

أولاً : المدخل التكاملى

تمهيد نظري :

ليس بوسع الباحث الولوج مباشرة إلى رصد الدراسات التى تناولت هذا المدخل دون تمهيد نظرى ؛ يؤصل إجمالاً وإيجازاً له ، بحيث تؤسس الاستنباطات على تلاقٍ بين الطرح النظري هنا ، وبين التناول الإجرائى للدراسات السابقة .

فالتكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب ، وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحيدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها ، وتوظيفها في أدائهم اللغوى ، وذلك من خلال محتوى لغوى متكامل العناصر ؛ ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية ، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة ، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري ، أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري ، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب ، وتقويم الطلاب أولاً بأول .

وذلك بهدف تحقيق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية : الجانب المعرفي ممثلاً فيما يقدم ضمن المحتوى اللغوى ، وتوجيهات لممارسة اللغة ؛ استماعاً أو تحدثاً أو قراءة أو كتابة ، والجانب الوجداني ممثلاً فيما يمكن أن يكتسبه الطالب من اتجاهات وقيم ؛ نتيجة دراسته الموضوعات المتكاملة في المنهج ؛ ومن ثم يتحقق التكامل داخل المتعلم ؛ مما ينعكس على ممارسته اللغة ، وأدائه لها .

وبالنظر إلى طبيعة اللغة يرى " أنها تتكون من أنظمة لغوية هي النظام الصوتي والنظام الصرفي والنظام النحوي للغة ، حين يطلق على الأفكار المركبة نظاماً يكون بين بعضها وبعض علاقات عضوية ، بحيث تؤدي كل واحدة منها البناء اللغوى وظيفة تختلف عما تؤديه الأخرى ، فللنظام تكامل عضوى ، واكتمال

وظيفي يجعله جامعاً مانعاً ؛ بحيث يصعب أن يستخرج منه شيء ، أو أن يضاف إليه شيء " (تمام حسان ، ١٩٧٣ م ، ٣١٢) .

ولذا فإن أبرز ما تنقسم به اللغة كونه وحدة متكاملة ، وهذا التكامل يرجع إلى كون اللغة مجموعة من النظم ، التي تتكامل فيما بينها ، وتستكنها علاقات وصلات متبادلة فيما بينها ، بحيث لا يؤدي كل نظام غرضه كاملاً إلا عندما تكون هناك تراكيب أخرى تضيف عليه دلالات . كما يرجع إلى كون الأداء الوظيفي للغة يعكس هذا التكامل ، حيث يستخدم اللغة بجملة عناصرها ، كما يؤدي كل نظام منها وظيفته بالتعاون مع النظم الأخرى .

ويستمد التكامل اللغوي أسسه من كون الإنسان ينتج اللغة متكاملة ، كما أنه أساس جوهري في طبائع الأشياء ، وله أسسه الفلسفية والاجتماعية والنفسية ، ويقصد به التآزر والتعاون الموجود بين عناصر كل ظاهرة ومكوناتها ؛ حتى تستطيع أن تقوم بوظيفتها ودورها في الحياة .

وقد أصبح الأخذ بالاتجاه التكاملي كمدخل لدراسة اللغة " من أهم الأسس التي تساعد المتعلم على التكامل الطبيعي ، وعلى استمرار هذا التكامل عنده ، وأن يعنى بالفائدة التي يجنيها المتعلم من المادة الدراسية ، ويهتم بنماء المتعلم نمواً متكاملًا في مختلف النواحي لتكامل خبراته السابقة بخبراته الحالية " (عزير ابراهيم ، ١٩٨٥ م ، ٢٥٠) .

ومبررات استخدام المنهج التكاملي في تعليم اللغة كثيرة ، فهو يساير طبيعة اللغة المتكاملة ، ويقضى على تفتيت اللغة إلى فروع ، ويجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة ، ويوفر الوقت والجهد ، ويعطى للمعلم مجالاً لتوحيد المفاهيم اللغوية ، ويعطى للتلميذ فرصة لتعلم اللغة في وحدة واحدة على نحو ما يمارسها في أدائه

(وبوسع القارئ الرجوع إلى كتب التخصص التي عرضت لمزايا نظرية الوحدة في مقابل نظرية الفروع في تعليم اللغة ؛ ليتأكد له ذلك) .

وفي دراسة اللغة نجد مجالات التكامل رحبة ، فهناك التكامل بين فروع اللغة ، بين فرعين منها أو أكثر أو بين فنون اللغة ، أو بين اثنين منها ، أو بين فروع وفن لغويين ؛ وهذا ماسنجد تطبيقاً عليه في الدراسات التي ستعرض لها .

وإجمالاً فإن عناصر الخبرة اللغوية التي يمكن دراسة التكامل من خلالها ، هي النصوص اللغوية التي تكون مجالاً للتكامل ، والمواقف التعبيرية الأدائية ، وفنون الأداء اللغوي ، والتدريبات اللغوية ، وقواعد اللغة ، وألوان النشاط اللغوي المصاحب .

ولتحقيق التكامل بين العناصر السابقة ثمة عدة مدخل للتكامل تقترحها الأدبيات التربوية مثل : " المدخل المفهومي ، ويكون التركيز فيه على المفاهيم الرئيسة ، والمدخل البيئي ، ويعتمد على المشكلات البيئية كأساس للتكامل ، ومدخل الأفكار الأساسية ، وفيه تنظم المجالات المعرفية المختلفة في ضوء بعض الأفكار الأساسية . ومدخل الموضوع ، ويعتمد على أن أية مجموعة من الموضوعات المميزة في إطار خاص بها يمكن دراستها على أكثر من ترتيب ومدخل العمليات ، وفيه توجه العناية إلى عمليات خاصة تكون أساساً للتكامل ، مثل العمليات التي يحصل التلاميذ بواسطتها على المعلومات ، مع مراعاة تتابع هذه العمليات وتطورها " (شيسمان Shesman ، ١٩٧٢م ، ٢٤)

ورغم أن مدخل العمليات هو الأقرب إلى طبيعة اللغة ومهاراتها لكونه يعني بالمتعلم الذي يمارس اللغة في التواصل مع غيره ، كما يعني بالسياق اللغوي الذي يدرب المتعلم من خلاله على مهارات اللغة ؛ فإن مدخل الموضوعات ، ومدخل

المفاهيم لهما الغلبة في البحوث التي درست التكامل ، خاصة العربية منها ، كما سيتضح في تتبعنا المسحي التاريخي لها الآن .

ب - الدراسات العربية في المدخل التكاملي :

وعندما نتبع الدراسات التي عنت بالتكامل اللغوي ؛ فنجد حتماً علينا قبل رصد الدراسات الحديثة التي انتهجت التكامل فكراً وتطبيقاً ؛ فإننا أمام حقيقة مهمة ، وهي أن هناك دراسات قديمة في تراثنا اللغوي أسست على التكامل فقد أدرك القدماء حقيقة تكامل اللغة ، وهذا ما تؤكد مؤلفات عبد القاهر الجرجاني ، والزمخشري ، وابن جني ، والمبرد ، وابن قتيبة ، وابن خلدون ، والسكاكي وغيرهم ؛ حيث جاء تعاملهم مع اللغة من إدراك التكامل والترابط بين أجزائها القلب الأدبي ، وإدراك العلاقات داخله .

وهذا الاتجاه ذاته يمكن رصده في بعض الدراسات الغربية لدى (تشومسكي ودي سوسير) وغيرهما ، " حيث عُنى البنيويون بهذه العلاقات الموجودة بين العناصر اللغوية في دراسة العمل الأدبي ، وأدركوا أن جوهر النظام اللغوي في العمل الأدبي يقوم على تألف مجموعة من العناصر التي تنشأ بينها علاقات " (حلمي خليل ، ١٩٨٨م ، ٩٩)

وإذا ارتقينا للأمام فإن الباحث يجد أن المؤتمرات التي عمدت إلى تطوير تدريس اللغة العربية قد دعت إلى تحقيق التكامل ، ومن ذلك (مؤتمر الخرطوم ، فبراير ١٩٧٦م) الذي كان من أهم توصياته " أن تعطى بعض النصوص لتكون محوراً يرتبط به ما يمكن من موضوعات القراءة تدريس علوم اللغة العربية وآدابها ، ١٩٧٦م ، ص ٦٥٥) . والتعبير والنحو " (مؤتمر تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها ١٩٧٦م ص ٦٥٥) .

على أن هذه التوصية لم يُستحب لها بحثاً إلا في عام ١٩٨٣م ، حيث استهدفت دراسة (أمال عبد ربه إبراهيم ، ١٩٨٣م) معرفة أثر طريقة الوحدة

على تحصيل تلاميذ الصف الأول بين البنين والبنات في التحصيل ، وذلك بالمقارنة بأثر الطريقة التي يتم بها تدريس اللغة العربية باستخدام الفروع المنفصلة . ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة وحدة متكاملة في اللغة ، وأعدت اختباراً تحصيلياً لموضوعات الوحدة ، التي طبقت على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي العام . وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تحصيل المجموعة التي درست بطريقة الوحدة أعلى من مستوى تحصيل المجموعة التي درست بطريقة الفروع المنفصلة . وجاءت توصياتها استجابة لهذه النتيجة الرئيسة ؛ فأوصت بضرورة تدريس اللغة العربية بطريقة تسير طبيعة اللغة واستخدامها .

وبعد ذلك بعام واحد اتبع (عبد الرحمن كامل ، ١٩٨٤ م) النهج ذاته فنهض للتعرف على مدى فاعلية الطريقة التكاملية في تدريس النحو والقراءة لطلاب الصف الأول الثانوي العام ، وذلك بمقارنتها بالطريقة المعتادة وبين البنين والبنات . غير أن الدراسة لم تجدد في أدواتها ؛ فكانت هي نفسها أدوات دراسة (أمال عبد ربه ، ١٩٨٣ م) ، وهذا يرجع لضيق الفارق الزمني بين الدراستين ، ولكونهما من الدراسات المبكرة نسبياً في هذا المجال . وكانت توجهات النتائج لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق وحدة متكاملة . ولذل جاءت توصيات الدراسة بضرورة الأخذ بالطريقة التكاملية في تدريس النحو والقراءة ، والتركيز في تعليم اللغة العربية على اكتساب المهارات الخاصة بكل فن من فنونها .

وعوداً لقياس أثر التكامل على التحصيل ، وفي الإطار ذاته كانت دراسة (نادية على أبو سكينه ، ١٩٨٦ م) التي بحثت أثر استخدام الاتجاه التكاملي في تدريس اللغة العربية على تحصيل الصف الأول الثانوي العام لاحظ أنه الصف ذاته الذي اختاره (عبد الرحمن كامل ، ١٩٨٤ م) . والأدوات التي استخدمتها

الباحثة هي نفسها التي استخدمت في الدراستين السابقتين ، وليس خافياً أن المحتوى والاختبارات اختلفت مضامينها من دراسة لأخرى من هذه الثلاث .

والملفت للانتباه أن نتائج هذه الدراسة وتوصياتها لم تختلف عن الدراستين السابقتين ، ولا تغفل الإشارة إلى أن هذه الثلاث اتفقت على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أداء البنين والبنات . كما اتفقت على استخدامها المنهج التجريبي ، وتدريسها وحدة متكاملة تربط بين فروع اللغة العربية .

ولا نكاد نبرح هذه الدراسات ؛ حتى نجد أنفسنا - بعد ذلك بعام واحد - أمام دراسة ؛ سلكت المنهج التجريبي في دراسة التكامل ، والجديد فيها إضافة قياس (الاتجاهات) كمتغير يضاف إلى متغير تقليدي ؛ تكرر في الدراسات الأخرى ، وغير ذلك نجد برنامجاً متكاملًا في اللغة العربية ؛ أعده (شوقي حسنين أبو عرايس ، ١٩٨٧ م) مستهدفاً قياس أثره على تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية الأزهرية واتجاهاتهم . وكما هو واضح فالأداة الجديدة هنا - بخلاف الوحدة الدراسية المتكاملة ، والاختبار التحصيلي - هي بناء مقياس اتجاهات نحو اللغة العربية .

وسلكت الدراسة مسلك السابقين في التصميم التجريبي لها ، وجاءت النتائج شبيهة بما سبقها ، ومؤكدة على فاعلية استخدام المنهج المتكامل (مع ملاحظة تكرار كلمة المنهج المتكامل في الدراسة ؛ رغم أن عملها الإجرائي يتمثل في بناء برنامج ، أما المنهج فتلك قضية أخرى) .

ولم يغب عن فكر الدراسة أن توصي باستخدام الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية ، وبضرورة التنسيق بين مقررات اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة في المعاهد الأزهرية ، حتى يتضح التكامل بينها ، ويختفى التكوار والحشو الزائد .

واستمر عطاء الباحثين في دراسة التكامل ؛ لكنه عطاء نظري تأصيلي هذه المرة ، فكانت (نظرية الاكتمال اللغوي) التي جسدها (أحمد طاهر حسنين ١٩٨٧م) فيما أسماه منهج شامل متكامل لتعليم اللغة العربية ؛ مستهلاً التناول بالتأريخ لفكرة التكامل عند الأقدمين ، حتى يصل إلى ما أسماه نظرية الاكتمال اللغوي ، التي يقول عنها في النهاية : وهي النظرية التي حام حولها القدماء ، وأرادها المحدثون ، إلى أن قدمها بصوت عالٍ - وفي تواضع شديد - هذا الكتاب .

وكان من الذين حاموا حولها بعد ذلك بوقت قصير ، (محمود أحمد السيد ، ١٩٨٨م) في كتابه طرح فيه أفكاراً مهمة ؛ تعد تطوراً في هذه الفترة ، وجعل عنوانه (اللغة .. تدريساً واكتساباً) ، وكان من الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة التي تحمس لها الكاتب دعوته إلى اعتماد المنهج التكاملي في تدريس اللغة ، ودلل على صلاحية هذا المنهج من خلال فساد فكرة الفروع السائدة ، ثم قدم نماذج يتحقق بها التكامل ، وفصل القول فيها ، مثل التكامل بين الاستماع والتحدث ، وبين الاستماع والقراءة ، والاستماع والقراءة ، والقراءة والكتابة ، والتحدث والكتابة .

وبشيء من الاستقراء يتضح أن الدراسات التي عُرض لها آنفاً تعاملت مع التكامل على أنه (قضية كلية) أي التكامل بين الفروع (ولازلنا نبحث في الفروع إذ لم يقفز لساحة البحث بعد التكامل بين الفنون) .

ولتناول التكامل في صور تطبيقية بين فرعين أو أكثر عُقدت (ندوة اللغة العربية ١٩٨٨م) ، وكان من البحوث التي عُرضت بها بحث تأصيلي عن تدريس النحو من خلال النصوص (دراسة على إسماعيل ١٩٨٨م) فتبع فكرة التكامل تاريخياً ومعاصرياً ، وقدم شواهد على كيفية تدريس النحو من خلال

النص الأدبي ؛ مقترحاً كتاباً مدرسياً منشوراً تدرس فيه القواعد النحوية من خلال نصوص مختارة .

وهكذا تنامي اتجاه دراسة التكامل ؛ ففتنته دراستان في العام التالي (١٩٨٩م) وكتلتاهما تنحو ماأسميناه بالتكامل بين فرعين أو أكثر ، فكانت أولاهما (دراسة محمود دسوقي ١٩٨٩م) التي استهدفت بناء برنامج متكامل بين فرعين من فروع اللغة العربية ، وهما البلاغة والأدب في المرحلة الثانوية العامة ، وقياس أثره على التحصيل والتذوق الأدبي . وقد استخدم الباحث كلمة (تطوير) في عنوان دراسته التكاملية ، والمراد بالتطوير تحديث تدريس البلاغة من خلال النصوص ، على أنك تجد هذه الكلمة تزيدها في العنوان لأن البرنامج المتكامل الذي يدرس البلاغة من خلال النصوص هو عمل تطويري في حد ذاته .

ولاتختلف الأدوات والتصميم التجريبي كثيراً عن الدراسات السابقة سوى استخدامه مقياساً للتذوق الأدبي من إعداد (رشدي أحمد طعيمة ، ١٩٧١م) ، ومن ثم فقد جاءت النتائج متوقعة ؛ فقد ارتفع أداء المجموعة التجريبية في تحصيل مادة البلاغة ، وارتفع مستوى التذوق الأدبي لديهم (لاحظ عمومية كلمة مستوى) . وهذه العمومية ذاتها تجدها واضحة في التوصيات التي خلصت إليها ، ومن ذلك الدعوة إلى الربط بين مايرد في بعض المواد الدراسية الأخرى من صور بلاغية ، وبين المفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

وأما الدراسة الأخرى التي أجريت في العام ذاته فكانت (دراسة أحمد عبده عوض ، ١٩٨٩م) التي استلهمت من نظرية النظم للإمام عبد القاهر الجرجاني إطاراً يؤسس عليه في تحقيق التكامل بين النحو والبلاغة لدى طلاب الصفين الأول والثاني والثانويين ، وقد قدمت الدراسة مصطلحاً جامعاً للعلاقة بين

النحو والبلاغة هو (العلاقات النحوية والبلاغية) ولم تكن بدعاً في ذلك ؛ فقد عُبر عنه في الدراسات التراثية . وسعت هذه الدراسة إلى تقديمه في إطار تربوى ؛ مستخدمة اختبارات تحصيلية تجمع بين المفاهيم النحوية والبلاغية ، واختبارات أخرى للعلاقات النحوية البلاغية وكشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج العامة ؛ التي تتصل بمستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والبلاغية ، التي جاءت في مستوى متوسط ؛ في حين تدنى مستوى تمكنهم من العلاقات النحوية والبلاغية .

وقد قدمت الدراسة توصيات عامة ؛ نبع بعضها من الدراسة النظرية ، وبعضها من اجراءات الدراسة ، وبعضها من نتائجها . كما قدمت توصيات خاصة بطرق التدريس لما أستمته النحو البلاغى وتوصيات للتقويم تربط بين النحو والبلاغة في اختبارات موضوعية ، ثم توصيات خاصة للمعلمين ؛ تساعدهم على تحقيق التكامل فكراً ونهجاً .

ومن خارج مصر طبقت دراسة تكاملية أخرى في دولة قطر ، وهي (دراسة بدرية سعيد الملا ، ١٩٩٠م) التي صممت برنامجاً متكاملاً بين القواعد الوظيفية والقراءة ، وبحث أثره على الأداء اللغوى لدى تلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بدولة قطر .

وقد أعد البرنامج في صورة وحدات دراسية يتم فيها تدريس القواعد النحوية من خلال القواعد ، وأعدت أدوات القياس الخاص بالمعرفة النحوية وصحة القراءة الجهرية وصحة القراءة ، كما صممت دليلاً للمعلم . ومن أهم نتائج الدراسة التي سايرت نتائج الدراسات السابقة - حدوث تحسن في أداء المجموعات الثلاث التي درس لها ؛ نتيجة مرور الطلاب بالخبرات الجديدة في المقرر . وتوصلت كذلك إلى أن الطريقة التكاملية كان تأثيرها أكبر من السائدة في المعرفة النحوية

ومهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الكتابة . وبدهى أن تأتى التوصيات مشجعة على استخدام المنهج المتكامل ؛ لأنه يساعد في فهم المادة النحوية وتطبيقها في الاستماع والكلام والقراءة .

ومع بداية التسعينات تنشط دراسة التكامل بين فنون اللغة ، وعبرت (دراسة جمال مصطفى العيسوي ١٩٩١ م) عن هذا الاتجاه فقد صممت برنامجاً لتنمية مهارات التحدث والاستماع معاً لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائيين .

وهذه الدراسة من الدراسات التجريبية العلائقية ، التي انطلقت من تأصيل نظرى يرى خصوصية العلاقة بين فنى الاستماع والتحدث باعتبارهما ركنى عملية الاتصال اللغوى ، وجسدت ذلك إجرائياً من خلال برنامج لتنمية مهارات التحدث ؛ أردف بدليل معلم له ، وأرفقت به نماذج لتعيينات البرنامج ، كما أعدت بطاقة ملاحظة لمهارات التحدث ، واختبار للاستماع الهادف . والجديد في البرنامج أنه جمع بين مهارات التحدث والاستماع معاً ، وأوردتها الدراسة في إطار متكامل من خلال مستويات اللغة (الأصوات - والكلمات - والسياق - والقواعد - والسرعة والطلاقة) . وكان من أهم نتائج الدراسة تحديد مجموعة من مهارات التحدث ومهارات الاستماع الهادف في إطار مستويات اللغة ، كما خلصت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات التحدث والاستماع الهادف ، وأكدت وجود علاقة دالة بين أداء التلاميذ لمهارات الاستماع الهادف ، وأدائهم لمهارات التحدث بعد تطبيق البرنامج . وجاءت توصيات الدراسة بالدعوة إلى الاستفادة من أدائها في تنمية مهارات التحدث والاستماع ، فضلاً عن توصيات للمعلمين ، وأخرى خاصة بطرق تدريس الاستماع والتحدث .

واستمراراً لدراسات التكامل ، ولكن بين الفروع هذه المرة ، طور (أحمد عبده عوض ، ١٩٩٢ م) أطروحته في الماجستير عن التكامل بين النحو والبلاغة ، فأضاف متغيرات جديدة ، وصمم منهجاً نحوياً بلاغياً ، رُسمت معالمه من التأصيل النظرى الذى أشير إليه في عرض رسالته للماجستير ؛ فجاءت رسالته للدكتوراه باحثة عن أثر المنهج النحوى البلاغى - الذى صممه - على تنمية مهارات الإنتاج اللغوى والتذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية .

والتكامل هنا ليس بين النحو والبلاغة فقط ؛ فهذا أمر معلوم من طبيعة اللغة بالضرورة ، ولكن بين النحو البلاغى ، والإنتاج اللغوى والتذوق الأدبى ، وهذا ماكشف عنه الإطار النظرى والتصميم التجريبي للدراسة ؛ الذى تمثل في بناء عدة أدوات (استبانة المهارات - اختبارات لقياس تلك المهارات - الوحدة المقترحة التى تعبر عن المنهج النحوى البلاغى ، وتنمى مهارات الدراسة) . وقد طبقت الوحدة في ثلاثة أشهر على عينة تجريبية من طلاب الصف الثانى الثانوي .

وقد أثبتت الوحدة فعالية في تنمية مهارات الإنتاج اللغوى الإبداعى بنوعها ، ومهارات التذوق الأدبى بمحاورها الأربعة ، وذلك بما اشتملت عليه من تدريبات ومناشط وممارسات ؛ أحدثت أثرها الملموس في إتقان الطلاب لمهارات الدراسة . ولما تعددت نتائج الدراسة ؛ فقد تنوعت توصياتها ؛ ففاقت الخمسين توصية ؛ تدور معظمها في إطار وضع المناهج اللغوية التى تحقق صوراً للتكامل اللغوى ، وتتيح للطلاب الاتصال بالاتجاهات الحديثة في تحليل النصوص ، وألحت توصياتها على المعالجة المتكاملة لفنون اللغة وفروعها من خلال مادة لغوية ، دقيقة الاختيار .

وتم دراسة أخرى في العام ذاته ؛ تناولت التكامل ، ولكن من منظور تحليلى لكتب اللغة العربية ، وهي دراسة (إيمان محمد أحمد فرغل ، ١٩٩٢ م)

وعنوانها (التكامل في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي ، واتجاهات المعلمين نحوه -دراسة تفويجية -) . وقد أعدت الدراسة قائمة بأسس التكامل اللازمة لحتوى اللغة العربية ؛ بنت عليها استطلاعاً للرأى لمعلمى اللغة العربية حول مدى توفر أسس التكامل في الكتاب ، وأعدت كذلك مقياساً لاتجاهات معلمى اللغة العربية حول التكامل في الكتاب ، كما وضعت الدراسة تصوراً لكتاب اللغة العربية المتكامل . ومن أبرز نتائج البحث أن كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي قد تحققت فيه فكرة التكامل ، ولكن ليست بدرجة كبيرة . ووجهت الدراسة في توصياتها معلمى اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى ضرورة استخدام الأسلوب التكاملى في حصص اللغة العربية بطريقة صحيحة لتحقيق الأهداف المنشودة .

ولأن اتجاه تكامل الفنون آخذ في التنامي ؛ فقد آذن عام ١٩٩٣م بظهور دراسة جديدة تجمع بين مهارات التعبير الشفهي والقراءة الجهرية ، وتنمى تلك المهارت لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وهي دراسة (أحمد زينهم أبو حجاج ، ١٩٩٣م) ، وفي التأصيل النظري لها عُرض للتكامل بين الفنون ، والعلاقات فيما بينها وخصوصية العلاقة بين مهارات التعبير الشفهي والقراءة الجهرية ؛ فيما أسماه الباحث (مهارات الأداء) . وقد تجسدت المهارات في وحدتين تجريبيتين ؛ أعدت لهما القياسات القبليّة والبعديّة . وقد تمكنت الوحدة المقترحة من تنمية مهارات الأداء في التعبير الشفهي ، وتمكنت الوحدة الأخرى من تنمية مهارات الأداء في القراءة الجهرية ، كما غيت المهارات المشتركة بين القراءة الجهرية والتعبير الشفهي . ولأنّ الوحدتين قد حققتا فعالية كما أوضحت النتائج ؛ فقد أوصت الدراسة بالاسترشاد بهما عند تدريب التلاميذ على تلك المهارات . وامتدت الدراسات التجريبية التي درست التكامل ، فكانت هذه الدراسة التي

بحث أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول
الاعدادي ، وهي دراسة (علي عبد العظيم سلام ، ١٩٩٣ م) . وأبرز سمة
في هذه الدراسة ربطها بين الفروع والفنون في إطار متكامل ، فقد حللت الأسئلة
والتدريبات اللغوية ، للإفادة منها في صياغة منهج متكامل ، ثم تصميم وحدة
متكاملة من منهج اللغة العربية المتكامل ، وإعداد مرجع لها .

كما أعدت مقياس الأداء اللغوي ، واشتمل على خمسة اختبارات
(اختبار الاستماع - والقراءة الصامتة - والقراءة الجهرية - والتحدث
- والكتابة) . وحددت عينة الدراسة في أربعة فصول اختيرت عشوائياً بين
فصول الصف الأول الإعدادي ، اثنان للمجموعة الضابطة ، واثنان للتجريبية .

ولم تكن نتائج الدراسة خارجة عن سياق النتائج السابقة فجاءت الفروق
ذات الدلالة الاحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الأداء اللغوي بصوره المشار
إليها . وكانت التوصية بوضع خطة منهج اللغة العربية الذي اقترحه الدراسة
موضع التنفيذ ، فضلاً عن ضرورة مراعاة مخططي مناهج اللغة العربية التخطيط
لألوان النشاط اللغوي المصاحب لمنهج اللغة العربية ، وربطها بمهارات الأداء
اللغوي من أهم توصيات الدراسة .

ومن منظور أوسع لدراسة التكامل ؛ فقد قدم (سمير عبد الوهاب أحمد ،
١٩٩٣) تصوراً مقترحاً لمنهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالملكة العربية
السعودية ، جعل الباحث أطر هذا التصور ثلاثة محاور هي : التكامل ، والترابط ،
والمهارة اللغوية .

وأكدت الدراسة أن تدريس اللغة باستخدام هذا المدخل أمر مطلوب ؛
للحفاظ على وحدة اللغة من ناحية ، والبعد عن التنظيم التقليدي للمناهج ، الذي
أثبتت كثير من الدراسات عدم قدرته على تحقيق الأهداف المرجوة منه من ناحية
أخرى .

وقد عدت الدراسة الأطر التي توصلت إليها للتصور المقترح هي نتائج الدراسة ، وأسمائها (أهم الأطر) ، وأولها التكامل في تدريس مهارات اللغة الأربع في الموقف التعليمي الواحد ، وثانيها عن النهج اللغوي المتكامل ، وثالثها عن المهارات اللغوية ، ورابعها عن النشاط اللغوية المصاحبة لتدريس اللغة ، وهذه المحاور ذاتها عُدت نواة للتوصيات والمقترحات التي كان الاهتمام بمنهج التكامل أبرز مافيها .

ولا نكاد نترك الدراسات المنهجية العامة في دراسة التكامل مثل دراسة (سمير عبد الوهاب ، ١٩٩٣ م) التي تعاملت مع التكامل كقضية كلية ، حتى نعثر على دراسة أخرى ، تعد امتداداً للدراسة (أحمد عبده عوض ، ١٩٩٢) وهي دراسة (فوزى عبد القادر محمد ، ١٩٩٥ م) التي درست أثر تكامل تعليم المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ، وتذوقهم الأدبي ، واتجاهاتهم نحو اللغة العربية.

والطريف هنا أنها تعيد إلى الأذهان متغيرات تناولتها الدراسات المبكرة في دراسة التكامل اللغوي خاصة (التحصيل - الاتجاهات) أما (المفاهيم النحوية البلاغية) فقد حسمت في دراسة سابقة (أحمد عبده عوض ، ١٩٩٢ م) ، ويبقى التذوق الأدبي الذي عولج هو الآخر في الدراسة ذاتها من منظور التكامل أيضاً . وكأن الدراسة رغم حداثة لم تضاف جديداً إلى دراسات التكامل بين الفروع فقد جمعت أشتاتاً من دراسات سابقة ؛ مزجت بينها .

وإجرائياً فقد صممت الدراسة وحدة متكاملة ؛ لتحقيق أهدافها ، كما أعدت اختباراً تحصيلياً لقياس مدى اكتساب طلاب المجموعة التجريبية والمجموعات الضابطة للمفاهيم المتضمنة بالوحدة المقترحة ، كما أعدت مقياساً للتذوق الأدبي ، وآخر لقياس اتجاهات الطلاب نحو اللغة العربية . وأفادت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التحصيل للمجموعة التجريبية التي درست لها الوحدة ، والشئ ذاته في

زيادة مستوى التذوق الأدبي لديهم ، وفي ارتفاع مستوى الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية لدى المجموعة التجريبية . ودعت الدراسة إلى تبني بناء وحدات متكاملة بين النحو والصرف والبلاغة ، والربط بينها عند إعداد معلم اللغة العربية ، وتدريب معلمي اللغة العربية العاملين بالميدان على تكامل اللغة العربية عند الإعداد والتدريس والتقييم .

وهكذا تنوعت الدراسات العربية التي تناولت مدخل التكامل اللغوي من زوايا عدة ، رصدت هنا ، دون حاجة إلى إعادتها ؛ تجنباً للتكرار .

ج - الدراسات الأجنبية في المدخل التكاملي :

ولم يكن المدخل المتكامل بعيداً عن (الدراسات الأجنبية) ، وصور التكامل التي تسعى إلى تحقيقها هذه الدراسات تارة يكون بين فروع اللغة ، أو بين فنونها ؛ فدراسة (هيلي Healey ١٩٨٠) تدخل في إطار تكامل الفنون (بين التحدث والقراءة) وعنوانها (العلاقة بين الكفاءة في اللغة الشفوية والتحصيل في القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائي) وتمثلت عينتها في أربعة وثلاثين تلميذاً من الصف الثاني ، وستة وثلاثين تلميذاً من الصف الثالث في مدرسة هاريسون بولاية كلورادو . وطبق اختبار متروبوليتان للتحصيل القرائي ، بينما سجلت المقابلات الفردية مع التلاميذ ، وحللت كل مقابلة وفقاً لأحد عشر متغيراً للغة الشفوية . وكان من نتائج الدراسة أن ليست هناك ارتباطات دالة بين متغيرات الكفاءة في اللغة الشفوية ، والتحصيل القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني ، كما لا توجد فروق دالة بين معظم متغيرات الكفاءة في اللغة الشفهية ، والتحصيل القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث . وتوصلت كذلك إلى أنه لا تختلف العلاقة بين الكفاءة في اللغة الشفوية والتحصيل القرائي فيما بين الصفين الثاني والثالث .

وإذا كانت دراسة (هيلي) تبحث في وجود علاقات بين فنون اللغة ؛ فإن ثمة دراسات أخرى اتبعت المنهج التجريبي في قياس أثر التكامل اللغوي على الأداء ، ومن ذلك دراسة (راسينسكي T.V. Rasinsky ، ١٩٩٠م) وعنوانها " أثر كل من طريقتي القراءة المتكررة ، والاستماع أثناء القراءة على الطلاقة في القراءة . وكانت عينتها من عشرين تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، حيث وزعهم الباحث على مجموعتين ، وذلك عن طريق المزاوجة ، وقد تمت المزاوجة في القدرة القرائية ، وذلك عن طريق الاستعانة بمدرسي الفصول ، والذين اعتمدوا على التقرير الشخصي ، بالإضافة إلى نتائج استجابة الأفراد في اختبار مقنن للقراءة ، وقد مثلت كل مجموعة المستويات المختلفة من مرتفع ، ومتوسط ، ومنخفض ، واختيرت قطعتان للقراءة في مستوى الصف الرابع من إحدى بطاقات القراءة ، وقد راعى الباحث ارتفاع مستوى القطعتين بمقدار سنة دراسية ، لتحدى قدرات التلاميذ وتحفيزهم .

وأجريت التجربة في شكل دورتين متتاليتين ، حيث قدمت كلتا المعالجتين للمجموعتين التجريبيتين ، الواحدة تلو الأخرى ، ويسبق كل معالجة اختبار قبلي ، ويتبعها اختبار بعدي .

وتوصلت الدراسة إلى فعالية كل من طريقتي القراءة المتكررة والاستماع أثناء القراءة في تنمية الطلاقة في القراءة ، والتي تمثلت في السرعة والقراءة ، ومن نتائجها كذلك أنه لم تكن إحدى الطريقتين أكثر فعالية من الأخرى في تنمية القراءة.

وامتد تواصل الدراسات في مجال التكامل ، وظهر مصطلح جديد ؛ يسترعى انتباه الباحثين ، وهو (مدخل المهارات التكاملية) وتمثل دراسة (رودواي Rodway ١٩٩١م) هذا الاتجاه ، فقد سعت إلى التعرف على

ما أسمته مدخل المهارات التكاملية المعززة في تدريس القراءة ، وقد صُمم هذا المدخل - في الأصل - لتسهيل تعلم المحتوى من خلال التعزيز والتكامل بين المهارات اللغوية بين المهارات اللغوية الأربع ، والتي وفق بينها لإشباع حاجات الطالب اللغوية . وقد أكدت هذه الدراسة على أهمية التكامل بين مهارات اللغة الأربع ، وأثره على رفع مستوى الكفاءة اللغوية لدى القراء المتقدمين .

وتم دراسة أخرى لم تسع إلى تحقيق التكامل ، وإنما درست التكامل من حيث تحقيقه بالفعل في أداء الطلاب اللغوي ، وهي دراسة (هاريسون وكامنسكى Harriaon, Kaminsky ١٩٩١ م) التي هدفت التحقق من صدق الافتراض القائل بأن هناك ارتباطاً إيجابياً لدى طلاب الجامعة بين الاتجاهات الكتابية والتحصيل في القراءة ، وبين الاتجاهات القرائية والاتجاهات الكتابية ، وبين التحصيل في القراءة والتحصيل في الكتابة . وأظهرت هذه الدراسة أن تأثير الاتجاهات لم يكن إيجابياً في التحصيل في القراءة والكتابة لدى طلاب الجامعة ، وأظهرت كذلك أن كثيراً من الطلاب يأتون للجامعة بمهارات قرائية وكتابية دون المستوى . وخلصت الدراسة كذلك إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التحصيل في القراءة والتحصيل في الكتابة .

وعوداً للدراسات التجريبية في مدخل التكامل فإن دراسة (مارك Mark ١٩٩٠ م) حددت أثر ربط القراءة والكتابة على مواقف الطلاب وسلوكهم في أثناء كتاباتهم الإنشائية داخل الفصل . كذلك تعرف أثر بعض طرق التدريس على علاقة الطلاب باللغة ، ولذلك تم تحليل دورهم أثناء القيام بعمليات القراءة ، وإبداع المقالات . وأكدت هذه الدراسة على أهمية ربط القراءة بالكتابة بشكل يعزز اعتبارية التداخل الحاصل عند القيام بعمليات القراءة والكتابة ، بما يؤدي إلى تحسين المهارات القرائية والكتابية لدى الطلاب .

وامتداداً للأفكار ذاتها كانت دراسة (سولون Solon ، ١٩٩١م) التي أعادت تصميم مقرر قراءة متطور لطلاب كلية المجتمع ، بما يساعد على إيجاد مدخل جديد لتعليم اللغة بمهاراتها الأربع (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة) في كل واحد . ولتحقيق هذا الهدف ؛ أعدت مجموعة من النصوص المختارة بعناية ، ثم بدأ الطلاب في دراستها ؛ وفقاً للمدخل الذي حدده الباحث . وتوصلت الدراسة إلى أن المدخل الخاص بتدريس اللغة ككل واحد متكامل كان له تأثير واضح في مساعدة الطلاب على تحسين مهاراتهم اللغوية .

وارتقت دراسة أخرى بمفهوم التكامل ، فأضافت بعداً تطويرياً تجديدياً ، وهي دراسة (ميراناس Meranus ١٩٩١م) التي طوّرت برنامجاً أساسياً لتكامل تعليم اللغة وتعلمها ، ومهاراتها العديدة لطالبات كلية الفنون الحرة للطالبات ، من خلال ما يسمى بمدخل تعزيز المهارات المتكاملة (ISR) . وقد أعد دليلاً للمعلم والمتعلم ؛ اشتمل على مجموعة من الأنشطة التي تساعد المعلم على تقويم لغة الطالبات ، ومدى تمكنهن من المهارات اللغوية في بداية الفصل الدراسية ونهايته . وقد أكدت هذه الدراسة أهمية التكامل بين مهارات اللغة ، وأن الطالبات قد حققن نتائج طيبة باستخدام استراتيجية (ISR) .

وأوصت هذه الدراسة بضرورة تطوير هذه الاستراتيجية ، وتنظيم محتوى البرنامج الذي يطبقها بعناية ؛ حتى تؤتي هذه الاستراتيجية ثمارها المرجوة . وإذا كانت الدراسات التي رصدها هذه الدراسة المرجعية في مدخل التكامل قد سعت إلى تحقيقه من خلال فنون اللغة ، فلا نعدم وجود دراسات جمعت بين مدخل التكامل ومهارات الاتصال اللغوي ، ومن ذلك دراسة (إلكسندر بين Penn. Alexandra ١٩٩٢م) والتي بحثت تعاون المعلمين عبر أنشطة المنهج والاتصال التطبيقي . وقد سعت هذه الدراسة إلى تحقيق التكامل بين فنون اللغة

والتربية المهنية في المدارس العليا ، وإلى تنمية مهارات الاتصال لدى العينة من خلال اختبارات كفاءة تطبيقية مدرسية . وقد تحقق التكامل بين الموضوعات في مائة مدرسة عليا ، وأحد عشر فصلاً منها ، من خلال ستين مشرفاً ؛ يتفدون البرنامج التكاملي وفق تصميم استراتيجي ، يقوم على تناول القطعة الأدبية من عدة زوايا .

وسارت دراسة (بلاتردج براين Brian Paltridge ١٩٩٥ م) في اتجاه تكامل فنون اللغة متبعة المنهج التجريبي ، وذلك من خلال تصميم برنامج ينمي مهارات القراءة والتحدث والكتابة من خلال محتوى أكاديمي يشمل التدريب على الاتصال الشفهي ، ومهارات كتابة الرسائل ، وتبحث الدراسة كذلك العلاقة بين المحتوى المعرفي والأداء الكتابي . وأما البرنامج الذي أعدته الدراسة فقد تمحور اهتمامه في تدريج المحتوى اللغوي ؛ الذي اختير بعناية لتحقيق التكامل من خلاله ، ومن مكونات البرنامج كذلك تقديم اختبارات لغوية قصيرة وطويلة للطلاب ، ويعرف من خلالها تدريبيهم على الاستجابة لمضامين البرنامج ، وكذلك مدى تحسن المهارات المستهدفة لديهم . وتوصلت الدراسة إلى أن المهارات اللغوية قد تحسنت ، وُنميت لدى أفراد العينة ؛ مما يعنى مصداقية البرنامج المتكامل الذي أعد لذلك .

د - تعقيب وتعليق على دراسات المدخل التكاملي :

ومن خلال هذا العرض الموجز لبعض الدراسات التي عنت بمدخل التكامل ؛ نخلص إلى مايلي :

- التكامل في تدريس مهارات اللغة الأربع له أثر واضح على رفع مستوى كفاءة الطلاب اللغوية.

- استخدمت الدراسات عدة مفاهيم جديدة في دراسة التكامل ، ومنها (مدخل المهارات التكاملية) (مدخل المهارات التكاملية المعززة) .

- استخدام المنهج التجريبي في بحث التكامل اللغوي أكثر إيجابية وفاعلية من غيره من المناهج ، فقد أعطى أثراً ملموساً في كل الدراسات ؛ يشير إلى اطراد تحسن الأداء اللغوي لدى الطلاب من معظم خلال البرامج اللغوية المتكاملة .

- أثبتت طرق التدريس التي تستخدم في تحقيق التكامل اللغوي فعالية في تنمية المهارات اللغوية.

- الأخذ بمدخل التكامل يستوجب تصميم برامج لغوية متكاملة ، وإعادة تصميم المقررات الموجودة ، أو تطوير البرامج الحالية .

- لم يتوقف تناول التكامل اللغوي عند تصميم برامج ، وتدریس وحدات ؛ تكاملاً بين الفروع ، أو بين الفنون ، أو بين الفروع والفنون ، وإنما تعدى ذلك إلى تحليل كتب اللغة العربية في ضوء التكامل ، ووضع تصور مقترح لتدريس اللغة في ضوءه كذلك .

- أضيفت متغيرات عديدة للدراسات التي صممت برامج للتكامل اللغوي ، ومن ذلك قياس التحصيل ، وقياس الاتجاهات ، وقياس التذوق الأدبي أو تنميته .

- يلاحظ التواصل الفكري بين الدراسات العربية التي عنت بالتكامل ؛ فبعضها امتداد للآخرى ، وبعضها أُسس على توصيات دراسات أخرى في التكامل .

- هناك دراسات جمعت بين مدخل التكامل ، وتنمية المهارات أي (المدخل المهارى) ، وقد أشير إليها أثناء عرضها .

ومن حيث انتهينا هنا بالمدخل المهارى ؛ يأتي تناولنا له فيما يلي :

ثانياً : المدخل المهارى

أ - تمهيد نظري :

المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم ، والاقتصاد في الوقت والجهد ،
ومما يساعد على اكتسابها : الممارسة والتكرار، والفهم وإدراك العلاقات والنتائج ،
والتشجيع والتعزيز ، والتوجيه (محمود السيد ، ١٩٨٨م ، ٨٣ - ٨٥) .
وعرفت المهارة بأنها (نتيجة لعملية التعليم والتعلم ، وهي السهولة والدقة في
إجراء عمل من الأعمال) (أحمد زكى صالح ، ١٩٧١م ، ٧٩) .

وعرفت المهارة اللغوية بأنها " أنشطة الاستقبال اللغوى المتمثلة في القراءة
والاستماع ، وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة ، وهناك عنصر
مشترك في كلا الجانبين وهو التفكير) (فتحى علي يونس ، ومحمود كامل
الناقة ، ١٩٧٧م ، ٣٤) .

والمهارة اللغوية كما ترى الدراسة تتحقق بالاستخدام اللغوى الصحيح
والأداء اللغوى الجيد إرسالاً واستقبالاً وممارسة وإنشاء وتلقياً ، وهذا الأداء يمكن
ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة الطالب اللغة : استماعاً ، وتحديثاً ، وقراءة ،
وكتابة .

ومما يساعد على تكوين المهارة اللغوية الممارسة والتكرار ، وهذا ما نلجده في
تراثنا العربى ، فقد أكد ابن خلدون على أهمية التكرار في تكوين الملكات - على
حد تعبيره - إذ يرى " أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصفات ؛ إذ هي ملكات
في اللسان للعبارة عن المعانى وجودتها وتصورها بحسب إتمام الملكة أو نقصانها ،
وليس ذلك بالنظر إلى المفردات ، وإنما هو بالنظر إلى التراكم ، فإذا حصلت
الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعانى المقصودة ، ومراعاة

التأليف التي يطبق الكلام على مقتضى الحال ، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع ، وهذا هو معنى البلاغة ، والمملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال ؛ لأن الفعل يقع أولاً ، وتعود منه للذات صفة غير راسخة ، ثم يزيد التكرار فيكون ملكة أي صفة راسخة " (ابن خلدون ، د . ت ، ٤٠٩) .

فإنتاج الرسالة اللغوية كما يرى ابن خلدون يتأتى بالممارسة تحدثاً وكتابةً ، مع استناد إلى خلفية فكرية وعقلية ، تتحكم في هذه الأداءات ، كما أن التلقي هو الآخر استماعاً وقراءة ينسحب عليه ماذكرنا .

وغنى عن القول أنه قد اجتهدت الدراسات في تأصيل المهارات اللغوية على نحو ما سيوضح بعد قليل ، وحددت مهارات فرعية موزعة على المراحل الدراسية لكل مهارة من مهارات اللغة (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة) ، وصنفت على أنها مهارات شفوية (الاستماع والتحدث) وأخرى مرئية (القراءة والكتابة) ، وصنفت كذلك على أنها مهارات إنتاجية ، وأخرى استيعابية .

ولاترى الدراسة ضرورة لاستقلالية (التدوق الأدبي) كفن خامس أو مهارة خامسة ، فالأرجح أنه يتبع مهارات القراءة ، وهذا ما تميل إليه كثير من الدراسات . على أن الملمح المهم في تناول هذه المهارات النظر إليها ليس على أنها مهارات منفصلة ، وإنما تتفق الاتجاهات الحديثة على النظر إليها من منظور ترابط فنون الأداء اللغوى ، وتكامل الإنتاج والتلقي ، فثمة علاقات متميزة تأثيرية وتأثرية بينهما مثل العلاقة بين القراءة والكتابة ، وبين الاستماع والتحدث ، ثم بين الاستماع والقراءة ، ثم بين التحدث والقراءة ، ثم بين التحدث والكتابة ، ثم بين الاستماع والكتابة وهكذا .

ولذا يمكن القول إن الصلات بين فنون اللغة كثيرة ومتنوعة ، " وهي في معظمها تعود إلى أن هذه الفنون تتشكل أساساً من اللغة المشتركة ، سواء ظهرت في شكل استقبال كالاستماع والقراءة أم في شكل إرسال كالكلام والكتابة ، كما تعود هذه الصلات أيضاً إلى أن الخبرة أو التجربة التي تؤثر في فن منها تؤثر بالتالي في الفنون الأخرى (فتحي علي يونس وآخرون ، ١٩٨٧م ، ٣٩) .

ولأن المهارات اللغوية تتكامل وتتداخل مع بعضها في استخدام اللغة استخداماً طبيعياً ، " ومن ثم يتعين أن تنطوي كل مهمة من مهمات تعليم اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة واحدة ، فالمواقف اللغوية التي نستخدمها تصبح فيها مختلف المهارات كالنسيج الواحد المتداخل الخيوط " (علي علي أحمد شعبان ، ١٩٦٥م ، ٩٦) ، ووفقاً لما ذكره كل من (لاب وفلود Lapp and Flood) فإن فنون اللغة يجب أن تتكامل داخل المناهج ، إذ الاستخدام الهادف لهذه المهارات اللغوية يمكن أن يزود المعلم بمخرجات فعالة في التعليم اللغوي " (Lapp and Flood ، ١٩٨٦م ، ٣٤) .

وتتداخل الجوانب المختلفة لفنون اللغة تداخلاً ارتباطياً ، ويعد ذلك أمراً أساسياً في كل المستويات العمرية لتخطيط برنامج متوازن لفنون اللغة ؛ يستند إلى العلاقة العضوية بين عمليتي الإرسال والاستقبال ، أو الإنتاج والتلقي .

ولذا يرى أحد المختصين أن " منهج اللغة العربية يكون أكثر فعالية إذا تناول مهارات اللغة كلها على أنها وسيلة لغاية مهمة وهي الاتصال ، ومن ثم فإن التركيز في التعليم الحالي على القراءة والكتابة بدون الاهتمام بالاستماع والتحدث لأمسوغ له عملياً ولا واقعياً ، ولا بد للمنهج الجديد أن ينظر نظرة متوازنة إلى المهارات اللغوية ، ولا يسمح لمهارة أن تنمو على حساب أخرى ، بل يوجه عنايته

إلى هذه المهارات جميعها بشكل متكامل ومتآزر ، فالتكامل يساعد على تنمية سلوك التلميذ نمواً متوازياً من جوانبه المختلفة الفكرية ، والوجدانية ، والأدائية" (فتحي علي يونس ، ١٩٨٤م ، ٣٧) .

ولعل القارئ يلمح تشابهاً بين فكرة التكامل وبين تدريس المهارات ، وهذه حقيقة لا يمكن تجاهلها ، وهذا لا يعنى أنهما اتجاه واحد ، ولكن إحدى صور التكامل تتحقق في التكامل بين فنون اللغة . هذا فيما يتعلق بالطرح النظري ، لكن الطرح البحثي الإجرائي لهذا المدخل المهاري لم يتعامل - إلا فيما ندر - مع هذه المهارات من منظور تكاملي ، فكان اهتمام هذه الدراسات يتناول كل مهارة على حدة ، وهذا هو الاتجاه السائد فيها على نحو ما يمكن تفصيله فيما يلي :

ب : الدراسات العربية في المدخل المهاري :

الحقيقة أن الدراسات التي تناولت المدخل المهاري من الكثرة بحيث يصعب علينا متابعة المنهج ذاته الذي اتبعناه في رصد دراسات المدخل التكاملي ، وليس هناك من بُدٍ سوى محورة الدراسات العربية التي عنت بالمدخل المهاري ، وفق مايلي :

- ١ - دراسات في مايسمى (منهج المهارات اللغوية) .
- ٢ - دراسات في المهارات اللغوية العامة أو الخاصة ، ومهارات الدراسة .
- ٣ - دراسات في تحديد المهارات اللغوية .
- ٤ - دراسات في قياس المهارات اللغوية .
- ٥ - دراسات في تنمية المهارات اللغوية .
- ٦ - دراسات في تنمية المهارات المشتركة .

المحور الأول : دراسات في ما يسمى (منهج المهارات اللغوية) :

رغم أن كثيراً من دراسات هذا الخور يغلب عليها الطابع النظري ؛ لكونها تركز على الجانب التأصيلي ، فإننا نرى من خلالها فكراً متكاملًا لكيفية تدريس المهارات اللغوية على نحو ماسيدو فيما يلي .

ففي كتابه عن (تعلم اللغات الحية وتعليمها ، ١٩٨٠م) خص (صلاح عبد المجيد العربي) هذا المنهج بكثير من التفصيل ، وجعل عنواناً مهماً عن التطبيق العملي لتعلم المهارات اللغوية ، وأفردها بآياً لكل مهارة من المهارات الأربع ، جمع في تناوله بين الجانب النظري عن كل مهارة ، والجانب التطبيقي عن تعليمها وقياسها وتنميتها ، كما أفردها بآياً مستقلاً أسماه (تعلم المهارات اللغوية) وقسمها إلى مهارات استيعابية (الاستماع والقراءة) ، ومهارات ابتكارية (التحدث والكتابة) .

وعدّ (محمود أحمد السيد ، ١٩٨٨م) الاتجاه المهارى أحد أهم الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة ، وذلك في كتابه (اللغة .. تدريساً واكتساباً) ، وبصورة إجرائية فقد أطلق على هذا الاتجاه (التدرج في تقديم المهارات اللغوية) ؛ محدداً كيفية تحقيق ذلك ، واتساق ذلك مع اتجاهات التربية الحديثة .

وقد جسدت هذه الأفكار النظرية بعد ماتبلورت في أذهان الباحثين ، وأضحى لها كيان في أدبيات الميدان ؛ وذلك في رسائل جامعية ، فكانت دراسة (علي عبد العظيم سلام، ١٩٨٨م) التي تعد انطلاقة جديدة في دراسات فنون اللغة ؛ فقد اقترحت منهجاً مقترحاً للغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء فنون اللغة. ورغم أن الدراسة لم تكن تجريبية ولا ميدانية ولا وصفية فإنها باقتراحها منهجاً في ضوء فنون اللغة ، تكون قد اختطت طريقاً لدراسات تالية عن فنون اللغة . كما كان إطارها النظري تأسيسيلاً لتكامل فنون اللغة ، وهذا ماكشف عنه المنهج المقترح الذي صمّمته الدراسة .

ثم تنامت الدراسات النظرية مرة أخرى ؛ وذلك على يد أحد المختصين ؛ الذي أعد مؤلفاً عن (تدريس فنون اللغة العربية - علي أحمد مذكور - ١٩٩١ م) أفاض في تناول كل فن من الفنون الأربعة من حيث التخطيط لتدريسه ، وتنفيذه ، وتقويمه ورغم تركيزه على فنون اللغة ، لكنه لم يغفل كذلك تدريس الفروع خاصة تدريس القواعد . وقد أوجز أفكاره في الكتاب بقوله : إن أفضل أسلوب لعلاج الوضع القائم الآن هو أسلوب تدريس اللغة كفنون يرتك كل منها بالآخر ويؤثر فيه ويتأثر به . أي أن ندرس اللغة العربية على أنها استماع ، وتحدث ، وقراءة ، وكتابة . (ص ٦٤) .

وتواصلت الاهتمامات بالمهارات اللغوية ؛ فقدم (علي علي أحمد شعبان، ١٩٩٥ م) رؤية عن تعليم المهارات اللغوية (تحليلها وتحديداتها وتنميتها) وذلك في كتاب حديث عنوانه (قراءات في علم اللغة التطبيقي) ، وعرض في الجزء الأكبر من الكتاب الأبحاث الحديثة حول المهارات اللغوية الأربع الكبرى (هكذا أطلق عليها) ، موضحاً كيفية تصميم البرامج التعليمية التي تركز على هذه المهارات مجتمعة مع ملاحظة أنه فصل القول في كل مهارة منها أولاً في تناول تدريجي للمهارات الفرعية ، لكنه يرى في تبرير ذلك أن الانطلاق من المهارات المنفصلة هو أساس للمهارات المتكاملة .

المحور الثاني : دراسات في المهارات اللغوية العامة أو الخاصة :

في دراسات هذا المحور تنوعت مجالات اهتمامها ، فبعضها غنى بمهارات الدراسة ، وغنى بعضها بالمهارات اللغوية العامة ، والمهارات اللغوية الخاصة .

ولعل دراسة (مصطفى إسماعيل موسى ، ١٩٨٨م) من الدراسات التي أطلقت مصطلح (مهارات الدراسة) وذلك من خلال برنامجها المقترح لتنمية مهارات الدراسة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، والتي كان من أهدافها تحديد مهارات الدراسة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ، وتصميم اختبار يقيس هذه المهارات ، ولتحقيق ذلك استخدمت الأسلوب التجريبي ؛ حيث اختبرت أربعة فصول بطريقة عشوائية ، اثنان منها للذكور واثنان للإناث ، وجعل من كل منهما فصلاً تجريبياً ، والآخر ضابطاً . وتوصلت الدراسة إلى قائمة بمهارات الدراسة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ، تتضمن إحدى عشرة مهارة رئيسة، وثمان وستين مهارة فرعية . والمهارات الرئيسة دارت حول استخدام المكتبة، والمصادر والمراجع ، والمعجم ، والتلخيص .. الخ .

وفي العام ذاته (١٩٨٨م) كانت دراسة (سمير عبد الوهاب) التي سعت إلى تحديد المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية وتقويم منهج تعليم اللغة العربية في ضوءها . والتي قدمت جانباً نظرياً عن المهارات اللغوية وتعريفها وتصنيفها ، وعن منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية . وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان لتحديد المهارات اللغوية العامة اللازمة للنجاح في الدراسة الجامعية ، واختبار الكفاءة اللغوية ، لقياس مدى تمكن الطلاب الذين أمموا دراستهم بالمرحلة الثانوية من المهارات اللغوية العامة التي تمكنهم من النجاح في دراستهم الجامعية .

ومن أهم نتائج الدراسة أن طلاب المرحلة الثانوية لم يتمكنوا من المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية .

ونفض بعد ذلك بعامين (حمدان علي حمدان نصر، ١٩٩٠ م) في الأردن دراسة سعت إلى تطوير مهارات القراءة للدراسة وعادتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن . وقد حددت المهارات في مقياس ؛ أعد لذلك ، يتألف من ستة اختبارات فرعية ، كل واحد منها يتناول قياس فعالية جانب من الجوانب التي ركز عليها البرنامج القرائي المقترح ، وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في مهارات تحديد الأفكار ، واستخدام المعاجم ، واستخدام المواد المكتبية ، وأخذ الملحوظة ، وتلخيص المقروء .

وكانت دولة قطر بعد ذلك موطناً لتطبيق دراسة لا تختلف كثيراً عن دراسة (سمير عبدالوهاب، ١٩٨٨ م) ، وليس التطابق واضحاً في العنوان ، وإنما في التنظير والإجراءات والأدوات أيضاً . هذه الدراسة أعدها (عبد الكريم أبو جاموس، ١٩٩٢) مستهدفاً تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المهارات اللغوية العامة اللازمة للنجاح بالدراسة الجامعية في دولة قطر . وقد أعدت الدراسة اختباراً للإجادة اللغوية بصورتيه المقروءة، والمسموعة للطلاب الذين أمهوا دراستهم الثانوية ، والقيام بتطبيقه على بعض المدارس الثانوية بدولة قطر . وكانت قائمة المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية أبرز نتائج الدراسة ، مع عرض تفصيلي للنتائج الخاصة بكل مهارة من المهارات اللغوية العامة المقيسة باختبار الإجادة اللغوية مع تراوح إتقان الطلاب لها .

وانتهت دراسة (عفت حسن درويش، ١٩٩٤ م) إلى هذا الاتجاه المتنامي في دراسة المهارات اللغوية الخاصة اللازمة للدراسة ، لكنها (خاصة) هذه

المرّة ، خروجاً عن عدم تكرار كلمة (العامة) الواردة في دراستين سابقتين .
والجدید في هذه الدراسة أنّها (تجريبية) ؛ فقد سعت إلى تنمية المهارات اللغوية
الخاصة اللازمة للدراسة بأقسام اللغة العربية بكلّيات التربية في ضوء منهج اللغة
العربية في التعليم الثانوي . ووصولاً إلى ذلك فقد حللت منهج اللغة العربية في
المرحلة الثانوية لاشتقاق المهارات الواردة فيه ، وتحليل الكتب المقررة على طلاب
كلّيات التربية قسم اللغة العربية في السنة الأولى، ووضعت قائمة المهارات اللغوية ،
مكوناً من اختبارين من نوع الاختيار من متعددة كما صممت برنامجاً يهدف إلى
تنمية المهارات اللغوية التي ظهر ضعف مستوى أداء الطلاب فيها .

وقد توصلت الدراسة إلى تحديد المهارات اللغوية الخاصة اللازمة للدراسة
بكلّيات التربية بقسم اللغة العربية ، كما أثبت البرنامج فاعليّة في تنمية هذه
المهارات .

ومن زاوية قريبة من التناول الظاهر للمهارات ، كانت (دراسة مصطفى
رسلان، ١٩٩٨م) من الدراسات التي أعدت اختباراً للكفاءة اللغوية ،
وصممت مقياساً لمعرفة اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو تعلم مهارات اللغة
العربية ، وعنوانها (الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي) عام -
فنى(وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية) وتضمن اختبار الكفاءة مأسمله
بالمهارات اللغوية الرئيسة ، التي يقيسها اختبار الكفاءة اللغوية وهي : مهارات
التركيب اللغوية - مهارات فهم المقروء - مهارات صحة المكتوب - مهارات
التذوق الأدبي .

وكان تدنى مستوى الكفاءة اللغوية لدى الطلاب ، وعدم إتقانهم
للمهارات اللغوية من نتائج هذه الدراسة ؛ فضلاً عن الانخفاض الواضح لاتجاهات
الطلاب اللغة العربية ؛ معزياً ذلك إلى عدم الاهتمام بتدريس اللغة العربية في
المراحل التعليمية المختلفة .

المحور الثالث : دراسات في تحديد المهارات اللغوية :

ودراسات هذا المحور بدأت مبكراً ، وكان من بواكيرها دراسة (محمد صلاح الدين مجاور ، ١٩٧٤م) التجريبية عن تحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية . فقد حددت المهارات التي تناسب كل مرحلة دراسية ؛ فعمدت إلى توجيه استفتاء حر مفتوح للمعلمين والموجهين والفنيين ، وبعض المربين لتدريس ما يرونه ملائماً من المهارات لتلاميذ السنة التي يقومون بالتدريس لها ، أو يشرفون على مدرسيها . وكان من نتائج ذلك التوصل لعدة قوائم بمهارات لغوية ، لكل فرع من فروع اللغة العربية ، وكل فن كذلك، وكل مرحلة منفصلة عن الأخرى ، ولكل سنة دراسية منها ، ومجموع هذه المهارات لجميع المراحل الدراسية ٢٢٧ مهارة لغوية .

وبعد ذلك بسنوات بعيدة تواصلت دراسة (أحمد محمد علي رشوان ١٩٨٣م) مع الدراسات الميدانية في تحديد المهارات ؛ فسعت إلى تحديد مهارات القراءة الصامتة التي يجب أن يتقنها طلاب المرحلة الثانوية . ولتحقيق ذلك أعدت استبياناً لمهارات القراءة الصامتة اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية ، وساعية من بعد ذلك إلى قياسها لديهم عن طريق الملاحظة ، والمناقشة الشفوية ، والاختبارات التحريرية . وتوصلت الدراسة إلى اختلاف مستوى أداء طلاب المرحلة الثانوية في مهارات القراءة الصامتة باختلاف الصف الدراسي، ومن قبل توصلت إلى إعداد قائمة لمهارات القراءة الصامتة .

وفي العام ذاته غاصت دراسة (أحمد سيد محمد إبراهيم ، ١٩٨٣م) في أعماق كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، كي تحدد من خلالها المهارات اللغوية بها ، وباحثة بعد ذلك عن مدى توافرها لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية . ولتحقيق ذلك فقد حللت محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة

الثانوية؛ لتنتهي إلى تحديد قائمة بالمهارات اللغوية ، وتقيس بعد ذلك مدى توافرها لديهم من خلال اختبارات لغوية في القواعد النحوية ، والجودة اللغوية ، والقراءة الصامتة ، والقراءة الجهرية ، وكان إعداد قائمة بالمهارات المتضمنة بمقررات اللغة العربية اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، والتي بلغت مائة وأربعاً وأربعين مهارة من أهم نتائج الدراسة .

وإذا كانت الدراسات التي بحثت تحديد المهارات اللغوية كان هدفها تحديد المهارات اللغوية لدى الطلاب في مرحلة دراسية أو أكثر ، أو تحديد المهارات الموجودة في المقررات اللغوية؛ فقد أضافت دراسة (فؤاد عبد الله عبد الحلفظ، ١٩٨٦م) بعداً آخر لهذه الدراسات ؛ فقد حددت مهارات معلمى اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، أى المهارات اللازمة لنجاح معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في أداء الأدوار المنوطة به . وقد أجريت الدراسة في محافظة الفيوم ، وكانت أداؤها الرئيسة استبانة لمهارات تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، ثم صممت أربع بطاقات ملاحظة لتقييم أداء المعلمين في تدريس النصوص ، والقراءة ، والنحو ، والتعجي . وتصنيف المهارات اللغوية لدى المعلمين ، ومستوى أدائهم لها بين جيد ، وضعيف ، وضعيف جداً كانت هي محور نتائج الدراسة .

ولم تقفز دراسات تحديد المهارات خطوات للأمام بعد ذلك ، لاعتقاد الباحثين أن هذا مجال عولجت جوانبه ، ودعمت أركانه ، واستقر على المهارات اللغوية في الفروع والفنون ، وهو اعتقاد كان له مردوده على توجه الدراسات إلى قياس المهارات وتنميتها بدلاً من تحديدها ، كما سيتضح في دراسة المحورين الرابع والخامس .

المحور الرابع : دراسات في قياس المهارات اللغوية :

وقد أرسيت دعائم هذا المحور من خلال دراسة (رشدى أحمد طعيمة، ١٩٧١م) التى كانت من بدايات الدراسات المهارية التخصصية في الجامعات العربية ، فقد استهدفت دراسته تصميم مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية في فن الشعر . وكانت أداؤها الرئيسة التى طبقت على عينة كبيرة من مناطق مختلفة بمصر ، هي مقياس للتذوق الأدبي لتحديد أنماط السلوك التى تكشف عن التذوق لدى الطلاب ، وقد صيغ المقياس في صورة مهارات للتذوق الأدبي ؛ تقاس من خلال نصوص أدبية . ومن أبرز نتائج الدراسة تقديم مهارات محددة بمثابة معايير للتذوق وأعدت مقياساً للتذوق الأدبي ، تبين من خلاله ضعف طلاب المرحلة الثانوية في التذوق الأدبي .

وبعد مايزيد عن عقد من الزمان ؛ فخص (أحمد حسن حنورة، ١٩٨٢م) فصمم مقياساً لمدى تمكن الطلاب من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة (من خلال القراءة والكتابة). واستهدفت دراسته - رحمه الله وأجزل له المثوبة - تحديد القدرات والمهارات اللغوية الأساسية المناسبة لطالب المرحلة الثانوية وفق المستويات المعرفية المختلفة ، ووضع مقياس شامل يتسم بالثبات والصدق والموضوعية لقياس القدرات والمهارات اللغوية الأساسية . وقد توصلت إلى بناء ثلاثة اختبارات لغوية لقياس قدرة (الصحة - الفهم - الجودة) وكل اختبار منهما يقيس عدة مهارات فرعية ، روعى فيها جانب الممارسة اللغوية .

وفي محاولة تالية لقياس مهارات القراءة الناقدة (وستلاحظ أن مهارات القراءة نالت نصيباً كبيراً من اهتمامات الدراسات الحديثة) جاءت دراسة (فاتن مصطفى، ١٩٨٩) لتقيس مدى إتقان تلاميذ المرحلة الثانوية وتلميذاتها لمهارات

القراءة الناقدة . واتساقاً مع نهج الدراسات السابقة فقد أعدت قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الثانوي، ثم صممت اختباراً موضوعياً لمعرفة مدى إتقان عينة البحث الذين تم اختيارهم عشوائياً لست مهارات مقيسة للقراءة الناقدة . وتحليل نتائج الاختبار توصلت الباحثة إلى ان تلاميذ الصف الثاني الثانوي لا يتقنون سوى مهارتين من مهارات القراءة الناقدة ، هما : تحديد هدف الكاتب ، واستخلاص النتائج من النص .

وفي الاتجاه ذاته كانت دراسة (سنية عبد الباسط ، ١٩٩٠ م) التي لا تختلف كثيراً عن دراسة (فاتن مصطفى) سوى في نوعية المهارات المقيسة ، فهي هنا مهارات القراءة الصامتة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، حيث هدفت إلى تعرف مدى إتقان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي لمهارات القراءة الصامتة ، وأدواتها لم تختلف عن أدوات دراسة فاتن مصطفى وتوصلت إلى أن التلاميذ لم يصلوا لحد الإتقان ، وهو ٧٥% لمهارات الصامتة .

وفي عام (١٩٩٦ م) تمكن (سمير عبد الوهاب) من قياس مستوى تمكن طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بدمياط من بعض مهارات الكتابة . ولم تختلف أدواتها كذلك عن الدراسات السابقة هنا ، حيث قائمة مهارات الكتابة ، ثم المقياس الذي صممته الدراسة ، وأسفر تطبيقه عن أن مستوى الطلاب والطالبات في شعبة التعليم الابتدائي الفرقة الأولى في مهارات الكتابة دون المستوى المنشود (هكذا تقول الرسالة) .

ولم تكن دراسات قياس المهارات اللغوية بعيدة عن دراسات تحديد المهارات ، وإن جرى الفصل بينهما هنا كما تقدم لمزيد من الربط بينها ،

والاستقصاء لأوجه تشابهها الواضح ، وأما دراسات تنمية المهارات اللغوية فهي من الاستقلالية بحيث ينبغي تخصيص محور لها فيما يلي .

المحور السادس : دراسات في تنمية المهارات اللغوية :

ويلاحظ على دراسات هذا المحور أنها بخلاف دراسات التحديد والقياس التي بدأت في أوائل السبعينات ؛ فإن دراسات التنمية لم تبدأ إلا في منتصف الثمانينات ، وهذا أمر منطقي ، فهذه الدراسات كانت في حاجة إلى قواعد تؤسس عليها ، وتحفزها على التنمية ، فكأن دراسات المحورين السابقين كانت إيذاناً بظهور دراسات التنمية . ونظراً لأن دراسات هذا المحور متعددة ، وكل فن به من دراسات التنمية الشيء الكثير ؛ لذا فإن الباحث سيتبعها تاريخياً دون توقف طويل أمام كل دراسة .

والطابع التجريبي هو سمة هذه الدراسات ؛ فدراسة (عادل أحمد عجيز ، ١٩٨٥م) سعت إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي (التي توصلت إليها دراسة طعيمة ١٩٧١م) لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وصممت برنامجاً تجريبياً طبقتة على ثلاث مجموعات ؛ لتتوصل في النهاية إلى تحسن مستوى التلاميذ في مهارات التذوق الأدبي بعد التجربة .

ولم تختلف دراسة (أحمد محمد السيد ١٩٨٥م) التي أجريت في العام ذاته عن (دراسة عجيز) ، والخلاف بينهما فقط في عينة الدراسة ، فقد صممت الدراسة برنامجاً مقترحاً لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ، وكانت نتائج تطبيق البرنامج إيجابية على المجموعة التجريبية ؛ التي غيت مهارات التذوق الأدبي لديها .

وفي دولة الكويت ، وبعد ذلك بعام ، استطاعت دراسة (عبد الله عبد الرحمن علي ١٩٨٦ م) تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت ، وقد نفذت برنامجاً لتنمية المهارات التي حددتها ، وذلك من خلال مجموعة تجريبية واحدة ، ولمدة ثلاثة شهور ، وتوصلت الدراسة إلى تحقيق هدفها ، فقد تحسنت مهارات الكتابة الإبداعية لدى العينة (غير أن الدراسة حددت مهارات تشمل التعبير الإبداعي وغير الإبداعي ، وقد نمت جميعها كما أشارت النتائج) .

ولرصد التنوع الحادث في الدراسات التي عنت بتنمية المهارات ، فقد سعت دراسة (عبد اللطيف خليفة القراز، ١٩٨٦ م) في العام ذاته إلى تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي . وكانت هذه الدراسة بداية لدراسات عدة ؛ جعلت من تنمية مهارات الاستماع وآدابها هدفاً لها ، وقد استطاعت دراسة (القراز) تنمية مهارات الاستماع من خلال البرنامج الذي أعد لهذا الغرض .

وعوداً للدراسات التي استهدفت تنمية مهارات القراءة الناقد في الصفوف الرابع ، والخامس ، والسادس من المرحلة الابتدائية ، كانت دراسة (عبد الفتاح عبد الحميد محمد، ١٩٨٦ م) التي أعدت برنامجاً لتنمية عشر مهارات من مهارات القراءة الناقدة . وتوصلت إلى وجود علاقة بين إتقان التلاميذ لمهارات القراءة، وبين البرنامج المعد لذلك ، وخلصت إلى أن التحصيل في القراءة لا يؤثر في القدرة على القراءة الناقدة .

وفي دولة البحرين عمد (أحمد علي مرزوق، ١٩٨٧ م) إلى متابعة السير على نهج الدراسات السابقة في تنمية المهارات ، فكانت دراسته عن تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة البحرين . ولم تضاف الدراسة جديداً إلى الأدوات السابقة التي سعت إلى تنمية المهارات . وقد أسفرت

نتائج الدراسة عن نمو أداء تلاميذ الصف الثاني الاعدادي بمدريستين من المدارس الاعدادية بالبحرين في مهارات القراءة الناقدة التي درسوها ، وأن البرنامج التدريبي له فاعلية في تنمية هذه المهارات .

ولأن الدراسات التي عنيت بالتعبير الشفهي قليلة ؛ فقد تمس (جمال مصطفى العيسوى ، ١٩٨٨ م) لبناء برنامج مقترح لتنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية . وهذه الدراسة من الدراسات التي قدمت تأصيلاً نظرياً عن التعبير الشفهي خاصة فيما يتعلق بتقويم أداء التلاميذ فيه ، وهذا ما أنجزته الدراسة اجرائياً من خلال تقديمها أداة تقويم مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وهي أشبه ببطاقة الملاحظة . كما صممت الدراسة برنامجاً لتنمية المهارات ، جعلته في صورة تعيينات ، موزعة على حصص ؛ وفق المهارات المحددة سلفاً ؛ والتي تحسن أداء الطلاب فيها بصورة واضحة من خلال البرنامج المعد لذلك .

وكانت (عفت حسن درويش ، ١٩٨٨ م) قد تمسست هي الأخرى في العام ذاته لدراسة مهارات التعبير الكتابي (ليكمل جانباه) ، وذلك من خلال سعيها إلى تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية . وتوصلت الدراسة إلى تحديد مجالات التعبير الكتابي من خلال استفتاء أعد لذلك ، كما حددت مهارات التعبير الكتابي من خلال استفتاء ، وجّه إلى المهتمين بتعليم اللغة العربية ، أعدت أداة لتقويم مهارات التعبير الكتابي ، فضلاً عن إعدادها برنامجاً لتنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، وقد أثبت البرنامج فاعلية عالية ، وحقق مايراد منه ، إذ حدثت تنمية لمهارات بعض مجالات التعبير الكتابي .

وتواصل الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الناقدة ، ولكن لدى طلاب الجامعة هذه المرة ، وهذا ما عبرت عنه دراسة (أحمد سيد محمد إبراهيم ، ١٩٨٩م) التي هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية بالطائف . وقد جاءت نتائج الدراسة على نحو ما هو معهود في الدراسات التجريبية في تنمية المهارات ، فقد حدث نمو لأداء الطلاب في مهارات القراءة الناقدة ، التي صمم البرنامج التدريبي لأجل تنميتها .

ومن الطائف في المملكة العربية السعودية إلى دولة قطر ، حيث نجد دراسة (فاطمة محمد عبد الرحمن المطاوعة ، ١٩٩٠م) التي استهدفت تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر ، واتجاهن نحو استخدام أسلوب التعلم الفردي . وقد حاولت هذه الدراسة الخروج عن الإطار الذي اتبعته دراسات تنمية المهارات ، فكان أن أضافت متغيراً آخر نحو استخدام التعليم الفردي ، وأيا كان مصداقية الربط بين هذا المتغير وبين مهارات الفهم في القراءة الصامتة ، فقد كانت نتائج الدراسة في إطارها المتوقع ؛ حيث نمت مهارات القراءة الصامتة على النحو الذي أرادته الدراسة .

ولانكاد ندع الدراسات التي تناولت مهارات القراءة ، فنعود إلى صعيد مصرنا ، لنجد دراسة خرجت عن الإطار التقليدي في تنمية المهارات ، وهي دراسة (سيد السايح حمدان ، ١٩٩٠م) التي عمدت إلى تنمية استخدام الأساليب البلاغية في اللغة المكتوبة لطلاب المرحلة الثانوية من خلال برنامج مقترح ، اشتمل على المهارات الكتابية المراد تنميتها . وقد أسفر المنهج التجريبي الذي اتبعته الدراسة ، عن حدوث تحسن في الأداء البعدي في اختباري الدراسة ، مما يشير إلى تنمية المهارات الكتابية من خلال الأساليب البلاغية .

وفي العام ذاته كانت هناك دراسة تجريبية ، استهدفت (تنمية مهارات التدوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس) ، وهي دراسة (حسن شحاته ، ١٩٩٠م) ؛ التي انتقلت بمهارات التدوق إلى المرحلة الابتدائية ، مخالفة نهج الدراسات السابقة ؛ التي كانت المرحلة الثانوية مجالاً لها . وقد طبقت هذه الدراسة على ستين تلميذا وتلميذة من الصف الخامس بمدينة القاهرة ، دُرِّبوا لمدة ثلاثة أشهر بواقع حصتين أسبوعياً على المهارات الخمس المختارة . وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام النقاش الشفوي ييسر عملية التدوق الأدبي ، وأن طريقة التدريس لها فاعلية في تنمية مهارات التدوق .

ومن حيث انتهت دراسة (حسن شحاته) بالتأكيد على أهمية طريقة التدريس في تنمية المهارات ، جاءت دراسة (مصطفى إسماعيل موسى ١٩٩١م) التي بحثت أثر استخدام الطريقة الفردية الإرشادية في تعليم الكتابة على تحسين الأداء الكتابي وتحصيل قواعد الإملاء لدى طلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بالبنها . وقد أعدت الدراسة اختباراً في الأداء الكتابي وآخر في التحصيل الإملائي ، وارتكزت عليهما في القياسات القبليّة والبعديّة على المجموعتين التجريبية والضابطة ، بينما كان برنامجها لتدريس موضوع همزتي الفصل والوصل وفق خطوات الطريقة الفردية الإرشادية . وبدأ تحسّن مستوى الأداء الكتابي والتحصيل الإملائي واضحاً لدى طلاب المجموعة التجريبية ، وفاق مثيله لدى طلاب المجموعة الضابطة .

وأخذت دراسات التنمية اتجاهاً جديداً عندما عمدت بعض الدراسات إلى تحقيق التنمية لجالين أو نوعين من المهارات في آن واحد من خلال وحدات دراسية متكاملة ؛ ممثلة لمناهج مقترحة ، وكانت دراسة (أحمد عبده عوض ، ١٩٩٢م) أنموذجاً لهذه الدراسات ، فقد صممت منهجاً نحويّاً بلاغيّاً ، واتبعت المنهج

التجريبي في تتبع أثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوى والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية (وقد عُرض لها بالتفصيل آنفاً) .

وكان للمنهج التجريبي حضوره كذلك في دراسة (أحمد سيد محمد إبراهيم، ١٩٩٤م) التي جربت برنامجاً مقترحاً لتنمية بعض مهارات التذوق البلاغي لآيات القرآن الكريم عند طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية (بأسيوط). ونلاحظ استخدامه لمصطلح التذوق البلاغي ؛ خروجاً عن إلف الدراسات التي استخدمت منذ السبعينات مصطلح التذوق الأدبي ، الذى عده البعض المهارة الخامسة أو الفن الخامس من فنون اللغة ، ونلاحظ كذلك تطبيقه دراسته في المرحلة الجامعية ، وهذا أمر جديد كذلك . وقد حددت الدراسة أهم مهارات التذوق البلاغي لآيات القرآن الكريم في ست مهارات ؛ أعد البرنامج المقترح لتنميتها ، كما بُنى اختبار موضوعي للتعرف من خلاله عن مدى فعالية البرنامج . وأشارت النتائج إلى نجاح البرنامج في تنمية المهارات المحددة للتذوق البلاغي لآيات القرآن الكريم التي تضمنها البرنامج .

ثم كانت دراسة (أحمد جمعه أحمد، ١٩٩٧م) خاتمة العقد الذى توسطته دراسات كثيرة عُرض لها آنفاً ، واستهدفت دراسته تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية . وقد حددت مهارات التحليل الأدبي المشتركة بين الشعر والنثر ، ثم أعدت اختبارين لقياس مهارات التحليل الأدبي ، أحدهما للشعر ، والآخر للنثر ، وصممت كذلك برنامجاً لتنمية بعض مهارات التحليل الأدبي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية . وقد أثبت البرنامج فعالية في تنمية مهارات التحليل الأدبي التى هي في الواقع مهارات للتذوق الأدبي ، وهو خلاف لفظي فقط . كما أثبت البرنامج حدوث تنمية لكل مهارة على حدة من مهارات التحليل الأدبي لطلاب المجموعة التجريبية .

وهكذا تعددت توجهات الدراسات العربية التي انتهجت تنمية المهارات اللغوية ، وإن تشابهت في كثير من إجراءاتها ومضامينها .

المحور السادس : دراسات في المهارات اللغوية المشتركة :

ثم دراسات عدة في هذا الخور ؛ أشير إليها عند عرض دراسات المدخل التكاملية ، وكذا في بعض محاور هذا المدخل المهاري ، وغنى عن التكرار تفصيل القول عنها ، وحسبنا بيان المهارات المشتركة في هذه الدراسات .

ولعل دراسة (علي عبد العظيم سلام، ١٩٨٨م) التي تلازم مصطلح فنون اللغة بها ؛ من الدراسات التي تناولت فنون اللغة الأربع في صورة منهج مقترح يجمع هذه الفنون ، أو المهارات المشتركة الأربع .

وكانت الدراسة التجريبية التي جمعت بين تنمية مهارات التحدث والاستماع الهادف ، وهي دراسة (جمال مصطفى العيسوي، ١٩٩١م) من الدراسات التي أثرت جانب التلاقي بين فنون اللغة ، تأثيراً وتأثراً .

وسار (أحمد زينهم أبو حجاج، ١٩٩٣م) في الطريق ذاته ، مستفيداً من معطيات الدراسات السابقة التي اختطت هذا التكامل بين مهارات اللغة ، وسلكت هذه الدراسة مسلكاً تجريبياً في تنمية مهارات التعبير الشفوي والقراءة الجهرية ، وعبرت عن هذا التلازم بين هذه المهارات المشتركة من خلال وحدة دراسية حققت أهدافها .

ويتساءل الكثيرون أهى فنون ، أم مهارات ، أم أداء لغوي ؟

وكانت دراسة (علي عبد العظيم سلام، ١٩٩٣م) فاصلة القول في ذلك، فهي فنون أداء ، ومهارات أداء ، ثم هي في النهاية أداء لغوي وهذا ما تبينه دراسته التي استخدمت مصطلح (الأداء اللغوي) مقروناً بتكامل منهج الفنون ،

وكان هذا المصطلح (الأداء اللغوي) مرادفاً لكلمتي الفنون والمهارات ، ويبرز هذا جلياً في مقاييس الأداء اللغوي التي صممها ، وهي مقاييس لمهارات اللغة الأربع .

ج : الدراسات الأجنبية في المدخل المهاري :

وأما الدراسات الأجنبية التي تناولت المدخل المهاري فهي كثيرة ؛ لكن الباحث لا يرى ضرورة للتعامل معها وفق المحاور السابقة التي عولجت الدراسات العربية في ضوءها ، وحسبه هنا تتبع اتجاه تلك الدراسات التي لا تقل تنوعاً عن الدراسات العربية ، فهناك دراسات متعددة في كل فن من فنون اللغة ، غير أن الدراسة لن تخصي هذه الدراسات وفق هذه الفنون فهذا أمر لا طاقة لهذه الدراسة به ؛ ليس لصعوبته ، ولكن لضيق المساحة هنا .

ولعل دراسة (دفاوايت Davawwhite , 1979م) من الدراسات الواسعة المجال في تناول المهارات اللغوية من منظور القدرات اللغوية والأداء القرائي ، فقد استهدفت الدراسة بحث العلاقة بين القدرات اللغوية ، والأداء القرائي لدى القراء القادرين وغير القادرين في ثلاثة صفوف دراسية في المرحلة المتوسطة . وفحصت الدراسة علاقة بعض القدرات اللغوية بالأداء القرائي لدى القراء القادرين وغير القادرين ، في الصفوف الرابع والسادس والثامن ، وكانت المهارات القرائية واللغوية المختارة هي : الفهم في القراءة الصامتة ، والمفردات ، والفهم اللفظي ، والنضج النحوي .

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين مقاييس القدرة اللغوية كما تمثلها المفردات ، ومفردات التعبير الشفهي ، والفهم اللفظي ، ومقاييس الأداء القرائي للفهم والمفردات . كما وجدت علاقة الأداء القرائي والقدرات اللغوية ، فضلاً عن تحسن المهارات اللغوية لدى مجموعات القراء القادرين .

وفي الاتجاه ذاته كانت دراسة (بلدين Baldwan ، ١٩٨٤ م) التي سعت إلى إكساب التلاميذ مهارات الكتابة الإبداعية وتنميتها لديها ، من خلال تقديم طرق ووسائل لذلك ، وهي دراسة تجريبية عاجلت معوقات الإبداع الكتابي لدى الطلاب من خلال تنميته لديهم من خلال التقنيات التي قدمتها . وأظهرت نتائج الدراسة تقدم الطلاب في الكتابة الإبداعية ، كما توصلت إلى أن الطلاب بوسعهم الاستفادة من عمليات الإبداع الكتابي لدى غيرهم ، وخاصة لدى معلميه ؛ مما يساعد على تحسين مستواهم الكتابية .

وجاءت دراسة (جاركى Garica ، ١٩٨٤ م) متواصلة مع الدراسة السابقة ؛ فقد بحثت تأثير مدخل في الخبرة اللغوية على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية . وكان منطلقها في ذلك أن الطلاب الذين يتعرضون للتدريب على الكتابة الإبداعية ؛ فإن مهاراتهم تنمو لديهم أكثر من غيرهم . ولأجل هذا عرضت على الطلاب نماذج منتقاة من كتابات المدعين ، وئمت مهارات الكتابة لديهم من خلالها ، وذلك لدى المجموعة التجريبية التي تعرضت لذلك . وقد تحسنت المهارات لديهم من خلال البرنامج الذي أعد لذلك ، وكانت تلك أبرز نتائج الدراسة .

وفي دولة الصين أجريت دراسة نظرية حول المهارات اللغوية ، وقد أعدها (تيموث ونج Wong , Timothy ١٩٩٥ م) . وتناول من خلالها مهارات اللغة ، وأساليب تعليم اللغة التي تؤدي إلى إكساب المتعلم هذه المهارات اللغوية ، ومن ذلك تدريس المهارة لديهم وتدريبهم على استخدامها ، ثم مساعدتهم على إنتاج اللغة (مهارات الإرسال) وعلى تلقيها (مهارات الاستقبال) في مواقف طبيعية ، وتضمن المقررات الدراسية ما يساعد المعلمين على ذلك .

ومن أقصى الشرق في الصين إلى ولاية فرجينيا الأمريكية حيث دراسة (جان . م . بيلي Bailey , Janem , and Others ١٩٩٤م) التي تناقش مهارات اللغة وتدرّس فنون اللغة لدى الطلاب الموهوبين ، ودراسة اللغة أي (القواعد والكلمات) التي ترد في صورة تراكيب نحوية لتنمية القراءة ، واللغة والأدب . كذلك تنمية مهارات الكتابة التي تساعد الطلاب على فهم الجمل من خلال محتوى معرفي أحسن اختياره . وتشير الدراسة إلى أن تنمية المهارات اللغوية بعامة ، وقدرات المتعلم بخاصة يستوجبان تقديم فنون اللغة في صورة موضوعات ذات معنى ؛ تنمي من خلالها .

د : تعقيب وتعليق على دراسات المدخل المهاري :

ثم ملاحظات تبدو للقارئ المدقق من خلال تتبعه لدراسات هذا المدخل يمكن إيجاز أهمها فيما يلي :

١ - حظى تناول تعليم المهارات اللغوية بكثير من الاهتمام من الدراسات النظرية؛ التي نشطت في بداية الثمانينات ، ثم عضدت بدراسات ميدانية ؛ سارت في الخط ذاته .

٢ - لم يقتصر تناول المهارات اللغوية على تحديدها لدى الطلاب فقط (المهارات اللازمة لهم) فقد حددتها بعض الدراسات لدى المعلمين كذلك ، كما حددت من خلال تحليل محتوى كتب اللغة العربية .

٣ - غلب الطابع التجريبي على دراسات المحور السادس الخاص بتنمية المهارات اللغوية ، وهذا أمر له دلالاته التي كشفت عنها عناوين تلك الدراسات التي نصت على فاعلية برنامج ، أو قياس الأثر .

٤ - استحوذت مهارات القراءة خاصة القراءة الصامتة والقراءة الناقدة بكثير من اهتمامات الباحثين ، وهذا ما يبدو جلياً من كثرة الدراسات التي عنت بتحديد مهارات القراءة ، أو قياسها ، أو تنميتها .

٥ - يلاحظ التواصل بين الدراسات التي تناولت المدخل المهاري ، فأوجه الشبه بينها كثيرة ، خاصة في دراسات التنمية ، التي تشابهت في كثير من عناوينها وأدواتها وإجراءاتها ، بل ونتائجها .

٦ - ليس خافياً أن ثمة نقصاً في الدراسات التي تناولت مهارات التعبير الشفهي (باستثناء دراستين) ، وكذلك في مهارات التحدث (باستثناء دراسة واحدة) مما يستوجب توجيه الباحثين إلى اختيار موضوعات بحثية ؛ تخدم هذه المهارات .

٧ - استخدمت بعض الدراسات مصطلحات قريبة من المهارات ، وإن اختلفت دلالتها ، ومن ذلك (الأداء اللغوي - القدرات اللغوية - الكفاءة اللغوية) ومن خلال قراءة تلك الدراسات يبدو التداخل واضحاً بين هذه المصطلحات ، ومفهوم المهارات اللغوية .

٨ - اهتمام الدراسات الأجنبية بالمهارات اللغوية أمر ملحوظ ، وهي دراسات رغم غلبة الطابع النظري التوجيهي على الكثير منها فإنها قدمت فكراً متكاملأ ؛ يمكن من خلاله تدريس المهارات اللغوية .

وتناولنا للمدخل المهاري الذي استوجب محورته في ستة محاور ؛ ينقلنا إلى دراسات المدخل الاتصالي ، التي سنتعامل معها دون محاور فيما يلي .

ثالثاً : المدخل الاتصالي (التواصل)

أ - تمهيد نظري :

وظيفة الاتصال إحدى أهم وظائف اللغة ذات الطابع الاجتماعي فهي تمثل علاقة اللغة بالمجتمع ، وعلاقة الفرد بالمجتمع من خلال اللغة ، فاللغة هي أداة المرء في الاتصال بأفراد المجتمع ، " فعن طريق الاستماع والتحدث يستطيع أن يتصل بأفراد هذه الجماعة ليقضى حاجاته اليومية ، ويعرف مألدهم من أفكار ومعلومات وآراء ، ويشارك في توجيه نشاطهم ، وعن طريق القراءة والكتابة يستطيع أن يخرج عن حدود الجماعة الصغيرة ، ويتصل بالمجتمع الكبير ليحقق مطالبه ، ويطلع على مايجرى فيه من أحداث وتطورات ، ويكتسب خبرات أوسع ومعلومات أكثر " (محمود رشدي خاطر وآخرون ، ١٩٧٩م ، ١٢) .

والتطور التاريخي لمفهوم الاتصال يتأكد من خلاله الوظيفة الاجتماعية والاتصالية في التعبير ، ومن ذلك قول ابن جني عن اللغة " أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " وفي الدراسات الغربية يؤكد (ساير Sapir ١٩٢١م) على كون اللغة تستهدف توصيل الأفكار والمشاعر والرغبات من خلال نظام من الرموز يختاره المجتمع ، واللغة لدى (تراجر Trager ١٩٤٩) نظام من الرموز المتعارف عليها ، التي يتفاعل بواسطتها أفراد مجتمع ما في ضوء الأشكال الثقافية الكلية عندهم . ولدى (هول Hall ١٩٦٤ م) نراها مؤسسة يقوم الأفراد من خلالها بتحقيق الاتصال ، والتفاعل بينهم ، ولدى (فينوكيرو Finocchiaro ١٩٧٤ م) نجدوظيفتين للغة هما الاتصال والتفاعل ، ليس فقط بين متحدثي اللغة في إطار ثقافتهم ، بل أيضاً بين هؤلاء المتحدثين باللغة ، وبين الآخرين ممن يتعلمون هذه اللغة " (هويدا محمد الحسني ، ١٩٩١م ، ٥٠ - ٥٢) .

والتعريف المعجمي للاتصال الخاص باللغة "يركز على كونه تبليغ رسالة شفوية أو خطية، أو معلومات ، أو آراء عن طريق الطلام المنطوق أو المكتوب" (منير بعلبكي، ١٩٧٥م، ٢٢٤)

وواضح أن اللغة أساسية في إتمام عملية الاتصال ؛ "التي لاتتم بين المرسل والمستقبل إلا عن طريق الرسالة ، والرسالة هنا هي الوسيلة في عملية الاتصال ، ومعنى أوضح هي اللغة ، فاللغة إذن هي وسيلة الاتصال الأساسية " (عبد العزيز شرف ، د . ت ، ٣١) .

والمواقف التي يحتاج الفرد إلى استعمال اللغة للاتصال مواقف كثيرة ، أجهتها عدة كتابات ، ومنها " الوظيفة البنعية ، والوظيفة التنظيمية ، والوظيفة التفاعلية ، والوظيفة الشخصية، والوظيفة الاستكشافية ، والوظيفة التخيلية " (جاك ريتشاردز وآخر، ١٩٩٠م ، ١٣٧) .

ومن خلال تحقق هذه الوظائف التي تؤديها اللغة في المواقف الحياتية ؛ تتكامل عناصر عملية الاتصال من خلال (مرسل) تنشأ لديه رغبة في توصيل رسالة معينة ، إما رداً على مثير واستجابة له ، وإما رغبة في البدء بطرح مثير ففسي مجال الاتصال الشفوي هناك مرسل يخضع لسياق الحديث ، فيضيف أو يعدل أو يحذف ، ودور المرسل يتمثل في (تركيب الرموز) .

وفي الطرف الآخر هناك مستقبل يحاول أن يفهم أشكال النطق التي صدرت من المرسل محاولاً التنبؤ بمعاني ماغمض منها ؛ فهو يستقبل الرموز التي استمع إليها ، ويرجعها إلى رصيده منها مفسراً إياها في ضوء خبرته السابقة بهذه الرموز ، أي أن دوره يتمثل في عملية (فك الرموز) التي تلقاها .

ولذا يشير مصطلح (التواصل اللغوي) إلى الأشكال اللغوية التي تنتقل خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات ، ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال ، "

وهذا التواصل يتحقق من خلال ثلاثة عناصر هي : موقف التواصل كالظرف أو السياق الذي يتم فيه التواصل كإحدى الحصص الدراسية مثلاً ، وحدث التواصل ، وهو أحد عناصر الموقف كالتمهيد للحصة مثلاً ، أما فعل التواصل فيشمل مجموعة الجمل والعبارات التي تمثل محتوى الرسالة اللغوية ، وتمثل جوهر عملية التواصل " (نايف خرما وآخر ، ١٩٨٨ م ، ٤٥ - ٤٦) .

ويرى (تشومسكى) أن الملكة اللغوية لدى المتعلم ، أو المعرفة اللغوية والتي يقابلها الأداء أو التعبير لغوياً في المواقف المختلفة ، هما مظهران للتواصل اللغوي الذي يكشف عنهما ، وأقر (هايمز) بكل من الملكة اللغوية والأداء اللغوي ، وأضاف إليهما ما أسماه القدرة على التواصل أو ملكة التواصل بمعنى أن الانسان يعرف قواعد استخدام اللغة في المجتمع ، في التعبير عن الوظائف اللغوية ، ويشارك في المواقف التواصلية (الشفوية والكتابتية على حد سواء) (نايف خرما وآخر ، ١٩٨٨ م ، ١٨٦) .

هذا عن مفهوم كفاءة الاتصال ، أما مفهوم الكفاءة اللغوية فيتحقق من خلال حصول متعلم اللغة على قدر كبير من الكفاءة اللغوية ، بمعنى أن يطور مهاراته في استخدام اللغة إلى درجة يستطيع معها أن يعبر تلقائياً وبطلاقة عن الرسالة التي يريد التعبير عنها ، وأن يستطيع التمييز بين الأنماط اللغوية التي يستخدمها ، بل ويستخدمها بطريقة وظيفية صحيحة لأنها في الواقع جزء من نظام أكبر للاتصال . ومن هنا يجب على المتعلم تطوير طرق استخدامه اللغة بحيث يصبح قادراً على نقل معانية بطريقة فعالة تتناسب مع المواقف التي يمر بها ، وأن يصبح ملماً بالمعنى الاجتماعي ؛ للتراكيب اللغوية ؛ بحيث يتمكن من اختيار التعبيرات المناسبة للموقف اللغوي الاجتماعي ويتجنب غيرها من تعبيرات لا تتناسب وهذا الموقف (لايت ود . Littiwod . W ، ١٩٨٣ م ، ٦)

وجدير بالإشارة أنه عند تدريس اللغة كأداة اتصال " فلا بد أن يكون من بين الأهداف الاهتمام بكفاءة الاتصال ، والاتصال في حد ذاته مهارة شديدة التعقيد ؛ حيث تتضمن أكثر من مجرد إتقان تراكيب لغوية ؛ فينبغي مراعاة أن يكون المنطوق ملائماً لمستويات عدة منها هدف المتحدث ، والعلاقة بين المتحدث والمتلقي ، والموقف ، والموضوع ، والسياق اللغوي " (حسن شحاته وآخرون ، ١٩٩٠م ، ٢٩) .

والمدخل الاتصالي من المداخل المهمة التي ظهرت في تعليم اللغات ، واعتقاد اللغويين قديماً أن الانسان يتعلم اللغة من أجل التعامل مع المجتمع ، ولذا كان تركيزهم على تدريب المتعلم على التحدث من خلال مواقف حياتية ؛ هذا الاعتقاد ظهر على أثره عدة مصطلحات مثل : التدريس الاتصالي ، والتعليم الوظيفي ، والمحادثة ، والمواقف .

وحديثاً ظهرت مصطلحات متقدمة في المدخل الاتصالي لتعليم اللغات أشير إليها آنفاً ، مثل مصطلح الكفاية اللغوية ، الذي تطور إلى الكفاية الاتصالية ؛ "التي يراد بها عند (هايمز Hymes ١٩٧٢ م) قدرة الفرد على أن ينقل رسالة ، أو يوصل معنى معيناً ، وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية ، والقيم والتقليد الاجتماعية في الاتصال " (هويدا محمد الحسيني ، ١٩٩١م ، ٦١) .

وتعني الكفاية الاتصالية مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي ، وتشتمل على مفهومين أساسيين هما : المناسبة ، والفعالية ، وهذا المفهومان يتحققان في كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة .

وخلاصة القول إن عملية الكفاية الاتصالية لا يراد بها استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها ، بل إنها عملية فردية إجتماعية معاً ، وتكمن فرديتها حين تتعلق

بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة الموقف ، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال .

ويبقى أن نشير أن تعليم اللغة اتصالياً كما يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع وتنميتها لديهم ، وتمكينهم من مهارات الاتصال ، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف معينة ، فإنه من قبل يخلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة ، من خلال محتوى لغوي ، يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولاً ، ثم التدريب على باقي مهارات اللغة بعد ذلك ، مع أفضلية تكاملها عند تدريسها .

ب - الدراسات العربية في المدخل الاتصالي :

لأنكاد نعثر على دراسات عربية ميدانية في هذا المدخل ، فالاعتقاد السائد لدى الكثيرين أن هذا المدخل يناسب تدريس اللغات الأجنبية ، وهذا ما عبرت عنه (دراسة هويدا محمد الحسيني ١٩٩١م) عندما قوّمت كتب تعليم اللغة العربية كلفة اجنبية في ضوء مفاهيم المدخل الاتصالي .

ومن ناحية إجرائية فكثير من الدراسات التي نهضت لدراسة المهارات اللغوية على نحو ما عرضنا لا تخلو هي الأخرى من جانب اتصالي ، وما دراسات الأداء اللغوي إلا غط من أنماط البحث في التواصل اللغوي .

وفي المقابل فقد عنت الدراسات الأجنبية بهذا المدخل ، وعلى نحو ماسيود في (ج) فإن كثيراً من الدراسات وجهت اهتمامها إلى دراسته ، ولذلك نجد كتابين مُعربين مهمين ، لا يمكن اغفالهما عند تناول المدخل الاتصالي ، وقد أشير إليهما عند عرض المداخل مجتمعه في مستهل هذه الدراسة ففي عام (١٩٩٠م) ترجم (محمود إسماعيل صيني وآخرون) كتاباً عن (مذاهب وطرائق في تعليم

اللغات ، وصف وتحليل ، الذي كتبه مؤلفاه جاك رتشاردز وثيودور روجر عام (١٩٨٦م) ، وقد خصص المؤلفان فصلاً مهماً عن (تعليم اللغة الاتصالي) .

وبدا تركيزهما واضحاً على التبع التاريخي لهذا المدخل في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا ، وانتقلا بعد ذلك إلى توضيح كيفية تطوير تعليم اللغة الاتصالي ، وتطوير إجراءات تدريس مهارات اللغة الأربع ، وجعل الكفاية الاتصالية الهدف من تعليم اللغة . وقد فصل المؤلفان القول في سمات التعليم الاتصالي للغة وخصائصه وذلك في أكثر من عشرين عنصراً . ويرى المؤلفان أن أمثل صورة للتعلم الاتصالي للغة تبدأ من نظرية واضحة لتعليم اللغة ، وتطبق بعد ذلك من خلال أمرين هما : النموذج الاتصال للغة ، والاستعمال اللغوي لها .

وإجرائياً قدم المؤلفان تصميماً لتدريس اللغة يبدأ بالأهداف ، ثم المحتوى ، ثم أنواع التعليم والأنشطة التعليمية ، وأدوار الدارسين ، وأدوار المعلمين ، ودور المرشد ، والإجراءات ، والتقويم .

هذا عن الكتاب الأول العرب الذي يعد انطلاقة في توجيه المختص العربي إلى مضامين المدخل الاتصالي في تعليم اللغة ، أما الكتاب الآخر فقد تلاه بعد أربع سنوات ، وذلك في عام (١٩٩٤م) ومؤلفه (هـ . دوجلاس براون H. Douglas Brown) وعنوانه مبادئ تعلم وتعليم اللغة (وترجمه للعربية (إبراهيم بن حمد القعيد وآخر) .

وقد تناول الكتاب باستفاضة التطبيقات العملية على تدريس اللغة اتصالياً، وتحدث عن ذلك في فصلين مهمين ، كان تركيزه فيهما على أمرين هما : بيان مفهوم الكفاية الاتصالية وعلاقة الكفاية الاتصالية بتحقيق وظائف اللغة ، وكيفية تنمية الكفاية الاتصالية ، ثم كيفية تقييمها ، والأمر الآخر هو كما تقدم تقديم تطبيقات تدريسية على المدخل الاتصالي .

ومن منظور تنظيري متعمق قدم (مصطفى ناصف ، ١٩٩٥ م) رؤيته
عن (اللغة والتفسير والتواصل) في كتاب لا يخلو من مسلمات ؛ سعى المؤلف
إلى تأكيدها مثل تأكيده في البداية أن كل عناية باللغة بمعزل عن التفسير والتواصل
ينبغي أن تكون موضع ريب ، وأخذ المؤلف في الدفاع عن هذه الفكرة بما أسماه بعد
ذلك (نحو تواصل أفضل) .

ورغم أن السمة النظرية الأكاديمية هي الأوضح في هذا الكتاب ، فإن
المؤلف لم يكتف بتعريف التواصل اللغوي ، ورصد عناصره ، وكيفية تحقيقه ، ودور
اللغة في تحقيق التواصل الاجتماعي ، ولكنه حرص على تقديم الجانب التعليمي في
التواصل مقررًا أن أسلوب التعليم المنتشر عندنا دأب على أن يجعل الطلاب أدوات
تردد ماتسمع ، ثم إننا جميعاً نتعرض بين وقت وآخر لنوع من الجمود - هكذا
يقول - بحيث لا نشك كثيراً فيما نردده .

ويؤي المؤلف أن المخرج من هذا يكون بتعليم اللغة خاصة الأدب من
خلال تدريب التلاميذ على اكتساب محصول لغوي كلامي يساعدهم على
التواصل اللغوي الجيد القوى المتناسك مع الآخرين .

ج - الدراسات الأجنبية في المدخل الاتصالي :

نال هذا المدخل عناية خاصة من البحوث الأجنبية التي أجريت على اللغة
الأم ؛ فضلاً عن كثرتها الواضحة في اللغة الثانية ، وبالطبع فما ستوقف عنده من
دراسات هنا سينصب على الدراسات التي أجريت على اللغة الأم ، والسمة
الأساسية لمعظم هذه الدراسات غلبة الجانب النظري في الكثير منها ، على نحو
مارصدناه في الدراسات العربية التي هي أشبه بالكتابات النظرية .

ففي عام (١٩٨١ م) كانت هناك دراسة نظرية تأصيلية عن تدريس
الاتصال اللغوي وتعليمه ، وهي دراسة (هـ . ستيرن H. Stern) ؛ التي

دعت إلى تدريب المتعلم على استخدام اللغة في الحياة اليومية ، وترى الدراسة أنه على المعلم أن يوضح للتلاميذ داخل الفصل المدرسي مواقف استخدام اللغة ، وذلك من خلال وضعهم في مجموعات ، مثل أى مجموعة اجتماعية بحيث تكون الممارسة طبيعية ، ويجرى التخاطب معهم كما لو كانوا في المجتمع ، وترى كذلك أن مهارات الاتصال تتأكد وتحسن من خلال العلاقة اللغوية الاتصالية التي تكون بين المعلم والتلاميذ حتى يجد التلميذ نفسه في مواقف اتصال لغوية حقيقية .

وتم دراسة تجريبية - تخلت عن التنظير هذه المرة - وهي دراسة (روز موند وميتشيل Mitchell , Rosamond ، ١٩٨٨م) وقد تناولت هذه الدراسة عدة منهجيات لتدريس اللغة وفق المدخل الاتصالي ، وتم تجربتها من خلال تسعة وخمسين معلماً ، في عشرين مدرسة، سعوا إلى تنمية استخدام الطلاب اللغة في المرحلة الثانوية ، وذلك من خلال تدريبهم على أنشطة لغوية داخل المدرسة . وأثبتت الدراسة أن خمس مدارس من مجموع العشرين مدرسة المختارة قد تحسّن الأداء الاتصالي لطلابها ، كما تحسنت استراتيجيات الاتصال المدرسي لديهم .

ومن حيث انتهت هذه الدراسة بدأت دراسة (سايز ميركا Marcia Saiz ، ١٩٩٠م) والتي هي دراسة نظرية ، لكنها قدمت استراتيجيات حديثة للاتصال اللغوي ، وقد عرضت هذه الدراسة لكيفية تحقيق كفاءة الاتصال لدى المتحدث ، وطرحت عدة أفكار ؛ ترقى بكفاءة المتحدث من خلال جهد المعلم ، ومن ذلك وضع أخطاء لغوية أمام المتعلم كي يتدرب على اكتشافها ، وتصويبها في لغة الحديث ، وكذلك تدريبه على إنتاج جمل جديدة، ثم وضعها في سياق متكامل ، وإعطاؤه الحرية فيما يتكلم به من أفكار ، ثم تدريبه على مواقف التحدث الحياتية . وفي نهاية الدراسة قدم الكاتب تحليلاً لموقف من مواقف التحدث اليومية ؛ موضحاً كيفية تدريب المتعلم عليه .

وفي عام (١٩٩٤ م) سارت دراسة (إكسى هونج دونج Dong Xiaohong) في الاتجاه ذاته ، حيث بحثت كيفية تنمية كفاءة الاتصال الشفهي (لاحظ اهتمام الدراسات بالاتصال الشفهي) فأشارت في البداية إلى أهمية تمكن المتعلم من الاتصال الشفهي في لغته الأم .

وقدم الباحث عدة أفكار لتنمية مهارات التحدث ، منها تحديد خلفية الكلمات الموجودة لدى المتعلم قبل البدء في التدريب والتنمية ، ثم بعد ذلك نكسبة كلمات جديدة ، ونطلب إليه توظيفها من خلال كلامه عن نفسه ، أو عن أحد أصدقائه ، أو عن واقعه حدث له . وبلي ذلك الخطوة الثالثة ، وهي تقديم موضوعات أو أفكار أو مواقف أو عناوين موضوعات ؛ يطلب إليه التحدث عنها .

وقدم الباحث في النهاية نماذج يتم من خلالها التدريب على مواقف الاتصال الشفهي .

أما دراسة (العريشي Al - Arishi ، ١٩٩٤ م) التي أشير إليها عند الكلام عن المداخل في بداية هذه الدراسة ؛ فقد عرضت لمدخل تكاملي لاستخدام التقنية في تدريس الاتصال اللغوي وهما : جهد المعلم ، واستخدام معطيات التكنولوجيا ، وهذا ما جعل الدراسة تقترح برنامجاً لغوياً ، يقوم على هذين الأمرين معاً .

وامتداداً لتقديم استراتيجيات للتدريب على الاتصال الشفهي كانت دراسة (تيبين دونج Dong Taipin ، ١٩٩٥ م) التي قدمت استراتيجية تجريبية - هذه المرة - وقد طبقتها الباحثة عملياً ؛ حيث درست الطلاب على مواقف التحدث من خلال تقديم أفكار لهم ؛ يتحدثون من خلالها ، وكان عددهم خمسة وعشرين طالباً ، وأوضحت الباحثة لهم خلفية الموقف الذي سيجري فيه

الاتصال ، وفي البداية كان الطلاب يقعون في أخطاء كثيرة ؛ لكن المعلمة - الباحثة - كانت تخلق لهم فرصاً للكلام .

وإجرائياً فقد صنفَت الدراسة العينة من خلال اختبار قبلي إلى أقسام ثلاثة: طلاب ضعاف ، طلاب متوسطون ، طلاب متميزون . وبعد التجربة ، اتضح من خلال نتائج الاختبار البعدي ارتفاع أداء العينة جميعاً في المواقف التي درّبوا عليها ، وقد استطاعت الدراسة تنمية مهارات التحدث لدى العينة ، وتنمية كفاءة الاتصال ، والتخيل الذاتي لديهم .

وفي العام نفسه (١٩٩٥ م) سعت دراسة (جساكا وليمنز Williams, Jessica) إلى تقديم رؤية كشفية بحثية عن تنمية الاتصال اللغوي من خلال مدرس الفصل . وقد عدت الدراسة التدريب على الإجابة عن الاختبارات الشفهية أساساً لتحسين الأداء اللغوي لدى الطلاب كما عدت التدريب على كتابة الخطابات أساساً لتحسين الأداء اللغوي الكتابي .

وكانت نقطة التحول في تدريس الاتصال اللغوي ما عبرت عنه دراسة (مارينا وميرسي سيلس وآخرون Celce- murcia , mariann and othehs ١٩٩٧ م) التي قدمت مدخلين لذلك ، هما المدخل المباشر الذي يعتمد على تقديم معلومات لغوية جديدة في شرح التدريبات اللغوية ، والمدخل غير المباشر الذي يشتمل على ابتكار مواقف تقود المتعلم إلى اكتساب مهارات اتصالية.

وعوداً للدراسات النظرية مرة أخرى ، ففي العام نفسه (١٩٩٧ م) قدمت دراسة (ليو إكسوكونج Xiaoqing liao) تأصيلاً لمدخل تدريس اللغة اتصالياً ، وذلك بالتأريخ لهذا المدخل ، وبيان خلفيته التي تكمن في البحث عن تنمية المقدرة اللغوية ، وأرسى كذلك قواعد تدريس هذا المدخل ، وذلك بداية من تحديد أهداف تدريس اللغة اتصالياً ، ومروراً باستخدام مهارات الاتصال في الحياة اليومية ، وفي

مواقف التخاطب داخل الفصل ، وانتهاء بتمية مهارات اللغة الأربع . وتحقيق هذا يعتمد على دور المتعلم ، والمعلم ، وطريقة التدريس ، التي تساعد على تنمية المهارات الاتصالية .

د - تعقيب وتعليق على دراسات هذا المدخل :

ثمة ملاحظات يمكن استقراؤها من خلال ما عرض له من دراسات في هذا المدخل ، وأهمها :

١ - لم تنشط الدراسات الميدانية المستقلة بالمدخل التواصل في الدراسات العربية ، حيث مالت هذه الدراسات إلى تناول الاتصال اللغوي من خلال المدخل المهاري.

٢ - الطابع النظري والأكاديمي ، والتحليلي هو السمة البارزة للدراسات العربية التي تناولت هذا المدخل ، والدراسات المعربة أثرت هذا المدخل على نحو ماتبين .

٣ - نأت الدراسة بنفسها عن تناول الدراسات الكثيرة التي عنت بتدريس اللغة اتصالياً في اللغة الثانية ، فهذا بعيد عن اهتماماتها ، ومجال بحثها .

٤ - جاءت الدراسات الأجنبية في المدخل الاتصالي أكثر تنوعاً ، وقد تباينت اهتماماتها ما بين دراسات تأصيلية ، وأخرى وصفية ، ثم كان المنهج التجريبي ذا الكلمات العليا في الكثير منها ، حيث عنت بتقديم استراتيجيات لتنمية مهارات الاتصال اللغوي ، لدى الطلاب .

٥ - يلاحظ أن الدراسات الأجنبية ركزت على تقديم نماذج تدريجية في نهايتها ، وهي مواقف لتدريب الطلاب على مواقف الاتصال اللغوي ، مما جعل من هذه الدراسات مادة ثرية ؛ يعول عليها في تنمية مهارات الاتصال اللغوي من خلال مواقف محددة ، ومن خلال محتوى عام ؛ أحسن اختياره .

هذا عن دراسات المدخل الاتصالي ؛ التي تصلنا بلاشك إلى المدخل الأخير ، وهو المدخل الوظيفي الذي نتحول إليه الآن بحوله تعالى .

رابعاً : المدخل الوظيفي

أ - تمهيد نظري :

مفهوم تدريس اللغة وظيفياً من المفاهيم التي نبه عليها الأقدمون مثل الجاحظ وابن خلدون باختيار المادة اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم ؛ وتؤدي وظيفة تعبيرية في حياته ، وقد ظهرت تطبيقات حديثة على هذا الفهم ، وإن بقي المضمون متشابهاً ، وهذا ما سندلل عليه فيما يلي .

فالمقصود بتوجيه تعليم اللغة توجيهاً وظيفياً (Functionally) " أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة . ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المعلم " (داود عبده، ١٩٧٩م، ٩) .

واللغة كما هو معروف لها أربع وظائف أساسية تلخص الأهداف العملية التي من أجلها يتعلم الإنسان اللغة عادة ، وهذه الوظائف هي (التفكير - التعبير - الاتصال - حفظ التراث) . ولو سألت عربياً : " لماذا تعلمت اللغة الإنجليزية ، مثلاً ، أو لماذا تود أن تتعلمها " ؟ لأجابك على الفور : لكي أفهمها حين أسمعها منطوقة ، ولكي أفهمها حين أراها مكتوبة ، ولكي أتكلمها وأكتبها بطلاقة ودقة معبراً عن أفكاري .

وهذا القول ينطبق على اللغة العربية الفصحى ، كما ينطبق على غيرها من اللغات . وتدريسها لا يكون وظيفياً إلا إذا وجهت نشاطات المعلم ونشاطات التلاميذ نحو تحقيق الغايات الأربع السابقة ، أي إذا وجهت تلك النشاطات وجهة تساعد التلاميذ في تحقيق المهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على استعمالها في