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

إعداد
أ.م.د/ إيمان محمد صبري مصطفى عباس

الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة حلوان

الملخص:

استهدف البحث الحالي تحديد مهارات الأداء اللغوي الإنشائي التي تناسب طلاب الصف الخامس الابتدائي، وإعداد أداة قياس مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لديهم؛ وبناء برنامج يقوم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ ثم قياس فاعلية البرنامج المعد في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى التلاميذ "عينة البحث" من البنين والبنات، وتبينت عينة البحث من 111 طالباً وطالبة من طلاب الصف الخامس الابتدائي؛ فتمثلت العينة في مجموعتين؛ إحداهما ضابطة والآخرة تجريبية (81)؛ واعتمد البحث على المنهج الوصفي في إعداد الإطار النظري والأدوات البحثية، والمنهج شبه التجريبي لتعريف فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. واستخدم البحث مجموعة من الأدوات البحثية -من إعداد البحث- تمثلت في: اختيار الأداء اللغوي الإنشائي "إعداد: الباحثة"؛ و اختيار الذكاء المصور "إعداد: أحمد زكي صالح"؛ واستمرار المستوى الاجتماعي الثقافي "إعداد: عادل البا"؛ و لقد قامت الباحثة ببناء برنامج مقترح يقوم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ بحيث تحقق أهداف البحث. ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: تحديد مهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ ويبيانها كالتالي: يضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً يعبر عن الأفكار بلغة واضحة...
فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الآداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

وصحة، يستخدم أساليب لغوية متنوعة تناسب المرحلة اللغوية، يربط بين الجمل ربطاً سليماً، يحدد أفكاراً وثيقة الصلة بالموضوع، يربط الأفكار ترتيباً منطقياً، يحدد معاني بعض الكلمات الواردة في النص اللغوي، يحدد الفكر الرئيسية للنص اللغوي، يحدد الأفكار الفرعية للنص اللغوي، يميز بينما يتصل بالموضوع وما لا ينتمي به؛ كما وجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتربيبية في أداءهم للتطبيق اليوتي لاختيار الآداء اللغوي الإنشائي؛ لصالح طلاب المجموعة التربوية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التربوية في أداءهم لاختيار الآداء اللغوي الإنشائي في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح الآداء اليوتي، كما لم توجد فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطي درجات بنيين وبنات المجموعة التربوية في أداءهم لاختيار الآداء اللغوي الإنشائي في التطبيق اليوتي؛ الأمر الذي يشير إلى أن البرنامج المقرر القائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية لتنمية مهارات الآداء اللغوي الإنشائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وقد وصف البحث بضرورة التأكيد على إعادة النظر في تعليم اللغة العربية، وتحتوي وطريقة ووسيلة وتقوى في المرحلة الإبتدائية، والتأكيد على العلاقة بينية مهارات الآداء اللغوي، وتحديد الوقت الكافي لتعليمها، وتربة الطلاب على استخدام المدخل الكلي في مراحل دراسية مبكرة، الأمر الذي يساعد على نمو مهارات الآداء اليوتي لديهم، وإعمال العمل بصورة أفضل، وإمكانية أعمق، وعقد دورات تربوية لمعلم اللغة العربية، لتمحيص كيفية استخدام المدخل الكلي في تدريس اللغة العربية، والاهتمام بتعليم الطلاب مهارات الآداء اللغوي الإنشائي، وتضمن خط المقررات، والدروسب هذه المهارات.

الكلمات المفتاحية: المدخل الكلي، الآداء اللغوي الإنشائي، تلاحم الصف الخامس الابتدائي.
The Effect of a Programme Based on Whole Language Approach on Developing Some Writing linguistic Performance Skills in Arabic for the 5th Grade Primary School Pupils

Prepared By
Dr. Eman Mohammad Sabry Mostafa

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

Abstract

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

The study aimed at identifying writing linguistic performance for the 5th grade primary pupils and designing an instrument for measuring the essay writing performance skills. In addition, it sought to designing a programme based on Whole Language approach and investigating its effect on the 5th grade primary pupils (boys and girls). The participants were 161, 5th grade primary pupils (80 for the control group and 81 for the experimental group). The present study followed the descriptive analytical method for reviewing the theoretical background of the study. Furthermore, the quasi experimental pre-post tested two groups ‘ design was used in the experimental part of the study. The instruments used were writing linguistic performance test prepared by the researcher, pictoral intelligent test by Ahmed Zaki Saleh and Cultural Social standard scale by Adel Albana. The important findings of the present study was identifying the writing linguistic performance skills; expressing ideas clearly, using various linguistic techniques suits the linguistic situation, using related ideas, organizing ideas logically, guessing and getting the meaning of words correctly.
identifying the main idea, determining the detailed ideas and distinguish between what is / is not related to the topic. Also, there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and the control groups’ pupils on the post administration of the writing linguistic performance skills test in favour of the experimental group. In addition, there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group pupils on the pre- and post- administrations of the writing linguistic performance skills test in favour of the post administration of the test. Moreover, there were not statistically significant differences between the mean scores of boys of the experimental group pupils and girls of the experimental group pupils on the post administration of the writing linguistic performance skills test. Thus, the aim of the study was achieved as using a program based on Whole Language approach developed the writing linguistic performance for the 5th grade primary pupils. Based on these results, it was recommended re-directing the due attention to teaching Arabic (content, method evaluation) in the primary stage and developing pupils’ linguistic performance skills. In addition, training students on using Whole Language approach to develop their language skills and high mental abilities was also emphasized. Furthermore, it was recommended training courses for Arabic teachers on how to use Whole Language approach and develop writing performance skills for their students.

Keywords: Whole Language approach, writing linguistic performance, the 5th grade primary pupil.
فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

إعداد
أ.م.د/ إيمان محمد صبري مصطفى عباس

الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة حلوان

أولاً - المقدمة:

تعد اللغة نظاماً متكاملاً متقاعلاً؛ يردف بعضه بعضًا ويتصل اتصالًا وثيقًا فعالًا مؤثرًا، ولا ينفصل فيه نظام فرعي عن نظام آخر، مما يكون نظامًا متصلًا ونضجًا مترابطاً، يربط بين وظائف الكلمات ودورها في التركيب اللغوي ومعناها المعمجي ومعناها السياحي؛ وذلك حتى يتم التواصل بشكل فعّال في إطار يحقق تكاملًا في فهم اللغة والإفهام بها.

ويعد المدخل الكلي في تعليم اللغة العربية وتعلمها مجموعة من المبادئ والقواعد والمحددات التي يقترن فيها الفكر النظري بالتطبيق العملي؛ لتوجه الممارسة في الموقف التعليمي، فيما يتعلق بأبعاد ثلاثة بينها تأثيرات متبادلة في تعليم اللغة وتعليمها؛ يتجلى البعد الأول في رؤية المدخل للغة بوصفها معانى وأفكارًا ووجودية تختلف في عقل المنثوي والمتلقي، وذات طبيعة كلية لا ينفصل بعض أنظمتها وفصولها عن بعض؛ تمارس لتحقق أغراضًا فردية واجتماعية وإنسانية وثقافية.

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

ماجستير: مصطلحات عربية وعامة، 2018
وأما بعد الثالث فيتجسد في تعليم اللغة بغرض تيسير عمليات تعلمتها، واستثارة عمليات التفكير لدى المتعلم؛ ليمارس العمليات الموحدة لفونتها وفروعها في سياق اجتماعي وظيفي هادف.

وإنطلاقاً من هذا الاتجاه ظهرت بعض الكتابات التربوية في مجال تعليم اللغة وتعلمتها؛ لتؤكد توجهاً جديدًا متمثلًا في العناد بالعمليات الكلية الجامعة بين فنون اللغة جميعها؛ استنادًا إلى أن شكل العمليات التي يؤديها المتعلم هي نفسها - على نحو ما - العمليات التي يؤديها منتج اللغة؛ وذلك بوصف أن القراءة والكتابة عملية إنشاء للمعنى؛ فالقارئ شريك مشارعالمؤلف في تشكيل المعنى، وعمليات الفاعلية التي يمر بها الكتاب خلال رحلة الإنشاء هي نفسها العمليات الفاعلية التي يمر بها القارئ خلال رحلة الكتابة" (محمد حسن المرسي: 2006م، 195)؛ وقد أكدت بعض الكتابات التربوية أن ثمة أدوية مشتركة للقارئ والكاتب، وأن القارئ والكاتب يتبادلان الأدوار؛ فالقراء لديهم دائماً دور آخر يتمثل في كونهم كاتبًا؛ فكل قارئ يكمد داخله كاتب، كما أن الكتاب أيضاً قارئاً وجمهرًا افتراضياً ينبغي عليه أن يستحضر خصائصه عندما يبدأ عملية الكتابة (19: 1995).

وتؤسس العمليات الكلية للغة على ارتباط اللغة بالتفكير وعملياته؛ إذ تهدف إلى الكشف عن المعنى وتطوير الفكر؛ وفنون اللغة تتنضم عمليات تفكير جامعة؛ تتمثل في: الاستنتاج، والتحليل، والتصنيف، ومعرفة الأسباب والمسببات؛ فالكاتب يكون أفكاره العامة، ويعرض النتائج التي تتصل إليها على أسس عملية استنتاجية في جوهرها؛ وكذلك فإن القارئ يعتمد على عملية الاستنتاج؛ ليستخلص الأفكار الضمنية للكتاب ويصعب فروضًا بحول أن يتحقق منها أثناء عملية القراءة.

وتطمن عملية الإنشاء بناء الرسالة اللغوية أو إعادة بنائها؛ أما بناء الرسالة اللغوية فيحدث في في التحدث والكتابة؛ بوصفهما في التعبير في عملية التواصل حيث يمارس منتج اللغة مهارات تحديد الأفكار الرئيسية التي يريد أن يعبر عنها.
أ.م.د/ إيمان محمد صبري مصطفى عباس

والتميز بينها وبين الأفكار الفرعية، وتنظيمها بالطريقة التي تحقق غرضه، واختيار الكلمات والجمل والأسلوب الملائم؛ ليكون رسالة لغوية شفوية أو مكتوبة ترسلها إلى الملتقي.

أما إعادة بناء الرسالة فذلك ما يحدث في فني الاستماع والقراءة؛ بوصفهما فني التلقي في عملية التواصل؛ أي أن القراءة والاستماع بنطويان - خلافا لما يشيع(1) - على عملية إنشاء تتمثل في استخدام القارئ والمستمع نفس مهارات الإنتاج اللغوي - كلها أو بعضها - للكشف عن معنى الرسالة مثل: تحديد الأفكار الرئيسية للرسالة، والتمييز بينها وبين الأفكار الفرعية، وتتبع تسلسل الموضوع، وفهم نظام بناته، وإدراك العلاقة بين الكلمة وما وضعت له، والتمييز بين وثيق الصلة وغير وثيق الصلة بالموضوع. وهذه المهارات وغيرها من المتطلبات الضرورية لإنتاج اللغة.

ونظراً لأن معنى الرسالة لا يتحقق بالرموز اللغوية وحدها، ولا بالكلمات ولا حتى بالجمل المنعزلة، فإن الملتقي - شأنه في ذلك شأن المنتج - يسفر معنى الرسالة من مجموع هذه العناصر في ضوء خبرته الشخصية والعوامل المؤثرة على تلقيه اللغة؛ وعليه أوضح دليل على أن ملتقي اللغة ينشئ المعنى - شأن منتجه - أن رسالتة لغوية واحدة يمكن أن يكون لها أكثر من معنى عند أكثر من ملتقى.

والترميز عملية يحدث من خلالها الأداء اللغوي إنتاجاً وتأليفاً؛ وتشمل صياغة الرموز اللغوية Decoding كما في التحدث والكتابة، وتفسيرها Encoding كما في الاستماع والقراءة.

وصياغة الرموز وتفسيرها مصطلحان يصفان ما يجري في كل من التحدث والكتابة والاستماع والقراءة؛ ففي التحدث تضاعف الرموز الصوتية لتعرض عن معني

(1) يشيع في الأدبيات التربية الحديثة عن "عملية الإنشاء" في سياق تفسير التحدث والكتابة فقط؛ أما في تفسير عمليتي الاستماع والقراءة، فيحدثون عن الفهم، ويجعلونه مقابلاً استقبالاً لعملية الإنشاء؛ بوصفها عملية تعبيرية Comprehending تتعلق فقط بالتحدث والكتابة.
رسالة اللغة، وفي الاستماع تفسير هذه الرموز للكشف عن المعنى) (1986)؛ وفي الكتابة تحويل الرموز الصوتية إلى رموز خطيّة، وفي القراءة تفسير هذه الرموز للكشف عن المعنى.

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

وهذا ينصح مدى كلمة فنون الأداء اللغوي في إطار عمليّتي الإنشاء والترميز، ويثبت كذلك أن هاتين العمليتين متكاملتان تكاملًا طبيعيًا؛ فكلتاها تستدعي الأخرى في موقف التواصل اللغوي، ولا يتصور أن يحدث الأداء اللغوي إنتاجًا أو تلقائيًا إلا من خلالهما معاً.

إن فنون الأداء اللغوي متمثلة في فين الاستماع والتحدث والقراءة الجهرية والقراءة الصامتة والكتابة؛ هي كل أشكال الأداء اللغوي؛ ومن ثم فإن تمثيلية قدرة المتعلم على التواصل اللغوي تكمن في تدريبه على مهارات الأداء اللغوي اللازمة لممارسة هذه الفنون، فضلاً عن أنه يمكن تعريف قدرة المتعلم على الأداء اللغوي وقياسه من خلال أدائه في هذه الفنون وإلمامه بمهاراتها؛ نظراً لما بينهما من علاقات متباذلة ذات أثر؛ فالآداء في كل منها يتأثر بالأداء في غيره؛ أي أن المستمع الجيد، متحدث جيد، وقارئ جيد، وكاتب جيد، وعكس ذلك صواب (إيمن محمد صبري: 2003: 24).

ويعد التكامل بين فنون الأداء اللغوي من خلال عمليّتي الإنشاء والترميز من ناحية، وتكامل هاتين العمليتين فيما بينهما من ناحية ثانية، وتكاملهما مع أنظمة اللغة من مرحلة تطور اللغة في كل الأزمنة في العالم العربي، ودشّن هذه_two (218) العدد الثامن والأربعون (الجزء الرابع) 2018 - مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس
ناحية أخرى - مؤوراً إلى أن تركز على تعلم اللغة العربية وتتعلمها حول عمليتي الإنشاء والترميز، وتدريب الطلاب على مهارات الأداء اللازمة لكل منهما؛ يمكن أن ينمي قدرة المتعلم على الأداء اللغوي، وينمي معرفته باللغة وعناصرها المختلفة.


تأسسيًا على ما تقدم؛ فإن تنمية الأداء اللغوي الإنشائي من خلال استخدام المدخل الكلي في تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ قد يكون له أثر إيجابي فاعل في اكتساب طلاب وطلاب من الصف الخامس الابتدائي لمهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ كما حددها البحث.
فاعلية برنامج مفترض قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

ثانياً - الإحساس بالمشكلة:

لاحظت الباحثة أن طرق تدريس اللغة العربية تصبح غير متطبقة، وتقدس المعلوميات، وتتشوه بثقة الذاكرة، لا تتقن التفكير والإبداع؛ بل يعاقب المتعلمين - أحيانًا - على الخروج عن المألوف والإثيوبي، وعلى تلقين الكتب في تفشي بين شعر على آخر - مثلًا - هو رأي المعلم، والذي اتبعه - يقينًا - هو رأي المتعلم، وقد انعكس ذلك على أداء المتعلمين؛ حيث ضعفت لديهم مهارات اللغة تلقائيًا وإنتاجًا، وقد تأكدت الباحثة من هذه المشكلة من خلال ما يلي:

- إشراف الباحثة على طلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية، حيث لاحظت تنمية الأداء التدريسي وطرق التدريس، وضعع مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى المتعلمين.
- ملاحظة أداء بعض المعلمين في أثناء تدريسهم؛ بعد استذن الباحثة منهم في الحضور معهم أثناء التدريس، حيث اتضح للباحثة أنهم يستخدمون الطريقة الإلتقائية التي تركز على التلفيق، ولا يتحول الطلاب فرصة التعبير والتدريب على تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.
- نمطية وصورية حصة التعبير الشفهي أو الكتابي؛ إذ يقتصر دور المعلم على كتابة اسم موضوع بعيدَ على السبورة ويطلب من الطلاب كتابته في المنزل وإحضاره في حصة الأسبوع القادم؛ فضلاً عن ثبات الموضوعات وتركزها؛ دون أدلى توجيه لأية مهارات لغوية ذات صلة بتعليم التعبير الشفهي (التحدث) أو الكتابي.
- الدراسات السابقة، إذ تؤكد كثير من الدراسات أثر استخدام مدخل "كل اللغة" في تنمية مهارات الأداء اللغوي؛ ومنها: دراسة (إيمان البراوي، 2013) حيث أثبتت فعالية تصميم استراتيجي قائم على مدخل كل اللغة في تنمية مهارات
التعبير التحريري والتحرير العربي، ودراسة (هاجر حمود، 2012) والتي أثبتت فعالية استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على المدخل الكلي في علاج صعوبات تعلم اللغة العربية، ودراسة (إبراهيم عبد العزيز، 2011) حيث أثبتت فعالية استراتيجية كل اللغة في تنمية بعض مهارات الأداء اللغوي، وكذلك دراسة (إيمان قطب، 2010) إذ أثبتت فعالية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي في تنمية بعض مهارات الأداء اللغوي، ودراسة (باسر محمد، 2010) التي أثبتت فعالية استخدام مدخل كل اللغة في تنمية عمليات تلقى اللغة العربية وإنتاجها، وحتماً دراسة (هدى هلال، 2007) والتي أكدت أثر استخدام استراتيجية كل اللغة في تنمية بعض مهارات استيعاب المقرؤ والآداء الكتابي.

الدراسة الاستطلاعية؛ للتأكد من صحة الملاحظة ونتائج الدراسات السابقة، قامت الباحثة بعمل تجربة استطلاعية لرصد مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة حلوان؛ حيث أثبتت نتائجها ضعف مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لديهم؛ فقد طبقت الدراسة الاختبار على التلاميذ وكان عددهم (30) تلميذاً لقياس مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، وأظهرت النتائج أن نسبة أخطاء التلاميذ (75%) تقترب تمتثل في أن كتاباتهم جاءت متضمنة عناصر كثيرة؛ ولكنها لم تستوف الموضوع، فضلاً عن ركزتهم أسلوبهم، وكثرة أخطائهم الإملائية، واستخدامهم العامية أثناء التعبير عن وجهة نظرهم- إن وجدت- وعدم تسلسل أفكارهم بطريقة صحيحة ومنطقية؛ كما قامت الباحثة بعمل مقابلة مع مجموعة من موجهي ومعلمي ومعلمات اللغة العربية ممن يقومون بالتدريب بالصف الخامس الابتدائي بمنطقة حلوان؛ وشملت المقابلات: مدرسة الإسكان الإبتدائية، ومدرسة حافظ إبراهيم التجريبية، ومدرسة النهضة التجريبية؛ حيث قدمت لهم استمارة مقابلة هدفها تعرف آرائهم حول الحاجة إلى تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.
فاصلية برنامج مقتترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

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

أوضح حوالي 80% من موجب ومعلّم متรามب اللغة العربية إلى أن هناك حاجة بالفعل إلى تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ وذلك نظرًا للتصور الواضح لدى التلاميذ أيضًا لضعف الظاهر في عرض محتوى اللغة العربية عند تدريس المهارات والتي يتم في الغالب بصورة منفصلة.

أوضح موجه ومعلّم اللغة العربية رغبتهما في هيكلة مادة اللغة العربية بصورة كليّة تتفق وطبيعة اللغة العربية؛ ومن ثم تجول تنمية الأداء اللغوي عامة.

ثالثًا – تحديد المشكلة، وأسئلتها:

تحدثت مشكلة البحث في:

ضعف طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية؛ وتحديدًا الصف الخامس الابتدائي;

في مهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ ومرد الضعف في أحد جوانبه يرد إلى مداخل التدريس المعمول بها؛ ومن ثم حاول البحث الحالي اتخاذ المدخل الكلي وسيلة؛ لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

لمواجهة مشكلة البحث حاولت الباحثة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

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

ويُقرّر عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

ما مهارات الأداء اللغوي الإنشائي المناسبة لطلاب وطالبات الصف الخامس الإبتدائي من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟
ما صورة البرنامج المقترح لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في ضوء المدخل الكلي؛ لدى طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي؟

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

رابعاً - حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

• بعض مهارات الأداء اللغوي الإنشائي اللازمة لطلاب الصف الخامس الابتدائي لتنمية أدائهم اللغوي الإنشائي، والتي حددت حسب الأهمية النسبية من وجهة نظر المتخصصين، والتي كشفت التجربة الاستطلاعية عن ضعف الطلاب والطالبات فيها.

• بعض طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي في عدد من مدارس محافظة القاهرة؛ بحيث تتكافأ كل مجموعة في عدد من المتغيرات الوسيطة؛ وحدد الصف الخامس الابتدائي؛ لما يمثله من مزية تبلور الفكر والإدراك وتفاهم القدرات العقلية في المرحلة الابتدائية.

خامساً - تحديد المصطلحات:

بعد دراسة الأدبيات المتصلة بمصطلحات هذا البحث، توصل إلى التحديات الإجرائية التالية:

• المدخل:

المدخل لغة (يفتح الميم وسكون الدال) من الفعل "دخل" يفتح الخاء؛ والدخول نقيض الخروج، والمدخل لغة يعني موضع الدخول، كما يعني أيضاً فعل الدخول وهينته؛ وهذا ما سوّح وصف المدخل بالحسن أو بالسوء؛ فقيل حسن المدخل والمداخل؛ أي طرقه في التعامل مع الأشياء وال.awards والموضوعات.
فعالية برنامج مقتترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

والمواقف طرق محمودة، ومذهبه في معالجتها مذهب حسن (ابن منصور، 1994: 143) .

والتدخل اصطلاحاً هو مخطط نظري يقع وسطاً بين رؤية علمية فلسفية لكل من طبيعة المادة وخصائصها، وخصائص المتعلمين، والأهداف المبتغاة من تعليم الطلاب هذه المادة، وبعد أن تكون التدريس متزاماً بذلك المخطط وقائماً عليه وصادرًا عنه (حسني عبد الباري عصر، 1999: 123)، وينفق هذا التعريف مع الرأي القائل بأن المدخل يعبر عن فلسفة أو رؤية معينة تتبثَّق عن عدد من النظريات العلمية، ولا يمكن إثبات صحتها إلا من خلال الطرقية التي تتولد عن هذا المدخل (مدير الصعيدي، 1994: ص 273)؛ وبذلك يعد "المدخل" أكثر عمومية من "الطريقة" أو "الاستراتيجية"؛ فالحقيقة المميزة له أنه يستند إلى دعم دقيق من روافذ شتى؛ ولكنها تتألف جميعها في سياق الموقف التعليمي.

• المدخل الكلي في تعليم اللغة العربية وتعلمها:

هو مدخل لتعليم اللغة وتعلمها يلتزم فيه الفكر النظري بالإطار العملي؛ إذ يتضمن فلسفة نمو اللغة ومداخل تدريسه معا؛ ويهدف إلى استغراق المتعلمين في خبرات حقيقية ووظيفية ذات معنى؛ وهو الأمر الذي يتطلب تضمين عدد من الأنشطة قائمة على موضوعات من اختيار المتعلمين؛ بحيث تعلم اللغة بطريقة كليная تنمي مهاراتها التواصلية بشكل مقصود ودال وكلي. (أحمد المهدي عبد الحليم؛ كتاب قيد النشر).
• مهارات الأداء اللغوي الإنشائي:

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

(علي عبد العزيز سلام; 1993: 26).

سادساً- خطوات البحث وإجراءاته:

سار هذا البحث في الخطوات والإجراءات التالية:

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

أ- البحوث، والدراسات السابقة، والكتب المرتبطة بالأداء اللغوي، ومهاراته.

ب- طبيعة اللغة العربية.

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

د- طبيعة الأداء اللغوي، ومهاراته.

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

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

أ- ما تم التوصل إليه في الخطوة السابقة.

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

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

3- بناء البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي؛ وتم ذلك من خلال تحديد:
فعالية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتعلم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

أ - أهداف البرنامج المقترح.
ب - تنظيم المحتوى المراد تدريسه.
ج - خطوات البرنامج المقترح، وإجراءاته.
د - الوسائط والأنشطة التعليمية المستخدمة.
هـ - أساليب التقويم المستخدمة.
و - بناء دليل المعلم لاستخدام البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.

٤ - قياس فعالية البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي؛ وتم ذلك من خلال:
أ - بناء اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، وضبطه.
ب - اختيار مجموعات البحث.
ج - تطبيق اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي على مجموعة البحث قبلياً.
د - التدريس وفقاً للبرنامج المقترح لمجموعة البحث.
هـ - تطبيق اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي على مجموعة البحث بعدياً.
و - استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها.
سابعاً - فرض البحث:
حاول البحث التحقق من مدى صحة الفرض التالية:
• لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعدي؛ لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.
• لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنين في المجموعتين التجريبيّة والضابطة؛ لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البعدي.
لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنين والبنات في المجموعتين التجريبي والضابطة؛ لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البعدي.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنين والبنات في المجموعة التجريبية؛ لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البعدي.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي؛ لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنين في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي؛ لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنات في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي؛ لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

ثامناً- أهمية البحث:
قد يفيد هذا البحث كلياً من:

- مخططي مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية: حيث يقدم هذا البحث قائمة بمهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ بما تمثله من تأسيب لفلسفة كلية اللغة وتوحده أدائها تلقائياً وإنتاجاً؛ مما يساعد في تطوير تعلم اللغة العربية وتعلمها بالمرحلة الابتدائية.
فاعلية برنامج مقتترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

المعلمين: حيث يقدم هذا البحث نموذجًا تدريبيًا قائمًا على المدخل الكلي؛ مما يساعد المعلمين في تنمية بعض مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لطلاب الصف الخامس الابتدائي في ضوء هذا المدخل; و ذلك بإثارة دليل معلم يستعين به المعلمون.

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

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

الإطار النظري للبحث: المدخل الكلي؛ والأداء اللغوي الإنشائي:

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص أسس البرنامج المقتترح القائم على المدخل الكلي، وكذلك استخلاص مهارات الأداء اللغوي الإنشائي التي يسعى البرنامج المقتترح لتمثيلها لدى طلاب وطلابات الصف الخامس الابتدائي، و لتحقيق ذلك يعرف أن الإطار النظري لكل من المدخل الكلي، ووحدة الأداء اللغوي الإنشائي؛ فيما يلي تفصيل ذلك:

أولا: المدخل الكلي:

عرف "ابن جئي" (ت: 392 هـ) اللغة بقوله: "أما حداً فنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (أبو الفتح عثمان بن جئي، ص 50) وهذا التعريف يقرر مجموعة من الحقائق التي تصل بطبعة اللغة، ويشير في الوقت ذاته عدا من الإشكاليات التي تسهم في كشف بعض من غموض اللغة؛ ومغزى هذا التعريف هو أن اللغة في طبيعتها أصوات تتعلق بيد أن للغة مفهومها العام مدلولاً أعمق من ذلك، وهذا المدلول يتمثل في جانبين؛ هما: اللغة غير النقطية، واللغة المكتوبة.

فاللغة لا يحدد مدلولها بالكلمات والعبارات التي تصطلح الجماعة اللغوية على
أ.م.د/ إيمان محمد صبري مصطفى عباس

معانيها أو دلالاتها؛ "إذ إنها تشمل كل ما يمكن أن يعبر به الإنسان عن فكرة أو تفاعل أو موقف أو رغبة معينة؛ فالصورة لغة، والأشكال المرسومة لغة، والحركات الجسمية لغة، والإشارات البصرية لغة، والإشارات السمعية لغة" (علي عبد الواحد، 1997: 218-219). وفي الإيماءة لغة، والألحان والنغمات الموسيقية لغة؛ وفي الصمت لغة.

وقد أشار "الباحث" (أبو عثمان بن بحر الجاحظ، د.ت): ص 78) إلى عدد وسائل البيان في "الدلاليات"، حيث ذكر "الأما الدلالات بالإشارة فباليد والرأس وبالعين والحاجب والمنكب إذا تبعض الشخصان، وبالثوب والسيف، والإشارة واللفظ شريكان ونعم العون هما له ونعم الترجمان في عنه، وما أكثر ما تكنب عن اللفظ، وتغني عن الخط؛ فعلى الإشارة مرفق كبير، ومعونة حاضرة في أمور يستمرها الناس من بعض، ويكونها من الجليس وغير الجليس.

فاللغة الوضعية التي يمكن أن يستلمح على دلالاتها وأدواتها وأشكالها؛ يمكن أن تكون رموزاً أو أصواتاً أو إشارات أو صوراً أو ألواناً أو خطوطاً أو أشكالاً أو لفظاً، ويُمكن أن تتداخل هذه الأصوات والألوان والأشكال واللفظ من خلال مصطلح "الدلاليات" لمعاني محدد (فاخر عاقل، 1990: ص 13).

وقد أجمل "الباحث" أصناف الدلالات على المعاني وقسمها إلى خمسة أشياء، وذلك في قوله: "واعدت - حفظك الله - أن حكم المعاني خلاف حكم الألفاظ؛ لأن المعاني مبسوطة إلى غير غاية أو ممتدة إلى غير نهاية، وأسماء المعاني مقصورة محدودة ومحصالة محدودة؛ وجميع أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ، وهي أشياء لا تنقص ولا تزيد؛ أولا: اللفظ ثم الإشارة ثم العقد [الأرقام] ثم الخط ثم الحال وأنصات النصية. والنصية هي الحال الدالة التي تقوم مقام هذه الأصناف جميعاً" (أبو عثمان بن بحر الجاحظ: 43).

1- كلية الأداء اللغوي:

إن اللغويين يحتذوون بالمصطلح لغة" للإشارة بشخصية جامعة مانعة، إلى النسق القائم على الرموز المنطوقة - أي الأصوات المنطوقة التي ينتجها البشر من خلال
فاعلياً برنامج مقتراح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

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

أما اللغة المكتوبة، فهي الوجه الآخر للأداء اللغوي المنطوق، وهي تمثل للكلام المنطوق بطريقة مرئية. فالكتابة اختراق إنساني لاحق على اختراق اللغة الشفاهية.

والأشكال الكتابية- التي هي الحروف- نقول إدوارد ساير- ثانوية بالنسبة إلى رموز الكلام المنطوق، التي هي الأصوات؛ أي أن الأشكال الكتابية هي رموز الرموز.


وترااي الكلمة المنطوقة عن الكلمة المكتوبة ليس بحاجة إلى برمان يدعمه من الناحية النظرية الصغرية؛ فالكلام أسق من الكتابة في تاريخ البشرية وفي تاريخ الأفراد كذلك (ستيفن ألمان، 1997: 43). ولا يمكن ذلك إنكار ما للكتابة من أهمية أو فائدة؛ إنما المقصود هو تأكيد العلاقة الوثيقة بين الرموز المنطوق والرموز المكتوب؛ إن كليهما يُعد أحد وجهي البنية السطحية للغة، التي تتمثل في شكل الحرف وحجمه ودماي الخط، وعلامات الترقيم؛ وذلك من لوازم الكتابة، كما تتمثل في درجة الصوت ونغمته الوصل والفصل والوقف؛ وذلك من آليات النطق وفيات التعبير الصوتي، أي من لوازم اللغة المنطوق. أما معنى اللغة - منطوقها أو مكتوبة - فلا يرجع إلى تلك البنية السطحية وحدها؛ وإنما يرجع - أيضاً - إلى البنية السعودية؛ حيث يكون المعنى في Smith, Frank, (1971, 11-10).

ويحمل "الباحث" هذه الحقيقة، يقوله: "إن مدار الأمر وأما المقصود. يجري إليها القابل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، فإذا شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى فذلك هو البيان في ذلك الموضوع" (أبو عثمان بن بحر الجاحظ: 24)، ومن ثمّ، فإن تعليم اللغة العربية يجب أن يراعى التوازن بين جانبين: اللغة - المنطوقة والمكتوبة - وذلك فيما يُقدم إلى الطلاب من مواد لغوية.

المجلة كلية التربية - جامعة عين شمس
العدد الثاني والأربعون (الجزء الرابع) 2018 (222)
هذا؛ وتصنف الدراسات اللغوية فنون اللغة إلى جانبين هما: الكتابية والشفاهية؛ ويشير مصطلح "الشفاهية" إلى فني الاستماع والتحدث؛ ووصفهما يحدثان في سياق سمعي شفهي، أما "الكتابية" فيقصدهما فن فني القراءة والكتابة؛ لاعتمادهما على الرموز المكتوبة والمقوية؛ ويقابل الكتابية - القراءة والكتابة - في الإنجليزية مصطلح Sticht, G, Thomas, 1984: 294 "Literacy".

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

ويستند العلاقات بين الشفاهية والكتابية إلى مكونات مشتركة وتدعم متبادل؛ فالكتابة في القراءة والكتابة تعتمد على الكفاءة في الاستماع والتحدث، وكلاهما يشتركان في البنية العميقة للغة، وعلى الرغم من أن معظم المتعلمين يتقنون اللغة الشفاهية قبل إتقانهم اللغة الكتابية، فإنه بمجرد تعلم القراءة والكتابة، فإن النظامين - الشفهي والكتابي - يتفاعلان في تعلم القراءة والكتابة، وأدوارهما يدعم الآخر (Thomas, James H. James 1984: 294).


2- مداخل تعليم اللغة العربية وتعلمها:

تعد مداخل تدريس اللغة العربية في الاتجاهات الحديثة؛ والمدخل في اللغة: بفتح الميم وسكون الدال من الفعل دخل بفتح الخاء، والدخول نقض الخروج، والمدخل لغة يعني موضع الدخول، كما يعني أيضاً فعل الدخول وهبته، وقد سوغ المعنى الثاني للكلمة وصف المدخل بالحسن أو بالسوء؛ فيقال حسن المدخل والداخل أي طرقه في التعامل مع الأشياء والذوات والموضوعة والمواكبات طرق محدودة، ومذهب في
فاعة برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الإبتدائي


هذا؛ ويمكن التعامل مع مدخل التعلم كنقطة انطلاق لعمليه التعلم انطلاقاً من نهجه؛ وثمة نوعان يمكن من خلالهما تصنيف مداخل التعليم؛ هما: مدخل التعليم الموجه إلى الطالب، وفصول التعليم الموجه إلى المعلم؛ بما يمثله كل منهما من مجموعة من الافتراضات التي تربط بعضها بعض علاقات متبادلة؛ هذه الافتراضات تنشى اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تدريبياً وتعليمها.

وبدون المدخل آمرًا متفقاً عليه في صورة تكاد تكون مبديئة لا تتحمل الجدل من وجهة نظر أصحابه؛ وإجراياً هو عبارة عن وصف لطبيعة المادة المتعلمة (اللغة)؛ كما أن المدخل – في ذات الوقت – يمثل وصفاً لطبيعة من سيتعلمون المادة وخصائصهم وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، وتحديداً للإمكانات الزمكانية والامية والتكنولوجية المتاحة لتدريس المادة وتعلمها؛ بحيث يستطيع المعلم من خلال معرفته بكل ما تقدم أن يبنى تصويراً أو منظوراً أو رؤية لكيكية تدريس هذه المادة وتعليمها وتعلمها بشكل فعال.
ويبرى بعض المنشخين بتعليم اللغة أن المدخل؛ هو عبارة عن مجموعة افترضات (لغوية والتفصيلية ولغوية اجتماعية) ترتبط بها مع بعضها علاقات متبادلة مؤثرة؛ تصل اتصالًا وثيقًا بطريقة اللغة، وطبيعة عمليتي تعليمها وتعليمها؛ إذ إنه (المدخل) عملية اختيار منظمة متخصصة منها المبادئ الرئيسية لخطة تعليم اللغة وتعليمها، وترتبط إلى نتائج العلوم المتداخلة: علم اللغة، وعلم النفس اللغوي، وعلم اللغة الاجتماعية.

هذا؛ وتعمل عملية وضع مدخل لتعليم اللغة وتعليمها عملية تنسي خيوطها الفكرية على مستوى التخطيط اللغوي قبل تصميم مناهج تعليم اللغة وبياناتها، وهي عملية ترتبط بكيفية اختيار المادة اللغوية التعليمية، وكيفية تدرج المادة اللغوية التعليمية التي ثم اختيارها، وكيفية تقديم المادة التعليمية اللغوية التي اختيرت ورتبة، ثم بعد هذا وذاك كيفية تقييم وتوقيم ما اختير وما دُرِّج وما قُدم.

ومن ثم فإن المدخل يتبين من نظرية أو يرتضى إليها، ولا يختلف عنها في كثير من الحالات وهو أقرب إلى الفلسفة أو النظرية العامة؛ وأشبه بالبداية الذي ينطلق منه واسع المنهج أو المعلم؛ فحدد افترضاته ومعتقداته حول طبيعة اللغة واعتسابها وتعليمها وتعليمها؛ إنتاجًا و للغاية؛ فيما يلي عرض لعدد من أميز مداخل تعليم اللغة العربية وتعليمها (أحمد الجهني عبد الحليم: قيد النشر؛ 202).

المدخل الضمني:

يكون بتعليم قواعد اللغة العربية ونظم تراكيبها وتدلالاتها الوظيفية للمتعلمين ضمنياً؛ بحيث تستخدم الأسس والأساليب اللغوية ونماذج المحاكاة، وتوقف تلك القواعد في نصوص متباينة؛ ليكتسبها المتعلم ويمارسها من دون التعرض لمفاهيمها وتعريفاتها الاصطلاحية، وذلك يتيح جليًا في تعليم الصفات الأولية على وجه التحديد حول بعض الأسس والأساليب اللغوية ذات الصلة (Altwerger, 1987: 41).

المدخل المهاري:
المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد والأعمال؛ ويساعد على اكتساب المهارة والتكارف والفهم وإدراك العلاقات والنتائج والمالات؛ هذا فضلاً عن التشجيع والتعزيز والتوجيه؛ وعرفت المهارة بأنها نتيجة حتمية لعملية إتقان عمليتي التعلم والتعليم، أو هي السهولة والدقة والقصد في إجراء عمل من الأعمال بإتقان ودربة وجودة؛ وكذلك هي أنشطة التدريبي اللغوي المتمثلة في القراءة والاستماع، وأنشطة الإنتاج اللغوية المتمثلة في التحدث والكتابة، وثمة عنصر مشترك في كلا الجانبين وهو التفكير، وتشتت بالاستخدام اللغوي الصحيح والأداء اللغوي الجيد تلقياً وإنتاجاً وممارسة؛ بما يمكن ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة المتعلماً اللغة بفونها.

المدخل الإنساني:

هو مدخل يوسع على المبادئ والقيم الإنسانية، ويدعو إلى فهم الآخر، وتقدير شعوره؛ ويهتم بالمتعلم بوصفه إنساناً وليس آلة تتلقى مثيرات محددة وتنجب لها بطريقة متوقعة سلفاً؛ وقد ارتبط بهذا المدخل بعض طرق التدريس؛ كطريقة تعلم لغة الجماعة أو الطريقة الإرشادية، وكذلك الطريقة الصامتة والطريقة الإيحائية.

(Bregeroon, Bette. S, 1990: 301-309)

المدخل التقني:

ويعتمد على الوسائل التعليمية، والتقنيات التربوية الحديثة في تعليم اللغة وتعلهما، وذلك بهدف توصيل المعلومات اللغوية المتبغاة، وتحويلها إلى خبرة عملية محسية ومشرفة بفعلية وأثر.

المدخل الوظيفي:

يعني باستخدام اللغة في مختلف المواقف الحياتية؛ الأمر الذي يقتضي توظيف مهاراتها وقواعدها وأنظمتها وتركيبها في نصوص متعددة؛ بحيث تتاح الفرص أمام...
المتعلم لتوظيفها في سياق تواصل وتداعلي؛ وذلك من غير استدعاء تلك القواعد والأمانة والقواعد، أو التوقف أمام المصطلحات والمفاهيم.

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

وقد أسس لهذا المدخل عدد من العلماء أهمهم فيجوتسكي؛ فضلا عن جهود علماء الأنثروبولوجيا الذين بلوروا أهمية اللغة في تحقيق الاستقرار والتواصل بين أفراد الجماعات والمجتمعات الإنسانية اللغة؛ هذا فضلا عن جهود علماء النفس، وما قدموه من نظريات تأسس عليها المدخل الوظيفي التكاملي وخاصة النظريات المعرفية، ونظرية التعلم الاجتماعي "بندورا"، ونظرية "باجيه".

ويتم استخدام اللغة في هذا المدخل بتقديم بعض الأطرافات، أو لبورة وجهة النظر، أو للاختلاف، أو للإفصاح، أو للإذعان لبعض الأشياء، أو للاعتبار والأسف؛ وجوهر هذا المدخل مشترك في معظم برامج تدريس اللغة التي تعكس النظريات التواصلية؛ ويرتكز هذا المدخل على جانبي: التكامل بين فئون اللغة؛ ثم ربط اللغة بمواطق الحياة الوظيفية؛ إذ لا معنى للغة إذا تحولت إلى مهارات منفصلة غير مستخدمة.

إن تبنى هذا المدخل في تعليم اللغة، يجعل تدريسها يركز على الجانب المهاري التطبيقي للغة، مع مراعاة الارتباط بين الكتابة ومواطق الحياة، التي يعيشها الطلاب.

حيث يذهب أنصار هذا الاتجاه إلى أن اللغة وسيلة تعبرية ووظيفية ذات أثر فاعل.

التكميلي: التكامل هو تحقيق الكلية والكمال والوحدة، وهو عملية تعني أن ما تعلّمه المتعلم يصبح جزءاً من شخصيته، يمتزج بما لديه من فهم وقرارات واتجاهات وميول؛ ليصير ما تعلّمه مفيداً وذا معنى لديه، فبُنِجَّم في سلوكه مباشرة، ويفتاغ مع خبراته سابقة.

لديه (إيمان محمد صبري: 2003: 9).
فاغية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلبي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

وفي مجال تعليم اللغة وتعلمها فإن التكامل يعد أسلوبا لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للمتعلمين ولتعلميما بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكين من إدراك العلاقات بينها ومن ثم يحقق توظيفها في أدائهم اللغوي من خلال محتوى لغوي متكامِل البناء، ترتبط فيه توجيهات الممارسة والقواعد اللغوية بمهارات اللغة؛ متسلا بنص لغوي متكامل كلٌء يعالج بطريقة تعود على التكامل والتدريب والممارسة اللغوية، ثم تقوم أداء المتعلم بصورة تكاملية؛ وذلك بما يحقق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية: معرفياً ووجودياً ومهارياً (301: 1990 ، 309).

إن التكامل في تعليم اللغة يعتمد على تنظيم المادة التعليمية اللغوية، وتدرجه، وتقديمها متكاملة في هيئة مهارات لغوية وظيفية؛ متجاوزاً تقسيمها إلى فروع متانثرة مفيدة ومنفرقة، وتوليد معلومات مجزأة وخبرات لغوية متبادلة؛ ومتعارض آخر؛ فهو ينظر إلى اللغة عند بناء مناهج تعلمها وإعداد كتبها وتحديد طرق تدريسها؛ على أنها وحدة مترابطة متماسكة؛ وليس فروعاً معرفية مفيدة.

هذا؛ وتعتمد فلسفة المدخل التكاملي بين فنون اللغة ومهاراتها على مسوحات منطقية منها:

- إن فروع اللغة هي اللغة نفسها، وحين يعلم الفرع اللغوي متصلاً بالأخر؛ أو باللغة كلها؛ تتجسد وظائفه بشكل كامل وفعال وذي معنى ودالة.
- إن قواعد النحو والصرف والخط والإملاء حين تعلم في موقف لغوي طبيعي متكامل؛ تؤدي إلى سرعة التعلم، وإلى إدراك التعلم لوظيفتها وجدواها؛ فيصير التعلم أبكر أثراً ونفعاً.
- إن اللغة في طبيعتها متكاملة كلية؛ لذا يجب أن تقدم في مواقف التعلم كلاً متكاملاً؛ ويؤيد هذا الاتجاه واقع استخدام اللغة الذي يشير إلى أنها من...
النشاطات التي يقوم بها المتعلمون في مواقف الحياة الحقيقية بصورة طبيعية متتالية ومتكاملة.

• إن تعليم اللغة – وفق هذا المدخل – يعد ضمانًا للربط الوثيق بين أصول قواعد بنية الدراسات اللغوية؛ وهو الأمر الذي يعكس أثره على أداء المتعلمين وعلى تقبيله؛ ومن ثم على تشكيك وعيه اللغوي السليم والمتزن؛ هذا فضلاً عن أن المتعلمين يتعاملون مع النص وقتًا أطول يمكنه من الاتصال بمعانيه وفهم دلالاته، والاندماج به؛ ومن ثم الذوبان فيه واستخدامه للمبادرات التي تشع منه.

• إن إلغاء الفواصل المصطنعة بين فروع اللغة أمر مطلوب ومنطقي؛ وبخاصة في المراحل الأولى من تعلميها؛ فحقائق المادة المفكرة المفتوحة المنتظرة لا تبقى في الذهن ولا تثبت؛ ومن ثم لا يمكن تذكرها بقصد استعمالها في مواقف مماثلة وجدية.

المدخل الاتصالي:

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

إن الاتصال بين البشر يتكون من عدة عمليات؛ منها ما هو عضلي؛ ومن ثم فإنه يقوم على التعامل مع اللغة على أنها عادات سلوكية اجتماعية، وإنها كانت اجتماعية يتطور وينمو في ظل المجتمع وأفراده؛ وهذا المدخل يعزز مهارات الاتصال ويدعمها، وبالتالي فهو على صلة وثيقة بالذات الوظيفي؛ بيد أن التركيز على هذا المنحى يوجب اهتمامًا رفع المستوى باللغة عبر المواد الدراسية الأخرى، وأن تكون اللغة العربية الفصيحة لغة التعامل المدرسي الاجتماعي؛ وهذا
فعالية برنامج مفترق قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي
الإيشاني لدى طلاب الصف الخامس الإبتدائي

تتحقق اجتماعية اللغة في توظيفها أثناء التعاملات الحياتية والممارسات اليومية.

(Wanger, B., 1989: E313675)

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

المدخل الدرامي:

يعد المدخل الدرامي أو التمثيلي ترجمة صادقة لللفسفة التي مفادها أن نشاط المتعلم يعد جوهر العملية التربوية؛ وهو من المداخل التي تساعد على إثراء وتعزيز عملية التعليم لكل الأعمار ولجميع الصفوف؛ نظرًا لارتباطه بالخبرة المباشرة الناتجة عن نشاط وفاعلية المتعلم؛ كما أنه لا يركز على العمليات العقلية فحسب؛ وإنما يضع Wanger, B. 1989: 55

في أولوياته الحاجات النفسية للمتعلم، مراعياً خصائص النمو العمرية له.

المدخل الكلي في تعلم اللغة العربية وتعليمها:

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

مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس (230) العدد الثاني والأربعون (الجزء الرابع) 2018
أ.م.د/ إيمان محمد صبري مصطفى عباس

ولقد مثل مدخل "كل اللغة" رد فعل للأهداف السلوكية، والمقررات المدرسية، والتعليم السطحوي، والتحسيسي التقليدي، الذي يقسم مهارات القراءة والكتابة إلى مهارات جزيئية تجريبية؛ تخفيض عن طريق أسلطة الاختبار من متعدد" (Goodman, K.S., 1989: 6). كما مثل رد فعل للممارسات التي اعترف بها تعليم اللغة استناداً إلى النظرية السلوكية التي أهملت ركائز أساسية في عملية تعلم اللغة وتعليمها، ولعل أبرز هذه المركبات: "خطأ إهمال تقدير الدافعية الداخلية للمتعلمين، وتبسيط ألوان السلوك التي يمكن ملاحظتها على ما عداها من سلوكيات باطنة داخلية؛ بحجة أنها سلوكيات لا يمكن قياسها أو استنتاجها بطريقة غير مباشرة؛ فضلاً عن الاعتماد على اختبارات التحصيل أكثر من اعتمادها على اختبارات التفكيك، وإجادة التعبير" (أحمد المهدي عبد الحليم: رؤية جديدة: 6).

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

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

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

ملحة كلية التربية- جامعة عين شمس
العدد الثاني والأربعون (الجزء الرابع) 2018 (131)
فأعتبة برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي
الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

منها المدخل؛ ولكنها جميعاً تتناسق وتتناغم في سياق الموقف التعليمي، مرحلة احتمال
نجاح المدخل، فهو - إذن - مركب يتتألف من أبعاد ثلاثية بينها تأثيرات متبادلة؛ هي:
أ- تصوير واضح لبنية ما يراد تعلمه وتعليمه.
ب- معرفة كافية بالبنية العقلوجدانية للمتعلمين.
ج- تصوير واضح للطرق والأعمال والإجراءات التي ينهض بها المعلمون
والمعلم في سياق المواقف الطبيعية، شريطة أن ننتمو ونلتزام مع (أ،
ب) أعلاه؛ وذلك لتحقيق التعلم الذي هو غاية التعليم (أحمد المهدي،
رؤية جديدة: 77).

هذا؛ ويمثل المدخل الكلي عدسة لامعة لمعظم ما تولد في رواض الفكر التربوي
Cognitive والنفسي؛ فقد تأثر واستلقيت بما استحدث من علوم؛ كعلم نفس العرفان
والنفسي، ومن نظريات؛ وبخاصة النظرية البنائية، وتتأثر كذلك بما أجري من
أبحاث في مجال الشفاهية والكتابة، كما أنه جمع بين الجانب النظري والممارسة
العملية في هذه النشأة؛ فلقد وردت الإرشادات في الأبحاث النظرية التي ركزت
الأهمية فيها على علم النفس اللغوي، وأبحاث القراءة والكتابة؛ "فمن خلال عمل
سنة 1969 قدم بحثاً عن النموذج النفسغوي Goodman "جودمان"
في تعليم القراءة، ثم تحولت تلك الرواية للقراءة إلى رؤية كلية
Psycholinguistic في تعلم اللغة، كما كان الاهتمام بالشفاهية والكتابة في آن واحد حتى تبلور المدخل
الكلي؛ كرؤية في تعلم اللغة، ثم رؤية في التدريس والتعلم (Edlesky, Carole. (1990).
8: 99).

وذكر (ستال وآخرون) و"جودمان" و"بيتا جودمان" و"بيتا جودمان" من أبحاث، حيث أضافا إلى رؤيتهم عن تعليم القراءة رؤية
أكثر عمقاً للغة، إذ شملت التأكيد على وظائفها، كما أكدت (بيتا جودمان) على الشفاهية
والكتابة، وأكدتا معاً على السياق الطبيعي الذي يجب أن يصبح به تعليم القراءة والكتابة؛ مثل:
التحدث والاستماع (Joan, 1994: 175)


وقولهما: "لقد اختلفت الممارسات التعليمية التي مرست في ضوء تعليم المدخل الكلي احتفاظاً كبيراً من ولاية إلى أخرى" (Strickland, K. athleen and James Strickland, 1993: 10).

كما يعرف المدخل الكلي بأنه منظومة اعترافية تقوم إلى صنع القرار فيما يختص بالتعليم وكيفية إسراعته (Weaver, C, 1994: 332) والتعليمون الذين يتفاعلون معها، وأن يطوروا وينمو المناهج بطريقة مبدعة، وأن يضعوا توقعات جديدة لطلابهم، ويفطوروا طرق ووسائل جديدة لمساعدتهم على تحقيق تلك التوقعات؛ الأمر الذي يوقع أن يؤدي إلى قبول استراتيجيات وطرق تدريس ومواد وتقنيات جديدة وذات فاعلية.

إن المدخل الكلي يمثل تجسيداً لأفكار نظرية وفلكية عن اللغة وتعليمها، أدت إلى ممارسات تعليمية؛ تتناول مع طبيعة اللغة وتكوين المعاني والدلاليات، ونظريات التعلم إنشاء وتلقى على حد سواء (Edlesky, Carole, 1993: 489 -548); هذا فضلاً عن أن المدخل الكلي يمثل مجموعة من المعتقدات عن تعلم اللغة وتعليمها، وعن تطور نموها لدى معلمليها (Goodman, 1994: 548), وهو ما أدى "جودمان" (Walmlesy, Sean, A. and Adams Ellen: 272).


كما أنها تضم مجموعة من المبادئ الموجهة للممارسة في الصف الدراسي (Edlesky, Carole, 1993: 548).

وتأسس على ما تقدم، يمكن القول إن المدخل الكلي يعد مدخلاً لتعليم اللغة وتعليمها، من شأنه تحقيق الأهداف المبتغاة من تعليمها وتعليمها، وهي تنمية عمليات اللغة إنجازاً وثقاً، استناداً إلى افتراضات وإجراءات توجه الممارسات اللغوية وترشدها، وفق مبادئ ذلك المدخل، لأن التنصير يشكل إطاراً فكرياً من حيث القواعد والمبادئ، إذ إنه لا يضع أسأً عملية تحكم الممارسات التطبيقية، في حين أن المدخل التربوي يضيف الممارسة تلك الأفكار النظرية في ضوء الواقع الممارس، وفي ضوء براهم قوية تؤكد فاعليته ومنطقية أفكاره وعمقها؛ ومن Watson ثم يمكن الاعتداد بأفكار المدخل، وتعدين تلك الأفكار بوصفها مبادئ للتعليم والتعليم (DJ، 1989: 131).

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

وذلك يمكن أن يتبث المعني العام للمدخل الكلي في التعليم اللغة، وتعليمها؛ بوصفه مجموعة من المبادئ والقواعد والمحددات التي يقترب فيها الفكر النظري بالتطبيق العملي؛ لتوجه الممارسة في الموقف التعليمي، فيما يتعلق بأبعاد ثلاثة بين تأثيرات متبادلة في تعلم اللغة وتعليمها:

يتنقي البدء الأول في رؤية المدخل اللغة بوصفها معاييري وافكاراً ووجهاته تختلف في عقل المتعلم والملتئي، وذات طبيعة كليه لا ينفصل بعض أنظمتها وفصولها عن بعض؛ تمارس لتحقيق أغراضها فردية واجتماعية وإنسانية وثقافية.

ويتم البدء الثاني في رؤية المدخل لتعلم اللغة بوصفه تعليماً من أجل إنشاء المعاني، والتواصل مع الآخرين، وتنمية عمليات التفكير، استناداً إلى نشاط التعلم ذاته، وممارسته لعمليات موحدة للأداء اللغوي من خلال سياق اجتماعي.
وأما البعد الثالث فيتجسد في تعليم اللغة بغرض تسير عمليات تعلمها، واستثارة عمليات التفكير لدى المتعلم؛ ليمارس العمليات الموحدة لفنونها وفروعها في سياق اجتماعي وظيفي هادف.

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


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

المدخل الكلي هو رؤية فلسفية في تعلم اللغة وتعلميها؛ متمركزة حول المتعلم.
المدخل الكلي منظومة فكرية متكاملة؛ تؤمن بأهمية السياق والمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، من خلال مواقف وظيفية تم المتعلم بلغة ثنية غنية بالمعاني والدلائل.
المدخل الكلي مدخل لتعليم اللغة وتعلمها يستدعي قبول استراتيجيات وطرق تدريس ومواد وتقنيات جديدة ومبتكرة.
المدخل الكلي أسلوب للتعامل مع اللغة ككل متكامل موحد كليا (استماع - تحدث - قراءة - كتابة).

هذا؛ وترجع أصول مدخل “كل اللغة” إلى عدد من الفلسفات والعلوم والنظريات التربوية، وخاصة علم اللغة النفسي، كما اعتمد في بلورة مبادئه على الفلسفة الإنسانية Piaget وحركة التربية التقدمية التي قادها جون ديوي Dewey، وكذلك أفكار بجاجية Fustal عن رؤى عالم النفس الروسي فيجوتسيسكي الاجتماعي عن التعلم، واكتسبت هذه الدعائم بالنظرية البنائية Constructivism theory التي استند إليها المدخل الكلي.

وعدل من أكثر النظريات توثيقًا مع التعلم القائم على المدخل الكلكي، النظرية البنائية؛ إذ ترى أن اللغة نظام من عناصر ترتبط ارتباطاً بذاتياً من أجل الوصول إلى المعنى، وطبقاً لأفكار "بجاجية" فإن عملية التعليم تحدث من خلال عملية التمثيل والمعاومة؛ وهو ما يعني بناء المعاني من خلال تمثيل الحقائق الجديدة، مع مناهضة المعرفة القديمة مع المعرفة الجديدة، فإذا تعلم المتعلمون واحدة فقط من هذه الطريق؛ فإن التكامل في العملية التعليمية ذاته سوف يضطر (Stahl S.A. & Pangnucio, J. R. 1992: 34).

مبادئ المدخل الكلي في تعليم اللغة وتعليمها:


على أن للمدخل الكلي عددا من المبادئ التي تشكلت لتسهيل أسسه ومنها:

المدخل اللغوي يمثل رؤية جديدة؛ مفادها أن اللغة عملية تستهدف في جوهرا إنشاء transaction للمعاني من خلال عملية تحول داخلية لنصوص لغوية ذات المغزى؛ فالنصوص إنما كتبة لقراء أو لتكون وسيلة لوسائل الفكري؛ ليست اللغة عملية تعبر عن حاصل جمع للحروف والكلمات المكونة للجمل.
عملية التحول هذه تعني أن استخلاص المعنى يتم من خلال عملية دمج بين قبليات المتعلم العرفانية، وما يعرضه النص من معلومات آتية.

اللغة ليست إلا عملية توليد فروض لبناء المعنى تحويلياً من خلال سياق اجتماعي؛ فاللغة عملية تحول تتطلب أن يستخدم المتعلم قرائت السياقات المختلفة، كما يوظف معرفته السابقة عن الأنظمة الفرعية للغة (المعجم – النحو – الدلالة)، وكذلك معرفته عن العالم لإنشاء تفسير له ما يلتقي أو لما ينتمي، وهذا يعني أن المعاني ليست موجودة في العالم للغة، بل هي إنشاء تفسير له ما يلتقي أو لما ينتمي. 

في النص تتكرر من بيت شفرتها (اللغة المكتوبة - تلقياً وناتجاً - مثل اللغة الشفاهية) نمو بطريقة طبيعية غير مصنوعة؛ فالكلمة الكليه تؤكد أن تعلمها يجب أن يتم في سياق طبيعي، ويشير كل من "بغي نغمة" إلى أن اللغة ينبغي أن تعلم من خلال سياق طبيعي، كما يقول الأطفال الاستعاع والتحديث (1995) (Pyton & Grandall, 1995)؛ وتؤكد دراسة "ثريميل" تريميل "أهمية الشفاهية (الاستعاع والتحديث) في تعلم القراءة والكتابة، كما أثبتت الأثر الإيجابي للمدخل الكلي في تنمية استيعاب المقرور وفي النجاح الأكاديمي.


اللغة - فردية وجماعية - تخدم أغراض التواصل والتفكير؛ فاللغة تستخدم لتؤدي أغراض اجتماعية وظيفية، ولقد شكلت نظرية "هاليداي" رافداً أساسيًا للمدخل الكلي، ومن مقتضيات ذلك أن ينجم تعلم اللغة مع طبيعتها، وأن يرتبط تعلم اللغة بالالتزام المجتمعية يجعل الاحتراف في تعلمها عملاً مصطنعاً لا جدوى منه في نظر المتعلمين (أحمد المهدي عبد الحليم، 1999: 14). هذا، ويسمى المدخل الكلي في نمو عملية التفكير في النطق والتجربة؛ حيث إن المهارات الدنيا للقراءة (لاكتشف النطق والتمييز للحروف).
فاعة برنامج مقتراح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تتمية مهارات الأداء اللغوي الإنساني لِدَي طلاب الصف الخامس الابتدائي

تتعلم ضمناً ومن خلال السياق الاجتماعي اللغوي؛ ولكن الطلاب بحاجة أيضاً إلى عمليات الاستيعاب والفهم وإعمال التفكير في مسارات مختلفة فيما يقترحون (Stahl, Steven, McKenna C. Michael, Pangnunco R. Joan., 1994: 82).

ومن ثم فإن تعلم اللغة يجب أن تستثمر فيه عمليات التصور الذهني، والتحليل، والاستنتاج، والحكم، والتقدير، والندوات؛ ومرد ذلك أن الأداء اللغوي بناء، ونسج، وأفكار، تختلط في نفس منتج اللغة، ومنطقها على السواء (أحمد المهدي عبد الحليم، 1999: 13).

تكامل السياق اللغوي في تعليم القراءة والكتابة؛ فقد أوضح "نيومن" أن Newman أن الأنشطة المختلفة في فصول تعليم المدخل الكلي تدعم الطلاب في استخدامهم كل فونت اللغة؛ فالطلاب يتعلمون القراءة والكتابة حينما يستمعون ويتحدثون، ويعرفون فنات الكتابة من القراءة، ويكتسبون بصائر بالقراءة من خلال الكتابة (Newman, Judith, 1985: 5); وهذا ما أكدته نتائج دراسة "جوسن" Ghosn، إذ أقرت أنه من خلال السياق الطبيعية في بيئة المدخل الكلي تزداد أهمية الاستعمال والتحدث لتعليم القراءة والكتابة، كما أن التفاعلات الشاذة والنفاذ حول المعنى، ظهر أثرهما الإيجابي في تتمية مهارات القراءة والكتابة (Ghosn, Irma, K., 1997: 14); وهو ما أكدته دراسة "سولون" Solon، حيث توصلت إلى أن المدخل الكلي مدخل واعد؛ إذا أسست برنامجه على إدراج فنون اللغة وتكاملها، والتمركز حول المتعلم (El Toukhy, M., 2000: 35-74).

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

خلق توازن وانسجام بين مهارات اللغة وفروعها وأنظمتها؛ لأنها تعمل على خدمة المعنى؛ مما يضمن نمو المهارات جمعياً نموياً متعاقداً، لا تطفو فيه مهارة على أخرى.
القضاء على الفواصل والعزلة المفروضة بين فروع اللغة ومهاراتها خاصة داخل الصف، فالطلاب بقرون ويكتبون في نفس الموضوع، حيث إن اللغة كل متامسك ووحدة متلاحمة، لا يمكن الفصل بينها في الاستخدام الفعلي، وذلك لتأمين التواصل اللغوي السليم.

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

الاهتمام بأنشطة التعلم والمواد التعليمية الملوثة والخبرات التي تدعم اهتماماته، ومن ثم تخلو له تكوين المعنى وإثراء لغته الخاصة، ومن ثم منحه إحساساً بالسيطرة والثقة في التعلم.

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

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

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

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

تعليم اللغة عملية متعددة، فكل متعلم له حاجة تختلف عن قريته، وبالتالي تختلف مستويات البرنامج اللغوي التعليمي الذي يمر به كل متعلم عن الآخر، لكن يظل الاتفاق على ضرورة الوصول إلى أقصى مقدرة لغوية يمكن للمتعلم أن يصل إليها لتحقيق
فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

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

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

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

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

الاهتمام - فيما يقدم للمتعلم من محتوى - يكمن في نضجه وبيئته وعالمو البيولوجية في إكساء اللغة، كما أن المدخل الكلي يتأثر بعلم النفس ونظريات التعلم التي تركز على دور التعزيز والتشجيع والتفاعل الاجتماعي في التعلم.

الاهتمام - فيما يقدم للمتعلم - بالتدرج؛ كما يعتمد بشكل أساسي على التكرار والممارسة والرجوع لل موضوع الواحد أكثر من مرة.

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

الاهتمام بالجانب المعرفي متمثلًا في قواعد اللغة وعناصرها؛ والجانب المهاري متمثلًا في مهارات اللغة اللازمة للتواصل؛ والجانب الوجداني متمثلًا فيما يكتسبه المتعلمن من قيم وموهبة واتجاهات.
الاهتمام بعمليات القراءة والكتابة في تمثل الجانب الأكبر في المدخل الكلي، حيث إنهما عمليتان مترابطتان بالنشاط العقلي اللفظي، وتركز أنشطة المدخل الكلي في القراءة والكتابة على استراتيجيات خاصة، مثل: العصف الذهني، والتنبؤ، وتمايل خبرات الفرد بخبرات الآخرين لمعدل المتعلمين باختيارات متعددة لما يقرأون ويكتبون.

التقديم في المدخل الكلي عملية مستمرة تتم من خلال مواصفات تواصلية حقيقية، وهو أيضاً عملية تعاضدية يشارك فيها عدة أطراف؛ لذا تتغير أدوته وتختلف عنا لتقديم التقليدي الذي يعتمد على افتراسات مسبقة، فضلا عن كونه عملية متعددة الأبعاد، وبرغم أنه يهدف إلى توسيع الكفاءة اللغوية للمتعلم كمستخدم لغة، إلا أنه يقوم أيضًا - عمليات التعلم أثناء القراءة والكتابة لتحقيق تعلم فعال، كما يهتم بالرجل إلى هدف المتعلم والدرجة التي تحقق بها الهدف.

الاهتمام بتمنية الخبرة اللغوية للدارسين والمعلمين على حد سواء، فالتعلم في المدخل الكلي أحد متغيرات الموقف التعليمي المؤثرة، وهو لا يتحرك من الكلمات إلى الجمل ثم العبارات، ولكنه يعد المتعلم بفرص متنوعة لتمارسة اللغة الشفهية والكتابة، ثم يراقب بعناية مدى احتياجهم لدعم إضافي، وأي منهم استطاع مواجهة التحديات الكبرى والاستفادة منها، فهو مسهل ومعاون وناصيف يساعد المتعلم.

تقديم المدخل الكلي، وتقديم اقتراحات بشأن تفاعلي نواحي القصور: وفي ضوء تلك المبادئ أثبتت الدراسات التربية فاعلية المدخل الكلي في تتميحة مهارات الأداء اللغوي في مختلف المراحل التعليمية، حيث أكد دراسة دراسة "بوك" فاعلته في تتمية مهارات القراءة، لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، كما أكدت نيفين أحمد ممدوح فاعلية المدخل الكلي في علاج صعوبات بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وآشرت نتائج دراسة "أجنو" إلى فاعلية المدخل في تحسين مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما أثبتت دراسة سولون فاعلية

وقد جدير بالذكر أن الدخول الكلي يتفق مع "النظرية الوظيفية" في التركيز على الوضع التواصلي للغة وتحديد متحترف تدريبي يخدم وظيفتها، ويعيد للتواصل ويلقي احتياجات المتعلم؛ كما يتفق مع "النظرية التفاعلية" في التعامل مع اللغة، بوصفها أداة لتحقيق التواصل بين الأشياء، لتثبيق الروابط الاجتماعية؛ وعلى هذا ينبغي تنظيم المحتوى وطرق التدريس بحيث تحقيق التواصل بين المتعلمين.

ثانياً: الأداء اللغوي وفق كلية اللغة ووحدة فنونها:

اللغة نظام كلي شامل لمجموعة من النظم الصغرى التي تتكامل فيما بينها، أي أن اللغة في الحقيقة هي نظام النظام، ولعل هذا هو ما دعا إلى نشأة علم جديد تحت اسم "هندسة اللغة" وهو علم بدأ الكتابات البيانية توصله، وأنشئت من أجله وبياسمه جمعية مهنية متخصصة في مباحثه (أحمد المهدي، 2000: 5).

وتعتبر اللغة نظاماً متكرراً متفاعلاً، يرتفع بعضه بعضاً ويتصال اتصالاً وثيقاً فعالاً مؤثراً، ولا يفصل فيه نظام فرعي عن نظام آخر، مما يكون نظاماً متسقاً ونسقاً مترابطاً، يربط بين وظائف الكلمات ودورها في التركيب اللغوي ومعناها المعجمي ومعناها السياقي؛ وذلك حتى يتم التواصل بشكل فعال في إطار يحقق تكاملًا في فهم اللغة والإفهام بها.

فالفُلِّة منظومة تتألف من عدد من الأنظمة الفرعية (النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والوضوعي، والنظر، والبرمجة، ونظام الرسم والتحرير الكتابي)، يتشكل كل منها من مجموعة من العناصر المتكونة والمتناسقة في إطار النظام الكلي للغة.
وأصحاب هذه النظرية يؤكدون أن اللغة تشبه قطعة النسيج في إنسجام وتماسك خيوطها، وتدرسها بحاجة إلى التكامل بين مهاراتها من استماع وتحدث وقراءة وكتابة؛ حيث إن التدريس المتمركز على المهارات المنفصلة يعد تدريسًا غير فعال (Oxford, R., 2001: 345).


إن غاية اللغة إنتاجا وثقلها - كما رأى الجاحظ - هي البيان والتعبير؛ وهذه هدفان - التفكير وال التواصل - من تعلم اللغة في المدخل الكلي، وقد قرر "الباحظ" ذلك بقوله: "إن مدار الأمر والغاية التي يجري إليها السامع إنما هي الفهم والإلهام، فيأتي شيء بلغت الإيقام وأوضحت عن المعنى؛ فذلك هو البيان في ذلك الموضع (أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: 78) بل إن "الباحاظ" قد سبق إلى فكرة كلية فنون اللغة؛ حين قال: إن "الكتاب هو الجليس الذي لا يفتقى، والصديق الذي لا يغريق، والرفق الذي لا يملك؛ إن نظرت فيه [فن القراءة] أطل إمتاعك، وشحذ طبعاك، وبسط لسانك [فن التحدث]، ووجدت بنانك [فن الكتابة]، وقحم Alibabaك، ونجح نفسك، وعمت صدرك، ومنحك تعليم العوام، وصدقة الملك" (أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ: 41-42).

ويرى "الجرياني" أن اللغة بناء كلي، وأن الألفاظ لا تحمل المعاني في ذاتها ولذاتها؛ وإنما مستودع اللغة ومنشأها - في آخر واحد - هو منتجها ومثليابها، وما الألفاظ إلا ممثلات لمعان وأفكار وعواطف ناسبيها؛ فاللغة سهيل وبناء ونسج لغوي؛ ولنست مجرد رص الألفاظ والكلمات، ولذا فرق "الجرياني" بين نظم الحروف ونظم الكلم.

مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس (243) 2018
فموعة برنامج مقتطف قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللفظي

الإثنائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

بقوله: إن "نظم الحروف هو تواليها في النطق، وليست نظمها بمقتضى عن معنى، ولا الناًظمة لها مقتضى في ذلك رسمًا من العقل افتراضي أن يتحرى في نظمها الذي معناه ضم الشيء إلى الشيء، كيف جاء وافقًا، ولذلك كان عندهم نظريًا للنسج والصباغة، والبناء" (عبد القاهر الجرجاني، 2000: 476). وأردد "الجرجاني" - أيضا - بقوله:
"ليس الغرض بنظم الكلم أن تواتل ألفاظها في النطق [وفي الكتابة] بل أن تتساوت دلالاتها، ونالت معانيها على الوجه الذي أقتصاه العقل" (عبد القاهر الجرجاني: 453).

كما ألمح "الجرجاني" إلى العمليات (النفسية) التي ينغمس فيها من مثلية اللغة ومنتجها في قوله: "إن إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك، لم ترجح أن تستأنف في ذلك فكرًا في ترتيب الألفاظ؛ بل تجدها تترتب لك بحكم أنها خدم للمعاني وتابعة لها ولاحقًا بها؛ وأن العلم بمواقع المعاني في النفس علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق" (عبد القاهر الجرجاني: 378).

وتأسسًا على ما تقدم؛ فإن إنشاء المعاني هو غاية اللغة إنتاجًا وتلقاً على سواء؛ أما الألفاظ فتابعة لها، وهو ذات ما يرمي إليه المدخل اللغوي في تعليم اللغة وتعلمها؛ فتعليم اللغة تعليم إنشاء المعاني، وليس مجرد فك لترميز الحروف، والكلمات، وعلامات الترقيم؛ وإنما هي جمعًا تصب في بناء المعاني والأفكار، وليس لها في ذاتها معنى؛ فالأجراد الجامعة لتعليم اللغة وتعلماها، تتمثل في:

تحليل المدركات: هي عملية ضرورية في فهم اللغة المسموعة أو المكتوبة؛ حيث يحلل الساهم المثيرات الصوتية (الدخلاء) في توزيعها وتابعها، والكلمات المطبوعة أو المكتوبة، ويؤدي تحليل المدركات السمعية والبصرية إلى تميز الوحدات المطوعة أو المكتوبة.

استيعاب المعاني: يؤدي تميز الوحدات اللغوية وتعرفها - منطوقًا كانت أم مكتوبة - إلى استدعاء معانيها من القاموس العقلي لمتلقى اللغة؛ ويتضمن القاموس الذيدي الصور الذهنية المختزنة، ومعاني الكلمات، وعلاقة كل منها بالأحرف في تركيب
الجمل وتشير دلالات الكلمات، تبعاً لتغيير مواجها في سياق النص المسموع أو المكتوب، وهذا يعني أن القارئ والسامع يستويان في توظيف ما يطلق عليه المتخصصون [المعرفة النحوية والصرفية والمعارف الدلالية].

إعادة بناء الرسالة: رغم اختلاف محددات السياق الذي يتم فيه التواصل؛ فإن السامع والقارئ يلتقيان في عملية إعادة بناء الرسالة؛ حيث يُعم كل منهما خلفيته اللغوية، وخبراته السابقة بموضوع التواصل، ومعارفه العامة واستراتيجياته في التعلم لفهم الرسالة، وتسيرهما وتطبيقهما، وفي ملء ما قد يكون في النص من فجوات، ويتوق عن ذلك بنيته ذهنية جديدة للرسالة تختلف - قليلاً أو كثيراً - عن بنيته النص المسموع أو المقرّروه.

وبذلك تمثل العمليات الموحدة التجسيدية الفعلي لتوحد اللغة فنوناً وأنظمة، إنتاجاً وتفاعلًا، وعندها تتحلى المهارات الكلية لفنون اللغة جميعاً، وقد تجزت النظرية الكلية الموحدة للنشاط اللغوي وفنونه جميعاً؛ ليصير الجامع الموحد لفنون اللغة يتمثل في: عمليات الفهم وممارسة التفكير بشكل عام؛ وذلك هي البنية العميقة المكتوبة، كما أن الاستخدام الصحيح لقواعدها يتمثل الوجه الآخر للغة، وهو بنيتها السطحية.

إن منتجي اللغة ومن يتلقونها صناع معان وبناء أفكار؛ بحيث يبدأ بناء المعنى في ذهن منتج اللغة أو متلقيها، وذلك حين يدركها حسياً - مجمعة كانت أو مكتوبة - ثم يتصور دلالاتها ذهنياً، ثم يربط بين الجديد منها، وبين ما وقع قبلها في خبرته، ويتقرر هذه العمليات في ذهن القارئ بالسياق الذي يتم فيه الحدث اللغوي، وذلك تتجلى في ديناميات البنية الذهنية لمعالجة اللغة في عمليات كلية منها: الفهم، والاستيعاب، والتركيز، والتحليل، والتركيب، والاستنتاج، والنقده، والتمييز بين ما يعبر عن رأي، وما يمثل حقيقة قائمة في الواقع، والنقده، والتفوق، والتقديم (أحمد المهدي، 2000، 5).

وتشير المفاهيم الكلية في تعريف فنون اللغة أن القراءة ليست منعزلة عن الكتابة، وإنما تعتبر عن موقع عقلي تواصللي يشمل الكاتب والقارئ، ولذا المفهوم القراءة يتضمن توضيحاً للعلاقة بين الكاتب والقارئ؛ يوصف أن القراءة تعد موقف تواصل
فاعلية برنامج مفترض قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

عقلي؛ طرفه الأول كاتب أراد أن ينقل للآخرين أفكاراً، أو دلالات، أو مشاعر وأحاسيس، أو أوصافاً; فضاعها في نظام، أو نسخ رمزي؛ قوامه فكر ووجودان؛ وتجلياته السطحية بنية لغوية تتدلُّو ثقافياً. أما الطرف الثاني لل التواصل؛ فقائرة: يلتقي هذه البنية الرمزية، فيستجيب لها فسيولوجيًا، وذهنيًا، ووجوديًا، وثقافياً، وذلك بأن يفك رموزها، ويحللها، ويعيد تركيب دلالاتها المعجمية والسياسية؛ فيبقى من ذلك تركيبة فكريًا ليس ضرورياً لأن يباطن ما أراده الكاتب تمامًا؛ ولكنه تركيب تفرده قبليات القارئ العرفانية؛ وتشمل: معتقداته، وقيمته، ومعرفته، وأسلوبه في العرفان، ومناطق اهتمامه؛ حيث تعمل جميعها متزامنة مع عمليات الإدراك، والتصور والتفكير التي يوظفها القارئ في تعرف البنية اللغوية، وتفسيرها، وتأويل دلالاتها اللغوية والسياسية والثقافية (أحمد المهدي: 2000: 22).

واللغة - وقفة هذا التصور - إنتاج؛ فالنص المكتوب يحتاج فعليًا لا يكف عن التفاعل، وتعهد مدارج الإنتاج؛ فالنص مفتوح نتيجة لمشاركة القارئ، لا مجرد استهلاكه، وهذه المشاركة تعني اندماج القارئ والكاتب معاً في عملية دلالية واحدة؛ فممارسة القراءة إسهام في التأليف، والكاتب أول ناقد لما يكتب (صلاح فضل، 1996: 297-298).

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

وفي هذا الإتجاه ظهرت بعض الكتابات التربوية في مجال تعلم اللغة وتعليمها؛ لتؤكد توجها جديدًا متمثلًا في العناية بالعمليات الكلية الجمعية بين فئات اللغة جميعها؛ استنادًا إلى أن شكل العمليات التي يؤديها المثقف هو نفسها التي يؤديها المنتج اللغة؛ وذلك يوصف أن القراءة والكتابة عملية إنشاء للمعنى؛ "فالمؤلف شريك مشروع للمؤلف في تشكيل المعنى، والعمليات العقلية التي يمر بها الكاتب خلال رحلة الإنشاء هي نفسها.

مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس 
العدد الثاني والأربعون (الجزء الرابع) 2018  (245)
العمليات العقلية التي يمر بها القارئ خلال رحلة التلقى (محمد حسن المرسي: 1950): وقد أكدت بعض الكتبات التربوية أن ثمة أدواراً مشتركة للقارئ والكاتب، وأن القارئ والكاتب يتبادلان الأدوار؛ فالقراء لديهم دائماً دور آخر يتمثل في كونهم كتاباً، فكل قارئ يكمن داخله كتاب، كما أن للكتاب أيضاً قارناً وجمهوراً افتراضياً ينغي عليه أن يستحضر خصائصه عندما يبدأ عملية الكتابة (Taylor, Barbara; and et al, 1995: 19).

وتؤسس العمليات الكلية للغة على ارتباط اللغة بالتفكير وعملياته؛ إذ تهدف إلى الكشف عن المعنى وتطوير الفكر؛ ففنون اللغة تتضمن عمليات تفكير جامعة؛ تمثل في: الاستنتاج، والتليخ، والتحليل؛ وتعتبر الأسباب والعوامل، فالكاتب يكون أفكاره العامة، ويعرض النتائج التي توصل إليها على أساس عملية استنتاجية في جوهرها، وذلك فإن القارئ يعتمد على عملية الاستنتاج؛ ليستخلص الأفكار الضمنية للكتاب وتصوغ فروضًا يحاول أن يتحقق منها أثناء عملية القراءة.

ويلاحظ أحمد المهدي (2) جوهر العمليات الجامعية بين فنون اللغة إنتاجاً وتطبيقاً، بلغة: "إنها على الرغم من هذه التحليات السطحية بين فنون اللغة، فإن القراءة والكتابة في الحقيقة تخضع لعمليات نفسية واحدة ومحددة، فهي توليد اللغة- تحدثاً وكتابة- تمثل الأفكار والمعاني وجهة نظر مولد اللغة للواقع الذي انعكس في عقله، وتجيء اللغة مماثلة لوجهة النظر هذه، ليست انعكاساً للواقع الوجودي أو المعيش.

إذا النص يسرد عمليات اللغة جميعها، فالمستمع، والمتحدث، والقارئ، والكاتب كل منهم يمارس عمليات: التخطيط، والتثليث، والمراجعة، والتحرير وأضواب اللغة في البنية السطحية في فهمها، والإفهام بها، ومن ثم فإن وحدة تلك الأدوار تؤكد وحدة

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

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

ولعل من أجداء المهارات الكلية للأداء اللغوي (إمام محمد صبري، 2013: 22) تحدد هدف النص ووضوعه، وضع عنوانه رئيسه وفرعية للنص، تحديد الأفكار الرئيسية في النص، تحديد الأفكار الفرعية في النص، وترتيب أفكار النص وجعله ومفرداته، تعجيل العمليات الإعرابية، المقارنة والمقارنة والتناسق بين النصوص من حيث المبنى والمعنى، صوغ تساؤلات، تحديد معاني بعض الكلمات وفقاً للسياقات التي وردت فيها، وتدوين ملاحظات، تعرف التفاصيل الجزئية في النص، التناسق والاستشهاد من نصوص ذات صلة، صياغة تنبؤات حول النص؛ مثل: التنبؤ بالعناوين الرائدة في الموضوع أو بأحداث القصة أو بنهايتها، وتحليل الشخصيات عليها، وتحديد المشكلات أو العقبات ومحاولة حل تلك المشكلة باستخدام والمواقف، والتعليم المعجم، تلخيص النص سواء في عملية الإنتاج أو التلقي، تحويل بنية النص المنتج أو الملتقي من بنية إلى أخرى؛ مثل: تحويله من قصيدة شعرية إلى نص نثر، أو قصة، أو مقال، أو من قصة إلى مسرحية، التوسع في النص بذكر توضيحات أو تفصيلات أو تأكيدات أو أمثلة، الحكم على صدق محتوى النص، وإبراد الأدلة الداعمة لذلك، تعرف التفاعلات، تعريف تسلسل الأحداث، والتمييز بين الحقائق والأراء والخيال في النص، اكتشاف عاطفة الكاتب أو المتحدث وصفاً وتحليلاً وتفصيراً، والتمييز بين ما هو وثيق الصلة بالموضوع مما ليس وثيق الصلة به، الحكم على القضايا المطروحة بالنص من حيث: المعلومات/ الشخصيات/ الأفكار/ المواقف (التأمل/ الرفض) تقليب مدى الدقة في عرض المعلومات بال주ق من حيث اللغة والموضوع، وتبني الحوار بين شخصين يتصل بالنص، والتعبير عن الأفكار بإنتاج إبداعي متنوع (رسم صورة - كتابة قصة - رواية

المجلة الكلية العربية جمعية ابن خلدون (العدد الثاني والأربعون، الجزء الرابع) 2018 (1439)
أ.م.د/ إيمان محمد صبري مصطفى عباس

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

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

ثالثاً: الأداء اللغوي الإنشائي:

إن منتج اللغة - متحدثاً أو كاتباً - يعني بأمرين؛ هما جوهر عمله؛ الأول: بناء الرسالة؛ ففي بناء الرسالة اللغوية يحدد المنتج الأفكار التي يريد أن يعبر عنها، ويرتبها منطقيا لإبراز المعنى الذي يريد، ويختار الكلمات والجمل الملائمة، ويربط بين الجمل، وينظم الموضوع بصورة عامة؛ والأمر الثاني: صوغ الرموز اللغوية - صوتي أو كتابية - حيث يختار منتج اللغة الرمز اللغوي، وينطقه تحدثاً أو يرسمه كتابة؛ ويعني المتلقي - مستمعاً أو قارناً - بأمرين أيضاً هما: تقدير رموز الرسالة اللغوية المقدمة إليه - مكتوبة أو منطوقة - وإعادة بناء معاها، وفهم مضمونها.

وقد برز بالذكر أن معنى الرسالة اللغوية يصبح ذا وجود باللغة؛ ذلك أن لغة وجوداً موضوعياً متميزة عن الفكر الذاتي لمنتجها؛ وهذا الوجود الموضوعي للغة هو الذي يجعل الحلقة متملسة بين منتج اللغة ومنتجها؛ أي أن الرسالة اللغوية بنيتا موضوعيا تتضمن العناصر والأدبية اللغوية التي تحدد المعنى المقصود.

ويتضح الأداء اللغوي علاقة كل من منتج اللغة ومنتجها، بنيتا الرسالة ومغزاهما؛ وكذلك علاقة كل منهما برموزها؛ بوصفها محددات المعنى إنتاجاً، ومفاتيحه تلقائياً، إن بناء الرسالة اللغوية لدى المنتج وإعادة بنائها لدى المتلقي يشيران إلى علاقة مستخدم اللغة بالرسالة؛ بوصفها بنيتا تتضمن الأفكار والعناصر اللغوية، أما صوغ الرموز لدى المنتج وتفسيراً لها لدى المتلقي؛ فيشيران إلى علاقة مستخدم اللغة بالرموز اللغوية التي تعبير عن هذه الأفكار والعناصر.
فاعلية برنامج مقتترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الإبتدائي

وتشمل علاقة مستخدم اللغة بمعنى الرسالة اللغوية ورموزها في قول "الجرجاني": 
"واعلم أنك تتوخى الترتيب في المعاني وعمل الفكر هناك، وإذا ما تم ذلك أثبتت الألفاظ وقوتهما بآثرها، واعلم أنك إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك لم تحتجب إلى أن تستأنف فكرك في ترتيب الألفاظ; بل تدجها ترتيب لك بحكم أنها خدم للمعاني ووابعة لها ولاحقة بها، وأن العلم بمواضع المعاني في النفس علم بمواضع الألفاظ الدالة عليها في النطق" (عبد القاهر الجرجاني: 1978).

وحاصل عبارة الجرجاني أن مستخدم اللغة يقصد إلى المعنى، ويختار العناصر اللغوية، ويرتيبها حسب مقتضيات المعاني [وقوتهما بآثرها]؛ وهذا ما يُعرف اصطلاحاً بالإنشاء، ثم يعد مستخدم اللغة إلى إصدار الرسالة قولاً أو كتابة؛ وهذا ما يعرف اصطلاحاً بالترجمة. فالجرجاني يشير إلى ما بين الإنشاء والترجمة من تكامل طبيعي; فإذا رُتب المعاني إنشاء، ترتبت الألفاظ ترميزاً؛ وليس يُقَدح في عبارة "ال журجاني" غياب المصالحين منها، فما الإنشاء والترجمة إلا مصطلحان أبرزهما العصر الحديث.

إن نقطة الالتفاء بين أنظمة اللغة وفروع الآداب اللغوية هي عمليتا الإنشاء والترجمة، بوصفهما عملية الآداب اللغوية، فإن الإنشاء تركيب مجموعة من العناصر اللغوية التي ينتمي كل منها إلى نظام من أنظمة اللغة بطريقة معينة تكمن رسالتها لغوية؛ فما الرسالة اللغوية إلا مجموعة من العناصر اللغوية: صوتية وصرفية و نحوية ودلالية يحكمها نسق من العلاقات التي تربط بينها في إطار متكامل يحدد معنى الرسالة؛ أما الترميز، فخصص بالعلامات (الكلمات المنطوفة أو المكتوبة) اللغوية التي تمثل هذه العناصر - صياغة وتفصيراً - ولياً يكون مجال الإنشاء المعاني والمباني اللغوية، ومجال الترميز العلامات التي تتحقق من خلالها هذه المعاني والمباني نطقاً وكتابة.
تصميم البحث وإجراءات إنجازه

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

التصميم العام للبحث

منهج البحث:

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

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

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

وشمل التجربة - أيضًا - المعالجات التعليمية والقياسات القياسية التي سبقتها، وإجراءات
تنفيذ تعلم أفراد العينة في المجموعات التجريبية والضابطة؛ ثم القيام بالقياس البعدي
لمعرفة فعالية المعالجات التعليمية، وأخيراً تحليل نتائج البحث وتمسكيها.

متغيرات البحث:

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

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

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

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

المتغيرات الوسيطة:
وهي المتغيرات غير التجريبية التي يحاول البحث الحالي ضبطها بين المجموعتين;

- مستوى الذكاء كقدرة عامة.
- المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة.
- المعلم.
- الوقت المخصص للتعلم.

مستوى الأداء اللغوي الإنشائي لطلاب المجموعات جميعهم قبل بدء التجربة؛ وقد ضبط هذا المتغير عن طريق تحديد خط البداية لدى طلاب وطالبات كل مجموعة من المجموعات التجريبية والضابطة من خلال القياس القبلي لمستوى الأداء اللغوي الإنشائي لديهم.
أ.م.د/ إيمان محمد صبري مصطفى عباس

أدوات البحث و مواده:
اقترضت طبيعة البحث إعداد الأدوات التالية:
اختبار الأداء اللغوي الإنشائي. "إعداد: الباحثة".
اختبار الذكاء المصروح؛ كقدرة عامة. "إعداد: أحمد زكي صالح".
استمرارة المستوى الاجتماعي الثقافي. "إعداد: عادل الباشا".

عينة البحث:
أولاً - عينة البحث الأساسية:
تشمل عينة البحث أربع مجموعات من طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي بمحافظة القاهرة؛ الأولى للمجموعة الضابطة بنين، والثانية للمجموعة الضابطة بنات، والثالثة للمجموعة التجريبية بنين، والرابعة للمجموعة التجريبية بنات؛ وتضم المجموعة الضابطة بنين 80 طالباً وطالبة، والتجريبية 81 طالباً وطالبة؛ وذلك بعد استبعاد درجات الطلاب الذين تكرر غيابهم، أو الذين لم يحضروا الاختبار القبلي أو الباقي.

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

ثانياً - عينة ضبط الأدوات:
اقترضت إجراءات إعداد أدوات البحث وجود عينة "الضبط أدوات البحث"؛ فتم اختيار مدرسة "الأشراف الابتدائية المشتركة"؛ بطريقة عشوائية منتظمة في إدارة مصر القديمة التعليمية، وبلغ عددها 42 طالباً وطالبة بالصف الخامس الابتدائي.

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

مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس
العدد الثاني والأربعون (الجزء الرابع) 2018 (٢٥٣)
فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي المجموعة بين عبنتين بنات وبنين). ويمكن توضيح هذا التصميم من خلال المخطط التالي:

"التصميم التجريبى للبحث"

إجراءات البحث:

تجسد إجراءات البحث فيما يلي: إعداد برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي؛ بصورة يرجى أن تحقق تنمية بعض مهارات الأداء اللغوي الإنشائي التي يستهدفها البحث؛ لدى طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي، ثم إعداد أدوات البحث وضبطها، وإجراءات التجربة الميدانية للبرنامج المقترح؛ فيما يلي وصفً تفصيلي لهذه الإجراءات:
تحديد مهارات الأداء اللغوي الإنشائي التي يستهدفها البحث الحالي:
كان من الضروري البدء بتحديد مهارات الأداء اللغوي الإنشائي المناسبة لطلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي؛ وقد اتبع في إعداد هذه القائمة الإجراءات التالية:
تحديد الهدف من إعداد القائمة: تحديد أهم مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، وما يناسب طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي من تلك المهارات بصورة خاصة، بحيث تكون تلك المهارات التي يتم تحديدها نقطة البداية في تنظيم البرنامج المقترح الذي أعدته الباحثة; لتلبية تلك المهارات لديهم.
مصدر اشتقاق مهارات القائمة: الإطار النظري للبحث بما تضمنه من أدبيات ودراسات وبحوث علمية يعد المصدر الرئيسي في بناء قائمة مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.
تصميم الصورة المبدئية للقائمة: بعد استخلاص عديد من مهارات الأداء اللغوي الإنشائي من الأدبيات والدراسات السابقة، أسفرت الصورة المبدئية عن عشرين مهارة من مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.
تحديد صدق القائمة: لتحديد مدى صلاحية القائمة اتبع ما يلي:
تصميم الصورة المبدئية للقائمة متضمنة المهارات الأداء اللغوي الإنشائي، ووضع مقابل تلك المهارات عمودين يحددان المهارات المناسبة والمهارات غير المناسبة.
عرض القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في مجال تعليم اللغة العربية في استثناء صممت؛ بهدف استطلاع آرائهم في تلك المهارات، وتحديد ما يناسب طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي منها، وإضافة ما يرون من مهارات أخرى لمهارات الأداء اللغوي الإنشائي.
وقد أسفرت الاستبانة عن التالي: مهارات أيجم غالبية المشاركين على مناسبتها لطلاب الصف الخامس الابتدائي، ومهارات أخرى أتفق معظم المحكمين على عدم مناسبتها لطلاب الصف الخامس الابتدائي، وقد رأى بعضهم وجود تكرار وتدخل بين بعض المهارات وبعضها الآخر.
فعالية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

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

في ضوء تلك الملاحظات، وبعد إحداث التعديلات اللازمة أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتكون من (10) مهارات للأداء اللغوي الإنشائي؛ وأصبحت القائمة بذلك قابلة للتطبيق.

كيفية إعداد قائمة مهارات الأداء اللغوي الإنشائي:

اتخذت الباحثة من مهارات الأداء اللغوي مهماً لها حتى تبنى في ضوئها مهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ بحيث تمثل مهارات الأداء اللغوي المرتكز الذي سوف تؤسس عليه مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، وذلك في ضوء ما أوضحته الباحثة في الإطار النظري من علاقة وثيقة بين مهارات اللغة بعامة إنتاجا وتفاعل ومهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ وبيانها:

جدول رقم (1)

مهارات الأداء اللغوي الإنشائي

<table>
<thead>
<tr>
<th>مهارات الأداء اللغوي الإنشائي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1- يضبط الكلمات ضمناً صحيحاً.</td>
</tr>
<tr>
<td>2- يعبر عن الأفكار بلغة واضحة وصحية.</td>
</tr>
<tr>
<td>3- يستخدم أساليب لغوية متنوعة تناسب الموقف اللغويا.</td>
</tr>
<tr>
<td>4- يربط بين الجمل ربطاً سليماً.</td>
</tr>
<tr>
<td>5- يحدد أفكاراً وثيقة الصلة بال موضوع.</td>
</tr>
<tr>
<td>6- يربط الأفكار ترتيباً منطقياً.</td>
</tr>
<tr>
<td>7- يحدد معاني بعض الكلمات الواردة في النص اللغوي.</td>
</tr>
<tr>
<td>8- يحدد اللغة الرئيسية للنص اللغوي.</td>
</tr>
<tr>
<td>9- يحدد الأفكار الفرعية للنص اللغوي.</td>
</tr>
<tr>
<td>10- يميز بين ما يتعلق بالوضوع وما لا يتعلق به.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
وقد انتهت القائمة إلى أن مهارات الأداء اللغوي الإنشائي التي يمكن الاعتماد بها في هذا البحث؛ وفق المقترحات التي يستهدفها البحث الحالي لتنميتها لدى طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي؛ هي ما يلي:

- يضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً.
- يعبر عن الأفكار بلغة واضحة وصحيفة.
- يستخدم أساليب لغوية متنوعة تناسب الموقف اللغوي.
- يربط بين الجمل ربطاً سليماً.
- يحدد أفكاراً وثيقة الصلة بالموضوع.
- يربط الأفكار ترتبًاً منطقياً.
- يحدد معاني بعض الكلمات الواردة في النص اللغوي.
- يحدد الفكرة الرئيسية للنص اللغوي.
- يحدد الأفكار الفرعية للنص اللغوي.
- يميز بين ما يتعلق بالموضوع وما لا يتعلق به.

تنظيم الوحدة في ضوء المدخل الكلي:
انبع في تنظيم البرنامج المقترح لتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي الإجراءات التالية:

تحديد أهداف البرنامج المقترح:

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

- أن يضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً.
- أن يعبر عن الأفكار بلغة واضحة وصحيفة.
- أن يستخدم أساليب لغوية متنوعة تناسب الموقف اللغوي.
فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلبي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

أن يربط بين الجمل ربطاً سليماً.
أن يحدد أفكاراً وثيقة الصلة بالموضوع.
أن يرتب الأفكار ترتباً منطقياً.
أن يحدد معاني بعض الكلمات الواردة في النص اللغوي.
أن يحدد الفكرة الرئيسية للنص اللغوي.
أن يحدد الأفكار الفرعية للنص اللغوي.
أن يميز بين ما ينتمي المقصود وما لا ينتمي به.

محتوى الوحدات المقترحة:
حاول البحث الحالي اختيار موضوعات الوحدات المقترحة، بما يتفق واحتياجات الطلاب؛ إذ أعدت الباحثة استطلاع رأي للطلاب حول أفضل الموضوعات التي تلبى احتياجاتهم وتنقوق وميولهم.

أسس تنظيم محتوى وحدات البرنامج المقترح:
الكلية في التعامل مع مهارات الأداء اللغوي الإنشائي؛ بحيث يتم التدريب في مواقف تؤدي إلى اعتبارها مهارات كلية تخدم اللغة ثقائياً وнятباً.
استمرار التدريب على كل مهارة مستهدفة من تدريس الوحدات عبر موضوعاتها، مع التنوع في مجالات التدريب ومستويات أداء المهارة.
ربط التدريبات والأنشطة المصاحبة بالمهارات والخبرات المتضمنة في أهداف الوحدات ومحتواها.

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

إجراءات تدريس الوحدات:
صيغت إجراءات التدريس ضمن خطة مرنة؛ تسمح للمعلم بملاحظتها لمقتضيات كل موقف من مواقف التدريس، وتعطيه الفرصة كاملة للإبداع والتجديد في إطارها؛ فالتدريس عملية موقفية يصح أن يحكمها إطار مميز ولا يعّلن أن تحدثه نفاصيل دقيقة جامدة، وتتضمن إجراءات تدريس الوحدات - كما هو مأله في دليل المعلم- ما يلي:

إجراءات معالجة الدروس، وتشمل:
التوجيهة: وضع للمعلم المقصود بالتهيئة ووظيفتها، وأهميتها بالنسبة لكل من المتعلم والمتعلم في سياقه، بمعنى أنها مثال لما ينبغي أن يكون عليه التوجه.
الممارسات: أشار إلى الإجراءات التي ينبغي أن يتبعها المعلم لتدريب الطلاب على ممارسة اللغة استعدادًا وقراءة وكتابة وتحدثًا وملاحظة، وذلك ضمن خطة شاملة؛ الأمر الذي يتوقع معه تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنساني المستهدف تدريجياً.
التنمية: وتدور إجراءات التنمية في هذه الوحدة حول:
إتاحة الفرصة للطلاب جمعياً للمشاركة والتفاعل مع المعلم.
متابعة المعلم طلابه، ورصد أخطاءهم التي تعكس له مدى تمكنهم من المهارات.

موضوع التنمية.

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

٢٠١٨
فعالية برنامج مقتترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

تُعتبر عن معناه بدقة وشمول في كلمة أو جملة تصلح أن تكون عنواناً للقرة بأكملها... ويشمل المعلم لما يقول، وبعدها يدعو المعلم طلابه إلى إعادة المحاولة بتحديد الفكرة الرئيسيّة لفقرات مختلفة، وفق المعيار الذي تم الكشف عنه ومناقضته.

التقييم في الوحدات: يتضمن تقييم تعلم الطلاب في هذه الوحدات نوعين من التقييم هما: التقييم الأدبي: وقد صيغت له عدة مواقف اختبارية تعقب كل وحدة من الوحدات، وقدمت المواقف ضمن الوحدة: بحيث تقوم كل مهارة من المهارات المتضمنة في قائمة مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، ويراعى في أسلة التقييم الشمول والتنوع ومجابية النمطية، هذا فضلاً عن ضرورة مراعاة اتساق أسلة التقييم (البدناني والنهائي) لكل وحدة مع أسئلة الاختبار المعد - من قبل الباحثة- لتقييم البرنامج المقتترح في نهاية التجربة، ومعنى الاتساق لا يعني المطابقة في مضمون الأسئلة؛ وإنما يعني الالتزام بالمهارات التي يستهدف البحث تدريبيها. أما التقييم النهائي: فقد أُعد له اختبار يشمل مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

إعداد أدوات البحث وضبيتها: استخدم في البحث أدوات أربد ببعضها قياس أثر المتغير المستقل في المتغير التابع بكل بنوده؛ وأعد اختيار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، واستخدم في البحث أدوات الأُخرى: لضمان تكافؤ مجموعات البحث في المتغيرات الوسيطة التي يمكن أن تتدخل في نتائجه؛ تمثل تلك الأدوات في مقياس الذكاء المصور، ومقياس المستوى الاجتماعي الثقافي لأنّ أطر طلاب الرحمان والمراهبات؛ وفيما يلي وصفًا لما تم عمله في إعداد كل أداء من هذه الأدوات وضبيتها:

اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لطلاب الصف الخامس الابتدائي: الهدف من الاختبار: هو قياس قدرة طلاب وطلابات الصف الخامس الابتدائي على الأداء اللغوي الإنشائي؛ وفقاً للمهارات التي حددها البحث.
وصف الاختبار: يأتي اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لطلاب الصف الخامس الابتدائي في صورة غير تقليدية؛ حيث اختبرت مجموعة من النصوص اللغوية؛ وزعى وفق مقتضيات المهارات المستهدفة؛ وكل منها يقيس إحدى مهارات الأداء اللغوي الإنشائي كما حددها البحث.

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

يقيس الاختبار عشر مهارات من مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

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

تحديد مهارات الأداء اللغوي الإنشائي التي يقيسها الاختبار:

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

صياغة أسئلة الاختبار:

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

قدمت الأسئلة ضمن سياقات لغوية كاملة المعنى; لمعنى أن يوضع المتعلم في موقف تعبيري فعلي، ثم يجب على سؤال مفتوح وغير مفتوح؛ لاستجابة استجابة الطلاب بصورة حرة؛ الأمر الذي يتيح قياس مهارات الأداء اللغوي الإنشائي الخاصة بهذا المحتوى.

تنوعت أسئلة الاختبار بتنويع المهامات، وقد قصد من هذا التنوع شمول مواقف الأداء اللغوي المحتملة التي يمكن أن يتعذر لها المتعلم؛ ومن ناحية أخرى كان هذا ضماناً لعدم ألفة المتعلمين للأسئلة المقدمة.
فَاعِلَةً بِرَسْمِ بِرَكَّزٍ قَامَ بِعَذْمَ الْمَدَنِيِّ لِتَعْلَمَ الْلَّغَةِ العُرَبِيَّةِ فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ الْعَادِيِّ الْلَّغوي
الإِنْشَآئِيَ لَدِي طَلَابِ الصَّفِ الخامسِ الابتدائي

التطبيق الاستطلاعي للاختبار:
جرَب الاختبار استطلاعياً على عينة (ضبَط أدوات البحث)؛ و ذلك بهدف التحقق مما يأتي:
- التأكد من صلاحية تعليمات الاختبار.
- حساب زمن الاختبار.

وحدثت عينة التجربة الاستطلاعية على النحو التالي:
جدول رقم (2)
"عينة التجربة الاستطلاعية للاختبار.

<table>
<thead>
<tr>
<th>الفصل</th>
<th>المدرسة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>3/5</td>
<td>مدرسة الأشراف الإبتدائية المشتركة بالمنيل</td>
</tr>
</tbody>
</table>

وقد أسفر التطبيق الاستطلاعي للاختبار عن الآتي:
- صلاحية تعليمات الاختبار: تبين وضوح تعليمات اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لغالبية الطلاب؛ حيث لم تكن الاستفسارات التي أبدتها القلة منهم لها صفة التكرار، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود حاجة إلى إجراء أية تعديلات فيها.
- حساب زمن الإجابة على الاختبار: حدد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار.

وفق الإجراءات التالية:
- سجل زمن البدء في الإجابة عن الاختبار، ثم سجل زمن الانتهاء منها بالنسبة لكل طالب.
- حسب الزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة عن الاختبار.
- رتب الطلاب تناظراً وفقاً للزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة عن الاختبار.
حسب متوسط زمن إجابة طالب الإرباعي الأعلى، ومتوسط زمن إجابة طالب الإرباعي الأدنى، واعتبر هذا المتوسط هو الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار

ويعتبر ذلك من الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

"زمن الاختبار"

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>مقياس مهارات الأداء اللغوي الإنشائي</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>عدد الأسئلة</td>
<td>دقيقة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>١٦</td>
<td>٧٠</td>
</tr>
</tbody>
</table>

زمن الإجابة عن الاختبار

ضبط الاختبار:

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

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

وقد أسفرت هذه الندوة عن الآتي:

اتفق الأعضاء جميعهم على الأمور التالية:

أن كل سؤال من أسئلة الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، ولم يخرج عن هذا الاتفاق محكم واحد أو سؤال واحد.
فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

أن هذا الاختبار - بصورة الحالية - يناسب طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي من حيث أسلفته ومادته.
- أن وضوح تعليمات الاختبار، وهي في صورتها الحالية كافية لإعطاء المتعلم فكرة عن الاستجابة المطلوبة منه، وكيفية أدائها.
وهي ضوء ما تقدم يتضح أن اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي صادق في قياس ما وضع لقياسه، في حدود السياقات التي أحيطت بالبحث.

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

1. التأكد من ثبات الاختبار:

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

"معدلة كودر - ريتشاردسن"؛ وقد وجد أن قيمة معامل ثبات الاختبار بلغت (0.93)؛ وهي قيمة تشير إلى تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4)

<table>
<thead>
<tr>
<th>المهارات</th>
<th>معامل الثبات</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>الاختبار</td>
<td>0.93***</td>
</tr>
</tbody>
</table>

** تدل على أن قيمة معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (100%).

العدد الثاني والأربعون (الجزء الرابع) 2018
ملة كلية التربية- جامعة عين شمس
اختبار الذكاء المصور:

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

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

وصف الاختبار: يَنتمي اختبار الذكاء المصور إلى ستين سؤالًا، يعتمد الواحد منها على إدراك العلاقة بين مجموعه من الأشكال، وانثناء الشكل المختلف من وحدات المجموعة(1)، وهو اختبار يطبق جماعياً؛ بحيث يمكن تطبيقه على مجموعة من الأفراد في وقت واحد، بواسطة ممتنع واحد، ويصبح الاختبار وفق مفتاح مُتَّقب أعدته الباحثة لهذا الغرض.

صدق الاختبار: يعد اختبار الذكاء المصور صادقاً في قياس ما يمكن أن يطلق عليه القدرة العقلية العامة؛ وقد حسب صدق الاختبار عن طريق الارتباط بغيره من الاختبارات مثل: معاني الكلمات، وتصنيف الأشكال، والأعداد، والمعالجة الذهنية، والقدرة العقلية العامة، وكان ارتباطه بها دالاً عند مستوى 0.001 (أحمد زكي صالح، 1985: 11).

ثبات الاختبار: تراوحت معامالات الثبات المحسوبة لهذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية أو عن طريق تحليل التباين ما بين 0.795 (أحمد زكي صالح، 1985: 10) ونظراً لقدم الاختبار فقد عينت الباحثة بحساب ثبات اختبار الذكاء المصور بعد تطبيقه على عينة من طلاب الصف الخامس الابتدائي "عينة ضبط الأدوات" واستخدم في ذلك معادلة كيودر ريتشاردسون Kuder Richardson، لفَّيُبَّل معاملات الثبات حوالي 0.79.

(*) انظر اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، "الملحق (4)

العدد الثاني والأربعون (الجزء الرابع) 2018
مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس
العدد (265)
فعالبة برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الإبتدائي

ما أعجل الباحثة تطمين استخدامه أداة لضبط الذكاء ووصفه متغيراً وسيطاً في هذا البحث.

مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي:

استخدم في البحث الحالي مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي "من إعداد: عادل البنا" لضبط المستويين الاجتماعي والثقافي للعينة بوصفه أحد المتغيرات الوسيطة التي يمكن أن تؤثر في نتائج البحث، وقد اختير هذا المقياس نظراً لحداثته؛ ولأنه اعتمد في إعداده على الاستنادية من ثمان عشر مقياساً في هذا المجال (عادل البنا: 1990: 45)؛ وذلك يمكن الاظتنان إلى المقياس لاشتماله على أبعاد عديدة خاصة بالمستويين الاجتماعي والثقافي.

وصف المقياس: أعد هذا المقياس; لتحديد المستوى الاجتماعي والمستوى الثقافي من خلال تحديد أدوات الثقافة المستخدمة بالنزل، وكذلك نشاط الأسرة الثقافية خارج المنزل (عادل البنا: 84).

صداق المقياس: حسب واقع المقياس صدقه عند طريقة حساب معامل الارتباط بينه وبين مقياس آخر كمحكم يشي بالغرض نفسه الذي وضع لقياسه، وكان معامل الارتباط بين المقياسين دالاً عند مستوى 0.01، مما يدعو لصلاحية هذا المقياس والاظتنان لصدقه.

ثبات المقياس: حسب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق بعد استبعاد الأبعاد التالية من حساب الثبات - المستوى التعليمي للأسرة، المستوى المهني، الحالة السكنية؛ حيث إنها تتناول حقائق موضوعية، ولا توجد أدنى درجة من التوقيع لتغير درجات أفراد العينة خلال فترة البحث، وتراوح معامل الثبات لبقية أبعاد المقياس بين 0.79, 0.87, 0.86، وكلها دالة عند مستوى 0.01 (عادل البنا: 71).

وفي محاولة للتتأكد من ثبات مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي، فقد حسب معامل الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختيار على (عينة ضبط الأدوات)، وحسب
معاملاً الرباط بين التطبيق بفاصل زمني أربعة أسابيع، ويوضح الجدول التالي:

معاملاً الرباط المحسوبه بهذه الطريقة:

جدول (5)

ثبات مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي

<table>
<thead>
<tr>
<th>معامل الرباط</th>
<th>أبعاد المقياس</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>مدى استخدام الأسرة ما يتوفر لها من أدوات الثقافة.</td>
<td>0.88</td>
</tr>
<tr>
<td>نشاط الأسرة الثقافي في خارج المنزل.</td>
<td>0.84</td>
</tr>
<tr>
<td>معتقدات الأسرة وعاداتها وقيمها.</td>
<td>0.79</td>
</tr>
<tr>
<td>ممارسات الأسرة الثقافية نحو أفرادها.</td>
<td>0.82</td>
</tr>
</tbody>
</table>

وبالكشف عن دلالة معاملاً الرباط السابقة، وجد أنها دالة عند مستوى 1000، وهذا يعني ثبات المقياس.

إجراءات التجربة الميدانية للبحث

بدأت التجربة الميدانية لتدريب البرنامج المقترح يوم الأحد الموافق 2 من أكتوبر سنة 2016 وانتهت يوم الخميس الموافق 30 من مارس سنة 2017.

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

- إجراءات ما قبل التجربة:

بدء الإعداد للتجربة منذ يوم الأحد الموافق 11 من سبتمبر سنة 2016، حتى يوم الخميس الموافق 29 من سبتمبر 2016؛ وقد تضمنت إجراءات التجربة في هذه الفترة: تدريب معلمي المجموعات التجريبية، واستناد العبءة واختيار الاجراءات الضرورية للتكافؤ وضبط المتغيرات الوسيطة.
أولاً: تدريب معلمي المجموعة التجريبية:

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

ثانياً: اختيار عينة البحث:

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

وقد شملت عينة البحث 121 طالبة وطالب من طلاب الصف الخامس الابتدائي;

بعد استعداد ما استبعد؛ ووزعت العينة على النحو التالي:

<table>
<thead>
<tr>
<th>جدول (٢)</th>
<th>عينة البحث</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>المدرسة</td>
<td>عدد الطلاب</td>
</tr>
<tr>
<td>الضابطة</td>
<td>٤٠ طالبة</td>
</tr>
<tr>
<td>عامة</td>
<td>٣٣ طالبة</td>
</tr>
<tr>
<td>التحريجية</td>
<td>٨١ طالبة</td>
</tr>
</tbody>
</table>

العدد النهائى (الجمع) = ١٩٥ طالبة (الجمع)
ضبط المتغيرات الوسيطة:
- مستوى ذكاء أفراد عينة البحث الأساسية:
  طُبق اختبار الذكاء المصرى "أحمد زكي صالح" على أفراد العينة في المجموعات جميعها، وعولجت درجات الطلاب في الاختبار إحصائياً لمعرفة مدى تكافؤ المجموعات في مستوى الذكاء.
- المستوى الاجتماعي الثقافي لأفراد العينة:
  ينتمي معظم طلاب العينة إلى بيئة اجتماعية متشابهة، وقد طُبق مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي - السابق تحدثه - على أفراد العينة في المجموعات جميعها، وعولجت البيانات إحصائياً لمعرفة مدى تكافؤ المجموعات في هذا المتغير.

التكافؤ بين المجموعات في مهارات الأداء اللغوي الإنشائي:
بعد تطبيق الاختبار على أفراد العينة في المجموعات: التجريبية، والضابطة، عولجت البيانات إحصائياً لمعرفة مدى تكافؤ المجموعات؛ وذلك لتحديد خط البداية، وكانت النتائج كما يوضحها العرض التالي:
1. التكافؤ بين المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي:

تم تطبيق اختيار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي الذي قامت الباحثة بإعداده قبل إجراء التجربة تطبيقاً قبلياً على كل من طلاب وطالبات المجموعات التجريبية والضابطة، وتم رصد درجات المجموعات التجريبية والضابطة، ومعالجتها إحصائياً باستخدام: اختبار (تش) لبحث الفرق بين متوسطي المجموعتين المستقلتين أي تطبيق الحالة الأولى لاختبار (تش) حيث إن المجموعتين غير متساويتين في العدد؛ وقد استخدمت الباحثة في المعالجات الإحصائية: برنامج (SPSS) إصدار (16)، وتلخص نتائج المعالجة في الجدول التالي:
 дв) برنامج مقتني قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

جدول (7):

|--------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|

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

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

تم تطبيق اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي الذي قامت الباحثة بإعداده قبل إجراء التجربة تطبيقًا قليلاً على كل البنين لطلاب المجموعات التجريبية والضابطة، وتم رصد درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، ومعالجتها إحصائياً باستخدام اختبار (ت) لبحث الفرق بين متوسطي المجموعتين المستقلتين؛ أي تطبيق الحالة الأولي لاختبار (ت) حيث إن المجموعتين غير متساويتين في العدد؛ وقد استخدمت الباحثة في المعالجات الإحصائية: برنامج (SPSS) إصدار (16)، وتتلخص نتائج المعالجة في الجدول التالي:

ملخص عن تطوير برنامج مقتني قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

المجلة كلية التربية - جامعة عين شمس (270) العدد الثاني والأربعون (الجزء الرابع) 2018
جدول (8)

قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات البنين في المجموعتين التجريبي والضابطية في التطبيق القيبي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالة الإحصائية</th>
<th>قيمة (ت) الجدولية المحوسية</th>
<th>قيمة (ت) الحربية</th>
<th>مهارات الأداء اللغوي الإنشائي</th>
<th>البرنامج الإحصائي</th>
<th>المتغير</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>2644 199 689</td>
<td>2674 1949</td>
<td>2674 1949</td>
<td>SPSS</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

يوضح الجدول السابق أن المستوى المبديء للطلاب البنين في المجموعتين التجريبي والضابطية في مهارات الأداء اللغوي الإنشائي متكافئ؛ معنى أنه يوجد تجانس بين أفراد المجموعتين؛ حيث إن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القيبي اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، غير دال إحصائياً. لذا، تكافؤ بين البنين في المجموعتين التجريبي والضابطية في اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

تم تطبيق اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي الذي قامت الباحثة بإعداده قبل إجراء التجربة تطبيقًا قبليًا على كل من بنات المجموعتين التجريبي والضابطية؛ وتم رصد درجات المجموعتين التجريبي والضابطية، ومعالجتها إحصائياً باستخدام: اختبار (ت) لبحث الفرق بين متوسطي المجموعتين المستقلتين، لتأكد من أن الفرق بين مجموعتين غير متساويتين في العدد، وقد استخدمت الباحثة في المعالجات الإحصائية: برنامج (SPSS) إصدار (16)، وتتخصر نتائج المعالجة في الجدول التالي:
جدول (9) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات البنات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

التباين الإحصائي: غير دالة

المتغير

|
| مهارات الأداء اللغوي الإنشائي | 1942 |
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
|
جدول (10)

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالة الإحصائية</th>
<th>قيمة (ت)</th>
<th>درجة التجريبية مجموعات</th>
<th>بنين التجريبية (8)</th>
<th>بنات التجريبية (16)</th>
<th>البيانات الإحصائية المتغير</th>
<th>مهارات الأداء اللغوي الإشعاعي للبنين والبنات (2018)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>0.123</td>
<td>1959</td>
<td>79</td>
<td>1926</td>
<td>1013</td>
<td>1948</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>0.123</td>
<td>1959</td>
<td>79</td>
<td>1926</td>
<td>1013</td>
<td>1948</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

5. التكافؤ بين البنين والبنات في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الأداء اللغوي الإشعاعي:

تم تطبيق اختبار مهارات الأداء اللغوي الإشعاعي الذي قامت الباحثة بإعداده قبل إجراء التجريبة تطبيقًا قبلًا على كل من طلاب المجموعتين التجريبي والضابطة، وتم رصد درجات بين البنين والبنات في المجموعة الضابطة، ومعالجتها إحصائياً باستخدام اختبار (ت) لبحث الفرق بين متوسطي المجموعتين المستقلتين، أي تطبيق الحالة الأولى لاختبار (ت) حيث إن المجموعتين غير متساويتين في العدد، وقد استخدمت الباحثة في المعالجات الإحصائية: برنامج (SPSS) إصدار (16)، وتلخص نتائج المعالجة في الجدول التالي:
فَاعِلِيَةِ بِرَمَٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰٰ(unittest_run)
نتائج البحث

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

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

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

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

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث الذي ينص على ما يلي: "لا يوجد فرق ذو دلالات إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختيار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي".
فاعة برنامج مقترب قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

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

جدول (١٢)

قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي دراجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البدعي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

<table>
<thead>
<tr>
<th>المضارعات الإحصائية</th>
<th>تدابير التأثير</th>
<th>قيمة (ت) المحسوبة</th>
<th>قيمة (ت) الجدولية</th>
<th>قيمتي الرحبية</th>
<th>الضابطة (٨٠)</th>
<th>التماثيل (٨١)</th>
<th>سهولة الإداء اللغوي</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>الذاتي المحسوس</td>
<td>٠٠١</td>
<td>٤٨٤٥</td>
<td>٤٨٤٥</td>
<td>١٩٦</td>
<td>١٥٩</td>
<td>٢٠٦٨</td>
<td>٢١٠٨</td>
<td>٧٩٤٢</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي عند مستوى ثقة ٠٠١ عند درجة حرية (١٥٩)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠٤١ وذلك في الأداء اللغوي الإنشائي.

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

المجلة كلية التربية - جامعة عين شمس (٢٧٦) العدد الثاني والأربعون (الجزء الرابع) ٢٠١٨
وشكل رقم (٢)
ثانيًا: اختبار صحة الفرض الثاني:

بالنسبة للفرض الثاني من فروع البحث والذي ينص على ما يلي: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنين في المجموعتين التجريبي والضابطة لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البعدي". 

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات البنين في المجموعتين التجريبي والضابطة في اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:
فاعلة برنامج مُقترح قائم على المدخل الكلي لتثبيم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

جدول (12)

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>.Actor</th>
<th>Score</th>
<th>Average</th>
<th>Gender</th>
<th>Test</th>
<th>Score</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Male</td>
<td>78.13</td>
<td>21.18</td>
<td>0</td>
<td>20</td>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>Female</td>
<td>78.13</td>
<td>21.18</td>
<td>0</td>
<td>20</td>
<td>40</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسومة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في اختيار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي عند مستوى نقة 0.01 عند درجة حرية (25)، وكذلك يتبين أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من 0.14. وذلك في الأداء اللغوي الإنشائي.

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

والشكل التالي يوضح ذلك:

**شكل رقم (13)**
ثالثًا: اختبار صحة الفرض الثالث:

بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنات في المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البدعي." للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات البنات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البدعي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (1)

|
|---|
| قيمة (ت) ودلاليتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات البنات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البدعي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي |

ينتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي عند مستوى ثقة 0.01 عند درجة حرية (27)، وكذلك يتحضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من 0.41، وذلك في الأداء اللغوي الإنشائي.

ما سبق ينضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح بنات التجريبية، وذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض الثالث.
فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

والشكل التالي يوضح ذلك:

شَكل رقم (٤)

رابعًا: اختبار صحة الفرض الرابع:

< بالنسبة للفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنين والبنات في المجموعة التجريبية لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البعدي." للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات البنين والبنات في المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:
جدول (15)

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>البنين التجريبية</th>
<th>البنات التجريبية</th>
<th>مهارات الأداء اللغوي الإنشائي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>(78.13)</td>
<td>(80.63)</td>
<td>(76)</td>
</tr>
<tr>
<td>81</td>
<td>80</td>
<td>81</td>
</tr>
<tr>
<td>80</td>
<td>80</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>79</td>
<td>79</td>
<td>79</td>
</tr>
<tr>
<td>78</td>
<td>78</td>
<td>78</td>
</tr>
<tr>
<td>77</td>
<td>77</td>
<td>77</td>
</tr>
<tr>
<td>76</td>
<td>76</td>
<td>76</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية في مهارات الأداء اللغوي الإنشائي عند مستوى ثقة 0.01 عند درجة حرية (79)، وكذلك ينصح أن حجم التأثير صغير حيث إنه يساوي 0.02، وذلك في اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

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

والشكل التالي يوضح ذلك:

![شكل رقم (5)](image)

المتوسط الحسابي
فاعلة برنامج مقتترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

خامساً - اختيار صحة الفرض الخامس:

بالنسبة للفرض الخامس من فروع البحث والذي ينص على ما يلي: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبيّة في التطبيق القيلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي ".

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

جدول (16) قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القيلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي

<table>
<thead>
<tr>
<th>مهارات الأداء اللغوي الإنشائي</th>
<th>قبل التجريبية</th>
<th>بعد التجريبية</th>
<th>قيمة (ت)</th>
<th>درجة حرية</th>
<th>مستوى الدالة الإحصائية</th>
<th>حجم التأثير ( tenemos )</th>
<th>الدالة الإحصائية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>مهارات الأداء اللغوي الإنشائي</td>
<td>6.29</td>
<td>6.82</td>
<td>0.99</td>
<td>0.01</td>
<td>0.27</td>
<td>0.98</td>
<td>0.5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في اختيار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي عند مستوى ثقة 0.01 عند درجة حرية (0.99)، وذلك يوضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من 0.14 وذلك في الأداء اللغوي الإنشائي.

ما يسبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الخامس.
شکل رقم (۶)

سادسًا- اختبار صحة الفرض السادس:

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

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (t) للمقارنة بين متوسطي درجات البنين في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:
جدول (17):

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لفرق بين متوسطي درجات البنين في المجموعة التجريبية في التطبيق القيلي والتطبيق البدع لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مهارات الأداء اللغوي الإنشائي</th>
<th>البنين قبلية التجريبية</th>
<th>البنين بعدي التجريبية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>20.9</td>
<td>0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>78.13</td>
<td>72.43</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18.2</td>
<td>13.13</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20.1</td>
<td>18.13</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>60.2</td>
<td>56.43</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20.9</td>
<td>0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>78.13</td>
<td>72.43</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18.2</td>
<td>13.13</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20.1</td>
<td>18.13</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>60.2</td>
<td>56.43</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20.9</td>
<td>0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>78.13</td>
<td>72.43</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18.2</td>
<td>13.13</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20.1</td>
<td>18.13</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>60.2</td>
<td>56.43</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي عند مستوى ثقة 0.01 عند درجة حرية (37)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من 0.4؛ وذلك في اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

ومما يتبين أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البدع، وذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض السادس.

والشكل التالي يوضح ذلك:

![شكل رقم (7)](https://example.com/shape7.png)
سابعًا- اختبار صحة الفرض السابع:

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

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

جدول (18)

<table>
<thead>
<tr>
<th>مهارات الأداء اللغوي الإنشائي</th>
<th>قيم (ت)</th>
<th>قيم (ت)</th>
<th>بانترات التجريبية (43)</th>
<th>بانترات التجريبية (34)</th>
<th>قيم (ت)</th>
<th>قيم (ت)</th>
<th>بانترات التجريبية (43)</th>
<th>بانترات التجريبية (34)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0.98</td>
<td>0.98</td>
<td>0.98</td>
<td>0.98</td>
<td>0.98</td>
<td>0.98</td>
<td>0.98</td>
<td>0.98</td>
<td>0.98</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يوضح الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي عند مستوى ثقة 0.01 عند درجة حرية (35)، وكذلك يوضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من 0.14، وذلك في الأداء اللغوي الإنشائي.

مما يوضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي. ولذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض السابع.
فاعليّة برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

والشكل التالي يوضح ذلك:

شَكل رقم (8)

فعالية البرنامج:

من النتائج السابقة اتضح أن البرنامج المقترح للطلاب تأثيرًا كبيرًا في اكتساب الطلاب والطالبات المفاهيم المتضمنة في هذا البرنامج وتنمية مهاراتهم في الأداء اللغوي الإنشائي؛ ولتحديد فعالية البرنامج في الجوانب السابقة قامت الباحثة بما يلي:

1. حساب متوسطات درجات الطلاب والطالبات في الاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي في التطبيقين القبلي والبعدي.

2. حساب النسبة المعدلة للكسب لبلاك في اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي;

والجدول التالي يوضح النتائج:
جدول (19)

النسب المعدلة للكسب ودلالتها لاختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي

<table>
<thead>
<tr>
<th>الدالة الإحصائية</th>
<th>نسبة العظمى</th>
<th>متوسط درجات التطبيق العملي</th>
<th>متوسط درجات التطبيق العددي</th>
<th>متوسط درجات التطبيق القبلي</th>
<th>مهارات الأداء اللغوي الإنشائي المتغير</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>دالة إحصائياً 1034</td>
<td>100</td>
<td>79,46</td>
<td>2,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

من الجدول السابق يتضح أن النسبة المعدلة للكسب في كل مهارة من مهارات اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي والدرجة الكلية أكبر من (100)؛ مما يدل على فعالية البرنامج المقترح للطلاب والطالبات في الجوانب التي يقيسها اختبار مهارات الأداء اللغوي الإنشائي، وهذه النتائج تؤكد النتائج السابقة.

ثانياً - مناقشة النتائج وتفسيرها:

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

- أسس المدخل الكلي في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب وطالبات الصف الخامس الابتدائي.
- توجيه طلاب الصف الخامس الابتدائي نحو البحث عن مهارات الأداء اللغوي وترابطه ودلالاته في ضوء السياق اللغوي والسياق غير اللغوي؛ مما أدى إلى تنمية المهارات اللغوية لديهم أداءً وتفليقاً.
- توجيه طلاب الصف الخامس الابتدائي نحو تحديد قرائن تعريف الكلمة الغامضة، وأمثلة توضح معناها، ومرادفاتها، ومضادها، ووصفها، والصورة البيانية الواردة في
فعالية برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي لتنمية المهارات اللغوية الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الإبتدائي

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

- تنفيذ خطة ما بعد قراءة النص من خلال تدريب الطلاب على مهارات الأداء اللغوي الإنشائي تفصيلًا، مما أدى إلى تمتبيتها لديهم من خلال خطوات البرنامج المقترح.

- استخدام مجموعة من الأنشطة القائمة على المدخل الكلي، ومبادئه التي يمكن أن تهتم بتنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الإبتدائي.

- استعمال تدريس النصوص اللغوية على استخدام إطار لتدريب الطلاب على خطوات البرنامج المقترح وإجراءاته، وهي تلك الخطوات والإجراءات التي توفر إليها البحث في ضوء المدخل الكلي، مما ساعد على تمكين الطلاب من استخدام هذه الإجراءات أثناء دراستهم للنصوص اللغوية واستغلالها.

- استعمال التدريس باستخدام البرنامج المقترح القائم على المدخل الكلي على المناقشة الفعلية بين الباحثة وعلم اللغة العربية القائم بالتطبيق، وطلاب الصف الخامس الإبتدائي، مما أدى إلى زيادة أفكار والود بين الطلاب والباحثة والعلم القائم بالتطبيق، كما أدى لرفع معدلات الأداء ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

- استعمال التدريس باستخدام البرنامج المقترح على أسلوب التدريس البنائي والتحديي معاً عقب كل نص لغوي، مما أدى إلى زيادة تقدم الطلاب في مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

- تنظيم المادة اللغوية المقدمة ضمن محتوى الوحدة بحيث تمارس اللغة إنشاءً وتعلقًا بشكل لا ي✈ع في فن من فنون اللغة على الفنون الأخرى، فاللغة بجانبها إنشاءً وتلقينًا، شديدة التماشى والتناسب، ومن ثم فأي ضعف في أي جانب من جانبي التواصل يؤدي حتمًا إلى ضعف في الجانب الآخر، وهو ما يتفق وطبيعة اللغة.
حرست الباحثة على استخدام الوسائط المتعددة التي أسهمت بشكل عميق وفعّال في نقل الواقع الحي الذي يرتبط بموضوعات البرنامج المقترح إلى الطلاب داخل المدرسة؛ مما أسهم في تشكيك انفعالاتهم وتوجيهها وحثهم على الفهم والاستيعاب ومن ثم الإنتاج.

• طريقة معالجة المادة اللغوية المتضمنة في موضوعات البرنامج المقترح؛ حيث اعتمدت هذه الطريقة على توجيه الأسئلة للطلاب في كل خطوة من خطوات المعالجة، وإشراك الطلاب في ممارسة اللغة إنشاء وتثقيب؛ الأمر الذي انعكس في أدائهم اللغوي.

• الإكثر من التدريب على مهارات الأداء اللغوي في كل درس من دروس البرنامج، مما قد يكون له أثر في تحسين أداء الطلاب لتلك المهارات؛ حيث كان التدريب على المهارات التي تستهدفها البحث يبدأ ببداية الدروس ويستمر بعد ذلك؛ سواء خارج الفصل من خلال الأنشطة المصاحبة التي يقوم بها الطلاب أو من خلال الحصة نفسها.

• حرصت الباحثة على تفعيل دور الطلاب؛ فقد خططت منذ بداية التجريب على أن يكون لكل طالب "حافظة" باسمه تحمل نشاطه الذي يعكس تفاعلهم مع محتوى البرنامج، على أن تُسلم هذه الحافظة في اللقاء الختامي لتنبيه البرنامج المقترح.

• وقد أسهم هذا في تفاعل الطلاب وتجاربهم مع موضوعات البرنامج المقترح.

• التعزيز المباشر الذي كان يلقاه الطلاب في المجموعات التجريبية في أثناء التدريبات على مهارات الأداء اللغوي، خاصة التعزيز المعنوي؛ كعرض إحدى كتابات الطلاب في طابور الصباح؛ وكذلك التسجيل الصوتي لقصيدة شعرية قامت مجموعة من الطلاب بأدائها، ولقد وجدت هذه القصيدة استحضاناً وقبولًا من جميع العاملين بالمدرسة.

• حرصت الباحثة - قدر طاقتها - أن توفر مناخاً مشجعاً، ينتفي فيه النقد الهدام، ويسمح بتدفق الأفكار وسلاستها، مما يحقق تلقائية التعبير، فكانت أهم ملامح حصة.
فاعلية برنامج مقتترح قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

اللغة العربية - طوال فترة التجربة: التقييم والحرية والأمن؛ مما قد يكون له أثره في توفير المناخ الداعم الذي كفل النجاح والفاعلية.

النصوص والمقتراحات

أولاً – التوصيات:

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

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

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

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

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

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

٦. إعادة النظر في مناهج اللغة العربية ومقرراتها؛ وفق فلسفة توحيد مهارات الأداء اللغوي تلقية وإنتاجاً.

٧. الاهتمام بالأنشطة اللغوية التي تتسا مهارات الأداء اللغوي الإنشائي.

٨. إعداد أداة لمعمل اللغة العربية تشمل كيفية توظيف المدخل الكلي في مناهج اللغة العربية.

٩. تفعيل وسائل تقويم مختلفة تؤسس وفق توحيد مهارات اللغة تلقية وإنتاجاً.
1- تحويل حصص اللغة العربية من واقعها التقليدي "الألم" إلى مجال لتبادل الأفكار واستيعابها إبداعًا ونقذاً.

ثانيًا- المقترحات:

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

1- برنامج مقترح قادر على المدخل الكلي لتنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي.

2- برنامج قادر على المدخل الكلي لتنمية مهارات القراءة التحليلية والتفصيل للصف الأول الثانوي.

3- نموذج تدريس قادر على المدخل الكلي لتنمية مهارات القراءة النافذة لدى الصف الأول الثانوي.

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

5- إعداد برنامج قادر على المدخل الكلي لطلاب الروضة لتنمية مهارات اللغة لديه.

6- أثر المدخل الكلي في تنمية مهارات التفكير إبداعًا ونقذاً لطلاب المرحلة الثانوية.

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

*****
المراجع

أولاً- المراجع العربية:


2- ابن منظور: لسان العرب، بيروت، دار صادر، 1994م.

3- أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، تحقيق: محمد على النجار، دار الكتب المصرية، ج، 1952م.

4- أبو عثمان بن بحر الجاحظ: البيان والتبين، ج، تحقيق: حسن السندوي، دار المعارف، تونس، (د-ت).

5- أبو عثمان بن بحر الجاحظ: البيان والتبين، ج، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، القاهرة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، د. ت.

6- أبو عثمان بن بحر الجاحظ: الحيوان، ج، تحقيق: فوزي عطوي، دار صعب، بيروت.

7- أحمد المهدي عبد الحليم: رؤية لتعليم اللغة العربية وتعليمها، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر أعلام دمياط، جامعة المنصورة، بدبي، إبريل 1999م.

8- أحمد المهدي عبد الحليم: لغة العقل: كيف نعلمها؟، مركز الدراسات المعرفية "البرنامج الثقافي"، 2000م.

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

10- أحمد المهدي عبد الحليم: رؤية جديدة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، كتاب قيد النشر.

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

12- أحمد زكي صالح: تعلمات اختيار الذكاء المصري، مكتبة النهضة المصرية، 1985م.
13- إيمان عبد الله البراوي: استراتيجية قائمة على مدخل كل اللغة لتنمية مهارات التعبير التحريري والتحرير العربي لدى طالب المدارس الفنية الصناعية المتقدمة نظام السنوات الخمس في ضوء احتياجاتهم، رسالة دكتوراة، معهددراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2013.

14- إيمان محمد صبري مصطفى: أثر برنامج مقترب قائم على قراءة الصورة في تنمية المهارات الموحدة للأداء اللغوي في ضوء مدخل التعلم البصري لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية البنات جامعة عين شمس ديسمبر 2013م.

15- إيمان محمد صبري مصطفى: فاعلية مدخل التكامل بين فنون اللغة العربية في تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان 2002م.

16- إيمان محمد مروك قطب: فعالية برنامج قائم على المدخل الكلي للغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي (الشفوي – الكتابي) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراة كلية البنات للتربية، جامعة عين شمس، 2010م.

17- بثينة محمود محمد: فعالية برنامج مقترب في تنمية بعض المهارات القرائية لدى الدارسين العامليين بمناطق تجمع الحرفيين في ضوء المدخل الكلي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2005م.

18- جابر عبد الحميد: التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2005م.

19- جبران خليل جبران: ديوان النبي، ترجمة ثروت عكاشة (ترجمة معاصرة للنصين الإنجليزية والعربية)، القاهرة، دار الشروق، ط2005م.

20- حسن حسين زينب: استراتيجيات التدريس (رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم)، كتب الكتب، القاهرة، ط2003م.


22- حمدي علي نصر: تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1990م.

فاعلة برنامج مقتَرح قائم على المدخل الكلي لتعلم اللغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإنشائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

24- صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص القaireن، الشركة المصرية العالمية للنشر
لونجكان، 1996م.

25- عادل البنا: تحليل المسارات لبعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1990م.


28- علي عبد العظيم سلام: أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي تلاميذ الصف الأول الإعدادي، دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 1993م.

29- علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، نهضة مصر، 1997م.

30- فاخر عاقل سيكولوجية اللغة، بروت دار العلم للمناهج، ط2، 1990م.

31- فتحي مصطفى الزيات: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، سلسلة علم النفس المعجمي، المنصورة، دار الوفاء، 1995م.

32- محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، دار الثقافة المصرية للطباعة والنشر، ط1، 2004م.

33- محمد حسن المرسي: فعالية برنامج في قراءة الصورة في تنمية مهارات التفكير التأملي والإبداعي فكرة بحث مقدمة إلى المؤتمر العلمي السادس بعنوان: "من حق كل طفل أن يكون قارئًا متميزًا"، المجلد الثالث، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 2013م.


35- منيرة الصعبي: مداخل أساسية في تدريس اللغة الفرنسية، حولية كلية اليد، العدد الأول، الاسم التربوي، جامعة عين شمس، 1994م.

36- هاجر حمود صيد: فاعلية استراتيجية تعليمية قائمة على المدخل الكلي في علاج صعوبات تعلم اللغة العربية لتلاميذ الصف الرابع في مدارس التعليم الابتدائي بسلطة

مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس

العدد الثاني والأربعون (الجزء الرابع) 2018م.
أ.م.د/ إيمان محمد صبري مصطفى عباس

عمان، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية الدراسات التربية للتربيوية، جامعة القاهرة، 2012م.

- هدى محمد مهايلي: فاعلية استراتيجية "كل اللغة" في استيعاب المقرور والأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة حلوان، 2006م.

- ياسر محمد علي: أثر استخدام مدخل كل اللغة في تنمية عمليات تلقي اللغة وإنتاجها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 2010م.


60- Harp, B. (1993): Assessment and Evaluation in Whole Language Programs, U.S.A., Christopher Gorden Publisher Ink.

65- Reutzel, D. Ray & Cooper B., Whole language comparative effects on first Grade Reading Achievement Journal of Educational Research. V. 83.


Weaver, C (1994): Reading process and practice: from Socio-psycholinguistics to whole language, U.S.A., Heinemann Portsmouth, NH.

*****