عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

أثر استراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي

صفاء محمود صادق صبيح

رسالة ماجستير

القدس– فلسطين

1437هـ - 2016م

أثر استراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي

إعداد:

صفاء محمود صادق صبيح

بكالوريوس اللغة العربية _ التربية الإسلامية وأساليب تدريسهما من جامعة الخليل/الخليل ــ فلسطين

إشراف الدكتورة : إيناس ناصر

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس من كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

1437هـ -2016 م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

أساليب تدريس

إجازة الرسالة

أثر إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي

اسم الطالبة: صفاء محمود صبيح

الرقم الجامعي: 21310022

المشرف: د. إيناس ناصر

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 9 / 4 / 2016 م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1- رئيس لجنة المناقشة	د. إيناس ناصر	التوقيع: .....
2- ممتحنٌ داخلي	د. محسن عدس	التوقيع: .....
3- ممتحنٌ خارجي	د. علي أبو راس	التوقيع: .....

القدس- فلسطين

1437هـ/2016م

الإهداء

- إلى شُهداءِ فلسطين الأبطال...
- إلى زوجي رفيق دربي رمز التضحية والعطاء... نبيل
- إلى والديّ العزيزين أطال الله بقاءهما...
- إلى أبنائي الأعزاء... أحمد، نسمه، بيلسان
- إلى إخواني وأخواتي حفظهم الله من كل سوء... صادق، سوزان، زينب، عمر، مصطفى
- إلى الذين يُعلِّمون لُغة الضّاد ويُحافظون عليها بإثرائها...
- إلى طلبة العلم في كل مكان...
- إليهم جميعاً... أُهْدي هذه الدراسة

إقرار:

أقر أنا معدة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأيّة جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:.....

الاسم: صفاء محمود صادق صبيح

التاريخ: 9/ 4/2016 م

شُكر وتَقْدير

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿١٩﴾ ﴾ النمل: ١٩

الحمد الله رب العالمين، له سبحانه الفضل والمنّة، أعان فيسر، ويسر فأعان... اللهم علمنا ما ينفعنا، وأنفعنا بما علمتنا، وزدنا علما، إنك أنت السميع العليم، والصلاة والسّلام على سيدنا محمد ــ صلى الله عليه وسلم ــ سيد الأولين والآخرين، وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً...

أما بعد:

أما وقد شارفت هذه الرسالة على الانتهاء، فإنها لم تكن لتخرج إلى حيز النور، أو تصل إلى ما وصلت إليه إلا بفضل الخالق عزّ وجل، ثم فضلِ أصحاب الفضل، الذين وقفوا بجانبي طوال فترة دراستي، ولم يبخلوا علي بمساعدة، أو إرشاد، أو توجيه، لذا لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى أستاذتي المشرفة الدكتورة إيناس ناصر التي كان لها فضلُ الإشراف على هذه الرسالة، والتي منحتني من وقتها وخبرتها الكثير وأرشدتني وأمدتني بالرأي السديد، مما جعلني أتخطى جميع الصعاب، فلها مني كل الاحترام والتقدير، وأسأل الله أن يسدد خطاها، ويجعلها عَلَماً يهتدى به.

كما وأتقدم بالشكر والعرفان إلى زوجي الغالي العزيز نبيل الذي لم يتوان لحظة واحدة عن تقديم الدعم والعون لي إلى أن خرجت هذه الرسالة إلى حيز النور.

كما يشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الصرح العلمي الشامخ ــ جامعة القدس ــ أبو ديس/ متمثلة بعمادة الدراسات العليا، ملتقى الأئمة والعلماء، ومقدمة العون لخدمة طلبة الدراسات العليا.

وأتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان للجنة المناقشة الدكتور (محسن عدس) ممتحناً داخلياً، والدكتور (علي أبو راس) ممتحناً خارجياً اللذين شرفاني بقبول مناقشة الدراسة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى مديرية التربية والتعليم في الخليل؛ لما قدمته من تسهيلات لإنجاح تطبيق الدراسة، ولا يفوتني أن أوجه شكري وتقديري إلى مديرة مدرسة فاطمة ادكيديك الأساسية والمعلمة عائشة بلوط، وإلى مدير مدرسة ابن خلدون الأساسية والمعلم عبد الرحمن الزهور، لما قدماه لي من تسهيلات لازمة لإجراء تجربة الدراسة.

ولا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل للسادة المحكمين الذين بذلوا جهداً طيباً في تحكيم أدوات الدراسة، وأخص بالذكر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس.

وأخيراً أدعو الله الكريم، رب العرش العظيم أن أكون قد وفقت في تحقيق الهدف المنشود من هذه الدراسة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحثة

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. وقامت الباحثة باختيار عينة قصدية تتكون من (126) طالباً وطالبة موزعة على أربع شعب(شعبتين تجريبيتين، وشعبتين ضابطتين)، استخدمت الباحثة وفقاً لطبيعة الدراسة المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي، ولتطبيق هذه الدراسة أعدت الباحثة دليل المعلم وفق إستراتيجية التواصل اللغوي، كما استخدمت الباحثة الاستبانة لقياس الذكاء اللغوي، ومقياس لقياس التعبير الكتابي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس، لصالح طريقة التدريس التجريبية مقابل طريقة التدريس الاعتيادية، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى الجنس والتفاعل بين الجنس والطريقة، وهناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح طريقة التدريس التجريبية مقابل طريقة التدريس الاعتيادية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى الجنس لصالح الذكور مقابل الإناث، لا يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تبني هذه الإستراتيجية في تدريس اللغة العربية، وإجراء دراسات وأبحاث شبيهة بهذه الدراسة ولمواد مختلفة.

The effect of using a strategy based on Communicative Language Skills on teaching Arabic language in improving 5th grade students' linguistic intelligence and written expression.

Prepared by: Safa' mahmood Sadeq Subeih

Supervisor: Dr. Inas Naser

Abstract

This study aimed at investigating the effect of using a strategy based on Communicative Language Skills on teaching Arabic language in improving 5th grade students' linguistic intelligence and written expression. The study has been applied on a purposeful sample consisted of 4 sections with (126) students male and female. The experimental group was taught by using the strategy and the control group was taught by the traditional method. The researcher used the experimental method with a quasi-experimental design in her study. To apply the aim of the study, the researcher prepared a teacher's guide to explain how to use a strategy that is based on Communicative Language Skills in teaching Arabic language. The researcher also used a questionnaire for the linguistic intelligence and a test for written expression.

The results of the study show that there are statistically differences in the fifth grade students' linguistic intelligence in Arabic language due to the teaching method in favor of the experimental group. There are no statistically differences in the fifth grade students' linguistic intelligence in Arabic language due to the students' gender and interaction between method and students' gender. There are statistically differences in the fifth grade students' achievement in Arabic language due to the teaching method in favor of the experimental group. There are statistically differences in the fifth grade students' achievement in Arabic language due to the students' gender in favor of the males students. There are no statistically differences in the fifth grade students' achievement in Arabic language due to interaction between method and students' gender.

The study recommended the need to adopt this strategy in the teaching of the Arabic language, and conduct studies and research like this study different materials.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

تعد اللغة العربيةُ الوسيلةَ الأولى والأساسية في نشأة الأمم ورقيها وتطورها؛ لما لها من أهمية عظيمة في جميع مناحي الحياة، فهي تعد أداة اتصال بين الفرد ومجتمعه، ووسيلة للتفاهم والتعبير بينهم (مصطفى، 2005).

ولأنّ اللغة في شقيها المنطوق والمكتوب ظاهرة كونية بشرية خصها الله ــ سبحانه وتعالى ــ بالإنسان دون سواه من الكائنات الحية الأخرى، كان لا بد من أنْ ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعقل هذا الكائن وتفكيره، حيث تختزن هذه اللغة في عقله، ثم تنطلق على لسانه في سلسلة من الأصوات التتابعية المسموعة، لتكون مجموعة من الكلمات ذات المعاني المتعارف عليها بين فئة بينها عوامل بيئية شتى، بها يتواصلون، ويحصل بينهم الإفهام والتفاهم، شريطة الالتزام بنظام هذه اللغة. إن اللغة بهذا المفهوم هي عضو فعال في جسد التواصل القائم بين أفراد المجتمع الواحد،

ينقلون لبعضهم، ويتناقلون عن بعضهم. وليس هذا التواصل مقصوراً على متحدثي اللغة الواحـــدة، بل بينهم، وبين الآخرين ممن يتعلمون لغتهم (قاسم، 2000).

وللغة وظيفة كبرى في حياة الفرد، فهي التي تيسر اتصاله بالآخرين، وهي وســيلته إلـــى كسب المعرفة، والأساس في كسب الخبرات والتجارب التي تجعله يتفاعل مع مجتمعه، ويتعــرف إلى عالمه الذي يعيش فيه (الفليت، 2002).

فالاهتمام بظاهرة التواصل اللغوي لم يكن عبثاً لا ترجى نتائجه، بل فرضته حتمية التفاعل المعرفي مع الآخر، في عالم تقاربت أطرافه المترامية، ومن ثم بات علينا نحن الدارســين طــرق أبوابه، بوصفه أساساً من أساسيات اللغة التي هي جل اهتمامنا، ننفــذ بهــا إلـــى دروب الثقافـــات الأخرى في ظل التقدم الذي أضحى سمة بارزة من سمات العصر الذي نعيش فيه ونتعــايش مـــع مجتمعاته، بعد أن حط رحاله في العقدين الأخيرين ضيفًا علينا، آخذاً موقعًا فـــي حياتنـــا اليوميـــة والعملية لا يمكن السكوت حياله، أو حتى غض الطرف عنه (مرتاض، 2000).

أما بالنسبة للذكاء، فهو مفهوم مجرد، اختلف في تعريفه وتحديده علماء الــنفس والتربيـــة، ولكنه يدل على قابلية الفرد على حل المعضلات الفكرية، أو قابليته على التكيف تجـــاه المواقـــف الجديدة، أو قابليته على التفكير التجريدي والاستفادة من التجارب، ومع ذلك فإن الذكاء ليس بـــذاك المفهوم الذي يمكن تعريفه بسهولة، وهناك اختلاف حتى بين المتخصصين حـــول كيفيـــة تعريفـــه وتحديد صفاته؛ لأن كلمة (ذكاء) هي اسم يستخدم للدلالة على شيء أو غرض له مواصـــفات أو ميزات محددة، لكن الذكاء في الحقيقة هو مفهوم مجرد عالي التعقيد ليس له صفات محددة كالطول أو القصر أو اللون أو الوزن (درويش، 2000).

ويعد الذكاء اللغوي أحد أنواع الذكاء عند "جاردنر"، ويرى أنّه من الممكن التعرف على هذا الذكاء لدى فرد ما، من خلال مؤشرات واضحة، منها القدرة على الحفظ بسرعة، وحب التحـــدث،

والرغبة في سماع الإسطوانات، والألعاب اللغوية، وإظهار رصيد لغوي متنام، والشغف بقراءة الملصقات، وقص الحكايات. والفرد الذي يتمتع بالذكاء اللغوي، له أهمية قصوى في المجتمع الإنساني؛ لأنّه يمتلك (جانباً بلاغياً للغة)؛ أي القدرة على استخدام اللغة، لإقناع الآخرين بسلوك معين، و (أداة للتذكر) تعين المرء على تذكر معلومات، تتراوح بين قوائم الممتلكات، وقواعد لعبة ما، وبين إرشادات تساعد المرء على الاهتداء، وطريقة إلى إجراءات تشغيل جديدة، والجانب الأهم، هو الدور التفسيري للغة، فكثير من التعلم والتعليم يتم من خلال اللغة، التي تزودنا بالمجازات والاستعارات التي لا غنى عنها لإطلاق تطوير علمي جديد (جاردنر، 2004).

وتبرز الكتابة من بين فنون اللغة كأداة مهمة في نقل الثقافة والعلوم المختلفة عبر الأجيال المتلاحقة على درب الحضارة الإنسانية، الممتدة عبر العصور، بل إن سفر التمدن والتحضر الضخم قد نُقشت أولى حروفه باختراع الكتابة؛ حيث لا يمكن تخيل الكم الهائل الضائع من تاريخ الإنسانية لولاها؛ فهي ذاكرة الفرد والأمة، وهي سجل لكلّ جوانب حياته، وهي نبع لا يغيض لكل المعارف والعلوم، وحياتنا كلها مرتبطة ارتباطا مباشرا أو غير مباشر بهذا التوثيق اللغوي، حيث كان التاريخ قبل الكتابة مجرد مجموعة من الظنون القائمة على الحدث والتخمين الذي لا يقوم على منهج يقيني (المصري، 2006).

وللتعبير الكتابي قيمته التربوية والفنية الخاصة به، فهو يفسح المجال أمام الطلبة للتروي، وتخير الألفاظ، وانتقاء التراكيب وترتيب الأفكار، وحسن الصياغة، وتنسيق الأسلوب، وتنقيح الكلام، ويتيح للمدرس الفرصة لمعرفة مواطن الضعف في تعبير الطلبة لعلاجها، ولإدراك المستوى الذي وصلوا إليه في الكتابة ليبني عليه دروسه المستقبلية، كما يتمكن من معرفة ذوي المواهب الخاصة، فيشجعهم، ويحسن توجيههم؛ ليكونوا من صفوة الكُتّاب في قابل الأيام، وهو غاية الوسائل

اللغوية لتمكين الطلاب من كتابة المقالات وتحرير الرسائل في شتى الموضوعات والمناسبات بأسلوب جلي صحيح ذي تأثير قوي على النفوس (اسبيتان، 2012).

2.1 مشكلة الدراسة:

تظهر مشكلة الدراسة بالتعرف على أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

3.1 أسئلة الدراسة:

وبناءً على ما سبق، وبتحديد مشكلة الدراسة بالتعرف على أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي فإنّ هذه الدراسة تهدف للإجابة عن السؤالين الآتيين:ـــ

1. ما أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينها؟
2. ما أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينها؟

4.1 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- ❖ التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

❖ التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

5.1 فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تمت صياغة الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الذكاء اللغوي تعزى إلى (طريقة التدريس ، والجنس، والتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التعبير الكتابي تعزى إلى (طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس)

6.1 أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة على المستوى العملي من خلال إمكانية استفادة المعلمين منها في أثناء تدريسهم مادة اللغة العربية، كون الباحثة أعدت دليلاً وفق الإستراتيجية يستعان به.

أما بالنسبة للمشرفين التربويين، فقد تساعدهم في توجيه أنظار المعلمين نحو أهمية استخدام هذه الإستراتيجية في التدريس.

كما تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحية العلمية في أنّها تركز على إستراتيجية حديثة من إستراتيجيات تدريس اللغة العربية وهي التواصل اللغوي، إضافة إلى أنها ربطت بين التواصل اللغوي والذكاء اللغوي والتعبير الكتابي، وتم تناول المواضيع الثلاث بالتفصيل، حيث يمكن أن تشكل هذه الدراسة مرجعاً للدراسات الأخرى الشبيهة بها.

كما تتميز هذه الدراسة كونها مرجعاً علمياً للباحثين حيث تناولت دراسات ذات علاقة بموضوع إستراتيجية التواصل اللغوي التي تضم مجموعة من طرائق التدريس.

7.1حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية ضمن الحدود الآتية:

الحدود البشرية: طلبة الصف الخامس الأساسي.

الحدود المكانية: مديرية التربية والتعليم في الخليل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2015/ 2016.

الحدود المفاهيمية: حددت الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة:

التواصل اللغوي: عملية كلامية تتم في شكل علامات، أو رموز أو إشارات أو تلميحات أو إيماءات، أو غيرها، وأن هذه العملية لا بد لها من نسيج وثيق الترابط مع نظام لغوي دقيق، قوامه التعبير، وتبادل الآراء بين طرفي حديث في مقام ما (طعيمة، 2006).

إستراتيجية التواصل اللغوي: منظومة من الأنشطة التعليمية والتعلّمية التي تؤدي إلى التواصل بين الطلبة، بغرض تبادل المعلومات، لكونه نشاطا متواصلا غير منقطع، ولا يمكن إعادته، ولا يمكن محوه أو عكسه (القاضي، 2011).

وتعرفها الباحثة إجرائيا: بأنّها أنشطة تعليمية تعلّمية تضم مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية أهمها مهارات التفكير والأنشطة والتدريبات، والتعلم والتعاوني ولعب الأدوار.

الذكاء اللغوي: هو القدرة على التعامل مع التراكيب اللغوية، والصياغة اللفظية والكتابية للكلمات بمستوى عالٍ (نوفل والحيلة، 2008).

وتقاس في هذه الدراسة إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في استبانة الذكاء اللغوي.

التعبير الكتـــابي: هو قدرة الإنسان على استخدام الرموز المصورة بأشكالها (حـــروف، وعلامـــات ترقيم، ورسومات، وصور) للتعبير عن أفكاره ومشاعره وحاجاته (المصري، 2006).

وتقاس في هذه الدراسة إجرائيا بالعلامة التي سيحصل عليها الطلبة في مقياس التعبير الكتابي.

الصف الخامس الأساسي: هو أحد صفوف المرحلة الأساسية العليا في الضفة الغربيـــة وقطـــاع غزة، التي تبدأ من الصف الخامس حتى العاشر الأساسي، ويتراوح عمر التلميذ فيها بين (10-11) سنة (وزارة التربية والتعليم، 2004).

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 مقدمة

تناول القسم الأول من هذا الفصل، الحديث عن الموضوعات والمفاهيم الواردة في الأدب التربوي المرتبطة بموضوع الدراسة، بينما تناول القسم الثاني الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

2.2 الإطار النظري

1.2.2 التواصل اللغوي

التواصل اللغوي هو استخدام الكلام كرموز لغوية للتعبير عن الأفكار والمشاعر والحاجات بين الأفراد (البطاينة وآخرون، 2007)، ويعرفه الزريقات (2005) بأنه عملية تبادل المعارف والأفكار والآراء والمشاعر من خلال اللغة اللفظية أو غير اللفظية.

ويُعرّفه سلامة (2003) بأنه العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك

يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات واتجاه تسير فيه وهدف تسعى إلى تحقيقه ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها. فالاتصال هو عملية تفاعل مشتركة بين طرفين (شخصين أو جماعتين أو مجتمعين) لتبادل فكرة أو خبرة معينة عن طريق وسيلة.

كما ويعرفه منقريوس (2010) بأنه تبادل المعاني بين الأفراد ويحدث بشكل أولي من خلال استخدامهم للرموز المألوفة والمعروفة لهم، وهو ما يكسب المعاني لعلاقتنا الحياتية.

ويعرفه الطويل (2001) بأنه الإجراء الذي يتم عبره تبادل الفهم بين الكائنات البشرية، أو هو الوسيلة التي تنتقل عن طريقها المعاني والأفكار من إنسان إلى آخر أو من جماعة إلى أخرى.

ويراه عبد الباقي (2002) بأنه عملية سلوكية بين إنسان وآخر أو بين مجموعة من الأفراد وآخرين تتضمن معلومات وأفكار وتستخدم عدة أساليب في سبيل تحقيق أهداف مرغوبة.

وتعرّف الباحثة التواصل اللغوي إجرائياً بأنه جوهر علاقاتنا اليومية فهو يشكل كل عمليات التبادل والتفاهم التي يتم عن طريقها تناقل الأفكار والمعلومات بين أطراف عملية الاتصال.

ويتم التواصل اللغوي في سياقات عدة دون قيود أو محدوديات، حيث يتم التواصل اللغوي حين يحدد مستعمل اللغة موقفاً يتطلب منه نقل معلومات معينة لتحقيق التقارب المعرفي بين الأفراد، ومن ثم يمكن أن يتغير هذا الموقف بشكل أو بآخر، وتلك عملية تتطلب التفاوض أو تبادل وجهات النظر حول المعاني خلال التفاعل بين الأفراد. هذا التفاعل الذي يجب أن يأخذ مكانه لتأكيد قيمة المعنى لما ينطق به المتحدث، وللتحقق من فعاليته كمؤشر لنية المتحدث أو قصده.(طعيمة، 2006).

عوامل التواصل اللغوي

من خلال مفهوم التواصل اللغوي، لا يمكن له أن يتم، أو يؤدي دوره إلا من خلال عاملين محددين، هذين العاملين هما الحاكمان لنجاح هذه العملية، أحدهما: العامل الذهني (العقلي)، حيث

تتكون الأفكار في الذهن، لتؤلف معاً محتوى يقصد به التواصل مع الآخر، من حيث إعلامه، وتغيير اتجاهه، وتنمية قيمه، وغير ذلك من الأهداف التي ترنو إلى إيصال الرسالة. أما ثانيهما، فيمثله العامل الأدائي حيث يتبع هذه الأفكار محتوى يلزمه نظامٌ صوتيٌ كالنبر والتنغيم، و بنية الكلمة والتركيب النحوي. و لا فرق بين العاملين المشار إليهما كون الرسالة شفاهية أو مكتوبة (حسن، 2011).

أنماط التواصل اللغوي

للتواصل اللغوي نمطان، فهناك نمط لفظي وآخر غير لفظي. فالتواصل اللفظي يتكون من أربع مهارات، وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وتشكل مساحة مهارات التواصل اللفظي من نشاطات الإنسان، النسب الآتية: الاستماع بنسبة 45 %، والتحدث بنسبة 30%، والقراءة بنسبة 16 % والكتابة بنسبة 9 %(الخليف، 2008).

ومن أبرز الأساليب التي تشكل الطريقة المتبعة للتواصل اللغوي أسلوب المحادثة والحوار، وذلك على مستويين: الحوار بين المتعلمين أنفسهم، والحوار العام بين المعلم والمتعلم، وذلك في كل المراحل التعليمية، فالحوار سلوك اجتماعي يظهر من خلال اللغة، وعن طريق الحوار المتحرر من القيود يمكن للمتعلم أن يعبر عن أفكاره بحرية، وعن طريق الحوار يتمكن المعلم من التعرف على مستوى التعليم والتعلم وفي ذلك إكساب المتعلم مهارات لغوية متنوعة (الطيب، 2010).

أهداف التواصل اللغوي

يتمثل الهدف الأساسي للتواصل اللغوي في نقل المعنى، فالإنسان ينشغل طوال حياته في محاولة فهم الآخرين، وإتاحة المجال أمام الآخرين لفهمه. وتتأثر طبيعة الإنسان والاتجاهات التي يكونها والآراء التي يعبر عنها، ونجاحه وفشله في الحياة، بمدى براعته في فن الاتصال، ومعنى ذلك أن الفشل في توجيه الحياة من خلال عملية الاتصال الإداري، لا يؤدي إلى إخفاق في نوع

ملائم من التكيف الاجتماعي فحسب، بل ربما يصحبه تفكك في الشخصية. والهدف من الاتصال أيضا هو محاولة التأثير والإقناع، وليس مجرد إرسال الرسائل باستخدام الوسائل المختلفة، فلا قيمة للاتصال دون تحقيق هدف، ولا نجاح للاتصال دون إحداث تأثير، فالفرد يتصل ليؤثر ويتعرض للاتصال ليتأثر. ويتصل الفرد كذلك مع الآخرين لنشر المعلومات، والتعبير عن المشاعر وقد يكون ذلك بطريقة لفظية أو غير لفظية، كما أن أهداف الاتصال تكمن في كونه وسيلة للتعريف بالغرض من التعليمات والقوانين في المنظمة ،وتحديد الأهداف و الأعمال وكيفية انجازها، والعمل على توزيع المعلومات على الأفراد وفقا لاحتياجاتهم، وكذلك يهدف الاتصال إلى رفع معنويات العاملين وحثهم على التوحد في الأهداف (شحادة، 2008).

وظائف التواصل اللغوي

للتواصل اللغوي عدد من الوظائف، مثل: التعلم والتثقيف من حيث إكساب المعلومات والمهارات والمعتقدات والاتجاهات، مما يؤدي إلى فهم أفضل للعالم والناس والذات، وإقامة العلاقات الإنسانية الاجتماعية. والتوجيه من حيث التأثير في اتجاهات الآخرين وسلوكهم، واللعب والتسلية والترفيه من أجل منح الحياة توازناً يخفف من ثقل الجدية، مثل التحدث حول النشاطات والقصص والنكات، والمساعدة، مثل الإرشاد والمواساة والنصح، وللتواصل اللغوي عدد من الثمار الاجتماعية، إذ يقوي الروابط الاجتماعية بالتعاطف، والاستماع، والتعبير الملائم، وتوسيع نطاق العلاقات مع الآخرين، ومعرفة الذات وحسن تقديرها، والنجاح في الحياة المهنية، وتحسين الصحة النفسية والجسمية، وجعل الحياة أكثر متعة وأماناً (القاضي، 2011).

عناصر التواصل اللغوي

تتضمن شبكة الاتصال عناصر متعددة، عندما تتوافر وتتواجد مجتمعة في زمان ومكان محددين يكون تواصلا بيداغوجيا، هذه العناصر أجملتها مختلف نماذج ونظريات الاتصال فيما يلي:

1) **المرسل:** في الاتصال التربوي يكون المرسل هو المعلم الذي يعتبر في التصورات السائدة الوسيط بين المعرفة والطلبة، وللمرسل في العملية التربوية ثلاثة ركائز تتمثل في: الخلفية المرجعية للإرسال، والمواقف اتجاه الآخرين، ووضعيات الإرسال (الهادي، 2009).

2) **الرسالة:** كل محتوى الاتصال الفيزيائي والتعبيري والاجتماعي في آن واحد. وهي كذلك مجموعة الإشارات الممكن إدراكها والتي تثير المستقبل وتوفر له المعلومات والخبرات والمهارات، فهي جسر يربط ذهن المرسل بذهن المستقبل. ويتم التعبير عنها بوساطة نظام من الدلالات والمعاني يكون لفظيا لغويا أو غير لفظي. ويمكن أن تتحدد الرسالة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية وهي: الشيفرة، والشكل، والمحتوى (خيري ووناس، 2006).

3) **القناة:** إن الرسالة بعد ترميزها من طرف المرسل تتجه إلى حواس المتلقي بوساطة قناة، وخواص القناة هي التي تحدد شروط وحدود نقل الرسالة، وفي الاتصال البيداغوجي تشتغل القناة على مرحلتين بسبب وفرة المعلومات الواردة. المرحلة الأولى تسمح بمعالجة عدة رسائل في آن واحد أي التعرف على مميزات هذه الرسائل (حسب مصدرها، صوتها، قوتها، ومدلولها النفسي). والمرحلة الثانية لا تسمح إلا بمعالجة رسالة واحدة في آن واحد وعند هذا المستوى يحلل محتوى الرسالة حتى يتم الكشف عن الكلمات والجمل المنطوقة.

بين هاتين المرحلتين يوجد جهاز مرشح يختار عددا معينا من الرسائل الحسية ويترك غيرها. وتأخذ القناة في الاتصال التربوي أشكالا مختلفة حيث يمكن اعتبار كل الوسائل التي يستعملها المدرس في الشرح، والتوضيح، والتفسير والتجربة قناة اتصال، وتتوقف فعالية القناة في نقل الرسالة في الفعل التربوي على أمرين هما: جودة الوسيلة وملائمتها لمستوى التلميذ المعرفي، والعقلي، وقدرة المدرس والتلميذ على توظيفها، واستغلالها بما يحقق الأهداف التعليمية للدرس (الهادي، 2009).

4) **المتلقي:** في التصورات التقليدية للعلاقة التربوية يكون المتلقي دائما هو التلميذ أما في التصورات الحديثة ومنها على الخصوص المنظور البنائي للتعلم فإن المتلقي يمكن أن يكون المتعلم كما يمكن أن يكون المدرس. وعلى العموم فإن المتلقي يمارس ثلاثة وظائف أساسية هي: الوظيفة التأثيرية: وهي وظيفة انفعالية. فك رموز الرسالة :هي عملية تتطلب معرفة المتلقي بعناصر الشفرة أي نظام العلامات المكون للرسالة، واشتراكه في الخلفية المرجعية للرسالة. ورد فعل المتلقي: عملية التلقي في الاتصال البيداغوجي ليست عملية سلبية تقتصر على الاستقبال فقط، بل المتلقي يقوم بردود فعل ظاهرة أو خفية لفظية أو غير لفظية ايجابية أو سلبية اتجاه ما يتلقاه (الهادي، 2009).

العوامل المؤثرة في التواصل اللغوي

تتأثر العملية التواصلية بعوامل عدّة تجعلها تضطرب أحيانا منها

أولا: الازدواجية والثنائية اللغوية: ونعني بالازدواجية اللغوية هي الوضعية التي يستعمل فيها الشخص أو مجموعة من الأشخاص تنوعين لغويين على مستوى لغة واحدة مثال ذلك اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية التي نجدها في المجتمعات العربية، لما بينهما من اختلاف على المستوى الصوتي أو التركيبي أو النحوي أو الدلالي وبذلك تكون عاملا مؤثرا في عملية التواصل. أما الثنائية اللغوية: يطلق هذا المصطلح على استخدام فرد أو جماعة للغتين مختلفتين في آن واحد كاستعمال العربية الفصيحة واللغة الفرنسية في نفس الوقت. وبذلك يمتلك صاحبها نظامين من التفكير فيكون متفتحا على الثقافات الأخرى. غير أنها تؤثر في عملية التواصل من حيث تداخل تلك اللغات.

ثانيا التداخل اللغوي: فهو نفوذ بعض العناصر اللغوية من لغة إلى لغة أخرى مع تأثير الواحدة في الأخرى. ويؤثر في عملية التواصل نتيجة لممارسة الشخص أكثر من نظام لغوي، حيث يتجلى

التداخل في أكثر الأحيان من حيث الألفاظ، والتراكيب حيث ينقل صفات صوتية أو صرفية أو معجمية، أو تركيبية للغة معينة، وهو يتحدث لغة أخرى.

ثالثا: الانتقال والمزج اللغوي: يحدث الانتقال باستعمال نظامين في الخطاب، من حيث عدم قدرة الشخص على استعمال النظام اللغوي للغة الأولى، فيلجأ إلى النظام اللغوي الآخر. والانتقال لا يتم على مستوى اللغة الفصحى بل حتى بين اللهجات المحلية نفسها. أما المزج اللغوي فيتميز عنصر أو عدّة عناصر من لغة ما ملفوظ من لغة أخرى مثال ذلك ما يحدث بين اللغتين العربية والفرنسية في المجتمع الجزائري، وقد أدى الوضع المعيشي وضرورة التواصل إلى ابتكار هذه التنوعات المزجية، بداية من عدم إجادة الاستعمال الحقيقي للغة المحتل(الطيب، 2010).

2.2.2 الذكاء اللغوي

يعد الذكاء اللغوي أحد مكونات نظرية جاردنر، ويرى انه من الممكن التعرف على هذا الذكاء لدى فرد ما، من خلال مؤشرات واضحة، منها القدرة على الحفظ بسرعة، وحب التحدث، والرغبة في سماع الاسطوانات، والألعاب اللغوية، وإظهار رصيد لغوي متنام، والشغف بقراءة الملصقات، وقص الحكايات (Gardner,1983).

وعرّف (Gardner,2000) الذكاء على أنها القدرة على تحليل أنماط محددة من المعلومات بأنماط محددة من الطرق، وعرّفها أيضًا بأنها قدرة بيونفسية كامنة لمعالجة المعلومات أو حل المشكلات.

فالذكاء اللغوي، هو القدرة على معالجة البناء اللغوي (كالصوتيات والمعاني) وكذلك الاستخدام العلمي للغة، وهذا الاستخدام قد يكون بهدف البلاغة أو البيان، كما أن الذكاء اللغوي

يكسب الطلبة قدرة لغوية تساعده على الطلاقة في التعبير بطرق مختلفة، وتحديد المصطلحات، أي التمكن من اللغة (حسين، 2003).

كما عرّف إبراهيم (2008) الذكاء اللغوي بأنّه هو ذكاء الكلمات الذي يظهر من خلال سهولة التعامل مع اللغة والقراءة والكتابة والتحدث، وصاحب هذا الذكاء يبدي سهولة في إنتاج اللغة وإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها، ويظهر بشكل واضح عند الكتاب والشعراء، الخطباء.

وعرّفه جلال (1985) بأنّه القدرة على فهم الناس والتعامل معهم والتصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويعرّفه أمزيان (2008) بأنّه القدرة على استخدام الرموز والأساليب اللغوية اعتمادا على مخزون الكلمات، والدلالات للتعبير عن الأفكار والمواقف والاتجاهات.

ويعرّفه جابر (2003) بأنه القدرة على استخدام الكلمات شفوياً بفاعليه كما هو الحال عند القاص والخطيب والسياسي أو تحريرياً كما هو الحال عند الشاعر ويضم القدرة على تناول ومعالجة بناء اللغة وأصواتها ومعانيها والاستخدامات العلمية لها.

وتعرّف الباحثة الذكاء اللغوي إجرائيا: بأنّه القدرة على التعامل مع الكلمات والجمل واستخدام اللغة للتعبير عن الأفكار. ويسمح بفهم ترتيب الكلمات ودلالاتها. **و**هو قدرة الطالب على تنفيذ الأوامر والاستجابة لها.

ولقد اهتم "جاردنر" في نظريته بعدم تسمية الذكاء اللغوي نمطا" من أنماط الذكاء السمعي الشفهي وذلك لسببين: أحدهما أن الأفراد الصم يمكنهم اكتساب اللغة الطبيعية، ويمكنهم استنباط الأنظمة الاشارية وإتقانها، أما السبب الآخر أن هناك نوع آخر من أنواع الذكاء يرتبط بالجهاز السمعي الشفهي وهو الذكاء الموسيقي(عفانة و الخزندار، 2004). ويبرز هذا الذكاء في قدرة الفرد على استخدام اللغة للتعبير والتواصل بشكل سليم، من خلال استخدام الكلمات بفاعلية،

والبراعة في تركيب الجمل، ونطق الأصوات، وفي القدرة على إنتاجها عبر أنشطة متعددة (العمران، 2006).

ويعد الذكاء اللغوي من أكثر أنواع الذكاءات انتشاراً على الأرجح، والسبب يرجع في ذلك أن جميع سكان الأرض يتعلمون الكلام بشكل مكتسب، والكثير منهم يعرف القراءة والكتابة بشكل مرضٍ ، فمن ذلك يعتبر الذكاء اللغوي هو أفضل أشكال الذكاء، فنحن نتأثر بالأشخاص الذين يملكون الطلاقة ونبدي أعجابنا بهم (البلاونة وحمزة، 2012).

ووفقا لما بينته الأبحاث البيولوجية فان مقر الذكاء اللغوي في منطقة تدعى (بروكا) في الدماغ، وتقوم بتشكيل الجمل وتركيبها بأسلوب سليم، والشخص الذي يصاب بخلل في هذه المنطقة يصعب عليه تأليف الكلمات، ثم تأليفها في فقرات، وتأليف هذه الفقرات في موضوع متكامل من دون أن يكون لذلك اثر فيما يقوم به من عمليات عقلية، وان كان يستطيع أن يفهم ما تتبعه هذه الكلمات وهذه الجمل فهما" تاما" (عدس، 1997).

ويتكون الذكاء اللغوي من عدد من العناصر والوحدات الداخلية، والتي تشكل حزما" عصبيا" أو بنى عصبية ولهذا النوع من الذكاء يتضمن تكوين تراكيب ومعرفة وفهم المعاني والقدرة على التعبير بطلاقة، فالذكاء اللغوي قدرة خاصة بكل فرد يمتلكها مثل القدرة على تركيب الجمل، ومعرفة معاني الكلمات، والقدرة على التعبير الشفهي والتعبير الكتابي (العمران، 2006).

والفرد الذي يتمتع بالذكاء اللغوي، له اهمية قصوى في المجتمع الإنساني، لأنه يمتلك (جانباً بلاغياً للغة)، أي القدرة على استخدام اللغة، لإقناع الاخرين بسلوك معين و (أداة للتذكر) تعين المرء على تذكر معلومات، تتراوح بين قوائم الممتلكات، وقواعد لعبة ما، وبين ارشادات تساعد المرء على الاهتداء، وطريقة الى اجراءات تشغيل جديدة، والجانب الاهم، هو الدور التفسيري للغة،

فكثير من التعلم والتعليم يتم من خلال اللغة، التي تزودنا بالمجازات والاستعارات التي لا غنى عنها لإطلاق تطوير علمي جديد (Gardner,2005).

والعنصر الأهم في الذكاء اللغوي هو القدرة على استخدام اللغة المكتوبة أو الشفهية لهدف عملي كالتعليم والأخبار والتسلية وتهذيب الفكر والإقناع وتغيير والأفكار والسلوك (Gardner,2005).

ومن المهارات التي يمتلكها من يتصف بالذكاء اللغوي: التحدث بطلاقة، والقدرة على صياغة الكلمات بلغة قوية ودقة عالية، وسرد القصص والحكايات بأسلوب مشوق وممتع، والقدرة على الإقناع، وتقديم الدلائل والقرائن بمهنية عالية. وتقديم براهين وتبريرات منطقية للمواقف المشكلة. وقدرة عالية على حل المشكلات ذات الصياغة اللفظية وتركيب الجمل والكلمات (البلاونة وحمزة، 2012).

3.2.2 التعبير الكتابي

التعبير هو إفصاح الإنسان بلسانه، أو قلمه عما يدور في نفسه من أفكار (عطا الله، 2000)، كما يعرّفه الفليت (2002) بأنه القدرة على استخدام اللغة في الإفصاح عن الأفكار المشاعر استخداما سليما، وعرّفه عطا (2006) قدرة الطالب على أن يكتب بقوة ووضوح ودقة وحسن عرض عما يجول في خاطره وفكره وما يدور بمشاعره وأحاسيسه في تسلسل وتلازم وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب.

ويعرّفه المصري(2006) بأنه منظومة متكاملة العناصر، تتداخل فيها المهارات اللغوية، والجوانب البلاغية، والإبداعات الأدبية، والحاجات والميول النفسية، والرؤى الفكرية والعقائدية، والأبعاد التربوية.

ويعرّفه أيضا حلّس(2004) بأنه القالب الذي يصب فيه المرء ما لديه من الأفكار والمشاعر بعبارات وألفاظ متناسقة، تؤدي إلى وحدة فكرية منتظمة تربطه بالمجتمع الذي يعيش فيه، وتجعله متفاعلاً معه، وهو بلغة أوجز الإفصاح عن الأفكار والمشاعر تحدثاً وكتابة بلغة عربية سليمة.

وتعرّفه الباحثة إجرائيا: هو الإفصاح عما في نفس الإنسان من خلال قالب لغوي سواء أكان مكتوباً أو منطوقاً، ووسيلة للتفاهم بين اثنين أو أكثر من الناس.

أقسام التعبير

ويقسم التعبير من حيث الشكل إلى نوعين: شفوي وكتابي، ويقسم من حيث أغراضه إلى وظيفي وإبداعي. ويرى كثير من المربين والتربويين أن يخصص المعلم لموضوع التعبير حصتين: إحداهما لاستنتاج عناصر الموضوع ومناقشته شفهياً ثم تحضيره بالرجوع إلى المكتبة، وتسمى التعبير الشفهي.

الثانية: كتابته في الكراسات، وتسمى التعبير الكتابي (حماد وخليل، 2003).

تعريف التعبير الكتابي

التعبير الكتابي: هو أحد أنماط التعبير، ويقصد به وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية والمكانية، وصور الحاجة إليه عديدة، مما يساعد على امتلاك الطلبة مجموعة من المهارات الكتابية نتيجة الممارسة والتدريب وهي (استخدام الطالب المفردات اللغوية، وتركيب الجملة بشكلها الصحيح، وكتابة الفقرة، وعلامات الترقيم المناسبة، وصحة الضبط النحوي، وسلامة الضبط الإملائي، وصحة استخدام أدوات الربط، وصحة توظيف البيان والبلاغة) (عاشور، 2014).

ويعرّفه أبو صبحة(2010) بأنه أداء الطلبة المتميز في التعبير الكتابي والمتمثل في إنشاء وكتابة الفقرات والجمل والتراكيب بشكل تعبيري منظم ومترابط ومتسلسل وفقاً لقواعد الكتابة التعبيرية الصحيحة.

كما ويعرّفه الشنطي(2001) بأنه قدرة الإنسان على استخدام الرموز المصورة بأشكالها (حروف، وعلامات ترقيم، ورسومات، وصور) للتعبير عن أفكاره ومشاعره وحاجاته.

ويعرّفه حلّس(2004) بأنه التعبير بالقلم عما يجول في النفس من مشاعر وأفكار، وهو الذي ينقل به المرء ما يدور في خلده بهدف اطلاع الآخرين على ما يريد، ومن أمثلته: المقالة، الرسالة، كتابة القصة، بطاقة المناسبة.

وتعرّفه الباحثة إجرائياُ بأنّه: قدرة الطلبة على كتابة أفكارهم وما يجول في خواطرهم ومشاعرهم باستخدام القلم بعبارات سليمة تخلو من الأخطاء بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية.

أنواع التعبير الكتابي:

الكتابة نوعان:

أ- إجرائية عملية: تتعلق بالمعاملات والتأريخ والتوثيق، وهي ضرورية للمنافع العلمية والمكاتبات الرسمية، لها قواعد محددة وأصول مقننة وتقاليد متعارف عليها كالتقرير والرسالة الإدارية. ولا تستلزم موهبة خاصة أو ملكة متميزة، غير أنّ بعضها يقتضي قدراً من التأثير والإقناع لبيان حاجة أو قضاء أمر.

ب- إبداعية: تحتاج إلى قدرات فطرية مرتكزة في النفس وقارة في الوجدان، تعبر عن رؤية متفردة ذات أبعاد شعورية ونفسية وفكرية تتم عن حساسية خاصة تجاه تجارب الآخرين الإنسانية، وتقوم على الابتكار لا التقليد، ويجب أن تتوافر في صباحها استعدادات خاصة وخبرة فنية وجمالية لها جذورها الكامنة في القريحة، تتبلور بالثقافة والإطلاع ومعاناة

الحياة، وهذه الكتابة الإبداعية تتمثل في أنواع أدبية متعددة مثل: الشعر، والقصة، والمسرحية، والمقالة الذاتية، وغيرها، ولكل من هذه الكتابات أصولها العامة، وقواعدها الخاصة (الشنطي، 2001).

أهداف التعبير الكتابي:

تكمن الأهداف العامة للتعبير الكتابي في الآتي:

1. تدريب الطلبة على التفكير المنطقي السليم.
2. تعويد الطلبة على الكتابة الصحيحة، لاكتساب مهارات الاتصال باللغة، وإتقان التعامل معها.
3. تمكين الطلبة من القيام بجميع أنواع النشاط اللغوي.
4. تزويد الطلبة بالقدرات التي تعينهم على التعبير عما في النفس، أو ما يشاهدونه، بعبارات سليمة ومعبرة.
5. إعداد الطلبة للمواقف التي تتطلب الفصاحة والارتجال، حتى يتكلموا بما يناسب المقام من الأساليب.
6. إعانة الطلاب على الارتباط بالمدرسة والمجتمع، والتكيف معهما بجميع ألوان التعبير من سؤال وجواب، وحوار وكتابة.
7. تزويد الطلاب بالمواد اللغوية التي تعينهم على الطلاقة في الحديث والكتابة.
8. إعانة الطلاب على تنظيم الأفكار وعرضها بأسلوب حسن.
9. تدريب الطلاب على تعرف خصائص الجمال في اللغة، فيما يقرؤون أو يكتبون، وتنمية الذوق الأدبي لديهم، وتعويد الطلاب على الرجوع إلى مصادر المعرفة، وارتياد المكتبات والبحث عن المعلومات (طعيمة ومناع، 2000).

أهمية التعبير الكتابي:

يعتبر التعبير الكتابي مجالاً لتدريب الطلاب على سلامة الخط واختيار الألفاظ والعبارات، كما يساعد على تعرف عيوب الطلبة في تناول الأفكار، والأسلوب الذي يستخدمونه للتعبير عنها، فيعمل المدرسون على معالجتها، ويعد التعبير الكتابي مجالا لاكتشاف مواهب الطلبة الكتابية، ليتعهدهم المعلم بالرعاية والتشجيع، ليصبحوا من رجال القلم وأصحاب البيان (عبيد، 2001)، وأيضا تنمية مهارة التعليم في ارتياد المكتبة والاستعانة ببعض المراجع للكتابة في موضوع يهمه، بالإضافة إلى تنمية مهارة التواصل مع الأفراد والجماعات ومؤسسات المجتمع من خلال التعبير الكتابي الوظيفي، مثل كتابة رسالة أو تقرير في شأن من شؤون الحياة يبسط فيه مراده ويدعمه بما يؤيده، وأيضاً تنمية مهارة تلخيص المواضيع والقصص الطويلة، وتوظيفها في الحياة العملية، مع الحرص على الهدف ودقة المعنى، والإحاطة بالعناصر الأساسية (الوائلي، 2004).

مهارات التعبير الكتابي:

إن هذا النوع من التعبير يسعى إلى تنمية عدة مهارات وهي قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب موضحًا فيها هدفه وأسلوب تحقيقه، و تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها ومراعاة ترتيبها وتكاملها، وأيضا نقل صورة واضحة عن أفكاره في أي مناسبة تأثر بها، بالإضافة إلى القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد المناسبة للموضوع، ووضعها في الموطن المناسب للتعبير، والقدرة على الكتابة إلى كل فئة بما يناسبها فكرًا ولغة وأسلوبًا، وأيضا القدرة على تقويم ما يكتبه ببيان ما يبدو فيه من ثغرات وطرق معالجتها، و كتابة الأفكار بطريقة سليمة ومتسلسلة، كما تمكن المتعلم من الكتابة السليمة من الأخطاء النحوية والإملائية واستخدام علامات الترقيم (الديلمي و الوائلي، 2006).

طريقة تدريس التعبير الكتابي

قبل البدء في هذا الموضوع لا بد من الإشارة إلى أن ذوي الخبرة في مجال التعبير شبهوا موضوع التعبير بعنقود العنب، فحبات العنب معلقة بالعنقود، وكذلك جمل موضوع التعبير معلقة بالعنوان، فكل جملة تشبه حبة عنب، وحتى يكون موضوع التعبير متناسقا لا بد من أن تكون كل جملة تصب في خدمة العنوان ومرتبطة به، وإلا كان موقعها نشازا.

أما خطوات السير في حصة التعبير الكتابي، والتي يمكن أن يسير المعلم وفقها:

أولا: التمهيد: يذكر المعلم عنوان الموضوع ويدونه على السبورة، ثم يوجه حوله بعض الأسئلة التي تستثير اهتمام الطلاب وتجذب انتباههم، ويطلب من أحدهم قراءة المقدمة التي كتبها في دفتر المسودة وجمع المعلومات.

ثانيا: يراجع المعلم الطلاب في عناصر الموضوع بتوضيح الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية، ثم تدوينها على السبورة، ويعمل على توظيف الشواهد: كالآيات والأحاديث والأشعار والحكم. وتجري مراجعة هذه العناصر مع الطلاب بصورة سريعة، ومناقشتها وشرحها، وذلك بالتركيز على المعلومات التي جمعها الطلبة. ثم يناقش معهم خاتمة الموضوع، ويطلب من بعضهم قراءة الخاتمة التي كتبوها.

ثالثا: كتابة الموضوع: يطلب المعلم من الطلاب أن يضعوا جانبا المسودات والأوراق التي جمعوا فيها المعلومات، ثم يوزع عليهم دفاتر التعبير الكتابي المعتمدة لكتابة مواضيع التعبير في الصف، ويبدأ كل طالب الكتابة معتمدا على نفسه وذاكرته وما جمعه من معلومات واستحضرها في ذهنه، وفي هذه الأثناء يطوف المعلم بين الطلاب مرشدا ومعلما ومذكرا لهم بأسس كتابة موضوع التعبير الكتابي. بعد ذلك يجمع المعلم الدفاتر في الدقائق الأخيرة من الحصة، ثم يبدأ عملية التصحيح وفقا

لأسس التصحيح السليمة والتربوية، وذلك حتى يتعرف كل طالب نقاط القوة والضعف في أدائه (الوائلي، 2004). أما فوائد تقسيم موضوع التعبير إلى حصتين فتتمثل فيما يلي:

تعويد الطلاب ارتياد المكتبة، وجمع المعلومات، وتدقيقها واختيار المناسب منها، تنمية مهارة البحث واستغلال الوقت لدى الطالب، تقوية شخصية الطالب، والتعود على مواقف الارتجال، وبخاصة في مواقف التعبير الشفهي. زيادة ثقافة الطالب وتنمو معلوماته وثروته اللغوية. والتخفيف من أعباء المعلم الكتابية، فبدلا من أن يصحح كل أسبوع موضوعا يصحح كل أسبوعين موضوعا، وهذا يمنحه مزيداً من الوقت للمتابعة والتصحيح السليم.

رابعا: التقويم: يقوم المدرس بتقويم مواضيع الطلاب وفقا لمجموعة من المعايير، ويفضل أن يتفق المعلم مع الطلبة عليها قبل الكتابة، بحيث تكون مناسبة لنوعية الموضوعات المقترحة، ولأهداف التعبير عموما. ولا بد من مراعاة المعايير الآتية: سلامة التحرير اللغوي (مهارات الهجاء وعلامات الترقيم والخط)، سلامة الأسلوب (خلوه من الأخطاء النحوية والصرفية)، سلامة المعاني، وتوظيف الشواهد. تكامل الموضوع. منطقية العرض. جمال المبنى والمعنى. اتساق الأفكار مع البيئة والواقع (مدكور، 2007).

3.2 الدراسات السابقة:

تناولت الباحثة في هذا الموضع الدراسات السابقة، حيث قسمت الباحثة الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور، المحور الأول هو محور الدراسات المتعلقة بالتواصل اللغوي، أما المحور الثاني فهو الدراسات المتعلقة بتنمية الذكاء اللغوي، أما المحور الثالث الدراسات المتعلقة بالتعبير الكتابي، وفي نهاية هذا الفصل جرى التعقيب على الدراسات السابقة.

1.3.2 المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالتواصل اللغوي:

أجرى مبارك (2015) دراسة هدفت إلى تطوير الأداء اللغوي الشفوي في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأداء اللغوي الشفوي، واستهدفت الدراسة تطويره من خلال تصور مقترح في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي، وتوصل الباحث إلى تطوير أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارات الأداء اللغوي الشفوي المناسبة لهم مجتمعة، ومهارات كل من الاستماع والكلام والتحدث من خلال تصور مقترح في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي.

كما أجرى بخيت (2013) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية الإستراتيجية التعليمية القائمة على مدخل التواصل اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة باختيار عينة تكونت من (80) تلميذة بالصف الثاني الإعدادي، كما أعدت الباحثة قائمة بمجالات التعبير الكتابي الإبداعي، وقائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي، واختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، كما أعدت دليلاً للمعلم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الإبداعي ككل وكل مهارة على حده لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق بين

متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي ككل وكل مهارة على حده لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة سمارة والعساف (2013) والتي هدفت إلى التعرف إلى درجة توافر مهارات الاتصال الفعّال لدى معلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر الطلاب وعلاقتها بتحصيلهم. وقد بلغت عينة الدراسة (317) طالبا، وقد قام الباحثان بتطوير استبانة تقيس درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الاتصال وفق مقياس "ليكرت" الخماسي، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث لمهارات الاتصال الفعّال من وجهة نظر الطلاب كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات الاتصال الفعّال لدى معلمي اللغة العربية من وجهة نظر طلابهم وفقا لتحصيلهم الدراسي، ولصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع.

كما هدفت دراسة العياصره (2013) إلى التعرف على مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عُمان مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق ذلك تم إعداد بطاقة ملاحظة، وطبقت الدراسة على عينة من المعلمين بلغ عددهم (36) معلماً ومعلمة، ومن أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة حصول محور مهارات التواصل غير اللفظية على درجة استخدام متوسطة بلغت (64%). حصول محور مهارات التواصل اللفظية على درجة استخدام منخفضة بلغت (48%). عدم وجود فروق في درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية تبعا لمتغيري النوع، وموضوع الدرس. وجود فروق تبعا لمتغير الصف في محوري مهارات التواصل اللفظية، وغير اللفظية، وعلى البطاقة ككل لصالح معلمي الصف الخامس. وتبعا لمتغير الخبرة في مهارات التواصل اللفظية لصالح ذوي الخبرة القليلة.

كما أجرى درويش (2013) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي في تنمية مهارات الكلام والتحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتحديد مهارات الكلام والتحدث المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتعرّف المتوافر لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من مهارات الكلام والتحدث، وتحديد الأسس التي تقوم عليها الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي، والخطوات التعليمية التي ينبغي اتباعها.

وقد سعى زيد (2012) في دراسته إلى تقييم فعالية برنامج متعدد الأوضاع لتطوير مهارات الاتصال اللغوية عن طريق الفم بين طلاب المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية. وتألفت المجموعة التجريبية من (39) طالبا وطالبة، وتألفت المجموعة الضابطة من (38) طالبا وطالبة، بعد إدارة شخصيات قصص الأبطال الخارقين، وبالإدارة أدوات الدراسة وتحليل النتائج، كشفت الدراسة بأنه كان البرنامج المتعدد الوضع على نحو فعال في تطوير مهارات الاتصال اللغوية عن طريق الفم.

كما هدفت دراسة القاضي (2011) إلى تعرف أثر تدريس اللغة العربية باستخدام إستراتيجية التعلّم المتمازج في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن واشتملت الدراسة على 110 من الطلاب والطالبات، ولأغراض الدراسة أعد الباحث اختباراً تحصيلياً، من نوع الأسئلة المفتوحة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعات الدراسية التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلّم المتمازج في تنمية مهارات التواصل اللفظي، ووجود فروق بين المجموعات الدراسية تعزى إلى جنس الطلبة لصالح الإناث.

كما أجرى الطيب (2010) دراسة هدفت إلى التعرف إلى استراتيجية التواصل اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية (دراسة تداولية)، وقد استعان الباحث في ذلك بالمنهج الوصفي، وذلك باستقصاء ما تعلق بالتواصل في التراث وما جاء عند المحدثين، ووصف ما يمكن إسقاطه على العملية التعليمية التعلّمية. ولطبيعة الموضوع اقتضى تقسيمه إلى تمهيد وثلاثة فصول تتقدمها مقدمة وتليها خاتمة. تناول في التمهيد مفهوم التعليمية وأركانها ثم تناولت في الفصل الأول التواصل اللغوي متطرقا إلى التعريف والعناصر التي يقوم عليها إضافة إلى عرض رؤية النظريات اللسانية. ثم انتقل إلى الفصل الثاني الذي عنونه باللسانيات التداولية ماهية ومفاهيم، أما الفصل الثالث فقد جنح إلى شيء من التطبيق حيث عنونه بالتداولية وتعليمية اللغة العربية، وبعد هذه الفصول خلص الباحث إلى النتائج الآتية يعد التواصل اللغوي نقطة التقاء بين عدة نظريات لسانية، القدرة على التعبير هي الغاية الأساسية من تعليم وتعلم اللغة العربية، التواصل اللغوي يقتضي تمكين المتصلين من المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).

كما قام عبد اللاه (2009): بدراسة هدفت إلى تحديد استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضي التي استخدمها المعلمون في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة أسيوط خلال العام الجامعي 2007–2008 وتقييم الكفاية اللغوية لهذه الاستراتيجيات ومقارنة الخطأ اللغوي فيها بالخطأ اللغوي في مهارات الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين، وقد تكونت مجموعة البحث من 12 معلما ومعلمة و30 طالبا وطالبة هم جميع المشاركين في البرنامج الذي استمر لمدة 18 أسبوع بواقع 30 ساعة أسبوعيا وقد أعدت الدراسة بطاقة ملاحظة لتحديد استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية التي يستخدمها المعلمون بالإضافة إلى استمارة تقدير الأخطاء اللغوية ومقياس كفاية الإنتاج اللغوي لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها (المستوى المتقدم) وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق بين عدد ونوع الأخطاء اللغوية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس

كفاية الإنتاج اللغوي للمتعلمين لصالح القياس القبلي، وجود علاقة ارتباطيه موجبه ودالة إحصائيا بين مستوى شيوع الخطأ اللغوي في الاستراتيجيات التعويضية لدى المعلمين ومستوى شيوعه على مقياس كفاية الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين.

وفي دراسة بارنيت وميلر وبوليتو (Barnett, Miller, Polito,2009): والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليمي متكامل في تنمية مهارات التواصل الشفوي والكتابي ومعرفة محتوى التقني لدى طلبة كلية الزراعة، تكونت عينة الدراسة من (182) طالبا من طلاب كلية الزراعة في جامعة (Iowa State) الذين شاركوا في البرنامج التعليمي وخمس مجموعات للمقارنة، وبعد عمل المقارنات بين المجموعات أظهرت النتائج أن المشاركين في البرنامج سجلوا نسبا أعلى من غير المشاركين على مقياس التواصل الكتابي والشفوي.

كما أجرى سعيد (2007) دراسة هدفت إلى تقديم برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي، وقد قام بإعداد قائمة بأهم مهارات الاستماع والتحدث اللازمة لمعلمي اللغة العربية، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد البرنامج المقترح لتنمية تلك المهارات لدى المعلمين. وللتأكد من فعالية البرنامج تم إعداد اختبار لقياس مهارات الاستماع، وبطاقة ملاحظة لملاحظة مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين، تم اختيار عينة البحث من الطلاب المعلمين بقسم اللغة العربية في كلية المعلمين بتبوك في المملكة العربية السعودية، وأسفرت النتائج عن تقدم ملحوظ في النتائج في التطبيق البعدي للأدوات مقارنة بالتطبيق القبلي، مما يؤكد فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى أفراد العينة.

كما بينت دراسة الشرمان (1999) "مشكلات التواصل بين المعلمين والمشرفين من وجهة نظر المعلمين في محافظة اربد" وتكونت عينة الدراسة من (462) معلما ومعلمة، وقد استخدمت

الباحثة استبانة، وتوصلت الباحثة إلى بعض النتائج منها عدم التخطيط المسبق للقاءات التي تعقد بين المشرفين والمعلمين، وعدم إطلاع المشرف المعلم على الخطة الإشرافية، كذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق تعزى في مشكلات التواصل إلى الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

2.3.2 المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالذكاء اللغوي:

هدفت دراسة فرح وحسن (2015) إلى معرفه الذكاء اللغوي لدى أطفال التعليم قبل المدرسي بمحلية الخرطوم وتقصى أثر العوامل الاجتماعية والثقافية على الذكاء اللغوي لهذه الفئة. استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي لإجراء هذه الدراسة، وبلغت عينة البحث (59) طفلاً وطفلة، واستخدم الباحثون مقياس الذكاء اللغوي لهاورد جاردنر لأطفال التعليم قبل المدرسي المقنن على البيئة السودانية، وتوصل البحث إلى نتائج أهمها أن أطفال التعليم قبل المدرسي بولاية الخرطوم يتمتعون بذكاء لغوي عالي، وأنه لا توجد فروق في الذكاء اللغوي تعزى لمتغيرات النوع والترتيب في الأسرة بينما وجدت فروق في الذكاء اللغوي تبعاً لمدى توفر المثيرات الثقافية في المنزل.

كما أجرى الشورة (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق مهارّتي المرونة والتوضيح في تدريس اللغة العربية وأثره في التحصيل والذكاء اللغوي لطالبات الصف التاسع الأساسي في لواء ذيبان /الأردن. وتألفت عينة الدراسة من(90) طالبة، وقامت الباحثة بإعداد أداتي الدراسة وهما: الاختبار التحصيلي، ومقياس للذكاء اللغوي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل البعدي، وكان الفرق لصالح المجموعة التي درست مهارة التوضيح، والمجموعة التي درست مهارة المرونة، عند مقارنتهما مع متوسط المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات أداء مجموعات الدراسة على مقياس الذكاء اللغوي البعدي، وكان الفرق لصالح المجموعة التي اكتسبت مهارة المرونة عند مقارنتها مع المجموعة الاعتيادية، وكان الفرق أيضًا لصالح المجموعة التي اكتسبت مهارة التوضيح عند مقارنتها مع متوسط المجموعة الاعتيادية.

كما قام بدح والعنزي (2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر مشاهدة البرامج الإعلامية في تنمية الذكاء اللغوي لدى الطلبة الموهوبين من وجهة نظر أولياء الأمور في المملكة العربية السعودية – الرسوم المتحركة أنموذجاً – تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين في الفئات العمرية (6–11) سنة في مدينة الرياض خلال العام الدراسي (2012،2011م) وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال التوظيف اللغوي قد احتل المرتبة الأولى، ومجال اللغوي الاجتماعي قد أحتل المرتبة الثانية يليهما مجال التفكير اللغوي الناقد وجاء مجال التفكير اللغوي الإبداعي في المرتبة الأخيرة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق تعزى لمتغير جنس الطفل عند جميع المجالات وذلك لصالح تقديرات الإناث عند مجال التوظيف اللغوي والمجال اللغوي الاجتماعي، ولصالح الذكور عند مجال التفكير اللغوي الناقد ومجال التفكير اللغوي الإبداعي، ووجود فروق تعزى لمتغير الفئة العمرية بين (9–11) سنة، وعدم وجود فروق عند مجال التفكير اللغوي الناقد ومجال التفكير اللغوي الإبداعي تعزى لمتغير عدد ساعات المشاهدة بينما كانت هناك فروق في مجال التوظيف اللغوي ومجال التوظيف اللغوي الاجتماعي .

وقد سعى البلاونة وحمزة (2012) في دراستهم إلى تقصي أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها. تكونت عينة الدراسة من (90) طالبا من طلبة الصف الخامس الأساسي، واستخدم الباحثان اختبارا تحصيليا، بالإضافة لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات، ومقياس الذكاء المتعدد. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنواع الذكاءات المتعددة المتوافرة لدى الطلبة هي:

الاجتماعي، والشخصي، ثم الرياضي، فالذكاء اللغوي اللفظي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي. كما دلت على تفوق المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه على المجموعة الضابطة.

كما هدفت دراسة السلامة (Al-Salameh, 2012) إلى فحص الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الأساسية وعلاقتها بالمستوى الدراسي والجنس، أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (400) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية من المدارس الحكومية بمدينة السلط، أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي مستوى التحصيل العالي قد حصلوا على مستوى عال من الذكاءات المتعددة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لدى الطلبة في جميع الذكاءات المتعددة وفقًا لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الطلبة ذوي مستوى التحصيل المرتفع، في حين لم تكن الفروق دالة في معظم الذكاءات وفقًا لمتغير الجنس.

كما أجرى غانم وسكر(2011) دراسة هدفت إلى التعرف على الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، قام الباحثان بتبني مقياس الذكاء اللغوي المعد من قبل (جاردنر)، ومن ثم تطبيقه على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية عتقودية منتظمة بلغت (400) طالب وطالبة، وقد تم التوصل إلى أن عينة البحث تتمتع بذكاء لغوي بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا في الذكاء اللغوي تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، أظهرت نتائج أن هناك فروقا في الذكاء اللغوي تبعا لمتغير التخصص ولصالح التخصص الأدبي.

وفي دراسة أمزيان (2008) والتي هدفت إلى الكشف عن علاقة الارتباط بين الذكاء اللغوي والذكاء العام، ثم العلاقة ما بين أنشطة الذكاء اللغوي لدى عينة من الأطفال المغاربة في مرحلة التعليم الابتدائي يبلغ متوسط عمرهم 6 سنوات، ومن جهة أخرى حاولت الدراسة الكشف عن علاقة أنشطة الذكاء اللغوي "سرد حكاية" و"المقرر" و "أخبار نهاية الأسبوع" لدى الأطفال

بأساليب حلهم للمشكلات، وكانت الأدوات المستعملة في الدراسة هي اختبار قياس ذكاء الأطفال، وبطارية تقويم الذكاء اللغوي، وقائمة لتقويم أساليب حل المشكلات، وقد بينت النتائج أن هناك علاقة ارتباط بين درجات أنشطة الذكاء اللغوي والذكاء العام. كما أبانت عن عدم وجود فروق جوهرية بين أساليب حل المشكلات لدى الأطفال في مجالات الذكاء اللغوي.

وقد سعى الدمخ (2006) في دراسته إلى بناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الذكاءات المتعددة وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدي طالبات المرحلة الثانوية في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من(160) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، أظهرت الدراسة وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق للتفاعل بين البرنامج التعليمي والاختصاص في التحصيل، ووجود فروق في مهارات التفكير الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق للتفاعل بين البرنامج التعليمي والاختصاص في مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات الصف الأول الثانوي .

كما هدفت دراسة ين وفرنهام (Yuen & Furnham, 2005) إلى التعرف على تقديرات طلبة المرحلة الثانوية في هونج كونج لأنماط الذكاءات السائدة لديهم، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (378) طالبًا وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في ثمانية أنماط وفقًا لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، في حين لم تكن الفروق دالة في كل من الذكاء اللفظي والبين شخصي.

كما وطبق عثامنة (2005) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافيا في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من شعبتين من شعب الصف الأول الثانوي ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في تنمية التفكير الإبداعي الكلي

ومهارات الطلاقة والأصالة والمرونة، باستخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة ومن بينها الذكاء اللغوي وإستراتيجية التعلم التعاوني، وعدم وجود فروق في تنمية الأصالة والمرونة باستخدام التعلم التعاوني .

وأجرى البدور (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات الذكاء المتعددة ومنها الذكاء اللغوي في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم واكتسابهم المهارات عمليات التعلم في الأردن ، حيث تكونت عينة الدراسة من (95) طالباً وطالبة وقد وقد استخدام الباحث اختباراً تحصيلا حيث أشارت أبرز نتائج الدراسة إلى تفوق أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة في التحصيل العلمي للطلبة في مادة العلوم، واكتسابهم مهارات عمليات التعلم . وتكافؤ الذكور والإناث في التحصيل العلمي.

كما سعت سوزان ودالي (Suzan&Dale, 2004) في دراستهن إلى العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي في القراءة لدى عينة مكونة من (288) تلميذاً ممن يدرسون بالصف الرابع، وقد تم تطبيق قائمة تيل للذكاءات المتعددة عليهم، واختبار أخر للتحصيل الدراسي في القراءة، ومن أهم النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاءات المتعددة، ومستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى أفراد العينة .

كما بينت دراسة العواد (1985) العلاقة بين الذكاء اللغوي ومستوى التحصيل في الدراسات العلمية والأدبية بين طالبات الصف الثالث الثانوي للبنات بالرياض بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيق اختبار الذكاء اللغوي لأبو علام، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين التحصيل الدراسي في معظم المواد الدراسية وبين الذكاء اللغوي، ووجود فروق بين التحصيل الدراسي المتفوق والتحصيل الدراسي المنخفض في ارتباطه بالذكاء اللغوي بين طالبات القسم العلمي والأدبي. وجود فروق بين التحصيل الدراسي المتفوق في ارتباطه بالذكاء اللغوي بين

طالبات القسم العلمي والأدبي .وجود فروق بين مستويات التحصيل الدراسي المنخفض في ارتباطه بالذكاء اللغوي بين طالبات القسمين العلمي والأدبي.

3.3.2 المحور الثالث: الدراسات المتعلقة بالتعبير الكتابي:

أجرى الحداد وحسن (2014) دراسة هدفت إلى تفحّص أثر إستراتيجية مبنيّة على التخيّل في تحسين مهارات التّعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من (44) طالبا، واستمرت مدّة الدّراسة (10) أسابيع. واستخدم الباحثان اختباراً قاسا فيه ثلاث مهارات في التعبير الكتابي الإبداعي هي كتابة رسالة قصيرة ــ التعبير عن المشاعر ــ كتابة رسالة طويلة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

كما أجرى الحلاق وعبد الهاشمي (2011) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيتي التعبير الكتابي الموجه والمقيّد في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد. وتكونت عينة الدراسة من (150) طالبا وطالبة، تم اختيارهم قصديا، واستخدمت قائمة معايير الأداء التعبيري التي أعدها الباحثان، واعتمدا عليها عند تصحيح الموضوعات التعبيرية التي كتبها الطلبة، وكما أعدا دليلاً لتدريس التعبير الكتابي، وأظهرت النتائج أن إستراتيجية التعبير الموجه أكثر فاعلية في تنمية مهارات الأداء التعبيري الكتابي من إستراتيجية التعبير المقيد. وأنه لا يوجد أثر لمتغير الجنس في أداء الطلبة في التعبير الكتابي ولا يوجد تفاعل بين استراتيجيات التدريس وجنس الطالب على مستوى الأداء التعبيري الكتابي.

وفي دراسة المصري (2006) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمحافظات شمال غزة، وقد قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي، ثم قام الباحث ببناء البرنامج

المقترح، ثم أعد الباحث اختبارا لقياس مهارات التعبير الإبداعي، تألفت العينة من (94) طالبا، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المعد في تنمية المهارات الأساسية للتعبير الكتابي الإبداعي التي حددت في الدراسة.

وقد سعى الروضان (2006) في دراسته إلى استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لتطبيق هذه الدراسة تم إعداد اختبار للتعبير الكتابي، كما تطلب كذلك إعداد مقياس لتصحيح الاختبار، وقد تكونت عينة البحث من (٤٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بمتوسطة الأنباري، وأظهرت النتائج أن تدريس التعبير عن طريق استخدام المراحل الخمس للكتابة كان ذا أثر مقارنة بالطريقة التقليدية.

كما وأجرى النجار (2004) دراسة هدفت إلى معرفة مدى كفاءة تدريس برنامج مقترح على تنمية بعض المهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة خان يونس، وقد قام الباحث بإعداد قائمة بمجالات التعبير الكتابي الإبداعي، وقائمة ثانية بالأنشطة الكتابية التي يتضمنها كل مجال، وقائمة ثالثة بمهارات التعبير التي يتضمنها كل مجال، ثم قام الباحث بإعداد البرنامج المقترح، ولقد تألفت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق سواء للطلاب والطالبات كل على حده، أو لجميع أفراد العينة، وذلك لصالح التطبيق البعدي للاختبار، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود أثر للجنس في تطبيق اختبار التعبير الكتابي.

كما هدفت دراسة الخوالدة (2001) إلى قياس فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلّم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن مقارنة بالطريقة التقليدية المتبعة في تدريس التعبير الكتابي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبة في الصف العاشر الأساسي، وأظهرت النتائج أن طريقة تدريس التعبير الكتابي باستخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، كانت ذات أثر، مقارنة مع طريقة التدريس

التقليدية، وأشارت النتائج إلى وجود فرق بين المتوسطين البعديين وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست التعبير الكتابي وفقاً لنموذج مراحل عمليات الكتابة.

وقد سعى شل (**shull,2001**) في دراسته إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، والتي تتضمن اشتراك مجموعة في التحرير الجماعي على مستوى التعبير الكتابي لطلبة الصف الحادي عشر بولاية ألينوي، مقارنة بطريقة التعلم التقليدي، وقام الباحث بإجراء هذه الدراسة بهدف الوصول إلى رفع مستوى أداء الطلبة المتدني في التعبير الكتابي ليصل إلى المستوى الذي تم تحديده من قبل مجلس التعليم بالولاية، وقام الباحث باستخدام التصميم التجريبي، واختبار قبلي وبعدي تم تطبيقهما على عينة الدراسة البالغ عددها (٥٤) طالبا، وبعد تنفيذ التجربة أظهرت النتائج فاعلية الطريقتين، مع وجود فروق طفيفة لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

كما تناولت دراسة بودهيشة (**Budhesha**,2000) التعبير الكتابي المتضمن للخيال كممارسة داخل الفصل حيث يشجع الطلبة على استكشاف أوضاعهم الاجتماعية والسياسية، وأوضاع غيرهم، كما يشجع الطلبة لإظهار معلوماتهم وثقافاتهم من خلال إقامة حوارات متخلية مع الآخرين، ورسم شخصيات من إبداعات خيالهم، استمرت مدة التجربة سنتين، وتضمنت ست فترات تقويم شملت طلاب المرحلة الثانوية بمدينة ميامي بالولايات المتحدة الأمريكية باستخدام معايير واضحة، واختبارات الأداء في التعبير، وقد أظهرت النتائج تحسًنا واضحا في أداء الطلاب، كما أظهرت استفادة المعلمين؛ نتيجة اشتراكهم في التجربة.

4.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الباحثة للدراسات السابقة تبين أن هناك مجموعة من الدراسات تناولت فعالية إستراتيجية التواصل اللغوي مثل دراسة بخيت (2013)، وعبد اللاه (2009)، ومنها ما

تناول مهارات الاتصال والتواصل مثل دراسة سمارة وغسان (2003)، وكذلك هناك دراسات تناولت استخدام معلمين لمهارات الاتصال مثل دراسة العياصرة (2013)، ودراسات أخرى تناولت تنمية مهارات التواصل مثل دراسة زيد (2012)، ودراسة القاضي (2011)، ودراسة(Barnett, Miller, Polito,2009).

أما الدراسات المتعلقة بالذكاء اللغوي، فمنها ما تناول تنمية الذكاء اللغوي مثل دراسة بدح والعنزي (2012)، كما أنّ هناك دراسات تناولت أثر الذكاء اللغوي على التحصيل مثل دراسة البلاونة وحمزة (2012)، ودراسة (Al–Salameh, 2012)، ودراسة الدمخ (2006)، ودراسة (Suzan&Dale, 2004)، ودراسة البدور (2004).

أما التعبير الكتابي فقدت تناولت دراساته مهارات التعبير الكتابي مثل دراسة الحداد وحسن (2014)، ودراسة المصري (2006)، ودراسة الروضان (2006)، ودراسة النّجار (2004)، وهناك دراسات أخرى تحدث عن التعبير الكتابي كإستراتيجية مثل دراسة الحلاق وعبد الهاشمي (2011)، كما ربطت دراسة (shull,2001) أثر إستراتيجية التعليم التعاوني على مستوى التعبير الكتابي، وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة: أنّها ربطت بين التواصل اللغوي والذكاء اللغوي والتعبير الكتابي، وبهذا تكون من الدراسات الأولى التي تناولت المحاور الثلاثة مجتمعة في دراسة واحدة ــ حسب علم الباحثة ــ.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 مقدمة

تناول هذا الفصل الإجراءات التي تم اتباعها في هذه الدراسة، والتي تضمنت منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، وأداة الدراسة وإجراءات الصدق والثبات لهـا، وإجـراءات تنفيـذ الدراسـة، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، وفيما يلي وصف للعناصر السابقة.

2.3 منهج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تـدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي مقارنـة بطريقة التعلم الاعتيادي، لذلك استخدمت الباحثة وفقاً لطبيعة الدراسة المنهج التجريبي، والتصـميم شبه التجريبي.

3.3 مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة الصف الخامس الأساسي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظة الخليل خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2016/2015) والبالغ عددهم (5889) طالباً وطالبة.

4.3 عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة قصدية وذلك لسهولة الوصول إليها، كما أنّ المدرسة موافقة على إجراء الدراسة، وكذلك يوجد فيها شعبتين للصف الخامس الأساسي مما يسهل إجراء هذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب، شعبتين تجريبيتين، وشعبتين ضابطتين في مدرسة (فاطمة ادكيدك) ومدرسة (ابن خلدون)، وتم توزيع عينة الدراسة على أربع مجموعات، كل مجموعة تمثل شعبتين. وتوزعت عينة الدراسة على النحو الآتي:

الجدول 1.3: توزيع أفراد عينة الدراسة

المتغير	ذكر	أنثى	المجموع
تجريبية	23	41	64
ضابطة	27	35	62
المجموع	50	76	126

5.3 إعداد دليل المعلم

أعدت الباحثة دليل المعلم ليكون موجهاً ومرشداً لتوضيح كيفية تدريس إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، وقد اشتمل الدليل على كل مما يأتي:

1- إرشادات حول استخدام إستراتيجية التواصل اللغوي.

2- خطة زمنية بعدد الحصص اللازمة لتدريس موضوعات الوحدة، وفق إستراتيجية التواصل اللغوي.

3- الأهداف العامة للوحدة.

4- خطط تحضير الدروس المتضمنة فيها الوحدة واشتملت على (الأهداف السلوكية، الأنشطة، الوسائل التعليمية) الملحق(2).

تحققت الباحثة من صدق الدليل من خلال عرضه على لجنة من المحكمين ملحق (5) المتخصصين، وقد عدل المقياس بناء على ملاحظاتهم.

6.3 أدوات الدراسة:

إدراكًا من الباحثة لأهمية أداة جمع المعلومات المرتبطة بموضوع هذه الدراسة، قامت الباحثة من خلال الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالموضوع والدراسات السابقة بإعداد الأدوات الآتية:

1.6.3 استبانة الذكاء اللغوي:

استخدمت الباحثة أداة الاستبانة لقياس الذكاء اللغوي بالرجوع إلى الدراسات السابقة كدراسة الشورة (2013)، ودراسة سكر وغانم (2011)، ومقياس جاردنر للذكاء اللغوي (2004) كما في الملحق رقم(4). وتكونت الاستبانة من (22) فقرة، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي .

صدق الاستبانة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص ملحق رقم (5) من أجل إبداء الرأي في مدى ملاءمتها لقياس الذكاء اللغوي، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.

ثبات الاستبانة:

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينة الدراسة للتحقق من ثبات الاستبانة، وقد تم استخدام معادلة كرونباخ الفا لإيجاد معامل الثبات، والذي بلغ (0.86) مما يدل على أنها تتمتع بدرجة مقبول لمثل هذا النوع من الدراسات.

2.6.3 إعداد مقياس التعبير الكتابي:

اتبعت الباحثة في إعداد المقياس الخطوات الآتية :

1. تحليل دروس كتاب اللغة العربية الفصل الأول للصف الخامس الأساسي وذلك للتّعرّف على الأهداف التعليمية ومستوياتها، وكذلك على أهم العناصر المعرفية الواردة فيها كما في ملحق رقم (1).
2. صياغة فقرات مقياس التعبير الكتابي.
3. تطبيق مقياس التعبير الكتابي على عينة استطلاعية مكونة من (42) من طلبة الصف الخامس الأساسي من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينة الدراسة؛ للتأكد من وضوح معاني مقياس التعبير الكتابي وتعليماته، ومعرفة استفسارات الطلاب، وتحديد زمن مقياس التعبير الكتابي، والتعرف على ثباته، وقد دلت نتائج التطبيق الاستطلاعي على أن تعليمات مقياس التعبير الكتابي واضحة.
4. زمن مقياس التعبير الكتابي: تم تحديد زمن مقياس التعبير الكتابي مدة (40) دقيقة.

صدق مقياس التعبير الكتابي

تحققت الباحثة من صدق مقياس التعبير الكتابي من خلال عرضه على لجنة من المحكمين المتخصصين، شملت أساتذة من جامعة الخليل، وجامعة القدس، ومجموعة من مشرفي اللغة العربية

من حملة شهادة البكالوريوس والماجستير، ومن ذوي الخبرة الطويلة في مجال التعليم، لإبداء الرأي، وكتابة الملاحظات حول المقياس، وتم تحكيم المقياس من خلال الحكم على وضوح الفقرات وصياغتها، وقوة البدائل، والدقة العلمية لفقرات المقياس، وتنوع مستويات فقرات المقياس وقدرته على قياس تحصيل الطلبة، وقد عدل المقياس بناء على ملاحظات المحكمين. كما في ملحق (5).

ثبات مقياس التعبير الكتابي

كما قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (42) طالبة، وقد تم استخدام معادلة كرونباخ الفا لإيجاد معامل الثبات، والذي بلغ (0.83)، وهذه القيمة تعد مقبولة لأغراض الدراسة.

7.3 إجراءات الدراسة

لإتمام هذه الدراسة، قامت الباحثة بعدة إجراءات عملية على النحو الآتي :

1- اختيار أربعة دروس من كتاب اللغة العربية للصف الخامس.

2- تحليل محتوى المادة التعليمية من الكتاب المدرسي المقرر للصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية في فلسطين في الفصل الدراسي الأول للعام (2015-2016م).

3- إعداد دليل المعلم وفق إستراتيجية التواصل اللغوي.

4- عرض الدليل على متخصصين في أساليب التدريس في جامعة الخليل، وجامعة القدس، وعلى تربويين في تربية وتعليم الخليل لإبداء ملاحظاتهم حول سلامة المحتوى، وتم أخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار، وأصبح في صورته النهائية كما هو في ملحق (2) .

5- القيام بالتنسيق مع كلية الدراسات العليا بجامعة القدس أبو ديس لتوجيه كتاب تسهيل مهمة لمديرية التربية والتعليم في الخليل لتطبيق الدراسة كما في ملحق رقم (6).

6- اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية لأسباب عدة منها: سهولة الوصول إلى عينة الدراسة، وكذلك تعاون الإدارة المدرسة ومساعدتها وتشجيعها لإجراء الدراسة .

7- تعيين الشعب التجريبية والضابطة في المدرستين بطريقة عشوائية .

8- تطبيق مقياس التعبير الكتابي واستبانة الذكاء اللغوي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بهدف التحقق من سلامة ثبات الفقرات ووضوحها وتدوين استفسارات الطلبة .

9- تقسيم الطلبة في المجموعة التجريبية وأخرى ضابطة .

10- التطبيق القبلي لاستبانة الذكاء اللغوي لدى طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة.

11- التطبيق القبلي لمقياس التعبير الكتابي على أفراد العينة الضابطة والتجريبية.

12- تم تطبيق الدراسة بتاريخ 2015/10/10 من الفصل الدراسي الأول من العام 2016/2015، حيث تم تطبيق إستراتيجية التواصل اللغوي على الشعبة التجريبية لمدة خمسة أسابيع بما يعادل (30) حصة صفية بينما تم تدريس الشعبة الضابطة بالطريقة الاعتيادية .

13- تم تطبيق مقياس التعبير الكتابي واستبانة الذكاء اللغوي مباشرة بعد الانتهاء من تدريس الدروس .

14- تم تصحيح أوراق مقياس التعبير الكتابي لطلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية.

15- تمت معالجة النتائج إحصائياً، وتحليها باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss ومناقشة تفسير النتائج وتقديم التوصيات.

8.3 متغيرات الدراسة:

شملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل:

- طريقة التدريس (إستراتيجية التواصل اللغوي، الطريقة الاعتيادية)

- الجنس (ذكر، أنثى)

المتغير التابع:

- الذكاء اللغوي
- التعبير الكتابي

9.3 الأساليب الإحصائية:

لإجراء المعالجات الإحصائية قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة، كما تم حساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا) للتحقق من صدق الأدوات وثباتها، واستخدام تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA)، وذلك ضمن برنامج الرزم الإحصائية(SPSS).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

---

4. المقدمة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى أثر إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينها؟

للإجابة عن هذه السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية، وذلك بحسب الجنس وطريقة التدريس، ويبين الجدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية، حسب طريقة التدريس والجنس.

الجنس	الإحصاءات الوصفية	نتائج الذكاء اللغوي القبلية			نتائج الذكاء اللغوي البعدية		
		التجريبية	الضابطة	المجموع	التجريبية	الضابطة	المجموع
ذكور	العدد	23	27	50	23	27	50
	المتوسط الحسابي	45.76	47.3	46.64	57.64	51.7	54.78
	الانحراف المعياري	0.72	0.55	0.64	0.49	0.59	0.59
إناث	العدد	41	35	76	41	35	76
	المتوسط الحسابي	54.56	52.36	53.46	56.54	54.12	56.32
	الانحراف المعياري	0.58	0.59	0.59	0.57	0.56	0.57
المجموع	**العدد**	**64**	**62**	**126**	**64**	**62**	**126**
	المتوسط الحسابي	**50.16**	**49.94**	**50.16**	**57.2**	**53.02**	**55.11**
	الانحراف المعياري	**0.65**	**0.57**	**0.62**	**0.53**	**0.58**	**0.58**

يلاحظ من الجدول (1.4) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمتوسطات الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية حسب طريقة التدريس والجنس في المقياس البعدي للذكاء اللغوي. كما أظهرت النتائج من خلال الجدول (1.4) أن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور أقل من المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث، حيث كانت متوسطات علامات الإناث (56.32) ومتوسطات علامات الذكور (54.78). ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق

الظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تم استخدام اختبار تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) (2.4) يوضح ذلك.

جدول (2.4): نتائج تحليل التغاير الثنائي(ANCOVA) لمتوسطات الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية بحسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	290.17	1	290.17	7.89	0.00
طريقة التدريس	3297.73	1	3297.73	89.73	0.00
الجنس	35.82	1	35.82	0.97	0.27
طريقة التدريس×الجنس	0.01	1	0.01	0.000	0.98
الخطأ	4447.74	122	36.75	--	--
الكلي	473413.0	126	--	--	--

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

النتائج المتعلقة بطريقة التدريس:

يلاحظ من الجدول (2.4) أن قيمة (ف) المحسوبة للفروق بين متوسطات الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية حسب طريقة التدريس هي (89.73)، وأن مستوى الدلالة(0.00) أقل من مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس، والجدول (3.4) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة للمقياس البعدي للذكاء اللغوي حسب طريقة التدريس:

الجدول (3.4): المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية البعدية لمتوسطات الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية حسب طريقة التدريس.

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
الضابطة	60.44	0.68
التجريبية	70.94	0.74

ويلاحظ من الجدول (3.4) أن المتوسط المعدل لطريقة التدريس التجريبية هو (70.94) وهو أكبر من المتوسط المعدل لطريقة التدريس الاعتيادية (60.44)، وبذلك تكون الفروق حسب طريقة التدريس لصالح طريقة التدريس التجريبية مقابل طريقة التدريس الاعتيادية.

النتائج المتعلقة بالجنس:

ويلاحظ من الجدول (2.4) أيضاً أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير الجنس هي (1.21)، وأن مستوى الدلالة يساوي (0.27)، وهذه القيمة أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس في اللغة العربية تعزى إلى الجنس.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين طريقة التدريس والجنس:

بالعودة للجدول (2.4) نجد أن قيمة (ف) للتفاعل ما بين طريقة التدريس والجنس هي (0.00)، ومستوى الدلالة يساوي تقريبا(0.98)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ أي أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين الجنس والطريقة.

وأخيراً يستنتج رفض الفرضية الصفرية فيما يتعلق بطريقة التدريس، وقبولها فيما يتعلق بالجنس والتفاعل بين الطريقة والجنس.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينها؟

للإجابة عن هذه السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في مقياس التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة اللغة العربية وذلك بحسب الجنس وطريقة التدريس، ويبين الجدول (4.4) هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في مقياس التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة اللغة العربية، حسب طريقة التدريس والجنس.

الجنس	الإحصاءات الوصفية	نتائج الاختبار القبلي			نتائج الاختبار البعدي		
		التجريبية	الضابطة	المجموع	التجريبية	الضابطة	المجموع
ذكور	العدد	23	27	50	23	27	50
	المتوسط الحسابي	8.8	9.1	9	19.7	17.4	18.5
	الانحراف المعياري	3.6	2.6	3.1	3.7	2.7	3.5
إناث	العدد	41	35	76	41	35	76
	المتوسط الحسابي	10.2	10.1	10.15	16.9	14.7	15.8
	الانحراف المعياري	2.2	4.1	3.15	3.8	4.5	4.15
المجموع	**العدد**	**64**	**62**	**126**	**64**	**62**	**126**
	المتوسط الحسابي	**9.5**	**9.6**	**9.58**	**18.3**	**16.2**	**17.3**
	الانحراف المعياري	**2.9**	**3.35**	**3.13**	**4**	**3.6**	**3.8**

يلاحظ من الجدول (4.4) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في مقياس التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية حسب طريقة التدريس والجنس في الاختبار البعدي، كما أظهرت النتائج من خلال الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور أكبر من المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث، حيث كانت متوسطات علامات الذكور (18.5) ومتوسطات علامات الإناث (15.8). ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة ذات دلالـــة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، تم استخدام اختبار تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA)، والجدول (5.4) يوضح ذلك.

جدول (5.4): نتائج تحليل التغاير الثنائي(ANCOVA) لعلامات الطلبة في مقياس التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية بحسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	351.84	1	351.85	29.20	0.00
طريقة التدريس	162.62	1	162.62	13.49	0.00
الجنس	331.94	1	331.94	27.55	.000
طريقة التدريس×الجنس	0.086	1	0.08	0.007	0.93
الخطأ	1467.656	122	12.04	ـــــــ	ـــــــ
الكلي	37761.000	126	ـــــــ	ـــــــ	ـــــــ

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

النتائج المتعلقة بطريقة التدريس:

يلاحظ من الجدول (5.4) أن قيمة (ف) المحسوبة للفروق بين متوسطات أداء الطلبة في مقياس التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس في اللغة العربية حسب طريقة التدريس هي (13.49)، وأن مستوى الدلالة(0.00) أقل من مستوى ($\alpha \leq 0.05$)؛ أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس، والجدول (6.4) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة للاختبار البعدي حسب طريقة التدريس:

الجدول (6.4):المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية البعدية لمقياس التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية حسب طريقة التدريس.

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
الضابطة	16.08	0.43
التجريبية	18.41	0.46

ويلاحظ من الجدول (6.4) أن المتوسط المعدل لطريقة التدريس التجريبية هو (18.41)، وهو أكبر من المتوسط المعدل لطريقة التدريس الاعتيادية (16.08)، وبذلك تكون الفروق حسب طريقة التدريس لصالح طريقة التدريس التجريبية مقابل طريقة التدريس الاعتيادية.

النتائج المتعلقة بالجنس:

ويلاحظ من الجدول (5.4) أيضاً أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير الجنس هي (27.55)، وأن مستوى الدلالة يساوي (0.00)، وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في

اللغة العربية تعزى إلى الجنس. والجدول (7.4) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة للاختبار البعدي حسب الجنس:

الجدول (7.4): المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية البعدية لمتغير التحصيل حسب الجنس.

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
ذكر	18.94	0.49
أنثى	15.55	0.40

ويلاحظ من الجدول (7.4) أن المتوسط المعدل للذكور هو (18.94) وهو أكبر من المتوسط المعدل للإناث (15.55) وبذلك تكون الفروق حسب الجنس لصالح الذكور مقابل الإناث.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين طريقة التدريس والجنس:

بالعودة للجدول (5.4) نجد أن قيمة (ف) للتفاعل ما بين طريقة التدريس والجنس هي (0.007) ومستوى الدلالة يساوي (0.93)، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ أي أنّه لا يوجد أثر للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس مما يدل على أنه لا يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل.

وأخيرا يستنتج رفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس والجنس وقبولها فيما يتعلق بالتفاعل بين الطريقة والجنس.

3.4 ملخص نتائج الدراسة:

بعد استعراض نتائج الدراسة، يمكن إيجاز بالآتي:

- ❖ وجود فروقٌ ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية.
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى الجنس والتفاعل بين الجنس والطريقة.
- ❖ وجود فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية.
- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى الجنس لصالح الذكور مقابل الإناث.
- ❖ عدم وجود فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

---

5. المقدمة

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى أثر إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، وكذلك الخروج بمجموعة من التوصيات.

1.5 مناقشة النتائج

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينها؟

أظهرت النتائج وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس، لصالح طريقة التدريس التجريبية مقابل طريقة التدريس الاعتيادية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى الجنس والتفاعل بين الجنس والطريقة.

ترى الباحثة أن التواصل بين الطلبة يجعلهم يتبادلون الأفكار، كما أن التواصل يشجع الطلبة على التفاعل فيما بينهم؛ ممّا يؤدي إلى تنمية الذكاء اللغوي لديهم، كما أنّه من خلال التواصل اللغوي بين الطلبة والمعلم يوجه المعلم الطلبة إلى الأفكار الإبداعية، أو يوجّه المعلم الطلبة إلى تنمية الذكاء اللغوي لديهم، إضافة إلى أنّه من خلال مهارات التواصل، تزداد ثقة الطالب بنفسه من أجل طرح أفكار تعمل على تنمية الذكاء اللغوي لديه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشورة،2013)، ودراسة (البلاونة وحمزة،2012)، ودراسة (الدمخ، 2006) .

كما ترى الباحثة أنّ مهارات التواصل اللغوي تكون لكلا الجنسين، فالطلاب والطالبات يمتلكون مادة دراسية واحدة، كما أن البيئة الدراسية متشابهة لكلا الجنسين، وطبقت الإستراتيجية على الجنسين، كما أنه طبقت عليهم الإستراتيجية نفسها، وكانت طرق التواصل متشابهة نسبيا مما أدى إلى ظهور هذه النتيجة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (بدح والعنزي، 2012) ودراسة (غانم وسكر، 2011) التي أظهرت فروقا لصالح الإناث، كما أنها اتفقت مع دراسة (Al-Salameh, 2012)، ودراسة (Yuen & Furnham, 2005)، ودراسة (البدور، 2004).

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينها؟

أظهرت النتائج وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح طريقة التدريس التجريبية مقابل طريقة التدريس الاعتيادية.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى الجنس، وأن المتوسط المعدل الذكور هو (18.94)، وهو أكبر من المتوسط المعدل للإناث (15.55)، وبذلك تكون الفروق حسب الجنس لصالح الذكور مقابل الإناث.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية تعزى إلى التفاعل.

ترى الباحثة أنّ مهارة التواصل اللغوي تعمل على تنمية التعبير الكتابي من خلال تبادل الأفكار بين الطلبة والمعلم والطلبة أنفسهم، كما أن مهارة التواصل اللغوي تعمل على تنمية الذكاء لدى الطلبة؛ مما ينتج أفكار إبداعية تؤدي إلى تنمية التعبير الكتابي لدى الطلبة، كما أنّه من خلال التواصل اللغوي يحدث حوارات ونقاشات بين الطلبة حول المواضيع الدراسية، من خلال هذه

الحوارات يتم تنمية التعبير الكتابي لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بخيت، 2013)، ودراسة (الحداد وحسن، 2014)، ودراسة (المصري، 2006)، ودراسة (الخوالدة، 2001).

وترى الباحثة أيضا أنّ الذكور لديهم احتكاك في البيئة الخارجية أكثر من الإناث مما يجعل لديهم مدركات واسعة تتولد من خلالها الأفكار الإبداعية للتعبير الكتابي، كما أنّ التواصل بين الذكور خارج المدرسة أكثر من الإناث لذا يكون لديهم القدرة على التعبير الكتابي وتبادل الأفكار أكثر من الإناث، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الحلاق وعبد الهاشمي، 2011) والتي لم تظهر فروقا لصالح الجنس، ودراسة (النجار، 2004) .

2.5 التوصيات:

من خلال النتائج السابقة توصي الباحثة بما يأتي:

1. حَثُّ معلمي اللغة العربية على استخدام إستراتيجية التواصل اللغوي وتوظيفها داخل الغرفة الصفية في جميع دروس مقرر اللغة العربية.

2. إعداد المعلمين في أثناء الخدمة، وتمكينهم من توظيف مهارات التواصل اللغوي بالشكل الأمثل في جميع المواد الدراسية، ولكل المراحل.

3. توفير بيئات صفية وتجهيزات مدرسية غنية ومتنوعة تستجيب لحاجات الطلبة المتباينة ومراكز اهتمامهم المختلفة.

4. ضرورة أن يكون للتعبير الكتابي مقرراً خاصاً به مرفقاً بدليل للمعلم، وعمل مسابقات في التعبير الكتابي بين الطلبة.

5. العمل على صياغة دليل للمعلمين خاص بتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية.

6. إجراء دراسات شبيهة بهذه الدراسة، تستخدم أثر استخدام إستراتيجية التواصل اللغوي على متغيرات أخرى مثل التفكير.

قائمة المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، نبيل. (2008). **الذكاءات المتعددة لدى طلبة مدارس المتميزين وأقرانهم الاعتياديين في المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة)**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.

أبو صبحة، نضال. (2010). **أثر قراءة القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

اسبيتان، مشهور. (2012). تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، المجلد 26 (9)، ص ص 2105-2130.

أمزيان، محمد. (2008). الذكاء اللغوي وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد9، العدد 2، ص ص 113- 138.

بخيت، نادية. (2013). **فاعلية إستراتيجية تعليمية مقترحة قائمة على مدخل التواصل اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية.

بدح، أحمد والعنزي، محمد. (2012). أثر مشاهدة البرامج التعليمية في تنمية الذكاء اللغوي لدى الطلبة الموهوبين من وجهة نظر أولياء الأمور في المملكة العربية السعودية، **مجلة جرش للبحوث والدراسات (2013)**، الأردن.

البدور، عدنان. (2004). **أثر استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن .

البطاينة، أسامة، والجراح، عبد الناصر، وغوانمة، مأمون. (2007). **علم نفس الطفل غير العادي**، دار المسيرة، عمان.

البلاونة، فهمي و حمزة، محمد. (2012). أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، العدد الثامن والعشرون (2) ــ تشرين الأول، ص ص 291-326.

جابر، عبد الحميد.(2003). **الذكاءات المتعددة والفهم (تنمية وتعميق)**، ط1، دار الفكر العربي، مصر.

جاردنر، هوارد (2004). **أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة** (ترجمة: محمد الجيوسي) مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

جلال، أسعد. (1985). **القياس النفسي (المقاييس والاختبارات)**، دار الفكر، القاهرة.

الحداد، عبد الكريم وحسن، محمد. (2014). أثر إستراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت، **المجلة التربوية**، العدد (110)، المجلد الثامن والعشرون، ص ص 177-201.

حسن، حمدي إبراهيم. (2011). رؤية حول مفهوم التواصل اللغوي، **مجلة كلية اللغات والترجمة**، العدد (1).

حسين، محمد. (2003). **تربويات المخ البشري**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

الحلاق، علي والهاشمي، عبد الرحمن. (2011). أثر كل من استراتيجيتي التعبير الكتابي الموجه والمقيد في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، المجلد 38، الملحق1، ص ص88-99.

حلس، داود. (2004). **دليل التعبير لمعلمي اللغة العربية**، نشرة تربوية، مرسل لوزارة التربية السعودية، إدارة التعليم، شقراء، منطقة الرياض التعليمية، السعودية.

حماد، خليل وخليل، نصار. (2003). **فن التعبير الوظيفي**، ط1، مطبعة المنصورة، غزة.

الخليف، محمد. (2008). مهارات **التواصل اللغوي – حقيبة تدريبية، مشروع تطوير استراتيجيات التدريس**، الإدارة العامة للإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

الخوالدة، نجود. (2001). فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية.

خيري، محمد ووناس، بوصنوبرة. (2006). **التربية وعلم النفس الإرسال الأول والثاني السنة الثانية**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.

درويش، أيمن. (2000). **اختبر معدل الذكاء وضاعف قدراتك الذهنية**، شعاع للنشر والعلوم، سوريا.

درويش، حسن. (2013). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي في تنمية مهارات الكلام والتحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة القاهرة.

الدمخ، مليحة. (2006). **بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية.

الديلمي، طه والوائلي، سعاد. (2006م). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، عالم الكتب، الأردن.

الروضان، عبد الكريم. (2006). **أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

الزريقات، إبراهيم.(2005). **اضطرابات الكلام واللغة والتشخيص والعلاج**، دار الفكر، عمان.

زيد، محمد. (2012). **برنامج متعدد المواقف لتنمية مهارات التواصل اللغوي الشفوي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مادة اللغة العربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة ــ فرع دمياط.

سعيد، محمد. (2007). **برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي**. كلية التربية نوعية، جامعة المنصورة.

سكر، حيدر وغانم ، هلة وليد .(2011). الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد الحادي والثلاثون، ص ص143– 170 .

سلامة، عبد الحافظ. (2003). **الاتصال وتكنولوجيا المعلومات**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

سمارة، علي والعسّاف، جمال. (2013). درجة توافر مهارات الاتصال الفعّال لدى معلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر الطلاب وعلاقتها بتحصيلهم، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، المجلد 27(9)، ص ص 1955– 1982.

شحادة، رائف شحادة نايف. (2008). **العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس.

الشرمان، منيرة.(1999). **مشكلات التواصل بين المعلمين والمشرفين من وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الشنطي، محمد. (2001). **فن التحرير العربي ضوابطه وأنماطه**، ط5، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل.

الشورة، غادة. (2013). **درجة تطبيق مهارتي المرونة والتوضيح في تدريس اللغة العربية وأثره في التحصيل والذكاء اللغوي لطالبات الصف التاسع الأساسي في لواء ذبيان/ الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

طعيمة، رشدي ومناع، محمد السيد. (2000). **تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب**، دار الفكر العربي، القاهرة.

طعيمة، رشدي. (2006). **تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات**، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة .

الطويل، هاني. (2001). **الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

الطيب، الشيباني. (2010). **استراتيجية التواصل اللغوية في تعليم وتعلم اللغة العربية (دراسة تداولية)**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

عاشور، راتب. (2014). مهارات التعبير الكتابي في كتب القراءة العربية لطلبة صفوف المرحلة الأساسية في الأردن، (بحث منشور)، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، العدد الثالث والثلاثون (1) ــ حزيران 2014، ص ص73-104.

عبد الباقي، صلاح الدين. (2002). **السلوك الفعّال في المنظمات**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.

عبد اللاه، نايل. (2009). أثر استخدام المعلمين استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية على كفاية الإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، **مجلة كلية التربية ببورسعيد**، ع5، بورسعيد.

عبيد، حسين. (2001). **طرق تدريس اللغة العربية من منظور تربوي حديث**، دار الفكر، الأردن.

عثامنة، مسن. (2005)، **أثر استخدام كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافيا في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عدس، محمد. (1997). **الذكاء من منظور جديد**، دار الفكر العربي، عمان.

عطا الله، عبد الحميد. (2000). برنامج مقترح للتدريب على بعض مجالات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الثانوي التجاري في ضوء احتياجاتهم المهنية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد الثالث والستون، ص ص137-154.

عطا، إبراهيم. (2006). **المرجع في تدريس اللغة العربية**، ط ٢، القاهرة، مصر.

عفانة، عزو ونائلة، الخزنزار. (2004). **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**، دار أفاق للطباعة والنشر، فلسطين.

العمران، جيهان. (2006). الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد7 (3)**، ص ص13-43.

العواد، سارة.(1985). **العلاقة بين الذكاء اللغوي ومستوى التحصيل في الدراسات العلمية والأدبية بين طالبات الصف الثالث الثانوي للبنات بالرياض بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود .

العياصره، محمد. (2013). استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، المجلد 27 (11)، ص ص2353- 2380.

غانم، هلة وسكر، حيدر. (2011). الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير منشورة، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة المستنصرية، العدد 31، ص ص 143- 170.

فرح، علي وحسن، رهام. (2015). الذكاء اللغوي وعلاقته ببعض العوامل الثقافية والاجتماعية **(دراسة ميدانية على أطفال التعليم قبل المدرسي بمحلية الخرطوم)**، ورقة علمية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم.

الفليت، جمال كامل. (2002). **برنامج مقترح في القراءات الإضافية لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف التاسع بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية.

قاسم، أنس . (2000). **مقدمة في سيكولوجية اللغة**، ط1، الإسكندرية.

القاضي، هيثم. (2011). أثر تدريس اللغة العربية باستخدام إستراتيجية التعلّم المتمازج في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، **الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية**، العدد (6)، ص ص 3-14.

مبارك، أحمد. (2015). **تطوير الأداء اللغوي الشفوي في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

مدكور، علي أحمد. (2007). **طرق تدريس اللغة العربية**، ط1، دار الميسرة، عمان.

مرتاض، عبد الجليل. (2000). **اللغة والتواصل**، ط1، الجزائر.

المصري، يوسف. (2006). **فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي، والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

مصطفى، رياض. (2005). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج.** المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

منقوريوس، نصيف فهمي. (2010). **الاتصال بين الجوانب الإنسانية والتكنولوجية المعاصرة،** المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.

النجار، بسام. (2004). **برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر**، محافظة غزة، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

نوفل، محمد والحيلة، محمد. (2008). الفروق في الذكاء المتعدد لدى طلبة السنة الأولى الدارسين في مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، المجلد 22، العدد 5، ص ص 1599-1623.

الهادي، عوين.(2009). **أنماط الاتصال الصفي اللفظي لدى معلمي التعليم الابتدائي دراسة ميدانية لعينة مدارس بولاية ورقلة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

الوائلي، سعاد. (2004). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير**، ط1، دار المشرق، رام الله.

المراجع الأجنبية

Al-Salameh, E. (2012). Multiple intelligences of the high primary stage students. **International Journal of Psychological Studies**, 4(1),196-204.

Barnett, Cynthia. Miller, Gerg. Polito, Thomas A. Gibson, Lance.(2009)."The Effect of an Integrated Course Cluster Learning Community on the Oral and Written Communication Skills and Technical Content Knowledge of Upper-Level College of Agriculture Students". **Journal of Agricultural Education**. 50(2). 1- 11.

Budhecha, K. (2000). **Writing as a practice of the community; a Critical Postmodernist pedagogy of fiction writing in the composition classroom**, unpublished PhD dissertation, MIAMI University D.A.I A 61/03 P 969 Sep. 2000 A.

Gardner , Howard .(2005). **Multiple Lenses on the Mind. Paper presented at the Expogestion Gonference**, Bogota , Colombia.

Gardner, H.(2000). A case against spiritual intelligence. **International Journal for the Psychology of Religion**, 10(1), 17- 34.

Gardner, Howard(1983).**Frames of Mind. The theory of Multiple Intelligences**. New York . Basic Books.

Shull, j (2001). **Teaching the writing process to High school juniors through cooper air learning strategies**. PhD Walden University, D.A.I-62/01 p. 69, jul, 2001 A.

Suzan ,D.& Dale, S .(2004). Multible intelligences and reading achievement, anexamination of the Teal intelligences. **Journal of Experimental Education** ,73,1pp:12-41.

Yuen, M. & Furnham, A. (2005). Sex differences in self-estimation of multiple intelligences among Hong Kong Chinese adolescents. **High Ability Studies**, 16(2). 187- 199.

الملاحق

ملحق (1)

تحليل محتوى الدروس الصف الخامس

الدرس	الفرع	الأهداف	مستويات الأهداف							
			المجال المعرفي						الوجداني	النفسحركي
			تذكر	فهم واستيعاب	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم		
النجاح مثابرةٌ وارتقاءٌ	القراءة/ النجاح مثابرةٌ وارتقاءٌ	أن يربط الطالب بين موضوع الدرس والواقع الذي يعيشه شفهيا.				×				
		أن يعبر الطالب عما يسمعه.		×						
		أن يقرأ الطالب الدرس قراءة صحيحة ومعبرة.			×					
		أن يستنتج الطالب دلالات بعض العبارات الواردة في النص.				×				
		أن ينقد الطالب آراء بعض الزملاء حول بعض أفكار النص.						×		
		أن يستخدم الطالب بعض مهارات التواصل غير								×

		اللفظي في التأثر ببعض المواقف الواردة في النص.								
		أن يقارن الطالب بين معنى بعض الكلمات المتشابهة في الدرس.						×		
		إدراك مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الدرس ومدى صلاحيتها للتطبيق.							×	
	المحفوظات/ من شعر الحكمة	أن يتعرف الطالب إلى الشاعر.		×						
		أن يقرأ الطالب الأبيات قراءة صحيحة معبرة ممثلة للمعنى.			×					
		أن يستنبط الطالب الفكرة العامة للأبيات الشعرية.				×				
		أن يفسر الطالب المفردات والتراكيب		×						

		اللغوية.							
		أن يوظف الطالب المفردات والتراكيب في جمل إنشائية.				×			
		أن يعي الطالب الحكم الواردة في الدرس.						×	
	القواعد/ الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر)	أن يقرأ الطالب الأمثلة قراءة جهرية سليمة.			×				
		أن يذكر الطالب مكونات الجملة الاسمية.	×						
		أن يحدد الطالب المبتدأ والخبر من خلال الجمل.			×				
		أن يبين الطالب العلامة الإعرابية للمبتدأ والخبر.		×					
		أن يعرب الطالب المبتدأ والخبر إعرابا سليماً.			×				
		أن يكتب				×			

		الطالب جمل اسمية من إنشائه وضبط أواخر الكلمات.									
	التعبير	أن يعبر الطالب عن الأفكار التي اكتسابها من الدرس تعبيرا شفوياً وكتابيا.		×							
		أن يحاول الطالب كتابة الأفكار بشكل مرتب ومتسلسل.									×
ثوبٌ من حجر	القراءة/ ثوبٌ من حجر	أن يستنبط الطالب الفكرة العامة للدرس		×							
		أن يقرأ الطالب الدرس قراءة جهرية صحيحة ومعبرة.			×						
		أن يعبر الطالب عن فهمه لمضمون الدرس.		×							
		أن يفسر الطالب معاني المفردات		×							

		الجديدة.							
		أن يوظف الطالب بعض المفردات والتراكيب في جمل مفيدة.			×				
		أن يتوقع الطالب نهاية مختلفة للدرس.		×					
		أن يفهم الطالب الحكمة من وراء الدرس.						×	
	القواعد/ كان وأخواتها	أن يقرأ الطالب الأمثلة قراءة جهرية سليمة.			×				
		أن يعين الطالب كان وأخواتها واسمها وخبرها في الجمل.			×				
		أن يلاحظ الطالب التغيرات التي حصلت على الجملة بعد دخول كان وأخواتها عليها.		×					
		أن يبين			×				

		الطالب العلامة الإعرابية لاسم كان وخبرها.								
		أن يعرب الطالب كان وأخواتها إعرابا سليماً.		×						
		أن يحاول الطالب كتابة جمل تحتوي كان وأخواتها.								
	الإملاء/ همزة ابن وابنة	أن يقرأ الطالب الأمثلة قراءة صحيحة.		×						
		أن يعبر الطالب عن فهمه شفويا لمضمون الأمثلة.			×					
		أن يستنتج الطالب القاعدة الإملائية لكتابة همزة ابن وابنة.			×					
		أن يطبق الطالب القاعدة الإملائية.		×						
		أن يلخص			×					

	التعبير/ تلخيص	الطالب قصة ثوب من حجر مع المحافظة على الشخصيات شفويا وكتابيا.								
		أن يلخص الطالب قصة ثوب من حجر مع المحافظة على الحدث الرئيسي شفويا وكتابيا.		×						
		أن يلخص الطالب قصة ثوب من حجر مع المحافظة على الخاتمة شفويا وكتابيا.		×						
خليل السكاكيني	القراءة/ خليل السكاكيني	أن يفهم الطالب ما يسمعه.							×	
		أن يقرأ الطالب الدرس قراءة صحيحة ومعبرة.			×					
		أن يستنتج الطالب دلالات بعض العبارات الواردة في النص.		×						

		أن ينقد الطالب آراء بعض الزملاء حول بعض أفكار النص.						×		
	المحفوظات/ إنّنا لعائدون	أن يتعرف الطالب إلى الشاعر.		×						
		أن يقرأ الطالب النص قراءة جهرية صحيحة ومعبرة.			×					
		أن يستنبط الطالب الفكرة العامة للدرس.		×						
		أن يجيب الطالب عن أسئلة معبرة عن فهم المقروء.		×						
		أن يفسر الطالب المفردات والتراكيب اللغوية.		×						
		أن يوظف الطالب المفردات والتراكيب في جمل إنشائية.					×			
		أن يوضح الطالب		×						

		مواطن الجمال في بعض التعبيرات.								
		أن يستنبط الطالب الفكرة الرئيسية للأبيات.		×						
		أن يذكر الطالب واجبه تجاه وطنه.		×						
		أن يستنبط الطالب حقا من حقوق الإنسان الواردة في الدرس.		×						
	القواعد/ إنّ وأخواتها	أن يقرأ الطالب الأمثلة قراءة جهرية سليمة.			×					
		أن يعين الطالب إنَّ وأخواتها واسمها وخبرها في الجمل.			×					
		أن يلاحظ الطالب التغيرات التي حصلت على الجملة بعد دخول إنّ وأخواتها		×						

		عليها.								
		أن يبين الطالب العلامة الإعرابية لاسم إنَّ وخبرها.			×					
		أن يعرب الطالب إنّ وأخواتها إعرابا سليماً.			×					
	التعبير	أن يقرأ الطالب الحوار قراءة جهرية			×					
		أن يعبر عن فهمه للحوار شفويا		×						
		أن يكتب الطالب تكملة الحوار بما يناسب الموضوع.					×			
موقفٌ حرجٌ	القراءة/ موقفٌ حرجٌ	أن يستنبط الطالب الفكرة العامة للدرس		×						
		أن يقرأ الطالب الدرس قراءة جهرية صحيحة ومعبرة.			×					
		أن يعبر الطالب عن		×						

		فهمه لمضمون الدرس.									
		أن يفسر الطالب معاني المفردات الجديدة.		×							
		أن يوظف الطالب بعض المفردات والتراكيب في جمل مفيدة.					×				
		أن يتوقع الطالب نهاية مختلفة للدرس.		×							
		أن يحاكي الطالب موقفا حرجاً تعرض له.									×
	القواعد/ الفعل الماضي	أن يقرأ الطالب الأمثلة قراءة جهرية سليمة.			×						
		أن يعبر الطالب عن فهمه العام لمضمون الأمثلة.		×							
		أن يحدد الطالب الفعل الماضي في الأمثلة.			×						
		أن يبين			×						

		الطالب العلامة الإعرابية للفعل الماضي.								
		أن يعرب الطالب الفعل الماضي إعرابا سليماً.			×					
		أن يستنتج الطالب القاعدة الخاصة بالفعل الماضي "تعريفه، علامة إعرابه".		×						
		أن يطبق الطالب على القاعدة بأمثلة خارجية على الفعل الماضي.			×					
	الإملاء/ التّاء المفتوحةُ والتّاء المربوطة	أن يميز الطالب بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة شكلاً.								×
		أن يقرأ الطالب الأمثلة قراءة سليمة.			×					

		أن يميز الطالب التاء المفتوحة والتاء المربوطة لفظا من خلال الأمثلة.		×							
		أن يذكر الطالب كلمات تنتهي بالتاء بنوعيها.		×							
		أن يستنتج الطالب القاعدة الإملائية.		×							
		أن يطبق الطالب القاعدة الإملائية.			×						

ملحق (2)

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

دليل المعلم وفق

إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي

إعداد

صفاء محمود صادق صبيح

إشراف

د. إيناس ناصر

القدس– فلسطين

1437هـ - 2016م

وصف إستراتيجية التواصل اللغوي:

هي إستراتيجية تضم مجموعة من الخطوات قائمة على تمكين الطلبة من المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).

مهارة الاستماع:

هو عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذنه من الأصوات، وإعمال الفكر فيها.

مهارة التحدث:

القدرة على التعبير الشفوي عن الأفكار والمشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء.

مهارة القراءة:

عملية فكرية ديناميكية تفاعلية تنطلق من التعرّف إلى أصوات اللغة، إلى فك رموزها وإدراك معاني تعابيرها وجملها، واكتشاف استعمالاتها الحقيقية والمجازية، والتّعمق في استدلالاتها وذلك بهدف الوصول إلى الفهم القرائي للنصوص المقروءة.

مهارة الكتابة:

عملية ذهنية قائمة على نقل الأفكار والآراء والانطباعات والأحاسيس من الحيّز المجرد إلى ميدان التعبير المادي المتجسد في المفردات والتعابير والجمل المترابطة مع بعضها البعض والمدونة كتابيا حسب نظام لغة معينة في ما يسمى نصا.

طريقة تدريس الإستراتيجية

وتمر هذه الإستراتيجية بمجموعة من المراحل، هي:

أ. مرحلة تحديد الكفاءات ومؤشراتها:

بعد قراءة الدرس جيدا تتم تحديد الكفاءات ومؤشراتها التي تحقق للمتعلم مهارات التواصل اللغوي بعضها أو جميعها إن أمكن في الدرس.

ب. الإعداد للتهيئة:

يعدّ المعلم تهيئة مناسبة لموضوع الدرس باختيار الإستراتيجية أو الأسلوب أو الطريقة التي تسهم في تنمية إحدى مهارات التواصل: الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة كأن:

ـــ يقدم عرض مادة مسموعة يتوصل من خلالها المتعلم لموضوع الدرس.

ـــ قراءة نص أو آيات... وبعد المناقشة يتوصل إلى موضوع الدرس.

ـــ عرض صور أو طرح مشكلة يترك للمتعلم حرية التحدث عنها استنتاج موضوع الدرس.

ج. الإعداد لمرحلة العرض والتطبيق:

تحدد الأساليب والطرق والأنشطة التي تحقق أهداف الدرس على أن يكون من ضمنها ما يحقق للمتعلم النمو المطلوب في مهارات التواصل ومن ذلك: التدريس بطريقة لعب الأدوار، والتعلم التعاوني ومهارة التفكير، وأنشطة وتدريبات بمهارات التواصل.

الجدول الزمني لحصص الدروس

الرقم	الدرس	الفرع	عدد الحصص	رقم الدرس في كتاب اللغة العربية
1	النجاح مثابرة وارتقاء	القراءة	3	الرابع
		المحفوظات	2	
		القواعد	2	
		التعبير	1	
2	ثوب من حجر	القراءة	3	الخامس
		القواعد	2	
		الإملاء	1	
		التعبير	1	
3	خليل السكاكيني	القراءة	2	السادس
		المحفوظات	3	
		القواعد	2	
		التعبير	1	
4	موقف حرج	القراءة	3	السابع
		القواعد	2	
		الإملاء	2	
مجموع الحصص			**30**	

الوحدة الأولى

النّجاحُ مُثابرةٌ وارتقاء

عدد الحصص: 8

الأهداف العامة للوحدة

- ❖ فهم ما يُسمع وما يُقرأ فهما مجملا ومفصلا.
- ❖ القدرة على استنتاج دلالات بعض العبارات من النص.
- ❖ الإشارة إلى بعض حقوق الإنسان الواردة في الدرس (حق حرية التعبير عن الرأي).
- ❖ حفظ النص الشعري.
- ❖ تنمية القدرات على التحليل والاستنتاج.
- ❖ القدرة على تحديد المبتدأ والخبر في الجمل.
- ❖ تبين العلامة الإعرابية للمبتدأ والخبر
- ❖ التعبير شفويا وكتابيا بلغة فصيحة سليمة واضحة.
- ❖ توظيف ما اكتُسب من مخزون لغوي وثقافي في التعبير.

الدرس الأول: النجاح مثابرة وارتقاء/ قراءة

عدد الحصص: 3

- **الإستراتيجية المستخدمة:** إستراتيجية التعليم التعاوني، وإستراتيجية الأنشطة والتدريبات بمهارات التواصل.

مرحلة تحديد الكفاءات ومؤشراتها:

1. أن يربط الطالب بين موضوع الدرس والواقع الذي يعيشه شفهيا.
2. أن يعبر الطالب عما يسمعه.
3. أن يقرأ الطالب الدرس قراءة صحيحة ومعبرة.
4. أن يستنتج الطالب دلالات بعض العبارات الواردة في النص.
5. أن ينقد الطالب آراء بعض الزملاء حول بعض أفكار النص.
6. أن يستخدم الطالب بعض مهارات التواصل غير اللفظي في التأثر ببعض المواقف الواردة في النص.
7. أن يقارن الطالب بين معنى بعض الكلمات المتشابهة في الدرس.
8. إدراك مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الدرس ومدى صلاحيتها للتطبيق.

الإعداد للتهيئة:

يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات والاستماع إلى آراء الطلبة على الصورة المعروضة أمامهم.

الإعداد لمرحلة العرض والتطبيق:

يقوم الطلبة بقراءة الدرس قراءة صامتة، واستنباط الفكرة العامة للدرس ومناقشة كل مجموعة في الأفكار التي توصلوا إليها، ثم إعطاء فرصة كافية لقراءات الطلبة، ومن ثم مناقشة الدرس فقرة فقرة من حيث الشكل والمضمون واستنتاج الفكرة الرئيسية لكل فقرة.

التقويم:

تنفيذ نشاط كتابي حول رأي الطلبة في الأفكار الرئيسية الواردة في الدرس.

الدرس الثاني: من شعر الحكمة/ المحفوظات

عدد الحصص: 2

- **الإستراتيجية المستخدمة:** إستراتيجية مهارة التفكير

مرحلة تحديد الكفاءات ومؤشراتها:

1. أن يتعرف الطالب إلى الشاعر.
2. أن يقرأ الطالب الأبيات قراءة صحيحة معبرة ممثلة للمعنى.
3. أن يستنبط الطالب الفكرة العامة للأبيات الشعرية.
4. أن يفسر الطالب المفردات والتراكيب اللغوية.
5. أن يوظف الطالب المفردات والتراكيب في جمل إنشائية.
6. أن يعي الطالب الحكم الواردة في الدرس.

الإعداد للتهيئة:

يستقبل المعلم من الطلبة بعض الحكم السائدة في المجتمع والتي يحفظونها.

مرحلة العرض والتطبيق:

يقرأ المعلم الأبيات قراءة جهرية صحيحة واضحة ومعبرة ثم يكلف الطلبة بالقراءة بدءاً بالمجيدين، ثم يناقش المعلم الطلبة في النص مناقشة من خلال طرح بعض الأسئلة لاستنتاج الفكرة العامة للنص وتدوينها على السبورة، ثم يكلف المعلم طالبا بقراءة الأبيات ويثير أسئلة تكشف عن فهم المقروء وتحديد الفكرة الرئيسية لكل بيت، وتفسير معاني المفردات الجديدة الواردة في كل بيت.

التقويم:

يقوم الطلبة بتوظيف المفردات والتراكيب في جمل مفيدة من تعبيرهم.

الدرس الثالث: الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر)/ قواعد

عدد الحصص:2

- **الإستراتيجية المستخدمة:** إستراتيجية الأنشطة والتدريبات، وإستراتيجية مهارة التفكير.

مرحلة تحديد الكفاءات ومؤشراتها:

1. أن يقرأ الطالب الأمثلة قراءة جهرية سليمة.
2. أن يذكر الطالب مكونات الجملة الاسمية.
3. أن يحدد الطالب المبتدأ والخبر من خلال الجمل.
4. أن يبين الطالب العلامة الإعرابية للمبتدأ والخبر.
5. أن يعرب الطالب المبتدأ والخبر إعرابا سليماً.
6. أن يكتب الطالب جمل اسمية من إنشائه وضبط أواخر الكلمات.

الإعداد للتهيئة:

يعرض المعلم الأمثلة على جهاز عرض الشرائح، ثم يقرأ الأمثلة قراءة جهرية سليمة، ثم قراءات فردية من قبل الطلبة، ومناقشة مضمون الأمثلة.

مرحلة العرض والتطبيق:

توجيه أسئلة تدور حول مفهوم الجملة الاسمية ومكوناتها، وتكليف الطلبة بملاحظة أواخر الكلمات وذكر العلامة الإعرابية، ومن ثم إعراب الجمل، ومن ثم يتم استنتاج القاعدة من أفواه الطلبة وتدوينها على السبورة وقراءتها من قبل الطلبة.

التقويم:

نشاط كتابي يقوم من خلاله الطالب بكتابة ثلاث جمل اسمية من إنشائه.

الدرس الرابع: التعبير

عدد الحصص: 1

- **الإستراتيجية المستخدمة:** إستراتيجية مهارة التفكير.

مرحلة تحديد الكفاءات ومؤشراتها:

1. أن يعبر الطالب عن الأفكار التي اكتسابها من الدرس تعبيرا شفوياً وكتابيا.
2. أن يحاول الطالب كتابة الأفكار بشكل مرتب ومتسلسل.

الإعداد للتهيئة:

يعبر الطلبة عن الأفكار التي اكتسبوها في الدروس السابقة شفويا.

مرحلة العرض والتطبيق:

يكلف المعلم الطلبة بكتابة بطاقة تهنئة لأحد أصدقائهم الذي نجح في الامتحانات.

التقويم:

تجمع الكراسات للتصحيح وقراءة بعض الطلبة لبطاقات التهنئة التي كتبوها داخل الصف ومناقشتها من قبل الطلبة وإبداء رأيهم فيها والتعليق عليها مع تعزيز الكتابات الجيدة.

الوحدة الثانية

ثوب من حجر

عدد الحصص: 7

الأهداف العامة للوحدة

- ❖ قراءة النص قراءة صامتة، بفهم وبسرعة مناسبة.
- ❖ استخراج معاني المفردات ودلالتها من النص، بالاستعانة بالمعجم اللغوي.
- ❖ القدرة على وضع نهاية جديدة للدرس.
- ❖ إدراك أثر اختلاف البنية في تحديد المعنى عند إدخال كان وأخواتها على النصوص.
- ❖ تبين العلامة الإعرابية لاسم كان وخبرها.
- ❖ التعرف إلى القاعدة الإملائية في كتابة همزة ابن وابنة، وتوظيفها في الكتابة توظيفا سليما.
- ❖ التدرب على مهارة تلخيص مادة مقروءة ومسموعة بلغة عربية سليمة، مع الاحتفاظ بالحدث، والشخصيات، والنهاية.

الدرس الخامس: ثوب من حجر/ قراءة

عدد الحصص: 3 حصص

❖ **الإستراتيجية المستخدمة: إستراتيجية لعب الأدوار**

مرحلة تحديد الكفاءات ومؤشراتها:

1. أن يستنبط الطالب الفكرة العامة للدرس
2. أن يقرأ الطالب الدرس قراءة جهرية صحيحة ومعبرة، موظفا حركات اليدين وتعبيرات الوجه، والتلوين الصوتي.
3. أن يعبر الطالب عن فهمه لمضمون الدرس.
4. أن يفسر الطالب معاني المفردات الجديدة.
5. أن يوظف الطالب بعض المفردات والتراكيب في جمل مفيدة.
6. أن يتوقع الطالب نهاية مختلفة للدرس.
7. أن يفهم الطالب الحكمة من وراء الدرس.

الإعداد للتهيئة:

يقوم المعلم بتوزيع الأدوار على الطلبة.

مرحلة العرض والتطبيق:

يقوم الطلبة بقراءة الدرس قراءة صامتة، واستنباط الفكرة العامة للدرس ، ثم يقوم كل طالب بأداء الدور المنوط به، ومن ثم مناقشة الدرس فقرة فقرة من حيث الشكل والمضمون واستنتاج الفكرة الرئيسية لكل فقرة.

التقويم:

يقوم الطالب بوضع نهاية جديدة للدرس والتعبير عنها شفويا.

الدرس السادس: كان وأخواتها/ قواعد

عدد الحصص: 2 حصة

- **الإستراتيجية المستخدمة:** إستراتيجية الأنشطة والتدريبات.

مرحلة تحديد الكفاءات ومؤشراتها:

1. أن يقرأ الطالب الأمثلة قراءة جهرية سليمة.
2. أن عين الطالب كان وأخواتها واسمها وخبرها في الجمل.
3. أن يلاحظ الطالب التغيرات التي حصلت على الجملة بعد دخول كان وأخواتها عليها.
4. أن يبين الطالب العلامة الإعرابية لاسم كان وخبرها.
5. أن يعرب الطالب كان وأخواتها إعرابا سليماً.

الإعداد للتهيئة:

يذكر المعلم الطلبة بركني الجملة الاسمية، ثم يعرض المعلم الأمثلة من خلال مجموعتين على جهاز عرض الشرائح.

مرحلة العرض والتطبيق:

يقرأ المعلم الأمثلة قراءة جهرية سليمة، ثم قراءات فردية من قبل الطلبة، ومن ثم الربط والموازنة بين الأمثلة قبل دخول كان وأخواتها وبعد دخولها. ومن ثم استنتاج القاعدة من أفواه الطلبة وتدوينها على السبورة ، ومحاكاة الطلبة للأمثلة بجمل من تعبيرهم.

التقويم:

تطبيق القاعدة من خلال حل تدريبات الكتاب المدرسي وتوثيق الحلول على السبورة.

الدرس السابع: همزة ابن وابنة /إملاء

عدد الحصص: 1

❖ **الإستراتيجية المستخدمة:** إستراتيجية التعليم التعاوني، وإستراتيجية الأنشطة والتدريبات.

مرحلة تحديد الكفاءات ومؤشراتها:

1. أن يقرأ الطالب الأمثلة قراءة صحيحة.
2. أن يعبر الطالب عن فهمه شفويا لمضمون الأمثلة.
3. أن يستنتج الطالب القاعدة الإملائية لكتابة همزة ابن وابنة.
4. أن يطبق الطالب القاعدة الإملائية.

الإعداد للتهيئة:

يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات، ثم يعرض المعلم الأمثلة على لوحة جدارية.

مرحلة العرض والتطبيق:

يقرأ المعلم الأمثلة قراءة جهرية، ثم يقرأ بعض الطلبة المجيدين، ومناقشة شفوية في مضمون الأمثلة، توضيح أسباب كتابة همزة ابن وابنة في كل مثال بالشكل الذي كتبت فيه، واستنتاج القاعدة من خلال المناقشة وتدوينها على السبورة وقراءة الطلبة للقاعدة.

التقويم:

عمل مسابقة بين المجموعات وذلك بحل التدريبات ص46، والمجموعة التي تحل صحيحا وتنتهي أولا هي الفائزة.

الدرس الثامن: التعبير

عدد الحصص: 1

- **الإستراتيجية المستخدمة:** إستراتيجية الأنشطة والتدريبات.

مرحلة تحديد الكفاءات ومؤشراتها:

1. أن يلخص الطالب قصة ثوب من حجر مع المحافظة على الشخصيات شفويا وكتابيا.
2. أن يلخص الطالب قصة ثوب من حجر مع المحافظة على الحدث الرئيسي شفويا وكتابيا.
3. أن يلخص الطالب قصة ثوب من حجر مع المحافظة على الخاتمة شفويا وكتابيا.

الإعداد للتهيئة:

يعبر الطلبة عن الأفكار التي اكتسبوها في الدروس السابقة شفويا.

مرحلة العرض والتطبيق:

يكلف المعلم الطلبة بتلخيص القصة شفويا والاستماع إليهم، ثم يقوم الطلبة بالتلخيص على الدفتر

التقويم:

تجمع الكراسات للتصحيح وقراءة بعض الطلبة لتلخيصهم التي كتبوها داخل الصف ومناقشتها من قبل الطلبة وإبداء رأيهم فيها والتعليق عليها مع تعزيز الكتابات الجيدة.

الوحدة الثالثة

خليل السّكاكيني

عدد الحصص: 8

الأهداف العامة للوحدة

- ❖ التعرف على خليل السكاكيني، ونضاله ضد الجهل والاستعمار.
- ❖ النظر بعين التقدير والاحترام إلى نتاج المفكرين، والعلماء، والأدباء.
- ❖ الإقبال على المطالعة الحرة، واقتناء الكتب، والمجلات الثقافية.
- ❖ التعرف على شخصية الشاعر
- ❖ يذكر الطالب واجبه تجاه وطنه.
- ❖ الإشارة إلى حق العودة إلى الوطن
- ❖ ملاحظة التغيرات التي تحصل عند إدخال إن وأخواتها على الجمل.
- ❖ تبين العلامة الإعرابية لاسم إنّ وخبرها.
- ❖ اكتساب القدرة على التعبير عن أفكارهم ومشاهداتهم تعبيرا شفوياً وكتابياً بلغة سليمة.
- ❖ توظيف ما اكتسب من مخزون لغوي وثقافي في التعبير.

الدرس التاسع: خليل السّكاكيني/ قراءة

عدد الحصص: 2

❖ **الإستراتيجية المستخدمة:** إستراتيجية لعب الأدوار.

مرحلة تحديد الكفاءات ومؤشراتها:

1. أن يفهم الطالب ما يسمعه.
2. أن يقرأ الطالب الدرس قراءة صحيحة ومعبرة، مع التلوين الصوتي، وموظفا حركات الوجه، وتعبيرات الوجه.
3. أن يستنتج الطالب دلالات بعض العبارات الواردة في النص.
4. أن ينقد الطالب آراء بعض الزملاء حول بعض أفكار النص.

الإعداد للتهيئة:

يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة على الطلبة حول شخصية خليل السكاكيني ثم يقوم المعلم بتوزيع الأدوار على الطلبة.

مرحلة العرض والتطبيق:

يقوم الطلبة بقراءة الدرس قراءة صامتة، واستنباط الفكرة العامة للدرس وإعطاء فرصة كافية لقراءات الطلبة، ومن ثم مناقشة الدرس فقرة فقرة من حيث الشكل والمضمون واستنتاج الفكرة الرئيسية لكل فقرة.

التقويم:

حل أسئلة الدرس، وتكليف الطلاب بكتابة تقرير حول شخصية خليل السكاكيني وذلك بالرجوع إلى المصادر الآتية: مثل مكتبة المدرسة، الشبكة العنكبوتية، على أن يتضمن التقرير مولده ونشأته ونضاله ضد الجهل والاستعمار، وأهم مؤلفاته وأعماله، السكاكيني الكاتب المبدع ووفاته.

الدرس العاشر: إنّنا لعائدون/ محفوظات

عدد الحصص: 3

❖ **الإستراتيجية المستخدمة:** إستراتيجية مهارة التفكير، وإستراتيجية الأنشطة والتدريبات.

مرحلة تحديد الكفاءات ومؤشراتها:

1. أن يتعرف الطالب إلى الشاعر.
2. أن يقرأ الطالب النص قراءة جهرية صحيحة ومعبرة.
3. أن يستنبط الطالب الفكرة العامة للدرس.
4. أن يجيب الطالب عن أسئلة معبرة عن فهم المقروء.
5. أن يفسر الطالب المفردات والتراكيب اللغوية.
6. أن يوظف الطالب المفردات والتراكيب في جمل إنشائية.
7. أن يوضح الطالب مواطن الجمال في بعض التعبيرات.
8. أن يستنبط الطالب الفكرة الرئيسية للأبيات.
9. أن يذكر الطالب واجبه تجاه وطنه.
10. أن يستنبط الطالب حقا من حقوق الإنسان الواردة في الدرس.

الإعداد للتهيئة:

عرض خريطة فلسطين، وتحديد بعض المدن عليها، وطرح بعض الأسئلة مثل: ما اسم وطنك؟ من العدو الغاشم الذي احتل فلسطين؟ ما الفرق بين النازح واللاجئ؟ وما حلمهما؟

مرحلة العرض والتطبيق:

يناقش المعلم الطلبة حول شخصية الشاعر، يقرأ المعلم الأبيات قراءة جهرية صحيحة واضحة ومعبرة ثم يكلف الطلبة بالقراءة بدءاً بالمجيدين، ثم يناقش المعلم الطلبة في النص مناقشة من خلال طرح بعض الأسئلة لاستنتاج الفكرة العامة للنص وتدوينها على السبورة، ثم يكلف المعلم طالبا بقراءة الأبيات ويثير أسئلة تكشف عن فهم المقروء وتحديد الفكرة الرئيسية لكل بيت، وتفسير معاني المفردات الجديدة الواردة في كل بيت، توظيف المفردات والتراكيب في جمل مفيدة، توضيح بعض مواطن الجمال في الأبيات مثل بم يوحي التعبير عائدون عائدون؟، ينمي المعلم لدى الطلبة بعض القيم والاتجاهات الإيجابية من خلال تمثيل دور العائد بطريقة لعب الأدوار.

التقويم:

يكلف المعلم الطلبة في نهاية الحصة بأسئلة تحريرية كتابية يحلها الطلبة على الكراسات ثم مناقشتهم فيها مثل: ضع عنوانا آخر للقصيدة؟ ما الأسباب التي دعت الشاعر لكتابة هذا النص؟ ما مدى تطبيق ما ورد في النص على ما يجري الآن على أرض الواقع؟ حل تدريبات الكتاب المدرسي ص51.

الدرس الحادي عشر: إنّ وأخواتها/ قواعد

عدد الحصص: 2

❖ **الإستراتيجية المستخدمة:** إستراتيجية التعليم التعاوني، وإستراتيجية الأنشطة والتدريبات.

مرحلة تحديد الكفاءات ومؤشراتها:

1. أن يقرأ الطالب الأمثلة قراءة جهرية سليمة.
2. أن يعين الطالب إنَّ وأخواتها واسمها وخبرها في الجمل.
3. أن يلاحظ الطالب التغيرات التي حصلت على الجملة بعد دخول إنّ وأخواتها عليها.
4. أن يبين الطالب العلامة الإعرابية لاسم إنَّ وخبرها.
5. أن يعرب الطالب إنّ وأخواتها إعرابا سليماً.

الإعداد للتهيئة:

يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات، ويذكر المعلم الطلبة بركني الجملة الاسمية، ثم يعرض المعلم الأمثلة من خلال مجموعتين على السبورة.

مرحلة العرض والتطبيق:

يقرأ المعلم الأمثلة قراءة جهرية سليمة، ثم قراءات فردية من قبل الطلبة، ومن ثم الربط والموازنة بين الأمثلة قبل دخول إنّ وأخواتها وبعد دخولها ومقارنتها وربطها مع درس كان وأخواتها. ومن ثم استنتاج القاعدة من أفواه الطلبة وتدوينها على السبورة، ومحاكاة الطلبة للأمثلة بجمل من تعبيرهم.

التقويم:

تطبيق القاعدة من خلال حل تدريبات الكتاب المدرسي وتوثيق الحلول على السبورة.

الدرس الثاني عشر: التعبير الكتابي (تكملة الحوار)

عدد الحصص: 1

- **الإستراتيجية المستخدمة:** إستراتيجية الأنشطة والتدريبات.

مرحلة تحديد الكفاءات ومؤشراتها:

1. أن يقرأ الطالب الحوار قراءة جهرية
2. أن يعبر عن فهمه للحوار شفويا
3. أن يكتب الطالب تكملة الحوار بما يناسب الموضوع.

الإعداد للتهيئة:

سرد المعلم لقصة أبو صالح الذي هجّر من قريته بفعل النكبة عام 1948 وما عانه من ألم الفراق لبيته وأهله، والتشرد في خيام اللجوء والتحاقه بالثوار وإصابته في الحرب وطرح أسئلة تدور حول تلك القصة.

مرحلة العرض والتطبيق:

يكلّف المعلم الطلبة بكتابة تكملة الحوار.

التقويم:

تجمع الكراسات للتصحيح وقراءة بعض الطلبة لتكملة الحوار التي كتبوها داخل الصف ومناقشتها من قبل الطلبة وإبداء رأيهم فيها والتعليق عليها مع تعزيز الكتابات الجيدة.

الوحدة الرابعة

موقفٌ حرجٌ

عدد الحصص: 7

الأهداف العامة للوحدة

- ❖ قراءة النص مشكولاً قراءة جهرية، صحيحة، ومعبرة.
- ❖ التمكن من تلخيص ما يسمع وما يقرأ بلغة الطلبة الخاصة.
- ❖ مناقشة ما يقرأ وما يسمع بجرأة وطلاقة.
- ❖ اكتساب مجموعة من القيم، والاتجاهات الإيجابية، مثل: احترام الأصدقاء.
- ❖ التعرف على أقسام الزمان.
- ❖ القدرة على تحديد الفعل الماضي في النصوص.
- ❖ معرفة متى يستخدم الفعل الماضي.
- ❖ إعراب الفعل الماضي إعرابا سليماً.
- ❖ التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- ❖ تنمية القدرات على الكتابة بخط جميل.

الدرس الثالث عشر: موقف حرج/ قراءة

عدد الحصص: 3

❖ **الإستراتيجية المستخدمة:** إستراتيجية لعب الأدوار، وإستراتيجية مهارة التفكير.

مرحلة تحديد الكفاءات ومؤشراتها:

1. أن يستنبط الطالب الفكرة العامة للدرس
2. أن يقرأ الطالب الدرس قراءة جهرية صحيحة ومعبرة.
3. أن يعبر الطالب عن فهمه لمضمون الدرس.
4. أن يفسر الطالب معاني المفردات الجديدة.
5. أن يوظف الطالب بعض المفردات والتراكيب في جمل مفيدة.
6. أن يتوقع الطالب نهاية مختلفة للدرس.
7. أن يحاكي الطالب موقفا حرجاً تعرض له.

الإعداد للتهيئة:

يقوم المعلم بتوزيع الأدوار على الطلبة، يطرح المعلم على الطلبة مجموعة من الأسئلة مثل: من تعرض لموقف سبب له الإحراج أمام الناس؟ وكيف كان التصرف نتيجة هذا الحرج؟.

مرحلة العرض والتطبيق:

يقوم الطلبة بقراءة الدرس قراءة صامتة، واستنباط الفكرة العامة للدرس ، ثم يقوم كل طالب بأداء الدور المنوط به، ومن ثم مناقشة الدرس فقرة فقرة من حيث الشكل والمضمون واستنتاج الفكرة الرئيسية لكل فقرة، والإشارة إلى حق احترام مشاعر الآخرين لبعضهم وربطها مع الدرس.

التقويم:

يقوم الطالب بوضع نهاية جديدة للدرس والتعبير عنها شفويا، وتكليفهم بإعادة كتابة القصة من وجهة نظرهم.

الدرس الرابع عشر: الفعل الماضي/ قواعد

عدد الحصص:2

❖ **الإستراتيجية المستخدمة:** إستراتيجية الأنشطة والتدريبات، وإستراتيجية مهارة التفكير.

مرحلة تحديد الكفاءات ومؤشراتها:

1. أن يقرأ الطالب الأمثلة قراءة جهرية سليمة.
2. أن يعبر الطالب عن فهمه العام لمضمون الأمثلة.
3. أن يحدد الطالب الفعل الماضي في الأمثلة.
4. أن يبين الطالب العلامة الإعرابية للفعل الماضي.
5. أن يعرب الطالب الفعل الماضي إعرابا سليماً.
6. أن يستنتج الطالب القاعدة الخاصة بالفعل الماضي "تعريفه، علامة إعرابه".
7. أن يطبق الطالب على القاعدة بأمثلة خارجية على الفعل الماضي.

الإعداد للتهيئة:

يعرض المعلم الأمثلة على السبورة، ثم يقرأ الأمثلة قراءة جهرية سليمة، ثم قراءات فردية من قبل الطلبة، ومناقشة مضمون الأمثلة.

مرحلة العرض والتطبيق:

توجيه أسئلة تدور حول مفهوم الفعل الماضي، وتكليف الطلبة بملاحظة الكلمات التي تحتها خطوط وذكر العلامة الإعرابية للفعل الماضي، ومن ثم يقوم المعلم بنشاط كتابي: يطلب من الطلبة بإعراب الأمثلة المكتوبة على السبورة، ومن ثم استنتاج القاعدة من أفواه الطلبة وتدوينها على السبورة وقراءتها من قبل الطلبة، تكليف الطلبة بذكر جمل تحتوي على الفعل الماضي، مع مراعاة الضبط الصحيح وذلك من خلال عمل المجموعات.

التقويم:

يكلف المعلم من خلال لعب الأدوار وتقمص المفاهيم مثل تقمص أحد الطلبة لمفهوم الفعل الماضي والتعبير عن صفاته أو من خلال لقاء صحفي مع طالب يمثل الفعل الماضي ويطرح عليه مجموعة من الأسئلة، كما يكلف المعلم الطلبة بحل التدريبات ص61 على الدفتر ثم مناقشتها معهم.

الدرس الخامس عشر: التاء المفتوحة والتاء المربوطة/ إملاء

عدد الحصص: 2

- **الإستراتيجية المستخدمة:** إستراتيجية الأنشطة والتدريبات، وإستراتيجية مهارة التفكير.

مرحلة تحديد الكفاءات ومؤشراتها:

1. أن يميز الطالب بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة شكلاً.
2. أن يقرأ الطالب الأمثلة قراءة سليمة.
3. أن يميز الطالب التاء المفتوحة والتاء المربوطة لفظا من خلال الأمثلة.
4. أن يذكر الطالب كلمات تنتهي بالتاء بنوعيها.
5. أن يستنتج الطالب القاعدة الإملائية.
6. أن يطبق الطالب القاعدة الإملائية.

الإعداد للتهيئة:

تدريب تمهيدي/ صنف الكلمات التالية حسب الجدول (الفجرة، النبات، طاولة، دقات)

تاء مربوطة	تاء مفتوحة

مرحلة العرض والتطبيق:

عرض الأمثلة من خلال جهاز عرض الشرائح، يقرأ المعلم الأمثلة قراءة جهرية، ثم يقرأ بعض الطلبة المجيدين، ومناقشة شفوية في مضمون الأمثلة، توضيح الكلمات التي تنتهي بتاء مبسوطة وقراءتها عند الحركة وعند الوقف وملاحظة النطق واللفظ وكذلك التاء المربوطة، تكليف الطلبة بذكر كلمات تنتهي بتاء مفتوحة وأخرى مربوطة وقراءتها قراءة صحيحة، استنتاج القاعدة من خلال المناقشة وتدوينها على السبورة وقراءة الطلبة للقاعدة.

التقويم:

- أبين سبب كتابة التاء مربوطة أو مبسوطة في الكلمات التي تحتها خط فيما يأتي:

1ــ شربت البنت الحليب.

2ــ أكل الولد التفاحة.

- حل التدريبات ص63.
- عمل مسابقة بين المجموعات وذلك أكثر مجموعة تأتي بكلمات تنتهي بتاء مربوطة وأخرى تنتهي بتاء مفتوحة هي الفائزة.

ملحق (3)

مقياس التعبير الكتابي

عزيزي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، أما بعد:

يؤدي التعبير دورا هاما في حياتك؛ فهو وسيلتك للتعبير عن أفكارك ومشاعرك وانفعالاتك بلغة راقية رصينة، وبأسلوب جمالي رشيق. ومن هذا المنطلق تسعى الباحثة إلى معرفة درجة امتلاكك لمهارات التعبير الكتابي بشكل منفرد من خلال: المقياس التالي.

عزيزي الطالب، يأتي هذا المقياس؛ ليقيس قدرتك على التعبير الكتابي.

وتؤّكد الباحثة على أن هذا المقياس ليس له أية علاقة بدرجاتك في المدرسة، وإّنما غرضه: البحث العلمي فقط.

والباحثة إذ تقدم لكم كلّ الشكر لتعاونكم، فإّنها ترجو منكم قراءة تعليمات المقياس بدّقة قبل الشروع في الإجابة.

تعليمات المقياس:

1. زمن المقياس محدد بأربعين دقيقة.
2. عدد الأسئلة أربعة.
3. الإجابة عن الأسئلة الأربعة في ورقة الإجابة.
4. حاول/ي أن توّظف فيه قدراتك الفنية وأسلوبك الجمالي بقدر الإمكان.
5. الإجابة عن السؤال الثاني والرابع في حدود عشرة أسطر.
6. المطلوب الإجابة عن جميع الأسئلة.
7. ضرورة معرفة المطلوب من كلّ سؤال قبل الإجابة عنه.

تمنياتي لكم بالتوفيق

الباحثة

صفاء محمود صبيح

السؤال الأول: أُرسل بطاقة تهنئة لصديقي الذي نجح في الامتحانات، فأكتب عليها:

.....

.....

.....

السؤال الثاني: أُلَخّص قصة (ثوب من حجر) في حدود عشرة أسطر مع المحافظة على:

الشّخصيات.

الحدث الرئيس.

الخاتمة.

السؤال الثالث: أقرأ الحوار الآتي: ثمَّ أكملهُ بما يناسبُهُ:

سعيدٌ وسميرٌ صديقان حميمان.

قال سعيدٌ لسميرٍ: هيا نذهب لحضور حفلِ زفافِ ابن عمي خليل.

ــ سميرٌ: أنا لا أذهبُ إلى مكانٍ فيه فوضى، ولا أشعرُ فيه بالأمان.

ــ سعيدٌ (باستغرابٍ شديدٍ): ماذا تقصد؟

ــ سميرٌ: أما سمعتَ ما حدثَ لجارنا الذي قطعتْ يدُه، في الأسبوعِ الماضي في القريةِ المجاورةِ.

ــ فسألهُ متلهفاً: ماذا جرى؟

ــ سمير:.....

ــ سعيدٌ:.....

ــ سميرٌ:.....

ــ سعيدٌ:.....

السؤال الرابع: أكتب عشرة أسطرٍ أعبّرُ فيها عن موقف حرجٍ تعرّضت له، أو تعرّض له أحدُ الأشخاص الذين أعرفهم، وكيف كان التّصرّف نتيجة هذا الحرجِ.

ملحق (4)

مقياس الذكاء اللغوي

كلية العلوم التربوية

عزيزي الطالب\ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " **أثر التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي، والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس اللغة العربية من جامعة القدس. فالمطلوب منك قراءة هذه الاستبانه ووضع إشارة (×) أمام كل عبارة تعبر فعلا عن ممارستك الحقيقية، علماَ أنّ هذه الاستبانة ليس لها علاقة أو تأثير على درجاتك المدرسية؛ لذا أرجو الاهتمام بقراءة كل بند وتتتبع التعليمات .

التعليمات : نضع إشارة (×) أمام الفقرة المناسبة

مثال تطبيقي للطالب\ة :

الفقرة	دائماَ	غالباَ	أحياناَ	نادراً	بتاتاَ
أصغي إلى ما يقوله الآخرون بعناية .	×				

لذا ترجو الباحثة منكم الإجابة عن فقرات الاستبانة، علماً بأن إجابتكم ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

نتمنى تعاونكم معنا في إنجاح هذه الدراسة ولكم منا جزيل الشكر

الباحثة: صفاء محمود صبيح

القسم الأول: البيانات الشخصية

يرجى وضع إشارة (x) بجانب الإجابة التي تنطبق عليك

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
.1	أصغي إلى ما يقوله الآخرون .					
.2	أصغي إلى الأناشيد في كتاب اللغة العربية .					
.3	أوضح أفكاري للآخرين.					
.4	أناقش باهتمام الموضوعات اللغوية .					
.5	أُشارك في الحوارات العامة .					
.6	أستخدم مفردات تفوق مستواي العمري.					
.7	أروي الخطابات إذا طلب مني.					
.8	أروي القصص إذا طلب مني.					
.9	لدي مخزون في معاني الكلمات .					
.10	أحل الكلمات المتقاطعة.					
.11	اقرأ اللوحات الإعلانية أثناء سيري في الطريق .					
.12	اقرأ اللافتات أثناء سيري في الطريق .					
.13	اقرأ الصحف اليومية.					
.14	اقرأ المواقع الإلكترونية .					
.15	استخدم أثناء حديثي كلمات فصحى جديدة أقتبسها من مطالعاتي .					

16.	أسجّل ملاحظات تساعدني على الفهم والتذكر .					
17.	أشعر بالسعادة عندما أكتب مذكراتي.					
18.	أحصل على علامة جيّدة بمادة التعبير في المدرسة .					
19.	أكتب مقالات تنال إعجاب الكثيرين .					
20.	أقوم بعمل الأبحاث للتعرف إلى الموضوعات اللغوية المهمة .					
21.	أجد من السهل عليّ تأليف قصة .					
22.	أتواصل باستمرار مع أصدقائي من خلال مواقع التواصل الاجتماعي باللغة الفصحى.					

ملحق (5)

أسماء المحكمين:

رقم المحكم	اسم المحكم	مكان العمل	تحكيم مقياس التعبير الكتابي	تحكيم الاستبانة	تحكيم الدليل التعليمي
1	د. إبراهيم صليبي	جامعة القدس	*	*	
2	د. زياد قباجة	جامعة القدس	*	*	
3	عائشة بلوط	معلمة	*	*	*
4	عبد الرحمن الزهور	معلم	*	*	*
5	د. عفيف زيدان	جامعة القدس	*	*	
6	د. علي أبو راس	جامعة القدس	*	*	*
7	د. غسان سرحان	جامعة القدس	*	*	
8	د. محمد أبو فنون	جامعة الخليل	*	*	*
9	نبيل صبيح	معلم	*	*	*
10	د. نسيم بني عودة	جامعة الخليل	*	*	*

ملحق (6)

تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

التاريخ: 2015/10/4

حضرة السادة / مديرية التربية والتعليم المحترمين

وسط الخليل

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة: **صفاء محمود صبيح** (21310022)، باجراء رسالة ماجستير بعنوان :

"أثر استراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في فلسطين "

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة والتعاون معها باعطائها البيانات اللازمة لتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د.ايناس ناصر
منسق برنامج اساليب التدريس

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب 20002

فهرس الجداول :

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
(1.3)	توزيع أفراد عينة الدراسة	39
(1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية، حسب طريقة التدريس والجنس.	46
(2.4)	نتائج تحليل التغاير الثنائي (ANCOVA) لمتوسطات الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية بحسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما	47
(3.4)	المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية البعدية لمتوسطات الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية حسب طريقة التدريس	48
(4.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في اختبار التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة اللغة العربية، حسب طريقة التدريس والجنس	49
(5.4)	نتائج تحليل التغاير الثنائي(ANCOVA) لعلامات الطلبة في اختبار التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية بحسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما	50
(6.4)	المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية البعدية لاختبار التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية حسب طريقة التدريس	51
(7.4)	المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية البعدية لمتغير التحصيل حسب الجنس	52

فهرس الملاحق :

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
.1	تحليل محتوى الدروس الصف الخامس	69
.2	دليل المعلم وفق: "إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي	82
.3	مقياس التعبير الكتابي	110
.4	مقياس الذكاء اللغوي	112
.5	أسماء المحكمين	115
.6	تسهيل مهمة	116

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
إقرار	أ
شكر و تقدير	ب
الملخص باللغة العربية	د
الملخص باللغة الإنجليزية	ه
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	
1.1 المقدمة	1
2.1 مشكلة الدراسة	4
3.1 أسئلة الدراسة	4
4.1 أهداف الدراسة	4
5.1 فرضيات الدراسة	5
6.1 أهمية الدراسة	5
7.1 حدود الدراسة	6
8.1 مصطلحات الدراسة	6
الفصل الثاني: الإطار النظري و الدراسات السابقة	
1.2 مقدمة	8
2.2 الإطار النظري	8
1.2.2 التواصل اللغوي	8
2.2.2 الذكاء اللغوي	14
3.2.2 التعبير الكتابي	17
3.2 الدراسات السابقة	24
1.3.2 الدراسات المتعلقة بالتواصل اللغوي	24
2.3.2 الدراسات المتعلقة بالذكاء اللغوي	29

3.3.2 الدراسات المتعلقة بالتعبير الكتابي	34
4.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة	36
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة	
1.3 المقدمة	38
2.3 منهج الدراسة	38
3.3 مجتمع الدراسة	39
4.3 عينة الدراسة	39
5.3 إعداد دليل المعلم	39
6.3 أدوات الدراسة	40
1.6.3 استبانه الذكاء اللغوي	40
2.6.3 إعداد مقياس التعبير الكتابي	41
7.3 إجراءات الدراسة	42
8.3 متغيرات الدراسة	43
9.3 الأساليب الإحصائية	44
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما؟	45
2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما؟	49
3.4 ملخص نتائج الدراسة	53

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
1.5 مناقشة النتائج	54
1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينها؟	54
2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينها؟	56
2.5 التوصيات	58
المراجع	59
المراجع العربية	59
المراجع الأجنبية	67
الملاحق	68
فهرس الجدول	112
فهرس الملاحق	113
فهرس المحتويات	114