المداخل الرئيسة لتدريس اللغة العربية

دراسة وصفية

الأستاذ الدكتور سعيد جاسم الأسدي

كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة البصرة

احمد عبد المحسن كاظم الموسوي

كلية التربية – جامعة ميسان

مقدمة :

كثيرا ما نرجع تخلف تعليم اللغة العربية لأبنائها إلى الافتقار إلى مدخل تدريس أو منظور علمي لتعليمها، وذلك خلافا لكثير من لغات العالم خاصة تلك واسعة الانتشار التي أسست لتعليمها مداخل تدريسية معتمدة.

ومن هنا قد يأتي الحديث عن كيف يمكن أن نتبنى مدخلا من مداخل تعليم اللغات يتصف بالأصالة والمعاصرة والديمومة والاتساق مع طبيعة اللغة–أي لغة– لنتبين كيف يمكننا إحداث تغيير جذري في تعليمها، وتحويلها من كونها مجموعة من الفروع إلى كل واحد متكامل، والفرق بين أن نعلم اللغة باعتبارها مجموعة من الفروع المتفرعة والمجزأة وبين أن نعلمها مجموعة من المهارات المتكاملة والمتشابكة، ونتبين أيضا كيف يمكن أن ننقل تعليم اللغة من كونه معارف ومعلومات عن اللغة إلى أن يكون أداء مهاريا متقنا، استماعا وكلاما وقراءة وكتابة.

وقبل الولوج في أنواع مداخل تدريس اللغة العربية لا بد لنا أولا من إلقاء الضوء على مفهوم المدخل ، حيث يقصد به في بعض أدبيات تعليم اللغة : " مجموعة من الافتراضات تربطها مع

بعضها علاقات متبادلة هذه الافتراضات تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلمها " (بادي ، ١٤٠٦هـ :٨٦).

وهو بمعنى إجرائي : " وصف لطبيعة الموضوع الذي سيعلم ، وبيان للأسس الفكرية ، اللغوية ، التربوية ، النفسية والاجتماعية التي تحكم تعلم اللغة وتعليمها وتوجهه ".

والمدخل في التربية يعني الترجمة التربوية لنظرية المعرفة في صورة برامج تعليمية تتحقق فيها فلسفة المعرفة نفسها ، وأسس التربية ، ونظريات علم النفس من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة سواء أكانت أهدافاً للمجتمع ، أم أهدافاً للفرد ، وتتحقق في المدخل أسس المناهج وتستوفي عناصرها المعروفة بدءًا من الأهداف ، وانتهاءً بأساليب القياس والتقويم .

وبمعنى آخر ففي المدخل التعليمي توضع الخطط العامة لأمرين اثنين هما : تصميم البرامج المدرسية ، وطرائق التدريس معاً في صورة خطة على المعلم تنفيذها ، وعلى المتعلم أن يتعلمها بالوسائل المتاحة ، وهذه الخطة الشاملة أشبه ما تكون بقوائم طويلة من العناصر اللغوية وغير اللغوية التي ينبغي تدريسها ، حتى يقال أنه قد حدث تعليم وتعلم برنامج دراسي لصف أو مجموعة من المتعلمين (عصر ، ٢٠٠٠م :١٠١) .

فالمدخل لتعليم أي مادة دراسية إنما هو مخطط نظري يقع وسطاً بين رؤية علمية فلسفية لكل من طبيعة المادة وخصائصها ، وخصائص المتعلمين ، والأهداف المرادة من تعليم التلاميذ هذه المادة ، وبعده يكون تنفيذ التدريس ملتزماً بذلك المخطط وقائماً عليه ، وصادراً عنه. (عصر ، ١٩٩٩م :٢٣٤) .

وفي تعبير آخر فمدخل تعليم اللغة العربية يجب أن يكون قائماً على النظرة الفسلفية العلمية لكل من اللغة العربية ، وخصائص الثقافة العربية ، وطبيعة المتعلمين ، وأهداف اللغة ذاتها والأهداف الدينية منها ، والأهداف المتصلة بالمتعلمين ، مثل : الحاجات ، والميول ، وطبيعة نموهم الاجتماعي والعقلي .

والمدخل في التدريس بهذا المعنى يعد مصدراً من مصادر اشتقاق معايير الجودة للتدريس وهو يعني:

أ -التمكن من المادة المعلمة.

ب -التمكن من طبيعة المادة.

ج -التمكن من طبيعة المتعلمين وطبيعة العقل البشري.

د -التمكن من طرق التدريس وفنياته واستراتيجياته.

ويجب أن ينص في المدخل على المواد التعليمية اللغوية ، الشفهية والمكتوبة وكافة المحتويات اللغوية في كافة عصورها ، والتقنيات التعليمية ، وأساليب التقويم اللغوية شفهياً وكتابياً، وأوجه النشاط المنهجي في الصفوف، وخارجها كل ذلك في خطوات إجرائية محكمة.

وهناك مداخل متعددة ومتنوعة وسيكتفي الباحث بعرض أشهرها وأكثرها استخداما في تعليم اللغة العربية .

المبحث الأول– المدخل الوظيفي:

قبل الحديث عن هذا المدخل من مداخل تعليم اللغة العربية لا بد من الإشارة إلى أن الأقدمين نبهوا إليه من خلال شروحاتهم وتعليقاتهم على النحو العربي خاصة ، حيث يذكر(كشاش٢٠٠٤ م)أن عبد القاهر الجرجاني هو أول من دعا إلى تبني وجهة وظيفية في تعليم النحو العربي، معلقًا على آراء الجرجاني العظيمة في هذا المجال بقوله :

نثر الجرجاني آراءه النحوية في تضاعيف كتابة دلائل الإعجاز خاصة، وكتبه الأخرى عامة . والدراسة الثاقبة لها والنظرة العميقة فيها ، تشير بصراحة إلى أنه عني بتدريس النحو اكتساب المتعلم الكفاية في توظيف الوجه الإعرابي لخدمة التعبير اللغوي .لم يعد معه الدرس النحوي درسًا نظريًا ، يقوم على استظهار المحل الإعرابي للمفردة ، من دون القدرة على كيفية استعمالها في الغاية المنتدبة لها ولتصديق منهجه ، يقتضي رسم حدود النحو الوظيفي، ومن ثم إسقاطها على آرائه ، فيظهر نتيجة المقارنة صحة إطلاق التسمية ،ومدى يقينية المذهب . (كشاش،٢٠٠٤ م :١٥٢)

مما سبق يمكن للباحث المتتبع أن يكشف عن منهج الجرجاني الوظيفي في تدريس النحو العربي ، بل إن الجاحظ يذهب إلى أبعد من ذلك فيرى في إحدى رسائله" وأما النحو فلا تشغل قلبه _أي الصبي _إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ، من مقدار جهل العوام في)كتاب إن كتبه ، وشعر إن أنشده) " .... (يونس والناقة ، ١٩٧٧ م :٢٩٧)

وتلك المقولة تخفي بين جنباتها الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو.

وفي العصر الأندلسي ثار ابن مضاء على النحو ثورة عنيفة بعد أن هالته كثرة افتراضات النحويين ، ودعا إلى إلغاء نظرية العوامل والمعمولات وكل ما جرت إليه من عوامل لفظية ومن معمولات مذكورة ومضمرة وكان هدفه من ذلك أن يحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه، وبعبارة أخرى فقد دعا ابن مضاء إلى النحو الوظيفي والاكتفاء بتعليمه في النحو ، وقد أشار

(الخليفة١٤٢٥ هـ) إلى ذلك بقوله : وبتعبير معاصر يدعو ابن مضاء إلى الاكتفاء بتعليم النحو الوظيفي الذي يقتصر على المباحث التي تساعد المتعلمين على بلوغ الهدف المنشود. (الخليفة ،١٤٢٥هـ: ٣٤١)

وهذا ابن خلدون يقول : النحو من العلوم الآلية التي ينبغي ألا ينظر فيها إلا من حيث هي وسيلة لغيرها ، ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل(العيسوي وآخران ، ٢٠٠٥ م : ٢٧٥)

وتلك دعوة صريحة لتدريس ما يحتاج المتعلم إليه في النحو ، ويجب أن يعلم الطلاب ما يحتاجون إليه في استعمالاتهم اللغوية ، أو في استعمالات غيرهم ممن يقرؤون لهم أو يستمعون إليهم، وذلك إذن النحو الوظيفي (طعيمة ومناع ، ١٤٢٠هـ: ٥٩)

ورغم إشارة الجرجاني ، والجاحظ ، وابن مضاء ، وابن خلدون ، وغيرهم، إلا أن المدخل الوظيفي يعد من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة.

وترجع نشأة هذا الاتجاه إلى سنوات الحروب وأيام المعاناة التي مرت بها البشرية ، ومن ثم نما الوعي بأهمية الاتصال اللغوي الفعال لتدارس الشؤون الإنسانية ، حيث إن تلك الظروف وضعت أهمية أولية لقدرة الفرد على التعبير عن نفسه ، وقدرته على فهم تفكير الآخرين وإصدار حكم على ما يقوله الآخرون. (الخليفة، ١٤٢٥ هـ : ٧٦)

والمتأمل في ما قاله الخليفة يجد أن المناهج اللغوية القديمة كانت تركز على المادة الدراسية وتهمل بقية الجوانب ؛ أي أنها تهتم بالجانب العقلي فقط.

إن المنهج التقليدي لم يعمل على تنمية الجوانب الشخصية بل اهتم بالجانب العقلي فقط ، وأهمل بقية الجوانب كالجانب الجسمي والديني .والاجتماعي والنفسي والفني.(فرج، ١٤١٩ هـ: ٥)

من هنا جاءت التربية الحديثة تنادي بضرورة جعل المتعلم محور العملية التعليمية ؛ وذلك بالتركيز على أساسيات المادة ومفاهيمها ، والتركيز على حاجات المتعلم وهذا ينعكس على تعليم اللغة ، فيصبح الاتصال الحقيقي جوهر أي برنامج لتعليم مهارات اللغة.(الخليفة،١٤٢٥هـ : ٧٧)

إن المدرسة الوظيفية تولي وظيفة اللغة أهمية أكبر من اهتمامها بالشكل أو البنية، وهذا هو الرد الطبيعي على البنيوية التي أولت البنية(التركيب) اهتماما خاصا ؛ فالبنيوية أهملت السياقات التاريخية والثقافية من خلال النظر إلى اللغة من الواقع الآني ورفض الارتباط الزماني لها،

بينما الوظيفية أولت السياق أهمية بالغة ، وهذا أكده علماء تعليم اللغة المحدثين الذين أشاروا إلى أن تعليم اللغة لا يمكن أن يتم بمعزل عن الظروف المحيطة بها ، أي السياقات التاريخية والثقافية.(نصيرات ، ٢٠٠٦ م: ٢٥)

ولعل أهم ما يميز هذا المنهج أنه أكد المعطيات الاجتماعية في تحديد السياق اللغوي، لذا أطلق عليه (بالمنهج اللغوي الاجتماعي) ، لأن اللغة لا تستعمل في فراغ ، بل أن المفردات والتراكيب اللغوية وما تؤديه من وظائف معنوية ، لا تكون بمعزل عن السياق اللغوي.(خرما،١٩٧٨: ١٢١)

لقد اتجه تعليم اللغة نحو الوظيفية والنفعية والاجتماعية، اذ لافائدة من تعلم أي مادة اذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للناشيء في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه ، فما دامت اللغة وسيلة اتصال بين الافراد والجماعات فان لها وظيفة تؤديها في تسهيل عمليات الاتصال ونقل التفكير والتعبير عن النفس. (عوض،٢٠٠٠: ٧٦)

لقد قدم هاليداي تفسيرا جيدًا لمعنى الوظيفية حيث اعتبر أن للغة عددا من الوظائف:

١ -إن اللغة أداة ؛ بحيث تنفذ من خلالها عمليات كثيرة كالإخبار أو الإقرار أو التساؤل.

٢ - الطبيعة التنظيمية ؛ بحيث تتحكم اللغة في الحدث . فالموافقة على الحدث أو تشريع القوانين من مظاهر ذلك التنظيم.

٣ -التمثيل ، ويظهر في الحديث الإخباري أو التقريري.

٤ -التفاعلية ، فاللغة تخدم قضية التفاعل بين بني البشر ، وتفتح آفاق التعاون والتفاهم.

٥ -الوظيفة الشخصية ؛ حيث يعبر الفرد عن أحاسيسه ومشاعره.

٦ -الوظيفة التخيلية ؛ حيث يستخدم الإنسان اللغة للتعبير عما يجول بخياله مستخدما الحكاية أو القصة أو الشعر. (نصيرات ٢٠٠٦ م : ٢٥)

لقد ترتب على هذا المنحى الوظيفي إعطاء أهمية لقدرة الفرد على التعبير عن نفسه بوضوح ودقة وقدرته على استيعاب فكر الآخر فضلا عن إصدار الحكم الدقيق على ما يقوله.

وهذا الوعي لوظيفة اللغة كان من الضرورة انعكاسه على مناهج تعليم اللغة اذ لابد ان يتجه المنهج اللغوي في تقديم المفردات مثلا الى المفردات المهمة في حياة المتعلم، والى المفردات الأكثر شيوعا في الحياة اليومية.(يونس وآخران،١٩٨٧: ٥٤)

إن الهدف من تعلم اللغة وظيفيًا تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم ، 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 . وهذه الوظائف هي فهم اللغة المكتوبة (القراءة) ، وفهم اللغة المسموعة ، والتحدث والتكلم بطلاقة ، والكتابة بدقة معبرًا عن الأفكار .

(عبده ، ١٩٧٩ م : ٩)

ولكي يتضح المعنى السابق في الذهن يسوق (عبده ١٩٧٩ م) مثالا بين معلّمين أحدهما يدرس (لن) لغير غاية وظيفية ، والآخر يدرسها لغاية وظيفية:

١-الأول يهتم ب(لن) كأداة نصب ، والثاني يهتم بها كأداة نفي في المستقبل وإن كان لا يهمل أنها تنصب الفعل المضارع.

٢ -الأول يهتم بإعرابها وإعراب الفعل المضارع بعدها ، والثاني يهتم بتركيب الجملة في أسلوب النفي الذي تستعمل فيه لن.

ويعقب على هذا ويقول :إن المعلم الأول يتخرج على يديه طلاب يصلون إلى الجامعة وهم يخطئون في تركيب النفي في المستقبل فيقولون : (سوف لا أفعل كذا) أو (سوف لن أفعل كذا بدلا من (لن أفعل كذا) ، وإن ما ذكره مشاهد في مدارسنا بل في كلياتنا ، وهذا يعكس عدم الاهتمام بالوظيفية في تعليم اللغات. (عبده، ١٩٧٩ م : ١١)

ويقصد بتعليم اللغة وظيفيًا أي أن لها وظائف تؤديها كونها وسيلة الاتصال بين الأفراد والحفاظ على تراثهم ، إذ لا فائدة من تعلم أية مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للناشئ في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه . وما دامت اللغة وسيلة الاتصال بين الأفراد والجماعات ،فإن لها وظيفة تؤديها في تسهيل عمليات الاتصال ، ونقل الفكر، والتعبير عن النفس .(عوض،٢٠٠٠م: ٧٦)

كما أن التعليم الصحيح لأية لغة هو التعليم الوظيفي ، ولا يمكن أن يثمر تعليم اللغة العربية بحسب هذا المبدأ ما لم يتجه المنهج والمعلم إلى تحقيق الغايات الأربع وهي : فهم المسموع ،وفهم المقروء ، ثم التحدث والكتابة ، وإن أي نشاط لغوي لا يتعلق بمهارات اللغة الأساسية أو غايات تعلمها الأربع هو نشاط زائد قد يصرف المتعلمين عن اللغة ، أو يسبب لهم كرهًا ونفورا منها.

(الدليمي والدليمي ، ٢٠٠٤ م : ١٩).

ويتميز المنهج الوظيفي في تدريس اللغة بتركيزه على الاستعمال اللغوي في التحدث والكتابة ، فيعرف المتعلم كيف يستعمل اللغة مع كل المحيطين به ، وكيف يوظف اللغة في الحياة الاجتماعية . ويرتبط المنهج الوظيفي بمساعدة المتعلم على ممارسة أهم الوظائف التي تؤديها اللغة، وتتمثل في وظيفة اللغة في التعامل مع البيئة لإحداث ظرف أو وضع معين كالأوامر ،وعبارات الرجاء وغيرها ،

ووظيفتها في العمل على تنظيم الأحداث ، ووظيفتها في المحافظة على العلاقات الاجتماعية وتشمل :

أساليب الخطاب واستخدام اللهجات أو اللغات الفنية الخاصة بفئة معينة أو الأشكال الرسمية وغير الرسمية من اللغة ، والوظيفة الإعلامية أو الإخبارية ، ووظيفة اللغة في التعبير عن الانفعالات الشخصية والتعبير عن الأمور الخيالية ، والوظيفة التربوية التعليمية للغة.

(عوض ، ٢٠٠٠م : ٧٨)

ويعد المدخل الوظيفي من المداخل التي يظهر فيها المعلم والمتعلم في موقف إيجابي، يتم فيه طرح مشكلة أو قضية أو موضوع، ويتم بعده تبادل الآراء للوصول إلى تعلم فاعل ضمن بيئة مناسبة تعمل على خلق الدافعية عند المتعلمين للتعلم والحصول على المعرفة، من خلال المشاركة الفعلية دون انتظار تقديمها جاهزة من قبل المعلم.

فالمنهج الوظيفي بهذه الصفة يساعد المتعلم على ممارسة وظائف كثيرة ديناميكية وبخاصة في الوظيفة التربوية التعليمية للغة،إذ تجعل المتعلم نشطًا وفاعلا ، وهذا ما ترمي إليه التربية الحديثة.

ويتم تدريس اللغة وظيفيًا عن طريق ربط دروس اللغة العربية جميعها بالحياة ، وربطها بموضوعات تتلاءم مع النمو العقلي والفكري لمتعلمها ، وبهذا يرتبط نمو المتعلم اللغوي بأدوار

نموه المختلفة من ناحية وباحتياجاته ليتفاعل مع بيئته من ناحية أخرى.

(عوض ،٢٠٠٠م:٨٠)

ويتخذ المنهج الوظيفي آليات إجرائية في التدريس تتعلق بكل من المعلم والطالب:

١-المعلم : لابد أن يعمل المعلم جهده للمزج بين فروع اللغة وفنونها حتى يستقر في ذهن الطالب أن هذه هي اللغة ويجب أن يعود على الطالب الربط والتكامل بين فنون اللغة.

-عند عرض الأفكار الفلسفية و النظريات المتضمنة للقواعد الأساسية ينبغي عرضها بطريقة مبسطة تثير الانتباه وتحفز إلى التعلم وتؤدي إلى مشاركة الطلبة مشاركة إيجابية تؤدي بهم إلى اكتساب عادات واتجاهات ومهارات عقلية مثل الحدس والتفكر الاستقرائي.

-أن يتيقن أن اللغة هي الأداة المستخدمة في التعليم، ولا يمكن اكتسابها بالدرس النظري وحده بل يحتاج إلى الممارسة العملية والاحتكاك ومداومة الاستماع والاستخدام حتى تتحول إلى ملكة وعادة يقوم بممارستها الفرد وقد تأصلت في تعبيره وقراءاته وكتابته إذ ليس المهم ممارستها فقط بل الأهم ممارستها بطريقة صحيحة.

٢ – الطالب: يعد المتلقي الأول للرسالة اللغوية لهذا ينبغي أن تتاح له فرص كثيرة في الكلام والكتابة فالكتابة صورة اللفظ ومرحلة ثانية للفكر، وفي هذين الثنائيتين يتعلم كيف يستخدم القاعدة وعندئذ يشعر بحاجة إلى معرفتها ويبذل جهده في تعلمها ويحس بقيمتها في حياته.
(السليطي،٢٠٠٢م: ٦٣-١٢٠)

إن المدخل الوظيفي بحكم ميزاته يمكن أن يوصف بأنه مدخل ديمقراطي لأنه نابع من التشاور بين المعلم والمتعلمين بغية توضيح الأهداف التربوية ووضع الأساليب اللازمة لتحقيقها، كما ويمكن وصفه بالمدخل الإنساني اذ يضع المتعلم في مركز اهتماماته، ويحاول ان يلبي احتياجاته ويطور من وضعه التعلمي، كما انه مدخل غير شمولي تمييزي بمعنى انه يحاول ان يستجيب لكل فرد على حدة بان يبحث له عن أساليب تعليمية ملائمة لقدراته الذاتية ، فضلا عن إمكانية وصفه بالمدخل المنفتح لأنه يضع في اعتباره كل مكونات الفعل التربوي من متعلمين ومعلمين وأداة التبليغ والوضع والمؤسسة والسياق الاجتماعي الثقافي ....الخ.

المبحث الثاني– المدخل المهاري :

لقد حظي مفهوم المهارة بتعريفات عديدة، حيث إن المتأمل في هذه التعريفات يجد بعضها متطابقة والأخرى متباينة، ولكنها تقريبا متفقة في خصائصها، ويعلل (الزهراني ١٤٢٧هـ) ذلك بقوله :ومن هنا فقد جاءت بعض التعريفات متطابقة، واختلف بعضها وفقًا للمدرسة الفكرية،أو الاتجاه، أو المجال الذي تعالج فيه.(الزهراني، ١٤٢٧هـ: ٢٥)

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.(يونس والناقة، ١٩٧٧: ٣٤)،ويرى(طعيمة ١٤١٩ هـ) أن إطلاق لفظ مهارة يعني ما يأتي:

١-أن الأداء حركي معقد إلى حد ما.

٢-أن شكلا من أشكال التعلم قد حدث.

٣ -أن أداء هذا العمل يتم باليسر والسهولة إلى حد ما.

٤ -أن الحركات الغريبة التي كانت دخيلة على الأداء في أوله قلت إن لم يكن اختفت.

٥ -أن الأخطاء في أداء هذا العمل بدأت تتناقص.

٦ -أن الأداء يصحبه قدرة على إدراك العلاقات الجديدة.

٧ -أن القدرة على التطبيق تنمو بقوة وبدقة متزايدة.

٨ -أن الأداء يأخذ طريقه بسرعة مضطردة.

٩ -أن الأداء مصحوب بالثقة في النفس والرضا عن العمل عادة.

١٠ - أن الأداء العملي يستند خلفه تصور واضح في الذهن بطبيعة العمل وإجراءاته ونتائجه.

(طعيمة، ١٤١٩ هـ: ٤٨)

ان المهارات اللغوية تتكامل وتتداخل مع بعضها في استخدام اللغة استخداما طبيعيا، ومن ثم يتعين ان تنطوي كل مهمة من مهمات تعليم اللغة في قاعات الدرس على اكثر من مهارة واحدة ،فالمواقف اللغوية التي تستخدمها تصبح فيها مختلف المهارات كالنسيج الواحد المتداخل الخيوط.(شعبان،١٩٩٥: ٩٦)

كما ان فنون اللغة يجب ان تتكامل داخل المناهج، اذ ان الاستخدام الهادف لهذه المهارات اللغوية يمكن ان يزود المتعلم بمخرجات فعالة في التعليم اللغوي.(Lapp and Flood, 1986,p;34)

وتعد المهارات من جوانب التعلم المهمة لكل من المعلم والمتعلم، وهي مطلب أساسي من مطالب تعليم اللغة العربية، حيث أكد أحد التربويين أن لتحديد المهارات اللغوية أهمية قصوى إذ يتوقع أن تساعد في كل من:

١-صياغة أهداف تعليم اللغة العربية بصورة أكثر إجرائية، وأدق صياغة، وأوضح سلوكا.

٢ -تحديد الوزن النسبي المناسب لكل هدف من أهداف تعليم اللغة العربية في ضوء المهارات التي يتصدى لتنميتها.

٣-اختيار المحتوى المناسب وإعداد المواد التعليمية الجيدة اللازمة لكل فن من فنون اللغة.

٤-اختيار أساليب التدريس المناسبة وابتكار استراتيجيات تربوية جديدة تخدم مهارات تعليم اللغة العربية.

٥ -اختيار أساليب التقويم المناسبة وإعداد الاختبارات اللازمة لقياس مدى اكتساب الطلاب لكل مهارة من مهارات تعليم اللغة العربية.

٦ -تصنيف الطلاب على أسس علمية وفي ضوء معايير دقيقة تستند إلى تصوير سليم للمهارات اللغوية المناسبة لكل سنة دراسية، وهذا يساعد في أمرين:

أ-وضع الكتاب المدرسي للطلاب، وصياغته في صورة ملائمة لنضجهم، وهذا يساعدهم على تقبله والإفادة منه.

ب-أن يعرف المعلم من أين يبدأ مع طلابه وأين يقف، فأمامه مستوى لغوي لهذا الهدف أو ذاك،

ويعرف أن الطالب الذي أمامه قد أنهى سنة دراسية معينة، وهو بهذا قد اكتسب مهارات لغوية معينة، ويجب أن يبدأ في تعزيزها، وإضافة ما حدده أمامه لهذه السنة من مهارات .
(الخليفة، ١٤٢٥ هـ: ٩٧)

ومما يساعد على تكوين المهارة اللغوية الممارسة والتكرار وهذا ما نجده في تراثنا اللغوي، فقد اكد ابن خلدون على أهمية التكرار في تكوين الملكات، اذ يرى ان اللغات كلها ملكات شبيهة بالصفات وهذه الملكات لا تحصل الا بتكرار الأفعال لان الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فيكون ملكة أي صفة راسخة.(ابن خلدون،١٩٨٤: ٧٣١)

ويرى(يونس، ١٩٨٤)، ان منهج اللغة العربية يكون اكثر فاعلية اذا تناول مهارات اللغة كلها على انها وسيلة لغاية مهمة وهي الاتصال، ومن ثم فان التركيز على القراءة والكتابة في التعليم دون الاهتمام بالاستماع والتحدث لامسوغ له، لا عمليا ولا واقعيا، ولا بد للمنهج الحديث ان ينظر بتوازن الى المهارات اللغوية، ولا يسمح لمهارة ان تنمو على حساب اخرى، بل يوجه عنايته الى المهارات جميعا بشكل متكامل ومتآزر، فالتكامل يساعد على تنمية سلوك التلميذ نموا متوازيا من جوانبه المختلفة الفكرية والوجدانية والادائية.(يونس،١٩٨٤: ٣٧)

ومن الكلام المتقدم يمكننا ان نلمح اشارة واضحة وقوية الى مدى الارتباط بين مدخل التكامل في تدريس اللغة ومدخل المهارات، اذ انهما يمثلان اتجاهين بسمات مميزة لكل منهما عن الاخر، لكن مع تداخل في التصور ، فاحدى صور التكامل تتحقق في التكامل بين فنون اللغة على المستوى النظري ،مع ان الاطروحات البحثية الاجرائية لهذا المدخل– مدخل المهارات – لم يتعامل – الا فيما ندر – مع هذه المهارات تكامليا، بل كان التناول بصورة منفردة لكل مهارة وفق الاتجاه السائد لهذا المدخل.

أن الهدف من تدريس اللغة العربية وفق مدخل المهارات اللغوية لطلاب الكليات هو تنمية مهارات الاتصال اللغوي من استماع وكلام وقراءة وكتابة، فإن القدرة على الاتصال اللغوي موجود عند كل الناس، ولكن قليل منهم من يتقن هذا الاتصال على الوجه الأكمل من مراعاة للقواعد اللغوية والأدائية المنطوقة والمكتوبة؛ لذا فإن المهارات اللغوية لازمة لكل إنسان لاسيما من يقومون بمهنة التدريس في مراحل التعليم المختلفة .(عليان ، ١٤٢١ هـ : ٣)

وبصورة عامة فقد دعت كثير من الكتب والدراسات إلى العناية بتحديد المهارات اللغوية،وإكسابها الطلبة ، والاهتمام بالجوانب التطبيقية في اللغة وتوظيفها في الحياة، حيث أوصت أساتذة اللغة العربية

في الجامعات إلى العناية بالمهارات اللغوية، والعمل على تنميتها، وإكسابها الطلبة من خلال مواقف تطبيقية تعنى بالجوانب الوظيفية، التي تسهم في إتقان اللغة وإنتاجها.

المبحث الثالث– المدخل الاتصالي:

وظيفة الاتصال احدى اهم وظائف اللغة ذات الطابع الاجتماعي فهي تمثل علاقة اللغة بالمجتمع وعلاقة الفرد بالمجتمع من خلال اللغة فاللغة هي اداة المرء في الاتصال بافراد المجتمع فعن طريق الاستماع والتحدث يستطيع ان يتصل بافراد هذه المجموعة ليقضي حاجاته اليومية ويعرف ما لديهم من افكار ومعلومات واراء، ويشارك في توجيه نشاطهم وعن طريق القراءة والكتابة يستطيع ان يخرج عن حدود الجماعة الصغيرة ويتصل بالمجتمع الكبير ليحقق مطالبه ويطلع على ما يجري فيه من أحداث وتطورات ويكتسب خبرات أوسع ومعلومات أكثر. (عوض،٢٠٠٠: ٦٥)

يطلق مصطلح الاتصال حين يحدد مستعمل اللغة موقفاً يتطلب منه نقل معلومات معينة لتحقيق التقارب المعرفي Convergence of Knowledge بين الأفراد، ومن ثم يمكن أن يتغير هذا الموقف بشكل أو بآخر. وهذا الإجراء أو هذه العملية تتطلب التفاوض أو تبادل وجهات النظر حول المعاني خلال التفاعل بين الأفراد. وأطلق على هذا الشكل من التفاوض لفظ الخطاب Discourseهذا المصطلح يشير إلى التفاعل الذي يجب أن يأخذ مكانه لتأكيد قيمة المعنى لما ينطق به المتحدث، وللتحقق من فعاليته كمؤشر لنية المتحدث أو قصده.(Riley, 1985, p. 7)

والاتصال هو العملية التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعاً بينهما، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات ولها اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه، ويؤثر فيها مما يخضعها للملاحظة، والبحث، والتجريب والدراسة العملية بوجه عام.(طعيمة،١٩٨٨: ٢٥)

والتعريف المعجمي للاتصال الخاص باللغة يركز على كونه تبليغ رسالة شفوية او خطية او معلومات او آراء عن طريق الكلام المنطوق او المكتوب.(بعلبكي،١٩٧٥: ٢٢٤)

وواضح ان اللغة أساسية في إتمام عملية الاتصال التي لا تتم بين المرسل والمستقبل الا عن طريق الرسالة والرسالة هنا هي الوسيلة في عملية الاتصال ، وبمعنى اوضح هي اللغة، فاللغة اذن هي وسيلة الاتصال الأساسية(عوض،٢٠٠٠: ٦٦).

فعندما يتصل الإنسان بغيره اتصالا لغويا بغية التعبير عن الذات ونقل المشاعر والأحاسيس فهو إما أن يكون متحدثا، وإما أن يكون مستمعا، وإما أن يكون كاتبا، وإما أن يكون قارئا ، وفي كل الحالات يمر الإنسان بعمليات عقلية مضمونها ومادتها اللغة .

وعملية التواصل اللغوي تتم عادة عن طريق التفاعل المتبادل بين طرفين (مرسل) و(مستقبل) وبينهما رسالة لغوية (مكتوبة) أو (منطوقة) تسير في قناة تواصل لتؤدي إلى إشباع حاجات التواصل اللغوي، كالتعبير، أو الإفهام، أو الإقناع، أو التأثير ، باستخدام قدر من الكفاءة اللغوية لدى كل من المتحدث أو المستمع، أو الكاتب، أو القارئ عن طريق استخدام مهارة لغوية أو أكثر، وفي إطار مجال من مجالات التواصل اللغوي (المكتوب) أو (المنطوق).

ولذا يشير مصطلح (التواصل اللغوي) الى الأشكال اللغوية التي تنتقل خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال ، وهذا التواصل يتحقق من خلال ثلاثة عناصر: هي موقف التواصل كالظرف او السياق الذي يتم فيه التواصل كإحدى الحصص المدرسية مثلا، وحدث التواصل، وهو احد عناصر الموقف كالتمهيد للحصة مثلا،اما فعل التواصل فيشمل مجموعة الجمل والعبارات التي تمثل محتوى الرسالة اللغوية وتمثل جوهر عملية التواصل.(خرما،وآخر،١٩٨٨: ٤٥-٤٦)

ويرجع هووات A. P. Howatt الدعوة إلى تعليم اللغات من منظور اتصالي إلى القرن السابع عشر حين كتب جون لوك عن تعلم اللغة قائلاً : يتعلم الناس اللغة من أجل التعامل مع المجتمع، وتحقيق الاتصال (وهنا ذكر جون لوك كلمة الاتصال نفسها) بين الأفكار في الحياة العادية بدون تخطيط، أو تنظيم مقصود مسبق في استخدامهم للغة. ومن أجل هذا السبب فإن الأسلوب الحقيقي أو الأصلي لتعلم اللغة، فإنما يتم بالمحادثة وهذا وحده أدعى لتحقيق تعلم سريع معجل و مناسب وطبيعي.(Howatt, A. P. R., 1974, p. 193)

إن من ينعم النظر في تراثنا العربي يجد أن تعليم اللغة في ضوء مدخل الاتصال اللغوي كان قريناً بنشأة اللغة وتداولها بين العرب، ثم المسلمين بعد ذلك، ويرى ذلك في القرآن الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من عزيز حميد، فنجد في القرآن قوله تعالى بعد أعوذ بالله من الشيطان الرجيم : "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير".(الحجرات :١٣)

نجد في الآية الكريمة نوع من التفاعل يقتضى المشاركة والاتصال، والفهم والإفهام، ولن يتم التعارف والتفاهم من غير لغة.

وفى قوله تعالى:"وإذ أخذ الله ميثاق الذين أوتوا الكتاب لتبيننه للناس ولا تكتمونه".

(آل عمران: ١٨٧)،فإن الفعل (تبيننه) يقتضي الفهم والإفهام بمعنى أن هناك نوع من التفاعل وهذا هو جوهر الاتصال ، كذلك لا يكون بيان من غير لغة، فلابد من استخدام اللغة في ذلك.

وهناك من المفكرين من يعتبر تعليم اللغة اتصالياً هو مدخل اتصالي، وهناك من يعتبره مداخل اتصالية، وهناك من يعتبره طريقة اتصالية، بل هناك من يعتبره طرقاً اتصالية، وأخيراً هناك من يعتبره نظرية تواصلية .

وأيا ما كان الاسم الذي يطلق على هذا الأسلوب، فإن له فلسفة عامة يجعلها كريستال في دائرة معارف اللغة قائلاً : إن المدخل الاتصالي هو ذلك المدخل الذي يركز في تعليم اللغة على اللغة ذاتها ووظائفها، وكذلك الكفاية الاتصالية، وليس على البُنى أو المباني النحوية . (Crystal, D., 1989, p. 417)

إن الاهتمام في تدريس اللغة عبر مدخل التواصل اللغوي لاقى رواجا كبير في كثير من النظم التربوية وحظي باهتمام ملموس من مراكز تطوير المناهج والمتخصصين في تعليم اللغات في العالم وذلك لأهميته في تمكين المتعلمين من الكفاية التواصلية والتي تعد من أهم أهداف تعليم اللغة.

إن الكفاية التواصلية تعني أن الفرد يعرف بدقة متى يتكلم ، ومتى لا ينبغي أن يتكلم، وماذايتكلم حوله ، ومع من ، ومتى ، وأين ، وبأي طريقة كان أسلوب الحديث . (Stern, H. H., 1983,) p. 229

بينما يرى روبين Robin أن مصطلح الكفاية الاتصالية على مستوى الجامعة يشير إلى قدرة الطالب، وكذلك المعلم على بث واستقبال رسالة مناسبة للموقف والظروف المحيطة، وفعالة في تحقيق الهدف المنشود.(Elbashbishy, 1987, p. 17) ، فالكفاية الاتصالية إذن ليست مجرد القدرة على استيعاب نظام اللغة، أو حتى استخدامه بشكل مطلق، بل إنها عملية فردية اجتماعية معاً، فردية حين تتعلق بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة المواقف، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال .

وجدير بالإشارة انه عند تدريس اللغة كأداة اتصال فلا بد ان يكون من بين الأهداف الاهتمام بكفاية الاتصال، والاتصال في حد ذاته مهارة شديدة التعقيد حيث تتضمن أكثر من مجرد إتقان

تراكيب لغوية فينبغي مراعاة ان يكون المنطوق ملائما لمستويات عدة منها هدف المتحدث والعلاقة بين المتحدث والمتلقي والموقف والموضوع والسياق اللغوي.(شحاتة وآخرون ،١٩٩٠: ٢٩)

إن تعليم اللغة من خلال مدخل التواصل اللغوي أدى إلى حدوث جودة في تعلم المهارات اللغوية وتنميتها ، ولأن التواصل أدى إلى زيادة وتأكيد الممارسة والخبرة اللغوية، فبجانب الوصول إلى المعنى والمفردة الصحيحة والقواعد السليمة زادت القدرة على التخاطب والتفاعل بين المتعلمين داخل الفصل وخارجه،فهو يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع وهي الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث وتنميتها لديهم وتمكينهم من مهارات الاتصال واستخدام القواعد اللغوية ـ والمقصود بالقواعد اللغوية هنا بالطبع ليس فقط النحو، مع أهميته في الأداء اللغوي ولكن المقصود بذلك نظام اللغة بشكل عام، أو مختلف أنظمتها صوتية، وصرفية، ونحوية ومفرداتية ودلالية ـ من اجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف معينة، يتم فيها التدريب على مهارات اللغة مع التأكيد على تكاملها خلال عملية التدريس، وهذه المهارات اللغوية المطلوب إكسابها للدارسين في برنامج يستند إلى المدخل الاتصالي سوف تختلف بالضرورة عن تلك التي يطلب إكسابها للدارسين في برنامج يستند إلى مدخل آخر.

والمنحى الاتصالي في تدريس اللغة العربية يقف على النقيض من مداخل التدريس التي ترى اللغة مجرد قواعد جافة ، أو تعدها مجموعة من العادات السلوكية إذا ينظر إليها بمنظور اجتماعي يركز على صفة اللغة في المجتمع ، فالاتصال اللغوي في الموقف التعليمي تفاعل بين المعلم والمتعلم،أو مجموعة المتعلمين،أو بين المتعلمين بعضهم البعض بهدف المشاركة في خبرة يترتب عليها تعديل في سلوك المتعلمين، من خلال اختيار المفردات ذات الصلة الوثيقة بمواقف الاتصال، مما يساعد الدارس على أداء الوظائف اللغوية المطلوبة في الموقف الاتصالي، ولا ينبغي في مثل هذا الموقف الاعتماد على القواميس في انتقاء هذه المفردات، وعلى حد قول ساطع الحصري :إن مثل الذين يتفاخرون بكثرة الكلمات المسطورة في القواميس بدون أن يلاحظوا حيوية تلك الكلمات، وفائدتها كمثل من يتفاخر بسعة بلده، بدون أن يميز بين مساكنها ومدافنها .(الحصري، ١٩٨٥: ٧٣)

ومما سبق يمكن القول ان مدخل الاتصال يمكن أن يكون مدخلا فعالاً في تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية في أية مرحلة تعليمية ، اذ يقدم الكثير من المهام الفاعلة ومنها:

- المشاركة الإيجابية للمتعلمين في عملية التعليم في مناخ ديمقراطي حر.
- إثارة حوافز المتعلم وتلبية حاجاته واهتماماته.
- تيسير توظيف ا لمتعلم لما تعلمه في مواقف الحياة.
- تزويد المتعلم بمهارات التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر.

ولذا فهو من أنسب المداخل لتمكين المتعلمين من المهارات اللغوية الأربع : الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

المبحث الرابع– المدخل التكاملي:

تتعرض المجتمعات الإنسانية وهي تلج القرن الحادي والعشرين الى تغيرات سريعة أصابت نظم الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والثقافية والعلمية والتكنولوجية وغيرها من النظم، وأمام هذه التحولات الهائلة كان لابد من وجود استجابات متبادلة بين هذه النظم للإفادة منها لصالح ترقية الحياة والنهوض بها.

وتشكل استجابة النظام التربوي الأهمية المركزية بين هذه الاستجابات لان التربية تمثل المدخل الشمولي الذي ينهض بالنظم الأخر داخل الكيان الاجتماعي ، وحتى تكون التربية معاصرة وقادرة على التعامل مع هذه التحولات لابد من جعلها مسالة تكنولوجية بتنظيمها ومدخلاتها وصياغتها وأهدافها وطرائقها حتى تكون ادة قادرة على اداء وظيفتها في هذا العالم المتغير ولم يعد في وسع المؤسسات التربوية الا ان تستجيب لهذه التغيرات والتحولات وأصبحت الحاجة ماسة الى تطوير طرق تعليم الطلبة والبحث عن أساليب تستند الى الاتجاهات التربوية الحديثة بعيدا عن الأساليب التقليدية– التي قدمت ولازالت تقدم المعرفة كموضوعات منفصلة– ومن هذه الأساليب المطروحة المنحى التكاملي في التدريس وتنظيم المادة التعليمية في الكتاب المدرسي(الطيطي وأبو شريخ.٢٠٠٧:)، وغيره من وسائل تنظيم الخبرات التعليمية التي تقدم للطلبة من خلال المواقف التعليمية المتنوعة.

إن منهج الفصل في الاختصاصات في المواد الدراسية يؤدي إلى تشويه إدراك السياق الشمولي للمعرفة، وبالتالي تضعف القدرة على رؤية الأفكار بعلاقاتها وتداخلاتها وإطارها الواسع، الأمر الذي يوهن ديناميكية تولّد المعنى، وأحد تمظهرات هذا الضعف هو انحسار الثقافة كمعرفة تُدمج في الحياة اليومية للفرد والمجتمع لمواجهة احتماليات الحياة بأبعادها المختلفة: الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، النفسية.

إن طرح المعرفة منفصلة ومُفتتة ومتخصصة في المنهاج المدرسي، يعود إلى الرؤيا المعرفية التي سادت في القرن السابع عشر، والتي تأسست على فصل الذات عن الواقع، حيث كانت تنظر إلى الواقع كوجود موضوعي يتم اكتشافه بالتجربة العلمية وبالقوانين الرياضية وبالطريقة الديكارتية– التحليلية، ولقد تطورت هذه الرؤيا الانفصالية في القرن التاسع عشر، حيث طُرحت أفكار لتصنيف المناهج من قبل كثيرين أمثال أندريه أمبير، وهوبرت سبنسر، وأوغست كونت، التي على أساسها تمت "مفصلة" المناهج بعضها عن بعض على نحو خطي.

وفي القرن العشرين، ترسَّخت الانفصالية، وتعمقت التخصصية المعرفية، وانعكس ذلك على المنهاج الدراسي.

لقد فرضت التطورات السريعة التي تحدث في عالم اليوم على مسؤولي التربية والتعليم في الكثير من بلدان العالم النظر في برامج وخطط التعليم بما يتلاءم مع تلك التطورات والتغييرات. وتعتبر المناهج الدراسية القلب النابض للمسيرات التعليمية في أي بلد ومن ثم فإنها أصبحت أكثر عرضة من غيرها للتغييرات والتحسينات. وقد كثرت الآراء والأفكار المطروحة لتحسين المناهج وتطويرها بشكل يساعد طلاب اليوم على مواكبة التطورات الحاصلة، وإكسابهم المعارف والمهارات والخبرات اللازمة، لأن يصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم وفي حياتهم الخاصة.

ومن ضمن تلك الأفكار والتحسينات التي تم طرحها وتنفيذها فكرة المناهج التكاملية. وفكرة تكامل المناهج ليست من الأفكار الجديدة بالكلية ولكن التطورات الأخيرة وكثرة الشكاوى من تجزئة المعرفة والانفصال بين ما يتم تدريسه في المدارس، وما يحدث في الواقع، وغيرها من العوامل التي أدت إلى بروزها كأحد الاتجاهات الحديثة في المناهج التي قد تعين في تجاوز العديد من المشاكل التي تواجهها الطرق الأخرى في بناء وتصميم المناهج. (المعيقل،٢٠٠١: ٤٣)

ان التحديات التي يواجهها المتعلم اليوم تتطلب استجابات متكاملة وهذا يعني ان الحاجة تتطلب النظر الى القضايا والمشكلات نظرة متكاملة، وتستند الدعوة للأخذ بالمنهج التكاملي الى دعائم قوية منها ان وضع الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة صار امرأ غير مرغوب في عصر تداخلت فيه آفاق الثقافة العامة وأصبح من المستحيل عزل أي فرع من فروع العلم عن النظام الكلي للمعرفة العلمية فالتكامل يعين المتعلم على تبين العلاقات المتداخلة بين العلوم المتعددة ويؤكد على وحدة المعرفة، كما ويلبي التكامل في المناهج خصائص المتعلمين وحاجاتهم من خلال حاجتهم لاكتشاف الخبرات المتنوعة وقدرة المتعلم على التدرج من مفاهيم بسيطة الى مفاهيم

مركبة مع مراعاة فروقهم الفردية،والمتعلم يدرس المناهج المتكاملة ويتقبلها بايجابية ويؤيد ذلك الفيلسوف (هوايتهد) اذ يقول: "ان نتيجة تدريس أجزاء صغيرة من عدد كبير من المواد الدراسية، هي تقبلنا السلبي لأفكار غير متصل بعضها مع البعض الآخر،فلنجعل الأفكار الرئيسة التي ندخلها في تربية المتعلم قليلة ومهمة ولنربطهما سويا قدر الإمكان"،ومن اهم الدعائم التي يستند عليها للأخذ بالتكامل منهجا هو ان الكون يمثل بذاته كلا متكاملا والعلم لم يعد كذلك واحدا بمادته ومحتواه،فكثير من العلماء يؤكدون ان العلم طريقة للبحث والنشاط أكثر من هيكل محدد من المعرفة، وهذا يوجب تدريس العلم متكاملا،وهذه الدعوة للأخذ بالمنهج التكاملي والتكامل أسلوبا للتعلم أكدتها معظم الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي اهتمت بمدخل التكامل.(نشوان،١٩٩٤: ٢٥)،(الشربيني والطناوي،٢٠٠١: ٢١٣)،(ابراهيم،٢٠٠٢: ٢١٤-٢١٥)

والتكامل هو سمة كل الظواهر التي تحيط بالإنسان في هذه الحياة ، ويقصد بالتكامل هنا التأزر والتعاون الذي يجب أن يكون موجوداً بين عناصر ومكونات كل ظاهرة حتى تستطيع أن تقوم بوظيفتها ودورها على خير وجه إذ أن التفكك وعدم التعاون بين عناصر أي ظاهرة طبيعية أو غير طبيعية إنما يؤدي بالضرورة إلى عجزها عن أداء وظيفتها في الحياة ،ومن الملاحظ أن الإنسان باعتباره محور هذا الكون يعتبر عاملاً مشتركاً بين كل الظواهر التي توجد فيه ،بل يمثل عنصراً فعالاً فيها ،لأنه يستطيع أن يؤثر ويتأثر بالعناصر المكونة لها ، وعلى ذلك فإن درجة تكامل الإنسان إنما تتأثر إلى حد كبير بمدى علاقته بكل الظواهر التي تحيط به. (مبارك،١٩٩١: ١٣)

ويستند مفهوم التكامل الى سيكولوجية الجشتالت، وقد عني بكلمة الجشتالت الشكل او النمط وتسمى بالنظرية الشكلية والفرضية التي تقوم عليها هذه النظرية" ان الفرد يلجا الى تنظيم مدركاته على صورة أشكال وعلاقات تمكنه من فهم العالم من حوله ، والمبدا الذي تركز عليه سيكولوجية الجشتالت هو مبدأ الكليات والذي يتضمن ان إدراكنا للأشياء هي ادراكات كلية ثم تصبح تفصيلية جزئية وهذا يفسر مبدأ النمو من الكل الى الجزء، حيث يميل الفرد الى تنظيم الأشياء وترتيبها حتى يسهل فهمها لان بقاءها بشكل غير منتظم يجعل الفرد متوترا، وللتخلص من حالة التوتر هذه لابد من تنظيمها بشكل كلي وبالتالي يدركها ثم يتعلمها. (قطامي،١٩٨٩: ٤٥-٤٦)

ويؤكد الجشتالتيون ضرورة المدخل الكلي للتعلم وذلك لان طبيعة الموقف التعليمي الكلي لا تتحدد بمجموع العناصر التي تكونه فحسب، لكن تتحد بالعلاقات التي تقوم بين مختلف الأجزاء

كما ان عناصر الموقف التعليمي يتضح معناها في ضوء علاقتها بعضها مع البعض الآخر وعلاقتها بالكل، فضلا عن ان هدف المتعلم هو العامل الوحيد الذي ينظم عناصر الموقف التعليمي.(عبد الموجود وآخرون،١٩٨١: ٢٥٢-٢٥٣)

ويتضح دور التكامل في هذه النظرية من خلال إعادة تنظيم تفاصيل الموقف -التي يتم ملاحظتها عن طريق التمايز- لكشف العلاقات التي تربطها وتجعل منها سياقا كليا، فالتمايز والتكامل عمليتان متداخلتان يؤديان متعاونين الى نمو السلوك.(جيتس،١٩٥٦: ٤٥-٥٠)

وأفاد مخططو المناهج الدراسية من هذه النظرية عبر طرح الموضوعات الدراسية في المنهج بالطريقة التكاملية الكلية حيث ينظر إليها بشكل متكامل بدلا من تجزئتها بشكل يؤدي الى تفككها ويصعب على المتعلم ربطها جيدا.

ولا يقف الامر عند الجشتالت لتاكيد اهمية التعلم الكلي التكاملي بل هناك نظريات اكدت هذه الاهمية ومنها نظرية اوزوبل الذي اكد بانه يتم تعليم المواد الدراسية منفصلة بدلا من تعليمها متكاملة عبر منهج متعدد المواد،حيث تنمي كل مادة دراسية مجموعة من الخبرات عن طريق استخدام اساليب خاصة من النشاط الاكاديمي،وان لكل مادة بناء فريدا خاصا بها، ولا يتكون هذا البناء لدى المتعلم ، الا اذا تعلمه بطريقة المواد المتكاملة، ويشير اوزوبل الى طبيعة التنظيم بانها طبيعة هرمية متدرجة تكون فيها المفاهيم الاكثر شمولا في القمة، والاكثر تخصصا في القاعدة حيث يبدا التدريس بالعموميات(التي تتضمن معلومات وخبرات لفظية ذات معنى) ثم يتقدم الى الخصوصيات وبالتالي فان ادراك المفاهيم وما بينها من علاقات- والذي يقوم على استراتيجيات معرفية منظمة- يصير هذه المفاهيم والعلاقات المتخللة بينها مفاهيم ذات معنى.(قطامي وقطامي،١٩٩٨: ٢٨٠)

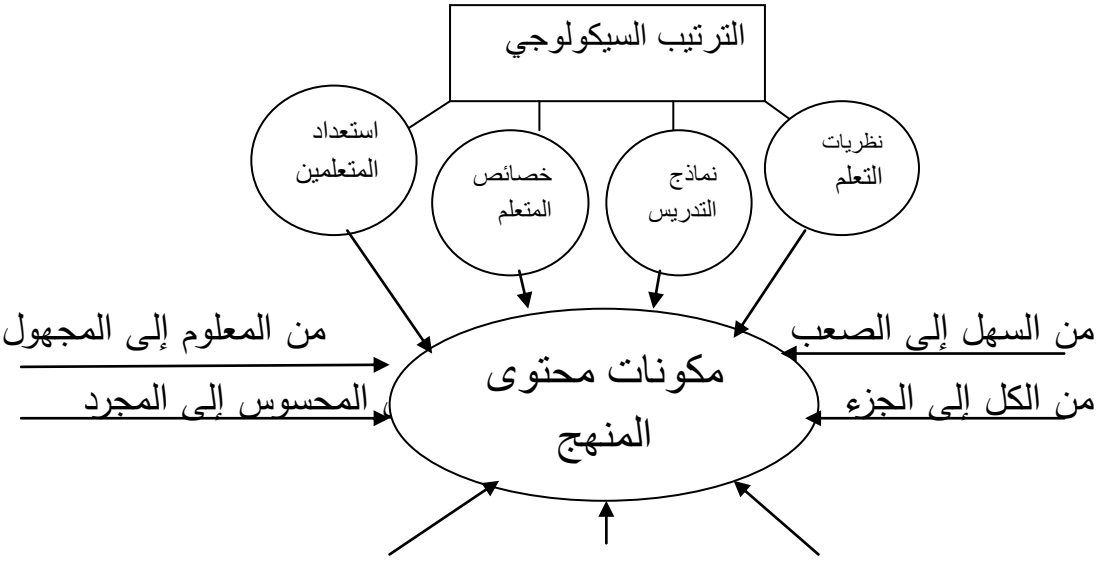
أي ان التعلم وفق نظرية اوزوبل يتحقق من خلال معلومات مرتبة متسلسلة تتكامل مع معلوماتهم السابقة – وهذا هو جوهر التكامل- من خلال افكار مفتاحية رئيسة على شكل منظمات متقدمة خالية من التفاصيل.

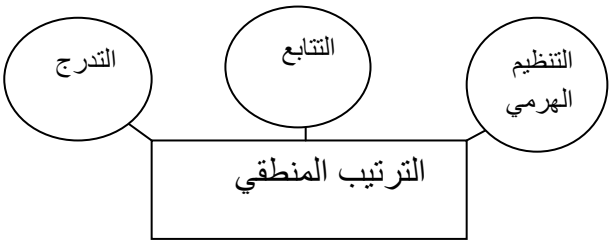
ومن النظريات الأخر نظرية معالجة المعلومات المعرفية والتي تقوم على اساس ان العقل البشري يقوم بمزج الاشياء معا ويحولها من صورة الى مجموعة من الصور تبتعد عن صورتها الاصلية وتظهر على شكل معالجات ذهنية او مخططات وصور قابلة للتخزين، مع وجود نظام لكل انسان، وتركز هذه النظرية على اهمية ادخال المعلومات بشكل هادف على شكل وحدات

متكاملة ذات معنى بحيث يتم ربط التعلم الجديد باالتعلم السابق لكي يسهل استرجاع المعارف المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.(قطامي وعدس،٢٠٠٢: ١٥٢-١٥٥)

ويرى برونر في نظريته ان معظم الناس كليون في طرق استقبال المعلومات او عند بداية دخولهم الى المشكلة، ان الكليين يميلون الى ان يتابعوا بالتركيز (باستخدام الخصائص) بينما يميل الجزئيون الى ان يتابعوا بالمسح(باستخدام الفرضية)، الذي يتطلب إجراء معرفيا أكثر، والإستراتيجية الكلية تعتبر إستراتيجية مثالية، تقلل من التوتر وتزيد من الأداء، ويعتقد برونر أن على المعلمين أن يزودوا تلاميذهم بالمواقف التي تثيرهم ليختبروا بأنفسهم تركيب وبنية الموضوع الدراسي، ويتكون التركيب او البناء من الأفكار الرئيسة الكلية والعلاقات او الموضوعات الدراسية التي تشكل المعلومات الأساسية.(الطيطي وابو شريخ،٢٠٠٧: ٧١-٧٢)

ومما سبق يمكننا ان نستنتج ان النظريات المعرفية تتفق على ان طرائق التعلم المناسبة هي تلك التي تبدا بوحدات او نماذج متكاملة ذات معنى يكتسب المتعلم منها المعارف بمكوناتها المتنوعة مثل الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والمباديء وفقا لترتيب سيكولوجي لمكونات المحتوى تلك وتنظيمها وفقا لمجموعة من المحددات منها خصائص المتعلمين واستعداداتهم فضلا عن نظريات التعلم ونماذج التدريس، وكذلك وفقا لترتيب منطقي للمادة اذ يتم عرض وتقديم مكونات المحتوى اعتمادا على طبيعة المادة الدراسية ومن خلال المعايير المنطقية مثل التنظيم الهرمي والتدرج مع التتابع المستمر المتكامل للمادة الدراسية،وبحيث يتم ترتيب المادة التعليمية من السهل الى الصعب ومن المجهول الى المعلوم ومن الكل الى الجزء ومن المحسوس الى المجرد، ينظر الشكل(١)





(بناء المنهج التكاملي في النظريات المعرفية)

(الطيطي وابو شريخ،٢٠٠٧: ٧٣)

ويمكننا القول ان أسلوب التكامل يمكنه أن يعالج عددا من مشكلات التعلم الفعال ومنها:

١- مشكلة تفتيت المعرفة :

إن أسلوب التكامل الذي ينظر إلى الإنسان على أنه كل متكامل . ويسعى للمحافظة على هذا التكامل . فإنه يقدم المعارف المختلفة إلى التلاميذ فى صورة متكاملة على اعتبار أنها أهم وسائله فى المحافظة على تكامل التلميذ شخصية وسلوكا .

٢- مشكلة عدم مراعاة طبيعة المتعلم :

يركز المنهج المنفصل اهتمامه على المادة الدراسية على اعتبار إنها الوسيلة الوحيدة للمحافظة على تراث الأجداد ونقله إلى الأبناء وذلك من خلال التلاميذ الذى لا يقبل منه غير حفظ هذه المواد واستظهارها بصرف النظر عما إذا كانت هذه المواد ملائمة لميوله وتتمشى مع قدراته واستعداداته أم لا ، والتكامل يراعي ذلك ويعده مبدءا أساسيا في التعلم.

٣- مشكلة انفصال الدراسة عن الحياة :

يسعى أسلوب التكامل إلى إعداد التلميذ إعدادا شاملا ومتكاملا بحيث يتمكن من مواجهة مواقف الحياة ومشكلاتها التى تتسم بالتكامل ، فإنه يهتم بأن تتشابه المواقف التعليمية فى المدرسة مع المواقف حياة التلميذ خارجها .

٤- مشكلة إغفال النشاط المدرسي ومشاركة الطالب فيه :

ان أسلوب التكامل الذى يؤمن بالمبدأ التربوى القائل بأن الفرد لا يتعلم إلا مما يعمل فإنه يقوم على أساس تهيئة مواقف خبرة يعيشها الطلبة ويواجهونها بعقولهم ونفوسهم على السواء.

٥- مشكلة الاهتمام بجميع جوانب الخبرة :

يهتم المنهج التكاملى اهتماما كبيرا بجميع جوانب الخبرة سواء منها المعرفي أو الوجداني أو السلوكى ، ذلك لأن مفهوم الخبرة من وجهة نظره أنها عبارة عن وحدة متكاملة من وحدات شخصية الإنسان تشتمل على سلوك معين قائم على علم معين ومقترنة بانفعال معين .

إن فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية فكرة قديمة جداً ضاربة في أعماق ثقافتنا العربية الإسلامية ، فقد أدرك علماء العربية قديماً هذه الفكرة حين اتخذوا من النص الأدبي محوراً تتجمّع حوله معالجات لغوية عديدة ؛ من تفسير مفردات النص وشرح عباراته ، وكشف مشتملاته من الصور البلاغية والمسائل النحوية ، إلى ما هنالك من إشارات تاريخية ومواقع جغرافية ، وما في النص من مؤشرات عن الحياة الاجتماعية والثقافية لعصر الشاعر أوالأديب ، وما لصاحب النص من مميزات أسلوبية ، ومدى تأثره بغيره وتأثيره في سواه ، والوقوف على الظروف التي قيل فيها النص ومناسبته ، ومواضع تقاطع النص مع نصوص أخرى مشابهة ، والولوج إلى موسيقى النص ، وإجراء العديد من القراءات. (سمك ، ١٩٧٩م : ٧٣) وقد سلك هذا المنهج في استنطاق النصوص ، ومعالجتها في صورة متكاملة ، الجاحظ في البيان والتبيين ، والمبرد في الكامل ، وأبو علي القالي في الأمالي وغيرهم ، كما وأن علماء العربية في العصر العباسي – على سبيل المثال – كانوا يدرّسون اللغة العربية أدباً وبلاغة ونحواً وأسلوباً وقراءة وفهماً وتحليلاً ونقداً من خلال النصوص القرآنية والنصوص الأدبية شعراً ونثراً ، ومن خلال الخطب والرسائل (مراد ، ٢٠٠٢م : ٢٢) .

أن تعليم اللغة وتعلّمها يجب أن ينسجم مع طبيعتها الاجتماعية، ولذا فان تعلّمها يجب أن يرتبط بمواقف اجتماعية واقعية أو افتراضية دون ان تعزل عن المواقف الأخر.

ومن هنا فإن التكامل في اللغة العربية يعمل على إبراز وحدة العلم وان كل فرع من فروع اللغة العربية يخدم الآخر ويكمله، وبهذا فإن تنظيم الكتب المدرسية في صورة وحدات متكاملة مدعاة لأن تدرس جميع الفروع في وقت واحد وبهذا لن يطغى الاهتمام على فرع دون الآخر وكذلك يعمل على توفير الوقت والجهد الذي تحدثه دراسة الفروع منفصلة ، وبذا فإن تنظيم التكامل يعطي صورة أشمل للغة ويوضح مدى ترابط فروعها مما يتيح فرصه أكبر لعمليات التطبيق للمعرفة النظرية، ولقد برز الاهتمام بفكرة التكامل في تعليم اللغة العربية منهجاً وطريقة بعد أن اقتنع التربويون بعدم جدوى تعليم اللغة وفق المدخل الموضوعي (التفريعي) الذي يقوم على أساس

تفتيت الخبرة اللغوية المقدّمة للمتعلمين ، واعتبار أن اللغة مواد متميزة بعضها عن بعض : من نحوٍ يصون اللسان من اللحن ، ويحفظ القلم من الزلل ، وصرفٍ يبحث في بنية الكلمة ، وبلاغةٍ تحدد ملامح الجمال في الأسلوب ، وإملاءٍ يرشد إلى كيفية رسم الكلمة رسماً صحيحاً ، وتعبيرٍ ، وقراءةٍ ، ونصوصٍ ومحفوظاتٍ ... وأن كل مادة منها تؤدي غرضاً وتحقق أهدافاً لا يمكن أن تحقق إلاّ بدراسة كل مادة دراسة مستقلة عن غيرها من مواد اللغة العربية الأخرى .

إن المُدْخل التكاملي في تعليم اللغة يحمل بين طيّاته اتجاهاً عقلانياً لتعليم اللغة يستمد أسسه من كون الإنسان يُنتجُ لغةً متكاملة ، وهو يمثلُ اتجاهاً حديثاً في تعليم اللغة العربية وتعلّمها ، لأنه يساير طبيعة اللغة ، ويقضي على تفتيت اللغة وتجزئتها إلى فروع ، ويستند إلى أسس لغوية ، ونفسية لغوية ، ولغوية اجتماعية ، وتتم معالجة الدرس اللغوي على أساس أنه وحدة واحدة ، يسعى لتحقيق غاية واحدة ، هي التواصل اللغوي السليم في المحيط الاجتماعي ، لذا فقد أصبح الأخذ بالاتجاه التكاملي بوصفه مدخلا لدراسة اللغة من أهم الأسس التي تساعد المتعلم على التكامل الطبيعي وعلى استمرار هذا التكامل عنده وان يعني بالفائدة التي يجنيها المتعلم من المادة الدراسية ويهتم بنماء المتعلم نموا متكاملا في مختلف النواحي لتكامل خبراته السابقة مع خبراته الحالية.(عوض،٢٠٠٠: ٢٢)

ومجالات التكامل في اللغة متعددة وواسعة،فهناك التكامل بين فروع اللغة بين فرعين منها أو أكثر،او بين فنون اللغة، او بين فرع وفن لغويين، وقد تعددت الدراسات والبحوث في هذا المجال.

ان عناصر الخبرة اللغوية التي يمكن دراسة التكامل من خلالها هي النصوص اللغوية التي تكون مجالا للتكامل والمواقف التعبيرية الأدائية وفنون الأداء اللغوي والتدريبات اللغوية وقواعد اللغة– مجال الدراسة التكاملية في البحث الحالي– وألوان النشاط اللغوي المصاحب.(عوض،٢٠٠٠: ٢٣)

الخاتمة:

إن عملية وضع مُدْخل لتعليم اللغة عملية تُنسجُ خيوطها الفكرية على مستوى التخطيط اللغوي قبل تصميم مناهج تعليم اللغة وبنائها ، عملية ترتبط بكيفية اختيار المادة اللغوية التعليمية ، وكيفية تدريج المادة اللغوية التعليمية التي تمّ اختيارها ، وكيفية تقديم المادة التعليمية اللغوية التي أُختيرت ودُرِّجت ، ثم بعد هذا وذاك كيفية تقويم ما اختير وما دُرِّج وما قدِّم .

ومن المؤكّد أن تبني مُدْخلاً بعينه لتعليم اللغة وتعلّمها عملية فكرية قائمة على التخطيط المحكم والأفعال العقلانية بعيدة كل البعد عن العشوائية والارتجال ، تنعكس نتائجها على تخطيط مناهج تعليم اللغة وبنائها ، وتنفيذها ، وتقويمها وتطويرها . فالمدخل التعليمي اللغوي الذي يتبنى فكرة الكم اللغوي واعتبار اللغة كماً من المواد الدراسية (فروعاً) ؛ سيرتكز في اختيار المادة التعليمية اللغوية وتنظيمها وعرضها على تفتيت اللغة في مواد مستقلة مجزأة ، لكل مادة منهجها ، وكتبها ، وحصصها ، ومناشطها اللغوية المستقلة ، وكذلك تقويمها بمعزل عن تقويم غيرها من المواد اللغوية الأخرى ، بل وربما كان لكل مادة منها معلّمٌ مختصٌ بتعليمها ، أما المدخل التعليمي اللغوي الذي يتبنى فكرة التكامل أسلوباً في اختيار المادة التعليمية اللغوية وتنظيمها وتقديمها وتقويمها ؛ فإنه سوف ينطلق من فكرة ترابط مهارات اللغة وتكاملها ووظيفيتها متجاوزاً التفريع إلى التكامل والوحدة .

إن الأفكار التي ينطوي عليها المدخل التعليمي اللغوي تأخذ طريقها إلى معلمي اللغة لتنفيذها من خلال وثيقة المنهج ، فيتأثرون بها ؛ فالمعلّم الذي يعتقد بأن تعليم اللغة تعليم موادٍ لغوية منفصلة سوف يعنى بالمعرفة اللغوية على حساب مهارات اللغة ووظيفتها وتعليم ثقافة اللغة ، وبالتالي سيوجِّهُ أساليب التدريس وإجراءاته ومناشطه لتحقيق ذلك ، وتوجيه جهود المتعلمين نحو المعرفة والحفظ وتخزين المعلومات ، في حين أن المعلّم الذي يدرك تمام الإدراك بأن اللغة وحدة واحدة وكل متكامل ، فإنه سوف يُعنى بإعداد دروس لغوية يساعد من خلالها المتعلمين على تعلّم اللغة وتعلّم ثقافتها واكتساب مهاراتها ، وسوف يوجه مناشط التعليم لخدمة هذه الفكرة .

إن هذه المداخل ليست الوحيدة التي توجه ، وتضبط تعليم اللغة ، وإنما هناك مداخل أخرى كثيرة ، بعضها يتصل بالنشاط اللغوي ، وتحديد الأهداف ، وتنمية الإبداع ، وتفريد التعليم ، والتعلّم الذاتي ، فضلاً عن المدخل التقني الذي أخذ يفرض نفسه بقوة على تعليم اللغة ؛ استجابة طبيعية للتفجر العلمي والتطور التقني في العصر الحاضر.

مراجع البحث العربية:

القران الكريم

١. إبراهيم،مجدي عزيز :في أدبيات المنهج التربوي،دار نهضة الشروق،القاهرة،٢٠٠٢

٢. الشربيني،فوزي والطناوي،عفت:مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين،مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة،٢٠٠١م.
٣. ابن خلدون ، المقدمة ، ج 2 ، الدار التونسية للنشر - المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر،١٩٨٤
٤. بادي ، غسان خالد :تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، بحوث تربوية ونفسية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، ص٨٣-٩٧، ١٤٠٦هـ.
٥. بعلبكي، منير، المورد قاموس انكليزي –عربي،بيروت ،دار الرسالة،١٩٧٥.
٦. جيتس،آرثر وآخرون:علم النفس التربوي،ترجمة ابراهيم الحافظ وآخرون،مكتبة النهضة المصرية،القاهرة،١٩٥٦م.
٧. الحصري،ساطع : اللغة والأدب وعلاقتهما بالقومية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥
٨. خرما، نايف: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٧٨م.
٩. خرما،نايف ،علي حجاج،اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها،سلسلة عالم المعرفة،العدد١٢٦، الكويت،١٩٨٨.
١٠.الخليفة ، حسن جعفر : فصول في تدريس اللغة العربية) ابتدائي– متوسط – ثانوي ، ط ٤ ، الرياض ، مكتبة الرشد، ١٤٢٥هـ .
١٠. الدليمي ، طه علي حسين ، والدليمي ، كامل محمود نجم:أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، ط ١ ، عمان ، دار الشرق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤ م.
١١. الزهراني ، مرضي بن غرم الله بن حسن) :فعالية مجمعات تعليمية في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المستوى الأول في كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى، ١٤٢٧ هـ.
١٢. السليطي، ظبية سعيد : تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٢.

١٣. سمك ، محمد صالح . فن التدريس للتربية اللغوية ، وانطباعاتها المسلكية وأنماطها ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية،١٩٩٩م .

١٤. شحاته،حسن،وآخرون، تنمية مهارات التذوق الادبي لدى طلاب الصف الخامس دراسة تجريبية،المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري،مركز دراسات لطفولة،عين شمس،مصر،١٩٩٠.

١٥. شعبان،علي علي أحمد، قراءات في علم اللغة التطبيقي، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الادارة العامة للثقافة والنشر والتوزيع، الرياض،١٩٩٥.

١٦. طعيمة ، رشدي أحمد الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ،إعدادها – تطويرها – تقويمها ، ط ١، القاهرة ، دار الفكر العربي، ١٤١٩ هـ.

١٧. طعيمة،رشدي احمد، ومناع ، محمد السيد تعليم العربية والدين بين العلم والفن ، ط ١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي١٤٢٠ هـ.

١٨. طعيمة،رشدي احمد:تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٨ .

١٩. الطيطي،محمد عيسى و ابو شريخ،شاهر ذيب:المنهاج التكاملي،دار جرير للنشر والتوزيع،عمان.٢٠٠٧.

٢٠. عبد الحليم ، أحمد المهدي . أشتات مجتمعات في التربية والتنمية ، القاهرة : دار الفكر العربي ٢٠٠٣م

٢١. عبد الموجود،محمد عزت وآخرون:اساسيات المنهج وتنظيماتها،دارالثقافة،القاهرة،١٩٨١م.

٢٢. عبده ، داود: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيًا ، الكويت ، مؤسسة دار العلوم للطباعة والنشر،١٩٧٩

٢٣. عصر ، حسني عبد الباري : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب، ٢٠٠٠م .

٢٤. عصر،حسني عبد الباري، :قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها ، الإسكندرية ، المكتب العربي الحديث،١٩٩٩م.

٢٥. عليان ، أحمد فؤاد : المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها ، ط ٢،الرياض ، دار المسلم للنشر والتوزيع،١٤٢١هـ.

٢٦. عوض، احمد عبده: مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية،جامعة ام القرى،مكة المكرمة،٢٠٠٠م

٢٧. العيسوي ، جمال مصطفى ، وآخران :طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق ، العين ، دار الكتاب الجامعي،٢٠٠٥.

٢٨. فرج ، عبد اللطيف بن حسين ، المناهج وطرق التدريس التعليمية الحديثة ، ط ٢ ، جدة ، دار الفنون،١٤١٩هـ.

٢٩. قطامي، يوسف:سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي،دار الشروق،عمان،١٩٨٩م.

٣٠. قطامي،يوسف وعدس عبد الرحمن:علم النفس العام،دار الفكر للطباعة والنشر،عمان،٢٠٠٢م.

٣١. قطامي،يوسف وقطامي نايف:نماذج التدريس الصفي،دار الشروق،عمان،١٩٩٨م.

٣٢. كشاش ، محمد: منهج الجرجاني الوظيفي في تعليم النحو العربي ابتكار وأصالة ومعاصرة ، مجلة التربية ، قطر ، العدد ١٤٨ ، ص ص ١٣٦-١٦١، ٢٠٠٤م.

٣٣. مراد ، سعيد محمد :التكاملية في تعليم اللغة العربية ، الأردن – إربد : دار الأمل للنشر والتوزيع ،٢٠٠٢م.

٣٤. المعيقل، عبدالله بن سعود:المنهج التكاملي، مستقبل التربية العربية،القاهرة، العدد٢٢ ،٢٠٠١م.

٣٥. نشوان،يعقوب حسين:اتجاهات معاصرة في مناهج وطرق تدريس العلوم،ط٢،دار الفرقان،عمان،١٩٩٤م.

٣٦. نصيرات ، صالح : طرق تدريس اللغة العربية ، ط ١ ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع،٢٠٠٦.

٣٧. يونس ،فتحي علي،محمود كامل الناقة، رشدي احمد طعيمة، تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته،ج٢، المنصورة، شركة عامر للطباعة والنشر، ١٩٨٧م.

٣٨. يونس ، فتحي علي ، والناقة ، محمود كامل : أساسيات تعليم اللغة العربية، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر،١٩٧٧م .

٣٩. يونس، فتحي علي: اللغة العربية والدين الاسلامي في رياض الاطفال والمدرسة الابتدائية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة،١٩٨٤.

المراجع الأجنبية

1-Crystal, D. : The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge, .Cambridge University Press, 1989

2-Howatt, A. P. : A History of English Language Teaching, Oxford, .Oxford University Press, 1974

3-.Riley, P. : Discourse and Learning, London, Longman, 1985

4- Stern, H. H. : Fundamental Concepts of Language Teaching, Oxford, .Oxford University Press, 1983

5-Elbashbishy, E. : A Descriptive Study of the Oral Proficiency of Prospective Egyptian Teachers of English as a Foreign Language, Ph. D. .Dissertation, University of New Mexico. 1987

6-Lapp,and Flood,J: Teaching students to read, New York,Macmillan publishing, co.1986,p.34