المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
معهد البحوث التربوية
مكة المكرمة

مداخل تعليم اللغة العربية

(دراسة مسحية نقدية)

الأستاذ الدكتور/ أحمد عبده عوض
الأستاذ بجامعة أم القرى – كلية التربية
مكة المكرمة

١٤٤٤ هـ - ٢٠٢٢م

جامعة أم القرى،

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

عوض، أحمد عبده

مداخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية - مكة المكرمة

ردمك: ٢-٤٨٥-٠٣-٩٩٦٠

١. اللغة العربية - تعليم أ-العنوان

ديوي ٤١٨ ٢٠/٣٩٣١

رقم الإيداع:٢٠/٣٩١٣

ردمك ٢-٤٨٥-٠٣-٩٩٦٠

حقوق الطبع محفوظة لجامعة أم القرى

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَقُل رَّبِّ أَدْخِلْنِي مُدْخَلَ صِدْقٍ وَأَخْرِجْنِي مُخْرَجَ صِدْقٍ وَاجْعَل لِّي مِن لَّدُنكَ سُلْطَانًا نَّصِيرًا﴾

صدق الله العظيم

[سورة الإسراء: ٨٠]

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة: مداخل تعليم اللغة العربية – دراسة مسحية نقدية

إعداد: أد. أحمد عبده عوض

الحمد لله رب العالمين، حمدًا يليق بجلاله وكماله، والصلاة والسلام على خير من نطق بالضاد، صلى الله عليه وعلى آله أجمعين... وبعد.

فهذه دراسة مسحية نقدية للاتجاهات الحديثة في مداخل تعليم اللغة العربية من خلال التركيز على أربعة مداخل؛ هي الأحدث في مجال تعليم اللغة، وهي:

١- المدخل التكاملي. ٢- المدخل المهاري.

٣- المدخل الاتصالي. ٤- المدخل الوظيفي.

وكان الباعث على إعداد هذه الدراسة عدم وجود دراسات عربية؛ عمدت إلى رصد هذه المداخل أو غيرها بصورة مباشرة.

وإن كان هناك من دراسات تناولت التأصيل النظري لبعضها في ثنايا تناولها لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بها، ولغير الناطقين بها؛ فإنها لم تعمد إلى مسح للدراسات العربية والأجنبية التي أنجزت في كل مدخل من خلال استقراء تأريخي لها، ثم تأخذ في تحليل تلك الدراسات والربط بين منهجيتها، وبيان مواضع التميز بها، والجوانب التي لم تغطها تلك الدراسات، وهذا ما سعت إليه الدراسة الحالية.

ولم يكن مستحسنًا تفصيل القول عن هذه المداخل إلا بتقديم نظرة عن اللغة وتعليمها، ثم عرض بعض قضايا في تعليم اللغة، وبعد ذلك

استعرضت الدراسة البحوث النظرية التي تناولت مداخل تعليم اللغة؛ كي تؤسس عليها استنباطها للمداخل الأربعة المختارة.

وحرصًا على توحيد نسق معالجة كل مدخل، فقد كانت عناصر المعالجة واحدة لكل مدخل؛ تبدأ بالتمهيد النظري له، مرورًا بعرض الدراسات العربية فيه، ثم عرض الدراسات الأجنبية، وانتهاء بالتعقيب والتعليق على دراسات هذا المدخل.

وهذه العناصر الأربعة للتناول تحققت في جميع المداخل؛ باستثناء المدخل الوظيفي، الذي كانت عناصر تناوله ثلاثًا فقط؛ اتساقًا مع طبيعته.

وأجملت الدراسة القول في هذه المداخل الأربعة من خلال (الخاتمة)؛ التي ضُمنت في سبع نقاط مهمة.

وقد استعانت الدراسة بمائة وتسعة وعشرين مرجعًا عربيًّا وأجنبيًّا؛ اهتدت بها في تأصيل مادتها، وإثراء أفكارها.

ويمكن رصد أهم نتائج الدراسة في النقاط التالية:

١- ثمت دراسات عديدة عربية وأجنبية حديثة عُنيت بالمدخل التكاملي، وكان للمنهج التجريبي الكلمة العليا في دراسات هذا المدخل؛ الذي تعددت التصميمات التجريبية فيه، ووصلت إلى أرقاها في وضع تصورات مقترحة لتدريس اللغة بصورة متكاملة.
٢- تنوعت دراسات المدخل المهاري، وتعددت محاور اهتمامها؛ مما جعل الدراسة تصنفها إلى محاور ستة، ورغم أن مهارات القراءة ثم مهارات الكتابة قد أنجزت فيهما دراسات عديدة، فإن هذه الدراسات التي عُنيت بتنمية المهارات اللغوية، والتي تقاربت عناوينها وأدواتها وإجراءاتها، بل وفي نتائجها.

٣- يلاحظ أن الدراسات العربية في المدخل التواصلي غلب عليها الطابعان النظري والتطبيقي، كما أنها ليست بالكثيرة، فدراسات المدخل المهاري العربية قد ضُمنت مهارات الاتصال اللغوي بصورة مباشرة أو غير مباشرة، أما الدراسات الأجنبية في المدخل الاتصالي فكانت أكثر تنوعًا وثراء، فبعضها تأصيلي، وبعضها وصفي، والكثير منها تجريبي؛ حيث قدمت استراتيجيات لتنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى الطلاب، كما قدمت نماذج تدريبية؛ تكون مجالًا لتدريب الطلاب على مواقف الاتصال اللغوي.

٤- اتسمت دراسات المدخل الوظيفي بجمعها بين دراسة نظرية أكاديمية، وأخرى ميدانية، وحظيت الدراسات التي تناولت النحو الوظيفي والتعبير الكتابي الوظيفي بعناية الباحثين، بينما لم تكن هناك دراسات أجنبية ميدانية في المدخل الوظيفي (على خلاف المدخل الاتصالي الذي تنامت فيه البحوث الأجنبية) وبعامة كانت دراسات هذا المدخل الوظيفي هي الأحدث من بين المداخل الأخرى.

٥- الكتابات النظرية التي عالجت مداخل تعليم اللغة العربية بصورة تخصصية دقيقة هي من القلة والندرة والعمومية؛ بحيث لا تسد جوعة، ولا تروي ظمأ؛ مما يستوجب توجيه عناية المختصين إلى التأصيل والتنظير لهذه المداخل، مع توضيح استراتيجيات تدريس اللغة في كل مدخل منها؛ اهتداء بما فعلته الدراسات الأجنبية في المدخل الاتصالي.

اللهم اجعل عملنا خالصًا لوجهك الكريم، واغفر به ذنوبنا، وارفع به درجاتنا، وأثقل به موازيننا، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، حمدًا يليق بجلاله وكماله وسلطانه وعونه وإحسانه، وصلاة وسلامًا على خير من نطق بالضاد، وألهمه الله الحكمة وفصل الخطاب، وأنزل عليه الكتاب صلى الله وسلم عليه، وعلى الآل والأصحاب. وبعد:

فهذه دراسة مسحية تتبعية للاتجاهات الحديثة في مداخل تعليم اللغات القومية، والتي وجد الباحث أن حصرها جميعًا وتتبعها تاريخيًّا أمرًا عسيرًا، مما جعله يختار أربع مداخل؛ هي الأقوى والأحدث والأكثر ثراء في المجال البحثي: نظريًّا وتطبيقيًّا.

ولم يأت اختيارها – دون غيرها – عبثًا، وإنما أُسس الاختيار على الكتابات والأدبيات العربية والأجنبية التي استعرضها الباحث في بداية رسم معالم دراسته، التي وإن جاءت كبيرة في حجمها؛ فهذا لمقتضى حال مجال الدراسة ولاتساعها، فهم أربعة موضوعات في دراسة واحدة؛ مما جعل الباحث لا يدع موطنًا فيه مظنة لمرجع يهتدي به وإلا وذهب إليه، واغترف منه، ولا يعلم هيئة علمية بحثية إلا وزارها، وأخذ منها ما يغيث لهفته، ولا يجد مختصًا يأمل النصح لديه دون حرج منه إلا وسأله، واستزاد منه.

وأما المداخل التي عمدت هذه الدراسة إلى تناولها فهي:

١- المدخل التكاملي.
٢- المدخل المهاري.
٣- المدخل الاتصالي.
٤- المدخل الوظيفي.

ولم يكن مستحسنًا تفصيل القول عن هذه المداخل إلا بتقديم نظرة عن اللغة وتعليمها، ثم عرض بعض قضايا في تعليم اللغة، وبعد ذلك استعرضت الدراسة البحوث النظرية التي تناولت مداخل اللغة؛ كي تؤسس عليها استنباطها للمداخل الأربعة المختارة.

وحرصًا على توحيد نسق معالجة كل مدخل، فقد كانت عناصر المعالجة واحدة لكل مدخل؛ تبدأ بالتمهيد النظري له، مرورًا بعرض الدراسات العربية فيه، ثم عرض الدراسات الأجنبية، وانتهاء بالتعقيب والتعليق على دراسات هذا المدخل، وهذه العناصر الأربعة للتناول تحققت في جميع المداخل، باستثناء المدخل الوظيفي، الذي كانت عناصر تناوله ثلاثة فقط اتساقًا مع طبيعته.

وأجملت الدراسة القول في هذه المداخل الأربعة من خلال (الخاتمة) التي ضُمنت سبع نقاط مهمة.

وقد استعانت الدراسة بمائة وتسعة وعشرين مرجعًا عربيًّا وأجنبيًّا؛ اهتدت بها في تأصيل مادتها، وإثراء أفكارها.

كما خُصت القضايا الخلافية التي أثارتها مادة الدراسة بثلاثة (ملاحق) مهمة لم يتسع لها متنها؛ وكانت فاصلة القول في هذه الدراسة، وخاتمة العقد لمادتها.

والله نسأل العون والهداية والتوفيق والإصابة والإجادة، وهذا جهد المقل، وإن تكن من حسنة فمن الله تعالى، وإن تكن من زلات وهنات فهذه من الباحث، الذي يرجو حسن الخاتمة وتمام النعمة، وحسبه اجتهاده والله من وراء القصد، وهو سبحانه نعم المولى ونعم النصير.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

استهلالة عن اللغة، وتعليمها:

اللغة هي الرباط الذي يتحقق به الوعي الذاتي بالخبرات العامة، ويتوفر به التواصل والتناسج والتواحد المجتمعي والإنساني.

على أن "اللغة ليست مجرد أداة أو وسيلة للتعبير أو للتواصل، أو مجرد شكل لموضوع، أو مجرد وعاء خارجي لفكرة أو لعاطفة أو إشارة إلى فعل، إنما وعي الإنسان بكينونته الوجودية، وبصيرورته التاريخية، وبهويته الذاتية والاجتماعية والقومية وكليته الإنسانية، إنها السجل الناطق بهذه الأبعاد جميعها، (محمود أمين عالم، ١٩٩٧م، ص٩).

وهذا التصور للغة يجعلنا نعيد النظر في التعريفات التي تقصر اللغة على كونها أداة للاتصال، أو نظامًا من الرموز، أو مجموعة من العادات الصوتية المتعلمة، أو رموزًا صوتية منتظمة.

ولا نقطع بأن هذه التعريفات قاصرة، لكنها لا تجسد المفهوم الضمني للغة الذي يصح أن نستنبطه في نظرة تتجاوز الاستعمال الظاهري للغة «فاللغة كيان بيولوجي راسخ مرن مفتوح، وهي التركيب الغائر لمصدر السلوك المحدد للشكل الظاهر، وهي الوعي الدائم التشكل والتشكيل بما يسمح باحتواء المعنى، وإطلاقه بما تيسر من أدوات؛ كي يتجلى المعنى في تركيب قادر على التماسك في وحدات متصاعدة، وهي من بعد إبداع الذات المتجدد؛ إذ يصاغ في وجود قابل للتواصل، وتتحكم فيها حركية المخ البشري في كليته البالغة التنظيم والمطاوعة في آن واحد» (يحيى الرخاوي، ١٩٩٧م، ص٢١).

وهذا الكيان والتركيب والإبداع يُكشف عنه من خلال حياة اللغة الاجتماعية، وقدرة أبنائها على استخراج مكامنها، واستخدامها للتعبير الصحيح عن حاجتهم، وتحقق التواصل المرجو بينهم، «فاللغة الحية هي الجهاز العصبي للمجتمع، أو الشبكة التليفونية التي يتخاطب بها، ويتفاهم

بها أفراده؛ فإذا عجزت عن تأدية هذا التخاطب والتفاهم فهي خرساء» (عائشة عبد الرحمن، ١٩٧٩م، ص١١٢).

كما أن اللغة مرآة العقل، وهي انعكاس لإنجازات أصحابها الحضارية، واللغة لا تنمو في فراغ، وإنما تنمو نتيجة نمو أصحابها، وتزداد ثروتها اللغوية بازدياد خبرات أهلها وتجاربهم.

وهذا الإيجاز لمفهوم اللغة من نظرة تبدو غير تقليدية، يجعلنا نتحول إلى بيان وظيفة اللغة القومية، ومن ثم نعرج على تأملية حضارية حول اللغة العربية.

إن وظيفية اللغة القومية الواحدة التي تسعى الدولة عادة إلى تعليمها لمواطنيها جميعًا وظيفة مهمة للغاية «فلا شك أن اللغة هي دليل هوية المجتمع، ومن أهم العناصر التي تعمل على توحيد ذلك المجتمع، إن لم تكن أهمها جميعًا» وجدير بالتنويه أن اللغة العربية لها دور أهم من أية لغة قومية أخرى، فهي عنصر يعمل ليس على توحيد أفراد مجتمع في وحدة سياسية واحدة كقطر من الأقطار، أو دولة من الدول، ولكنها تستطيع أن توحد بين أبناء الأمة العربية جميعها (نايف خرما، ١٩٧٨م، ص٢٢٩).

وألفاظ العربية ليست مجرد قوالب جافة للأفكار، وإنما هي الصور الناطقة لتلك الأفكار «وقد أدرك الواعون من العلماء هذه الصلة الروحية العميقة بين اللغة والناطقين بها، فكان مما نبهوا عليه أن لغة المرء عادة تؤثر في عقله وخُلقه، ولكون العربية حملت آي القرآن العظيم فقد امتزجت في نفوس أبنائها بمعانٍ دينية، وامتلأت بتاريخهم، واستوعبت تراثهم، وارتسمت بألفاظها حضارتهم، ونطق بها فكرهم فلم يعد التفريق ممكنًا بين الرمز ودلالته، أو بين اللفظ ومضمونه، فاللفظ من لغتنا هو قطعة من فكر

الأمة، وشحنة غنية فيه من كل عصر عاشه، أو عاشته أمتنا أثر من تاريخ، وقبس من فكر وطاقة ووجدان» (مازن المبارك، د.ت، ص١٤١).

وثمة إشارة سريعة إلى أن الاستلاب الثقافي، والفراغ الحضاري كان لهما مردود على إقلال البعض من قيمة اللغة العربية «ولو قدر للغة العربية، أن تحتل في النفوس مكانة من الاعتزاز لا تقبل التشكيك، وإيمانًا بقدرة العطاء، وطاقة حضاريّة، وإبداعًا علميًّا، وبقدر الإيمان بهذه اللغة، والثقة في قدرتها يكون الإنجاز الحضاري الذي تحققه اللغة العربية» (صالح الخرافي، ١٩٩٠م، ص٢١).

وبديهي أن اللغة العربية لا زالت تتعرض لمحن ونكبات في بلادها، ومظاهر ذلك لا تخطئه العين، ودعاوي التشكيك المغرضة في لغة القرآن التي تقوض سيادة اللغة العربية في وطنها وبين أبنائها لازال لها مناصرون ومساندون.

ويجد الباحث نفسه مشدوها إلى (تحت راية القرآن) للأستاذ مصطفى صادق الرافعي -رحمه الله- الذي أوجز كلامًا بليغًا عن كون القرآن جنسية لغوية تجمع أطراف النسبة إلى العربية، ومقررًا أنه لولا هذه العربية التي حفظها القرآن على الناس، وردهم إليها، وأوجبها عليهم لما اطرد التاريخ الإسلامي، ولا تراخت به الأيام إلى ما شاء الله، ولما تماسكت أجزاء هذه الأمة (الرافعي، د.ت، ٤٧).

ولا يخفى على ذي عقل أن «اللغة التي تتسع مدلولاتها للقرآن وآياته بهذا الاقتدار البالغ، لابد أن تكون أقدر على التعبير عن أي مستوى من مستويات تقدم الإنسان عبر العصور (عبد الصبور شاهين، د.ت، ٢٥٢).

قضايا في تعليم اللغة:

وقد واجه تعليم اللغة العربية عدة تحديات؛ نعد منها ولا نعددها، «فنظرة آنية إلى واقعنا اللغوي تكشف لنا بشكل واضح أن تعليم لغتنا العربية في محنة لا تقل عن محنة أمتنا في التمزق والتشتت، والأهداف التي رسمت اللغات كانت بعيدة المنال، فإذا الدوائر تضيق، والأماني تنكمش وتضمحل» (محمود السيد، ١٩٨٠م، ص١٤).

وقد صدق أحد الباحثين في استخدام كلمة (هموم) إشارة إلى ما يعانيه تعليم اللغة العربية في عصرنا؛ فحدد ملامح المشكلة اللغوية، ثم شخص جوانبها العملية والعلمية والتربوية؛ وتوصل إلى نتيجة نراها خطيرة، قائلًا: «وخلاصة القول: إن أساليب تعليم اللغة العربية القائمة حاليًّا، وكذلك الظروف التربوية والاجتماعية لتطبيقها تكاد تؤدي إلى وضع العربي في موضع (لغة أجنبية) يدرسها الطالب، ليحصل على علامة النجاح فيها، لا ليكتسبها كسلاح يمارسه في معركة الحياة» (حسام الخطيب، ١٩٧٤م، ص٥٦٠).

وأحسن آخر صنعًا عندما أسماها (بالأزمة)، فحدد سمات هذه الأزمة ومظاهرها في تعليم اللغة، وبدت إجاباته في اقتراحه عدة حلول؛ تصلح مسار تعليمها، فاقترح خطة عاجلة تتصل بالإعداد الجيد لمدرسي اللغة العربية، وتقديم اللغة العربية إلى متعلميها في صورة تكفل لها حدًا أدنى من القواعد والقيود، وحدًا أعلى من السهولة واليسر.

وحدد الكاتب سبل تحقيق ذلك، ثم اقترح ما أطلق عليه الخطة الطموحة، وذلك بالتركيز على الجوانب التطبيقية في دراسة اللغة وتدريسها، من الاستفادة من النتائج الباهرة التي حققها علم اللغة التطبيقي بفروعه المختلفة، وأفاض الباحث في التدليل على كيفية تحقيق ذلك إجرائيًّا. ومن أقوى ما قاله في نهاية تحليله «لكي ننقذ اللغة العربية من

كبوتها لابد لنا من ثورة في طرق تدريس اللغة العربية ودراستها؛ ثورة تخرج على كل القيم والأساليب المتبعة في تعليمها وتعلمها. وذلك بتجريب طرق جديدة في تعليم اللغة مثل: طريقة التعليم المبرمج، وطريقة تعليم التراكيب اللغوية من خلال النماذج لا القواعد، ومثل طريقة تحليل الأخطاء باستخدام المنهج التقابلي الذي يكشف كثيرًا من صور الانحرافات اللغوية، وصعوبات التعلم» (أحمد مختار عمر، ١٩٩٧م، ص٦٥-٧٧).

وعكف آخرون كذلك على تشخيص مشكلات أخرى في تعليم اللغة العربية الآن، فيتهم أحدهم تعليم اللغة بعدم التخطيط، ويستدل على ذلك بأن البحوث العلمية عن تعليم اللغة العربية لا تسير وفق تصور علمي متكامل، بل تذهب بددًا في أودية متباعدة، وفق مناهج متباينة لأشد التباين؛ فضلًا عن غياب البحوث في قضايا مهمة في تعليم اللغة قائلًا: «لنترك ذلك كله، ولنتوقف قليلًا عند غياب البحث العلمي العربي في مجال من أهم مجالات موضوعنا، ونعني به موضوع اكتساب اللغة Language acquisition فقد أصبح من المستقر الآن أن اللغة تكتسب أولًا قبل فترة التعليم، وأن هذه العملية تتم في الطفولة في فترة زمنية قصيرة إذا قيست بالزمن المخصص للتعليم» (عبده الراجحي، ١٩٩٧م، ص٩٥-٩٧).

وقضية اكتساب اللغة الأم، واكتساب اللغة الأجنبية، وأثر تعلم كل منهما على الأخرى التي أثارها الكاتب تحتاج بحق إلى تحقيق «فقد قطع البعض بآراء نظرية لا يمكن تعميمها إلا بعد تمحيص، فهذه دراسة تقرر أن اكتساب اللغة الأجنبية – التي هي نفس الوقت أداة توصيل العلم – في سن مبكرة، له خطورته، حيث إن الطفل لم يكن قد اكتسب من لغته الأم سوى المبادئ الأولى مما يؤثر على إدراك الطفل وتطوره النفسي» (مديحة دوس، ١٩٩٧م، ص١٠٣).

وقضايا أخرى تعضد ما قاله (الراجحي) قديمة وجديدة؛ دق ناقوس الخطر لأجلها من قبل، ولم تأخذ حقها بعد من الدراسة في مجالنا، مما سمي في أحد البحوث بنقص البحوث العلمية تدريس اللغة العربية، فتتبع الكتاب مظاهر وآثار نقص البحوث العلمية؛ مشخصًا أسباب هذا النقص في ثمان نقاط جوهرية، ومعالجًا إياه في إحدى عشرة نقطة مهمة.

ومما أورده الكاتب في مجال التشخيص استوقفنا طرحه لقضية مهمة قائلًا: «إن كان هناك من جديد في طرق تعليم اللغة العربية فهو تقليد لما استحدث في تعليم اللغات الأخرى كالإنجليزية والفرنسية، وليس بناء على بحوث علمية أو تجارب علمية أجريت في حقل اللغة العربية» (إبراهيم محمد الشافعي، ١٩٧٤م، ص٢٣٧-٢٤٨).

وثمّ جوانب أخرى خطيرة في تعليم اللغة بعضها اتصل بكفاءة المتعلم اللغوية وقدراته التواصلية، وثانية تتصل بكفاءة معلمي اللغة العربية، وثالثة تتصل بمصداقية المحتوى اللغوي وجودته ووفائه بالأهداف التي وضع لها، ورابعة تتصل بكفاءة أساليب التقويم اللغوي، وخامسة تتصل بعوامل إنجاح تدريس اللغة داخل المدرسة وخارجها، وسادسة، وسابعة، ...إلخ.

ويصح أن نقرر أن هناك (معضلات) في تعليم اللغة، تستوجب توجيه العناية إلى بحثها وتتبع أسبابها بتعمق ودقة، وتقديم أساليب علاج إجرائية، تقبل التطبيق، وتناسب مقتضى الحال الاجتماعي عندنا، وهذا ما جعل بعضهم يدعو إلى تطوير تعليم اللغة العربية؛ اعتمادًا على أسس فنية يمكن حصرها في قضية عامة هي: ممارسة اللغة، ليخرج بها من مظاهر حياة اللغة إلى مستوى ضمان حيوية اللغة، فالممارسة تمر بمراحل أربع رئيسة، هي: تدريس اللغة، والإنتاج القيم في اللغة المعنية، والتمرس بها حياتنا، وإجراء البحوث العلمية في صلبها (محمد الهادي الطرابلسي، ١٩٩٨م، ص٤٥).

ولا تزيد الدراسة أن تلج دائرة البحث عن حلول لهذه المعضلات لكنها أرادت بطرحها هذا الإشارة إلى وجود مشكلات حقيقية تواجه تعليم اللغة العربية، رأى الباحث عدم غض الطرف عنها، لتكون منفذًا يجيب عن تساؤل مؤداه: لماذا التطوير الحديث؟ ولماذا البحث عن مداخل جديدة لتدريس اللغات؟

وما بين التأسي والتحسر على تعليم اللغة العربية، وبين إشراقات الأمل التي نراها، ونرى أنفسنا أمام طرح عدة مداخل لتحديث تعليمها، ومن ثم تعليم اللغات القومية.

دراسات في مداخل تعليم اللغات:

وفي إطار تحديد بعض المداخل الحديثة التي يمكن الاهتداء بها في تعليم اللغة الأم، فقد نهضت عدة كتابات ودراسات أجنبية لذلك، ومن ذلك عدة مقالات جُمعت في كتاب للمؤلف (ستريفنز بيتر Peter Strevens ، ١٩٧٨م)، ورغم أنها تبدو قديمة من حيث عنصر الزمن، لكنه طرح من خلالها عدة توجيهات جديدة في تعليم اللغة الإنجليزية لأبنائها، وعنوان الكتاب بما أشير إليه آنفًا، والطريف في هذه التوجيهات أن المؤلف ارتقى بها إلى ما يشبه (النظرية) أو ما نسميه بـ (النظريات)، ومن تأمل الباحث لهذه النظريات فإن الملاحظ أن بعضها قد أخذ به في السنوات الأخيرة في مجمل تطوير تعليم اللغات.

والملاحظ كذلك أن الكتاب ركز على منهجيات في تعليم اللغة، أو ما يشبه القضايا الكلية، ومن ذلك الدعوة إلى ربط القراءة والكتابة معًا من مدخل مهاري يركز على مهارات مشتركة تجِمعها، فضلًا عن التركيز على الجانب التدريبي لهذه المهارات (وهذه الفكرة تطبيق للمدخل التكاملي) ودعا المؤلف إلى تدريس القواعد من جانب مهاري أدائي وفق نظرية لغوية؛ تركز على قواعد الكتابة والتحدث معًا كي يكون الاتصال

اللغوي صحيحًا، وتكون مهارات الاتصال والتركيز على الجانب الوظيفي للغة مستندة على تنمية الأداء الاتصالي لدى المتعلم (وهذه الفكرة تطبيق للمدخل الاتصالي).

ومن أبرز ما يقدمه المؤلف التأكيد على أهمية نشاط المتعلم والدور الذي يؤديه عند اكتسابه اللغة، فضلًا عن دور المعلم المهم في تفعيل النشاط اللغوي لديه.

أما أهم المنطلقات التي يراها المؤلف أساسية في تحديث اللغة فيراها في ضرورة تحديد الأهداف التي تكون ركائز يسعى تعليم اللغة إلى تحقيقها.

وبعد ذلك بسنوات، وفي إطار مداخل جديدة لتعليم اللغات القومية، كانت دراسة (جاك رتشاردز وآخر، Richard Jack، ١٩٨٦م) وسيرد تناولها بعد قليل من خلال الترجمة العربية الحديثة لها.

وما يعنينا منها المداخل الحديثة التي طرحتها، وهو ما نجده في تناول هذه الدراسة بالشرح والتحليل للمدخل الشفهي، ومدخل تعليم اللغة وظيفيًّا، ومدخل تعليم اللغة اتصاليًّا؛ الذي رأت الدراسة أنه المدخل الطبيعي لتعليم اللغات، وعُنيت به، فقدمت عدة اقتراحات وإضافات وتوصيات للارتقاء بهذا المدخل الاتصالي.

ومن الواضح أن هذه الدراسة جمعت عدة مداخل جديدة في تعليم اللغات، وما جاء بعد ذلك من بحوث سار في المنحى ذاته، ومن ذلك دراسة (علي يحيي العرشي Al-Arishi Ali Yahya، ١٩٩٤م) وهي دراسة حديثة زمنيًّا، لكنها لم تضف جديدًا، فقد اعتمدت الدراسة على الجمع بين مدخل التكامل في تعليم اللغة، ومدخل تعليم اللغة اتصاليًّا. وقد انطلقت الدراسة من عاملين أساسين متفاعلين هما: استخدام المتعلم اللغة، ووضوح أهداف تعلمه اللغة. وذلك من خلال برنامج لغوي متكامل

يستخدم معطيات التقنية في تنفيذه، ويهدف إلى إكساب المتعلم كفاءة الاتصال اللغوي.

وقد اجتهدت كتابات عربية في تقديم رؤى تحديثية؛ يؤسس عليها في تطوير تدريس اللغة العربية، ولم يكن عجيبًا أن عقدت عدة مؤتمرات في العقدين الأخيرين تحمل العنوان ذاته، وبصورة إجرائية نجد (صلاح عبد المجيد العربي) في كتابه (تعلم اللغات الحية وتعليمها، ١٩٨١م)؛ يؤصل لعدة مداخل في تعليم اللغات ومن ذلك تأكيده على المدخل المهاري، وأفرد المؤلف ثلث الكتاب لتناول التطبيق العملي لتعلم المهارات اللغوية؛ متناولًا ما أسماه بمهارة الاستماع والفهم، ثم مهارة القراءة، ثم مهارة النطق والحديث، ثم مهارة الكتابة، متبعًا منهجًا موحدًا في تناول كل المهارات مركزًا على الجانب التدريبي في تعليمي كل مهارة.

على أن المؤلف يخصص بابًا مهمًا يعنونه بالجديد في تعليم اللغات الحية؛ داعيًا إلى أن تحث الخطى لتلحق بركب التقدم والتطور في ميدان تعليم اللغات، وهذا ما يبدو جليًّا في دعوته إلى المدخل التقني في تعليم اللغات القائم على استخدام مختبر اللغات، والتعليم المبرمج، مقررًا أن هذين المنهجين السابقين قد وقفا على أرض صلبة، وأثبتا فاعلية في تطوير تعليم اللغة.

وفي محاولة أكثر وضوحًا قدم (محمود أحمد السيد عام ١٩٨٨م) مؤلفًا عن (اللغة تدريسًا واكتسابًا) واتسمت الأفكار التي طرحها بكثير من الرصانة والتثبت والوضوح، فضلًا عن الثراء العلمي فيما قدمه، وقد أطنب في تناول مدخلين مهمين هما: المدخل المهاري، والمدخل الألسني، وجعل لكل منهما فصلًا مستقلًا، ثم كان الجديد في هذا الكتاب عرض الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة، وهي ثلاثة عشر اتجاهًا، ومنها: اعتماد المنهج التكاملي في التدريس، تبني مفهوم النظام في التدريس، اعتماد أسلوب الانتقائية في التدريس، اعتماد مفهوم التعلم من أجل الإتقان،

اعتماد مفهوم وظيفية اللغة ونوعيتها الاجتماعية، واعتماد التعليم الهيكلي للغة، والاهتمام باستخدام التقنيات في تعليم اللغة.

وهي كلها مداخل حديثة، ينبغي الأخذ بها خاصة (الاتجاه التكاملي) في تعليم اللغة، والاتجاه الوظيفي باعتبارهما من المداخل التي تبدل الحاجة ملحة إليهما في تطوير تعليم اللغات.

وسعيًّا لإطلاع القارئ العربي على أحدث الطرائق في تعليم اللغات، نهض (محمود إسماعيل صيني وآخرون، عام ١٩٩٠م) فترجموا كتابًا مهمًا لجاك رتشاردز وثيودور روجرز، وجعلوا عنوانه (مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل) وهو لا يختلف كثيرًا عن العنوان الأصلي للكتاب؛ الذي استُهل بعرض تاريخي لتعليم اللغات، وأردف بمذاهب وطرائق تعليم اللغة، ثم بيان القول في عدة مداخل لتعليم اللغة، وما يعنينا منها مدخل تعليم اللغة الاتصالي، ومدخل تعليم اللغة عن طريق المواقف الذي يركز على الجانب الشفهي في تعليم اللغة.

وغني عن الإشارة أن الكتاب عرض لعدة مداخل أخرى تناسب تعليم اللغة الثانية مثل الطريقة السمعية الشفهية، والطريقة الصامتة، وتعليم اللغة الإرشادي... إلخ. وهذا مما لا تلتفت إليه هذه الدراسة لأنه يخرج عن مرادها وبغيتها.

ولم يتوقف توجيه الأنظار إلى تتبع اتجاهات تحديث تعليم اللغات في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية للإفادة منها، فكان الجهد البين الذي بذله (إبراهيم بن حمد القعيد وآخر، ١٩٩٤م) في تعريب كتاب (مبادئ تعلم وتعليم اللغة) مؤلفه دوجلاس براون، وهو كتاب كبير الحجم، تأصيلي التناول.

ودون ولوج في أعماق فصول الكتاب الاثنى عشر، ودون تعمق في القضايا المهمة التي آثارها الكتاب والخاصة بمنهجية تعلم اللغات، فإن

ما يعنينا هنا المداخل التي تعرض لها في تعليم اللغة الأم، وهذا ما نجده في مدخلي: تعلم اللغة وظيفيًّا، وتعلم اللغة اتصاليًّا، وقد عولجا بتقديم تطبيقات عليهما، تثري جانب الإفادة منهما.

على أننا لا نغفل مدخلًا مهما خُصص له الفصل التاسع من الكتاب، وهو مدخل تحليل الأخطاء اللغوية، ولن نتوقف عنده في إطار تناولنا للمداخل الحديثة، وذلك لكونه مدخلًا خلافيًّا، إذ تشير كثير من الكتابات إلى أن هذا المدخل يناسب تعليم اللغات الأجنبية، وهذا ما أفرد له (نايف خرما وآخر، عام ١٩٨٨م) في كتابهما (اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها) فصلًا هو الفصل الثالث عن مدخل تحليل الأخطاء في تعليم اللغات، مما يجعلنا نعرض صفحًا عن هذا المدخل رغم أهميته التي نراها في تعليم اللغة الأم، ولذا نجد زخمًا من الدراسات في مجال التخصص سعت إلى تحديد الأخطاء اللغوية (تشخيصًا وعلاجًا).

هذا مجمل ما قدمته الدراسات العربية والأجنبية في الأحدث، من مداخل تعليم اللغة، وبإعادة قراءة تلك الدراسات وبشيء من الاستقراء فإن هناك أربعة مداخل مهمة، تؤكد عليها تلك الدراسات، وستكون هذه المحاور في مجال تناولنا وتتبعنا في هذه الدراسة المسحية النقدية، وهذه المداخل هي:

١- المدخل التكاملي.
٢- المدخل المهاري.
٣- المدخل الاتصالي.
٤- المدخل الوظيفي.

وجدير بالإشارة أن هذه المداخل ليست هي وحدها الحديثة في تحديث تعليم اللغات القومية، فقد أُشير لمداخل أخرى أثناء عرض الدراسات السابقة، واختيار هذه المداخل الأربعة مؤسس على كونها لها أدبياتها وخلفياتها، وكونها الأنسب لتعليم اللغة الأم، وكونها كانت محط أنظار الباحثين في السنوات الأخيرة.

ولانعدام وجود مداخل أخرى تناسب تعليم اللغات القومية، يتصل بعضها بالنشاط اللغوي، وتحديد الأهداف، وتنمية الإبداع، وتفريد التعليم اللغوي، والمدخل التقني في تعليم اللغة؛ لكن الدراسة لن تتوقف عندها، حرصًا على التركيز في المداخل المختارة، وعدم تشتيت جهد الباحث في دراسة كل مدخل، وحرصًا على عدم تضخم حجم هذه الدراسة.

وهذا تناول لكل مدخل من هذه المداخل بشيء من التأصيل والتفصيل، والمسح والتتبع، ومن الله العون وما توفيقي إلا بالله.

أولًا: المدخل التكاملي

تمهيد نظري:

ليس بوسع الباحث الولوج مباشرة إلى رصد الدراسات التي تناولت هذا المدخل دون تمهيد نظري؛ يوصل إجمالًا وإيجازًا له، بحيث تؤسس الاستنباطات على تلاقٍ بين الطرح النظري هنا، وبين التناول الإجرائي للدراسات السابقة.

فالتكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب، وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي 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 أولًا بأول.

وذلك بهدف تحقيق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية: الجانب المعرفي ممثلًا فيما يقدم ضمن المحتوى اللغوي، وتوجيهات لممارسة اللغة؛ استماعًا أو تحدثًا أو قراءة أو كتابة، والجانب الوجداني ممثلًا 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 يُرى «أنها تتكون من أنظمة لغوية هي النظام الصوتي والنظام الصرفي والنظام النحوي للغة، حين يطلق على الأفكار المركبة نظامًا يكون بين بعضها البعض علاقات عضوية، بحيث تؤدي كل واحدة منها البناء اللغوي وظيفة تختلف عما تؤديه الأخرى، فللنظام تكامل عضوي، واكتمال وظيفي يجعله جامعًا مانعًا؛ بحيث يصعب

أن يستخرج منه شيء، أو أن يضاف إليه شيء» (تمام حسان، ١٩٧٣م، ص٣١٢).

ولذا فإن أبرز ما تتسم به اللغة كونها 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 كاملًا إلا عندما تكون هناك تراكيب أخرى تضفي عليه دلالات. كما يرجع إلى كون الأداء الوظيفي للغة يعكس هذا التكامل، حيث يستخدم اللغة بجملتها وبكل 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 يعني بالفائدة التي يجنيها المتعلم من المادة الدراسية، ويهتم بنماء المتعلم نموًا متكاملًا في مختلف النواحي لتكامل خبراته السابقة بخبراته الحالية» (مجدي عزيز إبراهيم، ١٩٨٥م، ٢٥٠).

ومبررات استخدام المنهج التكاملي في تعليم اللغة كثيرة، فهو يساير طبيعة اللغة المتكاملة، ويقضي على تفتيت اللغة إلى فروع، ويجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة، ويوفر الوقت والجهد، ويعطي للمعلم مجالًا لتوحيد المفاهيم اللغوية، ويعطي 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 فرع وفن لغويين؛ وهذا ما سنجد تطبيقًا عليه في الدراسات التي سنعرض لها.

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

ولتحقيق التكامل بين العناصر السابقة ثمة عدة مداخل 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 أساسًا 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 يعنى بالمتعلم الذي يمارس اللغة في التواصل مع غيره، كما يعنى بالسياق اللغوي الذي يدرب المتعلم من خلاله على مهارات اللغة؛ فإن

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

ب- الدراسات العربية في المدخل التكاملي:

وعندما نتتبع الدراسات التي عنيت بالتكامل اللغوي؛ فنجد حتمًا علينا قبل رصد الدراسات الحديثة التي انتهجت التكامل فكرًا وتطبيقًا؛ فإننا أمام حقيقة مهمة، وهي أن هناك دراسات قديمة في تراثنا اللغوي أُسست على التكامل فقد أدرك القدماء حقيقة تكامل اللغة، وهذا ما تؤكده مؤلفات عبد القاهر الجرجاني، والزمخشري، وابن جنى، والمبرد، وابن قتيبة، وابن خلدون، والسكاكي وغيرهم؛ حيث جاء تعاملهم مع اللغة من إدراك التكامل والترابط بين أجزاء القالب 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 تآلف مجموعة من العناصر التي تنشأ بينها علاقات» (حلمي خليل، ١٩٨٠م، ٩٩).

وإذا ارتقينا للأمام فإن الباحث يجد أن المؤتمرات التي عمدت الى تطوير تدريس اللغة العربية قد دعت الى تحقيق التكامل، ومن ذلك (مؤتمر الخرطوم فبراير ١٩٧٠م) الذي كان من أهم توصياته « أن تعطي بعض النصوص لتكون محورًا يرتبط بما يمكن من موضوعات القراءة تدريس علوم اللغة العربية وآدابها والتعبير والنحو (مؤتمر تدريس علوم اللغة العربية وآدابها، ١٩٧٦م، ص٦٥٥) على أن هذه التوصية لم يُستجب لها بحثيًّا إلا في عام ١٩٨٣م، حيث استهدفت دراسة (آمال عبد ربه إبراهيم، ١٩٨٣م) معرفة أسهل طريقة الوحدة على تحصيل 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 اختبارًا تحصيليًّا 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 تساير طبيعة اللغة واستخدامها.

وبعد ذلك بعام واحد اتبع (عبد الرحمن كامل، ١٩٨٤م) المنهج ذاته فنهض للتعرف إلى 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 (آمال عبد ربه، ١٩٨٣م)، وهذا يرجع لضيق الفارق الزمني بين الدراستين، ولكونهما من الدراسات المبكرة نسبيًّا في هذا المجال.

وكانت توجهات النتائج لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق وحدة متكاملة. ولذلك جاءت توصيات الدراسة بضرورة الأخذ بالطريقة التكاملية في تدريس النحو القراءة، والتركيز في تعليم اللغة العربية على اكتساب المهارات الخاصة بكل فن من فنونها.

وعودًا لقياس أثر التكامل على التحصيل، وفي الإطار ذاته كانت دراسة (نادية علي أبو سكينة، ١٩٨٦م) 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، ١٩٨٤م). والأدوات التي استخدمتها الباحثة هي نفسها التي استُخدمت في الدراستين السابقتين، وليس خافيًّا أن المحتوى والاختبارات اختلفت مضامينها من دراسة لأخرى من هذه الثلاث.

والملفت للانتباه أن نتائج هذه الدراسة وتوصياتها لم تختلف عن الدراستين السابقتين، ولا نغفل الإشارة إلى أن هذه الثلاث اتفقت على عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين أداء البنين والبنات. كما اتفقت على استخدامها المنهج التجريبي، وتدريسها وحدة متكاملة تربط 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 برنامجًا متكاملًا في اللغة العربية؛ أعده (شوقي حسنين أبو عرايس، ١٩٨٧م) مستهدفًا قياس أثره على تحصيل طلال 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 فكرة 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، ويختفي التكرار 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؛ مستهلًا 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 أفكارًا مهمة، تعد مطورًا في هذه الفترة، وجعل عنوانه (اللغة.. تدريسًا واكتسابًا)، 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 آنفًا تعاملت مع التكامل على أنه (قضية كلية) أي التكامل بين الفروع (ولا زلنا 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 علي إسماعيل، ١٩٨٨م) فتتبع فكرة التكامل تاريخيًّا ومعاصريًّا، وقدم شواهد على كيفية تدريس النحو من خلال النص الأدبي؛ مقترحًا كتابًا منشورًا تدرس فيه القواعد النحوية من خلال نصوص مختارة.

وهكذا تنامي اتجاه دراسة التكامل؛ فتبنته دراستان في العام التالي (١٩٨٩م) وكلتاهما تنحو ما أسميناه 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 تزيدًا في العنوان البرنامج المتكامل الذي يدرس البلاغة من خلال النصوص هو عمل تطويري في حد ذاته.

ولا تختلف الأدوات والتصميم التجريبي كثيرًا عن الدراسات سوى استخدامه مقياسًا للتذوق الأدبي من إعداد (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٧١م)، مادة البلاغة، وارتفاع مستوى البلاغة الأدبي لديهم (لاحظ عمومية كلمة). وهذه العمومية ذاتها تجدها واضحة في التوصيات التي خلصت إليها، ومن ذلك الدعوة إلى الربط بين ما يرد في بعض المواد الدراسية الأخرى من صور بلاغية، ومن المفاهيم البلاغية لدى الطلاب 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 إطارًا يؤسس عليه في تحقيق التكامل بين النحو والبلاغة لدى طلاب الصفين الأول والثاني الثانويين، وقد قدمت الدراسة مصطلحًا جامعًا للعلاقة بين النحو والبلاغة هو (العلاقات النحوية والبلاغية) ولم تكن بدعًا في ذلك؛ فقد عُبر عنه في الدراسات التراثية. وسعت هذه الدراسة إلى تقديمه في إطار تربوي؛ مستخدمة اختبارات تحصيلية تجمع بين المفاهيم النحوية والبلاغية، واختبارات أخرى للعلاقات النحوية والبلاغية وكشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج العامة؛ التي تتصل بمستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والبلاغية، التي جاءت في مستوى متوسط، في حين تدني مستوى تمكنهم من العلاقات النحوية والبلاغية.

وقد قدمت الدراسة توصيات عامة؛ نبع بعضها من الدراسة النظرية، وبعضها من إجراءات الدراسة، وبعضها من نتائجها.

كما قدمت توصيات خاصة بطرق التدريس لما أسمته النحو البلاغي وتوصيات للتقويم تربط بين النحو والبلاغة في اختبارات موضوعية، ثم توصيات خاصة للمعلمين؛ تساعدهم على تحقيق التكامل فكرًا ونهجًا.

ومن خارج مصر طُبقت دراسة تكاملية أخرى في دولة قطر، وهي (دراسة بدرية سعيد الملا، ١٩٩٠م) التي صممت برنامجًا متكاملًا بين القواعد الوظيفية والقراءة، وبحثت أثره على الأداء اللغوي لدى تلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بدولة قطر.

وقد أُعد البرنامج في صورة وحدات دراسية يتم فيها القواعد النحوية من خلال القواعد، وأُعدت أدوات القياس الخاص بالمعرفة النحوية وصحة القراءة الجهرية وصحة القراءة، كما صممت دليلًا للمعلم. ومن أهم نتائج الدراسة التي سايرت نتائج الدراسات السابقة – حدوث تحسن في أداء المجموعات الثلاث التي دُرس 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. وبديهي أن تأتي التوصيات مشجعة على استخدام المنهج المتكامل؛ لأنه يساعد في فهم المادة النحوية وتطبيقها في الاستماع والكلام والقراءة.

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

وهذه الدراسة من الدراسات التجريبية العلائقية، التي انطلقت من تأصيل نظري يرى خصوصية العلاقة بين فني الاستماع والتحدث باعتبارهما ركني عملية الاتصال اللغوي، وجسدت ذلك إجرائيًّا 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 معًا، 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 التحدث والاستماع الهادف، وأكدت وجود علاقة بين دالة أداء التلاميذ لمهارات الاستماع والهادف، وأدائهم لمهارات التحدث بعد تطبيق البرنامج. وجاءت توصيات الدراسة بالدعوة إلى الإفادة من أدواتها في تنمية مهارات التحدث والاستماع، فضلًا عن توصيات للمعلمين، وأخرى بطرق تدريس الاستماع والتحدث.

واستمرارًا لدراسات التكامل، ولكن بين الفروع هذه المرة، طوّر (أحمد عبده عوض، ١٩٩٢م) أطروحته في الماجستير عن التكامل بين النحو والبلاغة، فأضاف متغيرات جديدة، وصمم منهجًا نحويًّا بلاغيًّا، رُسمت معالمه من التأصيل النظري الذي أُشير إليه في عرض رسالته للماجستير؛ فجاءت رسالته للدكتوراه باحثة عن أثر المنهج النحوي البلاغي – الذي صممته – على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق لدى طلاب المرحلة الثانوية.

والتكامل هنا ليس بين النحو والبلاغة فقط؛ فهذا معلوم من طبيعة اللغة بالضرورة، ولكن بين النحو البلاغي، والإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي، وهذا ما كشف عنه الإطار النظري والتصميم التجريبي للدراسة؛ الذي تمثل في بناء عدة أدوات (استبانة المهارات – اختبارات لقياس تلك المهارات – الوحدة المقترحة التي تعبر عن المنهج النحوي البلاغي، وتنمي مهارات الدراسة). وقد طبقت الوحدة في ثلاثة أشهر على عينة تجريبية من طلاب الصف الثاني الثانوي.

وقد أثبتت الوحدة فعالية في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي بنوعيها، ومهارات التذوق الأدبي بمحاورها الأربعة، وذلك بما اشتملت عليه من تدريبات ومناشط وممارسات؛ أحدثت أثرها في إتقان الطلاب لمهارات الدراسة. ولما تعددت نتائج الدراسة؛ فقد تنوعت توصياتها؛ فاقت الخمسين توصية؛ تدور معظمها في إطار وضع المنهج اللغوية التي تحقق صورًا للتكامل اللغوي، وتتيح للطلاب الاتصال بالاتجاهات الحديثة في تحليل النصوص، وألحت توصياتها على المعالجة المتكاملة لفنون اللغة وفروعها من خلال مادة لغوية، دقيقة الاختيار.

وثمّ دراسة أخرى في العام ذاته؛ تناولت التكامل، ولكن من منظور تحليلي لكتب اللغة العربية، وهي دراسة (إيمان أحمد فرغل، ١٩٩٢م) وعنوانها (التكامل في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، واتجاهات المعلمين نحوه – دراسة تقويمية -). وقد أعدت الدراسة قائمة بأسس التكامل اللازمة لمحتوى اللغة العربية؛ بنيت عليها استطلاعًا للرأي لمعلمي اللغة العربية حول مدى توفر أسس التكامل في الكتاب، وأعدت كذلك مقياسًا لاتجاهات معلمي اللغة العربية حول التكامل في الكتاب.

كما وضعت الدراسة تصورًا 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 معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى ضرورة استخدام الأسلوب التكاملي 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، وتنمي تلك المهارات 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 القبلية والبعدية. وقد تمكنت الوحدة المقترحة من تنمية مهارة الأداء في التعبير الشفهي، وتمكنت الوحدة الأخرى من تنمية مهارات الأداء في القراءة الجهرية، كما نميت المهارات المشتركة بين القراءة الجهرية والتعبير الشفهي. ولأن 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 بحثت أثر التكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وهي دراسة (علي عبد العظيم سلام، ١٩٩٣م). 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 خمس اختبارات (اختبار الاستماع – والقراءة الصامتة – والقراءة الجهرية – والتحدث – والكتابة). وحددت عينة الدراسة في أربعة فصول اختيرت عشوائيًّا بين

فصول الصف الأول الإعدادي، اثنان للمجموعة الضابطة، واثنان للتجريبية.

ولم تكن الدراسة خارجة عن سياق النتائج السابقة فجاءت الفروق ذات الدلالة الإحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الأداء اللغوي بصورة المشار إليها. وكانت التوصية بوضع خطة منهج اللغة العربية الذي اقترحته الدراسة موضع التنفيذ، فضلًا عن مراعاة مخططي مناهج اللغة العربية التخطيط، ولأن 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، ١٩٩٣م) تصورًا مقترحًا لمنهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمملكة 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 العربية من ناحية، والبعد عن التنظيم التقليدي للمناهج، الذي أثبت 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، 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، وهذ المحاور ذاتها عُدت نواة للتوصيات والمقترحات التي كان الاهتمام بمنهج التكامل أبرز ما فيها.

ولا نكاد نترك الدراسات المنهجية العامة في دارسة التكامل مثل دراسة (سمير عبد الوهاب، ١٩٩٣م) التي تعاملت مع التكامل كقضية

كلية، حتى نعثر على دراسة أخرى، تعد امتدادًا لدراسة (أحمد عبده عوض، ١٩٩٢م) وهي دراسة (فوزي عبد القادر محمد، ١٩٩٥م) 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 تناولت الدراسات المبكرة في دراسة التكامل اللغوي خاصة (التحصيل – الاتجاهات) أما (المفاهيم النحوية البلاغية) فقد حسمت في دراسة سابقة (أحمد عبده عوض، ١٩٩٢م)، ويبقى التذوق الأدبي الذي عولج هو الآخر في الدراسة ذاتها من منظور التكامل أيضًا. وكأن الدراسة رغم حداثتها لم تضف جديدًا إلى دراسات التكامل بين الفروع فقد جمعت أشتاتًا من دراسات سابقة؛ مزجت بينها.

وإجرائيًّا فقد صممت الدراسة وحدة متكاملة؛ لتحقيق أهدافها، كما أعدت اختبارًا تحصيليًّا لقياس مدى اكتساب طلاب المجموعة التجريبية والمجموعات الضابطة للمفاهيم المتضمنة بالوحدة المقترحة، كما أعدت مقياسًا للتذوق الأدبي، وآخر لقياس اتجاهات الطلاب نحو اللغة العربية. وأفادت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التحصيل للمجموعة التجريبية التي درست لها الوحدة، والشيء 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 والتقويم.

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

ج- الدراسات الأجنبية في المدخل التكامل:

ولم يكن المدخل التكاملي بعيدًا عن (الدراسات الأجنبية)، وصور التكامل التي تسعى إلى تحقيقها هذه الدراسات تارة يكون بين فروع اللغة، أو بين فنونها؛ فدراسة (هيلي Healey، ١٩٨٠م) 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 تلميذًا من الصف الثاني، وستة وثلاثين تلميذًا من الصف الثالث في مدرسة هاريسون بولاية كلورادو. وطبق اختبار متروبولينان للتحصيل القرائي، بينما سجلت المقابلات الفردية مع التلاميذ، وحللت كل مقابلة وفقًا لأحد عشر متغيرًا 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 (راسينكي T.V Rasinky، ١٩٩٠م) وعنوانها «أثر كل من طريقتي القراءة المتكررة، والاستماع أثناء القراءة على الطلاقة في القراءة».

وكانت عينتها من عشرين تلميذًا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، حيث وزعهم الباحث على مجموعتين، 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 راعي الباحث ارتفاع مستوى القطعتين بمقدار سنة دراسية، لتحدي 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؛ يسترعي 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 القراءة المتقدمين.

وثمّ دراسة أخرى لم تسع إلى تحقيق التكامل، وإنما دُرست التكامل من حيث تحققه بالفعل في أداء الطلاب اللغوي؛ وهي دراسة (هاريسون وكامنسكي Harriaon, Kaminsky، ١٩٩١م) التي هدفت التحقق من

صدق الافتراض القائل بأن هناك ارتباطًا لدى طلاب الجامعة بين الاتجاهات الكتابية، وبين التحصيل في القراءة والتحصيل في القراءة والكتابة لدى طلاب الجامعة، وأظهرت كذلك أن كثيرًا من الطلاب يأتون للجامعة بمهارات قرائية وكتابية دون المستوى. وخلصت الدراسة كذلك إلى وجود علاقة ذات إحصائية بين التحصيل في القراءة والتحصيل في الكتابة.

وعودًا للدراسات التجريبية في مدخل التكامل فإن دراسة (مارك Mark، ١٩٩٠م) 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.

وامتدادًا 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؛ وفقًا 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.

وارتفعت دراسة أخرى بمفهوم التكامل، فأضافت بعدًا تطويريًّا تجديديًّا، وهي دراسة (ميراناس Meranus، ١٩٩١م) التي طوّرت برنامجًا أساسيًّا لتكامل تعليم اللغة وتعلمها، ومهارتها العديدة لطالبات كلية

الفنون الحرة للطالبات، من خلال ما يسمى بمدخل تعزيز المهارات المتكاملة (ISR). وقد أعد دليلًا 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 هذه الدراسة المرجعية في مدخل التكامل قد سعت إلى تحقيقه من خلال فنون اللغة، فلا نعدم وجود دراسات جمعت بين مداخل التكامل ومهارات الاتصال اللغوي، ومن ذلك دراسة (إلكسندره بين Alexandra Penn، 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 فصلًا منها، ومن خلال ستين مشرفًا؛ ينفذون البرنامج التكاملي وفق تصميم استراتيجي، يقوم على تناوله القطعة الأدبية من عدة زوايا.

وسارت دراسة (بلاتردج براين Brian Platridge، ١٩٩٥م) 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 تدريبهم على الاستجابة لمضامين البرنامج، وكذلك مدى تحسن المهارات المستهدفة لديهم، وتوصلت الدراسة إلى أن المهارات اللغوية قد تحسنت، ونُميت لدى أفراد العينة؛ مما يعني مصداقية البرنامج المتكامل الذي أُعد لذلك.

د- تعقيب وتعليق على دراسات المدخل التكامل:

ومن خلال هذا العرض الموجز لبعض الدراسات التي عنيت بمدخل التكامل؛ نخلص إلى ما يلي:

- التكامل في تدريس مهارات اللغة الأربع له أثر 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 أثرًا ملموسًا 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، وتدريس وحدات؛ تكاملًا 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 ضوئه 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 عنيت بالتكامل؛ فبعضها امتداد للأخرى، وبعضها أُسس على توصيات دراسات أخرى في التكامل.
- هناك دراسات جمعت بين مدخلي التكامل، وتنمية المهارات أي (المدخل المهاري)، وقد أشير إليها أثناء عرضها.
- ومن حيث انتهينا هنا بالمدخل المهاري؛ يأتي تناولنا له فيما يلي:

ثانيًا: المدخل المهاري

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، ص٨٣-٨٥).

وعرفت المهارة بأنها (نتيجة لعمليتي التعليم والتعلم، وهي السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال (أحمد زكي صالح، ١٩٧١م، ٧٩).

وعرفت المهارة اللغوية بأنها «أنشطة الاستقبال اللغوي المتمثلة في القراءة والاستماع، وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة، وهناك عنصر مشترك في كلا الجانبين وهو التفكير) (فتحي علي يونس، ومحمود كامل الناقة، ١٩٩٧م، ٣٤)».

والمهارة اللغوية كما ترى الدراسة تتحقق بالاستخدام اللغوي الصحيح والأداء اللغوي الجيد إرسالًا واستقبالًا، وممارسة وإنشاء وتلقيًا، وهذا الأداء يمكن ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة الطالب اللغة: استماعًا، وتحدثًا، وقراءة، وكتابة.

ومما يساعد على تكوين المهارة اللغوية الممارسة والتكرار، وهذا ما نجده في تراثنا العربي، فقد أكد ابن خلدون على أهمية التكرار في تكوين الملكات- على حد تعبيره – إذ يرى «أن اللغات كلها وتصورها بحسب إتمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف التي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصودة للسامع، وهذا هو

معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولًا، 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 تحدثًا وكتابةً، مع استناد إلى خلفية فكرية وعقلية، وتتحكم في هذه الأداءات، كما أن التلقي هو الآخر استماعًا وقراءة ينسحب عليه ما ذكرنا.

وغنى عن القول: إنه قد اجتهدت الدراسات في تأصيل المهارات اللغوية على نحو ما سيتضح بعد قليل، وحددت مهارات فرعية موزعة على المراحل الدراسية لكل مهارة من مهارات اللغة (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة)، وصنفت كذلك على أنها مهارات إنتاجية، وأخرى استيعابية.

ولا ترى الدراسة ضرورة لاستقلالية (التذوق الأدبي) كفن خامس أو مهارة خامسة، فالأرجى 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 اللغوي، 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 تتشكل أساسًا من اللغة المشتركة، سواء ظهرت في شكل استقبال كالاستماع والقراءة أم في شكل إرسال كالكلام والكتابة، كما تعود هذه الصلات أيضًا 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 استخدامًا طبيعيًّا، «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 أحمد شعبان، ١٩٦٥م، ٩٦)، ووفقا لما ذكره كل من (لاب وفلود Lapp, Flood) فإن فنون اللغة يجب أن تتكامل داخل المناهج، إذ الاستخدام الهادف لهذه المهارات اللغوية يمكن أن يزود المتعلم بمخرجات فعالة في التعليم اللغوي» (Lapp and Flood، ١٩٨٦م، ٣٤).

وتتداخل الجوانب المختلفة لفنون اللغة تداخلًا ارتباطيًّا، ويعد ذلك أمرًا أساسيًّا في كل المستويات العمرية لتخطيط برنامج متوازن لفنون اللغة، يستند إلى العلاقة العضوية بين عمليتي الإرسال والاستقبال، أو الإنتاج والتلقي.

ولذا يرى أحد المتخصصين أن «منهج اللغة العربية يكون أكثر فعالية إذا تناول اللغة كلها وسيلة مهمة وهي الاتصال، ومن ثم فإن التركيز في التعليم الحالي على القراءة والكتابة بدون الاهتمام بالاستماع والتحدث لا مسوغ له عمليًّا ولا واقعيًّا، 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 نموًا متوازيًّا من جوانبه المختلفة الفكرية، والوجدانية، والأدائية» (فتحي علي يونس، ١٩٨٤م، ٣٧).

ولعل القارئ يلمح تشابهًا بين فكرة التكامل وبين تدريس المهارات، وهذه حقيقة لا يمكن تجاهلها، وهذا لا يعني أنهما اتجاه واحد، ولكن إحدى

صور التكامل تتحقق في التكامل بين فنون اللغة. وهذا فيما يتعلق بالطرح النظري، ولكن 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 عنيت بالمدخل المهاري، وفق ما يلي:

١-دراسات فيما يسمى (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 فيما يسمى (منهج المهارات اللغوية)

رغم أن كثيرًا من دراسات هذا المحور يغلب عليها الطابع النظري؛ لكونها تركز على الجانب التأصيلي، فإننا نرى من خلالها فكرًا متكاملًا لكيفية تدريس المهرات اللغوية على نحو ما سيبدو فيما يلي.

ففي كتابه عن (تعلم اللغات الحية وتعلمها، ١٩٨٠م) خص (صلاح عبد المجيد العربي) هذا المنهج بكثير من التفصيل، وجعل عنوانًا مهمًا عن التطبيق العملي لتعلم المهارات اللغوية، وأفرد بابًا لكل مهارة من المهارات الأربع، جمع في تناوله بين الجانب النظري عن كل مهارة، والجانب التطبيقي عن تعليمها وقياسها وتنميتها، كما أفرد بابًا مستقلًا أسماه (تعلم المهارات اللغوية) وقسمها إلى مهارات استيعابية (الاستماع والقراءة)، ومهارات ابتكارية (التحدث والكتابة).

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

وقد جُسدت هذه الأفكار النظرية بعد ما تبلور في أذهان الباحثين، وأضحى لها كيان أدبيات الميدان؛ وذلك في رسائل جامعية، فكانت دراسة (علي عبد العظيم سلام، ١٩٨٨م) التي تعد انطلاقة جديدة في دراسات فنون اللغة؛ فقد اقترحت منهجًا مقترحًا 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 صفية فإنها باقتراحها منهجًا في ضوء فنون اللغة، تكون قد اختطت طريقًا لدراسات تالية عن فنون

اللغة. كما كان إطارها النظري تأصيلًا لتكامل فنون اللغة، وهذا ما كشف عنه المنهج المقترح الذي صممته الدراسة.

ثم تنامت الدراسات النظرية مرة أخرى؛ وذلك على يد أحد المختصين؛ الذي أعد مؤلفًا عن (تدريس فنون اللغة العربية – على أحمد مدكور – ١٩٩١م) 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 يرتبك كل منها بالآخر ويؤثر فيه ويتأثر به. أي أن ندرس اللغة العربية على أنها استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة. (ص٦٤).

وتواصلت الاهتمامات بالمهارات اللغوية؛ فقدم (علي أحمد شعبان، ١٩٩٥) رؤية عن تعليم المهارات اللغوية (تحليلها وتحديدها 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)، موضحًا كيفية تصميم البرامج التعليمة التي تركز على هذه المهارات مجتمعة مع ملاحظة أنه فصل القول في كل مهارة منها أولًا 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 عُني بمهارات الدراسة، وعُني 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 اختيرت أربعة فصول بطريقة عشوائية، اثنان منها للذكور واثنان للإناث، وجعل من كل منهما فصلًا تجريبيًّا، والآخر ضابطًا. 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.. إلخ.

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 ضوئها. والتي قدمت جانبًا نظريًّا 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 أنهوا 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.

ونهض بعد ذلك بعامين (حمدان علي حمدان نصر، ١٩٩٠م) في الأردن دراسة سعت إلى تطوير مهارات لقراءة للدراسة وعاداتها 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 موطنًا لتطبيق دراسة لا تختلف كثيرًا عن دراسة (سمير عبد الوهاب، ١٩٨٨م)، وليس التطابق واضحًا في العنوان، وإنما في التنظير والإجراءات والأدوات أيضًا. هذه الدراسة أعدها (عبد الكريم أبو جاموس، ١٩٩٢م) مستهدفًا تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المهارات اللغوية العامة اللازمة للنجاح بالدراسة الجامعية في دولة قطر. وقد أعدت الدراسة اختبارًا للإجادة اللغوية بصورتيه المقروءة، والمسموعة للطلاب الذين أنهوا 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، ١٩٩٤م) إلى هذا الاتجاه المتنامي في دراسة المهارات اللغوية الخاصة اللازمة للدراسة، لكنها (خاصة) هذه المرة، خروجًا عن عدم تكرار كلمة (العامة) الواردة في دراستين سابقتين. والجديدة في هذه الدراسة أنها (تجريبية)؛ فقد سعت إلى تنمية المهارات اللغوية الخاصة اللازمة للدراسة بأقسام اللغة العربية بكليات التربية في ضوء منهج اللغة العربية في التعليم الثانوي. ووصولًا

إلى ذلك فقد حللت منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية لاشتقاق المهارات الواردة فيه، وتحليل الكتب المقررة على طلاب كليات التربية قسم اللغة العربية في السنة الأولى، ووضعت قائمة المهارات اللغوية، مكونًا من اختبارين من نوع الاختيار من متعددة كما صممت برنامجًا يهدف إلى تنمية المهارات اللغوية التي ظهر ضعف مستوى أداء الطلاب فيها.

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

ومن زاوية قريبة من التناول الظاهر للمهارات، كانت (دراسة مصطفى رسلان، ١٩٩٨م) من الدراسات التي أعدت اختبارًا للكفاءة اللغوية، وصممت مقياسًا لمعرفة اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو تعلم مهارات اللغة العربية، وعنوانها (الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي (عام – فني) وعلاقاتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية) وتضمن اختبار الكفاءة ما أسمته بالمهارات اللغوية الرئيسة، التي يقيسها اختبار الكفاءة اللغوية وهي: مهارات التراكيب اللغوية – مهارات فهم المقروء – مهارات صحة المكتوب – مهارات التذوق الأدبي.

وكان تدني مستوى الكفاءة اللغوية لدى الطلاب، وعدم إتقانهم للمهارات اللغوية من نتائج هذه الدراسة؛ فضلًا عن الانخفاض الواضح لاتجاهات الطلاب اللغة العربية؛ معزيًّا ذلك إلى عدم الاهتمام بتدريس اللغة العربية في المراحل التعليمة المختلفة.

المحور الثالث: دراسات في تحديد المهارات اللغوية:

ودراسات هذا المحور بدأت مبكرًا، 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 ملائمًا من المهارات لتلاميذ السنة التي قمنا 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 استبيانًا 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 عن مدى توافرها لدى 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 بالمرحلة الثانوية، والتي بلغت مائة وأربعًا 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 الحافظ، ١٩٨٦م) بعدًا آخر لهذه الدراسات؛ فقد حددت مهارات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، أي المهارات اللازمة لنجاح معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في أداء الأدوار المنوطة به.

وقد أجريت الدراسة في محافظة الفيوم، وكانت أداتها الرئيسة استبانة لمهارات تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ثم صممت أربع بطاقات ملاحظة لتقييم أداء المعلمين في تدريس النصوص، والقراءة، والنحو، والتعبير. وتصنيف المهارات اللغوية لدى المعلمين، ومستوى أدائهم لها بين جيد، وضعيف، وضعيف جدًا كانت هي محور نتائج الدراسة.

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

المحور الرابع: دراسات في قياس المهارات اللغوية:

وقد أُرسيت دعائم هذا المحور من خلال دراسة (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٧١م) التي كانت من بدايات الدراسات المهارية التخصصية في الجامعات العربية، فقد استهدفت دراسته تصميم مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية في فن الشعر. وكانت أداتها الرئيسة التي طبقت على عينة كبيرة من مناطق مختلفة بمصر، هي مقياس للتذوق الأدبي لتحديد أنماط السلوك التي 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 مقياسًا للتذوق الأدبي، تبين من خلاله ضعف طلاب المرحلة الثانوية في التذوق الأدبي.

وبعد ما يزيد عن عقد من الزمان؛ نهض (أحمد حسن حنورة، ١٩٨٢م) فصمم مقياسًا 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 منها يقيس عدة مهارات فرعية، روعي فيها جانب الممارسة اللغوية.

وفي محاولة تالية لقياس مهارات القراءة الناقدة (وستلاحظ أن مهارات القراءة نالت نصيبًا كبيرًا من اهتمامات الدراسات الحديثة) جاءت دراسة (فاتن مصطفى، ١٩٨٩م) لتقيس مدى إتقان تلاميذ المرحلة الثانوية وتلميذاتها لمهارات القراءة الناقدة. واتساقًا مع نهج الدراسات السابقة فقد

أعدت قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الثانوي، ثم صممت اختبارًا موضوعيًّا لمعرفة مدى إتقان عينة البحث الذين تم اختيارهم عشوائيًّا لست مهارات مقيسة للقراءة الناقدة. وبتحليل نتائج الاختبار توصلت الباحثة إلى أن تلاميذ الصف الثاني الثانوي لا يتقنون سوى مهارتين من مهارات القراءة الناقدة، وهما: تحديد هدف الكاتب، واستخلاص النتائج من النص.

وفي الاتجاه ذاته كانت دراسة (سنية عبد الباسط، ١٩٩٠م) التي لا تختلف كثيرًا 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 (١٩٩٦م) تمكن (سمير عبد الوهاب) من قياس مستوى تمكن طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بدمياط من بعض 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 ببعيدة عن دراسات تحديد المهارات، وإن جرى الفصل بينهما هنا كما تقدم لمزيد من الربط بينها، والاستقصاء لأوجه تشابهما الواضح، أما دراسات تنمية المهارات اللغوية فهي من الاستقلالية بحيث ينبغي تخصيص محور لها فيما يلي.

المحور الخامس: 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 الثمانينيات، وهذا أمر منطقي، فهذه الدراسات كانت في حاجة إلى قواعد تؤسس عليها، وتحفزها على التنمية، فكأن دراسات المحورين السابقين كانت إيذانًا بظهور دراسات التنمية. ونظرًا لأن دراسات هذا المحور متعددة، وكل فن به من دراسات التنمية الشيء الكثير؛ لذا فإن الباحث سيتتبعها تاريخيًّا 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 برنامجًا تجريبيًّا طبقته 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 برنامجًا مقترحًا لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وكانت نتائج تطبيق البرنامج إيجابية على المجموعة التجريبية؛ التي نميت مهارات التذوق الأدبي لديها.

وفي دولة الكويت، وبعد ذلك بعام، استطاعت دراسة (عبد الله عبد الرحمن علي، ١٩٨٦م) تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وقد نفذت برنامجًا 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 نميت جميعها كما أشارت النتائج).

ولرصد التنوع الحادث في الدراسات التي عنيت بتنمية المهارات، فقد سعت دراسة (عبد اللطيف خليفة القزاز، ١٩٨٦م) 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 وآدابه هدفًا لها، وقد استطاعت دراسة (القزاز) تنمية مهارات الاستماع من خلال البرنامج الذي أُعد لهذا الغرض.

وعودًا للدراسات التي استهدفت تنمية مهارات القراءة الناقدة في الصفوف الرابع، والخامس، والسادس من المرحلة الابتدائية، كانت دراسة (عبد الفتاح عبد الحميد محمد، ١٩٨٦م) التي أعدت برنامجًا 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، ١٩٨٧م) إلى متابعة السير على نهج الدراسات السابقة في تنمية المهارات، فكانت دراسته عن تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة البحرين. ولم تضف الدراسة جديدًا إلى الأدوات السابقة التي سعت إلى تنمية المهارات. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن نمو أداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرستين من المدارس الإعدادية بالبحرين في مهارات القراءة الناقدة التي درسوها، وأن البرنامج التدريبي له فاعلية في تنمية هذه المهارات.

ولأن الدراسات التي عنيت بالتعبير الشفهي قليلة؛ فقد تحمس (جمال مصطفى العيسوي، ١٩٨٨م) لبناء برنامج مقترح لتنمية مهارات بعض

مجالات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وهذه الدراسة من الدراسات التي قدمت تأصيلًا نظريًّا عن التعبير الشفهي خاصة فيما يتعلق بتقويم أداء التلاميذ فيه، وهذا ما أنجزته الدراسة إجرائيًّا من خلال تقديمها أداة تقويم مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهي أشبه ببطاقة الملاحظة. كما صممت الدراسة برنامجًا لتنمية المهارات، جعلته في صورة تعيينات، موزعة على حصص وفق المهارات المحددة سلفًا؛ والتي تحسن أداء الطلاب فيها بصورة واضحة من خلال البرنامج المعد لذلك.

وكانت (عفت حسن درويش، ١٩٨٨م) قد تحمست هي الأخرى في العام ذاته لدراسة مهارات التعبير الكتابي (ليكتمل جانباه)، وذلك من خلال سعيها إلى تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية. كما حددت مهارات التعبير الكتابي من خلال استفتاء، وجّه إلى المهتمين بتعليم اللغة العربية، أَعدت أداة لتقويم مهارات التعبير الكتابي، فضلًا عن إعدادها برنامجًا لتنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد أثبت البرنامج فعالية عالية، وحقق ما يراد 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، واتجاهاتهن نحو استخدام أسلوب التعلم الفردي. وقد حاولت هذه الدراسة الخروج عن الإطار الذي اتبعته دراسات تنمية المهارات، فكان أن أضافت متغيرًا آخر نحو استخدام التعليم الفردي، وأيًّا كان مصداقية الربط بين هذا المتغير وبين مهارات الفهم في القراءة الصامتة، فقد كانت نتائج الدراسة في إطارها المتوقع؛ حيث نميت مهارات القراءة الصامتة على النحو الذي أرادته الدراسة.

ولا نكاد 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 التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس)، وهي دراسة (حسن شحاته، ١٩٩٠م)؛ التي انتقلت بمهارات التذوق إلى المرحلة الابتدائية، مخالفة نهج الدراسات السابقة؛ التي كانت المرحلة الثانوية مجالًا لها. وقد طبقت هذه الدراسة على ستين تلميذًا وتلميذة من الصف الخامس بمدينة القاهرة، دُربوا لمدة ثلاثة أشهر بواقع حصتين أسبوعيًّا على المهارات الخمس المختارة. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام النقاش الشفوي ييسر عملية التذوق الأدبي، وأن طريقة التدريس لها فاعلية في تنمية مهارات التذوق.

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 بالمنيا. وقد أعدت الدراسة اختبارًا في الأداء الكتابي وآخر في التحصيل الإملائي واضحًا لدى طلاب المجموعة التجريبية، وفاق مثيله لدى طلاب المجموعة الضابطة.

وأخذت دراسات التنمية اتجاهًا جديدًا عندما عمدت بعض الدراسات إلى تحقيق التنمية لمجالين أو نوعين من المهارات في آن واحد من خلال وحدات دراسية متكاملة؛ ممثلة لمناهج مقترحة، وكانت دراسة (أحمد عبده عوض، ١٩٩٢م) أنموذجًا لهذه الدراسات، فقد صممت منهجًا نحويًّا بلاغيًّا، واتبعت المنهج التجريبي في تتبع أثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية (وقد عُرض لها بالتفصيل آنفًا).

وكان للمنهج التجريبي حضوره كذلك في دراسة (أحمد سيد محمد إبراهيم، ١٩٩٤م) التي جربت برنامجًا مقترحا لتنمية بعض مهارات التذوق البلاغي لآيات القرآن الكريم عند طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية (بأسيوط). ونلاحظ استخدامه لمصطلح التذوق البلاغي؛ خروجًا عن إلف الدراسات التي استخدمت منذ السبعينيات مصطلح التذوق الأدبي، الذي 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؛ أُعد البرنامج المقترح لتنميتها، كما بُني اختبار موضوعي للتعرف من خلاله عن مدى فاعلية 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 الذي توسطته دراسات كثيرة عُرض لها آنفًا، واستهدفت دراسته مهارات التحليل الأدبي لدى طلاب الثانوية الأزهرية.

وقد حددت مهارات التحليل الأدبي، أحدهما للشعر، والآخر للنثر، وصممت كذلك برنامجًا لتنمية بعض مهارات التحليل الأدبي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. وقد أثبت البرنامج فعالية في تنمية مهارات التحليل الأدبي التي 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 اللغوية التي انتهجت تنمية المهارات اللغوية، وإن تشابهت في كثير من إجراءاتها ومضامينها.

المحور السادس: دراسات في المهارات اللغوية المشتركة:

ثمت دراسات عدة في هذا المحور؛ أشير إليها عند عرض دراسات المدخل التكاملي، وكذا في بعض محاور هذا المدخل المهاري، وغني 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، تأثيرًا وتأثرًا.

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

ويتساءل الكثيرون أهي 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) مقرونًا بتكامل منهج الفنون، وكأن هذا المصطلح (الأداء اللغوي) مرادفًا لكلمتي الفنون والمهارات، ويبرز هذا جليًّا في مقاييس الأداء اللغوي التي صممها، وهي مقاييس لمهارات اللغة الأربع.

جـ - 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 ضوئها، وحسبه هنا تتبع اتجاه تلك الدراسات التي لا تقل تنوعًا عن الدراسات العربية، فهناك دراسات متعددة في كل فن من فنون اللغة، غير أن الدراسة التي لن تحصى هذه الدراسات وفق هذه الفنون فهذا أمر لا طاقة لهذه الدراسة به؛ ليس بصعوبته، ولكن لضيق المساحة هنا.

ولعل دراسة (دف وايت Davwhite، ١٩٧٩م) 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 والغير قادرين، 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، فضلًا عن تحسن المهارات اللغوية لدى مجموعات القراء القادرين.

وفي الاتجاه ذاته كانت دراسة (بلدوين Baldwan، ١٩٨٤م) التي سعت إلى إكساب التلاميذ مهارات الكتابة الإبداعية وتنميتها لديها، من خلال تقديم طرق ووسائل لذلك، وهي دراسة تجريبية عالجت 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 معلميهم؛ مما يساعد على تحسين مستوياتهم الكتابية.

وجاءت دراسة (جاركي Garica، ١٩٨٤م) 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 مهاراتها تنمو لديهم أكثر من غيرهم. ولأجل هذا عرضت على الطلاب نماذج منتقاة من كتابات المبدعين، ونُميت مهارات الكتابة لديهم من خلالها، وذلك لدى المجموعة التدريبية 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، ١٩٩٥م). 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، وتضمين المقررات الدراسية ما يساعد المتعلمين 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 وتدريس 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؛ تنمى 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 الثمانينيات، 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 دلالته التي كشفت عنها عناوين تلك الدراسات التي نصت على فاعلية برنامج، أو قياس الأثر.
٤- استحوذت مهارات القراءة خاصة القراءة الصامتة الناقدة بكثير من اهتمامات الباحثين، وهذا ما يبدو من كثرة الدراسات التي عنيت 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 خافيًا أن ثمة نقصًا 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 واضحًا 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 فكرًا متكاملًا؛ 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.

ثالثًا: المدخل الاتصالي (التواصلي)

أ – تمهيد نظري:

وظيفة الاتصال إحدى أهم وظائف اللغة ذات الطابع الاجتماعي فهي تمثل علاقات اللغة بالمجتمع، وعلاقة الفرد بالمجتمع، فاللغة هي أداة المرء في الاتصال بأفراد المجتمع، «فعن طريق الاستماع والتحدث يستطيع أن يتصل بأفراد هذه الجماعة ليقضي حاجاته اليومية، ويعرف ما لديهم 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 ما يجري 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 جنى عن اللغة «أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» وفي الدراسات الغربية يؤكد (سابير Sapir، ١٩٢١م) على كون اللغة تستهدف توصيل الأفكار والمشاعر والرغبات من خلال نظام من الرموز يختاره المجتمع، واللغة لدى (تراجر Trager، ١٩٤٩م) نظام من الرموز المتعارف عليها، التي يتفاعل بواسطتها أفراد مجتمع ما في ضوء الأشكال الثقافية الكلية عندهم. ولدى (هول Hall، ١٩٦٤م) نراها مؤسسة يقوم الأفراد من خلالها بتحقيق الاتصال، والتفاعل بينهم، ولدى (فينو كيرو Finocchiaro، ١٩٧٤م) نجد وظيفتين للغة هما: الاتصال والتفاعل، ليس فقط بين متحدثي اللغة في إطار ثقافتهم، بل أيضًا بين هؤلاء المتحدثين باللغة، وبين الآخرين ممن يتعلمون هذه اللغة (هويدا محمد الحسيني، ١٩٩١م، ٥٠-٥٢).

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

وواضح أن اللغة أساسية في إتمام عملية الاتصال؛ «التي لا تتم بين المرسل والمستقبل إلا عن طريق الرسالة، والرسالة هنا هي الوسيلة في عملية الاتصال، وبمعنى 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، أجملتها عدة كتابات، ومنها: «الوظيفة النفعية، والوظيفة التنظيمية، والوظيفة التفاعلية، 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 ردًا على مثير واستجابة له، وإما رغبة في البدء بطرح مثير، ففي 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 محاولًا التنبؤ بما عني عما غمض منها؛ فهو يستقبل الرموز التي استمع إليها، ويرجعها إلى رصيده منها مفسرًا إياها في ضوء خبرته السابقة بهذه الرموز، أي أن يتمثل في عملية (فك الرموز) التي تلقاها.

ولذا يشير مصطلح (التوصل 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 في التواصل كإحدى الحصص الدراسية مثلًا، وحدث التواصل، وهو أحد عناصر الموقف كالتمهيد للحصة مثلًا، أما فعل التواصل فيشمل مجموعة الجمل والعبارات التي تمثل محتوى الرسالة اللغوية، وتمثل جوهر عملية التواصل» (نايف خرما وآخر، ١٩٨٨م، ٤٥-٤٦).

ويرى (تشومسكي) أن الملكة اللغوية لدى المتعلم، أو المعرفة اللغوية والتي يقابلها الأداء أو التعبير لغويًّا 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 (الشفهية والكتابية على حد السواء) (نايف خرما وآخر، ١٩٨٨م، ١٨٦).

هذا عن مفهوم كفاءة الاتصال، أما مفهوم الكفاءة اللغوية فيتحقق من خلال حصول متعلم على قدر كبير من الكفاءة اللغوية، بمعنى أن يطور مهاراته في استخدام اللغة إلى درجة يستطيع معها أن يعبر تلقائيًّا 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 قادرًا على نقل معانيه بطريقة فعالة تتناسب مع المواقف التي يمر بها، وأن يصبح ملمًا بالمعنى الاجتماعي؛ للتراكيب اللغوية؛ بحيث يتمكن من اختبار التعبيرات المناسبة للموقف اللغوي الاجتماعي ويتجنب غيرها من تعبيرات لا تتناسب، وهذا الموقف (لايت ود .Littiwod. W، ١٩٨٣م، ٦).

وجدير بالإشارة أنه عند تدريس اللغة كأداة اتصال «فلابد 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 ملائمًا 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 قديمًا 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، والموقف.

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

وتعني الكفاية الاتصالية مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في مواقف اجتماعي، وتشتمل على مفهومين أساسين هما: المناسبة، والفعالية، وهذان 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 واجتماعية معًا، وتكمن فرديتها

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

ويبقى أن نشير أن تعليم اللغة اتصاليًّا 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 أولًا، ثم التدريب على باقي مهارات اللغة بعد ذلك، مع أفضلية تكاملها عند تدريسها.

ب- الدراسات العربية في المدخل الاتصالي:

لا نكاد 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 كلغة أجنبية 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 نمط من أنماط البحث في التواصل اللغوي.

وفي المقابل فقد عنيت الدراسات الأجنبية بهذا المدخل، وعلى نحو ما سيرد في (ج) فإن كثيرًا من الدراسات وجهت اهتمامها إلى دراسته، ولذلك نجد كتابين مُعربين مهمين، لا يمكن إغفالهما عند تناول المدخل الاتصالي، وقد أشير إليهما عند عرض المداخل مجتمعة في مستهل هذه الدراسة ففي عام (١٩٩٠م) ترجم (محمود إسماعيل صيني وآخران) كتابًا

عن (مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، وصف وتحليل، وقد خصص المؤلفان فصلًا مهمًا عن (تعليم اللغة الاتصالي).

وبدا تركيزهما واضحًا على التتبع التاريخي لهذا المدخل في الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا، 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 عنصرًا. 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.

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

هذا عن الكتاب الأول المعرب الذي يعد انطلاقه 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 .Douglas Brown H) وعنوانه مبادئ تعلم وتعليم اللغة، وترجمه للعربية (إبراهيم بن حمد القعيد وآخر).

وقد تناول الكتاب باستفاضة التطبيقات العملية على تدريس اللغة اتصاليًّا، وتحدث عن ذلك في فصلين مهمين، كان تركيزه فيهما على أمرين هما: بيان مفهوم الكفاية الاتصالية، وعلاقة الكفاية الاتصالية بتحقيق وظائف معينة، 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، ١٩٩٥م) 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 تحققه، 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 ما تسمع، ثم إننا جميعًا نتعرض بين وقت وآخر لنوع من الجمود – هكذا يقول – بحيث لا نشك كثيرًا فيما نردده.

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

جـ الدراسات الأجنبية في المدخل الاتصالي:

نال هذا المدخل عناية خاصة من البحوث الأجنبية التي أجريت على اللغة الأم؛ فضلًا عن كثرتها الواضحة في اللغة الثانية، وبالطبع فما سنتوقف 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 ما رصدناه في الدراسات العربية التي هي أشبه بالكتابات التنظيرية.

ففي عام (١٩٨١م) كانت هناك دراسة 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 الدراسي مواقف استخدام اللغة، وذلك من خلال وضعهم في مجموعات، مثل أي مجموعة اجتماعية بحيث تكون الممارسة طبيعية، ويجري التخاطب معهم كما لو كانوا في المجتمع، وترى كذلك أن مهارات الاتصال تتأكد وتتحسن من خلال العلاقة اللغوية الاتصالية التي تكون بين المعلم والتلاميذ حتى يجد التلميذ نفسه في مواقف اتصال لغوية حقيقية.

وثمّ دراسة تجريبية- تخلت عن التنظير هذه المرة – وهي دراسة (روز موند وميتشل Mitchell, Rosamond، ١٩٨٨م) وقد تناولت هذه الدراسة عدة منهجيات لتدريس اللغة وفق المدخل الاتصالي، وتّم تجريبها من خلال تسعة وخمسين معلمًا، 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 ميركا Saiz Marcia، 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 تحليلًا لمواقف التحدث اليومية؛ موضحاَ كيفية تدريب المتعلم عليها.

وفي عام (١٩٩٤م) سارات دراسة (إكسي هونج دونج Xiaohong Dong) في الاتجاه ذاته، حيث بحثت كيفية 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 نكسبه كلمات جديدة، ونطلب إليه توظيفها من خلال كلامه عن نفسه، أو عن أحد أصدقائه، أو عن واقعة حدثت له. ويلي ذلك الخطوة الثالثة، وهي تقديم موضوعات أو أفكار أو مواقف أو عناوين موضوعات؛ يطلب إليه التحدث عنها.

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

أما دراسة (العريشي Al-Arishi، ١٩٩٤م) 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 برنامجًا لغويًّا، يقوم على هذين الأمرين معًا.

وامتدادًا لتقديم استراتيجيات للتدريب على الاتصال الشفوي كانت دراسة (تبين دونج Dong Taipin، ١٩٩٥م) التي قدمت استراتيجية تجريبية – هذه المرة – وقد طبقتها الباحثة عمليًّا؛ حيث دربت الطلاب على مواقف التحدث من خلال تقديم أفكار لهم؛ يتحدثون من خلالها، وكان عددهم خمسة وعشرين طالبًا، وأوضحت الباحثة لهم خلفية الموقف الذي سيجري فيه الاتصال، وفي البداية كان الطلاب يقعون في أخطاء كثيرة؛ لكن المعلمة – الباحثة – كانت تخلق لهم فرصًا للكلام.

وإجرائيًّا فقد ضمنت 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 جميعًا في المواقف التي دربوا عليها، وقد استطاعت الدراسة تنمية مهارات التحدث لدى العينة، وتنمية كفاءة الاتصال، والتخيل الذاتي لديهم.

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

وكانت نقطة التحول في تدريس الاتصال اللغوي ما عبرت عنه دراسة (مارينا وميرسي سيلس وآخرون Celce- murica, Mariann and Others، ١٩٩٧م) 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.

وعودًا للدراسات النظرية مرة أخرى، ففي العام نفسه (١٩٩٧م) قدمت دراسة (ليو إكسوكونج Xiaoqing liao) تأصيلًا لمدخل تدريس اللغة اتصاليًّا، وذلك بالتأريخ لهذا المدخل، وبيان خلفيته التي تكمن في البحث عن تنمية المقدرة اللغوية، وأورست كذلك قواعد تدريس هذا المدخل، وذلك بداية من تحديد أهداف تدريس اللغة اتصاليًّا، ومرورًا باستخدام مهارات الاتصال في الحياة اليومية، وفي مواقف التخاطب داخل الفصل، وانتهاء بتنمية مهارات اللغة الأربع، وتحقيق هذا يعتمد على دور المتعلم، 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 التواصلي 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 ما تبين.

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

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

٥-يلاحظ أن الدراسات الأجنبية ركزت على تقديم نماذج تدريبية 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 بلا شك إلى المدخل الأخير، وهو المدخل الوظيفي الذي نتحول إليه الآن بحوله تعالى.

رابعًا: المدخل الوظيفي

أ- تمهيد نظري:

مفهوم تدريس اللغة وظيفيًّا 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 متشابهًا، وهذا ما سندلل عليه فيما يلي.

فالمقصود بتوجيه تعليم اللغة توجيهًا وظيفيًّا (Func Tionally) «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 عربيًّا: «لماذا تعلمت الإنجليزية، مثلًا، أو لماذا تود أن تتعلمها»؟ لأجابك على الفور: لكي أفهمها حين أسمعها منطوقة، ولكي أفهمها حين أراها مكتوبة، ولكي أتكلمها وأكتبها بطلاقة ودقة معبرًا عن أفكاري.

وهذا القول ينطبق على اللغة العربية الفصحي، كما ينطبق على غيرها من اللغات. وتدريسها لا يكون وظيفيًّا 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 المواقف الطبيعية استعمالًا صحيحًا (في مستوى قدراتهم) أي فهمها إن سمعوها، وفهمها إن رأوها مكتوبة، ونقل أفكارهم بواسطتها إلى الآخرين شفويًّا أو كتابيًّا.

وقد اتجه تعليم اللغة نحو الوظيفية والنفعية والاجتماعية؛ إذ لا فائدة من تعلم أي مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للناشئ في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه. وفما دامت اللغة وسيلة اتصال بين الأفراد والجماعات، فإن لها وظيفة تؤديها في تسهيل عمليات الاتصال، ونقل الفكر، والتعبير عن النفس.

وترتب على هذه النظرة إعطاء أهمية لقدرة الفرد على التعبير عن نفسه بوضوح ودقة، وقدرته على فهم نوع تفكير الآخرين من بني جنسه، وقدرته على إصدار أحكام دقيقة فيما يقوله الآخرون. ونعكس هذا الوعي لوظيفة اللغة على مناهج تعليمها في المدرسة «فلابد أن يتجه المنهج اللغوي في تقديم المفردات مثلًا إلى المفردات المهمة في حياة المتعلم، وإلى المفردات الأكثر شيوعًا في الحياة اليومية، ولابد أن يأخذ تعليم التعبير سواء أكان شفويا أم كتابيًّا طابعًا وظيفيًّا، يرتبط أساسًا بمواقف الحياة اليومية اللغوية، حيث يتدرب التلميذ على الحديث في مواقف مشابهة تمامًا لما يتعرض له خارج الحياة المدرسية، ففي التعبير الشفوي مثلًا يدرب على المناقشة وقص القصص، وإلقاء الأخبار والخطابة وعبارات التهاني والمناسبات والتعليقات ..إلخ، ويدرب في التعبير الكتابي على كتابة الرسائل الشخصية والرمزية، وإرسال البرقيات، والإعلانات، وبطاقات الدعوة ..إلخ» (فتحي علي يونس وآخران، ١٩٨٧م، ص٥٤).

والمنهج اللغوي القائم على الوظيفية يبنى على أمثال هذه المواقف الحية «حتى يحس المتعلم أن المادة التي يتفاعل معها تستثير دوافعه، وترضي اهتماماته، وتلبي حاجاته، وتؤمن متطلباته، فيقبل عليها بشوق ورغبة» (محمود أحمد السيد، ١٩٨٨م، ٢٤٧).

وقد ارتبطت فكرة الوظيفية اللغوية لدى بعض الكُتاب «باعتبارها ملازمة لفكرة نظرية الإبلاغ والتواصل التي تعطي المتعلم خيارات لغوية متعددة يستخدمها في الموقف التعليمي، ثم في مواقف حياته اليومية» (رضا السويسي، ١٩٧٩م، ٤٦).

وقد تميز المنهج الوظيفي في تدريس اللغة «بتركيزه على الاستعمال اللغوي، وهذا ليس في الكتابة فقط، وإنما في التحدث كذلك، بحيث يضمن هذا المنهج للتلاميذ القدرة على التواصل الاجتماعي» (إسحاق محمد الأمين، ١٩٨٦م، ٣١). وإتقان المتعلم وقدرته على تحقيق وظائف اللغة إحدى غايات المنهج الوظيفي، «فيتعلم كيف يستعمل اللغة مع كل المحيطين به، وكيف يوظف اللغة في الحياة الاجتماعية» (ميجل سيجون وآخر، ١٩٩٥م، ١٢).

ويرتبط المنهج الوظيفي بسعيه إلى مساعدة المتعلم على ممارسة أهم الوظائف التي تؤديها اللغة، وتتمثل في «وظيفة اللغة في التعامل مع البيئة لإحداث ظرف أو وضع معين كالأوامر، وعبارات الرجاء، وأحكام المحاكم وغيرها، ووظيفتها في العمل على تنظيم الأحداث، وتنظيم اللقاءات بين الأفراد، كعبارات الموافقة أو الرفض أو الحوار أو المناقشة ووظيفتها في المحافظة على العلاقات الاجتماعية العادية وتشمل: أساليب الخطاب واستخدام اللهجات أو اللغات الفنية الخاصة بفئة معينة أو الأشكال الرسمية وغير الرسمية من اللغة، والوظيفة الإعلامية، أو الإخبارية حين تستخدم اللغة في الإخبار عن حقائق وأحداث معينة، ووظيفة اللغة في التعبير عن الانفعالات الشخصية، ووظيفتها في التعبير عن أمور خيالية والوظيفة التربوية للغة» (نايف خرما، وآخر، ١٩٨٨م، ٤٢-٤٣).

ومن ثم فإن تعليم اللغة العربية ينبغي أن يساعد المتعلم على ممارسة أهم هذه الوظائف مما يشيع في المجتمع، ويعتمد عليه في التواصل والتشارك سواء داخل المدرسة أو خارجها، وذلك عن طريق تدريبه على المهارات الأساسية اللازمة للممارسة اللغة لهذه الأغراض، أو الوظائف.

وتأكيدًا لأهمية الممارسة والتطبيق في اللغة يمكن القول: إن إتقان أي مهارة من مهارات اللغة لا يمكن أن يتم إلا بالممارسة والمران، «وذلك يكون داخل الفصل أولًا، ثم يتعداه إلى خارجه بعد ذلك، وهذا يستوجب استخدام الفصحى داخل الفصل كي تستقيم لغة التلميذ، فإذا لم يصحح

اعوجاج الألسنة وزلل الأقلام، ولم يعود على الوضوح والدقة في التعبير، أدى هذا إلى مشكلة الضعف اللغوي التي لا تُنكر مظاهرها» (محمود أحمد السيد، ١٩٨٠م، ٣٠).

وقد أوصى أحد الباحثين بضرورة الأخذ بالوظيفية في الموضوعات النحوية، فدعوته إلى ضرورة إعادة النظر في توزيع الموضوعات النحوية، وذلك بحذف ما ليس وظيفيًّا، والتركيز على ما هو وظيفي» (أحمد عبده عوض، ١٩٨٩م، ص٢٤٤).

كما أكد أحدهم أيضًا على مفهوم الوظيفة، «ورأى أن وظيفة النحو تتمثل في الصحة اللغوية؛ قراءة وكتابة، وحديثًا واستماعًا، والصحة اللغوية تتعلق بالجانب التطبيقي للنحو، وكيف تجب النظرة إليه في ضوء وظيفته، والحاجة إليه، والتعرف على القدر الضروري منه الذي ينبغي التدرج في عرضه وتعليمه للناشئة، كما دعا إلى الاقتصار على القدر الكافي، والضروري، من قواعد النحو، والذي يحتاج إليه التلاميذ في المرحلة الإعدادية، ليكتبوا ويقرؤوا بطريقة صحيحة» (مطاوع السباعي الصيفي، ١٩٩٢م، ص١٩٥).

كما دعت إحدى الدراسات من خلال توصياتها إلى «الاهتمام بالنحو الوظيفي في تدريس النحو، أي تدريس النحو لأجل تحقيق وظيفته اللسانية والكتابية، وتجنيب التلاميذ التفريعات في المسائل الخلافية، والشواهد الشاذة (أحمد عبده عوض، ١٩٨٩م، ٢٤٥).

وتتحقق الوظيفية اللغوية، أو تدريس اللغة وظيفيًّا من خلال « ربط دروس اللغة العربية جميعها بالحياة، وبموضوعات تتلاءم مع النمو العقلي والفكري لمتعلمها. وبذا يرتبط نمو المتعلم اللغوي بأدوار نموه المختلفة من ناحية وباحتياجاته ليتفاعل مع بيئته من ناحية أخرى. ولعل من الموضوعات الصالحة لذلك (وهي مأخوذة من برامج التعليم في البلاد الأوربية): المحادثات – العروض والتمارين المسرحية – ارتجال التمثيليات السهلة – الاستجوابات – دراسة النصوص المختلفة – التعبير

عن المشاعر والأحاسيس – النقد – كيفية استعمال المعاجم – كيفية استعمال دوائر المعارف – كيفية استعمال الدوريات – قراءة الصحف والمجلات – قراءة النصوص لخبرة الكتاب وبخاصة المعاصرين – إنشاءات في الوصف والقصة والقصيدة وكتابة الرسائل، وبهذا يمكن لدروس اللغة العربية أن تجمع إلى جانب غايتها التعليمية غاية أخرى هي نمو الفكر، وانفتاحه على آفاق المستقبل، وعوالم اليوم والغد» (أحمد مختار عمر، ١٩٨٤م، ١٤٩).

وثمة صورة أخرى من صور الوظيفية تتمثل في الاهتمام بالممارسة والتطبيق اللغويين، وهذا ما دعا إليه (داود عبده) بضرورة الاهتمام بالممارسة والتطبيق دون حفظ القاعدة، كما رأى أن المفهوم الصحيح للقواعد أشمل بكثير من قوانين أواخر الحركات، كما ذكر أن اللغة تدرس من أجل تحقيق أربعة أهداف أساسية: فهم اللغة المسموعة، فهم اللغة المكتوبة، التعبير السليم كلامًا، التعبير السليم كتابة. وأوضح أن دراسة القواعد ليست غاية في حد ذاتها، وإنما وسيلة من وسائل إتقان المهارات الأربع، وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والتعبير» (داود عبده، ١٩٧٩م، ص٢٤٤).

وترى الدراسة الحالية أن الوظيفية يمكن تحقيقها في كل فروع اللغة العربية خاصة النحو، والإملاء، والتعبير، فضلًا عن التحدث، والقراءة باعتبارهما من مهارات اللغة.

ففي دروس القواعد تعني الوظيفية «اختيار ما هو أكثر شيوعًا وفائدة للتلاميذ والابتعاد عن القواعد التي يندر ورودها واستخدامها في اللغة الحية الدارجة. فاللغة ليست مجرد كلمات وتراكيب يعرفها التلميذ ولا هي قواعد يستظهرها، وإنما فوق ذلك تنظيم فكر ومشكلات اجتماعية وتربوية تعالجها. ومن هنا تبرز الحاجة الحقيقية للتفكير المنظم والكتابة الجيدة، واستخدام اللغة استخدامًا دقيقًا مناسبًا» (فتحي علي يونس وآخران، ١٩٨٧م، ٥٤).

ومن ناحية إجرائية يمكن توضيح كيفية تحقيق الوظيفية اللغوية من خلال بيان دور المعلم في تدريس النحو تدريسًا وظيفيًّا على النحو الذي يمكن توضيحه فيما يلي:

١- إذا درس النحو تدريسًا وظيفيًّا فإنه يوظف كل فروع اللغة العربية لخدمة اللغة، والمساعدة على أداء وظيفتها الأداء الصحيح، وهذا يقودنا إلى الاتجاه التكاملي.

٢- يؤدي الالتزام بتحقيق النحو الوظيفي إلى تكاملية اللغة ووحدتها؛ بحيث لا يمكن تفريعها إلى قراءة وقواعد وإملاء.. إلخ، وهذا المفهوم يتضح في ضوء أهداف دراسة اللغة بشكل عام، وهي: فهم اللغة المسموعة، فهم اللغة المكتوبة، التعبير السليم كتابة، وتحقيق إحدى هذه المهارات لا يتم إلا بعد إتقان عدة جوانب لغوية.

٣- يفيد النحو الوظيفي في التركيز على التطبيق على القاعدة، وليس القاعدة ذاتها، ومن هنا يبرز دور المعلم في تنمية القدرة على التطبيق، بدلًا من الاقتصار على مجرد حفظ القاعدة النحوية، وتميكن الطالب من الاستخدام الجيد في النطق السليم، والفهم الجيد، والكتابة الصحيحة.

٤- «الإكثار من التطبيقات الشفوية، والكتابية داخل الدرس تحقيقًا لهدف النحو الوظيفي، وهو عصمة اللسان من الزلل، وعصمة القلم من الخطأ» (داود عبده، ١٩٧٩م، ص٦٧).

٥- كما أن تدريس النحو الوظيفي يكون من منطلق حصر الأخطاء، ومعالجتها سواء بطريقة فردية أو وظيفية، وكذا عنايتها بتدريس اللغة من حيث وظيفتها العملية في الحياة، وجعل محور درسها النصوص والشواهد والأمثلة، والإكثار من التطبيقات الشفوية والكتابية، وللمعلم دوره الفاعل في ضوء فهمه للنحو الوظيفي في

عون التلاميذ على الحديث بطلاقة، وصحة، والكتابة بطريقة صحيحة.

وهذا الطرح النظري لمفهوم الوظيفية، وعلاقته باللغة، وسمات المنهج الوظيفي في تدريس اللغة وكيفية اللغة وظيفيًّا، والتطبيق على ذلك من خلال النحو الوظيفي، هذا التناول النظري ينقلنا إلى السرد التاريخي لدراسات المدخل الوظيفي فيما يلي.

ب- دراسات في المدخل الوظيفي:

في مقابل توجيه الدراسات الأجنبية عنايتها إلى المدخل الاتصالي فإننا لم نعثر على دراسات أجنبية في المدخل الوظيفي، والملاحظ أن هذا المدخل يرد ضمن دراسات المدخل الاتصالي، باعتبار الوظيفية إحدى غايات التواصل اللغوي.

وأما الدراسات العربية التي تناولت المدخل الوظيفي فقد تنوعت بين دراسات نظرية، وأخرى ميدانية، وتنوعت كذلك بين دراسات مباشرة في هذا المدخل، وأخرى غير مباشرة على نحو ما يمكن رصده فيما يلي:

فقد كانت دراسة (عيطة عبد المقصود، ١٩٨٧م) من الدراسات التي تناولت الوظيفية من خلال التعبير الكتابي، وذلك عندما عمدت إلى تنمية بعض مهارات التعبير التحريري (الوظيفي) لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وقد حددت الدراسة مهارات التعبير التحريري الوظيفي؛ ثم سعت إلى بناء وحدة الدراسة مقترحة، لتنمية هذه المهارات، واستطاعت الدراسة تنمية المهارات التي تتصل بالكتابة الوظيفية مثل مهارة كتابة الرسائل، ومهارة كتابة التقارير، ومهارة البرقيات، ومهارة كتابة الإعلانات واللافتات، ومهارات ملء الاستمارات، ومهارات استخدام المراجع.

وتواصلت دراسة (الحسيني محمود العجمي، ١٩٨٨م)- بعد ذلك بعام واحد – مع الدراسة السابقة فسارت في النهج ذاته، فسعت إلى بناء وحدة مقترحة لتنمية بعض مهارات ومجالات التعبير الكتابي (الوظيفي) لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي. والجديد في هذه الدراسة أنها جمعت بين المجالات الوظيفية، والمهارات الوظيفية للتعبير الكتابي؛ فقد حددت المجالات أولًا مثل مجال كتابة الرسائل، ثم حددت له مهاراته الفرعية «لاحظ عدم اتضاح المفاهيم للتفريق بين المجال والمهارة في الكتابة الوظيفية لدى الدراستين خاصة الدراسة الأولى التي سعت إلى تنمية المهارات الوظيفية (المجالات الوظيفية)». ومن خلال الوحدة المقترحة التي صممتها الدراسة حدثت تنمية لبعض المهارات والمجالات الوظيفية في التعبير الكتابي؛ التي حددتها الدراسة سلفًا.

وفي تناول نظري للوظيفية من نظرة أكاديمية قدم (يحيى أحمد، ١٩٨٩م) ما أسماه (الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة).

وبدأ دراسته بتحديد مفهوم الاتجاه الوظيفي، معرفًا إياه على أنه مدرسة من مدارس الفكر اللغوي المعاصر، وهو يعني بكيفية استخدام اللغة وبالقيمة الاتصالية للغة. وحدد بعد ذلك العلاقة بين الاتجاه الوظيفي الذي يربط النظام اللغوي بكيفية توظيفه في الأداء المعاني في ثلاثة مظاهر. ثم تتبع المدارس الوظيفية المعاصرة تتبعًا تاريخيًّا تأمليًّا، وأردف ذلك ببيان مستويات التحليل اللغوي وفق الاتجاه الوظيفي، وهي (المستوى الصوتي – مستوى المفردات – المستوى النحوي – المستوى الدلالي)، ثم عاد أخرى لتتبع التطورات الحديثة في الاتجاه الوظيفي، ليكون ذلك منفذًا لتناول مفهوم النحو الوظيفي، ثم ختم دراسته الاستدلالية بالدعوة إلى الدراسات الوظيفية لمكونات النص اللغوي سواء أكان هذا النص عبارة عن عمل أدبي مطبوع، أم كان مجرد نص منطوق.

وبعد ذلك نشطت الدراسات الميدانية؛ التي جعلت الوظيفية مجالًا لها، خاصة الدراسات التي عنيت بالنحو الوظيفي، ومن ذلك دراسة (ثريا أحمد الشريف، ١٩٩٠م) التي سعت إلى قياس أثر برنامج لتعليم النحو بطريقة وظيفية مبرمجة لطلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي. ولتحقيق ذلك فقد استخدمت الطريقة الوظيفية المبرمجة في تدريس قواعد النحو، وبيان أثرها على تحصيل التلاميذ وأدائهم اللغوي في التعبير بالصف الثاني الإعدادي. ورغم أن الدراسة تبدو تجريبية، لكنها ليست كذلك؛ فقد استخدمت المنهج الوصفي في وصف المحتويات المقررة، وقاست التحصيل من خلال الاختبارات المقننة. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الطريقة الوظيفية المبرمجة في تحسين اتجاه التلاميذ إلى دراسة النحو.

وتنامت الاهتمامات بدراسة النحو الوظيفي من زاوية أكثر عمقًا وتكاملًا، وفي العام ذاته كانت دراسة (بدرية سعيد الملا، ١٩٩٠م) التي تبنت المنهج التجريبي في تصميمها الإجرائي، وذلك بدراسة أثر برنامج متكامل بين القواعد الوظيفية والقراءة على الأداء اللغوي لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بدولة قطر.

وإجرائيًّا فقد اختارت الدراسة ثلاث مجموعات متكافئة؛ لتجريب البرنامج المتكامل من خلالها، وأعدت اختبارين أحدهما للنحو التحصيلي، والآخر للتعبير الكتابي، فضلًا عن البرنامج الذي جمع بين موضوعات النحو الوظيفي وموضوعات القراءة لتلميذات الصف السادس الابتدائي، وقد اشتمل على ثلاث وحدات دراسية متكاملة.

وأفادت نتائج الدراسة حدوث تحسن في أداء أفراد المجموعات الثلاث بعد التطبيق البعدي وأظهرت كذلك أن تأثير الطريقة التكاملية كان واضحًا على الأداء اللغوي للتلميذات (لاحظ اتفاق هذه النتيجة مع نتائج دراسات المدخل التكاملي).

ومن أهم نتائج الدراسة أن دراسة القواعد الوظيفية من خلال برنامج متكامل أفضل من دراستها من خلال النصوص الأدبية، وهذه الوظيفية لها أثرها على الأداء اللغوي لدى التلميذات.

ومن دولة قطر حيث هذا البرنامج المتكامل الذي قدّم القواعد الوظيفية والقراءة معًا؛ فإننا نجد بعد ذلك بعامين دراسة في النحو الوظيفي مجردًا هذه المرة من متغيرات أخرى، وهذا ما عبرت عنه دراسة (مطاوع السباعي الصيفي، ١٩٩٢م) التي سعت إلى تصميم برنامج مقترح في تدريس النحو الوظيفي لتلاميذ المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي. وقد هدفت إلى التغلب على مشكلة ضعف التلاميذ في أدائهم النحوي واللغوي بإعداد برنامج في برنامج في النحو يقوم على أساس من وظيفته في ضوء مطالب التلاميذ اللغوية، والمعرفة السائدة في المجتمع، وآراء الخبراء المختصين. وحددت الدراسة طريقة التدريس المناسبة لتدريس البرنامج المقترح في النحو الوظيفي، وأعدت كذلك أدوات للتقويم اللازمة للحكم على صلاحية البرنامج، من خلال الاختبارات القبلية والبعدية، وطبقت الوحدة على مجموعتين ضابطة، وتجريبية. ولعل من أهم نتائج الدراسة توصلها إلى بناء برنامج مقترح في تدريس النحو الوظيفي، وقد استطاع هذا البرنامج تحسين أداء التلاميذ النحوي لدى المجموعة التجريبية.

ولا نجد بدًا من العودة إلى دولة قطر مرة أخرى؛ لنجد دراسة لا تختلف كثيرًا عن دراسة (مطاوع السباعي الصيفي، ١٩٩٢م) وهي دراسة (ظبية سعيد السليطي، ١٩٩٤م) وعنوانها (النحو الوظيفي المقترح لمنهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر) ولكنها لم تسلك مسلك الدراسة السابقة؛ إذ لم تقدم برنامجًا مقترحًا، وإنما سعت إلى تحديد القواعد النحوية الوظيفية اللازمة لتلميذات المرحلة الابتدائية، وذلك بعد تحليلها أحاديث التلاميذ وكتاباتهم، وتحديد القواعد النحوية التي يستخدمونها في بعض المواد المقروءة، أي أنها جعلت تحليل المحتوى أداة رئيسة

لإجراءاتها؛ كي تتوصل إلى قائمة بالقواعد النحوية الوظيفية اللازمة لتلميذات المرحلة الإعدادية.

ودارت نتائج الدراسة حول القواعد النحوية المستخدمة في اللغة المنطوقة، والمكتوبة، والمقروءة. وكذا تحديدها للقواعد النحوية الوظيفية، ثم تحديدها للموضوعات النحوية الوظيفية المشتركة بين موضوعات القواعد النحوية الوظيفية والموضوعات المقررة في الكتب اللغوية المدرسية.

وتواصلت الدراسات بعد ذلك في المدخل الوظيفي، لكنها نظرية هذه المرة، وذلك من خلال (قراءات في علم اللغة التطبيقي) التي حررها وعرّبها (علي علي أحمد شعبان، ١٩٩٥م) من خلال ترجمته واستقرائه لعدد من الكتابات الأجنبية التي كتبها عدد من المختصين في تعليم اللغات وتعليمها. وقد خصص جزءًا مهمًا لما أسماه (المناهج الوظيفية في تعليم اللغات)، بدأه بتعريف المنهج الوظيفي في دراسة اللغة، وبيان الهدف منه، وعلاقته بالمناهج الاتصالية، ثم عرّج إلى كيفية تصميم منهج، يستجيب لمعطيات الوظيفية اللغوية التي حددها، وربطها بحاجات دراسي اللغة، وبعد ذلك قدم استراتيجيات التعليم التي يتحقق بها تنفيذ المنهج الوظيفي؛ مبينًا دور المدرس في ذلك، وموضحًا أثر المنهج الوظيفي في تقويم الدارسين، ومحددًا كذلك لمهارات المعلمين الذين ينفذون هذا المنهج، ويصل في النهاية إلى رصد المهارات اللغوية المتصلة باستخدام اللغة استخدامًا وظيفيًّا.

وفي عام (١٩٩٧م) كانت دراسة أخرى تأصيلية عن (النحو الوظيفي) حاول من خلالها (أحمد مختار عمر) البحث عن حلول غير تقليدية لمشكلات تعليم اللغة، فوجد ضالته في تدريس النحو وظيفيًّا؛ فتتبع هذا الاتجاه، ورصد الأفكار الجديدة فيه، ثم كانت دعوته – التي نراها تقليدية – بالاقتصار في تقديم القواعد النحوية على الجانب الوظيفي،

واختيار الأمثلة من اللغة الحية المعاصرة، واختيار الأمثلة والنماذج التوضيحية من الجمل والعبارات والنصوص التي لا تنفصل عن لغة العصر، والتي يمكن أن تزود الطالب بمفردات وتراكيب يحتاجها في حياته للتعبير عن ذات نفسه، حتى تخلق الحافز لدى المتعلم.

واستطرادًا في بيان كيفية الجانب الوظيفي النحو قدم الكاتب عدة أفكار جديرة بالدراسة، تتصل في معظمها بالتأكيد على اختيار المباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل في الحياة، وفي أساليب الكتاب واستقصاء جميع النحو من لغة الحياة، أو اللغة التي تصادف المتعلم في قراءته، ويمكن أن يستخدمها في تعبيراته حتى يتفاعل معها الطلب، ويشعر بحاجته إلى معرفتها، وجعل الموضوعات التي تعرض من خلالها القواعد قريبة من بيئة التلميذ ونشاطه اللغوي.

وبعيدًا عن الجدل حول الأفكار التي طرحها (أحمد مختار عمر، ١٩٩٧م) خاصة فيما يتعلق بكيفية اختيار الأمثلة النحوية المقدمة للتلاميذ؛ فإننا نتحول صوب المملكة العربية السعودية، حيث دراسة حديثة تناولت النحو الوظيفي من منظور جديد، وهي دراسة (فضلية عبد المحسن أبو سوادة، ١٩٩٨م) التي سعت إلى تقييم أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف عند تدريسهن مادة النحو في ضوء مفهوم النحو الوظيفي.

وقد أضافت بعدًا مهمًا لدراسات النحو الوظيفي، حيث جعلته أساسًا لتقييم أداء المعلمات من خلاله، ومن ثم فقد هدفت إلى التعرف على مدى إلمام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمفهوم النحو الوظيفي، ومدى مراعاتهن لمفهوم النحو الوظيفي عند تدريسهن مادة النحو، ثم استهدفت وضع معايير لتقييم أداء المعلمات في ضوء تحقيقهن مفهوم النحو الوظيفي. ولتحقيق ذلك فقد صممت الدراسة استبانة للمعلمات،

وأخرى للموجهات، ثم صممت بطاقة ملاحظة تشتمل على مضامين النحو الوظيفي؛ لتقييم أداء المعلمات من خلالها.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمات لديهن إلمام بمفهوم النحو الوظيفي، وأفدن أنهن يطبقن مفهوم النحو الوظيفي عند تدريسهن مادة النحو، لكن المشرفات التربويات – الموجهات – كان رأيهن مخالفًا لرأي المعلمات؛ حيث يرين أن المعلمات لا يفعلن ذلك.

وأشارت نتائج تطبيق الملاحظة أن كثيرًا من المعلمات لا يدرسن النحو وظيفيًّا، وتباينت النتائج من عبارة إلى أخرى، لكن المؤشر العام للنتائج يستدل منه عدم تطبيق غالبية المعلمات لبنود بطاقة الملاحظة.

جـ- التعقيب على دراسات المدخل الوظيفي والتعليق عليها:

١-جمعت هذه الدراسات بين اتجاه بعضها إلى التنظير في تحديد مفهوم الوظيفة في تعليم اللغة، واتجه بعضها إلى الدراسات الميدانية في بحث هذا المدخل.

٢-كان نصيب مادة النحو عظيمًا من الدراسات التي تمثله وبحثته وفق المدخل الوظيفي، وتلاه في ذلك التعبير الكتابي، والذي اجتذب اهتمام الباحثين في دراسته وظيفيًّا على نحو ما عرض.

٣-تطورت دراسات الوظيفية اللغوية؛ فجعلته إحدى الدراسات مجالًا يتم تقييم أداء المعلمين من خلاله، بملاحظة مدى تحقيقهم لمفهوم الوظيفية عند تدريس مادة النحو.

٤-لم تتوقف الدراسات الميدانية عند تحديد مفهوم النحو الوظيفي، أو مهارات ومجالات الكتابة الوظيفية، وإنما ارتقت إلى بناء برامج لغوية – بعضها متكامل – لأجل تنمية هذه المهارات ذات المهارات الجانب الوظيفي في استخدام اللغة منطوقة ومكتوبة.

٥-لم تكن الدراسات النظرية التي عُنيت بالوظيفة – هي الأخرى – قاصرة على التحليل الأكاديمي، وإنما ارتقت مادتها إلى تقديم رؤى تطبيقية حول تدريس اللغة وظيفيًّا، وإلى تقديم مقترحات، يمكن بها تحديث ذلك.

٦-كما أشير سلفًا لم تعثر الدراسة الحالية على دراسات أجنبية في المدخل الوظيفي، وذلك لكون الكتابات والمقالات والأدبيات الأجنبية عدت الوظيفية إحدى مضامين المدخل الاتصالي، وهذا ما كشفت عنه دراسة (علي علي شعبان، ١٩٩٥م) عندما تتبع تطور فكرة الوظيفية، أو ما أسماه المنهج الوظيفي الذي يتصل اتصالًا مؤكدًا بالمناهج الاتصالية في تعليم اللغات.

٧-تنامت دراسات الوظيفية خاصة الميدانية منها في نهاية الثمانينيات، وهذه بداية متأخرة، تؤكد عدم الالتفات البحثي لأهمية هذا المدخل إلا في فترة زمنية تعد متأخرة، بخلاف المداخل الأخرى التي نشطت الدراسات الميدانية فيها في بدايات مبكرة.

٨-توارت الدراسات الميدانية التي عنيت بالتدريس الوظيفي لباقي فروع اللغة مثل: الإملاء الوظيفي، والمحادثة الوظيفية (التعبير الشفهي الوظيفي)، مما يستوجب القيام بدراسات ميدانية؛ استجابة لذلك، فهناك فقر واضح في هذه الدراسات.

وبوسع الباحث إيجاز أهم الملاحظات حول هذا المداخل الأربعة بصورة إجمالية في خاتمة الدراسة.

الخاتمة

بعد استعراض المداخل الأربعة التي حددتها الدراسة دون غيرها، من خلال تأكيد الأدبيات العربية والأجنبية على أهمية هذه المداخل؛ فإننا بوسعنا إجمال عدة حقائق يمكن استقراؤها من المسح التاريخي الذي سارت عليه الدراسة، وذلك فيما يلي:

١- ثمّ دراسات عديدة عربية وأجنبية حديثة عنيت بالمدخل التكاملي، وكان للمنهج التجريبي الكلمة العليا في دراسات هذا المدخل؛ الذي تعددت التصميمات التجريبية فيه، ووصلت إلى أرقاها في وضع تصورات مقترحة لتدريس اللغة متكاملة، فضلًا عن تحقيق التكامل بالفعل بين الفروع والفنون اللغوية. واتسمت دراسات هذا المداخل كذلك بتناول متغيرات بحثية متنوعة بخلاف التكامل، كما أثبتت دراسات هذا المدخل فعالية في تنمية المهارات اللغوية، مما يستدل منه على وجود عدة دراسات جمعت بين المدخل التكاملي والمدخل المهاري في تعليم اللغة.

٢- تنوعت دراسات المدخل المهاري، وتعددت محاور اهتمامها؛ مما جعل الدراسة تصنفها إلى محاور ستة، ورغم أن مهارات القراءة ثم مهارات الكتابة قد أنجزت فيهما دراسات عديدة؛ فإن هذه الدراسات قد تشابهت كثيرًا في التصميم التجريبي لها، وأوضح ما يكون التشابه بين الدراسات التي عنيت بتنمية المهارات اللغوية، والتي تقاربت عناوينها وأدواتها وإجراءاتها، بل وفي نتائجها. ومع ملاحظة كثرة الدراسات الميدانية العربية التي تناولت المدخل المهاري، فإن الدراسات الأجنبية غلب عليها الطابع النظري ورغم ذلك فقد قدمت فكرًا متكاملًا في كيفية تدريس المهارات اللغوية.

٣- يلاحظ أن الدراسات العربية في المدخل التواصلي غلب عليها الطابع النظري والتطبيقي، كما أنها ليست بالكثيرة، فدراسات المدخل المهاري العربية قد ضُمنت مهارات الاتصال اللغوي بصورة مباشرة أو غير مباشرة، أم الدراسات الأجنبية في المدخل الاتصالي فكانت أكثر تنوعًا وثراء، فبعضها تأصيلي، وبعضها وصفي، والكثير منها تجريبي؛ حيث قدمت استراتيجيات لتنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى الطلاب، كما قدمت نماذج تدريبية؛ تكون مجالًا لتدريب الطلاب على مواقف الاتصال اللغوي.

٤- اتسمت دراسات المدخل الوظيفي بجمعها بين دراسات نظرية أكاديمية وأخرى ميدانية وحظيت الدراسات التي تناولت النحو الوظيفي والتعبير الكتابي الوظيفي بعناية الباحثين، بينما لم تكن هناك دراسات في الإملاء الوظيفي، ولا المحادثة الوظيفية، كما لم تكن هناك دراسات أجنبية ميدانية في المدخل الوظيفي (على خلاف المدخل الاتصالي الذي تنامت فيه البحوث الأجنبية). وبعامة كانت دراسات هذا المدخل الوظيفي هي الأحدث من بين المداخل الأخرى.

٥- بدت للباحث عدة قضايا خلافية مهمة أثناء إعداده دراسته، ولما لم يكن هناك مجال رحب لمناقشتها، فقد رأى إفراد معالجتها في ثلاثة ملاحق مستقلة، ولم يجد الباحث غضاضة في ذلك؛ لأن هذا من مقتضى الحال لا من الزيادة في المقال.

٦- لاحظت الدراسة الحالية أثناء تعقيبها على دراسات كل محور أن هناك موضوعات بحثية مهمة؛ ينبغي توجيه اهتمام الباحثين إليها، ومن ذلك الدعوة إلى إجراء دراسات في:

- الإملاء الوظيفي. – المحادثة الوظيفية.
- مهارة التعبير الشفهي. – مهارات التحدث.

٧- الكتابات النظرية التي عالجت مداخل تعليم اللغة العربية بصورة تخصصية حقيقة هي من القلة والندرة والعمومية؛ بحيث لا تسد جوعة، ولا تروي ظمأ؛ مما يستوجب توجيه همم المختصين إلى التأصيل والتنظير لهذه المداخل، مع توضيح استراتيجيات تدريس اللغة في كل مدخل منها، اهتداء بما فعلته الدراسات الأجنبية في المدخل الاتصالي.

وبعد:

فهذا جهد الباحث واجتهاده وسعيه، الذي لن يكون له من التوفيق حظ ونصيب إلا بعون من الله تعالى القدير، وحسب الباحث أنه ما ادخر وقتًا، ولا ضن بجهد، ولا نفقة في جمع مادة دراسته، ولم يسترح له فكر، ولم تحمد له خاطرة، ولم يهدأ له جفن، ولم يستقر له مضجع أثناء إعداده هذا البحث، الذي هو أربعة بحوث في دراسة واحدة، فكان تحديًّا عظيمًا لقدراته.

وقد يسّر الله الباحث من مدوا له يد العون بآرائهم وتوجيهاتهم، وما تيسر من الكتب الحديثة في مجال الدراسة، فلهم من الباحث الدعوات الصالحات، والله تعالى يجزيهم الثواب، ويجزل لهم العطاء.

اللهم اجعل عملنا خالصًا لوجهك الكريم، واغفر به ذنوبنا، وارفع به درجاتنا، وأثقل به موازيننا.

اللهم سدد خطواتنا، وأقل عثراتنا، وصوب زلاتنا، وأصلح فساد كتاباتنا، وافتح اللهم لنا الدروب، واشرح لنا الصدور ﴿رَبَّنَا لاَ تُؤَاخِذْنَا إِن نَّسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلاَ تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلاَ تُحَمِّلْنَا مَا لاَ طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا﴾.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

مراجع الدراسة

(أ) المراجع العربية

١- إبراهيم، أحمد سيد محمد (١٩٨٣م): بعض مهارات اللغة العربية لمقررات المرحلة الثانوية، ومدى توافرها لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٢- إبراهيم، أحمد سيد محمد (١٩٨٩م): دراسة تجريبية لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية، كلية التربية جامعة أسيوط.

٣- إبراهيم، أحمد سيد محمد (١٩٩٤م): فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التذوق البلاغي لآيات القرآن الكريم عند طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية، مجلة كلية التربية بقنا، مارس.

٤- إبراهيم، أحمد جمعه أحمد: تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

٥- إبراهيم، آمال عبد ربه (١٩٨٣م): أثر طريقة الوحدة على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي في اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٦- إبراهيم، مجدي عزيز (١٩٨٥م): قراءات في المناهج، ط٢، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٧- ابن منظور (١٩٩٣م): لسان العرب، ج٤، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

٨- أبو حجاج، أحمد زينهم (١٩٩٣م): تنمية مهارات التعبير الشفوي والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٩- أبو جاموس، عبد الكريم محمود (١٩٩٢م): تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المهارات العامة اللازمة للنجاح بالدراسة الجامعية في دولة قطر، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٠- أبو سكينة، نادية علي (١٩٨٦م): أثر استخدام الاتجاه التكاملي في تدريس اللغة العربية على تحصيل الصف الأول الثانوي العام، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

١١- أبو سوادة، فضلية عبد المحسن (١٩٩٨م): تقييم أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف عند تدريسهن مادة النحو في ضوء مفهوم النحو الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٢- أبو عرايس، شوقي حسنين (١٩٨٧م): بناء برنامج متكامل في اللغة العربية وأثره على طلاب المرحلة الإعدادية الأزهرية واتجاهاتهم، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

١٣- اتحاد المعلمين العرب (١٩٧٤م): مؤتمر تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها، الخرطوم، فبراير.

١٤- أحمد، سمير عبد الوهاب (١٩٩٣م): المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية وتقويم منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوئها، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

١٥- أحمد، سمير عبد الوهاب (١٩٩٣م): تصور مقترح لتطوير منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مجلة المؤتمر

الخامس، الجمعية المصرية للمناهج وطريق التدريس، نحو تعليم ثانوي أفضل، القاهرة، الجامعة العمالية.
١٦- أحمد، سمير عبد الوهاب (١٩٩٦م): قياس مدى تمكن طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بدمياط من بعض مهارات الكتابة، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد السادس والعشرون.
١٧- أحمد، يحيى (١٩٨٩م): الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، مجلة عالم الفكر، المجلد العاشر، العدد الثالث، الكويت.
١٨- إسماعيل، علي (١٩٩٨م): النحو من خلال النصوص، ندوة اللغة العربية، وزارة التربية، القاهرة.
١٩- الأمين، إسحاق محمد (١٩٨٦م): الأساس البنيوي – الوظيفي لإعداد الحوار التعليمي وتدريباته، مكة المكرمة، وحدة البحوث والمناهج بجامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية.
٢٠- أنيس، إبراهيم (١٩٨٠م): اللغة بين القومية والعالمية، القاهرة، دار المعارف بمصر.
٢١- براون، دوجلاس (١٩٩٤م): مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد وآخر، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
٢٢- بعلبكي منير (١٩٧٥م): المورد، قاموس إنكليزي- عربي، بيروت، دار الرسالة.
٢٣- حسان، تمام (١٩٧٣م): اللغة العربية معناها ومبناها، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
٢٤- حسنين، أحمد طاهر (١٩٨٧م): نظرية الاكتمال اللغوي عند العرب، القاهرة، دار هجر.
٢٥- الحسيني، هويدا محمد (١٩٩١م): دراسة تقويمية لكتب تعليم العربية كلغة أجنبية في ضوء مفاهيم المدخل الاتصالي، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٢٦- الحمادي، يوسف مصطفى (١٩٧٤م): تطوير تعليم اللغة العربية لإعداد المواطن العربي العصري، الخرطوم، اتحاد المعلمين العرب، مؤتمر تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها.
٢٧- حمدان، سيد السايح (١٩٩٠م): برنامج مقترح لتنمية استخدام الأساليب البلاغية في اللغة المكتوبة لطلاب المرحلة الثانوية، دكتوراة غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط.
٢٨- حمدان، علي حمدان (١٩٩٠م): تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٢٩- حنور، أحمد حسن (١٩٨٢م): مقياس لمدى تمكن الطلاب من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة (من خلال القراءة والكتابة) رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
٣٠- خاطر، محمود رشدي وآخرون (١٩٨٩م): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، مطابع سجل العرب.
٣١- الخرافي، صالح (١٩٩٠م): اللغة العربية هويتنا القومية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ندوة من قضايا اللغة العربية المعاصرة، تونس.
٣٢- خرما، نايف (١٩٨٧م): أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد رقم ٩.
٣٣- خرما، نايف، علي حجاج (١٩٨٨م): اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ١٢٦.

٣٤- الخطيب، حسام (١٩٧٤م): هموم اللغة العربية في عصرنا، الخرطوم، اتحاد المعلمين العرب، مؤتمر تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها.
٣٥- خليل، حلمي (١٩٨٨م): العربية وعلم اللغة البنيوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
٣٦- خليل، ياسين (١٩٦٢م): منطق اللغة: نظرة عامة في التحليل اللغوي، بغداد، مطبعة العاني.
٣٧- درويش، عفت حسن (١٩٨٨م): تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
٣٨- درويش، عفت حسن (١٩٩٤م): تنمية المهارات اللغوية الخاصة اللازمة للدراسة بأقسام اللغة العربية بكليات التربية في ضوء منهج اللغة العربية في التعليم الثانوي، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
٣٩- الدسوقي، محمود السيد (١٩٨٩م): بناء برنامج متكامل لتطوير تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٤٠- دوس، مديحة (١٩٩٧م): بعض الملاحظات حول تدريس المواد العلمية باللغة الأجنبية في مدارس اللغات، سلسلة قضايا فكرية، عنوان الكتاب (لغتنا العربية في معركة الحياة)، يصدر عن قضايا فكرية للنشر، القاهرة، الكتاب السابع والثامن عشر.
٤١- الراجحي، عبد (١٩٩٧م): غياب التكامل العلمي في تعليم العربية، سلسلة قضايا فكرية، عنوان الكتاب (لغتنا العربية في معركة الحياة) يصدر عن قضايا فكرية للنشر، القاهرة، الكتاب السابع والثامن عشر.
٤٢- الرافعي، مصطفى صادق (د.ت): تحت راية القرآن، القاهرة، دار نهضة مصر.

٤٣- رتشاردز، جاك، ثيودور روجرز (١٩٩٠م): مذاهب وطرائق في تعليم اللغة، وصف وتحليل، ترجمة: محمود إسماعيل صيني وآخران، الرياض، دار عالم الكتب.
٤٤- الرخاوي، يحي (١٩٩٧م): اللغة العربية وتشكيل الوعي القومي، سلسلة قضايا فكرية، عنوان الكتاب (لغتنا العربية في معركة الحياة)، يصدر عن قضايا فكرية للنشر، القاهرة، الكتاب السابع والثامن عشر.
٤٥- رسلان، مصطفى (١٩٩٨م): الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية، مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٤٦- رشوان، أحمد محمد علي (١٩٨٣م): بعض مهارات القراءة الصامتة التي يجب أن يتقنها طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
٤٧- سلام، علي عبد العظيم (١٩٨٨م): منهج مقترح للغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء فنون اللغة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
٤٨- سلام، علي عبد العظيم (١٩٩٣م): أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
٤٩- السليطي، ظبية سعيد فرج صالح (١٩٩٤م): النحو الوظيفي المقترح لمنهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة قطر.
٥٠- السويسي، رضا (١٩٧٩م): التعليم الهيكلي للعربية الحية (في الألسنية التطبيقية)، تونس، المعهد القومي للعلوم التربية.

٥١- السيد، أحمد محمد (١٩٨٥م): برنامج مقترح لتنمية التذوق الأدبي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
٥٢- السيد، محمود أحمد (١٩٨٠م): في قضايا اللغة التربوية، الكويت، وكالة المطبوعات.
٥٣- السيد، محمود أحمد (١٩٨٨م): اللغة تدريسًا واكتسابًا، الرياض، دار الفيصل الثقافية.
٥٤- سجوان، ميجل، مكاي، وليم ف (١٩٩٥م): التعليم وثنائية اللغة، ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد، ومحمد عاطف مجاهد، الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شئون المكتبات.
٥٥- سيشمان د. ج (١٩٧٢م): مناهج العلوم المتكاملة (ترجمة أحمد خيري كاظم)، صحيفة التربية، السنة الرابعة والعشرون، العدد الثالث.
٥٦- الشافعي، إبراهيم محمد (١٩٧٤م): نقص البحوث العلمية في مجال تدريس اللغة العربية، الخرطوم، اتحاد المعلمين العرب، مؤتمر تطوير تدريس علوم اللغة وآدابها.
٥٧- شاهين، عبد الصبور (د. ت): في علم اللغة العام، بيروت، مؤسسة الرسالة.
٥٨- شحاته، حسن (١٩٩٠م): تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الخامس دراسة تجريبية، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.
٥٩- شرف، عبد العزيز (د.ت): الإعلام ولغة الحضارة، القاهرة، دار المعارف.
٦٠- الشريف، ثريا أحمد (١٩٩٠م): قياس أثر برنامج لتعليم النحو بطريقة وظيفية مبرمجة لطلاب الصف الثامن في التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

٦١- شعبان، علي علي أحمد (١٩٩٥م): قراءات في علم اللغة التطبيقي، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الإدارة العامة للثقافة والنشر والتوزيع.
٦٢- صالح، أحمد زكي (١٩٧١م): نظريات التعلم، القاهرة، دار النهضة المصرية.
٦٣- الصيفي، مطاوع السباعي أحمد (١٩٩٢م): برنامج مقترح في تدريس النحو الوظيفي لتلاميذ المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
٦٤- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٧١م): وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية في فن الشعر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٦٥- الطرابلسي، محمد الهادي (١٩٨٨م): مفهوم حياة اللغة وأسس تطوير العربية، دراسات الملتقى الرابع، تعليم اللغة العربية في العصر الحديث، تونس.
٦٦- طه، فوزي عبد القادر محمد (١٩٩٥م): أثر تكامل تعليم المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وتذوقهم الأدبي واتجاهاتهم نحو اللغة العربية، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
٦٧- عالم، محمود أمين (١٩٩٧م): دفاع عن الخصوصية اللغوية، سلسلة قضايا فكرية، عنوان الكتاب (لغتنا العربية في معركة الحياة) يصدر عن قضايا فكرية للنشر، القاهرة، الكتاب السابع والثامن عشر.
٦٨- عبد الباسط، سنية محمد (١٩٩٠م): مدى إتقان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى لمهارات القراءة الصامتة، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٦٩- عبد الحافظ، فؤاد عبد الله (١٩٨٦م): مهارات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تحديدها وتقويمها، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
٧٠- عبد الحميد، عبد الفتاح (١٩٨٦م): تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
٧١- عبد الرحمن، عائشة (١٩٧٩م): لغتنا والحياة، القاهرة، دار المعارف بمصر.
٧٢- عبد الرحمن، عبد الرحمن كامل (١٩٨٤م): مدى فاعلية الطريقة التكاملية في تدريس النحو والقراءة لطلاب الصف الأول الثانوي العام، رسالة ماجستير، غير منشورة، تربية الفيوم، جامعة القاهرة.
٧٣- عبد المقصود، عيطة (١٩٨٧م) تنمية مهارات التحريري الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٧٤- عبده، داود (١٩٧٩م): نحو تعليم اللغة العربية وظيفيًّا، الطبعة الأولى، الكويت، مؤسسة دار العلوم.
٧٥- العجمي، الحسيني محمود (١٩٨٨م): وحدة مقترحة لتنمية بعض مهارات ومجالات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٧٦- عجيز، عادل أحمد (١٩٨٥م): دراسة تجريبية في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
٧٧- العربي، صلاح عبد المجيد (١٩٨١م): تعليم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت، مكتبة لبنان.

٧٨- علي، عبد الله عبد الرحمن (١٩٨٦م): تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٧٩- عمر، أحمد مختار (١٩٨٤م): اللغة العربية بين الموضوع والأداء، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، المجلد الرابع، العدد الثالث.
٨٠- عمر، أحمد مختار (١٩٩٧م): أزمة اللغة العربية المعاصرة والحاجة إلى حلول غير تقليدية، سلسلة قضايا فكرية، عنوان الكتاب (لغتنا العربية في معركة)، يصدر عن قضايا فكرية للنشر، القاهرة، الكتاب السابع والثامن عشر.
٨١- عوض، أحمد عبده (١٩٨٩م): مستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والبلاغية وعلاقاتها بالتمكن من العلاقات النحوية والبلاغية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
٨٢- عوض، أحمد عبده (١٩٩٢م): تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي، وأثره على تنمية مهارات الانتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
٨٣- العيسوي، جمال مصطفى (١٩٨٨م): برنامج مقترح لتنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
٨٤- العيسوي، جمال مصطفى (١٩٩١م): بناء برنامج لتنمية مهارات النحوي، وأثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس، دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
٨٥- فرغل، إيمان محمد أحمد (١٩٩٢م): التكامل في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، واتجاهات المعلمين نحوه (دراسة

تقويمية)، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط.
٨٦- القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري (١٩٧٦م): الجامع لأحكام القرآن، ج١٠، القاهرة، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر.
٨٧- القزاز، عبد اللطيف خليفة (١٩٨٦م): تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٨٨- المبارك، مازن (د.ت): نحو وعي لغوي، بيروت، مؤسسة الرسالة.
٨٩- محمد صلاح الدين (١٩٧٤م): دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية، الكويت، دار القلم.
٩٠- مدكور، علي أحدم (١٩٩١م): تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.
٩١- مرزوق، أحمد علي (١٩٨٧م): تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة البحرين، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٩٢- مركز دراسات الوحدة العربية (١٩٩٤م): اللغة العربية والوعي القومي، والمعهد العلمي العربي، المجمع العلمي العراقي، بغداد.
٩٣- مصطفى، فاتن مصطفى محمد (١٩٨٩م): مدى إتقان طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لمهارات القراءة الناقدة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
٩٤- المطاوعة، فاطمة محمد عبد الرحمن (١٩٩٠م): تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر واتجاهاتهن نحو استخدام أسلوب التعلم الفردي، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٩٥- الملا، بدرية سعيد (١٩٩٠م): أثر برنامج متكامل بين القواعد الوظيفية والقراءة على الأداء اللغوي لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من

المرحلة الابتدائية لدولة قطر، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٩٦- موسى مصطفى إسماعيل (١٩٨٨م): برنامج مقترح لتنمية مهارات الدراسة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
٩٧- موسى، مصطفى إسماعيل (١٩٩١م): أثر استخدام الطريقة الفردية الإرشادية في تعليم الكتابة على تحسين الأداء الكتابي وتحصيل قواعد الإملاء لدى طلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بالمنيا، مجلة كلية التربية بالمنيا، العدد الثاني، المجلد الخامس.
٩٨- ناصف، مصطفى (١٩٩٥م): اللغة والتفسير والتواصل، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، العدد رقم ١٩٣.
٩٩- الناقة، محمود كامل (١٩٨٥م): تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طريقة تدريسه، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية.
١٠٠-يونس، فتحي علي (١٩٨٤م): اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.
١٠١-يونس، فتحي علي، محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة (١٩٧٧م): أساسيات تعليم اللغة العربية ، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.
١٠٢-يونس، فتحي علي، محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٧م): تعليم اللغة العربية وأسسه وإجراءاته، ج٢، المنصورة، شركة عامر للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية

١- Al-Arishi, A. Y.: An Integrated Approach the use of Technology in Communicative Language Teaching, Journal Citation Language Quartehlav, Vol. ٣٣, No ٢pp ١٧٥-١٩١, sum-fall ١٩٩٤.

٢- Bailey, J. M., and others: Language Arts Topics papers, U.S. Virginia, Southern Adirondack Educational Center, ١٩٩٤.

٣- Baldwin, T.: Heuristing Approach to the Teaching Creative Writing, D. A. L. Vol. ٤٤, February, ١٩٨٤, p. ٢٤٦٣.

٤- Brain P., An Integrated Approach to Language Programme Development FORUM, Journal for the Teacher of English Outside the U. S. Washington, Vol. ٣٣, No. ٣, July ١٩٩٥, pp. ٤١-٤٤.

٥- Dong, T., : A Strategy for Effective Inter-Class Oral Communication, FORUM, A journal for the Teacher of English Outside the U. S., Vol. ٣٣, No., January ١٩٩٥, pp. ٢٨-٢٩.

٦- Dong, X. : Developing Oral Communicative Competence among Eglis Majors at the In mediate level, FORUM, A journal for

the teacher of English outside the U. S., Vol. ٣٢, No.٤, October ١٩٩٤, P٣١ - ٣٢.

٧- Garcia, S., : The Effectiveness of A language Experience Approach in Roving Creative Writing Skill , D, A, I. Vol. ٤٨ , January , ١٩٨٨, P. ١٦٤٠.

٨- Harrision, R., and Kammisky, S., : The Non - Traditional Adult Learner in College : A Study of the in fluence Attitudes on Reading and Writing Achievement , Studies in The Education of Adults , England : National Institute Adults Continuing Education , ١٩٩٢ P. ١٨.

٩- Healey , B. J. : The Relationship Between Oral Language Competence and Reading Achievement of Second and Third Grade student , D. A. I. Vol. ٤١, No. ٦, ١٩٨٠, P. ٢٤٨٠.

١٠- Lapp, D., and Flood I.,: Teaching Students to Read , New York , Macmillan Publishing , Co. ١٩٨٦ , P.٣٤.

١١- Littiwooed, W.,: "Communicative Language Teaching An Introduction, Combridge University Press, ١٩٨٣.

١٢- Marcia , S., : Communication Strategies , FORUM , A Journal for the teacher of English outside the U. S, Washington, Np. ٤, October, ١٩٩٠, PP: ٢٣ - ٢٤.

١٣- Marianne, M. C., M, and others: Direct approaches in L٢ Instruction: A Turning in Communicative Language Teaching, TESOL JOURNAL, Vol. ٣١, Spt. ١٩٩٧, p ١٤١ – ١٥٢.

١٤- Mark, H.: Enhancing Students Relationship with language Instructional Strategies for Teaching Reading and Writing D. A I Vol. ٥٢ , N, ٤. Ict. ١٩٩١ , P. ١٢٤٢.

١٥- Meranus, D., T. : Strategies for Integration the Teaching and Learning of Language and Numerical Skills Inter an Undergraduate Basic Clothing Course , D.A.I, Vol. ٥٢. ٥٢, Aug. ١٩٩١, P. ٤٣٨.

١٦- Mitchell, R.,: Communicative Language Teaching in Practice , Center for Information on Language Teaching and Research , London, ١٩٨٨.

١٧- Penn, A.: Integrating High School English and Vocational Education Through Teacher

Collaboration, Cross Curricula Activities, and Applied Communications, Edu. Practicum, Nova University, U. S, Florida, P: ١٣٤.

١٨- Peter S.: New Orientations in the Teaching of English, Oxford University Press, ١٩٧٨.

١٩- Rasinskg, T. V.: ".Effects of Reading and Listening While Reading Fluency, Journal of Educational Research. Vol. ٨٣, No, ٣, ١٩٩٠, P. ٢٢٠.

٢٠- Rodway, C. A, An Integrated Skills Reinforcement Program For Advanced Readers D. A. I. Vol. ٥٢ , No. ٦, Dec. ١٩٩١, P. ٢٠٨٩

٢١- Sellers, D.: The Relationship between Language Abilities and Reading Performance of Intermediate Able and Disabled Readers at Three Grade levels. D. A. I,. Vol. ٤٠, No ٦٩, December, ١٩٧٩, P. ٣٢١٤

٢٢- Solon, C.: Whole Language: A promising Approach to Teaching eading to Underprepared Community College Student, D. A. I. No, ٦ Dec. ١٩٩١, P. ٢٠٩٠ .١١٨.

٢٣- Stern ., H. H.,: Communicative Language Teaching and Learning: Toward A Synthesis, Oxford University Press, ١٩٨١.

٢٤- UNSCO : Nwe Trends In Integrated Science Teaching, Vol., Paris ١٩٧٣, P. P. ٥٢ – ٥٤.

٢٥- William, J.: Focus on Form in Communicative Language Teaching : Research Finding and the Class room Teacher, Tesol Journal, Vol. ٤, No. ٤, Sum .١٩٩٥ , pp. ١٢ – ١٦.

٢٦- Wong, T.: "On a Core of Argeement" In Chines language Instruction. Journal of the Chinese Language Teachers Association, Vol. ٢٥ No. pp. ٨٥ - ٩٢ Feb. ١٩٩٠.

٢٧- Xiaoqing, L.: A brief Introduction to the Communicative Language Teaching. Eric, No - ED. ٤٠٤ ٨٦٣, China, ١٩٩٧.

السيرة الذاتية والإنتاج العلمي

لفضيلة الأستاذ الدكتور/ أحمد عبده عوض

الأستاذ بجامعتي "أم القرى" و"كفر الشيخ"

أولًا: المؤهلات العلمية:

▪ حصل على الماجستير والدكتوراه في "الدراسات اللغوية والإسلامية" من عام ١٩٨٥م إلى عام ١٩٩٢م، بكلية التربية "قسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية بجامعة طنطا، وعمل معيدًا، ثم مدرسًا مساعدًا، ثم مدرسًا، ثم أستاذًا مساعدًا (مشاركًا) عام ٢٠٠٤م، كما حصل على درجة الأستاذية عام ٢٠١٤م، بفضل الله عز وجل.

▪ أشرف على عشرات الرسائل في الماجستير والدكتوراه داخل مصر وخارجها.

▪ عمل أستاذًا بجامعة "أم القرى" بمكة المكرمة في الفترة من (١٩٩٤م إلى ١٩٩٩م)، وأثناء ذلك كانت له برامج دينية في "إذاعة القرآن الكريم" بمكة المكرمة، ومشاركات في الصحف السعودية، ومحاضرات في "نادي مكة الثقافي الأدبي".

▪ رئيس مجلس إدارة قنوات الفتح الفضائية.

ثانيًا: التخصص:

▪ أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، بكلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

▪ داعية وكاتب إسلامي، وعضو اتحاد الكتاب المصري، وعضو جمعية حماة العربية، ومحاضر بمعهد الإذاعة والتليفزيون.

▪ متحدث في البرامج الدينية في إذاعة القرآن الكريم، وفي قنوات التليفزيون المصري والعربي، الأرضية والفضائية، والفتح الفضائية، والفتح للقرآن الكريم، والسنة النبوية.

ثالثًا: الأنشطة:

▪ يشارك في المؤتمرات اللغوية والإسلامية والتربوية، داخل مصر وخارجها.

▪ يشارك بدور بارز في الدعوة الإسلامية من خلال الكتابة في المجلات والصحف، وفي اللقاءات والمؤتمرات، وفي البرامج المرئية والمسموعة على القنوات الفضائية.

▪ يشارك في دورات تدريب الأئمة والخطباء، وفي دورات إعداد القيادات.

▪ يشارك مع الهيئات الثقافية والدينية في الموضوعات والقضايا التي تعالج مشكلات الشباب، وفي المسابقات الثقافية والدينية، وفي إلقاء خطبة الجمعة على مدى ثلاثين عامًا متواصلة في موضوعات تتصل بقضايا التثبيت والإيمان، ومواجهة مشكلات الحياة.

▪ رئيس قنوات الفتح الفضائية والفتح للقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.

▪ مؤسس أكاديمية الفتح للتنمية والتدريب التي أصبحت منظومة تنموية بناءة متكاملة في جميع مجالات خدمة الفرد والمجتمع.

▪ مؤسس دار الاستقامة تحت مظلة قناة الفتح، بمشاركة كل الفئات من جميع الأعمار، من سن ١٠ سنوات حتى ٦٥ عامًا، والتي حرصت على تقديم منهج تربوي- ثقافي- ديني- عملي، وساعدت المشاركين على انضباط السلوك، والحفاظ على الصلاة وتلاوة القرآن الكريم، ووضع برنامج تأهيلي يتعلمون فيه بعض الصناعات الصغيرة، وبعض الزراعات الحديثة،

واستخدام الحاسب الآلي، وكيفية الكسب من هذه المشروعات من أجل النهوض بمجتمعاتنا والقضاء على البطالة.

▪ مؤسس جريدة الفتح اليوم التي تقوم بدور دعوي كبير، وعلى صفحاتها يقدم الأستاذ الدكتور أحمد عبده عوض عشرات المقالات في التفسير وبناء الأسرة المسلمة، ونماذج للقدوة الصالحة، وعلمتني الحياة... وغيرها من المقالات العظيمة النافعة.

رابعًا: الاهتمامات:

١. الكتابة الإسلامية والتأليف والمحاضرة وإقامة الدورات العلمية.
٢. العناية بدراسة القضايا الإسلامية.
٣. العناية بتأصيل الفكر الإسلامي.
٤. الدفاع عن اللغة العربية، وبيان أهميتها للدين الإسلامي.
٥. رصد الأخطاء اللغوية، وتشخيصها، والتصدي لعلاجها.
٦. العناية بقضايا التربية الإسلامية القرآنية.
٧. بيان وسطيَّة الإسلام وسماحته، ويسره، واعتداله، ومناسبته لظروف الناس وأحوالهم، وتحبيب الناس في الإسلام.
٨. تذكير الناس بورع السلف، وكيفية محاسبة النفس، وتصفية القلوب، وكيفية التعرف على الله.

مناقشات فضيلة الأستاذ الدكتور أحمد عبده عوض الجامعية
لرسائل الماجيستير والدكتوراه عامي ٢٠٢١- ٢٠٢٢م

١- هلا سلطان مناحي المطيري – ماجيستير – بدولة الكويت. تاريخ المناقشة: ٢٠٢٢/٩/١٥.

عنوان الرسالة: واقع استخدام المعلمين اللغة العربية الفصحى في تدريسهم بدولة الكويت (دراسة تحليلية)

١- محمد جاسم محمد خليفة المجرب – رسالة ماجيستير – دولة الكويت

تاريخ المناقشة: ٢٠٢٢/٩/٨

عنوان الرسالة: معوقات التعبير الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت وكيفية معالجتها باستخدام استراتيجية تآلف الأشتات

٢- مصطفى أحمد محمد عبد الحافظ – رسالة دكتوراه – جامعة الأزهر الشريف

تاريخ المناقشة: ٢٣ /١٠/.٢٠٢٢

عنوان الرسالة: فاعلية المدخل التحليلي في تنمية مهارات فهم النص القرآني ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب شعبة الدراسات الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر الشريف

٣- أسيل جلال سليمان السيد الكرداوي – رسالة ماجيستير– تاريخ المناقشة: ٢٠٢٢/٧/١٤.

عنوان الرسالة: برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهاراتي التمييز بين الأفكار والقدرة على فهم المعنى من خلال السياق لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

٤- سهام أحمد متولي إبراهيم عفيفي – رسالة ماجيستير، تاريخ المناقشة: ٢٠٢٢/٦/٢م

عنوان الرسالة: برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية لعلاج أخطاء كتابة الهمزتين المتوسطة والمتطرفة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

٥- عبد الحميد عبد الرحمن عبد الحميد محمد – رسالة دكتوراه – جامعة المنصورة تاريخ المناقشة: ٢٠٢٢/٥/٩م

عنوان الرسالة: برنامج قائم على النظرية السياقية لتنمية الوحدة اللغوية الممتدة ومهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية

٦- أحمد شتا منصور علي، تاريخ المناقشة: ٢٣ / ١٢/ ٢٠٢١م

عنوان الرسالة: برنامج قائم على التفاعل اللفظي لتنمية بعض مهارات الضبط الشفهي والاتجاه نحو النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري

٧- سعيدة عبد الرازق عليوة فرحات رسالة ماجيستير.

تاريخ المناقشة ٢٣ / ١٢ / ٢٠٢١م

عنوان الرسالة: فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية والتمييز بين الحروف التي تنطق ولا تكتب لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي

٨- أحمد محيي الدين سيد أحمد أبو الخير. رسالة ماجيستير

تاريخ المناقشة ٢٠٢١/١٠/٢٨

عنوان الرسالة: برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة ومهارة الصمت في تدريس النصوص الأدبية لدى الطلاب المعلمين

١٠ –صباح محمد شهاب – ماجيستير، تاريخ المناقشة ١٤ /١٠/٢٠٢١

عنوان الرسالة: فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التفسيرية للنصوص القرآنية للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية

١١ –متولي السيد متولي إبراهيم – رسالة ماجيستير – جامعة المنصورة

تاريخ المناقشة ٢٠٢١/١/٩

عنوان الرسالة: برنامج قائم على الموازنات النقدية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى المرحلة الثانوية

١٢ –يعقوب عبد الرازق يعقوب اللوغاني – رسالة دكتوراه – دولة الكويت

تاريخ المناقشة: ٢٩ /٢٠٢١/٣

عنوان الرسالة: فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التعلم المنتظم ذاتيا والاتجاهات نحو التدريس لدى معلمي التربية الإسلامية بكلية التربية الأساسية

١٣ –خالد أحمد حسم محمد – رسالة ماجيستير – جامعة طنطا

تاريخ المناقشة: ٠٢٠٢١/١٠/٦

عنوان الرسالة: استخدام office mix لتنمية الكتابات الإبداعية لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية

١٤ –محمد شعبان الفقي– رسالة ماجيستير، تاريخ المناقشة: ٣ /٢٠٢٢/٢

عنوان الرسالة: فاعلية برنامج مقترح على نظرية النظم لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي

١٥ –عبد الله عبد اللطيف علي الديجوي – رسالة ماجيستير–

تاريخ المناقشة:١٣/١/٢٠٢٢م

عنوان الرسالة: فاعلية استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في التاريخ في تنمية مهارات التفكير التباعدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

١٦– أشواق عبد الرحمن سالم

تاريخ المناقشة: ١١/١١/٢٠٢٢

عنوان الرسالة: فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير جودة التعليم في تنمية المهارات المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة

خامسًا: المؤلفات المنشورة:

١. الاتجاهات الحديثة في تعليم فنون اللغة العربية ومهارات التربية الإسلامية، المكتبة الأزهرية للتراث.

٩. الأخطاء اللغوية وخطورتها في التحدث والكتابة.
١٠. الأخلاق المحمدية في الغزوات والفتوحات، دار ألفا.
١١. آداب المعاملات في الإسلام.
١٢. أدب الطفل العربي (رؤى جديدة وصيغ بديلة) مطابع جامعة أم القرى.
١٣. الأدعية الجامعة، مركز الكتاب للنشر.
١٤. الأدعية الكوامل، المكتبة الأزهرية للتراث.
١٥. الأدوية الإسلامية الجامعة، مركز الكتاب للنشر.
١٦. أسرار وأنوار، مركز الكتاب للنشر.

١٧. الإسلام والبعث الحضاري، مركز الكتاب للنشر.
١٨. الإسلام وتنمية المجتمع، دار الحرم.
١٩. الإشارات العلمية في القرآن الكريم، المكتبة القيمة.
٢٠. الإعجاز التربوي في القرآن الكريم والسنة النبوية، المكتبة التوفيقية.
٢١. الإعداد لمعجم عن الإمام النورسي.
٢٢. أنوار المنان في سيدة آي القرآن.
٢٣. بلاغة الرسول صلى الله عليه وسلم، مركز الكتاب للنشر.
٢٤. بيان للناس في علاج الوسواس، مركز الكتاب للنشر.
٢٥. البيان في تلاوة القرآن، دار ألفا.
٢٦. التجارة الرابحة (المجاهدة والتجارة مع الله) مركز الكتاب للنشر.
٢٧. تجليات الإيمان في حياة المسلم.. البيت بيتك.
٢٨. تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية (بحوث جديدة لطلاب المراحل النهائية والدراسات العليا)، دار المنار للطباعة.
٢٩. التدريس المصغر في اللغة العربية (دراسات لغوية وتربوية تطبيقية) المكتبة الأزهرية.
٣٠. التربية الإيمانية في القرآن الكريم.
٣١. التسامح في الإسلام (صور ومقابلات).
٣٢. تطبيقات على التدريس المصغر لعلوم اللغة العربية، المكتبة الأزهرية.
٣٣. تعليم اللغة العربية بين الفروع والفنون.
٣٤. التقوى، دار الصحابة.
٣٥. التكافل الاجتماعي في الإسلام، دار ألفا.
٣٦. تكاليف وأوراد، المكتبة الأزهرية.
٣٧. الحضارة الإسلامية فريضة شرعية ورؤية مستقبلية، مركز الكتاب.
٣٨. حقوق الإنسان بين الإسلام والغرب، دار ألفا للنشر.

٣٩. الحكم الربانية، الجزء الأول، المكتبة الأزهرية.
٤٠. حلاوة الإيمان، مركز الكتاب للنشر.
٤١. حوار الحضارات والأديان في الميزان.
٤٢. الحوار في الإسلام والتفاعل الحضاري مع الآخر، مركز الكتاب للنشر.
٤٣. الخط العربي في التراث الإسلامي (دراسة تحليلية وقضايا تاريخية معاصرة) المكتبة القيمة للطباعة والنشر.
٤٤. الخطرات منجيات ومهلكات.
٤٥. خواطر قرآنية إعجازية.
٤٦. خير الزاد في صلاح العباد، مركز الكتاب للنشر.
٤٧. دراسات في علوم القرآن الكريم.
٤٨. دروس الجمعة، مركز الكتاب للنشر.
٤٩. دفاع عن السنة النبوية، دار الحرم.
٥٠. دلائل الإيمان، دار ألفا.
٥١. دور المضمون الإعلامي في النهضة الثقافية للأمة الإسلامية.
٥٢. رحلة التفاؤل والأمل، دار البيت بيتك.
٥٣. رسائل ومبشرات، مركز الكتاب للنشر.
٥٤. الرسول في القرآن الكريم.
٥٥. رقائق، دار الحضارة للنشر والتوزيع.
٥٦. الزواج بين الدين والطب. مشترك.
٥٧. السابقون إلى الله، المكتبة الأزهرية.
٥٨. السنة وتحفيز الهمة، دار البيت بيتك.
٥٩. سمات المنهج العلمي والإعلامي في الإسلام.
٦٠. صفات أهل القرآن الكريم.

٦١. الصيام.. علو الهمة، واستقامة الأمة.

٦٢. العدل في القرآن الكريم، المكتبة القيمة.

٦٣. عزائم المغفرة. مشترك.

٦٤. العقيدة والسلوك من الإيمان إلى التطبيق والانفصام بينهما، مركز الكتاب للنشر.

٦٥. العلاج بالذكر، مركز الكتاب للنشر.

٦٦. العلاقات البلاغية النحوية، دار البيت بيتك.

٦٧. فاعلية برنامج مقترح في الكتابة الوظيفية.

٦٨. الفرج بعد الشدة، دار البيت بيتك.

٦٩. ففروا إلى الله (الموقظات).

٧٠. فقه التغيير وبناء الأمة الوسط، مركز الكتاب للنشر.

٧١. فقه الحوار في السنة النبوية (مع المسلم والآخر).

٧٢. فهل من مدكر؟ مركز الكتاب للنشر.

٧٣. فنون اللغة في القرآن الكريم (رؤية فنية، وملامح قرآنية).

٧٤. في رحاب الرحمن (المسافرون إلى الله).

٧٥. في صحبة الأحاديث القدسية، مركز الكتاب للنشر.

٧٦. في فضل اللغة العربية (تعلمًا وتحدثًا والتزامًا) معالجة قرآنية ونبوية وتراثية، مركز الكتاب للنشر.

٧٧. في القرآن الكريم وصفات أهله، مركز الكتاب للنشر.

٧٨. القدوة الصالحة وآثارها الإيمانية، مركز الكتاب للنشر.

٧٩. قراءة تأمّلية، في فكر الإمام الغزالي.

٨٠. القراءة العربية، مدخل قرآني.

٨١. قضايا البيئة من منظور إسلامي (بالاشتراك) مركز الكتاب للنشر.

٨٢. قضايا إيمانية وقرآنية (نورانيات سورة يوسف عليه السلام) مركز الكتاب للنشر.
٨٣. قضايا إيمانية حول أسماء الله الحسنى.
٨٤. الكتابة العربية، مدخل قرآني.
٨٥. كنوز الأجور والعمل المبرور من السنة النبوية، مركز الكتاب للنشر.
٨٦. كورونا الزلزال العالمي، دار سما للنشر.
٨٧. كيف بدأ الخلق؟ مركز الكتاب للنشر.
٨٨. كيف تصبح مبدعًا، دار البيت بيتك.
٨٩. الذين يبلغون رسالات الله (في معية الله).
٩٠. لعلك ترضى (ولسوف ترضى).
٩١. اللغة العربية جامعة للفكر العربي والإسلامي.
٩٢. ليالي الفضل في القرآن– مركز الكتاب للنشر.
٩٣. ليس منا.
٩٤. المحكمات والمتشابهات في القرآن الكريم، دار الحرم للتراث.
٩٥. المحمديات (في ظلال أخلاقه صلى الله عليه وسلم).
٩٦. المحن والمنح، المكتبة الأزهرية.
٩٧. المخدرات بين الدين والطب (بالاشتراك) مركز الكتاب للنشر.
٩٨. مداخل تعليم اللغة العربية (دراسة مسحية نقدية) دار الندى للنشر.
٩٩. معالم شهر الصيام، مشترك، مركز الكتاب للنشر.
١٠٠. مع الله (رحلة اليقين).
١٠١. معوقات النمو اللغوي.
١٠٢. مفتاح السعادة ومخ العبادة، دار البيت بيتك للنشر.
١٠٣. مناسك الحج والعمرة، دار البيت بيتك.
١٠٤. من الهداية إلى الثبات، مركز الكتاب للنشر.

١٠٥. المهاجرون إلى الله، مركز الكتاب للنشر.
١٠٦. الموت حقيقة منسية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
١٠٧. موجبات الرحمة. مشترك.
١٠٨. موسوعة أدب الثناء على الله، مركز الكتاب للنشر.
١٠٩. موسوعة أسماء الله الحسنى، مركز الكتاب للنشر.
١١٠. الموسوعة الجامعة للعلاج بالأعشاب، مركز الكتاب للنشر.
١١١. الموسوعة القصصية الأخلاقية، دار سما.
١١٢. موسوعة الفتاوى، مركز الكتاب للنشر.
١١٣. الموعد القريب استعد يا حبيب، دار البيت بيتك.
١١٤. موقظات ورقائق، دار الحضارة.
١١٥. النبي أولى بالمؤمنين من أنفسهم (محاضرة تم نشرها في كتيب)
١١٦. نصرة رسول الله صلى الله عليه وسلم.
١١٧. النقاء والبقاء، مركز الكتاب للنشر.
١١٨. نورانيات سورة التوبة، دار الحرم.
١١٩. هذا ذكر (سور وإعجاز).
١٢٠. واتقوا يومًا ترجعون فيه إلى الله (رحلة الحياة).
١٢١. وتزودوا (الاستقامة والإنابة)، مركز الكتاب للنشر.
١٢٢. ود القلوب، المكتبة الأزهرية للتراث.
١٢٣. وكيف تكفرون؟ (معية الإيمان والعلم والمحبة).
١٢٤. ويأبى الله، المكتبة الأزهرية للتراث.
١٢٥. ولا تيأسوا من روح الله، دار ألفا، القاهرة.
١٢٦. ينابيع الخير والإحسان، نحو عمل إيماني تطوعي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
١٢٧. رقائق، دار الحضارة، المملكة العربية السعودية.

١٢٨. عمريات، دار الحضارة، المملكة العربية السعودية.
١٢٩. قصة وموعظة، دار الحضارة، المملكة العربية السعودية.
١٣٠. كورونا الزلزال العالمي، دار سما، القاهرة.
١٣١. الموسوعة القصصية الأخلاقية، دار سما، القاهرة.
١٣٢. ذهبيات الصالحين، دار سما، القاهرة.
١٣٣. العلاج بتقوية المناعة، دار سما، القاهرة.
١٣٤. أهل النور، دار الصالح، القاهرة.
١٣٥. في معية الحبيب، دار الصالح، القاهرة.
١٣٦. بناء الدولة في سياق الإطار الحضاري، دار الصالح، القاهرة.
١٣٧. أشواق المهاجرين إلى طريق الصالحين، دار الصالح، القاهرة.
١٣٨. ابحث عن الصادقين، دار الصالح، القاهرة.
١٣٩. شبهات إلحادية وردود علمية، دار الصالح، القاهرة.
١٤٠. الخط العربي في التراث الإسلامي، دار النابغة، القاهرة
١٤١. النحو البلاغي، دار النابغة. القاهرة
١٤٢. قضايا الإبداع بين اللغة والأدب، دار النابغة، القاهرة
١٤٣. دقائق الأمور في كليات رسائل النور، دار سوزلر، تركيا
١٤٤. المعايشة النبوية، دار الصحابة، القاهرة.
١٤٥. الأسلوب القرآني، دار إضاءات، القاهرة.

سادسًا: الكتب المخطوطة المحققة:

١. المختصر من خلاصة سيرة سيد البشر، محقق، مركز الكتاب للنشر.

٢. تحقيق مخطوطة "بحر الكلام في علم التوحيد".
٣. تحقيق مخطوطة "تاريخ المساجد الثلاثة".
٤. تحقيق مخطوطة "الدرة الفاخرة".

٥. تحقيق مخطوطة "لطائف أهل الإلهام".
٦. تحقيق مخطوطة "مسائل القرآن" للرازي.
٧. تحقيق مخطوطة "الفرائد والقلائد" للإمام الثعالبي. مشترك.
٨. تحقيق مخطوطة "غور الأمور" للحكيم الترمذي. مشترك.
٩. تحقيق مخطوطة "الصراط المستقيم" للفيروز أبادي. مشترك.

سابعًا: الكتيبات التي صدرت ملحقة بجريدة الفتح اليوم:

١-البرامج القرآنية لعلاج السحر والحسد، العدد ٣.
٢- الثمر الطيب من الوابل الصيب، العدد ٦.
٣- الصيام وعلو الهمة، العدد ٩.
٤- أخلاقيات الحرب في السنة النبوية، العدد ١١.
٥- أحكام الحج والعمرة، العدد ١٢.
٦- الأخلاق المحمدية، العدد ١٧
٧- الهجرة في حياتنا، العدد ٢٧.
٨- أدعية الثناء والدعاء والصلوات المحمدية، العدد ٢٩.
٩- ينابيع الخير نحو عمل إيماني تطوعي، العدد ٣٥.
١٠- رحلة التفاؤل والأمل، العدد ٣٩.
١١- السنة النبوية وتحفيز الهمة، العدد ٤٠.
١٢- الهدى والفرقان في رمضان، العدد ٤١.
١٣- ملخص موسوعة أسماء الله الحسنى، العدد ٤٢.
١٤- تغيير المنكر في الشريعة السمحاء، العدد ٤٤.
١٥- إيجابية المسلم والتفاعل مع المجتمع، العدد ٤٥.
١٦- رمضان قلب جديد وطاعة متجددة، العدد ٤٧.
١٧- تجديد الخطاب الديني، العدد ٤٨.

١٨- الصلوات المحمدية في الفرج بحب خير البرية، العدد ٤٩.
١٩- أخلاق الهجرة، العدد ٥٠.
٢٠- الصلوات المنجيات في كشف الكربات، العدد ٥١.
٢١- التوجيهات الشرعية في إصلاح الحياة الأسرية، العدد ٥٢.

ثامنًا: كتب في طور الإعداد:

٢٢- ابحث عن الصادقين.
٢٣- الآيات الكونية.
٢٤- أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية.
٢٥- ارتفاع الهمة.
٢٦- الاستعانة
٢٧- أشواق إلى الحرمين.
٢٨- الأماني.
٢٩- أيام من حياتي.
٣٠- الإيمان حب ويقين.
٣١- البلاغة الجديدة رؤية مستقبلية
٣٢- البيعة مع الله تعالى.
٣٣- البيوت السعيدة.
٣٤- تفسير سورة الإسراء.
٣٥- تفسير سورة الإخلاص والمعوذتين.
٣٦- تفسير سورة المسد.
٣٧- تلقيح الإيمان.
٣٨- التوبة بعد التوبة.
٣٩- الحجامة النبوية.

٤٠- الحكم الربانية الأجزاء الثالث والرابع والخامس.
٤١- حمية الجاهلية.
٤٢- حوار مع صديقي الملحد.
٤٣- خزائن الحكم.
٤٤- الخصائص المحمدية
٤٥- درر منتقاة من أقوال الفضيلة.
٤٦- دعاء العارفين.
٤٧- رحلة الحجيج (خمسة أجزاء).
٤٨- رسائل النور.
٤٩- الرسول المعلم صلى الله عليه وسلم.
٥٠- الشمائل المحمدية.
٥١- صديق صالح.
٥٢- الصغائر الموبقات.
٥٣- الطب النبوي.
٥٤- طعم الإيمان.
٥٥- العلاج بتقوية المناعة.
٥٦- عمريات.
٥٧- العين الذاكرة.
٥٨- في رحاب القرآن الكريم.
٥٩- في رحاب الإيمان.
٦٠- قصة وموعظة.
٦١- قل إني على بينة من ربي.
٦٢- المؤمنون حقًّا.
٦٣- مجاهدة فتن الشيطان.

٦٤- مجابو الدعاء.

٦٥- المدارسة الحديثية.

٦٦- المعايشة النبوية.

٦٧- مع الله.

٦٨- معراج القلوب.

٦٩- من الحياة.

٧٠- من فيض الإيمان.

٧١- المقبولون.

٧٢- مناظرات إيمانية.

٧٣- موسوعة خطب الجمعة.

٧٤- النبي أولى بالمؤمنين من أنفسهم.

٧٥- نورانيات سورة البقرة.

٧٦- نور الأسماء الحسنى.

٧٧- هذا خلق الله.

٧٨- هذا ذكر.

٧٩- وعد الله.

٨٠- يعملون قليلًا.

٨١- أشواق المهاجرين إلى طريق الصالحين.

تاسعًا: من البرامج التراثية لفضيلة الدكتور أحمد عبده عوض:

١-صباح الإيمان قناة الناس/ قناة البركة.

٢-مساء الإيمان قناة البركة.

٣-فهل من مدكر قناة الحافظ.

٤-ذلك هدى الله قناة النجاح.

٥-فقه المرأة المسلمة القناة الأولى والثانية.

٦-السابقون إلى الله قناة الشباب الدينية.

٧-دعاء وشفاء قناة الصحة والجمال.

٨-مناجاة قناة الصحة والجمال.

٩-المسابقة القرآنية قناة البدر الفضائية.

١٠-برنامج "لقاء الإيمان" في القناة السادسة على مدى أعوام عدة على الهواء مباشرة.

١١-برنامج "أسرار وأنوار" قناة المحور الفضائية ٢٠٠٤م.

١٢-برنامج "فاذكروني أذكركم" القناتان الأولى والثانية ٢٠٠٣م-٢٠٠٤م.

١٣-برنامج "في رحاب القرآن"، قناة السفر العربي الفضائية المصرية ٢٠٠٥م.

١٤-برنامج "في نور الأحاديث القدسية"، الفضائية المصرية ٢٠٠٥م.

١٥-برنامج "جنود الله"، قناة التنوير: ٢٠٠٥م.

١٦-برنامج "مفاهيم إيمانية" الفضائية السودانية ٢٠٠٥م.

١٧-برنامج "من آيات الرحمن" القناة الثقافية ٢٠٠٤م.

١٨-برنامج "بلاغة الرسول صلى الله عليه وسلم"، إذاعة القرآن الكريم المصرية على مدى سنوات عديدة.

١٩-برنامج "حديث من القرآن الكريم"، إذاعة القرآن الكريم بالسعودية.

٢٠-برنامج "عظماء الإسلام" القناة الثالثة من ٢٠٠٠م إلى ٢٠٠٤م، وبرنامج "حديث الجمعة".

٢١-برنامج "الفتاوى" في قنوات اقرأ، المحور، دريم، الثقافية.

٢٢-برنامج "في نور القرآن الكريم" القناة الثانية.

٢٣-برنامج "المجلة الإسلامية" القناة الأولى.

٢٤-برنامج "مع الله" و"فضفضة إيمانية" في قناة الناس.

إصدارات صوتية تتجاوز الخمسين، ولله الحمد.

- **سلسلة المحمديات شركة النور الإسلامية**
- **سلسلة ففروا إلى الله شركة النور الإسلامية**
- **سلسلة موقظات شركة ذي النورين**
- **سلسلة داعي الله شركة عمران للتسجيلات الإسلامية**

عاشرًا: البرامج الإذاعية لفضيلة الأستاذ الدكتور أحمد عبده عوض:

١-أمسيات دينية وخطب جمع في إذاعة القرآن الكريم، وبرنامج "تقديم التلاوة" في إذاعة القاهرة (البرنامج العام).

٢-برنامج "صباح الإيمان" يقدم في الفترة الصباحية على مدى ساعتين ونصف على الهواء مباشرة في قناة الناس الفضائية ولله الحمد.

٣-دوحة الدعاء.

نسأل الله العلي العظيم أن يجعله خالصًا لوجهه الكريم.

حادي عشر: الرحلات الخارجية:

١-سافر معارًا إلى جامعة أم القرى للتدريس في كلية التربية في جامعة أم القرى في قرى مكة والعزيزية والزاهر (بنات) والتدريس في كلية التربية بجدة، والتدريس لطلاب الدراسات العليا، ومتحدثًا في إذاعة القرآن الكريم بالسعودية وإذاعة نداء الإسلام، ونادي مكة الثقافي الأدبي في الفترة من ١٩٩٤م حتى ١٩٩٩م ولله الحمد.

٢-السفر في رحلة دعوية إلى دولة إيطاليا بدعوة من المركز الإسلامي في كيتشينا جوبا في ميلانو، ومنها إلى رحلات دعوية في فرنسا وغيرها، وذلك عام ٢٠٠٩م – ٢٠١٠م.

٣-السفر إلى المملكة المغربية الشقيقة (الرحلة الأولى) بدعوة كريمة من أكاديمية توكوسو للتدريب والتكوين والاستشارات التربوية والأسرية، وذلك بمدينة الرباط العاصمة، لتقديم دورة في تربية الأبناء في دور متطلبات التربية الحديثة، فضلا عن إلقاء محاضرة عامة لأهلنا من كل أنحاء المملكة المغربية الحبيبة عام ٢٠١٨م.

٤-السفر إلى المملكة المغربية الحبيبة (الرحلة الثانية) بدعوة كريمة من الأكاديمية نفسها، لإلقاء دورتين في مدينة الرباط ومراكش، دورة الإرشاد الأسري في مدينة الرباط، ودورة تربية الأبناء في ظل تحديات العصر في مدينة مراكش عام ٢٠١٩م.

٥- دعوة قائمة لزيارة دولة إيطاليا منذ شهر أغسطس عام ٢٠٢٠م، والله الموفق والمستعان.

٦- السفر في رحلة دعوية إلى دولة ألمانيا الاتحادية بدعوة كريمة من المركز الثقافي العربي الألماني في مدينة فرانكفورت وكانت في شهر مارس عام ٢٠٢٢م، شعبان ١٤٤٤هـ. وتخللها إلقاء محاضرات وندوات وأمسيات وخطب جمعة في العديد من المدن الألمانية، وكانت لها ثمرات فاعلة في تثبيت الإيمان لدى المناطق التي زارها فضيلته.

ثاني عشر: مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بفضيلة الأستاذ الدكتور أحمد عبده عوض

١-صفحة فضيلة الأستاذ الدكتور أحمد عبده عوض على الفيس بوك.

/https://www.facebook.com/AhmedAbdouAwad

٢-صفحة قناة الفتح العامة على الفيس بوك.

/https://www.facebook.com/AlfathTV

٣-صفحة قناة الفتح للسنة النبوية على الفيس بوك.

https://www.facebook.com/AlfathSunnah

٤-صفحة قناة الفتح للقرآن الكريم على الفيس بوك.

/https://www.facebook.com/AlfathTvQuraan

٥-القناة التعليمية للباحثين للدكتور أحمد عبده عوض على الفيس بوك

https://www.facebook.com/ahmedabdouaw

ad١٢

٦-جروب القناة التعليمية للباحثين للأستاذ الدكتور أحمد عبده عوض.

/https://www.facebook.com/groups/ahmedabdouawad

٧-قناة اليوتيوب الخاصة بفضيلة الأستاذ الدكتور أحمد عبده عوض:

https://rb.gy/tyjobf

٨- قناة اليوتيوب الخاصة بقناة الفتح للقرآن الكريم:

https://rb.gy/cjazgh

٨- قناة اليوتيوب الخاصة بقناة الفتح للسنة النبوية:

https://rb.gy/xl٣bkf

٩- القناة التعليمية للباحثين للأستاذ الدكتور أحمد عبده عوض:

https://rb.gy/dm٤lqi

الأستاذ الدكتور/ أحمد عبده عوض

ت/٠١٠٠٣٩٢٠٤٥٤ /٠١٠٠٧٤١١٣٥٣ / ٠١٠٩٧٤٧٢٩١١

فهرس المحتويات

مسلسل	الموضـــــــــــــــوع	الصفحة
١	المقدمة	٧
٢	استهلالة عن اللغة، وتعليمها	٩
٣	دراسات في مداخل تعليم اللغات	١٥
٤	**المدخل التكاملي:**	٢١
٥	تمهيد نظري	٢١
٦	الدراسات العربية في المدخل التكاملي	٢٤
٧	الدراسات الأجنبية في المدخل التكاملي	٣٥
٨	تعقيب وتعليق على دراسات المدخل التكاملي	٣٩
٩	**المدخل المهاري:**	٤١
١٠	تمهيد نظري	٤١
١١	الدراسات العربية في المدخل المهاري	٤٤
١٢	الدراسات الأجنبية في المدخل المهاري	٦١
١٣	تعقيب وتعليق على دراسات المدخل المهاري	٦٣
١٤	**المدخل الاتصالي:**	٦٥
١٥	تمهيد نظري	٦٥
١٦	الدراسات العربية في المدخل الاتصالي	٦٩
١٧	الدراسات الأجنبية في المدخل الاتصالي	٧١
١٨	تعقيب وتعليق على دراسات المدخل الاتصالي	٧٥
١٩	**المدخل الوظيفي:**	٧٦
٢٠	تمهيد نظري	٧٦
٢١	دراسات في المدخل الوظيفي	٨٢
٢٢	تعقيب وتعليق على المدخل الوظيفي	٨٨
٢٣	الخاتمة	٩١

٢٤	بيان بالمراجع العربية	٩٣
٢٥	بيان بالمراجع الأجنبية	١٠٥
٢٦	فهرس المحتويات	١٣١