أبحاث متطورة

في

(تدريس اللغة العربية)

(بحوث ميدانية إجرائية)

تأليف

فضيلة الأستاذ الدكتور

أحمد عبده عوض

أستاذ تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية

بجامعتي: (أم القرى – كفر الشيخ)

١٤٤٤هـ – ٢٠٢٣م

الطبعة الأولى

" أبحاث متطورة " – في تدريس اللغة العربية" – "بحوث ميدانية إجرائية "
القاهرة – ٢٠٢٣م
جميع الحقوق محفوظة للمؤلف، ١٤٤٤هـ = ٢٠٢٣م
فضيلة الأستاذ الدكتور أحمد عبده عوض
فهرسة في أثناء النشر
ص ١٧×٢٤سم
رقم الإيداع: ١٤٤٤/١٠٦٣٤هـ
ردمك ٩٧٨٩٧٧٩٤٦٠٠١٧

الطبعة الأولى

لا يجوز استنساخ الكتاب أو أي جزء منه بأي طريقة كانت

بسم الله الرحمن الرحيم

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، وسيئات أعمالنا، من يهده الله، فلا مضلّ له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله، وحده لا شريك له، وأشهد أن سيدنا محمدًا عبده ورسوله، اللهم صلّ على سيدنا محمد، وعلى أزواجه وذريته، كما صلّيت على سيدنا إبراهيم، وعلى آل سيدنا إبراهيم، وبارك على سيدنا محمد، وعلى أزواجه وذريته، كما باركت على سيدنا إبراهيم وعلى آل سيدنا إبراهيم في العالمين، إنك حميد مجيد، وبعد،،،

الحمد لله رب العالمين الذي كرَّم أمة الإسلام وحباها باللغة العربية التي شرَّفها وأعزَّها بأن يكون كلامه – عزَّ وجلَّ – جاريًا على حروفها وألفاظها وتراكيبها، فاكتسبت من كلام الله عزَّ وجَلَّ جاهًا ووجَاهةً وقدرةً فائقةً على التعبير والتطور والنمو؛ مُواكَبَةً لِكُلِّ عَصْرٍ وصالحةً لكلِّ قُطرٍ ومِصْر، ولهذا فلم يكن من المستغرب أن يكون علم العربية من العلوم الشريفة التي اكتسبت شرفها من كونها وسيلة للعبد في تقرّبه إلى ربه ومناجاته.

وقد توفرت لهذه اللغة من الخصائص والسمات ما لم تتوفر لغيرها من كثرة المفردات واتساع الدلالات وغزارة الصور والتشبيهات، ومن أجل هذا وغيره تجدها قد شغلت أذهان العلماء والباحثين على مختلف العصور والدهور يسبحون بفيض نيلها، ويرتشفون من عذب مائها، وقد بذلوا أرواحهم في خدمة هذه اللغة، وقدموا لها الكثير – على مستويات دراستها المختلفة – فخدموا أصواتها وصرفها وحروفها وتراكيبها ودلالاتها، ورغم كل ذلك فلا تزال الجهود متوالية متتابعة في خدمة هذه اللغة بأبحاثٍ وكُتبٍ ومصنفاتٍ ونشراتٍ مختلفةٍ ومتنوعةٍ، وما هذا الكتاب – الذي بين أيديكم – إلا محاولة جادة من تلك المحاولات؛ خدمة لتلك اللغة في سبيل نشرها وإصلاح ما قد أصاب ألسنة أبنائها من خَلَلٍ وإعوجاجٍ أحدثته ظروف عصرٍ وبيئةٍ ومجتمعٍ تفشت فيه الآفات حتى ملأت الألسنة والطرقات، ومن هنا فإنَّ هذا الكتاب يكتسب قيمة إضافية إلى

قيمته، وهو أنه يقدم مجموعة من الأبحاث اللغوية والتربوية المتطورة التي تساعد على رصد الخلل وإصلاحه، وكل ذلك بمنهج تطبيقي ميداني قائم على الملاحظة والمشاهدة والتجريب، ومن ثَمَّ رصد الآفة ومقاومتها.

وكان دافعُنا إلى هذا العمل – على ما فيه من المشقة والعناء – في البحثِ والرَّصدِ – ما أحسسنا به من حاجةٍ إلى مثلهِ خلال سنوات خبرتنا الطويلة، مُتعلِّمين ومُعلِّمين وباحثين ومُشرفين على تدريسِ اللغة العربية والتربية الإسلامية بمختلف الجامعات المصرية والعربية؛ فقد يمرّ الباحث بمعضلةٍ تربوية أو مسألة لغوية ومنهجية، أو آفة مرضية جمعت في جوفها خللٍ تربوي وفساد لُغوي، وربما لا يستطيع الاهتداء إلى حلولٍ لها إلا بعد طُولِ نَظَرٍ ومُشاهدةٍ وشِدَّةِ بَحْثٍ وعَنَاءٍ طويلين.

ومن هنا كان هذا الكتاب الذي يتضمن بين دفتيه مقدمةً ضافية شافية وافية تبرز أهمية الموضوع وجدَّتهِ وشرف مبتغاه وغايته، ثم أعقبها على التوالي ستة فصول غزيرة المبنى والمعنى، وقد انحصرت وظيفتها ما بين بحثٍ ورصدٍ ومشاهدةٍ وتقديم حلولٍ وعلاجاتٍ مبتكرةٍ ومتطورةٍ لمجموعةٍ من المسائلِ التربويةِ واللغوية التي من شأنها أن تُقدِّمَ جديدًا في عالم الدراسات التربوية واللغوية، وقد جاءت هذه الفصول على النحو التالي:

الفصل الأول، بعنوان: " برنامج مقترح في الكتابة الوظيفية "، وفي هذا الفصل تم بناء اختبار جديد في الكتابة الوظيفية وإنشاء برنامجا متكاملا مبتكرا؛ لتنمية المواقف الاتصالية التي تناسب طلاب الجامعة، وقد حقق فوائد مأمولة أثبتتها النتائج وأشاد بها الطلاب بما قدمه إليهم من خبرات كبيرة.

أما الفصل الثاني، فقد جاء بعنوان: " تنمية بعض جوانب الإبداع الأدبي "، وقد لمس هذا الفصل بوضوح مواضع الخلل في منظومتنا التعليمية والتربوية إزاء تنمية الجوانب الأدبية عند التلاميذ، وأوضح أن مدراسنا ليست بدرجة الكفاءة المناسبة التي تستطيع مساعدة الطلاب في إخراج قدراتهم الإبداعية، وبالتالي فقد قدَّم الفصل مجموعة من التوصيات التي تساعد على إصلاح الخلل إن تم تطبيقها والعمل بها وعدم التغافل عنها

ووضعها بين رفوف الكتب والأبحاث المتربة وقد اتخذتها العناكب ملاذا وحصنا بعد أن محى الغبار ملامحها وأحالها جسدا باليًا رُفاتا بعد أن كانت روحًا وحياةً!.

أما الفصل الثالث، فقد كان بعنوان:" تنمية بعض جوانب الإبداع الأدب دراسة تشخيصية لأسباب معوقات النمو اللغوي، وبرنامج علاجي؛ لتنميته لدى مرحلة رياض الأطفال "، وقد تعرض هذا الفصل لأهمية مسألة النمو اللغوي عند الطفل في السنوات الأولى من حياته، ووكيف أنه من أهم الجوانب الأساسية التي تبرز شخصية الطفل وتبنيها في المستقبل، ومن ثم قام الفصل برصد أهم المعوقات التي تحول دون اكتساب الطفل النمو اللغوي السليم، وقامت بوضع حلول مبتكرة وتوصيات عاجلة إن أراد المجتمع تخطي الأزمة والنهوض من الكبوة!.

بينما الفصل الرابع، فقد كان بعنوان: " تعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية "، وجِدَّةُ هذا الفصل تتمثل في اللجوء إلى القرآن الكريم واتخاذه كوسيلة علاجٍ ناجعة لحل الأزمة والشفاء من تلك الأمراض اللغوية الطاحنة الماحقة الساحقة، وقد قدم هذا الفصل في نهاية المطاف مجموعة من التوصيات الفعالة لتحويل السلبية إلى إيجابية، وتحويل مواطن العَطنِ لمواطن شفاءٍ من كلِّ العلل.

أما الفصل الخامس، فقد جاء بعنوان: " علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي"، وقد عُني هذا الفصل بمسألة التحصيل الدراسي، ووضع يده على المشكلة الكبرى التي تمثلت في كيفية العناية بالمقرر الدراسي أو المنهج والسير به وفقا للخطة الزمنية وكيفية العناية بالقراءة والكتابة لدى التلاميذ الضِّعاف، وقد قدم البحث إستراتيجية مقترحة لتوظيف المحتوى الدراسي في علاج القصور في مهارات القراءة والكتابة.

بينما الفصل السادس والأخير، فقد كان بعنوان: " تقويم أداء معلمي اللغة العربية"، وقد جاء هذا الفصل كخاتمة العقد؛ إذ به يُختم الكتاب، وتوضع النقاط على الحروف فنتلمس به الطريق نحو بداية عهد جديد في بناء حضارةٍ طالت غفوتُها ورقادها؛ ففي

هذا الفصل نضع أيدينا على الحلول الناجعة لمشكلاتنا المتراكبة المتراكمة؛ فإن أردنا الإصلاح، فلا صلاح إلا بإصلاح من عهدنا إليهم بمهمة الإصلاح؛ إذ كيف يقوم بالإصلاح من في قلبه خلل؟! وكيف يقوم بالإرشاد من في قلبه زيغٌ وعطن؟!

ثم كانت الخاتمة التي بينا فيها أهم ما توصلنا إليه – على مدار مسيرتنا المهنية والتربوية والتعليمية والدعوية – من نتائج وتوصيات تأخذ بالقلوب قبل الأيدي للطريق القويم والنهج المستقيم في حل المعضلات وإقالة المشكلات.

ونسأل الله تعالى أن يكون هذا العمل خالصًا لوجهه الكريم، وأن ينتفع به المسلمون في كل زمان ومكان بشتى بقاع الأرض.

الراجي عفو ربه،

الأستاذ الدكتور/ أحمد عبده عوض

٢٨ من شهر شوال لسنة ١٤٤٤هـ

١٨ من شهر مايو لسنة ٢٠٢٣م

الفصل الأول

برنامج مقترح في الكتابة الوظيفية

بسم الله الرحمن الرحيم

فاعلية برنامج مقترح فى الكتابة الوظيفية على تنمية الأداء الكتابى فى المواقف الاتصالية لدى طلاب أقسام اللغة العربية بجامعة أم القرى*

أولاً : المقدمة

تؤدى اللغة عدة وظائف مهمة فى حياة الفرد والجماعة ، ولعل وظيفة الاتصال من أشد الوظائف التصاقاً باللغة ؛ فضرورة اللغة لحياة الإنسان اتصالياً وتعبيرياً أمر لا ينكر، فاللغة فى حياة الإنسان من أهم مقومات حياته ووجوده ، وكيانه ، فهى أداة الفكر ، والتعبير ، وهى فوق ذلك أداته فى عملية الاتصال بالآخرين ؛ لقضاء مصالحه ، وتحقيق مقاصده ، وأهدافه.

فالعلاقات الاجتماعية ، والأغراض الحياتية ، والمعيشية للفرد والجماعة تستدعى استخدام اللغة فى إطارها اللفظى ، أو الرمزى العام ، بما فى ذلك الأغراض التربوية والتعليمية. "وهى فى حقيقتها وسيلة من وسائل تنظيم المجتمع الإنسانى ؛ تربط بين الأفراد ، وتربط بين الشعوب" (لويس، ١٩٥٩ ، ص ٢٣)

* إعداد د. أحمد عبده عوض عضو هيئة التدريس بكلية التربية بكفر الشيخ – جامعة طنطا – تخصص طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية.

ويجسد ابن جنى ذلك فى قوله (إن أفراد المجتمع الواحد بتجاورهم وتزاورهم يجرون مجرى الجماعة فى دار واحدة ، فبعضهم يلاحظ صاحبه ، ويراعى أمر لغته ، كما يراعى ذلك من مهم أمره ، وبهذه الملاحظة والمراعاة يكتسب أو ينمى الفرد الناشئ منهم سليقته اللغوية ، ويطور عاداته الاجتماعية، ويكتسب منهم مفردات لغته ، ويتعلم قواعد تركيب هذه المفردات ، وطرق تأليفها ؛ للتعبير عن للتعبير عن المعانى والمقاصد والمواقف المختلفة ، وتظل لغة الإنسان فى تنام وتطور مستمرين ، مادام اتصاله بأفراد مجتمعه مستمراً متطوراً نشطاً مرناً) (ابن جنى ، ١٩٥٢ ، ج٢ ، ص ١٦)

وغنى عن الإعادة ، أن اللغة تكتسب أهميتها من الوظائف التى تؤديها ، وهى وظائف متعددة فهناك مثلاً الوظائف التعبيرية والمعرفية ، والندائية ، مثل التعبير والاتصال والترجمة والرمزية ، وتماسك الفئات الاجتماعية وأداة تمايزها. ومادة الإبداع فى كل الفنون اللفظية ، ومكون الذاكرة الفردية والاجتماعية شرط وحدة الشخص ، وشرط هويته (ريشل ، ١٩٨٤ ، ١٧٤ وما بعدها)

وتبرز سمة الاتصالية فى اللغة من خلال حاجة المرء إلى الآخرين ؛ لكونه اجتماعياً بطبعه ، فتكون الحاجة إلى الانفتاح على المجتمع مرهونة باللغة ، أضف إلى ذلك أن توثيق العلاقات مع أفراده بمختلف طبقاتهم ، ومستوياتهم ، وأعمارهم ، وأجناسهم يصبح ذا أثر كبير فى تنمية المهارات اللغوية ، وزيادة الحصيلة اللغوية من المفردات ، والصيغ ، والتركيب ، والأساليب المتنوعة) (المعتوق ، ١٩٩٦ ، ٨٤)

وتتحقق وظيفة الاتصال اللغوى من خلال مهارات اللغة ، ومنها الكتابة التى هى من أبرز الفنون اللغوية ، وتعد نتاجاً تعليمياً ، وعملية اتصالية ؛ يمكن تعلمها من خلال التدريب المقصود ، والممارسة الفعلية فى سياقات ، ومواقف عملية (نصر ، ١٩٩٥ ، ٢٠١)

ولا جدال على كون الكتابة وسيلة اتصال (تتخطى حواجز الزمان والمكان ، وبدونها لا تستطيع الجماعات أن تبقى فى بقاء ثقافتها وتراثها ، ولا أن تستفيد وتفيد من نتاج العقل الإنسانى الذى لا بديل عن الكلمة المكتوبة أداةً لحفظه ونقله وتطويره ، وهى أداة يعبر بها الفرد عن أفكاره ، ويطلع على أفكار غيره ؛ فيميز عندئذ بين ما يعرض عليه من كتابات ، ويعرف صوابها وخطأها ، وقوتها وضعفها ، وجيدها ورديئها (يونس وآخران ، ١٩٨١ ، ٢٤٩)

وعندما تتحول الكتابة إلى تعبير ، فإنها مجال للحكم على المتعلم ؛ من حيث ثقافته اللغوية والفكرية ، وقدراته التنظيمية ، وجودة الأداء اللفظى ، ومن حيث "ما يكتسبه من اتجاهات وقيم ، وما يحصله من مهارات ، وقدرته على التعبير عما يعرف ، وعما يجول فى خاطره ، وما يعتلج فى نفسه من إحساسات ومشاعر" (مجاور ، ١٩٨٣ ، ٥٤٢)

ورغم أهمية التعبير بعامة ، وأهمية التعبير الكتابى بخاصة ، ثم التعبير الوظيفى الذى تشتد إليه الحاجة لتحقيق بعض وظائف اللغة التى أشير إليها ؛ فإن واقع الممارسات التدريسية له لا تعكس هذه الأهمية ؛ مما كان له مردوده على ضعف الطلاب فى الكتابة الوظيفية فى التعليم العام ، ثم لدى طلاب الجامعة.

والحق ، أن مهارات الكتابة الوظيفية لا تأخذ القدر الكافى من العناية فى تعليم اللغة العربية فى التعليم الجامعى ، فضلاً عما قبل الجامعى ، وقد بلغ مستوى ضعف هؤلاء الطلاب مستوى مزعجاً لا يمكن تجاهله أو إغفاله ، وتأتى نتائج البحوث مؤكدة هذا ، فى كون طلاب أقسام اللغة العربية أحوج إلى تعلم الكتابة الوظيفية بممارستها ممارسة فعلية فى مجالاتها الطبيعية ، مع التزامن على التدريب على مهاراتها الأساسية ، وتنميتها لديهم.

ولعل من مسببات ذلك أن الطالب يأتى إلى الجامعة ، وهو غير ملم بفنيات الكتابة الوظيفية ولا بكيفيتها ، وحيث إنه لا توجد معامل ولا قاعات بحث لتدريب الطلاب فى أقسام اللغة العربية على الكتابة الوظيفية فإنه يظل على ضعفه الذى أتى به ؛ فيتخرج وهذه حالته من الضعف ، "فمشكلة اللغة العربية فى الجامعة لا تنفصل عن مشكلة اللغة العربية فى التعليم قبل الجامعى" (راضى ، ١٩٩٩ ، ٥٩)

ولعل قضية الخلل فى إعداد معلم اللغة العربية تطرح نفسها من جديد ، فثمة "خلل واضح – هو أحد أسباب ضعف هؤلاء – فى إعداد المعلم الذى يدرس اللغة العربية بمختلف مراحل التعليم ، وهو خلل تتحمل الجامعة مسئوليته ، وما نتج عنه من ضعف فى مستوى هؤلاء المدرسين" (الحلوجى، ١٩٩٩ ، ٥٦)

إننا نجد طلاب الجامعة عاجزين عن تدوين مذكراتهم ، وتلخيص محاضراتهم ، فضلاً عما يشيع فى كتاباتهم من أخطاء نحوية وإملائية ولغوية وأسلوبية ، ومن ينخرط فى الحياة منهم بعد أن ينهى دراسته الثانوية ، تجده عاجزاً عن إرسال برقية أو كتابة دعوة أو رسالة ، أو إعداد مذكرة أو كتابة تقرير عن مهمة قام بها ، أو إلقاء كلمة ، أو إعداد خطبة فى مناسبة" (أحمد، ١٩٨٤ ، ٢)

ولكون تعلم اللغة ليس مجرد حفظ مجموعة من الكلمات والتراكيب ، أو مجموعة من المبادئ والقواعد ، وإنما تُعلم اللغة ، علاوة على ذلك ، الاستخدام الفعال لكلمات اللغة وتراكيبها وقواعدها فى المواقف الاجتماعية المختلفة ؛ فإن هذا يستلزم من المهتمين بتعليم اللغة تحديد مواقف الاتصال اليومية ، حتى يتم تدريب الطلاب عليها ، بالإضافة إلى مواقف الكتابة (شحاته وآخرون ، ١٩٩٠ ، ٣٢)

وقد أكد مؤتمر اتحاد المعلمين العرب بالخرطوم فى مجال إعداد معلم اللغة العربية فى توصياته على أن أهم المهارات التى ينبغى أن يكسبها برامج الإعداد للمعلم ما يتصل بتمكينه من المهارات اللغوية المختلفة" (تطوير تدريس اللغة العربية ، ١٩٧٦ ، ٦٦١)

وتحت عنوان (واقع تدريس التعبير فى المدرسة العربية) عقدت ندوة تطوير تدريس اللغة العربية التى عقدت فى الكويت فى الفترة من ١١ – ١٤ مارس ١٩٨٩ ، ورصدت مظاهر عديدة لضعف الطلاب العرب فى جميع مراحل التعليم فى مهارات الكتابة جميعها ؛ مما يستوجب استكشاف أسباب ذلك.

وفى الاتجاه ذاته أشارت نتائج الدراسات أن كثيراً من الطلاب يعانون من قصور حاد فى التفكير ، وغموض فى التعبير ، وضعف فى بناء التراكيب ، وتمزق فى النسيج اللغوى (نصر ، ١٩٩٥ ، ٢٠٧)

ومن منطلق الأخذ بالاتجاهات المعاصرة فى تعليم الكتابة ، باعتبارها وسيلة اتصال فاعلة ، ودعماً لنتائج الدراسات السابقة التى سارت فى الاتجاه ذاته ، وتمشياً مع الدعوة إلى تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية فى التعليم الجامعى لبعض أهدافه من تمكين الطلاب المعلمين من المهارات الأساسية والفرعية للكتابة الوظيفية ؛ مما ينبغى إكسابه طلابهم ؛ فإن الدراسة تتخذ طريقها فى هذا الاتجاه محاولة سد ثغرة فى هذا المجال فى مجال الكتابة الوظيفية فى المرحلة الجامعية.

يعضد ذلك ندرة الدراسات التى عنيت بالكتابة الوظيفية فى المرحلة الجامعية ؛ على نحو ما سيتضح فى عرض الدراسات السابقة.

ثانياً : أسئلة البحث :

صيغت مشكلة البحث فى السؤال الرئيس التالى :

ما فاعلية برنامج مقترح فى الكتابة الوظيفية على تنمية الأداء الكتابى فى المواقف الاتصالية لدى طلاب أقسام اللغة العربية بجامعة أم القرى؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما أهم المواقف الاتصالية التى ينبغى أن يُلم بها طالب الجامعة فى أقسام الجامعة؟

٢- ما مدى تمكن الطلاب من الكتابة فى هذه المجلات؟

٣- ما التصور المقترح لبرنامج يعمل على تنمية الأداء الكتابى فى المواقف الاتصالية لدى عينة الدراسة؟

٤- ما مدى فاعلية هذا البرنامج فى تنمية الأداء الكتابى الوظيفى لدى طلاب العينة؟

٥- هل تختلف متوسطات درجات أداء طلاب العينة بين المجموعتين التجريبية والضابطة؟

ثالثاً : أهداف البحث :-

يهدف هذا البحث إلى :-

١- تحديد أهم المواقف الاتصالية الكتابية التى ينبغى أن يُلم بها طالب الجامعة فى أقسام اللغة العربية ؛ الذى يعد كى يكون معلماً للغة العربية.

٢- الكشف عن مدى تمكن عينة من الطلاب من الكتابة فى هذه المواقف الاتصالية الكتابية السابق تحديدها.

٣- بناء برنامج مقترح ؛ يسعى إلى تنمية الأداء الكتابى فى المواقف الاتصالية لدى عينة الدراسة.

٤- الكشف عن مدى فاعلية هذا البرنامج فى تنمية الأداء الكتابى الوظيفى لدى طلاب الكلية.

٥- الكشف عن مدى وجود فروق بين متوسطات درجات أداء طلاب العينة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

رابعاً : أهمية البحث :-

تكمن أهمية هذا البحث فى كونه :-

١- يقدم قائمة بأهم المواقف الاتصالية الكتابية التى يحتاج إليها طلاب أقسام اللغة العربية بالجامعات ، وذلك كى تكون عوناً مرجعياً استرشادياً لهؤلاء الطلاب ، ولغيرهم من المعنيين بتعليم اللغة العربية.

٢- يقدم اختباراً يقيس أداء الطلاب فى الكتابة الوظيفية من خلال المواقف الاتصالية ، وربما يفيد ميدان تعليم اللغة العربية من هذا الاختبار فى قياس المستوى الأدائى الكتابى الوظيفية للطلاب، ولعله (أداة معيارية) يمكن الوثوق بها.

٣- يكشف البحث للمهتمين والمختصين المستوى الفعلى للطلاب فى الكتابة الوظيفية ؛ وذلك مما تسفر عنه نتائج الاختبار القبلى ، وهذا يساعدنا على رصد الواقع التعليمى ؛ سعياً لتكشف أوجه العلاج.

٤- يسهم البحث فى تقديم برنامج مقترح ، من شانه محاولة الارتقاء بمستوى الأداء الكتابى لدى الطلاب ، ويمكن أن يفيد منه كلُ من الطلاب ، والقائمين على تدريس اللغة فى الجامعة ، وما قبلها ،والباحثين فى مجال تعليم اللغة العربية.

٥- يقترح البحث أسلوباً جديداً فى تنمية الكتابة الوظيفية ، وذلك من خلال المواقف الاتصالية ، وربما كانت هذه إضافة لهذا البحث ؛ كشف عنها عنوانه.

٦- تتأتى كذا أهمية البحث من تأكيده على ضرورة التدخل بالتدريب المستمر المنظم للطلاب، للارتقاء بأدائهم اللغوى ، وإثراء قدرتهم على الكتابة الصحيحة.

٧- تأتى أهمية هذا البحث من كونه لم يسبق بدراسات عربية ؛ عنيت بالكتابة الوظيفية فى المرحلة الجامعية فى حدود علم الباحث ؛ مما يقوى الحاجة لمثل هذا البحث.

خامساً : حدود البحث :

يقتصر هذا البحث على :-

١- عينة من طلاب أقسام اللغة العربية بكلية اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة من طلاب المستويين الأخيرين اللذين يعادلان الفرقتين الثالثة والرابعة فى الجامعات المصرية ، وهؤلاء الطلاب يطبقون التربية العملية ، ويدرسون فروع اللغة العربية للناشئة ، وحاجتهم شديدة للتمكن من الكتابة الوظيفية ، كى يدرسوا ما فهموه وتمكنوا منه ، وعندئذ يكون تأثيرهم على التلاميذ أوقع وأجدى ، وقد اختارت الدراسة عينتها من الطلاب الذكور دون الطالبات ، أخذاً بنتائج الدراسات السابقة على نحو ما سيأتى بيانه.

٢- بعض المواقف الاتصالية الكتابية التى ينبغى وجودها لدى طلاب العينة ، وقد حصرت فى أحد عشر مجالاً هى : الخطابات (الرسائل) – البرقية – التقارير – التلخيص – الاستمارات– المذكرات واليوميات – قائمة المراجع – الإعلانات

واللافتات – محاضر الجلسات – كتابة الهوامش والتوثيق – الكلمات الافتتاحية والختامية.

٣– الكتابة الوظيفية دون الإبداعية ؛ لكونها تحتاج إلى عناية ودراسة ؛ نظراً لعدم بحثها فى الجامعة من ناحية ، ونظراً للحاجة التعبيرية الاجتماعية الاتصالية إليها للطالب المعلم.

٤– تطبق الدراسة على طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى ، بمكة المكرمة شرفها الله تعالى ؛ حيث كان يعمل الباحث ويسكن ، وذلك فى الفصل الدراسى الآخر من عام ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.

سادساً : مصطلحات البحث :–

١– الفاعلية : "مقدرة الشىء على التأثير" (المعجم الوجيز ، ١٩٩٢ ، ٤٧٦)

ويراد بها هنا فى هذه الدراسة :

"قياس مدى قدرة البرنامج المعد سلفاً على تحقيق تحسين فى الكتابة الوظيفية لدى أفراد العينة ، وتقاس الفاعلية من خلال الأساليب الإحصائية المناسبة.

٢– البرنامج : "هو المخطط العام الذى يوضع فى وقت سابق على عمليتى التعليم والتدريس فى مرحلة من مراحل التعليم ، ويُلخص الإجراءات والموضوعات التى تُنظم خلال مدة معينة قد تكون شهراً أو ستة أشهر أو سنة ، كما يتضمن الخبرات التعليمية التى يجب أن يكتسبها المتعلمون مرتبة ترتيباً يتمشى مع سنوات نموهم ، وحاجاتهم ، ومطالبهم الخاصة" (اللقانى والجمل ، ١٩٩٦ ، ٣٨)

ويراد به هنا فى هذه الدراسة :

"مجموعة من الأنشطة الكتابية الوظيفية التى يُخطط لها ، وتوضع فى صورة كتيب ؛ يشتمل على المواقف الاتصالية التى سيتم التدريب عليها ؛ وفق منهجية ثابتة فى كل موقف ، وذلك فى مدة زمنية لا تقل عن فصل دراسى كامل".

٣- الكتابة الوظيفية : يمكن استخلاص التعريف التالى لها من خلال الأدبيات النظرية :-

"هى لون من التعبير الذى يؤدى غرضاً وظيفياً اجتماعياً اتصالياً ؛ تقتضيها حيا ة الطالب اليومية فى محيط مجتمعه ، أو مما يجرى فى قضاء حاجات المتعلم ، وتنظيم شئونه وعلاقته بغيره ؛ بما يعرف بالأنشطة الكتابية الوظيفية".

٤- التنمية : أى الزيادة أو التحسين والإثراء ، ونما الشىء نَمَاء ، ونُمواً : زاد وكثر(المعجم الوجيز ، ١٩٩٢ ، ٦٣٦).

ويراد بها هنا :- ارتفاع مستوى أداء الطلاب فى الأنشطة الكتابية الوظيفية ، ويتحدد بزيادة متوسط الدرجات التى يحصل عليها الطلاب ، بعد تدريبهم عنه قبل التدريب.

٥- الأداء الكتابى : الأداء لغة من أدى دينه ، قضاه.

وأدى الشىء : أوصله إلى أهله. والأداء : الإيصال ، أى إيصال الشىء إلى الشىء ، أو وصوله إليه من تلقاء نفسه (ابن فارس ، ج١ ، ١٩٦٩ ، ٧٤)

ويراد به هنا : استكتاب طلاب العينة من خلال موقف تعليمى متكامل قبل تطبيق البرنامج وبعده ، وذلك فى ضوء أنشطة كتابية اتصالية ، ثم تحلل كتاباتهم وفق معايير للحكم على صحة المكتوب ، ووفائه بالغرض الوظيفى الاتصالى ؛ الذى كتب لأجله.

٦- المواقف الاتصالية [١]:-

هى توجيه الطلاب إلى مشكلة يواجهونها فى اتصالهم الكتابى بالآخرين ، ومن خلال المناقشة وإثارة تفكيرهم تبرز أهمية الموضوع الذى هو مجال التواصل ، والذى يجرى التدريب عليه على أنه موقف متعدد الأطراف ؛ أشبه فى تكامله بعملية الاتصال اللغوى.

سابعاً : التأصيل النظرى لمشكلة البحث ، والدراسات السابقة :-

لعل ما عُرض من قبل من تناول لأهم وظائف اللغة ؛ مع إلقاء الضوء على الوظيفة الاتصالية ، والوظيفة الاجتماعية ، وموقعية تعليم الكتابة ، ثم رصدنا واقع تدريس التعبير الوضعى ، وأداء الطلاب فى مهارات الكتابة الوظيفية ؛ مما يأخذنا لتأصيل نظرى عن الكتابة الوظيفية ، نعرض له فيما يلى :-

---

(١) درج الباحثون على استخدام كلمة (مجال) التى عرفت فى الأدبيات والدراسات ، على أنها الموقف الذى يوضع فيه الطالب ليسلك سلوكاً لغوياً ، فى إطار نسق معين للتفاعل ، وخلال فترة معينة. انظر فى ذلك(يوسف ، ١٩٨٧ ، ٢٠١) وانظر(عبد المولى ، ١٩٨٤ ، ١١) ..... وغيرها من الدراسات.

والحق أننى تأملت ملياً فى هذه الكلمة ؛ فوجدت أنها لا تخلو من سعة وعمومية ؛ يجافيان الدقة المتوخاة فى المنهج العلمى ، فكلمة المجال لغةً هى موضوع الجولان ، ومجال كل شئ : ميدانه ، يُقال : لم يبق له مجال فى هذا الأمر (المعجم الوجيز ، ١٩٩٢ ، ١٢٨).

ثم نتأمل أخرى فى معنى الجولان فإذا به ما تجُول به الريح على وجه الأرض من تراب وحصى .. أرأيت سعة المعنى؟! وعندما نعيد قراءة تعريف المجال كما اصطلح عليه الباحثون نجد أنه يعرف على أنه الموقف .. ثم المواقف .. وعندئذ فلماذا لا نأخذ الأدق الأكثر تعبيراً ودلالة!

أما الموقف لغوياً فهو من وقف على الشىء : عاينه ، وعَرَفه ، ووقف فلان على ما عند فلان : فهمه ، وتبينه ، واطلعه عليه (المعجم الوجيز ، ١٩٩٢، ٦٧٨).

ولعل هذه المعانى هى الأقرب والأنسب لما يقوم به الطالب بالفعل من أداء كتابى ، وفوق كل ذى علم عليم.

عمداً لتحقيق مقاصد التعبير الحياتية فإنك تجد التعبير الوظيفى – فى مقابل التعبير الإبداعى– "وهو التعبير الذى يتماشى مع الفلسفة الوظيفية ، أى التى ترى أن يكون التعبير وظيفياً يتم فى مواقف حيوية ، ويعبر عن أنماط النشاط التعبيرى فى المجتمع (يونس وآخران ، ١٩٨١ ، ٣٥)

فيقصد به توظيف التعبير فى المجتمع ، ويهدف إلى اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم، وقضاء حوائجهم من المطالب المادية والاجتماعية ، والوفاء بمطالب الحياة العصرية بصفة عامة. وإقدار التلاميذ على القيام بجميع ألوان النشاط اللغوى التى يتطلبها المجتمع يعد هدفاً عظيماً بالنسبة لتدريس التعبير فى التعليم العام ، "ولذا ينبغى أن يكون الأساس الذى يقوم عليه التعبير ألوان النشاط اللغوى من محادثة ومناقشة وكتابة رسائل ، وغير ذلك من ألوانَ التعبير الوظيفى" (**Hugh, 1969, 58**)

أضف إلى ما تقدم أن التعبير الوظيفى لون من التعبير يحتاج إلى الوضوح ، واستبانة الهدف، والدقة فى عبارة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية والنحوية ؛ مسايرة للنسق العربى فى تركيب الجمل ، وتكوين العبارات.

وتأسيساً على الأهمية الاتصالية والوظيفية واليومية للتعبير الوظيفى ؛ فإن الحاجة إلى التعبير الوظيفى فى عالم اليوم أكثر إلحاحاً ، والنظرية الوظيفية فى التربية تتطلب هذا التغيير ، وعندئذ فإن التعبير الوظيفى يهدف إلى الوفاء بمطالب المجتمع ، وقضاء حاجات الناس ، وتسيير أمورهم ، ومن ثم فمن الضرورى أن يكون هناك نصيب كافٍ من الموضوعات الوظيفية، ومن فرص التدريب عليها فى تعليم اللغة العربية فى مدارسنا وجامعاتنا.

ونشاط التلاميذ اليومى داخل المدرسة وخارجها ملئ بالفرص العديدة للتعبير الكتابى، فالرحلات المدرسية تتطلب كتابة رسائل للمصانع والمصالح والمتاحف ، وغير

ذلك من الأماكن التى يزورها التلاميذ ، والنشاط الرياضى ، والحفلات المدرسية ، ومجلات المدرسة ميدان خصب للتعبير التحريرى عن الخبرات الشخصية ، والمشاهدات المختلفة ، ورواية الوقائع العديدة ، وكتابة التهنئات والاعتذارات ، وحكاية القصص والفكاهات. (لطفى ، ١٩٥٤ ، ٤٢ وما بعدها)

وحاجة طالب الجامعة إلى التمكن من الكتابة الوظيفية أشد ، وذلك لكونه قد مر بخبرات كتابية الآن، وفى التعليم العام من قبل ؛ تمكنه من الإجادة فى ممارسة ألوان النشاط اللغوى التى يتطلبها المجتمع، والتى يجد نفسه أحوج إليها لتحقيق التواصل الاجتماعى مع الآخرين.

وأما طالب الجامعة الذى تخصص فى اللغة العربية ، والذى يعد الآن كى يكون معلماً للغة العربية ، فهذا يحتاج إلى التدريب على الكتابة الوظيفية – على فرض أنه اكتسب أساسيتها من قبل وتعلمها – وذلك بتنمية المهارات اللازمة للكتابة الوظيفية لديه ، والارتقاء بالمستوى الكتابى والقدرات التعبيرية الوظيفية ؛ خاصة أن فرص التدريب على الكتابة اتسعت لديه بحكم النمو اللغوى، وبحكم زيادة حاجته إلى التواصل مع الآخرين ، ثم لكونه سيناط به بعد تخرجه تعليم التلاميذ الكتابة الوظيفية ، كما أنه الآن مكلف بالتدريس من خلال التربية العملية، ومن ثم فحاجته أشد إلى التمكن من الكتابة الوظيفية ومجالاتها.

ومجالات التعبير الوظيفى التى ينبغى أن يلم بها الطالب المعلم متعددة ، ليس تعرفاً عليها وإحاطة بأنواعها فقط ، ولكن الأمر يتجاوز ذلك إلى إدراك مضامين كل مجال ، والتمكن من فنيات كتابته – التطبيق– فضلاً عن القدرة على تنظيم الموضوع الكتابى من "وضع عنوان له ؛ يتسم بالوضوح والاختصار، والصحة اللغوية ، وقوة الدلالة ، وصحة الدلالة ، ثم الاختيار الجيد لألفاظ المقدمة ؛ مع مراعاة شروط قوتها وحجمها

وشكلها ؛ ثم كيفية تعميق الموضوع ، وعرضه فى فقرات تتسم بالوضوح والتسلسل والانسجام والصلة والتعزيز والعمق والجدارة والاكتمال ، والاعتدال ، وعلامات الترقيم ، والصحة اللغوية والدلالية ، وأخيراً ختم الموضوع بخاتمة مناسبة تتسم بالاختصار ، والتضمين ، والتركيز" (أبو شريفه ، ١٩٩٨ ، ٢٧ – ٦٠ بتصرف)

وهذه المهارات الكتابية الأساسية لا يستقيم كتابة الموضوع إلا بها ، وإذا أضفنا إليها بعض المهارات الوظيفية الأخرى ، مثل التى سيشار إليها بعد قليل فى عرض الدراسات السابق؛. فعندئذ تكتمل حلقة المهارات التى أن يلم بها طالب الجامعة.

غير أن هذه المهارات لن تجد طريقها للظهور إلا من خلال موقف كتابى اتصالى ، على نحو ما ذُكرّ فى مصطلحات الدراسة.

ويشار هنا إلى أمر مهم ، وهو أن ثمة تداخلاً ملحوظاً فى الكتابات النظرية بين مجالات الكتابة الوظيفية ومهاراتها – يتضح هذا من الدراسات السابقة التى تسعى إلى تنمية بعض مهارات التعبير التحريرى ، فإذا بها تتعامل مع مجالات التعبير الكتابى ، ومن ذلك دراسة (يوسف ١٩٨٧) أو تلك التى تسعى إلى تنمية بعض مجالات التعبير الكتابى ، فإذا بها تتعامل مع مهارات التعبير الكتابى ، ومن ذلك دراسة (الرشيدى ، ١٩٩٤)

ولعل دراسة (درويش ، ١٩٨٨) كانت أكثر وضوحاً فى التعامل مع مهارات التعبير الكتابى من خلال مجالاته ؛ فكان عنوانها (تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابى لدى طلاب المرحلة الثانوية).

وحسماً لهذه الإشكالية فإن مجال التعبير هو الموقف الذى يتطلب التعبير مثل كتابة التقارير ، أما مهارة التعبير فهى مظاهر الأداة المقيسة فى موقف التعبير مثل : الدقة فى استخدام الألفاظ.

وبعد استيضاح الأطر النظرية لموضوع الدراسة فإنه يؤسس على ذلك إلقاء نظرة متأنية على الجهود العلمية السابقة التى تعاملت مع الكتابة الوظيفية ؛ مع استبعاد الدراسات التى تناولت التعبير الكتابى بعامة ، وذلك لكثرتها واتساعها ، وكذا الدراسات التى تناولت التعبير الإبداعى ؛ لعدم اتساقها فى المضمون والفكر مع الدراسة الحالية.

فمن الدراسات الأجنبية التى بدأت تتجه إلى الكتابة كوظيفة للتعلم دراسة (جارى Gary, F, 1975) التى هى دراسة تقويمية لتحسين أداء الطلاب فى مهارات الكتابة كوظيفة من وظائف خبرات التعلم فى اللغة الإنجليزية وفى نصف سنة ، وقد قدّم منهجاً يعنى بتحسين أداء طلاب الجامعة فى بناء الجملة ، وبعض مهارات الكتابة الوظيفية. وتوصلت الدراسة إلى حدوث تطور فى القدرات الكتابية ، باستثناء نسبة ٦٪ من الطلاب لم يتطور أداؤهم.

وفى دراسة وولكر (Walker, 1980) التى استهدفت تطبيق نموذج متطور فى مجال كتابة المقال وتطويره ؛ شملت عينة الدراسة مجموعتين : تجريبية ؛ بلغ عدد أفرادها ١٧٤ طالباً ، وضابطة بلغ عدد أفراده ١٠٦١ تلميذاً تم اختيارهم من المستويات : الخامس والسادس والسابع ، وقد استخدم مع المجموعة التجريبية المادة التعليمية المطورة تحت إشراف مدرس الفصل ؛ بينما استخدم مع المجموعة الضابطة المادة التعليمية التقليدية. وقد أوضحت النتائج وجود اختلاف كبير بين المجموعتين فى النتائج الكلية فى كتابة موضوعات التعبير من حيث : التنظيم ، والأفكار لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى رينولدز (Reynolds, 1983) دراسة استهدفت تعرف أثر استخدام طريقتين فى التدريس هما : طريقة الكتابة التعبيرية ، وطريقة الكتابة التقليدية على قدرات طلاب المدرسة الثانوية فى كتابة القصص والمقالات ، ومعرفة ما إذا كان هناك تفاعل بين الجنس وطريقة التدريس ومستوى اللغة الإنجليزية فى القدرة على كتابة القصة والمقال ،

وشملت عينة الدراسة مجموعتين : تجريبية وضابطة ، تكونت من ثمانية وأربعين طالباً فى المرحلة الثانوية ، وتلقت المجموعة التجريبية برنامجاً تدريبياً فى الكتابة التعبيرية لمدة اثنى عشر أسبوعاً ، بينما درست المجموعة الضابطة بطريقة الكتابة التقليدية ، وطبق على أفراد المجموعتين اختبارات قبلية ، وبعدية فى كتابة القصة والمقال ، واتضح من النتائج أنه لا توجد فروق دالة بين المجموعتين فى الاختبارات البعدية فى كتابة القصة والمقال ، وأنه لا أثر للجنس فى نتائج الاختبارات البعدية، بينما كان هناك تأثير له دلالة على كتابة القصة بين طريقة التدريس ، ومستوى تحصيل اللغة الإنجليزية.

أما دراسة (أحمد ١٩٨٤) فكان موضوعها : أثر طريقة المواقف الوظيفية على تدريس التعبير التحريرى لدى تلميذات الصف الثانى الثانوى ، وهدفت إلى لَفْتِ الانتباه إلى أهمية التعبير الوظيفى وحصر المواقف الوظيفية والأنشطة اللغوية فى المجتمع المصرى ، والتعرف على الطريقة الصحيحة التى ينبغى أن تستخدم فى تعليم التعبير. وكذلك المقارنة بين أثر طريقة المواقف الوظيفية والطريقة التقليدية فى تعليم التعبير.

وقد أعد الباحث استفتاء طبقه على ألف وثلاثين موجهاً من موجهى اللغة العربية بالمرحلة الثانوية فى القاهرة ، كوسيلة لحصر المواقف الوظيفية ، ومجالات النشاط اللغوى التى تشيع فى البيئة المصرية ، وللإجابة عن كثير من القضايا التى هى مثار خلاف فى مجال التعبير ، ومنها تصحيح التعبير ، أهدافه ، طرق تدريسه ، تزويد التلاميذ بعبارات وأساليب نموذجية ، وغير ذلك. كما أجرى تجربة للمقارنة بين أثر الطريقة التى أسماها "المواقف الوظيفية" وبين الطريقة التقليدية فى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. حيث تم تدريس ثمانى موضوعات بطريقة المواقف الوظيفية شفوياً ثم تحريرياً للمجموعة التجريبية ، وثمانى موضوعات أخرى بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة ، ثم طبق موضوعاً واحداً على المجموعتين كاختبار بعدى. وكان قد طبق موضوعاً واحداً على المجموعتين فى الاختبار القبلى.

وطريقة المواقف الوظيفية فى الدراسة السابقة تعنى :

إثارة مشكلة مع التلميذات تتعلق بالموضوع ، واختيار هذا الموضوع من بين الأحداث والمشكلات الجارية بينما يكون الموضوع المقابل للمجموعة الضابطة موضوعاً تقليدياً ؛ بمعنى أن يختاره المعلم بنفسه.

وكان من نتائج الدراسة السابقة حصر المواقف الوظيفية ومجالات النشاط اللغوى الشائعة فى البيئة المصرية ، وهى :

مواقف الكتابة الوظيفية ، وتشمل كتابة الرسائل ، والتقارير ، والمذكرات ، والتعريفات والأخبار والخطب والنشرات واليوميات والبرقيات والإعلانات والكلمات والتلخيص ، والمقال والاستمارات والطلبات، والوصف ، وتكملة القصص ، ومحاضر الجلسات ، والتعليق والتحليل والنقد والسجلات. وأشارت النتائج إلى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية.

وقام (عبد المولى ، ١٩٨٤) بدراسة تهدف إلى تحديد مجالات التعبير الكتابى الوظيفى اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، وتحديد بعض مهاراته وتنميتها ، وقد قام الباحث بتصميم استبيان موجه للمتهمين بتعليم اللغة العربية ، لتحديد مجالات التعبير الوظيفى ومهاراته ، ومشكلات تدريسه. كما قام بتصميم برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابى ، طبق على ٤٢ تلميذاً من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ، وقد أوضحت النتائج أن مجالات التعبير الكتابى اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية هى : الرسائل والملخصات ، والتقارير الوصفية ، والمذكرات الشخصية ، والحوادث الجارية ، والمقالات ، والإعلانات ، والكلمات الافتتاحية والختامية. ومن مهارات التعبير التى ينبغى تنميتها فى المرحلة الإعدادية : اكتمال أركان الجملة ، واستخدام علامات الترقيم ، وترتيب الجمل الأساسية ، وسلامة الضبط الإملائى والنحوى ، وترتيب الأفكار ، وتنوعها ، ووضح

الخط ، وسلامة الهوامش ، ومن أهم المشكلات التى تواجه تدريس التعبير : بُعد الموضوعات عن بيئة التلاميذ ومجال اهتمامهم، قلة مشاركة التلاميذ فى اختيار الموضوعات المحببة لهم ، قلة التوجيه والمتابعة فى الفصل من قبل المدرس ، ضآلة الخبرات والمهارات لدى التلاميذ القادمين من المرحلة الابتدائية ، نقص الثروة اللغوية لدى التلاميذ ، عدم الإلمام بمهارات التعبير الكتابى ، عدم استخدام المجالات الوظيفية فى تدريس التعبير.

كما قام (شحاته ، ١٩٨٦) بدراسة استهدفت أيضاً تحديد مجالات التعبير الكتابى الوظيفى اللازمة للصفوف الدراسية بمراحل التعليم العام ، وتحديد مهاراته ، وتنميتها ، وقد قام بعمل قائمة لتحديد المجالات الكتابية الوظيفية ، وقائمة أخرى لتحديد المهارات اللغوية الكتابية اللازمة لطلاب مراحل التعليم العام ، وتم تطبيق القائمتين على عينة من المدرسين والموجهين والمهتمين بتعليم اللغة العربية ، كما قام الباحث بتصميم برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابى ، طبق على ستين تلميذاً وتلميذة من الصف السادس الابتدائى ، ومن أهم نتائج الدراسة ، أن مجالات التعبير الكتابى الوظيفى قد اتسعت وتنوعت لتشمل ثلاثين مجالاً كتابياً ، وأن مهارات التعبير الكتابى تنوعت لتشمل سبعاً وأربعين مهارة ، ارتبطت بالجملة ، والفقرة، والفكرة والتنظيم ، وتدرجت لتبدأ بمرحلة الآليات اللغوية ، ثم مرحلة تنظيم المادة ، ثم المرحلة النقدية التذوقية ، كما بينت النتائج فاعلية طريقة التدريس المقترحة فى ما يختص بتنمية مهارات التعبير الكتابى الوظيفى ، وأن التعلم الفعال الكفء فى مجال التعبير هو الذى يبنى على مجموعة من الأسس عند التدريس منها ، توفير الدافعية لدى المتعلمين قبل الكتابة ، والتدريب على المهارات من خلال التدريب على المجالات ، والحرية الممنوحة للطالب التى تساعده على الطلاقة فكراً ولغة ، وأن المناشط الدراسية ميدان خصب للتدريب على المجالات والمهارات.

وأما دراسة (يوسف ، ١٩٨٧) فكان موضوعها تنمية بعض مهارات التعبير التحريرى الوظيفى لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، وهدفت إلى :-

١- التعرف على مجالات التعبير التحريرى الوظيفى ومهاراته لدى طلاب المرحلة ، وأهم المجالات اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوى من هذه المجالات.
٢- وإلى تنمية تلك المهارات ، لدى طلاب المرحلة.

وتوصل الباحث إلى قائمة بمجالات التعبير التحريرى الوظيفى ومهاراته ، فى المرحلة الثانوية. واقترحت الدراسة طريقة التدريب الموجه فى تدريس التعبير الوظيفى ، وأعدت المواقف التعليمية لتدريس مهارات التعبير التى حددتها الدراسة ، وشملت قائمة المجالات ما يلى :

كتابة التقارير بأنواعها المختلفة ، وكتابة الرسائل ، وكتابة التلخيص ، وكتابة المذكرات ، وكتابة البرقيات ، والدعوات ، وكتابة اليوميات ، وتدوين محاضر الجلسات ، وتدوين المحاضرات ، وتدوين السجلات ، وإعداد الخطب والكلمات الافتتاحية ، وإعداد التوجيهات والإرشادات ، وإعداد قوائم المراجع ، والهوامش ، وإعداد الإعلانات واللوحات ، وإعداد المستندات ، وإعداد المقالات (غير الأدبية) ، وكتابة الملاحظات والتعليق ، وكتابة الشكاوى والتظلمات ، وكتابة عقود البيع ، والشراء ، وملء الاستمارات ، وكتابة الوصف الدقيق لحادثة أو منظر ، ونثر الأبيات الشعرية تحريرياً ، وكتابة النقاط الرئيسية لحديث شفوى ، وكتابة الأحداث الجارية. وأعد الباحث استبياناً لمجالات لتعبير الوظيفى ومهاراته اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوى مرتبة حسب الأهمية ، والأكثر شيوعاً.

وقدم هذا الاستبيان إلى طلاب الصف الأول الثانوى ، ومعلمى اللغة العربية ، وموجهيها بالمرحلة الثانوية ، والخبراء ، والمختصين فى تعليم اللغة العربية بالجامعات ؛

لتحديد مجالات التعبير التحريرى الوظيفى اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوى ، وأيضاً لتحديد مهارات التعبير التحريرى الوظيفى اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوى.

وقد استعان الباحث بطريقة التدريب الموجه لتنمية مهارات التعبير التحريرى الوظيفى. واستخدم الباحث – فى قياس مهارات التعبير التحريرى الوظيفى لدى تلاميذ الصف الأول فى التطبيق القبلى ، والتطبيق البعدى – اختبار المقال ، وهو من إعداده ، وأثبت صدقه ، وثباته.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج ، لعل من أهمها تحديد قائمة مجالات التعبير التحريرى الوظيفى اللازمة لتلاميذ الصف الأول الثانوى ، وقد اتسعت وتنوعت لتشمل ثلاثة وعشرين مجالاً. جاء فى مقدمتها كتابة التلخيص ، كتابة الرسائل بأنواعها المختلفة ، نشر الأبيات الشعرية تحريرياً ، الكتابة فى الأحداث الجارية. وقائمة بمهارات التعبير التحريرى الوظيفى اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوى قد امتدت لتشمل ثمانى وستين مهارة نوعية. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ (عينة البحث) بين التطبيق القبلى ، والتطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى ؛ مما يدل على فاعلية الدراسة.

وفى دراسة أخرى قام بها (مدكور ، ١٩٨٨) بهدف لفت النظر إلى المفهوم الجديد فى تدريس التعبير ، الذى يقوم على أساس النظرية الوظيفية ، وقد قام الباحث بإجراء تجربة على تلاميذ الصف الثانى المتوسط لمعرفة أثر الموضوعات الاجتماعية فى تعبير التلاميذ ، فقدم للمجموعة الضابطة موضوعات مدرسية تقليدية كالتى يدرسونها عادة ، وقدم للمجموعة التجريبية موضوعات ذات طابع اجتماعى ؛ مما يشغل أذهانهم. وأوضحت النتائج أن هناك فرقاً نسبياً لصالح المجموعة التجريبية ، حيث إن متوسط عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية جاء أقل من متوسط عدد أخطاء المجموعة الضابطة ، كما أن

متوسط درجات المجموعة التجريبية فى بقية فقرات المعيار جاء أفضل من متوسط درجات المجموعة الضابطة ، كما أوضحت النتائج أن العوامل النفسية والوظيفية المتصلة بالموضوعات الاجتماعية جعلت تلاميذ المجموعة التجريبية يتعلمون بسرعة أكبر من المجموعة الضابطة.

ومن الدراسات الحديثة نسبياً التى أجريت على الجانب الوظيفى فى الكتابة دراسة شابمان (Chapman, 1992) ودارت حول الوظيفة والشكل فى الكتابة ، واستهدفت الدراسة اختبار تطوير الكتابة لعدد ستة من الأطفال من المرتبة الأولى ، حيث تتطور أساليب الكتابة يومياً ، من خلال (أخبار الصباح) ، وكذلك بعض مهارات الكتابة الوظيفية التى يتم تعليمها من خلال السياق. وكانت كتابات الأطفال ، تقدم من خلال "ورشة عمل الكتابة" ، وعن طريقها يتم تحليل الموقف الكتابى.

وفى نهاية الرتبة الأولى من التجربة ، فإن الأطفال المتقدمين فى السير أخذوا يكتبون بطريقة أكثر تعقيداً ، من خلال بناء موضوعات أكثر تعقيداً ، كما أنهم يستخدمون نماذج جمل أكثر تنوعاً ؛ تجمع بين صحة الشكل ، والجانب الوظيفى للكتابة.

وفى دراسة تجريبية أكثر حداثة عمد (الرشيدى ، ١٩٩٤) إلى بناء برنامج مقترح لتنمية المهارات الأساسية للكتابة الوظيفية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت ، وسعت لتحقيق ذلك إلى تحديد مجالات الكتابة الوظيفية المناسبة ، والمهارات الأساسية للكتابة الوظيفية ، وذلك من خلال استبيان اشتمل على قائمتين بمجالات الكتابة الوظيفية ، ومهاراتها الأساسية.

وطبق الاستبيان على عينة من المختصين فى مجال تعليم اللغة العربية فى كل من مصر والكويت ؛ بلغ عددها مائة وثمانين مختصاً. وصممت الدراسة بعد ذلك برنامجاً يتضمن المهارات الأساسية وينميها لدى أفراد العينة ، وقد تكون البرنامج من أربعة مجالات هى

مجالات (المقال – التقارير – التلخيص – الرسائل) ، وهى المجالات التى حظيت بأكبر نسبة تكرار. وقد أعد الباحث اختباراً مقالياً ، طبقه على عينة الدراسة ، وهى مجموعة واحدة ، قوامها تسعون طالباً وطالبةً من المدارس الثانوية بالعاصمة الكويت ، وذلك من خلال مقارنة النتائج بين الاختبارين القبلى والبعدى.

وكان من نتائج الدراسة أن جميع أفراد العينة وصلوا إلى مستوى الإتقان (٨٠٪) فى التقويم البعدى ؛ بل أن معظمهم بلغ إلى مستوى يزيد عن (٩٠٪). وأظهرت الدراسة أن الجنس لم يكن له أى دور فى القدرة على الكتابة الوظيفية واكتساب مهاراتها الأساسية. وقد اتسم البرنامج بالفعالية التى أدت إلى تنمية جميع المهارات التى اشتمل عليها لدى أفراد العينة.

وتعقيباً على هذه الدراسات يمكن استخلاص النقاط التالية :-

١- اتفقت معظم هذه الدراسات فى منهجيتها ؛ التى تبدأ بتحديد مجالات التعبير الوظيفى ، ثم تحديد المهارات الخاصة به ، ثم السعى إلى تنميتها.

٢- اتفقت على أهمية تصميم برامج مقترحة ، أثبتت فاعليتها فى تنمية مهارات الكتابة الوظيفية ؛ مما يشير إلى أهمية التدريب على مهارات الكتابة ، واتفقت كذلك على أنه كلما طالت فترة التدريب كان ذلك أدعى لتحسن أفضل فى تطور أساليب الكتابة لدى العينة.

٣- نوعية طريقة التدريس المستخدمة لها دورها فى تنمية القدرة على التعبير الوظيفى ، ومن ذلك طريقة التدريب الموجه ، وطريقة المواقف الوظيفية. فهناك علاقة بين مستوى الأداء فى المهارات ، وبين طريقة التدريس المستخدمة.

٤- مجالات التعبير التحريرى الوظيفى التى ذكرتها الدراسات السابقة هى :

تبادل الرسائل ، إعداد الخطب والكلمات ، كتابة الملخصات ، التقارير ، والمذكرات ، البرقيات والدعوات ، اليوميات ، تدوين محاضر الجلسات ، تدوين المحاضرات والسجلات ، إعداد التوجيهات والإرشادات ، قوائم المراجع والهوامش ، والإعلانات واللوحات ، والمقالات ، كتابة الملاحظات ، والسّير الذاتية ، وملء الاستمارات ، والوصف ، والكتابة فى الأحداث الجارية.

٥- أن تقديم نموذج للتلاميذ يسترشدون به يؤدى إلى تحسن الأداء فى مهارات التعبير. وأن الممارسة والتدريب المستمرين يؤديان إلى تمايز وتميُّز كتابات التلاميذ ، أى أدائهم فى مهارات التعبير، وأن التدريب على الأنماط النحوية والأساليب البلاغية يؤديان إلى إتقان مهارات التعبير.

٦- من حيث التصميم التجريبى استخدمت بعض الدراسات الاختبار القبلى والبعدى من خلال مجموعة تجريبية واحدة ، واستخدم بعضها نظام المجموعتين (تجريبية – ضابطة)، واتفقت جميعها على تحسن مستوى طلاب المجموعة التجريبية.

٧- ليس لعامل الجنس أثر فى مهارات الكتابة على نحو ما ذهبت إليه نتائج تلك الدراسات.

٨- اتفقت الدراسات السابقة على وجود قصور لدى الطلاب فى تعبيراتهم فى الكتابة الوظيفية ، ووجود أخطاء شائعة فى كتاباتهم ؛ مما يعطى مشروعية وأهمية للدراسة الحالية.

ثامناً : إجراءات الدراسة ، وبناء أدواتها :-

١- سعياً للإجابة عن السؤال الأول ، والخاص بتحديد أهم المواقف الاتصالية التى ينبغى أن يلم بها طالب الجامعة اتُخذَّت الإجراءات التالية :

- الرجوع إلى كتب التخصص النظرية ؛ التى حصرت هذه المواقف على سبيل السرد أو التفصيل.
- الرجوع إلى الدراسات السابقة الميدانية ، التى كان من أهدافها تحديد ما سُمى بمجالات التعبير الوظيفى.
- الرجوع إلى الدراسات التى عُنيت بالاتصال اللغوى ، ومواقفه ، ومتطلباته.

وبعد أن عكف الباحث على تحليل مضامين مما تقدم ، استطاع استخلاص هذه المواقف الاتصالية ، وأدرجها فى قائمة اشتملت على عشرين موقفاً[١]. هذه القائمة عرضت على المحكمين[٢] وذلك للخلوص إلى أهم هذه المواقف ، وأشدها إلحاحاً لدى طالب الجامعة المتخصص ، الذى يعد لتدريس اللغة العربية عما قريب.

وقد أجمع المحكمون على أحد عشر موقفاً أشد أهمية، وهى :-

(كتابة الرسائل – كتابة البرقية – كتابة التقارير – كتابة التلخيص – ملء الاستمارات – كتابة المذكرات واليوميات – كتابة قائمة المراجع – كتابة الإعلانات واللافتات – كتابة محاضر الجلسات – كتابة الكلمات – الافتتاحية والختامية – الكتابة فى الأحداث الجارية).

٢- وسعياً للإجابة عن السؤال الثانى ، والخاص بالبحث عن مدى تمكن طلاب العينة من الكتابة فى هذه المواقف الاتصالية. فقد عمد الباحث إلى إعداد اختبار تطبيقى كتابى متدرج فى كل موقف – بحيث يقاس كل مفهوم من خلال أسئلة ثلاثة :-

- سؤال فى التعرف.

(١) انظر ملحق رقم (١) بيان بالمواقف الاتصالية الوظيفية.

(٢) انظر ملحق رقم (٢) بيان بأسماء المحكمين على أدوات الدراسة.

- سؤال فى الفهم.
- سؤال فى التطبيق.

والسؤالان الأول والثانى من اختبارات التكملة ، أما السؤال الثالث فهو تطبيق كتابى على الموقف.

وهكذا مر إعداد هذا الاختبار وفق المراحل التالية :-

١- تحديد نوع الاختبار ، وهو اختبار مفتوح الأسئلة ، ينتمى فى معظمه إلى اختبارات التكملة؛ لمناسبة ذلك لطبيعة الموضوع.

٢- وضع محتوى الاختبار الذى تكون من :-

- تعليمات توضع للطالب ؛ لتوضيح المطلوب منه.
- أسئلة الاختبار ، وقد وضعت ثلاثة أسئلة لكل موقف ؛ على نحو ما تقدم.

٣- عرض الاختبار على المحكمين (ملحق رقم ٢) وذلك للاستئناس برأيهم فى منهجيته وقد أقروا الاختبار على حالته ، وقد أخذ الباحث بما أشار به بعضهم من تعديل فى بعض الأسئلة التى قد لا تقيس ما وضعت له ، وخاصة السؤال الثانى من كل موقف؛ الذى خضع لتعديلات كثيرة ، وقد تحقق الباحث من الصدق الظاهر للاختبار من خلال هذه الخطوة[١].

(١) انظر ملحق رقم (٣) اختبار الكتابة الوظيفية فى المواقف الاتصالية لدى طلاب الجامعة.

وقد تساءل بعضهم عن كيفية تقدير درجات أسئلة الاختبار بالصورة التى هو عليها ، وعرض عليهم الباحث مرئياته فى هذا ؛ فارتضوها. ويتمثل ذلك فى وضع درجتين لكل مستوى من المستويات الثلاثة (دون نظر للوزن النسبى لكل مستوى).

والحق فى أن هذا الرأى لم يخلص إليه الباحث إلا بعد الرجوع إلى المختصين فى الإحصاء التعليمى ؛ فكان رأيهم أن إعطاء درجة ما لكل مستوى متوقف على الجهد الذى يعطى لهذا المستوى فى تدريس البرنامج ، فما دام الجهد متساوياً – أو يكاد – فمن الأفضل عدم التدرج فى الدرجات من مستوى إلى آخر.

٤– حساب الثبات :

أما حساب ثبات الاختبار فقد تمّ ذلك من خلال إعادة الاختبار ، حيث طبق فى أول شهر رجب ١٤١٩هـ على عشرين طالباً من طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى ، وهؤلاء لم تشملهم العينة الأساسية للدراسة ، ثم أعيد تطبيقه فى أول شهر شعبان ١٤١٩هـ ، وعولجت النتائج إحصائياً من خلال معادلة حساب الارتباط للدرجات الخام بالطريقة العامة. انظر (السيد ، ١٩٧١ ، ٤١٣) وقد أعطت قيمة معامل الارتباط دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ؛ حيث كانت قيمة ر = ٠,٨٧٠ انظر (السيد ، ١٩٥٨ ، ٦٥).

وهكذا تمّ التحقق من ثبات الاختبار فى تمتعه بدرجة ثبات عالية ، ولله الحمد وقد أُعّد نموذج للإجابة الصواب لأسئلة الاختبار ؛ تمّ التصحيح فى ضوئها.

٥– تطبيق الاختبار :–

من خلال التجربة الاستطلاعية التى أجريت فى أول شهر رجب – وكانت كما تقدم محكاً لحساب الثبات – حسب الزمن التجريبى للاختبار ، من خلال متوسط الأزمنة ، فكان خمسين دقيقة ، أضيف إليها عشر دقائق ؛ لتقديم التعليمات ، وتوزيع الأوراق.

كما حسبت معاملات الصعوبة ، وتراوحت بين ٠,٢٠ ، ٠,٧٥ كما تراوحت معاملات التمييز به بين ٣١ ، ٠,٧٥ ، كما حسبت معاملات الارتباط التى تعبر عن صدق مفردات الاختبار ، وبالتالى عن صدق الاختبار كله ، وكانت جميعها دالة عند ٠,٠١ ؛ مما يشير إلى تجانس الاختبار ككل بجميع أجزائه.

وفى ضوء ما تقدم أضحى الاختبار جاهزاً للتطبيق ، وهذا ما حدث فى بداية الفصل الدراسى الآخر ١٤١٩هـ ، وفى الأسبوع الثانى من شهر شوال ١٤١٩هـ – بعد انتظام الدراسة – طُبّق الاختبار قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

وقد اختيرت العينة من طلاب المستويين الأخيرين من طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى – الذين يعادلون طلاب السنتين الثالثة والرابعة بالجامعات المصرية ، وهؤلاء الطلاب ينتمون إلى الأقسام اللغوية الثلاثة (النحو واللغة – البلاغة والنقد – والأدب) وهؤلاء الطلاب يدرسون مواداً مشتركة فى مجموعات تضم الأقسام الثلاثة.

وقد اختيرت المجموعة التجريبية من الطلاب الذين كان الباحث يدرس لهم مادة طرق تدريس اللغة العربية ؛ حيث تم التنسيق على موعدين إضافيين ، كل لقاء يستغرق ساعة لتدريس البرنامج ، وكان عددهم مائة طالباً ، التزم منهم ستة وتسعون.

أما المجموعة الضابطة فكانت من الطلاب الذين يدرس لهم زميل آخر ، وهم خليط من الأقسام الثلاثة كذلك –وفق نظام الجامعة – وكان عددهم مائة وخمسة من الطلاب ، وبعد استبعاد الذين لم يؤدوا الاختبار النهائى صار عددهم ستة وتسعين طالباً.

وقد تمّ التطبيق القبلى على المجموعتين كما تقدم فى الأسبوع الثانى من شهر شوال ١٤١٩هـ ، ثم طبق الاختبار البعدى عليهما فى الأسبوع الأول من شهر صفر ١٤٢٠هـ.

٣- وسعياً للإجابة عن السؤال الثالث ، والخاص بالتصور المقترح لبرنامج يعمل على تنمية الأداء الكتابى فى المواقف الاتصالية لدى عينة الدراسة.

فقد عمدت الدراسة إلى بناء هذا البرنامج وفق الخطوات التالية :-

أ- تحديد أهداف البرنامج :-

تدور أهداف البرنامج حول سعيه إلى تنمية الكتابة الوظيفية لدى طلاب العينة ، من خلال عدد من المواقف الاتصالية "أحد عشر موقفاً" ، والتى يتم تحديدها من قبل.

ب- بناء مادة البرنامج :-

اشتمل البرنامج على أحد عشر موقفاً اتصالياً ، أعدت على أن كل موقف منها يعد موقفاً تعليمياً .. وقد بُنى كل موقف وفق الترتيب التالى :-

- **التعريف بالموقف.**
- **الأهداف التعليمية.**
- **خطوات السير فى تدريس الموقف والوسائل التعليمية المناسبة.**
- **الأنشطة الكتابية التى يؤديها الطالب.**
- **التقويم.**

أما المعلومات الخاصة بكل موقف اتصالى ، فقد استُقيت من كتب التخصص والدراسات السابقة، والكتب الحديثة التى تناولت الكتابة الوظيفية ، والتحرير العربى (انظر قائمة المراجع أرقام ١ ، ٥ ، ٧ ، ٨ ، ١٠ ، ١١ ، ١٥ ، ١٦ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٨ ، ٢٩).

وجدير بالذكر أن مادة هذه المواقف أعدت فى كتيب مستقل ، وزعت على الطلاب فى آخر لقاء معهم بعد تدريس البرنامج ، أما التصور السابق لكل موقف تعليمى فهو خاص بالباحث ؛ أشبه بدليل المعلم(*).

وبعد أن صمم البرنامج فى صورته المبدئية ؛ عرض على المحكمين (ملحق رقم ٢) وذلك للاستئناس بآرائهم فى مضامين البرنامج ، وإجراءاته.

وقد أبدوا بعض الملاحظات حول خطوات تدريس المواقف الاتصالية ، وقد استجاب الباحث لما أشاروا به ، وأخذ بآرائهم وملاحظاتهم ، و أعاد بناء البرنامج فى ضوء ذلك ؛ حتى أضحى فى صورته النهائية قابلا للتدريس.

٣- تدريس البرنامج :-

الحديث عن تدريس البرنامج له جانبان (جانب كيفى - جانب زمنى).

أما الجانب الكيفى فيتناول (الإعداد للتدريس - مواصفات طريقة التدريس - النشاط الكتابى - التقويم الكتابى). وبخصوص الإعداد للتدريس فقد تم اختيار العينة كما تقدم بالتنسيق مع إدارة كلية اللغة العربية ، وقد التقى الباحث بطلاب المجموعة التجريبية مرتين فى البداية الأولى لتطبيق الاختيار القبلى، والأخرى لتوضيح الهدف من

(*) انظر ملحق رقم (٤) نموذج متكامل لأحد المواقف الوظيفية التى شملها البرنامج.

البرنامج والأدوار الكتابية التى سيقومون بها ، والإجراءات التى تتبع فى كل لقاء ، ومواعيد هذه اللقاءات الفائدة التى قد تعود عليهم من هذه التجربة . وأما عن طريقة التدريس المتبعة فهى طريقة تجمع بين طريقة حل المشكلات ، وطريقة المناقشة حيث تُثمر عن التعريف بالموقف الاتصالى وأهميته والتطبيق عليه وكانت تسير هذه الطريقة وفق الخطوات التالية:

١- البدء بتحديد مشكلة كتابية ؛ يجدها الطلاب فى حياتهم عند اتصالهم الكتابى بالآخرين.

٢- عندما تبرز هذه المشكلة من خلال رصد عدة مواقف حياتيه كتابية ؛ تسبب لهم حرجاً فى التعامل مع الآخرين تدور مناقشة حول الموقف الذى حدد على أنه مشكلة ، وتستدعى الخبرات اليومية والشخصية للباحث وللطلاب حول هذا الموقف الاتصالى ، بحيث تبرز أهميته.

٣- بعد هذا تبدأ إجراءات التعريف بالموقف الاتصالى الكتابى ؛ وأركانه وأهميته تدعيماً لهذا الموقف الاتصالى بُعد الباحث وسائل تعليمية معينة له على تدريس الموقف وإثرائه ، ومن ذلك (الصور – اللوحات الورقية – جهاز عرض الشفافيات – مجموعة من الاقتباسات الجاهزة التى يُمكن تضمينها المواضيع أو الموضوع – نموذج كامل للموقف الاتصالى).

٤- يستغرق التعريف بالموقف الاتصالى وأهميته والمناقشة حوله ساعة زمنية (لقاء) والتدريب الكتابى يستغرق نصف ساعة ؛ مما يكتبه الباحث بنفسه أمامهم ، أو من نشاط تدريبى كتابى داخل الموقف التعليمى ، وأما الجانب التقويمى فقد استغرق نصف ساعة أخرى كان الباحث فيها يقدم للطلاب أوراقاً خالية لكتابة أ نموذج كامل عن الموقف الاتصالى الذى تم التدريب عليه ؛ ثم يعلق الباحث على بعض هذه الكتابات بحيث يُبرز لهم مدى الإجادة أو الإخفاق فيما كتبوا ، وقد لوحظ أن استجابة الطلاب تختلف من موقف كتابى إلى آخر .

وأما الجانب الزمنى فقد أشير إلى أن تطبيق الاختبار القبلى كان فى الأسبوع الثانى من شهر شوال ١٤١٩هـ ، وبدأت إجراءات تدريس البرنامج فى الأسبوع الثالث من شهر شوال ، ثم شهر ذى القعدة كاملاً ، ثم توقفت الدراسة عشرين يوماً فى أجازة الحج ، وتم التدريس مرة أخرى فى الأسبوع الأخير من شهر ذى الحجة ثم فى شهر المحرم كاملاً ١٤٢٠هـ ، وبالتالى يكون عدد الأسابيع التى تم التدريس فيها أحد عشر أسبوعاً. بحيث يكون التدريس لموقف اتصالى فى كل أسبوع فيستغرق تدريس الموقف أسبوعاً واحداً. وحرصاً من الباحث على أن يأخذ كل موقف اتصالى حظه من المعالجة ؛ فقد كان يلتقى بطلاب العينة مرتين فى الأسبوع لا يقل زمن الواحدة عن ساعة زمنية كاملة.

وتجدر الملاحظة إلى أن طلاب المجموعة التجريبية كانوا حريصين على الحضور من تلقائهم؛ بعد أن لمسوا مدى الإفادة التى يحصلون عليها من خلال البرنامج ، وكان هذا بمثابة تغذية راجعة للباحث.

وبعد الانتهاء من تدريس البرنامج طبق الاختبار الكتابى الوظيفى بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة فى الأسبوع الأول من شهر صفر ١٤٢٠هـ.

وصححت الأوراق فى ضوء أ نموذج التصحيح الذى أشير إليه من قبل.

ملاحظات الباحث أثناء التطبيق:-

لاحظ الباحث أثناء تطبيق البرنامج بعضاً من الملاحظات المهمة الجديرة بالذكر فيما يلى :-

١- أشاد الطلاب بالمواقف الكتابية التى تدربوا عليها، وكانوا فى حاجة إليها أثناء دراستهم الجامعية، وكانوا يفتقدون الإلمام بها ، ومن ذلك كتابة التقارير ، كتابة التلخيص

، ملء الاستمارات ، كتابة قائمة المراجع ، كتابة الإعلانات واللافتات ، كتابة محاضر الجلسات ... إلخ ، وقد ذكر الطلاب أن معلوماتهم عن هذه المواقف كانت ضحلة جداً ، ولم يكونوا على دراية بأن كل موقف من هذه المواقف له مهاراته الكتابية ، وله شكله التنظيمى الذى يُناسبه.

٢- لاحظ الباحث كثرة استفساراتهم، وسرعة تجاوبهم مع الباحث ؛ حتى أن طلاب آخرين رغبوا فى الحضور مع الباحث للإفادة والتعلم ؛ وذلك مما سمعوه من زملائهم ؛ غير أنهم لم ينضموا إلى العينة البحثية.

٣- لاحظ الباحث أن استخدام الوسائل التعليمية ، وخصوصاً جهاز العرض فوق الرأسى ، وكذا النماذج المتكاملة للموقف الكتابى فى لوحة ورقية كبيرة ، أو ورقة مصورة كان لهذا أثره فى تشويق الطُلاب، وإثارتهم ، وتحبيبهم فى البرنامج.

٤- لاحظ الباحث أن هناك أموراً مهمة لها تأثير على إخفاق الطلاب فى الكتابة الوظيفية ، وأمثال هذه المتغيرات تحتاج إلى دراسات مستقلة، ومن ذلك قلة الثروة اللفظية لدى الطلاب ، وعدم إدراكهم لأهمية الكتابة الوظيفية ، وعدم معرفتهم للشكل التنظيمى لكل موقف كتابى ، وشيوع الأخطاء النحوية والإملائية فى كتاباتهم ، وقد رصدت الدراسة هذه المظاهر فى إطارها النظرى.

٥- ذكر الطلاب فى تقاريرهم الكتابية التى طلب الباحث إليهم كتابتها ؛ بعد انتهاء البرنامج أن تطبيقهم التربية العملية دون إلمامهم بهذه المواقف وبالكتابة الوظيفية الصحيحة ؛ جعل أداءهم التدريس للتعبير الكتابى قاصراً على موضوعات المناسبات، وموضوعات التعبير الإبداعى؛ مما حجب الإفادة عن تلاميذهم فى التعليم العام ، وكانوا أحوج إلى هذه المواقف (الطلاب والتلاميذ).

تاسعاً : نتائج الدراسة :-

أجيب عن الأسئلة الأول والثانى والثالث على نحو ما تقدم فى إجراءات الدراسة ، ويبقى سؤالان بهما جانب إحصائى ؛ نعرض لهما فيما يلى :-

- نتائج الإجابة عن السؤال الرابع ، ونصه :-

ما مدى فاعلية هذا البرنامج فى تنمية الأداء الكتابى الوظيفى لدى طلاب العينة؟

للتأكد من فاعلية البرنامج ، وأثره على الأداء الكتابى الوظيفى للطلاب فإن ثمة حاجة إلى أمرين :-

١- المقارنة بين النتائج القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية.
٢- المقارنة بين نتائج المجموعتين (التجريبية – الضابطة).

وقد أخذ الباحث بهذين التصميمين التجريبيين ؛ حرصاً على مزيد من الثقة والتنوع ، ولكشف مدى فاعلية البرنامج خلال أكثر من اتجاه وسنفصل هذين الأمرين فيما يلى:-

١- المقارنة بين النتائج القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية :

طبق الاختبار قبلياً وبعدياً على طلاب العينة – كما تقدم – ثم فرغت الدرجات فى كشوف أعدت لذلك ، حتى جُمعت الدرجات لكل مستوى – من المستويات الثلاثة – لكل العينة بحيث تكون النهاية العظمى ١٩٢ درجة ، حيث ن = ٩٦ ، حيث قُدّرت درجتان لكل سؤال – مستوى – وجرى التعامل مع الدرجات الكلية لكل الطلاب ،

بحيث تكون معياراً ومحكاً لمعرفة تطور الأداء الكتابى لدى الطلاب ، ثم حوّلت إلى نسب مئوية ، وهذا ما يمكن توضيحه فى هذا الجدول:-

جدول رقم (١)

يوضح نتائج طلاب العينة للمجموعة التجريبية فى الاختبارين القبلى والبعدى

(فى مواقف الكتابة الوظيفية)

م	الموقف الاتصالى	أجزاؤه	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
			نتائج الاختبار القبلى (التكرارا)	النسبة المئوية %	نتائج الاختبار البعدى (التكرارا)	النسبة المئوية%
١	كتابة الخطابات	أ – التعرف	١٤٢	٧٤	١٩٠	٩٩
		ب– الفهم	٨٨	٤٦	١٨٦	٩٧
		ج– التطبيق	٨٨	٤٦	١٨٦	٩٧
٢	كتابة البرقية	أ– التعرف	١٠٢	٥٣	١٨٨	٩٨
		ب– الفهم	٤٤	٢٣	١٨٦	٩٨
		ج– التطبيق	٥٢	٢٧	١٧٦	٩٢
٣	كتابة التقارير	أ– التعرف	٨٤	٧٤	١٨٦	٩٧
		ب– الفهم	٣٤	١٨	١٧٢	٩٠
		ج– التطبيق	٣٢	١٧	١٧٦	٩٢
٤	كتابة التلخيص	أ– التعرف	٨٢	٤٣	١٨٨	٩٨

م	الموقف الاتصالى	أجزاؤه	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
			نتائج الاختبار القبلى (التكرارا)	النسبة المئوية %	نتائج الاختبار البعدى (التكرارا)	النسبة المئوية%
		ب- الفهم	٧٨	٤١	١٨٢	٩٥
		ج- التطبيق	٤٨	٢٥	١٧٦	٩٢
٥	كتابة الاستمارات (ملء الاستمارات)	أ- التعرف	٧٩	٤١	١٨٦	٩٨
		ب- الفهم	٥٦	٢٩	١٨٨	٩٨
		ج- التطبيق	٥٠	٢٦	١٧٠	٨٩
٦	كتابة المذكرات	أ- التعرف	٨٠	٤٢	١٧٨	٩٣
		ب الفهم	٤٠	٢١	١٧٤	٩١
		ج- التطبيق	١٦	٠٨	١٦٦	٨٦
٧	كتابة قائمة المراجع	أ- التعرف	٥٨	٣٠	١٧٠	٨٩
		ب- الفهم	١٨	٠٩	١٧٠	٨٩
		ج- التطبيق	١٠	٠٥	١٥٢	٧٩
٨	كتابة الإعلانات واللافتات	أ- التعرف	٧٢	٣٧	١٦٦	٨٦

م	الموقف الاتصالى	أجزاؤه	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
			نتائج الاختبار القبلى (التكرارا)	النسبة المئوية %	نتائج الاختبار البعدى (التكرارا)	النسبة المئوية%
		ب- الفهم	٤٠	٢١	١٧٠	٨٩
		ج- التطبيق	١٨	٠٩	١٦٠	٨٣
٩	كتابة محاضر الجلسات	أ- التعرف	٤٤	٢٣	١٥٨	٨٢
		ب- الفهم	٢٦	١٤	١٥٠	٧٨
		ج- التطبيق	٢٠	١٠	١٣٨	٧٢
١٠	كتابة الكلمات الإفتتاحية والختامية	أ- التعرف	٢١	١١	١٦٢	٨٤
		ب- الفهم	١٦	٠٨	١٥٨	٨٢
		ج- التطبيق	١٠	٠٥	١٥٦	٨١
١١	كتابة الأحداث الجارية	أ- التعرف	١٨	٠٩	١٧٠	٨٩
		ب- الفهم	١٠	٠٥	١٥٨	٨٢
		ج- التطبيق	١٢	٠٦	١٦٠	٨٣

ومن خلال قراءة تأملية لنتائج هذا الجدول ، يمكن استقراء النتائج التالية :

(١) أن ثمة تحسناً واضحاً فى نتائج الاختبار البعدى فى جميع المواقف الاتصالية ؛ يتضح هذا بصورة جلية فى ارتفاع النسب المئوية لدرجات طلاب العينة ، والتحسن بارز فى

أسئلة المستويات الثلاثة ؛ مما يشير إلى أن البرنامج كان له تأثير طيب فى اكتساب الطلاب مفاهيم جديدة عن الكتابة الوظيفية ، ومن خلال كثرة التدريب أثمر هذا عن تحسن أدائهم الكتابى.

(٢) أن التحسن فى مستوى التعرف أوضح من المستويين الأخريين (الفهم – التطبيق) ، ومن قبل كانت نتائجهم فى أسئلة التعرف أفضل (فى نتائج الاختبار القبلى) فالطلاب من خلال ما يسمعون أو يقرؤون يعرفون الموقف الاتصالى ، وربما بوسعهم إعطاء صورة ذهنية عن هذا المفهوم ، غير أنهم لا يعرفون أركانه ولا أهميته ، ومن ثم ليس بوسعهم التطبيق عليه.

وقد ساعدهم البرنامج على تعميق إدراكهم بالموقف الاتصالى ، وإلمامهم به بصورة جيدة صحيحة، مما جعل تقدمهم فى هذا أسئلة هذا المستوى – التعرف – واضحاً.

(٣) أن ثمة تفاوتاً فى التحسن من موقف اتصالى إلى آخر ، وهذا واضح فى وجود مواقف اتصالية تحسن الأداء فيها أبروز من غيرها ، وربما عاد ذلك إلى اختلاف كل موقف عن الآخر من ناحية ، وإلى تفاوت استجابة طلاب العينة لكل موقف ، فثمة مواقف وجدوا أنفسهم أشد احتياجاً لهم ؛ فأقبلوا عليها مثل ملء الاستمارات ، وكتاب المذكرات ، وكتابة الإعلانات واللافتات ، وكتابة التلخيص ، والتقارير وكتابة قائمة المراجع ... ورغم هذا فمن الطبعى أن تتفاوت استجاباتهم ، ويتباين أداؤهم من موقف لآخر.

(٤) كتابة الخطابات هو أكثر المواقف الاتصالية التى حظيت بتقدم طيب ، وجاء فى المقدمة من حيث تحسن أداء الطلاب فيه ، وربما يعود ذلك إلى إلف الطلاب بهذا النمط الكتابى إلى حد ما ، أو ممارسة بعضهم لهذا النوع من الكتابة – حتى وإن لم يكن بصورة صحيحة – غير أن البرنامج أخذ بأيديهم فى كيفية كتابة الخطابات – الرسائل – بصورة صحيحة، وكانت استجاباتهم عالية فى هذا الموقف أكثر من غيره.

(٥) محاضر الجلسات هو أقل المواقف الاتصالية التى تقدم الطلاب فى كتابتها ، وجاءت فى الترتيب الأخير، وربما يشير ذلك إلى كون هذا الموقف جديداً عليهم ، وبعضهم لم يتعرف إليه من قبل، وكثيرون كانوا لا يدركون أهميته ، وقد حدث تحسن ولله الحمد ، غير أنه فى ضوء ما تقدم أقل من غيره ، وهذا أمر يساير طبيعة الأشياء.

(٦) يمكن ترتيب المواقف الاتصالية وفق تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية على النحو التالى :

كتابة الخطابات – كتابة الاستمارات – كتابة البرقيات – كتابة التلخيص – كتابة المذكرات – كتابة الإعلانات – كتابة قائمة المراجع – كتابة الأحداث الجارية – كتابة الكلمات الافتتاحية والختامية – كتابة محاضرات.

(٧) بصورة دائمة كان مستوى التطبيق أقل المستويات من حيث تحسن الطلاب فيه ، رغم الجهد الذى كان يبذل فى تدريبهم عليه ، وقد يرجع هذا إلى ميل الطلاب إلى التعرف والتذكر ، وكون ذلك أقرب لطريقتهم فى تلقى المعرفة ، التى يرغبون فى استقبالها ذهنياً ، وعند التطبيق قد لا يتمثلون ما أدركوه نظرياً – ورغم هذا فليس ثمة شك فى تحسن مستواهم فى هذا المستوى الذى أردنا فقط مقارنته بغيره.

٢– المقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة :

جرى التعامل مع درجات الطلاب على نحو ما ذكر فى (١) ويمكن توضيح المقارنة هنا من خلال هذا الجدول.

جدول رقم (٢)

يوضح نتائج طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبارين القبلى والبعدى (فى مواقف الكتابة الوظيفية)

م	الموقف الاتصالى	أجزاؤه	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
			القبلى	%	البعدى	%	القبلى	%	البعدى	%
١	كتابة الخطابات	أ–التعرف	١٤٢	٧٤	١٩٠	٩٩	١٢٠	٦٣	١٢٥	٧٩
		ب–الفهم	٨٨	٤٦	١٨٦	٩٧	٨٦	٤٥	٨٨	٤٦
		ج– التطبيق	٨٨	٤٦	١٨٦	٩٧	٨٦	٤٥	٨٨	٤٦
٢	كتابة البرقية	أ–التعرف	١٠٢	٥٣	١٨٨	٩٨	١٠٠	٥٢	١٠٤	٥٤
		ب–الفهم	٤٤	٢٣	١٨٦	٩٨	٤٢	٢٢	٤٤	٢٣
		ج– التطبيق	٥٢	٢٧	١٧٦	٩٢	٥٠	٢٦	٥٠	٢٦
٣	كتابة التقارير	أ التعرف	٨٤	٧٤	١٨٦	٩٧	٨٠	٤٢	٨٢	٤٣
		ب الفهم	٣٤	١٨	١٧٢	٩٠	٤٠	٢١	٤٠	٢١
		ج التطبيق	٣٢	١٧	١٧٦	٩٢	٢٨	١٥	٣٠	١٦
٤	كتابة التلخيص	أ–التعرف	٨٢	٤٣	١٨٨	٩٨	٨٦	٤٥	٨٤	٤٤
		ب–الفهم	٧٨	٤١	١٨٢	٩٥	٧٦	٥٠	٧٨	٥١
		ج– التطبيق	٤٨	٢٥	١٧٦	٩٢	٥٢	٢٧	٥٢	٢٧
٥	كتابة الاستمارات	أ–التعرف	٧٩	٤١	١٨٦	٩٨	٨٤	٤٤	٨٦	٤٥
		ب–الفهم	٥٦	٢٩	١٨٨	٩٨	٥٨	٣٨	٥٨	٣٨

م	الموقف الاتصالى	أجزاؤه	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
			القبلى	%	البعدى	%	القبلى	%	البعدى	%
		ج- التطبيق	٥٠	٢٦	١٧٠	٨٩	٥٤	٣٦	٥٨	٣٨
٦	كتابة المذكرات	أ-التعرف	٨٠	٤٢	١٧٨	٩٣	٨٢	٤٣	٨٤	٤٤
		ب-الفهم	٤٠	٢١	١٧٤	٩١	٤٤	٢٣	٤٦	٢٤
		ج- التطبيق	١٦	٠٨	١٦٦	٨٦	٢٠	١٠	٢٠	١٠
٧	كتابة قائمة المراجع	أ-التعرف	٥٨	٣٠	١٧٠	٨٩	٦٢	٣٢	٦٤	٣٣
		ب-الفهم	١٨	٠٩	١٧٠	٨٩	٢٠	١٠	٢٢	١١
		ج- التطبيق	١٠	٠٥	١٥٢	٧٩	٨	٠٤	١٢	٠٦
٨	كتابة الإعلانات	أ-التعرف	٧٢	٣٧	١٦٦	٨٦	٧٤	٣٩	٧٨	٤١
		ب-الفهم	٤٠	٢١	١٧٠	٨٩	٤٤	٢٣	٤٨	٢٥
		ج- التطبيق	١٨	٠٩	١٦٠	٨٣	٢٠	١٠	٢٢	١١
٩	كتابة محاضر الجلسات	أ-التعرف	٤٤	٢٣	١٥٨	٨٢	٢٦	١٤	٣٠	١٦
		-الفهم	٢٦	١٤	١٥٠	٧٨	٣٠	١٦	٣٢	١٧
		ج- التطبيق	٢٠	١٠	١٣٨	٧٢	٢٢	١١	٢٦	١٤
١٠	كتابة الكلمات الافتتاحية والختامية	أ-التعرف	٢١	١١	١٦٢	٨٤	٢٤	١٣	٢٨	١٥
		ب-الفهم	١٦	٠٨	١٥٨	٨٢	١٨	٠٩	٢٠	١٠
		ج- التطبيق	١٠	٠٥	١٥٦	٨١	١٤	٠٧	١٦	٠٨
١١	كتابة الأحداث الجارية	أ-التعرف	١٨	٠٩	١٧٠	٨٩	٢٢	١١	٣٠	١٦

م	الموقف الاتصالى	أجزاؤه	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
			القبلى	%	البعدى	%	القبلى	%	البعدى	%
		ب–الفهم	١٠	٠٥	١٥٨	٨٢	١٦	٠٨	٢٠	١٠
		ج– التطبيق	١٢	٠٦	١٦٠	٨٣	١٦	٠٨	٢٠	١٠

ومن خلال قراءة تأملية لنتائج هذا الجدول يمكن استقراء النتائج التالية :

(١) يتضح من المقارنة أن أداء المجموعة التجريبية فى نتائج الاختبار البعدى أفضل من الضابطة ، وهذا يرجع إلى كون طلاب العينة أضيفت لهم خبرات كتابية جديدة ، ومارسوا تدريبات كتابية متنوعة ؛ مروا بها أثناء تطبيق البرنامج ، وكان لمحتوى البرنامج الأثر الطيب فى تحسن الأداء الكتابى لدى طلاب المجموعة التجريبية ؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج فى تحقيق ما أعد لأجله.

(٢) يلاحظ كذلك أن التحسن فى مستوى التعرف ملحوظ لدى المجموعتين ، وتتسق هذه النتيجة مع النتيجة ذاتها التى رصدناها لدى المجموعة التجريبية ، وتفسيرها كذلك لا يخرج عن إطار ما ذكر هناك.

(٣) ثم تحسن طفيف جداً فى أداء المجموعة الضابطة ، وهذا يرجع إلى أن هؤلاء الطلاب بحكم كونهم يطبقون التربية العملية ؛ فيجدون أنفسهم فى حاجة إلى الاطلاع والتثقيف الذاتى ، وربما يكون نموهم العلمى الطبعى فى ازدياد ؛ حيث إنهم لا زالوا فى مرحلة تعلم ، وعندما يحدث تحسن بسيط فهذا يتسق مع طبيعة الأشياء.

(٤) هذا التحسن الطفيف يبدو فى موقف كتابة الخطابات – فى المقدمة – بينما نلاحظ تدنى أدائهم فى موقف كتابة الكلمات الافتتاحية والختامية – فى ذيل القائمة –.

وما قيل عن كتابة الخطابات فى نتائج الجدول رقم (١) ينسحب على النتيجة ذاتها هنا .. أما كون موقف كتابة الافتتاحية والختامية هو أقل المواقف تحسناً لدى المجموعة الضابطة ؛ فهذا يرجع إلى أن هذا الموقف اعتاده الطلاب شفهياً فى طابور الصباح والخطب وغير ذلك.

أما كتابة هذه الكلمات الافتتاحية والختامية فهذه خبرة جديدة على الطلاب ، وقد يكون طبعياً أن يكون هو أقل المواقف التى شملها التحسن.

(٥) تتفق نتائج هذا الجدول فى بعض معطياتها مع نتائج الجدول رقم (١) ، وذلك فى تفاوت التحسن من أسئلة كل مستوى معرفى إلى آخر ، وفى تفاوته من موقف اتصالى إلى آخر ، وإلى تشابه التحسن فى المواقف إلى حد ما.

وبعد أن اتضح من نتائج الجدولين السابقين وجود فاعلية للبرنامج فى تحسن الأداء الكتابى فى المواقف الاتصالية لدى المجموعة التجريبية وأن أداءها تميز عن المجموعة الضابطة ؛ فإن ثمة حاجة إلى دراسة مدى الاختلاف بين المجموعتين التجريبية ، والضابطة ، من طريق إحصائى آخر ، وهذا ما يجيب عنه السؤال الخامس من أسئلة الدراسة.

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس ، ونصه :

هل تختلف متوسطات درجات أداء طلاب العينة بين المجموعتين التجريبية والضابطة؟

للإجابة عن هذا السؤال صيغ الفرض التالى :

توجد فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الكتابة الوظيفية وفق المواقف الاتصالية موضع الدراسة فى المستويات الثلاثة المقيسة؟

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات ؛ حيث ن١ = ن٢

$$ت = \frac{م_٢ - م_١}{\sqrt{\frac{ع_١^٢ + ع_٢^٢}{ن - ١}}}$$

(جابر ، كاظم ، ١٩٧٨ ، ٣٢٨)

وبعد تطبيق اختبار (ت) توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج الخاصة بكل موقف اتصالى ؛ مما يمكن رصده فيما يلى :

١- النتائج الخاصة بموقف كتابة الخطابات :

جدول رقم (٤)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين فى موقف كتابة الخطابات – الرسائل –

المستويات	المجموعة	نتائج القياس القبلى م	نتائج القياس القبلى ع	نتائج القياس القبلى قيمة ت ودلالتها	نتائج القياس البعدى م	نتائج القياس البعدى ع	نتائج القياس البعدى قيمة ت ودلالتها	مؤشرات إحصائية
التعرف	ضابطة	١,٢٥	٠,٩٨	١,٦٠٩ غير دالة	١,٣٠	٠,٩٣	٢,٨٨٥ دالة عند مستوى ٠,٠١	١- ن = ٩٦ فى كل.
	تجريبية	١,٤٨	٠,٩٩		١,٩٨	٢,١٠		٢- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ (١٩٠) = ١,٩٨.
الفهم	ضابطة	٠,٨٩	٠,٦١	٠,٢٢٦ غير دالة	٠,٩١	٠,٦٤	٤,٣٩٤ دالة عند مستوى ٠,٠١	
	تجريبية	٠,٩١	٠,٦١		١,٩٣	٢,١٧		
التطبيق	ضابطة	٠,٨٩	٠,٦٣	٠,٢١٩ غير دالة	٠,٩١	٠,٦٤	٤,٣٣٩ دالة عند مستوى ٠,٠١	٣- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠١ (١٩٠) = ٢,٣٦.
	تجريبية	٠,٩١	٠,٦٣		١,٩٣	٢,٢٠		

بالتأمل فى نتائج هذا الجدول نجد أن قيمة (ت) دالة فى نتائج القياس البعدى ، وهذه الدلالة عند مستوى ٠,٠١ ، واتجاه الدلالة لصالح المجموعة التجريبية ، وذلك فى أسئلة المستويات الثلاثة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن المجموعة التجريبية تحسن أداؤها الكتابى الوظيفى فى موقف كتابة الخطابات بصورة أفضل وأظهر من المجموعة الضابطة. وهذا النتيجة تساير نتائج الجدولين رقم (١) ، (٢) فيما يتعلق بتحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية فى هذا الموقف.

فضلاً عن كون هذا الموقف ورد فى مقدمة المواقف التى حدثت لها تنمية واضحة ؛ لما سبق تفسيره آنفاً.

ونلاحظ ارتفاع الدلالة هنا فى مستويَّ الفهم والتطبيق أكثر من التعرف ، وهذا يرجع إلى فاعلية البرنامج فى الارتقاء بمعلومات الطلاب عن أجزاء الرسالة ومكوناتها ، ثم عن كيفية الكتابة للخطابات ؛ مما أولاه البرنامج أهمية شديدة. وكان لهذا مردوده على تحسن الطلاب فى هذين المستويين.

وهذه النتيجة تساير نتائج الدراسات السابقة ، خاصة دراسة أحمد (١٩٨٤) ، ودراسة يوسف (١٩٨٧) ، ودراسة الرشيدى (١٩٩٤) فى تحسن الكتابة الوظيفية لدى الطلاب فى موقف كتابة الرسائل – الخطابات.

وقد لاحظ الباحث أن الطلاب قبل تدريس البرنامج كانوا يكتبون الرسائل أشلاء ممزقة موضوعاً ولغةً وفكراً وتنظيماً ، وبعد البرنامج صاروا يكتبون رسائل مترابطة الفكر واللغة ، ومنظمة المبنى ، ومتكاملة الأجزاء.

٢- النتائج الخاصة بموقف كتابة البرقية

جدول رقم (٤)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين فى موقف كتابة البرقية

نتائج القياس القبلى					نتائج القياس البعدى			
المستويات	المجموعة	م	ع	قيمة ت ودلالتها	م	ع	قيمة ت ودلالتها	مؤشرات إحصائية
التعرف	ضابطة	١,٠٤	١,١٢	٠,١٢٥ غير دالة	١,٠٨	١,٢	٢,٥٥١ داله عند مستوى ٠,٠١	١- ن = ٩٦ فى كل. ٢- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ (١٩٠) = ١,٩٨. ٣- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠١ (١٩٠) = ٢,٣٦.
	تجريبية	١,٠٦	١,١٠		١,٩٥	٣,١		
الفهم	ضابطة	٠,٤٤	٠,٣٢	٠,٤٥٩ غير دالة	٠,٤٦	٠,٣	٤,١٣٠ داله عند مستوى ٠,٠١	
	تجريبية	٠,٤٦	٠,٣١		١,٩٣	٢,٨		
التطبيق	ضابطة	٠,٥٢	٠,٤٣	٠,٣٤٤ غير دالة	٠,٥٢	٠,٤	٥,٧١٠ داله عند مستوى ٠,٠١	
	تجريبية	٠,٥٤	٠,٤١		١,٨٣	٢,٢		

بالتأمل فى نتائج الجدول السابق فإنه يبدو جلياً أن أداء المجموعة التجريبية قد تحسن فى موقف كتابة البرقية، وهذا واضح من ارتفاع مستوى الدلالة فى المستويات الثلاثة، ونُلاحظ أن ارتفاع الدلالة متدرج فى الارتفاع من مستوى إلى آخر؛ حيث ارتفعت دلالة (ت) فى مستوى الفهم عن

مستوى التعرف ، ثم وصلت إلى أعلى ارتفاع فى مستوى التطبيق ؛ مما يُشير إلى أن تفاعل طُلاب العينة يتحسن من مستوى إلى آخر ، وأن استجابتهم لجانب التطبيق طيبة ، وهذا ما ينبغى أن تسعى إليه الدراسات التطبيقية التجريبية ، فالممارسة والتطبيق أرسخ من مجرد التعرف والفهم.

وتُشير نتائج هذا الجدول إلى أن أداء الطلاب فى كتابة البرقية كان ضعيفاً، فكانوا لا يعرفون مهارات كتابتها، ولا كيفية ملء إحدى هذه البرقيات. وعندما أضيفت لهم خبرات جديدة وكتبوا برقيات من تلقائهم ، وناقشهم الباحث فى الأخطاء التى وقعوا فيها بعد هذا قلت أخطاؤهم ، ، وقد اتضح مردود هذا الاكتساب فى نتائج الاختبار البعدى.

وتؤكد هذه النتيجة ما ذهبت إليه الدراسات السابقة فى تحسن أداء الطلاب فى الكتابة الوظيفية من خلال الممارسة التطبيقية ، ومن ذلك دراسة درويش (١٩٨٨) ودراسة الرشيدى (١٩٩٤)، ودراسة جارى (١٩٧٥) ، ودراسة غانم (١٩٨٤) وهذه النتيجة تنسجم كذلك مع النتائج التى عرضنا لها سلفاً، وتؤكد حدوث التنمية لدى المجموعة التجريبية فى موقف كتابة البرقية.

٣- النتائج الخاصة بموقف كتابة التقارير

جدول رقم (٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين فى موقف كتابة التقارير

المستويات	المجموعة	نتائج القياس القبلى م	ع	قيمة ت ودلالتها	نتائج القياس البعدى م	ع	قيمة ت ودلالتها	مؤشرات إحصائية
التعرف	ضابطة	٠,٨٣	٠,٥١	٠,٦١٩ غير دالة	٠,٨٥	٠,٦	٣,١٣٨ داله عند ٠,٠١	١- ن = ٩٦ فى كل. ٢- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ (١٩٠)= ١,٩٨. ٣- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠١ (١٩٠) = ٢,٣٦.
	تجريبية	٠,٨٨	٠,٦٠		١,٩٣	٣,٣٠		
الفهم	ضابطة	٠,٤١	٠,٣٢	١,١٤٧ غير دالة	٠,٤١	٠,٣	٤,٩٥١ داله عند ٠,٠١	
	تجريبية	٠,٣٥	٠,٤٠		١,٧٩	٢,٧		
التطبيق	ضابطة	٠,٢٩	٠,٣٠	٠,٩١٨ غير دالة	٠,٣١	٠,٣	٥,٦٦١ داله عند ٠,٠١	
	تجريبية	٠,٣٣	٠,٣٠		١,٨٣	٢,٦		

بالنظر فى نتائج الجدول رقم (٥) فإنه يتضح أن ثمة تحسناً ملموساً فى أداء المجموعة التجريبية فى كتابة التقارير، وهذا واضحٌ فى ارتفاع مستوى الدلالة ، وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج الجدول السابق (٤) فى أن قيمة(ت) ترتفع من مستوى إلى آخر فظهر ارتفاع الأداء أوضح فى مستوى التطبيق ، وهذه النتيجة لها دلالتها ومغزاها؛ مما يؤكده الواقع فقد كان الطلاب يكتبون تقارير غير منظمة الفكر واللغة، وبعضهم كان لا يُدرك أجزاء التقرير ؛ غير أن الباحث حبب إليهم كتابة التقارير عن المشاهدات اليومية ، ثم دربهم على هذا ، وتتبع أخطاءهم مما أدى إلى تمكنهم من مهارات الدقة والوضوح والتنظيم فى كتابة التقارير فضلاً عن ما قدم من نماذج مستوفاة لبعض التقارير عن بعض الجوانب الحضارية الإسلامية الموجودة فى مكة المكرمة ، مثل الحرم الشريف ، ومنطقة المناسك ، وغار حراء ، وغار ثور ، وطريق الهجرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التى تناولت هذا الموقف ومن ذلك دراسة أحمد (١٩٨٤) ودراسة شحاته (١٩٨٦) ودراسة يوسف (١٩٨٧) ودراسة الرشيدى (١٩٩٤) ؛ حيث اتفقت جميعها على حدوث تنمية لهذا الموقف (كتابة التقارير) من خلال التدريب المكثف.

٤- النتائج الخاصة بموقف كتابة التلخيص

جدول رقم (٦)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين فى موقف كتابة التلخيص

المستويات	نتائج القياس القبلى				نتائج القياس البعدى			
	المجموعة	م	ع	قيمة ت ودلالتها	م	ع	قيمة ت ودلالتها	مؤشرات إحصائية
التعرف	ضابطة	٠,٨٩	٠,٧٠	٠,٣١٩ غير دالة	٠,٨٨	٠,٧١	٣,٠٩١ دالة عند ٠,٠١	١- ن = ٩٦ فى كل. ٢- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ (١٩٠) = ١,٩٨. ٣- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠١ (١٩٠) = ٢,٣٦.
	تجريبية	٠,٨٥	٠,٦٠		١,٩٥	٣,٣٠		
الفهم	ضابطة	٠,٧٩	٠,٦٣	٠,٢١٣ غير دالة	٠,٨١	٠,٧٥	٣,٣٠٠ دالة عند ٠,٠١	
	تجريبية	٠,٨١	٠,٦٦		١,٨٩	٣,١		
التطبيق	ضابطة	٠,٥٤	٠,٤٠	٠,٦٨٩ غير دالة	٠,٥٤	٠,٥٧	٣,١٩٠ دالة عند ٠,٠١	
	تجريبية	٠,٥٠	٠,٤٠		١,٨٣	٩.		

تُشير نتائج هذا الجدول إلى أن المجموعة التجريبية قد تحسن أداؤها فى كتابة التلخيص ، وهذا واضح من ارتفاع قيمة (ت). وهناك ملاحظة أخرى فى هذا الجدول ،وهى أن قيمة (ت) متقاربة فى أسئلة المستويات الثلاثة؛ مما يُشير إلى أن التحسن فيها كان متساوياً تقريباً، وهذا أمر له دلالته ، فهذا الموقف وهو كتابة التلخيص وجد الباحث أن الطلاب لديهم خلفية عنه؛ غير أن معلوماتهم لم تكن مُنظمة فكانوا يلخصون بعض الكتابات بصورة اجتهادية، وكان بعض هذه الملخصات نقولاً من

المادة الملخصة، ورغم هذا فإن إدراكهم لهذا الموقف (كتابة التلخيص) كان أفضل من المواقف السابقة؛ مما جعل استجابتهم لأسئلة المستويات الثلاثة متقارباً.

وقد ارتقى مستوى الطلاب فى كتابة التلخيص بصورة ملحوظة تعكس إلمامهم بالمعايير الصحيحة للتلخيص. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التى تناولت هذا الموقف ، ومن ذلك دراسة درويش (١٩٨٨) ،وأحمد (١٩٨٤)، ويوسف (١٩٨٧) ، والرشيدى (١٩٩٤).

٥- النتائج الخاصة بموقف بملء الاستمارات

جدول رقم (٧)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين فى موقف ملء الاستمارات

المستويات	المجموعة	نتائج القياس القبلى: م	ع	قيمة ت ودلالتها	نتائج القياس البعدى: م	ع	قيمة ت ودلالتها	مؤشرات إحصائية
التعرف	ضابطة	٨٨.	٠,٧٩	٠,٥١٧ غير دالة	٩٠.	٠,٨٨	٢,٤٨٦ دالة عند ٠,٠١	١- ن = ٩٦ فى كل. ٢- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ (١٩٠) = ١,٩٨. ٣- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠١ (١٩٠) = ٢,٣٦.
	تجريبية	٠,٨٢	٠,٨٠		١,٩٣	٣,٩٤		
الفهم	ضابطة	٠,٦٠	٠,٧٧	٠,١٧٩ غير دالة	٠,٦٠	٠,٧٣	٣,٤٠ دالة عند ٠,٠١	
	تجريبية	٠,٥٨	٠,٧٧		١,٩٥	٣,٨		
التطبيق	ضابطة	٠,٥٦	٠,٧١	٠,٣٩٣ غير دالة	٠,٦٠	٠,٧٠	٣,٣٨ دالة عند ٠,٠١	
	تجريبية	٠,٥٢	٠,٧٠		١,٧٧	٣,٣٠		

نستنتج من نتائج هذا الجدول أن ثمة تحسناً ملحوظاً فى أداء المجموعة التجريبية فى موقف كتابة الاستمارات (ملء الاستمارات) ، وهذا التحسن واضحٌ فى أسئلة مستويَّ الفهم والتطبيق ؛ فقد

جاءت الدلالة فيهما أعلى من مستوى التعرف ، كما جاءت متقاربة رقمياً، وجدير بالملاحظة أن الطلاب تساءلوا فى بداية تدريس الباحث لهم هذا الموقف عما عسى أن يُضاف لهم من خبرات فى هذا الموقف الذى قد يبدو معروفاً لديهم غير أنهم أثناء تدريس هذا الموقف أدركوا قيمة ملء الاستمارات والمهارات اللازمة لذلك ، فرغم أن الاستمارات تكون مطبوعة فى معظم الأحيان ، ومطلوب فقط تعبئتها ، لكن كثيراً من المثقفين يلجأون إلى الكّتبة ؛ ليقوموا بهذا بدلاً منهم بأجر.

ولذا فثمة مهارات مهمة لملء الاستمارات تتصل باستخدام المعلومات الشخصية ، والمصطلحات الواردة فى الاستمارات ، وتنفيذ التعليمات المكتوبة فى الهامش أو فى بدايتها ؛ كان من المهم تدريب الطلاب على مجموعات شتى من هذه الاستمارات التى يحتاجون إليها فى حياتهم ، وعرض بعض منها أمامهم، ولذا تحسن أداؤهم بعد ذلك، وأدركوا قيمة هذا الموقف الكتابى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما قدمته الدراسة فى إطارها النظرى فى وجود ضعف لدى الطلاب فى هذه المهارة ، كما تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التى نمّت هذه المهارة من خلال التدريب والممارسة ، ومن ذلك دراسة جارى (١٩٧٥)، ودراسة أحمد (١٩٨٤)، ودراسة يوسف (١٩٨٧)، ودراسة شابمان (١٩٩٢) حيث تمكنت هذه الدراسات من علاج القصور لدى الطلاب فى ملء الاستمارات.

٦- النتائج الخاصة بكتابة المذكرات واليوميات

جدول رقم (٨)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين فى موقف كتابة المذكرات واليوميات

المستويات	المجموعة	نتائج القياس القبلى				نتائج القياس البعدى			
		م	ع	قيمة ت ودلالتها		م	ع	قيمة ت ودلالتها	مؤشرات إحصائية
التعرف	ضابطة	٠,٨٥	٠,٩٠	٠,١٥٤ غير دالة		٠,٨٨	٠,٩٧	٢,٩١٠ دالة عند ٠,٠١	١- ن = ٩٦ فى كل. ٢- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ (١٩٠) = ١,٩٨. ٣- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠١ (١٩٠) = ٢,٣٦.
	تجريبية	٠,٨٣	٠,٨٨			١,٨٥	٣,١		
الفهم	ضابطة	٠,٤٦	٠,٦٠	٠,٦٠١ غير دالة		٠,٤٨	٠,٦٠	٣,٨٦٤ دالة عند ٠,٠١	
	تجريبية	٠,٤١	٥٥.			١,٨١	٣,٣٠		
التطبيق	ضابطة	٠,٢١	٠,٤١	٠,٩٤٤ غير دالة		٠,٢١	٠,٤١	٥,٠٦ دالة عند ٠,٠١	
	تجريبية	٠,١٦	٠,٣٣			١,٧٣	٢,٩		

بالتأمل فى نتائج هذا الجدول نجد حدوث تنمية لدى طلاب المجموعة التجريبية فى موقف كتابة المذكرات واليوميات ، وأن ثمة تحسناً متفاوتاً متدرجاً فى المستويات الثلاثة ، وذلك من خلال ارتفاع قيمة (ت) متدرجة من مستوى إلى آخر.

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج الجدولين أرقام (٤ ، ٥). ولعل من المفارقات أن الطلاب لم يكونوا على علم بمفهوم كتابة المذكرات واليوميات ، وكل معلوماتهم عن أن المذكرات مرادفة للسيرة الذاتية للكاتب. فأرشدهم الباحث إلى تعدد المواقف اليومية التى نتصل فيها بالآخرين من موضوعات ومناقشات ومهام ولقاءات مؤثرة ؛ من المهم تسجيلها وتقييدها بالكتابة ، وبعد هذا تدربوا على

المهارات اللازمة لكتابة هذه المذكرات الشخصية والملاحظات اليومية ، وتدربوا كتابة على ذلك ، وعرض عليهم مذكرات كاملة (نماذج) ، وناقشهم فى الأخطاء التى وقعوا فيها أثناء التدريب .. وقد أسفر ذلك عن تقدمهم فى كتابة هذا الموقف ، خاصة فى إلمامهم بالمهارات اللازمة له (الفهم) ، ثم ارتقواْ فى الكتابة (التطبيق).

وتتفق هذه النتيجة مع المنطلقات النظرية لهذه الدراسة التى أكدت عجز الطلاب فى هذا الموقف وغيره (أحمد ، ١٩٨٤)، (نصر ، ١٩٩٥) كما تتفق هذه النتيجة مع النتائج التى رصدتها الدراسات السابقة ، ومن ذلك دراسة غانم ، (١٩٨٤) ، ويوسف ، (١٩٨٧) ، وشابمان (١٩٩٢) فى فاعلية التدريب والممارسة المقصودين على تنمية قدرات الطلاب الكتابية فى هذا الموقف.

٧- النتائج الخاصة بكتابة قائمة المراجع

جدول رقم (٩)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين فى موقف كتابة قائمة المراجع

نتائج القياس القبلى					نتائج القياس البعدى			
المستويات	المجموعة	م	ع	قيمة ت ودلالتها	م	ع	قيمة ت ودلالتها	مؤشرات إحصائية
التعرف	ضابطة	٠,٦٤	٠,٦١	٠,٥٠ غير دالة	٠,٦٦	٠,٧٠	٣,١٧٩ دالة عند ٠,٠١	١- ن = ٩٦ فى كل. ٢- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ (١٩٠) = ١,٩٨. ٣- قيمة ت
	تجريبية	٠,٦٠	٠,٦٠		١,٧٧	٣,٣٣		
الفهم	ضابطة	٠,٢١	٠,٥٥	٠,٤١٥ غير دالة	٠,٢٣	٠,٥٠	٤,٥٠ دالة عند ٠,٠١	
	تجريبية	٠,١٨	٠,٤٤		١,٧٧	٣,٣٠		
التطبيق	ضابطة	٠,٠٨	٠,٢٠	٠,٦٨٩ غير دالة	٠,١٢	٠,٢٠	٤,٩٢١ دالة عند	

	تجريبية	٠,١٠	٠,٢٠		١,٥٨	٢,٩	٠,٠١	الجدولية عند مستوى ٠,٠١ (١٩٠) = ٢,٣٦.

المتأمل فى نتائج هذا الجدول يتأكد لديه تقدم طلاب المجموعة التجريبية فى موقف كتابة قائمة المراجع ، وذلك واضح من ارتفاع قيمة (ت) فى مستوىً الفهم والتطبيق بخاصة (مع ملاحظة تدرج مستوى الدلالة من مستوى إلى آخر كلما ارتقينا إلى أعلى ، مما لاحظناه فى نتائج الجداول السابقة).

نتائج القياس القبلى				نتائج القياس البعدى			
المستويات	المجموعة	م	ع	قيمة ت ودلالتها	م	ع	قيمة ت ودلالتها	مؤشرات إحصائية
التعرف	ضابطة	٠,٧٧	٠,٩١	٠,١٥٣ غير دالة	٠,٨١	٠,٩٩	٣,٦٨٢ دالة عند ٠,٠١	١- ن = ٩٦ فى كل. ٢- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ (١٩٠) = ١,٩٨.
	تجريبية	٠,٧٥	٠,٩٠		١,٧٣	٢,٢٢		
الفهم	ضابطة	٠,٤٦	٠,٧١	٠,٤٦٨ غير دالة	٠,٥٠	٠,٥٥	٣,٩١٩ دالة عند ٠,٠١	
	تجريبية	٠,٤١	٠,٧١		١,٧٧	٣,١١		
التطبيق	ضابطة	٠,٢١	٠,٣٦	٠,٦٢٤ غير دالة	٠,٢٣	٠,٣٠	٤,٢٠٦ دالة عند	

	تجريبية	٠,١٨	٠,٣٠		١,٦٦	٣,٣٠	٠,٠١	٣- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠١ (١٩٠) = ٢,٣٦.

ورغم أن الطلاب مرت بهم بعض الخبرات البحثية عن قائمة المراجع ، لكنهم لم يدرسوا ذلك بصورة مقصودة ، وكانت كتابتهم لها اجتهادية غير منظمة ، ولا تعكس إلماماً بمهارات كتابة المراجع ؛ مما ساعدهم البرنامج على اكتسابه من خلال تعريفهم بفنيات كتابة المراجع ، وتوضيح الاتجاهات الحديثة لهم فى كتابتها ، وأنماط كتابتها ، ثم تدريبهم على ذلك من خلال تقديم نماذج جاهزة لقوائم المراجع ، ثم تقديم عدة كتب لهم ، والطلب إليهم كتابة بيانات المراجع وترتيبها.

وقد أشارت الكتابات النظرية والميدانية إلى افتقار الطلاب القدرة على كتابة قوائم المراجع ، وإلى أن كثيراً منهم يُهمل كتابتها، وهذا ما أثبته القياس القبلى فى هذه الدراسة ، وغنى عن الإعادة اتفاق نتائج هذا الجدول مع نتائج الجداول السابقة ، ومع نتائج الدراسات السابقة ، ومن ذلك دراسة درويش (١٩٨٨)، ودراسة يوسف (١٩٨٧).

٨- النتائج الخاصة بكتابة الإعلانات واللافتات

جدول رقم (١٠)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين فى موقف كتابة الإعلانات واللافتات

توضح نتائج هذا الجدول أن ثمة تنمية حدثت لدى طلاب العينة فى موقف كتابة الإعلانات واللافتات ، ويبدو هذا جلياً من ارتفاع قيمة (ت) فى المستويات الثلاثة كما هو ملاحظ فى نتائج الجداول السابقة ، كما ترتفع قيمة (ت) بصورة متدرجة من مستوى إلى آخر حتى تصل إلى أعلى قيمة لها فى مستوى التطبيق مما رصدناه فى نتائج الجداول أرقام (٥،٨،٩) .

وموقف كتابة الإعلانات واللافتات من المواقف المهمة فى الكتابة الوظيفية ، ويحتاج إلى عدد من المهارات ، منها التنظيم ، والوضوح ، والدقة فى البيانات ، والإيجاز ، وسلامته اللغة ، واختيار

العبارات المناسبة وكان الطلاب لا يدركون أهمية هذا الموقف وقيمته ، ومن خلال تدريبهم على الأنشطة المدرسية والجامعية التى تحتاج إلى إعلان ، وكيفية الكتابة ، ومعرفة أصول التعليق مكاناً وزماناً.

وقد أتيحت للطلاب مناشط كتابية أثناء تدريس البرنامج ، للإعلان عنها ؛ مما مكنهم من ممارسة هذا المواقف الكتابى فى مجالات طبيعية مهمة فى حياتهم العلمية.

والنتيجة التى رصدها الجدول السابق من تدنى مستوى الطلاب فى القياس القبلى تساير النتائج السابقة ، وتساير معطيات الإطار النظرى ، ثم والتنمية التى حدثت فى هذا الموقف أكدته نتائج دراسات أخرى ، ومن ذلك دراسة أحمد (١٩٨٤) ، ودراسة يوسف (١٩٨٧) ، ودراسة شابمان (١٩٩٢).

٩- النتائج الخاصة بكتابة محاضر الجلسات

جدول رقم (١١)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين فى موقف كتابة محاضر الجلسات

المستويات	المجموعة	نتائج القياس القبلى				نتائج القياس البعدى			
		م	ع	قيمة ت ودلالتها		م	ع	قيمة ت ودلالتها	مؤشرات إحصائية
التعرف	ضابطة	٠,٢٧	٠,٦٧	١,٩١ غير دالة		٠,٣١	٠,٣٠	٥,٧٩٤ دالة عند ٠,٠١	١- ن = ٩٦ فى كل. ٢- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = (١٩٠)
	تجريبية	٠,٤٦	٠,٦٩			١,٦٣	٢,٢٠		
الفهم	ضابطة	٠,٣١	٠,٣٩	٠,٧٥١ غير دالة		٠,٣٣	٠,٣٠	٥,٦٥١ دالة عند ٠,٠١	
	تجريبية	٠,٢٧	٠,٣٣			١,٥٦	٢,١		

التطبيق	ضابطة	٠,٢٣	٠,٢٩	٠,٥٠٠ غير دالة	٠,٢٧	٠,٢٠	٤,١٧٦ دالة عند ٠,٠١	١,٩٨. ٣- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = (١٩٠) ٢,٣٦.
	تجريبية	٠,٢١	٠,٢٥		١,٤٣	٢,٧		

بالنظر فى نتائج هذا الجدول يبدو جلياً حدوث تنمية لدى طلاب المجموعة التجريبية فى موقف كتابة محاضر الجلسات، ومن مفارقات هذا الجدول أن قيمة (ت) خالفت جميع النتائج السابقة التى كانت ترد متدرجة فى الارتفاع ، وهنا يلاحظ تدرجها فى الهبوط ؛ حتى تصل إلى أقلها فى مستوى التطبيق.

ولعل ذلك مرده إلى أن هذا الموقف جديد جداً على الطلاب ، فكان شغفهم للتعرف إليه قوياً جداً ، كما لمس الباحث ذلك لكنهم لحداثة عهدهم بهذا الموقف جاءت كتابتهم له تطبيقياً بصورة لا تعكس نضجهم فيه ، وهذه النتيجة سبق رصدها بطريق آخر فى نتائج الجدول رقم (١).

ولكون العمل المدرسى والجامعى لا يتيح للطلاب ممارسة هذا المنشط الكتابى ؛ لذا فإن أداءهم القبلى فيه كان ضعيفاً جداً ؛ مما أكدته نتائج هذا الجدول ، ومما اتفقت فيه مع الدراسات نتائج السابقة.

وأما التنمية التى حدثت لهذا الموقف فهذا ما سايرت فيه نتائج هذه الدراسة نتائج هذه الدراسة نتائج دارسة جارى (١٩٧٥) ودراسة أحمد (١٩٨٤) ، ودراسة يوسف (١٩٨٧) .

١٠- النتائج الخاصة بكتابة الكلمات الافتتاحية والختامية

جدول رقم (١٢)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين فى موقف كتابة الكلمات الافتتاحية والختامية

المستويات	المجموعة	نتائج القياس القبلى				نتائج القياس البعدى			
		م	ع	قيمة ت ودلالتها		م	ع	قيمة ت ودلالتها	مؤشرات إحصائية
التعرف	ضابطة	٠,٢٥	٠,٣١	٠,٦٥٥ غير دالة		٠,٢٩	٠,٣٠	٤,٥٣٠ دالة عند ٠,٠١	١- ن = ٩٦ فى كل. ٢- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ (١٩٠) = ١,٩٨. ٣- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠١ (١٩٠) = ٢,٣٦.
	تجريبية	٠,٢٢	٠,٣٣			١,٦٨	٢,٩٧		
الفهم	ضابطة	٠,١٩	٠,٢٩	٠,١٣٣ غير دالة		٠,٢١	٠,٢٠	٦,٣٠٩ دالة عند ٠,٠١	
	تجريبية	٠,١٧	٠,٢١			١,٦٤	٢,٢٠		
التطبيق	ضابطة	٠,١٥	٠,٢٢	١,٦٣٩ غير دالة		٠,١٧	٠,١٩	٦,٨٣٩ دالة عند ٠,٠١	
	تجريبية	٠,١٠	٠,٢٠			١,٦٢	٢,٢١		

تشير نتائج هذا الجدول إلى حدوث تحسن لدى طلاب المجموعة التجريبية فى موقف كتابة الكلمات الافتتاحية والختامية ، وأن هذا التحسن ارتفعت دلالته تدريجياً – وفق ارتفاع قيمة ت – من مستوى إلى آخر ؛ اتساقاً مع نتائج الجداول السابقة (٥،٨،٩،١٠).

وثمة اعتقاد كان سائداً لدى المجموعة التجريبية أن هذا الموقف شفهى فقط ، لكنهم من خلال تدريس هذا الموقف أدركوا ضرورة قيمته الكتابية ، والمهارات اللازمة له مثل كتابة الجمل القصار المناسبة ، وانتقاء الكلمات ، والإيجاز ، والسلامة اللغوية .. الخ وكان طبعياً أن يكون أداء الطلاب القبلى فيه ضعيفاً ، فضلاً عن قلة ممارستهم له من قبل ؛ مما أشارت إليه الدراسة فى إحساسها بالمشكلة ، ومما ذكرته التقارير والندوات والدراسات ، مثل دراسة (غانم ١٩٨٤) ، ودراسة (مدكور ١٩٨٨) وأما التنمية التى حدثت فى بعد ممارسة الطلاب للعديد من التدريبات الكتابية المتصلة

بكتابة الكلمات الافتتاحية والختامية ؛ فهذا ما اتفقت فيه نتائج هذه الدراسة مع دراسة (يوسف ١٩٨٧) ، ودراسة (مدكور ١٩٨٨).

١١- النتائج الخاصة بالكتابة فى الأحداث الجارية

جدول رقم (١٣)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين فى موقف كتابة الأحداث الجارية

المستويات	المجموعة	نتائج القياس القبلى				نتائج القياس البعدى			
		م	ع	قيمة ت ودلالتها		م	ع	قيمة ت ودلالتها	مؤشرات إحصائية
التعرف	ضابطة	٠,٢٣	٠,٤٤	٠,٧٩٢ غير دالة		٠,٣١	٠,٥٠	٣,٨١١ دالة عند ٠,٠١	١- ن = ٩٦ فى كل. ٢- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ (١٩٠) = ١,٩٨. ٣- قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠١ (١٩٠) = ٢,٣٦.
	تجريبية	٠,١٩	٠,٢٢			١,٧٧	٣,٧		
الفهم	ضابطة	٠,١٧	٠,٢٩	١,٦٩٢ غير دالة		٠,٢١	٠,٣٣	٤,٦١٨ دالة عند ٠,٠١	
	تجريبية	٠,١٠	٠,٢٨			١,٦٤	٣,٠		
التطبيق	ضابطة	٠,١٧	٠,٢٧	١,٤٢٤ غير دالة		٠,٢١	٠,٣٩	٦,٣٢٥ دالة عند ٠,٠١	
	تجريبية	٠,١٢	٠,٢١			١,٦٦	٢,٢٠		

بالتأمل فى نتائج هذا الجدول نجد أن قيمة (ت) دالة فى نتائج القياس البعدى ، واتجاه الدلالة لصالح المجموعة التجريبية ، وذلك فى أسئلة المستويات الثلاثة ، وتشير نتائج قيمة (ت) إلى تدرج الدلالة وارتفاعها من مستوى إلى آخر ، حتى تصل إلى أكبر قيمة لها فى مستوى التطبيق ، كما هو فى نتائج الجداول أرقام (١٢، ١٠، ٩، ٨، ٥)

ورغم أن الكتابة فى الأحداث الجارية تبدو يسيرة لكن الثقافة العامة للطلاب ضحلة ؛ رغم أنهم فى حكم المدرسين ؛ وإحاطتهم بما يدور حولهم من أحداث سياسية واجتماعية واقتصادية ودينية ليست بالمستوى المطلوب .

وقد تنبه الطلاب إلى أهمية متابعة هذه الأحداث ، وضرورة ذلك لتحقيق التواصل الاجتماعى مع الآخرين ، وأهمية الالتزام بعددٍ من المهارات الكتابية عند كتابة الأحداث الجارية ، ورغم ما يبدو من تحسن فى أداء الطلاب فى هذا الموقف من خلال تدريس البرنامج ؛ مما كشفت عنه نتائج الاختبار البعدى ؛ لكن التحسن لا يعكس تطور الثقافة العامة لدى الطلاب ؛ فهذا أمر بعيد المنال ،وليس بوسع جهدٍ فردي تحقيقه ؛ سوى أن الباحث أكسبهم عدداً من المهارات التى تساعدهم على كتابة هذه الأحداث؛ فضلاً عن تدريبهم على ذلك بصورة مكثفة ، ولعل هذا يساير ما انتهت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة (شابمان ١٩٩٢).

وفى ضوء النتائج السابقة فإن وجود الفروق الإحصائية موجودة لصالح المجموعة التجريبية ، فإن صحة الغرض المصاغ عن السؤال الخامس قد تحققت.

عاشراً : ملخص النتائج (النتائج العامة) :

١- أشارت نتائج الاختبار القبلى إلى أن أداء الطلاب الكتابى فى المواقف الاتصالية كان ضعيفاً ، وأن نتائجهم جاءت أقل مما ينبغى خاصة أنهم فى المرحلة الجامعية وقد بدا من النتائج أن الطلاب يجهلون كثيراً من المواقف ، وقد لا يعرفون سوى اسمها فقط ، ولذلك كانت درجاتهم فى أسئلة مستوى التعرف لا بأس بها.

٢- أشارت نتائج الاختبار البعدى إلى التحسن الواضح فى أداء الطلاب فى جميع المواقف الاتصالية والتحسن بارز فى أسئلة المستويات الثلاثة ؛ مما يشير إلى أن البرنامج كان له تأثير طيب فى اكتساب الطلاب مفاهيم جديدة عن الكتابة الوظيفية ، ومن خلال كثرة التدريب أثمر هذا عن تحسن أدائهم الكتابى مع تفاوت التحسن من موقف اتصالى إلى آخر ؛ حسب طبيعة الموقف ؛ فموقف كتابة الخطابات من أبرز المواقف التى تحسن الأداء فيها بصورة ملحوظة ، بينما نجد أن موقفى كتابة محاضر الجلسات وكتابة الكلمات الافتتاحية والختامية من أقل المواقف التى حدث لها تحسن.

٣- طلاب المجموعة التجريبية حدثت لهم تنمية فى كتاباتهم فى المواقف الاتصالية ؛ مما يُشير إلى فاعلية البرنامج وإلى أن هذه المجموعة تحسن أداؤها عن المجموعة الضابطة ، وقد

كشفت دلالات الفروق فى قيمة (ت) تحسن الأداء الكتابى لديهم فى كل المواقف التى شملها البرنامج (أحد عشر موقفاً اتصالياً).

٤- طلاب المجموعة الضابطة حدث لهم تحسن طفيف جداً فى أدائهم الكتابى ، وهذا يرجع إلى أنهم يطبقون التربية العملية ، وقد يدفعهم هذا إلى شئ من الإطلاع والتثقيف الذاتى ، وربما يكون نموهم العلمى الطبعى فى ازدياد.

٥- يلاحظ اتساق النتائج بعضها مع بعض ، وهذا واضحٌ فى تدرج دلالة قيمة (ت) ارتفاعاً من مستوى التعرف إلى الفهم إلى التطبيق فى معظم الجداول ، وكذا فى حدوث تحسن مضطرد فى أداء الطلاب فى جميع المواقف الاتصالية ، وفى تميز المجموعة التجريبية عن الضابطة.

٦- يلاحظ أن مستوى التعرف هو أقل المستويات التى جاءت قيمة (ت) فيها عالية فقد كانت أقل القيم فى جميع الجداول ، ورغم أن هذا اتساق فى النتائج لكن هذا الأمر له دلالاتٌ ؛ تحتاج إلى وقفة معها على نحو ما ذُكّر فى تفسير النتائج.

٧- تشير النتائج إلى أن مستوى التطبيق هو أكثر المستويات التى حظيت بارتفاع قيمة (ت) فيها بصورة ثابتة ، وهذا اتساق كذلك فى النتائج ، وهذا ملمحٌ يُشير إلى فاعلية البرنامج الأكيدة فى كون الطلاب ارتقى أداؤهم الكتابى من خلال الممارسة والتطبيق اللذين عنى البرنامج بهما.

٨- اتفقت نتائج الدراسة مع معطيات الإطار النظرى ؛ حيث كان هناك خط فكرى واضحٌ فى الإطار النظرى أجمعت عليه الدراسات فى تدنى المستوى الكتابى الوظيفى لدى الطلاب ، وقد جاءت نتائج الاختبار القبلى مدعمة لما أثبت فى الإطار النظرى.

٩- اتفقت نتائج الدراسة مع النتائج العامة للدراسات السابقة ، حيث أشارت هذه الدراسات إلى ضعفا الأداء الكتابى الوظيفى لدى الطلاب ، ثم تحسن أداؤهم من خلال التجريب الميدانى ،وهذا ما أيدته نتائج الدراسات العربية والأجنبية ومثله ذهبت إليه هذه الدراسة.

١٠- من النتائج الميدانية للدراسة أن الدراسة استطاعت بناء اختبار جديدٍ فى الكتابة الوظيفية ، كما جمعت برنامجاً متكاملاً لتنمية المواقف الاتصالية التى تناسب طلاب

الجامعة ، وقد طُبق هذا البرنامج فى مدة زمنية طويلة (أحد عشر أسبوعاً) وحقق فائدة مأمولة أثبتتها النتائج وأشاد الطلاب بما أضيف إليه من خبرات مما أثبته الباحث داخل الدراسة.

حادى عشر :- توصيات الدراسة :

فى ضوء نتائج الدراسة وإجراءاتها نوصى بما يلى :

١- العناية بتدريس التعبير التحريرى الوظيفى فى مراحل التعليم العام ؛ حتى يأتى الطالب إلى الجامعة ولدية خلفية طيبة عن مواقف التعبير الوظيفى ، ومهاراته ، وذلك من خلال الآليات التالية:

- إعداد دليل للمعلم يكون عوناً له فى تدريس موضوعات التعبير الوظيفى.
- توجيه المعلم إلى استغلال الأنشطة اللغوية الصفية واللاصفية فى استكتاب التلاميذ وظيفياً
- تدريس التعبير فى مواقف وظيفية لها معنى ومغزى لدى التلاميذ ، وتمس حاجاته اليومية ؛ مما يجعله أكثر إيجابية فى الكتابة.
- إمداد المعلم بالمواقف الكتابية والوظيفية ، والمهارات الكتابية التى ينبغى أن يتعلمها التلاميذ

٢-يوصى بالعناية بتصويب الأخطاء الكتابية التى يقع فيها الطلاب عند الكتابة الوظيفية ؛مما يسهم فى تقليل هذه الأخطاء، ويتحقق ذلك من خلال الآليات التالية:-

-عناية المعلم بكل ما يكتبه التلاميذ فى سائر حصص اللغة العربية

-حصر الأخطاء الكتابية التى تشيع لدى التلاميذ ، ومعالجتها بصورة جماعية من خلال استغلال حصص اللغة العربية الأخرى ؛ خاصة النحو فى توجيه التلاميذ إلى تجنب هذه الأخطاء.

-تصميم التدريبات اللغوية ؛ بحيث تعالج الأخطاء الكتابية الشائعة لدى الطلاب .

-إجراء مسابقات كتابية بين الطلاب ، ومكافأة من قلت لديهم الأخطاء اللغوية والكتابية .

٣ - لما رصدته الدراسة من ضعف طلاب الجامعة الذين تخصصوا فى اللغة العربية فى الكتابة الوظيفية ، فإن ثمة حاجة إلى العناية بالكتابة الوظيفية فى التعليم الجامعى للطلاب المختصين الذى يُعدون لتدريس اللغة العربية ، ويتحقق ذلك من خلال الآليات التالية :

- اقتراح تخصص ساعة أسبوعية تدريبية لتدريب طلاب أقسام اللغة العربية - فيما يشبه المعمل على- المهارات الكتابية .

- توجيه الأساتذة طلابهم إلى الدقة فى الكتابة أثناء الاختبارات ، وتخصيص درجات تقيميية لذلك عند التصحيح .

- توجيه طلاب الجامعة إلى الإكثار من الكتابة الصحيحة التى تخضع للتحليل والفحص من قبل الأساتذة ؛ مما يجعلهم يدققون فيها .

- دفع الطلاب إلى الانخراط فى المجتمع ، وتسجيل ملاحظاتهم كتابةً ، وحثهم على الاتصال الكتابى بالآخرين.

٤ – يوصى باستغلال المناشط المدرسية والجامعية المختلفة فى إثراء الكتابة الوظيفية لدى الطلاب ، وتحقيق ذلك من خلال الآليات التالية :

- استكتاب التلاميذ وظيفة بعد قيامهم برحلات ، أو زيارات، أو القيام بأنشطة جماعات النشاط داخل المدرسة وخارجها .

- استكتاب طلاب الجامعة حول الأنشطة الثقافية والعلمية التى تحدث داخل الجامعة .

- إجراء مسابقات ثقافية كتابية ، تشجع الطلاب على المزيد من الاطلاع والكتابة .

٥– توصى الدارسة بالعناية بنظرية الاتصال اللغوى ، وأركانها من خلال مادة طرق تدريس اللغة، العربية– وكذا العناية بتعريف طلاب الجامعة بالمهارات الكتابية الوظيفية التى ينبغى أن يتمكنوا منها، وأن يعلموها تلاميذهم أثناء التطبيق الميدانى .

٦– توجيه الطلاب المعلمين إلى أهمية تدريبهم تلاميذهم على الكتابة الوظيفية ، ويتحقق ذلك من خلال إمدادهم بدليل للتربية العملية ؛ يوضح فيه ما ينبغى تعليمه التلاميذ من مهارات لغوية ، ومواقف كتابية وظيفية

٧– توصى الدراسة بالأخذ بالبرنامج المقترح الذى قدمته ، ليكوناً عوناً للطلاب على التقدم فى المواقف الاتصالية التى شملها البرامج ..

ثانى عشر : البحوث المقترحة :

استكمالا لرؤية البحث الحالى، يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية التالية :

١ – برنامج مقترح لتنمية المواقف الوظيفية الاتصالية التى لم يشملها البحث الحالى لدى طلاب الجامعة (فى أقسام اللغة العربية) .

٢ – برنامج مقترح لتنمية مهارات كتابة المقال الأدبى لدى طلاب الجامعة (فى أقسام اللغة العربية)

٣ – دراسة تشخيصية لمعوقات تدريس التعبير الوظيفى والإبداعى فى مراحل التعليم العام .

٤ – برنامج علاجى للأخطاء الشائعة فى التعبير الوظيفى لدى طلاب الجامعة (فى أقسام اللغة)

٥– دراسة تحليلية لمدى وفاء برنامج إعداد معلم اللغة العربية فى كليات التربية بمتطلبات الكتابة الإبداعية والوظيفية .

٦ – دراسة تقيمية لأداء معلمى اللغة العربية فى المرحلة الثانوية فى حصص التعبير؛ فى ضوء عنايتهم بالكتابة الوظيفية.

٧ –مدى عناية معلمى اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية بتنمية مهارات الكتابة الإبداعية والوظيفية لدى التلاميذ.

اللهم ثبتنا بالقول الثابت فى الحياة الدنيا وفى الآخرة ، وألهمنا اللهم الصواب فى القول والعمل ، والحمد لله الذى بنعمته تتم الصالحات .

بيان بالمراجع العربية والأجنبية

١–أبو شريفه،عبد القادر شريف :**الكتابة الوظيفية – منهج جديد فى فن الكتابة والتعبير –، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٩٤م.**

٢–ابن جنى ، أبو الفتح عثمان :**الخصائص ، تحقيق محمد على النجار ، ج٢ ، بيروت ، دار الكتاب العربى ، ١٩٥٢.**

٣–ابن فارس ، أحمد :**معجم مقاييس اللغة ، ج١ ، القاهرة ، مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى ، ١٩٦٩.**

٤–اتحاد المعلمين العرب :**تطوير تدريس علوم اللغة وآدابها ، المؤتمر التاسع ، الخرطوم ، فبراير ، ١٩٧٩.**

٥–أحمد ، محمد عبد القادر :**أثر طريقة المواقف الوظيفية على تدريس التعبير التحريرى لدى تلميذات الصف الثانى الثانوى ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية البنات جامعة عين شمس ، ١٩٨٤.**

٦–جابر ، عبد الحميد جابر ، كاظم ، أحمد خيرى :مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، ط٢ ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٨.

٧–الحلوجى ، عبد الستار :واقع الأداء اللغوى عند الطلاب الجامعيين ، ندوة تدريس اللغة العربية فى كليات الجامعات المصرية ، القاهرة ، المجلس الأعلى للجامعات ، مركز المؤتمرات بجامعة القاهرة ، مايو ١٩٩٩.

٨–خاطر ، محمود رشدى وآخران :الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة : مطابع سجل العرب ، ١٩٨٤.

٩–درويش ، عفت حسن :تنمية مهارات بعض مجالات الكتابى لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٨٨.

١٠–راضى ، عبد الحكيم :مشكلة اللغة العربية بين المجتمع ومؤسسات التعليم ، ندوة تدريس اللغة العربية فى كليات الجامعات المصرية ، القاهرة ، المجلس الأعلى للجامعات ، مركز المؤتمرات بجامعة القاهرة ، مايو ١٩٩٩.

١١–الرشيدى ، سعد محمد مبارك :برنامج مقترح لتنمية المهارات اللغوية الأساسية للكتابة الوظيفية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٤.

١٢–رضوان ، أحمد شوقى ، الفريح، عثمان بن صالح :التحرير العربى ، الرياض ، جامعة الملك سعود ، عمادة شئون المكتبات ، ١٤١٣هـ.

١٣–ريشل ، مارك :اكتساب اللغة ، ترجمة كمال بكداش ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤.

١٤–السيد ، فؤاد البهى :علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧١.

١٥–السيد ، فؤاد البهى :الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٥٨.

١٦–شحاته ، حسن :مجالات التعبير الكتابى الوظيفى ومهاراته فى مراحل التعليم العام – دراسة تجريبية – القاهرة : كلية التربية ، جامعة عين شمس ،

.١٩٨٦

١٧–شحاته ، حسن وآخران :تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة ، دار أسامة للطبع ، ١٩٩٠.

١٨–عبد المولى ، طه غانم :تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فى الجمهورية العربية اليمنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٤.

١٩–لطفى ، محمد قدرى :اللغة القومية فى السياسة التعليمية ، القاهرة ، صحيفة التربية ، السنة السادسة ، العدد الثانى ، يناير ، ١٩٥٤.

٢٠–اللقانى ، أحمد حسين ، الجمل ، على :معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٦.

٢١–لويس ، م.م :اللغة فى المجتمع ، ترجمة تمام حسان ، القاهرة ، دار إحياء الكتب العربية ، ١٩٥٩.

٢٢–مجاور ، محمد صلاح الدين على :تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، أسسه وتطبيقاته ، الكويت، دار القلم ، ١٩٨٣.

٢٣–مجمع اللغة العربية :المعجم الوجيز ، القاهرة ، مطابع الأهرام التجارية ، ١٩٩٢.

٢٤–مدكور ، على :تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية – دراسات تربوية – ، مجلة كلية التربية ، المجلد (٥) ، جامعة الملك سعود ، ١٩٨٨.

٢٥–مدكور ، على :تدريس فنون اللغة العربية ، الطبعة الثانية ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٩١.

٢٦–المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج :الأخطاء الشائعة فى كتابات التلاميذ بنهاية المرحلة الأساسية ، الكويت، ١٩٨٩.

٢٧–المعتوق ، أحمد محمد :الحصيلة اللغوية أهميتها ، مصادرها ، وسائل تنميتها ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، ١٩٩٦.

٢٨–ندورة تطوير :تطوير التعبير بمراحل التعليم العام، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر

تدريس العربية الذى عقد فى الكويت من١١– ١٤مارس ، ١٩٨٩.

٢٩–نصر ، حمدان على :تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية ، العدد السابع ، السنة الرابعة ، يناير ، ١٩٩٥.

٣٠–يوسف ، عيطة عبد المقصود :تنمية بعض مهارات التعبير التحريرى الوظيفى لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٨٧.

٣١–يونس ، فتحى وآخران :أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١.

ملحق رقم (١)

بيان بالمواقف الاتصالية التى عرضت على المحكمين لاختيار أهمها ، وأشدها إلحاحاً لدى طالب الجامعة المختص

م	الموقف	البدائل			المواقف التى أجمع المحكمون على أهميتها	رقمها
		أشد أهمية	متوسط الأهمية	أقل أهمية		
١	كتابة الخطابات والرسائل				كتابة الخطابات والرسائل	١
٢	الوصف لحادث أو منظر					
٣	كتابة البرقية				كتابة البرقية	٢
٤	كتابة الشكاوى والتظلمات					
٥	كتابة التقارير				كتابة التقارير	٣
٦	تدوين المحاضرات					
٧	كتابة التلخيص				كتابة التلخيص	٤
٨	ملء الاستمارات				ملء الاستمارات	٥
٩	كتابة المذكرات واليوميات				كتابة المذكرات واليوميات	٦
١٠	كتابة التعليقات					
١١	كتابة قائمة المراجع				كتابة قائمة المراجع	٧
١٢	كتابة عقود البيع والشراء					
١٣	كتابة الإعلانات واللافتات				كتابة الإعلانات واللافتات	٨
١٤	كتابة الملاحظات والتعليقات					
١٥	كتابة محاضر الجلسات				كتابة محاضر الجلسات	٩

١٦	كتابة المقال (غير الأدبي)					
١٧	كتابة الكلمات الافتتاحية والختامية				كتابة الكلمات الافتتاحية والختامية	١٠
١٨	كتابة الهوامش والتوثيق					
١٩	كتابة الأوراق التجارية					
٢٠	كتابة الأحداث الجارية				كتابة الأحداث الجارية	١١

ملحق رقم (٢)

بيان بأسماء المحكمين على أدوات الدراسة

م	الاســـم	التخصص	مكان العمل*
١	أ.د. أحمـــد سعفـــان	الأدب	كلية اللغة العربية
٢	د. أحمد عبد الله السقاف	طرق تدريس اللغة الإنجليزية	كلية التربية
٣	د. أحمد الضوى سعد	طرق تدريس التربية الإسلامية	كلية التربية
٤	د. دخيل الله محمد الدهمانى	طرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية
٥	د. سناء السيد حسن	طرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية – فرع الطالبات
٦	أ.د. شفيق أبـو سعدة	الأدب	كلية اللغة العربية
٧	أ.د. صابر عبد الدايم يونس	الأدب	كلية اللغة العربية

* الجميع يعملون بجامعة أم القرى بمكة المكرمة – شرفها الله تعالى .

٨	أ.د. عبد العزيز أبو سريع ياسين	البلاغة والنقد	كلية اللغة العربية
٩	د. عبد العزيز محمد يارقوقندى	طرق تدريس اللغة الإنجليزية	كلية التربية
١٠	د. فريد حسن محمد حكيم	طرق تدريس اللغة الإنجليزية	كلية التربية
١١	د. مرزوق إبراهيم القرشى	طرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية
١٢	د. موسى محمد صالح الحبيى	طرق تدريس اللغة الإنجليزية	كلية التربية

ملحق رقم (٣)

اختبار الكتابة الوظيفية

فى المواقف الاتصالية لدى طلاب الجامعة

إعداد د. أحمد عبده عوض

اسم الطالب: **التاريخ:**

زمن الاختبار: **رقمه فى الكشف المسلسلى:**

(١) أ- الخطابات أو الرسائل هى :-

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ب – مواصفات الخطاب الجيد من حيث الأجزاء ، وطريقة كتابته هى :–

١– ٢–

٣– ٤–

٥– ٦–

حـ – اكتب خطاباً تشكر فيه صديقك على زيارته لك فى مرضك.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(٢) أ – البرقية هى :–

.....

.....

.....

ب – لا تكون البرقية جيدة من الناحية التنظيمية ، وصحيحة من الناحية الفنية إلا من خلال:–

١– ٢–

٣– ٤–

٥– ٦–

حـ– اكتب برقية إلى أمين عام العاصمة المقدسة تطلب العناية بنظافة حى العزيزية .

.....

.....

.....
.....
.....
.....
.....

(٣) أ – التقارير هى :

.....
.....
.....
.....

ب – من أهم الشروط لصحة التقرير شكلاً ومضموناً ما يلى :–

١– **٢–**
٣– **٤–**
٥– **٦–**

حـ – اكتب تقريراً عن زيارة قمت بها إلى جبل النور (غار حراء):–

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

(٤) أ – التلخيص هو :–

.....
.....

.....

.....

ب – من شروط التلخيص الجيد :–

١– ٢–

٣– ٤–

٥– ٦–

حـ – اكتب ملخصاً لمقال جديد قرأته :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(٥) أ – الاستمارات هى :–

.....

.....

.....

ب – من أهم المهارات اللازمة لملء الاستمارة :–

١– ٢–

٣– ٤–

٥– ٦–

حـ – املأ استمارة متصورة للحصول على بطاقة شخصية أو عائلية أو رخصة المرور :–

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

(٦) أ – المذكرات واليوميات هى :–

.....
.....
.....

ب – أهم المهارات اللازمة لكتابتها :–

١– **٢–**
٣– **٤–**
٥– **٦–**

حـ – اكتب مذكرة أو يومية عن أحد أيامك المهمة :–

.....
.....
.....
.....
.....

.....

.....

(٧) أ – قائمة المراجع هى :–

.....

.....

.....

ب – إعداد قائمة المراجع يتطلب :–

١– ٢–

٣– ٤–

٥– ٦–

حـ – اكتب بيانات عن ستة مراجع فى اللغة العربية ، وطرق تدريسها مع ترتيبها فى قائمة :–

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(٨) أ – الإعلانات واللافتات هى :–

.....

.....

.....

ب – تستلزم كتابة الإعلانات مهارات لدى الكاتب من حيث مضمون الإعلان وشكله ، وذلك فى :–

١– **٢–**
٣– **٤–**
٥– **٦–**

حـ – اكتب إعلاناً عن مؤتمر يناقش ظاهرة الضعف اللغوى :–

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

(٩) أ – محاضر الجلسات هى :–

.....
.....
.....

ب – من مهارات كتابة محاضر الجلسات :–

١– **٢–**
٣– **٤–**
٥– **٦–**

حـ – اكتب محضراً مبسطاً عن اجتماع لأولياء الأمور بالمدرسة فى بداية العام الدراسى :–

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

(١٠) أ – الكلمات الافتتاحية والختامية هى :–

.....
.....
.....

ب – من مهارات كتابة الأحداث الجارية :–

١– **٢–**
٣– **٤–**
٥– **٦–**

حـ – عبر من أحد الأحداث الجارية التى وقعت فى المملكة فى الأسبوع الحالى :–

.....
.....
.....
.....
.....

.....

.....

(١١) أ – كتابة الأحداث الجارية

.....

.....

.....

ب – من المهارات اللازمة لكتابتها :–

١– **٢–**

٣– **٤–**

٥– **٦–**

حـ – اكتب كلمة افتتاحية للإذاعة المدرسية :–

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الفصل الثاني

تنمية بعض جوانب الإبداع الأدبي

دراسة تجريبية ؛ لتنمية بعض جوانب الإبداع الأدبي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي

إعداد

أحمد عبده عوض

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية

بكلية التربية – جامعة كفرالشيخ

١٤٢٩هـ / ٢٠٠٨م

ملخص الدراسة

انطلقت الدراسة من مسلمة رئيسة، وهى أنه يمكن نظرياً وعملياً تنمية الإبداع الأدبى لدى المتعلمين من خلال برامج لغوية ، وإبداعية تحقق هذا الإبداع.

وتمثلت مشكلة الدراسة فى أن هناك حاجة ماسة إلى إكساب طلاب المرحلة الثانوية القدرة على الإبداع الأدبى؛ لأن حظهم قليل منها كما أشارت الدراسات وربما يرجع سبب هذه المشكلة إلى عدم تشجيع المعلمين للأفكار الإبداعية لدى التلاميذ ، مما يستلزم الحاجة إلى تحديد القدرات والمهارات الإبداعية التى تحقق جوانب التعبير عن الذات ، واستخدام المعانى الجديدة ، والتغلب على المعوقات التى تواجه الإبداع فى اللغة العربية .

وصيغت مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيس التالى:

ما فاعلية الدراسة التجريبية فى تنمية بعض جوانب الإبداع الأدبى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى؟

–وتحددت أهداف الدراسة فيما يلى:

١– تقديم استراتيجية مقترحة ؛ لتنمية الإبداع الأدبى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى.

٢- معرفة فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية القدرات الابتكارية (المعرفية والوجدانية) لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى.

٣- معرفة فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى.

- وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلى :

١- قائمة قدرات الإبداع الأدبى ومهاراته.

٢-اختبار لقياس القدرات والمهارات المطلوب قياسها.

٣- دليل معلم ؛ لتوضيح كيفية تطبيق الاستراتيجية المقترحة.

اتخذت الدراسة مجموعة من الإجراءات ؛ لتحقيق هذا ، وتمثل هذه الإجراءات تمثل ملامح الاستراتيجية المقترحة ؛ لتنمية الإبداع الأدبى ؛ والتى تم تطبيقها على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بإحدى مدارس إدارة كفر الشيخ التعليمية فى الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠٠٦- ٢٠٠٧ وذلك لتنمية بعض جوانب الإبداع الأدبى.

وخلصت الدراسة إلى العديد من النتائج المهمة ، لعل من أهمها قدرة البرنامج الذى وضعته الدراسة على تنمية بعض جوانب الإبداع الأدبى التى حددتها الدراسة ، والتى أوردت الدراسة نماذج منها في ملاحق الدراسة ، كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج الخاصة بالدلالة الإحصائية فى تنمية مهارات التفكير الابتكارى المعرفية ، ومهارات التفكير الوجدانى، ومهارات الكتابة الإبداعية كل هذا لصالح المجموعة التجريبية.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات ، والأليات التى يمكن أن تسهم فى تحقيقها ، ولعل من أبرزها:-

١- توصي واضعي المناهج اللغوية بوضع برامج خاصة بالإبداع بصفة عامة والإبداع الأدبى بصفة خاصة سواء أكانت هذه البرامج مستقلة أم تتصل بالمنهج الدراسى.

٢- توصي واضعي المناهج بالانتفاع من الاستراتيجية المقترحة فى تنمية الإبداع الأدبى بفنونه المختلفة، وعدم الاقتصار فى التدريس على التلقين ، والحفظ من خلال تقديمها فى برامج إعداد معلمى اللغة العربية بكليات التربية.

٣-توصي موجهي ومديري المدارس بما يلي :

-عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية عن فنيات التدريس الإبداعى ومقوماته، وطرق

تدريسه وتقويمه ، وعمل ورش عمل؛ لتنمية الإبداع الأدبى.

– دعم المناخ المرن المشجع على الإبداع من قبل المعلمين ، والتلاميذ، وتوفير الكتب، والأدلة الإرشادية فى تنمية الإبداع الأدبى ، وغيره بالمكتبات المدرسية، وتقديم كل سبل المعونة للمعلمين.

٤– كما توصي معلمي اللغة العربية بالإلمام الجيد بمبادئ التدريس الإبداعى فى مجال اللغة العربية، وتشجيع التلاميذ على القراءة الحرة ، والاطلاع على النماذج الإبداعية لعدد من المبدعين الكبار. واقترحت الدراسة إجراء مزيد من الدراسات تتعلق بتدريب معلمى اللغة العربية على فنيات الكتابة الإبداعية ، وتصميم منهج مقترح لتنمية مهارات الإبداع الأدبى لدى تلاميذ التعليم العام ، وتحديد المهارات المناسبة لكل صف دراسى ، وكذلك تحليل محتوى كتب تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ؛ في ضوء قدرتها على تنمية مهارات الإبداع الشفهي.

والحمد لله الذى بنعمته تتم الصالحات وإن كان من توفيق فهذا من الله وفضله علينا وعلى الناس وإن كان من تقصير وعجز فهذا من نفسى، ومن الشيطان ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا.

دراسة تجريبية لتنمية بعض جوانب الإبداع الأدبي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي

إعداد

أحمد عبده عوض (١)

الإبداع ليس عملاً أو نشاطاً بشرياً واحداً، بل هو عدة مجالات يختلف بعضها عن بعض فى شكل المنتج أو الإنجاز؛ ولكنها جميعاً تعتمد فى الأساس على عدة قدرات عقلية ووجدانية، ثم تدعم هذه القدرات الأساسية مجموعة من المهارات التى تناسب كل مجال إبداعى.

ويؤكد جيلفورد أن كل إنسان يمتلك القدرة على الإبداع؛ بمعنى أن لديه الاستعداد للإبداع بدرجة أو بأخرى، ومع ذلك هناك فرق بين ما يملكه الفرد من قدرات إبداعية، وبين ما يبديه بالفعل فى شكل ناتج، أو إنجاز مبتكر. (**Guilford, 1959: 142**).

إن قدرات الإبداع تتضمن مجموعة من المهارات قابلة لأن تنمى، وأن تزيد بالتدريب لدى الأفراد بدرجات متفاوتة تبعاً لمستواهم فى هذه القدرات، شأنهم فى ذلك شأن المهارات الأخرى.

(**Reynolds ، 192 :189**)، (**Adams، 1953 :41**) (**Fleishman، 1954 : 239**)،

(درويش، ١٩٨٣ : ٩٢)

والإبداع الأدبى أحد مجالات الإبداع، وهو يتضمن ألواناً أو فنوناً إبداعية متنوعة مثل: كتابة القصة، أو المسرحية، أو الرواية، أو الشعر، أو المقالات الأدبية...إلخ. وبرغم تنوع هذه الفنون فإنها تعتمد على قدرات عقلية ووجدانية ولغوية.

والحقيقة أن العلاقة وطيدة بين اللغة والفكر؛ فاللغة ممهدة للفكر؛ أى تسهله، وتساعد على نموه. (فريحه، ١٩٨٣ : ٥٩) و(حماد، ١٩٨٥: ٣٥)

فالجانب اللغوى بما يحمله من قدرات ينبغى تواجدها لدى التلميذ، لا ينفصم عن جانب فكرى

(١) أحمد عبده عوض / أستاذ المناهج وطرق التدريس واللغة العربية والتربية الإسلامية بكلية التربية بكفرالشيخ، جامعة كفرالشيخ.

يحوى هذه القدرات، ولا يمكن عزل اكتساب اللغة، وتعليمها كمهارات عن التطور المعرفى والفكرى؛ الذى يمثل أداة بناء مع اللغة. (عوض، ١٩٩٢ : ٨٦)

فاللغة ليست مجرد وسيلة للتعبير عن الأفكار؛ بل إنها هى نفسها التى تشكل تلك الأفكار؛ فالإنسان يفكر باستخدام اللغة، ويعبر عما فكر فيه على هيئة لغة؛ فالفكر هو اللغة غير المنطوقة أو المكتوبة، واللغة هى الفكر المنطوق أو المكتوب.

والواقع أن كل إنسان يريد أن تكون كتابته أفعل باللُّب، وأسحر للقلب، وأملأ للعين، وأوقع فى النفس.

والكتابة لا تكون فنية من تلقاء نفسها، والجمل لا تكون إبداعية إلا بما يحدثه الكاتب فيها من صور، وما يوفق إليه من تجويد، ولابد لذلك من سلامة الذوق والاستعداد والدربة والتدقيق، والتمتع بعقل سليم يحتفظ بثقافة أدبية ولغوية، وحافز ذاتى، وموهبة بما تشمله من حس إبداعى وقدرة على التخيل، بالإضافة إلى بيئة ملائمة تتمثل فى: المدرسة المرنة، والمنهج المتطور، وطرق التدريس الفعالة، والمعلم الكفء المؤهل للتعامل مع قدرات التلاميذ الإبداعية، فإذا توافرت هذه الشروط يظهر الإبداع الأدبى فى كتابات التلاميذ بدرجات تتناسب طردياً مع نموهم ومواهبهم الأدبية.

والواقع أن هذه الشروط ليست موجودة فى مدارسنا بالدرجة المناسبة، فنحن بحاجة إلى برامج أكثر تقدمية، ومعلمين أكثر كفاءة، ومدارس أكثر إبداعية، ومجتمع أكثر قبولاً لأفكار أطفاله، وطرق تدريس تدفعهم للبحث الذاتى والتفكير الخلاق، والتجديد البنَّاء، والخيال المبدع.

وترجع أهمية العناية بتنمية قدرات الإبداع المختلفة إلى أن:

١-هناك حاجات إنسانية قوية تشبع عن طريق الإبداع، وهل هناك قوة تدفع الفرد للتعلم أكثر من إشباع حاجاته؟!

٢-الإبداع هو قمة السلوكيات البشرية الأخرى، فالعناية به تشمل تنمية جميع السلوكيات الأخرى.

٣-تطوير حياتنا ومجتمعنا هو فى الأساس مسئولية المبدعين فى المجالات المختلفة. (Torradnce, 1961: 130)

ويؤكد (السيد، ١٩٨٣: ٣٦) على ازدياد أهمية العناية بتنمية الإبداع لدى الدارسين فى العصر الحالى للأسباب الآتية:

١-الحاجة إلى حلول إبداعية للصراعات الدولية.
٢-ضرورة مواجهة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.
٣-القضاء على المشكلات النفسية، مثل القلق.
٤-العناية بالكيف على حساب الكم فى نوعية العاملين، وأدواتهم المستخدمة.
٥-تزايد الحاجة إلى اكتشاف المبدعين القادرين على تغيير الواقع للأفضل.

وتأسيساً على ما سبق من أهمية الإبداع وإمكانية تنميته لدى التلاميذ، وضرورة التغلب على القصور فى رعاية الإبداع والتدريب عليه، والمتمثل فى طبيعة المدرسة، والمناهج وطرق التدريس الحالية، والاتجاهات السلبية لدى معظم المعلمين نحو متطلبات الإبداع، والطلاب المبدعين؛ بسبب ما لديهم من فضول معرفى غير مألوف، تحاول الدراسة الحالية تنمية بعض جوانب الإبداع الأدبى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي بجوانبه: المعرفية، والوجدانية، واللغوية، والمتمثلة فى: قدرات التفكير الابتكارى، ومهارات الكتابة الإبداعية، وذلك من خلال استخدام استراتيجية مقترحة يطلق عليها الباحث استراتيجية الإبداع الأدبى المشترك، وهى تطوير لطريقة الاستكشاف الابتكارى.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة نظرياً فى النقاط التالية:

١-هناك جوانب للإبداع الأدبى معرفية ، ووجدانية، ولغوية فى حاجة إلى تنمية، وإثراء من خلال بعض البرامج المقترحة التى تقدمها الدراسة الحالية بفضل الله تعالى.

٢-هناك قدرات للتفكير الابتكارى، ومهارات الكتابة الإبداعية يمكن تنميتها من خلال إستراتيجية الإبداع الأدبى، والاستكشاف الابتكارى، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية بعد طول معايشة نظرية، وتأملية لهذا الموضوع.

٣-تأكد من خلال البحوث السابقة أن التنمية الإبداعية اللغوية، و الكتابة الإبداعية لا يأخذان حقهما من العناية فى تدريس فروع اللغة العربية فى مدارسنا ، وتركز الدراسة الحالية على ضرورة تفعيل ذلك ، وهذا منطلق نظرى لها.

٤-تأكد للدراسة أن البيئة اللغوية المدرسية المناسبة يمكن أن تؤدى إلى تنمية الإبداع الأدبي فى حالةالاستثمار الجيد لها ، ومن ذلك القراءة، والمناقشة، محاكاة بعض النماذج الأدبية وإيقاظ الشعور الأدبي ، وهذه مجالات يمكن إثباتها في هذه الدراسة من خلال الإجراءات المتدرجة

لتحقيق ذلك .

٥-هناك إجراءات مغفول عنها فى نظام تعليم اللغة العربية فى مدارسنا ، وفى حاله وجودها يمكن إحداث الإبداع الأدبي فى بعض جوانبه ، وهذه ما تسعى الدراسة الحالية إلى إثباتها ، وتحديدها إجرائيا بفضل الله تعالى.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

فى ضوء العناصر السابقة يمكن التصدى لهذه المشكلة بالسؤال الرئيس التالى:

س: ما فاعلية الدراسة التجريبية فى تنمية بعض جوانب الإبداع الأدبى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي ؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

س١: ما أسس بناء الاستراتيجية المقترحة؛ لتنمية الإبداع الأدبي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى ؟

س٢: ما ملامح الاستراتيجية المقترحة؛ لتنمية الإبداع الأدبى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى؟

س٣: ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية قدرات التفكير الابتكارى المعرفية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى؟

س٤: ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية قدرات التفكير الابتكارى الوجدانية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى؟

س٥: ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

١-تقديم استراتيجية مقترحة ؛ لتنمية الإبداع الأدبى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى.

٢-معرفة فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية القدرات الابتكارية (المعرفية والوجدانية) لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى.

٣-معرفة فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف

الأول الثانوى.

٤-التوصل إلى استراتيجية تدريس فعالة فى تنمية مهارات الإبداع الأدبى لدى التلاميذ عموماً والموهوبين أدبياً على وجه الخصوص.

رابعاً: أهمية الدراسة:

من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة فيما يلى:

يمكن أن ينتفع بنتائج هذه الدراسة فئات عديدة من القائمين على تعليم اللغة العربية من الخبراء، والمعلمين، والطلاب، وذلك على النحو التالى:

١-يمكن أن ينتفع بها المعلمون فى التعرف إلى كيفية تنمية مهارات الإبداع الأدبي لدى التلاميذ عموماً ، والموهوبين أدبيا على وجه الخصوص.

٢- تقدم الدراسة خطوات عملية إجرائية للطلاب يستطيعون من خلالها أن يكتسبوا سمات الأسلوب الأدبي ، والكتابة الإبداعية ، وهذا مع المتابعة المستمرة ينمى الإبداع الأدبي لديهم .

٣- تثري ميدان تعليم اللغة العربية بتقديم نماذج لكيفية تنمية المعلمين للإبداع الأدبى لدى التلاميذ فى مراحل التعليم المختلفة، وهو ما تفتقده المكتبات المدرسية، والإعداد التربوى لمعلم اللغة العربية.

٤- تقدم الدراسة للخبراء والمنظرين والتربويين واللغويين نماذج تطبيقية لكيفية تفعيل الإبداع الأدبي لدى الطلاب فى كيفية صقل مواهبهم الأدبية فى مراحل التعليم المختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب .

٦- تقدم الدراسة للمكتبة استراتيجية جديدة فى مجال تنادي به التربية الحديثة ، وهو استغلال كل الطاقات الإبداعية، والأدبية لدى الطلاب للارتقاء بلغتهم ، وأسلوبهم، وأدائهم اللغوى .

خامساً : تحديد مصطلحات الدراسة:[١]

١- تنمية: لغــةً: نما الشيء نماءً ونمواً ، زاد وكثر. (المعجم الوجيز، ١٩٩٧: ٦٣٦)

(١) أخذت الدراسة بما أشار به أستاذنا الكريم الكبير العلامة الأستاذ الدكتور / محمود كامل الناقة سلمه الله ورعاه فى ضرورة تقديم مصطلحات الدراسة على الحدود والفروض؛ لأن إبراز المفاهيم الرئيسة فى الدراسة يجعل الأمر واضحاً ومستساغا عند تصميم باقى أركان الدراسة ، وهذا من باب تقديم العام على الخاص ، والمجمل على المفصل.

اصطلاحاً: جهد تعليمى مقصود يؤديه الباحث سعياً إلى زيادة إلمام المتعلمين بجانب محدد سبق تعيينه، ومن خلال مادة تجريبية أعدت لهذا الغرض تستهدف تحقيق هدف سبق إبرازه للبحث. (اللقانى والجمل، ١٩٩٦: ١٩)

التعريف الإجـرائي: تعرف التنمية بأنها ارتفاع مستوى أداء التلاميذ فى قدرات ، ومهارات الإبداع الأدبى، ويتحدد ذلك بزيادة متوسط الدرجات التى حصل عليها التلاميذ بعد تدريبهم عليها باستخدام استراتيجيات تدريسية أو مواد تعليمية معينة.

٢-الإبداع وما يتعلق به من مفاهيم فى ضوء الدراسة الحالية:

لغةً: هو البدء ، والخلق على غير مثال، فيقال بدع الشيء، وأبدعه، وابتدعه، وبدأه، وأبدأه، وابتدأه؛ أى أوجده من غير مثال، والمبدئ والبديع فى الأصل هو الله سبحانه وتعالى: ﴿بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ﴾ (البقرة: الآية١١٧).

اصطلاحاً: هو نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هى تنوع الإجابات المنتجة، التى لا تحددها المعلومات المعطاة. (Guilford, 1959: 145)

والدراسة الحالية لا تفرق فى المعنى بين الإبداع، والابتكار؛ وذلك لكثرة تداخل أقوال العلماء فى التفريق بينهما، وهناك من لا يفرق بينهما، وهناك من يرى أن الابتكار يسبق الإبداع؛ فالفرق فى الدرجة وليس فى الاتجاه...إلخ، وكلاهما يوحي بالسبق، والابتداء في الإنجاز، والإنشاء المرتبطين باللغة والأدب.

وتميل الدراسة إلى استخدام كلمة الإبداع وهي الواضحة في عنوان الدراسة لأنها أقرب إلى اللغة الأدبية، واستخداماتها، وهو ما تقصده الدراسة بالإبداع الأدبى وليس الإبتكار الأدبى.

٣-الإبداع الادبى:

هو ما يقوم به الإنسان من عمل؛ من أجل وضع ما يدور فى ذهنه من أفكار فى شكل يتوفر له الجمال، ولا يسعى . فقط . إلى توصيل معرفة، بل يسعى إلى توصيل تلك المعرفة مقرونة بما يثير متعة المتلقى، بل تكون المتعة . فى بعض الأحيان . هى غايته الأولى، وقد تصير غايته الوحيدة. (نصار، ١٩٩٠: ٢٧)

ويتعلق بمفهوم الإبداع الأدبى مفهومان، هما:

٤- الإنتاج اللغوى الإبداعى:

وهو القدرة على إنشاء المعانى فى تراكيب لغوية يعبر بها الأديب عما يريده، أو عما يطلب إليه التعبير عنه وفقاً لقواعد الاستعمال اللغوى والمجازى، ويكون ذلك فى إطار من الصور، والتراكيب، والأخيلة، التى تعكس إبداعاً، ومن خلال التصرف فى الأبنية اللغوية المختلفة، ويقاس من خلال مهاراته المحددة. (عوض، ١٩٩٢: ١٠)

٥- الكتابة الإبداعية:

هى العملية التى يمكن للطالب من خلالها أن يعبر فى سهولة وطلاقة عما يدور فى عقله من آراء، وأفكار، وما يدور فى قلبه، ووجدانه من مشاعر وأحاسيس بلغة تتسم بالجدة، والمرونة، ودقة التعبير، وجمال التركيب، وروعة الأداء مع المحافظة على فنيات الأسلوب الأدبى البليغ بما يؤدى إلى التأثير العميق فى المتلقي قارئاً أو سامعاً. (أحمد، ١٩٩٩: ٢٥)

وتلتزم الدراسة بما ورد في هذين التعريفين وتضيف إليهما الجوانب الإجرائية في قياس الإنتاج اللغوي الإبداعي ، والكتابة الإبداعية من خلال الاختبارات التى تقدمها الدراسة.

سادساً: حدود الدراسة:

١- تقتصر الدراسة على تنمية بعض قدرات التفكير الابتكارى المعرفية، والوجدانية، والكتابة الإبداعية بصفة عامة دون التطرق للمهارات الفرعية لألوان الإبداع الأدبى والخاصة بكل فن أو لون كالشعر، أو المسرحية، أو المقال؛ لأن تنمية هذه القدرات جميعها أمر ليس بالهين ولا باليسير على دراسة واحدة ، وليس فى مقدور باحث واحد أن يفعل ذلك.

٢- اختارت الدراسة فن كتابة القصة؛ وذلك لسهولة تعامل التلاميذ معها؛ حيث يكتبونها فى التعبير التحريرى؛ ولجاذبيتها وإثارتها للتلاميذ.

٣- كما تقتصر الدراسة على تنمية بعض جوانب الإبداع الأدبي ؛ لأن الإحاطة بها جميعاً أمر ليس هيناً، ويحتاج إلى فريق عمل ، وزمن طويل.

٤- اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من إحدى مدارس كفر الشيخ التعليمية حيث يعمل الباحث فى إطار هذه المحافظة، ويتفاعل مع المدارس والمعلمين، والطلاب من خلال إشرافه العام على التربية العملية وكان هذا فى الفصل الدراسى الأول (٢٠٠٦ م – ٢٠٠٧م).

سابعاً : فروض الدراسة:

١-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات عينة الدراسة فى قدرات التفكير الابتكارى المعرفية فى التطبيق القبلى ، والتطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى.

٢-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات عينة الدراسة فى قدرات التفكير الابتكارى الوجدانية فى التطبيق القبلى ، والتطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى.

٣-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات عينة الدراسة فى مهارات الكتابة الإبداعية فى التطبيق القبلى ، والتطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى.

ثامناً : منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج التجريبى، ويعرف بأنه تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، وملاحظة التغيرات الناتجة فى الحدث ذاته ، وتفسيره. (فان دالين، ١٩٩٤: ١٩٨)

ويستخدم المنهج التجريبى فى هذه الدراسة لمعرفة مدى فاعلية الاستراتيجية المقترحة من خلال الدراسة التجريبية فى تنمية الإبداع الأدبى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى.

تاسعاً: خطوات الدراسة ، وإجراءاتها :

وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو :

س١: ما أسس بناء الاستراتيجية المقترحة ؛ لتنمية الإبداع الأدبي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى ؟

ولتحقيق ذلك تنتهج الدراسة ما يلي :

أ- تحديد الأسس، والمنطلقات النظرية التى دعت الدراسة إلي بناء هذه الإستراتيجية، ومدى الحالة إليها .

ب- توليف هذه الإستراتيجية ، وبلورتها نظرياً ، وعمليا من خلال دراسته الأدبية ، والنقدية التى تخدم هذا؛ فضلاً عن الدراسات النظرية الموجودة فى أدبيات هذا الفن الكتابى الأدبى .

ج- بلورة أسس هذه الاستراتيجية من خلال طبيعة طلاب المرحلة الثانوية الاجتماعية، والنفسية، واللغوية ومن خلال خصائص طلاب هذه المرحلة.

د- انتفعت الدراسة فى صياغة هذه الأسس برؤية الخبراء ، والمختصين والمفكرين اللذين إلتقى بهم الباحث فى مرحلة اختمار فكرة هذا البحث فضلاً عن دوام المعايشة التأملية لهذا

الموضوع منذ فترات زمنية بعيدة؛ حيث كان الباحث ، ولا يزال يقرض الشعر الموزن المقفى ، وكذلك النثر الأدبي وله بعض الإصدارات فى هذا ، ولله الحمد .

وللإجابة عن السؤال الثانى ، وهو:

س٢: ما ملامح الاستراتيجية المقترحة ؛ لتنمية الإبداع الأدبى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى؟

ستقوم الدراسة بما يلى:

أ–تحديد الإجراءات التى تتبع عند استخدام هذه الاستراتيجية ؛ لتنمية الإبداع الأدبى لدى تلاميذ (الصف الأول الثانوى).

ب–تحديد أدوار كل من المعلم ، والتلميذ ؛ لإنجاح هذه الاستراتيجية.

ج–ذكر المسلمات التى تقوم عليها هذه الاستراتيجية.

د–تحديد الشروط الواجب توافرها؛ لتطبيق هذه الاستراتيجية.

وللإجابة عن السؤال الثالث، وهو:

س٣: ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية قدرات التفكير الابتكارى المعرفية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى؟

يتم قياس قدرات التفكير الابتكارى المعرفية لدى تلاميذ عينة الدراسة قبل استخدام الاستراتيجية المقترحة ، وبعدها من خلال أسئلة موجودة ضمن الاختبار الذى وضعه الباحث لقياس جوانب الإبداع المعرفية ، والوجدانية واللغوية، ومن خلال المعالجة الإحصائية ، ومعرفة الفرق بين متوسطى درجات التلاميذ فى التطبيقين يتم معرفة فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية هذه القدرات لدى التلاميذ[١].

وللإجابة عن السؤال الرابع ، وهو:

س٤: ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية قدرات التفكير الابتكارى الوجدانية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى؟

(١) ملحق رقم (١) : قائمة القدرات و المهارات الإبداعية المطلوب قياسها

يتم قياس قدرات التفكير الابتكارى الوجدانية من خلال عدة أسئلة جزئية ضمن سؤال رئيس بالاختبار المشار إليه فى إجابة السؤال الثالث، وتكون إجابة الأسئلة الفرعية على هيئة قصة، ومن خلال هذه القصة يتم استنباط مدى وجود القدرات الوجدانية المطلوبة للإبداع لدى عينة الدراسة، ويتم القياس قبل استخدام الاستراتيجية المقترحة، وبعد استخدامها، ويتم إجراء المعالجة الإحصائية لدرجات التلاميذ فى التطبيقين ؛ لمعرفة فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية قدرات التفكير الابتكارى الوجدانية[٢].

ولإجابة السؤال الخامس ، وهو:

س٥: ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى؟

يتم قياس هذه المهارات من خلال كتابة التلاميذ لقصة أدبية من خيالهم، أو يقترح المعلم عنوانها.

ويتم قياس مدى توافر مهارات الكتابة الإبداعية لديهم قبل استخدام الاستراتيجية معهم ، وبعد تطبيقها، ويتم معالجة الدرجات إحصائياً؛ لمعرفة مدى فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ عينة الدراسة[١].

عاشراً: الإطار النظرى والدراسات السابقة:

(التطور الفكرى الفلسفى التربوى للإبداع الأدبى ، وكيفية تنميته):

لقد بدأت العناية بالإبداع بشكل واضح مع نهاية أربعينات القرن العشرين، وبداية خمسيناته، كموضوع رئيس فى علم النفس الحديث، وارتبطت تلك العناية بالتسابق التكنولوجى بين الدول الصناعية المتقدمة، والتى تسود العالم حتى الآن، وهو مما جعل "هويتهد **Witehead**" يقول: إن أهم اختراع أنجزه القرن العشرون هو إيجاده طريقة الاختراع. (شوقى، ١٩٩٢: ٨٥)

فمنذ ظهرت الدراسات النفسية حول بنية العقل البشرى، وما خلصت إليه هذه الدراسات فى جوانب الذكاء والتفكير، وتأثير عوامل الوراثة، والبيئة على هذه المكونات السلوكية، ومع تطور

(٢) ملحق رقم (٢) : اختبار القدرات و المهارات المطلوب قياسها.

(١) ملحق رقم (٣) : دليل المعلم لاستخدام الاستراتيجية المقترحة

الفكر التربوى؛ ليساير النموذج العلمى التكنولوجى سريع التغير، والمتطور دائما، وعملية تنمية الإبداع تجد عناية كبيرة فى دراسات سيكولوجية الإبداع فى النصف الثانى من القرن العشرين، وظهر مفهوم "التربية للابتكار" الذى يسود التربية الحديثة منذ سبعينات القرن العشرين، والذى يقوم على التركيز على الفرد من خلال التعليم الفردى.

ويؤكد هذا المفهوم على ذاتية المتعلم، وخصوصيته، والتسليم بذكائه، وتفرده، وإعمال عقله؛ ليكتشف المعارف الجديدة للابتكار، أو صنع خبرات جديدة، فالطفل المبتكر هو الذى يتساءل، ويتخيل، ويحلم، وعلى المدرسة أن تساعده وتمكنه من التخيل، والابتكار أو الإبداع.(عبد الموجود، ١٩٩٢: ١٧)

ولقد قسَّم جيلفورد (**Guilford, 1960: 78**) طرق دراسة الابتكار أو الإبداع إلى تتبع الشخص المبدع، أو العملية الإبداعية، أو الناتج الإبداعى، ومن هنا تم تقسيم السلوك الإبداعى إلى سلوك: (خارجى) وهو مرتبط بالإنتاج، وسلوك (باطنى أو داخلى) وهو مرتبط بالقدرات الكامنة فى الفرد من تفكير وتخيل، وتذكر، وإدراك، والسلوك الخارجى يستدل عليه من الإنتاج الذى تم إبداعه، بينما السلوك الداخلى يستدل عليه عن طريق النتائج المرتبطة بوسائل قياس اصطناعية، مثل طريقة الملاحظة غير المباشرة.

وبعد تقسيم جيلفورد السابق لطرق دراسة الإبداع ظهرت عدة تقسيمات مختلفة لدراسته، فهناك من قسَّم الإبداع إلى قسمين: قسم يرتبط بالعملية، وقسم يرتبط بالإنتاج، وهناك من قسَّم الإبداع إلى مراحل تتبعية تنتهى بالإنتاج، والإبداع كمحك مرتبط بالإنتاج، والإبداع كسمات مزاجية، والإبداع كسمات معرفية. (المليجى، ١٩٨٢: ٤٨)

وهذا الاختلاف فى التقسيم نتج عنه اختلاف مدارس ، ونظريات علم النفس فى تفسير الإبداع كما يلى:

عندما بدأ سبيرمان (**Spearman**) فى نظريته العاملية دراسة مفهوم الذكاء، تعرض لمفهوم العبقرية كمفهوم مرادف للابتكار أو الإبداع من خلال مبادئه الابتكارية الكيفية الثلاثة التى تحدد كيف يعمل العقل؟ وهى إدراك الخبرة، وإدراك العلاقات، واستنباط المتعلقات، ومنها يخرج الإنتاج الجديد.

(**Spearman, 1934**)

وعندما جاء فرويد (Frued) بنظريته فى التحليل النفسى التى ظهر فيها اتجاهات ثلاثة؛ قادها كل من "يونج Yung صاحب التحليلية وآدلر Addler صاحب التعويضية، وأوتورانك Rank صاحب التحليل النفسى الحديث، وصاغ الإبداع، وفسره مرتبطاً بالجوانب الانفعالية أو الوجدانية دون الجوانب العقلية، وهو ما يتسق مع الإطار العام لنظرية التحليل النفسى وتوابعها، والذى يتلخص فى أن الإبداع الفنى أو الأدبى يرتبط بالكبت، والجنس والعصاب، وما التسامى أو الإعلاء إلا عملية تحويل الطاقة التى يتعذر إشباعها حسب الرغبات الجنسية فى الواقع إلى طاقة إبداعية، وأن الصراع هو منشأ الإبداع، وأن القوى اللاشعورية هى القوى الدافعة للإبداع الفنى أو الأدبى، وعلى ذلك يستمد الإبداع مادته من الأوهام، والأفكار المرتبطة بأحلام اليقظة. (Frued, 1948: 78)

وجاءت نظرية الجشطالت؛ لتؤكد مفاهيم أخرى غير الغرائز، واللاشعور؛ حيث يلعب مفهوم الإدراك دوره المؤثر فى تفسير عملية الإبداع؛ حيث وحدة العمل التى لا تقبل التجزئة، فالعملية الإبداعية تقوم على حرية الأسلوب الناتج عن عملية الإدراك الكلى للإنسان مع العالم المحيط به. (Cropley, 1969: 29)

أما جيلفورد فقد قدم نموذجه المعرفى لبنية العقل كواحد من أهم النماذج التى تشرح التكوين العقلى المبنى على السمات التى يتميز بها الفرد، والتى يمكن دراستها بناء على وجود الفروق بين الأفراد، ولم يقصر سمة الابتكار أو الإبداع على أناس ما بعينهم ـ العباقرة ـ بل افترض وجودها لدى كافة الأفراد بدرجات متفاوتة، وأن الأفراد المبتكرين يتميزون بأن لديهم قدراً أكبر من القدرات الابتكارية يفوق ما لدى الأفراد العاديين، وباستخدامه التحليل العاملى توصل إلى ثلاث قدرات رئيسة للابتكار فى العلم، والفن وهى: الطلاقة والمرونة، والأصالة، مع ضرورة توافر عدد من العوامل الأخرى، مثل الدافعية عند مثل الفرد، والميل نحو التفكير المنطلق، وتحمل الغموض والمخاطرة، وتحدى الصعب، والتخيل، والاستقلال فى التفكير. (عبدالغفار، ١٩٧٧: ١٠٣)

ونتيجة لهذه النظريات والتفسيرات العديدة والمتنوعة قام جيلفورد وتورانس بعدة دراسات أكدت نتائجها على إمكانية تنمية الابتكار لدى الأطفال فى سن مبكرة تحت شروط محددة، وفى ظل ظروف معينة، كما أدت هذه النتائج إلى تأكيد العلاقة بين العقل، والابتكار، وإلى القول بأن: العقل يبتكر بطبيعته، وإذا انقطع العقل عن الابتكار فلن يكون عقلاً، وأن كل إنسان مبتكر بطبيعته إذا ما تخلص من الخوف من التفكير، وإذا ما وجدت بيئة تربوية غير تسلطية. (عبد الموجود، ١٩٩٢: ٨٠)

فمن بين (١٤٢) دراسة قدمها تورانس؛ لتنمية الإبداع نجحت (١٠٣) دراسة فى تنمية قدراته، ومهاراته لدى الدارسين فى المدارس بمستوياتها التعليمية، ومراحلها المختلفة، ومن هنا أكد العديد من العلماء على إمكانية تحسين قدرات الإبداع، ووضعوا معايير لقياس التحسن فيه من خلال التدريس عليه، وأكدوا على أن كل فرد يمكنه أن يبتكر فى مجال من مجالات المعرفة. (عبد الغفار، ١٩٧٧ : ٣١)

وأن التلاميذ الذين لا تتاح لهم فرص التدريب المناسبة؛ لتنمية قدرات الإبداع لديهم فى الوقت المناسب فإن ملكاتهم، ومواهبهم تطمس قبل أن يتاح لها الظهور أو النبوغ الذى يؤاجه فى المدرسة بمناهج تعليمية بنيت على أساس العناية بالقدرات المتوسطة أو العادية، وكذلك طرق التدريس التى لا تراعى الفروق الفردية ولا تعمل على شحذ القدرات، وتنمية الملكات، والمواهب لدى التلاميذ. (القريطى، ١٩٨٨ : ١٠١) ، (أحمد، ١٩٩٩: ٢١)

إن تربية العقول المفكرة، وتنمية قدرات الإبداع أصبحت . على المستوى القومى . مطلباً مهماً من مطالب الحياة العصرية، فالإبداع هو الركيزة الأساسية لتقدم المجتمع، فمن خلاله يتم إنتاج المعرفة، وتطبيقها، ويتم حل المشكلات التى تعوق التقدم الحضارى، وتحقق الرفاهية للوطن. (شحاته، ١٩٨٩ : ١٥٩)

وتقع المسئولية الأكبر فى تربية العقول المبدعة على المعلم، ففى دراسة مقارنة بين مدرستين تشجعان الإبداع، ومدرستين تقليديتين، وجد أن المعلمين الذين يبدون سلوكاً أكثر إثارة، وتميزاً يكون طلابهم أكثر قدرة على أخذ المبادرة، وأكثر قدرة على القيام بأنشطة من النوع الإبداعى، كما تبين فى دراسات أخرى أن عدم تشجيع المعلمين لأفكار التلاميذ، ومبالغتهم فى النقد، ونقص ثقافتهم، وعدم تحمسهم، وصلابتهم، واهتماماتهم الضعيفة تعد من العوامل المعوقة للإبداع. (الأدغم، ١٩٩٣: ٥٩)، (حمود، ١٩٩٥ :٦٦)

وليس خافياً أن الإبداع الأدبى، أو الإبداع من خلال اللغة هدف أساسى من الأهداف التى تسعى المدرسة إلى تحقيقها، إذ لم يعد ينظر إلى تعليم اللغة على أنه عملية آلية نمطية، وإنما على أنه عملية تواصلية، وأن تدريب التلاميذ على استخدامها، وإصدار بدائل مختلفة دون التقيد بأشكال ثابتة للتعبير اللغوى، وإطلاق حريتهم فى الإبداع، والتركيز على المهارات العقلية، وتنمية التفكير الابتكارى عندهم، وعدم الاقتصار على مهارات التذكر، والحفظ يعد من الأمور التى ينبغى لمعلم

اللغة العربية العناية بها. (طعيمة وآخرون، ١٩٩٠: ٧)

وتعد اللغة وسيلة الإبداع اللغوى، وأداة الكتابة الإبداعية، وإتقانها ضرورة لازمة؛ ولهذا فإن النقاد العرب القدامى شبهوا الإبداع الأدبى بعربة يجرها جوادان أحدهما: الإلهام (الفكر) والآخر: (اللغة). (ذهنى، ١٩٨٧: ٨٩)

وهكذا يظهر الإبداع الأدبى فى جدة التعبير اللغوى، وأصالة الأفكار، وربطها، وتسلسلها بطريقة عضوية، وأن تكون جديدة وعميقة ومتنوعة، ومرتبطة بالموضوع، وكذلك أصالة أساليب التعبير عنها، ومرونتها فى عرضها، وأيضا فى بناء، وإبراز الصور المتخيلة، وطلاقتها، بالإضافة إلى تنظيم الوحدات الفكرية ، وتماسك السياق ، وتواصل العناصر. (مسلم، ١٩٩٤: ١٠٥)

وتأسيساً على ما سبق يمكن تحديد قدرات الإبداع الأدبى ومهاراته فيما يلى:

أولا: قدرات معرفية وتشمل:

١-الطلاقة"Fluency" عرفها جيلفورد بأنها: القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار ذات الدلالة بسهولة، وعرفها تورانس بأنها: إنتاج عدد كبير من الأفكار، وربما لا يكون بعض الأفكار من نوع جيد.

٢-المرونة "Flexibility" وقد عرفها جيلفورد بأنها: القدرة على الإتيان بمداخل مختلفة إلى المشكلة، وأفكار متعددة عنها، وعرفها تورانس بأنها القدرة على سرعة الإتيان بمداخل مختلفة لحل المشكلة.

٣-الأصالة "Originality" وقد عرفها جيلفورد بأنها: القدرة على إنتاج عديد من التحويلات غير المعتادة أو غير المألوفة، وعرفها تورانس بأنها البعد عن المألوف، والشائع، وإدراك علاقات، وأفكار، وحلول مختلفة، فبعضها يثبت فائدته، والبعض الآخر يدعو إلى الدهشة.

٤-التحسين أو التطوير "Elaboration" وهى القدرة على صوغ الأفكار ، أو الألفاظ ، أو تعديلهما ، وغالباً ما يتطلب ذلك إلغاء بعض الأفكار أو الألفاظ، أو دمج بعضها مع البعض الآخر، وقد تضاف بعض الأفكار أو الألفاظ أحياناً. (المليجي، ١٩٩٥ : ٨٤)

وقد حلل (أحمد، ١٩٩٩: ٤٨) قدرتى الطلاقة، والمرونة إلى قدرات فرعية، فالطلاقة تتضمن طلاقة الألفاظ، وطلاقة الأفكار، والطلاقة الأسلوبية، وطلاقة الخيال، والصور.

وتتضمن المرونة: مرونة الأفكار، والمرونة الأسلوبية، ومرونة الخيال والصور.

ثانياً: قدرات وجدانية ، وتشمل:

١-حب المغامرة ""Risk-Taking وتعنى رغبة الفرد فى عرض أفكاره، وتخميناته، والدفاع عنها، وعدم الخوف مما تتعرض له هذه الأفكار من نقد أو رفض.

٢-تحدى الصعب ""Complexity وتتمثل فى رغبة الفرد فى البحث عن حلول بديلة لمشكلة معينة، أو أفكار متباينة متعددة لتطوير فكرة، أو تصميم جهاز معين، ويصحب ذلك رؤية متبصرة للفجوات الكائنة بين ما توجد عليه الأشياء بالفعل، وما يجب أن تكون عليه؛ أى أنها صفة حب الفرد للتنقيب ، والبحث فى المشكلات، والمواقف الغامضة، والمعقدة.

٣-حب الاستطلاع ""Curosity وتتمثل فى كون الفرد فضولياً، يحب التعامل مع الأفكار ، والتلاعب بها، وكونه مفتوح الفكر للمواقف، والمشكلات، وتعبر عن رغبة الفرد فى تقصى المجهول، ولو بتتبع بصيص الأمل، أو مؤشر ما لمعرفة ما يمكن حدوثه.

٤-التخيل ""Imagination وتتمثل فى قدرة الفرد على التصور، وبناء خيالات عقلية لأشياء معينة، يفكر الفرد بها، بل ويحلم بأشياء لم تحدث من قبل، وبتميز الفرد الحدسى، أو حب التخمين، وبذلك يكون لديه القدرة على الوصول بتفكيره إلى ما وراء حدود الواقع الملموس. (قنديل، ١٩٨٩: ٥٦٢)

ثالثا: قدرات لغوية: وتتمثل فى المهارات الآتية:

١-إنشاء الجديد من المعانى فى صورة تراكيب لغوية صحيحة.

٢-دقة التركيب النحوى، مع قوة المعنى البلاغى فى الجمل المنتجة.

٣-استخدام الصور البلاغية فى التعبيرات اللغوية.

٤-الإفادة بالجيد من التعبيرات، والعميق من الأفكار التى قرأها بصورة متقنة.

٥-مراعاة خصائص الأسلوب الأدبى فى التعبير، وعناصره هى:

أ -الفكرة الممتزجة بالعاطفة.

ب-الصور.

ج-النسق التعبيرى بألفاظه ، وتراكيبه ، وموسيقاه.

٦-استخدام عبارات منتقاة يفهم منها القدرة على التخيل ، والإبداع.

(عوض، ١٩٩٢: ١٠١)

الدراسات السابقة فى مجال الإبداع الأدبى أو الكتابة الإبداعية:

تنتهج الدراسة فى عرض الدراسات السابقة منهجاً محدداً فى عرضه كل دراسة عرضاً نظريا ، وإجرائيا؛ وفق طبيعتها مع تحديد أوجه الإفادة منها فى الدراسة الحالية من خلال التعقيب العام على هذه الدراسات ، وهذا ما يمكن تناوله فيما يلي:

أولا: الدراسات العربية:

١-دراسة (سويف، ١٩٧٠):

عنيت هذه الدراسة بالكشف عن الخصائص النفسية للإبداع الفنى فى الشعر خاصة، وقد تحددت مشكلة هذا البحث فى إجابة الأسئلة الآتية: لماذا يبدع الشاعر؟ وكيف يبدع؟ وما معالم القدرات الإبداعية فى الشعر؟ وما الأسباب النوعية للشعر؟ واستخدام الباحث فى هذا البحث منهجاً علمياً، لا يعتمد على الاستبطان أو الإسقاط، بل كان المنهج الأساسى عنده هو رصد الظاهرة كما تحدث بالفعل، وذلك من خلال سؤال سبعة من الشعراء المصريين والعرب، والحصول على إجاباتهم .كتابة أو شفاهة . وتحليل بعض إجاباتهم، ومسودات بعض قصائدهم.

ويمكن تلخيص بعض ما توصل إليه من نتائج فيما يلى:

١-القصائد لا تبزغ دفعة واحدة دون أن يكون لها مقدمات، فالقصيدة التى يبدعها الشاعر امتداد لتجربة خصبة فى تاريخه.

٢-يتدخل التوتر .كعامل . فى عملية الإبداع، ويقودها إلى النهاية.

٣-العملية الإبداعية ليست عملية بسيطة، بل مركبة، والإبداع يمضى فى شكل عمليات متتالية.

٤-تتضح معالم القدرات الإبداعية بتغيرات الأداء فى ضوء ديناميات الإبداع وعملياته، ومن أهم القدرات الإبداعية ذات الصلة الوثيقة بالإبداع فى مجال الشعر: الحساسية للمشكلات . المرونة . الأصالة.

٢-دراسة (حنورة، ١٩٧٣):

وتمثل الهدف الرئيسى من هذا البحث فى الكشف عن كيفية إبداع الرواية، واستخدام الباحث المنهج الذى اتبعه (سويف، ١٩٧٠) فى بحثه، وتكونت عينة الدراسة من (أربعة وعشرين) كاتباً روائياً مصرياً، (وأربعة وعشرين) شخصاً آخرين .كمجموعة ضابطة . يشبهون كتاب الرواية فى كل المتغيرات الشخصية والعلمية، والاجتماعية، ولكنهم يختلفون عنهم فقط فى أنهم لا يكتبون الرواية، ولا يقومون

بإنجاز أى عمل له صفة الإبداع الأدبى.

ويمكن تلخيص ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فيما يلى:

١-أكدت الدراسة أهمية وجود قدر مناسب من الاستعداد لدى الكاتب، والذى أطلق عليه بداية التعلق الأدبى، وهى فترة تبدأ من الكاتب منذ سن مبكرة، ويرافقها عنايته بتنمية قدراته الأدبية بوسائل متعددة منها: القراءة، والمناقشة، وحضور الندوات، وبعدها يبدأ فى توظيف ما اكتسبه من العادات، فيحاول إنشاء بعض النماذج الأدبية؛ محاكياً فى ذلك بعض النماذج الأدبية ذائعة الصيت فى بيئته.

٢-يمر الكاتب فى عملية الكتابة بثلاث مراحل أساسية، وهى: الإثارة، والاختمار أو الاحتضان، ومرحلة الكتابة الفعلية، وتوصيل ما كتب إلى الآخرين.

٣-إن معظم الكتاب يميلون إلى توفير بعض الشروط الميسَّرة للعمل عندما يبدأون فى الإبداع.

٣- دراسة (حنورة، ١٩٧٨):

وتمثل الهدف الرئيسى من هذا البحث فى إجابة السؤالين الآتيين:

س١: كيف تتم عملية الإبداع لدى كتاب المسرح ؛ حينما يقومون بإنتاج، أو بكتابة مسرحية من مسرحياتهم؟

س٢: هل تختلف خصائص عملية الإبداع فى المسرح عنها فى المجالات الأخرى؟ وإلى أى مدى يكون هذا الاختلاف؟

واشتملت عينة البحث على (سبعة وعشرين) كاتباً مسرحياً معترفاً بهم، واستخدم الباحث الاستبانة، والمقابلة كأداتين أساسيتين فى التوصل إلى نتائج بحثه، والتى تمثلت فى أن من أهم المقومات المؤثرة فى عملية الإبداع: الأساس النفسى الفعَّال، والأبعاد المعرفية للإبداع، والأبعاد الجمالية له، وأخيراً التنفيذ الإبداعى لعمل محدد.

٤- دراسة (حنورة، ١٩٨٦):

وتمثل هدف هذه الدراسة فى تعريف مستوى التذوق الفنى للمسرح عند الأطفال، والعمل على تنمية السلوك الإبداعى لديهم، وذلك من خلال ملاحظة سلوك بعض الأطفال بعد مشاهدتهم لعدد من العروض المسرحية، بمسرحى الأطفال، والعرائس بالقاهرة، وإجراء مقابلات مع عينة من الأطفال

تبلغ (اثنى عشر) طفلاً وطفلة، وتوصل الباحث إلى أن العمل المسرحى يمكن أن يكون وسيلة ملائمة؛ لتنمية السلوك الإبداعى عند الأطفال، وأنه وسيلة شاملة لتنشيط الجانب العقلى المعرفى، وتحقيق الاتزان الوجدانى، وإشباع الدوافع، كما أنه يتضمن أيضاً تنشيط الاستعدادات الجمالية، والتشكيلية، ويساعد على الارتباط بثقافة المجتمع، والتعامل مع قيمه الاجتماعية، ومفاهيمه السياسية والاقتصادية، مع اعتياده العمل من خلال فريق متعاون.

٥- دراسة (أبو العيص، ١٩٩٢):

وتمثل الهدف الرئيسى لهذا البحث فى دراسة بعض السمات الشخصية، التى يتميز بها المبدعون فى مجال الشعر مقارنين بغيرهم من غير الشعراء، وتكونت عينة البحث من مجموعة من الشعراء الأولى: (واحد وخمسون) شاعراً، و(تسع) شاعرات، والثانية تشمل (ستين) فرداً من غير الشعراء من الجنسين، واستخدام الباحث مجموعة من الأدوات منها: اختيار الشخصية السوية "لهاريسون" ومقياس "كاتل" لعوامل الشخصية الستة عشر للراشدين.

وكان من أهم النتائج التى توصل إليها البحث:

١-يتميز المبدعون من الشعراء ببعض السمات منها: بلوغ المكانة الاجتماعية، وتقبل الذات، والاستقلال فى الإنجاز، والمرونة، والتجديد فى مقابل التقليدية.

٢-أن الشعراء أقل من غيرهم فى السمات التالية: التطبيع الاجتماعى، ضبط الذات، إظهار الذات فى صورة مقبولة، الاتزان الانفعالى مقابل عدم الاتزان الانفعالى.

٦-دراسة (عوض، ١٩٩٢):

وقد عنيت فى أحد جوانبها بدراسة تأثير منهج نحوى بلاغى على الإنتاج الكتابى، وجانبا النحو والبلاغة مهمان فى التأليف، أو الكتابة الإبداعية، وقد طبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثانى الثانوى، وأكدت النتائج فاعلية الوحدة الممثلة للمنهج فى تنمية مهارات الإنتاج اللغوى لدى طلاب عينة الدراسة.

٧-دراسة (الأدغم، ١٩٩٣):

كان الهدف منها تحديد مظاهر الإبداع عند معلمى اللغة العربية، ومعالجة نواحى القصور الإبداعى عندهم، بما يساعد على تنمية الإبداع عند تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسى.

٨- دراسة (مسلم، ١٩٩٤):

كان الهدف منها تحديد القدرات ، والمهارات الإبداعية المناسبة لطلاب الحلقة الإعدادية، والتى تمثل أهم المعوقات اللازمة للإبداع فى اللغة العربية، ثم وضعت الدراسة مقياساً لقياس هذه القدرات.

٩- دراسة (أحمد، ١٩٩٦):

كان الهدف منها قياس بعض قدرات الإبداع من خلال الأداء اللغوى لأطفال مرحلة الرياض، واقتراح البرامج التى من شأنها مساعدة هؤلاء الأطفال على تنمية هذه القدرات.

١٠- دراسة (أحمد، ١٩٩٩):

والتى هدفت إلى معرفة فاعلية برامج؛ لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين فى مجال الشعر، وكان الهدف من البرنامج تنمية حاسة الأذن الشعرية عند الطلاب، وربطهم بروائع الشعر العربى فى عصوره المختلفة، وغرس حب قراءة الشعر فى نفوسهم، وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية، التى تعالج محاور متنوعة تتصل بما يلى: العنوان والمعانى، والأفكار، والتركيب، والأسلوب، والخيال، والتجربة، والتأثير، والصدق الفنى، وتعميق الثقافة، والأوزان والبحور، والقافية والموسيقى، وتمثلت القدرات الإبداعية فى الطلاقة، والمرونة، وقدراتهما الفرعية.

ولقد أكدت الدراسة فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين فى مجال الشعر، واشتمل المقياس الذى وضعته الدراسة على (ثمانٍ وخمسين) مهارة تندرج تحت عدة محاور.

١١- دراسة (مسلم، ٢٠٠٠):

هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج ؛ لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية فى اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية، وتم تقديم البرنامج لطلاب الصف الأول الثانوى، واقتصر البرنامج على المقال الأدبى، وفن التراجم (السير الغيرية) وفن الوصف، واقتصر كذلك على بعض المهارات النوعية الخاصة بهذه الفنون، وبعض المهارات العامة للكتابة الإبداعية التى تشترك فيها جميعاً، وأظهرت الدراسة فاعلية فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية العامة، والنوعية المحددة فى الدراسة، وأن هذه التنمية لم تكن بدرجة واحدة عند كل الطلاب، وكذلك حدثت تنمية للمهارات فى فن المقال أكثر من التراجم، وكانت التنمية الأقل فى فن الوصف.

ثانيا : الدراسات الأجنبية فى الإبداع:

١-دراسة اسكفر (Schaper, 1973)

عنيت هذه الدراسة بتعريف الكيفية التى تنمو من خلالها القدرات الإبداعية، وذلك من خلال الاستبانات الموجهة لشعراء صغار فى سن المرحلة الابتدائية، ولمدرسيهم، وآبائهم، ونوقشت الإجابات عن الاستبيان.

٢- دراسة هوجان (Hogan, 1974)

عنيت هذه الدراسة بالكشف عن الطلاب الموهوبين فى مجال الشعر فى المرحلة الثانوية، ووضع البرامج الإثرائية الصفية، التى تشتمل على القراءة الجيدة، والواجبات الكتابية، وورش العمل فى مجالات الشعر، والقصة، والدراما، وكذلك بعض الأنشطة مثل: الاجتماعات الاستشارية، والاجتماعات التعليمية، ومنشورات الطلاب، والدراسة المسحية لمواقف الطلاب التعليمية، وكذلك إجراءات تقويم تتضمن اختبارات التحسن فى التفكير التقاربى، والتباعدى.

٣- دراسة بيرنز (Byrnes, 1983)

عنيت هذه الدراسة بوضع مقاييس للإنتاج الإبداعى لطلاب المدرسة الثانوية للموهوبين فى مجالات متعددة، كان من بينها الشعر والكتابة الإبداعية.

٤- دراسة بلدوين (Badlwin, 1984)

سعت هذه الدراسة إلى إكساب التلاميذ مهارات الكتابة الإبداعية، وتنميتها لديهم من خلال تقديم طرق ووسائل لذلك، وهى دراسة تجريبية عالجت معوقات الإبداع الكتابى لدى الطلاب من خلال تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لديهم بواسطة التقنيات التى قدمتها الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة تقدم الطلاب فى الكتابة الإبداعية، كما توصلت إلى أن الطلاب بوسعهم الاستفادة من عمليات الإبداع الكتابى لدى غيرهم، وخاصة لدى معلميهم؛ مما يساعد على تحسين مستوياتهم الكتابية.

٥- دراسة جارسيا (Garcia, 1984)

بحثت هذه الدراسة تأثير مدخل فى الخبرة اللغوية على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وكان منطلقها فى ذلك أن الطلاب الذين يتعرضون للتدريب على الكتابة الإبداعية تنمو مهاراتهم فيها أكثر من غيرهم؛ ولذلك عرضت الدراسة على الطلاب نماذج منتقاة من كتابات المبدعين، ونمت

مهارات الكتابة الإبداعية لديهم من خلالها، وذلك لدى طلاب المجموعة التجريبية، التى تعرضت للتدريب، وقد تحسنت المهارات الإبداعية لديهم من خلال البرنامج الذى أعد لذلك.

٦- دراسة باتس (Bates, 1993)

يناقش مضمون هذه الدراسة أهمية الفن التصويرى فى إثارة الطلاب نحو الكتابة الإبداعية، وذلك من خلال تقديم مجموعة من الرسوم أو الصور، ثم يطلب من الطلاب تأليف قصائد عنها، ومقارنتها بقصائد أخرى تتناول هذه الرسوم، والصور.

٧- دراسة كاريل (Carrel, 1993)

تعنى هذه الدراسة بتقديم طريقة لتدريس الكتابة الإبداعية، والاهتمام بنشر أعمال الطلاب الشعرية فى شكل كتيبات؛ تشجيعاً للطلاب، وإثارة دوافعهم نحو الكتابة، والإبداع.

٨- دراسة مكفرلاند (Mcfarland, 1993)

تقدم هذه الدراسة بعض الشكاوى المعاصرة من انحدار الشعر، وتؤكد أهمية برامج الكتابة الإبداعية، وكيف أنها تساعد الشاعر المبتدئ على تنمية قدراته فى كتابة الشعر.

٩- قدم إدجر (Edgar, 1993, A, B) دراستين :

تعنى الدراسة الأولى بتقديم مجموعة من الأنشطة التى تساعد الطلاب على الكتابة الإبداعية، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أفكارهم الأصيلة، التى تنبع من داخلهم، ومن هذه الأنشطة: تلخيص محتوى فيلم يعرض صوراً ساكنةً باستخدام أساليب متنوعة من الشعر، كتابة أو حكاية القصص الطويلة، كتابة قصائد مع التركيز على تحريك المقاطع بعد مشاهدة مجموعة من الصور، التى تمثل مثيرات للتفكير، كتابة نهايات مختلفة لقصص استمعوا إليها.

وتعنى الدراسة الأخرى بالتأكيد على أن الطلاب يستمتعون بدراسة الشعر إذا ما استخدمت طرق تدريس جيدة، وتعرض هذه الدراسة ما قام به أحد الطلاب المعلمين من تدريس وحدة دراسية عن كتابة الشعر لتلاميذ الصف السادس الابتدائى، الذين لم يظهروا من قبل أدنى اهتمام بالشعر، وتم من خلال هذه الوحدة إثارة التلاميذ عن طريق نشرة تتضمن أربعة شعراء، ونماذج من شعرهم مع الاهتمام بحسن قراءة هذه القصائد، ومطالبة التلاميذ بحفظها وقراءتها من الذاكرة، وكان لذلك أكبر الأثر فى اهتمام التلاميذ بكتابة الشعر الإيقاعى، وبخاصة شعر الرباعيات.

١٠- دراسة أيجى (Agee, 1993)

تعنى هذه الدراسة بتقديم استراتيجيتين أساسيتين ؛ لمساعدة الطلاب فى التغلب على كراهيتهم للشعر، وللكتابة النقدية عن الشعر خاصة، وذلك من خلال السماح للطلاب بالاشتراك فى أنشطة تحتاج لاستجابة القارئ الفعالة، واكتشاف الشعر عن طريق كل من: الكتابة الإبداعية، والتأملية ، والمشاركة الفعالة فى حلقات المناقشة التى تدور بين الكتَّاب ، والقرَّاء ، والاستماع إلى قصائد متنوعة، من بينها قصائد شعرية قام الطلاب أنفسهم بتأليفها.

١١- دراسة أوليفر (Oliver, 1994)

عنيت هذه الدراسة بتوضيح الطرق الأساسية لبناء القصيدة، وهى عبارة عن دليل من النثر لكتابة الشعر، وعرضت هذه الدراسة للوحدة الموسيقية، والإيقاع، والشكل، واللغة، والموسيقى، والإحساس، والخيال، والجو النفسى، وكيف، ولماذا يجب أن يضع الشخص الذى يريد أن يقرأ الشعر، أو يكتبه هذه الموضوعات فى حسبانه؟ إضافة إلى تحليل عدد من القصائد الجيدة لشعراء معروفين من أمثال وليام كارلوس، ووالت ويتما، وروبرت فروست، وغيرهم.

١٢- دراسة ريتشارت (Reichert, 1994)

عنيت هذه الدراسة بتصميم برنامج للكتابة الخيالية فى مجالات كتابة السير والقصص والشعر، وذلك من خلال جولات ممتعة، وتقمص بعض الأدوار، وورش عمل أولية قامت بها الباحثة، مع مساعدة الطلاب المبدعين بأسلوب إيجابى مشجع.

١٣- دراسة موليكا (Molica, 1995)

تقدم هذه الدراسة بعض الاقتراحات لكتابة الشعر، من خلال زيادة مفردات اللغة المستخدمة، وأكدت هذه الدراسة أن الكتابة الشعرية . بما تتطلبه من مراعاة الدقة . تعمل على تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ.

١٤- دراسة إدجر (Edger, 1995)

تؤكد هذه الدراسة على أن طلاب المدارس الريفية بحاجة إلى مزيد من الفرص؛ ليشاركوا فى برامج الكتابة الإبداعية، وتقدم هذه الدراسة تجربة أحد الطلاب المعلمين؛ الذى قام بإرشاد تلاميذ الصف الخامس الابتدائى لكتابة قصائد فكاهية خماسية الأبيات من خلال برنامج أعده، بدأ فيه بكتابة قصائد ثنائية الأبيات، ثم ثلاثية إلى أن وصل التلاميذ إلى كتابة القصائد خماسية الأبيات، وأوضحت الدراسة أن التلاميذ عبروا عن سعادتهم بهذه التجربة.

١٥- دراسة كالينان وجانيزكو (Cullinan & Janezko, 1996)

تقدم هذه الدراسة بعض الاستراتيجيات لجعل الشعر جزءاً متكاملاً من المنهج على مدار العام، وكذلك اقتراحات لتأليف قصيدة متصلة بالمدرسة وبعض المناظر الطبيعية، وكذلك ورشة عمل يقدم الطلاب من خلالها ورقة عمل ذات طابع متميز لقصيدة مبدئية.

١٦- دراسة ماجينيز (Maginnis, 1996)

تناقش هذه الدراسة المسحية للأدب خمسة وعشرين مقالاً، كتبت منذ عام ١٩٨٨ عن الكتابة الإبداعية، وتناولت الدراسة المحاور التالية: تعريف الكتابة الإبداعية، والنواحى النظرية لتدريس الكتابة الإبداعية، وطرق تدريس الكتابة الإبداعية، والنواحى النظرية المتعلقة بها، وكتابة المذكرات كوسيلة لمناقشة الأدب، وكيفية التخطيط لبرنامج زيارة مؤلف.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح الآتى:

١-أن الدراسات العربية فى مجال الإبداع، والكتابة الإبداعية قليلة جداً، ولا يتناسب عددها مع أهمية هذا الموضوع ، وهذا الأمر كان حافزاً لقيام الدراسة الحالية بموضوعها الذي يرجى أن يكون إضافة للدراسات العربية فى هذا المجال الحيوي المتجدد.

٢-أن الدراسات العربية التى أجريت فى مجال الكتابة الإبداعية، تؤكد أهمية وجود قدر مناسب من الاستعداد لدى الكاتب أو الشاعر أو الطالب، أو ما يُطلق عليه "التعلق الأدبى" والعمل على تنميته من خلال وسائل متعددة، منها: القراءة، والمناقشة، وحضور الندوات، ومحاكاة بعض النماذج الأدبية ذائعة الصيت ، وهذه الأمور تحاول الدراسة الحالية تفعيلها من خلال الإجراءات الخاصة بها .

٣-أن الدراسات الأجنبية التى تناولت موضوع الكتابة الإبداعية متعددة ومتنوعة فى أهدافها، وإجراءاتها، فمنها ما عنى بالكشف عن الطلاب الموهوبين فى مجال الكتابة الإبداعية، ومنها ما عُني بتنمية مهارات الطلاب الموهوبين فى مجال الكتابة الإبداعية، وقد انتفعت الدراسة بهذه وتلك فى وجه من الوجوه النظرية، والإجرائية.

٤-أن الإجراءات التى استخدمت فى الدراسات الأجنبية؛ لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية عند الطلاب تنوعت فيما بينها، فمنها ما يؤكد أهمية البعد النفسى، وخلق شعور بالتقدير

الحقيقى للكتابة الإبداعية لدى الطلاب، ومنها ما عنى بتقديم طرق لتنميتها، وتعميق الفهم، وإثارة العواطف، ومنها ما عُني بإعطاء معلومات نظرية عن الإبداع الأدبى، وإبراز بعض التجارب للشعراء أو للكتاب، ومنها ما عُني بتقديم بعض الاستراتيجيات؛ لجعل الإبداع الأدبى جزءاً متكاملاً مع المنهج الدراسى، وهذه الإجراءات السابقة تسعى الدراسة الحالية إلى الانتفاع بها عمليا ضمن إجراءات الدراسة.

٥-أن الكتابة الإبداعية من الأمور التى يجدر العناية بها فى العمل التربوى وأنشطته؛ نظراً لما لها من عظيم الأثر فى بناء طلاب ذوى شخصيات مبدعة فى مجال الإبداع الأدبى.

٦-أن قدرات الطلاب، ومهاراتهم فى مجال الكتابة الإبداعية، يمكن أن تنمى إذا ما توافرت البيئة المناسبة التى ترعى الإبداع اللغوي، وتنميه، وكذلك البرامج، والاستراتيجيات التى تتضح أهدافها، ويحسن إعدادها، وتنفيذها.

حادى عشر: إعداد أدوات الدراسة وتطبيقها:

أولا: إعداد قائمة القدرات والمهارات الإبداعية المراد تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى.

راجع الباحث الدراسات السابقة فى مجال الإبداع بصفة عامة، ومجال الإبداع الأدبى أو الكتابة الإبداعية أو الإنتاج اللغوى الإبداعى بصفة خاصة، وتم التوصل إلى قائمة تضم ثلاثة جوانب ينبغى التعامل معها لتنمية الإبداع الأدبى، وهذه الجوانب هى:

أ -الجانب المعرفى للتفكير الابتكارى.

ب-الجانب الوجدانى للتفكير الابتكارى.

ج-الجانب المهارى اللغوى للكتابة الإبداعية[١].

وتم تقديم هذه القائمة مع بقية الأدوات لمجموعة من المحكمين للتأكد من مناسبتها وصلاحيتها لوضع اختبار فى ضوئها لمعرفة مدى نمو هذه المهارات لدى التلاميذ.

ثانياً: إعداد الاختبار (القبلى ـ البعدى) لقياس قدرات ومهارات الإبداع الأدبى لدى

(١) انظر ملحق (١) قائمة القدرات والمهارات الإبداعية المطلوب تنميتها.

تلاميذ الصف الأول الثانوى[١]:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرات ومهارات الإبداع الأدبى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى، ويطبق قبل تطبيق الاستراتيجية المقترحة لتنمية الإبداع وبعدها لمعرفة فعاليتها فى تنمية القدرات والمهارات المراد تنميتها.

٢- مستويات الاختبار:

يشتمل الاختبار على ثلاثة مستويات رئيسة وهى: مستوى القدرات المعرفية للتفكير الابتكارى، ومستوى القدرات الوجدانية، ومستوى المهارات اللغوية الإبداعية، ويندرج تحت كل مستوى عدة أسئلة لقياس هذه القدرات والمهارات.

٣- تحديد أبعاد (مكونات) الاختبار وعدد الأسئلة الخاصة بكل بُعد (مُكَوَّن):

يتكون الاختبار من ستة أسئلة يندرج تحت مستوى القدرات المعرفية أربعة أسئلة؛ حيث يقيس كل سؤال قدرة محددة، فهناك سؤال لقياس الطلاقة والثاني: لقياس المرونة والثالث: لقياس الأصالة والرابع: لقياس التحسين، أما مستوى القدرات الوجدانية فيشتمل على سؤال واحد يتضمن أسئلة فرعية، يتم إجابتها على شكل قصة، وأما مستوى المهارات اللغوية الإبداعية فيكتب التلميذ قصة أدبية سواء من وحى عقله أو من وحى عنوان يقدمه المعلم له.

٤- تعليمات الاختبار:

عنى الباحث بوضع تعليمات للاختبار، ووجه التلاميذ أن يقرؤوها بدقة، وأن يلتزموا بها، وقد حرص الباحث على أن تكون التعليمات واضحة ومباشرة، وقد عُرضت التعليمات مع الاختبار على السادة المحكمين، وقد وافقوا عليها ولله الحمد.

٥- مفتاح تصحيح الاختبار[٢]:

(١) انظر ملحق (٢) الاختبار وتعليماته ، وكيفية التصحيح للأسئلة.

(٢) استعين بالأستاذ الدكتور/ عبد الجواد بهوت ـ سلمه الله ـ أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد بكلية التربية ـ جامعة كفرالشيخ في هذا الجانب .

تقاس درجات قدرات التفكير الابتكارى المعرفية "الطلاقة والمرونة والتحسين" بحساب عدد الإجابات أو الحلول أو المقدمات فى أسئلة كل قدرة من قدرات التفكير الابتكارى المعرفية السابقة، وأكبر درجة يحصل عليها طالب من العينة فى التطبيق القبلى والبعدى تمثل سقف الطلاقة، ويُحسب سقف المرونة بحساب أكبر عدد من التغييرات فى اتجاه التفكير، ويحسب سقف التحسين من خلال أكبر عدد للتحسينات لدى التلاميذ فى التطبيقين، وتحول هذه الدرجة الكبيرة "سقف القدرة" إلى ثلاث درجات وهى الدرجة الكاملة لوجود القدرة أو المهارة عند التلميذ، وتحول درجة كل تلميذ فى ضوء الدرجة الكبرى (سقف المهارة) إلى درجة من ثلاث درجات، مثال: إذا قدم أعلى طالب فى قدرة الطلاقة واحداً وعشرين إجابة فهى تمثل ثلاث درجات، وهى الدرجة الكلية لتوافر القدرة، والطالب الذى يقدم عشر إجابات يحصل على درجة ونصف تقريباً من ثلاث درجات، والطالب الذى يقدم سبع إجابات يحصل على درجة واحدة من ثلاث درجات، وهكذا فى بقية القدرات المعرفية.

أما الأصالة فتحسب تبعاً لأقل الإجابات أو الحلول تكراراً بين أفراد العينة فى الأسئلة الخاصة بهذه القدرة بشرط أن تكون هذه الإجابات صالحة أو جيدة، ويعطى الطالب الحاصل على أكبر عدد من الإجابات الأصيلة (الأقل تكراراً) ثلاث درجات تمثل عدد إجاباته، وتحول إجابات بقية الطلاب إلى درجة من ثلاث درجات مقارنة بأعلى تلميذ، واعتبر الباحث الحل أو الإجابة التى لا يشترك فيها أكثر من ثلاث طلاب من أفراد العينة إجابة أصيلة، وهو ما يقترب من ٥ % من العينة؛ فالإجابات المتكررة بين ٩٥ % من الطلاب ليست أصيلة، وأما الإجابات التى تتكرر بين ٥ % من أفراد العينة، فيعدها الباحث إجابات أصيلة.

أما بالنسبة لتقدير مهارات الجانب الوجدانى من قدرات التفكير الابتكارى الوجدانية، فيقدرها الباحث من خلال إجاباتهم للأسئلة فى شكل قصص يكتبها التلاميذ، فيعطي الباحث للتلميذ ثلاث درجات عندما يلاحظ وجود المهارة المطلوبة بدرجة كبيرة فى القصة التى كتبها كل تلميذ على حدة، ويعطي درجتين عندما يلاحظ وجود المهارة المطلوبة بدرجة متوسطة، ويعطي درجة واحدة عندما يلاحظ وجود المهارة بدرجة بسيطة، ويأخذ التلميذ صفراً إذا لم تتوافر المهارة فى القصة المطلوبة، أو وجدت مهارات عكسها، مثل الاستكانة والخوف من المغامرة، وطلب الراحة، وعدم حب الاستطلاع...إلخ.

أما مهارات الكتابة الإبداعية فيتم قياسها من خلال كتاباتهم لقصص سواء أكانت من أفكارهم

أم قدم المعلم عنوانها، ويعطي الباحث الدرجة كاملة للتلميذ فى كل مهارة عند وجودها بدرجة كبيرة فى القصة، وهى ثلاث درجات، ويأخذ التلميذ درجتين عند وجود المهارة بدرجة متوسطة، ويأخذ درجة واحدة عند وجود المهارة بدرجة بسيطة، ويأخذ التلميذ صفراً عند عدم وجود المهارة.

الدراسة الاستطلاعية للاختبار:

بعد صياغة أسئلة الاختبار، ووضع تعليماته فى الصورة المبدئية عرضه الباحث على السادة المحكمين، وبناءً على آرائهم والموافقة عليه ولله الحمد، أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق، فقام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية للاختبار على عينة قوامها (٤٢) تلميذاً وتلميذة (فصل ٤/١)، وذلك فى بداية العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٦ حيث اختار الباحث فصلاً من فصول الصف الأول الثانوي بمدرسة الشهيد عبد المنعم رياض العسكرية بإدارة كفرالشيخ التعليمية، وذلك بطريقة عشوائية، بعد توزيع الطلاب بالمدرسة على أربعة فصول بطريقة تحقق التكافؤ بين مستوى الطلاب العلمى فى الفصول تبعاً لدرجاتهم فى الحلقة الإعدادية ، فكل فصل يشتمل على مجموعة من المتميزين ومجموعة من المتوسطين، وثالثة من الضعاف دراسياً.

وهدفت الدراسة الاستطلاعية للاختبار إلى ما يلى:

أ –حساب زمن الاختبار. ب–حساب معامل السهولة والصعوبة والتباين.

ج–حساب ثبات الاختبار. د –معرفة صدق الاختبار.

أ– حساب زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار بمعرفة المدة التى استغرقها أسرع تلميذ، وأبطأ تلميذ لينتهى من إجابة الاختبار، ثم قسمة المدة بين أسرع تلميذ وأبطأ تلميذ على (٢)، وكان الوقت الذى استغرقه أسرع تلميذ (٦٠) دقيقة، وأبطأ تلميذ (١٠٠) دقيقة، فكان متوسط زمن الاختبار (٨٠) دقيقة؛ أى ما يعادل حصتين دراسيتين.

ب– حساب معامل السهولة والصعوبة والتباين:

لحساب معامل السهولة لأسئلة الاختبار تم استخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل السهولة للسؤال} = \frac{\text{الإجابة الصحيحة للسؤال}}{\quad}$$

الإجابة الخاطئة + الإجابات الصحيحة

(السيد، ١٩٧٦: ٦٢٥)

مع ملاحظة أن الإجابة الصحيحة هى ما تأخذ الدرجة النهاية (٣) درجات، والإجابة الخاطئة هى التى تأخذ صفراً.

أما الطلاب الذين يحصلون على درجة أو درجتين من ثلاث درجات فهى إجابات متوسطة لا تدخل فى السهولة والصعوبة؛ لأن الهدف من حساب السهولة والصعوبة هو أن تكون أسئلة الاختبار متوسطة فى مستواها، والمعادلة السابقة توضح معامل السهولة، وفى الوقت نفسه توضح معاملة الصعوبة، فإذا كان معامل السهولة مساوياً ٠,٤٠ فإن معامل الصعوبة يساوى ٠,٦٠؛ لأن مجموع معاملى السهولة والصعوبة يساوى الواحد الصحيح، والسؤال المتوسط السهولة تتراوح نسبة سهولته بين ٠,٣٠ و ٠,٧٠.

ولحساب التباين، يتم استخدام المعادلة الآتية:

التباين = معامل السهولة × معامل الصعوبة (موسى، ٢٠٠٤: ٢٤٠)

والجدول التالى يوضح السهولة والتباين لأسئلة الاختبار.

جدول (١)

يوضح معاملات السهولة والصعوبة والتباين لأسئلة الاختبار

م	الجانب	السهولة	الصعوبة	التباين	عدد الأسئلة
١	المعرفى	٠,٣١	٠,٦٩	٠,٢١	٤
٢	الوجدانى	٠,٣٣	٠,٦٧	٠,٢٢	١
٣	اللغوى	٠,٣٨	٠,٦٢	٠,٢٣	١

ويتضح من الجدول السابق أن أسئلة الاختبار مناسبة من ناحية السهولة والصعوبة، كما أن درجة التباين تتراوح ما بين ٠,٢١ و ٠,٢٣، وبذلك تعد أسئلة الاختبار مميزة، ويمكن تطبيقها على أية عينة مماثلة لعينة الدراسة، ويكون الاختبار راعى السهولة والصعوبة والتمييزية بين الطلاب.

ج- حساب ثبات الاختبار: يمكن توضيح مواعيد التطبيق الأول والآخر للاختبار لحساب ثباته خلال الجدول التالى:

جدول (٢)

يوضح تواريخ تطبيق الاختبار للمرة الأولى وإعادة التطبيق:

التطبيق	اليوم	التاريخ	نوع الاختبار
الأول	الأربعاء	٢٠٠٦/٩/٢٢م	الكتابة الإبداعية والتفكير الابتكارى أو "الإبداع الأدبى"
الآخر	الثلاثاء	٢٠٠٦/١٠/٥م	

وبعد الانتهاء من التطبيق ورصد الدرجات بدأت المعالجة الإحصائية لحساب ثبات الاختبار؛ حيث تم استخدام الحاسب الآلى لاستخراج درجة الارتباط بين التطبيقين[١].

(١) تمت الاستعانة بالأستاذ الدكتور/ ياسين السودانى ـ الأستاذ بقسم العلوم البيولوجية والمتخصص في الإحصاء الرياضي بكلية تربية كفرالشيخ في هذا الشأن.

جدول (٣)

يوضح ثبات الاختبار بجوانبه الثلاثة

الجانب	التطبيق	م	ح	ن	ر	مستوى الدلالة
المعرفى	الأول	٢,٦٢	٢,٦٨	٤٢	٠,٩٧	٠,٠٠٠١
	الآخر	٢,٧٥	٢,٧٠			
الوجدانى	الأول	١,٦٧	١,٧٩	٤٢	٠,٩٧	٠,٠٠٠١
	الآخر	١,٧٤	١,٦٧			
اللغوى	الأول	٢,٤٨	٢,٤٠	٤٢	٠,٩٧	٠,٠٠٠١
	الآخر	٢,٣٦	٢,٤٢			
كل الجوانب	الأول	٤,٢٩	٤,٠٥	٤٢	٠,٩٧	٠,٠٠٠١
	الآخر	٤,٤٥	٤,٠٦			

من هذا الجدول يتضح أن درجة الارتباط بين التطبيق الأول وإعادة التطبيق هى ٠,٩٧ ، سواء لكل جانب من جوانب الاختبار على حدة، أو للاختبار بجوانبه الثلاثة، وهو ما يدل على درجة عالية جداً من ثبات الاختبار، بمعنى أنه عند تطبيقه على عينات مماثلة فإنه يعطى النتائج نفسها، وهو ما يعطى ثقة كبيرة فى هذا الاختبار، ويؤكد ذلك مستوى الدلالة؛ حيث إن مستوى الدلالة أقل من مستوى المعنوية ٠,٠١ بمعنى أن الثقة فى ثبات الاختبار تتجاوز نسبة ٩٩٪.

وللتأكد من ثبات التصحيح أو تقدير الدرجات لمدى وجود المهارات فى إجابات التلاميذ، وللتأكد من عدم تدخل الذاتية فى التصحيح، طلب الباحث من زميل كريم[١] إعادة تصحيح بعض إجابات العينة الاستطلاعية، وتقدير المهارات لدى بعض أفرادها، ووجد الباحث اتفاقاً بين التصحيحين بنسبة ٩٦٪ مما يؤكد ثبات التصحيح، ولله الحمد.

د- صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه.

(١) استعين بالأستاذ الدكتور / جمال مصطفى علي العيسوي (رحمه الله تعالى) في هذا الصدد.

وللتحقق من صدق الاختبار استخدم الباحث النوعين التاليين من الصدق:

١- الصدق المنطقى، أو ما يسمى بصدق المحتوى **Content validity**:

ويشير هذا النوع من الصدق إلى الترابط بين أسئلة الاختبار والهدف الذى بنى من أجله. (مادوس، ١٩٨٣: ١٢٥)

ويرى أبو حطب وعثمان أن المقصود بصدق المحتوى للاختبار أن يكون مشتملاً على عينة ممثلة لميدان السلوك الذى يقيسه.

(أبو حطب وعثمان، ١٩٨٤: ٣٠٢)

ولتحقيق هذا النوع من الصدق قام الباحث بتحديد الهدف الذى بنى من أجله الاختبار، وتحديد جوانبه الثلاثة، ثم وضعت الأسئلة لقياسها، و بهذا يعد الاختبار صادقاً منطقياً.

٢- صدق المحكمين:

حيث عرض الباحث الصورة المبدئية للاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين فى اللغة العربية، من أساتذة الجامعات، والمعلمين، والموجهين، ومن المختصين فى المناهج وطرق التدريس؛ وذلك للاستفادة من آرائهم حول الصورة المبدئية للاختبار فى ضوء مدى قياسه للقدرات والمهارات الإبداعية المطلوبة، وقد أجمع المحكمون على صلاحية الاختبار بالصورة التى وضع عليها، مما يعنى صدقه.

ثالثاً: دليل المعلم:

نظراً لأن هذه الدراسة تجريبية تعتمد على استخدام استراتيجية مقترحة لتنمية الإبداع الأدبى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى كان لابد من تقديم مرشد أو دليل للمعلم؛ لكى يوضح كيفية استخدام هذه الاستراتيجية مع التلاميذ وكيفية تنمية القدرات والمهارات المطلوبة، وقد اشتمل الدليل على مجموعة من النماذج التدريسية (الحصص) تشتمل على الأهداف المطلوب تحقيقها وكيفية ذلك من اختيار للموضوعات والخطوات وزمن التدريس والأنشطة المقترحة والتقويم.

وقد تم التحكيم على هذا الدليل مع باقى أدوات الدراسة، وقد وافق المحكمون عليه فى صورته وعلى صلاحيته ولله الحمد[١].

(١) انظر ملحق رقم (٣) دليل المعلم لكيفية تطبيق المقترحات.

ثانى عشر: نتائج الدراسة، ومناقشتها:

تمت الإجابة على السؤال الاول الخاص بأسس بناء الاستراتيجية المقترحة من خلال ما سبق إيراده فى إجراءات الدراسة

فيما يتعلق بإجابة السؤال الثاني وهو:

س٢: ما ملامح الاستراتيجية المقترحة لتنمية الإبداع الأدبى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى؟

يتم تناول الإجابة فى العناصر الآتية باختصار وتوضح تفصيلياً فى دليل المعلم:

أ –الإجراءات المستخدمة فى هذه الاستراتيجية:

يطرح المعلم عنواناً لقصة ما، ويطلب من جميع التلاميذ المشاركة فى كتابتها بعد عرضه للمهارات المطلوبة للإبداع الأدبى عليهم وتوضيحها لهم.

ويستخدم المعلم استراتيجية جديدة يقترحها الباحث وهى: استراتيجية الإبداع الأدبى المشترك؛ حيث يشترك الجميع فى تأليف القصة ومعهم المعلم، وذلك بأن يضيف كل تلميذ جملة، أو فكرة للقصة محل النقاش، ويتم تعديل الفكرة إذا لم تجد استحساناً، وأن يشترك التلاميذ فى تنظيم الأفكار المطروحة ووضعها فى مكانها المناسب من القصة، وأن يشترك التلاميذ فى التعليق على ما يطرح من أفكار أو ألفاظ، أو مشكلات، أو حلول، أو شخصيات فى القصة ...إلخ.

ويقوم كل تلميذ بكتابة الاقتراحات المتنوعة، ثم يستكمل كل منهم قصته الخاصة به فى المنزل، ويقوم بالتعديل لنفسه مستفيداً بما طرح فى الفصل، ويعدل لغيره عندما يعرض كل منهم قصته للنقاش، ويحاول المعلم الحصول على القصص الجيدة للتلاميذ والعمل على نشرها فى مجلة المدرسة أو الفصل.

ب– أدوار المعلم والتلميذ فى هذه الاستراتيجية:

يقوم المعلم بالتوضيح للمهارات، ثم تقديم نماذج عليها، ثم اقتراح عنوان قصة، ثم التوجيه للتلاميذ وحثهم على الاشتراك فى تأليف القصة، والنقاش وتعديل الأفكار، ثم التكليفات المنزلية حول القصة، ويقوم بالتنظيم فى كل الأوقات، والعمل على التقدم للأمام فى القصة...إلخ.

أما التلميذ فيقوم بالتعرف على المهارات المطلوبة للإبداع الأدبى، ثم يحاول تطبيقها بأن يحاول

التأليف، ويناقش، وينقد، ويقترح، ويعدل لنفسه ولغيره، ويحسن ما كتبه هو وما كتبه زملاؤه...إلخ.

ج- الهدف من الاستراتيجية المقترحة:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تنمية مهارات الإبداع الأدبى والنقد والتذوق، وليس الناتج الإبداعى كهدف أساسى، أى أن هدفها هو العملية الإبداعية ذاتها بالدرجة الأولى، ثم يأتى بعد ذلك الناتج الإبداعى؛ لأن هذا الإبداع الأدبى المتميز الأصيل هو عمل فردى ذاتى يرجع إلى فكر المؤلف وشخصيته وثقافته ومشاعره وموهبته، فهذه الاستراتيجية وسيلة لتنمية الإبداع الأدبى لدى التلاميذ فى مستوياته الأولى؛ وصولاً فيما بعد إلى الإبداع الذاتى المتميز.

د – الفرق بين هذه الاستراتيجية وطريقة الاستكشاف الابتكارى:

تجمع طريقة الاستكشاف الابتكارى فى التدريس بين طريقتى الاكتشاف الموجه وحل المشكلات، وفى الوقت نفسه توظف الأساليب الفكرية الإبداعية مثل: مهاجمة المشكلة ذهنياً "العصف الذهنى" **Brain storming** والمشابهات **Synectics** والتى تضم المشابهة المباشرة، والمشابهة الشخصية، والمشابهة الرمزية، والاستراتيجية المقترحة تشترك معها فى استخدام الأساليب الفكرية الإبداعية السابقة؛ ولكن فى الإبداع الأدبى بصفة خاصة، وتختلف عنها فى أن طريقة الاستكشاف الابتكارى تقوم فى الأساس على التفكير التباعدى؛ حيث تقديم العديد من الحلول والأفكار، وتغيير وجهة التفكير وجدته، وليس تقديم حل واحد أو فكرة محددة، وليس محكوماً بالنحو والبلاغة والألفاظ.

أما الإبداع الأدبى فهو يقوم فى الأصل على التفكير التقاربى؛ حيث تجميع الأفكار والأحداث حول الوحدة العضوية للقصة أو المسرحية أو القصيدة أو المقال...الخ، وصولاً لنهاية محددة تقدم حلاً واحداً للعقدة التى دارت حولها القصة، وتستخدم الاستراتيجية المقترحة التفكير التباعدى فيما يتعلق بالتفكير فى كيفية سير الأحداث وكيفية حل العقدة بالقصة، فالتفكير التباعدى هنا يستخدمه المؤلف فى خدمة التفكير التقاربى، أو الناتج الأدبى المحدد الاتجاه.

أما في طريقة الاستكشاف الابتكارى فالمشكلة الواحدة تقودنا إلى أفكار ومشكلات أخرى وعديدة، ومن هنا تعد الاستراتيجية المقترحة تطويراً لطريقة الاستكشاف الابتكارى؛ لأنها تتعامل مع مهارات أكثر مما تعامل معه طريقة الاستكشاف الابتكارى.

هـ. المسلمات التى تقوم عليها الاستراتيجية المقترحة:

١-يمكن تنمية قدرات ومهارات الإبداع الأدبى وغيره لدى جميع الناس بدرجات متفاوتة تبعاً لما يمتلكونه من مستوى فى هذه القدرات والمهارات.

٢-التعليم النشط يقوم على الممارسة، وليس على التلقى فقط.

٣-الإبداع يحتاج إلى وسط مناسب لكى ينمو.

٤-الإبداع وسيلة المجتمع للتقدم والرقى فى المجالات المختلفة.

و - الشروط الواجب توافرها لتطبيق هذه الاستراتيجية:

١-ضرورة وجود وسط مرن أثناء التدريس تسوده الحرية البنَّاءة، وليست الفوضى أو الاستهتار، ولا يسوده القهر والتسلط.

٢-عدم النقد السريع لآراء، أو أفكار التلاميذ، أو الاستهزاء بهم، أو بآرائهم.

٣-أن يكون المعلم متمتعاً بحس إبداعى، ويفضل من يمتلك الموهبة الأدبية.

٤-التشجيع المستمر وإثارة حماسة التلاميذ للمشاركة.

٥-تحديد المهام المطلوبة فى كل حصة بدقة، والتركيز عليها.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

ولإجابة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو:

س٣: ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية قدرات التفكير الابتكارى المعرفية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى؟

قام الباحث بالاختيار العشوائى لأحد فصول الصف الأول الثانوى؛ ليكون الفصل التجريبى، فكان فصل (٢/١) وعدد تلاميذه (أربعون) تلميذاً، وطبق عليهم الاختبار (القبلى ـ البعدى) تطبيقاً قبلياً فى يوم السبت ٢٠٠٧/١٠/٩، ثم بدأ استخدام الاستراتيجية المقترحة لتنمية الإبداع الأدبى بمعدل حصتين أسبوعياً لمدة ثلاثة أشهر ابتداءً من الأحد ٢٠٠٧/١٠/١٠م وحتى السبت ٢٠٠٨/١/١، ثم تم تطبيق الاختبار تطبيقاً بعدياً يوم الأحد ٢٠٠٩/١/٢ وتمت معالجة النتائج للتطبيق إحصائياً، وجاءت كما يلى:

جدول (٤)

يوضح دلالة الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدى فيما يتعلق بمهارات التفكير الابتكارى المعرفية

التطبيق	م	ح	ن	ت	مستوى الدلالة
القبلى	١,٢٣	١,٢٣	٤٠	٢٨,٧٠	٠,٠٠٠١
البعدى	٧,٣٤	١,٧٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) وهى دلالة قوية جداً؛ مما يدل على وجود فرق ذى دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى، والتطبيق البعدى للجزء الخاص بمهارات التفكير الابتكارى المعرفية فى الاختبار، لصالح التطبيق البعدى؛ مما يشير إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية هذه المهارات، لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، ويمكن توضيح هذه النتيجة فى ضوء:

١-الإطار النظرى : الذى يؤكد إمكانية تنمية المهارات الإبداعية المختلفة، ومن بينها القدرات (المهارات) المعرفية للتفكير الابتكارى؛ وذلك من خلال برامج أو وحدات معدة لذلك بطريقة جيدة، أو باستخدام طرق تدريسية مناسبة (Guilford,1959),(Taylor,1970) (Torrance,1973) (عثمان، ١٩٧٨) ، (درويش، ١٩٨٣)، (قنديل، ١٩٨٩)، (اليافى، ١٩٩٠)، (شحاته، ١٩٩١)، (قنديل، ١٩٩٢)، (الأدغم، ١٩٩٣)، (مسلم، ١٩٩٤)، (أحمد، ١٩٩٩).

٢-اتفاق نتائج الدراسات التى عنيت بتنمية مهارات التفكير الابتكارى المعرفية، والتى أكدت إمكانية تنمية هذه المهارات مثل: دراسة (Torrance, 1972) (Hutchinson, 1963) (البوسلافة، ١٩٩٢)، (أمين، ١٩٩٩)، (بدر، ١٩٩٩).

٣-أعطت الدراسة الحالية وقتاً وتركيزاً للعناية بمهارات التفكير الابتكارى المعرفية، وذلك من خلال تقديم عدة مواقف أو مشاكل أو نهايات لقصص، أو أحداث يطلب من التلاميذ التفكير فيها لتنمية الطلاقة والمرونة والأصالة والتحسين لديهم من خلالها، وعنيت الدراسة بذلك فى التقويم البنائى، واستخدمت الدراسة أساليب العصف الذهنى والمشابهات؛ مما كان له أثر جيد، وهو ما يؤكده الجدول السابق، ومنه يتأكد صدق فرض الدراسة الأول.

ولإجابة السؤال الرابع من أسئلة الدراسة ، وهو:

س٤ : ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية قدرات التفكير الابتكارى الوجدانية لدى

عينة الدراسة؟

تم تطبيق الاختبار تطبيقاً قبلياً ثم تطبيقاً بعدياً بعد استخدام استراتيجية الإبداع الأدبى المشترك وتم معالجة درجات التلاميذ فى التطبيقين إحصائياً، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٥)

يوضح دلالة الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدى فيما يتعلق بمهارات التفكير الابتكارى الوجدانية بالاختبار

التطبيق	م	ح	ن	ت	مستوى الدلالة
القبلى	١,٥٠	٢,١٨	٤٠	٣١,١٩	٠,٠٠٠١
البعدى	١١,٥٨	٠,٥٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠١) وهى دلالة قوية، مما يدل على وجود فرق ذى دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى، للجزء الخاص بمهارات التفكير الابتكارى الوجدانية فى الاختبار، لصالح التطبيق البعدى؛ مما يشير إلى فاعلية الوحدة فى تنمية هذه المهارات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، ويمكن توضيح هذه النتيجة فى ضوء:

١- الإطار النظرى: الذى يؤكد إمكانية تنمية المهارات الابتكارية المختلفة سواء أكانت معرفية أم وجدانية وذلك من خلال برامج أو وحدات أو استخدام طرق تدريس مناسبة. (سويف، ١٩٧٠)، (Torrance, 1972) (حنورة، ١٩٧٣)، (Torrance,1977)، (حنورة، ١٩٧٨)، (Mans field, 1978)، (درويش، ١٩٨٣)، (حنورة، ١٩٨٦)، (قنديل، ١٩٨٩)، (البوسلافة، ١٩٩٢)، (أحمد، ١٩٩٦).

٢- الدراسات السابقة، التى هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الابتكارى الوجدانية، واتفقت نتائجها مع الدراسة الحالية فى إمكانية تنمية هذه المهارات مثل دراسة: (Guitford, 1962) (Hutchinson, 1963)، (البوسلافة، ١٩٩٢)، (بدر، ١٩٩٩)، (أمين، ١٩٩٩).

٣-خصصت الدراسة الحالية وقتاً للعناية بمهارات التفكير الابتكارى الوجدانية من خلال تقديم عدة مواقف خيالية يضع التلميذ نفسه فيها، ويكتب قصة تدور حول هذا التخيل، ومن خلال ما يكتبه التلاميذ يلاحظ الباحث المهارات المطلوبة مثل: التخيل، وحب الاستطلاع، وتحدى الصعب، وحب المغامرة، وتم تعريف التلاميذ بهذه المهارات، وتدريبهم عليها أثناء تدريس حصص الإبداع والتفكير الابتكارى، وأثناء التقويم البنائى، مما كان له أثر جيد فى تنمية هذه المهارات، وهذا ما يوضحه الجدول السابق، وهو ما يؤكد صدق فرض الدراسة الثانى.

ولإجابة سؤال الدراسة الخامس ، وهو:

س٥: ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى؟

تم تطبيق الاختبار تطبيقاً قبلياً وبعد تطبيق الاستراتيجية المقترحة تم تطبيق الاختبار تطبيقاً بعدياً، وبعد رصد الدرجات تمت المعالجة الإحصائية، والجدول الآتى يوضح الفرق بين متوسطى التطبيق:-

جدول (٦)

يوضح دلالة الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدى فيما يتعلق بمهارات الكتابة الإبداعية بالاختبار

التطبيق	م	ح	ن	ت	مستوى الدلالة
القبلى	٣,٠٠	٢,٧٠	٤٠	٣١,٩٨	٠,٠٠٠١
البعدى	١٤,٨٠	٣,٠٧			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) وهذا يدل على وجود فرق ذى دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى، والتطبيق البعدى للجزء الخاص بمهارات الكتابة الإبداعية فى الاختبار لصالح التطبيق البعدى؛ مما يشير إلى فاعلية الوحدة فى تنمية هذه المهارات لدى طلاب المجموعة التجريبية، ويمكن توضيح هذه النتيجة فى ضوء:

١- الإطار النظرى: الذى يؤكد إمكانية تنمية المهارات اللغوية المختلفة، ومن بينها مهارات الكتابة الإبداعية إذا قدمت للتلاميذ برامج أو وحدات جيدة الإعداد، وتم تدرسها بطرق

مناسبة. (سويف، ١٩٧٠)، (حنورة، ١٩٧٣)، (Balourin, 1984), (Byrnes, 1982)، (حنورة، ١٩٨٦)،(شحاته، ١٩٩٩)، (الأدغم، ١٩٩٣)، (Mcfarland, 1993) (Edger, 1993)، (مسلم، ١٩٩٤)، (Reichest, 1994) (Molicd, 1995).

٢- الدراسات السابقة التى هدفت إلى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، واتفقت نتائجها مع الدراسة الحالية، مثل دراسة: (على، ١٩٨٦)، (حمدان، ١٩٩٠)، (عوض، ١٩٩٢)، (أحمد، ١٩٩٩)، (مسلم، ٢٠٠٠)، والتى استطاعت تنمية مهارات الكتابة الإبداعية من خلال عدة برامج متنوعة، ولله الحمد.

٣-وجهت الدراسة الحالية وقتاً لتدريب الطلاب على استخدام مهارات الكتابة الإبداعية، ومن خلال تطبيق الاستراتيجية المقترحة، وتقديم عدة عناوين قصصية، يختار التلاميذ الكتابة فيها، أو الاشتراك مع الباحث فى كتابة قصة بعنوان "آدم يبحث عن وطن" أو "البحث عن وطن" وذلك من خلال استراتيجية الإبداع الأدبى المشترك التى تجمع بين التفكير التقاربى والتفكير التباعدى، فهى تسمح بالعصف الذهنى، أو التفكير في أكثر من حل أو فكرة؛ ولكنها تلتزم بالإطار العام للقصة، وتسير فى ضوء نهاية محددة فى عقل كل تلميذ، وتلتزم بالقواعد اللغوية والجمالية المتعارف عليها، وتم مراعاة مهارات الكتابة الإبداعية عند التقويم البنائى، وهذا كله أدى إلى النتيجة التى يوضحها الجدول السابق، وبهذه النتيجة تتأكد صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة.

وبناء على ما سبق عرضه من نتائج وتحليلها فى صورة الإجابة عن أسئلة الدراسة يمكن القول بأن الدراسة أستطاعت تنمية الإبداع الأدبى لدى تلاميذ عينة الدراسة بصورة تفصيلية كما سبق، ويدعم نجاح الاستراتيجية مواظبة التلاميذ على حضور حصص الكتابة الإبداعية وحبهم لها ومطالبتهم بالتدريب على أنواع الإبداع الأدبى الأخرى غير القصة مثل الشعر والمسرحية...إلخ.

وهذا إجمالى لكل نتائج الدراسة فى الجدول التالى :

جدول (٧)

يوضح دلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدى فيما يتعلق بمهارات التفكير الابتكارى (المعرفية والوجدانية) والكتابة الإبداعية مجتمعة. (الاختبار ككل).

التطبيق	م	ح	ن	ت	مستوى الدلالة
القبلى	٦,٦٣	٧,٧٠	٤٠	٤٥,٦٨	٠,٠٠٠١
البعدى	٤٧,٣٣	٥,٨٢			

ومن هذا الجدول تتضح فاعلية الاستراتيجية المقترحة والدراسة التجريبية فى تنمية قدرات الإبداع الأدبي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي.

ثالث عشر: توصيات الدراسة:

تأسيساً على النتائج التى أسفرت عنها الدراسة الحالية، فإنها توصى بما يلي:

١-توصي واضعي المناهج اللغوية بوضع برامج خاصة بالإبداع بصفة عامة والإبداع الأدبى بصفة خاصة سواء أكانت هذه البرامج مستقلة أم تتصل بالمنهج الدراسى، وهذا ما يفضله الباحث؛ لأنها تحول تعليم الكتابة الإبداعية من عملية اختيارية إلى عملية تعليمية جماعية، على أن تتضمن هذه البرامج تعريفاً بالإبداع الأدبى ومراحله وكيفيته وطرق تدريسه ونماذج للمبدعين، وخصائص المبدعين، وأدلة للمعلمين لتوضيح كيفية التدريس الإبداعى ومتطلباته وشروطه.

٢-كما توصي واضعي المناهج بالانتفاع من الاستراتيجية المقترحة فى تنمية الإبداع الأدبى بفنونه المختلفة، وعدم الاقتصار فى التدريس على التلقين والحفظ من خلال تقديمها فى برامج إعداد معلمى اللغة العربية بكليات التربية، مع إمكانية إنشاء مراكز بكليات التربية لتنمية المواهب الأدبية؛ تستخدم هذه الاستراتيجية المقترحة وتطبيقها فى ألوان الإبداع الأدبى المختلفة.

٣-توصي موجهي ومديري المدارس بما يلي :

-عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية عن فنيات التدريس الإبداعى ومقوماته، وطرق تدريسه وتقويمه، وعمل ورش عمل للإبداع.

-كما توصي بدعم المناخ المرن المشجع على الإبداع من قبل المعلمين والتلاميذ، وتوفير الكتب والأدلة المفيدة فى تنمية الإبداع الأدبى وغيره بالمكتبات المدرسية، وتقديم كل سبل المعونة للمعلمين.

٤-توصي المعلمين باستخدام الاستراتيجية المقترحة فى تنمية الإبداع الأدبى لدى تلاميذهم والتركيز على الموهوبين أدبياً منهم.

٥-كما توصي بتشجيع التلاميذ على الإبداع، وتوفير المناخ المرن الحر المناسب للإبداع، والعناية

بإنتاج التلاميذ الإبداعى بنشره فى الصحافة المدرسية.

٦-توجه الدراسة المعلمين أن يكونوا قدوة فى الإبداع الأدبى أمام تلاميذهم، فيجب أن يكونوا على قدر مناسب من الموهبة الأدبية، بحيث يهتمون بتنمية المهارات العامة التى يشترك فيها جميع الفنون الأدبية أولاً، ثم تنمية المهارات الخاصة بكل فن من فنون الإبداع الأدبى على حدة.

٧-كما توصي معلمي اللغة العربية بالإلمام الجيد بمبادئ التدريس الإبداعى فى مجال اللغة العربية، وتشجيع التلاميذ على القراءة الحرة والاطلاع على النماذج الإبداعية لعدد من المبدعين الكبار، وتشجيعهم على الانضمام إلى جماعات النشاط الأدبى.

رابع عشر: مقترحات الدراسة:

فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، وخلصت إليه من توصيات، يمكن تقديم عدد من البحوث المقترحة التى تحتاج إلى دراسة، والبحوث المقترحة هى:

١-إجراء مثل هذه الدراسة لمعرفة فاعلية الاستراتيجية المقترحة بهذه الدراسة فى تنمية المهارات النوعية الخاصة بكل فن من فنون الإبداع الأدبى الشفهي أو الكتابي.

٢-برنامج مقترح لتدريب معلمى اللغة العربية على فنيات الكتابة الإبداعية ومعرفة أثره على التلاميذ.

٣-تصميم منهج مقترح لتنمية مهارات الإبداع الأدبى لدى تلاميذ التعليم العام (المراحل المختلفة) وتحديد المهارات المناسبة لكل صف دراسى.

٤-تطوير مناهج اللغة العربية فى ضوء المدخل الإبداعى.

٥-دراسة تشخيصية علاجية لمعوقات الإبداع، وأخطاء الطلاب فى الكتابة الإبداعية.

٦-تحليل محتوى كتب تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء قدرتها على تنمية مهارات الإبداع الشفهي.

٧-تحليل محتوى كتب تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء قدرتها على تنمية مهارات الإبداع الكتابي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:-

١- أبو حطب ، فؤاد، عثمان، سيد : التقويم النفسى، القاهرة، مطبعة الأنجلو المصرية. (١٩٨٤)

٢- أبو العيص، سعيد يونس (١٩٩٢) : بعض السمات الشخصية التى يتميز بها المبدعون فى مجال الشعر وتنميتها لدى الأطفال المبدعين، رسالة ماجستير (غ.م) معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٣- أحمد، سمير عبد الوهاب (١٩٩٦) : قياس بعض قدرات الإبداع من خلال الأداء اللغوي لأطفال الرياض، المؤتمر العلمى الثانى بكلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادى.

٤- ـــــ (١٩٩٩) : فاعلية برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين فى مجال الشعر، مؤتمر أعلام دمياط الثانى عشر، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

٥- الأدغم، رضا أحمد (١٩٩٣) : معلم اللغة العربية ودوره فى تنمية الإبداع لدى تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسى، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

٦- أمين، شحاته عبد الله (١٩٩٩) : فاعلية استخدام مدخل مسرحة المناهج فى تنمية بعض المفاهيم الرياضية والقدرة على التفكير الابتكارى لدى أطفال الرياض، مجلة تربويات الرياضيات، مجلد (٢) كلية التربية بالزقازيق.

٧- بدر، سلوى سليمان (١٩٩٩) : فاعلية استخدام بعض الأساليب التدريسية فى تنمية القدرات الإبداعية والتحصيل فى الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية بكفرالشيخ.

٨- البوسلافة، مريم ماجد (١٩٩٢) : مدى فاعلية السوسيودراما فى تنمية الابتكار لدى الأطفال، رسالة دكتوراه (غ.م) كلية التربية جامعة عين شمس.

٩- حماد، أحمد عبد الرحمن (١٩٨٥) : العلاقة بين اللغة والفكر، الأسكندرية، دار المعارف الجامعية.

١٠ - حمدان، سيد السايح (١٩٩٠) : برنامج مقترح لتنمية استخدام الأساليب البلاغية فى اللغة المكتوبة لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه (غ.م) كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط.

١١ - حمود، رفيقة سليم (١٩٩٥) : معوقات الإبداع فى المجتمع العربى وأساليب التغلب عليها، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الأول، العدد(٢)، القاهرة.

١٢ - حنورة، مصرى عبد الحميد (١٩٧٣) : الأسس النفسية للإبداع الفنى فى الرواية، رسالة ماجستير (غ.م) كلية الآداب، جامعة القاهرة.

١٣ - ـــــ (١٩٧٨) : الأسس النفسية للإبداع الفنى لدى كتاب المسرحية، رسالة دكتوراه (غ.م) كلية الآداب، جامعة القاهرة.

١٤ - ـــــ (١٩٨٦) : الأسس النفسية للإبداع الفنى فى الشعر المسرحى، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٥ - درويش، زين العابدين (١٩٨٣) : تنمية الإبداع (منهج وتطبيقه)، القاهرة، دارالمعارف.

١٦ - ذهنى، محمود (١٩٨٧) : تذوق الأدب، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧ - سويف، مصطفى (١٩٧٠) : الأسس النفسية للإبداع الفنى فى الشعر خاصة، القاهرة، دار المعارف.

١٨ - السيد، عبد الحليم محمود (١٩٨٣) : الإبداع، مجلة كتابك، العدد (١٥٤) ، القاهرة، دار المعارف.

١٩ - السيد، فؤاد البهى (١٩٧٦) : أسس وقواعد الكتابة السهلة الممنعة، القاهرة، مجلة مجمع اللغة العربية،

ج (٢٨).

٢٠ – شحاته، حسن (١٩٨٩) : شعر الأطفال بين الواقع والمأمول، القاهرة، مكتبة إتش للطباعة.

٢١ – ـــــ (١٩٩١) : ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع وعلاقتها بكتب اللغة العربية فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، بحث فى الإبداع والتعليم العام، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنموية.

٢٢ – شوقى ، أحمد (١٩٩٢) : هندسة المستقبل، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

٢٣ – طعيمة، رشدى ، أبو شنب، أحمد جمعه (١٩٩٠) : المهارات اللغوية ومستوياتها (تحليل نفسى لغوى)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية.

٢٤ – عبد الغفار، عبد السلام (١٩٧٧) : التفوق العقلى والابتكار، القاهرة، دار النهضة.

٢٥ – عبد الموجود، محمد عزت (١٩٩٢) : أمريكا عام ٢٠٠٠ استراتيجية للتربية، مركز البحوث التربوية، القاهرة.

٢٦ – عثمان، سيد أحمد، وأبو حطب، فؤاد (١٩٧٨) : التفكير، ط٢، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٢٧ – على، عبد الله عبد الرحمن (١٩٨٦) : تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعى فى المرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٨ – عوض، أحمد عبده (١٩٩٢) : تصور مقترح لمنهج نحوى بلاغى وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوى والتذوق الأدبي لدى طلاب

المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه (غ.م) كلية التربية بكفرالشيخ.

٢٩ فان دالين، ديو بولد (١٩٩٤) : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل، ط٥، مكتبة الأنجلو المصرية.
–

٣٠ فريحه، أنيس (١٩٧٣) : نظريات فى اللغة، بيروت، دار الكتاب اللبنانى.
–

٣١ القريطى، عبد المطلب (١٩٨٨) : المتفوقون عقلياً، مشكلاتهم فى البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية فى رعايتهم، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، العدد الأول، المجلد (٢)، كلية التربية، جامعة المنيا، يوليو.
–

٣٢ قناوى، شاكر عبد العظيم : تأثير بعض استراتيجيات التدريس فى تنمية القدرات الإبداعية من خلال مادة اللغة العربية بالتعليم الأساسي،
– (١٩٩٣) رسالة دكتوراه (غ.م) معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٣٣ قنديل، أحمد إبراهيم (١٩٨٩). : المنهج الابتكاري، مؤتمر رابطة التربية الحديثة: نحو رؤية نقدية للفكر التربوى العربي، المجلد الثاني، القاهرة.
–

٣٤ -(١٩٩٢) : التدريس الابتكاري، ط١، المنصورة، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
–

٣٥ اللقانى، أحمد حسين، : معجم المصطلحات التربوية، القاهرة، عالم الكتب.
– والجمل، على (١٩٩٦)

٣٦ مادوس، جورج، وبلوم، بنيامين : تقييم تعلم الطالب الجامعى التجميعي والتكوينى،
– وتوماس، هاستنجس (١٩٨٣) ترجمة: محمد أمين، القاهرة، دار ماكجر وهيل للنشر.

٣٧ مسلم ، حسن أحمد (١٩٩٤) : وضع مقياس للإبداع فى اللغة العربية لطلاب الحلقة

- الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٣٨ ــ(٢٠٠٠) : برنامج لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه (غ.م) كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٣٩ المعجم الوجيز (١٩٩٩) : طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

٤٠ المليجي ، على محمد (١٩٨٢) : دراسة عاملية للقدرة الفنية فى الفنون التشكيلية، دكتوراه (غ.م) جامعة حلوان، القاهرة.

٤١ المليجي ، على محمد (١٩٩٥) : فى تنمية الابتكار الفنى عند الأطفال، دراسة تبعية فى المفهوم، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، المجلد (٨)، جامعة المنيا، إبريل.

٤٢ موسى، محمد سعد (٢٠٠٤) : برنامج متكامل لتنمية الثروة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية من خلال أبواب المشترك والترادف والاشتقاق فى الدرس القرائي، رسالة دكتوراة (غ.م) كلية التربية بكفرالشيخ، جامعة طنطا.

٤٣ نصار، حسين (١٩٩٠) : الإبداع (النظرية والتطبيق وأنشطته) مجلة المنهل، العدد (٤٨٠)، المجلد (٥١).

٤٤ اليافى ، عبد الكريم (١٩٩٠) : الإبداع فى الفنون والعلوم، مجلة المنهل، العدد (٤٨٠) المجلد (٥١).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

45 ***Adams, A (1953)*** : **The Prediction of Performance at Advanced stages of Training on a Complex Psychomotor Task, San Antonio, Tex: Huuman Research center. Research Bulletin, lack land Airforce Base.**

46 ***Agee, Jane, m (1993)*** : **Making Connection with poetry, Paper Presented at the Annual Conference of the National Council of teachers of English, U.S, Georgia.**

47 ***Baldwin, T. (1984)*** : **Heuristing Approach to the Teaching Creative Writing, D.A.1, Vol, 44, February.**

48 ***Bates, Marilyn, (1993)*** : **Imitating the Greats: Arts as the Catalyst, Student Art Education, V. 46, N. 4.**

49 ***Byrnes, patrick, A(1982)*** : **Creative Products Scale, Paper Presented at the Annual Convention of The Council for Exeptional Children April 11–16.**

50	***Carrel, Nancy (1993)***	: **Publishing the poetry Chap Book, Defining A Public Self, English Journal, V. 82, N. 2.**
51	***Cullinan, Bee and Janaczko, poal (1996)***	: **Poetry Work Shop, Instructor, V. 106. N. 1.**
52	***Edgar, Marlow (1993)***	: **Creative Writing in the Rural School, U.S., Missouri (A).**
53	ــــ	: **Creative Writing, the Language Arts, U.S, Missouri (B).**
54	ــــ ***(1995)***	: **Poetry in the Middle School, U.S. Missouri.**
55	***Garcia, D (1988)***	: **The Effectiveness of Alan Creative Writing Skill, ph. D. D. Aint, U.S. Vol 480, January.**
56	***Guilford, J.P (1959)***	: **Traits of Creativing and it's Cultivation, New York, Harper, PP.142–181.**

57 ـ *(1962)* : **Creativity, it's Measurement and Development, Ins, J. Parnes, Harding 9Eds) Asource Book for Creative Thinking, New York, Charles Scribner.**

58 ـ *(1965)* : **Implication of Research on Creativity In. ch. Banks, P. proad Hurst, (Eds) studies in Psychology, Presented to Cyril Burt, Lodon, University of London Press.**

59 ***llogan, Robert (1994)*** : **Poetry at Dunbara High School, English Journal, V. 83, N. 6.**

60 ***Hutchinson, W.L (1983)*** : **Creative and Productive Thinking in the Classroom, Doctoral Dissertation, U. Q Futah, salt lake city.**

61 ***Maginnis, Marry (1996)*** : **Creative Writing in High School, A Review of Recent Literature. Eric ED 394143, U.S. Maryland.**

62 ***Mansfield, R.S., T.V Busse and E.J. krepleka (1978)*** : **The Effectiveness of Creative Training, Review of Education Research 48.**

63 ***Mc farland, Ron (1993)*** : **Anapologin for Creative Writing, Collage English Journal, V. 82, N.2.**

64 ***Molica, Anthony (1995)*** : **Creative Writing Poetry for the Language Classroom, Mosaic, V.3 N.1.**

65 ***Oliver, Marcy (1994)*** : **A Poetry Hand Book, U.S. California, Harvest Book.**

66 ***Parnes, S.J. (1971)*** : **Can Creativity Be in Creased. Inc. A. Davis & J. A. Scott. Training Creative Thinking, New York: Holt, Rinehart and Winston. P.270 –275.**

67	***Reichert, Nancy, L (1994)***	:	**Defining and Redfining Bounderies in the Creative Writing Work Shop, Paper Presented at Annual Meeting of the National Council of Teachers of English, U.S, Florida, No. 16–20.**
68	***Reynolds, B (1952)***	:	**The Effects of Psychomtor Performance, J. Exp., Psychol.**
69	***Schafer, charles (1973)***	:	**Young poets on Poetry, Elementary School Jornal, V. 74, N.1.**
70	***Tab, I. Xn, (1970)***	:	**Creative production in Gifted young Adults, Through Simultious Sensory Simulation Gifted Child, Quarterly, p.14, 64–55.**
71	***Torrance, E.p (1972)***	:	**Can we Teach Children to Think Creativity? J. of Creative Behavior p.6. 114–143.**

72 ـ *(1977)* : **Encouraging Creativity in the Class room, Dubuque, IOWA, W.M.C. Brown Co.**

73 ***Torrance, E.P, Harmon, J.A. (1961)*** : **Effects of Memory Evaluative and Creative and Reading sets on tests Perfomance, Journal of Education Psychol.**

74 ***Torrance, E.P, Torrance, J.P, (1973)*** : **Is Creativity Teachable? Blloommington, Indiana: phi. Delta Kappa Educational Foundation.**

ملحق (١)

قائمة بالقدرات والمهارات المطلوب تنميتها (مهارات الإبداع الأدبي)

م	الجانب الإبداعي	القدرات والمهارات المراد تنميتها
١	القدرات	الطلاقة
٢	المعرفية	المرونة.
٣	للتفكير الابتكارى.	الأصالة.
٤		التحسين "التطوير".
٥	القدرات	التخيل.
٦	الوجدانية	حب الاستطلاع.
٧	للتفكير الابتكارى.	تحدى الصعب.
٨		تحمل الغموض (حب المغامرة).
٩	مهارات الكتابة الإبداعية.	إنشاء الجديد من المعانى فى صورة تراكيب لغوية صحيحة
		دقة التركيب النحوى، مع قوة المعنى البلاغي فى الجمل المنتجة.
		استخدام الصور البلاغية في التعبيرات اللغوية.
		الإفادة بالجيد من التعبيرات، والعميق من الأفكار التى قرأها بصورة متقنة.
١٠	(الجانب اللغوى).	مراعاة خصائص الأسلوب الأدبي فى التعبير، وعناصره هى: (أ)الفكرة الممتزجة بالعاطفة. (ب)الصور. (ج)النسق التعبيرى بألفاظة وتراكيبه وموسيقاه.
١١		استخدام عبارات منتقاه يفهم منها القدرة على التخيل والإبداع.

ملحق (٢)

الاختبار وتعليماته وكيفية التصحيح للأسئلة

أولاً: تعليمات الاختبار:

١–عدم تقييد حرية تفكير التلاميذ، أو الخوف من الخطأ، أو سوء الإجابة .

٢–إعطاء الوقت الكافى للطلاب لإجابة الاختبار والزمن التقريبي ساعة وثلث ولكن يمكن إعطاء وقت إضافى فى حدود عشر دقائق لمن يحتاج إليها فقط".

٣–عدم اشتراك التلاميذ فى الإجابة، فالاختبار يقيس تفكير ومهارات كل تلميذ بطريقة فردية تبعاً لمستواه فى قدرات التفكير الابتكارى والكتابة الإبداعية.

٤–الكتابة بأسلوب أدبى راق يوضح مستوى الإبداع لدى التلاميذ.

٥–أن يلتزم التلاميذ بما هو مطلوب فى كل سؤال، فالطلاقة تتطلب أكبر عدد من الإجابات دون النظر لجودتها.

والمرونة تتطلب تنويع الأفكار واتجاهها.

والأصالة تتطلب التميز والجدة فى الأفكار والإجابات.

والتحسين يتطلب الجودة والإتقان وهكذا.

ثانياً: أسئلة الاختبار:

س١ : أسئلة القدرات المعرفية للتفكير الإبداعى الأدبي.

(أ) اكتب بأسلوب أدبى أكبر عدد من النهايات التى يمكنك أن تنهى بها الموقف التالي:

"وقف فى المحطة، ينظر إلى ساعته، والوقت يمر سريعاً، ولحظة الامتحان تقترب، وبدأ يفكر بسرعة، كيف يصل إلى المدرسة؟".

. برجاء ملاحظة أن هذه الجزئية تقيس قدرة الطلاقة لديك.

(ب) اكتب بأسلوب أدبى أكبر عدد من المقدمات المختصرة للنهاية التالية:

بشرط تنويع اتجاه التفكير أو تعدد الأفكار المختلفة.

"وهكذا ضاعت الآمال التى كانت معقودة عليه"

. برجاء ملاحظة أن هذه الجزئية تقيس قدرة المرونة لديك.

(ج) تخيل أنك الآن جالس فى حديقة جميلة بها بعض الزهور والأطفال والطيور، اكتب أكبر

عدد من التعبيرات التى تصف بها ما تراه فى الحديقة بشرط ألا تكون تعبيراتك مشابهة لزملائك، أى يجب أن تكون تعبيراتك جديدة ومتميزة ومبتكرة وبأسلوب أدبي.

. برجاء ملاحظة أن هذه الجزئية تقيس قدرة الأصالة لديك.

(د) أدخل أكبر عدد ممكن من التحسينات اللغوية والبلاغية والخيالية، والشعورية..إلخ على القطعة التالية؛ ليكون أسلوبها أو صياغتها أكثر جمالاً وخيالاً:

"يا لجمال البحر! فماؤه صافٍ، وجوه منعش، وشاطئه رماله ناعمة، ويا لروعة السماء فى الليل! فالنجوم متلألئة، والقمر منير، والطائرات تمر فى الفضاء؛ مسافرة إلى أرض جديدة".

. برجاء ملاحظة أن هذه الجزئية تقيس قدرة التحسين أو التطوير لديك.

س٢ أسئلة القدرات الوجدانية للتفكير الإبداعى الأدبى:

"تخيل أنك طائر، فما الأماكن التى تحب زيارتها؛ ولماذا؟ وهل ستذهب إلى الأماكن المجهولة؟ أم ستفضل البقاء فى عشك الهادئ؟ ولماذا؟ وإذا كنت ستذهب إلى الأماكن غير الآمنة، والتى بها صعاب، فما الذى تريد معرفته هناك؟ وما الصعاب التى يمكن أن تواجهك؟ وكيف ستتغلب عليها؟

أجب الأسئلة السابقة فى شكل قصة مكتوبة تحكى من خلالها أحداث هذه المرحلة.

س٣ أسئلة المهارات اللغوية للكتابة الإبداعية:

اكتب قصة تدور حول واحد مما يلى:

- قصة من خيالك.
- أو قصة بعنوان "الحب عنوان الوطن".
- أو قصة بعنوان "وتحققت الأحلام".

نموذج لاستمارة تفريغ الدرجات

القدرات المعرفية						القدرات الوجدانية					المهارات اللغوية						
مرونة	أصالة	تحسين	متوسط المرونة من ٣	متوسط الطلاقة من ٣	متوسط الأصالة من ٣	متوسط التحسين من٣	متوسط المجموع من ١٢	حب المغامرة ٣	تحدى الصعب ٣	حب الاستطلاع ٣	التخيل ٣	متوسط الدرجة ١٢	المهارة من ٣٠١	المهارة من ٣٠٢	المهارة من ٣٠٣	المهارة من ٣٠٤	المهارة من ٥-٣	المهارة من ٣٠٦	(مجموعهم ١٨)

ملحق (٣)

دليل المعلم لكيفية تطبيق الاستراتيجية المقترحة

الأهداف التي يتم التركيز عليها فى حصص التدريب على الإبداع الأدبى:-

١-أن يكتب التلميذ الجديد من المعانى فى صورة تراكيب لغوية صحيحة.

٢-أن يكتب التلميذ كتابة صحيحة نحوياً وإملائياً، مع قوة المعنى البلاغى بها.

٣-أن يستخدم التلميذ صوراً بلاغية فى التعبيرات اللغوية.

٤-أن يستفيد التلميذ بما درسه من أفكار وأساليب وصور وألفاظ وتراكيب فى الوحدة، وذلك فى كتابته الإبداعية.

٥-أن يكتب التلميذ بأسلوب أدبى.

٦-أن يكتب التلميذ جملاً وتراكيب يفهم منها القدرة على التخيل والإبداع.

٧-أن يذكر التلميذ العديد من الحلول، أو البدائل، أو التحسينات لما يطرح عليه.

٨-أن ينوع التلميذ أفكاره حول ما يطرح عليه.

٩-أن يبدع التلميذ إبداعاً أدبياً ذاتياً، يتمثل فى التأليف لعمل أدبى جديد مبتكر ومتميز.

١٠-أن ينتقي التلميذ البدائل والحلول والأفكار المطروحة ويحسنها.

١١-أن يميل التلميذ إلى حب المغامرة وتحدى الصعاب، وحب الاستطلاع، والتخيل.

١٢-أن يكتب التلميذ مقدمات أو إحداث أو نهايات قصص توضح قدرته على الإبداع الأدبي.

١٣-أن يميز التلميذ بين الأسلوب الأدبي الذى يستخدمه فى هذه الدراسة، وبين الأسلوب العلمى، والأسلوب العلمى المتأدب، ومواضع استخدام كل منها.

الدرس الأول: الزمن : حصتان متتاليتان

خطوات السير فى الدرس:

تهيئة التلاميذ: يذكر المعلم أن كل إنسان يتمنى أن تكون كتابته جميلة ومؤثرة فى نفوس القراء، ولكى يتحقق ذلك هناك عدة مهارات يمكن من خلال التدريب عليها تنميتها، وأن الإبداع فى كافة المجالات يخضع للتفكير، وبخاصة التفكير الابتكارى؛ الذى يشمل عدة مهارات، يمكن عن طريق تنميتها الوصول إلى الإبداع الأدبى، وغير ذلك من الإبداعات.

عرض الدرس : يوضح المعلم للتلاميذ مهارات الكتابة الإبداعية، ومهارات التفكير الابتكاري، ويستخدم لوحات ورقية مكتوب عليها هذه المهارات "الموضحة في الأهداف" أو يستخدم السبورة، ويعطى لذلك أمثلة كثيرة مثل: ليكتب كل واحد منكم مقدمة لقصة تقع أحداثها في البحر.

وبالاطلاع السريع على ما كتبوه، يوضح أن جميع المقدمات مختلفة، أو معظمها، فلكل إنسان تفكير خاص به قد يشترك مع غيره فيه، وقد يختص به بدون النظر إلى كونه صحيحاً أو خاطئاً، وإننا إذا جمعنا أفكارنا حول شيء واحد فمن المؤكد أننا سنرى جوانب جديدة لم نكن نراها؛ لأن فى اتحاد الأفكار قوة، وكشف لجميع جوانب هذا الشيء، فليذكر كل منكم حلاً لتحرير فلسطين، وسأكتب جميع ما تقولونه على السبورة، ولا يعترض أحد منكم الآن على رأى زميله، ثم نناقش الآراء فيما بعد.

وعند الانتهاء من كتابة الحلول، أو الآراء، يناقش المعلم التلاميذ فيها، ويقوم بتصنيفها تحت عدة أفكار، أو محاور، ويستخرج مع التلاميذ منها الأفكار المميزة، أو الجديدة، ويطلب من التلاميذ تحسين بعض الآراء، أو الأفكار، ثم يصوغونها بطريقة أدبية، ثم يوضح لهم أن هذه الخطوات تمثل مهارات التفكير الابتكارى المعرفية.

ويوضح المعلم للتلاميذ أن التفكير الابتكارى يظهر بصورة أوضح عند الأفراد الذين يتسمون بحب المغامرة، والبحث عن الجديد، وتحدى الصعب، وكشف الغموض، وحب الاستطلاع، والقدرة على التخيل، وعدم اليأس وذلك باستمرار المحاولة، وهذه الصفات، أو المهارات ينبغى أن يحرص كل طالب على الاتسام بها؛ لأنها أساس للإبداع، وبدونها لن يكون الفرد مبدعاً بدرجة كبيرة، ولن يستطيع تنمية مهارات الإبداع الكامنة لديه.

وبعد تناول جانب التفكير، يوضح المعلم للتلاميذ استراتيجية الإبداع الأدبى المشترك؛ حيث

يقترح المعلم عنوان قصة (آدم يبحث عن وطن) ويطلب منهم أن يشاركوه جميعاً فى كتابة هذه القصة، وذلك من خلال تناول ما يلى: مقدمة القصة، أفكار القصة، شخصيات القصة، أحداث القصة، الأماكن التى تتم فيها القصة، أسلوب الكتابة باختيار الألفاظ والصور والتراكيب، ونهاية القصة.

يخصص المعلم هذه الحصة لتناول مقدمة القصة، والأسلوب وتقسم الأجزاء الأخرى على الحصص الخاصة بالكتابة الإبداعية لاستكمالها.

يطلب المعلم من كل طالب أن يكتب مقدمة لهذه القصة، ويكتب المعلم أيضاً مقدمة لهذه القصة، ويقوم بتجميع كل المقدمات المكتوبة، ويقرأها عليهم، أو يكتبها على السبورة، ويناقشها، ويطلب من التلاميذ إجراء التحسينات على كل مقدمة، ثم يطرح عليهم المقدمة التي كتبها، ويوضح لهم من خلالها عناصر الأسلوب الأدبى، والأسلوب العلمى، والعلمى المتأدب، ويؤكد المعلم على مهارات الكتابة الإبداعية، وبخاصة المهارات التى لم يتقنها التلاميذ، ويلاحظ المعلم تقدم مستوى التلاميذ فى الإبداع الأدبى من خلال الحلول، أو الإجابات، أو المقدمات الأصلية والمعدلة للقصة، وما فيها من تخيل ومغامرة وحب استطلاع وطلاقة ومرونة وأصالة وتحسين ومهارات لغوية.

يمكن للمعلم أن يستعين بالمقدمة التالية، وهى من إعداد الباحث:-

تتلألأ النجوم الفضية فى الليل الممتد الأفق، فوق سفينة صغيرة، يملؤها الرجاء والأمل، تتهادى فوق المياه الزرقاء؛ حيث الحلم بالشاطىء الرملى الذهبى الناعم، وحيث الثمار والدفء الصيفي الأبدي، الذى يطوف بخلد مجموعة البحارة الذين ألفوا البحر وعشقوه، وحلموا باليابس الحاني مدى الحياة، ليبدأوا من هناك رحلة جديدة.

كانوا مجموعة مختلفة الجنسيات، جمعهم حب المغامرة، والسفر والقدر، فبرغم تعدد لغاتهم ودياناتهم، فقد جمعهم العمل فى النقل البحرى.

لقد اتفق هؤلاء البحارة على أن ينزلوا ضيوفاً عند أحدهم، عندما تصل السفينة إلى موطنه.

وفى إحدى الرحلات ينظر الربان جاك قائد السفينة إلى المياه، بعين الخبرة، فيلمح صندوقاً بلاستيكياً صغيراً، فيركب قارب النجاة، ويتجه إلى الصندوق، ويالها من مفاجأة! إن به طفلاً صغيراً، ويعود مسيو جاك حاملاً الطفل والمفاجأة التى تدهش البحارة.

فمن الطفل؟! ومن أين أتى؟! وما قصته؟! .. وتظل الأسئلة تتوارد بلا إجابة ، فماذا يفعلون؟

إن ملامح الطفل لا تنبىء عن شيء من أصله، وإن الموقع ينتصف المياه الدولية فى البحر المتوسط (أى ينتصف العالم)، فلا فائدة من الاحتمالات.

أراد كل فرد من البحارة أن يستأثر بهذا الطفل الذى كتبت له الأقدار حياة جديدة.

ولكن من يأخذ الطفل؟

لقد اتفقوا على أن يعتنوا به جميعاً، فكل منهم يعلمه لغته، وما يعرف من ثقافة، واتفقوا على تسميته "آدم".

وتمر الأيام، وتصل السفينة إلى بلدان مختلفة، وبدأ آدم يتحدث عدة لغات، فقد كان طفلاً ذكياً محباً للتعلم، وكان يجيد الإنصات لآبائه البحارة، ويشب الفتى، ويبدأ البحث عن وطن.

الأنشطة المقترحة:

١-بعد استماع التلاميذ إلى التعديلات الخاصة بألفاظ، أو فكرة، أو أسلوب المقدمات الخاصة بهم، يطلب المعلم من التلاميذ كتابة مقدمة جديدة فى ضوء الأفكار التي طرحت، وليس من الواجب تغيير فكرة المقدمة، فلكل تلميذ الحرية فى تغيير الفكرة التى بدأ بها المقدمة، أو تركها؛ ولكن المطلوب تحسين هذه المقدمة فى ضوء ما تعلمه من مهارات فى الحصة، وأن يضع خطوطاً عريضة، أو أفكاراً عامة يمكن تناولها فى الحصة القادمة المخصصة لهذا الغرض، تبعاً للمقدمة التي ارتضاها لقصته.

٢-توقع أكبر عدد من الأحداث التي ستقع لآدم فى قصة المعلم، وكتابتها، لطرحها فى الحصة القادمة، وأخذ المناسب منها، ونسج القصة في ضوء أفكار التلاميذ.

٣-التعليق الكتابي على المقدمات التى استمعوا إليها، واختيار أفضل خمس مقدمات مع ذكر السبب.

٤-اختيار إحدى المشكلات التي تعوق التقدم في المجتمع المصرى مما ذكره في الوحدة، وطرح أكبر عدد ممكن من الحلول لها، وتقدم هذه الأنشطة للمعلم ليراجعها ويقومها فى ضوء أهداف الحصة.

نموذج للتقويم والمناقشة:

تخيل أنك الرحالة العربي الشهير ابن بطوطة، وأنك قمت برحلة بحرية حول العالم، اذكر أكبر عدد من المصاعب التي واجهتك وكيف تغلبت عليها؟ وماذا اكتشفت من خلالها؟ اكتب ذلك في شكل قصة من إبداعك.

الدرس الثانى: الزمن : حصتان متتاليتان

الأهداف: ذكرها الباحث فى بداية الدليل لعدم تكرارها، ويحاول المعلم تحقيقها بما يتناسب مع كل حصة، أو درس للتدريب على الإبداع الأدبى.

خطوات السير فى الدرس:

تهيئة التلاميذ: يركز المعلم فى البداية على أهمية ما سبق تعلمه من ضرورة تنويع الأفكار وجدتها وأهمية تحسينها، أى أهمية الجانب المعرفى للتفكير الابتكارى، وكذلك أهمية الجانب الوجدانى وقدراته، ويذكر لهم مقدمة القصة ، التى بدأوا الكتابة فيها، ويعلق على المقدمات المعدلة، التى كتبوها بعد معرفتهم الأسلوب الأدبى، وأهمية توظيفه فى الكتابة الإبداعية، وأننا اليوم سنتعرف على كيفية كتابة جزء من القصة ألا وهو الأحداث، بما يتعلق بها من شخصيات وأماكن وتفاصيل.

عرض الدرس: يوضح المعلم للتلاميذ من جديد مهارات الكتابة الإبداعية، وقدرات التفكير الإبداعى، ويستخدم لوحات ورقية مكتوب عليها هذه المهارات والقدرات، أو يستخدم السبورة، ويقدم أمثلة كثيرة عليها مثل:-

-ليكتب كل منكم أكبر عدد من المشكلات التى تواجه التقدم فى مصر.

-ليكتب كل منكم أكبر عدد من الحلول لتحقيق التنمية والتغلب على المشكلات.

ويكتب المعلم جميع ما يقوله التلاميذ على السبورة، ثم ينوعه إلى أفكار منها ما يتعلق بالجانب الاقتصادى، ومنها ما يتعلق بالجانب الاجتماعى، ومنها ما يتعلق بالجانب الثقافى، والتربوى ... إلخ، ويستخرج الأفكار النادرة، أو المتميزة، ولا يسمح بالاعتراض من قبل أحد من التلاميذ، بل يوفر المعلم المناخ المناسب للتفكير الحر، ويوضح المعلم أيضاً أن تقدم الوطن لن يكون على يد الجبناء، أو الكسالى، أو المستسلمين، بل يكون على أيدى أبناء الوطن الذين يمتلكون الإرادة القوية لتحدى الصعاب، ولديهم الاستعداد للمخاطرة والمغامرة وكشف الغموض، والقدرة على التخيل لما يجب أن يكون؛ لتغيير الواقع للأفضل.

وبعد الانتهاء من التدريب على مهارات التفكير الإبداعى، تبدأ مرحلة الكتابة الإبداعية، ويتم التركيز فى هذه الحصة (الدرس) على أحداث القصة، التى سبق تناول مقدمتها بعنوان "أدم يبحث عن وطن" وفى أثناء هذا الدرس يذكر كل تلميذ الأحداث الخاصة بقصته التى بدأها فى الدرس السابق، وتشتمل الأحداث على الأماكن التى تدور فيها، والأشخاص الذين يقومون بها، وعلى التلاميذ الذين تابعوا المعلم فى قصته أن يتخيلوا ما سيحدث لأدم ومجموعة البحارة، والأماكن التى

ذهبوا إليها، وأن يختاروا اسماً لكل بحار من أفراد المجموعة، ولا يقدم المعلم ما كتبه فى أثناء هذه الحصة؛ حتى لا يوجه خيال التلاميذ لنهاية محددة.

ويحدد المعلم للتلاميذ كيفية نسج أحداث القصة، وما يدور بها من حبكة وصراع، وتطور للأحداث، ومفاجات مع استخدام الأسلوب الأدبى، والخيال، وحسن انتقاء الألفاظ والصورة، وذكر ملامح الشخصيات فى القصة، ووصف بعض الأماكن دون تطويل، ويعطي المعلم للتلاميذ الفرصة لتحسين ما كتبوه، ويعلمهم تطبيق هذه المهارات من خلال تناول بعض النماذج، التى كتبوها على السبورة، ويطلب منهم إبداء آرائهم لتحسينها أو تطويرها، أو تغيير الوجهة الفكرية للأفضل وبعد الانتهاء من الكتابة يقوم المعلم بتجميع ما كتبه التلاميذ، ويطلب من كل تلميذ كتابة مقدمة قصته وأحداثها من جديد فى المنزل، مع ضرورة تطوير ما كتبه فى السابق وفق التعديلات والتحسينات والأفكار التى استمع إليها سواء من المعلم أو الزملاء، ويطلب المعلم منهم التفكير فى نهاية القصة، وهو ما سيتم تناوله فى الحصة القادمة.

الأنشطة المقترحة فى هذا الدرس:

١-إعادة كتابة مقدمة، وأحداث القصة الخاصة بكل تلميذ فى ضوء المهارات والأفكار التى استمع إليها من المعلم، ومن زملائه.

٢-توقع أكبر عدد ممكن لنهاية القصة الخاصة بكل تلميذ، أو قصة "البحث عن وطن".

٣-التعليق الكتابى على الأحداث التى استمعوا إليها، وباختيار أفضل الأحداث، التى استمعوا إليها من وجهة نظر كل تلميذ مع ذكر الأسباب.

٤-اختيار إحدى المشكلات التى تعوق التقدم فى مصر، وذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار لحلها وصياغة الحلول بأسلوب أدبى.

وتقدم هذه الأنشطة مكتوبة للمعلم؛ ليراجعها ويقومها فى ضوء المهارات المطلوبة.

التقويم:

تخيل أنك "نيل أرمسترونج" أول رائد فضاء يصعد على سطح القمر، صاحب المقولة الشهيرة وهو يتحرك على سطح القمر:

"هذه خطوة صغيرة للإنسان، ولكنها فى الحقيقة قفزة هائلة للبشرية"

اذكر أكبر عدد من الصعاب التى حدثت لك فى هذه المرحلة، وكيف أمكنك التغلب عليها؟ وماذا اكتشفت؟ وماذا كانت مشاعرك؟

اكتب ذلك فى شكل قصة من إبداعك.

الدرس الثالث: الزمن : حصتان متتاليتان

الأهداف: سبق ذكرها فى بداية هذا الدليل، وآثر الباحث عدم تكرارها هنا

خطوات السير فى الدرس:

تهيئة التلاميذ: يذكر المعلم للتلاميذ ضرورة معرفتهم لمهارات الكتابة الإبداعية والتفكير الإبداعى؛ ليستطيع كل منهم الإبداع الأدبى، وإضافة الجديد من الأفكار فى الكتابة، وإضافة الجديد من التعبيرات والصور، ولقد توقفت الحصة السابقة عند ذكر أحداث القصة، ومن قبلها كتابة المقدمة لها، واليوم نتناول نهايتها، والتى تتطلب عدة مهارات جديدة، فما هى؟

عرض الدرس: يوضح المعلم للتلاميذ من جديد مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير الإبداعى؛ وذلك باستخدام اللوحات والسبورة، ويعطى أمثلة كثيرة عليها، مثل ذكر أكبر عدد من الأفكار لنهاية قصة "آدم يبحث عن وطن"، وبعد الاطلاع السريع على ما كتبوه، يوضح أن هناك تفاوتاً، أو اختلافاً فى التفكير وهذا ما نريده؛ لأن البشر ليسوا نسخاً مكررة، بل إن كل إنسان نموذج فريد لا يماثله غيره، وهذه قدرة الله سبحانه وتعالى . ويطلب المعلم أيضاً منهم إجراء تحسينات على النهايات، التى استمعوا إليها من زملائهم والتى يمكن كتابة فكرتها على السبورة، أو تصنيف هذه الأفكار تحت عدة محاور، ويستخرج المعلم والتلاميذ النهايات، أو الأفكار النادرة، أو المتميزة ولا يسمح لأحد بالاعتراض على فكر زميله، أو المقاطعة، بل يوفر مناخاً صالحاً للتفكير والإبداع، ويوضح المعلم للتلاميذ أهمية اتصافهم بالقدرة على التخيل، وتحدى الصعاب، وحب المغامرة، وكشف الغموض، فهذه الصفات هى صفات الإنسان المبدع القادر على تطوير نفسه ومجتمعه، ثم يبدأ النقاش حول نهاية القصص التى يكتبونها، مع ضرورة استخدام الأسلوب الأدبى، ومحاولة إنهاء القصة نهاية طريفة، أو مؤثرة أو تقدم فكراً جديداً، أو رؤية من منظور مختلف لإحدى القضايا، مع توضيح أن النهاية تكون موجزة، وتجمع أشتات الأحداث، ويظهر فيها الحلول للعقبات، أو المشكلات، التى تقع بالقصة، وتحمل فى طياتها راحة نفسية، وفكراً يدعو إلى التأمل، وخيالاً يدعو إلى الاستمتاع والتأثير؛ لتظل القصة حية فى فكر القارئ وفى وجدانه.

وبعد الانتهاء من كتابة نهاية القصة الخاصة بكل تلميذ، يتناول المعلم هذه النهايات مع التلاميذ بتوضيح كيفية تطبيق المهارات المطلوبة فى نهاية القصة، ويطلب المعلم من التلاميذ المشاركة فى تحسين هذه النهايات، ولكل تلميذ الحرية فى الاستفادة من تحسينات زملائه؛ لتكون القصة الخاصة به جذابة أو جيدة، وبعد الانتهاء من التحسينات يقوم المعلم بتجميع هذه النهايات، ويقدم المعلم فكرته الخاصة بنهاية قصة "البحث عن وطن".

ويمكن للمعلم أن يستفيد من تخيل الباحث التالى لنهاية قصة "آدم يبحث عن وطن":

جلس آدم على ظهر السفينة ينظر إلى المياه الزرقاء، والسماء الصافية بعد أن أعياه البحث، وبعد الأحداث الكثيرة التى مرت به فى حياته، لقد فكر وبحث كثيراً عن وطنه بلا جدوى، كالذى يحرث البحر، أو يطحن الهواء، وبدأ يستعيد ما سمعه عن أوطان يهرب منها أبناؤها، وما سمعه عن بلاد غير مسكونة، وما سمعه عن أوطان يحب الناس الحياة بها، وتذكر كيف عامله آباؤه البحارة، وأفضالهم الكثيرة عليه، وكيف أنه لا يمكنه الاستغناء عنهم، وهنا أدرك شيئاً لم يكن يعلمه من قبل فقد يحيا الإنسان فى مكان لا يحبه، لأى سبب من الأسباب، وهنا يهب واقفاً ويقول:

لقد وجدت الوطن.. لقد وجدت وطنى.

فأقبل عليه البحارة تبدو على وجوههم الدهشة، والسؤال الذى لا يعلمون له إجابة.

فيصيح آدم: إن الوطن هو ما يحيا فى نفوسنا، ويسكن قلوبنا، وليس فقط المكان الذى نعيش فيه، فالحب عنوان الوطن.. الحب عنوان الوطن.

ويرتمي آدم فى أحضان آبائه فتلتقي العيون لتقول أكثر من الألسنة.

الأنشطة المقترحة:

١-متابعة أحد الأفلام التسجيلية أو المسلسلات الهادفة بالتلفاز، وقبل نهاية الفيلم أو المسلسل، يحاول كل تلميذ كتابة نهاية، خاصة به لهذا الفيلم أو المسلسل، كما يذكر العديد من النهايات المقترحة، وعندما ينتهى الفيلم أو المسلسل يقارن التلميذ بين نهاياته والنهاية التى قدمها المؤلف.

٢-يقوم كل تلميذ بقراءة قصة ما فى المكتبة، ثم يحاول تغييرها وتحسينها فى المنزل، ويقدم قصة جيدة وجديدة فى نهايتها وصورها وأفكارها ومقدمتها قبل هذه الخطوات.

التقويم:

تخيل أنك في موقف أبي الهول ومكانه كأنك هو، تحدث عن رؤيتك لتاريخ مصر، والمصاعب التى تعرض لها الشعب المصرى، وكيف تغلب عليها؟

وما الحكمة التى يمكنك تقديمها للأجيال الحالية والقادمة؟

اكتب ذلك فى شكل قصة من إبداعك.

الفصل الثالث

تنمية بعض جوانب الإبداع الأدب

دراسة تشخيصية لأسباب معوقات النمو اللغوي، وبرنامج علاجي؛ لتنميته لدى مرحلة رياض الأطفال

إعداد

الأستاذ الدكتور/ أحمد عبده عوض

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
والتربية الإسلامية بكلية التربية
جامعة كفرالشيخ

١٤٢٨هـ / ٢٠٠٩م

دراسة تشخيصية لأسباب معوقات النمو اللغوى، وبرنامج علاجى؛ لتنميته لدى مرحلة رياض الأطفال(*)

لقد اجتهد العديد من العلماء سواء فى علم النفس، أو فى علم التربية، أو فى علم الاجتماع، أو في علم اللغة فى تقديم تعريفات كثيرة للغة، وسنتناول بعض هذه التعريفات فيما يلى:

اللغة هى: "نظام من الاستجابات يساعد الفرد على الاتصال بغيره من الأفراد، أى أن اللغة تحقق وظيفة الاتصال بين الأفراد بكافة أبعاد عملية الاتصال، وجوانبها" (كرم الدين، ١٩٩٣، ص٢٢٦).

وهى: مجموعة من الرموز تمثل المعانى المختلفة، وهى مهارة اختص بها الإنسان، واللغة نوعان: لفظية، وغير لفظية، وهى وسيلة الاتصال الاجتماعي، والعقلى، وهى إحدى وسائل النمو العقلى والتنشئة الاجتماعية، والتوافق الانفعالى، وهى مظهر قوى من مظاهر النمو العقلى، والحسى والحركى، وتحتل اللغة جوهر التفاعل الاجتماعى، ويعتبر تحصيل اللغة أكبر إنجاز فى إطار النمو العقلى للطفل. (زهران، ١٩٩٠، ص١٧٠).

وهى: "عبارة عن أصوات، ورموز تجمع فى شكل كلمات، وجمل توضع فى شكل تراكيب لغوية؛ لتعطى معنى" (Norton, 1993, p.24).

وهى: "نظام للأصوات يستخدمه الفرد؛ للاتصال بالآخرين فى مجتمعه شفاهيّاً، أو بشكل مكتوب له سياق". (Kroch, 1994, p.403).

وقد عرفها ديوى (Dewy) على أنها: أداة اتصال وتعبير، تحتوى على عدد من الكلمات بينها عَلاقات تركيبية، تساعد على نقل الثقافة، والحضارة عبر الأجيال (العتوم، ٢٠٠٤، ص٢٦٠).

وعرفها آخرون على أنها: "قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية بما فيها المعانى والمفردات، والأصوات، والقواعد التى تنظمها جميعاً، وهذه القدرة تكتسب، ولا يولد بها، وإنما يولد ولديه استعداد فطرى لاكتسابها. (المعتوق، ١٩٩٦، ص٣٣).

أما ستيرنبرج (sternberg, 2003) فقد عرفها على أنها: استخدام منظم للكلمات من

(*) إعداد : أحمد عبده عوض، أستاذ طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية بكلية التربية جامعة كفرالشيخ

أجل تحقيق الاتصال بين الناس.

واللغة قدرة مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز منطوقة، يتواصل بها مجتمع ما، وهذا التعريف ينطوى على مجموعة من الحقائق، هى:

١-أن اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية بما فيها من مفردات، وقواعد.

٢-أن اللغة مكتسبة لا يولد بها الإنسان، وإنما يولد ولديه الاستعداد لاكتسابها.

٣-أن هذه القدرة المكتسبة تتمثل فى نسق متعارف ومتفق عليه بين أفراد المجتمع. (عوض، ٢٠٠٠، ٤١).

إذن اللغة هى: "مجموعة من الرموز الصوتية المنطوقة، والمكتوبة التى يحكمها نظام معين، والتى لها دلالات محددة، يتعارف عليها أفراد ذو ثقافة معينة، ويستخدمونها فى التعبير عن حاجاتهم وحاجات المجتمع الذى يعيشون فيه، ويحققون بها الاتصال فيما بينهم".

أما بالنسبة للجانب الوظيفي للغة، ودورها في تحقيق عملية التواصل أو الاتصال، فهناك نظرتان مختلفتان بالنسبة لوظائف اللغة، فالنظرة الأولى: تركز على الجانب العقلى من اللغة، وهو التعبير عن الأفكار، والعواطف، والانفعالات، والأخرى: تركز على الجانب الاجتماعى منها، وهو تصريف شئون المجتمع الإنسانية، وغير أنّ نظرة فاحصة إلى هذين الجانبين ترينا أنهما متكاملان، فكما أن الفرد يستخدم اللغة أحياناً؛ لكى يعبر عن نفسه، ومشاعره، وأفكاره، فهو يستخدمها فى الوقت نفسه بهدف الاتصال بغيره من أفراد مجتمعه، ويعنى هذا أن اللغة مغزى فردي ومغزًى اجتماعي فحين يتحدث الفردُ إلى نفسه يتخيل أشخاصاً يخاطبهم، ويناقشهم فيغلبهم أحياناً، ويغلبونه أحياناً أخرى، يسر منهم، ويغضب، يقرب منهم، وينأى عنهم (يونس، ٢٠٠١، ص١٥).

فعن طريق اللغة يستطيع الفرد جمع الأفكار التى نشأت عن موقفٍ تعليميٍّ معين؛ ليتخذها منطلقاً للبحث عن حلٍ للموقف المشكل الذى يواجهه، ومن وظائفها أيضا أنها وسيلة لتنمية التفكير، فالطفل يدرك العالم أولاً عن طريق حواسه، لكنه حين يكبر يستخدم اللغة فى تجميع هذه المدركات فى صورة مجردة، وفى صورة فئات أو عناصر، أو مفاهيم، ولا سبيل إلى ذلك إلا باللغة.

كما يرى البعض أن للغة وظيفة أخرى وهى التعبير، والمراد بالتعبير هنا: تخليص الإنسان من انفعالاته عن طريق اللغة، كما يظهر فى الإنتاج الأدبى الذى يعبر فيه الأديب عن خلجات نفسه (يونس، ٢٠٠١).

وفى ضوء الخصائص السابقة، فإنه يمكن توظيف اللغة من خلال مناشط الروضة المتعددة، والتى

من خلالها يتعلم الطفل، ويكتسب المهارات اللغوية اللازمة له، فيجب الاهتمام بالأنشطة التى تساعد على الاستماع، والتحدث ثم القراءة، والكتابة، فعندما يسمع الطفل أصوات الحروف المختلفة، وكذلك الكلمات الخاصة بالأشياء فى محيط اهتماماته، أى ربط الشيء المُحس برمزه أولاً، ثم التدرج للأشياء المجردة، وربطها برمزها فى ضوء خصائص نمو طفل هذه المرحلة، كما أنه من خلال الأنشطة التمثيلية، والدراسية، والأنشطة الحركية، والأنشطة الفنية، يكتسب الطفل بعض الأساليب الكلامية، مثل: الاستفهام، والأمر، والنهى، وتكوين جملة بسيطة مناسبة لبعض المواقف أو الصور المرسومة، وعندما نقدم للطفل الأنشطة المختلفة فإنه يتفاعل، وينفعل فيستمع للقصة، ويحاول التعليق عليها ببعض الكلمات، وقد يشير إلى صورة بالحجرة، ويحاول قراءة الكلمة التى تحتها، ويمسك بالقلم، ويحاول تقليد الاسم المكتوب تحت أى صورة يراها.

واللغة بجانب أنها نسق خاص، ونظام من الرموز لها مجموعة من الوظائف منها:

١-الوظيفة الاجتماعية: وهى تتمثل فى أنها نسق معين، وأداة الاتصال، والتفاهم، وإشباع الحاجات لدى الإنسان.

٢-الوظيفة العقلية: وهى تتمثل فى أن اللغة أداة الفكر من أجل الوصول إلى المدركات الحسية.

٣-الوظيفة النفسية: وهى تتمثل فى التأثير، والإقناع. (سمك، ١٩٧٩، ١٨).

وفضلاً عن أن اللغة هى أداة التعبير، والتفكير، وأداة التفاهم، فإنها فى جوهرها لفظ، وفكر، ووجدان، وفيها تتمثل خبرات الحياة بمختلف جوانبها من معرفة، وانفعال، ومن إرادة، وعمل، وهى بهذه المثابة لازمة فى ميادين المعرفة، وفى تطوير شخصية الفرد، وتنمية قدراته، وقيمه، واتجاهاته، وفى تمكينها من العمل المجدى، والتفاعل مع المجتمع، وفى تشرب الثقافة القومية، وتمثل الشخصية الوطنية. (المنظمة العربية، ١٩٧٩، ٢٧٥، ٢٧٤).

وتفيد العديدُ من الدراسات أنه كلما زادت الثروة اللغوية لدى المتعلم ازداد محصوله الفكرى، والثقافى، ومن ثم تزداد لديه الخبرات، والتجارب، والمعارف. (عوض، ١٩٩٨، ١٥).

وتمثل اللغة دوراً حيوياً فى اندماج الفرد مع مجتمعه؛ حيث إن اكتساب اللغة، وإتقانها يؤثران فى سلوك الفرد، وإحساسه، وتفكيره، والاندماج فى المجتمع لا يتم إلا بتنمية القدرات اللغوية التى يتقنها، والتى تساعده على تنمية القدرة على الاتصال بغيره. (إسماعيل، ١٩٩٩، ١٦).

وبذلك تعد اللغة وسيلة الاتصال بين أفراد المجتمع، وأداة التعبير عن الآمال، والعواطف، والإفصاح عما فى النفس من مشاعر، وأحاسيس؛ لأنها أداة الفكر، وطريق الفهم، والإفهام (أمان ، ١٩٨٧، ١).

ولعل من أبرز أهداف تعليم اللغة العربية فى المراحل الأولى إكساب التلاميذ المهارات اللغوية فى الاستماع، والقراءة، والتحدث، بما يساعد على التفاعل، والإقبال على النشاط اللغوى الذى يعبر عن حاجاتهم، واهتماماتهم، ومشكلاتهم فى المجتمع. (العيسوى، ١٩٩٤، ١٠).

كما أن اللغة تقوم بدور مهم فى عملية التعلم، فعن طريق محادثة الأبوين للطفل، وتقليد الطفل لهما فى حركاتهما، وتعبيراتهما، يجد بعض الألفاظ التى يتعلمها بسرعة للتعبير عن نفسه، وحاجاته، وعما يحتاجه، كما أن اللغة تمكن الطفل من تحويل طاقاته، والاستجابة لمتطلبات بيئته بكثير من الدقة، ومعالجة مشكلاته بشكل أكثر فعالية، وبأقل التكاليف فى الوقت، والجهد. (إسماعيل، ١٩٩١، ٧٥، ٧٦).

ومن المهم دراسة لغة الطفل منذ صغره باعتبار ما للمدخل اللغوى من أهمية فى تنمية جوانب الشخصية المختلفة لديه، وما لها من دور فى تأسيس بدايات النمو العقلى، والمعرفى للطفل.

ومن ثم كان من الضرورى الالتفات إلى مرحلة ما قبل المدرسة، ورصد اللغة المنطوق بها لأطفال الرياض، وحصر القوالب اللغوية، والألفاظ التى يستخدمونها، لما لها من أهمية كبيرة فى استكمال نشاطهم المدرسى.

ولذا أشارت الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بالطفل، والعمل على زيادة ثروته اللغوية، وعلى أن يكون قادراً على استعمال اللغة الاستعمال الصحيح لها، وقادراً على استخدام اللغة الفصحى الميسرة من خلال تمكنه من أغلى ثروة يمتلكها، وهى لغته القومية، واللسان العربى الفصيح، فمن المرغوب تدريب الطفل على إجادة الإلقاء، والتمكن من الإخراج الصحيح للحروف من خلال لغة ذات تراكيب مبدعة، وصحيحة دراسة (عوض، ١٩٩٨)، (كرم الدين، ٢٠٠٣)، (شحاته، ١٩٩٥).

وانطلاقاً من أهمية المحصول اللغوى عند الطفل بما يتضمنه من مفردات تساعده على تلبية حاجاته، والتعبير عنه أفكاره، ومشاعره، وأنه يؤلف عنصراً من عناصر العملية التعليمية، ولأن التحصيلَ المدرسىّ يعتمد على الاستعمالِ الفعلى للغة يمكن إجمال أهمية اللغة لدى الطفل فى:

– زيادة قدرة الطفل فى التعبير عن حاجاته، ومتطلباته، وزيادة قدرته على التعبير عن مشاعره، وأفكاره، ورغباته، واكتسابه القدرة على فهم الأحداث من حوله، والتفاعل معها بدقة، وتحقيق رغبته فى التحدث عن نفسه لا عن الآخرين، وزيادة التجاوب معهم.

واكتساب اللغة من أهم الخصائص التى تميز الإنسان عن باقى المخلوقات الأخرى من خلال قدرته على تعلم اللغة، وما يرتبط بدورها فى تحقيق حاجاته النفسية، والاجتماعية، وما تؤديه من تحقيق شعور الطفل بالأمن، والصحة النفسية.

ويبدأ الطفلُ فى اكتساب اللغة منذ ولادته؛ حيث يبدأ بإدراك وقع أصواتها قبل إدراك معانيها التى ترمز إليها، ثم معانيها قبل التمكن من نطقها، والتعبير بها عن حاجاته أو أغراضه. (عوض، ٢٠٠٢، ٥٥).

ومما يؤكد ذلك أن الطفلَ يولد وهو مزودُ بالقدرة على التعبير، ويتكلم الكلامَ فى وقت معين؛ حيث إن اللغة التى يتعلمها هى التى يسمعها من أبويه والمحيطين به، إلا أن قدرته على تعلم اللغة مشروط بنضج جهازه الصوتى، ووظائفه العقلية (عطية، ١٩٩٥، ٧٦).

ومن ثم عنى العديدُ من علماء اللغة بعملية اكتساب الطفل لها، وخاصة فى المراحل الأولى من حياته، وقد اختلفوا فى تفسير كيفية اكتسابها فى مرحلة الطفولة، ولذلك تعددت نظرياتُ اكتساب اللغة، فمنها النظرية المعرفية والعقلية، والنظرية السلوكية، والنظرية الفطرية.

وباستعراض النظرياتِ المفسرة لاكتساب اللغة عند الطفل يمكن القولُ: أنه لا توجد نظريةُ واحدةُ تكفى لتفسير اكتساب اللغة، بل إن اكتساب اللغة يتوقَّف على عوامل متعددة تحددها هذه النظريات معاً.

ومما يدل على ذلك أن عملية اكتساب اللغة عملية متطابقة، مع قوانين العادات، والتقاليد الأسرية، والاجتماعية كما يرى السلوكيون، غير أن تحقيق هذه العملية، واستمرار حدوثها يظل متوقفاً على وجود القدرات الطبيعية الخاصة أو ما يسمى بالملكة اللغوية، وبرغم نشاط هذه العملية، وتطورها، وفعاليتها فإن أثرها يظلُّ يتوقف على ما يتاح من فرص التواصل، والاحتكاك الاجتماعى على نطاقه الواسع.

وبالمثلِ أشار العديدُ من الباحثين إلى أن اكتساب اللغة عند الطفل يعتمد على الظروف المحيطة به من جهة، وعلى نموه الجسمى، والعصبى من جهة أخرى؛ فالظروف البيئية المتمثلة فى الأسرة،

والمعلم، والتلاميذ، والإدارة، وكل ما يحيط بالطفل من مؤثرات ثقافية، واجتماعية، لها أكبر الأثر فى اكتسابه للغة، ونموها، وأن لنفس هذه الظروف أثرها فى إعاقة نموه اللغوى.

ويمكن القولُ: إن اللغة سلوكٌ مكتسبٌ، ومعنى هذا أن العادات اللغوية المختلفة يكتسبها الطفلُ من المجتمع الذى يعيش فيه؛ حيث إن الطفلَ يولد بدون معرفة باللغة، ولكن يولد، ولديه الاستعداد لتعلمها، ويتطلب ذلك أيضاً نضج أجهزته المختلفة سواء السمعية، أو البصرية، وسلامة الجهاز العضوى للكلام؛ حيث يبدأ بالتقاط الكلمات، وتعلمها بمعانيها العامة، ثم إدراك مفهومها الكلى، حتى ينضج تفكيره، وتزداد ممارسته للغة بصورة أكثر وضوحاً، فيبدأ فى إدراك المفاهيم الخاصة، ويفرق بينها وبين المفاهيم العامة، فتنضج لديه اللغة، وتزداد وضوحاً وقوة، ونماءً.

ومما يؤكد ذلك أن اكتساب اللغة يتأثَّر بالعوامل الوراثية؛ لأنها تؤدى دوراً فعالاً فى تشكيله مثل الذكاء، وأن اكتسابَ اللغة يتأثّر بالعوامل البيئية؛ حيث إن هذه العوامل تؤدى دوراً رئيساً فى شكل اللغة، ونموها لديه مثل المستوى الاجتماعى، والاقتصادى، والتعليمى للوالدين، وحجم الأسرة، والتفاعل داخلها. (الدهمانى، ١٩٩٧، ٣٥).

ومن هنا نستنتج أن اللغة سلوكٌ مكتسبٌ يكتسبه الطفل من خلال تعامله مع الآخرين بجانب القدرة الفطرية التى يولد بها، وهى الاستعداد لتعلم اللغة؛ حيث إن اكتسابَ اللغة لدى الطفل يتمشى مع مراحل النمو المختلفة، ولا يتم بصورةٍ كلية، بل يتأثَّر عند الطفل بعوامل بيئية، وأسرية مختلفة تؤثّر فى شكل، ونمط اللغة لديه، وهو فى اكتسابه لها يمر بعدة مراحل متتالية، ومتتابعة.

ويرى (سميث وجودمان، ١٩٧٦) أن الطفلَ فى اكتسابه للغة الأم يمرُّ بالمراحل التالية:

١-المرحلة العشوائية: وفيها ينتج الطفل أصواتاً غير محددة، نتيجة ردود أفعال نحو ما يشعر به.

٢-مرحلة التوحد أو الجمع: وتبدأ فى الشهر السابع، أو الثامن، حيث يستجيب الطفل بسرعةٍ أكبر لأصوات محددة من حوله.

٣-مرحلة التوسع: وفيه يتوسع الطفلُ فى استخدام الصوت المختصر متجهاً نحو تقليد صوت كامل للكلمة، كما يصدر من الكبار، وهكذا حتى يستطيع الطفلُ فى الشهر السادس والثلاثين أن يستخدم عباراتٍ قد تصل إلى عشر كلمات.

٤-مرحلة الوعى بالتركيب اللغوى: وفيها يبدأ الطفلُ فى استخدام التعميمات، والقواعد المنظمة

للتراكيب اللغوية بدقة، ومهارة.

٥–مرحلة الآلية: وتبدو فى استخدام الطفل للغة، وقواعدها بشكل تلقائى، واستخدام جمل، وعبارات صحيحة فى الناحية اللغوية، والتركيبية.

٦–مرحلة الإبداع والابتكار: يبدأ الطفلُ فيها فى اختراع لغة خاصة به تماماً. (عبدالله، ١٩٩٦، ١٦٩، ١٧٠)

وتشير دراسة (إسماعيل، ١٩٩١) إلى مجموعة من العوامل التى يتوقَّف عليها اكتساب الطفل للغة وهى:

١–المحاكاة والتقليد.

٢–سلامة حاسة السمع.

٣–نمو الذاكرة لدى الطفل.

٤–النشاط الإيجابى للطفل.

٥–الفهم (إسماعيل، ١٩٩١، ٣٨–٤٤).

وفى الوقت نفسه يتأثر النمو اللغوى بمجموعة من العوامل خاصة فى مرحلة ما قبل المدرسة، منها ما يرجع إلى العوامل الوراثية، ومنها ما يرجع إلى البيئة؛ حيث يكون لها أكبر الأثر على نمو اللغة، وتطورها لدى الطفل، ومن هذا المنطلق أشارت العديدُ من الدراسات إلى أهمية دراسة العوامل التى تؤثِّر على النمو اللغوى فى مرحلة الطفولة، ومنها دراسة (إسماعيل، ١٩٩١، ٦٨).

ويتم نموُّ اللغة عند الطفل عن طريق ما يسمى بالتَّوقيت الزمنى؛ حيث يبدأ الطفلُ فى الصراخ، ثم فى المناغاة، ويليها النطق بالكلمة الواحدة، وتنغيم الجملة الكاملة، ثم بالكلمتين معاً، وبجمل تبدو وكأنها مبتورة، إلى أن يبدأ فى مرحلة الجملة الكاملة أو التامة.(بدير، صادق، ٢٠٠٢، ٣٦، ٣٧)

ويتطورُ النمو اللغوى، فى مرحلة رِياض الأطفال تطوراً ملحوظاً؛ حيث تؤثِّر عليه مجموعةٌ من العوامل منها: الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والثقافية. (يونس، ١٩٨٤، ٦١).

ويرتبط النموُّ اللغوى، ويتأثر بحجم الأسرة، والظروف الاجتماعية من حوله فيأخذ ثلاثة اتجاهات: الاتجاه الفسيولوجى، والاجتماعى، والعقلى.

ومن ثم يمكُن القولُ: إن النموَّ اللغوى فى السنوات الأولى من حياة الطفل تبدو أهميتهُ فى أنه أحد الجوانب الأساسية، والرئيسية للنمو العقلى المعرفى؛ حيث إن نمو الحصيلة اللغوية، والقدرة على

التواصل اللفظى يعملان على زيادة النمو اللغوى، ويزيدان من سرعته (فؤاد، ١٥، ١٩٩١).

باستعراض ما سبق يمكن تلخيصُ مظاهر النمو اللغوى لدى الطفل فى المرحلةِ فى النقاط التالية:

١-النمو اللغوى السريع، والتعبير باللغة على أساس من الفهم.

٢-تحسن النطق، واختفاء الكلام الطفلى، مثل استخدام الجمل الناقصة.

٣-معرفة معانى الأرقام مثل معانى الصباح، وبعد الظهر، والمساء.

٤-تبادلُ الحديث مع الكبار، ووصف الصور، وصفاً بسيطاً، والإجابة عن الأسئلة الموجهة إليه، (العنانى وآخران ٢٠٠١، ١٦٤).

٥-زيادة طول الجملة شيئاً فشيئاً.

٦-زيادة عدد المفردات؛ حيث يبلغ فى سن الرابعة (١٥٤٠)، و(٢٥٦٢) فى سن السادسة.

٧-زيادة صفة التجريد، فيستطيع الطفلُ أن يميزَ بين الأشياء، فيدرك أن القط حيوان، والخبز طعام.

٨-ظهور التعميم فكلمة بقرة تدل على كل البقر.

٩-وضوح معنى الحسن، والردىء.

١٠-كثرة الحديث عن الحاضر، وزيادة تمركز الطفل حول ذاته.

وبذلك يكون للنمو اللغوى ثلاثة جوانب هى:

١-النطق. ٢-المفردات. ٣-الجمل (يونس، ١٩٨١، ٦٣).

وبذلك كان لابد من الاهتمام بتنمية اللغة عند الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة، ووضع العديد من البرامج، والتدريبات؛ لإثراء حصيلته اللغوية، والتغلب على المعوقات التى تواجهه عند اكتسابه، ومساعدته على تخطى العقبات التى تعوق نمو اللغة لديه فى هذه المرحلة.

حيث أشارت بعضُ الدراسات إلى أن هناك مشكلات تكاد تكونُ كثيرة تواجه الطفل فى مرحلة الرياض، من أهمها القصور فى فهم اللغة الشّفهية، وإصدارها، والذى ربما يكون أكثرُها خطورة؛ حيث يؤدى إلى نتائج سلبية فى لغة الطفل؛ ولأن من الضرورى أن يتمَّ فى أسرع وقت ممكن (سرجيوسيتى، ١٩٩١، ٦٠).

وأوضحت أخرى أن هناك مجموعة من العوائق التى تقف فى طريق نمو اللغة لدى الطفل خلال مراحل النمو المختلفة، ومن هذه المعوقات عدم العناية بأدب الأطفال، أو إعداد المكتبات وتجهيزها بما يلائم ميول الأطفال، وقدراتهم (المطاوعة، ٢٠٠٠، ١٦).

ومما يؤكد ذلك أيضاً دراسة (آدم، ١٩٩٦، ١٥) التى أوضحت أهمية العمل المهارى فى تنمية لغة الطفل، وأكدت على أن هناك عوامل كثيرة وراثية، وبيئية لها الدور الأول فى نمو لغة الطفل، وأن مستوى الأسرة يساعدُ على تحسن النمو المبكر للغة.

ومما يدعمُ ذلك أن الطفلَ عادةً ما يبدأ فى تعلم اللغة العربية فى مرحلة ما قبل المدرسة قبل تعلمه القراءة، والكتابة، وغالباً ما يعانى البعض منهم من عيوب فى النطق، والكلام، الأمر الذى يتطلب مواجهة هذه العيوب، والتغلب على تلك المعوقات بالتدريبات المتواصلة. (بركات، ١٩٩٥، ٣٥).

ثانياً: مشكلة الدراسة:

هناك عدة مصادر أكدت للباحث ضرورة إجراء هذه الدراسة، ومنها ما يلى:

١-المقابلة الشخصية:

عمد الباحث إلى القيام بعدة زيارات، ومقابلات مقصودة للعديد من الأماكن، ومنها مراكز رعاية الطفولة بجامعتى طنطا، والمنصورة، ومركز الأمومة والطفولة بجامعة عين شمس، ومركز الطفل المتطور بمدينة كفرالشيخ، والعشرات من دور رياض الأطفال ما قبل المدرسة، وكان الباحث يوجه أسئلة إلى الأخوات المعلمات حول المعوقات الملاحظة فى نمو لغة الأطفال، وثرائها، فضلاً عن عنصر الملاحظة، واللقاءات المفتوحة مع إدارة دور الحضانة.

وأسفرت نتيجة المقابلات عن وجود كثير من المعوقات يمكن رصدها فيما يلى:

أولا: الوراثة؛ حيث يتأثر نمو لغة الطفل بوالديه أو أحد أقاربه، لدرجة أنه قد يشبه صوت أبيه أو عمه أو جده.

ثانيا: البيئة؛ حيث يتأثر نموُّ لغة الطفل بالمحيطين به، وتفاعله معهم.

ثالثا: الذكاء؛ حيث يتأثر نمو لغة الطفل بمستوى الذكاء المرتفع أو المنخفض لديه.

رابعاً: النضج؛ حيث يتأثر نمو لغة الطفل بمدى نضج الجهاز الكلامى لديه.

خامساً: الثقافة، حيث يتأثر نمو لغة الطفل بمدى ثقافة الأسرة والبيئة المحيطة به.

سادسا: الأسرة؛ حيث يتأثر نمو لغة الطفل بمدى الاستقرار العاطفى، والعادات الصحية السائدة داخل الأسرة، والمستوى الاقتصادى لها.

٢-الدراسات السابقة:

أوضحت دراسة (المنسى، ١٩٨٩) أن الطفلَ فى بداية تعلمه للغة يواجه العديدُ من المعوقات التى تقف أمام اكتسابه لها، وهذه المعوقات لا تتوقف على الطفل نفسه سواء من حيث قدراته الجسمية، أو العقلية أو من حيث استعداده اللغوى، وإنما تتوقف هذه المعوقات أيضاً على عوامل كثيرة منها ما يرجع إلى الطفل، والمؤسسات التربوية، ومنها ما يرجع إلى المعلمة، والمنهج الدراسى.

وقررت دراسةُ (منسى، ١٩٩١) أن الطفلَ فى بداية تعلمه يتعذر عليه اكتساب اللغة بصورة سهلة، وحددت هذه الدراسةُ مجموعةً من المعوقات وصنفتها إلى فئات عديدة منها ما يرتبط بالطفل أو المدرسة، أو المعلمة، ومنها ما يرجع إلى المنهج، والبيت، والبيئة التى يعيش فيها الطفل.

وأشارت دراسة (الطيب، ١٩٩٤) أن هناك مشكلات كثيرة تعوق اكتساب الطفل للغة، مما يحول دون نموها بالصورة الصحيحة، وصنفتها الدراسة إلى فئات متنوعة، وأكدت على أن أغلب هذه المعوقات ترجع إلى سن (٢-٥) سنوات؛ حيث يكرر الطفل أجزاء من الكلمات قبل نطقها، وعدم قدرته على استخدام محصوله اللغوى فى التعبير عن نفسه بطريقة صحيحة.

وأكدت دراسة (عثمان، ١٩٩٤) ضعف الناشئة، وتدنى مستواهم اللغوى، وأرجعت الدراسة ذلك إلى عوامل متعددة منها: عدم إعداد المعلم إعداداً كافياً، وعدم عناية مدرسى اللغة العربية باستخدام اللغة الفصحى؛ مما يؤدى إلى تدنى المستوى اللغوى لديهم.

وتوصلت دراسة (الشنبرى، ١٩٩٨) إلى أن هناك مجموعة من العوامل، والأسباب التى تعوق اكتساب الطفل للغة وتقف وراء المشكلات اللغوية الكثيرة، وتنقسم هذه العوامل إلى عوامل عضوية وعوامل بيئية خارجية.

٣-توصيات الندوات والمؤتمرات:

أشارت (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٥) أن هناك عدداً كبيراً من المشكلات

التى تعوق تعلم الطفل للغة العربية فى الوطن العربى، وأن من هذه المشكلات ما يرجع للمعلم، أو المادة التعليمية ذاتها، أو إلى البيئة، أو الطفل ذاته المدرسة، والوالدين، وجماعة الأقران.

كما تشير (دورية المجالس القومية المتخصصة، ١٩٨٢) أن هناك الكثير من المعوقات التى تحول دون اكتساب الطفل للغة العربية، من بينها عدم التحدث أمام الأبناء باللغة الفصحى، أو اللغة العربية الصحيحة، أو التحدث بكلمات غير صحيحة مبعثة للتدليل؛ لأن النطق المحرف يفسد نطق الطفل، ويعوق نموه الصحيح للغة.

وأشار (المؤتمر الدولى "الطفولة فى الإسلام" ١٩٩٠) أن النمو اللغوى للطفل العربى يتعرض لعدد من التحديات التى تؤدى إلى تردى مستوى ذلك النمو فى كثير من الأحيان، ومن هذه التحديات انتشار الازدواجية اللغوية بين الفصحى والعامية، وانتشار مدارس اللغات، والمبالغة فيها.

وفى (التقرير النهائى لندوة أساليب التدريس بتونس ١٩٩٤) أوضحت أن هناك العديدَ من المعوقات التى تواجه الطفل عند بداية تعلمه اللغة، وركزت الندوة على أهمية الممارسة للأنشطة اللغوية، وإعطاء المزيد من الاهتمام بلغة الطفل الشفهية؛ لمواجهة هذه المشكلات.

ويمكن تلخيصُ مشكلة الدراسة نظرياً فى النقاط التالية:

١-توجد العديد من المشكلات التى تعوق اكتساب اللغة، ونموها بصورة طبيعية لدى الطفل، وأن هذه المشكلات تؤثر تأثيراً كبيراً على النمو اللغوى للطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة.

٢-يحتاجُ النمو اللغوى للطفل بمختلف أبعاده إلى مزيد من الدراسة، والاهتمام، مع وضع البرامج والمقترحات التى تساعد الطفل على تنمية لغته بصورة صحيحة.

٣-توجد ندرة فى البحوث والدراسات التى أجريت فى مجال الطفولة عامة، ومجال معوقات النمو اللغوى خاصة . فى حدود علم الباحث . مما أدى إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة.

٤-هناك مجموعة من العوامل، والمعوقات التى تؤخر نمو اللغة لدى الأطفال، وهذه المعوقات تتعدد ما بين جسمية، وعقلية، واجتماعية، وثقافية، وتسعى الدراسة الحالية إلى رصدها، ودراستها بفضل الله تعالى.

٥-هناك أنشطةٌ لغويةٌ وتدريبات، وبرامج للارتقاء باللغة الشفهية للأطفال، وتحقق النمو اللغوى ويمكن تفعيلها، وهذا ما يحفز إلى إجراء هذه الدراسة.

٦-عجز البرامج الحالية فى التعامل مع المهارات اللغوية فى مرحلة الرياض عن مساعدة الأطفال

على التعبير عن ذواتهم، وتنمية لغتهم.

ومن هنا يمكن تحديد اتجاه اهتمام الدراسة فى دراسة معوقات النمو اللغوى لطفل ما قبل المدرسة بين التشخيص، والعلاج.

وتصاغ مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيس التالى:

ما معوقات النمو اللغوى فى مرحلة رياض الأطفال بين التشخيص، والعلاج؟

ويتفرع، من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

١-ما معوقاتُ النمو اللغوى فى مرحلة رياض الأطفال؟

٢-ما أسباب معوقات النمو اللغوى فى مرحلة رياض الأطفال؟

٣-ما فاعلية برنامج علاجى فى تنمية النمو اللغوى عند الأطفال فى مرحلة رياض الأطفال؟[١]

ثالثاً: أهمية الدراسة:

١-التعرف إلى معوقات اكتساب الطفل اللغة العربية، والاطلاع على أسبابها فى مرحلة رياض الأطفال.

٢-قد تساعد الأطفال فى التخلص من مظاهر معوقات النمو اللغوى أو من بعضها، والتى تكون عائقاً بالنسبة لهم.

٣-تنمية مهارات اللغة العربية فى مرحلة رياض الأطفال؛ مما يخدم عملية الاتصال بين الأفراد والتعبير عن أفكارهم، وحاجاتهم بلغة عربية فصيحة، وبطريقة سليمة.

٤-تساعد المعلمات فى مرحلة الرياض على مواجهة المعوقات التى يعانى منها الأطفال فى اكتساب اللغة العربية، وتمدهم بالأساليب التربوية التى تمكنهم من التغلب عليها.

٥-تقدم الدراسة برنامجاً متكاملاً؛ لتنمية النمو اللغوي فى مرحلة الرياض.

٦-تزويد أولياء الأمور، والقائمين بالتعليم فى مرحلة ما قبل المدرسة بأهم الأسباب التى تقف وراء معوقات النمو اللغوى.

٧-يمكن الإفادة من مقترحات الدراسة، للتغلب على المعوقات التى تواجه الطفل عند تعلمه

---

(١) أهداف الدراسة هى انعكاس لأسئلتها، ولذا رأت الدراسة عدم ذكرها، لأنها معلومة من السياق والبحث بالضرورة.

اللغة العربية فى مرحلة رياض الأطفال.

٨-إجراء الدراسة فى هذا الميدان يفتح أمام الباحثين مجالاً ثريّاً؛ للقيام بدراسات كثيرة فيه، باستخدام وسائل أخرى؛ لتنمية اللغة العربية، فى مراحل تعليمية مختلفة؛ حيث تندر الدراسات فى هذا المجال، ويحتاج إلى مزيد من العناية، والاهتمام.

رابعاً: حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلى:

١-عينة من أطفال مرحلة رياض الأطفال من سن (٤-٦) سنوات المستوى الثانى؛ لأنها المرحلة التى يبدأ فيها الطفل اكتساب اللغة بصورة صحيحة، وتنمو لديه القدرة على تكوين جمل، وعبارات صحيحة لغويّاً.

٢-المعوقات التى تواجه الطفل عند اكتسابه اللغة، وأسبابها، ومراحل اكتساب اللغة، ونموها فى مرحلة رياض الأطفال.

٣-تطبق الدراسة على عينة من دور رياض الأطفال بحى شبرا الخيمة، بمحافظة القليوبية، بحيث تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلى للدراسة، ويتم تطبيقها فى الفصل الدراسى الثانى فى عام (٢٠٠٨م) ولله الحمد.

خامساً: منهج الدراسة:

يعتمد البحث الحالى على المنهج التجريبى الذى يعد المنهج الوصفى مقدمة له، حيث ينتقل المنهج التجريبى من الوصف إلى التنظيم، والتفسير، ويمكن توصيف المنهج التجريبى بأنه "المنهج الذى يقوم على ملاحظة الواقع ووصفه كما هو موجود، ثم القيام بمعالجة عوامل معينة تحت شروط مضبوطة ضبطاً دقيقاً، لكى يتحقق من كيفية حدوث حالة معينة، ويحدد أسباب حدوثها" أو أنه "تغير متعمد مضبوط للشروط المحددة لحدث ما، وملاحظة التغيرات الناتجة فى الحدث ذاته، وتفسيرها". (نوفل، ١٩٨٥، ٣٤٨).

وسعياً لتحقيق أهداف الدراسة سيتم توظيفُ المنهج التجريبى للوصول إلى:

١-تحديد معوقات النمو اللغوى عند طفل ما قبل المدرسة.

٢-الوصول إلى الأسباب التى تُحدث هذه المعوقات فى مرحلة رياض الأطفال، وتقسيمها إلى

فئات متنوعة؛ طبقاً لمدى تأثيرها فى الطفل.

٣–تصميم برنامج مقترح؛ لتنمية اللغة عند الطفل فى مرحلة رياض الأطفال.

سادساً: أدوات الدراسة(*):

تشتمل أدوات الدراسة على ما يلى:

١–قائمة بمعوقات النمو اللغوى؛ لتحديد المعوقات المرتبطة باكتساب اللغة العربية فى مرحلة رياض الأطفال.

٢–استبانة بأسباب معوقات النمو اللغوى؛ لتحديد العوامل التى تحول دون اكتساب الطفل اللغة العربية فى مرحلة رياض الأطفال.

٣–اختبار اللغة، لتقويم البرنامج التربوى قبل تطبيق البرنامج، وبعده.

٤–برنامج لتنمية لغة الأطفال في مرحلة رياض الأطفال.

سابعاً: إجراءات الدراسة:

١–للإجابة عن السؤال الأول:

ما معوقات النمو اللغوى فى مرحلة رياض الأطفال؟

تقوم الدراسة بالتالى:

أ–تعميم قائمة؛ لتحديد المعوقات التي تواجه الطفل عند اكتسابه اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال، وذلك من خلال القيام بالآتى:

١–المقابلة الشخصية، وسبق الحديث عنها إجمالاً.

٢–مراجعة البحوث، والدراسات السابقة؛ حيث الاطلاع على الدراسات والبحوث التى تناولت معوقات اكتساب الطفل اللغة العربية فى مرحلة ما قبل المدرسة، من خلال كيفية اكتسابها، ومراحل نموها.

٣–الملاحظة الميدانية من خلال الملاحظة المباشرة، والهادفة للأطفال داخل دور الرياض من

(*) الأصل في كتابة البحث العلمي أن أدوات الدراسة تُذكر في سياق إجراءات الدراسة؛ غير أن الدراسة رأت رصدها هنا من باب التوضيح، والانتقال من العام إلى الخاص.

خلال مواقف التعلم المختلفة، مع ملاحظة نطق الأطفال للكلمات، والجمل، أو إدراك معانيها أو من خلال مواقف التحدث المختلفة.

ب–تحديد مفردات القائمة؛ حيث تكونت من (ست وأربعين) معوقاً من المعوقات التي تواجه الطفل عند اكتسابه اللغة في هذه المرحلة.

جـ–عرض القائمة على الأساتذة المختصين فى اللغة العربية، وطرق تدريسها.

جـ–الوصول إلى الصورة النهائية للقائمة في ضوء ما تقدم.

للإجابة عن السؤال الثانى:

ما أسبابُ معوقات النمو اللغوى فى مرحلة رياض الأطفال؟

سيشرع البحثُ الحالى فى:

أ–تصميم "استبانة"، للتعرف على المعوقات التي تواجه الطفل عند اكتسابه للغة العربية في مرحلة رياض الأطفال، وذلك من خلال القيام بالآتي:

١–مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت معوقات اكتساب اللغة.

٢–الاطلاع على الأدبيات الخاصة بتنمية اللغة عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

ب–تحديد مفردات الاستبانة في ستة محاور رئيسة، يندرج تحت كل محور مجموعة من الأسباب الفرعية التي تمثل العوامل التي تعوق اكتساب الطفل اللغة في مرحلة الطفولة.

جـ– عرض الاستبانة على الأساتذة المختصين في اللغة العربية، وطرائق تدريسها.

د–الوصول إلى الصورة النهائية للاستبانة فى ضوء الاقتراحات الخاصة بالمحكمين.

للإجابة عن السؤال الثالث:

ما فاعلية برنامج علاجي في تنمية النمو اللغوى لدى الأطفال فى مرحلة رياض الأطفال؟

سيقوم البحث الحالى بـ:

بناء برنامج لغوى؛ لتنمية اللغة العربية لأطفال رياض الأطفال فى ضوء معوقات النمو اللغوي لمحاولة تفاديها، وعلاجها، وسيأتى الحديث عنه مفصلاً فى إعداد أدوات الدراسة.

ثامناً: مصطلحات الدراسة:

١-التشخيص:

لغة: يعرفه إبراهيم أنيس فى المعجم الوسيط "شخص الشيء عينه، وميزه مما سواه، ويقال شخص الداء، وشخص المشكلة" (إبراهيم أنيس وآخرون د.ت، ص٤٧٥).

اصطلاحاً: "هو تحديد طبيعةُ الخلل؛ من خلال دراسة الأعراض، وتحليلها، والمقارنة بينها". (أسعد رزق، عبد الله النديم، ١٩٧٧م، ص٥٧).

التعريف الإجرائي: تحديد طبيعة المعوقات التى تواجه عند الأطفال اكتساب اللغة، والنمو اللغوى، وذلك من خلال أساليب إجرائية محددة.

٢-المعوقات:

لغة: "المعوقات من العوق، وهو الحبس، والصرف، والتثبيط" (الفيروز آبادى، ١٤١٣هـ، ص١٧٩).

ومعوقات، عاقة، خالفه، والمراد مخالفة الشيء للأصل حتى يمنع استمراره فى مجراه الطبيعى، وقيل: عاقه الشيء، أى خالفه) (إبراهيم أنيس وآخرون، د.ت، ص٦١٦).

التعريف الإجرائي: الصعوبات التى تصرف الأطفال عن اكتساب اللغة، وتحول دونهن، والتى تؤدى إلى عدم النمو اللغوى الصحيح، ويتم حصرها، والتعامل معها من خلال أساليب إجرائية محددة.

٣-برنامج علاجى:

برنامج:

لغة: الورقة الجامعة للحساب، أو التى يرسم فيها ما يحمل من بلد إلى بلد من أمتعة التجار وسلعتهم، أو النسخة التى يكتب فيها المتحدث أسماء رواته (المعجم الوسيط، ١٩٨٥: ٥٤)

اصطلاحاً: هو المخطط الذى يوضع فى وقت سابق على عمليتى التعليم، والتدريس فى مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات، والموضوعات التى تنظمها المدرسة خلال مدة معينة قد تكون شهراً أو ستة أشهر، أو سنة. كما يتضمن الخبرات التعليمية التى يجب أن يكتسبها المتعلم مرتبة ترتيباً يتمشى مع سنوات نموهم، وحاجاتهم، ومطالبهم الخاصة (اللقانى والجمل، ١٩٩٩: ٤٩).

علاجى:

لغة: عالج الشيء معالجة، وعلاجاً، زاوله ومارسه، والمريض داواه (المعجم الوجيز، ١٩٩٩: ٤٣٠).

البرنامج العلاجى:

اصطلاحاً: هو برنامج قائم على التشخيص الدقيق للمعوقات فى مجال من المجالات التعليمية المختلفة، ومعرفة مسبباتها، وهو يهدف إلى تقوية نواحى الضعف لدى المتعلم، وإزالة الصعوبات التى تواجهه أثناء عملية التعلم، من خلال التوجيه، والإرشاد، وممارسة الأنشطة المختلفة التى تسهم فى إزالة هذا الضعف (اللقانى والجمل، ١٩٩٩: ٥٣).

وعرفه جود (Good) بأنه: برنامج تعليمى منظم يركز على تشخيص الفهم، والمصمم لتصحيح أو الحد من العوامل المساهمة فى نقص أخطاء القراءة مع زيادة الدقة، والفعالية فى القراءة (نقلاً عن السليطى، ٢٠٠١: ١٩٤).

التعريف الإجرائي:- هو مجموعة من الإجراءات تهدف إلى مساعدة الأطفال على اكتساب اللغة من خلال خطة علاجية تساعدهم على النمو اللغوى، وتتضمن الخطة مجموعة من الموضوعات، والتدريبات محددة بأهداف، ومحتوى، وأنشطة، ووسائل تعليمية مناسبة، بالإضافة إلى استراتيجية تدريس، وأساليب تقويم، ويقاس أثر البرنامج العلاجى من خلال اختبار تشخيصى يطبق قبلياً وبعدياً.

٤–النمو اللغوى:

أ–لغةً: يقال نما، وينمو أى زاد وكثر، وارتفع، فيقال المال نمى، أى زاد وكثر. (المنجد فى اللغة والأدب والعلوم، د.ت، ٩١٨)

ب–اصطلاحاً: النمو اللغوى هو تلك التطورات التى تحدث فى اللغة التى يستخدمها الطفل فى حياته، سواء من حيث الكم، أو الكيف. (يونس وآخران، ١٩٨١، ٦٤).

ج–التعريف الإجرائي: يقصد بالنمو اللغوى فى هذه الدراسة إثراء المحصول اللغوى للطفل، وزيادة قدرته على اكتساب ألفاظ، وعبارات جديدة، مع القدرة على النطق الصحيح لمخارج الحروف، والكلمات، ونطقها نطقاً صحيحاً، متمشياً مع قواعد اللغة؛ مما يساعد الطفل على حسن النطق، واستعمال اللغة الاستعمال الصحيح، والتخلى تدريجياً عن اللغة العامية، واستخدام اللغة الفصحى الميسرة بدلاً منها عن طريق البرامج اللغوية الهادفة.

٥–اكتساب اللغة:

أ–لغةً: اكتسب من كسب، والكسب هو طلب الرزق، وأصله الجمع، فيقال:كسبت شيئاً، ولغة واكتسبتها بمعنى جمعتها، والاكتساب هو الجمع. (الصحاح فى اللغة والعلوم، ١٩٧٥، ٢٩٦)

وفى تعريف آخر اكتسب: بمعنى تصرف واجتهد. (موسى والصعيدى، د.ت، ١٢٠٥)

ب–اصطلاحاً: يقصد بها إكساب التلاميذ مجموعة من المهارات الخاصة، ورفع مستوى أدائهم فى هذه المهارات فى حالة تواجدها بصورة ضعيفة أو منخفضة، ويستدل على ذلك من خلال متوسط الدرجات التى تحصل عليها عينة الدراسة بعد تدريبهم على برنامج معين. (العيسوى، ١٩٩١، ١٩).

ج–التعريف الإجرائى: يقصد باكتساب اللغة فى هذه الدراسة قدرة الطفل على تعلم الحروف، والكلمات، والألفاظ المختلفة فى اللغة العربية بطريقة صحيحة، وإدراك معانيها، والربط بين اللفظ، ومعناه من خلال مواقف التعلم المختلفة عن طريق تقديم أنشطة تربوية هادفة؛ لتنمية لغة الطفل فى هذه المرحلة.

٦–تنمية:

أ–لغةً: يقال نما الشيء نماء ونمواً، أى زاد وكثر. (المعجم الوجيز، ١٩٩٧، ٦٣٦)

ب–اصطلاحاً: جهد تعليمى مقصود يؤديه الباحث سعياً إلى زيادة إلمام المتعلمين بجانب محدد سبق تعيينه، ومن خلال مادة تجريبية أعدت لهذا الغرض تستهدف تحقيق ما سبق إبرازه للبحث. (اللقانى، الجمل، ١٩٩٦، ١٩)

ج–التعريف الإجرائي: يقصد بالتنمية فى هذه الدراسة بأنها التقدم المستمر فى مستوى أداء الأطفال اللغوى من حيث تحسن النطق، والتعبير بجمل تامة صحيحة، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والتمكن من الربط بين اللفظ، ومدلوله، واستخدام اللغة الفصحى الميسرة بدلاً من العامية، وزيادة قدرة الطفل فى التعبير عن ذاته، وحاجاته، ومتطلباته بلغة سهلة، واضحة، وتامة الأجزاء عن طريق تقديم برنامج لغوى مكون من مجموعة أنشطة تساعد الطفل على تنمية لغته، وإثراء قاموسه اللغوى.

٧–رياض الأطفال (ما قبل المدرسة):

أ–لغةً: عرف قاموس التربية "روضة الأطفال" بأنها مؤسسة تربوية أو جزء من المدرسة خصص لتربية الأطفال الصغار عادة من سن (٤–٦) سنوات.

ب–اصطلاحاً: رياض الأطفال هى نظام تربوى يحقق التنمية الشاملة لأطفال ما قبل المدرسة، ويهيئهم للالتحاق بمرحلة التعليم الأساسى، ويكون العمل بها باللغة العربية، ومدتها (عامان دراسيان). (جوهن، ١٩٩٥، ١٠١).

ج–التعريف الإجرائي: يقصد برياض الأطفال فى هذه الدراسة هى مرحلة ما قبل المدرسة التى يلتحق بها الأطفال من سن (٤–٦) سنوات (المستوى الأول – الثانى) باعتبارها جزءاً من النظام التربوى؛ حيث يعد الطفل للالتحاق بالمدرسة الابتدائية.

تاسعاً: الإطار الفكرى والنظرى للدراسة (من اكتساب اللغة إلى النمو اللغوى ومعوقاته):

القسم الأول: اكتساب اللغة فى مرحلة رياض الأطفال:

أ–مقدمة عن لغة الأطفال:

تكمن أهمية اللغة للطفل فى مرحلة رياض الأطفال من حيث إن الأطفال هم القلب، والجوهر، واللحاق بالتقدم العلمى، والتكنولوجى لن يكون إلا بهم، ومن خلال إعدادهم لحمل هذه الأمانة

بالمقدار نفسه الذى يجب أن يفتح لهم فيه أبواب الاستفادة من كل إيجابيات التقدم. (الطفل المصرى بين الواقع والمأمول، ٢٠٠١).

ولأهمية الطفولة، ودورها فى تقدم الأمم، ولأهمية الثروة اللغوية، ودورها البالغ فى تحصيل العلوم، والمعارف؛ فقد عنيت معظم الدول بدراسة قاموس الأطفال اللغوى، وحصر الكلمات التى تتناسب معهم، والاهتمام بلغة الطفل منذ نعومة أظافره. (الشيخ، ١٩٩٠، ٦٥٤).

ولا يقتصر دور اللغة على أنها مجرد مادة تقوم بتصنيف ما حولنا، بل أيضا تقوم بتسجيل تجاربنا، ووصف خبراتنا المادية، والمعنوية، كما أنها تشكل ما ذهب البعض إليه فى أنها طريقة تفكيرنا، والطريقة التى ينظر بها للأمور من حولنا، كما أن اللغة تؤثر فى سلوكنا وتفكيرنا؛ حيث تعد أهم مكونات الثقافة للطفل. (حسام الدين، ٢٠٠١، ٧٧)

وتعتبر اللغة وسيلة الطفل؛ لتنمية أفكاره، وتجاربه، وإلى تهيئته للعطاء، والإبداع، والمشاركة فى تحقيق حياة متحضرة؛ فهى أهم ما يميز إنسانية الإنسان، وأقوى وسيلة للطفل للتعبير عن شخصيته من حيث هو فرد قائم بذاته، أو من حيث هو عضو فى جماعته. (الخلايلة، اللبابيدى، ١٩٩٥، ١١).

من هنا يمكن اعتبار اللغة أهم أدوات الطفل لممارسة التفكير، والتدريب على مهارات التفكير المختلفة (الجمال، العمرى، ٢٠٠٢، ٨٣)؛ حيث إنها تساعد الطفل الصغير على تكوين عالمه بكافة أبعاده، وجوانبه، وتمكنه من التعرف على الأشياء من حوله، لما لها من ارتباط وثيق بكل من تفكيره، وذكائه، ونمو قدراته العقلية بشكل عام؛ نتيجة لذلك فإن أى تأخر، أو تأثر فى لغة الطفل واكتسابها يؤثر تأثيراً كبيراً على مستوى تفكيره، وذكائه. (الضبع، ٢٠٠١،٢٩)

ومن أهمية اللغة أيضاً فى هذه المرحلة أنها أساسية؛ لتنمية شتى المهارات الأخرى لديه، وخاصة فى مرحلة رياض الأطفال؛ حيث يبدأ الطفلُ من خلالها فى التفاعل مع الآخرين، ويستمع إليهم؛ كى يوصل أفكاره لهم، وبدون هذا التفاعل يصبح الطفلُ ذا قدرة محدودة على ذلك. (رضوان، د.ت، ١٨٩).

ومما يبرز أهمية اللغة لطفل ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) أنها وسيلة الطفل، وغايته فى التواصل الاجتماعى، وهى وسيلته أيضاً فى كشف البيئة، وفهم مكوناتها، والتكيف معها (الجمال، العمرى، ٢٠٠٢، ٨٤).

"وفى التوصية الخامسة للمؤتمر السنوى للطفل المصرى "تم التأكيد على أهمية الإثراء اللغوى للأطفال فى كل البرامج، والأنشطة التعليمية، استثماراً للغة العربية كوسيلة حضارية للتعليم، والتعلم، ومن توظيف وسائل تكنولوجيا التعليم فى تعليم الطفل المصرى. (المؤتمر السنوى الرابع للطفل المصرى، ١٩٩١، ١٩).

وتؤكد دراسة (الناشف، ١٩٩٧، ١٢٢) أن اللغة تعتبر أساسية؛ لتنمية مهارات الطفل الأخرى من مهارات معرفية، وكتابية؛ حيث إنه عن طريق اللغة يستطيع الطفل أن يتفاعل مع الآخرين، ويتجه نحوهم؛ فيستمع إليهم، ويركب الجمل؛ ليوصل أفكاره إليهم وبدون القدرة على التعبير، وفهم اللغة؛ فإن إفادة الطفل من خبراته فى الروضة تظل محدودة.

وتبرز أهمية اللغة، وسبل إكسابها للطفل فى المراحل الأولى من حياته، وهى من أكثر الجوانب تأثيراً على النمو الاجتماعى؛ حيث إن إكساب الطفل لحصيلة لغوية جيدة يساعده على التفاعل الجيد، والتعامل مع إخوانه بسهولة، وأن أى قصور فى تلك الحصيلة يعوق تفاعل الطفل الاجتماعى، ويترتب على ذلك انعزاله عن المجتمع. (مصطفى، ٢٠٠٠، ١٩).

ومن خلال العرض السابق لأهمية اللغة فى حياة الطفل يمكن تلخيصُ أهمية اللغة للطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة فى النقاط التالية:

١-تزيد قدرة الطفل فى التعبير عن حاجاته، ومتطلباته.
٢-تنمى قدرة الطفل فى التعبير عن مشاعره، وأفكاره، ورغباته.
٣-تؤكد ثقة الطفل فى ذاته، وتعديل مخاوفه.
٤-تساعد اللغة الطفل على الاتصال بالبيئة، وتكوين عالمه الخاص به.
٥-تنمى قدرات الإبداع لدى الطفل من خلال التعبير عن ذاته، وكيانه.
٦-تعد اللغة وسيلة الطفل فى تحصيل معارفه، ومعلوماته، وتعلم المواد الدراسية الأخرى.
٧-تساعد اللغة الطفل على تنمية خبراته، ومعارفه، ومهاراته المختلفة.
٨-تعمل اللغة على استمرارية التربية فى مرحلة ما قبل المدرسة، وما يليها.
٩-تعد اللغة وسيلة أساسية؛ لتنمية مهارات الطفل المعرفية، والكتابية، والاجتماعية.
١٠-تساعد اللغة الطفل على الإنتاج، والإبداع، واستخدام الخيال.

ب-خصائص اللغة فى مرحلة رياض الأطفال:

تشير العديدُ من الدراساتِ إلى أن لغة الطفل فى مرحلة رياض الأطفال تتسم بمجموعة من السمات العامة التى تميزها عن لغة الكبار، وهذه الخصائصُ تكاد تكون واحدة عند جميع الأطفال فى السن نفسه عند الأطفال الأسوياء؛ حيث إن اللغة فى هذه المرحلة تميز عالم الطفل الخاص به، وتحدد معالمه، وتنظم عَلاقاته، وتبرز مدى تفاعله مع أقرانه داخل المجتمع الذى يعيش فيه.

ويمكن ذكرُ بعض هذه الخصائص فيما يلى:

١-يغلب على لغة الطفل التعلق بالمحسوسات لا بالمجردات:

وهذا يعنى أن الطفلَ أول ما يتعلم الحديث، يبدأ بما تقع عليه حواسه، وبما يسمى بـ "أسماء الذوات" مثل "بابا وماما"، و "عيش، وموز، وأرنب"، وبعد ذلك تظهر الأفعال، والحروف، كما أن الأسماء، والمعانى أو المعنويات تختلف كثيراً فى ظهورها بين الأطفال؛ لأنها تعتمد على الخبرة والمواقف اليومية.

وفى دراسة أجريت على أطفال مصريين فى سن الخامسة من العمر؛ فقد وجد أن من بين الـ (٣٧٢) كلمة الأكثر شيوعاً فى أحاديثهم كانت (٣٠٩) كلمة، (٩٨) فعلاً، (٢٤) من الحروف، (٤١) من الظروف، والضمائر، وأسماء الاستفهام، وأن معظمها يعتمد على وصف المحسات.، (الناشف، ١٩٩٦، ٧٦، ٧٧).

٢-يغلب على لغة الطفل البساطة، وعدم الدقة، والتحديد:

فالطفل لا يستخدم الكلمات منعزلة عن غيرها، وإنما تردد عادة فى عبارات، وجمل، وقد تختلف معانيها باختلاف التركيب الذى تقع فيه. (الناشف، ١٩٩٦، ٧٦)؛ لأن خبرات الطفل تكون محدودة، ولغته أيضا محدودة، فنجد الطفل يركز حديثه فى الغالب حول ذاته فتتسم لغته بالبساطة. (محجوب، ١٩٩٥، ٥١).

٣-للطفل مفاهيمه، وتراكيبه الخاصة فى الكلام:

إن مفاهيم الطفل عن الأشياء تتكون تبعاً للخبرات التى يتعرض لها فى حياته، وهو يربط أثناء ذلك بين الأشياء، ورموزها الصوتية التى اصطلح عليها فى اللغة، فكلمة (بحر) تعنى بالنسبة للطفل كمية من الماء متجمعة فى مكان معين (شقير، ٢٠٠١، ١٨٥).

والطفل يستخدم رموزاً خاصة به تميز عالمه، وتعبر عن حاجاته، ومتطلباته الخاصة به، وهو يفهم جيداً لغة الأطفال فى نفس سنه، ويتجاوب معهم بنفس لغته بالرغم من عدم وضوح معالم هذه اللغة عند الكبار.

٤-إعادة الصياغة (التصويت الذاتى):

تتميز لغة الطفل فى هذه المرحلة بمحاولات للتصويت الذاتى، وتصحيح بناء الجمل، ومثال ذلك "بابا الشاى ده" ثم بعد ذلك يصحح الطفل لغته فى سن (٣-٧) دون توجيه من أحد. (كرم الدين، ٢٠٠١، ١٨٥).

٥-وضوح معنى الحسن، والردىء:

إن الطفل فى مرحلة رياض الأطفال يستطيع التمييز بين معنى الحسن، والردىء أو الذم، والمدح، والثواب، والعقاب. (العنانى، ٢٠٠١، ٦٠، ٦١).

فعندما يعمل عملاً جيداً يثاب عليه، فإنه يكرره بعد ذلك، ويسعد بما يسمعه من كلمات الشكر، أو المدح، وفى الوقت نفسه يغضب عندما يظهر الكبار الضيق منه أو يسبونه بلفظة أو بالإشارة أو بتعبيرات الوجه.

ويمكن تلخيصُ أهم الملامح اللغوية للطفل فى مرحلة رياض الأطفال فيما يلى:

١-يلاحظ أن البنات يتكلمن أكثر من البنين، ويكن أحسن نطقاً من البنين.

٢-يغلب على لغة الطفل استخدام الأسماء أكثر من الأفعال. (عيد، ٢٠٠٣، ١٢).

٣-يغلب على لغة الطفل التمركز حول الذات، والتعلق بالأشياء الحسية، واللعب، والتعلم من خلال المواقف اليومية، والخبرات الحياتية.

٤-يشوب قاموس الطفل بعض الغموض، ويعوزه التحديد.

٥-تكرار الكلمات، والعبارات المألوفة من حركات، وأصوات، ومقاطع ذات دلالة خاصة لدى الطفل خاصة المتعلقة بموقف محبب للطفل.

٦-تقديم المتحدث عنه فى الجملة الخبرية؛ حيث يبدأ عادة بالاسم وذلك مثل (أحمد شرب اللبن) بدلاً من (شرب أحمد اللبن).

٧-عدم قدرة الطفل على إدراك معنى الحروف اللغوية أو استخدام الظروف، سواء للمكان أو الزمان.

٨–عدم قدرة الطفل على معرفة التشكيل فى اللغة، من حيث نطق الحرف مكسوراً أو مفتوحاً أو مضموماً، أو ضبط أواخر الكلمات.

٩–ميل الطفل إلى معرفة الكلمات ذات المقاطع الموسيقية الجذابة.

١٠–اختلاف مفاهيم الأطفال لكثير من الكلمات، والتراكيب اختلافاً بيناً عن مفاهيم الكبار للكلمات نفسها، والتراكيب ذاتها (أبو النجا، ١٩٩٧، ٢٨–٣٣).

ومن خلال هذه الأهداف تقوم الرياضُ بتهيئة الطفل للحياة المدرسية النظامية فى مرحلة التعليم الأساسى، وذلك عن طريقِ الانتقال التدريجى من جوِّ الأسرة إلى جو المدرسة، بما يتطلبه ذلك من تعود الطفل على النظام، وتكوين علاقات إنسانية مع المعلم، والزملاء، وممارسة أنشطة التعليم. (محمود، ١٩٩٥، ٣٣–٣٥)

والعمل على تحقيق الأهداف لدور الرياض بمختلف جوانبها، حتى ينشأ الطفلُ نشأة صحيحة، متوازنة فى جوانبها المختلفة الجسمية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية، فيصير شاباً يستطيع مواجهة تحديات المستقبل، ويكون أداة لتقدم مجتمعه.

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة أولى المراحل البنائية لشخصية الطفل، يبدأ فيها الطفل التخلى عن مجتمعه الضيق المكون من الأسرة، والأقارب، إلى محيط اجتماعى أكبر شيئاً، وأوسع نطاقاً، هو مجتمع المدرسة، والأصدقاء، فيبدأ الطفلُ فى التخلى التدريجى عن أبويه، بعد اعتماده عليهم فى جميع متطلباته إلى مجتمع يعتمد فيه بعض الشىء على نفسه، ويحاسب فيه على ما يفعله، ومن هنا فالطفلُ يتميزُ فى هذه المرحلة بمجموعة من السمات التى تختلف عن الطفل فى المراحل العمرية المتقدمة؛ فالطفلُ فى هذه المرحلة يحتاجُ إلى رعاية خاصة، وإلى معاملة تختلف عن الأطفال فى المراحل التالية من العمر.

ويمكن تلخيصُ أهم خصائص الطفل فى مرحلة رياض الأطفال فى النقاط التالية:

١–يميل الطفلُ إلى كثرة الأسئلة، والاستفسارات.

٢–حب الطفل الشديد إلى المعرفة، وتعطشه للاستطلاع.

٣–يميل الطفل إلى الخيال، وحبه الشديد لسماع الحكايات.

٤–يميل الطفل إلى المُحسات لا المجردات.

٥–يعُني الطفل فى هذه المرحلة بالتقليد، والتمثيل.

٦-يتميز الطفل بالقدرة على الحفظ، وترديد الأناشيد، والأغانى، والموسيقى.
٧-يتميز الطفل فى هذه المرحلة بحبه للعب، وكثرة الحركة، والنشاط الزائد.
٩-يميل إلى الإحساس بالحب، والعطف، والحنان.
١٠-يميل الطفل إلى تكوين جماعة الأقران، وتكوين عالم خاص به بعيداً عن مجتمع الأسرة.

ج-ماهية اكتساب اللغة:

يعرف الاكتساب فى اللغة: فيقال: اكتسبت شيئاً، ولغة، وكسبتها، بمعنى جمعتها، والاكتساب هو الجمع (العلايلى، ١٩٧٥، ٢٩٦).

ويقصد به أيضاً بذل الجهد فيقال: كسبت علماً، أى سعيت إلى تلقى العلم، وكسبت مالاً، أى سعيت إلى كسب المال، وكسبت لغة، أى سعيت إلى أخذ اللغة أو تعلم اللغة، فيقال: كسبت لغة يقصد بها جهد يبذله الإنسان لكى يحصل شيئا ما. (عوض، ٢٠٠٠، ٨٤).

ويعد اكتساب اللغة عملية فطرية، يقوم بها الطفل فى سياق غير رسمى، يتعلم اللغة: ويمارسها دون أن يكون واعياً بقواعدها (الجبالى، ٢٠٠٣، ٥٥).

ومن هنا يمكن تعريف اكتساب اللغة بأنه قدرة لدى الطفل تمكنه من تعلم الحروف، والكلمات والألفاظ المختلفة للغة القومية السائدة فى مجتمعه، تمكنه من إدراك معانيها، مع الربط بين اللفظ والمعنى من خلال مواقف التعلم المختلفة.

واكتساب اللغة، وتعلم الحديث من أهم الأمور التى يتعلمها الطفل فى مرحلة الطفولة، وخاصة مرحلة ما قبل المدرسة؛ حيث إن الكلام، والحديث، هما أداتا الطفل اللتان سوف يستخدمهما فى التفاعل الاجتماعى مع أفراد المجتمع، ونجاح الطفل فى الحوار، والتواصل مع الآخرين هو السبب الرئيس فى تكوين علاقات اجتماعية سوية، وناجحة. (بهادر، ١٩٩٤، ٤٥).

وتظهر اللغة المنطوقة لدى الطفل فى قدرته على استخدام اللغة، ومن خلال اكتساب المفردات، واستخدامها فى التعبير عن نفسه، وقدرته على الاستخدام الصحيح، والمناسب لقواعد اللغة بما يتناسب مع سنه، وكذلك تذكر الكلمات، ورواية القصص، والتعبير عن الأفكار. (كامل، ١٩٩٠، ٤).

كما يمثل اكتسابُ الطفل اللغة أهمية حيوية للأسرة التى يعيش فيها، بما فيها من تعويده على

النطق السليم للحروف، واستخدام الكلمات فى سياقها الصحيح، وكذلك تصحيح التعبيرات، التى يشرح بها انفعالاته أمام الآخرين. (النحاس، ٢٠٠٠، ٤).

وذلك لأن حاجةَ الطفل إلى اكتساب المهارة اللغوية، من الحاجات الرئيسة فى مرحلة الطفولة، حيث تتعلق بالنمو العقلي، والاجتماعى عنده. (قناوى، ١٩٩٦، ١٦٢).

ومن الملاحظِ أن الطفل فى هذه المرحلة يكون لديه ولع شديد بإضافة الكلمات الجديدة إلى رصيده اللغوى، وخاصة إذا تحقق فى هذه الكلمات يسر المعنى، وألفة اللفظ، وسهولته. (الشيخ، ١٩٩٠، ٦٥٢).

وتشير دراسة (قناوى، ١٩٨٨، ١٦٣)، إلى أن اكتساب الطفل اللغة، يتم عن طريق مجموعة من المقومات، والتى من بينها ما يلى:

١-تدريب الطفل على الاهتمام بما يعرض عليه من أحاديث.

٢-مناقشة الطفل للوصول إلى المفاهيم، والحقائق العلمية.

٣-تصحيح أخطاء الطفل دون تخويف.

٤-تعويد الطفل الانطلاق فى الحديث.

٥-الاهتمام بأدب الطفل.

وتشير دراسة (البهنساوى، ١٩٩٤، ٤٢) إلى أن اكتساب الطفل للأصوات اللغوية يمكن أن يحتمل أحد أمرين:

الأول: أن اكتساب الأصوات اللغوية يرتبط بمستوى صعوبة هذه الأصوات من الناحية الحسية والحركية فبعض الأصوات يتطلب ضبط أكبر عدد من العضلات ضبطاً، وتآزراً؛ لسعة الحركات، وقوتها.

الآخر : أن اكتساب الأصوات اللغوية يرتبط بدون شك بنوع هذه الأصوات فى اللغة، فبعض الأصوات تمتاز بدرجة تواترها فى اللغة، وتمتاز أصواتُ أخرى بقيمتها من خلال الزاوية البنائية، وبذلك تتطور الأصوات غير الصامتة (الحركات) والأصوات الصامتة بصورة متوازية.

ومن هنا يمثل اكتسابُ الطفل للغة أهمية حيوية للأسرة بما فيها من تعويد الطفل على النطق السليم للحروف، واستخدام الكلمات فى سياقها الصحيح، وكذلك تصحيح التعبيرات التى يشرح

بها الطفل انفعالاته أمام الآخرين (النحاس ، ٢٠٠٠، ٥)؛ لأن الطفلَ يكتسب السلوكَ اللغويَّ الذى يتفق مع ثقافته من خلال التعليم المنهجى الذى يتم من قبل الوالدين، والأسرة، كما يتم من خلال التعليم غير المنهجى الذى يتم عادةَ بمحاكاة الفرد للآخرين، ومن خلال ما يسمعه، وما يلاحظه، كما يتم من خلال التعليم النظامى المتمثل فى المؤسسات التعليمية. (حسام الدين، ٢٠٠١، ٧٧).

وتتفق الدراسةُ الحاليةُ مع ما وصلت إليه الدراسات الحديثة من أن اللغة ظاهرةٌ مكتسبةٌ بالدرجة الأولى، وإن كان لدى الطفل قدرات كامنة فى داخله، تهيئه لاكتساب مفردات اللغة؛ فإنَّ الطفل يكتسب الأصواتَ اللغويةَ من خلال البيئة التى يعيش فيها، فهو يحاكى لغة أبويه، ومحيطه الذى يعيش فيه، ومن خلال تدريبه، وتعليمه تنمو، وتنضج المظاهر اللغوية لديه حتى تصبح لغة ذات دلالة مميزة يستخدمها الطفل فى التعامل مع الآخرين، ويعبر بها عن ذاته، ويشرح بها انفعالاته، ويلبى بها مطالبه الخاصة، فتكون وسيلة لتعلمه، وتحصيله للمواد، والمعارف المختلفة فى المدرسة، والمجتمع، والأسرة.

د–بعض الدراسات السابقة فى هذا المبحث:

وتتناول الدراساتُ التاليةُ أهم العوامل التى تؤثِّر على اكتساب الطفل للغة، ومراحل النمو اللغوى فى مرحلة رياض الأطفال، ومقومات هذا النمو:

(١)دراسة (كرم الدين، ١٩٨٩) هدفت الدراسةُ إلى التعرف إلى عدد الكلمات التى يستخدمها الأطفال المصريون فى مرحلة رياض الأطفال، وكذلك عدد الأسماء، والأفعال، والحروف، وتقويم الوظيفة الأساسية للغة عند الطفل، وأسفرت النتائجُ عن أن اللغةَ المنطوقةَ لدى الطفل يغلب عليها استخدام الأسماء، أما الأفعالُ فتمثل ربع حديثه، ويندر استخدامه الحروف، كما يقل استخدامه للمعانى المجردة.

(٢)دراسة (فيوليت، ١٩٩١) بعنوان "الأسس النفسية والاجتماعية للبرامج العقلية المعرفية واللغوية لطفل ما قبل المدرسة (٣–٦) سنوات، وتمت الدراسة على (٣٠٠) طفل منهم (١٥٠) طفلاً، (١٥٠) طفلة مقسمة إلى مجموعتين: (ضابطة، وتجريبية)، وقد توصلت الدراسةُ إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والضابطة؛ لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج اكتساب المهارات اللغوية، والمعرفية من حيث تنمية القدرة على

التفكير، والانتباه والتعبير اللغوى، وأوصت بضرورة تشجيع الطفل على إثراء الحصيلة اللغوية عن طريق أساليب التدريب المختلفة، ومن خلال التفاعل اللفظى معه باستمرار.

(٣)دراسة (البهنساوى، ١٩٩٤) تم تطبيقُ الدراسة على مجموعة من أطفال دور الرياض بعدد من الروضات، وأكدت الدراسةُ بعد تطبيقها على أن هناك مجموعةً من العوامل التى تؤثِّر على اكتساب الطفل للغة من بينها:

١-العَلاقة بين الأم، والطفل.

٢-الأساليب التربوية الضمنية.

٣-الاستحسان اللفظى التقريرى.

٤-التوسعات النحوية، والتنويعات الدلالية.

٥-الإطار الاجتماعى، وتطور اللغة.

(٤)دراسة (حنفى، ١٩٩٥) هدفت إلى تقويم البرنامج اللغوى فى تعليم المهارات اللغوية فى رياض الأطفال، وهدفت أيضاً إلى التعرف إلى الأهداف الخاصة باللغة فى مرحلة الرياض، وتقويم الطريقة المتبعة فى البرنامج، وأساليب تقويم تحصيل الطفل، ومدى تأثير ذلك على نمو المهارات اللغوية للطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلى:

١-أن الطرق المتبعة فى تعليم المهارات اللغوية لطفل الروضة لم تستعن بالطرق الحديثة.

٢-أن استخدام الوسائل التعليمية، وتعددها من أهم العوامل لنجاح تعليم الطفل المهارات اللغوية.

٣-عجز برنامج المهارات اللغوية المقدم للطفل فى الروضة عن مساعدة الطفل على التعبير عن ذاته أو تنمية قدراته.

من خلال العرض السابق لهذه الدراسات، أفادت الدراسة الحالية منها فى النواحى التالية:

- تحديد أبرز العوامل التى تؤثّر على اكتساب الطفل لمفردات اللغة العربية فى مرحلة الطفولة.
- أن للعوامل البيئية مثل الأسرة، وجماعة الأقران، والمعلمة، والمنهج، والأنشطة المقدمة للطفل داخل الرياض التأثير الأول، والأساسى فى تنمية اللغة العربية عنده فى رياض الأطفال.
- التعرف إلى مقومات النمو اللغوى، وجوانبه، ومظاهره.
- التعرف إلى طرق تنمية اللغة لدى الطفل، وكيفية تقديم الأنشطة فى صورتها الحسية؛ حتى

يتقبلها الطفل، ويستفيد منها.

- التعرف إلى عدد الكلمات، ومقدار الحصيلة اللغوية التى يكتسبها الطفل فى مرحلة رياض الأطفال.
- الاستفادة من سردِ مراحل النمو اللغوى لدى الطفل، ومدى تطور هذه المراحل عبر مرحلة الطفولة.

القسم الثانى: النمو اللغوى، ومعوقاته:

أ–ماهية النمو اللغوى:

يقصد بالنمو اللغوى تلك التطورات التى تحدث فى اللغة التى يستخدمها الطفل فى حياته سواء من حيث النوع، أوالكم، وخاصة أثناء سنوات ما قبل المدرسة، وتنقسمُ إلى مراحل متعددة، ومتسقة مع مراحل النمو العامة. (السيد، ٢٠٠٠، ٣٧).

ويقصد به قدرة الطفل على الكلام، والتعبير عن أفكاره، وخبراته، واستخدام جمل تامة تتكون من أسماء، وأفعال، وضمائر، وحروف، (يوسف، ١٩٩١، ٢٥).

وعرفت التنميةُ اللغويةُ أيضاً بأنها: توظيف قدرة الطفل، وحثه، وتشجيعه على استخدام اللغة، واكتساب مهاراتها من خلال تدريبات حسية متعددة. (فراج، ٢٠٠٠، ١٨).

ويعرفها (زهران، ١٩٩٠، ٧٨) بأنها السيطرة على الكلام من حيث المفردات، وطول الجملة؛ ولأن مرحلة الطفولة من المراحل المهمة التى يمر بها الطفل؛ حيث يتعرض للتدريبات الحسية، والطلاقة اللغوية، والرغبة فى زيادة المحصول اللغوى، وكثرة الأسئلة، واتساع دائرة معلوماته، نتيجة لكثرة مشاهدته، وتجاربه، كما أن الطفلَ فى هذه الفترة، يميل لوصف ما يشاهده، ويحب أن يتكلم معبراً عن أفكاره، وربما نلمس المبالغة فى أحاديثه نتيجة خصوبة خياله. (أحمد، محمد، ١٩٩٤، ٢٢).

ومن هنا يمكن تعريفُ النمو اللغوى على أنه الزيادة المطردة فى لغة الطفل كماً، وكيفاً، أو أنه زيادة تحدث فى لغة الطفل بصورة تدريجية منذ المراحل الأولى لاكتسابه اللغة متمشية مع مراحل النمو الجسمى، والعقلى له، وتعمل هذه الزيادة على تنمية عدد المفردات، والألفاظ من ناحية، وتحسن نطق الطفل، وزيادة قدرته على استخدام اللغة بصورة أكثر وضوحاً، ودقة من اللغة الطفلية فى المراحل السابقة لها من ناحية أخرى.

ب–مظاهر النمو اللغوى

النمو اللغوى للطفل يعد الأساس الأول، والعامل الرئيسى فى تعلمه المدرسى؛ لأن الثروة اللغوية للطفل هى التى تعده كفرد اجتماعى فى البيئة التى يعيش فيها، والتى بها يستطيع السيطرة على مخاوفه، ويعبر بها عن مشاعره، ورغباته، ومتطلباته، ويتعلم بها فى البيت، والمدرسة، والشارع.

وبذلك فالنمو اللغوى للطفل يتطور خلال فترة الطفولة بسرعة كبيرة؛ حيث يمر بأقصى سرعة له خلال سنوات ما قبل المدرسة، ولما كانت اللغة من ضرورات الحياة، ومن أهم أساسيات التفكير، فإنه من الضرورى استغلال فترة الطفولة؛ لإكساب الطفل قدراً من المفاهيم، والألفاظ، والكلمات التى تنمى محصوله اللفظى، وتمكنه من اكتساب المهارات اللغوية، التى يتفاعل بها مع الآخرين. (بهادر، ١٩٨٧، ١٤).

وتشير دراسةُ (دياب، وآخرون، د.ت، ٤٢) إلى أن مرحلةَ الطفولة تعد من أسرع مراحل النمو اللغوى تحصيلاً، ومنهجاً؛ فالنمو اللغوى فى هذه المرحلة له قيمته الكبرى فى التعبير عن النفس، وفى التوافق الشخصى، والاجتماعى، والنمو العقلى عامة، وقد دلت أبحاثُ "سميث" على أن المحصولَ اللغوى للأطفال، يزيد عن ثلاثِ كلمات فى السنة الأولى من العمر إلى (٧٧٢) كلمة فى السنة الثانية، و (٨٩٦) فى السنة الثالثة إلى (١٥٥٠) كلمة فى السنة الرابعة، (موسى، ٢٠٠٤، ٨٨) و (٥٦٢) كلمة فى السنة السادسة.

ومن مظاهرِ النمو اللغوى فى مرحلة ما قبل المدرسة، ما يتمثل فى زيادة عدد المفردات، ودقة التعبير، واختفاء ما يسمى بالكلام الطفولى، وظهور الجمل الكاملة بجانب التعرف على معانى الأرقام، والقدرة على الإجابة لغوياً. (موسى، ٢٠٠٤، ٨٨) ويبدأ الطفلُ فى هذه المرحلة فى التعبير عما يفكر فيه، وعما يحتاجه باستخدام التعبيرات اللازمة، ويزيد عدد الكلمات التى يستخدمها فى ذلك عن "ألف" كلمة، ويمكنه تكوين جملة مكونة من ست كلمات، يتعلم فيها المخاطبة للمؤنث، والمذكر، والمفرد، والجمع، ثم فى نهاية هذه المرحلة تتكامل قدرة الطفل على استخدام الجمل بصورة أكثر تكاملاً. (شقير، ٢٠٠٠، ٩٤، ٩٥).

وأوضحت دراسة (نجيب، ٢٠٠٠، ٢٨). أن اللغة تنمو لدى الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة "رياض الأطفال" بصورة كبيرة حتى تصل إلى ما يزيد عن "ألفى كلمة" من الأسماء، والأفعال، والحروف والظروف؛ حتى يصبح فى نهاية هذه المرحلة بإمكانه البدء فى تعلم القراءة والكتابة، إذا كان مستواه العقلى عالياً.

ومن الملاحظ أن الإناثَ فى هذه المرحلة يكن أكثر تفوقاً من الذكور بالنسبة للمحصول اللغوى، بل وفى معظم جوانب النمو اللغوى فى مرحلة ما قبل المدرسة (أبو حطب، ١٩٩٠، ٣٠٠).

يأخذ النموُّ اللغويُّ جانبين هما:

الجانب الأول: زيادة قدرة الطفل على فهم ما يوجه له من كلام نظراً لازدياد محصوله اللغوى من المفردات.

الجانب الآخر: ازدياد قدرته على التعبير عن نفسه بالكلام، فبعد أن كان يعبر عن نفسه فى المرحلة السابقة بكلمة، أو بكلمتين، يأخذ فى استعمال الجمل المفيدة التامة الأجزاء، وفى نهاية هذه المرحلة يصل محصولُه اللغوى إلى "ألف" كلمة تقريباً (أبو علام، ١٩٩٣، ١٢٤).

وقد عنى العديدُ من الباحثين بإحصاء الكلمات التى ينطقها الطفلُ فى مرحلة رياض الأطفال، حتى توصلوا إلى القاموس اللغوى الذى يستخدمه الطفل؛ حيث يعرف الكلمات التى لها مدلولاتها الحقيقية، عندما يسمعها، أو يقرؤها، أو يستخدمها، وقاموس الطفل يتمثل فى جانبين رئيسين هما:

١-الكلمات التى يعرف الطفلُ معانيها عند الاستماع، أو القراءة لها.

٢-الكلمات التى يستخدمها فى الأسرة.

ومن هنا يتمثل القاموسُ اللغويُّ للطفل فى مرحلة رياض الأطفال فى أربعة محاور رئيسة، يمكن إيجازها فى النقاط التالية:

١-مقدار سعة القاموس اللغوى.

٢-طلاقة النطق، والتعبير.

٣-فهم مدلولات اللغة المنطوقة، والمكتوبة.

٤-تمكن الطفل من التعبير. (الهيتى، ١٩٩٧، ١٥).

وطبقاً لظهور هذه المؤشرات يمكن التعرفُ إلى مدى تطور الحصيلة اللغوية للطفل، ومدى تطور لغته كمياً، وكيفياً، مما يسهم فى مزيد من التعرف على هذا النمو.

جـ-العوامل المؤثرة فى النمو اللغوى:

يتأثر النموُّ اللغويُّ بعوامل كثيرة يتصل بعضها بالتكوين العصبى، والنفسى، والعضوى للطفل، ويتصل بعضها الآخر بالبيئة التى يحيا فيها الطفل؛ فاللغة اللفظية تعتمد فى نموها على مدى تدريب

الأجهزة الصوتية، وعلى مستوى التوافق العقلى، والحركى، والذى تقوم عليه المهارة اللغوية، وخاصة فى بدء تكوينها (الناشف، ١٩٩٦، ١٢).

يمكن تلخيصُ العوامل التى تؤثر فى النمو اللغوى فى النقاط التالية:

أ–العمر الزمنى:

إن لغة الطفل تنمو، وتتحسن كلما تقدم الطفلُ فى السن. (غزال، ١٩٩٩، ٧١–٧٣).

فهو يبدأ حياتَه بكلمة تعبر عما يريده، ثم بعد ذلك بكلمتين فى سن معينة حتى يصل إلى معنى الجملة الكاملة بتقدمه الزمنى فى العمر. (فراج، ٢٠٠٣، ١٣١).

ب–الصحة العامة:

هناك علاقةٌ كبيرة بين نشاط الطفل، وبين نموه اللغوى؛ حيث إنه كلما كان الطفل سليماً صحياً، معافى من المرض كان أقدر على اكتساب اللغة. (دياب، ١٩٨٠، ٧٤)، وأن الطفل الذى يعانى من الصمم، أو من عيوب فى اللسان، أو الحلق، أو عيوب مخية، أو أمراض نفسية، أو عصبية نجده أقل قدرة على اكتساب اللغة، وعليه فإن اكتسابه لها يظل محدوداً فى نطاق معين، ومن هنا كان للصحة العامة تأثيرٌ كبيرٌ فى قدرة الطفل على تنمية لغته، وعلى زيادة ثروته اللغوية.

جـ–الذكاء:

يعرف الذكاء على أنه قدرة ذات تأثير كبير فى النمو اللغوى عند الطفل، وفى تكيفه الشخصى، وقد أكدت الدراساتُ على أن هناك معاملاً إيجابياً بين نسب الذكاء، وعدد الكلمات التى يتعلمها الطفل فى سن الخامسة، والسادسة والنصف، والتاسعة والنصف (يونس، وآخرون، ١٩٨٤، ٧٩).

كما أن للذكاء دوراً إيجابيا فى عملية التفاعل الاجتماعى لدى الطفل، وفى قدرته على فهم الثقافة، وتشرُّب لغة المجتمع؛ لأن اللغة اجتماعية بالطبع، يكتسبها الطفلُ من خلال تفاعله مع البيئة التى يعيش فيها، ومن خلال تقليده لوالديه، أو أقرانه، والذكاء عند الطفل يساعده على تذكر المعانى المختلفة للكلمة الواحدة، ويمكنه من سرعة الحفظ للمترادفات المختلفة.

د–الجنس:

لقد أثبتت العديدُ من الدراسات أن النموُّ اللغوى عند الأطفال يختلف باختلاف نوع الجنس، وأن النمو اللغوى عند البنات أسرع منه عند البنين، وذلك فيما يتصل بعدد المفردات، وطول الجمل والفهم، ويبدو ذلك واضحاً خاصة فى السنوات الخمس الأولى، وفيما بين الخامسة، والسادسة؛ حيث نجد أن أكثر الذكور قد بدأوا فى التساوى مع الإناث فى تنمية حصيلتهم اللغوية، وأن الفرق بينهما قد أصبح متقارباً. (رضوان، د. ت/ ١٩٩-٢٠٠).

هـ-البيئة:

تعد البيئةُ من أهم العوامل المؤثرة فى النمو اللغوى؛ حيث إنها تساعد على تنمية المفردات اللغوية بصورة جيدة، وواضحة من خلال تعدد الأهداف، وإتاحة الفرص للأطفال للتعرف إلى أسماء الأشياء، وأشكالها، وأنواعها (محمد، ١٩٨٧، ١٢).

وقد دلت الأبحاثُ العلميةُ الحديثةُ التى تناولت النموُّ اللغوى فى بيئات اجتماعية مختلفة على أن أطفال البيئات الاجتماعية الأقل ثقافة يعانون من ضعف فى قدراتهم اللغوية، وأنه كلما تعددت خبرات الطفل الاجتماعية، ازداد نموه اللغوى (الناشف، ١٩٩٩، ١٢).

و-الولادة المتقاربة:

إن الفترة بين كل ولادة، والتى تليها لها دور كبير فى النمو اللغوى لدى الأطفال، وخاصة فى مرحلة ما قبل المدرسة، ومثال ذلك: أن يولد طفلٌ قبل الأول بمرور عام، أو عام ونصف، فهذا بدوره يعوق عملية النمو بشكل عام لديه، ويؤثِّر بالسلب على النمو اللغوى السليم عند الطفل الثانى، والثالث. (رضوان، ١٩٨٢، ١٩٧-١٩٨).

ن-النضج:

يتطلب اكتساب اللغة، ونموها الوصول إلى مستوى معين من النضج يستطيع عندها الكائن الحى الكلام؛ فاللغة تتطلب تحكماً بدرجة كبيرة من الدقة فى اللسان، والشفتين، بينما الضغط، والإجبار فى تعلم اللغة دون مراعاة الاستعداد الكافى للطفل، من حيث نمو جهازه الكلامى، ونمو عضلات يده يؤدى بدوره إلى حدوث عيب فى الكلام (دياب، ١٩٨٠، ١٩٩)، وتتضح أهميةُ النضج من حيث إن النمو اللغوى للطفل يعد جزءاً مهما من نمو الطفل العقلى، ويساعد على تحقيق المزيد من التطور المعرفى؛ لأن اللغة وثيقة الصلة بالفكر، وظهورها فى نهاية المرحلة الحسية الحركية، يعطى دفعة

كبيرة لنمو الطفل العقلى (أبو علام، ٢٠٠٠، ٢٣).

م–عملية التعلم:

يعتمد النمو اللغوى السليم فى مرحلة الطفولة على عملية التعلم، وما يتضمنه من القوانين، والتعزيز، والاستعمال، والإهمال؛ حيث تلعب عملية التعلم دوراً مهمّاً فى تعلم اللغة (الروسانى، ٢٠٠٠، ٢٤).

ى–وسائل الإعلام:

لوسائل الإعلام دورٌ كبيرٌ فى زيادة المحصول اللغوى عند الطفل، وفى تشكيل لغته فى بداية اكتسابه لها، ومن وسائل الإعلام الإذاعة، والتليفزيون.

د–جوانب النمو اللغوى:

للنمو اللغوى مجموعة من المستويات، التى يسير على ضوئها تطور اللغة هى كما وردت فى العديد من الدراسات الحديثة على النحو التالى:

(١)النطق:

يتمكن الطفلُ فى الغالب من فهم الكلمات المنطوقة قبل القدرة على استعمال اللغة نفسها؛ حيث إن مرحلةَ الفهم سابقة لمرحلة النطق؛ لأن الكلمة الأولى التى يلفظها الطفلُ تتكون من مقطع واحد متكرر، وقد اختلفت الآراء، والدراسات حول نطق الطفل للكلمة الأولى، فقد أظهرت أبحاث (GISel) gthmos أن حوالى (٦٩٪) من الأطفال موضع الاختبار، لفظوا كلمتين، أو أكثر عند بلوغهم الأسبوع الرابع والأربعين من عمرهم، وأن هناك فروقاً فردية ملحوظة بين الأطفال تعود لعوامل السن، والجنس، وإتاحة فرص الكلام (كلاس، ١٩٨٤، ٦٠).

وللنطق ثلاثة مستويات:

الأول: المستوى اللغوى:

حيث يكون إدراك الطفل للمستوى اللغوى عند نطقه كلمات بإمكانه التعرف عليها فى لغة محيطه المحكية.

الثانى: المستوى الصوتى:

وهو القياسُ الذى يساعد على معرفة مدى مطابقة اللفظة المستعملة من قبل الطفل للكلمة المستعملة من لغة الكبار البالغين.

الثالث: مستوى المضمون:

يكون من خلال قصد الطفل للمعنى، ومدى توافقه مع كلام الكبار، وهنا يرى جاكبسون (JacoBson) أن الحد الفاصل بين مستوى ما قبل اللغوى، والمستوى اللغوى يكون فى اختفاء أول معنى لكلمة مشابهة من حيث اللفظ للغة الكبار.

(٢)المفردات:

يقصد بالمفردات لدى الطفل مجموع الكلمات التى يتعلمها، ويكتسبها فى بداية حياته، وقد عرفها (شحاتة، وآخرون، ٢٠٠٣، ٢٠٠٧)، بأنها مجموعة أو قائمة من الكلمات مع شرح مختصر لمعانيها.

والمفردات التى يكتسبها الطفلُ منذ طفولته تختلف من طفل لآخر طبقاً للبيئة، والظروف التى يعيش فيها، وقد اختلف العلماءُ فى تقدير عدد الكلمات التى يكتسبها الطفل فى هذه المرحلة، ففى دراسة (العنانى، وآخرون، ٢٠٠١، ١٦٤، ١٦٥) أن عدد المفردات التى يكتسبها الطفل حتى سن الرابعة يبلغ (١٥٤٠)، و (٢٥٦٢) فى سن السادسة.

(٣)الجمل:

تظهر فيما بعد مرحلة المفردات مرحلة تكوين جملة بسيطة يعبر بها الطفل عن ذاته وحاجاته الداخلية، وقد تكون فى البداية غير تامة ، ثم ما تلبث أن تصبح تامة بتقدم الطفل فى العمر؛ نتيجة لعوامل النضج، والنمو.

(٤)المعانى:

وهى المرحلة الرابعة يقوم فيها الطفل بالربط بين اللفظ، ومدلوله، ومعرفة بعض الأشياء المجردة، وإدراك معانيها.

(٥)بعض الدراسات والبحوث التى تناولت النمو اللغوى فى مرحلة رياض الأطفال.

ومن خلال ما سبق يمكن الإشارة إلى أهم الدراسات، والبحوث السابقة التى تناولت النمو اللغوى فى مرحلة رياض الأطفال، وقامت بتصميم البرامج التربوية اللغوية فى مرحلة رياض الأطفال، ومن هذه الدراسات ما يلى:

١-دراسة (إبراهيم، ١٩٨٢)

استهدفت الدراسة التعرف إلى تأثير فاعلية برنامج مقترح؛ لتنمية لغة الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة من خلال التدريبات الحسية، والمعالجة اليدوية.

وتم تطبيقُ برنامج الدراسة على عينة قدرها (١٥) طفلاً من أطفال الروضة، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة-تجريبية) وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها:

هناك ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين زيادة النمو اللغوى، والتدريبات الحسية ووصف الصور.

هناك عَلاقةٌ دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين ازدياد النمو، وبين سرد القصص، والتركيب الحركى للأطفال.

وكما أوضحت أن للتدريبات الحسية، والأعمال اليدوية أهمية كبيرة فى تطور لغة الطفل فى مرحلة الرياض.

وأفادت الدراسةُ الحالية من الدراسة السابقة فى أهمية استخدام الأنشطة الحسية، وسرد القصص فى تنمية اللغة العربية عند الطفل فى مرحلة رياض الأطفال مع ضرورة تنمية اللغة فى هذه المرحلة؛ لأنها هى المرحلة البنائية لشخصية الطفل فى المجتمع، وهى أساس تعلمه فى المراحل التالية.

٢-دراسة (Frankel, 1984):

استهدفت الدراسة التعرف إلى مدى فاعلية برنامج مقترح على اكتساب مهارات النشاط اللغوى، والعقلى المعرفى لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

وسعت الدراسة إلى التعرف إلى الأساليب المناسبة؛ لتنمية مهارات كل من النشاط اللغوى

والعقلى المعرفى لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت العينة الكلية للدراسة من (٥٠) طفلاً وطفلة تم تقسيمهم إلى مجموعتين، (تجريبية ـ ضابطة) فى سن (٥–٦) سنوات.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

- نمو الحصيلة اللغوية لأطفال المجموعة التجريبية، التى تعرضت للبرنامج التدريبى.
- وجود زيادة كبيرة فى الثروة اللغوية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة بعد تطبيق البرنامج التربوى.
- وجود زيادة فى اكتساب الأطفال لمهارات الإدراك، والقدرة على الفهم، والتذكر، والحفظ.

وأفادت الدراسة الحالية من الدراسة السابقة، فى ضرورة الاهتمام بلغة الطفل فى مرحلة رياض الأطفال، وأهمية تقديم الأنشطة الحسية فى تعليم اللغة العربية فى مرحلة رياض الأطفال – وكيفية اختيار عينة الدراسة، وتقسيمها، وتحديد الأهداف العامة لمرحلة رياض الأطفال.

٣–دراسة (Merrigani, 1990) :

استهدفت الدراسة التعرف إلى تأثير مدى فاعلية برنامج تدريبى، لاكتساب المهارات اللغوية والعقلية، والمعرفية، وفاعلية ذلك فى تعديل السلوك لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال.

وسعت الدراسة إلى التعرف إلى مدى تأثير البرنامج التربوى المقترح على عدة مهارات هى:

- تنمية الحصيلة اللغوية.
- تأثير الحصيلة اللغوية على سلوك الطفل.
- القدرات العقلية. وخاصة المهارات المعرفية.

تكونت عينة الدراسة من (أربعة وخمسين) طفلاً من أطفال دار الرياض فى المرحلة العمرية من (٤–٥) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: (التجريبية – الضابطة).

وأسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج، يمكن إجمالها فى النقاط التالية:

–توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية التى تعرضت للبرنامج التربوى.

-أكدت الدراسة على فاعلية الأسلوب الإرشادى المستخدم فى البرنامج التدريبى على إكساب الأطفال الحصيلة اللغوية.

وأفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فى التعرف إلى مهارات اللغة العربية فى مرحلة الرياض، وصياغة الأهداف العامة للبرنامج التربوى، والتعرف إلى أهمية مرحلة رياض الأطفال، وأهدافها، وخصائص لغة الطفل، ومطالب النمو اللازمة للطفل فى هذه المرحلة من العمر (٤-٦) سنوات.

٤-دراسة (Galtelli Barbara, 1993):

هدفت الدراسة التعرف إلى نمو لغة الطفل من خلال تقديم بعض النماذج اللغوية، والتعرف إلى الاختلافات فى النمو اللغوى لديهم.

وتكونت عينة الدراسة من ستة فصول فى دور رياض الأطفال، خضع كل فصلين لبرنامج خاص، ولخمسة تأثيرات أساسية للنمو اللغوى فى مرحلة الرياض. مثل (العرق – الجنس – الوقت – طريقة التعامل)، ثم تدريبهم على برامج اللغة المعدة لذلك.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

أن للجنس تأثيراً كبيراً فى اكتساب الطفل للغة؛ حيث إن البنات يكتسبن اللغة أسرع من البنين فى مرحلة الطفولة.

للبيئة تأثير إيجابى فى نمو لغة الطفل فى مرحلة الرياض، وأن لطريقة التعامل مع الأطفال، واختيار الوقت المناسب؛ لتدريبهم تأثيراً إيجابياً فى اكتساب الطفل اللغة العربية.

وأفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فى تهيئة بيئة مناسبة يتعلم فيها الطفل اللغة بصورة سوية، فتنمو لديه اللغة بصورة صحيحة كما أن لطريقة التعامل مع الطفل دوراً إيجابيّاً فى اكتسابه للغة، والتغلب على صعوباتها، وتحديد أبرز الأسباب التى تعوق نمو اللغة لدى الطفل.

٥-دراسة (Kastelo, 1994):

هدفت الدراسة إلى معرفة الأطر التى تساعد على النمو اللغوى فى فصول رياض الأطفال.

وسعت إلى ملاحظة لغة الطفل داخل دار الرياض؛ بغرض التعرف إلى العوامل المختلفة التى تؤدى إلى نمو لغتهم فى هذه المرحلة، والتعرف إلى مدى تأثير بيئة الطفل على نمو لغته.

وتكونت عينة الدراسة من (ستة وثلاثين) طفلاً من بيئات مختلفة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) بطريقة عشوائية.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، يمكن تلخيصها فى مجموعة من النقاط:

- أن الأطفال الذين قدموا من بيئات ذات مستوى تعليمى مرتفع، قد أظهروا لغة قوية، وواضحة.
- أن استخدام المعلمة للأنشطة التربوية المختلفة تؤثر تأثيراً إيجابيّاً على لغة الأطفال.
- أن للبيئة التى يعيش فيها الطفل تأثيراً فعالاً على نمط اللغة عنده، وطريقة اكتسابه لها.

وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببيئة الطفل، وتقديم الأنشطة التربوية المناسبة لهم فى هذه المرحلة.

وأفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فى التأكيد على أهمية اللغة لدى الطفل، وأن للبيئة التأثير الأول، والإيجابى فى نمو لغة الطفل، وفى شكل اللغة، ونمطها، والاستفادة من الأنشطة التربوية المقدمة فى الدراسة وأهمية التعرف إلى المستوى الاقتصادى، والاجتماعى للطفل، وصياغة أسئلة الدراسة، وتحديد أهدافها.

٦-دراسة (أحمد، ١٩٩٦):

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات اللغة العربية فى مرحلة الرياض من خلال برنامج مقترح من الأنشطة التربوية، وهذه المهارات هى (الاستماع – التحدث – الاستعداد للقراءة – الاستعداد للكتابة)، وتكونت عينة الدراسة الكلية من (عشرين) طفلاً من أطفال دار رياض الأطفال، وانقسمت العينة الكلية إلى مجموعتين، (التجريبية ـ والضابطة).

وخلصت الدراسةُ إلى مجموعةٍ من النتائج أهمها ما يلى:

-وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، بهدف تطبيق البرنامج التربوى عليها.

-وأكدت الدراسةُ على فاعلية البرنامج التربوى؛ حيث أدى إلى تقدُّم المهارات اللغوية لدى الطفل فى (الاستماع – التحدث –الاستعداد للقراءة – الاستعداد للكتابة).

–ارتفاع مستوى المهارات اللغوية فى رياض الأطفال، ارتفاعاً دالاً إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التى طبق عليها برنامج الدراسة.

وأوصت الدراسةُ بما يلى:

–ضرورة استخدام استراتيجيات خاصة فى التعلم لطفل مرحلة رياض الأطفال.

–ضرورة الاهتمام بتعلم اللغة العربية فى مرحلة رياض الأطفال لما لها من أهمية كبيرة فى اكتساب المعارف، والمعلومات.

–ضرورة الاهتمام بإعداد البرامج التربوية، والأنشطة اللغوية للأطفال التى تساعد على اكتساب اللغة، وتزيد من حصيلتهم اللغوية.

وأفادت الدراسةُ الحاليةُ من هذه الدراسة فى مجموعة من النقاط يمكن إجمالُها فيما يلى:

- **صياغة أنشطة البرنامج من ضرورة الاهتمام بالأنشطة الحسية فى هذه المرحلة.**
- **استخدام مقياس اللغة كأداة لتقويم فاعلية البرنامج التربوى المقدم للمجموعة التجريبية.**
- **صياغة الأهداف الحسية، والحركية لبرنامج الدراسة.**
- **تعيين مهارات النمو اللغوى فى مرحلة رياض الأطفال.**

القسم الثالث: معوقاتُ النمو اللغوى، وأسبابها فى مرحلة رياض الأطفال:

أ–مظاهر معوقات النمو اللغوى:

إن الخمسَ سنوات الأولى من حياة الطفل تشكل الأساسَ الجوهريَّ فى حياته اللغوية؛ حيث تبدو فى هذه المرحلة العديدُ من حالات اضطرابات اللغة، والكلام، والتى تظهر فى سن مبكرة بعد السنة والنصف إلى تسع سنوات، وهى غير منتظمة فى سيرها فقد يتحسن الطفل بعض الشىء، ثم يزداد نمو لغته سريعاً، وبالعكس؛ لأنها لا تأخذ مساراً معيناً أو ثابتاً، وهناك ما يقرب من (٨٠٪) من حالات اضطرابات الكلام تظهر قبل سن السادسة، وتكثر عند الأولاد عن البنات. (شقير، ٢٠٠١، ١٩٧٢).

وتشير دراسة (الناشف، ١٩٩٦، ٦٧، ٦٨) أن طفلَ رياض الأطفال يواجه العديدَ من الصعوبات التى ينبغى الانتباه إليها، والتصدى لها، وأن بعض هذه الصعوبات يرتبط بعملية تعليم

القراءة، والكتابة نفسها، وغالباً ما تكون معوقاً مشتركة فى معظم اللغات الإنسانية، وبعضها الآخر يرتبط بطبيعة اللغة العربية، أو اللغة المنطوقة للطفل المصرى.

كما قرر متولى (١٩٩٠) أن اضطرابات اللغة والكلام عند الأطفال يأخذ عدة صور إكلينيكية، مثل التلعثم، وتأخر الكلام، والبكم المؤقت، والثأثأة (**stuttering**) وصعوبة إخراج مقاطع الحروف، والتلعثم عادة ما يبدأ عند اكتساب الطفل الكلام. (متولى، ١٩٩٠، ١٥)

وقد بينت معظمُ الدراسات أن الطفلَ يعانى من بعض الأخطاء الصوتية، فى تعلمه اللغة، والتى منها ما يلى:

١-ضعف أعضاء جهاز الطفل الصوتى.
٢-ضعف إدراك الطفل السمعى للأصوات.
٣-ضعف ذاكرة الطفل السمعية.
٤-قلة مران الطفل أو تدريبه.
٥-تأثر عناصر الكلمة بعضها ببعض.

ومن مظاهر معوقات اكتساب اللغة العربية أن المهارات الأساسية المتضمنة فى كتب التهيئة اللغوية الأربعة، وهى اثنتا عشرة مهارة، وهو ما يعادل فقط (٦٠٪) من مجموع عدد المهارات اللازمة للتهيئة اللغوية لطفل الرياض. (شحاته، ١٩٩٠، ١٨٣).

وقد أظهرت الدراساتُ التى أجريت عن الطفل المصرى، تأخر فى الإدراك الواعى لعناصر اللغة العربية، سواء العامية أو الفصحى، واستمر هذا التأخر للصف السادس، كما انتقل أثر الاكتساب الذاتى لمفاهيم اللغة العربية، بشكل تلقائى من لغة الحديث العامية إلى اللغة الفصحى (المتعلمة) مما يعتبر معرقلاً للتوجه الواعى نحو شكل اللغة. (عبد الخالق، ١٩٩٩، ١٢٢).

ومن مظاهر هذه المعوقات أن يتبارى الآباء فى تعليم الطفل لغة أجنبية أخرى بجانب اللغة العربية؛ حيث أصبح الآن يقاس رقى الروضة، بمدى تقدم الطفل فى حفظ الأناشيد باللغة الأجنبية، وبثروته اللغوية فيها، وهذه المشكلة ترجعُ إلى أن الازدواج فى تدريس اللغة الأم كان له تأثير سلبى على المحصول اللفظى، وعلى مستوى الطلاب فى اللغتين الأجنبية، والقومية. (الناشف، ١٩٩٦، ١٦)

ب-أسبابُ معوقات النمو اللغوى:

يختلف المحصولُ اللغوى لدى الطفل، تبعاً لاختلاف القدرات اللغوية، ومدى استعداد الطفل لتعلم اللغة، كذلك تلعب البيئة، والخبرات التى تتاح له من ناحية أخرى دوراً كبيراً فى وجود صعوبات متعددة تواجهه عند اكتسابه للغة، وكما أثبتت العديدُ من الدراسات أن الأطفال الذين يلتحقون برياض الأطفال تنمو لديهم اللغة بصورة أقوى، وأحسن من الأطفال الذين لم يلتحقوا بها.

ومن هنا عنى العديد من الباحثين بدراسة لغة الطفل عن طريق الملاحظة، وانصب اهتمامهم على بناء الجملة لدى الأطفال خلال مراحل نموهم المختلفة، واعتمد (براون) فى دراسته على سجلات الأشرطة الصوتية للكلمات التى ينطقها الأطفال، واتضح من خلال هذه التسجيلات أثر الوالدين والبيئة فى لغة الطفل بشكل إيجابى. (قطامى، برهوم، ١٩٩٧، ٢٧)

ومن أمثلة العوامل البيئية فى التأثير السلبى على لغة الطفل الحرمان الوالدى أو الحرمان الحسى مثل (السمع – الاضطرابات العصبية – الاضطرابات النفسية)؛ حيث إن البيئة هى التى تعطى النموذج اللغوى السليم للطفل. (بدير، صادق، ٢٠٠٣، ١٦٥)

وتشير دراسة (محمد، ١٩٩٩، ٢١) إلى أن الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة يعانى العديد من المعوقات، ومن أمثلة أوجه القصور فى ذلك، تعدد الإشراف، وانخفاض نسب الاستيعاب، وضعف اللغة.

وتشير دراسة (برنشتين، **Bernsten, 1973**) إلى بعض الأسباب التى تؤدى إلى تدنى المستوى اللغوى لدى الأطفال فى مرحلة الطفولة، وهى كالتالى:

١–نقص المثيرات الصوتية فى مرحلة الطفولة.

٢–القاموس المشترك بين العامية والعربية.

٣–ضعف القدرة على الفهم الصحيح للمعنى. (أحمد، ١٩٩٨، ١٩٦)

ومن أمثلة العوامل البيئية فى التأثير السلبى على لغة الطفل الحرمان الوالدى أو الحرمان الحسى مثل (السمع – الاضطرابات العصبية – الاضطرابات النفسية)؛ حيث إن البيئة هى التى تعطى النموذج اللغوى السليم للطفل. (بدير، صادق، ٢٠٠٣، ١٦٥)

وتشير دراسة (برنشتين، **Bernsten, 1973**) أيضاً إلى بعض الأسباب التى تؤدى إلى تدنى المستوى اللغوى لدى الأطفال فى مرحلة الطفولة وهى كالتالى:

١–قلة خبرات التفاعل اللغوى مع الراشدين.

٢-نقص المواد التربوية.

٣-التناقض فى جميع المدخلات اللغوية بين البيت، والمصادر الأخرى.

٤-غياب النماذج اللغوية السليمة، وتدخل اللهجات العامية. (نقلاً عن الناشف، ١٩٩٦، ١٣٢)

ومما يؤكد دور هذه العوامل دراسة (دياب، ١٩٧٦، ٨٧)؛ حيث أوضحت أن نمو الطفل اللغوى وزيادة حصيلته اللغوية، إنما تتوقف على ضخامة حصيلة الوالدين اللغوية، أو تمكنهم من اللغة، وعلى البيئة الإنسانية التى يتفاعل معها، وعلى المنبهات، والحوافز التى تقدمها له هذه البيئة.

ويمكن تلخيص أسباب معوقات اكتساب اللغة لدى الطفل فى النقاط التالية:

١-أسباب وراثية:

وتتناول العيوب التكوينية الوراثية، أو الولادية، أو العيوب التكوينية فى جهاز النطق، أو عيوب فى الجهاز السمعى للطفل، والضعف العام، وعيوب الفكين، أو سقف الحلق، ونسبة الذكاء عند الطفل.

٢-أسباب بيئية:

وهذه الأسباب هى التى ترجع الصعوبات التى تواجه الطفل عند اكتسابه للغة إلى المؤثرات الخارجية للبيئة من حوله، ويمكن تقسيم هذه الأسباب إلى عدة محاور رئيسة، يمكن إجمالها فيما يلى:

أ-أسباب خاصة بالطفل ذاته:

ويتناول هذا المحور مجموعة من الأسباب الفرعية منها:

الصفات الفسيولوجية الخاصة بالطفل مثل الانطواء أو السلبية أو العقاب المفرط، أو الفصام الطفولى أو العقد النفسية، أو عيوب تتصل بطلاقة اللسان، أو العيوب الإبدالية.

ب-أسباب خاصة باللغة العربية:

وهى تختص بالصعوبات التى تتعلق باللغة العربية نفسها، وخصائصها، مثل اختلاف كتابة الحرف الواحد فى بداية، ووسط وآخر الكلمة، والتشابه بين الحروف العربية فى رسمها الكتابى أو وجود

حروف تكتب، ولا تنطق فى اللغة العربية أو صعوبة نطق بعض الحروف كحروف الحلق، أو عدم القدرة على التمييز بين الترقيق، والتفخيم للحروف.

ج–أسباب تتعلق بالوالدين، والأسرة:

وذلك مثل تعويد الطفل عادات النطق الخاطئ، والتدليل الزائد للطفل، والجو العائلى الذى يعيش فيه الطفل، وتدنى المستوى الثقافى للأسرة، وعدم توفر وسائل الرعاية الاجتماعية، وميل الآباء إلى تعليم أبنائهم فى دور رياض أطفال لغات أجنبية.

د–أسباب تتعلق بالمعلمة فى دور الرياض:

ومن أمثلة ذلك عدم قدرة المعلمة على استخدام اللغة العربية السليمة، واستعمال طريقة مجردة غير محسة عند التدريس لهم، ومن أمثلة ذلك – أيضاً– استخدام أساليب العقاب، والشدة وعدة قدرة المعلمة على توفير مناخ أسرى محبب لدى الطفل، عدم الاهتمام بالأنشطة الحسية، أو الألعاب فى تعلم اللغة.

هـ–أسباب تتعلق بكتب، ومناهج رياض الأطفال:

ومن أمثلة ذلك أن اللغة التى تكتب بها كتب الأطفال غير مناسبة لسن الطفل، أو أن هذه الكتب لا تحتوى على عنصر التشويق، والإثارة، بعد محتوى الكتب عن الواقع أو بيئة الطفل، وعدم قدرة المنهج على إشباع حاجاتهم، وميولهم، وأن المهارات المتضمنة فى كتب التهيئة اللغوية تعادل (٦٠٪) من عدد المهارات اللازمة للتنمية اللغوية للطفل، كما أن الانتقال الفجائى فى تعليم اللغة من عامية الطفل إلى اللغة الفصحى يسبب صعوبة فى اكتسابه لمفرداتها أو النطق بها.

جـ– تصنيف معوقات اكتساب اللغة:

ومن خلال فحص الدراسات السابقة توصلت الدراسة إلى تصنيف معوقات اكتساب اللغة العربية عند الأطفال فيما يلى:

١–الحذف (**omission**)، ويقصد به أن يحذف الطفل حرفاً أو أكثر من الكلمة، مثل "أرنب" يقول "أنب"، "فستان"، يقول "ستان".

٢–الإبدال (**substitution**)، ويقصد به أن يبدل الطفل حرفاً مكان حرف آخر من

حروف الكلمة، مثل "محشى" يقول "مشحى"، و"ورقة" يقول "روقة"، "سمك" فيقول "مسك".

٣-التشوية (Distortions)، حيث لا ينطق الطفل حروف الكلمة بصورة صحيحة، بل ينطقها مشوهه غير واضحة.

٤-التلعثم (stammering)، ويقصد به صعوبة الطفل فى التعبير عن نفسه فى بداية الأمر، أو أنه العجز فى نطق الكلمة مرة واحدة.

٥-الشكل فى اللغة العربية، ويقصد به (الضبط) من رفع، ونصب، وجر، حيث يصعب على الطفل التعرف على ضبط حروف الكلمة فى بداية تعلمه للغة.

٦-الإضافة (Addition)، وفيها يضيف الطفل حرفاً أو أكثر إلى حروف الكلمة الأصلية، مثل "سمك" حيث يقول الطفل "سمكى" أو "لبن" – فيقول – "لبنى".

٧-الاستمرار فى لغة الرضع "الكلام الطفلى " Infanlitor or Baby talk" يستمر الطفل فى نطق الكلمات التى كان يستعملها فى صغره من السنة الأولى من عمره؛ حيث يعتقد الطفل أنه حينما ينطق هذه اللغة يظل صغيراً مما يجعله يحظى بمزيد من العناية، والتدليل.

٨-ثنائية اللغة؛ حيث لا يعرف الطفل فى بداية حياته إلا العامية لغة الكلام فى البيت، والشارع، ثم يتعلم العربية فى دروس خاصة، وكأنها لغة جديدة غريبة عليه.

٩-عدم القدرة على التمييز بين كتابة الحرف الواحد فى بداية، ووسط، وآخر الكلمة. مثال ذلك: "وعد – يعود – يستطيع"، و"أخرج – يخرج – خوخ".

١٠-"اللبغ" ويقصد به مضغ الكلام، أو عدم وضوحه " slurring or Indistinctnes": أو نطق الطفل مجموعة من الحروف معاً بصورة مختلطة؛ حيث لا تتضح صورة الكلمة التى ينطقها الطفل.

١١-عدم القدرة على الترتيب أو التشويش فى الكلام (cluttering)، ويقصد به أن الطفل يخلط بين الحروف، ولا يرتبها بصورةٍ سليمة فى الكلام، مما يضيع ملامح الكلمة.

١٢-عدم القدرة على تمييز التشابه بين الحروف العربية فى رسمها بشكل متقارب، أى عدم قدرة الطفل على التمييز بين حروف مثل (ج ح خ)، (د ذ)، (ز ذ د)، (ب ت ث)، (ع غ).

١٣-عدم قدرة الطفل على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وتظهر هذه الصعوبة خاصة فى حروف الحلق، والأنف مثل (ع – ح – ق – ك- ن – م).

١٤-ضعف الطفل فى التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة فى النطق، أو عدم إعطاءها دلالة لغوية، ويعنى ذلك سماع الطفل الحرف على أنه صوت، ويتعذر عليه ترجمة مدلول هذا الصوت مثل

نطق (ذ، ز، ظ).

١٥-عجز الطفل فى المزج بين الحروف المنفصلة؛ ليكون منها كلمة ومثال ذلك (أ، ب) حيث يكون منها كلمة (أب)، وحروف (د. م. ر. س. ة) فيكون منها كلمة (مدرسة).

١٦-عجز الطفل فى المزج بين الكلمات؛ ليكون منها جملة مفيدة. ومثال ذلك: (أحمد – شرب – اللبن) فلا يستطيع تكوين جملة منها مثل (شرب أحمد اللبن).

١٧-ضعف القدرة على إدخال الحروف الناقصة فى الكلمات، أو الكلمات الناقصة فى الجمل. مثل "كتب .. حمد الدرس" فتكون ناقصة لحرف (م) ← محمد، أو (أ) فتكون (أحمد).

١٨-عدم قدرة الطفل على نطق الحروف، والكلمات، والجمل المسموعة نطقاً صحيحاً.

١٩-عدم قدرة الطفل على تكوين كلمات متعددة تبدأ بالحرف نفسه، ومثال ذلك: هات الكلمات التى تبدأ بحرف (ر) فمثال ذلك: [رأى – ركع – رجع – ركب ..].

٢٠-عدم قدرة الطفل على تحديد الوزن المتشابه من خلال مجموعة من الكلمات المسموعة. مثال ذلك: (شرب –كتب – قرأ – عبر – دخل) كلها على وزن (فعل).

٢١-عدم قدرة الطفل على ذكر كلمات تدل على أصوات معينة، ومثال ذلك أصوات الحيوانات، والطبيعة مثل: (الصياح)، (النباح).

٢٢-عدم قدرة الطفل على هجاء الكلمات بصورة مرتبة، وصحيحة، مثال ذلك: (نورهان) – فيقول: (ن، و، هـ، أ، ن).

٢٣-التأتأة "**stuttering**": ويقصد بها أن يكرر المتحدث الحرف الأول من الكلمة عدداً من المرات مثل "وائل كتب الدرس"، فيقول: (وو.. وو ائ ئل).

٢٤-ظاهرة السرعة الزائدة فى الكلام (**cluttering**): إن الطفل فى هذه الحالة يزيد من سرعته فى نطق الكلمات؛ فينطقها بصورة مشوهة.

٢٥-ظاهرة الوقوف أثناء الكلام (**Blooking**) وتسمى (الحبة): حيث يتوقف الطفل بعد كلمة، أو جملة ما لفترة غير عادية، مما يشعر المستمع أنه انتهى من كلامه.

٢٦-تأخر ظهور الكلمة الأولى عند الطفل: وهو ما يؤدى إلى حدوث مشكلات فى المحصول اللغوى للطفل، وفى بداية استعداده للقراءة والكتابة.

٢٧-عجز الطفل عن فهم اللغة، أو الألفاظ المنطوقة، لأن الطفل حينما لا يستطيع فهم اللغة المنطوقة، لا يستطيع أن يعبر بألفاظها عن ذاته.

٢٨-اللجلجة (**stuttering**): وهى ثقل فى اللسان، ونقص فى الكلام، وأن يخرج الطفل

الكلام بعضه فى إثر بعض، وقد تكون تكراراً غير إرادى للصوت، أو المقطع، أو الكلمة.

٢٩-الرتة، وهى تعنى عجلة فى الكلام، وقلة أناة فيه، وقيل إنه قلب اللام ياء، وهو عيب إبدالى يعجز الطفل عن اكتساب ألفاظ جديدة.

٣٠-"الأفيزيا **Aphasaia**": وهى تعنى فقدان القدرة اللغوية، وعدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها، والعجز عن إيجاد أسماء لبعض الأشياء.

٣١-اللثغة، ويقصد بها تحول اللسان، منحرف إلى حرف آخر، أو قصر اللسان عن موضع الحرف، أو لحذفه موضع أقرب الحروف به، مثل (ر ← غ)، (س، ث).

٣٢-الثأثأة، ويقصد بها تغيير الحرف بنقله من مخرجه أو بتغير صفته، مثل إبدال (س بـ ث)، أو (ش بـ د).

٣٣-الخمخمة، وفيها يجد الطفل صعوبة فى إحداث الأصوات الكلامية المتحرك منها، والساكن، فيما عدا حرف (ن، م) فيخرجها بطريقة مشوهة.

٣٤-أخطاء صيغ الجمع: حيث يميل الطفل لاستخدام جمع المؤنث، بدل من جمع التكسير. مثل قوله: "المرججات" بدلاً من "المراجح".

٣٥-استعمال الطفل لغة خاصة ليس لمفرداتها آية دلالة لغوية، وهى عبارة عن ألفاظ مدغمة متداخلة بدرجة لا تسمح للسامع بمتابعتها، أو معرفة دلالاتها.

٣٦-أخطاء التذكير، والتأنيث، حيث يذكر الطفل المؤنث، ويؤنث المذكر، كما أنه أيضاً يلاحظ عدم صحة التطابق بين الضمير وصاحبه.

٣٧-أخطاء عدم المناسبة: يعجز الطفل عن توصل المعنى بجمل معينة؛ لأنه يفتقر للكلمات المناسبة لغوياً.

٣٨-صعوبة تعبير الطفل بإشارات لغوية سليمة، وإيماءات مختلفة عن طريق الرأس، أو اليدين، أو باستخدام أسماء الإشارة.

٣٩-العقلة، وهى ما يعرف بالتواء اللسان عن إرادة الكلام، أى يعجز الطفل عن تلفظ المقطع أو نطق المقطع أو نطق الكلمة، إلا بعد جهد ومشقة.

٤٠-حالات اضطرابات حركة اللسان، والشفة، فتظهر مشكلات اللغة، وخاصة فى نطق الحروف التالية (ت، د، ط، ر).

٤١-حالات اضطرابات تناسق الأسنان، وهى تؤدى إلى ظهور مشكلات فى نطق حروف (ز، س، ل، ف، ذ، ز).

٤٢-التهتهة، ويقصد بها تكرار المقطع الأول من الكلمة، وخاصة حرف (الهمزة)؛ لأنه صوت

مهتوت فى أقصى الحلق، وكذلك (الهاء).

٤٣–اللفف، ويقصد به ثقل الكلام فإن تكلم الطفل ملأ لسانُه فمه.

٤٤–الغنة، ويقصد به إشراب الحرف صوت الخيشوم، أى انسداد الخياشيم، أو صوت فيه ترخيم.

٤٥–العنة، وهى إبدال حرف الهمزة بالعين مثل قوله (عن) بدل (أن).

٤٦–الفأفأة، وهى أن يكثر الطفل من تكرار (الفاء) إذا تكلم.

٤٧–المقمقة، وهى أن يتكلم الطفل بأقصى حلقه.

د – بعض الدراسات السابقة فى هذا المجال:

وفيما يلى عرضَ لأهم الدراسات والبحوث التى عرضت لمعوقات اكتساب الطفل اللغة العربية فى مرحلة رياض الأطفال، حيث سعت بعضها إلى تحديد أسباب معوقات اكتساب اللغة فى هذه المرحلة؛ وأشارت أخرى إلى دور العوامل البيئية الخاصة بالطفل، وأسرته، والمحيط الذى يعيش فيه، ويتفاعل داخله فى شكل اللغة التى يكتسبها، ونمطها، وأن هناك عوامل ذاتية، ونفسية، وجسمية، وفسيولوجية خاصة بالطفل لها تأثير إيجابى، ومباشر على تعليم الطفل اللغة العربية فى مرحلة الطفولة، وصممت أخرى برنامجاً لغوياً؛ لتنمية لغة الطفل فى مرحلة رياض الأطفال، وأهم ما يميز هذه الدراسات أنها سعت للتعرف إلى أسباب تلك المعوقات؛ لمحاولة تفاديها، وتهيئة ظروف بيئية، ونفسية جيدة؛ لكى تنمو لغة الطفل بصورة صحيحة، فينشأ قويم اللسان، فصيح البيان، جيد التعبير عن نفسه، ومع الآخرين.

ويمكن تلخيصُ أهم هذه الدراسات والتى تناولت معوقات اكتساب اللغة العربية فى مرحلة رياض الأطفال فى النقاط التالية:

١–دراسة (Shapplle, 1982): وهى بعنوان التأخر اللغوى عند أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وقد استهدفت الدراسةُ التعرف إلى أسباب التأخر اللغوى لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت عينةُ الدراسة من (١٤) طفلاً فى سن (٣–٦) سنوات، وتوصلت الدراسةُ إلى مجموعة من النتائج، والتى أهمها:

– أن اهتمام الآباء بالأطفال يؤثر تأثيراً إيجابياً فعالاً على النمو اللغوى، واكتساب اللغة لدى الطفل، وأن تعرض الطفل لضروب الإهمال، والقسوة يعرضه إلى نوعٍ من التأخر اللغوى.

– تأثير المستوى الثقافى، والاقتصادى بصورة كبيرة على اكتساب الطفل، وتعلمه للغة.

٢–دراسة (عبد الخالق، ١٩٩٢): استهدفت الدراسة التعرف إلى مظاهر معوقات اللغة والكلام، وتم تطبيق الدراسة على عينة من أطفال ما قبل المدرسة فى دار رياض الأطفال؛ حيث أوضحت أن طفلَ الروضة يعجز عن إدراك اللغة الأم (العربية) على الرغم من استخدام اللغة فى الحياة الاجتماعية استخداماً نحويّاً سليماً، كما أن من أبرز مظاهر صعوبات اكتساب الطفل اللغة أنه قد يتذكر الحروف الأبجدية المنطوقة فى صورة غنائية، وفى تسلسل معين، لكنه يعجز عن التعرف عليها فى غير هذه الصورة، فيتعذر عليه تذكر الحروف الأبجدية فى غير ترتيبها، كما أنه لا يمكنُ استكمالُ الحروف الناقصة فى بعض الكلمات.

٣–دراسة (Laisa, Lows, 1993): واستهدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الصفات الأسرية للأب والأم، وعلاقاتها بمهارة الاستعداد للقراءة لدى الأطفال، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من الأطفال (١٠٠) طفل فى سن (٥–٦) سنوات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

– وجود علاقة إيجابية بين مستوى ثقافة الوالدين، وبين استعداد الطفل للقراءة.

– وجود علاقة إيجابية بين حجم الأسرة الصغيرة، وبين استعداد الطفل للقراءة.

٤–دراسة (شلبى، ١٩٩٥): أشارت إلى وجود معوقات عديدة عند اكتساب الطفل للغة ومن أمثلة المعوقات التى يقع فيها الطفل عند بداية اكتسابه للغة ما يلى:

١–أخطاء صيغ الجمع؛ حيث يميل الطفل لاستخدام جمع المؤنث، بدلاً من جمع التكسير.

٢–أخطاء التكرار التأكيدى؛ حيث يلح الطفل على تأكيد الفكرة التى فى ذهنه، بتكراره ذكر الفاعل، أو المفعول.

٣–أخطاء التذكير، والتأنيث.

٤–أخطاء عدم المناسبة.

٥–أخطاء عدم مناسبة زمن الفعل.

٥–دراسة (محمد، ١٩٩٩): استهدفت الدراسة التعرف إلى مشكلات اكتساب اللغة لدى الطفل، وتم تطبيق الدراسة بمرحلة ما قبل المدرسة فى عدد من دور رياض الأطفال (المستوى الثانى)؛ حيث تؤكد الدراسة على أن الطفل فى مرحلة رياض الأطفال يعانى العديد من المعوقات، ومن أمثلة أوجه القصور فى ذلك تعدد الإشراف، وانخفاض نسب الاستيعاب، وضعف اللغة الفصحى

لدى الأطفال.

أوجه الإفادة من العرض السابق للدراسات السابقة:

أفاد عرض هذه الدراسات الدراسة الحالية، وأضاف إليها العديد من النقاط التى تبين مدى تأثير العوامل البيئية على لغة الطفل، وسبل تنميتها، ويمكن تلخيصُ العوامل التى خلصت تلك الدراسات إليها فى النقاط الآتية:

١-أن اهتمامَ الآباء يؤثّر إيجابيّاً على نمو لغة الطفل فى مراحل الطفولة.

٢-أن للمستوى الثقافي، والاقتصادي تأثيراً فعالاً على شكل لغة الطفل،وسبل إنمائها.

٣-أن تأثير المستوى التعليمى تأثيراً إيجابياً على النمو اللفظي للطفل فى المراحل الأولى من تعليمه.

٤-أن هناك علاقةً ارتباطية موجبة بين المستوى الاجتماعي، والثقافى، والاقتصادى للأسرة، ومهارات التهيئة، لتعلم اللغة العربية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

٥-أن المهارات الأساسية المتضمنة فى كتب التهيئة اللغوية للأطفال الرياض، تمثل اثنتى عشرة مهارة بنسبة (٦٠٪) من مجموع عدد المهارات اللازمة للطفل فى مرحلة الرياض.

٦-أن للأساليب التربوية والتنويعات الدلالية تأثيراً فعالاً على تحديد نمط اللغة التى يكتسبها الطفل فى مرحلة الطفولة.

٧-أن للمعلمة داخل دور الرياض تأثيراً إيجابياً، وفعالاً فى تحديد نمط اللغة المكتسبة، وفى سلامة النطق، والتعبير لدى الطفل.

٨-أن هناك عواملَ جسمية تؤثِر في تأخر النمو اللغوى للطفل مثل الحرمان الحسى، وفقدان السمع، وإصابة الجهاز العصبى، والفصام، والذكاء.

٩-غياب اللغة الفصحى، والميل إلى استخدام اللغة العامية بصورةٍ كبيرة عند التعامل مع الطفل سواء داخل دار الرياض، أو خارجها.

١٠-اهتمام الآباء، والأمهات بتعليم الطفل لغة أجنبية أكثر من اهتمامهم بتعليم اللغة القومية للأطفال، مما يرون فى ذلك من سبل الوجاهة، أو التمدن.

عاشراً: إعداد أدوات الدراسة، وتطبيقاتها:

أ- اختيار العينة، وصفاتها، وخصائصها:

تكونت العينةُ الكلية لهذه الدراسة من أربعين طفلاً وطفلةً، من أطفال حضانة الإيمان بحى شبرا الخيمة بالقليوبية، حيث تضم العينةُ ثمانيةَ عشر طفلاً، واثنتين وعشرين طفلاً من الأطفال الملتحقين بالروضة، من المستوى الثانى من (٥-٦) سنوات.

وقد تم اختيارُ هذه الحضانة (الروضة)، لأنها تضم عدداً كبيراً من الأطفال، إذا ما قورنت بدور الرياض الأخرى، والتى قام الباحث بزيارتها؛ للتحقق من مدى تمثيل هذه العينة للمجتمع الأصلى، ومن سمات هذه العينة:

- أن المستوى اللغوى لهؤلاء الأطفال يتراوحُ ما بين المتوسط، والأعلى من المتوسط.
- العنصر الزمنى لهؤلاء الأطفال يتراوح ما بين الخامسة، إلى أقل من تمام السادسة بقليل.
- المستوى الاجتماعى، والاقتصادى لهؤلاء الأطفال، يتراوح ما بين المستوى المتوسط، والأعلى من المتوسط بقليل.

وتم تقسيمُ عينة الدراسة (العينة الكلية) إلى مجموعتين: المجموعة الأولى، المجموعة التجريبية، وهى التى تم تطبيق برنامج الدراسة عليها، والأخرى المجموعة الضابطة، التى لم يطبق عليها البرنامج العلاجى؛ حيث تم اختيار هاتين المجموعتين بطريقة عشوائية.

وهذا بيانٌ بكيفية بناء الأدوات، وتطبيقاتها:

أ-قائمة بمعوقات اكتساب الطفل اللغة العربية فى مرحلة رياض الأطفال:

إن من أهدافِ الدراسة الحالية تحديد معوقات اكتساب الطفل اللغة العربية فى مرحلة رياض الأطفال من سن (٤-٦) سنوات؛ وسعياً لتحديد هذه الصعوبات، قامت الدراسةُ الحالية بإعداد قائمة معوقات اكتساب الطفل اللغة العربية، فى مرحلة رياض الأطفال، تشتمل القائمة على عدد كبير من المعوقات، التى تواجه الطفل عند اكتسابه اللغة العربية؛ حيث إنها تستهل بمقدمة، وخطاب موجه للمحكمين؛ لإبداء الرأى فيها، وتشتمل هذه المقدمة على عنوان الدراسة، والهدف منها، والتعريف بها.

تتكون هذه القائمة من (سبع وأربعين معوقاً) من المعوقات التى تواجه الطفل عند اكتسابه اللغة العربية فى مرحلة الرياض[١].

(١) رأت الدراسة عدم إفراد ملحق خاص بهذه المعوقات؛ حيث سبق تفصيلها آنفاً في القسم الثالث من الإطار النظري رقم ج.

بعد إعداد الصورة الأولية للقائمة عرضت على المحكمين الذين تم اختيارهم من ذوى الخبرة، والعلم من أساتذة الجامعات فى مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومن الأكاديميين، والتربويين، ومن موجهى اللغة العربية فى مجال الطفولة، ورياض الأطفال فى شهرى يناير، وفبراير لعام (٢٠٠٨م)، وقد طلب إليهم إبداء الرأى حولها.

وبعد إضافة، وحذف، وتعديل بعض عبارات القائمة، أدى ذلك إلى بعض التغيير فى شكل ومضمون القائمة، فأصبحت القائمة تتكون من (ست وأربعين معوقاً) بعد أن كانت (سبعاً وأربعين معوقاً)، وذلك بعد حذف العبارة رقم (٢٢) من قائمة المعوقات في ضوء آراء المحكمين.

وأصبحت بصورتها النهائية على الشكل التالي:

- **الجزء الأول:** اشتمل على عنوان الدراسة، والهدف من جمع البيانات التى تشتمل عليها القائمة، والتعرف إلى مكوناتها، وتعليمات الإجابة عنها.
- **الجزء الآخر:** ويشتمل على ست وأربعين معوقاً، ممثلة فى المعوقات العامة التى تواجه الطفل عند اكتسابه للغة العربية، فى مرحلة رياض الأطفال، ويضم هذا الجزء خانتين لإبداء الرأى فيها، يوضع علامة (✓) فى خانة (موجود) إذا كانت هذه المعوقات موجودة بالفعل، أو بوضع علامة (✓) فى خانة (غير موجود) إذا لم تكن موجودة.

ثم طبقت القائمةُ على عينة اشتملت (اثنين وثمانين) فرداً يمكن تفصيلهم على النحو التالى:

- عشرة من المختصين فى مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
- ستة من المختصين فى مجال تعليم اللغة العربية، ولغة الطفل بالجامعات.
- تسعة من المختصين فى مجال علم نفس النمو.
- ثمانية من المختصين فى مجال علم النفس التعليمى.
- اثنى عشر مختصّاً فى مجال الطفولة، ورياض الأطفال.
- أربعة من موجهى رياض الأطفال.
- ثلاث وثلاثون من معلمات دور رياض الأطفال.

وقد روعي مبدأ التنوع فى عينة التطبيق؛ حتى يُتاح للدراسة لها فرصة تجميع البيانات اللازمة من الخبراء، والمختصين فى مجال تعليم اللغة العربية (أكاديميّاً وتربويّاً) ومن الخبراء فى مجال الطفولة، ورياض الأطفال من أساتذة جامعات ـ وموجهين، أو من المختصين فى المناهج وطرق التدريس.

ب – استبانة بأسباب معوقات النمو اللغوى فى مرحلة رياض الأطفال:

من أهداف هذه الدراسة؛ تحديد معوقات النمو اللغوى فى مرحلة ما قبل المدرسة من سن (٤–٦) سنوات، والتعرف إلى أهم أسباب هذه المعوقات؛ وسعياً لمعرفة هذه المعوقات، تقوم الدراسة الحالية بإعداد استبانة بأسباب معوقات النمو اللغوى فى هذه المرحلة.

- **وتتكون الاستبانة من سبعة محاور رئيسة، يشتمل كل محور على مجموعة من الأسباب الفرعية التى تندرج تحته.**
- **تشتمل الاستبانة على خانة بها أمثلة موضحة عن كل محور من المحاور.**
- **خانة ثالثة، لإبداء آراء المحكمين على بنود الاستبانة، (موجود ـ غير موجود).**

وبعد أن عرضت الدراسة الصورة المبدئية للاستبانة الخاصة بتحديد أسباب معوقات النمو اللغوى على الخبراء، والمختصين، وأجريت التعديلات عليها تمهيداً؛ لتطبيقها، والاستفادة من عرض الأسباب، التى تؤدى إلى إعاقة نمو اللغة العربية لدى الطفل، وقد وصلت الصورة النهائية للاستبانة إلى الشكل التالى:

- **الجزء الأول: وقد اشتمل على عنوان الدراسة، والهدف من جميع البيانات التى تشتمل عليها الاستبانة، والتعرف على المحاور الرئيسة منها، وتعليمات الإجابة عن عبارات الاستبانة.**
- **الجزء الآخر: وهو خاص بمحاور الاستبانة، ويضم ستة محاور رئيسة، وهى:**

١–المحور الأول: ويضم معوقات تتعلق باللغة العربية نفسها، ويضم هذا المحور ست عبارات.

٢–المحور الثانى: معوقات تتعلق بكتب، ومناهج رياض الأطفال، ويضم (اثنتى عشرة عبارة).

٣–المحور الثالث: معوقات تتعلق بالطفل ذاته، وينقسم إلى ثلاثة أنواع:

أ–أسبابٌ وراثية: تشتمل على (ثلاثة أسباب).

ب–أسباب جسمية: تشتمل على (عشرة أسباب).

ج–أسباب نفسية: تشتمل على (سبعة أسباب).

٤–المحور الرابع: معوقات تتعلق بالوالدين، والأسرة، ويضم (إحدى عشرة عبارة).

٥–المحور الخامس: معوقات تتعلق بالمعلمة، داخل دار رياض الأطفال، ويضم (إحدى عشرة عبارة).

٦–المحور السادس: معوقات تتعلق بدور رياض الأطفال، ويضم (سبع عبارات)[١].

---

(١) ملحق رقم (١) : الصورة النهائية لاستبانة معوقات اكتساب الأطفال اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال.

وتم تطبيق الاستبانة على عينة اشتملت على (اثنين وثمانين) فرداً، وهى العينة نفسها التى طبقت قائمة المعوقات عليها.

ج–اختبار تقويم البرنامج:

تم تطبيق هذا الاختبار فى كل من القياسين: القبلى، والبعدى، لأفراد عينة الدراسة، لقياس مستوى قدرات الأطفال لغوياً، قبل تطبيق البرنامج، ثم قياس مدى تأثير البرنامج على قدرة الأطفال اللغوية، وهو القياس البعدى، وهذا الاختبار من إعداد الباحث.

ويتكون هذا الاختبار من مجموعة من التدريبات الخاصة، بتطبيق كل نشاط على حدة من حيث ارتباطه بالصعوبة، والأهداف، فيتكون الاختبار من (أربعين) سؤالاً، وهناك بعض التعليمات الخاصة بتطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

(١) بنود الاختبار، وعدد الأسئلة الخاصة بكل بند:

تم صياغةُ بنود الاختبار بصورة يسهل على الأطفال فهمها، ويراعى عند ذلك ما يلى:

١–مناسبة الألفاظ لمستوى أطفال رياض الأطفال.

٢–مناسبة كل بند للمهارات، التى يرجى تعليمها.

٣–كفاية عدد المفردات، التى تندرج تحت كل بند.

تتنوع بنود الاختبار ما بين أسئلة شفهية، تتمثل فى النطق، والاستماع، وإعادة سرد قصة، والحفظ، وبين الأسئلة الموضوعية، ويمكن توضيح ذلك كما يلى:

أولاً: أسئلة المزاوجة.

آخراً: التكملة، وفيها يترك فراغ للطفل فى سياق البند، ويطلب منه تكملة الفراغ من تلقاء نفسه، أو من مجموعة كلمات أخرى يختار من بينها.

ثم توزيع درجات الاختبار بالتساوى على أسئلة الاختبار، والتى بلغت (أربعين) سؤالاً، وكل سؤال ينقسم إلى جزئين (أ) ، (ب)، وتم رصد درجتين لكل سؤال، فيكون مجموع الدرجات ثمانين درجة.

(٢) الدراسة الاستطلاعية:

بعد صياغة مفردات الاختبار، ووضع تعليماته، وأهدافه، ومحتواه فى الصورة المبدئية، قام الباحث بعرضه على السادة المحكمين، وبناء على آرائهم، ومقترحاتهم، ثم إعداد الصورة المعدلة للاختبار،

والصالحة للتطبيق، وبعد ذلك قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية للاختبار على عينة قوامها (ستين) طفلاً وطفلة من أطفال دور رياض الأطفال، وذلك فى العام الدراسى (٢٠٠٨)؛ حيث اختار الباحث ثلاثة فصول من فصول دار رياض أطفال شبرا الخيمة وما حولها؛ حيث تعتبر هذه العينة العشوائية ممثلة للمجتمع الأصلى الذى سيجري الباحث عليها التجربة الاستطلاعية للدراسة الحالية.

وهدفت الدراسة الاستطلاعية للاختبار إلى ما يلى:

– تحديد زمن الاختبار:

قام الباحث بتحديد زمن الاختبار، عن طريق تسجيل الزمن الذى استغرقه كل طفل وطفلة فى الإجابة عن بنود الاختبار، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار، قام الباحث برصد هذه الأزمنة، وتجميعها، وقسمتها على عدد الأطفال، وقد تبين من التطبيق الفعلى للاختبار أن متوسط زمن الاختبار (أربعون) دقيقة.

– حساب معامل السهولة، والصعوبة، والتباين:

بالنسبة لمعامل السهولة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، تم حسابه باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل السهولة للسؤال} = \frac{\text{الإجابات الصحيحة للسؤال}}{\text{الإجابة الخاطئة + الإجابة الصحيحة}}$$

(السيد ، ١٩٧٦، ٦٢٥)

ومن خلالها يتضح معامل الصعوبة؛ حيث إن العَلاقة بينها عكسية مباشرة، فإذا كان معامل السهولة مساوياً (٠,٤٥) فإن معامل الصعوبة يساوى (٠,٥٥)، ثم قام الباحث بحساب التباين، عن طريق ضرب معامل السهولة فى معامل الصعوبة.

التباين = معامل السهولة × معامل الصعوبة

وقد عرضت الدراسة ذلك عند إعداد الاختبار؛ حيث تم حذف الأسئلة الصعبة من الاختبار مراعاة للقدرات اللغوية لدى الأطفال فى هذه المرحلة، وتم تعديل الأسئلة السهلة بعد تجريبها على الأطفال، ثم تأتى الأسئلة المتوسطة فى السهولة، والصعوبة، ويعتبر السؤالُ سهلاً، إذا ما كانت نسبة السهولة تتراوح ما بين أكثر من (٠,٤٠) وأقل من (٠,٧٥).

– حساب ثبات الاختبار:

حُسِبَ ثبات الاختبار باستخدام طريقة (إعادة تطبيق الاختبار).

– حساب صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار: أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، وللتحقق من صدق الاختبار استخدمت الدراسة الحالية صدق المحتوى، وصدق المحكمين.

أما صدق المحتوى :

فهو يشيرُ إلى الترابط بين مفردات الاختبار، وعملية التعليم التى بنى الاختبار من أجلها. (مادوس وآخرون، ١٩٨٣، ١٢٥).

ولتحقيق هذا النوع من الصدق قامت الدراسة بتحديد الهدف الذى بنى الاختبار من أجله، ثم قامت بتحديد محتوى الاختبار، والتى تتمثل فى المهارات التالية:

١–التحدث. ٢–التواصل اللغوى. ٣–الاستماع.

٤–الاستعداد للقراءة. ٥–الاستعداد للكتابة.

تم التحقق من ذلك عن طريق آراء المحكمين من المختصين فى اللغة العربية، من أساتذة الجامعات فى مجال لغة الطفل، وعلم نفس النمو للأطفال؛ حيث أكدوا أن أسئلة الاختبار تقيس الجوانب الخمسة للاختبار السابق الإشارة إليها، وبذلك جاء الاختبار فى صورته النهائية، وهو ما يوضح مدى الترابط بين المفردات، وعملية التعلم التى بنى الاختبار من أجلها، وبهذا يعتبر الاختبار صادقاً منطقيّاً، وهذا أيضاً تحقيق لصدق المحكمين[١].

ملحوظات الباحث التي رصدها عند تطبيق الاختبار:

١–اتصفت طريقة تطبيق هذا الاختبار بالبساطة الشديدة، وخاصة أنه يرتبط إلى حد كبير بالبرنامج التربوى المقدم للأطفال.

٢–يصحح هذا المقياس بسهولة متناهية، وذلك بالرجوع إلى مفتاح التصحيح؛ حيث تعطى الدرجة (١) لكل استجابة صحيحة من الطفل، والدرجة (صفر) للاستجابة الخاطئة.

أجاب معظم الأطفال فى المجموعة التجريبية عن جميع بنود الاختبار فى القياس البعدى.

٣–عجز بعض الأطفال عن الإجابة عن بعض بنود الاختبار، وخاصة أطفال المجموعة الضابطة

(١) ملحق رقم (٢) : اختبار تقويم برنامج الدراسة (نماذج لخمسة أسئلة فقط من البرنامج).

فى القياسين القبلى، والبعدى، وأطفال المجموعة التجريبية فى القياس القبلى، ومثال ذلك البند رقم (١٩)؛ حيث عجز الطفل عن الإتيان بكلمات على الوزن نفسه من النشيد الذى عرض عليهم، والبند رقم (١٥) من حيث تقليد أصوات بعض الحيوانات.

٤-أظهر معظم الأطفال إقبالهم الشديد على معظم بنود الاختبار من حيث احتوائه الصور، ووصف الأشياء.

٥-أبدى الأطفال شغفهم بالأناشيد المقدمة فى الاختبار، مثل: نشيد "إلهى" ونشيد "حروف المد"، (باء بطة)، ألف باء، .. وغيرها.

٦-يتسم الاختبار بالوضوح والسهولة؛ حيث يمكن تطبيقه فى أى وقت، وفى أى مكان بسهولة.

٧-يتسم الاختبار بالجاذبية، وإثارة انتباه الأطفال إلى بنوده، وذلك لارتباط كل بند فيه بالصورة الدالة عليه.

٨-يقيس هذا الاختبار معظم الجوانب اللغوية التى وردت فى البرنامج، والتى من أهمها مهارات التحدث، الاستماع، التواصل اللغوى، الاستعداد للقراءة.

٩-يعد هذا الاختبار صورة تطبيقية مهمة، ومفيدة؛ لتقدير مدى تحقيق البرنامج، للأهداف المرجوة منه.

١٠-يعد هذا الاختبار وسيلة مهمة لتحفيز الأطفال على حفظ القرآن الكريم، والأناشيد والأغانى.

١١-وباستثناء بعض المعوقات التى وجدت عند تطبيق البرنامج، فإنه يمكن القول بأن هذا الاختبار قد حقق الأهداف المرجوة منه، كما أنه يعد وسيلة مهمة أفادت منه الدراسة فى جميع بنوده.

د - برنامج الدراسة العلاجى:

يواجه الطفل فى هذه المرحلة العديد من المشكلات اللغوية التى تقف أمام تعلمه للغة، وهذه المشكلات لا يتوقف سببُها على الطفل نفسه فقط، بل أيضاً يرجع لعوامل عديدة منها: المنهج، والمدرسة، والمعلمة، واللغة نفسها، وهذه المشكلاتُ تعد سببًا فى تقييد قدرته على اكتساب المعلومات، والمهارات الجديدة، كما أنها تؤدى إلى نقص الاستفادة من التعليم العام.

وسعياً لتحقيق ذلك قامت الدراسة بتصميم قائمة تشتمل على معوقات اكتساب الطفل اللغة العربية فى مرحلة رياض الأطفال؛ حيث تشتمل القائمة على (ستة وأربعين من المعوقات)، كما قامت الدراسة بتصميم استبانة لتحديد أسباب معوقات النمو اللغوي فى مرحلة رياض الأطفال، وقد

صنفت إلى ستة محاور رئيسة، يندرج تحتها الأسباب الفرعية لكل محور، وبناء على هاتين الأداتين (الاستبانة والقائمة)، تقوم الدراسة الحالية بوضع برنامج لغوى مقترح، لتنمية لغة الطفل فى دور الرياض، المستوى الثانى من (٥-٦) سنوات؛ حيث يشتمل البرنامج على مدى واسع ومتنوع من الخبرات؛ حيث يجد الأطفال فيه فرصاً عديدة، ومتنوعة؛ ليتفاعلوا مع ما يساعدهم على تحقيق الأهداف العامة للبرنامج بالصورة المرجوة.

ويعد الاستماع، والتحدث من أهم المهارات اللغوية فى مرحلة رياض الأطفال، بالإضافة إلى المهارات الأخرى من التهيؤ للقراءة، والتواصل اللغوى، والاستعداد للكتابة، ومن هنا يهدف برنامج تنمية اللغة فى هذه الدراسة إلى تنمية لغة الطفل من خلال مجموعة من الأنشطة اللغوية، والخبرات المناسبة؛ لتنمية قدرات الطفل، ومهاراته على اكتساب مفردات لغوية جديدة، وزيادة ثروته اللغوية، حتى يصبح قادراً على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً، وفهمها فهماً صحيحاً.

وسيتم تناول البرنامج العلاجي من خلال العناصر التالية:

أ- أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج الحالى إلى تنمية اللغة العربية عند الطفل فى مرحلة رياض الأطفال، ومحاولة إثراء لغة الطفل بمختلف الألفاظ، والتراكيب المناسبة لهذه المرحلة، والتى تساعد الطفل على تنمية معارفه، ومدركاته فى المراحل المتتابعة التالية من التعليم، ومن ثم فمن أهداف برنامج الدراسة ما يلى:

١-تنمية قدرة الطفل على نطق الكلمات نطقاً صحيحاً.

٢-تنمية قدرة الطفل على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

٣-زيادة قدرة الطفل على التحدث بجمل تامة، وعبارات سليمة لغوية.

٤-زيادة اهتمام الطفل بلغته العربية، والاعتزاز بها، وربط الطفل بتراثه العربى الأصيل، وبلغته القومية.

٥-تدريب الطفل على مواقف الخطابة، والتعبير عن نفسه.

٦-زيادة قدرة الطفل فى التعبير عن حاجاته، ومتطلباته.

٧-محاولة اكتساب الطفل بعض مهارات اللغة، كمهارة القراءة، أو التحدث، والاستماع، أو الكتابة.

٨-مساعدة الطفل فى التخلى تدريجيًّا عن اللغة العامية، واستخدام اللغة الفصحى بدلاً منها.

٩-تنمية قدرة الطفل على الربط بين اللفظ ومدلوله، ومساعدته على اكتساب تراكيب جديدة من خلال مواقف التعليم المختلفة.

١٠-تنمية قدرة الطفل على التمييز ين الأصوات اللغوية المتشابهة سواء فى النطق أو الاستماع.

ويمكننا الآن أن نشتق من هذه الأهداف أهدافاً أخرى إجرائية، وفى هذا المستوى يتطلب الأمر . كما سنرى بعد قليل . قدراً كبيراً من التخصص، بحيث نستطيع بعد نهاية كل نشاط، أن تقيس مقدار تحقيق هذا الهدف، كما نستطيع التثبت من وصول الأطفال إلى إتقان هذه المهارات اللغوية، والأهداف السلوكية (الخاصة) للبرنامج، والتى تتمثل فى المجالات التالية:

-المجال العقلى المعرفى.

-المجال الاجتماعى الوجدانى.

-المجال الحسى الحركى.

٢-محتوى البرنامج:

يحتوى برنامج الدراسة الحالية على (أربعين) نشاطاً من الأنشطة اللغوية المختلفة، التى يمكن تقديمها للأطفال فى مرحلة رياض الأطفال؛ حيث تتسم هذه الأنشطة بالتنوع فى الأسلوب، وطريقة العرض، وقد تم بناء هذه الأنشطة من خلال الاطلاع على كتب التهيئة اللغوية، وتنمية المهارات اللغوية فى الروضة، ومن خلال الاطلاع على البرامج التليفزيونية المقدمة للأطفال، مثل: "عالم سمسم"، وكتب الأطفال الخارجية، التى تقدم فى الحضانة الخاصة، والموجودة بالمكتبات العامة مثل: (حديقة اللغة العربية . شجرة الكلمات ألف باء . حكايات دبدوب وسمسم . هيا بنا نتعلم . لغتنا الجميلة . التهيئة اللغوية).

وقد تم بناء هذه الأنشطة طبقاً لتحديد معوقات النمو اللغوى فى مرحلة رياض الأطفال؛ حيث يتم تحديد الصعوبة، ثم وضع الأنشطة المناسبة؛ لتفاديها، والتغلب عليها، وتنمية اللغة العربية لدى الطفل فى مرحلة الرياض فى إطار هذه الصعوبة، ثم يصحب تلك الأنشطة تقويماً بنائياً فى نهاية تطبيقها؛ للتعرف إلى مدى استجابة الأطفال للنشاط، ومدى سهولته، أو صعوبته، ومدى إفادته للطفل، والتعرف على أوجه الاستفادة منه، أو النقص فيه.

وتم تفعيل الأنشطة اللغوية للبرنامج من خلال:

- **مشاهدة أفلام الكارتون، والرسوم المتحركة.**

- الإكثار من التحدث مع الطفل، وتوجيه الأسئلة إليه.
- الميل إلى عرض الصور بطريقة جذابة.
- الإصغاء إلى كلام الطفل عندما يسأل، أو يتحدث.
- إتاحة الفرصة للطفل للتحدث عن ذاته.

بعض التوجيهات عند ممارسة أنشطة الاستعداد للكتابة:

- أن تساعد المعلمة الأطفال فى إكمال الحروف الناقصة.
- إعادة كتابة الحروف بعد تنقيطها بصورة حقيقية.
- استخدام ألعاب الطين، والصلصال فى رسم الحروف.

٣-طرق التدريس المقترحة لتدريس البرنامج:

وطريقة التدريس المثلى فى هذا البرنامج، لا تكون طريقة واحدة، بل أنها تعتمد على مجموعة من الأنشطة التى تقوم بها المعلمة داخل الروضة، من خلال التعامل مع الصور، واللوحات، بصورة حسية معتمدة على الحوار، والمناقشة حتى تتناسب مع طبيعة الأطفال فى هذه المرحلة، وحتى تتحقق أهداف البرنامج.

٤-الأنشطة التعليمية المصاحبة للبرنامج:

هناك مجموعة من الأنشطة التى يقوم بها الطفل أثناء تنفيذ البرنامج، ومنها:

- اشتراك الأطفال فى ممارسة الأداء اللغوى، ومناقشة التدريبات اللغوية المتبعة فى النشاط.
- الاستعانة بطريقة التمثيل والحوار، والمناقشات الجماعية الهادفة فى التدريس.
- التقليد سواء (الشخصيات . الأصوات).

٥-الوسائل التعليمية:

اللوحات الورقية . السبورة الطباشيرية . مسرح العرائس المتحركة . وتتمثل العرائس المتحركة في:

عرائس ورسوم متحركة، مصنوعة من القماش أو الورق، تمثل صورة الأشخاص، أو الحيوانات، يتم تحريكها عن طريق مجموعة من الخيوط، ويقوم بعض الأشخاص بتقليد الأصوات، وتحريك هذه

العرائس، حتى تجذب انتباه الأطفال لهم.

٦-المدة الزمنية لتدريس البرنامج :

استغرق تدريس البرنامج التربوى عشرة أسابيع تقريباً، بدأ من أول شهر أبريل (٢٠٠٨) إلى النصف الآخر من شهر يوليه للعام نفسه، وشملت تلك الفترة أربعين حصة من حصص رياض الأطفال بواقع أربعة أنشطة أسبوعية.

٧-إجراءات ضبط البرنامج:

بعد التوصل إلى الهيكل العام للبرنامج المقترح بمكوناته المشار إليها آنفاً، لم يبق إلا تقرير صلاحيته لما وضع له، والتأكد من قدرته على تحقيق الأهداف المرجوة منه، ولتحقيق هذا الغرض تم عرضه على مجموعة من المختصين فى مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والمختصين فى مجال لغة الطفل، وقد قدم إليهم مصحوباً ببطاقة تحكيم؛ ليبدى المحكم رأيه فيها، تمثل هذه البطاقة كل ما اشتمل عليه البرنامج من أهداف ومحتوى، وقد طلب إليهم إبداء الرأى فى مضامين البرنامج.

وقد اتفق المحكمون على أن البرنامج بصورة عامة مناسب لتنمية مهارات اللغة فى مرحلة رياض الأطفال، وأن الأهداف والأنشطة كذلك مناسبة لهذا الغرض، وقد أبدى بعضهم بعض الملحوظات الفنية.

٨-أساليب تقويم البرنامج:

يعد استخدام أساليب التقويم فى برامج التنمية اللغوية من الأساليب المهمة التى تساعد على تحديد مدى التقدم فى اكتساب المهارات المراد تنميتها، كما أنها تبين مدى فاعلية البرنامج المقترح فى تحقيق أهدافه، وبيان أوجه القوة والضعف فيه، ويستخدم فى هذا البرنامج نوعين من التقويم، يمكن عرضهما فيما يلي:

١-التقويم التكوينى:

وهو يتمثل فى مجموعة من الأسئلة المصحوبة بالصور الملونة المختارة من نفس النشاط، تلى هذه الأسئلة كل نشاط يقدم للطفل فى كل يوم، وتقوم المعلمة بمناقشته، والإجابة عنه مع الأطفال.

٢-التقويم النهائى:

وهو يتمثل فى اختيار تقويم البرنامج اللغوى، وهذا الاختبار يبين أثر البرنامج المقترح فى تنمية

مهارات اللغة فى مرحلة الرياض، ويكون ذلك بتطبيقه قبل تدريس البرنامج، ثم بعد تدريسه على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

٩–ضبط البرنامج، وتم عن طريق وسيلتين هما:

التطبيق الاستطلاعى لبعض أنشطة البرنامج:

تم تطبيق بعض أنشطة البرنامج للتأكد من صلاحيته، ومناسبته لعينة الدراسة، وتم اختياره (عشرة) أنشطة من أنشطة البرنامج المقترح؛ حيث قام الباحث بتطبيقها على عينة قدرها ثلاثة فصول من فصول دور الرياض، هم (ستون) طفلاً وطفلة فى شهر مارس لعام ٢٠٠٨م، ومن خلال هذا التطبيق توصلت الدراسة إلى ما يلى:

- تحديد زمن تدريس كل نشاط من أنشطة البرنامج المقترح.
- تحديد بعض التوجيهات العامة عند تدريس البرنامج.
- تغيير بعض الأسئلة من أسئلة التقويم البنائى لأنشطة البرنامج.
- تعديل بعض الأهداف الخاصة بكل نشاط من أنشطة البرنامج.
- التوصل إلى استخدام بعض الوسائل التعليمية الجديدة، والتى تعين فى تدريس أنشطة البرنامج[١].

تحليل نتائج الدراسة:

تم تحليل نتائج الدراسة على ثلاث مراحل: المرحلة الأولى هى مرحلة تصحيح . أدوات الدراسة، وبصفة خاصة اختبار اللغة الذى أعده الباحث، والذى تم تطبيقه قبلياً، وبعدياً، ومقياس اللغة المقنن، والمرحلة الثانية هى تطبيق القائمة، والاستبانة، والتحكيم عليهما، ثم تعديلهما فى ضوء آراء وتوجيهات المحكمين، أما المرحلة الثالثة فهى خطوة المعالجة الإحصائية، ثم نتائج الدراسة.

وأما المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة فقد استخدم الباحث فى هذه الخطوة مجموعة من الأساليب الإحصائية هى:

أ–المتوسط. ب –الانحراف المعيارى.

(١) ملحق رقم (٣) : برنامج الدراسة التجريبي المقترح (نماذج فقط من البرنامج).

ج–قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

ثالث عشر: نتائج الدراسة:

١–نتائج الإ جابة عن السؤال الأول: وهو:

ما معوقات النمو اللغوى فى مرحلة رياض الأطفال؟

للإجابة عن هذا السؤال الأول قدمت الدراسة قائمة تشتمل على (ست وأربعين) معوقاً من معوقات النمو اللغوى فى مرحلة رياض الأطفال، ولله الحمد أخذت مراحلها الإجرائية على نحو ما تم ذكره فى إجراءات الدراسة. (ملحق رقم (١))

٢–نتائج الإجابة عن السؤال الثانى، وهو:

ما أسباب معوقات النمو اللغوى فى مرحلة رياض الأطفال؟

للإجابة عن هذا السؤال صممت الدراسة استبانة بأسباب معوقات النمو اللغوى، واكتساب اللغة، وتضم هذه الاستبانة ستة محاور رئيسة، على نحو ما سبق ذكره فى إجراءات الدراسة. (ملحق رقم (٢))

٣–نتائج الإجابة عن السؤال الثالث، وهو:

ما فاعلية برنامج علاجى فى تنمية النمو اللغوى لدى الأطفال فى مرحلة رياض الأطفال؟

للإجابة عن هذا السؤال صممت الدراسة برنامجاً علاجياً، وأخذ مراحله الإجرائية ولله الحمد كما سبق ذكرها فى إجراءات الدراسة، كما طبقت الدراسة اختبارها القياسى قبلياً وبعدياً، لقياس مدى تحقق النمو اللغوى، وتقويم تأثير البرنامج اللغوى على عينة من أطفال دور رياض الأطفال من أربع سنوات إلى ست سنوات قبل تدريس البرنامج وبعده، وتم رصد النتائج لمعالجتها إحصائياً (وفق الأساليب الإحصائية التى أشير إليها سلفاً، ولله الحمد).

ويمكن تفصيل نتائج الإجابة عن هذا السؤال الثالث فى المحاور التالية:

المحور الأول: نتائج المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على اختبار الدراسة (فروق المتوسطات) وللتعامل مع هذه النتائج صيغ الفرض التالى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على اختبار البرنامج.

ويمكن مناقشة هذه النتائج فيما يلى:

جدول رقم (١) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة على اختبار البرنامج

القياس	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلى	٤٥,٦٥	٧,٤٢	٠,٣٢١	غير دالة
البعدى	٤٦,٨٠	٧,٤٥		

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) غير دالة على القياسين: القبلى؛ والبعدى لأطفال المجموعة الضابطة فى اختبار تقويم البرنامج، وهذا ما يؤكد أن أطفال المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التربوي لم يحدث لديهم أى تقدم لغوى يذكر، أى أنّ كلا القياسين: القبلى، والبعدى لهؤلاء الأطفال متقارب جداً، وأن التغير الطفيف الذى حدث ربما يرجع إلى عامل التقدم الزمني؛ حيث إن الفترة الزمنية بين القياسين: القبلى، والبعدى تقرب على شهرين ونصف، وربما يرجع ذلك إلى تعرض المجموعة الضابطة قبلياً وبعدياً للاختبار المقترح؛ حيث إنه يضم مجموعة متنوعة من أنشطة البرنامج، التى تم مناقشتها مع الأطفال بعد اختبارهم عليها، وهذا ما يفسر أن الأطفال الذين لم يتعرضوا للبرنامج التربوى لم يحدث لديهم نمو ملحوظ فى لغتهم، ولم تعالج لديهم الصعوبات، التى كانت موجودة من قبل.

ويمكن مناقشة هذه الدلالة كالآتى:

١-أن أطفال المجموعة الضابطة لم يتعرضوا لما تعرضت له المجموعة التجريبية من خبرات جديدة على مهارات اللغة الخمس من خلال أنشطة البرنامج، وطريقة تدريس، ووسائل تعليمية متنوعة جعلت الأطفال فاعلين، ومنتجين بصورة أفضل؛ حيث لم تتعرض المجموعة الضابطة لهذا كله؛ مما جعل أداءهم اللغوى لا يزداد بصورة ملحوظة، وأن هذه الزيادة الطفيفة فى لغتهم؛ إنما هى الزيادة المكتسبة من عملية التدريس المقدمة للأطفال فى دور الرياض.

٢-هناك سلبيات متعددة فى برنامج رياض الأطفال المقدم للأطفال فى دور الرياض، وهو برنامج ثابت يومياً، وعلى مدار العام الدراسى، والذى يتسبب فى تأخر النمو اللغوى لدى الطفل فى معظم الرياض، ومن أمثلة ذلك: طريقة التدريس المقدمة، وتسلط المعلمة، وشدتها مع الأطفال، أو من

حيث أساليب التقويم المختلفة لهذه المناهج، وإشعار الطفل بأنه فى موقف اختبار، واستخدام أساليب العقاب المفرطة، كل ذلك يؤدى إلى عدم تقدم الأطفال فى المجموعة الضابطة فى مستوى الأداء اللغوى السليم عن المجموعة التجريبية التى تعرضت للبرنامج المقترح.

٣-بالنسبة للمجموعة الضابطة؛ حيث نجد أن المعلمة تقوم بتقديم البرنامج اليومى المعد بصورة تقليدية للأطفال يومياً بالطريقة نفسها، دون إحداث تغيير يذكر فى البرنامج، أو فى طريقة التقديم، أو فى استخدام الوسيلة التعليمية المناسبة؛ مما أدى إلى حدوث نوع من الملل لدى الطفل، فنجده يعرض عن هذه الحصص، ولا يعطى لها أهمية، وبالتالى لا ينتفع من البرنامج المقدم له فى الروضة، وهذا أدى إلى تأخر المجموعة الضابطة عن المجموعة التجريبية فى القياسين: القبلى، والبعدى على السواء أيضاً.

وأكدت دراسة (فرانكل، ١٩٨٤) أن للمعلمة والمنهج دوراً أساسياً فى اكتساب الطفل للمهارات اللغوية السليمة، وأن للعوامل البيئية المحيطة بالطفل أبلغ الأثر فى تعلم اللغة، وخاصة فى المراحل الأولى من التعليم، لأن الطفل يتأثر بلغة المحيطين به، ويحاول تقليدها، ولكى يقوم بهذه العملية لابد أن يشعر بجو من الحب، والعطف من قبل الآخرين، وخاصة معلمته فى الروضة.

٤-تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، التى تعاملت بالمثل مع مجموعتين (ضابطة - تجريبية) ومنها دراسة (نقولا، ١٩٩٦)؛ حيث أشارت إلى تحسن أداء المجموعة التجريبية فى الأداء اللغوى، وتحسن النطق لديهم قياساً بالمجموعة الضابطة ، بعد تقديم البرنامج المقترح، وتدريسه، مع عدم ظهور أى تحسن ملموس لدى أطفال المجموعة الضابطة قياساً أيضا بأطفال المجموعة التجريبية.

٥-تتسق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التى أكدت فى مجموعها على أن تعليم البرامج التربوية، وتقديمها فى صورة حية بعيدة عن مناهج الدراسة وعن صورتها المجردة يؤدى إلى تفاعل الأطفال مع أنشطة البرنامج بصورة جيدة، وأن الطفل حينما يتعرض للخبرات المباشرة من تقليد لأصوات الحيوانات، أو التمثيل، أو سرد القصص يتمكن من زيادة ثروته اللغوية، ويتحسن الأداء اللغوى عنده فى كثير من جوانبه، ومن أمثلة هذه الدراسات: (دومين، ١٩٨٦) ، (كرم الدين، ٢٠٠٤) ، (موسى، ٢٠٠٥).

٦-تتفق هذه النتيجة مع ما ذكر فى الإطار النظرى؛ حيث أشير إلى وجود العديد من المعوقات التى تحد أحياناً من فاعلية الأنشطة اللغوية المقدمة للأطفال فى دور الرياض، وتحول دون اكتسابه المهارات اللغوية فى هذه المرحلة. (فهمى، ٢٠٠٢).

وفى ضوء هذه النتيجة السابقة يمكن رفض نتائج هذا الفرض؛ لعدم تحقق صحته؛ حيث لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية كما سبق تفصيله.

المحور الثانى: نتائج المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى، والبعدى على اختبار الدراسة (فروق المتوسطات) وللتعامل مع هذه النتائج صيغ الفرض التالى:

توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى، ويمكن مناقشة هذه النتائج فيما يلى:

جدول رقم (٢) يوضح فروق المتوسطات بين القياسين القبلى، والبعدى للمجموعة التجريبية على اختبار البرنامج

القياس	المتوسط	الانحراف المعيارى (ع)	قيمة ت	مستوى الدلالة	نوعها
القبلى	٤٧,١٠	٣,٤٥	١٤,٥٦٠	٠,٠٠٠١	دالة إحصائيا
البعدى	٦٨,٩٠	٣,٤٠			

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) غير دالة عند مستوى الدلالة المعروف بين المتوسطات فى القياس القبلى للمجموعتين: الضابطة، والتجريبية، وهو ما يؤكد النتيجة التى تم التوصل إليها من قبل من مدى تجانس العينة فى القياس القبلى بين المجموعتين، وهو ما يدلل على صحة النتائج التى تترتب عليها فى المجموعة التجريبية فى القياس البعدى، كما أنها تؤكد البرنامج العلاجي المقترح فى الدراسة من تحقيق أهدافه، والوصول إلى النتائج المرجوة منه.

ويمكن مناقشة هذه النتيجة فيما يلى:

١-يؤكد هذا نجاح برنامج الدراسة المقترح فى تنمية لغة الأطفال، وهو ما ظهر فى المجموعة التجريبية ، وأن أنشطة البرنامج التى لم تطبق على المجموعة الضابطة فى القياسين: القبلى، والبعدى لم يكن لها تأثير إيجابى على هؤلاء الأطفال، مما يوحى بأن البرنامج المقدم قد أثر تأثيراً فعالاً فى تنمية اللغة عند الطفل، وظهر ذلك من خلال تقدم المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى القياس البعدى.

٢-اشتمل برنامج الدراسة على مجموعة من الأنشطة التربوية، فى ضوء أهداف دور رياض

الأطفال وتعليم اللغة العربية، كما اشتمل على مجموعة من التدريبات الحسية، والأنشطة، والألعاب المصاحبة فضلاً عن طريقة التدريس، وهذه العناصر جميعها أضافت فكراً جديداً إلى الأطفال الذين تعرضوا للبرنامج المقترح، بينما أطفال هاتين المجموعتين فى القياس القبلى لم يتعرضوا لهذه الخبرة التربوية؛ مما نتج عنه عدم تقدمهم فى أنشطته، وأظهرت النتيجة عدم تحسن لغتهم.

٣-أن التدريبات الحسية، واللغوية المتمثلة فى تنمية الإنتاج اللغوى، وتحسين النطق، وتركيب العرائس، وتقليد الأصوات، والقدرة على الاستماع، والتحدث يمكن من التغلب على صعوبات اكتساب اللغة، وذلك مما يتيحه التدريب الحسى للأنشطة المقدمة من خلال البرنامج المقترح؛ حيث أشارت دراسة كل من: (غزال، ١٩٩٩)، (أبيض، ١٩٩٩) أن التمكن من التغلب على صعوبات اكتساب اللغة يساعد فى تنمية اللغة عند الطفل، ويزيد من ثروته اللغوية، وهذا كله مرجعه إلى الأنشطة، وأساليب التدريب، والممارسة المقدمة للطفل.

٤-تتسق هذه النتيجة مع ما جاء فى الإطار النظري؛ حيث أشارت الدراسة الحالية إلى أهمية الأنشطة الحسية المقدمة للأطفال من خلال مجموعة متنوعة من الصور، والتدريبات الحسية، والتى لا غنى عنها لتعلم الطفل فى هذه المرحلة، فضلا عن طريقة تقديمها، وإشباعها لحاجاتهم وارتباطها بخصائصهم، والتى تسهم جميعها فى بناء برنامج متكامل للغة الطفل، كما تتفق مع ما جاءت به الدراسة من أهمية الممارسة والتدريب أثناء عملية التدريس فى ميل الأطفال وشغفهم بأنشطة البرنامج وإقبالهم على تعلم هذه الأنشطة، والتفاعل معها.

٥-تتفق هذه النتيجة مع معطيات الدراسات السابقة؛ حيث أشارت دراسة (كرم الدين، ٢٠٠٣) أن أهم الأنشطة التى تنمى اللغة عند الطفل، وخاصة مهارة التحدث فى مرحلة الرياض هو المواقف العملية، والتمثيل، وتقليد الأشخاص، والحيوانات، وبطاقات الصور المختلفة، وكل هذا ما احتوى عليه البرنامج العلاجي المقترح، وأن الأطفال الذين لم يتعرضوا لهذا البرنامج، ولم يتعرفوا على مثل هذه الوسائل؛ مما أدى إلى عدم تقدم اللغة عندهم بنفس مستوى الأطفال الذين تعرضوا لها.

وفى ضوء هذه النتيجة السابقة يمكن قبول نتائج هذا الغرض لتحقق صحته؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية كما سبق ذكره.

المحور الثالث: نتائج دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات الخام فى القياس القبلى.

وللتعامل مع هذه النتائج صيغ الفرض التالى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات الخام فى القياس القبلى لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول رقم (٣) دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات الخام لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى على اختبار الدراسة

العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	٤٧,٨٠	٣,٤٥	١,٠٠٧	غير دالة
التجريبية	٤٥,٦٥	٧,٤٢		

يوضح الجدول السابق أن الفرق بين متوسط الدرجات الخام الكلية التى حصل عليها الأطفال فى القياس القبلى بكل من المجموعتين: التجريبية والضابطة كان فرقاً غير دال إحصائيا.

يوضح الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط الدرجات الخام الكلية للأطفال بالمجموعة الضابطة عند القياس القبلى، وهو ما يدل على تقارب المستوى اللغوى لأطفال العينة الكلية فى المجموعة الضابطة.

وفيما يلى توضيح هذه النتيجة:

١-أن المجموعة الضابطة لم تتعرض لما تعرضت له المجموعة التجريبية من خبرات جديدة وتدريبات مكثفة على الأنشطة اللغوية من خلال البرنامج العلاجي المقترح فى ضوء أهداف مرحلة رياض الأطفال، وخصائص المرحلة والسمات اللغوية لها ومن حيث ميول الأطفال فيها من خلال تطبيق البرنامج عليهما؛ مما جعل هؤلاء الأطفال فاعلين ومنتجين للغة بصورة أفضل؛ وعلى النقيض لم تتعرض المجموعة الضابطة لهذه الخبرة التربوية مما جعل أداءهم اللغوى لا يزداد بصورة ملحوظة، ولم يتحسن النطق لديهم بالصورة المرجوة.

٢-رغم مرور شهرين ونصف بين القياسين القبلى والبعدى إلا أن أطفال هذه المجموعة (الضابطة) لم يحققوا سوى تحسن طفيف جداً فى مستوى مهاراتهم اللغوية على المقياس، بالإضافة إلى

أن هذا التحسن لم يبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، ومن ثم فهو لا يعكس تحسناً حقيقياً جوهرياً فى مستوى المهارات اللغوية لهؤلاء الأطفال عند القياس البعدى؛ مما يدل على افتقار البرنامج اليومى داخل الروضة لهذا النوع من المهارات.

٣-أن المجموعة التجريبية تحسن أداؤها بفعل الخبرات، والإضافات، والتفاعلات؛ حيث أضافت أنشطة البرنامج بما تشتمل عليه من محتوى جديد، وخبرات معرفية جديدة، ما كان لهم أن يعرفوها إذا لم يدرسوها من خلال النصوص، والأناشيد فى البرنامج اللغوى المقترح، والتى أثرت فى تمكنهم من الأداء اللغوي؛ مما جعل الأطفال أكثر فاعلية مع أنشطة البرنامج، ومن هنا فقد تحسن أداء هؤلاء الأطفال، بينما الأطفال الذين لم يتعرضوا للبرنامج العلاجي لم يظهر لديهم أي تحسن فيه.

٤-تتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة، التى تعاملت مع مجموعتين ومنها دراسة (أبو النصر، ١٩٩٤)؛ حيث أشارت إلى تحسن أداء أطفال المجموعة التجريبية فى البرنامج التربوى المقترح قياسا بالمجموعة الضابطة من خلال أنشطة البرنامج المقترح.

٥-تتفق هذه النتيجة مع ما ورد فى الإطار النظرى، والذى أوضح عدم قدرة الطفل على تعلم الأنشطة المقدمة له فى الروضة؛ بسبب افتقارهم للمهارات اللغوية الأساسية اللازمة لاكتساب اللغة العربية فى مرحلة الرياض، وبسبب وجود العديد من المعوقات التى تحول دون تعلم اللغة فى هذه المرحلة (فرج، ٢٠٠٠).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، التى أشارت إلى وجود معوقات خاصة باللغة العربية تعوق نمو لغة الطفل فى مرحلة الرياض. (منسى، ١٩٩١).

وتتسق مع دراسة (كامل، ١٩٩٤)؛ حيث بينت أن من أسباب المشكلات اللغوية التى تواجه الطفل فى بداية تعلمه اللغة هو بعد المحتوى عن ميوله، وحاجاته، ومتطلباته الخاصة، وأن للكتب المدرسية، ومناهجها، وطريقة تقديمها دوراً كبيراً فى التأثير على لغة الطفل.

وفى ضوء هذه النتيجة السابقة يمكن رفض نتائج هذا الفرض ، لعدم تحقق صحته ، ولعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية كما سبق تفصيله.

المحور الرابع: نتائج دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات الخام فى القياس البعدى. وللتعامل مع هذه النتائج صيغ الفرض التالى.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات الخام فى القياس

البعدى لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول رقم(٤) دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات الخام لأطفال المجموعتين التجريبية فى القياس البعدى على اختبار الدراسة.

العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
ضابطة	٤٦,٨٠	٧,٤٥	١٠,٧١١	٠,٠٠٠١دالة إحصائية
تجريبية	٦٨,٩٠	٣,٤٠		

يوضح الجدول السابق أن الفرق بين متوسط الدرجات الخام الكلية التى حصل عليها الأطفال فى القياس البعدى بكل من المجموعتين: التجريبية، والضابطة كان فرقا ذا دلالة إحصائية كبيرة.

وهذا يدل على وجود فروق حقيقية بين هاتين المجموعتين فى النمو اللغوى، وتحسن اللغة لدى الأطفال ، كما يشير أيضا إلى كفاءة البرنامج العلاجي المقترح الذى طبق على المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه الدلالة على النحو الآتى:

١-أن المجموعة التجريبية تحسن أداؤها اللغوى بفعل الأنشطة اللغوية، المقدمة من خلال البرنامج وما احتوى عليه من معارف، وخبرات جديدة، لم يكن لهم بها سابق عهد؛ مما جعل الأطفال أكثر فاعلية، وأثر فى تمكنهم من تعلم اللغة أثناء تقديم البرنامج العلاجي، وخاصة أن العديد من هذه الأنشطة جديدة بالنسبة لهم، ومن هنا فقد استحسنوا الجديد، وأقبلوا عليه؛ مما كان له أثره الواضح فى نتائج الدراسة.

٢-أن الأنشطة التى طبقت على المجموعة التجريبية أثرت فى تنمية الحصيلة اللغوية، واللفظية لدى الأطفال تأثيرا إيجابيا؛ حيث ظهر النمو الملحوظ فى زيادة الثروة اللغوية، وفى تحسن النطق، وتنمية مهارة الربط بين اللفظ، ومدلوله، ونطق حروف المد بصورة أكثر سهولة عما كانوا عليه قبل تطبيق البرنامج، وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج ، وقدرته على تحقيق التقدم لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٣-أن النشاط الذى قام به أفراد المجموعة التجريبية، والتفاعل الذى شاركوا به من خلال تمثلهم لمهارات اللغة الخمس أثناء المناقشة فى عرض الأنشطة، والاستجابات الإيجابية مع المعلمة والاقتداء

بها فى التعامل مع هذه الأنشطة، كل هذا جعلهم إيجابيين، ويقبلون على التفاعل مع أنشطة البرنامج بشغف؛ مما أدى إلى زيادة التنمية اللغوية، والتغلب على معظم المشكلات اللغوية التى تواجههم.

٤-من خلال تقديم أنشطة البرنامج المقترح للأطفال فى المجموعة التجريبية فقد حظيت العديد من المهارات بنسب مرتفعة من التحسن ، قياسا بالمهارات الأخرى، وأن التحسن فى هذه المهارات أدى بالفعل إلى تحسن الأداء اللغوى لديهم، وأدى أيضا إلى التغلب على معظم الصعوبات التى تواجه الطفل عند اكتسابه اللغة، ومن هذه المهارات: مهارة التحدث، الاستعداد للقراءة، الاستماع.

٥-تتفق هذه النتيجة مع ما ورد فى الإطار النظرى والذى أشار إلى عدم تحسن الأداء اللغوى للطفل فى المجموعة الضابطة؛ بسبب وجود العديد من المعوقات التى تعوق تعلم الطفل للأنشطة اللغوية فى دار الرياض (محمود١٩٩٥ م).

ومن المعوقات التى أبرزها البرنامج العلاجي المقترح، وسعى إلى التغلب عليها، وعلاجها بالنسبة للمجموعة التجريبية:

-التمكن من إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
-الإتيان بكلمات على وزن واحد.
-تحسن نطق الطفل، والتغلب على ظاهرة الإضافة.
-الإتيان بصيغ الجمع بصورة صحيحة، طبقا للصور التى أمامهم.
-التغلب على ظاهرة الحذف.
-زيادة قدرة الطفل على فهم النشاط، والتفاعل معه.
-تهيئة الطفل لتعلم القراءة.
-تنمية قدرة الطفل على الاستماع بصورة أكثر فاعلية.

٦-تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، من حيث ظهور التأثير الإيجابى لبرنامج الدراسة، الذى تم تطبيقه على المجموعة التجريبية مع نتائج دراسة كل من (فيكتور ، ١٩٩٢)، دراسة (آدم،١٩٩٦) من وجود تأثير إيجابى، وفعال لبرنامج اللغة المقترح على المجموعة التجريبية فى القياس البعدى بعد تطبيق اختبار تقويم البرنامج بينما أطفال المجموعة الضابطة لم يظهر لديهم أى تحسن للأسباب المذكورة آنفاً.

رابع عشر: نتائج الدراسة:

١–هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠١) بين متوسط درجات الأطفال فى المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار تقويم البرنامج العلاجي لصالح التطبيق البعدى، مما يعنى أن تدريس البرنامج للأطفال فى مرحلة الرياض أثر تأثيرا إيجابيا فى نمو لغة الطفل فى هذه المرحلة.

٢–هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠١) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس اللغة المقنن لصالح المجموعة التجريبية، مما يعنى أن تطبيق برنامج الدراسة أثر تأثيرا إيجابيا فى تنمية اللغة العربية فى مرحلة رياض الأطفال.

٣–هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠٠١) بين متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لبرنامج الدراسة على المجموعة التجريبية بينما أظهرت المجموعة الضابطة عدم وجود تحسن فى نمو لغة الطفل؛ ظهر ذلك من خلال الاختبارين اللذين تم تطبيقهما قبلياً وبعدياً على المجموعة الضابطة وكذلك التجريبية، وهذا يعنى التأثير الإيجابى لبرنامج الدراسة الحالية.

٤–كشفت مقارنة مستوى المهارات اللغوية للمجموعة التجريبية، والضابطة عند القياسين البعدى عن ارتفاع دال إحصائيا للمجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة مما يشير إلى نجاح البرنامج فى تحقيق أهدافه.

٥–كشفت مقارنة الفرق بين التغير الحادث فى مستوى المهارات اللغوية للمجموعتين: التجريبية، والضابطة، من القياس القبلى، والبعدى عن وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية.

٦–أثبتت الدراسة الحالية ضرورة الاهتمام بالبرامج التربوية التى تسعى إلى تنمية لغة الطفل فى مرحلة رياض الأطفال؛ لما لهذه البرامج من أثر فعال فى تعليم اللغة العربية، فهذه البرامج تزيد من ثروة الطفل اللغوية ، وتنمى لديهم الكفاءة اللغوية فى مهارات النطق، والاستماع، وتميل بالأطفال نحو اللغة الفصحى تدريجيا.

٧–كشفت مقارنة مستوى المهارات اللغوية للأطفال بالمجموعة التجريبية عند القياسين: القبلى، والبعدى عن ارتفاع مستوى هذه المهارات بالمجموعة التجريبية عند القياس البعدى عنه عند القياس القبلى، ارتفاعا ذا دلاله إحصائية.

٨–أثبتت الدراسة الحالية ضرورة اعتماد البرامج التربوية اللغوية المقدمة للطفل فى مرحلة الرياض على الأنشطة، والمحسات ، والبعد عن المجردات التى لا يعرف الطفل بيئتها.

–أثبتت الدراسة أهمية دور المعلمة فى تدريس برامج الأطفال ، وضرورة أن تكون المعلمة مؤهلة تربويا، وأكاديميا للتعامل مع هؤلاء الأطفال تربويا، وأكاديميا، وأن تكون هناك صلة وثيقة بينها وبين

الأطفال.

١٠-يتصف برنامج تنمية المهارات اللغوية الذى طبق فى هذه الدراسة بقدر مرتفع من الكفاءة والفعالية، وأنه يصلح للاستخدام فى تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة إذا ما روعيت كافة الشروط، والمواصفات اللازمة، لتطبيقه بطريقة صحيحة، ودقيقة بل وشيقة تتناسب مع خصائص الطفل فى مثل هذه المرحلة العمرية

١١-تمكنت الدراسة من التحقق من وصول أطفال المجموعة التجريبية إلى إتقان المهارات اللغوية التى تضمنتها الأهداف (الخاصة) للبرنامج، وذلك بقياس مقدار ما استوعبه الأطفال بالمجموعة التجريبية بعد نهاية كل نشاط من خلال ما يلى:

- ممارسات عملية طلب من الطفل القيام بها.
- تطبيقات تربوية طلب من الطفل القيام بها.
- تساؤلات ذات علاقة بموضوع النشاط طلب من الطفل الإجابة عليها.
- تحسن النطق لدى الأطفال .
- التغلب على معظم المشكلات اللغوية لدى الأطفال.

وتلك جميعها تنبثق من كل نشاط على حدة، مما يؤكد استيعاب الأطفال.

خامس عشر: توصيات الدراسة:

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من وجود تأثير إيجابى للبرنامج المقترح فى تنمية اللغة العربية لأطفال مرحلة رياض الأطفال فإن الدراسة توصى بالآتى:

١-توصى الدراسة القائمين على تعليم اللغة العربية فى مرحلة رياض الأطفال، وخبرائها، الأخذ بالبرنامج المقترح الذى قدمته ؛ ليكون دليلا تنتفع به معلمات دور رياض الأطفال، وذلك من خلال ما يلى:

-طبع دليل للمعلمات فى دار رياض الأطفال، والمختصين بتعليم اللغة العربية يتضمن تنفيذ البرنامج، وتدريسه.

-متابعة التطور الذى يحدث فى لغة الطفل القومية عن طريق التقويم البنائى الذى يقدم فى نهاية كل نشاط من أنشطة البرنامج.

-تخصيص استخدام البرنامج اللغوى المقدم لتنمية كل مهارة من مهارات اللغة فى مرحلة الرياض؛

حتى يكون أكثر تأثيرا، وتعمقا.

٢–توصى الدراسة بالانتفاع من القائمة التى تقدمت بها الدراسة، والتى تحدد أبرز معوقات النمو اللغوى التى تواجه الطفل عند اكتسابه اللغة العربية فى هذه المرحلة.

٣–توجه الدراسة الآباء، والمعلمات بالظروف البيئية، والصحية التى يعيش فيها الطفل ، حتى تنمو لغة الطفل بصورة صحيحة، وجيدة.

٤–كما توجه الدراسة مصممى البرامج التربوية إلى زيادة عدد البرامج التربوية المقدمة للطفل فى مرحلة رياض الأطفال التى تُعني بالأنشطة اللغوية، والبرامج التربوية اللغوية.

٥–كما توصى بعناية مصممى الكتب التربوية، وبرامج الأطفال ببناء برامج خاصة باللغة العربية تقدم فى دور الرياض بصورة منتظمة، ومستمرة ، وذلك فى ضوء حاجات، وميول، وأهداف الأطفال فى هذه المرحلة.

٦–كما توصى معلمات دور رياض الأطفال باستخدام الوسائل التعليمية الحديثة التى من أمثلتها العرائس المتحركة–المسرح – المسجد – الرحلات – استخدام اللوحات الورقية – الأشكال الحسية – أشرطة الفيديو والكمبيوتر – شرائط الكاسيت.

٧–توصى الدراسة بتقويم أداء معلمات رياض الأطفال فى ضوء تنميتهم لمهارات اللغة العربية لدى أطفال دور الرياض عن طريق بطاقة ملاحظة خاصة بذلك.

٨–توصى الدراسة بتنويع الأنشطة التربوية اللغوية المقدمة للأطفال التى تعتمد على بيئة الأطفال حتى تشبع حاجاتهم، وميولهم، وتحقق الأهداف اللغوية لهذه المرحلة.

٩–توصى الدراسة معلمات هذه المرحلة بمراعاة عدة قواعد مهمة، وأساسية؛ لتحقيق عملية التربية اللغوية ومن ثَمَّ النمو اللغوي، وذلك بالتبكير فى تعليم اللغة، وتصحيح حروفها، ومخارجها وصفاتها، والصبر، والاستمرار، والتدرج؛ لأن أدوات التلقى اللغوى لا زالت فى مرحلة نمو، مراعاة الأوقات المناسبة لتعليم اللغة؛ لتوظيف قوة النشاط عند الطفل التى تكون فى ذروتها.

١٠–توصى الدراسة معلمات هذه المرحلة بمراعاة تنمية الاستعداد الفطرى، والذهنى، والعقلى الذى يُمكن الدماغ من القيام بوظائفه فى تعلم اللغة من خلال التعامل مع المدركات الحسية، وكذا توظيف البيئة اللغوية المحفزة التى تعجل بالنمو اللغوى.

١١–توصى الدراسة معلمات هذه المرحلة باستخدام أسلوب الحكي، والقص الذى يحقق الألفة والعلاقة الحميمة، والمودة، والثقة المتبادلة مع الأطفال، مما يجعلهم يقبلون عليها بشوق، ولهفة ورغبة فى التعلم.

١٢-توصى الدراسة معلمات هذه المرحلة بما أوصت البحوث النفسية بالابتعاد عن مشكلة ثنائية اللغة فى المرحلة الأولى من عمر الطفل، وأن قدرات الطفل لا تسمح بهذا.

١٣-توجه الدراسة إلى ضرورة التغلب على معوقات النمو اللغوى المتعلقة بالاضطرابات اللغوية، والتى تؤدى إليها، ومنها ضعف السمع، وانخفاض القدرات العقلية، والتغلب على الازدواجية أو الثنائية اللغوية المشار إليها فى التوصية السابقة.

١٤-هذه بعض الآليات التى يمكن من خلالها تفعيل التوصيات السابقة:

-ترك الحرية للطفل كى يسأل ما يريد، ويستفسر عن كل ما يصعب عليه؛ لأن التلميذ فى هذه المرحلة تتسع دائرته المعرفية، والإدراكية، ويريد أن يتعمق فى المسائل التى كانت من قبل سطحية لا قيمة لها بالنسبة إليه.

-يكون التدريس على مبدأ الحوار، والنقاش، وليس التلقين كشيء حتمى يجب تنفيذه بغض النظر عن العائد التعليمى، أو النتائج الملموسة لأعمال التلاميذ بل يجب أن يجعل المعلم تركيزه فيما يهدف إليه الدرس من تغيير حقيقى فى سلوك الأطفال اللغوي، والمعرفى، والانفعالى والاجتماعى، وإذا كانت موضوعات الدراسة تشتمل على الجوانب الصحية يجب أن يتضمن السلوك جوانب النمو الجسمى كذلك.

-توجيه الأطفال كل حسب قدراته، وإمكانياته، وتشجيع جوانب القوة أو التمييز عند كل تلميذ؛ لأن ميولهم اللغوية، وغيرها تبدأ بالظهور، فالذى يميل إلى التمثيل يجب إشراكه فى الأعمال المسرحية المدرسية، كذلك الذى يقرض الشعر أو يكتب القصة فكل منهم يجب أن يأخذ فرصته فى التعبير عن ميله الخاص.

-الاهتمام بتنمية الثروة اللفظية من حيث الكم، والفهم، بمعنى أن التلميذ بحاجة إلى ألفاظ ومفردات تساعده على التعبير شفاهة، وكتابة، وليست المفردات هدفاً فى حد ذاتها بل استخدام هذه المفردات فى أماكنها الصحيحة فى الجملة، ولا يتم ذلك إلا بفهم معانيها، ومدلولاتها.

-الاهتمام بالقصص المشوقة، والخيالية، وخصوصاً فى المرحلة الأولى من حياة الطفل المدرسية، إذ أن القصص تنمى لديه الإدراك، وسعة الخيال، كما تكسبه ألفاظاً، ومعانى جديدة.

-ما زال طفل هذه المرحلة يعتمد كثيراً على حاستى البصر، واللمس فى اكتسابه الخبرات، إذ لا يزال التفكير فى صورته الحسية الإدراكية، بمعنى أنه يفهم بسهولة العلاقة بين اللفظ والمدلول المادى المتمثل بالصورة أو النموذج، ومن هنا تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية في اكتساب المهارات الأساسية: القراءة، والكتابة، والتعبير.

–يميل الطفل إلى الخيال الواسع وإلى سماع القصص الخيالية، وهذا ما يزيد من ثروته اللغوية ويطور لغته بشكل عام، ولكنه يميل إلى جانب ذلك إلى الخيال العملى، إذ يوظف حواسه للعمل، ويتعامل مع عناصر البيئة المحيطة به، لذا يعيش الطفل قريباً من الواقع بجانب الخيال، مما يساعده ذلك على الإبداع، والابتكار، وممارسة النشاط العقلى، لذا فاستغلال هذه الخاصية أمر مهم جداً، إذ يمكن تعويد الطفل على ممارسة العمليات الحسابية المرتبطة بالعمليات العقلية مثل: الفهم، والتحليل، والتركيب، كما يمكن تشجيعه على قراءة القصص البسيطة، والقصيرة التى تتعلق بالبطولة وسيرة الصحابة، ومساعدته على التعبير عنها شفهياً ما أمكن ذلك.

–التدرج مع الأطفال فى القراءة بحيث يبدأ معهم بالمعانى الحسية، وينتهى فى نهاية المرحلة الابتدائية بالمعانى المجردة.

–مساعدة الأطفال على النطق اللغوى الصحيح، وعدم المغالاة فى تصحيح عباراته، وخصوصاً فى التعبير الشفهى؛ لأن ذلك يضعف الثقة فى نفسه.

–الإكثار من الحديث للطفل داخل الفصل عن الأمور التى تتعلق بمحيطه الاجتماعى، والأشياء التى تهمه بأسلوب بسيط يستطيع إدراكه.

–تشجيع الطفل على الإكثار من القراءة؛ لأنها الوسيلة الأولى لزيادة محصوله اللغوي؛ ولأنها تنمي عنده مجموعة من العادات، والاتجاهات، والميول السليمة علاوة على أنها تكسبه معلومات جديدة.

–توفير خبرات للطفل تساعده على النمو المعرفى، والعقلى، وتنمية المهارات اللغوية الأساسية من خلال إثراء المحصول اللغوى للطفل عن طريق التحدث، والحوار.

سادس عشر: مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة الحالية مجموعة من الدراسات التى يمكن إجراؤها؛ لتحقيق النمو اللغوى، وهذه الدراسات نعرض لها فى النقاط التالية:

١–برنامج مقترح؛ لتنمية مهارات التواصل اللغوى فى مرحلة رياض الأطفال من خلال استخدام القصص.

٢–تقديم برنامج مقترح؛ لتنمية مهارات حفظ القرآن الكريم فى مرحلة الرياض.

٣–تقويم البرامج التربوية اللغوية المقدمة للأطفال فى مرحلة رياض الأطفال من خلال الاطلاع على حاجات الأطفال فى هذه المرحلة.

٤-برنامج مقترح؛ لعلاج اضطرابات اللغة والكلام فى مرحلة التعليم الابتدائى.

٥-برنامج مقترح؛ لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة فى مرحلة رياض الأطفال.

٦-برنامج مقترح؛ لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة فى مرحلة رياض الأطفال.

٧-دراسة تشخيصية لأسباب الضعف اللغوى لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال، وأثر ذلك على النمو اللغوى لدى الأطفال.

٨-دراسة علاجية للتأخر القرائي، والكتابي، والحواري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ملحق رقم (١)

الصورة النهائية لاستبانة معوقات اكتساب الأطفال اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال.

المحور الأول: معوقات تتعلق باللغة العربية نفسها:

م	العبارات	مثال عليها
١-	اختلاف طريقة كتابة الحرف الواحد في بداية ووسط وآخر الكلمة.	مثال ذلك: أكل- سأل- هناء
٢-	التشابه بين الحروف العربية في رسمها بشكل متقارب	وذلك مثل (ب، ت، ث)، (ح، خ، ج)
٣-	أصوات الحروف المتشابهة في النطق	مثال ذلك (ذ،ظ، ث)، (د، ت، ط)
٤-	الحركات الإعرابية في اللغة العربية	(َ، ُ، ِ)- الفتحة- الضمة- الكسرة
٥-	التشابه بين التنوين، والنون الساكنة في النطق.	ومثال ذلك محمد - نورهان
٦-	بعض حروف اللغة العربية التي تنطق، ولا تكتب	مثال ذلك: اللام الشمسية واللام القمرية- الشمس- القمر

المحور الثاني: معوقات تتعلق بكتب، ومناهج (رياض الأطفال):

الرقم	العبارات
١-	اللغة التي تكتب بها كتب الأطفال غير مناسبة لسن الطفل
٢-	لا تحتوي الكتب علي عنصر التشويق، والإثارة.
٣-	اعتماد الموضوعات الموجودة بالكتب علي اللغة المجردة أكثر منها علي اللغة الحسية.
٤-	بعد محتوى الكتب عن الواقع، وبيئة الأطفال.
٥-	موضوعات الكتب غير مترابطة مع بعضها البعض.
٦-	لا تتسم كتابات هذه المناهج بالسلاسة، والسهولة.
٧-	يحتوي المنهج على مصطلحات جديدة على عالم الأطفال.
٨-	الانتقال الفجائي في تعليم اللغة من العامية إلي اللغة الفصحى.
٩-	عدم وجود ترابط بين المفردات اللغوية، والأشكال، والصور المقدمة التي تعبر عنها في المحتوى.
١٠-	أن المهارات المتضمنة في كتب التهيئة اللغوية تمثل ٦٠٪ من عدد المهارات اللازمة للتنمية اللغوية للطفل.
١١-	أن هناك مهارات لم تلتفت إليها كتب التهيئة اللغوية الأربعة مثل مهارة ترتيب الأفكار، والأحداث، وتكملة الناقص، والتذكر البصري....

المحور الثالث: معوقات تتعلق بالطفل ذاته، تنقسم إلى ثلاثة أنواع:-

أ- أسباب وراثية:-

الرقم	العبارات
١-	عيوب تكوينية وراثية في أجهزة النطق: مثال ذلك اختلال أربطة اللسان- عيوب الأسنان أو الشفة العليا، عيوب الفكين أو سقف الحلق.
٢-	إصابة الجهاز العصبي المركزي قبل أو أثناء أو بعد الولادة.
٣-	نسبة الذكاء عند الطفل.

ب–أسباب جسمية:

الرقم	العبارات
١–	ضعف السمع أو إصابة الطفل بمرض معين.
٢–	الضعف العقلي.
٣–	الصمم، والصحة العامة للأطفال، وضعف البصر.
٤–	وجود خلل في الجهاز النطقي للطفل.
٥–	إصابة مراكز الكلام بالمخ.
٦–	النقص العقلي.
٧–	حالات اضطرابات حركة اللسان.
٨–	حالة الشفة الشرماء.
٩–	صعوبة تحريك الفكين.
١٠–	إصابة الطفل بمرض في جسمه مثل الحصبة.

ج– أسباب نفسية:

الرقم	العبارات
١–	الطفل الانطوائي غير الاجتماعي
٢–	ضعف الثقة بالنفس
٣–	العقد النفسية نتيجة المعاملة الوالدية (التدليل الزائد، أو العقاب المفرط).
٤–	السلبية.
٥–	العادات السيئة المكتسبة في اللغة.
٦–	الفصام الطفولي.
٧–	الصدمات الانفعالية، مثل: الخوف– القلق– الغيرة.

المحور الرابع: معوقات تتعلق بالوالدين، والأسرة:

الرقم	العبارات
١-	تعود الطفل عادات النطق الخاطئ.
٢-	التدليل الزائد للطفل.
٣-	العقاب المفرط، أو الشدة في معاملة الطفل.
٤-	القلق الزائد من قبل الوالدين علي الطفل.
٥-	انفصال الوالدين عن بعضهما.
٦-	ضعف الأسرة لغوياً.
٧-	تدني المستوي الاقتصادي.
٨-	الجو العائلي الذي يعيش فيه الطفل من حيث العلاقات المضطربة، أو قلة الحديث مع الطفل- أو الإهمال.
٩-	تدني المستوي الثقافي للأسرة.
١٠-	انشغال الأم عن تربية الطفل.
١١-	عدم توفر وسائل الرعاية الاجتماعية.
١٢-	عدم كفاية النموذج اللغوي، أو فقدانه.
١٣-	وجود الطفل في ظروف غير ملائمة مثل مؤسسات الأطفال.
١٤-	اختلاف لغة التعليم المبكر عن لغة الأسرة، والوالدين، مما يؤدي إلى تناقص لدى الطفل في تعلم اللغة.
١٥-	ميل الأباء إلى تعليم أبنائهم في دور رياض أطفال لغات.
١٦-	تأثير وسائل الإعلام المرئية، والمسموعة.

المحور الخامس: معوقات تتعلق بالمعلمة في دار الرياض

الرقم	العبارات
١-	عدم قدرة المعلمة على استخدام اللغة العربية السليمة.
٢-	استعمال المعلمة طريقة مجردة غير مُحسة.
٣-	تسلط المعلمة أو شدتها في التعامل مع الطفل.
٤-	الاهتمام بتعليم الطفل اللغة الأجنبية أكثر من تعلم اللغة العربية.

الرقم	العبارات
٥-	معلمات دور الرياض غير مؤهلات أكاديمياً أو تربوياً.
٦-	استخدام أساليب العقاب، والشدة خاصة العقاب الجسدي.
٧-	عدم تشجيع المعلمة الطفل علي التعبير عن نفسه بطريقة صحيحة.
٨-	عدم قدرة المعلمة على توفير مناخ أسري محبب لدى الطفل.
٩-	الاهتمام بالأنشطة الحسية، والألعاب أكثر من تعليم اللغة العربية.
١٠-	البعد بالطفل عن تحفيظ القرآن الكريم الذي هو أساس لتعليم اللغة العربية السليمة.
١١-	رداءة خطوط معلمات دور الرياض.

المحور السادس: معوقات تتعلق بدور رياض الأطفال، وأهدافها:

الرقم	العبارات
١-	معظم دور الرياض ضيقة، وتمتلئ بالأطفال من بيئات مختلفة.
٢-	حجرات فصول الرياض ضيقة، وغير منتظمة.
٣-	عدم توافر مناخ أسري يشجع الأطفال علي التعليم.
٤-	قلة الوقت المخصص لتعلم اللغة العربية.
٥-	عدم وجود متابعة دورية على دور الرياض.
٦-	قلة الإمكانيات.
٧-	الإهمال في تطبيق البرامج التربوية الحديثة في تعليم اللغة.
٨-	عدم وضوح الأهداف اللغوية التربوية الحديثة في تعليم اللغة.
٩-	عدم وجود أنشطة مصاحبة للبرامج اللغوية.
١٠-	قصور طرق التقويم المتبعة في تقييم النمو اللغوي للطفل.
١١-	عدم توافر الوسائل التربوية المناسبة لتعليم اللغة العربية.

ملحق رقم (٢)

اختبار تقويم برنامج الدراسة (نماذج لخمسة أسئلة فقط من البرنامج)

اختبار تقويم البرامج:

يتم تطبيق هذا الاختبار في كل من القياسيين القبلي، والبعدي لأفراد عينة الدراسة لقياس مستوى قدرات الأطفال لغوياً قبل تطبيق البرنامج، ثم قياس مدى تأثير البرنامج على قدرة الأطفال اللغوية في القياس البعدي، وهذا الاختبار من إعداد الباحث.

تعليمات الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من مجموعة من التدريبات الخاصة بتطبيق كل نشاط على حدة من حيث ارتباطه بالصعوبة، والأهداف، فيتكون الاختبار من (أربعين) سؤالاً، وهناك بعض التعليمات العامة والخاصة بتطبيق الاختبار على عينة الدراسة، وأهمها ما يلي:-

-ألا يُظهر الباحث أي غضب أو ضيق أو ملل في أي وقت من أوقات تطبيق الاختبار.

-أن يتعامل الباحث برفق، ولين مع الأطفال، وأن يُعرف بنفسه في بداية الأمر، ويتعرف عليهم، ويكون مألوفاً محبوباً بالنسبة لهم.

-أن يجري الباحث الاختبار بصورة فردية.

-أن يجري الباحث الاختبار بصورة غير محددة بزمن.

-الحرص على عدم الارتباك، أو أن يحس الطفل بأنه في موقف اختبار أو رهبة أو خوف حتى لا يؤثر على استجابة الطفل.

-أن يراعي الباحث الفروق الفردية بين الأطفال.

-استخدام كلمات التشجيع، وإظهار السرور بالاستجابات الصحيحة مثل (أحسنت . جيد . فتح الله لك . بارك الله فيك).

-إشعار الطفل بجو من الحب، والعطف.

-الإجابة عن جميع أسئلة الطفل، واستفساراته بصدر رحب.

-يُفضل اختبار كل طفل بصورة مفردة، حتى يضمن تسجيل الإجابة بدقة.

-مساعدة الطفل في فهم السؤال المطلوب منه.

الخطوات الإجرائية لتطبيق الاختبار:

-دراسة دليل الاختبار، والتدريب عليه قبل تطبيقه.

-تسجيل درجة الطفل على كل بند في ورقة تسجيل الاستجابات، حيث تعطي الدرجة (١) على الإجابة الصحيحة، تعطى الدرجة (صفر) للاستجابة الخاطئة، أو المتروكة، أو المحذوفة.

-حساب الدرجة الكلية الخام للطفل علي الاختبار، وتسجيلها في ورقة تسجيل الاستجابات.

-يستخدم الاختبار فردياً.

تصحيح الاختبار:

تحسب درجة الطفل على الاختبار المستخدم وذلك بحساب مجموع إجابات الصواب على هذا الاختبار من بداية البند الأول، وحتى البند الذي توقف عنده التطبيق.

-بعد حساب الدرجة الخام للطفل (الكلية) تحول هذه الدرجة الخام إلى تقدير لقدرة الطفل في المهارات اللغوية، وذلك باستخدام جداول القدرة الخاصة بذلك، بالرجوع إلى مفتاح تصحيح الاختبار.

-الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الاختبار على عينه استطلاعية بثلاث دور من دور رياض الأطفال بمعدل ستين طفلاً في دور رياض الأطفال بشبرا الخيمة، وأظهرت التجربة الاستطلاعية صلاحية الاختبار، وتم تحديد معدلات السهولة والصعوبة على عينة الدراسة.

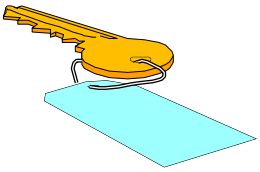
الاختبار: (١)

أ–لاحظ وانطق:

حمامة

حقيبة

نحلة

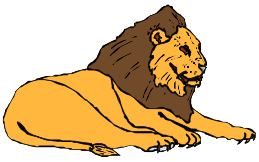

مفتاح

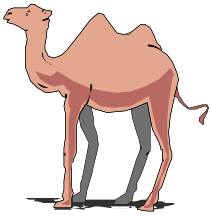
ب–ردد هذا النشيد

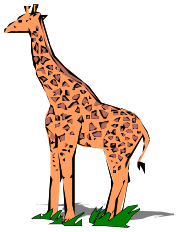
–نحلة تعطي العسل. –نملة تهوى العمل.

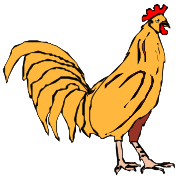
–ونخلة طيبة. –ضربت أحلى مثل.

(٢) أ– لاحظ نطق الحرف الأول:

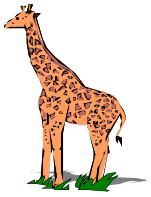

أسد

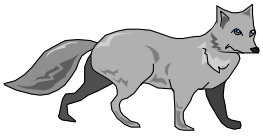

جمل


زرافة

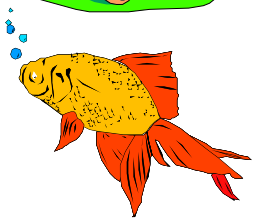

ديك

ب– صل الكلمة بالحرف الذي تبدأ به:


زرافة ث

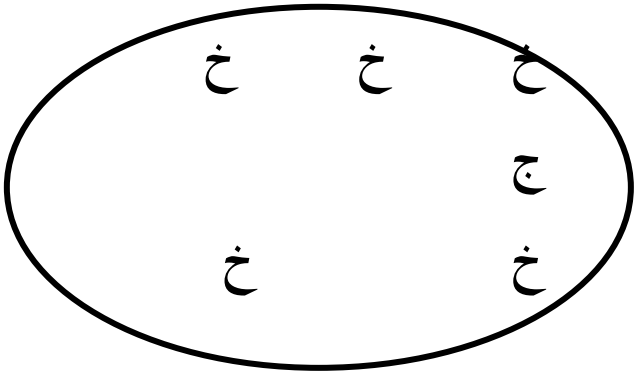

ثعلب ز

دب س

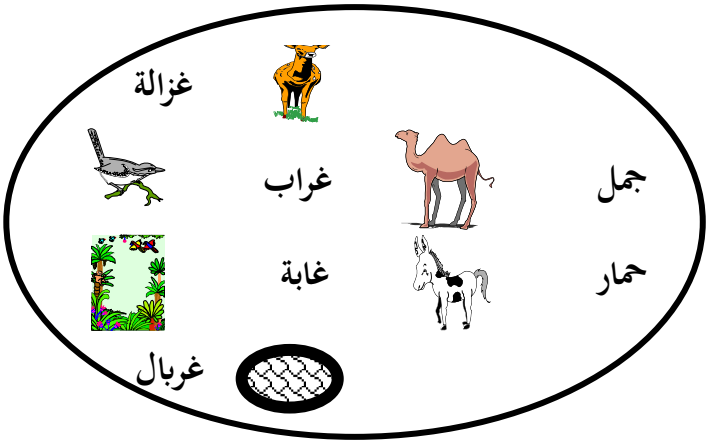


سمكة د

(٣) أ – ضع دائرة حول الحرف المختلف فيما يلي:



ب – ضع خطاً تحت الكلمات التي تبدأ بنفس الحرف:

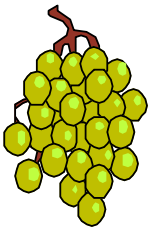
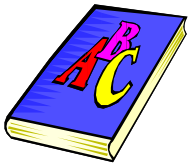
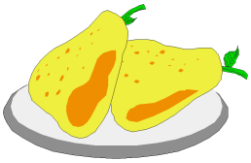


(٤) أ– صل الحرف من العمود (١) بشكل موقعه في الكلمة في العمود (٢)

ب–صل بين الشكل وما يشابهه:

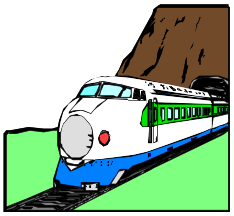
١	٢	(أ)	(ب)
ـنـ	عين		
ـنـ	نور	بتحيحن	خ د ح
ـن	عنب	خ د ح	صضط
		س ش	بتحيحن
		صضط	س ش

(٥) أ- استمع إلى صوت الكلمات في كل صورة، ثم ضع خطاً حول الصورة التي تنتهي بنفس الصوت:

كوب عنب كتاب كمثرى

ب- ضع خطاً تحت الكلمة التي تبدأ بنفس الصوت:



قطة قمر قدر قطار

ملحق (٣)

برنامج الدراسة التجريبي المقترح (نماذج فقط من البرنامج)

(١) الصعوبة:

-عدم قدرة الطفل على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، ويظهر ذلك في حروف كثيرة، منها حروف الحلق والأنف مثل (ع- ح- ق-ك)، (ن-م).

أولاً: الأهداف:

١-بعد انتهاء الطفل من هذا النشاط يتمكن من التعرف إلى الكلمات التي بها حروف

الحلق (ع–ح–ق–ك).

٢–أن يلاحظ الطفل النطق للحروف الملونة في الكلمات.

٣–أن يتمكن الطفل من إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

٤–أن ينطق الطفل الحروف الملونة من أقصى الحلق نطقاً صحيحاً.

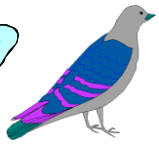
ثانياً: الأدوات:

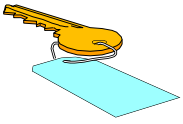
–لوحة ورقية.

ثالثاً: النشاط:

لاحظ وانطق:

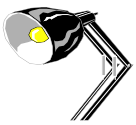
ح ن ع ق م ك



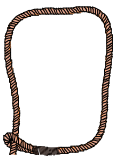


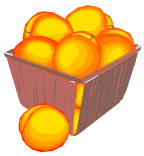
حمامة نحلة عين قلم مفتاح كتاب

حقيبة نملة عوامة قماشة مروحة كف



حقل نخلة عربة قميص مصباح كبير





حبل نظارة عسل قمح مشمش كبريت

وتنشد:

نحلة تعطي العسل
ونملة تهوى العمل
نحلة طيبة
ضربت أحلى مثل

رابعاً: الإجراءات

١–التمهيد:

أحبائي تعالوا معي نتعرف على صورة البستان الجميل.

٢–طريقة التدريس:

-عرض اللوحة على الأطفال ثم نطق كل كلمة نطقاً صحيحاً مع الضغط على الحرف الملون من الكلمة.

-يردد الأطفال الكلمات خلف المعلمة.

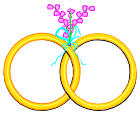
-يقوم طفل بإعادة النطق لهذه الكلمات مرة أخرى.

-التدعيم المناسب لنطق الطفل المتميز.

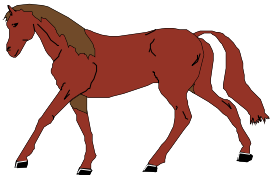
خامساً: التقويم:

لاحظ وانطق الكلمات الآتية:

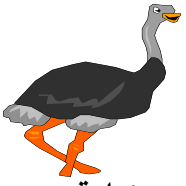
حفلة



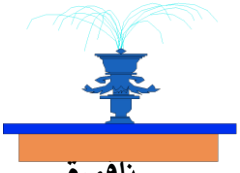
حلق



حصان



نعامة



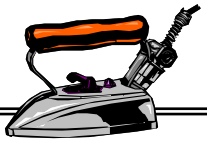
نافورة

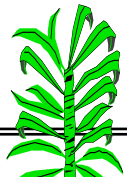
عين

عصير

عمارة

مكتبة





مكواة قلم قصب

كاميرا

الاستماع إلى نطق الأطفال للكلمات، ثم نطق كل طفل على حدة، وتقوم بإثابة الطفل الذي يعطي استجابة صحيحة.

٢-الصعوبة:

عدم قدرة الطفل على نطق الحروف، والكلمات المسموعة نطقاً صحيحاً.

النشاط:

أولاً: الأهداف:

١-أن يتعرف الطفل حروف الهجاء (ألف باء)

٢-أن يستمع الطفل إلى نطق المعلمة للحروف، والكلمات.

٣-أن ينطق الطفل الحروف، والكلمات الملونة نطقاً صحيحاً.

رابعاً: الإجراءات

١- التمهيد:

من منكم يريد زيارة حديقة الحيوان؟

٢- طريقة التدريس:-

-عرض لوحة حروف الهجاء على السبورة.

-وضع خط تحت كل حرف من حروف الهجاء طبقاً لترتيبها.

-تشير إلى الكلمة التي تبدأ بالحروف الدالة عليها.

-تنطق الحرف بصوت مرتفع وواضح، ثم الكلمة الممثلة عليه.

-تكرر العملية السابقة عدة مرات حتى تنتهي من جميع الحروف.

-تقويم نطق كل طفل، وتقديم التدعيم المناسب له.

خامساً: التقويم:

١-لاحظ النطق، وصل كل كلمة بالحرف الذي تبدأ به:

جمل سمكة أسد دب ثعلب زرافة

أ ث ج ز د س

٢-اذكر ثلاث كلمات تبدأ بحرف (أ):

أ

....

.....

ملخص الدراسة

دراسة تشخيصية لأسباب معوقات النمو اللغوى، وبرنامج علاجى؛ لتنميته لدى مرحلة رياض لأطفال(*)

انطلقت الدراسة للتغلب على هذه المشكلة التى يمكن رصدها نظرياً من النقاط التالية:

١-هناك مجموعة من العوامل والمعوقات التى تؤخر النمو اللغوى لدى الأطفال، وتسعى الدراسة إلى رصدها ودراستها.

٢-توجد العديد من المشكلات التى تعوق اكتساب اللغة، ونموها بصورة طبيعية لدى الأطفال، وتسعى الدراسة إلى رصدها ودراستها.

٣-توجد ندرة في البحوث التى أجريت في مجال معوقات النمو اللغوى، مما يستلزم إجراء مثل هذه الدراسة.

وصيغت مشكلة الدراسة إجرائياً في الإجابة عن السؤال الرئيس التالى:-

ما معوقات النمو اللغوى في مرحلة رياض الأطفال بين التشخيص والعلاج؟

وانبثقت منه ثلاثة أسئلة فرعية إجرائية، ولله الحمد

ولدراسة مشكلة الدراسة أعدت الدراسة أدواتها المتمثلة في:-

١-قائمة معوقات النمو اللغوى، لتحديد المعوقات المرتبطة باكتساب اللغة.

٢-استبانة بأسباب معوقات النمو اللغوى، لتحديد العوامل التى تحول دون اكتساب الطفل اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال.

٣-اختبار اللغة؛ لتقويم البرنامج التربوى قبلياً وبعدياً.

٤-برنامج لتنمية لغة الأطفال في مرحلة رياض الأطفال.

وتم تطبيق هذه الأدوات على عينة من أطفال إحدى الحضانات بحى شبرا الخيمة بالقليوبية؛ وذلك في الفترة من أول شهر أبريل ٢٠٠٨ إلى النصف الآخر من شهر يوليه من العام نفسه.

وأخذت كل أداة حقها من الإعداد النظرى والتحكيمى والإحصائى والتطبيقى؛ حتى يعُول عليها

(*) إعداد : أحمد عبده عوض, أستاذ طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية المساعد بكلية التربية جامعة كفرالشيخ

في استنتاج نتائج الدراسة.

ويمكن ذكر أهم نتائج الدراسة و فيما يلى:

١-نجح البرنامج ولله الحمد في تحقيق أهدافه، وتمثل ذلك في وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٠١) لدى المجموعة التجريبية.

٢-تمكنت الدراسة من التحقق من وصول أطفال المجموعة التجريبية إلى إتقان المهارات اللغوية التى تضمنها البرنامج.

٣-كشفت مقارنة مستوى المهارات اللغوية للأطفال بالمجموعة التجريبية عند القياسين: القبلى والبعدى عن ارتفاع مستوى هذه المهارات بالمجموعة التجريبية عند القياس البعدى عنه عند القياس القبلى، ارتفاعاً ذا دلالة إحصائية.

وقدمت الدراسة العديد من التوصيات التى تؤكد فاعلية التأثير الإيجابى للبرنامج المقترح في تنمية اللغة العربية لأطفال مرحلة الرياض.

ومن هذه التوصيات

١-توجه الدراسة مصممى البرامج اللغوية بزيادة عدد البرامج التربوية المقدمة للطفل في مرحلة رياض الأطفال التى تهتم بالأنشطة اللغوية.

٢-توجه الدراسة الآباء والمعلمات إلى العناية بالظروف البيئية، والصحية التى يعيش فيها الطفل؛ حتى تنمو لغة الأطفال بصورة صحيحة وجيدة.

٣-كما توصى الدراسة بعناية مصممى الكتب التربوية، وبرامج الأطفال ببناء برامج خاصة باللغة العربية تقدم في دور الرياض بصورة منتظمة ومستمرة، وذلك في ضوء الحاجات والميول للطفل في هذه المرحلة.

٤-توصى الدراسة بتنويع الأنشطة التربوية اللغوية المقدمة للأطفال التى تعتمد على بيئة الأطفال حتى تشبع حاجاتهم، وميولهم وتحقق الأهداف اللغوية لهذه المرحلة.

كما قدمت الدراسة الآليات التى يمكن من خلالها تفعيل هذه التوصيات.

وختاماً اقترحت الدراسة مجموعة من الدراسات المقترحة التى يمكن إجراؤها لتحقيق النمو اللغوى.

والحمد الله الذى بنعمته تتم الصالحات، وترفع الدرجات، والله من وراء القصد، وهو الرحمن المستعان، ومنه العون والهداية والتوفيق والرشاد. ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا.

قائمــة المراجـع

إبراهيم، أحمد عبدالغنى (١٩٩١) : "أثر برنامج اللعب على بعض جوانب النمو المعرفي لدى عينة من الأطفال فى عمر ست سنوات"، رسالة ماجستير ـ غير منشورة ، جامعة الزقازيق، مصر.

أبو علام، رجاء محمود (١٩٩٣م) : علم النفس التربوى، الكويت: دار القلم.

أبو النجا، إبراهيم محمد (١٩٩٧م) : فصول فى أدب الأطفال، ط١، القاهرة: مكتبة الشيمى.

أحمد، أحمد عبدالله ومحمد، فهيم مصطفى (١٩٩٤م) : الطفل ومشكلات القراءة ط٣، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

أسعد رزق، عبدالله الزريم (١٩٩٧) : موسوعة علم النفس، الطبعة الأولى، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

إسماعيل، زكريا (١٩٩١م) : طرق تدريس اللغة العربية ط١، الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

أمان، عباس محمد على (١٩٨٧م) : "تنمية مهارات المناقشة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالبحرين" رسالة ماجستير ـ غير منشورة ـ كلية التربية، جامعة البحرين.

بدير، كريمان صادق (٢٠٠٠م) : تنمية المهارات اللغوية للطفل، ط٢، القاهرة: جامعة عين شمس.

بدير كريمان، صادق (٢٠٠٤م) : استراتيجيات تعلم اللغة برياض الأطفال، القاهرة: عالم الكتب.

بركات، لطفى (١٩٩٥م) : رياض الأطفال ط١، القاهرة: دار الفكر العربى.

بهادر، سعدية محمد على (١٩٨٧م) : برنامج تربية أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية

والتطبيق، القاهرة: سبكو.

البهنساوى، حسام : (١٩٩٤م) لغة الطفل فى ضوء مناهج البحث اللغوى الحديث، ط١، القاهرة : مكتبة الثقافة الدينية.

الجبالى، علاء (٢٠٠٣م) : لغة الطفل العربى، دراسة لغوية فى اكتساب اللغة وتطورها، القاهرة : مكتبة الخانجى.

حسام الدين، كريم ذكى : (٢٠٠١) اللغة والثقافة، دراسة نثرية ولغوية لألفاظ وعلاقات القرابة فى الثقافة العربية، ط٢، القاهرة : دار غريب.

حطيئة، ناهد فهمى على : (٢٠٠٥) "فاعلية منهج الأنشطة فى نمو التفكير الابتكارى للطفل فى مرحلة رياض الأطفال" رسالة دكتوراه . غير منشورة . ، مكتبة الأسكندرية.

الخلايلة، عبدالكريم : اللبابيدى، عفاف (١٩٩٠م) اللغة عند الطفل، ط١، القاهرة : دار الفكر العربى.

الخلايلة، عبدالكريم : اللبابيدى، عفاف (١٩٩٥م) تطور اللغة عند الطفل، ط١، عمان : دارالفكر.

ديان، فوزية (١٩٧٩م) : نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

رضوان، محمد محمد (١٩٨٢م) : لغة الطفل المصرى، الحلقة الدراسية الإقليمية حول لغة الكتابة للطفل الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة : مركز تنمية الكتاب العربى.

الروسان، فاروق (٢٠٠٠م) : مقدمة فى الاضطرابات اللغوية، ط١، الرياض: دار

الزهراء.

زهران، حامد (١٩٩٠م) : علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، ط٥، القاهرة : عالم الكتب.

سرجيو سيتى (١٩٩١م) : التربية اللغوية للطفل، ترجمة : فوزى عيسى، القاهرة : دار الفكر العربى.

السليطى، حمدة حسن : (٢٠٠١م) "برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر" رسالة دكتوراه . غير منشورة . كلية التربية، جامعة عين شمس.

شحاته، سيد حسن : (١٩٩٢م) قراءات الأطفال، ط٢، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

شعير، زينب محمود : (٢٠٠٠م) كيف نربى أبناءنا "الجنين . الطفل . المراهق" ؟ ط١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

شعير، زينب (٢٠٠١م) : اضطرابات اللغة والتواصل، ط١، القاهرة: دار الفكر العربى.

شلبى، محمد أحمد : (١٩٩٥م) الارتقاء اللغوى والمعرفى لبداية مرحلة تكوين المفاهيم، دراسة حالة، القاهرة : معهد دراسات الطفولة.

الشنيرى، حامد أحمد : (١٩٩٨م) لغة الطفل، مطبعة النيل، جامعة أم القرى.

الشهاوى، عبدالعليم محمود (١٩٩١م) : دراسة تحليلية لمضمون أدب أطفال ما قبل المدرسة

في مكتبات الأطفال الحديثة فى ضوء نموهم النفسى ومشكلات المجتمع ط١، القاهرة : دار الفكر العربى.

الشيخ، محمد عبدالرءوف : "قائمة بالمفردات الشائعة فى مجلات الأطفال المؤتمر (١٩٩٠م) السنوى الثالث للطفل المصرى" ، القاهرة، جامعة المنصورة، مجلة التربية.

صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد : علم النفس التربوى، ط٤، القاهرة : مكتبة الأنجلو (١٩٩٠م) المصرية.

صادق، فوزية ودياب، : تصميم البرنامج التربوى، للطفل فى مرحلة ما قبل الشربينى زكريا (د.ت.) المدرسة، القاهرة: دار الفكر العربى.

الطيب، محمد عبدالظاهر : صعوبات النطق ومشكلات الأبناء من الجنين إلى (١٩٩٤م) المراهق، ط٢، الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبدالخالق، وفاء محمد كمال (١٩٩٢م) : "مشكلات الإدراك الواعى للغة العربية وطريقة مقترحة لتكوين بعض المفاهيم اللغوية لطفل الروضة" رسالة ماجستير ـ غير منشورة ـ جامعة القاهرة.

عبدالموجود، محمد عزت وآخران (١٩٧٩م) : أساسيات المنهج وتنظيماته ط٢، القاهرة: دار الثقافة والنشر.

العتوم، عدنان يوسف : علم النفس المعرفى، عمان : دار المسيرة للنشر (٢٠٠٤م) والتوزيع.

عثمان، عثمان مصطفى : أهداف تدريس اللغة العربية، ومعوقات تحقيقها فى (١٩٩٤م) المرحلة الابتدائية، العدد العاشر، جامعة أسيوط.

عدس، محمد عبدالرحيم : رياض الأطفال، تقديم : عمر جبرين، القاهرة : دار الفكر العربى.

ومصلح، عدنان عارف (د.ت)

عطية، نوال محمد (١٩٩٥م) : علم النفس اللغوى، ط٣، القاهرة : المكتبة الأكاديمية.

العلايلى، عيسى عبدالله (١٩٧٥م) : الصحاح فى اللغة والعلوم، ط١، بيروت : دار الحضارة العربية.

العنانى، حنان عبدالحميد (١٩٩٢م) : أدب الأطفال، القاهرة : دار الفكر العربى.

عوض، أحمد عبده (١٩٩٨م) : تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، رؤية تطبيقية، القاهرة : دار ندا للنشر والتوزيع.

عوض، أحمد عبده (١٩٩٥م) : الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة العربية، مكة المكرمة : جامعة أم القرى.

عوض، أحمد عبده (٢٠٠٠م) : الاكتساب والتنمية، للغة الأطفال، القاهرة:مطبعة الآداب.

عوض، أحمد عبده (٢٠٠٢م) : أدب الطفل العربى، رؤى جديدة وصيغ بديلة، مكة المكرمة : جامعة أم القرى.

عيد، هبة محمد أمين (٢٠٠٣م) : "أثر استخدام الكمبيوتر فى إكساب أطفال الرياض بعض المهارات اللغوية" . دراسة ميدانية تجريبية . ، رسالة ماجستير . غير منشورة . القاهرة : مركز دراسات الأمومة والطفولة.

العيسوى، جمال مصطفى (١٩٩٩م) : الكتابة العربية، تعليمها وتعلمها، كلية التربية، جامعة طنطا : مطبعة الجامعة.

العيسوى، جمال مصطفى : (١٩٩١م) "بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث وأثرها على الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس من التعليم الأساسى" ، رسالة دكتوراه . غير منشورة . كلية التربية، جامعة طنطا.

العيسوى، جمال مصطفى : (١٩٩٤م) "دراسة استطلاعية للنشاط اللغوى فى المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية" ، كلية التربية، جامعة طنطا.

غزال، عبدالفتاح على (١٩٩٩م) : محاضرات فى سيكولوجية اللغة، كلية رياض الأطفال، الأسكندرية : مطبعة الجامعة.

فؤاد، فيولويت (١٩٩١م) : "الأسس النفسية والاجتماعية للبرامج العقلية واللغوية لطفل ما قبل المدرسة" ، المجلد الثالث، القاهرة : وزارة الثقافة، المركز القومى لثقافة الطفل.

فراج، إيمان محمد صديق (٢٠٠٣م) : "تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً غير القادرين علة التعلم باستخدام برامج الكمبيوتر" رسالة ماجستير . غير منشورة . كلية التربية، جامعة عين شمس.

فرج، أحلام قطب : (٢٠٠٠م) "مدى فاعلية طرق استخدام بعض الوسائط التعليمية فى تنمية بعض المفاهيم اللغوية للطفل فى ضوء أهداف الروضة" رسالة ماجستير . غير منشورة . كلية البنات، جامعة عين شمس.

فهمى، عاطف عدلى : (٢٠٠٢م) معلمة الروضة، كلية رياض الأطفال، القاهرة : مطبعة الجامعة.

الفيروز آبادى، مجد الدين محمد بن يعقوب (١٩٥٢م) : القاموس المحيط، ط٢، الجزء الأول، مصطفى الحلبى وأولاده

قناوى، هدى محمد (١٩٩٦م) : الطفل . تنشئته وحاجاته، ط٣، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

كرم الدين، ليلى أحمد (١٩٩٣م) : اللغة عند الطفل تطورها والعوامل المرتبطة بها ومشكلاتها، القاهرة : مكتبة أولاد عثمان.

كرم الدين، ليلى أحمد(٢٠٠١م) : "الاتجاهات الحديثة فى رعاية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة" ، مؤتمر الطفولة العربية، الواقع وآفات المستقبل، جامعة جنوب الوادى، الغردقة، الفترة من ٢٩-٣١ أكتوبر.

كرم الدين، ليلى أحمد (٢٠٠٣م) : "لغة أبنائنا نموها السليم وتنميتها" ، مجلة خطوة، المجلس القومى للطفولة والأمومة، العدد ٢٠، يوليو، القاهرة.

كلاس، جورج مخائيل (١٩٨٤م) : الألسنية، لغة الطفل العربى، ط٢، بيروت : دار الحداثة.

اللقانى، أحمد حسين والجمل، على أحمد (١٩٩٦م) : معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس، ط١، القاهرة : عالم الكتب.

متولى، فؤاد بسيونى (١٩٩٠م) : التربية ومشكلة الأمومة والطفولة، الأسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

المجالس القومية (١٩٩٥) : "الارتقاء اللغوى والمعرفى لبداية مرحلة تكوين المفاهيم"، دراسة حالة، العدد (١١) القاهرة : المجلة المصرية للدراسات النفسية.

مجمع اللغة العربية (٢٠٠١) : المعجم الوجيز، القاهرة : طبعة وزارة التربية والتعليم بمصر.

محمد، إبراهيم يونس (١٩٩٩م) : "الطفل المصرى بين تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا

التعليم برنامج تدريب الباحثين الشباب فى مجالات الطفولة بجمهورية مصر العربية"، القاهرة، الفترة من ٢٠-٢٥ فبراير.

محمد، محمد رفقى (١٩٩٨م) : سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، ط١، الكويت : دار القلم.

محمد، محمد سيد : (١٩٩٩م) الإعلام واللغة، القاهرة : عالم الكتب

محمود، ثريا محجوب (١٩٩٥م) : "برنامج مقترح للنشاط اللغوى فى مرحلة رياض الأطفال"، رسالة دكتوراه ـ غير منشورة ـ كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمود، فاطمة حنفى (١٩٩٥م) : "دراسة تقويمية لبرنامج تعليم المهارات اللغوية فى رياض الأطفال" المجلد الثالث عشر، القاهرة، سلسلة بحوث مركز ثقافة الطفل (٨١-٩٥).

مصطفى، توفيق مبروك (٢٠٠٠م) : "برنامج مقترح لتنمية المكانة السوسيومترية لطفل ما قبل المدرسة وعلاقتها ببعض سماته الشخصية"،رسالة ماجستير ـ غير منشورة ـ مكتبة الإسكندرية.

المطاوعة، فاطمة محمد (٢٠٠٠م) : "معوقات تحقيق أهداف منهج اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية فى دولة قطر"، العدد الرابع عشر، المجلد الثالث، جامعة المنوفية، مجلة التنمية.

المعتوق، أحمد عيد (١٩٩٦م) : الحصيلة اللغوية وأهميتها، ومصادرها ووسائل تنميتها، الكويت : عالم المعرفة، العدد (١٢١).

منسى، محمود عبدالعليم : (١٩٩١م) "العوامل المرتبطة بصعوبات تعليم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة استطلاعية فى المدينة المنورة"، كلية التربية، جامعة الأسكندرية.

موسى، حسين يوسف : والصعيدى، عبدالفتاح (د.ت) الإفصاح فى فقه اللغة ج٢٠، ط٢، القاهرة : دار الفكر العربى.

الناشق، هدى محمود (١٩٩٦م) : إعداد الطفل للقراءة والكتابة ط١، ط٢، القاهرة : دار الفكر العربى.

نجيب، أحمد محمد (١٩٩١م) : أدب الأطفال علم وفن، ط١، ط٣، القاهرة:دار الفكر العربى.

يونس، سمير (٢٠٠١م) : أولادنا والقراءة ط١، القاهرة : دار سفير.

يونس، فتحى وآخرون (١٩٨٤م) : أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة : دار الثقافة.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

79- Chapet. L. P. : (982) Absent or language development in the young child feuillets psychiatr atriques-de-liegs Des vol. 15 (4).

80- Frankel, M, and Maye, E, (1984) : The effects of congnitive level Aclustering in free recall, Journal of psy-chology, vol (18) No (6), PG 117.

81- Galtelli Barbara, 1993): : Acomparisen study of orl, language development programs at the kinder garten level Menphis-state-university, pG,170.

82- Kastelo Rizios Ramatiki (1994) : Context that support language development in kindergarten class room, concordia university- Canada (228), English, pG208.

83- Kroch, Lawell, (1994) : Education young children Macmillan publisher. New York.

84- Lasa, lwis, (1993) : Family characteristics as predictors of individual

differences in chicono children's emergent school readings paper presented at the annual meeting of the society for research in child development march – diss– Abst – inter.

85– Norton, E. : (1993) The Effective Teaching of Language Arts. Macmillan publisher, New York.

86– Reutzel, D. & Robert, B. (1992) : Teaching Children to read from basils to Books, Macmi llan publishing Company, New York.

87– Sternberg, R. : (2003) Coghitive Psychology (3rd) Edition thomson Wadsworth, Australia.

الفصل الرابع)
تعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية

فاعلية برنامج قرآني مقترح في تعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية لدى بعض معلمي اللغة العربية والطلاب المعلمين

إعــداد

أحمـد عبـده عـوض

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

والتربية الإسلامية بكلية التربية – جامعة كفرالشيخ

١٤٣١هـ-٢٠١٠م

ملخص الدراسة

فاعلية برنامج قرآني مقترح في تعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية لدى معلمي اللغة العربية، والطلاب المعلمين (*)

أولاً . ملخص المشكلة (نظرياً)

١–وجود اتجاهات سلبية لدى بعض المعلمين وبعض المتعلمين نحو مادة النحو.

٢–تؤثر الاتجاهات السلبية نحو مادة النحو في عناية الطلاب والمعلمين بها، ونظرتهم إليها على أنها مادة صعبة أو ليست مهمة.

٣–قلة العناية بتوظيف الاتجاهات، والميول الإيجابية في تعديل الاتجاهات السلبية، ومن ذلك ندرة توظيف الاتجاهات الإيجابية الدينية، وهي من أقوى الاتجاهات لدى المسلمين في تعديل الاتجاهات السلبية نحو بعض فروع اللغة العربية، مثل النحو.

٤–قلة العناية بربط العلوم الشرعية بالعلوم اللغوية، بما يخدم الاثنين معًا.

٥–بحث مدى تأثير القرآن الكريم في تحبيب المعلمين والطلاب المعلمين في النحو.

٦–بحث أثر القرآن الكريم على إيجاد اتجاهات ايجابية نحو دراسة النحو وحُبه والارتقاء فى تعلمه.

٧–تتبع أهمية التعلم الذاتي لدى المعلمين والمعلمات في ايجاد اتجاهات ايجابية في تعلم النحو وممارسته من خلال القرآن الكريم.

ثانيًا . الجديد في هذه الدراسة

١–لعل الجديد في هذه الدراسة أنها تبحث في جزئية جديدة . في حدود علم الباحث . وهى أهمية القرآن الكريم وفاعليته في تعديل الاتجاهات السلبية، ليس في الناحية الدينية والسلوكية فهذه أمور معلومة من الدين بالضرورة، وإنما تعديل الاتجاهات النحوية من كونها سلبيه إلى ايجابيه؛ تأسيسًا على القوة التأثيرية اللغوية للقرآن الكريم، وما ستقدمه الدراسة من أدوات إجرائية يتحقق من خلالها هذا الفهم.

ثالثًا . مشكلة الدراسة :

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي :

س : ما فاعلية برنامج قرآني مقترح في تعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية لدى

(*) إعداد / د/ أحمد عبده عوض

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية بكلية التربية جامعة كفرالشيخ.

بعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية :

س١ : ما اتجاهات الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية نحو مادة القواعد النحوية؟

س٢ : كيف يمكن إعداد برنامج قرآني مقترح؛ لتعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية لدى بعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية؟

س٣ : ما فاعلية البرنامج القرآني المقترح في تعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية لدى بعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية؟

رابعًا . إجراءات الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي القائم على المقارنات القبلية والبعدية بين الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) لمعرفة اتجاهاتهم نحو مادة القواعد النحوية، ومعرفة أثر البرنامج القرآني المقترح في تعديل الاتجاهات السلبية لدى بعضهم نحو دراسة مادة النحو العربي وتدريسها، وفي سبيل ذلك قامت الدراسة بالإجراءات التالية :

١–عمل مقياس مكون من جزأين :

أ–جزء مغلق تتدرج إجابة أسئلته من موافق بشدة، مرورًا بموافق، وانتهاءً بغير موافق.

ب–جزء مفتوح، وفيه يطلب من عينة الدراسة الإجابة على عدة أسئلة من وجهة نظرهم، مما يمكن من خلاله استنتاج اتجاهات أفراد العينة نحو مادة النحو، وأسباب ذلك، وتوظيف هذه الإجابات في تفسير النتائج.

خامسًا . ملخص النتائج:

١–توصلت الدراسة إلى تحديد نسب الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو مادة القواعد النحوية لدى الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية، حيث بلغت نسبة الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية ١٥٪ لدى الطلاب المعلمين، وبلغت ١٠٪ لدى معلمي اللغة العربية.

٢–توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القرآني المقترح في تعديل الاتجاهات السلبية لدى بعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية.

٣–توصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التعلم الذاتي في تعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية لدى بعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية.

سادسًا . بعض توصيات الدراسة

١–توصي الدراسة بضرورة التكامل بين تدريس العلوم اللغوية، والعلوم الشرعية من خلال

توظيف النحو في فهم الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، وكذلك توظيف القرآن الكريم والأحاديث النبوية في دراسة القواعد النحوية، وذلك في المقررات اللغوية والشرعية على تلاميذ وطلاب المراحل التعليمية المختلفة.

٢-توصي الدراسة بالعناية الشديدة بالجانب الوجداني لدى الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية ... وغيرهم، لما لهذا الجانب من تأثير قوي في الأداء الأكاديمي والوظيفي، ويمكن الاستفادة من البرنامج المقترح في هذه الدراسة.

٣-توصي الدراسة بالاستفادة من برنامجها المقترح بتطبيقه على طلاب الفرقة الرابعة تخصص لغة عربية بكليات التربية.

٤-توصي الدراسة بالاستفادة من برنامجها المقترح بتطبيقه على معلمي اللغة العربية الملتحقين بالدبلوم العام، أو الخاص، أو التأهيل التربوي بكليات التربية.

٥-توصي الدراسة القائمين على تدريب معلمي اللغة العربية بالاستفادة من البرنامج المقترح في إعداد برنامج إرشادى للتوعية بأهمية دراسة القواعد النحوية وتدريبه عليها.

٦-توصي الدراسة معلمي اللغة العربية بالاستفادة من البرنامج المقترح في تعديل الاتجاهات السلبية لدى تلاميذهم نحو دراسة مادة القواعد النحوية.

ثاني عشر: البحوث المقترحة:

١-إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين اتجاهات الطلاب واتجاهات معلميهم في اللغة العربية بفنونها، أو بفروعها المختلفة.

٢-إجراء دراسة للعلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو علوم اللغة العربية، واتجاهاتهم نحو تدريسها للتلاميذ.

٣-إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين مستويات الاتجاهات لدى المعلمين، والطلاب في اللغة العربية، وبين مستوياتهم في تحصيل فروع وفنون اللغة العربية.

٤-إجراء عدة دراسات تستخدم العلوم الشرعية في تنمية مهارات فنون، أو فروع اللغة العربية.

٥-إجراء عدة دراسات لمعرفة تأثير استخدام فنون، أو فروع اللغة العربية في دراسة العلوم الشرعية والتكامل بينهم.

٦-إجراء عدة دراسات تستخدم التعلم الذاتي في دراسة العلوم اللغوية، والعلوم الشرعية، ومقارنتها باستخدام الاستراتيجيات التدريسية المختلفة.

٧-استخدام استراتيجية التعلم الذاتي في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية، والتربية

الإسلامية بفروعها المختلفة.

٨-إجراء دراسة لمعرفة استخدام القَصَصِ الديني في تنمية الاتجاهات الإيجابية، أو تعديل الاتجاهات السلبية نحو دراسة اللغة العربية بفروعها وفنونها المختلفة.

٩-إجراء دراسة لمعرفة أثر توظيف القواعد النحوية والصرفية في الفهم الصحيح لمعاني الآيات القرآنية.

الخلفية النظرية للموضوع والتسلسل الفكرى لدراسته

١-مفهوم الاتجاهات بصفة عامة.

٢-مكونات الاتجاهات.

٣-مصادر تكوين الاتجاهات.

٤-أهمية قياس الاتجاهات.

٥-طرق تعديل الاتجاهات.

٦-لغة القرآن الكريم وخصوصيتها.

٧-أهمية دراسة اللغة العربية لفهم القرآن الكريم.

٨-وظيفة النحو في الفهم الصحيح للآيات القرآنية.

٩-تكوين الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو النحو.

١٠-تعديل الاتجاهات السلبية للطلاب والمعلمين نحو النحو.

١١-أهمية دراسة القرآن الكريم في تحبيب الطلاب والمعلمين في دراسة النحو.

١٢-بيان عملى لأهمية النحو والإعراب في فهم دلالات آيات الذكر الحكيم.

١٣-توصيات المؤتمرات والدراسات السابقة في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو النحو من خلال القرآن الكريم.

١٤-محاور الدراسات السابقة، والتوصيات والمؤتمرات.

-دراسات تناولت اتجاهات الطلاب المعلمين أو معلمى اللغة العربية.

-دراسات عنيت بالاتجاهات النحوية عند الطلاب أو المعلمين.

-دراسات جمعت بين القرآن الكريم، وفنون اللغة العربية أو فروعها.

١٥-إيجاز مشكلة الدراسة والحاجة إلى دراستها.

١٦-باقى عناصر الدراسة التنظيمية، والإجرائية، والإحصائية، ومعالجة البيانات وتحليل النتائج ومناقشتها، والتوصيات والبحوث المقترحة، والملاحق (المقياس ـ البرنامج القرآني المقترح).

أولاً : التمهيد والإحساس بالمشكلة :

هناك خلفيات في داخلنا تفسر أعمالنا وسلوكياتنا وعلاقاتنا في هذه الحياة، وهذه الخلفيات بمثابة اتجاهات أصيلة ثابتة تعمقت داخل الإنسان على فترات حياته تتحكم في أفعاله وأقواله، وقد تكون اتجاهات عابرة غير أصيلة، وهى الأخرى توجه سلوك الإنسان وعلاقاته، وفي كلّ فإنها قابلة للتعديل والتوجيه من الخارج والداخل، وفق رغبة الإنسان في التحول الإيجابى نحو الموضوع، أو القضية، أو الحدث.

ولا يخلو الفرد في هذه الحياة من أن تكون له مواقف معينة تجاه موضوعات تقابله في الحياة، وهذه المواقف إما أن تكون قبولاً أو رفضًا؛ فإن كانت قبولاً فهذا هو الاتجاه الإيجابي، وإن كانت رفضًا فهذا هو الاتجاه السلبي، وهذه الاتجاهات توضح موقف الإنسان من كل شيء في هذه الحياة، وفق اعتقاده وخبرته وموروثه الثقافي؛ ولذا فإن دراسات الاتجاهات لها أهمية واضحة الصلة بين الاتجاهات وسلوك الفرد في مواقف حياته اليومية.

(عبدالرحمن، ١٤٠٣هـ : ٤٣٣)

فتعتمد أهمية أي اتجاه على أهمية الشيء الذي يشير إليه. (إيفانز، ١٩٨٢ : ١٠)

وتبدو أهمية الاتجاه في أنه دافع من دوافع السلوك؛ لأنه يحفز صاحبه على العمل بطريقة معينة في موقف معين، فالمعرفة في حد ذاتها ليست حافزًا للعمل، إنما اكتساب الاتجاه هو الذي يعد حافزًا للعمل؛ ولذلك تعد الاتجاهات من الدوافع المكتسبة. (صالح، ١٩٨٦ : ٤٤٤)

ويتكون الاتجاه لدى الأفراد؛ نتيجة احتكاكهم بموضوعات الحياة، فيتكون لديهم اتجاه نحو هذه الموضوعات، إما أن يكون اتجاهًا إيجابيًّا أو اتجاهًا سلبيًّا. (القرشي، ١٤١٧هـ : ١٣)

وتتكون الاتجاهات من ثلاثة مكونات رئيسة، يجملها (مرعي، وبلقيس، ١٤٠٤هـ : ١٦١-١٦٢) فيما يلي :

١-المكون الانفعالي العاطفي :

وهو ما يشير إلى مشاعر الحب والكراهية التي تواجه سلوك الفرد نحو موضوع الاتجاه، فقد يحب

الشخص موضوعًا ما؛ فيستجيب له على نحو إيجابي، وقد يكره موضوعًا آخر؛ فينفر منه؛ ويستجيب على نحو سلبي.

٢–المكون المعرفي العقلي:

ويتضمن المعلومات والحقائق الموضوعية المتوفرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه، فإذا كان الاتجاه في جوهره عملية تفضيل موضوع على آخر، فإن هذه العملية تتطلب بعض العمليات العقلية مثل التمييز، والفهم، والاستدلال، والحكم.

٣–مكون الأداء أو النزعة إلى الفعل (المكون السلوكي) :

بما أن الاتجاهات تعمل كموجهات لسلوك الإنسان؛ إذًا فهي تدفعه إلى العمل على نحو إيجابي عندما يملك اتجاهًا إيجابيًّا ، كما أنها تدفعه إلى العمل على نحو سلبي عندما يملك اتجاهًا سلبيًّا، وهذا يوضح أن الاتجاه يولد نزعة لدى الفرد تدفعه للاستجابة إما إيجابًا أو سلبًا.

وتتسم الاتجاهات بما يلي :

١–أنها مكتسبة ومتعلمة، وليست وراثية.

٢–أنها تتكون من مثيرات ومواقف اجتماعية، وترتبط بها ويشترك فيها عدد من الأفراد والجماعات.

٣–أنها لا تتكون من فراغ، ولكنها تتضمن دائمًا علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة.

٤–أنها تتعدد، وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها.

٥–أنها تتصف بالثبات والاستقرار النسبي، ولكن يمكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة.

٦–أنها تغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواها.

٧–أنها تقع بين طرفين متقابلين أحدهما موجبٌ والآخر سالب؛ وهما التأييد المطلق والمعارضة المطلقة.

٨–أنها تختلف من حيث درجة ترابطها، ومقدار التكامل بين أركانها.

٩–أنها تتأثر بخبرة الفرد. (زهران، ١٩٧٤ : ١٣٦–١٣٧)

ويرجع تكوين الاتجاهات إلى عدة مصادر، منها :

١–الممارسة الفعلية، والخبرة الشخصية، والمجهود الذاتي، والأخذ والعطاء.

٢–الترغيب والإقناع (التأثير المنطقي، وليس الإقناع المنطقي) حيث إنهما من العوامل المهمة في تكوين الاتجاهات ، فالرغبة في الشيء والاقتناع بأهميته دافع قوي لإنجازه.

٣–القدوة الحسنة، والمثال الفعلي، والاحتكاك بالبيئة والآخرين، والخبرات الحياتية.

(راجح، ١٩٧٠ : ١٢٠)

وتظهر أهمية قياس الاتجاهات من خلال النقاط التالية :

١-إن قياس الاتجاهات ييسر التنبؤ بالسلوك.

٢-إن قياس الاتجاهات يلقي الضوء على صحة أو خطأ الدراسات النظرية القائمة.

٣-إن قياس الاتجاهات له فوائد علمية في ميادين عديدة، مثل: ميادين الصحة النفسية، والتربية والتعليم، وخاصة إذا أردنا تعديل اتجاهات جماعة نحو موضوع معين أو تغييرها. (زهران، ١٩٧٤ : ١٤٠)

ومن أشهر طرق قياس الاتجاهات وأكثرها انتشارًا (طريقة ليكرت).

وتعتمد هذه الطريقة على بناء مقياس يضم عددًا من العبارات التي يقوم الباحثون بجمعها: وهي تعبر عن موضوع الاتجاه، ويوضع أمام كل عبارة استجابات متدرجة، وهى :

(موافق جدًا ـ موافق ـ غير متأكد ـ غير موافق ـ غير موافق أبدًا)

ويطلب ممن يجرى عليه البحث أن يضع علامة (✓) في المكان الذي يوافق اتجاهه أمام كل عبارة، ابتداء من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة المطلقة ، ثم تجمع الدرجات التي حصل عليها من أجرى عليه البحث، والتي تبين اتجاهه العام، فالدرجة المرتفعة تدل على الاتجاه الموجب له، والدرجة المنخفضة تدل على الاتجاه السالب لديه. (نصر الله، ١٤٠٨هـ : ٣٨)

وجدير بالذكر أن عملية تعديل الاتجاهات، أو تغييرها ليست بالعملية اليسيرة؛ وذلك لأن الاتجاهات تتميز بالثبات النسبي، وبرغم صعوبة ذلك، فإنها عملية ممكنة، فكلما كان الاتجاه قويًّا؛ نجد مقاومته للتعديل أكبر، وكلما كان الاتجاه ضعيفًا؛ صار قابلاً للتغيير. (فهمي، والقحطان، ١٣٩٧هـ : ١٨٣)

وهناك عدة طرق لتعديل الاتجاهات أو تغييرها، منها :

١-دروس نظرية عن الآراء التي يقف منها الشخص موقفًا عدائيًّا، ومحاولة القيام بمحاولة نظرية فيما لها وما عليها.

٢-إنشاء اتصالات حقيقية وفعالة مع الأخرين أو مع الأشياء التي يتخذ منها الفرد موقفاً سلبيًّا.

٣-عرض مادة مرئية عن الجوانب الإيجابية للأشياء غير المحببة للأفراد، وتكرارها عدة مرات.

٤-المناقشة الجماعية حول الجوانب الإيجابية للأشياء التي يتخذ منها البعض موقفًا سلبيًّا. (حمزة، ١٩٨٢ : ٢٥-٢٥١)

يتضح مما سبق أن الاتجاه يتكون لدى الأفراد؛ نتيجة احتكاكهم بموضوعات الحياة، فيتكون

لديهم اتجاه نحو هذه الموضوعات، إما أن يكون إيجابيًّا أو سلبيًّا.

وبما أن الإيمان بالله هو أعظم أمر في الحياة؛ فإن الفرد يُولد مزودًا باتجاه إيجابي نحوه، ويدل على ذلك حديث الرسول الكريم ﷺ : (كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه).

(خرجه الإمام البخارى، عن أبى هريرة ﷺ ،رقم ١٢٩٦).

فالفطرة النقية تتبع الإسلام، وتتبع القرآن الكريم؛ لكونه المصدر الأول للتشريع الإسلامي.

والقرآن الكريم دستور الأمة المسلمة، وهو كتاب هداية وإعجاز في العقيدة والشريعة، والأخلاق والسلوك، فهو معجز شكلًا ومضمونًا، شهد له الأعداء ببلوغه الغاية القصوى في فصاحة ألفاظه، ودلالات تراكيبه، وأنواع بيانه، وسمو بلاغته، وعظمة أساليبه، ورصانة نظمه.

فقد نزل القرآن الكريم على سيدنا محمد ﷺ ولم تكن هناك (حركات) في العصر الجاهلي، أو في صدر الإسلام بل كان يعتمد على معرفة العرب بلغتهم، ومع اتساع الفتوحات الإسلامية اختلط العرب بالعجم، وخيف أن يلحن (يخطئ) الناس في قراءة القرآن الكريم (بعد ظهور اللحن في القراءة)، فاتجه العلماء إلى وضع قواعد تحد من هذا اللحن، وتحافظ على دستور الأمة.

وقد بدأ اللحن منذ عهد النبي ﷺ ، فعن أبي الدرداء ﷺ أن رجلاً قرأ فلحن، فقال النبي ﷺ : (أرشدوا أخاكم فقد ضل) (أخرجه الحاكم في المستدرك ٣١٢/٨ حديث رقم ٣٦٠١ وقال صحيح الإسناد).

وازداد اللحن في عهد الخلفاء الراشدين ، فروي: أن سيدنا عمر ﷺ مر على قوم يسيئون الرمي فقرعهم، فقالوا : إنا متعلمين (والصواب أن يقولوا : متعلمون) فأعرض غاضبًا وقال : (والله خطؤكم في لسانكم أشد عليَّ من خطئكم في رميكم، لقد سمعت رسول الله ﷺ يقول : (رحم الله امرأ أصلح من لسانه) (أخرجه البيهقي في شعب الإيمان ١٨٩/٤ رقم ١٠٦٢٧).

وقد أمر سيدنا عمر ﷺ بألا يُقْرئ الناس القرآن إلا عالمٌ باللغة، عندما قرأ أعرابي قوله تعالى : ﴿أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾ (سورة التوبة: من الآية٣) بنصب لام كلمة رسوله بدلاً من رفعها مما يفسد المعنى.

وقد طلب أمير المؤمنين الإمام علي ﷺ وكرم وجهه، بعدما سمع أعرابيًا يقرأ بصورة خاطئة الآية الكريمة وردت في سورة الحاقة وهى قوله عز وجل: ﴿لا يأكله إلا الخاطئين﴾ (آية رقم ٣٧) من أبي الأسود الدؤلي أن يقوم بضبط القرآن الكريم، فطلب أن يؤتى إليه بكُتَّاب مُجيدين؛ لمساعدته في هذه المهمة، فقال الكاتب : "أخذ المصحف وصبغاً يخالف لون المداد، فإذا فتحت شفتيَّ فانقط

واحدة فوق الحرف، وإذا ضممتهما فاجعل النقطة إلى جانب الحرف، وإذا كسرتها فاجعل النقطة من أسفل الحرف، فإن أتبعت شيئًا من هذه الحركات غنة فأنقط نقطتين، فابتدأ بالمصحف حتى أتى على آخره، ثم وضع المختصر المنسوب إليه. (السيوطي، ١٩٨٨ : ٣٩/١)

وطور الخليل بن أحمد الفراهيدي ما وضعه أبو الأسود الدؤلي من رموز للحركات ، فوضع رموزًا أخرى؛ هي التي نستخدمها الآن، وهي: الفتحة، والضمة، والكسرة، والسكون، والشدة، وهمزتا الوصل والقطع، وعلامة المد، ووضع لعلامة انقطاع الصوت علامة الصفر. (السيوطي، د. ت. : ١١٨)

ومما يوضح أهمية العلم بالنحو ما ذكره ابن حزم (رحمه الله تعالى)، حيث قال: (وأما النحو واللغة ففرض على الكفاية، لأن الله تعالى يقول : ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾ (سورة إبراهيم: ٤).

وأنزل الله تعالى القرآن على نبيه بلسان عربي مبين، فمن لم يعلم النحو واللغة، لم يعلم اللسان الذي به بَيَّن الله تعالى لنا ديننا وخاطبنا به، ومن لم يعلم ذلك لم يعلم دينه، ومن لم يعلم دينه ففرض عليه أن يتعلمه، وفرض عليه واجب تعلم النحو واللغة، ولابد منه على الكفاية، ولو سقط علم النحو لسقط فهم القرآن الكريم ، ولو سقط القرآن لسقط الإسلام.(ابن حزم، د. ت.: ١٠٧٥)

ومن طلب النحو واللغة على نية إقامة الشريعة بذلك، وليفهم بهما كلام الله تعالى، وكلام نبيه ﷺ ، وليفهمه غيره، فهذا له أمر عظيم، ومرتبة عالية لا يجب التقصير عنها لأحد، وأما من ادعى العلم الشرعي من فقه وعقيدة، وهو جاهل بالنحو واللغة؛ فحرام عليه أن يفتي في دين الله ولو بكلمة واحدة، وحرام على المسلمين أن يستفتوه؛ لأنه لا علم له باللسان الذي خاطبنا الله تعالى به، وإذا لم يعلمه فحرام عليه أن يفتي بما لا يعلم، فكيف يفتي في الدين من لا يدري خفض اللام من رفعها في قوله تعالى : ﴿ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ ﴾ (سورة التوبة: من الآية٣) ، فلو قُرئت ورسولِه . بكسر اللام . عطفًا على المشركين؛ لفسد المعنى تمامًا، ولكن الضبط الصحيح هو (وَرَسُولُهُ) بضم اللام. (ابن حزم، د. ت. : ١٨٨-١٨٩)

وتدبر القرآن الكريم وفهم آياته يكون من خلال البنية التركيبية للمعاني والمباني القرآنية، فالقرآن الكريم يحتمل من المعاني بقدر ما يحتمل من المباني؛ ولذلك اتجهت عناية المفسرين إلى تحديد الإعرابات الممكنة للآيات القرآنية؛ لأنهم بصنيعهم ذلك يقيدون المعاني المطلقة للقرآن الكريم بطريقة علمية موضوعية. (أحمد ، ٢٠١٠ : ٧٧)

وتكتسب اللغة العربية أهميتها ومكانتها من كونها لغة القرآن الكريم، وعلى من يرغب في فهم

القرآن الكريم فهمًا صحيحًا الإلمام بها، وحتى يتسنى له ذلك عليه بفهم النحو؛ الذي يعتبره علماء اللغة أهم علوم العربية على الإطلاق؛ لأن استقامة الكلام، والقراءة، وسلامة الكتابة، وفهم المراد من النص متوقف على علم النحو، وهذا ليس لغيره من علوم العربية، والنحو ليس غاية في حد ذاته؛ لأن الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة على أنها فنون متتالية (استماع، تحدث، قراءة، كتابة) فالإنسان يسمع لِيَفْهَم، ويتحدث ليُفْهِم، ويقرأ ليتحدث بطلاقة، ويكتب ليحتفظ بحديثه.

ومن الملاحظ أن النحو لم يدخل في أركان هذه المتوالية؛ ولكنه وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة؛ فهو (القائد) الذي ينظم العلاقات بين فنون اللغة جميعها. (عزازي، ٢٠٠٦ : ٢)

إن معرفة علوم اللغة من نحو، وبيان، دلالة وغيرها، ضرورة لأهل الشريعة، وإن هذه العلوم تتفاوت في التأكيد بتفاوت مراتبها، وإن المقدم منها هو النحو؛ إذ به تتضح أصول المقاصد بالدلالة، ولولا علم النحو لجهل أصل الإفادة. (ابن خلدون، ١٩٩٨ : ٥٤٥)

فالنحو أساس لصحة فهم النص المقروء ، ويساعد على النطق السليم، فالضبط النحوي يساعد على استقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام، وتكوين الملكة اللسانية الصحيحة، بالإضافة إلى التوصل للمعنى المراد. (مدكور، ١٩٩٧ : ٣٢١)

ولا تقتصر وظيفة النحو على ضبط الكلمات، ومعرفة المرفوع من المنصوب، أو المبني من المعرب ... إلى آخر القواعد النحوية، وإنما تتسع وظيفة النحو إلى تفسير القرآن الكريم، فلا تكاد تقرأ نصًا من القرآن إلا وجدت النحو عاملاً أساسيًّا في فهم معناه، والوقوف على دلالته، الأمر الذي جعل المفسرين يرون أن النحو من أهم أدوات المفسر، ولا يستطيع أن يتصدى للتفسير إلا إذا أخذ بأدواته كاملة. (أبو السعود، ١٩٨٧ : ٧٨)

فكثير من الأحكام الفقهية لا يتم فهمها إلا بفهم القواعد النحوية؛ فيأتي الضمير المرفوع للمتكلم تاء مبنية على الضم، نحو (كتبتُ) ، و (قرأتُ) ، كما يأتي الضمير المرفوع للمخاطب تاء مبنية على الفتح، نحو : (أنعمتَ) في قوله تعالى : ﴿ صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ ﴾ (الفاتحة: الآية٧) ، فلو صارت فتحة التاء ضمة؛ لصار المنعم هو القارئ وليس الله تعالى.

فمثلاً لو قال البائع للمشتري : (بعتَك) بفتح التاء بدلاً من ضمها لصارت البضاعة هي (المشتري). ولو قال الولي للزوج : (زوجتَك) بفتح التاء بدلاً من ضمها، فالقياس أن العقد لا يصح؛ لأنه خطأ يخل بالمعنى. (العمروسي، ١٩٩١ : ١٨١)

وفي قوله تعالى : ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾ (فاطر: الآية٢٨) فإن المعنى هو: أن العلماء يخشون الله تعالى؛ أي: يخافونه، فالسياق يقتضي ذلك، وهو ما يؤكده الضبط النحوي لكلمتي (اللهَ، والعلماءُ) فالأولى منصوبة، والأخرى مرفوعة، ولو تم استبدال الحركتين على الكلمتين لصار المعنى فاسدًا ، فالله لا يخشى أحدًا، بل العلماء العاملون بشرع الله حقًّا هم أشد العباد خشية لله تعالى. (علي ، ٢٠٠٤ : ٥)

وفي قوله تعالى : ﴿وَوَصَّى بِهَا إِبْرَاهِيمُ بَنِيهِ وَيَعْقُوبُ﴾ (البقرة: الآية١٣٢) فلو قُرئت (ويعقوبَ) بفتح الباء على النصب بالعطف على بنيه؛ لفسد المعنى تمامًا، إذ كيف يوصي إبراهيمُ يعقوبَ، وهو لم يولد بعد ؟! ولو استبدلت ضمة إبراهيم بفتحة، لصار الأبناء هم من يوصون أباهم، وليس هذا صحيحًا.

فالضبط الصحيح يرفع يعقوبُ على الابتداء المستأنف، ورفع إبراهيم على الفاعلية، فيصير الموصي إبراهيمُ لبنيه، وكذلك وصى يعقوبُ بنيه أيضًا.

وفي قوله تعالى : ﴿ وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكْلِيماً ﴾ (النساء: الآية١٦٤) فلو قرئت: (وكلم اللهَ موسى تكليمًا) بنصب لفظ الجلالة على أنه مفعول به مقدم، لصار موسى هو الفاعل أي: المتكلم، وبذلك يفسد المعنى؛ لأنه يتعارض مع قوله تعالى : ﴿ وَلَمَّا جَاءَ مُوسَى لِمِيقَاتِنَا وَكَلَّمَهُ رَبُّهُ﴾ (الأعراف: الآية١٤٣).

ومما سبق تتضح الأهمية القصوى للنحو في الفهم الصحيح للآيات القرآنية، وصحة المعتقد؛ فربط القواعد النحوية بكتاب الله، واستنباطها من الآيات القرآنية، يفيد طالب العلم في أمرين:

الأول : ترسيخ القاعدة النحوية عنده مع حبه لدراسة القواعد النحوية لشعوره بأهمية هذه القواعد، ووظيفتها في فهم القرآن الكريم.

الآخر : زيادة ارتباطه بكتاب الله ـ عز وجل ـ وفهم معانيه؛ من خلال تمكنه من القواعد النحوية.

والنحو من مقومات الاتصال الصحيح السليم؛ فالخطأ في الإعراب، وفي ضبط الكلمات يؤثر في نقل المعنى المقصود تمامًا؛ مما يؤدي إلى العجز عن فهمه. (طعيمة، ومناع، ٢٠٠١ : ٥٣)

ويستطيع المتعلم من خلال تعلمه علوم اللغة أن يكتسب مهارات التواصل اللغوي السليم (استماعًا، وتحدثًا، وقراءة، وكتابة)، إلا أنه لا يستطيع تحقيق ذلك بدقة إلا من خلال إلمامه بالقواعد النحوية؛ فهي مصدر لجمال الأسلوب، وطلاقة اللسان، وصحة النطق، وسلامة الكتابة من الخطأ، كما أن لها دورًا كبيرًا في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين، وتنمية عقولهم وصقلها. (السليطي، ٢٠٠٢ : ٢٨٣)

والواجب على من عرف أنه مخاطب بالتنزيل، ومأمور بفهم كلام الرسول ﷺ غير معذور في الجهل بمعناهما، أن يتقدم فيتعلم اللسان الذي أنزل الله به القرآن الكريم؛ حتى يفهم كلام الله، وحديث رسوله الكريم؛ إذ لا سبيل لفهمهما دون معرفة الإعراب، وتمييز الخطأ من الصواب؛ لأن الإعراب إنما وضع للفرق بين المعاني، ولو ذهب الإعراب لاختلطت المعاني، ولم يتميز بعضهما من بعض، وتعذر على المخاطب فهم ما أريد منه، فوجب لذلك فهم هذا العلم؛ إذ هو من أهم أسباب الفهم.

فالعلوم النقلية على عظيم شأنها لا سبيل إلى استخلاص حقائقها والنفاذ إلى أسرارها بغير علم النحو، فبه ندرك كلام الله تعالى، وبه نفهم دقائق التفسير، وأحاديث الرسول ﷺ وأصول العقائد، وأدلة الأحكام، وما يتبع ذلك من مسائل فقهية، وبحوث شرعية مختلفة، قد ترقى بصاحبها إلى مراتب المجتهدين، فقد أجمع السلف والخلف على أن معرفة النحو شرط في رتبة الاجتهاد، ولا يصل إليها أحد إلا به. (ابن الأنباري)

فالنحو بالغ الأهمية للغة العربية، ولخدمة النص القرآني الكريم وفهم آياته الكريمة؛ فهو قانون نظم الكلام، وبيان لما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجملة حتى تتسق العبارة، وتستطيع أن تؤدي معناها. (عوض، ١٩٨٩ : ٥)

ويؤكد علماء التربية على الدور المهم الذي تلعبه العوامل العاطفية، مثل: المشاعر، والانفعالات، والاتجاهات، والقيم في العملية التعليمية، وأثرها في التعليم أو إعاقته. (زايد، ٢٠٠٠ : ١٥) فالمشاعر والاتجاهات نحو المادة الدراسية؛ تؤثر على إنجاز المهام التعليمية، وعلى تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها، وهو ما يؤكد على أن العوامل العاطفية لها دور مهم في تحقيق ما يسمى بالرضا المهني، وتأهيل الطالب للشعور بمتعة العمل الذي يزاوله، وبأنه يستغل طاقاته وإمكاناته جميعها على الوجه الأكمل في تحقيق التعلم المرغوب. (نشواتي، ١٩٩٧ : ٤٧٠)

وتؤثر الاتجاهات في قدرة الفرد على التكيف مع الحياة، وتعديل سلوكه على نحو يتفق مع هذه المتغيرات.

(**Lindsay, P. H. and Norman, D. A., 1987 : 320**)

إن الاتجاهات الإيجابية للمعلم، والطالب لها أهمية بارزة في عملية التعلم؛ حيث يعد القائم بالتدريس أكثر المتغيرات أهمية في العملية التعليمية؛ لأنه يملك القدرة على إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك طلابه أكثر من أي متغير آخر يتعلق بالمؤسسة التعليمية، أو ببيئة المتعلم.

(نشواتي، ١٩٩٧ : ١٤)

إن التغيرات التي تطرأ على سلوك الطالب، أو على درجة تحصيله واتجاهه نحو المادة قد تعتمد في المقام الأول على فاعلية القائم بالتدريس وكفاءته، فمثلاً : قد تملك الجامعة مصادر تكميلية ممتازة من مكتبات، ووسائل تعليمية حديثة، وإعداد جيد للبناء، والنظام السائد في التعليم، ومع كل هذا تظل العملية التعليمية قاصرة عن تحقيق أهدافها، إذا كان عضو هيئة التدريس غير فعَّال في أداء مهنته؛ نتيجة لعدم تحمسه لأهمية عمله، وفي ضوء قوة اتجاهه الإيجابي للمادة. (Fisher, 1990 : 99)

إن الاتجاه الإيجابي للمعلم نحو مادته يساعد المتعلمين على التحول من السلبية الدراسية إلى الإيجابية، ومن الجمود إلى الفاعلية في مختلف المواقف التدريسية؛ إذ لم يعد صف الطلاب واجتماعهم للشرح معياراً لمدى كفاءة المعلم، ولم يعد المعلم مجرد ناقل للمعرفة، وإنما أصبح مربيًا مسئولاً عن تربية طلابه، وتعديل اتجاهاتهم، وسلوكياتهم في الاتجاه المرغوب فيه؛ مما يعني أهمية العناية بمكونات الشخصية الإنسانية.

(اللقاني وفارعة، ١٩٨٥ : ١٣)

إن من بين المعايير التي تستخدم للحكم على مدى فاعلية العملية التعليمية: نواتج التعلم المعرفية، والسلوكية، والوجدانية بما يتضمنه من ميول، واتجاهات إيجابية يغرسها المعلم في طلابه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. (Tellefson, N, 1997 : 30)

يتضح مما سبق أن اتجاهات المعلمين نحو مادة النحو سواء أكانت سلبية أم إيجابية تؤثر على عنايتهم بها، فالمعلم تؤثر اتجاهاته السلبية نحو مادة النحو في اتجاهات تلاميذه بالسلب نحوها، واتجاهات الطلاب المعلمين نحو دراسة مادة النحو تؤثر على تحصيلهم وتفوقهم في هذه المادة، ومن ثم يتخرجون من الجامعة وهم ضعاف المستوى في مادة النحو، وكذلك يحملون اتجاهات سلبية نحو تدريسهم لهذه المادة، وهو ما يؤثر سلبًا على مستويات تلاميذهم النحوية، واتجاهاتهم نحوها، وهكذا تستمر هذه الدائرة من الضعف الدراسي، والاتجاه السلبي نحو مادة النحو.

والواقع يؤكد وجود الضعف النحوي، والاتجاه السلبي نحو دراسة مادة القواعد النحوية بمراحل التعليم المختلفة، ويقع العبء الأكبر في حل علاج هذا الضعف، وتعديل هذه الاتجاهات على المعلم الحالي والطالب المعلم، الذي يجدر به أن يمتلك اتجاهًا إيجابيًّا أولاً نحو دراسة النحو؛ لكي يتقن هذه المادة، وعليه ثانيًّا أن يعدل الاتجاهات السلبية لدى من سيدرس لهم من التلاميذ؛ من خلال تحبيبهم في مادة النحو، ومن خلال تمكنه العلمي، وحماسته، واقتناعه بأهمية دراستها، وتوضيح أهميتها لتلاميذه.

وتتأكد أهمية العناية بتعديل الاتجاهات السلبية لدى بعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية من خلال ما يلي :

توصيات المؤتمرات والدراسات السابقة :

أوصى المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بضرورة تنمية اتجاه المعلم نحو تدريس مادة تخصصه؛ لأن ذلك يؤثر في كفاءته التربوية، ومن ثم يؤثر في مستوى طلابه في هذه المادة، ويؤثر في اتجاهاتهم نحوها. (عبدالقادر، ١٩٩٣ : ١١٥-١١٧)

وأوصت ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية (١٩٩٥) بما يلي:

١-تقديم قواعد اللغة العربية في ضوء حاجات الطلاب وميولهم، وهو ما يؤدي إلى اتجاههم اتجاها إيجابيًّا نحو دراستها.

٢-بيان أهمية القواعد اللغوية في دراسة اللغة العربية، وفهم العلوم الشرعية وإيضاح وظيفتها.

٣-ربط مناهج اللغة العربية بغيرها من العلوم وبخاصة العلوم الشرعية.

٤-العناية بتوظيف الآيات القرآنية في تدريس القواعد اللغوية.

٥-مراعاة ميول واتجاهاتهم الطلاب نحو دراسة اللغة العربية عند المفاضلة بين الملتحقين بأقسام اللغة العربية. (جلهوم، ١٩٩٧ : ٣٠٥)

وتناول (المؤتمر العلمي الدولي الثاني بكلية اللغة العربية بجامعة الأزهر بالزقازيق، ٢٠١٠) معالم التلاقي بين علوم اللغة العربية والعلوم الإسلامية، وأوصى المؤتمر باتخاذ النصوص القرآنية محتوى لتعليم القواعد النحوية في مراحل التعليم المختلفة؛ رغبة في تواصل الطالب مع تراث أمته، وربطه بالمفاهيم الإسلامية الصحيحة، وتكوين اتجاه إيجابي نحو هذه القواعد.

وأوصت دراسة (دسوقي، ١٩٩١ : ٨٥) بضرورة استخدام النصوص القرآنية في تدريس اللغة العربية، وزيادة عدد نصوصها بكتب اللغة العربية؛ لما في ذلك من فائدة مشتركة بين تعلم فنون اللغة العربية أو فروعها، وتعلم الجانب الديني ، أو العلم الشرعي.

وأوصت دراسة (اللوح، ٢٠٠١ : ١٧٢) بوضع مقررات في القواعد النحوية تكسب التلاميذ المفاهيم المختلفة، وتنمي الاتجاهات الإيجابية نحو المادة التعليمية، وكذلك استخدام إستراتيجيات تدريسية تجعل اتجاهات التلاميذ أكثر إيجابية نحو المادة الدراسية؛ لان ذلك يؤدي إلى رفع مستوى تحصيلهم الدراسي؛ حيث تعمل الاتجاهات كقوة دافعة، وموجهة للتلاميذ.

وأوصت دراسة (السليطي، ٢٠٠٢ : ٢٨٣) بضرورة العناية بإعداد معلم القواعد النحوية؛ لأن

عوامل صعوبة النحو ترجع إلى العديد من الأسباب؛ ولكن العامل الرئيسي في رأي كثير من الباحثين أن المعلم هو الذي يقع عليه العبء الكبير من خلال دوره في إعداد الدروس وطريقة تدريسها، وفي كيفية إثارته لدوافع الطلاب، وحثهم على تعلم القواعد النحوية من خلال اقتناعهم بأهميتها.

وأوصت دراسة (الآنسي، ٢٠٠٣) بإعادة النظر في منهج النحو والصرف المقرر بالمرحلة الثانوية في اليمن، وتطويره وفق دراسات ميدانية تستقرئ، وتحدد حاجات الطلاب والمجتمع اللغوية وميولهم، مع مراعاة المستوى العقلي، والثقافي، والظروف المعيشية، وكذلك برامج إعداد معلمي اللغة العربية في المؤسسات التربوية، ووضع المعالجات المناسبة لرفع مستوى هذه البرامج، وبصفة خاصة في النحو والصرف، مع العناية بميول المعلمين واتجاهاتهم نحوهما، وبخاصة أن محتوى النحو والصرف لا يثير دافعية التعلم، وحب الاستطلاع، وإزكاء روح المنافسة العلمية بين طلاب هذه المرحلة، وأن المحتوى الدراسي يركز على الجوانب النظرية أكثر من النواحي التطبيقية، والعملية، والحاجات الوظيفية.

وأوصت دراسة (الشندويلي، ٢٠٠٤ : ١٤٧) بمراعاة حاجات النمو، والميول، والاتجاهات، والفروق الفردية بين الطلاب أثناء تدريس النحو، وضرورة التركيز على القواعد النحوية والوظيفية؛ بما يشعر المتعلم بأهمية النحو.

وأوصت دراسة (خافو، والسبع، ٢٠٠٧ : ٢٦٠) المعلمين باستخدام مداخل حديثة لتدريس القواعد النحوية؛ بما يشعر الطلاب بأهميتها وضرورة العناية بها، وبما ينمي اتجاهاتهم الإيجابية نحو دراسة النحو، كما أوصت الدراسة بالعناية بتنمية الاتجاهات النحوية الإيجابية لدى الطلاب المعلمين أثناء دراستهم الجامعية؛ حتى يكونوا معول بناء، وليسوا معول هدم في علاج ضعف التلاميذ في القواعد النحوية، ونفورهم من المادة.

وأوصت دراسة (عبدالله ، ٢٠٠٧ : ٣٢٢) المعلمين باستخدام طرق تدريس، ومداخل جديدة لتعليم القواعد النحوية تثير دافعية التلاميذ ونشأتهم نحو التعلم، وتراعي ما بينهم من فروق فردية، وتجعل تعلم النحو ذا معنى، كما أوصت الدراسة معلمي اللغة العربية ببذل جهودهم من أجل تنمية اتجاهات تلاميذهم الإيجابية نحو دراسة اللغة العربية بصفة عامة، ودراسة القواعد النحوية بصفة خاصة؛ حيث يجد التلاميذ بها صعوبة في فهمها، وبذلك لا يجتمع على التلميذ صعوبة فهم القواعد النحوية، وعدم رغبته في تعلمها، فمن خلال تعديل الاتجاهات السلبية لدى التلاميذ نحو دراسة القواعد، فإنهم يقبلون على تعلمها ويستعذبون عسرها، وتتحول الصعوبة مع الرغبة إلى تحد ويسر، ومن المعلوم "أن فاقد الشيء لا يعطيه"، فكيف لمعلم اللغة العربية أن ينمي اتجاه تلاميذه الإيجابي نحو دراسة القواعد النحوية وهو لا يميل إليها، فالمعلم في هذه الحالة قد يكون أهم الأسباب فى نفور

التلاميذ من دراسة هذه المادة، ومن خلال الانطباع السيئ الذي يتركه لدى تلاميذه عندما يتحدث عن النحو بلا قناعة به، وعندما لا يعني بتدريس هذا الفرع اللغوي كما ينبغي.

وأوصت دراسة (أحمد ، ٢٠١٠ : ١٠٢) باتخاذ البنية التركيبية مدخلاً لتدبر القرآن الكريم؛ فالقرآن الكريم يحتمل من المعاني بقدر ما يحتمل من المباني؛ ولذلك اتجهت عناية المفسرين إلى تحديد الإعرابات المختلفة والممكنة للآيات القرآنية، كما أوصت بدراسة النحو من خلال العلوم الشرعية، فالعلوم اللغوية في الثقافة الإسلامية لا يمكن فصلها عن الشريعة الإسلامية.

الدراسات السابقة :

سيتناول هذا البحث ـ بإذن الله تعالى ـ الدراسات السابقة، ويقسمها على ثلاثة محاور تتسق مع متغيرات الدراسة ومصطلحاتها، كما يلي :

أ) دراسات تناولت اتجاهات الطلاب المعلمين، أو معلمي اللغة العربية.

ب) دراسات عنيت بالاتجاهات النحوية عند الطلاب أو المعلمين.

جـ) دراسات جمعت بين القرآن الكريم، وفنون اللغة العربية، أو فروعها.

ويمكن تفصيل ذلك فيما يلي :

أ) الدراسات السابقة المتعلقة باتجاهات الطلاب المعلمين أو معلمي اللغة العربية:

أجرى (عبدالقادر، ١٤١٣هـ) دراسة لمعرفة اتجاه المعلم نحو تدريس مادة تخصصه والعلاقة بين الاتجاه وبين كفء المعلم التربوية، وتوصلت الدراسة إلى تأثير الاتجاهات لدى المعلم نحو تدريس مادة تخصصه على كفاءته التربوية.

وأجرى (العيسوي، ١٩٩٥) دراسة لمعرفة اتجاهات الطلاب والطالبات (تخصص اللغة العربية)، بكليتي التربية والمعلمين، نحو اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع الاتجاه الإيجابي نحو مادة اللغة العربية لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز، في حين كان اتجاه طلاب وطالبات كلية المعلمين بالمدينة المنورة محايدًا.

وأجرى (أبو حرام، ١٩٩٦) دراسة لمعرفة أثر استخدام طريقتي التعلم الفردي والمباريات اللغوية في تدريس القواعد اللغوية والنحوية على الأداء اللغوي، والاتجاه نحو اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الطريقتين في رفع مستوى الأداء اللغوي، وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.

وقام (القرشي، ١٤١٨هـ) بدراسة العلاقة بين بعض المتغيرات المتصلة باتجاه معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو تحقيق الأهداف السلوكية، وبين مهارتهم في صياغتها في مدينة الطائف، وتوصلت الدراسة إلى العديد من العوامل المؤثرة في اتجاهات المعلمين نحو تحقيق الأهداف السلوكية،

وكذلك توصلت إلى تأثير الاتجاهات نحو تحقيق الأهداف السلوكية على مهارة المعلمين في صياغة هذه الأهداف.

وأجرى (الخليفة، ١٩٩٨) دراسة للتعرف على مستوى المهارات اللغوية لدى الطالبات المختصات في اللغة العربية، والكشف عن اتجاهاتهن نحو اللغة العربية دراسةً وتدريسًا، وبحث العلاقة بين الاتجاهات، ومستوى المهارات اللغوية.

وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف واضح في مستوى الطالبات في المهارات اللغوية، كما توجد فروق دالة بين طالبات الفرقتين الأولى والرابعة في مستوى المهارات اللغوية بصفة عامة، وفي مستوى كل مهارة على حدة من مهارات الفهم، والصحة، والجودة اللغوية، وذلك لصالح طالبات الفرقة الرابعة.

كما توجد علاقة موجبة قوية بين الاتجاه نحو دراسة اللغة العربية، ونحو تدريسها، كما توجد علاقة موجبة بين مستوى المهارات اللغوية، وكل من الاتجاه نحو دراسة اللغة العربية، وتدريسها.

ب) الدراسات التي عنيت بدراسة الاتجاهات النحوية :

تم إجراء عدة دراسات تعني بدراسة الاتجاهات نحو دراسة النحو العربي ، ومنها ما يلي:

دراسة (جواد، ١٩٩٤) وأجريت لمعرفة أثر دورة التعلم، وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية، وتنمية الاتجاه نحو المادة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية دورة التعلم، وخرائط المفاهيم في اكتساب الطلاب للمفاهيم النحوية، وتنمية اتجاهاتهم النحوية.

دراسة (عبدالحافظ، ١٩٩٥) والتي عنيت بدراسة اتجاهات تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية نحو قواعد اللغة العربية، وعلاقتها بالتحصيل، وقد توصلت الدراسة إلى ضعف اتجاهات تلاميذ الصف السادس نحو دراسة مادة قواعد اللغة العربية، وأن ضعف هذه الاتجاهات أثر سلبيًّا على تحصيل التلاميذ.

دراسة (فرغلى، ١٩٩٦) حيث قام بدراسة أثر استخدام طريقتي التعليم الفردي، والمباريات اللغوية في تدريس القواعد النحوية على الأداء اللغوي، والاتجاه نحو اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلميذات في الأداء اللغوي لصالح المجموعتين التجريبيتين، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو اللغة العربية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

دراسة (عبدالحميد، ٢٠٠٠) وأجريت بهدف معرفة أثر استخدام إستراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد النحوية على التحصيل، والميول النحوية، وبقاء أثر التعلم لتلاميذ الصف الثاني

الإعدادي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مستويات التذكر والفهم، والتطبيق، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الميول النحوية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل الأكاديمي في مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق؛ مما يدل على فاعلية استراتيجية المنظمات المتقدمة في تثبيت القواعد النحوية لمدة أطول، وعدم نسيانها مع الزمن.

دراسة (اللوح، ٢٠٠١) وأجريت لمعرفة أثر استخدام النشاط التمثيلي في تدريس قواعد النحو على التحصيل، والاتجاه لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا قواعد النحو باستخدام تمثيل الأدوار، وكذلك تفوق المتميزين بالمجموعة التجريبية على المتميزين بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي في القواعد النحوية، ووجود فروق دالة بين اتجاهات تلاميذ المجموعة التجريبية، واتجاهات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ككل، ولصالح التلاميذ مرتفعي التحصيل بالمجموعة التجريبية مقارنةً بمرتفعي التحصيل في المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح مرتفعي التحصيل بالمجموعة التجريبية.

دراسة (السليطي، ٢٠٠١) وتم إجراء هذه الدراسة لمعرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس القواعد النحوية على تنمية القدرة اللغوية، والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين القياسات في مقياس الاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية، وأرجعت الدراسة ذلك إلى طبيعة الاتجاه الذي يمتاز بالثبات، وإلى العوامل المؤثرة فيه، ووجود فروق دالة لصالح التطبيق البعدي والمؤجل في اختبار الكتابة، ووجود فروق دالة بين القياسات لصالح التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وعدم وجود فروق دالة بين القياسات في مقياس الاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية، وعدم وجود تفاعل بين المجموعات والقياسات في اختبار الكتابة.

دراسة (فهمي، ٢٠٠١) ودرست أثر استخدام "لعب الأدوار" على تحصيل تلميذات الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية، وأثره على اتجاه التلميذات، ودراسة العلاقة بين تحصيل التلميذات للقواعد النحوية واتجاهاتهن نحوها، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي :

–توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

–توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية لصالح المجموعة التجريبية.

–توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تحسن مستوى تحصيل من درس الوحدة

باستخدام "لعب الأدوار" وبين اتجاهاتهم الإيجابية نحو مادة القواعد النحوية.

وأجرى (صبري، ٢٠٠١) دراسة لمعرفة فاعلية استخدام بعض المداخل في تحصيل تلاميذ التعليم الابتدائي في مادة النحو العربي واتجاهاتهم نحوها.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعبير الشفهي، والتعبير الكتابي فيما يتعلق بمهاراتي إنتاج الجمل، وإنتاج الكلمات لصالح المجموعة التجريبية.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الميول نحو المادة الدراسية لصالح المجموعة التجريبية.

وقدم (المهوس، ١٤٢١هـ) برنامجًا مقترحًا لتطوير تدريس مقرر النحو للصف الأول الثانوي باستخدام الحاسوب، وأثره على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم.

وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في زيادة تحصيل المجموعة التجريبية للقواعد النحوية، وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة النحو.

وقام (أبو كلوب، ٢٠٠٢) بدراسة لمعرفة أثر استخدام استراتيجية مقترحة لتدريس مفاهيم النحو، وتنمية الاتجاهات النحوية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل، وفي مستويات الفهم والتطبيق لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي اتجاهات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس الاتجاه، وذلك فيما يتعلق بالاتجاه نحو طريقة تدريس القواعد النحوية، والاتجاه نحو الاستمتاع بالقواعد النحوية.

وأجرى (بهلول، ٢٠٠٢) دراسة لمعرفة فاعلية استخدام إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني في كل من التحصيل النحوي، واستبقاء المعلومات، والاتجاه نحو المادة النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختباري التحصيل النحوي القبلي ، والبعدي لصالح متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي، وتوصلت كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات

تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو المادة النحوية.

وأجرى (علي، ٢٠٠٢) دراسة للتعرف على فاعلية طريقة التعلم التعاوني في تدريس القواعد النحوية على التحصيل والميول نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي، ومقياس الميول البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة كذلك إلى أن الطلاب الضعاف أكثر استفادة من هذه الطريقة، يليهم المتوسطون، ثم المتفوقون .

وأجريت دراسة (رجب، ٢٠٠٣) لمعرفة أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي، والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتوصلت إلى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تنمية مهارات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في الإنتاج اللغوي، وتنمية اتجاه التلاميذ الإيجابي نحو دراسة مادة النحو.

وأجرى (سالمان، ٢٠٠٤) دراسة لمعرفة فاعلية استراتيجيتي التمثيل، وما وراء الذاكرة في تنمية بعض المفاهيم النحوية، والتفكير الناقد، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعتين التجريبية مع طلاب المجموعة الضابطة في تحصيل المفاهيم النحوية، ومهارات التفكير النحوي، واكتساب اتجاه إيجابي نحو القواعد النحوية.

وأجرى (إبراهيم، ٢٠٠٥) دراسة لمعرفة استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المفاهيم النحوية لطلاب المرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في تحصيل المفاهيم النحوية بصفة عامة، وهما مستويا الاستيعاب والتطبيق، في حين أنه لا توجد فروق بينهما في التذكر.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية بنين، والتجريبية بنات) في التطبيق البعدي لصالح التجريبية بنات في التحصيل النحوي بصفة عامة، وفي التذكر والاستيعاب، وعدم وجود فروق دالة بين البنين والبنات في مستوى التطبيق إلى فاعلية المنظمات المتقدمة في تنمية اتجاهات المجموعة التجريبية نحو دراسة القواعد النحوية.

وقام (أبو زيد، ٢٠٠٥) بدراسة فاعلية الألعاب اللغوية في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في التحصيل والاتجاه نحو المادة كما توجد علاقة موجبة بين

تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها.

وأجريت دراسة (أشتية، ٢٠٠٧) لمعرفة فاعلية برنامج تعليمي معين لتدريس النحو العربي لدى تلاميذ التعليم الأساسي في التحصيل، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوه، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في رفع مستوى تحصيل التلاميذ في النحو، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحوه.

وأجرى (الجهني، ٢٠٠٧) دراسة لمعرفة أثر استخدام إستراتيجيات التعلم الإتقاني في التحصيل النحوي، والاتجاه نحو مادة النحو لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية هذه الاستراتيجيات في زيادة التحصيل النحوي، والاتجاه الإيجابي نحو مادة النحو.

وأجرى (حواس، ٢٠٠٧) دراسة لمعرفة أثر استخدام المنظمات المتقدمة، والألعاب التعليمية في تدريس قواعد اللغة وأثرهما على التحصيل والميل نحو المادة، وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة والألعاب التعليمية في رفع مستوى التلاميذ في التحصيل النحوي، وتنمية ميولهم تجاه النحو، وبقاء أثر التعلم.

ج) دراسات جمعت بين القرآن الكريم وفنون اللغة العربية أو فروعها :

أجريت عدة دراسات استهدفت توظيف القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات فنون اللغة العربية أو فروعها، ومن هذه الدراسات، دراسة (الحجيلي، ١٤٠٢هـ) التي هدفت إلى التعرف على تأثير القرآن الكريم في دراسة اللغة العربية خلال القرون الثلاث الأول للهجرة.

وتوصلت هذه الدراسات إلى قوة تأثير القرآن الكريم في دراسة اللغة العربية أثناء القرون الثلاث الأول للهجرة.

وأجرى (المغامس، ١٤١١هـ) دراسة هدفت إلى معرفة دور القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، وتوصلت إلى أن دراسة القرآن الكريم وحفظه يعمل على قوة الذاكرة؛ حيث إن حافظ القرآن الكريم أسرع بديهة، وأقوى ذاكرة من غيره، كما توصلت إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال القرآن الكريم.

ودراسة (عقيلان، ١٩٩١) هدفت إلى معرفة العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته، ومستوى الأداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتوصلت إلى أن هناك علاقة قوية بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته، ومستوى أداء التلاميذ لمهارتي القراءة الجهرية، وفهم المقروء، وأن هناك نسبة ٥٠٪ من أفراد العينة لا يحفظون من القرآن الكريم سوى ٢٥٪ أو أقل مما يقرر عليهم

حفظه في المرحلة الابتدائية.

وأجرى (العريفي، ١٩٩٢) دراسة لمعرفة أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل اللغوي في مجال القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، وتوصلت إلى أن حفظ القرآن الكريم يساعد التلاميذ على التحصيل اللغوي في مجال القواعد النحوية.

وهدفت دراسة (حمدان، ١٩٩٤) إلى معرفة أثر برنامج مقترح في أحكام تجويد القرآن الكريم على تنمية مهارات القراءة الجهرية عند طلاب الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية) بكلية التربية، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والبعدي في مهارات القراءة الجهرية لصالح الأداء البعدي؛ وذلك بسبب تدريب التلاميذ على أحكام التجويد، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تحسن مستوى الطلاب في تلاوة القرآن بأحكام التجويد، وبين تحسنهم في مهارات القراءة الجهرية.

وهدفت دراسة (السويدي، ١٩٩٤) إلى معرفة العلاقة بين حفظ القرآن الكريم، وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين حفظ القرآن الكريم، والقراءة الجهرية لدى أفراد العينة، وكذلك وجود علاقة إيجابية قوية بين تلاوة القرآن الكريم، والقراءة الجهرية لدى أفراد العينة، إلى جانب وجود علاقة إيجابية قوية بين حفظ القرآن الكريم، والقدرة على الكتابة لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة (عوض، ١٩٩٥) إلى معرفة أثر القرآن الكريم على تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة (التعبير الكتابي والإملائي) لدى تلاميذ التعليم الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى تفوق تلميذات مدارس تحفيظ القرآن الكريم على مجموعة من تلميذات مدارس التعليم العام في مهارات التعبير الكتابي، ومهارات التحرير العربي، والقراءة الشفوية، وكذلك حصول تلميذات مدارس تحفيظ القرآن على تقديرات أعلى من تلميذات التعليم العام في جميع الاختبارات.

وأجريت دراسة (المغامسي، ١٤١٥هـ) لمعرفة العلاقة بين حفظ القرآن الكريم، وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتوصلت إلى التأثير الإيجابي لحفظ القرآن الكريم على تعليم اللغة العربية للأجانب.

وأجرى (محمد، ١٩٩٦) دراسة لمعرفة فاعلية العلوم الشرعية في تنمية الكتابة العربية لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية، وتوصلت الدراسة إلى تنمية مهارات الكتابة العربية من خلال استخدام العلوم الشرعية.

وأجرى (ثابت، ١٩٩٩) دراسة لمعرفة فاعلية حفظ القرآن الكريم على بعض مهارات الأداء،

والفهم في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وتوصلت إلى أن حفظ القرآن الكريم له أثر إيجابي قوي على تنمية مهارات القراءة الجهرية؛ فهو يساعد على تنمية مهارات القراءة الجهرية من حيث الأداء والفهم، والدليل على ذلك أن التلاميذ الحافظين لعشرة أجزاء أفضل في القراءة الجهرية والفهم من الحافظين لجزء واحد فقط من القرآن الكريم.

وأجريت دراسة (العنزي، ٢٠٠٣) لمعرفة أثر تعلم قواعد اللغة العربية باستخدام الشاهد القرآني في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وتوصلت إلى فاعلية استخدام الشاهد القرآني في رفع مستوى التلاميذ في قواعد اللغة العربية.

وأجريت دراسة (مشدود، ٢٠٠٨) لمعرفة العلاقة بين إتقان تلاوة القرآن الكريم ومستوى أول مهارات القراءة الجهرية، وتوصلت الدراسة إلى التأثير الإيجابي لإتقان التلاوة على مستوى مهارات القراءة الجهرية.

وأجرى (أحمد، ٢٠١٠) دراسة لتحديد الأبعاد التربوية لتعليم النحو العربي وأثرها في المحافظة على القرآن الكريم وفهمه.

وتوصلت الدراسة إلى تحديد العديد من الأبعاد التربوية، ومنها:

-أن علوم القرآن الكريم، والحديث الشريف، والأصول، والفقه، واللغة، علوم متداخلة ومترابطة، ومن الخطأ الكبير عدم التناول المتكامل لها.

-النحو العربي من المواد الجامدة المجردة التي سرعان ما ينساها المتعلم، فهو يحتاج إلى الكثير من المران من خلال مادة لغوية مؤثرة، تساعد التلاميذ على التطبيق الكتابي والعملي والصوتي، ولا يوجد أفضل من النص القرآني.

ويمكن إيجاز مشكلة هذه الدراسة نظريًا في النقاط التالية :

١-وجود اتجاهات سلبية لدى بعض المعلمين وبعض المتعلمين نحو مادة النحو.

٢-تؤثر الاتجاهات السلبية نحو مادة النحو في عناية الطلاب والمعلمين بها، ونظرتهم إليها على أنها مادة صعبة أو ليست مهمة.

٣-قلة العناية بتوظيف الاتجاهات، والميول الإيجابية في تعديل الاتجاهات السلبية، ومن ذلك ندرة توظيف الاتجاهات الإيجابية الدينية، وهي من أقوى الاتجاهات لدى المسلمين في تعديل الاتجاهات السلبية نحو بعض فروع اللغة العربية، مثل النحو.

٤-قلة العناية بربط العلوم الشرعية بالعلوم اللغوية، بما يخدم الاثنين معًا.

٥-بحث مدى تأثير القرآن الكريم في تحبيب المعلمين والطلاب المعلمين في النحو.

٦-بحث أثر القرآن الكريم على إيجاد اتجاهات ايجابية نحو دراسة النحو وحُبه والارتقاء فى تعلمه.

٧-تتبع أهمية التعلم الذاتي لدى المعلمين والمعلمات في ايجاد اتجاهات ايجابية في تعلم النحو وممارسته من خلال القرآن الكريم.

ثانيًا : مشكلة الدراسة :

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي :

س : ما فاعلية برنامج قرآني مقترح في تعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية لدى بعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية :

س١ : ما اتجاهات الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية نحو مادة القواعد النحوية؟

س٢ : كيف يمكن إعداد برنامج قرآني مقترح؛ لتعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية لدى بعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية؟

س٣ : ما فاعلية البرنامج القرآني المقترح في تعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية لدى بعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية؟

ثالثاً : أهداف الدراسة : هى ترجمه لمشكلة الدراسة، وتُفهم من السياق، وقد ذكرها الباحث؛ حرصًا على الاتساق مع أدبيات التخصص.

١-تسعى الدراسة إلى معرفة (تحديد) اتجاهات الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية نحو مادة القواعد النحوية.

٢-تهدف الدراسة إلى معرفة (تحديد) نسب الاختلاف أو الاتفاق بين اتجاهات الطلاب المعلمين، أو معلمي اللغة العربية نحو مادة القواعد النحوية.

٣-تهدف الدراسة إلى تقديم برنامج قرآني مقترح لتعديل الاتجاهات السلبية لدى بعض الطلاب المعلمين وبعض معلمي اللغة العربية.

٤-تهدف الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج القرآني المقترح في تعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية لدى بعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية.

رابعًا : أهمية الدراسة :

تتضح أهمية هذه الدراسة في الإفادة منها في المجالات التالية :

١-تكشف هذه الدراسة عن الاتجاهات المختلفة لدى الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية نحو مادة القواعد النحوية، وهم المنوط بهم تدريس هذه المادة للتلاميذ حاليًا ومستقبلاً، مما يعني خطورة وجود اتجاهات سلبية لديهم نحو مادة القواعد النحوية.

٢-تظهر أهمية هذه الدراسة في عنايتها بالجانب الوجداني لدى الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية، وهو من أقل الجوانب التي تعني بها الدراسات التربوية؛ حيث تزداد الدراسات في الجانب

المعرفي، والمهاري، عن الدراسات في الجانب الوجداني.

٣-تقدم هذه الدراسة برنامجًا قرآنيًّا مقترحًا لتعديل الاتجاهات السلبية لدى بعض الطلاب المعلمين وبعض معلمي اللغة العربية، وهو ما يمكن الاستفادة به من قبل القائمين على برامج إعداد الطلاب المعلمين، وبرامج تدريب المعلمين.

٤-توجيه عناية الباحثين لإجراء دراسات جديدة حول تأثير الجانب الوجداني لدى الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية في كفاءتهم التربوية، وفي اتجاهات تلاميذهم في فنون اللغة العربية وفروعها.

٥-تسد هذه الدراسة فجوة بحثية ناشئة عن ندرة الدراسات السابقة التي عنيت بتوظيف العلوم الشرعية في تدريس العلوم اللغوية، أو العكس بصفة عامة، وندرة الاستفادة بالقرآن الكريم في دراسة القواعد النحوية، وتعديل الاتجاهات السلبية نحوها بصفة خاصة، وهو ما يعد تقصيرًا في تدريس العلوم الشرعية والعلوم اللغوية على حد سواء.

٦-لعل الجديد في هذه الدراسة أنها تبحث في جزئية جديدة ـ في حدود علم الباحث ـ وهي أهمية القرآن الكريم وفاعليته في تعديل الاتجاهات السلبية، ليس في الناحية الدينية والسلوكية فهذه أمور معلومة من الدين بالضرورة، وإنما تعديل الاتجاهات النحوية من كونها سلبيه إلى ايجابيه؛ تأسيسًا على القوة التأثيرية اللغوية للقرآن الكريم، وما ستقدمه الدراسة من أدوات إجرائية يتحقق من خلالها هذا الفهم.

رابعًا : أهمية الدراسة :

تتضح أهمية هذه الدراسة في الإفادة منها في المجالات التالية :

١-تكشف هذه الدراسة عن الاتجاهات المختلفة لدى الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية نحو مادة القواعد النحوية، وهم المنوط بهم تدريس هذه المادة للتلاميذ حاليًا ومستقبلاً، مما يعني خطورة وجود اتجاهات سلبية لديهم نحو مادة القواعد النحوية.

٢-تظهر أهمية هذه الدراسة في عنايتها بالجانب الوجداني لدى الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية، وهو من أقل الجوانب التي تعني بها الدراسات التربوية؛ حيث تزداد الدراسات في الجانب المعرفي، والمهاري، عن الدراسات في الجانب الوجداني.

٣-تقدم هذه الدراسة برنامجًا قرآنيًّا مقترحًا لتعديل الاتجاهات السلبية لدى بعض الطلاب المعلمين وبعض معلمي اللغة العربية، وهو ما يمكن الاستفادة به من قبل القائمين على برامج إعداد الطلاب المعلمين، وبرامج تدريب المعلمين.

٤-توجيه عناية الباحثين لإجراء دراسات جديدة حول تأثير الجانب الوجداني لدى الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية في كفاءتهم التربوية، وفي اتجاهات تلاميذهم في فنون اللغة العربية وفروعها.

٥-تسد هذه الدراسة فجوة بحثية ناشئة عن ندرة الدراسات السابقة التي عنيت بتوظيف العلوم الشرعية في تدريس العلوم اللغوية، أو العكس بصفة عامة، وندرة الاستفادة بالقرآن الكريم في دراسة القواعد النحوية، وتعديل الاتجاهات السلبية نحوها بصفة خاصة، وهو ما يعد تقصيرًا في تدريس العلوم الشرعية والعلوم اللغوية على حد سواء.

٦-لعل الجديد في هذه الدراسة أنها تبحث في جزئية جديدة . في حدود علم الباحث . وهي أهمية القرآن الكريم وفاعليته في تعديل الاتجاهات السلبية، ليس في الناحية الدينية والسلوكية فهذه أمور معلومة من الدين بالضرورة، وإنما تعديل الاتجاهات النحوية من كونها سلبيه إلى ايجابيه؛ تأسيسًا على القوة التأثيرية اللغوية للقرآن الكريم، وما ستقدمه الدراسة من أدوات إجرائية يتحقق من خلالها هذا الفهم.

خامسًا : فروض الدراسة :

١-لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين اتجاهات الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية في القياس القبلي لمقياس الاتجاه نحو مادة القواعد النحوية.

٢-لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين ذوي الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية في القياس القبلي، والقياس البعدي في الأداء على مقياس الاتجاه.

٣-لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي اللغة العربية ذوي الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية في القياس القبلي، والقياس البعدي في الأداء على مقياس الاتجاه.

سادسًا : حدود الدراسة :

تقتصر حدود الدراسة الحالية على ما يلي :

١-مكانيًّا :

أجريت هذه الدراسة على الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة كفرالشيخ للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م وكذلك معلمي اللغة العربية الملتحقين بالدبلوم العام بكلية التربية، جامعة كفرالشيخ، للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م وذلك فيما يتعلق بتطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة القواعد النحوية، وإجراء المقارنات بين اتجاهات الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية نحو مادة القواعد النحوية.

أما فيما يتعلق بتطبيق البرنامج، فسيتم تطبيقه على الطلاب المعلمين ومعلمي اللغة العربية الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو مادة القواعد النحوية، والذين تم تحديدهم من خلال تطبيق مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية.

٢-زمانيًّا :

أجريت الدراسة على بعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م خلال شهري مارس، وإبريل سنة ٢٠١٠.

سابعًا : مصطلحات الدراسة :

١-فاعلية :

لغويًّا : وصف بمعنى كل ما هو فاعل، وهو لفظ أقره مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (المعجم الوسيط، ١٩٨٥ : ٧٢١)

واصطلاحًا : مدى النجاح الذي يحققه البرنامج بدرجة مرضية، عندما يستخدمه أولئك الذين أعد من أجلهم، ويقاس بأثره في الدارسين عن طريق الاختبارات والمقاييس. (اللقاني والجمل، ١٩٩٩ : ١٣٩)

وإجرائيًّا : قياس تأثير البرنامج القرآني المقترح في تعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة النحو لدى بعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية من خلال تطبيق مقياس الاتجاه الذي أعدته الدراسة.

٢-برنامج :

لغويًّا : الخطة المرسومة لعمل ما ، مثل برنامج الدرس أو الإذاعة ، والجمع: برامج. (المعجم الوسيط، ١٩٨٥ : ٥٤)

واصطلاحًا : مجموعة من المواد التعليمية التي قد تكون مقررات دراسية، وقد تكون مجموعة كتابات، أو قراءات تحدد للطلاب، وهي ذاتها قد تكون مع وسائل تعليمية وأنشطة متنوعة، ويحدد لهذا البرنامج عادة فترة زمنية محددة، وقد يدرس المتعلم بعض هذه البرامج داخل المدرسة، وبعضه الآخر عن طريق الدراسة المنزلية. (اللقاني والجمل، ١٩٩٩ : ٤١)

وإجرائيًّا : هو مجموعة الدروس التي تقدم لبعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية من ذوي الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية لدراستها، والتفاعل معها ذاتيًّا تحت إشراف الباحث وتوجيهه.

٣-تعديل :

لغةً : (تعديل) الشيء : تقويمه ، يقال : عدله تعديلاً؛ أي: قومه فاستقام. (الرازي، ١٩٧٠ : ٤١٨)

واصطلاحًا : توفير الخبرات المربية التي من شأنها تعديل السلوك، أو الاتجاه غير المرغوب به، وعلاج ما قد يوجد من أخطاء أو انحرافات سلوكية أو في الاتجاهات. (اللقاني والجمل، ١٩٩٩: ١٠٨)

وإجرائيّاً : هو تغيير الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية لدى بعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية إلى اتجاهات إيجابية من خلال برنامج قرآني مقترح.

٤-الاتجاهات :

لغةً : اتجه إليه : أقبل بوجهه عليه. والاتجاه : الوجه الذي تقصده. والجهة: الجانب والناحية. (المعجم الوجيز، ١٩٩٤ : ٦٢٢)

واصطلاحًا : هو استعداد وجداني، متعلم ثابت نسبياً يحدد شعور الفرد، وسلوكه إزاء موضوعات معينة من حيث تفضيلها (الاتجاهات الإيجابية) أو عدم تفضيلها (الاتجاهات السلبية). (صالح، ١٩٨٦ : ٨١٢)

وإجرائيًّا : التعرف على مدى رغبة الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية في دراسة مادة القواعد النحوية، وتدريسها للتلاميذ، فإذا كانت لديهم رغبة إيجابية نحو مادة القواعد فهذا هو الاتجاه الإيجابي، وإذا لم تكن لديهم رغبة أو إقبال على دراستها وتدريسها فهذا هو الاتجاه السلبي.

٥-النحو:

لغةً: القصد، نحوت نحوه، ومنه سمي النحو في العربية، وقال أبو زيد: نحوت طرفه، نحوه، أنحاه، وأنحوه: صرفته إليه، فإن عدلت عنه قلت: أنحيت بصري عنه، والناحية: كل جانب تنحىَّ عن القرار. (المعجم الوجيز، ١٩٩٤ : ٦٠٦)

وخلاصة التعريفات اللغوية للنحو أنه الجهة، أو القصد، أو الشبه، والمثل.

واصطلاحًا : هو علم يبحث عن أصول نحوية الجملة، وقواعد الإعراب. (الفضلي، ١٩٩٦ : ٥)

وإجرائيًّا: هو مجموعة القواعد التي تحكم تركيب الجمل العربية، وأواخر الكلمات بها رفعًا ونصبًا وجرًا وجزمًا على وجه الإعراب أو البناء.

ثامنًا : إجراءات الدراسة :

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي القائم على المقارنات القبلية والبعدية بين الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) لمعرفة اتجاهاتهم نحو مادة القواعد النحوية، ومعرفة أثر البرنامج القرآني المقترح في تعديل الاتجاهات السلبية لدى بعضهم نحو دراسة مادة النحو العربي وتدريسها، وفي سبيل ذلك قامت الدراسة بالإجراءات التالية :

١-عمل مقياس مكون من جزأين :

أ-جزء مغلق تتدرج إجابة أسئلته من موافق بشدة، مرورًا بموافق، وانتهاءً بغير موافق.

ب-جزء مفتوح، وفيه يطلب من عينة الدراسة الإجابة على عدة أسئلة من وجهة نظرهم، مما يمكن من خلاله استنتاج اتجاهات أفراد العينة نحو مادة النحو، وأسباب ذلك، وتوظيف هذه الإجابات في تفسير النتائج.

٢-تطبيق مقياس الاتجاه بجانبيه على طلاب الفرقة الرابعة، ومعلمي اللغة العربية الملتحقين بالدبلوم العام للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠ بالفصل الدراسي الثاني.

٣-استخراج النسب المئوية لاتجاهات عينة الدراسة، سواء أكانت النسب الإيجابية أم النسب السلبية.

٥-تحديد أسماء الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية ذوي الاتجاه السلبي نحو مادة القواعد النحوية.

٦-بناء برنامج قائم على الاستفادة من الآيات القرآنية التي تكون العلامات الإعرابية أساسًا في فهمها الصحيح، مع توضيح أهمية دراسة القواعد النحوية، وتدريسها للتلاميذ، وكذلك تقديم عدة أنشطة، وتكليفات للقيام بأدائها ذاتيًا تحت إشراف الباحث.

٧-تقديم نسخة لكل طالب معلم، أو معلم لغة عربية لديه اتجاهات سلبية نحو دراسة مادة النحو العربي أو تدريسها.

٨-إلقاء محاضرة تمهيدية تجمع الباحث، وأفراد عينة الدراسة؛ لتوضيح الهدف من البرنامج، ويتم توضيح المطلوب منهم أثناء دراستهم للبرنامج المقترح، ويتم تسليم نسخ البرنامج الخاصة بكل منهم.

٩-الاعتماد على إستراتيجية التعلم الذاتي في تدريس البرنامج، مع متابعة الباحث لأداء أفراد عينة الدراسة للتكليفات، وحل التدريبات، وعمل الأنشطة المطلوبة بالبرنامج، وذلك مرة كل أسبوعين، كما يسمح لمن يريد الاستفسار عن شيء أن يلتقى مع الباحث كل أسبوع.

١٠-بعد التأكد من دراسة أفراد العينة للبرنامج، وأدائهم للتكليفات، وعمل الأنشطة، وحل التدريبات، يتم إعادة تطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة القواعد النحوية على أفراد العينة التجريبية

الذين طُبِّقَ عليهم البرنامج القرآني المقترح فقط.

١١-استخلاص النتائج، وعمل المقارنات، والتفسير لهذه النتائج مع الاستفادة من إجابات أفراد عينة الدراسة في الجزء المفتوح بمقياس الاتجاه.

- بناء أداة الدراسة وبرنامجها وتطبيقها :

بعد رجوع الباحث إلى الدراسات السابقة التي عنيت ببناء مقاييس الميول والاتجاهات، وجد أن أنسب شكل، وأكثره شيوعًا هو ما يعرف بطريقة " ليكرت **Likkert** " حيث تعتمد هذه الطريقة على عدد من العبارات التي يقوم الباحث بوضعها في بطاقة، وهي تعبر عن موضوع الاتجاه، ويوضع أمام كل عبارة خمس استجابات متدرجة أو ثلاث استجابات، ولقد أخذت الدراسة الحالية بالثلاث استجابات لوضوحها عن الخمس، وهذه البدائل هي: (موافق بشدة ـ موافق ـ غير موافق). (القرشي، ١٤١٧هـ : ٢٢)

ويطلب ممن يجرى عليه البحث أن يضع علامة (✓) في المكان الذي يوافق اتجاهه أمام كل عبارة، ثم تجمع الدرجات التي حصل عليها، والتي تبين اتجاهه العام، فالدرجة المرتفعة تدل على الاتجاه الإيجابي، والدرجة المنخفضة تدل على الاتجاه السلبي، وأعطيت هذه الاستجابات في تقدير الدرجات الأوزان الآتية :

(٢ ، ١ ، ٠) في حالة الاستجابة الموجبة ، و (٠ ، ١ ، ٢) في حالة الاستجابة السالبة، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس = ٤٠ درجة ، والدرجة الصغرى = صفر.

وبعد بناء مقياس الاتجاه في صورته المبدئية، تم عرضه على مجموعة من الزملاء المختصين مرفقًا به خطاب مفصل؛ لتوضيح هدف الدراسة، ومضامين المقياس، ومن يطلب إليهم إبداء الرأي في هذه الأداة.

وبعد أخذ الدراسة بتوجيهات الأساتذة الكرام على مقياس الاتجاه، صار في صورته النهائية(١)، التي تضمنت جانبين؛ حيث يتضمن الجانب الأول عشرين عبارة، وتضمن الجانب الآخر من مقياس الاتجاه خمسة أسئلة، وينقسم كل سؤال منها إلى سؤالين، وهكذا أضحت الأداة في صورتها النهائية، قابلة للتطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية، بعدما تحققت الدراسة من الصدق الظاهري للأداة من خلال التحكيم عليها.

(١) ملحق رقم (١) الصورة النهائية لمقياس اتجاه الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية نحو مادة القواعد النحوية.

حساب الثبات والصدق الداخلي للأداة (مقياس الاتجاه) :

طبق المقياس في صورته النهائية في ضوء آراء المحكمين على عينة عشوائية من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم ابتدائي) وبعض معلمي اللغة العربية بالدبلوم الخاص.

وكان عدد الطلاب المعلمين الذين طبق عليهم المقياس استطلاعيًّا (٣٠ طالبًا)، وعدد المعلمين (٢٠ معلمًا)، وذلك أثناء الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م خلال شهر ديسمبر سنة ٢٠٠٩م، وذلك لمعرفة مدى وضوح العبارات، والتعليمات، وكذا طريقة الإجابة، وتحديد الصعوبات التي قد تعترض الطلاب عند تطبيق المقياس أثناء التطبيق الفعلي على عينة الدراسة، وتم تصحيح المقياس، ورصد الدرجات، واتضح من خلال التجريب الاستطلاعي ما يلي :

–سهولة العبارات، وعدم غموضها.

–وضوح التعليمات.

–وضوح الصياغة، والكلمات، وفهمها بسهولة.

–استجابة الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية لجميع عبارات المقياس، والإجابة على جميع الأسئلة.

الصدق الداخلي للأداة :

تم التوصل إلى الصدق الداخلي للمقياس من الاتساق الداخلي لعباراته، وارتباطها فيما بينها، بالإضافة إلى آراء من لهم خبرة في بناء المقاييس.

تم التأكد من الصدق الداخلي عن طريق تكرار بعض العبارات بأسلوب آخر، مثل عرض العبارة بصورة موجبة بعد عرضها بصورة سالبة مع وجود فاصل بينهما، للتأكد من صدق استجابات الطلاب، وأنهم قد أجابوا على المقياس بعد فهم عباراته، وأن إجاباتهم لم تكن قائمة على التخمين أو الكذب، وتبين صدق العبارات واتساقها فيما بينها، وسهولتها، ووضوح معانيها.

ثبات المقياس :

للتوصل إلى معامل ثبات المقياس (الجانب الأول) تم استخدام طريقة التجزئة النصفية في حساب الثبات عن طريق معادلة (ألفاكرونباخ) (Alphcronbach, 1951) والتي تأخذ الرمز (a) كمميز لها عن باقي الطرق:

$$\text{المعادلة } a = \frac{ن}{ن - ١} \left[١ - \frac{\text{مج ع}^{٢} \text{ ف}}{} \right]$$

ن–١ ع٢ س

حيث ن = عدد مفردات المقياس.

ع٢ ف = تباين الدرجات لكل مفردة.

ع٢ س = التباين الكلي لدرجات الطلاب على المقياس.

(عودة، ١٩٩٣ : ٣٥٥)

وقد وجد معامل الثبات لهذا المقياس = ٠,٨٨ وهو معامل جيد ، ويمكن من خلاله الحكم على صلاحية المقياس للتطبيق، والاعتماد على نتائجه.

زمن المقياس :

لاحظ الباحث أن أفراد العينة الاستطلاعية قد أجابوا على عبارات المقياس وأسئلته في فترة زمنية تتراوح بين (عشرين دقيقة ، وأربعين دقيقة) ، وبناءً على ذلك ترى الدراسة أن يكون زمن المقياس ثلاثين دقيقة.

ضبط البرنامج المقترح :

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح، تم عرضه على مجموعة من المحكمين؛ لمعرفة آرائهم حول مدى صحة المحتوى العلمي للبرنامج، ومدى التطابق بين المحتوى والأهداف المحددة للبرنامج، ومدى ملاءمة كل من المحتوى، والوسائل، والأنشطة، وأساليب التقويم لمجموعة البحث، وللأهداف المنشودة من البرنامج.

وبعد إجراء بعض التعديلات في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات، أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحًا للتطبيق(١).

تاسعاً : نتائج الدراسة ومناقشتها :

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وهو :

س١ : ما اتجاهات الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية نحو مادة القواعد النحوية؟

تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة القواعد النحوية على الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية، بكفرالشيخ في الأسبوع الأول من شهر مارس ٢٠١٠ ، وبلغ عدد من طبق عليهم (١٠٠) طالبًا، وكذلك تم تطبيق المقياس على عدد (٥٠٠) معلم لغة عربية من الملتحقين بالدبلوم العام بكلية التربية بكفرالشيخ في الأسبوع الأول من شهر مارس ٢٠١٠.

(١) ملحق رقم (٢) البرنامج القرآني المقترح.

وجاءت نتائج التطبيق للمقياس على الطلاب المعلمين كما يلي :

–بلغت نسبة الطلاب المعلمين أصحاب الاتجاهات الإيجابية نحو مادة القواعد النحوية ٨٥٪ من عدد العينة ، وهو ما يمثل ٨٥ طالبًا.

–بلغ عدد الطلاب المعلمين أصحاب الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية ١٥ طالبًا وهو ما يمثل ١٥٪ من الطلاب المتعلمين (تخصص اللغة العربية).

وجاءت نتائج التطبيق للمقياس على معلمي اللغة العربية كما يلي :

–بلغت نسبة معلمي اللغة العربية ذوي الاتجاهات الإيجابية نحو مادة القواعد النحوية ٩٠٪ ، وهو ما يمثل عدد (٤٥٠) معلمًا من الذين طبق عليهم المقياس.

–وبلغت نسبة معلمي اللغة العربية ذوي الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية ١٠٪ ، وهو ما يمثل عدد (٥٠) معلمًا.

ويمكن تفسير هذه النتائج كما يلي :

–تدل نسبة الاتجاهات الإيجابية لدى معلمي اللغة العربية عن نسبتها لدى الطلاب المعلمين على أن الاتجاهات الإيجابية تزداد مع ارتفاع العمر الزمني حيث تتسع الرؤية والوعي بالأشياء.

–كما يشعر المعلم بقيمة القواعد النحوية أكثر من الطلاب المعلمين، فهي من مهام وظيفته، وفرع القواعد النحوية من فروع اللغة العربية التي تشعر المعلم بتمكنه اللغوي، وتشعره بأهمية ما يقدمه لتلاميذه، وبخاصة عندما يجدهم يحتاجون إليه في شرح القواعد النحوية التي يجدونها صعبة عليهم.

–كما أن الطلاب المعلمين يشعرون بأن هذه المادة مفروضة عليهم، وعليهم اجتيازها لتحقيق النجاح، برغم صعوبتها، وكثرة التعريفات، والشواهد المصطنعة عليها، أو التراثية، أو الشاذة التي عليهم حفظها.

ويمكن تفسير هذه النتائج . أيضًا . في ضوء أن بعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية قد دخلوا كليات التربية، أو الكليات اللغوية المختلفة على غير رغبة منهم، وإنما وفقًا لترشيح مكتب التنسيق، أو لرغبتهم في إيجاد وظيفة بعد التخرج، وهو ما يشير إلى نسبة الاتجاهات السلبية لدى الطلاب المعلمين وهي ١٥٪، وإلى معلمي اللغة العربية ونسبتهم ١٠٪ ، ويلاحظ تناقص نسبة الاتجاهات السلبية؛ مما يدل على إمكانية تعديل الاتجاهات السلبية عندما تختلف التجارب، والممارسات، والانتقال من حالة الدراسة إلى حالة التدريس.

ويمكن تفسير انخفاض نسبة الاتجاه السلبي لدى المعلمين عن الطلاب المعلمين نحو مادة القواعد

النحوية؛ لسهولة تدريس حصة القواعد من وجهة نظر المعلم، وكذلك ارتفاع مستويات المعلمين في القواعد النحوية عن مستوى الطلاب المعلمين، ومن المعلوم أن الإنسان عدو لما يجهل، كما قال الله تعالى: ﴿ بَلْ كَذَّبُوا بِمَا لَمْ يُحِيطُوا بِعِلْمِهِ وَلَمَّا يَأْتِهِمْ تَأْوِيلُهُ﴾(يونس: ٣٩)

وبذلك نجد اتساقًا بين هذه التفسيرات وبين النتائج السابقة.

وفي ضوء هذه النتيجة للسؤال الأول نجد عدم صدق الفرض الأول من فروض الدراسة، وهو:

–لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين اتجاهات الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية في القياس القبلي لمقياس الاتجاه نحو مادة القواعد النحوية.

وذلك لأن مقارنة نسبة ١٠٪ من المعلمين لديهم اتجاه سلبي بنسبة ١٥٪ من الطلاب المعلمين لديهم اتجاه سلبي لا تعني أن الفرق ٥٪ فقط بل تعني أن الفرق بينهما يساوي زيادة بمقدار الثلث، أي: بما يساوي ٣٣,٣٣٪ وهو فرق كبير ودال إحصائيًّا، وبهذا تكون الدراسة قد أجابت على السؤال الأول وتحققت من فرضها الأول.

وتجد الإشارة إلى أن إجابة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، وهو:

كيف يمكن إعداد برنامج قرآني مقترح؛ لتعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية لدى بعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية؟ قد تمت الإجابة عنه في الإجراءات، والبرنامج نفسه موجود فى ملحق رقم (٢).

ولإجابة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، وهو:

س : ما فاعلية البرنامج القرآني المقترح في تعديل الاتجاه السلبى نحو مادة القواعد النحوية لدى بعض الطلاب المعلمين وبعض معلمي اللغة العربية؟

وتتعلق الإجابة عن هذا السؤال بفرضى الدراسة الآخرين؛ وهما:

–لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين ذوى الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية في القياس القبلي، والقياس البعدي لمقياس الاتجاه.

–لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي اللغة العربية ذوى الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية في القياس القبلي، والقياس البعدي لمقياس الاتجاه.

ولإجابة السؤال السابق، والتأكد من الفرض الأول من الفرضين السابقين، قامت الدراسة بتسليم نسخة من البرنامج القرآني المقترح لكل طالب معلم من ذوى الاتجاهات السلبية بعد أن تم تحديد أسمائهم من خلال تطبيق مقياس الاتجاه على جميع طلاب الفرقة الرابعة، واحتفظت الدراسة بالدرجات التى حصل عليها كل منهم، وهذه الدرجات تمثل درجات القياس القبلي للعينة التى

سيطبق عليها البرنامج المقترح، وكان عدد هؤلاء الطلاب (١٥) طالبًا، ثم تابع الباحث مع هؤلاء الطلاب تطبيق البرنامج من خلال عقد لقاء تمهيدى معهم، ثم متابعته لجديتهم وتنفيذهم للتكليفات، والأنشطة المطلوبة منهم في البرنامج المقترح من خلال الاستفادة من استراتيجية التعلم الذاتى؛ الذى يعرف بأنه العملية الاجرائية المقصودة التى يحاول فيها المتعلم أن يكتسب بنفسه القدر المقنن من المعارف، والمفاهيم، والمهارات، والاتجاهات، والقيم، عن طريق الممارسات، والمهارات التى يحددها البرنامج الذى بين يديه. (السفانى، ٢٠٠٥: ٢)

وتظهر مناسبة هذه الاستراتيجية تستبدل في البحث كله لتكون بدون في كون العينة التجريبية لا تحتاج إلى معلم يشرح لها ويلقنها، بل هم على قدر كبير من الثقافة والمعرفة، والمهارة في التعامل مع البرنامج المقترح، فالطلاب المعلمون الذين تتعامل معهم الدراسة لم يعد أمامهم سوى شهر واحد على التخرج، وكذلك المعلمين ليسوا في حاجة إلى من يشرح لهم، فهم خير من يقوم بهذه المهمة؛ فهى وظيفتهم، فلذلك أخذت الدراسة بهذه الاستراتيجية.

وبعد انتهاء الطلاب المعلمين من دراسة البرنامج القرآني المقترح عليهم، تم تطبيق مقياس الاتجاه عليهم مرة ثانية قياسًا بعديًا.

والجدول التالي يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين ذوى الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية في القياس القبلي، وفي القياس البعدي لمقياس الاتجاه.

جدول (١)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين ذوي الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه.

البيانات / القياس	ن	م	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة
القبلي	١٥	١٨,٧	٢,٤٣٢	٦,٧٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
البعدي	١٥	٣٥,٣	٨,٩		

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات الطلاب المعلمين في القياس البعدي أكبر من متوسط درجاتهم في القياس القبلي لمقياس الاتجاه، وأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي ٦,٧٣ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ ومن هذه النتيجة يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب

المعلمين في القياس القبلي، والقياس البعدي، لصالح القياس البعدي مما يدل على فاعلية البرنامج القرآني المقترح في تعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية لدى بعض الطلاب المعلمين، وتدل هذه النتيجة كذلك على عدم صحة فرض الدراسة الثاني، وهو:

–لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين ذوي الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي:

–تتفق هذه النتيجة مع الإطار النظرى للبحث، ومع الدراسات السابقة؛ فقد أكد الإطار النظرى والدراسات السابقة على إمكانية تعديل الاتجاهات السلبية نحو المواد الدراسية ... وغيرها من أشياء من خلال تقديم برامج، أو خبرات معينة، فقد ذكر "أحمد زكى صالح": أن من أسباب تغيير الاتجاه، أو تعديله زيادة معرفة الطلاب بالمادة التي يدرسونها؛ مما يحببهم فيها.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن توظيف الاتجاهات الإيجابية نحو الجانب الديني بصفة عامة، والقرآن الكريم بصفة خاصة يساعد على إثارة دافعية الطلاب المعلمين وغيرهم على التعلم، وزيادة الرغبة في الاطلاع حول هذا الجانب.

كما ترجع هذه النتيجة إلى كون البرنامج القرآني المقترح غنيًّا بالقواعد النحوية التي تؤثر على فهم معنى الآيات القرآنية، والتي يعتمد عليها في الفهم الصحيح لمعاني هذه الآيات، وبذلك يشعر الطالب المعلم، بأهمية القواعد النحوية، ووظيفتها في فهم القرآن الكريم، وهو ما يشجعه على الاطلاع على البرنامج، ويساعده في تعديل اتجاهاته السلبية نحو مادة القواعد النحوية، وهذا ما أكدته النتيجة السابقة.

وترجع الدراسة كذلك هذه النتيجة إلى استخدام استراتيجية التعلم الذاتي التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب المعلمين، وتسمح لكل متعلم بالتعلم وفق قدراته، وفي الوقت الذي يناسبه، وتشعره بالحرية، وبأن هذا البرنامج ليس عبئًا ثقيلاً عليه، مثله مثل بقية المواد الدراسية، بل يشعر بأن هذا البرنامج عبارة عن مادة ثقافية مفيدة له في مجال تخصصه الحالي، وفي مجال عمله المستقبلي.

ولكى تتحقق الدراسة من الفرض الأخير من فروضها، وهو:

–لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي اللغة العربية ذوي الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه.

قامت بالخطوات التالية:

١–تحديد معلمي اللغة العربية ذوي الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية.

٢-رصد درجاتهم في القياس القبلي والاحتفاظ بها.

٣-اللقاء التمهيدى مع الباحث لعرض الهدف من البرنامج، وتسليم النسخ الخاصة بهم.

٤-متابعة تنفيذهم للتكليفات والأنشطة المطلوبة في البرنامج العلاجى المقترح.

٥-تطبيق مقياس الاتجاه تطبيقًا بعديًّا.

٦-رصد درجاتهم في القياس البعدي، ومقارنتها بدرجاتهم في القياس القبلي.

والجدول التالي يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمي اللغة العربية ذوي الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه.

جدول (٢)

يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات معلمي اللغة العربية ذوي الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه

البيانات / القياس	ن	م	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة
القبلي	٥٠	٤٧,١٢٥	٨,٧٣٣	١٢,٨٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
البعدي	٥٠	٩٠,١٦٦	٥,٩١٢		

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات معلمي اللغة العربية في القياس البعدي أكبر من متوسط درجاتهم في القياس القبلي لمقياس الاتجاه، وأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١٢,٨٤) وهى دالة عند مستوى ٠,٠١

ومن هذه النتيجة- أيضاً يتضح وجود فروق بين درجات المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وفي ضوء هذه النتيجة يتم رفض فرض الدراسة السابقة، ويمكن القول: إن البرنامج القرآني المقترح كان فعَّالاً في تعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية لدى بعض معلمي اللغة العربية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، والتي أكدت فاعلية البرامج المختلفة في تعديل الاتجاهات السلبية، أو تنمية الاتجاهات الإيجابية.

وترجع الدراسة هذه النتيجة إلى ما يلي:

-الفائدة الكبيرة للبرنامج، حيث أكد معلمو اللغة العربية على الفائدة الكبيرة من اطلاعهم على

البرنامج؛ في إجاباتهم على الأسئلة المفتوحة بالمقياس على أهمية البرنامج، وأنه ساعدهم على فهم معاني الآيات بطريقة صحيحة، وأنهم يستطيعون استخدام هذه الشواهد القرآنية في تعديل اتجاهات تلاميذهم نحو دراسة القواعد النحوية.

-أنهم وجدوا معنًى لدراسة القواعد النحوية من خلال ربطها بمعاني الآيات القرآنية.

-كما أنهم لم يجدوا تعريفات، أو شواهد نحوية نادرة الاستخدام مما جعل لدراسة النحو معنى وظيفي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ميول معلمي اللغة العربية للقراءة حول الجانب الديني، وبخاصة ما يتعلق بفهم القرآن الكريم؛ حيث قرر معظم أفراد العينة التجريبية أنهم وجدوا أن دراسة النحو واجب شرعي، وضرورة لكل مسلم متعلم؛ لكي يفهم القرآن الكريم، وكذلك شعور معلمي اللغة العربية بأن استراتيجية التعلم الذاتي معهم تحترم قدراتهم، وتؤكد ثقة الباحث في إمكانياتهم للتعامل مع البرنامج، دون الحاجة لإجبارهم على الحضور في أوقات محددة لشرح دروس البرنامج، مما يحملهم وقتًا وجهدًا هم في غنى عنه، وبخاصة انشغالهم في وظائفهم، وفي دراستهم بالدبلوم العام، فلم يشأ الباحث أن يثقل كاهلهم بمحاضرات جديدة، ولذلك كان رد فعلهم تجاه البرنامج إيجابيًّا، وهذه الاستراتيجية تسمح لكل منهم بالاطلاع على البرنامج، وتنفيذ التكليفات وفقًا لوقتهم المتاح، ووفقاً لقدرات كل منهم.

عاشرًا: ملخص النتائج:

١-توصلت الدراسة إلى تحديد نسب الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو مادة القواعد النحوية لدى الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية، حيث بلغت نسبة الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية ١٥٪ لدى الطلاب المعلمين، وبلغت ١٠٪ لدى معلمي اللغة العربية.

٢-توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القرآني المقترح في تعديل الاتجاهات السلبية لدى بعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية.

٣-توصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التعلم الذاتي في تعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية لدى بعض الطلاب المعلمين، وبعض معلمي اللغة العربية.

حادي عشر: توصيَّات الدراسة:

١-توصي الدراسة بضرورة التكامل بين تدريس العلوم اللغوية، والعلوم الشرعية من خلال توظيف النحو في فهم الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، وكذلك توظيف القرآن الكريم والأحاديث النبوية في دراسة القواعد النحوية، وذلك في المقررات اللغوية والشرعية على تلاميذ

وطلاب المراحل التعليمية المختلفة.

٢-توصي الدراسة بالعناية الشديدة بالجانب الوجداني لدى الطلاب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية ... وغيرهم، لما لهذا الجانب من تأثير قوي في الأداء الأكاديمي والوظيفي، ويمكن الاستفادة من البرنامج المقترح في هذه الدراسة.

٣-توصي الدراسة بالاستفادة من برنامجها المقترح بتطبيقه على طلاب الفرقة الرابعة تخصص لغة عربية بكليات التربية.

٤-توصي الدراسة بالاستفادة من برنامجها المقترح بتطبيقه على معلمي اللغة العربية الملتحقين بالدبلوم العام، أو الخاص، أو التأهيل التربوي بكليات التربية.

٥-توصي الدراسة القائمين على تدريب معلمي اللغة العربية بالاستفادة من البرنامج المقترح في إعداد برنامج إرشادى للتوعية بأهمية دراسة القواعد النحوية وتدريبه عليها.

٦-توصي الدراسة معلمي اللغة العربية بالاستفادة من البرنامج المقترح في تعديل الاتجاهات السلبية لدى تلاميذهم نحو دراسة مادة القواعد النحوية.

ثاني عشر: البحوث المقترحة: تقترح الدراسة إجراء عدة دراسات ميدانية، تتصل بموضوع الدراسة، ورؤيتها المستقبلية من خلال ما يلي:

١-إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين اتجاهات الطلاب واتجاهات معلميهم في اللغة العربية بفنونها، أو بفروعها المختلفة.

٢-إجراء دراسة للعلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو علوم اللغة العربية، واتجاهاتهم نحو تدريسها للتلاميذ.

٣-إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين مستويات الاتجاهات لدى المعلمين، والطلاب في اللغة العربية، وبين مستوياتهم في تحصيل فروع وفنون اللغة العربية.

٤-إجراء عدة دراسات تستخدم العلوم الشرعية في تنمية مهارات فنون، أو فروع اللغة العربية.

٥-إجراء عدة دراسات لمعرفة تأثير استخدام فنون، أو فروع اللغة العربية في دراسة العلوم الشرعية والتكامل بينهم.

٦-إجراء عدة دراسات تستخدم التعلم الذاتي في دراسة العلوم اللغوية، والعلوم الشرعية، ومقارنتها باستخدام الاستراتيجيات التدريسية المختلفة.

٧-استخدام استراتيجية التعلم الذاتي في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية، والتربية

الإسلامية بفروعها المختلفة.

٨-إجراء دراسة لمعرفة استخدام القَصَصِ الديني في تنمية الاتجاهات الإيجابية، أو تعديل الاتجاهات السلبية نحو دراسة اللغة العربية بفروعها وفنونها المختلفة.

٩-إجراء دراسة لمعرفة أثر توظيف القواعد النحوية والصرفية في الفهم الصحيح لمعاني الآيات القرآنية.

قائمـة المراجـع

أ-المراجع العربية

إبراهيم، حسين سلطان (٢٠٠٥) : فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المفاهيم النحوية لطلاب المرحلة الثانوية في التحصيل الدراسى، والاتجاه نحو القواعد النحوية، رسالة ماجستير (غ.م) معهد البحوث التربوية، القاهرة.

ابن حزم (د.ت) : التلخيص لوجوه التلخيص، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد (١٩٩٨) : المقدمة، القاهرة: دار الشعب.

أبو حرام، إيمان محمد أحمد (١٩٩٦) : أثر استخدام طريقتي التعلم الفردي، والمباريات اللغوية في تدريس القواعد اللغوية النحوية على الأداء اللغوي، رسالة دكتوراه (غ.م) كلية التربية، بسوهاج.

أبو السعود، صابر بكر (١٩٨٧) : النحو العربي، دراسة نصيَّة، القاهرة: دار الثقافة.

أبو كلوب، فتحى سليمان (٢٠٠٢) : أثر استراتيجية مقترحة لتدريس مفاهيم النحو، وتنمية الاتجاه لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة دكتوراه (غ.م) كلية التربية، جامعة عين شمس

أحمد، عرابى أبو زيد (٢٠٠٥) : فاعلية الألعاب اللغوية في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للقواعد النحوية، واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي.

أحمد، محمد خالد عبد الرحمن : (٢٠١٠) الأبعاد التربوية لتعلم النحو العربي، وأثرها في المحافظة على القرآن الكريم وفهمه، المجلة الاسكندنافية، تصدر عن الجامعة الاسكندنافية بالنرويج، المجلد (١)، العدد (١)، يناير.

أشتيه؛ إقبال عبد القادر (٢٠٠٧) : فعالية برنامج محوسب لتدريس النحو العربي لدى تلاميذ التعليم الأساسي في التحصيل، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوه، رسالة دكتوراه (غ.م) معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.

الآنس، عبد الواحد على محمد : (٢٠٠٣) تقويم منهج النحو والصرف للمرحلة الثانوية في اليمن، رسالة دكتوراه (غ.م) كلية التربية بصنعاء، اليمن.

إيفانز، ك (١٩٨٢) : الاتجاه والميول في التربية، ترجمة: صبحى عبد اللطيف، وأنور طاهر، ومنير عطاالله، القاهرة: دار الحكمة للنشر والتوزيع.

بهلول، إبراهيم أحمد (٢٠٠٢) : فاعلية استخدام إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني في كل من التحصيل النحوي، واستبقاء المعلومات، والاتجاه نحو المادة النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة التربية بالمنصورة، العدد (٥٠)، سبتمبر.

ثابت، سهام (١٩٩٩) : فاعلية حفظ القرآن الكريم على بعض مهارات الأداء والفهم في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية.

جلهوم، عدلى عزازى(١٩٩٧) : مشكلات تعلم وتعليم العربية لطلاب غير الاختصاص في المرحلة الجامعية، بحوث ندوة "ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية"، المجلدان

(٣،٤) المنعقدة بكلية اللغة العربية بالرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في الفترة من ٢٣: ١٤١٦/٥/٢٥هـ الموافق ١٧: ١٩/١٠/١٩٩٥، ص ٢٦٥: ٣٤٠.

الجهنى، نايف دفيل الله عبدالله (٢٠٠٧) : أثر استخدام استراتيجيات التعلم الإتقاني في التحصيل النحوي، والاتجاه نحو مادة النحو لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة السعودية، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية، الجامعة الأردنية.

جواد، ميسون على (١٩٩٤) : أثر دورة التعلم، وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة، رسالة دكتوراه (غ.م) كلية التربية، جامعة ديالي.

الحجيلى، عبدالرحمن محمد سعد(١٤٠٢هـ) : تأثير القرآن الكريم في دراسة اللغة العربية خلال القرون الثلاث الأولى للهجرة، رسالة ماجستير (غ.م) الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

حسين، عبد الرحمن على(٢٠٠٢) : فعالية استخدام التعلم التعاوني في تدريس القواعد النحوية على التحصيل والميول نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوى، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية، جامعة أسيوط.

حمدان، سيد السايح (١٩٩٤) : أثر برنامج مقترح في أحكام القرآن الكريم على تنمية مهارات القراءة الجهرية عند طلاب الفرقة النهائية شعبة اللغة العربية بكلية التربية، مجلة العلوم التربوية، العدد (٧) تربية قنا، جامعة جنوب الوادى.

حمزة، مختار(١٩٨٢) : أسس علم النفس الاجتماعى، ط٢، القاهرة: دار البيان العربى.

حواس، نجلاء يوسف أحمد (٢٠٠٧) : استخدام المنظمات المتقدمة، والألعاب التعليمية في تدريس قواعد اللغة وأثرهما على التحصيل والميل نحو المادة، وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف

السادس الابتدائي، رسالة دكتوراه (غ.م) كلية التربية ببورسعيد

خافو، محمد حسين، والسبع، سعاد سالم (٢٠٠٧) : مدخل مقترح لتدريس النحو والصرف في التعليم الجامعي من خلال تحديد المفاهيم النحوية، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد (٢٣)، أبريل.

الخليفة، حسن جعفر(١٩٩٨) : مستوى المهارات اللغوية، وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات بالرياض، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٣٧).

دسوقي، محمود السيد(١٩٩١) : موقع النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة من كتب اللغة العربية، مجلة التربية، جامعة طنطا، العدد (١٠)، فبراير.

دليو، فضيل (١٩٩٨) : مقاييس الاتجاه في العلوم الإنسانية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منثورى بالجزائر، العدد (١٠) ص (١٥٩: ١٦٨)

راجح، أحمد عزت (١٩٧٠) : أصول علم النفس، الأسكندرية: المكتب المصرى الحديث للطباعة والنشر.

الرازى، محمد بن أبى بكر (١٩٧٠) : مختار الصحاح، القاهرة: دار النهضة العربية.

رجب، ثناء عبد المنعم (٢٠٠٣) : أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الإعدادى، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٨٦).

زايد، علاء إبراهيم(٢٠٠٠) : أثر النمط السلوكي لأعضاء هيئة التدريس على تحصيل طلابهم، واتجاهاتهم نحو مادة المناهج بكلية التربية بأبها، جامعة الملك خالد، بحث منشور بمجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد (٢٩ للسنة ١٥)، كلية التربية، جامعة المنوفية.

زهران، حامد عبد السلام(١٩٧٤) : علم النفس الاجتماعي، القاهرة: عالم الكتب.

سالمان، أسامة كمال الدين(٢٠٠٤) : فعالية استراتيجية التوصيف– التمثيل وما وراء الذاكرة في تنمية بعض المفاهيم النحوية والتفكير الناقد، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه (غ.م) كلية البنات، جامعة عين شمس.

السليطى، ظبية سعيد فرج صالح(٢٠٠١) : أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس القواعد النحوية على تنمية القدرة اللغوية، والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر، رسالة دكتوراه (غ.م) كلية التربية، جامعة عين شمس.

السليطى، ظبية سعيد فرج صالح(٢٠٠٢) : تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

السنانى، آمنة عبدالله(٢٠٠٥) : ورقة عمل التعلم الذاتي (صياغة نظرية، وتجربة ميدانية)، دائرة الإشراف التربوي، قسم التربية الإسلامية، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان

السويدى ، وضحى على(١٩٩٤) : العلاقة بين حفظ القرآن الكريم، وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية، والكتابة لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر، مجلة، التربية، اللجنة الوطنية القطرية، العدد (١١١)، ديسمبر.

السيوطى، جلال الدين (د.ت) : المزهر في علوم اللغة العربية وأنواعها، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى وآخرين، القاهرة: مطبعة البابى الحلبى.

السيوطى، عبد الرحمن بن أبى بكر (١٩٨٨) : سبب وضع علم العربية، تحقيق: مروان العطية، دمشق: دار الهجرة.

الشندويلى، صبرى صفوت محمد (٢٠٠٤) : أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجه في تدريس النحو لطلاب الثانوية في التحصيل النحوي، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية صنعاء، اليمن.

صالح، أحمد زكى(١٩٨٦) : علم النفس التربوى، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية

طعيمة، رشدى أحمد، ومناع، محمد السيد(٢٠٠١) : تعليم اللغة العربية، والدين بين العمل والفن، القاهرة: دار الفكر.

طه، فوزى عبدالقادر محمد(١٩٩٥) : أثر تكامل تعليم المفاهيم النحوية، والصرفية، والبلاغية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وتذوقهم الأدبي واتجاهاتهم نحو اللغة العربية، رسالة دكتوراه (غ.م) كلية التربية، جامعة الأزهر.

عبد الحافظ، فؤاد عبدالله(١٩٩٥) : اتجاهات تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية نحو قواعد اللغة العربية وعلاقتها بالتحصيل، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٣٢).

عبد الحميد، أماني حلمي (٢٠٠٠) : أثر استخدام إستراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد النحوية على التحصيل والميول النحوية، وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الخامس والستون، أغسطس.

عبد الرحمن، سعد(١٤٠٣هـ) : القياس النفسى، الكويت: مكتبة الفلاح.

عبد العظيم، عبد العظيم صبرى (٢٠٠١) : فاعلية استخدام بعض المداخل في تحصيل تلاميذ التعليم الابتدائى في مادة النحو العربي، واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية، جامعة حلوان.

عبد القادر، فتحى عبد : اتجاه المعلم نحو تدريس مادة تخصصه، وعلاقته

الحميد(١٩٩٣) بكفاءته التربوية، بحث مقدم للمؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عبدالله، سامية محمد محمود(٢٠٠٧) : أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية، جامعة الفيوم.

العريفي، يوسف عبدالله (١٩٩٢) : أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل اللغوي في مجال القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية، جامعة أم القرى.

عزازى، سلوى محمد أحمد (٢٠٠٦) : النحو العربي، وأساليب الترغيب فيه، المكتبة الإلكترونية العربية.

عقيلان، محمد مرسى(١٩٩١) : دراسة استطلاعية للعلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته، ومستوى الأداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بحث مقدم للقاء السنوي الثالث للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض.

على، إسماعيل محمد (٢٠٠٤) : فاعلية مدخل قائم على المعني في تدريس النحو العربي في تنمية مهارات الفهم في مادة النحو لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية جامعة كفرالشيخ.

العمروسى، محمد أحمد(١٩٩١) : أثر الأحكام النحوية في الفروع الفقهية، القاهرة: مطبعة الأمانة.

العنزى، شيبان هايف (٢٠٠٣) : أثر تعليم قواعد اللغة العربية باستخدام الشاهد القرآني في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي،

رسالة ماجستير (غ.م)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

عودة، أحمد (١٩٩٣) : القياس والتقويم في العملية التدريسية، عمان: دار الأمل.

عوض، أحمد عبده(١٩٨٩) : مستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والبلاغية وعلاقتها بالتمكن من العلاقات النحوية والبلاغية، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية، جامعة طنطا.

عوض، فايزة السيد محمد(١٩٩٥) : أثر القرآن الكريم على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد الأول، العدد الثاني، يونيو.

العيسوى، جمال مصطفي على(١٩٩٥) : اتجاهات الطلاب والطالبات تخصص اللغة العربية بكليتي التربية والمعلمين نحو اللغة العربية "دراسة تحليلية" التربية وتحديات المجتمع، المؤتمر الثاني للعلوم النفسية والتربوية، المجلد الثاني، كلية التربية بكفرالشيخ، جامعة طنطا، في الفترة من ١٤-١٦ أكتوبر.

فرغلى، إيمان محمد (١٩٩٦) : أثر استخدام طريقتي التعليم الفردي، والمباريات اللغوية في تدريس القواعد النحوية على الأداء اللغوي، والاتجاه نحو اللغة العربية، رسالة دكتوراه (غ.م) كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

الفضلى، عبد الهادى(١٩٩٦) : مختصر النحو، ط١، بيروت: دار القلم.

فهمى، حسان عبد الرحمن(٢٠٠١) : فاعلية استخدام لعب الدور على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم النحوية واتجاهاتهم نحوها، مجلة القراءة والمعرفة،

العدد التاسع، أغسطس، ص (١١٧: ١٥٧).

فهمى، مصطفي، والقطان، محمد على(١٣٩٧هـ) : علم النفس الاجتماعي: دراسات نظرية، وتطبيقات عملية، القاهرة: مكتبة الخانجي.

القرمشى، إبراهيم عبيد الله عابد (١٤١٨هـ) : دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات المتصلة باتجاه معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو تحقيق الأهداف السلوكية، وبين مهاراتهم في صياغتها في مدينة الطائف، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية، جامعة أم القرى.

اللقانى، أحمد حسين، والجمل، على أحمد (٢٠٠٢) معجم المصطلحات التربوية، المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.

اللقانى، أحمد، وسليمان، فارعة(١٩٨٥) التدريس الفعال، القاهرة: عالم الكتب.

اللوح، أحمد حسن أحمد (٢٠٠١) أثر استخدام النشاط التمثيلي على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الأساسي في قواعد النحو واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية، جامعة عين شمس.

المؤتمر العلمي الدولي الثاني بكلية اللغة العربية بالزقازيق جامعة الأزهر (٢٠١٠) مجلة الأزهر، ح(٦) للسنة (٨٣) يونيه، ص: (٩٠: ٩١٥).

محمد، على إسماعيل (١٩٩٦) فاعلية العلوم الشرعية في تنمية الكتابة العربية لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية، مجلة التربية المعاصرة، العدد (٤٤).

مدكور، على أحمد (١٩٩٧): تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربى.

مرعى، توفيق، وبلقيس، أحمد (١٤٠٤هـ) الميسر في علم النفس الاجتماعي، عمان: دار الفرقان.

مشدود، على عبدالله على(٢٠٠٨) العلاقة بين إتقان تلاوة القرآن الكريم، ومستوى أول مهارات القراءة الجهرية، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

المعجم الوجيز (١٩٩٤) مجمع اللغة العربية، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم المصرية، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

المعجم الوسيط (١٩٨٥) نسخة صادرة من مجمع اللغة العربية، مطابع الأوفست، شركة الإعلانات الشرقية.

المغامس، سعيد فالح (١٤١١هـ) دور القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، الكتاب السنوي الثالث إصدار الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض.

المغامس، سعيد بن فالح (١٤١٥هـ) العلاقة بين حفظ القرآن الكريم، وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دراسة ميدانية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد (١١)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المهوس، وليد بن إبراهيم (١٤٢١هـ) برنامج مقترح لتطوير تدريس مقرر النحو للصف الأول الثانوى باستخدام الحاسوب، وأثره على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

نشواتي، عبدالمجيد (١٩٩٧) علم النفس التربوى، بيروت: مؤسسة الرسالة.

نصرالله، توفيق محمد (١٤٠٨) اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القراءة، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية، جامعة أم القرى.

ب–المراجع الأجنبية

Fisher, C.D.& Berliner. N.& (1999)	:	**Filbey, P.F Teaching behaviors and A cadimic Learning Time and Student achievement: Anoverirew. N.c Dehham, and A.lieberman (Eds) Time to learn (Washongton, D.C: The National institute of education. U.S. Department of education).**
Lindsay, P.H, and norman, D.A (1987)	:	**Human information prossing: An introduction to Psychology, (Acadimic Press, Newyork).**
Prophy, J.E (1996)	:	**Successful teaching startegies for the inner–city youth (Phi–Delta Kappan).**
Tellef son, N (1997)	:	**Selected Student Variables and Perceived teacher effectiveness.**

ملحق (١)

مقياس اتجاه الطلاب المعلمين ،

ومعلمي اللغة العربية نحو مادة القواعد النحوية

اسم المعلـــم/ التاريـــخ:

اسم الطالب المعلم/ الفرقة والتخصص:

تعليمات استخدام المقياس

-يستخدم هذا المقياس لقياس اتجاهك نحو مادة النحو.

-لن تؤثر درجتك في هذا المقياس على درجاتك الدراسية

-يتكون المقياس من (٢٠) عبارة بالإضافة إلى خمسة أسئلة، ينقسم كل سؤال منها إلى جزئين

-يوجد أمام كل عبارة من عبارات المقياس العشرين ثلاث حقول (خانات)؛ وهى (موافق بشدة- موافق- غير موافق).

-اقرأ كل عبارة، ثم قرر شعورك بصدق نحوها، وضع علامة (✓) في إحدى الخانات السابقة طبقاً لما يلى:

- ❖ إذا كنت موافقًا بشدة ⟵ ضع علامة (✓) تحت موافق بشدة.
- ❖ برجاء إبداء رأيك في كل العبارات.
- ❖ لا توجد ' ' " وأخرى خاطئة، فأية إجابة تكون صحيحة ما دامت تعبر عن شعورك الحقيقي

عزيزى المعلم، الطالب المعلم: يرجو الباحث منك أن تكون إجاباتك صادقة، فهى لخدمة البحث العلمي، وستبقى سرية، ولن يطلع أحد غير الباحث على بياناتك.

القســـم الأول

م	العبـــــارات	موافق بشدة	موافق	غير موافق
١-	لا أشعر عندما أقرأ في كتب النحو بالمتعة.			
٢-	أفضل فرع من فروع اللغة العربية بالنسبة لي، فرع القواعد النحوية.			
٣-	ليس لدراسة قواعد النحو أهمية كبيرة.			
٤-	أفضل أن تكون دراسة القواعد النحوية اختيارية.			
٥-	لا أستطيع التواصل مع الآخرين بكفاءة بدون العناية بالضبط النحوى.			
٦-	دراسة القواعد النحوية تسبب النفور من دراسة اللغة العربية.			
٧-	إذا سألني التلاميذ عن أهمية دراسة القواعد النحوية فإنني لا أفضل الإجابة.			
٨-	إذا قمت بتدريس حصة إضافية فإنني أفضل شرح فرع النحو دون بقية فروع اللغة.			
٩-	أفضَّل حذف الكم الأكبر من القواعد النحوية التي أدرسها لعدم فائدتها.			
١٠-	فكرت طويلاً لماذا درست كل هذا الكم من القواعد النحوية ووجدت أن ذلك كان مضيعة للوقت.			
١١-	لا ألوم طلابي إذا لم يميلوا إلى دراسة النحو فهى مادة جافة وغير جذابة.			
١٢-	تمنيت كثيرًا لو تم تدريس اللغة العربية بدون دراسة القواعد النحوية.			
١٣-	لا أجد متعة في دراسة النحو ولا في تدريسه.			
١٤-	لم أحرص يومًا على شراء مراجع إضافية في النحو العربى غير المقررة دراستها.			
١٥-	لا أجد متعة في دراسة القواعد النحوية ولا أحبب تلاميذي في دراستها.			
١٦-	يرجع عدم حبي لدراسة النحو إلى عوامل متعددة.			
١٧-	الشواهد، أو الأمثلة في كتب النحو غير واضحة، أو مصطنعة وجافة، مما يجعلني لا أميل إلى هذه المادة.			
١٨-	لولا الامتحانات ما شغلت نفسي بدراسة القواعد النحوية ولا بتدريسها.			
١٩-	لا أتحمس لحضور الندوات التي تتناول القواعد، أو الموضوعات النحوية.			
٢٠-	لا يدل عدم تخلصي من كتب النحو بعد الامتحانات على حبي لها، وإنما من أجل الاستفادة منها في التدريس للتلاميذ.			

القسم الأخر:

س١ : ما شعورك تجاه مادة القواعد النحوية من ناحية الحب أو الكراهية؟ ولماذا؟

.....

.....

س٢ : هل يمكن تعديل اتجاهك السلبي نحو مادة النحو إذا لم تكن تحبها؟ كيف؟

.....

.....

س٣: هل كنت تحب النحو عندما كنت طالبًا بمراحل التعليم السابقة؟

.....

.....

س٤: لماذا تحب النحو؟ / لماذا تكره النحو؟

.....

.....

س٥: هل تحب دراسة القواعد النحوية وتدريسها؟ ولماذا؟

.....

.....

ملحـق ٢

البرنامـج القرآني المقترح لتعديل الاتجاهات السلبية لدى بعض الطـلاب المعلمين وبعـض معلمي اللغة العربية

إعـداد

أحمـد عبـده عـوض

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية
الإسلامية المساعد بكلية التربية
جامعة كفرالشيخ

الأهداف العامة للبرنامج

١-تعديل الاتجاهات السلبية لدى بعض الطلاب المعلمين وبعض معلمي اللغة العربية نحو مادة القواعد النحوية.

٢-بيان دور القواعد النحوية في فهم القرآن الكريم.

٣-بيان دور القواعد النحوية في القراءات والتخريج للعلامات الإعرابية غير المألوفة بالآيات القرآنية.

٤-التكامل بين العلوم اللغوية والعلوم الشرعية، وبصفة خاصة بين القرآن الكريم والنحو.

الأهداف الخاصة بالوحدة الأولى:

١-أن يدرك الطالب المعلم، معلم اللغة العربية أهمية النحو العربي بصفة عامة.

٢-أن يدرك الطالب المعلم، معلم اللغة العربية أهمية النحو العربي في فهم القرآن الكريم والحفاظ عليه.

٣-أن يكتسب الطالب المعلم، معلم اللغة العربية اتجاهًا إيجابيًا نحو دراسة النحو العربي وتدريسه.

الوحدة الأولي

مقدمة عن أهمية النحو

(قصة النحو العربي)

نزل القرآن الكريم علي سيدنا محمد(ﷺ) ولم يكن في العصر الجاهلي وفي صدر الإسلام (حركات) بل كان العرب يعتمدون على معرفتهم بلغتهم، ومع اتساع الفتوحات الإسلامية؛ اختلط العرب بالعجم، وخيف أن يلحن (يخطئ) الناس في قراءة القرآن الكريم، فأتجه العلماء إلي وضع قواعد تحد من هذا اللحن، وتحافظ على دستور هذه الأمة (القرآن الكريم) من التحريف، بعد ما بدأ اللحن منذ عهد النبي ﷺ.

فعن ابن مسعود ﷺ أن رجلاً لحن بحضرة النبي ﷺ فقال "أرشدوا أخاكم فقد ضل" وتوالت الأخطاء في تلاوة القرآن الكريم في عهد الخلفاء الراشدين، فروى أن سيدنا عمر ﷺ مر على قوم يسيئون الرمى، فقرعهم، فقالوا "إنا قوم متعلمين" والصواب: (متعلمون) فأعرض عنهم غاضبًا، وقال: "والله خطؤكم في لسانكم أشد عليَّ من خطئكم في رميكم، سمعت رسول الله ﷺ يقول : "رحم الله امرأ أصلح من لسانه" وقد أمر سيدنا عمر ﷺ بأن لا يُقْرِئ الناس القرآن إلا عالم باللغة عندما قرأ أعرابي قول تعالي: ﴿ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ ﴾ (التوبة: من الآية٣) بنصب لام كلمة رسوله بدلاً من رفعها، وهو ما يفسد المعنى.

وقد طلب أمير المؤمنين ـ سيدنا علي ـ كرم الله وجهه، ورضي الله تعالي عنه، بعدما سمع أعرابيًّا يقرأ: (لا يأكله إلا الخاطئين) من أبي الأسود الدؤلي أن يؤتى إليه بكتاب مجيدين لمساعدته في هذه المهمة؛ فقال للكاتب: "خذ المصحف وصبغًا يخالف لون المداد فإذا فتحت شفتي فانقط واحدة فوق الحرف، وإذا ضمتهما فاجعل النقطة إلي جانب الحرف، فإذا كسرتها فاجعل النقطة من أسفل الحرف، فإن أتبعت شيئًا من هذه الحركات عنة فانقط نقطتين، فابتدأ بالمصحف حتى أتى علي آخره، ثم وضع كتاب المختصر المنسوب إليه.

وطور الخليل بن أحمد الفراهيدى ما وضعه أبو الأسود من رموز للحركات؛ فوضع رموزاً أخرى؛ هى التى نستخدمها حتى الآن؛ وهى الفتحة، والضمة، والكسرة، والسكون، والشدة، وهمزتا الوصل والقطع، وعلامة المد، ووضع علامة انقطاع الصوت علامة الصفر.

ومما يوضح أهمية العلم بالنحو ما ذكره ابن حزم ـ رحمه الله تعالي ـ حيث قال: "وأما النحو واللغة ففرض كفاية؛ لأن الله تعالى يقول: ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾ (إبراهيم: ٤).

وأنزل القرآن الكريم علي نبيه الأمين بلسان عربي مبين؛ فمن لم يعلم النحو واللغة، لم يعلم اللسان الذى به بَيَّن الله تعالى لنا ديننا وخاطبنا به، ومن لم يعلم ذلك لم يعلم دينه، ومن لم يعلم دينه؛ ففرض عليه أن يتعلمه، وفرض عليه واجب: تعلم النحو واللغة، ولابد منه على الكفاية كما سبق، ولو سقط علم النحو لسقط فهم القرآن الكريم، ولو سقط فهم القرآن الكريم لسقط الإسلام".

ومن طلب النحو واللغة علي نيَّة إقامة الشريعة بذلك؛ وليفهم بهما كلام الله تعالى، وكلام نبيه ﷺ وليُفْهِمْهُ غيره؛ فهذا له أجر عظيم، ومرتبة عالية لا يجب التقصير عنها لأحد، وأما من ادعى العلم الديني والفقه، (العلم الشرعي) وهو جاهل للنحو واللغة؛ فلا ينبغى أن يفتى في دين الله بكلمة واحدة، ولا ينبغي أن يستفتيه أحدٌ.

لأنه لا علم له باللسان الذى خاطبنا الله تعالي به، وإذا لم يعلمه؛ فحرام عليه أن يفتى بما لا يعلم، فكيف يفتى في الدين من لا يدرى خفض اللام أو رفعها في قول الله تعالي: ﴿أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ ﴾ (التوبة: من الآية٣) فلو قرئت ورسوله بكسر اللام عطفاً علي المشركين؛ لفسد المعنى تمامًا؛ ولكن الضبط الصحيح هو"ورسولِهِ" بضم اللام، فالله تعالي برئ من المشركين وكذلك رسوله برئ منهم أيضًا.

وتكتسب اللغة العربية أهميتها من كونها لغة القرآن الكريم، وعلم من يرغب في فهم القرآن الكريم والإلمام به، وحتى يتسنى له ذلك عليه بفهم النحو، الذى يعده علماء اللغة أهم علوم العربية على الإطلاق؛ لأن استقامة الكلام، والقراءة، وسلامة الكتابة، وفهم المراد من النص القرآني متوقف على علم النحو، وهذا ليس لغير من علوم العربية، والنحو ليس غاية في ذاته؛ لأن الاتجاهات الحديثة في تدريس العربية تدرسه على أنها فنون متتالية (استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة) فالإنسان يسمع ليَفْهَمَ، ويقرأ، ليتحدث بطلاقة، ويكتب، ليحتفظ بحديثه.

ومن الملاحظ أن النحو لم يدخل في أركان هذه المتوالية، ولكنه وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة؛ فهو(القائد) الذي ينظم العلاقات بين فنون اللغة جميعها.

إن معرفة علوم العربية من نحو وبيان، وغيرها ضرورة لأهل الشريعة، وأن هذه العلوم تتفاوت في التأكيد بتفاوت مراتبها، وأن المقدم منها هو النحو؛ إذ به تتضح أصول المقاصد بالدلالة، ولولاه لجهل أصل الإفادة.

فالنحو أساس لصحة فهم النص المقروء، ويساعد على النطق السليم، فالضبط النحوي يساعد على استقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام، وتكوين الملكة اللسانية الصحيحة، بالإضافة إلي الوصول للمعنى المراد.

ولا تقتصر وظيفة النحو على ضبط الكلمات، ومعرفة المرفوع من المنصوب، من المجرور، والمبني من المعرب إلى آخر القواعد النحوية، وإنما تتسع وظيفة النحو؛ فلا تكاد تقرأ تفسيرًا للقرآن الكريم إلا وجدت النحو عاملاً أساسيًا في فهم المعنى، والوقوف علي دلالة النص؛ الأمر الذى جعل المفسرين يرون أن النحو من أدوات المفسر، ولا يستطيع أن يتصدى للتفسير إلا إذا أخذ بأدواته كاملة.

إن الكثير من الأحكام الفقهية لا يتم فهمها إلا بفهم القواعد النحوية، فيأتي الضمير المرفوع للواحد المتكلم تاءً مبنية على الضم؛ (كتبتُ)،و(قرأتُ)؛ كما يأتى الضمير المرفوع للمخاطب تاء مبنية على الفتح نحو (أنعمتَ) كما في قوله تعالى: ﴿صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ﴾ (الفاتحة: ٧) فلو صارت الفتحة على تاء أنعمت ضمة لصار؛ المنعم غير الله تعالي؛ أي القارئ.

ولو قال البائع بعتك بفتح التاء فهذا خطأ، أو قال الولي للزوج: زوجتك بفتح التاء، فالقياس أن العقد لا يصح؛ لأنه خطأ يخل بالمعنى.

وفي قول الله تعالي: ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾ (فاطر:٢٨) فمعني الآية أن العلماء العاملين المؤمنين هم أشد الناس خشية لله، والسياق يقتضى ذلك، وهو ما يؤكده الضبط النحوي على كلمتي الله والعلماء، بنصب لفظ الجلالة ورفع العلماءُ، ولو رفع لفظ الجلالةُ ونصبت لفظة العلماءُ لفسد المعنى.

ويستطيع المتعلم من خلال تعلمه اللغة أن يكتسب مهارات التواصل اللغوي السليم استماعاً

وتحدثاً وقراءة وكتابة، إلا أنه لا يستطيع تحقيق ذلك بدقة إلا من خلال إلمامه بالقواعد النحوية؛ فهي مصدر لجمال الأسلوب، وطلاقة اللسان وصحة النطق، وسلامة الكتابة من الخطأ؛ كما أن لها دورًا كبيرًا في تكوين اتجاهاتُ ومهارات لغوية لدى المتعلمين، وتنمية عقولهم وصفائها.

إن الواجب على من عرف أنه مخاطب بالتنزيل، ومأمور بفهم كلام الرسول ﷺ غير معذور في الجهل بمعناهما، ولا مسامح في ترك العمل بمقتضاهما، وواجب عليه أن يتقدم فيتعلم اللسان الذى أنزل الله تعالى به القرآن الكريم، حتى يفهم كلام الله تعالي ولا تسامح في ترك العمل بمقتضاهما، وواجب عليه أن يتقدم فيتعلم اللسان الذى أنزل الله تعالي به القرآن الكريم، حتى يفهم كلام الله تعالي، وحديث رسوله الكريم. إذ لا سبيل لفمهما دون معرفة الإعراب. وتمييز الخطأ من الصواب؛ لأن الإعراب إنما وضع ليفرق بين المعاني، ولو ذهب الإعراب لاختلطت المعاني، ولم تتميز بعضها من بعض، وتعذر على المخاطب فهم ما أريد منه، فوجب لذلك فهم هذا العلم، إذ هو من أهم أسباب الفهم.

فالعلوم النقلية على عظيم شأنها لا سبيل إلى استخلاص حقائقها، والنفاذ إلى أسرارها بغير علم النحو، فبه ندرك كلام الله تعالى، ونفهم دقائق التفسير، وأحاديث الرسول الكريم، وأصول العقائد، وأدلة الأحكام، وما يتبع ذلك من مسائل فقهية، وبحوث شرعية مختلفة، قد ترقى بصاحبها إلى مراتب المجتهدين.

وقد أجمع السلف والخلف على أن معرفة النحو شرط في رتبة الاجتهاد، ولا يصل إليها أحد إلا به.

فالنحو بالغ الأهمية للغة العربية، وخدمة النص القرآني وفهمه، وكذلك فهم السنة النبوية، فالنحو قانون نظم الكلام، وبيان لما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجملة؛ حتى تتسق العبارة، وتستطيع أن تؤدي معناها.

والنحو هو وسيلة المتعلم للوصول إلى مستوى الصواب اللغوي، وإلى الدقة اللغوية، وأن أي قصور في دراسة النحو وتطبيقه يتبعه قصور في إتقان مهارات اللغة.

عزيزي المعلم / عزيزي الطالب المعلم

بعد هذه المقدمة النظرية عن أهمية النحو العربي، يرجى منك ما يلي :

١–ذكر رأيك فيما استفدته من خلال اطلاعك على هذه المقدمة.

٢–كتابة مقالة أو موضوع عن أهمية النحو العربي أو عدم أهميته من وجهة نظرك.

٣–إذا سألك أحد طلابك عن جدوى دراسة النحو رغم صعوبة قواعده وجفاف شواهده، وأمثلته، فبماذا ترد عليه؟

٤–ما الذي أعجبك في هذه المقدمة ؟ وما الذي لم يعجبك ؟ ولماذا ؟

٥–قم بعمل بحث عن أهمية النحو العربي، ويمكن الرجوع إلى المراجع الآتية، وهي المراجع التي استفاد منها الباحث في كتابة المقدمة السابقة :

١–ابن حزم (د. ت.) : التلخيص لوجوه التخليص، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

٢–ابن خلدون، عبدالرحمن محمد (١٩٩٨) : المقدمة، القاهرة: دار الشعب.

٣–أبو السعود، صابر بكر (١٩٨٧) : النحو العربي، دراسة نصيَّة، القاهرة: دار الثقافة.

٤–أحمد، محمد خالد عبدالرحمن (٢٠١٠) : الأبعاد التربوية لتعلم النحو العربي وأثرها في المحافظة على القرآن الكريم وفهمه، المجلة الاسكندنافية، المجلد (١)، العدد (١)، يناير. (يمكن الاطلاع عليها من خلال موقع الجامعة الاسكندنافية على شبكة الإنترنت).

٥–السليطي، ظبية سعيد فرج صالح (٢٠٠٢) : تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٦–السيوطي، جلال الدين (د. ت.) : المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى وآخرين، القاهرة: طبعة البابي الحلبي.

٧–السيوطي، عبدالرحمن بن أبي بكر (١٩٨٨) : سبب وضع العربية، تحقيق: مروان العطية، ط١، دمشق: دار الهجرة.

٨–طعيمة، رشدي أحمد و مناع، محمد السيد (٢٠٠١) : تعليم العربية والدين بين العلم والفن، القاهرة: دار الفكر.

٩–عزازي، سلوى محمد أحمد (٢٠٠٦) : النحو العربي، وأساليب الترغيب فيه، المكتبة الإلكترونية العربية على شبكة الإنترنت.

١٠–علي، إسماعيل أحمد (٢٠٠٤) : فاعلية مدخل قائم على المعنى في تدريس النحو العربي في تنمية مهارات الفهم في مادة النحو لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي، رسالة ماجستير . غير منشورة .، كلية التربية، جامعة كفرالشيخ.

١١–العمروسي، محمد أحمد (١٩٩٨) : أثر الأحكام النحوية في الفروع الفقهية، القاهرة: مطبعة الأمانة.

١٢–عوض، أحمد عبده (١٩٨٩) : مستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم والبلاغية، وعلاقتها بالتمكن من العلاقات النحوية والبلاغية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٣–عوض، أحمد عبده (٢٠٠٠) : تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في تدريسهم مادة النحو في ضوء عنايتهم بالأخطاء النحوية لدى التلاميذ (اكتشافًا، وتصويبًا، ووقاية)، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد (٢)، السنة (١٥)، كلية التربية، جامعة المنوفية.

١٤–مدكور، علي أحمد (١٩٩٧) : تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.

الوحـدة الثانيــة

(النحـو والمعنــى)

الأهداف الخاصة بالوحدة :

–أن يدرك الطالب المعلم، ومعلم اللغة العربية دور النحو في الفهم الصحيح للآيات القرآنية.

–أن يشعر الطالب المعلم، ومعلم اللغة العربية بأهمية تعلم النحو في ضرورته للمسلم المتعلم.

–أن يميل الطالب المعلم، ومعلم اللغة العربية إلى دراسة القواعد النحوية وتدريسها.

الوحـدة الثانيـة

"النحــو والمعنــى"

يختلف كل إنسان عن الآخر في مستوى فهمه لما يقرؤه، وذلك لعوامل متعددة، منها: مستواه اللغوى، ومستوى قدراته اللغوية، وحالته النفسية أثناء القراءة، وعوامل التشتيت المحيطة به ... الخ.

وكثيرًا من المسلمين يتبادر إلى أذهانهم معان غير صحيحة للآيات القرآنية، ويرجع هذا الفهم الخاطئ في كثير من الأحيان إلى التداخل بين العلامات النحوية في كثير من الأحيان والوظائف الإعرابية ويمكن توضيح ذلك كما يلى:

أ–فك الاشتباك بين الفاعل والمفعول، ومن أمثلته:

١–يقول الله تعالى: ﴿ وَوَصَّى بِهَا إِبْرَاهِيمُ بَنِيهِ وَيَعْقُوبُ ... ﴾(البقرة: ١٣٢).

تلك سلمك لله تعالى الضمة على الباء في نهاية كلمة (يعقوب) مما يدل على أن كلمة (يعقوب) معطوفة على كلمة (إبراهيم) عليهما السلام، فهما موصيان، أي: وقعت منهما الوصية.

فماذا يكون المعنى أستاذى الكريم، إذا قرأ البعض كلمة (يعقوب) منصوبة؟ برجاء كتابة الإجابة، وماذا يكون المعنى إذا قرأ البعض كلمة إبراهيم منصوبة؟ برجاء كتابة الإجابة.

٢–يقول الله تعالى: ﴿ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ﴾(البقرة: ١٨٠)

تلاحظ أخى الكريم أن كلمة (أحدكم) منصوبة؛ لكونها مفعولاً به، وكلمة (الموت) مرفوعة، لكونها فاعلاً، أى: أن الموت هو الذى حضر إلى أحدكم.

فماذا يكون المعنى إذا قرأ البعض كلمة (أحدكم) مرفوعة، وكلمة (الموت) منصوبة؟ برجاء الإجابة.

٣–يقول الله تعالى: ﴿ وَإِذِ ابْتَلَى إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ ﴾(البقرة: ١٢٤).

تلاحظ أخي الكريم أن كلمة (إبراهيمَ) منصوبة؛ لكونها مفعولاً به، وكلمة (ربه) مرفوعة؛ لكونها فاعلاً؛ أى: أن رب إبراهيم هو الذى ابتلاه.

فماذا يكون المعنى لو قرأ أحد الناس كلمة (إبراهيم) مضمومة، وكلمة (ربه) منصوبة؟ برجاء كتابة الإجابة.

٥-يقول الله تعالى: ﴿ وَقَتَلَ دَاوُدُ جَالُوتَ﴾(البقرة: ٢٥١)

تلاحظ أخى الكريم أن كلمة (داود) مضمومة؛ لكونها فاعلاً، أى: أن سيدنا داود هو الذى قتل جالوت، فماذا يكون المعنى إذا قرأ البعض كلمة (داود) منصوبة، وكلمة (جالوت) مرفوعة؟ برجاء كتابة الإجابة.

٦-يقول الله تعالى: ﴿ مِنْهُمْ مَنْ كَلَّمَ اللَّهُ﴾(البقرة: ٢٥٣).

ويقول الله تعالى أيضاً: ﴿ وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكْلِيماً﴾(النساء: ١٦٤).

ويقول الله تعالى أيضاً: ﴿ وَلَمَّا جَاءَ مُوسَى لِمِيقَاتِنَا وَكَلَّمَهُ رَبُّهُ ﴾(الأعراف: ١٤٣).

تلاحظ أخى الكريم انسجام معانى الآيات الثلاث السابقة، وأن الله تعالى هو المتكلم، فماذا يحدث لو قرأ البعض كلمة (الله) منصوبة أو قرأ كلمة (ربه) منصوبة؟ برجاء الإجابة.

وماذا يحدث لو وافقنا على قول من يدعى أن سيدنا موسى هو الذى كلم الله تعالى بنص كلمة الله تعالى في الآية الثانية من الآيات السابقة؟ برجاء الإجابة؟

٧-يقول الله تعالى: ﴿ لَنْ يَنَالَ اللَّهَ لُحُومُهَا وَلا دِمَاؤُهَا ﴾(الحج: ٣٧).

تلاحظ أخى الكريم أن لفظ الجلالة منصوبًا، وكلمة (لحومها، ودماؤها) مرفوعتان، أى أن اللحوم والدماء لن تذهب إلى الله تعالى، فماذا يكون المعنى إذا قرأ البعض لفظ الجلالة مرفوعاً؛ تبعاً لتقدمه في السياق، وقرأ كلمتي (لحومها، ودماؤها، منصوبتين؟ برجاء الإجابة.

ب-التداخل بين المفعول به والتوكيد المعنوى، ومن أمثلته:

١-يقول الله تعالى: ﴿ لا يَتَّخِذِ الْمُؤْمِنُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ فَلَيْسَ مِنَ اللَّهِ فِي شَيْءٍ إِلَّا أَنْ تَتَّقُوا مِنْهُمْ

تُقَاةً وَيُحَذِّرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ وَإِلَى اللَّهِ الْمَصِيرُ﴾(آل عمران:٢٨)

تلاحظ أخى الكريم سلمك الله تعالى ورعاك، أن لفظ الجلالة مرفوع وأن كلمة (نفسه) منصوبة، أى: أن كلمة (نفسه) مفعول به، فالله تعالى يحذرنا من نفسه العلية، فماذا يكون المعنى إذا قرأ البعض كلمة (نفسه) مضمومة برجاء كتابة الإجابة.

٢-يقول الله تعالى: ﴿ وَيُحَذِّرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ وَاللَّهُ رَؤُوفٌ بِالْعِبَادِ﴾(آل عمران: ٣٠)

هل يختلف المعنى إذا قرأ البعض كلمة (نفسه) مرفوعة! مع التوضيح

ج–التداخل بين اسم إن والبدل، ومن أمثلة:

يقول الله تعالى: ﴿ إِنَّ أَوْلَى النَّاسِ بِإِبْرَاهِيمَ لَلَّذِينَ اتَّبَعُوهُ وَهَذَا النَّبِيُّ وَالَّذِينَ آمَنُوا﴾ (آل عمران: ٦٨).

تلاحظ أخي الكريم أن كلمة (النبي) مرفوعة، فما موقع إعراب كلمة (هذا) في ضوء هذه العلامة؟

وما موضعها إذا قرأ البعض كلمة (النبي) منصوبة؟

وهل يختلف المعنى في الحالتين:

د–التداخل بين المعطوف والمفعول به، ومن أمثلته:

١–يقول الله تعالى: ﴿ وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ ﴾(النساء: ١)

تلاحظ أخى الكريم أن كلمة (والأرحام) منصوبة، أى: واتقوا الأرحام: منصوبة، أى: واتقوا الأرحام، فماذا يكون المعنى لو قرأ البعض (والأرحام) بجرها؟ رجاء كتابة الإجابة.

٢–يقول الله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُؤُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ﴾(المائدة: ٦).

تقرأ كلمة (أرجلكم) بالنصب والجر، فماذا يكون المعنى في حالة النصب؟! وماذا يكون المعنى في حالة الجر؟!

هـ–التداخل بين المفعول به والخبر، ومن أمثلته:

١–يقول الله تعالى﴿ وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ النِّسَاءِ إِلَّا مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ كِتَابَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ﴾(النساء: ٢٤).

تلاحظ أخرى الكريم أن كلمة (كتاب) جاءت منصوبة، أى: ألزموا كتاب الله، وهناك من يقرؤها (كتاب) بالرفع، أى: هذا كتاب الله عليكم، فما الفرق في المعنى وفقًا لاختلاف لعلامة الإعرابية؟

و–التداخل بين المعطوف والمبتدأ ومن أمثلته:

١–يقول الله تعالى: ﴿ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾(التوبة: ٣)

تلاحظ أخى الكريم أن كلمة (رسوله) مرفوعة، ويقرؤها البعض منصوبة، فالرفع على الابتداء، أى: ورسوله كذلك برئ من المشركين، وبالنصب عطفاً على لفظ الجلالة، فهل يصح أن يقرأ أحد كلمة (رسوله) بالجر عطفاً على المشركين؟ ولماذا؟

٢–يقول الله تعالى: ﴿ وَعَدَ اللَّهُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَمَسَاكِنَ طَيِّبَةً فِي جَنَّاتِ عَدْنٍ وَرِضْوَانٌ مِنَ اللَّهِ أَكْبَرُ﴾(التوبة: ٧٢).

تلاحظ أخى الكريم أن كلمة (رضوان) مرفوعة على الابتداء، فماذا يكون المعنى إذا قرأها البعض منصوبة عطفًا على ما قبلها؟

ز–التداخل بين القراءة بالتنوين وبغيره، ومن أمثلته :

١–يقول الله تعالى: ﴿ وَآتَاكُمْ مِنْ كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ ﴾(ابراهيم: ٣٤).

بالتنوين (كلٍ) وبغيره (كلِ) فالتنوين عوض عن مضاف إليه، والمعنى أتاكم من كل شيء، (وما) نافية؛ أى: لم تسألوا.

وبدون تنوين على إضافتها إلى ما الموصولة، فماذا يكون المعنى؟

ح–التداخل بين تاء المتكلم وتاء المخاطب، ومن أمثلته :

يقول الله تعالى: ﴿ صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ﴾(الفاتحة: ٧)، ويقول تعالى: ﴿ مَا قُلْتُ لَهُمْ إِلَّا مَا أَمَرْتَنِي بِهِ أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ رَبِّي وَرَبَّكُمْ وَكُنْتُ عَلَيْهِمْ شَهِيداً مَا دُمْتُ فِيهِمْ فَلَمَّا تَوَفَّيْتَنِي كُنْتَ أَنْتَ الرَّقِيبَ عَلَيْهِمْ ﴾ (المائدة: ١١٧).

تلاحظ أخي الكريم في الآيتين السابقتين أن تاء المتكلم مبنية على الضم، وتاء المخاطب مبنية على الفتح، فماذا يكون المعنى في الآيتين إذا قرأ أحد الناس تاء المخاطب مبنية على الضم، وقرأ تاء المتكلم مبنية على الفتح.

أنشطة وتدريبات على الوحدة الثانية:

س١: هل ازدادت قناعتك بأهمية النحو العربى بعد دراستك لهذه الوحدة؟ لماذا؟

س٢: اكتب موضوعًا عن دور النحو في فك الاشتباك بين المعاني الصحيحة، وغيرها للآيات القرآنية مستعينًا بالشواهد القرآنية.

س٣: ماذا يحدث لو استمر القرآن الكريم بدون ضبط نحوي مكتوب في المصاحف حتى الآن؟

س٤: اذكر بعض الشواهد القرآنية التي كان للعلامة الإعرابية دور كبير في الإيضاح الصحيح لها؟

س٥: بماذا ترد على من يدعي أن النحو علم غير مفيد، وأن دراسته مضيعة للوقت؟

الوحـدة الثـالثـة

النحـو ودفـع الشبهـات

أهداف الوحدة الثالثة:

١-أن يدرك الطالب المعلم، معلم اللغة العربية، بأهمية النحو في التصدى للمشككين في صحة الآيات القرآنية.

٢-أن يقدر الطالب المعلم، معلم اللغة العربية دور النحو في قبول القراءات المختلفة الصحيحة.

٣-أن يتقبل الطالب المعلم، معلم اللغة العربية التخريجات النحوية للمواضع القرآنية المختلفة في إعرابها (غير المألوفة).

الوحـدة الثالثـة

النحـو والتصـدي للشبهـات

يتعرض قرآننا الكريم منذ نزوله لحملات مغرضة بهدف التشكيك فيه، ولا تنفك حججهم أن يكشف زيفها إلا ويأتون بحجج جديدة، من أجل هدم هذا الدين، فهم يعلمون أن نجاحهم في التشكيك في صحة القرآن الكريم، هو النجاح الأكبر في هدم أقوى عروة من عرى الدين الإسلامى، فقد ادعوا أنه شعر، ثم ادعوا أنه سحر، ثم ادعوا أنه أساطير الأولين، ثم ادعوا أنه مختلق من عند رسول الله، ثم ادعوا أنه تعلمه من غيره، وهاهم الآن عبر شبكة الإنترنت يشككون في صحة آياته وفي سلامة أسلوبه وتراكيبه، وحجتهم في ذلك أن بعض الكلمات جاءت على غير القواعد النحوية المألوفة لدينا الآن، ولكن بفضل الله تعالى، دائماً تجد هذه المحاولات الهدامة من يتصدى لها ويكشف زيفها.

والحمد لله رب العالمين الذى علَّم الأمة علم النحو الذى استطاعوا من خلاله أن يكشفوا زيف المزيفين، وادعاء الكاذبين، ويحقوا الحق بفضل الله تعالى، ولو كره الكافرون.

الأمثلة والتخريجات النحوية:

١-يقول الله تعالى: ﴿ لَكِنِ الرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ مِنْهُمْ وَالْمُؤْمِنُونَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنْزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَالْمُقِيمِينَ الصَّلاةَ﴾(النساء: ١٦٢).

فهناك من يدعى مخالفة كلمة (الراسخون)، (والمقيمين) للقواعد النحوية، ولكن هذا ليس صحيحاً، فلكن هنا ليست من أخوات "إن" فالنون مخففة، وهى حرف عطف، كما أن كلمة (المقيمين) جاء في نصبها ستة أقوال؛ فيصبها ٠سيبويه على المدح، أى: وأعنى المقيمين ويعطفها الكسائى على ما.

وقيل: عطف على الكاف، وقيل معطوف على (هم) في منهم، وقيل: عطف على قبلك، فهذه تخريجات نحوية، ولولا مرونة علم النحو لما استطاع العلماء تخريج مثل هذه المواضع.

كما أن هناك بعض القراءات التي تقرؤها "والمقيمون الصلاة" فقد قرأها بالرفع سعيد بن جبير، وكذلك ابن مسعود.

٢-يقول الله تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِئُونَ وَالنَّصَارَى)(المائدة: ٦٩)

لقد قُرئت كلمة (الصابئون) بالرفع والنصب، فالرفع على الاستئناف، والجمع معطوفة، أما النصب فمن عطف المفردات وهذا التخريج النحوى لا يجد المغرضون إلا أن يعضوا أناملهم من الغيظ.

٣-يقول الله تعالى: ﴿ إِلَّا تَفْعَلُوهُ تَكُنْ فِتْنَةٌ فِي الْأَرْضِ وَفَسَادٌ كَبِيرٌ﴾(الأنفال:٧٣)

(فتنة) الرفع؛ لأن تكن هنا (تامة) لا عمل لها، وقال الكسائي: يجوز النصب. وبهذا التخريج النحوي فلا نجد تعارضاً كما يزعم المبطلون.

٤-يقول تعالى: ﴿ وَلَقَدْ جَاءَتْ رُسُلُنَا إِبْرَاهِيمَ بِالْبُشْرَى قَالُوا سَلاماً قَالَ سَلامٌ﴾(هود: ٦٩)

(سلامًا)، و(سلامُ) سلامًا بالنصب إما على المصدر، أو بقالوا، فيكون المعنى سداداً، و(سلامُ) بالرفع فيه وجهان: الأول على (الخبرية): خبر لمبتدأ، أى: أمرى سلام، والآخر: على (الابتداء) بمعنى سلام عليكم التخريج النحوي.

وبهذا التخريج النحوى يذهب الإشكال، ويموت المغرضون بغيظهم.

٥-يقول الله تعالى: ﴿ وَهَذَا بَعْلِي شَيْخاً ﴾(هود: ٧٢)

(شيخاً) نصب على الحال، وقرئ بالرفع على الخبر، وبهذا التخريج النحوي تصح القراءتان، وتدحض حجة الكافرين المكذبين المشككين.

٦-يقول الله تعالى: ﴿ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ ﴾(ابراهيم: ٣٢).

(الله) لفظ الجلالة قرئ بالكسر على البدلية، وبالرفع على الابتداء،، أو بإضمار مبتدأ.

٧-يقول تعالى: ﴿ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومُ﴾(النحل:١٢)

(النجوم) قُرئت بالرفع على القطع، ومسخرات خبرها، وقُرئت بالنصب عطفاً على ما قبلها،

وكل قراءة لها تخريج نحوى يؤكد صحتها.

٨-يقول الله تعالى: ﴿ ذَلِكَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ قَوْلَ الْحَقِّ ﴾(مريم: ٣٤)

(قول) منصوب على المصدر، وقرئ بالرفع على النعت، أو هو قولُ.

٩-يقول الله تعالى: ﴿ قَالُوا إِنْ هَذَانِ لَسَاحِرَانِ ﴾(طه: ٦٣)

في هذه الآية ست قراءات: إن هذان لساحران، إن هذين لساحران:

"إن هذان لساحران"، "إن هذان إلا ساحران"، "أن هذان ساحران"، "إن هذان لساحران" وفيها الشاذ كما هو واضح، والتخريج النحوى يجد سبيلاً ومسوغاً للقراءات الصحيحة.

١٠-يقول الله تعالى: ﴿ لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا ﴾(الانبياء: ٢٢)

والتقدير عند سيبويه غير الله، ولما جعلت إلا في موضع (غير) أعرب الاسم بعدها إعراب غير، وقال الفراء (إلا) في موضع سوى، وقيل غير ذلك.

١١-يقول الله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُدَ مِنَّا فَضْلاً يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ وَالطَّيْرَ)(سبأ: ١٠)

قرئ (الطير) بالنصب والرفع، فالرفع من وجهين: الأول العطف على جبال، والآخر العطف على الضمير في أوبى، والنصب على المفعولية بمعنى سخرنا له الطير، وقال الكسائي معطوف على (فضلاً)، وقال سيبويه معطوف على الموضع؛ أى: نادينا الجبال والطير.

١٢-يقول الله تعالى: ﴿ كَبُرَتْ كَلِمَةً تَخْرُجُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ﴾(الكهف:٥)

قُرئت (كلمةً) بالنصب والرفع؛ فالنصب على التمييز، والرفع على الفاعلية.

هذه بعض الشواهد القرآنية التى توضح دور النحو في درء الشبهات. والرد على المغرضين، وهذه التخريجات النحوية ليست حديثة بل منذ أمد بعيد، وهناك العديد من الشواهد القرآنية، التى يمكن الاطلاع عليها في كتاب مشكل إعراب القرآن الكريم.

أنشطة وتدريبات على الوحدة الثالثة:

س١ : ما دور النحو في التصدى للمشككين في صحة التراكيب النحوية بالآيات القرآنية؟

س٢ : اذكر بعض الشواهد القرآنية التى قد تبدو مخالفة للقواعد النحوية، ولكن لها تخريجًا نحويًا.

س٣: ارجع إلى كتب التفسير، وكتاب مشكل إعراب القرآن الكريم، لكتابة بحث حول التخريجات النحوية لما تحته خط في الآيات القرآنية التالية:

يقول تعالى: ﴿ لَيْسَ الْبِرَّ أَنْ تُوَلُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ﴾(البقرة:١٧٧).

قرئت كلمة (البر) بالنصب والرفع، فما تخريج ذلك؟

يقول تعالى: ﴿ وَوَاعَدْنَاكُمْ جَانِبَ الطُّورِ الْأَيْمَنَ ﴾(طه: ٨٠)، قرئت كلمة (جانب) بالنصب والجر، فما تخريج ذلك؟

يقول الله تعالى: ﴿ وَامْرَأَتُهُ حَمَّالَةَ الْحَطَبِ﴾(المسد:٤).

قرئت كلمة (امرأته) بالرفع والنصب، فما التخريج النحوي لذلك؟

-يقول الله تعالى: ﴿ تَنْزِيلَ الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ﴾(يّس:٥).

قرئت (تنزيل) بالنصب والرفع والخفض، فما التخريج النحوى لذلك؟

س٤ : ماذا انتفعت من دراستك لهذا البرنامج؟

س٥ : هل تم تعديل اتجاهك نحو دراسة مادة القواعد النحوية وتدريسها؟ كيف؟

س٦ : ما الأسباب إن ـ (وجدت) ـ التى ساعدتك في تعديل اتجاهك السلبى نحو مادة النحو بعد دراستك لهذا البرنامج؟ وما الأسباب التى لم تساعدك (إن وجدت) في بقاء اتجاهك السلبى نحو مادة النحو بعد دراستك لهذا البرنامج؟

الفصل الخامس

علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي

فعالية استراتيجية مقترحة

في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية
لدى بعض تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي

إعداد

أحمد عبده عوض

أستاذ المناهج
وطرق تدريس اللغة العربية
والتربية الإسلامية

ملخص الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تقديم استراتيجية جديدة لعلاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي لدى بعض تلاميذ الحلقة الإعدادية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق الأدوات التالية:-

١- قائمة بالمهارات المطلوبة في القراءة، وتحول إلى بطاقة ملاحظة للتقويم (إعداد الباحث)

٢- قائمة بالمهارات المطلوبة في الكتابة، وتحول إلى بطاقة ملاحظة للتقويم (إعداد الباحث)

٣- اختباران تحصيليان متكافئان لشهري أكتوبر وديسمبر في مادة اللغة العربية (إعداد الباحث)

وتعتمد الاستراتيجية المقترحة على تلخيص الدروس المقررة في أسطر قليلة تتضمن الأفكار الرئيسية لكل درس، ثم استخدام هذا التلخيص في تنمية مهارات القراءة والكتابة وفقاً للأسس التي تعتمد عليها الاستراتيجية.

-وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:-

١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في التطبيق القبلي، والبعدي لبطاقة الملاحظة للجزء الخاص بمهارات القراءة، وذلك لصالح التطبيق

البعدي، وهذا يشير إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة.

٢-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في التطبيق القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الكتابة، وهذا يشير إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج ضعف التلاميذ في المهارات الأساسية للكتابة.

٣-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي، لجانب التحصيل الدراسي؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي؛ مما يشير إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف التحصيلي.

وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات من أبرزها:-

١-توصى واضعي المناهج بالعناية بالتلاميذ الضعاف؛ وذلك بأن يقدموا تلخيصاً لكل درس في نهايته، وذلك بخط واضح وكبير، وكذلك تقديم أسئلة وأنشطة تراعي هؤلاء التلاميذ وظروفهم وأحوالهم.

٢-توصى موجهي ومديري المدارس بتوزيع الفصول في المدارس تبعاً لمستويات التعليمية للتلاميذ.

٣-توصى معلمي اللغة العربية بالانتفاع من هذه الاستراتيجية، ومراعاة الفروق الفردية لتلاميذهم والعناية بتنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال المحتوى المقرر بما يساعدهم أيضاً على التحصيل الدراسي.

واقترحت الدراسة إجراء مزيد من الدراسات تتعلق بوضع محتوى تعليمي يراعي الفروق الفردية ومستويات التلاميذ المختلفة، ودراسة فعالية استخدام التعليم الآلي وطرق التدريس المختلفة في التدريس للتلاميذ الضعاف، وكذلك وضع مقاييس للمهارات الأساسية التي يجب إتقانها فى نهاية الحلقة الابتدائية في اللغة العربية.

فعالية استراتيجية مقترحة
في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية
لدى بعض تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي

إعداد أحمد عبده عوض (*)

أولاً: المقدمة النظرية:

أعلنت إدارة كفر الدوار التعليمية في بداية العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، أن حوالي ٤٠٪ من تلاميذ المدارس التابعة لها لا يجيدون المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، وهو ما أكدته بعد ذلك لجنة التقويم المتخصصة التي شكلتها الوزارة لدراسة هذه المشكلة.

وبرغم صعوبة هذه المشكلة في الحلقة الابتدائية إلا أنها تزداد تعقيداً في الحلقة الإعدادية؛ حيث من المفترض أن يكون التلميذ قد تمكن من مهارات القراءة والكتابة، قبل انتقاله إلى الحلقة الإعدادية، وبناءً على هذا الافتراض يتم وضع مقررات دراسية من خلال المناهج لمختلفة، التي يتم إعدادها وفقاً لهذه المسلمة، ويتم وضع أهداف تناسب المستوى الافتراضي للتلاميذ.

(عبيد، ١٩٨٦: ٥٦)، (رمضان ١٩٨٧ : ٢٣)

والحقيقة أن الواقع يتعارض مع هذه المسلمة، فهناك نسبة كبيرة من التلاميذ في الحلقة الإعدادية، والصفوف السابقة عليها من الحلقة الابتدائية يعانون ضعفاً في مهارات القراءة والكتابة؛ مما يجعلهم عاجزين عن مسايرة متطلبات المواد الدراسية المقررة عليهم من قراءة للموضوعات، وفهم لمحتوياتها، ومشاركة في مناقشتها في الفصل، وحل التدريبات عليها، والمذاكرة في المنزل، وعمل الواجبات، والقيام بالأنشطة الدراسية المختلفة، وعدم فهم أسئلة الاختبارات؛ مما يؤدى إلى عدم التحصيل، والرسوب في نهاية العام الدراسي في المواد الدراسية المختلفة.

(عبد النبي، ١٩٨٨: ٣٨)، (عبد العال ١٩٩٠: ٢٧)، (عبد النبي، ١٩٩١: ٩)

(*) أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية.

فاللغة العربية برغم أنها مادة دراسية قائمة بذاتها، إلا أنها وسيلة التحصيل للمواد الدراسية الأخرى، والتلميذ الضعيف في مهارات القراءة والكتابة تنغلق أمامه مفاتيح المعرفة والتعلم، فأنى للتلميذ أن يحصل دروسه في أية مادة دراسية، وهو عاجز عن فك رموز اللغة التي كتبت بها، أو فهم مضمونها؟!

(Yore, 1993: 370)، (Romance, et al. 1992: 545)، (Gardner, 1 and Termblary, 1974 :120) ، (المطاوعة والمرى، ١٩٩٨: ٦٧)

وبرغم عدم توافر إحصاءات دقيقة تحدد أعداد التلاميذ الضعاف دراسياً في كل مرحلة إلا أن ثمة مؤشرات يمكن الاستناد إليها في تعرف حجم تلك المشكلة على المستويين العالمي والمحلى، ففي الولايات المتحدة الأمريكية –على سبيل المثال – يوجد حوالي عشرة ملايين من الأطفال يعانون قصوراً في تعلم القراءة. (Nichd, 2002, 996)

أما في مصر فقد أشارت نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة إلى أن نسبة من يعانون ضعفاً في التعلم كانت عام ١٩٨٨ في القراءة ٢٦ % وفي الكتابة ٢٨,٤ % وفي عام ١٩٩٣ كانت نسبة من يعانون من الضعف في تعلم القراءة ١٦,٥٪ وفي الكتابة ١٣,٠٤٪ من المصريين في المراحل العمرية المختلفة. (حافظ، ٢٠٠٠ : ٦)

ومن هذه الإحصاءات يتضح مدى خطورة المشكلة وآثارها السلبية على المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً، وبخاصة إذا علمنا أن نسبة من لا يعرفون القراءة والكتابة من البالغين سن (١٥ عاماً) فأكثر عام (٢٠٠٠م) في مصر ٥٦,٢٪ من الإناث و ٣٣,٤ْ % من الذكور. (بهاء الدين، ٢٠٠٣ :٢٨٣)

إن المعاناة الناتجة عن ضعف تلاميذ الحلقة الإعدادية في مهارات القراءة والكتابة، لا تقتصر على التلميذ الضعيف دراسياُ وحده، بل يعانى من ذلك معلمه كذلك؛ حيث يشعر بالعجز عند رسوب هؤلاء التلاميذ، أو توقعه حدوث ذلك، وهو يقف في وضع لا يحسد عليه، فأمامه المنهج، وما يشتمل عليه من مقررات دراسية، يجب الانتهاء من تدريسها وفقاً للخطة الزمنية المحددة من الوزارة، وأمامه كذلك التلاميذ الضعاف دراسياً، ومنهم الراسبون في الأعوام السابقة بسبب ضعفهم في مهارات القراءة والكتابة، وما يترتب عليه من ضعف التحصيل.

وهؤلاء التلاميذ مهددون بالتسرب، أو بالفصل من المدرسة عند الرسوب للمرة الثانية في

الصف الدراسي الواحد، فلا يحق لهم الانتظام في الدراسة؛ بل يحق لهم دخول الامتحانات النهائية فقط، وهو ما يعرف بنظام المنازل، فأنى للتلاميذ أن يحققوا ما عجزوا في تحقيقه، وهم منتظمون بالدراسة ؟!

وهنا يجد المعلم نفسه بين مطرقة المناهج المقررة على جميع الطلاب، وسندان واقع التلاميذ الضعاف دراسياً، ومنهم الراسبون، فماذا يفعل؟!

إن الإجابة كانت دائماً محسومة لصالح التلاميذ الذين يجيدون القراءة والكتابة في الفصول برغم محاولات المعلم المستميتة من أجل مد يد العون للتلاميذ الضعاف دراسياً إلا أن وقت الحصة وطرق التدريس المستخدمة، وكثافة الفصول، والفروق الفردية بين التلاميذ، ومستوى المنهج، تقف كلها دائماً في غير صالح التلاميذ الضعاف.

(إبراهيم ١٩٨٨ : ٢٧), (**stephens**, 1984: 42)، (**susan**, 1982: 1089)

ومن الظلم أن يتهم المعلم بالتقصير تجاه هؤلاء التلاميذ، فماذا يفعل في التلاميذ المتميزين، أو متوسطو المستوى عندما يركز انتباهه وجهده على التلاميذ الضعاف، أو العكس، بل ماذا يفعل المتميزون ومتوسطو المستوى وهم متحمسون للمشاركة وإجابة الأسئلة التي يطرحها المعلم؟ وماذا يفعل الضعاف دراسياً وهم يحتاجون إلى تنمية مهارات سبق لزملائهم إجادتها كالقراءة والكتابة؟!

إن كل ما يحيط بالمعلم في الفصل يجعله عاجزاً عن مد يد العون المناسبة لهؤلاء التلاميذ الضعاف دراسياً، والمعلم ليس سعيداً بهذا الموقف؛ ولكنه وُضِعَ فيه ومطلوب منه أن يرتقى بمستوى هؤلاء التلاميذ الضعاف، فماذا يفعل؟!

إن اختلاف المستوى الدراسي بين التلاميذ يتطلب اختلافاً في طرق التدريس التي يتبعها المعلم وفقاً لما يتناسب مع كل مستوى، وبسبب وجود المستويات المختلفة للتلاميذ في الفصل الواحد، يجد المعلم صعوبة في التعامل الكفء مع كل مستوى بما يناسبه. (**Trivedi and Mohite**, 1984, 39)

إن علاج هذه الصعوبة يتمثل في توزيع التلاميذ وفقاً لمستوياتهم الدراسية على الفصول بالمدرسة في كل صف دراسي، فتخصص فصول للتلاميذ المتميزين، وفصول للمتوسطين دراسياً، وفصول للضعاف.

ومن العجب أن هناك من يعارض هذه الدعوة لتقسيم التلاميذ تبعاً لمستواهم الدراسي، وحجته

في ذلك أن وجود التلاميذ الضعاف دراسياً مع زملائهم المتفوقين يثير حماستهم، ويجعلهم في حالة تنافس للارتقاء بمستواهم العلمي، ولا يشعرهم بأنهم منبوذون، أو أقل من زملائهم ويساعد الدمج بين المستويات المختلفة على تكوين الصداقات، وعدم توسيع الفجوة بين المتفوقين دراسياً والضعاف. (Sharoghm and others, 2000, 131)

والحقيقة أن الواقع ينفي هذه الذرائع، فالتلميذ الضعيف دراسياً لا تتيح له مهاراته اللغوية أن ينافس زملائه المتميزين. (Dupont, 1989, 490)

كما لا تتاح للمعلم الفرصة لكي ينمى مهاراتهم الضعيفة بطريقة جيدة، وسط هذه الكثافة من التلاميذ، وإلحاح المتميزين على المعلم بطلب الإجابة للأسئلة المطروقة، والتلفظ السريع بالإجابة دون ترك الفرصة لزملائهم الضعاف دراسياً للتفكير، وإذا انتظر المتفوقون إجابة زملائهم الضعاف دراسياً، فإنهم يشعرون بالملل، وطول الانتظار للإجابة المعروفة لهم، والتي نادراً ما تأتى من زملائهم الضعاف دراسياً.(عبد الرحيم ، ١٩٨٣ :١٠).

ومن هنا يشعر التلاميذ الضعاف دراسياً بأنهم عبء على المتفوقين، وعلى المعلم، ويزداد شعورهم بالدونية والعجز والإحباط. (الشرقاوي، ١٩٨٣ : ٢٥).

وبخاصة إذا كان التلاميذ الضعاف من الراسبين، فهم لا يستطيعون حتى منافسة من هم أصغر منهم سناً بعد دراستهم للمناهج المقررة مرة سابقة، ومع هذا الشعور، وتكرار الفشل في المناقشة ينزوي الضعاف تاركين ساحة العلم لغيرهم، إما بالصمت المتواصل، أو بالعبث وإثارة الفوضى، أو بالغياب المتكرر، أو بالتسرب من التعليم. (عبد النبي ، ١٩٨٨ : ١٧)

لقد أثبت الواقع أن طرق التدريس الحالية لا تفيد هؤلاء التلاميذ، وكذلك دمجهم مع المتميزين أو المتوسطين دراسياً في فصل واحد، أو توزيع الراسبين من التلاميذ على الفصول الناجحة والمنقولة لهذا الصف. (عثمان، ١٩٧٩:١٩).

لقد استمر هذا الدمج منذ سنوات عديدة وحتى الآن إلى أن أوجدت عودة الصف السادس الابتدائي عاماً دراسياً ليس فيه إلا الراسبون، واختار الباحث مسئولية متابعة تدريس اللغة العربية لفصل ١/٣ إعدادي، وهو فصل الراسبين للعام الدراسي ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧م وبدأ التفكير في كيفية التدريس المناسب والمفيد لهؤلاء التلاميذ بالتوجيه لإدارة المدرسة ومعلم الفصل.

وتوصل الباحث إلى استراتيجية مقترحة للتعامل مع هؤلاء التلاميذ، وبدأت مرحلة التطبيق بفضل الله عز وجل وتوفيقه وعونه.

ثانياً:- مشكلة الدراسة:

- مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في وجود نسبة كبيرة من تلاميذ الحلقة الإعدادية يعانون ضعفاً في القراءة والكتابة والتحصيل الدراسي، مما يترتب عليه تكرار رسوبهم، وتسرب نسبة كبيرة منهم من التعليم، وزيادة أعداد الأميين.

- ولدراسة هذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية إجابة التساؤل الرئيس التالي:

(ما فعالية استراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الحلقة الإعدادية؟)

- ويتفرع من هذا السؤال الرئيس عدة تساؤلات فرعية:

١ - ما ملامح الاستراتيجية المقترحة لعلاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في مادة اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الحلقة الإعدادية؟

٢ - ما فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف القرائي لدى بعض تلاميذ الحلقة الإعدادية (عينة الدراسة)؟

٣ - ما فعالية الاستراتيجية المقترحة لعلاج الضعف الكتابي لدى بعض تلاميذ الحلقة الإعدادية (عينة الدراسة)؟

٤ - ما فعالية الاستراتيجية المقترحة لعلاج الضعف التحصيلي في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية (عينة الدراسة)؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:- تهدف الدراسة إلى:

١-تقديم استراتيجية جديدة لعلاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي لدى بعض تلاميذ الحلقة الإعدادية.

٢-معرفة فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف القرائي لدى عينة الدراسة.

٣-معرفة فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف الكتابي لدى عينة الدراسة.

٤-معرفة فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف التحصيلي في اللغة العربية لدى عينة الدراسة.

رابعاً: أهمية الدراسة:-

١-التوصل إلى استراتيجية تدريس فعالة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي لدى بعض تلاميذ الحلقة الإعدادية.

٢-إلقاء الضوء على خطورة الضعف القرائي والكتابي في رسوب التلاميذ، وتسربهم من التعليم أو ضعف التحصيل الدراسي لديهم.

٣-إبراز أهمية العناية بالفئات الخاصة، وتقديم الحلول المناسبة لكل فئة؛ وذلك من خلال المناهج وطرق التدريس وتنظيم الفصول.

٤-تقديم أحد الحلول أمام المعلمين لكيفية التعامل الناجح مع التلاميذ الضعاف دراسياً بالحلقة الإعدادية بما يتناسب مع مستوياتهم، وفروقهم الفردية، وهو ما ينقص معلمي هذه المرحلة، نتيجة للقصور في إعدادهم الأكاديمي والتربوي، والذي يعتمد على كيفية التعامل مع المستوى المتوسط للتلاميذ، وليس المستوى المتفوق، أو الموهوب، أو الضعيف دراسياً.

٥-مد يد العون لفئة من تلاميذنا أهملناهم كثيراً، ولم يقدم لها البحث التربوي الحلول المفيدة التي يحتاجون إليها.

خامساً: فروض الدراسة:-

١-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات القراءة لصالح القياس البعدي.

٢-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات الكتابة لصالح القياس البعدي.

٣-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي للتحصيل الدراسي في اللغة العربية لصالح القياس البعدي.

سادساً: حدود الدراسة:- ستقتصر الدراسة الحالية على:-

١-عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الضعاف دراسياً (الراسبين) بإحدى المدارس الحكومية؛ وذلك لأن هذه الفئة لا توجد أبحاث . في حدود علم الباحث – عنيت بها في هذه

الحلقة، والدراسات السابقة كانت تعنى بالحلقة الابتدائية.

٢-التركيز على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، والتي تؤثر بشكل رئيسي في التحصيل، ولا تعنى هذه الدراسة بالمهارات العليا في القراءة والكتابة كالقراءة الناقدة أو الكتابة الإبداعية.

٣-تطبيق الاستراتيجية في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ لمدة ثلاثة أشهر بفضله تعالى بالمدرسة الإعدادية الحديثة بإدارة كفرالشيخ التعليمية.

٤-قياس التحصيل في مادة اللغة العربية من خلال، اختبار شهر أكتوبر ٢٠٠٦ واختبار شهر ديسمبر سنة ٢٠٠٦ المتكافئين في الصف الثالث الإعدادي.

سابعاً: أدوات الدراسة:-

- قائمة بالمهارات المطلوبة في القراءة، وتحول إلى بطاقة ملاحظة للتقويم. (إعداد الباحث)
- قائمة بالمهارات المطلوبة في الكتابة، وتحول إلى بطاقة ملاحظة للتقويم. (إعداد الباحث)
- اختباران تحصيليان متكافئان لشهري أكتوبر وديسمبر في مادة اللغة العربية.(إعداد الباحث)

ثامناً: منهج الدراسة:-

تستخدم الدراسة المنهج التجريبي، وذلك بعد إعداد أدوات الدراسة، وهذا المنهج يعرف بأنه: تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، وملاحظة التغيرات الناتجة في الحدث ذاته وتفسيره. (فان دالين ، ١٩٩٤ : ١٩٨).

ويستخدم المنهج التجريبي في الوقوف على فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الحلقة الإعدادية.

تاسعاً: إجراءات الدراسة:-

- لإجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو:

س ١- ما ملامح الاستراتيجية المقترحة لعلاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الحلقة الإعدادية؟

- سيقوم الباحث بما يلي:

أ - ذكر الخطوات التي تتبع عند استخدام هذه الاستراتيجية.

ب - تحديد أدوار كل من المعلم والتلميذ لإنجاح هذه الاستراتيجية.

ج - ذكر المسلمات التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية.

د - تحديد الشروط الواجب توافرها لتطبيق هذه الاستراتيجية.

ولإجابة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو:-

س ٢- ما فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف القرائي لدى بعض تلاميذ الحلقة الإعدادية؟

سيقوم الباحث بما يلي:

أ - إعداد قائمة بمهارات القراءة الأساسية التي يعانى التلاميذ فيها ضعفاً، ويوجد مقياس متدرج أمام كل مهارة من صفر إلى ثلاث درجات تبعاً لدرجة وجود المهارة لدى كل تلميذ.

ب - يتم قياس مهارات القراءة الموجودة بالقائمة لدى التلاميذ (عينة الدراسة) قبل استخدام الاستراتيجية المقترحة، وتسجل الدرجات (قياساً قبلياً).

ج - يتم استخدام الاستراتيجية المقترحة لمدة ثلاثة أشهر بفضل الله تعالى.

د - يتم قياس مهارات القراءة الموجودة بالقائمة لدى عينة الدراسة بعد استخدام الاستراتيجية، وتسجل الدرجات (قياساً بعدياً).

هـ تتم المعالجة الإحصائية للدرجات في القياسين باستخدام
- (T. Test)؛ لمعرفة دلالة الفروق، ومنها تظهر فعالية الاستراتيجية في علاج الضعف في مهارات القراءة لدى عينة الدراسة أو عدم فعاليتها، أي التأكد من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة أو عدم صحته.

– ولإجابة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو:–

س ٣– ما فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف الكتابي لدى بعض تلاميذ الحلقة الإعدادية؟

سيقوم الباحث بما يلي:

أ – إعداد قائمة بمهارات الكتابة الأساسية التي يعانى التلاميذ فيها ضعفاً، ويوضع مقياس متدرج أمام كل مهارة من صفر إلى ثلاث درجات.

ب – يتم قياس مهارات الكتابة الموجودة بالقائمة لدى التلاميذ (عينة الدراسة) قبل استخدام الاستراتيجية المقترحة (قياساً قبلياً).

ج – يتم استخدام الاستراتيجية المقترحة لمدة ثلاثة أشهر تقريباً.

د – يتم قياس مهارات الكتابة بالقائمة (قياساً بعدياً).

هـ – تتم المعالجة الإحصائية للدرجات في القياسين (القبلي والبعدي) باستخدام (T. Test)؛ لمعرفة دلالة الفروق ومن خلال نتائج هذه المعالجة تظهر فعالية الاستراتيجية في علاج الضعف الكتابي لدى عينة الدراسة، أو عدم فعاليتها، أي التأكد من صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة أو عدم صحته.

– ولإجابة السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وهو:–

س ٤– ما فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف التحصيلي لدى بعض تلاميذ الحلقة الإعدادية؟

– سيقوم الباحث بما يلي:

أ – وضع اختبارين تحصيليين متكافئين في مادة اللغة العربية أحدهما لقياس التحصيل في مادة اللغة العربية لشهر أكتوبر سنة ٢٠٠٦، والآخر لقياس التحصيل في مادة اللغة العربية لشهر ديسمبر لسنة ٢٠٠٦.

ب – يتم تقديم اختبار شهر أكتوبر للطلاب في بداية استخدام الاستراتيجية وترصد الدرجات.

ج – يتم تطبيق الاستراتيجية لمدة الفصل الدراسي الأول.

د – يتم تطبيق الاختبار التحصيلي المتكافئ لشهر أكتوبر، ولكنه يقيس تحصيلهم لمقرر شهر ديسمبر، وترصد الدرجات.

هـ – تتم المعالجة الإحصائية للدرجات في شهري أكتوبر وديسمبر باستخدام (T . Test) ومن خلال معرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تظهر فعالية الاستراتيجية من عدمها، ومعها يتم التأكد من صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة من عدمه.

– ملحوظة:

لم يتم الاعتداد بدرجات نصف العام بشكل أساسي في هذه الدراسة؛ لصعوبة إحداث تكافؤ بين اختبار شهر أكتوبر ونصف العام لاختلاف الزمن للاختبارين؛ ولأن اختبار الشهر يقيس ما تمت دراسته أثناء الشهر، وليس كل الفصل الدراسي، كما أن من يضع اختبار نصف العام ليس الباحث، ومن ثم قد تحدث تجاوزات لا تخدم نتائجها البحث العلمي ونتائج هذه الدراسة.

عاشراً: مصطلحات الدراسة:

١– الاستراتيجية:

هي مجموعة الطرائق أو الأساليب المستخدمة، والتي بواسطتها يتم تطوير، أو تحسين مستوى الأداء. (العيسوي، والخوالدة ، ٢٠٠٥ :٧٧).

–والاستراتيجية العلاجية المستخدمة في هذه الدراسة هي:

مجموعة إجراءات تربوية تهدف إلى مساعدة التلاميذ الضعاف في التغلب على الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي، من خلال طريقة تدريس عبر مجموعة الموضوعات الدراسية والتدريبات المقرر

دراستها في اللغة العربية على تلاميذ عينة الدراسة.

–أما فعالية الاستراتيجية العلاجية المقترحة في هذه الدراسة:

فتقاس بمقدار النمو الذي يتحقق لدى التلاميذ الضعاف دراسياً، بعد تطبيق الاستراتيجية العلاجية في التدريس لهم، والذي يعبر عنه بوجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى أداء هؤلاء التلاميذ في القراءة والكتابة والتحصيل في القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة باستخدام اختبارات أو أدوات معدة لذلك، كما تقاس من خلال التحسن الذي يطرأ على مستوى تلاميذ عينة الدراسة في القراءة والكتابة والتحصيل الدراسي (اللبودى ، ٢٠٠٤ : ١٤٤).

٢– العلاج:

هو تحسين، أو تقوية نواحي الضعف لدى المتعلم، وإزالة الصعوبات التي تواجهه أثناء عملية التعلم من خلال التوجيه والإرشاد وممارسة الأنشطة المختلفة، التي تسهم في إزالة هذا الضعف. (اللقانى والجمل ، ١٩٩٩ : ٥٣).

٣– القراءة:

هي عملية ذهنية تلائم بين ما جمعته العين من أشكال لغوية في النص المكتوب بتتبع النظر، والمعاني الجزئية، أو الكلية في ذهن القارئ والتعبير عنها جهراً أو صمتاً في ضوء خبرات ومعارف القارئ السابقة، ومدى اتساعها بهدف الاستمتاع أو تحصيل المعرفة. (محروس، ٢٠٠٠: ١٣٤).

والمقصود بالضعف القرائي القصور في المهارات الأساسية للقراءة أو الهجاء القرائي.

٤– الكتابة:

القدرة على إنشاء اللغة بصورة مكتوبة، حيث إنشاء المعاني في تراكيب لغوية وفقاً لقواعد الاستعمال اللغوي والمجازى، ويكون ذلك كتابة، وتقاس من خلال مهاراتها المختلفة. (عوض، ١٩٩٢: ١٧).

وهى إنشاء اللغة بصورة مكتوبة، حيث إنشاء المعاني وتركيب الألفاظ، والاستخدام اللغوي والنحوي السليم. (أحمد، ١٩٩٩ : ٢١).

والضعف الكتابي هو القصور في مهارات الكتابة الأساسية عند

التلاميذ، ويظهر في عدم قدرتهم على تحويل المعاني إلى رموز أو حروف متصلة على شكل كلمات، أو جمل فيما يعرف بالهجاء الكتابي.

٥- التحصيل الدراسي:

هو المعرفة المكتسبة نتيجة التدريس (اللميع والعجمي، ٢٠٠٣ : ١١٦).

وهو اكتساب المعارف ونمو المهارات في المواد الدراسية وتحدد عادة بواسطة الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في اختبارات تقيس التحصيل الدراسي، أو عن طريق تقديرات المعلمين، أو بكليهما معاً. (Good, 1973:7)

حادي عشر: الإطار النظري والدراسات السابقة:

تقوم الاستراتيجية المقترحة على التكامل بين إكساب التلاميذ الضعاف مهارات القراءة والكتابة كعملية آلية (ميكانيكية)، وإكسابهم المعلومات والمعارف الدراسية (التحصيل الدراسي) للمقررات الدراسية المختلفة في الوقت نفسه.

وتطلق الأدبيات التربوية على هذه الفكرة تعليم اللغة من خلال المحتوى **content based instruction** ويقصد بها التكامل الكلى بين تعلم اللغة ومحتوى التعلم. (**Stryker and leavor, 1997 ,90**).

وقد انتشر هذا الاتجاه خلال ربع القرن الماضي، وعلى وجه الخصوص خلال السنوات الأخيرة، حتى أصبح من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في تعليم اللغات. (**Stoller,1997:2**) (**Ediger,1996:8**).

ويرى (رسلان، ٢٠٠٠: ٤٣١) أن تعليم اللغة العربية من خلال مناهج المواد الدراسية المختلفة أحد الاتجاهات الحديثة التي ينبغى الأخذ بها.

كما أوصى المؤتمر الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بتوجيه الجهود نحو تذويب الفواصل بين العلوم المختلفة، ولا سيما أن مجالات التكامل بين المواد الدراسية المختلفة لم يتحقق منها في واقعنا إلا مجال واحد، وهو التكامل على مستوى المادة الواحدة، مثل اللغة العربية، أما المجالات الأخرى فلم تتحقق.

(الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠٠٤: ٢٢٨)، (قاسم، ٢٠٠٤ : ٤٩).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا الاتجاه مناسب لكل مستويات المتعلمين حتى المبتدئين منهم (Sticht, 1997:78).

لقد ظهرت مفاهيم عديدة تقوم جميعها على ضرورة الربط بين القراءة والكتابة وتعلم محتوى المجالات المعرفية الأخرى(راشد، ٢٠٠٥ : ١٠٧) وهذه المفاهيم هى:

– القراءة والكتابة من خلال المحتوى:

والمقصود بالتكامل بين تعلم القراءة والكتابة ومحتوى التعلم، وهو ما تقوم عليه الاستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة.

– القراءة والكتابة لتعلم المحتوى:

والمقصود به القدرة على استخدام القراءة والكتابة لتعلم محتوى مادة دراسية معينة، وهو ما لا يعنى تعلم التلاميذ القراءة والكتابة؛ بل يعنى استخدام القراءة والكتابة كأدوات لاكتشاف المعرفة وتوضيحها وبنائها.
(Vacca and Vacca, 2002,15)

– القراءة والكتابة من أجل العمل:

والمقصود به التمكن من متطلبات القراءة والكتابة اللازمة للعمل في مجال معين، وتختلف هذه المتطلبات حسب مجال العمل.

– مزايا تعليم اللغة من خلال المحتوى:

يشير الباحثون إلى مجموعة من المزايا لتعليم اللغة من خلال المحتوى، وتتمثل هذه المزايا فيما يلى: (Stich,1997: 2) (Stryker,1997 :307).

١ تيسير تعلم اللغة؛ بسبب التكامل بين تعلم اللغة ومحتوى التعلم.

–

٢ اختصار الوقت اللازم لتعلم اللغة.

–

٣ زيادة القدرة على تذكر ما تم تعلمه.

–

٤ زيادة الدافعية نحو التعلم.

- ٥ نمو ثقة المتعلم بقدرته على تعلم اللغة.

- ٦ زيادة الوعي بالثقافة التي تحملها اللغة المتعلمة.

- ٧ دفع التلاميذ نحو التفكير بصورة أعمق فيما يدرسونه، مما يحسن من تعلمهم للمحتوى.

إن علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي يتطلب الدمج بين أكثر من مدخل تدريسي لبناء استراتيجية علاجية متكاملة وهادفة مثل:

(١)-المدخل الصوتي:

وهو يركز على تعلم تمييز الكلمات من خلال الوحدات الصوتية للغة، ومقابلة صورة الحرف لصوته، وأصوات الحركات الطويلة والحركات القصيرة، وتآلف الأصوات ودمجها داخل الكلمة، وعن طريق مقابلة أصوات الكلام لحروف الكتابة يتعلم التلميذ الكلمات الجديدة وغير المألوفة. (اللبودى ، ٢٠٠٤ : ١٥٨).

ويرى لويس أنه من المفيد في علاج الضعف القرائي أن يدعم التدريس الصوتي بأنواع أخرى من التدريس تركز على تحسين الفهم، وتنمية خبرة التلاميذ بالقراءة في سياق لغوى (**Louis and Sweling, 2002: 39**).

(٢)-مدخل الكلمة الكلية أو الطريقة اللغوية:

ويتم تعليم الكلمات وفق النماذج الهجائية المتشابهة، وليس الاعتماد على الطريقة الجزئية فقط، بأن يدرس الحروف مجزأة عن طريق ربط رسم الحرف بنطقه، ومن الأفضل الجمع بين الطريقة الكلية والطريقة الجزئية فيما يعرف بالطريقة التوليفية.

وكلما تقدم التلميذ في الدراسة تقدم له كلمات ذات هجاء غير مألوف، وتقدم مرئية للتلاميذ.

(٣)- مدخل الحواس المتعددة:

ويقوم هذا المدخل (الطريقة) على افتراض أن التلاميذ يتعلمون أفضل عندما يقدم المحتوى بصورة

متعددة، وأن أكثر أنشطة التعلم فعالية هى التي تتطلب مشاركة أكثر من حاسة من حواس التلميذ، ومن ثمَّ فإن مدخل الحواس المتعددة، والمشتمل على الاقتفاء والاستماع والكتابة والرؤية يتوقع أن يحقق نجاحاً كبيراً في استبقاء المهارة المتعلمة.

(**Curtis and Jogce**,**1995**:**44**) (**Sharty**, **1993**:**7**)

ومع استخدام أكثر من مدخل لعلاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي؛ بحيث يمكن توجيه التلاميذ الضعاف إلى ممارسة بعض الأنشطة، والتي يتحقق فيها ما يلى: (**Mather**,**2001** :**235**):-

١- استماع التلاميذ للنص، وهم يتابعونه في الكتاب.

٢- متابعة التلاميذ للكلمات المطبوعة باستخدام أصابعهم.

٣- تخصيص نصوص مقررة للقراءة؛ لأن التلاميذ لن يكونوا قادرين على القراءة المستقلة.

٤- إتاحة الفرصة للتلاميذ المتعثرين في القراءة والكتابة ليتدربوا على قراءة وكتابة الكلمات الصعبة قبل أن يقرءوا ويكتبوا النص.

والخلاصة أن مهارات الكتابة تنمو مع مهارات القراءة بطريقة متكاملة ومتزامنة، ومعها تنمو مهارات مثل: تنظيم الكتابة، واستخدام الكلمات والثروة اللغوية وتوظيفها، ومهارات استخدام علامات الترقيم، ومهارات توظيف القواعد في جمل مفيدة..(مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ٢٠٠٠: ٢٢٣).

وتنمية هذه المهارات لدى التلاميذ الضعاف دراسياً تحتاج إلى استخدام استراتيجيات علاجية للتعامل معهم (اللبودى ، ٢٠٠٤ : ١٥٦) مثل:

(١)- استراتيجية التنبؤ والوقاية:

وتعتمد على التدخل المبكر عندما يلاحظ المعلم نقص المنبئات التي توحى بحدوث الضعف فيما بعد مثل: القدرة على نطق أسماء مرتبة، وتعرف الحروف، وتمييز الأصوات.. إلخ. (**Louis and Swerling**, **2002**: **20**)

(٢)- استراتيجية التجميع:

ونتيجة لمعارضة تجميع التلاميذ الضعاف في فصول دراسية محددة ومخصصة لهم، ظهرت فكرة التجميع متغاير الخصائص؛ حيث يتم تجميع المستويات المتشابهة في مجموعات صغيرة داخل الفصل المشتمل على كل المستويات الدراسية، ويستخدم معهم طرائق تدريسية مثل: التعلم التعاوني، والمجموعات الصغيرة، والتجميع الثنائى للأقران، والتدريس لكل تلميذ بمفرده.

(٣)- استراتيجيات مواءمة أساليب التقويم:

وهى تعديلات في أسلوب تصميم التقويم وتنفيذه؛ لكي يمكن تضمين التلاميذ الضعاف دراسياً مع زملائهم في اختبار موحد يساعد الجميع على النجاح عن طريق مراعاة المستويات المختلفة للتلاميذ. (Lam,1995: 39).

(٤)- استراتيجيات زيادة الدافعية للتعلم:

عن طريق توفير مناخ تعليمي مشجع يراعى حاجات التلاميذ الضعاف، ويثير حماستهم للتعلم، والابتعاد عما يربك هؤلاء التلاميذ، ويسبب نفورهم وخوفهم وعدم ثقتهم بأنفسهم . (Basioni, 2002 : 60)

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات عنيت بذوى صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والتحصيل:

١-دراسة (عواد ، ١٩٨٨):

بعنوان: "مدى فعالية برنامج تدريبى لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم الصعوبات الشائعة في القراءة والكتابة، ثم تقديم برنامج لعلاجها.

وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً من ذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من تلاميذ الصف الخامس بإدارة شبين القناطر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (١٥) طفلاً لكل مجموعة بمتوسط عمرى (١٣٥) شهرًا، وتم تطبيق البرنامج على مدى (٨٠) ساعة بواقع (٣٥) دقيقة للجلسة الواحدة، واستخدمت الدراسة استبيان تشخيص صعوبات التعلم، واستفتاء الشخصية للأطفال واختبار الذكاء المصور، وبرنامج تدريبى مقترح لعلاج صعوبات التعلم في مادة

اللغة العربية.

وأكدت النتائج فعالية البرنامج في تنمية مهارات القراءة والكتابة، ودقتها لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- دراسة دفينا وسبيس ١٩٩٠ (Diveta & Speece, 1990)

بعنوان: " تأثيرات التدريب على الهجاء والتراكيب اللغوية لإكساب مهارات فك الشفرة عند القرَّاء الضعاف صغار السن ".

وهدفت الدراسة إلى مقارنة التراكيب والتدريب على الهجاء لتحديد التدخلات التي يمكن من خلالها تحسين مهارات فك الشفرة.

تكونت عينة الدراسة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم، وتضمنت أدوات الدراسة أدوات التدريب على الهجاء واختيار الأصوات المتداخلة، وتوصلت الدراسة إلى أن عمليات التدريب على قطع الهجاء، واستخدام الأصوات المتقاربة كان لها دور كبير في مساعدة الأطفال في تحسين مهارة فك الشفرة.

٣- دراسة (رضوان، ١٩٩٢):

بعنوان: برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعلم الأساسي "دراسة تجريبية".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهم صعوبات التعلم الشائعة في القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وإعداد برنامج لعلاجها، وتضمنت عينة الدراسة (٣٠ طفلاً) من ذوى صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والرياضيات تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين أحدهما: تجريبية والأخرى: ضابطة، واستغرق البرنامج (٨٢) ساعة بواقع ٤٥ دقيقة لكل جلسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الصعوبات الشائعة لدى عينة الدراسة صعوبات التعرف على الكلمات الأكثر من ثلاثة حروف، وصعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف، وصعوبة نطق الطول المناسب لحرف المد أثناء القراءة.

وتتمثل صعوبات الكتابة الشائعة في التمييز أثناء الكتابة بين الحروف، وصعوبة كتاب حروف

المد، وصعوبة كتابة التنوين والخلط بينه وبين النون في الكتابة، وأثبت الدراسة فعالية البرنامج في علاج هذه الصعوبات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

٤- دراسة (جلجل، ١٩٩٢):

بعنوان: "تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع فعالية برنامج علاجي مقترح".

وهدفت إلى معرفة بعض العوامل المرتبطة بالعسر القرائي، بالإضافة إلى إعداد اختبار تشخيصي للعسر القرائي يتضمن مهارتى القراءة الصامتة والجهرية، كما هدفت إلى دراسة برنامج للقراءات المتكررة في تحسين مستوى الأطفال ذوى العسر القرائى، وتضمنت عينة الدراسة (٣٨) تلميذاً وتلميذة من ذوى العسر القرائى، وتضمنت الأدوات اختباراً تشخيصياً للعسر القرائي، وبرنامجاً علاجياً وأثبتت النتائج فعالية بطارية الاختبارات والمقاييس المستخدمة في تشخيص حالات العسر القرائي، وكذلك فعالية برنامج القراءات المتكررة في تحسين الأداء الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة ذوى العسر القرائي.

٥- دراسة براون ١٩٩٥ (Brown, 1995):

بعنوان: "تأثير تطبيق برنامج على هجاء الكلمات لمعرفة مستوى أداء أطفال المدارس العليا ذوى صعوبات التعلم".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على التأثير الناجم من تطبيق خطة عمل دراسية على هجاء الكلمات لمعرفة مستوى أداء أطفال المدارس العليا من ذوى صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (عشرة) أطفال من ذوى صعوبات التعلم في الهجاء وتوصلت الدراسة إلى:

أ – أن التدريب على الهجاء (خطة الهجاء) أظهر تحسناً واضحاً في اختبارات الإملاء التي تم إجراؤها بعد الدراسة مباشرة.

ب- أعداد الكلمات التي كتبت خلال عمليات الكتابة اليومية الحرة لم تتغير بشكل جوهرى بعد انتهاء التدريب على استخدام البرنامج.

٦- دراسة فولك وستور مونت ١٩٩٥ (Fulk & Stormont, 1995)

بعنوان: " أربعون استراتيجية هجائية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم".

وقد هدفت الدراسة إلى فحص استراتيجيات تحقيق المستوى الأمثل لتعلم الهجاء لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتضمنت الدراسة (٨٣) طفلاً من ذوى صعوبات التعلم في الصفوف من (٣ – ٦) بالحلقة الابتدائية، وقد تلقوا في البداية اختباراً، ثم درسوا الاستراتيجية، ثم تلقوا اختباراً بعدياً، أي استخدموا استراتيجيات (اختبار – تدريس – اختبار) وذلك في صورة متتابعة.

وتكونت أدوات الدراسة من:

–استراتيجيات (اختبار – تدريس – اختبار).

–قوائم للكلمات وأدوات التدعيم والمحاكاة.

–اختبار مهارات الهجاء.

وتوصلت الدراسة إلى فعالية استراتيجيات (اختبار – تدريس– اختبار) في تحسن الأداء الهجائي لدى هؤلاء التلاميذ.

٧– دراسة (أبو حجاج، ١٩٩٦):

بعنوان: "برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي".

وقد هدفت الدراسة إلى بناء برنامج لعلاج الضعف القرائى لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، وتضمنت عينة الدراسة (٤٥) طفلاً من أطفال الصف الخامس الابتدائي، تم توزيعهم على ثلاث مجموعات: ضابطة ومجموعتين تجريبيتين بواقع (١٥) طفلاً في كل مجموعة.

وتضمنت أدوات الدراسة اختباراً لتشخيص الضعف القرائي، وبرنامجاً لعلاجه، واختبار القدرة العقلية من (٩ – ١١) سنة ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل، واختبار المسح النيرولوجى السريع، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في علاج الضعف القرائي لدى العينة.

٨– دراسة ميدرانو ١٩٩٨ (Medrano, 1998)

بعنوان: "تحسين أداء التلاميذ في الهجاء من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية فعالة".

استهدفت الدراسة تحسين التحصيل لدى التلاميذ والأداء الهجائي من خلال انتقاء استراتيجيات

أكثر فعالية في التدريس باستخدام برنامج تعليمي في إطار المنهج الدراسى، وتضمنت الدراسة (أربعين) تلميذاً من التلاميذ منخفضي الأداء الهجائي والقرائي من الصف الأول والثاني الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي وتحسين الأداء الهجائي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ العينة.

٩- دراسة كيم ١٩٩٨ (Kim, 1998).

بعنوان: "التأثيرات النسبية لاستراتيجية مبنية على القاعدة والطريقة التقليدية فى التدريس على الأداء الهجائي لدى أطفال المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم".

وقد هدفت الدراسة إلى مقارنة طريقتين لتعلم الهجاء لأطفال المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم للحصول إلى الطريقة الأكثر فعالية لزيادة أداء الأطفال في الهجاء العام.

وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) طفلاً من أطفال الصف الثاني حتى الرابع الابتدائي من الأطفال ذوى صعوبات التعلم في مدى عمري (٨ – ١١,٤) سنة بمتوسط عمر ٩ و١٠ سنة.

وتوصلت الدراسة إلى أن الطريقة الأولى (الاستراتيجية الفعلية) كانت أكثر دلالة وتأثيراً في تحسين أداء الأطفال في الهجاء عن الطريقة المألوفة (التقليدية)، وتوصى هذه الدراسة بضرورة تقديم هجاء قائم على هذه الاستراتيجية لفعاليتها في تحسين الهجاء.

١٠-دراسة دون فرانسيسكو ١٩٩٩ (Don,francesco , 1999)

بعنوان: "اقتران الصوت والخط معاً في علاج اضطرابات الهجاء"

وقد هدفت الدراسة إلى احتمالية علاج مشكلات الهجاء من خلال التدعيم باقتران الصوت والخط معاً للأطفال منخفضي الأداء الهجائي.

وتضمنت عينة الدراسة (١٨) طفلاً بمدى عمري (٧ – ١١) سنة من إيطاليا، منخفضي الأداء الهجائي لمدة سنة، حيث تم تقسيمهم إلى (ثلاث) مجموعات فرعية، حيث أخذت كل مجموعة عشرين جلسة لمدة (ثلاثة) أشهر في برنامج علاجي تكاملي.

وتكونت أدوات الدراسة من برنامج اقتران الصوت – الخط، واختبار الهجاء، والاختبارات الصوتية، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج العلاجي في تحسين الأداء الهجائي، وتعديل

أخطاء الصوت الخاصة لدى الأطفال منخفضي الأداء الهجائي، والذي ظهر من تقارير الأطفال أثناء البرنامج في فترات الأجازة الصيفية.

١١- دراسة كاستيل وليبير وآمون واسكوارز ٢٠٠٠ (Castell , Le Pair, Amon &Schwarz , 2000)

بعنوان: "التدريب بالكمبيوتر لتحسين مهارات الأطفال الهجائية والقرائية".

وهدفت الدراسة إلى فحص (ثلاثة) برامج كمبيوتر في تدريس مهارات الهجاء والقراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم في ألمانيا، وتكونت العينة من (١٦) طفلاً وطفلة، وتم تدريبهم على مهارات الهجاء والقراءة أثناء عملية التعلم لمدة ألف دقيقة خلال شهر وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تشخيص في الهجاء، واختبار القراءة لزيورخ، واختبار وتسلر لذكاء الأطفال والمقابلات والاستفتاءات، وتوصلت الدراسة إلى تحسين أداء الأطفال في نطق الحروف، وتحسين الكتابة لديهم.

١٢- دراسة رشوت وماكفي وتورجسين ٢٠٠١ (Rashotte , Macphee & Torgesen , 2001)

بعنوان: "فعالية برنامج القراءة الجمعى مع القراء الضعاف في المراحل المختلفة".

وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية الصوتيات المعتمدة على برنامج قرائى يتم تقديمه للأطفال ذوى العسر أو العجز القرائي في مجموعات صغيرة من (٣ – ٥) أطفال، وكانت العينة (١١٥) طفلاً من الأطفال منخفضي المستوى الاجتماعي والاقتصادي وذوى الضعف في مهارات فك الشفرة الصوتية، ومهارات القراءة لمستوى الكلمة، وتمت المجانسة والتقسيم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) وتلقت التجريبية البرنامج القرائي الهجائي لمدة (ثمانية) أسابيع، بينما تلقت الضابطة التعليم العادي للقراءة في الفصل.

وتكونت الأدوات من برنامج التعليم القرائي الجمعى، واختبار القراءة، واختبار الهجاء، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج أظهر فعالية وكفاءة دالة في تحسين كل من الوعي الفونولوجي ، وفك الشفرة، واكتساب القراءة، والفهم، والهجاء، لدى الأطفال ذوى العجز القرائي في حين لم

تتحسن الطلاقة لديهم.

١٣- دراسة (محمد، ٢٠٠٢)

بعنوان: "برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة".

وهدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الحلقة الابتدائية (التأسيسية) المترددين على غرف المصادر بتلك المدارس، وكذلك تصميم برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى أطفال المرحلة التأسيسية المنتسبين لغرف المصادر، وكانت الأدوات عبارة عن مصفوفة رافق الملونة، واختبار تشخيص صعوبات القراءة والكتابة، واختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة كما قدمت برنامجاً مقترحاً لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى أطفال غرف المصادر، وكانت العينة (١٦٠) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين، ومجموعتين ضابطتين وكل واحدة (٤٠) طفلاً.

وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى المجموعتين التجريبيتين، وتأثير عامل الصف الدراسي، وعدم وجود تأثير للنوع.

١٤- دراسة (اللبودي ، ٢٠٠٤)

بعنوان: "تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها".

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم صعوبات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ومعرفة علاقة هذه الصعوبات بالدافعية والخلفية الاجتماعية للتلاميذ، وكذلك تقديم استراتيجية تجمع بين المدخل الصوتي، ومدخل الحواس المتعددة، واستراتيجيات تنمية الدافعية للتعلم، واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء المصور، وبطارية لتشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة والمقابلات الفردية، وتوصلت الدراسة إلى تحديد العديد من صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتأكدت من وجود علاقة قوية بين الدافعية وصعوبات التعلم وكذلك بينها وبين المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وتوصلت كذلك إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج هذه الصعوبات.

١٥- دراسة (داود، ٢٠٠٥):

بعنوان: "أثر تطبيق برنامج متكامل لإكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوى صعوبات التعلم في ضوء النموذج الكلى لوظائف المخ".

هدفت الدراسة إلى إعداد اختبار لتشخيص صعوبات الهجاء (القرائى – الكتابى) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وكذلك الكشف عن أثر البرنامج المتكامل في تحسين مهارات الهجاء القرائية والكتابية، وأثره في دافع الإنجاز ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي.

واستخدمت الدراسة اختبار مهارات الهجاء، واختبار القدرة العقلية العامة، ومقياس تقدير سلوك الطفل، واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، واختبار المسح النيرولوجى السريع، وقائمة تقدير التوافق، ومقياس مفهوم الذات، واختبار الدافع للإنجاز، وبرنامج إكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات الهجاء القرائية والكتابية وكذلك تنمية دافع الإنجاز ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي.

التعليق على الدراسات السابقة في الجانب الأول منها:-

(١) أجمعت كل الدراسات على مدى فعالية البرنامج العلاجي، أو الإرشادي في علاج صعوبات التعلم النوعية (قراءة، أو كتابة، أو قراءة وكتابة، أو هجاء) كما في دراسة كل من: (عواد، ١٩٨٨)، (دفيتاوسبيس، ١٩٩٠)، (رضوان، ١٩٩٢) (جلجل، ١٩٩٣)، (براون، ١٩٩٥) (فولك وستورمونت، ١٩٩٥) (أبو حجاج، ١٩٩٦)، (كيم، ١٩٩٨)، (دون فرانسيسكو، ١٩٩٩) (كاستل، وأخرون ٢٠٠٠)، (روشوت، وأخرون ٢٠٠١)، (محمد، ٢٠٠٢)(اللبودى، ٢٠٠٤)، (داود، ٢٠٠٥).

(٢)الإملاء بصورة فورية يحسن مهارات الهجاء، كما أن تحسين مهارات الهجاء يحسن من التحصيل الدراسي. (ميدرانو، ١٩٩٨)، (كيم، ١٩٩٨) (دون فرانسيسكو، ١٩٩٤).

(٣)وجد أن معظم الدراسات تناولت صعوبات التعلم في الحلقة الابتدائية في القراءة، أو الكتابة، أو هما معاً، أو القراءة والكتابة والرياضيات، ومن بين الدراسات التي تناولت القراءة فقط دراسة كل من: (أبو حجاج، ١٩٩٦) (كاستيل، وليبير، ١٩٩٦)، (روشوت، وماكفى، وتورجسين، ٢٠٠١).

أما الدراسات التي تناولت البرامج مع الكتابة دراسة: (بروكسى، ١٩٩٩) وأما الدراسات التي تناولت البرامج مع (القراءة والكتابة معاً) دراسة كل من: (عواد، ١٩٨٨)، (محمد ٢٠٠٢) (اللبودى، ٢٠٠٤)، (داود، ٢٠٠٥).

أما الدراسات التي تناولت برامج مع ذوى صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والرياضيات فنجد (رضوان، ١٩٩٢)، وأما الدراسات التي تناولت برامج علاجية مع مهارات الهجاء عند التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (دون فرانسيسكوا، ١٩٩٩)

وهناك دراسات استخدمت الكمبيوتر في علاج الضعف القرائي أو الكتابي (الهجاء) (كاستيل ولبير وآمون وسكوارز، ٢٠٠٠) وأثبتت هذه الدراسة فعالية استخدام الكمبيوتر في علاج الضعف في الهجائي.

ثانياً: دراسات عنيت بتعليم اللغة ومهاراتها من خلال المحتوى:

١- دراسة (السويدي، ١٩٩٤):

بعنوان: "العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة".

حيث أوضحت هذه الدراسة أن تلاميذ الصف الرابع تحسنت قراءتهم الجهرية من حيث القدرة على مراعاة مخارج الحروف، والانطلاق في القراءة، بسبب حفظهم للقرآن الكريم وتلاوته، كما ساعدهم الحفظ أيضاً على الهجاء الكتابي الصحيح.

٢- دراسة (Beant, T. and Readence 1996)

والتي تؤكد صلاحية تعلم القراءة والكتابة من خلال المحتوى لكل المستويات اللغوية (المبتدئين، والمتوسطين، والمتقدمين)، فقد اتضح من خلال الدراسة أن كثيراً من المفاهيم والاستراتيجيات المرتبطة بتعليم القراءة من خلال المحتوى في الصفوف العليا، يمكن تطبيقها في تعليم القراءة في الصفوف الدنيا.

٣- دراستا كورين، وسيترن فيلد ١٩٩٧ (Sternfeld; 1997) ، (Corin; 1997)

واللتان نفذا فيهما مشروع لتدريس مبادىء القراءة والكتابة باللغة الإيطالية من خلال الدمج بين اتجاهين أحدهما: تعليم اللغة القائم على المهارات، والآخر: تعليم اللغة من خلال المحتوى، وقد تبين أن للتوجهات التي تبناها المشروع أثراً كبيراً في إثارة نوع من التحدي الفكري لدى الطلاب إزاء ما يقرءون، كما أسهم في إعطائهم فكرة أوسع عن الثقافة الإيطالية.

٤- دراسة ماكدونالد ١٩٩٧ (McDonald, 1997)

والتي جمعت بين تعلم القراءة، وتعلم المحتوى في الوقت نفسه؛ حيث استهدفت تحديد مدى استفادة مجموعة من المتعلمين الكبار من تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لديهم من خلال محتويات نوعية ترتبط بالمهن التي يعملون بها، وقد بينت النتائج تحقيق نمو كبير في مهارات القراءة والكتابة لدى هؤلاء المتعلمين بالإضافة لنمو كبير أيضاً في بعض المهارات المرتبطة بالمهن التي يعملون بها.

٥- دراسة رايدنج ١٩٩٧ (Ryding; 1997)

والتي توصلت إلى أن تكامل المحتوى مع الدراسة اللغوية أسهم في تمكين مجموعة من الطلاب غير الناطقين باللغة العربية من قراءة الخط العربى، وتخمين معنى النص المقروء اعتماداً على السياق، بالإضافة لخروجهم ببعض المضامين الثقافية العربية من خلال المحتوى المقدم.

٦- دراسة كل من: (نوريكت، ١٩٩٨) ، (وكالدرون ، ١٩٩٩) ، (Calderon , 1999)

(Nourie and Lenski; 1998)

واللتان أشارتا إلى أن معظم الطلاب المعلمين يرون ضرورة دراسة كل المعلمين – بغض النظر عن تخصصاتهم – استراتيجيات تعليم القراءة من خلال محتوى المواد الدراسية الأخرى؛ لأن تدريس القراءة لم يعد مهمة معلم اللغة وحده.

٧- دراسة (راشد، ٢٠٠٥):

بعنوان: " تنمية بعض مهارات القراءة من خلال المحتوى الديني لدى أبناء الأقليات الإسلامية".

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات القراءة التي ينبغى تنميتها لدى المبتدئين من هؤلاء التلاميذ،

وتقديم برنامج من خلال محتوى مادة التربية الدينية الإسلامية لتنمية هذه المهارات، واقتصرت الدراسة على فصل من فصول نهاية الأسبوع بإحدى دول الاتحاد الأوروبي، وتلاميذه من أبناء الأقليات الإسلامية ذوى الأصول العربية، وتوصلت الدراسة إلى تنمية هذه المهارات من خلال المحتوى باستخدام البرنامج المقترح.

التعليق على الدراسات السابقة في هذا الجانب

أثبتت الدراسات السابقة فعالية البرامج والاستراتيجيات التدريسية التي تعتمد على تدريس اللغة ومهاراتها من خلال المحتوى سواء أكانت مهارات القراءة والكتابة مثل دراسة كل من: (**Corin; 1997**)، (**Sternfeld; 1997**) (**Ryding; 1997**).

أم كانت مهارات القراءة فقط مثل دراسة كل من:-

(**Nouriect; 1998**)، (**Mcdonald; 1997**) ، (**Calderon; 1999**) (راشد، ٢٠٠٥)

من الدراسات التي أثبتت أهمية تدريس اللغة من خلال المحتويات الدراسية المختلفة وأهمية عناية كل المعلمين بذلك.

-إعداد أدوات الدراسة وتطبيقها:

أولًا: إعداد قائمتي المهارات الأساسية للقراءة والكتابة وتحويلهما إلى بطاقتي ملاحظة:

قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة في مجال المهارات الأساسية في اللغة العربية بصفة عامة، وفي القراءة والكتابة بصفة خاصة، وتم التركيز على المهارات المؤثرة في مواصلة التعلم والتحصيل الدراسي، وتم التوصل إلى القائمتين إحداهما: تضم المهارات الأساسية للقراءة، والأخرى: تضم المهارات الأساسية للكتابة[١] وتم تحويلهما إلى بطاقتي ملاحظة بوضع مقياس متدرج أمام كل مهارة يبدأ من صفر إلى ثلاث درجات تبعاً لتوفر المهارة، وتم تقديمهما لمجموعة من المحكمين للتأكد من اشتمالهما على المهارات المطلوبة وكفايتها ومناسبتها لهؤلاء التلاميذ، ومعرفة صدقهما وجودتهما كبطاقتي ملاحظة.

(١) ملحق (١) قائمتا المهارات الأساسية للقراءة والكتابة وأمامها المقياس المتدرج (ليكونا بطاقة ملاحظة).

وبعد موافقة المحكمين، قام الباحث بتطبيقهما استطلاعياً على فصل الراسبين ١/٣ بمدرسة الإعدادية الحديثة بإدارة كفرالشيخ التعليمية وطلب من أحد الزملاء[١] تقدير المهارات الموجودة ببطاقتي الملاحظة على قراءة وكتابة التلاميذ في الفصل، أثناء قيام الباحث بالتقدير نفسه لمعرفة ثبات الملاحظة ودقتها وكان ذلك يوم الأحد ٢٠٠٦/٩/٢٤، وذلك طبقاً لما تشير إليه فارعة سليمان (١٩٨٤) من أن المقصود بالثبات يعنى: مدى اتفاق نتائج الملاحظة التي يتم إجراؤها بين أكثر من ملاحظ ويتم ذلك بحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين بمعادلة كوبر Cooper لحساب ثبات الملاحظة بين الملاحظتين كما أوضحهما (المفتى، ١٩٨٩: ٦١).

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}}$$

وبتطبيق هذه المعادلة على تقديرات الباحث، وتقديرات الزميل[٢] لبطاقتي الملاحظة على التلاميذ بلغت نسبة الاتفاق لمهارات القراءة ٩٠ % ولمهارات الكتابة ٩٢ % وهى نسبة كبيرة جداً تشير إلى الثقة في وجود هذه البطاقة.

وبذلك يكون الباحث قد اطمأن إلى صدق البطاقة بجانبيها (القراءة والكتابة) وثباتها، ومن ثمَّ قام الباحث بتطبيق هذه البطاقة على عينة الدراسة تطبيقاً قبلياً قبل استخدام الاستراتيجية المقترحة، وذلك في يوم الخميس ٢٠٠٦/١٠/١٢ .

ثم تطبق بعدياً في نهاية الفصل الدراسي الأول يوم الخميس ٢٠٠٦/١٢/٢٨.

ثانياً: إعداد الاختبار التحصيلي:-

الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس التحصيل لدى تلاميذ عينة الدراسة، ويتكون هذا الاختبار من صورتين متكافئتين، تطبق الأولى في شهر أكتوبر مع بدء تطبيق الاستراتيجية المقترحة، وتطبق الصورة المتكافئة (الأخرى) في نهاية الفصل الدراسي الأول سنة ٢٠٠٦/٢٠٠٧م، ويتم رصد الدرجات في

(١) استعان الباحث بالأستاذ الدكتور/ جمال مصطفي العيسوى –رحمه الله– في هذا الشأن.

(٢) هو نفسه رحمه الله وغفر لنا وله.

التطبيق لمعالجتها إحصائياً باستخدام (t. Test) وذلك فيما يتعلق بالفصل التجريبي، ويطبق الاختبار استطلاعياً في صورته الأولى على فصل ١/٣ بمدرسة الإعدادية الحديثة بكفرالشيخ لحساب الثبات، والسهولة والصعوبة، ومعامل التمييز قبل تطبيقه على عينة الدراسة.

مستويات الاختبار: لا يعتمد الاختبار التحصيلي على مستوى واحد من مستويات المعرفة؛ بل يتضمن أكثر من مستوى، وبخاصة المستويات الثلاثة الأولى؛ لأن المستويات العليا يجد التلاميذ المتميزون والمتوسطون دراسياً فيها صعوبة، وتم مراعاة هذا التنوع في فروعاللغة العربية المختلفة بالاختبار، وكذلك راعى الباحث أن يكون هذا الاختيار متشابهاً مع اختبارى نصف العام ونهايته في اللغة العربية.

-أبعاد الاختبار في صورتيه المتكافئتين والأسئلة الخاصة بكل جانب:[١]

يتكون الاختبار في صورتيه المتكافئتين من أربعة جوانب: يتناول الجانب الأول: التعبير الإنشائي.

ويتناول الجانب الثاني: القراءة ويشتمل على سؤالين: الأول يتعلق بالقصة المقررة (طموح جارية) حيث تقدم قطعة وعليها بعض الأسئلة الفرعية، والآخر سؤال يتعلق بأحد موضوعات القراءة المتعددة المقررة، حيث تقدم قطعة من أحد الموضوعات وعليها بعض الأسئلة الفرعية.

ويتناول الجانب الثالث: النصوص، حيث تقدم عدة أبيات من أحد النصوص المقررة ويقدم عليها بعض الأسئلة الفرعية.

والجانب الرابع والأخير في الاختيار التحصيلى: يتناول القواعد النحوية، حيث تقدم قطعة وتوضع بعض الأسئلة الفرعية عليها.

-مفتاح تصحيح الاختبار بصورتيه المتكافئتين:

الدرجة الكلية للاختبار ثلاثون درجة توزع كالآتي على أبعاد الاختبار ومكوناته:
-(٧) سبع درجات لموضوع التعبير، وسبع (٧) درجات لسؤالي القراءة توزع كالآتي:
رقم (أ) في سؤال القصة ½ ١ لكل اختيار نصف درجة.

(١) انظر ملحق (٢) الاختبار التحصيلى بصورتيه المتكافئتين.

رقم (ب) في سؤال القصة درجة واحدة، ورقم (ج) في سؤال القصة درجة واحدة.
-أما درجات سؤال الموضوعات المتعددة في القراءة فتوزع كالآتي:-
رقم (أ) درجة تقسم إلى ½ ، ½ لكل اختيار.
ورقم (ب) درجة واحدة، ورقم (ج) درجة واحدة.
-أما درجات النصوص فهى ثمان درجات توزع كالآتي:
رقم (أ) ثلاث درجات تقسم إلى درجة لكل اختيار.
ورقم (ب) درجتان ونصف ، ورقم (ج) درجتان ونصف.
-أما درجات القواعد النحوية فهي ثمان درجات توزع كالآتي:
رقم (أ) الإعراب ثلاث درجات لكل كلمة درجة.
ورقم (ب) ثلاثة استخراجات لكل استخراج درجة.
ورقم (ج) تصويب للخطأ درجتان.

الدراسة الاستطلاعية للاختبار:

بعد صياغة أسئلة الاختبار في صورتيه المتكافئتين بما يتناسب مع مقررات شهري أكتوبر سنة ٢٠٠٦ ، وديسمبر سنة ٢٠٠٦ ، في اللغة العربية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من تكافؤ الصورتين، ولمعرفة صلاحيته للتطبيق وقياس التحصيل لدى أفراد العينة، وبعد موافقة المحكمين أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق.

وبدأ الباحث تجريب الاختبار استطلاعياً يوم الأحد ٢٠٠٦/٩/٢٤ ثم أعيد تطبيقه يوم الأحد ٢٠٠٦/١٠/٨ على فصل بمدرسة الإعدادية الحديثة "الصف الثالث الإعدادي" حيث يتكون هذا الفصل من (٤٠) تلميذاً، وحضر الباحث وزميله في مرتى التطبيق، وتم حساب الزمن المناسب للاختبار، وهو حصة ونصف تقريباً (٦٠ دقيقة) ساعة، وبعد تصحيح الاختبار تم حساب معامل السهولة والصعوبة والتباين لأسئلة الاختبار، وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{الإجابات الصحيحة للسؤال}}{\text{الإجابات الخاطئة + الإجابات الصحيحة}}$$

(السيد، ١٩٧٦: ٦٢٥)

مع ملاحظة أن الإجابة الصحيحة هي التي تحصل على الدرجة الكاملة، والخاطئة هي التي تأخذ

صفراً، أما الإجابات التي تحصل على درجة متوسطة فهى لا تدخل في هذه المعادلة؛ لأنها بطبيعتها تعنى التوسط، وهو ما يهدف إليه قياس السهولة والصعوبة، أي أن تكون أسئلة الاختبار متوسطة السهولة أو الصعوبة.

والمعادلة السابقة توضح معامل السهولة، وفي الوقت نفسه توضح معامل الصعوبة، فإذا كان معامل السهولة مساوياً ٠,٤٠ فإن معامل الصعوبة يساوى ٠,٦٠؛ لأن مجموع معاملي السهولة والصعوبة يساوى الواحد الصحيح، والسؤال المتوسط السهولة تتراوح نسبة سهولته ما بين ٠,٣٠ ، ٠,٧٠.

أما التباين فهو يشير إلى تنوع مستويات الاختبار ومناسبته للفروق الفردية أو التمييز بين التلاميذ، ويتم حسابه من خلال المعادلة الآتية:

التباين = معامل السهولة × معامل الصعوبة (موسى، ٢٠٠٤: ٢٤٠).

جدول (١) يوضح معاملات السهولة والصعوبة والتباين لأسئلة الاختبار

السؤال	السهولة	الصعوبة	التباين	عدد الأسئلة
التعبير	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٢٥	١
القراءة	٠,٣٦	٠,٦٤	٠,٢٢	٢
النصوص	٠,٣٤	٠,٦٦	٠,٢٢	١
القواعد	٠,٣١	٠,٦٩	٠,٢١	١

ويتضح من الجدول السابق أن أسئلة الاختبار مناسبة من ناحية السهولة والصعوبة في تفصيلاتها وبالتالي في مجملها، كما أن درجة التباين تتراوح ما بين ٠,٢١ و ٠,٢٥ وبذلك تعد أسئلة الاختبار مميزة، ويمكن تطبيقها على أية عينة مماثلة لعينة الدراسة، وبذلك يكون الاختبار قد راعى السهولة والصعوبة والتمييزية بين التلاميذ بصورتيه، لأنهما متكافئتان.

حساب ثبات الاختبار:

تم تطبيق صورة الاختبار الأول على فصل ١/٣ الراسبين بمدرسة السعدية الإعدادية الحديثة بكفر الشيخ يوم الأحد ٢٠٠٦/٩/٢٤، وتم إعادة تطبيقه يوم الأحد ٢٠٠٦/١٠/٨ بفاصل

أسبوعين، وبعد الانتهاء من القياسين ورصد الدرجات، تم استخدام الحاسب الآلي لاستخراج درجة الارتباط بين التطبيقين[1].

جدول (٢) يوضح الاختبار بجوانبه المختلفة

الجانب	القياس	م	ح	ن	ر	مستوى الدلالة
التعبير	الأول	٢,٤٨	٢,٤٠	٤٠	٠,٩٧	٠,٠٠٠١
	الآخر	٢,٣٦	٢,٤٢			
القراءة	الأول	١,٥٠	٢,٥٠	٤٠	٠,٩٥	٠,٠٠٠١
	الآخر	١,٨١	٢,١٧			
النصوص	الأول	٢,٤٥	٢,٨٥	٤٠	٠,٩٧	٠,٠٠٠١
	الآخر	٢,٦٢	٢,١٦			
القواعد	الأول	١,٣١	١,٢٨	٤٠	٠,٨٨	٠,٠٠٠١
	الآخر	١,٤٨	١,٢٧			
الاختبار ككل	الأول	٧,٧٤	٩,٠٣	٤٠	٠,٩٤	٠,٠٠٠١
	الآخر	٨,٢٧	٨,٠٥			

من هذا الجدول يتضح أن درجة الارتباط بين القياس الأول والآخر هى ٠,٩٤ للاختبار ككل، وللتعبير ٠,٩٧ و للقراءة ٠,٩٥ وللنصوص ٠,٩٧ و للقواعد ٠,٨٨؛ وذلك لأنهم بدأوا في دراسة القواعد المقررة في شهري سبتمبر وأكتوبر والتي لم يكونوا قد درسوها بعد، وبرغم ذلك فما زالت درجة الارتباط بين القياسين كبيرة جداً؛ مما يدل على ثبات الاختبار، بمعنى أنه يعطى النتائج نفسها كلما أعيد استخدامه بالشروط نفسها على عينات مماثلة لعينة الدراسة، وهذا يعطى ثقة كبيرة في الاختبار، ويؤكد ذلك مستوى الدلالة؛ حيث إن مستواها أقل من مستوى المعنوية ٠,٠١ بمعنى أن الثقة في ثبات الاختبار تتجاوز ٩٩ % ولله الحمد.

(١) استُعين بالأستاذ الدكتور/ عبد الجواد بهوت في الجانب الإحصائي للدراسة جزاه الله خيراً.

-صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار أن يقيس ما وضع لقياسه، وللتحقق من صدق الاختبار بصورتيه والتكافؤ بينهما استخدام الباحث النوعين التاليين من الصدق.

-الصدق المنطقى، أو ما يسمى بصدق المحتوى:

ويشترط هذا النوع من الصدق الترابط بين أسئلة الاختبار والهدف الذى بنى من أجله (مادوس، ١٩٨٣ :١٢٥).

ولأجل هذا قام الباحث بتحديد الهدف من الاختبار بصورتيه المتكافئتين وهو قياس تحصيل التلاميذ لمادة اللغة العربية، ووفقاً لهذا الهدف وضعت أسئلة الاختبار في الفروع المختلفة للغة العربية وبهذا يكون الاختبار صادقاً منطقياً.

صدق المحكمين:

فقد عرض الباحث الاختبار بصورتيه على مجموعة من المحكمين المختصين في تدريس اللغة العربية من أساتذة الجامعات والموجهين لتحديد مدى التكافؤ بين صورتيه، ومدى مناسبته لقياس التحصيل الدراسي لدى التلاميذ عينة الدراسة، وبعد موافقة المحكمين على صلاحية الاختبار، وتكافؤ صورتيه يصبح الاختبار صادقاً.

ثاني عشر: نتائج الدراسة ومناقشتها:

- فيما يتعلق بإجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو:-

س١ : ما ملامح الاستراتيجية المقترحة لعلاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الحلقة الإعدادية؟

-يتم تناول الإجابة في العناصر الآتية:

الإجراءات المستخدمة في هذه الاستراتيجية أثناء تدريس الفروع المختلفة للغة العربية:

"تعتمد الاستراتيجية المقترحة على تلخيص الدروس المقررة في أسطر قليلة تتضمن الأفكار الرئيسية لكل درس، ثم استخدام هذا التلخيص في تنمية مهارات القراءة والكتابة".

– تدريس القراءة والنصوص:–

يقرأ المعلم النص أو قطعة من درس القراءة أو القصة، ثم يطلب من كل تلميذ أن يقرأ عدة كلمات أو جمل مما سبق قراءته، وأثناء قراءة التلاميذ تباعاً يتوقف المعلم عند الكلمات الجديدة أو الصعبة ويطلب من التلاميذ ذكر معناها، أو جمعها، أو مفردها وإذا عجز التلاميذ يوضحها المعلم لهم ويطلب من التلاميذ تباعاً الخروج إلى السبورة لكتابة الكلمات الجديدة أو الصعبة وما يتصل بها من معان أو تصريفات، ويكتب كل تلاميذ الفصل ما يكتب على السبورة في كراساتهم.

ودور المعلم هنا منظم وميسر من موقعه في نهاية الفصل، حيث يحدد من يقرأ ومن يكتب ومن يجيب، ويوجه الجميع إلى المشاركة والكتابة في الكراسات، ويطرح الأسئلة، ويتلقى الإجابات ويصححها، ويصحح القراءة والكتابة للتلاميذ، ويلخص المعلومات ويشرح الصعب منها ويقوم بإملاء الكلمات وملخص الدرس ليكتب على السبورة، وهو في أثناء ذلك يجمع بين صفتين وهما صفة الحزم والشدة، لحفظ النظام، وصفة العطف وسعة الصدر؛ لتشجيع التلاميذ وتحبيبهم في المشاركة والحصة، وعليه أن يصبر على التلاميذ الضعاف، وأن يراعى مستوياتهم ويتعامل وفقاً لكل مستوى فيملى بالحروف لمن يحتاج ذلك.

وفي نهاية الحصة يحدد التلميذ الذي انتهى دور الكتابة عنده، وكذلك دور القراءة، ويجيب لهم بعض الأسئلة المطروحة على الدرس أو النص، ويحدد لهم بعض الأسئلة المطلوب إجابتها كواجب منزلي، وهى الأسئلة السهلة في البداية، ثم يتدرج في إعطاء أسئلة متوسطة الصعوبة، ثم الصعبة مع التقدم في استخدام الاستراتيجية وتحسن المستوى الدراسي لديهم ويؤكد في نهاية الحصة على كتابة النص أو الموضوع القرائي أو فصل القصة الذي درسوه أثناء الحصة مع الواجب المنزلي في الكشكول المخصص لذلك، ويثير حماستهم بأن يذكرهم بأهمية تعلم القراءة والكتابة، وأن الأمي كالأعمى الأصم الذي يرى الكلمات، ولكنه لا يستطيع قراءتها ويسمع الكلمات، ولكنه لا يستطيع كتابتها، فهل يستصعب الأعمى الأصم ثمن العلاج مهما كان شاقاً أو غالياً؟!.

– وفي حصة القواعد النحوية أو الصرفية:

يجهز المعلم بعض الأمثلة المشتملة على القاعدة المراد تدريسها من خلال قطعة بسيطة، ويخرج المعلم التلاميذ تباعاً على السبورة لكتابتها، وبقية التلاميذ يكتبونها وراء زملائهم في كراساتهم، ثم يشرح المعلم القاعدة، ويطلب منهم ذكر جمل جديدة من إنتاجهم تشتمل على القاعدة، ويطلب من

التلميذ الذي عليه الدور في الكتابة أن يخرج إلى السبورة لكتابتها، ويتابعه الباقون بالكتابة في كراساتهم، ومن عليه الدور في القراءة يقرأ جزءاً من الدرس (الأمثلة أو الشرح أو القاعدة أو التدريبات) ويتابعه زملاؤه كل في دوره، ويصوب المعلم الكتابة والقراءة.

وعند نهاية الحصة يتم تناول بعض التدريبات بالكتابة على السبورة وقراءتها وحلها وكتابة ما على السبورة في الكراسات بعد النقاش وتصويب الأخطاء الخطية، والإملائية، أو النحوية، أو القرائية.

ويكلف المعلم التلاميذ بإجابة بعض التدريبات على القاعدة من التدريبات الموجودة في نهاية الدرس كواجب منزلي مع ضرورة نقل الدرس مرة أو أكثر في الكشكول الذي كتبوا فيه تلخيص الدرس من على السبورة.

– أما في حصة الإملاء:–

يقوم المعلم بشرح القاعدة ويقدم عليها بعض النماذج، ثم يخرج التلاميذ تباعاً إلى السبورة ويملى عليهم كثيراً من الكلمات على القاعدة الإملائية، ويسمح للتلاميذ بتصويب أخطاء زملائهم الذين يكتبون على السبورة وهم في أماكنهم، ويصوب من على السبورة خطأه، وعندما ينتهى كل التلاميذ من كتابة الأمثلة على القاعدة، يقوم المعلم بإملاء قطعة بها كلمات تشتمل على القاعدة الإملائية، ثم يصحح الكراسات، وأثناء تصحيح الكراسات يخرج التلاميذ تباعاً لكتابة القطعة التي يقوم بتصحيحها، فكل تلميذ يكتب كل كلمة أو عدة كلمات حتى نهاية القطعة، ثم يطلب من كل التلاميذ كتابتها في كراسات الواجب، ويصوب التلميذ الكلمات التي أخطأ فيها عندما يسترد كراسة الإملاء الخاصة به من خلال القطعة التي كتبوها على السبورة، وذلك بكتابة الكلمة عدة مرات.

وفي نهاية الحصة يطلب من كل التلاميذ أن يقوموا بنشاط يتعلق بهذه القاعدة، وهو البحث في الكتب المقررة عن عشرين كلمة تخضع في كتابتها للقاعدة الإملائية، ويقوم المعلم بمراجعتها في الحصة القادمة، مع نقل القاعدة الإملائية والأمثلة عليها من الكتاب المقرر.

–أما في حصة الخط:–

فيشرح المعلم طريقة كتابة النموذج الخطى سواء أكان بخط النسخ أم بخط الرُّقعة بطريقة صحيحة، ويعطى أمثلة كثيرة على الحروف المقرر تناولها في الحصة وبالخط المطلوب، مع تسطير السبورة، ويخرج التلاميذ تباعاً إليها، ويملى عليهم كلمات بها الحرف المقرر، ويطلب منهم كتابتها

بالخط المطلوب مع مراعاة تناسق الخط وجماله، ويطلب تعليق التلاميذ على ما كتب زميلهم، ويصوب التلميذ الذى أخطأ خطأه على السبورة، والجميع يكتب ما على السبورة بطريقة جيدة، وأثناء تصحيح المعلم للنموذج الخطى، يقوم بإخراج التلاميذ تباعاً إلى السبورة لكتابته بعد أن يقرأوه تباعاً أيضاً.

وفي نهاية الحصة يطلب منهم كتابة عشر جمل بها الحرف المطلوب بالخط المطلوب، وذلك إما من إنتاجهم، أو من خلال بحثهم في الكتب المقررة.

– أما في حصتي التعبير (الشفهي والتحريري):–

يكتب المعلم الموضوع على السبورة ويطلب من التلاميذ التفكير في فكرة أو جملة يمكن استخدامها في هذا الموضوع ويخرجهم تباعاً إلى السبورة بعد طرح الفكرة أو الجملة على الجميع، ويطلب من صاحبها كتابتها على السبورة، وينقلها خلفه زملاؤه، مع تصويب الأخطاء من خلال توجيهات المعلم ومناقشة الزملاء في هذه الأخطاء سواء النحوية، أو الإملائية، أو الخطية، أو الأسلوبية، وعند نهاية الحصة يطلب المعلم من كل تلميذ أن يعيد ترتيب الجمل التي نقلها ويكون منها موضوعاً جيداً في المنزل، ليراه المعلم في الحصة التالية مع البدء في كتابة ومناقشة موضوع جديد بالطريقة نفسها أثناء تصحيح الموضوع.

– أما في حصة المكتبة:–

يحضر المعلم عدة كتب من المكتبة إلى الفصل، أو يأخذ التلاميذ إلى المكتبة، ويأخذ كل تلميذ كتاباً وفق ميوله ويطلب المعلم من كل تلميذ كتابة تلخيص لما استفادة من الكتاب، ويستخرج أثناء القراءة الكلمات التي جاءت على قاعدة إملائية أو نحوية سبق لهم دراستها في هذا الأسبوع،أو يستخرجون جملاً تفيدهم في كتابة موضوع التعبير، أو جملاً متميزة بها الحرف الذي تمت دراسته في حصة الخط، ويكتبونها بخط جميل وفقاً لخطى الرقعة والنسخ.

(ب) أدوار المعلم والتلميذ في هذه الاستراتيجية:

يمكن توضيح هذه الأدوار من خلال النقاط التالية:

م	أدوار المعلم	م	أدوار التلميذ
١	تلخيص المعلم للدروس في عدة نقاط.	١	الانضباط والهدوء والالتزام بالمكان وبالدور.

٢	تنظيم عمليتي القراءة والكتابة بين التلاميذ.	٢	الخروج إلى السبورة للكتابة بالدور.
٣	إملاء التلاميذ بعض الكلمات ومختصر الشرح.	٣	القراءة الجهرية بالدور.
٤	علاج الأخطاء القرائية والكتابية والإملائية.	٤	التعليق على أخطاء الزملاء.
٥	الشرح وتوضيح المعلومات الجديدة.	٥	نقل ما على السبورة.
٦	مناقشة بعض التدريبات مع التلاميذ.	٦	إجابة الأسئلة المطروحة.
٧	التكليفات والواجبات والأنشطة.	٧	تنفيذ الواجبات والتكليفات والأنشطة.
٨	التصحيح والمتابعة.	٨	التحمس والفعالية وإحضار الكتب والكراسات.

(ج) المسلمات التي تقوم عليها الاستراتيجية المقترحة:

(١) إن ما يستطيع التلميذ القيام به لا يجب على المعلم أن يعمله؛ لأن التعليم يقوم على الممارسة والتفاعل النشط ، وليس التلقي أو السلبية، وكلما زاد استخدام الحواس كان التعليم مفيداً وذا أثر باق.

(٢) ليس عيباً اتباع طرق تدريس خاصة بالمبتدئين في الدراسة مع التلاميذ الضعاف دراسياً في المراحل التعليمية المتقدمة طالما أن ذلك يؤدى إلى زيادة التحصيل، فهم وإن كانوا كباراً في العمر الزمنى إلا أنهم صغار في قدرات التعلم ومهاراته.

(٣) التحصيل الجيد أساسه قراءة وكتابة جيدة في المواد الدراسية المختلفة وإذا نجح التلميذ في اكتساب مهارات القراءة والكتابة فمن اليسير عليه التحصيل.

(٤) أن كل مستوى دراسي أو فئة من التلاميذ تحتاج إلى طرق تدريس تناسب مستوياتهم وفروقهم الفردية عن غيرهم.

(٥) يتطلب التعلم جهداً وممارسة وظروفاً مناسبة وعزيمة متواصلة.

(٦) الآراء التربوية يجوز مخالفتها فهى تخص أصحابها وليست كتاباً مقدساً طالما يثبت الواقع خطأها أحياناً، أو يوجد ما يبرر الاختلاف معها.

(د) الشروط الواجب توافرها لنجاح هذه الاستراتيجية:

١- أن يكون المعلم حازماً وعطوفاً وصبوراً في الوقت نفسه أثناء الحصة.

٢- المشاركة والحماسة والانضباط من قبل الطلاب، والحرص على بذل الجهد.
٣- تحديد المهام في كل حصة بدقة والتركيز عليها وأهمية تنفيذها.
٤- تجميع التلاميذ الضعاف دراسياً في فصل خاص بهم.
٥- إحضار أدوات الكتابة والقراءة كالكتب والكراسات والأقلام والسبورة الشخصية كل حصة.
٦- أن يلتزم المعلم بتلخيص الدروس وبذل الجهد المقصود في التوجيه والمتابعة.

-ولإجابة السؤال الثاني من أدوات الدراسة وهو:

س٢ : ما فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف القرائي لدى عينة الدراسة؟

قام الباحث بتطبيق الاستراتيجية المقترحة على فصل ١/٣ وهو فصل الراسبين من العام الدراسي السابق ٢٠٠٦/٢٠٠٥ وما زالوا في الصف الثالث الإعدادي ٢٠٠٧/٢٠٠٦م وعدد تلاميذ هذا الفصل (٣٥) تلميذاً منهم (٥) تلاميذ دائمو الغياب؛ ولذلك استبعدهم الباحث من العينة فصارت (٣٠) تلميذاً، وطبقت الدراسة عليهم بطاقتي ملاحظة مهارات القراءة ومهارات الكتابة أثناء القراءة وأثناء الكتابة في الفصل وعلى السبورة، وكذلك تم تطبيق اختبار التحصيل لشهر أكتوبر، وهى الصورة المكافئة (أ) وذلك هو التطبيق القبلي وكان في يوم الخميس ٢٠٠٦/١٠/١٢، ثم تم استخدام الاستراتيجية المقترحة لعلاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي لدى تلاميذ العينة، وذلك في كل الحصص الخاصة باللغة العربية، وحتى نهاية الفصل الدراسي الأول.

ثم تم تطبيق بطاقتي الملاحظة لمهارات القراءة والكتابة يوم ٢٠٠٦/١٢/٢٨ يوم الخميس تطبيقاً بعدياً وتمت المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيق بحساب الفروق بين المتوسطات وجاءت النتائج الخاصة بمهارات القراءة كما يلى:

جدول (٣)

يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي فيما يتعلق بمهارات القراءة.

التطبيق	م	ح	ن	ت	مستوى الدلالة
القبلى	١,٥٨	٢,٦٩	٣٠	٣١,٤٢	٠,٠٠٠١

البعدى	١٣,٧٨	١,٠٥			

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠١) وهذا يدل على وجود فرق ذى دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في التطبيق القبلي، والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للجزء الخاص بمهارات القراءة، وذلك لصالح التطبيق البعدي، وهذا يشير إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة، ويمكن توضيح هذه النتيجة في ضوء:

(١) الإطار النظري؛ حيث تشير العديد من الكتابات النظرية إلى إمكانية علاج الضعف القرائي باستخدام البرامج أو الاستراتيجيات أو الوسائل المناسبة لهؤلاء التلاميذ.

(Sharyn , 1993)، (Lam, 1995)، (Mather and Goldstein; 2001) (اللبودى، ٢٠٠٤) ، (داود، ٢٠٠٥)، (Basioni; 2002)

(٢) تتفق الدراسات السابقة في نتائجها مع هذه النتيجة وهى إمكانية علاج الضعف القرائى من خلال البرامج والاستراتيجيات والوسائل والأنشطة مثل:

(عواد، ١٩٨٨) ، (فيتاوسبيس، ١٩٩٠) ، (أبو حجاج، ١٩٩٦) ، (كاستيل وليبير، ١٩٩٦) (روشوت، وماكفى، وتورجسين، ٢٠٠١) ، (اللبودى، ٢٠٠٤) ، (داود، ٢٠٠٥)

(٣) كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي عنيت بتدريس القراءة والكتابة أو إحداهما من خلال المحتوى الدراسي، فمن الدراسات التي أوضحت فعالية تدريس القراءة من خلال المحتوى الدراسي دراسة كل من: (Bean, and Readance; 1996) (cdonald,1997) (راشد، ٢٠٠٥).

(٤) خصصت الدراسة الحالية وقتاً للعناية بالمهارات الأساسية للقراءة من خلال تدريس المحتوى الدراسي لمادة اللغة العربية بالصف الثالث الإعدادى، وذلك كما هو موضح بالاستراتيجية المقترحة؛ مما كان له أثر جيد، وهو ما أوضحه الجدول السابق، وهو ما يؤكد أيضاً صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

ولإجابة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو:

س٣: ما فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف الكتابي لدى

تلاميذ عينة الدراسة؟

تم تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات الكتابة أثناء كتابة التلاميذ على السبورة بالفصل لكلمات يمليها المعلم على كل تلميذ، أو من خلال قطع إملائية، أو نماذج خطية، أو موضوعات تعبير تحريرية يكتبها كل تلميذ ويلاحظ المعلم مدى وجود هذه المهارات لدى تلاميذ العينة من عدمه، أو التحسن الذي يطرأ على الطلاب في مهارات الكتابة.

جدول (٤)

يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي

فيما يتعلق بمهارات الكتابة لدى تلاميذ عينة الدراسة.

التطبيق	م	ح	ن	ت	مستوى الدلالة
القبلى	١,١٨	١,٤٥	٣٠	٣,٢٩	٠,٠٠٠١
البعدى	٨,٤٥	٠,٨٥			

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عن مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ العينة في التطبيق القبلي ٢٠٠٦/١٠/١٢ والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الكتابة، وهذا يشير إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج ضعف التلاميذ في المهارات الأساسية للكتابة، ويمكن توضيح هذه النتيجة في ضوء :

(١) الإطار النظري؛ حيث تشير الكتابات النظرية إلى إمكانية علاج الضعف الكتابي وتنمية مهارات الكتابة عند التلاميذ عندما يتم استخدام البرامج أو الاستراتيجيات أو الوسائل المناسبة للتلاميذ تبعاً لفروقهم الفردية أو مستوياتهم مثل: (مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ٢٠٠٠) (Louis and Swerling; 2002) ، (Basioni; 2002) .

(٢) تتفق الدراسات السابقة في نتائجها مع نتيجة الدراسة الحالية في إمكانية علاج الضعف القرائي لدى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة مثل: (ميدرانو، ١٩٩٨) ، (كيم، ١٩٩٨)،

(دون فرانسيسكو، ١٩٩٩) (بروكسي، ١٩٩٩) ، (كاستيل، وليبر، وآمون، وسكوارز، ٢٠٠٠).

(٣) أثبتت الدراسات السابقة فعالية تدريس مهارات الكتابة من خلال تدريس المحتوى الدراسي وهو ما يتفق مع نتائج هذه الدراسة، ومن هذه الدراسات: (السويدي، ١٩٩٤)، (Corin; 1997)، (Sternfeld; 1997)، (Ryding; 1997)

(٤) أعطت الدراسة الحالية وقتاً للعناية بمهارات الكتابة لدى عينة الدراسة أثناء دراسة مقررات اللغة العربية وحصصها المختلفة للصف الثالث الإعدادي، وذلك كما هو موضح بالاستراتيجية المقترحة؛ مما كان له أثر جيد يوضحه ويؤكده الجدول السابق، وهو ما يؤكد أيضاً الفرض الثاني من فروض الدراسة، ويثبت صحته.

–ولإجابة السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وهو :

س٤ : ما فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف التحصيلي لمادة اللغة العربية لدى عينة الدراسة ؟

تم تطبيق صورة الاختبار التحصيلي المتكافئة (أ) في شهر أكتوبر، ثم تم تطبيق الاستراتيجية في تدريس فروع وحصص اللغة العربية، ثم تم تطبيق صورة الاختبار التحصيلي المتكافئة (ب) في نهاية شهر ديسمبر يوم الخميس ٢٠٠٦/١٢/٢٨ وبعد رصد الدرجات في التطبيق تمت المعالجة الإحصائية، والجدول التالي يوضح الفرق بين متوسطي درجات التطبيق.

جدول (٥)

يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي

فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي

التطبيق	م	ح	ن	ت	مستوى الدلالة
القبلى	٤,٦٣	٢,٦٤	٣٠	٢٥,٧٠	٠,٠٠٠١
البعدى	١٤,٠٥	١,١١			

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي، لجانب التحصيل الدراسي لصالح التطبيق البعدي؛ مما يشير إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف التحصيلي لدى تلاميذ عينة الدراسة، ويمكن توضيح هذه النتيجة في ضوء :

(١) الإطار النظري؛ حيث تشير الكتابات النظرية إلى إمكانية تنمية التحصيل الدراسي، وعلاج الضعف فيه من خلال استخدام استراتيجيات وأنشطة ووسائل متنوعة مثل: (Sticht; 1997) (رسلان، ٢٠٠٠)، (قاسم، ٢٠٠٤) (راشد، ٢٠٠٥).

(٢) اتفقت نتائج هذه الدراسة مع العديد من نتائج الدراسات السابقة، بمعنى إمكانية علاج الضعف التحصيلي للمواد الدراسية، أو تنمية مستوى التحصيل لدى التلاميذ، مثل: (ميدرانو، ١٩٩٨)، (كيم، ١٩٩٨) ، (دون فرانسيسكو، ١٩٩٩).

(٣) أكدت العديد من الدراسات على تنمية التحصيل الدراسي، أو علاج ضعفه لدى التلاميذ من خلال تناول مهارات القراءة والكتابة، وأن كلاً منهما يقوي الآخر، مثل دراسة كل من:

(Bean,T. and Swerling; 1996) ، (McDonald, 1997) ، (اللبودى ، ٢٠٠٤) ، (Calderon; 1999) (Noarie and Leaski; 1998) (داود، ٢٠٠٥)

(٤) عنيت الدراسة بالتحصيل الدراسي؛ حيث كانت المشكلة الكبرى هي كيفية العناية بالمقرر أو المنهج والسير به وفقاً للخطة الزمنية وكيفية العناية بالقراءة والكتابة لدى التلاميذ الضعاف، وجاءت الاستراتيجية المقترحة؛ لتوظيف المحتوى الدراسي في علاج القصور في مهارات القراءة والكتابة، وتوظيف القراءة والكتابة في علاج القصور، أو الضعف في التحصيل الدراسي كما هو موضح بالاستراتيجية المقترحة، وجاءت النتيجة كما يوضحها الجدول السابق، وبهذه النتيجة تتأكد صلاحية الاستراتيجية المقترحة وفعاليتها في علاج الضعف التحصيلي لمادة اللغة العربية لدى التلاميذ الضعاف أو المتعثرين أو الراسبين بالحلقة الإعدادية.

وبهذه النتيجة تتأكد أيضاً صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة.

وبناءً على ما سبق عرضه من نتائج وتحليلها في صورة إجابات لأسئلة الدراسة يمكن القول: إن الدراسة نجحت ولله الحمد في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي لدى عينة الدراسة، ويدعم ذلك ما رآه الباحث من رغبة التلاميذ وإلحاحهم الشديد للقراءة والخروج إلى السبورة للكتابة، وتصويبهم لزملائهم، وقيامهم بالواجبات والأنشطة، وشعورهم بالسعادة والإنجاز كلما تحسن مستواهم القرائي والكتابي والتحصيلي، وأشاد بذلك المعلمون ومدير المدرسة، بل قدم العديد من أولياء أمور هؤلاء التلاميذ الشكر للباحث.

ثاني عشر : توصيات الدراسة:-

استناداً إلى النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية؛ فإنها توصي ببعض التوصيات التي يرجو الباحث الانتفاع بها في علاج الظاهرة محل الدراسة:-

(أ) توصى واضعي المناهج بالعناية بالتلاميذ الضعاف؛ وذلك بأن يقدموا تلخيصاً لكل درس في نهايته، وذلك بخط واضح وكبير، وكذلك تقديم أسئلة وأنشطة تراعي هؤلاء التلاميذ وظروفهم وأحوالهم.

(ب) توصى موجهي ومديري المدارس أن يعقدوا دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية والمواد المختلفة؛ لتوضيح الاستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة لهم، وكذلك توزيع الفصول بالمدارس تبعاً للمستويات التعليمية للتلاميذ.

(ج) توصى معلمي اللغة العربية بالانتفاع من هذه الاستراتيجية، ومراعاة الفروق الفردية لتلاميذهم والعناية بتنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال المحتوى المقرر بما يساعدهم أيضاً على التحصيل الدراسي.

(د) توصى القائمين على كليات التربية؛ بالعناية بتدريب الطلاب المعلمين على استخدام هذه الاستراتيجية واستراتيجيات مشابهة تراعي الفروق الفردية لتلاميذ المدارس سواء أكانوا ضعافاً أم متفوقين.

(هـ) توصى أولياء الأمور بإعطاء مزيد من التشجيع الأدبي والمعنوي، وبث الهمة والتنافس لدى أبنائهم إذا لاحظوا لديهم ضعفاً لغوياً عاماً، أو ضعفاً في المهارات اللغوية لكل فنون اللغة.

ثالث عشر: مقترحات الدراسة:-

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، وخلصت إليه من توصيات، يمكن تقديم عدد من البحوث المقترحة التي تحتاج إلى دراسة، وهذه البحوث هي:

١-تصور مقترح لمحتوى تعليمي في اللغة العربية يراعي مستوى المنهج المناسب للفروق الفردية ومستويات التلاميذ المختلفة بالحلقة الإعدادية.

٢-دراسة فعالية الاستراتيجية المقترحة في الحلقة الابتدائية والدبلومات الفنية ومحو الأمية في مادة اللغة العربية أو المواد الدراسية المختلفة.

٣-إعادة إعداد محتوى منهج اللغة العربية بما يناسب التلاميذ الضعاف وتقديم اختبارات تناسبهم.

٤-دراسة فعالية استخدام التعليم الآلي أو بعض الوسائل التعليمية أو طرق التدريس المختلفة كلعب الأدوار والتعلم التعاوني في التدريس للتلاميذ الضعاف.

٥-دراسة مقارنة لتحديد أيهما أكثر فائدة دمج التلاميذ الضعاف مع غيرهم أم تخصيص فصول لهم أثناء الدراسة.

٦-وضع مقياس للمهارات اللازم إتقانها في نهاية الحلقة الابتدائية في اللغة العربية كشرط للنجاح والالتحاق بالحلقة الإعدادية.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

١- إبراهيم، أحمد عواد (١٩٨٨) : "مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير (غ. م.)، تربية الزقازيق.

٢- أبو حجاج، أحمد زينهم (١٩٩٦) : "برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي"، رسالة دكتوراه (غ. م.)، تربية طنطا.

٣- أحمد، سمير عبد الوهاب (١٩٩٩) : "فعالية برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية للموهوبين في مجال الشعر"، مؤتمر أعلام دمياط الثاني عشر، كلية

التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

٤- بهاء الدين، حسين كامل (٢٠٠٣) : "مفترق الطرق، القاهرة، دار المعارف.

٥- جلجل، نصرة عبد المجيد (١٩٩٣) : "تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع فاعلية برنامج مقترح"، رسالة دكتوراه (غ. م.)، كلية التربية بطنطا.

٦- الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (٢٠٠٤) : "توصيات المؤتمر الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة"، يوليو، ٢٠٠٤، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٣٦).

٧- حافظ، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠) : صعوبات التعلم والتعلم العلاجي، القاهرة، مكتبة الشرق.

٨- داود، عبد المعبود علي (٢٠٠٥) : "أثر تطبيق برنامج متكامل لإكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ"، رسالة ماجستير (غ. م.)، كلية التربية بكفرالشيخ.

٩- راشد، حازم (٢٠٠٥) : "تنمية بعض مهارات القراءة من خلال المحتوى الديني لدى أبناء الأقليات الإسلامية"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٠٣).

١٠- رسلان، مصطفي (٢٠٠٠) : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ط٣، القاهرة، دار الشمس للطباعة.

١١- رضوان، هويدا حنفي (١٩٩٢) : "برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي" (دراسة تجريبية)، رسالة دكتوراه (غ. م.)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

١٢- رمضان، حسام الدين (١٩٨٧) : "دراسة انقرائية بعض كتب رياضيات التعليم العام"، رسالة ماجستير (غ. م.) كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٣- السويدي، وضحة علي (١٩٩٤) : "العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة" مجلة التربية، قطر، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (١١١).

١٤- السيد، فؤاد البهي (١٩٧٦) : أسس وقواعد الكتابة السهلة الممتعة، القاهرة، مجلة مجمع اللغة العربية، الجزء (٢٨).

١٥- الشرقاوي ، أنور محمد (١٩٨٣) : سيكولوجية التعلم، أبحاث ودراسات، الجزء الثاني، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٦- عبدالرحيم، طلعت حسن (١٩٨٣) : آفاق جديدة في التعليم، القاهرة، دار المعارف.

١٧- عبدالعال، فؤاد محمد موسى (١٩٩٠) : "دراسة قدرة تلاميذ الصف الثاني من التعليم الأساسي على قراءة كتاب الرياضيات وبعض العوامل المؤثرة عليها"، مجلة كلية التربية، (ج٢)، كلية التربية بالمنصورة، العدد (١٤).

١٨- عبدالنبي، حسن (١٩٩١) : "أسباب ضعف التلاميذ في مادة العلوم والراجعة إلى ضعف القراءة وقياسها"، مجلة التربية، جامعة أسيوط، العدد (٥).

١٩- عبدالنبي، محمد محمود (١٩٨٨) : "العوامل النفسية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية كما يدركها تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي"، رسالة ماجستير (غ. م.) كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة.

٢٠- عبيد، وليم تاضروس (١٩٨٦) : طرق تدريس الرياضيات، ج١، وزارة التربية والتعليم، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي.

٢١- عثمان، سيد أحمد (١٩٧٩) : صعوبات التعلم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٢- عواد، أحمد أحمد (١٩٨٨) : "مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير (غ. م.) كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٢٣- عوض، أحمد عبده (١٩٩٢) : "تصور مقترح لمنهج نحوي وبلاغي وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه (غ. م.) كلية التربية بكفرالشيخ، جامعة طنطا.

٢٤- العيسوي، جمال مصطفى، والخوالدة، ناصر أحمد (٢٠٠٥) : "دراسة تقويمية للمهارات التدريسية اللازمة للطالبة المعلمة ومعلمة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٠٣).

٢٥- فان دالين، ديوبولد (١٩٩٤) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل، ط٥، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٦- قاسم، محمد جابر (٢٠٠٤) : "الاتجاهات الحديثة في التكامل بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى في المرحلة الابتدائية"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٣٢).

٢٧- اللبودي، منى إبراهيم (٢٠٠٤) : "تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستراتيجية علاجها"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، أكتوبر، العدد

(٩٨).

٢٨- اللميع، فهد خلف، و العجمي، حمد بليه (٢٠٠٣) : "التقويم التكويني وأثره على تنمية التحصيل الدراسي وعلاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية في مقرر تلاوة وتجويد القرآن الكريم بمدارس ثانوية المقررات بدولة الكويت"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، أكتوبر، العدد (٨٩).

٢٩- اللقاني، أحمد حسين، و الجمل، علي (١٩٩٦) : معجم المصطلحات التربوية، القاهرة، عالم الكتب.

٣٠- مادوس، جورج وبلوم، بنيامين وتوماس هاستنجس (١٩٨٣) : تقييم تعلم الطالب الجامعي التجميعي والتكويني، ترجمة : حمد أمين، القاهرة، دار ماكجروهيل للنشر.

٣١- محمد، صلاح عمبرة (٢٠٠٢) : "برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة التأسيسية بدولة الإمارات المتحدة"، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

٣٢- مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية (٢٠٠٠) : التعليم والعالم العربي . تحديات الألفية الثالثة، الإمارات العربية المتحدة.

٣٣- المطاوعة، فاطمة محمد، و المري، مباركة صالح (١٩٩٨) : "بعض عوامل الضعف في القراءة وأثرها في تحصيل العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بدولة قطر"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، يوليو، العدد (٥٠).

٣٤- موسى، محمد سعد (٢٠٠٤) : "برنامج متكامل لتنمية الثروة اللغوية لدى

تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية من خلال أبواب المشترك والترداف والاشتقاق في الدرس القرائي"، رسالة دكتوراه (غ. م.) كلية التربية، جامعة طنطا.

ثانياً: المراجع الأجنبية :

35	***Ahumann,S.J. and Glock (1987)*** :	**"Evaluating pupil Growth principles of tests and measurement". 3rd Edition,Boston: Allgn and Bacon, Inc, 1987.**
36	***Basioni – Nada (2002)*** :	**"Affect in Language Learning: Motivation" http://nadabs.tripod.com/mativation.**
37	***Bean, T. and Readence, J. (1996)*** :	**"Contentared Reading: the Current State of the Art". In lapp, D., Flood, J, and farnan, N. (eds) "Content Area Reading and Learning: Instructional Strategies", Bost on: Allgn and Bacon.**

38 ***Brown, B.O (1995)*** : "**The Effects of Aspelling Word Study Strategy on the Spelling Performance of High School Students with Learning Disabilities**", **SU, education special vol. 56.**

39 ***Calderon, M (1999)*** : "**Promoting Language Proficiency and Academic Achievement through Cooperation. Eric Digest. Washington D.C: Eric clearinghouse on languages and linguistics**". (**ED.436983**)

40 ***Castell, R:, Le pair A men and Schwartz (2002):*** "**Computer Training to Improve Children's Reading and Spelling Skills, J. of Zits chifts – fuer – kinder**". **Vol 28. N.4.**

41 *Corin, A. (1997)* : "A course to Convert (Zech proficiency Incroation and Serbian. Content Based Instruction in Foreign Language Education. Washington , Georgetown University press.

42 *Curtis, W & jogce (1995)* : "Maltisensory Structured language Programs: Content & Principls of Instruction. Clinical Studies of Multisensory Structured Language Education for Students with Dy Slexi and Related Disordres. LSH/ ccc, MA.

43 *Diveta, K & speece. D.L (1990)* : "The Effects of Blending and Spelling Training in the Decogong Skills of Young Poor Readers, vol. 23. N.9.

44 *Don Francesco, R. (1999)* : "Phoneme – Gropheme Association in Spelling Disorder Treatment. J. of Saggi: Neuropsicologia in Fantile Psicopedgogkia Riavilitinone" vol.25.

45 ***Dupont, H (1989)*** : **"Readings "Educating Emotionally Disturbed Children" Holt, Rinehart and Winston, inc.**

46 ***Ediger, M. (1996)*** : **"The Reading Curriculum, Issues and Design". (Eric Document Reproduction servi"ce. No. Ed. 196251.**

47 ***Fulk, and Stormont, (1995)*** : **"Fourteen Spelling Strategies for Students with Learning Disabilities.J. of Intervention in School and clinic", vol. 31, N.1.**

48 ***Gardner, R.C & Tremblary, P.E (1994)*** : **"On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Perspectives, Modern Language" Journal, 79, 359 – 368.**

49 ***Good, C.V. (1973)*** : **"Dictionary of Education", 2nd ed, New york Mc. Grow, Hill Book company.**

50 ***Kim, S.C (1998)*** : **"The Relative Effects of Rule – Based Strategy and Traditional Method of Instruction on the Spelling Performance of Elementary Students with Learning Disabilities", Diss. Abst. Inte. P.2925.**

51 *Lam, T.c. M (1995)* : "Faimess in Performance Assessments College park, MD: Eric Clearinghouse on Assessment and evaluation" (Eric Document reproducation service no. ED 391982).

52 *Louis spear – swerling (2002)* : "The Troubles with Reading Disability, Southern Connecticat State University. Co–author: off Track – When Poor Readers Become Learning Disabilities. http://www.Learningdisabilities online:Id Indepth: the Trouble with Reading Disability.

53 *Mather, N., & Goldstein, S. (2001)* : "Reading fluency, Learning Disabilities and Challenging Behavior: A Guide to intervention and Classroom Management" p.235–242. http://www.ldonline.org/Idindeph/ reading fluency.html.

54 *Mc Donald, B. (1997)* : "The Impact of Content – Based Instruction: Three Studies, Focus on Basic". Vol.1, Issue. D. Available: http://gseweb.harvard.edu/nesall/fo0b/1997/medondd.html.

55 *Medrano,chritina, (1998):* : "Improving Student Spelling Performance Through the Use of Effective Teaching Strategies", N/A.

56 *Nichd, (2002)* : "Program in Learning Disabilites: Why Children Succeed or Fail at Reading: Reserch from Nichd, Sprogram in Learning Disabilities". Htt://www.Idonline.org/Idephtlearning/ Nicdbrochur. Html. 996.

57 *Nourie., and Lenski. S. (1998)* : "The (in) Effectiveness of Content area Literacy Instruction. Clearing House". Vol. 71 Issue6

58 ***Rashotte, C.MacPhee, K, and Torgesen, J. (2001):*** **"The Effectiveness of a Group Reading Instruction Program with Poor Readers in Muliple Grades, J. of Learning Disability quaterly", Vol 24 .N.2.**

59 ***Romance, Nancy – R: vitale, Michacl. R (Aug. 1992)*** **"Acurriculum Strategy that Expands Time for in – Depth Elementary Sciev\nce Instruction by Using Science – Based Reading Strategies. Journal of Research in Science Teaching" Vol. 29. N.6.**

60 ***Ryding, k. (1997)*** : **"Text Development for Content – based reading Strategies. Journal of Research in Science Teaching", Vol.29 N.6.**

61 *Sharoghm, and others (2002)* : "Instructional Grouping for Reading for Student with Ld: Implications for Practice intervention in School and clinc", Vol.136. No.3. january.

62 *Sharyn Neuwirth, M.Ed, and others (1993):* : "U.S. Department of Health and human Services Public Healths National Institutes of Health. National Instituts of Mental health". NIH Publication. No.93 – 3611

63 *Stephes,s (1984)* : "Disabitities of Writing Language Performance among Children, Dissertation Abstraets International", vol. 45, No.1.

64 *Sternfeld,S. (1997)* : "Caterpillars in to Butter Flies: Content Based Instruetion in A first Year I Talin Course. Washington, D.C: Georgetown Univerity prss.

65 *Sticht, T (1997)* : "The Theory Behind Content – Based Instruction, Focus on Basics", Vol.1, Issue D.Available: httb://gseweb. Harvar eduL.. nesallL fobL

1997L sticht. Htm.

66 *Stoller, F (1997)* : "Project Work. Ameans to Promote Language Content forum", Vol. 35, N. 4.p.2. Available: httb:// exchanges. Stage. G.ov/ forum/ vols/vol /35l No4 /p2.htm.

67 *Stryker, S., and leavor, B. (1997):* : "Content Basedinstruation: from Theory to Practice, Washington", D.C: Georgetown University press.

68 *Susan, E.C (1982)* : "An Empirical Analysis of Fourteen Definitios of Learning dis Abisabolites with Elementary Student", Dissertation Abstractracts international. Vol43. N.4.

69 *Trivedi, Swati and Mohite, Prerana (1984)* : "Difficulties in Reading and Writing :Aesarch for Arailablemodel, Child Psychiatry Quart orly", vol.17. N5.3.

70 *Vacca, R and Vacca, J. (2002)* : "Content Area Reading: Literacy and Learning Across the Curniclum". Boston: Allgn and B con.

71 *Yore, larry, D.* : "Middle School Students

(1993) **Metacognitve Awareness of Scien Cereading, Science. Textand Science Reading Strategies: Model, Verification paper Presented at the Annual Meeting of the National Associationfor Research Insouciance Teaching (Atlanta' oA. April15 –19).**

ملحق (١)

قائمة المهارات الأساسية للقراءة والكتابة

واستخدامها كبطاقة ملاحظة للتقويم

م	المهارات المطلوبة	مدى وجود المهارة				جوانب المهارة
		جيدة ٣	متوسطة ٢	ضعيفة ١	غير موجودة صفر	
	أولاً : المهارات الأساسية للقراءة :					التعرف
١-	يتعرف إلى مسميات الحروف العربية كلها.					
٢-	يتعرف إلى الحرف الواحد في أشكاله المختلفة.					
٣-	يميز بين الحروف العربية المتشابهة رسماً.					
٤-	يحدد الحروف المكونة لكل كلمة سواء أكانت مفردة أم في جملة.					
٥-	يتعرف إلى علامة الضبط الصرفي للكلمات.					
٦-	ينطق الحروف العربية بأصواتها الصحيحة.					النطق
٧-	يميز في النطق بين الحروف المتشابهة نطقاً.					
٨-	ينطق الحروف المكونة للكلمات دون إسقاط أو إقلاب أو إضافة أو تكرار					
٩-	ينطق الكلمات دون تداخلها مع غيرها.					

١٠-	ينطق الضبط الصرفي والنحوي للكلمات بطريقة صحيحة.					
١١-	يتوقف أثناء القراءة توقفاً يناسب المعنى.					السلاسة والطلاقة
١٢-	يقرأ بسرعة مناسبة.					
١٣-	ينظم تنفسه أثناء القراءة.					
١٤-	يقرأ قراءة واضحة منتظمة.					
١٥-	تخلو قراءته من أمراض الكلام وعيوبه كالتأتأة والفأفأة واللجلجة ... إلخ.					
	ثانياً : المهارات الأساسية للكتابة :					الخط والإملاء والتعبير
١-	يرسم الحروف بطريقة صحيحة.					
٢-	يرسم الحرف الواحد بأشكاله المختلفة.					
٣-	يرسم الحروف المتشابهة بدون تداخل.					
٤-	يراعي عدم التداخل بين الكلمات في الجمل.					
٥-	يراعي جمال الخط وانتظام الكلمات على السطر.					
٦-	يكتب الكلمات بصورة صحيحة إملائياً.					
٧-	يراعي الموقع الإعرابي للكلمات وما يترتب عليه من تغير في كتابتها كالمثنى أو جمع المذكر السالم..					
٨-	يكتب جملاً مفيدة من ذهنه.					
٩-	يكتب فقرة جيدة من ذهنه.					
١٠-	يراعي علامات الترقيم.					

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٢) الصورة (أ)

الاختبار التحصيلي

إدارة كفرالشيخ التعليمية المادة : لغة عربية.

مدرسة الإعدادية الحديثة للتعليم الأساسي الصف : الثالث الإعدادي

المرحلة الإعدادية اختبار شهر أكتوبر ٢٠٠٦

أولاً : التعبير : اكتب في الموضوع الآتي : وقت الفراغ فيما يفيد الإنسان وهو وسيلة النمو الرياضي والثقافي.

ثانياً : القراءة : ١– من كتاب (طموح جارية)

(ولم يكد يستقر في "سنجار" حتى كانت جيوش غياث الدين الرومي تحاصر "أمد" أعظم مدن ديار بكر، وفيها توران شاه بن نجم الدين، وكان بدر الدين لؤلؤ قد أسرع هو الآخر بجيشه، والتف حول قلعة "سنجار" مهدداً متوعداً ...)

أ) تخير الإجابة الصحيحة مما بين الأقواس لما يلي :

–مرادف "تحاصر" : (تعتدي . تطوق . تهاجم).

–مضاد "أسرع" : (أبطأ . تراجع . توقف).

–جمع "قلعة" (مقاليع . قلوع . قلاع).

ب) لماذا لجأ نجم الدين إلى سنجار؟

ج) دبرت شجرة الدر خطة لإنهاء الحصار ، وضح ذلك.

٢– من موضوع (ملامح الشخصية المصرية)

(ومن أهم خصائص الشخصية المصرية خصيصة التدين، وبما أن الوطن العربي هو مهد الأديان السماوية ومصر قلب العروبة فقد ظلت مصر قلعة تحمي الأديان من عبث العابثين).

أ)تخير الإجابة الصحيحة مما بين الأقواس لما يلي :

–"مصر قلب العروبة" تعبير يوحي بـ : (قيمة مصر ومكانتها . صلتها بالعروبة . تأثرها بجيرانها).

–التدين في الشعب المصري ناشئ عن : (العادات والتقاليد . طاعته لملوكه . تأثره بالأديان السماوية).

ب)ما مظاهر التدين في حياة المصريين ؟

ج)من خصائص الشخصية المصرية : الوطنية والفداء ، استدل على ذلك.

ثالثاً : النصوص : من نص "تجارب الحياة"

ومراد النفوس أصغر من أن نتعادى فيه أن نتفانى

غير أن الفتى يلاقي المنايا كالحات ولا يلاقي المنايا

ولو أن الحياة تبقى لحي لعددنا أضلنا الشجعانا

أ) تخير الإجابة الصحيحة مما بين الأقواس لما يلي :

–مؤنث "أصغر" : (صغيرة . صغرى . صاغرة).

–مفرد "المنايا" : (منية . منيا . أمنية).

–تنكير كلمة "حي" يفيد : (التعظيم . التهويل . العموم).

ب) تلخص الأبيات فلسفة الشاعر في الحياة ، وضح ذلك.

ج) وضح الجمال في قوله "يلاقي المنايا كالحات".

رابعاً : النحو :

العالم كله يحب السلام لا الحرب ، وكل المنصفين يسعون لتحقيق سلام يعدل بين الجميع ، وكم من دولة عظيمة اغترت بقوتها فطغت ولم تستفد من التاريخ أحداثه فزالت.

١–اعرب ما تحته خط.

٢–استخرج من القطعة السابقة ما يلي:

–نعتاً مفرداً. –نعتاً جملة. –توكيداً معنوياً.

٣–طاعة الوالدين كلتاهما من طاعة الله. (صوب ما تحته خط في العبارة السابقة)

مع أطيب الأمنيات بالتوفيق

أسرة اللغة العربية

بسم الله الرحمن الرحيم

تابع ملحق (٢) الصورة (ب)

للاختبار التحصيلي

إدارة كفرالشيخ التعليمية المادة : لغة عربية.

مدرسة الإعدادية الحديثة للتعليم الأساسي الصف : الثالث الإعدادي

المرحلة الإعدادية اختبار شهر ديسمبر ٢٠٠٦

أولاً : التعبير : اكتب في الموضوع الآتي : العمل هو وسيلة الإنسان لكي ينجح، ويحقق طموحاته، وهو وسيلة الشعوب والدول للتقدم، والعمل المطلوب هو الذي يعمر الكون، ويحقق الرخاء، وليس الذي يدمر، أو يفسد الإنسان والبيئة.

ثانياً : القراءة : ١- من كتاب (طموح جارية)

(لا أظن شعب مصر يسكت على العادل وعبثه، وقد حدثتني يا مولاي طويلاً عن هذا الشعب العظيم وخصائصه الجليلة، وكيف أنه يصبر ما يصبر، لكنه لا يسكت عن حقه ويهدأ، ولكنه لا يستكين لغاصب، ولا يذل لمعتد).

أ) تخير الإجابة الصحيحة مما بين الأقواس لما يلي :

-مرادف "يستكين" : (ينام . يخضع . يكسل).

-مضاد "غاصب" : (صاحب حق . مستعمر . صديق).

-مفرد "خصائص" (خاصة . خصاصة . خصيصة).

ب) لماذا كان العادل عابثاً ؟

ج) ماذا فعل شعب مصر ليتخلص من العادل ؟

٢- من موضوع (منزلة المرأة)

(فهي التي تمنحه يدها عكازاً لشيخوخته، وقلبها مستودعاً لأسراره، وهي التي تسهر بجانب سريره تتسمع أنفاسه، وتصغي إلى أناته).

أ) تخير الإجابة الصحيحة مما بين الأقواس لما يلي :

-"تمنحه يدها عكازاً" تعبير يوحي بـ : (الأمل . الصلابة . المساعدة).

–سهر الابنة بجانب سرير والدها المريض ناشئ من : (استفادتها منه . حبها له . خوفها منه).
ب) ما دور الزوجة تجاه زوجها وابنها ووالدها ؟
جـ) ما منزلة المرأة في الحياة ؟
ثالثاً : النصوص : من نص "نيلنا العظيم" يقول محمد التهامي :

طف بالرمال وأحيها يا نيل ما أنت . يا سر الحياة . بخيل

وانثر بها القبل العذاب على الثرى يبعث مواتاً فوقها التقبيل

أجراك ربك بالحياة وطالما نبتت حياة الناس حيث تسيل

أ) تخير الإجابة الصحيحة مما بين الأقواس لما يلي :
–مضاد "طالما" : (قلما . كثيراً ما . أحياناً).
–مفرد "القبل" : (القابلة . القِبلة . القُبلة).
–تنكير كلمة "مواتاً" يفيد : (التعظيم . الشمول . التهويل).
ب) اشرح الأبيات السابقة بأسلوبك.
جـ) وضح الجمال في قول الشاعر "نبتت حياة الناس".
رابعاً : النحو :
العالم كله يحب الأمان لا الرعب، والرسول محمد ﷺ دعنا إلى العمل الصالح، وليس العدوان، فكم ظالمين دمرهم الله تعالى! أليس كذلك ؟ ولقد سار على النهج أربعة خلفاء.
أ–اعرب ما فوق الخط.
ب–استخرج من القطعة ١–توكيداً. ٢–كم وبين نوعها. ٣–نعتاً.
ج–أجب الاستفهام المنفي الموجود بالقطعة السابقة بالإثبات.

مع أطيب الأمنيات بالتوفيق
أسرة اللغة العربية

نموذج للإملاء الاختباري
(الصف الثالث الإعدادي)

(المؤمنون أخوة)

إن ما يحدثُ الآن في الوطنِ العربيّ من تهديداتٍ يستدعي تكاتفَ كلِ الجهودِ العربيةِ والإسلاميةِ؛ لردِّ هذا العدوان الغاشمِ من قِبل أمريكا واليهودِ، وكلِ أعداءِ الأمةِ، فيا أيها الأبناءُ عليكم بالاتحادِ فهو قوةٌ، وعليكم بمحبةِ أُخوانِكم المسلمينَ، فمن لم يهتم بأمر المسلمينَ فليس منهم، واعلموا أن نصرَ الله قريبٌ، وأن لكلِ ليلٍ نهاراً، ولكلِ تجبرٍ نهايةٌ وانهياراً حتى لو استمرَّ مئاتِ الأعوامِ، فلا تبتئسوا ولا تحزنوا فأنتمُ الأعلونَ إن شاءَ اللهُ تعالى.

الفصل السادس

تقويم أداء معلمي اللغة العربية

تقويم أداء معلمى اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية فى تدريسهم مادة النحو فى ضوء مدى عنايتهم بالأخطاء النحوية لدى التلاميذ

(اكتشافاً وتصويباً ووقاية) (*)

أولا : التمهيد والإحساس بالمشكلة :-

تعد اللغة أداة التعبير عن الفكر ، وتحقيق التواصل الصحيح بين أبناء المجتمع ؛ فهى أداة التعبير عن كل ألوان المعرفة والثقافة ؛ فعن طريقها يتحدث المتحدثون ، ويكتب الكاتبون ، وتنقل الخواطر.

والنظام اللغوى – الذى يحقق الاتصال – يتكون من مجموعة رموز صوتية منتظمة ، أخذت صورتها المكتوبة بعد هذا ، وهذه الصورة المكتوبة لها إطارها الصحيح – المعروف لدى المختصين – والذى إن تحقق فإنه يؤدى إلى الفهم والإفهام لدى المتلقى.

واللغة العربية إحدى اللغات التى أضحى نظامها الكتابى راسخاً وثابتاً ، وذلك منذ نزل القرآن الكريم الذى أعطى لها قدسية خاصة ، وأكسبها مكانة متميزة بين لغات العالم .

وتبدو حاجة المتعلم أساسية لدراسة علوم اللغة كى يتواصل بها ، وأشد ما تكون الحاجة إلى علم النحو الذى هو أساس فى الاستعمال اللغوي ، والذى يحقق العلاقة بين الفكر والإنتاج أو الأداء؛ فمراعاة مبادئ النحو تمد الأسلوب بدقة تعبيرية (حسنين ، ١٩٨٧ م ، ص ٣٤٩).

فعملية الكتابة وما تستلزمها من تركيب للغة ، وبناء للجمل والفقرات تعتمد بصفة أساسية على معرفة قواعد الاستعمال اللغوى ؛ التى تتطلب أن يكون التلميذ قادراً على بناء جمله ، وصياغة عباراته ؛ وفق قواعد النحو العربى ومن هنا تكمن أهمية النحو فى الوظيفة التى يؤديها من خلال الفهم والإفهام ، أى فهم اللغة حين تسمع ، وفهمها حين ترى مكتوبة ، وإفهامها للآخرين بواسطة الكلام والكتابة ؛ فدراسة القواعد النحوية إحدى الوسائل المهمة فى تحقيق اللغة لأهدافها باعتبارها

(*) أ.د. أحمد عبده عوض – أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية كلية التربية بجامعة كفر الشيخ .

وسيلة إلى إتقان مهارات اللغة (عبده ، ١٩٧٩ م ، ص ٥٢ – ص ٥٣) والتلميذ فى حاجة لدراسة النحو لتحقيق الاتصال – التواصل الكتابى الصحيح ؛ فالنحو هو الوسيلة الفعالة لإصلاح اعوجاج اللسان ، وتقويم قانون تأليف الكلام ، وبيان ما يجب أن تكون عليه الكلمة فى الجملة ، والجملة مع الجملة حتى تتسق العبارة ، وتستطيع أن تؤدى معناها (حسن ١٩٦٦ م ، ص ٦).

وكذا تبدو حاجته إليه لأنه يصل به إلى مستوى الصواب اللغوى ، وإلى الدقة اللغوية ، وأن أى قصور فى دراسة النحو وتطبيقه يتبعه قصور فى إتقان التلميذ لمهارات اللغة ، ومنها الكتابة. وهكذا تتضح العلاقة بين علم النحو ، وفن الكتابة (باعتبارها إحدى مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة) .

فمعرفة المتعلم بالقواعد تتيح له الكتابة الصحيحة ، وكلما زود المتعلم بها وتمكن منها أصبح قادراً على إنتاج مزيد من الجمل الصحيحة .وهذا يتأتى من خلال تدريب التلميذ على استعمال الجمل والألفاظ استعمالاً صحيحاً ، والوصول بها إلى تكوين عادات لغوية صحيحة ، وتمكين التلميذ من الدقة فى صياغة الأساليب حتى تكون خالية من الخطأ النحوي الذى يفسد المعنى (قورة ، ١٩٧٧م ، ص ٢٥١) .

والحق ، أنه يوجد إحساس عام بالضعف بالقواعد النحوية ، وهذا ما دعا الباحث إلى التفكير فى إجراء بحث لتحديد بعض أسباب شيوع الأخطاء الشائعة فى كتابات تلاميذ المرحلة الثانوية ومنها المعلم ؛ إحساساً منه بأهمية بحث دور المعلم فى علاج الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية محاولاً الإسهام فى دراسة هذا الأمر مع غيره من البحوث السابقة .

والتعرف إلى دور المعلم فى علاج الأخطاء الشائعة يعد مدخلاً لإصلاح عملية تعليم النحو ، وأساساً لاختبار ما ينبغى الاهتمام به ، ومعالجته فى تدريس قواعد اللغة العربية ؛ فضلاً عن أن الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة العربية تؤسس على مساعدة المتعلمين على إتقان مهارات الكتابة الصحيحة نحواً ، وعلى التحدث الجيد دون الوقوع فى أخطاء نحوية كثيرة ، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه .

ثانياً: المنطلقات النظرية والفكرية للدراسة :–

يمثل النحو العربى أهمية كبرى قديماً وحديثاً بالنسبة للغة العربية وأهلها ؛ حيث ارتبطت بالحاجة إليه ، وهى خدمة النص القرآني ؛ حفاظاً عليه ، وسعياً لفهمه ، وكذلك الحفاظ على مفردات اللغة

سليمة وصحيحة ، وكذلك الحفاظ على أهم رابط من روابط العروبة ، والحرص على بقائها؛ مميزة عن الأجناس الأخرى .

وتكمن أهمية النحو كذلك في " الوظيفة التى يؤديها من خلال " الفهم والإفهام " أى فهم اللغة حين تسمع ، وفهمها حين ترى مكتوبة ، وإفهامها للآخرين بواسطة الكلام ، وإفهامها لهم بواسطة الكتابة ". (عبده ، ١٩٧٩ ، ص ٥٢).

وللنحو أهمية كبرى بالنسبة للمتعلم من حيث " إنه ذخيرة اللغوي ، والوسيلة الفعالة لإصلاح اعوجاج اللسان ، وتقويم القلم ." (حسن ، ١٩٦٦ م ، ص ٦) وتتأكد أهمية النحو بالنسبة للمتعلم فى أنه " يحمل العبء الأكبر فى الدقة اللغوية ، وأن أى قصور فى دراسة النحو وتطبيقه سيتبعه قصور في استخدامه اللغة ، ولكى يتقن التلميذ لغته ، ويسيطر على فنون اللغة من تحدث واستماع وقراءة وكتابة ، عليه أن يكون مؤسساً فى دراسة النحو ، ومدرباً تدريباً كافياً يمكنه من فهم اللغة ومعارفها ، والتعرف على ثقافته ، وما تتضمنه من جوانب مختلفة " (عطا ، ١٩٧٦ م ، ص ٦٧)

ويمد النحو الكاتب كذلك بالقواعد التى ينبغى أن يسير عليها في كتابته بالقوانين التى يركب بها الكلام وبكيفية ضبط أواخر الكلم ، وكيفية البناء الصحيح للجملة العربية ، ولا يستطيع المتعلم أن يفعل ذلك إلا إذا كان متمكناً من قواعد النحو .

ويمكن القول إن النحو هو أساس بناء الجملة وتركيبها ، وعدم معرفة الكاتب بالنحو يؤدى إلى تعثره فى بنائها ، وفى السيطرة على تركيبها .وعندئذ يأتي الكلام المكتوب تشوبه أخطاء نحوية؛ تجعل الوصول للمعنى الذى أراده الكاتب أمراً صعباً .

وتأكيداً لأهمية النحو بالنسبة للكاتب فإن الباحث يشير إلى أن القواعد النحوية ذات أهمية كبيرة للكاتب ، وذلك لمكانة النحو كقانون للغة العربية ، وميزان لتقويمها ، ولتستق العبارة ، وتؤدى معناها المناسب ، فالخطأ في القواعد النحوية يذهب بمحاسنها ، وإن تفنن الكاتب في الأساليب البلاغية ، وأتى بأجمل الألفاظ ، فإن اللحن فى كتابته يلغي جميع تلك المحاسن ، ويثبت جهله .

إن معرفة الأخطاء من قبل المعلم تساعده على تقديم ما يناسب التلميذ فعلاً لا ما يفترض أنه يناسبه ، كما تساعده فى اختيار الطريقة المناسبة ، والوسائل المساعدة التى يستخدمها ، فتكون قوائم

الأخطاء من العوامل التى تراعى في إعداد المواد التعليمية وتعديلها .(موسى ١٩٨٦م ، ١٥٩ – ١٦١).

ولدراسة الأخطاء النحوية أهمية قصوى للمعلم والمتعلم ، حيث يقف المعلم على الأخطاء النحوية لدى التلاميذ ،كي يصنفها ويعالجها ، وهذا فى النهاية يساعد التلاميذ على تجاوز أخطائهم اللغوية ، وهذا ما أكده (بادي ١٤١٠ هـ ، ٣١٤) بقوله : " إن تشخيص أخطاء التلاميذ له تأثير كبير فى رفع كفايتهم اللغوية ، إذ أن تشخيص الأخطاء يعود على التعليم بفائدة كبيرة ؛ ذلك أن التشخيص يتم فى ضوء المعايير المتصلة بالمستوى المرغوب أن يصل إليه التلاميذ ،كما أن التشخيص يكشف عن حاجات كل تلميذ إلى التعلم ، وكل هذه الأمور تجعل المعلم ينوع " استراتيجياته " و " تكتيكاته " التعليمية ؛ حسب حاجات تلاميذه ومستوياتهم وقدراتهم " .

ولتشخيص الأخطاء النحوية أهمية كبيرة للطالب والمعلم وصانع القرار لتطوير المناهج، وله أنواع متعددة وهذا ما أشار إليه بادى (١٤١٠هـ : ٣٢٠ – ٣٢١) حيث وضح أن تشخيص الأخطاء لا يقصد به مجرد الإشارة إلى الأخطاء أو عدها أو تصويبها ؛ لإعطاء الطالب الدرجة المستحقة لأن هذا النوع من التشخيص لا ينتج عنه رفع كفاية الطالب ؛ بل قد يستمر الطالب فى ضعفه وعدم أدائه اللغوى المرضى ، وهناك نوعان من التشخيص:

النوع الأول : هو الهادف إلى الكشف عن الأسباب التى أدت إلى وقوع الطالب فى هذا الخطأ ، أو ذاك ، وهذا النوع يطلق عليه اسم تشخيص الأسباب والعلل ، وهذا النوع قليل الاستخدام وغالباً ما يعزى فيه الأسباب إلى الطالب أو كثرة غيابه فى مراحل الدراسة الأولى ، أو ربما يرد السبب إلى تقويمه السابق وهلم جرا.

النوع الآخر : هو التشخيص الذى يُعنى بالعلاج ، أو ما يسمى التشخيص العلاجى ، وهذا النوع يهتم بوضع الأطر الأساسية لحل مشكلة قصور كفاية الطالب اللغوية بسد حاجاته اللغوية قبل إخضاعه لبرنامج علاجى لغوى يهدف إلى رفع مستوى كفايته اللغوية.

والتشخيص الفعال لأخطاء الطلاب بدقة مبيناً الأخطاء العامة والأخطاء الفردية ، وهناك ثلاثة مستويات من التشخيص : التشخيص العام ، وهو الذى يكشف حاجات الطلاب اللغوية العامة والفردية . والتشخيص التحليلى الذى يحدد المباحث اللغوية التى يجب مساعدة الطلاب على

التمكن منها وتطبيقها . والتشخيص الخاص بالحالات الفردية وهو الأقل استخداماً ، وهذا يُعنى بالحالات الفردية (بادى ، ١٤٠٠ هـ ، ٣٢٠ – ٣٢١).

ولتحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها تأثير على رفع العملية التعليمية ، وإذا توفر المعلم الكفء القادر على الاستفادة من تحليل تلك الأخطاء لتغيير استراتيجياته داخل الصف ، وزيادة التفاعل بينه وبين طلابه.

والمتمعن فى ما أشار إليه عمار (١٩٩٤ ، ١٨٨) يجد أن لتحليل الأخطاء ثلاث فوائد:–

أولاً : أنها تحدد للمعلم المستوى الذى وصل إليه المتعلم بالنسبة إلى الهدف المنشود وما ينبغى عليه أن يتعلمه.

ثانياً : أنها تزود الباحث بمؤشرات حول الطريقة التى تتعلم بها لغة ما أو تكتسب.

ثالثاً : أنها ضرورية للمتعلم ، لأننا نستطيع أن نعتبر الخطأ النظامى أسلوباً يستعمله المتعلم للتعلم وإن الخطأ بالنسبة إليه طريق للتحقق من صحة تعلمه اللغة.

ومع أن (عمار ، ١٩٩٩م فضل فوائد تحليل الأخطاء ، ألا أن الملاحظ أن موسى (١٣٢،١٩٨٥–١٣٣) أكثر تفصيلاً وإيضاحاً حيث أشار إلى أهمية دراسة الأخطاء فى العملية التعليمية فى كونها تؤدى إلى :–

أ–زيادة فعالية الموقف التعليمى وإيجابياته : فالمعلم عندما يناقش أخطاء طلابه ، ويحللها يسهم فى فعالية الموقف التعليمى ، ويدفع الطالب إلى المشاركة الإيجابية فى عملية التعلم ، ولا يصبح الطالب مستقبلاً فقط.

ب–اكتشاف الصعوبات التعليمية ومواجهتها : إن دراسة الخطاء ترشد المعلمين والباحثين إلى الصعوبات التى تعترض المتعلمين فى جميع مراحل التعليم المختلفة ، وبالتالى فإن اكتشاف الأخطاء يساعد المعلمين على معالجة هذه الصعوبات ، وعمل الطرق المناسبة والاستراتيجيات التى تفيد فى وضع البرامج التعليمية موضع التنفيذ.

جـ–توجيه البرامج : تعتبر دراسة الأخطاء تغذية راجعة للمعلم لعمله ، وما ينبغى عمله للمتعلم ، وتوضح للمعلم نتائج أسلوبه فى التدريس ، وتبين الموضوعات التى لا تلائم الطلاب ، وما يحتاج منها إلى مزيد من الاهتمام.

ويرى (سورتز Swartz) أن هناك أربعة افتراضات تبرر دراسة الأخطاء والاهتمام بها فى العملية التعليمية ، وهذه الافتراضات هى :

١- أن الأخطاء حتمية ولا يمكن أن يكون هناك تعلم بدون خطأ ، فالمحاولة والخطأ إحدى ركائز نظريات التعلم.

٢- ما دامت الأخطاء حتمية فى السلوك الإنسانى ، فإن المنطق والمعقول أن نحاول البحث عن حل جيد للأخطاء.

٣- أن اكتشاف هذه الأخطاء إحدى الطرق لتحسين العملية التعليمية ، وتحقيق أهدافها.

٤- من الممكن دراسة الصواب اللغوى كهدف مفيد ومهم ومرغوب فيه ؛ نكافح من أجله (سورتز ١٩٦٧/٢٤٨-٢٤٩)

أما إثرتون (١٩٧٧م : ٦٧-٦٩) فقد فصل من الموضوع من جميع جوانبه ، وبين أن أهمية تحليل الأخطاء كما يلى :

١- توضيح نقاط الضعف الشائعة عند الطلاب ، التى يحتاجون فيها إلى المساعدة ، إما من خلال تدريس علاجى، أو بتقديم مادة جديدة.

٢- بيان الكلمات ، والتركيبات ، والأشكال اللغوية التى يثبت أنها صعبة جدا فى مرحلة خاصة ، وينبغى تأخيرها إلى مرحلة أخرى.

٣- إبراز نقاط الضعف الناتجة عن غياب بعض الفقرات الخاصة عند الطلاب.

٤- توضيح الموضوعات الأساسية ، وغير الأساسية فى عملية الاتصال اللغوى.

٥- إبراز نقاط الضعف فى المناهج ،كالفقرات والموضوعات اللغوية التى يستعملها الطلاب ، ولا يوجد فى المناهج ؛ مما يشير إلى فجوة لغوية بين المناهج والاستعمال.

٦- عرض أوجه القصور فى المقررات ،كوجود مادة غزيرة أو ترتيب غير صحيح للفقرات اللغوية، أو غياب فقرات ضرورية.

٧- عرض الأخطاء ونقاط الضعف التى يمكن أن تكون جديدة على المعلم ، أو لا تتضح فى هذا المجال.

٨- فتح مجالات بحثية جديدة ، تتصل بالأخطاء ونقاط الضعف التى تظهر من خلال التحليل.

٩- كما يمكن أن تقود الأخطاء إلى طرق تدريس محسنة ؛ من خلال المعرفة الواسعة بطبيعة الأخطاء وأسبابها.

وعن أهم الاتجاهات فى دراسة الأخطاء اللغوية يمكن القول إن تعلم اللغة كأى نشاط إنسانى لا يمكن أن يتم دون الوقوع فى الخطأ ، ومن خلال تصحيح الأخطاء يحدث التعلم.

وهناك فى ميدان مناهج البحث مدرستان فكريتان فيما يتصل بأخطاء المتعلمين.

١- المدرسة الأولى :

ترى أنه لو استخدمنا طريقة تدريس صحيحة ، فإنه من المتوقع إلا تحدث أخطاء على الإطلاق ، وعلى هذا الأساس فحدوث الأخطاء عبارة عن دلالة فى إجراءات التدريس ووسائله ، وهذا الاتجاه ينسب الأخطاء إلى طرق التدريس ، ويرى أن اتباع طرق تدريس ملائمة كفيل بعدم ظهور الأخطاء.

٢- المدرسة الأخرى : وترى أننا فى عالم ناقص ، وأنه لا مناص من حدوث أخطاء مهما بذلنا من جهد صادق ، وهنا ينبغى التركيز على وسائل التعامل مع الأخطاء بعد حدوثها (ريتشارس ١٩٨٠ ، ٢٠) وتأخذ الدراسة الحالية بفكر المدرسة الأولى لما له من وجاهة ومصداقية ، وتناسب هدفها.

ويمكن القول إن تتبع هذه الأخطاء وملاحظتها والعناية بها من قبل المعلم يمكن أن يكون مقدمة لعلاجها يصل بالتلميذ في النهاية إلى مستوى الصواب اللغوي ، ويحدد علماء اللغة الصواب اللغوى بأنه :" الطريقة التى يؤدي بها المتكلم كلامه ، مع ما يتطلبه العرف اللغوي للجماعة اللغوية؛ التي ينتمى إليها المتكلم " (جبرسن ١٩٥٤ ، ١٠١) .

والكلام نفسه ينسحب على الكاتب ، أى الطريقة التى يؤدي بها الكاتب ما سجله كتابه، مع ما يتطلبه العرف اللغوي للجماعة اللغوية التي ينتمى إليها الكاتب .فالصواب اللغوي يقصد به (موافقة المتكلم أو الكاتب للمعايير اللغوية التي ارتضاها المجتمع للغة) (موسى ١٥٢،١٩٨٦) .

أما عن أهمية دراسة الأخطاء النحوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية يمكن القول : إن الأخطاء النحوية في كتابات المرحلة الثانوية تعبر عن حاجات التلاميذ اللغوية فى هذه المرحلة إلى تعلم الأساليب الصحيحة والبحث عن علاج لها ، ومن هنا تبدو أهمية تعليم النحو فى هذه المرحلة المتأخرة من مراحل التعليم العام .

وتتمثل خطورة الأخطاء النحوية فى المعنى فى عدة نقاط ؛ يمكن إيجازها فيما يلى :-

١-قد يؤدي الخطأ النحوي إلى غموض الفكرة .

٢-قد يؤدي الخطأ النحوي إلى قلب المعنى وتشويهه .

٣-قد يؤدى الخطأ النحوي إلى تغير المعنى وتشويهه .

لذا عندما نطالع كتابات التلاميذ فى هذه المرحلة ، والتي تمتلئ بالأخطاء النحوية ، فإننا نلاحظ غموض الفكرة ، وطمس المعنى ، وتغير المراد .

ولأجل ذلك فقد عُنى العلماء على مر العصور بدراسة الأخطاء النحوية ، وحصرها ، والتنبيه على خطورتها ؛ لتجنبها ،والحد منها .

وأما أسباب شيوع هذه الأخطاء النحوية فهي كثيرة منها ما يتصل بضعف -التلميذ فى مادة النحو، وعدم اهتمام المعلم بالربط بين القاعدة ، وأساليب استخدامها فى فروع اللغة العربية ، وعدم الإكثار من التدريبات عند تدريس النحو ، وعدم إقبال التلميذ على حصة النحو ، وعدم وجود دافعية لديه لتعلمه ، وإهمال تشخيص الأخطاء النحوية ، وعدم التطبيق النحوى فى كل دروس اللغة العربية، وإهمال المعلم للغة الفصحى ، وتقديم النحو بطريقة خاطئة ، وكثرة وقوع المعلمين فى الأخطاء النحوية أمام تلاميذهم ، ووجود ضعف لغوى عام ، وتدنى مستوى الخطاب اللغوى داخل المدارس

وخارجها إلى غير ذلك من الأسباب المتعددة التى سعى الباحث إلى تحديدها ، وتصنيفها فى عدة محاور أساسية ، ومنها :-

أولاً : ما يتصل بالكتاب المقرر. ثانياً: ما يتصل بمعلم اللغة العربية.

ثالثاً ما يتصل بطرق تدريس النحو. رابعاً: ما يتصل بتقويم درس النحو.

خامساً: ما يتصل بالتلميذ. سادساً: ما يتصل بالأسباب العامة.

وما يستوقفنا هنا الأسباب الخاصة بمعلم اللغة العربية، وبطرق تدريس النحو وتقويمه داخل الفصل ، ويمكن تحديد ذلك فيما يلى :-

١- ليس خافياً كثرة شكوى المعلمين من ضيق الوقت وكثرة الفروع وازدحام المحتوى بالتفصيلات، وكثرة الطلاب وقصر اليوم المدرسى ، مما يجعل كثيراً من المعلمين يتعللون أن عدم التفاتهم إلى تصحيح الأخطاء فى كتابات التلاميذ يرجع إلى ما تقدم ؛ مما يعنى استمرارية الخطأ.

ولدافعية المتعلم دور فعال فى تعلم النحو ، إذا أيقن دور النحو فى تحسين أدائه الكتابى والتحدثى " ولا شك أن هذه الدافعية تساعده على تعلم القواعد ، وتفهمها ، ويمكن للمعلم هنا أن يجعل الدراسة قائمة على حل المشكلات ، فالأخطاء التى يقع التلاميذ فيها كتاباتهم ، أو التى يخطئون فيها فى قراءاتهم ويمكن أن تكون مشكلات الدراسة مع التلاميذ (يونس وآخرون ، ج٢ ، د. ت ، ٣٠٨). وإن إدراك المعلم بأهمية تصويب هذه الأخطاء واستغلالها فى تعليم قواعد اللغة العربية يمكن أن يقلل من تلك الأخطاء.

٢-هناك أمران فى غاية الأهمية يتصلان بتصويب الأخطاء ، وهما ماذا يصحح المعلم ، وكيف يصحح ؟ وهذا يقتضى إلماما بطبيعة الخطأ النحوى والتمييز بين مستويى الخطأ والصواب، ومعايير الخطأ والصواب ، والفرق بين الخطأ البسيط والخطأ الكبير ، ثم الأم الأهم وهو عدم قصر تصويب الأخطاء النحوية على حصة النحو وحدها ؛ وفق النظرة التكاملية لتعليم اللغة العربية.

أما كيف يصحح المعلم الأخطاء ، فهذا ما يمكن تحديده فيما يلى :-

١- أن يعطى المعلم مفاتيح كافية يمكن التلاميذ أن يصححوا أخطاءهم بأنفسهم (التصحيح الذاتى).

٢- وأن يصحح المدرس بنفسه هذه الأخطاء ، وهذا يتطلب منه وقتا وجهداً.

٣- وأن يكتب تعليقات عامة على الأخطاء فى كراسات الطلاب ؛ مثلا (انظر إلى هذه الجملة ثانية؛ فإنها ليست صحيحة).

٤- وأن يشرح المدرس الأخطاء شفهيا للطلاب ، ويناقش صوابها معهم ، ثم يصحح التلاميذ الأخطاء ، يقوم المدرس بالمراجعة لكل طالب.

٥- وأن يستعمل المدرس الخطأ الشائع كتوضيح عام فى الشرح داخل الفصل. (ونجلفد ، ١٩٧٥ ، ٣١١-٣١٣).

ويتوقف اختيار المعلم لطريقة ما من الطريقة السابقة على طبيعة الخطأ وتكراره ومستوى الفصل ، وفى ضوء ذلك يقرر المدرس أى الطرق السابقة أكثر فاعلية . والمعلمون ذوو الخبرة يستخدمون طريقة التصحيح الذاتى ، لأنها طريقة فعالة فى تمييز الأخطاء ، واكتشافها.

لطريقة التدريس دور مهم فى التغلب على الأخطاء النحوية ، فهى تجنب التلاميذ الوقوع فى الأخطاء النحوية ، ويمكن أن يستخدم المعلم طرقا مباشرة أو غير مباشرة لتصويب الأخطاء، والأهم من هذا حث التلاميذ على اكتشاف الأخطاء ، قبل توجيههم إلى تصويبها.

ومما يزيد الإحساس بالمشكلة التى تنطلق منها الدراسة الحالية ما يمثل إحساسا بحثيا لدى الباحث بعد طول معايشة لهذا الموضوع ، أو ما يمثل أخذا بنتائج الدراسات السابقة على نحو يمكن إيجازه فيما يلى :

أكدت دراسات سابقة على أهمية المدخل التشخيصى للأخطاء النحوية فى تدريس النحو ، ومن هنا تبدو أهمية استخدام الأخطاء الشائعة كمدخل لإصلاح عملية تعليم النحو كأساس لإختبار ما ينبغى الاهتمام به ومعالجته فى مناهج تدريس قواعد اللغة العربية ، ولعل العامل الكامن وراء هذا الاعتبار هو الاتجاه الوظيفى فى تدريس النحو ، والاتجاه الوظيفى يعنى الاستخدام الفعلى لقواعد النحو ، والاستخدام الفعلى هو الذى يكشف عن الأخطاء ، وشيوع الأخطاء يدل على شيوع الاستخدام ، وشيوع الاستخدام يدل بالتالى على الوظيفية. (أبو سوادة ١٩٩٩ – ٦٥).

وأوصت دراسات أخرى بضرورة حرص معلمى اللغة العربية على الربط بين النحو وفروع اللغة العربية الأخرى وعلى عناية المعلمين بالأخطاء النحوية التى يقع فيها التلاميذ ، حيث أكدت الدراسات ضعف التلاميذ الواضح فى استخدامهم للغة العربية استخداما صحيحا تحدثا وكتابة ،

وعلى شيوع الأخطاء النحوية لديهم ، ومن هذه الدراسات : (دراسة حمدان ٧٦ ، دراسة خليل ١٤٠٢هـ ، دراسة علوان ١٩٨٦ ، دراسة عثمان ١٤١٥ هـ ، ودراسة العردان ١٤١٦هـ).

هناك اتفاق بين الباحثين على أن أحد الأسباب الأساسية فى شيوع الأخطاء النحوية المعلمون وطريقة التدريس ، وهذا ما ذهبت إليه دراسة الناقة ١٩٨٠م ، وعندما نتتبع الدراسات الأحدث فإننا نجد دراسة العردان ١٤١٦هـ التى حددت أسباب الأخطاء النحوية الشائعة فى كتابات التلاميذ وجعلتها فى ستة أسباب ، فكان منها ما يتصل بالكتاب والتلميذ والمعلم وطريقة التدريس والتقويم وأسباب أخرى.

وتعد هذه الدراسة ونتائجها وتوصيتها منطلقاً أساسياً للحراسة الحالية.

الدراسات السابقة

عندما نتأمل مجالات اهتمام الدراسات السابقة فى مجال الأخطاء النحوية ؛ فإننا نلاحظ كثرتها ، وتنوعها ، وتباين المراحل الدراسية التى أجريت بها.

بيد أن هناك ملاحظات على هذه الدراسات ؛ لكننا لا نستطيع الخلوص إليها إلا بعد رصد تلك الدراسات بشيء من التحليل الذى يناسبه المقام ، ولعل دراسة فارس (١٩٧٤) التى هدفت إلى المعرفة الشائعة فى قواعد اللغة العربية ، لدى الطلبة فى نهاية المرحلة الإعدادية فى الأردن ، فى المدارس الحكومية ، والخاصة ، والمدارس التابعة لوكالة الغوث ؛ من أوائل الدراسات فى هذا المجال وقد أُختيرت العينة من طلاب الصف الثالث الإعدادى فى الضفة الشرقية بالأردن ، وقد بلغ عددها ألفا ومائة وخمسين طالباً وطالبة.

- واستخدم الباحث اختباراً موضوعياً من تصميمه شمل الأبواب النحوية الوظيفية ؛ التى يدرسها طلاب المرحلة الإعدادية ، كما اختار الباحث عينة عشوائية من أوراق إجابات الطلاب فى الامتحان التجريبى ، وقام بتحليل الأخطاء فيها.
- أظهر البحث أن الطلاب يعانون ضعفاً واضحاً فى قواعد اللغة العربية فى الموضوعات النحوية التى درسوها فى المرحلة الإعدادية.
- شاعت الأخطاء النحوية عند طلاب المرحلة الإعدادية فى المباحث الآتية : التوابع ، العدد ، الناسخ ، الفعل ، الممنوع من الصرف ، المنصوبات ، المرفوعات ، الإضافة.
- وأوضح البحث أن الجنس ليس له تأثير على الأخطاء النحوية الشائعة.

من أقدم الدراسات فى الوطن العربى ، دراسة حمدان (٧٥ / ٧٦م) للحصول على درجة الماجستير وكان عنوان دراسته "التعرف إلى الأخطاء الشائعة فى قواعد اللغة العربية لدى الطلبة فى نهاية المرحلة الإعدادية فى الأردن" وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على نقاط القوة عند الطلبة لدعمها ، ونقاط الضعف لتلافى الوقوع فيها فى مادة القواعد. وقد صمم الباحث اختباراً موضوعياً فى النحو.

وتكونت عينه الدراسة من (٤٤٧) طالباً و (٤٠٣) طالبة من جميع مدارس الضفة الشرقية فى الأردن. وقد كانت نتائج الدراسة ما يلى : هناك ضعف فى المباحث النحوية الآتية : التوابع ، العدد ، النواسخ ، الفعل ، الممنوع من الصرف ، المنصوبات ، المرفوعة ، الإضافة ، وقد تطابقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة.

لم تبرز هذه الدراسة الكيفية التى تم بواسطتها اختيار العينة ، ولم تذكر المجتمع الإحصائى لمعرفة إن كانت العينة ممثلة أو لا ، ولم تفصل هذه الدراسة النتائج ، واكتفت بالعموميات فى المباحث النحوية.

أما دراسة (أستيته ١٩٧٦) ، فقد هدفت إلى تحديد الأخطاء النحوية الشائعة لدى الطلبة فى نهاية المرحلة الثانوية فى الأردن ، وتقديم اقتراحات لتلافيها.

واستخدم الباحث اختباراً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد ؛ يشمل الأبواب النحوية الوظيفية التى يقوم بها الطلاب فى السنوات السابقة ، ويقع الاختبار فى خمسة وخمسين سؤالاً ، لكل سؤال أربع إجابات واحدة منها هى الصحيحة فقط ، كما استخدم الباحث تحليل كتابات الطلاب فاختار ستمائة ورقة من أوراق الإنشاء تمثل ثلاث سنوات متتالية (٧٢ ، ٧٣ ، ١٩٧٤م).

- وقد أظهر البحث أن طلبة المرحلة الثانوية يعانون ضعفاً فى قواعد اللغة العربية ، وخاصة فى تطبيق هذه القواعد.

شاعت الأخطاء النحوية فى الاختيار الموضوعى فى المباحث الآتية :-

الفاعل والمفعول به ، المفعول الثانى والثالث ، المبتدأ والخبر ، كان وأخواتها ، إعراب فعلى الشرط والجواب ، الفاء الواقعة فى جواب الشرط ، عمل المشتقات ، الأسماء الخمسة ، النداء ، الممنوع من الصرف ، المدح والذم ، التحذير ، العدد ، التوابع : كالعطف ، والنعت ، القسم ، الحال ، الاستثناء ، التثنية والجمع.

أما دراسة عليان (١٣٩٨هـ) فقد أجريت على طلبة تخصص اللغة العربية فى معاهد المعلمين والمعلمات فى الأردن. وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التحصيل فى النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية الذين أنهواْ متطلبات هذه المدة فى معاهد المعلمين والمعلمات فى الأردن ، وقد تكون مجتمع الدراسة من (٣٦٣) طالباً وطالبة ، وقد تم تصميم اختبار موضوعى فى مادة القواعد ، وتألف هذا الإختبار من (٦٠) فقرة شملت كل فقرة أربع فقرات. وقد أسفرت نتائج تلك الدراسة عن ضعف الطلاب فى المباحث النحوية الآتية : أسلوب التعجب ، الإغراء والتحذير ، جزم الفعل المضارع ، الفاعل ، الأسماء الخمسة ، النواسخ ، التمييز ، المفعول لأجله ، فعل أدوات الشرط ، حروف العطف ، تأنيث الفعل مع الفاعل ، ظرف الزمان والمكان ، تقديم الخبر على المبتدأ حذف الخبر وجوباً.

وقد تطابقت النتائج مع معظم الدراسات السابقة إلا أن هذه الدراسة انفردت بما يلى : الإغراء والتحذير ، أسلوب التعجب ، المنادى ، تقديم الخبر على المبتدأ ، وحذف الخبر وجوبا.

من أوائل الدراسات فى الوطن العربى دراسة السيد (١٩٧٩م) للحصول على درجة الدكتوراه من جامعة عين شمس ، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة الأخطاء النحوية الشائعة فى كتابات تلاميذ التعليم المتوسط فى مدينة القاهرة. وقد أختار الباحث أربعة مواضيع والخامس اختيارى من قبل الطلاب. وقد اختار الباحث عينة مكونة من (٩٠٠٠) طالب وطالبة. وقد كانت أخطاء الطلاب حسب الترتيب الآتى :

الضمائر ، همزة الوصل ، الفعل ، المفعول به ، النعت ، اسم كان وخبرها ، فتح همزة "إن" وكسرها ، الفاعل ، اسم "إن" وخبرها ، المبتدأ والخبر ، المجرور بالحرف ، العدد ، المضاف إليه ، الاسم الموصول والحال. وقد أوضحت هذه الدراسة أنها استبعدت من العينة المختارة الضعفاء والأقوياء ، ولم تشر إلى أن موضوعات التعبير قد عرضت على محكمين لمعرفة الصدق فى الموضوعات آنفة الذكر ، ولم تفصل الدراسة النتائج واكتفت بالعموميات فى المباحث النحوية. أما دراسة نظيره مصرى (١٩٨٠) وهى رسالة ماجستير بعنوان "دراسة تحليلية لنتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو مدة ثمانى سنوات فى المدارس الرسمية العامة لمدينة دمشق" وهدفت الدراسة إلى معرفة نتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو مدة ثمانى سنوات فى صفوف المراحل الثلاث. وقد بلغ المجموع الإحصائى للدراسة ، (٢٤٨٢) طالباً بالفرع العلمى ، (١٠٥٩) بالفرع الأدبى.

وقد اختارت الباحثة نصوصاً أدبية ، وطلبت من الطلبة والطالبات أن يضبطوا أواخر الكلمات ، وأعطت للطلبة اختباراً موضوعياً من تأليف الموجهات فى وزارة التربية.

وقد توصلت الباحثة إلى ضعف الطلبة والطالبات فى المباحث النحوية التالية :

الممنوع من الصرف ، البدل ، المبنى للمجهول ، الماضى المقدر ، المضارع المرفوع المقدر ، نصف جمع المؤنث السالم ، المفعول من الثلاثى ، الحال ، النعت ، المبتدأ المرفوع بضمه مقدرة ، الأفعال الناسخة ، المفعول فيه ، المفعول المطلق ، الحال ، المجرور بالإضافة ، البدل ، المعطوف ، اسم الإشارة ، الاسم الموصول ، مصادر الثلاثية ، اسم المرة ، بنية جمع التكسير ، وقد اتفقت الدراسة مع معظم الدراسات السابقة ماعدا المشتقات بأنواعها والمصادر الثلاثية ، وجمع التكسير.

ومن الدراسات التى تناولت تحليل الأخطاء النحوية دراسة حميدان (١٩٨٠م) بعنوان "مستوى التحصيل فى القواعد العربية لدى الطلبة فى نهاية المرحلة الابتدائية فى مدارس وكالة الغوث بمنطقة القدس" وكان هدف الدراسة معرفة مستوى التحصيل فى القواعد العربية لدى الطلبة فى نهاية المرحلة الابتدائية بمدارس منطقة القدس التابعة لوكالة الغوث الدولية وقد شملت الاختبارات التراكيب ، والإعراب ، والصرف وتألف المجتمع الإحصائى من (١١٨) طالباً وطالبة ، أما العينة فقد بلغت (٢٦٥) طالباً وطالبة ، وقد تم تصميم اختبار موضوعى ، وتم عرضه على محكمين متعددين وأجازوا الاختبار ، وقدكانت النتائج ما يلى : هناك ضعف لدى الطلبة فى المباحث النحوية الآتية : أدوات الجزم ، الأفعال الخمسة ، المطابقة بين المبتدأ والخبر ، الحروف الناسخة ، المشتقات ، المجموع ، البدل ، أدوات الشرط ، نصب الفعل المضارع ، أسماء الإشارة ، حروف العطف ، النعت ، أدوات الشرط ، الأفعال الخمسة ، التميز ، العدد ، الظروف.

وفى دراسة مشابهة للدراسة السابقة من حيث الهدف والمرحلة ، دراسة عواطف الحسينى (١٤٠٠هـ) للماجستير ، وكان عنوانها : "الأخطاء النحوية الشائعة فى كتابات طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة" وقد اختارت الباحثة (٢٥٠) تلميذة من الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة ، و (٢٥) تلميذة من الصف الأول الثانوى ، من المجتمع الأصلى الذى تكون من (٣١٦٧) طالبة ، وقد أشارت النتائج إلى ضعف الطالبات فى المباحث الآتية : المفعول به ، الضمائر ، خبر كان ، الإضافة ، النعت ، حروف الجر ، التذكير والتأنيث ، الاسم المجرور ، العطف ،

حروف العطف ، الأسماء الخمسة ، خبر "إن" ، اسم كان ، الفاعل. والملاحظ على نتائج الحسيني أنها تتشابه إلى حد بعيد مع النتائج التى توصل إليها السيد فى دراسته السابقة.

وعند تصميم أداة هذه الدراسة ، ترك الخيار لعينة الدراسة باختيار الموضوع بناء على رغبة الطالبة ، وهذا قد يقود الطالبة لكتابة موضوع قد استظهرته من قبل كما أن عينة الدراسة صغيرة الحجم حيث بلغت (٧,٨٩٪) من المجتمع الأصلى ، بالإضافة إلى ذلك العموميات فى النتائج التى توصلت إليها الدراسة.

وأما دراسة أبى شعيشع ١٩٨١ فقد هدفت إلى تحديد :

- الأخطاء النحوية الشائعة فى كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية ، والأسباب التى تمكن وراء كل منها. واختار الباحث ثمانية معاهد أزهرية تمثل معاهد القاهرة فى المرحلة الإعدادية أربعة منها للبنين ، وأربعة للبنات ، واختير الطلاب من هذه المعاهد بطريقة عشوائية ، وقد بلغ عددها تسعمائة وستين طالباً وطالبة.

وقد قام الباحث بتصميم بطاقة ملاحظة ؛ لمعرفة أداء معلمى النحو داخل الفصول ، كما قام بتحليل محتوى كتب النحو المقررة فى المعاهد الأزهرية بالمرحلة الإعدادية ؛ لمعرفة مدى ما تسهم به فى علاج الأخطاء النحوية.

ومن أهم نتائج البحث : تشيع الأخطاء فى كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية فى عدد كبير من المباحث النحوية. والمباحث التى تشيع بها الأخطاء حسب النسبة المقررة فى الصفوف الثلاثة هى : المفعول به ، والفعل المضارع ، والنعت ، وخبر كان ، والحال ، والمضاف إليه ، واسم كان ، والفاعل ، والبدل ، والتمييز ، والعدد.

أما دراسة الناقة (١٤٠١هـ) فقد اختلفت عن الدراستين السابقتين ؛ من حيث المرحلة ، حيث اختار المرحلة الجامعية ، وقد أتفق مع السيد والحسينى من حيث الهدف والتصميم وقد أختار عينه مكونة من (٧٠) طالباً من جامعة عين شمس. وكانت نتائج الدراسة ضعف الطلاب فى المباحث النحوية الآتية حسب الترتيب ؛ خبر كان ، المفعول به ، النعت ، الحال ، إعراب المضارع ، الإضافة، الاسم المجرور ، اسم "إن" ، اسم كان ، العطف ، الفاعل ، الضمائر ، التمييز ، اسم الإشارة.

والمتمعن فى نتائج التى توصل إليها الناقة يجد إضافة المفعول المطلق ، والبدل المطابق ، ونائب الفاعل ، والتمييز ، واسم الإشارة على ما توصلت إليها دارستا السيد ، والحسينى.

واعتمد تصميم أداة هذه الدراسة على تحليل الأخطاء من خلال كتابات الطلاب فى اختبار النهائى لمادة طرق تدريس اللغة العربية ، وهذا قد يقود إلى الاستظهار من قبل الطلاب الذين تم فحصهم.

وأما دراسة علوان (١٩٨٤م) فقد سعت إلى تحديد الأخطاء النحوية الشائعة فى التعبير الكتابى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى ، وقد استخدم الباحث موضوعات التعبير الكتابى لتشخيص الأخطاء النحوية وتحليلها ، روعى فى هذه الموضوعات التنوع ، فاشتملت على :

التعبير الحر ، والتعبير المقيد ، والتعبير الإبداعى ، والتعبير الوظيفى ، وقد اختيرت موضوعات التعبير الإبداعى والوظيفى ؛ عن طريق استطلاع آراء الطلاب.

واختيرت عينة البحث من طلاب الصف الثالث الثانوى بمحافظة الإسكندرية ، وتكونت من أربعمائة وثمانين طالباً وطالبة.

وقد أوضح البحث أن الأخطاء تنتشر بين الطلاب بدرجة كبيرة ؛ مما يشير إلى ضعف شديد فى توظيف القواعد النحوية التى استخدمها هؤلاء الطلاب.

ومن الدراسات التى عُنيت بتحليل الأخطاء فى القواعد ، دراسة عضيبات (١٩٨٦) وعنوانها "تحليل الأخطاء القوا عدية الشائعة فى التعبير الكتابى لدى طلبة التعليم الابتدائى والإعدادى والثانوى فى الأردن" وذلك لنيل درجة الماجستير ، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الأخطاء الأكثر شيوعاً فى التعبير الكتابى لدى طلبة الصفوف الثلاثة. السادس الابتدائى ، والثالث الإعدادى ، والثالث الثانوى.

وكانت عينة الدراسة (٧٠) طالباً لكل مرحلة : أما الأداة فقد اختار الباحث خمسة مواضع وعرضها على محكمين ذوى خبرة واختار الموضوع الذى نال أكبر درجة فى الأهمية.

وجاءت النتائج كما يلى : هناك ضعف لدى الطلاب فى المباحث التالية :

الأسماء الخمسة ، جمع المذكر السالم ، الفاعل ونائبه ، المبتدأ والخبر ، الأفعال الناسخة ، الحروف الناسخة ، المفعول به ، الحال ، النعت العطف ، الأفعال الخمسة ، الضمائر ، المذكر والمؤنث ، جمع التكسير، الفعل المضارع ، المصدر.

وقد تطابقت أكثر نتائج هذه الدراسة مع سابقاتها ، إلا أنها انفردت بذكر الأفعال الخمسة ، والأسماء الخمسة ، وجمع التكسير ، والمصدر.

وذكرت الدراسة أن المجتمع الأصلى للمرحلة الابتدائية (٢٧١٩) طالباً ، وللمرحلة المتوسطة (١٥٧٧) طالباً ، وعدد طلاب المرحلة الثانوية (٧٥٦) طالباً ، فى حين أن الدراسة اختارت من

كل مرحلة (٧٠) طالباً ، وهذا يشكل ٢,٦٪ من طلاب المرحلة الابتدائية و٤,٤٪ من طلاب المرحلة المتوسطة ، وفى المرحلة الثانوية ٩٪ وتعتبر هذه العينة صغيرة إذا قورنت بالمجتمع الأصلى ، وكان يفضل أن لا تقل العينة عن ١٠٪ للحصول على معلومات ثابتة.

وهناك دراسة قام بها الباحث موسى (١٤٠٦هـ) بعنوان "الأخطاء النحوية الشائعة عند طلاب السنة الرابعة بقسم اللغة العربية ببعض كليات التربية" للحصول على درجة الماجستير ، وقد هدفت دراسته إلى تشخيص الأخطاء النحوية عند طلاب السنة الرابعة بقسم اللغة العربية فى بعض كليات التربية فى جمهورية مصر العربية ، وتكون المجتمع الإحصائى من (١١٠٠) طالباً وطالبة وشملت : كلية التربية بجامعة عين شمس ، وكلية التربية بجامعة الأزهر ، وكلية التربية بجامعة طنطا ، وكلية التربية بجامعة المنيا وكانت العينة كالآتى : ٤٤,٦٪ كلية طنطا ٢٠٪ عين شمس ، و١٦٪ كلية الأزهر وأخيراً ١٩,٣٪ كلية المنيا.

وقد اختار الباحث موضوعاً ، وطلب من الطلاب الكتابة فيه ، ثم طلب منهم ضبط الصفحة الأولى من موضوع التعبير.

وكانت نتائج أخطاء الطلاب فى مادة النحو كالآتى :

المضاف إليه ، النعت ، إعراب الفعل ، المفعول به ، المجرور بالحرف ، البدل ، العطف ، الأفعال الناسخة ، المبتدأ والخبر ، الفاعل ، الحروف الناسخة ، الظرف ، نائب الفاعل، التمييز ، التوكيد ، المفعول الثانى ، المفعول المطلق ، الحال ، الاختصاص ، أسماء الإشارة ، بناء العدد.

وقد تطابقت معظم النتائج من الدراسات السابقة وانفردت بالمباحث النحوية الآتية : الظرف، التوكيد المعنوى ، الاختصاص ، المفعول الثانى ، بناء العدد.

ومن الدراسات المتعمقة دراسة إبراهيم (١٩٨٦م) للحصول على درجة الماجستير. وهدفت الدراسة إلى معرفة الأخطاء النحوية والصرفية لدى طلاب الصف الثانوى فى جمهورية مصر العربية. وقد اهتمت الدراسة بتصميم اختبار موضوعى يقيس التعرف ، والتمييز ، والتطبيق ، والتكوين ، والضبط ، وقد تكون المجتمع الإحصائى من جميع طلاب وطالبات محافظة الإسكندرية البالغ عددهم (١٣٦٥٥) طالباً ، وطالبة، وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٪ من المجتمع الإحصائى.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ضعف الطلاب فى المباحث الآتية : تقديم الخبر ، الفاعل ، المبنى للمجهول ، المنادى ، أنواع المفعول المطلق ، الحال ، المفعول معه ، حرف الجر الزائد ، المضاف ، النعت ، المعطوف ، التوكيد المعنوى ، أفعال المقاربة ، الفعل المتعدى ، أفعال الشروع ، الأفعال الناسخة ، ملحقات المثنى ، ملحقات جمع المذكر السالم ،كسر وفتح همزة "إن" حروف العطف ، ما

النافية ، أسماء الأفعال ، معانى أسماء الاستفهام ، اسم التفضيل ، تثنية المقصور ، جمع المنقوص ، تثنية الممدود ، الميزان الصرفى، النسب.

هذا وقد تطابقت نتائج الدراسة مع معظم الدراسات السابقة ، إلا أن الملاحظ على هذه الدراسة انفرادها ببيان الأخطاء فى المباحث النحوية الآتية : المفعول معه ، حرف الجر الزائد ، ما النافية ، اسم التفضيل ، تثنية المقصور والممدود، جمع المنقوص.

ويتضح أن العينة أصغر من المعمول به البحوث العلمية حيث شكلت ٥٪ ، لذا لا يعول عليها بتعميم النتائج.

ومن الدراسات التى تناولت الأخطاء فى كتابات الطلاب ، دراسة قام بها مدكور وعقيلان (١٤٠٧هـ) بعنوان "المباحث النحوية التى يشيع استعمالها ويشيع الخطأ فيها لدى طلاب الصف الأول من المرحلة المتوسطة ، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الأخطاء النحوية فى كتابات الطلاب ، وقد أجريت الدراسة على مدارس الرياض المتوسطة.

واختار الباحثان عينة مكونة من (٤٥٦) طالباً ، وشملت تسع مدارس من منطقة الرياض. وأما الأداة فقد أعطى للطلاب الحرية فى اختيار الموضوعات التى يرغبون الكتابة فيها.

وكان من نتائج الدراسة بيان الضعف فى المباحث النحوية الآتية : الضمائر المنفصلة، العدد ، لا النافية للجنس ، التوكيد ، النعت ، الخبر المفرد ، الأفعال الخمسة ، الأفعال الناسخة، الحروف الناسخة ، الأسماء الموصولة ، المستثنى بأدوات غير إلا ، المفعول لأجله ، التمييز ، المفعول المطلق ، المثنى ، الأسماء الخمسة ، المستثنى بإلا ، أسلوب التعجب ، أسلوب الشرط، المنادى ، جمع المذكر السالم ، المضارع المنصوب ، الفعل المبنى للمجهول ، المضارع المبنى ، المضارع المجزوم.

وقد اتفق مع معظم الباحثين السابقين ، واختلف عنهم فى المباحث النحوية التالية :

لا النافية للجنس ، المستثنى بأدوات غير ألا ، المفعول لأجله ، المستثنى بالا ، أسلوب التعجب ، الفعل المبنى للمجهول ، المضارع المجزوم.

واعتمد تصميم الأداة على تحليل الأخطاء من خلال كتابات الطلاب فى المواضيع التى يختارونها بأنفسهم ، وهذا قد يقود إلى الكتابة فى موضوع قد استظهره الطالب من قبل ، ولم تفصل الدراسة النتائج، واكتفت بذكر المباحث النحوية.

وأما عاتقة التل (١٩٨٩م) فقد أعدت دراسة بعنوان تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمى اللغة العربية من غير الناطقين بها "لنيل درجة الماجستير" وهدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء لدى طلبة المستويين المتوسط والمتقدم من متعلمى العربية من غير الناطقين بها فى الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك. وقد بلغ المجتمع الإحصائى (٩٦) طالباً وطالبة ، أما العينة فقد تكونت من (٣٤) طالباً وطالبة.

واختارت الباحثة موضوعاً بعد تحكيمه وطلبت من الطلاب أن يعبروا عنه وكانت النتائج كما يلى : هناك ضعف فى المباحث التالية : إهمال همزة القطع ، التذكير والتأنيث ، الضمائر ، الإفراد والتثنية والجمع ، إهمال ياء النسب ، أدوات الربط.

ولم تبين الدراسة الكيفية التى تم بواسطتها اختيار العينة ، ولم تفصل الدراسة النتائج ، واكتفت بالعموميات فى المباحث النحوية.

وفى دراسة للسيد (١٤٠٣هـ) للحصول على الماجستير بعنوان "دراسة لغوية ميدانية للأخطاء النحوية الشائعة فى المدارس الإعدادية فى جمهورية مصر العربية ، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الأخطاء النحوية فى كتابات الطلاب ، وذلك بضبط أواخر الكلمات لما كتبوا ، أو مما أعطوا من قبل الباحث وقد اختار عينة من (١٥٠) طالباً يمثلون غرب القاهرة ، وقد كانت نتائج الدراسة ما يلى : هناك أخطاء فى المباحث الآتية : الإعلان والإبدال ، الاسم المفرد المذكر ، النكرة غير المضافة ، الأسماء الخمسة ، المثنى ، جمع المذكر السالم ، الفعل الأجوف والناقص ، الأفعال الخمسة ، الفعل والفاعل ، المبتدأ والخبر ، الضمائر ، الاسم الموصول ، اسم الإشارة ، العدد والمعدود ، المضاف إليه ، النواسخ ، استخدام حروف الجر.

ولم تذكر هذه الدراسة عدد المجتمع الأصلى ولا الطريقة التى اختيرت بها العينة ، ولم تفصح الدراسة عن تحكيم الأداة من قبل محكمين مختصين ؛ لمعرفة الصدق فى الاختيار.

ومن الدراسات المتعمقة دراسة للسيد (١٤٠٨هـ) بعنوان "تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير فى مراحل التعليم العام" فى الوطن العربى قام الباحث بعمل جيد شمل تحليل الأخطاء النحوية من خلال كتابات الطلاب فى التعبير فى المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية. وكان من نتائج الدراسة وجود أخطاء نحوية لدى الطلاب فى المباحث النحوية الآتية : همزتا الوصل والقطع ، الفعل ، الضمائر المفعول به ، والتذكير والتأنيث ، الأفعال الناسخة ، المجرور بحرف الجر، النعت ،

فتح همزة "إن" وكسرها ، المبتدأ والخبر ، الفعل مع الفاعل ، المفعول المطلق ، حذف ياء الاسم المنقوص ، الاسم الموصول ، العطف ، أسلوب الشرط ، العدد ، المضاف إليه ، الفاعل ، الحال ، اسم الإشارة ، الظرف ، المصدر القياسى ، المصدر المؤول ، الأسماء الخمسة ، الممنوع من الصرف ، ويلاحظ أن معظم النتائج تتفق مع سابقتها فى نتائج البحوث ، وانفردت هذه الدراسة بالآتى : همزتا الوصل والقطع ، حذف ياء الاسم المنقوص ، المصدر المؤول، والممنوع من الصرف.

ولم تذكر الدراسة الكيفية التى تم بواسطتها اختيار العينة ، وقد أوضحت أن جمهورية مصر العربية ، وسوريا هما عينتا الدراسة.

أما دراسة بادى (١٤١٠هـ) فى بحثه "العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسى للطلاب المعلمين وبين تحديدهم للأخطاء اللغوية وتصنيفها" فقد أجريت بحثه على الطلبة المعلمين فى التربية الميدانية (العملية) ، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى كفاءة معلمى اللغة العربية فى تصحيح أخطاء الطلاب اللغوية ، فاختار عينة من النماذج بلغت (٦٠٠) نموذجاً ، واختار عينة من الطلاب وهو المجتمع الإحصائى مكونة من (٦٠) طالباً.

وقد لاحظ الباحث ضعف الطلبة المتدربين فى بعض المباحث النحوية. ولم تفصح الدراسة عن المباحث النحوية التى أخطأ فيها المعلمون المتدربون ، واكتفت الدراسة بذكر ظاهرة الضعف.

وفى دراسة للقرشى (١٤١٤هـ) للحصول على درجة الدكتوراه ، بعنوان "التراكيب اللغوية فى كتابات تلاميذ المرحلة المتوسطة فى المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية ومطابقتها مع ما درسوه فى مقررات قواعد اللغة العربية".

وهدفت الدراسة من جملة ما هدفت إليه معرفة الأخطاء فى كتابات الطلاب فى مادة التعبير. وقد تكون المجتمع الإحصائى من جميع الطلاب المنتظمين فى المرحلة المتوسطة فى مدينة جدة ومكة والطائف ، وقد كانت العينة على النحو التالى : الصف الثانى (١٩٠) طالباً والنصف الثالث (١٨٧) طالباً والصف الأول الثانوى (١٦٥) طالباً ، وقد اختيرت موضوعات متعددة ، وعرضت على محكمين لتحديد الموضوعات الملائمة لمستويات الطلاب ، وجاءت نتائج البحث عن النحو التالى :- هناك ضعف فى المباحث النحوية التالية : الضمائر ، حرف الجر ، النعت ، المفعول به ، الأفعال الناسخة ، التذكير والتأنيث ، العطف ، الأفعال الخمسة ، الإضافة ، المبتدأ والخبر ، الفاعل فتح همزة "إن" وكسرها الحروف الناسخة ، الأسماء الموصولة ، أدوات الجزم ، أدوات نصب الفعل

المضارع ، المفعول المطلق ، التعريف والتنكير ، جمع المذكر السالم ، أسماء الإشارة المثنى ، نائب الفاعل ، الأسماء الخمسة ، أدوات الشرط ، التمييز ، النائب عن المفعول المطلق ، المفعول لأجله ، ألفاظ العدد ، البدل ، الاختصاص ، الاستثناء ، ويلاحظ تطابق هذه الدراسة مع دراسة السيد ومدكور.

ولم تذكر الدراسة المجتمع الأصلى للحكم على العينة إن كانت ممثلة أم لا.

أما دراسة عثمان (١٤١٥هـ) للحصول على الماجستير بعنوان "دراسة لغوية ميدانية للأخطاء النحوية الشائعة لدى طلبة الثانوية العامة" فى جمهورية مصر العربية ، فقد هدفت الدراسة إلى رسم صورة لأخطاء طالب نهاية المرحلة الثانوية فى النحو "وقد اختار الباحث عينه تكونت من (١٤٥) طالباً ، و (١٥٧) طالبة.

وقد كانت النتائج ما يلى : هناك ضعف فى المباحث النحوية كما يلى : الفعل والفاعل ، والمبتدأ والخبر ، الحروف الناسخة ، الأفعال الناسخة ، والتمييز ، والنعت ، والمعطوف والمعطوف عليه ، والبدل والمبدل منه ، والمضاف والمضاف إليه.

ومن البحوث التى ألقيت فى ندوة الضعف اللغوى فى المرحلة الجامعية فى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض ما بين ٢٣ – ٢٥ / ٥ / ١٤٦١هـ بحث أبو زيد (١٤١٦هـ) وقد هدف البحث إلى تحديد الأخطاء النحوية التى يقع فيها الطلاب وكانت نتائج البحث ضعف الطلاب فى المباحث النحوية الآتية : العدد ، تذكيره ، وتأنيثه وتعريفه وتنكيره ، الاسم الذى يأتى بعد اسم الإشارة ، الصفة التابعة للممنوع من الصرف استعمال طالما خطأ ، دخول قد على النفى ، دخول هل على أن الشرطية.

وهذه الدراسة لم تخضع للأسس البحثية العلمية ، وإنما هى انطباعات الباحث طبقاً لخبرته فى التدريس ، ويعتبر إسهاماً جيداً ، ولكن من الناحية العلمية لا يمكن تعميم هذا البحث حيث إن العينة مفقودة، ولا توجد أداة للدراسة بالإضافة إلى أنه لا توجد أى معالجة إحصائية.

ومن البحوث التى ألقيت فى الندوة آنفة الذكر بحث لعمار (١٤١٦هـ) وقد هدف البحث إلى معرفة أخطاء الطلاب فى النحو وتصنيفها حسب المباحث النحوية.

وقد توصل الباحث إلى ضعف الطلاب فى المباحث النحوية الآتية : الاستعمال الخاطئ لحرف العطف ، الخطأ فى استعمال حروف الجر ، النسب ، التذكير والتأنيث جمع المذكر السالم، المثنى ، الأفعال الناسخة ، الأفعال الخمسة ، جزم الفعل المعتل ، صرف الممنوع من الصرف ، المبنى للمجهول ، مجيء على غير قاعدته ، الاشتقاق ، إثبات ياء المنقوص مع الرفع أو الجر ، صياغة اسم المفعول من الأجوف اليائى ، إدخال سوف على الفعل المنفى ، استعمل الفعل المبنى للمجهول مع وجود فاعله.

وأما دراسة العردان ١٤١٦هـ فهى من الدراسات عظيمة الاتصال بالبحث الحالى ، وقد استهدفت تحديد أسباب الأخطاء النحوية الشائعة فى كتابات تلاميذ المرحلة الثانوية فى ضوء آراء المختصين باللغة العربية ، اشتملت الدراسة على أربعة فصول وخاتمة وثمانية ملاحق ، وتمثلت أهم إجراءات الدراسة فى استكتاب التلاميذ (٢٤٦) تلميذا ؛ وصولا للأخطاء النحوية الشائعة ، ثم إعداد استبانه مكونة من ثمانين عبارة موزعة على ستة محاور رئيسية هى :- الكتاب المقرر ، معلم اللغة العربية ، طرق تدريس النحو ، التقويم التلميذ ، أسباب عامة. كما اقترحت الدراسة وحدة دراسته اشتملت على خمس نقاط هى :- دراسة النظرية للوحدات ، ثم كيفية التخطيط لبناء الوحدة ، ثم كيفية بناء الوحدة فى صورتها المبدئية التى عرضت على المحكمين مشتملة على معالجة تطبيقية للمباحث النحوية الشائعة الخمسة ، وهى :- (فتح همزة إن وكسرها ، إعراب الفعل المضارع ، الضمائر ، المفعول به ، النعت) ، ثم صارت فى صورتها النهائية بعد الأخذ بتوجيهات المحكمين وتعديلاتهم .

ومن أهم نتائج الدراسة :- توصل البحث إلى أن الأخطاء النحوية الأكثر شيوعا هى :- (فتح همزة إن ، وكسرها ، إعراب الفعل المضارع ، المفعول به ، الضمائر ، النعت) ، وهى التى تكرر فيها الخطأ فى كتابات التلاميذ بالصف الأول الثانوى بمدينة جدة.

شيوع الأخطاء النحوية على ألسنة كثير من معلمى اللغة العربية ، عدم الاستفادة من بعض فروع اللغة العربية ومنها التعبير فى حصر الأخطاء النحوية وعلاجها ، وهذا فيما يتعلق بمحور معلم اللغة العربية ، عدم اهتمام بعض المعلمين بالتطبيق على القاعدة النحوية ومساعدة التلاميذ على استعمال اللغة ، عدم توظيف المعلم للقواعد النحوية التى درسها للتلاميذ فى باقى فروع اللغة العربية ، وهذا فيما يتعلق بمحور معلم اللغة العربية ، عدم التركيز على حث التلاميذ على اكتشاف الأخطاء

النحوية ، وعلاجها بأنفسهم ، قلة الإفادة من باقى فروع اللغة العربية فى تقديم الأسئلة المتصلة بالأخطاء النحوية عند تقويم كل فرع منها ، وهذا فيما يتعلق بمحور التقويم.

ومن أهم توصياتها : بضرورة مساعدة التلاميذ على تجنب الوقوع فى الأخطاء النحوية من خلال تضمين هذه الأخطاء فى مباحث نحوية تكون مدخلاً علاجياً وقائياً ، وأوصى البحث بضرورة توجيه العناية لدراسة الأخطاء النحوية التى يقع فيها التلاميذ ، وذلك لإيجابية الموقف التعليمى ولاكتشاف الصعوبات التعليمية الكتابية التى تواجه التلاميذ ، وذلك للوصول بالتلاميذ إلى مستوى الصواب اللغوى.

ومن الدراسات الحديثة فى مجال الأخطاء النحوية دراسة (اللامى ١٤٢٠هـ) وهى دراسة للدكتوراة بجامعة أم القرى بمكة المكرمة شِرفها الله تعالى – واستهدفت تحديد الأخطاء النحوية فى التعبير الكتابى لطلاب الصف الثالث الثانوى فى المنطقة الشرقية ومنطقة الرياض ، ومحافظة الطائف (دراسة تشخيصية).

واختارت الدراسة عينة فى حدود ١٠٪ من المجموع الإحصائى فى المراكز الثلاثة التى تم اختيارها من طلاب أقسام العلوم الشرعية واللغة العربية .. ثم تحديد الأخطاء النحوية لكل طالب فى ورقة اختبار مادة التعبير فى المرحلة الثانوية لعام ١٩١٦م ، ونقل هذه المعلومات على بطاقة خاصة تشمل البيانات الأولية ، والمعلومات البحثية. تختلف نتائج هذه الدراسة كثيرا عن نتائج الدراسات السابقة فى تحديد الأخطاء النحوية الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية فى المناطق الثلاث.

ملاحظات على الدراسات السابقة :-

١) يلاحظ أن هذه الدراسات استخدمت أدوات تشخيصية تساعدها على الوصول إلى الأخطاء النحوية ومنها : تحليل موضوعات التعبير ، تحليل التعبير الكتابى ، تحليل إجابات الطلاب آخر العام ، اختبارات تشخيصية فى قواعد النحو ، اختبار ضبط أو أخر الكلمات ، وقد استخدم بعضها اللغة الشفهية مجالا للتحليل بدلا من الكتابية.

٢) توصلت بعض هذه البحوث إلى أسباب الأخطاء النحوية والتى ترجع فى معظمها إلى الكتب المدرسية وإلى المعلم وطريقة التدريس والتقويم ، ولعل الدراسة الحالية تأخذ من هذه النتائج منطلقاً لها فى كون المعلم أحد أهم الأسباب فى شيوع الأخطاء النحوية.

٣) يلاحظ أن هذه الدراسات التى جمعت بين التشخيص والتجريب ، ركزت على تحديد الأخطاء النحوية الشائعة فى كتابات التلاميذ فى مراحل دراسية مختلفة.

ولم نعثر على دراسات عنيت بتحليل أداء المعلم فى ضوء عنايته بهذه الأخطاء النحوية الشائعة ، مما يبرز أهمية هذه الدراسة ومدى الحاجة إليها ما دامت الدراسات قد أكدت على أهمية عنصر المعلم دون أن تلفت إلى تقويم أدائه.

٤) ثم دراسات عنيت بتقويم المهارات التدريسية اللازمة لمعلمى اللغة العربية ، ومن ذلك دراسة العيسوى ١٩٩٤ ، ودراسات عنيت بتحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم اللغة العربية ومنها دراسة حسنين وزيدان ١٩٩٨ ، وهذه الدراسات وغيرها ، حدد مهارات تدريس النحو على أنها جزء من الكفايات التخصصية لدى معلم اللغة العربية ، والملاحظ أن هذه الدراسات لم توجه عناية كافية لما يتصل بدور المعلم فى التعامل مع الأخطاء النحوية ، مما يستوجب أيضاً القيام بمثل هذه الدراسة المحددة فى هدفها وغايتها.

ثالثاً : أسئلة الدراسة :

يمكن فى ضوء ما تقدم صوغ مشكلة الدراسة فيما يلى:

١- ما الأداءات التدريسية اللازمة لتدريس النحو، والتى يمكن أن تسهم فى تجنيب تلاميذ الصف الثالث الإعدادى الوقوع فى الخطاء النحوية ، وذلك فى :-

- جانب التدريب النحوى ، واكتشاف الأخطاء.
- جانب تصويب الأخطاء النحوية.
- وقاية التلاميذ من الوقوع فى الأخطاء النحوية؟

٢- ما مدى عناية معلمى اللغة العربية بالأخطاء النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى فى الجوانب الثلاثة السالفة ؟

٣- ما المقترحات الإجرائية التى يمكن أن ترتقى بأداء معلمى اللغة العربية فى التعامل مع الأخطاء النحوية ؟

وأما عن أهداف الدراسة فهى ترجمة لأهدافها ؛ مما تسعى الدراسة بلوغه بحوله تعالى.

رابعاً : أهمية الدراسة :

١- تحديد الواقع الفعلى لتعامل معلمى اللغة العربية مع الأخطاء النحوية فى الدرس النحوى ؛ من حيث الكشف عنها وتحديدها وعلاجها بصورة فردية أو جماعية.

٢- تكشف عن مدى تمكن معلمى اللغة العربية من تدريسهم مادة النحو بصورة تقى التلاميذ الوقوع فى الأخطاء النحوية ومدى تحقيقهم أهداف تدريس النحو مما يتصل بعلاج الأخطاء اللغوية.

٣- تلقى الضوء على ضرورة توجيه عناية لدراسة الأخطاء النحوية من زاوية جديدة ، وهى كيفية تعامل المعلمين مع هذه الأخطاء النحوية.

٤- تضع الدراسة لبنة فى الدراسات التطبيقية التى تعنى بتحليل أداء معلمى اللغة العربية ؛ ليكون ذلك مدخلا للتعرف إلى الجوانب الإيجابية والسلبية فى تدريسهم النحو.

٥- الارتقاء بمستوى أداء معلمى اللغة العربية من كون التعرف إلى الأخطاء التى يقعون فيها فى تدريس النحو ، وتحديدها ؛ يمكن أن يساعد فى تجنبها من خلال إمداد المعلمين المسئولين بها.

٦- تقدم أداة بحثية ؛ يمكن الوثوق بها فى رصد مدى عناية المعلمين بالأخطاء النحوية لدى التلاميذ.

٧- تأتى أهميتها لقلة البحوث التى تناولت الأخطاء النحوية من زاوية المعلم وطريقة التدريس والتقويم فى درس النحو.

خامساً حدود الدراسة :

١- تجرى على تلاميذ وتليمذات الصف الثالث الإعدادى ، وذلك لكون هذه المرحلة نهاية مرحلة ، وتبدو الحاجة إلى التغلب على الأخطاء النحوية لديهم ؛ كى لا يكثر وقوعهم فيها؛ مما يؤثر على مهاراتهم اللغوية ، ومن ثم على أدائهم فى الاختبارات التقويمية.

٢- تطبق الدراسة على معلمى اللغة العربية خريجى كليات التربية دون غيرهم ؛ لأنهم درسوا جانباً تربوياً ، يسمح بتقويمهم فى ضوئه.

٣- تطبيق الدراسة على بعض مدارس المرحلة الإعدادية بمدينة كفر الشيخ فى الفصل الدراسى الثانى ٢٠٠٠م – ١٤٢١ هـ لعام الدراسى ١٩٩٩م – ٢٠٠٠م.

٤-لا تتجه الدراسة إلى حصر الأخطاء النحوية لدى التلاميذ ؛ فهذا أمر حسمته الدراسات السابقة.

٥- لا تتجه الدراسة إلى حصر الأخطاء النحوية لدى معلمى اللغة العربية ، فهذا لا يدخل فى إطار اهتماماتها وأهدافها.

سادساً : مصطلحات الدراسة :

١- التقويم : هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات [كمية أو كيفية] عن ظاهرة أو موقف أو سلوك ؛ بقصد استخدامها فى إصدار حكم أو قرار (أبو حطب ، عثمان ، ١٩٧٩ ، ٩-١١)

ويقصد بالتقويم فى هذه الدراسة جمع معلومات تتصل بأداء معلمى اللغة العربية فى درس النحو ؛ من خلال بطاقة الملاحظة ، وذلك بغرض الحكم على مدى عنايتهم بالأخطاء النحوية لدى التلاميذ.

٢- الأداء : الأداء لغة من أدى دينه ، قضاه وأدى الشئ : أوصله إلى أهله . والأداء : الإيصال أى إيصال الشئ إلى الشئ أو وصوله إليه من تلقاء نفسه (ابن فارس ، ج١).

ويراد بالأداء هنا الخطوات التدريسية لمعلمى اللغة العربية التى توصله إلى غايته.

٣- الأخطاء النحوية :

الخطأ : التعريف المعجمى له: عرفه ابن منظور فى لسان العرب (١٤١٠هـ) الخطأ والخطاء : ضد الصواب .. وأخطأ الطريق : عدل عنه . وأخطأ الرامى الغرض : لم يصبه " ص ١١٩٢.

التعريف الاصطلاحى : الخطأ : عرف عيد (١٩٧٤م) بأنه " خروج الكلام الفصيح عن مجرى الصحة فى بنية الكلام أو تركيبه أو إعرابه بفعل الاستعمال الذى يشيع أولا بين العامة من الناس ، ويتسرب بعد ذلك إلى لغة الخاصة " ص٦٦.

النحو : التعريف المعجمى له : ذكر ابن منظور (١٤١٠ هـ) فى تعريفه للنحو أنه " إعراب الكلام العربى ، والنحو : القصد والطريق يكون ظرفا ويكون إسما ، نحاة ينحوه نحوا وانتحاه ، ونحو العربية منه ، إنما هو انتحاء سمت الكلام العرب فى تصرفه من إعراب وغيره كالتشبيه والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب وغير ذلك ص ص٣٧٠ ع - ٣٧١ ع.

التعريف الاصطلاحى للنحو: عرفه ابن جنى (١٣٧١ هـ) بأنه انتحاء سمت كلام العرب، فى تصرفه من إعراب وغيره كالتشبيه ، والجمع ، والتحقير ، والتكسير ، والإضافة ، والنسب ، والتركيب ، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها فى الفصاحة ، فينطق بها وإن لم

يكن منهم ؛ وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها . وهو فى الأصل مصدر شائع ، أى نحوت نحوا ، وكقولك قصدت قصدا ، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم " ص٦٦.

والأخطاء النحوية : الانحراف عن القواعد النحوية ، ومجانبة الصواب اللغوى فى بناء الجملة ، وتركيبها وصياغتها ، والخطأ فى إعراب أواخر الكلم ؛ مما يؤدى إلى فساد المعنى وغموضه ، أو قلبه ، أو تشويهه.

سابعاً : إجراءات الدراسة :

أ–اختيار الأداة : عمد الباحث إلى اختيار أسلوب الملاحظة المنظمة لسلوك المعلم التدريسى داخل الفصل ، وذلك للأسباب التالية :–

١– تعد الملاحظة من الأساليب الموضوعية الأكثر دقة لتقييم أداء المعلم ؛ حيث يظهر من خلالها مدى كفاءة المعلم ، والحكم على مدى فعالية عملية التدريس.

٢– من خلال ملاحظة أداء المعلم نتبين مدى تمكنه من مادته ، ومن طريقة تدريسه ، ومن مهارات محددة ، أو أداءات معينة نريد قياسها.

٣– التعرف إلى مدى عناية معلمى اللغة العربية بتصويب الأخطاء النحوية لدى التلاميذ لا يناسبه استطلاع الرأى أو الاستبانة ، أو المقابلة الشخصية ، وإنما نحتاج إلى أداة دقيقة تقوم على الملاحظة المباشرة بموضوعية ، وهذا ما تستطيع بطاقة الملاحظة تحقيقه بحوله وتعالى.

وجدير بالذكر أن النظام الذى سيتبعه هو نظام العلاقات الذى لا يركز على جانب واحد ، وإنما يكون لجوانب سلوك التدريس الأهمية نفسها والوزن نفسه أثناء التدريس ثم يتم تحليل كل جانب إلى مجموعة من الأداءات ، ويوصف كل أداء بعبارة قصيرة مصاغة إجرائياً ، وبالتالى يمكن الحصول فى النهاية على عدد كبير من العبارات القصيرة الإجرائية ، وتوضع فى قائمة تستخدم فى ملاحظة أداء المعلم ؛ لمعرفة مظاهر سلوكه التدريسى ، وتحديده (الوكيل ، المفتى ، ١٩٨٢ ، ص ص٢٨٢ ، ٢٨٥).

ب– مصادر بناء بطاقة الملاحظة :

١– الرجوع إلى المؤلفات التى عنيت بكيفية تدريس النحو العربى والمهارات اللازمة لذلك.

٢- الاطلاع على الأهداف الخاصة بتدريس مادة النحو العربى ، والاستقرار على ما يتصل بها من الأخطاء النحوية ودور المعلم فى التعامل معها.

٣- الاطلاع على الدراسات السابقة الخاصة بالتقويم من حيث منهجيته وأهدافه وكيفيته ، وخاصة ما يتصل بكيفية بناء بطاقة الملاحظة ومنهجية استخدامها ، وذلك للاستنارة بالافكار والطرق التى اتيحت فى صياغة عباراتها.

جـ- تصميم بطاقة الملاحظة فى صورتها المبدئية :-

فى ضوء ما تقدم من دراسات أمكن للباحث صياغة عبارات البطاقة بصورة مبدئية ، وذلك عن طريق تحديد المحاور الرئيسية للمهارات ، مع تحليل كل محور إلى عبارات إجرائية ، ويمكن الاستدلال عليها بوصفها مؤشرات للحكم على مستوى أداء استخدام المقياس الثلاثى الأبعاد لقياس الدرجة ، التى ستقدر أداء المعلم ، وقسمت المهارات إلى محاور كانت كالتالى :

- المحور الأول : مهارات اكتشاف الأخطاء.
- المحور الثانى : مهارات خاصة بتصويب الأخطاء النحوية.
- المحور الثالث : مهارات خاصة بوقاية التلاميذ من الوقوع فيها.

وقد اندرج تحت المحور الأول سبع عشرة عبارة ، وتحت المحور الثانى عشر عبارات ، وتحت المحور الثالث تسع عبارات بحيث تشمل مراحل عناية للمعلم بهذه الأخطاء عند أدائه الدرس النحوى ، ووضعت درجات تقديرية لكل مهارة (درجات الأداء) متدرجة حسب وصف الأداء المراد ملاحظته من اثنين فى حالة الإجادة التامة ، ودرجة واحدة فى حالة التوسط ، وصفر فى حالة عدم الالتفات إلى المهارة وعدم الوفاء بالأداء المراد قياسه بأى صورة من الصور.

وفى ضوء ما تقدم يكون عدد عبارات البطاقة ثمان وثلاثين عبارة ، وتكون النهاية العظمى لها فى حالة الإجادة ستاً وسبعين درجة.

غير أن اتجاه الدراسة ليس منصبا على إعطاء درجة لكل معلم على بنود البطاقة ، وإنما لكل عبارة على حدة ؛ ذلكم أن مناقشة النتائج وتفسيرها سينصب على العبارات ، ومدى أداء المعلمين وذلك بحساب التكرارات لكل عبارة فى (درجات الأداء الثلاث) وتحويلها إلى نسبة مئوية.

د- عرض البطاقة على المحكمين(*) :

أراد الباحث أن يستأنس بآراء بعض المحكمين(**) فى شكل الأداة وتنظيمها ومحاورها .

وقد أبدوا موافقة على شكل الأداة ومناسبتها لأهدافها ومنطقة محاورها.

وكانت لهم بعض الأراء التى أخذ بها الباحث ومن ذلك :-

١- رأوا تعديل عنوان المحور الأول ليصبح (التدريب النحوى واكتشاف الأخطاء).

٢- رأوا نقل عبارة (إعطاء التلاميذ مفاتيح كافية يتمكنوا من تصويب أخطائهم بأنفسهم " لتصحيح الذاتى ") من المحور الثالث إلى المحور الثانى .

(*) ملحق رقم (١) الخطاب الموجه إلى المحكمين.

(**) أسماء المحكمين على الأداة :

١- د/ أحمد سعفان (أ د ب) ٢- د/ أحمد الضوى سعد (طرق تدريس التربية الإسلامية)

٣- د/ خيرية عبدالحميد زعيمة (نحو) ٤- د/ سناء محمد حسن (طرق تدريس اللغة العربية)

٥- د/ شفيق أبو سعدة (أ د ب) ٦- د/ صابر عبدالدايم يونس (بلاغة).

٧- د/ عبدالمجيد سليمان حمروش (طرق تدريس التربية الإسلامية)

٨- د/ عفت حسن درويش (طرق تدريس اللغة العربية) ٩- د/ محمد حلمى البادى (أ ، ب)

١٠- د/ يحيى محمد عبدالمجيد (نحو).

٣- رأوا نقل عبارة (إمداد التلاميذ بمعايير الصواب اللغوى كى يحاولوا الوصول إليها) من المحور الثانى إلى الثالث. وهكذا أُبقيت العبارات على عددها المشار إليه سلفاً.

٤- حدثت إضافات لبعض الكلمات التى تخدم المعنى ، ومن ذلك : -

- أضيفت عبارة (وأساليب لغوية صحيحة) للمهارة رقم ١٣ فى المحور الأول.
- أضيفت عبارة (والكتابة الجيدة) للمهارة فى رقم ١٣ فى المحور الأول.
- أضيفت عبارة (والمقارنة بنماذج أخرى) للمهارة رقم ٥ فى المحور الثانى.
- أضيفت كلمة (والاختبارى) للمهارة رقم ٦ فى المحور الثالث.
- أضيفت عبارة (وتجنيبهم الأخطاء النحوية) للمهارة رقم ٩ فى المحور الثالث.

وهكذا تحقق الباحث من الصدق الظاهرى لعبارات البطاقة وصدق محتواها ، وقدرتها على وصف الأداء المراد ملاحظته ، ومن ثم أصبحت الأداة فى صورتها النهائية قابلة للتطبيق على العينة الاستطلاعية(*).

حساب الثبات لبطاقة الملاحظة :-

طبق الباحث البطاقة استطلاعيا على خمسة عشر متعلما ، وذلك لحساب معامل الثبات من خلالها ، وبعد تطبيقها ، وتفريغ النتائج فى كشوف أعدت لذلك واستخدام الباحث معادلة ألفا كرونباخ ، وكانت نتائجها على النحو التالى :

معامل الثبات المحور الأول = ٨٥٪

معامل الثبات المحور الثانى = ٨١٪

معامل الثبات المحور الثالث = ٧٥٪

وهذا يعطى مؤشراً على ارتفاع نسبة معامل الثبات ؛ مما يشير إلى مصداقية الأداة ، حيث يوثق فى نتائجها ، ويعتمد عليها فى التطبيق على عينة الدراسة مما سيأتى الكلام عنه .

هـ – التطبيق على عينة الدراسة :-

(*) ملحق رقم (٢) الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة.

اختار الباحث عددا من مدارس المرحلة الإعدادية بمدينة كفر الشيخ ؛ مراعيا التنوع الجغرافى البيئى فى المدارس التى سيتم التطبيق بها.

وهذا الجدول يوضح عدد المدارس التى تم التطبيق بها وعدد المعلمين

جدول رقم (١) يوضح عدد المدارس التى تم التطبيق بها

م	اسم المدرسة	عدد المعلمين
١	مدرسة الشهيد حمدى إبراهيم	٨
٢	مدرسة سيدى قطب الإعدادية	٧
٣	مدرسة الإعدادية بنات القديمة	٦
٤	مدرسة الإعدادية بنات الجديدة	٧
٥	مدرسة السعدية بنات (١)	٧
٦	مدرسة السعدية بنات الجديدة (٢)	٥
٧	مدرسة الإعدادية الحديثة	٥
المجموع	سبع مدارس	٤٥ معلما

وهكذا تم التطبيق فى سبع مدارس على خمسة وأربعين معلماً ، وروعى فى نوعية المعلمين أن يكونوا من خريجى كلية التربية ، وذلك كى تكون هناك خلفية تربوية جيدة لدى المعلمين ، بحيث يكون التقويم مؤسسا على خلفية تدريسية لدى المعلم .

وقد تم التطبيق فى الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ١٩٩٩ – ٢٠٠٠م وذلك فى الصف الثانى من شهر فبراير ٢٠٠٠ ، وشهر مارس ٢٠٠٠ ، والأسبوع الأول من شهر أبريل ، ولم يكن الباحث يطبق فى اليوم الواحد إلا على واحد أو أثنين من المعلمين فقط كى يعطى لنفسه فرصة للتركيز والتدقيق والمتابعة ، وكان فى معظم الأحيان يدخل إلى المعلم فى حصة (استماع) ، ثم يدخل إليه فى حصة تقويمية.

وقد واجهت الباحث مجموعة من الصعوبات أثناء تطبيق بطاقة الملاحظة ، ومنها :

١- تخوف بعض المعلمين من التطبيق عليهم ، اعتقادا منهم أن ذلك له صلة بتقويمهم التدريسى ، وليس لغرض البحث العلى فقط .

٢- عدم انتظام الجداول المدرسية وسرعة تغيرها وتغيب بعض المعلمين عن حصصهم.

٣- تقسيم الدرس النحوى على حصتين ؛ مما يجعل الدرس مبتورا ، ويجعل توفيه عبارات البطاقة أمرا موضوعيا ، وهذه الأسباب السابقة وغيرها أطالت أمد التطبيق الذى تجاوز سبعة أسابيع.

وقد طبق الباحث الأداة بنفسه على عينة الدراسة من المعلمين ؛ حرصا منه على مزيد من الدقة والموضوعية ، خاصة أن عبارات البطاقة كثيرة ومصنفة إلى محاور ثلاثة ؛ مما يجعل القيام بهذه المهمة من مهام الباحث الذى صمم الأداة ؛ كى يسهل عليه الرصد والملاحظة والتسجيل باستخدام العلامات.

وبعد تطبيق أداة الملاحظة حُللت البيانات والنتائج التى حصلها عليها الباحث إحصائيا بعد تفريغها فى كشوف أعدت لذلك ، وسيرد مناقشتها فى النتائج التى نتحول إليها الآن بحوله تعالى.

ثامناً : نتائج الدراسة :

أ- نتائج الإجابة عن السؤال الأول ونصه : ما الأداءات التدريسية اللازمة لتدريس النحو ، والتى يمكن أن تسهم فى تجنيب تلاميذ الصف الثالث الإعدادى الوقوع فى الأخطاء النحوية ، وذلك فى :-

- جانب التدريب النحوى ، واكتشاف الأخطاء.
- جانب تصويب الأخطاء النحوية.
- جانب وقاية التلاميذ من الوقوع فى الأخطاء النحوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال حدد الباحث الأداءات التى تناسب كل محور من هذه المحاور ؛ بحيث تنتمى إلى محور كى لا يكون هناك تكرار ، وهذا ما يمكن إيجازه فيما يلى :-

١- عالجت عبارات المحور الأول ما يتصل (بتقديم الأمثلة والتدريبات النحوية بصورة متكاملة والعناية بالاستعمال اللغوى ومنهجية تقديم الأخطاء النحوية واختيار طريقة التدريس الأنسب لها ، والربط بين فروع اللغة العربية والعناية بالجانبين الكتابى والتحدثى ، وتوجيه التلاميذ إلى إدراك الأخطاء النحوية ، وإلى ضبط الجمل ، وإلى الإعراب المتكامل للجملة).

٢- عالجت عبارات المحور الثانى ما يتصل بدور المعلم فى تصويب الأخطاء النحوية (وذلك حال ظهورها وتحليلها مع التلاميذ ، وإعطاء التلاميذ مفاتيح لتصويبها ، وتشجيع التلاميذ الذين يتجنبون الأخطاء النحوية والعناية بتصويب الأخطاء عند تقويم النحو، وتخصيص أسئلة عند المناقشة لتصويب الأخطاء النحوية).

٣- أما عبارات المحور الثالث فقد عالجت ما يتصل بوقاية التلاميذ من الوقوع فى الأخطاء مستقبليا (وذلك من خلال تعريفهم بالمباحث النحوية التى يشيع فيها الخطأ ، وتجنب الخطأ أمامهم ، والبعد عن استخدام العامية الدارجة ، وحث التلاميذ على عدم الوقوع فى الأخطاء ، وتوجيه التلاميذ إلى أهمية مادة النحو ، وتقديم نماذج كتابية وتحدثية جيدة ، وإمدادهم بمعايير الصواب اللغوى وتذكيرهم بأهمية القرآن الكريم فى الأداء اللغوى وتجنب الأخطاء) وهذه الأداءات عبرت عنها الدراسة من خلال بطاقة الملاحظة التى تعتمد عليها الدراسة فى تقويم أداء معلمى اللغة العربية ، وسبق بيان كيفية بنائها وضبطها فى إجراءات الدراسة.

ب- نتائج الإجابة عن السؤال الثانى ونصه : ما مادى عناية معلمى اللغة العربية بالأخطاء النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى فى الجوانب الثلاثة السالفة ؟

بعد تفريغ البيانات التى حصل عليها الباحث من خلال تطبيقه الأداة ، ورصده النتائج مجتمعة لكل عبارة استخدم الباحث أسلوبا إحصائيا يناسب الأداة وهو حساب التكرارات والنسب المئوية ، بحيث تكون مؤشراً على أداء العينة وسيجرى التعامل مع نتائج كل محور على حده.

أولاً: نتائج عبارات المحور الأول

جدول رقم (٢) يوضح النتائج الخاصة بعبارات المحور الأول
من خلال حساب التكرار والنسب المئوية
المحور الأول : التدريب النحوى، واكتشاف الأخطاء

م	العبارة	%	%	%
١-	تقديم تدريبات نحوية مأخوذة من أساليب لغوية متكاملة (قطعة أدبية)، أو من التراث.	٣	١٥	٦٠
٢-	العناية بالاستعمال اللغوى لدى التلاميذ فى تدريس النحو.	١٢	١٦	٧٢
٣-	الإتيان بجمل بها أخطاء نحوية ، بصورة مقصودة.	٨	١٥	٧٧
٤-	استخدام طريقة المناقشة التى تساعد فى التوصل إلى موضوع الخطأ النحوى.	٣٥	١٨	٤٧
٥-	استخدام طريقة حل المشكلات التى تجسد الأخطاء على أنها مشكلة ينبغى مواجهتها	٣٠	١٧	٤٩
٦-	مساعدة التلاميذ على اكتشاف الأخطاء النحوية	١٠	١٢	٧٨

٧-	للإفادة من بعض فروع اللغة العربية فى حصر الأخطاء النحوية.	١٥	٣	٢
٨-	العناية بالجانبين الكتابى واللفظى معا فى تدريس النحو.	١٠	٧	٨٣
٩-	الإفادة من فروع اللغة العربية فى تقديم أسئلة متصلة بالأخطاء النحوية.	٩	٦	٨٢
١٠-	العناية بالإعراب المتكامل دون الشاهد النحوى فقط.	٥	١٠	٨٥
١١-	توجيه التلاميذ إلى ضبط الجمل، ومكوناتها بالشكل.	٥	١٠	٨٥
١٢	تقويم أداء التلاميذ فى بعض جوانبه من خلال قدرتهم على اكتشاف الأخطاء النحوية.	١٠	١٥	٧٥
١٣-	تدريب التلاميذ على بناء جمل عربية ، وأساليب لغوية صحيحة.	١٥	١٢	٧٣
١٤-	تدريب التلاميذ على النطق السليم والتحدث أثناء الدرس النحوى.	١٣	١٠	٧٧
١٥-	إرشاد التلاميذ إلى اكتشاف الأخطاء النحوية الموجودة فى اللوحات والإعلانات داخل الفصل والمدرسة.	-	-	١٠٠
١٦-	تكليف التلاميذ بواجبات تتصل بالتطبيق على القاعدة ، والكتابة الجيدة.	٢٠	١٠	٧٠
١٧-	توجيه التلاميذ إلى إدراك الأخطاء النحوية التى يقعون فيها فى استخداماتها اللغوية.	١٨	٨	٧٥

عندما نتأمل نتائج الجدول السابق يمكننا استقراء النتائج التالية :-

١-تشير نتائج الملاحظة أن نسبة كبيرة من معلمى العينة (٦٠٪) يقدمون الأمثلة النحوية مفككة مبتورة بصورة لا تعكس التكامل اللغوى ، وأن قلة منهم تحرص على تقديم الأمثلة من خلال قطعة أدبية متكاملة ، ولا تخرج هذه النتيجة عن إطار النتائج السابقة ، فقد اتفقت مع نتائج دراسة أبى سوادة (١٤١٩ هـ) فى هذا الأمر.

٢-تشير النتائج أن كثيرا من المعلمين (٧٢٪) يركزون على القاعدة ، وهى جل همهم ومناط اهتمامهم وعندما يأتون إلى التطبيق عليها فإن عنايتهم منصبة فى الأساس على القاعدة ، وليس على توظيفها والتطبيق عليها ، وهذا من الأخطاء المتكررة لدى المعلمين التى تؤدى فى النهاية إلى التقليدية فى الدرس النحوى وعدم وجود فاعلية فى توظيفه كتابة وتحدثاً ، ويتسق هذا مع ما نصت عليه الكتابات النظرية فى هذا الباب ، ومع نتائج دراسة العردان (١٤١٦هـ) واللامى (١٤٢٠هـ) فى هذه الجزئية.

٣–أكثر المعلمين من عينة الدراسة (٧٧٪) يغفلون الإتيان بجمل بها أخطاء نحوية بصورة مقصودة ، كى تكون مجالا للتدريب من خلاله على اكتشاف الأخطاء النحوية ، فهذا مجال عزيز لدى المعلمين ؛ مما يفقد الطلاب القدرة على اكتشاف الأخطاء النحوية بأنفسهم ، وتتفق هذه النتيجة مع معطيات الإطار النظرى ، ومع نتائج دراسة " موسى "(١٩٨٦م).

٤–أبرزت نتائج الدراسة أن ما يقرب من نصف العينة (٤٧٪) يستخدمون طريقة المناقشة ، وطريقة حل المشكلات فى تدريس النحو ، وهاتان الطريقتان تساعدان التلاميذ فى التوصل إلى موضع الخطأ النحوى، وهذه نتيجة طيبة ومؤشر على تنامى الإحساس بتطوير أداء المعلم ، وتتفق هذه النتائج مع دراسة " حمدان " (١٩٧٦م) ودراسة " حميدان " (١٩٨٠م).

٥–تشير نتائج العبارة السادسة إلى أن غالبية المعلمين (٧٨٪) لا يساعدون التلاميذ على اكتشاف الأخطاء النحوية ، وتتفق هذه النتيجة فى مجموعها مع نتائج العبارة الثالثة كما تتفق مع نتائج دراسة " السيد " (١٤٠٨ هـ) ومع دراسة " عجيل " (١٤١٥ هـ).

٦–تشير نتائج العبارة السابعة إلى أنه رغم تقدم الحادث فى تطوير تدريس اللغة العربية إلا أن الاتجاه الغالب الآن هو نظرية " الفروع " وهذا ما أكدته نتائج هذه العبارة حيث لا يحقق غالبية المعلمين (٨٥٪) الربط بين فروع اللغة العربية فى الدرس النحوى ؛ خاصة ما يتصل بحصر الأخطاء النحوية التى يكثر وقوع التلاميذ فيها ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة " أبى سوادة " (١٤١٩ هـ) ومع غيرها من الكتابات النظرية والملاحظية التى أكدت هذا .

٧–تشير نتائج العبارة الثامنة إلى أن تركيز معلمى عينة الدراسة على الجانب اللفظى الشفهى أثناء درس النحو ، وأن قلة منهم (١٠٪) لهم الذين يطلبون إلى التلاميذ الكتابة على السبورة أو فى دفاترهم ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة " عمار " (١٤١٦ هـ) ودراسة " السيد " (١٤٠٨هـ).

٨–تنسجم نتائج العبارة التاسعة تماماً مع نتائج العبارة السابعة فى جانب النتائج ، وفى جانب التطبيق حيث لا يعنى غالبية المعلمين (٨٢٪) بتحقيق الربط بين فروع اللغة العربية فى التعامل مع الأخطاء النحوية كما تتفق مع نتائج العبارة الثالثة فى الدلالة ذاتها.

٩-تشير نتائج العبارة العاشرة إلى أن الاتجاه الغالب لدى معلمى اللغة العربية هو إعراب ما يتصل بالدرس النحوى (القاعدة) دون باقى الجملة مما يجعل الإعراب مبتوراً ؛ ومما يؤدى إلى شيوع الأخطاء النحوية، وهذا ما توصلت إليه دراسة " العردان " (١٤١٦هـ) " وأبى سوادة " (١٤١٩هـ) وجاءت نتائج العبارة الحادية عشر متسقة تماماً مع نتائج هذه العبارة (العاشرة) حيث تشير إلى أن التركيز ليس منصباً على ضبط الجملة بتمامها ، وإنما يتعامل غالبية المعلمين مع الشاهد النحوى فقط ، وهكذا تتضافر النتيجتان معاً فى بيان بعض السلبيات التى تؤدى إلى ضعف التلاميذ فى النحو، وعدم قدرتهم مع التعامل مع الأخطاء النحوية وهذا ما أشار إليه " حسن " (١٩٦٦م)، "وعبده " (١٩٧٩م).

١٠-نستدل من نتائج العبارة الثانية عشرة أن معظم المعلمين (٧٥٪) لا يعنى تقويمهم النحو لقياس مدى قدرة التلاميذ على اكتشاف الأخطاء النحوية ، ولا يأتون بأسئلة فى تقويم الدرس النحوى تتصل بذلك وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العبارة التاسعة ، كما تتفق مع ما ذكره " إثرثون " (١٩٧٧م) ومع نتائج دراسة " موسى " (١٩٨٦) ، و" عثمان " (١٤١٥هـ).

١١-تتفق نتائج العبارة الثالثة عشرة مع نتائج العبارة الأولى والجديد هنا فى هذه النتيجة أن معظم معلمى العينة (٧٣٪) لا يركزون على تدريب التلاميذ على بناء جمل وأساليب لغوية صحيحة ، وهذا مؤشر إضافى على أن جانب التطبيق والتدريب والاستعمال فى أداء المعلمين ضعيف ، وهذا ما أشارت نتائج العبارات السابقة ، وما ألمحت إليه كتابات " ونجلفد "(١٩٧٥م) ودراسة "بادى " (١٤٠٠هـ).

١٢-تشير نتائج العبارة الرابعة عشر إلى أن معظم معلمى عينة الدراسة (٧٧٪) يتبعون الخطوات التقليدية فى تدريس النحو دون إقدار التلاميذ على النطق الصحيح والتحدث ، ويتعللون بضيق الوقت ، وهذا تقصير فى جانب الاستعمال اللغوى الذى لا يتقيد بالقاعدة ، وهذا ما أكدت عليه نتائج العبارة الثانية ونتائج العبارة الثالثة عشرة ؛ فضلاً عن اتفاق ذلك مع المعطيات النظرية للدراسة وما ذكره " خليل " (١٤٠٢هـ) " والحسينى " (١٤٠٠هـ).

١٣-تشير نتائج هذه العبارة (الخامسة عشر) إلى أن أحداً من المعلمين لا يلتفت إلى حث التلاميذ على اكتشاف الأخطاء النحوية الموجودة فى اللوحات والإعلانات داخل الفصل والمدرسة وهذا يبرر سلبية تؤدى فى النهاية إلى شيوع الأخطاء النحوية الناتجة عن التقليدية فى أداء المعلمين ، وهذا ما أشار إليه " عبده " (١٩٧٩م) ودراسة " أبى سوادة " (١٤١٩هـ).

١٤-نستدل من نتائج العبارة السادسة عشر إلى أن اهتمام المعلمين بالواجبات المتصلة بموضوع الدرس لم يبلغ العناية المطلوبة وأن معظمهم يرشد التلاميذ إلى حل بعض أسئلة الكتاب دون متابعتها بعد ذلك، وعندئذ يقعون فى الأخطاء ولا يجدون من يتابعهم وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة " علوان " (١٩٨٤م) و" عمار " (١٤١٦هـ) وتدعم هذه النتيجة بنتيجة العبارة السابعة عشر التى أشارت إلى عدم عناية كثير من المعلمين بتوجيه التلاميذ إلى إدراك الأخطاء النحوية التى يقعون فيها ؛ مما يدعم استمرارهم فى هذه الأخطاء ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة ، ومع نتائج العبارات أرقام (١٤،٧،٦،٣).

- **مستخلصات (تعقيب) :-**

١-يلاحظ أن النتائج يدعم بعضهما بعضاً وأن التقارب فى النتائج واضح بين العبارات غير أنك تلاحظ أن العبارة الخامسة عشرة قوية فى الدلالة على الجانب سلبى فى تدريس النحو ؛ حيث لا يفعل مضمونها أحد فى حين أن العبارتين الرابعة والخامسة جاءتا بنتائج مُرضية عن باقى العبارات .

٢-تبدو شبهة تناقض بين نتائج العبارتين الثامنة والرابعة عشر فى كون العناية بالجانب اللفظى فى تدريس النحو جاء إيجابيا فى العبارة الثامنة وجاء سلبياً فى العبارة الرابعة عشر والمتأمل فيهما يجد خلاف ذلك فإهمال المعلمين للجانب الكتابى سلبية ؛ فى حين أن الاهتمام بجانب النطق السليم وتدريب التلاميذ على التحدث أثناء الدرس النحوى يعد مطلباً إيجابياً ، وهدفاً يُسعى إليه.

٣-تضافرت نتائج عبارات هذا المحور مؤكدة عدم عناية الغالبية العظمى من المعلمين بالتدريب النحوى الجيد للتلاميذ الذى يعصمهم من الوقوع فى الأخطاء النحوية ، وأنه لا تولى

عناية لحث التلاميذ على اكتشاف الأخطاء النحوية لا فيما يتعلق بإعداد الدرس النحوى ولا تنفيذه ولا تقويمه.

ثانياً : نتائج عبارات المحور الثانى

جدول رقم (٣) يوضح النتائج الخاصة بعبارات المحور الثانى

من خلال حسب التكرارات والنسب المئوية

المحور الثانى : تصويب الأخطاء النحوية

م	العبارة	%	%	%
١-	تصويب الأخطاء النحوية لدى التلاميذ حال ظهورها.	١٥	١٢	٧٣
٢-	حصر الأخطاء النحوية ، وتخصيص حصة لعلاجها.	١٠	٥	٨٥
٣-	استخدام الوسائل التعليمية التى تبرز الخطأ النحوى وصوابه ؛ مما يتصل بالخطأ النحوى.	٥	٦	٨٩
٤-	الإفادة من بعض فروع اللغة العربية فى علاج الأخطاء النحوية.	١٥	١٣	٧٢
٥-	تحليل الأخطاء النحوية مع التلاميذ من خلال المناقشة ، والمقارنة بنماذج أخرى.	٧	٧	٨٦
٦-	العناية بالجانبين الكتابى واللفظى فى تصويب الأخطاء عند النحو.	١٠	٧	٨٣
٧-	تقويم أداء التلاميذ – فى بعض جوانبه – من خلال قدرتهم على تصويب الأخطاء النحوية.	١٠	٥	٨٥
٨-	الربط بين فروع اللغة العربية عند تقويم درس النحو.	١٥	١٣	٧٢
٩-	إعطاء التلاميذ مفاتيح كافية ؛ لكى يتمكنوا من تصويب أخطائهم بأنفسهم (التصحيح الذاتى).	٦	٧	٨٧

١٠-	تشجيع التلاميذ الذين لا يقعون فى الأخطاء النحوية ، ويحاولون الوصول إلى مستوى الصواب اللغوى ، وإبراز تميزهم اللغوى لزملائهم.	٥	٥	٩٥
١١-	تخصيص أسئلة عند المناقشة لتصويب الأخطاء النحوية.	١٥	٥	٨٠

من خلال إعادة قراءة نتائج الجدول السابق يمكن أن نخلص إلى ما يلى :-

١-لا تعمد نسبة كبيرة من عينة الدراسة (٧٣٪) إلى تصويب الأخطاء النحوية حال ظهورها ؛ مما يؤدى إلى بثورتها لدى التلاميذ ، وإلى استمرار وقوعهم فيها، ومع تكرارها تصير سلوكاً لغوياً لدى التلاميذ ولذا دعا (سورتز ١٩٧٦) و (إثرتون ١٩٧٧) إلى العناية بتصويب الأخطاء النحوية.

وتساير نتائج العبارة الثانية العبارة الأولى حيث يبدو جلياً ان نسبة المعلمين الذين يعنون بحصر الأخطاء النحوية وتخصيص حصة لعلاجها قليلة(١٠٪) ؛ مما يترتب عليه ما أشير إليه سلفاً، وكثير من المعلمين يتعللون بضيق الوقت ، وطول المقرر، وخشيتهم من عدم توفيتهم به .

٢-لا يجد المتأمل فى نتائج الجدول صعوبة فى التوصل الى أن غالبية عينة الدراسة (٨٩٪) لا يسعون إلى استخدام الوسائل التعليمية التى تساعدهم على إبراز الخطأ النحوى وصوابه ، وهذا يؤكد الجانب التقليدى فى تدريس النحو لدى المعلمين ، فالوسائل التعليمية المستخدمة يغلب عليها الشكلية وعدم الوظيفية فى تدريس النحو، وأن كثيراً من المعلمين يعهدون إلى تلاميذهم بإعدادها.

وهذه النتيجة لم تجد الدراسة ما يؤكدها من نتائج الدراسات السابقة لا بالموافقة أو المخالفة.

٣-نستدل من نتائج العبارة الخامسة أن معظم معلمى عينة الدراسة (٨٦٪) لا يحللون الأخطاء النحوية مع التلاميذ ، ولا يستخدمون المناقشة لتحقيق ذلك ، ولا يقارنون النماذج ببعضها، ولعل هذه النتيجة تضيف لنا بعداً جديداً فى عدم عناية معظم المعلمين بالأخطاء النحوية ، وهذا أمر طبيعى فإذا كانت النتائج السابقة تشير إلى إغفال هذه الأخطاء ، فكان

متوقعاً أن تأتى هذه النتيجة متسقة مع ما سبقها . واتفقت كذلك مع نتائج دراسة عاتقة التل (١٩٨٩م)، ومع دراسة السيد (١٤٠٨هـ).

٤-نستدل من نتائج العبارة السادسة أن معظم معلمى عينة الدراسة (٨٣٪) لا يعنون بالجانبين اللفظى والكتابى معاً فى تصويب الأخطاء النحوية وأن التركيز على الجانب اللفظى هو الأساس لديهم ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العبارة الثامنة فى المحور الأول ، ومع نتائج دراسة موسى (١٩٨٦) وأبى سوادة (١٤١٩هـ).

٥-نتائج العبارة السابعة تنسجم تماماً مع نتائج العبارات(الأولى والثانية والخامسة) فى كون نسبة عظيمة من معلمى العينة (٨٥٪) فى أن عدم عناية المعلمين بتصويب الأخطاء النحوية ليس فى شرح الدرس فقط، وإنما فى تقويمه ، ولا يقدمون أسئلة تقيس ذلك ، والعبارة الحادية عشر تنسجم مع النتيجة ذاتها هنا؛ حيث لا يخصص نسبة كبيرة من معلمى العينة (٨٠٪) أسئلة عند المناقشة ، وهذا مؤشر آخر على عدم عناية معظم المعلمين بتصويب الأخطاء النحوية عند تقويم الدرس النحوى.

٦-العبارتان الرابعة والثانية دالتان على إغفال نسبة كبيرة من المعلمين (٧٢٪) الربط بين فروع اللغة العربية عند تقويم درس النحو؛ ومن قبل إغفال الربط بين الفروع عند علاج الأخطاء النحوية أخذاً بنظرية الفروع السائدة ، وإهمالاً لتحقيق التكامل بين فروع اللغة العربية ، ولا تخرج هذه النتيجة كثيراً عن نتائج العبارتين (السابعة والتاسعة) فى المحور الأول ، ومع نتائج دراسات حمدان (١٩٧٦) وخليل (١٤٠٢هـ) وعلوان (١٩٨٦م) وعثمان(١٤١٥هـ) والعردان (١٤١٦هـ).

٧-نستدل من نتائج العبارة التاسعة أن غالبية معلمى العينة (٨٧٪) لا يعطون التلاميذ مفاتيح تساعدهم على تصحيح الأخطاء بأنفسهم، وهذه النتيجة تدعم النتائج السابقة لمعظم عبارات هذا المحور ، فى عدم عناية معظم المعلمين بتصويب الأخطاء النحوية لا بأنفسهم ، ولا بإمداد التلاميذ بمفاتيح تساعدهم على التصويب، ولذا دعا (ونجلفد ١٩٧٥) إلى أهمية إعطاء المعلم التلاميذ مفاتيح كافية للتصحيح الذاتى لأخطائهم .

والحق ، أن هذه النتيجة لم تجد الدراسة الحالية ما يؤكدها من نتائج الدراسة السابقة لا بالموافقة أو المخالفة.

٨-لم تأت نتيجة العبارة السابقة بشيء غير متوقع فقد أظهرت أن نسبة قليلة جداً من معلمى عينة الدراسة (٥٪)هم الذين يشجعون التلاميذ الذين لا يقعون فى الأخطاء النحوية، ويبرزون تميزهم اللغوى لزملائهم ، ونستدل من هذه النتيجة على النتائج التى خلصنا إليها من قبل التى تفضى فى مجموعها إلى عدم التفات غالبية المعلمين إلى هذه الأخطاء النحوية اكتشافاً وتصويباً وتشجيعاً للتلاميذ بصورة مقصودة ، وهذه العبارة أعلى العبارات دلالة فى عبارات هذا المحور، إشارة إلى أن عدم التشجيع للتلاميذ المتميزين نحوياً، مما يقع فيه غالبية المعلمين نسبة عظيمة .

تعقيب :

١-تتفق نتائج عبارات هذا المحور فى معظمها مع نتائج عبارات المحور الأول ، ويلاحظ تقارب النسب المئوية ، التى نستدل منها على أن إغفال معظم المعلمين لاكتشاف الأخطاء النحوية ، ينسجم معه إغفالهم تصويبها ، ودفع التلاميذ إلى ذلك.

٢-تتسق نتائج عبارتى هذا المحور مع التأصيل النظرى للدراسة الحالية كما تقدم ، ومع نتائج الدراسات السابقة ، خاصة دراسة العردان ١٤١٦هـ ، ومع دراسة أبى سوادة ١٤١٩ هـ . غير أن بعض العبارات لم تؤكد من نتائج الدراسات السابقة.

٣-تعكس نتائج هذا المحور سلبية معظم معلمى عينة الدراسة فى التعامل مع الأخطاء النحوية من حيث العناية بتصويبها ، وذلك لسمة التقليدية السائدة فى الدرس النحوى ، ولغلبة النمطية اللامجدية فى أدائهم الدرس النحوى.

ثالثاً: نتائج عبارات المحور الثالث

جدول رقم (٤) يوضح النتائج الخاصة بعبارات المحور الثالث

من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية

المحور الثالث : وقاية التلاميذ من الوقوع فيها:

م	العبارة	%	%	%
١-	تعريف التلاميذ بالمباحث النحوية التى تشيع فيها الخطأ ،كى يعطوها أهمية	٧	٥	٨٨
٢-	تجنب الوقوع فى الأخطاء النحوية أثناء التحدث أمام التلاميذ.	٨	٧	٨٥
٣-	البعد عن استخدام العامية الدارجة أثناء الشرح.	٥	٥	٩٠
٤-	الطلب إلى التلاميذ محاولة التحدث بالفصحى.	٦	٥	٨٩
٥-	توجيه التلاميذ إلى اهمية النحو ، وكونه عماد فروع اللغة العربية، ولا يتم فهم اللغة والتعبير الجيد إلا من خلاله، وتنمية دافعيتهم لتعلمه.	٤	٧	٨٩
٦-	حث التلاميذ بصورة دائمة على عدم الوقوع فى الأخطاء النحوية ؛ لما فى ذلك من تأثير على أدائهم اللغوى والاختبارى.	٤	٧	٨٩
٧-	تقديم نماذج كتابية وتحدثيه جيدة للتلاميذ من إنتاجهم أو غيرهم ؛ كى يهتدوا بها مستقبلاً .			
٨-	إمداد التلاميذ بمعايير الصواب اللغوى ؛ كى يحاولوا الوصول إليها .	٣	٢	٩٥
٩-	تذكير التلاميذ بأهمية القرآن الكريم فى استقامة ألسنتهم ، وعصمة أقلامهم ، وتجنيبهم الأخطاء النحوية .	٥	-	٩٥

عندما نتأمل فى نتائج الجدول السابق نخلص إلى ما يلى :-

١-تشير نتيجة العبارة الأولى أن معظم معلمى عينة الدراسة (٨٨٪) لا يعرفون التلاميذ بالمباحث النحوية التى يشيع فيها الخطأ ، كى يعطوها أهمية ، وهذا راجع إلى عدم وعى كثير المعلمين بالمدخل الوقائى فى تدريس النحو ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العبارة الثانية فى المحور الثانى ، ومع المنطلقات النظرية للدراسة الحالية فى دور المعلم فى الجانب الوقائى من الأخطاء النحوية ، ومع نتائج دراسة الحسينى (١٤٠٠هـ) ، ومع دراسة (حميدان ١٩٨٠م).

٢-نستدل من نتائج العبارات الثانية والثالثة والرابعة أن معظم معلمى عينة الدراسة (تتراوح بين ٨٥٪-٩٠٪) يقعون فى أخطاء نحوية أمام تلاميذهم ، ويستخدمون العامية الدارجة أثناء الشرح ، وترتب على ذلك عدم طلبهم إلى التلاميذ محاولة التحدث بالفصحى وتتضافر نتائج العبارات الثلاث فى تأكيد حقيقة إهمال التحدث بالفصحى ، والحدب عنها ، وعدم تنمية الاحساس بأهمية التحدث بالفصحى لدى التلاميذ؛ وهذا لا يؤدى فقط إلى شيوع الأخطاء النحوية واستمرارها ، وإنما لا يقيم وقاية للتلاميذ من الوقوع فى هذه الأخطاء مستقبلياً ، وقد اتفقت هذه النتائج مع المنطلقات النظرية لهذه الدراسة فى أدوار المعلم فى درس النحو ، ومع نتائج دراسة العردان ١٤١٦هـ ، وأبى سوادة ١٤١٩هـ.

٣-نتائج العبارتين الخامسة والسادسة مدعمتان لنتائج العبارات الثلاث(الثانية والثالثة والرابعة)، فى كون الغالبية العظمى من المعلمين عينة الدراسة (٨٩٪) لا يوجهون التلاميذ إلى أهمية النحو ، ولا ينمون دافعيتهم لتعلمه ، ولا يحثونهم على عدم الوقوع فى الأخطاء النحوية ، وهذا ينسجم مع كونهم يهملون التحدث بالفصحى فى أدائهم التدريبى ، ولا يحصون التلاميذ على ذلك ، ويكثر وقوعهم فى الأخطاء النحوية وجاءت نتائج العبارة التاسعة مسايرة لنتائج العبارات السالفة (الثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة) حيث يتبين أن (٩٥٪) من معلمى عينة الدراسة لا يحثون التلاميذ على مداومة تعهد القرآن العظيم بالتلاوة، ولا يذكرونهم بأهميته فى استقامة ألسنتهم وعصمة أقلامهم ، وتجنيبهم الأخطاء النحوية ، وهذا راجع فى بعض مظاهره إلى النظرة التجزيئية التفتيتية وعدم التكاملية بين فروع اللغة العربية والتربية الإسلامية ، وعدم توظيف النصوص القرآنية جيداً فى الدرس النحوى.

ولم تجد الدراسة من نتائج الدراسات السابقة ما يدعم هذه النتيجة لا بالموافقة ، ولا بالمخالفة.

٤-نستدل من نتائج العبارة الثامنة أن أحداً من المعلمين عينة الدراسة لا يقدم للتلاميذ نماذج كتابية وتحدثيه جيدة ؛ للاهتداء بها،وهذا تأكيد للتقليدية فى درس النحو، ولعدم أهمية هذه النماذج فى تجنيب التلاميذ الوقوع فى الأخطاء النحوية مستقبلاً ، ولعدم سعيهم إلى انتقاء نماذج جيدة تقدم للتلاميذ من إنتاجهم أو إنتاج غيرهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العبارة العاشرة فى

المحور الثانى ، الخاصة بعدم التشجيع، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة اللامى وتوصياتها (١٤٢٠هـ).

٥–نتائج العبارة الثامنة فى هذا المحور تتسق مع نتائج العبارة التاسعة فى المحور الثانى ، فى كون النسبة الأعظم (٩٥٪) من معلمى عينة الدراسة لا يمدون التلاميذ بمعايير الصواب اللغوى ، كى يحاولوا الوصول إليها ، ومن قبل أكدت النتائج عدم إعطائهم التلاميذ مفاتيح كافية تمكنهم من تصويب أخطائهم بأنفسهم ، وما نلمحه هنا ليس الاتساق بين النتائج فقط، وإنما افتقاد المعلمين الإدراك الجيد لكيفية تحصين تلاميذهم ووقايتهم من الوقوع فى الأخطار النحوية ،وعدم وجود تصور لديهم بالمباحث التى يشيع فيها الخطأ ، كما رصدنا ذلك فى عبارات المحور الثانى ، ولا بمعايير الصواب التى ينبغى أن يصلوا وتتفق هذه النتيجة مع المنطلقات النظرية للدراسة الحالية فى أهمية دور المعلم فى جانبى التصويب والوقاية ، خاصة مع ما ذكره (ونجلفد ١٩٧٥) غير أنها لم تدعم من نتائج الدراسات السابقة لا بالموافقة أو المخالفة.

تعقيب واستقراء:

١–نلاحظ ارتفاع الدلالة الإحصائية لعبارات هذا المحور عن المحورين السابقين ؛ إشارة إلى إغفال غالبية المعلمين للجانب الوقائى فى تدريس النحو، وعدم حرصهم القلبى على تجنيب تلاميذهم الوقوع فى الأخطاء النحوية مستقبلاً.

٢–ليس خافياً سمة الاتفاق والانسجام بين نتائج عبارات المحور ذاته ، فى حقيقة غياب العناية بالجانب الوقائى ، وكذا اتفاق نتائج بعض عبارتى هذا المحور مع نتائج المحور الثانى تحديداً ؛لكون افتقاد الحرص على تصويب الأخطاء النحوية ؛ يتبعه إهمال توقية التلاميذ من الوقوع منها ، والعكس .

ونلاحظ ارتفاع الدلالة الإحصائية تصاعدياً من محور إلى آخر حتى تصل إلى أعلاها فى المحور الثالث .

٣–تميزت نتائج هذا المحور بالدلالة على عدم إلمام كثير من معلمى عينة الدراسة وهم خريجو كليات التربية فقط –بالخطوات التدريسية الصحيحة لدرس النحو، وإن كانوا يعرفونها فإنهم لا يمارسونها ؛ تكاسلاً وتعللاً بضيق الوقت وطول المقرر.

وبالدلالة على عدم حدوث تطور فى أداء المعلمين فى الدرس النحو رغم الدورات التدريبية التى يتلقونها أحياناً، من قبل فقد درسوا جانباً تربوياً لا بأس به .

٤-لم يكن مفاجأة فى نتائج هذا المحور أن وقوع المعلمين فى الأخطاء النحوية أمام تلاميذهم، وعدم تحدثهم بالفصحى ؛ ترتب عليه عدم إرشادهم التلاميذ إلى الوصول لمستوى الصواب اللغوى ، والسعى للتحدث بالفصحى ؛ وذلك أمر بدهى ؛ فهم لا يفعلون ذلك ، وأنّى يستجاب لهم من تلاميذهم !!

ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ، ونصه :-

ما المقترحات الإجرائية التى يمكن أن ترقى بأداء معلمى اللغة العربية فى التعامل مع الأخطاء النحوية ؟

أ- فى ضوء نتائج المحور الأول :-

تقترح الدراسة الآليات التالية للارتقاء بأداء معلمى اللغة العربية فى جانب التدريب النحوى، واكتشاف الأخطاء :-

١-تضمين كتب النحو فى المراحل التعليمية المختلفة المباحث النحوية التى يشيع فيها الخطأ، وعرض المادة النحوية بتركيز على تجنيب الوقوع فيها من خلال التدريبات المختلفة؛ التى تتصل بإقدار التلاميذ على تحديد الخطأ النحوى فى الجملة ، وتصويبها .

٢-تحقيق الربط بين الدرس النحوى والتعبير الكتابى ؛ بحيث يكون كل منهما عوناً للآخر ، ويساعد ذلك التلاميذ على اكتشاف الأخطاء النحوية.

٣-استكتاب التلاميذ بصورة دائمة ، واختبار مستواهم النحوى من خلال الكتابة ، وذلك لعون التلاميذ على الكتابة الصحيحة وتوجيههم للأخطاء التى يقعون فيها .

٤-حث التلاميذ على اكتشاف الأخطاء ؛ النحوية من خلال تدريبات متنوعة على الدرس النحوية، ومن خلال تعمد تقديم أمثلة بها أخطاء نحوية ، كى يكتشف التلاميذ مواضع الخطأ.

٥-ربط تعليم النحو العربى بغيره من فروع اللغة العربية ؛ وتوظيف ذلك فى حصر الأخطاء النحوية التى تشيع فى استخداماتهم اللغوية من خلال باقى فروع اللغة العربية.

٦-تكوين جماعات اللغة العربية ، يكون من أهدافها اكتشاف الأخطاء النحوية الموجودة فى اللوحات والإعلانات ، وتشجيع التلاميذ التى يكتشفون هذه الأخطاء ، وإبراز مجهوداتهم أمام زملائهم .

ب-فى ضوء نتائج المحور الثانى :

تقترح الدراسة الآليات التالية التى يمكن أن ترتقى بأداء المعلمين فى جانب تصويب الأخطاء النحوية:

١-تصويب أخطاء التلاميذ النحوية اللسانية والكتابية أولاً بأول ، حتى لا يتكرر وقوعهم فى الأخطاء ذاتها .

٢-تقديم عبارات بها أخطاء نحوية فى كل درس نحوى ؛ مما يتصل بالدرس ذاته ، والطلب إلى التلاميذ تصويبها .

٣-إجراء مسابقات كتابية بين التلاميذ ، يبرز من خلالها المتميزون منهم ؛ الذين يقل وقوعهم فى الأخطاء النحوية.

٤-استخدام المعلمين لوسائل تعليمية تقليدية وغير تقليدية ؛ تساعدهم على إبراز الخطأ النحوى وصوابه .

٥-تحقيق التكامل فى تقويم الدرس النحوى ؛ بحيث يكون من خلال قطعة متكاملة ، يركز فيها على تقديم أسئلة مستقلة تتصل بتصويب الأخطاء النحوية.

٦-عدم قصر تقويم النحو على الجانب الكتابى دون الشفهى ، أو الجانب الشفهى دون الكتابى ، وإنما الجمع بينهما ؛ مما قد يؤدى إلى التقليل من الأخطاء النحوية لدى التلاميذ .

جـ فى ضوء نتائج المحور الثالث :

تقترح الدراسة عدداً من الآليات التى يمكن أن ترتقى بأداء معلمى اللغة العربية فى الدرس النحوى فى الجانب الوقائى :

١–دراسة الأخطاء النحوية التى تنتقل مع التلاميذ من مرحلة دراسية لأخرى ، وإبراز هذه المباحث النحوية أمام التلاميذ ؛ كى يتجنبوا الوقوع فيها مستقبلاً.

٢–تقديم برنامج تدريسى وتدريبى به مادة نحوية ولغوية متكاملة ، يمكن أن يساعد المعلم فى التعرف إلى منهجية التعامل مع الأخطاء النحوية ، وتساعد التلاميذ فى تجنيبهم هذه الأخطاء.

٣–تدريس النحو وفق المدخل الوقائى الذى يعنى بتجنيب التلاميذ الوقوع فى الأخطاء النحوية التحدثية والكتابية .

٤–عناية المعلمين بصورة مقصودة بالقرآن الكريم وحفظه بالنسبة لهم ؛ لكونهم معلمى لغة القرآن الكريم ، وحث التلاميذ على ذلك ؛ لأنه يعصم ألسنتهم وأقلامهم.

٥–الإفادة من حصص التعبير فى التعرف إلى الأخطاء النحوية الشائعة ، ثم إمداد التلاميذ بها ؛ كى يتحسن أداؤهم الكتابى ، وتقل أخطاؤهم.

٦–تُقدم للمعلمين مواصفات الأداء اللغوى الجيد التى يتم تقويمهم فى ضوئها من خلال موجهى اللغة العربية ، ويكون سعيهم للتحدث الصحيح أمام تلاميذهم ذا تأثيراً على تقليل الأخطاء النحوية التى يقعون فيها.

٧–يُقدم المعلمون لتلاميذهم معايير الصواب اللغوى التى ينبغى أن يصلوا إليها ، وينافسوا لأجلها ، ويكون ذلك عوناً للتلاميذ على الإجادة اللغوية .

٨–تنظيم دورات تدريبية متدرجة ومستمرة لمعلمى اللغة العربية يساعدهم على التعرف إلى الاتجاهات الحديثة فى تعليم النحو ، والتى عند الأخذ بها يمكن الإقلال من وقوع فى الأخطاء النحوية ، ويمكن أن يرتقى ذلك بتدريس النحو.

٩-الارتقاء بلغة التلاميذ من خلال تقديم أمثلة النحو فى صورة قطعة متكاملة مستقاه من النصوص الأدبية من الشعر والنثر سواء أكانت قديمة أم معاصرة ، وهذا يساعد التلاميذ على النمو اللغوى المتكامل الذى ينعكس على أدائهم اللغوى وتذوقهم الأدبى.

١٠-تدريس النحو من خلال العناية بنواحى الاستخدام اللغوى لدى التلاميذ ، والإكثار من التدريب والممارسة وخلق مواقف طبيعية للكتابة والتحدث ، وتوظيف ذلك فى كتابة المقالات والقصص ؛ مما يحقق مفاهيم النحو الوظيفى التى أكدت الدراسات السابقة فاعليتها.

تاسعاً : التوصيات العامة للدراسة :

١-توصى الدراسة موجهى اللغة العربية بالأخذ بأداة الدراسة الحالية(بطاقة الملاحظة) ؛ كى يقوم الأداء التدريسى النحوى من خلالها .

٢-توصى الدراسة معلمى اللغة العربية بتدريب التلاميذ على بناء الجمل العربية والضبط الصحيح لها ، والتراكيب اللغوية السليمة.

٣-توصى الدراسة بضرورة تدريب التلاميذ على الكتابة العربية الصحيحة الخالية من الأخطاء النحوية ، وذلك من خلال حصص اللغة العربية ، وليس حصة النحو، أو التعبير فقط.

٤-الاهتمام بالأداء الكتابى ، والتطبيق اللغوى ، والممارسة اللسانية ، والكتابية ؛ ليكون مدخلاً للتقليل من وقوع التلاميذ فى الأخطاء النحوية.

٥-ضرورة الاهتمام باعتياد المعلمين والتلاميذ استخدام اللغة الفصحى ، والتدريب عليها ؛ تحدثاً وكتابة .

٦-توصى الدراسة بضرورة مساعدة التلاميذ على تجنب الوقوع فى الأخطاء النحوية ، من خلال تضمين هذه الأخطاء فى مباحث نحوية ؛ تكون مدخلاً علاجياً وقائياً.

٧-توصى الدراسة بضرورة توجيه العناية لدراسة الأخطاء النحوية التى يقع فيها التلاميذ، وذلك لإيجابية الموقف التعليمى ، ولاكتشاف الصعوبات التعليمية الكتابية التى تواجه التلاميذ ، وذلك للوصول بالتلاميذ إلى مستوى الصواب والخطأ.

عاشراً : البحوث المقترحة:-

١-دراسة العلاقة بين مستوى تحصيل التلاميذ فى النحو ، وبين مدى وقوعهم فى الأخطاء النحوية فى المرحلة الثانوية .

٢-تحليل محتوى كتب النحو العربى ؛ فى ضوء اهتمامها بالنحو الوظيفى، والمدخل الوقائى.

٣-دراسة تشخيصية لمعوقات تدريس النحو فى المرحلتين المتوسطة والثانوية .

٤-دراسة علائقية بين مدى تمكن تلاميذ المرحلة الثانوية من تطبيق مفاهيم النحو الوظيفى، ومهارات القراءة الجهرية لديهم .

٥-أثر التمكن الكتابى والنحوى لدى معلم اللغة العربية على الإجادة الكتابية لدى التلاميذ المرحلة الثانوية .

٦-دراسة تطبيقية لتدريس وحدة نحوية مقترحة لعلاج الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

مراجع الدراسة

١- إبراهيم ، محمود عبد الحى على (١٩٨٦م): تقويم تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والصرفية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة طنطا.

٢- ابن فارس ، أحمد (١٩٦٩) معجم مقاييس اللغة ، ج١، القاهرة ، مكتبة ومطبعة مصطفى البابى.

٣- ابن منظور ، وجمال الدين محمد بن مكرم (د .ن) : لسان العرب ،القاهرة ، دار المعارف.

٤- أبو حطب ، فؤاد – عثمان ، سيد أحمد (١٩٧٩) : التقويم النفسى ، ط ٣ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٥- أبو سوادة ، فضلية عبد المحسن ١٤١٩ هـ : تقييم أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف عند تدريبهن مادة النحو فى ضوء مفهوم النحو الوظيفى ، (رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية.

٦- أبو شعيشع ، فتحى . (١٩٨١م) : الأخطاء النحوية الشائعة فى كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية بالقاهرة. (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية ، جامعة الأزهر.

٧- أستيته ، سمير شريف.(١٩٧٦م) : التعرف إلى الأخطاء الشائعة فى قواعد اللغة العربية فى نهاية المرحلة الثانوية فى الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية.

٨- أنيس ، إبراهيم (وآخرون) (د . ت) : المعجم الوسيط ، القاهرة ، مجمع اللغة العربية

٩- بادى ، غسان خالد (١٤١٠ هـ) العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسى للطلاب المعلمين وبين تحديدهم للخطاء اللغوية وتصنيفها " مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية " (العدد الثالث) مكة المكرمة . جامعة أم القرى . ص ص ٣١١ – ٣٣٨.

١٠- التل ، عاتكة احمد محمود . (١٩٨٩م) تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمى اللغة العربية من غير الناطقين بها . رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية جامعة اليرموك.

١١- جبرسن (١٩٥٤) :اللغة بين الفرد والمجتمع ، ترجمة عبد الرحمن أيوب ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.

١٢- حسن ، عباس . (١٩٦٦م) : اللغة والنحو بين القديم والحديث . القاهرة ، دار المعارف.

١٣- حسنين ، أحمد طاهر . (١٩٨٧م) : نظرية الاكتمال اللغوى عند العرب . القاهرة ، دار هجر.

١٤- حسنين ، زيدان ، مجدى عبدالتواب : الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية ، القاهرة – دراسات فى المناهج وطرق التجدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، إبريل ١٩٩٨ ، العدد ٤٢.

١٥- الحسينى ، عواطف حسن (١٤٠٠هـ) الأخطاء النحوية الشائعة فى كتابات طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة . رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة الملك عبدالعزيز.

١٦- السيد ، إبراهيم الدسوقى عبدالعزيز (١٤٣هـ) دراسة لغوية ميدانية للأخطاء النحوية الشائعة فى المدارس الإعدادية . رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية دار العلوم ، جامعة القاهرة.

١٧- السيد ، محمود أحمد (١٤٠٨هـ) تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير فى مراحل التعليم العام فى الوطن العربى . تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . سلسلة النهوض بتعليم اللغة العربية.

١٨- عبده ، داود (١٩٧٩م) : نحو تعليم العربية وظيفياً . الكويت ، مؤسسة دار العلوم.

١٩- عثمان ، محمد حامد عجيلة (١٤١٥هـ) دراسة لغوية ميدانية للأخطاء النحوية الشائعة لدى طلبة الثانوية العامة . رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية دار العلوم ، جامعة القاهرة.

٢٠- عضيات ، محمد قاسم محمود (١٩٨٦م) : تحليل الأخطاء القواعدية الشائعة فى التعبير الكتابى لدى طلبة التعليم الابتدائى الإعدادى والثانوى فى الأردن . رسالة ماجستير (غير منشورة) دائرة التربية ، جامعة اليرموك.

٢١- عطا ، إبراهيم (١٩٨٦م) : طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية . جزاءن ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

٢٢- علوان ، طاهر حسن (١٩٨٤م) : الأخطاء النحوية الشائعة فى التعبير الكتابى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى بمحافظة الإسكندرية. (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.

٢٣- عليان ، هشام عامر (١٣٩٨م) ، مستوى التحصيل فى النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية فى معاهد المعلمين والمعلمات فى الأردن. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، الجامعة الأردنية.

٢٤- عمارة ، محمود إسماعيل (١٤١٦هـ) أخطاء الطلاب الشائعة وسبل علاجها . بحث مقدم فى ندوة ظاهرة الضعف اللغوى والتى أقيمت فى جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢٥- عيد ، محمد (١٩٨١م) : المستوى اللغوى للفصحى واللهجات والنثر والشعر ، القاهرة ، عالم الكتب.

٢٦- العيسوى ، جمال مصطفى (١٩٩٤م) : تقويم المهارات التدريسية اللازمة لمعلمى اللغة العربية ،

٢٧- القرشى ، مرزوق إبراهيم . (١٤١٤هـ) :التركيب اللغوى فى كتابات تلاميذ المرحلة المتوسطة فى المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية . رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة أم القرى.

٢٨- اللامى ، مهنا شد مهنا (١٤٢٠) : الأخطاء النحوية فى التعبير الكتابى لطلاب الصف الثالث الثانوى ، فى المنطقة الشرقية ومنطقة الرياض ومحافظة الطائف ، دكتوراه (غير منشوره) ، كلية التربية ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

٢٩- مجاور ، محمد صلاح الدين (١٩٧٤) : دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية فى فروع اللغة العربية ، ط١ ، دار الكويت ، دار العلم.

٣٠- مدكور ، على أحمد وعقيلان ، محمد موسى (١٤٠٧هـ) : المباحث النحوية التى يشيع استعمالها ويشيع الخطأ فيها لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة المتوسطة . الرياض . جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، مركز البحوث التربوية.

٣١- مصرى ، نظيرة جعفرى (١٩٨٠م – ١٩٨١م) : دراسة تحليلية لنتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو مدة ثمانى سنوات فى المدارس الرسمية العامة لمدينة دمشق . رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة دمشق.

٣٢- موسى ، مصطفى إسماعيل (١٤٠٦هـ) : الأخطاء النحوية الشائعة عند طلاب السنة الرابعة بقسم اللغة العربية ببعض كليات التربية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة طنطا.

٣٣- النجار ، فاطمة (١٤٠٣هـ) : الموجه فى الإملاء . جدة ، دار البيان العربى.

٣٤- الوكيل ، حلمى أحمد ، المفتى ، محمد أمين (١٩٨٢م) : أسس بناء المناهج وتنظيماتها ، ط١ ، القاهرة ، مطبعة حسان.

٣٥- يونس ، فتحى على وآخرون (د . ت) : تعلم اللغة العربية أسسه وإجراءاته ، ج٢ ، المنصورة ، شركة عامر.

٣٦- Etherton, A. R, B. "Error Analysis : Problem and Procedures" English language teaching Vol . xxxii N. 1 (October 1977).

٣٧- Richards, jack c., Error Analysis , Longman , greup limted, 1980.

٣٨- Swartz, Ronald. "Mistake as an Important part of (March 1976).

٣٩- Wingfield, R. J, "Five ways of Dealing with Errors written composition" English language teaching joun , Vol, xxix, N. 4 (July, 1975) Journal.

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (١)

خطاب موجه إلى المحكمين على بطاقة الملاحظة

سعادة الفاضل الموقر

الدكتور / سلمه الله ورعاه

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... أما بعد

فإن الباحث يجرى دراسة عنوانها (تقويم أداء معلمى اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية فى تدريسهم مادة النحو فى ضوء عنايتهم بالأخطاء النحوية لدى التلاميذ – اكتشافاً وتصويبا ووقاية) وسعياً للإجابة على السؤال الثانى للدراسة وهو :-

ما مدى عناية معلمى اللغة العربية بالأخطاء النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى فى الجوانب الثلاثة (الاكتشاف والتصويب والوقاية)؟

أعد الباحث بطاقة لملاحظة الأداء التدريسى لمعلمى اللغة العربية فى مادة النحو العربى.

وتشتمل هذه البطاقة على الأداءات التدريسية اللازمة فى تنفيذ دروس النحو والتى يمكن أن تكشف عن مدى عناية المعلمين بهذه الأخطاء النحوية.

وتتكون البطاقة من ثمانية وثلاثين مهارة تدريسية تشمل كل ما يتعلق بأداء داخل الفصل فى تدريسه من حيث عنايته بالأخطاء النحوية (اكتشافا ، وتصويبا ووقائياً)

ويرجى منكم إبداء الرأى فى عبارات البطاقة (المهارة) ورأيكم من حيث مسحة مضمون العبارة ، فى صدق محتواها ، وكذا رأيكم فى حذف بعض المهارات ، وأضافة أخرى غيرها.

وقد روعى فى البطاقة وضع درجات تقويمية أمام مهارة ، للتعبير عن درجة أداء تلك المهارة (٢ ، ١ ، صفر).

ويشكر الباحث لكم تعاونكم وحسن تعاملكم وسرعة إستجابتكم وجدة ملاحظتكم.

والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

الباحث أحمد عبده عوض

ملحق رقم (٢)

بطاقة ملاحظة لتقويم أداء معلمى اللغة العربية فى تدريسهم النحو فى ضوء عنايتهم بالأخطاء النحوية

المحور الأول : التدريب النحوى ، واكتشاف الأخطاء

م	العبـــــارة	درجات الأداء		
		٢	١	صفر
١	تقديم الأمثلة والتدريبات النحوية مأخوذة من أساليب لغوية متكاملة (قطعة أدبية) أو من التراث.			
٢	العناية بالاستعمال اللغوى لدى التلاميذ فى تدريس النحو.			
٣	الإتيان بجمل بها أخطاء نحوية ، بصورة مقصورة.			
٤	استخدام طريقة المناقشة التى تساعد فى التوصل إلى موضع الخطأ النحوى			
٥	حل المشكلات ... تجسيد الأخطاء النحوية على أنها مشكلة ينبغى مواجهتها.			
٦	مساعدة التلاميذ على اكتشاف الأخطاء النحوية.			
٧	الإفادة من بعض فروع اللغة العربية فى حصر الأخطاء النحوية.			
٨	العناية بالجانبين الكتابى واللفظى معاً فى تدريس النحو.			
٩	الإفادة من فروع اللغة العربية فى تقديم أسئلة.			
١٠	العناية بالإعراب المتكامل دون الشاهد النحوى فقط.			
١١	توجيه التلاميذ إلى ضبط الجمل ، ومكوناتها بالشكل.			
١٢	تقويم أداء التلاميذ – فى بعض جوانبه – من خلال قدرتهم على اكتشاف الأخطاء النحوية.			
١٣	تدريب التلاميذ على بناء جمل عربية وأساليب لغوية صحيحة.			
١٤	تدريب التلاميذ على النطق السليم والتحدث أثناء الدرس النحوى.			
١٥	إرشاد التلاميذ إلى اكتشاف الأخطاء النحوية الموجودة فى اللوحات والإعلانات داخل المدرسة.			
١٦	تكليف التلاميذ بواجبات تتصل بالتطبيق على القاعدة ، والكتابة الجيدة.			

١٧	توجيه التلاميذ إلى إدراك الأخطاء النحوية التى يقعون فيها فى استخداماتهم اللغوية.			

المحور الثانى : تصويب الأخطاء النحوية

م	العبـــــارة	درجات الأداء		
		٢	١	صفر
١	تصويب الأخطاء النحوية لدى التلاميذ حال ظهورها.			
٢	حصر الأخطاء النحوية الشائعة ، وتخصيص حصة لعلاجها.			
٣	استخدام الوسائل التعليمية التى تبرز الخطأ النحوى وصوابه ؛ مما يتصل بالخطأ النحوى.			
٤	الإفادة من بعض فروع اللغة العربية فى علاج الأخطاء النحوية.			
٥	تحليل الأخطاء النحوية مع التلاميذ من خلال المناقشة والمقارنة بنماذج أخرى.			
٦	العناية بالجانبين الكتابى واللفظى معا فى تصويب الأخطاء عند تقويم النحو.			
٧	تقويم أداء التلاميذ فى بعض جوانبه – من خلال قدرتهم على تصويب الأخطاء النحوية.			
٨	الربط بين فروع اللغة العربية عند تقويم درس النحو.			
٩	إعطاء التلاميذ مفاتيح كافية لكى يتمكنوا من تصويب أخطائهم بأنفسهم (التصحيح الذاتى).			
١٠	تشجيع التلاميذ الذين لا يقعون فى الأخطاء النحوية ويحاولون الوصول إلى مستوى الصواب ، وإبراز تميزهم اللغوى لزملائهم			
١١	تخصيص أسئلة عند المناقشة لتصويب الأخطاء النحوية.			

المحور الثالث : وقاية التلاميذ من الوقوع فيها

م	العبارة	درجات الأداء		
		٢	١	صفر
١	تعريف التلاميذ بالمباحث النحوية التى يشيع فيها الخطأ كى يعطوها أهمية.			
٢	تجنب الوقوع فى الأخطاء النحوية أثناء التحدث أمام التلاميذ.			
٣	البعد عن استخدام العامية الدارجة أثناء الشرح.			
٤	الطلب إلى التلاميذ محاولة التحدث بالفصحى.			
٥	توجيه التلاميذ إلى أهمية النحو ، وكونه عماد فروع اللغة العربية ، ولا يتم فهم اللغة والتعبير الجيد إلا من خلاله ، وتنمية دافعيتهم لتعلمه.			
٦	حث التلاميذ بصورة دائمة على عدم الوقوع فى الأخطاء النحوية لما فى ذلك من تأثير على أدائهم اللغوى والاختبارى.			
٧	تقديم نماذج كتابية وتحدثية جيدة للتلاميذ من انتاجهم أو غيرهم ؛ كى يهتدوا بها مستقبلا.			
٨	إمداد التلاميذ بمعايير الصواب اللغوى ؛ كى يحاولوا الوصول إليها.			
٩	تذكير التلاميذ بأهمية القرآن الكريم فى استقامة ألسنتهم ، وعصمة أقلامهم ، وتجنيبهم الأخطاء النحوية.			

(الخاتمة)

وعلى مَدارِ صفحاتِ هذا الكتاب، وعلى مَدارِ ستة فصولٍ زاخرة عامرةٍ تمثل خبرةً حياةٍ كاملة في التعليمِ والتدريسِ والإشرافِ والدعوةِ الإسلاميةِ قضيناها في الملاحظة والرصد والتحليل حتى تسنت لنا ظهور رؤية واضحة وشافية وكافية نقاوم بها ما انتشر بها من آفات تربوية ولغوية وسلوكية تفشت في مجتمعاتنا واتخذت من عقول وقلوب أبنائنا في المدارس والجامعات موطنا لها وسكنا ومستقرًّا!.

ومن ثم كان الواجب يُحتم على القائمين بأمر اللغة العربية – ونحن منهم – أن نرحم هذه اللغة من وطأة الظلم الواقع عليها وأن نرحم أبنائنا من وطأة الضغوطِ المكدسةِ على قلوبهم ورؤوسهم وألسنتهم التي تعبر عن هويتهم وحضارتهم التي انغمست في حقول اللحن والعطن التربوي واللغوي والسلوكي والاجتماعي، ومن ثم وجدنا أنفسنا ملزمين بالبحث عن مواطن الضعف والخلل وإقالة المشكلات والمعضلات التي سببت ذلك!.

ومن ثم كان هذا الكتاب بفصوله الستة الزاخرة التي وضعنا أيدينا فيها على مواطن العطن بغية التطهير، وقد لمسنا عبر هذه الفصول أنَّ هناك سببا رئيسا في تلك الأزمات وهو التراخي عن المسئولية والتراخي عن أداء المهام المطلوبة بكل كفاءة، ومع كثرة محاولات الباحثين وكثرة أبحاثهم وكتبهم في هذا المجال إلا أنَّ محاولتنا هذه نرجو من الله أن يكتب لها الوصول لقلوب القائمين على إدارة الشئون العامة وإصلاح المجتمعات، لعلها تكون الشافية الكافية لإصلاح بلدنا والنهوض بأبنائنا.

وقد توصلنا في هذا الكتاب لمجموعة من النتائج والتوصيات المبتكرة التي تساعد على تنمية الوظيفة الاتصالية للغة العربية عن المتعلمين والمعلمين على حدٍّ سواء،

بالإضافة لتحديد مواضع الخلل في المنظومتين التعليمية والتربوية، وعلى وجه الخصوص، ذلك الخلل الذي ظهر جليًّا في قصور القدرات الإبداعية عند الطلاب والمتعلمين، وقد تم علاج هذا الخلل عن طريق ابتكار برنامج متطور يقوم على التدريب المستمر الذي أظهر نجاحا باهرا لمسه كل القائمين على البرنامج أساتذة وطلابا.

بالإضافة لتعرضنا في كتابنا هذا لمسألة غاية في الأهمية؛ إذ عليها يبنى مستقبل الطفل في بلادنا، فهو على مفترق الطرق، إما السعادة وإما الشقاء، ونحن – والحمد لله – قد قدمنا الشفاء ليكون درعا لكل شبابنا ضد الشقاء، فوضحنا قيمة النمو اللغوي وبينَّا معوقاته وقمنا برصدها وقمنا بوضع الحلول الناجعة.

وقد أظهر هذا الكتاب قيمة كتاب الله عز وجل في اتخاذه كوسيلة علاجٍ ناجعة لحل الأزمة التربوية واللغوية والشفاء من تلك الأمراض اللغوية الطاحنة، إضافة إلى مجموعة من التوصيات الفعالة لتحويل السلبية إلى إيجابية، وتحويل مواطن العَطنِ لمواطن شفاءٍ من كلِّ العلل.

ثم ما لبثنا في نهاية المطاف أن تحدثنا عن مشكلة الأداء عند معلمي اللغة العربية، ووضعنا أيدينا على مواطن الخلل، وقدمنا ما ألهمنا الله به من حلول ناجعة شافية وكافية.

وهكذا وبعد هذه الفصول تأكد لدينا ولغيرنا أن اللغة العربية ما هي إلا كائن حي شأنها شأن الإنسان؛ إذ تخضع لقوانين النمو والتجدد والارتقاء العام وأنها تتأثر بما حولها من مؤثرات خارجية فتكتسب ضروب التعبير وتتنوع ألفاظها وتتغير ما بين قوة وضعف على حسب حالة متحدثها، وأنه من الواجب علينا رعايتها والسهر على تنقيتها؛ فهى كالكائن الحي وتمر بما تمر به كل الكائنات الحية من التألق

والتجدد والدثور والضعف، ومن ثم وجب علينا المحافظة على سلامتها والاهتمام ببلاغتها وفصاحتها.

وختاما أسأل الله العظيم العلي الكبير، أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، خاليا من الرياء والسمعة، وأن ينفع به المسلمين في كل أرجاء الدنيا، إنه بكل جميل كفيل، وهو حسبنا ونعم الوكيل، وصلى الله وسلم وبارك على عبده ونبيه محمد، وعلى آله وصحبه والتابعين، والحمد لله رب العالمين.

الراجي عفو ربه:
الأستاذ الدكتور / أحمد عبده عوض
أستاذ تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية
بجامعتي: " أم القرى – كفر الشيخ "
١٤٤٤هـ – ٢٠٢٣م

السيرة الذاتية والإنتاج العلمي
لفضيلة الأستاذ الدكتور/ أحمد عبده عوض
الأستاذ بجامعتي "أم القرى" و"كفر الشيخ"

يترأس فضيلته ثلاث قنوات فضائية دعوية مؤثرة في العالم الإسلامي بمنهجه الوسطي المعتدل المعروف عن فضيلته، وهذه القنوات تنطلق من قلب مصر الحبيبة من النايل سات٢ وهذا بيان ترددها وأعداد مشاهديها..

اسم القناة	التردد على النايل سات	معدلات المشاهدة
قناة الفتح للقرآن الكريم	١١٩٠٠ تردد معدل الترميز ٢٧٥٠٠ رأسي	تزيد عن المليار مشاهد حول العالم ١,٠٠٠,٠٠٠,٠٠٠ مشاهد ومتابع
قناة الفتح للسنة النبوية	١١٩٠٠ تردد معدل الترميز ٢٧٥٠٠ رأسي	تزيد عن المليار مشاهد حول العالم ١,٠٠٠,٠٠٠,٠٠٠ مشاهد ومتابع
قناة الفتح للأطفال	١١٩٠٠ تردد معدل الترميز ٢٧٥٠٠ رأسي	تقترب من المليار مشاهد حول العالم ١,٠٠٠,٠٠٠,٠٠٠ مشاهد ومتابع

أولًا: المؤهلات العلمية:

حصل على الماجستير والدكتوراه في "الدراسات اللغوية والإسلامية" من عام ١٩٨٥م إلى عام ١٩٩٢م، بكلية التربية "قسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية بجامعة طنطا، وعمل معيدًا، ثم مدرسًا مساعدًا، ثم مدرسًا، ثم أستاذًا مساعدًا (مشاركًا) عام ٢٠٠٤م، كما حصل على درجة الأستاذية عام ٢٠١٤م، بفضل الله عز وجل.

- **أشرف على مئات الرسائل في الماجستير والدكتوراه داخل مصر وخارجها.**
- **عمل أستاذًا بجامعة "أم القرى" بمكة المكرمة في الفترة من (١٩٩٤م إلى ١٩٩٩م)، وأثناء ذلك كانت له برامج دينية في "إذاعة القرآن الكريم" بمكة المكرمة، ومشاركات في الصحف السعودية، ومحاضرات في "نادي مكة الثقافي الأدبي".**
- **رئيس مجلس إدارة قنوات الفتح الفضائية.**

ثانيًا: التخصص:

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، بكلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

- **داعية وكاتب إسلامي، وعضو اتحاد الكتاب المصري، وعضو جمعية حماة العربية، ومحاضر بمعهد الإذاعة والتليفزيون.**
- **متحدث في البرامج الدينية في إذاعة القرآن الكريم، وفي قنوات التليفزيون المصري والعربي، الأرضية والفضائية، والفتح الفضائية، والفتح للقرآن الكريم، والسنة النبوية.**

ثالثًا: الأنشطة:

يشارك في المؤتمرات اللغوية والإسلامية والتربوية، داخل مصر وخارجها.

- **يشارك بدور بارز في الدعوة الإسلامية من خلال الكتابة في المجلات والصحف، وفي اللقاءات والمؤتمرات، وفي البرامج المرئية والمسموعة على القنوات الفضائية.**
- **يشارك في دورات تدريب الأئمة والخطباء، وفي دورات إعداد القيادات.**

- يشارك مع الهيئات الثقافية والدينية في الموضوعات والقضايا التي تعالج مشكلات الشباب، وفي المسابقات الثقافية والدينية، وفي إلقاء خطبة الجمعة على مدى ثلاثين عامًا متواصلة في موضوعات تتصل بقضايا التثبيت والإيمان، ومواجهة مشكلات الحياة.
- رئيس قنوات الفتح الفضائية والفتح للقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.
- مؤسس أكاديمية الفتح للتنمية والتدريب التي أصبحت منظومة تنموية بناءة متكاملة في جميع مجالات خدمة الفرد والمجتمع.
- مؤسس دار الاستقامة تحت مظلة قناة الفتح، بمشاركة كل الفئات من جميع الأعمار، من سن ١٠ سنوات حتى ٦٥ عامًا، والتي حرصت على تقديم منهج تربوي– ثقافي– ديني– عملي، وساعدت المشاركين على انضباط السلوك، والحفاظ على الصلاة وتلاوة القرآن الكريم، ووضع برنامج تأهيلي يتعلمون فيه بعض الصناعات الصغيرة، وبعض الزراعات الحديثة، واستخدام الحاسب الآلي، وكيفية الكسب من هذه المشروعات من أجل النهوض بمجتمعاتنا والقضاء على البطالة.
- مؤسس جريدة الفتح اليوم التي تقوم بدور دعوي كبير، وعلى صفحاتها يقدم الأستاذ الدكتور أحمد عبده عوض عشرات المقالات في التفسير وبناء الأسرة المسلمة، ونماذج للقدوة الصالحة، وعلمتني الحياة... وغيرها من المقالات العظيمة النافعة.

رابعًا: الاهتمامات:

١. الكتابة الإسلامية والتأليف وإقامة الدورات العلمية.

٢. العناية بدراسة القضايا الإسلامية.

٣. العناية بتأصيل الفكر الإسلامي.

٤. الدفاع عن اللغة العربية، وبيان أهميتها للدين الإسلامي.

٥. رصد الأخطاء اللغوية، وتشخيصها، والتصدي لعلاجها.

٦. العناية بقضايا التربية الإسلامية القرآنية.

٧. بيان وسطيَّة الإسلام وسماحته، ويسره، واعتداله، ومناسبته لظروف الناس وأحوالهم، وتحبيب الناس في الإسلام.

٨. تذكير الناس بورع السلف، وكيفية محاسبة النفس، وتصفية القلوب، وكيفية التعرف على الله.

خامسًا: مناقشات فضيلة الأستاذ الدكتور أحمد عبده عوض الجامعية لرسائل الماجيستير والدكتوراه عامي ٢٠٢١- ٢٠٢٢م

مسلسل	اسم الباحث	المرحلة	عنوان الرسالة
١	هلا سلطان مناحي المطيري – دولة الكويت–	ماجيستير	واقع استخدام المعلمين اللغة العربية الفصحى في تدريسهم بدولة الكويت (دراسة تحليلية)
٢	محمد جاسم محمد خليفة المجرب – دولة الكويت –	ماجيستير	معوقات التعبير الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت وكيفية معالجتها باستخدام استراتيجية تآلف الأشتات
٣	مصطفى أحمد محمد عبد الحافظ	دكتوراه	فاعلية المدخل التحليلي في تنمية مهارات فهم النص القرآني ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب شعبة الدراسات الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر الشريف
٤	أسيل جلال سليمان السيد الكرداوي	ماجيستير	برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهاراتي التمييز بين الأفكار والقدرة على فهم المعنى من خلال السياق لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي
٥	سهام أحمد متولي إبراهيم عفيفي	ماجيستير	برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية لعلاج أخطاء كتابة الهمزتين المتوسطة والمتطرفة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي
٦	عبد الحميد عبد الرحمن عبد الحميد محمد	دكتوراه	برنامج قائم على النظرية السياقية لتنمية الوحدة اللغوية الممتدة ومهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية – جامعة المنصورة
٧	أحمد شتا منصور علي	ماجيستير	برنامج قائم على التفاعل اللفظي لتنمية بعض مهارات الضبط الشفهي والاتجاه نحو

			النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري
٨	سعيدة عبد الرازق عليوة فرحات	ماجيستير	فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية والتمييز بين الحروف التي تنطق ولا تكتب لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي
٩	أحمد محيي الدين سيد أحمد أبو الخير	ماجيستير	برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة ومهارة الصمت في تدريس النصوص الأدبية لدى الطلاب المعلمين
١٠	صباح محمد شهاب	ماجيستير	فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التفسيرية للنصوص القرآنية للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية
١١	متولي السيد متولي إبراهيم	ماجيستير	برنامج قائم على الموازنات النقدية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى المرحلة الثانوية – جامعة المنصورة
١٢	يعقوب عبد الرازق يعقوب اللوغاني	دكتوراه	فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التعلم المنتظم ذاتيا والاتجاهات نحو التدريس لدى معلمي التربية الإسلامية بكلية التربية الأساسية – دولة الكويت –
١٣	خالد أحمد حسم محمد	ماجيستير	استخدام office mix لتنمية الكتابات الإبداعية لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية – جامعة طنطا
١٤	محمد شعبان الفقي	ماجيستير	فاعلية برنامج مقترح على نظرية النظم لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي
١٥	عبد الله عبد اللطيف علي الديجوي	ماجيستير	فاعلية استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في التاريخ في تنمية مهارات التفكير التباعدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية
١٦	فتحي سعد الجمال	دكتوراه	فاعلية برنامج قائم على القراءة العميقة في تنمية مهارات التنبؤ بالمعنى ونقد المقروء وكفاءة الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة

			الإعدادية الأزهرية
١٧	على عبد اللطيف عبد الرءوف	ماجيستير	فاعلية برنامج قائم على مقترح قائم على التعلم حتى الإتقان في تنمية مهارتي التمييز بين العلاقات الإعرابية الأصلية والفرعية وتطبيقها على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي
١٨	رمضان محمد رمضان الجمال	ماجيستير	فاعلية إستراتيجية الحقائب التعليمية في تنمية مهارات التمييز بين الأفعال الصحيحة والمعتلة والضبط الإعرابي للفعل المعتل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي
١٩	محمد سعد سعد حمد	ماجيستير	برنامج قائم على النظرية اللسانية لتنمية بعض مهارات التفاعل للفظي في ضوء فقه موسى والخضر عليهما السلام لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري
٢٠	إبراهيم أحمد شاكر صالح	ماجيستير	أثر التفاعل اللفظي بين معلمي اللغة العربية وطلاب الصف الأول الثانوي في تنمية مهارات تذوق الألفاظ في التجربة الشعرية
٢١	إيمان بسيوني	دكتوراه ٢٠٢١/٧/٢٥	فاعلية برنامج قائم على الوسائط الفائقة لتنمية مهارات التمييز السمعي والبصري وأثره على الأداء الإملائي لذوي الصعوبات
٢٢	تغريد صلاح عطا الله	ماجيستير	فاعلية إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق والتاء المفتوحة والتاء المربوطة لدى تلاميذ الصف الثالث من التعليم الأساسي
٢٣	الشيماء عبد المنعم جاويش	ماجيستير	فاعلية برنامج قائم على السك النحوي في تطبيق عمل كان وأخواتها وإن وأخواتها والضبط الإعرابي الخاص بهما لطلاب الأول الثانوي
٢٤	إيمان السيد عبد المعطي محروس	ماجيستير	فاعلية إستراتيجية تمثيل الأدوار في تنمية مهارة التمييز بين المعرب والمبني لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي
٢٥	رائد إبراهيم السيد أحمد	ماجيستير	فاعلية إستراتيجية سرد القصة في تنمية مهارات الفهم الاستماعي واستنباط الأفكار الجزئية والتلخيص لتلاميذ الصف الخامس

			الابتدائي
٢٦	مودة راغب عبد العزيز	ماجيستير	فعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات استنباط الفكرة الرئيسة والمعاني الضمنية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي
٢٧	لمياء زوزو عبد الحميد	ماجيستير	برنامج قائم على استراتيجية سرد القصة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي
٢٨	فاطمة مصطفى عبد الفتاح الجوهري	ماجيستير	فاعلية برنامج إلكتروني قائم على استراتيجية الصف المقلوب لتنمية مهارات أحكام النون الساكنة والتنوين والتفخيم والترقيق وأثره في إتقان تلاوة القرآن الكريم لغير الناطقين بها
٢٩	منى حسن بسيوني البابوني	ماجيستير	فاعلية إستراتيجية التصور الذهني لتنمية مهارتي كتابة القصة القصيرة والمقال لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي
٣٠	إيهاب إسماعيل عبد الجواد نصر	ماجيستير	فاعلية إستراتيجية التعلم حتى الإتقان لتنمية مهارات الاتساق الخطي لدى الطلاب المعلمين كلية التربية
٣١	إحسان عبد الجواد عبد النبي	دكتوراه	فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل السمعي الشفهي لتنمية مهارات تصوير الأخطاء النحوية المبني على فهم المعنى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية
٣٢	حنان عبد الحميد الشاذلي الكحكي	دكتوراه	فاعلية إستراتيجية تنال في تنمية مهارات القراءة التعبيرية المصورة للمعنى وأثره على الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي
٣٣	ريهام مجدي طلبة أبو شامة	دكتوراه	برنامج قائم على المدخل التواصلي في تنمية مهارات الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها
٣٤	أسماء محمد السيد	دكتوراه	فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات التواصل الشفوي وأثره على الثروة اللغوية
٣٥	نور السيد محمد اليماني	دكتوراه	برنامج إلكتروني قائم على الأنشطة اللغوية الإثرائية لتنمية مهارتي كتابة القصة والتلخيص

			لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها
٣٦	محمد علي عطوة	دكتوراه	دراسة تقويمية لمعوقات الأداء التدريسي لمادة النحو ومهرات الضبط الإعرابي للطلاب لمعلمين
٣٧	إبراهيم عبد المجيد السنهوري	دكتوراه	فاعلية برنامج قائم على البلاغة التداولية في فهم دلالات الخبر والإنشاء والإيجاز في النص القرآني وأثره في اتجاه الطلاب المعلمين نحو البلاغة
٣٨	أسماء طلبة عبد الفتاح	ماجيستير	فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية للتمييز بين الحركات الطوال والحركات القصار لدى أطفال الروضة
٣٩	وليد حمدي على حماد	دكتوراه	برنامج قائم على التعلم المتمركز على المهمة في تعديل السلوكيات المتصلة بالعنف وتنمية آداب المعاملات الأسرية من خلال مقرر الثقافة الإسلامية
٤٠	حسناء فراج إبراهيم	دكتوراه	فاعلية إستراتيجية التعلم التوليدي لتصويب الفهم الخاطئ في (وحدة المعاملات) وتنمية مهارات التفكير التباعدي لتلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية
٤١	رائد عطية بركات البقري	دكتوراه	أثر إستراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الممارسة الوظيفية للقواعد النحوية وتنمية الاتجاه نحو توظيفها لتلاميذ المرحلة الإعدادية
٤٢	هبة رضا عبد الرحمن مصباح	ماجيستير	فاعلية برنامج كورت لتنمية مهارتي كتابة القصة القصيرة وكتابة فقرة تعبر عن فكرة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي
٤٣	أحمد السيد شعبان عيد	ماجيستير	فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات القراءة بين السطور في الأحاديث النبوية لدى طلاب المرحلة الثانوية ٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ
٤٤	حمدين زوزو عبد الحميد الزيات	ماجيستير	فاعليه استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في تصويب الاخطاء النحوية الكتابية الشائعة لدي تلاميذ المرحلة

			الإعدادية ٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ
٤٥	أسماء المنجي عبد الغني البطراوي	ماجيستير	تحليل محتوى مقرر القراءة للصف الرابع من المرحلة الابتدائية في ضوء مستويات التفكير العليا وتقديم دروس إثرائية مقترحة٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ
٤٦	شيماء كامل خليل أحمد	ماجيستير	فاعلية برنامج قائم على اللسانيات التداولية لتوظيف التشبيه والاستعارة والمجاز المرسل في فهم النص الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ
٤٧	ريهام مجدي طلبة أبو شامة	دكتوراه	برنامج قائم على المدخل التواصلي في تنمية مهارات الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ
٤٨	إيمان محمد خضر الفضالي	ماجيستير	فاعلية برنامج قائم على القصص الإلكترونية في إتقان مخارج الحروف والصفات والمدود في علم التجويد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ
٤٩	صفاء إبراهيم على المكاوي	ماجيستير	فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على علاقات النحوية البلاغية لتنمية مهارتي استنباط الوحدة العضوية وتحليل مضامين التجربة الشعرية لدى الطلاب المعلمين ٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ
٥٠	مصطفى سالم الديشي سليمان	ماجيستير	فاعلية برنامج قائم على التعلم بالمحاكاة في تنمية الثروة اللغوية في اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها ٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ
٥١	السعيد عبد اللطيف محمد علام	ماجيستير	مدى وعي معلمي اللغة العربية بتحليل أخطاء القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ
٥٢	على سلامة بدين على أحمد	دكتوراه	فاعلية برنامج مقترح على استراتيجية المباريات اللغوية في تنمية مهاراتي التواصل الشفوي والاتجاه نحو اللغة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

٥٤	سحر سمير داود مشعان صلال الهاجري	ماجيستير	أثر استخدام السرد القصصي في القرآن الكريم على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ
٥٥	أحمد محمود عبد الحميد عطية الجعبري	ماجيستير	إستراتيجية مقترحة قائمة على البراجماتية اللسانية لتنمية مهارات القراءة النقدية باللغة العربية لتلاميذ المرحلة الإعدادية –كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة – ٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ
٥٦	أيمن عبد الرحمن محمد منصور	ماجيستير	إستراتيجية قائمة على مدخل عمليات الكتابة لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط – كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة – ٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

خامسًا: المؤلفات المنشورة:

١. الاتجاهات الحديثة في تعليم فنون اللغة العربية ومهارات التربية الإسلامية، المكتبة الأزهرية للتراث.
٢. الأخطاء اللغوية وخطورتها في التحدث والكتابة.
٣. الأخلاق المحمدية في الغزوات والفتوحات، دار ألفا.
٤. آداب المعاملات في الإسلام.
٥. أدب الطفل العربي (رؤى جديدة وصيغ بديلة) مطابع جامعة أم القرى.
٦. الأدعية الجامعة، مركز الكتاب للنشر.
٧. الأدعية الكوامل، المكتبة الأزهرية للتراث.
٨. الأدوية الإسلامية الجامعة، مركز الكتاب للنشر.
٩. أسرار وأنوار، مركز الكتاب للنشر.
١٠. الإسلام والبعث الحضاري، مركز الكتاب للنشر.
١١. الإسلام وتنمية المجتمع، دار الحرم.

١٢. الإشارات العلمية في القرآن الكريم، المكتبة القيمة.
١٣. الإعجاز التربوي في القرآن الكريم والسنة النبوية، المكتبة التوفيقية.
١٤. الإعداد لمعجم عن الإمام النورسي.
١٥. أنوار المنان في سيدة آي القرآن.
١٦. بلاغة الرسول صلى الله عليه وسلم، مركز الكتاب للنشر.
١٧. بيان للناس في علاج الوسواس، مركز الكتاب للنشر.
١٨. البيان في تلاوة القرآن، دار ألفا.
١٩. التجارة الرابحة (المجاهدة والتجارة مع الله) مركز الكتاب للنشر.
٢٠. تجليات الإيمان في حياة المسلم.. البيت بيتك.
٢١. تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية (بحوث جديدة لطلاب المراحل النهائية والدراسات العليا)، دار المنار للطباعة.
٢٢. التدريس المصغر في اللغة العربية (دراسات لغوية وتربوية تطبيقية) المكتبة الأزهرية.
٢٣. التربية الإيمانية في القرآن الكريم.
٢٤. التسامح في الإسلام (صور ومقابلات).
٢٥. تطبيقات على التدريس المصغر لعلوم اللغة العربية، المكتبة الأزهرية.
٢٦. تعليم اللغة العربية بين الفروع والفنون.
٢٧. التقوى، دار الصحابة.
٢٨. التكافل الاجتماعي في الإسلام، دار ألفا.
٢٩. تكاليف وأوراد، المكتبة الأزهرية.
٣٠. الحضارة الإسلامية فريضة شرعية ورؤية مستقبلية، مركز الكتاب.
٣١. حقوق الإنسان بين الإسلام والغرب، دار ألفا للنشر.
٣٢. الحكم الربانية، الجزء الأول، المكتبة الأزهرية.
٣٣. حلاوة الإيمان، مركز الكتاب للنشر.
٣٤. حوار الحضارات والأديان في الميزان.
٣٥. الحوار في الإسلام والتفاعل الحضاري مع الآخر، مركز الكتاب للنشر.
٣٦. الخط العربي في التراث الإسلامي (دراسة تحليلية وقضايا تاريخية معاصرة) المكتبة القيمة للطباعة والنشر.

٣٧. الخطرات منجيات ومهلكات.
٣٨. خواطر قرآنية إعجازية.
٣٩. خير الزاد في صلاح العباد، مركز الكتاب للنشر.
٤٠. دراسات في علوم القرآن الكريم.
٤١. دروس الجمعة، مركز الكتاب للنشر.
٤٢. دفاع عن السنة النبوية، دار الحرم.
٤٣. دلائل الإيمان، دار ألفا.
٤٤. دور المضمون الإعلامي في النهضة الثقافية للأمة الإسلامية.
٤٥. رحلة التفاؤل والأمل، دار البيت بيتك.
٤٦. رسائل ومبشرات، مركز الكتاب للنشر.
٤٧. الرسول في القرآن الكريم.
٤٨. رقائق، دار الحضارة للنشر والتوزيع.
٤٩. الزواج بين الدين والطب. مشترك.
٥٠. السابقون إلى الله، المكتبة الأزهرية.
٥١. السنة وتحفيز الهمة، دار البيت بيتك.
٥٢. سمات المنهج العلمي والإعلامي في الإسلام.
٥٣. صفات أهل القرآن الكريم.
٥٤. الصيام.. علو الهمة، واستقامة الأمة.
٥٥. العدل في القرآن الكريم، المكتبة القيمة.
٥٦. عزائم المغفرة. مشترك.
٥٧. العقيدة والسلوك من الإيمان إلى التطبيق والانفصام بينهما، مركز الكتاب للنشر.
٥٨. العلاج بالذكر، مركز الكتاب للنشر.
٥٩. العلاقات البلاغية النحوية، دار البيت بيتك.
٦٠. فاعلية برنامج مقترح في الكتابة الوظيفية.
٦١. الفرج بعد الشدة، دار البيت بيتك.
٦٢. ففروا إلى الله (الموقظات).
٦٣. فقه التغيير وبناء الأمة الوسط، مركز الكتاب للنشر.

٦٤. فقه الحوار في السنة النبوية (مع المسلم والآخر).
٦٥. فهل من مدكر؟ مركز الكتاب للنشر.
٦٦. فنون اللغة في القرآن الكريم (رؤية فنية، وملامح قرآنية).
٦٧. في رحاب الرحمن (المسافرون إلى الله).
٦٨. في صحبة الأحاديث القدسية، مركز الكتاب للنشر.
٦٩. في فضل اللغة العربية (تعلمًا وتحدثًا والتزامًا) معالجة قرآنية ونبوية وتراثية، مركز الكتاب للنشر.
٧٠. في القرآن الكريم وصفات أهله، مركز الكتاب للنشر.
٧١. القدوة الصالحة وآثارها الإيمانية، مركز الكتاب للنشر.
٧٢. قراءة تأمّلية، في فكر الإمام الغزالي.
٧٣. القراءة العربية، مدخل قرآني.
٧٤. قضايا البيئة من منظور إسلامي (بالاشتراك) مركز الكتاب للنشر.
٧٥. قضايا إيمانية وقرآنية (نورانيات سورة يوسف عليه السلام) مركز الكتاب للنشر.
٧٦. قضايا إيمانية حول أسماء الله الحسنى.
٧٧. الكتابة العربية، مدخل قرآني.
٧٨. كنوز الأجور والعمل المبرور من السنة النبوية، مركز الكتاب للنشر.
٧٩. كورونا الزلزال العالمي، دار سما للنشر.
٨٠. كيف بدأ الخلق؟ مركز الكتاب للنشر.
٨١. كيف تصبح مبدعًا، دار البيت بيتك.
٨٢. الذين يبلغون رسالات الله (في معية الله).
٨٣. لعلك ترضى (ولسوف ترضى).
٨٤. اللغة العربية جامعة للفكر العربي والإسلامي.
٨٥. ليالي الفضل في القرآن– مركز الكتاب للنشر.
٨٦. ليس منا.
٨٧. المحكمات والمتشابهات في القرآن الكريم، دار الحرم للتراث.
٨٨. المحمديات (في ظلال أخلاقه صلى الله عليه وسلم).
٨٩. المحن والمنح، المكتبة الأزهرية.

٩٠. المخدرات بين الدين والطب (بالاشتراك) مركز الكتاب للنشر.
٩١. مداخل تعليم اللغة العربية (دراسة مسحية نقدية) دار الندى للنشر.
٩٢. معالم شهر الصيام، مشترك، مركز الكتاب للنشر.
٩٣. مع الله (رحلة اليقين).
٩٤. معوقات النمو اللغوي.
٩٥. مفتاح السعادة ومخ العبادة، دار البيت بيتك للنشر.
٩٦. مناسك الحج والعمرة، دار البيت بيتك.
٩٧. من الهداية إلى الثبات، مركز الكتاب للنشر.
٩٨. المهاجرون إلى الله، مركز الكتاب للنشر.
٩٩. الموت حقيقة منسية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
١٠٠. موجبات الرحمة. مشترك.
١٠١. موسوعة أدب الثناء على الله، مركز الكتاب للنشر.
١٠٢. موسوعة أسماء الله الحسنى، مركز الكتاب للنشر.
١٠٣. الموسوعة الجامعة للعلاج بالأعشاب، مركز الكتاب للنشر.
١٠٤. الموسوعة القصصية الأخلاقية، دار سما.
١٠٥. موسوعة الفتاوى، مركز الكتاب للنشر.
١٠٦. الموعد القريب استعد يا حبيب، دار البيت بيتك.
١٠٧. موقظات ورقائق، دار الحضارة.
١٠٨. النبي أولى بالمؤمنين من أنفسهم (محاضرة تم نشرها في كتيب)
١٠٩. نصرة رسول الله صلى الله عليه وسلم.
١١٠. النقاء والبقاء، مركز الكتاب للنشر.
١١١. نورانيات سورة التوبة، دار الحرم.
١١٢. هذا ذكر (سور وإعجاز).
١١٣. واتقوا يومًا ترجعون فيه إلى الله (رحلة الحياة).
١١٤. وتزودوا (الاستقامة والإنابة)، مركز الكتاب للنشر.
١١٥. ود القلوب، المكتبة الأزهرية للتراث.
١١٦. وكيف تكفرون؟ (معية الإيمان والعلم والمحبة).

١١٧. ويأبى الله، المكتبة الأزهرية للتراث.
١١٨. ولا تيأسوا من روح الله، دار ألفا، القاهرة.
١١٩. ينابيع الخير والإحسان، نحو عمل إيماني تطوعي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
١٢٠. رقائق، دار الحضارة، المملكة العربية السعودية.
١٢١. عمريات، دار الحضارة، المملكة العربية السعودية.
١٢٢. قصة وموعظة، دار الحضارة، المملكة العربية السعودية.
١٢٣. كورونا الزلزال العالمي، دار سما، القاهرة.
١٢٤. الموسوعة القصصية الأخلاقية، دار سما، القاهرة.
١٢٥. ذهبيات الصالحين، دار سما، القاهرة.
١٢٦. العلاج بتقوية المناعة، دار سما، القاهرة.
١٢٧. أهل النور، دار الصالح، القاهرة.
١٢٨. في معية الحبيب، دار الصالح، القاهرة.
١٢٩. بناء الدولة في سياق الإطار الحضاري، دار الصالح، القاهرة.
١٣٠. أشواق المهاجرين إلى طريق الصالحين، دار الصالح، القاهرة.
١٣١. ابحث عن الصادقين، دار الصالح، القاهرة.
١٣٢. شبهات إلحادية وردود علمية، دار الصالح، القاهرة.
١٣٣. الخط العربي في التراث الإسلامي، دار النابغة، القاهرة
١٣٤. النحو البلاغي، دار النابغة. القاهرة
١٣٥. قضايا الإبداع بين اللغة والأدب، دار النابغة، القاهرة
١٣٦. دقائق الأمور في كليات رسائل النور، دار سوزلر، تركيا
١٣٧. المعايشة النبوية، دار الصحابة، القاهرة.
١٣٨. الأسلوب القرآني، دار إضاءات، القاهرة.

سادسًا: الكتب المخطوطة المحققة:

١٣٩. المختصر من خلاصة سيرة سيد البشر، محقق، مركز الكتاب للنشر.
١٤٠. تحقيق مخطوطة "بحر الكلام في علم التوحيد".

١٤١. تحقيق مخطوطة "تاريخ المساجد الثلاثة".
١٤٢. تحقيق مخطوطة "الدرة الفاخرة".
١٤٣. تحقيق مخطوطة "لطائف أهل الإلهام".
١٤٤. تحقيق مخطوطة "مسائل القرآن" للرازي.
١٤٥. تحقيق مخطوطة "الفرائد والقلائد" للإمام الثعالبي. مشترك.
١٤٦. تحقيق مخطوطة "غور الأمور" للحكيم الترمذي. مشترك.
١٤٧. تحقيق مخطوطة "الصراط المستقيم" للفيروز أبادي. مشترك.
١٤٨. سابعًا: الكتيبات التي صدرت ملحقة بجريدة الفتح اليوم:
١٤٩. البرامج القرآنية لعلاج السحر والحسد، العدد ٣.
١٥٠. الثمر الطيب من الوابل الصيب، العدد ٦.
١٥١. الصيام وعلو الهمة، العدد ٩.
١٥٢. أخلاقيات الحرب في السنة النبوية، العدد ١١.
١٥٣. أحكام الحج والعمرة، العدد ١٢.
١٥٤. الأخلاق المحمدية، العدد ١٧
١٥٥. الهجرة في حياتنا، العدد ٢٧.
١٥٦. أدعية الثناء والدعاء والصلوات المحمدية، العدد ٢٩.
١٥٧. ينابيع الخير نحو عمل إيماني تطوعي، العدد ٣٥.
١٥٨. رحلة التفاؤل والأمل، العدد ٣٩.
١٥٩. السنة النبوية وتحفيز الهمة، العدد ٤٠.
١٦٠. الهدى والفرقان في رمضان، العدد ٤١.
١٦١. ملخص موسوعة أسماء الله الحسنى، العدد ٤٢.
١٦٢. تغيير المنكر في الشريعة السمحاء، العدد ٤٤.
١٦٣. إيجابية المسلم والتفاعل مع المجتمع، العدد ٤٥.
١٦٤. رمضان قلب جديد وطاعة متجددة، العدد ٤٧.
١٦٥. تجديد الخطاب الديني، العدد ٤٨.
١٦٦. الصلوات المحمدية في الفرج بحب خير البرية، العدد ٤٩.
١٦٧. أخلاق الهجرة، العدد ٥٠.

١٦٨. الصلوات المنجيات في كشف الكربات، العدد ٥١.
١٦٩. التوجيهات الشرعية في إصلاح الحياة الأسرية، العدد ٥٢.
١٧٠. ثامنًا: كتب في طور الإعداد:
١٧١. ابحث عن الصادقين.
١٧٢. الآيات الكونية.
١٧٣. أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية.
١٧٤. ارتفاع الهمة.
١٧٥. الاستعانة
١٧٦. أشواق إلى الحرمين.
١٧٧. الأماني.
١٧٨. أيام من حياتي.
١٧٩. الإيمان حب ويقين.
١٨٠. البلاغة الجديدة رؤية مستقبلية
١٨١. البيعة مع الله تعالى.
١٨٢. البيوت السعيدة.
١٨٣. تفسير سورة الإسراء.
١٨٤. تفسير سورة الإخلاص والمعوذتين.
١٨٥. تفسير سورة المسد.
١٨٦. تلقيح الإيمان.
١٨٧. التوبة بعد التوبة.
١٨٨. الحجامة النبوية.
١٨٩. الحكم الربانية الأجزاء الثالث والرابع والخامس.
١٩٠. حمية الجاهلية.
١٩١. حوار مع صديقي الملحد.
١٩٢. خزائن الحكم.
١٩٣. الخصائص المحمدية
١٩٤. درر منتقاة من أقوال الفضيلة.

١٩٥. دعاء العارفين.
١٩٦. رحلة الحجيج (خمسة أجزاء).
١٩٧. رسائل النور.
١٩٨. الرسول المعلم صلى الله عليه وسلم.
١٩٩. الشمائل المحمدية.
٢٠٠. صديق صالح.
٢٠١. الصغائر الموبقات.
٢٠٢. الطب النبوي.
٢٠٣. طعم الإيمان.
٢٠٤. العلاج بتقوية المناعة.
٢٠٥. عمريات.
٢٠٦. العين الذاكرة.
٢٠٧. في رحاب القرآن الكريم.
٢٠٨. في رحاب الإيمان.
٢٠٩. قصة وموعظة.
٢١٠. قل إني على بينة من ربي.
٢١١. المؤمنون حقًّا.
٢١٢. مجاهدة فتن الشيطان.
٢١٣. مجابو الدعاء.
٢١٤. المدارسة الحديثية.
٢١٥. المعايشة النبوية.
٢١٦. مع الله.
٢١٧. معراج القلوب.
٢١٨. من الحياة.
٢١٩. من فيض الإيمان.
٢٢٠. المقبولون.
٢٢١. مناظرات إيمانية.

٢٢٢.موسوعة خطب الجمعة.
٢٢٣.النبي أولى بالمؤمنين من أنفسهم.
٢٢٤.نورانيات سورة البقرة.
٢٢٥.نور الأسماء الحسنى.
٢٢٦.هذا خلق الله.
٢٢٧.هذا ذكر.
٢٢٨.وعد الله.
٢٢٩.يعملون قليلًا.
٢٣٠.أشواق المهاجرين إلى طريق الصالحين.

تاسعًا: من البرامج التراثية لفضيلة الدكتور أحمد عبده عوض:

١-صباح الإيمان قناة الناس/ قناة البركة.
٢-مساء الإيمان قناة البركة.
٣-فهل من مدكر قناة الحافظ.
٤-ذلك هدى الله قناة النجاح.
٥-فقه المرأة المسلمة القناة الأولى والثانية.
٦-السابقون إلى الله قناة الشباب الدينية.
٧-دعاء وشفاء قناة الصحة والجمال.
٨-مناجاة قناة الصحة والجمال.
٩-المسابقة القرآنية قناة البدر الفضائية.
١٠-برنامج "لقاء الإيمان" في القناة السادسة على مدى أعوام عدة على الهواء مباشرة.
١١-برنامج "أسرار وأنوار" قناة المحور الفضائية ٢٠٠٤م.
١٢-برنامج "فاذكروني أذكركم" القناتان الأولى والثانية ٢٠٠٣م- ٢٠٠٤م.
١٣-برنامج "في رحاب القرآن"، قناة السفر العربي الفضائية المصرية ٢٠٠٥م.
١٤-برنامج "في نور الأحاديث القدسية"، الفضائية المصرية ٢٠٠٥م.
١٥-برنامج "جنود الله"، قناة التنوير: ٢٠٠٥م.
١٦-برنامج "مفاهيم إيمانية" الفضائية السودانية ٢٠٠٥م.

١٧-برنامج "من آيات الرحمن" القناة الثقافية ٢٠٠٤م.

١٨-برنامج "بلاغة الرسول صلى الله عليه وسلم"، إذاعة القرآن الكريم المصرية على مدى سنوات عديدة.

١٩-برنامج "حديث من القرآن الكريم"، إذاعة القرآن الكريم بالسعودية.

٢٠-برنامج "عظماء الإسلام" القناة الثالثة من ٢٠٠٠م إلى ٢٠٠٤م، وبرنامج "حديث الجمعة".

٢١-برنامج "الفتاوى" في قنوات اقرأ، المحور، دريم، الثقافية.

٢٢-برنامج "في نور القرآن الكريم" القناة الثانية.

٢٣-برنامج "المجلة الإسلامية" القناة الأولى.

٢٤-برنامج "مع الله" و"فضفضة إيمانية" في قناة الناس.

إصدارات صوتية تتجاوز الخمسين، ولله الحمد.

- سلسلة المحمديات شركة النور الإسلامية
- سلسلة ففروا إلى الله شركة النور الإسلامية
- سلسلة موقظات شركة ذي النورين
- سلسلة داعي الله شركة عمران للتسجيلات الإسلامية

عاشرًا: البرامج الإذاعية لفضيلة الأستاذ الدكتور أحمد عبده عوض:

١. أمسيات دينية وخطب جمع في إذاعة القرآن الكريم، وبرنامج "تقديم التلاوة" في إذاعة القاهرة (البرنامج العام).

٢. برنامج "صباح الإيمان" يقدم في الفترة الصباحية على مدى ساعتين ونصف على الهواء مباشرة في قناة الناس الفضائية.

٣. دوحة الدعاء.

حادي عشر: الرحلات الخارجية لفضيلته:

١. سافر معارًا إلى جامعة أم القرى للتدريس في كلية التربية في جامعة أم القرى في قرى مكة والعزيزية والزاهر (بنات) والتدريس في كلية التربية بجدة، والتدريس للدراسات العليا، ومتحدثًا

في إذاعة القرآن الكريم بالسعودية وإذاعة نداء الإسلام، ونادي مكة الثقافي الأدبي من الفترة من ١٩٩٤م حتى ١٩٩٩م ولله الحمد.

٢. السفر في رحلة دعوية إلى دولة إيطاليا بدعوة من المركز الإسلامي في كيتشيناجوبا في ميلانو، وانطلق منها إلى رحلات دعوية في فرنسا وغيرها، وذلك عام ٢٠٠٩م – ٢٠١٠م.

٣. السفر إلى المملكة المغربية الشقيقة (الرحلة الأولى) بدعوة كريمة من أكاديمية توكوسو للتدريب والتكوين والاستشارات التربوية والأسرية، وذلك بمدينة الرباط العاصمة؛ لتقديم دورة في تربية الأبناء في دور متطلبات التربية الحديثة، فضلًا عن إلقاء محاضرة عامة لأهلنا من كل أنحاء المملكة المغربية الحبيبة عام ٢٠١٨م.

٤. السفر إلى المملكة المغربية الحبيبة (الرحلة الثانية) بدعوة كريمة من الأكاديمية نفسها؛ لإلقاء دورتين في مدينة الرباط ومراكش، دورة الإرشاد الأسري في مدينة الرباط، ودورة تربية الأبناء في ظل تحديات العصر في مدينة مراكش عام ٢٠١٩م، والحمد لله رب العالمين.

٥. ولا زال الفضيلة يتلقى دعوات متكررة من البلاد العربية والأوربية، لكن ارتباطاته الدعوية والاجتماعية حالت دون ذلك.

٦. السفر في رحلة دعوية إلى دولة ألمانيا الاتحادية بدعوة كريمة من المركز الثقافي العربي الألماني في مدينة فرانكفورت وكانت في شهر مارس عام ٢٠٢٢م، شعبان ١٤٤٤هـ. وتخللها إلقاء محاضرات وندوات وأمسيات وخطب جمعة في العديد من المدن الألمانية، وكانت لها ثمرات فاعلة في تثبيت الإيمان لدى المناطق التي زارها فضيلته.

٧. وقام الفضيلة برحلة دعوية إلى دولة إسبانيا لنشر الدعوة الإسلامية في شهر ديسمبر من عام ٢٠٢٢ وشهر يناير من عام ٢٠٢٣ وتنقل بين العديد من المدن الإسبانية لتبليغ الرسالة الإسلامية الوسطية، والحمد لله.

ثاني عشر: مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بفضيلة الأستاذ الدكتور أحمد عبده عوض:

١–صفحة فضيلة الأستاذ الدكتور أحمد عبده عوض على الفيس بوك.

/https://www.facebook.com/AhmedAbdouAwad

٢-صفحة قناة الفتح العامة على الفيس بوك.

/https://www.facebook.com/AlfathTV

٣-صفحة قناة الفتح للسنة النبوية على الفيس بوك.

https://www.facebook.com/AlfathSunnah

٤-صفحة قناة الفتح للقرآن الكريم على الفيس بوك.

/https://www.facebook.com/AlfathTvQuraan

٥-القناة التعليمية للباحثين للدكتور أحمد عبده عوض على الفيس بوك

https://www.facebook.com/ahmedabdouaw ad12

٦-جروب القناة التعليمية للباحثين للأستاذ الدكتور أحمد عبده عوض.

https://www.facebook.com/groups/ahmedabdou /awad

٧-قناة اليوتيوب الخاصة بفضيلة الأستاذ الدكتور أحمد عبده عوض:

https://rb.gy/tyjobf

٨- قناة اليوتيوب الخاصة بقناة الفتح للقرآن الكريم:

https://rb.gy/cjazgh

٨- قناة اليوتيوب الخاصة بقناة الفتح للسنة النبوية:

https://rb.gy/xl3bkf

٩- القناة التعليمية للباحثين للأستاذ الدكتور أحمد عبده عوض:

https://rb.gy/dm4lqi

الأستاذ الدكتور/ أحمد عبده عوض

ت/٠١٠٠٣٩٢٠٤٥٤ /٠١٠٠٧٤١١٣٥٣ / ٠١٠٩٧٤٧٢٩١١

الفهرس

المقدمة	
الفصل الأول: برنامج مقترح في الكتابة الوظيفية	٧
الفصل الثاني: تنمية بعض جوانب الإبداع الأدبي دراسة تجريبية ؛ لتنمية بعض جوانب الإبداع الأدبي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي	٨٥
الفصل الثالث: تنمية بعض جوانب الإبداع الأدب دراسة تشخيصية لأسباب معوقات النمو اللغوي، وبرنامج علاجي؛ لتنميته لدى مرحلة رياض الأطفال	١٥٢
الفصل الرابع: تعديل الاتجاهات السلبية نحو مادة القواعد النحوية	٢٦٠
الفصل الخامس: علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي	٣٣٦
الفصل السادس: تقويم أداء معلمي اللغة العربية: تقويم أداء معلمى اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية فى تدريسهم مادة النحو فى ضوء مدى عنايتهم بالأخطاء النحوية لدى التلاميذ اكتشافاً وتصويباً ووقاية	٤٠٢
السيرة الذاتية والإنتاج العلمي للمؤلف	٤٦٢
الخاتمة	٤٥٩
الفهرس	٤٨٥

هذا الكتاب

✍ [هذا الكتاب]: مُحاولة جادةٌ في سبيل خدمة اللغة العربية وإصلاح ما قد أصاب ألسنة أبنائها من خللٍ واعوجاج!.

✍ [هذا الكتاب]: مجموعةٌ متطورة من الأبحاث اللغوية والتربوية التي تساعد الباحثين على إصلاح ما تفشى في المدارس والجامعات من فساد تربوي ولغوي بطريقة تطبيقية ميدانية قائمة على الملاحظة والمشاهدة والتجريب لا الحدس وعدم التخطيط!.

✍ [هذا الكتاب]: علاجٌ ناجعٌ لمشكلة ضعف الوظيفة الاتصالية للغة العربية عند طلاب الجامعات!.

✍ [هذا الكتاب]: منارةٌ هاديةٌ ومرشدٌ أمينٌ لحل مشكلة قصور الجوانب الإبداعية عند الطلاب وقد تفشت في المدارس والجامعات!.

✍ [هذا الكتاب]: دراسةٌ تشخيصية لبيان معوقات النمو اللغوي وتقديم الحلول اللازمة.

✍ [هذا الكتاب]: دليلٌ وبُرهانٌ على أهمية القرآن الكريم في اتخاذه كوسيلة علاجٍ ناجحة لحل المشكلات التربوية واللغوية والسلوكية.

✍ [هذا الكتاب]: مسيرةُ إصلاحٍ وصَلاحٍ لأداء المعلم القائم على أمانة التعليم