جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا
كلية التربية

مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية وعلاقته بالذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق

The Extent to which Arabic Language Teachers have Acquired Language skills and Relationship to Linguistic intelligence among High school Students in Iraq

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراة الفلسفة في التربية تخصص مناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالب
قتيبة رحيم مطلك العسافي

إشراف الأستاذ الدكتور
عواطف حسن علي عبد المجيد

2021 م - 1443 هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

(فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يُقْضَى إِلَيْكَ وَحْيُهُ وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ [طه: 114]

إهـــــــداء

إلى النور الذي أشرقت بوجهه السماوات والأرض..... نور عيني وحبيبي

سيدنا محمد – صلى الله عليه وسلم-

وطني العزيز الذي أعيش له.....**العراق الغالي**

التاج المرصع بالياقوت والمرجان .. ومن غرس في نفسي الأخلاق والإحسان.. قدوتي ومثلي الأعلى في الحياة.. **أبي العزيز**

نبع الحنان.. والتي ساندتني ووقفت إلى جانبي، ومن بفضل دعائها وصلت إلى هذه المرحلة من النجاح ،لا أجد كلمات يمكن أن تمنحها حقها، فهي ملحمة الحب وفرحة العمر، ومثال التفاني والعطاء.. **أمي الغالية**

رفيقة دربي وحياتي، ورمز التضحية والعطاء، ومثال الزوجة الصالحة، أسمى رموز الإخلاص والوفاء ورفيقة الدرب.. **زوجي الغالية**

قرة عيني وروحي، وفلذات قلبي ، الشموع المضيئة في حياتي..... **أبنائي، ريان، وعلي، وعبد الرحمن**

سندي وعزوتي، والذين لم يبخلوا بجهد في مساندتي، ومشاطري أفراحي وأحزاني.....

أخوتي وأخواتي وخصوصاً مصطفى الغالي

جميع الأصدقاء، والأخلاء؛ وكل الباحثين عن العلم

أهدي إليكم ثمرة جهدي هذا

الباحث

قتيبة رحيم مطلك العسافي

شكر وتقدير

قال تعالى﴿ وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ سورة النمل: آية ﴿١٩﴾

بدايةً أحُمد الله حمدَ الشاكرين، والصلاةُ والسلامُ على خاتمِ الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد الهادي الأمين، وعلى آله وصحبه ومن تبعه باحسانٍ إلى يوم الدين.

يطيب لي، بعد أن منَّ الله عليّ بفضله، وجزيل إحسانه، ووافر نعمه، وأنا أفرغ من إعداد رسالتي هذه، أن أتوجه إلى الله العلي القدير بالحمد والشكر أولاً، الذي أمدني بالقوة ونور البصيرة، والعزم والصبر؛ لإتمام هذا العمل المتواضع إلى حيز النور، وما كان له أن يصل إلى هذه المرحلة إلا بفضله وتوفيقه تعالى.

كما يطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل لجامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا/ كلية التربية، التي أتاحت لي فرصة إكمال دراستي، والشكر موصول إلى قسم المناهج والتدريس متمثلاً برئيس القسم وجميع أعضاء هيأة التدريس الفضلاء على ما قدموه من جميل نصحهم وكرم رعايتهم واهتمامهم.

وبأرق عبارات الشكر والامتنان أتقدم بها إلى أستاذتي المشرفة الأستاذة الدكتورة عواطف حسن علي عبد المجيد، التي أشرفت على رسالتي، وأمدتني بالدعم والأفكار؛ فكانت نعم المرشد، والموجه منذ أن كان موضوع الدراسة مجرد فكرة، إلى أن خرجت إلى حيز الوجود؛ مما ساعدتني على السير بخطى ثابتة، مسترشداً بتوجيهاتها وإرشاداتها القيمة فجزاها الله عني خير الجزاء.

ويسرني أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى السادة المحكمين على ما جادت به منابعهم الطيبة من توجيهات قيمة ساهمت بتوجيه هذه الرسالة إلى الأفضل، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

ويسرني أن أتقدم بالشكر وعظيم الامتنان لأعضاء لجنة مناقشة الرسالة، كل من الأستاذ الدكتور: حسن جعفر خليفة ، والدكتورة : حربية محمد أحمد عثمان على ما قدموه من ملاحظات، وآراء ساهمت في إثراء هذه الرسالة.

وآخر دعوانا الحمد لله رب العالمين

مستخلص:

يهدف البحث إلى التعرف على (مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية وعلاقته بالذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق)، والمنهج المستخدم في البحث المنهج الوصفي، يتكون مجتمع الدراسة من فئتين (فئة المدرسين، فئة الطلبة)، حيث يتكون مجتمع المدرسين من جميع مدرسي اللغة العربية في المدارس الثانوية في محافظة الانبار وبالغ عددهم (495) مدرّس ومدرّسة بواقع (353) مدرس و(142) مدرسة، كما يتكون مجتمع الطلبة من جميع طلبة الصف الأول المتوسط والبالغ عددهم (8852) طالب وطالبة، بواقع (4518) طالب، و(4334) طالبة.

تكونت عينت الدراسة من (123) مدرّس ومدرّسة تم أختيارهم بالطريقة العشوائية بنسبة (25%) من مجتمع الدراسة، بواقع (88) مدرّس و(35) مدرّسة، كما تكونت عينة الطلبة من (246) طالب وطالبة، بواقع (176) طالب و(70) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

وتمثلت أداة البحث في الاستبانة المقدمة لعدد من المدرّسين والطلبة في المدارس الثانوية في محافظة الأنبار، وتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها باختصار بالرمز (SPSS).

وقد وصل البحث إلى عدة نتائج من أهمها: أن مستوى امتلاك مدرسي اللغة العربية المهارات اللغوية في المرحلة الثانوية جاء مرتفعاً، وأن مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية للذكاء اللغوي جاء متوسطاً، كما بينت أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين امتلاك مدرسي اللغة العربية المهارات اللغوية والذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق.

وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع مدرّس اللغة العربية على إعطاء طالب المرحلة الثانوية فرصة تمثيلِ دورهِ وبناءِ معرفتِهِ من خلال استخدام المهارات اللغوية؛ وهذا ينمي لديه الاتجاه الإيجابي نحو الذكاء اللغوي، كذلك أوصت الدراسة على وزارة التربية إعادة النظر في المناهج التعليمية وأساليب التدريس المستخدمة في المدارس الثانوية لزيادة قدرة الطلبة على تنمية مستوى الذكاء اللغوي لديهم بتنمية القدرات العقلية والإمكانات الفكرية والمواهب المتنوعة لدى الطلبة، كذلك ضرورة استخدام مدرس اللغة العربية لخبراته السابقة فيما يتعلق بالمهارات اللغوية في التعامل مع الطلبة من خلال استخدام مثيرات إضافية خلال عرض الموقف التعليمي.

Abstract:

The research aims to identify “The extent to which Arabic language teachers have language skills and their relationship to linguistic intelligence among high school students in Iraq” and the approach used in descriptive curriculum research, the study community consists of two categories (teacher category, student category), where the teacher community consists of all Arabic teachers in schools The high school in Anbar province has 495 teachers and schools with 353 teachers and 142 schools, and the student community consists of all 8,852 middle-class students. 4518 students, 4,334 students.

The study was appointed by (123) teachers and teachers selected in the random manner by (25%) From the study community, with 88 teachers and 35 schools, the sample of students consisted of (246) students, (176) students and (70) students selected in the random manner.

The research tool was the questionnaire provided to a number of teachers and students in secondary schools in Anbar province, and many appropriate statistical methods were used using statistical packages of social sciences, which are briefly symbolized by the symbol (SPSS).

The research has reached several conclusions, the most important of which is that the level of possession of language skills by Arabic teachers in secondary school has been high, that the level of possession of language intelligence by secondary students has been average, and that there is a statistically significant correlation at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the possession of language skills and linguistic intelligence among high school students in Iraq.

The study recommended the need to encourage the Arabic teacher to give the high school student the opportunity to represent his role and build his knowledge through the use of language skills; Students by using additional stunts during the presentation of the educational position.

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
البسملة	أ
استهلال	ب
إهداء	ج
شكر وتقدير	د
مستخلص	هـ
Abstract	و
فهرس المحتويات	ز
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ي
قائمة الملاحق	ك
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	18-2
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	14
أسئلة الدراسة	15
أهداف الدراسة	15
أهمية الدراسة	16
حدود الدراسة	17
مصطلحات الدراسة	17
الفصل الثاني: أولاً: الإطار النظري	119-20
المحور الأول: المهارات اللغوية	20
المحور الثاني: الذكاء اللغوي	86
ثانياً: الدراسات السابقة	**108**
(1) الدراسات التي تناولت المهارات اللغوية	108
(2)الدراسات التي تناولت الذكاء اللغوي	113
التعقيب على الدراسات السابقة	117
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	134-121
تمهيد	121
منهجية الدراسة	121
مجتمع الدراسة	121
عينة الدراسة	122
الأدوات المستعملة في الدراسة	125
صدق الأداة	127

الموضوع	رقم الصفحة
خطوات إجراء البحث	133
المعالجة الإحصائية	134
الفصل الرابع: عرض النتائج	153-136
أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	136
ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	138
ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	139
رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	144
خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	145
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	163-155
أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	155
ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	159
ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	159
رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	161
خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع	161
ملخص النتائج	162
التوصيات	163
المقترحات	163
المصادر والمراجع	165
أولاً: المصادر والمراجع العربية	165
ثانياً: المصادر الأجنبية	185
الملاحق	190

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة المدرسين تبعاً للمتغيرات الشخصية	122
2	توزيع أفراد عينة الطلبة تبعاً لمتغير الجنس	124
3	توزيع الأوزان على فقرات الاستبيان حسب مقياس ليكرت الثلاثي	126
4	مقياس تحديد مستوى الملائمة للوسط الحسابي	127
5	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مجالات أداة المدرسين بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه (ع=15)	129
6	معاملات الثبات (الفا كرونباخ) ومعاملات ارتباط بيرسون لمجالات أداة المدرسين والأداة ككل (ع=15)	130
7	توزيع الأوزان على فقرات الاستبيان حسب مقياس ليكرت الثلاثي	131
8	مقياس تحديد مستوى الملائمة للوسط الحسابي	131
9	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للأداة (ع=25)	133
10	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المدرسين عن مجالات المهارات اللغوية والأداة ككل مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي (العدد=123)	139
11	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المدرسين عن فقرات مهارة الاستماع والمهارة ككل مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي (العدد=123)	140
12	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المدرسين عن فقرات مهارة التحدث والمهارة ككل مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي (العدد=123)	141
13	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المدرسين عن فقرات مهارة القراءة والمهارة ككل مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي (العدد=123)	142
14	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المدرسين عن فقرات مهارة الكتابة والمهارة ككل مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي (العدد=123)	143
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الطلبة عن فقرات أداة /مستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية والأداة ككل مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي (العدد=246)	144
16	نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على المهارات اللغوية تبعاً لمتغير (الجنس) (العدد=123)	146
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المدرسين على المهارات اللغوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (العدد=123)	146
18	نتائج تطبيق تحليل الأحادي (ANOVA) على المهارات اللغوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي(العدد=123)	147

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
19	نتائج تطبيق طريقة (scheffe) للمقارنات البعدية على مهارات (التحدث، القراءة، الكتابة) والمهارات اللغوية ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (العدد=123)	148
20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المدرسين على المهارات اللغوية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية(العدد=123)	149
21	نتائج تطبيق تحليل الأحادي (ANOVA) على المهارات اللغوية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية(العدد=123)	150
22	نتائج تطبيق طريقة (scheffe) للمقارنات البعدية على مهارتي (القراءة، الكتابة) والمهارات اللغوية ككل تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية (العدد=123)	151
23	نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير (الجنس) (العدد=246)	152
24	معاملات الارتباط (Pearson Correlation) بين امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية والذكاء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية في العراق	153

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة المدرسين تبعاً لمتغير الجنس	123
2	توزيع أفراد عينة المدرسين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	123
3	توزيع أفراد عينة المدرسين تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية	124
4	توزيع أفراد عينة الطلبة تبعاً لمتغير الجنس	125

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	قائمة بأسماء المحكمين	190
2	الاستبانة	192
3	كتاب تسهيل المهمة	199

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تبرز أهمية إعداد أجيال تتحصن بالسلامة اللغوية في مراحل الدراسة كلّها من خلال تطوير وزيادة الذكاء اللغوي للمتعلمين، ولكي يقوم المدرس بدوره على أكمل وجه ومن أجل تعليم وتطوير قابلية المتعلمين على المهارات اللغوية المختلفة (استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة)، فلا بدَ من استعمال كل الإمكانات المتاحة أمامه لتمكينه من أداء الدور المناط به بكفاءة وقدرة عالية ودراية فذّة؛ مما ينعكس إيجاباً على مخرجات التعليم، وبالتالي يؤدي إلى تطوير وزيادة ذكاء المتعلمين اللغوي، بل ومساعدتهم على إنتاج اللغة واستيعاب مخزوناتها لديهم(الهدف الأسمى للتعليم)؛ إذ يُعدّ التعليم أساساً في عالم يتسم بالتطور التقني والحضاري؛ لأن اللغة هي أهم وسيلة من وسائل التواصل بشكل عام كتابةً وتحدثاً، وإن اكتساب واستيعاب هذا النوع من الذكاء يسهم في إنجاح التواصل الاجتماعي والمعرفي مما يؤدي بالتالي إلى إرتقاء المجتمع إلى مستويات عالية من التطور والتقدم.

وتُعدّ اللغة العامل الأساس الذي تقوم عليه عملية التعليم والتعلّم الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، بل هي أداة التعلم واكتساب المهارات والمعاني والمفاهيم وتحصيل الثقافة والرّقي، ويتم ذلك بالسماع، سواء أكان ذلك في المؤسسات التربوية أو في غيرها(موسى، 2001).

إذاً فاللغة نظام مترابط (مؤثر- متأثر)، وهو نظام متكامل ينمو ويتطور بتطور شخصية الإنسان في مراحل حياته المختلفة، واللغة تُكتسب بالسماع بداية ثم يأتي دور الصوت والرمز ثم الوجود، مما يجعل اللغة تحمل كل معاني ورموز الحياة، ومن دون اللغة يصبح التواصل صعباً فهي القلب النابض له من حيث كونها (كلاماً صوتياً، ونصاً مكتوباً) لا فرق في ذلك.(الشخريتي، 2009).

ولو خرج الباحث من العموم إلى الخصوص، وتحدث عن لغتنا العربية (لغة القرآن) لوجدنا أنها - بلا أدنى شك – مقدسة لها خصوصيتها التي تميزها عن سائر لغات الأرض، فهي تعبير عن هوية الإنسان العربي، وتُعدّ وعاء فكره وثقافته ومرآة لمستواه العلمي والثقافي والاجتماعي، وما خلّفه الآباء خير دليل على كلامنا، ومن هنا اتجه الإنسان العربي إلى حبّ لغته وتعلّمها وتعليمها لتحقيق قدرات لغوية لدى المتعلمين وتنمية مواهبهم الأدائية، بحيث يتمكنون من أدائها في وظائفها الطبيعية العملية أداءً صحيحاً ينسجم وقواعدها المتعارف عليها ويتم ذلك من خلال التعليم والتدريب والاكتساب (إبراهيم، 2004).

ومن هذا المنطلق تبرز أهمية لغتنا العربية (مادة دراسية) في كونها ذات مكانة خاصة بين المواد الدراسية الأخرى؛ لأنها الأداة الأولى لنقل التراث العربي والإسلامي من جيل إلى جيل، بل هي الأداة الأولى لفهم الحياة العربية في كل مراحلها عن طريق تبادل المعرفة والخبرة، مما يؤدي بالتالي إلى جمع أبناء الوطن الواحد على وحدة الفكر والشعور والقيم والمثل العربية الأصيلة (خاطر وآخرون ، 1989).

ويهدف دارس اللغة العربية إلى التمكن من أدواتها المعرفية عن طَّريق التزود بالأساسات اللغوية والمهارات الأدائية عن طريق التدرج في تنمية هذه المهارات على المراحل التعليمية حتى يصل المتعلم إلى مستوىً يمكّنه من استعمال اللغة وأدواتها استعمالاً ينسجم وقواعدها النحوية والإملائية والصرفية والصوتية مما يولد لديه في النهاية ذكاءً لغوياً ومهارات تجعله قادراً على أن يختار من من اللغة مفردات مناسبة لكل مقام، فإذا ما امتلك المتعلم تلك المهارات الأدائية وأجاد استعمالها، عند ذاك نستطيع القول إن المعلم قد نجح في توليد الحافز لدى المتعلم على مواصلة العملية التعليمية بنجاح.(يونس وآخرون، 1996)؛ لأنّ المعاني اللغوية لا تتولد بالوراثة بل هي نتيجة حتمية للدراسة والمثابرة والقدرة على تشكيل الأفكار وحل المشكلات اللغوية ونقل المعارف إلى حقائق علمية، كل هذا يساعد المتعلم على إقامة حبل من التواصل المعرفي والاجتماعي مع أفراد المجتمع وغيرهم، بل إنّ إتقان المهارات اللغوية والأدائية ينتج عنه فكر واعٍ من الأداء والتعبير، فالمهارة اللغوية أداة مكتسبة من خلال التعليم، إذ إنّ إتقانها ووضع المعاني في مواضعها التي تستحقها هي الغاية الأسمى (الهدف) من عملية التعليم؛ لأنّ اللغة المجردة من المهارات غير كافية، والإنسان الذي يكون خارج نطاق التدريب العملي يكون خارج نطاق تلك المهارات اللغوية التطبيقية مما يعطل لديه خاصية الذكاء اللغوي بالمرّه (البجة، 2005).

وعليه فيرى الباحث أن التطبيق اللغوي والأدائي يفرض واقعاً لغوياً لدى الفرد يجعله يستفيد من التواصل مع المحيط، وهو يمتلك أدوات المعرفة الأدائية للغة بوصفها مهارة فردية مكتسبة سواء أكانت أصواتاً أو حروفاً مكتوبة يفهمها كل من أطلع عليها، وتلك المهارة تحمل بين طياتها أسلوباً ينبئ عن شخصية ذكية تحمل أسلوب التشويق في اختيار الألفاظ والمعاني(الشخصية العلمية التي يرغب المدرسون في الوصول إليها).

لقد أصبح معروفاً اليوم أن تعلم اللغة هو الطريق الأمثل للوصول إلى نتائج تقود إلى ذكاء معرفي يتمتع به المدرس، بما يحمله من مهارات وتمرّس على تلك المهارات؛ لأن التعلّم شيء والتمرّس شيء آخر، فكم من عرف قواعد نحوية وصرفية وبلاغية، ولكنه لا يجيد القراءة الجهرية أو التعبير عمّا يختلج في نفسه من معانٍ، وما ذاك إلاّ لأنه لم يتدرب على تطبيق تلكم القواعد تطبيقاً عملياً عن طريق الممارسة، فالمدرس يقع على عاتقه التعليم، وعليه كذلك أن ينمي اكتساب المهارة

عن طريق الممارسة ليكتشف المتعلم في النهاية أنه بحاجة إلى تطبيق ما تعلمه في التواصل المعرفي والاجتماعي؛ لأنه بحاجة إلى أن يتكلم، وأن يكتب، وأن يفهم (حسنين،2007).

والخبرة اللغوية وحدها لا تكفي للتعبير عن الأفكار والمعاني إلاّ إذا فهم المتعلم كيف يتعامل مع هذه الخبرة ويوظفها توظيفاً عملياً من خلال التواصل مع العالم من حوله(عوض وبركات، 2010).

لذا كان من أهم أهداف تعليم اللغة أنها تزود المتعلم بالمهارات الأساسية(الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) فضلاً عن مساعدته على اكتساب العادات اللغوية الصحيحة التي يحتاج إليها ليواجه المواقف المختلفة في الحياة العملية(السيد، 1997).

وتمثل هذه المهارات كافة الاستعمالات اللغوية، ولكل مهارة أهميتها الخاصة وأهميتها بالنسبة لغيرها من المهارات الأخرى. فالمهارات تتكامل فيما بينها من خلال عملية التواصل (نطقاً وكتابةً)، وتتحد بعلاقات قد تكون (طردية أو عكسية) بحسب نظرة المدرسين لها، ولكنها بالمحصلة النهائية تتكامل لتصبَّ في بوتقة واحدة هي (المهارات) وكيفية توظيفها بما يخدم حالة المتعلمين (قورة، 2011).

وإن هذه المهارات (بكل أشكالها) تساعد المتعلمين على النمو عقلياً وخاصة مرحلة الطفولة الأولى، لذا كان تركيز علم اللغة وعلم نفس النمو ينصبّان على كون اللغة تحمل الأهمية الكبرى لعملية التواصل من خلال برامج تدريبية لتنمية تلك المهارات وزيادة المستوى العلمي للمتعلم(Neuman & Ross, 2008).

ويمكن بحسب نظرهم تقسيم المهارات إلى نوعين: (مهارة استقبال، أو مهارة إرسال)، فالمتعلم مُستقبل عندما يسمع أو يقرأ، ولكنه بالاتجاه المعاكس هو مُرسل عندما يتحدث أو يكتب ناقلاً فكره وما يجول في صدره من معانٍ، وهو لا يفكر بحدود الزمن ولا بالمسافات، فالتواصل يتم عن طريق استعمالات المهارات الأساسية للاتصال اللغوي لأجل نقل المعاني عن طريق (الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة) (قطامي واللويزي، 2008)،لأن المهارات قدرات متراكمة تبدأ صغيرة ثم تنمو وتتطور حتى تصل إلى درجة التعقيد، وعليه فإن هناك علاقة قوية بين تنمية المهارات وبين إتقانها من جهة، وبين اكتساب الخبرة والتدريب العملي والأدائي عليها من جهة أخرى(كرم الدين، 2010).

وتعرّف المهارات اللغوية بأنها " أداء لغوي- صوتي أو غير صوتي – يتميز بالسرعة، والكفاءة والدقة والفهم، مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة" (عليان، 2015:7).

إلا أن الباحث يرى أنها طريقة إتقان وخبرة وتدريب، تبدأ من مرحلة بسيطة ساذجة ثم تنمو وتتطور نحو التعقيد، ومن وسائلها الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، مفردة أو ممزوجة، وهدفها: نقل الأفكار والمشاعر من مُرسل إلى مُستقبل عن طريق التواصل بكل الوسائل المتاحة.

ويرى حجازي(2001) أن للمهارات اللغوية أهميتها التي شغلت بال التربويين كثيراً، إذ يتمّ ترسيخ اللغة منذ نعومه أظفار الطفل ويتم تعليمه وتدريبه على اللفظ الصحيح ويقترن ذلك بتزويده بالتراكيب اللغوية التي تلائم مستواه العقلي واللغوي في مراحل التعليم اللاحقة، مما يثري لديه المادة اللغوية المحفوظة، ولكن يجب عليه استعمالها في الميدان العملي استعمالاً هادفاً.

ويرى الباحث أن أعمال التخطيط والبناء الفني تجعل الفرد ينضج نظرياً في مجال عمله، مما يعطيه حافزاً على استعمال ما تعلمه في أي موقف في الميدان العلمي والإداري؛ لأن الميدان لا ينقل الآراء والأفكار كما هي، بل تقع على المتعلم مسؤولية استعمال المهارة المقترنه بالذكاء ليعرف مرامي المشكلة وغرضها ومن ثَمّ يجد الحلول الناجعة لها، وهكذا هي المهارات اللغوية.

وهذا ما يسعى إليه المربّون إذ لا يخفى على أحد أن المهارات اللغوية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتعلم اللغة واكتسابها ولا سيّما تسمية الأشياء، فبعد أن يتعلم الطالب الأسماء والعنوانات التي تنطبق على الحوادث والأشياء، عليه أن يتمكن من تنمية تلك المعلومات في قصة أو إنشودة، أو مسرحية، أو لعبة لغوية، مما يحعلنا نكوّن اتجاهاً إيجابياً لدى الفرد تجاه اللغة (السعيد، 2008، وطعيمة، 2007).

لقد أضحى تعلّم المهارات اللغوية عنصراً لا يمكن إهماله في عملية التعليم بل أصبح الاهتمام بها على أنها من الواجبات الأساسية للمدرسة، فالمتعلم يحتاج إليها في حياته العلمية والعملية، والصعوبات التي تواجه المتعلم سواء المدرسية أو الحياتية تؤثر على تواصله الاجتماعي وتجعله غير قادر على نقل الأفكار التي يحملها إلى الآخرين أو تجعله غير قادر على التفاعل بشكل جيد مع المدرس(Lerner,1989).

ويتم التواصل اللغوي في أية لغة من خلال أربع مهارات أساسية هي: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، ولكل مهارة ميزاتها وأهميتها في ذاتها أو مع غيرها من المهارات الأخرى، والمهارات لا تكاد تكون إحداها بمعزل عن الأخرى بل هي متضمنة قاسماً مشتركاً فيما بينها، فضلاً عن أن اللغة لها ميدان، وميدانها الاستعمال الاجتماعي، لذا يجب على المدرس ألاّ ينظر إلى اللغة بمعزل عن هذا الترابط التكاملي(قورة، 2011).

وقد صوّر لنا أحد الكتاب العلاقة بين فنون اللغة الأربعة من حيث ممارسة الإنسان العادي لها بقوله: إنّ الفرد العادي أو النمطي يستمع ما يوازي كتاباً كل يوم، ويتحدث بما يوازي كتاباً كل أسبوع، ويقرأ بما يوازي كتاباً كل عام، كما دلت الأبحاث التي أجريت في هذا الميدان أن الفرد

العادي يقضي وقته موزعاً على النسب الآتية: 11% من هذا الوقت مخصص للكتابة، و15% مخصصة للقراءة، و32% مخصص للتحدث، و42% مخصص للاستماع(زقوت، 1999).

والمهارات اللغوية تجري وفق الترتيب الآتي:(الاستماع، والتحدث، والقراءة، ثم الكتابة)، وهي مرتبة وفقاً لصعوبتها عبر مراحل النمو اللغوي للإنسان، وهذا يتفق عليه المهتمون بتعليم اللغة (الخليفة، 1424هـ).

ولو أخذ الباحث هذه المهارات واحدة تلو الأخرى وتحدث عنها لوجد أنّ الاستماع يعدُّ أول فنون اللغة، وهذه الأولوية تفرضها طبيعة اللغة؛ إذ يعدّ السمع المهارة الأولى التي يولد الإنسان بها، والشاهد على ذلك ما نراه عندما يولد الطفل حيث يؤذن في إحدى أذنيه، ويقام له في الأخرى، وعيناه لمّا تفتح بعدُ، بل إن الإنسان يولد ومهارة الاستماع ناضجة لديه ولكنه غير قادر على التمييز، ولذا فالاستماع مَلَكة أعطاها الله لبني آدم لما لها من أهمية كبرى في حياته، واذا نام الإنسان نامت معه حواسه باستثناء السمع(المصري و البرازي، 1988).

وعليه فللسمع أولوية فرضتها طبيعة اللغة ومهاراتها ؛ لأن السمع هو منتهى التعلم فما يسمعه الطفل يردده، فإن كان يسمع العربية نشأ عربياً، وإن كان يسمع الأنجليزية نشأ انكليزياً، وهكذا.

يعرّفه Thanajaro (2000:11) بأنه " العملية الديناميكية النشطة التي يتم من خلالها استقبال المعلومات وتفسيرها وتذكرها والاستجابة إليها، سواء أكانت تلك المعلومات في صورة لفظية أو غير لفظية".

ويلخص الباحث مهارة الاستماع بأنها عملية إدراكية للرموز والعبارات من مصدر الإلقاء عن طرق الأُدن، وتحويلها إلى معانٍ تعبر عن قصد المُرسل، ووعياً من المستقبل، ومن طريقها يكتسب الفرد المهرات اللغوية الأخرى.

وتتم العناية والاهتمام بهذه المهارة في مجال التعلم عن طريق تنمية القدرة على الاستماع من الاختبارات التحصيلية لاكتسابها وتوضع درجة مناسبة لها وتوفير الوسائط التربوية التي تساعد على تنمية قدرات هذه المهارة في الميدان التربوي من أجهزة تسجيل وتقنيات المختبرات الصوتية وغيرها (زاير وداخل، 2016).

وقد أشار عبد المعطي وأبو قلة(2007) إلى أن حاسة السمع هي التي تجعل الانسان قادراً على تعلّم اللغة، وتشكل حجر الزاوية بالنسبة لتطور النمو الاجتماعي، وهي التي تمكن الإنسان من فهم بيئته ومعرفة المخاطر الموجودة فيها فتدفعه إلى تجنبها.

وقد أشار(Zigardyouq,2006) إلى أنّ مهارة الاستماع تعدُّ من أخطر المهارات اللغوية، ويرجع ذلك إلى كونها مصدراً ثرياً للتعرف على بيانات اللغة، ومن ثم يبدأ المتعلم في التعرف على

الكيفية التي يبدأ بها هذا التعلم، ومعرفة طبيعة تراكيب اللغة وكيفية استعمالها، وهو الأمر الذي يسهِّلُ له فيما بعد إنتاج اللغة بالاعتماد على نفسه.

كذلك ذكر لاوسون (Lawson, 2007) أنّ الدراسات أوضحت أن 80% من ساعات الاستيقاظ يقضيها الفرد في التواصل، كما يتم استغراق مالا يقل عن 45% من هذا الوقت في الاستماع بصفة خاصة.

وبعد هذا وذاك فإنّ الباحث يرى أنّ درس الاستماع مهمل ولا يعير له المدرسون أي أهمية في مناهجنا ولا يعطونه سوى القليل من الاهتمام، والسبب يعود إلى عدم إدراك طبيعة عملية الاستماع، وأهميتها، وما زال هذا القصور سائداً بأن القراءة الجهرية هي أبرز وسائل التواصل العلمي، إلى الحدّ الذي أدى إلى افتقار المتعلمين لمهارة الاستماع.

فكان من الواجب تخصيص وقت من العمل الشفوي؛ لِأنه أساس كثير من مواقف الإصغاء والإنصات والانتباه، كالأسئلة والإجوبة والمناقشات، ومما ينتج عن الاستماع الجيد تنمية ومقدرة المتعلم على تمييز الأصوات والكلمات، وتحليل المعاني المختلفة، وإثراء حصيلته اللغوية بالألفاظ والإساليب والعبارات الجديدة(فضل الله، 1998، والناقة والحافظ، 2004).

إننا نقضي معظم الوقت في الاستماع مع وجود التفاوت في مستوى الاستيعاب والتحصيل لوجود الفروق الفردية، ولو أقمنا موازنة بين مناهجنا في الدول العربية ومناهج الدول الأجنبية في مجال الاستماع، لوجدنا فرقاً شاسعاً بينهما، فمناهج تلك الدول أفردت للاستماع كتباً خاصة ومختبرات صوتية، نظراً لأهمية هذه المهارة في حين لم تُعر مناهجنا تلكم الأهمية لهذه المهارة المهمة(عاشور والحوامدة، 2010).

ويوضح (عطية) بأنّ " مهارة الاستماع تكاد تكون في أغلب المدارس وعند أغلب المدرسين مهملة، مع أنها مهمة جداً في حياة الفرد؛ لأن المواقف التي يمكن أن يكونوا فيها مستمعين كثيرة، وإن النقص في التدريب على الاستماع سيؤدي بالفرد إلى عدم قدرته على استيعاب ما يسمع، وإن التدريب على الاستماع يجب أن يبدأ مع المتعلمين منذ المرحلة التعليمية الأولى" (عطية،2007:166).

وبعد الاستماع يأتي (التحدث) ليشكل المحور الثاني من حيث الأهمية اللغوية، وطبيعة الإنسان يسمع ويحتفظ بأكبر عدد من المفردات التي تحمل دلالات إيجابية، ثم يترجم ما يسمعه إلى ألفاظ (نطق)، ويكبر الإنسان ويكبر معه فنّ الاستماع والتحدث بل ويبقيان ملازمين له(زاير وداخل، 2016).

يعرّف مدكور (2010:151)، التحدث بأنّه "القدرة على التعبير الشفوي عن المشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية، مع سلامة النطق وحسن الإلقاء".

ويلخص الباحث مهارة التحدث بأنّها ترجمة لأفكار الفرد ومشاعره وخبراته التي اكتسبها، ونقل الأفكار عبر الأجيال، وحلّ المشكلات من خلاله لتعبر عن المعنى المقصود بين طرفين أحدهما مستمع والآخر متحدث، بطريقة ترابطية تكاملية، إذ لا يمكن للفرد التحدث مالم يكن مستمعاً وفقاً لقواعد اللغة بجراءة وطلاقة.

والمحادثة تعدُّ مهارة ووسيلة للتعبير عما يختلج في النفس من انفعالات وعواطف ومشاعر بكلام منطوق، ويتم ذلك بأسلوب شائق وجميل مع وجود الفكرة الواضحة، ومن ثَمّ يأتي دور التعبير الإيجابي حينما يكتسب المتعلم مهارة التحدث المقروء (الكتابة) والذي يعدّ مظهراً متطوراً للتعبير الشفوي الذي يسبقه من حيث الزمن(البجة، 2002).

ولا شك أن مهارة التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي، فالناس يستعملون النطق أكثر من استعمالهم الكتابة في حياتهم، وعلى هذا يمكن عدَّ مهارة التحدث من أهم مكونات الممارسة اللغوية والتي يجب تعليمها للفرد لتكتمل شخصيته اللغوية، مما يجعله قادراً على مواجهة عمليات التواصل اليومية بإيجابية وفاعلية وسهولة(مدكور، 2010).

ومن الأهداف الرئيسية لفن التحدث أنه يمكنه رسم شخصية الفرد، إذ من يمتلك هذه المهارة يمكنه إقناع الآخرين بلباقة ويمكنه تحقيق أهدافه في كل المجالات؛ لأن الإخفاق في هذه المهارة يؤدي إلى فوات الغرض وضياع الفوائد المرجوة(الحلاق، 2010).

وتتسم هذه المهارة بقدر كبير من الشمولية والتعقيد، وهي القدرة على استغلال اللغة المنطوقة في نقل المشاعر والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأحداث من المتحدث إلى الآخرين، وهي تنطوي على كثير من العناصر المعرفية والانفعالات المتداخلة، وعلى رأسها ما يتعلق بالطلاقة الشفوية والاستعمال الدقيق لقواعد اللغة والتعابير والدلالات السياقية، ويمكننا أن نوضح أنّ المقصود بالطلاقة الشفوية هو القدرة على استدعاء أكبر قدر من المعاني والأفكار وصياغتها بجمل وتراكيب استجابة لمواقف تحدث بصورة سريعة(Lennon, 1991) .

عليه يرى الباحث من الجدير بالقول إنّ اكتساب مهارة التحدث ليس بالأمر الهيّن لدى المتعلمين، فمعظم المتعلمين يشعرون بالتوتر وعدم الراحة في أثناء القيام بعملية التحدث، وهم يحاولون –كذلك- استعمال كلمات سهلة، فضلاً عن وقوعهم في أخطاء فادحة في الاستعمالات الخاصة بقواعد اللغة والإملاء، وهذه تعد مشكلة شائعة لدى أغلب المتعلمين، وللتغلب على هذه المشكلة أشار (Revathy & Ravindran, 2016)، إلى أنه " من المهم اكتساب مهارة التحدث،

وعلى مدرس اللغة عدم الاعتماد على الكتب فقط في تعليم المحادثة، ويجب إشراك الطلاب في محادثات طبيعية للتأكد من اكتسابهم مهارات التحدث" ، وقد أشارت الدراسات والبحوث التربوية إلى أنّ عدم إعطاء المدرس فرصة لطلابه في الحديث داخل الحجرات الصفية يحدُّ من الارتقاء بقدراتهم التفكيرية ونمو دلالاتهم اللغوية(Alex & Hong, 2004) وهذا ما أكدته دراسة الشمري (2011)، التي دلت نتائجها على قلّة أهتمام مدرسي اللغة العربية بمهارة التحدث.

وأمّا القراءة فهي المستوى الثالث من مستويات اللغة الأربعة، وهي: عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ من طريق عينيه، وفهم المعاني والربط بين الخبرات السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات(زايد، 2013).

والقراءة تمتلك بيدها مفتاح العلم والمعرفة أمام المتعلم فتوسع مداركه وتقوّم شخصيته كما إنها تعدُّ مظهراً من مظاهر النمو الفكري والاجتماعي، ولها أهميتها بوصفها عاملاً من عوامل الشخصية واتزانها(زاير وعايز، 2014).

ويعرّفها الدليمي والوائلي(2003:103) بأنّها "عملية تعّرف الرموز ونطقها نطقاً صحيحاً، أي: الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق، أي: تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى، أي: ترجمة الرموز ومنحها المعاني المناسبة، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ، وليست في الرمز ذاته".

والقراءة بمفهومها الواسع من الممكن أن يمتلكها الطلبة سواء من مدرستهم أو من حياتهم اليومية بوصفها وسيلة اتصال تزود الفرد بخبره إنسانية جديدة، وتعلمه فن تذوق الكلام والأسلوب. كما أنها وسيلة مهمة تفتح لدى المتعلمين آفاق العلوم العقلية والانفعالية (الحسن، 2000)، وهي من أهم المهارات التي لا بدّ من اكتسابها لتزويد العقل الإنساني بأواصر الإبداع، إذ يعيش الإنسان بالقراءة حياة الماضي والحاضر معاً، ويدرك بالقراءة عصوراً وأزماناً بعيدة ممتدة، يستلهم من أهلها المعارف والخبرات، ويستوحي منهم، ومما أبدعته عقولهم، خبرات جديدة (الراميني، 2009).

ولذا تعدّ من الأنشطة اللغوية المهمة؛ إذ لا سبيل إلى معرفة الإرشادات والتوجيهات ومعرفة الأخبار والعلوم إلاّ إذا كان المتعلم قارئاً جيداً، مما تزيد لديه القدرة المعرفية والعقلية(Fadil, Amir & Al-Ubaidi, 2006).

ومما يزيد من أهمية القراءة العلاقة بينها وبين بقية المواد الدراسية؛ لأنها تعد معياراً للتفوق، فالمتفوق في فن القراءة نجده متفوقاً في كل المواد الدراسية، وأي ضعف في هذه المهارة يصاحبه ضعف في المواد الدراسية الأخرى. والقراءة تمكّن الطالب من حل مشكلاته اليومية وتحقق له

خبرة علمية تؤهله للنجاح في حياته المدرسية عموماً وعلى المدرس أن ينمي هذه المهارة ويحببها لدى طلابه (زايد، 2011، وإبراهيم، 2004).

لأنّ قلّة الاهتمام في هذه المهارة نجد أثرها في نشاط المدرس، إذ يكون غير قادر على تشخيص العيوب الإقرائية وصعوبتها ويعتمد على أسلوب نمط متكرر، وعدم إنتاج أفكار جديدة أو التنوع فيها؛ مما يؤدي إلى عدم قدرته على إيصال المادة إلى المتعلم (بطرس، 2009).

وعلى الرغم من الأهمية الكبرى لمهارة القراءة يرى الباحث أن هذه المهارة لم تنل الاهتمام الكافي الذي تستحقه، وقد أكدته دراستان هما: الروقي(1428هـ)، والشهراني (1432هـ)، واللتان كشفتا عن ضعف مستوى تمكن مدرس اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى طلبتهم.

وتعد الكتابة الفن الرابع من فنون اللغة، وهي: حروف مرسومة تصور الألفاظ الدالة على المعنى المراد، وهي ترميز للغة المنطوقة في شكل خطي على الورق وعلى غير الورق، تبدأ بنقش الحروف والكلمات على الأسطر، ثم تتعمق حتى تصل إلى أقصى مدى في التركيب اللغوي والأسلوب التعبيري والتصور الفكري(فضل الله، 2008).

ويعرّفها زايد (2013:97) بأنّها "وسيلة من وسائل الاتصال عن طريقها يستطيع الفرد التعبير عن أفكاره وأن يتعرف إلى أفكار غيره، وأن يظهر ما عنده من مفاهيم ومشاعر، وتسجيل ما يودّ تسجيله من الوقائع والأحداث".

وتبرز أهمية هذه المهارة بوصفها أداة للتعليم وأن الفشل فيها يؤثر سلباً على شخصية المعلم والمتعلم معاً؛ لأنها وسيلة من وسائل التعبير عما يجول في خاطر المربي والمتعلم من معان وأفكار، وبها يقاس مدى الإتقان للمعرفة المكتسبة، وهي كذلك وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي(مجاور، 2000).

فاكتابة مهمة بوصفها تمثل إنعكاساً لمستوى إتقان صاحبها، والتعبير عن أحاسيسه ومشاعره ومدى سلامة الإملاء والقواعد النحوية لديه ومدى امتلاكه للحصيلة اللغوية، وهذا ما أكده فضل الله (1998:15) بقوله: " إن جودة التعبير الكتابي تعني حسن التفكير وسلامة اللغة، وعمق المعرفة، ونقاء الذوق، ولذلك فإنّ الأداء الكتابي المتقن دليل على التمكن من أداءات كثيرة تتصل بتنظيم الأفكار، وعرض المعلومات، واستعمال اللغة، وتنسيق الشكل".

والكتابة هي مَعلَم التقدم الحضاري وأهم أدوات التواصل الإنساني؛ إذ عن طريقها يتم نقل جميع المعارف وحفظها عبر الإجيال، وهي لغة الإنتاج الأدبي والفكري، ولا يمكن الاستغناء عنها لكونها تمثل جُلّ اهتمام العلماء بوصفها مظهراً من مظاهر الإنسانية ومَعلماً لحضارتها (البجة، 2002).

والهدف من استعمال الكتابة في العملية التعليمية هو زيادة المعرفة وصياغة المعاني المختلفة، وزيادة التذكر والتوضيح حول موضوع ما، ولعل هذا الأمر يساعد على التفكير بطريقة ابتكارية، وكذلك استعمالها في إيجاد ربط جديد بالمعلومات السابقة، وكيفية طرح الأسئلة التي تبين مدى امتلاك المعرفة (Knipper & Duggan, 2006).

ونظراً لأهميتها فما زالت الشكاوى قائمة على ضعف الطلبة في اكتسابها، وقد يكون المدرس هو السبب؛ وذلك بسبب ضعف إعداده، وقلّة الدورات التدريبية له، وهذا ما أشارت إليه دراسة السلمي (2014)، ودراسة القحطاني(1418هـ)؛ لأن المدرس يجب أن يكون انعكاساً للعملية التربوية والذكاء العلمي، فهو يمثل نبراساً للطلبة يحفزهم على اكتساب المهارات والمفاهيم اللغوية، وقد أشارت دراسات عديدة إلى أهمية ممارسة مدرسي اللغة العربية لأنشطة تنمية مهارة الكتابة ومنها: دراسة هزاع(2014) ودراسة سمارة والعساف(2013) ودراسة عمار(2011)، إذ أشارت جميع هذه الدراسات إلى مدى فائدة توظيف المدرسين للأنشطة اللغوية في تنمية المهارات اللغوية وتشجيع الطلاب على ممارستها والإفادة منها.

ولا ننسى دور الذكاء اللغوي الذي يُعدُّ وسيلة من وسائل نجاح تواصل الطلاب مع الآخرين، والذكاء اللغوي يتطلب قدرةً على استعمال الكلمات والجمل بكفاءة ودقة عالية والقدرة على معالجة البناء اللغوي والعلمي للغة واستعمال البيان والبلاغة لغة وكتابةً. وهذا ما أكده الجلالي(2011)، قائلاً: لغرض تمكن الطالب من التواصل بنجاح مع غيره فهو بحاجة إلى الذكاء اللغوي، ويعني التمكن من مهارات فهم اللغة من خلال القراءة أو الاستماع، ومهارات إنتاج اللغة من خلال الكتابة والكلام.

ويعدُّ هذا المفهوم مثيراً للتساؤلات من قبل العلماء في شتى أنواع المعرفة، لما له من أثر في حياة المتعلمين ومعالجة مشكلاتهم التربوية والنفسية والاجتماعية (الشريف، 2001). إذ يُعدُّ نجاحاً وأداة يمتلكها المتعلم، إذ كلما كان المتعلم ذا قدرة على استعمال لغة الإقناع في مجتمعه الإنساني - سواء عن طريق اللغة أو عن طريق استعمال أسلوب معين مع التزام جانب الجمالية الأدائية في استعمال فنون البلاغة والبيان مع مراعاة الجانب التفسيري - عُدَّ ناجحاً (جاردنر، 2004).

ويرى الباحث أن اللغة بطبيعتها فيها مجاز واستعارة وكناية وغيرها من فنون البلاغة، وتأتي هذه الاستعمالات نتيجة للتطور العلمي لمستوى المتعلم. ويمكن تعريف الجانب التفسيري بأنّه "القدرة على استعمال بناء اللغة وأصواتها سواء أكان ذلك شفوياً أو تحريرياً بفاعلية في المهام المختلفة، وفهم معانيها المعقدة التي تُظهر في مجملها درجات عالية من الذكاء مثل: المؤلف، والشاعر، والصحفي، والخطيب، والمذيع". (Nolen,2003:116).

ويعرّف حسين (2003:37) الذكاء اللغوي بأنه" القدرة على معالجة البناء اللغوي (كالصوتيات، والمعاني) وكذلك الاستعمال العلمي للغة، وهذا الاستعمال قد يكون بهدف البلاغة أو البيان، ويعرّفه الجلالي (2011:150) بأنه "التمكن من مهارات فهم اللغة من خلال القراءة أو الاستماع، ومهارات إنتاج اللغة من خلال الكتابة والكلام".

ومما يزيد من أهمية الذكاء اللغوي بوصفه عاملاً أساسياً في بناء الفرد، أنه يُعدُّ وسيلة مهمة تساعد المتعلمين على التفاعل مع الآخرين بطريقة جيدة، وتوصلت دراسات عديدة إلى وجود علاقة ارتباطية بين امتلاك الطلبة للمهارات اللغوية وبين زيادة ذكائهم اللغوي، إذ كلما زاد ذكاء المتعلمين اللغوي قلّت أخطاؤهم الكتابية والشفوية والعكس صحيح(الزغلول، 2010). ومن هذه الدراسات: دراسة مصطفى(2019)، ودراسة جودة وعبد الأمير(2017)، ودراسة السامرائي ومحمد(2016)، ودراسة الهاشمي ومحارمة(2013).

إن الذكاء اللغوي يعمل على التعرف إلى مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين، مما يترتب عليه تحسين جوانب الضعف، والعمل على تطوير مواطن القوة، وهذا يؤدي إلى توجيه المتعلمين إلى الأعمال التي تناسب قدراتهم، وإن وجود مثل هذا التصور لدى المتعلمين يساعد على عدم تشتت مثل هذه القدرات، بل يعمل على مساعدة المدرسين على تطوير المتعلمين تطويراً يتناسب وإمكاناتهم ويرتقي بهم في الناحية التعليمية على وجه الخصوص، مما يجعل المتعلم يظهر مواهب خاصة لديه، تكون كامنة ولا تظهر إلاّ بالحث والاستثارة (السرو، 1998).

وهذا ما أكده إبراهيم(2004:1053)، بقوله:" يتمتع بالذكاء اللغوي الطلبة الذين يظهرون اهتماماً بفنون اللغة وهي التحدث، والكتابة، والقراءة، والاستماع، ويكون هؤلاء الأفراد دائماً ناجحين في التعليم".

لذا فإنّ غياب المؤثرات اللغوية كالأنشطة اللاصفية التي يكثر فيها استعمال المفردات اللغوية، تسبب مشكلة في تنمية الذكاء اللغوي لدى الطلبة، إذ تسبب ضعفاً في استيعاب وإدراك معاني كثيرة من الكلمات والتعابير (الخزاعي، 2005).

لذا نجد الفرد الذي يمتلك الذكاء اللغوي اللفظي يكون قادراً على التحدث بطلاقة وصياغة أسلوب جميل وشائق لما يريد التعبير عنه، بل إنه يمتلك جانب الإقناع أيضاً من خلال الأدلة المنطقية، بل يقدم المصوغات المقنعة للمشكلات اللفظية، ويعمل على حلّها باستمرار (حمزة والبلاونة، 2012).

والذكاء اللغوي يستعمل عند التحدث وعند صياغة الأفكار على الورق، وعليه فهو يؤدي دوراً فعالاً وإيجابياً فيما يتعلق بفهم رواية أو قصة يتم التلاعب بها عن طريق الألفاظ ويتجنب التحولات السلبية في اللغة (الخفاف،2011).

فعندما يستعمل الطالبُ الأساليب البلاغية وأصول قواعد اللغة، كلُّ هذه مؤشرات واضحة على أنه قد فاق أقرانه في مجال الحوار والمناقشة وفن التحدث والقدرة على الحفظ بسرعة، إذ إنه يُظهر رصيده اللغوي المتنامي الذي يدفعه إلى الاستمرار في الكلام دونما خوفٍ أو وجل (Gardner,1983).

وتأسيساً على ما مرَّ فإن الذكاء اللغوي اللفظي، يُعدُّ أكثر أنواع الذكاء انتشاراً. ويُعدَّ من أفضل أشكال الذكاء المتعدد، فنحن نتأثر بالأشخاص الذين يمتلكون ثروة لغوية كبيرة وننجذب إليهم (هيبي، 2005).

ويرى الباحث أن المدرسين عليهم أن يستثيروا المتعلمين بشتى أنواع الدوافع، ومنها: إيجاد كلمات مترادفة، والمقدرة على الحوار، وجعل الطالب يحفظ الشعر مما يكسبه ثروة لغوية، وكذلك تنمية مهارة الرغبة في سماع ما هو جميل، مما ينمي لدى المتعلم شخصية حب العلم والمعرفة والإبداع.

وباتجاه عكسي فإن ضعف الطلبة في الذكاء اللغوي يؤثر في نموهم النفسي أيضاً، وهذا يؤدي إلى الضعف العام في تحصيل المواد الدراسية ويؤثر كذلك في مهارات تواصلهم الاجتماعي (أحمد، 2003).

ويتضمن الذكاء اللغوي القدرة على تناول ومعالجة بناء اللغة وأصواتها ومعانيها والأبعاد البرجماتية أو الاستعمالات العملية للغة، وتضم بعض الاستعمالات الخاصة بالتذكر، وإن إتقان الطالب لمهارتي الفهم والإنتاج اللغوي يفسر لنا معرفة العوامل المؤثرة في التطور اللغوي لديه(جابر،2003، والنوايسة،2009).

والذكاء اللغوي هو دعوة إلى التكامل بين المهارات اللغوية والدوافع، مع وجود التعليم الذاتي واكتساب المهارات اللغوية، مما يكسب المتعلم ذكاءً لغوياً(السيد، 1989)، كما يشير طعيمة (2004) إلى أن اكتساب الدارسين قدراً من المهارات اللغوية يمكنهم من الاستماع إلى نصوص عامة في العربية وقراءتها وفهمها، بل ومجاراتها والتعبير كتابةً أو نطقاً عن مواقف الحياة العامة.

ويرى المعتوق(1996) أن اكتساب مدرس اللغة العربية للمهارات اللغوية يُعَدُّ مقياساً للتعرف على الذكاء اللغوي لدى طلبته، إذ إن هناك علاقة إيجابية بين مخزون الفرد من الجمل والكلمات والمعاني والأفكار وبين نسبة ذكائه؛ فالمتعلم الذي يفكر تفكيراً عميقاً يضطر إلى البحث والتقصي عن المعلومات والمعارف، التي تؤدي بالتالي إلى جمع حصيلة وافية من الأفكار، وكلما زاد الذكاء اللغوي لدى الفرد زادت قدرته على استيعاب ما يقرأ ويسمع من الكلمات والجمل مما يزيد من حصيلته اللغوية.

ويرى علماء التربية وعلم النفس أن النمو العقلي للإنسان منوط بنموه اللغوي، وأنه كلما تطورت واتسعت لغة الإنسان ارتقت قدرته العقلية ونما ذكاؤه وقوي تفكيره، وبناءً على ذلك عُدّت المهارات اللغوية مقياساً مهماً لمعرفة نسبة الذكاء، وأن الاختبار اللغوي له قيمة عُظمى من أي اختبار آخر للذكاء(Robert, 2016).

مشكلة الدراسة:

لا يستطيع أحد أن ينكر أهمية المهارات اللغوية؛ لأنها المحصلة النهائية لتعليم اللغة، وتزداد هذه الأهمية بالنسبة لمدرس اللغة العربية، بالتدريس المباشر أو من خلال محاكاته بوصفه القدوة، وهذا ما ينعكس بالسلب أو الإيجاب على اكتساب طلبته في المرحلة الثانوية للذكاء اللغوي، ومن أوائل العلامات والمؤشرات التي تتم ملاحظتها على الطالب في هذه المرحلة، هي صعوبة اكتساب الذكاء اللغوي، كونه يفتقر إلى المؤشرات اللغوية المناسبة، وغالباً ما يكون التأخر في اكتساب مهارات اللغة وتطويرها هو العلامات الأولى أو الوحيدة لوجود انخفاض في مستوى الذكاء اللغوي لدى الطالب (أحمد، 2003). وعلى الرغم من محاولات الارتقاء بمستوى المهارات اللغوية في مجال التعليم والاهتمام بكفاءة المدرس لإكسابه المهارات اللغوية وانعكاسها على الذكاء اللغوي لدى الطلبة، إلا أن المحاولات لم تحقق نتائج ملموسة؛ فالشكوى ما زالت قائمة من ضعف طلبة المرحلة الثانوية وقصورهم في بعض الأحيان في إتقان المهارات اللغوية. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك الكثير من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها - ولا سيما في العراق -، المتخرجين في كليات التربية لم يتلقوا في أثناء إعدادهم لمهنة التدريس ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية، زيادة على ما لحظناه من ضعف واضح في أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها، وما أظهرته نتائج عدد من الدراسات التي تناولت أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها، والتي أشارت إلى وجود ضعف واضح (زاير وعايز، 2014). ويعدُّ إتقان مهارات اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية من أكبر التحديات التي تحاول الدول العربية ومنها العراق تحقيقه، بوصفه مدخلاً لتجويد التعليم، وعلى الرغم من الجهود التي تبذل لتحسين نوعيته، إلا أنه ما زال يعاني العديد من المشكلات، ولعل أبرزها تدني المستوى اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية، لأسباب عديدة، ولعل من أهمها: ضعف مدرسي اللغة العربية وضعف إتقانهم للمهارات اللغوية(الحمزي، 2005)، كما أكدت العديد من الدراسات ومنها دراسة البرقعاوي، وهدوان،(2017) ودراسة عبيد، وآخرين(2020)، وجود ضعف في امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية، كما أكدت بعض الدراسات أيضاً أنّ مدرسي اللغة العربية يرون بأن المهارات اللغوية تمارس بأساليب نمطية قديمة، وقلّما يمارسونها في مواقف حية وطبيعية، كما أنّ الكثير من مدرسي اللغة العربية لا يملكون المهارات اللازمة لتعليم الإنشاء أو الكتابة(شحاته، 2000).

ويستنتج الباحث من خلال نتائج الدراسات السابقة أن هناك ضعفاً في امتلاك المهارات اللغوية سواء لدى مدرس اللغة العربية، أو لدى الطلبة أنفسهم، وهذا الضعف انعكاس لضعف المدرس، وعليه لابدّ من تمكين مدرسي اللغة العربية من المهارات اللازمة، لتعود بنتائجها على الطلبة، ومن هذا الاتجاه، ومن ملاحظة الباحث الميدانية، من خلال عمله في ميدان التربية والتعليم، وإجراء المقابلات الشخصية مع مدرسي اللغة العربية، والمشرفين الاختصاصيين للمادة، ومناقشتهم حول أسباب ضعف الطلبة في اكتساب الذكاء اللغوي، ترسخت فكرة وجود حاجة إلى التعرف إلى أي مدى يمتلك مدرسو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في العراق للمهارات اللغوية وعلاقتها بالذكاء اللغوي لدى طلبتهم، ومن هذا المنطلق تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال التالي: " ما مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية وعلاقته بالذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق " وتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما المهارات اللغوية التي ينبغي أن يمتلكها مدرسو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟
2. ما مهارات الذكاء اللغوي التي ينبغي توافرها لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
3. ما مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية في المرحلة الثانوية؟
4. ما درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية للذكاء اللغوي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمهارات اللغوية تعزى لمتغيرات؟(الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اكتساب الطلبة للذكاء اللغوي تبعاً لمتغير الجنس(بنين، وبنات)؟.

أهداف الدراسة:

1. تحديد المهارات اللغوية اللازمة لمدرسي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالعراق.
2. تحديد مهارات الذكاء اللغوي اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية بالعراق.
3. قياس مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية.
4. بيان الدلالة الإحصائية فيما يخص (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية) في امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية.
5. بيان مدى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية للذكاء اللغوي.
6. توضيح العلاقة بين درجة امتلاك المدرسين للمهارات اللغوية وطلبتهم للذكاء اللغوي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية للدراسة:

1. أهمية امتلاك المدرسين للمهارات اللغوية وفق معايير صحيحة كونهم الحلقة الأساسية في عملية التعليم وإيصال المعلومات بطريقة صحيحة وواضحة.
2. أهمية امتلاك المتعلمين للذكاء اللغوي الذي يمكنهم من تطوير القدرة اللغوية التي تنعكس إيجاباً على تواصلهم المعرفي والاجتماعي.
3. أهمية المهارات اللغوية بوصفها أدوات التواصل في المجالات العلمية والعملية.
4. عند الاطلاع على البحوث و الدراسات السابقة التي تناولت المهارات اللغوية، لوحظ أنه لم يتم تناول مدى امتلاك المهارات اللغوية لدى المدرسين و علاقته بالذكاء اللغوي لدى الطلبة في العراق، وبهذا تكون هذه الدراسة الأولى التي تقيس هذه العلاقة.
5. لفت الأنظار إلى الارتقاء بالمكانة المهنية والمعرفية للمدرس من خلال تمكنه من أدواره وامتلاكه لمهارات لغوية متجددة تواكب التطور العلمي.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

1. رفد العملية التربوية على مستوى التعليم الثانوي بدراسة تعنى بتحديد المهارات اللغوية لدى المدرسين و انعكاسها على تنمية الذكاء اللغوي لدى المتعلمين.
2. الكشف عن مدى امتلاك المدرسين للمهارات اللغوية(استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة) يُمْكِنُ أن يُفيد مجال تدريس اللغة العربية؛ فهو يُعين القائمين على التدريس في تحديد مدى ارتباط هذه المهارات في معرفة مستويات الذكاء اللغوي لدى طلبتهم.
3. إن استعمال مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية يسهم في وعي الطلبة للغة المسموعة والمنطوقة والمكتوبة السليمة ويؤدي بالتالي إلى حبهم لمادة اللغة العربية.
4. قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات مماثلة وفي مجالات أخرى.
5. تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي من الممكن أن تفيد القائمين على وضع المناهج، وإعداد المدرسين أثناء الخدمة على معالجة نواحي القصور مما تسهم في رفع مستوى الأداء المهني والمعرفي للمدرس.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: المدارس الثانوية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة الأنبار.

الحدود البشرية:

أ. مدرسو اللغة العربية في المدارس الثانوية بمحافظة الأنبار.

ب. طلبة الصف الأول المتوسط.

الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020.

الحدود الموضوعية: المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، والذكاء اللغوي.

مصطلحات الدراسة:

1- مدى امتلاك: يعرّفه اللقاني والجمل(2003:261) أنه: " مستوى من الأداء يُحدد بناءً على دراسة خاصة، وهذا المستوى معياراً يقاس عليه مستوى اكتساب كل مدرس أو طالب سواء في الجوانب المعرفية أم الجوانب المهارية".

التعريف الإجرائي: هو مقدار ما يوظف مدرسو اللغة العربية ومدرساتها للمهارات اللغوية في أثناء التدريس، وممارستها بما يُسهم في تحسين الذكاء اللغوي لدى الطلبة من خلال تدريس المهارات اللغوية(الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة).

2- مدرسو اللغة العربية: يعين في المدارس الثانوية بصفة مدرّس من كان متخرجاً في كلية جامعية أولية بدرجة بكالوريوس فأعلى والمعدّ إعداداً تربوياً(نظام المدارس الثانوية العراقية لسنة 1977).

التعريف الإجرائي: بأنَّهم حملة الشهادات (البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه)، المؤهلون مهنياً وتربوياً، الذين يدرّسون مادة اللغة العربية للصف الأول المتوسط في المدارس الثانوية.

3- المهارات اللغوية:

لغةً: " المَهَارة بالفتح الحذقُ في الشيءِ، والماهِرُ: الحاذقُ بكلِّ عَمَلٍ"، "ومَهَرتُ به أمْهَرُ مهارةٌ: إذ صرتَ به حاذقاً"، " ومهَر: مَهراً، ومُهُراً، ومَهَاراً، ومَهارةٌ، الشيءُ وفيه وبه: حذق فهو ماهِرٌ ويقالُ (مَهَرَ في العِلمِ)، أي كان حاذقاً عالماً به أو في صناعتِه: أتقنها معرفة". (الرازي، 1999، و الفراهيدي،1994، ومعلوف، 2004).

اصطلاحاً: يعرّفها العرينان(2015:10) بأنّها " أداء لغوي صوتي أو غير صوتي يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة".

التعريف الإجرائي: امتلاك مدرسي اللغة العربية وممارستهم للمهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) مهنياً ومعرفياً، بما يتلاءم وقواعد اللغة النحوية والصرفية

والإملائية، مما يساعد على إكساب الطلبة ذكاءً لغوياً، يعينهم في التواصل الشفوي والكتابي مع محيطهم المدرسي والاجتماعي.

4- الذكاء اللغوي:

لغة: " القدرة على سرعة الفهم" وقد احتفظ اللفظ بهذا المعنى في اللغة الفلسفية العربية. يقول ابن سينا مثلاً: " إن الذكاء قوة الحدس، والحدس هو تمثل الحد الأوسط في الذهن دفعة واحدة، أو هو فعل للذهن يستنبط به بذاته الحد الأوسط". (إبراهيم،2004:1012).

اصطلاحاً: وهو" الكفاية اللغوية إنتاجاً واستقبالاً بما يمكن الفرد من استعمال الكلمات بمهارة، وقدرته على التعبير عن أفكاره بطلاقة"(حلس،2010: 140).

التعريف الإجرائي: قدرة الطالب على استقبال وإنتاج اللغة في المواقف الكتابية أو الشفوية بطلاقة من خلال استعمال الرموز الدالة عن الكلمات للتعبير عن المعنى المقصود وحلّ المشكلات سواءً أكان في المدرسة أو في المجتمع المحيط به.

5- طلبة المرحلة الثانوية: وهم" الذين أكملوا الدراسة الابتدائية والتحقوا بالتعليم الثانوي لمواصلة تطوير شخصياتهم من الجوانب الجسمية والفكرية والخلقية والروحية كافة، باكتشاف قدراتهم وميولهم، ومواكبة تقدمها ومن اكتساب المهارات اللغوية والاتجاهات الفكرية والعملية الممهدة للأعمال المهنية والإنتاجية ومواصلة الدراسة للمراحل القادمة"(نظام المدارس الثانوية لسنة 1977).

التعريف الإجرائي: هم طلبة الصف الأول المتوسط إلى الصف السادس الثانوي بمحافظة الأنبار، والذين أكملوا المرحلة الإبتدائية، والذين تتراوح أعمارهم من 13 – 18 عام .

الفصل الثانـي

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

المحور الأول: المهارات اللغوية:

المقدمة:

إنّ الهدف الأساس من تعلّم اللغة هو التطوير الحاصل للفرد من حيث استعماله للغة (لساناً أو كتابة)، بكفاءة وإتقان، ويجب أن تتكامل هذه المهارات وتُستحضر وقت الحاجة إليها في مواقف تعليمية واجتماعية بحسب طبيعة نمو المتعلم الجسمي والعقلي، وهذه المهارات تراكمية حتى تصل إلى مرحلة الاحتراف والحذق، وعليه فاكتساب المهارات اللغوية تتصل اتصالاً وثيقاً بالبيئة المحيطة بالمتعلم(بيئة ثقافية، أو بيئة اجتماعية) إذاً فهذه المهارات فردية مكتسبة تعتمد على ممارسة الأداءات المختلفة في وقت الحاجة إليها مما يولد شعوراً من النجاح لدى المتعلم.

واللغة يمكن وصفها بأنها منظومة متكاملة من المهارات تتوزع على مستوين للأداء اللغوي، هما: مستوى الاستقبال، ويضم مهارتي (الاستماع، والقراءة)، ومستوى الإرسال، ويضم مهارتي (التحدث، والكتابة)، وهذه المهارات على اختلاف أنواعها تترابط وتتكامل، بل وتؤثر إحداها في الأخرى (الحلاق، 2010)، بل أصبح تعلم اللغة عن طريق ممارسة المهارات المختلفة الطريق الأمثل للوصول إلى نتائج إيجابية، فمعرفة اللغة شيء وممارستها شيء آخر، فكم من متعلم يعرف النحو والصرف والبلاغة ولكنه لا يجيد القراءة الجهرية؛ لأنه لم يتدرب عملياً على تطبيق قواعد اللغة عن طريق الممارسة (حسنين والفقي، 2007).

وهنا يأتي دور الاتجاه الوظيفي في تعلم اللغة ليؤكد وجوب تكامل المهارات اللغوية والإفادة من هذا التكامل وتوظيفه في تنمية اللغة بفاعلية (تحدث، واستماع، وقراءة وكتابة)، وعليه فواقع اللغة يبين مدى ما يوظف ويطبق من مهارات لغوية عند المتعلم لمهارات لغوية اكتسبها عبر سنيّ حياته، وهناك عوامل تؤثر في جودة اكتساب المهارة، ومنها: البيئة الاجتماعية والثقافية للمتعلم، وعوامل النمو المختلفة، وطريقة اكتساب الخبرة، فالفرد (يستمع وقتاً طويلاً)، ثم (يتحدث وقتاً قصيراً)، ثم يقرأ (وقتاً أقصر)، ثم يكتب (أقلّ المهارات استعمالاً في الوقت)، ولكنه مع ذلك قد لا يستعمل أياً من هذه المهارات بشكل منفرد بل يوظف الأُخريات بشكل مباشر أو غير مباشر؛ لأن الترابط موجود ولا يمكن فصل المهارة الواحدة عن الأخرى لإيصال الرسالة المراد توظيفها(البصيص، 2011).

واللغة لا يمكن أداؤها إلاّ إذا تحولت إلى مهارة، وأن الأفراد يمتلكون فروقاً فردية في درجة إتقان المهارات تبعاً لهذه الفروق، وعليه يجب أن يتم تحديد المهارة ومستوى إتقانها كأساس للنجاح في أداء اللغة (مصطفى، 2014)، وفيما يأتي عرض مفصل لهذه المهارات :

أولاً: المهارة:

مفهوم المهارة: هي أداء يقوم به المتعلم على درجة عالية من الدقّة والإتقان، وهي استجابات فردية الأداء متناسقة تنمو بالتعلم والممارسة حتى تصل إلى درجة الاحتراف، وتقاس على شكل أداءات قابلة للملاحظة (عطية، 2016).

والمهارة تقوم على أساس إجراءات عملية يمكن قياسها، وقد اختلفت نظرة الباحثين إليها؛ فهناك من ينظر إليها على أنّها (قدرة الفرد على أداء أعمال مختلفة قد تكون عقلية أو انفعالية أو حركية)، وفريق آخر يرى أنّها (أداء الفرد لعمل ما، ويتمّ هذا الأداء بسرعة مع الدقة والإتقان والفاعلية)، وفريق ثالث ينظر إليها على أنّها (نشاط يقوم به الفرد يستهدف تحقيق هدف معين) (أبو هاشم، 2002).

تعريف المهارة:

لغة: ذكر الفيروز آبادي(1424هـ، مادة: مهر) أن "الماهر: الحاذق بكل عمل، والسابح المجيد، والجمع مهرة، وقد مهر الشيء وفيه، وبه مهراً، ومهوراً، ومهاراً، ومهارةً. والمتمهر الحاذق، وتمهر: حذق"، كما ذكر الرازي(1999، مادة مهر) أن "المهارة بالفتح: الحذق في الشيء. بحث مدخل الى الدراسة ويقول ابن منظور في اللسان" وقد مَهَر الشيءَ وفيه وبه يَمْهَر مَهْراً ومُهُراً ومَهارة ومِهارة، وقالوا لم تفعل به المِهَرَة ولم تُعْطِه المِهَرَة، وذلك إذا عالجت شيئاً فلم ترفُق به ولم تُحسِن عملَه، وكذلك إن غَذَّى إنساناً أَو أَدّبه فلم يحسن ... وفي الحديث مَثَلُ الماهِر بالقرآن مَثَلُ السَّفَرَة، الماهر الحاذق بالقراءة والسفَرة الملائكة".

اصطلاحاً: تعني " القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة بدقة وسهولة مع التكيف والظروف المتغيرة المحيطة بالعمل"(عيساني، 2011:106)، كما يعرّفها زاير وداخل(2016:26) بأنها " الأداء الذي يتميز بدرجة عالية من الجودة والثبات ويقلل من الجهد المبذول والوقت المهدور للفرد، وسواء أكانت تطبيقها عقلياً أم يدوياً".

أما لدى علماء التربية فتعرّف بأنها" السلوك المتعلم والمكتسب بطريقة منظمة، والذي يكون موجهاً نحو إحراز هدف معين بحيث يؤدى في أقصر وقت وأقل جهد ممكن" (أحمد، 2006:75).

وعليه فهي تعني بشكل عام " أداء مهمة أو نشاط معين بصورة مقنعة وبالأساليب والإجراءات الملائمة والطريقة الصحيحة، ليتمكن المتعلم من إنجاز مهمة معينة بكيفية محددة وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ ".(هبال، 2014:4).

ويلخص الباحث المهارة بأنها الأداء المتقن والمنظم وفق قواعد وسياقات، بسرعة مثالية مهما تكرر أو أعيد الأداء، وتكون مكتسبة ويمكن تطويرها بالمران والممارسة والتدريب، ليصل الفرد بالتالي إلى درجة الإتقان.

مكونات المهارة:

يرى طعيمة وأحمد (1410هـ)، وإبراهيم (2004) أن المهارة تتكون من ثلاثة جوانب:

أولاً: الجانب العقلي المعرفي: إذ تتطلب المهارة إلمام الفرد بجميع الجوانب المعرفية المتصلة بها إذ يؤديها بدقة، وبذلك يمثل الإدراك أولى مستويات تعليم المهارة، وهو يدخل ضمن العمليات العقلية، وبالتالي فإن المهارة لا تمثل نشاطاً حركياً فحسب بل لها جانب معرفي.

ثانياً: الجانب الأدائي(النفس حركي): ويتمثل في الإنجاز العقلي للمهارة المطلوب أداؤها، وله مستويات متعددة يمر بها الفرد في مراحل عمره المتتالية.

ثالثاً: الجانب الوجداني للمهارة: ويتمثل في الميول، والاتجاهات، والقيم، والتقديرات، والتذوق، وهو من أهم موجهات السلوك الإنساني، ويعتمد إتقان المهارة والتمكن منها على الترابط والتآلف بين الجوانب المعرفية، والأدائية، والوجدانية.

ويرى جابر (1405هـ) أن الأداء المهاري يتكون من الآتي:

1. **التمييز:** ويعني معرفة فيمَ ينبغي عمل الشيء، وفيما يكون العمل قد اكتمل.
2. **حل المشكلات:** ويعني كيفية تقرير ما ينبغي عمله.
3. **التذكر:** وهو معرفة ما ينبغي عمله ولماذا؟
4. **المعالجة اليدوية:** وتعني كيفية أداء العمل.
5. **المعالجة اللفظية:** وتعني وصف الأداء.

خصائص المهارة:

يرى طعيمة (2004)، أن إطلاق لفظ مهارة على عمل معين (الأداء اللغوي) يعني التميز بالخصائص الآتية :

1. إن شكلاً من أشكال التعلم قد حدث، وثمة تكاملاً في الأداء اللغوي نتج عن هذا التعلم.
2. أداء هذا العمل يتسم باليسر والسهولة إلى حد ما.
3. الأخطاء في الأداء بدأت تتناقص، وأن الأداء تصحبه قدرة على إدراك علاقات جديدة.

4. القدرة على التطبيق تنمو بقوة وبدقة متزايدة.
5. الأداء يأخذ طريقه بسرعة مطردة.
6. الأداء مصحوب بالثقة في النفس والرضا عن العمل.
7. الأداء العملي يعتمد على تصور ذهني عن طبيعة العمل، وإجراءاته ونتائجه.
8. إن هناك تنظيماً لسلاسل المثيرات، وهذا التنظيم يمكن تصوره في شكل بناء هرمي فيه عناصر أساسية وفرعية، ويعدّ تعلم ما هو فرعي شرطاً لازماً، وسابقاً لتعلم ما هو أساسي.

ثانياً: المهارات اللغوية:

مفهومها: تعني أنها أنشطة الاستقبال اللغوي المتمثلة في القراءة والاستماع، وأنشطة التعبير اللغوي في الحديث والكتابة، وهناك عنصر مشترك في كلا الجانبين وهو التفكير. وتعني الأداء اللغوي (الصوتي، أو غير صوتي)، الذي يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة مع مراعاة قواعد اللغة بأنواعها المختلفة(الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، والأداء اللغوي الصوتي يشتمل على القراءة، والتعبير الشفوي، وأداء النصوص، والتذوق الأدبي لجمال النص، أما الأداء غير الصوتي فيشمل (الاستماع، والكتابة تعبيراً وإملاءً)، والتذوق الجمالي (الخطي، وغير الخطي) (أحمد، 2006، وأبو لبن، 2014).

وإن كل متعلم في مراحل تعليمه يحتاج إلى المهارات اللغوية عندما يكون مستمعاً فيحسن الإنصات والتركيز، أو متحدثاً فيحسن الحديث عما يكون لائقاً ومحموداً لدى مدرّسه ومجتمعه، أو قارئاً فيحسن نطق الكلام المكتوب بطريقة صحية وفقاً لأصول اللغة، أو كاتباً فيحسن التعبير عن المعنى المراد إيصاله بسلاسه الأفكار وحسن الصياغة والإبداع، حتى يصل في نهاية المرحلة التعليمية إلى درجة من الإتقان في كتابة تقرير علمي أو تعليق، أو يكون محاوراً أو مناقشاً مع زملائه، ويجيد أصدار الحكم على الشيء، ويحلل ويسأل، ويكون قادراً على حل المشكلات مدركاً للفنون اللغوية المتنوعة بأنواعها ومهاراتها الفرعية (زاير وداخل، 2016).

وعليه فالمهارات اللغوية هي أداء واضح في سلوك الفرد اللغوي يحقق له القدرة العالية على التعامل باللغة (مسموعة كانت أم منطوقة أم مكتوبة)، مع السرعة المصحوبة بالدقة والإتقان، مقتصداً بالجهد والوقت (جاب الله، 2006).

ويرى الباحث أنه عند تصنيف المهارات اللغوية لا بد أن يكون التصنيف مبنياً وفق جوانب الفرد العقلية المعرفية، والانفعالية، وتتسلسل المهارات اللغوية بحسب الترتيب المنطقي الذي يكتسب فيه الإنسان تلك المهارات من جانب النمو الزمني والعقلي والجسمي، أي: يبدأ الإنسان مستمعاً، ثم متحدثاً يليه القراءة وأخيراً الكتابة، ومن خلال نمو الإنسان ونضجه وصولاً إلى مراحل الدراسة، يتم إكسابه قائمة من المهارات وفقاً للمرحلة التعليمية التي يصل إليها المتعلم.

تعريف المهارات اللغوية:

لغة: هي " إحكام الشيء وإجادته والحذق فيه، وهي تعني الإجادة والمهارة، فالماهر مجيد وحاذق ومحكم لصنعته" (الخويسكي،2008:13).

اصطلاحاً: يعرّفها عبد الواحد (2010:223) بأنها "قدرة الفرد على التعبير عن نفسه وكيفية استعمال اللغة في مواقف الحياة اليومية، وتنوع حصيلته اللغوية والقدرة على التواصل اللفظي مع الأقران والمحيطين به فضلاً عن استثارة مراكز الاستقبال السمعية والبصرية لديه.

ويعرّفها العمايدة (2012:7) بأنّها "أداء لغوي يتم بسرعة ودقة، ونوع الأداء وكيفيته، ويختلف باختلاف المجال اللغوي، وأهدافه وطبيعته واستخدام اللغة بنجاح في المواقف التعليمية"، كما يعرّفها اللقاني والجمل (2003:308) بأنها "مجموعة من المهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلم، نتيجة مرورهم بدراسة لغة معينة، وتشمل مهارات الكتابة، ومهارات التحدث، ومهارات الاستماع، ومهارات القراءة.

ويعرّف الباحث المهارة اللغوية بأنّها امتلاك المتعلم وقدرته على الأداء في مستويات (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، واكتسابها بكفاءة وإتقان وفهم وسرعة، وإنتاجها لتحقيق هدف لغوي يمكن ملاحظته وقياسه، وهذا الإتقان والفهم ملازم للمتعلم مهما تكرر الزمان أو المكان.

أهمية المهارات اللغوية:

إن المهارات اللغوية ذات أهمية في حياة المتعلم، إذ يتطلب منه أن يتعامل مع غيره من أفراد مجتمعه الذين يتكلمون اللغة نفسها، ويحتاج إليها الكاتب والأديب وأصحاب الاختصاص والمثقفون والمدرسون والمتعلمون سواء في داخل المدرسة أو خارجها، إذ تعينه المهارة على انتقاء الإلفاظ السليمة، والمفاهيم اللغوية الواضحة، المناسبة للموقف التعبيري الدالة على المعنى، فيعتمد على إيضاح الأفكار وتوصيل المعاني والأفكار بأسهل طريق، لذا أصبحت المهارات اللغوية هدفاً للمتعلم في جميع مراحل الدراسة لما لها من أثر واضح في رفع المستوى التعليمي والتحصيل العلمي؛ وذلك لأنها تمثل جسر التكامل والترابط بين السلوك والمعرفة، وأن عدم الاهتمام بها يؤدي إلى ضعف المستوى العلمي واكتساب المفاهيم لدى الطلبة (Bailey, 1994).

لأنها أساس العملية التعليمية في جميع مراحل الدراسة، إذ يتم عن طريقها تزويد الطالب بالمعرفة اللغوية والعلمية، وما أنتجته الأمة من تراث حضاري وثقافي وعلمي، وهي أساس تعديل السلوك البشري، وأداة الفهم والإفهام، والتواصل بين المدرس والطالب، إذ لا يتحقق الموقف التعليمي إلا من خلالها، فالطالب عندما يستمع أو يقرأ يكون مستقبلاً، وعندما يتكلم أو يكتب فإنه

مرسل، إذا فالمهارات اللغوية أداة إرسال واستقبال، ومن هنا تأتي أهمية المهارات اللغوية التي تعين المتعلمين على استخدام اللغة في مواقف الحياة الاجتماعية والمعرفية.

اكتساب المهارات اللغوية:

إن اكتساب المهارات اللغوية يتصل بالبيئة الثقافية والاجتماعية بصورة عفوية، ثم تتطور هذه العفوية لتكون على شكل مفردات لغوية خاصة به، ثم يبني تلك المفردات على ما يحتاج إليه في مواقف حياته، وعليه فعملية اكتساب المهارة اللغوية تراكمية، تتم على مراحل حياة المتعلم حتى يصل إلى مرحلة الإبداع (أحمد، 2006).

هذا ويجب أن تتوافر أمور أساسية تمثل بمجملها أسس اكتساب المهارات اللغوية، ويمكن إجمالها بالاتي:

1. **الممارسة والتكرار:** إن ممارسة ما تعلمه المتعلم من مهارات أساسية يتوقف على ما يمتلكه من مَلَكَةٍ عقلية في توظيف ما تعلمه في مواقف يحتاج فيها إلى إخراج ذلك المخزون اللغوي ليكون المتعلم ناجحاً في الخروج من المواقف الحياتية المختلفة، التي تتطلب وجود مهارة استطاع المتعلم توظيفها في ذلك الموقف، وتكرار ذلك النجاح في المواقف الأخرى التي تتطلب منه ذكاءً لغوياً.

   وقد قرر ابن خلدون أن عملية نجاح المتعلم في اكتساب المهارات اللغوية ما هو إلاّ تكرار ممارسة تلك المهارات، مما يجعل المتعلم متقناً لها حاذقاً في استعمالاتها، قال ابن خلدون: " والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه لذات الصفة، ثم تتكرر فتكون حالاً ومعنى الحال أنه صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون مَلَكةٍ، أي: صفة راسخة، فالمتكلم من العرب حين كانت مَلَكته اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر، إلى أن يصير ذلك مَلَكة وصفة راسخة (مقدمة أبن خلدون، 1425 هـ).
2. **الفهم وإدراك العلاقات والنتائج:** لا بد من أن تكون الممارسة التي تعلمها وكررها المتعلم مبنية على فهم العلاقات والنتائج وإدراكها؛ لأن الممارسة من دون فهم تجعل المهارة آلية لا تعين المتعلم على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة وحُسْن التصرف فيها.
3. **وجود القدوة الحسنة:** مما يعين على اكتساب المهارة أن يرى المتعلمون بأمّ أعينهم ويلحظون من يتقن تلك المهارات من معلميهم أو زملائهم، إذ إن للقدوة الحسنة أثراً كبيراً من حيث التقليد والمحاكاة.

4. **التوجيه:** مما يعين على اكتساب المهارة وجود الموجّه القدوة الذي يقوّم أخطاء المتعلمين وتبصيرهم بمواضع القوة والضعف في أدائهم اللغوي، وتعريفهم بأفضل أساليب النجاح لإنجاز هذا الأداء، وتعويدهم الصحيح، وجعلهم يلحظون أخطاءهم بأنفسهم عن طريق الموازنة مع الأُنموذج والمثال والقدوة.
5. **التدُّرج:** يبدأ اكتساب المهارة بصورة بسيطة ساذجة، ثم يتدرج بأيسرها، ثم ينتقل إلى مهارات هو بحاجة إليها أشدّ من غيرها، ثم ينتقل إلى مهارات يمارسها، انتهاءً بأعلى درجاتها وأسمى نهاياتها ألا وهي إيصال الرسالة بإتقان وفهم إلى المتلقي.
6. **التحفيز والتعزيز:** على المعلمين أن يجعلوا المتعلمين يكتسبون المهارات اللغوية؛ وذلك عن طريق تعزيز أدائهم اللغوي، مما يولد لدى المتعلمين شعوراً بالنجاح، وهذا – بالتالي - يقوده إلى أن يتحفز متجاوزاً المدرس إلى المجتمع، بل إن المتعلم إذا مارس الأداء اللغوي عن طريق التعزيز والتحفيز يجعله ذلك يشعر بإنجازه ونجاحه، مما يعطيه دافعاً بالاستمررية في مواصلة اكتساب المهارات اللغوية تدريساً واكتساباً(السيد، 1988).

ويشير هبال (2014) إلى أنّ اكتساب المهارات اللغوية بشكل سليم يحتاج إلى وجود أمرين رئيسين هما:

أ. **معرفة نظرية:** وتشتمل على الأسس النظرية التي يجب أن يعرفها المتعلم والتي يقاس عليها النجاح في الأداء.

ب. **تدريب عملي:** إذ لا تُكتسب المهارة مالم يُتدرب عليها، ويجب أن يستمر هذا التدريب حتى يكتسب المهارة بالمستوى المطلوب من المرحلة التعليمية، وعلى هذا يتوقف طول أو قصر مدة تنفيذ البرنامج التعليمي لاكتساب المهارات اللغوية.

أسس تعليم المهارات اللغوية:

لكل مهارة أسس يتمّ من خلالها تعليم المتعلمين الإتقان والتدريب عليها، ويمكن أن نلخص أسس تعليم المهارات اللغوية بالآتي:

1. أداء تدريبات متواصلة مع وجود التدرج في هذا الأداء بوجود مدرس متخصص، مما يجعل المتعلم يتقن المهارات اللغوية بشكل جيد.
2. وجود الهدوء النفسي في عملية أداء المهارات اللغوية وإبعاد كل التوتر النفسي والحركي عن المتعلم الذي يؤثر فيه تأثيراً سلبياً مما يعطل العملية التعليمية برمّتها.
3. متابعة المدرس للمتدربين مع الملاحظة بالحواس والحركات.

4. مراعاة درجة النمو العقلي والجسمي، وهنا يجب أن تتناسب المهارة المكتسبة ودرجة نمو المتعلم عقلياً وجسمياً، فلا يمكن أن تكون المهارة لا تناسب مستوى التفكير العقلي للمتعلم، فلكل مرحلة دراسية استعداداتها الخاصة بها.
5. معرفة خواص كل مهارة من خلال مراعاة درجة تعقيد المهارة التي يريد المتعلم أن يتقنها، فلكل مهارة خواصها، فإذا عرف المتعلم تلك الخواص أمكن له أن يتعامل معها بما يتناسب ودرجة تعقيدها، وأن يجد أسهل الطرق التي تساعده على إتقانها.
6. مراعاة دافعية المتعلم وهنا يجب أن يراعي المدرس دافعية المتعلم ومدى انسجام المهارة مع ميول المتعلمين وحاجاتهم، فوجود الرغبة في التعلم شرط أساس لعملية التعلم، فطبيعة الإنسان أنه إذا كان لا يميل إلى شيء معين فإنه لا يرغب في تعلمه، فالحدّاد الذي لا يرغب في تعلم مهنة الحدادة لا يمكن له أن يكتسب مهاراتها(عليان، 2015).

العلاقة بين المهارات اللغوية:

اللغة، كما أسلفنا، متكاملة وظيفياً، ومهاراتها مترابطة ومتداخلة ويتأثر ويؤثر بعضهما ببعض، فلا تحدّث من دون استماع، ولا قراءة من دون استماع أو تحدث، ولا تحدث من دون كتابة، ولا كتابة من دون قراءة أو استماع أو تحدث، فاللغة (شفوية، أو كتابية) تحصل بينها علاقة طردية متبادلة قائمة على التأثير والتأثر، والخلل في أحد طرفيها أو في كلا الطرفين سيحدث تشوّه الرسالة اللغوية بل قد يفقدها وظيفتها، وكذلك حال الرسالة الكتابية التي يتحدد طرفاها في القراءة والكتابة، ولكن هذه العلاقات الطرفية ليست بمعزل الواحدة عن الأخرى؛ لأن اللغة (استقبال، أو إنتاج) وبينهما علاقات متجانسة تخدم الوظيفة الأساسية للغة، فمثلا: العلاقة بين القراءة والاستماع بوصفهما وسيلتي(استقبال، وإرسال) يتم إدخالها إلى العقل ومعالجتها وتحليلها، ثُمَّ إعادة إخراج ما تَمّ استقباله، ممزوجاً بما لدى المتعلم من خبرات ومهارات من خلال التحدث والكتابة كوسيلتين لإنتاج المعرفة وتقديمها للآخرين (البصيص، 2011).

وأقلّ ما يقال في وسائل الاستقبال والإرسال أنهما لا يمكن فصل إحداهما عن الأخرى، وإنّ كلتيهما أثرت في الأخرى، فمثلا: القراءة والاستماع نجد المتعلم مرتبطاً بنشاط لغوي يدركه ويفهم معانيه ثَمّ يصدر المتعلم حكماً على ما يقرأ أو ما يسمع، وهي إرسال الاستجابة اللغوية، أما مهارة التحدث فإنّ المرسل والمستقبل كليهما يشتركان في أداء لغوي واحد، وأثر تلك المهارات يبدو واضحاً في الوعي والفهم والاستعداد لفكّ رموز الشفرات المرسلة باتجاة المستقبل، وبالتالي إعادة قراءة الرسالة وإنتاج المعنى(عليخ، 2004).

ولإيضاح العلاقات المتبادلة بين المهارات فقد لخص العلماء التربويون ذلك بالآتي:

- **العلاقة الأولى:** بين الاستماع والتحدث إذ يجمعهما الصوت، وتلك المهارتان يحتاج إليها المتعلم عند الاتصال المباشر مع الآخرين، وفي هذه العلاقة يتم إنتاج الكلام من المرسل إلى المُستقبل بفكّ رموز الكلام في عقلِهِ وتحليل ذلك الكلام.
- **العلاقة الثانية:** بين القراءة والكتابة ويستعان بهما لتخطي حدود الزمان والمكان عن طريق الصفحة المطبوعة.
- **العلاقة الثالثة:** تجمع بين الاستماع والقراءة وهما مصدر الخبرات بحسبانهما مهارتي استقبال، وهما مهارتان سلبيتان؛ إذ ليس للمتعلم فيهما أي خيار في بناء المادة اللغوية، بل يكون قارئاً أو مستمعاً ويقوم فيها المتعلم بفكّ الرموز فقط.
- **العلاقة الرابعة:** تجمع بين المحادثة والكتابة، ويقوم المتعلم فيهما بالإنتاج والإبداع؛ لأنه يقوم بتركيب الرموز وإنتاج كلام وكتابة جديدة(طعيمة، والناقة، 2001).

ويرى الباحث أن وجود مثل هذه العلاقات لا يعني بالضرورة عدم وجود علاقات أخرى. مثلا: وجود علاقة بين الاستماع والكتابة ففي هذه العلاقة المتعلم يستقبل ما تَمّ إنتاجه من كلام ليقوم فيما بعد ببناء مادة لغوية جديدة.

أنواع المهارات اللغوية:

يمكننا هاهنا أن نفصّل القول في المهارات وأنواعها، ونتكلم على المهارات باعتبارها أساس الأداء اللغوي، وبحسب سيكلوجية التعلم لدى الإنسان فإنّ الاستماع (مهارة لغوية تأتي قبل أي مهارة لغوية أخرى من حيث النشوء، إذ يكتسبها الطفل خلال العام الأول من عمره، بل هي أساس كل تعلم، وأنواع المهارات أربع: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة). وسيتناول الباحث هذه المهارات بالتفصيل على النحو الآتي(وينتو، 2011):

أولا: مهارة الاستماع:

مفهوم الاستماع: يُعّد الاستماع عملية واعية لغرض اكتساب الخبرات والمعارف، إذ تستقبل حاسة السمع (الأُذن) في مختلف حالات التواصل وبخاصة المقصود، وتحلل تلك الأصوات إلى ظواهرها المنطوقة وباطنها المعنوي، وتشتق معانيها مما لدى الفرد من معرفة سابقة وخبرات متراكمة ومواقف يجري فيها التحدث، وبذلك تكون الصورة الذهنية في العقل إما صورة مسموعة خالصة، أو صورة مسموعة مبصرة معاً، ومن ثَمّ تكون أبنية للمعرفة في الذهن من خلال الاستماع الذي لابد من توافر عنصر الإنصات فيه، وخلوّهِ من المشتتات أو التركيز على معنى المستمع إليه، وهذا المقصد الأساس من علمية الاستماع كلها (عاشور والحوامدة، 2010).

ومهارة الاستماع أولى المهارات نشوءً كما أنها أكثر مهارة استعمالاً في حياة الإنسان بل هي أساس كل تعلم، وهي مهارة إيجابية تتطلب الإنصات ويصاحبها إدراك وفهم لما يسمع (كرم الدين، 2003).

تعريف الاستماع:

لغةً: السّمْع، سمع الإنسان يكون واحداً وجمعاً، كقوله تعالى: (خَتَم الله على قُلُبهم وعلى سَمْعِهم)؛ لأنه في الأصل مصدر قولك (سَمِعَ) الشيء بالكسر (سَمعاً) و(سَماعا)، وقد يُجْمَع على (أسماع) وجمع الأسماع (أسامع)، وَفَعَلَهُ ريَاءً و(سُمْعةً) أي ليرَاهُ الناس وليَسمعُوا به، و(اسْتَمَع) له أي أصغَى و(تَسمّع) له أي أَصغَى و(تَسمّع) إليه و(اسّمّع) إليه بالإدغام، وقُرِئ: (لا يَسّمّعون إلى الَمَلإ الأعلى) ويقال تَسّمع إليه (سَمِعَ) إليه وَمِع له كلّه بمعنى، و(سَمّع) به (تسميعاً) أي شهره وفي حديث: (من فعل كذا سَمّع الله به (أَسامِعَ) خَلقِه يوم القيامة)، و(سمّعه) الصوت (تسميعاً) و(أسمَعَه)، و(السّامعة) الأُذُن وكذا (السميع) بالكسر، و(السّميع، السامع) و(السمّع) أيضاً (المُسْمِع) (الرازي، 1999:314).

والاستماع يأتي من كلمة السمع يعني حسّ الأذن، والاستماع بمعنى: الإصغاء، أي: جمع المعلومات من الآخرين (ابن منظور، 2004).

اصطلاحاً: "هو قدرة الفرد على استيعاب أكبر عدد من المفردات والمفاهيم المنقولة من مصدر الإلقاء، والكلام الموجه من المصدر الناقل أفراد أو أجهزة سمعية إلى حاسة السمع التي تقوم بتحليلها وتبويبها وخزنها لإعادة استعمالها" (زاير وداخل، 2016: 55).

والاستماع هو "الجانب الاستقبالي في عملية التواصل اللغوي الشفوي الذي يتطلب عملاً عقلياً هو الانتباه وفهم شيء مسموع"(شحاته، 2000: 75)، وعرّفه مدكور (2011: 60) بأنَّه "عملية معقدة في طبيعتها تشتمل على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، وفهم مدلول هذه الرموز، وإدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، وتفاعل الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك".

ويلخص الباحث الاستماع بأنه مهارة معقدة في طبيعتها، وهي عملية واعية هدفها اكتساب الخبرات والمعارف، ويجب أن تشتمل على إدراك طبيعة الرموز اللغوية المنطوقة وفهم مدلولات تلك الرموز وخزنها، ثَمّ تحليلها وتبويبها لإعادة استعمالها، وتقوم على الإنصات الذي يتحول إلى صور مسموعة أو صور مسموعة مبصرة معاً، ويتم التفاعل مع تلك الصور وتقويمها والحكم عليها.

أهمية الاستماع:

تأتي أهمية هذه المهارة من كونها أسبق وسائل الاتصال اللغوي، وقد أدرك العرب الأوائل دورها وأهميتها وكانوا يرسلون أبناءهم إلى البوادي لسماع اللغة من نبعها الصافي، ولنا في رسول الله - صلى الله عليه وسلم - أسوة حسنة حينما فقد نشأ في قبيلة بني سعد، مما ساعده هذا على أن يكون أفصح العرب، أما اليوم فالإنسان يمارس مهارة الاستماع في أغلب جوانبها التعليمية في قاعات الدرس أو التفاعلات الاجتماعية(الحوسنية، 2013).

ويرى المراشدة (2008) أن الاستماع مهارة أساسية من مهارات الاستقبال وتلقي أية مادة صوتية بقصد فهمها والتمكن منها وتحليلها واستيعابها والقدرة على نقلها، ويحتاج ذلك إلى قدر من اليقضة والانتباه والتركيز، وهو فن لغوي لا غنى عنه أو شرط أساس للنمو اللغوي والفكري لتعلم المعارف واكتساب الخبرات والتزود بالثقافة، هذا فضلاً عن دوره في تقوية الشخصية وتنميتها وتمكينها من التكيف وتحقيق الاتصال الفعّال.

والاستماع مهارة أساسية من مهارات اللغة، ومن ثم يجب تدريب المتعلمين وبخاصة في مراحل التعليم الأولى على مهاراته؛ وذلك انطلاقاً من أن الاستماع يمثل الأداة الرئيسية في تحصيل المعلومات والمعارف، والإفادة من خبرات الآخرين وتجاربهم، وتعميق العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع أفراد المجتمع، وأنه مفتاح الفهم والتأثير والإشباع والإقناع، وأنه يمثل المقدمة الطبيعية للعديد من العمليات العقلية والفكرية الموجهة للسلوك البشري التنموي سواء أكان تعليمياً أم تدريبياً أم توجيهياً، هذا فضلاً عن دوره في تفعيل عملية التعليم وجعلها ذات معنى وتحقيق التفوق الدراسي(عماد الدين، 2012).

ويلخص الباحث أن أهمية الاستماع تتمثل باعتباره وسيلة اتصال الإنسان بالآخرين، عن طريقه يمتلك المفردات والتراكيب والجمل، ويكتسب المعاني والأفكار، فهو طريق الإنسان لاكتساب المهارات اللغوية الأخرى، وعن طريقه يتم تمييز الأصوات والرموز المنطوقة وتحليلها، لضمان الإفادة منها والتفاعل معها في حياته التعليمية والاجتماعية.

أهداف الاستماع:

للاستماع أهداف عديدة يسعى المربون الى تحقيقها، ومنها ما يلخصها الهاشمي والعزاوي(2005)، عاشور والحوامدة(2009)، وعطية(2008)، وهي:

1. تنمية حصيلة المتعلم وثروته الثقافية .
2. تمكين المتعلم من ممارسة التعليم الذاتي والاعتماد على النفس.
3. تقويم لسان المتعلم وحكمته وتعويده سلامة النطق وصحة الضبط وصفاء التعبير.

4. اكتساب المتعلم دقة الفهم.
5. تعويد المتعلم استعمال اللغة الفصيحة في مواقف الحياة المختلفة.
6. اكتساب المتعلم المقدرة على التقاط الأفكار وزيادة الخبرات وحسن المناقشة.
7. أن يتعلم الطالب كيفية الاستماع إلى التوجيهات.
8. معرفة كيف يستمع بعناية ويحتفظ بما سمع.
9. تعليم المتعلم الانتباه.
10. تعليم المتعلم عادات الاستماع وآدابه.
11. تمكين المتعلمين من التمييز بين أصوات الكلمات.
12. تمكين المتعلمين من فهم معاني الكلمات المسموعة.
13. تمكين المتعلمين من ربط الأفكار التي يستمعون إليها مستفدين من خلفيتهم الثقافية.
14. تمكين المتعلمين من فهم مضمون الحديث الذي يسمعونه
15. تدريب المتعلم على محاكاة مايسمع .

ويرى الباحث أن الذي يهمنا من أهداف مهارة الاستماع هو ما يقدّمة المربون وما يسعون إليه من أهداف داخل الصف الدراسي لتنمية مقدرة المتعلمين على الإفادة من هذه المهارة وتوظيفها بما يخدم الأداء اللغوي لديهم، كما أن أهداف هذه المهارة تختلف باختلاف المرحلة الدراسية، فهي تتسع وتتشعب كلما تقدمت المرحلة.

أنواع الاستماع :

الاستماع ليس نوعاً واحداً بل هو أنواع مختلفه ينبغي على المربين معرفتها وتطبيقها ليتنسى لهم الإفادة قدر الإمكان من هذه المهارة في تنمية الأداء اللغوي داخل أروقة الصف الدراسي، وقد لخص عليان (2015)، وعبد الله (2008) وعبد الهادي وآخرون(2003)، أنواع الاستماع بالآتي:

1. **الاستماع الإيجابي:** هو الذي يحتاج إلى التفاعل الذكي، ليشارك السامع المتحدث في مناقشة علمية مفتوحة.
2. **الاستماع التحليلي:** وهذا يحتاج إلى خبرة سابقة عند المستمع يستطيع بواسطتها أن يخضع الكلام المسموع لهذه الخبرة، فيفكر المستمع فيما سمعه، وقد يكون ماسمعه ضد خبرته الشخصية أو يختلف عن تفكيره، وعندئذ يأخذ المستمع في تحليل ماسمع، وهذا النوع يحتاج من المستمع اليقضة والانتباه لفكّ الرموز عن طريق التدريب المستمر في كل مراحل الحياة، وذلك حتى يستطيع المستمعون تقويم مايسمعونه ويحللونه.
3. **الاستماع الفعّال الواعي:** وهذا النوع يتطلب من المستمع الإيجابية؛ لأنه يهدف إلى الإيجاز والاختصار في فهم معاني مضمون مايسمع.

4. **الاستماع المركّز:** وهو الذي ينصبّ فيه أهتمام المستمع على أخبار معينة حتى يتابعها ويركز عليها.
5. **الاستماع غير المركّز أو الاستماع الهامشي غير المؤثر:** وهذا النوع شائع ومنتشر كثيراً في الحياة، مثل: الاستماع إلى المذياع أو التلفاز مع وجود أشخاص آخرين، وهذا النوع إذا أردنا تحويله إلى استماع مركز فيجب جذب المستمعين بحلاوة الأسلوب، وطلاوة العرض، والمقدرة على إضفاء عنصر التشويق والإثارة، فإن وجدت فيه هذه الأمور شدّ انتباه المستمعين إليه ودفعهم إلى التفاعل معهم.
6. **الاستماع المتبادل:** وهو الاستماع الذي يكون فيه أفراد مشتركون في مناقشة حول موضوع معين، مما يجعل المستمع يحاول أن يكون متحدثاً بما لديه من خبرات حول ذلك الموضوع أو قد يكون مستمعاً للكلام.
7. **الاستماع الناقد:** هنا لا يكتفي المستمع بالاستماع فقط، بل عليه أن ينتقد ما سمع بعد أن يحلله موافقاً أو مفنداً له، وعليه فيجب على المستمع أن يربط أجزاء الكلام بعضه ببعض والإفادة من الخبرات السابقة ثم يبدي الرأي فيما يسمع.
8. **الاستماع المعلوماتي:** هنا ياتي دور الاستماع كمصدر من مصادر المعلومات، وهذا النوع له هدف واضح وهو اكتساب المعرفة وتحليل المعلومات، ويكون في الدروس التعليمية أو الاستماع لشخصية مرموقه أو لسماع الأخبار من المذياع أو التلفاز، وهذا النوع من الاستماع مهم جداً في استحصال متعلم على المعلومات التي يريد أن يحصل عليها، ويتتطلب منه التركيز والانتباه واليقظة.
9. **الاستماع للترديد المباشر:** ويستعمل هذا النوع حين يقدم المدرس مادة لغوية لأول مرة مثل: عبارة، أو صوت، أو معزوفة، أو مفردة، أو تركيب لغوي، أو نصّ حواري، والهدف منه هو تمرين المتعلم على عناصر اللغة وسلامة نطقها.
10. **الاستماع للحفظ والاستظهار:** المدرس ههنا يقوم بترديد عبارات وجمل مشهورة دون تغيير، ويستلزم هذا من المتعلم أن يقوم بتذكرها في المواقف المتشابهة، ومن أشهر تلك العبارات:
    أ. عبارات التحية والوداع.
    ب. تعريف المتعلم باسم المتحدث ومهنته، وأسلوب حياته.
    ت. عبارات المجاملة والشكر.
    ث. عبارات السؤال عن الصحة والأحوال.

11. **الاستماع للاستيعاب:** وهنا يأتي دور المدرس وكفايته العلمية في الإحاطة والشمول بالفكرة العامة للمادة التي يلقيها على المتعلمين حتى يجعل المتعلم يحتوي على عناصر تلك الفكرة الجديدة التي لم يسبق له المران عليها من قبل.
12. **الاستماع لاستخلاص أفكار رئيسية:** يزاول هذا النوع من الاستماع بعد أن يكتسب كفاية لا بأس بها من اللغة، أي: بعد أن يتعلم اللغة جيداً بأصولها وقواعدها وإتقان مهاراتها؛ لأنه بهذا يكون قد استمع إلى مادة طويلة مترابطة يهبها إلى المتعلمين الذين بدورهم يحاولون استخلاص أهم ما فيها من أفكار ومعايير.
13. **الاستماع العاكس:** وهو استماع لإعاده صياغة، أو تلخيص موضوع، أو توضيح رسالة.
14. **الاستماع النشط:** ويكون تركيز المتعلم فيه عالياً، ومنتبها لما يقوله المتكلم لتفسير العبارات وقراءة المشاعر.
15. **الاستماع الاستيعابي:** وهو استماع إلى درس أو ندوة علمية وفهم ما يدور فيها من مقاصد.

ويمكن للباحث أن يدلي بدلوه فيما ذكر من أنواع لمهارة الاستماع بأنّ تلك الأنواع جميعاً يجب أن تصبَّ في مصلحة العملية التربوية مما يحسّن لدى المتعلم الأداء اللغوي، ففهم ما يُقال وتقييمه وانتقاده وحلّ ما يطرأ على التحدث من مشكلات، ويكون المتعلم قد استوعب ما قيل له في الدرس، وفي النهاية استطاع أن يفهم الفكرة الرئيسية للدرس واستطاع أن يحلل جزئياتها الأساسية، وهناك نستطيع القول إنّ كل خطوة من الخطوات الماضية في حدّ ذاتها من النوع الرئيسي يتدرج تحته أنواع ثانوية ساندة له، وعليه فكل واحد يرى أن كل نوع من الاستماع يجب أن يُعنى به عناية تليق بأهميته في الدرس العلمي ولا ينبغي النظر إلى أنّ هذا النوع مهم والآخر غير مهم، والذي يحدد أهمية هذا النوع أو ذاك هو مجريات الدرس ومخرجاته، والمدرس نفسه يكون له دور رئيس في اختيار ما يناسبه من أنواع الاستماع بحسب ما يراه مناسباً لموضوع درسه.

مهارات الاستماع:

حدد مدكور(2011)، وإبراهيم(2006)، Stankeviciene(2007)، مهارات الاستماع بالعناصر الآتية:

1- **التمييز السمعي:** يحاول الطفل من بداية نشأته التعرف على عالم الأصوات المحيطة به وكذلك يحاول التمييز بينها، فمنها أصوات البشر ومنها ما يمثل الحيوانات أو أصوات الجمادات، وهذه الأصوات تختلف من حيث الشدة والنبر، أو الرخاوة والليونة، ويعمل المتعلم على تنمية قدراته على التمييز بين هذه الأصوات بشكل مستمر من خلال خبراته السابقة في حياته اليومية.

2- **الذاكرة السمعية والتتابع السمعي:** وتعدُّ هذه الذاكرة من المهارات التي تمكّن الفرد من أن يتذكر الأفكار والأحداث التي مرت به ويعيد تلك الأفكار والأحداث لتنسجم والمواقف المختلفة الجديدة، وهذا التذكر مهم بالنسبة لتطور الأداء اللغوي.

3- **التصنيف واستخلاص الأفكار الرئيسية:** الحكم على صدق المحتويات ثَمّ تقويم المحتوى والحكم عليه.

4- **الفهم:** وتبرز مهارات الاستماع من حيث إنها تتطلب عملاً عقلياً وهو الفهم، والفهم بدوره يتضمن المعنى المشفوع برسالة مرئية أو مسموعة كما يتضمن التفسير والتقويم، ويهدف الاستماع بصفة أساسية إلى فهم الكلام وتحليل مخرجاته، أو الانتباه إلى ماهو مسموع، فالاستماع عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامه حاستها(الأُذن)، وتحتاج إلى إعمال الأذن والانتباه لمصدر الصوت.

5- **فهم المعنى الإحمالي:** تتطلب كفاءة الاستماع قدرة المتسمع على توجيه انتباهه للمعنى العام من خلال معرفته للكلمات التي يسمعها والمعاني الأساسية التي يفهمها. ويتركز فهم المعنى العام على:

أ. الفهم الدقيق للأفكار.

ب. متابعة الأفكار المتلاحقة.

ت. إدراك العلاقات بين الأفكار المتتابعة .

ث. التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية.

ج. إدراك علاقة الأفكار الجزئية بعضها ببعض.

6- **تفسير الحديث والتفاعل معه:** تفسير الحديث عملية ذاتية، تختلف من فرد لآخر، وهذا التفسير تتحكم فيه الخبرة الشخصية، ويتحكم في تفسير الحديث أمور عديدة، منها:

أ. معرفة المستمع بموضوع الحديث.

ب. كيفية استعمال المستمع وتوظيفة للغة.

ت. معرفة الغرض الحقيقي من الحديث.

ث. مقدرة المستمع على إصدار الاحكام.

7- **تقويم الحديث ونقده:** يتطلب التقويم من المستمع التحقق من فائدة ما يستمع اليه لاكتشاف الحقيقة التي تكمن وراء الحديث واكتساب المعلومة والخبرة الجديدة.

8- **ربط المضمون بالخبرات الشخصية:** إن الفكرة التي يعطيها المتحدث لابد أن تتكامل مع ما لديه من خبرات ومعلومات.

وبما أن الاستماع إنصات وفهم وتفسير، فبذلك تنقسم مهاراته إلى مهارات عامة، ومهارات خاصة، ويجب على المستمع اكتسابها لأداء مهمات تلي عملية الاستماع.

وقد قسم مصطفى(2014) مهاراته إلى عامة وخاصة: وهي كالآتي :

اولاً : المهارات العامة:

1. القدرة على اختيار مكان مناسب للاستماع، ومراعاة آداب الاستماع.
2. القدرة على تركيز الانتباه والاستمرار فيه لمتابعة المتحدث.
3. القدرة على فهم التراكيب اللغوية.
4. القدرة على فهم خصائص اللغة وأثر ذلك في المعنى.
5. القدرة على تذكر النقاط السابقة.
6. . القدرة على التمييز بين أنواع التنغيم المصاحب للكلام وأثره في المعنى.
7. القدرة على معرفة صفات المتحدث الجيد.

ثانياً: المهارات الخاصة:

1. القدرة على الاستماع للتعرف على الأصوات.
2. القدرة على الاستماع للترديد المباشر للمسموع.
3. القدرة على الاستماع للحفظ.
4. القدرة على الاستماع لتعلم اللغة.
5. القدرة على الاستماع لتعلم القراءة.
6. القدرة على الاستماع لفهم معاني الكلمات.
7. القدرة على الاستماع لزيادة الثروة اللغوية.
8. القدرة على الاستماع للكتابة الإملائية.

تنمية مهارة الاستماع:

لما كانت مهارة الاستماع تمثل الجانب المميز في تفاعل المتعلم مع الآخرين، إذ يقضي المتعلمون مابين 50-70% من أوقاتهم داخل الصف الدراسي في الاستماع إلى معلميهم وزملائهم وإلى الوسائل التعليمية؛ لأنهم بحاجة إلى تنمية هذه المهارة لديهم (قورة، 2011)، فكان من الواجب تخصيص وقت للعمل الشفوي؛ لأنه أساس كثير من مواقف الإصغاء والإنصات والانتباه، كالأسئلة والأجوبة والمناقشات، مما ينتج عنه تنمية مقدرة المتعلم على تمييز الأصوات والكلمات وتحديد المعاني المختلفة، وإثراء حصيلته اللغوية بالألفاظ والأساليب والعبارات الجديدة(فضل الله، 1998، والناقة والحافظ، 2004).

ومن أجل تنمية هذه المهارة المهمة ينبغي إيجاد ما يسندها من اختيارات تحصيلية، ودرجات لتحصيلها أسوة ببقية المهارات اللغوية الأخرى، وعليه فيجب استحداث مراكز وأجهزة ووسائط ومختبرات صوت وغيرها لتعزيز دور الاستماع في الميدان التربوي، وعليه فمسؤولية المدرس تتلخص في التعرف على الكيفية التي يتم من خلالها تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين، وذلك من خلال:

1- **تمنية القدرة على التذكر:**

المتعلم يمتلك خزيناً لغوياً وكمّاً من المعلومات، وهنا تأتي مهارة الاستماع لتنظيم ما يقوله المتحدث بطريقة تمكن المتعلم من ربط هذه المعلومات المخزونة بالذاكرة لتقسيمها وبناء استجابات محددة لها، والإفادة من المادة المعروضة على المتعلم، ويمكن من خلالها التعرف على الفروق الفردية لديهم، وذلك بوصفه مدخلاً لفهم الآخرين، وتحديد طرق التعامل معهم لبناء علاقات إيجابية فعّالة.

2- **التزام القواعد المرشدة للاستماع الجيد:**

يعدُّ الاستماع مرتكزاً لعلمية الاتصال، وهذه المهارة يمكن تنميتها من خلال الانتباه الجيد، وتلافي تأثير العوامل الطبيعية والنفسية والفسيولوجية والبيئية التي تؤثر في الانتباه، ومتابعة التعبيرات اللفظية وغير اللفظية. والتجاوب مع المتحدث، وتجنب السرعة في الأحكام والاستنتاجات أو تجنب الأحكام القطعية أو محاولة تتبع أخطاء المتحدثين في طريقة الإلقاء أو مظهره(عبد العزيز، 2011).

ويلخص الصحان(2008) وسائل تنمية مهارة الاستماع بالنسبة للمتعلم من خلال الآتي:

1. التنمية اللغوية (شفوياً)، والمهارات المتعلقة بها، مما ينشئ لدى المتعلم القدرة على التعبير، وصياغة الجمل الصحيحة والنطق الصحيح وترتيب الأفكار وتنظيمها.
2. تنمية قدرة المتعلم على تمييز الأصوات والحروف والمقاطع والكلمات تمييزاً صحيحاً.
3. إثراء الحصيلة اللغوية لدى المتعلم ورفده بالعديد من الألفاظ والأساليب والعبارات الجديدة أو تصحيح ما هو خطأ.
4. مساعدة المتعلم على تنظيم أفكاره بصورة مرتبة ومتسلسلة.
5. تنمية التفكير الناقد لدى المتعلم من خلال نقد ما يسمعه من آراء وأفكار.
6. تنمية الذاكرة وجعلها تتدرب وتتعود الاحتفاظ بالمعلومات أطول مدة ممكنة.
7. زيادة قدرة المتعلم على التخيل وبناء معان جديدة تنسجم وما يسمعه من قصص ومناقشات.
8. زيادة مدى الاستماع لدى المتعلم من خلال التدرج في استماعه للموضوعات.

محتويات تعليم الاستماع:

ويقصد بالمحتوى مجموعة من المعارف والمفاهيم والتعميمات والخبرات والأنشطة اللغوية التي تقدمها المدرسة لطلابها، والتي يتوقع أن تحدث التغيرات اللغوية المطلوبة في سلوك الطلبة وفقاً للأهداف التي سبق تحديدها(مدكور، 2011).

والمحتوى يؤخذ بصفة عامة من مصادر عديده منها: المنهج المقرر أو الكتب الثقافية، أو المخطوطات، أو المجلات والصحف، أو الموروث الأدبي، أو الراديو والتلفاز، والتسحيلات الصوتية والمرئية، ومحتوى مهارة الاستماع يشمل كل هذه المصادر، إذ لا حدود لهذه المهارة خاصة ونحن في عصر يتميز فيه الاستماع لكونه أمراً مفروضاً على المتعلمين (عطا، 2005).

ولو نظرنا إلى محتويات تعليم الاستماع من الجانب التربوي فعلينا أن نعزل ماهو مهم للطلاب ورئيسي مما هو غير مهم وجانبي، وأن نعزل كذلك مافيه من معلومات مؤكدة ومعلومات غير مؤكدة، وأن يفهم المتعلم كل هذه المصادر وأهميتها ودورها في حياته العلمية وتطور ثقافته وأدائه اللغوي.

ويأتي دور المعلم ليوضح للمتعلمين كيف يقرأ المصادر؟ وماذا يقرأ ؟ وما أهمية المحتوى بالنسبة للمتعلم وللعملية التعلمية برمتها؟ إذ ليس كل محتوى مفيداً ولا كل محتوى يهمل؛ لأن توصيف المحتوى لا يتمّ إلا بعد الاطلاع عليه كاملاً، وعليه فالمعارف والخبرات والمفاهيم والأنشطة اللغوية ستحدث تغيرات جذرية لثقافة المتعلمين مما لديهم من خبرات أدائية، ويطور لديهم الذكاء اللغوي ويتم ذلك وفق الأهداف العلمية والتربوية كلها، إذ لا حدود في الاستماع.

شروط عملية الاستماع:

يشير زاير وداخل(2016) إلى أهم شروط عملية الاستماع والتي يمكن إيجازها بالآتي:

1. اختيار الأماكن الملائمة البعيدة عن الضجيج والضوضاء.
2. اختيار الوقت الملائم للحديث والاستماع على أن يكون في أوج نشاطه.
3. الاستعداد الذهني لاستقبال المفردات والمعاني وسرعة التحدث والتكيف الذهني.
4. ربط مهارة السمع بالمهارات الأخرى لتسهيل عملية تثبت المعلومات.
5. القدرة على التفسير.
6. إمكانية التميز بين الأصوات المختلفة والمتعددة.
7. القدرة على التمييز بين الأفكار بحسب أهميتها الرئيسية والثانوية.
8. توجيه أكثر من حاسة نحو المتعلم لتسهيل عملية استيعاب المعلومات من سَمْعٍ ونَظَرٍ وإشارات.

9. التهيؤ النفسي لاستقبال المعلومات.

ويلخص السليتي(2008) الشروط الواجب توافرها في عملية الاستماع من حيث استعمال الحواس والأعضاء في الآتي:

1- **شروط الأذن:** يجب سلامة هذا العضو من الأمراض أو أي خلل يصيبه؛ وذلك بعلاجه بالوسائل الطبية، وإذا لم تتم المعالجة فعلى المستمع أن يثبت ما يستمع إليه من خلال طلب التكرار إذا لم يكن واضحاً أو عن طريق رفع الصوت من قبل المتحدث.

2- **شروط العقل:** وهي قدرة العقل على ربط ما يستمع إليه بالخبرات السابقة لديه وكذلك قدرته على توظيفها في خبرات لاحقه وبالتالي سوف تتحقق الفائدة للمستمع وقدرته على تقييم ما يستمع إليه من أفكار ومبادئ ومعتقدات سابقة فضلاً عن أن تكون الكلمات ضمن الثروة اللغوية التي يمتلكها، فإذا استمع إلى كلمات جديدة لم يسمعها من قبل قد يؤدي ذلك إلى افتراض معنى خاطئ وهذا يؤدي إلى سوء فهم.

3- **شروط اللسان:** من شروط الاستماع الجيد أن تكون مخارج الأصوات عند المتحدث سليمة وصحيحة إذا كان المصدر اللغوي إنساناً متحدثاً أو شريطاً مسجلاً أو قرصاً مدمجاً أو غير ذلك، فإن كان المتحدث يخلط بين النون والميم أو السين والتاء فإنّ عملية الاستماع لن تتم بشكل سليم، وبالتالي فإنّ المستمع سيبذل جهداً كبيراً لمعرفة المقصود، وكذلك يجب أن يكون الصوت عالياً مسموعاً بشكل واضح، فإنْ كان منخفظاً فذلك يعيق عملية الاستماع، ويجب أن تخلو البيئة المحيطة من موانع وصول الصوت إلى الأذن كالضجيج أو الأصوات المتداخله؛ لأن ذلك يعيق عمله وقد يؤدي إلى سوء الفهم واضطرابه، والاستماع الجيد شرط في حماية الإنسان من أخطاء كثيرة تهدده، وهو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه كالأسئلة والأجوبة والمناقشات والأحاديث والقصص والخطب التي تستدعي الإصغاء والانتباه.

هذا وهناك شروط يجب توافرها في المتحدث والمستمع أشار إليها (مدكور، 2010) في الآتي:

أولاً: فيما يتعلق بالمتحدث:

1- وضوح الصوت بالقدر الذي يمكّن من الاستماع بشكل جيد .
2- سلامة نطق الحروف والكلمات وفق مخارج الحروف السليمة .
3- صحة القراءة وسلامة التراكيب.
4- التلوين الصوتي وفق ما يتطلب الموقف.
5- توظيف الحركات والمثيرات وعناصر الجذب والتشويق.
6- الهيأة الباعثة على الانتباه.

ثانياً: فيما يتعلق بالمستمع:

هناك شروط يجب أن تتوافر في المستمع لكي تتم عملية الاستماع بنجاح وهي:

1. الإقبال على المتحدث بالوجه.
2. عدم مقاطعة المتحدث في أثناء الحديث.
3. التفاعل مع المادة المسموعة.
4. عدم الانشعال أو التفكير بأشياء خارجة عن الموضوع.
5. احترام المتحدث، واحترام رأيه.
6. إبداء الرأي بلطف واحترام.
7. تدوين الملحوظات التي تعين الفهم والتذكير واستدعاء المعلومات

دور المدرس في تدريس مهارة الاستماع:

يعدُّ المدرس المحور الأساس الذي تقوم عليه مهمة التوجيه العلمي، وإذا عرف المدرس أن الغرض الأساس من الاستماع وتدريسه هو استيعاب المستمع لما يقال معرفياً أو وجدانياً أو سلوكياً، فأنّ عليه دوراً كبيراً في إنجاح درسه وتنمية هذه المهارة عند طلابه(طعيمة، 2001).

وعلى المدرس العمل على تنمية هذه المهارة لدى المتعلمين بشتى الوسائل، وأن يدرب المتعلمين على مهارات الاستماع المبنية على دقة الفهم، والتذكر، والاستيعاب، والتفاعل، وأن يطبق المدرس على المتعلم مبادئ حسن الإصغاء والاستماع في الموضوع المطروح، وأصبح من أهم مهامه التركيز على بناء هذه المهارة وتنميتها عبر مراحل الدراسة المتعددة لدورها الكبير في بناء شخصية المتعلم(أبو شنب، 2011).

وقد حدد علماء التربية وعلم النفس دور المدرس في تعليم مهارة الاستماع من خلال الآتي: زاير وداخل(2016).

1. تدريب المتعلم على مهارة الاستماع؛ لأن ذلك سيمكنه من المشاركة في النشاطات الصفية وغير الصفية.
2. تدريب المتعلم على تمييز الأصوات والتعرف على صفتها؛ إذ سيعطيه ذلك القدرة على تعلم القراءة والاستماع الجيد للتمييز بين الحروف، والتقدم في معرفة خصائصها وصفاتها، والعكس صحيح.
3. أن يتدرب الطالب على حسن الاستماع، وهذا شرط أساس في تعليم أي مهارة، وعليه فيجب على المدرس أن يقرأ جيداً بأداء حسن، مضبوطاً بالشكل مخرجاً كل حرف من موضعة الصحيح؛ لأن المدرس يمثل قدوة للمتعلم في طريقة قراءته وأدائهِ، فهو يسمع

ويطبع في ذهنه كل ذلك، ويركز على نوع الحرف المقروء كي يستطيع التمييز بينه وبين غيره.

4. أن يعطي المتعلم دافعاً نحو التقدم ويجعله مدركاً لمستوى نجاحه، إذ إنّ معرفة المتعلم وإدراك النجاح، وتقدير مدى هذا النجاح يولد لديه الدافع المشفوع في تعلم الحروف والتمييز بين كل حرف وآخر، وجعل الاستماع سبباً للوصول إلى حالة الارتياح النفسي والفكري لكون المتعلم يعدُّ نفسه ناجحاً في تقدير المواقف التي يسمعها وإيجاد أسباب العلاج الناجح للمشكلات التي تواجهه.

وسائل التدريب على مهارة الاستماع لمدرس اللغة العربية:

على المدرس أن يمتلك وسائل عديدة في تدريب المتعلم على مهارة الاستماع، وأن يكون على دراية بتلك الأساليب وحسن تطبيقها على طلابه، ومن تلك الوسائل:

1. عن طريق التوجيهات اللفظية التي يستعملها مع طلابه، نحو: أرجو الاستماع، أرجو الإصغاء، أرجو عدم التحدث مع زميلك في أثناء الاستماع ..... إلخ.
2. أن يكون المدرس قدوة لطلابه، وذلك لحسن الإصغاء لمشكلاتهم، واستماعه لآرائهم ومقترحاتهم وما يتبادلونه من معلومات علمية.
3. التدرج في تدريبهم على مواقف الاستماع، كأن يسألهم في البداية عن أسمائهم أو عن تاريخ اليوم أو عن صحتهم وأحوالهم أو عن أشكال التحية أو المجاملات العادية أو التهنئة في المناسبات.
4. التهيء النفسي لسماع قصة سهلة أو مناقشة علمية مفهومة وشائعة، وقياس مدى فهمهم لما يدور في المناقشات.
5. قراءة خبر مهم على مسامعهم، وقياس مدى فهمهم له.
6. التهيء النفسي لتمثيل دور المتحدث والمستمع.
7. متابعتهم في مواقف الاستماع لدرس اللغة العربية وخاصة درس المطالعة والإنشاء (زايد، 2013).

ولكن هذه الوسائل تختلف باختلاف المستوى العمري للطلاب، لذا يرى الباحث أنّ الأساليب المطورة المتبعة من قبل المدرس تجعل المهارة والقدرة الأدائية للطلاب تنمو وتتوسع. ومن هذه الأساليب التي يجب أن يتبعها المدرس في المرحلة الثانوية خاصة، ما يلي:

1. الإفادة من بعض موضوعات القراءة والنصوص، أو التاريخ الأدبي، أو الأخبار في الصحف والمجلات، وقراءتها على مسامع الطلبة، وإخبار الطلبة بها، بهدف تنمية مهارة الاستماع، وكشف مدى استيعابهم لما استمعوا إليه.

2. الإفادة من مادة الإنشاء، وذلك بجعل بعض الطلاب يقومون بتلاوة ما كتبوه من إنشاء أمام بقية الطلاب، ثم تتم المناقشة العلنية لما تمت قراءته وسماعه وكشف المضامين والأفكار التي يحويها من معانٍ وعبر.
3. استثمار حصة التعبير بما يخدم مهارة الاستماع، وذلك بربطها بغيرها من المهارات الأخرى.
4. استثمار حصة القواعد وجعل الطلاب يحاولون استنباط القاعدة والأفكار الأساسية للموضوع ممّا سمعوه.
5. استثمار حصة البلاغة وجعل الطلاب يتذوقون جمالية النص والأسلوب والفنون البديعية، ومحاكاة تلك الصور الجمالية إذا أمكن بعد سماعهم تلك النصوص البلاغية.
6. تكليف بعض الطلاب كتابة تقرير حول ما استمعوا إليه من الأخبار التلفازية التي مرّت عليهم أمس.
7. تكليف أحد الطلاب قراءة موضوع معين، ثم شدّ انتباه بقية الطلاب إلى القراءة بالإشارة إلى بيان ما يقع فيه زميلهم من أخطاء لغوية أو صوتية بطريقة منظمة.
8. قراءة قصة قصيرة خارجية بنبرة صوتية معبرة من قبل المدرس، ثم يطلب من الطلاب بعد الانتهاء إعادة أداء بعض أحداث القصة بنبرة صوتية مناسبة(والي، 1998).

ويرى الباحث أنه بإمكان المدرس أن يحقق أهدافه بتنمية الاستماع في طلابه، وإبراز أثره في التواصل والتفاهم بين الآخرين، بل إعطاء تعلم حسن الاستماع العفوي والطبيعي الأهمية الكبرى وعدم السماح بتشتيت غير مدروس لهذه المهارة، وعلى المدرس أن يستعين بكل ما هو حديث بتنمية هذه المهارة باستعمال أجهزة سمعية ومميزات الصوت وغيرها من الوسائل التي تعين على جعل الطلاب يمتلكون هذه المهارة ويعملون على تنميتها.

مجالات التدريب على الاستماع:

يتم التدريب على الاستماع في فروع اللغه العربية، وذلك من خلال الآتي:

1. **في درس النحو:** استغلال النص الذي يبدأ به الموضوع للتدريب على الاستماع، وذلك بقراءة النص ومطالبة الطلاب بإعطاء أمثلة تتصل بالقاعدة أو الموضوع.
2. **في درس الإملاء:** يمكن استغلال القطعة الإملائية في التدريب على الاستماع.
1. **في درس البلاغة:** يمكن استغلال النص في التدريب على الاستماع لأساليب البلاغة ومحاولة محاكاتها وإعطاء أمثلة أو استخراج الفنون البديعية من النص المسموع.
2. **في درس الأدب والنصوص:** هنا يجد المدرس المجال الواسع للتدريب على مهارة الاستماع من خلال ما تتم قراءته من نصوص أدبية وتاريخ الأدب.

3. **في درس التعبير الشفوي:** يمكن استغلال هذا الدرس للتدريب على مهارة الاستماع من خلال قيام بعض الطلاب بالتعبير الشفوي وبقية الطلاب يستمعون ويخزنون الأفكار والمعاني.
4. **في درس التعبير التحريري:** يمكن استغلال هذا الدرس للتدريب على الاستماع من خلال قراءة الموضوعات على الطلبة ومناقشة الطالب القارئ بعد أن يتم الاستماع لما يقوله.
5. **في درس المكتبة:** يمكن اختيار مصدر خارجي واستغلاله للتدريب على الاستماع، كأن تكون قصة خارجية أو رواية أو مسرحية أو غيرها من فنون اللغة العربية (عطية، 2008).

طرائق تدريس الاستماع:

لكي يحقق درسُ الاستماع ما هو مرجّو منه يجب أن يعدّه المدرس إعداداً جيداً، وأن يخطط لتنفيذه تخطيطاً دقيقاً مبنياً على أهداف محدد، وفهم تام لفلسفة مهاراة الاستماع وطبيعتها، والعوامل المؤثرة فيها، ويمكن أن يتم درس الاستماع باتباع الخطوات الآتية:

- **مرحلة الإعداد:** وفيها يعدُّ المدرس مادة الاستماع بحيث تتلاءم قدرات الطلبة وميولهم وخبراتهم، ويعدُّ الوسائل اللازمة للقيام بمهارة الاستماع، على أن يتم ذلك في ضوء تحديد الأهداف والغرض من الدرس.
- **مرحلة التنفيذ:** فيها يتم لفت انتباه الطلاب إلى محتوى المادة المسموعة وحثّهم على بيان ذلك المحتوى وتسجيل أبرز الأفكار التي وردت فيه، ثَمّ إعطاء الطلاب فرصة لمناقشة المحتوى وبيان النقاط المهمة فيه.
- **مرحلة المتابعة:** وفيها تتم متابعة الطلبة لما استمعوا إليه وما فهموه، فتوجه إليهم أسئلة لمعرفة ما تحقق من أهداف الدرس (عطية، 2008).

وقد حدد زايد (2013)، ومدكور(2010) طريقة تدريس الاستماع بالآتي:

- يعدُّ المدرس قطعة أو يوافق للطلاب على قطعة اختارها الطالب بنفسه.
- يتيح المدرس للطالب الذي يتلو فرصة التدريب عليها خارج الصف بشرط أن تكون القطعة المختارة جديدة وتجلب انتباه الطلاب وأسماعهم وتُغريهم بالمتابعة.
- على القارئ أن يعطي بقية الطلاب فكرة موجزة عن الموضوع قبل البدء بالقراءة لإعداد أذهانهم وتشويقهم للقصة التي ستقرأ عليهم.
- لابد أن يكون المدرس قد أعد الدرس قبل الدخول إلى حجرة الدراسة، وقرأ من الكتاب أو استمع إليه من مصدره، وأن يكون قد حدد أهداف الدرس بطريقة إجرائية، وأن يكون قد حدد المهاراة الأساسية التي يجب أن يفهمها الطلاب وأن يتدربوا عليها من خلال الدرس.

- على المدرس بعد أن يدخل إلى حجرة الدراسة أن يثير دوافع طلابه إلى الاستماع، فالطلاب لابد أن تكون لديهم أسباب معقولة للاستماع لبعض الأنشطة أو للاستماع لبعضهم البعض أو للاستماع للمدرس.
- يقرأ المدرس قطعة أدبية أو قصة أو قصيدة أو رواية أو تقريراً بينما الطلاب يستمعون باهتمام وتركيز إلى جهاز التسجيل، إذا كانت المادة مسجلة.
- القراءة تكون جهرية نموذجية.
- بعد الانتهاء تتم مناقشة ما ورد في القصة من أفكار ومعانٍ بقصد التثبت من فهم الطلاب ونقد المقروء أو التعليق عليها مع وجود التشجيع وكلمات الثناء.
- الاستماع الثاني إذا كان الموقف المقدم إلى المهارات الأعلى فيتم استنتاج الأفكار الضمنية، والحكم على صدق المحتوى، وتقويم ذلك المحتوى والحكم عليه. هذا ضروري عادة وخاصة إذا عاد المتعلمون إلى الاستماع مرة أخرى وإلى المادة المسجلة، وعقب الاستماع يبدأ المدرس في إلقاء الأسئلة أو الاستماع إلى الأسئلة المتصلة باستنتاج الأفكار غير المصرّح بها في الحديث والمتصلة بتقويم المادة المسموعة عن طريق عمليات التشخيص والعلاج وإبراز جوانب القوة وأسبابها، وجوانب الضعف وأسبابها، وكيفيية تنمية النجاح ومعالجة أسباب الضعف تلك .
- لابد من أن يقوّم المدرس أداء الطلاب في ضوء الأهداف التي حددها والمهارات التي أراد من الطلاب اكتسابها والسيطرة عليها.

ثانياً: مهارة التحدث:

مفهوم التحدث: يعد التحدث المهارة الثانية من المهارات الأربع بعد الاستماع، وهو ترجمة اللسان عما تعلمه عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة، وبمعناه الحقيقي هو ما يصدر عن الإنسان ليعبر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والسامع أو على الأقل في ذهن المتكلم(عطا، 2005).

وهو من المهارات اللغوية الأساسية، فهو بعد الاستماع من حيث التسلسل المنطقي الذي يكتسب فيه الإنسان للمهارات اللغوية، وهو يتضمن مجموعة من القدرات التعبيرية، وخاصة عندما يحسن التدريب عليها، بما يتفق ومراحل النمو وخصائصه وقدرة المتعلم على اكتسابها، ويعدُّ التحدث وسيلة مهمه لإيجاد التفاعل والتواصل بين أبناء المجتمع وهو فرصة لإبراز المهارات اللغوية، والتعبير عن الأفكار، فضلاً عن اكتساب الثقة بالنفس والقدرة على العرض والشرح والتنسيق في فن الحديث(Rahman, 2010).

ويعد التحدث وسيلة الإنسان الأولى قبل اكتشاف الكتابة، وهو وسيلة الإنسان في نقل الحضارة والتقدم العلمي في وقت لم تكن فيه الكتابة قد انتشرت بعد، إذ حفظ الإنسان التاريخ مشافهة

ونقل الروايات التي استطاع إيصالها إلى زمن لاحق ومنها الكتب السماوية والسنة النبوية المطهرة والإرث الأدبي. والتحدث نشاط إنساني لا نقول إنّ الجميع يجيدونه بالكفاءة نفسها؛ إذ يختلف متحدث عن متحدث آخر بما يمتلكه من لغة وأسلوب مُؤثر وإبداع في صياغة الكلام بطلاقة لا يتأتى ولا يتعثر بالتعبير عن أفكاره ومشاعره شفوياً(الحديبي، 2005)، ويتوقف التحدث على طرفين: أحدهما مرسل والآخر مستقبل، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإن التحدث وسيلة الإفهام(طعيمة، 2004).

تعريف مهارة التحدث:

لغة: الخَبَر، قليله وكثيره، وجَمْعُه (أحاديث)، على غير القياس، قال الفرّاء: نرى أن أحد الأحاديث (أُحْدُثة) بضم الهمزةوالدال ثم جعلوه جَمعا للحديث، و(الحُدُث) بالضم كَوْنُ الشيء بعد أَن لم يكن، وبابه دَخَل و(أحدَثه) الله (فحَدَث)، و(الحَدَث) بفتحتين و(الحُدْثى) بوزن الكُبرَى و(الحَادِثة) و(الحدثان) بفتحتين كله بمعنى، و(استحدَثَ) خَبَرا وَجَد خبرا جديدا، ورجل (حَدَث) بفتحتين أي شَاب فإن ذَكرت السن قلت (حديث) السّن وغلمانٌ (حدثانٌ) أي أَحْداثٌ، و(المُحَادَثة) و(التَّحَادُثُ) و(الأُحْدوثة) بوزن الأُعجوبة ما يَتحَدَّث به، و(المُحدَث) بفتح الدال وتشديدها الرجل الصادق الظّنّ (الرازي، 1999:125).

اصطلاحاً: يعرّفها (daly. j.& engieberg.2005;56) بأنّها " نشاط لغوي يعبر به المتكلم عن مشاعره وأحاسيسه، ونقل المعلومات والتواصل مع الآخرين، بلغة صحيحة يفهمها الآخرون".

ويعرّفها خصاونة والعكل (2012:36) بأنها " إفصاح الطالب بلسانه عما يجول في رأسه من أفكار واتجاهات ومشاعر بجرأة وإتقان ".

وعرّفها عبد الباري (2011:95) بأنها" عملية عقلية إدراكية تتضمن دافعاً واستثارةً نفسية لدى المتحدث، ثم مضمون أو فكرة يعبر عنها، لكونها نظاماناً لغوياً ناقلاً لهذه الفكرة ويترجمها على هيأة كلام منطوق "، ويعرّفها الطيب(2010:96) بأنّها " قدرة المتحدث على صوغ أفكاره، ومشاعره، وآرائه في ألفاظ مناسبة، تنقل المعنى المقصود إلى السامع دون التباس، أو تحريف".

ويمكن للباحث مما تقدم أن يلخص مهارة التحدث بأنها: استعمال القدرات الشفوية لحاسة اللسان في إيصال الأفكار والمشاعر والأحاسيس بأجمل أُسلوب وأدقّ عبارة.

أهمية التحدث:

تعدُّ المحادثة من أهم المهارات اللغوية للإنسان، فهي وسيلة عما يشعر به من أحاسيس وانفعالات بكلام منطوق، عن طريق الأسلوب الجميل المؤثر والفكرة الواضحة، وهو ما يطلق عليه في العلمية التربوية (بالتعبير الشفوي)، وبعد ذلك يأتي التعبير الإيجابي الذي يكسب المتعلم

مهارة في استعمال اللغة، وهنا تكتسب اللغه مظهراً جديداً إذ تعدُّ وسيلة للإفهام وأداة تواصل(البجة، 2002).

إذا كانت اللغة تعبر عن الأغراض فإنّ التحدث يُعنى بكل هذه الأغراض، بما تتضمنه هذه المهارة من مشاعر وأحاسيس وأفكار وتنقلها إلى الآخرين بأسلوب جميل مؤثر وتعبير دقيق، والتحدث وجد اهتماما بالغاً لدى الباحثين؛ لأنه يمثل الطريق الأسهل والأقرب لمعرفة مكنونات الشخصية الإنسانية، وفي المثل يُقال: " دعه يتكلم، أعرف من يكون" (المحمدي، 2013).

أو لسان المرء ميزانه؛ لأنه من خلالها – مهارة التحدث - تنقل الأفكار وتتبادل الآراء ويشار إليها على أنها مهارة مكتسبة يؤديها الفرد شفوياً، وتحتاج إلى التدريب والممارسة ليصل المتحدث إلى ما يسمى بجودة الأداء والتمكن منه، وهذا الوجه الآخر لمهارة الاستماع فهما، أي: (التحدث، الاستماع) وجهان لعملة واحدة يمكننا أن نسميها بـ(اللغه الشفوية)، وتبرز أهميتها كوسيلة من وسائل الإفهام والتفاهم، واتصال الفرد بغيره والعمل على الروافد الفكرية والاجتماعية (مصطفى، 2014).

ويبدو أن المراحل المتقدمة في العملية التربوية (المرحلة الثانوية)، تبرز لديها هذه المهارة أكثر من غيرهم؛ لأن هذه المهارة تستأصل من نفوسهم مظاهر الخوف وفقدان الثقة والخجل والتلعثم، ويعطيهم القدرة على الإبداع في التحدث أمام الآخرين، ومن بَعْدُ فهو يمثل لدى المتعلمين الأساس القويم لبناء شخصيته المبدعة القادرة على التفاعل الاجتماعي السليم داخل المدرسة وخارجها، كما أنه يعدُّهم ليكونوا قادرين على إدارة المواقف القيادية والخطابية بما يتيحه لهم في إظهار ما يشعرون به من أحاسيس وأفكار ارتجالاً للحديث المصحوب بالسرعة واللباقة وإتقان فن الإلقاء، وجمال الأداء، مع مراعاة المعنى بأبسط لفظ وعبارة، ففي هذه المرحلة يتهيئ المتعلم إلى التعبير عن المواقف التي يتطلع فيها إلى حلّ المشكلات الخاصة والعامة؛ إذ يتمكن من التعبير عنها بأسلوب واضح وسليم ومؤثر(عبد الوهاب، 2002).

وقد أكد علماء التربية أهميتها في (المرحلة الثانوية) كونها تمثل نشاطاً فكرياً تعكس مستوى ثقافة المتعلم ومدى عمقه الفكري ونضجه العقلي، إلى جانب مقدرته على العرض والشرح وتنسيق فنّ الحديث، وعليه فإنّ التحدث هو نشاط اجتماعي يلجأ إليه المتعلم للتأثير على المستمعين ويجعلهم يتقبلون ما يقول وما ينقله إليهم من أفكار وآراء وأحاسيس، وعلى المتعلم أن يركز على أساليب التعليم الذاتي ليصبح التعليم فعّالاً وذا معنى، ولذا فإن إشراك الطلاب في عمليتي التعليم والتعلم أمر مطلوب ومهم، مما يسهم في إشراكهم بفعالية في عرض درس التحدث، وتساعدهم ليطوروا مهارات التحدث ومفهومها ليستعملوها في إنتاج وتشكيل وإعادة البناء المعرفي (المعوش، 2015).

وقد حدد الخمايسة (2012) أهمية التحدث في الآتي:

1. غرس ثقة الطلاب بأنفسهم من خلال المقدرة على مواجهة الجمهور.
2. مواجهة المواقف الكلامية الطارئة، واكتساب مهارات التعبير عن الأفكار بسرعة.
3. مساعدة المدرس على اكتشاف عيوب النطق وعلاج المشكلات النفسية كالخوف والخجل والارتباك.
4. مساعدة الطلاب على النمو الاجتماعي والفكري.
5. يعد وسيلة من أهم وسائل الاتصال اللغوي والتفاهم العلمي بين الطالب والمدرس.
6. مساعدة الطلاب على توظيف مهارات الحوار والمناقشة وتعويدهم الجرأة والطلاقة.

أهداف مهارة التحدث:

من أهداف مهارة التحدث أنها تعوّد المتعلم التفكيرَ المنطقيَّ وترتيب الأفكار وتسلسلها وربط أجزاء الكلام بعضه بعض، مع الدقة في التعبير والحرص على جمال الأسلوب وروعة المعاني، كما أنها تزيد مقدرة المتحدث على الإلمام بالفكرة وعرضها بوضوح، وتساعده هذه المهاره كذلك على انتقاء الألفاظ والتراكيب والجمل المعبرة عما يدور في نفسه من مشاعر وأحاسيس وأفكار، مما ينعكس إيجاباً على المتعلم في تركيب الجمل وربطها بأسلوب ينسجم وقواعد اللغة المتعارف عليها ممّا يؤثر في المخاطب بشكل إيجابي.

ومن الأهداف التي تسعى إليها هذه المهارة هو تنمية آداب الحديث واللباقة الاجتماعية، وتهدف أيضا إلى تدريبهم على التنغيم والنبر واستعمال التأثير الصوتي المعبر عن المضمون مع وجود فصاحه في اللسان والقدرة على الارتجال واستعمال المؤثرات الإشارية وتقسيم الوجه والنظرات والحركات والسكنات التي تزيد من تأثير الحديث في السامعين(المحمدي، 2013).

ويلخص أبو عمشة (2018)، والبجة (2005) أهداف مهارة التحدث بالآتي:

1. القدرة على التعبير والأفكار والمشاعر بثقة وبسهوله ويسر.
2. إشباع الرغبة الذاتية مع الآخرين.
3. إثراء ثروة المتعلم اللغوية.
4. تعويد المتعلم الاستعمال الجيد لمفردات اللغة في التعبير عن رأيه.
5. تنمية قدرة المتعلم على تنظيم أفكاره والتعبير عنها بأسلوب مؤثر وشائق وواضح.
6. تمكين المتعلم من التغلب على بعض المشكلات التي تواجهه.
7. تعويد الطالب المشاركة الإيجابية في الحديث مع الآخرين.
8. إنماء الجانب الاجتماعي في حياة الطالب.
9. اكساب الطلبة لسلوكيات محببة كاحترام الآخرين.

10.اكتساب اللغه اكتسابا سليما.

مهارات التحدث:

يبدأ الطفل في اكتساب مهارة التحدث بعد نطقه للكلمة الأولى، إذ يمارس التحدث في حياته اليومية للتعبير عن ذاته واحتياجاته ومشاعره والتواصل مع الآخرين، وفي التحدث يقوم بتحويل الخبرات التي تمر به ويمرُّ بها إلى رموز لغوية مفهومة، فهو يتحدث عمّا يعرف وعما يشعر به، ولذلك يمثل التحدث الإيجابي في التواصل اللغوي الجانب المهم ويقابل الاستماع من حيث الأهمية (بدير وصادق،2010).

وذهب المختصون إلى أنّ اللغة بطبيعتها عملية إرسال منطوق واستقبال مسموع، وذهب آخرون إلى أنّ اللغة مضمون وإفصاح عن هذا المضمون، ومن ثَمّ نجد أنّ هذه المهارات يجب أن تسبق مهاره القراءة لأسباب عديدة أهمها:

1. إن النشاطات التي يمارسها الطفل في المحادثة ستعمل على تصحيح عيوب نطقية يستلزم تصحيحها قبل مهاره القراءة من أجل ان ينطق بها بصورة صحيحة، وعليه لابد من أنْ يحرص المربون على تدريب طلابهم على مهارات وعادات مصاحبة لمهارة التحدث.
2. الجرأة في مخاطبة الناس، ومواجهتهم، والتحدث إليهم من دون تردد أو وجل.
3. نطق الأصوات بصورة صحيحة واضحة عن طريق التركيز عليها.
4. اعتماد صورة كلية تمثل قصة درس أو فكرة، كأن تكون هذه الصورة لوحة تعبر عن نصب أثري كأن يكون مثلاً: (أسد بابل)، لجذب انتباه المتعلمين، ثم يقوم المدرس بسرد ما تمثله هذه الصورة من حكاية، ثم يقوم بعد ذلك بطرح الأسئله عليها.
5. استعمال الحركات والإشارات المصاحبة للإلقاء، وتكون هذه الحركات والإشارات ملائمة للمعاني والأفكار المطروحة وما يريد المتحدث إيصاله للمتعلمين.
6. تجنب العيوب النطقية من تأتأة وفأفأة ولعثمة وغيرها.

وهناك مهارات جزئية لابد من مراعاتها، منها: استعمال اللغة الفصحى، وإبراز نغمة الصوت ونبرته وفقاً للمعاني والأفكار والأحاسيس التي يعمل المربون على إبرازها، ولعل في المواقف التمثيلية أكبر الأثر في تدريب المتعلم على إتقان هذه النغمات(زايد، 2013).

وتتضمن مهاره التحدث كثيراً من المهارات الفرعية التي يعمل المربون على إنمائها لدى طلبتهم من خلال المقدرة على تحديد الأفكار التي تكمن وراء الحديث بشكل متسلسل ومترابط، ونطق الأصوات نطقاً صحيحاً وخاصة ذات المخارج المتشابة كـ (ذ، ز، ط) مثلاً، تمييز الأصوات المتجاورة، (ظ ، ب ، ت، ث) تمييزاً واضحاً لكل صوت، وإنماء القدرة لدى المتعلم على استعمال التراكيب اللغوية المعبرة عن مضمون الحديث، مع إيراد الشواهد والأمثلة والأدلة للتأكيد على

صدق الحديث، كما تهدف بجانبها الصوتي إلى تطويع نغمة الصوت بحسب الموقف الذي يتحدث فيه، مع وجود السرعة المطلوبة في الكلام وبصوت واثق يتدفق مع المشاعر والأفكار يرافقه استعمال الحركات والإشارات والإيحاءات استعمالاً يعبر عن الحديث الذي يريد المدرس إيصاله للمستمعين (مكاحلي، 2015).

وقد لخّص البجة (2005) مهارات التحدث بالآتي:

1. إخراج الصوت من مخرجه الصحيح.
2. تغيير نبرة الصوت وتنويعه بما يتناسب والمعنى المراد إيصاله.
3. استعمال اللغة الفصيحة بدرجة تماثل قدرة الطالب اللغوية.
4. التركيز على فكرة معينة والابتعاد عن تشتت الافكار.
5. استعمال الحركات والإشارات الملائمة المصاحبة لعملية الإلقاء.
6. التمكن من تقديم أفكار منظمة وواضحةُ.
7. السلاسة والوضوح والدقة في عرض الأفكار والمشاعر والأحاسيس.
8. وحدة الموضوع وترابط الأفكار والعبارات.
9. تنظيم الأفكار تنظيماً منطقياً ومتسلسلاً.

وقد صنّف مدكور وهريدي(2006)، وعبد الباري(2011)، مهارات التحدث إلى مهارات عديدة، ومنها:

1. **الطلاقة** : والمتمثلة في فصاحة الكلام، والقدرة على الارتجال والتحكم في سرعة الحديث وتعدد الكلمات والجمل .
2. **التواصل:** وهو قدرة الفرد على التواصل والحوار مع الآخرين، وهو غاية تعلم اللغة ووظيفتها.
3. **استعمال المفردات:** هو القدرة على اختيار واستعمال الكلمات المناسبة وتحديد دلالات الكلمات بشكل دقيق.
4. **بناء الجملة:** وهو القدرة على توظيف الكلمات في جمل مفيدة، وفقاً لقواعد النحو والصرف، وبناء جمل سليمة لغوياً، والاهتمام بتعلم التراكيب اللغوية لإتقان مهارة التحدث.

أنواع التحدث:

التعبير عما في ذهن المتكلم بألفاظ سهلة، ومعنى واضح، ودلالة كبيرة تمثل غاية الكلام لدى المتحدث، ويقسم (زاير وداخل، 2016)، و(عبد الهادي وآخرون، 2003)، يونس (2005) أنواع التحدث بالآتي:

1. **التحدث الوظيفي:** أي: إنّ غاية التحدث أنْ يؤدي وظيفة اجتماعية لما تقتضية حياة المتعلمين في البيئة المحيطة بهم، مما تقتضية حياتهم ومتطلباتهم، ومن ذلك إعطاء التعليمات والتوجيهات وإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة.
2. **التحدث الإبداعي:** وهذا النوع من التحدث يعتمد على إظهار الأفكار والمشاعر بأبسط عبارة وأدق المعاني، فهو يظهر المشاعر ويفصح عن العواطف ويترجم الأحاسيس المختلفة بألفاظ مختارة، كل هذا يستلزم إتقاناً لغوياً وعدم الخروج عما هو مألوف في التعبير النحوي، وهذه الأفكار والمشاعر تنقل إلى المُستقبل بطريقة جميلة تحمل بين طياتها ثراءً أدبياً لكي تجد تفاعلاً في وجدان المتلقي.
3. **الحديث الجمالي:** وفي هذا النوع يجد الطلاب فرصة لتحليل ما قرأوه وما سمعوا عنه، ويمكن أن يشاركوا بمناقشة قصةٍ ما أو مسرحية أو أي لون من ألوان الأدب.
4. **التحدث لإعطاء المعلومات والإقناع:** ويمكن إنتاجه عن طريق نقاش الموضوعات التي تمت دراستها أو من التقارير والمقابلات التي غالباً تتطلب تحضيراً من الطلاب.
5. **الحديث في الناشاطات المسرحية :** يستعمل عندما يشارك الطلاب في نشاط مسرحي يتبادلون فيه الخبرات ويكتشفون الأفكار ويلعبون دوراً غير رسمي لتنفيذ المسرحية في الصفوف أو حين يستعملون الدمى ليمثلوا القصص، وهنا يوفر لهم مكان آخر للحوار.
6. **التحدث للإعلام بشيء معين:** وهنا يتدرب المتعلم على صدق الحديث ووضوح الفكرة ودقّة اختيار الألفاظ.
7. **التحدث للإمتاع والمؤانسة:** وهو نوع يغلب عليه الخيال.
8. **التحدث بغرض التقديم والتعريف بالأشخاص**.

ويرى الباحث أن هذه الأنواع مجتمعةً من الممكن أن يتعرض لها الطلاب في مواقف مختلفة مما يتطلب منهم تنوعاً في الأسلوب والمحادثة حتى تنمو شخصيتهم ويرقى مستواهم اللغوي، مما يجعلهم يتحدثون عن مقاصدهم بلغة خالية من الأخطاء تتسم بالوضوح والدقة والجمال؛ لأن عملية التحدث عملية معقدة تتطلب استدعاء الأفكار والمعاني، ومن ثَمّ إنتاج ما يُلائمها من ألفاظ وتراكيب وأسلوب ليؤلف منها جملاً تغطي كل أجزاء فكرته أو انفعالاته، مع التأكيد على قدرة اختيار أفضل الأمثلة والشواهد مع استعمال الحركات وحسن الوقف والابتداء، كل ذلك من أجل الإقناع والإبداع، وبالتالي قد يلجأ المتحدث إلى المراوغة في الحديث، كي لا يسقط في الحرج عند الإجابة لسؤالٍ ما أي: قد يتداخل لون مع لون آخر وليس بالضرورة أن يتقيد المتحدث بلوناً واحداً معيناً يعرف به.

كما ويستلخص الباحث من الوصف السابق إلى أن معرفة الأنواع ضروري؛ لأنها تساعد المتعلمين على تحقيق أهدافهم ومطالبهم المادية والمعنوية، وتساعدهم على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، مما يزيد في تأثيرههم في الحياة العامة وفيمن حولهم بشخصيتهم وأفكارهم وأسلوبهم.

مجالات التحدث:

تتعدد مجالات مهارة التحدث بحسب المواقف التي يَمُّر بها الفرد في حياته، وتختلف كذلك بحسب قدرته اللغوية والعقلية، وجاءت دراسات عديدة، ومنها:(عبد الهادي وآخرون،2003)، و(مدكور، 2011)، و(عطية، 2008)، و(والشريدة وهديب، 2010)،(ورسلان، 2010) وهذه الدراسات جميعاً اتفقت على المجالات الآتية:

1. **المناقشة والحوار (المحادثة):** هي عملية تفاعلية بين الأفكار والحقائق والآراء، تحدث بين أفراد، بهدف إثراء فهمهم للموضوع المراد مناقشته. ومن أهم مهاراتها ما يأتي:
   - أن يكون لدى المتعلم ثروة لغوية تعينه على إبراز أفكاره من خلال القراءة الحرّة.
   - أن تكون هنالك فكرة واضحة.
   - أن يكون المتحدث مُلّماً بآداب الحديث والمخاطبة، فلا يخرج ألفاظاً إلا وتكون متفقة وشعور الآخرين.
   - أن تكون لدية القدرة على تنويع الحديث وتشعبه.
   - أن تتطلب المناقشة قوة في المفاوضة، وسرعة في البديهة، والقدرة على الجدل مع احترام رأي الآخرين.
2. **التفاوض:** وهو موقف تعبيري قائم بين طرفين أو أكثر حول قضية يتم من خلالها عرض وتبادل وتقريب ومواءمة وجهات النظر، واستعمال كافة أساليب الإقناع للحفاظ على المصالح القائمة أو للحصول على منفعة جديدة أو الامتناع عن عمل معين.
3. **التعبير عن الصور ووصف المشاهد:** وتهدف إلى ترجمة الصور الذهنية المرئية ومشاهد الطبيعة إلى عبارات وألفاظ رمزية وتوضح معناها، والعلاقات بين الأشياء، وقد يختلف التعبير من شخص إلى آخر عن الصورة الواحدة.
4. **الخطب وإلقاء الكلمات والأحاديث في المناسبات الاجتماعية، ومن أهم مهارات إلقاء الكلمات ما يأتي:**
   - اختيار محتويات الكلمة وتنظيمها.
   - تقدير الوقت الذي يتوقف فيه الإنسان عن الكلام.
   - الوقفة الحسنة.
   - تقدير أهمية الظهور بالمظهر اللائق.

- احترام السامعين، والرأي الآخر.
- النطق الحسن والأداء الجيد.
- استعمال الكلمات المناسبة.

5. **سرد القصص والحكايات:** فالحكاية قد تكون من الخبرات الشخصية للمتعلمين؛ إذ يتحدث فيها الطالب عما يتعرض له، أما القصة فتستمد أحداثها من الواقع أو الخيال بحسب الفكرة المراد إيصالها، وتعمل على تمرين الذاكرة، فضلاً عن إثراء مدارك المتحدثين في فهم الحياتين: الاجتماعية والخلقية، بأسلوب شائق ومثير للانتباه.
6. **التعبير الشفويّ الحر:** أي: التعبير عن الأفكار والآراء الشخصية والمشاعر، إذ يتضمن مجالات كثيرة ومنها: العادات والتقاليد، والأنشطة الكلامية في المرافق العامة والخاصة، والتعليق على الأنشطة الرياضية والثقافية، والتعبير عن المشاعر والأحاسيس.

وقد لخص (Ritchards,2007)، وعصر(1997) ثلاثة مجالات لتوظيف مهارة التحدث، وهي:

1. مجال التحدث للتفاعل مع الآخرين.
2. مجال التحدث كإجراء لنقل الأفكار، والحاجات، وتفسير الرغبات.
3. مجال التحدث كمهارة أو أداء في إلقاء الخطابات والمحاضرات.
4. وصف البيئة وصفاً تفصيلياً.
5. محاكاة الحركات والأصوات من خلال القياس والتقليد.
6. التحدث في المواقف الحياتية، كالأفراح، والمناسبات، ووصف مباراة رياضية، والمشاركة الإيجابية في الحوارات التي تدور في حجرة الصف، والمشاركة في الإذاعة الصباحية.
7. وصف الصورة الكلية الغنية بالتفاصيل من خلال الأسئلة والإجابة عنها.
8. ملاحظة الذات ووصفها.
9. تكوين جمل من كلمات متناثرة إما على السبورة ، وإما على البطاقات لتكوين قصة، وإعادة قصّها بأسلوبه.
10. مَسْرَحةُ المناهج وتمثيل الأدوار وتقمص الشخصيات والحوار التمثيلي.

ويرى الباحث عدم حصر مجالات التحدث تحت نقاط محددة؛ لأن مجالاته ليست قابلة للحصر، فإذا كانت اللغة مضموناً للمشاعر والأفكار فالتحدث يعدُّ إفصاحاً عن هذا المضمون، وما يمارسه المتعلم في المحادثه هدفه تصحيح العيوب اللغوية والفكرية قبل كل شيء، مما يولد لديه الجرأة على مواجهة الناس والحديث إليهم دونما ترددٍ أو وجل، وبالتالي تنمّي الجانب الاجتماعي لدى المتعلمين.

أسس تعليم مهارات التحدث:

تتمثل الأسس التي يجب على المدرس مراعتها في تعليم المحادثة في مواقف طبيعية غير متكلفة، والاهتمام بالمعاني والتركيز عليها، إلى جانب الاهتمام بالألفاظ منبهاً على مواطن الوقف والابتداء، مستغلاً جميع إمكانات اللغة لخدمة مهارة التحدث، وإشعار المتعلمين بتكامل فروع اللغة، كما ينبغي على المتعلم أن لا يفرض شخصيته على المتعلمين، ويجب عليه احترام حقوقه في التعبير عن آرائهم بجرأة، وعلى المدرس أن يكثر من التمثيلية الحوارية، وأن يدير النقاش في كل موقف لغوي يتطرق إليه(طاهر، 2010).

ويرى الباحث أنه يمكن تقسيم هذه الأسس على أساسين، هما: أساس نظري، وأساس عملي، ينطلق الأساس النظري من قدرة المتعلم الفطرية على اكتساب اللغة وتعلمها، ثَمّ الإفادة من هذه اللغة ومخزونها عند الحاجة، أما الأساس العملي فينطلق مستنداً إلى الأساس الأول من جعل اللغة وسيلة للتواصل داخل المدرسة وخارجها، ومن هنا يجب أن تظهر مقومات عديدة لإجادة الأساس العملي ومنها: استعمال أسلوب التشويق في لغة خالية من الأخطاء النطقية واللغوية مشفوعة بجمال الذوق في اختيار الألفاظ والتعابير التي تحقق للمتعلم نجاحاً في إدارة الحوار الذي يؤدي إيصال أفكاره وعواطفه إلى المتلقي بسهولة ويسر.

خطوات عملية التحدث:

عملية التحدث وإن تبدو للوهلة الأولى عملية بسيطة إلّا أنها في حقيقتها عملية بالغة التعقيد، وعلى الرغم من مظهرها الفجائي إلّا أنها تمر عبر خطوات متوالية يحددها (عبد الهادي وآخرون، 2003)، و(مصطفى، 2014) بالآتي:

1. **الاستثارة:** قبل أن تتم عملية التحدث لابد لها من استثارة، وهذه الاستثارة قد تكون خارجية أو داخلية على شكل انفعال.
2. **التفكير:** بعد أن تتم إستثارة المتكلم، لابد من وجود الدافع للكلام، وهنا يأتي دور التفكير فيما سيقول، فيجمع تلك الأفكار ويسلسلها ويسبكها عبر تربيب وتنسيق معين في عقله، وغالباً ما يكون التفكير خالياً من التنظيم والترتيب مع وجود المعاني البسيطة أو إعطاء الإشارة الصوتية المعبرة عما يريده.
3. **صياغة الألفاظ:** بعد التفكير يبدأ في انتقاء الرموز (الألفاظ، والعبارات، والتراتيب) البسيطة التي يريد التعبير عنها بما يناسب واقعه العقلي، إذ يختار اللفظ المناسب والمعنى من أقرب طريق، وكم هناك من يسيء في استعمال المفردة؛ لأنه لم يؤدِ المعنى بطريقة صحيحة.

4. **النطق:** في هذه المرحلة لا يكفي وجود الدافع هنا، إنما يجب إن يرتب الأفكار وتنتقي الألفاظ والعبارات بما يتناسب والمعنى المراد أو يتناسب ونوعية المستمعين، وهذه كلها عمليات داخلية، أي: تحدث داخل الفرد، ولا بد من أن ينطق ليتم عملية التحدث، والنطق بعد هذا وذاك مظهر خارجي لعملية التحدث.
5. **الافتتاح:** وتتم المحادثه ههنا بالتحية، وهي تمثل بداية العلاقة بين المتحدث والسامع، وقد تكون لفظية أو غير لفظية بالإشارة أو الابتسامة أو المصافحة.
6. **التغذية المتقدمة:** أي : إعطاء فكرة عامة عن موضوع الحديث والزمن الذي سوف يستغرقه الجديث.
7. **العمل:** يمثل بؤرة المحادثة، أي: الهدف المقصود من الحديث، وتعد هذه الخطوة أطول خطوات الحديث من حيث الزمن، إذ تحدث فيها أنواع من التفاعلات بين المتحدث والسامع.
8. **التغذية الراجعة:** عكس التغذية المتقدمة، إذ تنعطف المحادثة التي تمت بتوصيل المعنى المراد من الحديث، أي: أنّ العمل قد تَمّ والهدف من وراء الحديث قد أُنجز، وينتظر المتحدث من المستمع اتخاذ قرارات.
9. **الختام:** أي: ختام الحديث عبر كلمة الوداع أو السلام عليكم أو ماشابه ذلك، وقد يُحدد موعد جديد لمواصلة الحديث.

ويرى الباحث أنّ هذه الخطوات يجب أن تكون متسلسلة من حيث الزمن؛ لأنّ أثر الحديث يتضح في هذا التسلسل حتى يستوي قائماً على سوقه، مع الأخذ بوسائل التدريب على مهارة التحدث في درس اللغة العربية.

وسائل التدريب على مهارة التحدث في المرحلة الثانوية وفق الآتي:

1. يبدأ معتمداً على الخطة الأولية للحديث.
2. يستعمل مسجلاً للصوت.
3. يستمع إلى المحاضرات بصورة ناقدة.
4. يطلب من أحد الزملاء أن يستمع إليه وينصت كيف كانت وقفاته وابتداءاته؟؛ لأنّ هذا سيأثر على نجاح الإلقاء إلى حد كبير، ولا شك أن حركات المدرس تساعد على التأثر في المتعلمين.
5. هناك عوامل كثيرة يجب الأخذ بها عند التدريب على مهارة الحديث من أهمها:
   أ. أن يكون الصوت جهورياً.
   ب. يجب أن تكون نغمة الصوت ملائمة لواقع الحوار.
   ت. يجب مراعاة مخارج الحروف في النطق.

ث. العمل على استثاره السامع بأنواع الاستثارات، كأن تكون بالحركات والسكنات والإشارات والعلامات(إسماعيل، 2012).

ج. اتباع البرمجة اللغوية العصبية في الحوار تسهم في كشف ما تحتاج إليه لإنجاح عملية الحوار في الدرس مع مراعاة أنماط المتعلمين وأعمارهم، وأن يعلم المدرس جيداً بأن الأساليب المتبعة التي يمارسها اليوم تعلم أكثر مما تربي، فعليه أن يركز على المعلومة أكثر من تركيزه على المهارة، وهذا الخلل يمكن أن تتجاوزه البرمجة اللغوية العصبية. وبإتقان المدرس مهارة البرمجة العصبية يكون أكثر فاعلية وقدرة على اختيار الأسلوب الأنسب لكل حالة، نظراً لإدراكه التقلبات والأحوال النفسية المختلفة للطلاب، ولإتقانه مهارات واستراتيجيات التعامل مع جميع الحالات(Bandler ,2012)

ويرى الباحث أن يُدخل المربون اليوم أساليب التكنلوجيا الحديثة وإشراكها في الدرس وجعلها مساعدة؛ لأن الطلاب قد اعتادوها، وجعل الطلاب يفيدون من هذه التكنلوجيا في درس اللغة العربية بالتحدث عن تطورات الحياة اليومية أو نتاجاتهم العلمية والأدبية، مما يولد لدى الطلبة محبة المساهمة في الدرس عن طريق الحوار عبر التكنلوجيا واستعمالاتها.

وقد جعل علماء التربية لكل مرحلة تعليمية أساليب متنوعة للإفادة منها في التدريب على مهارة التحدث، وهي كالآتي:

المرحلة الأولى: حوار مغلق الإجابة، وهي مرحلة مبتدئة من مراحل التدريب على مهارة التحدث، يغلب عليها طابع ترديد القوالب مع تغير بعض الكلمات، ومن الأمثله على ذلك: التعارف الذي يتم قبل عملية الحوار، ما اسمك؟ من أين أنت؟.

المرحلة الثانية: حوار مفتوح الإجابة، وهي مرحلة تختلف عن المرحلة الأولى بزيادة المطالبات الفكرية واللغوية مثل: حوارات مبسوطة: ما آخر مرة ذهبت إلى السوق؟، وماذا اشتريت؟.

المرحلة الثالثة: التعبير الموجّه أو المقيد، هو التعبير عن أفكار بسيطة يتولى الطالب التعبير عن فكرة متكاملة، مع تقديم بعض المساعدة على مستوى الأفكار واللغة أو كليهما، مثل: عرض صورة لوصفها، أو عرض سلسلة من الصور لتكوين قصة، أو وصف تفصيلي لمحتويات صور متفرقة أو تلخيصها وبيان ما فيها من صور معبرة.

المرحلة الرابعة: التعبير الحرّ، وهو التعبير عن أفكار عميقة المعنى، وهذه المرحلة تناسب المستويات المتقدمة من المراحل التعليمة، إذ يقوم فيها الطالب بموضوعات متكاملة اعتماداً على قدراته الشخصية في التنظيم اللغوي والفكري، مثال ذلك: تناول مشكلة في التحليل كيف يظهر العالم؟ وكيف ينهض العالم الإسلامي؟ أو المقارنة بين شيئين والوصول إلى أفضلية أحدهما على

الآخر، وأيهما أكثر فائدة في بناء الحضارة: الأدوات الصناعية أو الزراعية؟، أو مفاضلة بين طالبين أو مجموعتين، أو إلقاء خطبة أو درس أو كلمة (الفوزان، 1432هـ).

طرائق تدريس مهارة التحدث:

هناك طريقة لتعليم مهارة المحادثة هي: (الطريقة التحاورية)، وقوامها أسئلة المدرس، أي: أن يوجّه المدرس إلى الطلبة أسئلة ويطالبهم بالإجابة عنها شفوياً، ومن الضروري أن يعدّ المدرس في البيت أسئلة ومحادثه، وأن يراعي فيها الآتي: (طاهر، 2010).

1. أن تكون الأسئلة واضحة وقصيرة ومرتبة، وتوزع على الطلبة توزيعاً عادلاً.
2. ينبغي عند إعداد الأسئلة أن يجيب عنها واضعها بنفسه، وأن يعيد صياغة أي سؤال غامض، وأن يفكر في الإجابات المحتملة لكل سؤال.
3. أن تكون الأسئلة صحيحة تجري وفق قواعد اللغة.
4. أن يعدّ عدداً من الأسئلة في تتابع منطقي لضمان استمرارية الدرس.
5. أن يقلل من الأسئلة التي يجيب عنها الطلاب بـــــ (لا، أو نعم، أو بكلمة واحدة)؛ لأن هذا النوع من الأسئلة لا يساعد على المحادثه، وإذا ما أتى بها فلتكن من باب تهيئة فكر الطالب للإجابة عنها، لذا لابد من أن يتبع ذلك بسؤال يتضمن إجابة كاملة من الطالب نفسه.
6. أن يلقي السؤال قبل اختيار الطالب المجيب عنه حتى يعطي لكل طالب وقتاً كافياً للتفكير في الإجابة.
7. لا يجوز إهمال أي طالب في أثناء درس المحادثة، بل يجب إعطاء الفرصة للجميع في المشاركة وإبداء الرأي.
8. هناك فرضيه احتمال أن يجيب أو يتحدث عدد من الطلاب الأذكياء مرات أكثر من غيرهم، وهذا ليس مستحباً، فعلى المدرس أن يعوّد طلابه عدم رفع أيديهم للإجابة إلا بعد أن يطلب ذلك منهم؛ لكي يفسح المجال لغيرهم في طرح آرائهم.
9. يستعمل بعض المدرسين تعقيباً واحداً (تغذية راجعة) يقولونه للطاب بعد الإجابة عن أي سؤال إجابته صحيحه مثل: صحيح، ممتاز، أحسنت، بارك الله فيك،.... وغيرها، ومثل هذا التعليق يمكن أن يصبح مملاً لذا كان لزاماً على المدرس أن يستعمل جملاً وكلمات جديدة مثال: نعم، صواب، جميل، ... إلخ.
10. قد تكون إجابة الطالب صحيحة جزئياً، أو قد تحتوي على عنصر من الصدق، فعلى المدرس المساعدة على مواصلة الحديث.
11. لا ينبغي السماح بتكرار الإجابات؛ لأن التكرار لا يشجع على الانتباه إلا في حالات التأكيد على الإجابة عند صغار الطلاب.

12. التنوع في أساليب وطرق تدريس المحادثة مفيد كتنوع طرق التدريس تماماً.
13. هناك حالات قد يكون فيها الطالب مشغولاً بنشاط علمي آخر، فلا ينبغي مقاطعته بأسئلة المحادثة، كأن يكون الطالب مهيئاً لتوجيه سؤال، فيفاجئهُ المدرس بسؤال آخر.
14. يميل بعض الطلاب إلى مقاطعة زملائهم في أثناء التحدث والحوار، أو قد يتحدث طالب مع زميل آخر، ويمكن في مثل هذه الحالة أن يطلب المدرس من طلابه أن ينصتوا بدقة وأن يمتنعوا عن التعليق حتى ينتهي المتحدث من كلامه، ثم بعد ذلك يأذن لهم المدرس بإدلاء آرائهم ومقترحاتهم.
15. قد يكون موضوع المحادثه يتحمس له معظم الطلاب، فعلى المدرس أن يعلّم طلابه انتظار الدور، ويعمل من جهته على إتاحة الفرصة لأكبر عدد من الطلاب وأن يسهموا في الإدلاء بدلوهم.
16. يمكن للمدرس أن يدوّن أحسن الإجابات أو أفضل العبارات والكلمات على السبورة لتشجيع الطلاب على محاكاتها.

ويحدد الناقة وطعيمة (2003) طرائق تدريس التحدث، بالآتي:

1. **الأسلوب المباشر:** وهو من الأساليب الشائعة الاستعمال في تعليم اللغات وتعلّمها، ولعل هذا الأسلوب شائع بما يسمى بالطريقة المباشرة، والفكرة الأساس التي يقوم عليها هذا الأسلوب هي: ربط الكلمات بالأشياء(ربط الكلمات بالأشياء الدالة عليها، ثم ربط الأشياء بالسياق، ثم ربط السياق بالتعبير في اللغة المتعلمة)، وبما أن السياق قد يكون فكرة أو حديثاً حيوياً كاملاً، فإنه يأتي بعد ذلك ربط السياق بالمعنى، وهذه هي الخبرة الحقيقية التي تعطي التحدث(الحوار) نبضه الحقيقي.
2. **سلسلة الأعمال والحركات التمثيلة:** ومن مميزات هذا النمط أنه يقدم للدراسين ممارسة لغوية على درجة عالية من الصحة، فالأخطاء عادة تكون قليلة وغير مؤثرة؛ لأن تسلسل الاحداث يحكم التعبير ويوجهه، فكل جملة تؤدي للجملة التالية، وهذا المنطق والتسلسل يجعل الدارس قادراً على إدراك الأخطاء والتصحيح لبعضهم البعض، كما أنه يمكن للدارس السيطرة على معاني الكلمات بسهولة ووضوح لارتباط الكلمة بمعناها مباشرة، وهذا يساعد الطالب على أن يتذكر اللغة في مواقف الكلام الجيد بشكل أسهل مما لو قُدّمت له معاني الكلمات بجمل منفردة أو منعزلة عن بعضها البعض.

ثالثا: مهارة القراءة:

مفهوم مهارة القراءة: لما كانت القراءة نشاطاً لغوياً متميزاً ووسيلة لتحصيل العلم بل هي من أهم الوسائل التي تنقل ثمرات العقل البشري، فالغرض الأساس من القراءة هو تمكين القارئ من استيعاب النص المقروء بصورة صحيحة بالاعتماد على المفاهيم والمعاني التي اكتسبها، مما تأهلهُ ليصبح مستوعباً للتراكيب اللغوية إلى جانب العمليات العقلية المتوافرة في النص المقروء، وكانت القراءة قديماً تعني: النطق بالصوت المسموع سواء فهم القارئ المعنى المخبوء فيما قرأ أو لم يفهم، ولكن هذا المفهوم اختفى تدريجياً؛ لأن القراءة بذلك فقدت قيمتها وأصبحت لا تنقل إلى القارئ الأفكار والمعاني والمشاعر، بل أصبحت تخلو من الدافع إلى الإقبال عليها واتخاذها وسيلة للمتعة والتحصيل العلمي. وقد ازداد اهتمام الباحثين بالقراءة في النصف الثاني من القرن المنصرم؛ لأنهم وجدوا فيها أسلوباً من أساليب النشاط العقلي في حلّ المشكلات وإصدار الأحكام والتفكير الناقد، فضلاً عن التركيز على عنصر الاستمتاع الذي يرافق مهارة القراءة، وقد وجدوا مفاهيم تتناسب وتطور الحياة الجديدة، ومن هذه المفاهيم مفهوم (ثورنديك) للقراءة، إذ وجد أن القراءة عملية معقدة تتضمن مجموعة من المهارات والعمليات العقلية كالإدراك، والتذكر، والاستنباط، والربط، وأضاف(جدوبوذويل) إلى المفهوم السابق عنصراً جديداً وهو النقد، أي: أنّ على القارئ أن يمييز بين ما هو سلبي وإيجابي فيما يقرأ ، ثم تطور مفهوم القراءة اليوم فاصبحت تعني: التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها بصورة صحيحة إلى جانب الفهم، والربط، والاستنتاج، والتحليل، والتفاعل مع المقروء، ونقده، والإسهام بحلّ المشكلات (طاهر، 2010) .

والقراءة عملية معقدة _ كما قلنا _ تستلزم استحضاراً قوياً وحواساً ومهارات مختلفة فضلاً عن خبرة الفرد وذكائه في عملية القراءة، فمثلاً: قراءة جملة بسيطة تستلزم من المتعلم القيام بالعمليات الآتية:

1. رؤية الكلمات المطبوعة أو المكتوبة، وهنا يأتي دور حاسة البصر والجهاز العصبي في عملية القراءة.
2. النطق بالرموز المطبوعة أو المكتوبة، وهنا يأتي دور حاسّة اللسان.
3. إدراك الطالب لمعاني الكلمات المنطوقة مفردة كانت أم مجتمعة مع غيرها.
4. انفعال الطالب ومدى تأثره بما يقرأ (عاشور والحوامدة، 2010).

ويرى الباحث أنّ هناك عمليات أخرى يقوم بها الطالب لأداء مهارة القراءة، ومنها: التركيز على العنصر النفسي لإشباع الرغبة المكبوتة من خلال القراءة، إذ إن القراءة عملية عقلية تتطلب نشاطاً عقلياً وفسيولوجياً تستوجب الربط المتواصل والاستنتاج والتفاعل مع مهارات لغوية أخرى

كالاستماع والتحدث والكتابة بوصفها عملية اتصال بين الكاتب(المُرسل)، والقارئ(المُستقبِل) والجامع بينهما درجة التفكير المشترك بينهما.

تعريف القراءة:

لغة: قال تعالى: (إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ) سورة القيامة،اية:17، أي: قراءته، ويقال: قرأت الشيء قرآنا : جمعته وضممته بعضه إلى بعض، ومعنى القراءن معنى: الجمع ، وسمي قرآءنا، لأنه يجمع السور فيضمّها، ومعنى قراءة القراءن : لفظت به مجموعا، أي: ألقيته، ويقال : قرأ، قراءة وقراءن والاقتراء: افتعال من القراءة ، وإذا قرأ الرجل القراءن والحديث على شيخ يقول : أقرأني فلان، أي: حملني على أنْ أقرأ عليه ، استقرأه : طلب إليه أن يقرأ ، ورجل قرائ : حين القراءة (ابن منظور، 2004:23).

اصطلاحا: تطور مفهوم القراءة بتطور الحياة فلم يعد يقتصر على الأداء اللفظي بل تعداه إلى فهم ما تشتمل عليه الحروف وترجمتها إلى أفكار ومشاعر وآراء والحكم على المقروء، فضلاً عن التفاعل والإبداع مع النصوص المقروءة.

وقد عرّفها الشمالي(2017:17) بأنّها " إحدى مهارات اللغة العربية، وأهم فنونها وعماد اللغة العربية التي تبقي على الاتصال المباشر بالمواد المتعددة، وهي نطق الطالب للكلمات والجمل بصوت مسموع"، أما المصري (2017:18) فقد عرفها بأنها "نطق الطالب للكلمات، والجمل بصوت مسموع وعدم التبديل، أو التكرار، أو الحذف، أو الإضافة للحروف المقروءة، كما يُراعى صحة الضبط النحوي والنطق الإملائي وفهمها، مع تفسير الانفعالات والأفكار والمعاني التي تحتوي عليها المادة المقروءة"، وعرّفها(زايد، 2013:35) بأنّها "عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني. والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني، هي: الاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات".

وعرّفها (عبد الباري،2011:33) بأنّها " نشاط فكري وعقلي يتفاعل معها القارئ، فيفهم ما يقرأه، ويستعمله في حل ما يواجهه من مشكلات والانتفاع بها في المواقف المختلفة".

ويمكن أن يعرّفها الباحث بأنّها عملية فكّ الرموز والرسوم التي تواجه القارئ ويعبر عنها بالنطق بكلمات واصطلاحات متعارف عليها عند أهل اللغة مما تجعله يتفاعل معها شعوريا ويراعى فيها الضبط والإتقان.

أهمية القراءة:

لايخفى على أحد ما للقراءة من أهمية بالنسبة للفرد والمجتمع، فهي تمثل أساس تقدم البشرية، والإقبال عليها يعدُّ معياراً يقاس به رقي المجتمع؛ لأنها وسيلة مواكبة التطور العملي (نور الهدى، 2016)، وهي أساس الفكر ونتاجه، وعن طريقها يحصل الفرد على المعرفة والحقائق والمفاهيم، وتعتبر القراءة وسيلة مهمة لتنمية المهارات الفكرية لدى الفرد، فعن طريقها يمارس عمليات التذكر، والتحليل، والتفسير، والنقد، والتنبؤ، والاستنتاج، والاستنباط، وحل المشكلات (الظنحاني، 2011).

وهناك علاقة طردية بين القراءة والاطلاع، وبين التقدم العلمي والحضاري، فهي تجعل العقل ينمو ويزداد تطوراً مما يجعله مثقفاً واعياً(طاهر، 2010)، إذ يمكنه عند ذاك أن يتبنى مقاييس ذاتية للحكم على النص المقروء سلباً أو إيجاباً، وعليه فهي تسهم في تنمية الذكاء وتطوير الفكر ليس في المجال التعليمي فحسب بل تتعدى ذلك إلى النشاطات الأخرى كافة (Cohstantin, 2014)، وأخذت القراءة أهميتها من كونها تمس واقع الناس خاصة عندما يصبح الإنسان مدرسا أو محاميا أو مذيعا او خطيبا ...الخ ، فهذه تتطلب جودة النطق واللفظ المؤثر وحسن التعبير الصوتي ومراعاة القواعد النحوية والصرفية، وفي هذا إشعار بأهمية القراءة مما يدفع المتعلمين إلى إتقانها وتجاوز صعوباتها لتحقيق أعلى قدر من الإجادة فيها (طاهر، 2010).

ويرى الباحث أن أهمية القراءة تتجلى في كونها أساس المعرفة فمن أتقنها تفوق على أقرانه في كل أبواب العلم والمعرفة، فالمفردات والكلمات المقرؤة تجعل المتعلم يدرك المعاني والأفكار التي يحويها النص، فالقراءة تستلزم حضور كثير من القوى والحواس والمهارات وكذلك الخبرة والذكاء الشخصي، أي: تستلزم الفهم والربط والاستنتاج.

أهداف تعليم القراءة:

يرى شن(Chen, 2009) أنّ الهدف من القراءة هو إثارة التفكير وربط المنظور بالمنطوق، وأنّ هدف القارئ الرئيس ينحصر في استخلاص المعنى ثَمّ الحكم عليه، وهذا الأمر يساعد القارئ على تطوير بنيته الذهنية عبر التدريب على هذه المهارة التي تنمي لديه مهارة التفكير، والتحليل، والإبداع العلمي.

ويرى الناقة (2003) أنّ الهدف الرئيس هو تمكين القارئ من أن يكون قادراً على إتقان هذه المهارة بالتدريب عليها بشكل سهل ومريح، ثَمّ استخلاص الأفكار والمعاني الكامنة من وراء النص المقروء.

ويلخص كل من مدكور (2010)، ومعروف (2007)، وزقوت،(1999)، عبد الحميد (2006)، (الحسن، 2000)، و(الصافي، 2005) أن من أهم أهداف القراءة هو:

1. القدرة على القراءة الاستيعابية بالسرعة المناسبة واستنباط الأفكار العامة والمعلومات الجزئيه، وإدراك ما بين السطور من معانٍ وما وراء الألفاظ من مقاصد.
2. إثراء ثروة الطلاب اللغوية باكتساب الألفاظ والتراكيب والأنماط اللغوية التي ترد في نصوص القراءة.
3. الإفادة من أساليب الكتّاب والشعراء ومحاكاة الجيد منها.
4. الارتقاء بمستوى التعبير(الشفهي، والكتابي) وتنميته بأسلوب لغوي صحيح.
5. توسيع خبرات الطالب المعرفية والعلمية والثقافية بما يكتسبه من بطون الكتب والمجلات والصحف وغيرها من وسائل النشر والإعلام.
6. جعل القراءة نشاطاً محبباً عند الطالب للاستمتاع بوقت فراغه بكل ما هو نافع ومفيد.
7. توظيف القراءة في اكتساب المعارف والعلوم، وذلك في العودة إلى المصادر والمراجع والوثائق والبحوث والدراسات المختلفة.
8. تمكن القارئ من تحقيق مردود أفضل كماً ونوعاً بجهد أقلّ وزمن أقصر عند أدائه لأعماله، وذلك نتيجة لما توفره مهارة القراءة لديه من اختزال في الجهد والوقت مع جودة في الإنجاز.
9. مساعدة الطالب على تعلم المواد الدراسية المختلفة في جميع مراحل التعلم، فالقراءة هي أداة التعليم الأساسي وهي الجسر الذي يصل بين الإنسان والعالم المحيط به، وإنّ أي إخفاق في السيطرة على هذه المهارة سيؤدي إلى الإخفاق في الحياة الدراسية أولاً وقد يؤدي إلى الإخفاق في الحياة كلها.
10. تأكيد الصلة وتعزيزها بكتاب الله - عزّ وجلّ - وسنة رسوله الكريم والاعتزاز بما خلّفه لنا الآباء والأجداد من تراث فكري وعلمي وأدبي.
11. غرس القيم والمثل والمبادئ التي يريد المجتمع إعطاءها لأفراده، والتأثر بها مما يدفع الطلبة إلى اعتناقها والدفاع عنها.
12. تنمية القدرات العقلية للمتعلمين من تذكر، وتخيل، واستدلال، واستنباط، ونقد، وتحليل.
13. تنمية الميل إلى القراءة لدى المتعلمين واكسابهم العادات الإقرائية البنّاءة مع مراعاة آداب القراءة في التعامل مع الكتاب والمادة والقدرة التذوقية على نقد المقروء بأفكاره وصوره وأساليبه.

14. تكوين بعض الاتجاهات الإيجابية لدى الدارسين، ومنها: الشغف بالقراءة، والإحساس بالمتعة، والاحتفاظ بالجميل من الصور والأساليب في ذاكرة المتعلمين.
15. تطويع القراءة لنوع المادة الإقرائية أدبية كانت أم علمية وغرض القارئ منها.
16. إكساب الطالب القدرة على الكتابة الإبداعية في مجالات الأدب المختلفة من خلال قراءاته المتنوعة للنتاجات الأدبية.
17. الارتقاء بمستوى الفهم لدى الطلاب وتوسيع مداركهم مما يؤهلهم إلى عمق التفكير والقدرة على الإبداع في مجالات الحياة كافة.
18. الارتقاء بسلوك الطالب من خلال قراءاته لسير العلماء من القادة والمفكرين، فيتخذ من سلوكهم الإيجابي مثالاً يُحتذى ونمطاً يُحاكى.
19. مهارة القراءة تسهم في بناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العقل وإكساب المعرفة؛ فعن طريقها يكتسب القارئ: المعارف، والمفاهيم، والحقائق، والآراء، والأفكار، والنظريات، التي تحتوي عليها الكتب، والنشرات، والدوريات.
20. وسيلة لاتصال الفرد بغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية.
21. تزويد الفرد بالأفكار والمعلومات وإطلاعه على تراث الجنس البشري.
22. القراءة وسيلة للنهوض بالمجتمع وارتباط بعضه ببعض عن طريق الصحافة والرسائل والمؤلفات والنقد والتوجيه ورسم المثل العليا.
23. جعل المتعلمين مفكرين باحثين مبتكرين يبحثون عن الحقائق والمعرفة بأنفسهم ومن أجل منفعتهم مما يساعدهم في المستقبل على الدخول في العالم كمخترعين ومبدعين لا كمحاكين أو مقلّدين.
24. غرس حب الأدب والاطلاع ودعم القدرة الإبداعية والابتكارية باستمرار لدى المتعلمين.
25. أن يستعمل المعمجمات اللغوية في البحث عن معاني المفردات الجديدة والغامضة.

ومن خلال ما تقدم يتضح للباحث أن أهداف مهارة القراءة يجب أن تحظى برعاية المدرسين، وأن يخصص لهذه المهارة جُلّ أهتمامهم لتحقيق مايصبون إليه من نتائج متوخاة من درس المطالعة والقراءة، وعدم الاهتمام بهذه المهارة بأن يحوّل درس المطالعة والنصوص إلى درس قواعد أو حفظ للنصوص الشعرية فقط دون الاهتمام الفعلي بهذه المهارة سيجعل المتعلم لا يحقق غايتهُ من هذه المهارة؛ لانّ تحقيق هذه المهارة سيجعل منهم ذوي قدرات عقلية وثقافية بنّاءه.

أنواع القراءة: للقراءة أنواع عديدة، منها:

أولاً: من حيث الأداء:

تنقسم القراءة من حيث الأداء على ثلاثة أنواع أساسية، هي: القراءة الصامته، والقراءة الجهرية، وقراءة الاستماع.

1. **القراءة الصامتة:**

يتمثل هذا النوع من القراءة بأنْ يتم فيه تفسير الرموز الكتابية وإدراك مدلولاتها ومعانيها، في ذهن القارئ بصمت ومن دون تحريك الشفة، وعليه فهذه القراءة تقوم على عنصرين، هما:

- مجرد النظر بالعين إلى رموز المقروء.
- النشاط الذهني الذي يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز.

ولهذا النوع النسبة العالية من أنواع القراءة الأخرى، لكونه ذا أثر في القارئ ونفسيته ومجتمعه، أما من الجانب الجسمي: فإنها تريح أعضاء النطق فهي لا تعمل وتمنع البحة في الصوت، وتمنع عجز أعضاء النطق من تأدية دورها على الوجه الصحيح.

أما من الناحية النفسية: للقارئ فإنها تحرره من الحرج والخجل، وبخاصة الذين يمتلكون عيوباً نطقية، فإن هذا النوع من القراءة يعطيه أحساساً وشعوراً بالرضى، وعدم تحاشي السخرية والنقد عند الآخرين.

وأما من الناحية الاجتماعية: ففيها احترام شعور الآخرين وتقدير حرياتهم الشخصية، وعدم إزعاجهم، خاصة إذا كانوا في مكان عام أو في حافلة أو في مكتبة ... إلخ، كما أنها تساعد المتعلمين الكثيرين الموجودين في البيت الواحد على أن يدرسوا معاً وفي غرفة واحدة من دون أن يؤثر أحدهما على الآخر (زايد، 2013).

2. **القراءة الجهرية:**

يتمثل هذا النوع من القراءة عن طريق نطق الكلام بصوت مسموع مع الالتزام بمخارج الحروف وسلامة العبارات وصحّة النطق إلى جانب مراعاة قواعد اللغة، ويتطلب هذا النوع من القراءة أن يتعرف المتعلم بوساطة البصر على رموز الكتابة، مع إدراك عقلي للمعاني، وكل ذاك يتم بصوت جهوري، وتعدُّ هذه القراءة أصعب من سابقتها(مصطفى، 2005).

وكلا النوعين يتطلب من القارئ أن يقوم بفكّ الرموز وفهم المعاني إلّا أنّ القراءة الجهرية تتطلب من القارئ أن يفسر لغيره الأفكار والانفعالات التي تحتوي عليها المادة المقروءة، ولذلك فهي أكثر تعقيداً أو أصعوب من سابقتها، وتعمل المدارس الثانوية على هذين النوعين لاهميتهما للعملية التربوية، فالقراءة الصامته تعمل على جودة الفهم وعلى ما يتبع ذلك من تذوق ونقد للمقروء،

وأما القراءة الجهرية فإنها تعمل على تعليم المتعلم صحة النطق وحسن الإلقاء وتمثيل المعنى(ابراهيم، 2004).

3. قراءة الاستماع:

ويتضمن هذا النوع من القراءة تلقي المقروء عن طريق الأذن وفهمه ذهنياً؛ لأن القراءة وسيلة للفهم والاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، والطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي؛ لأن القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين، وقد ذكر هذه الحقيقة قدامى العرب بقولهم: (تعلّم حُسْن الاستماع قبل أن تتعلم حسن الكلام، فإنك على أن تسمع وتعي أحوج منك إلى التكلم)، ويتضح لنا أن قراءة الاستماع تعتمد كلياً أو جزئياً على الاستماع الجيد فعندما يقرأ المدرس نجد الأذن تسمع والعقل يحلل الفكرة، ويتم تعلم مساقات القراءة الصحيحه (زاير وداخل، 2016).

ويلخص الباحث بأنّ المهارات اللغوية متداخلة فيما بينها فالاستماع يولد الحديث والحوار، وكذلك الاستماع بدوره يقود إلى القراءة الجيدة لفهم المطبوع الكتابي بما يحتوى عليه هذا المطبوع من معرفة إداركية تغذي مهارة الفرد الشخصية في القراءة.

ثانياً: من حيث غرض القارئ:

تقسم القراءة من حيث الأغراض إلى أنواع عديدة، نذكر منها:

1. **القراءة السريعة العاجلة:** والهدف منها هو الاهتداء بسرعة إلى شيء معين كقراءة الفهرست وقوائم الأسماء والعناوين، وهذا النوع يهتم به الباحثون وغيرهم؛ لأنهم يحتاجون إليه في كثير من المواقف.
2. **القراءة البحثية:** والغرض منها تكوين فكرة عامة في موضوع واسع، كقراءة بحث أو كتاب أو أطروحه علمية، وهذا النوع مهم جداً في حياتنا المعاصرة لكثرة المواد المعروضة التي ينبغي قراءتها، ولا يسمح الوقت للحاق بالكمّ الهائل من إنتاج المطابع، وأن يقرأ كل شيء بدقة.
3. **القراءة التحصيلة:** الغرض منها فهم المسائل إجمالاً وتفصيلاً، وهذا النوع يقتضي القراءة بتأنٍ وأناة للاستذكار والإلمام والفهم.
4. **القراءة التجميعية:** والغرض منها جمع المعلومات، وهنا يتطلب من القارئ الرجوع إلى المصادر لجمع ما يحتاج إليه من معلومات لأجل إعداد بحث أو رسالة علمية أو كتاب جديد في أي نوع من أنواع المعرفة.
5. **القراءة الترفيهية:** والغرض منها اشغال أوقات الفراغ بشيء مفيد، وهذه القراءة تخلو من التعقيد والتعمق ولا تحتاج إلى مجهود ذهني كبير، وتتم في أوقات الفراغ، كقراءة كتب الأدب والفكاهات والطرائف والنوادر.

6. **القراءة الناقدة:** الغرض منها نقد المقروء سلباً أو إيجاباً بعد الاطلاع على ماهو مكتوب، وهذا النوع من القراءة يحتاج إلى التأني والتمحيص ليتمكن القارئ من الإمكانات العلمية الفذة، لكي تجعله يصدر حكماً على المقروء، ومن أمثلة هذا النوع: هو كتب الموازنة، وتقسيم الشعراء والأدباء إلى طبقات، وكتب المفاضله بين الشعراء أو الأدباء أو اللغويين (طاهر، 2010).

مهارات القراءة:

اكتساب مهارات القراءة يمر بمراحل تتدرج بتطور النمو للفرد، وترتقي بتطورها عن طريق اكتساب الخبرات العرضية، ثم ممارستها في سلوكه المتناهي صعوداً للوصول إلى المقدرة الذاتية دون الحاجة إلى مرشد أو مُعِين، ويتمثل الهدف من تدريس اللغة العربية في اكتساب مهارات القراءة الأساسةه التي تتمثل في القراءة الجهرية مقرونة بسلامة النطق وحسن الأداء وضبط الحركات الإعرابية وتمكين المعنى والقدرة على القراءة الاستيعابية للمعنى بسرعة غير مخلّة(معروف، 2007).

وأوضح شحاته(2000) أنه يمكن تصنيف مهارة القراءة إلى ثلاث مهارات، وهي:

أولاً: مهارة التعرف: ويقصد بها إدراك الحروف والكلمات والجمل إدراكاً بصرياً صحيحاً، والنطق بها نطقاً صحيحاً أيضاً. وتتضمن مهارة التعرف مجموعة من المهارات الفرعية الآتية:

- التعرف على الكلمات والجمل.
- التمييز بين أصوات الحروف.
- التمييز البصري بين أشكال الحروف.
- ربط الرموز الصوتية بالرموز المكتوبة في سهولة ويسر.
- التعرف على الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة.

ثانياً: مهارة النطق: ويقصد بها النطق بصوت الحروف نطقاً صحيحاً منفردة وفي كلمات. وتتضمن هذه المهارة مجموعة من المهارات الفرعية الآتية:

- نطق الأصوات نطقاً صحيحاً من حيث المخرج.
- نطق الحركات القصار والحركات الطوال.
- التمييز في النطق بين الأصوات المهموسة والأصوات المجهورة.
- التمييز في النطق بين الأصوات الشديدة والرخوة والمتوسطة.

ثالثاً : مهارة الفهم: ويقصد بها عملية التقاط معنى اللغة المكتوبة، وهي عملية حركية وشديدة التعقيد. وتتضمن هذه المهارة المهارات الفرعية الآتية:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.

- تحديد مرادف الكلمة ومضاد الكلمة.
- تحديد أكثر من معنى للكلمة.
- تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة.
- إدراك الترتيب الزماني والمكاني.
- الترتيب بحسب الأهمية.

طرائق تدريس القراءة:

اهتم علماء التربية وطرائق التدريب بموضوع (تعليم القراءة) لما له من أثر واضح في حياة المدرس والمتعلم على حد سواء، وكان لجهودهم في البحوث والدراسات النفسية والتجارب التربوية نتائج محمودة في ابتكار طرق متعددة لتعليم القراءة، ومن المسلّم به أنه لا توجد طريقة سلمت كل السلامة من النقد، أو حققت الرضا الكامل؛ لأن الطريقة الجيدة هي التي يمتلك ناصيتها المدرس، فالطريقة الجيدة سيئة في يد المدرس غير الكفء؛ لأنه يشوّه جمالها، والعكس صحيح، ولذلك كان من الصعب الحكم على أي طريقة بأنّها أفضل من غيرها لوجود مزايا وخواص لكل طريقة (سمك 1998)، وسنقوم بذكر أنواع الطرق لتعليم القراءة وهي:

أولاً: الطريقه الجزئية:

ويندرج تحت هذه الطريقة طريقتان، هما: (الهجائية – الألفبائية، والطريقة الصوتية) وتسمى هذه الطريقه بـ(الطريقة التركيبية)، وهي تبدأ بتعليم جزء من الكلمة سواء أكان هذا الجزء حرفاً أو صوتاً، فإن كان البدء بتعليم الحرف سميت بـ (بطريقة الحرفية)، أما إذا كان البدء بتعليم الصوت سميت بـ (بالطريقة الصوتية) ويطلق عليها كذلك تسمية بـ(الطريقة الهجائية)، وقد بنيت هذه الطريقة على أساس البدء بتعليم الحروف الهجائية، ويلقن المتعلم أسماء الحروف الهجائية الثمانية والعشرين وكيفية كتابتها، ثم تعليمه كيفية نطق الحروف مشكولة بالحركات (الفتحة، والضمة، والكسرة، والسكون) وبعدها يتم الانتقال إلى قراءة وكتابة كلمات من حرفين وبعدها من ثلاثة أحرف وهكذا ... ، وهذه الطريقة تعدُّ من أقدم الطرق لتعليم مهارة القراءة للمبتدئين، وقد كانت هي السائدة في الكتاتيب والمدارس القديمة (طاهر، 2010).

ثانيا :الطريقه التحليلة (الكلية):

ويندرج تحت هذه الطريقة ثلاث طرق، هي:(طريقة الكلمة، وطريقة الجملة، والطريقة التوليفية المزدوجة)، وفيما يأتي عرض لهذه الطرق الثلاث:

ـ طريقة الكلمة: تبدأ هذه الطريقة بعرض كلمة من الكلمات على المتعلم بشرط أن تكون معروفة لديه (لفظاً، ومعنى)، ولكنه لا يعرف شكلها، ويُطالب بأن يعرف شكلها ويحفظه، ثم نخرج على الكلمة الثانية ونفعل بها كما فعلنا بالكلمة الأولى وهكذا ... ، وقد تقترن الكلمة بصورة متخيلة

بالذهن، عندئذٍ ينتقل المربي من مرحلة الربط بين الكلمة والصورة تدريجياً إلى مرحلة تمييز الكلمة بمجرد النظر إليها، وتكون الخطوة التالية تمييز الحروف بعد تحليل الكلمة إلى الحروف التي تتكون منها، وفي هذه المرحلة تقدم الحروف للمتعلم عن طريق استغلال ملاحظته لتكرار أصوات الحروف وأشكالها في الكلمات المختلفة، وتعتمد الطريقة في ذلك دائماً على الكلمة التي تعلمها(عاشور والحوامدة، 2010).

- **طريقة الجملة:** نتيجة للمآخذ التي وجهت إلى طريقة الكلمة ظهرت هذه الطريقة، وهي تقوم على الأسس الآتية:

1. إعداد جمل قصيرة من قبل المدرس مما يألفه المتعلم، وكتابتها على اللوح أو البطاقات، وقد تكون الجمل مأخوذة من أفواه المتعلمين.
2. ينظر الطلاب إلى الجملة بانتباه وبتركيز وبشكل دقيق.
3. ينطق المدرس الجملة، ويرددها المتعلمون من ورائه جماعات، وفرادى مرات كافية، ثم يعرض جملة أخرى تشترك مع الجملة الأولى في بعض الكلمات من حيث الشكل والمضمون ويتبع فيها مافعله في المرة الأولى.
4. بعد عرض الجمل العديدة على المتعلمين حينذاك يبدأ المدرس بتحليل تلك الجمل، ويختار منها الكلمات المتشابة لتحليل الحروف، وهنا يجدر بالمدرس ألّا يتعجلَ في عملية التحليل وألاّ يبطئ فيها(زايد، 2013).

- **الطريقة التوليفية:** تبدأ بالكلمة أو الجملة فتعطي المتعلمين إحساساً بالتشويق والإثارة إلى جانب المعاني المحببة إليهم، وتكسبهم مهارة السرعة في القراءة، وتهتم بتحليل الكلمات تحليلاً صوتياً لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها، وبذلك تتضمن ميزة معرفة صور الحروف وأصواتها وكتابتها بتدرج حتى يحسن المتعلم السيطرة على وسيلة مهمة من وسائل قراءة الكلمات الجديدة(زاير وداخل، 2016).

دور المدرس في تنميه مهارة القراءة:

تقوم المدرسة بدور رئيس في تنمية مهارات القراءة لدى المتعلمين، إذ أثبتت البحوث العلمية أنّ هناك ترابطاً كبيراً بين القدرة على القراءة والتقدم الدراسي لدى المتعلمين، لذا أصبح من أهم واجبات مدرس اللغة العربية تنمية عادة القراءة في نفوس المتعلمين، والإقبال عليها برغبة وشغف، وهذا الواجب يتطلب أن يكون هناك مدرسون يحبون القراءة، ويمارسونها ليكونوا قدوة لطلابهم(النصار، 2003).

ومهارة القراءة في طبيعها منظومة من المهارات الفرعية المتداخله التي يصعب تعلمها وتعليمها بمعزل عن المهارات اللغوية الأخرى، ويزداد الأمر صعوبة عندما تتطلب مواقف التعليم

أن يعمل المدرس في بيئات لغوية متنوعة تجعل الديناميات الاجتماعية مع التنوعات الإقرائية في الدرس الواحد بيئة فريدة ومميزة، والمدرس هو المسوؤل الأول والمباشر عن إدارة هذه التنوعات مما يجعل اتخاذ القرارات التدريسية في هذا الشأن غاية في الصعوبة(Michael& Bonnie,1999).

ويرى الباحث أنّ على المدرس توضيح هذه المعاني بطريقة جيدة ؛ لأنّ بعض المفردات تعطي أكثر من معنى، وبعضها يتطلب وجود قرينه لفهمها، والأفضل عدم صرف ذهن المتعلم إلى معانٍ بعيدة، وفي هذه الخطوة زيادة ثروة الطلاب اللفظية والعلمية؛ لأنّ حُسْن أداء الطلاب للقراءة(جهرية، أم صامتة) تعتمد إلى حدّ كبير على فهم معنى ما يقرأون، ويمكنه أن يوسع دائرة خبرة المتعلم، ويفتح أمامه أبواب النجاح في حياته (العلمية والعملية)، ويهذّب لديه مقاييس التذوق، فالقراءة بهذا المعنى تشمل الاستجابات الداخلية لما هو مكتوب كما تشمل الاستجابة العملية وفهم المعاني وربطها بين الخبرة الشخصية والمعاني، مما يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة.

ولو خرج الباحث من العام إلى الخاص لوجد أنّ على المدرس أن يجعل المتعلم يكتسب مهارات إقرائية جديدة بالنسبة للمراحل الثانوية فلا حاجة للتكرار في القراءة، وأن يطلب من الطلاب تصفح الكتابات المتعددة ليختاروا بأنفسهم ما يهمهم قراءته قراءة جهرية، ثم يقسمهم إلى مجموعات بحسب اهتماماتهم المتقاربة، على أن يطلب ذلك قبل بدء الدرس، وأن يطلب من كل مجموعة قراءة النص قراءة صامتة والبحث عن الكلمات الصعبة والكشف عن معانيها في المعاجم، ثَمّ يحدد للطلاب أسئلة يوجهونها إليه على أن يحدد المدرس وقتاً محدداً للمجموعة الواحدة، ويحسن أن يتم تغيير القارئ ليجد كل عنصر في المجموعة دوره، ثم بعد الانتهاء يتولى المدرس مناقشتهم في المعاني والأفكار والأساليب، وبيان المعاني البلاغية في النص ومواطن القوة والضعف فيه، ثم ينظر المدرس إلى موضوعات لم تُثِرْ اهتمام الطلاب فيسألهم عن سبب عزوفهم عنها، ويتجلى دور المدرس الرئيس في تحفيز الطلاب على القراءة (الصامتة، أو الجهرية)، وعليه ألّا يلتزمَ طريقةً واحدةً أو نمطاً واحداً في التدريب، وأن يكون مرناً وهادفاً ومحبباً إلى طلابه درس القراءة، ويتبع في ذلك الأسلوب الآتي:

أولاً: عرض الدرس:

ويكون بالإشاره إلى الموضوع في الكتاب المقرر، ويحدد للطلاب المعاني المستهدفه فيه، من خلال ما يأتي:

1. **القراءة النموذجية:** يبدأ بطريقة قراءة الموضوع، وهذا ليس مهما إلّا إذا كان الموضوع غامضاً ويحوي ألفاظاً وعبارات تحتاج إلى فكّ رموزها.

2. **القراءة الصامتة:** وفيها يطلب المدرس من المتعلمين قراءة النص بصمت، والغرض منها الوقوف على المعاني الصعبة والأفكار الأساسية.
3. **المناقشة العامة للمفردات الصعبة:** وهي ضرورية للتعرف على الأفكار الأساسية للنص، والوقوف على الكلمات الصعبة ومناقشتها باختصار غير مخلّ لئلا يشتت ذهن الطالب، ثم يستعين بالطلاب لاستخلاص المعنى المراد من وراء النص.
4. **تحليل النص:** والغرض منه تدريب الطالب على الفهم والتحليل، وهذا الأمر مهم للغاية ليتدرب الطلاب على استخلاص الأفكار الفرعية والأساسية، واكتشاف المعاني البعيدة التي يرمي إليها النص.
5. **التفاعل مع النص:** بعد التحليل لا بدَّ من أنْ يوازن الطالب بين النص المقروء وغيره من النصوص في مصادر أخرى، وهنا يأتي دور الحكم على الأفكار والمعاني.
6. **توضيح العناصر الجماعية:** بصورة عامة العناصر الجمالية تستثير المتعلمين وتشدّ انتباههم، مما ينمي لديهم حاسة التذوق الأدبي وتدريبهم على التمييز بين الأساليب.
7. **المراجعة اللغوية والنحوية:** يمكن للمدرس أن يقف على بعض الجمل التي يخطئ الطلاب في قراءتها لشرحها وتوضيح الخطأ وإعرابه وبيان معناه.
8. **التلخيص:** وهنا يلخص المدرس موضوع الدرس بصورة مبسطة، وهذا يكون لغايات محددة؛ لأنّ الطلاب يفترض بهم قد لاحظوا فكرة الموضوع من خلال المراحل السابقة (طاهر، 2010).

ويتضح للباحث أن المدرس الناجح هو الذي يكون على وعي تام بمهارة القراءة ومكوناتها الرئيسية ومفاهيمها الأساسية، فهو مرشد متفاعل وبنّاء لشخصية الطالب الأدبية فهو، الموّجه الحقيقي لكل ما هو جيد والمرشد لكل مثمر وفعّال ومفيد.

مجالات تعليم القراءة :

يتم تعليم مهارة القراءة في ثلاثة مجالات، هي:

المجال الأول: تهيئة المتعلمين لقراءة النص الأدبي، كأن يغير المدرس مكان النص في (الصف، أو المكتبة، أو نادي التوعية، أو حديقة المدرسة) ويعدُّ الأدوات الساندة لقراءة النص (أشكال، أو رسوم، أو صور، أو دمى) ويختار الوقت المناسب للقراءة، مع المناقشة المستفيضة للنص مع الطلاب قبل البدء في القراءة.

المجال الثاني: ويتركز في قيام المدرس بقراءة النص مع تغيير في نغمات الصوت، وفقاً للشخصيات الواردة في النص مع تغيير تعابير الوجه، وإظهار مدى المتعة في قراءته، وعليه أن يتواصل بصرياً و حركياً مع طلابه في أثناء قراءة النص الأدبي.

المجال الثالث: ويتركز في واجبات المدرس بعد الانتهاء من قراءة النص الأدبي، كأن يجعلهم يرددون بعض الكلمات المرادفة، أو الكلمات المتضادة، أو يناقش الطلاب في الفكرة الرئيسة والفرعية للنص الأدبي، ثم يطلب من الطلاب تحليل شخصيات النص، أو استعمال معجم لمعرفة معاني بعض الألفاظ الغامضة ثَمّ يطلب من طلابه تلخيص معنى النص شفوياً، وأخيراً يشجع المدرس طلابه على طرح أسئلة في موضوع النص اللغوي(الثقفي، 1421هـ، والنصار، 1433هـ، و الدخيل، 1428هـ،Moore, & Mortan, 2007).

خطوات القراءة الصحيحة:

- **قبل القراءة:** يجب قبل البدء بمهارة القراءة أن يعطي الدافع من وراء القراءة، وهذا يستلزم وجود أربع خطوات، هي: تحديد غرض القراءة، وإيجاد الكتاب المناسب، واتخاذ قرار لقراءة الكتاب، وتقديم قائمة الأسئلة.
- **عند القراءة:** يتطلب عند القراءة وجود عدد من الأنشطة مثل: قراءة محتويات الكتاب بجد، وإجراء تحليل واستنتاج من محتويات القراءة، وملخص المحتويات القراءة، ومراجعة صحة المصدر، والتواصل مع أفكار الكتّاب الآخرين.
- **بعد القراءة :** يتطلب وجود عدد من الأنشطة بعد القراءة مثل: تحديد الموقف(قبول أو رفض محتويات القراءة)، ويناقش محتويات الكتاب مع الآخرين، وتنفيذ طروحات الأفكار الجديدة في الحياة اليومية(Nurhad, 2016).

تنمية مهارة القراءة لدى متعلّمي المرحلة الثانوية:

المدرس الجيد هو الذي ينمي لدى طلابه حب اللغة العربية بكل فروعها، ويغرس في نفوسهم الاعتزاز بتراث الأجداد، وهناك طرق تنمي لدى المتعلمين مهارات القراءة، نذكرها في الآتي:

1. **تقويم طريقة القراءة:** يجب على المدرس أن ينمي لدى المتعلم عادة القراءة، ويرشده إلى أين يتجه في تحسين هذه المهارة ؟ ، وهل يقوم باستعمال الشفة أو أعضاء النطق أو العقل في أثناء عملية القراءة ؟ ، وهنا يأتي دور كثرة القراءة للمجلات والكتب الأدبية واللغوية المفيدة، وعليه أن يدرك أن مهارة القراءة فنّ يحتاج إلى ممارسة وخبرة، فكلما قرأت أكثر ازدادت خبرتك ونضجتْ لديك هذه المهارة، مما يولد شعوراً بالمتعة والرغبة في الازدياد من هذه المهارة.
2. **توفير الجوّ المناسب للقراءة:** على المدرس أن يختار مكاناً مناسباً للقراءة المريحة، على أن تتوافر فيه الإضاءة الجيدة والجلسة الصحيحة، وعدم الضوضاء؛ لأنها تشتت الذهن

وتقلل التركيز في القراءة، وكذلك عليه أن يختار الوقت المناسب أيضاً حينما يكون الانتباه مشدوداً والجو جميلاً يبعث على الشعور بالسعادة.

3. **استعمال العينين بفعالية:** استعمال العينين وتحريكها إلى الأمام عندما تقرأ بمسافة تسمح لعقلك فهم واستيعاب معنى الموضوع الذي تقرأ، وعليك التفكير في معاني ما تقرأ في أثناء القراءة.
4. **الاستمرار في تنمية الثروة اللغوية:** اكتساب الثروة اللغوية هدف الاتصال الإنساني، ويعطي المتعلمين فرصة جيدة للتعبير عن أفكارهم، ومن الضروري أن تعمل مهارة القراءة على زيادة عدد المفردات اللغوية لدى المتعلمين، وفهم معاني تلك المفردات وتركيب جمل مفيدة ليتمكن من مهارة القراءة أكثر.
5. **القراءة بسرعة مناسبة:** يجب أن تتكيف سرعة القراءة مع فهم المادة بالتوافق مع نوعيتها ومستوى الذكاء العقلي للمتعلم، فالعنوان الرئيس ومقدمات الفصول والعناوين الفرعية والأفكار الرئيسة والفرعية تنقلنا إلى معرفة أدق التفاصيل الكامنة من وراء النص.
6. **ممارسة القراءة بانتظام:** القراءة بانتظام تحقق الغاية منها، فالتدريب العقلي والعملي عليها يهدف إلى الرقي بعادات القراءة الجيدة، ومن المهم معرفة أن عملية القراءة بانتظام تساعد على تنمية هذه المهارات وزيادة الخبرة فيها وإتقانها مما ينعكس على الطلاب بصورة إيجابية(منتديات الجفر، 2007).

وسائل التدريب على مهارة القراءة لمدرس اللغة العربية:

وهناك استراتيجيات مختلفة يمكن أن يستعملها المدرس في تنمية مهارة القراءة لدى طلابه، منها:

1. **النمذجة:** أي: أن يكون المدرس إنموذجاً أو قدوة أمام طلابه، ويتخلص دوره في إبراز مهارات التفكير عن طريق إيضاح سلوكياته في أثناء قيامه بحل المشكلات وكيفية تنفيذها.
2. **التعليم المباشر:** أي: أن يعلّم المدرس طلابه بشكل مباشر، وأن يعرض خطته مبتدئاً بالأهداف ثم التنفيذ.
3. **المشاركة الثنائية:** يقوم المدرس بتقسيم طلابه على شكل مجموعات ويوزع الأدوار بينهم، ثم يمر عليهم للتأكد من أن كل واحد منهم قام بدوره(الأحمدي، 2012).

رابعاً: مهارة الكتابة:

مفهوم الكتابة: تعد الكتابة ملخص العمليات العقلية والاجتماعية والفسيولوجية والنفسية، وأهم أشكال رقي لغة الإنسان، وهي عملية معقدة ومهارة إنتاجية، وأداة ضرورية للمتعلم، وهي مع كل ذلك مهارة مكتسبة يتقنها المتعلم بوصفها نشاطاً ذهنياً يقوم على ترجمة التفكير، وإعمال الجهد،

وهي على درجة عالية من التعقيد؛ لأنها تتضمن التعبير الكتابي(written expression)، والتهجئة (spelling)، والكتابة اليدوية(hand writing)، وهذه المحاور تتكامل مع بعضها لتشكل مهارة الكتابة بصورتها الكلية.(رشيد، 2013).

والكتابة رابع المهارات اللغوية من حيث الترتيب ومن حيث النمو الجسمي والعقلي للإنسان، وتحتاج إلى تدريب مكثف وجهد كبير لأتقانها، إذ تتطلب توافر القدرة على تمييز الحروف الصوتية وكيفية تحويلها إلى رموز مكتوبة في حالة الإملاء أو تسجيل محاضرة أو غير ذلك. والكتابة في وجهها الحقيقي هي تعبير مخطوط للمنطوق ولا يوجد نظام كتابي مستقل تماماً عن الصوت، فالكتابة أنشئت لنقل الكلام على صفحات الورق(Acep Hermawan, 2011).

وتطلق الكتابة ويراد بها أمران، هما: **الأمر الأول:** عقلي وجداني، يتصل بتكوين الأفكار وابتكارها، والرغبة في التعبير، سواء أكان تعبيراً عن النفس أو عن الغير. **والأمر الآخر:** عقلي يدوي، يتصل بوضع الأفكار على صفحات ورق بيضاء بشكل يتسم بالسلامة والصحة، ونعني بالسلامة:(سلامة التهجي، أي: وضع الحرف بجوار الحرف ليكَّونَ كلمةً تضمها جملة منتظمة على شكل فقرات، مع مراعاة علامات التنقيط، مع وضوح المكتوب ومعناه وفق قواعد الخط العربي)(مدكور، 2010).

وعليه فالكتابة عبارة عن مهارات ذهنية متنوعة تتكامل بعضها مع البعض لإنشاء عمل كتابي ناجح، يتضمن بناء الجمل وتنظيم الأفكار وانتقاء التعابير، ومراعاة قواعد اللغة والخط والإملاء، وعلامات الترقيم(Topping, 2011).

ويرى الباحث أن الكتابة هي الوجة المتطور من المهارات اللغوية إذا - صحّ التعبير – ، وهي الأداة التي تحفظ لنا الأفكار والمعاني بالقيد الكتابي المعقد التصميم، وتظهر عن طريقها موهبة الإنسان بأن يعمل على مهارات متعددة لإنتاج مظهر متعمق لتفكيره.

تعريف الكتابة:

لغة: كَتَبَ، من باب نَصَرَ، و(كِتَاباً) و(كِتَابة)، و(الكِتاب) أيضاً الفَرض والحُكم والقَدَرُ، و(الكتاب) عند العرب العَالِمُ، ومنه قوله تعالى: (أَمْ عِندَهُمُ الْغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ). الطور/ 41، و(الكُتَّابُ) بالضم والتشديد، (الكَتَبة) و(الكُتَّابُ) أيضاً (المَكتَب) واحدٌ والجمع (الكَتَاتيب) و(المَكَاتيب)، و(والكَتيبةَ) الجّيشُ، و(اكتَتَب) أي كَتَبَ، ومنه قوله تعالى: (اكْتتَبَها)، واكتَتَبَ أيضاً كَتَبَ نفسه في ديوان السُّلطان، و(المُكِب) بوزن المُخرج الذي يُعلِم الكتابةَ، و(اسْتكْتبَتَه) الشيء سَأَلَهَ أَنْ يكتُبه له، و(المكاتَبُ) العَبد يُكاتب على نَفسه يثَمَنهِ فإذا سَعَى وأَدَّاه عَتَقَ(الرازي، 1999:562).

والكتابة في اللغة من مادة (ك-ت-ب) تعني الجمع والشدّ والتنظيم، كما تعني: الاتفاق على الحرية، فالرجل يكاتب عبده على مال يؤديه منجماً، أي: يتفق معه على حريته مقابل مبلغ من

المال. كما تعني: القضاء والإلزام والإيجاب، كما تعني الفرض والحكم والقدر ابن منظور، 2004:234).

اصطلاحاً: يعرّفها (الدليمي والوائلي: 2005:119) بأنّها " أداة من أدوات التعبير، وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان، ووسيلة أداء مهمة بين الأفراد، والجماعات، والأمم"، ويعرّفها طاهر(2010: 118) بأنّها " نظام من الرموز الخطية بواسطتها نصون أفكارنا ومعارفنا ووسائل الثقافة المتاحة لنا من ضعف الذاكرة وقصورها، وهي تستعمل كل يوم في الحياة الاجتماعية، وفي غالبية الحرف والمهن لإعداد شتى أنواع الوثائق وتوفيرها، وللاتصال بأمثالنا عن طريق تبادل المراسلات".

ويعرّفها فضل الله (2008:52) بأنّها " حروف مرسومة تصور الألفاظ الدالة على المعنى المراد، وهي ترميز للغة المنطوقة في شكل خطي على الورق وعلى غير الورق، تبدأ بنقش الحروف والكلمات على الأسطر، ثم تتعمق حتى تصل إلى أقصى مدى في التركيب اللغوي والأسلوب التعبيري والتصور الفكري".

ويعرّفها النجار(2007:69) بأنها" وصف للتجارب وتسجيل للأحداث وفق رموز مكتوبة متعارف عليها بين أبناء الأمة المتكلمين والقارئين والكاتبين، ولها قواعد ثابته وأسس علمية تراعي الذات والحدث حتى تكون في الإطار الفكري والعلمي ليتم تداولها وفق نظام معين متعارف عليه لتحمل إنجازات الأمة من علوم ومعارف وخبرات وشعور وغير ذلك".

ويعرف الباحث (الكتابة) بأنّها: نظام من التصورات العقلية التي يمكن ترجتمها بوساطة الألفاظ والمعاني، على شكل رموز مكتوبة متعارف عليها عند أهل اللغة مع مراعاة أحكام تلك اللغة.

أهمية الكتابة:

تكمن أهمية مهارة الكتابة بحسبانها من أبرز وسائل الاتصال الإنساني، وعن طريقها يتواصل الآخرون إلى أعظم ما أنتجه الفكر الإنساني عبر العصور، لذا تعد وعاء الإنسانية في التوثيق، وحينما نشير إلى تراث أمة ما فنحن نعني بذلك تراثها المكتوب(حلس، 2010).

والكتابة وسيلة للتعبير عما يدور في النفس والخاطر، ولا يخفى أن قيمة الكتابة في المجال المعرفي التربوي التعليمي مهمة جداً؛ لأنها أداة مهمه من أداوات التعليم حيث يحتفظ المتعلم بما يدرسه بها، وهي مجال لاكتشاف مواهب المتعلمين من الناحية الأدبيه، ووسيلة التقويم التي تتم من خلالها الاختبارات التحريرية(الصديق، 2008).

وقد يراها البعض مهارة تقابل مهارتي القراءة أو الاستماع من حيث أهميتها في المجال التربوي، إذ تختلف القراءة، والاستماع بوصفهما مهارات استقبال عن مهارة الكتابة والحديث

بوصفهما مهارات إنتاج، ويمكن إبراز أهمية الكتابة في أنها جزءً أساس للمواطنة، وشرط ضروري ووسيلة التلمذة والأخذ من المربين، وتعد أداة اتصال للحاضر بالماضي(عطا، 2005).

وتنبع أهمية الكتابة من أهمية الأطار العام للغة، فالغة وسيلة الإفهام والتواصل وأداة الفكر ومرآته، والهدف من تعليمها هو تمكين الطالب من إنشاء المقالات وكتابة الرسائل وتدوين الأفكار بأسلوب فني صحيح، من خلال بناء الأفكار بجمل سليمة المعاني مع الربط بينها وبين الفقرات بصورة صحيحة(عاشور، 2014).

ويلخص فضل الله (2008) أهمية الكتابة في الآتي:

1. الكتابة تعد أداة لحفظ التراث ونقله، وعليه فهي أداة تربط الماضي بالحاضر، ونقل المعرفة إلى المستقبل والاتصال بين الأجيال.
2. تعد الكتابة أداة للتسجيل والإثبات؛ لأنها تصل البعيد بالقريب لذلك يقال: الخط أفضل من اللفظ، لأن اللفظ بين الحاضر بينما الخط يعلم الحاضر والماضي.
3. القدرة على الكاتبة جانب أساس من جوانب محو أمية الوطن، وبالتالي تعد من أساسيات المواطنة السليمة.
4. الكتابة من أدوات التعليم، فالمكتوب إذا كان واضحاً ومنتظماً يستطيع المتعلم تحصيله بسهوله، وبالكتابة يعرض المتعلم ما تعلمه ويكشف عن مدى فهمه له، بل يعبّر أيضاً على قدرته، ومواهبه في مجال يتطلب التعبير الكتابي الذي من خلاله نحكم على مستوى المتعلمين فكرياً ولغوياً من خلال إجاباته المكتوبة.
5. تعلم الكتابة وممارستها يعوّد الفرد تأليف الروايات والقصص والإنتاج الأدبي ودقة الاختيار والترتيب وحسن التنسيق والتفكير المنظم.
6. تعد الكتابة وسيلة الاتصال الإنساني، ويعبر بها الفرد عما لديه من الأفكار والأخبار والمشاعر والمعلومات.
7. الكتابة وسيلة للتعبير عن المواقف التي لا يحسن فيها الكلام لبعد المكان أو عدم الرغبة أو القدرة على المواجهة.
8. يخرج الفرد مكنوناته ويعبّر بها عن مشاعره وينفّس عما في داخله، وبذلك يحقق المرء راحة نفسية وطمأنينة قلبية.
9. للكتابة أثر اجتماعي، إذ إنها تسهم في تقارب وجهات النظر والتفاهم بين الأفراد، وتوحيد الرؤى والأفكار، مما يؤدي بالتالي إلى تقوية الروابط بين أفراد المجتمع.

ويمكن للباحث أن يلخص أهمية الكتابة بوصفها وسيلة لنقل المعرفة وتعلمها، وأداة لنقل الموروث الإنساني بمختلف المجالات (العلمية، والرياضية، والدينية، والبطولية الملحمية)، كما

أنها وسيلة لتدوين الحقوق وتثبيت العقود والعهود وأداة التخاطب في المعاملات الرسمية، وهي وسيلة للتعبير الإبداعي للشعراء والمثقفين، إلى جانب كونها وسيلة لقياس مدى التحصيل العلمي في المدارس، ويمكن من خلالها التواصل الإنساني وربط الماضي بالحاضر من خلال نقل ما توصل إليه العلم والتكنلوجيا بمختلف العلوم للإفادة من تجارب الأمم السابقة.

أهداف تعليم الكتابة:

تهدف مهارة الكتابة في مراحل التعليم كافة إلى تنمية قدرة المتعلم على التعبير السليم عن مشاعره، وأفكاره ، وحاجاته، ويجب أن يتعلّم الكاتب الحرص على خلّو كتابته من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية، وتعويد المتعلم التفكيرَ المنظمَ من حيث تسلسل العناصر، وحسن عرضها، وربطها ببعضها، وتنمية القدرة على بناء موضوع كامل من عنوان معيّنٍ، وانتقاء المفردات، وتسلسل الأفكار، وحسن الابتداء والختام، وكتابته بعض الفنون التعبيرية الوظيفية مع مراعاة الأسس الفنية فيها(وزاره المعارف، 2001).

ويشار إلى أن الهدف الرئيس من مهارات الكتابة: هو القدرة على التعبير السليم المتعمق الظاهر لدى المتعلم، وهذا يتطلب تحقيق مجموعة من الأهداف الفرعية لتعليم مهارة الكتابة.

وقد لخص كل من(عيد، 2011)، و(Abdul Hamid, 2013)، و(الخطايب، 2003)، و(ربابعة، 2015) أهداف تعليم الكتابة بالآتي:

1. تنمية مهارات الكتابة عند الطلاب من خلال تعويدهم الكتابة بالسرعة المناسبة.
2. تنمية الثروة اللغوية عند الطلاب وتوسيع خبراتهم.
3. تعويد الطلبة الكتابة الجميلة، أي: بخط جميل حسن.
4. تدريب الطلاب على استعمال علامات الترقيم استعمالا سليماً.
5. تعويد الطلاب الجلوس الصحيح في أثناء الكتابة.
6. تمرين عضلات اليد وتعويدهم مواكبة العقل لليد.
7. تعويد الطلاب بعض القيم كالنظافة والترتيب.
8. جعل الطلاب قادرين على وصف الأشياء في الطبيعة بدقة.
9. إعطاء الطلاب الحرية في التعبير عن أفكارهم.
10. تدريب الطلاب على اختيار المفردات والجمل التي تكثر في سياق الحياة.
11. التعبير عن الأفكار والمشاعر في التعبير العربي الصحيح وتنمية الخيال الإبداعي لديها.
12. أن يتمكن المتعلم من كتابة نص ألفه عن طريق القراءة.
13. أن يتمكن من تلخيص مواضيع بعد قراءتها.

14. أن يكتب رسالة رسمية أو رسالة إلى صديق، أو أن يكتب تقريراً عن اجتماع أو عمل، أو أن يكتب بعض مذكراته.
15. أن يكتب طلباً للتوظيف أو لقضاء حاجة.

ويرى الباحث أن أهداف الكتابة لا يمكن أن تتحدد بنقاط محدودة، لأن هذه المهارة عبارة عن أفكار ومعان تترجم على صفحات الورق، وهي متعددة نظراً لتنوع تلك الأفكار والمعاني، ولكن من أولويات أهداف مهارة الكتابة هو زرع حبّ هذه المهارة في نفوس المتعلمين مع مراعاة كل مايجعلها تسمو بالمتعلم إلى الرقي في الأسلوب والتعبير.

أنواع الكتابة:

تتعدد أنواع الكتابة بتعدد أشكالها، على النحو الآتي:

أولاً: من حيث الموضوع : تقسم الكتابة من حيث الموضوع إلى كتابة إبداعية، وكتابة وظيفية:

1. الكتابة الإبداعية:

ويكون الغرض هو التعبير عن خلجات الذات بكل ما تحمله من أفكار ومشاعر، وأحاسيس وخواطر نفسية، وعليه فكلما كانت الفكرة مبتكرة والمعاني قيمة والعواطف الإنسانية جياشة كان الإبداع فياضاً من النفحات المرغوب فيها، وبالتالي تسمو التجربة الإنسانية المبنية على الابتكار والفن، مما يجعل مثل هذا النوع من الكتابة لا يتحصل إلّا لمن فتح الله عليه تلك الموهبة، ويرتكز هذا النوع على ملكة فطرية مستقرة بالنفس والوجدان، مع التعبير عن رؤية ذات أبعاد شعورية ونفسية وفكرية مع عمق التجربة الإنسانية التي يريد الكاتب التعبير عنها ممزوجة بكل الألوان والمحسنات اللفظية والبديعية، وهذا النوع من الكتابة من الممكن أن ينمو ويزدهر بكثرة التدريب (الزوخ، 2017)

ب . الكتابة الوظيفية:

هذا النوع من الكتابة يتعلق بالمعاملات والمتطلبات الإدراية، وهذا النوع مهم في الحياة العملية بما فيها من منفعة عامة وخاصة مثل: التقارير، الخطابات الإدارية، التعميمات، وكتابة المذكرات، وإعداد محاضر الجلسات، وكتابة الإعلانات واللافتات، وكتابة بطاقات الدعوة والاعتذار، وتحرير الرسائل الديوانية وغيرها، وتتميز مثل هذه الكتابة بكونها خالية من الإيحاءات، مع دلالة قاطعة للألفاظ لا يمكن معها التأويل؛ لذلك لا تستلزم هذه الكتابة مهارة خاصة، أو موهبة أو مَلَكة متميزة، بل تحتاج إلى قدر كبير من التأثير والإقناع للشخص المخاطـــب (مصطفى، 2014).

ثانيا: الكتابة من حيث الأداء: ثلاثة أنواع، هي: الكتابة المستقلة، والكتابة التحريرية، والكتابة الإملائية، وهي كالآتي:

1. الكتابة المستقلة:

يمنح هذا النوع من الكتابة المتعلم فرصة المشاركة في النشاطات التعلمية المختلفة، إذ يختار المتعلمون(منفردين، أو على نحو جماعي) العمل على تجارب ممتعة مع القراءة، إذ يشدد المربون على تلك التجارب الممتعة المصحوبة بالقراءة والفكاهة الجماعية والمتعلقة بسلوكيات القراءة في أثناء تلك المدة، وهنا نجد من الصعوبة التفريق بين الكتابة والقراءة، في أثناء التعرف على الكلمات والجمل، إذ يبدو ميل المتعلم واضحاً نحو رسم الكلمات التي يقرأها، مما يجعل القراءة تنقلب إلى رسم بالكتابة؛ لأن المتعلم عندئذٍ سيتعرف على الكلمات والجمل بأشكالها وأصواتها ويجد نفسه مدفوعاً إلى كتابتها مما يولد لديه شعوراً بالارتياح؛ لأنه يجد نفسه قادراً على استعمال اللغة.

2. الكتابة التحريرية:

التعبير التحريري هو المحصلة النهائية لعملية التعليم، أي: أنه المرمى الرئيس لتعليم اللغة، فكل فنون اللغة وفروعها تصبّ في التعبير، فالطالب مستمع جيد، وناطق مبدع، ونحن عندما نعلّمه الهجاء والخط ننمّي لديه كل القدرات والطاقات لكي يبدع ، فالمربي يعين المتعلم على جعل لغته خالية من الأخطاء عند الكتابة، وهكذا هو أصل تعليم اللغة ومهاراتها هو التكامل والشمول (زاير وداخل، 2016).

ويرى الباحث أن الكتابة التحريرية يجب أن تمرّ بمراحل يسعى المربي إلى عرضها قبل التعليم وبعده، منها: جعل المتعلم ذا رغبة في الاستماع والحديث والقراءة، ثم يترجم تلك المهارات التي اكتسبها إلى كتابة تحريرية تعبر عن شعوره اتجاه ما يسمع أو يقرأ أو يتحدث، أي: أن المهارات اللغوية جميعاً قد توافرت في هذا النوع من أنواع الكتابة.

3. . كاتبة الإملائية:

يتسم هذا النوع من الكتابة بأنّه يعبر عن الرسم الصحيح للكلمات، وهذه تتأتى بالتدريب والمراس المنظم ورؤية الكلمات، والانتباه على صورها وملاحظة حروفها، ويستلزم من المتعلم استعمال أكثر من حاسّه في تعليم مهارة الإملاء، لكي تنطبع صور الكلمات في ذهنه وليصبح عند ذاك ماهراً في كتابة الكلمات بالشكل المطلوب(عاشور والحوامدة، 2010).

ويرى الباحث أن الكتابة الإملائية هي ترجمة للغة من خلال تشكيل الرموز اللغوية وفق قواعد اللغة المتعارف عليها مع مراعاة علامات الترقيم، والتمييز بين الحروف المتشابه بالنطق ومختلفة الكتابة، ومراعاة مواطن الوصل والقطع والمد والتنوين، كما يراعى بها حسن الخط

والتشكيل والترتيب والنظافة، والجلوس بالطريقة الصحيحه للكتابة، وهذا يتطلب إتقان مهارة الاستماع وترجمة الكلمات المسموعة إلى كلمات مكتوبة بشكل جيد.

ثالثاً: الكتابة من حيث الغرض: تقسم الكتابة من حيث الغرض إلى ثلاثة أنواع، هي: الكتابة التعبيرية، والكتابة التفسيرية، والكتابة الإقناعية، وهي كالآتي:

1. **الكتابة التعبيرية:**

هذا النوع يدور حول مشاعر الفرد وخبراته وانطباعاته وشخصيته، والهدف منها هو التعبير عما يدور في نفس الكاتب من أحاسيس ومشاعر يريد أن ينقلها للآخرين.

2. **الكتابة التفسيرية:**

ويهدف هذا النوع إلى تقديم وجهة نظر الكاتب وتفسيره نحو الناس والأشياء، كما يقدم الكاتب من خلالها تفسيره ورؤيته للعديد من الظواهر والقضايا العامة.

3. **الكتابة الإقناعية:**

تنصبّ عناية هذا النوع على القرّاء وخصائصهم، وما يمتلكون من معلومات وأفكار واتجاهات وآراء، ولا يهدف الكاتب إلى تزويدهم بالمعلومات فحسب بل يسعى إلى تحفيز القرّاء نحو تغيير آرائهم واتجاهاتهم وأفكارهم؛ لاتخاذ موقف جديد يختلف عن موقفهم القديم في أحدى المسائل أو القضايا الجدلية، ولكن عادة ما يتدخل الوصف أو التفسير مع الكتابة التي تستهدف الإقناع (فايزة، 2009).

ويرى الكامل (2010) أنّ من الضروري على المتعلم أن يعرف أنواعاً من الكتابة تعينه في التعليم، ومنها:

1. **الكتابة السردية :** وهذا النوع يعلّم المتدرب نوعاً من الكتابة التي تحاكي القصة من خلال الطلب من المتعلم كتابة مقال شخصي.
2. **الكتابة الوصفية:** وتستعمل لخلق صورة واضحة للفكرة أو المكان أو شخص ما أو وصف للبيئة، وهي تقيد المتعلم بأن تجعله يصف ما يرى بأجمل عبارة وأدقّ أسلوب ليرسم لنا بالكلمات صورة واضحة لما يشعر به.
3. **الكاتبه التفسيرية :** وهي المباشرة الواقعية، ويشمل هذا النوع من كتابة التعاريف والتعليمات والتوجيهات، وغيرها من المقارنات والموازنات وأساليب التوضيح الأساسية.

ويرى الباحث أن أنواع الكتابة جميعاً مفيدة في عملية التعليم؛ إذ إن الإملاء بشقيه(الشفوي، التحريري)، مع وجود مستلزمات الكتابة الإبداعية تجعل من المتعلم كاتباً بارعاً من دون إغفال أنواع الكتابة الأخرى التي قد يلجأ إليها المتعلم.

أنواع تعليم مهارة الكتابة:

1. **تعليم الإملاء:** الإملاء على أنواع عديدة، وعلى المربي والمتعلم أن يدركها ويطبّق ما يراه مناسباً منها، والأنواع هي:

أ. **الاملاء المنظور:** تتلخص أهدافه بتطوير كفاءة الطلاب في كتابة الحروف والكلمات في اللغة العربية وكيفية جعل الطلاب يكتبون بعض الجمل التي درسوها، ثم رؤيه النص وإعادة كتابته مرة أخرى مع السماح برؤية الكتاب اذا لزم الأمر.

ب. **الاملاء المنقول:** وتتلخص أهدافه بتطوير كفاءة الطلاب في رسم الحروف والكلمات بحسب قواعد اللغة العربية، وكيفية قراءة النص الأدبي ثم إعادة كتابته بصورة وأخرى من دون رؤية الكتاب.

ت. **الإملاء الاختباري:** وهذا النوع من الإملاء يتطلب وجود ثلاث كفاءات تتمثل في كفاءة الاستماع، وكفاءة الحفظ، وكفاءة كتابة ما يسمع في وقت واحد.

2. **تعليم التعبير:** يقسم تعليم التعبير إلى مستويين يتناسبان ومستوى الفروق الفردية لمستوى المتعلمين، وهما:

أ. **تعبير موجّه:** وهنا يُعطى المتعلم الحرية في اختيار المفردات والتراكيب وشكل اللغة التي يختارها في الكتابة؛ لأن المتعلم في هذه المرحلة يبدأ من كلمة بسيطة واحدة، ثم يتطور حتى يرقى إلى مستوى تركيب جمل مفيدة ذات معنى، ثم يستمر لحين إنشاء فكرة واحدة، ثم يتطور إلى أفكار تحمل بين طياتها معاني راقية.

ب. **تعبير حرّ:** في هذه المرحلة يبدأ التعليم باختيار موضوع يناسب والمرحلة العمرية للمتعلم من ناحية المفردات والتراكيب واستعمال قواعد اللغة، ومن أهداف هذا النوع من الإملاء إنشاء موضوع حرّ يألفه المتعلم ويقوم بالشرح عليه، ويقدّم له الأفكار والتعابير المناسبة، وكل ذلك يتبع طريقة منهجية تؤدي بالتالي إلى توسيع آفاق رؤية المتعلم في إنشاء واقع يعتمد على رؤية المتعلم وشخصيته الأدبية، ثَمّ يعطي استنتاجاً وملخصاً لما يريد أن يقوله للآخرين(syaiful, 2011).

مهارات الكتابة:

للكتابة مهارات عامة يجب أن تتوافر في كل كاتب، وهذه المهارات يحتاج إليها كلُّ من أراد أن يقوم بأداء كتابي معين، وقد لخص كل من (عاشور ومقدادي، 2009)، و(الجعافرة،2011)، مهارات الكتابة بالآتي:

1. القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.
2. القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المتصلة والمنفصلة مع تمييز أشكال الحروف.

3. القدرة على استعمال العلامات المتعارف عليها في قواعد الكتابة كـ (علامات الترقيم، أو الفقرات، أو الهوامش).
4. القدرة على مراعاة القواعد الإملائية كاملة في الكتابة؛ لأن لكل لغة قوانين خاصة بكتابتها وقوانين العربية تتوزع على الأبواب الآتية:

أ. **الهمزة:** للهمزة في اللغة العربية قوانين تفصيلية؛ فهي إما همزة وصل أو قطع، وإذا كانت قطعاً فقد تكتب مع الألف أو الواو أو الياء أو على السطر، وذلك طبقاً لقواعد اتفق الكتّاب على معظمها، أما همزة الوصل فتجتلب لئلا يبتدأ بساكن.

ب. القدرة على كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب، وتلك التي تكتب ولا تنطق.

ت. **التاء المربوطة والمبسوطة:** وهذه من المواضيع التي يقع فيها الخطأ الشائع لدى الكتّاب وخاصة في مرحلة التعليم، ويترتب على الخلط بينهما اختلاف في المعنى.

ث. **الألف المتطرفة:** وتكتب الألف في آخر الكلمة ممدودة، أو مقصورة وذلك تبعاً لقوانين خاصة بها، والخطأ في كتابتها لا يؤدي إلى اختلاف في المعنى غالباً ولكنه غير مقبول؛ لأنه يخالف ما تعارف عليه أهل اللغة.

ج. **الفصل والوصل:** إنّ بعض الكلمات لا تكتب إلّا متصلة مع ما قبلها أو بعدها، وبعض الكلمات يمكن أن تكتب منفصلة عما سواها ، ولكل ذلك قوانين يجب إتقانها، وقد يتم الفصل والوصل بوجود حرف العطف كقول رجل لأبي بكر أراد منه شيئاً، " لا بارك الله فيك" فقال له أبو بكر قل: " لا، وبارك الله فيك"، فوضْعُ الواو جعل الكلام يختلف من الدعاء عليه إلى الدعاء له، وهذا قمة الإبداع في مواضع الفصل والوصل، فوجود الواو فصل بين لا الجوابية والدعاء للشخص.

5. القدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية.
6. القدرة على نقل الكلمات التي نشاهدها نقلاً صحيحاً.
7. القدرة على إتقان نوع من الأنواع المختلفة للخط العربي،(خطّ الرقعة، خطّ النسخ، خطّ الكوفي...).
8. القدرة على مراعاة التناسق بين الحروف طولاً واتساعاً، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.
9. مهارة السرعة المناسبة لسنّ الكاتب.
10. مهارة الكتابة من الذاكرة.
11. مهارة التفريق بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة.
12. مهارة التمييز بين آل الشمسية وآل القمرية.

ويقسم الهاشمي (1995) المهارات الكتابية إلى أربعة أقسام تنضوي تحتها مهارات فرعية، هي:

أولاً: مهارات ترتبط بالمفردات: وتتضمن:

- استعمال كلمات عربية فصيحة.
- تجنب الألفاظ العامية.
- نبذ الأخطاء الشائعة في الكلام.
- اختيار الكلمات المناسبة.
- رسم الكلمات رسماً إملائياً صحيحاً، والصياغة الصرفية الصحيحة.

ثانياً: مهارات ترتبط بالتراكيب والأسلوب، وتتضمن:

- استعمال أدوات الربط بدقة واكتمال أركان الجملة.
- سلامة التركيب النحوي.
- صحة الأساليب المستعملة.

ثالثاً: مهارات ترتبط بالأفكار: وتتضمن:

- صحّة الأفكار والمعلومات.
- وضوح الأفكار.
- استيفاء عناصرها.
- ترابط الأفكار وتسلسلها.

رابعاً: مهارات ترتبط بالتنظيم، وتتضمن:

- استعمال نظام الفقرات.
- وضوح الخط.
- استعمال علامات الترقيم.
- سلامة الهوامش وتناسقها.

وقد صنف (عوض، 2000) مهارات الكتابة إلى قسمين، هما:

أولاً: مهارات الشكل، وهي:

- حسن استعمال علامات الترقيم.
- اتباع قواعد الهجاء.
- جودة الخط.
- كتابة الموضوع في فقرات منظمة.
- الطول المناسب غير الممل.
- حسن التنظيم واستعمال العناوين الجانبية.

- دقّة الرسومات والتوضيحات(إن وجدت).

ثانياً: مهارات المضمون، وهي:

- اختيار الموضوع.
- كتابة عنوان معبر وجذاب.
- كتابة مقدمة مناسبة تشير إلى أهم الأفكار بجاذبية.
- تناول صلب الموضوع بدقة ووضوح وتسلسل منطقي.
- تنظيم الأفكار وعرضها في ترتيب منطقي.
- تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية بوضوح.
- كتابة خاتمة للموضوع تلخص الأفكار الرئيسية والفرعية بوضوح.
- صحة المعلومات ودقتها.
- مناسبة الكلام لمقتضيات الحال مع فصاحته.
- تأييد الأفكار بالأدلة والشواهد.
- جودة الأسلوب.
- سلامة المعنى.

خطوات الكتابة:

يلخص (Adolfina, 2005) خطوات الكتابة بالآتي:

1. **الاستعداد للكتابة:** ويتطلب فيها من الكاتب إدراك الآراء والموضوع.
2. **التعبير في الكتابة الأولى:** وفيها يبدأ الكاتب التعبير عن آرائه تحريرياً.
3. **إعادة الكتابة:** وفيها يقوم الكاتب بتصحيح الكتابة.
4. **الكتابة الأخيرة:** وفيها يتم جمع الكتابة إلى المدرس.

ويشير الكامل(2011) إلى خطوات تعليم الكتابة بالآتي:

1. إتاحة الحرية للمتعلمين لتحديد المجال والموضوع الذي يرغبون الكتابة فيه.
2. توجيه المدرس طلابه إلى المصادر والمراجع التي تنطوي على المعارف والمعلومات والأفكار التي تعالج الموضوعات التي تم اختيارها من قبل الطلاب، مع التأكيد أن يكون الكاتب حراً ومستقلاً في تعبيره.
3. تهيئة الطلاب في الحصة التالية بالتعبير الشفوي للتعبير التحريري، إذ تفتح دائرة الحوار والنقاش بين الطلاب حيال أحد الموضوعات المختارة أو بعضها على بعض الأفكار والتراكيب والكلمات التي تساعدهم على الكتابة.

4. الكتابة التحريرية في الحصة التالية، إذ يتم بلورة ما توصل إليه من أفكار وجمل وكلمات في الكتابة، مع مراعاة تقسيم الموضوع على فقرات.
5. تقويم التعبير في ضوء الأهداف المحددة سابقاً، في ضوء المهارات المطلوبة سيطرة الطلاب عليها.

مراحل عمليات الكتابة:

هناك مراحل يجب مراعاتها لكي تصل الكتابة لدى المتعلم إلى مستوى الإبداع، وهذه المراحل هي:

1. مرحلة ما قبل الكتابة:

هذه المرحلة تعدُّ من أهم المراحل في حياة المتعلم؛ إذ يتم فيها اختيار موضوع الكتابة أو فكرها، ويتم فيها جمع الدراسات والبحوث على أهمية الاختيار، ويجب عدم فرض العنوان على المتعلمين بل يجب تركهم بحرية اختيار الموضوع مع تجديد الهدف من الكتابة، ثم تعيين الجمهور وحاجاتهم وميولهم لمراعاة ذلك عن كتابة الموضوع، وبعد ذلك يتم تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية، وطريقة السير في الكتابة، وتحديد مصادر المعلومات، والتدرج من العام إلى الخاص في التخطيط لطريقة الكتابة (فايزة، 2002).

2. مرحلة الكتابة الأولية:

وهي المرحلة التي توضع فيها الأفكار الأولية، لتنطلق عملية الكتابة بما يمليه الفكر على الكتّاب، وبها يعمل المدرس على طلب من المتعلمين بكتابة أفكارهم التي تخطر عليهم ومساعدتهم على الانطلاق في الكتابة دون ما توقف (مجاور، 2000).

3. مرحلة التأليف:

وهي المرحلة العقلية للكتابة وتتضمن إجراءات متداخله لعكس مستوى تخطيط الكاتب وقدراته العقلية واللغوية على التأليف، ويركز فيها الكتاب على انتقاء الألفاظ والدراسة وصياغته على شكل أفكار مقصودة لذاتها، ثم يتم إنتاج النص المطلوب، وعليه فهذه المرحلة يجمع فيها الطلاب أفكارهم بشكل متسلسل على شكل مسودات على الورق(فضل الله، 2008).

4. مرحلة المراجعة والتعديل:

وفي هذه المرحلة يتم تقييم ما تحقق من أهداف سابقة ومراجعة الطلاب لكتاباتهم، لتحسين نوعية توكيداتهم ومنطقية ادعاءاتهم، وتصحيح أخطائهم سواء أكانت في تركيب الجمل، أو علامات الترقيم أو غيرها من قواعد الكتابة، ومراعاةَ فحصِ الفكرةِ الرئيسية، والأدلة والشواهد المستعملة لدعمها، ويتم كل ذلك عن طريق التقويم الذاتي أو تقويم الآخرين (أبو سكينة، 2004).

مجالات تعليم مهارة الكتابة:

يلخص طعيمة(2001)، و الشنطي (2003) مجالات مهارة الكتابة بالآتي:

1. كتابة بيانات خاصة بالإنسان.
2. كتابة مذكرات مختصرة حول أحداث معينة.
3. تلخيص بعض الموضوعات والكتب.
4. الإجابة عن الأسئلة الكتابية.
5. كتابة موضوعات التعبير التي يكلف بها الطلاب في المدرسة.
6. ملء الاستمارات والطلبات الرسمية لجهات معينة.
7. تلخيص موضوع تلخيصاً كتابياً صحيحاً ومستوفياً لجميع الأفكار والمعاني الموجودة فيه.
8. أن يطلب من الطلاب إملاء الفراغات بكلمة محذوفة قد تكون أداة جر، أو عطف، أو وضع حروف استفهام، أو غير ذلك.
9. أن يُدربَّ الطلابَ على ترتيب الكلمات، وبناء الجملة بناءً صحيحاً؛ فيعطي مجموعة من الكلمات ويعطي ترتيبها بحيث تعطي معنى مفيداً.
10. في مرحلة لاحقة يمكن تدريب الطلاب على ترتيب الجمل بإعطائهم مجموعة من الجمل غير المنظمة، ويطلب منهم تكوين فقرة كاملة، وهذا يقوم على إدراك الطلاب للعلاقات بين الجمل معنوياً وزمانياً، وكذلك الربط بين الضمائر.

دور المدرس في تنمية مهارة الكتابة:

يكاد يجمع المتخصصون في مجال العلوم التربوية والنفسية على أن المعلومات والحقائق التي يدرسها المتعلمون من الممكن نسيانها، أما المهارة فهي باقية الأثر لمدة طويلة، وتزداد بريقاً كلما ازداد المتعلم معرفة، وهي ملازمه له وتمثل حبلاً يربط المعرفة بالسلوك (زاير وداخل، 2016).

ولذا يلزم على المدرس ألّا يهمل هذه المهارة مما يؤدي بالتالي إلى إضعاف مجالات العلم والمعرفة، لذا يجب أن تتوافر هذه المهارات عند مدرسي اللغة العربية ابتداءً ليؤدوا دورهم بشكل فعّال، فمن خلال إتقان هذه المهارات يتمّ بناء شخصية المتعلمين العقلية والجسدية.

والمدرس شريك رئيسي للمتعلمين في علمية الكتابة، فهو يساعدهم على ترتيب أفكارهم واختيار مفرداتهم وترتيب جملهم، كما يشجعهم على طرح الأسئلة والاستفسارات، ليصار إلى كتابة المطلوب منهم بلغة فصيحة واضحة وخالية من الأخطاء الإملائية واللغوية، وبإمكان مدرس اللغة العربية أن يلعب دوراً رئيسياً في تنمية مهارات الكتابة لدى طلابه من خلال:

1. تنمية مهارات الربط بين الكلمات التي سبق أن درسوها، والكلمات الجديدة مما يعمر بُنى الطلاب المعرفية.
2. تنمية مهارة المتعلمين للتحليل والتركيب وصولاً إلى الإبداع، وبهذا تحدث جولة تعليم وتعلم مهارت الكتابة.
3. توافر البيئة الصالحة للتعليم والتعلم داخل حجرة الصف، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية والاستمتاع بتعلم مهاره الكتابة.
4. تنمية مهارات التعبير الكتابي، من خلال استعمال الصور والتعبير عنها بجمل مناسبة.
5. زيادة فرص التفاعل بينه وبين الطلاب، وبين الطلاب أنفسهم في أثناء تنفيذ التدريبات الكتابية داخل حجرة الصف (فايزة وآخرون، 2005).

ومن الممكن للمدرس أن يستعين بأساليب التدريب المباشرة عن طريق الاستماع والرؤية البصرية والكتابية ومراعاة التنوع في هذه الأساليب، والعمل على استعمال مفردات من الواقع وتوظيفها لخدمة مهارة الكتابة. فضلاً عن الممارسة المستمرة والدائمة والتركيز على النطق الصحيح لمخارج الحروف، وربط الإملاء مع باقي فروع اللغة فضلاً عن دعم هذه المهارة بالتدريبات التي تساعد على إتقانها وفقاً لقواعد اللغة الفصيحة (النعيمي، 2013).

ولا ننسى دور الأنشطة (الصفية، واللاصفية) التي تُعَدَّ امتداداً للمفردات الدراسية وميداناً رحباً للتطبيقات العملية للمتعلمين داخل حجرة الصف، ومصدراً للدافعية في التعلم من خلال إثارة مواقف لغوية من قبل المتعلمين حتى يتمكنوا من الانتفاع بما يدرسونه عملياً، وخاصة في مجالات التعبير الكتابي الوظيفي، وهذه الأنشطة لها دورها المتميز في تحقيق أهداف المقررات الكتابية المدرسية وتتيح للمتعلمين فرصة للتدريب على توظيف ما اكتسبوه من المهارات الكتابية توظيفاً جيداً في مواقف طبيعية عملية (القبيشي، 2003).

ويرى الباحث أن الخروج إلى المواقف العملية يؤدي بالمتعلمين إلى زرع الثقة في نفوسهم ومحاولة التعبير عن ما يشعرون به اتجاه الناس والأشياء عبر مهارة الكتابة مما ينمي في نفوسهم شعوراً بإتقان هذه المهارة والتدريب على أساليبها وصورها ومحاولة رسم الجمال بالكلمات وإعطاء صورة مثلى عن واقعهم الذي يعيشونه.

طرائق تدريس الكتابة:

يشير أبو صبحة وعيد (2010) إلى أنّ طريقة التدريس لها أثرها في تسجيل قبول المادة الدراسية وتفهمها، وعلى المدرس أن يكون إيجابياً في تلقين المادة؛ لأن التدريس هو إرسال العلم والفهم من الدرس الإيجابي إلى المتلقين، ويتم تحديد طرق تدريس مناسبة للمرحلة الثانوية وهي:

1. **التمهيد:** وفيه يعرض المدرس الموضوع بتشويق وإثارة دوافع المتعلمين ويهيء لهم اختيار العنوان المناسب.
2. **المقدمة:** ويتم فيه عرض موجز للموضوع الذي تَمّ اختياره.
3. **عرض الموضوع:** بعد تدوين الموضوع على السبورة، يتم توجيه الأسئلة لكشف جوانبه.
   - استحضار الأفكار.
   - مناقشة الطلاب في الأفكار الرئيسية والفرعية للموضوع.
   - تلخيص عناصر الموضوع على السبورة، وتوضيح الفكرة العامة.
4. **تدوين ملخص الموضوع:** بعد التعبير الشفوي يدوّن الطلاب الموضوع في كراستهم.
5. **تلخيص الموضوع شفوياً:** وهذه الخطوة تساعد على فهم الموضوع.
6. **كتابة الموضوع :** بعد استيعابه وترسيخ الأفكار في ذاكرة المتعلمين، يُراعى ماياتي :
   - يطلب المدرس من الطلاب كتابة الموضوع في ورقة منفصلة (مسودّة).
   - يعطيهم نصّاً وقت الدرس خاصة إذا كان الموضوع قصيراً.
   - إعطاؤهم بحثاً وواجبات إضافية بيتية، ويفضل ألّا يزيد الواجب البيتي عن صفحة واحدة.
7. **جمع كراسات التعبير:** حيث يقوم المدرس بجمع الكراسات وتصحيحها وتدقيقها بعد انتهاء الطلبة من الكتابة.

المحور الثاني: الذكاء اللغوي:

مفهوم الذكاء: يرتبط مفهوم الذكاء بالإبداع، والموهبة، والخبرة الموظفة نحو الإيجابية، والقدرات العالية المعرفية والعقلية، مع وجود الفطنه والنباهه ومعالجة الرموز بسرعة، وإدراك العلاقات بين الظواهر بهدف الوصول إلى إعمامات صحيحة.

يقوم مفهوم الذكاء على الفرضيات بمعنى أننا لا نراه ولم نلمسه بشكل مباشر ولكننا نستنتجه من خلال ملاحظاتنا عن السلوك اليومي للفرد، وهو عند علماء النفس لا يقوم على الوجود المادي وإنما يُفسر من خلال مجموعة من التطبيقات والسلوكيات الصادرة عن الناس في مواقف معينة تتطلب أداءً عقلياً (الشمسي،2011).

ويرى (هربرت سبنسر) الذكاء بأنّه " القدرة على الربط بين انطباعات عديدة منفصلة"، أي: أنّ الوظيفة الرئيسية للذكاء هي تمكين الإنسان من التكيف الصحّيح مع بيئتة المعقدة والدائمة للتغيير، ولكن فيه ميزتين أو مظهرين للحياة العقلية، هما: (النواحي العقلية المعرفية)، و(النواحي الانفعالية المزاجية)، ثم ذكر أنّ الأولى " تقوم على التحليل والتمييز بين الأشياء؛ وذلك بالكشف عن أوجه التشابه والاختلاف أو القدرة على إعادة تكوين الأشياء بمركب جديدة متجانس ومتناسق بأصوله ودعائمه".

وأمّا(ثورنديك) فحاول أنْ يفسر هذا المفهوم في إطار روابط عصبية تصل منه خلال الفهم، وهو يرى أن الذكاء يعتمد على عدد وتعقيدات تلك الوصولات والتكيف بينها، والشخص الذكي هو من يمتلك أكبر عدد من هذه الارتباطات العقلية".

وأمّا (ماك فيكي هنت) فرأى الذكاء عبارة عن " القدرة على حلّ المشكلات، وهذه القدرة مركب هرمي متتابع، وعليه فهو يرى أنّ الطفل يمتلك قدرة عقلية مجرّدة قبل أنْ يتعلم، وبعد أنْ يتعلم يكتسب تنسيق المعلومات التي تزوّده بها حوّاسه، ويقول هنت: إنّ كل البشر يمكن تحسينهم الى حدّ أبعد بكثير ممّا كان أي إنسان يجرؤ على أنْ يأمل فيه" (ابراهيم، 2004:1014).

وقد أشار حمزة والبلاونة (2012) إلى أنّ مفهوم الذكاء عند عامة الناس مرادف النباهة، وهي يقظة المرء وحسن انتباهه وفطنته لما يدور حوله أو ما يقوم به من أعمال.

تعريف الذكاء:

لغةً: الذَّكاء: سُرْعة الفِطْنَة، مِنْ قولك: قلب ذَكِي وصَبِي ذكِي، إذا كان سريعَ الفِطْنَة، وقد ذَكِيَ - بالكسر- يَذْكَى ذَكًا. وَيُقَال: ذَكا يَذْكُو ذَكاءً، وذَكُوَ فهو ذكِيٌّ(ابن منظور، 2004: 287/14).

ويعرّفه ابن سينا "بإنّه قوة الحدس، والحدس هو يمثل الحدّ الأوسط في الذهن دفعة واحدة، أو هو فعل للذهن يستنبط بذاته الحدّ الأوسط".

ويعرّفه ابن الجوزي في بيان معنى "الذهن، والفهم، والذكاء"، **ففي حدّ الذهن**: هو " قوة النفس المهيأة المستعدة لاكتساب الآراء"، **وفي حدّ الفهم**:" جودة التهيؤ لهذه القوة".، **وفي حدّ الذكاء**: هو "جودة حدس من هذه القوة تقع في زمان قصير غير مهمل، فيعلم الذكي معنى القول عند سماعه".، ويقول الزجّاج " الذكاء في اللغة تمام الشيء. ومما سبق يعرّف المحك الأساسي للذكاء بأنّه " في اللغة هو الفهم والسرعة والتمام" (ابراهيم، 2004:1012).

اصطلاحاً: يعرّفه(بينيه) بأنه" القدرة على الابتكار والفهم والحكم الصحيح والتوجه الهادف للسلوك" ويعرّفه (تيرمان) بأنّه" القدرة على التفكير المجرد"، ويعرّفه (وكسلر) بأنّه" القدرة الكلية للفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقي والتفاعل الناجح مع البيئة"، وأمّا (بياجيه) فيعرّفه بأنّه" القدرة على التفكير التـأملي والتجريدي، والقدرة على التكيف مع البيئة"، وأمّا (سبيرمان) فيعرّفه بأنه "القدرة على إدراك العلاقات، وخاصة العلاقات الصعبة أو الخفيفة".

وممّا سبق يلخص (ستودارد) التعريفات السابقة بتعريف واحد شامل للذكاء مفاده أنّ الذكاء هو "نشاط عقلي يتميز بالصعوبة والتعقيد والتجريد والاقتصاد، والتكيف الهادف والقيمة الاجتماعية والابتكارية، والحفاظ على هذا النشاط في ظروف تستلزم تركيز الطاقة ومقاومة القوى الانفعالية"(العناني، 2008:61).

ويمكن للباحث أنْ يعرّف الذكاء بأنّه: نجاح الفرد في توظيف قدراته العقلية وما يمتلكه من مقومات إبداعية لحلّ المشكلات التي تواجهه بسرعة ونباهة.

أنواع الذكاء :

يشير أبو حجلة (2012) أنّ الذكاء ليس موحداً أو عامّاً، وإنّما يتألف من ذكاءات متعددة؛ والتي هي قدرات معرفية يمكن أن يمتلكها الإنسان، أو يمتلك بعضاً منها، وأنّ كل واحد من هذه الذكاءات منفصل عن الذكاءات الأخرى، ويتميز كل نوع بنشاط عقلي وقدرة ذهنية تؤدي وظائف محددة، ومن ثَمّ فإنّ تنمية أي منها، أو تنميتها جميعاً يؤدي بالمُحصّلة إلى تسهيل تنمية قدرات الطلبة على التفكير، والقدرة على حلّ المشكلات، والقدرة على إنتاج أو إبداع شيء ما.

إذ تنوعت أساليب علماء التربية لتحديد خصائص الذكاء وأنواعه، ولكنهم اصطدموا بماهية تحديد طبيعة هذا الذكاء، هل الذكاء قدرة عقلية وروابط عصبية، أو إنّه مجموعة من القدرات المستقبلية، فالنظرة القديمة التقليدية تعدّ الذكاء واحداً لا متعدداً ويمكن قياسه بمجموعة من الاختبارات، بل إنّ أداء بعض الطلاب وتفوقهم هو تفوق قدرات الذكاء الثابة لديهم، ومن المآخذ على هذه النظرة أنّها أهملت قدرات الإبداع والقدرات المكانية والطبيعية والاجتماعية، فظهرت نظريات كثيرة رداً على هذه النظرة الضيقة للذكاء كلّها تؤكد أنّ الذكاء يشمل قدرات عقلية مستقلة عن بعضها يمكن تسميتها بالذكاءات المتعددة، وتوصل (جاردنر) إلى وجود تسعة ذكاءات متعددة،

مع إمكانية إضافة أنواع أخرى للذكاء، مثل: الذكاء الوجودي، والروحي، والأخلاقي(محمد، 2010)، ويمكن تفصيل أنواع الذكاء في الآتي:

1. **الذكاء اللغوي:**

ويشمل الأفراد الذين يظهرون اهتماماً بفنون اللغة ومهاراتها(الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وهؤلاء ناجحون في مجالات تعلمها واستخدامها وتوظيفها.

2. **الذكاء الموسيقي:**

يشمل الأفراد الذين استطاعوا أن يستلهموا المعاني التي يكون الصوت أساسها، وأن يعبّروا عنها ويتواصلوا مع الآخرين من خلالها بعد أن يكونوا قد فهموها وهضموها جيداً.

والذكاء الموسيقي يتطلب تعرضاً عالياً للثقافات المتنوعة، ولذا فقليل من الناس يتمكنون من تحقيق المهارة العالية في هذا النوع من الذكاء بعد سنوات من التدريس والمران، وهذا يدل على أن هذا النوع مستقل استقلالاً ذاتياً عن القدرات الأخرى، ومكونات تجهيز المعلومات الأساسية في هذا النوع تضمّ: الايقاع وطبقة الصوت(درجة التنغيم)، ويتضح هذا النوع من الذكاء عند مؤلفي الموسيقى ومؤدّيها، وعند الخبراء في علم السمعيات ومهندسي الصوت.

3. **الذكاء المنطقي الرياضي:**

يتضمن استعمال العلاقات المجرّدة وتقديرها، ويبدأ الاستقلال لهذا النوع من الذكاء في استكشاف الأشياء وإدراك الأفعال التي يمكن القيام بها، وتكوين المقترحات التي تتعلق بالأعمال الحقيقية والممكنة والعلاقة بينهما، كما تضمن إدراك الأرقام والقدرة على التعرف على الفئات والمجموعات والتفاعل مع الأشكال الهندسية وعمل ارتباطات بين المعلومات.

ويتمثل هذا النوع من الذكاء عند علماء الرياضيات، ومبرمجي الحاسوب، والمحلّلين، والمحاسبين الماليين، والمهندسين، وعند علماء الفيزياء، وعلماء البيلوجيا.

4. **الذكاء المكاني:**

يتضمن القدرة على التصور الفراغي البصري وتنسيق الصور المكانية، وإدراك الصور الثلاثية الأبعاد، ويتصف أفراد هذا النوع بكونهم يتعلمون ويفكرون في موقع أو موقف ما، وهم يسألون: لماذا نحن هنا؟ ويتضح هذا النوع في المهندسين المعمارين، وكذلك أهل الجغرافية.

5. **الذكاء البدني – الحركي:**

وهذا النوع هو أبعد ما يكون عن النظرة التقليدية القديمة للذكاء، ويتضح هذا النوع في متسلقي الجبال والانحدارات الحادة، والميكانيكي، والنحات، والعزف الموسيقي، لكونه يعتمد على الخبرة واستعمال القوة البدنية في التعبير عن الأفكار والمشاعر الحركية، وهذا النوع من الذكاء معقد؛ لأنه يضمّ اتحاداً بين الأجهزة العصبية والعقلية والإدراكية كلها بتوافق والحركات البدنية.

6. الذكاء الشخصي :

هو قدرة الأفراد على التمييز بين مشاعرهم ودوافعهم وأهدافهم، ويكون حسن التعرف على أساس هذا التمييز، وعليه فالشخص الموصوف بهذا النوع من الذكاء يجب أن تتوافر لديه صورة حقيقية عن ذاته ومواطن القوة والضعف في شخصيته.

7. الذكاء الطبيعي:

هو قدرة الفرد على التمييز بين المحسوسات والمعنويات في الأشياء الموجودة في عالمنا، كالتمييز بين الأشياء الحية من نبات، وحيوان، وكذلك درجة حساسيته في ملامح العالم الطبيعي كالسُّحب وأشكال الجبال، ويتضح هذا النوع من الذكاء في علماء النبات، وعلماء الحيوان، وعلماء الطبيعة، ويمكن لهذا النوع أن يوصف في التمييز بين الأشياء الاستهلاكية كأنواع السيارات وغيرها.

8. الذكاء الوجودي :

وهو قدرة الإنسان على تصور قضايا الموت والحياة، والديانات والتفكير في الكون وسبب وجوده، لذا يتضح هذا النوع في الفلاسفة الذين يفكرون في سبب الخلق وطبيعة الموت، ويتضح هذا في سؤالهم: لماذا نعيش؟ ، وما دورنا في العالم؟، ولماذا خلقنا ؟، وما مصيرنا؟.

9. الذكاء الاجتماعي:

وهو قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين، والمفهوم الأساس له يتمثل بفهم الفرد لشخصيته وقدرته على التحكم بعواطفة، وعليه فإنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالذكاء العاطفي، والفرد في هذا النوع يحتاج إلى أن يوظّف مهارات هذا الذكاء كالتحدث، والحوار، والاستماع، ومعرفة العادات والتقاليد، ليُسهمَ ببناء علاقات قوية ومتماسكة وإيجابية، ويتضح هذا النوع في أهل الصحافة والإعلاميين، وجماعة المنظمات غير الحكومية(إبراهيم، 2004).

ويرى الباحث أنّ الذكاءين اللغوي والرياضي يتضحان في أداء الاختبارات، وخاصة اختبارات الذكاء التقليدية، وعليه يظهر أثرُهما في العمليات الرياضية وخاصة المسائل وما يتعلق بها من أرقام، أي: أنّ أنواع الذكاء ترتبط بعضها ببعض بأواصر من التكامل الإبداعي والعقلي والجسمي، ولا يكون أحدهما بمعزل عن الآخر كلّياً فالفرد قد يأخذ من هذا شيئاً، ومن ذاك آخر بحسب ما يتطلبه الموقف التعليمي أو الاجتماعي من أهداف وغايات منشودة.

وينطلق الباحث ممّا ورد من أنواع الذكاء ليبين أنّ الذكاء اللغوي يمتلك أهمية كبرى بين أنواع الذكاءات الأخرى؛ لأن الفرد لا يستطيع التواصل الاجتماعي إلّا عن طريق اللغة.

ويرى علماء التربية وعلم النفس أنّ النمو العقلي للفرد يعتمد إلى حد كبير على نموهِ اللغوي، كما أنّ لغة الفرد كلّما تطورت ارتفعت قدرته العقلية وازداد ذكاؤه، وقوي تفكيره، وتأسيساً على

هذا عدت المهارات اللغوية مقياساً مهماً لمعرفة نسبة الذكاء، وأنّ الاختبار اللغوي له قيمة أعظم من أي اختبار آخر للذكاء (Robert, 2016).

ويشكل معامل الذكاء اللغوي أكثر من (80%) من معادلة النجاح في التعليم التقليدي، وبدونه يصبح التعليم المدرسي مُؤلماً ومُحبطاً للطلاب، ويرتفع عندئذٍ معدل الفشل بشكل كبير على الرغم من كفايتهم في أنواع الذكاء الأخرى (كوفاليك واولسن، 2006).

ويرى الباحث أنّ الذكاء اللغوي يعكس حالة التكامل التي يمتلكها الفرد، فهو الوسيلة المُثلى للوصول إلى المفاهيم الأساسية التي لا غنى لأي أحدٍ عنها. ويمكن تناول الذكاء اللغوي بالآتي:

مفهوم الذكاء اللغوي:

يعد الذكاء اللغوي جزءاً من أنواع الذكاء المتعددة، والمتمتع بهذا النوع يكون عادة قادراً على التواصل مع الآخرين؛ لأنه يمتلك ناصية اللغة مع أسلوب إقناع متميز وأداة تذكُّر تعين صاحبها من تذكّر معلومات أو إرشادات ... على الاهتداء إلى طريق النجاح، ويعدُّ الجانب التفسيري للغة إلى جانب استعمال المجاز والاستعارة والكتابة وغيرها من أساليب التطوير العلمي للفرد (جاردنز، 2004).

ويمثل الذكاء اللغوي القدرة على استعمال الكلمات شفويا بكفاءة (كما في الحكايات والخطابة لدى الساسة، وعلماء الدين)، أو كتابة الشعر والتمثيل والصحافة والتأليف، ويتضمن هذا الذكاء القدرة على معالجة البناء اللغوي(الصوتيات، والمعاني)، والاستعمال العلمي، وقد يكون هذا الاستعمال لأجل الإقناع أو بهدف تذكُّر معلومات معينة، أو لتوضيح معلومة، أو لأجل استعمال اللغة في التواصل كما هي بحدّ ذاتها، وعليه فالتحليل، والتذكّر، والتوضيح، والتعليم، وفهم قواعد اللغة ومحاولات الإقناع هي مجالات استعمال اللغة (حسين، 2006).

ويرى الباحث أنّ الذكاء اللغوي مجموعة من القدرات والفعاليات العقلية والإدراكية والطبيعية التي تتكامل لتجدَّ ضالتها في الأهداف التي يصبو الفرد إلى تحقيقها أو تحقيق جزء منها.

ويشير الحريري (2015) أنّ الفاعلية في استعمال اللغة، ومعالجة الكلمات لأغراض متعددة مثل: الطلاقة والتعبير والحديث والقدرة على إدراك المناقشة وإقناع الآخرين ، وممارسة الفنون الأدبية كالقصة والرواية، والقدرة على الخطابة، مع استعمال فنون البلاغة المختلفة من مجاز وحقيقة واستعارة وتشبيه وكناية وتمثيل، مع الإحساس بالجرس الموسيقي للكلمات، يؤدي بالتالي إلى التفوق الذكائي الذي يتميز به أصحاب الذكاء اللغوي.

ويرى الألفي(2014) أنّ الاستعمالات اللغوية تتلخص في عملية التصرف باللغة بطريقة معينة مع التميز في الحفظ حتى في المسائل الرياضية مع بيان امتلاك القدرة على تركيب وبناء اللغة والتعرّف على أصواتها وقواعدها.

ويعتقد الباحث بأنّ الذكاء اللغوي هو استعمال ما يحتاج إليه الفرد من لغة وأسلوب من خزينه اللغوي في لحظة احتياجه إليه، وبخاصة في التواصل الاجتماعي والإنساني والمعرفي مع وجود درجة إقناع عالية للآخرين، فمن المهم أن يُظهر الفرد طاقاته بكل أنواعها حينما يحتاج إليها.

تعريف الذكاء اللغوي:

لغةً: هو "القدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختبار، وعلى التكيف إزاء المواقف المختلفة" المعجم الوسيط، وجاء في قاموس التربية هو " القدرة على التكيف السريع مع وضع مستجد" (عفانه والخزندار، 2003:28).

اصطلاحاً: يعرّفه (العياصرة) بأنّه " القدرة على توليد اللغة والتراكيب اللغوية التي تتضمن الشعر وكتابة القصص واستعمال المجاز"(العياصرة، 2011:174).

ويعرّفه عامر(2008:88) بأنّه " التمييز في استعمال اللغة والإقبال على الأنشطة والقراءة والكتابة ورواية القصص والمناقشة مع الآخرين، مع إمكانية الإبداع في الإنتاج اللغوي أو الأدبي وما يتصل بذلك (شعر، قصة)"، ويعرّفه إبراهيم (2008:83) بأنّه " ذكاء الكلمات الذي يتجلى بسهولة التعامل مع اللغة (قراءةً، وكتابةً، ونطقاً، ورواية القصص)، ويمتاز صاحب الذكاء اللغوي بالقدرة على إنتاج اللغة والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها".

ويعرّفه جاردنر(2004:129) بأنّه "الموهبة لتعلم اللغات واستخدامها، وتشمل القدرة الفعالة للتعبير عن النفس(كتابياً أم شفهياً)، ولتذكر الأشياء، وتظهر عند الكتاب والشعراء والمترجمين من الناس ذوي الذكاءات اللغوية العالية".

أهمية الذكاء اللغوي:

يُعدُّ الذكاء اللغوي المسار الأكثر أهمية في تحصيل المعرفة، واكتساب أنواع المهارات اللازمة لإكمال التعليم السليم، في إتقان الطالب لمهارتي الفهم والإنتاج اللغوي (التميمي، 2010)، وعليه فالذكاء اللغوي يعدُّ أهم وسيلة تُعين المتعلمين على التفاعل مع الآخرين بطريقة إيجابية (سعد والخليفة، 2006).

ويرى جاردنر أنّ الفرد الذي يتمتع بالذكاء اللغوي يكون متميزاً في مجتمعه؛ لأنه قد امتلك القدرة على استعمال اللغة في إقناع الآخرين بسلوك معين، كما أنه أصبح ذا قدرة لغوية تساعده على الطلاقة اللغوية في التعبير بطرق مختلفة وتحديد المصطلحات (جاردنر، 2004).

ويرى كافوليك وأولسن (2006) أنّ التعليم المدرسي بدون الذكاء اللغوي سيصبح مؤلماً ومحبطاً للطلاب كما يرتفع معدل الفشل بشكل كبير على الرغم من كفايتهم في الذكاءات الأخرى، وأنّ الذكاء اللغوي لا يقتصر على مهارة دون أخرى، بل نلاحظ طلاقة التعبير وتطور القدرة على

القراءة والتحدث وتمييز المترادفات والأضداد وإدراك المعاني المجردة وربط الجمل بمدلولاتها وأشكالها وإضافة كلمات مجرّدة إلى القاموس اللغوي، وهذه الأنشطة تتيح للمتعلم اكتساب خبرات مرتبطة بطبيعة تلك الأنشطة وأهدافها وتسهم في تحقيق التوازن في سلوك الفرد وتزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم، إذ إنها تعمل على تلبية ميول المتعلمين وصقلها وتنميتها وتوجيهها بالشكل الصحيح مما يزيد قدرة المتعلم على مواجهة مشكلة الحياة اليومية كما تحفز الطلاب على المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية وتحقيق الاستقلال والثقة بالنفس(المكاوي، 2006).

أهداف تعليم الذكاء اللغوي:

مما لا شك فيه أنّ هدف التعليم الأول هو تحفيز المتعلمين على توظيف طاقاتهم وقدراتهم ومخزونهم اللغوي إلى أقصى الحدود، ووفقاً لنظرية الذكاء اللغوي فإنّ ثمّة شمولية وتكاملاً في تعلم المهارات اللغوية واكتساب الذكاء اللغوي، وبالتالي اكتساب المتعلمين لمزيد من التحصيل العلمي، مع وجود تفاعل واضح بين المدرس والمتعلمين لإنتاج شراكة حقيقية بينهما، بهدف تكامل التفكير والإبداع بين المدرس ومتعلميه أو بين المتعلمين أنفسهم(أبو زهرة، 2007).

هذا وهناك أهداف عامة وأهداف خاصة يسعى الذكاء اللغوي إلى تحقيقها، يلخصها (حسين، 2006)، بالآتي:

أولاً: الأهداف العامة:

1. أهداف تتصل بالكشف عن ذكاء المتعلم وإبراز موهبته في مجتمعه.
2. أهداف تتصل باستراتيجية تنمية الذكاء اللغوي واستجابة المدرس والمتعلم اتجاهها.
3. أهداف تتصل بمهارة التفكير ودور المدرس في تطويرها.
4. أهداف تتصل بالمتعلم نفسه لكونه محور العملية التعليمية.
5. أهداف تتصل بالتعلم النشط والتعلم التفاعلي؛ لأن استراتيجية الذكاء مبنية على أساس تنمية القدرات المتميزة لدى كل طالب.

ثانياً: الأهداف الخاصة:

1. مساعدة الطالب على تنمية مهارة الاستماع الجيد.
2. مساعدة الطالب على اكتساب مهارة التعبير الشفوي بطلاقة وحسب أصول قواعد اللغة.
3. مساعدة الطالب على فهم معاني الرموز المسموعة والحروف المنطوقة.
4. مساعدة الطالب على اكتساب مهارة القراءة.
5. مساعدة الطالب على إجادة التعبير التحريري وفق مهارات الكتابة.
6. مساعدة الطالب على التعبير عن نفسه.

مهارات الذكاء اللغوي:

يتحدد الذكاء اللغوي بمجموعة من المهارات التي يجب أن يكتسبها الطلاب، والتي يلخصها (السليطي، 2004)، و (إبراهيم، 2012)، بالآتي:

1. القدرة على التعبير بلغة واضحة.
2. القدرة على التواصل مع الآخرين كلاماً وكتابة.
3. القدرة على التفكير بمعاني الكلمات.
4. القدرة على تعلم مفردات جديدة.
5. القدرة على اللعب بالكلمات.
6. القدرة على إدراك الفرق بين الكلمات في الترتيب والإيقاع.
7. القدرة على الاشتراك بالمناقشات والمناظرات.
8. القدرة على التعبير عن النفس بدقة.
9. القدرة على الكتابة بطريقة فنية.
10. القدرة على استيعاب المقروء.
11. القدرة على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ.
12. القدرة على إنتاج اللغة.
13. الكتابة على نحو جيد مقارنة بمن هم في نفس سنهم.
14. حكاية قصص طويلة أو رواية النكات والنوادر.
15. الاستمتاع بألعاب الكلمات (حلّ الكلمات المتقاطعة مثلاً).
16. الاستمتاع بالقراءة.
17. تهجي حروف الكلمات وامتلاك مهارات الإملاء مقارنة بسنهم.
18. تقدير القصائد العامية.
19. الاستمتاع بالاستماع إلى القصص والكتب الناطقة وأحاديث الناس.
20. امتلاك مفردات لغوية جيدة مقارنة بمن هم في سنهم.
21. التواصل مع الآخرين لفظياً (شفوياً) على نحو فعّال.
22. التمتع بذاكرة جيدة للأسماء والأماكن والتواريخ.

مكونات الذكاء اللغوي:

يتكون الذكاء اللغوي من عدد من العناصر والوحدات الداخلية، التي تشكل بمجموعها حزماً عصبيه أو بنى عصبية، وهذا النوع من الذكاء يتضمن تكوين تراكيب ومعرفة وفهم المعاني والقدرة

على التعبير بطلاقة؛ لأنّ الذكاء اللغوي هو قدرة خاصه بكل فرد يمتلكها مثل القدرة على تركيب الجمل، ومعرفه معاني الكلمات، والقدرة على التعبيرين (الشفوي، والتحريري) (العمران، 2006).

وقد حدد ناصر وحسين (2018) مكونات الذكاء اللغوي بالآتي:

1. **الفهم اللفظي:** يظهر هذا الشكل من أشكال الذكاء اللغوي في كل نشاط معرفي يتميز في فهم وإعادة الكلمات المكتوبة أو المسموعة، ممّا يدل على التفكير المنتج.
2. **الطلاقة اللفظية:** يظهر هذا الذكاء بكل نشاط معرفي يتميز باستيعاب المفردات على شكل مسميات لفظية مترادفة.
3. **الاستدلال اللفظي:** يظهر هذا المكون من مكونات الذكاء اللغوي في كل نشاط معرفي يتميز بحلّ ذهني للألفاظ عن طريق الرموز.
4. **التعبير:** يظهر هذا الشكل في كلّ نشاط معرفي يتميز باستعمال الكلمات المكتوبة أو المسموعة للتعبير عن الأفكار.
5. **الاستماع:** وهو القدرة على الإصغاء وإعادة صياغة الجمل، والقدرة على التمييز وتذكّر الأصوات مما يؤدي الى تنمية ذاكرة المتعلم السمعية.
6. **إعداد المدرس للقراءة:** هو قدرة المتعلمين على التمييز البصري والسمعي للحروف والكلمات المتشابهه والمختلفة، وحين يتقن المتعلمون المهارات السابقة فأنّه ينمي لديهم الذاكرة البصرية، ويصبح المتعلم قدراً على التذكر الحقيقي للحروف والكلمات من خلال:

أ. **التمييز السمعي:** هو قدرة المتعلمين على التمييز بين المتشابه والمختلف وبين الكلمات والحروف المتشابهه في النطق والمقاطع المتشابهه، أو الكلمات المتشابهه في كلّ الحروف أو بعضها.

ب. **التمييز البصري:** هو قدرة المتعلم على التمييز بين أوجه التشابه والاختلاف بين مثيرين بصيرين أو أكثر، أو تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة.

7. **الذاكرة البصرية:** وهو قدرة المتعلمين على الربط والاحتفاظ بما يراه في ذاكرته واستدعاء هذه الخبرة والإفادة منها، وتتمثل هذه الذاكرة قي استحضار أسماء الأماكن والأشياء وخصائصها المميزة لها كأسماء الوجوه، والأشياء الموجوده في البيئة.
8. **إعداد المتعلمين للكتابة:** هو قدرة المتعلمين على التمييز البصري السمعي بين الحروف والكلمات، وقدرة المتعلمين على إتقان المهارات اليدوية، ويصبح المتعلم قادراً على الكتابة إذا كان يعي العلاقة بين أصوات الكلام وأشكال الرموز المستعملة فيها.

قدرات الطلاب الذين يتمتعون بالذكاء اللغوي:

الذكاء اللغوي أحد مكونات نظرية العالم (جاردنر) الذي يرى أنّه يمكن أن نصل إلى القدرات التي تمثل هذا النوع من الذكاء لدى الأفراد من خلال مجموعة من القدرات التي يتميزون بها عن غيرهم؛ لأنه عبارة عن قدرات تعمل على توليد التراكيب اللغوية ممّا يجعل صاحبها يتمتع بموهبة كتابة الشعر، والقصص، والروايات، واستعمال المجاز والبديع، والشغف بالكلمات، والقدرة على اكتساب اللغات المتعددة(جاردينر، 2004).

وتظهر لدى الطلبة في المراحل الدراسية كافة قدرات ومواهب تميزهم عن أقرانهم في نفس سنهم، ومنها: القدرة على استعمال اللغة الأم وربما لغات أخرى بكفاءة في التعبير الشفهي، مثل: رواية الحكايات، والخطابة، والتعبير الكتابي كالشعر والتأليف والقصص ومختلف ألوان الكتابة من أجل التعبير عمّا يجول بالخاطر، وفهم الآخرين، ويتضمن هذا النوع من الذكاء المقدرة على معالجة بناء اللغة وأصواتها ومعانيها والاستعمالات العلمية للغة، ومن بينها البيان والإقناع وتذكّر المعلومات وتوضيحها والشرح واستعمال اللغة لذاتها كي تتحدث عن نفسها(القريطي،2005).

ومن الخصائص التي تميز المتفوقين في الذكاء اللغوي بأنّهم يمتلكون قدرات عالية على تذكر الرموز والكلمات والتعابير والمتون الطويلة، وعلى الرغم من التطور السريع في وسائل الطباعة ووسائل الاتصال لا نزال نجد أفراداً يتميزون بمقدرة خاصة على الحفظ والتذكّر، وقد يحظى هؤلاء بمكانة اجتماعية مميزة اعترافاً لهم على تطور هذه المَلَكَه لديهم (Benny, 2009).

وقد أدخل (ثورندايك) "مسميات عدة على القدرات التي يتمتع بها أصحاب الذكاء اللغوي، ومنها: الانتباه، والاستيعاب، والاستحضار، والتعرف، والتفكير الانتقائي والعلاقي، والتجريد والتعميم، والاستدلال الاستقرائي الاستنباطي. أما (ستودارد) فقد أشار إلى مجموعة من القدرات الأخرى، ومنها: الصعوبة، والتعقيد، والتجريد، والاقتصاد في الجهد والوقت، والتهيؤ لهدف معين، والقيمة الاجتماعية، والأصالة، والذكاء اللغوي بوصفه أحد الذكاءات المتعددة في مفهومه العام، ويمكن النظر إليه كعملية وقدرات من العمليات أو القدرات"، ومنها:

1. العملية المعرفية أو العقلية.
2. القدرة على التفكير المجرد.
3. القدرة على معالجة الرموز، وإدراك العلاقات والاستدلال، توصلاً لتعميمات حقيقية صحيحة.
4. القدرة على التكيف الاجتماعي.
5. الفطنة والنباهة (إبراهيم، 2004:1012).

ويستنتج الباحث أنّ القدرات المتحصلة من الذكاء اللغوي هي قدرات خاصة يتميز بها أفراد وهبهم الله قدرات تميزوا بها عن أقرانهم، استطاعوا تطويرها من خلال التدريب والممارسة والاطلاع والقراءة والتكيف والاستجابة بسرعة لجميع المواقف بالطرق الفعّالة وبالتفكير المجرد، مما جعلهم يوظفون اللغة وفق ما تعلموه سابقاً، بل واستثمروا هذا التعليم في المواقف الجديدة التي تطرأ على عمليات التواصل المعرفي والاجتماعي لديهم.

وقد حدد علماء التربية وعلماء النفس مجموعة من القدرات التي يتصف بها المتعلمون بالذكاء اللغوي، وهي:

1. القدرة على التعلم المستمر، والإفادة مما تعلموه سابقاً في التعليم اللاحق.
2. القدرة على حلّ المشكلات ومعالجتها من خلال توظيف خبراتهم ومهاراتهم.
3. القدرة على التكيف في المواقف المختلفة والاستجابة لتلك المواقف بالطرق الفعّالة والناجحة.
4. القدرة على التفكير المجرد من خلال استعمال الرموز والمفاهيم لما ليس له تمثيل مادي محسوس.
5. القدرة على استنتاج الأحداث وتحليلها.
6. القدرة على اختيار الكتب والقصص والروايات التي تعجبهم بدون توجيه.
7. القدرة العالية على الاتصال العلمي والاجتماعي(زغلول، 2010).

مؤشرات الذكاء اللغوي:

اللغة عبارة عن رموز خاصة بالكلمات، ويتم التعبير عنها من خلال القراءة، والإصغاء، والحديث، وقد نجد الذكاء اللغوي يفصحُ عن نفسه من خلال إلقاء الفكاهة أو كتابة مقطوعة، أو خاطرة، أو حوار ثقافي، أو استعمال مفردات مركبة (معقدة) حتى يصل المتلقي إلى حالة الإبداع كشعراء مبدعين، أو كتّاب قصص، أو كتّاب مسرحية، رواه شفهيين، أو كتّاب رواية، أو ممثلي كوميديا (مركز ديبينو لتعليم التفكير، 2017).

وتظهر لدى الطلبة الذين يتمتعون بالذكاء اللغوي مؤشرات واضحة يمكن ملاحظتها من خلال ما يمتاز به المتعلمون أصحاب الذكاء اللغوي عن أقرانهم بكونهم يمتلكون مؤشرات تدلّ على وجود مثل هذا الذكاء.ويحدد (Amstrong, 1994)، و(أوزي، 2003)، و(Beth, 2006) هذه المؤشرات بالآتي:

1. الكتابة الجيدة عن متوسط المتعلمين الذين في أعمارهم.
2. قراءة القصص القصيرة وكتابتها، أو الروايات، أو الفنون الأدبية، وإعادة صياغتها وعرضها بطريقة جديدة.

3. التمتع بذاكرة جيدة وخزين لغوي جيد.
4. الاستمتاع بالألعاب اللغوية وألعاب الكلمات.
5. اكتساب مفردات جديدة بسرعة.
6. إقامة حوارات بنّاءة.
7. التحدث بجرأة وطلاقة أمام الآخرين.
8. وصف الصور مشافهةً وصفاً دقيقاً.
9. إقامة علاقات مع الآخرين في حديث شفوي عالٍ الإتقان.
10. يحفظ الكلمات والألفاظ بسرعة.
11. يفضل التلاعب بالألفاظ في أثناء الحديث أو الكتابة مثل: التواءات اللسان، والإيقاعات الخفيفة، وإزدواج المعنى، والتورية، والجناس.
12. المتعة في سرد النوادر وتأليف الطرائف والنكات اللغوية.
13. يحمل معه مفكرة أو جهاز تسجيل يلازمانه دائماً بهدف تسجيل الأفكار المهمة.
14. يستمتع بالكتب المقروءة في أثناء ركوبه وسيلة مواصلات.
15. يعلق عادة على قراءة المجلات والكتب والصحف.
16. الاستمتاع بإلقاء المقدمة التمهيدية في أثناء اجتماعات الشركات والعروض التجارية والندوات.
17. يعد كتابة التقارير، والمقالات، والكراسات، والمذكرات مسألة محببة إلى نفسه.
18. يعتريه شعور بالفضول إزاء كشف بعض الأمور لمعانٍ وأصول بعض الكلمات، أو الجمل، أو الأسماء، أو المصطلحات العامة.
19. يستمع إلى الكلمات التي بصدد التفكير فيها قبل نطقها.
20. يستمتع بالذهاب إلى الورش العلمية والندوات، أو المحاضرات بصحبة متحدث لبق.

ويرى الباحث أنّ مؤشرات الذكاء اللغوي تبدأ بوجود نباهة عند المتعلم وحُسن قراءته للحوار ومشاركته فيه بالأفكار الجيدة والكلمات والأسلوب المؤثر المقنع، وهذا كلّه يتميز مع وجود تعليم وتدريب يتسم بإثارة المواقف وإعطاء ميزة اللغة الأولوية في التدريس.

تخطيط التعليم لتدريس الذكاء اللغوي:

يحتاج المدرسون في التخطيط لعملية التعليم إلى معرفة ما ينبغي عمله عند ممارسة عملية التعليم، وهذا التخطيط يجري وفق خطوات متسلسلة يجب مراعاتها في إعداد التعليم على أساس الذكاء اللغوي، وهذه الخطوات هي:

1. معرفة نوع الذكاء الذي يتمتع به الطالب.

2. إعداد التعليم.
3. تصميم طريقة التعليم.
4. تحديد نوع التقويم (Yogyakarta, 2004).

أمّا (توماس أمسترونغ) فيرى أنّ التخطيط يتم وفق خطة ومنهج تعليمي على النحو الآتي:

1. التركيز على هدف أو موضوع معين.
2. طرح أسئلة أساسية حول الذكاء اللغوي.
3. النظر في طرق، أو مواد تعليمية أخرى مناسبة للمتعلمين.
4. تبادل الأفكار.
5. تحديد الأشطة المناسبة.
6. جعل خطة التعليم متسلسلة.
7. تنفيذ الخطة (Thomas Armstrong, 2013).

دور المدرس في تعليم الذكاء اللغوي:

يهدف تعليم اللغة على أساس الذكاء اللغوي إلى تحسين المعرفة والمواقف والمهارات من خلال تسهيل وتطوير تعددية اختبارات المتعلمين في اللغة العربية، إذ يمكننا تطبيق الذكاء اللغوي من خلال ألعاب اللغة أو الألعاب الأبجدية للمفردات، أو التعليم بطريقة المناقشة والحوار... إلخ، مما ينمي قدرة المتعلمين ويزيد من فرصهم على الجرأة والطلاقة في الكلام، والقدرة على تذكّر المعلومات وزيادة التحصيل العلمي من خلال اكتساب المهارات اللغوية(الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)(Muhammad Yaumi, 2012) .

ولمّا كان الذكاء اللغوي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتكوين البايلوجي للفرد؛ لذا فإنّه يتطور بتطوره، وأن الذكاء يظهر في البداية على شكل استعدادات نفسية وطاقات أولية تحتاج إلى صقل ونمو، ويحتوي كل فرد على هذه الاستعدادات والطاقات في مجال تعلم اللغة، وهي تفصح عن نفسها في السنة الأولى للتعليم، والاستعدات والطاقات بمجملها تحتاج إلى رعاية خاصة وتدريب لتنّمو وتتطور؛ لأن الذكاء بدون التدريب والرعاية لا يمكن له أن يتبلور (أمزيان، 2008).

ويمكن تعليم الطلاب الذكاء اللغوي من خلال تدريبهم على مهارات (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) عن طريق:

1. الألعاب اللغوية.
2. سرد الحكايات والروايات المختلفة.
3. وصف الصور وكتابة التعليقات عليها.
4. تعليم الكتابة الإبداعية.

5. تنمية هواية المراسلة لدى المتعلم.
6. إشراكه في الندوات والمناظرات الجماعية التي تنظمها المدرسة.
7. تدريبه على تأليف الروايات والقصص.
8. عمل حلقات نقاشية عديدة ينظمها المدرس ويحدد موضوعاً للمناقشة ويطلب من كل عضو أن يسجل أفكاره(حسين، 2005).

ويرى الباحث ضرورة مساعدة المتعلمين على اكتساب المفاهيم الأساسية للتعليم، وأن يتصف الدرس بالجدة والحداثة، وأن يثير في نفس المتعلمين حبّ التعاون والمشاركة وينمي لديهم مهارة التفكير وتعزيز الجانب الإيجابي مع مراعاة مبدأ التدرُّج والتسلسل في تنفيذ الخطة، ويتطلب مثل هذا الأمر وجود التوجيه المستمر القائم على تطوير قدرات المتعلمين في النقد والتحليل والابتكار، وبالنتيجة سيكون المتعلم قادراً على التفاعل مع الآخرين وحلّ المشكلات بل ويمتلك حسّاً على إدراك ردود فعل الآخرين اتجاه ما يفعل وما يقول.

استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي:

تعدُّ استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي من أهم الاستراتيجيات والأكثر شيوعاً ولا سيّما في مجال البحوث والدراسات؛ لأنها ذات أثر إيجابي وفعّال في تحفيز المتعلمين على استيعاب المعلومات بكفاية عالية، ودفعهم إلى تحسين مستوى تأليفهم وإدراكهم مما يساعدهم على القيام بأنشطة عقلية وعمليات معرفية تسهم في تعديل خططهم في إتقان المهارات اللغوية من الاستماع الجيد والحديث بجرأة وطلاقة وفق التراكيب اللغوية والنحوية المتعارف عليها في قواعد اللغة، وتحسين قدراتهم الإقرائية وإعادة تنظيمها أولاً بأوّلٍ في فهم ما يقرؤون، وكذلك تحسين أدائهم في التعبير الكتابي، ويتم ذلك كلّه من خلال إجراءات وآليات استعمال هذه الاستراتيجيات (الدرديري وكامل، 2001).

ويُعدّ استعمال الاستراتيجيات التعليمية في الذكاء اللغوي على قدر كبير من الأهمية، إذ انصرف اهتمام المربين على تنمية هذه الاستراتيجيات وتطويرها، ومن أهم هذه الاستراتيجيات في تدريس الذكاء اللغوي، هي:

1- **استراتيجيات كتابة اليوميات :**

في هذه الاستراتيجيات يمكن حثّ الطلاب على كتابة يومياتهم الشخصية بشكل مستمر، لكي يبقوا على اتصال دائم بالكتابة، ويمكن أنْ يكون هذا المجال واسعاً أو محدداً، ويمكن أنْ يكون المدرس مشاركاً لطلابه فيما يكتبون(الشربيني، 2010).

وكتابة اليوميات، المقصود بها: تسجيل اليوميات بشكل مستمر، ويمكن أن يضمَّ رسوماً وصوراً توضيحية وحوارات وغيرها من البيانات غير اللفظية، وكتابة اليوميات لابدَّ من أن

تحتويها مهارات أخرى ساندة لها كالقراءة مثلاً، وعليه فهي عملية تنمّي لدى المتعلم القدرة على الكتابة الإبداعية والقراءة المتأنية والتعبير القويم مع وجود الأسلوب البليغ المؤثر.

2- **استراتيجات حكاية القصة:**

تعدُّ استراتيجية حكاية القصة حيوية؛ لارتباطها باللغة، التي هي أداة التواصل بين الأفراد أياً كانت مشاربهم وأعراقهم، ولهذا سَهُل العثور عليها في مختلف ثقافات العالم كلّه، وتستعمل هذه الاستراتيجية في التعليم الصفّي حينما تُنسج فيها الأفكار والمفاهيم والأهداف الأساسية التي تُدرّس عادة على نحو مباشر للطلاب، وكذلك فهي وسيلة فعّالة لنقل المعرفة في مختلف العلوم (بكر نوفل، 2010).

ولسنا نجافي الحقيقة حينما نرى أنّ هذه الاستراتيجية تعدُّ في حقيقها وسيلة ناجعة؛ لكونها ترتبط بشكل مباشر باللغة، وهذا بحدّ ذاته ينمّي لدى الطلاب عمق التفكير، وسّعَة الخيال، وصياغة اللغة بشكل منمق سليم؛ لأن هذه الاستراتيجية هي منطقية لغوية قابلة للتطوير عبر تطبيقاتها الصفية.

3- استراتيجيات العصف الذهني:

يمكن استعمال هذه الاستراتيجية في وضع كلمات قصيدة تُؤلف في الصف، أو أفكار لوضع وتطوير مشروع جماعي... إلخ، وفق قواعد العصف الذهني وهي: (قدّم، شارك) بكل ما يتبادر إلى الذهن ويتعلق بالموضوع، ولا توجّه أي انتقادات لأي فكرة، ويتم وضع الأفكار بصورة عشوائية على لوحة السبورة، ثَمّ إعادة تنظيمها(جابر، 2003)، إذ توصل(أوسبورن) إلى أنّ هذه الاستراتيجية من الأساليب المحفّزة على الإبداع ومعالجة المشكلات، وهي تقوم على ثلاث مراحل، هي:

أ- **المرحلة الأولى:** وفيها يتم توضيح المشكلة وتحليلها إلى جزئياتها، ثَمّ تبويبها من أجل عرضها للمناقشة في جلسة العصف الذهني.

ب- **المرحلة الثانية:** تبدأ هذه المرحلة بقيام قائد النشاط بتوضيح العمل وكيفية التعامل معه، ويطلب من بقية المتعلمين عدم تقويم الأفكار التي يطرحها المشاركون ويقبل أي فكرة حتى ولو كانت خيالية أو وهمية، وتقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار، مع الحرص على متابعة أفكار الآخرين والبناء عليها.

ت- **المرحلة الثالثة:** وفي هذه المرحلة يتم تقويم الأفكار واختبارها عملياً، وقد تستغرق هذه المرحلة وقتاً طويلاً، إذ يمكن أن تظهر أفكار جديدة يمكن الإفادة منها (بكر نوفل، 2010).

4- **استراتيجيات التسجيل الصوتي:**

تعدُّ آلة التسجيل استراتيجية تدريس فعّالة في غرفة الصف؛ لأنّها تقدّم للطلاب وسيطاً يعبّرون من خلالها عن قدراتهم اللغوية، وفي الوقت ذاته تساعدهم على التواصل اللفظي في إيصال المعرفة والتعليم المنطوق، الذي يُعدّ وسيلة لتقوية المهارات اللفظية والإصغائية لدى المتعلمين، فضلاً عن أنّه يساعد المتعلمين على التعبير عمّا يختلج في دواخلهم بصوت مسموع، ويساعدهم كذلك على حلّ المشكلات التي يواجهونها، كما يساعدهم على عمل المشاريع المطلوبة منهم، وتوظيف آلة التسجيل في تحضير المواد الدراسية، ويحرص مدرسو اللغة العربية في مراحل التعليم، وخاصة المراحل المبكرة على توظيف آلة التسجيل في مساعدتهم بهدف تقديم نماذج مسجلة الأصوات أو حروف منتقاة لتحقيق أهداف معينة لدى طلبتهم (الحريري، 2016).

ويستنتج الباحث أنّ هذه الاستراتيجية مفيدة لو وظفت توظيفاً جيداً، ولكنها في مدارسنا لم توظف بالقدر الكافي، للإفاده منها في مجال التعليم؛ لأنّ هذه الاستراتيجية مهمّة في مجال الاستماع إلى نطق الحروف والأصوات وتعليم اللغة .

5- **استراتيجية النشر:** وتتم هذه الاستراتيجية بأنّ يقوم المدرس بإرسال رسالة إلى طلابه حول موضوع النشر، على اعتبار أنّ الكتابة أداة فعّالة وقوية للتواصل وتبادل الخبرات بين الناس والتأثير فيهم من خلال العمل على نشر رسالة بين الناس، ويتخذ النشر صوراً متعددة، منها:

- الكتابة على ورق وتصويره.
- الكتابة على سبورة الصف.
- الكتابة على مجلة الحائط أو المدرسة.
- الكتابة في مجلة تقبل عمل الطلاب.
- الكتابة في صورة كتاب وتجليده، ويوضع في مكتبة المدرسة.

وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية بأنّها تعدُّ مجالاً خصباً لتطوير مهن مستقبلية تتعلق بالإعلام، والصحافة، والمحاماة، وربما مجال السياسة أيضاً(جابر، 2003).

لأن الذكاء اللغوي يمثل أكثر من 80% من نسبة النجاح في التعليم التقليدي، إذ بدونه يصبح التعليم المدرسي محبطا للطلاب، وقد ترتفع لديهم نسبه الفشل بشكل كبير على الرغم من كفايتهم في الذكاءات الأُخَرَ ، ويمكن تحديد استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي بالآتي:

1- الترديد والتكرار .
2- القراءة والمطالعة.
3- تسجيل الصوتي.

4- كلمات وخطب للطلبة.
5- النسخ والكتابة والتاليف.
6- السرد القصصي.
7- الألغاز اللغوية وألعاب الكلمات.
8- العصف الذهني (العنيزات، 2009).

ويرى الباحث أنّ هذه الاستراتيجيات بمجموعها تمثل عاملاً مساعداً للمدرس على تحفيز المتعلم وجعله مشاركاً فعّالاً في نقل الخبرات والمعرفة، فضلا عن أنّ هذه الاستراتيجيات تعدُّ وسيلة وأداة مثمرة في توصيل الأفكار وتبادل الآراء وتحقيق الأهداف العلمية والتربوية فيما يخصّ الذكاء اللغوي.

وسائل التدريب على تنمية الذكاء اللغوي:

يُعدّ الذكاء اللغوي واحداً من أهم أنواع الذكاء خاصة في مجال الثقافة وزيادة إدراكنا الشخصي بل وفهم ذلك الإدراك، وهو من أهم العوامل المساعدة على إنتاج اللغة بكل مكوناتها، وبداية استعمال الذكاء اللغوي يتمثل في القدرة على استعمال وتشكيل الكلمات والتعرف عليها وعلى أنماط الكلمات بالصورة والصوت، وتتمّ تنمية هذا النوع من الذكاء في عالم اليوم في ظلّ إزدهار العلم وتقدّمه مع تطور عالم التكنلوجيا وعالم المعلوماتية التي جعلت العالم قرية صغيرة، وفتح الانترنيت مغاليق وتعقيدات الحياة العلمية والثقافية، ممّا هيأ هذا الجوّ العلمي السبيل لدراسة أكثر إبداعاً وتطوراً، وهذا بدوره يستلزم طلاباً واعين مدركين لأهمية التكنلوجيا في عالم المعلومات ممّا ينمي قدراتهم العقلية والعلمية، ويثري لديهم حبّ روح الإبداع والابتكار ممّا يجعلهم قادرين على إثراء لغتهم بما يحتاجون إليه في مجال الدراسة والمعرفة (إبراهيم، 2012).

وتمثل الأنشطة مصدراً مهماً للتعليم والتدريب، إذ تتيح للمتعلم اكتساب خبرات مرتبطة بطبيعة تلك الأنشطة، وأهدافها، وأساليبها، وممارستها، والأنشطة وسيلة مهمة للتعبير عن قدرة وموهبة وانفعالات المتعلمين، ويجب أن تلائم تلك الأنشطة مستوى المتعلمين والفروق الفردية وقدراتهم العقلية واللغوية، وأن تراعي درجة الذكاء اللغوي لدى المتعلمين، ويمكن تحديد تلك الأنشطة بالآتي:

أولاً: القاموس الشخصي:

وهو قاموس يصنعه المتعلم بنفسه ويتألف من كلمات مهمة يبحث عنها ويحتاج إلى معرفتها، فيقوم بالبحث عنها في المجلات والصحف وعلى صفحات الشبكة المعلوماتية، فيقوم برسم صورتها، ثم تدوينها ومعرفة معاني كل كلمة، وبعد ذلك يقوم بتشكيل عمل فني إبداعي على شكل جمل وعبارات كأساس لقصة أو رواية مبدعة، ثم يقوم المتعلم بقراءة تلك القصة، ممّا يزيد من

قدرته على القراءة وخزن مفردات جديدة، وأن يربط بين الخبرات السابقة وهذه المعاني الجديدة، ثم يقوم بكتابتها كتابة إبداعية قائمة على أساس هذا الربط الجديد، وأخيراً يستنتج وينقد ويتذوق المفردات والجمل والعبارات تذوقاً فنياً قائماً على روح الإبداع وحب التأليف.

ثانياً: بناء القصة:

يقوم المتعلم بتقديم قصته أو روايته أو أي عمل فني مبدع، ثم يقوم المدرس بمساعدته على تمييز أجزاء ذلك العمل الفني، وتوضيح ما فيه من مشاعر وأحاسيس وانفعالات ليسهل عليه كتابة قصة أو رواية أو غيرها فيما بعد، بأسلوب يخلو من الهفوات اللغوية أو العلمية، وذلكم الأسلوب يقوم على أساس جمال التعبير، ودقة التصوير، وقوة الخيال، ويشترط أنْ يكون العمل الفني محتوياً على الأجزاء الآتية:

- الشخصيات (إنسان أو حيوان).
- الحُبْكة(الوقت، والمكان الذي تدور فيه أحداث القصة).
- المشكلة (وهي الصعوبات التي تواجه الشخصية القصصية).
- الحل(تتفرج المشكلة ثم تنتهي بوجود حلّ لهذه المشكلة).

ثالثاً: تعليم المفردات والمعاني :

يوفر المخزون اللغوي للمتعلم الجهد والوقت، إذ كلما كانت معرفة المتعلم بمفردات اللغة ومعانيها جيدة كانت تعبيراتهم أفضل وكانت الإفهام والإدراكات لحلّها أسرع، وهنا يقوم المدرس بإعطاء المتعلم كلمة أو كلمات يعرف معانيها مثل: سفينة، ويقوم المتعلم بتعريفها بأنها وسيلة مواصلات تسير في الماء، ثم تعرض عليه الكلمة نفسها في سياق آخر كأن تقول: كلنا في سفينة واحدة، ونسأله عن معنى (السفينة) هنا.

رابعاً: شبكة الكلمات(خريطة العمل).

يتم اختيار كلمةٍ ما وكتابتها في منتصف الصفحة، ثم نطلب من المتعلم أن يخبرنا عن أشياء أخرى تخصّ هذه الكلمة مثل: أنواع وسائل المواصلات(الدراجة، والسيارة...إلخ)، وتحديد استعمال تلك الوسائل (التنقل، والترفيه...)، ثم يقوم المتعلم بوصفها وطريقة حركتها:(سريعة، بطيئة، خطرة ...)، ثم تتغير الكلمات في كل مرة، وهنا يأتي دور المدرس ليشارك المتعلم في تفكيره، ومعلوماته(حسن، 2015).

ويشير(Thomas, 2000) إلى عدد من الأنشطة التي تساعد على التدريب وتنمية الذكاء اللغوي، كالآتي:

1. قراءة الكتب بشكل عام وكتب التأريخ بشكل خاص.
2. طرح أسئلة بشكل شائق بمختلف الموضوعات للإجابة عنها.

3. الحضور في الندوات والمؤتمرات وحضور المناسبات الخاصة بنشر الكتب الجديدة.
4. زيارة المكتبات بانتظام.
5. الاشتراك في صحيفة ذات جودة عالية وقراءتها بشكل منتظم.
6. قراءة كتاب كل أسبوع.
7. حضور الخطب والمحاضرات الرسمية وغير الرسمية .
8. التعلم على برنامج معالجة النصوص.
9. تخصيص وقت للتحدث مع العائلة أو الأصدقاء.
10. طرح النكات، والألغاز والألعاب .
11. تعليم شخص منخفض القدرات في القراءة .
12. حفظ الشعر أو النثر من النصوص المفضلة لدى المتعلم.
13. زيارة المهرجانات الخاصة بطرح القصص الخيالية والتعلم على فنّ القصة.
14. استعمال كلمات جديدة عند المحادثات اليومية.

مجالات الذكاء اللغوي:

يستعمل الذكاء اللغوي حينما نتواصل مع الآخرين، وحينما نضع أفكاراً تعبّر عما يجول في نفوسنا من معانٍ، أو عندما نعبر عن قصة أو رواية سواء كانت قصة ذات تحول إيجابي أو سلبي، ويعني ذلك استطاعة المتعلمين أن يستعملوا ما تعلموه من استعارات وابتسامات ومقارنات، وكذلك عند تعلم أصول القواعد اللغوية من كلام أو كتابة كل ذلك يستعمل في المواقف المعرفية والاجتماعية(الخفاف، 2011).

وهناك مجموعة من المجالات التي يتناولها الذكاء اللغوي، وهي كالآتي:

1. **معالجة بناء اللغة، أي:** معرفة المترادفات، وتكوين الجمل الصحيحة، واكتشاف الكلمات الشاذة عن السياق.
2. **الاستعمال العلمي للغة، أي:** إجادة التعبير الشفوي والتحريري، كصياغة القصة والشعر والخطابة واكتشاف الأخطاء وحلّ الألغاز اللغوية.
3. **التعبير عن الذات لغوياً، أي:** القدرة على نقل الأفكار والمشاعر والتعبير عن الخواطر والآراء في المذكرات الخاصة.
4. **استعمال اللغة في التواصل مع الآخرين، أي:** القدرة على تبادل الآراء والأفكار وفهم مشاعر الآخرين وأفكارهم(Jokar& Hesabi, 2014 **).**
5. **المناقشة:** وهي عملية هادفة وموجهة للدرس، وتقوم على الحوار وتبادل الآراء والأفكار بين المدرس والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم.

6. **التذكر:** التذكر يعين المتعلم على تذكر معلومات تتراوح بين قوائم الممتلكات وقواعد لعبة ما، وبين إرشادات تساعد المرء على الاهتداء إلى مبتغاه من خلال استدعاء الكلمات والجمل من مخزونه اللغوي السابق ، والجانب الأهم هو الدور التفسيري للغة، فكثير من التعلم والتعليم يتم من خلال اللغة التي تزودنا بها المجازات والاستعارات التي لاغنى عنها علمياً(حسين، 2003).

تقويم الذكاء اللغوي لدى الطلاب:

يجب أن نقر بأن الطرق الحالية لقياس الذكاء بشكل عام والذكاء اللغوي بشكل خاص من إتقان المهارات اللغوية وما تتضمنها من مهارات وقدرات لغوية وسايكلوجية ونفسية واجتماعية ومعرفية ليست كافية لتقويم مستوى الذكاء اللغوي لدى الطلبة، ولا تتمثل المشكلة في تقنيات القياس ولكنها تتمثل في الطريقة التي نفكر بها وفي مفهومنا عن الذكاء اللغوي. لذلك فإننا إذا تتبعنا نظريات الذكاءات المتعددة ومنها الذكاء اللغوي فإننا سنتمكن من إيجاد الطرق المناسبة لقياس الذكاء اللغوي والأساليب الفعّالة لقياسه. (جاردنر، 2004)، وتتعدد طرق تقويم الذكاء اللغوي لدى الطلبة على النحو الآتي:

1. **الملاحظة:** ولعل أهم شرط مسبق للتقويم الحقيقي هو الملاحظة، وقد أشار (Gardner,2004) إلى أنّ أفضل طريقة نمتلكها لتقويم ذكاءات الطلاب المتعددة هي ملاحظة الطلاب أنفسهم، وهم يعالجون الأنظمة التي ترمز لكل واحد من الذكاءات، فعلى سبيل المثال لا الحصر، قد نلحظ كيف يلعب الطلاب لعبة ألواح منطقية، أو كيف يحكون قصة، أو كيف يجيبون عن التدريبات اللغوية، أو كيف يواجهون موقفاً تعليمياً ما بطريقة المجموعة التعليمية التعاونية؛ وذلك لأنّ ملاحظة الطلاب وهم يحلّون المشكلات أو يصممون المنتجات في سياقات الحياة الحقيقية، من شأنها أن توفر أفضل صورة لكفاءات الطلاب في الموضوعات المتعددة التي يجري تعليمها في المدرسة.
2. **السجلات السردية:** ضرورة الاحتفاظ بمفكرة يومية تضمّ قسماً خاصاً بكل واحد من الطلبة، وسجل إنجازاتهم الأكاديمية وغير الأكاديمية وتفاعلاتهم مع الأقران والمواد التعلمية، وغير ذلك من المعلومات ذات الصلة.
3. **عينات من الأعمال:** تكوين ملفٍ لكل طالب يتضمن عينات من عمله في فنون اللغة أو الفنون الأدبية أو المجالات الأخرى التي يتولى مسؤوليتها، إذا رغب الطالب في الاحتفاظ بالنسخ الأصلية يمكنه الاحتفاظ بصورة عنها.
4. **أشرطة سمعية:** استعمال الأشرطة السمعية (كاسيت) أو غيرها لتسجل عليها عينات من القراءة (اجعل الطالب يقرأ إلى مسجل ثم اجعله يعيد رواية القصة عند النهاية بأفكاره

وتصميمه)، ولتسجل أيضاً نكات الأطفال وقصصهم وأحاجيهم وذكرياتهم وآراءهم وعينات أخرى باللغة الشفوية.

5. **أشرطة فيديو:** استعمال أشرطة الفيديو لتسجل عليها قدرات الطلاب في المجالات التي يصعب توثيقها بأي طريقة أخرى. (مثلاً تمثيل دور في مسرحية مدرسية)، يُسجّلُ عليها أيضاً الطلاب وهم يقدمون المشروعات التي أكملوها.
6. **التصوير الفوتوغرافي:** الاحتفاظ دائماً بالكاميرا بيدك لتلتقط صوراً لأشياء يعملها الطلاب ولا يمكن الاحتفاظ بها(مثلاً: إلقاء قصيدة، تركيبات ثلاثية الأبعاد، اختراعات، مشروعات عملية وفنية).
7. **مفكرات الطلاب:** يستطيع الطلاب الاحتفاظ بمفكرات مستمرة لتجاربهم في المدارس، بما في ذلك كتابة موضوعات، أو رسوم تخطيطية، أو رسوم غير هادفة أو رسوم أخرى.
8. **سجلات يحتفظ بها الطلاب:** يمكن للطلاب أن يحتفظوا بسجلاتهم الخاصة عن تقدمهم الأكاديمي في لوحات ورسوم مثلاً: (عدد الكتب المقروءة، والتقدم نحو تحقيق هدف تربوي).
9. **رسوم بيانية اجتماعية:** احتفظ بسجل بصري لتفاعلات الطلاب في الصف، مستعملاً الرموز التي تشير إلى الترابطات، والتفاعل السلبي، والاتصال الحيادي بين طلاب الصف.
10. **اختبارات غير رسمية:** إعداد اختبارات غير مقننة لاستخراج معلومات عن قدرة الطالب في مجال معين، مع التركيز على إقامة صورة نوعية لفهم الطالب للمادة بدلاً من استنباط طريقة لإظهار جهله في موضوع ما.
11. **استعمال غير رسمي للاختبارات المقننة:** إعطاء اختبارات مقننة للطلاب، لكن لا تتمسك بالتعليمات الإجرائية الصارمة، مثلاً: أضبط حدود الوقت، وأقرأ التعليمات للطلاب، وأطلب منهم أن يوضحوا إجاباتهم، وأهيء لهم فرصاً ليبينوا أجوبتهم بالصور أو التركيبات ثلاثية الأبعاد أو الموسيقى أو بطرق أخرى، واكتشف ما الذي يعرفه الطالب فعلاً، وأسبر غور الأخطاء لأكتشف الطريقة التي يفكر فيها، واستعمل الاختبار كحافز لإشغال الطالب في حوار حول المادة.
12. **مقابلات الطلاب:** الالتقاء بالطلاب من حين لآخر للتباحث معهم في مدى تقدمهم في المدرسة، وفي اهتماماتهم وأهدافهم العريضة والقضايا الأخرى ذات الصلة، واحتفظ بسجل لكل لقاء في ملف الطالب.

13. **التقويمات المحكية المرجع:** استعمل قياسات تقييم الطلاب ليس على أساس المعيار بل فيما يتعلق بمجموعة معينة من المهارات، أي: استعمل التقويمات التي تبين بصورة واضحة وملموسة ماذا يستطيع الطلبة أن يفعلوا، وماذا لا يستطيعون؟ (مثلاً: استخراج صورة بيانية من بيت شعري، أو كتابة قصة قصيرة من ثلاث صفحات عن موضوع يهمّ المتعلم).
14. **قوائم التفقد:** تطوير نظام تقويمي غير رسمي محكي المرجع، وذلك لا يتطلب أكثر من الاحتفاظ بقائمة تفقد بالمهارات أو بمجالات المحتوى المهمة المستعمله في غرفة الصف، ومن ثمّ وضع علامة على الكفايات عندما يحققها الطلبة فعلاً، وكذلك الإشارة إلى مدى التقدم الحاصل نحو هدف من الأهداف.
15. **الخرائط الصفية:** رسم خريطة صفية (نظرة علوية لغرفة الصف بكل تفاصيلها من مقاعد، وطاولات، وأماكن للأنشطة) وعمل نسخة منها، والتبيين في كل يوم أنماط الحركة والتفاعل في الأقسام المختلفة، والكتابة على الخريطة أسماء الطلبة المعنيين.
16. **سجلات الرزنامة:** جَعْل الطلاب يحتفظون بسجلات لأنشطتهم خلال اليوم بتسجيلها على رزنامة شهرية، ويمكن للمدرس أن يجمع الرزنامات في نهاية كلّ شهر. (حسين، 2006).
17. سجل القصصية.
18. قائمة الاختيار.
19. محفظة/ برتوفليو(Tadkiroatun Musfiroh, 2008).

ويستطيع المدرس الوقوف على درجة الذكاء اللغوي لدى طلبته من خلال الأساليب التقويمية السابقة، وليس من الظروري أن يتبع المدرس كافة طرق التقويم المذكوره في الوقت نفسه، بل يتبع منها ما يلائم الموقف التعليمي المطروح بالقدر الذي يساعده على اكتشاف الذكاء اللغوي لدى طلابه(إبراهيم، 2012).

ثانياً: الدراسات السابقة:

يعرض هذا الجانب من هذا الفصل مجموعة من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية؛ للإستفادة منها في معرفة ما توصلت إليه من حيث الهدف، والمجتمع، والعينة، وأهم النتائج، وما اعتمدت عليه من أساليب، وما استخدمت من أدوات لغرض إجراء الدراسة، ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، من حيث أوجه التشابه والاختلاف، وبماذا تميزت الدراسة الحالية، ومدى الاستفادة منها في ميدان التربية والتعليم، وفيما يلي عرضٌ لهذه الدراسات:

أولاً: الدراسات التي تناولت المهارات اللغوية:

1. دراسة أحمد ومحمد(2020) والتي هدفت إلى التعرف على " الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالمهارات اللغوية لدى طلبة قسم اللغة الإنجليزية في جامعة تعز، كلية التربية - اليمن، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان مقياس الذكاء الاجتماعي على عينة الدراسة التي بلغت (137) طالباً وطالبة المسجلين في المستوى الثالث بقسم اللغة الإنجليزية، وأظهرت النتائج أنّ هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي، وأداء الطلبة في المهارات اللغوية المختلفة.
2. دراسة حنفي (2020) والتي هدفت إلى التعرف على" تصميم برنامج أوتوفلي في تعليم اللغة العربية لترقية الطلاب في المهارات الأربع بمدرسة واحد هاشم الثانوية الثانية تامان سيدوارجو" كلية الدراسات العليا، جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية سورابايا – إندونيسيا، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي من خلال عينة الدراسة، التي بلغت (144) طالباً من طلاب الصف العاشر بمدرسة واحد هاشم الثانوية الثانية تامان سيدوارجو، تَمّ إختيارهم بالطريقة العشوائية، إذ أجرى الباحث اختباراً قبلياً بعدها استعمل التصميم لمعرفة أثر أو فعالية المتغير المستقل (الوسائل التعليمية أوتوفلي) بعدها تَمّ إجراء الأخبار البعدي ، أظهرت النتائج فاعلية تطبيق برنامج الوسائل التعليمية أوتوفلي في تحسين المهارات الأربع لدى طلاب الصف العاشر.
3. دراسة ساجت(2019) والتي هدفت إلى التعرف على" درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية للمهارات اللغوية في محافظة ذي قار مديرية تربية الرفاعي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم" في العراق، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي من خلال استبانة قام الباحث بإعدادها تكونت من أربعة مجالات (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، ولكل مجال (22) فقرة، تكونت عينة الدراسة من (43) معلماً ومعلمة، وبعد تطبيق الأداة أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات اللغوية جاءت متوسطة، وكانت أعلاها (مهارة التحدث) في المرتبة

الأولى، وفي المرتبة الثانية مهارة القراءة ، ثم جاءت مهارة الكتابة بالمرحلة الثالثة، وجاءت بالمرتبة الرابعة والأخيرة مهارة الاستماع. إذ كان هناك تباين بين فقرات المهارة الواحدة بين (مرتفع ومتوسط) بحسب اهتمام كل معلم في تلك المهارات.

4. دراسة عقل وآخرين (2019) والتي هدفت إلى التعرف على " فاعلية منحى (ستيم STEAM) في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي" الجامعة الإسلامية – فلسطين، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثون المنهج التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي على عينة الدراسة، والتي بلغت (64) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الأساسي بمدرسة حسن سلامة التابعة لمديرية التربية والتعليم- غرب غزة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج فاعلية تزيد على (1.2) وفقاً للكسب المعدل لبلاك في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني.

5. دراسة مكي(2019) والتي هدفت إلى التعرف على " فاعلية برنامج تدريبي في القرائية لتنمية مهارات تدريس القراءة والكتابة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الدولية" كلية التربية، جامعة حلوان - مصر، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي في بناء أدوات البحث، على عينة الدراسة المكونة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية الأزهرية، والتي بلغت (26) معلماً، تكونت أداة الدراسة من بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية اللازمة لبرنامج القرائية، واعتمد الباحث التصميم التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة لمناسبته لطبيعة هذا البحث، حيث يتم تدريب المجموعة التجريبية، ويعزو الفرق بين الأدائين القبلي والبعدي إلى المتغير المستقل، وهو البرنامج التدريبي المقترح، أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى معلمي اللغة العربية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

6. دراسة القحطاني(2019) والتي هدفت إلى التعرف على" مستوى تمكن الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف السادس الابتدائي" كلية التربية، جامعة الملك خالد- السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي من خلال إعداد قائمة مهارات التحدث اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وقائمة الأساليب اللازمة لتنمية مهارة التحدث، وبطاقة ملاحظة تضمنت أربع مهارات رئيسية تفرعت إلى (20) مهارة فرعية، تم تطبيقها على (15) طالباً معلماً

تخصص اللغة العربية ممن يدرسون مقرر لغتي الخالدة للصف السادس الابتدائي، وأظهرت النتائج أن مستوى تمكن الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية من الأساليب اللازمة لتنمية مهارات التحدث الصوتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي متوسط، واللغوية متوسط، والفكرية ضعيف، والملحمية ضعيف.

7. دراسة أحملدا (2018) والتي هدفت إلى التعرف على " فاعلية تدريب اللغة العربية العملي لرفع المهارات اللغوية من حيث تقويم المتجه الأغراض في قسم تدريس اللغة العربية بجامعة علاء الدين الإسلامية الحكومية مكاسر" كلية التربية، جامعة علاء الدين الإسلامية الحكومية مكاسر- إندونيسيا، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة منهج البحث النوعي من خلال طريقة المقابلة، وطريقة الوثيقة على عينة الدراسة البالغة (30) طالباً من طلاب قسم تدريس اللغة العربية لعام 2015 ، أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين المهارات اللغوية لطلاب قسم اللغة العربية في مهارات (الاستماع، والقراءة، والكتابة) فيما أظهرت النتائج وجود مشكلة صغيرة من حيث مهارة الكلام.

8. دراسة أحمد (2018) والتي هدفت إلى التعرف على " معرفة صعوبات تدريس العربية العامة لطلبة أقسام غير الأختصاص في ضوء مهارات اللغة العربية"جامعة ديالى- العراق، ولتحقيق أهداف الدراسة أتبع الباحث المنهج الوصفي من خلال إستبانه مكونة من (58) فقرة وزعت على أربعة مجالات(الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، على عينة الدراسة التي بلغت (100) طالب وطالبة، من طلبة كلية التربية في جامعة ديالى في العراق، وأظهرت النتائج ضعف صلة منهج مادة العربية العامة باستعمال المهارات اللغوية يجد صعوبة بمراعاة القواعد النحوية واللغوية في أثناء الكتابة .

9. دراسة Al-Zuwaini (2018) والتي هدفت إلى " الكشف عن مدى توافر المهارات اللغوية اللازمة في أداء مطبقي قسم اللغة العربية /كلية التربية الأساسية ومطبقاتها " في العراق اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، واستعملت الاستبانة المغلقة، وتضمت أربعة مجالات وهي:(مهارة الكلام ، ومهارة الكتابة، ومهارة الاستماع، ومهارة القراءة) وتكونت كل مهارة من عدد من الفقرات بلغ المجموع الكلي للفقرات (40) فقرة موزعة بحسب مجالاتها ، طبقت الباحثة الاستبانة (بطاقة الملاحظة) على عينة من مطبقي طلبة كلية التربية الأساسية/ قسم اللغة العربية بلغ عددهم (80) مطبقاً ومطبقة للعام الدراسي (2015-2016) من الذين يطبقون في مركز المحافظة ومن الدراسات الصباحية فقط، وبعد الانتهاء منها حللت نتائج البحث ، فتوصلت الباحثة إلى توافر المهارات اللغوية

اللازمة للمهارات الأربع وبنسب متفاوتة ،وضرورة وضع مقرر تحت مسمى (المهارات اللغوية) يدرس لطلبة الجامعات عامة وقسم اللغة العربية خاصة.

10. دراسة الزعبي (2018) والتي هدفت إلى التعرف على" أثر برنامج تدريبي مبني على نظرية (جاردنر) للذكاءات المختلفة في تنمية المهارات اللغوية واللفظية وانعكاسه على أداء الطلبة من ذوي صعوبات التعلم" الجامعة الإسلامية - الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث المنهج التجريبي على عينة الدراسة التي بلغت (60) طالباً وطالبة في الصف الرابع الأساسي، موزعين على (8) مدارس، قسمت العينة على مجموعتين ضابطة وتجريبية، إذ تألفت كل مجموعة من (30) طالباً وطالبة، (15) ذكوراً و (15) إناثاً، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الذكاءات المتعددة ، كما ظهر تحسن أداء عينة الدراسة في المهارات اللغوية-اللفظية.

11. دراسة بيلو (2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على " تصميم برنامج حاسب آلي لتدريس المهارات اللغوية في المدارس العربية الثانوية بولاية سوكوتو، كلية اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية – نيجيريا، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي من خلال تصميم اختبار كأداة للدراسة على عينة بلغت (40) طالبة، تمّ تقسيمها على مجموعتين تجريبية وضابطة بطريقة عشوائية، ثم استعملت الباحثة طريقة القرعة لتقسيم العينة، تمّ تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، والتجريبية باستعمال البرنامج المصمم، بعد ذلك خضعت المجموعتان لاختبار بعدي، أظهرت النتائج فاعلية استعمال البرامج المصممة بالحاسوب في تدريس المهارات، مما يؤدي إلى تسهيل عملية التعلم، وتحقيق فاعلية أكبر في عملية التعلم.

12. دراسة الفقيه(2016) والتي هدفت إلى التعرف على " مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية من وجهة نظر المعلمات المتعاونات واتجاهاتهن نحو مهنة التدريس" كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن- السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي من خلال إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مستوى ممارسات المهارات اللغوية على عينة تكونت من (50) طالبة معلمة الصفوف الأولية بكلية التربية المستوى الثامن، أظهرت النتائج أن المتوسط العام لدرجة ممارسة الطالبات المعلمات لمهارات اللغة العربية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، خلال تدريسهن بلغ (4.33) وهي نسبة عالية، أمّا بالنسبة لترتيب المهارات فقد جاءت في المرتبة الأولى مهارة القراءة ، تليها في المرتبة الثانية مهارة الكتابة، تليها في المرتبة الثالثة مهارة الاستماع، أما بالمرتبة الأخيرة فقد جاءت مهارة

التحدث ، وتبين أن هناك علاقة طردية (موجبة) بين الدرجة الكلية للمهارات، وبين درجة الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى عينة الدراسة.

13. دراسة مصلح (2016) والتي هدفت إلى التعرف على " الطرق والاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تنمية المهارات اللغوية الأربع(الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، في السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي النوعي، وكانت عينة الدراسة مكونة من (40) طالباً من طلاب الصف السابع لدراسة الظاهرة ووصف جوانبها، وأظهرت النتائج وجود طرق واستراتيجيات مختلفة من بينها الأنشطة التمثيلية (المسرح التعليمي) الذي من خلاله تنمى المهارات اللغوية الأربع.

14. دراسة الدمرداش (2014) والتي هدفت إلى التعرف على " فاعلية برنامج تدريبي في الثقافة اللغوية في تنمية بعض المهارات اللغوية وتحسين الأداء التدريسي اللغوي للطلبة المعلمين غير المتخصصين بكلية التربية" جامعة بور سعيد- مصر، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، استعمل اختباراً لقياس المهارات اللغوية، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي اللغوي، تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية، وبعد تطبيق البرنامج أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المعد في تنمية المهاراتى اللغوية، وفي تحسين الأداء التدريسي لدى العينة المستهدفة.

15. دراسة الشهراني (2011) والتي هدفت إلى التعرف على " مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم" في السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج المنهج الوصفي من خلال بطاقة ملاحظة كأداة للدراسة، إذ أسفرت الدراسة عن تحديد مهارتين رئيستين للقراءة هما: مهارة تعرف المقروء والنطق به، ومهارة فهم المقروء، وتحتوي كل مهارة رئيسية على عدد من المهارات المتفرعة بلغ مجموعها (19) مهارة متفرعة، وكل مهارة متفرعة تحتوي على عدد من الأساليب لتنميتها بلغ مجموعها (56) أسلوباً. وأظهرت النتائج أن مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارة تعرف المقروء والنطق به ، وتمكنهم من أساليب فهم المقروء لدى طلابهم جاء بدرجة متوسطة.

16. دراسة جوهرية(2010) والتي هدفت إلى التعرف على " قدرة المعلم على تقسيم الأوقات لتعزيز المهارات اللغوية الأربع في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سونجاي تابوك" كلية التربية، سونجاي تابوك، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث الأساليب المستعملة لجمع البيانات هي الملاحظة, والمقابلة الشخصية, والاستبيان,

والتوثيق، على عينة الدراسة التي تكونت من (40) معلماً ومعلمة، ولمعالجة البيانات تكسب بالتحرير والتصنيف. أما تحليل البيانات يكسب بمنهج التصوير الوصفي. بناءً على البحث السابق نلخص أن المعلم لا يقسم وقتاً خاصاً لمواد درس اللغة العربية في إعداد تعليمه, بل يقسم وقتاً عاماً وهو 5 دقائق للافتتاح, 30 دقيقة لإيصال مواد الدرس و15 دقيقة للخلاصة وإعطاء الوظيفة، أما عن تقسيم الأوقات في تعزيز المهارات اللغوية الأربع فهو غير ثابت, وتأدية التمرين بعد كل تعليم مادة الدرس. أما نتائج الطلاب في القراءة فَتُعَدُّ جيدة ونتائج الطلاب في الحوار كذلك جيدة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الذكاء اللغوي:

1. دراسة جودة وعبد الأمير(2019) والتي هدفت إلى التعرف على" الذكاء اللغوي وعلاقته بالأخطاء الإملائية" كلية التربية، جامعة واسط – العراق، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحثان أداتين للبحث، إحداهما؛ مقياس للذكاء اللغوي المعدّ من قبل جاردنر والذي يتكون من (13) فقرة، و الأخرى اختبار للأخطاء الإملائية، على عينة الدراسة التي تكونت من (300) طالب وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية من الذكور والإناث للتخصصات العلمية والإنسانية، وأظهرت النتائج أنّ هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين عند مستوى الدلالة (0,05) وهذا يشير إلى أن طلبة الجامعة لديهم ذكاء لغوي ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أو أدبي) لصالح التخصص الإنساني، وكذلك وجود تفاعل دال إحصائياً بين (ذكر علمي- ذكر إنساني) لصالح ذكر إنساني، وكذلك أظهرت النتائج فرقاً دالاً إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين عند مستوى الدلالة (0,05)، وهذا يشير إلى أن طلبة الجامعة ليس لديهم أخطاء إملائية ، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الإملائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث ، وأظهرت النتائج أنه كلما زاد الذكاء اللغوي قلّت الأخطاء الإملائية.
2. دراسة العبيدي وآخرين (2019) والتي هدفت إلى التعرف على " بناء مقياس الذكاء اللغوي لتلامذة المرحلة الابتدائية" كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى- العراق، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثون المنهج الوصفي بطريقة الأسلوب المسحي، وبناء مقياس الذكاء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، تكونت فقراته من (38) فقرة تقيس المهارات اللغوية الرئيسية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، تم تطبيقها على عينة الدراسة التي بلغت (100) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الابتدائية اختيروا بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن المقياس مناسب لقياس ما أُعِدّ لأجله، وأنه قد يسهم في مساعدة الباحثين والتربويين في قياس سمة الذكاء اللغوي لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية من خلال

إجراء البحوث الأكاديمية أو من خلال تطبيقه في عملية التعليم بالمدارس العامة للوقوف على استعدادات الطلاب اللغوية قبل بدء عملية التعليم.

3. دراسة الجبوري (2018) والتي هدفت إلى التعرف على " فاعلية الطرائف اللغوية في تنمية الذكاء اللغوي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة اللغة العربية " كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل – العراق، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتألفت العينة من مجموعتين تجريبية وبلغ عدد أفرادها (35) طالباً، وضابطة بلغ عدد أفرادها(33) طالباً، وأعدّ الباحث اختباراً لقياس الذكاء اللغوي تألف من (34) فقرة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الطرائف اللغوية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي للذكاء اللغوي ولصالح المجموعة التجريبية ، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الطرائف اللغوية في الاختبار القبلي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في الاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي للذكاء اللغوي.

4. دراسة حسن (2017) والتي هدفت إلى التعرف على " تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على الذكاء اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال" دراسة وصفية تحليلية على أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية" جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز- السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة باستبانة ممارسة الألعاب الإلكترونية من إعداد الباحثة ، ومقياس للذكاء اللغوي، ومقياس للذكاء الاجتماعي من إعداد الباحثة، على عينة الدراسة التي بلغت (233) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في ست مدارس بمحافظات (الرياض، والمدينة المنورة، والخرج)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفرد العينة الذين يمارسون الألعاب الإلكترونية، وبين الذين لا يمارسون على مقياس الذكاء اللغوي، بينما، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة الذين يمارسون الألعاب الإلكترونية وبين الذين لا يمارسون على مقياس الذكاء الاجتماعي لصالح الذين يمارسون.

5. دراسة السامرائي و محمد (2016) والتي هدفت إلى التعرف على "العلاقة بين التعبير التحريري والذكاء اللغوي" كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية – العراق، ولتحقيق أهداف الدراسة إرتأى الباحثان بناء مقياس للذكاء اللغوي تكون من (40) مهارة رئيسية ، وموضوعاً واحداً للتعبير، على عينة الدراسة التي تكونت من (240) طالباً

وطالبة اختيرت بالأسلوب المرحلي العشوائي من المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد، اختيرت عشوائياً مدرستان من المدارس الثانوية في كل مديرية من المديريات العامة للتربية فيها فرع الأدبي بواقع مدرستين للبنين ومدرستين للبنات، وأظهرت النتائج أن العلاقة بين التعبير التحريري والذكاء اللغوي علاقة موجبة، وأن العلاقة بين التعبير التحريري والذكاء اللغوي عند الطالبات أكبر مما هي عليه عند الطلاب.

6. دراسة فرح وحسن (2015) والتي هدفت إلى التعرف على "فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء اللغوي لأطفال التعليم قبل المدرسي بولاية الخرطوم" كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا- السودان، ولتحقيق أهداف الدراسة تَمّ استعمال المنهج التجريبي ذي العينتين التجريبية والضابطة ذي الاختبارين القبلي، والبعدي، تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة من أطفال قبل المدرسي بولاية الخرطوم بواقع (30) طفلاً وطفلة للمجموعتين التجريبية والضابطة، واستعملت الأدوات الآتية: البرنامج المقترح ، مقياس هاوراد جاردنير للذكاء اللغوي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح وأثره الإيجابي في تنمية الذكاء اللغوي لدى أطفال التعليم قبل المدرسي بولاية الخرطوم.
7. دراسة محمد(2015) والتي هدفت إلى التعرف على "تصور مقترح لاستخدام الذكاء اللغوي والبصري لتنمية مهارة تعرف الأخطاء النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي" كلية التربية، جامعة بور سعيد – مصر، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء برنامج علاجي قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعدد، ثم تطبيقه على عينة الدراسة التي تكونت من (60) تلميذاً وتلميذه من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة المسجد الأقصى الأساسية ومدرسة محمد السيد سرحان بمحافظة بور سعيد ، إذ تَمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي، وأظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.
8. دراسة عبد الله وكاظم(2013) والتي هدفت إلى التعرف على " الذكاء اللغوي لدى طلبة كليات التربية" كلية التربية، جامعة كربلاء – العراق، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتبني مقياس الذكاء اللغوي المعدّ من قبل أرمسترونج، على عينة الدراسة التي تكونت من (180) طالباً وطالبة من طلبة كليتي التربية للعلوم (الإنسانية، والصرفة) اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية ذات التوزيع النسبي، وأظهرت النتائج أن طلبة كليات التربية

يمتازون بالذكاء اللغوي، وهذا يؤكد مدى تفاعل الطلاب مع المحيط الجامعي، وأظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح كليات التربية الإنسانية .

9. دراسة الهاشمي ومحارمة (2013) والتي هدفت إلى التعرف على "فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين الذكاء اللغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن" كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية – الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة استعمل الباحثان المنهج شبه التجريبي، على عينة الدراسة التي تكونت من (69) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة سلبود الأساسية المختلطة التابع لمديرية تربية عمان الثالثة، وكان عدد أفراد المجموعة التجريبية (34) طالبة، وأفراد المجموعة الضابطة (35) طالبة، وأعدّ الباحثان البرنامج التعليمي القائم على المنحى التواصلي واعتمدا مقياس آرمسترونج للذكاء اللغوي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تحسين الذكاء اللغوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ويعزى ذلك إلى أثر البرنامج التعليمي القائم على المنحى التواصلي.

10. دراسة سكر وغانم (2011) والتي هدفت إلى التعرف على " الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية" كلية التربية، الجامعة المستنصرية- العراق ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتبني مقياس الذكاء اللغوي المعدّ من قبل (جاردنر) والمتكون من (13) فقرة، تمّ تطبيقه على عينة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية المنتظمة التي بلغت (400) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية في تربيات الكرخ (الأولى، والثانية، والثالثة) من الذكور والإناث، وفي ضوء أهداف البحث وتطبيقه على العينة، وأظهرت النتائج أنّ عينة الدراسة تتمتع بالذكاء اللغوي بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج فروقاً في الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، مع وجود فروق في الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير الاختصاص لصالح الفرع الأدبي.

11. دراسة أمزيان (2008) والتي هدفت إلى التعرف على " الذكاء اللغوي وحلّ المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي" كلية علوم الاقتصاد والتسيير، جامعة أبي شعيب الدكالي- المملكة المغربية، هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة الارتباط بين الذكاء اللغوي والذكاء العام، ثم العلاقة ما بين الذكاء اللغوي لدى عينة من الأطفال المغاربة في مرحلة التعليم الابتدائي من خلال اختبار قياس ذكاء الأطفال، وبطارية تقويم الذكاء اللغوي، وقائمة لتقويم أساليب حلّ المشكلات، تكونت عينة الدراسة من (68) طفلاً وطفلة، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أنّ هناك علاقة ارتباطية بين

درجات أنشطة الذكاء اللغوي والذكاء العام، كما بينت عدم وجود فروق جوهرية بين أساليب حلّ المشكلات لدى الأطفال في مجالات الذكاء اللغوي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة، يتبين ما يأتي:

1. اتفقت بعض الدراسات السابقة ومنها: دراسة ساجت(2019) للتعرف على مدى امتلاك مدرسي التربية الإسلامية للمهارات اللغوية، ودراسة القحطاني(2019) إلى التعرف على مستوى تمكن الطلاب المعلمين من أساليب تنمية مهارات التحدث، ودراسة Al-Zuwaini (2018) إلى التعرف على مدى توافر المهارات اللغوية اللازمة في أداء مطبقي قسم اللغة العربية، ودراسة الفقيه(2016) إلى التعرف على مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات، ودراسة الشهراني(2011) إلى التعرف على مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة، ودراسة جوهرية(2010) إلى التعرف على قدرة المعلم على تقسيم الأوقات لتعزيز المهارات اللغوية، اتفقت جميع تلك الدراسات مع الدراسة الحالية من حيث اتباعها المنهج الوصفي، من خلال (استبانة)، أعدت لهذا الغرض واستهدفت عينة الدراسة معلمي اللغة العربية، ولكنها لم تُقِس علاقتها بالذكاء اللغوي لدى طلبتهم.
2. هدفت بعض الدراسات السابقة ومنها: حنفي (2020) إلى تصميم برنامج لترقية الطلاب في المهارات اللغوية، ودراسة عقل وآخرين(2019) إلى فاعلية برنامج في تنمية مهارات اللغة العربية لدى الطلاب، ودراسة أحملدا(2018) إلى تعرف فاعلية برنامج تدريب اللغة العربية لرفع المهارات اللغوية لدى الطلاب، ودراسة الرزعبي(2018) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب، ودراسة بيلو(2018) إلى تصميم برنامج حاسب آلي لتدريس المهارات اللغوية للطلاب، ودراسة الدمرداش(2014) إلى فاعلية برنامج تدريبي في الثقافة اللغوية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الطلاب، استعملت هذه الدراسات جميعاً المنهج التجريبي باستعمال برامج تجريبية على الطلاب، تميزت الدراسة الحالية من خلال استعمال المنهج الوصفي واستعمال الاستبانات لجمع البيانات، على عينة الدراسة مدرسي اللغة العربية، ومدى امتلاكهم للمهارات اللغوية.
3. أما دراسة أحمد ومحمد(2020)، والتي هدفت إلى التعرف على الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالمهارات اللغوية لدى الطلاب، فقد اتفقت مع الدراسة الحالية من خلال دراسة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والمهارات اللغوية، من خلال إعداد مقياس الذكاء الاجتماعي، ولكنها اختلفت مع الدراسة الحالية من خلال المنهج، إذ اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي من

خلال إعداد استبانه لجمع البيانات، وعينة الدراسة مدرسي اللغة العربية ومدى امتلاكهم للمهارات اللغوية.

4. أما دراسة مكي(2019) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تجريبي لتنمية مهارة القراءة والكتابة لدى معلمي اللغة العربية، فقد اتفقت مع الدراسة الحالية من خلال استهداف عينة الدراسة معلمي اللغة العربية، ولكنها اختلفت معها من حيث منهج الدراسة، المنهج التجريبي، أما الدراسة الحالية فقد اتبعت المنهج الوصفي وأعد الباحث استبانة لجمع البيانات الخاصة بالمهارات اللغوية الأربع.
5. أما دراسة أحمد(2018) والتي هدفت إلى التعرف على معرفة صعوبات تدريس العربية لدى الطلاب في ضوء مهارات اللغة العربية، ودراسة مصلح(2016) فقد هدفت إلى التعرف على الطرق الاستراتيجية التي يمكن من خلالها تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب، فقد اتفقت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية من حيث المنهج الصفي، وقياس المهارات اللغوية لدى الطلاب، لكنها اختلفت معها من خلال عينة الدراسة المستهدفة مدرسي اللغة العربية ومدى امتلاكهم للمهارات اللغوية.
6. اتفقت بعض الدراسات السابقة ومنها: دراسة السامرائي ومحمد(2016) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التعبير التحريري والذكاء اللغوي لدى الطلاب، ودراسة جودة وعبد الأمير(2019)، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء اللغوي وعلاقته بالأخطاء الإملائية من خلال قياس العلاقة بين الذكاء اللغوي وبين بعض المهارات اللغوية لدى الطلاب، ودراسة العبيدي وآخرين (2019)، التي هدفت إلى التعرف على بناء مقياس الذكاء اللغوي لدى الطلاب، ودراسة حسن (2017) التي هدفت إلى التعرف على " تأثير ممارسة الألعاب الالكترونية على الذكاء اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال، ودراسة محمد (2015)، التي هدفت إلى التعرف على تصور مقترح لاستخدام الذكاء اللغوي والبصري لتنمية مهارة تعرف الأخطاء النحوية لدى الطلاب، ودراسة عبد الله وكاظم (2013)، التي هدفت إلى التعرف على الذكاء اللغوي لدى الطلاب، ودراسة سكر وغانم (2011)، التي هدفت إلى التعرف على " الذكاء اللغوي لدى الطلاب، دراسة أمزيان (2008)، التي هدفت إلى التعرف على علاقة الارتباط بين الذكاء اللغوي والذكاء العام، ثم العلاقة ما بين الذكاء اللغوي لدى عينة من الطلاب، ولكنها اختلفت مع الدراسة الحالية من حيث أداة الدراسة (مقياس للذكاء اللغوي وبرنامج علاجي قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة، واختبار)، أما الدراسة الحالية فقد اتبعت المنهج الوصفي (استبانة) لجمع البيانات؛ لقياس الذكاء اللغوي لدى الطلاب وعلاقته بالمهارات اللغوية لدى مدرسي اللغة العربية.

7. هدفت بعض الدراسات ومنها: دراسة الجبوري(2018) إلى التعرف على فاعلية برنامج في تنمية الذكاء اللغوي لدى الطلاب، ودراسة فرح وحسن (2015)، التي هدفت إلى التعرف على " فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء اللغوي لدى الطلاب، ودراسة الهاشمي ومحارمه (2013)، التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين الذكاء اللغوي لدى الطلاب، إذ اتفقت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في قياس الذكاء اللغوي لدى الطلاب، لكنها اختلفت معها من حيث منهج الدراسة (التجريبي، وشبه التجريبي) لقياس فاعلية برامج، أما الدراسة الحالية فقد اتبعت المنهج الوصفي وأعد الباحث استبانة لجمع البيانات، ودراسة العلاقة بين المهارات اللغوية لدى مدرسي اللغة العربية والذكاء اللغوي لدى طلبتهم.
8. تميزت هذه الدراسة عن باقي الدراسات السابقة بأنها: تناولت مجتمع الدراسة مدرسي اللغة العربية في العراق، وفق المنهج الوصفي، من خلال إعداد استبانة لقياس المهارات اللغوية الأربع، مكونة من (15) فقرة لكل مهارة، واستبانة لقياس الذكاء اللغوي، مكونة من (20) فقرة، وهذه الدراسة الوحيدة على حد علم الباحث التي أجريت في العراق والوطن العربي، إذ إنّ جميع الدراسات السابقة التي تناولت المهارات اللغوية إجريت على مدرسي اللغة العربية فيما يخص المهارات اللغوية، أو على الطلبة أنفسهم لقياس الذكاء اللغوي لديهم، دون دراسة العلاقة الارتباطية بين مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية وعلاقتها بالذكاء اللغوي لدى طلبتهم في المرحلة الثانوية في العراق، وهذا ما ميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

المقدمة:

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطرائق والإجراءات التي تم استخدامها في الدراسة الحالية، من حيث تحديد منهجية الدراسة، ومجتمعها وعينتها، والإجراءات التي اتبعت فيها، والوسائل الإحصائية التي استعملت في تحليلها واستخلاص النتائج .

منهجية الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، وهو أحد مناهج البحث العلمي المستعملة في العلوم التربوية والنفسية، وهذا المنهج يمثل استقصاءً ينصبُّ على ظاهرة، أو قضية معيَّنة قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بين ظواهر تعليمية أو نفسية، أو اجتماعية أخرى, وهو لا يقف عند حدود وصف الظاهرة، وإنّما يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلّل، ويفسّر ويقارن، ويقوّم أملاً في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة (الجابري،2011:277)، ويقوم المنهج الوصفي بجمع البيانات من الظاهرة التي تكون قيد الدراسة بغرض اختبار الفرضيات، أو الإجابة عن أسئلة البحث المتعلقة بالوضع الراهن للأفراد، وقد جرت العادة أن يلجأ الباحث في هذا المنهج إلى استعمال الاستبانه، أو المقابلة الشخصية أو الملاحظة كأساليب لجمع البيانات (الشايب، 2012:26).

وصف الباحث مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية وعلاقته بالذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق في ضوء نتائج الاستبانة، إذ تم جمع بيانات وصفية حولها وتحليلها، والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وقياسها واستخلاص النتائج لتعميمها، وذلك عن طريق جمع المعلومات من خلال استبانة وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة، ومعالجتها باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة.

مجتمع الدراسة:

هو مصطلح علمي منهجي يراد به كل من يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث, ويقصد به الأفراد أو الأشياء كافة الذين لهم خصائص معينة يمكن ملاحظتها, والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفراده, ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها "معالم المجتمع" يعّد تحديد مجتمع البحث من المهمات الرئيسة، التي يجب أن تُنفذ بدقة وإتقان، أو مجموعة المشاهدات أو القياسات التي تُجمع من تلك العناصر(عليان وآخرون، 2008:181) و(علام، 2016:631).

يتكون مجتمع الدراسة من فئتين (فئة المدرسين، وفئة الطلبة)، حيث يتكون مجتمع المدرسين من جميع مدرسي اللغة العربية في المدارس الثانوية في محافظة الأنبار والبالغ عددهم (495) مدرس ومدرسة بواقع (353) مدرس و(142) مدرّسة، كما يتكون مجتمع الطلبة من جميع طلبة الصف الأول المتوسط والبالغ عددهم (8852) طالب وطالبة، بواقع (4518) طالب، و(4334) طالبة.

عينة الدراسة:

تمثل العينة جزءاً من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، ولذلك يجب أن تكون العينة قادرة على تمثيله تمثيلاً حقيقياً صادقاً، يستطيع من طريقها الباحث تعميم النتائج التي توصل إليها على مجتمع البحث (الخرابشة، 2007:113).

عينة الدراسة:

أ- عينة المدرسين

تكونت عينة الدراسة من (123) مدرّس ومدرّسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المدرسين الذين كانوا مستعدين للاشتراك بالدراسة، حيث قام الباحث باختيار ما نسبته (25%) من مجتمع الدراسة، الجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة المدرسين تبعاً للمتغيرات الشخصية.

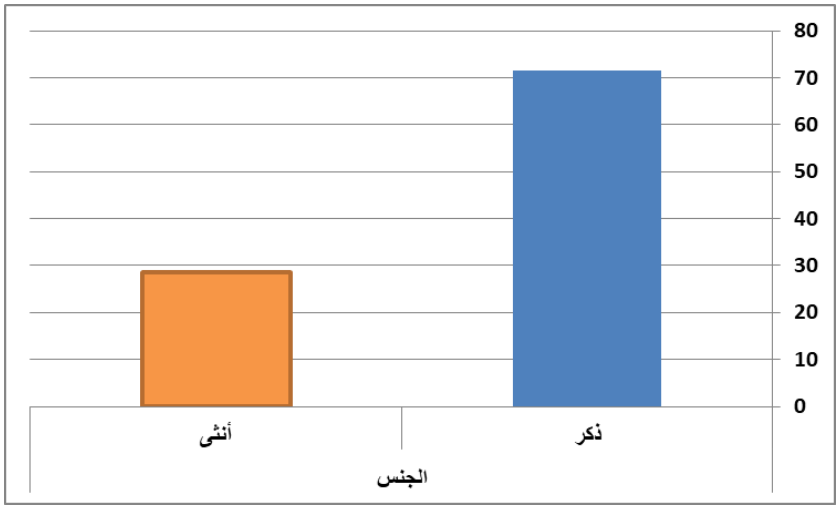
الجدول (1)
توزيع أفراد عينة المدرسين تبعاً للمتغيرات الشخصية

المتغير	النوع	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	88	71.5
	أنثى	35	28.5
	المجموع	123	100.0
	المستوى	**التكرار**	**النسبة المئوية**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	98	79.7
	ماجستير	23	18.7
	دكتوراه	2	1.6
	المجموع	123	100.0
	المدة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	30	24.4
	5- أقل من 10 سنوات	41	33.3
	10 سنوات فأكثر	52	42.3
	المجموع	123	100.0

يتبين من الجدول (1) ما يلي:

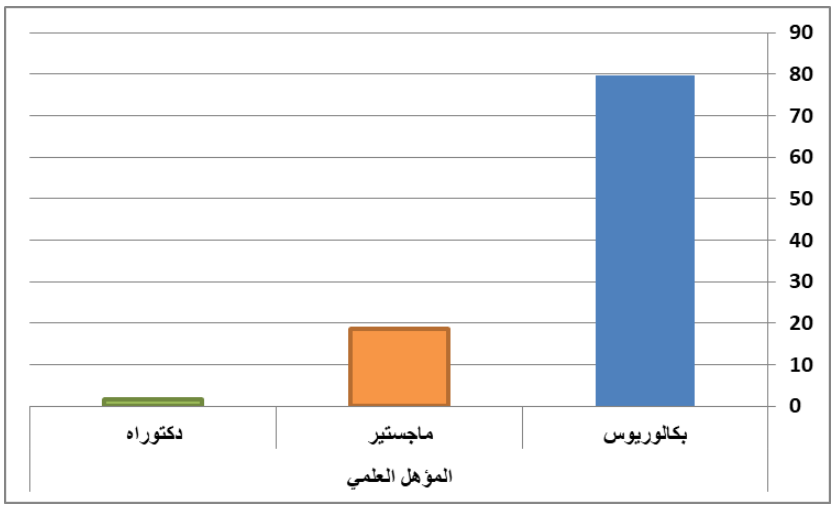
1- بلغ عدد المدرسين في عينة الدراسة (88) بما نسبته (71.5%)، في حين بلغ عدد المدرسات(35)، بما نسبته (28.5)، ويوضح الشكل البياني (1) ذلك.

الشكل البياني (1)
توزيع أفراد عينة المدرسين تبعاً لمتغير الجنس



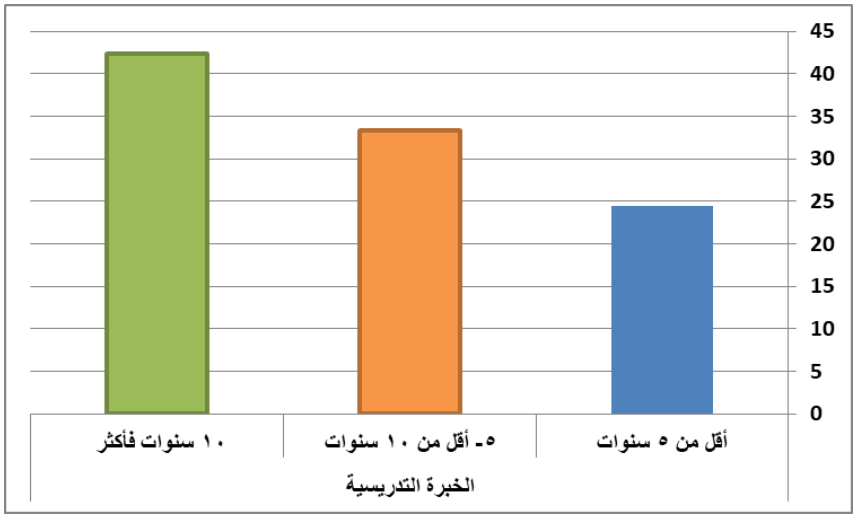
2- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (79.7%) للمؤهل العلمي (بكالوريوس)، في حين بلغت أدنى نسبة مئوية (1.6%) للمؤهل العلمي (دكتوراه). ويوضح الشكل البياني (2) ذلك.

الشكل البياني (2)
توزيع أفراد عينة المدرسين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي



3- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية (42.3%) لفترة الخبرة (10 سنة فأكثر)، في حين بلغت أدنى نسبة مئوية (24.4%) لفترة الخبرة (أقل من 5 سنوات). ويوضح الشكل البياني (3) ذلك.

الشكل البياني (3)
توزيع أفراد عينة المدرسين تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية



ب- عينة الطلبة:

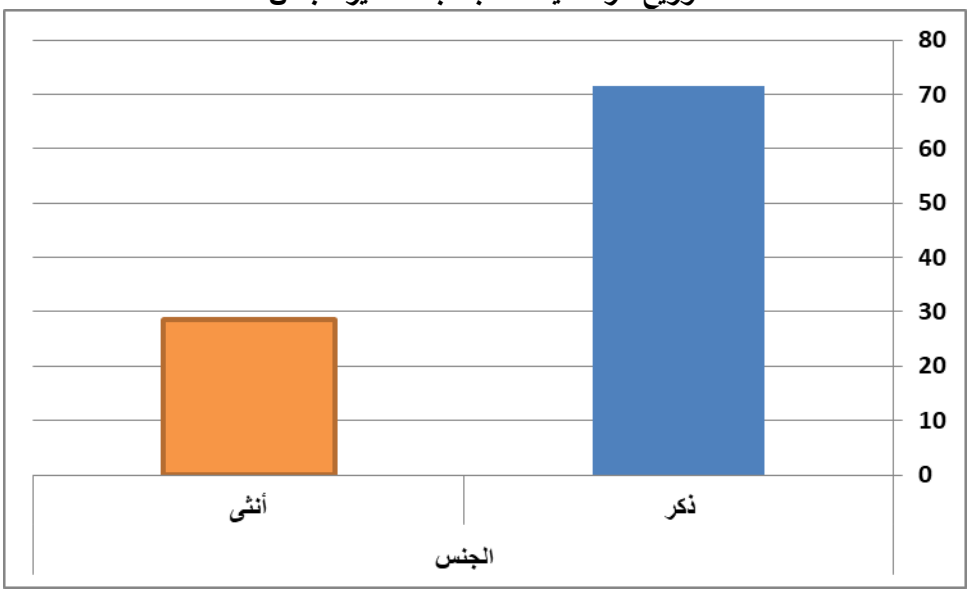
قام الباحث باختيار طالبين من طلبة كل مدرس قام بالتدريس في المدارس الثانوية، وبطريقة عشوائية وبذلك تكون عينة الطلبة من (246) طالب وطالبة، ويوضح الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

الجدول (2)
توزيع أفراد عينة الطلبة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	176	71.5
أنثى	70	28.5
المجموع	246	100.0

يتبين من الجدول (2) أن عدد الذكور (176) بنسبة مئوية (71.5%)، بينما بلغ عدد الإناث (70) بنسبة مئوية (28.5%)، ويوضح الشكل (4) ذلك.

الشكل (4)
توزيع أفراد عينة الطلبة تبعاً لمتغير الجنس



الأدوات المستعملة في الدراسة:

لأجل تحقيق أهداف الدراسة لابد من توافر أداة يمكن بوساطتها جمع البيانات ذات العلاقة بالبحث، وقد اختيرت الاستبانة أداة للبحث كونها أفضل وسيلة تلائمه، وتعرف بأنها: " أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محددة عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب", ولها أهمية كبيرة في جمع البيانات اللازمة في البحوث التربوية والنفسية (ملحم، 2010:307). إذ إنها تتيح مزيداً من الحرية لعينة البحث بالتعبير عن آرائهم, وهي أداة تستعمل على نطاق واسع وكبير لمسح المعلومات والبيانات وجمعها عن الأفراد, إذ إنها توفر بيانات رقمية منظمة في كثير من الأحيان، وأن المعلومات التي تجمع من طريقها غالبا ما تتصف بالمرونة وعدم التعقيد (Cohen.etal,2005:245).

ولتحقيق أهداف الدراسة والحصول على نتائج دقيقة موثوق فيها، لابد من توافر أدوات قياس مناسبة، لذا تم بناء أداتان والمتمثلة باستبانتين تضمنتا مجموعة من الفقرات، من خلال الرجوع إلى المصادر التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، بهدف الحصول على بعض الفقرات التي تمثل الفقرات الأساسية التي شملتها الدراسة، كما اطلع الباحث على الأدب النظري والدراسات السابقة، فضلاً عن خبرة الباحث الميدانية، كذلك فقد عمل الباحث على مناقشة بعض المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وقد تكونت أدوات الدراسة مما يأتي:

أولاً: استبانة المدرسين:

استناداً لما تقدم جمع الباحث عدداً من الفقرات، ثم صاغها في استبانة مغلقة موجهة للمدرسين، اشتملت على (60) عبارة، بهدف التعرف على درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية

للمهارات اللغوية في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة ، وقد تكونت استبانة المدرسين من قسمين:

القسم الأول: بيانات المستجيبين التي تمثل المتغيرات الديموغرافية الآتية:-

- الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).
- الخبرة التدريسية، ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

القسم الثاني: فقرات الاستبانة:

المجال الأول: مهارة الاستماع، ويتكون من (15) فقرة.

المجال الثاني: مهارة التحدث، ويتكون من (15) فقرة.

المجال الثالث: مهارة القراءة، ويتكون من (15) فقرة.

المجال الرابع: مهارة الكتابة، ويتكون من (15) فقرة.

ومن أجل تحليل البيانات، تم الاعتماد على مقياس ليكرت الثلاثي في الإجابة عن الفقرات، وذلك حسب الدرجات الآتية: درجة (1) تعبر عن قلّما، درجة (2) تعبر عن إلى حدّ ما، درجة (3) تعبر عن إلى حدّ كبير، ولتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث على كل فقرة من فقرات الاستبانة وعلى كل مجال من مجالاتها؛ تم استعمال المعيار الإحصائي الآتي والمبين في الجدول (3) :

الجدول (3)
توزيع الأوزان على فقرات الاستبانة حسب مقياس ليكرت الثلاثي

الدرجة	1	2	3
مستوى الممارسة	قلّما	إلى حدّ ما	إلى حدّ كبير

أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدتها هذه الدراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات الواردة في أنموذج الدراسة، ولتحديد درجة الموافقة فقد، حدد الباحث ثلاثة مستويات هي (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءً على المعادلة الآتية:

طول الفترة = (الحد الأعلى للبديل- الحد الأدنى للبديل) / عدد المستويات

(3-1)/3 = 3/2 =0.66 وبذلك تكون المستويات كالآتي:

درجة موافقة منخفضة من 1.00- أقل من 1.66.

درجة موافقة متوسطة من 1.66- أقل من 2.33.

درجة موافقة مرتفعة من 2.33- 3.00.

والجدول (4) يوضح المقياس في تحديد مستوى الملاءمة للمتوسط الحسابي، وذلك للإفادة منه عند التعليق على المتوسطات الحسابية.

الجدول (4)
مقياس تحديد مستوى الملاءمة للوسط الحسابي

الوسط الحسابي	درجة التقييم
1.00- أقل من 1.66	منخفضة
1.66- أقل من 2.33	متوسطة
3.00-2.33	مرتفعة

صدق الاستبانة وثباتها:

أ- صدق الاستبانة:

ويُعَّرفُ الصدق على أنه: (قياس الأداة فعلاً وحقيقة ما وضعت لقياسه)، ويعني مقدرتها على قياس ما وضعت من أجله أو السمة المراد قياسها، أي تقيس الوظيفة التي أعدت لقياسها(مجيد،2010:40).

ويعد الصدق من الشروط الواجب توافرها في أداة البحث؛ كونه يحدد ما إذا كانت الأداة تقيس فعلا ما وضعت لأجله، فضلاً على ملاءمة فقراتها واتساقها مع الغرض الرئيس منها، وفقدان هذا الشرط يعني عدم صلاحية المقياس وهو ما يؤدي الى استحالة اعتماد نتائجه، ويتم التحقق من صدق الأداة عن خلال ثلاث طرائق وهي: الصدق الظاهر، وصدق الارتباط عبر قياس معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد العينة الاستطلاعية على الفقرات، وصدق التكوين بحساب معامل ارتباط استجابات العينة الاستطلاعية على الأبعاد مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه، ومن أكثر أنواع الصدق الذي يعتمد في هذا المجال هو "الصدق الظاهري" الذي يعّرف بأنه: "الشكل العام للأداة أو إطارها الخارجي من حيث الموضوعية ووضوح فقراتها وتعليماتها " (المحاسنة وعبد الحكيم مهيدات، 2013:218).

وللتثبت من صدق الاستبانة وقدرتها على تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، وصلاحية فقراتها لقياس وصحة توزيعها على المجالات عمد الباحث إلى استعمال الصدق الظاهري والصدق البنائي:

(1) الصدق الظاهري (Face Validity):

ويقصد بالصدق الظاهري المُظهر العام للاختبار من حيث المفردات وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها، وكذلك يتناول تعليمات الاختبار، ودقتها، ودرجة وضوحها، وموضوعيّتها، ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله (العزاوي، 2007:94)، وهو الإشارة إلى مدى قياس الاختبار للغرض الذي وضع من أجله ظاهرياً، ويتوصل إليه من طريق توافق تقديرات المحكمين

على درجة قياس الاختبار للسمة، وأفضل وسيلة للتثبت من الصدق الظاهري هو القيام بعرض فقرات الاستبانة على عدد من الخبراء والمحكمين من أجل معرفة مدى تحقق الفقرات للصفة المراد قياسها، ومن أجل التثبت من الصدق الظاهري فقد عرض الباحث أداة بحثه على(25)، خبيراً ومحكماً من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمشرفين التربويين في مجال اللغة العربية.

والملحق (1) يبين قائمة بأسماء المحكمين الذين حكموا الاستبانة، وقد طلب منهم الاطلاع عليها وإبداء ما يرونه مناسباً في فقراتها البالغ عددها (60) فقرة، من حيث:

- الصياغة اللغوية.
- وضوح الفقرات وملاءمتها للمجال.
- حذف أو إضافة ما يرونه مناسباً من الفقرات.
- أية اقتراحات أخرى يرونها مناسبة.

ولتحديد قبول كل فقرة من فقرات الأداة أو رفضها، اعتمد الباحث نسبة 80% كحد أدنى للقبول وبحسب النتائج التي حصل عليها الباحث، وبناءً على ذلك لم يتم استبعاد أي فقرة من فقرات الأداة حيث إنها حصلت جميعها على نسبة أعلى من (80%)، وقد أعد الباحث صياغة فقرات الأداة لغوياً بحسب الملاحظات والإرشادات التي أبداها المحكمون.

والملحق (2) يبين الاستبانة بصورتها النهائية التي تتكون من (60) فقرة موزعة على أربعة مجالات.

(2) الصدق البنائي:

يقصد به مدى نجاح الأداة في قياس ما وضعت لأجله، ويعد أكثر أنواع الصدق ملاءمة لقياس الأداء وتقويمه؛ لأنه يعتمد على التحقق من مدى تطابق درجة الفقرة مع الخاصية أو المفهوم المراد قياسه (الخرابشة، 2007:199)، وهو من أكثر أنواع الصدق تعقيداً؛ لأنه لا يهتم بأسلوب القياس فقط، وإنما يهتم بالنظرية المطروحة في ضوئها وتفسير النتائج التي يحصل عليها من استعمالها (داود، 2005:112).

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة المدرسين قام الباحث بتطبيقها ميدانيًا على عينة استطلاعية ثانية بلغت (15) مدرساً ومدرسة من نفس مجتمع الدراسة، ولكن خارج عينتها للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، ويتم قياس صدق عبارات الاستبانة من خلال معامل الارتباط بين درجة العبارة وبين الدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه بما فيها درجة هذه العبارة، وهو ما يطلق عليه "الصدق البنائي"، وكذلك تم استعمال الارتباط المصحح للعبارة، وهو معامل الارتباط بين درجة العبارة وبين الدرجة الكلية للمجال المحذوف منه درجة العبارة، كما هو موضح بالجدول(6):

الجدول (6)
معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مجالات أداة المدرسين بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه (ع=15)

الرقم	مهارة الاستماع		مهارة التحدث		مهارة القراءة		مهارة الكتابة	
	معامل الارتباط مع :		معامل الارتباط مع :		معامل الارتباط مع :		معامل الارتباط مع :	
	المجال	الأداة ككل	المجال	الأداة ككل	المجال	الأداة ككل	المجال	الأداة ككل
1	0.62*	0.40*	0.42*	0.31*	0.69*	0.42*	0.57*	0.48*
2	0.68*	0.47*	0.69*	0.47*	0.66*	0.40*	0.77*	0.56*
3	0.72*	0.42*	0.73*	0.52*	0.78*	0.59*	0.77*	0.57*
4	0.70*	0.41*	0.78*	0.58*	0.75*	0.53*	0.79*	0.54*
5	0.69*	0.51*	0.76*	0.53*	0.77*	0.55*	0.75*	0.52*
6	0.79*	0.58*	0.77*	0.48*	0.74*	0.57*	0.80*	0.53*
7	0.71*	0.42*	0.79*	0.56*	0.68*	0.52*	0.73*	0.53*
8	0.66*	0.44*	0.76*	0.50*	0.70*	0.45*	0.75*	0.54*
9	0.52*	0.36*	0.77*	0.52*	0.65*	0.50*	0.62*	0.44*
10	0.73*	0.51*	0.78*	0.55*	0.78*	0.55*	0.76*	0.57*
11	0.67*	0.55*	0.79*	0.61*	0.72*	0.48*	0.78*	0.54*
12	0.64*	0.48*	0.60*	0.37*	0.70*	0.49*	0.74*	0.50*
13	0.63*	0.42*	0.68*	0.44*	0.63*	0.42*	0.63*	0.47*
14	0.45*	0.26*	0.64*	0.38*	0.74*	0.51*	0.64*	0.50*
15	0.51*	0.27*	0.61*	0.40*	0.70*	0.52*	0.64*	0.51*

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يظهر من الجدول (6) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين العبارات المكونة للاستبانة وأنها صادقة بنائياً، وتعد صالحة للتطبيق على أفراد البحث انظر الملحق (2).

ب- ثبات الاستبانة وثبات التطبيق:

يشير ثبات الاختبار إلى الاتساق في قياس الشيء الذي تقيسه أداة القياس(الأنصاري، 2000:114).

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة الخاصة بالمدرسين، وثبات تطبيقها، تم توزيع الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (15) مدرساً ومدرسةً من خارج العينة الأصلية للدراسة، ومن مجتمع البحث نفسه, وطبقت الاستبانة عليهم مرتين على العينة نفسها، وتحت ظروف مشابهة لظروف التطبيق الأول، وبإشراف الباحث وبفارق زمني مدته (أسبوعان)، واستخرج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب الثبات بين استجابات المفحوصين في التطبيقين على مجالات

البحث والأداة ككل، وحرصاً من الباحث على دقة الأداة، فقد تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cranach Alpha) على فقرات مجالات البحث جميعها والأداة عامة، كما هو مبين في الجدول (5) الذي يوضح معاملات الثبات ومعاملات ارتباط بيرسون.

الجدول (5).
معاملات الثبات (الفا كرونباخ) ومعاملات ارتباط بيرسون لمجالات أداة المدرسين والأداة ككل (ع=15)

المجال	معامل الثبات	معامل الارتباط
مهارة الاستماع	0.801	*0.75
مهارة التحدث	0.827	*0.77
مهارة القراءة	0.831	*0.75
مهارة الكتابة	0.841	*0.74
الأداة ككل	0.853	*0.74

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05 =α).

يظهر من الجدول (5) ما يلي :

1. جميع قيم معاملات الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) كانت مقبولة لأغراض التطبيق، إذ إنها تراوحت بين (0.801-0.853)، وجمعيها قيم مقبولة لأغراض التطبيق؛ وقد أشارت معظم الدراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات (0.60).
2. جميع قيم معاملات الارتباط بطريقة بيرسون دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 =α)، وهذا يدل على ثبات التطبيق.

ثانياً: استبانة الطلبة:

استناداً لما تقدم جمع الباحث عدداً من الفقرات، ثم صاغها في استبانة مغلقة موجهة للطلبة، اشتملت على (20) فقرة، بهدف التعرف على درجة مهارات الذكاء اللغوي لدى الطلبة، وقد تكونت استبانة الطلبة من قسمين:

القسم الأول: بيانات المستجيبين التي تمثل المتغيرات الديموغرافية الآتية:-

- الجنس، وله فئتان (ذكر)، (أنثى).
- المرحلة الدراسية.
- المدرسة.

القسم الثاني: فقرات الاستبانة:

يتكون القسم الثاني من (20) فقرة تهدف لقياس مستوى مهارات الذكاء اللغوي لدى الطلبة.

ومن أجل تحليل البيانات، تم الاعتماد على مقياس ليكرت الثلاثي في الإجابة عن الفقرات، وذلك حسب الدرجات الآتية: درجة (1) تعبر عن قلّما، درجة (2) تعبر عن إلى حدّ ما، درجة (3) تعبر عن إلى حدّ كبير، ولتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث على كل فقرة من فقرات الاستبانة؛ تم استعمال المعيار الإحصائي الآتي والمبين في الجدول (7) :

الجدول (7)
توزيع الأوزان على فقرات الاستبانة حسب مقياس ليكرت الثلاثي

الدرجة	1	2	3
مستوى الممارسة	قلّما	إلى حدّ ما	إلى حدّ كبير

أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدتها هذه الدراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات الواردة في أنموذج الدراسة، ولتحديد درجة الموافقة فقد حدد الباحث ثلاثة مستويات هي (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءً على المعادلة الآتية:

طول الفترة = (الحد الأعلى للبديل- الحد الأدنى للبديل) / عدد المستويات

(3-1)/3 = 3/2 =0.66 وبذلك تكون المستويات كالآتي:

درجة موافقة منخفضة من 1.00- أقل من 1.66.

درجة موافقة متوسطة من 1.66- أقل من 2.33.

درجة موافقة مرتفعة من 2.33- 3.00.

والجدول (8) يوضح المقياس في تحديد مستوى الملاءمة للمتوسط الحسابي، وذلك للإفادة منه عند التعليق على المتوسطات الحسابية.

الجدول (8)
مقياس تحديد مستوى الملاءمة للوسط الحسابي

الوسط الحسابي	درجة التقييم
1.00- أقل من 1.66	منخفضة
1.66- أقل من 2.33	متوسطة
2.33-3.00	مرتفعة

صدق الاستبانة وثباتها:

أ- صدق الاستبانة:

للتثبت من صدق الاستبانة وقدرتها على تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، وصلاحية فقراتها للقياس عَمدَ الباحث إلى استعمال نوعين اثنين من الصدق، هما: الصدق الظاهري والصدق البنائي:

(1) - الصدق الظاهري (Face Validity):

عرض الباحث أداة الدراسة الخاصة بالطلبة على(25)، محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمشرفين التربويين في مجال تدريس اللغة العربية.

والملحق (1) يبين قائمة بأسماء الخبراء والمحكمين الذين حكموا الاستبانة، وقد طلب منهم الاطلاع عليها وإبداء ما يرونه مناسباً في فقراتها البالغ عددها (20) فقرة من حيث:

- الصياغة اللغوية.
- وضوح الفقرات وملاءمتها للمجال.
- حذف أو إضافة ما يرونه مناسباً من الفقرات.
- أية اقتراحات أخرى يرونها مناسبة.

ولتحديد قبول كل فقرة من فقرات الأداة أو رفضها، اعتمد الباحث نسبة 80% كحد أدنى للقبول وبحسب النتائج التي حصل عليها الباحث، وبناءً على ذلك لم يتم استبعاد أي فقرة من فقرات الأداة حيث إنها حصلت جميعها على نسبة أعلى من (80%)، وقد أعد الباحث صياغة فقرات أداة الطلبة لغوياً بحسب الملاحظات والإرشادات التي أبداها المحكمون، والملحق (2) يبين الاستبانة بصورتها النهائية التي تتكون من (20) فقرة.

(2) - الصدق البنائي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث قام الباحث بتطبيقها ميدانيًا على عينة استطلاعية ثانية بالغة (25) طالباً وطالبة من مجتمع البحث، وخارج عينتها للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، ويتم قياس صدق عبارات الاستبانة من خلال معامل الارتباط بين درجة العبارة وبين الدرجة الكلية للأداة، وهو ما يطلق عليه "الصدق البنائي"، وكذلك تم استعمال الارتباط المصحح للعبارة وهو معامل الارتباط بين درجة العبارة وبين الدرجة الكلية للمجال المحذوف منه درجة العبارة، كما هو موضح الجدول (9):

الجدول (9)
معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للأداة (ع=25)

الرقم	معامل الارتباط مع الأداة	الرقم	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.55*	11	0.58*
2	0.65*	12	0.54*
3	0.61*	13	0.59*
4	0.61*	14	0.47*
5	0.62*	15	0.53*
6	0.70*	16	0.51*
7	0.56*	17	0.61*
8	0.59*	18	0.59*
9	0.50*	19	0.66*
10	0.61*	20	0.62*

***دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05).**

يظهر من الجدول (9) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للأداة كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين العبارات المكونة للاستبانة وأنها صادقة بنائياً، وتعد صالحة للتطبيق على أفراد البحث انظر الملحق (3).

ب- ثبات الأداة وثبات التطبيق:

للتأكد من ثبات أداة البحث وثبات تطبيقها تم توزيع أداة الطلبة على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبةً من خارج عينة البحث ومن مجتمع البحث نفسه, وطبقت الاستبانة عليهم في مرتين على العينة نفسها وتحت ظروف مشابهة لظروف التطبيق الأول وبإشراف الباحث وبفارق زمني مدته (أسبوعان)، واستخرج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب الثبات بين استجابات المفحوصين في التطبيقين على الأداة ككل، وحرصاً من الباحث على دقة الأداة، فقد تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cranach Alpha) على فقرات أداة الدراسة، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كروبناخ (0.72)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (0.74) وهي قيمة دالة إحصائياً، وهذا يدل على ثبات التطبيق.

خطوات إجراء الدراسة:

1. قام الباحث في البداية بتحديد مشكلة البحث وأهميتها وأهدافها، وصياغة أسئلتها.
2. أعد الباحث إطاراً نظرياً تضمن عدداً من مصادر اشتقاق المهارات اللغوية ومهارات الذكاء اللغوي.
3. تم إعداد أدوات الدراسة لجمع البيانات مستعيناً في ذلك بآراء المحكمين في مجال الفلسفة في التربية تخصص مناهج وطرائق التدريس.

4. طبقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية؛ للتحقق من صدقها وثباتها.
5. حصل الباحث على موافقة رسمية لتطبيق الأداة كما مبين في ملحق (3).
6. تم تقسيم أفراد العينة إلى مدرسي اللغة العربية، وطلبة المرحلة الثانوية.
7. تم توزيع الاستبانة على أفراد عينة البحث لغايات جمع البيانات
8. تم توضيح طريقة الإجابة عن فقرات الأداة.
9. تسلّم الباحث بعض الاستبانات من عينة البحث بواسطة البريد الالكتروني.
10. جمع الأداة وتدقيقها للتأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي.
11. تفريغ استجابات أفراد العينة، ثم ترميزها وإدخال البيانات باستعمال الحاسب الالكتروني، ثم قام الباحث بمعالجة البيانات باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS).
12. استخلاص النتائج، وتفسيرها.
13. تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

المعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحث في تحليل البيانات الناتجة عن استجابات أفراد العينة على ما يأتي:

1. **معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient)**: للتحقق من ثبات الأداة وثبات تطبيقها، كما تم استخراج معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية والذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق.
2. **معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach alpha):** لاستخراج معاملات ثبات أدوات الدراسة.
3. **التكرارات والنسب المئوية**: لتوزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.
4. **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:** للتعرف على موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الدراسة.
5. **التباين الأحادي**: للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة عن مجالات البحث تبعاً للمتغيرات المكونة من ثلاثة مستويات فأكثر.
6. **اختبار المقارنات الثنائية:** للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة عن مجالات البحث تبعاً للمتغيرات المكونة من مستويين.

الفصل الرابع

عرض النتائج

الفصل الرابع
عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الحالية التي هدفت للتعرف على مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية وعلاقته بالذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلتها:

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ما المهارات التي ينبغي أن يمتلكها مدرسو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باشتقاق المهارات اللغوية بالاعتماد على الدرات السابقة والإطار النظري، وخبرة الباحث، حيث شملت (60) فقرة موزعة على أربع مهارات لغوية لكل مهارة (15) فقرة لتخرج استبانة المهارات اللغوية كما يلي:

- مهارات الاستماع:

1. أستطيع فهم ما أسمعه.
2. أعرف مخارج الحروف العربية عن طريق الاستماع.
3. أميز بين الحركة والحرف فيما استمع اليه.
4. أتعرف إلى الكلمات وأحللها عند الاستماع.
5. أدرك معاني الكلمات التي تحويها التراكيب اللغوية عند سماعها.
6. اكتشف الأخطاء اللغوية فيما أسمع.
7. أقوّم النص المسموع.
8. استخلص الأفكار الواردة في المسموع.
9. استمع بإصغاء إلى المحاضرات.
10. أحلل النص المسموع إلى أجزائه.
11. أتذوق نواحي الجمال فيما استمع اليه.
12. أنمّي حصيلتي اللغوية من المفردات عن طريق الاستماع.
13. أميز بين الأصوات المتشابهة في النطق والصوت.
14. أميز بين الحقيقة والمجاز فيما استمع إليه من حديث.
15. أوضح أوجه التشابه والاختلاف فيما استمع اليه.

- مهارات التحدث:

1. أعبّر صوتياً عن المعاني التي تقتضيها علامات الترقيم فيما أتحدث به.
2. أنتقي الألفاظ المعبرة بحسب المعنى المراد أثناء التحدث.
3. اختار أدوات الربط الملائمة التي تساعد المتعلمين على ربط الأفكار.
4. أستعين بطرح النماذج، والأمثلة الشائعة التي تساعد على فهم المعنى المقصود أثناء التحدث.
5. استعمل التراكيب اللغوية الملائمة في أثناء التحدث.
6. أراعي آداب الحديث أثناء التحدث.
7. أحرص على ملاءمة الحديث لمستوى المتعلمين أثناء التحدث لمستوى المخاطبين.
8. أستطيع إعادة صياغة الأفكار التي يستمع إليها المتعلمون بلغتهم.
9. أقدم أفكاراً منظمة وواضحة في أثناء التحدث.
10. أحرص على وضوح الأفكار فيما أتحدث به.
11. أجذب انتباه المستمعين أثناء التحدث.
12. أستعين بلغة الجسد في التعبير عن المعاني أثناء الحديث.
13. أحرص على نطق أصوات الحروف العربية نطقاً سليماً.
14. أتمكن من سرد القصص القصيرة بأسلوب ملائم وجذاب.
15. أتحدث بثقة من دون خوف أثناء عرض الدرس.

- مهارات القراءة:

1. أقرأ بصوت ملائم أثناء درس القراءة.
2. أنوّع في نبرات الصوت بحسب اختلاف المعنى أثناء درس القراءة.
3. أُراعي النطق السليم في نطق حروف المد والحركات أثناء درس القراءة .
4. أتجنب لفظ الحروف الصامته في أثناء القراءة.
5. أحرص على لفظ الحروف الصائتة التي تنطق ولا تكتب.
6. أقرأ النص القرائي بطريقة معبرة عن المعاني أثناء درس القراءة.
7. أخرج الأصوات من مخارجها الصحيحة أثناء درس القراءة.
8. أدرك المعاني المتضمنة عن طريق قراءة ما خلف السطور.
9. أقرأ بسرعة ملائمة لمقتضى المعنى المطلوب.
10. أتمكن من تصنيف الحقائق والآراء فيما أقرأ.

11.أستعمل لغة الجسد في ترجمة ما أقرأه.

12.أدرك مقومات الجمال في النص المقروء .

13.أقوّم مستوى العبارة المقروءة في نقل الأفكار المختلفة.

14.أحدد المعنى المراد من الكلمة عن طريق السياق الذي وردت فيه.

15.أميز المعاني المختلفة للكلمة الواحدة في النص المقروء.

- **مهارات الكتابة:**

1. أتمكن من ضبط قواعد الرسم الكتابي.
2. أُلَّمُ بقواعد النحو أثناء الكتابة.
3. أُنوّعُ في طول الجمل أو قصرها بحسب ما يقتضيه المعنى في التعبير الكتابي.
4. أهتم بمراعاة حجم الحروف ووضوحها.
5. أبتعد عن الإيجاز المخلّ بالمعنى في التعبير الكتابي.
6. أستعمل علامات الترقيم بصورة صحيحة في الكتابة.
7. أبتعد عن الإسهاب الممل المضلل للمعنى في التعبير الكتابي.
8. أهتم بالنظافة والترتيب وحسن الخط في الكتابة.
9. أمتلك القدرة على كتابة الكلمة بحروفها المتصلة والمنفصلة مع تمييز أشكال الحروف

10.أحسن الخط العربي.

11.أحافظ على التناسق بين الحروف طولا واتساعا

12.أستعمل الكلمات الفصيحة وأبتعد عن الألفاظ العامية.

13.أراعي الترتيب المنطقي والتسلسل في الأفكار فيما أكتب.

14.أترجم الأفكار في الفقرات مستعملاً المفردات والتراكيب الملائمة.

15.أحرص على توضيح الأفكار فيما أكتب.

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** ما مهارات الذكاء اللغوي التي ينبغي توافرها لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باشتقاق عدد من مهارات الذكاء اللغوي بالاعتماد على الدرااات السابقة والإطار النظري، وخبرة الباحث، لتخرج استبانة الذكاء اللغوي مكونة من (20) فقرة وكما يلي:

1. أتعامل بفاعلية مع الآخرين عن طريق الحديث والكتابة.
2. أفكر في معاني الكلمات والتراكيب التي أقرؤها.

3. أهتم بفهم وظائف اللغة.
4. أستمتع باستخدام مهارات اللغة.
5. أهتم بالمشاركة في الندوات الثقافية التي تنظمها المدرسة.
6. أستمتع بتأليف القصص القصيرة.
7. أستعمل اللغة في الإقناع والإبداع والإمتاع.
8. إدرك الفروق بين الكلمات.
9. أحل المشكلات واكتسب المعارف الجديدة من طريق اللغة.
10. أتمكن من إلقاء كلام ارتجالي من دون أخطاء لغوية.
11. أفهم معاني الكلمات بسهولة، وأتمكن من إعطاء مرادفاتها.
12. أتمكن من استخلاص الأفكار الرئيسية في نص مسموع أو مقروء.
13. أتذكر العبارات والقصائد والأسماء والحوادث والتواريخ بسهولة.
14. أعبّر عن مشاعري بدقة.
15. أزيد خزين لغتي عن طريق الاستماع.
16. أمتلك القدرة على تحليل الكلام.
17. أنظم المعلومات الواردة في النص.
18. أهتم بالكتب وقراءتها.
19. أحرص على تَذَكُّرِ المراجع التي سمعتها أو قرأتها في موضوع ما.
20. أحب الحوار وإجراء المقابلات.

- **ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** ما مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية في المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المدرسين عن مجالات أداة الدراسة التي هدفت للتعرف على مستوى المهارات اللغوية لديهم، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المدرسين عن مجالات المهارات اللغوية والأداة ككل مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي (العدد=123)

الرتبة	الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	3	مهارة القراءة	2.50	0.51	مرتفعة
2	1	مهارة الاستماع	2.49	0.50	مرتفعة
3	2	مهارة التحدث	2.45	0.56	مرتفعة
4	4	مهارة الكتابة	2.43	0.56	مرتفعة
		الأداة ككل	2.47	0.43	مرتفعة

يظهر من الجدول (10) أن مستوى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية في المرحلة الثانوية جاء مرتفعاً؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة المدرسين على المهارات اللغوية (2.47) بدرجة تقييم مرتفعة؛ كما يظهر من الجدول (10) أيضاً أن المتوسطات الحسابية لمجالات المهارات اللغوية تراوحت ما بين (2.43-2.50) بدرجة تقييم مرتفعة لجميع المهارات، حيث جاءت بالمرتبة الأولى مهارة القراءة بمتوسط حسابي (2.50)، وبالمرتبة الثانية جاءت مهارة الاستماع بمتوسط حسابي (2.49)، وجاء بالمرتبة الثالثة مهارة التحدث بمتوسط حسابي(2.45)، وأخيراً حصلت مهارة الكتابة على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.43).

وللتعرف على مستوى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية في المرحلة الثانوية بشكل تفصيلي، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات كل مهارة من المهارات اللغوية بشكل منفرد، وفيما يلي عرض النتائج:

- مهارة الاستماع:

الجدول (11)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المدرسين عن فقرات مهارة الاستماع والمهارة ككل مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي (العدد=123)

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	13	أميز بين الأصوات المتشابهة في النطق والصوت.	2.74	0.53	مرتفعة
2	14	أميز بين الحقيقة والمجاز فيما أستمع اليه من حديث.	2.68	0.58	مرتفعة
3	12	أنمّي حصيلتي اللغوية من المفردات عن طريق الاستماع.	2.67	0.61	مرتفعة
4	15	أوضح أوجه التشابه والاختلاف فيما أستمع إليه.	2.62	0.59	مرتفعة
5	11	أتذوق نواحي الجمال فيما أستمع إليه	2.59	0.60	مرتفعة
6	8	استخلص الافكار الواردة في المسموع	2.57	0.69	مرتفعة
7	10	أحلل النص المسموع إلى أجزائه .	2.55	0.69	مرتفعة
8	2	أعرف مخارج الحروف العربية عن طريق الاستماع.	2.44	0.73	مرتفعة
9	5	أدرك معاني الكلمات التي تحويها التراكيب اللغوية عند سماعها.	2.42	0.75	مرتفعة
10	6	أكتشف الأخطاء اللغوية فيما أسمع.	2.41	0.71	مرتفعة
11	3	أميز بين الحركة والحرف فيما استمع اليه.	2.39	0.74	مرتفعة
12	1	أستطيع فهم ما اسمعه.	2.35	0.75	مرتفعة
13	9	استمع بإصغاء إلى المحاضرات .	2.33	0.78	مرتفعة
14	4	أتعرف إلى الكلمات وأحللها عند الاستماع.	2.32	0.73	متوسطة
15	7	أقوّم النص المسموع.	2.26	0.80	متوسطة
		مهارة الاستماع ككل	2.49	0.50	مرتفعة

يظهر من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مهارة الاستماع تراوحت ما بين (2.26-2.74)، حيث حصلت على المرتبة الأولى الفقرة (13) ونصها: أميز بين الأصوات المتشابهة في النطق والصوت، بمتوسط حسابي (2.74) ودرجة تقييم مرتفعة، وحصلت على المرتبة الثانية الفقرة (14) ونصها: أميز بين الحقيقة والمجاز فيما استمع

إليه من حديث، بمتوسط حسابي (2.68) ودرجة تقييم مرتفعة، واحتلت المرتبة الثالثة الفقرة (12) ونصها: أُنمّي حصيلتي اللغوية من المفردات عن طريق الاستماع، بمتوسط حسابي (2.67) ودرجة تقييم مرتفعة، واحتلت المرتبة الأخيرة الفقرة (7) ونصها: أقوّم النص المسموع، بمتوسط حسابي (2.26) ودرجة تقييم متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمهارات الاستماع ككل(2.49) بدرجة تقييم مرتفعة.

- مهارة التحدث:

الجدول (12)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المدرسين عن فقرات مهارة التحدث والمهارة ككل مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي (العدد=123)

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	15	أتحدث بثقة من دون خوف أثناء عرض الدرس.	2.66	0.60	مرتفعة
2	9	أقدم أفكاراً منظمة وواضحة في أثناء التحدث.	2.57	0.64	مرتفعة
3	1	أعبّر صوتياً عن المعاني التي تقتضيها علامات الترقيم فيما أتحدث به.	2.51	0.69	مرتفعة
4	13	أحرص على نطق أصوات الحروف العربية نطقاً سليماً.	2.50	0.67	مرتفعة
5	4	أستعين بطرح النماذج ، والأمثلة الشائعة التي تساعد على فهم المعنى المقصود أثناء التحدث.	2.46	0.73	مرتفعة
6	12	استعين بلغة الجسد في التعبير عن المعاني أثناء الحديث	2.45	0.74	مرتفعة
7	11	أجذب انتباه المستمعين أثناء التحدث	2.44	0.73	مرتفعة
8	14	أتمكن من سرد القصص القصيرة بأسلوب ملائم وجذاب.	2.43	0.71	مرتفعة
9	6	أراعي آداب الحديث أثناء التحدث.	2.42	0.74	مرتفعة
10	8	أستطيع إعادة صياغة الأفكار التي يستمع إليها المتعلمون بلغتهم.	2.41	0.72	مرتفعة
11	10	أحرص على وضوح الأفكار فيما أتحدث به.	2.40	0.78	مرتفعة
12	7	أحرص على ملاءمة الحديث لمستوى المتعلمين أثناء التحدث لمستوى المخاطبين.	2.39	0.73	مرتفعة
13	3	اختار أدوات الربط الملائمة التي تساعد المتعلمين على ربط الأفكار.	2.38	0.75	مرتفعة
14	5	استعمل التراكيب اللغوية الملائمة في أثناء التحدث.	2.37	0.76	مرتفعة
15	2	أنتقي الألفاظ المعبرة بحسب المعنى المراد أثناء التحدث.	2.35	0.78	مرتفعة
		مهارة التحدث ككل	2.45	0.56	مرتفعة

يظهر من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مهارة التحدث تراوحت ما بين (2.35-2.66)، حيث حصلت على المرتبة الأولى الفقرة (15) ونصها: أتحدث بثقة من دون خوف أثناء عرض الدرس، بمتوسط حسابي (2.66) ودرجة تقييم

مرتفعة، وحصلت على المرتبة الثانية الفقرة (9) ونصها: أقدم أفكاراً منظمة وواضحة في أثناء التحدث، بمتوسط حسابي (2.57) ودرجة تقييم مرتفعة، واحتلت المرتبة الثالثة الفقرة (1) ونصها: أعبّر صوتياً عن المعاني التي تقتضيها علامات الترقيم فيما أتحدث به، بمتوسط حسابي (2.51) ودرجة تقييم مرتفعة، واحتلت المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (2) ونصها: أنتقي الألفاظ المعبرة بحسب المعنى المراد أثناء التحدث ، بمتوسط حسابي (2.35) ودرجة تقييم مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي لمهارات التحدث ككل(2.45) بدرجة تقييم مرتفعة.

- مهارة القراءة:

الجدول (13)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المدرسين عن فقرات مهارة القراءة والمهارة ككل مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي (العدد=123)

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	13	أقوّم مستوى العبارة المقروءة في نقل الأفكار المختلفة	2.76	0.53	مرتفعة
2	14	أحدد المعنى المراد من الكلمة عن طريق السياق الذي وردت فيه.	2.72	0.59	مرتفعة
3	12	أدرك مقومات الجمال في النص المقروء .	2.69	0.56	مرتفعة
4	11	أستعمل لغة الجسد في ترجمة ما أقرأه.	2.61	0.64	مرتفعة
5	15	أميز المعاني المختلفة للكلمة الواحدة في النص المقروء	2.55	0.67	مرتفعة
6	10	أتمكن من تصنيف الحقائق والآراء فيما أقرأ.	2.53	0.68	مرتفعة
7	5	أحرص على لفظ الحروف الصائتة التي تنطق ولا تكتب.	2.48	0.67	مرتفعة
8	3	أراعي النطق السليم في نطق حروف المد والحركات أثناء درس القراءة .	2.46	0.63	مرتفعة
9	1	أقرأ بصوت ملائم أثناء درس القراءة.	2.44	0.71	مرتفعة
10	8	أدرك المعاني المتضمنة عن طريق قراءة ما خلف السطور.	2.43	0.73	مرتفعة
11	4	أتجنب لفظ الحروف الصامته في اثناء القراءة.	2.42	0.68	مرتفعة
12	6	أقرأ النص القرائي بطريقة معبرة عن المعاني أثناء درس القراءة.	2.41	0.71	مرتفعة
13	2	أنوّع في نبرات الصوت بحسب اختلاف المعنى أثناء درس القراءة.	2.40	0.72	مرتفعة
14	7	أخرج الأصوات من مخارجها الصحيحة أثناء درس القراءة.	2.35	0.70	مرتفعة
15	9	أقرأ بسرعة ملائمة لمقتضى المعنى المطلوب.	2.30	0.82	متوسطة
		مهارة القراءة ككل	2.50	0.51	مرتفعة

يظهر من الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مهارة القراءة تراوحت ما بين (2.30-2.76)، حيث حصلت على المرتبة الأولى الفقرة(13) ونصها: أقوّم مستوى العبارة المقروءة في نقل الأفكار المختلفة، بمتوسط حسابي (2.76) ودرجة

تقييم مرتفعة، وحصلت على المرتبة الثانية الفقرة (14) ونصها: أحدد المعنى المراد من الكلمة عن طريق السياق الذي وردت فيه، بمتوسط حسابي (2.72) ودرجة تقييم مرتفعة، واحتلت المرتبة الثالثة الفقرة (12) ونصها: أدرك مقومات الجمال في النص المقروء ، بمتوسط حسابي (2.69) ودرجة تقييم مرتفعة، واحتلت المرتبة الأخيرة الفقرة (9) ونصها: أقرأ بسرعة ملائمة لمقتضى المعنى المطلوب ، بمتوسط حسابي (2.30) ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمهارات القراءة ككل(2.50) بدرجة تقييم مرتفعة.

ـ مهارة الكتابة:

الجدول (14)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المدرسين عن فقرات مهارة الكتابة والمهارة ككل مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي (العدد=123)

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	12	أستعمل الكلمات الفصيحة وأبتعد عن الالفاظ العامية.	2.59	0.65	مرتفعة
2	1	أتمكن من ضبط قواعد الرسم الكتابي.	2.58	0.71	مرتفعة
3	13	أراعي الترتيب المنطقي والتسلسل في الأفكار فيما اكتب.	2.57	0.64	مرتفعة
4	15	أحرص على توضيح الأفكار فيما أكتب.	2.56	0.69	مرتفعة
5	14	أترجم الأفكار في الفقرات مستعملاً المفردات والتراكيب الملائمة.	2.54	0.64	مرتفعة
6	2	ألمُ بقواعد النحو أثناء الكتابة.	2.42	0.71	مرتفعة
7	9	أمتلك القدرة على كتابة الكلمة بحروفها المتصلة والمنفصلة مع تمييز أشكال الحروف	2.41	0.70	مرتفعة
8	8	أهتم بالنظافة والترتيب وحسن الخط في الكتابة.	2.38	0.69	مرتفعة
9	10	أحسن الخط العربي.	2.37	0.69	مرتفعة
10	11	أحافظ على التناسق بين الحروف طولا واتساعا	2.36	0.70	مرتفعة
11	3	أنوع في طول الجمل أو قصرها بحسب ما يقتضيه المعنى في التعبير الكتابي.	2.35	0.72	مرتفعة
12	7	أبتعد عن الإسهاب الممل المضلل للمعنى في التعبير الكتابي.	2.34	0.71	مرتفعة
13	4	أهتم بمراعاة حجم الحروف ووضوحها.	2.33	0.74	مرتفعة
14	6	أستعمل علامات الترقيم بصورة صحيحة في الكتابة.	2.32	0.76	متوسطة
15	5	أبتعد عن الإيجاز المخلّ بالمعنى في التعبير الكتابي.	2.31	0.73	متوسطة
		مهارة الكتابة ككل	2.43	0.56	متوسطة

يظهر من الجدول (14) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مهارة الكتابة تراوحت ما بين (2.31-2.59)، حيث حصلت على المرتبة الأولى الفقرة (12) ونصها: أستعمل الكلمات الفصيحة وأبتعد عن الالفاظ العامية، بمتوسط حسابي (2.59) ودرجة

تقييم مرتفعة، وحصلت على المرتبة الثانية الفقرة (1) ونصها: أتمكن من ضبط قواعد الرسم الكتابي، بمتوسط حسابي (2.58) ودرجة تقييم مرتفعة، واحتلت المرتبة الثالثة الفقرة (13) ونصها: أراعي الترتيب المنطقي والتسلسل في الأفكار فيما أكتب، بمتوسط حسابي (2.57) ودرجة تقييم مرتفعة، واحتلت المرتبة الأخيرة الفقرة (5) ونصها: أبتعد عن الإيجاز المخلّ بالمعنى في التعبير الكتابي، بمتوسط حسابي (2.31) ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمهارات الكتابة ككل(2.43) بدرجة تقييم مرتفعة.

- **رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:** ما مدى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية للذكاء اللغوي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الطلبة عن فقرات أداة دراسة التي هدفت للتعرف على مستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية، الجدول (15) يوضح ذلك.

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الطلبة عن فقرات أداة /مستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية والأداة ككل مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي (العدد=246)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	10	أتمكن من إلقاء كلام ارتجالي من دون أخطاء لغوية.	2.49	0.69	مرتفعة
2	13	أتذكر العبارات والقصائد والأسماء والحوادث والتواريخ بسهولة.	2.47	0.65	مرتفعة
3	14	أعبّر عن مشاعري بدقة.	2.43	0.68	مرتفعة
4	8	إدرك الفروق بين الكلمات.	2.41	0.71	مرتفعة
5	12	أتمكن من استخلاص الأفكار الرئيسية في نص مسموع أو مقروء.	2.40	0.72	مرتفعة
6	15	أزيد خزين لغتي عن طريق الاستماع.	2.39	0.67	مرتفعة
7	11	أفهم معاني الكلمات بسهولة، وأتمكن من إعطاء مرادفاتها.	2.35	0.71	مرتفعة
8	16	أمتلك القدرة على تحليل الكلام.	2.30	0.74	متوسطة
9	20	أحب الحوار وإجراء المقابلات.	2.29	0.76	متوسطة
10	4	أستمتع بمهارات اللغة.	2.26	0.73	متوسطة
11	18	أهتم بالكتب وقراءتها.	2.25	0.76	متوسطة
12	6	أستمتع بتأليف الروايات القصيرة.	2.23	0.73	متوسطة
13	2	أفكر في معاني الكلمات والتراكيب التي اقرؤها.	2.22	0.74	متوسطة
14	5	أهتم بالمشاركة في الندوات الثقافية التي تنظمها المدرسة.	2.21	0.77	متوسطة
15	19	أحرص على استذكار المراجع التي سمعتها أو قرأتها في موضوع ما.	2.20	0.79	متوسطة
16	9	أحل المشكلات واكتسب المعارف الجديدة من طريق اللغة.	2.19	0.76	متوسطة
17	3	أهتم بفهم وظائف اللغة.	2.17	0.74	متوسطة
18	7	أستعمل اللغة في الإقناع والإبداع والإمتاع.	2.15	0.78	متوسطة
19	17	أنظم المعلومات الواردة في النص.	2.14	0.75	متوسطة
20	1	أتعامل مع الآخرين عن طريق الحديث والكتابة.	2.11	0.75	متوسطة
		مستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية ككل	2.28	0.43	متوسطة

يظهر من الجدول (15) أن مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية للذكاء اللغوي جاء متوسطاً؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.28) بدرجة تقييم متوسطة؛ وتراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الأداة ما بين (2.11-2.49)؛ إذ حصلت (7) فقرات على درجة تقييم مرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (2.35-2.49) وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (10) ونصها: أتمكن من إلقاء كلام ارتجالي من دون أخطاء لغوية، بمتوسط حسابي (2.49) ودرجة تقييم مرتفعة، بالمرتبة الثانية جاءت الفقرة (13) ونصها: أتذكر العبارات والقصائد والأسماء والحوادث والتواريخ بسهولة، بمتوسط حسابي (2.47) ودرجة تقييم مرتفعة، بالمرتبة الثالثة جاءت الفقرة (14) ونصها: أعبّر عن مشاعري بدقة، بمتوسط حسابي (2.43) ودرجة تقييم مرتفعة.

كما يظهر من الجدول (15) أن هناك (13) فقرة حصلت على درجة تقييم متوسطة؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (2.11-2.30)؛ حصلت على المرتبة الثامنة (16) ونصها: أمتلك القدرة على تحليل الكلام، بمتوسط حسابي (2.30) ودرجة تقييم متوسطة، وحصلت على المرتبة الأخيرة الفقرة (1) ونصها: أتعامل مع الآخرين عن طريق الحديث والكتابة، بمتوسط حسابي (2.11) ودرجة تقييم متوسطة.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمهارات اللغوية تعزى لمتغيرات(الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المدرسين على المهارات اللغوية تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)، كما تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على المهارات اللغوية تبعاً لمتغير (الجنس)، وتحليل التباين الأحادي(ANOVA) على المهارات اللغوية تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، وفيما يلي عرض النتائج:

(1)- متغير: الجنس.

لمعرفة مدى الفروق الإحصائية في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمهارات اللغوية تبعاً لمتغير الجنس، تم تطبيق اختبار(Independent Samples T-Test) على المهارات اللغوية تبعاً لمتغير (الجنس)، الجدول (16) يوضح ذلك.

الجدول (16)
نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على المهارات اللغوية تبعاً لمتغير (الجنس) (العدد=123)

المجال	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارة الاستماع	ذكر	2.49	0.49	0.12	121	0.905
	أنثى	2.50	0.53			
مهارة التحدث	ذكر	2.44	0.56	0.28	121	0.781
	أنثى	2.47	0.58			
مهارة القراءة	ذكر	2.47	0.47	1.17	121	0.243
	أنثى	2.59	0.61			
مهارة الكتابة	ذكر	2.40	0.54	0.82	121	0.415
	أنثى	2.49	0.61			
الأداة ككل	ذكر	2.45	0.42	0.73	121	0.465
	أنثى	2.51	0.47			

يظهر من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمهارات اللغوية تعزى لمتغير الجنس؛ إذ إن جميع قيم (T) للمهارات اللغوية تبعاً لمتغير الجنس كانت غير دالة إحصائياً.

(2)- متغير: المؤهل العلمي.

لمعرفة الفروق الإحصائية في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمهارات اللغوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على المهارات اللغوية تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)، والجداول (17-19) توضح ذلك.

الجدول (17)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المدرسين على المهارات اللغوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (العدد=123)

المجال	المؤهل العلمي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة الاستماع	بكالوريوس	2.16	0.47
	ماجستير	2.50	0.58
	دكتوراه	2.97	0.19
مهارة التحدث	بكالوريوس	1.87	0.54
	ماجستير	2.64	0.57
	دكتوراه	2.83	0.05
مهارة القراءة	بكالوريوس	1.75	0.39
	ماجستير	2.58	0.53
	دكتوراه	2.63	0.24
مهارة الكتابة	بكالوريوس	2.02	0.44
	ماجستير	2.56	0.52
	دكتوراه	2.83	0.52
الأداة ككل	بكالوريوس	2.56	0.37
	ماجستير	2.02	0.40
	دكتوراه	2.83	0.25

يظهر من الجدول (17) وجود فروق ظاهرية في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمهارات اللغوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم تطبيق تحليل الأحادي (ANOVA) على المهارات اللغوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (18) يوضح ذلك.

الجدول (18)
نتائج تطبيق تحليل الأحادي (ANOVA) على المهارات اللغوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي(العدد=123)

المجال		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
مهارة الاستماع	بين المجموعات	1.237	2	0.619	2.548	0.082
	داخل المجموعات	29.129	120	0.243		
	المجموع	30.366	122			
مهارة التحدث	بين المجموعات	2.746	2	1.373	4.585	0.012
	داخل المجموعات	35.939	120	0.299		
	المجموع	38.686	122			
مهارة القراءة	بين المجموعات	11.505	2	5.752	33.271	0.000
	داخل المجموعات	20.747	120	0.173		
	المجموع	32.251	122			
مهارة الكتابة	بين المجموعات	12.796	2	6.398	30.337	0.000
	داخل المجموعات	25.307	120	0.211		
	المجموع	38.103	122			
الأداة ككل	بين المجموعات	5.761	2	2.880	20.040	0.000
	داخل المجموعات	17.247	120	0.144		
	المجموع	23.007	122			

يظهر من الجدول (18) ما يلي:

1- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارة الاستماع تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (F) (2.548) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارة التحدث تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (F) (4.585) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق طريقة (scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (19) يوضح ذلك.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارة القراءة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (F) (33.271) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق طريقة (scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (19) يوضح ذلك.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥0.05) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارة الكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (F) (30.337) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق طريقة (scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (19) يوضح ذلك.

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥0.05) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمهارات اللغوية ككل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (F) (20.040) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق طريقة (scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (19) يوضح ذلك.

الجدول (19)
نتائج تطبيق طريقة (scheffe) للمقارنات البعدية على مهارات (التحدث، القراءة، الكتابة) والمهارات اللغوية ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (العدد=123)

المجال	المؤهل العلمي	الوسط الحسابي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
مهارة التحدث	بكالوريوس	2.16		-0.34*	-0.81*
	ماجستير	2.50			0.47-*
	دكتوراه	2.97			
مهارة القراءة	بكالوريوس	1.87		-0.77*	-0.96*
	ماجستير	2.64			0.19-*
	دكتوراه	2.83			
مهارة الكتابة	بكالوريوس	1.75		-0.83*	-0.88*
	ماجستير	2.58			0.05-
	دكتوراه	2.63			
الأداة ككل	بكالوريوس	2.02		-0.54*	-0.81*
	ماجستير	2.56			0.27-*
	دكتوراه	2.83			

***دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≥0.05).**

يظهر من الجدول (19) ما يلي:

1- أن هناك فروقاً في مستوى مهارة التحدث بين المؤهلات العلمية (بكالوريوس، ماجستير) لصالح المؤهل العلمي (ماجستير) بمتوسط حسابي (2.50)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمؤهل العلمي (بكالوريوس) (2.16)، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين المؤهلات العلمية (بكالوريوس، دكتوراه) لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه) بمتوسط حسابي(2.97)، وبين المؤهلات العلمية (ماجستير، دكتوراه)، لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه) بمتوسط حسابي(2.97).

2- أن هناك فروقاً في مستوى مهارة القراءة بين المؤهلات العلمية (بكالوريوس، ماجستير) لصالح المؤهل العلمي (ماجستير) بمتوسط حسابي (2.64)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمؤهل العلمي (بكالوريوس) (1.87)، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين المؤهلات العلمية (بكالوريوس، دكتوراه) لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه) بمتوسط

حسابي(2.83)، وبين المؤهلات العلمية (ماجستير، دكتوراه)، لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه) بمتوسط حسابي(2.83).

3- أن هناك فروقاً في مستوى مهارة الكتابة بين المؤهلات العلمية (بكالوريوس، ماجستير) لصالح المؤهل العلمي (ماجستير) بمتوسط حسابي (2.58)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمؤهل العلمي (بكالوريوس) (1.75)، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين المؤهلات العلمية (بكالوريوس، دكتوراه) لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه) بمتوسط حسابي(2.63).

4- أن هناك فروقاً في مستوى المهارات اللغوية بين المؤهلات العلمية (بكالوريوس، ماجستير) لصالح المؤهل العلمي (ماجستير) بمتوسط حسابي (2.56)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمؤهل العلمي (بكالوريوس) (2.02)، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين المؤهلات العلمية (بكالوريوس، دكتوراه) لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه) بمتوسط حسابي(2.83) ، وبين المؤهلات العلمية (ماجستير، دكتوراه)، لصالح المؤهل العلمي (دكتوراه) بمتوسط حسابي(2.83).

(3)- متغير: الخبرة التدريسية.

لمعرفة الفروق الإحصائية في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمهارات اللغوية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على المهارات اللغوية تبعاً لمتغير (الخبرة التدريسية)، والجداول (20-22) توضح ذلك.

الجدول (20)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المدرسين على المهارات اللغوية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية(العدد=123)

المجال	الخبرة التدريسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة الاستماع	أقل من 5 سنوات	2.41	0.57
	5- أقل من 10 سنوات	2.58	0.43
	10 سنوات فأكثر	2.50	0.48
مهارة التحدث	أقل من 5 سنوات	2.34	0.62
	5- أقل من 10 سنوات	2.44	0.54
	10 سنوات فأكثر	2.59	0.51
مهارة القراءة	أقل من 5 سنوات	2.42	0.65
	5- أقل من 10 سنوات	2.44	0.44
	10 سنوات فأكثر	2.72	0.34
مهارة الكتابة	أقل من 5 سنوات	2.28	0.71
	5- أقل من 10 سنوات	2.40	0.46
	10 سنوات فأكثر	2.66	0.39
الأداة ككل	أقل من 5 سنوات	2.36	0.51
	5- أقل من 10 سنوات	2.45	0.39
	10 سنوات فأكثر	2.64	0.34

يظهر من الجدول (20) وجود فروق ظاهرية في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمهارات اللغوية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل الأحادي (ANOVA) على المهارات اللغوية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، والجدول (21) يوضح ذلك.

الجدول (21)
نتائج تطبيق تحليل الأحادي (ANOVA) على المهارات اللغوية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية(العدد=123)

المجال		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
مهارة الاستماع	بين المجموعات	0.54	2	0.27	1.08	0.34
	داخل المجموعات	29.83	120	0.25		
	المجموع	30.37	122			
مهارة التحدث	بين المجموعات	1.05	2	0.52	1.67	0.19
	داخل المجموعات	37.64	120	0.31		
	المجموع	38.69	122			
مهارة القراءة	بين المجموعات	1.86	2	0.93	3.66	0.03
	داخل المجموعات	30.39	120	0.25		
	المجموع	32.25	122			
مهارة الكتابة	بين المجموعات	2.61	2	1.30	4.41	0.01
	داخل المجموعات	35.49	120	0.30		
	المجموع	38.10	122			
الأداة ككل	بين المجموعات	1.35	2	0.68	3.74	0.03
	داخل المجموعات	21.66	120	0.18		
	المجموع	23.01	122			

يظهر من الجدول (21) ما يلي:

1- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارة الاستماع تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة (F) (1.08) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارة التحدث تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة (F) (1.08) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارة القراءة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة (F) (3.66) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق طريقة (scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (22) يوضح ذلك.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارة الكتابة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، حيث بلغت

قيمة (F) (4.41) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق طريقة (scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (22) يوضح ذلك.

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمهارات اللغوية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة (F) (3.74) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق طريقة (scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (22) يوضح ذلك.

الجدول (22)

نتائج تطبيق طريقة (scheffe) للمقارنات البعدية على مهارتي (القراءة، الكتابة) والمهارات اللغوية ككل تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية (العدد=123)

المجال	الخبرة التدريسية	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
مهارة القراءة	أقل من 5 سنوات	2.42		-0.02	-0.30*
	5- أقل من 10 سنوات	2.44			0.28-*
	10 سنوات فأكثر	2.72			
مهارة الكتابة	أقل من 5 سنوات	2.28		-0.12	-0.38*
	5- أقل من 10 سنوات	2.40			0.26-*
	10 سنوات فأكثر	2.66			
الأداة ككل	أقل من 5 سنوات	2.36		-0.09	-0.28*
	5- أقل من 10 سنوات	2.45			0.19-*
	10 سنوات فأكثر	2.64			

***دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

يظهر من الجدول (22) ما يلي:

1- أن هناك فروقاً في مستوى مهارة القراءة بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر) بمتوسط حسابي (2.72)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمؤهل العلمي (أقل من 5 سنوات) (2.42)، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين سنوات الخبرة (5- أقل من 10 سنوات،10 سنوات فأكثر) لصالح سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر) بمتوسط حسابي(2.72)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (5- أقل من 10 سنوات)(2.44).

2- أن هناك فروقاً في مستوى مهارة الكتابة بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر) بمتوسط حسابي (2.66)، في حين بلغ

المتوسط الحسابي للمؤهل العلمي (أقل من 5 سنوات) (2.28)، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين سنوات الخبرة (5- أقل من 10 سنوات،10 سنوات فأكثر) لصالح سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر) بمتوسط حسابي(2.66)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (5- أقل من 10 سنوات)(2.40).

3- أن هناك فروقاً في مستوى المهارات اللغوية بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر) بمتوسط حسابي (2.64)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمؤهل العلمي (أقل من 5 سنوات) (2.36)، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين سنوات الخبرة (5- أقل من 10 سنوات،10 سنوات فأكثر) لصالح سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر) بمتوسط حسابي(2.64)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (5- أقل من 10 سنوات)(2.45).

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اكتساب الطلبة للذكاء اللغوي تبعاً لمتغير الجنس(بنين، وبنات)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الطلبة على الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير (الجنس)، كما تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير (الجنس)، وفيما يلي عرض النتائج:

الجدول (23)
نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير (الجنس) (العدد=246)

الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بنين	2.29	0.40	0.52	244	0.601
بنات	2.26	0.50			

يظهر من الجدول (23) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة اكتساب الطلبة للذكاء اللغوي تبعاً لمتغير الجنس؛ إذ إن قيمة (T) للذكاء اللغوي تبعاً لمتغير الجنس بلغت(0.52) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

سابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية والذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معاملات الارتباط (Pearson Correlation) بين امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية والذكاء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية في العراق، والجدول (24) يوضح ذلك.

الجدول (24)
معاملات الارتباط (Pearson Correlation) بين امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية والذكاء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية في العراق

المهارات اللغوية		الذكاء اللغوي
مهارة الاستماع	معامل الارتباط	0.793
	الدلالة الإحصائية	0.000
مهارة التحدث	معامل الارتباط	0.771
	الدلالة الإحصائية	0.000
مهارة القراءة	معامل الارتباط	0.759
	الدلالة الإحصائية	0.000
مهارة الكتابة	معامل الارتباط	0.740
	الدلالة الإحصائية	0.000
الأداة ككل	معامل الارتباط	0.940
	الدلالة الإحصائية	0.000

يظهر من الجدول(24) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية والذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق؛ إذ إن جميع قيم معاملات الارتباط بين المهارات اللغوية لدى المدرسين والذكاء اللغوي لدى طلبتهم كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج وتفسيرها والتوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج وتفسيرها والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة الحالية التي هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية وعلاقته بالذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق، وذلك وفقا لما تناولته من أسئلة:

- **أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** ما مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية في المرحلة الثانوية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن مستوى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية في المرحلة الثانوية جاء مرتفعاً، وبدرجة تقييم مرتفعة للمهارات اللغوية جميعها، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الآتي:

- يمكن تفسير حصول جميع المهارات على درجة تقييم مرتفعة إلى أن المهارات اللغوية تتداخل وتتكامل مع بعضها البعض مما يجعل مدرسو اللغة العربية يمتلكونها بدرجات متقاربة.
- إن امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية واستعمالها استعمالاً طبيعياً في تدريس اللغة العربية يعزز من كفاءة المدرس في إيصال المعلومات للطلبة.
- إن مدرسي اللغة العربية يدركون أن امتلاكهم للمهارات اللغوية يعزز النشاط اللغوي الذي يكسب الطلاب مهارات الاتصال اللغوي الجيد.
- إن استعمال مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية استعمالاً صحيحاً وناجحاً من خلال المواقف التعليمية يسهم في تحسين قدرة الطلبة على اكتساب المعلومات بشكل أفضل.
- إن قدرة مدرسي اللغة العربية على التواصل مع الطلبة خلال تدريس اللغة العربية يعتمد بصورة كبيرة على طريقة الاتصال بين المدرّس كمُرسِل لمعلومة والطالب كمُستقبِل لها.
- امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية له أهميته الكبرى في تحقيق النتائج الإيجابية على العملية التربوية برمتها من خلال تأثير المدرّس على الطالب في استيعاب وفهم الفكرة أو المعلومة ووضعها في المسار العلمي الصحيح.
- امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية يسهم في تفعيل دائرية الاتصال في إطار العملية التعليمية؛ إذ يحصل المدرس كمُرسل للمعلومات على تغذية مرتدة تبين مدى تأثر الطالب كمُستقبِل للرسائل التي نقلها المدرس إليه بالوسائل المختلفة.

كما قام الباحث بمناقشة نتائج كل مهارة من المهارات اللغوية بشكل منفصل وذلك على النحو الآتي:

ـ مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة الاستماع:

أظهرت النتائج المتعلقة بمهارة الاستماع أن مدرسي اللغة العربية يمتلكون هذه المهارة بمستوى مرتفع؛ وذلك من خلال التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق والصوت، والتمييز بين الحقيقة والمجاز فيما يستمعون إليه من حديث، كما أظهرت النتائج أن مدرسي اللغة العربية يسعون لتنمية الحصيلة اللغوية لديهم من خلال الاستماع للمفردات، وتوضيح أوجه التشابه والاختلاف فيما يستمعون اليه، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النقاط الآتية:

- إن مهارة الاستماع تُمكن المدرس من دمج الطالب في محيط اللغة الصوتي الجديد، والإنتقال من المواقف البسيطة إلى المواقف الأكثر تعقيداً، وحثّ الطلبة على الاستماع للمعلومات ومن ثم العمل على استرجاعها عند الحاجة؛ مما يعطيهم فرصة للمقارنة بين ما اكتسبوه فعلياً وبين ما هو مخطط له تبعاً للأهداف التربوية المنشودة في الحصة؛و بالتالي الحكم على درجة فاعلية العملية التعليمية من وجهة نظر المدرس.
- إن امتلاك مدرسي اللغة العربية لمهارة الاستماع يجعلهم أكثر قدرة على امتلاك المهارات اللغوية الأخرى؛ إذ إن الاستماع يُمَكِّنُ المدرس من حث الطلبة على المشاركة الفعّالة من خلال تفعيل عملية الحوار والمناقشة مع الطلبة.
- إن مدرسي اللغة العربية يرون أن المستمع الجيد هو متكلم جيد؛ مما يدفعهم للاهتمام باكتساب هذه المهارة خصوصاً وأن العملية التعليمية توصف بأنها عملية تواصلية تقوم على متكلم ومستمع.
- إن المدرس المستمع للحديث يكون أكثر قدرة على التفاعل مع طلبته وأكثر قدرة على التواصل معهم.

ـ مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة التحدث:

أظهرت النتائج المتعلقة بمهارة التحدث أن درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية لهذه المهارة جاء مرتفعاً؛ إذ إن مدرسي اللغة العربية يتحدثون بثقة من دون خوف في أثناء عرض الدرس، كما أنهم يقدمون أفكاراً منظمة وواضحة في أثناء التحدث، ويعبرون صوتياً عن المعاني التي يريدون إيصالها للطلبة، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النقاط الآتية:

- إن مدرسي اللغة العربية يدركون أهمية التحدث في تفعيل عملية التدريس؛ إذ إنهم يرون أن عملية التدريس عملية اتصال تقتضى وجود (مرسل، ومستقبل) وإن هذه الأدوار تبادلية بين المدرس والطالب؛ إذ إن المدرس قد يكون مرسلاً للمعلومة والطالب مستقبلاً لها أو

بالعكس في حال تفعيل عملية الحوار والنقاش في غرفة الصف، وفي الحالتين يجب أن يكون المدرس مرسلاً جيداً للمعلومة، وذلك لا يتم إلا في حال اكتساب المدرس لمهارة التحدث بالمستوى المناسب الذي يمكنه من إيصال المعلومات بالدقة والوضوح، كذلك عندما يكون المدرس مستقبلاً للمعلومات يجب أن يكون مستقبلاً جيداً من حيث قدرته على الإصغاء الإيجابي للتأكد من وصول المعلومات للطلبة بالطريقة الملاءمة.

- إن هذه النتيجة تعود إلى قدرة مدرس اللغة العربية كمتحدث في إيصال أفكاره بطريقة متسلسلة، فالمدرس يخطط بشكل قبلي للدرس؛ مما يجعله قادراً على إيصال أفكاره ومعلوماته للطلبة؛ إذ إنه يخطط بشكل تفصيلي لما سيتحدث به خلال الحصة الصفية، مما يضمن أن يكون الحديث خلال الحصة الدراسية متسلسلاً له بداية ونهاية بدون أن ينحرف المدرس عن موضوع الدرس ولا يميل عن الهدف التربوي المنشود للحصة.
- لكي يكون مدرس اللغة العربية قادراً على التحدث عن موضوع الدرس بأفكار واضحة، لا بد أن يكون متحدثاً جيداً ينظم أفكاره تنظيمياً واضحاً ومثيراً للطلبة من خلال المناقشات الجماعية التي تحتاج إلى أن يتمتع المدرس بالقدرة على الارتباط بالموضوع والتمسك به، ومن خلال الحديث ومشاركة المدرس لطلبته في المناقشات الجماعية التي تحتاج الى تنظيم أفكاره وطرح هذه الأفكار بشكل واضح ومتسلسل سيؤدي إلى استثارة الطلبة ويجذب انتباههم على متابعة الدرس وفهمه.

ـ مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة القراءة:

أظهرت النتائج المتعلقة بمهارة القراءة أن درجة إمتلاك مدرسي اللغة العربية لهذه المهارة جاءت مرتفعة؛ إذ إن مدرسي اللغة العربية يقوّمون مستوى العبارة المقروءة في نقل الأفكار المختلفة، كما أنهم يحددون المعنى المراد من الكلمة عن طريق السياق الذي وردت فيه، ويدركون مقومات الجمال في النص المقروء، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النقاط الآتية:

- إن مدرسي اللغة العربية يرون أن القراءة تُظهر بعض مناحي التجديد في المنهاج من خلال النصوص الإثرائية والتركيز في التعليم على اكتساب الطلبة لمهارات التفكير العليا، وتنمية قدراتهم على التطبيق والتحليل والتقويم والإبداع.
- تساعد القراءة المدرس على تلبية حاجات وميول ورغبات الطلبة على اختلاف أمزجتهم وأذواقهم، فضلاً عن صقل شخصياتهم.
- تسهم القراءة بتزويد الطالب بالمتعة والتسلية كما أنها تثري الحصيلة اللغوية للطلبة مما يسهم في تحسين قدرتهم على التعبير.

- ميل مدرسو اللغة العربية نحو خلق حالة من الإقبال على القراءة بشغف لدى طلبتهم؛ إذ إنهم يرون أن ممارسة القراءة في أثناء مدة الدرس يساعد الطالب على تقبل القراءة والمواظبة عليها، فضلاً عن تنمية قدرته على الفهم السريع للنصوص المقروءة من المرة الأولى.
- إن مدرسي اللغة العربية يرون أن القراءة من المهارات الأساسية؛ إذ إنها تمكن الطالب من الحصول على المعرفة واكتساب المهارات الأخرى وتدعمه لتثقيف نفسه.
- وجهة نظر مدرسي اللغة العربية حول القراءة ضرورية قي هذه المرحلة العمرية؛ وذلك من خلال تزويد الطلبة بالخبرات وتنمية مداركهم وتهيئتهم لتقبل الثقافات والآراء المختلفة، مما يؤثر على تشكيل عقلية الطلبة وتكسبهم القدرة على الفهم والتعبير وتنمية اتجاهاتهم الفكرية.
- **مناقشة النتائج المتعلقة مهارة الكتابة.**

أظهرت النتائج المتعلقة بمهارة الكتابة أن درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية لهذه المهارة جاءت مرتفعة؛ إذ إن مدرسي اللغة العربية يستعملون الكلمات الفصيحة ويبتعدون عن الالفاظ العامية، كما أنهم يهتمون بضبط قواعد الرسم الكتابي، ويراعون الترتيب المنطقي والتسلسل في الأفكار، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النقاط الآتية:

- إن مدرسي اللغة العربية يرون أن الكتابة وسيلة تمكن المدرس من ترجمة أفكاره وبلورة آرائه ضمن سياق لغوي يتسم بغنى الألفاظ، وإيجاز العبارات، وصحة التراكيب.
- رغبة مدرسي اللغة العربية في تدريب طلبتهم على الكتابة بشكل ميسر.
- إن استعمال العربية الفصحى أصبح مقتصراً على درس اللغة العربية مما يجعل هذا الامر المدرسين أكثر دراية لأهمية تطبيق قواعد اللغة بشكل عام، وخصوصاً بعد إنتشار اللغة الهجينة (العامية)؛ إذ ابتعد الطلبة بشكل عام عن اللغة العربية الفصحى واستبدلوها بخلط اللغتين (العربية والانجليزية معاً) مما يمكن تسميته (الازدواج اللغوي)، وبوضع بعض الأرقام الإنجليزية مكان الحروف العربية، وكتابة الكلمات باللهجة العامية في محادثاتهم وكتاباتهم عند استعمال مواقع التواصل الاجتماعي، مما يسهم في الضعف العام في تدريس اللغة العربية.

ـ مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فيما يخص السؤال الثالث:

اتفقت نتائج الدراسة الحالية ودراسة Al-Zuwaini (2018)، ودراسة الفقيه(2016)، ودراسة مصلح (2016)، ودراسة جوهرية (2010)، واختلفت هذه النتائج و ما ورد في دراسة القحطاني(2019)، ودراسة أحملدا (2018).

- **ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع**: ما مدى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية للذكاء اللغوي؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية للذكاء اللغوي جاءت متوسطة؛ إذ إن طلبة المرحلة الثانوية قادرون على إلقاء كلام ارتجالي من دون أخطاء لغوية، كما أنهم يتذكرون العبارات والقصائد والأسماء والحوادث والتواريخ بسهولة، ويستطيعون التعبير عن مشاعرهم بدقة، ويمكن تبرير هذه النتيجة من خلال النقاط الآتية:

- وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة المرحلة الثانوية نحو اكتساب مهارات الذكاء اللغوي مما يسهم في تكوين قابليتهم نحو القراءة في هذه المرحلة العمرية؛ مما ساعد في رفع رغبة الطلبة في قراءة كل ما يقع بين أيديهم من كتب تناسب مستواهم العقلي مما يؤدي إلى رفع الذكاء اللغوي.
- إن اكتساب الذكاء اللغوي يَمُدُّ الطالب بالأفكار والمعلومات ونقل الأحاسيس من المرسل، بل إنه يعمل على إثارة أفكار وانفعالات ومواقف جديدة لدى الطلبة تدفعهم إلى الحركة والتفكير، وتوحي إليه بما يعمل على تفتيق ذهنه وتوسيع آفاق خياله وتنمية قدراته الإبداعية.
- إن وعي الطلبة نحو دور الذكاء اللغوي في عملية الإتصال والتواصل مع المدرس تؤدي إلى تنمية جوانب شخصيته علمياً ومعرفياً واجتماعياً.
- إن إدراك الطلبة في هذه المرحلة العمرية، والمستوى الدراسي لإهمية الذكاء اللغوي، والذي يعتبر مفتاحاً للمواد الدراسية الأخرى يؤهلهم للمرحلة الجامعية بنجاح وتفوق.

واتفقت هذه النتيجة و دراسة الزعبي (2018) ودراسة العبيدي وآخرون (2019) ودراسة سكر وغانم (2011).

- **ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمهارات اللغوية تعزى لمتغيرات(الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمهارات اللغوية تعزى لمتغير الجنس، وقد يرجع هذا التقاربُ إلى التشابه في قدرات المدرسين والمدرسات في امتلاك المهارات اللغوية، فضلاً عن تشابه الظروف الأكاديمية، والتنشئة المهنية لديهم، خاصة أن عينة الدراسة قد اختيرت من المدارس التي تنتمي إلى البقعة الجغرافية نفسها، ولهذا جاءت درجة الامتلاك متشابهة بالنسبة للمدرسين والمدرسات.

كما أظهرت النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارة الاستماع تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مهارة الاستماع من أبسط المهارات التي يمكن أن يمتكلها المدرس؛ إذ إن المدرس لا يستطيع السيطرة على الحصة الصفية وتسيير أمور الدرس دون تهيئة جو تعلمي يسوده الأمن والثقة والاحترام بين الطلبة والمدرس وهذا من الصعب أن يكون دون تمتع المدرس بمهارة الاستماع.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارات التحدث والقراءة والكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح المؤهلات العلمية العليا؛ بمعني أن مدرسي اللغة العربية الحاصلين على مؤهلات عملية عليا يمتلكون مستوى أعلى من المهارات اللغوية، ويعود السبب في ذلك إلى أن المدرس الحاصل على درجة البكالوريوس خلال دراسته الجامعية لا يدرس سوى مادة واحدة تعنى بطرائق التدريس خلال المرحلة الأخيرة من دراسته، في حين أن المدرسين الحاصلين على شهادات عليا قد درسوا العديد من المواد التي تناولت طرائق التدريس والتعامل مع الطلبة مما يعزز قدرتهم على امتلاك المهارات اللغوية واستعمالها.

فيما يتعلق بمتغير الخبرة التدريسية فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارات (القراءة، الكتابة) تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، لصالح مدرسي اللغة العربية أصحاب الخبرات الأعلى، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن المدرسين الأكثر خبرة قادرين على استعمال المهارات اللغوية وتنميتها بشكل سليم؛ وذلك بسبب تراكم الخبرات لديهم من خلال تدريس مادة اللغة العربية لسنوات طويلة، فضلاً عن تلقيهم دورات تطويرية وتأهيلية بشكل دوري أكثر من المدرسين اصحاب الخبرة القليلة في مجال التدريس مما يجعلهم أكثر امتلاكاً لمهارات القراءة والكتابة، إذ إن الخبرة التدريسية تعطي مدرس اللغة العربية إدراكاً لتصحيح الأخطاء التي وقع فيها في بداية مشواره التدريسي.

في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارات (الاستماع، التحدث) تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ويرى الباحث أن مدرسي اللغة العربية لا يختلفون في مستويات خبراتهم فهم يمتلكون القدرة الكافية لمهارتي الاستماع والتحدث بعيداً عن الخبرة التدريسية، فالمدرس بطبيعته البشرية يستمع ويتحدث؛ لكن ليس كل مدرس يعد قارئاً جيداً وكاتباً جيداً بل يحتاج إلى خبرة تراكمية تصقل مواهبه ومهاراته اللغوية.

- **رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اكتساب الطلبة للذكاء اللغوي تبعاً لمتغير الجنس(بنين، وبنات)؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة اكتساب الطلبة للذكاء اللغوي تبعاً لمتغير الجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة الذكور والإناث يسعون لاكتساب مهارات الذكاء اللغوي لرفع مستوى تحصليهم العلمي في جميع المواد الدراسية، لاسيما أن الذكاء اللغوي يعد محفزاً للمنافسة لجميع الطلاب والطالبات سوياً للحصول على أعلى الدرجات في المرحلة الثانوية التي تعد مرحلة مهمة لدخول الجامعة، واختلفت هذه النتيجة ودراسة جودة وعبد الأمير (2019) و دراسة سكر وغانم (2011) ودراسة أمزيان (2008).

- **خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع**: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية والذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق؟

أظهرت نتائج هذا السؤال أنَّ هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية والذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق، ويرى الباحث أن هذه النتجية تعود إلى أن الذكاء اللغوي يقاس من خلال قدرة الطالب على تطبيق القواعد التي تعلّمها من المدرس على عدد لا يحصى من الأمثلة في اللغة سماعا وابتكارا وإنتاجا؛ لذا فإن محصلة الذكاء اللغوي لدى الطالب تقاس بشكل تراكمي من خلال ما يجمعه من مفردات لغوية، وعادات أدائية سليمة خلال مدة دراسته، عليه يمكن أن يتأثر الذكاء اللغوي للطالب بشكل سريع وواضح من خلال امتلاك المدرس للمهارات اللغوية، وممارستها في التدريس، إذ كلما ازداد امتلاك مدرس اللغة العربية للمهارات اللغوية، والتي تعتمد بشكل كبير على مخزونه اللغوي من الناحيتين الإنتاجية والاستقبالية، ارتفعت درجة الذكاء اللغوي لدى طلبته، إذ إن هناك علاقة إيجابية ارتباطية بين مخزون المدرس من الجمل والكلمات والمعاني والأفكار وبين نسبة الذكاء اللغوي لدى طلبته، وأن النمو العقلي للطلبة منوط بنموهم اللغوي، وأنه كلما تطورت واتسعت لغة المدرس ارتفعت القدرة العقلية لدى الطلبة، ونمى ذكاؤهم اللغوي وقوي تفكيرهم، وبناءً على ذلك عُدّت المهارات اللغوية لدى مدرس اللغة العربية مقياساً مهماً لنمو نسبة الذكاء اللغوي لدى طلبته. واتفقت هذه النتيجة و دراسة الدمرداش (2014) ودراسة الشهراني (2011).

ملخص النتائج

بعد إجراء التحليل الإحصائي لإجابات أفراد عينة الدراسة تم التوصل الى النتائج الآتية:

1. إن مستوى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية في المرحلة الثانوية جاء مرتفعاً؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة المدرسين على المهارات اللغوية (2.47) بدرجة تقييم مرتفعة؛ كما أن المتوسطات الحسابية لمجالات المهارات اللغوية تراوحت ما بين (2.43-2.50) بدرجة تقييم مرتفعة للمهارات اللغوية كلها، إذ جاءت بالمرتبة الأولى مهارة القراءة بمتوسط حسابي (2.50)، وبالمرتبة الثانية جاءت مهارة الاستماع بمتوسط حسابي (2.49)، وجاءت بالمرتبة الثالثة مهارة التحدث بمتوسط حسابي(2.45)، وأخيراً حصلت مهارة الكتابة على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.43).
2. إن مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية للذكاء اللغوي جاء متوسطاً؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.28) بدرجة تقييم متوسطة.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمهارات اللغوية تعزى لمتغير الجنس.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارة الاستماع تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارات التحدث والقراءة والكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح المؤهل العلمي (ماجستير) ولصالح المؤهل العلمي (دكتوراه).
6. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارتي الاستماع والتحدث تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.
7. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارتي القراءة والكتابة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، لصالح سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر) .
8. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة اكتساب الطلبة للذكاء اللغوي تبعاً لمتغير الجنس.
9. هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية والذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق.

التوصيات

بناءً على ما سبق من نتائج توصي الدراسة بما يآتي:

1. إفادة الجهات المسؤولة من قائمة المهارات اللغوية في تدريب مدرسي اللغة العربية وتقويم أداءاتهم التدريسية بالمرحلة الثانوية.
2. توظيف مدرسي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لمهارات الذكاء اللغوي لدى الطلبة في تنميتها لديهم.
3. الإفادة من قائمة مهارات الذكاء اللغوي في إعداد مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في العراق.
4. ضرورة تشجيع مدرسي اللغة العربية على إعطاء طالب المرحلة الثانوية فرصة تمثيل دوره وبناء معرفته من خلال استعمال المهارات اللغوية؛ وهذا ينمي لديه الاتجاه الإيجابي نحو مهارات الذكاء اللغوي.
5. على وزارة التربية إعادة النظر في المناهج التعليمية وأساليب التدريس المستعملة في المدارس الثانوية لزيادة قدرة الطلبة على تنمية مستوى الذكاء اللغوي لديهم بتنمية القدرات العقلية والإمكانات الفكرية والمواهب المتنوعة لدى الطلبة.
6. على المدرسين اتباع أساليب القياس والتقويم في المدراس الثانوية التي تقوم على تشجيعهم على استعمال المهارات اللغوية.
7. ضرورة استعمال مدرس اللغة العربية لخبراته السابقة فيما يتعلق بالمهارات اللغوية في التعامل مع الطلبة من خلال استعمال مثيرات إضافية خلال عرض المواقف التعليمية .
8. تفعيل دور الإشراف الاختصاصي من خلال تنبيه مدرسي اللغة العربية على أخطائهم الإملائية، وصياغاتهم اللغوية (الشفوية، والكتابية)، وممارسة المهارات اللغوية الإنتاجية والاستقبالية في أثناء الدرس لكي تنعكس إيجاباً على اكتساب الطلبة للذكاء اللغوي.

المقترحات:

مما سبق يمكن أن نستنتج بحوثاً بالإمكان دراستها في المستقبل، وهي:

1- مدى تضمين كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارات الذكاء اللغوي من وجهة نظر مدرسي المادة ومدرساتها.

2 - تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس المهارات اللغوية في المدارس الثانوية في العراق.

3 - فاعلية برنامج مقترح في تنمية المهارات اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق.

4 - درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للذكاء اللغوي من وجهة نظر مدرسي المادة ومدرساتها في العراق.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية.

1. القرآن الكريم.
2. مصطفى، إبراهيم، والزيات،، أحمد، وعبد القادر ، حامد، والنجار، محمد(1424 هـ). **المعجم الوسيط** ، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
3. ابن منظور، محمد بن مكرم(2004). **لسان العرب**. ط3، بيروت: دار صادر للطباعة والنشر،.
4. الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر(1999). **مختار الصحاح**. بيروت: دار إحياء التراث.
5. الفراهيدي، الخليل بن أحمد(1994). **كتاب العين**. قم: مطبعة انتشارات أسوة.
6. الفيروز آبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب (1426). **القاموس المحيط**. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
7. اللقاني، أحمد والجمل، علي أحمد(2003). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط3، القاهرة: عالم الكتب.
8. الأزهري، محمد بن أحمد(2001). **تهذيب اللغة**. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
9. معلوف، لويس(2004). **المنجد في اللغة**. بيروت: دار أحياء التراث.
10. مقدمة ابن خلدون، للعلامة المؤرخ عبد الرحمن بن محمد(1425هـ). بيروت: دار يعرب للنشر.
11. إبراهيم، أحمد سيد محمد (2006). **برنامج تنمية المهارات اللغوية**. مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية، كلية التربية، جامعة أسيوط.
12. إبراهيم، مجدي عزيز(2004). **موسوعة التدريس**. عمان: دار المسيرة.
13. إبراهيم، نبيل رفيق محمد(2008). **الذكاءات المتعددة لدى طلبة مدارس المتميزين وأقرانهم الاعتياديين في المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة)**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.
14. إبراهيم، نبيل(2012). **الذكاء المتعدد**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
15. أبو حجلة، جمانة(2012). **تدريس العلوم باستخدام استراتيجيات الذكاء البصري – المكاني وأثره في تنمية الذكاءات المتعددة الأخرى والتحصيل والتفكير الناقد لدى طلبة**

الصف الثامن الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية.

16. أبو زهرة، محمد عبد الحميد(2007). **تقويم كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة**. جمعية بحوث تطوير المناهج، المركز القومي للبحوث التربوية، الإسكندرية: مصر.

17. أبو سكينة، نادية(2004). فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، عدد 113، ص ص 162-168.

18. أبو شنب، ميساء أحمد(2013). **مشكلات التواصل اللغوي التي تواجه معلمي ومعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب والتربية الاكاديمية العربية في الدنمارك، سوريا.

19. أبو صبحة، نضال حسين(2010). **أثر استخدام القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية.

20. أبو عمشة، خالد حسين(2018). معايير تقويم مهارة المحادثة للناطقين بغيرها، كتاب معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها(أبحاث محكمة)، **المنتدى العربي التركي**، تركيا، 95-120.

21. أبو لبن، أحمد(2014). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير لدى معلمي اللغة العربية بالمدارس الرائدة بالمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد 82، الجزء الأول.

22. أبو هاشم، السيد محمد (2002). **سيكلوجية المهارات**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

23. أحمد، أحمد جمعة (2006). **الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

24. أحمد، سمير عبد الوهاب(2006). **أدب الأطفال- قراءات نظرية ونماذج تطبيقية**،عمان: دار المسيرة.

25. أحمد، عبد الله عثمان عبد الله، ومحمد، توفيق عبدو سعيد(2020). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالمهارات اللغوية لدى طلبة قسم اللغة العربية الإنجليزية في جامعة تعز- فرع التربية**. دراسات جامعة تعز، كلية التربية.

26.أحمد، مدثر سليم (2003). **الوضع الراهن في بحوث الذكاء**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
27.أحمد، نادية ستار(2018). صعوبات تدريس مادة العربية العامة لطلبة أقسام غير الاختصاص في ضوء مهارات اللغة العربية. **مجلة الفتح**، العدد الثالث والسبعون.
28.الأحمدي، مريم محمد عايد. (2012). فاعلية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، العدد 42.
29.أحملدا، ألفة (2018). **فعالية تدريب اللغة العربية العملي لرفع المهارات اللغوية من حيث تقويم المتجه الأغراض في قسم تدريس اللغة العربية بجامعة علاء الدين الإسلامية الحكومية مكاسر**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة علاء الدين الإسلامية الحكومية مكاسر.
30.إسماعيل، محمود عطية(2012). **نظريات فسّرت اكتساب اللغة**. جامعة المنوفية، المنوفية: مصر.
31.الألفي، أمينة(2014). **مناهج رياض الأطفال**. الرياض: مكتبة الرشيد.
32.أمزيان، محمد(2008). الذكاء اللغوي وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 9 العدد2، جامعة أبي شعيب الدكالي، كلية علوم الاقتصاد والتسيير، المملكة المغربية.
33.أوزي، أحمد(2003). من ذكاء الطفل إلى ذكاءات للطفل: مقاربة سيكلوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية. **مجلة الطفولة العربية**. 7 العدد13، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. 75-89.
34.البجة، عبد الفتاح(2005). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**. العين: دار الكتاب الجامعي.
35.البجة، عبد الفتاح حسن(2002). **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**. عمان: دار الفكر.
36.بدير، كريمان وصادق، أميلي(2010). **تنمية المهارات اللغوية للطفل**. القاهرة: علام للكتب.
37. البرقعاوي، جلال عزيز فرمان و هدوان، علياء وهاب إبراهيم(2017). أثر المدخل الاتصالي في تنمية مهارتي التحدث والاستماع في مادة قواعد اللغة العربية عند تلميذات الصف الخامس. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم والتربية والإنسانية**، جامعة بابل، العدد 35.

38.الزوخ، بشرة (2017). **فاعلية التمرينات اللغوية في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية في الطور الأول الابتدائي**. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة- كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، ص 29.

39.البصيص، حاتم حسين(2011). **تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**. منشورات الهيئة العامة السورية للكتب، وزارة الثقافة، دمشق: سوريا.

40.بطرس، حافظ (2009). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة**. ط2، الأردن : دار المسيرة.

41.بكر نوفل، محمد(2010). **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف النظرية والتطبيق**. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر.

42. بيلو، فاطمة محمد(2018). **تصميم برنامج حاسب آلي لتدريس المهارات اللغوية في المدارس العربية الثانوية بولاية سوكوتو- نيجيريا**. أطروحه دكتوراه غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، كلية اللغة العربية.

43. التميمي، عواد جاسم محمد(2010). **قراءات في الطفولة ورياض الأطفال**، الجزء الثاني، بغداد: دار الكتب والوثائق.

44.الثقفي، مرحومة فيصل(1421 هـ). **المهارات اللازمة لمعلمة اللغة العربية عند تدريس القراءة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

45.جاب الله، علي سعد (2006). **تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

46.جابر، عبد الحميد(2003). الذكاءات المتعددة والفهم (تنمية وتعمق). القاهرة: دار الفكر العربية.

47.جابر، عبد الحميد(1405هـ). **ندوة في مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي**. جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، مركز البحوث، الرياض.

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

49.الجبوري، فتحي طه مشعل(2018). فاعلية الطرائف اللغوية في تنمية الذكاء اللغوي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة اللغة العربية. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، جامعة الموصل، المجلد(14) العدد3 لسنة 2018.

50.الجعافرة، عبد السلام(2011). **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**. ط1، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
51.الجلالي، لمعان مصطفى(2011).**التحصيل الدراسي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
52.الجابري، كاظم كريم رضا.(2011). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، بغداد، العراق: مكتبة النعيمي للطباعة والاستنساخ.
53.جودة، طه إبراهيم، وعبد الأمير، صفاء عبد الرسول(2019). الذكاء اللغوي وعلاقته بالأخطاء الإملائية. **مجلة كلية التربية، جامعة واسط**، العدد الخامس والثلاثون.
54.جوهرية(2010). قدرة المعلم على تقسيم الأوقات لتعزيز المهارات اللغوية الأربع في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سونجاي تابوك. **دراسات علمية**، قسم شعبة تربية اللغة العربية، كلية التربية، الجزائر.
55.الحبيبي، شريف محمد(2012). **تصور مقترح لاختبارات تحديد المستوى في مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مفهوم الكفاءة اللغوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
56. حجازي، محمود فهمي(2001). التجدد في الفكر الإسلامي.**المؤتمر الثالث عشر**، الرياض: السعودية.
57.الحديبي، علي عبد المحسن عبد التواب(2005). **فاعلية برنامج قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
58.الحريري، رافدة (2016). **توظيف الذكاءات المتعددة في المنهج الدراسي بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
59.الحريري، رافده(2015). **مدخل إلى تربية الطفل**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
60.حسن، أماني عبد التواب صالح(2017). **تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على الذكاء اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال"دراسة وصفية تحليلية على أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية**. دراسات جامعة الأزهر، 25 العدد3، مصر.
61.حسن، رهام أنور وفرح، علي فرح(2015). الذكاء اللغوي وعلاقته ببعض العوامل الثقافية والاحتماعية (دراسة ميدانية على أطفال التعليم قبل المدرسي بولاية الخرطوم). **مجلة العلوم التربوية**، 1العدد 17، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا، السودان.

62.الحسن، هشام (2000). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**. ط1، عمان: الدار العلمية الدولية.
63.حسنين، أحمد طاهر، والفقي، أنس عطية (2007). **اللغة العربية**.القاهرة: المكتبة العالمية للنشر والتوزيع.
64.حسين، محمد عبد الهادي(2003). **تربويات المخ البشري**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
65.حسين، محمد عبد الهادي(2003). **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
66.حسين، محمد عبد الهادي(2006). **قوة نظرية الذكاءات المتعددة**. عمان: دار الفكر.
67. حسين، محمد عبد الهادي (2005). **مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة**. غزة: دار الكتاب الجامعي.
68.الحلاق، علي سامي(2010). **اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية**. ط2، عمان: دار المسيرة.
69.حلس، داود درويش(2010). **مهارات التدريس الفعال**. فلسطين: مكتبة آفاق.
70.حمزة، محمد عبد الوهاب، والبلاونة، فهمي يونس(2012). أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساس في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للإبحاث والدراسات**، العدد28.
71.الحمزي، أمة(2005). **مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمبادئ التدريس الفعال**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.
72.حنفي، محمد(2020). **تصميم برنامج أوتوفلي في تعليم اللغة العربية لترقية كفاءة الطلاب في المهارات الأربع بمدرسة واحد هاشم الثانوية تامان سيدوارجو**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية سورابايا.
73.الحوسنية، عفراء علي(2013). **الاستماع والتحدث- الواقع والمشكلات**. جامعة السلطان قابوس، عُمان: سلطنة عُمان.
74.خاطر، محمود رشدي، والحمادي، يوسف، وعبد الموجود، محمد عزت، وطعيمة، رشدي أحمد، وشحاته، حسن (1989). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**. ط4، القاهرة: دار المعرفة.

75.الخطايب، محمد إبراهيم (2003). **طرائق تدريس اللغة العربية**. الرياض: المكتبة العربية.
76.الخزاعي، عبد الحليم رحيم(2005). **أثر الذكاء في الانتباه المنقسم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.
77.خصاونة، نجوى والعكل، إيمان(2012). فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (1) العدد4.
78.الخفاف، إيمان عباس(2011). **الذكاءات المتعددة (برنامج تطبيقي)**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
79.الخرابشة، عمر محمد عبد الله (2007). **أساليب البحث العلمي**.عمان: دار الفكر للنشر.
80.الخليفة، حسن جعفر(1424هـ). **فصول في تدريس اللغة العربية**. الرياض: مكتبة الرشيد.
81.الخمايسة، إياد (2012). مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 2 العدد1، ص ص 219-242.
82.الخويسكي، زين كامل (2008). **المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية طبع ونشر وتوزيع.
83.داود، عزيز حنا (2005). **مبادئ البحث العلمي والتربوي**. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
84.الدخيل، عواد دخيل(1428 هـ). **أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
85.الدرديري، إسماعيل، وكامل، رشدي(2001). برنامج تدريبي مقترح لتدريس العلوم لتنمية الذكاء المتعدد لدى معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، 14العدد3، ص ص 74-107.
86.الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم (2003). **الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية**. عمان: دار الشروق.
87.الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم(2005). **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**.عمان: دار الفجر للنشر والتوزيع.

88.الدمرداش، نعمت محمد (2014). برنامج تدريبي حاسوبي في الثقافة اللغوية لتنمية بعض المهارات اللغوية للطلبة المعلمين غير المتخصصين وأثره في أدائهم التدريسي. **مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد**، العدد السادس عشر.

89.الراميني، فواز بن فتح الله (2009). **المنهل العذب في تدريس مهارات القراءة والكتابة رؤية تطويرية: نظرية تشخيصية وتطبيقية**. العين: دار الكتاب الجامعي.

90.ربابعة، إبراهيم علي(2015). **مهارة الكتابة ونماذج تعليمها**. الرياض: الألوكة.

91.رسلان، مصطفى(2010). **تعليم اللغة العربية**. جامعة عين الشمس، كلية التربية، القاهرة: مصر.

92.رشيد، إبراهيم(2013). **صعوبات تعلّم الكتابة**. وزارة التربية والتعليم،عمّان، الأردن.

93.الروقي، راشد محمد(1428هـ). **مستوى تمكن الطلاب المعلمين من مهارات تدريس القراءة في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

94. زايد، فهد خليل(2011). **الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية**. ط1، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

95.زايد، فهد خليل(2013). **أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

96.زاير، سعد علي، وداخل، سماء تركي(2016). **المهارات اللغوية بين النظرية والتطبيق**. ط1، بغداد: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

97.زاير، سعد علي، وعايز، إيمان اسماعيل(2014). **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

98.الزعبي، نضال أحمد(2018). أثر برنامج تدريبي مبني على نظرية (جاردنر) للذكاءات المختلفة في تنمية المهارات اللغوية واللفظية وانعكاسه على أداء الطلبة من ذوي صعوبات التعلم. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28العدد3، ص ص 172-197.

99.الزغلول، عماد عبد الرحيم(2010). **مبادئ علم النفس التربوي**. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

100. ز

قوت، محمد شحاذة (1999). **المرشد في تدريس اللغة العربية**. ط3، غزة: مكتبة الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

100. الزويني، إبتسام(2018). **مدى توافر المهارات اللغوية اللازمة في أداء مطبقي قسم اللغة العربية، كلية التربية الأساسية ومطبقاتها**. دراسات كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.

101. ساجت، أحمد مطشر(2019). درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للمهارات اللغوية للمرحلة الاعدادية في محافظة ذي قار. **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية،** 44العدد2.

102. السامرائي، حاتم طه ومحمد، فاطمة مجيد(2016). العلاقة بين التعبير التحريري والذكاء اللغوي عند طلبة الصف السادس الاعدادي. **مجلة كلية التربية الأساسية،** الجامعة المستنصرية، 22العدد93.

103. السرو، نون(1998). **مدخل إلى تربية الموهوبين والمتميزين**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

104. سعد، مراد وخليفة، وليد(2006). **تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم**. الإسكندرية: دار الوفاء.

105. السعيد، سعاد جبر(2008). **سيكلوجية الاتصال الجماهيري**.عمان: جداره للكتاب العالمي.

106.سكر، حيدر كريم، وغانم، هلة وليد(2011). الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. **مجلة البحوث التربوية والنفسية،** كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد الحادي والثلاثون.

107.السلطي، نادية سميح(2004). توظيف الذكاء المتعدد باستخدام استراتيجيات مقترحة لتعلم العلوم في تعليم المفاهيم العلمية لتلاميذ المرحلة الإعدادية المهنية. **مجلة التربية العلمية،** 7العدد4، كلية التربية، جامعة عين الشمس.

108.السلمي، محمد بن سعد بدر(2014). **مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

109.السليتي، فراس(2008). **من فنون اللغة المفهوم الأهمية والمعوقات، البرامج التعليمية**،عمان: دار الكتب الحديث.

110. سمارة، علي والعساف، جمال(2013). درجة توافر مهارات الاتصال الفعال لدى معلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر الطلاب وعلاقتها قي التحصيلهم. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)،** 27العدد9.

111. سمك، محمد صالح(1998). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وانماط العلمية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
112. السيد، محمود أحمد(1988). **اللغة تدريساً واكتساباً**. الرياض: دار الفيصل الثقافية.
113. السيد، محمود أحمد(1989). **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية**. بيروت: دار العودة.
114. السيد، محمود أحمد (1997). **في طرائق تدريس اللغة العربية**. ط2، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
115. شامية، نسرين رمضان(2013). **استخدام نموذج القبعات الست لتنمية مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى طالبات الصف السادس الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين.
116. شحاته، حسن(1993). **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
117. شحاتة، حسن سيد(2000). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
118. الشخريتي، سوسن شاهين(2009). **أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية بشمال غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
119. الشربيني، فوزي عبد السلام(2010). **طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم لتنمية الذكاءات المتعددة بالتعليم ما قبل الجامعي والتعليم الجامعي**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
120. الشريدة، محمد وهديب، فريال(2010). **التحدث بين النظرية والتطبيق**. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن.
121. الشايب، عبد الحافظ قاسم. (2012). **أسس البحث التربوي**. ط2، عمان، الاردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
122. الشريف، صلاح الدين (2001). التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء نظريتي معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد(11)، العدد الأول. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

123. الشمالي، أحلام(2017). **أثر استخدام استراتيجية(PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

124. الشمري، محمد هادي حسن(2011). مستوى أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في مهارات تدريس المحادثة. **مجلة كلية التربية**، العدد 4، واسط.

125. الشمسي، عبد الأمير عبود(2011). **مدخل في علم النفس**. عمان: دار المسيرة.

126. الشنطي، محمد صالح (2003). **المهارات اللغوية مدخل خصائص اللغة العربية وفنونها**. السعودية: دار الأندلس.

127. الشهراني، خليل بن محمد عبد الله(2011). **مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

128. الصافي، شيماء حسام الدين(2005). **أكثر من طريقة لترغيب طفلك في مدرسته وواجباته**. ط1، عمان: الرواد.

129. الصحان، طاهر أحمد (2008). **مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة**. ط2، عمان: دار الفكر.

130. عبد الله، عمرالصديق (2008). **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق، الأساليب، الوسائل**. الخرطوم: دار العالمية.

131. طاهر، علوي عبد الله(2010). **تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

132. طعيمة، جلال، (2007). **سايكلوجية اللغة**. دمشق: مطبعة حلب.

133. طعيمة، رشدي أحمد(2004). **المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

134. طعيمة، رشدي أحمد(2001). **مناهج تدريس اللغة العربية بالمرحلة الأساسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

135. طعيمة، رشدي أحمد، وأحمد، أحمد جمعة (1410هـ). **المهارات اللغوية ومستوياتها، تدريسها، صعوباتها، القاهرة: دار الفكر العربي.**

136. طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل (2001).**تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات**. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو.

137. طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد(2001). **تدريس العربية في التعليم العام – نظريات وتجارب**. القاهرة: دار الفكر العربي.
138. الطيب، بدوي أحمد محمد(2010). فاعلية استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات القراءة الصامتة والتعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد 10.
139. الظنحاني، محمد عبيد(2011). **فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم**. ط1، القاهرة: عالم الكتب.
140. عاشور، راتب (2014). مهارات التعبير الكتابي في كتب القراءة العربية لطلبة صفوف المرحلة الأساسية في الأردن. **مجلة جامعة القدس المفتوحة**، 33العدد1.
141. عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد(2010). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. ط3، عمان: دار المسيرة.
142. عاشور، راتب قاسم، ومقدادي، محمد فخري(2009). **المهارات القرائية والكتابية- طرائق تدريسها واستراتيجياتها**. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
143. عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد(2009). **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**. إربد: عالم الكتب الحديث.
144. عامر، طارق عبد الرؤوف(2008)**. الذكاءات المتعددة**. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
145. عبادة، حسان(2002). **تشجيع عادة القراءة لدى الأطفال**. عمان: دار صفاء.
146. عبد الباري، ماهر شعبان(2011). **استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
147. عبد الباري، ماهر(2011). **مهارات التحدث العملية والأداء**. عمان: دار المسيرة للنشر.
148. عبد الحميد، هبه محمد(2006). **أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية**. عمان: دار صفاء.
149. عبد العزيز، سامي(2011). **مهارات الاتصال**. دراسات جامعة القاهرة، كلية الإعلام، القاهرة: مصر.
150. عبد الله، رجاء ياسين، وكاظم، إحسان، خضير(2013). الذكاء اللغوي لدى طلبة كليات التربية. **دراسات جامعة كربلاء**، كلية التربية للعلوم الإنسانية، وكلية التربية للعلوم الصرفة، كربلاء: العراق.

151. عبد المعطي، حسن مصطفى وأبو قلة، السيد عبد الحميد(2007). **مدخل إلى التربية الخاصة**. القاهرة: زهراء الشرق للنشر والتوزيع.
152. عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز وبسندي، خالد عبد الكريم (2003). **مهارات في اللغة والتفكير**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
153. عبد الواحد، سليمان(2010). **سيكلوجية الإعاقة العقلية – رؤية في إطار علم النفس الإيجابي**. القاهرة: المكتبة العصرية.
154. عبد الوهاب، سمير(2002). **بحوث ودراسات في اللغة العربية**." قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس في مرحلة رياض الأطفال المرحلتين الابتدائية والإعدادية". ط1، ج1، المنصورة: المكتبة المصرية، ص 279-280.
155. عبيد، محمد ناجي ونصر، الأمين ناصر، ومحمد، صلاح الطيب(2020). مدى إمتلاك مدرسي ومدرسات اللغة العربية لمهارات القراءة العربية الناقدة وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة مركز البحوث النفسية**، جامعة الجزيرة، كلية التربية الحصاحيصا، السودان، العدد2 المجلد 31.
156. العبيدي، عبد الحسن عبد الأمير أحمد، والقيسي، عمر فاضل غلام، جاسم، شهلة عزيز(2019). بناء مقياس الذكاء اللغوي لتلامذة المرحلة الإبتدائية. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة ديالى، العراق، العدد 45.
157. العرينان، هديل(2015). **فاعلية استخدام القصة الالكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
158. العزاوي، رحيم يونس كرو (2007). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.
159. عصر، حسني عبد الباري(1997). **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**. القاهرة: دار نشر الثقافة.
160. عطا، إبراهيم محمد (2005). **المرجع في تدريس اللغة العربية**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
161. عطية، محسن علي (2007). **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
162. عطية، محسن علي (2008). **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**. عمان: دار المناهج.

163. عطية، مصطفى (2016). **الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية – دراسة لسانية ميدانية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2،الجزائر.

164. عفانة، عزو اسماعيل، والخزندار(2003). مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية**، 12العدد2، غزة.

165. عقل، مجدي سعيد، وصالح، نجوى فوزي، وصيام، شيماء عبده(2019). فاعلية منحى (ستيم STEAM) في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28العدد1، ص ص 25-47.

166. ناصر، كريم، وحسين، بشرى(2018). **الذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإبتدائي الملتحقين وغير الملتحقين** في رياض الأطفال. الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية.

167. عليان، أحمد فؤاد(2015). **المهارات اللغوية – ماهيتها وطرائق تنميتها**. الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.

168. عليان، ربحي مصطفى، وعثمان محمد غنيم (2008). **مناهج واساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق**. عمان، الاردن: دار الصفاء.

169. علام، صلاح الدين (2016). **مقدمة لحزمة البرامج الإحصائية spss في علم النفس**.عمان، الأردن: دار الفكر.

170. عليخ، صادق مطشر(2004). **أثر الألعاب اللغوية في اكتساب مهارات اللغة الكردية لدى طلاب معهد إعداد المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

171. عماد الدين، أحمد كمال(2012). **أثر استخدام السرد القصصي لتنمية بعض مهارات الاستماع في القراءة لدى طلبة الرابع الأساسي واتجاهاتهم نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

172. عمار، ياسر سلامة(2011). **أثر توظيف الأنشطة اللغوية في تنمية بعض المهارات الكتابية لدى طلبة الصف السادس الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

173. العمايدة، خالد عودة (2012). **فاعلية برنامج قائم على الأنشطة في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة والمرحلة الأساسية الدنيا بالأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

174. العمران، جيهان(2006). الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد الأول، العدد الثاني.
175. العناني، حنان عبد الحميد (2008). **علم النفس التربوي**. ط4، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
176. العنيزات، صباح (2009). **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم**. برنامج تعليمي لتعليم مهارات القراءة والكتابة، عمان: دار الفكر.
177. عوض، أحمد وبركات، زياد(2010). **المهارات اللغوية لدى الطلبة الجامعيين المتخصصين في اللغة الإنجليزية في ضوء التعليم في الجامعة والجنس والتحصيل الأكاديمي والسنة الدراسية**. دراسات جامعتي النجاح الوطنية والقدس المفتوحة.
178. العياصرة، وليد رفيق(2011). **إستراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته**. عمان: دار أسامه للنشر والتوزيع.
179. عيد، زهدي محمد(2011). **مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية**. عمان: دار صفاء.
180. عيساني، عبد المجيد (2011). **نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية**. القاهرة: دار الكتاب الحديثة.
181. فايزة، السيد محمد عوض(2009). **مدخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية**. القاهرة: الجزيرة للطباعة والنشر.
182. فايزة، السيد محمد(2002). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي في ضوء مدخل عمليات الكتابة التفاعلي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية. **المؤتمر العلمي الثامن** " مستقبل سياسات التعليم والتدريب في الوطن العربي"، جامعة حلوان، كلية التربية.
183. فايزة، السيد محمد، وفهمي، أمين فاروق، وعبد الصبور، منى (2005). **فعالية التدريس المنظومي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي**. دراسات جامعة عين شمس. القاهرة. مصر.
184. فرح، علي فرح أحمد، وحسن، رهام أنور محمد(2015). فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء اللغوي لأطفال التعليم قبل المدرسي بولاية الخرطوم(دراسة تجريبية). **مجلة العلوم التربوية**، 16العدد4.
185. فضل الله، محمد رجب(1998). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**. القاهرة: عالم الكتب.

186. فضل الله، محمد رجب (2008). **عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها"تعليمها وتقويمها"** .ط2، القاهرة: عالم الكتب.

187. الفقيه، مشاعل محمد(2016). مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية من وجهة نظر المعلمات المتعاونات واتجاهاتهن نحو مهنة التدريس. دراسات كلية التربية، جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن، الرياض: السعودية، المجلد 25، العدد 3، ص ص 88-105.

188. الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم (1432هـ). **إضاءات لمعلمي اللغة العربية بغير الناطقين بها**. الرياض: فهرست مكتبة الملك فهد الوطنيةأثناء النشر.

189. القبيشي، محمد عبد الرحمن(2003). **الأنشطة الكتابية غير الصفية وعلاقتها بتنمية مهارة الكتابة لدى متعلّمي اللغة العربية من غير الناطقين بها**. دراسات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض. السعودية.

190. القحطاني، سعيد سعد هادي(2019). مستوى تمكن الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. **مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المجلد 30، العدد2.

191.القحطاني، ماجد محمد(1997). **مدى توظيف معلمي اللغة العربية مهارات التعبير الكتابي في تعليمهم مقرر التعبير في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

192. القريطي، عبد المطلب أمين(2005). **الموهوبون والمتفوقون(خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم)**. مصر: دار الفكر العربي.

193. قطامي، يوسف واللويزي، مريم موسى(2008). **الكتابة الإبداعية للموهوبين**. عمان: دار الوائل.

194. قورة، علي(2011). **مهارات الاستماع اللازمة مفهومها، أهميتها، أهدافها، أساليب تنميتها**. جامعة الأزهر، القاهرة: مصر.

195. الكامل، محمد علي (2010). **تطوير منهج تعليم اللغة العربية.** مالانج: الجامعة الإسلامية الحكومية مالك مالانج.

196. الكامل، محمد علي (2011). **الموجه لتعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين بها.** مالانج: مطبعة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية.

197.كرم الدين، ليلى (2003). لغة أبنائنا- نموها السليم وتنميتها. **مجلة خطوة**، القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية العدد20.

198. كرم الدين، ليلى (2010). المهارات اللغوية. **مجلة المجلس العربي للطفولة والتنمية**، العدد35، يوليو.
199. كوفاليك، سوزان واولسن، كارين(2006). **تجاز التوقعات: دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف، الكتاب الأول**. ترجمة مدارس الظهران الأهلية: السعودية.
200. مجاور، محمد صلاح(2000). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
201. محمد، سارة أبو الحمد(2015). تصور مقترح لاستخدام الذكاء اللغوي والبصري لتنمية مهارة تعرف الأخطاء النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، العدد الثامن عشر.
202. محمد، نبيل(2010). **الذكاء المتعدد**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
203. المحاسنة، ابراهيم محمد، وعبد الحكيم مهيدات (2013). **القياس والتقويم الصفي**. عمان، الاردن: دار جرير.
204. المحمدي، مرشود بن عطية(2013). **فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
205. مجيد، سوسن شاكر (2010). **الاختبارات النفسية (نماذج)**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
206. مدكور، علي أحمد(2011). **تدريس فنون اللغة الأربعة**. القاهرة: دار الفكر العربية.
207. مدكور، علي أحمد وهريدي، إيمان(2006). **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق**. القاهرة: دار الفكر العربي.
208. مدكور، علي أحمد(2010). **طرق تدريس اللغة العربية**. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
209. المراشدة، طلال عبد الله طافش(2008). **بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية: الأردنية، واليرموك، وآل البيت**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.
210. مركز ديبونو لتعليم التفكير.(2017). **مقياس الذكاءات المتعددة**. عمان: دائرة المكتبة الوطنية.

211. المصري، سامي(2017). **أثر استخدام الأنشطة التمثيلية في تنمية مهارات اللغة العربية والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الرابع**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

212. المصري، محمد عبد الغني، والبرازي، مجد محمد الباكير(1988). **اللغة العربية الثقافة العامة**. عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

213. مصطفى، بسمة محمد حسين (2019). **أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي لتدريس مادة اللغة الإنكليزية في تنمية الذكاء اللغوي ومهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، الأردن.

214. مصطفى، رياض بدري (2005). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

215. مصطفى، عارف (2014). **تنمية مهارة الكتابة بأسلوب الخريطة الذهنية التدريس دوريات تدريس اللغة العربية**. تولونج أجونج: الجامعة الإسلامية الحكومية تولونج أجونج، ص 147.

216. مصطفى، عبد الله علي(2014). **مهارات اللغة العربية**. ط4، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

217. مصلح، عمران أحمد علي.(2016). استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربع لدى المتعلم: دراسة وصفية. **مجلة جامعة المدينة الدولية المحكمة**، العدد18.

218.المعتوق، أحمد(1996). **الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

219. معروف، نايف محمود(2007). **خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها**. بيروت: دار النفائس.

220. المعوش، سالم(2015). **دور اللغة العربية في بناء المجتمع وتطوره**. القاهرة: منشأة المعارف.

221. مكاحلي، سعدية(2015). **استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة محمد خضير، المغرب.

222. المكاوي، محمد أشرف(2006). **أساسيات المناهج**. ط2، الرياض: دار النشر الدولي.

223.مكي، إبراهيم عبد النعيم محمد(2019). **برنامج تدريبي في القرائية لتنمية مهارات تدريس القراءة والكتابة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الدولية**. دراسات كلية التربية، جامعة حلوان.

224.ملحم، سامي محمد (2010). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط 6، عمان، الاردن: دار المسيرة.

225.موسى، محمد محمود محمد(2001). مدى إسهام النشاطات التعليمية التقويمية في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. **مجلة القراءة والمعرفة في مصر**. جامعة عين الشمس، كلية التربية، العدد4، ص ص 16-63.

226. الناقة، محمود كامل(2003). **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**. إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

227. الناقة، محمود والحافظ، وحيد(2004). **تعليم اللغة العربية في التعليم العام**.ج1، القاهرة: المصطفى.

228. النجار، فخري(2007). **الأسس الفنية للكتابة والتعبير**. عمان: دار صفاء.

229. النصّار، صالح عبد العزيز(2003). **تعليم الأطفال القراءة: دور الأسرة والمدرسة** . جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

230. النصار، محمد عبد العزيز(1433 هـ). **أثر قراءة معلمي اللغة العربية القصص على تلاميذ الصفوف العليا في تنمية مهاراتهم في القراءة الجهرية والذكاء اللغوي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

231.الانصاري، بدر محمد (2000). **قياس الشخصية**. الكويت: دار الكتاب الحديث.

232. النعيمي، مريم حمد (2013). **مشروع تربوي للارتقاء بمستوى التحصيل في مهارة الكتابة: أساس تعلم اللغة العربية**. دراسات وزارة التربية والتعليم، المنامة، البحرين.

233. النوايسة، أديب عبد الله محمد، وإيمان طه طايع القطاونة(2009). **النحو اللغوي والمعرفي للطفل**. ط، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

234. نور الهدى، زنازل(2016). **تدريس مهارة القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر، الجزائر.

235. الهاشمي, عبد الرحمن والعزاوي, فائزة (2005). **تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي**. عمان: دار المناهج.

236. الهاشمي، عبد الرحمن عبد، ومحارمة، سهام محمود(2013). فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين الذكاء اللغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 12العدد1.

237. الهاشمي، عبد الله(1995). **برنامج مقدم لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

238. هبال، نوري عبد الله (2014). **دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، الاستثمار في اللغة العربية على مستوى التعليم العام**. كلية التربية، العجيلات، جامعة الزاوية ، ليبيا، العدد6، (د ت)، ص 1.

239. هزاع، انتصار كيطان(2014). أثر بعض الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الأول المتوسط. **مجلة ديالى**، العدد الثالث والستون.

240. هيبي، أحمد(2005). الذكاء المتعدد- أنواع الذكاء الإنساني- أعمدة الذكاء السبعة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العددالعدد11.

241. والي، فاضل فتحي محمد. (1998). **تدريس اللغة العربية الابتدائية طرقه – أساليبه – قضاياه.** ط1، جدة: دار الأندلس.

242. وزارة التربية 1977، **نظام المدارس الثانوية**، رقم 2.

243.وزارة المعارف (2001). **منهج التعبير والإنشاء للمراحل التعليمية**. الرياض: إدارة التطوير التربوي.

244.يونس، فتحي(2005). **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**. جامعة عين الشمس، كلية التربية، القاهرة، مصر.

245.يونس، فتحي علي، والناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد(1996). **تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته**.القاهرة: سعد سمك للطباعة.

المواقع الالكترونية

1. عمر، وليد ممدوح (2014). تدريس المهارات اللغوية. **مجلة الإعراب الإليكتروني**، الرياض: جامعة الملك سعود، www.alukah.net تاريخ 21 يونيو 2020.
2. منتديات الجفر الثقافية(2007). **كيف تحسن من طرق القراءة** http.//.wwwalseraj.net.
3. وينتو، آروان نفري(2011). **المهارات اللغوية**. أنترنت.

ثانياً: المصادر الأجنبية.

1. Abdul Hamid.(2013). Mengukur Kemampuan Bahasa Arab untuk Studi Islam, (**Malang: UIN- Maliki Press**), cet. II, hIm. 74.
2. Acep Hermawan.(2011). Metodologi Pembelajarn Bahasa Arab, (**Bandung: PT Remaja Rosdakarya**), Hlm. 51.
3. Adolfina, Kolesu.(2005). Implementing the Process Wniting Approach to Develop the Writing Ability of Third- **Year Student of SMPN9 Paiu**. 2005 hlm: 22.
4. Alex, A, & Hong, Z, (2004).**Oral language- across the curriculum K-12**. From: http:// www. Indiana. Edu/reading/ieo/digests/d107.html.
5. Armstrong T. (1994). **Multiple intelligences in the classroom,** Association for supervision and curriculum Development, U.S.A.
6. Bailey.(1994). Patrich Teaching Gegraphy London: David Charles new town abbot 1994.
7. Bandler, R – Gardner, F. (2012). "**Benefits and Secrets". Publishing and Distribution. translation: Hind Rushdie** "NLP: Dar Al-Hayat. Cairo. Egypt.
8. Benny.(2009). Benny A. Pribadi, Model Desain System Pembelajaran **Jakarta: PT. Dian Rakyat, 2009, hal. 36.**
9. Beth , A. Michael. C. & Philip. A. (2006). **I and the measurement of multiple intelligences**. A response to gardner. Intelligence vol, (34).
10. Chen, H – Y. (2009). **Strategies and Special Education Elementary and-** Company. Consulting Grooup. Inc.
11. Cohen, L, Manion, L. and Morrison, K. (2005). **Research Methods in Education, Fifth edition, London,** Taylor & Francis e-Library.

12. Constantin, I. (2014). **Issues in reading Practice**. A study on how teachers adapt to the Processes and topics of PIRLS. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 128(4), 453-457.
13. Daly. J. , & Engleberg, I. (2005**). Presentation In Every Day Life**
14. Daruish, maysun eali.(2016). Alkitabat aliinshayiat alaibdaeiat litalabat almarhalat **althanawiat, dar wayil lilnashr, eman-alardn**.Dissertation Abstract International- 61/12. 4719.
15. Fadhil, K, Amir, B and Al-Ubaidi, Z. (2006). The effectiveness of using the phonemic analytical and synthetic methods on the vocabulary acquisition and expressive performence of first graders in Ninva Governorate Iraq. **The Educational Jornal**, 20(79), 211-251.
16. Gardner, Howard. (1983). Frames of Mind**. The theory of Multiple Intelligences**. New York. Basic Books.
17. Jokar, Gh, & Hesabi, A.(2014). The relationship between multiple intelligence types and L2 reading skill among Iranian high school students. **International Journal of Psychology and Behavioral Research**, 3(2).
18. Knipper, K., & Duggan, T.(2006). Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes, **International Reading Association**, 59 (5) , 462-470.
19. Lawson, K. (2007). **The importance of Listening**. Lawson - **Middle School Students**, PhD Dissertation, Michigan State University.
20. Lennon, P. (1991). **Investigating Fluency in EFL: A qualitative approach**. Language Learning 41(3),387-417.
21. Lerner, J. (1989). **Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies**. 5th ed, Boston: Houghton, Mifflin.

22. Michael., S,. W, T., & Bonnie, B.Graves. (1999). **Sensational, of Elementary** Reading, Allyn and Bacon. UAS.
23. Moore, T. & Morton, J. (2007). Construct Validity in the IELTS academic reading test: a comparison of reading requirements in IELTS test items and in university study. **IELTS Research Reports**, 11, 1-89.
24. Neuman, V & Ross, D.(2008). "**Increasing reading compehension of elementary students through fluency-based interventions**". ERIC, Ed, 500847.
25. Nolen, J . (2003**). Multiple intelligences in classroom Joumal of Education**, 142,1,pp115-119.
26. Nurhad.(2016). Teknik mem baca (**jakart a.Bumi AK sava**).
27. Paul Suparno.(2004). **Teori Intelligensi Ganda Dan Aplikasinya Disekolah** (Yogyakarta: Kanisius, 2004) hal. 79.
28. Phillips, L. (1992). **The generalizbility of self- regulatory thinking metacognitive analysis and study skills of college students enrolled.**
29. Rahman, M .(2010). **Teaching Oral Communication Skills**: A Task- Based.
30. Revath,M. A. & Ravindran, M. A.(2016). **Enhancing Effective Speaking.** Skills Through Roll Play and Tongue Twisters. Language in India.
31. Richards. t.c. (2007) **developing classroom spearing activities**.
32. Robert, E. o. J. (2016**). Language Development an Introduction**. New York Pearson.
33. Stankeviciene, J. (2007). "**Assessment of teaching quality**: Survey of university graduates". ERIC, ED, 498646.
34. Strang, N. (2001). **The effects of journal writing on the reflective-Strategies For Effective Speaking**. New York:

Houghton Mifflin strategies. The generalizbility of critical thinking college press.

35. Syaiful Mustofa,(2011). Strategi Pembelajaran Bahasa Arab Inovatif (**Malang: UIN- MALIKI Press, 2011**),Him186-188.
36. Tadkiroatun Musfiroh.(2008). Cerdas Melalui Bermain(Cara Mengasah Multiple Intelligence Pada Anak Sejak Usia Dini), **(Jakarta: Grasindo)** hal. 278-286.
37. Thanajaro, M. (2000). **Using Authentic Materials To Develop Listenin** Comprehension In The English As A Second Languaga Classroom.
38. Thomas Amstrong.(2000). **7 Kinds of Smart, Menemukan dan Meningkatkan Kecerdasan Anda Berdasarkan Teori Multiple Intelligence**, terj. T. Hermaya hal. 6.
39. Thomas Armstrong terjemahan Dyah Widya Prabaningrum, Kecerdasan Multipel Di Dalam Kelas **(Jakarta: PT. Indeks, 2013**) hal. 70-72.
40. Topping, K.(2011)**. Paired Collaborative Writing**. Research in educathions,67(1): 11-19.
41. Zigardyova, L. (2006). **Using stories in teaching English to young learners**. Bachelor thesis Masaryk university in bmo. Approach. Tesol World Issue, 2010, 1 (27): 19-42.

الملاحق

الملاحق

الملحق (1)
قائمة بأسماء المحكمين

ت	الاسم	المرتبة العلمية	مكان العمل	الأختصاص
1	د. محسن علي عطية	أستاذ دكتور	الجامعة الهاشمية كلية العلوم التربوية	طرائق تدريس اللغة العربية
2	د. عبد الرحمن الهاشمي	أستاذ دكتور	الجامعة الأردنية كلية العلوم التربوية	طرائق تدريس اللغة العربية
3	د.طه الدليمي	أستاذ دكتور	جامعة العلوم الأسلامية كلية العلوم التربوية	طرائق تدريس اللغة العربية
4	د. سعاد عبد الكريم الوائلي	أستاذ دكتور	الجامعة الهاشمية كلية العلوم التربوية	طرائق تدريس اللغة العربية
5	د. عبد الواحد حميد ثامر	أستاذ دكتور	جامعة الانبار كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
6	د. حمود محمد العليمات	أستاذ دكتور	جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية	طرائق تدريس اللغة العربية
7	د. رحيم علي صالح	أستاذ دكتور	جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
8	د. عبد المهيمن أحمد خليفة	أستاذ دكتور	الجامعة المستنصرية كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
9	د. شهلة حسن هادي	أستاذ دكتور	الجامعة المستنصرية كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
10	د. سامي محمد الهزايمة	أستاذ دكتور	جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية	طرائق تدريس اللغة العربية
11	د. وعد محمد سعيد	أستاذ مساعد	جامعة الانبار كلية التربية	قسم اللغة العربية
12	د. عدنان عبد الكريم محمود	أستاذ مساعد	جامعة ديالى كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
13	د. سيف محمود العبادي	أستاذ مساعد	جامعة ديالى كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
14	د. علاء عبد الحسين شبيب	أستاذ مساعد	جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
15	د. صبا حامد حسن	أستاذ مساعد	جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
16	د. سماء تركي داخل	أستاذ مساعد	جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
17	د. ضرغام سامي الربيعي	أستاذ مساعد	جامعة القادسية كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
18	د. ميساء عبد حمزة	أستاذ مساعد	جامعة البصرة كلية التربية	طرائق التدريس العامة

19	د. نضال عيسى المظفر	أستاذ مساعد	جامعة البصرة كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
20	د. نبيل كاظم نهير	أستاذ مساعد	جامعة البصرة كلية التربية	طرائق التدريس العامة
21	د. فراس جمال محمود	مدرس	إعدادية الرميلة للبنين	اللغة العربية
22	نصرت جياد زيدان	مدرس	متوسطة الأمام العادل للبنين	اللغة العربية
23	عزيزين نوري صكر	مدرس	ثانوية الرمادي المطورة للبنين	اللغة العربية
24	إقباس قيس عبد	مدرسة	ثانوية المتميزات للبنات	اللغة العربية
25	رؤى علي مخلف	مدرسة	ثانوية المتفوقات للبنات	اللغة العربية

الملحق (2)

استبانة المهارات اللغوية لمدرسي اللغة العربية

الدكتور الفاضل/هـ ..... المحترم/هـ

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد...

فيروم الباحث إجراء دراسة تهدف إلى تعرف **"مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية وعلاقته بالذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق"** لنيل درجة الدكتوراه في **الفلسفة في التربية تخصص مناهج وطرائق التدريس**

وتتطلب هذه الدراسة بناء أداة لقياس درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

ويرجو الباحث عونكم بما لديكم من خبرة وعلم ؛ وذلك بإبداء الرأي في النقاط الآتية:

1. مدى ملاءمة المهارات التي وضعت لهدف الدراسة.؟
2. حسن صياغة الفقرات ووضوحها.؟
3. أي تعديل آخر أو إضافة ترونها مناسبة.؟

ولكم مني فائق الاحترام والتقدير على تعاونكم خدمة للعملية التربوية.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الباحث

قتيبة رحيم مطلك

ت	مهارة الاستماع	إلى حدّ كبير	إلى حدّ ما	قلّما
1	أستطيع فهم ما أسمعه.			
2	أعرف مخارج الحروف العربية عن طريق الاستماع.			
3	أميز بين الحركة والحرف فيما استمع اليه.			
4	أتعرف إلى الكلمات وأحللها عند الاستماع.			
5	أدرك معاني الكلمات التي تحويها التراكيب اللغوية عند سماعها.			
6	اكتشف الأخطاء اللغوية فيما أسمع.			
7	أقوّم النص المسموع.			
8	استخلص الأفكار الواردة في المسموع			
9	استمع بإصغاء إلى المحاضرات .			
10	أحلل النص المسموع إلى أجزائه .			
11	أتذوق نواحي الجمال فيما استمع اليه			
12	أنمّي حصيلتي اللغوية من المفردات عن طريق الاستماع.			
13	أميز بين الأصوات المتشابهة في النطق والصوت.			
14	أميز بين الحقيقة والمجازفيما استمع إليه من حديث.			
15	أوضح أوجه التشابه والاختلاف فيما استمع اليه.			

ت	مهارة التحدث	إلى حدّ كبير	إلى حدّ ما	قلّما
1	أعبّر صوتياً عن المعاني التي تقتضيها علامات الترقيم فيما أتحدث به.			
2	أنتقي الألفاظ المعبرة بحسب المعنى المراد أثناء التحدث.			
3	اختار أدوات الربط الملائمة التي تساعد المتعلمين على ربط الأفكار.			
4	أستعين بطرح النماذج، والأمثلة الشائعة التي تساعد على فهم المعنى المقصود أثناء التحدث.			
5	استعمل التراكيب اللغوية الملائمة في أثناء التحدث.			
6	أراعي آداب الحديث أثناء التحدث.			
7	أحرص على ملاءمة الحديث لمستوى المتعلمين أثناء التحدث لمستوى المخاطبين.			
8	أستطيع إعادة صياغة الأفكار التي يستمع إليها المتعلمون بلغتهم.			
9	أقدم أفكاراً منظمة وواضحة في أثناء التحدث.			
10	أحرص على وضوح الأفكار فيما أتحدث به.			
11	أجذب انتباه المستمعين أثناء التحدث			
12	أستعين بلغة الجسد في التعبير عن المعاني أثناء الحديث			
13	أحرص على نطق أصوات الحروف العربية نطقاً سليماً.			
14	أتمكن من سرد القصص القصيرة بأسلوب ملائم وجذاب.			
15	أتحدث بثقة من دون خوف أثناء عرض الدرس.			

ت	مهارة القراءة	إلى حدّ كبير	إلى حدّ ما	قلّما
1	أقرأ بصوت ملائم أثناء درس القراءة.			
2	أنوّع في نبرات الصوت بحسب اختلاف المعنى أثناء درس القراءة.			
3	أراعي النطق السليم في نطق حروف المد والحركات أثناء درس القراءة .			
4	أتجنب لفظ الحروف الصامته في أثناء القراءة.			
5	أحرص على لفظ الحروف الصائتة التي تنطق ولا تكتب.			
6	أقرأ النص القرائي بطريقة معبرة عن المعاني أثناء درس القراءة.			
7	أخرج الأصوات من مخارجها الصحيحة أثناء درس القراءة.			
8	أدرك المعاني المتضمنة عن طريق قراءة ما خلف السطور.			
9	أقرأ بسرعة ملائمة لمقتضى المعنى المطلوب.			
10	أتمكن من تصنيف الحقائق والآراء فيما أقرأ.			
11	أستعمل لغة الجسد في ترجمة ما أقرأه.			
12	أدرك مقومات الجمال في النص المقروء .			
13	أقوّم مستوى العبارة المقروءة في نقل الأفكار المختلفة			
14	أحدد المعنى المراد من الكلمة عن طريق السياق الذي وردت فيه.			
15	أميز المعاني المختلفة للكلمة الواحدة في النص المقروء			

ت	مهارة الكتابة	إلى حدّ كبير	إلى حدّ ما	قلّما
1	أتمكن من ضبط قواعد الرسم الكتابي.			
2	ألمُ بقواعد النحو أثناء الكتابة.			
3	أنوّعُ في طول الجمل أو قصرها بحسب ما يقتضيه المعنى في التعبير الكتابي.			
4	أهتم بمراعاة حجم الحروف ووضوحها.			
5	أبتعد عن الإيجاز المخلّ بالمعنى في التعبير الكتابي.			
6	أستعمل علامات الترقيم بصورة صحيحة في الكتابة.			
7	أبتعد عن الإسهاب الممل المضلل للمعنى في التعبير الكتابي.			
8	أهتم بالنظافة والترتيب وحسن الخط في الكتابة.			
9	أمتلك القدرة على كتابة الكلمة بحروفها المتصلة والمنفصلة مع تمييز أشكال الحروف			
10	أحسن الخط العربي.			
11	أحافظ على التناسق بين الحروف طولا واتساعا			
12	أستعمل الكلمات الفصيحة وأبتعد عن الالفاظ العامية.			
13	أراعي الترتيب المنطقي والتسلسل في الأفكار فيما أكتب.			
14	أترجم الأفكار في الفقرات مستعملاً المفردات والتراكيب الملائمة.			
15	أحرص على توضيح الأفكار فيما أكتب.			

الملحق (2)

استبانه مهارت الذكاء اللغوي لدى الطلبة

الدكتور الفاضل/هـ ..... المحترم/هـ

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد...

فيروم الباحث إجراء دراسة تهدف إلى تعرف **"مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية وعلاقته بالذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق"** لنيل درجة الدكتوراه في **"الفلسفة في التربية تخصص مناهج وطرائق التدريس"**

وتتطلب هذه الدراسة بناء أداة لقياس درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية لمهارات الذكاء اللغوي.

ويرجو الباحث عونكم بما لديكم من خبرة وعلم ؛ وذلك بإبداء الرأي في النقاط الآتية:

1. مدى ملاءمة المهارات التي وضعت لهدف الدراسة.؟
2. حسن صياغة الفقرات ووضوحها.؟
3. أي تعديل آخر أو إضافة ترونها مناسبة.؟

ولكم مني فائق الاحترام والتقدير على تعاونكم خدمة للعملية التربوية.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الباحث

قتيبة رحيم مطلك

ت	مهارات الذكاء اللغوي	إلى حدّ كبير	إلى حدّ ما	قلّما
1	أتعامل بفاعلية مع الآخرين عن طريق الحديث والكتابة.			
2	أفكر في معاني الكلمات والتراكيب التي أقرؤها.			
3	أهتم بفهم وظائف اللغة.			
4	أستمتع باستخدام بمهارات اللغة.			
5	أهتم بالمشاركة في الندوات الثقافية التي تنظمها المدرسة.			
6	أستمتع بتأليف القصص القصيرة.			
7	أستعمل اللغة في الإقناع والإبداع والإمتاع.			
8	إدرك الفروق بين الكلمات.			
9	أحل المشكلات واكتسب المعارف الجديدة من طريق اللغة.			
10	أتمكن من إلقاء كلام ارتجالي من دون أخطاء لغوية.			
11	أفهم معاني الكلمات بسهولة، وأتمكن من إعطاء مرادفاتها.			
12	أتمكن من استخلاص الأفكار الرئيسية في نص مسموع أو مقروء.			
13	أتذكر العبارات والقصائد والأسماء والحوادث والتواريخ بسهولة.			
14	أعبّر عن مشاعري بدقة.			
15	أزيد خزين لغتي عن طريق الاستماع.			
16	أمتلك القدرة على تحليل الكلام.			
17	أنظم المعلومات الواردة في النص.			
18	أهتم بالكتب وقراءتها.			
19	أحرص على تَذَكّرِ المراجع التي سمعتها أو قرأتها في موضوع ما.			
20	أحب الحوار وإجراء المقابلات.			

الملحق(3)

خطاب تسهيل المهمة

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا والبحث العلمي
مكتب المسجل

Sudan University of Science & Technology
College of Graduate Studies and Scientific Research
Registrar's Office

التاريخ 2021/1/20م — النمرة: ج س ع ت / ك د ع/ د.خ

الي / مديرية تربية الانبار

المحترم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته،،،

الموضوع: تيسير أمر الباحث / قتيبة رحيم مطلك (عراقي)

بالإشارة للموضوع أعلاه نفيدكم علماً بان الدارس المذكور أعلاه مسجل لنيل درجة الدكتوراه بالبحث في مناهج وطرق تدريس – بكلية اللغات بتاريخ: 2018/1/3م تحت اشراف المشرف الرئيس أ.د. عواطف حسن علي عبدالمجيد

عنوان الاطروحة : **مدي امتلاك مدرسي اللغه العربية للمهارات اللغوية وعلاقتها بالذكاء اللغوي لدي طلاب المرحلة الثانوية بالعراق .**

نرجو التكرم بالسماح له بالحصول علي المعلومات المطلوبة لتكملة متطلبات البحث .

ولكم منا خالص الشكر والتقدير،،،،،

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا
التاريخ
أ. أماني الشريف طه
مكتب المسجل الكلية