة الاستماع إلى أربعة مكونات عقلية – معرفية هى: فهم المسموع والكفاءة النحوية، ومستويات عقلية عليا ثم الفهم الثقافي، كما يمكن تبين

FOR AUTHOR USE ONLY

مكونين في الجانب العاطفي – الانفعالي هما اتجاهات الاستماع وقيم الاستماع، أما آليات الاستماع فإنها تمثل الجانب النفسي – حركي. ولكل مكون من هذه المكونات مهارات فرعية يمكن تصنيفها في تتابع يسهل تعلمها. (رشدي أحمد طعيمة، 2006، 37)

في ضوء ما سبق يتضح أن المهارات الأساسية للأداء اللغوي أربعة هى: الاستماع Listening والكلام Speaking والقراءة Reading والكتابة Writing هذه المهارات لها علاقات متبادلة يوضحها الرسم التالي:

FOR AUTHOR USE ONLY



فالاستماع والكلام (1) يجمعهما الصوت، إذ يمثلا كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين.

بينما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة(2) ويستعان بهما لتخطي حدود الزمان وأبعاد المكان عند الاتصال بالآخرين، وبين الاستماع والقراءة (3) صلات أهمها أنها مصدر للخبرات، إذ هما مهارتا استقبال Receptive لا خيار الفرد أمامهما في بناء المادة اللغوية، ومن هنا يبرز بعض الخبراء وصفهم لهاتين المهارتين بأنهما مهارتان سلبيتان، والحق غير ذلك. والفرد في كلتا المهارتين يفك الرموز Decode بينما هو في المهارتين الأخيرتين: الكلام والكتابة (4) وهما موضع الحديث في الدراسة الحالية، فيهما يركب الرموز Incode كما أنه فيهما " الكلام والكتابة" يبعث رسالة ومن هنا فتسميان مهارتي إنتاج أو إبداع Productive or Creative والمرء في المهارتين الأخيرتين مؤثر على غيره (مستمع أو قارئ). والرصيد اللغوي للفرد فيهما أقل من رصيده في المهارتين الأولتين، الاستماع والقراءة، إن منطقة الفهم عند الفرد أوسع من منطقة الاستخدام. (رشدي طعيمة، 2006، 163)

FOR AUTHOR USE ONLY

ويؤكد هذا على ضرورة الربط بين مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) من خلال استخدام المدخل الكلي في تدريس هذه المهارات والأخذ بمبادئ هذا المدخل، مما يساعد الطلاب على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً أثناء التواصل اللغوي، وكذلك ضرورة تعرف الطلاب على مجالات الأداء اللغوي لاستخدامها في مواقف اللغة الاتصالية والتي يتم عرضها في النقاط القادمة.

ويؤكد هذا على ضرورة الربط بين مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، من خلال استخدام المدخل الكلي في تدريس هذه المهارات، والأخذ بمبادئ هذا المدخل، مما يساعد الطلاب على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً أثناء التواصل اللغوي.

FOR AUTHOR USE ONLY

هـ- مجالات الأداء اللغوي :

يقصد بمجالات الأداء اللغوي مجموعة الأنشطة التي يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة، وتختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد، ومواقف الحياة التي يمر بها، وخصائصه هو نفسه، ومدى إتقانه للغة التي هي أداة التواصل ... إلى غير ذلك من عوامل التباين في مجالات الأداء اللغوي.

ومع التسليم بهذه الحقائق إلا أن هناك عدداً من المجالات العامة للأداء اللغوي تلخصها لنا(**وليجار يفرز**) وصاحبتها(**ماري يتمبرلي**) فيما يلي:

(Rivers, W & Temperly, 52, 90)

1- تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها.

2- تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء .

3- إخفاء الفرد نواياه.

4- تخلص الفرد من متاعبه.

5- طلب المعلومات وإعطاؤها.

6- تعلم طريقة عمل الأشياء أو تعليمها للآخرين .

7- المحادثة عبر التليفون.

8- حل المشكلات.

9- مناقشة الأفكار .

10- اللعب باللغة .

11- لعب الأدوار الاجتماعية .

FOR AUTHOR USE ONLY

12- الترويح عن الآخرين.

13- تحقيق الفرد لإنجازاته .

14- المشاركة في التسلية وإرجاء الفراغ .

ولكل مجال من هذه المجالات بالطبع أنماط اللغة المناسبة لها من أصوات، ومفردات، وتراكيب، فضلاً عن السياق الثقافي المحيط بها.

و- مستويات الأداء اللغوي :

ما دام الحديث عن مستويات الأداء اللغوي في مجال اللغة العربية، فإن المستوى الفصيح يعتبر النموذج اللغوي الذي يجب أن يقتدي، وبمعاييره يحتذي، وعليه فالأداء اللغوي لشخص ما كلما اقترب من تمثيل هذا النموذج كان أداءً متميزاً يتسم بالمهارة، وكلما ابتعد عن تمثيل هذا النموذج أيضاً – أي ابتعد عن احتذاء الفصحى – كان الأداء ضعيفاً، وكان صاحبه غير متمكن، فالتمكن – كما يعرفه(عبد اللطيف القزاز) " هو إظهار الأداء المطلوب بكفاءة عالية، عند كل نشاط متماثل، ويحدد غالباً بنسبة مئوية يقدرها بأكثر من 75% في الغالب .

FOR AUTHOR USE ONLY

وتأسيساً على ذلك فإن درجة تمثيل الفرد للنموذج المحتذي يحدد مستوى أدائه، ويكون الأداء النموذجي هو التطبيق المثالي للغة الفصحى، وهو بذلك يحتل أعلى درجات السلم اللغوي. ويكون في المقابل الأداء العامي، أو المستوى العامي: وهو الأداء الذي لا يعكس شيئاً من اللغة الفصحى، ويحتل بذلك أدنى درجات هذا السلم اللغوي. أما باقي المستويات فإنها تتوزع على ما تبقي من درجات السلم اللغوي، وفقاً لما يعكسه هذا الأداء من سمات الفصحى، فكلما اتسم الأداء بأكثر عدد من سمات الفصحى، ارتقي أعلى درجات هذا السلم مقترباً من المستوى الفصيح؛ وكلما قل ما يتسم به منها، وزادت فيه سمات العامية، هبط إلى أسفل السلم مقترباً من المستوى العامي.

FOR AUTHOR USE ONLY

ومن ثم فليس من صواب الرأي القول بوجود مستويين اثنين هما الفصحى والعامية، فبين هذه وتلك عدة مستويات لغوية، ويستدل على صحة ذلك من خلال ملاحظة حديث المثقفين العرب حيث تتخذ عناصر كثيرة من الفصحى مكانها إلى جانب عناصر أخرى من اللهجات المحلية، فالمصطلحات العلمية فصيحة وصيغ الأفعال والضمائر عامية.

ولم يقتصر الأمر على هذه المستويات الثلاثة، بل شجع الباحثين على الاجتهاد في محاولة تصنيف مستويات هذا الأداء، وإن اختلفوا في عددها، وفقاً لاختلاف نظرتهم الكامنة وراء هذه التصنيفات، والتي يمكن أن تندرج تحت وجهتي نظر رئيسيتين هما:

1- الاحتكام إلى النموذج اللغوي المحتذي (الفصحى).

2- مراعاة مجالات الاستخدام اللغوي لمستويات الأداء .

وتتمثل الوجهة الأولى في اتخاذ النموذج اللغوي المحتذي (الفصحى)، أساساً في عملية تصنيف مستويات الأداء اللغوي، بحيث يكون أرقي مستويات الأداء، هو ذلك الذي يشتمل على أكبر عدد ممكن من خصائص هذا النموذج المحتذي، ويحتل بذلك أعلى درجات السلم اللغوي، ثم نقل المستويات هبوطاً إلى أن تتلاشي هذه الخصائص وتحل محلها خصائص اللهجات المحلية (العامية)، وبذلك تكون قد وصلت إلى أسفل درجات السلم اللغوي .

أما تصنيف(**ميتشيل Mitchell**) فيعد – أيضاً – من التصنيفات التي تتخذ من النموذج اللغوي المحتذي (الفصحى) أساساً لها في عملية التصنيف، وفيه يميز بين المستويين الرئيسين للغة العربية وهما:

FOR AUTHOR USE ONLY

1- **فصحي التراث (أو فصحي الكلاسيكية):** وهى لغة الكتابة العربية، ولغة التعليم، وتتمثل في لغة الأدب، والصحافة، والإذاعة والتليفزيون، وتشيع بدرجة معينة في العالم العربي.

2- **اللغة العامية:** وهى لغة الحديث في المجتمعات العربية المختلفة، وتختلف باختلاف اللهجات في البلدان العربية، ولذلك فهى لا تصلح أن تكون لغة للكتابة العربية، ومن ثم فإنها لا تدرس، ولا تستخدم في التعليم، حيث لا ينظر إليها على أنها لغة صحيحة.(Mitchell,1987,29) .

FOR AUTHOR USE ONLY

كما اهتم تصنيف(**مارتن جوس Marten Gos**) بمستويات الأداء اللغوي – في جانبه الشفوي – وتصنيفها في ضوء أنماط الأساليب اللغوية المتضمنة في مجالات الاستخدام اللغوي إلى خمسة مستويات هى:

1- الأسلوب الخطابي (أو الجامد): ويستخدم في مخاطبة جمهور كبير، لا تربطه بالمتكلم روابط عاطفية أو معرفية حميمة، ويتميز بانتقاء كلماته بعناية، وتتمثل مجالات استخدامه في المؤتمرات العلمية والمحاضرات والمقالات.

2- **الأسلوب الرسمي:** وهو شبيه بسابقه – غير أنه أقل جموداً، ويستخدم في المحاضرات الجامعية للأعداد القليلة، وفى المقالات التي تتناول المجالات الجدية في الصحف والمجلات.

3- **الأسلوب الاستشاري:** وهو المستخدم في الحوارات الجدية بين الناس، ويتسم باختيار عباراته بشئ من العناية، وتتضمن مجالات استخدامه المعاملات التجارية، وحوار المحامي مع موكله، والطبيب مع مريضه، وغيرها .

4- **الأسلوب العادي:** وهو ذلك الأسلوب المستخدم بين زملاء المهنة والمعارف والأصدقاء، ويتحرر – إلى حد ما – من التقيد في انتقاء العبارات، بل يجرى الكلام على سجيته .

FOR AUTHOR USE ONLY

5- **الأسلوب الودي الحميم:** وهو المستخدم عادة بين أفراد الأسرة الواحدة، وبين الأصدقاء والأحباب، وفيه تسقط جميع التحفظات وتستخدم فيه العبارات الدالة على العواطف والانفعالات.(Marten.G,1987,30) .

كما سار (**كريم حسام الدين)** علي نفس الدرب، حيث قدم تصنيفاً لمستويات الأداء اللغوي في ضوء مجالات هذا الاستخدام، وقد تمثل هذا التصنيف في ثمانية مستويات هى:

1- **اللغة الرسمية:** وهى اللغة التي ينص عليها دستور الدولة أو الجماعة اللغوية، وتستعمل على المستوى الرسمي في المكتبات والوثائق.

2- **اللغة الوطنية:** وهى إحدى اللهجات الوطنية لجماعة من البشر كبيرة كانت أم صغيرة، داخل الدولة أو المجتمع اللغوي، ويشترط أن تتناول اعتراف الدولة بها وتأييد الحكومة لها.

3- **اللغة العرقية:** وهي لغة مجموعة من البشر صغيرة نسبياً تتميز بانتمائها إلى دين أو جنس أو ثقافة معينة، وتختص بعادات وتقاليد تختلف عن المحيط الذي تعيش فيه كالنوبية في جنوب مصر والآسيوية في شمالها.

FOR AUTHOR USE ONLY

4- **اللغة الدينية:** وهى اللغة التي يقتصر استخدامها على أداء الشعائر الدينية، كالعبرية لليهود، واللاتينية للكاثوليك، والقبطية للأرثوذكس، والعربية للمسلمين غير الناطقين بها .

5- **لغة التعامل:** وهى لغة تستخدمها الجماعات التي تتحدث اللغة القومية أو العرقية كلغة ثانية للتعامل مع غير الناطقين بلغتهم فيما يعرف بالثنائية اللغوية Bilingualism كالإنجليزية والعربية أو النوبية والعربية.

6- **لغة التعليم:** وهى اللغة المستخدمة في التعليم، ولا يشترط أن تكون لغة رسمية أو لغة وطنية.

7- **لغة العمل:** وهى اللغة التي تستخدم علي المستوى العالمي في المؤتمرات والهيئات الدولية مثل منظمة الأمم المتحدة التي تتعامل بست لغات هي: الإنجليزية، والفرنسية، والأسبانية، والروسية، والصينية، والعربية ؛ التي أصبحت سادسها علي المستوى الدولي في هذه الهيئة وفى المنظمات التابعة لها.

8- **اللغة الدولية:** وهى اللغة التي تتجاوز الناطقين بها، وتحقق انتشاراً واسعاً بسبب أهميتها الثقافية، وتقدم الناطقين بها علمياً وتكنولوجياً، مما دفع الدارسين إلى القبول عليها، وازدياد إعداد المتكلمين بها كالإنجليزية والألمانية وغيرها تحقيق لها صفة الدولية.(كريم الدين،2000، 34).

FOR AUTHOR USE ONLY

ويذكر(حسام الدين) أيضاً أن هناك مجموعة أخرى من المصطلحات تصنف وتصف مستويات الاستخدام اللغوي وفقاً للظروف الاجتماعية المختلفة في المجتمع، وتبين بعض الفروق بين هذه المستويات منها مصطلح (pations) ويعني لهجة محلية مميزة لجماعة صغيرة، ومصطلح (Class Language) ويعني لغة طبقة معينة من الناس

ومصطلح (Argot) ويعني لغة خاصة تصطنعها جماعة أو فئة وبخاصة جماعة الأشقياء أو اللصوص. ومصطلح (Jargon) ويعني لغة اصطلاحية ترتبط بجماعة مهنية كالأطباء أو الحرفيين أو رجال الأعمال، ومصطلح (Area Language) ويعني لهجة منطقة أو إقليم معين، ومصطلح (Slang) ويعني لهجة سوقية، ومصطلح (Vulgarism) ويعني اللهجة المبتذلة، وكذلك مصطلح (Pjdgin Language) ويعني اللغة المتحررة من القواعد اللغوية.

FOR AUTHOR USE ONLY

ومن خلال العرض السابق لتصنيف مستويات الأداء اللغوي يمكن استخلاص ما يلي:

1- أن هذه التصنيفات قد تمت في ضوء خصائص وسمات مستوى الاستخدام اللغوي ومجالاته، علاوة على المستوى الطبقي الاجتماعي، باستثناء تصنيف(مارتن جوسMarten Goos) فإنه يتخذ من أساليب الاستخدام اللغوي التي يستخدمها الفرد في المواقف المختلفة أساساً لتصنيفه، كما يلاحظ كذلك أن(جوسGoos) قد أتخذ من معيار الرسمية أيضاً أساساً لتقسيم الكلام إلى مستوياته، وقد اتفق معه في ذلك(حسام الدين) في تصنيفه.

2- أن من هذه التصنيفات ما اقتصر على نوعين فقط من أنواع مستويات الأداء اللغوي هما " الفصحي والعامية " حيث يمثل أولاهما النموذج المحتذي، أو " المستوي الفصيح " ويرتقي أعلى درجات السلم اللغوي، وثانيهما المستوى العامي ويحتل أسفل درجات هذا السلم، ومن أمثلة هذه التصنيفات تصنيف(ميتشيلMetchell) الذي قصر مستويات الأداء اللغوي على " فصحي التراث – العامية " وبذلك قد هبط من قمة السلم إلى أسفله مرة واحدة، الأمر الذي ييسر عملية التفريق بين هذين المستويين، ويمكن وضع الفواصل الدقيقة بينهما.

3- كما يعد تصنيف(كريم حسام الدين) ، من أوسع التصنيفات مجالاً، حيث اهتم تناول مستويات الاستخدام اللغوي بصفة عامة في جميع اللغات، فلم يقتصر على لغة بعينها، وقد يرجع هذا الاتساع إلى النظرة الفاحصة للباحث إلى مستويات الاستخدام اللغوي في ضوء مجالات هذا الاستخدام التي يمكن أن تشترك فيها جميع لغات العالم كالتعليم، والعمل، والتعامل الدولي، وغيرها.

ومما سبق يتضح أن جميع التصنيفات السابقة تشترك في تحديد لغوي محتذي وهو يتمثل في: المستوى الفصيح من اللغة العربية، وتجتهد في حصر سمات هذا المستوى،

FOR AUTHOR USE ONLY

وتحديد معالمه التي تميزه بين مستويات الأداء اللغوي، والتي تجعل الملتزم بها في الكلام أو الكتابة مفهوماً على كافة المستويات اللغوية في العالم العربي بصفة خاصة، والعالم الإسلامي بصفة عامة.

فاحتكاماً إلى هذا النموذج المحتذي وفى ضوء سماته وخصائصه يمكن تحديد سمات الأداء اللغوي الجيد وخصائصه، الأمر الذي يترتب عليه تحديد مهارات هذا الأداء الرئيسة والفرعية التي يمكن تنميتها من خلال البرنامج الذي تقترحه الدراسة الحالية.

FOR AUTHOR USE ONLY

خامساً:- علاقة الأداء اللغوي بالقدرة والكفاية:

أ – علاقة الأداء اللغوي بالقدرة:

إذا كانت القدرة – بصفة عامة – يمكن تعريفها – في أبسط صورها – بأنها مدى أو مقدار ما يستطيع الفرد به أو إنجازه من عمل فإن الأداء يعني السلوك الظاهر أو الإنجاز الفعلي الذي يمكن ملاحظته عند القيام بهذا العمل، فإن الكفاية كذلك يمكن تعريفها بأنها " ما يكفي الفرد من هذه القدرة للقيام بأداء العمل وإنجازه على خير وجه " ويؤكد هذا المفهوم للكفاية معناها اللغوي الذي يمكن فهمه من المعاجم اللغوية، ففي المعجمين الوجيز والوسيط: (كفاه) الشيء كفاية يلغي هذا استغني به عن غيره فهو كاف.

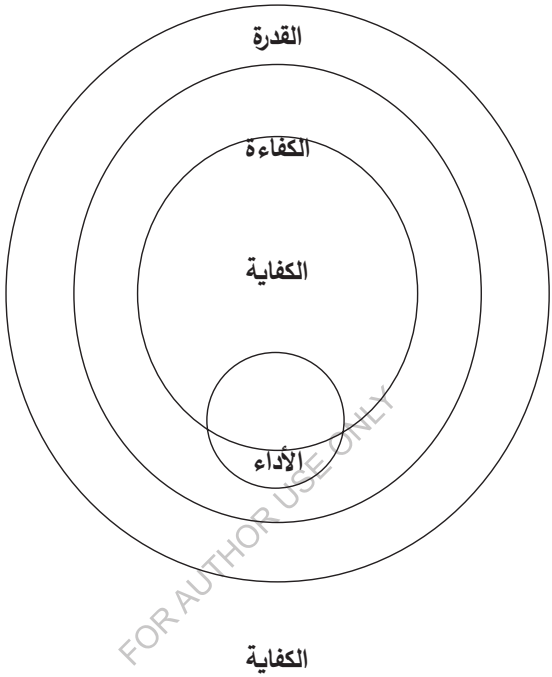
(مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، 1990، 538)

ومن ثم يتضح وجود علاقة وثيقة بين الأداء، وكل من القدرة والكفاية، فالقدرة أعم وأشمل من الكفاية، والكفاية أعم من الأداء – ويمكن توضيح ذلك بالمثل الآتي:

مثلاً إذا كانت هناك آلة صممها صانعوها على أن تكون قدرتها مائة حصان، لكنها حينما تدخل إلى ميدان العمل فإنها لن تصل إلى ذلك، بل قد تصل إلى تسعين حصاناً فقط في الظروف المثالية، وهذا ما يسمي (بالكفاءة) فإذا تدخلت العوامل المؤثرة والمعوقات، فإنها لن تحقق في الواقع سوي ثمانين حصاناً مثلاً .

FOR AUTHOR USE ONLY

(فالأداء الفعلي)، ولمزيد من الإيضاح يمكن الاستعانة بالشكل الآتي:



FOR AUTHOR USE ONLY

شكل (1) علاقة الأداء بكل من القدرة والكفاية

وقياساً علي ذلك يمكن القول بوجود علاقة وثيقة الصلة بين الأداء اللغوي Languistic Performance وكل من القدرة اللغوية Languistic Ability والكفاية اللغوية Languistic Competence بدرجة كبيرة تجعل الفروق بينهما غير دقيقة، تقترب من أن تتلاشي، وخاصة بين المفهومين الأخيرين " القدرة اللغوية " والكفاية اللغوية؛ حيث اعتبرها كثير من الباحثين بمعني واحد. هو ما يستند إليه الأداء اللغوي ويرتكز عليه من معرفة لغوية.

FOR AUTHOR USE ONLY

ومن هؤلاء الباحثين(ناعوم تشومسكي Naom Chomsky) الذي يوضح هذه العلاقة بين الأداء اللغوي في جانب،وكل من القدرة اللغوية والكفاية ويمثلهما ما أطلق عليه " السليقة اللغوية " في جانب آخر، حيث يرى أن لكل بنية لغوية أو قالب لغوي بنيتين؛ إحداهما تحتيه Infra Structure ، والثانية فوقية Surface Structure. ومن المسلم به أن الوصول إلى البنية التحتية لا يكون إلا من خلال البنية الفوقية، فعلاقة الأداء اللغوي بالسليقة اللغوية هى علاقة البنية الفوقية بالبنية التحتية، فإذا كان الأداء اللغوي – في رأيه – هو ممارسة اللغة واستعمالها في الحياة، فإن السليقة اللغوية هى مجموعة القواعد الذهنية

التي يمارس الإنسان اللغة على أساسها والتي تمكنه من صوغ جمل جديدة، وفهم جمل أخرى من غير أن يكون قد سبق له أن استخدمها من قبل، كما أنه يتمكن بوساطتها من الحكم علي جمل جديدة من حيث الصواب والخطأ.(محمود أحمد السيد،21،1998-22)

فالقدرة اللغوية أو السليقة – في رأي – تشومسكي هى معرفة المتكلم أو المستمع بلغته، أما الأداء فهو الحدث الكلامي المتمثل في استخدام اللغة أو استعمالها من قبل المتكلم أو المستمع في مواقف معينة، فامتلاك المعرفة اللغوية التي تجعل الفرد قادراً علي إنتاج عدد من التراكيب اللغوية وتفسيرها بوضوح داخلي فهذه هى السليقة، وتتميز عن الأداء بأنها تقدم الوسيلة النظرية للمتكلم لتمكنه من استخدام لغته استخداماً مثالياً، ما لم يقع تحت تأثير عوامل معوقة مثل الإجهاد أو التشتت أو شرود الفكر مما يؤثر علي أدائه اللغوي. (علي فرغلى، 1998، 303)

FOR AUTHOR USE ONLY

ولا يكون الأداء اللغوي Linguistic Performance تعبيراً أمنياً عن القدرة اللغوية Linguistic Ability ولا تعبيراً سليماً عن الكفاية اللغوية Linguistic Competence إلا في حالة المتكلم أو المستمع المثالي في الجماعة اللغوية المتجانسة تماماً.

وبناء على ذلك فالقدرة اللغوية تتمثل في معرفة نظام القواعد اللغوية التي تحكم اللغة المثالية، أما الأداء اللغوي الجيد فهو الذي يتطابق مع هذه المعرفة اللغوية. ولا يخرج عن قواعد هذه اللغة.

وعلى أية حال فالقدرة اللغوية تعد بمثابة الأساس النظري (المعرفي) الكامن واللازم لظهور أي أداة بصورة فعلية، وفى ذات الوقت لا يمكن الاستدلال على وجودها إلا من خلال ذلك الأداء.

مما سبق تتضح علاقة القدرة اللغوية Linguistic Ability بالأداء اللغوي Linguistic Performance أما علاقة هذا الأداء اللغوي بالكفاية اللغوية Linguistic Competence فيمكن إلقاء الضوء عليها فيما يأتي:

FOR AUTHOR USE ONLY

ب- علاقة الأداء اللغوي بالكفاية :

الكفاية Competence بصفة عامة – هي خاصية محددة، يمكن للفرد امتلاكها، وتظهر من خلال سلسلة من الأفعال المترابطة والمحسوسة،التي تعد مؤشراً على وجودها.

ويمكن الحكم في ضوئها على كفاية الفرد، ولا يقصد بسلسلة الأفعال المترابطة والمحسوسة – في هذا التعريف – سوى الأداء، فالأداء ما هو إلا المظهر العملي للكفاية. (Short E.S, 1984, p. 201)

ويشير إلى هذا المعني أيضاً كل من(وود وباور Wood & Power) حيث يتمثل الفرق بين الأداء والكفاية – في رأيهما – في أن الأداء هو ما يتم بالفعل في ظل ظروف قائمة، بينما الكفاية هى ما يعرفه الفرد وما يستطيع بالفعل في ظل ظروف قائمة، بينما الكفاية هى ما يعرفه الفرد وما يستطيع عمله في ظل ظروف مواتية. فالكفاية هي مجمل حصيلة الفرد المعرفية التي تتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، أما الأداء فهو ما يفعله الفرد فعلاً خلال أدائه لمهمة ما، وليس ما يستطيع أن يفعله. ولهذا فإنه من المتوقع أن يختلف الأداء من موقف لآخر.(Wood, R & Power,C.,1984,409)

FOR AUTHOR USE ONLY

ومن ثم تتضح العلاقة بين الكفاية والأداء – بصفة عامة – أما الكفاية اللغوية Linguistic Competence والأداء اللغوي Linguistic Performance فإن تشومسكي يميز بينهما في ضوء ما سبق، فيرى أن الكفاية ما هى إلا معرفة المتكلم والمستمع بلغتهما، بينهما الأداء اللغوي فيتمثل في الاستعمال الآتي للغة في الظروف المحسوسة. (ميشال زكريا، 1984، 32)

ويميز (الناقة) بين شكلين من أشكال الكفاية: إحدهما كامن **والآخر** ظاهر. فيرى أن الكفاية في شكلها الكامن: هى القدرة التي تتضمن مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما، بحيث يؤدي أداءً مثالياً، أما في شكلها الظاهر في الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه، أي أنها مقدار ما يحققه الفرد من عمله، فهى الكيفية الفردية للاستخدام اللغوي.(محمود الناقة،2002، 13)

FOR AUTHOR USE ONLY

أما(ميدلي Medley) فيميز بين الكفاية والكفاءة حيث يرى أن الكفاءة تتمثل في تحقيق مستوي الجدارة في الأداء، أو الحد الأقصى وليس الأدنى أو المقبول منه، كما هو الحال في الكفاية. فالكفاءة هى تحقيق مستوى الأداء المثالي أو على الأقل الحد الأقصى من الأدلة الجيد، أما الكفاية فيمكن أن تتمثل بداية في الحد الأدنى أو المقبول من هذا

الأداء. وعلى ذلك تستخدم الكفاءة للدلالة على مستوى الإنجاز في العمل. ومن بين مرادفاتها " المهارة والتأهيل والقدرة ". (MedleyD.M, 1982, 53-55)

مما سبق يتضح أن الكفاءة اللغوية تعد الحد الأمثل للأداء اللغوي، ويعد دليلاً عليها ومؤشراً لها، كما أنها تعتبر مستوى أعلى من مستويات الكفاية، في حين أن الكفاية في حد ذاتها متضمنة في القدرة اللغوية، ومرتبطة بها ارتباطاً وثيقاً، فالعلاقة وثيقة ومتداخلة ومتبادلة بين المفاهيم الثلاثة " القدرة والكفاية والأداء اللغوي ".

FOR AUTHOR USE ONLY

سادساً ـ العلاقة بين التحدث والكتابة:

إنه من الطبيعي أن الاتصال الشفهي والكتابي في عملية الاتصال اللغوي يجب أن يكونا مرتبطين ؛ لأنهما يشتركان في كثير من الأمور اللغوية.

1- إن التلميذ يتعلم كيف يتحدث طويلاً قبل أن يستطيع أن يمارس لوناً من ألوان النشاط الكتابي التي تظهر فيه ثروته اللفظية، وقدرته على تركيب جمله، وتنظيم أفكاره، ومهاراته في تسلسلها. وهذا يعتبر مهماً في قدرته على التحدث التي تعتبر بالتالي الأساس في تعبيره التحريري الكتابي .

2- إن التلميذ الذي يتعلم أن يكتب في يسر وسهولة وقدرة علي تنظيم الأفكار يمكنه عادة أن يعبر عن خبراته الشخصية بدقة ومهارة من غير مناقشة أو توضيحات شفهية، ولكنه من الممكن أن يظل في حاجة إلى أن يستوضح أفكاره، ثم يتحدث عن تلك الأفكار التي اكتسبها من غيره.

وعندما يريد المتعلم أن يعبر بأن يكتب وصفاً أو شروحاً أو يكتب تقريراً عن أمر أو موضوع أو حادثة تاريخية مثلاً فإنه يستفيد من مناقشة الجماعة، ومن تبادل الراي معهم. ومن ثم فإنه يستطيع أن يوضح تفكيره ويملأ الفراغات التي عنده في الموضوع، ويصحح الانطباعات الخاطئة التي وجدت لديه وينظم أفكاره قبل أن يبدأ في تعبيره أو في كتابة أي موضوع،وبالضرورة فالمعلم يمكنه في مناسبة ما، أن يترك المتعلم يعبر ويسجل ما يريد ويكتب عن مناسبات ومواقف مألوفة له من غير أن يتحدث عنها أو تجرى مناقشة بشأنها. ولكن الأفكار التي اكتسبها التلميذ من قراءته، أو ملاحظته، أو مشاهدته، أو بأية وسائل أخرى،سوف تحتاج إلى أن تناقش قبل البدء في الكتابة.

(رشدي طعيمة، 2004، 124 - 125)

FOR AUTHOR USE ONLY

3- هناك اختلافات بين التحدث والكتابة تبدو واضحة بينهما، فالتحدث يتجه إلى أن يكون أقل تركيباً، وأكثر انسياباً، وتتابعاً ،وطلاقة ولكن عادة ما يكون أقل ترابطاً في جملة وتعبيراته من الكتابة في شتى صورة.

ومعظم فرص التحدث ومناسباته غير رسمية، وجمل الشخص المتحدث غالباً ما تكون في تلك المواقف ليست مترابطة، والمتحدث يفكر من خلال أفكاره عندما يتحدث ويتكلم وينطلق وهو ينسي غالباً كيف أن الجملة ابتدأت، وكيف أن الجملة انتهت. أما الاتصال الكتابي فيتجه دائماً وبصورة واضحة إلى أن يكون أكثر امتيازاً من ناحيتي محتوى التفكير ومضمونه، ومستواه، ومن ناحية تركيب الجملة، وأكثر رسمية من حيث النمط وأكثر دقة وإحكاماً وتنظيماً فيما يتعلق بالأفكار، الكاتب لديه تفكير خلال كل كلمة وخلال كل جملة قبل أن يبدأ في كتابتها.

FOR AUTHOR USE ONLY

وهو غالباً يعيد النظر فيما يكتب ويراجع جملة، وأساليبه عدداً من المرات قبل أن ينهي كتابة، ويضعها في الصورة النهائية.

وكذلك إن أخذ مذكرات تتضمن بعض نقاط التفكير وعمل تخطيط للأفكار التي سيعرضها في كتابته أو كلامه ستساعد التلميذ في أن تؤثر أفكاره على القارئين أو

المستمعين. والتلاميذ يجب أن يتعلموا كيف يتحدثون من المذكرات التي يدونونها وهم في حاجة إلى تدريب كثير على الكلام والتحدث من هذه المذكرات، وعادة فإن التخطيط الذي يوجه التحدث سيكون دقيقاً، وبعد هذا فمعلم اللغة يجب أن ينظر إلى منهجه في مضمون ومحتوي ملائم. (محمد صلاح الدين مجاور، 2000، 87 – 88)

ولذا فإن المعلم يجب أن ينظر إلى تدريس " الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة " ويجب أن تكون مرتبطة، وأي شيء يحدث لنمو واحد من مجالات اللغة من المحتمل أن يؤثر في نمو المجالات الثلاثة الأخرى، وأي إهمال لواحد منها يمكن أن يؤدي إلى نقص في الأخرى ؛ وذلك لأن التعلم عملية متكاملة يؤثر بعضها في البعض وأي مجال يخدمه المدرس ينتج نتائج طيبة في بقية المجالات الأخرى.

FOR AUTHOR USE ONLY

المحور الثاني ـ اللغة والمدخل الكلي للغة:

أولاً: مفهوم المدخل الكلى للغة(لغة،اصطلاحاً):

تعددت تعريفات المدخل الكلى بتعدد وجهات نظر الباحثين والعلماء حول أسسه ومبادئه، ومن أجل التوصل إلى مفهوم إجرائي للمدخل الكلى لابد من تناول ومناقشة تلك التعريفات، وبداية يجب تناول مفهوم المدخل الكلى في اللغة، ثم تناوله اصطلاحاً.

1- تعريف المدخل(لغة):

" المدخل " بفتح الميم وسكون الدال من الفعل دخل بفتح الخاء، والدخول نقيض الخروج، والمدخل لغة يعنى موضع الدخول، كما يعنى أيضاً فعل الدخول وهيئته، وقد صوغ المعنى الثاني لكلمة وصف المدخل بالحسن أو السوء ؛ فيقال حسن المدخل والمداخل، أي طرقه في التعامل مع الأشياء والذوات والموضوعات والمواقف طرق محمودة، ومذهبه في معالجتها مذهب حسن. (ابن منظور، 1994، 1342).

FOR AUTHOR USE ONLY

2- تعريف المدخل الكلى(اصطلاحاً):

يعرف المدخل الكلى Whole language approach بأنه: " هو المدخل التربوي لتعلم أية مادة دراسية، إنما هو مخطط نظري يقع وسطاً بين رؤية علمية فلسفية لكل من

طبيعة المادة وخصائصها، وخصائص المتعلمين، والأهداف المراده من تعليم التلاميذ هذه المادة، وبعده يكون التدريس ملتزماً بذلك المخطط وقائماً عليه وصادراً عنه".

(حسني عبد الباري عصر 1999، 234)

ويعرف المدخل الكلى على أنه: " فلسفة كلية متمركزة حول المتعلم، تؤكد على أن تعليم اللغة يتحدد بالسياق والمجتمع من خلال مواقف طبيعية تمد المتعلم بمدى واسع للغة ثرية بالمعاني، وخبرات قرائية وكتابية متنوعة عبر المنهج ". (Engelhardt, R.E., 2000, 14). ويؤكد آخرون على أن المدخل الكلى يعنى القضاء على الفواصل بين فروع اللغة ومهاراتها، والتعامل مع النص المقروء أو المكتوب في إطار التكامل والترابط".(Patzelt, K., 1995, 11)

FOR AUTHOR USE ONLY

كما وصف المدخل الكلى على أنه " نظرية وحركة تنمو من بؤرة التركيز على تعليم القراءة، ومنها إلى التحدث والكتابة وكل عمليات التعليم والتعلم" (Riggpat, 1991, 550)

بالإضافة إلى التعريفات السابقة، فقد عرف المدخل الكلى بأنه: " فلسفة تعليم القراءة والكتابة، والتي تركز على المعنى أولاً، ثم تعليم المهارة ثانياً، مقارنة بالطرق المعتمدة على الطريقة الصوتية لتدريس القراءة والكتابة، والتي تؤكد على تعلم القراءة والتهجي".

(Wikipedia, 2007, 3) كما استخدم كمدخل لتعليم وتعلم اللغة، أطلق عليه " مدخل الخبرة اللغوية " الذي يحث على القراءة والكتابة من خلال استخدام الخبرات الشخصية واللغة الشفوية ". (Wikipedia, 2007, 41)

ويرى آخرون أن المدخل الكلى هو " مدخل أو طريقة الكلمة الكاملة الذي يعنى طريقة لتدريس القراءة عن طريق تقديم الكلمات للطلاب كوحدات كاملة بدون تحليل لأجزائها الفرعية ".

ومن هذا التعريف قد تتضمن طريقة المدخل الكلى للغة تدريس قراءة الكلمات بالنظر للأطفال في قدرتهم على نطق الكلمة كاملة كوحدة منفردة.(Mayer, R.E, 2003) وتعليم الكلمة كاملة يتضمن ضم حروف الكلمة مع الكلمات المطبوعة عن طريق العرض المتكرر للكلمات خاصة في سياق ذي معنى، ومن المتوقع أن يتعلم الطلاب قراءة الكلمات بدون أي اهتمام مقصود بوحداتها الفرعية، ومن ثم فإن إدراك الطلاب للكلمة ككل أو تطوير الكلمة ككل هو هدف المدخل الكلى للغة ؛ وبهذا يستطيع الطلاب تعلم إدراك الكلمات من خلال العرض المتكرر بدون الاهتمام المباشر بالأجزاء الفرعية للكلمة".

FOR AUTHOR USE ONLY

كما عرف المدخل الكلى بأنه: " نظرية تركز على كيفية حدوث تعلم اللغة، وهذه النظرية تبنى على عدة اعتقادات منها:

1- أن اللغة تعلم من خلال ممارسة واستخدام حقيقي.

2- أن تعليم القراءة والكتابة يتم من خلال نصوص أصيلة.

3- أن تعلم اللغة – يتحقق – بشكل أفضل – من خلال الاتصال المباشر والخبرات الشخصية". (Rigg, p. 1991, 21).

FOR AUTHOR USE ONLY

علاوة على ما سبق فيعد المدخل الكلى: " طريقة خلافية لتدريس القراءة التي تعتمد على نظرية التعلم البنائي ودراسات الانثربولوجى (علم الأعراق البشرية)، التي يتوقع فيها أن يمد المعلم طلابه ببيئة غنية بالقراءة والكتابة، والربط بين فنون اللغة (الاستماع –التحدث– القراءة– الكتابة).

وتؤكد(**بثينة محمود)** على أن المدخل الكلى " رؤية فلسفية في تعليم اللغة وتعلمها تؤكد على أهمية تكامل فنون اللغة، واعتبار المتعلم أساساً في عمليات التعلم ومحوراً لها، فالدارسون 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".(بثينة محمود محمد، 2005، 84)

- **وفى ضوء التعريفات السابقة يمكن تحديد خصائص المدخل الكلى فيما يلي:**

1- المدخل الكلى هو رؤية فلسفية في تعلم اللغة متمركزة حول المتعلم.

2- المدخل الكلى هو رؤية فلسفية تركز على تدريس القراءة والكتابة معاً ككل متكامل.

3- المدخل الكلى ينظر للغة ككل متكامل(استماع- تحدث- قراءة-كتابة).

4- يركز المدخل الكلى على الموضوعات ذات الصلة باهتمامات وخبرات الدارسين حتى يمكنهم التواصل بين حياتهم الشخصية وبين ما يتعلمونه، للوصول إلى الفهم الحقيقي وتكوين المعنى.

FOR AUTHOR USE ONLY

5- يهتم المدخل الكلى بدراسة علم(الأعراق البشرية) التي يتوقع فيها أن يمد المعلم طلابه ببيئة غنية بالقراءة والكتابة، والربط بين فنون اللغة (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة).

6- المدخل الكلى منظومة فكرية متكاملة تؤمن بأهمية السياق والمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، من خلال مواقف وظيفية تمد المتعلم بلغة ثرية بالمعاني.

7- يساعد المدخل الكلى في القضاء على الفواصل بين فروع اللغة ومهاراتها والتعامل مع النص في إطار متكامل ومترابط.

- **ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص التعريف الإجرائي التالي:**

المدخل الكلي للغة هو " فلسفة تهتم بتعليم مهارات التعبير (الشفوي – الكتابي) ككل متكامل، ومترابط من أجل إعطاء الفرصة للمتعلم فى التعبير عن أفكاره وخبراته ومشاعره بأسلوب لغوي واجتماعي منظم ؛ وذلك من خلال توظيف جميع مهارات اللغة الأخرى كالاستماع والقراءة من أجل دعم الاتصال الفعال بينهما وبين التحدث والكتابة".

FOR AUTHOR USE ONLY

ثانياً:- التأريخ لمدخل " كل اللغة " :

حركة " كل اللغة " ضربت بجذورها النظرية في فلسفة الإنسانيات، وهى حركة ذهنية عقلية أخذت مكانها من خلال رؤية التربويين، الذين أكدوا على الإنسانيات مثل:

الموسيقى والفنون والأدب مع ضرورة التكامل بين فنون اللغة في المنهج. وقد فقد "المدخل الكلى للغة " بريقه في مرحلة التصنيع والصناعة، عندما أصبحت المدارس مخصصة لتعليم الفرد كيف يأخذ دوره وسط هذا الصراع التقني والتصنيعي، ولكن هذا الاتجاه تغير إلى اتجاه آخر يشير إلى أن الأطفال ليسوا إلا بالغين صغاراً، يفترض في تعليمهم أن لهم دوراً

اجتماعياً، واستجابة لهذا الاتجاه بدأ التربويون يبذلون جهداً للعمل على تكامل المنهج ؛ لتحقيق توازن يهتم بالأطفال، ويحترم احتياجاتهم، ونموا ستيعابهم، وإدراكهم. (Manzoa&Manzo,U.1995, 46)

وبدأ تيار هذه الحركة في النصف الثاني من القرن العشرين، ومع نهاية عام 1960، عرفت هذه الحركة كمدخل فلسفي بواسطة(" **كنث جودمان** " **K.Goodman**) وهو أول من استخدم هذا المصطلح في مجال تعليم وتعلم اللغة.

ويعد هذا المدخل من المداخل الحديثة في تعليم اللغة الأم، وقد انطلق هذا المدخل من نتائج البحوث النفس لغوية Psycholinguist والنفس اجتماعية Sociolinguisties ويختلف تفسير Whole Language باختلاف الأماكن عبر الدولة الواحدة، وحتى عبر العالم؛ لأنه منظور، وليس مجموعة إرشادية من الممارسات، كما أنه ليس بديلاً لفنون اللغة، ولكنه نموذج لافتراضات سياسية، فلسفية، نظرية، تربوية.

كما أنه ليس أداة لتعليم القراءة والكتابة، وفنون اللغة بشكل عام، ولكنه منهج تطبيقي للتربية عموماً، والتدريب على المهارات يكون في حالة احتياج الطفل لها في وقت محدد. (ThomsonGale, 1998, 114)

FOR AUTHOR USE ONLY

ويعتبر الأخوان(**جودمان وكنث Kenneth&Goodman**) – هما من أبرز مؤسسي هذا المدخل يريان أن تعليم القراءة أمر طبيعي، وأن الأطفال يمكنهم تعلم القراءة كما تعلموا التحدث، من خلال التعرض لبيئة أدبية.

وتعد النظرية البنائية Constructivism Theory لكل من(**بياجيه، وفيجوتسكى Vygotsky & Piaget**) أكثر النظريات توافقاً مع التعلم القائم على المدخل اللغوي الكلى ؛ فطبقاً لآراء بياجيه تحدث عملية التعلم من خلال عمليتي التمثيل Assimilation والمواءمة Accommodation. (Vygotsky & Piaget, 2007. 21,22)

FOR AUTHOR USE ONLY

فيرى(بياجيه) أن تعلم القراءة ينطوي على تفاعل بين تمثيل الحقائق الجديدة في المعرفة القديمة، وملاءمة المعرفة القديمة مع الجديدة، فالقارئ يتفاعل مع المادة المكتوبة، ويستخدم تنبؤاته من خلال اختبار المعلومات التي يقرأها، فإما يؤكد هذه المعلومات بفهمه للمعنى، أو يضحد تنبؤاته، فإذا تحققت صحة تنبؤاته، بناء على معرفته السابقة ؛ ينظم القارئ تفكيره في أبنية جديدة، ومن ثم تكون عملية ومواءمة، حيث يقوم القارئ بتحقيق التكامل بين معلوماته الجديدة، وخبرته السابقة. (Thomson Gale, 2007, 441)

وتعد الكتابة نشاطاً جوهرياً للكبار والصغار في هذا المدخل، حيث اعتبرت وجهة النظر التي تعامل الأطفال على أنهم منتجون للمعنى وجهة نظر ملاءمة لتنميتهم ككتاب، وتدعيم مهارة الكتابة، فالأطفال يمكنهم الكتابة لأغراض مختلفة إبداعية دون الخوف.

وعلى هذا .... انتشرت مراكز عديدة لأنشطة الكتابة، فلم تعد مهارة الكتابة تقتصر على القارئ الماهر، بل أصبح تعلمها من خلال نشاطات هادفة تخدم مواقف حياتية مختلفة. (Rains & Strickland, 1995, 7-8)

وتأسيساً على ما سبق، وفى ضوء نتائج البحوث النفس– لغوية، وما ساهمت به في تكوين المدخل الكلى للغة، وما أثبتته من أن القراءة عملية فكرية لغوية، وأن مواد التعلم ينبغي أن تحتوى على لغة متكاملة، وذات مغزى للدارس؛ في ضوء ذلك كله يتضح تفسير صياغة Whole Language أو المدخل الكلى للغة، لوصف هذا المنظور لتعليم اللغة، حيث إنه يعتمد على التكامل بين فنون اللغة عبر المنهج، ومن خلال موضوعات ذات صلة باهتمامات الدارسين؛ حتى يمكن التواصل بين حياتهم الشخصية وبين ما يتعلمونه.

وفى هذا الصدد أكدت بحوث (Riva Leven Chuk,1998) على ضرورة تكامل مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وتكامل المهارات الفرعية من بداية مراحل

FOR AUTHOR USE ONLY

التعليم، ويجب أن تكون الدروس لها معنى واحد وغرض واحد للطلاب، ويتم اكتسابها في سياق، وفى موقف ذو معنى، ويصبح وظيفياً، والتأكيد على ضرورة التعلم الكافي والمنتج مما يدفع الطلاب لاكتساب اللغة بشكل طبيعي.

وكذلك الأخذ بمبادئ المدخل الكلي في أثناء عملية التعلم التي تتماشي مع اهتمامات واحتياجات المتعلمين مما يحفز دافعيتهم للتعلم، والتي يتم عرضها في الصفحات القادمة. (Riva Levenchuk, 1998)

وتعد اللغة الكلية إطاراً يؤكد على أن المعتقدات تشكل الممارسة، ومن هنا تظهر الحاجة لفحص معتقدات المعلمين، واتجاهاتهم بنفس القدر إن لم يكن أكثر من الذي يفحص ممارستهم داخل الفصل الدراسي.(Aitwerger, E., & Flores, 1987, 178)

FOR AUTHOR USE ONLY

وطبقاً لفلسفة المدخل الكلي للغة فإن التلاميذ ينبغي أن يستخدموا اللغة بالطريقة التي يتعاملون بها في حياتهم العلمية ووفق ثقافتهم، أي أن اللغة بهذا الشكل تتغلغل في المواقف التي يمرون بها، وتصبح جزءاً من حياتهم الواقعية، ووفقاً لهذا فإن المهارات تعد وسائل لتحقيق الأهداف المحددة، ويتم ممارستهم من خلال مواقف محددة، وتصبح عملية تذكر الحقائق أقل أهمية هنا من التفكير الابتكاري، أو من تطبيق تلك الحقائق في المواقف

الواقعية، فالتركيز هنا يكون على اللغة التي يتم الاحتفاظ بها متكاملة. (Stricland, K., & Stricland, J., 1996, 11)

فمن الملاحظ أنه بين طيات هذا الإطار الفلسفي يمكن الوثوق بأنه يتم تعليم الأطفال في فصول تتمركز حول المتعلم، وتتوافر فيها الأدوات المطبوعة ؛ حيث يصبح التعلم أكثر متعة، ويصبح هناك مغزى وهدف للمواد وربطها بحياتهم، ويصبح المعلمون هنا مصادر، ومدربين، ومساعدين للمتعلمين، حيث يسمحون للأطفال بالمشاركة في اتخاذ القرار، وتوجيه الأسئلة هنا وسيلة لخلق جو من النقاش أكثر منها مطروحة للإجابة. وعلى هذا النحو تصبح مهارات معلم المدخل الكلي للغة، والعمليات التي تخلق أناس متعلمين أكثر قدرة على العمل في أنواع مختلفة من المواقف القائمة على التقارب. (أميرة نبيل محمود، 2005، 79)

FOR AUTHOR USE ONLY

ثالثاً:- تعلم اللغة من منظور المدخل الكلي للغة:

فيما يلي عرض أهم خصائص اللغة التي تؤثر في تعليمها وتعلمها، بما يتوافق مع خصائص المدخل الكلي للغة، وتتلخص هذه الخصائص فيما يلي:

1- أهم خصائص اللغة التي تؤثر في تعلم اللغة وتعليمها:

أ- **الكليـة:** اللغة كلية ؛ فهى جزء لا يتجزأ عن ماهية الفرد وهويته، فاللغة في طبيعتها نسق مندمج، ونظام متكامل، وقد أشار إليها(أحمد حسنين) في نظريته " نظرية الاكتمال اللغوي " بأن الاستعمال اللغوي يتطلب الطبيعة الكلية للغة، فالعلاقة بين مكوناتها علاقة دائرية ؛ بمعني أكثر وضوحاً، نجد أن تلك الخصيصة لها مكانها في تعليم اللغة ؛ حيث يتم تعلم قواعد اللغة في سياق تعليم وظائفها، وأثناء ممارسة مهاراتها اللغوية. (أحمد حسنين، 1987، 4، 5)

فاللغة في حد ذاتها هى الكل الذي يعطي معني لأجزائها، وبذلك لا يمكن تجزئتها إلى مكونات منفصلة أو إلى مهارات متعددة. فالتأكيد يجب أن يكون على المعني الكلي الموجود في النص، مما يساعد على فهم الأجزاء المكونة لهذا النص، والمتعلم الأفضل هو الذي يكون مستعداً للتعامل مع هذه الأجزاء.(أميرة نبيل محمود، 2005، 80)

FOR AUTHOR USE ONLY

ب- **الاجتماعية:** تتغلغل اللغة في الكيان الاجتماعي والحضاري لأي مجتمع بشري، وتنفذ إلى نواحي الحياة، وتتغلغل في صميمها، وتتشعب في أرجائها، وقد روعيت الطبيعة الاجتماعية للغة في بعض تعريفاتها؛ حيث عرفت اللغة بأنها وسيلة تواصل في إطار

النشاطات الإنسانية ؛ ولهذا دعا(فيجوتسكي Vygotsky إلى دراسة اللغة من منطلق اجتماعي. (صفاء محمود، 2003، 33)

وعلى مستخدمي اللغة إعطاء الجانب الاجتماعي، فضلاً عن المعاني الوظيفية عناية أكبر في تعليم اللغة، على أن تقترب الأنشطة المستخدمة من المواقف التي يتعرض لها خارج الفصل ؛ وذلك استناداً إلى أن التواصل الاجتماعي يتم من خلال اللغة، وأن تعليم اللغة يجب أن يساعد في تمكن المتعلم من التواصل الاجتماعي.

ج- **الوظيفية:** دائماً ما تستخدم اللغة في الحياة اليومية من دون وعي بوظائفها، فوظيفة اللغة قضية لغوية مهمة، اختلف فيها العلماء وتتعدد فيها الآراء فيما يلي:

FOR AUTHOR USE ONLY

1- إن للغة وظيفتين أساسيتين: أنها أداة التفكير، ووسيلة الاتصال بين الأفراد في المجتمع، وأنها كذلك وسيلة للتعبير. (فتحي يونس، 1999، 6)

2- إنها وسيلة التوصل والنقل والتعبير، وأن ما توصله اللغة أو تنقله أو تعبر عنه هو الأفكار، والمعاني، والانفعالات، والرغبات، أو الفكر بوجه عام.

3- وسيلة للتعاون والترابط الاجتماعي. (كمال بشر، 1997، 30)

4- وسيلة للاتصال والتعبير، ووسيلة لتحصيل المعرفة وتكوين الخبرة وتنميتها.

5- وسيلة يستخدمها التلميذ في تثقيف نفسه، والاتصال بمجتمعه، والتعامل مع غيره لتحقيق المنافع والحاجات.

والنظرة الوظيفية للغة قائمة على أن " اللغة نشاط اجتماعي لها وظائف تؤديها في إطار المجتمع الذي تستخدم فيه ؛ وأن كل دراسة لغوية يجب أن تتجه للمعني".

د- **الممارسة والمعرفية:** أي التركيز على اللغة كنظام معرفي، في حين أنها كمهارات تمارس يجب أن تكون أساس تعليم اللغة في مراحلها المبكرة، فتعلم قواعد اللغة لا يعد أساساً لتعليم اللغة العربية في مراحلها المبكرة ؛ وإنما ينبغي الابتداء بنصوص منتقاة تمثل فنون اللغة للتقليد والمحاكاة ؛ فإذا ألف المتعلم تلك الفنون وقواعدها واعتاد (صفاء محمود، ممارستها، انتقل إلى تعلم القواعد التي تحكم بنية أداء تلك الفنون. (34 ،2003

FOR AUTHOR USE ONLY

هـ- **الإنتاجية والتلقي:** فاللغة إنتاج وتلقٍ ؛ حيث تحدث عملية استقبال اللغة من خلال أحد فني الاستقبال: الاستماع أو القراءة، وفى تلك العملية ينخرط المتلقي في نشاط ذهني، يهدف إلى إدراك رموز الرسالة وتفسيرها وفهمها، سواء في ذلك الرسالة المسموعة أو المقروءة، كما يحدث إنتاج اللغة من خلال أحد فني التعبير في عملية التواصل

اللغوي، وهما التحدث والكتابة، وفى تلك العملية ينخرط المتلقي في نشاط ذهني يهدف إلى نقل رسالة إلى الآخرين. (Long Ford, D. 1994, 8)

و- **المعني:** إن عملية التواصل اللغوي ما هى إلا عملية يحول المرسل فيها المعني إلى مبني، ويقوم المتلقي بتحويل ذلك المبني إلى معني يفهمه، ويتم ذلك في سياق نظام اللغة المتواضع عليه من أهل اللغة .

ويستند المدخل الكلي للغة إلى عدد من نظريات التعلم والتعليم التي يمكن الإفادة منها في وصف عمليات تعلم اللغة التي تسايره، وفى اشتقاق أسس تدريس اللغة وفقاً له ومن أبرز نظريات التعلم والتعليم التي استفاد منها المدخل الكلي للغة، وتعد أساساً مهماً في نشأة المدخل، والتركيز على المعني كمنطلق لتعليم وتعلم اللغة " النظرية البنائية: Constructivism Theory ".

FOR AUTHOR USE ONLY

ويؤكد البنائيون على " التعلم القائم على المعني "، فالمتعلم يستخدم معلوماته ومعارفه في بناء المعرفة الجديدة ؛ لذلك يجب تشجيع التلاميذ على بناء معارفهم بأنفسهم، وعلى المعلم مساعدتهم في توضيح أفكارهم، ويقدم لهم أحداثاً تتحدى تلك الأفكار تشجع على إنتاج تفسيرات متعددة، ويمدهم بالفرص لاستخدام هذه الأفكار في مواقف متعددة،

ويشجعهم على القيام بأنشطة قائمة على إحداث نوع من التعلم ذي المعني. (أميرة نبيل محمود، 2005، 83)

بعد عرض خصائص اللغة، نعرض نظريات اللغة والتعلم من منظور المدخل الكلي للغة، مع ملاحظة أنه لن يتم عرض النظريات في حد ذاتها وتفصيلاتها، ولكن سوف تعرض النظرية نفسها كونها مرتبطة بالمدخل الكلي للغة، وفى ضوء رؤيته لتعلم اللغة وتعلمها.

2- نظريات اللغة والتعلم من منظور المدخل الكلي للغة:

أ- اللغة والمدخل الكلي:

FOR AUTHOR USE ONLY

لقد أكد (Heald – Taylor) أن اللغة تتم بصورة كلية في حجرة الدراسة عندما يمارسها الأطفال ويستخدمونها، وأصحاب المدخل الكلي يؤكدون أن التقدم في تعلم اللغة يتم من فهم اللغة ككل إلى فهم الجزء ؛ حيث يرتكز تعلم اللغة واستخدامها بصورة كبيرة على الدوافع الأصلية في المتعلم، وتوافقها الشخصي معه أكثر من المكافآت الخارجية، ودفع الآخرين، حينئذ ينظر للغة على أنها غير قابلة للتجزئة على وجه الضرورة.

(Heald- Taylor,1999,35)

ويؤيد المدخل فكرة " التعرف على أن اللغة فردية واجتماعية ". وأكد ذلك (Rigg, 1991,29) لأننا أفراد غير متطابقين في عدد غير محدد تقريباً من الخبرات الحياتية المختلفة، فغالباً ما تعكس لغتنا المنطوقة والمكتوبة هذه الاختلافات، فاللغة مسألة اجتماعية واستخدامها غالباً ما يكون في إطار اجتماعي، وهذا ينطبق على اللغة المنطوقة والمكتوبة معاً. وتطبيق هذا المبدأ على فصل اللغة الكلية يؤدي إلى الاهتمام بالتلاميذ والمحتوى معاً. ويشير (Altwerger & Flores) أن اللغة ترتكز في جزء منها على الاعتقاد بأن " المعرفة تكوين اجتماعي أكثر من كونها متلقاه ومكتشفة".

FOR AUTHOR USE ONLY

إن المدخل الكلي للغة قد يجعل اللغة عملية ميسرة أو صعبة. ولقد بين (Goodman, 1986) الفرق بين برنامج تدريس اللغة الذي يجعل اللغة ميسرة وذلك الذي يجعلها صعبة. فوضع قائمة بخصائص ومفارقات كلاً البرنامجين (Altwerger&Flores,1991,76) كما يلي:

جدول (1)

تدريس اللغة وتعلمها بين السهولة والصعوبة

اللغة سهلة عندما تكون	اللغة صعبة عندما تكون

1- حقيقية وطبيعية.	- مصطنعة.
2- كاملة، متكاملة أو كلية.	- مجزأة (مفككة إلى قطع وأجزاء).
3- مفعمة بالحس، مدركة المعاني.	- ليس بها إحساس جيد، خالية من المعني.
4- ممتعة وشيقة.	- مملة.
5- مناسبة لحياة المتعلم.	- غير مناسبة لحياة المتعلم.
6- جزء من حدث حقيقي في حياة المتعلم.	- خارجة عن سياق حياة المتعلم.
7- لها قيمة اجتماعية بالنسبة للمتعلم.	- ليس لها قيمة اجتماعية بالنسبة للمتعلم.
8- لها هدف يهم المتعلم.	- ليس لها هدف قيم بالنسبة للمتعلم.
9- يختارها المتعلم.	- مفروضة على المتعلم.
10- سهلة المنال.	- ليست في متناول المتعلم ويصعب الوصول إليها.
11- باستطاعة المتعلم استخدامها.	- ليس لدى المتعلم القدرة على استخدامها .

FOR AUTHOR USE ONLY

وفى ظل المقارنة السابقة نجد اللغة يجب تعلمها بصورة كلية، وتبدأ من هذا الكل إلى الجزء، وحينما تجزأ اللغة تصبح مجردة من المعني، ويصعب حينئذ تعليمها وتعلمها. مما يؤكد أهمية الربط بين فنون اللغة ومعاييرها، ومحاولة خلق نوع من التكامل بينها وبين مهاراتها.

ب- التعلم والمدخل الكلي للغة:

يشير (Freeman) أن التعلم يسير من الكل إلى الجزء، ففي اللغة المنطوقة نجد المتعلمين لها غالباً ما يستخدمون جملاً ذات كلمة واحدة، وهذه الكلمات الفردية تعبر عن أفكار شاملة، وتنمو وتتطور اللغة لتملأ كل الأجزاء بإضافة كلمات أكثر إلى عباراتهم (Freeman,1994,250).

ويعتقد (Bridge) أن النتيجة للتحرك من الكل إلى الجزء يكون لأطفال قادرين على ربط مهارات التركيب للكلمة ذات المعني، والعبارة، والنص، ويكونون قادرين بصورة أفضل على رؤية الهدف من تعلم المهارة، فالأطفال يتعلمون على نحو أفضل، عندما يكونوا قادرين على ربط ما يتعلمونه بسياق أو محتوى ذات معني.(Bridge,1989,177)

FOR AUTHOR USE ONLY

ويؤمن (Heald – Taylor) بأن الاتجاه السابق يقيد متعلمي اللغة ؛ لأن الصغار يمكنهم المشاركة في كل الأنشطة اللغوية بغض النظر عن مستويات الكفاءة في اللغة. فالمجموعات ذات القدرات المختلفة يمكنهم التعلم معاً، ومن أهم استراتيجيات التعلم كما أشار (هيلد وتايلر):

1- أن يكون الطفل محور العملية التعليمية .

2- مساعدة الصغار على ممارسة واستخدام اللغة للتفكير.

3- البحث عن النمو ذي المعني في اللغة المنطوقة.

4- ترابط القراءة والكتابة مع النمو في ذات الوقت ؛ حيث إن " معدل النمو فردي بصورة كلية ".(Heald – Taylor,1989,150) .

إن عملية التعلم تركز على الموقف الخاص بعالم المتعلم واحتياجاته الخاصة به، وكذلك اهتماماته ورغباته وتطلعاته السياسية والاجتماعية، وليس ما يمليه عليه المدرس من توجهات يعتقد أهميتها. فالتلاميذ لهم أسلوبهم المفضل في العمل، والمدرس الجيد هو الذي يضع هذا المبدأ في اعتباره عند تخطيطه للمنهج.

FOR AUTHOR USE ONLY

3- المدخل الكلي للغة وبيئة الصف الوظيفية:

إن خلق بيئة وظيفية تنمي لغة الطفل، وقدرته القرائية، والكتابية هى إحدى مهام المعلم، وعلى المعلم التمييز بين بيئة التعلم من وجهة نظر الطفل، وبيئة التعلم من وجهة نظره هو، وكذلك عليه الإدراك بأن من الأفضل النظر إلى البيئة الصفية من وجهة نظر الطفل؛ لمساعدته في محاولاته بناء لغته المقروءة، والمكتوبة، والشفهية.

وقد ذكرت(ويتمور Whitmore) مجموعة من النقاط التي تؤدي إلى بناء بيئة وظيفية منها:

1- **إغراق الأطفال بمطبوعات وظيفية:** ويعني ذلك توفير الكثير من المواد المطبوعة المستخدمة لأهداف حقيقية لا لأهداف زخرفية وتدريبية (Ortiz & Engelbrecht, 1986, 458 -469) فالمواد المطبوعة المتوافرة في غرفة الصف يمكن أن تحقق أغراض الطفل الذي يستخدمها عندما تكون:

أ- مصدراً للمعلومات (جدول الدروس اليومي، الحروف الهجائية...).

ب- مصدراً للسرور (مثل كتاب غير مقرر، مجلة أو جريدة في زاوية مريحة، أو مقطوعات شعرية، أو غنائية معلقة على الجدار).

جـ- وسيلة للتسجيل (كتب، ملاحظات العلوم، أو خرائط جوية).

د- وسيلة للاتصال مع الآخرين (مثل صندوق بريد أو نظام مكتب بريدي أو لوحة إعلانات تستخدم من قبل الجميع).

هـ- وسيلة للتواصل مع الأسر (مثل مفكرة أو جريدة لمشاركة عائلات التلاميذ).

FOR AUTHOR USE ONLY

2- **توفير مواد ومصادر مناسبة في غرفة الصف:** فمكتبة غرفة الصف لابد أن تحتوى على مجموعة من الكتب المتنوعة: الحكايات، وقصص الخيال، والكتب المصورة، وكتب الحروف الهجائية، وكتب العد، والجرائد، والمجلات، والمراجع. وهذه المجموعات المتنوعة من الكتب تختلف في الأسلوب، والنمط، والشكل، ونوع التوضيحات المرسومة مما يتيح لمفاهيم الأطفال القرائية النمو.

3- تكوين مجتمع مسئول: بالإضافة لتوفير المواد المطبوعة، يجب أن تنظم غرفة الصف بطريقة تتيح للمعلم والأطفال العمل معاً بمسئولية لتكوين مجتمع مسئول .

(Ostrow, etal., 1995,132; Whitmore, K. & Crowell, C., 1994,187)

FOR AUTHOR USE ONLY

إذ من الضروري خلق جو مسئول في غرفة الصف يمكن التلاميذ من التعلم بمفردهم بمسئولية، ويحرر المعلم من بعض المسئوليات ؛ ليتسني له القيام بمهام أكثر أهمية ويسمح للتلاميذ إدراك القيمة الوظيفية لوقت القراءة والكتابة، فعلى سبيل المثال: يمكن للأطفال أن يرصدوا الغياب والحضور، وينظموا مفكرة لنشاطات الصف اليومية، وسجلاً يعني بتقدمهم الأكاديمي، وملفات يحفظون بها اختباراتهم الذاتية، ويرتبونها هجائياً، كذلك بإمكانهم إدارة

مكتبة غرفة الصف، ومكتب بريد الصف، وبالتالي يكون لتعليم القراءة والكتابة أهداف تدريسية محدودة .(إبراهيم المومنى، 2001، 276)

4- **بناء مجتمع اجتماعي:** يتعلم الأطفال عندما يتحدثون ويناقشون أفكارهم مع بعضهم بعضاً. وقد تطرق لقضية النقل الاجتماعي (Social Transmission) الكثير من علماء التربية. (Cairney & Langbien, 1989, 560; Milz, V., 1982; McNamee, G., 1990)

مما سبق يتضح أن المعلمين المتبنين المدخل الكلي للغة، بنائيون في إدراكهم لعملية التعلم، حيث يدركون أن التعلم يحدث بعقل كل طفل وحده، فهم يدركون أن هدف وجودهم في غرفة الصف هو خلق مواقف اجتماعية ومناقشات مناسبة، يؤثرون من خلالها على سرعة تعلم الطفل الذاتي واتجاهه، وهم أيضاً مقتنعون بشدة بأن باستطاعة المعلمين دعم التعلم، وتشجيعه، وتسهيله، وإرشاد المتعلم، ولكنهم لا يستطيعون أن يتحكموا به بشكل مطلق.

FOR AUTHOR USE ONLY

بالإضافة إلى ذلك يدرك هؤلاء المعلمون عموميات التعلم الإنساني، واللغة والعمليات العقلية، ولكنهم لا يعرفون المسارات المختلفة التي يجب أن يسلكها كل متعلم.

4- المنهج الحقيقي في ضوء المدخل الكلي للغة:

يرفض المدخل الكلي للغة تبني المنهج الذي ينظر إلى اللغة كأجزاء منفصلة كما هو الحال عندما تصبح الكتب المقررة هي المنهج حيث لا معني لبرنامج اللغة؛ لأن المؤلفين يقومون باختبارات عشوائية. إن المنهج الحقيقي يصمم من خلال تبادل الخبرات بين الأطفال والمعلمين داخل غرفة الصف، ولذلك فإن المدخل الكلي للغة ينظر إلى المنهج على أنه مكون من أربع نقاط أساسية هى:(التكامل، والاختيار، واللغة، والموضوعات). Jones & (Nimmo, 1994; Whitmore & Crowell, 1994)

FOR AUTHOR USE ONLY

1- التكامل

إذا كان تعلم اللغة يتم بطريقة أفضل عندما يتعرض لها المتعلم بشكلها الكلي لا المجزأ وفى سياق طبيعي، فإن التكامل هو الأساس والمفتاح لتعلم اللغة. وقد نادى الكثير من التربويين أمثال: (Anderson, etal., 1994; Goodman, 1991, 190; Howell, etal., 1991,188; Whitmore & Goodman, 1995,198; Mayer, 1995,180) بفكرة تطوير اللغة والمحتوى بحيث يصبحان منهجاً مزدوجاً، ويتم ذلك بإعطاء المعلمين أقصي الفرص للتلاميذ من أجل الانخراط في حديث حقيقي، وفى مواقف قرائية وكتابية أثناء الدراسة ؛ سواء كانوا ينفذون وحدة في الأدب عن المتنبي، أو يجرون دراسة عملية عن

التدخين، أو عن موضوع في الرياضيات كالنسبة والتناسب، حيث إن المعلم يقوم التطور المعرفي واللغوي لدى التلاميذ، وجميع المهارات اللغوية: الاستماع، التحدث، والقراءة، والكتابة، التى تحدث من خلال سياق معين سواء كان هذا السياق استقصاء الأحداث، أو الأفكار، أو الخبرات.

ومن الطبيعي أن تكون مهارات اللغة متكاملة، فالأطفال يتحدثون أو يستمعون أو يكتبون أو يقرءون كلما دعت الحاجة لذلك، ولا يقتصر ذلك على حصص اللغة العربية فقط. فالتكامل يصبح النقطة المركزية في منهج اللغة، ولا ننسي أن المهم في هذا كله هو نماء الفرد وليس تحصيل مستويات مطلقة فقط. فالمعلمون الذين يتبنون المدخل الكلي للغة يتقبلون الفروق بين التلاميذ، ويخططون لتوسيع مدى تقدمهم وزيادة كفايتهم اللغوية عن طريق فهم متكامل، وكذلك توسيع معرفة كل طفل وفهمه للعالم من حوله.

FOR AUTHOR USE ONLY

2- الاختيار:

إن الاختيار في حد ذاته عملية حاسمة في الفصول التي تستخدم المدخل الكلي للغة، فاستخدام المدخل في تعليم اللغة يتطلب قيام التلاميذ باختيارات حول تعلمهم الخاص مع أقرانهم. فهؤلاء التلاميذ مشاركون ايجابيون في تعلمهم، وعلى المعلمين مساعدتهم ولأن

يكونوا أكثر فاعلية من خلال تهيئة الفرص أمامهم للاختيار من بينها واستخدامها سواء للقراءة أو الكتابة أو الاستماع أو للتحدث.

وفى نفس الوقت يحتاج التلاميذ للاقتناع بأن الأشياء التي اختاروا أن يفعلوها من خلال اللغة مفيدة وممتعة ومسيلة لهم. فعندما يختارون بأنفسهم يشعرون بأنهم يملون العمليات التي يستخدمونها، وأنها ليست فقط عملاً مدرسياً هم مرغمون على القيام به لإرضاء المعلم فقط وأنها – أي العمليات – ليست ذات أهمية بالنسبة للتلاميذ أنفسهم.

(أميرة نبيل محمود، 2005، 94)

FOR AUTHOR USE ONLY

ولذا ينبغي إعطاء التلاميذ حق الاختيار في التركيز على خبراتهم اليومية يعطيهم قدرة على التحكم بقدراتهم على بناء المعني أثناء قراءتهم واستماعهم، ويجعلهم يفكرون بإحساس جمالي.

3- اللغة عبر المنهج:

"اللغة أصيلة وخبراتها متأصلة في المنهج " ويقصد بذلك أنه عندما يتحدث التلاميذ أو يقرءون أو يكتبون فهم يقومون بذلك من خلال الوظائف الاتصالية، فهم يتحدثون ويقرءون

ويكتبون لتكوين معلومات أو من أجل الاقتناع أو تعلم كيفية تقدير الآخرين، ولكنهم لا يفعلون ذلك من خلال الدروس داخل الفصول المعتادة.

ففي المدارس الابتدائية حيث يوجد معلم واحد لتدريس جميع المواد للصف الواحد، لا يكون تحقيق هذا المنهج أمراً صعباً. أما في المدارس الثانوية فإن فهم المعلمين لماهية الدور الذي يقومون به في تحضير التلاميذ للانتقال من المدرسة إلى الحياة يدعوهم إلى تبني فكرة تدريس اللغة عبر المنهج. وقد انطلقت الفكرة من انجلترا، وانتشرت في معظم الدول الناطقة بالإنجليزية، وقد ألزم معلمو المجال بالأخذ بعين الاعتبار كيفية استخدام اللغة في موضوعاتهم، وبالتالي أخذوا يفكرون بالمنهج كأجندة مزدوجة، وأصبح كثير من معلمي الرياضيات والعلوم يدعون إلى استخدام المدخل الكلي للغة في تدريس المجالات المختلفة بالإضافة لتدريس اللغة. (Fineseth, etal., 1994; Shymansky, etal., 1993,19) (Raines & Canady, 1990; Short & **Ar**mstrong, 1993,22; Pond & Hoch, 1992, 15)

FOR AUTHOR USE ONLY

4- الموضوعات (الوحدات) :

إن المعلمين الذين يستخدمون المدخل الكلي للغة ينظمون كل المنهج أو معظمه حول موضوعات ذات أهمية بالنسبة للمتعلمين مثل: ما مخاطر تلوث البيئة ؟ ما العولمة

والإرث الثقافي؟ هل يعتبر تلوث الماء خطراً علينا ؟ والتغذية السليمة ...، وجميع هذه المواضيع يمكن أن تكون وحدات علم اجتماعية، أو وحدات علوم، أو وحدات أدب أو وحدات مكملة للمواضيع الثلاثة السابقة.(Cassidy &Themes Lancaster,1993,34)

هنا يعطي كل موضوع نقطة تركيز للاستقصاء ولاستخدام اللغة وللتطور العقلي، وكذلك يتم إشراك التلاميذ في التخطيط ويزودون بمجموعة من الأنشطة الحقيقية المناسبة للدراسة البناءة. (إبراهيم المومني، 2001، 278)

FOR AUTHOR USE ONLY

رابعاً: فلسفة المدخل الكلي للغة :

تنطلق فلسفة هذا المدخل من نظرة كلية الموقف التعليمي لاكتساب مهارات اللغة حيث يكون محور هذه النظرة الكلية:

1- المتعلم بما يشتمل عليه من خصائص: لغة المنشأ، والخبرة، والدوافع، والمستوي، والاهتمامات، والثقافة.

2- الموقف التواصلي الذي تستخدم فيه اللغة بمحدداته التي يفرضها.

الخبرة المستهدفة التي يستخدم فيها المتعلم اللغة بعد ذلك. (Eagles, R., 1995, 72)

فالمدخل الكلي يقوم على أساس الاهتمام بكلية المتعلم، والانطلاق (منه) لمساعدته في اكتساب مهارات اللغة من خلال موقف لغوي تواصلي، ينطلق من خصائص المتعلم، وخصائص الموقف التواصلي اللغوي بذاته حيث؛ تتحدد طريقة التفاعل ومتطلباته، فليس هناك تخطيط واحد محدد.

حيث إن نقطة البدء في اكتساب مهارات اللغة هي المعنى، فيبدأ التعلم بمعرفة فكرة كلية عن المعني المتضمن، وربطه بالخبرة السابقة، ثم التدرج نحو تعرف المعاني والأفكار الجزئية. ويتم كل ذلك من خلال ممارسة مهارات اللغة، وتفاعل المتعلمين بعضهم مع البعض، وتفاعلهم مع المعلم، في مواقف طبيعية تستخدم اللغة فيها للتواصل والوصول إلى فهم المعاني، والنمو النفسي والعقلي الذي ينتج من استخدام اللغة استخداماً حقيقياً.

FOR AUTHOR USE ONLY

فالمدخل الكلي يؤكد على تكامل فنون اللغة ومهاراتها، وتأكيد العلاقات المتبادلة بينها، وهذا التكامل وتلك العلاقات عملية منطقية في ضوء منظومة التواصل اللغوي ؛ حيث الأداء اللغوي إنتاجاً من خلال التحدث والكتابة، وتلقياً من خلال القراءة والاستماع. (بثينة محمود محمد، 2000، 84)

ففي ضوء العلاقات المتبادلة بين فنون اللغة ومهاراتها، لا يمكن تنمية أي فن بمعزل عن فنون اللغة الأخرى، كما أن التحسن في أي فن يؤدي إلى التحسن في باقي الفنون، فالاستماع مرتبط بالتحدث كما يرتبط بالقراءة، والتحدث يعد أساساً لاكتساب القدرة على القراءة والكتابة.

ولقد كان المدخل الكلي تطوراً طبيعياً عن الرؤية الوظيفية للغة، والنظرة إلى اللغة في مواقفها التواصلية بما تفرضه من تكامل المهارات اللغوية المستخدمة حيث يحتم نجاح التواصل في هذا الموقف الذي تستخدم فيه جميع المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، القراءة، الكتابة) تكامل طريقة اكتسابها وتعلمها، ثم إن هذا التكامل في تعلم المهارات لا تتم الفائدة منه إلا من خلال نظرة كلية لكل المؤثرات في عملية التواصل، حيث تكون محصلتها: المتعلم بمحدداته وخصائصه المختلفة (لغة المنشأ، والسن، المستوي، والثقافة، .... الخ). بالإضافة إلى الاعتبارات التي يفرضها الموقف التواصلي من حيث نوع هذا الموقف وأهداف وظروف التواصل به.

FOR AUTHOR USE ONLY

استخلاصات :

من خلال العرض السابق للمدخل الكلي للغة Whole language Approach نستخلص ما يلي :

1- أكدت جميع الآراء ونتائج البحوث التجريبية التي وردت حول المدخل الكلي للغة على هدف، هو من أهم أهداف تعليم اللغة على الإطلاق، وهو تعليم اللغة من أجل المعني، وهو ما أكدت عليه نظريات القراءة "النفسلغوية" التي تبناها "سميث والأخوان" "جودمان" وما اللغة إلا مجموعة من المعاني، أو الصور الذهنية التي تستقر في العقل، وبغير الحواس فلا وجود لهذه الصور وتلك المعاني.

2- إن تعليم اللغة من أجل المعنى – وهو أكبر أهداف المدخل الكلي للغة – يتفق تماماً مع النظرية البنائية Constructivism Theory لكل من (Piaget, vygotsky بيوجيه وفيوجستى) وكلاهما يؤكد على المعرفة السابقة، وتمثل الحقائق الجديدة في المعرفة القديمة، ومواءمة المعرفة القديمة مع الجديدة، فإذا ما تعلم التلاميذ بواحدة فقط من الطرق فإن التكامل في العملية التعليمية ذاته سوف يضار، فالتلميذ الذي لا يتعلم سوي المواءمة مع الحقائق الجديدة، ولا يعمل في تعلمه ما سبق له أن خبر، وتعلم يفقد

FOR AUTHOR USE ONLY

صلته بماضية التعليمي، بينما التعلم القائم على " التكيف " يعني إحداث توازن جيد بين المعرفة الجديدة والمعرفة القديمة، وهذا ما يؤكده أنصار المدخل الكلي للغة.

3- يؤكد المدخل الكلي للغة علي الصلة الوثيقة بين فنون اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، ويؤكد هذه الحقيقة ما جاء في استراتيجيات تعليم هذا المدخل، حيث إن الطلاب يمكنهم الكتابة لأغراض مختلفة، وبأساليب مختلفة، وبدعم من قبل المعلمين للخوض في مواقف إبداعية دون خوف، وهؤلاء الكتاب من الطلاب يقرأون إنتاجهم على زملائهم، فتتكون داخل الفصل مجموعات من الكتاب، والقراء، والمستمعين، والمتحدثين.

FOR AUTHOR USE ONLY

4- إن تدريس اللغة باستخدام مدخل كلية اللغة، يتعارض تماماً مع الممارسات الروتينية الحالية عند أغلب المعلمين في العشرين سنة الماضية ؛ فالتدريس في هذا المدخل يكون الطالب فيه هو محور التركيز، بدلاً من التلقين الذي يسيطر عليه المعلم، كما يتعارض مع التعليم المباشر لمهارات القراءة، وهو يناصر إحلال الكتب التجارية بالبرامج الأساسية. (Walmsly & Adams, 1993, 274)

ويؤكد هذا الكلام علي فاعلية المدخل الكلي للغة في تدريس اللغة للطلاب، ولذا أظهرت برامج أخرى مرتبطة بالمدخل الكلي للغة، وفيما يلي عرض لهذه البرامج.

ارتبط المدخل الكلي للغة بثلاثة برامج هى: (Stahtt, 1994, 171-181)

1- القراءة العلاجية .

2- جماعات مناقشة الأدب.

3- برامج الأدب الإضافية.

وفيما يلى توضيح لهذه البرامج :

FOR AUTHOR USE ONLY

أولاً: القراءة العلاجية:

القراءة العلاجية هى برامج تستهدف تعليم القراءة الأولية للتلاميذ الذين أخفقوا تعلم القراءة، ويتم تطبيق هذه البرامج في الولايات المتحدة بنسبة(20%) من تلاميذ الفصل، أما في نيوزيلندا حيث طورت(**Marie Clay, 1985**) هذه البرامج، حيث يتلقى حوالي(25%) من التلاميذ المساعدة من خلال برنامج القراءة العلاجية

(Nicholson, 1992, 1992, 84-94)

أوجه الاتفاق بين برامج القراءة العلاجية والمدخل الكلي للغة:

أ- يستخدم كلا المدخلين كتبا كلية Whole Books وليس مجرد صفحات متناثرة.

ب- كلاهما يعلم المهارات والاستراتيجيات في إطار القراءة والكتابة دون فصل بينهما.

ج- يرى كلل المدخلين أنه يمكن تحقيق النتائج بين مجموعة من الاستراتيجيات للتعرف علي الكلمات، دون التركيز علي استراتيجية واحدة مثل:(الصوتيات).

د- كلاهما يستخدم النصوص القابلة للتنبؤ، والتي تتيح تكوين معاني، ويقدم الهجاء علي أنه جزء مكمل لمدخل التعلم.(Stahi,1994,180) .

أوجه الاختلاف بين برنامج المدخل الكلي للغة والقراءة العلاجية:

FOR AUTHOR USE ONLY

1- في برنامج القراءة العلاجية يقرر المعلم – وليس التلميذ – النصوص التي سيتم قراءتها، والاستراتجيات المطلوب تعلمها، ويقوم المعلم بعمل كشف يومي، باستخدام سجلات مستمرة لقراءتهم الشفهية، وبناء على هذه السجلات المتصلة يختار المعلم الاستراتيجيات التي يتم التركيز عليها في الحصة التعليمية، ويقرر مستوي الكتاب الذي سيتم تقديمه.

2- في برامج المدخل الكلي يختار التلاميذ كتبهم الخاصة بهم لقراءتها، ويختار المعلمون الاستراتيجيات لتدريسها، بناء على التحديات التي تضعها الكتب التي يختارها التلاميذ أمامهم.

3- في برامج القراءة العلاجية يتم التركيز على الإجادة والدقة في القراءة من خلال تكرار التلاميذ للنصوص القرائية ؛ حتى يجيدونها. أما في برامج المدخل الكلي فلا يقرأ التلاميذ سوي الكتب التي يبدون الاهتمام بها، فإجادة القراءة في ذاتها لا تهم بقدر الاهتمام بحصول التلاميذ على معنى.

4- تتميز دروس برامج القراءة العلاجية بالتركيز الصريح على الإنجاز، فمن المتوقع أن يقوم المعلمون بالتخطيط لكل درس، بحيث يمكن للتلاميذ تحقيق تقدم في مهارة القراءة، ليعاودوا المشاركة مع قراءة فصلهم عند مستوي الجماعة العادي في نهاية فترة تتراوح بين ستة إلى عشرة أسابيع من التعليم. ويختلف هذا بوضوح عن فلسفة معلمي المدخل الكلي للغة الذين يشعرون بضرورة تقدم التلاميذ بمعدل يشعر التلاميذ نحوه بالراحة .

ثانياً: جماعة المناقشة الأدبية :

FOR AUTHOR USE ONLY

وهي من البرامج المرتبطة بالمدخل الكلي للغة، وتعد محاولة للهروب من الشكل التقليدي لدروس القراءة الأساسية ؛ حيث تعتمد على المناقشات المفتوحة مع التلاميذ في الأدب .

أوجه الشبه بين جماعات المناقشة الأدبية وبرامج المدخل الكلي للغة:

تتشابه برامج جماعات المناقشة الأدبية مع برامج المدخل الكلي للغة فيما يلي:

أ- كلا الاتجاهين يركز في التعليم علي النصوص الكلية.

ب- التركيز على تفسير التلاميذ الهادف للنص ؛ أي قدرة التلاميذ علي تكوين المعاني من النص.

ج- كلا الاتجاهين لا يعلم المهارات اللغوية بشكل منعزل .

FOR AUTHOR USE ONLY

أوجه الاختلاف بين برنامج المدخل الكلي، وجماعة المناقشة الأدبية:

إن وجه الخلاف الجوهري بين جماعة المناقشة الأدبية وبرامج المدخل الكلي للغة هو أن المعلم يحدد الكتب التي سيتم التعليم من خلالها، بدلاً من الاعتماد علي اختيارات التلاميذ، كما هو معروف في برامج المدخل الكلي للغة.واختيارات المعلم تتم في ضوء مستوى السهولة والصعوبة في المادة المقروءة ومستوي تعقيد الأفكار فيها.

ثالثاً: برامج الأدب الإضافية:

تعد برامج الأدب الإضافية من البرامج المرتبطة بالمدخل الكلي للغة ؛ حيث تترك الحرية للتلاميذ في القراءة وبمدة محددة تتراوح من(10) إلى(30) دقيقة في اليوم، يشارك فيها كل التلاميذ، وكذلك المعلم. ويتم اختيار المواد القرائية بمعرفة التلاميذ، وتنوع بين القصص، وبعض المختارات الأدبية.(Beck, I.L., 8 Juel, C. 2002)

استخلاصات:

من العرض السابق للبرامج المرتبطة بالمدخل الكلي للغة يمكن استخلاص ما يلي:

1- أن البرامج التي ارتبطت بالمدخل الكلي للغة استندت إلى المبادئ والإرشادات ذاتها التي استند إليها المدخل الكلي للغة ؛ حيث إن المتعلم هو الذي يكون المعني، والمواد القرائية يتم تعليمها من خلال استراتيجيات تدريس تدعم استيعاب المفاهيم ، ويتم اختيارها في ضوء اهتمامات التلاميذ.

2- من الملاحظ أن هذه البرامج ربطت بين برامج القراءة الأساسية، وبرامج المدخل الكلي للغة ؛ حيث يتبع المعلمون استراتيجيات متعددة ؛ حتى يجيد التلاميذ القراءة وتكوين المعني، كما يتم التدريب على الهجاء والصوتيات، وبالرغم من معارضة أنصار المدخل الكلي للغة تعلم الصوتيات التدريجي، غير أنهم يحاولون الدمج بين تعليم

FOR AUTHOR USE ONLY

الصوتيات من خلال نصوص قرائية، ويكتشف التلاميذ الهجاء من خلالها. (Stahi & Pagnucco, 1992, B)

وفى هذا الصدد أجريت دراسات حديثة تؤكد نتائجها فاعلية الدمج بين المدخل الكلي للغة، وبرامج تعليم الصوتيات في تعليم اللغة.

وفيما يلي عرض لبعض الآراء، ونتائج البحوث حول اتجاه الدمج بين المدخل الكلي للغة والمدخل الصوتي.

الدمج بين المدخل الصوتي والمدخل الكلي للغة :

FOR AUTHOR USE ONLY

تولدت فكرة الدمج بين المدخل الكلي للغة، المدخل الصوتي نتيجة للمجادلات الطويلة بين أنصار المداخل المختلفة، فأنصار المدخل الكلي للغة Whole Language أمثال(فرانك سميث Frank Smith، وجودمانGoodman)، يرون أن القراءة تشتمل على ما هو أكثر من فك الرموز، ويتجاوزه إلى خلق المعاني من النص المكتوب، وقد أيد هذا الاتجاه **Adams, 1995 & Webster, 1960** واقترحوا جميعاً اتجاهات كلية يتضمن تدريس مهارات فك الرموز والربط بينها وبين أصواتها، فضلاً عن التركيز علي المعاني

وتنمية مهارة التنبؤ بمحتوي الكتاب، أو فصل منه من خلال العنوان، وطرح أسئلة على التلاميذ حول مضمون الكتاب، وغيرها من مهارات الفهم.

ويؤكد(لويس بولسون) أن أغلب معلمي الإنجليزية في المملكة المتحدة الآن يمزجون بين ملامح النموذجين، النموذج القائم علي البدء بالوحدات الأصغر، وفك الرموز، وربطها بأصواتها وفهم الإطار الضمني وتوظيف المعارف السابقة ؛ لفهم المعرفة الجديدة. ويعتبرونها جوانب متكاملة لعملية تعلم القراءة والكتابة. (Poulson,1998,92) .

كما اتضح ذلك من نتائج الدراسة المسحية التي قام بها(ورويك Warwick,1997) في المملكة المتحدة بعد تطبيق المشروع القومي لتدريس المهارات الأساسية، والذي تم وضعه في ربيع(1996)، وتبنته حكومة العمل كجزء من السياسة القومية لتعليم القراءة والكتابة (المهارات الأساسية).(Pouslon,1998,87)

FOR AUTHOR USE ONLY

وقد تم تقسيم مضمون ساعات المهارات الأساسية – في البرامج القائمة على الدمج بين المدخلين الصوتي واللغوي الكلي – في مستويات ثلاثة هى: مستوي الكلمة، وتشتمل على المعرفة الصوتية والشكلية، والقدرة علي تعرف الكلمات عند رؤيتها، كما يتم التركيز علي الهجاء وعلاقة الأصوات بالرموز، ومستوي الجملة، ويركز على القواعد، وعلامات

الترقيم، ومستوي النص، ويركز علي تنمية مهارة فهم الإطار الضمني للنص، هذا فضلاً عن تنمية مهارة المعرفة البيلوجرافية، من حيث معرفة النصوص المكتوبة، طريقة بنائها، واستخدام اللغة، ومناقشة المعلومات التي تقدمها الأشكال الإيضاحية، وقراءة الشكل الإيضاحي قبل الشروع في النص والتأكد من تأليف التلاميذ مع النص، بقراءة العنوان واسم المؤلف وغيره من المعلومات البيلوجرافية، قبل الشروع في قراءة كتاب جديد.

Available at (Wik.ed.uiuc.edu/index.php/workd-wall)

ويستند اتجاه الدمج بين المدخلين (المدخل الصوتي، والمدخل الكلي) على أساسين:

الأساس الأول: أساس علمي منطقي، حيث إن التركيز على المعني وحده لا محل له مع القارئ المبتدئ، حيث لا يمكن الافتراض بتعليم المبتدئ رموزاً لا يعرفها (صوتاً ورسماً) للقراءة من أجل المعني، وإنما الممكن هو تعليم الرموز من خلال كلمات يعرف المبتدئون نطقها، ويتداولونها نطقاً، واستماعاً ويعرفون معانيها ؛ حيث تتحدد مشكلة تعليم المبتدئين اللغة في المطابقة بين ما يعرفون نطقه، ومعناه، وبين الرمز إلى يدل عليه. (Brawn, 1998, 22)

FOR AUTHOR USE ONLY

الأساس الثاني: تجريبي، حيث أكدت نتائج الأبحاث التجريبية أن اتجاه الدمج بين برامج تعليم الصوتيات، وبرامج النصوص الكلية في فصول المدخل الكلي للغة أفضل من تعليم الصوتيات التدريجي بشكل مستقل.

ويؤكد(رافين Raven) أهمية الدمج بين المدخل الصوتي والمدخل الكلي للغة، حيث إن المدخل الصوتي إذا ما تم دمجه في نصوص كلية تعتمد على المناقشة والفهم والتنبؤ، يؤدي – بالضرورة – إلى نتائج مرضية.

ويرى أن الدمج بين المدخلين يتم على مراحل ثلاث وهى:

1- مرحلة الملامح المنتقاة Aselective cue stage ويقصد بها عرض نصوص منتقاة على التلاميذ.

2- مرحلة التهجي الصوتي Aspelling – Sound – stage.

3- أما المرحلة الثالثة وهى المرحلة الأولية An automatic stage.

وعندما يصل التلاميذ إلى مرحلة التهجي الصوتي، يصبح تعليم الصوتيات حاسماً، وعندما يصل التلميذ إلى مرحلة القراءة الماهرة أو الأوتوماتيكية، يتم دمج الصوتيات مع

FOR AUTHOR USE ONLY

برنامج المدخل الكلي للغة الذي يشتمل على نصوص أدبية أثرية ومشوقة للتلميذ، ومن ثم ينمو لدى التلميذ حباً حقيقياً للكلمة المكتوبة .

ويلاحظ من العرض السابق أنه لا يمكن الاعتماد على المدخل الكلي للغة وحده في تدريس اللغة ؛ لأن المدخل الكلي يركز على تكوين واستخلاص المعاني من النص المكتوب، وإهمال الجانب البنائي في اللغة، وكلاهما لا ينفصلان. بل لابد من الدمج بين المدخل الكلي والمداخل الأخرى، وخاصة المدخل الصوتي.

وتأسيساً علي ما سبق، يتم الآن تطبيق المدخل الكلي للغة عبر المنهج بحيث يتم التدريب علي جميع المهارات اللغوية، عبر المنهج من خلال المواد الدراسية المختلفة، باستخدام أنشطة لغوية ذات مغزى ومرتبطة بالمناهج المختلفة المقدمة في المدارس. وبذا يتم القضاء على الطرق التقليدية في التدريس وعلى إشكاليات معلمي فصول.

FOR AUTHOR USE ONLY

خامساً: أهداف التعلم بالمدخل الكلي للغة :

تنقسم أهداف التعلم بطريقة المدخل الكلي إلى ثلاثة أقسام،و يتفرع منها أهداف ثانوية تقود إلى تحقيق الأهداف الرئيسة:

1- تنمية وتقوية دافعية التلاميذ إلى التفكير الفعال :

عندما يتعرض التلميذ إلى مشكلة ما أو قضية. فالتلميذ لا يفكر في القضية، أو المشكلة إلا إذا كان لديه دافع قوي، ويمكن تنمية وتقوية الميل نحو استخدام التفكير الفعال عن طريق:

أ- الاهتمام بالمصادر الخاصة بدوافعهم، ومعتقداتهم، وقيمهم:

يجب أن نغير من العادات غير المفيدة الموجودة لدى التلاميذ، لذلك يجب الأخذ في الاعتبار اتجاهات التلاميذ، ومعتقداتهم، وقيمهم بصورها المختلفة. ونجعلهم يرونها من خلال معرفة أصول اتجاهاتهم، وتطورها حتى يدرك التلاميذ بأن هذه المعتقدات، والاتجاهات لا يجب أن تكون من المسلمات .

FOR AUTHOR USE ONLY

وكذلك يجب الاهتمام بزيادة دافعيتهم للتفكير الفعال ؛ وذلك لأن إثارة دوافع التلاميذ يجعلهم يقبلون على مواقف التدريس، والمشاركة في هذه المواقف، وهذا يقودهم إلى ترسيخ معتقداتهم، وقيمهم الإيجابية تجاه التفكير .(أحمد حسين اللقاني،52،1993)

ب- تنمية حب الاستطلاع عن العمليات العقلية والرغبة في تنميتها أكثر :

لا يعرف معظم التلاميذ إلا القليل عن عملياتهم العقلية التي يقومون بها أثناء التفكير، ويمكن تنمية هذا الاتجاه عن إعطاءهم الفرصة للأسئلة، كما أن تشجيع التلاميذ

على ملاحظة طريقة تفكيرهم حتى طرق التفكير الثانوية يفيد في تنمية حب الاستطلاع عن العمليات العقلية، ولكن يجب أن نساعد التلاميذ علي عدم التشتت في الهدف الأساسي الذي نفكر من أجله. (أحمد حسين اللقاني، مرجع سابق، 53)

ج- تنمية الثقة في قدرات التلاميذ، والاتجاه الصحي نحو الفشل :

يمكن تنمية هذا الاتجاه عن طريق عرض بعض الاختراعات، وكيف أن المخترع فشل عدة مرات قبل أن يتوصل إلى اختراعه، وكيف أن الفشل لم يقده إلى الشك في قدرته على الإبداع والاختراع.

FOR AUTHOR USE ONLY

أن "تنمية الثقة في قدرات التلاميذ، والاتجاه الصحي نحو الفشل، تساعد علي عدم اكتساب التلاميذ الخبرات السلبية تجاه قدراتهم على حل المشكلات ".

(Diener & Dweek, 1980, 940 – 952)

د- الرضي عند عمل الخطأ (عدم التعقد أو ترك المشكلة) :

يعمل كثير من الأشخاص إلى عدم إكمال العمل الذي يقومون به، إذا ما واجهتهم مشكلة ما، أو إذا قاموا بعمل خطأ، ولم يتمكنوا من تخطيه بسرعة، كذلك يجب تنمية الاتجاه إلى إكمال العمل مهما كانت صعوبته.(Collins, Cathy, 1994, 146)

ومن المهم جداً أن يتعلم التلاميذ أن ينظروا إلى الخطأ علي أنه أمر عادي، يمكن لأي شخص أن يقع فيه سواء الخبير، أو التلميذ الصغير، ويجب أن نعلم التلاميذ أنه ليس بعدد الأخطاء، أو نوعيتها، ولكن المهم هو كيف نتجنب هذه الأخطاء، ونتعلم منها؟.

(أيمن حبيب سعيد، 1996، 70)

هـ- الحساسية للمشكلات والقضايا:

إن الشخص الحساس للمشكلات والقضايا، يختلق لنفسه مشكلات من المواقف الغامضة. وهذا يعني التعرف عليها، واختزانها، والأكثر من ذلك أهمية أن تكون على استعداد أن نربط بينها وبين خبراتنا اليومية. (أحمد قنديل، 1992، 76)

FOR AUTHOR USE ONLY

و- تنمية الاتجاه الموجب نحو الجدة (الجديد والمبتكر)

ليس من السهل أن تغير طبيعة اتجاهات التلاميذ الجامدة نحو الإبداع، والجدة، ولكي ننمي الاتجاه الموجب نحو الإبداع لديهم، يجب أن نبين لهم أننا مهتمون بالإبداع، ونشجعهم علي إنتاج أفكار إبداعية، ونبين لهم أن الفرق بين المبدع، وغير المبدع هو في جدة الإنتاج الذي يأتي نتيجة الاهتمام بالمشكلة أو القضية".

(نقلاً عن أيمن حبيب سعيد، 1996، 71)

ز- الاهتمام بتوسيع نطاق خبراتهم :

يمكن أن نوسع نطاق خبرات التلاميذ من خلال قصة مرتبطة بالدرس المراد تدريسه، وهذا يجعل التلاميذ يهتمون بمحاولة توسيع نطاق خبراتهم ويمكن " حث التلاميذ على توسيع نطاق خبراتهم من خلال كسر الحدود بين المواد الأكاديمية، والربط بين جميع العلوم المختلفة، وجعل هذه المواد تنصب على المشكلات والقضايا الحقيقية للمجتمع ".

ح- الرغبة في المناقشة الجيدة وإبداء الأحكام باستخدام الأدلة:

إن " المناقشة الجيدة يجب أن تكون فيها الأفكار منظمة جداً، ومصممة حتى يمكن إنتاج المعلومات التي لا تريد حتى سماعها، والتي تشذ عما تؤمن به ".

FOR AUTHOR USE ONLY

ولتدريب التلاميذ على ذلك يجب على المعلم أن يثبت للتلاميذ أن الاهتمام بالأسباب الصحيحة تختلف عن الخاطئة، في أن التفسيرات الخاطئة تقود إلى حل خاطئ. وإلى اعتقادات غير منطقية، ولذلك يجب علي المعلم أن يقنع التلاميذ بطريقة عملية بأهمية التفسيرات الصحيحة والتعمق في معرفة أسباب المشكلة.

ط- ضرورة إخضاع الأفكار للفحص الدقيق :

يجب أن يتعود التلاميذ على عدم تقبل الأفكار المنتجة بصورة عامة، بل يجب أن يتم إخضاع الأفكار إلى الفحص الدقيق، وذلك بوضعها تحت معايير مقننة حتى يمكن تقبل هذه الأفكار والآراء .

ي- حب الاستطلاع حول تكوين العلاقات بين الأفكار:

لتدريب التلاميذ على مهارة تكوين العلاقات بين الأفكار، يجب أن تسأل التلاميذ بعض الأسئلة مثل :

- ما السبب الذي جعل هذا ..... يبدو كما هو عليه ؟
- ما الآثار الناتجة عن .....كنتيجة لما هى عليه ؟

FOR AUTHOR USE ONLY

ونحاول أن نجعل الظواهر تكون من البيئة المحيطة بالتلاميذ. والتي يعرفونها أي من الحياة اليومية. (Ruggiero, 1990, 75)

2- تنمية وتقوية العادات والمهارات التي تحسن إنتاج الأفكار:

العادات والمهارات هى التي تحسن إنتاج الأفكار، والتدريب على هذه العادات والمهارات هو الجزء الجوهري في تعليم التعبير، فيجب أن يكون التلميذ ناجحاً في مواجهة، وتحدي مشكلات الحياة، وقضاياها، لذلك فعليه أن يكتسب المهارات والعادات، التي تساعده

على إنتاج الأفكار، والنجاح في تخطي القضايا التي تعرض عليه، حتى يستطيع أن يعبر عنها بأسلوبه الخاص. وفيما يلي أهم هذه العادات والمهارات:

مهارة تحديد المشكلات والقضايا :

لتنمية مهارات التلاميذ في تحديد المشكلات والقضايا، يجب علي المعلم إتاحة الفرص المتكررة لبناء التعريفات. وهذه التعريفات تعمل كمرشد في إنتاج عدد كبير من البدائل قبل اختيار أي منها.

أ- القدرة على إرجاء وتأخير الحكم :

إن الأفكار التي تأتي إلينا متأخرة. هي الأفكار الإبداعية عادة. لذلك يجب على المبدع أن لا يستعجل في الانتهاء من إنتاج الأفكار.

FOR AUTHOR USE ONLY

لتنمية القدرة علي إرجاء وتأخير إصدار الأحكام (الأفكار) يجب أن نشجع التلاميذ على كسر عادات الحذر، والخوف من نوعية الأفكار المنتجة، وتسجيل كل فكرة إليهم مهما تكن قيمتها.

ب- القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار بسهولة :

تعني هذه القدرة الطلاقة، وهى مرتبطة بالقدرة علي إرجاء الانتهاء من الأفكار، ويجب على التلاميذ مقاومة توقف الأفكار التي تأتي إليهم بعد الأفكار الأولى التي تأتيهم، والخطوة التالية يجب كسر عادة [البداية / التوقف]، أي الحكم على الفكرة التي تأتي إليه أولاً، والتوقف أمامها قبل إنتاج أفكار جديدة، هذه العادة [البداية / التوقف]، تخلق سلسلة من التوقفات، والتي تعمل على تأخير تدفق الأفكار، وخلق جدار فكري جامد، والتي تعمل على تأخر تدفق عند عدد معين من الأفكار .

ج- القدرة على إزاحة المنطقية أثناء إنتاج الأفكار :

FOR AUTHOR USE ONLY

تعرف هذه القدرة بالمرونة، وهى مهمة في معرفة تفاصيل الموضوعات والقضايا الصعبة (الجدلية)، وهذه القدرة تسمح للشخص برؤية نفس التفاصيل من زوايا مختلفة.

والمرونة مهمة ليس فقط في إنتاج الأفكار، ولكن أيضاً في علاج الأفكار التي تشتق من البحث في الموضوع أو القضية.

لمساعدة التلاميذ على تنمية المرونة في تفكيرهم. يجب إعطائهم تدريبات متكررة لرؤية النقاط الرئيسة (الأفكار) وترتيب الأفكار بعدة طرق مختلفة.

هـ- عادة البحث عن الأفكار التخيلية :

إن التخيل هو عبارة عن قدرة الفرد على التصور، وبناء خيالات عقلية لأشياء معينة يفكر الفرد فيها ويحلم بأشياء لم تحدث من قبل، ويتميز بالتفكير الحدسي. أو حب التخمين، وبذلك يكون لديه القدرة على الوصول بتفكيره إلي ما وراء حدود الواقع المحسوس". **(أحمد قنديل، 1992، 69)**

والتخيل قدرة مثل غيرها من القدرات يمكن تنميتها. وهناك عدة استراتيجيات تستخدم لإنتاج الأفكار، وتنمية التخيل، وهى كالأتي:

FOR AUTHOR USE ONLY

1- تقوية الإجابات غير الشائعة.

2- استخدام الارتباطات الحرة.

3- استخدام التشابه.

4- البحث عن ارتباطات غير عادية.

5- رؤية الحل.

6- بناء الرأي والرأي المضاد في المجادلة.

7- بناء الحوار المناسب.

وهذا يوسع نطاق خبرات الطلاب، يشجعهم على المناقشة الجيدة وإبداء الأحكام والآراء بالأدلة، وإنتاج أفكار إبداعية تصل بهم إلي شخصية (المبدع)، مما يساعد الطلاب على ترك الخبرات السلبية، والاتجاه إلى الخبرات الايجابية التي تؤدي بهم إلى المرونة في التفكير، وتجعل لهم دوراً فعالاً في عملية التعلم، بدلاً من كونهم متلقين سلبيين .

سادساً:- المبادئ الأساسية التي يستند إليها المدخل الكلى للغة:

من المبادئ الأساسية التي يستند إليها المدخل الكلى للغة ما يلي:

- المتعلم هو الذي يكوّن المعنى. (Raines & Strickland, 95. 8).

- الصلة الوثيقة بين القراءة والكتابة بوصفهما عمليتين فكريتين.

- يتم تعلم المواد المقروءة من خلال عملية تدريس تدعم استيعاب المفاهيم، ومن خلال وحدة موضوع متكاملة .

- اختيار الموضوعات وأنشطة التعلم، والمواد التعليمية، والخبرات بشكل يدعم اهتمامات الطفل، ويساعد علي تكوينه للمعني، وإثراء لغته الخاصة .

- التركيز علي صنع المعني فى القراءة والتعبير عن المعني فى الكتابة.

FOR AUTHOR USE ONLY

– استخدام الطريقة السلوكية لخلق المعرفة، وتأكيد تأويلات الطلاب للنص وللتعبير الحر عن الأفكار فى الكتابة (غالباً من خلال مواد الصحف اليومية).

– التأكيد علي الجودة العالية والأدب الثقافي المتنوع.

– استخدام مهارات القراءة والكتابة المتداخلة فى المناطق الأخرى للمنهج، خاصة فى الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية.

– ممارسة القراءة المألوفة إما:

أ– مع الطلاب فى جماعات "القراءة الإرشادية " .

ب– للطلاب مع "القراءة المرتفعة ".

ج– بواسطة الطلاب مستقلين.

FOR AUTHOR USE ONLY

– أن يتم تدريس المعني المعتمد على الطريقة الصوتية كجزء لا يتجزأ من دروس القراءة.

– التأكيد المتناقص على المهارات الأخرى، بجانب الطريقة الصوتية التي لم ترتبط مباشرة بتطوير المعني، مثل: القواعد، التهجي، علامات الترقيم.

– ينادي المدخل الكلي بضرورة أن يتمشى التعلم مع اهتمامات واحتياجات المتعلمين مما يحفز دافعيتهم للتعلم، وانتقال أثر التعلم لديهم.(أحمد عبد الرحمن السليم،2008، 5)

– يهتم المدخل الكلي بالتفاعل الاجتماعي فى البيئة التعليمية، والتي تجعل المعلم متعلماً بين طلابه.

ولتطبيق هذه المبادئ ثمة عناصر إرشادية أساسية لممارسات المعلمين داخل الصفوف التي تطبق المدخل الكلي للغة، وهذه العناصر هى:

1] الإغمار Immersion :

ويعني غمر الطفل فى بيئة ثرية لغوياً، تتوافر فيها عناصر المهارات الأساسية.

2] الفرص والمصادر Opportunities :

ويقصد بالفرص والمصادر منح الوقت، والمساحة المكانية، والأنشطة التي تخلق مستمعين ومتحدثين وقارئين، وكتاب .

FOR AUTHOR USE ONLY

3] التواصل الهادف Meaningful Communication :

ويعني التركيز على الكل ؛ لأن العقل يكون المعاني من الخبرات سواء أكانت هذه الخبرات من خلال الحديث أو الاستماع، أو القراءة، أو الكتابة، عند ما يتم التواصل بهذه الخبرات كوحدة كلية.

4] تقديم النموذج Modeling :

حيث يقوم المعلم بدور نموذجي فى تطبيق التواصل اللغوي من خلال مهارات (الاستماع، والتحدث، القراءة، الكتابة).

5] القبول Acceptance :

ويعني قبول الصغار كقراء وكتاب، لديهم القدرة على التواصل الكلي .

6] التوقع Expectancy :

ويقصد به خلق مناخ فعال، يسوده اتجاه تشجيعي، يتوقع من خلاله أن يستمر الأطفال فى تنمية مهاراتهم الأساسية.(Ahmed Abdulrahman, 2008, 176)

FOR AUTHOR USE ONLY

ومما سبق يتضح أن عملية تطبيق المبادئ الأساسية للمدخل الكلي داخل حجرات الدراسة يعد أسلوباً فعالاً لممارسة مهارات اللغة ككل متكامل، واكتسابها في سياق، وفى موقف ذي معني، وهذا يؤكد علي ضرورة التعلم الكافي والمنتج، الذي يدفع الطلاب لاكتساب اللغة بشكل طبيعي، وكذلك ضرورة التعرف علي مزايا المدخل الكلي التي بدورها يمكن اكتشاف اللغة المنطوقة والمكتوبة، وهذا ما سوف تتناوله الفقرة القادمة. (Rains & Strickland, 1995, 13-14)

سابعاً:- مزايا المدخل الكلي للغة:

يتميز المدخل الكلي بمزايا عديدة منها :

1- تعليم اللغة بناء على ما يعرفه الطفل بالفعل حول اللغة المستهدفة، والقراءة والكتابة، والتركيز على اللغة الهادفة، بدلاً من تطوير المهارات المنعزلة .

2- احترام اللغة التي يجلبها الطالب معه للمدرسة، واستخدامها كقاعدة للأنشطة اللغوية، وأنشطة المهارات الأساسية.

3- التأكيد على الشعور بالنجاح لجميع الطلاب، ومساعدتهم ليروا أنفسهم كأناس يمكنهم الاستمتاع باكتشاف اللغة المنطوقة والمكتوبة.

4- توفير الخبرات القرائية، باعتبارها جزءاً متكاملاً لعملية التواصل العريضة، التي تشتمل على الاستماع، والتحدث، والكتابة، وكذلك أشكال التواصل الأخرى مثل: الفنون والرياضيات والموسيقي.

5- تشجيع محاولات الطلاب المبكرة للكتابة، دون التركيز على الصياغة الصائبة للحروف والكلمات والجمل.

6- تشجيع المحاولات الجرئية للطلاب فى القراءة والكتابة، وتقبل ما يبدو علي أنه أخطاء كصورة طبيعية لنمو وتطور الطفل.

FOR AUTHOR USE ONLY

7- استخدام المواد التعليمية المألوفة للطلاب مثل القصص الشهيرة ؛ وذلك لأنها تمنح الطلاب إحساساً بالسيطرة والثقة فى قدرتهم علي التعلم.

8- تخصيص أوقات منتظمة للقراءة للطلاب، من خلال مواد تعليمية متنوعة من الشعراء، والقصص، والأساليب غير الروائية.

9- تخصيص أوقات منتظمة للقراءة، والكتابة المستقلة للطلاب.

10- دعم تنمية الطلاب الشعورية، والمعرفية، من خلال توفير الفرص لهم ؛ لتوثيق ما يعرفونه وما يفكرون فيه وما يشعرون به .

11- تشجيع الطلاب على المشاركة الحيوية النشطة فى عملية التعليم، بدلاً من كونهم متلقين سلبيين ؛ وذلك باستخدام الأنشطة التي تسمح لهم بممارسة خبرة الحديث والاستماع والقراءة والكتابة. (Rains&Strickland,2007,20-23) .

FOR AUTHOR USE ONLY

ولذا ينبغي الأخذ بهذه المميزات أثناء استخدام المدخل الكلي في تدريس مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) الأمر الذي يساعد الطلاب علي المشاركة الحيوية النشطة فى عملية التعلم، قدرته علي الربط بين فنون اللغة ومهاراتها أثناء التفاعل فى أي موقف تعليمي، وإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار، مما يبعث داخل الطلاب

الإحساس بالسيطرة والثقة فى قدرتهم علي التعلم ؛ ولكي تزداد فاعلية المدخل الكلي في تدريس مهارات اللغة، لابد من الالتزام بأهداف التعلم بالمدخل الكلي بدوره يساعد علي تحقيق أهداف العملية التعليمية .

ثامناً:- دور المعلم والمتعلم في المدخل الكلي للغة:

يعد المدخل الكلي واحداً من أفضل المداخل التكاملية الوظيفية التي تكفل للمعلم دوراً فعالاً في التدريس، فهو يزيد من دوره عند التنفيذ، كما يجعله مشاركاً في عملية اتخاذ القرار .

FOR AUTHOR USE ONLY

ولذا يتطلب المدخل الكلي للغة أن يتحول معلمو المنهج القديم إلى منهج اللغة الكلي، والذي يتطلب منهم إيقاف عملية التفتيت اللغوي للغة ؛ فدور المعلم يعتبر عاملاً محدداً لغرفة صف اللغة ؛ لأن البرنامج المعتمد على المهارات يتطلب من المعلم أن يتبع منهاجاً محدداً وموصوفاً بدقة، بينما دور المتعلم في غرفة الصف المعتمدة على المدخل الكلي للغة يكون أكثر نشاطاً في التخطيط لخبرات تعلم معتمدة على الفهم الفردي للغة المكتوبة. (Bruneau, 1988, 19)

فالمعلمون بحاجة إلى المواءمة مع استراتيجيات جديدة تساعدهم على فهم أفضل وأعمق من نماذج تعديل السلوك غير الأخلاقية ، والتي نتجت عن الإكثار من الممارسة غير المبررة لنهج الربط بين المثير والاستجابة، فهم بحاجة لاعتناق فكرة بياجيه التي تنادى بأن المعرفة هى نتاج البناء الفردي للمتعلم.(Brooks,J. & Brooks, M., 1993)

ومما يشير إليه(**التويرجر .Altwerger, B)** ؛ أن المعلمين الذين يستخدمون المدخل الكلي للغة مهنيون ولديهم قدرات خاصة وهي :

أولاً: أنهم قارئون ناقدون متأملون، ويمتلكون الإرادة في التعامل مع المخاطر لكي ينموا مهنياً.

ثانياً: لديهم القدرة على احترام تلاميذهم وتقديرهم وتقبلهم بشكل منقطع النظير.

ثالثاً: هم أكثر من مجرد ممارسين مهرة ؛ إذ هم يفهمون النظرية أولاً ثم يمارسونها.

إن المدخل الكلي للغة يحتاج إلى تغيير مؤكد تغيير ينقل المعلم من النموذج الناقل إلى النموذج التفاعلي، وهذا بدوره يعني نقل العملية التعليمية من كونها نموذج للتدريس التقليدي إلى عملية تكوين المعني، وهذا الفرق يمكن اعتباره تغييراً جوهرياً من مجرد مهمة نقل المعلومات إلى القيام بالمهمة نفسها إجرائياً والتفاعل معها وظيفياً.

FOR AUTHOR USE ONLY

مما سبق يتضح أهمية توضيح النموذجين، وتوضيح دور المعلم من خلالهما، وبالتالي توضح دور المتعلم، وشكل عملية التقويم.

1- النموذج الناقل: The Transmission Model

يعتمد على الفرض القائل بأن: " التعليم يدار بواسطة المعلم ويتمركز حوله " فالمعلم من خلاله ناقل للمعرفة، وتتمركز حوله كل عمليات التعلم، بينما المتعلم مجرد متلقي سلبي للمعلومات والمعرفة، وغالباً ما يوضع التلاميذ في مجموعات متشابهة في قدراتها لدراسة نفس المحتوى الذي يتماشى مع حاجاتهم، وتتم عملية تقييم التلاميذ في ضوء مهاراتهم في التعبير عما يعرفونه.

FOR AUTHOR USE ONLY

2- النموذج التفاعلي: The Transaction Model

يعتمد على الفرض القائل بأن: " التعليم يدار بواسطة المعلم كمسهل للعملية ويتمركز حول المتعلم "، فالمعلم يلعب دوراً رئيساً في تسهيل تعليم التلاميذ عن طريق حل المشكلات، وتهيئة الظروف البيئية التي تدعم نشاط المتعلم، ونظراً لأن الغرض من عملية التعليم هو بناء وتكوين المعني لدى المتعلم، فإن المعلم يجب عليه أن يزود المتعلم بما تطلبه عملية التعليم. وبالتالي فالمتعلم هو المسئول عن تطبيق هذه الاستراتيجيات أثناء تفاعله في السياق التدريسي.

ومن هنا تكون حجرة دراسة المدخل الكلي للغة أكثر مرونة وديناميكية، حيث يمكن تشكيل التلاميذ في مجموعات غير متجانسة ومختلفة المستويات والقدرات بما يتماشى وطبيعة هذا المدخل، وتتم عملية تقييم التلاميذ في ضوء مقدرتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف حقيقية. وهذا يعني تعدد أدوار المعلم والتي تتسم بالمرونة.

1- الأدوار المهنية لمعلم المدخل الكلي للغة:

ولقد حدد كنث جودمان **(Goodman, K., 1999, 354. 364)** الأدوار المهنية المختلفة لمعلم المدخل الكلي للغة وهى:

FOR AUTHOR USE ONLY

أ- المعلم كموجه : **The Teacher as Initiator**

يمهد المعلم للعديد من الخبرات التعليمية المفيدة، فعليه أن يوجه التلاميذ من خلال طرق متنوعة، وأنشطة متعددة الأهداف، وهذا لا يعني أنه المتحكم في عملية الاختيار، أو مُعني بتحديد كل شيء داخل حجرة الدراسة ؛ لكن في الواقع دوره يتمثل في التمهيد والتخطيط والتوجيه لمجموعة الخطط والاستراتيجيات التي تقود استجابات التلاميذ داخل حجرة الدراسة.

ب- المعلم كوسيط: **The Teacher as Mediator**

لابد من التأكيد على أهمية الفرق بين عامل التشجيع، وعامل السيطرة. فالمدخل الكلي يؤكد على دور المعلم كوسيط وليس دخيلاً أو مسيطراً .

ج- المعلم كمحرر: **The Teacher as Lilerator**

يؤكد جودمان على معلمي المدخل الكلي للغة التخطيط لتحرير تلاميذهم من العديد من القيود المفروضة عليهم بقدر الإمكان، فعملية التعلم من خلال المدخل تتسم بالمرونة والحرية، وفى نفس الوقت يظل المتعلم مركزها ومحورها. فمعلمو المدخل يسعون لتحرير عقول التلاميذ وإطلاق طاقاتهم الخلاقة، فهم يدركون حقيقة مؤداها أن الأطفال الصغار لن يكونوا فاعلين في مجتمع ديمقراطي، إلا إذا مارسوا الديمقراطية داخل فصولهم.

FOR AUTHOR USE ONLY

أما بريور وهولداوى (Harp, B., & Brewer, J., 1996; Holdaway, D., 86, 37-38) أن معلمي المدخل يساعدون في التعلم الذي يحدث، بخلق مواقف في حجرات دراستهم، حيث يستطيع الأطفال التركيز على موضوعات ومسائل حقيقية، ويحلون مشكلات حقيقية، ويصف أدوار معلم المدخل كنموذج على أنهم ميسرون facilitator للعملية، ومعاونين للتلاميذ.

جدول (2)

وجه المقارنة	النموذج الناقل (التقليدي) The Transmission Model	النموذج التفاعلي (الكلي) The Transaction Model
الغرض	اكتساب المعرفة والمعلومات	بناء المعني وتوضيح كيفية استخلاصه من النص
الهدف	مجرد تحديد لما نعرفه	التفاعل مع المجهولومعرفته
المخرجات	اكتساب الحقائق	اكتساب العمليات
الطريقة	المعلم مركز العملية التعليمية	التلميذ مركز العملية التعليمية
دور المعلم	ناشر للمعرفة	باحثاً عن حل المشكلة
دور التلميذ	مستقبل سلبي	متعلم نشط فعال
الاستراتيجيات التدريسية	من الجزء إلى الكل	من الكل إلى الجزء
المحتوى	يهتم ببناء المهارات	يهتم ببناء المفهوم
ديناميكية حجرة	أحادية الاتجاه، متجانسة المجموعات	متعددة الاتجاهات، مرنة وغير

FOR AUTHOR USE ONLY

الدراسة		متجانسة
التقويم	يتم من خلال الاختبارات	عملية تقييم شاملة

2- عوامل تقييم المعلم للمتعلم في البيئة الصفية:

إن تقييم المعلم للمتعلم من خلال المدخل الكلي للغة قائم على أربعة عوامل نجملها فيما يلي **(Goodman, Y., 1989, 7-8)** :

1- **الملاحظة "Observation"**: فالمعلم يلاحظ التلميذ كفرد في مجموعة صغيرة بل قد يلاحظ الفصل ككل ؛ ليتخذ أحكاماً متعددة عن كيفية استخدام اللغة، وحل المشكلة.

2- **التفاعل والاندماج "Interaction"**: فالتلميذ يشترك في مناقشات متعددة، فمثلاً قد يتم التفاعل من خلال جريدة، فالمعلم يقدم أسئلة متنوعة ؛ ليكشف بها حجم ما يعرفه التلاميذ ويشجعهم .

3- **التحليل "Analysis"**: يتضمن استخراج واستنباط المعلومات بطرق متعددة، مثل: قراءة قصة، أو الاستجابة لقطعة أو محادثة شفهية، ومن خلال العملية يستخدم المعلم

FOR AUTHOR USE ONLY

المعرفة النفسية اللغوية الاجتماعية ؛ ليحلل بعمق ما يعرفه التلاميذ عن اللغة، وكيف يظهرون تقدماً في استخدامهم للغة.

4- **التكامل "Integration"**: تعد العناصر الثلاثة السابقة من مكونات المدخل، وقد تنفصل هذه الأنواع الثلاثة للتقييم بهدف إلقاء الضوء على أهمية كل منها، ولكن في أغلب حالات الممارسة يندمجا ويتكاملاً معاً ؛ بل نجد أن كل منها يمكن أن يساعد في أغلب الأحيان في تأكيد المعلومات التي تم الحصول عليها من الأخرى، فالتكامل الذي نقصده في هذا المجال هو التكامل الوظيفي بين مراحل التقييم .

FOR AUTHOR USE ONLY

ونظراً لعدم استخدام الاختبارات المقننة المعيارية في ظل استخدام هذا المدخل، يلجأ المدرس لاستخدام بدائل قياسية للتقويم مما ينعكس على استخدام اللغة في المواقف الحقيقية بشكل يومي، وقد أصبح شكل التقييم أكثر انفتاحاً وأقل رسمية، وأصبحت ملاحظات المعلم المدونة عن التقدم مفتاحاً لتقييم أداء الفصل، ويقوم التلاميذ بالتوجيه والتقييم الذاتي لإجراءاتهم وتوقعاتهم، أما التقييمات الكلية للنتائج النهائية تعامل كلاً من "التحدث والكتابة ككيان واحد ". وتعد القدرة على تكوين المعني عملية ونتيجة في آن واحد في هذا النوع من التقييم.

2- دور المتعلم في المدخل الكلي للغة: The Student's Role in WLA:

للمتعلم في المدخل الكلي دور إيجابي يتلخص فيما يلي:

1- بناء المعاني بنفسه، من خلال الربط بين خبراته السابقة وما اكتسبه من معارف جديدة، كما يمكنه من خلال النص التعامل مع الآخرين في العالم الخارجي.

2- استخدام اللغة بشكل أكثر كفاءة لتلبية احتياجاته.

3- متابعة ما يقدم المعلم من نماذج للأداء اللغوي، ومحاولة تقديم عينات في ضوء نماذج المعلم، والمشاركة في تصويب الأخطاء.

FOR AUTHOR USE ONLY

4- الانغماس في الأنشطة التي تمكنه من الممارسة الصحيحة.

5- التعبير بحرية عن أفكاره واختيار استراتيجيات وطرق تعليمه، وذلك من بين بدائل متعددة ولا يعني هذا ترك الحرية المطلقة للطلاب في قراءة ما يحلولهم، واستخدام أدواتهم الخاصة في التعلم، وإنما يعني تحدي الطلاب لأداء أفضل ما لديهم في القراءة والتعلم، وذلك التحدي أكثر أهمية من التنبؤ بإيجاز محدد للطلاب.

6- تقويم المدخل الكلي، وتقديم اقتراحات بشأن تلافي نواحي القصور.(بثينة محمود ، 2005، 89)

ويتضح مما سبق أنه عندما يدرك التلاميذ أن المعلم جاد في السماح لهم بالتفكير من أجل أنفسهم، فهم يأخذون هذه المسئولية بصورة جدية جداً، وأحياناً يستطيع التلاميذ تخطيط التعليم بطرق أكثر مناسبة لاحتياجاتهم من أي معلم يمكن أن يختار أو يتخيل، فدور التلميذ من خلال المدخل الكلي ينتقل من كونه مجرد متلقي سلبي للمعرفة إلى مساعد في عملية التعلم.

3- الاحتياطات الواجب مراعاتها عند استخدام المدخل الكلي :

لكي يكون المعلم ناجحاً في تدريس التلاميذ كيفية التفكير بصورة إبداعية أو نقدية، يجب أن يراعي بعض الاحتياطات المهمة التي تساعدهم على التعلم، وهى كالأتي: وفيما يلي أهمها: (Ruggiero, 1990, 119)

FOR AUTHOR USE ONLY

1- التأكد من أن هناك مكافأة لتدعيم التلاميذ بعد أداء ما يطلب منهم، وهذا أمر مهم.

2- استخدام المعلم عدداً كبيراً من وسائل اتصال مع التلاميذ، وأن تكون كل وسائل الاتصال المستخدمة واضحة.

3- التأكد من مناسبة المواد التي تعدها لمستوى فهم التلاميذ، ومهارتهم. يجب أن تكون التحديات الموضوعة للتلاميذ مناسبة للمرحلة الخاصة من نموهم. ولمعرفة المرحلة

التي يوجد عليها التلاميذ يجب سؤال أصغر تلميذ وإعطائه أكبر قدر من المساعدة، أو سؤال أكبر تلميذ، وإعطائه أقل قدر من المساعدة.

4- مساعدة التلاميذ كلما أمكن على أن يكتشفوا أخطاءهم بأنفسهم.

ويتم ذلك من خلال إعداد الفرص الكافية لتدريب التلاميذ بطريقة عملية وتنمية ملاحظاتهم. ومن النقاط التي تساعد على إعداد التدريب للتلاميذ ما يلي:

أ- يجب إعداد بعض الموضوعات الدراسية خارج نطاق المعرفة المحددة للتلاميذ.

ب- يجب سماع كل الأفكار المطروحة بطريقة عادلة من كل التلاميذ .

ج- يجب أن يكون المعلم حيوياً نشيطاً – ممثلاً – ومبدعاً في تدريسه، وعليه أن يجعل حماسه، وإثارته عند موضوع الدرس يظهران في صورة تمثيلية حتى يستطيع التلاميذ استخدام أكثر من حاسة في التعلم مثل السمع والرؤية والحس، ثم يسجل التلاميذ ملاحظاتهم. (Goodlad, 1984, 124)

FOR AUTHOR USE ONLY

وهذه الاحتياطات تساعد على نجاح المدخل الكلي في الربط بين فنون اللغة ومهاراتها، وكذلك نجاح المعلم في تدريس هذه المهارات بطريقة مترابطة ومتكاملة، مما

يسهل على الطلاب الربط بين اللغة العربية وبين المواد الأخرى التي يدرسونها ؛ وبالتالي نجاح العملية التعليمية القائمة على المدخل الكلي بصورة فعالة.

تاسعاً :- أهم الأسس المستمدة من الأساس النظرى لبناء البرنامج المقترح لتنمية مهارات الأداء اللغوى (الشفوى- الكتابى) لدى طلاب الصف الأول الإعدادى :

من أهم الأسس التى استخلصتها الباحثة من الأساس النظرى، وسوف تسترشد بها فى بناء البرنامج الحالى، ما يلى :

- تتعدد مجالات التعبير الشفوى التى يحتاجها طالب المرحلة الإعدادية ومنها:(الحوار ،والمناقشة ،والإلقاء، والمناظرة، وروايـة القصـص، وإدارة الاجتماعات، والمقابلات الشخصية، وإعطاء التعليمات)؛ ومن ثم فهو بحاجة إلى إتقان المهارات الخاصة بتلك المجالات؛ حتى يتقنها الطالب ويؤديها بإتقان.

FOR AUTHOR USE ONLY

- تتعدد مجالات التعبير الكتابى بشقيه(الوظيفى– الإبداعى) و التى يحتاجها طالب المرحلة الإعدادية ومنها (البرقية، والوصف، والمقال، والتلخيص، وكتابة القصة، واليوميات، والإعلانات ، والرسالة ، وملء بطاقات) ؛ ومن ثم فهو بحاجة إلى إتقان المهارات الخاصة بتلك المجالات ؛ حتى يتقنها الطالب ويؤديها بإتقان.

- من مهارات الأداء الشفوى المناسبة لطلاب الصف الأول الإعدادى مهارات ترتبط بالفكر، ومهارات ترتبط بالأسلوب، ومهارات ترتبط باللغة ، ومهارات ترتبط بالملمح.
- من مهارات الأداء الكتابى بشقيه (الوظيفى– الإبداعى) مهارات ترتبط بالفكر، ومهارات ترتبط بالمضمون، ومهارات ترتبط بالشكل .
- الاهتمام بالمحتوى اللغوى (الموضوعات) الذى يقدم للطلاب بحيث يرتبط باهتماماتهم وحاجاتهم، ويمثل مواقف حياتية واقعية ؛ وذلك لإثارة دوافعهم الذاتية للتحدث والكتابة ، وتجنب إكراههم على الحديث فى موضوعات لا يستمتعون بالحديث فيها ، أو إجبارهم على الكتابة فى موضوعات غير خاصة باهتماماتهم .
- أهمية تحفيز الطالب على التحدث والكتابة منخلال أنشطة مثيرة دافعة للتحدث أو الكتابة، وتعمل كمثيرات للتعلم ، وتساعدهم على التفاعل فيما بينهم .
- أهمية الممارسة والتدريب فى إتقان مهارات الأداء (الشفوى– الكتابى) من خلال توفير الأنشطة اللغوية المناسبة لهؤلاء الطلاب .
- تنوع طرائق تدريس التعبير الشفوى لتشمل(التدريس المباشر، المناقشة، ولعب الأدوار، وإعادة سرد القصة، وطريقة حل المشكلات، وورش العمل) وسوف تختار منها الباحثة ما يلائم

FOR AUTHOR USE ONLY

أهداف البرنامج المقترح ،والمهارات التى سوف ينميها، والمحتوى اللغوى الذى سوف يقدم لمجموعة البحث .

- تنوع طرائق تدريس التعبير الكتابى لتشمل (التعلم التعاونى، وتمثيل الأدوار، والعصف الذهنى، والاستنتاج، والعمل الفردى، والتعلم الذاتى، والتدريس المباشر، والتلخيص) وسوف تختار منها الباحثة ما يلائم أهداف البرنامج المقترح، والمهارات التى سوف ينميها، والمحتوى اللغوى الذى سوف يقدم لمجموعة البحث .
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب فى المستوى الاجتماعى، والاقتصادى، واللغوى، والثقافى، واعتبار كل طالب شخصية منفردة؛مما يقتضى التنوع فى الخبرات التعليمية المقدمة لهم، وكذلك فى استخدام طرائق التدريس وأساليب التقويم المناسبة للطلاب .
- الحرص على إشراك الطلاب فى عملية تعليم التعبير(الشفوى– الكتابى)؛ من حيث اختيار موضوع الحديث أو من حيث اختيار الموضوع الذى يكتب فيه الطالب، وتنظيم بيئة التعلم، وتخطيط الأنشطة اللغوية وتنفيذها، مما يساعد على اكتشاف نواحى القوة وتدعيمها، ونواحى الضعف ومحاولة تحسينها.

FOR AUTHOR USE ONLY

- ينبغى أن يتذكر المعلم دائماً فى مواقف تعليم التعبير (الشفوى– الكتابى) أنه مرشد وميسر لعملية تعلم الطلاب، وليس مسيطراً عليها؛ ومن ثم ينبغى عليه تشجيع الطلاب على التحدث، والكتابة بإسلوب سليم، وإشراكهم فى عملية التعلم.
- أهمية العمل الجماعى فى تعليم التعبير (الشفوى– الكتابى) من خلال جماعات المناقشة،وورش العمل، والبحث عبر الانترنت، والتعلم التعاونى، والعصف الذهنى، والعمل الفردى، وتمثيل الأدوار) ؛ لتعويد الطلاب على المواجهة، ومعالجة الخوف، والخجل الذى يعد عائقاً لتقدمهم فى التعبير (الشفوى– الكتابى)،وكذلك إكسابهم عادات اجتماعية نافعة؛ كالتعاون، وتحمل المسئولية، وتقدير الآخرين.
- أهمية تدريس مهارات اللغة ككل ، ولا يتم تدريس كل مهارة منفصلة عن الأخرى؛ مما يساعد الطلاب على تحسن أدائهم اللغوى ، وينمى لديهم ثرواتهم الفكرية واللغوية.
- أهمية تدريس فنون اللغة (استماع،وتحدث،وقراءة، وكتابة) ككل، ولا يتم تدريس كل فن منفصل عن الآخر؛حتى يكتسب الطلاب مهارات اللغة ككل ؛ وحتى يتحسن أدائهم اللغوى.

وبذلك يمكن الانتفاع بما ورد من مهارات الأداء اللغوي في هذا الفصل ، وما ورد منها في فصل الدراسات السابقة ، في تحديد قائمة مهارات الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الإعدادي ، والتي تعد أساسية في بناء أدوات الدراسة ، وكذلك في إعداد البرنامج

FOR AUTHOR USE ONLY

المقترح الذي يستهدف تنمية أداء مهارات الأداء اللغوي (الشفوي – الكتابي) ، وهو الأمر الذي تعرض له الدراسة في الفصل التالي.

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

المـراجـــع

أولاً: المراجع العربية:

1- إبـراهيم الدسـوقي (1992): مواصـفات المقـرر المقتـرح للغـة العربيـة " نـدوة تدريس اللغة العربية في كليات الجامعات المصرية".

2- إبراهيم المومني (2001): "محنى اللغة الكلي: الفلسفة والمبادئ التربوية"، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد (28)، العدد(2).

3- ابن منظور (1994): "لسان العرب"، بيروت، دار صادر.

4- أحمـد المهـدي عبـد الحلـيم (1999): " رؤيـة جديـدة لتعلـيم اللغـة العربيـة وتعليمها"، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر أعلام دمياط، بجامعة المنصورة، بدمياط، أبريل.

5- ـــ (2001) تفعيل الجامعات العربية أداة لتأصيل هوية الأمة وتجديدها، ندوة تفعيل التعليم الجامعي، المعهد العالمي للفكر في خدمة المجتمع الإسلامي، 9: 10 إبريل.

6- أحمد عبد الرحمن بن محمد السليم (2008): "فعالية استخدام المدخل الكلي في تطوير مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

FOR AUTHOR USE ONLY

7- أحمد حسنين (1987): "نظرية الاكتمال اللغوي عند العرب منهج شامل لتعليم اللغة العربية(الأصوات، الصرف، المعاجم، النحو)"، ط1، القاهرة: مطبعة هاجر.

8- أحمد زينهم أبو حجاج (1993): "تنمية مهارات التعبير الشفوي والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

9- أسماء إبراهيم على شريف (2002): " تطوير منهج اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مصر"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

10- أكرم إبراهيم السيد إبراهيم كخوف (2007): "أثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الإنجاز (البورتفليو) في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

11- أماني حامد مرغني (2003): "أثر استخدام الألعاب اللغوية في تدريس القواعد النحوية على تنمية بعض مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

FOR AUTHOR USE ONLY

12- أميرة نبيل محمود (2005): "فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات القراءة والكتابة للمبتدئين (الصف الثالث الابتدائي)"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.

13- أمين علي السيد (1989): في علم النحو، الجزء الأول، القاهرة: دار المعارف، الطبعة السادسة.

14- إياد إبراهيم خليل عبد الجواد (2001): "برنامج مقترح لتنمية المهارات الأساسية للتعبير الكتابي الإبداعي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمحافظة غزة"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

15- أيمن حبيب سعيد (1996): "دراسة أثر استخدام نموذج قائم على المدخل الكلي على تنمية التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، من خلال مادة العلوم، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس .

16- تمام حسان (1977): "اللغة العربية معناها ومبناها"، الدار البيضاء: الشركة الجديدة لدار الثقافة.

FOR AUTHOR USE ONLY

17- توجيه اللغة العربية (2004): "مشروع علاج الضعف القرائي والكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية"، وزارة التربية والتعليم والشباب، مطابع إدارة منطقة أبو ظبي التعليمية.

18- ثناء عبد المنعم رجب (1994): "برنامج مقترح في اللغة العربية لعلاج العيوب اللغوية المنطوقة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي"، حولية كلية البنات، العدد الأول، يناير.

19- جمال رمضان أحمد محمد (2005): "بناء وحدة نحوية مقترحة للتعرف على الأخطاء النحوية الشائعة في التعبير الشفهي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

20- جمال مصطفي العيسوى (1991): "بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث وأثره على الأستماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

21- ـــ (2005): "تقويم أداء تلميذات الحلقة الثانية بالصفوف الثلاثة: السابع والثامن والتاسع في مهارات الطلاقة اللغوية"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد مايو.

FOR AUTHOR USE ONLY

22- ـــ وحسن محمد ثاني (1996): "أثر القلق على مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية". مجلة العلوم الاجتماعية، الصادرة عن مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، المجلد الرابع والعشرين، العدد الثاني.

23- جودت أحمد سعادة (2003): "تدريس مهارات التفكير"، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

24- حسن أحمد مسلم (2000): "فعالية برنامج لتنمية المهارات العامة للكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

25- حسن عبد البارى (1999): "تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية"، القاهرة، المكتب العربي الحديث.

26- حسن عبد الباري عصر (2000): "الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية الثانوية"، والإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

FOR AUTHOR USE ONLY

27- خلف الديب عثمان محمد (2003): "فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

28- دوجلاس براون (1994م): "مبادئ تعليم وتعلم اللغة"، ترجمة: إبراهيم بن حمد وعيد بن عبد الله، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

29- رانيا شاكر السيد أحمد (2004): "برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات المعلمات بقسم اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي"، رسالة ماجستير، غير منشورة كلية البنات، جامعة عين شمس.

30- رشاد محمد سالم (2005): "الأداء الصوتي في العربية"، الإمارات العربية، جامعة الشارقة.

31- رشدي أحمد طعيمة (2004): "المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها"، القاهرة، دار الفكر العربي.

32- ـــ (2006): "المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها"، دار الفكر العربي، القاهرة.

FOR AUTHOR USE ONLY

33- ـــ ، محمد السيد مناع (2000): "تعليم اللغة العربية بين العلم والفن"، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.

34- رضا أحمد حافظ الأدغم (2005): "أثر تدريس النحو باستخدام نموذج أبعاد التعلم في اكتساب القواعد النحوية والاتجاه نحوها وتحسين الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان"، مجلة كلية التربية بدمياط – العدد (47) – يناير.

35- ريم أحمد عبد العظيم (2004): "برنامج مقترح لتنمية مهارات الحوار باللغة العربية لدى طالبات الإعلام في ضوء مدخل التواصل اللغوي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

36- زكريا الحاج إسماعيل (1990): "التحصيل اللغوي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية"، حولية كلية التربية، جامعة قطر .

37- ستيفن أولمان (1990): "دور الكلمة في اللغة"، ترجمة: كمال محمد بشر، القاهرة، مكتبة الشباب .

38- ـــ (1997): "دور الكلمة في اللغة، ترجمة (كمال بشر)"، ط12، القاهرة: دار غريب.

FOR AUTHOR USE ONLY

39- سعيد عبد الله لافى رفاعي (1994): "الأخطاء الشائعة في التعبير الشفهي لدى تلاميذ التعليم الأساسي – تشخيصها ومقترحات علاجها"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

40- سمير عبد الوهاب أحمد (1999): "فعالية برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين في مجال الشعر"، مجلة كلية التربية بدمياط – العدد (31) – الجزء لأول – أبريل.

41- سيد فهمي مكاوي (1993): "تقويم الأداء اللغوي للمعلمين غير المتخصصين في اللغة العربية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

42- ـــ (2002): "برنامج مقترح لتنمية مهارات الأداء اللغوي للطلاب المعلمين غير المتخصصين في اللغة العربية بكليات التربية"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق ببنها.

43- شافع محمد عبد الله (2004): "اللغة العربية وأجيالنا القادمة"، الجريدة الإعلامية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

FOR AUTHOR USE ONLY

44- شاهيناز محمود احمد (2003): "تصميم برنامج تعليمي قائم على معمل اللغات متعدد الوسائط لتنمية مهارة التحدث لدى الطالبات المعلمات تخصص اللغة الإنجليزية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

45- شوقي حسين أبو عرايس (1987): "بناء برنامج متكامل في اللغة العربية وأثره علي تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر .

46- صابر عبد المنعم (1998): "بناء منهج مقترح متكامل لتعليم اللغة العربية وبيان أثره علي الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

47- صفاء محمد (2003): "أثر استخدام المدخل " الفكري – الوظيفي – اللغوي " المقترح لتعليم اللغة العربية في تنمية بعض مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي"، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

48- صلاح أحمد مراد ، آمين على سليمان (2002) : الاختبارات والمقاييس فى العلوم النفسية والتربوية: خطوات إعدادها، وخصائصها، الكويت، دار الكتاب الحديث.

FOR AUTHOR USE ONLY

49- عبد الباسط متولي خضر، نجوى شعبان محمد خليل (1999): "فعالية برنامج للعب الأدوار في تنمية المستوى اللغوي لطفل مرحلة رياض الأطفال"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (39) – يناير.

50- عبد الحكيم راضي (1999): محنة اللغة العربية بين المجتمع ومؤسسات التعليم: "ندوة تدريس اللغة العربية"، جامعة القاهرة، (11-10 مايو).

51- عبد الستار الحلوجي (1999): واقع الأداء اللغوي عند الطلاب الجامعيين: "ندوة تدريس اللغة العربية"، جامعة القاهرة، (10 – 11 مايو).

52- عبد العزيز حمودة (2001م): المرايا المقعرة " نحو نظرية نقدية عربية "، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة ع 272.

53- عبد القاهر الجرجاني (1984): "دلائل الإعجاز"، تحقيق: محمود شاكر، القاهرة، مكتبة الخانجي.

54- عبد الله علي أبو لبدة (1996): " منهج المرحلة الابتدائية"، دبي: مطبعة دار القلم.

FOR AUTHOR USE ONLY

55- ـــ (1994): "خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها"، الإسكندرية، مطبعة الشرق .

56- ـــ (1999): "مظاهر تدني مستوى الأداء اللغوي لطلاب التعليم العام، أسبابها ومقترحات علاجها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية " دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (60)، أكتوبر .

57- عبد الله محمد عبد الله بطرونة (1995): "أثر استخدام بعض طرق التعلم الذاتي في تدريس القواعد على التحصيل والأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي بليبيا"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

58- عبد المنعم محمد محمد أحمد (1998): "أثر استخدام الأنشطة اللغوية اللاصفية في تنمية مهارات الاتصال الشفهي لدى تلاميذ التعليم الأساسي"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس .

59- عبده الراجحي (1986): النحو في تعليم العربية لغير الناطقين بها "ندوة تعليم اللغة العربية في ماليزيا الجامعة الإسلامية"، كوالالمبور، أغسطس .

FOR AUTHOR USE ONLY

60- عزة محمد البنداري (2005): "أثر التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

61- على أحمد مدكور (2003): "التربية وثقافة التكنولوجيا"، القاهرة، دار الفكر العربي.

62- على عبد العظيم سلام (1993): "أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي" رسالة دكتوراه، غير منشورة كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

63- ـــ (1999): "أثر كل من الجنس ونوع التعليم على تمكن طلاب المرحلة الثانوية من المهارات الأساسية للكتابة العربية"، مجلة كلية التربية – بالمنصورة، العدد (39) – يناير.

64- علي فرغلي (1993): "عصر المعلومات ومناهج البحث في العلوم الإنسانية"، مجلة عالم الفكر، تصدر عن وزارة الإعلام بالكويت، المجلد الحادي والعشرون، العدد الثالث، يناير / مارس.

FOR AUTHOR USE ONLY

65- عمرو عيسي محمد عيسي (2005): "تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي باستخدام بعض استراتيجيات ما بعد المعرفة"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

66- عواطف محمود (1991): "برنامج مقترح لتنمية مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين في اللغة الإنجليزية بكليات التربية"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة قنا.

67- فتحي علي يونس (1999): "استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية" القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس .

68- ـــ (1996):"تعليم اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار"، كلية التربية، جامعة عين شمس .

69- ـــ، محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة (1990): "تعليم اللغة العربية، أسسه، إجراءاته"، القاهرة، دار الفكر العربي.

70- ـــ (1999): تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار)، القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

FOR AUTHOR USE ONLY

71- كمال بشر (1997): علم اللغة الاجتماعي " مدخل "، ط3، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

72- مؤتمر التعليم الإعدادي المنعقد بالقاهرة يومي 14-15، نوفمبر 1994.

73- ماجدة عبد التواب حامد زيدان (1980): "وحدة علاجية مقترحة للأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كليةالتربية، جامعة طنطا.

74- مجدي عبد الكريم حبيب (2000): "التقويم والقياس"، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

75- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، القاهرة مطابع الأوفست بشركة الإعلانات الشرقية، الطبعة الثانية.

76- محمد إبراهيم مصطفي (1997): بناء بطاقة ملاحظة لتقويم أداء معلم اللغة العربية في الموقف الصفي"، جامعة المنوفية، كلية التربية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد الثاني، السنة الثانية عشرة.

FOR AUTHOR USE ONLY

77- محمد رفقي محمد (1992): "سيكولوجية اللغة، التنمية اللغوية لطفل الرياض"، الكويت، دار القلم.

78- محمد صالح الشظي (1991): "المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها"، عالم الكتب.

79- محمد صلاح الدين سالم (2006): "فعالية استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية في تنمية استيعاب القواعد النحوية والأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

80- محمد صلاح الدين مجاور (2000): "تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية"، أسسه وتطبيقاته التربوية، القاهرة، دار الفكر العربي.

81- محمد محمد على شعلان (2006): "فعالية برنامج في الأنشطة اللغوية لاستخدام الفصحي لتنمية بعض مهارات التعبير الشفوي في المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، غير منشورة، جامعة عين شمس.

82- محمود أحمد السيد (1988): "تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح"، دمشق: دار طلاس للدراسات والنشر والترجمة.

FOR AUTHOR USE ONLY

83- ـــ (1989): "شؤون لغوية"، دمشق، دار الفكر العربي.

84- محمود رشدي خاطر، محمد عزت عبد الموجود، حسن شحاتة (1981): "الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة"، القاهرة، دار المعرفة.

85- محمود كامل الناقة، وحيد السيد حافظ (2002): "تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته "، الجزء الأول، القاهرة .

86- ـــ (2001): "تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية"، كلية التربية، جامعة عين شمس .

87- ـــ (2000): "تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته"، الجزء الثاني، القاهرة.

88- ـــ، ورشدي أحمد طعيمة (1983م): "الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية.

89- مصطفي إسماعيل موسي (1991): "أثر استخدام الطريقة الفردية الإرشادية في تعليم الكتابة على تحسين الأداء الكتابي وتحصيل قواعد الإملاء لدى طلاب شعبة

FOR AUTHOR USE ONLY

التعليم الأساسي بكلية التربية"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الخامس، العدد الثاني – أكتوبر.

90- ـــ (2001): "أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية في مجال القصة والوعي القصصي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

91- ـــ (2002): "الاتجاهات الحديثة في التكامل بين الاستماع والقراءة في تعلم اللغة"، مجلة البحث العلمي في التربية وعلم النفس، المجلد 16، العدد 4، كلية التربية، جامعة عين شمس .

92- مصطفي ناصف (1993م): "اللغة والتفسير والتواصل"، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون، والآداب، سلسلة عالم المعرفة، ع 193.

93- منتصر محمد كمال (2004): "فعالية برنامج لغوي في المناظرات على تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

FOR AUTHOR USE ONLY

94- منى إبراهيم إسماعيل اللبودى (2000): "تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

95- ميشال زكريا (1983): "الألسنية وعلم اللغة الحديث، المبادئ والأعلام"، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

96- نادية أبو سكينة (1990): "أثر برنامج مقترح على تنمية بعض المهارات اللغوية والاتجاهات الدينية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا .

97- نشأت عبد العزيز عبد القادر (2009): "فعالية برنامج لتنمية مهارات الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المدخل الكلي"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .

98- نهاد موسي (1980): "نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث"، ط1، الأردن: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

FOR AUTHOR USE ONLY

99- نيفين أحمد إدريس (2004): "فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي للغة في علاج صعوبات بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

100- هاني إبراهيم موسي (2002): "تنمية مهارات القراءة والكتابة تكاملياً ووظيفياً باستخدام المدخل الكلي للغة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، غير منشورة، جامعة الأزهر.

101- هدى محمد صالح (1994): "الأنشطة اللغوية، وأثرها على تنمية بعض المهارات الكتابية، لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

102- هدى محمد محمود هلالي (2005): "فعالية استراتيجية " كل اللغة " في تنمية مهارات استيعاب المقروء ومهارات الأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

FOR AUTHOR USE ONLY

Ait Werger, B., C. Edelsky, & B., (1987): "Flores, Whole -103

."Language: What's New the Reading Teacher

Altwerger, B. (1991): "Whole language Teachers: -104

Empowered. Professionals. In Hydrick, J. and wildermuth, N. Whole Language": Council of Teachers English: Day of whole language. .Scholastic Inc. USA

Amira Ibrahim Hassan (2003): "The Effectiveness -105

suggested program Based on the whole language Approach in Developing Student – teachers Essay Writing Skills, M.A. Ain Shams .University, Girls College For Arts, Seicnce and Education

FOR AUTHOR USE ONLY

Anderson, R., et al., (1994): Issues of Curriculum Reform -106

in Science, Mathematics and Higher order Thinking across the Disciplines prepared under the auspices of the curriculum Reform .Project at the University of Colorado. USA

Browne, Ann (1998): "A practical Guide to teaching -107

.Reading in the Early Years", Paul Chapman Publishing, Ltd, London

Cairney, T. & S. Langbien (1989): "Builiding -108
.Communities of Readers and writers". The Reading teacher, April

Cox, C., (1991): "Making choices, Gaining control: A -109
Transactional View of Teaching Aesthetically With Literature". In Hydrick, J. and Wildermuth, N. (1991). Whole Language: Empowerment at the chalk face. Procceedings of the (1989)National council of Teachers of English: Day of Whole Language. Scholastic
.Inc. USA

Dawid, D (2004): "Awhole Language Ape roach for -110
Foreign Language Writing Using Computers", D.A., State University
of New York, Dissertation, AAT 313131284

Edelsk, Carole, (1990): "Whole Language: A Research -111
Educational" RESEARCHER, Volume 19, Number 8, November
.1990, American Educational Research Association

Edelsy, Corole, (1990): "Whole Language, Education -112
Researcher". Volume 19, N. 8, November, American Education
.Research Association

FOR AUTHOR USE ONLY

Engelharct, R. E. (2000): "Whole Language and Traditional Reading Instruction; The Effect or on Reading A chivement". EOD. Saint Louis University, AAT 1031284. -113

Engelhard, R. E. (2000): "Whole Language and Traditional Reading instruction; The Effecton Reading Achivement". EDD. Saint lauis University. -114

Finseth, B. & K., Reins and E. River (1994): "The Whole Language Advocate", 6 (2). -115

Good, C. (1973): "Dictionary of Education". New York: Magraw Hill Book company. -116

Goodman, K. (1986): "What's whole in Whole Language? Port smouth NH": Heingmam, USA. -117

Goodman, K. (1991): The whole language curriculum Plenary Session. In Hedick, J. and Wildermuth, N. Whole language: Empowerment at the chalk face. Proceeding of the 1989. National -118

FOR AUTHOR USE ONLY

council of teachers of English: Day of whole language. Scholastic Inc. .USH

Harp, B. (1993): "Principles of Assessment in Whole language classroom". INB.", Harp (Ed): Assessment and Evaluation in whole language Programs. Norwood: MA, Christopher Gordon. -119

Harrison, Margare Drumn (1982). "Astudy of the Differences In Oral Reading Behavior Between Able And disabled Readers". Diss. Abs. Int. Vol. 43, No. 1, July. -120

Heald – Taylor, G. (1989): "Whole language strategies for ESL Students U.S.A.": Dormac, Inc. -121

Howell, N.; L., Pottand M. Siefert (1991): Readers of Literature. In Hydrick, J. & Wildermuth, N. (1991): Whole language: Empoverment at the chaik face. Proceeding of the (1989) National Councial of Teachers of English: Day of whole language Scholastic, Inc, USA. -122

http://en.Wikipedia.org/wiki/phonics. -123

FOR AUTHOR USE ONLY

.http://en.wikipedia.org/wiki/phonics −124

.http://en.Wikipedia.org/wiki/whole-language −125

.http://en.wikipedia.org/wiki/whole-language −126

.Http://www.annaba.org/naba471/ebdaa.htm −127

.Http://www.bafree.net/forum/viewtopic.php −128

.http://WWW.Shamela .WS/down load. Php −129

.http://WWW.Shamela.WS/download.php −130

Jensen, R. J. (1993): "Research Ideas for the Classroom": −131

.Early Childhood Mathematics. New York: Macmillan

Jones, E. & J. Nimmo, (1994): "Emergent Curriculum". −132

National Association for the Education of young Children.

.Washington, DC., USA

Kami, C. & Manning, M. (2000): "Whole Language VS. −133

Isolated Phonics Instruction: A Longitudinal in Kindergarten with

FOR AUTHOR USE ONLY

Reading and writing Tasks", Journal of Research in Children Education, No. 15.

Kami. C., & Manning, M., Before Invented Spelling, (1999): "Kinder gartiners awareness that writing is related to the sounds of speech Journal of Research in Children Education", 14. -134

Kwok, Y. (2001): "The Effectiveness of the whole language Approach in Chinese language learning Academically less Able Student: A Study at Secondary School in Hong Kong, PHD". Chinese University of Hong Kong. -135

Long Ford, David (1994): "Analyzing talk London": The Macmillan Press Ltd. -136

Manning & M., (1989): "Manning, whole Language Beliefs and Parctic", K- 8 A National Education Association Publication. U.S.A. -137

Mary, Jones, (1992): "Composition in Writing A rhetored". D, D. A. I., Vol. 36, No. 8, P. 533, A. -138

FOR AUTHOR USE ONLY

Maya Love P., (1995): "The use of WL Adult Learners", −139
.Diss. Abst. Int., Vol. 56, No. 5

Maya, L. (1995): "The Use of Whole Language With −140
Adult Learners EDD", University of Lawell Dissertation Abstract
.International, Vol. 56

Mayer, D. (1995): "How Can we Best use literature in −141
.Teaching", Science and children, March

MC Namee, G. (1990): "Learning in an Inner city setting. −142
In whitmore, K. (1992)": Reaching potentials: the personal and social language and literacy Histories of 3 to 8 Year olds. Occasional paper #
.22, University of Arizona, USA

Morrow, L. M, Sharkey, E. & Fireston, W. A. (1993): −143
"Pronating indepent reading and writing through selfdirected literacy activities in a collaborative setting paper", Presented at the meeting of
.National Reading Research Association, A thens, GA (February)

FOR AUTHOR USE ONLY

Newman, J. M. & Church, S. M. (1998): "Commentary -144
.,Myths of whole language". The Reading Teacher 44
Nicholson, T (1992): "Historical and Current Perspectives -145
on reading". INC. J. Gordon, G. D. Labercane & W. R. MC Eachern
.(EdS), Elementary reading: Processand Practice
Ortiz, L. & G. Engelbrecht (1986): "Partners in -146
.(5) Biliteracy": The School and the Community, Language Arts, 63
Ostrow, J. (1995): "A Room With A Different View": -147
First Through Third Graders Builiding Community and Create
.Curriculum. Stenhouse publishers, Yorke, Maine, USA
Oxford Reba, (1990): "Language Learning Strategies: -148
What Every Teacher Should Know? " New York: NeW Bury House
.Publisher
Patzelt, K. (1995): "Principles of whole language and -149
.implication for ESL Learners, ERIC, ED 400526

FOR AUTHOR USE ONLY

Patzelt, K. (1995): "Principles of whole Language and Implication for ESL learners", ERIC, ED. 400526. -150

Pond, M. & L. Hoch (1992): "Linking children, s. (2) Literture and Science Activities". Ohio Reading Teacher, XXV -151

Poulson, Louise (1998): "The English curriculum in Schools, Education Matters, British Library, Cassell". -152

Raines, S. & Canady, R. (1990): "The Whole Language Kindergraten". Teachers College press, New York, USA. -153

Rigg, P. (1991): "Whole language in TESOL TESOL Quarterly". 25 (3). -154

Riggpat (1991): "Whole language in TESOL Quarterly", Vol.25. -155

Rivers, W. (1990): "Interactive Language Teaching". Cambridge University Press. -156

FOR AUTHOR USE ONLY

Rivers, W. (1990): "Interactive Language Teaching". -157

.Cambridge, Cambridge University Press

Shaimaa Abd Eifattah Torky (2002): "The Effectiveness -158

of Suggested Unit Based on the whole language Approach in Developing the Reading Skills of Preparatory Students In English", PHD. Ain Shams University, girls College for Arts, Science and

.Education

Shirley C. Raines & Strickland (1995): "Whole Language -159

Across the curriculum Grades 1, 2, 3 International Reading

.Association", Columbia University, New York and London

Short, K. & J. Armstrong (1993): "Moving Toward -160

Inquiny": Integrating Literature Into the Science Curriculum, New

.York, Teachers College Press

Sloan, G.D. (1991): "The Child as Critic", New York: -161

.Teachers College Press

FOR AUTHOR USE ONLY

Stahi. S. A, Suttles, C. W. & Pagnucco, J. R. (1992): "The effects of Traditional and process Literacy instruction of First graders reading and writing achievement orientation toward erading", Sanfranciso, C. A. (1992 April). -162

Steven A. Stahi & Michael C. Mckenna (1994): "The effects of whole language instruction": An update and a Reappraisal, Educational Psychologist. -163

Steven, A. Stahel & Michael C. McKenna (1999): "The Effects of Whole language Instruction:" An Update are A Reapprasid Education psychologist. -164

Talbot, Virginia (1998): "Teaching Reading, Writing and Spelling": All you Need to Succed (ERIC. No. ED 410547). -165

Thomas, W. (2000): "Whole Language, Phonics or Balanced Approach to Reading Instruction: Preferences of Kindergarten Through Third-Grad teacher in one Alaboma School -166

FOR AUTHOR USE ONLY

District, EDD", the University of Alabama. Dissertation, AAT .3511221

Thomas, W. (2000): "Whole language, Phonics or −167 Balanced Approach to Reading Instruction": Preferences of Kindergarten through third – Grad Teacher in one Alabama School .District PHD, The University of Alabama

Turner, J. C. (1991): "Situated motivation in Literacy −168 Instruction. Paper Presented at the annual meeting of the National .Reading Congerence, Palm springs", CA. (December)

Whitmore, K. & C. Crowell (1994): "Inventing a −169 Classroom": Life in a Bilingual, Whole Language Learning .Community. Stenhouse Publishers, USA

Whitmore, K. & Y. Goodman (1995): Trans forming −170 Curriculum in Language and Literacy. In BreadKamp, S. and Rosegrant, T. (1995). Reaching Potentials: Transforming Early childhood and Assessment. National Association for the Education of .Young children, Washington: DC, VSA

FOR AUTHOR USE ONLY

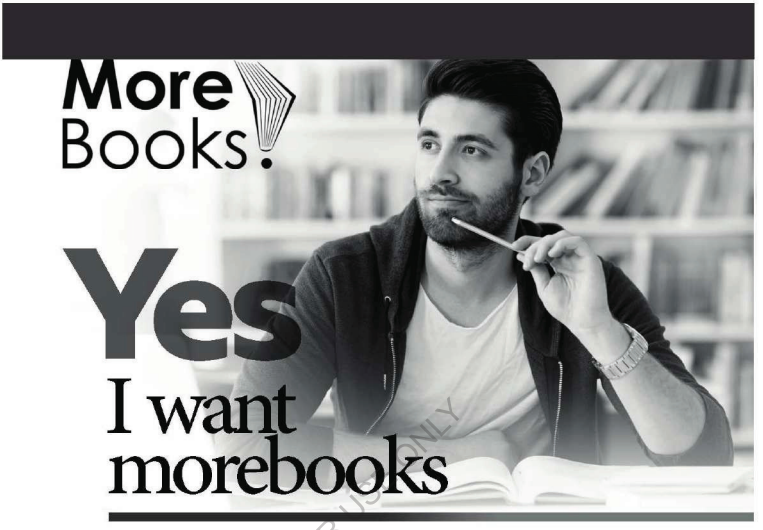
Whitmore, K. (1992): "Reading Potentials": The Personal −171
and Social Language and Literacy Histories of 3 to 8 year olds. .Occasional paper # 22, University of Arizona, USA

Wilson, Joon (1991): "A Study to dertermine skills of −172
written composition and its Valids Journal of Teacher Education", .Vol. 34, No. 8, P. 5515A

Zaza Mona Salim (1996): "Designing an E. S. P. Course −173
For students of the Scientific Sections in Faculties of Education". Unpublished M. A. Thesis, Faculty of Education, Benha Zagazig .University

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY



اشتري كتبك سريعا و مباشرة من الأنترنيت, على أسرع متاجر الكتب الالكترونية في العالم
بفضل تقنية الطباعة عند الطلب, فكتبنا صديقة للبيئة

اشتري كتبك على الأنترنيت
www.morebooks.shop

FOR AUTHOR USE ONLY

Kaufen Sie Ihre Bücher schnell und unkompliziert online – auf einer der am schnellsten wachsenden Buchhandelsplattformen weltweit! Dank Print-On-Demand umwelt- und ressourcenschonend produziert.

Bücher schneller online kaufen
www.morebooks.shop

KS OmniScriptum Publishing
Brivibas gatve 197
LV-1039 Riga, Latvia
Telefax: +371 686 204 55

info@omniscriptum.com
www.omniscriptum.com

OMNIScriptum

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY