



تنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية باللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

أ / عبد الله محمود عبد الله شلبي

أ.د / سيد محمد سنجي

مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة بنها

أ.د / علي سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة بنها

بحث مشتق من الرسالة الخاصة بالباحث

تنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية باللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

عبد الله محمود عبد الله شلبي

أ.د. / سيد محمد سنجي

مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة بنها

أ.د. / علي سعد جاب الله

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة بنها

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية باللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام مدخل الخبرة اللغوية؛ ولتحقق من فاعلية المدخل في تنمية تلك المهارات أعد الباحث قائمة بمهارات إنتاج الدلالة الموازية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وبرنامجاً قائماً على مدخل الخبرة اللغوية لتنمية تلك المهارات، واختباراً لمهارات إنتاج الدلالة الموازية، ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بلغ عددهم اثنين وثلاثين تلميذاً من مدرسة فجر الإسلام الخاصة، وبتطبيق أدوات الدراسة ومواد المعالجة التجريبية ومعالجة البيانات، أوضحت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في مهارات إنتاج الدلالة الموازية عند مستوى (٠,٠١) لاختبار مهارات إنتاج الدلالة الموازية قبلًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد فاعلية مدخل الخبرة اللغوية في تنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأوصت باستخدام مدخل الخبرة اللغوية لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: مهارات إنتاج الدلالة الموازية - مدخل الخبرة اللغوية - تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Developing Parallel Significance Production Skills in Arabic Language for Primary School Pupils

Abstract

The aim of the current research is to demonstrate the effectiveness of using the language experience approach in developing parallel significance production skills for primary school pupils. To achieve this goal, To verify the effectiveness of the entrance, the researcher has prepared a list of skills parallel significance production suitable for fifth grade primary students, a program based on the entrance to language experience to develop those skills, a test of parallel significance production skills, the researcher has chosen a sample of thirty-five primary students from Fajr Al Islam Private School and the application of study tools, experimental processing materials and data processing, the results showed and the atmosphere D is a statistically significant difference between the average pupils' scores in parallel significance production skills at (0,01) level for pre and post parallel significance production test in favor of post-implementation, which confirms the effectiveness of the language experience approach in developing parallel significance production skills for primary school pupils, and recommended the use of the language experience approach in Developing listening and speaking skills for primary school pupils.

Keywords: Parallel significance production skills – The language experience approach – primary school pupils.

أولاً: المقدمة والإحساس بالمشكلة:

القراءة والكتابة عمليتان متداخلتان ومتكاملتان ويصعب الفصل بينهما، وتؤديان معا وظائف هامة، فالقراءة تعرض التلاميذ لمزيد من نماذج الكتابة، وتعلمهم ماهيتها، وكذلك مساعدة التلاميذ على القراءة بطلاقة تؤدي بالضرورة إلى تأثير إيجابي على قدراتهم الكتابية، فالأنشطة القرائية ينبغي أن تفضي إلى نتائج كتابية (رائد خضير، ٢٠١٠، ٩)، كما أن نمط تنظيم المكتوب يعين القارئ على جودة القراءة وحسن التدبر والتتبع ووعمق الفهم؛ وهذا ما دفع أدبيات تعلم اللغة أن تطلق على تعليم القراءة والكتابة مصطلح واحد Literacy الذي يعني تدريس القراءة والكتابة بشكل متكامل؛ لأن الضعف في أيٍّ منهما سيؤثر حتماً في الآخر، فالتلميذ يكتب استجابة لما يقرأ (خلف الديب محمد، ٢٠٠٣، ٥٩).

والقراءة والكتابة وجهان لعملة واحدة، ويكمل كل منهما الآخر، فالتلميذ - عادة - لا يكتبون كلماتٍ وجملاً لم يتعرفوا عليها من خلال القراءة، وكذلك تنوع الكتابة وثراؤها يأتي من تنوع القراءة، فالفرد يكتب استجابة لما يقرأ؛ لذا يجب تعليم القراءة والكتابة بشكل تكاملي. ومن ثم نجد أن الطريق الأساسي لإتقان الكتابة يبدأ بالقراءة، فالقراءة الطليقة الهادفة الفعّالة التي تتسم بالسرعة والدقة والفهم تتيح للقارئ فرصة أوسع لاستجواب النص، الذي يعني أن يسأل النص أسئلة عن قرب ويحاول الإجابة عنها من خلال القراءة، وبعبارة أخرى الانهماك الفعال والتفاعل مع النص، بهدف تلخيص الأفكار ثم محاولة الكتابة بكلمات القارئ (هدى الميداني، ٢٠١٥، ٢).

والسرعة في القراءة ليست مطلوبة لذاتها كهدف نسعى إليه، بل كوسيلة تمكن التلميذ من آلية التعرف على الكلمات؛ فيصبح لديه قدر كبير من المساحة الذهنية المستخدمة في عملية القراءة، تمكنه من فهم المقروء بسرعة، وحسن التعبير عنه في الأداء القرائي؛ وهذا ينعكس بالضرورة على كتابته حول الموضوع القرائي، فالنماذج القرائية المختلفة التي أتاحت له سرعته في القراءة التعامل معها وفهمها، تساعده على التعبير الكتابي عن مضمونها بدقة، وإبداء الرأي فيما يقرأ (Lems, 2006, 234).

وطالما أن الغاية القصوى للغة هي الدلالة؛ فلا بد من أن يكون الهدف من تعليمها للتلاميذ هو تحقيق الفهم والإفهام معاً، وهو ما يرتبط باللغة إنتاجاً واستقبالاً، وإذا ما تحققت

الخطوة الأولى وهي الفهم أثناء التدريب على مهارات القراءة، فمن اليسير تحقيق الخطوة التالية وهي الإفهام في شكل إنتاج دلالة موازية لدلالة النص المقروء كتابةً.

وهذه البنية الموازية الجديدة التي ينتجها التلاميذ تنتمي إلى خطابات عديدة، فقد تأتي هامشاً أو شرحاً أو تعليقاً على مقطع سردي أو إعادة سرد حوار. وهي لا تعني التطابق الكامل مع النص الأصل شكلاً، ولكن التطابق في المضمون، وهذا يقتضي أن يحافظ التلميذ أو المتعلم على جوهر النص عند إنتاج الدلالة الموازية، وبالتالي عليه أن يستخدم كلماتٍ وجملًا جديدة موازية في المعنى للكلمات والجمل في النص الأصل معتمداً على فكرة التوليد والتحويل حيث يمكن توليد عدد لا نهائي من الجمل باستخدام قواعد اللغة المحدودة (إسماعيل علي، ٢٠١٤، ٨٤).

وللدلالة الموازية نوعان من الأداء: أداء استقبال: ويمثله القدرة على الفهم، الذي يمثل الجانب النظري للتعلم ويتحقق ذلك في عملية القراءة، وأداء إنتاج: ويمثله القدرة على التعبير، الذي يمثل الجانب العملي للتعلم، بمعنى أن عمليتي الفهم والتفسير تنتجان نصاً آخر موازياً يكون بلغة التلميذ ومن إبداعه ويعد قرينة على فهمه النص الأصل (عبد الراجحي، ١٩٩٢، ٢٢).

وعملية إنتاج الدلالة الموازية تشتمل على مهارات كثيرة منها: استخدام الألفاظ المناسبة والمعبرة عن المعنى، والاستخدام الصحيح للقواعد النحوية، واستخدام التعبيرات البلاغية المناسبة، والاستخدام المتقن لعلامات الترقيم والتقرير، وتكوين جمل تامة، وتحديد هدف الكاتب من وراء النص، والترتيب الدقيق للأفكار ومنطقيتها بحيث تناسب أفكار النص الأصل، مع التوازن في عرضها ومراعاة السياق العام للنص (إيمان أحمد، ٢٠٠١، ١٨١).

وامتلاك التلاميذ لهذه المهارات يساعدهم على التعبير عن أفكارهم بدقة وبصور مختلفة للمعنى الواحد، ويكسبهم القدرة على الشرح والتفسير، ويحسن كتاباتهم التعبيرية، كما تعد دليلاً على فهم التلميذ لدلالة النص المقروء، التي يصل إليها عن طريق مجموعة من العمليات الذهنية؛ لهذا اهتمت وزارة التربية والتعليم في أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بضرورة أن يعبر التلميذ عن مضمون النص بأسلوبه، ويحدد المعنى الموازي للأبيات الشعرية، ويشرح الأبيات بلغته الخاصة، ويسرد الحوارات؛ حتى يتمكن التلاميذ من التعبير عن أفكارهم وإنتاج نصوص موازية للنصوص الأصلية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦، ٤٥، ٤٩).

ومن أفضل طرائق تعلم اللغة وتنمية مهاراتها، هو البدء بلغة التلميذ، وأن نجعل منها أساساً لتعلمه، فالتلميذ الذي يقرأ بسهولة ما هو إلا صاحب خبرة، عرفها وتمثلها، وتجسدت لديه، وأتيحت له الفرصة قبل القراءة في أن يقص خواطره عن تلك الخبرة؛ ولذا فقد أكدت البنائية على دور الخبرة والمعرفة السابقة في تعليم القراءة والكتابة.

ومن المداخل التدريسية البنائية التي تعتمد على الخبرة الشخصية للمتعلمين والتكامل بين فنون اللغة وخاصة القراءة والكتابة ومدخل الخبرة اللغوية، حيث أظهرت معظم تعريفات هذا المدخل أنه مدخل تدريسي يعتمد وبشكل أساسي على الخبرات الشخصية للتلاميذ، وعلى لغتهم الشفهية في إنتاج مواد لغوية مناسبة، وأنه يؤكد على تكامل فنون اللغة ومهاراتها، فما يستطيع التلميذ التفكير فيه يمكنه التحدث عنه، وما يستطيع قوله يمكنه كتابته، وما يستطيع كتابته يمكن قراءته. إذن يستطيع التلميذ قراءة ما يكتبه له الآخرون (جمال الهواري وعصام أبو الخير، ٢٠٠٥، ٢٧٦)؛ (ماهر عبد الباري، ٢٠١٤، ١٥٩).

ويعتمد هذا المدخل على خبرات المتعلمين اللغوية السابقة في بناء برامج القراءة والكتابة، بقصد تنمية لغتهم من ناحية وتفكيرهم من ناحية أخرى، ومن هنا يكون الانطلاق مما يعرفه التلاميذ؛ لنبنى عليه ما لا يعرفونه، وهو مدخل يمكن استخدامه في تعليم مهارات اللغة المختلفة، فتركز البرامج على التلاميذ والعمل على الإفادة من خبراتهم السابقة في تعليمهم مهارات وموضوعات القراءة والكتابة المختلفة نظراً للارتباط الوثيق بين الخبرة واللغة (أيمن خليل، ٢٠١٠، ٦).

ومن هنا يتضح اهتمام مدخل الخبرة اللغوية بالمحتوى القرائي لما له من دور في تنمية الميل لدى التلاميذ، فالتلميذ ينجذب نحو المحتوى القرائي الذي يناسب قدراته اللغوية وحاجاته وميوله، والذي يستطيع أن يحقق فيه نجاحاً، وكلما كان المحتوى مألوفاً بالنسبة له استطاع أن يعبر عن مضمونه بسهولة ويسر. (خالد اللهو، ٢٠١٦، ١٨ . ١٩).

وإننا إذا قابلنا بين إنتاج النصوص وفهمها وجدنا الإنتاج قد أهمل فلم يستكشف؛ ويرجع السبب في ذلك إلى أن التحليلات اللغوية تستخدم كنموذج لفهم اللغة أكثر مما تستخدم كنموذج لإنتاجها (بوجراند، ١٩٩٨، ٢٤٠)؛ ونتيجة لذلك فإن تلاميذ المرحلة الابتدائية يجدون صعوبة في الكتابة، حيث أكدت دراسات كثيرة منها: دراسة (عز محمد، ٢٠١٣) ودراسة (وائل محمد، ٢٠١٤) ودراسة (مروة سليمان، ٢٠١٦) أن تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم ضعف في اختيار

التعبيرات المناسبة لكتاباتهم، وتكوين جمل تامة، كما أن أفكارهم تأتي في أغلب المواضع غير مرتبة، ولا يستطيعون استخدام علامات الترقيم بشكل متقن.

وعلى الجانب الآخر فقد أوصت بعض الدراسات العربية منها: دراسة (إيمان أحمد، ٢٠٠١)، ودراسة (إسماعيل علي، ٢٠١٤)، ودراسة (أحمد الأحول، ٢٠١٤)، ودراسة (عبلة عبدالغني ٢٠١٧) بضرورة تنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية لدى التلاميذ؛ ليكتسبوا القدرة على حسن التعبير في عما يقرؤون.

وارتباط عملية التعليم بالخبرة يساعد التلاميذ على التقدم، ويكسبهم الثقة بالنفس، وخاصة عند تعليم اللغة؛ نظراً لارتباط اللغة بالخبرة، الأمر الذي دفع الباحث إلى السعي لتنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال استخدام مدخل الخبرة اللغوية.

ثانياً: تحديد المشكلة:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات إنتاج الدلالة الموازية، وقصور الطريقة المتبعة في تنمية هذه المهارات؛ ولهذا حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن تنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام مدخل الخبرة اللغوية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما مهارات إنتاج الدلالة الموازية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- ٢- ما البرنامج القائم على مدخل الخبرة اللغوية لتنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- ٣- ما فاعلية استخدام مدخل الخبرة اللغوية في تنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

ثالثاً: حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- ١- مجموعة من طلاب الصف الخامس الابتدائي؛ لأن التلاميذ في الصف الخامس يكونون قد اكتسبوا كثيراً من مهارات القراءة والكتابة، كما يطلب منهم تقديم شرح أو تفسير أو تعليق على النصوص القرائية المقدمة لهم.

٢- مهارات إنتاج الدلالة الموازية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي التي يصل وزنها النسبي ٨٠% فأكثر، كما حددتها قائمة المهارات التي تم إعدادها في ضوء آراء المتخصصين والمحكمين.

رابعاً: تحديد المصطلحات:

١- إنتاج الدلالة الموازية:

عرفها (إسماعيل علي، ٢٠١٤، ١٨) بأنها: "إنتاج النص مرة ثانية في لغة القارئ الخاصة، وبذلك يكون القارئ مستقبلاً ومرسلاً معاً، وهو بذلك مبدع دلالة أو منتجها". وتُعرف إنتاج الدلالة الموازية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: قدرة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على التعبير عن مضمون النصوص المقدمة لهم تعبيراً سليماً في شكل لغوي جديد، قد يكون شرحاً أو تعليقاً أو إعادة صياغة كسردي الحوارات مثلاً...، وذلك بأسلوبهم الخاص ومن إبداعهم، ويقاس ذلك باختبار معد لهذا الغرض.

٢- مدخل الخبرة اللغوية:

هو مجموعة إجراءات تدريسية تعتمد على اللغة الشفوية النابعة من الخبرات الداخلية والانفعالية الخاصة بالتلميذ، والتي تقوم على نشاطات قرائية وكتابية تساعد التلميذ على نمو مهاراته فيها بشكل طبيعي (خلف الديب محمد، ٢٠٠٣، ٢٥). ويُعرف مدخل الخبرة اللغوية إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مدخل تدريسي يعتمد على خبرات المتعلمين الشخصية واللغوية في إنشاء مواد قرائية هادفة وممتعة لهم؛ يستطيعون قراءتها بسهولة، والكتابة حول مضمونها بأسلوبهم الخاص؛ وذلك لزيادة طاقاتهم القرائية، وقدرتهم على الإنتاج الكتابي بشكل طبيعي.

خامساً: إجراءات الدراسة:

تسير إجراءات الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

١- تحديد مهارات إنتاج الدلالة الموازية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ويتم ذلك من خلال:

- دراسة الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وإبراز ما يمكن الاستفادة منها.

- دراسة أهداف تعليم الكتابة ومعاييرها في المرحلة الابتدائية.
- إعداد قائمة مبدئية بمهارات إنتاج الدلالة الموازية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين.
- وضع القائمة في صورتها النهائية.

٢- بناء برنامج قائم على مدخل الخبرة اللغوية لتنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وذلك من خلال :

- أ) تحديد الأسس والمعايير التي يبنى في ضوءها البرنامج القائم على مدخل الخبرة اللغوية من خلال دراسة الأدبيات والدراسات السابقة.
- ب) إعداد البرنامج القائم على مدخل الخبرة اللغوية لتنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية لدى تلاميذ الصف الخامس من خلال:
- إعداد الإطار العام للبرنامج في ضوء خطوات ومراحل مدخل الخبرة اللغوية.
 - إعداد كتاب التلميذ.
 - إعداد دليل المعلم.

٣- تحديد فاعلية استخدام مدخل الخبرة اللغوية لتنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال :

- إعداد اختبار مهارات إنتاج الدلالة الموازية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وعرضه على المحكمين لضبطه، وتطبيقه استطلاعياً على مجموعة من طلاب الصف الخامس؛ لحساب صدقه وثباته.
- اختيار مجموعة من طلاب الصف الخامس الابتدائي.
- تطبيق اختبار مهارات إنتاج الدلالة الموازية على المجموعة قبلًا.
- تدريس موضوعات البرنامج القائم على مدخل الخبرة اللغوية لتلاميذ المجموعة.
- تطبيق اختبار مهارات إنتاج الدلالة الموازية على المجموعة بعديًا.

٤- رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها.

٥- تقديم التوصيات والمقترحات.

الإطار النظري

المحور الأول: إنتاج الدلالة الموازية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

١- مفهومها:

إنتاج الدلالة الموازية، هي: "قدرة مستقبل اللغة أن يعيد المعنى العام للجملة بأسلوبه بعد سماعها أو قراءتها، بحيث تتطابق هذه الإعادة مع النص الأصل في المضمون" (جمعة يوسف، ١٩٩٠، ٨٢).

وهي كذلك: "قدرة القارئ على مجابهة النص القرائي وتحليله؛ لفهم مضمونه، واختراق بنيته الظاهرة، مستوعبًا إياها، ثم كاتبًا لها بلغته الخاصة" (حسني عصر، ٢٠٠٠، ١١).
ويبين أحمد الأحول (٢٠١٤، ١٩٧) أنها: تعبير التلميذ عن فهمه للنصوص اللغوية بأسلوبه الخاص، بإنتاجه لنصوص موازية للنص الأصل من حيث البنية والدلالة، مع إعطائه متسعًا للتعبير يسمح له ببناء جمل وتراكيب من مخزونه اللغوي، دون الالتزام حرفيًا ببنية النص الأصل، والتي قد تكون قيدًا على قدراته ومهاراته اللغوية.

وجدير بالذكر أن الدلالة الموازية ليست تكرارًا للنص الأصل، بل شكلًا لغويًا جديدًا يضيف دلالة جديدة، فكل شكل جديد للغة يضيف معنى جديدًا ومعرفة جديدة لا يحتويها الشكل الأول؛ لذا قرّرت لدى اللسانيين نتيجة مؤداها أن المعاني تختلف تبعًا لاختلاف البنية اللغوية التي تنتجها، ومن هنا كان إنتاج الدلالة الموازية ينطوي على قدر من الإبداع (منذر عياش، ١٩٩٢، ١٥٥).

ومما سبق يتضح أن إنتاج الدلالة الموازية يعتمد بشكل واضح على لغة المتعلم الخاصة، وأسلوبه الكتابي في التعبير عن مضمون النصوص القرائية التي يتعرض لها، في شكل لغوي جديد، يعبر عن مدى فهمه واستيعابه لتلك النصوص، وهذا الشكل الجديد وإن كان مرتبطًا بأفكار النص الأصل إلا أنه ينطوي على قدر كبير من الإبداع والتجديد، فدلالة النصوص متنوعة ومتجددة وتختلف من قارئ لآخر تبعًا لجودة التلقي الذي يتوقف على الخبرة المعرفية السابقة له.

وفي ضوء مفهوم إنتاج الدلالة الموازية يمكن استنباط بعض الأسس التي يجب

مراعاتها عند بناء برنامج الدراسة وتدريبه، وهي:

- تدريب التلاميذ على صياغة تعبيرات مختلفة للمعنى الواحد.

- التركيز على عملية الفهم أثناء القراءة، وتقديم أسئلة متنوعة تقيس فهم المقروء.
- تعويد التلاميذ الشرح والتعليق على النصوص التي يقرؤونها.
- تعريف التلاميذ الأشكال اللغوية المتنوعة للنصوص الموازية وعناصرها المختلفة؛ ليلتزم بهذه العناصر عند إعادة الإنتاج.

٣- أهمية إنتاج الدلالة الموازية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

إن طبيعة عصرنا الحالي تتميز بكثرة المعلومات وتنوعها، واختلاف أشكالها، وهذا يستلزم منا إعادة صياغة بعضها بأسلوب سهل واضح؛ لتكون في متناول القراء العاديين، فيستطيع القارئ الاطلاع عليها في عبارات واضحة، فضلاً على أن الحياة العملية تتطلب تمكّن الفرد من التعليق الكتابي بعبارات موجزة واضحة على بعض الأحداث والوقائع اليومية، كالصحفي الذي يعلق على الأخبار بأسلوبه، فيقرأ تعليقه الكثير؛ ليفهموا دلالة الخبر وأبعاده.

وبالنظر إلى طبيعة النص القرائي نجد أنه يتكون من جمل متتابعة مترابطة نحوياً ودلالياً، فالجملة ليست إلا جزءاً صغيراً يرمز إلى النص ويتحدد بوضع علامة من علامات الترقيم، أما النص فبنيته معقدة، ولكي يفهم القارئ النص لابد من إدراك العلاقات بين الأجزاء المكونة له عن طريق التحليل، ثم تركيب ما فهمه في عبارات جديدة من إنشائه؛ لهذا يعد إنتاج الدلالة الموازية ميداناً خصباً لتنمية مهارات التحليل والتركيب (فايز الكومي، ٢٠١١، ٢٠٦ - ٢٠٧).

وتساعد الدلالة الموازية أيضاً على فهم واستيعاب النص الأصل، وتُعد مدخلاً أساسياً للدخول إلى أعماقه وتحديد جانب أساسي من مقاصده الدلالية، فهي تقوم على الدور الإيجابي للقارئ الذي تغير من مستقبل سلبي إلى مستقبل إيجابي قادر على فهم الخطاب، وتأويل بنيته النصية، كما أنها وسيلة لجذب القارئ والتأثير عليه على مستوى الاستهلاك والتقبل الجمالي، فهي ترسل للأخريين خطاباً آخر عن النص يساعد في فهم مضامينه (جميل حمداوي، ٢٠١٠، ٢١٩)؛ (أحمد درويش، ٢٠١٥، ٤١).

وتؤكد عبلة عبدالغني (٢٠١٧، ٢١) أن تعبير التلميذ عن استيعابه مضمون النص وفهمه بنص مكتوب من إنشائه؛ يجعله يعرض خلال كتابته أشكال ذكائه، ويتيح له الفرصة للتعبير عن نفسه، وآرائه، وأفكاره، وما تحويه من إبداع.

وإذا كان إنتاج الدلالة الموازية ضرورياً بالنسبة للتواصل الحياتي اليومي، فهو أكثر أهمية بالنسبة للتلاميذ، فهم يحتاجون إلى تلخيص المعلومات، والتعليق عليها، وكتابة الهوامش،

فامتلاك التلاميذ القدرة على إنتاج الدلالة الموازية يساعدهم على التعبير عن أفكارهم بصور متنوعة، ويمنحهم القدرة على الشرح والتحليل، ويطور كتاباتهم التعبيرية، كما يعد دليلاً قاطعاً على فهمهم دلالة النصوص المقروءة التي يتعرضون لها.

وفي ضوء أهمية إنتاج الدلالة الموازية يمكن استنباط بعض الأسس التي يجب

مراعاتها عند بناء برنامج الدراسة وتدريبه، وهي:

- توجيه التلاميذ إلى التعليق على الصور والأحداث الجارية بعبارات سليمة مترابطة.
- تعويد التلاميذ تلخيص النصوص القرائية بعد فهمها.
- ترتيب الأفكار حسب ورودها في النص المقروء.
- تدريب التلاميذ على التعبير عن مضمون ما يقرؤون بأسلوبهم.
- تدريب التلاميذ على استخدام علامات الترقيم وأدوات الربط عند الكتابة.

٣- خطوات إنتاج الدلالة الموازية:

عند إنتاج دلالة موازية للنص المقروء كتابياً لابد من المرور بالخطوات الآتية (إيمان أحمد، ٢٠٠١، ٤٣-٤٤)؛ (إسماعيل علي، ٢٠١٤، ٨٥)؛ (زينة مهدي، ٢٠١٥، ٨٣-٨٥)؛ (ماهر عبدالباري، ٢٠١٣، ١٣٤):

أ) مجابهة النص وقراءته أكثر من مرة، بغرض النفاذ من بنيته السطحية وشكله إلى البنية العميقة ومعناه، فالقراءتان الأولى والثانية تهدفان التعرف على إشارة النص وعباراته من معرفة شكل النص، وعلاماته اللغوية، والمعاني التي تستثيرها هذه العلامات، والأفكار العامة والفرعية التي يتضمنها النص المقروء، والتنظيم العام له من عدد الفقرات وترقيمها.

ب) قراءة ثالثة تستهدف التعرف على مقتضى النص ودلالاته، حيث يتعرف فيها التلميذ دواخل النص ودقائقه، وفهم المعنى الكامن وراء بنيته الظاهرة، وذلك من خلال قراءة تحليلية للنص، ويتم من خلالها تحليل النص المقروء على مستوى المعجم والنحو والصرف والتركيب والبلاغة.

ج) تحليل بنية تنظيم المقروء ومقامه: أي معرفة نظام التفجير في النص، وعلامات ترقيمه ودلالاتها، وتسلسل أفكاره ومنطقية عرضها، ومقدمة النص وموضوعه وخاتمته، والمناسبة التي قيل فيها، وربط كل ذلك بالمعنى العام للنص.

(د) تجميع تلك القرائن المتضافرة الناتجة من التحليلات السابقة للنص في كل متكامل يمثل فهماً، أو دلالة عامة للنص، وربطها بالمعلومات القديمة المتوفرة لديه حول موضوع النص.

(هـ) إنتاج نص مكتوب موازٍ لنص الأصل المقروء، وهذه الموازة تكون في المعنى وليس في الشكل، حيث إن إنتاج الدلالة الموازية يكون بلغة التلميذ الخاصة، موظفاً فيها خبرته المعرفية السابقة توظيفاً سليماً.

٤- أشكال إنتاج الدلالة الموازية:

الدلالة الموازية لنص مقروء قد تكون شعراً أو نثرًا، وقد تنتمي إلى خطابات عديدة، كما أنها قد تأتي تعليقاً على مقطع سردي، أو سرداً لحوار، أو شرح أبيات شعرية، أو تفسيراً لأبيات كريمة أو تلخيصاً لفقرة معينة (سعيد يقطين، ١٩٨٩، ٩٩)، شريطة أن يكون ذلك بلغة التلميذ الخاصة، مع محافظته على مضمون النص الأصل غير متقيد بشكله أو بنيته السطحية.

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد بعض أشكال إنتاج الدلالة الموازية فيما يأتي (إيمان أحمد، ٢٠٠١)؛ (إسماعيل علي، ٢٠١٤)؛ (أحمد الأحول ٢٠١٤)؛ (عبلة عبدالغني، ٢٠١٧):

- التعليق وإبداء الرأي. . سرد الحوارات.
 - محاورة السرد. . الشرح.
 - التعبير عن الأبيات في صورة قصة. . التفسير.
 - التعبير عن مضمون ما قرأ بالرسم. . التلخيص.
 - تحويل النص إلى مقال قصير. . نثر الأبيات الشعرية.
- وقد حددت وزارة التربية والتعليم في (وثيقة المستويات المعيارية، ٢٠٠٩، ١١٦-١٢٠) أيضاً بعض أشكال إنتاج الدلالة الموازية المناسبة للتلاميذ من الصف الرابع إلى الصف السادس الابتدائي، وهي: إعادة بناء نص أدبي بلغة التلميذ، وكتابة تعليق معبر على صورة، وتلخيص موضوع قرأه، وكتابة تعبيرات عن بعض المشاهد.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة من أشكال إنتاج الدلالة الموازية يمكن تحديد أشكال إنتاج الدلالة الموازية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي والتي ستعتمد عليها الدراسة، وهي:

- التعبير عن مضمون الأبيات الشعرية في صورة قصة قصيرة.
- سرد الحوارات (تحويل الحوار المقروء إلى سرد مكتوب)

- محاورة السرد (تحويل السرد القصصي المقروء إلى حوار مكتوب)
- التعليق كتابة عن مضمون ما قرأ وإبداء الرأي.
- نثر الأبيات الشعرية. . التلخيص بأسلوب التلميذ.
- كتابة ما ترشد إليه النصوص القرآنية والأحاديث النبوية.
- التعبير عن المضمون القيمي للنص المقروء.

وذلك لأن هذه الأشكال تناسب مستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتكثر الأنشطة المتعلقة بها في كتابهم المدرسي عقب معظم الدروس المقررة، أما التعبير بالرسم فلا يدخل في نطاق هذه الدراسة، وكذلك كتابة المقالات؛ فهي تحتاج إلى العمق والتحليل.

٥- مهارات إنتاج الدلالة الموازية:

لإنتاج الدلالة الموازية عديد من المهارات يجب تلميتها لدى التلاميذ؛ حتى يستطيعوا التعبير عن مضمون ما قرؤوا بأسلوبهم الخاص؛ لذا اهتمت كثير من الدراسات السابقة بتحديد مهارات إنتاج الدلالة الموازية، ومن هذه الدراسات:

✘ دراسة إيمان أحمد (٢٠٠١) التي حددت مهارات إنتاج الدلالة الموازية فيما يأتي:

- استخدام كلمات مناسبة للمعنى. . استخدام الأزمنة استخدامًا صحيحًا.
- استخدام جمل تامة المعنى. . استخدام جمل صحيحة نحويًا وإملائيًا.
- استخدام علامات الترقيم المناسبة. . اتباع نظام الفقرات.
- منطقية عرض الأفكار وترتيبها. . التوازن في عرض الأفكار.

✘ دراسة إسماعيل علي (٢٠١٤) التي حددت مهارات إنتاج الدلالة الموازية فيما يأتي:

- استخدام الألفاظ المناسبة والمعبرة عن المعنى. . البعد عن الألفاظ العامية.
- الاستخدام الصحيح للقواعد النحوية. . الاستخدام الصحيح للمباني الصرفية.
- الاستخدام المتقن لعلامات الترقيم والتقير. . الترتيب الدقيق للأفكار حسب ورودها.

✘ دراسة عبلة عبدالغني (٢٠١٧) التي حددت معايير إنتاج النصوص الموازية على النحو الآتي:

أولاً: معايير معجمية:

- خلو النص من الكلمات العامية. . اختيار الكلمات المناسبة للمعنى.
- عدم التناثر اللفظي للكلمات. . وجود تجانس بين الكلمات داخل النص.

ثانيًا: معايير صرفية:

- صواب استخدام الأزمنة بالنسبة للأفعال . صحة البناء الداخلي للكلمات.
- صواب استخدام صيغ متعددة للكلمة.

ثالثًا: معايير تركيبية:

- الترتيب المنطقي للجمل . اتباع نظام الفقرة.
- وضوح النقطات ومنطقيتها . خلو النص من الأخطاء الإملائية.

رابعًا: معايير دلالية:

- وضوح الأسلوب . استنتاج القيم المتضمنة في النص الأدبي.

وبالرغم من تعدد تصنيفات مهارات إنتاج الدلالة الموازية فإننا نلاحظ أنها تدور حول الكتابة الصحيحة إملائيًا ونحويًا، واستخدام علامات الترقيم والتفكير، والربط بين الكلمات والجمل بطريقة صحيحة، مع المحافظة على ترتيب الأفكار كما وردت بالنص، وتحديد غرض الكاتب، واختيار الكلمات المناسبة للتعبير عن المعنى، واستنتاج القيم المتضمنة في النص. وقد حددت وزارة التربية والتعليم في (وثيقة المستويات المعيارية، ٢٠٠٩، ١١٦-١٢٠) أيضًا بعض المؤشرات الكتابية التي يجب على التلاميذ من الصف الرابع إلى السادس إتقانها، والتي تتفق مع عملية إنتاج الدلالة الموازية، منها، أن:

- يرتب الأفكار والأحداث وفق ما ورد بالنص . يكتب موظفًا علامات الترقيم.
- يحدد اتجاه الكاتب . يستخدم أدوات الربط بشكل صحيح.
- يعبر بأسلوبه عما يقرأ محافظًا على الأفكار الأساسية.

وفي ضوء مهارات إنتاج الدلالة الموازية والمؤشرات الكتابية السابقة يمكن تحديد

مهارات إنتاج الدلالة الموازية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي فيما يأتي:

أولاً: مهارات تحديد الدلالة وكتابتها:

- اختيار الكلمات المناسبة للمعنى.
- التعبير بألفاظ وعبارات مختلفة عن لغة الكاتب.
- ترتيب الأفكار حسب ورودها في النص الأصل.
- التوازن في عرض الأفكار.

- تحديد غرض الكاتب.
- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص.
- مراعاة معايير بناء الشكل الكتابي الجديد وعناصره.
- كتابة مقدمة شائقة للموضوع.
- إبداء وجهة نظره في المكتوب.
- إنتاج معانٍ جديدة ترتبط بدلالة النص الأصل.

ثانياً: مهارات صحة المكتوب وتنظيمه:

- استخدام جمل صحيحة إملائياً.
- استخدام جمل صحيحة نحويًا.
- استخدام علامات الترقيم والتفكير المناسبة في أماكنها.
- الربط بين الكلمات والجمل بطريقة صحيحة.
- استخدام الأزمنة بطريقة سليمة.

٦- معايير تقويم مهارات إنتاج الدلالة الموازية:

عندما يكتب التلميذ نصًا يحمل دلالة موازية لنص آخر، فلا بد أن ينتقي الكلمات والألفاظ المعبرة عن المعاني المقصودة، ويكتبها كتابة صحيحة بعيدة عن مخالفة أحكام النحو التي تؤدي إلى إبهام المعنى وتقصيره، والابتعاد عن التعقيد اللفظي والتنافر، مع مراعاة اتباع نظام الفقرات والسياق العام للنص (زينة مهدي، ٢٠١٥، ١٠٩). وعليه يمكن تقويم مهارات إنتاج الدلالة الموازية في ضوء المستويات الآتية:

- ١- **مستوى المعجم:** ويتمثل في استخدام الألفاظ المناسبة للمعنى، والبعد عن العامي منها، وتحقيق صفة التجانس الدلالي للكلمات، وهو التقارب بين دلالات الكلمات والدلالة العامة للسياق (أحمد عبدالسلام، ١٩٩٩، ٦٠).
- ٢- **مستوى الصرف:** ويتمثل في صواب استخدام الأزمنة بالنسبة للأفعال، وسلامة استخدام البنى الصرفية للكلمات بما يناسب المعنى (Caplan, 1996, 107).
- ٣- **مستوى التركيب:** ويتمثل في سلامة بناء الجملة العربية وإتمام مكوناتها، وصواب علاقة الربط والارتباط فيها، وكذا استخدام الكلمة الوظيفية في مكانها المناسب، والبعد

عن أخطاء الكتابة الناجمة عن خطأ الإعراب، وبذلك " يمكن للتمييز التعبير عن الفكرة الواحدة بأكثر من صيغة" (رشدي طغيمة، ١٩٩٨ ب، ٨٩).

٤- **مستوى التنظيم:** حيث ينبغي أن يراعي التلميذ اتباع نظام الفقرات بحيث تحمل كل فقرة فكرة أو مجموعة من الأفكار، وترتيب الأفكار ترتيباً منطقيًا، والتوازن بينها على أساس الأهمية النسبية لكل فكرة، واستخدام علامات الترقيم استخدامًا صحيحًا (على مذكور، ٢٠٠٠، ٣٥٠).

٥- **مستوى التجديد:** ويتمثل في التعليق وإبداء الرأي، والتعبير عن غرض الكاتب والمعاني الضمنية في النص في ثوب جديد يحتوى على شيء من الإبداع، ويكون بلغة التلميذ الخاصة ومن إنشائه.

ومن خلال استعراض المستويات السابقة ك معايير لإنتاج دلالة موازية صحيحة نتبين الأمور التي يجب أن تراعى عند إنتاج الدلالة الموازية، ويستطيع الباحث تحديد مؤشرات إنتاج الدلالة الموازية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي فيما يأتي:

- يستخدم ألفاظًا تناسب المعنى المقصود. . يبتعد عن الألفاظ العامية في كتابته.
- يختار ألفاظًا جديدة تختلف عن مفردات النص الأصل.
- يبتعد عن الأخطاء النحوية. . يبتعد عن الأخطاء الإملائية.
- يستخدم أدوات الربط في أماكنها الصحيحة. . يتبع نظام الفقرات في كتابته.
- يرتب الأفكار في كتابته ترتيبًا منطقيًا. . يستخدم علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة
- يقدم رأيًا فيما يقرأ. . يتعرف غرض الكاتب.

المحور الثاني مدخل الخبرة اللغوية لتنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية:

أولاً: ماهية مدخل الخبرة اللغوية:

الخبرة لغة: حَبَّرَ الأمر أي عرفه على حقيقته وجريه، والخبرة هي نتاج ما مر به الشخص من أحداث أو رآه أو عاناه أي مجموع تجاربه وثقافته. واصطلاحًا: هي كل ما اكتسبه الشخص من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة.

والخبرة اللغوية هي ذلك الموقف اللغوي التعليمي الذي يهيأ ويُعد لكي يعايشه التلميذ ويمارس من خلاله استعمال اللغة؛ ليخرج منه وقد اكتسب مجموعة من المعلومات والمعارف

عن اللغة واستخداماتها، ومجموعة من مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وقدرة على التفكير باللغة والتعبير عما يريد، ومن ثم يكتسب في النهاية القدرة على استخدام اللغة في مواقف حقيقية تتفق وأغراضه ودوافعه (رشدي طعيمه و محمود الناقة، ٢٠٠٦، ٩٣).

وهو: "مجموعة إجراءات تدريسية تعتمد على اللغة الشفوية النابعة من الخبرات الداخلية والانفعالية الخاصة بالتلميذ، والتي تقوم على نشاطات قرائية وكتابية تساعد التلميذ على نمو مهاراته فيها بشكل طبيعي" (خلف الديب محمد، ٢٠٠٣، ٢٥).

ويُعرف أيضًا بأنه: "معرفة التلاميذ وملاحظاتهم لعدد من ألفاظ اللغة بأسلوب مكتسب، وعادة يكتسب التلميذ الخبرة من خلال التعامل مع الأسرة والبيئة المحيطة، ويؤدي تكرار هذا التعامل إلى تمكين هذه الخبرة اللغوية العفوية وإكسابها عمقًا أكبر" (شيرين محمد، ٢٠١٧، ٦).

ومن خلال عرض التعريفات السابقة يتبين أن مدخل الخبرة اللغوية مدخل بنائي تدريسي يعتمد بشكل أساسي على خبرات المتعلمين ولغتهم الشخصية في إنشاء مواد القراءة والكتابة أو اختيارها في ضوء خبرتهم؛ لتنمية مهارات اللغة المختلفة بشكل طبيعي من خلال تقديم فرص متعددة للقراءة والكتابة والاستماع والتحدث؛ لذا فهو ينمي القدرة على التأليف والإبداع، ويكسب المتعلمين القدرة على استخدام اللغة استخدامًا وظيفيًا.

ويُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: مدخل تدريسي يعتمد على خبرات المتعلمين الشخصية واللغوية في إنشاء مواد قرائية هادفة وممتعة لهم؛ يستطيعون قراءتها بسهولة والكتابة حول مضمونها بأسلوبهم الخاص؛ وذلك لزيادة طاقاتهم القرائية، وقدرتهم على الإنتاج الكتابي بشكل طبيعي.

ثانيًا: سمات مدخل الخبرة اللغوية:

لقد اتسم مدخل الخبرة اللغوية بمجموعة من السمات والخصائص التي تميزه عن غيره من المداخل، وتؤسس له شكلاً متميزاً، يتبعه نمط فريد من الممارسات والإجراءات، وقد حدد كل من (Hell, 1979, 3-4) و (Taylor, 2000, 2) هذه السمات فيما يأتي:

- ١- يعتمد على خبرات التلاميذ بأشكالها التعبيرية المختلفة كمواد للقراءة، وهذا لا يعني استغناءه عن مواد القراءة الأخرى، التي تستخدم في هذا المدخل بشكل إضافي.
- ٢- يؤدي إلى توليد طاقة المتعلم، حيث ينمي أحاديثه لتصاغ في شكل مكتوب، يتعلم من خلاله القراءة والكتابة.

٣- يكامل بين فنون اللغة المختلفة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) فالمتعلم في هذا المدخل تنمو لديه مهارة التحدث والاستماع، كما تنمو لديه القدرة على القراءة والكتابة والفهم بشكل أساسي.

٤- يتم تصميم المفردات اللغوية بواسطة المتعلم، فليس هناك مفردات تتحكم في القراءة إلا مفردات حديثه، ولكن على المعلم ألا يقتصر على مفردات وجمل بعينها تقادياً للتكرار.

٥- يُستمد التعلم والتدريس من شخصية المتعلم، ويرتبط بمهارات الاتصال الخاصة به.

٦- يعتمد على الابتكارية، وإبداع كل من المعلم والمتعلم؛ فبرنامج القراءة فيه غير محدد.

٧- تحدد خبرات التلاميذ المحتوى القرائي الذي سيُقدم لهم.

٨- يستثير اهتمام المتعلمين وشغفهم للقراءة؛ لأنه مشوق ونابع من خبراتهم وتجاربهم الشخصية.

٩- ينوع الممارسات للقائمين بالتدريس.

١٠- يكون التدريس والتعلم من خلال هذا المدخل شخصياً، واتصالياً، وابتكارياً.

١١- يؤكد على الجانب الإبداعي؛ حيث يبدع التلميذ في إنتاجه للمواد اللغوية، وتكون ذات

معنى عنده؛ لأنها تعكس أفكاره (جمال الهواري و عصام أبو الخير، ٢٠٠٥، ٢٧٨).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن مدخل الخبرة اللغوية يعتمد بشكل أساسي على خبرات المتعلمين ولغتهم الشخصية؛ لينمي المهارات المختلفة لفنون اللغة الأربعة، ومهارات الابتكار والإبداع لدى المتعلمين؛ لذا يجب على المعلم تنويع الأنشطة؛ لتناسب خبرات التلاميذ واهتماماتهم.

ثالثاً: أهمية مدخل الخبرة اللغوية:

يطلق على مدخل الخبرة اللغوية Language Experience Approach اسم المدخل الشامل Global Approach، حيث يتم فيه التكامل بين المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع . التحدث . القراءة . الكتابة) ؛ وذلك لإحداث التنمية اللغوية بين المتعلمين، ويعتمد على خبرات المتعلمين الشخصية التي اكتسبوها في حياتهم اليومية، ومن سنوات دراستهم السابقة، وعلى حصيلتهم اللغوية التي يسمعونها ويتحدثون بها.

وتكمن الأهمية العظمى لمدخل الخبرة اللغوية في استخدامه مفردات التلاميذ الخاصة، والنماذج اللغوية المعتادة لديهم، وخبراتهم الشخصية في إنشاء مواد القراءة؛ وهذا من شأنه أن يجعل عملية القراءة هادفة وذات معنى وممتعة بالنسبة لهم؛ مما يساعدهم على فهم المعنى، واستيعاب الأفكار، وامتلاك مهارات اللغة المتنوعة (1, 2008, Nessel & Dixo).

ومدخل الخبرة اللغوية طريقة للتعليم والتدريس ابتكارياً؛ حيث إن التفكير الابتكاري جزء أساسي وجوهري في هذا المدخل؛ فاستجابات التلاميذ لمثيرات الخبرة تكون متشعبة ومثيرة؛ مما يساعد على خلق وابتكار مواد القراءة، ويتحدد دور التلميذ في هذا المدخل كمنتج ومبتكر لهذه المواد اللغوية، أما دور المعلم فيتحدد في خلق بيئة تحريرية، تشجع التلميذ على الابتكار، وتخلق فرصاً مناسبة ومتكررة لهم؛ ليعبروا عن أفكارهم، وأن يستثير قدرات التلاميذ الابتكارية، ويقدم أمامهم نماذج جيدة للابتكارات اللغوية في أشكال مختلفة (خلف الديب محمد، ٢٠٠٣، ٩٣).

ويراعي هذا المدخل طبيعة التلميذ، من حيث كونه كائناً حياً، له ميوله وحاجاته ومتطلباته، وينطلق في تعليمه للغة من خلال هذه الأشياء؛ حيث يكون ما يتصل بذوات التلاميذ وعالمهم محتوى هادفاً لتعليم اللغة، وتنمية مهاراتها المختلفة (جمال الهواري وعصام أبو الخير، ٢٠٠٥، ٢٦٦).

ومن خلال ما سبق يتبين لنا أن مدخل الخبرة اللغوية يجعل التلميذ يشعر بأن المادة القرائية التي ينتجها لها معنى عنده ومرتبطة به، وتحقق أهدافه من عملية التعلم، وتساعد على الابتكار والإبداع؛ فيقبل عليها ويفهم معناها ويتعلم من خلالها مهارات اللغة المختلفة، حيث إن ما يقرأه وما يكتبه يتحدث به، وما يكتبه زملاؤه يمكنه قراءته؛ وهذا يخلق لديه دافعية جيدة للتعلم، وينمي المهارات اللغوية المتنوعة لديه.

ومن هنا يتضح أن مدخل الخبرة اللغوية يساعد على فهم التلاميذ للمجتمع الذي يعيشون فيه، وطبيعة العلاقات التي توجد بين أفرادهم، وينمي لديهم روح التعاون، ويعزز مهارات الاتصال الفعال لديهم، ويمكن أن يضيف الباحث بعض الفوائد الأخرى لمدخل الخبرة اللغوية، وهي:

- ينمي مهارات الإبداع لدى التلاميذ، ويخلق لديهم شعور إيجابي نحو مهارات اللغة.
- يحرص على أن يكون التلميذ مشاركاً فعالاً في عملية التعلم.
- يعوّد التلاميذ التعبير عن خبراتهم الشخصية بلغتهم المألوفة.
- يوسع دائرة المفردات اللغوية لدى التلاميذ.
- يساعد التلاميذ على الطلاقة في القراءة؛ لأنهم يتعاملون مع مفردات مألوفة من واقع خبرتهم اللغوية.

رابعاً: خطوات مدخل الخبرة اللغوية وإجراءاته التدريبية لتنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية:

تناول كثير من الباحثين مدخل الخبرة اللغوية بالدراسة، وحددوا إجراءاته وخطواته والتطبيقات التي يتعين القيام بها عند استخدامه في التعليم والتدريس، وإن جاءت هذه الخطوات مختلفة من نموذج لآخر إلا أنها تسير وفق إجراءات محددة متشابهة، ومن ذلك: قد أشارت دبرا بورجيس (Burgess,2003,2) إلى خطوات عامة لجميع أشكال مدخل الخبرة اللغوية، هي:

- أ) **المناقشة:** والهدف من هذه الخطوة إرساء الموضوعات، أو المفاهيم، والخلفية المعرفية التي ستكون مجالاً لتنمية القراءة والكتابة، وتطور المناقشة شفويًا حول ما يعرفه التلاميذ عن موضوع معين، مثل: الرحلات أو الأحداث الجارية.
- ب) **كتابة الخبرات:** وفي هذه الخطوة يتم تسجيل الخبرات التي تم إرساؤها في الخطوة السابقة، سواء من قبل التلاميذ أو المعلمين، ويجب أن يكون هذا التسجيل بلغة التلاميذ، بعيداً عن التحيز للغة الأصلية.
- ج) **قراءة الموضوع:** يقرأ المعلم الموضوع قراءة جهرية، ويدرب تلاميذه على قراءته تباعاً، ثم يدرّبهم على فهم الكلمات، وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية، ووضع عنوان مناسب للموضوع.
- د) **التحليل والمتابعة:** وفي هذه الخطوة يتم تحليل الكلمات والجمل ذات الدلالة في موضوع الدرس، وتدريب التلاميذ على فهمها، وإجادة استعمال الكلمات ومن ثمّ تحرير الموضوع بشكل نهائي.

دراسة جمال حسن (Gamal,2005) التي أوضحت أن خطوات التدريس القائم على

الخبرة اللغوية تتمثل في الإجراءات الآتية:

- أ) إتاحة الفرصة للتلاميذ؛ كي يعبروا عن خبرتهم.
- ب) يكتب المعلم على السبورة المفردات وتراكيب الجمل التي ذكرها التلاميذ.
- ج) يشير المعلم إلى بعض الكلمات والمفردات المعيارية الموجودة في النص المكتوب على السبورة.

- د) مناقشة التلاميذ في هذه الكلمات.
- هـ) استخدام كروت الإثارة ولصقها على الكلمات المكتوبة في النص. (كروت الإثارة عبارة عن كروت تتضمن مجموعة من الأسئلة والاستفسارات تتعلق بالمفردات المكتوبة).
- و) يكتب التلاميذ النص في كراساتهم الخاصة؛ مما يساعد على ألفة التلاميذ للمفردات اللغوية الموجودة في النص.
- ز) قراءة التلاميذ للنص قراءة جهرية صحيحة.
- ح) تقويم المعلم المستمر لكتابات التلاميذ وقراءتهم.

وفي ضوء عرض تناول الأدبيات والدراسات السابقة لخطوات مدخل الخبرة اللغوية يتبين ما يأتي:

- خطوات مدخل الخبرة اللغوية كلها تدور حول أربع مراحل هي: استثارة التلاميذ ومناقشتهم حول الخبرات المرتبطة بموضوع ما، وكتابة استجاباتهم حول الخبرة المقدمة، وقراءتهم لما كتبوه قراءة صحيحة، ثم تدريبهم على مهارات لغوية محددة من خلال نص الخبرة الذي أمامهم.
- بعض الدراسات أكدت أن يكتب التلميذ بنفسه أو مع المعلم النص القرائي بناءً على خبرته ومعرفته السابقة، والبعض الآخر يرى اختيار النصوص القرائية في ضوء خبرة التلاميذ اللغوية؛ لتكون هذه النصوص ثرية ومتنوعة، ويستطيع المعلم تدريب التلاميذ على المهارات اللغوية من خلالها، والباحث يميل إلى الرأي الثاني، حيث إن مهارات السرعة القرائية متنوعة وكثيرة وتحتاج إلى نصوص معدة جيداً في ضوء خبرة التلاميذ؛ حتى يتسنى تدريبهم عليها، وتعليم المهارات بشكل متقن، كما أن الرأي الأول تعرض لكثير من الانتقادات منها (Dorr, 2006,140) و(Burgess, 2003,2):
- إن المواد التعليمية الخاصة التي يمكن استخدامها وفق هذا الرأي محدودة؛ مما يحول دون تتابع المهارات وتنميتها.
- يفنقر مدخل الخبرة في هذه الحال إلى تنمية المهارات المتسلسلة، مع عدم وجود تكرار نظامي للكلمات والجمل.
- قد لا تتمتع المواد التي أنتجها التلاميذ بجودة أدبية عالية.

وفي ضوء خطوات مدخل الخبرة اللغوية ومراعاة طبيعة الدراسة الحالية، يمكن للباحث أن يحدد خطوات وإجراءات استخدام مدخل الخبرة اللغوية في تنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي فيما يأتي:

يحدد المعلم موضوعاً قرائياً في ضوء خبرة التلاميذ، ويكون من اختيارهم ويقع ضمن دائرة اهتمامهم، ويشبع ميولهم واتجاهاتهم، ثم يدرسه وفق المراحل الآتية:

١- **مرحلة المناقشة:** يناقش المعلم التلاميذ في الموضوع القرائي المحدد قبل القراءة؛ لاستثارة تفكيرهم، والتعرف على ما لديهم من خبرات لغوية ومعارف سابقة حول الموضوع، وذلك باستخدام إستراتيجية الحوار والمناقشة.

٢- **مرحلة القراءة:** وفيها يتم قراءة النص بدقة ويعتمد المعلم في هذه المرحلة على إستراتيجية القراءة المتكررة بممارساتها المختلفة فيقرأ المعلم النص القرائي قراءة نموذجية معبرة مراعيًا الدقة والأداء المعبر والسرعة ثم يطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة متتالية، ويبدأ بالأمثل فالأقل؛ حتى يتقن التلاميذ القراءة.

٣- **مرحلة التحليل الدلالي:** وفيها يحلل المعلم و التلاميذ النص القرائي؛ للوقوف على الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية، معتمدين على إستراتيجية تحليل السمات الدلالية.

٤- **مرحلة الكتابة:** وفيها يطلب المعلم إلى التلاميذ كتابة تعبيرات من إنشائهم تعبر عن مضمون النص القرائي وأفكاره الرئيسية وغرض الكاتب بأساليب مختلفة، وذلك باستخدام إستراتيجية فِكر ناقش اكتب شارك، ثم تشارك كل مجموعات ما كتبه مع المجموعات الأخرى.

٥- **مرحلة التقويم:** يصوب المعلم الكلمات أو العبارات غير المناسبة بعد مناقشة التلاميذ فيها وبيان مدى ضعفها أو خطأها، وذلك باستخدام إستراتيجية المراجعة والتحرير، وبعده يقرأ التلاميذ ما كتبوه مراعين الدقة.

بناء الأدوات وإجراءات الدراسة

١- قائمة مهارات إنتاج الدلالة الموازية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي:

📌 الهدف من القائمة:

يتمثل هدف القائمة في: تحديد مهارات إنتاج الدلالة الموازية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واللازمة لهم في هذا الصف.

القائمة في صورتها الأولية:

وضع الباحث القائمة في صورتها الأولية، وجاءت مشتملة على خمس عشرة مهارة، بعضها مهارات حول الصحة اللغوية للمكتوب، والأخرى مهارات لتحديد دلالة النص وكتابتها بألفاظ معبرة.

وللتأكد من اتفاق آراء المحكمين حول مناسبة مهارات إنتاج الدلالة الموازية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، تم حساب الوزن النسبي لكل مهارة من مهارات إنتاج الدلالة الموازية؛ للاحتكام إلى هذه النسب في استبقاء المهارات الأكثر أهمية وحذف المهارات الأقل أهمية، وحدد الباحث معياراً لاختيار مهارات إنتاج الدلالة الموازية، وهو المهارات التي تحظى بنسبة اتفاق ٨٠% فأكثر، وتم حساب الوزن النسبي لكل مهارة بالمعادلة الآتية: (عبدالقادر كراجة، ١٩٩٧، ١١٩)

$$\frac{(ك١ \times ٣) + (ك٢ \times ٢) + (ك٣ \times ١)}{١٠}$$

القيمة العظمى للوزن النسبي

القائمة في صورتها النهائية:

وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، واستبعاد المهارات التي لم يصل وزنها النسبي إلى ٨٠% أصبحت القائمة تتضمن إحدى عشرة مهارة، سبع مهارات لتحديد الدلالة وكتابتها، وأربع مهارات لصحة المكتوب وتنظيمه؛ ومن ثم تكون قائمة مهارات إنتاج الدلالة الموازية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في شكلها النهائي على النحو الآتي:

أولاً: مهارات تحديد الدلالة وكتابتها:

- ١- اختيار الكلمات المناسبة للمعنى.
- ٢- التعبير بألفاظ وعبارات مختلفة عن ألفاظ الكاتب وعباراته.
- ٣- ترتيب عرض الأفكار كتابة حسب ورودها في النص الأصل.
- ٤- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص.
- ٥- إنتاج معانٍ جديدة ترتبط بدلالة النص الأصل.
- ٦- كتابة مقدمة شائقة للموضوع.
- ٧- إبداء وجهة نظره في المكتوب.

ثانياً: مهارات صحة المكتوب وتنظيمه:

- ٨- صياغة جمل صحيحة إملائياً.
- ٩- صياغة جمل صحيحة نحويًا.
- ١٠- استخدام علامات الترقيم المناسبة في أماكنها.
- ١١- استخدام أدوات الربط بشكل صحيح.

٢- بناء اختبار مهارات إنتاج الدلالة الموازية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

🏆 الهدف من الاختبار:

استهدف بناء اختبار مهارات إنتاج الدلالة الموازية قياس مستوى أداء تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمهارات إنتاج الدلالة الموازية، وكذلك قياس مدى النمو في تلك المهارات بعد دراستهم موضوعات البرنامج القائم على مدخل الخبرة اللغوية.

🏆 وصف الاختبار:

تكوّن الاختبار من قطعتين قرائيتين: الأولى شعرية (التعاون)، والثانية نثرية (شريح القاضي)، وتمّ تقديم الاختبار في نسختين: الأولى للمعلم، استهلها الباحث بمقدمة توضح الهدف من الاختبار، وبيّن فيها مهارات إنتاج الدلالة الموازية وأشكال إنتاج الدلالة الموازية والتعليمات التي ينبغي الالتزام بها عند التطبيق، ثم عرض النصين وحدد السؤال الكتابي المطلوب من التلميذ أسفل كل نص والأمور التي يجب مراعاتها في أثناء الكتابة، ثم عرض بطاقة تقدير مهارات إنتاج الدلالة الموازية؛ لبيان كيفية تقييم هذه المهارات لدى التلميذ، أما النسخة الثانية فنسخة التلميذ، استهلها الباحث بالتعليمات ثمّ قدّم القطعتين كل واحدة في ورقة منفصلة يعقّبها السؤال الكتابي والتوجيهات التي يجب أن يلتزم بها التلميذ في أثناء الكتابة.

🏆 التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة شبين القناطر الرسمية للغات بإدارة شبين القناطر التعليمية محافظة القليوبية، بلغ عددهم ثمانية وعشرين تلميذاً، وتم ذلك يوم الأربعاء الموافق ١٧ / ٤ / ٢٠١٩ م؛ لحساب مدة الاختبار وصدقه وثباته.

أ) زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط مجموع الوقت الذي استغرقه أسرع خمسة تلاميذ في التعبير عن مضمون القطعتين وفق ما هو مطلوب (مجموعة أولى)، ومتوسط مجموع الوقت الذي استغرقه أبطأ خمسة تلاميذ في التعبير عن مضمون القطعتين، وفقاً للمعادلة الآتية:

والجدول الآتي يوضح متوسط الزمن لأسرع خمسة تلاميذ ومتوسط الزمن لأبطأ خمسة تلاميذ في التعبير عن مضمون النصين بعد قراءتهما وفهماهما.

جدول (١) حساب زمن اختبار مهارات إنتاج الدلالة الموازية

متوسط الزمن لأبطأ خمسة تلاميذ	متوسط الزمن لأسرع خمسة تلاميذ	النص القرآني
١٩	١٣	النص الأول
٢٧	١٨	النص الثاني
٤٦	٣١	المجموع

ومن خلال البيانات السابقة فإن زمن الاختبار = $(٤٦ + ٣١) / ٢$ ، أي الزمن هو أربعون دقيقة تقريباً.

ب) صدق الاتساق البنائي: تم حساب صدق الاتساق البنائي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المهارة الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار، والجدول الآتي يوضح معاملات صدق المهارات الرئيسة لاختبار مهارات

جدول (٢) صدق الاتساق البنائي لاختبار مهارات إنتاج الدلالة الموازية

م	المهارات الرئيسة	معامل الارتباط بين المهارة الرئيسة والدرجة الكلية	مستوى الدلالة
أولاً	مهارات تحديد الدلالة وكتابتها.	٠,٧٥٧	٠,٠١
ثانياً	مهارات صحة المکتوب وتنظيمه.	٠,٨٠٩	٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجة المهارة الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق واتساق المهارات الرئيسة لاختبار إنتاج الدلالة الموازية لما وضعت لقياسه.

ج) ثبات اختبار إنتاج الدلالة الموازية: يستهدف ثبات الاختبار تحديد الاتساق والدقة في القياس واستقرار النتائج، بحيث يُعطي النتائج نفسها إذا استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة، وقد تم حساب الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha-Cronbach) الذي يعتمد على تباين درجات كل بند من بنود الاختبار وفقاً لمجموع تباين درجات جميع بنود

الاختبار، وباستخدام برنامج (SPSS-14) وحساب الثبات الكلي لاختبار إنتاج الدلالة الموازية وجد أنه يساوي (٠,٨٢٤)، وتشير هذه النتيجة إلى درجة عالية من الثبات، حيث إن قيمة معامل الثبات تتراوح بين (٠، ١) وكلما اقترب معامل الثبات من الصفر دلّ على عدم وجود ثبات، ومن هنا يتضح ثبات اختبار إنتاج الدلالة الموازية وصلاحيته للتطبيق.

٢- برنامج تنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية باستخدام مدخل الخبرة اللغوية:

(أ) **الهدف العام للبرنامج:** يستهدف برنامج الدراسة الحالية تنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية التي سبق تحديدها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

(ب) **محتوى البرنامج:** نظرًا لأن البرنامج يستهدف تنمية إنتاج الدلالة الموازية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في ضوء مدخل الخبرة اللغوية، كان من الضروري اختيار محتوى قرائي يتناسب مع طبيعة تلاميذ الصف الخامس وخبرتهم اللغوية من ناحية، ومهارات إنتاج الدلالة الموازية من ناحية أخرى؛ لذا قام الباحث بإعداد قائمة بالموضوعات القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في ضوء خصائصهم وقدراتهم العقلية واللغوية، ثم عرض القائمة على ثلاثين تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة شبين القناطر القديمة رقم ٢ التابعة لإدارة شبين القناطر التعليمية وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨. ٢٠١٩ م.

وبعد اختيار التلاميذ للموضوعات وإضافة بعض الموضوعات الأخرى، قام الباحث بإضافة الموضوعات التي اختارها التلاميذ وعرض القائمة على عشرة محكمين؛ للتأكد من مدى مناسبة هذه الموضوعات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتم حساب نسبة اختيار الموضوعات وفق آراء التلاميذ وآراء السادة المحكمين، ثم حساب المتوسط للنسبتين، وقد اعتمدت الدراسة الموضوعات التي يصل متوسط نسبة الاتفاق بين آراء التلاميذ وآراء السادة المحكمين ٨٠% فأكثر، وبهذا تكون قائمة موضوعات البرنامج في صورتها النهائية على الشكل الآتي:

١- حب الوطن (شعر أو نثر). ٢- فوائد الرياضة البدنية.

٣- اختراعات الصغار. ٤- سير الخلفاء والأمراء.

٥- الشعر القصصي. ٦- قصص للطير والحيوان.

٧- العناية بنظافة الجسم وصحته. ٨- احترام العمل وإتقانه.

٩- قصص واقعية للكادحين أو المخترعين.

وبناءً على هذه القائمة النهائية، اختار الباحث تسعة موضوعات؛ لتغطي المجالات التسعة الموجودة بالقائمة النهائية، ثم عمد إلى الربط بينهم، وتقديم الموضوعات بشكل متسلسل ومتفق مع طبيعة مهارات إنتاج الدلالة الموازية في صورة ثلاث وحدات دراسية؛ تماشيًا مع صورة المناهج الدراسية التي تُقدم للتلاميذ، وجاء محتوى البرنامج على الشكل الآتي:

الوحدة الأولى (العمل من أجل الوطن) وتتضمن ثلاثة دروس، هي:

. مِصْرُ بِلَادِي . . الْمَلِكُ وَالصَّانِع . . شباب مخترعون.

الوحدة الثانية (فن التعامل مع الآخرين) وتتضمن ثلاثة دروس، هي:

. الطَّاوُوسُ وَالْبُؤْمُ . . الْمَأْمُونُ وَمُؤَدِّبُهُ . . الْحَجَّاجُ وَالْأَعْرَابِيُّ .

الوحدة الثالثة (قيم وسلوكيات) وتتضمن ثلاثة دروس، هي:

. سُلَيْمَانُ وَالْحَمَامَةُ . . السَّعَادَةُ الْحَقِيقِيَّةُ . . الرِّيَاضَةُ .

ج) الوسائل التعليمية المصاحبة للبرنامج: حرص البرنامج على توظيف مجموعة من

الوسائل التعليمية المتنوعة تبعًا لطبيعة مهارات إنتاج الدلالة الموازية، والتي تساعد على

تحقيق أهداف الدراسة الحالية، منها:

- جهاز حاسوب.
- جهاز عرض البيانات.
- التسجيلات الصوتية.
- التسجيلات المرئية.
- البطاقات والصور.
- العروض التقديمية.

د) الأنشطة التعليمية المصاحبة للبرنامج.

- إشراك التلاميذ في مجموعات تعاونية لإنجاز بعض المهام.
- إجراء المناقشات.
- تكليف التلاميذ التعبير بأسلوبهم الخاص عما قرؤوا.
- تدريب التلاميذ على إضافة معانٍ جديدة لم ترد في النص القرائي.
- نشر أفضل دلالة موازية لنص قرائي في مجلة المدرسة.

التطبيق الميداني لبرنامج الدراسة

أولاً: التصميم التجريبي:

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة ذات

القياس القبلي والبعدي، وقد اختار الباحث هذا التصميم نظرًا لحدثة البرنامج، وعدم وجود مثل هذه

الموضوعات في مناهج اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما أن الطريقة التي تدرس بها التي تقوم على مدخل الخبرة اللغوية تختلف عن الطريقة العادية التي يستخدمها المعلم.

ثانياً: تحديد مجموعة الدراسة:

اختار الباحث مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المسجلين بمدرسة فجر الإسلام الخاصة بشبين القناطر التابعة لإدارة شبين القناطر التعليمية خلال العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠ م، حيث بلغ عددهم اثنين وثلاثين تلميذاً.

ثالثاً: التطبيق القبلي لاختبار إنتاج الدلالة الموازية:

تم التطبيق القبلي لاختبار مهارات إنتاج الدلالة الموازية في يوم الثلاثاء الموافق أول أكتوبر ٢٠١٩ م، وذلك بالتنسيق والتعاون مع معلمة الفصل.

رابعاً: تدريس البرنامج (التطبيق الميداني):

لقد أثر الباحث تطبيق البرنامج بنفسه؛ حرصاً على الدقة في التنفيذ، وانشغال معلمي الفصول بالمناهج الدراسية المسندة إليهم، وقد استمرت فترة التطبيق الميداني من الثلاثاء الموافق أول أكتوبر ٢٠١٩ م حتى الثلاثاء الموافق ٣ / ١٢ / ٢٠١٩ م بواقع أربع حصص أسبوعية موزعة على يومين لكل درس من دروس البرنامج.

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج الذي استغرق تسعة أسابيع، تم إجراء التطبيق البعدي لاختبار مهارات إنتاج الدلالة الموازية يوم الثلاثاء الموافق ٣ / ١٢ / ٢٠١٩ م بمساعدة وتعاون معلمة الفصل، وبعد انتهاء التطبيق تم رصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً وتحليلها؛ وذلك لاستخلاص ما يترتب عليها من نتائج، وما يمكن أن يُقدّم من توصيات ومقترحات، وهذا ما سيتناوله الباحث فيما يأتي:

النتائج والتوصيات والمقترحات:

أولاً: بيان فاعلية استخدام مدخل الخبرة اللغوية في تنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية ككل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي:

للتحقق من فاعلية استخدام مدخل الخبرة اللغوية في تنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية ككل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ قام الباحث بصياغة الفرض الرئيس الثاني، والذي

ينص على: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار إنتاج الدلالة الموازية لصالح متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض طبق الباحث اختبار مهارات إنتاج الدلالة الموازية على مجموعة الدراسة قبلياً وبعدياً، وقد كشفت نتائج تطبيق الاختبار، ومربع إيتا عن البيانات الآتية:

جدول (٢) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ

في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات إنتاج الدلالة الموازية ككل

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
٣٢	البعدي	٥٠,٣٧	٨,٥٣	٣١	٢٢,٢٧	٠,٠١	٠,٩٤
	القبلي	٢٧,٣٧	٣,٩٨				

من خلال الجدول السابق يتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في اختبار مهارات إنتاج الدلالة الموازية ككل لصالح التطبيق البعدي لهذا الاختبار، وبلغ حجم تأثير استخدام مدخل الخبرة اللغوية في تنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية ٠,٩٤، وهو حجم تأثير مرتفع مما يدل على فاعلية استخدام مدخل الخبرة اللغوية في تنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. والنتيجة السابقة تتفق مع أدبيات البحث التربوي ومسلماته عن استخدام مدخل الخبرة اللغوية ونتائج بعض الدراسات التي تناولت توظيف المدخل في تعليم اللغة مثل: دراسة خلف الديب محمد (٢٠٠٣)، ودراسة جمال الهواري وعصام أبو الخير (٢٠٠٥)، ودراسة (Nessel & Dixon, 2008)، ودراسة (Aboufotouh, 2013)، ودراسة (El-masry, 2013) ودراسة شيرين محمد (٢٠١٧) ودراسة هيفاء الخليفي (٢٠١٧)، كما أن النتيجة السابقة تتفق مع ما ورد من إطار نظري حول استخدام مدخل الخبرة اللغوية في عملية الكتابة، حيث إن إنتاج الدلالة الموازية يعتمد على فهم النص القرائي واستيعابه ثم التعبير عنه في شكل لغوي جديد، ومدخل الخبرة اللغوية يجعل النص القرائي مألوفاً بالنسبة للتلميذ؛ مما يضمن سرعة الفهم، وسهولة التعبير عن مضمونه بشكل سليم مبدع.

- ويمكن تفسير التحسن في مهارات إنتاج الدلالة الموازية، بأنه يرجع إلى:
- اختيار المحتوى القرائي للبرنامج في ضوء مدخل الخبرة اللغوية ساعد التلاميذ على توفير جهد كبير لعملية الفهم والاستيعاب في أثناء القراءة، مما انعكس بشكل مباشر على أدائهم الكتابي حول النص، فجاءت كتابتهم معبرة عن مضمون النص القرائي بصورة واضحة.
 - اعتماد مدخل الخبرة اللغوية على إستراتيجيات متنوعة مثل تحليل السمات الدلالية للنص المقروء التي تساعدهم على تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية للنص المقروء، وتجعل نظرهم له أكثر عمقاً؛ وذلك يساعدهم على الفهم الجيد وتمثيل المعنى.
 - تركيز البرنامج القائم على مدخل الخبرة اللغوية على تقديم أنشطة لغوية متنوعة، تعالج مهارة محددة وأحياناً مجموعة من المهارات المتعلقة بعملية إنتاج الدلالة الموازية؛ مما كان له أكبر الأثر في تنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية والتمكن من أدائها بصورة فعالة.
 - اعتماد البرنامج على التقويم المستمر لأداء التلاميذ في ضوء مؤشرات وقواعد تقييم محددة، كما أن تنوع أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج ما بين: تقويم تنابعي مستمر، وتقويم نهائي يحدد مستوى التلاميذ في أداء مهارات إنتاج الدلالة الموازية جعل المعلم على بينة ووضوح بنواحي الضعف والقوة لكل تلميذ؛ مما أتاح له معالجة جوانب الضعف باستمرار أولاً بأول منذ بداية تنفيذ البرنامج حتى نهايته.

ثانياً: بيان فاعلية استخدام مدخل الخبرة اللغوية في تنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية كل مهارة على حدة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي:

1- نتائج مهارات تحديد الدلالة وكتابتها:

وللتحقق من الفرض الأول "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مهارات تحديد الدلالة وكتابتها (ككل) وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات إنتاج الدلالة الموازية قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي"، فقد تم تقييم مهارات تحديد الدلالة وكتابتها باستخدام مقياس التقدير الثلاثي الذي أعده الباحث، ثم معالجة البيانات؛ فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٤) نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ
في التطبيق القبلي والبعدي لمهارات تحديد الدلالة

المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
المجموع الكلي لمهارات تحديد الدلالة وكتابتها	البعدي	٣٤,٠٣	٥,٨٣	٣١	٢١,٤٣	٠,٠١	٠,٩٣
	القبلي	١٨,٠٠	٢,٣٩				
١- اختيار الكلمات المناسبة للمعنى.	البعدي	٤,٨٧	١,٠٠	٣١	١٣,٨٩	٠,٠١	٠,٨٦
	القبلي	٣,٠٦	٠,٩١				
٢- التعبير بألفاظ وعبارات مختلفة عن ألفاظ الكاتب وعباراته.	البعدي	٤,٥٩	١,٠٤	٣١	١٣,٢١	٠,٠١	٠,٨٥
	القبلي	٣,٠٣	٠,٩٣				
٣- ترتيب عرض الأفكار كتابة حسب وردها في النص الأصل.	البعدي	٥,٧١	٠,٦٣	٣١	٢٠,٨٩	٠,٠١	٠,٩٣
	القبلي	٣,٥٣	٠,٨٠				
٤- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص.	البعدي	٤,٨٤	١,٠٥	٣١	١٣,٧١	٠,٠١	٠,٨٦
	القبلي	٢,١٨	٠,٤٧				
٥- إنتاج معانٍ جديدة ترتبط بدلالة النص الأصل.	البعدي	٤,٥٠	١,٠٤	٣١	١١,٩٩	٠,٠١	٠,٨٢
	القبلي	٢,١٨	٠,٣٩				
٦- كتابة مقدمة شائقة للموضوع.	البعدي	٤,٦٢	١,٢٣	٣١	١١,٩٩	٠,٠١	٠,٨٢
	القبلي	٢,٠٠	٠,٠٠				
٧- إبداء وجهة نظره في المكتوب.	البعدي	٤,٨٧	١,٠٩	٣١	١٤,٧٨	٠,٠١	٠,٨٧
	القبلي	٢,٠٠	٠,٠٠				

وباستقراء الجدول السابق يتضح:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المجموع الكلي لمهارات "تحديد الدلالة وكتابتها" لصالح التطبيق البعدي، وقد بلغ حجم التأثير للبرنامج (٠,٩٣) وهو حجم تأثير مرتفع يشير إلى ارتفاع مستوى فهم الدلالة وكتابتها لديهم وقدرتهم على التعبير عن مضمون النصوص المقروءة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة مثل: دراسة (إيمان أحمد، ٢٠١٤)، ودراسة (إسماعيل على، ٢٠١٤)، ودراسة (أحمد الأحول، ٢٠١٤)، ودراسة (عبلة عبدالغني، ٢٠١٧).

- ارتفاع حجم تأثير البرنامج بصورة واضحة في مهارة "ترتيب عرض الأفكار كتابة حسب وردها في النص الأصل"، لأن هذه المهارة من المهارات العامة البسيطة التي تعتمد على منطقية العرض وتسلسل الأحداث، والتلاميذ يمارسونها في الحديث وكتابة القصص وشرح الأبيات، كما أن الأنشطة والتدريبات في البرنامج ركزت بشكل مباشر على تحديد الأفكار الفرعية وترتيبها.
- بالإضافة إلى أن مدخل الخبرة اللغوية قد أتاح للتلاميذ التدريب الكافي على فهم النصوص والوصول إلى مغزاها الحقيقي، ومألوفية النصوص لديهم أتاحت لهم الفهم العميق لها؛ وبالتالي إمكانية التعبير عن مضمونها بألفاظ وتراكيب مختلفة إلى حد كبير عن لغة النص الأصل، وكذلك تركيز البرنامج القائم على مدخل الخبرة اللغوية على تقديم أنشطة لغوية متنوعة، تتناول مهارات تحديد الدلالة وكتابتها في كل درس من دروس البرنامج؛ مما كان له أكبر الأثر في التمكن من أدائها بصورة فعالة.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مهارات تحديد الدلالة وكتابتها (ككل) وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات إنتاج الدلالة الموازية قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي.

٣ - نتائج مهارات صحة المكتوب وتنظيمه:

وللتحقق من الفرض الثاني "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مهارات صحة المكتوب وتنظيمه (ككل) وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات إنتاج الدلالة الموازية قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي"، فقد تم تقييم مهارات صحة المكتوب وتنظيمه باستخدام مقياس التقدير الثلاثي الذي أعده الباحث، ثم معالجة البيانات؛ فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٥) نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيق القبلي والبعدي لمهارات صحة المكتوب وتنظيمه

المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
المجموع الكلي لمهارات صحة المكتوب وتنظيمه	البعدي	١٦,٣٤	٣,٠٨	٣١	١٨,٣٥	٠,٠١	٠,٩١
	القبلي	٩,٣٧	١,٩٧				
١- صياغة جمل صحيحة إملائيًا.	البعدي	٤,٢١	٠,٩٤	٣١	١٤,٢٣	٠,٠١	٠,٨٧
	القبلي	٢,٥٠	٠,٧١				
٢- صياغة جمل صحيحة نحويًا.	البعدي	٤,١٢	٠,٨٧	٣١	١٠,٥٦	٠,٠١	٠,٧٨
	القبلي	٢,٦٢	٠,٨٣				
٣- استخدام علامات الترقيم المناسبة في أماكنها.	البعدي	٣,٩٦	٠,٨٩	٣١	١٢,٣٢	٠,٠١	٠,٨٣
	القبلي	٢,١٢	٠,٤٢				
٤- استخدام أدوات الربط بشكل صحيح.	البعدي	٤,٠٣	٠,٧٨	٣١	١٥,٦٤	٠,٠١	٠,٨٨
	القبلي	٢,١٢	٠,٤٢				

وباستقراء الجدول السابق يتضح:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المجموع الكلي لمهارات "صحة المكتوب وتنظيمه" لصالح التطبيق البعدي، وقد بلغ حجم التأثير للبرنامج (٠,٩١) وهو حجم تأثير مرتفع يشير إلى ارتفاع مستوى صحة المكتوب وتنظيمه وقدرتهم على التعبير عن مضمون النصوص المقروءة بصورة لغوية صحيحة إملائيًا ونحويًا، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة مثل: دراسة (إيمان أحمد، ٢٠١٤)، ودراسة (إسماعيل على، ٢٠١٤)، ودراسة (أحمد الأحول، ٢٠١٤)، ودراسة (عبلة عبدالغني، ٢٠١٧).
- ارتفاع حجم تأثير البرنامج في مهارات "صياغة جمل صحيحة إملائيًا، استخدام علامات الترقيم المناسبة في أماكنها، استخدام أدوات الربط بشكل صحيح" يرجع إلى تكثيف تدريبات البرنامج حول هذه المهارات بشكل مباشر، كما أنها من مهارات الكتابة العامة التي يتدرب التلاميذ عليها في حصص اللغة العربية الأخرى.
- بالإضافة إلى أن مدخل الخبرة اللغوية قد أتاح للتلاميذ التدريب الكافي على الكتابة في المرحلة الرابعة من مراحل البرنامج، واستخدام التغذية الراجعة والتقويم البنائي وتقديم

الملاحظات للتلاميذ في أثناء الكتابة، وجههم إلى الكتابة الصحيحة واستخدام علامات الترقيم بشكل صحيح، كما أن تقويم المجموعات لكتابات زملائهم أكدّ تمكنهم من مهارات صحة المكتوب وتنظيمه.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مهارات تحديد الدلالة وكتابتها (ككل) وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات إنتاج الدلالة الموازية قبلًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

ثانيًا: توصيات الدراسة:

- اختيار نصوص قرائية متنوعة من واقع خبرة التلاميذ الشخصية؛ لتساعدهم على التقدم في القراءة وتوفر لديهم وقتًا أكبر للفهم والأداء المعبر.
- تضمين مهارات إنتاج الدلالة الموازية في مناهج اللغة العربية بمراحل التعليم المختلفة؛ لتدريب التلاميذ على إنتاج دلالة موازية للنص الأصل في شكل لغوي مختلف بأسلوبهم الخاص.
- التركيز على أنشطة وتدريبات توجه التلاميذ إلى الوصول لمضمون النصوص القرائية وتحديد غرض الكاتب من ورائها، وإضافة معانٍ جديدة لم ترد في النص الأصل؛ فذلك ينمي مهارات التفكير العليا والإبداع لديهم.
- استخدام مدخل الخبرة اللغوية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثالثًا: مقترحات الدراسة:

- استخدام إستراتيجية تحليل السمات الدلالية لتنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- برنامج قائم على إستراتيجيتي القراءة المنكررة والخرائط الدلالية لتنمية مهارات إنتاج الدلالة الموازية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- برنامج قائم على المدخل الجمالي لتنمية مهارات التذوق الأدبي وإنتاج النصوص الموازية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- برنامج قائم على مدخل الخبرة اللغوية لتنمية مهارات الفهم الضمني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المراجع

المراجع العربية:

- أحمد درويش (٢٠١٥): النص والتلقي: حوار مع نقد الحداثة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- أحمد سعيد الأحول (٢٠١٤): أثر استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على إنتاج النص الموازي والتعبير بالرسم في تنمية بعض المهارات اللغوية في (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) لدى تلاميذ الصف الأول متوسط، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور، المجلد السادس، ج ٤، ص ص ١٨١ - ٢٣٢.
- أحمد شيخ عبدالسلام (١٩٩٩): توظيف ظاهرة التجانس في تعليم اللغة العربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٣٥، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، الأردن: عمان.
- إسماعيل أحمد علي (٢٠١٤): برنامج مقترح لتنمية مهارات التحليل القرائي للنص الأدبي وأثره في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وإنتاج الدلالة الموازية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة السويس.
- إيمان فتحي أحمد (٢٠٠١): أثر معرفة بنية النحو في فهم دلالة النص وإنتاج الدلالة الموازية والاتجاه نحو النحو العربي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- أيمن خليل (٢٠١٠): الأسس التي تقوم عليها الاتجاهات المعاصرة في إعداد برامج القراءة، <http://www.aymankhalil.com>، تم الوصول إليه في ٢٠/٨/٢٠١٦ م.
- جمال فرغل الهواري؛ عصام محمد أبو الخير (٢٠٠٥): أثر التفاعل بين التدريس باستخدام نمطي مدخل الخبرة اللغوية (فردية . جماعية) والأسلوب المعرفي (المخاطرة . الحذر) في تنمية بعض مهارات الإبداع اللغوي لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري، مجلة كلية التربية ببناها، العدد ٦٣، ص ص ٢٦٤ . ٣١٦.
- جمعة سيد يوسف (١٩٩٠): سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، العدد ١٤٥، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

- جميل حمداوي (٢٠١٠): لماذا النص الموازي؟، مجلة الكرمل، العدد ٨٩، مؤسسة الكرمل الثقافية، فلسطين، ص ص ٢١٨ - ٢٢٥.
- حسني عبدالباري عصر (٢٠٠٠): فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- خالد حماد شارع اللهو (٢٠١٦): أثر برنامج قائم على الأسئلة السقراطية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الطلاقة والفهم القرائي وفق أنماط التعلم المخي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- خلف الديب عثمان محمد (٢٠٠٣): فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- رائد محمود السليم خضير (٢٠١٠): أثر طريقتي القراءة المتكررة والواسعة في أداء طلاب الصف السابع الأساسي لمهارات طلاقة القراءة الجهرية والكتابة التعبيرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨ ب): مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة، دار الفكر العربي.
- رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة (٢٠٠٦): تعليم اللغة العربية اتصاليًا بين المناهج والإستراتيجيات، إيسيسكو، الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- زينة فاضل مهدي (٢٠١٥): تطوير منهج تعليم البلاغة في ضوء مدخل تحليل النص وأثره في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في جمهورية العراق، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- سعيد يقطين (١٩٨٩): انفتاح النص الروائي، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.
- شيرين أحمد زكي محمد (٢٠١٧): برنامج قائم على مدخل الخبرة اللغوية لعلاج مشكلات الازدواجية اللغوية وتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

- صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان (٢٠١٢): الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، الكويت، دار الكتاب الحديث.
 - عبد القادر كراجة (١٩٩٧): القياس والتقويم في علم النفس رؤية جديدة، الأردن: عمّان، دار اليازودي.
 - عبده الراجحي (١٩٩٢): دروس في المذاهب النحوية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
 - عبلة عبدالمنعم عبدالغني (٢٠١٧): برنامج قائم على التفاوض اللغوي لتنمية مهارات نقد النص الأدبي وإنتاج النصوص الموازية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
 - علي أحمد مدكور (٢٠٠٧): طرق تدريس اللغة العربية، الأردن: عمّان، دار المسيرة.
 - عز سيد محمد (٢٠١٣): فاعلية بعض الأنشطة اللغوية القائمة على تنوع التدريس في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في ضوء المستويات المعيارية للكتابة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
 - فايز أحمد محمد الكومي (٢٠١١): تحليل البنية النصية من منظور علم لغة النص: دراسة في العلاقة بين المفهوم والدلالة في درس اللغوي الحديث، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد ٢٥، فلسطين، ص ص ١٩٩ . ٢٣٦.
 - ماهر شعبان عبدالباري (٢٠١٣): التذوق الأدبي: النظرية والتطبيق، الدمام، مكتبة المنتبي.
 - ماهر شعبان عبدالباري (٢٠١٤): المهارات اللغوية من الاكتساب إلى التعلم، الدمام، مكتبة المنتبي.
 - مروة محمد سليمان (٢٠١٦): برنامج قائم على التعلم الإلكتروني لتنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
 - منذر عياش (١٩٩٢): سيمياء اللغة والفكر، مجلة علامات في النقد، المجلد الثاني، ج ٦، جده، النادي الأدبي الثقافي، ص ص ١٥٥ .
 - هدى الميداني (٢٠١٥): القراءة من أجل الكتابة. <http://www.Hudamidani.com>
- تم الوصول إليه في ٢٤ / ١٠ / ٢٠١٧ م

- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩): المستويات المعيارية للغة العربية من الصف الأول إلى الثاني عشر. المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الثاني، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٦) كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، القاهرة، مطابع دار الكتب الجامعية.

المراجع الأجنبية:

- Burgess, D. (2003): "Language Experience Approach" Available at: www.csuchico.edu/cme/educ/BIMc281ILEA.html.
- Caplan, D. (1996): Language Structure, Processing and disorders, London, The Mit press.
- Dorr, R. (2006): Something old is New Again :Revisiting Language Experience reading teacher, 60 (2), Pp 138-146.
- Gamal, H. (2005): The Effectiveness of using vocabulary autonomous Language learning strategies in improving vocabulary acquisition and Reading comprehension of second year students. Unpublished master Thesis, Institute of educational studies, Cairo University.
- Hell, M. (1979): teaching Reading as a Language Experience. second Edition, ohio, Charles E. Merrill Public shing Company.
- Lems, k. (2006): Reading fluency and comprehension In Adult English Language Learners. In Rasinski, T; Blachowicz, C & Lems, K(Eds), Fluency Instruction: Research- based Best Practices, Pp 231-238, New York :The Guilford Press.
- Nessel, D. & Dixon, N.(2008): Using The Language Experience approach with English language learners, Corwin Press, Thousand Caks.
- Taylor, M. (2000): The language experience approach and Adult Learners, Eric Ed350887.