



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

"واقع استخدام معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل
للغة الفصيحة وعلاقته بالذكاء اللغوي لديهم"

شيماء حسن خليل مسالمة

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1443 - 2022 م

"واقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل

للّغة الفصيحة وعلاقته بالذكاء اللغوي لديهم".

إعداد :

شيماء حسن خليل مسالمة

بكالوريوس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها - جامعة القدس المفتوحة - فلسطين

إشراف الدكتورة : ميسون كامل التّميمي

قدّمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلّبات درجة الماجستير في أساليب

من كلية العلوم التربويّة/عمادة الدّراسات العليا/ جامعة القدس

القدس - فلسطين

1443 - 2022 م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

"واقع استخدام معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصحى وعلاقته بالذكاء اللغوي لديهم".

اسم الطالبة : شيماء حسن خليل مسالمة

الرقم الجامعي : 21912484

المشرفة : الدكتورة ميسون كامل التميمي

نوقشت الرسالة وأجيزت بتاريخ 2022/5/25م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوقيعهم :

التوقيع: سوزا
التوقيع: د. ميسون
التوقيع: د. جنان

رئيس لجنة المناقشة : د. ميسون كامل التميمي

ممتحنًا داخليًا : د. علي أبو راس

ممتحنًا خارجيًا : د. جنان أبو جودة

القدس - فلسطين

1443 - 2022 م

الإهداء

إلى من تدفّق حبّها في قلبي... إلى من أحيت زهر نبضي بقطرِ نداها الحنون... إلى طين الحكمة التي أنجبت من ملكوتها روحًا هائمةً تذكّرني بطيفها متى اشتدّ أزيز الحبّ في وجداني... إلى "جدّتي" الغائبة الحاضرة رحمها الله ...

إلى سيسبان الروح ونيلوفرها العبق... إلى من كان لدعائها عظيم الأثر في أن ترسو سفينة البحث على مرفأ الإبداع والتفوّق... إلى حبيبة قلبي الأبدية "أمّي..."

إلى الفلادة التي لم أجد أليق وأجمل منها أزيّن بها اسمي... إلى من حاك خيوط الشمس بأنامله كي يمنحنا الدفء والأمان... إلى والدي العزيز حفظه الله لي وأدام عليّ نعمة وجوده المقدّس...

إلى اللّحن الذي دفع الحياة في عروقي حين بهتت ملامحي وانطفأ بريقها... إلى الرّجل الذي لم أجد أحدًا سواه يستحقّ أن يكون أبًا لأولادي... إلى رفيق دربي "نضال" ...

إلى شقائق الروح وزهور المعارف... إلى اللّاتي أحطنني بالحب والتقدير وكنّ لي خير عونٍ وسند... إلى صديقاتي العزيزات مع حفظ الأسماء والألقاب...

إلى من كانوا لي نعم المعين والسند وقت الشدائد وأحلك الظروف ... إلى "عمّي وعمّتي حفظهما الله ورعاهما....

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحثة: شيماء حسن خليل مسالمة

إقرار

أقرّ أنا معدّ الرسالة أنّها قدّمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنّها جاءت نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمّت الإشارة إليه أينما ورد، وأنّ هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقم للحصول على أيّة درجة عليا في أيّ جامعة أو معهد.

التوقيع: 

الاسم : شيماء حسن خليل مسالمة

التاريخ : 2022/5/25

الشكر والعرفان

﴿ إِنَّ اللَّهَ أَذُو فَضْلٍ عَلَى النَّاسِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَشْكُرُونَ ﴾ . البقرة: 243

الحمد لله الذي بحمده تدوم النعم، الحمد لله الذي أعطانا من فضله، وأعاننا لنجتاز هذه الصعاب بهمة عالية، كي نتذوق منها حلاوة ثمار تعبنا، وحلمنا الذي ما برحنا في الوصول إلى تحقيقه، الحمد لله حمد الشاكرين وسلامًا على سيّد الخلق والمرسلين، سيّدنا محمد وعلى آله وصحبه الأطهار الكرام، بداية من لا يشكر الناس لا يشكر الله، ومن هذا المقام لا يسعني سوى أن أنحني إجلالًا واحترامًا أمام من عبدوا طريق العلم الممزوج بالدمع والدم، الذين بفضل توجيهاتهم وإرشاداتهم لما وصلت إلى هذا الشرف العظيم في إتمام هذه الرسالة المفعمة بالقوة والإرادة والتحديات المتواصلة، لذا لا بدّ أن استهل المقام في توجيه الشكر والامتنان إلى مشرفتي الوارفة الظل، الدكتورة "ميسون التميمي" ليس لكونها مشرفة بحثي وحسب، بل لكرم أخلاقها، وسعة صدرها، وفيض علمها النافع الذي سخرته أمامي بأمومة عقلها السخي الذي ما توانى عن تقديم المعارف وترسيخها في عاقلتي، فلها مني كلّ الحبّ والاحترام والامتنان الدائم.

كما وأتقدّم بجزيل الشكر والعرفان إلى "السادة" أعضاء لجنة المناقشة، الذين تكرموا ومنحوني من وقتهم الثمين، في قراءة ومناقشة هذه الرسالة الماثلة بين أيديهم؛ وذلك من باب تأكيد بصمتهم الرائعة، والإدلاء بأرائهم ووجهات نظرهم السديدة، داعية من الله أن يحفظهم ويرعاهم.

ولأنّهُ لكلّ مقام مقال؛ ولكلّ نجاح شكر، فإنّ لذاتي عليّ حق في أن أتقدّم بجزيل الشكر إلى منبع العلم والعطاء الدكتور الفاضل "محسن عدس"، كما وأخص بالذكر أرجوانة الأدب الرفيع الدكتورة المبدعة "إيناس ناصر"، والشكر موصول إلى من نهلنا من فيض عطائه، معنى الإنسانية وأخلاقيات مهنة التعليم، الدكتور الإنساني "غسان سرحان".

وأخيرًا أدين بالشكر للسادة المحكمين الذين منحوا البحث أريج ملاحظاتهم الدقيقة، التي عمت على البحث بالنع والفائدة، وأضفت برونقها بصمة رائعة تستحقّ التقدير والتناء، حفظهم الله وأدامهم ذخراً وعزاً.

"والحمد لله حمد الشاكرين"

الباحثة: شيماء حسن خليل مسالمة

المُلخَص

هدفت الدّراسة التّعريف إلى واقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل للّغة الفصيحة، وعلاقته بالذكاء اللّغويّ لديهم، وتحديد مدى تأثير بعض المتغيّرات مثل: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمديريّة، ولتحقيق أهداف الدّراسة؛ اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق الدّراسة في الفصل الثّاني من العام الدراسي (2022/2021)م، على عيّنة عشوائية طبقية، وقد تكونت من (350) معلّم ومعلّمة من مديرية الخليل، و مديرية جنوب الخليل، ومديريّة يطّا، ومديريّة شمال الخليل، وقامت الباحثة ببناء استبانة لقياس واقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل للّغة الفصيحة، حيث تكوّنت من (26) فقرة، واستبانة لقياس مهارات الذكاء اللّغويّ لدى معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في محافظة الخليل، وتكوّنت من (23) فقرة، وقد تمّ التحقّق من صدقهما وثباتهما، وأظهرت النتائج أنّ واقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في محافظة الخليل للّغة الفصيحة جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (3.682)، وانحراف معياري(0.337)، كما أظهرت النتائج أنّ درجة إمتلاك مهارات الذكاء اللّغويّ لدى معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في محافظة الخليل جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي(4.131)، وانحراف معياري(0.510)، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابيّة لواقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل للّغة الفصيحة تبعاً لمتغير(الجنس، والمؤهل العلمي، والمديريّة)، بينما أظهرت وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لامتلاك معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللّغويّ تبعاً لمتغير(الجنس)، بينما أظهرت وجود فروق تبعاً لمتغير(المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديريّة).

وأظهرت الدّراسة وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين واقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل للّغة الفصيحة ومهارات الذكاء اللّغويّ لديهم، وبناء على نتائج هذه الدّراسة ومناقشتها إقترحت الباحثة عدداً من التوصيات منها، التأكيد على ضرورة إستمرارية استخدام الفصيحة في التدريس، كشرط أساس من شروط تقييم أداء المعلّم؛ لما لها من أثر إيجابي في تحسين العملية التعليميّة، والاهتمام بإشراك المعلّمين في دورات تدريبيّة؛ تساهم في زيادة استخدامهم للفصيحة، وفي توظيف مهارات الذكاء اللّغويّ في العملية التعليميّة.

The Reality of the Arabic Language Teachers' Use Of The Standard Language For The Upper Basic Stage In Hebron Governorate And its Relationship To Their Linguistic Intelligence

Prepared by : Shima'a H. Masalmeh

Supervised by : Dr. Mayson Al-Tamimi

Abstract

This study aims to identify the reality of the use of the language teachers of Arabic for the higher basic stage in Hebron governorate for the language of the Classical Arabic, and its relationship to their linguistic intelligence, and to determine the impact of some variables such as: sex, scientific qualification, years of experience and directorate of education, to achieve the objectives of the study.

The study was applied in the second quarter of the school year (2022/2021) to a random class sample, which was made up of (350) teachers from the Hebron Directorate, the Directorate of South Hebron the Directorate of Yetta and the Directorate of the North Hebron. The researcher built a questionnaire to measure the reality of the use of the Arabic language teachers for the higher basic stage in Hebron governorate for the language of Classical Arabic, where it was formed from (26) paragraphs, and a questionnaire to measure the language intelligence skills of Arabic teachers for the basic stage in Hebron governorate, It consisted of (23) paragraphs, and their content validity were verified, and the results showed that the reality of the use of the language teachers of Arabic for the basic stage in Hebron governorate for the language of shouting came to a high degree, and on average, I'm going to have to (3.682) †With a standard deviation (0.337) †The results also showed that the degree of language intelligence skills of Arabic teachers for the basic stage in Hebron province came high, with an average calculation (4.131) And with a standard deviation (0.510) †The results also showed that there were no statistically significant differences between the mathematical averages of the reality of Arabic teachers using the upper basic stage in Hebron governorate depending on the variable (gender, scientific qualification and directorate), while showing differences depending on the variable years of experience.

The results showed no statistically significant differences between the mathematical averages of Arabic teachers possessing basic-stage language skills in Hebron province depending on the variable (sex), while showing differences depending on the variable (scientific qualification, years of experience, and

directorate). The study showed a positive correlation between the reality of Arabic teachers using the upper basic stage in Hebron governorate for their fluent language and language intelligence skills, Based on the results of this study the researcher suggested a few recommendations; emphasizing the importance of continuing to use language of the Classical Arabic in teaching, as a necessary condition for evaluating teacher performance; Because of their positive impact on improving the educational process, and the interest in involving teachers in training courses; It contributes to increasing their use of the Classical Arabic language and applying linguistic intelligence skills in the educational process.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1 أهداف الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

خصَّ اللهُ - تعالى - الإنسانَ بحبِّ الاستكشافِ والمعرفة، ومنحَه ما يعينه من أدواتٍ، تساهمُ في حلِّ معضلاته التي تعترض حياته، كمعضلة التواصلِ مع غيره من بني جنسه، وقد كان من أوَّل وأعظم النعم التي أنعم اللهُ بها على الإنسان هو نعمة اللُّغة ومعرفة الأسماء، قال تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾ (البقرة: 31) وزوَّده سبحانه - وتعالى - بما يحتاجه من وسائلٍ للتعبير عمَّا في نفسه، كاللِّسان الناطق، والعقل، والوجدان، وقد استطاعَ الإنسانُ على مرِّ العصور والأزمان أن يطوِّر تلك الأدوات والوسائل، وأن يجمعَ من المعرفةِ والدراية، ما يمكنه من التعبير عمَّا يجول في خلجات نفسه من أفكارٍ وخواطرٍ متنوعَةٍ تلبِّي حاجاته ورغباته مع من حوله، معتمداً في ذلك على التعبير اللفظي، كوسيلة رئيسة للتواصل مع غيره.

وعليه فاللُّغة مكوِّن الروح، وجسر التَّواصل، ووعاء الفكرة الجامع للعلوم والمعارف حينما نقرّر أن نتفاعل مع الآخرين، ولا شكَّ أنَّ اللُّغة هي حجر الأساس الذي تستند عليه النُّقافة في صقل شخصيَّة المجتمع، وصوغ تحدياته، كما أنَّها مرآة الحضارة العاكسة رقيها وازدهارها وتطوُّرها بين الأمم، وسعيها الدؤوب في ترسيخ الوعي وتشجيع أكبر قدر من أسباب التماسك، ولا سيَّما تلك التي تزيد من تمازج أفرادها باختلاف الطبقات والأفكار السائدة بينهم؛ محققةً بذلك أكبر قدر من حشد الطاقات الرامية إلى توحيد الهوية وترابط الأجيال عبر الحقب التَّاريخيَّة، والرَّمنيَّة (الضبيِّب، 2009).

وهكذا تبقى اللُّغة مؤثراً مهماً من مؤثِّرات النهضة الحضاريَّة، والاعتزاز بها دليل على رقي المجتمع وتقدِّمه. وإذا كان هذا ينطبق على مختلف اللُّغات فهو على اللُّغة العربيَّة أشدَّ انطباقاً؛ وذلك لما لها من عمق تاريخي وثناء لغوي لا يوجد في غيرها من اللُّغات السَّابقة والمعاصرة.

فاللُّغة العربيَّة تتمتع بخصائص فريدة، تميِّزها عن غيرها من اللُّغات الأخرى؛ فهي تتميِّز صوتيًّا ورمزيًّا بعدد حروفها التي بلغت ثمانية وعشرين حرفاً، وتتميِّز بحرف الضاد المولود من رحم أبجديَّتها المبدعة، كما أنَّها تستخدم الجهاز الإنساني على أتمِّه وأحسنه، دونما أيِّ إهمال منها لإحدى وظائفها، ومن إبداعاتها الجليَّة الموسومة بيننا، تضمينها جميع مخرجات الأصوات التي ظهرت في أحواتها المعروفة بـ (اللُّغات السَّامية)، وإضافتها للعديد من الأصوات، التي لا وجود لها في أيَّة واحدة منها مثل: الثاء، والذال، والغين، والضاد، والخاء، والظاء، وقد بزغ تفردهما بين أبنائها الذين عرفوها بلغة الترادف، واللُّغة الاشتقاقية، المولدة

لألفاظ لا تعدّ ولا تحصى من أصل واحد، كما وضيع صيئها على أنّها لغة الإعراب، الذي لولاه لما أجدنا التفرقة بين فاعل ومفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجّب من استفهام ولا نعت من توكيد (أحمد وجاد، 2013).

وتجدر الإشارة إلى أنّ اللغة العربية تعدّ إحدى أهمّ مقومات الثقافة الإسلامية، التي ارتبطت بعقيدة أمّتها ارتباطاً متيناً يوحي بمدى عظمتها وصلابتها، وتكيّف أبنائها بتعاليمها، التي طالما حصّنتهم من الآفات التي قد تضرّ بأخلاقهم وتودي بهم حيث الهلاك والخراب، إذ أنّه لا مفرّ أو نكران من هذه اللغة العظيمة، لغة الفصاحة والبيان التي نزل بها أشرف الكتب السماوية - القرآن الكريم-، فكان إجلالاً لها على سائر اللغات قاطبة، بما حباه الله من معجزاتٍ تمثّلت في بيانه وبلاغته ومعانيه، فتحدّى به الإنس والجنّ على أن يأتيوا بمثله ﴿قُلْ لِّئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَىٰ أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا﴾ (الإسراء: 88).

وتعتبر اللغة العربية الفصيحة طوق النجاة لأبنائها؛ لنجدتهم من الغرق الذي بات مستشرياً في عقول السذج الذين لا يستطيعون الدفاع عن حقوقهم وقضاياهم؛ بسبب تجنّبهم مفرداتها وألفاظها الجزلة المانحة لكلّ مفصح بها الهيبة والوقار والاحترام، وهذا التفوق الذي نالته كان بناءً على العلاقة الوثيقة التي تربطها بالقرآن الكريم، والاستعانة به في الدود عن كيانها وقت الشدائد وأحلك الظروف، فهي بالرغم ممّا أحيك لها من تدابير ومساع خبيثة؛ ظلّت كشمعة متوهّجة تأبى اللين والخضوع والانكسار (السيد، 2009).

وبالرغم ممّا تتمتع به هذه اللغة العظيمة من مزايا وخصائص منقّدة، لا تتواجد البتّة في غيرها من اللغات؛ إلا أنّنا- ومن خلال النّظر إلى الواقع الراهن - نجد ما لا نحبّد رؤيته من مظاهر الضّعف اللّغوي ليس على مستوى العامّة فحسب، بل لدى شريحة معيّنة من معلّمي اللغة العربية، الذين يعول عليهم في المحافظة عليها وزرع الاعتزاز في التّخاطب بها لدى الأجيال الناشئة.

ومن مظاهر الضّعف اللّغوي مثلاً : سوء توظيف أبنائها لها بكلتا صورتَيْها المنطوقة والمكتوبة، وطريقتهم في العزوف عنها، واضمحلال غيرتهم على خدش بريقها وجمالها- عبر تراجعها مقارنةً بغيرها من اللغات الأخرى، أو تفوق اللغة العامية الدارجة على حسابها- في الأوقات التي تتطلب منهم الدفاع عنها، والافتخار بها أمام من يكتون الحقد والكره المقيت لها، ناهيك عن الكؤوس المترعة شكاً وتثبيطاً، في إمكانية استخدام اللغة العربية الفصيحة، واستتكافهم عن أن يتحدثوا بها أمام الآخرين (الربيع، 1984).

وفي السياق ذاته تؤكد القواص(2006) أنّ من أهمّ عراقيل استخدام اللّغة الفصيحة في البيئة التعليميّة الصفيّة، عدم تدريب الطّلبة على مهارة الاستماع إلى اللّغة الفصيحة المنطوقة من قبل المعلّم، بالتّالي إهمالها وعدم استخدامها، والاستمرار في تداول العاميّة داخل البيئة المدرسيّة، وضعف المستويات اللّغويّة للمعلّمين، وعدم تمكّنهم من استخدام اللّغة استخدامًا حقيقيًّا ينمّ عن مدى تمكّنهم ومعرفتهم بها.

وانطلاقًا ممّا سبق، فلا بدّ أن يكون معلّم/ة اللّغة العربيّة قُدوةً لطلّبتها، فيما يمارسه ويؤدّيه على أرض الواقع بحقّ هذه اللّغة العظيمة؛ إذ يجدر به أن يحسن النطق، وأن يجيد الأداء بطريقة سليمة واضحة ومفهومة؛ لأنّ النطق الفصيح الجيّد من الوسائل الأساسيّة المهمّة في تعليم اللّغة العربيّة، والتي يتمّ من خلالها تحقيق الأهداف الموضوعيّة قيّد التنفيذ، كما وجب عليه الالتزام باللّغة الفصيحة في كلّ ما يتفوه به، ويرنو إلى تحقيقه خلال الحصّة الدراسيّة، ويستلزم عليه أيضًا أن يؤدّي دورًا جوهريًّا يرنو من خلاله إلى خلق جوّ عربيّ فصيح، خالٍ من غبار العاميّة، وما يحدها من لهجات مختلفة، غير مرحّب بها في نطاق لغتنا الأم؛ حيث إنّّه - وبمجرّد الالتزام بما تمّ الإشارة إليه - سيساعد في اكتساب الطّلبة المهارات اللّغويّة باتقان تام، وسينلّ من عراقيل قلّة فهمهم واستيعابهم لها، وبالمقابل يمنحهم شعورًا صادقًا بجمال هذه اللّغة، وحلاوة جرسها وإيقاعها المنتظم (البشري، 2008).

وفي ضوء ذلك كان لا بدّ أن يكون معلّم اللّغة العربيّة متمنّعًا بمخزون لغويّ ثري، يمكنه من مساعدة الطّلبة على استخدام اللّغة استخدامًا وظيفيًّا في الحياة، كما وينبغي عليه أيضًا أن يتّسع بمخزون كافٍ من المعارف والخبرات اللّغويّة، والمهارات المتنوّعة والاطّلاع المستمر بما ينشر، أو يستجد.

وهذا بلا شكّ يحتمّ تضافر الجهود بين المعلّم والمدرسة كمؤسّسة تعليميّة تسعى وتجاهد دومًا إلى تعميق أثر اللّغة وثقافة المجتمع في نفوس أبنائها، فمن واجباتها إثارة دافعيتهم إلى تعلّمها، من خلال تشجيع التّلاميذ على استخدامها، خصوصًا في البرامج الدّراسيّة المختلفة، أو في التّواصل بين التّلاميذ ومعلّمهم، وذلك بخلق فضاءات لغويّة ناجعة؛ يمارس الطّلبة من خلالها اللّغة العربيّة الفصيحة الخالية من الأخطاء النحويّة واللّغويّة التي سوف يتولّد عنها التّواصل التّام مع معلّمهم وزملائهم ببساطة ودون تكلف (علي، 2019).

والجدير بالذّكر أنّ تعلّم اللّغة الأم والإبداع في التعبير عن مفرداتها، وتراكيبها الجزلة، ومعانيها البليغة، يستوجب وجود نوعٍ من التفكير، وهذا التفكير يحتاجُ حتمًا إلى نوعٍ مهمٍّ من الذّكاء المولّد للقدرات العقليّة التي لا بدّ من توظيفها توظيفًا ناجحًا في مجالات الحياة المختلفة، سواء كان ذلك في نطاق المواقف التعليميّة أو في المواقف الاجتماعيّة المبرزة قدرات الفرد وإبداعاته المتواصلّة (الكاظم، 2021).

لذا يعدّ الذكاء اللّغوي من الذّكاءات الجوهريّة والأساسيّة المرتبطة باللّغة الأمّ والمهارات المتعلّقة بها من تحدّث واستماع وقراءة وكتابة، التي يسعى الأفراد من خلالها إلى استخدام اللّغة الفصيحة بفعاليّة وكفاءة عالية في التعبير الشّفهي كرواية القصص والرّوايات والمناظرات والطلاقة في الحديث والكلام المتبادل مع الآخرين، والقدرة على الإبداع والتفوّق في التعبير الكتابي كتأليف القصص والشذرات والأبيات الشعريّة برغبة منهم في التعبير عمّا يجول بأنفسهم وخواطرمهم، وإظهار إبداعاتهم اللّغويّة بأسلوب ممتع وشائق ونقلها عبر وسائل مختلفة (القرطي، 2005).

ولا شكّ أن للذكاء اللّغوي دوراً أساسياً وفعالاً في سرعة الاستجابة، والإحساس بروعة اللّغة وجمالها، والشّعور بمتعة الدائقة اللّغويّة للكلمات ذات الإيقاع النّعمي الجذّاب، وهذا الذكاء اللّغوي يساعد بلا شك في قوّة الطلاقة للتعبير عما يجول في النفس من معانٍ وأفكار.

وترى الباحثة أنّ كلّ فردٍ يتمتع بنسبة من الذكاء اللّغوي تتفاوت حسب الفروق الفردية، بيدّ أنّه يمكن تطويره وتنميته إذا توقّرت الظروف الملائمة، والأساليب المتنوّعة، ووجود المعلّم الكفء ذي القدرات والمواهب المتعددة.

إلا أن الملاحظ حالياً أنّ هناك تدنيّاً، وربما قصوراً، من قبل المؤسسات التعليميّة بشكل عام، ومعلّمي اللّغة العربيّة على وجه الخصوص، فيما يتعلّق باللّغة العربيّة تأهلاً وتأهيلاً، الأمر الذي يدقّ ناقوس الخطر، ويحفّز الهمم لدراسة واقع استخدام الفصيحة لدى الطّبقّة المعلّمة، فضلاً عن الطّبقّة المتعلّمة، والوقوف على مدى استخدام المعلّمين لها، خصوصاً في المرحلة الأساسيّة العليا لأهميّة تلك المرحلة، الأمر الذي حدا بالباحثة أنّ تيمّم وجهتها البحثيّة لدراسة (واقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في محافظة الخليل للّغة الفصيحة وعلاقته بالذكاء اللّغوي لديهم).

2.1 مشكلة الدّراسة

وقفت الباحثة على مشكلة الدّراسة، من خلال اطلاعها على الدّراسات السّابقة، التي أكّدت بدورها أهمية التدريس باللّغة الفصيحة، وتأثيرها الإيجابي على تعلّم الطّلبة، والمستويات اللّغوية لدى معلّميهم، وإلى وجود بوادر واضحة تؤكّد قلّة التزام بعض معلّمي اللّغة العربيّة باللّغة الفصيحة، ولجوء بعضهم عادةً إلى ازدواجية اللّغة؛ أيّ المزج بين اللّغة الفصيحة، واللهجة العاميّة الدارجة، وقراءة القاعدة، وشرحها بالمألوف من الألفاظ غير الفصيحة، وأتّه تعوزهم القدرة على التحدّث بلغة عربيّة سليمة، خالية من الأخطاء النحويّة واللّغويّة، ووجود من يستخدم الثنائيّة اللّغويّة من المفردات الأجنبيّة أثناء الشرح والتعزيز، الأمر الذي قد يتسبّب في تفكّك اللّغة الأمّ واندثارها بين اللهجات الدخيلة، وفي ذات السّياق تؤكّد دراسة (أبو حجاج، 2021) أنّ التّواصل

بين المعلم وطلّبه بالعاميّة أثناء المواقف التعليميّة المتنوّعة، يبعد كلاهما عن لغتهما الأم، وبالتالي سوف تبتّ الشكاوي المتحدّثة عن مدى صعوبة اللّغة والنفور منها على نحوٍ دائم، الأمر الذي سيؤدّي إلى وجود بيئة لغويّة مضطّربة، تعاني من الازدواجيّة والثنائيّة اللّغويّة. كما وتنامى الشّعور بالمشكلة من خلال تأكيد الدّراسات السّابقة على أهمية امتلاك المعلم المهارات اللّغويّة المتعلّقة بالذكاء اللّغوي، وقدرته في التأثير على الطّلبة من خلالها، تبعاً للتحديات التي تواجهها الأنظمة التربويّة وتأثيرها على الأداء اللّغوي للمعلّمين؛ الذي قد يتسرّب إلى الطّلبة ويتسبّب في ضعفهم اللّغوي (الكاظم، 2021)، علاوة على ذلك ومن خلال إطلاع الباحثة على الأدبيات والبحوث التربويّة التي تناولت الفصيحة لوحظ أنّه لم يتم تناول موضوع (واقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل، وعلاقته بالذكاء اللّغوي)، وبهذا تكون الدّراسة الأولى التي تقيس هذه العلاقة في حدود علم الباحثة.

وبناءً على ما سبق، فقد نشأت الحاجة عند الباحثة، للوقوف على واقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل للّغة الفصيحة، وعلاقته بالذكاء اللّغوي لديهم.

3.1 أسئلة الدّراسة

حاولت الدّراسة الإجابة عن الأسئلة البحثيّة الآتية:

السؤال الأوّل:

ما واقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل للّغة الفصيحة؟

السؤال الثّاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في المتوسّطات الحسابيّة لواقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا للّغة الفصيحة تعزى إلى متغيّر (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، والمديريّة)؟

السؤال الثّالث:

ما درجة امتلاك معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل مهارات الذّكاء اللّغوي؟

السؤال الرّابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في المتوسّطات الحسابيّة لامتلاك معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل مهارات الذّكاء اللّغوي تعزى إلى متغيّر (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي والمديريّة)؟

السؤال الخامس :

هل توجد علاقة ارتباطية بين واقع استخدام معلّمي اللغة العربيّة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة ودرجة امتلاكهم مهارات الذكاء اللغوي؟

4.1 فرضيات الدراسة

استناداً إلى أسئلة الدراسة (الثاني، والرابع، والخامس)، قامت الباحثة بصياغة الفرضيات الصفرية الآتية :

الفرضية الصفرية الأولى :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربيّة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تعزى لمتغير الجنس"

الفرضية الصفرية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربيّة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تعزى لمتغير الخبرة."

الفرضية الصفرية الثالثة :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربيّة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تعزى لمتغير المؤهل العلمي"

الفرضية الصفرية الرابعة :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع استخدام اللغة العربيّة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تعزى لمتغير المديرية"

الفرضية الصفرية الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لامتلاك معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تعزى لمتغير الجنس"

الفرضية الصفرية السادسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لامتلاك معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تعزى لمتغير الخبرة"

الفرضية الصفرية السابعة :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لامتلاك معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي"

الفرضية الصفرية الثامنة :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لامتلاك معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تعزى لمتغير المديرية"

الفرضية الصفرية التاسعة :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية بين واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصحى وامتلاكهم مهارات الذكاء اللغوي"

5.1 أهداف الدراسة

ترنو الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- 1- تحديد واقع استخدام معلّمي اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة.
- 2- التّعرف إلى درجة امتلاك معلّمي اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي.
- 3- التّعرف إلى العلاقة بين واقع استخدام معلّمي اللغة العربيّة للغة الفصيحة وامتلاكهم مهارات الذكاء اللغوي.

6.1 أهميّة الدراسة

تتبع أهميّة الدراسة من عدّة اعتبارات أهمّها :

- أ- قد تفيد هذه الدراسة مشرفي اللغة العربيّة لأهمية استخدام المعلمين للغة العربيّة الفصيحة، ووضع تقدير لتقويمهم في الزيارات الإشرافية.
- ب- يمكن أن تفيد هذه الدراسة في توعية المعلمين بأهميّة استخدام اللغة الفصيحة في التدريس، ممّا يؤثر إيجابًا على قدرة المتعلّمين على النطق الصحيح لها.
- ت- قد تساعد هذه الدراسة في الكشف عن واقع استخدام معلّمي اللغة العربيّة للغة الفصيحة ودرجة امتلاكهم مهارات الذكاء اللغوي، وبالتالي الكشف عن مستوياتهم داخل الفصول؛ ممّا يساهم في تحديد الاحتياجات التدريبية ووضع الخطط والبرامج لإعداد معلّمي اللغة العربيّة.
- ث- يمكن أن ترشد الدراسة المسؤولين عن العمليّة التعليميّة إلى الاهتمام في التركيز على مهارات الذكاء اللغوي لكل من المعلم والطالب.
- ج- تقديم التوصيات والمقترحات، التي يمكن أن تفيد المسؤولين عن تطوير المناهج وإعداد المعلمين الحاليين لسدّ الفجوات؛ ممّا يساهم في تطوير الأداء المهني والمعرفي للمعلّم.
- ح- قد تفتح نتائج الدراسة الحاليّة الآفاق أمام باحثين آخرين لإجراء دراسات مماثلة في تخصصات أخرى ومراحل مختلفة.

7.1 حدود الدراسة

التزمت الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

الحدود البشرية: مجموعة من معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.

الحدود المكانية : مجموعة من المدارس الحكومية في محافظة الخليل.

الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الثاني من العام (2021-2022) .

الحدود الموضوعية : اقتصر على تحديد واقع استخدام معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة وعلاقته بمهارات الذكاء اللغوي لديهم.

الحدود الإجرائية : تتحدد نتائج هذه الدراسة وتعميمها بالأدوات المستخدمة فيها، من حيث صدقها وثباتها.

8.1 مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية :

واقع استخدام

عرّفت الباحثة واقع الاستخدام إجرائياً : التقدير الذي يحدده معلّمو اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، لدرجة استخدامهم للغة الفصيحة في استجاباتهم لنبود الأداة التي أعدتها الباحثة لأغراض هذه الدراسة.

معلّمو المرحلة الأساسية العليا

وتعرّفهم الباحثة إجرائياً : هم الذين يدرّسون الصفوف الأساسية العليا بدءاً من الصفّ الخامس وصولاً إلى الصفّ العاشر، والحاصلون على درجة البكالوريوس فما فوق.

تعريف اللغة (لغة)

اللغة أصلها لغوه من لغا إذا تكلم، واللغو في الإيمان ما لا يعقد عليه القلب مثل: قولك لا والله وبلى والله. (ابن منظور، 1993 ص511).

اللغة اصطلاحاً

عرّفها العالم ابن جنّي كما ورد في الحمد (2005، ص8) "أنّها أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم".

ويعرّفها السيّد (2008، ص10) "مفهوم منظومي شامل وواسع لا يقتصر على اللّغة المنطوق بها، بل يشمل المكتوبة والإشارات والإيماءات التي تصاحب عادةً سلوك الإنسان، كما يشمل صور التعبير كافة من رسم ونحت وموسيقا.. إلخ"

اللّغة الفصيحة

عرّفها فضل الله (2014) بأنّها نظام من الرموز الصّوتية سواء المكتوبة أو المنطوقة، المتّفق عليها من قبل أفراد المجتمع، وتتضمن مجموعة من الأسس والقواعد المرتبطة بها والضابطة لها في نفس الوقت، والتي لا بدّ من الالتزام بها وتطبيقها أثناء الكلام.

ويعرّفها الطّاهر (1969، ص35) بأنّها : "التركيب السّليم المترابط الفقر المفهم للسامع والقارئ مع مراعاة مقتضيات قواعد النّحو".

والفصيح في اللّغة : "المنطلق اللّسان في القول الذي يعرف جيّد الكلام من رديئه، وقد أفصح الكلام وأفصح به وأفصح عن الأمر" (الطيّان، 2012 ص17).

والفرق بين الفصحى والفصيحة : الفصحى مؤنث أفصح مثل: كبرى مؤنث أكبر، وأمّا الفصيحة مثل : كبيرة فهي صفة تلحق بشيء يتمتع بقدر من الفصاحة أقل بكثير من الفصحى، وهذا ما تقرّره المفاضلة الصّرفية فيما بينهما، إذ يغدو أحدهما أفضل من الآخر، كقولنا: هذا رجلٌ كبير لكنّ أخاه أكبر، وهذه الكلمة فصيحة لكن تلك أفصح (الحلّيمي، 2000).

وتعرّفها الباحثة إجرائيًا: أن ينطق معلّم اللّغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا العبارات نطقًا سليمًا واضحًا، خالية من الأخطاء النحويّة واللّغوية، والمفردات العاميّة المصاحبة لها أثناء الكلام، وضبطها بالحركات الإعرابيّة المناسبة.

الدّكاء

هو قدرة الفرد العقليّة في أداء السلوك الهادف، والتفكير المنطقي، والتفاعل مع البيئة والمحيط بفعالية عالية (الخالدي، 2001).

الذكاء اللغوي

يعرّفه الأنصاري (2018، ص12) "بأنه التمكن من توظيف الكلمات بكفاءة شفهيًا أو كتابيًا، والقدرة على معالجة البناء اللغوي، وتنظيم الكلمات وإعادة ترتيبها وفهم معانيها، وتركيب الجمل، ونطق الأصوات نطقًا صحيحًا، بحيث يتضمنّ جلّ القدرات اللغوية والمتمثّلة : القراءة والكتابة والتحدّث والاستماع، ومقدرتهم على إبداء الحوارات وتقديم الشروحات المتعدّدة حول المواضيع المطلوب فهمها، كذلك مقدرتهم على إتقان اللغات الأجنبية".

ويعرّفه العياصرة (2011، ص 11) "بأنه القدرة على توليد اللّغة والتراكيب اللّغوية المتضمّنة القصص المكتوبة والأشعار المحكيّة والمجاز المستعمل".

وتعرّفه الباحثة إجرائيًا : هو قدرة معلّم/ة اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل على استعمال الألفاظ شفهيًا وكتابيًا بفاعلية مدهشة، والتفوق في توظيفها نطقًا ومعنىً وتركيبًا، مع ما يرافقها من إمكانية الإنتاج اللغوي قراءة، وكتابة، وتحريّرًا، فهو حصيلة المهارات اللغوية التي يوظفها المعلّم داخل غرفة الصف.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظريّ والدراسات السابقة

تناولت الباحثة في هذا الفصل الإطار النظريّ والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

تناولت الباحثة في الإطار النظريّ محورين هما: واقع استخدام معلّمي اللّغة العربية للغة الفصيحة، وعلاقته بالذكاء اللّغوي لديهم.

أولاً: اللّغة الفصيحة

اللّغة أصلُ الإنسان وهويّته، وبوصلة عقله ومحتواه، وهي سفينة المعطاء التي ينقل عليها أفكاره، وخواطره ومشاعره الكامنة بدواخله، وهي التي حيكَ بأبجدية قاموسها الناطق ثوب الحضارات من علوم وآداب وثقافات متنوّعة، وهي مستقبل الأمم والحصن المنيع لها، والأداة الحقيقيّة المدوّنة لتاريخ الأمم التي حملت إلينا فكرها النير، وكلماتها الرّصينة التي لا نتوانى عن ذكرها والاستشهاد بها في المواقف الحيائيّة المختلفة، وعليه فإنّ لغة بهذه المكانة العظيمة حريّ أن يعتنى بها ويوظب على ذكرها وفهمها وإتقان مهاراتها؛ حتّى نقوم بذلك إعوجاج ألسنتنا ونصحّ هفواتنا، ونطوّر ذواتنا، ونتفوّق في المعارف التي جاءت عن طريقها؛ كونها المؤثّر القويّ الذي يؤثّر في الآخرين، ويبدع في صقل شخصياتهم، الحاملة معجمها الغزير الناطق بتفردّها وتميّزها بين أبنائها المخلصين.

وفقاً ل القيسي (2008) أنّ الإنسان يقوم بعمليتين مترافقتين مكملتين لبعضهما البعض؛ الأولى: يتلقّى فيها الفرد اللّغة شيئاً فشيئاً، والثانية: يتوجّه فيها الفرد لممارسة اللّغة شيئاً فشيئاً، أي أنّ الدّماغ قابل لاستقبال اللّغة، وقابل أيضاً لتوليدها وإنتاجها في لحظات متواليّة، فبعضها يحدو لاستقبال اللّغة، والبعض الآخر في إنتاجها وتوليدها.

لذا فإنّ عملية تدريس اللّغة لا تحدث عبثاً أو من دون قصد، بل هي عمليّة لغويّة تحدث باستمرار وبشكلٍ مقصود، يقوم بها المعلّم داخل الصفوف الدّراسيّة ويوظّف بها كافّة المعارف والمهارات والخبرات المباشرة، لكي يتسنى للطّلبة التفاعل معها، وإصلاح سلوكياتهم، وتدريب ألسنتهم على الممارسة الصحيحة لها (البشري، 2008).

ومن هنا تعدّ إجادة اللّغة، وإتقان قواعدها، والتمكّن من توظيفها بشكل حقيقي، من الشّروط الأساسيّة والمهمّة التي يجب الالتزام بها من قبل المعلّمين وبالأخص أصحاب التخصص في هذا المجال، فالمعلّم الذي يقف أمام طلبته ليشرح لهم الدّروس، والقواعد اللّغويّة باللهجة العاميّة، ناقص الإعداد بلا شك، والمعلّم الذي يدوّن

كتاباتة على اللوح المدرسي بوجود الأخطاء الإملائية والنحوية في لغته الأم، يفتقر المهارات اللغوية دون مرء(ولد باه، 1998) .

وعليه فإنّ تعليم اللّغة العربيّة الفصيحة وتحقيق أهدافها المنشودة، لن يكون إلا بوجود المعلّم الكفء المتمكّن من مهاراتها، والقادر على توصيل مفاهيمها وحقائقها للطلّبة بفاعلية وإنجاز، بعيداً عن الأساليب المعقّدة والمنقرّة لهم أثناء تلقّيهم تعاليمها وقواعدها النحويّة باستمرار؛ إذ لا بدّ من تقديم النماذج اللّغويّة المتنوّعة التي تساعد الطلّبة في محاكاتها، والإقبال نحوها بحيويّة ونشاط (أبو حجاج، 2021).

تتناول الباحثة فيما يأتي بشيءٍ من التفصيل: أهميّة اللّغة بشكل عام وعلاقتها بالتفكير، وأهميّة اللّغة العربيّة ومميزاتها، ومفهوم الفصيحة وخصائصها، وأهمية التدريس باللّغة الفصيحة، ودور المعلّم في تعزيزها، والتحدّيات التي تواجه التدريس باللّغة الفصيحة، وحلول النهوض باللّغة الفصيحة، وسبل مواجهة التحدّيات.

1.1.2 أهميّة اللّغة وعلاقتها بالتفكير

من أعظم الأشياء ضرورة في الحياة، وأشدّها إلحاحاً وجود لغة تخاطبيّة يفهمها المجتمع الذي يعيش فيه الكائن الحي، أيّاً كان نوعه أو جنسه، ولذا منح الله كل نوع من هذه الكائنات لغة يتحاور ويتفاهم بها مع غيره من بني جنسه ويفهمونه بها، وقد كان جواب موسى وهارون-عليهما السلام- لفرعون حينما سألهما عن ماهيّة ربّهما، فأجاباه بقولهما: ﴿ رَبَّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَىٰ ﴾ (طه: 50)، ومن جملة هداية الله للمخلوقات منح كلّ نوعٍ من المخلوقات لغةً خاصّة يتفاهم بها مع أقرانه، وقد أخبرنا الله - سبحانه وتعالى- في سورة النمل كيف أنّ نملة من النمل أنقذت أمة من بني جنسها عبر التحذير اللّفظي الخطابي ﴿ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ ﴾ (النمل: 18).

ولذا يعدّ مفهوم اللّغة من المفاهيم التي حيرت العلماء والأدباء والفلاسفة في العصر القديم والحديث؛ لأهميّتها في الحياة بشكلٍ عام، وفي تشييد الحضارة الإنسانيّة وازدهارها ورفقيها بشكلٍ خاص؛ فاللّغة على كلّ حال ليست محض كلمات وأصوات يعبر بها، بقدر ما هي ذاكرة ممثّلة بالأحداث والمواقف المؤثّرة في عقول من قد وصلت إليهم عن طريقها، أي أنّها حفظت تلك التجارب ودونتها لأبنائها لكي يعودوا إليها ويعتبرون بها عبر التاريخ، وعلى المستوى الحاضر، فاللّغة هي ركن الأساس الذي تقوم عليه الأمم والمجتمعات (مؤمن، 2005). ومستودع الأفكار الذي بوساطته تتكوّن سمات المجتمع اللّسانيّ الواحد؛ فتتجلّى هويّته، وتتضح معالمه، وتتربط مكوناته التي من خلالها يمكننا تمييز المجتمع ورفقيه عن غيره من المجتمعات الأخرى(يعقوب، 2019). ولا تقتصر أهميّة اللّغة في كونها مجرد وسيلة تقوم بترجمة الأفكار والإفصاح عنها

بالتواصل الدائم مع الآخرين، بل الأهم من هذا كله دورها الكبير في تأصيل وإثبات ماهية البشر (محمد، 2011).

ويرتبط الإنسان باللغة بعلاقة امتزاجية منذ بداية الخلق، وتراءت بالصورة الحقيقية لنا حينما علم الله آدم الأسماء كلها ﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ﴾ ومن هنا اكتسب الإنسان إنسانيته، وصار باللغة حيوان ناطق (مؤمن، 2005).

وعليه فإنه يستحيل وجود تجمعات إنسانية في أيّ زمان أو مكان، إلا بوجود لغة تخاطبية يفهما الجميع، وتقوم على تمكين أوامر الألفة والتعاون بين الأفراد، فاللغة إحدى أهم الظواهر الاجتماعية الإنسانية على الإطلاق، وكل تقدم اجتماعي قد حذا إلى الأمام وكتب له النجاح والكمال، إنما تمّ عن طريق اللغة وبوجودها، وهي بلا شك من الوسائل الأساسية في التفاهم والتعبير والتخاطب عما تكنه النفس البشرية من أفكار وخواطر، وما يخفيه الإنسان من مشاعر جياشة تجاه الآخرين وتجاه الأشياء، فهي رأس مطالع العلوم الثلاثة فقد قيل: قلب مفكر، ولسان معبر، وبيان مصور (الحازمي، 2003).

كما أنها تعتبر ميزة إنسانية يتفوق، والإخبار عنها إنما هو إخبار عن الإنسان في أبعاده ودلالاته المتنوعة، وهذا ما يتجلى في ارتباط الإنسان مع هذه الأخيرة بعلاقة ارتباطية منذ أن خلق الله الإنسان - كما أشرنا إلى ذلك سابقاً - فاللغة تصنع الإنسان، وهي في ذات الوقت من صنعته (مولود، 2022).

وأما فيما يتعلق بعلاقة اللغة بالتفكير فقد قدمت الدراسات اللغوية المعاصرة آراء مختلفة ونظريات عدة توضح العلاقة بين اللغة والفكر، ويمكن القول: إن خلاصة تلك النظريات والآراء تكمن في نظريتين رئيسيتين، هما:

- النظرية الأولى: (نظرية الاستقلال)، ويرى أصحاب هذه النظرية أنّ العلاقة بين التفكير واللغة علاقة انفصال وتمايز، وبأنّ الفكر أسبق من الناحية الزمنية، مع وجود تأثير قوي ومتبادل بين اللغة والتفكير.

- النظرية الثانية: (نظرية العزل) ويرى أصحاب هذه النظرية أنّ العلاقة بين الفكر واللغة آلية ميكانيكية، وأنّ التفكير مجرد من ارتباطاته الحسية والمادية باللغة، كما ويرون أنّ كلاً منهما بمعزل عن رفيقه (عباس، 2011).

وهذه النظريات مبنية على آراء فلسفية تتحدّث حول أيّهما أسبق وجوداً: اللغة أم الفكر؟ أمّا إذا تجاوزنا هذه الجدلية الفلسفية، وتحدّثنا عن طبيعة العلاقة القائمة بين اللغة والتفكير، فهي بلا شك علاقة وطيدة جداً؛ فعملية التفكير لا يمكن أن تعبر عن شكلها ومضمونها، ما لم تتم ترجمتها لتلبس ثوباً لغوياً يعبر عنها، حيث

أنه لا يمكن أن تساق أيّ عملية فكرية بدون لغة تعبر عنها، كالجمع، والترتيب، والدمج، التي تتمخض قبيل عملية الترجمة، لتعبر عن الفكرة المطروحة، ويحدث كلّ هذا في عقل الإنسان. بيد أننا لا نرى ولا نشعر بأثر الفكرة إلا إذا عبر الإنسان عنها باللّغة، ومن هنا يتّضح لنا بأنّ التفكير واللّغة، أو التفكير والتعبير بلّغة محدّدة شفهيّاً كانت أم مكتوبة تشكّلان عمليّة واحدة، تتمثّل في هيئة كلمات، ونصوص، وعبارات، وجمل مترابطة، ذات دلالة تجمع بين الفكرة التي تتمحور في العقل، واللّغة المعبرة عنه؛ فلا تفكير إذا لم يتمّ التعبير عنه بلّغة واضحة ومفهومة، كما أنّه لا يمكن أن تنجب اللّغة تعبيراً بدون فكرة تحمله (صياح، 2016).

2.1.2 أهمية اللّغة العربيّة ومميزاتها

تحتلّ اللّغة العربيّة أهمية كبيرة عند المسلمين؛ فهي لغة مصادر التشريع الإسلاميّ -القرآن والسنة النبوية- وكذا التفسير، والفقه، والأدب، والتاريخ، مروراً بعلم الفلك، والطب، والهندسة، والرياضيات، ناهيك عن العبادات التي تتوقف صحتها على إتقان اللغة العربيّة -كالصلاة مثلاً- ومع انتشار الإسلام وحضارته ارتفعت مكانة اللّغة العربيّة، وأصبحت لغة السياسة، والعلم، والأدب، لفترة طويلة في الأراضي التي كانت تحت حكم المسلمين، كما أثرت على كثير من اللّغات الأخرى في العالم الإسلاميّ، كاللغة التركية، والفارسية، والأردية (السرّجاني، 2008).

وقد اكتسبت اللّغة العربيّة أهميتها ممّا يأتي:

- كونها لغة القرآن الذي ضمن لها البقاء والديمومة، وصانها من التحلّل والانقراض، أو الذوبان بين مختلف اللغات واللهجات. قال تعالى: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾ (الشعراء: 195).
- التّمسك على التّحدّث بها يؤثّر على العقل والخلق والدين (ابن تيميّة، 1998).
- تميّزها بالبيان والبلاغة التي لا تضاهيها فيهما لغة أخرى.
- عراقتها الممتدة في أعماق التاريخ؛ حيث تعتبر اللغة العربيّة بأنّها أقدم اللغات التي لا تزال تتميز بخصائص تراكيبيها، وصرفها، ونحوها، وأدبها، وكذلك خيالها، هذا فضلاً عن تمكّن اللغة العربيّة من الإفصاح والتعبير عن جوانب العلم المختلفة، كما تعدّ أمّاً لمجموعة اللغات الأعرابيّة التي نشأت في شبه الجزيرة العربيّة، وهي أيضاً أمّ العربيّات، والمتمثلة بالحميريّة، والبابليّة، والعبريّة، والآراميّة، والحبشيّة، أو اللغات الساميّة، والتي ترجع إلى أبناء نوح عليه السّلام، وهم: سام، وحام، ويافت (السّليم، 2014).
- كونها لغة الابتكار والتجديد والإبداع، لتمييزها في قدرتها على التكيّف والتميز في مختلف العلوم: كالهندسة، والحبر، والطبّ، والفنون، والتجارب العلميّة، إضافة إلى ما وصلت إليه من الإبداع في

مجالات الأدب والتأليف، حيث استطاع الكثير من العلماء أن يكتبوا عدّة مؤلفات في فنون مختلفة؛ ولا تزال اللّغة العربيّة لغة العلم، والثّقافة، ووسيلة التّواصل في العصر الحديث؛ فهناك جامعات سورية تتبنّى اللّغة العربيّة في جميع كليّاتها بما فيها كلية الطب (أحمد، 2010).

- كونها علامة بارزة من العلامات الإنسانيّة، التي جسّدت صورة حيّة عن ذلك الامتياز الذي يميّز الإنسان عن الحيوان، في كونه حيوانًا ناطقًا، يستطيع التعبير عمّا يتبادر في ذهنه ووجدانه بلغة منطوقة بلسانه، كما أنّها من العوامل الأساسيّة والجوهريّة في انسجام الأفراد مع أنفسهم ومجتمعاتهم، وتحقيق بذلك التفاعلات النشطة والمستمرّة فيما بينهم (أبو كتّة، 1997).

وترى الباحثة أنّ هذه الميزات وغيرها، تستلزم منا المحافظة على فصاحتها، والاعتزاز بالنطق بها، والعمل على نشرها، وتعليمها.

3.1.2 مفهوم الفصيحة وخصائصها:

- الفصاحة في اللّغة : خلق الشيء ممّا يشوبه، وأصله في اللبن، يقال : فصّح اللبن، إذا ذهب عنه اللبأ، أي الرغوة التي تغطي سطحه . قال نضلة السلمي:

فَلَمْ يَخْشَوْا مَصَالِنَهُ عَلَيْهِمْ وَتَحَتَّ الرَّغْوَةُ اللَّبْنُ الْفَصِيحُ (المبرد، 1997).

ومنه استُعبر فصّح الرجل: جادت لفته وأفصح تكلم بالعربية، وقيل: بالعكس، والأولُ أصح انتهى. وهي تعني الظهور والبيان، وفي الكتاب العزيز ﴿ وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسَلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي ۗ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَدِّبُونَ ﴾ (القصص: 34).

وسميّ الكلام الفصيح فصيحًا كما أنّهم سمّوه إعرابًا؛ لإعرابه عمّا تمّ التعبير عنه وإظهاره له إظهارًا واضحًا ومفهومًا (الخفاجي، 1982).

ولفظ الفصّاحة في المعاجم اللّغويّة له دالتان:

- الأولى: لغويّة تقوم على المعنى الأول الذي وضعه العرب واستعملوه قبل أن تظهر علوم البلاغة والنقد. ففي لسان العرب «يوم مفصح: لا غيم فيه ولا قر» (ابن منظور، 1993).

- الثّانية: دلالة تقرّب من المعنى الاصطلاحي الذي تعارف عليه البلاغيون، -وهي دلالة بيانية- وقد جاء في الشعر في وصف العجم: أفصح، يريد به بيان القول وإن كان بغير العربية، كقول أبي النجم: "أعجم في آذانها فصيحاً"

يعنى: صوت الحمار أنه أعجم، وهو في آذان الأتّن فصيح بين (الرفاعي، 1980).

وترى الباحثة أنّ المعنى اللّغوي للفصاحة من خلال هذه الأمثلة، هو البيان والوضوح، فكّل ما كان بيّناً واضحاً فهو فصيح، سواءً أكان كلاماً أم غيره .وهناك فرق بين الدالّتين؛ ففي الفصاحة اللّغوية كلّما شاعت الكلمة على السنة العامة كانت أفصح، يقول السيوطي في المزهر: " فالمراد بالفصيح ما كثر استعماله في السنة العرب" (السيوطي، 1998) لكن هذه الصفة المستحسنة في الفصاحة اللّغوية قد لا تكون كذلك في الفصاحة البيانية، وهي ما يسمونه بالابتدال، وهو مستقبح في الفصاحة البيانية.

3.1.2 الفصاحة في الاصطلاح:

اضطرب مفهوم الفصاحة كثيراً لدى المحدثين من المهتمين بالدراسات اللّغوية العربيّة، وهذا الاضطراب ناتج عن عدم إجابة التفريق بين الفصاحة بمعناها اللّغوي، الفصاحة بمعناها البياني.

فالفصيح في اللّغة هو: منطلق اللسان في القول الذي يعرف جيد الكلام من رديئه (الطّيان، 2012) والفصاحة اللّغوية عند النحاة واللّغويين العرب القدماء كانت تعني السليقة، أيّ التكلّم باللّغة دون تعلّم أو تدرب على ذلك.

والفصاحة والسليقة والملكة مصطلحات استعملها النحاة العرب القدماء، وتطلق عندهم على معنى واحد في ميدان الدراسات اللّغوية، وتعني عندهم تعلّم اللّغة من المحيط في الصغر ودون معلم، وهي مقابلة للحن الذي فشا على السنة المولدين . " ولم تزل العرب في جاهليتها وصدر من إسلامها تبرع في نطقها بالسجية، وتتكلم على السليقة، حتى فتحت المدائن فوق الخلل في الكلام، وبدا اللحن على السنة العوام" (الزبيدي، 1964) .

4.1.2 خصائص اللّغة الفصيحة

كانت اللّغة العربيّة وستظل حتى يومنا هذا أفضل اللغات منطقاً، وأعذبها لساناً وأبدعها حرفاً؛ كونها لغة الإعجاز والبيان التي خصّ الله - سبحانه وتعالى - "القرآن الكريم" بها ؛ كي تكون المعجزة الكبرى لخاتم الأنبياء والمرسلين، والضمان في البقاء والخلود حتى قيام الساعة، وقد جمعت العربيّة الفصيحة من الخصائص والمزايا ما شغل الباحثين بها عبر العصور القديمة والحديثة، وهمتهم في الحديث عنها وعن معانيها البليغة، وتدوينها بين السطور ونشرها، إضافة إلى تدبرهم سرّ جمالها و أسباب خلودها، وفصاحة إعجازها وبيانها، فغدت بذلك محط أنظار الكثيرين ممّن تغنّوا بجمال أبجديتها وروائعها، التي توجت في أثلامها لوحة فنية منفردة، تميّزت بها عن سائر أقرانها من اللّغات، حيث يرى البعض بأنّها تشترك مع

غيرها من اللغات في بعض الخصائص، بيد أنها لا توجد مجتمعة إلا في اللغة العربية، قال ابن فارس في وصفها " اللغة العربية أفضل اللغات واوسعها (السيوطي، 1998).

وقد تميّزت اللغة العربية الفصيحة عن غيرها من اللغات من عدّة نواحي (تاريخية، ثقافية، دينية، فضلاً عن الأصوات والحروف).

- فمن الناحية التاريخية

- تعدّ اللغة العربيّة من اللغات النجبية المؤكّدة بصمتها بين اللغات، بل إنها أمّ اللغات وأقدمها من وجهة نظر بعض اللغويين والمؤرخين، منهم عباس محمود العقاد الذي يؤكد أن اللغة التي عرفت جزيرة كريت قبل أربعة آلاف سنة هي اللغة العربية واصطاح عليها بالفينيقية، ويرى أن الأبجدية العربية أسبق من الأبجدية اليونانية، والأبجدية العبرية (العصيلي، 2008).

- أمّا من الناحية الدينية والثقافية

فقد اختارها الله سبحانه وتعالى أن تكون لغة كتابه الخاتم -القرآن الكريم- واتخذها الرسول -صلى الله عليه وسلم- لغة التخاطب عبر الرسائل لمختلف الملوك الذين أرسل إليهم يدعوهم للإسلام، وكتبت بها سائر العلوم الإسلامية، والعلوم الطبيعية من رياضيات، وصيدلة، وطب، وفلك وغيرها من العلوم التي ازدهرت في العصر العباسي، كما أنها من الناحية الثقافية تعتبر من أهم مقومات الهوية العربية؛ حيث عملت طويلاً على نقل تاريخ وثقافة الحضارات العربيّة عبر الزمن، وتعتبر من أهم العوامل التي حافظت على توحيد الأمة العربية من المحيط إلى الخليج، كما ساهمت في حفظ تاريخ العرب منذ العصر الجاهليّ ومن ذلك تاريخهم الكامل، وبطولاتهم، وشعرهم، وأخيراً كانت معجزة نزول القرآن الكريم بهذه اللغة ممّا أضفى عليها القدسية والعناية الإلهية، فقد تحولت من لغة تختص بقبائل الصحراء إلى لغة أمة إسلامية قادت الحضارة لقرون متتالية (حمو، 2012).

وترى الباحثة أنّ اللغة العربيّة الفصيحة تمثّل هويّة ثقافيّة ودينيّة، وهي جزء أساسي من هويّة الإنسان المسلم فضلاً عن كونه عربيّاً؛ لارتباطها الوثيق بالمصدرين الأساسيين للتشريع.

أمّا من الناحية اللغويّة والصوتيّة

تتميّز اللغة العربيّة بالعديد من الخصائص التي تتفرد بها عن غيرها من باقي لغات العالم، ومن أبرز تلك الخصائص نذكر ما يأتي:

- 1- الفصاحة: وقد سبق بيان معناها، والتي تعني من حيث الجملة خلوّ الشيء من العيوب، وقد خلت اللغة العربية من (التنافر بين الكلمات، ضعف التآليف اللفظي، التعقيد اللفظي، التعقيد المعنوي).
 - 2- الترادف: وهو وجود العديد من الكلمات التي تعطي دلالة واحدة دون إعطاء تمام في المعنى، وإنما عموميّة في المعنى؛ ممّا يكسب المفردة الواحدة تميّزاً في الاستخدام عن مجموعتها، وينعكس إيجاباً على مدى بلاغة اللغة العربية.
 - 3- دلالة الأصوات على المعاني: حيث إنّه لمجرّد سماعها يفهم معناها ودلالاتها.
 - 4- الكمّ الواسع من المفردات: التي لو أمعنا النظر في معاجم وقواميس اللغة العربية الأخرى، فلن نجد معجماً متّسعاً بالمفردات كالمعجم العربي، وكلّ ذلك بشهادة المستشرقين أنفسهم، فلا يمكن لأحد أن يعطي إحصاءً عددياً لمفردات اللغة العربية.
 - 5- علم العروض: وهو العلم المختص بالشعر وأوزانه.
 - 6- التخفيف: حيث نجد أنّ الكلمة في اللغة العربية لها أصول (جذور) ثلاثة، ابتداءً من الثلاثيّة التي يقلّ وجودها في اللغات الأخرى، والرّباعيّة والخماسيّة.
 - 7- الإيجاز: وهو من أحد مزايا اللغة العربية الفصيحة عن باقي لغات العالم.
 - 8- الإيقاع الصّوتي المميّز: حيث تتوزّع حروفها على جميع المخارج الصوتيّة، ولكل حرف صفاته التي تميّزه عن غيره، كما أنّه لهذه الحروف وحدات صوتيّة مميّزة، وفيها أحرف ليس لها شبيهه صوتي أو نغمي في أيّ لغة من اللّغات الأخرى (القوسي، 2016 ص 60-70).
- ويذكر منذر (2016) مجموعة من السمات المقترنة بها وتتمثل بما يأتي:
- 1- الفصيحة لغة الموسيقى: حيث إنّ الملفوظة في اللغة الفصيحة لا تنتهي بساكن، بلّ بمتحرّك، وبالتالي فإنّ الناطق بهذه اللغة يبدو لسامعه كأنه يغني. ويضاف إلى ذلك توين الضمّ والكسر والفتح، والألف، والنون والياء، ونون المثني، ونون جمع المذكر السالم، تضيفي للكلمة نغمة موسيقيّة جميلة جذّابة نادرة. كلّ هذا يجعل اللغة مفعمة بنغمة موسيقيّة، قد لا نحسّ بها نحن العرب، لأننا اعتدنا سماعها، إلّا أنّ المستمعين لها من غير العرب، ينجذبون إليها، ويعجبون بها عند سماعها.
 - 2- الإعراب: حيث تبلغ أهمية الإعراب في إعطاء الدلالات على المعاني، والإعراب أيضاً ممّا تميّز به اللغة الفصيحة عن باقي لغات العالم.
 - 3- تميّزها بالتمائل بين اللفظ والكتابة، كما قيل: "ألفظ بقلبك واكتب".
 - 4- لغة اللفظ الواحد: من مميّزات اللغة العربية أنّ لكلّ حرف فيها صوتاً واحداً، ويعبّر عن الصوت بحرف واحد يميّزه عن باقي الحروف، ويعدّ هذا التجانس بين اللفظ والحرف من فضائل اللغة العربية

وخصائصها الفريدة، التي تميّزها عن اللّغات الأخرى. ومن هذا المنطلق يقول ستيوارت ضود : "إنّ الفروق في اللفظ، والفروق في المفردات والقواعد، والفروق في الكتابة، جميعها تعوق تبادل التفاهم الذي أوجدت اللغة لتحسينه" حيث إنّ التلّفظ المنتظم يقصد به أنّ أي جذر من جذور الكلمات يلفظ لفظاً واحداً، بغض النظر عن التغيّر الذي يحدث للكلمات، سواء أكان أولها أم آخرها، في حين يقصد بانتظام التهجئة بأن يكون لكل كلمة تهجئة صوتية واحدة، يكون فيها لكل حرف صوت واحد فقط (منذر، 2016).

5.1.2 أهمية التدريس باللّغة الفصيحة ودور المعلم في تنميتها :

بداية يجب أنّ ندرك جيّداً بأنّ تكوين الملكة اللّغوية لدى الطّلبة، والحفاظ على أسنتهم من الوقوع في الهفوات والأخطاء التي لا تتناسب مع منهج لغتنا الأم، من الأهداف السّامية التي يسعى المعلم القدوة إلى تحقيقها وتعزيزها في نفوس أبنائه داخل المؤسّسات التعليميّة وخارجها، على اعتبار أنّ الطالب يتأثر بمعلمه، ودائم التقليد له بما يؤدّيه ويمثله أمامه من أقوال وتصرفات ومواقف متنوّعة، خصوصاً تلك المتعلّقة باستخدامات اللّغة، وأساليبه المتنوّعة في توظيف مهاراتها، وإثارة دافعية الطّلبة نحوها، وتوابعها الإيجابية التي قد تحسّن من المستوى اللّغوي للطّلبة، والأدائي للمعلّمين، تبعاً لتعود التحدّث بها، والتمرس عليها بمرور الوقت، ومما يفاقم الأمر ويزيده سوءاً، حينما يظهر الضعف اللّغوي من معلّم اللّغة العربيّة، الذي هو بالنسبة لطلّبه وزملائه مرجعاً لغويّاً، وقاموساً ناطقاً؛ مما يجعلنا نعي -نحن المعلّمين- أهمية التدريس باللّغة الفصيحة، والدور الجوهرية الذي يقع على عاتقنا في توصيل هذه الأمانة وتعزيزها بالناشئة على أكمل وجه.

ومن هنا كان لزاماً على المعلّم (داخل الصف) بشكل عام ، ومعلّم اللّغة العربيّة بشكل خاص، أن يحرص على تقديم الدرس وشرحه باللّغة العربيّة الفصيحة؛ لأنّ اللّغة تكتسب بالسماع، ومن ثمّ التمرس على التحدّث بها، ولذا فضّل المقدسي الاستخدام اللّغوي في مشرق الدولة الإسلاميّة على باقي أنحاءها، واعتبرهم أصحّ الناس عربيّة؛ لأنّهم حسب تعبيره " تكلفوها تكلفاً وتعلّموها تلقّفاً" (حجازي، دت).

ووفقاً لما سبق، فإنّ تنمية قدرات الطّلبة وتمكينهم من التعبير والإفصاح بلغة فصيحة سليمة ومفهومة، تحتاج إلى وجود المعلّم المتمكّن، والمتقن لهذه اللّغة في تخاطبه اللّساني وحواراته اللّغويّة الجذّابة، التي يتّخذها كوسيلة معينة له داخل الحجرة الدّراسيّة وخارجها، حيث أنّه يؤدّي دوراً جوهريّاً وإبداعياً في إنشاء اتّجاهات إيجابية حول هذه اللّغة ومعانيها الخصبة. كما أنّه من ناحية أخرى يؤدّي دوراً أساسياً يهيئ من خلاله جميع الفرص المتاحة لاستخدام اللّغة ومهارتها بفاعليّة وإتقان (القواص، 2006). بالمقابل لو كان للطّلبة معلّمًا يلجأ إلى استخدام الفصيحة تارة، والعاميّة تارة أخرى أثناء القراءة وشرح الدّروس؛ فإنّه سيضع الطّلبة في مواجهة

صراع حتمي لا مفرّ منه، بين ازدواجيّة لغويّة تكون الغلبة فيها للغّة التي اكتسبها الطفل من محيطه منذ نعومة أظفاره؛ حتى استحالته بطبيعته الفطريّة (العيسى، 2018).

ولذا تعتبر مرحلة التعليم الأساسي من المراحل المتقدّمة في السّلم التعليمي؛ كونها تحتلّ أخطر مرحلة في تكوين ملامح شخصيّة الطفل، الذي يكتسب من خلالها المعارف والمهارات اللّغويّة، والتي من خلالها يستطيع التّفاعل مع بيئته ومحيطه الخارجي بحيويّة ونشاط فعّال، كما أنّها تؤثر بشكل مباشر على سلوكه في المستقبل، وهنا يظهر دور المعلّم الذي يشكّل عصب العمليّة التعليميّة وأساسها، فهو القادر على تنمية قدراتهم، وتحريك كوامن طاقاتهم اللّغويّة في ترجمة الأفكار والمشاعر، من أجل تحويل العمليّة التعليميّة من الحيّز النظري إلى الحيّز التنفيذيّ(العيسى،2018).

وترى العيسى (2018) أنّ الأفراد يكتسبون لغتهم عن طريق تطبيق مهارتي الاستماع والمحادثّة لديهم، ومن ثمّ إتباع معلّمهم في التقليد والمحاكاة، والاستجابة لهم، لذا لا بدّ من المعلّم أن يراعي إثارة دافعية الطّلبة وترغيبهم في استخدام اللّغة الفصيحة أثناء إكتسابهم للمعارف والخبرات، وأن يقوم برفع المستوى اللّغوي لدى طلبته من خلال تدريبهم على ممارسة التحدّث، والحوار، والتعبير، بلغة فصيحة سليمة نحوياً وصرفيّاً؛ ليتمكّنوا بذلك من إملاك ناصية اللّغة بالتدريب التدريجي، وبالممارسة الفعلية لها وفق المعايير اللّغوية لتطبيق قواعدها النظريّة في عمليتي النطق والكتابة، حيث إنّّه كلما زاد إتقانهم للغّة في حواراتهم ومحادثاتهم، زاد حبّهم وتمسّكهم باللّغة الفصيحة، فتصبح سجية لديهم.

وتؤكّد الدّراسات الحديثة في علم البيولوجيا والنفس، أنّ الملكات اللّغويّة ترسّخ منذ الصغر، وقبل اكتمال نمو الدّماغ، ومتى اكتمل نموه، صعب على الإنسان إستبدالها بملكات أخرى من بني جنسها، كما يصعب عليه إكتساب ملكات جديدة، وقد تنبّه لذلك (ابن خلدون، ت: 808هـ) فقرر في مقدّمته بأنّ الإنسان إذا تعلّم ملكة تخلف في الملكات التي تليها، وهذا هو شان الألسنة، إذا سبقت إليها ملكة لسان ما، صعب عليها تحصيل ملكات لسان أخرى.

وقد تراجع التدريس باللّغة الفصيحة في الآونة الأخيرة تراجعاً حاداً وملموساً، بل لم يقتصر الأمر على ذلك وإنّما تراجع تعليم اللّغة العربيّة بشكل عام، لحساب لغات أخرى، وهذا له أسبابه منها:

- أن الأسر ذات الدخل الميسور، غالباً ما تدفع أبناءها لدراسة اللّغة الانجليزيّة؛ لأمرين: الأول كونها لغة العصر، والثاني فشل المناهج العربيّة في تنمية ذكاء التلميذ وقدراته الإبداعية.

- توجه بعض المدارس العربية (حكومية، أو خاصة) لتدريس العلوم والرياضيات بالإنجليزي، وإعطاء اللغة العربية حصّة أو حصتين غالبًا ما تكون في نهاية اليوم الدراسي (التونسي، 2010-2012).

وترى الباحثة أن المشكلة الحقيقية في تعلّم اللغة الفصيحة تلك التي تبدأ من قبل أن يلتحق الطفل بالمدرسة، حيث يمارسها بلهجة عامية، وحينما يلتحق بالمدرسة ينتابه إحساس غريب بأنه يتعلّم لغة أخرى، لا تشبه تلك التي ترعرع ونشأ عليها منذ صغره.

ولذا تحدّث الدنان (1986) حول حقيقة أن: " يتعلّم الأطفال العرب العامية كلغة أولى في فترة نشاط القدرة السليقية، فترة التقاء اللغة بالفكر، وتكوين الكلام التواصلية والكلام الداخلي، وفي السنة السادسة يذهبون إلى المدرسة ليتعلّموا الفصيحة لغة للدراسة، وتبقى العامية لغة للتواصل".

ومن هنا فقد أوصى التونسي (2010-2012) إلى ضرورة استخدام الفصيحة المعاصرة أساسًا في مرحلة التعليم الأساسي، وأن يكون التركيز على الجانب الأدائي، دون أن نشغل ذهن الطالب بالجانب الإعرابي والتعقيد، وهذا لا يعني إهمال ذلك بالكلية، لكن المسألة تعتمد على مراعاة المرحلة العمرية، والمستوى الدراسي.

ويمكن تعزيز دور اللغة الفصيحة داخل البيئة المدرسية عبر العديد من الوسائل منها:

أن يطلب المعلم من الطلبة إعادة صياغة قصة قصيرة، حكيت باللهجة العامية، وبأن يعيدوا سردها باللغة العربية الفصيحة، وإجراء الحوارات والمقابلات بين الزملاء ومع الطلبة، وتقديم الفقرات الإذاعية باللغة الفصيحة، والأهم من هذا كله التزام المعلم باللغة الفصيحة في التدريس - كوسيلة تعليمية أو خطابية - داخل المدرسة وخارجها، كما ويجدر بالمعلم أيضًا أن يدرّب الطلبة على استخراج الهفوات اللغوية المدسوسة في داخل التدريبات اللغوية، والاجتهاد في تصويبهم لها، وعليه أن يوظّف أيضًا التدريبات البنيوية على الدروس العربية، كون النحو الوظيفي يسهم في إكساب الطلبة المهارات الابتكارية والقرائية المختلفة، ويمكنهم قدر المستطاع من الهيمنة على اللغة الفصيحة والتحكّم بصورتها المكتوبة والمنطوقة، ولا بدّ منه دحض الأساليب المعقّدة في تدريس النحو، وتبسيط تدريسه من خلال تقديم نماذج من النصوص الأدبية والشعرية، والاستناد عليها في عمليات الضبط الإعرابي؛ ممّا يسهم في الحدّ من الوقوع في الأخطاء الفادحة، والفهم الواضح للمعاني والتراكيب والمواقع المناسبة لها في الجمل (جبروني، 2016).

6.1.2 التحديات التي تواجه التدريس باللّغة الفصيحة

من أهم التحديات التي تواجه التدريس باللّغة العربيّة الفصيحة وجود ازدواجية لغويّة، وهذا بلا شك له أسباب منها: التطوّر اللّغوي أحياناً، والاحتكاك الحتمي بين اللّغات أيضاً، إضافةً إلى انحسار استعمال اللّغة الأم (الفصيحة)، فإنّ كلّ ذلك يؤدي إلى ازدواجية لغوية، حيث يصبح لدى الفرد في المجتمع الواحد لغتين يتعامل بهما، لغة رسمية في المراسلات والمكاتبات، ولغة دارجة أو عامية في التعامل اليومي، ومن هنا يصبح لدى الفرد لغتين إن تسامحنا مع التسمية، وهما في الأصل لغة واحدة.

7.1.2 الازدواجية اللّغوية

وأول من اطلق مصطلح الازدواجية اللّغوية هو العالم الفرنسي "وليم مارسيه"، الذي دأب بطرق عديدة له على نحت هذا الاصطلاح ladiglossio عام 1930 م. وعرفه بقوله: "هو التنافس بين لغة أدبية مكتوبة، ولغة عامية شائعة" (سنوسي، 2016) .

وعرفت الازدواجية اللّغوية أيضاً بأنها تعني: "وجود مستويين للّغة الواحدة، أحدهما مستوى اللّغة الفصيحة الذي يستخدم في المناسبات الرسمية والكتابة والأدبية، والتعليم، والآخر مستوى اللّغة العامية، أو اللهجات الدارجة، الذي يستعمل في الحياة اليومية" (سنوسي، 2016).

وقد اعتبر الخولي (2002) وجود لغتين؛ إحداهما فصيحة، والأخرى عامية، نوعاً من الثنائية اللّغوية، فقال: "إذا كانت اللغتان لهجتين للغة واحدة، كأن تكون لهجة عالية فصيحة، ولهجة عامية محلية، فتدعى هذه الثنائية ثنائية رأسية."

ويتبيّن للباحثة من خلال هذه التعاريف الواردة، أنّ هناك من اعتبر الازدواجية عبارة عن لغتين؛ إحداهما فصيحة، والأخرى عامية، وبين من يرى أنّها لهجات، منها ما يستخدم أثناء تداول الحديث العادي مع الآخرين، ومنها ما يستخدم في اللقاءات الاجتماعية والمحادثات الرسميّة.

ويضيف أبو كتّة (1997) أنّ ترعرع الطفل ونشوءه في بيئة لغويّة خالية من الاستخدام الفعلي والحقيقي للّغة الفصيحة، وتعود لسانه على ممارسة اللهجات العامية، وترك اللّغة الفصيحة بلا مراس وتدريب؛ لهو من أهم معوّقات اكتساب اللّغة وتعلّمها بشكلٍ جيّد، وإنّ استخدام اللهجات العامية إلى جانب الفصيحة وتداولها باستمرار يؤدي إلى التداخل اللّهجي المفضي إلى الأخطاء اللّغويّة الفادحة، والفصام اللّغوي الذي لا مناص من الوقوع به.

أما بالنسبة لمصطلح الثنائية اللغوية، فهو ترجمة للمصطلح الانجليزي (bilingualism) وقد عرفها "بلومفيلد" بأنها: إيجاد الفرد للغتين مختلفتين، أما البرت (albert) و obler فعرفاها بأنها: قدرة الفرد على الاستخدام المثالي للغتين أو أكثر (مود، 2002). وعرفها (الخولي، 2002) بطريقة أكثر دقة وشمولية فقال: "إن ثنائية اللغة تتمثل في استخدام الفرد أو الجماعة للغتين بدرجات إنقار متفاوتة، وتوظيفها لأي مهارة من مهارات اللغة ولأي هدف كان.

وهناك عوامل أدت بالطبع إلى وجود هذه الثنائية اللغوية، أو ساهمت في تمددها وانتشارها منها:

- الغزو العسكري والاحتلال القسري، اللذان ساهما في زرع اللغات الغازية ونشرها، وفرض هيمنتها على اللغة الأم، وتشكيل مفاهيم ومصطلحات جديدة، أثرت في المجتمعات وفي تداولها على ألسنتهم، والترويج لها مع طول مدة الغزو.
- الإلحاق والضم: ويحدث عندما تقوم دولة مهيمنة بضم دولة أخرى، وفرض لغتها بشكل قسري على الأرض التي تم ضمها إليها، بحيث تبقى اللغة متداولة كوسيلة بين أفراد المجتمع، بينما في الأمور العامة يتم استخدام لغة الدولة المهيمنة في عملية التعليم والمراسلات الرسمية؛ مما يؤدي إلى ظهور الثنائية اللغوية.
- المصاهرة والتزاوج: ويعدّ التزاوج بين الأجناس، من الأسباب التي أدت إلى ظهور الثنائية اللغوية، كونها من الوسائل الأساسية في عملية التفاعل والتعبير فيما بينهم، ودورها أيضا في التأثير على الأبناء؛ لأنهم سيتعلمون اللغة التي سيسمعونها على نحو دائم (مود، 2002).
- كما وتعدّ المدرسة من العوامل الأساسية المجسدة لظاهرة الازدواجية والثنائية اللغوية، على اعتبار أنّ الطالب ينتقل من المحيط الأسري له إلى المحيط المدرسي، فيتأثر بالمعلم الذي يستقي منه الحقائق والمفاهيم الأساسية للعربية الفصيحة، ومن ناحية أخرى أقرانه الذين يتحدث معهم ويحاورهم باستمرار، وهذا بلا شك يجعله محاطاً باللغات الدارجة من كل حدبٍ وصوب، كما لا بدّ من تبيان الدور الجوهري الذي يؤديه المعلم في إكساب طلبته مهارات اللغة الفصيحة، فإذا اعتادوا سماع لغة سليمة المعنى والمبنى، صحّت ألسنتهم وسلمت من الأخطاء والهفوات اللغوية المسموعة منهم، ومن هنا لا بدّ من تواجد الكفاءات والمهارات المتفوقة القادرة على نقل المحتوى التعليمي على أكمل وجه (جبروني، 2016).

وترى الباحثة أنّ الازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية، وجهان لعملة واحدة في التأثير على اللغة الأم، وطرق إيصال المعلم لها، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار التغيير الحقيقي للشوائب الدخيلة على اللغة

والعامله على تفككها ونشرذمها، وهذا بلا شك سيؤثر على ألسنة الطلبة والمستوى اللغوي في المراحل التدريسيّة المتقدّمة.

8.1.2 دعوى تطوير اللغة

وهي دعوى خطيرة تُعشعش في الأذهان النيّة للمنهزمين نفسياً من واقعهم، والمحاولين إسقاط فشلهم وإحباطاتهم على أمور أخرى كاللغة، وهذه الدعوة كانت تهدف إلى التّصل من القواعد اللغويّة وعدم الالتزام بها، باعتبارها أمور تزيد من تعقيد اللغة وصعوبة فهمها، والعجيب أن ترى أمماً تعتر بتراتها ولغاتها وتعمل على بعثها بعد أن اضمحلت قواها وتحلّلت، ومن المفارقة العجيبة أنه: "بينما نجح اليهود إحياء لغتهم العبرية الميّتة، واتخاذها لغة للأدب وللحياة، كان بعض المفتونين من العرب ينادون - ولا يزالون - بأن اللغة العربية الفصيحة لغة ميّتة، وينشرون ذلك بالمقالات الطوال، المكتوبة بالعربية الفصيحة التي يزعمون موتها (حسين، 1972).

كما ويزعم أعداؤها الذين يضمرون الحقد والكره المقيت لها، بعجزها عن مواكبة تحديات العصر وعلومها المتطورة، وصعوبة تعلّم قواعدها ونحوها وصرفها، والإقبال نحوها باندفاع، كما ويزعمون شذوذها عن القاعدة، وتعقيداتها التي لا حدّ لها ولا مدى، إضافة إلى صعوبة الكتابة والتعبير بها؛ لأنها كما يعتقدون بحججهم الواهيّة لغة متحجّرة تعكس خبرات واهتمامات أكل عليها الدهر وشرب.

9.1.2 الأزمة الحضارية التي تعيشها الأمة

وهو أثر من آثار الغزو الفكري، حيث وُجد كثير من أبناء اللّغة العربيّة يدعون إلى تركها واستبدالها بالعاميات المحليّة، أو مزجها بها، بدعوى التسهيل والتيسير، أو تركها بالكلية واعتماد اللّغات الأجنبيّة كونها لغة العصر والتكنولوجيا، وكأن التطور لن يكون إلّا بالانسلاخ من اللغة والهوية، وقد نسي هؤلاء أن هناك أمم وشعوب كثيرة صارت في مراكز مرموقة جدّاً في التقدّم التكنولوجي والصناعي والراقي الحضاري -كالصين، واليابان، وروسيا ونحوهم، وهم محافظون على لغاتهم، ومعتزون بها أيّما اعتزاز. فاللغة ليست سوى وسيلة للبيان، ولا يمكن أن نحملها مسؤولية ما نحن فيه من التخلف والفوضى (الحسن، 2016).

ويمكن أن نرجع أسباب ضعف التلاميذ في استعمال اللّغة الفصيحة كما أوردها (السيد، 1998) إلى مسارين اثنين:

المسار الأول: يقع على عاتق المدرّس الذي يتحمّل مسؤولية نقلها بصورة واضحة ومفهومة، وقد تتحدد الأسباب من ناحيته كما يأتي:

- 1- ضعف إتقانه للغة إنقائًا تامًا، وتعثّره في الهفوات كلّما أراد التعبير بها.
- 2- قراءة الدّرس بالفصيحة تارة، وشرحه بالعاميّة تارة أخرى؛ والنتاج عنه فصامًا لغويًا منقّرًا للطلّبة بشكلٍ مستمر.
- 3- الإسراف في عرض التّأويلات، الّتي ما من داعٍ في وجودها أثناء تدريس القواعد النحويّة والإعراب.
- 4- الفصل بين علم المعاني والنحو.
- 5- الإنصراف عن التوظيف الحقيقي في الأداء اللّغوي.

المسار الثّاني: ويشتمل عددًا من الأسباب تلخّص فيما يأتي:

- 1- اللهجة العاميّة ونتائجها السلبية بحقّ الطالب والمعلّم.
- 2- طرق التدريس المتّجهة صوب التلقين والحفظ، والمفتقرة لأساليب الجاذبة والماتعة.
- 3- ضعف إعداد وتأهيل معلّمي اللّغة العربيّة أكاديميًا وتربويًا.
- 4- قلّة استخدام الأساليب التقويمية في العمليّة التعليميّة.
- 5- قلّة استعمال الوسائط التكنولوجية المتعدّدة في تعليم اللّغة وتعلّمها.
- 6- الكتاب المدرسي
- 7- ضعف استبانة الأهداف التعليمية ووضوحها في عقول رهط من القائمين على تعليم اللّغة العربيّة.

ومن هنا يتضح للباحثة بأنّ العاميّة تشكّل عائقًا كبيرًا أمام تعلّم الطّلبة، وفي تواصلهم مع أقرانهم ومعلّميهم، ممّا قد يؤدّي ذلك إلى تعود نطقهم بالعاميّة، وممارستهم لها عوضًا عن الفصيحة، الّتي لا يلجئون لها إلّا عندما يقرؤون ويكتبون، وهذا قد يصعب عليهم صياغة التراكيب والجمل، ونطق الحروف من مخارجها نطقًا سليمًا، والتعبير عمّا يدور في خلجات نفوسهم من معاني وأفكار، والابتعاد عن الانتماء الصادق لهذه اللّغة والتفاخر بها أمام الأطراف المعاديّة أيّما افتخار. وللحدّ من انتشار هذه الظّاهرة داخل المؤسسات التعليميّة هناك بعض الاقتراحات الّتي اقترحها (فوزية، 2019) منها:

- 1- حتّ التلاميذ على المطالعة واقتناء الكتب؛ لزيادة مخزونهم المعرفي والثقافي، ولتقوية الملكة اللّغويّة لديهم.

2- مواجهة اللّغة العاميّة داخل المؤسسات التعليمية، والتّصدي لها بشكل دائم، دون أي تقاعس أو إهمال من أي جهة مسؤولة، وإقرار نظام يتمّ من خلاله الالتزام باللّغة الفصيحة التزامًا تامًا.

3- على المعلّم أن يحترم اللّغة العربيّة الفصيحة داخل الفصل الدراسي، وأنّ يتقيد بقواعدها ونحوها وصرّفها، وأنّ يبتعد عن استخدام اللهجة العاميّة بحرصٍ شديد منه.

4- تيسير المعلّم قواعد النحو، وتنمية السّليقة اللّغوية عند الناشئة، خصوصًا في مرحلة التعليم الأساسي.

5- على وزارة التربية والتعليم المسؤولة عن العملية التعليمية، إقرار نظام صارم يمنع استخدام اللّغة العامية وتداولها داخل الفصل الدراسي، وأنّ يتمّ محاسبة المعلّمين الذين يتواصلون بها داخل الحجرة الدّراسيّة.

6- على الأسرة تحفيز أبنائها وتشجيعهم بشكلٍ متواصل على القراءة والمطالعة والكتابة؛ من أجل الارتقاء بهذه اللّغة وتنمية المهارات المتعلّقة بها من: تحدّث، استماع، قراءة، كتابة.

7- أن يستخدم المعلّم في تدريسه اللّغة الفصيحة، التكنولوجيا ذات الوسائط المتعدّدة؛ لجذب التلاميذ وإثارة دافعيتهم نحو تعلّم مفرداتها ونحوها وصرّفها بدون أيّ نفور أو ملل، حيث أنّها تؤدي دورًا مهمًا في إثارة جميع حواسهم، وفي تنمية المهارات اللّغويّة لديهم (فوزية، 2019).

ويشير أبو كتّة (1997) إلى ضرورة ربط النشء بالقرآن الكريم، وحثّهم بأسلوب محبّب على قراءته والاجتهاد في فهم مرادفاته ومعانيه، وتبصّر أحكامه؛ ليكسبوا بذلك أجر تقويم ألسنتهم، وتجويد بيانه، والفوز بمرضاة ربّهم.

10.1.2 حلول للنهوض باللّغة الفصيحة وسبل مواجهة التحديات بشكل عام

ومن المقترحات المقترحة التي أشار (السيد، 2008) من خلالها للنهوض باللّغة الفصيحة وسبل مواجهتها التحديات منها:

1- إعادة النظر في أسس تخطيط المناهج المتعلّقة بتدريس اللّغة العربيّة، ولفت الأنظار فيما يخصّ مراحلها الدّراسيّة المختلفة؛ حتى يتمّ بذلك الوصول إلى الوعي الحقيقي الذي يهدف إلى التخلّص من الأطر التقليديّة في الإصلاح.

2- إنشاء الكتب العلمية التي تتناسب مع القدرات العقلية، والفروقات الفرديّة للطلّبة، وأن يتولّى إنشاءها مجموعة من الخبراء والمتخصّصين في هذا المجال اللّغويّ البحث.

- 3- تفعيل اللّغة العربيّة وتنشيطها على مواقع التّواصل الاجتماعي؛ إذ إنّ من المعلوم في وقتنا الحالي أنّ المضمون العربي قليل جداً، وبحاجة إلى إعادة تنشيط باستمرار.
- 4- تعريب المصطلحات العلمية بشكل دائم، وتوحيد جهود التعريب في العالم العربي، وتدريب التخصصات العلمية باللّغة العربية.
- 5- تطوير المعاجم العربيّة والقواميس العصرية، وتزويدها باللوحات والرسوم التوضيحية، وتطوير هذه المعاجم بشكل دائم، حتّى تتكيّف وتتلاءم مع عصر التّقنيّة والعولمة.
- 6- تيسير القواعد النحويّة، وتنمية السليقة اللّغوية عند الناشئة، خصوصاً في مرحلة التعليم الأساسي(السيد، 2008).

7- ويشير سليم(2018) إلى عدّة مقترحات يتمّ من خلالها النهوض باللّغة الفصيحة والارتقاء بها وتحدّدت كما يأتي:

- 1- الاهتمام بمعلّم اللّغة العربية؛ باعتباره النواة الصلبة في العملية التعليميّة، والعمل على رفع مكانته، وتحسين معيشته مادياً ومعنوياً، لترسيخ صورته أمام مجتمعه وطلّبه الذين يقتدون به، ويعتبرونه ملهماً لهم، وعدم تركه بحاجة لأحد؛ فكرامة المعلّم من كرامة التعليم.
- 2- محاربة الدعوات التي تدعو إلى نقشيّ العاميّة، والوقوف بوجه الفنون والأدب التي تكتب باللّغة الدارجة بدعوى الحداثة والمعاصرة.
- 3- الاهتمام بتعليم اللّغة الفصيحة للناشئة منذ صغرهم؛ بدءاً بتعليمهم القرآن الكريم؛ كي تهذب لغتهم، وتصلّ مداركهم اللّغويّة. (سليم، 2018).

ويوصي السيد (2013) بعدة إجراءات تستلزم من خلالها الحفاظ على اللّغة والتمكين منها وكان أهمّها:

- 1- بثّ الوعي اللّغوي الحقيقي والانتماء الصادق إلى الأمّة العربية ولغتها الأم(الفصيحة) العاملة على توحيد الأفراد، وتقريبهم من بعضهم البعض.
- 2- الامتثال للدستور واحترامه، والالتزام بكافة معاييرها التي تنص على: "أنّ اللّغة الرسمية المعتمدة في الدول إنّما هي اللّغة الفصيحة، ولا بدّ من المثقّفين والسياسيين الإذعان لها في كافة حواراتهم ولقاءاتهم، وخطاباتهم، أمام الجماهير.
- 3- إصدار الأنظمة والقوانين التي تصون اللّغة من الضياع والاندثار، والحفاظ على حدودها اللّغويّة كما الحفاظ على حدود الوطن.

4- التدخل من رجالات السّياسة وأصحاب القرار في وضع سياسة لغويّة قوميّة، وصياغة مخطط لغويّ لحماية اللّغة العربيّة المهددة من قبل اللّغات الأجنبيّة واللهجات العاميّة، المتفشيّة بالمجتمعات العربيّة.

5- إيلاء البرامج والمناهج التربويّة اللّغوية في مقدّمة سلّم الأولويات، تبعًا للتحديات الناشئة عن عصر العولمة، والتقنيات الحديثة، مثل برامج التعلّم الذّاتي، وبرامج تطوير معلّمي اللّغة العربيّة، وتمكينهم من خلال التدريب والتأهيل الفعّال، إضافة إلى البرامج المتخصّصة في أساسيات اللّغة العربيّة، وقواعدها ونحوها.

6- إحياء الثّراث القومي والاعتزاز بالماضي العريق من شأنه أن يعزز في فهم الحاضر والتأثير وتجاوز مشكلاته.

7- ربط المهاجرين العرب المغتربين بلغتهم وتراثهم وقضايا أمتهم عبر السفارات العربيّة؛ للحفاظ على هويتهم من التبدّد والضياع، وأيضًا في الحفاظ على شخصيتهم العربيّة من الدّوبان والتشتت (السيّد، 2013).

ثانيا: الذكاء اللّغوي

لا تتطلب مهنة التدريس في القرن الحادي والعشرين منهجية متكاملة ومتنوّعة من الكفاءات فحسب؛ بل تتطلب القدرة على التكيف مع المتغيّرات البيداغوجيّة والديداكتيكيّة العاملة على توجيه المعلّم إلى الطّريقة الحقيقيّة السليمة في استثمار العمليّة التعليميّة وضبطها، وذلك بهدف الوصول إلى أكبر قدرٍ من الإفادة والمنفعة والغايات الأخرى المطوّرة والمساندة له في مراحل لاحقة، وعليه كان لا بدّ من ظهور المتغيّرات في عددٍ من فروع علم التربيّة، وبالأخص تلك التي تتصلّ بشكلٍ مباشر بالواقع التعليمي وبشروط إنجازاته الرّاصدة الطّواهر السيكوسولوجية المتمثّلة في الفصل الدّراسي. ومن هنا لا بدّ من الإشادة إلى الدور المهمّ الذي يودّيه المنحى التّواصلي في تمكين المعلّم من إنتاج المواد المكتوبة والمنطوقة، ذات النوعيّة الفعّالة والجذابة الداعمة لقدراتهم، والمحفّزة لهم بشكلٍ متواصل، وبالأخص تلك التي تتوجّه نحو مساعدتهم في التعبير والإنجاز، والسّعي إلى توظيفها في الحياة العلميّة والعمليّة؛ ليتمّ في ضوئها خلق جيل مبدع وواعٍ وفعّال، قادر على مواكبة التغيّرات والمستجدّات في كل وقتٍ وأيّ مكان؛ ممّا يجعل من المعلّم محطة مهمّة في ترك صورة متقنة، تسعى بكّد دائم إلى إبراز معالمه الحقيقيّة والراقية، في إختيار الأسلوب والطريقة الناجعة المؤثّرة فيمن حوله بصورة إيجابية، وهي بذلك تبيّن المعنى الحقيقي للتدريس الرّاقِي، وأنّه ليس مجرد

مهنة وحسب، بل مهنة إنسانية سامية، تنو إلى صقل وبناء العنصر البشري، لما لها من أثر عميق في بناء المجتمع وتطويره.

وفقاً لـ (Tezele,2017,P.88)، فإنّ مهارات الذكاء اللغوي من أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم؛ لما للذكاء اللغوي من دور إيجابي في تحقيق جودة التدريس، وتعلّم الطلبة بشكل أفضل.

ويعتبر الذكاء اللغويّ من أكثر الذكاءات شيوعاً، وأهميّة للمجتمع، فهو يسمح لنا بفهم معاني الكلمات المنطوقة، تارة، والمكتوبة تارة أخرى، والتقصّي في معرفة مرادفاتها ومعانيها، كما ويسمح لنا بالالتزام في اتّباع القواعد النحويّة والإملائيّة أثناء النطق والكتابة، وتقدير الأصوات والإيقاعات وتصريفات اللّغة، والامتثال لها في كلّ موقف يحتمّ عليه استخدام هذا النوع من الذكاء، وإظهار بريقه بقدرات إبداعية. فهو بلا شك يرتبط بالفصاحة والبلاغة ارتباطاً وثيقاً، وفي استخدام اللّغة استخداماً جيّداً على المستوى الصرفي، والصوتي والتركيبي والبلاغي، والدلالي، وفي القدرة على التحكّم في هذه المستويات اللسانية؛ بياناً، وبلاغةً، وتصويماً وفصاحةً (بهاء الدين، 2017).

فكما أنّ اللّغة هي الوسيلة التي تمكّننا من تحليل أيّة صورة أو فكرة مترسّخة بأذهاننا إلى أجزاءها؛ لتسهّل علينا فهمها ومعرفتها (إسماعيل، 2021)، فهي أيضاً من الأدوات المهمة التي نستخدمها في التعبير عما يجول في خواطرنا وأذهاننا ومقاصدنا المختلفة باختلاف الظروف والأماكن؛ وهذا إن دلّ إنّما يدلّ على أنّ التعبير أعلى مرتبة من الفهم (العنبي، وأبو شنب، 2015).

وتتناول الباحثة فيما يأتي بشيءٍ من التفصيل: مفهوم الذكاء اللغوي، وأهميته، وخصائصه، ومهاراته، وأساليب تنميتها.

2.2.2 مفهوم الذكاء اللغوي:

بزغ مفهوم "الذكاء اللغوي" للمرة الأولى في كتاب "أطر العقل" للعالم الأمريكي المبدع "هوارد جاردنر"، الذي أكّد فيه بوضوح تامّ على أنّ الذكاء الإنساني أكثر تنوعاً وتميّزاً، من الكفاءات التي ذيعت عبر نماذج تقليدية للذكاء، كما وأكّد عبر تجاربه العديدة والمتنوعة، على أنّ الأفراد يتشكّل لديهم - بشكلٍ عام على الأقل - ثمانية عناصر مستقلة من الذكاء المنتج (العيد، 2018). وقد عرفه بأنّه: مجموعة من القدرات المستقلة والمختلفة عن بعضها البعض، يمتلكها الأفراد بشكل منفرد ومختلف، ويتمّ توظيفها وفق المجال الموافق لحاجاتهم المعينة (شعيب، 2013). فيما وصف جاردنر الذكاء بأنّه الحسّاسيّة تجاه اللّغة المنطوقة والمكتوبة، والقدرة على تعلّم اللّغات الأخرى؛ لزيادة قدرة الفرد على الاتّصال والتّواصل مع غيره من بني جنسه،

والاستعانة باللّغة في أهداف التّواصل، عبر الحسّاسيّة للّغة المنطوقة والمكتوبة المستخدمة من قبل الفرد في التعبير والإفصاح عن أفكاره ومشاعره الكامنة بدواخله (Martínez & Peñamaría,2010, Shakouri, Sheikhy Behdani & Teimourtash, 2016).

وقد حرص جاردنر على عدم تعريف الذكاء اللّغويّ بأنّه شكل من أشكال الذكاء السمعي/الشفهي لسببين مهمّين: الأول: أن الأفراد الصم يمكنهم إكتساب اللّغة، ويمكنهم أيضًا استنباط وإتقان الأنظمة الإشاريّة، أمّا الثّاني: فهو لوجود شكلٍ آخر من أشكال الذكاء السمعي الشفهي، وهو الذكاء الموسيقي، ويقصد به قدرة الأفراد على تمييز المعنى والأهميّة في مجموعة من طبقات الصّوت (الخفاف، 2013).

ومن التعريفات التي تناولها العلماء والباحثون لتوضيح المراد بالذكاء اللّغوي، ما يأتي:

- "قدرة الفرد على استخدام الكلمات والجمل والنصوص واللغة شفهيًا أو تحريريًا بشكل جيد، بحيث يستطيع إيصال أفكاره وإقناع الآخرين مع سلامة النطق ودلالة الألفاظ" (الكريمين، 2021).
- قدرة الفرد على استخدام اللغة بوضوح كتابة وقراءة، وفهم التراكيب اللغوية ومعاني الجمل، وتسلسل الكلمات في مهارتي التحدث والكتابة، والقدرة على تعلم الكلمات والألفاظ والتعابير الجديدة بسهولة" (السامرائي، 2021، ص.42).
- القدرة على إستحضار الكلمات المناسبة في المواقف المتنوّعة، والإفصاح بها بطريقةً جذّابةً وماتعة، تدلّ بحدوثها على دقّة الوصف والتعبير عن المشاعر، وفعاليّة التّواصل مع الآخرين عبر نسيج لّغوي مفهوم، يمكنه من تبادل الأفكار والمشاعر مع الآخرين بفعالية مطلقة (النجار، 2020).
- الاتصال مع الآخرين، والقدرة الإبداعية في انتقاء المفردات اللفظية المؤثّرة في الآخرين، والجاذبة لهم، واستخدام المهارات المتعلّقة بها في تحقيق أهداف التّواصل والتفاعل مع المواقف المتنوّعة وإيصال المعلومات بصورة شائقة تثير الدافعية والإقبال نحو اللّغة المعلومات" (عليوات، 2020).
- التمكن من اللغة واستخدامها بكفاءة، في التخاطب، وبناء الجمل، ومعرفة دلالات الألفاظ والقدرة على استخدام الكلمات، سواء بصورة شفوية لفظية أو تحريرية أو كتابية، في إدراك المعاني وفهم القواعد والنظريات" (الجنابي، 2019).
- القدرة على استخدام المفردات البليغة بسلاسة وفعالية متقنة، والانطلاق بها شفهيًا أو كتابيًا، والقدرة على تذكر المعلومات واستحضارها، وإعادة ترتيب الكلمات والتّلاعب بها، والقدرة على خلق الأجواء الماتعة والمسليّة، والقدرة على الحديث عن اللّغة وإبراز صورّها الجماليّة بدافعية وشغف (العديد، 2018).

- القدرة على استخدام اللّغة المحفّزة لإبداعاته والمطوّرة له بإستمرار، سواء كانت اللّغة الأم التي استقى منها مفرداته وعبارته، أو غيرها من اللّغات التي يوظّفها في التّخاطب اللّساني، والتّعبيرات اللّغويّة المتنوّعة عمّا يجول في خلجات نفسه من معانٍ وأفكار (الركابي وآخرون، 2018).
- "نظام الرموز الخاص بالكلمات، ويتم التعبير عنه من خلال القراءة والإصغاء، والحديث، وقد يفصح الذكاء عن نفسه من خلال إلقاء نكتة، أو كتابة قصيدة أو مقطوعة، أو إجراء حوار، أو استخدام مفردات معقدة (مركبة) وغنية" (مركز دبيونو، 2017).
- قدرة الفرد على إنتقاء اللّغة المناسبة (الكلمات والعلامات والرموز) خلال عمليات التفكير المتنوّعة، والاتصال المباشر مع غيره من بني جنسه (Nafukho, Dirani & Irby, 2017).
- القدرة على إستدعاء الكلمات والنصوص الأدبية التي تمّ تسجيلها وحفظها في الذاكرة بسهولة، وتوظيفها بما يتلاءم مع المواقف المتنوّعة (العريني، 2016).
- قدرة الفرد على تعلّم اللّغة واستخدامها، وتوظيفها توظيفاً صحيحاً، والقدرة على التعامل مع المصطلحات والرموز المكتوبة والمسموعة، وابتكار الجمل ذات المعاني والدلالات المعيّنة، المتوافقة مع الغايات والأهداف المرسومة (إسماعيل وحسين، 2015).
- القدرة على إدارة نشاط عقلي ومعرفي؛ لإنتاج جمل مكتوبة أو منطوقة، تسمح له بالتعبير عن أفكاره، وفهم أفكار الآخرين وترجمتها (عبد العظيم ومحمود، 2015).
- القدرة على إستعمال اللّغة التعبيريّة المؤثّرة في الأفراد، والتي ينبثق عنها القدرة على إقناعهم بوجهات النظر المتعدّدة، وتحفيزهم نحو المجالات المولّدة قدراتهم الإبداعيّة، والقدرة على إجراء المناظرات المفعمّة بالأفكار والمعلومات القيّمة، ويتضمّن الذكاء اللّغويّ ليس فقط إنتاج اللّغة، -ولكن حساسيّة عالية للفروق الطّفيفة بين الكلمات، وترتيب السجّع والمحسنات البديعيّة (العزب، 2015).
- التمكن من فهم وإدراك مهارات اللّغة، المتمنّلة في القراءة والاستماع والكتابة والكلام، وهي المهارات التي يوجد مركزها في منطقة بروكا في النصف الأيسر من المخ. والوسيلة التي يفضّلونها في التعلّم أصحاب هذا النوع من الذكاء هي القراءة والاستماع (النوايسة، 2015).
- القدرة على فهم المفردات ومعانيها، والشرح بطريقة مختلفة، والقراءة بنبرة جاذبة لمن حولها، والتلخيص بدون ضياع الأفكار الجوهرية للنص، والسرد القصصي بأسلوب ممتع وشائق، والحوارات التي تتخلّلها أساليبه الإبداعية في الاستمالة ولفت الانتباه (الحريري، 2013).

- القدرة على توليد وتأويل مجموعة من العلامات المساعدة في نقل المعلومات والمعارف ذات الدلالة بها، وأن صاحب هذا النوع المعين من الذكاء يبدي سهولة تامة في إنتاج اللّغة وباستمتاع يحدوه الاندفاع والانجذاب لها بشكلٍ مستمر، كما أنّه يجيد التفريق بين الكلمات ومدلولاتها، والحساسية المفرطة في ترتيب أيقاعها وجرسها الموسيقي المنتظم، بالإضافة إلى مخزونه اللّغويّ الفائض الممكن إياه من إنتاج الأفكار والجمل الجديدة والمتنوعة (الخفاف، 2013).
- النظام العقلي المسئول عن كل شيء يتعلق بالكلمات؛ فهو يمكنك من تذكره، وفهمها، والتفكير فيها والتحدث بها، وقراءتها وكتابتها" (بوطه، 2012).
- "قدرة الفرد على التعامل مع الألفاظ والمعاني والكلمات" (بوطه، 2012 ص.56).
- القدرة على تعلّم اللّغة بفاعليّة ملحوظة، والقدرة على التعبير اللّفظي عن مكونات النفس والمشاعر بدقّة متناهية، والقدرة على تلقّف أصواتها ومعانيها ومعالجتها، والقدرة على استخدام الكلمات بكفاءة وتوظيفها شفهيًا أو كتابيًا (الفلي، 2012).
- القدرة على معالجة البناء اللّغويّ شفهيًا أو كتابيًا؛ ممّا يمكّنه من التعبير عن مشاعره وأفكاره ومعتقداته، والقدرة كذلك الأمر في فهم رسائل الآخرين وفكّ رموزها وتحليلها (الجهني، 2010)
- قدرة الشّخص على التعمّق في التفكير بمعاني الكلمات والدلالات والتفريق بينها، وفهم تراكيب الجمل؛ لغاية التعبير والتّفاعل مع معانيها (Minor, 2010).
- القدرة على إدراك وتوليد اللغة المنطوقة والمكتوبة (Saricaoğlu & Arikan, 2009).
- يقيس القدرات الكلامية: القراءة، الكتابة، المخاطبة والمناقشة، مع المهارات الخاصة في حل الكلمات المتقاطعة ودلالات الألفاظ" (توبياس، 2006).
- بعد أن استعرضت الباحثة ما تناوله العلماء والباحثون من تعريفات وإيضاحات لمفهوم "الذكاء اللغوي"، يتضح للباحثة أنّ مفهوم الذكاء اللّغوي يتلخّص في قدرة الفرد على فهم الآخرين، والتعبير عمّا بداخله شفويًا أو كتابيًا. وهو بذلك يشبه في مفهومه التواصل اللّفظي والذي ينقسم إلى:
- التواصل الشفوي: هو عملية اتّصال ثنائية الاتجاه، تجري عبر لغة ناقلة ومفهومة، وهي تعبّر عن حاجات المرسل وأهدافه، بحيث يتلقاها المستمع من خلاله، وقد يكون المستقبل قادرًا على فهمها وتفسيرها، والرد عليها بكلمات منطوقة متبادلة فيما بينهم، ويعتبر من أقدم وأكثر طرق الاتّصال شيوعًا (زمرّد وآخرون، 2020).

التواصل الكتابي: هو عملية عقلية تتجه إلى معرفة الرموز الكتابية، المعبرة عن أصوات الكلام، وكيفية ترتيبها؛ كي يتم بذلك تكوين كلمات مبتكرة بأسلوب متنوع فريد، وإعادة ضبطها ضبطاً صحيحاً، والربط بين الكلمات بشكلٍ مناسب؛ لتكوين جمل واضحة ومفهومة، وإدراك العلاقات القائمة بين الجمل السابقة واللاحقة، وتنظيمها وفق غاية معينة، والربط بينها وبين المواقف المتنوعة التي تستدعي استخدامها، والقدرة كذلك الأمر على استحضار المعاني بسهولة وبدون تعقيد، والالتزام بالقواعد النحوية والإملائية التزاماً ينم عن مدى الفهم والخبرة العميقة (مذكور، في: هلاي، 2014، ص.182).

3.2.2 أهمية الذكاء اللغوي:

كما استنتجت الباحثة مما سبق أهمية الذكاء اللغوي، وقد برزت ملامحه في الدور الهام الذي يؤديه، حيث يمكن الفرد من فهم المعاني المعقدة والتعبير عنها بسهولة، واستخدام الألفاظ بطلاقة متمكنة شفهاً وكتابياً، وتوليد اللغة بسلاسة وسهولة، والوعي بالفروق الطفيفة بين الكلمات وترتيب إيقاعها، واستخدام اللغة في التعبير عما يجول في خاطر الفرد من معانٍ وأفكارٍ متنوّعة، والقدرة على إدارة الحوارات والمناظرات الجذابة اللافتة للنظر مع الآخرين، وحفظ النصوص الأدبية والعلمية بسرعة وجيزة، والتعرف إلى اللغات الأخرى بسهولة وبدون أيّ تعقيد يذكر، وخلق الأجواء المريحة والجذابة، وإدراك المعاني المختلفة ومرادفاتها ومدلولاتها، وفهم القواعد والنظريات المغايرة، وسلامة النطق ودلالة الألفاظ، وتدكر العبارات والنصوص والأبيات الشعرية واستحضارها في الأوقات المناسبة.

وقد أكد جاردنر على أنّ القدرة على إدراك اللغة وتكوينها تختلف من فردٍ لآخر (الجبالي، 2016) .

فيما أشار (Nafukho et al., 2017) إلى أنّ الاستخدام الحقيقي والفعال للذكاء اللغوي، ليس شرطاً أن ينصبّ في الاستخدامات المتعلقة باللغة، بل من خلال الفهم الواضح للعلاقات المعقدة بين مكوناتها، وعليه فإنّ الذكاء اللغوي يؤدي دوراً مهماً يحدو إلى فهم اللغة فهماً عميقاً يتجاوز المعنى الأساسي للكلمات.

4.2.2 خصائص الذكاء اللغوي:

يتميّز هذا النوع من الذكاء بالحساسية المفرطة للكلمات والإذعان إلى معرفة معانيها ومدلولاتها في السياقات المختلفة، وكيفية توظيفها بما يتلاءم مع استخداماتها الفعلية، سواء المكتوبة منها أو المنطوقة (وبليس، 2015). ومما يميّز الشخص الذي يتمتع بالذكاء اللغوي أنّه: يطرح آراءه وأفكاره ومعتقداته بسهولة ولباقة، لديه مخزون هائل من المفردات اللغوية الرصينة مقارنة بمن يمثل عمره، يستمتع بالتلاعب بالألفاظ وتشذيبها بطريقة تبين لنا مدى قوة بلاغته، وتمكّنه من تكوين الجمل وإعادة صياغتها بطريقة علمية أو أدبية، يحبّ

سرد القصص بأسلوب جميل مؤثر، لديه ذاكرة جيّدة تحفظ النصوص الأدبية والأقوال المأثورة، والحكم والأمثال، والتّواريخ المتعلّقة بالأحداث والأماكن (الفلفلي، 2012). كما أنّ لديه القدرة على الإقبال على تعلّم اللّغات المختلفة بدافعيّة، والتفاعل مع المستجدّات والتغيّرات الطارئة (إسماعيل، وحسين 2015) ويوصف بمهارته في استعمال اللّغة في فهم المعلومات وإيصالها، وغالبًا ما يكون حساسًا تجاه الفروق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها، كما أنّه يستمتع بقراءة الكتب التي تتضمن السجع، والقراءة الصامتة والجهريّة، وبناء المفردات والتذكّر (ويليس، 2015)، ويتمتّع الأفراد ذوو الذكاء المرتفع بالقدرة العاليّة على معالجة اللّغة وتفتيحها، واستخدام الألفاظ المتنوّعة في التعبير عمّا يتبادر في الأذهان من مفردات وعبارات خصبة، سواء كان ذلك من خلال إلقاء النصوص الشعريّة أو بالتخاطب اللّساني، كأداة للتواصل مع الآخرين من خلال الفهم والإقناع، لذلك نجد أنّ هؤلاء الأفراد يميلون صوب الأعمال المتعلّقة بمجالات التعليم أو الصحافة والقانون والسياسة (جاكوبيلي وواطسون، 2019).

كما يتمتّع صاحب الذكاء اللّغويّ بسمات منها: لديه موهبة تتضح معالمها في استخدام الكلمات الفصيحة غير المألوفة، وهوايته في استنباط معاني المفردات ذات الأثر العميق في نفوس قارئها ومستمعها، وتميّزه في إعادة صياغة القصص التي يقرأها بأسلوبه الخاص، وبطريقة سلسلة خالية من أيّ تعقيد أو تنفير (بهاء الدين، 2017) كما أنّه يتمتّع بملكة لغويّة قويّة تمكّنه من استدعاء المخزون اللّغوي واستغلال استخدامه في التعبير عن ذاته، بصورة مكتوبة أو شفهيّة (العيد، 2018) إضافة إلى طلاقة لسانه وتمكّنه من الحديث، عبر ما يديره من حوارات ناجحة شائعة يتوصّل من خلالها إلى حلول إبداعية، وامتلاكه القدرة على الاستنتاج وتحليل الأحداث الرّاهنة تحليلًا إبداعيًا (بوطة، 2012).

5.2.2 مهارات الذكاء اللّغوي:

يتضمّن الذكاء اللّغوي القدرة المتجذّرة في المهارات اللّغويّة، والتي تتضمّن مهارات القراءة والكتابة والاستماع والبلاغة، إضافة إلى القدرة على استعمال اللّغة استعمالًا حقيقيًا في تذكّر المعارف والمعلومات وتفسيرها، بما يتطابق مع ماهيّتها وموضعها الفعلي، والتعبير عما تحمله مكنوناتها من خصائص ووظائف معيّنة، كما ويتمثّل الذكاء اللّغويّ في التفكير الرمزي والسببي والمجرد، وتوليد نماذج حاملة لمفاهيم جديدة ومتنوّعة، وبالأخص مهارة التلاعب بالحروف لتكوين كلمات جديدة بدلالات ومعانٍ متنوّعة، وقراءتها بدون ترتيب وبشكل معكوس (التّجار، 2020)، وتضاف إليها أيضًا المهارات المتعلّقة بالشعر، والنصوص الأدبيّة، والسجع، والمحسنات البديعية، المتوجّه نحوها كي يقوي ملكته اللّغويّة، ولكي يثري مخزونه اللّغوي بالمفردات

البليغة، التي تتم من خلالها عمليات الربط، والتسلسل بالأفكار، والتوضيح والاستنتاج، بصياغة سليمة وسلسة تؤثر بالأفراد وتجذبهم نحوها (نعمان، 2020).

ويظهر الذكاء اللغوي في قدرة الفرد على التعامل الجيد مع الألفاظ والمفردات، أو في القدرة على التأثر باللفظ واستخدام الكلمة بطرق مختلفة (عبيدات وأبو السמיד، 2013) ويتسم الأفراد ذوو الذكاء المرتفع بالمهارة في الشرح، والتعبير عن المشاعر بدقة واتقان، وحفظ الشذرات والأقوال والأبيات الشعرية عن ظهر قلب، وقوة التذكر، واستدعاء الألفاظ المناسبة في المواقف التي تتطلب استخدامها، إضافة إلى مهارة لافتة في الفهم العميق للغة، ومعالجة جملها من حيث: التركيب الصحيح لها، وعلاقتها بترتيب الكلمات والموضع المناسب لها بين الجمل (ويب، 2013).

والجدير بالذكر أنّ الذكاء اللغوي عادة ما يمتلك مهاراته، المعلمون، والكتّاب، والصحفيون والشعراء، والخطباء، بحكم طبيعة عملهم، واستخدامهم الدائم للغة (ويب، 2013، الخفاف، 2013)

ومن مهارات الذكاء اللغوي، مهارة (التواصل الشفوي)، ومهارة (التواصل اللفظي) التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلم:

1- مهارات التواصل الشفوي: وتنقسم وفقاً لـ (سليمان، 2014) إلى قسمين:

- مهارات التحدث: ويقصد بها استخدام الأصوات، والمفردات للتعبير عن المشاعر والأفكار، التي تعتمد على خبرة الفرد في التحكم بنبرة الصوت، ومستواه، وكذلك حدته، ليتلاءم مع المضمون، والرّسالة المراد الإفصاح عنها.

- مهارات الإصغاء: وهي عملية سيكولوجية تعتمد على الإحساس السمعي، وقدرة الفرد على التمييز بين الأصوات والإيقاعات المختلفة لها، إضافة إلى قدرته على التفسير والفهم الذي يبدأ مع الإصغاء، ومن ثمّ قدرته على تقييم ودمج المعاني وتنظيم مكونات الرّسالة، واستيعاب معناها، انتقالاً إلى الاستجابة لها والشعور بها؛ لتجمع بذلك المعرفة والشعور وتكوين الأفكار.

ويرى (Abd Almaksoud,2016) أنّ على المعلم الجيد أن يوظف مهاراته وقدراته اللغوية داخل الغرفة الصفية؛ لأهمية التواصل في تكوين المفاهيم، وإدارة الحوارات الناجحة، وترسيخ الحقائق والمعتقدات وتنمية الاتجاهات والميول لدى الطلبة.

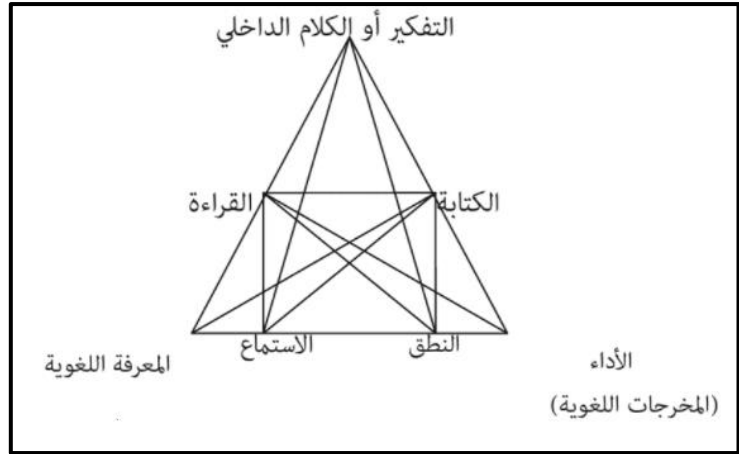
2- مهارات التواصل الكتابي: وتنقسم وفقاً لـ (العزاوي، 2017) إلى قسمين:

- مهارات الشّكل: وتشمل الاهتمام بشكل الفقرة، مع مراعاة القواعد النحويّة والإملائيّة وعلامات الترقيم، وجودة الخط، والتنسيق، وعليه لا بدّ من الفرد أن يكون على دراية وإلمام بها أثناء الكتابة، كونه يخاطب جمهورًا بدون لغة اتّصال مباشرة.

- مهارات المضمون: وتشمل البراعة في الاستهلال والتمهيد للموضوع، والقدرة على تحديد الأفكار المطلوبة والتسلسل في عرضها، واستخدام الصور الجماليّة في النصوص، والاستعارات، والكنيات، والمعاني البليغة، والكلمات الحاوية لأكثر من معنى، وتلخيص النص بطريقة جاذبة وماتعة، ومراعاة الفئة المستهدفة، بما يتناسب معها فكرًا ولغة بسلاسة في الأسلوب ووضوحًا في المضمون، إضافة إلى الاستشهاد من (القرآن الكريم، والأحاديث الشّريفة، والأشعار، والحكم، والأقوال المأثورة).

ويرى كلُّ من الناقّة وشيخ العيد (2011) أنّ مهارات التواصل الكتابي مهارات تعتمد على الموهبة والتدريب والممارسة، كما تقوم على السرعة والدقة والوضوح في ترتيب الأفكار وتسلسلها، ومراعاة أهمية المحتوى، وأنّه لا بدّ للكاتب من تحديد المغزى من الكتابة، وأن يكون على دراية ومعرفة تامّة بالجمهور والفئة المستهدفة؛ كي يتسنى له صياغة المضمون والأهداف بشكل يتلاءم مع المستوى الثقافي والمعرفي لهم، وعليه كذلك أن يمتلك الخبرة الكافية في إختيار الأفكار الملموسة التي تتناسب مع الواقع والتحدّيات الفعلية، وأن يبدع في توظيف الأمثلة التي تتوافق مع الموضوع بطريقة تسهم في تحويل الفكرة العامة إلى فكرة ملموسة، وعلى الكاتب أيضًا أن يكون على علم وإطلاع بالمعارف المستجدة والمصادر المتنوعة؛ ليتمكّن من توظيفها توظيفًا حقيقيًا، مع حرصه على استخدام الوسيط الفعّال، ومراعاة جودة التنسيق، والخط، والالتزام بالقواعد النحوية والصرفية؛ وجمع المعلومات التي تتوافق مع القدرات العقلية للطلبة واستعداداتهم وميولهم.

وقد أكّدت ألفت عبد الله على "أنّ اللّغة هي وسيلة الإنسان الأساسيّة للتعبير عن رغباته وميوله واتّجاهاته، وهي الأساسيّة أيضًا للتطور والتقدّم في شتّى مجالات الحياة، فالهدف الأمتل في تعليم وتعلّم اللّغات الأجنبيّة هو التّواصل بشكلٍ جيّد؛ وهذا هو السبب في أنّ الفهم الشّفهي يأتي في المقام الأول، ثمّ يليه التعبير الشّفهي ومن ثمّ الفهم والتعبير الكتابي" (Abdalla,2020)



الشكل (1): المهارات المكونة للذكاء اللغوي (الحارثي، 2009، ص 40-39)

حيث يرى الحارثي أن هناك ترابطاً وتداخلاً بين هذه المهارات (الكتابة، القراءة، التحدث، والاستماع)، وكلاً من (التفكير، الأداء، والمعرفة اللغوية)، بحيث تؤثر كل مهارة منها في المهارات المقرونة بها وتتأثر بها. وقد اعتبر أن التفكير هو نوع من الكلام الداخلي، على اعتبار أن الشخص عندما يفكر فكأنما يتحدث مع ذاته، وبالتالي فإن التفكير يؤثر في جميع المهارات الأخرى كالقراءة والكتابة، والاستماع والتحدث، كما أنه يتأثر بها بشكل ملموس؛ ذلك أنه عندما يكتسب الشخص أية معارف لغوية جديدة؛ فإن ذلك يؤثر مباشرة على تفكيره، وبالمقابل يتفاعل معها، سواء أكان ذلك بالقبول أو الرفض أو التعديل.

ومن الأساليب التي يُمكن أن تساعد في تنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى الشخص: استخدام القواميس، والقراءة، وتعلّم البلاغة (الخفاف، 2013)، وسرد القصص، والعصف الذهني، وكتابة المقالات، والمطالعة، والتأليف والنشر (الجنابي، 2019)، وقراءة الشعر، وعمل المساجلات الشعرية، والاشتراك في جماعات الخطابة، والمناظرات، وعمل الحلقات النقاشية (بوطه، 2012). وفي ذات السياق يؤكد المجلس الوطني للمناهج والتقويم في إيرلندا، أن تسجيل الأحداث المألوفة من خلال الأنشطة الكتابية، يعزز تطوير اللغة والقراءة، كما يمكنه أيضاً تحفيز اللغة التعبيرية (NCCA, n.d, p.4)

6.2 الدّراسات السابقة

تناول هذا القسم أهمّ الدّراسات ذات العلاقة بموضوع الدّراسة التي اطلعت عليها الباحثة.

1.6.2 الدّراسات العربيّة المتعلّقة باللّغة العربيّة الفصيحة:

أعدّ أبو حجاج (2021) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام المعلّمين الفصحي أثناء التدريس في دولة الكويت، ومعرفة إلى أيّ مدى توجد فروق بين المعلّمين في استخدام الفصحي أثناء التدريس تبعاً لمتغيّرات التخصص والجنس والمرحلة، واستعان في دراسته على المنهج الوصفي على عيّنة مكوّنة من (12) معلّم ومعلّمة من المواد الأخرى بواقع (4) معلّمين لكل مرحلة من مراحل التعليم العام من الصّفوف المحدّدة، و(12) من معلّمي ومعلّمات المواد الأخرى بواقع (4) معلّمين لكل مرحلة من مراحل الصّفوف نفسها، وقد تمّ اختيار العيّنة بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدّراسة؛ قام بتصميم بطاقة الملاحظة للتعرف من خلالها مدى استخدامهم للفصحي، وفي ضوء ذلك أظهرت نتائج الدّراسة أنّ استخدام المعلّمين الفصحي في التدريس في مراحل التعليم العام بدولة الكويت منخفض ودون المستوى المطلوب، كما توصّلت الدّراسة إلى وجود فروق تعزى إلى متغيّر التخصص الدّراسة، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغيّر الجنس، والمرحلة الدّراسية.

وأعدّ الغامدي (2020) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تمكّن معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية من مهارات التّحدث باللّغة العربيّة الفصيحة من وجهة نظر المشرفين التّربويين والمعلّمين، وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مشرفي اللّغة العربيّة ومعلّميها في محافظة جدّة، حيث بلغ عدد المشرفين (33) مشرفاً، وعدد المعلّمين في المرحلة الثّانوية (519) معلّماً، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي على عيّنة مكوّنة من (29) مشرفاً و (111) معلّماً) وللتحقّق من أهدافها؛ أعدّ الباحث قائمة بمهارات التّحدث باللّغة الفصيحة اللّازمة لمعلّمي اللّغة العربيّة، وتمّ التّحقّق من صدقها وثباتها، وكان من أبرز نتائج الدّراسة أنّ المتوسّط الكلّي للتمكّن بلغ (3.34) وبوزن نسبي (66.8%)، وهي قيم تؤكّد على أنّه توجد درجة تمكّن متوسّطة من مهارات التّحدث باللّغة العربيّة الفصيحة لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية، وذلك من وجهة نظر أفراد العيّنة من المشرفين والمعلّمين.

أمّا الزيادة (2019) : فأجرى دراسة بعنوان (دور جامعة الاستقلال الأكاديمية الفلسطينية للعلوم الأمنية في تعزيز اللّغة العربيّة لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم)، حيث هدفت هذه الدراسة الوقوف على دور الأساتذة في الجامعات، واتخاذ جامعة الاستقلال كنموذج في تعزيز اللّغة العربيّة لدى الطلبة، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء استبانة والتأكد من صدقها وثباتها،

ووزعت على عينة عشوائية بلغ عددها اثنان وسبعون طالبا وطالبة من طلبة جامعة الاستقلال في مدينة أريحا، وقد تمّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من أصل (662) من طلبة المجتمع الأصلي، وأجريت في الفصل الثاني من العام (2013-2014)، وخلصت الدراسة إلى أن أساتذة جامعة الاستقلال يولون اهتماما بدرجة متوسطة للغتهم الفصيحة في المحاضرات واللقاءات المتنوعة، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص، والمعدّل التراكمي)، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق تبعًا لمتغير (الجنس والمعدّل التراكمي)، ووجود فروق تبعًا لمتغير (التخصص) ولصالح علم النفس، وبناء على نتائج الدراسة خرج الباحث بعدة توصيات أهمها : ضرورة التحدث باللغة العربية الفصحى من قبل جميع الأساتذة مهما كان تخصصهم كل قدر إمكاناته، والدعوة إلى ترجمة المصطلحات الأجنبية للطلبة باللغة العربية الفصحى.

أما دراسة علي(2019) فقد هدفت إلى التعرف إلى واقع استخدام الفصحى داخل الفصول الدراسيّة من قبل المعلمين والمتعلمين في مراحل التعليم العام، تبعًا لمتغير المرحلة، سنوات الخبرة، الجنس، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف؛ دراسته استخدم أداة الملاحظة، على عينة تكونت من (30) معلمًا ومعلمة، وقد تمّ اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وبناء على ذلك فقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام الفصحى جاء ضعيفًا عن الحد الأدنى للأداء المقبول، كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير التخصص، ولصالح الدراسات الاجتماعية، ووجود فروق تعزى للمرحلة الدراسيّة ولصالح المرحلة الثانويّة، ووجود فروق تعزى لسنوات الخبرة ولصالح أكثر من عشر سنوات، بينما لا توجد فروق تبعًا لمتغير الجنس.

كما أجرت العيسى (2018) دراسة هدفت الكشف عن أثر استخدام اللغة العربية في التدريس، في الحدّ من استخدام تلاميذ الصفّ الخامس للهجة العاميّة في تفاعلهم الصّفي، داخل الصفّ مقارنة بالتلاميذ الذين لم يتلقوا التدريس باللغة العربية الفصيحة، وبيان أثر مستوى تحصيل التلاميذ في مادّة اللغة العربية في تمكّنهم من استخدام اللغة العربية الفصيحة في تفاعلاتهم واستجاباتهم داخل الصفّ من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ اتّبعَت الباحثة المنهج التجريبي على عينة تمّ اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة مكوّنة من (101) تلميذًا وتلميذة موزعين على شعبتين التجريبية (49) تلميذًا وتلميذة، والضابطة (52) تلميذًا وتلميذة، وتكوّنت عينة المعلمين من (120) معلمًا ومعلمة من أصل (188)، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لقياس درجة ممارسة معلّمي الصف الخامس الأساسي في المدارس الرّسمية في دمشق من وجهة نظرهم، وبطاقة الملاحظة لقياس درجة استجابة التلاميذ في المجموعتين (الضابطة والتجريبية) وحكّمت

الأدوات وتؤكد من صدقها وثباتها، وقد أظهرت استجابات المعلمين على بنود الاستبانة تأكيد الأثر الإيجابي في استخدام المعلمين للغة العربية الفصحى في تدريس تلاميذ الصف الخامس في دفع تلاميذهم للالتزام باللغة العربية الفصحى، والحد من العامية في التفاعل الصفّي من وجهة نظر عينة المعلمين، كما أكدت النتائج ضرورة تفوق التلاميذ بالتّحصيل في مادّة اللّغة العربيّة وربطها بالتّفوق التّحصيلي في الموادّ الدّراسيّة الأخرى، وكذلك تأكّيدها أهميّة التزام المعلمين اللّغة العربيّة السّليمة من الأغلاط في التّدريس والتّفاعّل في الموادّ الدّراسيّة كلّها.

وأجرت المنذري (2018) دراسة هدفت الكشف عن اتّجاهات المعلمين في سلطنة عُمان نحو استخدام الفصحى في التدريس، وذلك وفقاً لمتغيّر النوع الاجتماعي، والمرحلة الدّراسيّة والتّخصّص، ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدمت الباحثة المنهج الوصفي على عيّنة مكوّنة من (312) معلّماً ومعلّمة، وقد أعدت مقياس (الاستبانة) لقياس اتّجاهات المعلمين نحو الفصحى في التدريس، وتمّ التأكّد من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج أنّ اتّجاهات المعلمين نحو استخدام الفصحى جاءت إيجابيّة بشكل عام، خاصّة فيما يتعلّق باتجاهاتهم المرتبطة بالدور الكبير للفصحى في تعزيز قيم الهوية للطالب، بالإضافة إلى تطوير مهاراتهم بمرور الوقت، ومعالجة مشكلات الكتابة لديهم، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو استخدام الفصحى تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدّراسيّة، والتي جاءت لصالح المعلمين الذين يدرّسون الحلقة الثّانيّة، وفروق دالة إحصائية تعزى لمتغيّر التّخصّص ولصالح معلّمي التّربية الإسلاميّة.

وأجرى اللحام (2018) : دراسة بعنوان (واقع استخدام اللّغة العربيّة في التّخاطب اللساني وتقاطعاته الأكاديمية في جامعة الأقصى من وجهة نظر الأعضاء الهيئة التدريسيّة)، وقد هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن آراء ووجهات نظر أساتذة جامعة الأقصى في فلسطين، حول واقع حضور اللّغة العربيّة الفصحى في الممارسات الأكاديمية في الجامعة، وعلاقتها بالتّحصيل العلمي، وتحديد المتغيّرات التي تؤثر على الاتّجاهات نحو استخدام الفصحى، ومعرفة علاقة الأستاذ الجامعي بالتحديات التي تواجه العربية بالجامعة، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهدافها قام بتصميم استبانة لاستقصاء أفراد العينة، حيث تضمنت أداة الدراسة ثماني وعشرين فقرة موزّعة على ثلاثة محاور، وطبقت على عيّنة مكوّنة من (65) فرداً من أفراد المجتمع والتي تمّ اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وقد أظهرت النتائج أنّ (80.31%) من الأساتذة يستخدمون الفصحى في محاضراتهم، في المقابل أشار (39.08%) منهم إلى استخدام اللغة الإنجليزية في المحاضرات، وكانت نسبة من يستخدم العامية في المحاضرات (

46.46%) أما نسبة من يمزجون بين العامية والفصحى فهي (54.46%)، وبلغت نسبة من يستخدمون الفصحى أكثر من العامية (78.46%) وبشكل عام فإن الوزن النسبي لاستخدام الفصحى في الممارسات الأكاديمية هو (58.20%) كما أظهرت الدراسة أن (67.15%) من الأساتذة قد أكدوا على حضور اللغة العربية في الجامعة، وأشار (74.65%) من أعضاء الهيئة التدريسية على وجود علاقة متينة بين اللغة العربية والتحصيل العلمي، كما أعلنت الدراسة عن نتائج لافتة للانتباه، فقد أظهرت أن (70.46%) من الأساتذة قد اعتبروا أن المسئول الأول عن انحسار وتراجع اللغة العربية في الجامعة هم الأساتذة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في آراء الأساتذة حول استخدام العربية الفصحى تعزى لمتغيرات (الكلية أو جامعة الدراسة أو سنوات الخبرة أو الجنس)، وبناءً على نتائج الدراسة قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات أهمها : ضرورة اعتماد إدارة الجامعات اللغة العربية دون غيرها؛ لتكون اللغة المستخدمة في التدريس والممارسات الأكاديمية في جميع الكليات، كما أوصت بضرورة قيام إدارة الجامعة بوضع معيار إتيقان مهارات اللغة العربية، لتكون شرطاً أساسياً من شروط القبول في كليات الجامعة، وأهم ما قدمته من مقترحات : ضرورة أن تطور دوائر الجودة بالجامعات خطاً لتشجيع عضو هيئة التدريس على استخدام اللغة العربية الفصحى، وضرورة تشكيل هيئة عربية مهنية مستقبلية، بقرار سياسي جريء، تتولى مسؤولية التخطيط والتنفيذ، والإشراف على تعريب التعليم في الوطن العربي.

وأجرى مهرة (2017) : دراسة بعنوان (إتجاهات محاضري الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة نحو استخدام اللغة العربية الفصحى في المحاضرات الجامعية)، وقد هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات محاضري الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية نحو استخدام اللغة العربية الفصحى في المحاضرات الجامعية، وما إذا كان لاختلاف تخصصاتهم الأكاديمية، والدرجة العلمية أثر في ذلك، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف دراسته استخدم الاستبانة كأداة رئيسة في الدراسات الميدانية، والتي تناولت تقدير اتجاهات محاضري الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة نحو استخدام اللغة العربية في محاضراتهم الجامعية، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأخيرة من (37) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، ووزعت الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (33) محاضراً ومحاضرة من الهيئة التدريسية بالكلية الجامعية من مختلف التخصصات والأقسام، وطبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام (2012-2013)، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود نتائج إيجابية لدى المحاضرين لاستخدام اللغة العربية الفصحى في محاضراتهم الجامعية، كما أظهرت وجود فروق إحصائية في الاتجاه لصالح المحاضرين من ذوي التخصص في العلوم الإنسانية، وكذلك لذوي الخبرة الطويلة في ميدان التدريس بالكلية، ولم تظهر النتائج وجود فروق في اتجاهات المحاضرين تعزى لمؤهلاتهم العلمية، وبناءً على نتائج الدراسة أوصى الباحث عدة توصيات كان

أهمها : تعزيز الثقة باللغة العربية الفصحى، والاعتزاز بها حفاظاً على شخصية الأمة وكيانها، واعتماد التقنية الحديثة والمتطورة في تعليم وتعلم اللغة العربية ونشرها عبر المواقع.

دراسة الحوامدة (2012): دراسة بعنوان (إتجاهات طلبة جامعة القدس نحو استخدام الفصحى في التدريس الجامعي)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إتجاهات طلبة جامعة القدس نحو استخدام اللغة العربية في التدريس الجامعي - جامعة القدس - فلسطين، وتحديد مدى تأثير بعض المنشورات مثل الجنس، والكلية، ومكان السكن، والسنة الدراسية، وعلامة اللغة العربية، وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف دراسته أعدَّ استبانة اشتملت على (43) فقرة تقيس اتجاهات الطلبة نحو استخدام اللغة العربية في التدريس الجامعي، وتكونت عيّنة الدراسة من (467) طالبا وطالبة من جامعة القدس، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وطبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام (2011-2012)، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو استخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس الجامعي تعزى إلى متغير الجنس، والكلية، والسنة الدراسية، وعلامة اللغة العربية في الثانوية العامة، كما وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو استخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس الجامعي تعزى إلى متغير السكن و كانت الفروق لصالح الطلبة من سكان المخيم، وبناء على نتائج الدراسة اقترح الباحث عدداً من التوصيات كان أهمها : أن تتبنى الجامعة سياسة التدريس بالعربية الفصحى، وخاصة في مساقات اللغة العربية، وتلزم الكادر التدريسي بذلك.

هدفت دراسة الخفاجي (2011) إلى معرفة إتجاهات طالبات كلية التربية للبنات نحو ممارسة اللغة العربية الفصيحة في التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي على عيّنة تكونت من (90) طالبة من طالبات المرحلة الرابعة قسم اللغة العربية [جامعة الكوفة] كلية التربية للبنات للعام الدراسي (2011)، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة تضمنت (32) فقرة تمّ من صدقها وثباتها، وقد توصل البحث إلى أنّ طالبات كلية التربية يمتلكن إتجاهات إيجابية عالية نحو ممارسة اللغة العربية الفصيحة أثناء التدريس.

وهدف دراسة العمري (2009) إلى الكشف عن أثر استخدام اللغة العربية الفصيحة في التحصيل الفوري والمؤجل لتلاميذ الصفوف الأولية في منطقة الدمام بالسعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي على عيّنة مكونة من (50) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، موزعين في مجموعتين، الأولى تجريبية مكونة من (25) تلميذاً درسوا المادة التعليمية لمبحث اللغة العربية والرياضيات، باستخدام الفصيحة، والثانية ضابطة وعددها (25) تلميذاً درسوا بالطريقة الاعتيادية، حيث اختيرت الشعبتان بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد اسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء ممتحنين اختبار

التحصيل الفوري، في مادتي اللغة العربية والرياضيات، لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق بين أداء المتحنيين على اختبار التحصيلي المؤجل في مادتي اللغة العربية والرياضيات، لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست بالفصيحة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

أما دراسة البشري (2008) فقد هدفت التعرف إلى واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للغة الفصحى أثناء التدريس، من خلال معرفة مدى استخدامهم لها في قاعة الدّرس، والكشف عن مدى الاختلاف بينهم في استخدام اللغة الفصحى، تبعاً لاختلاف مؤهلاتهم العلميّة، واختلاف خبرتهم في التدريس، واختلاف المرحلة الدّراسية التي يدرّسون فيها؛ ولتحقيق أهداف الدّراسة قام الباحث باختيار عينة عشوائية من بطاقات تقويم الأداء الوظيفي لمعلّمي اللغة العربية في مدينة الرياض، والتي تخص (324) معلّماً تمّ اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية العنقوديّة، وقد توصلت الدّراسة إلى أنّ استخدام معلّمي اللغة العربية للغة الفصحى لم يصل إلى المستوى المأمول، وأنّ معلّمي اللغة العربية في المرحلة الثّانويّة هم الأكثر استخداماً للفصحى في التدريس، يليهم معلّمو المرحلة المتوسطة، ثمّ معلّمو المرحلة الابتدائية، وكشفت الدّراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في استخدام اللغة، تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي للمعلّمين، وكانت الفروق لصالح المعلّمين الحاصلين على مؤهلات عليا، كما كشفت الدّراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في استخدام اللغة الفصحى، تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة في التدريس، وكانت الفروق لصالح المعلّمين الأكثر خبرة، في حين توصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استخدام اللغة الفصحى تبعاً لاختلاف المرحلة الدّراسية.

دراسة القواص (2006): (إتجاهات معلّمي التعليم الأساسي نحو ممارسة اللغة العربية الفصيحة في التعليم الصّفي وعلاقة هذه الإتجاهات بممارساتهم وممارسة التّلاميذ الصّفية)، وقد هدفت هذه الدّراسة إلى بيان معوقات ممارسة اللغة العربية الفصيحة في التّعليم الصّفي، ومعرفة الإجراءات التي يمكن أن تساعد المعلّم على التعليم الأساسي في تفوّق تلاميذه لغويّاً، وقد اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف دراستها استخدمت الاستبانة والملاحظة كأدوات بحثية لها، حيث طبقت على عينة الدّراسة المكوّنة من (74) معلّماً ومعلّمة من معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومن (2458) تلميذاً وتلميذة، وخلصت الدّراسة إلى نتائج يذكر منها: لا ارتباط دال إحصائياً بين إتجاهات معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو اللغة العربية، وبين ممارستهم في التّعليم الصّفي.

2.6.2 الدراسات العربية المتعلقة بالذكاء اللغوي:

دراسة الكاظم (2021) وقد هدفت التعرف إلى مهارات الذكاء اللغوي لدى مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها للمرحلة المتوسطة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي على عينة مكونة من (100) مدرّس ومدرّسة، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة الذكاء اللغوي المكونة من (45) فقرة، والذي تم التحقق من صدقه وثباته، وفي ضوء نتائج الدراسة استنتجت الباحثة أنّ مدرّسي اللغة العربية يتمتعون بمستوى ذكاء عالٍ ومقبول.

هدفت دراسة العسافي (2021) التعرف إلى مدى امتلاك مدرّسي اللغة العربية للمهارات اللغوية وعلاقته بالذكاء اللغوي لدى الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي على عينة تكوّنت من (123) مدرّس ومدرّسة تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية بنسبة (25%) من مجتمع الدراسة بواقع (88) مدرّس و (35) مدرّسة، كما تكوّنت عينة الطلبة من (246) طالباً وطالبة بواقع (176) طالباً و(70) طالبة تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية أيضاً، وتمثلت أداة البحث باستبانة مقدّمة لعدد من المدرّسين والطلّبة، حيث تمّ التحقق من صدقها وثباتها، وبناء على هذا أسفرت نتائج الدراسة أنّ مستوى امتلاك مدرّسي اللغة العربية المهارات اللغوية في المرحلة الثانويّة جاء مرتفعاً، وأنّ مستوى امتلاك الطلبة للذكاء اللغوي جاء متوسطاً، كما وبيّنت أنّ هناك علاقة ارتباطيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة بين امتلاك مدرّسي اللغة العربية المهارات اللغوية، والذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في العراق.

هدفت دراسة أبو غرة (Abou-Ghrah, 2019) إلى معرفة درجة الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانويّة، وعلاقته بدافعيتهم المعرفيّة نحو اللغة الإنجليزيّة في ضوء متغيّرات الجنس والفرع ومديريّة التربية والتعليم، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة تكوّنت من (119) طالب، و (158) طالبة بنسبة 6% وقد جرى اختيارها بالطريقة العشوائية العنقوديّة، وتمثلت أدوات الدراسة باستبانتين: إحداهما لقياس الذكاء اللغوي المكونة من (22) فقرة، وأخرى لقياس درجة الدافعيّة نحو اللغة الإنجليزيّة ومكونة من 20 فقرة، وتمّ التأكّد من صدقهما وثباتهما، وكشفت نتائج الدراسة أنّ درجة الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة جنين جاءت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة في متوسطات درجة الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة جنين تعزى لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث، كما أبانت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في متوسطات درجة الذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة جنين تعزى لمتغيّر الفرع، ولمتغيّر مديريّة التربية والتعليم.

وهدفت دراسة الفزّا (2018) إلى الكشف عن أكثر أنواع الذكاءات المتعدّدة شيوعاً، ودرجة ممارسة أنشطة مرتبطة بها، عند معلّمي اللّغة العربيّة بمحافظة خان يونس من وجهة نظر المعلّمين، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي على عيّنة تكوّنت من (40) معلّماً، و(28) معلّمة، وقد صمّم الباحث استبانتين الأولى ضمت تسع أنواع للذكاءات المتعدّدة مكوّنة من (96) فقرة، والاستبانة الثّانية على (103) نشاطاً مقترحاً موزّعة على الذكاءات التسع، وقد أظهرت النتائج أنّ درجة الذكاء اللّغوي لدى معلّمي اللّغة العربيّة جاءت بدرجة متوسّطة بنسبة (79.8%)، ودرجة شيوع الذكاءات الأخرى لدى المعلّمين بدرجة متوسّطة، وبناء على ذلك أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً تعزى لمتغيّر الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والجامعة التي تخرّج منها.

وهدفت دراسة جمعة (2016) التّعريف إلى درجة ممارسة معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في الأردن للذكاء اللّغوي وعلاقتها بمستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبتهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتي دراسة تمثّلت ببطاقة ملاحظة بواقع (22) فقرة، واختبار الاستيعاب القرائي بواقع (25) سؤالاً، وتمّ التحقق من صدقهما وثباتهما، وقد طبّقت على عيّنة تكوّنت من (30) معلّماً ومعلّمة، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائيّة من مجتمع الدّراسة، كما قام الباحث باختيار (5) طلاب من طلبة كلّ معلّم وبذلك يكون عدد طلبة العيّنة مكوّناً من (150) طالباً وطالبة، وبناء على ذلك أظهرت نتائج الدّراسة أنّ المعلّمين يمارسون الذكاء بدرجة متوسّطة، وتختلف درجة ممارساتهم باختلاف الجنس، والتي جاءت لصالح الإناث بمتوسّط حسابي بلغ (4.36) وكذلك جاءت النتائج لصالح الخبرة التدريسيّة من (10 سنوات فأكثر) بمتوسّط حسابي بلغ (4.07)، كما وأظهرت النتائج أنّ هناك علاقة طردية إيجابية بين ممارسة معلّمي اللّغة العربيّة للذكاء اللّغوي، ومستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبتهم بمتوسّط (0.44)، وقد أوصت الدّراسة بضرورة ممارسة معلّمي اللّغة العربيّة للذكاء اللّغوي في دروس اللّغة العربيّة.

وهدفت دراسة سمارة (2013) إلى معرفة درجة توافر مهارات الاتّصال الفعّال لدى معلّمي اللّغة العربيّة في مدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر الطّلبة وعلاقتها بتحصيلهم، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي على عيّنة مكوّنة من (317) طالباً، واستعان في أدوات دراسته على استبانة لقياس درجة إمتلاكهم مهارات الاتّصال، وقد أسفرت الدّراسة عن نتائج كان أبرزها أنّ درجة ممارسة معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في مدارس وكالة الغوث لمهارات الاتّصال الفعّال من وجهة نظر الطّلبة كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة توافر مهارات الاتّصال الفعّال

لدى معلّمي اللغة العربيّة من وجهة نظر طلابهم وفقاً لتحصيلهم الدّراسي، ولصالح الطّلاب ذوي التّحصيل المرتفع.

كما وأجرى كل من الجوالدة، وقمش، ومقابلة(2013) دراسة تهدف التّعرف إلى مستوى ممارسة معلّمي الطلبة الموهوبين للذكاءات المتعدّدة في الغرفة الصفيّة، بالإضافة التّعرف إلى الاختلاف في الممارسات الصفيّة المرتبطة بهذه النظريّة لدى معلّمي الطلبة الموهوبين، باختلاف جنس المعلّم، وحقل الدّراسة، وحقل التخصص والمؤهل العلمي، وقد بلغت عيّنة الدّراسة (54) معلّمًا ومعلّمة، ولغاية تحقيق أهداف الدّراسة طور الباحثون أداة الاستبانة لقياس مستوى ممارسة معلّمي الطلبة الموهوبين في الغرفة الصفيّة، وتكوّنت الأداة من(56) فقرة، وبناء عليه أظهرت النتائج تفوق الإناث في بعد الذّكاء اللّغوي، بينما أظهرت النتائج تفوق الذّكور في بعدي الذّكاء الاجتماعي والمكاني، ووجود فروق تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي لصالح المؤهلات العلميّة (دراسات عليا) بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر التخصص.

كما وهدفت دراسة محمود والمحامدة(2012) التّعرف إلى مستوى الذّكاءات المتعدّدة لدى عيّنة من معلّمي التربية الخاصّة، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي على عيّنة تكوّنت من (250) معلّمًا ومعلّمة، وتمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وتمّ توظيف الاستبانة كأداة بحث لها، وبناء على ذلك أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى الذّكاء اللّغوي جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي له(8.42)، والانحراف المعياري(1.27)، كما وأظهرت الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تبعًا لمتغيّر المؤهل العلمي، ولصالح(حملة البكالوريوس)، وعدم وجود فروق ظاهرية تبعًا لمتغيّر الجنس.

أمّا دراسة أبو شمة (2011) فقد هدفت التّعرف إلى تصورات معلّمي المرحلة الأساسيّة الدنيا في محافظة رام الله والبيرة لاستخدامهم نظرية الذّكاءات المتعدّدة في التدريس، واستعانت الباحثة بالمنهج الوصفي على عيّنة طبقية عشوائية تكوّنت من (189) معلّمة و(89) معلّم، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة قياس لها وتمّ التحقّق من صدقها وثباتها، وتوصّلت النتائج إلى أنّ تصورات معلّمي المرحلة الأساسيّة الدنيا في محافظة رام الله والبيرة لاستخدامهم نظرية الذّكاءات المتعدّدة جاءت مرتفعة في ستة مجالات أهمها(الذّكاء الاجتماعي، الضمن شخصي، المنطقي، الجسدي، اللّغوي، المكاني) بينما جاءت التصورات في الذّكاء الموسيقي بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر الجنس، والخبرة، والتخصّص إلا في مجال الذّكاء الموسيقي لصالح العلوم الإنسانيّة، وفروق تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي لصالح الدبلوم.

وأجرى كل من سكر، وغانم (2011) دراسة بعنوان (الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية)، وقد جاء هذا البحث محاولة لمعرفة الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، واقتصر على طلبة المرحلة الإعدادية في تربية الكلخ (الأولى، والثانية، والثالثة) من الذكور والإناث، ولتخصّص (العلمي - والأدبي) للعام الدراسي (2010، 2011)، وتحققاً لأهداف البحث؛ قام الباحثان بتبني مقياس الذكاء اللغوي المعد من قبل جاردر، والمكوّن من (13) فقرة، والتحقّق من صدقه وثباته، ومن ثمّ تطبيقه على عيّنة تمّ اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية منتظمة بلغت (400) طالباً وطالبة، وفي ضوء تطبيق أهداف البحث وبعد تطبيق أداة الدراسة، واستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة، تمّ التوصل إلى النتائج الآتية: أنّ عيّنة البحث تتمتع بذكاء لغوي وبدرجة متوسطة، كما أظهرت أيضاً أنّ هناك فروقاً في الذكاء تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ووجود فروق في الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير التخصص ولصالح الأدبي، وفي ضوء النتائج طرح الباحثان عدداً من التوصيات كان من أهمها: مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة عند تقسيم المواد الدراسية؛ لأنّ لكلّ من عوامل البيئة أثر في الذكاء اللغوي.

دراسة أمزيان (2008) رمت إلى الكشف عن علاقة الارتباط بين الذكاء اللغوي والذكاء العام، ثمّ العلاقة بين أنشطة الذكاء اللغوي، ومن جهة أخرى حاولت الدراسة الكشف عن أنشطة الذكاء اللغوي "سرد الحكاية" والمقرر، وأخبار نهاية الأسبوع، وأساليب حلّهم للمشكلات، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي على عيّنة تكوّنت من (68) طفلاً وهي تعادل 60% من مجتمع الدراسة وقد جرى اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وتمثّلت أدوات الدراسة باختبار قياس ذكاء الأطفال، وبطارية لتقويم الذكاء اللغوي، وكذلك أيضاً قائمة لتقويم أساليب حلّ المشكلات، وقد تمّ التحقّق من صدقها وثباتها، وبناء على هذا أظهرت نتائج الدراسة بأنّ هناك علاقة ارتباط بين درجات أنشطة الذكاء اللغوي، والذكاء العام، كما أبانت عن عدم وجود فروق جوهرية بين أفراد العيّنة في مجالات الذكاء اللغوي؛ في حين كشفت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين أساليب حلّ المشكلات لدى الأطفال في مجالات الذكاء اللغوي.

3.6.2 الدراسات الأجنبية المتعلقة بالذكاء اللغوي:

دراسة ين وفرنهام (Yuen, furnham, 2005) والتي هدفت التعرف إلى تقديرات طلبة المرحلة الثانوية في هونج كونج لأنماط الذكاءات السائدة لديهم، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تمّ استخدام الاستبانة كأداة لها، حيث طبقت الدراسة على عيّنة مؤلفة من (378) طالباً وطالبة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في ثمانية أنماط وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور، في حين لم يكن هناك فروق ذات دالة في كلّ من الذكاء اللفظي والبيّن شخصي.

سعت سوزان ودالي (Suzan&Dale,2004) في دراستهن في الكشف عن العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي في القراءة لدى عينة مكونة من (288) تلميذاً ممن يُدرسون في الصف الرابع، وقد تم تطبيق قائمة تيل للذكاءات المتعددة عليهم، واختباراً آخر للتحصيل الدراسي في القراءة، وبناء على هذا توصلت الباحثتان في نتائج دراستهما إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاءات المتعددة ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

كما وسعت دراسة جونست (Gunst,2004) التعرف إلى اتجاهات واستخدامات المعلمين للذكاء المتعدد، وقد أجريت الدراسة على عينة من معلمي الصف الثامن الأساسي لمدارس ديترويت الأساسية الكاثوليكية في أمريكا تكوّنت من (622) معلماً، وقد استخدم الباحث ثلاثة مقاييس تمثلت باستبانة لقياس الذكاءات المتعددة، واستبانة ديموغرافية قصيرة، واستبانة لقياس الأنماط التدريسية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ معلمي موضوع الدراسة، لديهم اتجاه لاتباع الذكاء المنطقي - الرياضي، والذكاء الاجتماعي، والروحي، والطبيعي، وفي المقابل لا يميلون إلى استخدام الذكاء اللغوي، على الرغم من أنه من أهم الذكاءات المتعددة، كما وأظهرت النتائج أنّ المعلمين لديهم متوسط عالٍ لأنواع الذكاء ذات الترابط ببعضها، وقد نسب ذلك إلى أنّ المعلمين يدركون مواطن القوة في ذكائهم؛ بالتالي يستخدمونها في أساليبهم التدريسية.

4.6.2 التعقيب على الدراسات السابقة

5.6.2 التعقيب على الدراسات ذات العلاقة بواقع استخدام معلمي اللغة العربية للغة الفصحى:

بعد استعراض الباحثة الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، واقع استخدام معلمي اللغة العربية، تبين مدى حداثة موضوع الدراسة، وأهميته، بحيث استفادت الباحثة من خلال اطلاعها على الأدبيات التربوية السابقة، في بناء أداة الدراسة، ومجتمعها، وتحديد المتغيرات، وطريقة اختيار العينة، وإثراء الإطار النظري.

بعد إلقاء الضوء على الدراسات السابقة تتضح معالم الاتفاق والاختلاف فيما يأتي:

- من حيث نوع المنهج فقد استخدمت المنهج الوصفي مثل: دراسة أبو حجاج (2021) و الغامدي (2020)، وعلي(2019) والمنذري (2018) واللحام (2018) والزيادة(2019) ومهرة(2017) وحوامدة (2012) و الخفاجي (2011) والبشري(2008) والقوَّاص(2006) باعتباره الأنسب في الكشف عن الظاهرة، وهذا يتفق مع المنهج الذي تبعته الدراسة الحالية، بينما هناك دراستان استخدمت المنهج التجريبي في دراستهما كدراسة (العيسى، 2018) و(العمرى، 2009).

- أما بالنسبة لأدوات الدّراسة فنجد أنّ هناك من استخدمت الاستبانة كأداة لها مثل: دراسة الغامدي(2020)، ودراسة اللّحام(2018)، والمنذري (2018)، والزيّادة (2019)، ومهرة (2017)، والحوامدة (2012) والخفاجي (2011)، وهذا يتفق مع أداة الدّراسة الحاليّة، بينما هناك دراسات قد استخدمت الاستبانة والملاحظة مثل دراسة القوّاص(2006) ودراسة العيسى(2018)، ومنها من استعان بأداة الملاحظة فقط، مثل: أبو حجّاج (2021)، وعلي (2019) وبطاقة التقويم الأدائي مثل دراسة العمري(2009).

- إعتدت معظم الدّراسات السّابقة على اختيار فئة المعلّمين في استخدام اللّغة الفصيحة مثل دراسة: أبو حجّاج (2021) ودراسة المنذري (2018) ودراسة البشري(2008) والقوّاص (2006) وعلي(2019) باستثناء دراسة الغامدي(2020) الّذي وقع اختياره على فئة المشرفين التربويين والمعلّمين، والعمري(2009) الّذي وقع إختياره على فئة طلبة المدارس، ودراسة الخفاجي(2011) والحوامدة(2012) والزيّادة(2019) الّذين وقع اختيارهم على فئة طلبة الجامعة، ودراسة مهرة(2017) واللّحام(2018) اللّذان وقع اختيارهما على محاضري الجامعات، ودراسة العيسى(2018) الّتي وقع اختيارها على فئة الطّلبة والمعلّمين.

- وفيما يخصّ طريقة اختيار عيّنة الدّراسة، فقد استخدمت بعض الدّراسات العيّنة العشوائية البسيطة مثل: دراسة العيسى(2018)، واللّحام (2018)، والزيّادة(2019)، والعمري(2009)، والبعض الآخر توجّه إلى استخدام العيّنة العشوائية العنقودية مثل: دراسة البشري (2008)، أمّا دراسة حوامدة(2012) وأبو حجّاج(2021) وعلي (2019) فقد استخدمت العيّنة العشوائية الطبقيّة وهذا يتفق مع عيّنة الدّراسة الحاليّة.

- كشفت الدّراسات السابقة أنّ درجة استخدام المعلّمين للّغة الفصيحة جاءت متفاوتة، فقد جاءت مرتفعة كما في المنذريّة(2018) ومهرة(2017) والخفّاجي(2011) بينما جاءت متوسطة كما في دراسة الغامدي(2020) و الزيادة (2019) ومنخفضة كما في دراسة أبو حجّاج(2021) والبشري(2008) وعلي (2019).

• وقد تميّزت هذه الدّراسة عن الدّراسات السّابقة كونها ربطت بين متغيّرين تابعين في عملية التعليم وهما الفصيحة والذكاء اللّغوي -على حد علم الباحثة-.

• تمّ بناء الاستبانة لقياس اللّغة الفصيحة عند المعلّمين، في حين أنّ الدّراسات الأخرى المتعلّقة بواقع الاستخدام، استخدمت أدوات الملاحظة.

6.6.2 التعقيب على الدراسات المتعلقة بمهارات الذكاء اللغوي:

بعد استعراض الباحثة الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، درجة إمتلاك معلّمي اللغة العربية مهارات الذكاء اللغوي، لاحظت الباحثة قلة الدراسات السابقة المتحدّثة عن مهارات الذكاء اللغوي لدى المعلّمين، وهذا -حسب حدود علم الباحثة-، ومن ناحية أخرى أفادت الدراسات الباحثة في بناء الإطار النظري وإثرائه بالمعارف والأفكار والمعلومات القيمة، كما أفادت في تحديد المتغيرات المستقلة، وإعداد الأداة التي تتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، وقد وصلت الباحثة إلى مبتغاها في إعداد الأداة من خلال تناولها للفقرات المتوافقة مع موضوع دراستها، وقد أسعفها في ذلك وصولها لهذه الدراسات (الكاظم، 2021) و(العسافي، 2021) و(جمعة، 2016).

بعد تسليط الضوء على الدراسات السابقة تتضح معالم الاتفاق والاختلاف فيما يأتي:

بالنسبة لنوع المنهج فجميعها استخدم المنهج الوصفي، في تحقيق الأهداف المرجوة، مثل دراسة: الكاظم(2021) والعسافي(2021) والفرا(2018)، وجمعة(2016) ودراسة محمود والمحاممة(2012)، وأبو شمة(2011)، والجوالدة، وقمش، ومقابلة(2013) وسمارة(2013) وأبو غرة،(2019)Abou-Ghrah وأمزيان(2008) ودراسة بين وفرنهام، Yuen,furnham (2005)، وجونستGunst (2004) وهذا يتفق مع المنهج الذي تبعته الدراسة الحالية.

ومما يجدر ذكره بالنسبة لأدوات الدراسة، فمنهم من استخدم الاستبانة مثل: دراسة العسافي (2021)، والكاظم(2021)، ودراسة أبو غرة، Abou-Ghrah (2019)، ودراسة الجوالدة، وقمش، ومقابلة (2013)، والفرا(2018) ودراسة محمود والمحاممة (2012) وأبو شمة (2011) وجمعة (2016)، وسمارة (2013) وجونست Gunst (2004)، ودراسة كلّ من بين وفرنهام Yuen,furnham (2005) وهذا ما يتفق مع هذه الدراسة، وهناك بعض الدراسات التي استخدمت الاختبار (مقياس الذكاء اللغوي) مثل دراسة أمزيان(2008) سكر وغانم(2011)، ومنها من استخدم بطاقة الملاحظة كدراسة جمعة(2016).

أمّا عن عينة الدراسة فتكوّنت العينة من المعلّمين كما في جونست Gunst (2004)، والجوالدة، وقمش ومقابلة،(2013)، أبو شمة(2011)، ومحمود ومحارمة(2012) وجمعة (2012)، والفرا (2018)، والكاظم(2021) وهذا يتفق مع عينة الدراسة الحالية، وتكوّنت من الطلبة كما في دراسة العسافي(2021)، والغانم وسكر(2011)، وأمزيان(2008)، وأبو غرة(2019)، وسمارة(2013)، وهذا يختلف مع عينة الدراسة الحالية.

أما عن توجهات الدّراسة وطريقتها في إختيار العيّنة، فهناك من اختار العيّنة العشوائيّة الطبقية كما دراسة أبو شمّة (2011) ومحمود والمحاممة (2012)، وهذا يتّفق مع الدّراسة الحاليّة في طريقة إختيار العيّنة، وهناك من اختار العيّنة العشوائيّة العنقوديّة كما دراسة سكر وغانم (2011) وأبو غرة (2019)، بينما اختارت دراسة أمزيان (2008) العيّنة العشوائيّة البسيطة، وهذا يختلف مع الدّراسة الحاليّة في طريقة إختيارها العيّنة. كشفت الدّراسات السّابقة أن درجة الذّكاء اللّغوي لدى المعلّمين جاءت بدرجة متفاوتة، فقد جاءت مرتفعة كما في أبو شمّة (2011)، والكاظم (2021)، ومحمود والمحاممة (2012)، ودراسة الجوالدة، وقمش، ومقابلة (2013)، ومتوسّطة كما في دراسة جمعة (2016)، والفرّاء (2018)، ومنخفضة كما في دراسة جونست (2004).

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

1.3 المقدمة

2.3 منهج الدراسة

3.3 مجتمع الدراسة

4.3 عينة الدراسة

5.3 أدوات الدراسة

6.3 إجراءات تطبيق الدراسة

7.3 متغيرات الدراسة

8.3 المعالجة الإحصائية

9.3 مفتاح التصحيح

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 المقدمة

تناول هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في دراستها، حيث تضمن منهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها وأدواتها وصدقها وثباتها، ووصفاً تفصيلياً للخطوات المتبعة؛ بدءاً باختيار العنوان ووصولاً إلى النتائج والتوصيات، كما اشتمل على متغيرات الدراسة التابعة والمستقلة والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات والتوصل للنتائج.

2.3 منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة، ولكونه المنهج الأنسب في فهم وتحليل ووصف مشكلة الدراسة وصفاً واقعياً عن طريق ما نتبعه من جمع للبيانات وتحليلها، والكشف عن العلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح بخصوصها، والعمليات التي تتضمنها والآثار الناجمة عنها.

3.3 مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل (مديرية تربية وتعليم شمال الخليل، وسط الخليل، جنوب الخليل، ويطا)، للعام الدراسي (2021-2022)، والبالغ عددهم (666)، وذلك حسب السجلات الرسمية في مديرية التربية والتعليم، والجدول (1.3) يوضح ذلك.

جدول (1.3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للمديرية.

النسبة	المعلمين	المديرية
18.9%	126	شمال الخليل
37.5%	250	وسط الخليل
29.6%	197	جنوب الخليل
14.0%	93	يطا
100.0%	666	المجموع

4.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائيّة، حيث اشتملت على (350) مفردة من مجتمع الدراسة أي ما نسبته (52.5%) من مجتمع الدراسة، والجدول (2.3) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول رقم (2.3) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية:

الرقم	المتغيرات	البدائل	العدد	النسبة المئوية
.1	الجنس	ذكر	126	36.0%
		أنثى	224	64.0%
		المجموع	350	100.0%
.2	المؤهل العلمي	دبلوم	11	3.1%
		بكالوريوس	300	85.7%
		دراسات عليا	39	11.1%
		المجموع	350	100.0%
.3	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	85	24.3%
		من 5- 10 سنوات	66	18.9%
		أكثر من 10 سنوات	199	56.9%
		المجموع	350	100.0%
.4	المديرية	شمال الخليل	67	19.1%
		وسط الخليل	130	37.1%
		جنوب الخليل	104	29.7%
		يطا	49	14.0%
		المجموع	350	100.0%

5.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة ببناء استبانة لقياس واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا للغة الفصيحة، واستبانة أخرى لقياس درجة إمتلاك معلّمي اللغة العربية مهارات الذكاء اللغوي، وفيما يأتي وصفاً موجزاً عن أداتي الدراسة:

1.5.3 أداة قياس واقع استخدام معلّمي اللغة العربية العليا للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة

بعد مراجعة الباحثة للأدبيات التربوية السابقة ذات الصلة باللغة الفصيحة، لم تجد أداة يمكن أن تحقق أهداف دراستها الحالية وتتفق مع أغراضها، لذلك ارتأت أن تبني أداة الدراسة بنفسها، وقد تكونت في صورتها الأولية من (30) فقرة، كما هو موضح في (ملحق 1).

1.1.5.3 صدق الأداة

وتمّ التحقق من صدق الأداة بطريقتين:

أولاً: صدق المحكّمين

قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين، ذوي الخبرة والاختصاص، في مجال المناهج، وأساليب التدريس، والآداب، والشريعة الإسلامية، الذين دأبوا بحرصٍ شديد منهم إلى تبيان الفقرات التي تحتاج إلى تعديل وإزالة، والفقرات المهمة التي ينقص وجودها ولا بدّ من إضافتها، ناهيك عن التمهيص الدقيق للفقرات، واستخراج الهفوات المدسوسة بينها، الأمر الذي حدا بالباحثة إلى الأخذ بأرائهم وتوجهاتهم القيمة، والالتزام بها التزاماً حقيقياً، يصبّ في مصلحة البحث والأهداف المرجوة منه، وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية بعد التحكيم من (26) فقرة (ملحق 2)، فقد تناول القسم الأول البيانات للمستجيبين الشخصية: (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، والمديرية).

ثانياً: الاتساق الداخلي : Internal Validity

يقصد بصدق الاتساق الداخلي، مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط، بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة، والدرجة الكلية للمجال نفسه، كما يبين ذلك الجدول (3.3).

وتمّ التحقق من صدق الأداة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية، وذلك كما هو موضح في الجدول (3.3)

جدول (3.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة مع الدرجة الكلية للمجال.

رقم الفقرة	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
1.	أعتني بلغتي كوني قدوة للطلبة	**0.540	0.000
2.	أستخدم اللّغة الفصيحة البسيطة المفهومة في غرفة الصف	**0.514	0.000
3.	أحرص على أن تكون لغتي الفصيحة سليمة صرفياً ونحوياً	**0.577	0.000
4.	أستخدم اللّغة الفصيحة في حصص النحو أكثر من حصص المطالعة	**0.390	0.000
5.	أستخدم كلمات أجنبية مثل: Bravo، ok أثناء شرح الدرس	**0.532	0.000
6.	أوظف الشواهد النقلية من التراث الإسلامي في الاستدلال على الفصيحة	**0.570	0.000
7.	أتحكّم باللّغة الفصيحة المكتوبة أكثر من اللّغة المنطوقة	**0.598	0.000
8.	أضطرّ لاستخدام الكلمات الدارجة لتوضيح الأفكار للطلّبة	**0.406	0.000
9.	أقدم التغذية الراجعة للطلّبة بالفصيحة	**0.710	0.000
10.	أحرص على تقويم كتابات الطّلبة في ضوء معايير اللّغة الفصيحة من حيث: (الإملاء وعلامات الترقيم)	**0.615	0.000
11.	لا أقبل مشاركة أي طالب بغير اللّغة الفصيحة	**0.494	0.000
12.	أوازن بين اللّغة الفصيحة والمحكيّة؛ لأتمكّن من إدارة الصف بشكل أفضل	**0.406	0.000
13.	أحرص على ربط المفاهيم اللّغويّة الفصيحة في المواقف الحياتيّة للطلّبة	**0.653	0.000
14.	يساعدني المستوى اللّغوي للطلّبة في استخدامي اللّغة الفصيحة	**0.487	0.000
15.	أعطي المرادفات الفصيحة إذا لجأ الطّالب إلى كلمة دارجة	**0.651	0.000
16.	أزواج بين الفصيحة والعاميّة أثناء المناقشات والحوار مع الطّلبة	**0.492	0.000
17.	يعيق استخدامي الفصيحة توصيل المعلومات إلى أذهان الطّلبة	**0.447	0.000
18.	أستخدم الفصيحة في كافّة الأنشطة اللا صفيّة كالإذاعة، والصّحافة المدرسيّة	**0.542	0.000
19.	أهتم بتنمية الفصيحة من خلال توجيه الطّلبة إلى قراءة النصوص الأدبيّة المتنوّعة	**0.718	0.000
20.	أجد أنّ محتوى كتب اللّغة العربيّة المقرّرة تشجّع على استخدام الفصيحة	**0.500	0.000
21.	أجد أن التطبيقات الإلكترونيّة المستحدثة تحدّ من استخدامي للفصيحة (تيمز، زووم...)	**0.396	0.000

0.000	**0.631	أقتبس التعبيرات الدلالية القرآنية أثناء التدريس لتعزيز اللغة الفصيحة	22.
0.000	**0.575	أستخدم المعاجم اللغوية لأعزف الألفاظ العربية الفصيحة للطلبة	23.
0.000	**0.650	أصوغ الأهداف التعليمية في مذكرة التحضير اليومية بلغة فصيحة	24.
0.000	**0674.	أحرص على تدوين الخطّة الفصلية بلغة فصيحة	25.
0.000	**0.553	أشجع زملائي في التخصصات الأخرى على تدريس المواد التعليمية باللغة الفصيحة	26

**دال إحصائيا عند $\alpha \leq 0.05$

تبيّن من خلال المعطيات الواردة في الجدول (3.3) أنّ جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال دالة إحصائياً؛ ممّا يشير إلى قوّة الإتّساق الداخلي لفقرات الأداة؛ وهذا بالتّالي يعبر عن مدى صدق فقرات الأداة في قياس ما صمّمت من أجل قياسه .

2.1.5.3 ثبات الأداة

للتحقّق من ثبات الأداة، قامت الباحثة باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا بعد تطبيقها على عينة استطلاعية، قوامها (35) معلّم ومعلمة من معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية في محافظة الخليل، وقد أظهرت النتائج أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث كان معامل الثبات كرونباخ ألفا الكلي: (0.823).

2.5.3 أداة قياس مهارات الذكاء اللغوي لمعلّمي اللغة العربية

بعد اطلاع الباحثة للأدبيات التربوية السابقة المتعلقة بالذكاء اللغوي، وبالأخص دراسة الكاظم (2021)، والعسافي (2021) وجمعة (2016) شرعت الباحثة بإعداد إستبانة لقياس مهارات الذكاء اللغوي لمعلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، وقد تكونت في صورتها الأولية من (30) فقرة كما هو موضح في (ملحق1)، وتكوّنت الأداة من البيانات الشخصية عن المستجيبين: (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، المديرية).

1.2.5.3 صدق الأداة

قامت الباحثة بعرض أداة الدّراسة على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة الواسعة في هذا المجال، وقد أبدوا آراءهم ووجهات نظرهم المختلفة فيما يخص أداة الدّراسة، وبناء عليه اقترحوا جملة من التعديلات التي لا بدّ من الالتزام بها في بعض فقرات الاستبانة، وقد تمّ الامتثال لبعض الاقتراحات والتعديلات التي تتفق مع أهداف الدّراسة، وقد بلغ عدد الفقرات بعد التحكيم (23) فقرة كما هو مبين في (ملحق2).

وقد تمّ التحقّق من صدق الأداة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية، وذلك كما هو موضح في الجدول (4.3).

جدول (4.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الذكاء اللغوي لدى معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مع الدرجة الكلية للمجال.

رقم الفقرة	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
1.	أفكر في معاني الكلمات والتراكيب التي أقرأها للطلّبة	**0.547	0.000
2.	أفرق بين الكلمات ودلالاتها اللغويّة من خلال نصوص معطاة	**0.661	0.000
3.	أتمكّن من إعطاء مرادفات الكلمات بسهولة	**0.702	0.000
04	لديّ القدرة على تحليل النصوص الشفويّة والكتابيّة	**0.774	0.000
5.	أمتلك القدرة على نقد النصوص الشفويّة والكتابيّة	**0.737	0.000
6.	أستدعي الألفاظ المناسبة للتعبير عن المواقف اللغويّة المتنوّعة	**0.716	0.000
7.	أستطيع التلاعب بالألفاظ والكلمات لتكوين جمل مبتكرة للطلّبة	**0.707	0.000
8.	أقن حلّ الأحاجي والألغاز اللغويّة	**0.651	0.000
9.	أعتني بالألفاظ أكثر من الصّور أثناء تفسير الأفكار للطلّبة	**0.563	0.000
10.	أعبر عن المعاني الكثيرة بكلمات قليلة أثناء الموقف اللغويّ	**0.668	0.000
11.	أستخلص الأفكار الرئيّسة من نصّ مسموع أو مقروء	**0.677	0.000
12.	لدي القدرة على ابتكار قصص لغويّة قصيرة	**0.720	0.000
13.	أستطيع سرد المقالات بأسلوب جميل مؤثّر بالطلّبة	**0.726	0.000
14.	تمكّنتني لغتي من إدارة المناظرات والمحادثات التي تتم بين الطّلبة في غرفة الصف	**0.732	0.000
15.	أشارك في الحوار اللغويّ مع الطّلبة للوصول إلى حلول إبداعية	**0.753	0.000
16.	أمتلك القدرة على تذوق السّجع والمحسنات البديعيّة من خلال النصوص الأدبيّة	**0.760	0.000
17.	لديّ القدرة على تقييم أعمال الطّلبة الشفويّة والكتابيّة	**0.746	0.000
18.	لديّ القدرة على إقناع الطّلبة بوجهات النظر المختلفة	**0.732	0.000
19.	أعتني بالترادفات اللغويّة أثناء حديثي مع الطّلبة	**0.753	0.000
20.	لديّ القدرة على التحدّث بطلاقة أمام الطّلبة	**0.674	0.000

0.000	**0.713	أستدرك الأخطاء اللغوية قبل الوقوع فيها	21.
0.000	**0.666	أستطيع تذكّر المراجع والحوادث والتواريخ والقصائد الشعرية بسهولة	22.
0.000	**0.701	أستفيد من المخزون اللغوي للأخريين للوصول إلى لغة قوية	23.

**دال إحصائياً عند $\alpha \leq 0.05$

تبيّن من خلال المعطيات الواردة في الجدول (4.3) إلى أنّ جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال دالة إحصائياً، ممّا يشير إلى قوّة الاتّساق الداخلي لفقرات الأداة، وهذا بالتّالي ينمّ عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صمّمت من أجل قياسه .

2.2.5.3 ثبات الأداة

قامت الباحثة باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا بعد تطبيقها على عينة استطلاعية، قوامها (35) معلّم ومعلّمة من معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل، وقد أظهرت النتائج أنّ أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث كان معامل الثبات كرونباخ ألفا الكلي: (0.952)، (ملحق 2).

6.3 إجراءات تطبيق الدراسة

فيما يأتي توضيح لخطوات إجراءات الدراسة:

1. الاطلاع على الأدبيات التربويّة السابقة ذات الصّلة بموضوع الدراسة.
2. بناء أداتيّ الدراسة.
3. تحكيم أداتيّ الدراسة من خلال عرضهما على كوكبة من المختصين التربويين.
4. الأخذ بوجهات نظر المحكّمين في تنقيح وتعديل بعض فقرات أداتيّ الدراسة وتفريغ الاستبانتيّن في صورتها النهائيّة (ملحق 2).
5. الحصول على كتاب تسهيل مهمّة من منسق برنامج أساليب التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس، وقد وجّه لكافة مديريات محافظة الخليل (جنوب الخليل، شمال الخليل، الخليل، يطّا).
6. الموافقة على تطبيق وتعميم أداة الدراسة على عيّنة البحث (ملحق 4).
7. تطبيق أداتيّ الدراسة على عينة إستطلاعيّة من معلّمي ومعلّمات اللّغة العربيّة والتي كانت من خارج عيّنة الدراسة؛ كي يتمّ حساب معامل الثبات.
8. إجراء كلّ من الصدق والثبات لأداتيّ الدراسة، والقيام بتوزيعهم إلكترونياً على عيّنة الدراسة؛ تبعاً لصعوبات التطبيق بسبب جائحة كورونا.
9. البدء بجمع البيانات من أفراد العيّنة المدروسة

10. إدخال البيانات ومعالجتها وتحليلها إحصائياً باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

11. تبيان النتائج وتفسيرها تفسيراً نافذاً ومناقشتها بشكلٍ هادفٍ وسليم، و من ثمّ وضع التوصيات بناءً على ما قد بيّنته النتائج .

7.3 متغيرات الدراسة

تكوّنت الدراسة من المتغيرات التابعة والمستقلة الآتية :

أولاً: المتغيرات التابعة:

- المتغير التابع الأول
واقع استخدام معلّمي اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة.
- المتغير التابع الثاني
درجة إمتلاك معلّمي اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللّغويّ.

ثانياً : المتغيرات المستقلة

- الجنس: وله مستويان: ذكر، أنثى.
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات: دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا.
- سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات: أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.
- المديرية: وله أربع مستويات: شمال الخليل، وسط الخليل، جنوب الخليل، ويطا.

8.3 المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach alpha).

9.3 مفتاح التصحيح

إعتمدت الباحثة الدرجات الآتية في تفسير النتائج الدراسة:

الجدول (5.3): مفتاح التصحيح

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة	أقل من 2.34
متوسطة	من 2.34 - أقل من 3.68
مرتفعة	3.68 فأكثر

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 المقدمة

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

4.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

5.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

6.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

7.3 ملخص النتائج

نتائج الدراسة

1.4 المقدمة

تناول الفصل الرابع عرضاً متسلسلاً وفق أسئلة الدراسة للنتائج التي تمّ التوصل إليها؛ من أجل التعرف إلى واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة وعلاقته بالذكاء اللغوي لديهم، ومدى الاختلاف بين متغيراتها المستقلة: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية بالترتيب وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة؟

للإجابة عن السؤال قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
Q25	أحرص على تدوين الخطّة الفصلية بلغة فصيحة	4.500	0.701	90.0%	1	مرتفعة
Q24	أصوغ الأهداف التعليمية في مذكرة التحضير اليومية بلغة فصيحة	4.463	0.666	89.3 %	2	مرتفعة
Q3	أحرص على أن تكون لغتي الفصيحة سليمة صرفياً ونحوياً	4.320	0.742	86.4%	3	مرتفعة
Q2	أستخدم اللغة الفصيحة البسيطة المفهومة في غرفة الصف	4.291	0.656	85.8%	4	مرتفعة
Q10	أحرص على تقويم كتابات الطلبة في ضوء معايير اللغة الفصيحة من حيث : (الإملاء وعلامات الترقيم)	4.229	0.733	84.6%	5	مرتفعة
Q1	أعتني بلغتي الفصيحة كوني قدوة للطلبة	4.140	0.730	82.8%	6	مرتفعة
Q9	أقدم التغذية الراجعة للطلبة باللغة الفصيحة	4.091	0.785	81.8%	7	مرتفعة
Q19	أهتم بتنمية اللغة الفصيحة لدى الطلبة من خلال توجيههم لقراءة النصوص الأدبية المتنوعة	4.057	0.762	81.1%	8	مرتفعة

الدرجة	الترتيب	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة
مرتفعة	9	80.3%	0.763	4.014	أحرص على ربط المفاهيم اللغوية الفصيحة في المواقف الحياتية للطلبة	Q13
مرتفعة	10	79.3%	0.725	3.966	أستخدم الفصيحة في كافة الأنشطة اللأ صفة كالإذاعة، والصحافة المدرسية....	Q18
مرتفعة	11	79.3%	0.823	3.963	أتحكم باللغة الفصيحة المكتوبة أكثر من اللغة المنطوقة	Q7
مرتفعة	12	78.7%	0.827	3.937	أستخدم اللغة الفصيحة في حصص النحو أكثر من حصص المطالعة	Q4
مرتفعة	13	75.5%	0.732	3.774	أوازن بين اللغة الفصيحة والمحكية لأتمكن من إدارة الصف بشكل أفضل	Q12
مرتفعة	14	74.5%	0.960	3.726	أزواج بين الفصيحة والعامية أثناء المناقشات والحوارات مع الطلبة	Q16
متوسطة	15	71.0%	1.085	3.549	أستخدم كلمات أجنبية مثل: Bravo، ok أثناء شرح الدرس	Q5
متوسطة	16	70.0%	0.811	3.500	أجد أن محتوى كتب اللغة العربية المقررة تشجع على استخدام الفصيحة	Q20
متوسطة	17	69.3%	1.000	3.466	أجد أن التطبيقات الالكترونية المستحدثة تحد من استخدامي للفصيحة (تيمز، زوم....)	Q21
متوسطة	18	65.8%	0.519	3.289	أعطي المرادفات الفصيحة إذا لجأ الطالب إلى كلمة دارجة	Q15
متوسطة	19	65.1%	0.547	3.254	أقتبس التعبيرات الدلالية القرآنية أثناء التدريس لتعزز اللغة الفصيحة	Q22
متوسطة	20	63.9%	0.570	3.197	أوظف الشواهد من التراث الإسلامي في الاستدلال على الفصيحة	Q6
متوسطة	21	62.6%	1.041	3.131	يعيق استخدامي الفصيحة توصيل المعلومات إلى أذهان الطلبة	Q17
متوسطة	22	62.5%	0.998	3.123	لا أقبل مشاركة أي طالب بغير اللغة الفصيحة	Q11
متوسطة	23	62.4%	0.636	3.120	أستخدم المعاجم اللغوية لأعرف الألفاظ العربية الفصيحة للطلبة	Q23
متوسطة	24	61.8%	0.587	3.089	يساعدني المستوى اللغوي للطلبة في استخدامي اللغة الفصيحة	Q14
متوسطة	25	61.3%	0.654	3.066	أشجع زملائي في التخصصات الأخرى على تدريس المواد التعليمية باللغة الفصيحة	Q26
متوسطة	26	49.5%	0.954	2.477	أضطر لأستخدم الكلمات الدارجة لتوضيح الأفكار للطلبة	Q8
مرتفعة		73.6%	0.337	3.682	الدرجة الكلية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة	

يتبين من الجدول (1.4) أن واقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في محافظة الخليل للّغة الفصيحة جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.682) وبانحراف معياري (0.337) وتبين أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (25) والتي تنص: "أحرص على تدوين الخطّة الفصلية بلغة فصيحة" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.500)، وبانحراف معياري (0.701)، تليها الفقرة (24) والتي تنص: "أصوغ الأهداف التعليميّة في مذكرة التحضير اليوميّة بلغة فصيحة" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.463) وبانحراف معياري (0.666) تليها الفقرة رقم (3) والتي تنص "أحرص على أن تكون لغتي الفصيحة سليمة صرفياً ونحوياً" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.320)، وبانحراف معياري (0.742)، تليها الفقرة (2) والتي تنص " أستخدم اللّغة الفصيحة البسيطة المفهومة في غرفة الصف" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.291)، وبانحراف معياري (0.656).

بينما حصلت الفقرة (8) على أقل درجة في التقديرات والتي تنص "أضطرّ لاستخدام الكلمات الدارجة لتوضيح الأفكار للطلبة" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.477)، وبانحراف معياري (0.954)، تلتها الفقرة (26) والتي تنص "أشجّع زملائي في التخصصات الأخرى على تدريس المواد التعليميّة باللّغة الفصيحة" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.066) وبانحراف معياري (0.654)، ثمّ الفقرة (14) التي تنص "يساعدني المستوى اللّغوي للطلبة في استخدامي اللّغة الفصيحة" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.089)، وبانحراف معياري (0.587).

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل للّغة الفصيحة تبعاً لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديريّة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ تحويله إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

1.3.4 الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا للّغة الفصيحة تبعاً لمتغير الجنس".

لفحص الفرضية السابقة تم استخدام إختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t test) كما هو موضّح في الجدول (2.4).

جدول (2.4) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t test) لواقع استخدام معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصحى تبعاً لمتغير الجنس .

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكر	126	3.673	0.314	348	0.370	0.632
أنثى	224	3.687	0.349			

يتبين من الجدول (2.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.632) هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

2.3.4 الفرضية الثانية والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، في المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصحى تبعاً لمتغير المؤهل العلمي".

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية في محافظة الخليل للغة الفصحى تبعاً لمتغير المؤهل العلمي كما هو موضح في الجدول (3.4).

الجدول (3.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	11	3.720	0.461
بكالوريوس	300	3.687	0.310
دراسات عليا	39	3.631	0.471
المجموع	350	3.682	0.336

يتبين من الجدول (3.4) عدم وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي .

ولتأكيد ذلك تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (4.4)

جدول (4.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one Way Anova) لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.125	2	0.062	0.550	0.578
داخل المجموعات	39.453	347	0.123		
المجموع	39.578	349			

يتبين من الجدول (4.4) أنّ مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.578)، أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

3.3.4 الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة".

لفحص الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما هو موضّح في الجدول (5.4).

جدول (5.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام معلّمي اللّغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للّغة الفصيحة تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	85	3.5443	0.379
من 5-10 سنوات	66	3.734	0.314
أكثر من 10 سنوات	199	3.723	0.309
المجموع	350	3.682	0.336

تشير نتائج الجدول (5.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللّغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للّغة الفصيحة تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة، ولتأكيد ذلك تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، والجدول (6.4) يبيّن ذلك .

جدول (6.4) : نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لواقع استخدام معلّمي اللّغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للّغة الفصيحة تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	2.132	2	1.066	9.881	0.001
داخل المجموعات	37.446	347	0.115		
المجموع	39.578	349			

يتبيّن من الجدول (6.4) أنّ مستوى الدلالة المحسوبة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \leq$) وعليه يتمّ رفض الفرضية الصفرية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللّغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للّغة الفصيحة تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة.

ولإيجاد مصدر الفروق استخدمت الباحثة اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق، وذلك كما هو موضّح في الجدول (7.4).

جدول (7.4): نتائج إختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية لواقع إستخدام معلّمي اللّغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعًا لمتغير الفصيحة.

سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات		*0.1899 -	* 0.1790-
من 5-10 سنوات	* 0.1899		0.0108
أكثر من 10 سنوات	* 0.1790	0.0108	

تشير نتائج الجدول (7.4) بأن هناك فروقاً بين المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة، تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) من جهة، وسنوات الخبرة (5-10 سنوات)، وكانت الفروق لصالح (5-10 سنوات)، وبين (أقل من 5 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات) وكانت الفروق لصالح سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

4.3.4 الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللّغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعًا لمتغير المديرية".

لفحص الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام معلّمي اللّغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعًا لمتغير المديرية.

جدول (8.4) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام معلّمي اللّغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعًا لمتغير المديرية.

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إستخدام معلّمي اللغة العربية للغة الفصيحة	شمال الخليل	67	3.697	0.311
	وسط الخليل	130	3.717	0.348
	جنوب الخليل	104	3.673	0.347
	يطا	49	3.584	0.303
المجموع		350	3.682	0.336

يتبين من الجدول (8.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعاً لمتغير المديرية.

ولتأكيد ذلك تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعاً للمديرية، والجدول (9.4) يبيّن ذلك. جدول (9.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لواقع استخدام معلّمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعاً لمتغير المديرية.

الدالة المحسوبة	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.120	1.958	0.220	3	0.661	بين المجموعات
		0.112	346	38.918	داخل المجموعات
			349	39.578	المجموع

يتبين من الجدول (9.4) أنّ مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.120) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة .

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما درجة امتلاك معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجة الذكاء اللغوي لدى معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول(10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك الذكاء معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية

العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
Q11	أستخلص الأفكار الرئيسية من نصّ مسموع أو مقروء	4.411	0.631	88.2%	1	مرتفعة
Q3	أتمكن من إعطاء مرادفات الكلمات بسهولة	4.386	0.666	87.7%	2	مرتفعة
Q2	أفرّق بين الكلمات ودلالاتها اللغوية من خلال نصوص معطاة	4.354	0.664	87.1%	3	مرتفعة
Q17	لديّ القدرة على تقييم أعمال الطلبة الشفوية والكتابية	4.354	0.647	87.1%	4	مرتفعة
Q1	أفكر في معاني الكلمات والتراكيب التي أقرأها للطلبة	4.354	0.738	87.1%	5	مرتفعة
Q4	لدي القدرة على تحليل النصوص الشفوية والكتابية	4.320	0.694	86.4%	6	مرتفعة
Q19	أعتني بالترادفات اللغوية أثناء حديثي مع الطلبة	4.217	0.705	84.3%	7	مرتفعة
Q6	أستدعي الألفاظ المناسبة للتعبير عن المواقف اللغوية المتنوعة	4.203	0.661	84.1%	8	مرتفعة
Q18	لديّ القدرة على إقناع الطلبة بوجهات النظر المختلفة	4.200	0.686	84.0%	9	مرتفعة
Q16	أمتلك القدرة على تذوق السجع والمحسنات البديعية من خلال النصوص الأدبية	4.197	0.752	83.9%	10	مرتفعة
Q20	لدي القدرة على التحدّث بطلاقة أمام الطلبة	4.163	0.753	83.3%	11	مرتفعة
Q21	أستدرك الأخطاء اللغوية قبل الوقوع فيها	4.151	0.763	83.0%	12	مرتفعة
Q7	أستطيع التلاعب بالألفاظ والكلمات لتكوين جمل مبتكرة للطلبة	4.131	0.753	82.6%	13	مرتفعة
Q15	أشارك في الحوار اللغوي مع الطلبة للوصول إلى حلول إبداعية	4.117	0.711	82.3%	14	مرتفعة
Q5	أمتلك القدرة على نقد النصوص الشفوية والكتابية	4.109	0.745	82.2%	15	مرتفعة
Q13	أستطيع سرد المقالات بأسلوب جميل مؤثر بالطلبة	4.094	0.749	81.9%	16	مرتفعة
Q23	أستفيد من المخزون اللغوي للآخرين للوصول إلى لغة قويّة.	4.077	0.759	81.5%	17	مرتفعة
Q14	تمكنني لغتي من إدارة المناظرات والمحادثات التي تتم بين الطلبة في غرفة الصف	4.074	0.772	81.5%	18	مرتفعة
Q10	أعبّر عن المعاني الكثيرة بكلمات قليلة أثناء الموقف اللغوي	4.034	0.689	80.7%	19	مرتفعة
Q12	لدي القدرة على ابتكار قصص لغوية قصيرة	3.920	0.839	78.4%	20	مرتفعة
Q9	أعتني بالألفاظ أكثر من الصور أثناء تفسير الأفكار للطلبة	3.777	0.762	75.5%	21	مرتفعة
Q22	أستطيع تذكر المراجع والحوادث والتواريخ والقصائد الشعرية بسهولة	3.691	0.864	73.8%	22	مرتفعة
Q8	أتقن حلّ الاحاجي والألغاز اللغوية	3.683	0.794	73.7%	23	مرتفعة
مرتفعة	الدرجة الكلية لمستوى الذكاء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل	4.131	0.510	82.6%		

يتبين من الجدول (10.4) أنّ درجة امتلاك مهارات الذكاء اللّغوي لدى معلّمي اللّغة العربيّة في محافظة الخليل جاء بدرجة مرتفعة، حيثُ بلغَ المتوسّط الحسابي للدرّجة الكلّيّة (4.131) وبانحراف معياري (0.510)، وتبيّن أنّ أعلى متوسّط حسابي كان للفقرة (11) والتي تنص: "أستخلص الأفكار الرئيسيّة من نصّ مسموع أو مقروء" حيث بلغ المتوسّط الحسابي لها (4.411)، وبانحراف معياري (0.631) تليها الفقرة (3) والتي تنص: "أتمكّن من إعطاء مرادفات الكلمات بسهولة" حيث بلغ المتوسّط الحسابي لها (4.386)، وبانحراف معياري (0.666)، تليها الفقرة (2) والتي تنص "أفرق بين الكلمات ودلالاتها اللّغويّة من خلال نصوص معطاة" حيث بلغ المتوسّط الحسابي لها (4.354)، وبانحراف معياري (0.664)، والفقرة (17) والتي تنص: "لديّ القدرة على تقييم أعمال الطّلبة الشفويّة والكتابيّة" حيث بلغ المتوسّط الحسابي لها (4.354)، وبانحراف معياري (0.647)، ثمّ الفقرة (1) والتي تنص: "أفكّر في معاني الكلمات والتراكيب التي اقروها للطّلبة" حيث بلغ المتوسّط الحسابي لها (4.354)، وبانحراف معياري (0.738).

بينما حصلت الفقرة (8) على أقلّ درجة في التقديرات والتي تنص: "أتقن حلّ الأحاجي والألغاز اللّغويّة"، حيث بلغ المتوسّط الحسابي لها (3.683) وبانحراف معياري (0.794) تلتها الفقرة (22) والتي تنص: "أستطيع تذكّر المراجع، والحوادث، والتّواريخ، والقصائد الشعريّة بسهولة"، حيث بلغ المتوسّط الحسابي لها (3.691) وبانحراف معياري (0.864) ثمّ الفقرة (9) والتي تنص: "أعتني بالألفاظ أكثر من الصّور أثناء تفسير الأفكار للطّلبة" حيث بلغ المتوسّط الحسابي لها (3.777) وبانحراف معياري (0.762).

5.4 النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسّطات الحسابيّة لدرجة إمّتلاك معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللّغوي تبعاً لمتغيّر (الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديريّة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ تحويله إلى الفرضيّات الصفرية الآتية:

1.5.4 الفرضية الصفرية الخامسة والتي تنص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير الجنس".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t test) كما هو موضح في الجدول (11.4)

الجدول (11.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t test) لامتلاك مهارات الذكاء اللغوي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكر	126	4.156	0.506	348	0.688	0.876
أنثى	224	4.117	0.512			

يتبين من الجدول (11.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.876) هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير الجنس.

2.5.4 الفرضية الصفرية السادسة والتي تنص:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي".

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى لذكاء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (12.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك مهارات الذكاء اللغوي لدى معلّمي اللّغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	11	4.458	0.390
بكالوريوس	300	4.082	0.509
دراسات عليا	39	4.413	0.419
المجموع	350	4.131	0.509

يتبيّن من الجدول (12.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لامتلاك معلّمي اللّغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي، ولتأكيد ذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (13.4) يبين ذلك:

الجدول (13.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لامتلاك مهارات الذكاء اللغوي لدى معلّمي اللّغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	4.997	2	2.498	10.112	0.001
داخل المجموعات	85.738	347	0.247		
المجموع	90.735	349			

يتبيّن من الجدول (13.4) أنّ مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.001) أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلّمي اللّغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.

ولإيجاد مصدر الفروق استخدمت الباحثة إختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق وذلك كما هو مبين في الجدول (14.4)

جدول (14.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية للذكاء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المقارنات	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
دبلوم		*0.3758	*0.0449
بكالوريوس	* 0.3758-		*0.3309-
دراسات عليا	0.0449	*0.3309	

تشير نتائج الجدول (14.4) إلى أنّ هناك فروقاً بين المتوسطات الحسابية لامتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق بين المؤهل العلمي (بكالوريوس) من جهة والمؤهل العلمي (دبلوم) من جهة، وكانت الفروق لصالح المؤهل (دبلوم)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس) والمؤهل العلمي (الدراسات العليا) وكانت الفروق لصالح (الدراسات العليا).

3.5.4 الفرضية الصفرية السابعة والتي تنص:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لامتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (15.4) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة .

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	85	3.944	0.528
من 5-10 سنوات	66	4.179	0.508
أكثر من 10 سنوات	199	4.194	0.484
المجموع	350	4.131	0.509

تشير نتائج جدول (15.4) إلى وجود فروق ظاهرية لامتناهية لامتلاك معلمي اللغة العربية مهارات الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولتأكيد ذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (16.4) يبين ذلك.

جدول (16.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لامتناهية معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة مهارات الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	3.918	2	1.959	7.830	0.001
داخل المجموعات	86.817	347	0.250		
المجموع	90.735	349			

يتبين من الجدول (16.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لامتناهية معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ولإيجاد مصدر الفروق استخدمت الباحثة اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق، وذلك كما هو مبين في الجدول (17.4).

جدول (17.4) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الذكاء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المقارنات	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات		* 0.2350-	* 0.2501-
من 5-10 سنوات	* 0.2350		0.0150
أكثر من 10 سنوات	* 0.2501	0.0150	

تشير نتائج الجدول (17.4) إلى أن هناك فروقاً بين المتوسطات الحسابية لامتلاك معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) من جهة سنوات الخبرة (5 - 10 سنوات) من جهة وكانت الفروق لصالح سنوات الخبرة (5 - 10 سنوات)، وبين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) وسنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) وكانت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات).

4.5.4 الفرضية الصفرية الثامنة والتي تنص:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الذكاء اللغوي لدى معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية.

لفحص الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء اللغوي لدى معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية.

جدول (18.4) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير المديرية .

المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
شمال الخليل	67	4.117	0.507
وسط الخليل	130	4.171	0.484
جنوب الخليل	104	4.184	0.521
يطا	49	3.930	0.520
المجموع	350	4.131	0.509

يتبين من الجدول (18.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الذكاء اللغوي لدى معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية، ولتأكيد ذلك تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي ولتأكيد ذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (19.4) يبين ذلك:

الجدول (19.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لامتلاك معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء تبعاً لمتغير المديرية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	2.488	3	0.829	3.251	0.022
داخل المجموعات	88.247	346			
المجموع	90.735	349	0.255		

يتبين من الجدول (19.4) أنّ مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.022) أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة الذكاء اللغوي لدى معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية.

ولإيجاد مصدر الفروق استخدمت الباحثة اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق، وذلك كما هو موضح في الجدول (20.4)

جدول (20.4) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الذكاء اللغوي لدى معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية .

المقارنات	شمال الخليل	وسط الخليل	جنوب الخليل	يطا
شمال الخليل		0.0537	0.0673	0.1866
وسط الخليل	0.0537		0.0135	*0.2404
جنوب الخليل	0.0673	0.1035		*0.2539
يطا	-0.1866	*0.2404-	*0.2539-	

تشير نتائج الجدول (20.4) إلى أن هناك فروقاً بين المتوسطات الحسابية لامتلاك مهارات الذكاء اللغوي لدى معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية، وكانت الفروق بين مديرية (يطا) من جهة ومديرية (وسط الخليل) من جهة وكانت الفروق لصالح مديريةية (وسط الخليل) وبين مديريةية (يطا) ومديرية (جنوب الخليل)، وكانت الفروق لصالح (جنوب الخليل).

5.5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

"هل توجد علاقة ارتباطية بين واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة والذكاء اللغوي لديهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى فرضية صفرية على النحو الآتي:

6.5.4 الفرضية الصفرية الحادي عشر والتي تنص :

"لا توجد علاقة ارتباطية بين واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة والذكاء اللغوي لديهم".

ولفحص الفرضية الصفرية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Person-Correlation) لاختبار العلاقة بين واقع استخدام اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة وبالذكاء اللغوي لديهم، وكانت النتائج كما هي موضّح في الجدول رقم (21.4).

جدول رقم (4 . 21) العلاقة بين واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة وبالذكاء اللغوي لديهم .

مستوى الدلالة المحسوبة	قيمة معامل الارتباط (ر)	العلاقة بين واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة وبالذكاء اللغوي لديهم
0.001	**0.557	

**دالة إحصائية عند $\alpha \leq 0.05$

يتّضح من الجدول (21.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.001)، أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود علاقة ارتباطية بين واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للغة الفصيحة والذكاء اللغوي لديهم.

كما يتّضح من الجدول (21.4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.557) ممّا يدلّ على وجود علاقة ارتباطية موجبة لواقع استخدام الفصيحة والذكاء اللغوي لديهم، أي أنّه كلّما زاد استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا للغة الفصيحة زاد الذكاء اللغوي لديهم.

7.4 ملخص النتائج

فيما يأتي ملخص لأهمّ نتائج الدّراسة:

1. واقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل للّغة الفصيحة جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسّط حسابي قيمته (3.682) وبانحراف معياري قيمته (0.337).
 2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسّطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل للّغة الفصيحة تبعاً لمتغيّر (الجنس، المؤهل العلمي، والمديريّة).
 3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسّطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة اللّغة الفصيحة تبعاً لمتغيّر الخبرة، وكانت الفروق بين سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات) من جهة وسنوات الخبرة (5-10 سنوات) وكانت الفروق لصالح (5-10 سنوات) وبين (أقل من 5 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات) وكانت الفروق لصالح سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات).
 4. إمتلاك معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل مهارات الذّكاء اللّغوي جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسّط حسابي قيمته (4.131) وبانحراف معياري (0.510).
 5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسّطات الحسابية لامتلاك معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل مهارات الذّكاء اللّغوي تبعاً لمتغيّر (الجنس) .
 6. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسّطات الحسابية لامتلاك معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل مهارات الذّكاء اللّغوي تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي وكانت الفروق بين المؤهل العلمي (بكالوريوس) من جهة والمؤهل العلمي (دبلوم) من جهة وكانت الفروق لصالح المؤهل (دبلوم)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس) والمؤهل العلمي (الدراسات العليا) وكانت الفروق لصالح (الدراسات العليا)، ووجود فروق تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة، وكانت الفروق بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) من جهة سنوات الخبرة (5 -10سنوات) من جهة وكانت الفروق لصالح سنوات الخبرة (5 -10سنوات)، وبين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) وسنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) وكانت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات).
- كما وأظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيّر المديرية وكانت الفروق بين مديريةية (بطا) من جهة ومديرية (وسط الخليل) من جهة وكانت الفروق لصالح مديريةية (وسط الخليل) وبين مديريةية (بطا) ومديرية (جنوب الخليل)، وكانت الفروق لصالح (جنوب الخليل).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة

2.5 مناقشة نتائج السؤال الأول

3.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

4.5 مناقشة السؤال الثالث

5.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع

6.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

7.5 التوصيات والمقترحات

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة

يعدّ هذا الفصل بداية طريق نجاح الباحثة في الوصول إلى الطّموح الذي أرادت تحقيقه عبر مراحل دراسية سابقة كلّت بالتعب والجهد والكّد المتواصل، فهو مرآتنا الصادقة المعبرة عن كنه الاشياء والحقائق التي وضعت من خلالها النقاط على الحروف؛ كي يتم تقريب الصورة للقارئ وإظهارها بشكل واضح ومفهوم، فمن خلاله تمّ التعرف على واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة، ودرجة إمتلاكهم مهارات الذكاء اللغوي، وذلك باختلاف الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والمديرية، والتعرف إذا ما كان هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرين، وقد أجابت الدراسة عن الأسئلة والفرصيات التي تمّ عرضها في الفصل الرابع، وفي هذا الجزء المهم تمّ توضيح ما ترنو إليه الأهداف بصدق وموضوعية.

2.5 مناقشة نتائج السّؤال الأول:

ما واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة؟ أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنّ واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية في محافظة الخليل جاء بدرجة مرتفعة وفقاً لجدول (1.4)، حيث بلغ متوسط الحسابي (3.682)، وبانحراف معياري بلغ (0.337)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه يتم تخصيص برامج لإعداد المعلم، يتم من خلالها تدريب المعلمين وتطويرهم مهنيًا على استخدام الفصيحة والالتزام بها، كما يتم اعتماد استخدام الفصيحة في التدريس كمعيار مهم من معايير تقييم أداء المعلم، ومن خلاله يتم تقييم أداء المعلم اللغوي أثناء الحصّة الدراسية بناء على درجة استخدامهم للفصيحة، كما وترى الباحثة أنّ المشرف في المرحلة الأساسية العليا يؤكّد على ضرورة التزام المعلمين باللغة الفصيحة، وحثّهم على صياغة الأهداف المتعلقة بها لتذكيرهم طوال الوقت بالواجبات المنوطة بهم تجاه هذه اللغة؛ ولتذكيرهم أيضًا بأهميّة وحساسية هذه المرحلة في تكوين وصقل المهارات اللغوية لدى الطلبة، وفي تحسين الأداء اللغوي لدى المعلمين، ويضاف إلى ذلك إلى أنّ معلّمي المرحلة الأساسية العليا أغلب الصّفوف التي يقومون بتدريسها، تتعلّم مواد الصّرف والنحو والمطالعة والنصوص، أي أنّهم أكثر اطلاعًا على هذه المواد وتبصرًا بها؛ ممّا يساهم في تقوية استخدامهم للغة وحرصهم الحثيث على تقديمها للطالب بشكل سليم خالية من الأخطاء الصرفية والنحوية، كما وتعزو الباحثة هذا السبب إلى الدور

الأساسي والمهم الذي تؤدّيه الجامعات الفلسطينية في إعداد خريجي أكفاء وخصوصاً طلبة اللّغة العربية وحرصها في جعلهم أكثر تمكّناً من غيرهم، وهذا ما يجعله مرتبطاً بها وتمثلاً لها؛ كونه يراها الهوية الخاصة المعبرة عن ثقافته وروح الانتماء لديه، إضافة إلى أنّ المعلم مطالب بتفعيل مهارات اللّغة في التدريس، وذلك بنقلها إلى الطلبة وتنميتها لديهم على أنّهم وأكمل وجهه، كما وترى الباحثة أنّ اضطرار المعلم إلى استخدام الكلمات الدارجة؛ لتوضيح الأفكار التي يصعب على بعض الطلبة فهمها؛ تعود إلى الفروقات الفردية، والقدرات العقلية لدى الطلبة وصعوبة فهم الفكرة المنقولة بواسطة المعلم باللّغة الفصيحة، ممّا يضطرّ أحياناً إلى استخدام كلمة دارجة قريبة من المعنى المقصود حتى تتوضّح الأفكار ويسهل فهمها، وترى الباحثة أنّ تشجيع المعلمين لزملائهم في التخصصات الأخرى، ربّما ذلك يعود إلى شعور معلم اللّغة العربية لأهمية تدريس باقي المواد باللّغة الفصيحة وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلّبة، وأنّ جميع معلمي اللّغة العربية شركاء في العملية التدريسية، وفي تحقيق أهداف اللّغة وتعلّمها عن طريقهم.

واتفقت نتائج هذه الدّراسة مع دراسة، الخفّاجي(2018) ومهرة (2013)، واللّحام(2017) والمنذريّة(2018)، بينما اختلفت في نتائجها مع دراسة البشري(2008) وعلي(2019) وأبو حجّاج (2021) والغامدي(2020) والزّيادة(2014).

3.5 مناقشة نتائج السّؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلمي اللّغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للّغة الفصيحة تبعاً لمتغيّر(الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديريّة)؟

أشارت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلمي اللّغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للّغة الفصيحة تبعاً لمتغيّر(الجنس). وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ شروط استخدام الفصيحة، تنطبق على كلّ من معلمي (الذكور، والإناث) حيث أنّه شرط من شروط الأداء اللّغوي لكلّ من النوعين.

واتفقت هذه الدّراسة مع الحجّاج(2021) وعلي(2019) واللّحام(2017) والزّيادة(2014)، والحوامدة(2012) بعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيّر الجنس واختلفت مع المنذريّة (2018) بوجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيّر الجنس.

أما بالنسبة للمؤهل العلمي، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ البرنامج الأكاديمي الذي تعرّض له المعلمون؛ قد يكون متشابهاً مع البرنامج الأكاديمي الذي حصلوا عليه من الجامعات، بغضّ النظر في ذلك عن مؤهلاتهم العلمية. واختلفت هذه الدراسة مع مهرة (2013) والبشري (2008) بوجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي، بينما لا توجد دراسة تتفق معها بعدم وجود فروق تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي.

أمّا فيما يتعلّق بسنوات الخبرة، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة اللغة الفصيحة تبعاً لمتغيّر الخبرة، وكانت الفروق بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) من جهة وسنوات الخبرة (5- 10 سنوات) وكانت الفروق لصالح (5- 10 سنوات) وبين (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) وكانت الفروق لصالح سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ اللغة الفصيحة عبارة عن مهارة يتمّ اكتسابها بالتدريب والممارسة، ومن الطبيعي جداً أن يكون المعلم الذي تجاوزت خبرته خمس سنوات، قد مارس اللغة الفصيحة بدرجة أعلى مقارنةً بالمعلمين ذوي الخبرة الأقل.

واتّقت هذه الدراسة مع علي (2019) ومهرة (2013) والبشري (2008) بوجود فروق دالة إحصائية تبعاً لسنوات الخبرة الطويلة، واختلفت مع اللحام (2018) بعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة.

وفيما يتعلّق بمتغيّر المديرية، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تعزى لمتغيّر المديرية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ جميع المديرية تعتمد استخدام الفصيحة في التدريس كمعيار مهم من معايير تقييم أداء المعلم، وتعطي أهمية لدرجة استخدام المعلم للغة الفصيحة أثناء الحصّة الدراسية. لا توجد دراسات اتّفتت واختلفت مع هذه الدراسة؛ تبعاً لتفرد متغيّر المديرية في هذه الدراسة.

4.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث:

ما درجة إمتلاك معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل مهارات الذّكاء اللّغوي؟

أظهرت نتائج الدراسة الحاليّة أنّ درجة إمتلاك معلّمي المرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل مهارات الذّكاء اللّغوي جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسّط الحسابي لها (4.131)، وانحراف معياري (4.131) وهذا يدل على إمتلاك معلّمي اللّغة العربيّة مهارات الذّكاء اللّغوي التي تمكّنهم من التعامل مع اللّغة واستخدامها إستخدامًا حقيقيًا في المواقف اللّغويّة المتنوّعة، وترى الباحثة أنّ ذلك يعود إلى الانتماء الصادق لمعلّمي اللّغة العربيّة تجاه لغتهم ودأبهم الحثيث في تمكين أنفسهم من المهارات اللّغويّة المتعلّقة بها، سواء أكان ذلك في المهارات الشفويّة أو الكتابية لها، كما وترى الباحثة اكتساب المعلّمين مهارات الذّكاء اللّغوي يعود إلى المرحلة الأساسيّة العليا وما يقرّه المنهاج من مواد تتعلّق بالصرف والنحو والقواعد والبلاغة والنصوص الأدبيّة المطّلع عليها المعلّم بنحوٍ مستمر، ممّا يدفعهم ذلك إلى تدريب أنفسهم على تلك المهارات وتمكين أنفسهم منها؛ الأمر الذي سينمّي مهارات الذّكاء اللّغوي ويحسنّ من قدراتهم اللّغويّة بمرور الوقت، كما وتعزو الباحثة السبب في ذلك، ربّما إلى ميول واتّجاهات معلّمي اللّغة العربيّة في زيارة المكتبات وإثراء مخزونهم اللّغوي عن طريق القراءة والاطّلاع على الكتب ذات المفردات البليغة التي تنمّي الأفكار لديهم وتزيد في حصيلتهم اللّغويّة، وتمكّنهم من طلاقة التعبير والتحدّث بصورة متقنة، ممّا يساعدهم ذلك في إيصال اللّغة بصورة مائعة وشائقة تؤثر بمن حولهم؛ وهذا بلا شك سيزيد من رغبتهم ودافعيتهم في الإقبال نحوها، وبالتالي تطوّر من قدراتهم اللّغويّة وتحسّن منها، بتقدّم السنوات واكتساب الخبرة، وتعزو الباحثة تفوق المعلّمين في مهارات الذّكاء اللّغوي يعود إلى مهارة الاستماع التي أضيفت إلى المناهج وقدراتهم الإبداعية في الكتابة التي تمّ تنميتها عن طريقها، كما وترى الباحثة أنّ معلّمي اللّغة العربيّة يسعون بدأب حثيث منهم في الحصول على دورات تدريبية عدّة خصوصًا فيما يتعلّق باللفظ والقدرة على توصيله بصورة فعّالة؛ نظرًا لمتطلبات التخصص وما يحتاجونه من مران وتدريب مستمر يقوّي من ألفاظهم وينمي من قدراتهم اللّغويّة بمرور الوقت، وترى الباحثة أنّ الجامعات الفلسطينيّة تؤدّي دورًا مهمًا في إعداد خريجي أكفأ من خلال ما تقدّمه من برامج متنوّعة تسهم في تنمية القدرات العقليّة للفرد، وخصوصًا القدرات اللّغويّة التي تختص بأصحاب التخصص. وترى الباحثة أنّ إتفاق معلّمي اللّغة العربيّة على أهمية إستخلاص الأفكار من نصوص مسموعة أو مكتوبة، إلى ضرورة المرحلة الأساسيّة التي تتطلّب تحفيز عملية التفكير والتميز لديهم بشكل متواصل، وتعزو الباحثة تمكّن المعلمين من إعطاء مرادفات الكلمات بسهولة، إلى جانب التعليم الذاتي والمطالعة المستمرة، أو كثرة التدريبات اللّغويّة الموجودة في المنهاج، يعود أيضًا إلى إستخدامه المعاجم اللّغويّة للتعرف من خلالها إلى الكلمات المتشابهة في المضمون، وتعزو الباحثة تمكّن المعلّمين من التفريق

بين الكلمات ودلالاتها اللغوية من خلال نصوص معطاة لهم؛ إلى اطلاعهم المستمر على كل ما ينشر من نصوص تتعلّق بالأدب بمختلف أنواعه، والبحث عن المفردات التي تحمل أكثر من معنى عن طريق المعاجم اللغوية، وتمكّنهم من القواعد النحوية واللغوية والقدرة على تشكيلها بهدف معرفة الموقع الإعرابي لها، وترى الباحثة أنّ قدرة المعلمين على تقييم الأعمال الشفوية والكتابية المتعلقة بالطلبة، يعود إلى تمكّنهم من المهارات الشفهية المتعلقة بالحوارات والإلقاء وما قد يتعرّض الطالب له من أخطاء أثناء التحدّث، ونفس الشيء في المهارات الكتابية، حيث يعود إلى تمكّنه من القواعد الإملائية والنحوية وقدرته على التصويب، والتّمارين المستمرة التي يلجأ إليها لتقوية نفسه في المجالين (الشفوي، والكتابي)، وفيما يتعلّق في التفكير بمعاني الكلمات التي يقرؤها للطلبة، تعزو الباحثة ذلك إلى سعي المعلم لزيادة مخزونه اللغوي باستمرار، عن طريق المعاني المتنوّعة للكلمات، التي يمكن أن يوظّفها في المواقف التعليمية المتنوّعة، ولاحظت الباحثة أنّ معلّمي اللغة العربية يتمتّعون بقدرات عالية في المهارات الشفهية والكتابية المتعلقة بالذكاء اللغوي، وهذا ما بيّنته الفقرات التي حصلت على أعلى الدّجات في الاستبانة، حيث ترى الباحثة أنّ تمكّن المعلمين والمعلّمات من هاتين المهارتين (الشفوية والكتابية) سيثير من دافعية الطلبة في الإقبال نحو اللغة، وبالتالي تنمية مهارات الذكاء اللغوي لديهم.

وانتقت نتائج هذه الدّراسة مع أبو شمة (2011)، والكاظم (2021)، ومحمود والمحامدة (2012)، ودّراسة الجوالدة، وقمش، ومقابلة (2011)، واختلفت نتائج هذه الدّراسة مع دراسة جمعة (2016)، والفرّان (2018)، وجونست (2004).

5.5 مناقشة نتائج السّؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسّطات الحسابية لامتلاك معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تبعاً لمتغيّر الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديريّة؟

أشارت نتائج الدّراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسّطات الحسابية لامتلاك معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تبعاً لمتغيّر الجنس. وتفسّر الباحثة ذلك بأنّ معلّمي اللغة العربية ذكوراً وإناثاً يمتلكون مهارات الذكاء اللغوي بنفس الدّرجة، وأنّ مهارات الذكاء اللغوي لا تقتصر على جنس معيّن.

إتفقت هذه الدراسة مع دراسة الفزّال (2018) محمود، والمحارمة (2012) وأبو شمّة (2011) بعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيّر الجنس، واختلفت مع جوالدة، وقمش، ومقابلة (2011)، وجمعة (2016) بوجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيّر الجنس.

أمّا فيما يتعلّق بالمؤهل العلمي، فأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لامتلاك معلّمي اللّغة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللّغوي تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي، وكانت الفروق بين المؤهل العلمي (بكالوريوس) من جهة والمؤهل العلمي (دبلوم) من جهة، وكانت الفروق لصالح المؤهل (دبلوم)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس) والمؤهل العلمي (الدراسات العليا) وكانت الفروق لصالح (الدراسات العليا).

وتعزو الباحثة ذلك إلى، أنّ معظم المعلّمين الحاليين هم من حملة شهادة البكالوريوس؛ ممّا يدل على أنّ حملة الدبلوم هم من المعلّمين القدماء، وهذا بلا شك يدلّ على الخبرة الطويلة لهم، كما وتعزو الباحثة أنّ حملة الدبلوم أصحاب الخبرة الطويلة في التعليم قادرين على استخلاص الأفكار الرئيسة من نصوص مسموعة أو مقروءة، وأنّ لديهم القدرة على إعطاء مرادفات الكلمات بسهولة تبعاً للمخزون اللّغوي الذي تمّ اكتسابه بالخبرة والممارسة، كما أنّهم يجيدون التفريق بين الكلمات ودلالاتها، ولديهم القدرة كذلك على تقييم أعمال الطلبة الشفوية والكتابية، وفيما يتعلّق بالدراسات العليا فيعود ذلك إلى نوع البرنامج الأكاديمي الذي التحقّ به المعلّمون، والذي ساهم في تنمية مهارات الذكاء اللّغوي لديهم.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة جوالدة، وقمش، ومقابلة (2011) وأبو شمّة (2011)، بوجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي وتختلف مع دراسة الفزّال (2008) بعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي.

أما بالنسبة لمتغيّر سنوات الخبرة، فأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لامتلاك معلّمي اللّغة العربيّة مهارات الذكاء اللّغوي تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة، وكانت الفروق بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) من جهة سنوات الخبرة (5 - 10 سنوات) من جهة وكانت الفروق لصالح سنوات الخبرة (5 - 10 سنوات)، وبين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) وسنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) وكانت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات).

وتعلّل الباحثة ذلك إلى أنّ مهارات الذكاء اللّغوي يتمّ اكتسابها بالتدريب والممارسة المستمرة المساعدة في تكوين تلك المهارات وحقولها في الأداء اللّغوي لدى المعلّمين؛ حيث أنّ تمّاسها بقدرات الفرد مقترن بسنوات الخبرة التي تجاوزت خمس سنوات، أي أنّ امتلاك مهارات الذكاء اللّغوي لدى معلّمي الخبرة العالية جاءت بدرجة أعلى مقارنة بالمعلّمين ذوي الخبرة الأقل.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة جمعة (2016) وتختلف مع دراسة أبو شمة (2011) ودراسة الفزّال (2018) بوجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وفيما يخص المديرية فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لامتلاك معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير المديرية، وكانت الفروق بين مديرية (يطا) من جهة ومديرية (وسط الخليل) من جهة وكانت الفروق لصالح مديرية (وسط الخليل) وبين مديرية (يطا) ومديرية (جنوب الخليل)، وكانت الفروق لصالح (جنوب الخليل).

وقد يعود ذلك إلى اختلاف عدد الدورات ونوعها التي تعرّض لها المعلّم

6.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

هل توجد علاقة ارتباطية بين واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة وبالذكاء اللغوي لديهم؟

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية في محافظة الخليل للغة الفصيحة والذكاء اللغوي لديهم، وهذه العلاقة طردية موجبة؛ أيّ أنّه كلما زاد استخدام معلّمي اللغة العربية للغة الفصيحة زاد الذكاء اللغوي لديهم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة بين واقع استخدام المعلّم للغة الفصيحة وامتلاكهم مهارات الذكاء اللغوي، مهم جداً وجزء لا يتجزأ في العملية التعليمية، فالمؤسسة التعليمية تؤدي دوراً مهماً في تعزيز الطالب وتنمية قدراته الإبداعية ومهاراته اللغوية التي يكتسبها الطالب داخل هذه المؤسسة وخصوصاً الحجرة الدراسية وما يتلقاه الطالب داخلها من معارف وخبرات متنوعة تسهم في تحسين مستواه اللغوي وتقوية مهاراته اللغوية بنقدّم المراحل والسنوات، فالمعلّم الذي يجيد إتقان اللغة واستخدامها على نحو جيد؛ حتماً سيعزز مهارات الذكاء لدى الطلبة وينميها لديهم، بما يمتلكه من أساليب جاذبة وقدرات عالية تثير دافعية الطلبة إلى تعلّمها والإقبال إليها بشغف، وترى الباحثة أنّ التزام المعلّم باللغة الفصيحة يساعد في صقل شخصية الطالب كون الطالب يجد المعلّم قدوة وملهماً له في كافة التصرفات والأقوال البادرة منه، وبالتالي سيندفع الطالب إلى تعلّم اللغة برغبة قويّة منه، كما وسيحاول في ذات الوقت التحسين من مستواه اللغوي وفي التزامه بالقواعد النحوية والصرفية، كما وأنّ امتلاك المعلّم لمهارات الذكاء اللغوي سيساعد في إيصال اللغة بصورة أفضل وبدرجة أعلى كون الذكاء اللغوي من الذكاءات التي لها أثر كبير في تنمية مهارة الحديث، والطلاقة في

التعبير، والقدرة على التأثير والإقناع، بلغة موحية تؤثر على الطلبة والمستوى اللغوي؛ بالتالي ينعكس إيجاباً على أدائهم وحبهم للغة الفصيحة.

وفي حدود علم الباحثة تعد هذه الدراسة من الدراسات الأولى التي ربطت بين واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للغة الفصيحة، والذكاء اللغوي لديهم، لذلك لا يوجد دراسات سابقة لمقارنتها مع هذه الفرضية .

7.5 التوصيات والمقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يأتي:

1. التأكيد على ضرورة إستمرارية استخدام الفصيحة في التدريس، كشرط أساس من شروط تقييم أداء المعلم؛ لما لها من أثر إيجابي في تحسين العملية التعليمية.
2. الاهتمام بإشراك المعلمين في دورات تدريبية، تساهم في زيادة استخدامهم للفصيحة، وفي توظيف مهارات الذكاء اللغوي في العملية التعليمية.
3. إعادة التفكير في تخطيط مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، بحيث تشمل أنشطة ومهارات تسهم في تنمية الذكاء اللغوي لدى الكادر التدريسي، والمتعلمين.
4. إعداد غرف صفية مجهزة بوسائل تعليمية متنوعة، تساعد في التعليم النشط وتعزز من استخدام الفصيحة والذكاء اللغوي.
5. تكثيف الندوات والمحاضرات التي توجه المعلم، نحو الإبداع التعليمي الخلاق؛ للاستفادة من مخزونهم اللغوي، في ابتكار أساليب مستحدثة تواكب متطلبات العصر.
6. إجراء دراسات مشابهة على عينات متباينة ومتغيرات أخرى كالتخصص ومكان السكن؛ بهدف التعرف إلى أسباب الضعف اللغوي ووضع الحلول والمقترحات المساهمة في معالجتها.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية

القرآن الكريم

- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم. (1998)، اقتضاء الصراط المستقیم لمخالفة أصحاب الجحیم، تح: ناصر ابن عبد الكریم العقل، ج1، 1527، ط2، دار إشبیلیا للنشر والتوزیع، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- ابن خلدون، عبد الرحمن (ت: 808)، المقدمة، تح: عبد السلام الشدادي، بيت العلوم والفنون والأدب.
- ابن منظور، محمد بن مكرم، (1993)، تهذيب لسان العرب، ج2، دار الكتب العلمية.
- أبو حجاج، أحمد، (2021) واقع استخدام المعلمين الفصحى في تدريسهم في دولة الكويت، مجلة كلية التربية، ع 103، ص ص 117-164، جامعة كفر شيخ، مصر.
- أبو شمة، شروق، (2011)، تصورات معلمي المرحلة الأساسية في محافظة "رام الله والبيرة" لاستخدامهم نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- أبو كتة، محمود، 1997، فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية، ط2، عمان.
- أحمد محمد، جاد فردوس، (2013) تعليم اللغة للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول، دار المنارة، مصر.
- أحمد، فال أحمد، (2010)، مكانة اللغة العربية وأصالتها، www.islamweb.net، أطلع عليه بتاريخ (2022/3/21م).
- إسماعيل، بليغ. (2021). المرجع في تدريس اللغة العربية: النظرية التطبيق. وكالة الصحافة العربية، مصر.
- إسماعيل، حمدان وحسين، محمد. (2015). القائد الصغير: مواهبه وذكاءاته المتعددة: النظرية والتطبيق. المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.
- أمزيان، محمد، (2008)، الذكاء اللغوي وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي، مجلة العلوم التربوية النفسية، مج9، ع2، ص ص 113-138.
- الأنصاري، مؤيد، (2018)، الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات، دار لوتس للنشر الحر، القاهرة.

البشري، محمد بن شديد. (2008)، واقع إستخدام معلّمي اللّغة العربيّة للّغة الفصحى أثناء التدريس، مجلة القراءة والمعرفة، ع83، ص ص 64-81، جامعة عين شمس، مصر.

بهاء الدين، ياسر. (2017). الذكاءات المتعددة واكتشاف العباقرة، القاهرة، مصر: دار عالم الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

بوطه، شذى. (2012). الذكاء المتعدد: أنشطة عملية ودروس تطبيقية، مركز دبيونو لتعليم التفكير، الأردن.

توباس، سينتيا. (2006). تعلم لغة طفلك. ترجمة: ميادة منير، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

التونسي، عباس، بحث أجراه مع فريق عمل على المدارس القطرية في الفترة 2010-2012، اللّغة العربيّة في المدارس https://www.alarabiahconferences.org/wp-content/uploads/2019/09/conference_research تاريخ المشاهدة (2022/3/22م).

جاكوبيلي، فرانك وواطسون، لين. (2019). المساعدة الذكية للأطفال الغاضبين. ترجمة: عبد الجواد أبو زيد، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

الجبالي، حمزة، (2016). الذكاء العاطفي. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

جبروني، صليحة، (2016). أثر الثنائية والازدواجية اللغوية في الأداء اللغوي لدى الطالب، مجلة اللّغة العربيّة، ع35، ص ص 153-، 190 المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر.

جمعة، طارق عبد الكريم، (2016). درجة ممارسة معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسية العليا في الأردن للذكاء اللغوي وعلاقتها بمستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبتهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

الجنابي، صاحب. (2019). علم النفس المعرفي. دار اليازوري العلمية، الأردن.

الجهني، فايز. (2010). مناهج وبرامج الموهوبين. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الجوالدة، فؤاد، القمش، مصطفى، مقابلة عاطف، (2013). مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين للذكاءات المتعدّدة في الغرفة الصفية، مجلة جامعة القدس المفتوحة، مج1، ع1، ص ص 365-391.

الحارثي، إبراهيم. (2009). تعليم التفكير. دار المقاصد للنشر والتوزيع، الأردن.

الحازمي، خالد بن حامد، (2003). الآثار التربوية لدراسة اللغة العربية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية.

حجازي، (دت)، محمود فهمي، علم اللغة، ج1 دار غريب للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة. (2013). قضايا معاصرة في تربية طفل ما قبل المدرسة. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الحسن، كاشف جمال ضياء (2016) اللغة العربية وتحديات العصر في ظلّ العولمة، مجلة صوت الأمة، مج48، ع9، ص ص 54-59.

حسين، محمد (1972) الإتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، ط3، دار النهضة العربية، بيروت.

الحليمي(2000)، الصّراع بين الفصحى والعامية والدعوة إلى اللغة الفصيحة، مجلة الوعي الإسلامي، ع413، ص ص 55-58.

الحمد، غانم.(2005). أبحاث العربية الفصحى، ط، دار العماد للنشر والتوزيع، عمان.

حمو، رابعة، 2012، اللغة العربية هوية أمة ذاكرة وتاريخ، www.diwanalarab.com. أطلع عليه بتاريخ، 2022/3/20م.

الحوامدة، عمّار، (2012)، اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو استخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الخالدي، أديب، (2001)، الصّحة النفسية، الدار العربية للنشر، المكتبة العربية.

الخفاجي، أبو محمد، (1982) سرّ الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت.

الخفّاجي، عدنان ، (2011) إتجاهات طالبات كلية التربية للبنات نحو ممارسة اللغة العربية الفصيحة في التدريس، مجلة العلوم الإنسانية، ع8، ص ص 306-316، جامعة بابل، العراق.

الخفاف، إيمان. (2013). الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعالياً، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الخولي، محمد ، (2002)، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية) دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.

الدّنان، عبد الله، (1986) الإبداع واللّغة العربيّة في المناهج المدرسيّة، مجلة جامعة دمشق، مج2، ع6، ص ص 25-50.

الربيع، محمد(1984)، أسباب ضعف طلاب التعليم العام في اللّغة العربيّة، ندوة مناهج اللّغة العربيّة في التعليم ما قبل الجامعي، المنظّمة العربيّة للتربيّة والثّقافة والعلوم، الرياض، ص 259- 266 .
الزّفاعي، أحمد مطلوب أحمد الناصري (1980) أساليب بلاغيّة، وكالة المطبوعات، الكويت.

الركابي، عباس والخزاعي، عقيل والكروي، حيدر (2018) اتخاذ القرارات التربويّة والإدارية بين الواقع والطموح: دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزبيدي، (1964)، لحن العلوم، تحقيق عبد التّوّاب رمضان، المطبعة الكمالية.

زمرد، أميرة، جمل، محمد، وسلطان، منال (2020). مهارات التواصل الشفوي المتضمنة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلميّة، مج 42، ع1، ص ص 115-138.

الزيادة. روجي، (2019). دور جامعة الاستقلال الفلسطينيّة للعلوم الأمنية في تعزيز اللّغة العربيّة لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة، المجلة الأكاديميّة للّغة العالميّة، مج 1، ع1، ص ص 36-58 جامعة الاستقلال، فلسطين.

السامرائي، مهدي. (2021). الذكاء الاجتماعي. مجموعة اليازوري ناشرون وموزعون، الأردن.

السرجاني، راغب،(2008)، اللّغة العربيّة، (2008-8-6)، www.islamstory.com، اطلع عليه بتاريخ 2022/3/21م.

سكر، حيدر، غانم، هلة،(2011)، الذكاء اللّغوي لدى طلبة المرحلة الإعداديّة، مجلة البحوث التربويّة والنفسية، ع31، ص ص 143-170 جامعة بغداد، العراق.

سليم، حسن (2018)، سبل النهوض باللّغة العربيّة، مجلة كلية اللّغة العربيّة بالزقازيق، مج1، ع38، ص ص 1-4.

السليم، فرحان، (2014)، اللّغة العربيّة ومكانتها بين اللّغات، مجلة الاقتصاد العالميّة، ع21، ص ص 50-55، المجلس العام للبنوك والمؤسسات الماليّة، سوريا.

- سليمان، سناء. (2014). سيكولوجية الاتصال الإنساني ومهاراته. عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر.
- سمارة، علي، العساف، جمال، (2013)، درجة توافر مهارات الاتّصال الفعّال لدى معلّمي اللّغة العربيّة في مدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر الطّلاب وعلاقتها بتحصيلهم، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة)*، مج 27، ع9، ص ص 1955-1982، جامعة النجاح الوطنيّة، نابلس.
- سنوسي، لخضر، (2016)، تطوّر مصطلح الازدواجيّة والثنائيّة اللّغويّة بين المتقدّمين والمحدّثين، *مجلة آفاق للعلوم*، ع4، ص ص 212-221.
- السيد، محمود، (2008). اللّغة العربيّة وتحديات العصر، الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب، سوريا.
- السيد، محمود، (2009). لغتنا الأم العربيّة الفصيحة، *مجلة مجمع اللّغة العربيّة بدمشق*، مج 84، ج1، ص ص 13-20 سوريا.
- السيد، محمود، (1998)، أداء اللّغوي في اللّغة العربيّة أسباب الضعف ووسائل العلاج، *مجلة مجمع اللّغة العربيّة*، مج87، ج4.
- السيد، محمود، (2013)، النهوض باللّغة العربيّة والتمكين لها، مجمع اللّغة العربيّة، سوريا.
- السّيوطي، عبد الرحمن، (1998) *المزهر في علوم اللّغة وأنواعها*، دار الكتب العلميّة، بيروت.
- شعيب، خولة. (2013). *الحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين والمتفوقين*. ط1، مركز دبيونو لتعليم التفكير، الأردن.
- صياح، أنطوان، (2016)، *التفكير اللّغة والتعليم*، ط، دار النهضة العربيّة، بيروت.
- الضبيّب، أحمد بن محمد، (2009)، اللّغة العربيّة لغة النهضة، *مجلة أفنان*، ع15، ص ص 7 - 15، النادي الأدبي بنبوك، السعودية.
- الطّاهر، علي ، (1969)، *تدريس اللّغة العربيّة في المدارس المتوسّطة والثّانويّة*، ط، مطبعة النعمان، النجف.
- الطيّان، محمّد حسّان، (2012)، *كيف تغدو فصيحاّ عفاّ اللّسان*، الوعي الإسلامي، الكويت.
- عباس، حامد ، (2011)، *جدلية اللّغة والفكر*، *مجلة الآداب*، ع 97، ص ص 157-180 جامعة بغداد، العراق.

عبد العظيم عبد العظيم، ومحمود حمدي (2015). تنمية القدرات الابتكارية والإبداعية عند القائد الصغير، دار الكتب المصرية، مصر.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2013). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوي. ط 3، ديونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

العتيبي، فرات وأبو شنب، ميساء. (2015). مشكلات التواصل اللغوي. مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن.

العريني، عبد الكريم. (2016). فن المحاماة بالذكاءات المتعددة. مكتبة القانون والاقتصاد، الرياض.

العزاوي، نضال. (2017). بوصلة التدريس في اللغة العربية. دار غيداء للنشر، الأردن.

العزب، هاني. (2015). القائد الصغير: ضرورة لبناء مستقبل جديد. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العسافي، قتيبة، (2021)، مدى إمتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية وعلاقته بالذكاء اللغوي لدى طلبة مرحلة الثانوية في العراق، أطروحة لنيل درجة الدكتوراة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية.

العصيلي، عبد العزيز، (2008). من خصائص اللغة العربية، الجمعية العلمية السعودية للغة العربية، الرياض.

علي، علي، (2019). واقع استخدام الفصحى داخل الفصول الدراسية من قبل المعلمين والمتعلمين في مراحل التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كفر الشيخ، مصر.

عليوات، محمد. (2020). الذكاء وتنميته لدى أطفالنا. مجموعة اليازوري للنشر ناشرون وموزعون، الأردن.

العمرى، محمد، (2009)، أثر استخدام اللغة العربية الفصيحة في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس منطقة الدمام في السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

العياصرة، وليد، (2011)، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، دار أسامة، الأردن.

العيد، وليد. (2018). الذكاء والذكاءات المتعددة. دار الكتب العلمية، لبنان.

العيسى، وفاء، (2018)، أثر استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس في الحد من ممارسة العامية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، مجلة جامعة دمشق (العلوم التربوية والنفسية) مج34، ع1 ص ص 439-470.

الغامدي، صالح بن عبد الله، (2020)، مدى تمكين معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة الفصيحة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ع1، ص ص 92-175 الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الفر، إسماعيل صالح، (2018)، أنماط الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية وعلاقتها بممارستهم لها في ضوء أنشطة تربوية تعليمية، تعلمية، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، مج8، ع3، ص ص 318-362.

فضل الله، محمد، (2014)، المرجع في تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، عالم الكتب، القاهرة.

الفلفلي، هناء. (2012). علم النفس التربوي: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

فوزية، طيب ، (2019)، اللهجة العامية وتأثيرها على التعليم، المركز العربي للدراسات والموهبة، <https://ibnalislam.com>. تاريخ المشاهدة 2022/3/20م.

القرطي، عبد المطلب أمين، (2005)، الموهوبون والمتفوقون (خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم) دار الفكر العربي، مصر.

القواص، وفاء، (2006)، إتجاهات معلمي التعليم الأساسي نحو ممارسة اللغة العربية الفصيحة في التعليم وعلاقة هذه الاتجاهات بممارساتهم وممارسات التلاميذ الصفية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

القوصي، محمد عبد الشافي، (2016)، عبقرية اللغة، منشورات المنظمة السالمية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو.

القيسي، عبد الله، (2008)، العربية الفصحى (مرونتها، عقلانيتها، وأسباب خلودها)، عمان، الأردن.

الكاظم، وجدان، (2021)، مهارات الذكاء اللغوي لدى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للمرحلة المتوسطة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع146 ص ص 29-54.

الكريمين، رائد. (2021). استراتيجيات التدريس الفعال بين الكفايات التعليمية ونظريات التعلم. دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن.

اللّاحم، يحيى، (2018)، واقع استخدام اللّغة العربيّة الفصحى في التّخاطب اللّساني وتقاطعاته الأكاديميّة في جامعة الأقصى من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسيّة، مجلّة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة) مج32، ع2، ص ص 302-332، جامعة النّجاح، فلسطين.

المبرد، محمد بن يزيد، (1997)، الكامل في اللّغة والأدب، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج77 / 1، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة.

محمد، نفين ، (2011)، اللّغة مرآة الفكر، دراسة حول نشأة اللّغة وتطورها، مجلّة البحث العلمي في الآداب، ع12، ج2، ص ص 477-501.

محمود، أماني، المحارمة، لينا، (2012) مستوى الذّكاءات المتعدّدة لمعلّمي التربية الخاصّة في الأردن، المجلّة الدوليّة التربويّة المتخصّصة، مج1، ع10، ص ص 119-126.

مركز دبيونو لتعليم التفكير. (2017). مقياس الذّكاءات المتعدّدة ، عمان، الأردن

منذر، إميل، (2016)، اللّغة العربيّة الفصحى - مشكلاتها ومشاريع تيسيرها، دار النهضة العربيّة، بيروت، لبنان.

المنذري، ريا (2018)، إتجاهات المعلّمين نحو استخدام الفصحى في التدريس، مجلّة جامعة القدس المفتوحة، مج8، ع24، ص ص 42-53.

مهرة، بسّام، (2017)، إتجاهات محاضري الكليّة الجامعيّة للعلوم التطبيقية بغزّة نحو استخدام اللّغة العربيّة في المحاضرات الجامعيّة، مجلّة العلوم التربويّة، مج 29، ع 1، ص ص 299-323، الكليّة الجامعيّة للعلوم التطبيقية بغزّة.

مود، إبراهيم،(2002)، العربيّة الفصحى بين الازدواجيّة اللّغويّة والثّنائيّة اللّغويّة، مجلّة العلوم الإنسانيّة والإداريّة، مج3، ع1 ص ص 53-108.

مولود، فلاق، (2022)، سؤال اللغة الطبيعيّة عند غوتفريد فلهايم لينتزن <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/206/5/2/99988>. تاريخ المشاهدة 2022/3/28م.

مؤمن، أحمد، (2005)، اللسانيات النشأة والتطور، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

الناقبة، صلاح وشيخ العيد، إبراهيم. (2011). مهارات التواصل الصفي ومستوى أدائها لدى معلمي اللغة العربية والعلوم بالمرحلة الأساسية. مؤتمر "التواصل والحوار التربوي.. نحو مجتمع فلسطيني أفضل"، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، 341-389.

النجار، خالد. (2020). الابتكار لدى الأطفال: الريادة للنشر والطباعة، دبي، الامارات.

نعمان، علاء. (2020). الذكاء في العبادة. مكتبة جرير، السعودية.

النوايسة، فاطمة. (2015). أساسيات علم النفس: دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

هلاي، هدى. (2014). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي الاحتياجات التدريبية لتنمية مهارات التواصل اللغوي لدى المعلم الجامعي في ضوء التعلم الذاتي. مجلة التربية: جامعة الأزهر، 4(159)، 163-208.

ولد باه، محمد المختار، (1998)، ضعف الأداء في اللغة العربية أسبابه وعلاجه، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج73، ج3، ص ص 573-584

ويب، لحي. (2013). كيف تكون سعيداً، ترجمة: عبد الحكيم الخزامي: دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

ويليس، جودي. (2015). تعليم الدماغ القراءة. ترجمة: سهام جمال، العبيكان للنشر، السعودية.

يعقوب، الزهرة، (2019)، حاجية اللغة وخطاب الهوية، دراسات معاصرة، مج4، ع1، ص ص 98-105 المركز الجامعي الوتشرسي، الجزائر.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abdalla, O. (2020). **Efficacité des Plateformes D'apprentissage Électronique pour Développer des Compétences de la Compréhension Orale en Frangais chez les Étudiants du Cycle Secondaire**. Research Journal in Language Teaching: Ain Shams University - College of Education - Educational Association for Teaching Languages, 10, 87-140

Abd Almaksoud, M. (2016). **The Effect of Home Assignment and Brainstorming on Developing Oral Composition Skills of English Majors at Faculty of Education, Beni-Suef University**. Reading and Knowledge Magazine: Ain Shams University - College of Education - Egyptian Association for Reading and Knowledge, 181, 1-32

Abu-Ghrah, Roa abdullah khader (2019) **verbal Intellignce Among Secondary Stage Student andits Relationship to Thir Cognivitive Motivation to wards English Language in Jenine District alquds university**

Gayle H. Gregory, G. & Parry, T. (2006). **Designing Brain-Compatible Learning**. Corwin Press, Canada

Gunst , G.(2004).**A study of multiple intelligences among teachers in catholic elementary schools in Archdiocese**.Wayne State University

United States , Michigan , at: [http://digitalcommons , wayne , edu](http://digitalcommons.wayne.edu) , 190 pages Dissertation Abstract International , 65/04

Martínez, R. & Peñamaría, S. (2010). **Linguistic tools for teachers of English: towards a bilingual education**. Universidad de Salamanca, Spain

Minor,Y.(2010). Garrett's Soldiers: **The Effectiveness of the Why Try Program in Working with Children with Conduct Disorders**. Xlibris Corporation, USA

Nafukho, F. & Dirani, K. & Irby, B. (2017). **Talent Development and the Global Economy: Perspectives from Special Interest Groups**. IAP, USA

SARICAOĞLU, A. & ARIKAN, A. (2009). A study of multiple intelligences, foreign language success and some selected variables. **Journal of theory and practice in education articles**, 5 (2),110-122

Shakouri, N., Sheikhy Behdani, R. & Teimourtash, M. (2016). On the relationship between individuals' linguistic intelligence and recalling lexical items in SLA. **International Journal of Research Studies in Education**, 6(4), 29-36

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

Tezel, K.(2017). Are Prospective English Teachers Linguistically Intelligent?. **International Journal of Higher Education**, 7(5), 88-94

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)

الاستبانة بصورتها الأولى

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

أساليب التدريس

أخي المعلم ... أختي المعلمة :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان : (واقع استخدام معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة وعلاقته بالذكاء اللغوي لديهم)، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج التربية، تخصص أساليب تدريس اللغة العربية، جامعة القدس - فلسطين.

نغدو شاكرين لو تكرمتم بالإجابة الدقيقة على فقرات الاستبانة المرفقة أمامكم ،علمًا بأن المعلومات والاستجابات عليها ستعامل بسريّة تامّة .

"شاكرين لكم حسن تعاونكم"

الباحثة: شيماء حسن خليل مسالمة

معلومات شخصية عامة

الرجاء وضع إشارة (X) داخل مربع الإجابة الذي تراه مناسباً :

- 1- الجنس : ذكر أنثى
- 2 - المؤهل العلمي : دبلوم بكالوريوس دراسات عليا
- 3 - سنوات الخبرة : أقل من 5 سنوات 5 - 10 سنوات أكثر من 10 سنوات
- 4 - المديرية : شمال الخليل الخليل جنوب الخليل يطا

الأداة الأولى: واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للغة الفصيحة:

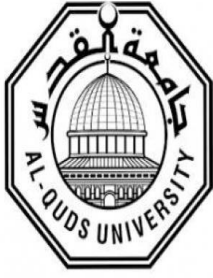
الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1-	أهتم بلغتي الفصيحة كوني قدوة للطلبة					
2-	أستطيع القراءة باللّغة الفصيحة قراءة صحيحة					
3-	أستخدم اللغة الفصيحة السليمة المفهومة					
4-	أوازن بين اللّغة الفصيحة والمحكيّة لأتمكن من إدارة الصف بشكلٍ أفضل					
5-	أضطر لاستخدام اللّغة المحكيّة لتوضيح الأفكار للطلبة					
6-	أقدم التغذية الراجعة للطلبة بالفصيحة					
7-	لا أقبل مشاركة أي طالب بغير اللّغة الفصيحة					
8-	أضطر إلى استخدام كلمات ومفردات دارجة أثناء شرح الدّرس					
9-	يساعدني المستوى المعرفي للطلبة في استخدامي للّغة الفصيحة					
10-	أحرص على أن تكون لغتي الفصيحة سليمة نحويّاً وصرفيّاً					
11-	أعطي إجابة صحيحة للطالب في المرادفات إذا لجأ إلى كلمة دارجة					
12-	أفاضل بين المفردات الفصيحة والمحكيّة أثناء شرح الدّر					
13-	أخلط بين العامية والفصيحة أثناء المناقشات والحوارات مع الطلبة					
14-	أرى أنّ استخدام الفصيحة يعيق توصيل المعلومات إلى أذهان الطلبة					
15-	أحرص على تقويم لغة الطلبة					
16-	ألجأ إلى استخدام اللّغة الدّارجة مع زملائي خارج الفصل					
17-	أستخدم كلمات أجنبية مثل : Bravo ، ok أثناء شرح الدّرس					

					أستخدم الفصيحة في كافة الأنشطة اللا صفية كالإذاعة، والصحافة المدرسية	-18
					لا أقبل مشاركة أي طالب بغير اللغة التعريفية	-19
					أهتم بتنمية الحس اللغوي لدى الطلبة من خلال توجيههم لقراءة القصص، والنصوص الأدبية	-20
					أحرص على تقييم كتابات الطلبة في ضوء معايير اللغة الفصيحة من حيث : (الإملاء، الخط، وعلامات الترقيم)	-21
					أتحكم باللغة الفصيحة المكتوبة أكثر من اللغة المنطوقة	-22
					أصوغ أهداف الدرس في مذكرة التحضير بلغة فصيحة	-23
					أجد أن محتوى كتب اللغة العربية المقررة تشجع على استخدام الفصيحة	-24
					أقتبس التعبيرات الدلالية القرآنية أثناء التدريس	-25
					أظهر اعتزازي باللغة الفصيحة في مواقف التعليم والتعلم	-27
					أجد أن العامية أسهل وأكثر وضوحاً من الفصيحة في نقل الفكرة للطلبة	-28
					أحفز الطلبة على الحديث باللغة الفصيحة مع أفراد أسرهم	-29
					أشجع الطلبة على التعبير عن أنفسهم وتجاربهم بالفصيحة لمعالجة مشكلات الكتابة لديهم	-30

الأداة الثانية: امتلاك معلمي اللغة العربية مهارات الذكاء اللغوي:

الرقم	الفقرة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً
1-	أفكر في معاني الكلمات والتراكيب التي أقرأها					
2-	أتقن الألعاب المعتمدة على الكلمات					
3-	أعتني بفهم وظائف اللغة					
4-	أدرك الفروق الطفيفة بين الكلمات ودلالاتها					
5-	يستهويني حل الأحاجي اللغوية					
6-	أستطيع تقييم كلام المتكلم					
7-	أعتني بالألفاظ أكثر من الصور أثناء تفسير الأفكار للطلبة					
8-	أعبر عن المعاني الكثيرة بألفاظ قليلة أثناء الموقف اللغوي					
9-	أتمكّن من استخلاص الأفكار الرئيسة في نصّ مسموع أو مقروء					
10-	أستمتع بتأليف القصص القصيرة					
11-	أنتذكر القصائد والأسماء والعبارات والحوادث والتواريخ بسهولة					
12-	أمتلك القدرة على تحليل الكلام					
13-	أستمتع بقراءة الكتب					
14-	أحبّ الحوار مع الآخرين					
15-	أصغي إلى ما يقوله الآخرون بعناية تامّة					
16-	أكتب مقالات بأسلوب جميل مؤثّر في الآخرين					
17-	أعبر عن مشاعري بدقة أثناء الكلام					
18-	أمتلك القدرة على تنظيم المعلومات الواردة في النص					
19-	أندوّق السجع والمحسنات البديعية					
20-	أميّز بين الكلمات التي تدلّ على المعاني المضادة					
21-	أصحّ الأخطاء الإملائية في الملصقات وعارضة الإعلانات					

					أسجل الملاحظات عند المناقشة والشرح	-22
					أستمع بالمشاركة في المناظرات والمحادثات العامة	-23
					أعتني بالترادفات اللغوية أثناء حديثي مع الطلبة	-24
					لدي القدرة على التحدث بطلاقة امام الطلبة	-25
					أهتم بالألفاظ المعبرة عن الرأي مثل: (أعتقد أرى (أثناء شرح الدرس	-26
					أمتلك القدرة على معرفة الأخطاء التي يمكن أن أقع فيها	-27
					أتمكن من إعطاء مرادفات الكلمات بسهولة	-28
					أمتلك القدرة في استعمال اللّغة لغرض الإقناع	-29
					أجد من السهل بالنسبة لي شرح أفكارني للآخرين	-30



ملحق (2)

الاستبانة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

أساليب التدريس

أخي المعلم ... أختي المعلمة :

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان : (واقع استخدام معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة وعلاقته بالذكاء اللغوي لديهم)، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج التربية، تخصص أساليب تدريس اللغة العربية، جامعة القدس- فلسطين.

نغدو شاكرين لو تكرمتم بالإجابة على فقرات الاستبانة المرفقة أمامكم بكلّ صدق وموضوعيّة، علماً بأن المعلومات والاستجابات عليها ستعامل بسريّة تامّة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

"شاكرين لكم حسن تعاونكم"

الباحثة: شيماء حسن خليل مسالمة

معلومات شخصية عامة

الرجاء وضع إشارة (X) داخل مربع الإجابة الذي تراه مناسباً :

- 1- الجنس : ذكر أنثى
- 2 - المؤهل العلمي : دبلوم بكالوريوس دراسات عليا
- 3 - سنوات الخبرة : أقل من 5 سنوات 5 - 10 سنوات أكثر من 10 سنوات
- 4 - المديرية : شمال الخليل الخليل جنوب الخليل يطا

أولاً: واقع استخدام معلمي اللغة العربية للغة الفصحى:

الرقم	الفقرة	درجة كبيرة جدًا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدًا
1-	أعتني بلغتي الفصحى كوني قدوة للطلبة					
2-	أستخدم اللغة الفصحى البسيطة المفهومة في غرفة الصف					
3-	أحرص على أن تكون لغتي الفصحى سليمة صرفياً ونحوياً					
4-	أستخدم اللغة الفصحى في حصص النحو أكثر من حصص المطالعة					
5-	أستخدم كلمات أجنبية مثل : ok، Bravo، أثناء شرح الدرس					
6-	أوظف الشواهد من التراث الإسلامي في الاستدلال على الفصحى					
7-	أتحكّم باللّغة الفصحى المكتوبة أكثر من اللّغة المنطوقة					
8-	أضطرّ لاستخدام الكلمات الدارجة لتوضيح الأفكار للطلبة					
9-	أقدم التغذية الراجعة للطلبة باللّغة الفصحى					
10-	أحرص على تقويم كتابات الطلبة في ضوء معايير اللّغة الفصحى من حيث : (الإملاء وعلامات الترقيم)					
11-	لا أقبل مشاركة أي طالب بغير اللّغة الفصحى					
12-	أوازن بين اللّغة الفصحى والمحكيّة لأتمكن من إدارة الصف بشكل أفضل					
13-	أحرص على ربط المفاهيم اللّغوية الفصحى في المواقف الحياتيّة للطلبة					
14-	يساعدني المستوى اللّغوي للطلبة في استخدامي اللّغة الفصحى					
15-	أعطي المرادفات الفصحى إذا لجأ الطالب إلى كلمة دارجة					
16-	أزواج بين الفصحى والعاميّة أثناء المناقشات والحوارات مع الطلبة					
17-	يعيق استخدامي الفصحى توصيل المعلومات إلى أذهان الطلبة					
18-	أستخدم الفصحى في كافة الأنشطة اللاصفية كالإذاعة، والصحافة المدرسيّة					

					19-	أهتم بتنمية اللغة الفصيحة لدى الطلبة من خلال توجيههم لقراءة النصوص الأدبية المتنوعة
					20-	أجد أن محتوى كتب اللغة العربية المقررة تشجع على استخدام الفصيحة
					21-	أجد أن التطبيقات الالكترونية المستحدثة تحد من استخدامي للفصيحة (تيمز ، زووم.....)
					22-	أقتبس التعبيرات الدلالية القرآنية أثناء التدريس لتعزيز اللغة الفصيحة
					23-	أستخدم المعاجم اللغوية لأعرف الألفاظ العربية الفصيحة للطلبة
					24-	أصوغ الأهداف التعليمية في مذكرة التحضير اليومية بلغة فصيحة
					25-	أحرص على تدوين الخطّة الفصلية بلغة فصيحة
					26-	أشجع زملائي في التخصصات الأخرى على تدريس المواد التعليمية باللغة الفصيحة

ثانياً: امتلاك معلمي اللغة العربية مهارات الذكاء اللغوي :

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1-	أفكر في معاني الكلمات والتراكيب التي أقرأها للطلبة					
2-	أفرك بين الكلمات ودلالاتها اللغوية من خلال نصوص معطاة					
3-	أتمكن من إعطاء مرادفات الكلمات بسهولة					
4-	لدي القدرة على تحليل النصوص الشفوية والكتابية					
5-	أمتلك القدرة على نقد النصوص الشفوية والكتابية					
6-	أستدعي الألفاظ المناسبة للتعبير عن المواقف اللغوية المتنوعة					
7-	أستطيع التلاعب بالألفاظ والكلمات لتكوين جمل مبتكرة للطلبة					
8-	أنقن حلّ الاحاجي والألغاز اللغوية					

					أعتني بالألفاظ أكثر من الصور أثناء تفسير الأفكار للطلبة	9-
					أعبر عن المعاني الكثيرة بكلمات قليلة أثناء الموقف اللغوي	10-
					استخلص الأفكار الرئيسة من نصّ مسموع أو مقروء	11-
					لدي القدرة على ابتكار قصص لغويّة قصيرة	12-
					أستطيع سرد المقالات بأسلوب جميل مؤثّر بالطلبة	13-
					تمكّنتني لغتي من إدارة المناظرات والمحادثات التي تتم بين الطلبة في غرفة الصف	14-
					أشارك في الحوار اللغوي مع الطلبة للوصول إلى حلول إبداعية	15-
					أمتكّ القدرة على تذوق السجع والمحسنات البديعيّة من خلال النصوص الأدبية	16-
					لديّ القدرة على تقييم أعمال الطلبة الشفويّة والكتابية	17-
					لديّ القدرة على إقناع الطلبة بوجهات النظر المختلفة	18-
					أعتني بالترادفات اللغوية أثناء حديثي مع الطلبة	19-
					لدي القدرة على التحدث بطلاقة امام الطلبة	20-
					أستدرك الأخطاء اللغويّة قبل الوقوع فيها	21-
					أستطيع تذكر المراجع والحوادث والتواريخ والقصائد الشعرية بسهولة	22-
					أستفيد من المخزون اللغوي للآخرين للوصول إلى لغة قويّة.	23-

ملحق (3)

قائمة بأسماء المحكمين

أسماء محكمي أدوات واقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل للّغة الفصيحة وعلاقته بالذكاء اللّغويّ لديهم.

الرقم	اسم المحكم	المؤهل العلمي	مكان العمل
1	أ.د. عفيف زيدان	دكتورة	جامعة القدس
2	أ.د. نبيل الجندي	دكتورة	جامعة الخليل
3	د. محسن عدس	دكتورة	جامعة القدس
4	د. عمّار الوحيدي	دكتورة	مشرف لغة عربيّة (وكالة الغوث)
5	د. إبراهيم أبو عقيل	دكتورة	جامعة الخليل
6	د. حسن فليفل	دكتورة	جامعة الخليل
7	د. منال ماجد أبو منشار	دكتورة	جامعة الخليل
8	د. أيمن عبد الحميد بدارين	دكتورة	جامعة الخليل
9	د. ياسر محمد الحروب	دكتورة	جامعة الخليل
10	د. ميسون التّميمي	دكتورة	جامعة الخليل
11	د. دلّال دحيدل	دكتورة	جامعة الخليل
12	نضال غوادة	دكتورة	جامعة الخليل
13	د. هاني البطّاط	دكتورة	جامعة الخليل
14	د. نبيل المغربي	دكتورة	جامعة القدس المفتوحة
15	د. إبراهيم المصري	دكتورة	جامعة الخليل
16	د. شادي أبو حلتّم	دكتورة	جامعة الخليل
17	أ. سارة سراحنة	ماجستير	جامعة القدس المفتوحة

ملحق (4)

كتاب تسهيل المهمة من مركز البحث والتطوير

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

وزارة التربية والتعليم

الرقم: و ت / ١١٢ / ٢٠٢٢
التاريخ: 2022/ 02/16م



لمن يهمه الأمر.

الموضوع: "تسهيل مهمة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"شيماء حسن خليل مساملة"

من جامعة القدس أبو ديس للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" واقع استخدام معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصحى وعلاقته

بالذكاء اللغوي لديهم"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع استبيانات على عينة من معلمي اللغة العربية في محافظة الخليل.
- تتولى الباحثة/ أنشطة جمع البيانات، بالتنسيق مع منسق البحث والتطوير والجودة في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة الباحثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع الباحثين.
- تصل عينة الباحثين على الأيميل الرسمي الخاص بمنسق البحث والتطوير والجودة في المديرية.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي



نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم

عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين

السادة مدراء عامين مديريات التربية والتعليم / الخليل - جنوب الخليل - شمال الخليل - يطا المحترمين

د. ميسون التميمي المحترمة المشرفة الرئيسة على الدراسة - بريد الكتروني - maysoontmeme@yahoo.com

Tel (+ 970-562-501002) \ E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

فهرس الجداول

- 56 جدول (1.3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للمديرية.
- 57 جدول رقم (2.3) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية:
- 59 جدول (3.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة مع الدرجة الكلية للمجال.
- 61 جدول (4.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الذكاء اللغوي لدى معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مع الدرجة الكلية للمجال.
- 64 الجدول (5.3): مفتاح التصحيح
- 66 جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة.
- 69 جدول (2.4) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t test) لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعاً لمتغير الجنس .
- 69 الجدول (3.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
- 70 جدول (4.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one Way Anova) لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
- 71 جدول (5.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
- 71 جدول (6.4) : نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
- 72 جدول (7.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعاً لمتغير الفصيحة.
- 72 جدول (8.4) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعاً لمتغير المديرية.
- 73 جدول (9.4) : نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لواقع استخدام معلّمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة تبعاً لمتغير المديرية.

- جدول(10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك الذكاء معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي
- 74
- الجدول(11.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t test) لامتلاك مهارات الذكاء اللغوي لدى معلّمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعًا لمتغير الجنس.
- 76
- جدول (12.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك مهارات الذكاء اللغوي لدى معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.
- 77
- الجدول (13.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لامتلاك مهارات الذكاء اللغوي لدى معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.
- 77
- جدول (14.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية للذكاء اللغوي لدى معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.
- 78
- جدول (15.4) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة .
- 78
- جدول (16.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لامتلاك معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة مهارات الذكاء اللغوي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.
- 79
- جدول (17.4) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الذكاء اللغوي لدى معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.
- 79
- جدول (18.4) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء اللغوي تبعًا لمتغير المديرية .
- 80
- الجدول (19.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لامتلاك معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مهارات الذكاء تبعًا لمتغير المديرية.
- 81
- جدول (20.4) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الذكاء اللغوي لدى معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعًا لمتغير المديرية .
- 81
- جدول رقم (21.4) العلاقة بين واقع استخدام معلّمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للغة الفصيحة وبالذكاء اللغوي لديهم .
- 82

فهرس الملاحق

104	ملحق (1)
104	الاستبانة بصورتها الأولى
110	ملحق (2)
110	الاستبانة بصورتها النهائية
115	ملحق (3)
115	قائمة بأسماء المحكمين
116	ملحق (4)
116	كتاب تسهيل المهمة من مركز البحث والتطوير

فهرس المحتويات

أ.....	إقرار
ب.....	الشكر والعرفان
ج.....	الملخص
د.....	Abstract

2 الفصل الأول خلفية الدراسة وأهميتها

2.....	1.1 المقدمة
5.....	2.1 مشكلة الدراسة
6.....	3.1 أسئلة الدراسة
7.....	4.1 فرضيات الدراسة
9.....	5.1 أهداف الدراسة
9.....	6.1 أهمية الدراسة
10.....	7.1 حدود الدراسة
10.....	8.1 مصطلحات الدراسة

14 الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة

14.....	أولاً: اللغة الفصيحة
15.....	1.1.2 أهمية اللغة وعلاقتها بالتفكير
17.....	2.1.2 أهمية اللغة العربية ومميزاتها
18.....	3.1.2 مفهوم الفصيحة وخصائصها:
19.....	4.1.2 خصائص اللغة الفصيحة
22.....	5.1.2 أهمية التدريس باللغة الفصيحة ودور المعلم في تنميتها :
25.....	6.1.2 التحديات التي تواجه التدريس باللغة الفصيحة
29.....	10.1.2 حلول للنهوض باللغة الفصيحة وسبل مواجهة التحديات بشكل عام

31 ثانياً: الذكاء اللغوي

32.....	2.2.2 مفهوم الذكاء اللغوي:
36.....	3.2.2 أهمية الذكاء اللغوي:

36	4.2.2. خصائص الذكاء اللغوي:
37	5.2.2 مهارات الذكاء اللغوي:
41	6.2 الدراسات السابقة
41	1.6.2 الدراسات العربية المتعلقة باللغة العربية الفصيحة:
47	2.6.2 الدراسات العربية المتعلقة بالذكاء اللغوي:
50	3.6.2 الدراسات الأجنبية المتعلقة بالذكاء اللغوي:
51	4.6.2 التعقيب على الدراسات السابقة
56	الفصل الثالث الطريقة والإجراءات
56	1.3 المقدمة
56	2.3 منهج الدراسة
56	3.3 مجتمع الدراسة
57	4.3 عينة الدراسة
58	5.3 أدوات الدراسة
58	1.1.5.3 صدق الأداة
60	2.1.5.3 ثبات الأداة
62	6.3 إجراءات تطبيق الدراسة
63	7.3 متغيرات الدراسة
63	8.3 المعالجة الإحصائية
66	الفصل الرابع نتائج الدراسة
66	1.4 المقدمة
66	2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
68	3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:
73	4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:
75	5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:
82	5.5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:
83	7.4 ملخص النتائج

84	..... مناقشة النتائج والتوصيات	الفصل الخامس
85	.....	1.5 المقدمة
85	..... مناقشة نتائج السؤال الأول:	2.5
86	..... مناقشة نتائج السؤال الثاني:	3.5
88	..... مناقشة نتائج السؤال الثالث:	4.5
89	..... مناقشة نتائج السؤال الرابع:	5.5
91	..... مناقشة نتائج السؤال الخامس	6.5
92	..... التوصيات والمقترحات:	7.5
93		قائمة المراجع
93	..... أولاً : المراجع العربية	
102	..... ثانياً: المراجع الأجنبية	
117		فهرس الجداول
119		فهرس الملاحق