مهارات اللغة في القرآن وعلاقتها بالفكر والوجدان

أستاذ مشارك الدّكتور محمّد فوزي بني ياسين

جامعة البلقاء التّطبيقيّة/ كليّة عجلون الجامعيّة/ الأردن

Arabic Language Skills in the Holly Quran and their Relationship to Thought and Conscience.

Mohammad Fawzy Bani-Yaseen

Al- Balqa Applied University\ Ajloun University College\ Jordon

Abstract:

The aim of this study is to examine Arabic language skills in the Holly Qur'an: reading, writing, listening, speaking. In addition, the study investigates the words and the expressions that are related to these skills and to the notions of knowledge, thought and conscience. The study also attempts to find the relationship between language skills and thought and conscience. The results of the study as follows: concerning language skills, the results reveal that speaking skill is ranked first with a frequency of 2509, while writing skill is ranked second with a frequency of 265. Moreover, listening skill gets the third rank with a frequency of 140, and reading skill gets the fourth rank with a frequency of 117. The results also show that productive skills (speaking and writing) are more frequent than perceptive skills (listening and reading). Regarding thought and conscience, knowledge and thought are ranked first with a frequency of 715, whereas conscience is ranked second with a frequency of 126.

Key words: language skills, thought, conscience.

الملخّص:

سعت الدّراسة إلى الكشف عن مهارات اللغة العربيّة في القرآن الكريم: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة والألفاظ الّتي تندرج تحتها، وكذلك الألفاظ الدّالة على المعرفة والفكر والوجدان، وبيان علاقة هذه المهارات بالفكر والوجدان. استخدم الباحث المنهج الوصفي بالوقوق على الألفاظ ذات الصّلة بمهارات اللغة في القرآن وعلاقتها بالفكر والوجدان ومناقشتها؛ إذ تعدّ الأرقام الّتي تمّ الوصول إليها وسيلة للوقوف على مفردات الدّراسة، ولا تعدّ وسيلة إحصائيّة بصفة مطلقة. وأظهرت نتائج الدّراسة الآتي: تبيّن في مجال مهارات اللغة أنّ مجال مهارة المحادثة قد حاز على المرتبة الأولى بتكرار بلغ "2509". وحاز مجال مهارة الكتابة على المرتبة الثّانية بتكرار بلغ "265". وحاز مجال مهارة الاستماع على المرتبة الثّالثة بتكرار بلغ "140". وحاز مجال مهارة القراءة على المرتبة الرّابعة بتكرار بلغ "117"؛ وتبيّن أنّ مجال مهارتي الإرسال (المحادثة والكتابة) قد تكررت أكثر من تكرار مجال الاستقبال (الاستماع والقراءة). وتبيّن في مجال الفكر والوجدان أنّ مجال المعرفة والتّفكير فيها قد حاز على المرتبة الأولى بتكرار بلغ "715". أمّا مجال الوجدان فقد حاز على المرتبة الثّانية بتكرار بلغ "126.

المقدّمة

تتمثّل مهارات اللغة في الاستماع والقراءة والمحادثة والكتابة، وتعدّ كلّ مهارة منها مهارة لغويّة كبرى تنضوي على مهارات فرعيّة صغرى، يؤثّر ويتأثّر كلّ منها بغيرها، وترتبط كلّ مهارة بالتّفكير. ويعدّ الاستماع بالأذنين كالقراءة بالعينين؛ فلكلّ منهما درجات ومستويات، فثمّة فرق بين السّماع والاستماع، أمّا السّماع فهو عمليّة لا إراديّة غير موجّهة لهدف، وهو الحدّ الأدنى لحاسّة الأذن، فقد عاب الله على الكفّار الّذين لمّ يحاولوا حتّى السّماع إذ قال تعالى: ﴿وإن تدعوهم إلى الهدى لا يسمعوا﴾ الأعراف ،198وقال تعالى: ﴿فأعرض أكثرهم فهم لا يسمعون﴾ فصّلت4. فالسّماع عمليّة فسيولوجيّة أوليّة تتمثّل في قدرة الأذن على التّقاط الذّبذبات الصّوتيّة.

وأمّا الاستماع فهو موجّه بغية الفهم وتحقيق أهداف محدّدة، قال تعالى آمرًا رسوله موسى بتبليغ الرّسالة: ﴿وأنا اخترتك فاستمع لما يوحى﴾ طه3 وقال تعالى: ﴿وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلّكم ترحمون﴾ فصّلت4. فقد عرّف الدّليمي(2014) الاستماع بأنّه: العمليّة الّتي تحدّث عندما يستقبل جهاز السّمع المعلومات شفهيًّا، وعرّفه مقدادي وعاشور(2013) بانّه: عمليّة مركبة متعدّدة الخطوات بها يتمّ تحويل اللغة إلى معان في دماغ الفرد؛ فمكونات الاستماع تشمل الفهم والتّفسير والدّقة والتّحليل والمتابعة (مصطفى، 2014).

وأمّا القراءة فتكمن حقيقتها في بعدين: بعد حسّيّ وبعد إدراكيّ، والقراءة عمليّة عضويّة نفسيّة ذهنيّة، يجري فيها ترجمة الرّموز المكتوبة إلى معان مقروءة يتّضح أثر إدراكها في القارئ بالتّفاعل مع ما يقرأ وتوظيفه في سلوكه الّذي يصدر عنه في أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها، وقد عرّف لافي (2006) القراءة بانّها قدرة الفرد على ترجمة الرّموز المكتوبة إلى معان وتوظيفها بشكلّ فعّال في جوانب الحياة المختلفة. ونطقها.

وأمّا المحادثة فقد عرّفها الدّليمي(2014) بانّه نشاط يفصح به الفرد عن أفكاره ومشاعرة، وتعدّ عمليّة الكلام معقّدة بل شديدة التّعقيد، إذ إنّ للكلام بعدين: بعدًا حسّيًّا وبعدًا ذهنيًّا، أمّا البعد الحسّيّ فيمكن تفسيره وإن كان معقّدًا، وأمّا البعد الذّهنيّ المتمثّل في العمليّات الذّهنيّة مثل التّصوّر والاستدلال وفهم العلاقات الّتي تحدث في أثناء الكلام وإدراكها لا يزال يعتريه الغموض. وكذلك فإنّ للكتابة بعدين: بعدًا حسّيًّا يتمثّل باليد، والآخر عقليًّا يجري العقل به مجموعة من العمليّات المعقّدة تنتظم في عمليّتين، وهما: التّحليل والتّركيب، وتتمثّل عمليّات الكتابة في التّخطيط والبناء والمراجعة، فقد عرّف عبد الباري(2010) الكتابة بانّها عمليّة يقوم الفرد فيها بتحويل رموز الخطاب الشّفويّ إلى نصّ مطبوع.

ويتمركّز علم التّربية حول محورين: يتمثّل المحور الأول في السّؤال الآتي: ماذا نعلّم؟ ويعني المحتوى، ويتمثّل المحور الثّاني في السّؤال الآتي: كيف نعلّم؟ ويعني الطّريقة. فقد وضعت كلّ نظريّة نفسيّة نظريّة في التّعلّم ومن ثمّ وضعت نظريّة في التّعليم، وقد ركّزت المدرسة السّلوكيّة على العوامل الخارجيّة، بينما ركّزت المدرسة المعرفيّة على العوامل الدّاخليّة. وينعكس ذلك على الإجراءات التّعليميّة المتمثّلة في عناصر المنهاج: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتّقييم.

وأمّا النّظريات اللغويّة المتصلة بمهارات اللغة فقد عرضها بني ياسين(2010) على النّحو الآتي: تلتقي النّظريّة اللغويّة "من أسفل إلى أعلى". **Bottom-Up Theory** مع النّظريّة السّلوكيّة، وذلك لكونها ترى أنّ المعنى يكمن في النّصّ، مهملة ما عند المتعلّم. وبعد ذلك جاءت مجموعة من النّظريات اللغويّة المعبّرة عن الفكر المعرفيّ، وكان أولها نظريّة "من أعلى إلى أسفل"Top-Down Theory، الّتي ترى أنّ المعنى يكمن في ذهن المتعلّم مهملة ما عند المرسل. ومن ثمّ جاءت النّظريّة "التّفاعليّة" Interactive Theory، الّتي ترى أنّ المعنى ناتج عن التّفاعل بين المرسل والمستقبل. ثمّ جاءت النّظريّة"الثّقافيّة الاجتماعيّة" Transactional Theory لتشمل النّظريات السّابقة إذ ترى أنّ المعنى ناتج عن التّفاعل بين المرسل والمستقبل في إطار السّياق البيئي الاجتماعيّ.

خلفيّة الدّراسة

ظهرت محاولات لبناء نظريّة شاملة لتدريس اللغة، وقد خلت تلك المحاولات من دراسة شاملة للكيفيّة الّتي قدّمها القرآن لمهارات اللغة وربطها بالتّفكير، وقد وصفت هذه المحاولات النّظريّات السّابقة بالجزئيّة؛ فقد أكّدت ضرورة التّفريق بين اللغة بوصفها علمًا واللغة بوصفها مادّة دراسيّة؛ أمّا الأولى فمجالها الحقيقيّ طلبة الجامعات، وأمّا الثّانية فمجالها طلبة المدارس. وتجدر الإشارة في هذا السّياق إلى تصنيف مداخل تعليم اللغة إلى قسمين: يتمثّل الأول في المدخل البنيويّ الّذي يركّز على وصف اللغة، والمدخل الوظيفيّ الّذي يركّز على مناشط التّعلّم، ووظائف اللغة، والمهارات المتمثّلة في ممارسة اللغة.

وثمّة تصنيف آخر يقسّم مداخل تعليم اللغة إلى قسمين: يتمثّل الأول في مدخل الفروع الّذي يفصل القراءة عن المطالعة عن النّحو عن البلاغة...الخ، ومدخل الفنون الّذي يؤكّد التّكامل(أبو الهيجاء،2001).

وعدّ مدخلُ التّكامل الأداءَ اللغويّ المتمثّل في مهارات اللغة الأربعة:الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة نظامًا يؤثّر كلّ عنصر فيه ويتأثّر بالعناصر الأخرى؛ فثمّة علاقة بين الاستماع والقراءة بوصف كلّ منها مهارة استقبال؛ إذ إنّ فهم المسموع يؤثّر في فهم المقروء، والعكس صحيح (Khamis, 2005 Bruton, 2005, Clenton, 1968). وثمّة علاقة بين المحادثة والكتابة بوصف كلّ منها مهارة إرسال؛ إذ إنّ التّعبير الشّفويّ يؤثّر في التّعبير الكتابيّ، والعكس صحيح. وثمّة علاقة بين المرسل والمستقبل؛ فقد أكّدت البحوث والدّراسات أنّ العلاقة بين المرسل والمستقبل علاقة تفاعليّة تفاوضيّة تبادليّة؛ إذ تؤثّر القراءة في الكتابة، والعكس صحيح، ويؤثّر الاستماع في المحادثة، والعكس صحيح (شنّاق،2000).

أمّا المنهج التّقليديّ فقد تعرّض لانتقادات كثيرة أدّت إلى ظهور آراء متعدّدة، وتمثّلت في مناهج ومداخل متعدّدة، وكان لكلّ منهج أسسه الفلسفيّة والنّفسيّة واللغويّة وأطروحاته وتطبيقاته(بني ياسين، 2009). ولكلّ مدخل ما له وما عليه؛ لذا يمكن أخذ أحسن ما في كلّ منهج والتّركيز على القواسم المشتركة؛ ويجري ذلك ببناء أنشطة مهاريّة تكامليّة تواصليّة وظيفيّة كليّة. ومن أهمّ تلك المداخل: المدخل التّقليديّ، والمدخل التّركيبيّ، والمدخل التّواصليّ، والمدخل الوظيفيّ، والمدخل المهاريّ، والمدخل االكلّيّ، والمدخل التّكامليّ.

فقد ظهرت خلال القرن السّابق مدارس لغويّة عدّة أثّرت في مجال تدريس اللغات، وقد تمثّلت هذه المدارس في مجموعة من النّظريّات ومن أهمّها: النّظريّة الأدبيّة المنطقيّة Logico-Literary ، وتؤكّد هذه النّظريّة ضرورة تعلّم اللغة بالمعالجة المنطقيّة للنّصوص المكتوبة؛ إذ يجري تدريس النّحو بالاستنتاج، ومن ثمّ تدرّس المفردات والنّصوص بالتّرجمة وفقًا لطريقة القواعد والتّرجمة Translation Method Grammar، وتفترض هذه النّظريّة أنّ المادّة المكتوبة أكثر أهميّة من المادّة المنطوقة(Barnes , et al1999).

وتؤكّد النّظريّة الطّبيعيّة **Naturalistic Theory** محاكاة أسلوب الاكتساب الطّبيعيّ للغة وفقًا لما يجري في الحضانة والشّوارع، وتعدّ النّظريّة الاكتسابيّة Acquisitionist Theory من أحدث الصّور للنظريّة الطّبيعيّة.

وظهرت النّظريّة السّلوكيّة البنيويّة نتيجة تأثّر علماء اللغة البنيويين بعلم النّفس السّلوكيّ؛ إذ تؤكّد هذه النّظريّة ضرورة إكساب الطّلبة مهارة المحادثة حتّى تصبح عادة (Raines &Canady,1990). أمّا النّظريّة المعرفيّة التّوليديّة فقد عُنيت بالتّراكيب ومفهوم الإبداع اللغويّ؛ وكان ذلك بالتّركيز على اللغة المكتوبة بتقديم فرضيّات تدور حول عمليّات عقليّة مجرّدة، ولم تعر اهتمامًا بحقائق الأداء المادّيّ الّذي يعدّ مجال اهتمام تعليم اللغة. وأمّا نظريّة علم اللغة الاجتماعيّ فقد سلّط أنصارها الضّوء على طبيعة الاتّصال وعلى الكفاية في اللغة الثّانية؛ إذ أكّدوا الكفاية التّواصليّة Communicative Competence مهملين القيود البنيويّة للغة؛ لذا فإنّ الطّلبة قد يتمكّنوا من التّواصل والتّعبير عن أنفسهم، ولكن بلغة ركيكة.

ويرى أنصار المنهج التّقليديّ أنّ اللغة سلطة بذاتها، وقد استمدّت من القوانين والقواعد الّتي تحكم عمل اللغة؛ فاللغة نظام معرفيّ له مفاهيمه، وتعمل القواعد على تنظيم العلاقة بين المفاهيم الأساسيّة والفرعيّة. والمعلّم وفق هذا المنهج لغويّ وملقّن فهو مصدر المعرفة، أمّا المتعلّم فهو مستقبل سلبيّ، إذ إنّ التّعليم منصبّ على القواعد من غير اهتمام بمهارات اللغة. ومن أبرز الانتقادات الّتي وجّهت للمنهج التّقليديّ: أنّه لم يقم على أسس نفسيّة، إذ إنّ علم النّفس جزء من الفلسفة، وعدم وجود نظريّات في التّعليم، ولإفراط في تعليم القواعد، وتوضيح القواعد بأمثلة مصطنعة، والمعلّم في هذا المنهج هو المصدر الوحيد للمعرفة، وعدم مراعاة الفروق الفرديّة، والميول والاتّجاهات، وإهمال مهاراتي التّحدّث والاستماع.

وأمّا المدخل التّركيبيّ فمن أسباب ظهوره: ظهور علم اللغة الوصفيّ، وظهور علم النّفس السّلوكيّ، وتطوّر العلم والتّكنولوجيا.ومن أهمّ أطروحات: التّركيز على السّلوك اللغويّ الظّاهر (الأصوات) ودراسته بوصفه عادة سلوكيّة، ولتّركيز على البنية الظّاهرة للغة (الكلام الشّفويّ) بدرجة أكبر من اللغة المكتوبة(بني ياسين، 2010). ومن أهم الفلسفات أو **المناهج والمداخل الآتي:**

المدخل التّكامليّ integration Approach

يتمثّل التّكامل في هذا المنهج في المحاور الآتية: التّكامل بين مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، والتّكامل بين المهارات الفرعيّة للمهارة الواحدة، والتّرابط بين فروع اللغة، والتّكامل بين مادّة اللغة العربيّة والموادّ الأخرى، وما يترتّب على ذلك من تكامل بين أنماط التّفكير المختلفة. والتّكامل نوعان: التّكامل الأفقيّ، والتّكامل الرّأسيّ، ويسمّى البناء الحلزونيّ أو اللولبيّ (SPIRAL). وينبغي أن يكون التّكامل منظّمًا بتحديد المفهوم اللغوي المستهدف، والمهارة الفرعيّة المستهدفة، ونمط التّفكير المستهدف، والمحتوى المعرفيّ المستهدف (مصطفى، 2002).

المدخل التّواصليّ Communication Approach

التّواصل Communication هو العمليّة أو الطّريقة الّتي يجري بها انتقال المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات بين طرفين أو أكثر من أجل تأثير أحدهما بالآخر، وإحداث تغيرات مرغوب بها في سلوك الطّرف الآخر(مدكور، 2000). واللغة من أهمّ أدوات الاتّصال؛ إذ يعدّ المدخل الاتّصالي اللغة عادة اجتماعيّة تنمو بالممارسة والتّواصل؛ لذا فإنّ هذا المدخل يؤكّد الأداء اللغويّ المتمثّل بالمهارات (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) بدرجة أكبر من الكفاية اللغويّة، إذ يتجاوز عن بعض القواعد والقوانين الّتي تحكم عمل اللغة في بعض المواقف؛ إذ يمكن تجاوز الأخطاء الّتي لا تعوق عمليّة الاتّصال أو تؤثّر في المعنى.

المدخل (المنهج) الوظيفيّ Functional Approach

يسعى هذا المدخل إلى إعداد الطّلبة للحياة إعدادًا سليمًا، ويرى أنّ الوظيفة الأساسيّة للغة هي تمكين الطّلبة من القدرة على التّكيّف مع المجتمع، فاللغة ظاهرة اجتماعيّة؛ لذا فإنّ هذا المدخل يؤكّد تصميم أنشطة حقيقيّة توفّر بيئة اجتماعيّة مماثلة للمواقف الّتي تحدث في الحياة اليوميّة الطّبيعيّة؛ ولذا يجري التّركيز على القراءة الصّامتة لشيوعها بدرجة أكبر من القراءة الجهريّة، والتّعبير الوظيفيّ " الشّفويّ والتّحريريّ " (فضل الله، 2003). ونظر المدخل الوظيفيّ للغة نظرة وظيفيّة؛ ممّا جعل أنصار هذا المدخل إلى وضع تصنيف لوظائف اللغة؛ بغية التّركيز عليها في أثناء تعليمها، فالطّفل يميل إلى استخدام اللغة من جانب وظيفيّ واحد، ومن ثمّ تأخذ هذه العمليّة بالتّطور.

المدخل(المنهج) الكلّيّ Whole Language Approach

يعرّف كلارك المنهج الكلّي بقوله " هو اصطلاح يستخدم للإشارة إلى تعليم القراءة والكتابة باستخدام نصوص كاملة في مواقف اتّصاليّة. ويرى واطسون أنّ اللغة كيان كامل ولا يجوز النّظر إلى اللغة على أنّها منفصلة الأجزاء (الشّرادقة، 2004).

ويعدّ جودمان أول من استخدم هذا المصطلح في مجال تعلّم اللغة وتعليمها، وقد ركّز على العلاقة بين الفكر واللغويّات، وأثرها في تعلّم اللغة، وقد صمم أنموذجًا أكّد فيه أنّ بناء المعنى المتكامل يتطلّب استخدام المعرفة بأنظمة اللغة الآتية: أصوات الحروف، والنّحو، والمعاني(Watson,1998). ويرى جودمان أنّ المنحى الكلّي طريقة لتقريب وجهات النّظر الخاصّة باللغة، وبطريقة تعلّمها، والأشخاص المعنيين بها(المعلّم والمتعلّم). وعرّف بأنّه مجموعة من المعتقدات، وأنّه فلسفة في تعلّم اللغة وتعليمها؛ لذا أكّد التويريجر ضرورة الانتقال من النّظريّة إلى الممارسة(Goodman,1991).

وقد حدّد جودمان مبادئ لمنحى اللغة الكلّي، وترتبط بأربعة أركان، وهي: نظريّة التّعلّم، ونظريّة اللغة، ونظريّة التّعليم، ونظريّة المنهاج؛ أمّا نظريّة التّعلّم فترى أنّ التّعلّم يكون أسهل عندما تكون اللغة وظيفيّة متكاملة، وأنّ تعلّم اللغة يتضمّن جانبين: الجانب الشّخصيّ والجانب الاجتماعيّ، وأنّ اللغة تكتسب عندما يجري تعلّمها بسياق حقيقيّ. وأمّا نظريّة اللغة فتتمثّل في النّظرة العلميّة للغة، وأنّ اللغة شاملة وغير قابلة للتّقسيم؛ لذا شبّهها جودمان بالذّرة ومكوّناتها والتّفاعل بين المكوّنات، الأمر الّذي يتطلّب النّظر إلى الكلمات والجمل نظرة كليّة.

وأمّا نظريّة التّعليم فتتمثّل في الموازنة بين الإبداع الذّاتيّ والعرف الاجتماعيّ، الأمر الّذي يتطلّب تجاهل الأخطاء الّتي لا تعوق التّواصل أو بناء المعنى؛ إذ ينبغي النّظر إلى البيئة الصّفيّة من وجهة نظر المتعلّم. وأمّا نظريّة المنهج فتتمثّل في تأكيد التّكامل(Taylor,1991)؛ فهو الأساس والمفتاح لتعلّم اللغة، ويؤكّد هذا المنهج ضرورة اختيار الموضوعات وفقًا لحاجات الطّلبة وميولهم، ويؤكّد أيضًا تعليم اللغة عبر المنهج؛ فمعلّم التّاريخ معلّم للغة قبل أن يكون معلّمًا للتاريخ...الخ.

واعتمد هذا المدخل في أسسه الفلسفيّة على الفلسفة البراجماتيّة، واعتمد في أسسه النّفسيّة على المدرسة المعرفيّة المتمثّلة في علم النّفس المعرفيّ(الشّرادقة، 2004). واعتمد في أسسه اللغويّة على الآتي: العلاقة العضويّة بين الشّكل والمضمون، وعناصر اللغة مجتمعة تشكّل أداة في التّعبير عن المعنى، واللغة نشاط إنساني يمكن تعلّمه، واللغة ظاهرة اجتماعيّة تستخدم للتّواصل البشريّ، واللغة وسيلة للتّفاعل الدّاخليّ والتّعبير عن الذّات، والتّفكير يسبق اللغة ويؤثّر فيها، وللغة وظائف حقيقيّة وصادقة تحقق أهدافًا ذات معنى (Goodman, 1991).

الدّراسات السّابقة

أمّا فيما يتعلّق بالدّراسات السّابقة ذات العلاقة فقد توافر للباحث (7) دراسات، جرى تناولها حسب ترتيبها الزّمنيّ الأقدم فالأحدث، وانتهى عرض الدّراسات بتعقيب عليها؛ لبيان مدى الإفادة منها، وإبراز أهمّ ما تمتاز به الدّراسة الحاليّة عنها. وفيما يأتي عرض لهذه الدّراسات:

أجرى طموس(2002) دراسة هدفت إلى تقويم معلّمي اللغة العربيّة لكتاب لغتنا الجميلة للصّفّ السّادس الأساسيّ في فلسطين وعلاقته باتّجاهاتهم نحو التّحديث. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليليّ؛ إذ أعدّ استبانة لتقويم أبعاد الكتاب ومقياسًا للاتّجاهات نحو تحديث المنهاج، وطبّقها على عينة مكونة من خمسين معلّما ومعلّمة، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة. وتوصّلت الدّراسة إلى انّ تقديرات عينة الدّراسة التّقويميّة بلغت(75.5)، أمّا الاخراج الفنّي للكتاب فقد حصل على نسبة(84.2). امّا بعد خصوصيات مادّة اللغة العربيّة فقد حصل على نسبة(76.3)، وحصلت طريقة عرض المادّة على نسبة(73.1). وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى انّ اتّجاهات المعلّمين نحو تطوير المناهج كانت إيجابيّة.

وأجرى الآغا (2003) دراسة تحليليّة هدفت إلى معرفة أهداف تربية ثنائيّة اللغة والكشف عن مستوى ارتباط محتوى كل من كتاب القراءة العربيّة والقراءة الإنجليزيّة في فلسطين بأهداف التّربية. وحصلت الكتابة العربيّة على المرتبة الأولى بنسبة بلغت(36.6)، والقراءة بنسبة بلغت(29.4)، ومهارات المعارف بنسبة بلغت(16.5)، ومهارة الاستماع بنسبة بلغت(8.2)، ومهارة المحادثة بنسبة بلغت(2.8). وأمّا في كتاب القراءة الانجليزيّة فقد حازت الكتابة على المرتبة الأولى بنسبة بلغت(33.9)، والقراءة نسبة بلغت(21.5)، ومهارات المعارف بنسبة بلغت(17.8)، ومهارة الاستماع بنسبة بلغت(14.3)، ومهارة المحادثة بنسبة بلغت(10.2).

وأجرى الشّخشير (2005) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصّف السّابع الأساسيّ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في المدارس الحكوميّة في محافظة نابلس من العام 2005/2004، والتّعرّف إلى التّقديرات التّقويميّة للمعلّمين والمعلّمات لمجالات الكتاب الستّة، وكذلك معرفة درجة التّقويم الكليّة لهذه المجالات. واعتمد الباحث المنهج الوصفي

التّحليليّ مستخدمًا استبانة موزّعة على الأبعاد، وطبّقت على (88) معلّمًا ومعلّمة. وأظهرت النّتائج أنّ متوسّط التّقدير التّقويميّ لمجالات البحث وقعت بين نسبة(14,4) ونسبة(82،8)، وهذا يعني أنّ تقدير الكتاب التّقويمي كان مرتفعًا جدًا، وظهرأيضًا أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغيرات النّوع والمؤهّل العلميّ ، وظهرت فروق لصالح الخبرة.

وأجرت ياسين(2007) دراسة هدفت على تقويم منهاج اللغة العربيّة للصّف الأول الأساسيّ في الأردن في ضوء المعايير والمؤشّرات والمقاييس النّمائيّة للأطفال؛ إذ حللّت الباحثة كتب اللغة العربيّة المقررة، وهي: كتاب لغتنا العربية وكتيب بعنوان: لغتنا العربية/نصوص الاستماع وكتيب آخر بعنوان: دفتر الكتابة. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيًّا للمعايير مجتمعة، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا بين التّكرارات الملاحظة والتّكرارات المتوقّعة في محوري الاستماع والقراءة. وأمّا محور الكتابة فقد جاءت نتائجه دالّة إحصائيًّا لمصلحة المعايير الخاصّة بالكتابة الّتي حلل المنهاج في ضوئها.

وأجرى أبو عنزة (2009) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربيّة للصّف الثّاني عشر في محافظة غزّة من وجهة نظر المعلّمين في ضوء معايير الجودة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التّحليليّ مستخدمًا استبانة موزّعة على (200) معلم ومعلّمة تمّ اختيارهم عشوائيًا. وأظهرت النّتائج التّقديريّة الإجماليّة الكتاب في المستوى الجيّد، وكان أفضل معايير الكتاب عند المعلّمين هو الإخراج الفنّي للكتاب بنسبة بلغت(75.92) ثمّ طريقة عرض المادّة بنسبة بلغت(70.26) ثمّ المادّة المعروضة بنسبة بلغت(67.74) ثمّ خصوصيات مادّة اللغة العربيّة بنسبة بلغت(63.54).

وأجرت الفرا (2010) دراسة هدفت على تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصّف الرّابع الأساسيّ في ضوء التّفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطّلبة له؛ ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التّحليليّ بإعداد أداة لتحليل المحتوى للكشف عن مدى توافر مهارات التّفكير الإبداعي، وتكوّنت عينة الدّراسة من (219) طالبًا وطالبة. وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى أنّ مهارات التّفكير الإبداعي تكررت(1233)؛ 612 مرّة في الجزء الأول من الكتاب و621 مرّة في الجزء الثّاني من الكتاب موزّعة على المهارات بالنّسب الآتية: الطّلاقة(58.1) والمرونة(18.2) والاصالة (7.4) والتّوضيح (12.2) واتّخاذ القرار (1.7). وأظهرت نتائج الدّراسة تباعدًا بين التّرتيب في التّحليل والتّرتيب لدى الطّلبة.

وأجرى النّجار (2014) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربيّة في ضوء المعايير الخاصّة بمهارات اللغة العربيّة للصّفّ الثالث الإبتدائي في ليبيا؛ ولتحقيق أهداف الدّراسة حلل الباحث كتاب اللغة العربيّة للعام الدراسي2013/2012 في ضوء معايير خاصّة بمهارات اللغة العربيّة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة تحقق بعض المعايير وعد تحقق بعضها الآخر، وأظهرت نتائج الدّراسة أيضًا عدم التّوازن بين مهارات اللغة العربيّة المتمثلة في القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة.

تشترك هذه الدّراسة مع الدّراسات السّابقة في تمحورها حول مهارات اللغة العربيّة، وتعدّ الدّراسة الحاليّة استكمالاً لها، وزيادة عليها؛ فقد عنيت الدّراسات السّابقة بوصف وتحليل مدى عناية مناهج اللغة العربيّة بمهارات اللغة المتمثّلة في القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة وفق معايير تلك المهارات. وقد أظهرت تلك الدّراسات عدم توازن بين مهارات اللغة، فضلا عن وجود فجوة بين النّظريّة والتّطبيق، فقد تميّزت الدّراسة الحاليّة في مجال بحثها؛ فممّا لا شك في أنّ القرآن قدّ قدّم المهارات اللغويّة بأسلوب يفوق معايير المهارات اللغويّة المتّفق عليها في الأدب النّظريّ عند المتخصصين. وقد أخذت الدّراسة فكرة أوليّة من بعض أدوات الدّراسات السّابقة، والعمل على تطويرها بما يناسب أغراض الدّراسة الحاليّة، والعمل على صياغة مشكلة الدّراسة الحاليّة.

مشكلة الدّراسة

يعدّ المنهاج السّبيل الّذي يمكن به تنمية مهارات اللغة: استماعًا ومحادثة وقراءة وكتابة، وما تشتمل عليه من أنماط تفكير مختلفة؛ بغية تحقيق النّمو الشّامل للمتعلّمين في كافة الجوانب العقليّة والثّقافيّة والاجتماعيّة والجسميّة والنّفسيّة؛ وهذا يضمن تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم(Taylor, 1991). ويعتمد تطوير المناهج على النّظريات ونتائج البحوث(حرب، 2003) والّتي غفلت عن دراسات مسحيّة ووصفيّة وتجريبيّة لمهارات اللغة العربيّة في القرآن الكريم؛ في الوقت الّذي يقرّ فيه الباحثون الإعجاز اللغويّ الّذي تميّز به القرآن الكريم عن النّصوص الشّعريّة والنّثريّة القديمة والحديثة، فضلا عن تميّزه عن النّظريات النّفسيّة واللغويّة والمداخل اللغويّة الّتي عنيت بمهارات اللغة. فثمّة دراسات أكّدت عناية القرآن الكريم بالتّفكير، ومنها:(شريف، 2014؛ الهيشان، 2012؛أبو جحجوح، 2011؛ الدغامين، 2005؛ الدغامين، 2004؛ العطّار، 2004؛أبو دف، 2003؛ الحدري، 2003).

أهميّة الدّراسة

تتمثّل أهميّة الدّراسة في موضوعها ومجال بحثها، فالقرآن كلّه نصّ لغويّ حواريّ بين مرسل ومستقبل؛ الأمر الّذي قد يجعل هذه الدّراسة لافتة للباحثين ومصممي مناهج اللغة العربيّة الذين يؤكّدون ضعفًا لدى المتعلّمين في المهارات اللغويّة كفاية وأداءً. وتكمن الأهميّة أيضًا في وقوفها على مهارات اللغة العربيّة في القرآن الكريم؛ فقد يفتح ذلك بابًا بحثيًّا خصبًا في هذا المجال؛ فثمّة قصورًا بحثيًّا في هذا المحور على الرغم من عناية الباحثين في دراساتهم اللغويّة في القرآن الكريم من الناحية النّحويّة والصّرفيّة والصّوتيّة والبلاغيّة والمعجميّة؛ إذ تتمحور هذه الدّراسات في ماذا نعلّم لا كيف نعلّم.

هدف الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن استعمال القرآن الكريم لمهارات اللغة: استماعًا ومحادثة وقراءة وكتابة، وعلاقتها بالتّفكير والوجدان.

التّعريفات الإجرائيّة

- مهارات اللغة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة والألفاظ الّتي تندرج تحتها وفقا لملحق الدّراسة.
- الفكر والوجدان، الألفاظ الدّالة على التفكير والوجدان وفقًا لملحق2.
- محدّدات الدراسة
- ـ اقتصرت عينة الدّراسة على الألفاظ وفقا لملحق الدّراسة.
- الطّريقة والإجراءات

منهج الدّراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالوقوق على الألفاظ ذات الصّلة بمهارات اللغة في القرآن وعلاقتها بالفكر والوجدان ومناقشتها؛ إذ تعدّ الأرقام الّتي تمّ الوصول إليها وسيلة للوقوف على مفردات الدّراسة، ولا تعدّ وسيلة إحصائيّة بصفة مطلقة.

عينة الدّراسة

تكوّنت عينة الدّراسة من الألفاظ المرفقة في الملحق وجرى اختيارها بطريقة قصديّة؛ فقد اختار الباحث الألفاظ الدّالة على الأداء المهاري المتمثّل في مهارات اللغة وعلاقة هذا الأداء بالكفاية المعرفيّة والتّفكير فيها، وعلاقتها كذلك بالمجال الوجداني.

أداة الدّراسة

اطّلع الباحث على مجموعة من الدّراسات اللغويّة في القرآن الكريم من الناحية النّحويّة والصّرفيّة والصّوتيّة والبلاغيّة والمعجميّة، والتّي بحثت الجانب المجرّد للغة، وفي ضوء ذلك أعدّ الباحث قائمة تتمثّل في ملحق الدّراسة، وقد بحثت الجانب المحسوس للغة. وقد اعتمد الباحث على الحاسوب في رصد تلك الكلمات.

صدق الأداة

للتّحقق من الصّدق الظّاهريّ للأداة عرض الباحث القائمة على لجنة من المحكّمين من أعضاء هيئة التّدريس في مجال التّدريس واللّغة في جامعة البلقاء التّطبيقيّة. وأخذ بملحوظات هذه اللجنة من تعديل و إضافة وحذف إلى أن خرجت القائمة بصورتها النهائيّة، وقد تمّتع الصّدق بدرجة مقبولة لأغراض هذه الدّراسة.

نتائج الدّراسة

تتمثّل أهمّ نتائج الدّراسة في الجدول1؛ إذ يظهر فيه الكلمات الّتي أجريت عليها عمليّة المسح، وتمثل مهارات اللغة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة، ويظهر في الجدول نسب تكرار كلّ مهارة بوصفها مجالاً بحثيًّا، ويظهر الجدول كذلك نسبة تكرار كلّ كلمة يشملها المجال. أمّا الجدول2 فيظهر فيه مجال المعرفة والتّفكير ومجال الوجدان، ويظهر الجدول كذلك نسبة تكرار كلّ كلمة يشملها المجال.

الجدول 1

مجال مهارات اللغة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة

الرقم	المجال	الكلمة	التكرار	الرتبة	مجموع تكرارات المجال
1	**الاستماع**	**سمع**	90	9	**140**
2		سمّاعون	3	33	
3		أنصتوا	2	34	
4		سميع	45	13	
5	**المحادثة**	لفظ	1	35	2509
		سأل	79	10	
6		نطق	10	28	
7		**يقول**	144	6	
8		**قال**	1142	1	
9		**تقول**	42	14	
10		**قل**	869	2	
11		الحوار	3	33	
12		جادل	25	17	
13		كلام	4	32	
14		تكليم	1	35	
15		كلم	16	22	
16		نبأ	27	16	
17		حديث	23	18	
18		حدث	8	30	
19		نادى	16	21	
20		نقصّ	22	19	
21		أوحى	77	11	
22	**القراءة**	**اقرأ-مشتقات الفعل**	12	27	117
23		تلى **-مشتقات الفعل**	36	15	
24		قرآن	**69**	12	
25	**الكتابة**	مكتوب	**1**	35	265
26		كاتب	**7**	31	
27		اكتب	**4**	32	
28		كتاب	**253**	4	

الجدول2

مجال المعرفة والتّفكير ومجال الوجدان

الرقم	المجال	الكلمة	التكرار	الرتبة	مجموع تكرارات المجال
1	**التفكير والمعرفة**	يعقلون	22	19	715
2		يفقهون	14	24	
3		يتفكرون	13	26	
4		يبصرون	14	24	
5		يتدبّرون	2	34	
		يتذكرون	7	31	
6		مبصر	7	31	
7		الحكمة	18	20	
8		غافلون	9	29	
9		الألباب	15	23	
10		النهى	2	34	
11		علم-مشتقات الفعل	580	3	
12		يعرفون	12	27	
13	**الوجدان**	قلوب	113	7	126
14		فؤاد- أفئدة	13	26	

مناقشة النّتائج

ناقش الباحث نتائج الدّراسة بإبراز أهمّ النّتائج المتعلّقة بعنوان الدّراسة " **مهارات اللغة العربيّة في القرآن وعلاقتها بالفكر والوجدان**"، وتقديم التّفسيرات وتدعيمها، بالاعتماد على الأدب النّظري، والدّراسات المتعلّقة بماهية الدّراسة، وبالنّظر في الدّراسات والبحوث السّابقة نجد قصورًا بحثيًّا في هذا المحور على الرّغم من عناية الباحثين في دراساتهم اللغويّة في القرآن الكريم من الناحية النّحويّة والصّرفيّة والصّوتيّة والبلاغيّة والمعجميّة.

وبالنّظر إلى الجدول1 نجد أنّ مجال مهارة المحادثة قد حاز على المرتبة الأولى بتكرار بلغ "2509"، وقد حازت المفردة (قال–يقول–تقول–قل)على أعلى تكرار؛إذ بلغ "2155" تلاه أوحى وقد بلغ "77"، تلاه نبأ وقد بلغ "27". بينما حازت مفردة تكليم على أقل تكرار، فقد ذكرت مرّة واحدة، وكذلك ذُكرت كلمة يلفظ مرّة واحدة، تلاها الحوار، وقد بلغ " 3 "، ثمّ حدّث وقد بلغ "4".

وتجد الإشارة إلى أنّ كلمة لسان قد تكررت (15) مرّة(ملحق3) وقد استعملت هذه الكلمة للدلالة على اللغة؛ فكلمة اللغة لم ترد في القرآن، وكذلك فإنّ كلمة لسان ارتبطت بمهارة المحادثة بدرجة أكبر من ارتباطها بالمهارات الأخرى، قال تعال على لسان سيدنا موسى: " واحلل عقدة من لساني (27) يفقهوا قولي (28) طه ". أمّا مجال مهارة الكتابة فقد حاز على المرتبة الثّانية بتكرار بلغ "265"، وقد حازت المفردة كتاب على أعلى تكرار؛ إذ بلغ "253" تلاه كاتب وقد بلغ "7"، تلاه اكتب وقد بلغ "4". بينما حازت مفردة مكتوب على أقل تكرار، فقد ذكرت مرّة واحدة.

ويلحظ كذلك أنّ مجال مهارة الاستماع قد حاز على المرتبة الثّالثة بتكرار بلغ "140"، وقد حازت المفردة (سمع–يسمع–اسمع) على أعلى تكرار؛إذ بلغ "90" تلاه سميع وقد بلغ "45"، تلاه سمّاعون وقد بلغ "3". بينما حازت مفردة أنصتوا على أقل تكرار، فقد ذكرت مرّتين.

أمّا مهارة القراءة فقد حازت على المرتبة الرّابعة بتكرار بلغ "117"،وقد حازت المفردة قرآن على أعلى تكرار؛إذ بلغ "69" تلاه (تلى) وقد بلغ "36"، تلاه اقرأ وقد بلغ "12".ويلاحظ ممّا سبق أنّ مفردات مجال مهارتي الإرسال (المحادثة والكتابة) قد تكررت أكثر من تكرار مجال الاستقبال (الاستماع والقراءة). وإذا كانت المحادثة والاستماع يحدثان على الأغلب في موقف

لغوي واحد فّإننا نلحظ تكرار المحادثة يفوق تكرار الاستماع، وكذلك إذا كانت الكتابة والقراءة يحدثان على الأغلب في موقف لغويّ واحد نلحظ تكرار الكتابة يفوق تكرار القراءة.

وبالنّظر إلى الجدول2 نجد أن مجال المعرفة والتّفكير فيها قد حاز على المرتبة الأولى بتكرار بلغ "715"، وقد حازت المفردة علم على أعلى تكرار؛إذ بلغ "580" تلاه يعقلون وقد بلغ "22"، تلاه الألباب وقد بلغ "15". بينما حازت مفردة النّهى على أقل تكرار، فقد ذكرت مرّتين، وكذلك فقد ذكرت كلمة يتدبرون مرّتين. أمّا مجال الوجدان فقد حاز على المرتبة الثّانية بتكرار بلغ "126"، وقد حازت مفردة القلوب على تكرار بلغ "113"، وحازت مفردة الأفئدة على تكرار بلغ (13). فثمّة دراسات أكّدت عناية القرآن الكريم بالتّفكير، ومنها:(شريف، 2014؛ الهيشان، 2012؛أبو جحجوح، 2011؛ الدغامين، 2005؛ الدغامين، 2004؛ العطّار، 2004؛أبو دف، 2003؛ الحدري، 2003).

وتجدر الإشارة إلى عناية الباحثين والمتخصّصين في مجال اللغة وأساليب تدريسها بعلاقة المهارات اللغويّة الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة بالتّفكير من ناحية وبعلاقتها بالوجدان والمشاعر من ناحية أخرى؛ إذ يعدّ التفكير والوجدان من العوامل الأساسيّة المؤثّرة في أدء مهارات اللغة لدى المتعلّمين. وإذا كانت الغاية من التّواصل التعبير والتّاثير فإنّنا نجد أنّه من البيان لسحرًا، والغاية الكبرى من النّصّ القرآني هي التّأثير، وإذا سعت دراسة الفرا(2010) إلى تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصّف الرّابع الأساسيّ في ضوء التّفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطّلبة له فإنّ الدّراسة الحاليّة شملت المعرفة والتّفكير فيها، فضلا عن الجانب الوجداني؛ إذ يسعى القرآن بمهارات اللغة إلى التّأثير في الفكر والوجدان.

ويلاحظ أنّ مجال الوجدان لم ينفصل عن مجال التّفكير، ومن الأمثلة الدّالة على ذلك قوله تعالى:

"أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا" (24) محمّد" وقوله تعالى: "رَضُوا بِأَنْ يَكُونُوا مَعَ الْخَوَالِفِ وَطُبِعَ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَفْقَهُونَ" (87) التوبة، وقوله تعالى: "وَإِذَا مَا أُنْزِلَتْ سُورَةٌ نَظَرَ بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ هَلْ يَرَاكُمْ مِنْ أَحَدٍ ثُمَّ انْصَرَفُوا صَرَفَ اللَّهُ قُلُوبَهُمْ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَفْقَهُونَ" (127) التوبة، وقوله تعالى: "وَمِنْهُمْ مَنْ يَسْتَمِعُ إِلَيْكَ وَجَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَنْ يَفْقَهُوهُ..." (25) الأنعام، وقوله تعالى: "وَجَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَنْ يَفْقَهُوهُ ..." (46) الإسراء، وقوله تعالى: "وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ ذُكِّرَ بِآيَاتِ رَبِّهِ فَأَعْرَضَ عَنْهَا وَنَسِيَ مَا قَدَّمَتْ يَدَاهُ إِنَّا جَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَنْ يَفْقَهُوهُ ... " (57) الكهف، وقوله تعالى: ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ آمَنُوا ثُمَّ كَفَرُوا فَطُبِعَ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَفْقَهُونَ" (3) المنافقون، وقوله تعالى: " مَا كَذَبَ الْفُؤَادُ مَا رَأَى" (11) النجم

التّوصيات

- إجراء دراسة على كلّ مهارة من مهارات اللغة الأربعة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة، وربط كلّ مهارة بالفكر والوجدان.
- إجراء دراسة على الكلمات الّتي تندرج تحت كلّ مهارة من مهارات اللغة الأربعة، وربطها بالفكر والوجدان.
- إجراء دراسات تجريبيّة تكشف عن أثر القرآن في تحسين مهارات اللغة الأربعة، وعن المهارات الفرعيّة لكلّ مهارة.

المراجع

1. الآغا، ممتاز. (2003). تحليل محتوى كتاب القراءة العربيّة والقراءة الإنجليزيّة للصّف الأول الإبتدائي في فلسطين في ضوء أهداف التّربية ثنائيّة اللغة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة، فلسطين.
2. أبو جحجوح، يحيى. (2011).عمليات العلم ومهارات التّفكير المستنبطة من القرآن الكريم. مجلة الجامعة الإسلاميّة، 19(1)، 277-325.
3. أبو دف، محمود. (2003). معالم الفكر التّربويّ عند السّيد قطب من خلال تفسيره في ضلال القرآن. مجلة الجامعة الإسلاميّة،11(2)، 1-51.

4. أبوعنزة، يوسف. (2009) دراسة تقويميّة لكتاب اللغة العربيّة للصّف الثّاني عشر في محافظة غزّة من وجهة نظر المعلّمين في ضوء معايير الجودة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة، فلسطين.
5. أبو الهيجاء، فؤاد. (2001). أساليب وطرق تدريس اللغة العربيّة وإعداد دروسها اليوميّة بالأهداف السّلوكيّة. عمّان: دار المناهج للنّشر والتّوزيع.
6. بني ياسين، محمّد. (2009). القراءة والكتابة بين النّظريّة والتّطبيق. إربد: مكتبة الطّلبة الجامعيّة.
7. بني ياسين، محمّد. (2010). اللغة: نشأتها– خصائصها– مشكلاتها – قضاياها – نظرياتها– مهاراتها – مداخل تعليمها– تقييم تعلّمها. إربد: مكتبة الطّلبة الجامعيّة.
8. الدغامين، زياد. (2005). منهج القرآن الكريم في صياغة تفكير الإنسان. دراسات.
9. 32(1)، 196–212.
10. الحدري، خليل. (2003). منهجيّة التّفكير العلميّ القرآن الكريم وتطبيقاتها التّربويّة. مجلّة جامعة أم القرى للعلوم التّربويّ. 15(1)، 35–58.
11. حرب، ماجد. (2003). تحليل جمالي لمناهج اللغة العربيّة المكتوب والفعلي. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، الأردنّ.
12. الدغامين، زياد. (2004). تفعيل وسائل الإدراك في الإنسان ومنهج القرآن في توظيفها. دراسات.
13. 31(2)، 54–72.
14. الدّليمي، طه. (2014). استراتيجيّات التّدريس في اللغة العربيّة، إربد: عالم الكتب الحديث.
15. شريف، مروان. (2014). طرائق تنمية التّفكير في القرآن الكريم. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
16. عبد الباري، ماهر. (2010). الكتابة الوظيفيّة والإبداعيّة. عمّان: دار المسيرة للنشر والتّوزيع.
17. الشّخشير، محمود. (2005). تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصّف السّابع الأساسيّ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في المدارس الحكوميّة في محافظة نابلس. مجلّة جامعة النّجاح للأبحاث، 20(1)، 79–108.
18. الشّرادقة، خالد. (2004). فاعليّة المدخل اللغويّ الكلّي في تنمية مهارات التّعبير الكتابيّ لدى طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة.
19. شنّاق، رابعة. (2000). دراسة تجريبيّة لأثر التّكامل اللغويّ في التّعبير الكتابيّ لدى طالبات الصّفّ الأول الثّانويّ في مدرسة عين جالوت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
20. طموس، رجاء الدّين.(2002). تقويم معلّمي اللغة العربيّة لكتاب لغتنا الجميلة للصّفذ السّادس الأساسيّ في فلسطين وعلاقته باتّجاهاتهم نحو التّحديث. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة، فلسطين.
21. العطّار، نايف. (2004). مبادئ تعليميّة للمدرّسين في ضوء القرآن الكريم والسّنّة النّبويّة. مجلة الجامعة الإسلاميّة. 12(2)، 425–466.
22. الفرا، ميسون. (2010) تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصّف الرّاب الأساسيّ في ضوء التّفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطّلبة له. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة، فلسطين.
23. فضل الله، محمّد رجب. (2003). عمليات الكتابة الوظيفيّة وتطبيقاتها. القاهرة: عالم الكتب.
24. لافي، سعيد. (2006). القراءة وتنمية التّفكير. القاهرة: عالم الكتب.
25. مدكور، علي. (2000). تدريس فنون اللغة العربيّة. دار الفكر.

26. (مصطفى، عبد الله. (2014). مهارات اللغة العربيّة. عمّان: دار المسيرة للنشر والتّوزيع.
27. مصطفى، عبد الله. (2002). مهارات اللغة العربيّة. دار المسيرة: عمّان.
28. مقدادي، محمّد وعاشور، راتب.(2013). المهارات القرائيّة والكتابيّة، طرائق تدريسها واستراتيجياتها. عمّان: دار المسيرة للنشر والتّوزيع.
29. النّجار، المهدي. (2014). تقويم كتاب اللغة العربيّة في ضوء المعايير الخاصّة بمهارات اللغة العربيّة للصّفّ الثالث الإبتدائي في ليبيا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
30. الهيشان، محمود. (2012). جوانب الفكر والتّفكّر في القرآن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
31. ياسين، امينة. (2007). تقويم منهاج اللغة العربيّة للصّف الأول الأساسيّ في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشميّة، الأردن.

1. Barnes, D., et al.(1999). Language , the Learner and the School. Harmond sworth, England: Pengiun.
2. Brett Paul: A comparative Study of the Effects of the use of Multimedia Listening com prehension: System. Vol. 25 N.1. Ma. 1997. p.39.
3. Bruton, A.(2005). Process writing and communicative- task-Based instruction
1. .)9(3، .tesl]Abstract[
4. Clenton, J.(1968).Using Products in the Process. elt journal,47(4),1-10.
5. Goodman, K. (1991). The Whole Language Curriculum: Plenary Session 111,P 190-211. New York, USA.
6. **Khamis, M.(2005). The effect of multiple- intelligences-based teaching Pogram on jordanian upper basic stage students Paragraph writing**
7. **ability. unpublished doctoral dissertation, Amman**
8. Arab university, Jordan.
9. Raines, S & R Canady. (1990). The Whole Language Kindergarten. Teachers College Press, New York, USA.
10. Taylor, D. (1991). Learning Denied. Heinemann, Portsmouth, NH, USA.
11. **Thorne, B., & Henley, N.(1975. Language and sex**
12. **:difference and dominance. Massachusetts: newbury**
13. **house publishers inc.**
14. Watson . (1998).defining and describing whole language. The elementary school journal.90,129-14.