# **أولا : المدخل التكاملى**

## **تمهيد نظري :**

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

فالتكامل أسلوب لتنظيم عناصر الحبرة اللغوية المقدمة للطلاب ، وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها ، وتوظيفــها في أدائهم اللغوى , وذلك من خلال محتوى لغوى متكامل العنـــاصر ؛ ترتبـــط فيـــه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية ، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة ، ونــــوع الأداء المطلوب من خلال نص شعرى أو نثرى ، أو موقـــف تعبـــيرى شـــفهى أو تحريرى ، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءالها على التكامل والممارسة والتدريــــب ، وتقويم الطالاب أولاً بأول .

وذلك هدف تحقيق التكامل بين جوانب الحبرة اللغوية : الجانب المعــــــرفى مـثلاً فيما يقدم ضمن المحتوى اللغوى ، وتوجيهات لممارسة اللغة ؛ استماعاً أو تحدثاً أو قراءة أو كتابة ، والجانب الوجداني مـثلاً فيما يمكن أن يكتسبه الطـــــالب مـــن اتجاهات وقيم ؛ نتيجة دراسته الموضوعات المتكاملة في المنهج ؛ ومــــن ثُ يتحقـــق التكامل داخل المتعلم ؛ مما ينعكس على ممارسته اللغة ، وأدائه لها.

وبالنظر إلى طبيعة اللغة يُرى " أها تتكون من أنظمة لغوية هـــــي النظــــام الصوتيّ والنظام الصرفي والنظام النحوى للغة ، حين يطلق على الأفكــــار المركبــــة نظاماً يكون بين بعضها وبعــض علاقات عضوية، بحيث تؤدى كل واحدة منــــها 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  
شـ ٢٠٠ ( تمام حسـان ، ١٩٧٣م ، ٣١٢)  
ولذا فإن أبرز مالتسم به اللغة كوفما وحدة متكاملة ، وهذا التكامل يرجـع إلى كون اللغة مجموعة من النظم ، التى تتكامل فيما بينها ، وتسـتكنها علاقــات وصلات متبادلة فيما بينها ، بحيث لايؤدى كل نظام غرضه كاملاً إلا عندما تكـون هناك تراكيب أخرى تضفى عليه دلالات . كما يرجع إلى كون الأداء الوظيفـــي للغة يعكس هذا التكامل ، حيث يستخدم اللغة بجملتها وبكل عناصر هــــا ، كمــــا يؤدى كل نظام منها وظيفته بالتعاون مع النظم الاخرى .

ويستمد التكامل اللغوى أسسه من كون الإنسان ينتج اللغة متكاملـــــة ، كما أنه أساس جوهري في طبائع الأشياء ، وله أســــــه الفلســفية والاجتماعيــة والنفسية ، ويقصد به التآزر والتعاون الموجود بين عناصر كل ظاهرة ومكوناتــــا ؛ حتى تستطيع أن تقوم بوظيفتها ودورها في الحياة .

وقد أصبح الأخذ بالاتجاه التكاملي كمدخل لدراسة اللغــــة " مــــن أهــــم الأسس التى تساعد المعلم على التكامل الطبيعى ، وعلى استمرار هذا التكــــــامل عنده ، وأن يعنى بالفائدة التى يجنيها المعلم من المادة الدراسية ، ويهتم بنماء المعلم نمواً متكاملاً في مختلف النواحى لتكامل خبراته السابقة بخبراته الحالية " (مجــــــدى عزيز ابراهيم ، ١٩٨٥م ، ٢٥٠) .

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

(وبوسع القارىء الرجوع إلى كتب التخصص التى عرضت لمزايا نظرية الو حـدة في مقابل نظرية الفروع في تعليم اللغة ؛ ليتأكد له ذلك ) .

وفي دراسة اللغة نجد مجالات التكامل رحبة ، فهناك التكامل بــين فــروع اللغة ، بين فرعين منها أو أكثر أو بين فنون اللغة ، أو بين اثنين منها ، أو بين فــر ع وفن لغويين ؛ وهذا ماسنجد تطبيقاً عليه في الدراسات التى سنعرض لها .

وإجمالاً فإن عناصر الحيرة اللغوية التى يمكن دراسة التكامل من خلافـــــا ، هي النصوص اللغوية التي تكون مجالاً للتكامل ، والمواقف التعبيرية الأدائية ، وفنون الأداء اللغوى ، والتدريبات اللغوية ، وقواعد اللغة ، وألــــوان النشــــاط اللغــــوى المصاحب .

ولتحقيق التكامل بين العناصر السابقة ثمة عدة مداخل للتكامل تقترحــــها الأدبيات التربوية مثل : " المدخل المفهومي ، ويكون التركيز فيه علــــى المفــاهيم الرئيسة ، والمدخل البينى ، ويعتمد على المشكلات البيتية كأســـــاس للتكــــامل ، ومدخل الأفكار الأساسية ، وفيه تنظم المجالات المعرفية المختلفة في ضــــوء بعــض الأفكار الأساسية . ومدخل الموضوع ، ويعتمد على أن أية مجموعة من الموضوعات المميزة في إطار خاص بها يمكن دراستها على أكثر من ترتيب ومدخل العمليــــات ، وفيه توجه العناية إلى عمليات خاصة تكون أساساً للتكامل ، مثل العمليات الــــتى يحصل التلاميذ بواسطتها على المعلومات ، مع مراعاة تتابع هذه العمليات وتطورها "( شيسمان Shesman، 19Vr 1 ( ٢٤ ) و

ورغم أن مدخل العمليات هو الأقرب الى طبيعة اللغة ومهاراتها لكونه يعنى بالمتعلم الذي يمارس اللغة في التواصل مع غيره ، كما يعنى بالسياق اللغوى الــــذي يدرب المتعلم من خلاله على مهارات اللغة ؛ فإن مدخل الموضوعات ، ومدخـــــل

المفاهيم هما الغلبة في البحوث التى درست التكامل ،خاصة العربية منــها ، كمــا سيتضح في تتبعنا المسحى التاريخي ها الآن .  
ب - الدراسات العربية فى المدخل التكاملى :  
وعندما نتتبع الدراسات التي عنيت بالتكامل اللغوي ؛ فنجد حتماً علينــا قبل رصد الدراسات الحديثة التي انتهجت التكامل فكراً وتطبيقاً ؛ فإننا أمام حقيقة مهمة ، وهي أن هناك دراسات قديمة في تراثنا اللغوى أُسست على التكامل فقــــد أدرك القدماء حقيقة تكامل اللغة ، وهذا ماتؤ كده مؤلفات عبد القاهر الجرجــليّ ، والزحشرى ، وابن جنى ، والمبرد ، وابن قتيبة ، وابــــن خلــــدون ، والســكاكى وغيرهم ؛ حيث جاء تعاملهم مع اللغة من إدراك التكامل والترابط بــين أجــزاء القالب الأدبى ، وإدراك العلاقات داخله .

وهذا الاتجاه ذاته يمكن رصــــده في بعــض الدراســات الغربيــة لــدى (تشومسكي ودى سوسير ) وغيرهما ، " حيث عُنى البنيويون هذه العلاقــــات الموجودة بين العناصر اللغوية في دراسة العمل الأدبى ، وأدركوا أن جوهر النظــــام اللغوى في العمل الأدبى يقوم على تآلف مجموعة من العناصر الــتى تنشــأ بينــها علاقات " ( حلمى خليل ، ١٩٨٨م ، ٩٩ )

وإذا ارتقينا للأمام فإن الباحث يجد أن المؤتمرات التى عمدت إلى تطويــــر تدريس اللغة العربية قد دعت إلى تحقيق التكامل ، ومن ذلك ( مؤتمر الخرطــــوم ، فبراير ١٩٧٦م ) الذى كان من أهم توصياته " أن تعطى بعض النصوص لتكــون محوراً يرتبط به مايمكن من موضوعات القراءة تدريس علوم اللغــــة العربيــة وآداهما ، ١٩٧٦م، ص ٦٥٥ ) .والتعبير والنحو " ( مؤتمر تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآداهما ١٩٧٦ م ص٦٥٥ ) .

على أن هذه التوصية لم يُستحب ها بحثياً إلا في عــــام ١٩٨٣م ، حيــث استهدفت دراسة (أمال عبد ربه إبراهيم ، ١٩٨٣م ) معرفة أثر طريقة الوحدة

على تحصيل تلاميذ الصف الأول بين البنين والبنات في التحصيل ، وذلك بالمقارنتا بأثر الطريقة التي يتم بها تدريس اللغة العربيتة باسنتخدام الفـروع المفصلـة . ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة وحدة متكاملة في اللغة ، وأعدت اختباراً تحصيليـاً لموضوعات الوحدة ، التى طبقت على عينة من تلاميذ الصـف الأول الإعـادى العام . وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تحصيل الجموعة التي درسـت بطريقـة الوحدة أعلى من مستوى تحصيل الجموعة التى درست بطريقة الفروع المنفصلـة . وجاءت توصيالها استجابة لهذه النتيجة الرئيسة ؛ فأوصت بضرورة تدريس اللغــة العربية بطريقة تساير طبيعة اللغة واستخدامها .

وبعد ذلك بعام واحد اتبع ( عبد الرمن كامل ، ١٩٨٤م ) المنـهج ذاته فنهض للتعرف على مدى فاعلية الطريقة التكاملية في تدريس النحو والقـراءة لطلاب الصف الأول الثانوى العام ، وذلك بمقارنتها بالطريقة المعتادة وبين البنسين والبنات . غير أن الدراسة لم تجدد في أدواها ؛ فكانت هي نفسها أدوات دراسـة (أمال عبد ربه ، ١٩٨٣م ) ، وهذا يرجع لضييق الفارق الزمنى بين الدراسـتين ، ولكومما من الدراسات المبكرة نسبياً في هذا المجال . وكانت توجـهات النتـائج لصالح الجموعة التجريبية التى 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 فنوها .

وعوداً لقياس أثر التكامل على التحصيل ، وفي الإطار ذاته كانت دراسـة (نادية على أبو سكينة ، ١٩٨٦م ) التى بحثت أثر استخدام الاتجاه التكاملى في تدريس اللغة العربية على تحصيل الصف الأول الثانوى العام لاحظ أنه الصف ذاتـه الذى اختاره (عبد الرممن كامل، ١٩٨٤م) . والأدوات الــتى اسـتخدمتها

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

واستمر عطاء الباحثين في دراسة التكامل ؛ لكنه عطاء نظرى تأصيلى هذه المرة ، فكانت ( نظرية الاكتمال اللغوى ) التى جسدها ( أممد طاهر حسنين 19AV م ) فيما أسماه منهج شامل متكامل لتعليم اللغة العربية ؛ مستهلاً التنــاول بالتأريخ لفكرة التكامل عند الأقدمين ، حتى يصل إلى ماأسماه نظريــــة الاكتمــال اللغوى ، التى يقول عنها في النهاية : وهي النظرية التى حام حولها القدماء، وأرادها الحمدلون ، إلى أن قدمها بصوت عالً - وفي تواضع شديد - هذا الكتاب. وكان من الذين حاموا حولها بعد ذلك بوقت قصير ، ( محمــــود أممــــد السيد ، 19AA م ) في كتابه طرح فيه أفكاراً مهمة ؛ تعد تطوراً في هذه الفترة ، وجعل عنوانه ( اللغة .. تدريساً واكتساباً )، وكان من الاتجاهات الحديثــة في تدريس اللغة التى تحمس لها الكاتب دعوته إلى اعتماد المنهج التكاملى في تدريـــــ اللغة ، ودلل على صلاحية هذا المنهج من خلال فساد فكرة الفروع الســـائدة ، ثم قدم نماذج يتحقق بها التكامل ، وفصل القول فيها ، مثل التكامل بين الاســــتتماع والتحدث ، وبين الاستماع والقراءة ، والاستماع والقراءة ، والقراءة والكتابــة ، والتحدث والكتابة . وبشىء من الاستقراء يتضح أن الدراسات التى عُرض لها آنفاً تعاملت مــع التكامل على أنه ( قضية كلية ) أى التكامل بين الفــــروع ( ولازلنــا نبحــث في الفروع إذ لم يقفز لساحة البحث بعد التكامل بين الفنون ) .

ولنتاول التكامل في صور تطبيقية بين فرعين أو أكثر عُقدت ( ندوة اللغة العربية 19AA م ) ، وكان من البحوث التى عُرضت بها بحــث تــأصيلى عـــن تدريس النحو من خلال النصوص ( دراسة على إسمــــاعيل 19AA م ) فتتبــع فكرة التكامل تاريخياً ومعاصرياً ، وقدم شواهد على كيفية تدريس النحو من خلال

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

وهكذا تنامى اتجاه دراسة التكامل ؛ فتبنتـــه دراســـتان في العـــام التـــالى (١٩٨٩م ) وكلتاهما تنحو ماأسميناه بالتكامل بين فرعين أو أكثر ، فكانت أولاهـــد ( دراسة محمود دسوقي ١٩٨٩م ) التى استهدفت بناء برنامج متكامل بــــين فرعين من فروع اللغة العربية ، وهما البلاغة والأدب في المرحلة الثانوية العامــــة ، وقياس أثره على التحصيل والتذوق الأدبى. وقد استخدم الباحث كلمة ( تطويــر) في عنوان دراسته التكاملية ، والمراد بالتطوير تحديث تدريس البلاغة مـــن خــلال النصوص ، على أنك تجد هذه الكلمة تزيداً في العنوان لأن البرنامج المتكامل الــذي يدرس البلاغة من خلال النصوص هو عمل تطويري في حد ذاته .

ولاتختلف الأدوات والتصميم التجريبى كثيراً عن الدراسات السابقة سوى استخدامه مقياساً للتذوق الأدبى من إعداد ( رشدي أحمد طعيمة، ١٩٧١م)، ومن ثم فقد جاءت النتائج متوقعة ؛ فقد ارتفع أداء الجموعة التجريبية في تحصيـــل مادة البلاغة ، وارتفاع مستوى التذوق الأدبى لديهم ( لاحظ عمومية كلمـــــة مستوى ) . وهذه العمومية ذاقا تجدها واضحة في التوصيات التى خلصت إليها ، ومن ذلك الدعوة إلى الربط بين مايرد في بعض المواد الدراسية الأخرى من صــــور بلاغية ، وبين المفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

وأما الدراسة الأخرى التى أجريت في العام ذاته فكانت ( دراسة أحــــــد عبده عوض، ١٩٨٩م ) التى استلهمت من نظرية النظم للإمام عبــــد القــاهر الجرجاني إطاراً يؤسس عليه في تحقيق التكامل بين النحو والبلاغة لـــــدى طـــلاب الصفين الأول والثاني والثانويين ، وقد قدمت الدراسة مصطلحاً جامعاً للعلاقة بــين

النحو والبلاغة هو ( العلاقات النحوية والبلاغية ) ولم تكن بدعا في ذلك ؛ فقـــــد غُبر عنه في الدراسات التراثية . وسعت هذه الدراسة إلى تقديمه في إطار تربــــوى ؛ مستخدمة اختبارات تحصيلية تجمع بين المفاهيم النحوية والبلاغيــــة ، واختبــارات أخرى للعلاقات النحوية البلاغية وكشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج العامة ؛ التى تتصل بمستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والبلاغيــــة ، التى جاءت في مستوى متوسط ؛ في حين تدنى مستوى تمكنــــهم مــــن العلاقــــات النحوية والبلاغية .

وقد قدمت الدراسة توصيات عامة ؛ نبع بعضها من الدراســـة النظريــــة ، وبعضها من اجراءات الدراسة ، وبعضها من نتائجها . كما قدمت توصيات خاصة بطرق التدريس لما أسمته النحو البلاغى وتوصيات للتقويم تربط بين النحو والبلاغــة في اختبارات موضوعية ، ثم توصيات خاصة للمعلمين ؛ تساعدهم علــــى تحقيق التكامل فكراً ولمجا .

ومن خارج مصر طُبقت دراسة تكاملية أخرى في دولــــة قطــر ، وهـــي (دراسة بسرية سعيد الملا ، ١٩٩٠م ) التى صممت برنامجــــاً متكـــاملاً بـــين القواعد الوظيفية والقراءة ، وبحثت أثره على الأداء اللغــــوى لــــدى تلميـــذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بدولة قطر .

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

ومهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الكتابة . وندهى أن تـــأتى التوصيــات 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 ، وعــــــرت ( دراسة جمال مصطفى العيسوي 1991م ) عن هذا الاتجاه فقـــــد صممــــت 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 عمليــة الاتصال اللغوى ، وجسدت ذلك إجرائياً من خلال برنـــــامج لتنميــــة مــــهارات التحدث ؛ أردف بدليل معلم له ، وأرفقت به نماذج لتعيينات البرنـــــامج ، كمــــا أعدت بطاقة ملاحظة لمهارات التحدث ، واختبار للاستماع الهادف . والجديــد في البرنامج أنه جمع بين مهارات التحدث والاستماع معاً ، وأوردها الدراسة في إطــــار متكامل من خلال مستويات اللغة ( الأصوات - والكلمات - والســـياق والقواعد - والسرعة والطلاقة ) . وكان من أهم نتائج الدراسة تحديد مجموعة من مهارات التحدث ومهارات الاستماع الهادف في إطار مستويات اللغة ، كمــــا خلصت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات التحدث والاستماع الهــدف، وأكدت وجود علاقة دالة بين أداء التلاميذ لمهارات الاستماع الهادف ، وأدائــــهم لمهارات التحدث بعد تطبيق البرنامج. وجاءت توصيات الدراســــــة بــــالدعوة إلى الإفادة من أدواها في تنمية مهارات التحدث والاستماع، فضلاً عــــــن توصيــــات للمعلمين ، وأخرى خاصة بطرق تدريس الاستماع والتحدث .

واستمراراً لدراسات التكامل ، ولكن بين الفروع هذه المرة ، طوّر ( أممد عبده عوض، ١٩٩٢م ) أطروحته في الماجستير عن التكامل بين النحو والبلاغة، فأضاف متغيرات جديدة ، وصمم منهجاً نحوياً بلاغياً ، رُسمت معالمه من التسـاصيل النظرى الذى أشير إليه في عرض رسالته للماجستير ؛ فجاءت رسالته للدكتــــوراه باحثة عن أثر المنهج النحوى البلاغى - الذي صممته - علــــى تنميسـة مــهارات الإنتاج اللغوى والتذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية .

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

وقد أثبتت الوحدة فعالية في تنمية مهارات الإنتــــاج اللغــــوى الإبداعـــي بنوعيها ، ومهارات التذوق الأدبى بمحاورها الأربعة ، وذلك بما اشتملت عليه مــن تدريبات ومناشط وممارسات ؛ أحدثت أثرها الملموس في إتقان الطلاب لمــــهارات الدراسة . ولما تعددت نتائج الدراسة ؛ فقد تنوعت توصيـامًا ؛ ففاقت الحمــــــــين توصية ؛ تدور معظمها في إطار وضع المناهج اللغوية التى تحقق صــــوراً للتكــــامل اللغوى ، وتتيح للطلاب الاتصال بالاتجاهات الحديثة في تحليل النصوص ، وألحــــت توصيـامًا على المعالجة المتكاملة لفنون اللغة وفروعها من خلال مادة لغوية ، دقيقــة الاختيار .

وتمّ دراسة أخرى في العام ذاته ؛ تناولت التكامل، ولكن مــــــن منظــــور تخليلى لكتب اللغة العربية ، وهي دراسة( إيمان محمد أممد فرغل، ١٩٩٢م )

وعنواها ( التكامل في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي ، واتجاهــــــات المعلمين نحوه -دراسة تقويمية - ) . وقد أعدت الدراسة قائمة بأســــس التكـــامل اللازمة لمحتوى اللغة العربية ؛ بنت عليها استطلاعاً للرأى لمعلمي اللغة العربية حول مدى توفر أسس التكامل في الكتاب ، وأعدت كذلك مقياساً لاتجاهات معلمــــــى اللغة العربية حول التكامل في الكتاب ، كما وضعت الدراسة تصوراً لكتاب اللغــة العربية المتكامل . ومن أبرز نتائج البحث أن كتاب اللغة العربية للصف الخــــامس الابتدائى قد تحققت فيه فكرة التكامل , ولكن ليست بدرجة كبيرة . ووجــــهت الدراسة في توصيالها معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى ضرورة اســتخدام الأسلوب التكاملى في حصص اللغة العربية بطريقة صحيحة لتحقيـــق الأهـــاف المنشودة .

ولأن اتجاه تكامل الفنون آخذ في التنامي ؛ فقد آذن عام ١٩٩٣م بظــهور دراسة جديدة تجمع بين مهارات التعبير الشفهى والقراءة الجهرية ، وتنمى تلـــــك المـهارت لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وهي دراسة ( أحمد زينهم أبــــو حجاج، ١٩٩٣م ) ، وفي التأصيل النظري لها عُرض للتكامل بــين الفنــون ، والعلاقات فيما بينها وخصوصية العلاقة بين مهارات التعبير الشــــفهي والقـــراءة الجهرية ؛ فيما أسماه الباحث ( مهارات الأداء ) . وقد تجسدت المهارات في وحدتين تجريبيتين ؛ أعدت لهما القياسات القبلية والبعدية . وقد تمكنت الوحدة المقترحة من تنمية مهارات الأداء في التعبير الشفهى ، وتمكنت الوحدة الأخــــرى مــــن تنميـــة مهارات الأداء في القراءة الجهرية ، كما نمت المهارات المشــــتركة بــين القـــراءة الجهرية والتعبير الشفهى . ولأن الوحدتين قد حققتا فعالية كما أوضحت النتــلج ؛ فقد أوصت الدراسة بالاسترشاد هِمما عند تدريب التلاميذ على تلك المــــهارات . وامتدت الدراسات التجريبية التى درست التكامل ، فكانت هذه الدراســـة الـــتى

بحثت أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لتلاميـــــــا الصـــــف الأول الاعدادى ، وهي دراسة ( علي عبد العظيم سلام ، ١٩٩٣م ). وأبرز سمـــــة في هذه الدراسة ربطها بين الفروع والفنون في إطار متكامل ، فقد حللت الأســـئلة والتدريبات اللغوية ، للإفادة منها في صياغة منهج متكامل ، ثم تصميــــــم وحـــــدة متكاملة من منهج اللغة العربية المتكامل ، وإعداد مرجع ها .

كما أعدت مقياس الأداء اللغوي ، واشتمل علــــــى ممســـــة اختبــارات (اختبار الاستماع - والقراءة الصامتة - والقراءة الجهرية - والتحــــدث - والكتابة ) . وحددت عينة الدراسة في أربعة فصول اختبرت عشــــوائياً بــين فصول الصف الأول الإعدادى ، اثنان للمجموعة الضابطة ، واثنان للتجريبية .

ولم تكن نتائج الدراسة خارجة عن سياق النتائج السابقة فجاءت الفــروق ذات الدلالة الاحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الأداء اللغوي بصوره المشــــار إليها . وكانت التوصية بوضع خطة منهج اللغة العربية الذي اقترحتـــــه الدراســـة موضع التنفيذ ، فضلاً عن ضرورة مراعاة مخططى مناهج اللغة العربية التخطيط لألوان النشاط اللغوى المصاحب لمنهج اللغة العربية ، وربطـــــها بمــــهارات الأداء اللغوى من أهم توصيات الدراسة .

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

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

وقد عدت الدراسة الأطر التي توصلت إليها للتصور المقترح هـــي نتـــائج الدراسة ، وأسماها (أهم الأطر) ، وأولها التكامل في تدريس مهارات اللغة الأربع في الموقف التعليمي الواحد ، وثانيها عن المنهج اللغوي المتكامل ، وثالثها عن المهارات اللغوية ، ورابعها عن المناشط اللغوية المصاحبة لتدريس اللغة ، وهذه الخاور ذاقــــا غدت نواة للتوصيات والمقترحات التي كان الاهتمام بمنهج التكامل أبرز مافيها .

ولا نكاد نترك الدراسات المنهجية العامــــــة في دراســـة التكـــامل مثـــل دراسة(صيرعبد الوهاب ، ١٩٩٣م ) التي تعاملت مع التكامل كقضية كليــة ، حتى نعثر على دراسة أخرى ، تعد امتداداً لدراسة (أحمد عبده عوض، ١٩٩٢) وهي دراسة ( فوزى عبد القادر محمد، ١٩٩٥م ) التي درست أثر تكـــــامل تعليم المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية على تحصيل طلاب المرحلــــــة الثانويــــة الأزهرية ، وتذوقهم الأدبي ، واتجاهأهم نحو اللغة العربية.

والطريف هنا أها تعيد إلى الأذهان متغيرات تناولتها الدراسات المبكــرة في دراسة التكامل اللغوى خاصة ( التحصيل - الاتجاهات ) أما ( المفاهيم النحويــة البلاغية ) فقد حسمت في دراسة سابقة ( أحمد عبده عــــوض، ١٩٩٢م ) ، ويبقى التذوق الأدبي الذى عولج هو الآخر في الدراسة ذاقا من منظور التكــــــامل أيضاً . وكأن الدراسة رغم حداثتها لم تضف جديداً إلى دراسات التكــــــامل بــين الفروع فقد جمعت أشتاتاً من دراسات سابقة ؛ مزجت بينها .

وإجرائياً فقد صممت الدراسة وحدة متكاملة ؛ لتحقيق أهدافها ، كمــــــا أعدت اختباراً تحصيلياً لقياس مدى اكتساب طلاب الجموعة التجريبية والجموعات الضابطة للمفاهيم المتضمنة بالوحدة المقترحة ، كما أعدت مقياساً للتذوق الأدبي ، وآخر لقياس اتجاهات الطلاب نحو اللغة العربية . وأفادت نتائج الدراسة ارتفـــــاع مستوى التحصيل للمجموعة التجريبية التى درست لها الوحدة ، والشيء ذاتــــه في

زيادة مستوى التذوق الأدبي لديهم ، وفي ارتفاع مستوى الاتجاهات الإيجابية نحــــو اللغة العربية لدى المجموعة التجريبية . ودعت الدراسة إلى تبـــنى بنـــاء وحــــدات 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 والتقويم .

وهكذا تنوعت الدراسات العربية التي تناولت مدخل التكامل اللغوى مــن زوايا عدة ، رصدت هنا ، دون حاجة إلى إعادةها ؛ تجنباً للتكرار .

ج - الدراسات الأجنبية في المدخل التكاملـي :

ولم يكن المدخل المتكامل بعيداً عن ( الدراسات الأجنبيــــة ) ، وصــــور التكامل التى تسعى إلى تحقيقها هذه الدراسات تارة يكون بين فروع اللغة ، أو بين فنوها ؛ فدراسة ( هيلي Healey ، 199) تدخل في اطار تكامل الفنون ( بــين التحدث والقراءة ) وعنواها (العلاقة بين الكفـــــاءة في اللغــــة الشــــفوية والتحصيل في القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثــــالث مــــن مرحلــــة التعليم الابتدائي ) وتمثلت عينتها في أربعة وثلاثين تلميذا من الصــــف الثــــانى ، وستة وثلاثين تلميذاً من الصف الثالث في مدرسة هاريسون بولاية كلورادو .وطبق اختبار متروبوليتان للتحصيل القرائى ، 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 ، والتحصيــل القرائى لدى تلاميذ الصف الثاني ، كما لا توجد فروق دالة بين معظــــم متغــــيرات الكفاءة في اللغة الشفهية ، والتحصيل القرائى لدى تلاميــــذ الصــــف الثــالث . وتوصلت كذلك إلى أنه لا تختلف العلاقة بين الكفاءة في اللغة الشفوية والتحصيــل القرائى فيما بين الصفين الثاني والثالث .

وإذا كانت دراسة ( هيلي ) تبحث في وجود علاقات بين فنون اللغـــــة ؛ فإن ثمة دراسات أخرى اتبعت المنهج التجريبي في قياس أثر التكامل اللغوي علـــــى الأداء ، ومن ذلك دراسة (راسينــــــــكي T.V. Rasinsky ، و199 م ) وعنوانها " أثر كل من طريقتي القراءة المتكررة ، والاستماع أثناء القــــراءة علــــى الطلاقة في القراءة . وكانت عينتها من عشرين تلميذاً من تلاميذ الصف الثـــــالث الابتدائي ، حيث وزعهم الباحث على مجموعتين ، وذلك عن طريق المزاوجة ، وقد تمت المزاوجة في القدرة القرائية ، وذلك عن طريق الاستعانة بمدرسي الفصـــــول ، والذين اعتمدوا على التقرير الشخصى ، بالإضافة إلى نتائج استجابة الأفـــــراد في اختبار مقنن للقراءة ، وقد مثلت كل مجموعة المستويات المختلفة مــــــن مرتفع ، ومتوسط ، ومنخفض ، واختبرت قطعتان للقراءة في مستوى الصف الرابــــع مــــن إحدى بطاقات القراءة ، وقد راعى الباحث ارتفاع مستوى القطعتين بمقدراسة سنة دراسية ، لتحدى قدرات التلاميذ وتحفيزهم .

وأجريت التجربة في شكل دورتين متتاليتين ، حيث قدمت كلتا المعــــائيتين للمجموعتين التجريبيتين ، الواحدة تلو الأخرى ، ويسبق كل معالجة اختبار قبلى ، ويتبعها اختبار بعدى .

وتوصلت الدراسة إلى فعالية كلٍ من طريقتى القراءة المتكررة والاســــتماع أثناء القراءة في تنمية الطلاقة في القراءة ، والتي تمثلت في السرعة والقراءة ، ومــــن نتائجها كذلك أنه لم تكن إحدى الطريقتين أكثر فعالية مــــــن الأخــــرى في تنميــــة القراءة.

وامتد تواصل الدراسات في مجال التكــــــامل ، وظــــهر مصطلح جديــــد ؛ يسترعى انتباه الباحثين ، وهو ( مدخل المهارات التكاملية ) وتمـــــتل دراســــة (رودواي Rodway 1991 م ) هذا الاتجاه ، فقد سعت إلى التعــــرف علــــى

ماأسمته مدخل المهارات التكاملية المعززة في تدريس القراءة ، وقـــد ضُمــم هــذا المدخل - في الأصل - لتسهيل تعلم الختوى من خلال التعزيــز والتكــامل بــين المهارات اللغوية بين المهارات اللغوية الأربع ، والتي وفق بينها لإشـــــاع حاجــات الطالب اللغوية . وقد أكدت هذه الدراسة على أهمية التكامل بين مهارات اللغــــة الأربع، وأثره على رفع مستوى الكفاءة اللغوية لدى القراء المتقدمين .

وثم دراسة أخرى لم تسع إلى تحقيق التكامل ، وإنما دُرست التكامل مــــن حيث تحققه بالفعل في أداء الطــــلاب اللغــوى ، وهــى دراســة ( هاريســون وكامنسكى Harriaon, Kaminsky (1991م ) التى هدفت التحقق مـــن صدق الافتراض القائل بأن هناك ارتباطاً إيجابياً لدى طلاب الجامعة بين الاتجاهــات الكتابية والتحصيل في القراءة ، وبين الاتجاهاتِ القرائية والاتجاهات الكتابية ، وبين التحصيل في القراءة والتحصيل في الكتابة . وأظهرت هــــذه الدراســة أن تأثــير الاتجاهات لم يكن إيجابياً في التحصيل في القراءة والكتابة لدى طــــلاب الجامعــة ، وأظهرت كذلك أن كثيراً من الطلاب يأتون للجامعة بمهارات قرائية وكتابيــة دون المستوى . وخلصت الدراسة كذلك إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائيــــة بــين التحصيل في القراءة والتحصيل في الكتابة .

وعوداً للدراسات التجريبية في مدخل التكامل فإن دراسة (مارك Mark (1991م ) حددت أثر ربط القراءة والكتابة على مواقف الطلاب وســلوكهم في أثناء كتاباقم الإئشائية داخل الفصل . كذلك تعرف أثر بعض طرق التدريس على علاقة الطلاب باللغة ، ولذلك ثخ تحليل دورهم أثناء القيام بعمليــــات القــراءة ، وإبداع المقالات . وأكدت هذه الدراسة على أهمية ربط القراءة بالكتابة بشــــكل يعزز اعتبارية التداخل الحاصل عند القيام بعمليات القراءة والكتابة ، بما يــؤدي إلى تحسين المهارات القرائية والكتابية لدى الطلاب .

وامتداداً للأفكار ذاهـا كانت دراسة ( سولون Solon ، 1991م ) الـتى أعادت تصميم مقرر قراءة متطور لطلاب كلية المجتمع ، بما يساعد علــــى إيجــاد مدخل جديد لتعليم اللغة بمهاراتها الأربع ( الاستماع - التحـــدث - القـــراءة الكتابة ) في كل واحد . ولتحقيق هذا الهدف ؛ أعدت مجموعة مــــن النصــوص المختارة بعناية ، ثم بدأ الطالاب في دراستها ؛ وفقاً للمدخل الذى حدده البــاحث . وتوصلت الدراسة إلى أن المدخل الخاص بتدريس اللغة ككل واحد متكامل كان له تأثير واضح في مساعدة الطالاب على تحسين مهاراتهم اللغوية .

وارتقت دراسة أخرى بمفهوم التكامل ، فأضافت بعداً تطويرياً تجديديـــاً ، وهي دراسة (مير اناس Meranus 1991م ) التي طوّرت برنامـــــاً أساسياً لتكامل تعليم اللغة وتعلمها ، ومهاراتها العديدة لطالبات كليــــة الفنــون الحــرة للطالبات ، من خلال مايسمى بمدخل تعزيز المهارات المتكاملة ( ISR ). وقــــد أُعد دليلاً للمعلم والمتعلم ؛ اشتمل على مجموعة من الأنشطة التى تســاعد المعلــم على تقويم لغة الطالبات ، ومدى تمكنهن من المهارات اللغوية في بدايــــة الفصــل الدراسية وهايته . وقد أكدت هذه الدراسة أهمية التكامل بين مهارات اللغـة ، وأن الطالبات قد حققن نتائج طيبة باستخدام استراتيجية ( ISR ) .

وأوصت هذه الدراسة بضرورة تطوير هذه الاستراتيجية ، وتنظيم محتــوى البرنامج الذى يطبقها بعناية ؛ حتى تؤتى هذه الاستراتيجية ثمارها المرجــــوة . وإذا كانت الدراسات التى رصدها هذه الدراسة المرجعية في مدخل التكامل قد ســـعت إلى تحقيقه من خلال فنون اللغة ، فلا نعدم وجود دراسات بمعــت بــين مدخــل التكامل ومهارت الاتصال اللغوى ، ومن ذلك دراسة (إلكسندره بـين Penn. Alexandra 1991م ) والتى بحثت تعاون المعلمين عــــبر أنشــطة المنــهج والاتصال التطبيقي . وقد سعت هذه الدراسة إلى تحقيق التكامل بين فنون اللغــــة

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

وسارت دراسة ( بلاتردج براين Brian Paltridge م) في اتجاه تكامل فنون اللغة متبعة المنهج التجريبي ، وذلك من خلال تصميم برنــامج ينمى مهارات القراءة والتحدث والكتابة من خلال محتوى أكاديمي يشمل التدريب على الاتصال الشفهى ، ومهارات كتابة الرسائل ، وتبحث الدراسة كذلك العلاقة بين المحتوى المعرفى والأداء الكتايى . وأما البرنامج الذى أعدته الدراسة فقد تمحــور اهتمامه في تدريج المحتوى اللغوى ؛ الذى اختير بعناية لتحقيق التكامل من خلالــه ، ومن مكونات البرنامج كذلك تقديم اختبارت لغوية قصيرة وطويلـــــة للطــــلاب ، ويعرف من خلالها تدريبهم على الاستجابة لمضامين البرنامج ، وكذلك مدى تحسن المهارات المستهدفة لديهم . وتوصلت الدراسة إلى أن المهارات اللغوية قد تحسنت، ولميت لدى أفراد العينة ؛ مما يعنى مصداقية البرنامج المتكامل الذى أُعد لذلك .

د - تعقيب وتعليق على دراسات المدخل التكاملى : ومن خلال هذا العرض الموجز لبعض الدراسات الـــتى عنيـــت بمدخـــل التكامل ؛ نخلص إلى مايلي :

* التكامل في تدريس مهارات اللغة الأربع له أثر واضح على رفع مستوى كفـــاءة الطالاب اللغوية.
* استخدمت الدراسات عدة مفاهيم جديدة في دراسة التكامل ، ومنها ( مدخل المهارات التكاملية) ( مدخل-المهارات التكاملية المعززة ) .
* استخدام المنهج التجريبي في بكث التكامل اللغوي أكثر إيجابية وفاعلية من غــيره من المناهج ، فقد أعطى أثراً مملوساً في كل الدراسات ؛ يشير إلى اطـــــراد تحســن الأداء اللغوى لدى الطالاب من معظم خالل البرامج اللغوية المتكاملة .
* أثبـت طرق التدريس التي تستخدم في تحقيق التكامل اللغوى فعاليـــة في تنميـــة

المهارات اللغوية.

* الأخذ بمدخل التكامل يستوجب تصميم برامج لغوية متكاملة ، وإعادة تصميــم المقررات الموجودة ، أو تطوير البرامج الحالية .
* لم يتوقف تناول التكامل اللغوى عند تصميم برامج ، وتدريس وحدات ؛ تكاملا بين الفروع، أو بين الفنون ، أو بين الفروع والفنون ، وإنما تعدى ذلك إلى تخليــل كتب اللغة العربية في ضوء التكامل ، ووضع تصور مقترح لتدريس اللغة في ضوئـه كذلك .
* أضيفت متغيرات عديدة للدراسات التى صممت برامج للتكامل اللغوى ، ومــن ذلك قياس التحصيل ، وقياس الاتجاهات ، وقياس التذوق الأدبى أو تنميته .
* يلاحظ التواصل الفكرى بين الدراسات العربية التى عنيت بالتكامل ؛ فبعضــــها امتداد للأخرى، وبعضها أُسس على توصيات دراسات أخرى في التكامل .
* هناك دراسات جمعت بين مدخلى التكامل ، وتنميـــة المسهارات أي ( المدخــل المهارى ) ، وقد أشير إليها أثناء عرضها .

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

ثانياً : المدخل المهارى

أ - تمهيد نظري :

المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم ، والاقتصاد في الوقت والجهد ، وما يساعد على اكتسابها : الممارسة والتكرار، والفهم وإدراك العلاقات والتسللج ، والتشجيع والتعزيز ، والتوجيه ( محمود الســـيد ، ١٩٨٨م، ٨٣ - ٨٥ ). وعرفت المهارة بأنها ( نتيجة لعملتي التعليم والتعلم ، وهي الســـهولة والدقـــة في إجراء عمل من الأعمال ( أحمد زكى صالح، ١٩٧١م ، ٧٩) .

وعرفت المهارة اللغوية بأنها "أنشطة الاستقبال اللغوى المتمثلة في القسراءة والاستماع ، وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة ، وهناك عنصــــر مشترك في كلا الجانبين وهو التفكير ) ( فتحى علي يونس ، ومحمود كــــامل

الناقة ، ١٩٧٧م ، ٣٤ ) .

والمهارة اللغوية كما ترى الدراسة تتحقق بالاستخدام اللغوى الصحيــــح والأداء اللغوى الجيد إرسـالاً واستقبالاً وممارسة وإنشاء وتلقياً ، وهذا الأداء يمكــن ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة الطالب اللغة : استماعاً ، وتحدثــاً ، وقسراءة ، وكتابة .

وما يساعد على تكوين المهارة اللغوية الممارسة والتكرار ، وهذا مانجده في تراثنا العربى، فقد أكد ابن خلدون على أهمية التكرار في تكوين الملكات - علــــى حد تعبيره - إذ يرى "أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصفات ؛ إذ هي ملكــــات في اللسان للعبارة عن المعانى وجودها وتصورها بحسب إتمام الملكة أو نقصافـــــا ، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات ، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب ، فــــإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعانى المقصودة ، ومراعــــاة

التأليف التى يطبق الكلام على مقتضى الحال ، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفسـادة مقصوده للسامع ، وهذا هو معنى البلاغة ، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال ؛ لأن الفعل يقع أولاً ، وتعود منه للذات صفة غير راسخة ، ثم يزيد التكرار فيكـون ملكة أي صفة راسخة " (ابن خلدون ، د . ت ، 9 . 9 ) .

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

وغنى عن القول أنه قد اجتهدت الدراسات في تأصيل المهارات اللغويــــــــة على نحو ماستنضـا بعد قليل ، وحددت مهارات فرعية موزعـــة علــــى المراحـــل الدراسية لكل مهارة من مهارات اللغة ( الاستماع - التحدث - القـراءة الكتابة ) ، وصنفت على أها مهارات شفهية (الاستماع والتحدث ) وأخــرى مرئية ( القراءة والكتابة ) ، وصنفت كذلك على أها مهارات إنتاجية ، وأخــرى

استيعابية .

ولاترى الدراسة ضرورة لاستقلالية ( التذوق الأدبى ) كفن خــامس أو مهارة خامسة، فالأرجى أنه يتبع مهارات القراءة ، وهذا ماثيل إليه كثـــير مـــن الدراسات . على أن الملمح المهم في اتناول هذه المهارات النظر إليها ليس على أهـــا مهارات منفصلة ، وإنما تتفق الاتجاهات الحديثة على النظر اليها من منظور ترابــط فنون الأداء اللغوى ، وتكامل الإنتاج والتلقى ، فثمة علاقــــات متمــــيزة تأثيريـــة وتأثرية بينهما مثل العلاقة بين القراءة والكتابة ، وبين الاستماع والتحدث ، ثم بين الاستماع والقراءة ، ثم بين التحدث والقراءة ، ثم بين التحدث والكتابة ، ثم بـــين الاستماع والكتابة وهكذا .

ولذا يمكن القول إن الصلات بين فنون اللغة كثيرة ومتنوعة ، " وهـــي في معظمها تعود إلى أن هذه الفنون تتشكل أساساً من اللغة المشتركة ، سواء ظــهرت في شكل استقبال كالاستماع والقراءة أم في شكل إرسال كالكالم والكتّابة ، كمــد تعود هذه الصلات أيضاً إلى أن الحيرة أو التجربة التي تؤثر في فن منها تؤثر بالتـــالى في الفنون الأخرى ( فنجى علي يونس وآخرون ، ١٩٨٧م ، ٣٩ ) .

ولأن المهارات اللغوية تتكامل وتتداخل مع بعضها في اســــتخدام اللغــــة استخداماً طبيعياً ، " ومن ثم يتعين أن تنطوى كل مهمة من مهمات تعليم اللغــــة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة واحدة ، فالمواقف اللغوية التى نستخدمها تصبــح فيها مختلف المهارات كالنسيج الواحد المتداخل الخيوط " ( علي علي أحمد شعبان ، ١٩٦٥م ، ٩٦ ) ، ووفقا لما ذكره كــــل مـــن ( لاب وفلــــود Lapp and Flood) فإن فنون اللغة يجب أن تتكامل داخل المناهج ، إذ الاستخدام الهـــــادف لهذه المهارات اللغوية يمكن أن يزود المتعلم بمخرجات فعالة في التعليم اللغــــوي " (Lapp and Flood، ١٩٨٦م ، ٣٤ ) .

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

ولذا يرى أحد المختصين أن " منهج اللغة العربية يكون أكثر فعاليــــــة إذا تناول مهارات اللغة كلها على أفها وسيلة لغاية مهمة وهي الاتصال ، ومن ثم فـــإن التركيز في التعليم الحالي على القراءة والكتابة بدون الاهتمام بالاستماع والتحدث لامسوغ له عملياً ولا واقعياً ، ولابد للمنهج الجديد أن ينظر نظــــرة متوازنــــة إلى المهارات اللغوية ، ولايسمح لمهارة أن تنمو على حساب أخرى، بل يوجه عنايتـــــه

إلى هذه المهارات جميعها بشكل متكامل ومتآزر ، فالتكامل يساعد على تنمية سلوك التلميذ نموا متوازيا من جوانبه المختلفة الفكرية ، والوجدانية ، والأداتية (فتحي علي يونس ، 1999م ، ٢٧ ) .

ولعل القارىء يلمح تشاهاً بين فكرة التكامل وبين تدريس المهارات ، وهذه حقيقة لا يمكن تجاهلها ، وهذا لا يعنى أهما اتجاه واحد ، ولكن إحدى صور التكامل تتحقق في التكامل بين فنون اللغة . هذا فيما يتعلق بالطرح النظرى ، لكن الطرح البحثي الإجرائي لهذا المدخل المهاري لم يتعامل - إلا فيما ندر - مع هذه المهارات من منظور تكاملى ، فكان اهتمام هذه الدراسات يتناول كل مهارة على حدة ، وهذا هو الاتجاه السائد فيها على نحو ما يمكن تفصيله فيما يلي : ب : الدراسات العربية فى المدخل المهاري : الحقيقة أن الدراسات التي تناولت المدخل المهارى من الكثرة بحيث يصعب علينا متابعة المنهج ذاته الذى اتبعناه في رصد دراسات المدخل التكاملى ، وليس هناك من يُدٍ سوى محورة الدراسات العربية التى عنيت بالمدخل المــــــــارى ، وفـــق مايلي : 1 - دراسات في ما يسمى ( منهج المهارات اللغوية ) . ٢ - دراسات في المهارات اللغوية العامة أو الحاصة ، 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 فى مايسمى ( منهج المهارات اللغوية ) : رغم أن كثيراً من دراسات هذا الخور يغلب عليها الطابع النظرى ؛ لكومها تركز على الجانب التأصيلى ، فإننا نرى من خلاها فكراً متكاملاً لكيفية اتدريس المهارات اللغوية على نحو ماسيدو فيما يلي .

ففي كتابه عن ( تعلم اللغات الحية وتعليمـــها، ١٩٨٠م ) خــص (صلاح عبد الجيد العربى) هذا المنهج بكثير من التفصيل ، وجعل عنواناً مــهماً عن التطبيق العملى لتعلم المهارات اللغوية ، وأفرداً باباً لكل مهارة من المــــهارات الأربع ، جمع في تناوله بين الجانب النظرى عن كل مهارة ، والجانب التطبيقي عــن تعليمها وقياسها وتنميتها ، كما أفرد باباً مستقلاً أسماه (تعلم المهارات اللغويـة ) وقسمها إلى مهارات استيعابية ( الاستماع والقراءة ) ، ومــــهارات ابتكاريــة (التحدث والكتابة ) .

وعند ( محمود أحمد السيد، ١٩٨٨م ) الاتجاه المــهارى أحــد أهــم الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة ، وذلــــك في كتابــه ( اللغــة .. تدريســاً واكتساباً) ، وبصورة إجرائية فقد أطلق على هذا الاتجــاه ( التــدرج في تقــدمم المهارات اللغوية ) ؛ محدداً كيفية تحقيق ذلك ، واتساق ذلك مع اتجاهات التربيــة الحديثة .

وقد جُــدت هذه الأفكار النظرية بعد ماتبلورت في أذهــــان البـــاحثين ، وأضحى لها كيان في أدبيات الميدان ؛ وذلك في رسائل جامعية ، فكانت دراســة (علي عبد العظيم سلام، ١٩٨٨م) التى تعد انطلاقة جديدة في دراسات فنــون اللغة ؛ فقد اقترحت منهجاً مقترحاً للغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة مــــن

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء فنون اللغة. ورغم أن الدراسة لم تكسن تجريبية ولا ميدانية ولا وصفية فإها باقتراحها منهجاُ في ضوء فنون اللغة ، تكون قد اختطت طريقاً للدراسات تالية عن فنون اللغة . كما كان إطارها النظري تـــــأصيلاً لتكامل فنون اللغة ، وهذا ماكشف عنه المنهج المقترح الذى صممته الدراسة . ثم تنامت الدراسات النظرية مرة أخرى ؛ وذلك على يد أحد المختصــين ؛ الذي أعد مؤلفاً عن ( تدريس فنون اللغة العربية - على أمد مذكــــور 1991 م ) أفاض في تناول كل فن من الفنون الأربعة من حيــــث التخطيط لتدريــه ، وتنفيذه ، وتقويمه ورغم تركيزه على فنون اللغة ، لكنه لم يغفل كذلك تدريس الفروع خاصة تدريس القواعد . وقد أوجز أفكاره في الكتاب بقولــه : إن أفضل اسلوب لعلاج الوضع القائم الآن هو أسلوب تدريس اللغة كفنون يرتبسك كل منها بالآخر ويؤثر فيه ويتأثر به . أي أن ندرس اللغة العربية على أها اسـتماع، وتحدث ، وقراءة ، وكتابة . ( ص ٦٤ ) .

وتواصلت الاهتمامات بالمهارات اللغوية ؛ فقدم (علـــــي علـــــي أحـــــد شعبان، 1990م ) رؤية عن تعليم المهارات اللغوية ( تحليلها وتحديدها وتنميتها) وذلك في كتاب حديث عنوانه (قراءات في علم اللغة التطبيقي ) ، وعــرض في الجزء الأكبر من الكتاب الأبحاث الحديثة حول المهارت اللغوية الأربــــع الكــــرى (هكذا أطلق عليها ) ، موضحاكيفية تصميم البرامج التعليمية التى تركز على هـذه المهارات مجتمعة مع ملاحظة أنه فصّل القول في كل مهارة منــــها أولاً في تنــاول تدريجي للمهارات الفرعية ، لكنه يرى في تبرير ذلك أن الانطلاق مــــن المــهارت المنفصلة هو أساس للمهارات المتكاملة .

المحور الثاني : دراسات في المهارات اللغوية العامة أو الخاصة : في دراسات هذا الغور تنوعت جالات اهتمامها ، فبعضها غنى بمــــهارات الدراسة ، وغنى بعضها بالمهارات اللغوية العامة ، والمهارات اللغوية الخاصة .

ولعل دراسة ( مصطفى إسماعيل موسى، ١٩٨٨م ) من الدراســات التى أطلقت مصطلح (مهارات الدراسة ) وذلك من خلال برنامـــها المقـــترح لتنمية مهارات الدراسة لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، والتى كان من أهدافها تحديد مهارات الدراسة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ، وتصميم اختبــار يقيس هذه المهارات ، ولتحقيق ذلك استخدمت الأســلوب التجريــبي ؛ حيــث اختيرت أربعة فصول بطريقة عشوائية ، اثنان منها للذكور واثنان للإناث ، وجعــل من كل منهما فصلا تجريبياً ، والآخر ضابطاً . وتوصلت الدراسة إلى قائمة بمهارات الدراسة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ، تتضمن إحــــدى عشــــرة مــــهارة رئيسة، وثمان وستين مهارة فرعية . والمهارات الرئيسة دارت حــــول اســتخدام

المكتبة، والمصادر والمراجع ، والمعجم ، والتلخيص .. الخ .

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

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

ومض بعد ذلك بعامين ( ممدان علي مــــــــدان نصــــر، ١٩٩٠م ) في الأردن دراسة سعت إلى تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لــــــــدى طلبــــة المرحلة الثانوية في الأردن . وقد حددت المهارات في مقياس ؛ أعد لذلك ، يتـــألف من ستة اختبارات فرعية ، كل واحد منها يتناول قياس فعالية جانب من الجوانــــب التي ركز عليها البرنامج القرآني المقترح ، وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق طلبــة الجموعة التجريبية على طلبة الجموعة الضابطة في مــــــــهارات تحديــــد الأفكــــار ، واستخدام المعاجم ، واستخدام المواد المكتبية ، وأخذ الملحوظة ،وتلخيص المقروء .

وكانت دولة قطر بعد ذلك موطناً لتطبيق دراسة لاتختلف كثيراً عن دراسة ( ممير عبدالوهاب، ١٩٨٨م ) ، وليس التطابق واضحاً في العنوان ، وإنمــــا في التنظير والإجراءات والأدوات أيضاً . هذه الدراسة أعدها ( عبد الكــــريم أبــــو جاموس، ١٩٩٢ ) مستهدفاً تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضــــوء المهارات اللغوية العامة اللازمة للنجاح بالدراسة الجامعية في دولــــة قطــــر . وقــــد أعدت الدراسة اختباراً للإجادة اللغوية بصورتيه المقروءة، والمســــموعة للطــــلاب الذين أموا دراستهم الثانوية ، والقيام بتطبيقه على بعض المدارس الثانوية بدولــــــة قطر . وكانت قائمة المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية أبرز نتـــــــائج 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، ١٩٩٤م ) إلى هذا الاتجــــاه المتنامى في دراسة المهارات اللغوية الخاصة اللازمة للدراسة ، لكنها ( خاصة ) هــذه

المرة ، خروجاً عن عدم تكرار كلمة ( العامة ) الواردة في دراســـتين ســابقتين . والجديد في هذه الدراسة آها ( تجريبية ) ؛ فقد سعت إلى تنمية المهارات اللغويـــة الخاصة اللازمة للدراسة بأقسام اللغة العربية بكليات التربية في ضوء منهج اللغــــة العربية في التعليم الثانوي. ووصولاً إلى ذلك فقد حللت منهج اللغــــة العربيــة في المرحلة الثانوية لاشتقاق المهارات الواردة فيه ، وتحليل الكتب المقررة على طــلاب كليات التربية قسم اللغة العربية في السنة الأولى،ووضعت قائمة المهارات اللغوية ، مكوناً من اختبارين من نوع الاختيار من متعددة كما صممت برنامجاً يــــهدف إلى تنمية المهارات اللغوية التى ظهر ضعف مُستوى أداء الطلاب فيها .

وقد توصلت الدراسة إلى تحديد المهارات اللغوية الخاصة اللازمة للدراســة بكليات التربية بقسم اللغة العربية ، كما أثبت البرنامج فاعليـــة في تنميــة هــذه

المهارات .

ومن زاوية قريبة من التناول الظاهر للمهارات ، كانت ( دراسة مصطفى  
رسلان، ١٩٩٨م ) من الدراسات التى أعدت اختبـــاراً للكفـــاءة اللغويـــة ، وصممت مقياساً لمعرفة اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو تعلم مــهارات اللغــة العربية ، وعنواها ( الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي ( عــــام - فتى) وعلاقاتما باتجاهاقم نحو مهارات اللغة العربية) وتضمن اختبار الكفاءة ماأسمـله بالمهارات اللغوية الرئيسة ، التى يقيسها اختبار الكفاءة اللغوية وهـــي : مــهارات التراكيب اللغوية - مهارات فهم المقروء - مهارات صحة المكتوب - مــــهارات

التذوق الأدبى .  
وكان تدنى مستوى الكفاءة اللغوية لــــدى الطـــلاب ، وعـــدم إتقـــاهم للمهارات اللغوية من نتائج هذه الدراسة ؛ فضلاً عن الانخفاض الواضح لاتجاهــات الطلاب اللغة العربية ؛ معزياً ذلك إلى عدم الاهتمام بتدريــــس اللغــة العربيــة في المراحل التعليمية المختلفة .

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

وبعد ذلك بسنوات بعيدة تواصلت دراسة ( أحمد محمد علي رشــــوان ١٩٨٣م ) مع الدراسات الميدانية في تحديد المهارات ؛ فسعت إلى تحديد مــهارات القراءة الصامتة التي يجب أن يتقنها طلاب المرحلة الثانوية . ولتحقيق ذلك أعــدت استبياناً لمهارت القراءة الصامتة اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية ، وساعية من بعــــد ذلك إلى قياسها لديهم عن طريق الملاحظة ، والمناقشة الشــــفوية ، والاختبــارات التحريرية . وتوصلت الدراسة إلى اختلاف مستوى أداء طلاب المرحلة الثانويــة في مهارات القراءة الصامتة باختلاف الصف الدراسى، ومن قبل توصلت إلى إعــــداد قائمة لمهارات القراءة الصامتة .

وفي العام ذاته غاصت دراسة ( أحمد سيد محمد إبراهيم، ١٩٨٣م ) في أعماق كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، كى تحدد مـــن خلافــــا المــهارات اللغوية بها ، وباحثة بعد ذلك عن مدى توافرها لدى طلاب شعبة اللغــــة العربيـــة بكلية التربية . ولتحقيق ذلك فقد حللت محتوى كتب اللغــــة العربيــــة بالمرحلــــة

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

وإذا كانت الدراسات التي بحثت تحديد المهارات اللغوية كان هدفها تحديــد المهارات اللغوية لدى الطلاب في مرحلة دراسية أو أكثر ، أو تحديــــد المــــهارات الموجودة في المقررات اللغوية؛ فقد أضافت دراسة ( فؤاد عبد الله عبد الحــلفظ، 1999م ) بعداً آخر لهذه الدراسات ؛ فقد حددت مهارات معلمي اللغة العربيــة بالمرحلة الثانوية ، أى المهارات اللازمة لنجاح معلم اللغة العربية في المرحلة الثانويــة في أداء الأدوار المنوطة به . وقد أجريت الدراسة في محافظة الفيوم ، وكانت أدائــا الرئيسة استبانة لمهارات تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، ثم صممت أربــــع بطاقات ملاحظة لتقييم أداء المعلمين في تدريس النصوص ، والقراءة ، والنحــــو ، والتعيي. وتصنيف المهارات اللغوية لدى المعلمين ، ومستوى أدائهم لها بين جيــــد ، وضعيف ، وضعيف جداً كانت هي محور نتائج الدراسة .

ولم تقفز دراسات تحديد المهارات خطوات للأمام بعد ذلــــك ، لاعتقــاد الباحثين أن هذا مجال عولجت جوانبه ، ودعمت أركانه ، واستُقر على المــــهارات اللغوية في الفروع والفنون ، وهو اعتقاد كان له مردوده على توجه الدراسات إلى قياس المهارات وتنميتها بدلاً من تحديدها ، كما سيتضح في دراسة الخورين الرابــع والحامس .

المحور الرابع : دراسات في قياس المهارات اللغوية :  
وقد أُرسيت دعائم هذا الخور من خلال دراسة ( رشدي أحمد طعيمــة، 19V1 م ) التى كانت من بدايات الدراسات المهارية التخصصية في الجامعـــــات العربية ، فقد استهدفت دراسته تصميم مقياس للتدوق الأدبي عند طلاب المرحلـــة الثانوية في فن الشعر . وكانت أدائنا الرئيسة التى طبقت على عينة كبيرة من مناطق مختلفة بمصر ، هي مقياس للتدوق الأدبى لتحديد أنماط السلوك التى تكثف عــــــن التذوق لدى الطلاب ، وقد صيغ المقياس في صورة مهارات للتدوق الأدبى ؛ تقاس من خلال نصوص أدبية . ومن أبرز نتائج الدراسة تقديم مهارات محددة بمثابة معايير للتدوق وأعدت مقياساً للتدوق الأدبى ، تبين من خلاله ضعف طـــــلاب المرحلـــة الثانوية في التذوق الأدبى .

وبعد مايزيد عن عقد من الزمان ؛ فـــــض ( أحـــــد حســــن حنــورة، 19A1 م ) فصمم مقياساً لمدى تمكن الطلاب من القدرات والمهارات الأساســـية للغة العربية بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامــــة ( مـــن خـــلال القـــراءة والكتابة). واستهدفت دراسته - رحمه الله وأجزل له المئوية - تحديد القـــــدرات والمهارات اللغوية الأساسية المناسبة لطالب المرحلة الثانوية وفق المستويات المعرفيـــة المختلفة ، ووضع مقياس شامل يتسم بالثبات والصدق والموضوعية لقياس القدرات والمهارات اللغوية الأساسية . وقد توصلت إلى بناء ثلاثة اختبارات لغوية لقيـــــاس قدرة ( الصحة - الفهم - الجودة ) وكل اختبار منهما يقيس عدة مهارات فرعيــة ، روعى فيها جانب الممارسة اللغوية .

وفي محاولة تالية لقياس مهارات القراءة الناقدة ( وستلاحظ أن مــــهارات القراءة نالت نصيباً كبيراً من اهتمامات الدراسات الحديثة ) جاءت دراسة (فـــاتن مصطفى، 19A9 ) لتقيس مدى إتقان تلاميذ المرحلة الثانوية وتلميذاتها لمهارات

القراءة الناقدة . واتساقاً مع هج الدراسات السابقة فقد أعدت قائمـــة بمــهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الثانوي، ثم صممت اختباراً موضوعيـاً لمعرفة مدى إتقان عينة البحث الذين تـُ اختيارهم عشوائياً لست مهارات مقيســـة للقراءة الناقدة . وبتحليل نتائج الاختبار توصلت الباحثة إلى ان تلاميــذ الصــف الثاني الثانوي لايتقنون سوى مهارتين من مهارات القراءة الناقدة ، فمــا : تحديــد هدف الكاتب ، واستخلاص النتائج من النص .

وفي الاتجاه ذاته كانت دراسة ( سنية عبد الباسط، ١٩٩٠م ) الـــتى لاتختلف كثيراً عن دراسة ( فاتن مصطفى ) سوى في نوعية المهارت المقيسة ، فـهى هنا مهارات القراءة الصامتة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، حيث هدفــت إلى تعرف مدى إتقان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقــة الأولى بــالتعليم الأساسي لمهارات القراءة الصامتة ، وأدواها لم تختلف عن أدوات دراســـة فــاتن مصطفى وتوصلت إلى أن التلاميذ لم يصلوا لحد الإتقان ، وهـــو ٧٥\% لمــهارات الصامتة .

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

ولم تكن دراسات قياس المهارات اللغوية ببعيدة عـــن دراســـات تحديــد المهارات ، وإن جرى الفصل بينهما هنا كما تقدم لمزيـــد مــن الربــط بينــها ،

والاستقصاء لأوجه تشايلها الواضح ، وأما دراسات تنمية المهارات اللغوية فهي من الاسـتقلالية بحيث ينبغى تخصيص محور لها فيما يلي .

المحور السادس : دراسات في تنمية المهارات اللغوية :  
ويلاحظ على دراسات هذا الخور أها بخلاف دراسات التحديد والقيــــاس التى بدأت في أوائل السبعينات ؛ فإن دراسات التتميـــــة لم تبــدأ إلا في منتصــف الثمانينات ، وهذا أمر منطقي ، فهذه الدراسات كانت في حاجة إلى قواعد تؤسس عليها ، وتحفزها على التنمية ، فكأن دراسات الخورين السابقين كانت إيذاناً بظهور دراسات التنمية . ونظراً لأن دراسات هذا الخور متعددة ، وكل فــــــن بــــه مــــن دراسات التنمية الشىء الكثير ؛ لذا فإن الباحث سيتتبعها تاريخياً دون توقف طويل أمام كل دراسة .

والطابع التجريبي هو سمة هذه الدراسات ؛ فدراسة ( عادل أحمد عجيز، 1999 م ) سعت إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي ( التي توصلت إليها دراســـــة طعيمة 19V1م ) لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وصممت برنامجاً تجريبيـــــاً طبقته على ثلاث مجموعات ؛ لتتوصل في النهاية إلى تحسن مســــتوى التلاميــذ في مهارات التذوق الأدبى بعد التجربة .

ولم تختلف دراسة ( أحمد محمد السيد 1999 م ) التى أجريت في العـــام ذاته عن (دراسة عجيز ) ، والخلاف بينهما فقط في عتبة الدراسة ، فقد صممــت الدراسة برنامجاً مقترحاً لتنمية مهارات التذوق الأدبى لدى تلاميذ مرحلة التعليــــم الأساسى ، وكانت نتائج تطبيق البرنامج إيجابية على المجموعة التجريبية ؛ التى نميت مهارات التذوق الأدبى لديها .

وفي دولة الكويت ، وبعد ذلك بعام ، استطاعت دراسة ( عبد الله عبـــد  
الرحمن علي ١٩٨٦م ) تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الثانويــة  
بدولة الكويت ، وقد نفذت برنامجا لتنمية المهارات التي حددها ، وذلك من خــلال  
مجموعة تجريبية واحدة ، ولمدة ثلاثة شهور، وتوصلت الدراسة إلى تحقيق هدفــها ،  
فقد تحسنت مهارات الكتابة الإبداعية لدى العينة (غير أن الدراسة حددت مهارات  
تشمل التعبير الإبداعي وغير الإبداعي ، وقد نميت جميعها كما أشارت النتائج ) .  
ولرصد التنوع الحادث في الدراسات التي عنيت بتنمية المهارات ، فقــــــد  
سعت دراسة (عبداللطيف خليفة القزاز، ١٩٨٦م ) في العام ذاته إلى تنميــــة  
مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليــــم الأساسي . وكانت هذه الدراسة بداية لدراسات عدة ؛ جعلت من تنمية مهارات الاســــتتماع وآدابه هدفاً لها ، وقد استطاعت دراسة (القزاز )تنمية مهارات الاســــتتماع مـــن خلال البرنامج الذي أُعد هذا الغرض .  
وعوداً للدراسات التي استهدفت تنميــة مــهارات القــراءة النــاقده في الصفوف الرابع ، والخامس ، والسادس من المرحلة الابتدائية ، كانت دراســــة ( عبد الفتاح عبد الحميد محمد، ١٩٨٦م ) التي أعدت برنامجا لتنميــــة عشــر مهارات من مهارات القراءة الناقدة . وتوصلت إلى وجود علاقة بين إتقان التلاميذ لمهارات القراءة،وبين البرنامج المعد لذلك ، وخلصت إلى أن التحصيل في القــراءة لايؤثر في القدرة على القراءة الناقدة .  
وفي دولة البحرين عمد ( أحمد علي مرزوق، ١٩٨٧م ) إلى متابعــــة السير على هج الدراسات السابقة في تنمية المهارات ، فكانت دراسته عن تنميــــة مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية بدولة البحرين . ولم تضــف الدراسة جديداً إلى الأدوات السابقة التي سعت إلى تنمية المهارات . وقد أســفرت

نتائج الدراسة عن نمو أداء تلاميذ الصف الثاني الاعدادي بمدرستين من المــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ

وتواصل الاهتمام بتتمية مهارات القراءة الناقدة ، ولكن لــــدى طــلاب الجامعة هذه المرة ، وهذا ماعبرت عنه دراسة ( أممد ســـيد محمـــد إبراهيم، 19A9 م ) التى هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريى في تنميــــة بعض مهارات القراءة الناقده لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية بالطائف. وقد جاءت نتائج الدراسة على نحو ماهو معهود في الدراسات التجريبية في تنميــــة المهارات ، فقد حدث نمو لأداء الطلاب في مهارات القراءة الناقدة ، التى صمــــم البرنامج التدريى لأجل تنميتها .

ومن الطائف في المملكة العربية السعودية إلى دولة قطر ، حيث نجد دراسـة (فاطمة محمد عبد الرممن المطاوعة ، 1999 م ) التى استهدفت تنمية بعــــض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعــــدادي بدولــة قطر، واتجاهافمن نحو استخدام أسلوب التعلم الفردى . وقد حاولت هذه الدراســة الخروج عن الإطار الذي اتبعته دراسات تنمية المهارات ، فكان أن أضافت متغــيراً آخر نحو استخدام التعليم الفردى ، وأيا كان مصداقية الربط بين هذا المتغير وبــين مهارات الفهم في القراءة الصامة ، فقد كانت نتائج الدراسة في إطارها المتوقــــع ؛ حيث نميت مهارات القراءة الصامتة على النحو الذي أرادته الدراسة .

ولانكاد ندع الدراسات التى تناولت مهارات القراءة ، فنعود إلى صعيــــد مصرنا ، لنجد دراسة خرجت عن الإطار التقليدي في تنمية المهارات ، وهي دراسة ( سيد السايح حمدان، 1999 م ) التى عمدت إلى تنمية استخدام الأســاليب البلاغية في اللغة المكتوبة لطلاب المرحلة الثانوية من خلال برنامج مقترح ، اشتمل على المهارات الكتابية المراد تنميتها . وقد أسفر المنهج التجريى الــــذي اتبعتــه الدراسة ، عن حدوث تحسن في الأداء البعدى في اختبارى الدراسة ، مما يشــير إلى تنمية المهارات الكتابية من خلال الأساليب البلاغية .

وفي العام ذاته كانت هناك دراسة تجريبية ، استهدفت ( تنميسـة مــهارت  
الذوق الآدي لدى تلاميذ الصف الخامس ) ، وهي دراسة ( حســــن شـــحاته،  
، ١٩٩٠م ) ؛ التى انتقلت بمهارات التذوق إلى المرحلة الابتدائية ، مخالفــــة فــــج  
الدراسات السابقة ؛ التى كانت المرحلة الثانوية مجالاً لها. وقد طبقت هذه الدراســة  
على ستين تلميذا وتلميذة من الصف الخامس بمدينة القاهرة ، درّبوا لمــــدة ثلاثــــة  
أشهر بواقع حصتين أسبوعياً على المهارات الخمس المختارة . وتوصلت الدراسة إلى  
أن استخدام النقاش الشفوي ييسر عملية الذوق الآدي ، وأن طريقة التدريس فــــا  
فاعلية في تنمية مهارات التذوق .  
ومن حيث انتهت دراسة ( حسن شحاته ) بالتأكيد على أهميــــة طريقــــة  
التدريس في تنمية المهارات ، جاءت دراســــة ( مصطفــــى إصــــاعيل موســــى  
١٩٩١م ) التى بحثت أثر استخدام الطريقة الفردية الإرشادية في تعليم الكتابــــة  
على تحسين الأداء الكتابي وتحصيل قواعد الإملاء لدى طـــــلاب شـــعبة التعليــم  
الأساسي بكلية التربية بالمنيا . وقد أعدت الدراسة اختباراً في الأداء الكتابي وآخر  
في التحصيل الإملائي ، وارتكزت عليهما في القياسات القبليــــة والبعديــة علــــى  
الجموعتين التجريبية والضابطة ، بينما كان برنامجها لتدريس موضوع مُرتى الفصل  
والوصل وفق خطوات الطريقة الفردية الارشادية . وبدا تحســــن مســتوى الأداء  
الكتابى والتحصيل الإملائى واضحاً لدى طلاب الجموعة التجريبية ، وفاق مثيلــــه  
لدى طلاب الجموعة الضابطة .  
وأخذت دراسات التنمية اتجاهاً جديداً عندما عمدت بعض الدراســات إلى  
تحقيق التنمية بجالين أو نوعين من المهارات في آن واحد من خلال وحدات دراسية  
متكاملة ؛ مَثلة لمناهج مقترحة ، وكانت دراسة ( أحمد عبده عوض، ١٩٩٢م )  
أتموذجاً لهذه الدراسات ، فقد صممت منهجاً تحوياً بلاغيــــاً ، واتبعست المنــهج

التجريبي في تتبع أثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتـــذوق الأدبي لــدى طلاب المرحلة الثانوية ( وقد عُرض لها بالتفصيل آنفاً ) .

وكان للمنهج التجريبي حضوره كذلك في دراسة ( أممد ســـيد محمــــد إبراهيم، ٢٩٩٤م ) التي جربت برنامجاً مقترحاً لتنمية بعض مهارات التــــذوق البلاغي لآيات القرآن الكريم عند طلاب قسم اللغــــة العربيــة بكليــة التربيــة (بأسيوط). ونلاحظ استخدامه لمصطلح التذوق البلاغي ؛ خروجـــاً عــن إلــف الدراسات التي استخدمت منذ السبعينات مصطلح التذوق الأدبي ، الـــذى عـــده البعض المهارة الخامسة أو الفن الخامس من فنون اللغة ، ونلاحظ كذلك تطبيقــــه دراسته في المرحلة الجامعية ، وهذا أمر جديد كذلك . وقد حددت الدراسة أهــــم مهارات التذوق البلاغي لآيات القرآن الكريم في ست مهارات ؛ أُعــــد البرنــامج المقترح لتنميتها ، كما بُنى اختبار موضوعي للتعرف من خلاله عن مــــدى فعاليــة البرنامج . وأشارت النتائج إلى نجاح البرنامج في تنمية المهارات الحدددة للتــــذوق البلاغي لآيات القرآن الكريم التي تضمنها البرنامج .

ثم كانت دراسة ( أممد جمعه أممد، ١٩٩٧م ) خاتمــة العقــد الــذى توسطته دراسات كثيرة عُرض لها آنفاً ، واستهدفت دراسته تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية . وقد حددت مهارت التحليــل الأدبي المشتركة بين الشعر والنثر ، ثم أعدت اختبارين لقياس مهارات التحليــل الأدبي ، أحدهما للشعر ، والآخر للنثر ، وصممت كذلك برنامجاً لتنمية بعــــض مــهارات التحليل الادبي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية . وقد أثبت البرنامج فعاليـة في تنمية مهارات التحليل الأدبي التي هي في الواقع مهارات للتذوق الأدبي ، وهــو خلاف لفظي فقط . كما أثبت البرنامج حدوث تنمية لكل مهارة على حــدة مــن مهارات التحليل الأدبي لطلاب الجموعة التجريبية .

وهكذا تعددت توجهات الدراسات العربية التى انتهجت تنمية المسهارات اللغوية ، وإن تشاجت في كثير من إجراءالها ومضامينها .

المحور السادس : دراسات في المهارات اللغوية المشتركة :  
ثم دراسات عدة في هذا المحور ؛ أشير إليها عند عرض دراسات المدخــــــل التكاملى ، وكذا في بعض محاور هذا المدخل المهارى ، وغنى عن التكرار تفصيــــل القول عنها ، وحسبنا بيان المهارات المشتركة في هذه الدراسات .

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

وكانت الدراسة التجريبية التى جمعت بــين تنميــة مــهارات التحــدث والاستماع الهادف ، وهي دراسة ( جمال مصطفى العيسوي، ١٩٩١م ) مــن الدراسات التى أثرت جانب التلاقى بين فنون اللغة ، تأثيراً وتأثراً .

وسار ( أحمد زينهم أبو حجاج، ١٩٩٣م ) في الطريق ذاته ، مستفيداً من معطيات الدراسات السابقة التى اختطت هذا التكامل بين مــهارات اللغــة ، وسلكت هذه الدراسة مسلكاً تجريبياً في تنمية مهارات التعبير الشغوى والقــــراءة الجهرية ، وعبرت عن هذا التلازم بين هذه المهارات المشتركة من خــلال وحــدة دراسية حققت أهدافها .

ويتساءل الكثيرون أهى فنون ، أم مهارات ، أم أداء لغوى ؟  
وكانت دراسة ( علي عبد العظيم سلام، ١٩٩٣م ) فاصلــــة القــول في ذلك، فهي فنون أداء ، ومهارات أداء ، ثم هى في النهاية أداء لغوى وهذا ماتييــــه دراسته التى استخدمت مصطلح (الأداء اللغوى ) مقروناً بتكامل منهج الفنون ،

وكان هذا المصطلح ( الأداء اللغوى ) مرادفاً لكلمتى الفنون والمهارات ، ويســيرز هذا جلياً في مقاييس الأداء اللغوى التى صممها ، وهي مقاييس لمــــهارات اللغـــة الأربع .

جــ : الدراسات الأجنبية فى المدخل المهارى :

وأما الدراسات الأجنبية التى تناولت المدخل المهارى فهي كثيرة ؛ لكــــــن الباحث لايرى ضرورة للتعامل معها وفق الحاور السابقة التى عولجت الدراســـات العربية في ضوئها ، وحسبه هنا تتبع اتجاه تلك الدراسات التى لاتقل تتوعـــاً عـــن الدراسات العربية ، فهناك دراسات متعددة في كل فن من فنون اللغة ، غــــــير أن الدراسة لن تحصى هذه الدراسات وفق هذه الفنون فهذا أمر لا طاقة لهذه الدراســة به ؛ ليس لصعوبته ، ولكن لضيق المساحة هنا .

ولعل دراسة ( دفــــاوايت Davawhite, 19٧9م ) مـــن الدراســـات الواسعة الجال في تناول المهارات اللغوية من منظــــور القــــدرات اللغويـــة والأداء القرآني ، فقد استهدفت الدراسة بحث العلاقة بين القــــــدرات اللغويـــة ، والأداء القرآني لدى القراء القادرين وغير القادرين في ثلاثة صفوف دراســـية في المرحلـــة المتوسطة . وفحصت الدراسة علاقة بعض القدرات اللغوية بالأداء القرآنى لــــــدى القراء القادرين وغير القادرين ، في الصفوف الرابع والسادس والثامن ، وكـــــانت المهارات القرآنية واللغوية المختارة هي : الفهم في القراءة الصامتة ، والمفـــــردات ، والفهم اللفظي ، والنضج النحوى .

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين مقاييس القدرة اللغوية كمـــــا تمثلها المفردات ، ومفردات التعبير الشفهى ، والفهم اللفظى ، ومقــــــاييس الأداء القرآنى للفهم والمفردات . كما وجدت علاقة الأداء القرآنى والقدرات اللغويـــة ، فضلاً عن تحسن المهارات اللغوية لدى مجموعات القراء القادرين .

وفي الاتجاه ذاته كانت دراسة ( بلدوين Baldwan، 19A ( م ) الســتى سعت إلى إكساب التلاميذ مهارات الكتابة الإبداعية وتنميتها لديها ، من خــــلال تقديم طرق ووسائل لذلك، وهي دراسة تجريبية عالجت معوقات الإبداع الكنــــانى لدى الطالاب من خلال تنميته لديهم من خلال التقنيات التى قدمتها . وأظــــهرت نتائج الدراسة تقدم الطالاب في الكتابة الإبداعية ، كما توصلت إلى أن الطــــالاب بوسعهم الاستفادة من عمليات الإبداع الكناني لدى غــــيرهم ، وخاصــــة لــــدى معلميهم ؛ مما يساعد على تحسين مستوياهـم الكتابية .

وجاءت دراسة ( جاركى Garica, 19A (م ) متواصلة مــع الدراســة السابقة ؛ فقد بحثت تأثير مدخل في الحبرة اللغوية على تنميــة مــهارات الكتابــة الإبداعية . وكان منطلقها في ذلك أن الطالاب الذين يتعرضون للتدريــــب علــــى الكتابة الإبداعية ؛ فإن مهاراتها تنمو لديهم أكثر من غيرهم . ولأجل هذا عرضت على الطالاب نماذج منتقاة من كتابات المبدعين ، ونميت مهارات الكتابة لديهم من خلالها ، وذلك لدى الجموعة التجريبية التى 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 أعدهــا ( تيموث ونج Wong, Timothy 1990 ( م ) . وتنـــاول مــن خلافهــا مهارات اللغة ، وأساليب تعليم اللغة التى تؤدى إلى إكساب المتعلم هذه المــهارات اللغوية ، ومن ذلك تدريس المهارة لديهم وتدريبهم على استخدامها ، ثم مساعدهم على إنتاج اللغة ( مهارات الإرسال ) وعلى تلقيها ( مهارات الاســتقبال ) في مواقف طبيعية ، وتضمين المقررات الدراسية مايساعد المتعلمين على ذلك .

ومن أقصى الشرق في الصين إلى ولاية فرجينا الأمريكية حيث دراســــــة ( جان ـ م ـ بيلى Bailey , Janem, and Others (1994 م) التى تناقش مهارات اللغة وتدريس فنون اللغة لدى الطالاب الموهوبين ، ودراســــــة اللغة أي ( القواعد والكلمات ) التى ترد في صورة تراكيب نووية لتنمية القــراءة ، واللغة والأدب . كذلك تنمية مهارات الكتابة التى تساعد الطالاب على فهم الجمل من خلال محتوى معرفى أحسن اختياره . وتشير الدراسة إلى أن تنميــــة المسهارات اللغوية بعامة ، وقدرات المتعلم بخاصة يستوجبان تقديم فنــــون اللغــــة في صــــورة موضوعات ذات معنى ؛ تنمى من خلاها .

د : تعقيب وتعليق على دراسات المدخل المهارى : ثم ملاحظات تبدو للقارىء المدقق من خلال تتبعه لدراسات هذا المدخـــــل يمكن إيجاز أعمها فيما يلي : 1 - حظى تناول تعليم المهارات اللغوية بكثير من الاهتمام من الدراسات النظرية؛ التى نشطت في بداية الثمانينات ، ثم عضدت بدراسات ميدانية ؛ سارت في

الخط ذاته .

Y - لم يقتصر تناول المهارات اللغوية على تحديدها لدى الطالاب فقط ( المسهارات اللازمة لهم ) فقد حددها بعض الدراسات لدى المعلمين كذلـــــك ، كمــــا حددت من خلال تحليل محتوى كتب اللغة العربية .

P - غلب الطابع التجريبي على دراسات الخور السادس الخاص بتنمية المسهارات اللغوية ، وهذا أمر له دلالته التى كشفت عنها عناوين تلك الدراسات الــتى نصت على فاعلية برنامج ، أو قياس الأثر .

$$  
\begin{aligned}  
& \text { } \  
& \text { } \  
& \text { } \  
& \text { } \  
& \text { } \  
& \text { }  
\end{aligned}  
$$

$$  
\begin{aligned}  
& \text { } \  
& \text { } \  
& \text { } \  
& \text { }  
\end{aligned}  
$$

$$  
\begin{aligned}  
& \text { } \  
& \text { } \  
& \text { }  
\end{aligned}  
$$

$$  
\begin{aligned}  
& \text { } \  
& \text { }  
\end{aligned}  
$$

$$  
\begin{aligned}  
& \text { } \  
& \text { }  
\end{aligned}  
$$

$$  
\begin{aligned}  
& \text { }  
\end{aligned}  
$$

# **ثالثا : المدخل الانصـالى (التواصلى )**

## **أ - تمهيد نظرى :**

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

والتطور التاريخي لمفهوم الاتصال يتأكد من خلاله الوظيفـــــة الاجتماعيــــة والاتصالية في التعبير ، ومن ذلك قول ابن جنى عن اللغة " أما حدها فإلها أصــــوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " وفي الدراسات الغربية يؤكــــد ( ســــابير Sapir 1991م ) على كون اللغة تستهدف توصيل الأفكار والمشاعر والرغبـــــات مــــن خلال نظام من الرموز يختاره المجتمع ، واللغة لدى (تراجم 1949 Trager ) نظام من الرموز المتعارف عليها ، التى يتفاعل بواسطتها أفراد مجتمع ما في ضـــــــوء الأشكال الثقافية الكلية عندهم . ولدى ( هول Hall 1974 م ) نراها مؤســــــة يقوم الأفراد من خلالها بتحقيق الاتصال ، والتفاعل بينهم ، ولـــــدى ( فينوكـــيرو 19٧٤ Finocchiaro م ) نجد وظيفتين للغة هما الاتصال والتفاعل ، ليس فقــط بين متحدثي اللغة في إطار ثقافتهم ، بل أيضاً بين هؤلاء المتحدثين باللغـــــة ، وبـــين الآخرين ممن يتعلمون هذه اللغة" (هويدا محمد الحسبنى، ١٩٩١م، ٥٠ - ٥٢ ).

والتعريف المعجمي للاتصال الخاص باللغة "يركز على كونه تبليغ رســـالة شفوية أو خطية، أو معلومات ، أو آراء عن طريق الطالام المنطـــوق أو المكتــوب "(منير بعلبكي، ١٩٧٥م، ٢٢٤)

وواضح أن اللغة أساسية في إلمام عملية الاتصال ؛ "التي لاتتم بين المرســل والمستقبل إلا عن طريق الرسالة ، والرسالة هنا هي الوسيلة في عملية الاتصـــال ، ومعنى أوضح هي اللغة ، فاللغة إذن هي وسيلة الاتصال الأساسية " ( عبد العزيز شرف ، د . ت ، ٢١ ) .

والمواقف التي يحتاج الفرد إلى استعمال اللغة للاتصال مواقـــف كثــيرة ، أجملتها عدة كتابات ، ومنها " الوظيفة النفعية ، والوظيفة التنظيمية ، والوظيفـــــة التفاعلية ، والوظيفة الشخصية، والوظيفة الاستكشافية ، والوظيفـــــة التخيليـــة " (جاك ريتشاردز وآخر، ١٩٩٠م ، ١٣٧ ) .

ومن خلال تحقق هذه الوظائف التي تؤديها اللغة في المواقــــف الحياتيــة ؛ تتكامل عناصر عملية الاتصال من خلال ( مرسل ) تنشأ لديه رغبــــة في توصيــل رسالة معينة ، إما رداً على مثير واستجابة له ، وإما رغبة في البدء بطرح مثير ففـــي مجال الاتصال الشفوى هناك مرسل يخضع لسياق الحديث ، فيضيف أو يعــــدل أو يحذف ، ودور المرسل يتمثل في ( تركيب الرموز ) .

وفي الطرف الآخر هناك مستقبل يحاول أن يفهم أشــــكال النظــــو الـــي صدرت من المرسل محاولاً التنبؤ بمعاني ماغمض منها ؛ فهو يستقبل الرمــوز الـــتى استمع إليها ، ويرجعها إلى رصيده منها مفسراً إياها في ضوء خبرته السابقة هــــذه الرموز ، أى أن دوره يتمثل في عملية ( فلك الرموز) التي تلقاها .

ولذا يشير مصطلح ( التواصل اللغوى ) إلى الأشكال اللغوية التي تنتقــــل خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات ، ويشمل عمليات الارسال والاستقبال ، "

وهذا التواصل يتحقق من خلال ثلاثة عناصر هي : موقف التواصل كــــالظرف 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 التى تمثل محتوى الرسالة اللغوية ، وتمثل جوهر عملية التواصــل ( نايف خرما وآخر ، ١٩٨٨م ، ٤٥ - ٤٦ ) .

ويرى ( تشومسكى ) أن الملكة اللغوية لدى المعلم ، أو المعرفـــة اللغويـــة والتي يقابلها الأداء أو التعبير لغوياً في المواقف المختلفة ، هما مظــــهران للتواصــــل اللغوى الذي يكثف عنهما ، وأقر ( هايخز ) بكل مــــن الملكـــة اللغويـــة والأداء اللغوى ، وأضاف إليهما ماأسماه القدرة على التواصل أو ملكة التواصل بمعــــنى أن الانسان يعرف قواعد استخدام اللغة في المجتمع ، في التعبير عن الوظائف اللغويــــة، ويشارك في المواقف التواصلية ( الشفوية والكتابية على حد الـــــــــواء ) زنــــايف خرما وآخر ، ١٩٨٨م ، ١٨٦ ) .

هذا عن مفهوم كفاءة الاتصال ، أما مفهوم الكفاءة اللغوية فيتحقق مــــن خلال حصول متعلم اللغة على قدر كبير من الكفاءة اللغوية ، بمعـــــنى أن يطــــور مهاراته في استخدام اللغة إلى درجة يستطيع معها أن يعبر تلقائيـــاً وبطلاقــــة عــــن الرسالة التي يريد التعبير عنها ، وأن يستطيع التمييز بين الأمـــــاط اللغويـــة الـــتي يستخدمها ، بل ويستخدمها بطريقة وظيفية صحيحة لألما في الواقع جزء من نظام أكبر للاتصال . ومن هنا يجب على المعلم تطوير طرق استخدامه اللغة بحيث يصبح قادراً على نقل معانية بطريقة فعالة تتناسب مع المواقف التي يمر بها ، وأن يصبــــح ملماً بالمعنى الاجتماعى ؛ للتراكيب اللغوية ؛ بحيث يتمكن من اختيار التعبــــــيرات المناسبة للموقف اللغوى الاجتماعي ويتجنب غيرها من تعبيرات لاتتناسب وهــــذا الموقف ( لايت ود .Littiwod W. ١٩٨٣م ، ٦ )

وجدير بالإشارة أنه عند تدريس اللغة كأداة اتصال " فلابد أن يكون مــن بين الأهداف الاهتمام بكفاءة الاتصال ، والاتصال في حد ذاته مــــهارة شــديدة التعقيد ؛ حيث تتضمن أكثر من مجرد إتقان تراكيب لغوية ؛ فينبغـــي مراعـــاة أن يكون المنطوق ملائماً لمستويات عدة منها هدف المتحدث ، والعلاقة بين المتحــدث والمتلقى ، والموقف ، والموضوع ، والسياق اللغوي " (حسن شحاته وآخرون ،

$$  
\text { } 199 \text { م ، } 19 \text { ( }  
$$

والمدخل الاتصالي من المداخل المهمة التى ظــــهرت في تعليــم اللغــات ، واعتقاد اللغويين قديماً أن الانسان يتعلم اللغة من أجل التعامل مع المجتمع ، ولــــذا كان تركيزهم على تدريب المعلم على التحدث من خلال مواقف حياتية ؛ هــــذا الاعتقاد ظهر على أثره عدة مصطلحات مثل : التدريس الاتصــــالي ، والتعليم الوظيفي ، والمادئة ، 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 ) 19٧٢ م ) قدرة الفرد على أن ينقل رسـللة ، أو يوصل معنى معيناً ، وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية ، والقيم والتقـــليد الاجتماعية في الاتصال "( هويدا محمد الحسيني ، 1991م ، ٦١ ) .

وتعنى الكفاية الاتصالية مدى وعى الفرد بالقواعد الحاكمــــة للاســــتعمال المناسب في موقف اجتماعى ، وتشتمل على مفهومين أساسيين همــــا : المناســـبة ، والفعالية ، وهذا المفهومان يتحققان في كلٍ من اللغة المنطوقة والمكتوبة .

وخلاصة القول إن عملية الكفاية الاتصالية لايراد بها استخدام اللغة بعــــد استيعاب نظامها ، بل إنها عملية فردية إجتماعية معاً ، وتكمن فرديتها حين تتعلــق

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

ويبقى أن نشير أن تعليم اللغة اتصالياً كما يستهدف إكســـاب المتعلمــين المهارات اللغوية الأربع وتنميتها لديهم ، وتمكينــهم مــن مــهارات الاتصــال ، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف معينــة ، فإنه من قبل يحلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة ، من خلال محتــوى لغوى ، يركز فيه على تدريبهم على الحادثة الشفوية أولاً ، ثم التدريب على بساقي مهارات اللغة بعد ذلك ، مع أفضلية تكاملها عند تدريسها .

ب - الدراسات العربية فى المدخل الاتصـالى :  
لانكاد نعثر على دراسات عربية ميدانية في هذا المدخل ، فالاعتقاد السائد لدى الكثيرين أن هذا المدخل يناسب تدريس اللغات الأجنبية ، وهذا ماعبرت عنــه ( دراسة هويدا محمد الحسيني 1991م ) عندما قوّمت كتب تعليم اللغة العربيـــة كلغة اجنبية في ضوء مفاهيم المدخل الاتصالي .

ومن ناحية إجرائية فكثير من الدراسات التي فُضت لدراســـة المــهارات الغوية على نحو ماعرضنا لائخلو هي الأخرى من جانب اتصـالى ، ومادراسات الأداء اللغوى إلا نمط من أنماط البحث في التواصل اللغوى .

وفي المقابل فقد عنيت الدراسات الأجنبية هذا المدخل ، وعلى نحو ماسـود في ( ج ) فإن كثيراً من الدراسات وجهت اهتمامها إلى دراسته ، ولذلــــك نجــد كتابين مُعربين مهمين ، لايمكن اغفالهما عند تناول المدخل الاتصـالى ، وقد أشــــير إليهما عند عرض المداخل مجتمعه في مستهل هذه الدراسة ففي عــــام ( ١٩٩٠م ) ترجم ( محمود إسماعيل صيني وآخران ) كتاباً عن ( مذاهب وطرائق في تعليــم

اللغات ، وصف وتحليل ، الذي كتبه مؤلفاه جاك رتشاردز وثيودور روجز عـــام ( 19A7م) ، وقد خصص المؤلفان فصلاً مهماً عن ( تعليم اللغة الاتصـالى ) .

وبدا تركيزهما واضحاً على التتبع التأريخي لهذا المدخل في الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا ، وانتقلا بعد ذلك إلى توضيح كيفية تطوير تعليم اللغة الاتصـالى ، وتطوير إجراءات تدريس مهارات اللغة الأربع ، وجعل الكفاية الاتصالية الهــــــف من تعليم اللغة . وقد فصل المؤلفان القول في سمـــــات التعليــــم الاتصــــالى للغــــة وخصائصه وذلك في أكثر من عشرين عنصراً .ويرى المؤلفان أن أمثـــــل صــــورة للتعلم الاتصـالى للغة تبدأ من نظرية واضحة لتعليم اللغة ، وتطبق بعد ذلــــك مـــن خلال أمرين هما : النموذج الاتصـال للغة ، والاستعمال اللغوى لها .

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

هذا عن الكتاب الأول المعرب الذى يعد انطلاقه في توجيه المختص العـــوى إلى مضامين المدخل الاتصـالى في تعليم اللغة ، أما الكتاب الآخر فقد تلاه بعد أربــــع سنوات ، وذلك في عام ( 1994م ) ومؤلفه ( هــــ . دوجـــــلاس بــــراون H. Douglas Brown ) وعنوانه ميادىء تعلم وتعليم اللغــــة ) وترجمــــه للعربيــــة (إبراهيم بن محمد القعيد وآخر ) .

وقد تناول الكتاب باستفاضة التطبيقات العملية على تدريس اللغة اتصالياً، وتحدث عن ذلك في فصلين مهمين ، كان تركيزه فيهما على أمرين همــــا : بيـــان مفهوم الكفاية الاتصالية وعلاقة الكفاية الاتصالية بتحقيق وظائف اللغة ، وكيفيــــة تنمية الكفاية الاتصالية ، ثم كيفية تقييمها ، والأمر الآخر هو كما تقــــــدم تقــــدم تطبيقات تدريسية على المدخل الاتصـالى .

ومن منظور تنظيري متعمق قدم ( مصطفى ناصف ، 1990م ) رؤيتــه عن ( اللغة والتفسير والتواصل ) في كتاب لايخلو من مسلمات ؛ سعى المؤلــف إلى تأكيدها مثل تأكيده في البداية أن كل عناية باللغة بمعزل عن التفسير والتواصــل ينبغى أن تكون موضع ريب ، وأخد المؤلف في الدفاع عن هذه الفكرة بما أسماه بعد ذلك ( نحو تواصل أفضل ) .

ورغم أن السمة النظرية الأكاديمية هي الأوضح في هذا الكتـــاب ، فـــإن المؤلف لم يكتف بتعريف التواصل اللغوى ، ورصد عناصره ، وكيفية تحققه ، ودور اللغة في تحقيق التواصل الاجتماعي ، ولكنه حرص على تقديم الجانب التعليمـــي في التواصل مقرراً أن أسلوب التعليم المنتشر عندنا دأب على أن يجعل الطالاب أدوات تردد ماتسمع ، ثم إننا جميعاً نتعرض بين وقت وآخر لنوع من الجمـــود - هكـــذا يقول - بحيث لانشك كثيراً فيما نردده .

ويرى المؤلف أن المخرج من هذا يكون بتعليم اللغة خاصــــة الأدب مـــن خلال تدريب التلاميذ على اكتساب محصول لغوى كلامـــــى يســـاعدهم علـــى التواصل اللغوى الجيد القوى المتماسك مع الآخرين .

جـــ - الدراسات الأجنبية فى المدخل الاتصـالى :  
نال هذا المدخل عناية خاصة من البحوث الأجنبية التى أجريت على اللغــة الأم ؛ فضلاً عن كثيفًا الواضحة في اللغة الثانية ، وبالطبع فما سنتوقف عنده مـــن دراسات هنا سينصب على الدراسات التى أجريت علــــى اللغــة الأم ، والســـمة الأساسية لمعظم هذه الدراسات غلبة الجانب البطرى في الكثير منها ، علــــى نحــو مارصدناه في الدراسات العربية التى هى أشبه بالكتابات التنظيرية .

ففي عام (19A1م ) كانت هناك دراسة نظرية تأصيليــــة عـــن تدريــــس الاتصال اللغوى وتعليمه ، وهي درايـة ( هــــ . ستيرن H. Stern ) ؛ الــــتى

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 وتنحمن من خلال العلاقة اللغوية الاتصالية التى تكون بين المعلم والتلاميذ حتى يجد التلميذ نفسه في مواقف اتصال لغوية حقيقة .

ومُر دراسة تجريبية - تخلت عن التنظير هذه المرة - وهي دراسة ( روز

موند وميتشيل , Attchell , Rosamond (19A) وقد تناولت هذه الدراسة عدة منهجيات لتدريس اللغة وفق المدخل الاتصالى ، ومُ تجريبيها من خلال تسعة وخمسين معلما ، 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 تحسن الأداء الاتصالي لطلابها ، كما تحسنت استراتيجيات الاتصال المدرسي لديهم .

ومن حيث انتهت هذه الدراسة بدأت دراسة (سايز ميركـــا Marcia Saiz (199) والتى هي دراسة نظرية ، لكنها قدمت استراتيجيات حديثـــة للاتصال اللغوى ، وقد عرضت هذه الدراسة لكيفية تحقيق كفاءة الاتصال لــدى المتحدث ، وطرحت عدة أفكار ؛ ترقى بكفاءة المتحدث من خلال جهد المعلــم ، ومن ذلك وضع أخطاء لغوية أمام المتعلم كى 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 الحياتيـة . وفي لهاية الدراسة قدم الكاتب تحليلاً لموقف من مواقف التحدث اليومية ؛ موضحـاً كيفية تدريب المتعلم عليه .

وفي عام ( 1994م ) سارت دراسة ( إكســـى هونـــج دونـــج Dong Xiaohong ) في الاتجاه ذاته ، حيث بحثت كيفية تنمية كفاءة الاتصال الشــفهى ( لاحظ اهتمام الدراسات بالاتصال الشفهى ) فأشارت في البداية إلى أهمية تمكـــن المتعلم من الاتصال الشفهى في لغته الأم .

وقدم الباحث عدة أفكار لتنمية مهارات التحدث ، منها تحديــــد خلفيــــة الكلمات الموجودة لدى المتعلم قبل البدء في التدريب والتنميــــة ، ثم بعــــد ذلــــك نكسبة كلمات جديدة ، ونطلب إليه توظيفها من خلال كلامه عن نفسه ، أو عن أحد أصدقائه ، أو عن واقعه حدثت له . ويليّ ذلك الخطوة الثالثة ، وهي تقــــديم موضوعات أو أفكار أو مواقف أو عناوين موضوعات ؛ يطلب إليه التحدث عنها. وقدم الباحث في النهاية نماذج يتم من خلالها التدريــــب علــــى مواقــــف

الاتصال الشفهى .  
أما دراسة ( العريشي 1994 ، Al - Arishi م ) التى أشير اليــــها عند الكلام عن المداخل في بداية هذه الدراسة ؛ فقد عرضــــت لمدخـــل تكـــاملى لاستخدام التقنية في تدريس الاتصال اللغوى وهما : جـــهد المعلـــم ، واســتخدام معطيات التكنولوجيا ، وهذا ماجعل الدراسة تقترح برنامجا لغوياً ، يقوم على هذين

الأمرين معاً .  
وامتداداً لتقديم استراتيجيات للتدريب على الاتصال الشــــفوى كـــانت دراسة ( تيين دونج Dong Taipin ، 1990م ) التى قدمت اســــتراتيجية تجريبية - هذه المرة - وقد طبقتها الباحثة عملياً ؛ حيث دربت الطـــــلاب علــــى مواقف التحدث من خلال تقديم أفكار هم ؛ يتحدثون من خلالها ، وكان عددهــم خمسة وعشرين طالباً ، وأوضحت الباحثة هم خلفية الموقف الذى ســـيجرى فيــه

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

وإجرائياً فقد صنفت الدراسة العينة من خلال اختبار قبلى إلى أقسام ثلاثة: طلاب ضعاف ، طلاب متوسطون ، طلاب متميزون . وبعد التجربة ، اتضح مــن خلال نتائج الاختبار البعدى ارتفاع أداء العينة جميعاً في المواقف التى دربوا عليهـا ، وقد استطاعت الدراسة تنمية مهارات التحدث لدى العينـــــة ، وتنميـــة كفـــاءة الاتصال ، والتخيل الذاتيّ لديهم .

وفي العام نفســــه ( 1990 م ) ســـعت دراســـة ( جســـــاكا وليمــــز Williams, Jessica) إلى تقديم رؤية كشفيه بختية عن تنمية الاتصال اللغــــوى من خلال مدرس الفصل . وقد عدت الدراسة التدريــــب علــــى الإجابــــة عــــن الاختبارات الشفهية أساساً لتحسين الأداء اللغوى لدى الطـــــلاب كمــــا عــــدت التدريب على كتابة الخطابات أساساً لتحسين الأداء اللغوى الكتايى .

وكانت نقطة التحول في تدريس الاتصال اللغوى ماعبرت عنــــه دراســـة (مارينا وميرسى سيلس وآخرون Celce- murcia , mariann and othehs ) التي قدمت مدخلين لذلك ، هما المدخل المباشر الذى يعتمــد على تقديم معلومات لغوية جديدة في شرح التدريبات اللغوية ، والمدخل غير المباشر الذي يشتمل على ابتكار مواقف تقود المعلم إلى اكتساب مهارات اتصالية.

وعوداً للدراسات النظرية مرة أخرى ، ففى العام نفسه ( 199V م ) قدمــــت دراسة (ليو إكسو كونج Xiaoqing liao ) تأصيلاً لمدخل تدريس اللغة اتصاليـــاً ، وذلك بالتأريخ لهذا المدخل ، وبيان خلفيته التى تكمن في البحث عن تنميـــــة المقــــدرة اللغوية ، وأرست كذلك قواعد تدريس هذا المدخل ، وذلك بداية من تحديد أهــــداف تدريس اللغة اتصالياً ، ومروراً باستخدام مهارات الاتصال في الحيـــــاة اليوميـــة ، وفي

مواقف التخاطب داخل الفصل ، وانتهاء بتتمية مهارات اللغة الأربع . وتخفيـــق هــــذا يعتمد على دور المعلم ، والمعلم ، وطريقة التدريس ، التى تساعد على تنمية المــــهارات  
الاتصالية .  
د - تعقيب وتعليق على دراسات هذا المدخل :  
ثمة ملاحظات يمكن استقراؤها من خلال ماعرض له من دراســــــات في هــــذا  
المدخل ، وأهمها :  
1 - لم تنشط الدراسات الميدانية المستقلة بالمدخل التواصلى في الدراســـات العربيـــة ، حيث مالت هذه الدراسات إلى تناول الاتصال اللغوى مــــن خــــلال المدخــــل  
المهاري.  
Y - الطابع النظري والأكاديمي ، والتحليلي هو السمة البارزة للدراسات العربية الـــتى تناولت هذا المدخل ، والدراسات المعربة أثرت هذا المدخل على نحو مائيين .  
r - نأت الدراسة بنفسها عن تناول الدراسات الكثيرة التي عنيت بتدريس اللغة اتصالياً في اللغة الثانية ، فهذا بعيد عن اهتماماها ، ومجال بختها .  
E - جاءت الدراسات الأجنبية في المدخل الاتصالي أكثر تنوعاً ، وقد تباينت اهتماماهــا مابين دراسات تأصيلية ، وأخرى وصفيه ، ثم كان المنهج التجريبي ذا الكلمــلت العليا في الكثير منها ، حيث عنيت بتقديم استراتيجيات لتنمية مهارات الاتصال اللغوى ، لدى الطلاب .  
o - يلاحظ أن الدراسات الأجنبية ركزت على تقديم نماذج تدريبية في هاينها ، وهـــي مواقف لتدريب الطلاب على مواقف الاتصال اللغوى ؛ مما جعل مــــــن هــــذه الدراسات مادة ثرية ؛ يعول عليها في تنمية مهارات الاتصال اللغوى من خــلال مواقف محددة ، ومن خلال محتوى عام ؛ أحسن اختياره .  
هذا عن دراسات المدخل الاتصالي ؛ التى تصلنا بلاشك إلى المدخل الأخير، وهو  
المدخل الوظيفي الذي نتحول إليه الآن بحوله تعالى .

# **رابعا : المدخل الوظيفي**

أ - تمهيد نظرى :

مفهوم تدريس اللغة وظيفياً من المفاهيم التى نبه عليها الأقدمــــون مثــــل الجاحظ وابن خلدون باختيار المادة اللغوية التى يحتاج إليها المتعلم ؛ وتؤدى وظيفــــة تعبيرية في حياته ، وقد ظهرت تطبيقات حديثة على هذا الفهم ، وإن بقى المضــــون متشاهاً ، وهذا ماسندلل عليه فيما يلي .

فالمقصود بتوجيه تعليم اللغة توجيهاً وظيفيــــاً ( FuncTionally ) " أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة . ولايمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجــله إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغـــــــة واضحــــة في ذهــــن المعلــــم "(داود عبده، ٩٧٩م، ٩) .

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

وهذا القول ينطبق على اللغة العربية الفصحى ، كما ينطبق على غيرها من اللغات . وتدريسها لايكون وظيفياً إلا إذا وجهت نشــــاطات المعلــــم ونشــــاطات التلاميذ نحو تحقيق الغايات الأربع السابقة ، أي إذا وجهت تلك النشاطات وجهــــة تساعد التلاميذ في تحقيق المهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين علــــى اســــتعماها في