



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل
الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة

إعداد الطالبة
نوف بنت مصلح الجماعي

إشراف
أ.د/حنان بنت سرحان النمري
الاستاذ في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
الفصل الدراسي الثاني عام ١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م



مستخلص الدراسة

عنوان الدراسة(مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة).

وتحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة؟

وهدفت الدراسة إلى تحديد الأساليب اللازمة لتنمية مهارات التواصل الكتابي لدى تلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، والتعرف على مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى تلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، والكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين مستويات تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تبعاً للمؤهل الدراسي، وسنوات الخدمة، واختلاف الصف الدراسي.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج المسحي التحليلي بأسلوبه الوصفي الارتباطي، وصممت أداة للدراسة(بطاقة ملاحظة) اشتملت على(٧٦) أسلوباً من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي، وبعد التحكيم والتطبيق الاستطلاعي طبقت أداة الدراسة على عينة تكونت من (٦٠) معلمة من معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من كل أسلوب من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي، كما تم استخدام اختبار(ت)، واختبار شيفيه، واختبار تحليل التباين الأحادي؛ للكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة والتي تعزى إلى متغيرات الدراسة . وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- إن مهارة جودة الأسلوب كانت الأعلى في مستوى التمكن، تليها في المرتبة الثانية مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة و مهارة سلامة الألفاظ، ومهارة الالتزام بعلامات الترقيم، ثم مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش، ثم مهارة سلامة الرسم الإملائي، ثم مهارة كتابة الجمل الصحيحة، ثم مهارة تحديد الأفكار وصياغتها، ثم مهارة اختيار العنوان.

٢_عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى سنوات الخدمة في التدريس.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى الصف الدراسي في جميع مهارات التواصل الكتابي، ماعدا مهارتي اختيار العنوان وسلامة الألفاظ، فقد كانت الفروق فيهما دالة إحصائياً لصالح معلمات الصف الخامس الابتدائي.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى المؤهل الدراسي في جميع مهارات التواصل الكتابي، ماعدا مهارتي سلامة الألفاظ وكتابة الجمل الصحيحة، فقد كانت الفروق فيهما دالة إحصائياً لصالح الحاصلات على البكالوريوس.

وبناءً على نتائج الدراسة فقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات من أهمها: ضرورة إعداد برامج لتعريف المعلمات بمهارات التواصل الكتابي وأساليب تنميتها، وتدريبهن على ربط مكونات الوحدة أثناء تدريسها بمهارات التواصل الكتابي، واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تعليمها، وتصميم وإعداد دليل لمعلمة اللغة العربية يشتمل على مهارات التواصل الكتابي اللازمة، وأساليب تنميتها.

كما اقترحت الدراسة إجراء دراسة وصفية للتعرف على مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة والاستماع والتحدث في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ودراسة العلاقة بين مستوى تمكن المعلمات من مهارات التواصل الكتابي، ومستوى أداء التلميذات في الكتابة، والكشف عن فاعلية بعض الاستراتيجيات الحديثة في تنمية مهارات التواصل الكتابي.

Abstract

Title of the study: " The Level Of The Arabic Teachers' Ability To Develop The Writing Communication Skills For The Students Of The Elementary Stage In Makkah Al Mukarama"

The Main Inquiry Of The Study:

is the following:" what is the level of the Arabic teachers' ability to develop the writing communication skills for the students of the elementary stage in Makkah Al Mukarama?"

The study aimed to define the necessary methods to develop the writing communication skills for the students in the last three grades of the elementary stage , to recognize the level of the Arabic teachers' ability to develop the writing communication skills for the students of the last three grades of the elementary stage and find out the statistical differences between the levels of the Arabic teachers' ability to develop the writing communication skills according to their educational qualification, years of services, and the different classes.

To achieve the objectives of the study, the researcher used the analytical survey method by the style of describing relations. She designed study tool (notes card) included 76 methods of the developing methods for the writing communication skills. After the judging and the questionnaire applying, the study tool was used on simple of 60 Arabic teachers in the elementary stage in Makkah during the first semester of the educational year 1434/1435 H. By answering the questions of the study, calculating the repetitions, the rates, the percentages, and the deviation standard of the level of the Arabic teachers' ability to develop the written skills. Also, test, oral tests, unilateral Contrast analysis to define the statistical differences between the rates of the grades of the sample, which lead to the study variables were used.

Results Of The Study:

- 1- The skill of style quality was the highest in the level of the ability, following the sections system skill came in the second place and the skill of the good pronunciation and commitment to punctuation. After wards, the writing fonts and the margins skill comes before the dictation. Finally, the right writing, defining and editing the ideas, and the title choice.
- 2- The years of experience was the factor behind having no statistical differences between the levels of the Arabic teachers' ability to develop the writing communication skills.
- 3- The class was the factor behind having no statistical differences between the levels of the Arabic teachers' ability to develop the writing communication skills but the skill of the title choice and pronunciation, which had the teachers of the fifth grade to be better.
- 4- The educational qualification was the factor behind having no statistical differences between the levels of the Arabic teachers' ability to develop the writing communication skills but the skill of writing correctly and pronunciation, which had the teachers whose a bachelor degree to be better.

Recommendations Of The Study:

Necessity to have programs of introducing the teachers to the writing communication skills and the development methods, training them on relating the components of the unit during the teaching with the writing skills, using the modern teaching strategies , designing Arabic teacher guideline to include the necessary writing communication skills and the development methods.

The study also suggested having describing study to define the level of the Arabic teachers' ability to develop the reading, listening, and speaking skills for the students of the elementary and preparatory stages, and study for the relation between the level of the Arabic teachers' in the writing communication, level of the students in writing, and finding out the effectiveness of the modern strategies in developing the writing communication skills.

الشكر والتقدير

الحمد لله على نعمائه، والشكر على الآئه، أحمده وأشكره على مننه وأفضاله، وأصلي وأسلم على أفضل الشاكرين والحمددين محمد عليه وعلى آله أتم الصلاة والتسليم، وبعد :
يطيب لي وقد منَّ الله علي بإكمال هذه الدراسة أن أبدأ بشكر الله أولاً، وآخرأً، وظاهرأً وباطناً، فله الحمد منأً وفضلاً.

ثم أخص بالشكر والعرفان لمن كان لها الفضل بعد الله تعالى في أن أستمري في مواجهة التحديات على اختلافها والدتي الحبيبة ، فاللهم أجزل لها العطاء، والأجر، والجزاء.

ثم أتقدم بالشكر والتقدير لجامعة أم القرى التي أتاحت لي مواصلة دراستي في رحابها كما أقدم شكري لكلية التربية ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس ووكيلته، والشكر موصول لمشرفتي الفاضلة سعادة الدكتورة/ حنان بنت سرحان النمري على ما قدمته لي من توجيه وإشراف، ولم تبخل علي بوقتها وجهدها، فجزاها الله عني خير الجزاء.

كما تتقدم الباحثة بخالص الشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة (سعادة الاستاذة الدكتورة / حنان مصطفى مدبولي، وسعادة الأستاذة الدكتورة/ منى ابراهيم البودي) لتفضلهما بقبول مناقشة الرسالة، ولما قدمته من آراء علمية سديدة.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر والتقدير لسعادة الدكتورة /خضراء رشود الجعافرة، ولسعادة الدكتورة/ بسينة الغامدي اللتان حكمتا خطة البحث؛ لما قدمته من ملاحظات سديدة.

وختاماً... لا يسعني إلا أن أرجو من الله تعالى أن يتقبل هذا العمل، ويجعله في موازين حسناتنا، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

الباحثة

فهرس الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
مستخلص الدراسة	أ
مستخلص الدراسة باللغة الإنجليزية	ب
الشكر والتقدير	د
فهرس محتويات البحث	هـ
فهرس الجداول	ح
فهرس الأشكال	ز
فهرس الملاحق	ز
الفصل الأول : المدخل إلى الدراسة	
المقدمة	٢
تحديد مشكلة الدراسة	٨
تساؤلات الدراسة	٩
أهداف الدراسة	١٠
أهمية الدراسة	١٠
حدود الدراسة	١١
مصطلحات الدراسة	١١
الفصل الثاني : أدبيات الدراسة	
أولاً : الإطار النظري	١٥
تمهيد	١٥
المبحث الأول : معلمة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية	١٦
أهمية المعلم في العملية التعليمية	١٦
أدوار معلمة اللغة العربية وصفاتها	١٧
أولاً: الأدوار التي ينبغي أن تقوم بها معلمة اللغة العربية	١٨
ثانياً: الصفات التي ينبغي أن تتمتع بها معلمة اللغة العربية	١٩
تقويم معلمة اللغة العربية	٢١
المبحث الثاني : التواصل اللغوي الكتابي	٢٣
تمهيد	٢٣

٢٤	مفهوم الاتصال اللغوي
٢٤	مكونات الاتصال اللغوي
٢٥	مقومات عملية الاتصال
٢٦	مهارات الاتصال اللغوي
٢٧	التواصل الكتابي
٢٨	مفهوم التواصل الكتابي
٢٩	طبيعة التواصل الكتابي
٢٩	أهمية التواصل الكتابي
٣٠	مهارات التواصل الكتابي
٣١	مفهوم التعبير الكتابي
٣٢	أنواع التعبير الكتابي
٣٢	التعبير الكتابي الوظيفي
٣٢	التعبير الكتابي الإبداعي
٣٣	أهداف تعليم التعبير الكتابي
٣٦	مهارات التعبير الكتابي
٣٧	الأسس التي تؤثر في تعبير التلاميذ
٣٩	أسباب ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي
٤١	مقترحات لعلاج ضعف التلميذات في التعبير الكتابي
٤٢	المبحث الثالث : خصائص نمو التلميذات في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بتعليم التواصل الكتابي
٤٣	النمو الجسمي
٤٤	النمو العقلي
٤٥	النمو الاجتماعي
٤٦	النمو اللغوي
٤٧	النمو الانفعالي
٥٠	ثانياً: الدراسات السابقة
٥٠	تمهيد
٥٠	المحور الأول: دراسات في مجال تقويم أداء معلمات اللغة العربية
٥٤	المحور الثاني : دراسات في مجال التواصل الكتابي
٦١	التعليق على الدراسات السابقة

الفصل الثالث : إجراءات الدراسة الميدانية	
٦٤	تمهيد
٦٤	منهج الدراسة
٦٥	مجتمع الدراسة
٦٥	عينة الدراسة
٦٩	أداة الدراسة (بناؤها وتصميمها)
٧٤	الأساليب الإحصائية المستخدمة
الفصل الرابع : عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها	
٧٧	نتائج الإجابة عن السؤال الأول
٧٧	نتائج الإجابة عن السؤال الثاني
٩١	نتائج الإجابة عن السؤال الثالث
٩٣	نتائج الإجابة عن السؤال الرابع
٩٥	نتائج الإجابة عن السؤال الخامس
الفصل الخامس : ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها	
١٠١	أولاً : ملخص نتائج الدراسة
١٠٢	ثانياً: التوصيات
١٠٣	ثالثاً : المقترحات
١٠٤	المصادر والمراجع
١١٠	الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	٦٦
٢	توزيع أفراد العينة حسب الصف الدراسي	٦٧
٣	توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة	٦٨
٤	معامل ارتباط كل أسلوب مع المهارة الذي تنتمي اليها	٧١
٥	معامل الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات التواصل الكتابي والدرجة الكلية للمهارات ككل	٧٢
٦	معاملات بطاقة الملاحظة طبقاً لمهاراتها المختلفة	٧٣
٧	مستوى مهارات التواصل الكتابي لدى افراد العينة	٧٨
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات أساليب قياس مستوى التمكن لاختيار العنوان	٧٩
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات أساليب قياس مستوى التمكن لسلامة الألفاظ	٨٠
١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات أساليب قياس مستوى التمكن لكتابة الجمل الصحيحة	٨٢
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات أساليب قياس مستوى التمكن لتحديد الأفكار وصياغتها	٨٣
١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات أساليب قياس مستوى التمكن لاتباع نظام الفقرات في الكتابة لدى افراد العينة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية	٨٥
١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات أساليب قياس مستوى التمكن لجودة الأسلوب لدى افراد العينة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية	٨٦
١٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات أساليب قياس مستوى التمكن لسلامة الرسم الإملائي لدى افراد العينة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية	٨٧
١٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات أساليب قياس مستوى التمكن للالتزام بعلامات الترقيم لدى افراد العينة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية	٨٨
١٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات أساليب قياس مستوى التمكن لوضوح الخط وسلامة الهوامش لدى افراد العينة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية	٩٠

٩٢	نتائج تحليل ت لدلالة الفروق بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى المؤهل الدراسي	١٧
٩٤	نتائج تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى سنوات الخدمة في التدريس	١٨
٩٦	نتائج تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى الصف الدراسي	١٩
٩٨	نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى الصف الدراسي	٢٠

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
١	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	٦٧
٢	توزيع أفراد العينة حسب الصف الدراسي	٦٨
٣	توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة	٦٩

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
١	بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية	١١١
٢	السادة المحكمون للأداة	١١٦
٣	بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية	١١٨
٤	خطاب إدارة التربية والتعليم ممثلة في التطوير التربوي لمديرات المدارس	١٢٤

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

- المقدمة .
- تحديد مشكلة الدراسة.
- تساؤلات الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة .

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

المقدمة:

اللغة العربية لغة مغرقة في القدم، مكتملة النمو، استطاعت أن تعبر عن دقائق المشاعر الإنسانية، والصور، والأحاسيس وهي التي حددت هوية العربي، وهي تنحو في تكوينها وخصائصها منحى إنسانياً، وعالمياً، وقد تجسد هذا المنحى عندما أصبحت لغة الوحي التي اختارها الله تعالى. (أبوشنب، ٢٠٠٧ : ٢٢)

كما أن الله تعالى أكرم اللغة العربية، وبلغت بإكرامه ذروة المجد والكمال، واكتسبت منزلة عظيمة، لم تصلها أي لغة في العالم لا في ماضيها ولا في حاضرها ولا مستقبلها؛ لأن الله أنزل بها القرآن الكريم الذي جاء للبشرية كافة؛ مما أكسب العربية صفة العالمية، يقول الله تعالى في محكم آياته: (إنا أنزلناه قرؤنا عربياً لعلكم تعقلون) (ابو الضبعات، ٢٠٠٧ : ٤١)

واللغة العربية من أرقى اللغات؛ لما تميزت به من خصائص وسمات في بلاغتها، وتراكيبها، ومفرداتها، واشتقاقاتها، وقدرتها على توليد المعاني والألفاظ، ودقة تعبيرها، واستيعابها لكل ما يستجد في الحضارة الحديثة من انفجار معرفي وتقدم علمي، وهي من أهم مقومات الثقافة العربية الإسلامية؛ لذلك فإن إتقانها استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً ضروري؛ من أجل التماسك الثقافي للأمة العربية وللإبداع الفكري. (أبوشنب، ٢٠٠٧ م : ٢٧)

والأداء اللغوي الذي ينتجه الفرد لا يخلو أن يكون أداءً منطوقاً أو مكتوباً ، وهو لا يجذب انتباه السامعين إلا إذا كانت أفكاره مرتبه وعباراته سليمة خالية من عيوب النطق والكتابة سليمة في رسم حروفها وكلماتها مطبقة لقواعد الإملاء لتصل إلى المستقبل دون لبس أو غموض.

فاللغة العربية كما ذكر القرعي (٢٠٠٦ : ٢) ليست أصواتاً، ورموزاً، ومواصفات، وتراكيب فقط، بل هي منطق، ورؤية للحياة، ومنهج للتفكير، والتعبير، والاتصال، وهي نظام دقيق، يتطلب الكثير من المعارف، والمهارات؛ لأن عملية الاتصال بين المتكلم والمستمع، أو الكاتب والقارئ، تمرّ بعدة خطوات في غاية الدقة، وكل خطوة من خطوات عملية الاتصال هذه تحتاج إلى تعليم وتدريب، بطريقة مباشرة، وغير مباشرة، في الأسرة ومن خلال المناهج المدرسية.

وتتميز اللغة العربية بكونها من وسائل الاتصال والتواصل والتفاهم بين المتعلم وبيئته، ويعتمد عليها كل نشاط يقوم به المتعلم سواء عن طريق الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة، ولهذا يهدف تعليمها إلى تمكين المتعلم من الوصول إلى سلامة الأداء اللغوي بتزويده بالمهارات الأساسية في الاستماع والحديث والقراءة والكتابة. (النمري، ١٤٣٣ : ١٤)

وتتكون عملية الاتصال من مرسل ومستقبل ورسالة ووسيلة؛ وبجачها يتطلب توافر مجموعة من الشروط منها : وضوح الفكرة والمفاهيم والمصطلحات، ودقة المفردات والعبارات، وصحة اللغة، ووضوح الطباعة ودقتها وقلة الأخطاء المطبعية، وجاذبية الإخراج وحسن تنسيق الصفحة . (طعيمة، ٢٠٠٦ م : ١٦٠)

وللاتصال اللغوي أربع مهارات أساسية وهي : الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وقد أشار عبد الهادي وآخرون (٢٠٠٣ : ٢٦) إلى أن هذه المهارات لاتنفصل عن بعضها في الواقع؛ لأن لكل مهارة خصائصها المتعلقة بها، فمهارة الاستماع هي أول مهارة يتم تعلمها لإتقان اللغة وتأتي بعدها المحادثة ثم القراءة والكتابة التي يبني كل منها على الآخر بحيث يكون منظومة اللغة بشكل متكامل ومتسلسل.

و الكتابة من أهم وسائل اتصال الإنسان بغيره، وبها يتجاوز الإنسان حدود الزمان والمكان، كما أنها وسيلة من وسائل بقاء الجماعة البشرية، وحفظ تراثها الثقافي والاجتماعي وتطويره، وهي وسيلة لإشباع حاجات الإنسان النفسية والفكرية .

وتتضح أهمية الكتابة بالنسبة للتلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، فعن طريقها يوظف الطالب ما لديه من معلومات وأفكار في الموضوع المكتوب، كما أنه يوظف ما تعلمه في دروسه اللغوية توظيفاً ينم عن فهم وتمثل، علاوة على ما سبق فإن تدريب الطلاب على الكتابة الجيدة ينمي مهارات التفكير لديهم، فالكاتب يفكر بقلمه ويتضح هذا التفكير في طريقة عرضه لموضوعه، وطريقته في ترتيب افكاره. (عبد الباري ، ٢٠١٠م: ١٤)

وتعد الكتابة نوعاً من التعبير، الغرض منه إعلام القراء بما يريد الكاتب تعريفهم به، وهو جزء لا يتجزأ من حياة الناس في جميع المجالات، وقد أشار عيد(٢٠٠٩م: ١٩) الى أن التعبير طريقه يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وما يطلب منه صياغته؛ بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون، وتكمن أهميته في كونه وسيلة اتصال بين الفرد والآخرين، وكونه يهدف إلى الفهم والإفهام، اللذان هما عنصرا أساسيان في جودة التعبير .

وقد ذكر صوفي (٢٠٠٧م: ٢٨) أن التعبير هو الرابط الذي يجمع بين الكاتب والقراء، كما أن تعلم سبل تطوير الأسلوب وتحسين الصياغة من الأمور الهامة للتلاميذ، ومن واجب المعلمين الاجتهاد لتعليم تلاميذهم عناصر الكتابة، حتى يمكنهم مع الوقت تطوير إمكانياتهم الكتابية التعبيرية.

ويستمد التعبير أهميته من أهمية اللغة في حياة الإنسان، كما يستمد أهميته التربوية من مكانته المتميزة بين المواد الدراسية ومن إسهامه المنتظر في تكوين شخصية التلاميذ اللغوية،

فالتعبير هو القالب الذي يصب فيه المرء ما لديه من الأفكار والمشاعر بعبارات وألفاظ متناسقة، ويمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وعواطفه وخبراته الحياتية والإفصاح عنها تحدثاً أو كتابة؛ بلغة عربية سليمة ومعبرة، وهو الذي يهدف إلى إقدار المتعلمين على التحدث بطلاقة، والكتابة المعبرة عن الأفكار بعبارات سليمة تتناسب ومستواهم اللغوي، وإبداء آرائهم وجلاء أفكارهم بصراحة ووضوح وحسن عرض، وبأسلوب راق ومؤثر (النصار والروضان، ٢٠٠٧ م: ٤)

ويمثل التعبير نشاطاً أدبياً واجتماعياً، وهو الغاية من تعليم اللغة ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح ويجب أن تسخر كل فروع اللغة العربية كروافد تزود التلميذ بالثروة اللغوية اللازمة حين يمارس التعبير. وقد أشار الدليمي والوائلي (٢٠٠٩ م: ٤٣٧) إلى أن التعبير أهم فرع في اللغة العربية فهو غاية بينها جميعاً وما هي إلا وسائل مساعدة عليه .

وقد دعا التقدم السريع والتطور الذي حدث في المجتمع السعودي إلى ضرورة توفير مناهج تربوية تعليمية متكاملة ومتوازنة ومرنة ومتطورة، تستوعب المتغيرات المحلية والعالمية، وتحقق تفاعلاً واعياً مع التطورات التقنية والاتجاهات التربوية الحديثة، وتكسب الطلاب المعارف والمهارات والاتجاهات النافعة اللازمة للحياة والتعلم والتعايش الاجتماعي وتقود إلى التفكير والتأمل والتدبر والتعلم المستمر واستخدام التقنيات ومصادر التعلم المختلفة؛ لذلك عملت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على توفير مناهج تلبي حاجات المتعلمين، وحاجات المجتمع وتتوافق مع متطلبات سوق العمل. www.cpfdc.gov.sa

ومن هنا جاء المشروع الشامل لتطوير المناهج، الذي يهدف إلى تطوير العملية التعليمية بجميع أبعادها وعناصرها؛ مناهج ومعلمين واستراتيجيات وأساليب تدريس وبيئة تعليمية، كما يهدف إلى إحداث نقلة نوعية من خلال إجراء تطوير نوعي وشامل في المناهج

ليستطيع بكل كفاية مواكبة الوتيرة السريعة للتطورات المحلية والعالمية، وتوفير وسيلة فعالة لتحقيق أهداف سياسة التعليم على نحو تكاملي؛ من خلال تضمين المناهج التوجيهات الإيجابية الحديثة في بناء المناهج مثل مهارات التفكير، ومهارات حل المشكلات، ومهارات التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والتواصل الجيد، وتنمية المهارات من خلال التركيز على التعلم والعمل والممارسة الفعلية للأنشطة وربط المعلومات بالحياة العملية . www.cpfdc.gov.sa

وقد شمل هذا التطوير مناهج اللغة العربية حيث اتجه تعليم اللغة العربية اتجاهاً حديثاً يعتمد على المدخل التكاملي؛ لأنه يساير طبيعة اللغة، ويقضي على تفتيت اللغة وتجزئتها إلى فروع، ويستند إلى أسس لغوية، ونفسية لغوية، ولغوية اجتماعية تؤكد على أن اللغة مهارات أربع : الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وأن هذه المهارات هي محور ومرتكز تعليم اللغة، دون فصلها عن بعضها بعضاً، بل تتم معالجة الدرس اللغوي على أساس أنها وحدة واحدة تسعى لتحقيق غاية واحدة، هي التواصل اللغوي السليم في المحيط الاجتماعي، ويكون منهج تعليم اللغة أكثر فاعلية إذا تناول مهارات اللغة على أنها وسائل لتحقيق غايات أرحب وأهم ، وعلى رأس قائمتها يأتي الاتصال ، ومن ثم فإن التركيز على هذه المهارات ، والنظر إليها نظرة متوازنة يساعد على تنمية لغة المتعلمين تنميةً متوازنة .

إن تطور المناهج وترجمتها إلى واقع النشاط التربوي وتطوير الطرائق والأساليب التعليمية وأساليب التقويم إنما يعتمد على المعلمين؛ من حيث كفاياتهم، ووعيهم بمهامهم، وإخلاصهم في أدائها؛ لأن المعلم هو عصب العملية التربوية، والعامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطور الحياة في عالمنا الجديد، وهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، وهو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند التلاميذ؛

عن طريق تنظيم العملية التعليمية وضبطها، واستخدام الوسائل والأساليب المناسبة، ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعلمهم. (المفرج وآخرون، ٢٠٠٧م : ٨)

والتواصل اللغوي بشقيه المنطوق والمكتوب يتطلب معلماً متمكناً من مهارات اللغة العربية، ملماً بمهارات التدريس الفعال، مستوعباً للاتجاهات التربوية الحديثة في التعلم والتعليم، مدركاً أهمية ربط تعليمه للغة العربية بواقع تلاميذه، وخصائص نموهم؛ مستخدماً كل ما هو فاعل من مخرجات النمو التقني والتكنولوجي في سبيل إكساب تلاميذه مهارات اللغة العربية، مؤمناً بأهمية الكلمة المكتوبة، وضرورة تحقيقها لمعايير الوضوح والدقة والجمال؛ لتصل إلى الأذهان خالية من اللبس والغموض، وبالتالي يسعى جاهدًا لتعليم تلاميذه مهارات الكتابة العربية تعليمًا فاعلاً، يتمخض عنه جيل قادر على التواصل الكتابي الفاعل لفظاً ومعنى.

ومعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من أهم العناصر الفاعلة في العملية التعليمية؛ إذ يقع على عاتقه المسؤولية الكبرى في تنمية التلاميذ فكرياً، ولغوياً، ومهارياً، وإكسابهم المهارات التي تساعد على التواصل اللغوي السليم واستخدام اللغة العربية استخداماً صحيحاً؛ استماعاً وتحديثاً وقراءةً وكتابةً. (حلواني ، ١٤٢٣ : ٢٤)

وللمعلم بشكل عام ومعلم اللغة العربية بشكل خاص الدور الفاعل في المساعدة في تعليمهم كيف يفكرون، وهو المسؤول عن إنجازهم؛ إذ هو الذي يصمم بيئة تعليمية فاعلة تدفعهم إلى المشاركة، والتفاعل، والإيجابية. (عبد السلام، ٢٠٠٠ : ٧٥)

وقد لاحظت الباحثة من خلال معاشتها لواقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية تدني مستوى التلميذات في مهارات التواصل الكتابي، الذي قد يكون من أسبابه عدم تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي، الذي يعد ناتجاً ومحصلة نهائية لتعلم

وتعليم اللغة العربية، ومؤشراً للحكم على مدى نجاح معلمة اللغة العربية في أداء رسالتها بكفاءة واقتدار؛ الأمر الذي دفع الباحثة إلى محاولة رصد هذا الواقع؛ من خلال الوقوف على أبرز مهارات التعبير الكتابي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وتحديد أساليب تنمية كل منها بسبل إجرائية، ومن ثم الكشف على مدى تمكن معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي.

تحديد مشكلة الدراسة :

على الرغم من أهمية التعبير الكتابي وكونه أهم فروع اللغة العربية، وأنه غايتها الكبرى جميعها وما هي إلا وسائل مساعدة عليه، إلا أن العديد من الدراسات أثبتت تدني القدرة على التعبير الكتابي لدى التلميذات في جميع مراحل التعليم وفي المرحلة الابتدائية بشكل خاص، كما أثبتت ضعفاً شديداً في توظيف المعلمات مهارات التعبير الكتابي في تعليمهم التعبير، ومن هذه الدراسات دراسة عزازي (٢٠٠٤م) ودراسة علوي (٢٠٠٦م) ودراسة النصار والروضان (٢٠٠٧م).

وقد أورد عطية (٢٠٠٨م : ١٧٨) جملة من الأسباب التي أدت إلى تدني القدرة على التعبير الكتابي لدى التلميذات في المرحلة الابتدائية منها : ما يتعلق بالمحتوى وطرائق التدريس، ومنها ما يتعلق بأساليب وإجراءات التدريس، ومنها ما يتعلق بالمعلمة وبرامج إعدادها وتدريبها قبل الخدمة وأثنائها.

ومن وسائل النهوض بالمنهج المطور اللغتي الجميلة تأهيل وإعداد معلّمة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية قبل الخدمة وأثنائها؛ لتكون ذات قدرة أكاديمية تمكّنها من معالجة اللغة كوحدة واحدة، ومؤهلة تربوياً على مستوى النظرية والتطبيق الميداني، ومقتنعةً بجدوى التكامل اللغوي في تعليم اللغة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وتتبنى طرق تدريس قائمة على حل المشكلات، والتعلّم

التعاوني، والتعلّم البنائي، والتعلّم النشط، وتعليم التفكير وإكساب المتعلمات مهارات، كل ذلك لتحفيزهن على تعلّم اللغة وتنميتهن فكرياً ووجدانياً ومهارياً؛ لذلك فقد لمست الباحثة ضرورة الكشف عن مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى التلميذات المرحلة الابتدائية.

وعليه فإن علاج هذه المشكلة يكمن في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

س/ ما مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة ؟

ويتفرع عنه السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

س١/ ما الأساليب اللازمة لتنمية مهارات التواصل الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ؟

س٢/ ما مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ؟

س٣/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات اللغة العربية في مستوى تمكنهن من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى المؤهل الدراسي ؟

س٤/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات اللغة العربية في مستوى تمكنهن من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى الصف الدراسي ؟

س٥/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات اللغة العربية في مستوى تمكنهن من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى سنوات الخدمة في التدريس ؟

أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة الى تحقيق الأهداف التالية :

١. تحديد الأساليب اللازمة لتنمية مهارات التواصل الكتابي لدى تلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

٢. التعرف على مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى تلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

٣. التعرف على مدى تأثير الخبرة والصف والمؤهل الدراسي على تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي.

أهمية الدراسة :

يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة في :

١. تقديم قائمة بأساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى تلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية يمكن أن تفيد في تطوير برامج لتدريب وإعداد معلمات اللغة العربية.

٢. تقديم بطاقة ملاحظة يمكن أن تفيد مشرفات اللغة العربية في تقييم أداء معلمات اللغة العربية عند تدريس التواصل الكتابي وإكساب مهاراته.

٣. مساعدة معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ للنهوض بمستوى تلميذاتهن الكتابي من خلال تشخيص نقاط الضعف لدى التلميذات .

٤. مساعدة معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لتطوير أنفسهن.

حدود الدراسة :

(١) اقتصرت هذه الدراسة على مكون (أتواصل كتابياً) في مقرر لغتي الجميلة لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

(٢) تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ

(٣) اقتصرت هذه الدراسة على معلمات اللغة العربية اللاتي يقمن بتدريس مقرر لغتي الجميلة لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة :

أساليب:

ورد في لسان العرب (٢٠٠٣م:٦٣٧) الأسلوب: كل طريق ممتد، والأسلوب : الطريق والوجه والمذهب وجمعه أساليب .

عرف يوسف (٢٠١٠م) الأسلوب بأنه " توليفة من الأنماط التدريسية التي يتسم بها المعلم خلال تعامله مع الموقف التعليمي التعليمي ، وتميزه عن غيره من المعلمين " . ص ٢٢
ويقصد بالأسلوب في هذه الدراسة بأنه : الأنماط والسلوكيات والإجراءات التي حُددت في بطاقة الملاحظة والتي تتبعها معلمة اللغة العربية في تدريسها وتنفيذها لدروس التواصل الكتابي؛ لتنمية مهارات التواصل الكتابي، ومساعدة التلميذات على اكتساب هذه المهارات وتطبيقها.
تنمية :

ورد في لسان العرب (٢٠٠٣م:٧١٠) النماء: الزيادة، وأُنميت الشيء ونميته: جعلته نامياً، ونميت الشيء: رفعتة.

وعرف الزهراني (١٤٢٧هـ) التنمية بأنها: " الارتقاء بمستوى الطلاب اللغوي، واكسابهم المهارات اللغوية، واجادتها بحيث يظهر أثر ذلك في أدائهم القرائي والكتابي، ويؤدي إلى تناقص أخطائهم اللغوية بدرجة كبيرة" ص ٢٠

ويقصد بالتنمية في هذه الدراسة بأنها: عملية تطوير وتحسين لقدرات التلميذات وتدريبهن ودعمهن ومساعدتهن في تعزيز معارفهن، والارتقاء بمستوى مهارتهن التعبيرية الكتابية لتحقيق المخرجات التعليمية الجيدة من الطلاب .

مهارات :

ورد في لسان العرب (٢٠٠٣م : ٣٨٦) أن المهارة : الحذق في الشيء، والماهر: الحاذق بكل عمل.

عرف الكسباني (٢٠٠٧م) المهارة بأنها : " قدرة الفرد على أداء أنواع من المهام بكفاءة عالية أو أنها السرعة والسهولة في أداء العمل مع القدرة على تكييف الأداء للظروف المتغيرة " ص ١٥

ويقصد بالمهارة في هذه الدراسة بأنها: أداء تلميذات المرحلة الابتدائية لمهارات التواصل الكتابي التي حُددت في بطاقة الملاحظة واتقاهن لها.

الاتصال (التواصل) :

ذكر أحمد وآخرون (٢٠٠٨م) تواصل الشخصان: اجتماعا على مودة. ص ١٣٥
عرف طعيمة (٢٠٠٦م) الاتصال بأنه: " هو العملية التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعاً بينهما ، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات، ولها اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه،

ومجال تعمل فيه، ويؤثر فيها مما يخضعها للملاحظة، والبحث، والتجريب والدراسة العملية بوجه عام". ص ١٥٧

ويقصد بالاتصال في هذه الدراسة بأنه : العملية التي تستطيع التلميذات من خلالها نقل معارفهن، والتعبير عما في أنفسهن بلغة واضحة وسليمة .

الكتابة :

ورد في لسان العرب (٢٠٠٣ : ٥٨٨) كتب الشيء يكتبه كتابةً وكتبه : خطه، والكتابة لمن تكون له صناعة .

عرف عاشور و مقداوي (٢٠٠٩م) الكتابة بأنها: " عملية عقلية منظمة تتم من خلال عدة عمليات متسلسلة في البناء وصولاً الى نهاية العمليات الكتابية الست (التخطيط الكتابي ، الكتابة الأولى ، معرفة ردة فعل القارئ ، عملية التنقيح ، التقييم ، الكتابة المتقدمة) وبانتهاء العمليات تكون المادة الكتابية صالحة للقراءة أو النشر" ص ٧٧

وتعرف الكتابة إجرائياً: بأنها الطريقة التي تقوم فيها التلميذات بصياغة افكارهن وأحاسيسهن بأسلوب صحيح، وبصورة ألفاظ وتراكيب تعبر عما في أنفسهن أو ما يشعرون به.

التواصل الكتابي :

يقصد بالتواصل الكتابي في هذه الدراسة بأنه : قدرة تلميذات المرحلة الابتدائية على نقل معارفهن إلى الآخرين بلغة واضحة وسليمة؛ من خلال قيامهن بعمل كتابي تتوافر فيه مهارات التواصل الكتابي.

الفصل الثاني

أدبيات الدراسة

أولاً : الإطار النظري

المبحث الأول : معلمة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

المبحث الثاني : التواصل اللغوي الكتابي .

المبحث الثالث : خصائص نمو التلميذات في المرحلة الابتدائية

وعلاقتها بتعليم مهارات التواصل الكتابي .

ثانياً: الدراسات السابقة

المحور الأول : الدراسات السابقة في مجال تقويم أداء معلمات

اللغة العربية .

المحور الثاني: الدراسات السابقة في مجال التواصل اللغوي

الكتابي .

- التعليق على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

أدبيات الدراسة

أولاً: الإطار النظري:

تمهيد:

يتناول هذا الفصل جزأين هما الإطار النظري، والدراسات السابقة، ويتكون الإطار النظري من ثلاثة مباحث هي كالتالي:

المبحث الأول: معلمة اللغة العربية .

معلمة اللغة العربية من حيث: مكانتها، وإعدادها، وخصائصها وأدوارها، وتقويمها.

المبحث الثاني: التواصل الكتابي (التعبير الكتابي)

مفهوم الاتصال ومكوناته، ومقومات الاتصال، ومهارات الاتصال اللغوي، ومفهوم التواصل الكتابي وطبيعته، وأهمية التواصل الكتابي وأهدافه، وأنواعه، ومهاراته ومفهوم التعبير الكتابي، وأنواعه، ومجالاته، وأهدافه، ومهاراته، ومبادئ تدريس التعبير الكتابي، وأساليب تدريس التعبير الكتابي واجراءاته، وأسباب ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي، ومقترحات علاج هذا الضعف.

المبحث الثالث : خصائص نمو تلميذات الصف الخامس الابتدائي وعلاقتها بتعليم التواصل الكتابي.

خصائص نمو تلميذات الصف الخامس الابتدائي (النمو الجسمي، النمو العقلي، النمو اللغوي، النمو الاجتماعي، النمو الانفعالي) وعلاقتها بالتواصل الكتابي.

المبحث الأول: معلمة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

أهمية دور المعلمة في العملية التعليمية:

يمثل المعلم أهم عناصر المنظومة التعليمية، وتنشق أهميته في العملية التعليمية من أهمية التعليم في الحياة الانسانية، ودوره في تشكيلها، وتكييف سلوك الأجيال القادمة؛ لمواجهة تطوراتها وتعقيداتها، والاستجابة لكل ما هو جديد فيها.

وتتجلى مكانة المعلم في العملية التعليمية في كونه قائدها ومخططها ومنفذها، وعلى هذا الأساس يتضح دوره في صناعة الحياة، ولما كان التعلم والتعليم حاجة انسانية تلازم الحياة الإنسانية فإن وجود المعلم حاجة اجتماعية تربوية تقتضيها الحياة، ولا يمكن لمجتمع أن يستغني عن المعلم؛ لأنه مفتاح الهداية، والميسر والمرشد إلى سبيل التكيف مع الحياة. (الهاشمي وعطية، ٢٠٠٨م: ٢١)

إن المعلم هو الخير الذي أقامه المجتمع ليحقق أغراضه التربوية، فهو من جهة القيم الأمين على تراثه الثقافي، ومن جهة أخرى العامل الأكبر على تحديد هذا التراث وتعزيزه، كما أن اصلاح المجتمع مرهون بإصلاح المعلمين والمعلمات الذين نأمنهم على تربية أبنائنا وبناتنا، وهؤلاء المعلمين والمعلمات لا يستطيعون أن يقوموا بمهامهم على أحسن وجه إلا اذا نالوا نصيباً وافراً من الإعداد؛ فالمعلم المدرّب يستطيع أن يتلافى معظم المشاكل التربوية، إضافة إلى أن جميع الأدوات والوسائل التعليمية لا تجدي نفعاً بدونه؛ فهو الذي يكسبها معناها التربوي وينفخ فيها روح الحياة (دندش وعبد الحفيظ، ٢٠٠٣م: ١٠٠)

وتزداد أهمية معلمة اللغة العربية نظراً لما تحمله من مسؤولية في تعليم لغة القرآن الكريم التي تميزت عن سائر اللغات والتي تعتبر أساساً في تحصيل المواد الدراسية، فمعلمة اللغة العربية تعتبر

معلمة اللغة والدين في آن واحد وهما يمثلان عقيدتنا، وهي تحمل رسالة انشاء جيل يعتز بأتمته وتراثها، ومقومات وجودها الحضاري.

ويؤكد الزهراني(٢٠٠٨م :٢٨) بأن معلم اللغة العربية لا يعلم حروفاً ومفردات فقط وإنما يعلم تراث أمة عريقة ذات حضارة فريدة لها من الأثر الكثير من الشعر، والنثر، والقصة، والرواية وغيرها من الفنون العربية العريقة، كما أنها مجال خصب للإبداع، والابتكار، وظهور المواهب اللغوية.

وانطلاقاً مما سبق تظهر لنا الحاجة إلى معرفة الأدوار التي يجب أن تقوم بها معلمة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والصفات التي ينبغي أن تتصف بها .

أدوار معلمة اللغة العربية وصفاتها :

يعد التدريس من النشاطات التي تتطلب التفاعل والاتصال المباشر بين المعلمة والمتعلمة في الصف الدراسي .

ووفقاً لهذا الدور الذي تقوم به المعلمة على وجه العموم يتضح حجم الأعباء الوظيفية المفترض أن تمارسها المعلمة، والتي تتطلب أن تكون متمكنة من مادتها العلمية التي يسند إليها تدريسها؛ بالإضافة إلى تمكنها من طرق التدريس واستراتيجياته الفعالة؛ لتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم ، ويصاحب هذا معرفتها بخصائص المتعلمة النمائية، بما يتيح للمعلمة التعرف على قدرات المتعلمات وإمكاناتهن للتعلم، بالإضافة إلى استخدام التقنيات الحديثة، وتوظيفها في تعليم اللغة العربية، والإلمام بأساليب التقويم المناسبة .

وتقوم معلمة اللغة العربية بأدوار مهمة في مجال تعليم اللغة العربية، وتنعكس آثار تلك الأدوار على تحصيل مهارات اللغة العربية واستخدامها استخداماً صحيحاً في مواقف الحياة، وعلى تحصيل المواد الدراسية الأخرى التي تُعدّ اللغة العربية مفتاح تدريسها.

ولأهمية الأدوار التي تقوم بها معلمة اللغة العربية فلا بد أن تتصف بمجموعة من الصفات،
أورد العديد من التربويين تلك الأدوار والصفات، من بينهم: مجاور (٢٠٠٠م: ١٦)،
والخميسي (٢٠٠٠م: ٢٦٦)، والخليفة (١٤٢٣هـ : ٤٠٠)، والنمري (١٤٣٣هـ : ١٠٤)، وعبد
السميع وحواله (٢٠٠٥م : ٩٦)، وعبيد (٢٠٠٦م: ١٨٧)، والكحيمي وآخرون (٢٠٠٧م :
٢٧٨) تحملها الباحثة فيما يلي :

أولاً : الأدوار التي ينبغي أن تقوم بها معلمة اللغة العربية :

- ١- أن تلتزم بالتخطيط الجيد للدرس مع الاستعانة بالوسائل المساعدة على تحقيق أهداف الدرس .
- ٢- أن تلم بالمهارات التدريسية اللازمة في التخطيط، والتنفيذ، والتقييم للدرس .
- ٣- أن تساهم في تقويم المناهج، والوسائل التعليمية، وطرق التدريس .
- ٤- أن تشجع الطالبات في الشرح، والمناقشة، والاستنتاج، والتطبيق .
- ٥- أن تشجع الطالبات على حب القراءة و الاطلاع على المفيد والجديد .
- ٦- أن تعمل على بناء شخصية التلميذات بناءً متوازناً.
- ٧- أن تعمل على رفع مستوى الطالبات اللغوي، وتنمية مواهبهن اللغوية، وتوجيهها توجيهها بناء .
- ٨- أن تربط فروع اللغة العربية ربطاً يحقق تكامل اللغة، ووحدها .
- ٩- أن تتزود بالدورات التدريبية والتطويرية التي تلامس حاجات معلمة اللغة العربية .
- ١٠- أن تتقن المهارات اللازمة لكل مادة دراسية، ولكل مرحلة دراسية .
- ١١- أن تقف على أحدث ما تقره المجامع اللغوية من مفردات لغوية .

١٢- أن تعمل على استشارة دوافع المتعلمات، وذلك بتوجيه سلوك المتعلمات نحو تعلم مهارات اللغة العربية اللغوية، والنحوية في أنشطة مختلفة، لتسهيل عليهن الصعوبات التي تواجههن حيال اللغة العربية .

١٣- أن تتزود بما استجد من بحوث ودراسات، ومؤتمرات، وندوات لتدعم ما لديها من معلومات، ومفاهيم، وحقائق عن اللغة العربية .

١٤- أن تطلع على ما استجد من الأساليب التربوية الحديثة والطرق التدريسية، والبرامج التعليمية الحديثة، وتجربتها وتطبيقها وتنويعها .

١٥- أن تستفيد من التقنيات الحديثة في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية .

ثانيا :الصفات التي ينبغي أن تتمتع بهامعلمة اللغة العربية :

١ - الاعتزاز بالعتيدة الاسلامية وعرسها في قلوب طالباتها بطريقة محبة لاغلو فيها ولا تطرف ولا تساهل في مبادئها .

٢ - حب اللغة العربية والاعتزاز بها، وأن ينعكس ذلك على اسلوبها التعليمي لكي تنقل هذا الحب الى طالباتها .

٣ - تمكن المعلمة من مهارات اللغة العربية، وذلك لحفظ مكانتها العلمية، وقدرتها على التعليم

٤ - الرغبة الطبيعية الصادقة في التعليم؛ فالرغبة توفر الاستعداد الذي يضمن تطوير القدرات والحماس العملي .

٥ - التزام اللغة العربية تحدثا وكتابة، فعلى المعلمة ان تشيع جواً عربياً فصيحاً، حتى تكتسب الطالبات المهارة اللغوية، وليشعرن بجمالها وحلاوة جرسها وايقاعها .

٦ - سعة الثقافة والإطلاع في مجال تعليمها ، فطبيعة مادتها تفرض عليها ان تكون ملمة بثقافة واسعة في مادتها.

- ٧- القدوة الحسنة في انماط سلوكها سواء العلمية، أو الخلقية .
- ٨- أن تكون المعلمة ذات وعي اجتماعي؛ فحاجات المجتمع وثيقة الصلة بحاجات التلميذات .
- ٩- اهتمام المعلمة بمظهرها الخارجي، وتصرفاتها، لكونها قدوة للطالبات .
- ١٠- أن تتمتع معلمة اللغة العربية بقدر من الثقافة العامة في شتى مجالات المعرفة، وأن تكون على معرفة وإطلاع بما يجري من أحداث في واقعها المعاصر .
- ١١- أن تكون شخصيتها متفائلة مرحة.
- ١٢- أن تتمتع بقدر مرتفع من فهم الذات والرضا عنها .
- ١٣- أن تتمتع المعلمة بالاتزان الانفعالي، والهدوء، وضبط النفس .
- ١٤- قدرتها على حسن التصرف، ومواجهة المواقف مهما كانت صعوبتها، وقدرتها على اكتساب ثقة الآخرين واحترامهم لها .
- ١٥- أن تكون سليمةً من عيوب النطق، ومن الأمراض المزمنة والخطيرة .
- ١٦- أن تتصف بالرفق، والإخلاص، والتعاون مع الآخرين، والصبر والنزاهة، والمرونة، والحزم مع اللين .

ومن خلال العرض السابق لأدوار وصفات معلمة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يتضح لنا أن عمل معلمة اللغة العربية ليس مقصوراً على التعليم وحده، فهي تقوم بالعديد من المهام التي تجعلها العنصر الأساسي الذي يتوقف عليه نجاح العملية التعليمية، كما أن هذه الأدوار والمهام لا بد أن تكون واضحة حتى تتناسب مع مسؤوليتها انطلاقاً من أهمية اللغة العربية.

تقويم معلمة اللغة العربية :

على الرغم من أهمية التقويم في تطوير أداء معلمة اللغة العربية وتحسينه وتطويره، إلا أن التقويم ينحصر في الحكم على الأداء الوظيفي لمعلمة اللغة العربية دون الاستفادة من نتائجه في التطوير للنمو المهني للمعلمة.

ويقوم تقويم المعلمة على غرضين وهما كما يلي:

١. تقويم غرضه تحسين عملية التدريس ورفع مستوى أداء التلميذات وذلك عن طريق الدورات التدريبية، واللقاءات المنظمة مع المشرفات التربويات والتعرف على أفضل الأساليب التي ينبغي التركيز عليها لتحسين الأداء الوظيفي.

٢. تقويم غرضه الترقية للمعلمة، والحصول على العلاوات الوظيفية. (الدوسري، ٢٠٠١م : ٤٩)
وعملية التقويم التربوي لمعلمة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية تكون في مدى أثرها، ودورها في العملية التعليمية وتتضمن عملية التقويم التربوي لمعلمة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الجوانب التالية :

١. كفاية معلمة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من خلال دراسة سماتها الشخصية، وخصائصها العقلية والنفسية، ولكن تقويم المعلمة حسب هذه الخصائص يكون ذاتياً حالياً من الموضوعية

٢. الحكم على كفاية تدريس اللغة العربية من خلال ملاحظة المعلمة، ونشاطها، وتفاعل التلميذات معها سواء كان هذا التفاعل لفظياً، أو غير لفظي، وهذا النوع تستفيد منه المشرفة التربوية؛ حتى تساعد المعلمة في التعرف على نقاط القوة والضعف في أدائها.

٣. تقويم كفاية تدريس اللغة العربية من خلال نتائج التعلم ومدى تحصيل التلميذات في الاختبارات. (خاطر، ١٩٩٨م : ٤٥٩)

ونتيجة لتطور عملية التعليم والتعلم فقد تنوعت وسائل تقويم المعلمات أثناء الخدمة في التدريس ومنها ما يلي :

١. التقويم من قبل التلميذات، حيث يتم إعداد بطاقة مشابجة لبطاقة تقويم المشرفة في شكلها، ومختلفة في محتواها؛ لكي تستخدمها التلميذات لتقويم المعلمة في نهاية الفصل الدراسي.

٢. الملاحظة المنظمة، وتقوم بهذه الملاحظة المقومة، سواء كانت المشرفة التربوية، أو مديرة المدرسة، أو إحدى المعلمات، وتكون خلال فترة زمنية محددة، ويتميز هذا الأسلوب بالدقة والموضوعية؛ حيث ان المعلومات التي يتم رصدها تعبر عن السلوك والأداء الفعلي للمعلمة بعيداً عن الذاتيه.

٣. اختبارات المعلمات وتعد هذه الاختبارات لانتقاء اكثرهن تمكناً في التدريس خصوصاً اذا كانت المعلمة تزاوّل مهنة التدريس للمرة الأولى كذلك يمكن الاستفادة منها في تقويم المعلمات أثناء الخدمة للحصول على معلومات اضافية عن مستوى أدائهن لأن بعض المعلمات لا يمتلكن التأهيل التربوي الكافي، وبعضهن الآخر يفقد الصلة بالمقررات الدراسية بمجرد تخرجهن فلا يطورن انفسهن باستمرار في مجال مهنة التدريس. (الدوسري، ٢٠٠١م : ٥٠٦)

ولعل ما سبق يشير إلى أهمية تقويم أداء معلمة اللغة العربية سواء كان التقويم من مديرة المدرسة أو من المشرفة التربوية؛ حتى تتمكن المعلمة من الارتقاء بالعملية التربوية التعليمية، وتحسين وتطوير مستوى أدائها حيث إن هذا التطوير يساعدها في اكساب تلميذاتها المعارف والخبرات والمهارات.

ولمعلمة اللغة العربية دور مهم في توجيه سلوك المتعلمات نحو تعلم مهارات الاتصال اللغوي الأربعة وهي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وسوف نتناول في المبحث الثاني إحدى مهارات الاتصال اللغوي وهي الاتصال اللغوي الكتابي.

المبحث الثاني : التواصل اللغوي الكتابي :

تمهيد:

من المعروف أن اللغة أداة الاتصال بين مجموعة من الجنس البشري ووسيلة للتفاهم بينهم، وهذا الاتصال يتكون من عدة عمليات، منها ما هو ذهني، ومنها ما هو عضلي، ويبدأ الأمر بفكرة تتكون في ذهن الفرد، يضمها إلى غيرها؛ ليؤلف منها محتوى يريد التعبير عنه، ثم ينتقي من رصيده اللغوي المفردات التي تناسب المحتوى، ثم تأخذ عملية الاتصال أحد طريقتين : إما أن تنقل الرسالة شفاهة؛ أي من خلال الاتصال المباشر بين فرد وآخر، وهنا يكون المرسل متكلماً، وإما أن تنقل الرسالة كتابة؛ أي من خلال الصفحة المطبوعة، وهنا يكون المرسل كاتباً، هذا بالنسبة للطرف الأول من أطراف عملية الاتصال وهو الإرسال. فإذا انتقلنا إلى الطرف الآخر وهو الاستقبال وجدنا الاتصال يمر بعمليات أخرى تبدأ برموز تنتقل من مرسل (منطوقة أو مكتوبة) عبر أداة من أدوات الاتصال، والاتصال عملية ثنائية يتبادل فيها المرسل والمستقبل الأدوار. فالمرسل قد يكون في أثناء الحديث مستقبلاً، والمستقبل قد يكون مرسلًا، وهذا بالطبع في مواقف الاتصال الشفهي المتبادل فقط. وقد يكون الاتصال كتابة فلا يتبادل الفردان في لحظة الاتصال أدوارهما، ثم يتلقى المستقبل الرسالة في صورة تيار من الأصوات التي يرتبها في وحدات، ويعطيها معنىً محددًا، والمستقبل هنا ليس فرداً سلبياً كما يتوهم الكثيرون، وإنما هو إيجابي بكل ما تحمله الكلمة من معنى، إذ أنه يصنع المعنى ولا ينتقل إليه، ويحدد دلالات الكلمات في ضوء الموقف العام الذي تحدث فيه عملية الاتصال و مستواه اللغوي و قدرته على فهم الآخرين. (طعيمة ،

٢٠٠٦ م : ١٥٦)

مفهوم الإتصال اللغوي :

عرف الفيصل وجمل (٢٠٠٤ م) الإتصال بأنه " الطريقة التي تنتقل المعرفة والأفكار بوساطتها من شخص إلى شخص آخر بقصد التفاعل والتأثير المعرفي أو الوجداني في هذا الشخص أو إعلامه بشيء أو تبادل الخبرات والأفكار معه أو الارتقاء بمستواه الجمالي والقيمي أو اقناعه بأمر ما أو الترفيه عنه " ص ١٣

مكونات الإتصال اللغوي:

أشار العديد من التربويين إلى مكونات الإتصال، منهم أحمد (٢٠٠١ م : ٥٢)، وطعيمة (٢٠٠٦ م : ١٥٩)، وعطية (٢٠٠٨ م : ٧٠)، والفيصل وجمل (٢٠٠٤ م : ١٥/١٦) حيث أجمعوا على أن الإتصال عملية مركبة، تشتمل على مجموعة عمليات متداخلة، تدور بين مكونات أربعة هي :

١. المرسل : وهو مصدر الرسالة والطرف الأول في عملية الاتصاة؛ لأنه مبتدع الرسالة ومالكها والقائم ببثها إلى المستقبل، فضلاً عن أنه المسؤول عن صوغ الرسالة وإنتقاء قناة الإتصال الملائمة وتوظيف التقنيات القادرة على الاسهام في حفز المستقبل على التفاعل مع هذه الرسالة. والمرسل هنا قد يكون فرداً أو مجموعة أفراد، بل قد يكون إنساناً، وقد يكون آلة مع اختلاف بينهما.
٢. المستقبل : وهو الذي يتلقى رسالة المرسل ويفك رموزها ويعي دلالاتها ويتفاعل معها، ويبدئ رأيه فيها، ويعدل سلوكه استناداً إلى الخبرات التي اكتسبها من الرسائل التي تلقاها منه، وهو الهدف من عملية الإتصال سواء أكان فرداً أو مجموعة أفراد، وفي الإتصال السليم يتفاعل المستقبل مع الرسالة، ويبادر إلى تقديم رأيه فيها، فيصبح مرسلًا ذا رأي في قضايا مجتمعه ووطنه وأمته.

٣. الرسالة : ويقصد بها المحتوى الفكري المعرفي الجمالي الذي يود المرسل نقله إلى الآخرين؛ مستهدفاً من ورائه التأثير عليهم، ولكل رسالة مضمون، وهو عبارة عن الأفكار التي يراد التعبير عنها.

٤. الوسيلة : ويقصد بها الأداة التي تنتقل من خلالها الرسالة. وتتنوع الوسائل ما بين الصوت العادي عند الاتصال المباشر إلى الكتاب إلى الخرائط والرسوم والسجلات وأجهزة الإعلام من مذياع إلى تلفاز إلى حاسب آلي (كمبيوتر) إلى غير ذلك من أدوات. والوسيلة ليست ذات شأن بسيط في إتمام عملية الاتصال، إنما قد تساعد عليها وقد تعوقها. بل بعض الخبراء وصل إلى درجة المزج بين الرسالة والوسيلة فيقولون إن أداة الاتصال هي الرسالة .

مقومات عملية الاتصال :

ذكر طعيمة (٢٠٠٦م : ١٦٠ / ١٦١)، وعطية (٢٠٠٨م : ٧٢) المقومات التي تساعد على إكمال عملية الاتصال، والمقصود بالمقومات هي مجموعة الشروط التي يعتبر توفرها أساساً لنجاح عملية الاتصال، تحملها الباحثة فيمايلي:

(أ) من حيث الرسالة : تتم عملية الاتصال لو توفرت في الرسالة عدة خصائص، منها : الترتيب المنطقي للأفكار، ودقة المفردات والعبارات في التعبير عن الأفكار، وبساطة التراكيب اللغوية، وقلة الرموز والتجريدات، ومناسبة حجمها، وصحة اللغة، وضوح المفاهيم والمصطلحات .

(ب) من حيث المرسل : فإن عملية الاتصال تتم إذا توفرت في المرسل عدة خصائص منها : وضوح الفكرة في ذهنه، وعمق خبرته بالموضوع الذي يعالجه، وتنوع طريقته في عرض الأفكار، وقدرته في اختيار الألفاظ المناسبة، وضرب أمثلة تجعل الرسالة محسوسة وليست مجردة.

(ج) من حيث الوسيلة : فيشترط لنجاح عملية الاتصال وضوح الطباعة، ودقة الطباعة وقلة الأخطاء المطبعية، وجاذبية الإخراج وحسن تنسيق الصفحة.

د) من حيث المستقبل : تتم عملية الاتصال لو توفرت في المستقبل عدة خصائص، منها: سلامة حواسه في استقبال الرسالة (الأذن والعين)، وقدرته على فك الرموز التي وصلت إليه، ودرايته باللغة التي يستقبل بها الرسالة، وخبرته بموضوع الرسالة، وألفته بالمرسل، ومعرفته لعاداته في الكتابة، واتجاهه نحو الموضوع، وتحمسه لأفكاره، ومفهومه نحو نفسه ونحو الآخرين.

مهارات الاتصال اللغوي:

للاتصال اللغوي أربع مهارات أساسية هي : الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، وبين هذه المهارات علاقات متبادلة؛ فالاستماع والكلام يجمعهما الصوت، إذ يمثلان معاً المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين. بينما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة ، ويستعان بهما لتخطي حدود الزمان وأبعاد المكان عند الاتصال بالآخرين. و الاستماع يجتمع مع القراءة في كونهما مصدراً للخبرات، إذ هما مهارتا استقبال، والفرد في هاتين المهارتين يفك الرموز، بينما هو في مهارتي الكلام والكتابة يركب الرموز، وبهما يبعث الرسالة، ومن هنا تسميان مهارتا إنتاج أو إبداع، والمرء في المهارتين الآخرين مؤثر على غيره (مستمع أو قارئ). (طعيمة، ٢٠٠٦م : ١٦٣)

وأشار عبد الهادي (٢٠٠٣ : ٢٠) إلى أن مهارات اللغة القرائية والكتابية والمحادثة والاستيعاب مترابطة مع بعضها؛ لكي تشكل حلقة الوصل بين الأشخاص، وتشكل في المحصلة النهائية التفاهم المشترك بين الناس، ولذلك يمكن أن تتواصل هذه المهارات فيما بينها لكي تشكل نسقاً متكاملًا.

ويؤكد عطية (٢٠٠٨م : ٩٦-٩٧) على أن مهارات الاتصال اللغوي متلازمة متكاملة، ولا تقوم الواحدة منها دون الأخريات، وإذا ما حصل قصور في أية مهارة منها فإن أثره سيمتد إلى عملية الاتصال برمتها.

والمهارات اللغوية في المدخل الاتصالي تتكامل بين بعضها وبعض، ولا يعني التكامل هنا مجرد ضم مهارة لأخرى، وإنما هو شيء أبعد من ذلك، إذ يدخل هذا في صميم الموقف الاتصالي نفسه، فالموقف الاتصالي غالباً يحتاج إلى توظيف مهارتين أو أكثر في مرة واحدة . إن التكامل بين المهارات يعني الالتحام والتضام بين هذه المهارات، يعني تشابكها بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة، وبأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة والسياق على أنها تستخدم بشكل طبيعي، كما لا يوجد ترتيب مطلق وفطري للمهارات في المدخل الاتصالي؛ لأنه يعتمد على طبيعة المواقف الاتصالية. (طعيمة، ٢٠٠٦ م: ١٨٢)

ومن خلال ما سبق يمكن القول إن الأولويات في التدريس قد تختلف، فنبداً مثلاً بتدريس القراءة، ثم الكتابة وقد نبدأ بالاستماع أو الكلام . وفي الدراسة الحالية سنتناول إحدى مهارات الاتصال اللغوي وهي الكتابة .

التواصل الكتابي :

الكتابة نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية. والكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع، فهي عملية تركيب للرموز؛ بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب مكاناً وزماناً. وفي ضوء المدخل الاتصالي يتحمل المعلم مسؤولية تدريب الدارس على تملك مهارات توصيل الرسالة في شكل مطبوع، ومعيار الصواب في تقويم الكتابة في ضوء المدخل الاتصالي هو مدى القدرة على توصيل الرسالة، وتعليم الكتابة في المدخل الاتصالي يستلزم تدريب الدارس على اكتساب خبرات في المراحل المختلفة للكتابة؛ بدءاً من مرحلة ما قبل الكتابة التي يجمع فيها الدارس بيانات عما يريد أن يكتب حوله، وانتهاءً بمرحلة التعديل والتجديد، والتي يعيد فيها الدارس النظر فيما كتبه؛ تطويراً وتحسيناً له. (طعيمة ، ٢٠٠٦ م : ١٩٠)

مفهوم التواصل الكتابي :

الكتابة كما عرفها عبد الباري (٢٠١٠م): "صناعة تحتاج إلى دربة ومهارة في تعلمها، يستعان بها للتعبير عما في النفس من معان باطنة ، وترجم هذه المعاني من خلال خطها على الورق في صورة ألفاظ وتراكيب تعبر عما في النفس من المراد". ص ٧٧

طبيعة التواصل الكتابي:

ينظر عبد الباري (٢٠١٠ م : ٢٣-٢٤) الى الكتابة من عدة زوايا هي :

١. إن الكتابة صناعة تحتاج إلى دربة ومهارة في تعلمها ، ويستعان بها للتعبير عما في النفس من معان باطنة، وترجم هذه المعاني من خلال خطها على الورق في صورة ألفاظ وتراكيب تعبر عما في النفس من المراد .

٢. إن الكتابة ترميز للكلام : فهي إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق من خلال أشكال ترتبط ببعضها بعضا وفق نظام اصطلاح عليه أصحاب اللغة في وقت ما ، بحيث يعد كل شكل من هذه الأشكال مقابلا لصوت لغوي يدل عليه، وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وأرائه إلى الآخرين بوصفهم الطرف الآخر لعملية الاتصال .

٣. إن الكتابة عملية عقلية : أي أنها عملية معقدة هي في ذاتها كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحواً، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير.

٤. إن الكتابة منتج : فهي اعطاء الرمز الكتابي المقابل للمدلولات، والتعبير عما في النفس من مشاعر وأفكار، أو هي قدرة الفرد على رسم الحروف رسماً صحيحاً بخط واضح

مقروء، ويراعى فيه قواعد الكتابة الخطية والإملائية المتفق عليها لدى أهلها بحيث تعطي دلالة واضحة .

ولعل ماسبق يشير إلى أن التواصل الكتابي عملية عقلية إنتاجية، ومحصلة نهائية لتعليم وتعلم اللغة العربية، تستلزم تخطيطاً وتحريراً ومراجعة، بحيث تتكامل هذه الخطوات لإنتاج العمل الكتابي.

أهمية التواصل الكتابي :

تناولت العديد من الأدبيات مهارة الكتابة وأهميتها، وقد لخصها عطية (٢٠٠٨ م : ٢٢) وعبد الباري (٢٠١٠ م : ٣٦.٣٥) في النقاط التالية :

١. الكتابة إحدى مهارات الاتصال اللغوي، فمن المعروف أن الاتصال اللغوي يقع بين طرفين : المرسل والمستقبل، وعلى هذا الأساس فإن الاتصال اللغوي هو إرسال واستقبال ولكل من الإرسال والاستقبال مهارته، أما مهارات الإرسال فهي الكلام والكتابة، وأما مهارات الاستقبال فهي الاستماع والقراءة، وعلى ذلك يمكن تحديد دور الكتابة في الاتصال اللغوي، فعندما يكون المرء في موضع الإرسال لابد من أن يكون متحدثاً، أو كاتباً، ولما كانت الحياة تقتضي أن يخاطب المرء أناساً لا يجمعهم معه الزمان أو المكان فإن وسيلته في ذلك هي الكتابة .

٢. الكتابة وسيلة لتدوين الأفكار والأحاسيس، والتعبير عن الآلام والمسرات، وتدوين المذكرات والحوادث والأقوال والاحتفاظ بها، أو نقلها إلى الآخرين.

٣. الكتابة وسيلة لحفظ التراث الحضاري للأمة، ونقل القيم والعادات من جيل إلى جيل .

٤. الكتابة وسيلة لحفظ خطوات التجارب وإجراءاتها والاستفادة منها عند الحاجة .

٥. الكتابة وسيلة لتقويم محتويات المنهج الدراسي للمتعلمين ، وعرض المحاضرات .

٦. الكتابة وسيلة لتدوين القوانين والتشريعات ، والتعليمات والإرشادات التي تنظم حياة الناس .

٧. والكتابة وسيلة لإشباع الحاجات النفسية لدى الفرد، وهي حاجاته للاتصال بغيره، فالإنسان اجتماعي بطبعه، كما أنها وسيلة لإشباع حاجات الإنسان الفكرية وخاصة عندما يكتب الإنسان فكرة يريد أن يسجلها ويحتزنها ليعاودها كلما احتاج إلى ذلك .

٨. الكتابة جماع فنون اللغة، حيث إنها تتطلب جميع المهارات الأخرى، ففي الكلام أو الحديث يمكن للمستمع أن يوقف المتكلم ويسأله عن شيء لم يفهمه، ويمكن أن يطلب منه الإعادة والتكرار، علاوة على ذلك فالكلام والحديث يساعد على فهم محتواه استخدام الإشارات وتعبيرات الوجه وحركات الجسم وغير ذلك مما يساعد على إيضاح المعنى وإظهاره .

ومما سبق يتضح أن التواصل الكتابي ترجمة للفكر، ونقل للمشاعر، وتسجيل للأحداث، ووصف للتجارب، وفق رموز متعارف عليها؛ لنقل إنجازات الأمة من علوم ومعارف وخبرات ومشاعر عبر الأجيال.

مهارات التواصل الكتابي :

للكتابة مهارات يجب توفرها لدى كل كاتب، وهذه المهارات ذكرها مقدادي

وعاشور (٢٠٠٥م : ٢٠٠٨)، ومصطفى (٢٠٠٧م : ١٦٣) تلخصها الباحثة في النقاط التالية:

- ١- القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة .
- ٢- القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المنفصلة وحروفها المتصلة مع تمييز أشكال الحروف ، وتنوعها تبعا لمواضع تواجدها في الكلمة (الأول ، الوسط ، الأخير) .

٣- القدرة على الكتابة بخط واضح ويميز بين الرموز الكتابية .

٤- القدرة على نقل الكلمات التي نشاهدها نقلا صحيحا .

٥- القدرة على إتقان نوع من الأنواع المختلفة من الخط العربي .

٦- القدرة على مراعاة التناسق بين الحروف طولا واتساعا وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها .

٧- القدرة على استخدام العلامات الشكلية للكتابة (علامات الترقيم ، الفقرات ، الهوامش) .

٨- القدرة على مراعاة القواعد الإملائية كاملة في الكتابة .

وذكر طعيمة (٢٠٠٦م : ١٩١) أن هناك أنواعاً مختلفة تندرج تحت مفهوم الكتابة، منها الخط بنوعيه (النسخ والرقعة)، ومنها الإملاء بأنواعها (منقول، منظور، اختباري) ومنها التعبير بأنواعه (المقيد، الموجه، الحر).

ولأهمية التعبير الكتابي، وكونه من أهم أنواع الكتابة، والمحصلة النهائية لتعليم وتعلم جميع فنون اللغة العربية ومهاراتها، ولأنه المهارة اللغوية الأكثر صعوبة في تعلمها حيث إنها تطبيق لمهارات اللغة كلها، ولأن التعبير الكتابي يتطلب الدقة والوضوح وحسن العرض والترتيب والأسلوب الصحيح الذي يكشف عن المعنى المقصود، فقد استهدفته الدراسة الحالية وسوف تتناوله بشيء من التفصيل والايضاح.

مفهوم التعبير الكتابي:

عرفه عاشور ومقدادي (٢٠٠٩م) بأنه "وسيلة للاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان، ممن

تفصله عنه المسافات الزمانية أو المكانية" ص ٢١٩

وعرفه عطية (٢٠٠٨م) بأنه "نشاط لغوي يعبر به الفرد عن مشاعره، وأحاسيسه، وآرائه،

وحاجاته، ونقل خبراته الى الآخرين بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعي قواعد الرسم الصحيح

واللغة وحسن التنظيم والتراكيب، وترابط الأفكار ووضوحها" ص ١٦٠

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن التعبير الكتابي هو نشاط لغوي تستطيع التلميذة من خلاله أن تفصح عما في نفسها من أفكار ومشاعر وأغراض، وتعبّر عنها تعبيراً واضح الفكرة سليم الأداء، وهو الصلة التي تربطها مع الآخرين، وتجعلها تتفاعل مع المجتمع الذي تعيش فيه.

أنواع التعبير الكتابي:

ينقسم التعبير الكتابي من حيث أغراضه الى نوعين هما:

١. التعبير الكتابي الوظيفي:

عرفه عطية (٢٠٠٨م) بأنه "الكلام المكتوب ذو الغرض الوظيفي الذي يعبر به الانسان عن حاجاته، ومتطلبات حياته" ص ١٦٢

وذكر عيد (٢٠٠٩م: ١٢٠) وعطية (٢٠٠٨م: ١٦٥) أن للتعبير الكتابي الوظيفي مجالات كثيرة منها: الرسائل والخطابات والبرقيات، والملاحظات والتقارير، والاعلانات والمذكرات، والاستدعاءات.

ويتسم التعبير الكتابي الوظيفي ببعض السمات والخصائص المميزة ذكرها عبد الباري (٢٠١٠م: ١٥١) منها : الدقة، والوضوح، الغرضية والقصدية، الاقتصاد في الكتابة، ألفاظها لا تحتمل التأويل، المباشرة في العرض، الالتزام بالأماكن المخصصة للكتابة .

٢. التعبير الكتابي الإبداعي :

عرفه عطية (٢٠٠٨م) بأنه " ذلك النوع من التعبير الذي يراد منه إظهار المشاعر والأحاسيس، والعواطف، والخيال بعبارات منتقيات بدقة تتسم بالجمال والسلامة، والقدرة على الإثارة، وإحداث الأثر في القارئ، واثارة الرغبة لديه للتفاعل مع موضوعها" ص ١٦٤

ويتسم التعبير الكتابي الإبداعي كما ذكر عبد الباري (٢٠١٠م :١٥٢) ببعض السمات منها: استخدام الصور البيانية، والاستعانة بالزخارف اللفظية والصور الأدبية والبلاغية، التعبير مفعم بعاطفة الكاتب، وحسن الاقتباس والاستشهاد، وجمال الألفاظ والتراكيب والأسلوب، والتأنق في العبارة، الطلاقة في المفردات والأفكار، والأصالة في الفكرة مع عرضها في قالب جديد.

ويمكن أن نفرق بين التعبير الإبداعي و التعبير الوظيفي على النحو التالي:

- التعبير الوظيفي أكثر تحديداً واختصاراً.
- التعبير الوظيفي لا يهتم بالمحسنات البديعية، والخيال والعواطف والرمز.
- التعبير الوظيفي يهتم بالدقة والوضوح.
- يبرز التعبير الوظيفي الأفكار، ويوضح المعاني ويضع عناوين بين الأسطر للتوضيح .
- يراعي التعبير الوظيفي أصول الكتابات الرسمية .

أهداف تعليم التعبير الكتابي:

خصت سياسة التعليم في المملكة اللغة العربية بثلاثة من أهدافها العامة للتعليم، هي:

- ١- تنمية مهارات القراءة وعادة المطالعة سعياً وراء زيادة المعارف.
- ٢- اكتساب القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب والتحدث والكتابة بلغة سليمة وتفكير منظم.
- ٣- تنمية القدرة اللغوية بشتى الوسائل التي تغذي اللغة العربية وتساعد على تذوقها وإدراك نواحي الجمال فيها اسلوباً وفكرةً.

وتحقيقاً ذلك تتبنى وزارة التربية في مشروعها الشامل لتطوير المناهج اتجاهاً تربوياً يركز في جانب من أساسياته على تدريب المتعلمين على مهارات التواصل، والحوار، والإقناع، ومهارات التفكير والتعلم الذاتي وحل المشكلات. (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٨ : ١٣)

وقد نصت وثيقة منهج اللغة العربية في (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٨ : ٢٠) على أهداف تعليم اللغة العربية وهي كما يلي :

١. أن يكتسب الطالب رصيذاً وافراً من الألفاظ والتراكيب والأساليب اللغوية الفصيحة تمكنه من تفهيم القرآن الكريم والحديث الشريف والتراث الاسلامي ومستجدات الحياة العصرية .
٢. أن يكتسب قدرة لغوية تعينه على تفهم الأحداث اللغوية التي يتعرض لها وتحليلها وتقويمها، وتمكنه من انتاج خطاب لغوي يتصف بالدقة والطلاقة والجودة .
٣. أن يتمكن من المهارات والاستراتيجيات والعمليات الاساسية لكل من الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة .
٤. أن يتطابق خطابه اللغوي مع اللغة العربية الفصحى ألفاظاً وتراكيباً وضبطاً إعرابياً ورسمياً إملائياً.

٥. أن يستخدم اللغة بنجاح في الوظائف الفكرية والتواصلية المختلفة للغة :

- أ- الوظيفة المعرفية/ البنائية؛ لتوصيل الأفكار والمعلومات والمضامين المعرفية .
- ب- الوظيفة الاستكشافية؛ للتعلم والبحث والاكتشاف والتفكير.
- ج- الوظيفة التقعيدية؛ لوصف اللغة وتفسيرها .
- د- الوظيفة الذاتية؛ للتعبير عن آرائه ومشاعره وانفعالاته.
- هـ- الوظيفة الاجتماعية؛ للتفاعل مع الآخرين، وتكوين العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها.

و - الوظيفة التأثيرية/التوجيهية؛ للتأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم.

ز - الوظيفة النفعية؛ للحصول على الأشياء.

ح - الوظيفة التخيلية/الجمالية؛ للتخيل والإبداع وانتاج النصوص الخيالية .

وقد ذكر العديد من التربويين أهداف تعليم التعبير في المرحلة الابتدائية ومنهم عطا (٢٠٠١م

: ١٢٤) وعطية (٢٠٠٨م : ١٦٦) والدليمي والوائلي (٢٠٠٩م : ٤٥٤) ويمكن أن نجملها

فيما يلي:

١. تعايش الطلاب مع الكتابة الصحيحة والتعود عليها؛ الأمر الذي من شأنه أن يساعدهم

على اكتساب اللغة وإتقان التعامل معها، على وفق قواعدها و أنظمتها .

٢. امتلاك دقة الملاحظة والقدرة على الانطلاق منها في وصف الأشياء والمشاهد والحوادث

والمواقف، بسرعة وشكل سليم.

٣. امتلاك القدرة على الأعمال الكتابية المختلفة التي لا يستغني عنها في حياته اليومية سواء

أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها.

٤ -التعود على ترتيب الأفكار، وتسلسلها، وتنظيمها والقدرة على الارتجال.

٥. امتلاك القدرة على الإفصاح عما يجول في خاطره، بطريقة سهلة، وأسلوب أدبي مؤثر وراقٍ

يتجلى في خياله وإبداعه.

٦. التخلص من الخوف والخجل عن طريق المواجهة.

٧. إتاحة الفرصة أمام التلاميذ؛ ليستخدموا مخزونهم اللغوي في سياق طبيعي، يجمع أفرع اللغة

العربية في إطار متكامل.

٨. تخلص لغة التلاميذ من الأخطاء الشائعة والتراكيب غير الصحيحة المتداولة.

٩. اكتشاف ذوي المواهب الخاصة في الكتابة، وتشجيعهم ورعايتهم ؛ ليكونوا من رجال القلم، وأصحاب البيان في المستقبل.

١٠. تربية الذوق الأدبي، وإفساح المجال للإبداع والابتكار.

١١. التعود على السرعة في التفكير والتعبير، وكيفية مواجهة المواقف الكتابية الطارئة والمواقف

١٢. انتقاء الألفاظ المناسبة للمعاني وكذلك التراكيب والتعبيرات.

١٣. السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة وعلى ضوابط التعبير الكتابي والشفهي

كسلامة الجملة وتقسيم الموضوع إلى فقرات، والهجاء الصحيح، واستخدام علامات الترقيم، ورسم الحروف، والنظافة والترتيب.

ويتضح مما سبق أن هذه الأهداف تسعى إلى إكساب التلميذات مهارات اللغة في جانبها

الاستقبالي والانتاجي، وتمكينهن من ممارستها بدقة وطلاقة وجودة، وتنمية قدراتهن على التواصل

كتابةً؛ بلغة واضحة صحيحة فصيحة، وبتفكير منظم بما يمتلكه من رصيد لغوي، وكذلك تنمية احساسهن بجمال الفصحى، واتقان مهارات الاتصال اللغوي في المواقف المختلفة.

مهارات التعبير الكتابي:

أجمع العديد من التربويين على أهمية المهارات اللغوية، وضرورة اتقانها، وقد ذكر الدليمي

والوائلي (٢٠٠٩م: ٤٥٦) والسميري (٢٠٠٦م: ٢٢) أن التعبير الكتابي يسعى الى تنمية

مجموعة من المهارات يمكن أن نجملها فيما يأتي:

- قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب موضحا فيها هدفه وأسلوبه في تحقيقه .
- قدرة المتعلم على تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها ومراعاة ترتيبها وتكاملها .
- القدرة على اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة، والإشراقة في بدء التعبير واستهلاله.

- القدرة على الكتابة بتسلسل منطقي مع مراعاة الدقة في التنظيم والتصنيف.
- القدرة على إيراد بعض عناصر الاقناع في التعبير تأييداً للرأي أو دعماً لوجهة نظر .
- القدرة على استحضار الامثلة والشواهد المناسبة للموضوع ووضعها في الموطن الملائم من التعبير .
- المهارة في استخدام الإيجاز مع الوضوح والإطناب مع الاستقصاء والشمول في المواقف المناسبة .
- القدرة على الكتابة الى كل فئة بما يناسبها؛ فكراً ولغةً وأسلوباً .
- القدرة على ترتيب الجمل ترتيباً معقولاً؛ لتكوين فقرة تعبر عن فكرة، والربط الجيد بين الجمل، واختيار الجمل الملائمة.
- قدرة المتعلم على تقويم ما يكتبه ببيان ما يبدو فيه من ثغرات وطرق معالجتها .
- القدرة على الكتابة السليمة رسماً وتركيباً للجملة وبناءً للعبارة .

الأسس التي تؤثر في تعبير التلاميذ :

يقصد بها مجموعة من المبادئ والحقائق التي ترتبط بتعبير التلاميذ وتؤثر فيه، ويتوقف على فهمها وترجمتها إلى عمل نجاح المعلمين في اختيار الأساليب والطرائق الجيدة وانتقاء الاستراتيجيات التربوية الحديثة المناسبة داخل الصف، وبالتالي يتوقف عليها نجاح التلاميذ وتقدمهم في التعبير، وقد أشار إليها التربويون منهم الهاشمي (٢٠٠٦: ٦٠-٦١)، وعاشور والحوامدة (٢٠١٠: ٢٠٠-٢٠١)، وسبيتان (٢٠١٠: ٣١-٣٢) وصنفوها إلى ثلاثة أنواع : منها نفسية تتعلق بميل الطالب إلى التعبير عما في نفسه، ومنها تربوية كحريته في اختيار الموضوعات والتعبير عنها، ومنها لغوية تتعلق بالعمل على إنماء المحصول اللغوي، ويمكن تفصيلها فيما يأتي :

أولاً : الأسس النفسية وتتمثل فيما يأتي :

١. يميل الأطفال الصغار إلى التعبير عن خبراتهم ومشاهداتهم؛ لذلك يجب على المعلم أن يفسح المجال للتلاميذ الخجولين، ويشجعهم على التعبير .
٢. يميل الأطفال إلى المحسوسات؛ لذلك يجب أن يستثمر المعلم هذا الميل، ويشجعهم على التعبير عن الأشياء المحسوسة في الصف والمدرسة، ويستعين بنماذج الأشياء وصورها.
٣. وجود الرغبة والحافز والميل عند التلميذ والتي تدفعهم إلى التعبير؛ لذا على المعلم أن يوفر الموضوعات التعبيرية التي تقود التلميذ إلى التأثر والانفعال بها، وتجعله يكتب فيها.
٤. يقوم التلميذ أثناء التعبير بعدة عمليات ذهنية عقلية، فهو يسترجع المفردات ليختار منها الألفاظ التي يؤدي بها فكرته، وهذه العملية تسمى التحليل، وبعد ذلك يعيد ترتيب المفردات والأفكار؛ ليخرجها على شكل نتاج مكتوب؛ ليعبر عما أراد، وتسمى هذه العملية التركيب، وهذه العمليات العقلية ليست سهلة؛ لذلك على المعلم أن يأخذ التلاميذ الصغار بكثير من الصبر والأناة في جميع مواقف الدراسة .
٥. يتسم بعض الأطفال بالخجل والخوف من المعلم والجو المدرسي، وعلى المعلم أن يشعر هؤلاء الأطفال بالعطف والحب والطمأنينة؛ حتى يدعم ثقتهم بأنفسهم.
٦. يميل التلاميذ إلى التقليد؛ لذلك على المعلم أن يكون مثالاً وقدوةً لتلاميذه في مظهره وسلوكه ولغته.

ثانياً: الأسس التربوية وتتمثل فيما يأتي :

١. اشعار التلميذ بالحرية في التعبير وفي اختيار الموضوعات، واختيار المفردات والتراكيب في أداء أفكاره.

٢. التعبير نشاط لغوي مستمر، فكل درس من دروس اللغة يعد مجالاً للتدريب على التعبير فليس للتعبير زمن معين فيعمل المعلم على تدريب التلاميذ على التعبير الصحيح والسليم في المواقف المختلفة، وأن لا يقتصر ذلك على حصة التعبير فقط.

٣. اختيار المعلم لموضوعات التعبير من مجال خبرة التلميذ أو قدرته التصورية، حيث أن التلميذ لا يستطيع أن يكتب في شيء لا معرفة له به.

ثالثاً : الأسس اللغوية وتتمثل فيما يأتي :

١. حصيلة التلاميذ اللغوية في المرحلة الابتدائية قليلة، والتعبير يحتاج إلى مفردات وتراكيب للوفاء بالأفكار وأدائها على النحو المناسب؛ لذلك يجب على المعلم ان يوفر الفرص لإثراء معجم التلاميذ اللغوي وإغناؤه عن طريق القراءة والاستماع وذلك بإسماعهم بعض القصص.

٢. ازدواجية اللغة في حياة التلاميذ: الفصحى والعامية، فهو يستمع إلى اللغة السليمة من خلال معلم اللغة العربية في المدرسة ويتعامل في حياته اليومية بالعامية، فمن هنا يعمل على تزويد التلاميذ باللغة العربية الفصيحة عن طريق الأناشيد الفصيحة، وسماع وقراءة القصص المختلفة .

أسباب ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي :

أكدت الدراسات التربوية ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي، كما أثبتت أن التلاميذ يعانون قصوراً شديداً في القدرة على التعبير في جميع المراحل الدراسية، وشخص التربويون هذا الضعف في الأسلوب والتفكير وكثرة الأخطاء النحوية والإملائية، وقد أدى إلى هذا الضعف الكثير من العوامل التي تضافرت مسببةً هذه المشكلة، وهذه العوامل منها مايتعلق بالمعلم، ومنها مايتعلق بالتلميذ، ومنها ما يتعلق بالأسرة، ومنها مايتعلق بالخطة الدراسية وقصورها، ومنها مايتعلق بوسائل الإعلام على اختلافها، وقد ذكر العديد من التربويون هذه العوامل، منهم عاشور

والحوامدة (٢٠١٠: ٢٠٩-٢١٠)، والنعمي (٢٠٠٤: ١٤٢-١٤١)، والهاشمي (٢٠٠٦: ٥٩-٥٨)، والبجة (٢٠٠١: ٢٥٤-٢٥٥) ويمكن حصر هذه العوامل في :

١. سيادة العامية وقلة المحصول اللغوي لدى الطالب؛ فالمعلم عندما يتحدث أمام التلاميذ بالعامية خاصة وأن التلميذ في المرحلة الابتدائية يقتدي بمعلمه ويحاكيه ويتعلم منه الكثير حينما يتحدث يشعر أن اللغة الفصحى ليست لغة الحياة فيجد صعوبة في الحديث أو الكتابة باللغة الفصحى، كما أن الطالب يتعامل باللهجة العامية في المجتمع وتبدو هي القاعدة وصاحبة السيطرة، أما الفصحى فاستعمالها محصور في حيز ضيق من المدرسة لا تتعداه إلى غيره، فيحول ذلك دون توظيف الطالب للغة السليمة في حياته، واللغة لا يمكن أن يتعلمه الطالب إلا إذا مارسها وتفاعل معها وتعامل بها.

٢. عزل التعبير عن باقي فروع اللغة العربية وعن المواد الدراسية الأخرى، حيث إن المعلمين بذلك لا ينمون حصيلة الطلاب اللغوية الفصيحة ولا يستثمرون ما في دروس اللغو من أنماط لغوية راقية لتدريب تلاميذهم على استعمالها في مواقف حياتية جديدة .

٣. عدم قدرة المعلمين على توليد الدافع لدى التلاميذ للتعبير عن موضوع معين، حيث يجب على المعلم أن يقتنص الفرصة المناسبة ويهيئ المجال المطلوب، ويحفز التلميذ على الكتابة باختيار الطرق والأساليب والاستراتيجيات التي تدفعه للكتابة .

٤. عدم متابعة المعلمين لأعمال التلاميذ التعبيرية الكتابية وإهمال تقويمها والإكتفاء بوضع إشارة معينة على الموضوعات مما يؤدي إلى ضعف ثقة التلميذ بنفسه وكره الكتابة ، وعدم الاهتمام بما يكتبه التلميذ يضر به من جانبيين : الأول أن من يخطئ لا يعرف خطأه فيصوبه، والثاني : أن التلاميذ الأقوياء تفتّر حماسهم للتعبير ويزهدون فيه، فيشعر التلاميذ أنهم يؤدون عملاً لا رونق له ولا جمال فيه .

٥. تركيز المعلمين على موضوعات وصفية بعيدة عن محيط التلاميذ وأذهانهم، وإهمالهم تدريب تلاميذهم على التحدث عن خبراتهم ومشاهداتهم باللغة الفصحى.
٦. قلة القراءة والإطلاع؛ فمن الحقائق المقررة أن الصلة وثيقة بين القراءة والتعبير حيث أن القراءة تزيد من حصيلة التلاميذ اللغوية وتمدهم بالمعاني والأفكار، وتوسع خيالهم.
٧. عدم ربط التعبير بألوان الأنشطة اللغوية التي تمارس خارج الفصل مثل الإذاعة، والمسرح، والمسابقات ، والصحافة المدرسية، وكتابة الإعلانات، وانصراف التلاميذ عن الاشتراك فيها.
٨. الأسرة التي تربي الأطفال على الانطواء، علاوة على أن بعض الأسر تعيش في بيئة ثقافية فقيرة فتعجز عن توفير كتب مناسبة وقصص هادفة لأطفالها، وتشجيعهم على قراءتها؛ حتى يعودوهم شيئاً فشيئاً حب القراءة والمعرفة .

مقترحات لعلاج ضعف التلميذات في التعبير الكتابي :

١. إعطاء الطلاب الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة، وخلق الدافع للتعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع التلاميذ للكتابة.
٢. تعزيز التلميذات على القراءة والاطلاع حتى تتسع دائرة ثقافتهن، ويكون لديهن قدراً من الأفكار والألفاظ التي تعينهن على الكتابة .
٣. المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة حول ما تتضمنه من معان وأفكار وكلمات مناسبة .
٤. الابتعاد عن استخدام العامية في التدريس، وينبغي ألا يقتصر ذلك على مدرسي اللغة العربية فقط.
٥. مراعاة معلمي اللغة للأسس النفسية والتربوية واللغوية التي تؤثر إيجابياً في تعبير التلميذات.
٦. تصحيح أخطاء التلميذات، وتقويم الأسلوب والإرتقاء به، وتكوين الثروة اللغوية.

٧. ربط جميع الدروس اللغوية في الوحدة بالتواصل الكتابي.

٨. متابعة الأسرة لأبنائها وتدريبهم وتعويدهم على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بلغة سليمة .

ومما سبق يتضح أن تعليم مهارات التواصل اللغوي الكتابي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بخصائص نمو التلميذات في المرحلة الابتدائية وهذا ما سنتناوله في المبحث الثالث.

المبحث الثالث : خصائص نمو التلميذات في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بتعليم مهارات التواصل الكتابي:

يعتبر التعرف على خصائص النمو وطبيعة المرحلة التي تمر بها التلميذات، ومدى استعدادهن، ومستوى قدراتهن وامكاناتهن من الأمور الهامة التي يجب أن تتعرف عليها معلمة اللغة العربية ؛ حيث إن فهم خصائص المتعلمات يمكن المعلمة من توجيههن توجيهاً تربوياً سليماً؛ فمقابلة الخصائص النمائية للمتعلّقات بأساليب وإجراءات، ومناشط ملائمة من شأنه أن يرقى بالعملية التعليمية.

ولخصائص نمو التلميذات في مرحلة الطفولة المتأخرة علاقة وثيقة بمهارات التعبير الكتابي؛ فمعرفة قدرات التلميذات وحاجاتهن في تلك الفترة تفيد في تحديد المهارات الكتابية المناسبة وتقديمها بالشكل المناسب.

وفيما يلي أبرز خصائص نمو تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وهن في مرحلة الطفولة المتأخرة (٩-١٢) سنة :

النمو الجسمي :

خصائص النمو الجسمي للطفل في هذه فالمرحلة تتمثل في النشاط الزائد والحيوية والفاعلية، حيث يستخدم القوى العضلية والقوى الجسمية في نشاطه الحركي، ويتميز الذكور بالقوة العضلية أكثر من الإناث مما يجعلهم أكثر حركة ونشاطاً؛ لذلك يمارس الذكور أنواعاً مختلفة من الألعاب غير التي يمارسها الإناث فأنشطة الذكور تتميز بالعنف والقوة واستخدام العضلات، بينما أنشطة الإناث تتميز بالهدوء والتروي والتفكير الهادئ غير العنيف، وفي المرحلة الابتدائية يؤدي النمو الحركي إلى زيادة الأنشطة الحركية العنيفة التي يمارسها الطفل ويميل إلى المخاطرة في بعض الأحيان للتغلب على عقبة معينة لاستكشاف ما هو مجهول في بيئته المادية والاجتماعية. (التويجري وآخرون، ٢٠١٠م: ١٥٣)

وفي هذه المرحلة يكتمل نمو الحواس، فيتحسن الإبصار حيث يستطيع الطفل ممارسة الأشياء القريبة من بصره بدقة أكثر ولمدة أطول، وتزداد دقة السمع، وتحسن الحاسة العضلية وهذا عامل مهم من عوامل المهارة اليدوية. (زهران، ١٩٨٥م: ٦٩)

وتعتبر حاستا السمع والبصر مصدرين أساسيين لاكتساب المهارات والخبرات؛ لذلك يجب على معلمة اللغة العربية عند تدريس التواصل الكتابي استخدام الوسائل والأساليب التي تساعد التلميذات على تعلم الكتابة وتنمي قدرتهن على التفكير والتعبير عما في أنفسهن، ولن يتم ذلك إلا إذا كانت التلميذات مهيات جسمياً؛ لأن سلامة الجسم وصحته تساعد على دقة التفكير وسرعة التعلم.

النمو العقلي:

يظهر النمو العقلي والمعرفي للطفل في هذه المرحلة في طريقة التفكير، وقوة ملاحظته لما يدور حوله من موضوعات وأحداث، كما يتعلم الطفل ويدرك ويمارس المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية، التي تصبح ذات معنى بالنسبة له، فيفهم معنى الخير والحق والواجب والتعاون والنظام والعدل والأمانة وتحمل المسؤولية. (التويجري وآخرون، ٢٠١٠م: ١٥٤)

والطفل في هذه المرحلة يتجه نحو ماهو واقعي حيث ينمو خياله عما كان إلى الواقع، كما تظهر القدرة والسيطرة على الكتابة. (الهاشمي، ١٩٩٢: ١٦٧)

وفي منتصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانيات نمو ذكائه في المستقبل، وتنضج لديه القدرة على الابتكار، ويستمر التفكير المجرد في النمو ويقوم على استخدام المفاهيم والمدرجات الكلية، اما الانتباه فيلاحظ زيادة مدته ومداه وحدته. ويشترط في الموضوعات المقدمة للطفل أن تكون منظمة تنظيمياً خاصاً والعلاقة بينها بسيطة. (زهران، ١٩٨٥: ٦٧)

وعليه يمكن إيجاز خصائص النمو العقلي في هذه المرحلة على النحو التالي :

- اكتمال النمو الحسي للتلميذة في هذه المرحلة مما يمكنها من توظيفها في البحث، واكتشاف البيئة المحيطة بها.
- القدرة على استخدام العقل في مواجهة المشكلات.
- سرعة التذكر، والفهم، والانتباه، والقدرة على التعبير.

إن معرفة خصائص النمو العقلي للتلميذات في هذه المرحلة ضرورة ملحة تحتاج لها معلمة اللغة العربية عند تدريس التواصل الكتابي؛ حتى تتمكن من التنوع في الوسائل والأساليب والأنشطة المناسبة للتلميذات عقلياً، كما أن معرفة معلمة اللغة العربية بهذه الخصائص يُعينها في تعويد التلميذات على التفكير ومواجهة المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها ومناقشتها، كما يساعدها في تعويدهن على الإفصاح عن آرائهن ومواقفهن ليكن قدرات على التحليل والنقد وتبني المواقف .

ويجب على معلمة اللغة العربية أن تراعي في المشاكل التي تضعها أمام التلميذات أن تكون عملية بقدر الإمكان والعلاقات المطلوب منهن إدراكها تتفق وطبيعة النمو العقلي، ويمكن أن تحصل المعلمة على نتائج أفضل إذا قصرت مدة الانتباه وزادت من حدته، وإذا اتاح للتلميذة شيء من الحرية في غرفة الدراسة؛ لأن انتباهها سيظل مجدداً.

النمو الاجتماعي :

في هذه المرحلة يكون الطفل صداقات مع اطفال المدرسة، والنادي، والحديقة، والحوار ويظهر ذلك في ميل الطفل الى تكوين علاقات داخل جماعات صغيرة يشترك معها في العاب متنوعة تحتاج إلى تفكير عقلي جماعي ويتعاون فيه مع أفراد المجموعة كلها، وحيث يمثل اللعب الجماعي نمواً أساسياً في هذه المرحلة التعليمية، كما تظهر صفات اجتماعية لها دلالاتها بالنسبة لبعض الاطفال كصفة الزعامة والقيادة، وصفة التعاون والمشاركة الإيجابية وصفة التألف والتواد، وصفة المنافسة والأثرة، وصفة الانصياع والانقياد، وصفة الانطواء أو الانبساط وصفة العناد والتمرد، وصفة المشاركة الاجتماعية واللامبالاة. (التويجري، ٢٠١٠م: ١٥٤)

ويشعر الطفل في هذه المرحلة بفرديته ويزداد الشعور بالمسؤولية والقدرة على الضبط الذاتي للسلوك وتتغير الميول وأوجه النشاط الطفولية إلى الاستقلال وحب الخصوصية ويتوحد الطفل مع الدور الجنسي المناسب له. (زهران، ١٩٨٥ : ٦٨)

وعن طريق الممارسات الاجتماعية والمشاركات الايجابية التي يتم توجيهها من قبل المعلمات تكتسب التلميذات مفاهيم اجتماعية مختلفة، كالأمانة والصدق والحق والتعاون، كما يكتسبن القيم الدينية والأخلاقية السليمة؛ لذلك يجب أن تسير معلمة اللغة العربية في تعليم التعبير الكتابي وفقاً لخصائص هذه المرحلة فتعمل على توجيه الأنشطة والأساليب المختلفة بما يشبع ميول التلميذات ويشجعهن على الأعمال الجماعية .

ويجب على المعلمة أن تركز الاهتمام نحو إنماء شعور الطفل بفرديته في التعبير عن آرائه واختيار مايريد أن يكتب فيه، وفي إعطائه بعض المسؤوليات البسيطة، وفي تنظيمه لشؤونه الخاصة .

النمو اللغوي :

الطفل في هذه المرحلة تزداد حصيلته اللغوية بصورة واضحة وبشكل ملحوظ، وتنمو لديه مهارتا القراءة والكتابة، ويظهر النمو اللغوي بوضوح عند استخدام اللغة والمفاهيم والمصطلحات اللغوية الصحيحة . وتنمو اللغة من الاحتكاك بالآخرين، ومن خلال التعامل اليومي، فيكتسب الطفل طرق تعبيرية متباينة عن الموضوعات والأشخاص، ومن ثم يمكنه وصف ما يشاهده في عبارات لفظية، مع ما قد يصاحب ذلك من استخدام قواعد اللغة ونظامها النحوي، أو الاستخدام - غير السليم - للغة في قواعدها وأصولها النحوية . (التويجري وآخرون، ٢٠١٠ م :

(١٥٥)

ويشير الهاشمي (١٩٩٢ : ٦٩) إلى أن الطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يميز بين الكلمات المترادفة أو المتضادة، ويميز بين الأسماء والأفعال والحروف، ويصبح رصيده اللغوي مالا يقل عن خمسة آلاف في بدء فترته المتأخرة .

وفي هذه المرحلة يقرأ الطفل للفهم، ويعبر عما قرأ، ويستطيع استخراج العناصر الرئيسة من الموضوع، كما يستطيع أن يكتب موضوعاً إنشائياً وصفيّاً أو خيالياً، ويستطيع أن يعبر كتابياً بشكل أفضل من التعبير الشفهي، ويظهر الفهم والاستماع الفني والتذوق الأدبي لما يقرأ، ويلاحظ أن البنات يفقن البنين في القدرة اللغوية. (زهران، ١٩٨٥ : ٦٩)

ومما سبق يتضح أن من أهم خصائص النمو اللغوي في هذه المرحلة زيادة الحصيلة اللغوية ونمو المفردات واتساع معانيها والسرعة في الفهم والتركيز والانتباه والقدرة على فهم العلاقات المجردة.

ويجب على معلمة اللغة العربية عند تدريس التواصل الكتابي أن تركز على تنويع الأنشطة اللغوية التي تنمي لغة التلميذات وتعودهن على الحرية في التعبير عن أنفسهن، وعلى الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة للمعاني، وتساعدن على ترتيب الجمل وتكوين الفقرات المعبرة عن الأفكار والربط بينها، حيث أن هذه المرحلة هي مرحلة اكتساب اللغة قراءةً وكتابةً مما يزيد الحصيلة اللغوية لدى التلميذات .

النمو الانفعالي :

يظهر النمو الانفعالي للطفل فيما يظهر من انفعالاته المختلفة مستخدماً اللغة للتعبير عما يريده ويرغبه، ومالا يريده وينبذه، ويبدو ذلك في استخدام الألفاظ بطلاقة ويسر بعد أن كان

يستخدم الإشارة والحركة للتعبير عن انفعالاته، وبعد أن كان سلوك البكاء والصراخ وسائل تعبيرية للحصول على رغبته، تضعف تلك الوسائل ويحل محلها الضحك والمرح ومشاركة الآخرين وجذب انتباههم ويظهر هذا النمو بوضوح في ميل الطفل الى جمع اشياء معينة مثل طوابع البريد، والأحجار المختلفة، وقصاصات من المجلات والصحف. (التويجري وآخرون، ٢٠١٠م : ١٥٤)

إن معرفة معلمة اللغة العربية بخصائص النمو الانفعالي في المرحلة الابتدائية له دور كبير في مساعدتها على ضبط انفعالات التلميذات في مواقف تعليم التواصل الكتابي، حيث يمكن للمعلمة الاستفادة من هذه الخصائص في توجيه انفعالاتهن توجيهاً سليماً ، وغرس الاتجاهات السليمة لديهن، وتحقيق الثقة في أنفسهن، كما تستطيع المعلمة أن تكيف أساليبها في التعليم بما يؤدي الى الاستقرار الانفعالي للتلميذات وبما تهيئه للتلميذات من مواقف توفر لهن فرص النجاح في التحصيل، وتنمي قدراتهن على التعلم والتعبير عما يقرأن بحرية، وكتابة موضوعات وقراءتها داخل الصف مما يشعرهن بلذة النجاح.

ومن خلال تتبع الباحثة لخصائص نمو الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة، خرجت بعدة ملاحظات يجب العناية بها والتركيز عليها:

- في هذه الفترة من حياة الطفل يتحدد الإطار العام لسلوك الطفل، ونموه بشكل جيد يهيئه للمرحلة التالية ويساعده على اجتياز مشاكلها بسهولة؛ لذلك لابد من العناية بها وإعطاء الطفل حقه من الرعاية والاهتمام حتى ينمو في جميع الجوانب .
- يجب على المعلمات عدم مطالبة التلاميذ بالكتابة التي لاتناسب طبيعة نموهم العضلي والعقلي لأن الكتابة تحتاج إلى استعداد عضلي ونمو في التفكير والتخيل والتركيز والانتباه.

● إن أفضل وسيلة للتعلم هي الممارسة والمرور بالخبرة مباشرة مع التدريب المستمر؛ لذلك لا بد من تدعيم الجانب النظري بالجانب العملي .

وقد أفادت الباحثة من خصائص نمو الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة في تحديد مهارات التواصل الكتابي وسبل تنميتها ومن ذلك :

١. إن تحسن الحاسة العضلية في هذه المرحلة عامل مهم من عوامل المهارة اليدوية؛ لذلك يجب أن ينمي لدى التلميذة مراعاة حسن الخط وإجادة رسم الحروف والتنظيم.

٢. من مظاهر نمو الطفل اجتماعياً شعوره بفرديته، وتقدير هذه الفردية مهم جداً، ويمكن أن ننمي هذه الفردية عن طريق تعبير التلميذة عن آرائها بصورة صحيحة .

٣. إن نضج القدرة على الابتكار لدى التلميذة يمكن أن يجد في التواصل الكتابي مجالاً رحباً للإبداع والتصوير الفني .

٤. إن عملية التنشئة الاجتماعية ومعرفة الكثير من المعايير والقيم والاتجاهات تساعد التلميذة كثيراً عند التعبير عن القيم النبيلة والأخلاق الفاضلة.

٥. إن من مظاهر نمو التلميذة اللغوي في هذه المرحلة ماله علاقة مباشرة بمهارات التواصل الكتابي، خاصة وأن البنات يفقن البنين في القدرة اللغوية؛ فقدرة التلميذة على التمييز بين المترادفات والكشف عن الأضداد يمكن أن تنمي وتثقل وتوظف في التواصل الكتابي، ونستنتج من ذلك قدرتها على اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني، كما أن اتجاهها للقراءة من أجل الفهم يمكن أن يفاد منه في تعليمها مهارة التلخيص ومهارة تحديد الأفكار الرئيسة

للموضوع، وقدرتها على التواصل الكتابي بشكل أفضل من التواصل الشفهي تجعل من الضروري أن تتعلم مهارات التواصل الكتابي وضوابطه حتى تسير عليها عند الكتابة .

٦. إن أهم ما يميز هذه الفترة الاستعداد لتعلم المهارات المختلفة، ومهارات التواصل الكتابي من أهم ما يجب تعلمه والعناية به وذلك لأهميتها في تحسين التواصل الكتابي للتلميذة ونمو قدرتها اللغوية والتي تؤثر إيجابياً في تحصيلها الدراسي وفي اتصالها مع الآخرين بصورة صحيحة.

ثانياً : الدراسات السابقة:

اهتم العديد من التربويين بتعليم التواصل الكتابي (التعبير الكتابي) باعتبار الكتابة أحد المهارات اللغوية، كما اهتمت الكثير من الدراسات والأبحاث بتقويم أداء معلمات اللغة العربية والكشف عن مستويات ادائهن.

وقد تمكنت الباحثة من استقراء عدد من الدراسات والأبحاث التي تناولت تعليم التواصل الكتابي (التعبير الكتابي)، والتي تناولت تقويم أداء المعلمات، وستقوم الباحثة بعرض هذه الدراسات من حيث الهدف، والمنهج، والعينة، والاجراءات، والأداة، وأبرز النتائج، وسيتم عرض هذه الدراسات في محورين :

المحور الأول: دراسات في مجال تقويم أداء معلمات اللغة العربية

دراسة البشري (٢٠٠٠م):هدفت هذه الدراسة إلى الاسهام في تطوير الإشراف على تعليم اللغة العربية بعامة وتعليم التعبير الكتابي بوجه خاص، وذلك بتحديد مطالب الإشراف الخاصة بتعليم التعبير الكتابي في المرحلة المتوسطة، وتحديد الأساليب والإجراءات التي ينبغي أن يقوم بها مشرفو اللغة العربية لإكساب معلمي اللغة العربية الكفاءات الخاصة بتعليم التعبير الكتابي وتحديد مستوى تحقق هذه المطالب حسب رأي مشرفي اللغة العربية ومعلميها في هذه المرحلة .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، معتمداً على الاستفتاء أداة رئيسة للدراسة، حيث احتوى على (٢٣) مطلباً من مطالب الاشراف، وتم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (٣٠) مشرفاً و(١٠٨) معلماً.

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة قصور أداء مشرفي اللغة العربية عن تحقيق مطالب الإشراف على تعليم التعبير الكتابي في المرحلة المتوسطة.

دراسة حمادنة (٢٠٠٤م) وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية ودرجة ممارستها، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) معلماً ومعلمة منهم (٣٧) معلماً و(٣٧) معلمة يدرسون اللغة العربية للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، واستخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة مكونة من (٨٣) فقرة، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها: أن الكفايات التي تضمنتها الدراسة قد حظيت بتقديرات مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة سواء في تقديرهم لدرجة امتلاكها أم في جانب الممارسة، أما بالنسبة للكفايات الخاصة باستخدام الوسائل التعليمية وإنتاجها فكانت دون المستوى المطلوب وهي بحاجة إلى التحسين. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث باعتماد الكفايات التعليمية، والإفادة منها في تقويم معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وإجراء دراسة لتقويم أداء معلمات اللغة العربية في ضوءها.

دراسة النمري (٢٠٠٥م): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد جوانب الأداء التدريسي اللازمة لمعلمة اللغة العربية لتدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية ؛ في تخطيط الدروس، وتنفيذها، وتقويم أداء التلميذات في تحصيلها، ثم الوقوف على مدى تحقق تلك المهارات لدى معلمات اللغة العربية في تدريس النصوص الأدبية، وقد تعاملت الدراسة مع عينة قوامها (٤٠٠) معلمة للغة العربية في كل من مكة وجدة والطائف، وتوصلت إلى جملة من النتائج التي كان من أبرزها: تدني مستوى أداء معلمات اللغة العربية في تدريس النصوص الأدبي في مهارات التدريس المتصلة

بمحور التخطيط ، وتوسط مستوى أداء معلمات اللغة العربية في تدريس النصوص الأدبي في مهارات التدريس المتصلة بمحوري التنفيذ والتقويم، وقد أوصت الدراسة بضرورة زيادة وعي معلمات اللغة العربية نحو أهمية تطوير ذاتهن مهنيًا، وإتاحة برامج تدريبية أثناء الخدمة؛ لرفع كفاية مشرفات اللغة العربية بحيث تتضمن تلك البرامج المهارات اللازمة لمعلمة اللغة العربية.

دراسة العتيبي (٢٠٠٧م) هدفت هذه الدراسة إلى وصف واقع الأداء التعليمي لمعلمات مقرر البلاغة في المرحلة الثانوية للبنات بناءً على المهارات اللازمة لتدريس البلاغة للمرحلة الثانوية إعداداً، وتنفيذاً، وتقويماً، واستخدمت هذه الدراسة بطاقة ملاحظة تم تقنينها لوصف أداء معلمات البلاغة، وقد لوحظ أداء عينة قوامها (٨٠) معلمة بلاغة اختيرت عشوائياً من مدارس الرياض، وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها تدني ممارسة المعلمات لمعظم مهارات تدريس البلاغة في جوانبه الثلاثة، الإعداد، والتنفيذ، والتقويم أثناء تدريسهن مقرر البلاغة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمات اللغة العربية على مهارات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية، وبضرورة تقويم المشرفات التربويات على تعليم اللغة العربية لأداء معلمة البلاغة عند تدريس البلاغة في ضوء مهارات تدريس البلاغة.

دراسة صبغة (٢٠٠٩م) هدفت الدراسة إلى تحديد الأساليب اللازمة لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف السادس، والتعرف على مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات (فهم النص المقروء، صحة القراءة) لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي أثناء تنفيذ دروس القراءة الجهرية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت بإعداد بطاقة ملاحظة تم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهن (٣٥) معلمة من معلمات الصف السادس الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: تحديد تسعة عشر أسلوباً من أساليب تنمية مهارات القراءة الجهرية، كما تبين تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات (فهم النص المقروء، صحة القراءة) لدى تلميذات الصف السادس بدرجة عالية .

دراسة السلوم (٢٠١٤م) هدفت الدراسة إلى تحديد أساليب تنمية القراءة الناقدة، والوقوف على مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة الناقدة التالية (الاستنتاج، التمييز، استخلاص النتائج، تفسير النتائج، الحكم على المقروء)، والكشف على الفروق بين عينة الدراسة في مستوى تمكن المعلمات من أساليب تنمية مهارات القراءة الناقدة تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة، والدورات التدريبية في مجال التفكير، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت قائمة بمهارات القراءة الناقدة اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي، وكانت أداة الدراسة بطاقة ملاحظة اشتملت على (٤٠) أسلوباً من أساليب تنمية القراءة الناقدة، قامت بتطبيقها على عينة تكونت من (٤١) معلمة من معلمات اللغة العربية للصف الأول الثانوي المطور في جدة.

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات (الاستنتاج، استخلاص النتائج، تفسير النتائج، الحكم على المقروء) كان متوسطاً، بينما كان مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة (التمييز) كان ضعيفاً.

دراسة القرشي (٢٠١٤م) هدفت الدراسة إلى تحديد أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد، والوقوف على مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد، والكشف على الفروق الدالة إحصائياً بين التكرارات الخاصة بمستوى تمكن عينة الدراسة من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد وفقاً لمتغيري عدد سنوات الخدمة في التدريس، وحضور دورات تدريبية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وصممت أدوات الدراسة (قائمة بمهارات الاستماع الناقد، وبطاقة الملاحظة)، وطُبقت على عينة مكونة من (٣٥) معلمة من معلمات اللغة العربية في الصف الأول المتوسط في العاصمة المقدسة، وقد توصلت الدراسة إلى ضعف مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد تعزى إلى سنوات الخدمة في التدريس أو إلى حضور

دورات تدريبية في تدريس اللغة العربية .

المحور الثاني: دراسات في مجال التواصل الكتابي (التعبير الكتابي) :

دراسة ولسن (١٩٩٠م) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مجالات التعبير الكتابي ومهاراته ولتحقيق الهدف من هذه الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من محورين، الأول لتحديد المجالات التي يمارس فيها التعبير الكتابي، والثاني لتحديد مهارات التعبير الكتابي، وطبق الاستبانة على عينة من العاملين في مجال تعليم اللغة الانجليزية، وقد أسفرت الاستبانة عن النتائج التالية :

١. مجالات التعبير الكتابي تمثلت في الرسائل، واعداد الخطب، وتدوين المذكرات، وتدوين الدروس العلمية والمحاضرات، وتسجيل الخواطر،...
٢. مهارات التعبير الكتابي تمثلت في القدرة على استخدام أدوات الربط، وإدراك العلاقة بين الجمل والأفكار، وتوظيف المعلومات والحقائق،.....

دراسة إيدز (١٩٩٠م) :قام إيدز بدراسة تجريبية في جامعة بايلر، وكان الهدف منها معرفة أثر تدريب المعلم على أداء الطلاب وقدراتهم الكتابية، واشتملت عينة الدراسة على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وكانت المجموعة التجريبية تتألف من (٢٥٦) طالباً من الصفوف التي تدرب معلموها على الاستراتيجيات الهامة في عملية الكتابة، أما المجموعة الضابطة فقد تألفت من (٢٤٦) طالباً من الصفوف التي لم يتلق معلموها أي تدريب، وقد أوضحت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في عملية الكتابة؛ لذلك أوصى بضرورة تدريب المعلمين على الاستراتيجيات اللازمة عند تعليم الكتابة .

دراسة ماري (١٩٩٢م):هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مهارات الكتابة وتنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بوضع قائمة تتضمن مهارات الكتابة وطرحها للاستفتاء، وذلك لتحديد النسبة المئوية لكل مهارة حسب أهميتها، ثم وضع المهارات التي حظيت بنسبة أهمية تزيد عن ٥٠ % في برنامج بغرض تنمية هذه المهارات، ثم درّس هذا

البرنامج لمجموعة من الطلاب بعد الاختبار القبلي، ثم أعاد تطبيق الاختبار بعد تدريس البرنامج، وقد توصلت الدراسة إلى تحديد سبع وثلاثون مهارة للتعبير الكتابي، جاء على رأسها معرفة بداية الفقرة ونهايتها، ومناسبة الألفاظ للمعاني، ثم وضوح الخط، وقد أحدث تدريس البرنامج تحسناً ملحوظاً في تعبير الطلاب الذين درسوا البرنامج.

دراسة راشد (٢٠٠٠م) هدفت الدراسة إلى استخدام مدخل التعلم التعاوني وحل المشكلات والتعلم للإتقان في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الاساسي، وحدد الباحث مهارات التعبير الكتابي الوظيفي ، ومجالاته المناسبة لتلاميذ الصف السادس الاساسي وطبق اختباراً قبلياً على عينة الدراسة، ثم طبق برنامجاً لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الوظيفي على عينة الدراسة من خلال مداخل التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والتعلم للإتقان، وأخيراً أجرى اختباراً بعدياً على تلك العينة ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: تفوق مدخلي التعلم للإتقان، وحل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.

دراسة أحمد (٢٠٠١م) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد والاستقلال) واستخدام الطريقة التقليدية وطريقة أخرى مقترحة للتعبير الكتابي وأثرها في الأداء اللغوي لطلاب الصف الثاني الإعدادي.

وقد أعدت الباحثة قائمة بمهارات القراءة الصامتة وأخرى بمهارات البحث المكتبي، وثالثة بمهارات التعبير المكتوب وطبقت اختباراً قبلياً على عينة الدراسة، ثم طبقت برنامجاً مقترحاً في التعبير المكتوب على طلاب المجموعة التجريبية وأخيراً أجرت اختباراً بعدياً على عينة الدراسة، وتوصلت الباحثة إلى نتائج أهمها: فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التعبير المكتوب مع طلاب (المجموعة التجريبية) ولا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات البنين والبنات فيما يخص التطبيق البعدي لاختبارات الأداء اللغوي .

دراسة القديمت (٢٠٠١م) هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر التقييم الذاتي في الأداء الكتابي لدى طلبة الصف التاسع في مديرية تربية عمان الرابعة، ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء أداتين هما : قوائم معايير تصحيح الأداء الكتابي، وقوائم التقييم الذاتي للأداء الكتابي، وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) طالباً وطالبة موزعين في أربع شعب دراسية، اختيرت شعبتان عشوائياً مجموعة تجريبية درسوا بالطريقة المعدلة، وشعبتان تمثلان المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة التقليدية، وقد دلت النتائج على وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية وهذا يعني أن أثر التقييم الذاتي في الأداء الكتابي يختلف باختلاف الجنس فهو لدى الطالبات أفضل منه لدى الطلاب.

دراسة عوض (٢٠٠٢م) :هدفت الدراسة إلى مقارنة بين المدخل التقليدي، ومدخل عمليات الكتابة الوعي المعرفي بعملياتها، وتنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد حدد الباحث مجالات ومهارات التعبير الكتابي الوظيفي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي وخصائصهن النفسية، وتحديد المهارات العامة والنوعية التي ترتبط بتلك المجالات وعمل قائمة لكل منها .

وقام بتطبيق اختبار الوعي المعرفي بعمليات الكتابة، واختبار التعبير الكتابي تطبيقاً قبلياً على طالبات المجموعة التجريبية والضابطة وتدرّس دروس التعبير الكتابي في ضوء مدخل عمليات الكتابة للمجموعة التجريبية بالطريقة المعتادة في اختبار الوعي المعرفي بعمليات الكتابة واختبار التعبير الكتابي بعدياً على أفراد المجموعتين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها : فعالية مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات، وأهمية حرية الاختيار وتوفير البيئة التعليمية المناسبة والحافزة للكتابة والأنشطة الجماعية في تحسين مهارات التعبير الكتابي داخل حجرة الصف.

دراسة عزازي (٢٠٠٤م) هدفت الدراسة إلى رفع كفاءة التلاميذ في التعبير الكتابي من خلال تصور لمنهج يزود التلميذ بالمعلومات، والخبرات التي تنمي الوعي الأدبي لديه، واستخدمت

الباحثة المنهج التجريبي لتعرف أثر توظيف المنهج المقترح والمنهج الوصفي لوصف واقع أداءات التلاميذ في مهارات التعبير الكتابي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠) تلميذ وتلميذة من ثلاث مدارس، و(٢٠) معلماً ومعلمة من مدرستين في مدينة أبو كبير شرقية، وقامت الباحثة باستخدام اختبار القدرات العقلية لفاروق عبد الفتاح و استبانة من إعدادها، وقد اسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية / الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي، لصالح المجموعة التجريبية في كل مهارة على حدة، وفي المجموع الكلي للمهارات، مما يدل على فاعلية الوعي الأدبي في تنمية مهارات التعبير الكتابي .

دراسة السيف (٢٠٠٤م) هدفت هذه الدراسة الى تحديد مهارات التعبير الكتابي التي يجب تدريب التلميذات عليها في تدريس التعبير للصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية، وإلى التعرف على مهارات التعبير الكتابي التي توظفها المعلمات في تدريسهن التعبير للصفين الخامس والسادس الابتدائيين في مدينة الرياض، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتحديد مهارات التعبير الكتابي للصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية، وصممت الباحثة بطاقة ملاحظة، وهي (أداة الدراسة)؛ وذلك للتعرف على مدى توظيف معلمات اللغة العربية مهارات التعبير الكتابي في تعليمهم التعبير، وقامت بتطبيقها على (٥٠) معلمة، وقد خصصت لكل معلمة زيارتين تقوم الباحثة برصد المهارات التي توظفها المعلمات عند تعليمهن التعبير الكتابي.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: ضعف توظيف المعلمات _عينة الدراسة_ مهارات التعبير الكتابي في تعليمهن التعبير، ويتضح ذلك من خلال المتوسطات الحسابية النسب المئوية المنخفضة التي حصلت عليها كل مهارة، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد دورات تدريبية للمعلمات أثناء الخدمة؛ لتعريفهن بمهارات التعبير الكتابي وأساليب توظيفها.

دراسة محرم (٢٠٠٦م) هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس لمهارات التعبير الكتابي الوظيفي والتعرف على واقع تعليمه وتعلمه ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) تلميذاً وتلميذة من الصف السادس الأساسي في صنعاء، وقام الباحث بتصميم استبانة تم تطبيقها على عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية، وقد اسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج منها: الخروج بقائمة بمجالات ومهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي، كما أثبتت نتائج التطبيق لاختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي عن تدني مستوى التلاميذ وضعفهم في الأداء الكتابي لمهارات التعبير الكتابي الوظيفي ككل وفي كل مهارة على حدة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات أداء التلاميذ (بنين وبنات) في اكتساب معظم مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لصالح البنات.

دراسة علوي (٢٠٠٦م) هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تمكن تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من مهارات التعبير الكتابي اللازمة لهم، واختلاف ذلك باختلاف الجنس، وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي بالمدارس الحكومية التابعة لمحافظة مسقط للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦م) واشتملت عينة الدراسة على (٣٣٥) تلميذاً وتلميذة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتبني قائمة مهارات التعبير الكتابي لحمدان نصر (١٩٩٥م) مع الاختبار الذي أعده لقياس تلك المهارات وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات أداء التلاميذ في مهارات التعبير الكتابي ككل ومهارات الصفوف الثلاثة مقارنة بمستوى التمكن (٨٠%) ، فقد جاءت متوسطات درجات التلاميذ في مهارات جميع الصفوف اقل كثيراً من مستوى التمكن، مما يدل بوضوح على ضعف تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مهارات التعبير الكتابي اللازمة لهم، وقد أوصت الدراسة بمجموعه من التوصيات أبرزها إعادة النظر في مناهج التعبير الكتابي في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتدريب التلاميذ على كيفية التمكن من

مهارات التعبير الكتابي، والكشف عن مواطن ضعفهم، بالإضافة إلى عقد دورات تدريبية للمعلمين من اجل النهوض بمادة التعبير، وإكساب المعلمين القدرة على تدريسه .

دراسة السميري (٢٠٠٦م) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير الإبداعي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة مقارنة بالطريقة التقليدية، وقد تكونت عينة الدراسة من شعبتين دراسيتين منتظميتين في مدرسة بنات الشيخ عجلين الأساسية العليا، وقسمت العينة البالغ عددها (٧٠) طالبة الى مجموعتين متكافئتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، ودرست المجموعة التجريبية بطريقة العصف الذهني أما الضابطة فدرست بالطريقة التقليدية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد دليل المعلم ويشمل أربعة مواضيع تعبير هي : العلم، البطالة، الأخلاق، البيئة ووضح كيفية تدريسها باستخدام طريقة العصف الذهني، واستخدم الباحث في دراسته أداة تحليل المحتوى للكشف عن مدى توافر قدرات التفكير الإبداعي(الطلاقة، المرونة، الأصالة)، واختبار التفكير الإبداعي (القبلي والبعدي)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في بعد(الطلاقة والمرونة والأصالة) في اختبار التفكير الإبداعي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الروضان والنصار (٢٠٠٧م) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط ، عن طريق إعداد برنامج تعليمي يستند في بنائه على استراتيجية المراحل الخمس للكتابة، واعتمد البرنامج على جوانب أساسية تمثلت في تدريب التلاميذ على كتابة مقدمة تكون بمثابة المدخل للموضوع، وخاتمة تلخص الأفكار الواردة فيه، وكذلك تدرج التلاميذ في الكتابة عبر مراحل خمس، تتضمن كل مرحلة منها عمليات مختلفة، وهذه المراحل هي: (١) مرحلة ما قبل الكتابة، (٢) مرحلة الكتابة

الأولية، (٣) مرحلة المراجعة، (٤) مرحلة التصحيح، (٥) مرحلة النشر. إضافة إلى استخدام استراتيجية التقويم الذاتي عن طريق قوائم التصحيح المصاحبة لكل مرحلة من مراحل الكتابة.

وقد تطلب تحقيق هدف البحث إعداد اختبار للتعبير الكتابي، يقيس مدى امتلاك تلاميذ الصف الثاني المتوسط المهارات الأساسية للتعبير، كما تطلب كذلك إعداد مقياس لتصحيح الاختبار شمل مجموعة من المهارات التي ينبغي توفرها لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

وقد تكونت عينة البحث من (٤٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني المتوسط، اختير عشرون تلميذاً بطريقة عشوائية ليمثلوا المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج البحث، فيما اختير عشرون آخرون ليمثلوا المجموعة الضابطة التي تدرس التعبير الكتابي بالطريقة المعتادة في تدريس التعبير، وقد طبق الاختبار القبلي على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج الذي استغرق (٧) أسابيع دراسية، بعدها طبق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة لقياس أثر استخدام البرنامج.

وتوصلت الدراسة إلى أن تدريس التعبير الكتابي عن طريق استخدام المراحل الخمس للكتابة كان ذا أثر مقارنة بالطريقة التقليدية، حيث كشفت نتائج اختبار (ت) عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط المجموعتين في الاختبار البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أوصت الدراسة بضرورة المبادرة إلى بناء منهج جديد لتعليم التعبير الكتابي، يشمل الأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، والتقويم، يعتمد على استراتيجية المراحل الخمس للكتابة، كما أوصت بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على تدريس التعبير الكتابي باستخدام المراحل الخمس للكتابة التي تساعد التلاميذ على تنمية قدراتهم على التعبير الكتابي.

التعليق على الدراسات السابقة :

١. تنتمي الدراسات السابقة المذكورة إلى محورين بحسب الهدف الذي تسعى لتحقيقه وهما:
المحور الأول والذي يهدف إلى تقويم أداء معلمات اللغة العربية، والمحور الثاني والذي يهدف إلى معرفة مدى تمكن التلاميذ من مهارات التعبير الكتابي، والدراسة الحالية تنتمي إلى المحورين، حيث تهدف إلى التعرف على مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة.
٢. غالبية الدراسات في المحور الأول والتي هدفت إلى تقويم أداء معلمات اللغة العربية اعتمدت على المنهج الوصفي واعتمدت الاستبانة أداة للدراسة، ماعدا دراسة العتيبي (٢٠٠٧م)، ودراسة صبغة (٢٠٠٩م)، ودراسة السلوم (٢٠١٤م)، ودراسة القرشي (٢٠١٤م) التي استخدمت بطاقة الملاحظة أداة للدراسة. أما الدراسات في المحور الثاني والتي هدفت إلى معرفة مدى تمكن التلاميذ من مهارات التعبير الكتابي فقد اعتمدت على المنهج التجريبي واختلفت الأدوات البحثية بين استبانة، واختبار، ماعدا دراسة السيف (٢٠٠٤م) التي اعتمدت المنهج الوصفي واستخدمت بطاقة الملاحظة كأداة للدراسة.
٣. اعتمدت الدراسات في المحور الأول والتي هدفت إلى تقويم أداء معلمات اللغة العربية في عينتها على المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية، ماعدا دراسة صبغة (٢٠٠٩م) التي تم تطبيقها على معلمات الصف السادس الابتدائي، ودراسة القرشي (٢٠١٤م) والتي تم تطبيقها على معلمات الصف الأول المتوسط ، بينما اعتمدت الدراسات في المحور الثاني والتي هدفت إلى معرفة مدى تمكن التلاميذ من مهارات التعبير الكتابي في عينتها على التلاميذ والتلميذات في المرحلة الابتدائية، ماعدا دراسة النصار والروضان (٢٠٠٧م) التي تم تطبيقها على تلاميذ الصف الثاني متوسط.

٤. إن جميع الدراسات السابقة المذكورة أجمعت على قصور أداء معلمات اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وهذا يؤكد أهمية الدراسة الحالية في أنها تضع بين أيدي معلمات اللغة العربية أساليب تنمية مهارات التعبير الكتابي.
٥. اهتمت دراسة الروضان والنصار (٢٠٠٧م) ودراسة السميّري (٢٠٠٦م) باستراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي (التواصل الكتابي) وقد أثبتت فعالية هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التعبير الكتابي.
٦. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الكشف عن مستوى تعليم التعبير الكتابي (التواصل الكتابي)، وفي تحديد مهارات التواصل الكتابي وأساليب تنمية هذه المهارات، وفي بناء الأداة وتحديد المشكلة وتأسيس وإثراء الإطار النظري.
٧. تميزت الدراسة الحالية بتحديد أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي للمرحلة الابتدائية.
٨. تميزت الدراسة الحالية بدراسة الواقع الحالي لمستوى تمكن المعلمات من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أداة الدراسة.
- صدق الأداة.
- ثبات الأداة.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

يتناول هذا الفصل إيضاحاً لمنهج الدراسة الذي اتبعته الباحثة، وكذلك تحديد مجتمع الدراسة ووصف خصائص أفراد عينة الدراسة، ثم عرضاً لكيفية بناء أداة الدراسة، والتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الكتابي لدى معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية)، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث يعتبر هذا المنهج ملائماً لهذا النوع من الدراسات، فهو يمكن الباحث من تقديم وصف للظاهرة المدروسة، ومن ثم تحليل بيانات الدراسة للربط بين متغيراتها للوصول إلى أسبابها واستخلاص النتائج للتمكن من تعميمها (العمر، ٢٠٠٤م :٩٢).

وهو كما ذكر عبيدات وآخرون (١٩٩٦م) "المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة، ويبين لنا خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً، ويوضح مقدار هذه الظاهرة، أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى" ص ٢١٩

مجتمع الدراسة:

المجتمع كما يعرفه عبيدات وآخرون (١٩٩٦م) "جميع الأفراد والاشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث، أو هو جميع المفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث" ص ١٠٩ ويتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة العربية اللآتي يدرّسن مقرر لغتي الجميلة لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة وعددهن (٥٨٥) معلمة حسب احصاءات وزارة التربية والتعليم في مكة المكرمة.

عينة الدراسة:

العينة كما يعرفها عبيدات وآخرون (١٩٩٦م) هي " جزء من مجتمع البحث الأصلي، ويختارها الباحث بأساليب مختلفة، تضم عدداً من الأفراد من المجتمع الأصلي " ص ١١٠ وقد أقتصرت الدراسة على عينة عشوائية تمثل ٢٠% تقريباً من معلمات اللغة العربية اللآتي يدرسن التواصل الكتابي لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة؛ ولأن مجتمع معلمات اللغة العربية في المدارس الابتدائية في مكة المكرمة يختلف تبعاً لاختلاف المؤهل والخبرة، فإن الباحثة عمدت عند اختيار عينة دراستها إلى اختيارها بطريقة عشوائية طبقية. والعينة العشوائية الطبقية كما عرفها عبيدات وآخرون (١٩٩٦م) " هي تلك العينة التي تختار من مجتمع غير متجانس، ويضم طبقات متعددة ومتباينة" ص ١١٠

كما عرفها العساف (١٩٩٥م) بأنها " تعني تقسيم أفراد البحث إلى فئات، طبقاً لسنهم، أو مستواهم العلمي، ويتم الاختيار من كل فئة بسحب عدد منها عشوائياً ومنتظماً" ص ٩٨

وقد ركزت الباحثة على تحديد الصفات الديموغرافية لعينة الدراسة باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي المختلفة، لتحديد المعلومات العامة التي تضمنتها بطاقة الملاحظة، والتي تمكن من تصنيف أفراد عينة البحث حسب المؤهل العلمي، الصف الدراسي، سنوات الخبرة ، وذلك على النحو التالي:

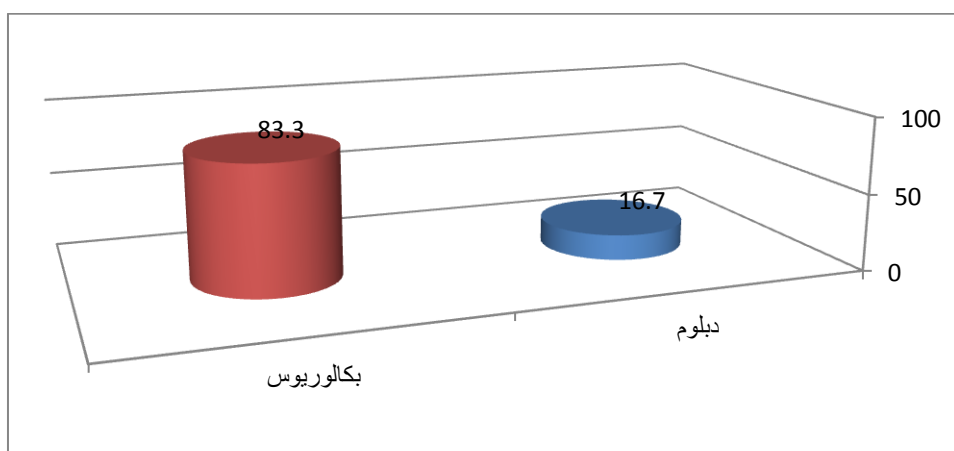
توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

معظم أفراد عينة البحث هن من الحاصلات على البكالوريوس حيث بلغت نسبتهن ٨٣,٣% في حين بلغت نسبة الحاصلات على الدبلوم ١٦,٧%، والجدول رقم (١) والشكل الذي يليه يوضحان ذلك:

جدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية %
دبلوم	١٠	١٦,٧
بكالوريوس	٥٠	٨٣,٣
المجموع	٦٠	%١٠٠,٠



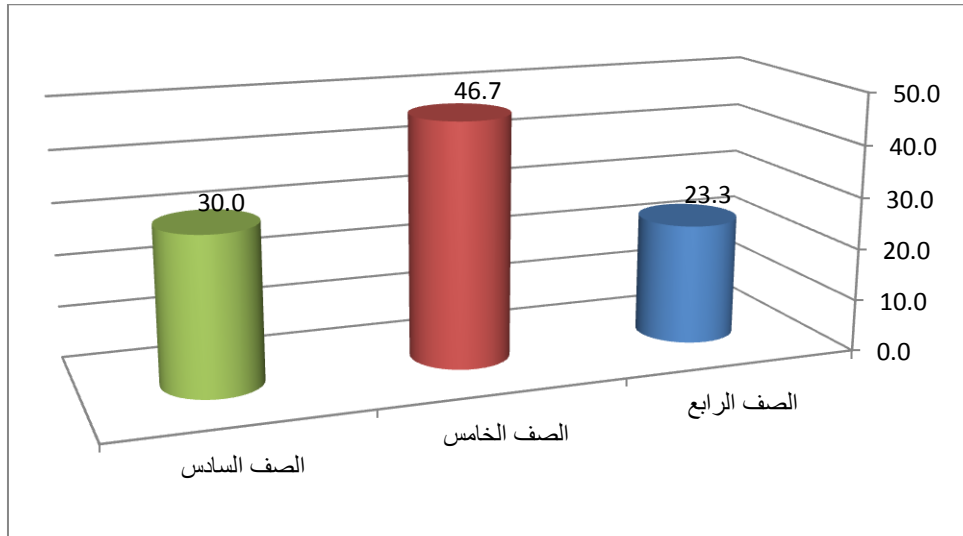
توزيع أفراد العينة حسب الصف الدراسي:

معظم أفراد عينة البحث هن من معلمات الصف الخامس الابتدائي حيث بلغت نسبتهن ٤٦,٤% وبلغت نسبة معلمات الصف السادس ٣٠,٠% في حين بلغت نسبة معلمات الصف الرابع ٢٣,٣%، والجدول رقم (٢) والشكل الذي يليه يوضحان ذلك :

جدول (٢)

توزيع أفراد العينة حسب الصف الدراسي

الصف الدراسي	العدد	النسبة المئوية %
الصف الرابع	١٤	٢٣,٣
الصف الخامس	٢٨	٤٦,٧
الصف السادس	١٨	٣٠
المجموع	٦٠	%١٠٠



توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة:

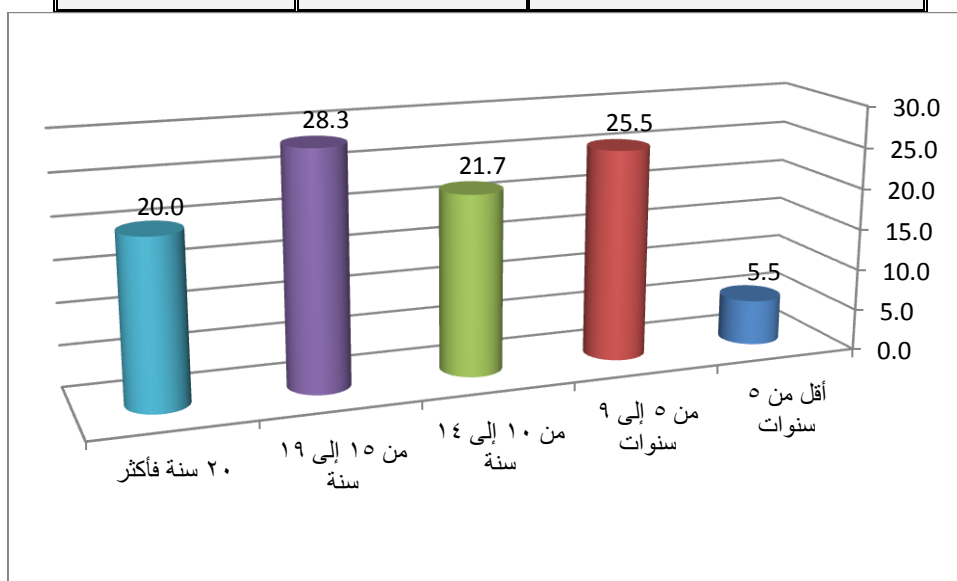
معظم أفراد عينة البحث سنوات خبرتهن في التدريس تنتمي للفئة من ١٥ إلى ١٩ سنة حيث بلغت نسبتهن ٢٨,٣% وبلغت نسبة من سنوات خبرتهن تنتمي للفئة من ٥ إلى ٩

سنوات ٢٥,٠% ونسبة من سنوات خبرتكن تنتمي للفئة من ١٠ إلى ١٤ سنة ٢١,٧% ونسبة من سنوات خبرتكن تنتمي للفئة ٢٠ سنة فأكثر ٢٠,٠% في حين بلغت نسبة من تنتمي سنوات خبرتكن للفئة أقل من ٥ سنوات ٥,٠%, والجدول التالي والشكل الذي يليه يوضحان ذلك :

جدول (٣)

توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية %
أقل من ٥ سنوات	٣	٥,٥
من ٥ إلى ٩ سنوات	١٥	٢٥,٥
من ١٠ إلى ١٤ سنة	١٣	٢١,٧
من ١٥ إلى ١٩ سنة	١٧	٢٨,٣
٢٠ سنة فأكثر	١٢	٢٠
المجموع	٦٠	١٠٠%



أداة الدراسة :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة بطاقة الملاحظة أداة لجمع البيانات والمعلومات، وهي أكثر أدوات البحث استخداماً، والأنسب لمثل هذه الدراسات .

وتم تصميم بطاقة الملاحظة لهذه الدراسة في ضوء خطوات رئيسة تمثلت فيما يلي:

(١) مراجعة الأدبيات المتصلة بمهارات التواصل الكتابي، والدراسات السابقة التي هدفت إلى تحديد أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي .

(٢) وضع قائمة بمهارات التواصل الكتابي لدى تلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية وأساليب تنميتها.

(٣) عرض القائمة على مشرفة الدراسة، ثم عرضها على مجموعة من ذوي الرأي والاختصاص في مجال تعليم اللغة العربية؛ للحكم على مدى أهمية مهارات التواصل الكتابي، ومناسبتها لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، ووضوحها، ومدى أهمية ومناسبة أساليب تنمية كل مهارة من مهارات التواصل الكتابي، وبعد الأخذ بآراء المحكمين تم الخروج بقائمة مهارات التواصل الكتابي اللازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

(٤) تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية من (٦٧) أسلوب لتنمية مهارات التواصل الكتابي حيث أدرجت الباحثة تلك المهارات وأساليب تنميتها في بطاقة ملاحظة أمام كل مهارة منها مجموعة من الأساليب الاجرائية المناسبة لتنميتها.

(٥) تم تحديد (٩) مهارات للتواصل الكتابي لازمة لتلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وهي على النحو التالي :-

المهارة الأولى/ مهارة اختيار العنوان وتتطلب ٧ أساليب لتنميتها.

المهارة الثانية/ مهارة سلامة الألفاظ وتتطلب ٩ أساليب لتنميتها.

المهارة الثالثة/ مهارة كتابة الجمل الصحيحة وتتطلب ٨ أساليب لتنميتها.

المهارة الرابعة/ مهارة تحديد الأفكار وصياغتها وتتطلب ٨ أساليب لتنميتها.

المهارة الخامسة/ مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة وتتطلب ٦ أساليب لتنميتها.

المهارة السادسة/ مهارة جودة الأسلوب وتتطلب ٦ أساليب لتنميتها.

المهارة السابعة/ مهارة سلامة الرسم الإملائي وتتطلب ٦ أساليب لتنميتها.

المهارة الثامنة/ مهارات الالتزام بعلامات الترقيم وتتطلب ٧ أساليب لتنميتها.

المهارة التاسعة/ مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش وتتطلب ١٠ أساليب لتنميتها.

٦) بلغ مجموع أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي (٦٧) أسلوباً اجرائياً مناسباً.

٧) تم الحكم على مستوى أداء معلمة اللغة العربية وتمكنها من أساليب تنمية مهارات التواصل

الكتابي في تدريس التعبير الكتابي بإستخدام بطاقة الملاحظة في ضوء مستويين من الأداء هما :

١. متمكنة: وتعني أداء المعلمة لأساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي بشكل واضح وظاهر في

المواقف المناسبة لطبيعة المهارة أثناء تقديم دروس التواصل الكتابي، وتعطى درجة واحدة.

٢. غير متمكنة: وتعني أن أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي لا تظهر في أداء المعلمة، وتعطى

(٠).

وبذلك يكون مجموع درجات معلمة اللغة العربية في مستوى تمكنها من أساليب تنمية مهارات

التواصل الكتابي يتراوح ما بين (٠ - ٦٧) درجة .

٨) قبل الشروع في تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة الدراسة جرى التأكد من صدقها من خلال

ما يأتي :

أ. صدق المحكمين: وذلك بعرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من السادة أعضاء هيئة

التدريس بالجامعة وأخذ آرائهم حول صياغة أساليب تنمية المعلمات لهذه المهارات في تعليم

التواصل الكتابي ومدى صدقها في قياس مهارات التواصل الكتابي لدى معلمات اللغة العربية

للمرحلة الابتدائية ، ولم يتم تغيير بطاقة الملاحظة والتي أجمع عليها غالبية المحكمين.

ب. الاتساق الداخلي Internal Validity

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل أسلوب من أساليب التنمية المتضمنة في بطاقة الملاحظة مع المهارة التي ينميها ، وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للأداة لعينة استطلاعية مكونة من (١٠) من معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل أسلوب من أساليب تنمية المعلمات لهذه المهارات في تعلم التواصل الكتابي والدرجة الكلية للمهارة .

جدول رقم (٤)

معامل ارتباط كل أسلوب مع المهارة التي ينميها

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦١٩	٢٢	**٠,٦٣٥	٤٣	**٠,٥٢٤	٦٤	**٠,٧٣٧
٢	**٠,٤٨١	٢٣	**٠,٧١٠	٤٤	**٠,٧٦٥	٦٥	**٠,٦١٠
٣	**٠,٤٥٩	٢٤	**٠,٨٦٥	٤٥	**٠,٧٦٧	٦٦	**٠,٦١٤
٤	**٠,٤٦٤	٢٥	**٠,٧٥٤	٤٦	**٠,٨١٦	٦٧	**٠,٧٦٨
٥	**٠,٤٨٦	٢٦	**٠,٥٠٠	٤٧	**٠,٨٠٣	٦٨	**٠,٦٢٢
٦	**٠,٧٦٩	٢٧	**٠,٤٥٥	٤٨	**٠,٦٣٦	٦٩	**٠,٦٧٧
٧	**٠,٤٥٥	٢٨	**٠,٦٧٣	٤٩	**٠,٧٣٩	٧٠	**٠,٦٣٥
٨	**٠,٤٩٤	٢٩	**٠,٨١٨	٥٠	**٠,٧٥٥	٧١	**٠,٧١٠
٩	**٠,٦٨٩	٣٠	**٠,٧٦٤	٥١	**٠,٨٠١	٧٢	**٠,٨٦٥
١٠	**٠,٧٢٠	٣١	**٠,٧٩٦	٥٢	**٠,٧٠٦	٧٣	**٠,٧٥٤
١١	**٠,٦١٣	٣٢	**٠,٧٥٥	٥٣	**٠,٦٨٠	٧٤	**٠,٥٠٠
١٢	**٠,٧٥٣	٣٣	**٠,٩٠٣	٥٤	**٠,٥٤٠	٧٥	**٠,٤٥٥
١٣	**٠,٧٩٤	٣٤	**٠,٨٦٩	٥٥	**٠,٨٣٧	٧٦	**٠,٦٣٥
١٤	**٠,٧٥٢	٣٥	**٠,٨٦٦	٥٦	**٠,٧٦٩	٧٧	**٠,٦٢٠
١٥	**٠,٧٨٥	٣٦	**٠,٨٤٢	٥٧	**٠,٦١٩	٧٨	**٠,٣٣١
١٦	**٠,٨٠٢	٣٧	**٠,٨٧١	٥٨	**٠,٥٨٧	٧٩	**٠,٣٠٩

١٧	**٠,٨٠٤	٣٨	**٠,٨٨٠	٥٩	**٠,٤٨٧	٨٠	**٠,٤٣٦
١٨	**٠,٨٢٣	٣٩	**٠,٧٦٠	٦٠	**٠,٣٧٦	٨١	**٠,٤٩٨
١٩	**٠,٦١٩	٤٠	**٠,٨٣٠	٦١	**٠,٤٩٩		
٢٠	**٠,٤٨١	٤١	**٠,٤٦٤	٦٢	**٠,٧١٠		
٢١	**٠,٤٥٩	٤٢	**٠,٤٨٦	٦٣	**٠,٤٣٢		

*وجود دلالة عند مستوى ٠,٠٥

يلاحظ من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباطات لجميع الأساليب دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وتراوح بين (٠,٣٧٦-٠,٩٠٣)، مما يشير إلى تمتع الأساليب جميعها بصدق اتساق داخلي جيد مع مهاراتها الممثلة لها.

كما قامت الباحثة بحساب مدى ارتباط كل مهارة من مهارات التواصل الكتابي بالدرجة الكلية لمهارات التواصل الكتابي ككل.

جدول (٥)

معامل الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات التواصل الكتابي والدرجة الكلية للمهارات ككل

المهارة	معامل الارتباط
مهارة اختيار العنوان	**٠,٥٨٥
مهارة سلامة الألفاظ	**٠,٥٠١
مهارة كتابة الجمل الصحيحة	**٠,٦١٧
مهارة تحديد الأفكار وصياغتها	**٠,٤٢٤
مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة	**٠,٤٣٠
مهارة جودة الأسلوب	**٠,٤٣٨
مهارة سلامة الرسم الإملائي	**٠,٤٩٠
مهارات الالتزام بعلامات الترقيم	**٠,٣٠٠
مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش	**٠,٣٣١

**وجود دلالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين مهارات التواصل الكتابي والدرجة الكلية للمهارات ككل تراوحت بين (٠,٣٠٠ و ٠,٦٢٦) وهي قيم دالة عند مستوى

دلالة (٠,٠١) وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام نتائج بطاقة الملاحظة في الدراسة الحالية باطمئنان.

(٩) وللتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

جدول رقم (٦)

معاملات بطاقة الملاحظة طبقاً لمهاراتها المختلفة

المهارة	عدد العبارات	معامل الفاكرونباخ
مهارة اختيار العنوان	٧	٠,٦٧٣
مهارة سلامة الألفاظ	٩	٠,٨١٨
مهارة كتابة الجمل الصحيحة	٨	٠,٧٦٤
مهارة تحديد الأفكار وصياغتها	٨	٠,٧٩٦
مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة	٦	٠,٧٥٥
مهارة جودة الأسلوب	٦	٠,٨٦١
مهارة سلامة الرسم الإملائي	٦	٠,٨٩٩
مهارات الالتزام بعلامات الترقيم	٧	٠,٩٠٩
مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش	١٠	٠,٨٩٤
المهارات ككل	٦٧	٠,٩٠٣

كما يتضح من الجدول السابق تراوح قيم معاملات الثبات للاداة بين (٠,٦٧٣-٠,٩٠٩) وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٩٠٣)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية بطاقة الملاحظة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، قامت الباحثة باستخدام برنامج الجداول الالكترونية (Excel) لتفريغ البيانات من بطاقات الملاحظة، وإعداد ملف البيانات، ثم تمت مراجعتها والتحقق من صحة التفريغ، وبعد ذلك تم إدخال البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وقد قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات، والنسب المئوية، للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة وتحديد استجابات مفرداتها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي " Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
- معامل ألفا كرونباخ، لقياس ثبات أداة الدراسة.

- معامل بيرسون للارتباط الخطي Pearson's Linear Correlation Coefficient يستخدم هذا الاختبار للتحقق من وجود علاقة إرتباطية خطية بين أزواج مشاهدات البيانات، إضافة إلى مدى قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرين.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية التي تنقسم إلى فئتين .
- اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين .
- اختبار شيفية (Scheffe) للتعرف على اتجاه صالح الفروق نحو أي فئة من فئات المتغيرات التي تنقسم إلى أكثر من فئتين وذلك إذا ما بين اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق بين فئات هذه المتغيرات.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

- نتائج الإجابة عن السؤال الأول.
- نتائج الإجابة عن السؤال الثاني.
- نتائج الإجابة عن السؤال الثالث.
- نتائج الإجابة عن السؤال الرابع.
- نتائج الإجابة عن السؤال الخامس.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

تناولت الباحثة في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها من خلال تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في بطاقة ملاحظة وفيما يلي تفصيل ذلك :

■ نتائج الإجابة عن السؤال الأول :

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه : ما الأساليب اللازمة لتنمية مهارات التواصل الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية؟

بعد الرجوع إلى الأدبيات تم أخذ آراء عدد من المتخصصين والمتخصصات في تدريس اللغة العربية، وبعض المشرفات التربويات والمعلمات المتميزات في أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي، وقد أجمعت آرائهم على (٦٧) أسلوباً لازماً لتنمية مهارات التواصل الكتابي، كما هي مضمنة في بطاقة الملاحظة، الملحق (رقم ٣، ص) وبذلك تكون الباحثة أجابت عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني :

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه: ما مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التواصل الكتابي لأفراد عينة الدراسة من معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية والتي تشمل (مهارة اختيار العنوان، مهارة سلامة الألفاظ، مهارة كتابة الجمل الصحيحة، مهارة تحديد الأفكار وصياغتها، مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة، مهارة جودة الأسلوب، مهارة سلامة الرسم الإملائي، مهارات الالتزام

بعلامات التقييم، مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش) ويبين الجدول (٧) المتوسطات الحسابية لتلك المهارات.

جدول (٧)

مستوى مهارات التواصل الكتابي لدى أفراد العينة

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المهارة
١	0.15	0.77	مهارة جودة الأسلوب
٢	0.19	0.72	مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة
٣	0.10	0.72	مهارة سلامة الألفاظ
٤	0.15	0.72	مهارات الالتزام بعلامات التقييم
٥	0.11	0.65	مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش
٦	0.23	0.62	مهارة سلامة الرسم الإملائي
٧	0.17	0.55	مهارة كتابة الجمل الصحيحة
٨	0.14	0.54	مهارة تحديد الأفكار وصياغتها
٩	0.20	0.50	مهارة اختيار العنوان
١٠	0.32	0.28	مهارة الاقتباس والاستشهاد
١١	0.08	0.01	مهارة اتقان قواعد النحو

يتبين من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لمهارات التواصل الكتابي لدى أفراد العينة تراوحت ما بين (٠,٠١-٠,٧٧) كما يتبين من الجدول أن مهارة جودة الأسلوب كانت الأعلى في مستوى التمكن حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٠,٧٧) ، تليها في المرتبة الثانية مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة و مهارة سلامة الألفاظ و مهارات الالتزام بعلامات التقييم والذي بلغ المتوسط الحسابي لكل منها (٠,٧٢) ثم مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش بمتوسط حسابي

(٠,٦٥) ثم مهارة سلامة الرسم الإملائي والذي بلغ متوسطها الحسابي (٠,٦٢) ثم مهارة كتابة الجمل الصحيحة والذي بلغ متوسطها الحسابي (٠,٥٥) ثم مهارة تحديد الأفكار وصياغتها والذي بلغ متوسطها الحسابي (٠,٥٤) ثم مهارة اختيار العنوان والذي بلغ متوسطها الحسابي (٠,٥٠).

ومن أجل تفصيل مستوى التمكن لمهارات التواصل الكتابي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مهارة من المهارات.

١- مهارة اختيار العنوان المناسب:

قامت الباحثة بتخصيص (٧) أساليب لقياس مستوى التمكن من مهارة اختيار العنوان المناسب لدى أفراد العينة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات أساليب قياس مستوى التمكن لاختيار العنوان المناسب

م	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	توضح المعلمة للتميذة مفهوم العنوان وأهميته	١,٧٧	٠,٥٩٣	١
٥	تعتني المعلمة في التقويم بمتابعة أداء التلميذات في اختيار العناوين	١,٧٠	٠,٦٧١	٢
٣	تعرض المعلمة نماذج من النصوص ذات عناوين جيدة	١,٢٣	٠,٩٤٥	٣
٢	تناقش المعلمة التلميذات في خصائص العنوان الجيد	٠,٩٢	٠,٩٩٦	٤
٤	تطلب المعلمة من التلميذات وضع عناوين مناسبة لنصوص مختارة، أو نصوص من كتب القراءة	٠,٦٥	٠,٩٣٦	٥
٧	تدرب المعلمة التلميذات على استبدال عنوان النص بآخر مناسب	٠,٦٥	٠,٩١٧	٦
٦	تدرب المعلمة التلميذات على نقد عنوان النص وإبداء الرأي فيه	٠,٠٢	٠,١٢٩	٧
	مهارة اختيار العنوان المناسب ككل	٠,٥٠	٠,٢٠٠	

يتبين من الجدول (٨) أن قيمة المتوسط العام لمجموع درجات استجابة افراد عينة الدراسة لمهارة اختيار العنوان المناسب ككل بلغت (٠,٥٠) كما يتبين من الجدول أن أساليب قياس مستوى التمكن لاختيار العنوان المناسب حازت على متوسطات حسابية تقع بين (٠,٠٢ - ١,٧٧)، وكانت أعلى درجة تمكن للأسلوب (توضح المعلمة للتلميذة مفهوم العنوان وأهميته)، حيث حازت على متوسط حسابي (١,٧٧) أما الأساليب الأخرى التي حصلت على متوسطات أقل مع بعض التباين في درجات الأهمية فتشمل: "تعتني المعلمة في التقويم بمتابعة أداء التلميذات في اختيار العناوين" (م=١,٧٠) ، "تعرض المعلمة نماذج من النصوص ذات عناوين جيدة" (م=١,٢٣) ، " تناقش المعلمة التلميذات في خصائص العنوان الجيد" (م=٠,٩٢) ، "تطلب المعلمة من التلميذات وضع عناوين مناسبة لنصوص مختارة، أو نصوص من كتب القراءة" و "تدرب المعلمة التلميذات على استبدال عنوان النص بآخر مناسب" (م=٠,٦٥) لكل منهما.

وكانت أقل درجة أهمية للأسلوب (تدرب المعلمة التلميذات على نقد عنوان النص وإبداء الرأي فيه، وحازت على متوسط حسابي (٠,٠٢).

٢- مهارة سلامة الألفاظ:

قامت الباحثة بتخصيص (٩) أساليب لقياس مستوى التمكن من سلامة الألفاظ لدى أفراد العينة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات أساليب قياس مستوى التمكن لسلامة الألفاظ

م	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	تساعد المعلمة التلميذات على تحديد مرادفات الألفاظ، وأضدادها	٢,٠٠	٠,٠٠٠	١
٨	تدرب المعلمة التلميذات على وضع الألفاظ في جمل مفيدة	٢,٠٠	٠,٠٠٠	٢
٩	تعتني المعلمة في التقويم بمتابعة أداء التلميذة في اختيار الألفاظ	٢,٠٠	٠,٠٠٠	٣

٧	تساعد المعلمة التلميذات على إفراد أو جمع الألفاظ	١,٩٨	٠,١٢٩	٤
١	توضح المعلمة مفهوم الألفاظ وأهميتها في التعبير	١,٩٥	٠,٢٨٧	٥
٣	تستخدم المعلمة الألفاظ العربية فصيحة في لغة الحديث أثناء الدرس	١,٤٣	٠,٩٠٩	٦
٢	تناقش المعلمة التلميذات في خصائص الألفاظ الجيدة	١,٠٧	١,٠٠٦	٧
٤	تعرض المعلمة نماذج من الألفاظ الشائعة والخطئة في الاشتقاق أو العامية وتصحيحها	٠,٣٣	٠,٧٥٢	٨
٥	تعرض المعلمة نماذج من الألفاظ العربية الفصيحة	٠,١٨	٠,٥٦٧	٩
مهارة سلامة الألفاظ ككل		٠,٧٢	٠,١٠٠	

يتبين من الجدول (٩) أن قيمة المتوسط العام لمجموع درجات استجابة افراد عينة الدراسة لمهارة سلامة الألفاظ ككل بلغت (٠,٧٢) كما يتبين من الجدول أن أساليب قياس مستوى التمكن لسلامة الألفاظ حازت على متوسطات حسابية تقع بين (٠,١٨ - ٢,٠٠) وكانت أعلى درجة تمكن لكل من الأسلوب ("تساعد المعلمة التلميذات على تحديد مرادفات الألفاظ، وأضدادها" والأسلوب "تدرب المعلمة التلميذات على وضع الألفاظ في جمل مفيدة" و الأسلوب "تعتني المعلمة في التقويم بمتابعة أداء التلميذة في اختيار الألفاظ"، حيث حاز كل منها على متوسط حسابي مقداره (٢,٠٠) أما الأساليب الأخرى التي حصلت على متوسطات أقل مع بعض التباين في درجات الأهمية فتشمل: "تساعد المعلمة التلميذات على إفراد أو جمع الألفاظ" (م=١,٩٨) ، "توضح المعلمة مفهوم الألفاظ وأهميتها في التعبير" (م=١,٩٥) ، "تستخدم المعلمة ألفاظاً عربية فصيحة في لغة الحديث أثناء الدرس" (م=١,٤٣) ، "تناقش المعلمة التلميذات في خصائص الألفاظ الجيدة" (م=١,٠٧) ، "تعرض المعلمة نماذج من الألفاظ الشائعة والخطئة في الاشتقاق أو العامية وتصحيحها" (م=٠,٣٣).

وكانت أقل درجة تمكن للأسلوب (تعرض المعلمة نماذج من الألفاظ العربية الفصيحة، وحاز على متوسط حسابي (٠,١٨).

٣- مهارة كتابة الجمل الصحيحة:

قامت الباحثة بتخصيص (٨) أساليب لقياس مستوى التمكن من كتابة الجمل الصحيحة، لدى أفراد العينة، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات أساليب قياس مستوى التمكن لكتابة الجمل الصحيحة

م	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٨	تعتني المعلمة في التقويم بمتابعة أداء التلميذات في كتابة الجمل	١,٩٧	٠,٢٥٨	١
١	توضح المعلمة للتلميذات مفهوم الجملة	١,٨٨	٠,٤٥٤	٢
٧	تدرب المعلمة التلميذات على تكوين جمل صحيحة	١,٦٠	٠,٨٠٧	٣
٢	تناقش المعلمة التلميذات في خصائص الجمل وأسس كتابتها	١,١٣	٠,٩٩٩	٤
٣	تعرض المعلمة للتلميذات نماذج صحيحة من الجمل	١,١٠	١,٠٠٣	٥
٤	تدرب المعلمة التلميذات على تحديد خصائص الجمل الصحيحة المعروضة أمامهن	٠,٦٧	٠,٩٥١	٦
٥	تعرض المعلمة للتلميذات نماذج من الأخطاء التي قد تقع في الجمل	٠,٢٥	٠,٦٥٤	٧
٦	تناقش المعلمة التلميذات في تلك الأخطاء	٠,٢٥	٠,٦٥٤	٨
	مهارة كتابة الجمل الصحيحة ككل	٠,٥٥	٠,١٧٠	

يتبين من الجدول (١٠) أن قيمة المتوسط العام لمجموع درجات استجابة افراد عينة الدراسة لمهارة كتابة الجمل الصحيحة ككل بلغت (٠,٥٥) كما يتبين من الجدول أن أساليب قياس مستوى التمكن لكتابة الجمل الصحيحة حازت على متوسطات حسابية تقع بين (٠,٢٥ - ١,٩٧) وكانت أعلى درجة تمكن للأسلوب (تعتني المعلمة في التقويم بمتابعة أداء التلميذات في كتابة الجمل، حيث حازت على متوسط حسابي ١,٩٧) أما الأساليب الأخرى

التي حصلت على متوسطات أقل مع بعض التباين في درجات التمكن فتشمل: "توضح المعلمة للتلميذات مفهوم الجملة" (م=١,٨٨) "تدرب المعلمة التلميذات على تكوين جمل صحيحة" (م=١,٦٠) ، "تناقش المعلمة التلميذات في خصائص الجمل وأسس كتابتها" (م=١,١٣) ، "تعرض المعلمة للتلميذات نماذج صحيحة من الجمل" (م=١,١٠) ، "تدرب المعلمة التلميذات على تحديد خصائص الجمل الصحيحة المعروضة أمامهن" (م=٠,٦٧) ، وكانت أقل درجة تمكن لكل من الأسلوب ("تعرض المعلمة للتلميذات نماذج من الأخطاء التي قد تقع في الجمل" و الأسلوب "تناقش المعلمة التلميذات في تلك الأخطاء" ، وحاز كل منهما على متوسط حسابي ٠,٢٥).

٤- مهارة تحديد الأفكار وصياغتها:

قامت الباحثة بتخصيص (٨) أساليب لقياس مستوى التمكن لتحديد الأفكار وصياغتها لدى أفراد العينة، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ل فقرات أساليب قياس مستوى التمكن لتحديد الأفكار وصياغتها

م	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٨	تعني المعلمة في التقويم بمتابعة أداء التلميذات في كتابة الأفكار	١,٩٣	٠,٢٥٢	١
١	توضح المعلمة للتلميذات مفهوم الفكرة	١,٩٠	٠,٣٩٩	٢
٣	تعرض المعلمة للتلميذات نماذج توضيحية	١,٥٨	٠,٨٠٩	٣
٤	تناقش المعلمة التلميذات في مدى تحقق خصائص الفكرة فيها	١,٤٨	٠,٨٧٣	٤
٢	تناقش المعلمة التلميذات في الخصائص التي يجب توفرها في الفكرة	١,٣٥	٠,٩٣٦	٥
٥	تعرض المعلمة للتلميذات فكرة رئيسة وتطالبهن بالأفكار الفرعية المندرجة تحتها	٠,١٨	٠,٥٣٧	٦
٧	تطالب المعلمة التلميذات بتحديد أفكار الموضوع المطروح	٠,١٥	٠,٥١٥	٧

			للتعبير عنه	
٨	٠,٠٠٠	٠,٠٠	تعرض المعلمة للتلميذات أفكار فرعية وتطالبهن بالفكرة الرئيسية التي تتضمنها	٦
	٠,١٤٠	٠,٥٤	مهارة تحديد الأفكار وصياغتها ككل	

يتبين من الجدول (١١) أن قيمة المتوسط العام لمجموع درجات استجابة افراد عينة الدراسة لمهارة تحديد الأفكار وصياغتها ككل بلغت (٠,٥٤) كما يتبين من الجدول أن أساليب قياس مستوى التمكن لتحديد الأفكار وصياغتها لدى افراد العينة حازت على متوسطات حسابية تقع بين (٠,٠٠-١,٩٣) وكانت أعلى درجة تمكن للأسلوب (تعني المعلمة في التقويم بمتابعة أداء التلميذات في كتابة الأفكار، حيث حازت على متوسط حسابي ١,٩٣) أما الأساليب الأخرى التي حصلت على متوسطات أقل مع بعض التباين في درجات التمكن فتشمل: "توضح المعلمة للتلميذات مفهوم الفكرة" (م=١,٩٠) ، "تعرض المعلمة للتلميذات نماذج توضيحية" (م=١,٥٨) ، "تناقش المعلمة التلميذات في مدى تحقق خصائص الفكرة فيها" (م=١,٤٨) ، "تناقش المعلمة التلميذات في الخصائص التي يجب توفرها في الفكرة" (م=١,٣٥) ، "تعرض المعلمة للتلميذات فكرة رئيسة وتطالبهن بالأفكار الفرعية المدرجة تحتها" (م=٠,١٨) ، "تطالب المعلمة التلميذات بتحديد أفكار الموضوع المطروح للتعبير عنه" (م=٠,١٥).

وكانت أقل درجة تمكن للأسلوب (تعرض المعلمة للتلميذات أفكار فرعية وتطالبهن بالفكرة الرئيسية التي تتضمنها، وحازت على متوسط حسابي ٠,٠٠).

٥- مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة:

قامت الباحثة بتخصيص (٦) أساليب لقياس مستوى التمكن لاتباع نظام الفقرات في الكتابة لدى افراد العينة، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات أساليب قياس مستوى التمكن لاتباع نظام الفقرات في الكتابة لدى افراد العينة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تحدد المعلمة للتلميذات مفهوم الفقرة	٢,٠٠	٠,٠٠٠	١
٦	تعني المعلمة في التقويم بمتابعة كتابة التلميذات وفق نظام الفقرة	١,٨٧	٠,٣٨٩	٢
٢	توضح المعلمة للتلميذات أهمية اتباع نظام الفقرات في الكتابة	١,٦٥	٠,٦٥٩	٣
٥	تناقش المعلمة التلميذات في سمات الفقرة في النماذج المعروضة	١,٢٠	٠,٩١٧	٤
٤	تعرض المعلمة للتلميذات نماذج اتبع فيها نظام الفقرة	١,١٨	٠,٩٣٠	٥
٣	تناقش المعلمة التلميذات في سمات الفقرة الجيدة	٠,٧٥	٠,٩٦٨	٦
	مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة ككل	٠,٧٢	٠,١٩٠	

يتبين من الجدول (١٢) أن قيمة المتوسط العام لمجموع درجات استجابة افراد عينة الدراسة لمهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة ككل بلغت (٠,٧٢) كما يتبين من الجدول أن أساليب قياس مستوى التمكن لاتباع نظام الفقرات في الكتابة لدى افراد العينة حازت على متوسطات حسابية تقع بين (٠,٧٥-٢,٠٠) وكانت أعلى درجة تمكن للأسلوب (تحدد المعلمة للتلميذات مفهوم الفقرة، حيث حازت على متوسط حسابي ٢,٠٠) أما الأساليب الأخرى التي حصلت على متوسطات أقل مع بعض التباين في درجات التمكن فتشمل: "تعني المعلمة في التقويم بمتابعة كتابة التلميذات وفق نظام الفقرة" (م=١,٨٧) ، "توضح المعلمة للتلميذات أهمية اتباع نظام الفقرات في الكتابة" (م=١,٦٥) ، "تناقش المعلمة التلميذات في سمات الفقرة في النماذج المعروضة" (م=١,٢٠) ، "تعرض المعلمة للتلميذات نماذج اتبع فيها نظام الفقرة" (م=١,١٨).

وكانت أقل درجة تمكن للأسلوب (تناقش المعلمة التلميذات في سمات الفقرة الجيدة، وحازت على متوسط حسابي ٠,٧٥).

٦- مهارة جودة الأسلوب:

قامت الباحثة بتخصيص (٦) أساليب لقياس مستوى التمكن لجودة الأسلوب لدى افراد العينة، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات أساليب قياس مستوى التمكن لجودة الأسلوب لدى افراد العينة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	تعتني المعلمة في التقويم بمتابعة أساليب التلميذات في الكتابة	١,٩٨	٠,١٢٩	١
١	تحدد المعلمة للتلميذات مفهوم الأسلوب	١,٩٥	٠,٢٨٧	٢
٢	توضح المعلمة للتلميذات أهمية الأسلوب في الكتابة	١,٧٨	٠,٦١٣	٣
٤	تعرض المعلمة للتلميذات نماذج جيدة للأساليب	١,٦٢	٠,٧٨٣	٤
٥	تناقش المعلمة للتلميذات في خصائص الأسلوب في النماذج المعروضة	١,٦٢	٠,٧٨٣	٥
٣	تناقش المعلمة للتلميذات خصائص الأسلوب الجيد	٠,٢٨	٠,٦٩١	٦
	مهارة جودة الأسلوب ككل	٠,٧٧	٠,١٥	

يتبين من الجدول (١٣) أن قيمة المتوسط العام لمجموع درجات استجابة افراد عينة الدراسة لمهارة جودة الأسلوب ككل بلغت (٠,٧٧) كما يتبين من الجدول أن أساليب قياس مستوى التمكن لجودة الأسلوب لدى افراد العينة حازت على متوسطات حسابية تقع بين (٠,٢٨-١,٩٨) وكانت أعلى درجة تمكن للأسلوب (تعتني المعلمة في التقويم بمتابعة

أساليب التلميذات في الكتابة، حيث حازت على متوسط حسابي (١,٩٨) أما الأساليب الأخرى التي حصلت على متوسطات أقل مع بعض التباين في درجات التمكن فتشمل: "تحدد المعلمة للتلميذات مفهوم الأسلوب" (م=١,٩٥) ، "توضح المعلمة للتلميذات أهمية الأسلوب في الكتابة" (م=١,٧٨) ، "تعرض المعلمة للتلميذات نماذج جيدة الأساليب" و "تناقش المعلمة للتلميذات في خصائص الأسلوب في النماذج المعروضة" (م=١,٦٢) لكل منهما.

وكانت أقل درجة تمكن للأسلوب (تناقش المعلمة للتلميذات خصائص الأسلوب الجيد، وحازت على متوسط حسابي ٠,٢٨).

٧- مهارة سلامة الرسم الإملائي:

قامت الباحثة بتخصيص (٦) أساليب لقياس مستوى التمكن لسلامة الرسم الإملائي لدى افراد العينة، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات أساليب لقياس مستوى التمكن لسلامة الرسم الإملائي لدى افراد العينة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	تعتني المعلمة في التقويم بمتابعة سلامة الرسم الإملائي في كتابة التلميذات	٢,٠٠	٠,٠٠٠	١
١	توضح المعلمة للتلميذات أهمية الإملاء في الكتابة	١,٩٧	٠,٢٥٨	٢
٢	تناقش المعلمة التلميذات في بعض القواعد الإملائية التي تعينهن على الكتابة الصحيحة	١,٩٣	٠,٣٦٢	٣
٣	تعرض المعلمة للتلميذات بعض الأخطاء الإملائية الشائعة	٠,٥٠	٠,٨٧٣	٤
٤	تناقش المعلمة التلميذات في تلك الأخطاء	٠,٥٠	٠,٨٧٣	٥
٥	تدرب المعلمة التلميذات على تصحيح تلك الأخطاء	٠,٥٠	٠,٨٧٣	٦
	مهارة سلامة الرسم الإملائي ككل	٠,٦٢	٠,٢٣٠	

يتبين من الجدول (١٤) أن قيمة المتوسط العام لمجموع درجات استجابة افراد عينة الدراسة لمهارة سلامة الرسم الإملائي ككل بلغت (٠,٦٢) كما يتبين من الجدول أن أساليب قياس مستوى التمكن لسلامة الرسم الإملائي لدى افراد العينة حازت على متوسطات حسابية تقع بين (٠,٥٠-٢,٠٠) وكانت أعلى درجة تمكن للأسلوب (تعتني المعلمة في التقويم بمتابعة سلامة الرسم الإملائي في كتابة التلميذات، حيث حازت على متوسط حسابي ٢,٠٠) أما الأساليب الأخرى التي حصلت على متوسطات أقل مع بعض التباين في درجات التمكن فتشمل: "توضح المعلمة للتلميذات أهمية الإملاء في الكتابة" (م=١,٩٧) ، "تناقش المعلمة التلميذات في بعض القواعد الإملائية التي تعينهن على الكتابة الصحيحة" (م=١,٩٣).

وكانت أقل درجة تمكن لكل من الأساليب ("تعرض المعلمة للتلميذات أفكار فرعية وتطالبهن بالفكرة الرئيسة التي تتضمنها" و "تناقش المعلمة التلميذات في تلك الأخطاء" و "تدرب المعلمة التلميذات على تصحيح تلك الأخطاء" ، وحاز كل منها على متوسط حسابي ٠,٥٠).

٨- مهارة الالتزام بعلامات الترقيم:

قامت الباحثة بتخصيص (٧) أساليب لقياس مستوى التمكن للالتزام بعلامات الترقيم لدى افراد العينة، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات أساليب قياس مستوى التمكن للالتزام بعلامات الترقيم لدى افراد العينة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٧	تتابع المعلمة في التقويم استخدام التلميذات لعلامات الترقيم في الكتابة	١,٩٧	٠,٢٥٨	١
٢	وضح المعلمة للتلميذات أهمية علامات الترقيم في التواصل الكتابي	١,٩٣	٠,٣٦٢	٢

١	تحدد المعلمة للتلميذات مفهوم علامات التقييم	١,٩٢	٠,٣٨١	٣
٢	تدرب المعلمة للتلميذات على وضع علامات التقييم في مواضعها	١,٨٢	٠,٥٦٧	٤
٣	تناقش المعلمة للتلميذات في مواضع كتابة علامات التقييم	١,٥٥	٠,٨٣٢	٥
٤	تعرض المعلمة للتلميذات نماذج استخدمت فيها علامات التقييم	٠,٤٣	٠,٨٣١	٦
٥	تناقش المعلمة للتلميذات في علامات التقييم المعروضة عليهن في النماذج	٠,٤٣	٠,٨٣١	٧
	مهارة الالتزام بعلامات التقييم ككل	٠,٧٢	٠,١٥٠	

يتبين من الجدول (١٥) أن قيمة المتوسط العام لمجموع درجات استجابة افراد عينة الدراسة لمهارة الالتزام بعلامات التقييم ككل بلغت (٠,٧٢) كما يتبين من الجدول أن أساليب قياس مستوى التمكن للالتزام بعلامات التقييم لدى أفراد العينة حازت على متوسطات حسابية تقع بين (٠,٤٣-١,٩٧) وكانت أعلى درجة تمكن للأسلوب (تتابع المعلمة في التقويم استخدام التلميذات لعلامات التقييم في الكتابة، حيث حازت على متوسط حسابي ١,٩٧) أما الأساليب الأخرى التي حصلت على متوسطات أقل مع بعض التباين في درجات التمكن فتشمل: "توضح المعلمة للتلميذات أهمية علامات التقييم في التواصل الكتابي" (م=١,٩٣) ، "تحدد المعلمة للتلميذات مفهوم علامات التقييم" (م=١,٩٢) ، "تدرب المعلمة للتلميذات على وضع علامات التقييم في مواضعها" (م=١,٨٢) ، "تناقش المعلمة للتلميذات في مواضع كتابة علامات التقييم" (م=١,٥٥).

وكانت أقل درجة تمكن لكل من الاساليب ("تعرض المعلمة للتلميذات نماذج استخدمت فيها علامات التقييم" و "تناقش المعلمة للتلميذات في علامات التقييم المعروضة عليهن في النماذج" ، وحاز كل منها على متوسط حسابي ٠,٤٣).

٩- مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش:

قامت الباحثة بتخصيص (١٠) أساليب لقياس مستوى التمكن لوضوح الخط وسلامة الهوامش لدى افراد العينة، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات أساليب قياس مستوى التمكن لوضوح الخط وسلامة الهوامش لدى افراد العينة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٨	تطالب المعلمة التلميذات بمراعاة وضع النقاط والهمزات في أماكنها	٢,٠٠	٠,٠٠٠	١
٣	تحث التلميذات على النظافة والنظام	٢,٠٠	٠,٠٠٠	٢
٩	تعتني المعلمة في التقويم بمتابعة خط التلميذات ومدى اهتمامهن بالنظافة والنظام	٢,٠٠	٠,٠٠٠	٣
١٠	تدرب المعلمة التلميذات على مراعاة الوضوح في الخط؛ من خلال مراعاة المسافة بين الحروف والكلمات	١,٩٧	٠,٢٥٨	٤
٤	توضح المعلمة للتلميذات أهمية الخط في الكتابة	١,٩٥	٠,٢٨٧	٥
١	تدرب المعلمة التلميذات على مراعاة الجمال في الخط؛ من خلال مراعاة امتداد الحروف ونزولها وسمكها	١,٦٧	٠,٧٥٢	٦
٥	تدرب المعلمة التلميذات على مراعاة السرعة في الخط؛ باستخدام الورق المصفول والمداد الجيد البري	٠,٦٠	٠,٩٢٤	٧
٦	تناقش التلميذات في خصائص الخط الجيد	٠,٤٣	٠,٨٣١	٨
٢	تدرب المعلمة التلميذات على الجلسة الصحيحة وحسن الإمساك بالقلم	٠,٣٣	٠,٧٥٢	٩
٧	تبين للتلميذات ما يجب أن تكون عليه الهوامش	٠,١٣	٠,٥٠٣	١٠
	مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش ككل	٠,٦٥	٠,١١٠	

يتبين من الجدول (١٦) أن قيمة المتوسط العام لمجموع درجات استجابة افراد عينة الدراسة لمهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش ككل بلغت (٠,٦٥) كما يتبين من الجدول أن أساليب قياس مستوى التمكن لوضوح الخط وسلامة الهوامش لدى افراد العينة حازت على متوسطات حسابية تقع بين (٠,١٣-٢,٠٠) وكانت أعلى درجة تمكّن لكل من ("تطالب المعلمة التلميذات بمراعاة وضع النقط والهمزات في أماكنها" و "تحث التلميذات على النظافة والنظام" و "تعتني المعلمة في التقويم بمتابعة خط التلميذات ومدى اهتمامهن بالنظافة والنظام" ، حيث حاز كل منها على متوسط حسابي (٢,٠٠) أما الأساليب الأخرى التي حصلت على متوسطات أقل مع بعض التباين في درجات التمكن فتشمل: "تدرب المعلمة التلميذات على مراعاة الوضوح في الخط؛ من خلال مراعاة المسافة بين الحروف والكلمات" (م=١,٩٧) ، "توضح المعلمة للتلميذات أهمية الخط في الكتابة" (م=١,٩٥) ، "تدرب المعلمة التلميذات على مراعاة الجمال في الخط؛ من خلال مراعاة امتداد الحروف ونزولها وسمكها" (م=١,٦٧) ، "تدرب المعلمة التلميذات على مراعاة السرعة في الخط؛ باستخدام الورق المصقول والمداد الجيد البري" (م=٠,٦٠) ، "تناقش التلميذات في خصائص الخط الجيد" (م=٠,٤٣) ، "تدرب المعلمة التلميذات على الجلسة الصحيحة وحسن الإمساك بالقلم" (م=٠,٣٣).

وكانت أقل درجة تمكّن للأسلوب (تبين للتلميذات ما يجب أن تكون عليه الهوامش، وحازت على متوسط حسابي ٠,١٣).

■ نتائج الإجابة عن السؤال الثالث :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات اللغة العربية في مستوى تمكّنهن من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تغزى إلى المؤهل الدراسي ؟

للإجابة على السؤال الثالث من اسئلة الدراسة تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكّن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل

الكتابي تعزى إلى المؤهل الدراسي. ويوضح الجدول (١٧) نتيجة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (١٧)

نتائج تحليل ت لدلالة الفروق بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى المؤهل الدراسي

المهارة	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارة اختيار العنوان	دبلوم	١٠	٥,٤	٠,١٦٦	١,٩٨٩-	٠,٠٥١
	بكالوريوس	٥٠	٧,٢	٠,١٩٥		
مهارة سلامة الألفاظ	دبلوم	١٠	١١,٢	٠,٠٧٨	٣,٥٨٢-	*٠,٠٠١
	بكالوريوس	٥٠	١٣,٣	٠,٠٩٧		
مهارة كتابة الجمل الصحيحة	دبلوم	١٠	٦,٦	٠,١٩٦	٣,٠٩١-	*٠,٠٠٣
	بكالوريوس	٥٠	٩,٣	٠,١٥٠		
مهارة تحديد الأفكار وصياغتها	دبلوم	١٠	٨,٠	٠,١٣٢	٠,٩١٢-	٠,٣٦٥
	بكالوريوس	٥٠	٨,٧	٠,١٤٠		
مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة	دبلوم	١٠	٧,٧	٠,١٧٦	١,٤٦-	٠,١٥
	بكالوريوس	٥٠	٨,٨	٠,١٩٠		
مهارة جودة الأسلوب	دبلوم	١٠	٩,٠	٠,١٦٢	٠,٤٣٥-	٠,٦٦٥
	بكالوريوس	٥٠	٩,٣	٠,١٥٣		
مهارة سلامة الرسم الإملائي	دبلوم	١٠	٧,٢	٠,٢١١	٠,٢٥١-	٠,٨٠٣
	بكالوريوس	٥٠	٧,٤	٠,٢٣٣		
مهارات الالتزام بعلامات الترقيم	دبلوم	١٠	١٠,١	٠,١٣٧	٠,٠٧٩	٠,٩٣٧
	بكالوريوس	٥٠	١٠,٠	٠,١٥٩		
مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش	دبلوم	١٠	١٢,٦	٠,٠٤٨	٠,٧٧٩-	٠,٤٣٩
	بكالوريوس	٥٠	١٣,٢	٠,١١٥		

المهارات ككل	دبلوم	١٠	٧٨,٦	٠,٠٦١	٣,٣١٤- ٠,٠٠٢*
	بكالوريوس	٥٠	!٩٢	٠,٠٧٤	

*وجود دلالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى المؤهل الدراسي في كل من (مهارة اختيار العنوان، مهارة تحديد الأفكار وصياغتها، مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة، مهارة جودة الأسلوب، مهارة سلامة الرسم الإملائي، مهارات الالتزام بعلامات الترقيم، مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش) حيث كانت مستويات الدلالة (٠,٠٥١، ٠,٣٦٥، ٠,١٥، ٠,٦٦٥، ٠,٨٠٣، ٠,٩٣٧، ٠,٤٣٩) على التوالي وهي مستويات غير دالة. في حين يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من (مهارة سلامة الألفاظ، مهارة كتابة الجمل الصحيحة، المهارات ككل) لصالح الحاصلات على البكالوريوس حيث كانت مستويات الدلالة (٠,٠٠١، ٠,٠٠٣، ٠,٠٠٢) وهي مستويات دالة.

■ نتائج الإجابة عن السؤال الرابع :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات اللغة العربية في مستوى تمكنهن من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى سنوات الخدمة في التدريس؟.

للإجابة على السؤال الرابع من أسئلة الدراسة تم استخدام اختبار تحليل التباين للمقارنة بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى سنوات الخدمة في التدريس. ويوضح الجدول (١٨) نتيجة اختبار التباين لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (١٨)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى سنوات الخدمة في التدريس

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مهارة اختيار العنوان	بين المجموعات	٠,٣١٨	٤	٠,٠٨	٢,٢٦	٠,٠٧٤
	داخل المجموعات	١,٩٣٦	٥٥	٠,٠٣٥		
	الكلي	٢,٢٥٤	٥٩			
مهارة سلامة الألفاظ	بين المجموعات	٠,٠٩٤	٤	٠,٠٢٤	٢,٤٣٤	٠,٠٥٨
	داخل المجموعات	٠,٥٣٢	٥٥	٠,٠١		
	الكلي	٠,٦٢٦	٥٩			
مهارة كتابة الجمل الصحيحة	بين المجموعات	٠,١٨٤	٤	٠,٠٤٦	١,٦٩١	٠,١٦٥
	داخل المجموعات	١,٤٩٥	٥٥	٠,٠٢٧		
	الكلي	١,٦٧٨	٥٩			
مهارة تحديد الأفكار وصياغتها	بين المجموعات	٠,٠٨٥	٤	٠,٠٢١	١,١١٥	٠,٣٥٩
	داخل المجموعات	١,٠٤٣	٥٥	٠,٠١٩		
	الكلي	١,١٢٧	٥٩			
مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة	بين المجموعات	٠,٢٦٢	٤	٠,٠٦٦	١,٩٣٩	٠,١١٧
	داخل المجموعات	١,٨٦	٥٥	٠,٠٣٤		
	الكلي	٢,١٢٣	٥٩			
مهارة جودة الأسلوب	بين المجموعات	٠,٠١٦	٤	٠,٠٠٤	٠,١٦	٠,٩٥٧
	داخل المجموعات	١,٣٧٨	٥٥	٠,٠٢٥		
	الكلي	١,٣٩٤	٥٩			
مهارة سلامة الرسم الإملائي	بين المجموعات	٠,٠٧٥	٤	٠,٠١٩	٠,٣٤٤	٠,٨٤٧
	داخل المجموعات	٢,٩٩٧	٥٥	٠,٠٥٤		
	الكلي	٣,٠٧٢	٥٩			

٠,٩٨١	٠,١٠٣	٠,٠٠٣	٤	٠,٠١١	بين المجموعات	مهارات الالتزام بعلامات الترتيم
		٠,٠٢٥	٥٥	١,٤٠٢	داخل المجموعات	
			٥٩	١,٤١٣	الكلية	
٠,٦٩١	٠,٥٦٣	٠,٠٠٧	٤	٠,٠٢٧	بين المجموعات	مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش
		٠,٠١٢	٥٥	٠,٦٥	داخل المجموعات	
			٥٩	٠,٦٧٦	الكلية	
٠,١٨٨	١,٥٩٩	٠,٠٠٩	٤	٠,٠٣٨	بين المجموعات	المهارات ككل
		٠,٠٠٦	٥٥	٠,٣٢٤	داخل المجموعات	
			٥٩	٠,٣٦١	الكلية	

يتضح من الجدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي (مهارة اختيار العنوان، مهارة سلامة الألفاظ، مهارة كتابة الجمل الصحيحة، مهارة تحديد الأفكار وصياغتها، مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة، مهارة جودة الأسلوب، مهارة سلامة الرسم الإملائي، مهارات الالتزام بعلامات الترتيم، مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش، المهارات ككل) تعزى إلى سنوات الخدمة في التدريس حيث كانت مستويات الدلالة (٠,٠٧٤، ٠,٠٥٨، ٠,١٦٥، ٠,٣٥٩، ٠,١١٧، ٠,٩٥٧، ٠,٨٤٧، ٠,٩٨١، ٠,٦٩١، ٠,١٨٨) على التوالي وهي مستويات غير دالة.

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات اللغة العربية في مستوى تمكّنهن من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي إلى تعزى إلى الصف الدراسي؟.

للإجابة على السؤال الخامس من أسئلة الدراسة تم استخدام اختبار تحليل التباين للمقارنة بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى الصف الدراسي. ويوضح الجدول (١٩) نتيجة اختبار التباين لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (١٩)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى الصف الدراسي

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مهارة اختيار العنوان	بين المجموعات	٠,٢٥٧	٢	٠,١٢٨	٣,٦٦٢	*٠,٠٣٢
	داخل المجموعات	١,٩٩٧	٥٧	٠,٠٣٥		
	الكلية	٢,٢٥٤	٥٩			
مهارة سلامة الألفاظ	بين المجموعات	٠,٠٦٧	٢	٠,٠٣٤	٣,٤٤٣	*٠,٠٣٩
	داخل المجموعات	٠,٥٥٩	٥٧	٠,٠١		
	الكلية	٠,٦٢٦	٥٩			
مهارة كتابة الجمل الصحيحة	بين المجموعات	٠,١١١	٢	٠,٠٥٦	٢,٠٢٧	٠,١٤١
	داخل المجموعات	١,٥٦٧	٥٧	٠,٠٢٧		
	الكلية	١,٦٧٨	٥٩			
مهارة تحديد الأفكار وصياغتها	بين المجموعات	٠,٠٦٤	٢	٠,٠٣٢	١,٧١٧	٠,١٨٩
	داخل المجموعات	١,٠٦٣	٥٧	٠,٠١٩		
	الكلية	١,١٢٧	٥٩			
مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة	بين المجموعات	٠,١٦٦	٢	٠,٠٨٣	٢,٤٢٢	٠,٠٩٨
	داخل المجموعات	١,٩٥٦	٥٧	٠,٠٣٤		
	الكلية	٢,١٢٣	٥٩			

٠,٣٢	١,١٦٤	٠,٠٢٧	٢	٠,٠٥٥	بين المجموعات	مهارة جودة الأسلوب
		٠,٠٢٣	٥٧	١,٣٣٩	داخل المجموعات	
			٥٩	١,٣٩٤	الكلي	
			٢	٦,٠٠٣	الكلي	
٠,٣١٣	١,١٨٧	٠,٠٦١	٥٧	٠,١٢٣	بين المجموعات	مهارة سلامة الرسم الإملائي
		٠,٠٥٢	٥٩	٢,٩٤٩	داخل المجموعات	
			٢	٣,٠٧٢	الكلي	
٠,٨٩٩	٠,١٠٦	٠,٠٠٣	٥٧	٠,٠٠٥	بين المجموعات	
		٠,٠٢٥	٥٩	١,٤٠٧	داخل المجموعات	مهارات الالتزام بعلامات الترقيم
			٢	١,٤١٣	الكلي	
٠,٠٩٥	٢,٤٦	٠,٠٢٧	٥٧	٠,٠٥٤	بين المجموعات	
		٠,٠١١	٥٩	٠,٦٢٣	داخل المجموعات	
			٢	٠,٦٧٦	الكلي	مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش
٠,١٦١	١,٨٨٤	٠,٠١١	٥٧	٠,٠٢٢	بين المجموعات	
		٠,٠٠٦	٥٩	٠,٣٣٩	داخل المجموعات	
			٢	٠,٣٦١	الكلي	

*وجود دلالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي في كل من (مهارة كتابة الجمل الصحيحة، مهارة تحديد الأفكار وصياغتها، مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة، مهارة جودة الأسلوب، مهارة سلامة الرسم الإملائي، مهارات الالتزام بعلامات الترقيم، مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش، المهارات ككل) تعزى إلى الصف الدراسي حيث كانت مستويات الدلالة (٠,١٤١، ٠,١٨٩، ٠,٠٩٨، ٠,٣٢، ٠,٣١٣، ٠,٨٩٩، ٠,٠٩٥، ٠,١٦١) على التوالي وهي مستويات غير دالة، في حين يتضح من الجدول وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي في كل من (مهارة اختيار العنوان، مهارة سلامة الألفاظ) تعزى إلى الصف الدراسي حيث كانت مستويات الدلالة (٠,٠٣٩ ، ٠,٠٣٢) على التوالي وهي مستويات دالة ونظرا لوجود معنوية في اختبار التباين تم إجراء اختبار شيفيه لدلالة الفروق. وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢٠)

نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى الصف الدراسي

المهارة	الصف الدراسي	المتوسط	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
مهارة اختيار العنوان	الصف الرابع	٥,٣		٠,١٦٠٧١-	
	الصف الخامس	٧,٥			
	الصف السادس	٧,٣			
مهارة سلامة الألفاظ	الصف الرابع	١١,٩		٠,٧٩٣٧-	٠,٧٨٩٢-
	الصف الخامس	١٣,٣			
	الصف السادس	١٣,٣			

*وجود دلالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٠) ان الفروق التي ظهرت في درجات مهارة اختيار العنوان لعينة الدراسة وفقا لمتغير الصف الدراسي كانت كما يلي:

كانت بين (معلمات الصف الرابع) وبين (معلمات الصف الخامس) لصالح (معلمات الصف الخامس) ذوات المتوسط الحسابي الأعلى.

كما يتضح من الجدول ان الفروق التي ظهرت في درجات مهارة سلامة الألفاظ لعينة الدراسة وفقا لمتغير الصف الدراسي كانت كما يلي:

كانت بين (معلمات الصف الرابع) وبين (معلمات الصف الخامس ومعلمات الصف السادس الابتدائي) لصالح (معلمات الصف الخامس ومعلمات الصف السادس الابتدائي) ذوات المتوسط الحسابي الأعلى.

الفصل الخامس

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها،
ومقترحاتها

أولاً: ملخص نتائج الدراسة.

ثانياً: التوصيات.

ثالثاً: المقترحات

الفصل الخامس

ملخص نتائج الدراسة، وتوصياتها، ومقترحاتها

تناولت الباحثة في هذا الفصل ملخصاً لأهم النتائج التي توصلت إليها، ثم قدمت عدداً من التوصيات والمقترحات، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: ملخص نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- إن مهارة جودة الأسلوب كانت الأعلى في مستوى التمكن؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٠,٧٧)، تليها في المرتبة الثانية مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة، ومهارة سلامة الألفاظ ، ومهارات الالتزام بعلامات الترقيم، والذي بلغ المتوسط الحسابي لكل منها (٠,٧٢)، ثم مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش بمتوسط حسابي (٠,٦٥)، ثم مهارة سلامة الرسم الإملائي والذي بلغ متوسطها الحسابي (٠,٦٢)، ثم مهارة كتابة الجمل الصحيحة، والذي بلغ متوسطها الحسابي (٠,٥٥)، ثم مهارة تحديد الأفكار وصياغتها ، والذي بلغ متوسطها الحسابي (٠,٥٤)، ثم مهارة اختيار العنوان، والذي بلغ متوسطها الحسابي (٠,٥) .

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي تعزى إلى المؤهل الدراسي في كل من (مهارة اختيار العنوان، مهارة تحديد الأفكار وصياغتها، مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة، مهارة جودة الأسلوب، مهارة سلامة الرسم الإملائي، مهارات الالتزام بعلامات الترقيم، مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش) في حين يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من (مهارة سلامة الألفاظ، مهارة كتابة الجمل الصحيحة، المهارات ككل) لصالح الحاصلات على البكالوريوس .

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي (مهارة اختيار العنوان، مهارة سلامة الألفاظ،

مهارة كتابة الجمل الصحيحة، مهارة تحديد الأفكار وصياغتها، مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة، مهارة جودة الأسلوب، مهارة سلامة الرسم الإملائي، مهارات الالتزام بعلامات الترقيم، مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش، المهارات ككل) تعزى إلى سنوات الخدمة في التدريس .

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي في كل من (مهارة كتابة الجمل الصحيحة، مهارة تحديد الأفكار وصياغتها، مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة، مهارة جودة الأسلوب، مهارة سلامة الرسم الإملائي، مهارات الالتزام بعلامات الترقيم، مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش، المهارات ككل) تعزى إلى الصف الدراسي، في حين يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي في كل من (مهارة اختيار العنوان، مهارة سلامة الألفاظ) تعزى إلى الصف الدراسي لصالح معلمات الصف الخامس في مهارة اختيار العنوان، ولصالح معلمات الصف الخامس والسادس في مهارة سلامة الألفاظ.

ثانياً : التوصيات :

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي :

١- ضرورة إعداد برامج لتعريف المعلمات بمهارات التواصل الكتابي وأساليب تنميتها، لتدريبهن على ربط مكونات الوحدة أثناء تدريسها بالتواصل الكتابي، وعلى استخدام استراتيجيات التدريس عند تعليم التواصل الكتابي.

٢- ضرورة تحديد مهارات التواصل الكتابي، وأساليب تنمية كل مهارة من هذه المهارات ، ووضعها في دليل للمعلمة يمكنها الرجوع إليه عند تنفيذ مكون أتواصل كتابياً.

٣- الإفادة من بطاقة الملاحظة في الدراسة الحالية عند تقويم معلمات اللغة العربية بحيث يُراعى في التقويم مدى تمكنهن من أساليب تنمية مهارات التواصل الكتابي.

ثالثاً: المقترحات :

نظراً لأهمية البحث التربوي، حيث أنه المنطلق الأساسي لعمليات التطوير العلمي التربوي،

فإن الباحثة تقترح مايلي :

- ١- إجراء دراسة وصفية للتعرف على مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة والاستماع والتحدث في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة .
- ٢- دراسة العلاقة بين مستوى تمكن المعلمات من مهارات التواصل الكتابي، وعلاقة ذلك بمستوى أداء التلميذات.

المصادر والمراجع

١. القرآن الكريم.
٢. ابن منظور، محمد بن مكرم (٢٠٠٣م) لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
٣. أبو الضبعات، زكريا أسماعيل (٢٠٠٧م) طرائق تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.
٤. أبو رياش، حسين محمد وآخرون (٢٠٠٩) أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق ، الطبعة الأولى ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان
٥. أبو شنب، ميساء أحمد (٢٠٠٧) تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة
٦. البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٣م) تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، الطبعة الثانية، دار الفكر، عمان.
٧. التويجري، محمد بن عبد المحسن وآخرون (٢٠١٠م) علم النفس التربوي، الطبعة السادسة، العبيكان، الرياض.
٨. حمادنة، اديب (٢٠٠٤م) مدى امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية ومدى ممارستها لها، الأردن، جامعة العلوم التربوية
٩. الخليل، سحر سليمان (٢٠٠٩م) فن الكتابة والتعبير، الطبعة الأولى، دار البداية، عمان
١٠. الخميسي، السيد سلامة (٢٠٠٠م) التربية والمدرسة والمعلم قراءة اجتماعية ثقافية، الطبعة الأولى دار الوفاء، الاسكندرية.
١١. خاطر، محمود رشدي (١٩٨٩م) طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، سجل العرب، القاهرة، ط٤.
١٢. الدليمي ، طه علي حسين و الوائلي ، سعاد عبد الكريم عباس (٢٠٠٣م) اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، الطبعة الأولى ، دار الشروق ، عمان.

١٣. دندش، فايز مراد و عبد الحفيظ، الأمين (٢٠٠٣م) دليل التربية العملية وإعداد المعلمين، الطبعة الأولى، دار الوفاء، الإسكندرية
١٤. الدوسري، ابراهيم مبارك (٢٠٠١م) اطار مرجعي للتقويم التربوي، الطبعة الثالثة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض
١٥. الدليمي، طه علي حسين و الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس (٢٠٠٩م) اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث، عمان
١٦. الزهراني، مرضي غرم الله (١٤٢٧هـ) فعالية مجتمعات تعليمية في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المستوى الأول في كلية اللغة العربية بجامعة ام القرى واتجاههم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة ام القرى، كلية التربية.
١٧. زيتون، عايش و زكريا الحباشة (١٩٨٥م) تصور معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية بمحافظة الكرك على أمتلاكهم للمهارات التدريسية، المجلة التربوية، العدد الرابع، جامعة الكويت، ص ١٢٤-١٥٦
١٨. سبيتان، فتحي ذياب (٢٠١٠م) اصول وطرائق تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، دار الجنادرية، عمان.
١٩. السيف، مشاعل سعد (٢٠٠٤) توظيف معلمات اللغة العربية مهارات التعبير الكتابي في تعليم مادة التعبير للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، الرياض، كلية التربية.
٢٠. السلوم، ابتسام عبد الرحمن (٢٠١٤م) مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة جدة، رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة ام القرى، كلية التربية.
٢١. صبغة، فائزة بنت أحمد علي (٢٠٠٩م) مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية
٢٢. صوفي، عبد اللطيف (٢٠٠٧م) فن الكتابة أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها للناشئة (١٦-٦) سنة، الطبعة الأولى، دار الفكر، دمشق.
٢٣. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٦) المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٤. عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخري (٢٠٠٩م) المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان
٢٥. عبد السلام، مصطفى (٢٠٠٠م) اساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة
٢٦. عبيدات، ذوقان وآخرون (١٩٩٦م) البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه، الطبعة الثالثة، دار أسامة، الرياض.
٢٧. العتيبي، سارة سيف (٢٠٠٦م) واقع الأداء التعليمي لمعلمات مقرر البلاغة في المرحلة الثانوية للبنات، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
٢٨. عز العرب، حمدي (٢٠٠٨م) مدخل الى المناهج والتخطيط للتدريس، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان.
- العساف، صالح بن حمد (١٩٩٥م) المدخل إلى البحث والعلوم السلوكية، الرياض، مكتبة العبيكان، ط٢.
٢٩. عطا، ابراهيم محمد (٢٠٠١م) دليل تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
٣٠. عطية، محسن علي (٢٠٠٨م) مهارات الإتصال اللغوي وتعليمها، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان
٣١. عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠م) الكتابة الوظيفية والإبداعية المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان
٣٢. عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠م) المهارات الكتابية من النشأة الى التدريس، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان
٣٣. عيد، زهدي محمد (٢٠٠٨م) فن الكتابة والتعبير، الطبعة الأولى، دار اليازوري، عمان.
١٨. الفيصل، سمر روعي وجمل، محمد جهاد (٢٠٠٤م) مهارات الاتصال في اللغة العربية، الطبعة الاولى، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.
١٩. القرعي، أحمد يوسف (٢٠٠٦م) لغتنا العربية وعاء ثقافتنا، مجلة الثورة، ص ١-٢

٢٠. القرشي، وفاء عبد الله (٢٠١٤م) مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.
٢١. الكسباني، محمد السيد علي (٢٠٠٨) مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الأولى، حورس، المنصورة.
- اللقاني، أحمد حسين ، والجمل، علي أحمد (٢٠٠٣م) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب .
٤٦. محمد، أميرة علي (٢٠٠٦م) الاتصال التربوي، الطبعة الأولى، الدار العالمية للنشر والتوزيع، عمان
٤٧. مصطفى، عبد الله علي (٢٠٠٧) مهارات اللغة العربية، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان
٢٢. المفرج، بدرية وآخرون (٢٠٠٧م) الاتجاهات المعاصرة في أعداد المعلم وتنميته مهنيًا، الكويت.
٤٨. نبهان، يحيى محمد، (٢٠٠٨م) مهارة التدريس، الطبعة الأولى، اليازوري، عمان
٢٣. النحوي، عدنان بن علي رضا (٢٠٠٨م) اللغة العربية بين مكر الأعداء وجفاء الأبناء، الطبعة الأولى، دار النحوي، الرياض
٢٤. النجار، فخري خليل (٢٠٠٧م) الأسس الفنية للكتابة والتعبير، الطبعة الأولى، دار صفاء، عمان.
٢٥. النمري، حنان سرحان عواد (١٤٢٧هـ) تقويم أداء معلمة اللغة العربية في تدريس النصوص الأدبية للمرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.
٢٦. النمري، حنان سرحان عواد (١٤٣٣هـ) تدريس اللغة العربية الأساليب والاجراءات، مكتبة احياء التراث، مكة المكرمة.
٢٧. النصار، صالح بن عبد العزيز والروضان، عبد الكريم بن روضان (٢٠٠٧م) أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية
٢٨. الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي (٢٠٠٨م) التربية العملية وتطبيقاتها في أعداد معلم المستقبل، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى
٢٩. الهاشمي، عبد الرحمن (٢٠٠٦م) أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، الطبعة الأولى، دار المناهج، عمان

٣٠. الهاشمي، عبد الحميد محمد (١٩٩٢م) علم النفس التكويني، اسسه وتطبيقاته، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٧.

٤٩. يوسف ، ماهر إسماعيل صبري (٢٠١٠م) المدخل للمناهج وطرق التدريس ، الطبعة الأولى ، مكتبة الشقري ، عمان

الملاحق

ملحق (١)

بطاقة الملاحظة

في صورتها الأولية

ملاحظات	وضوح العبارة		مناسبة الأسلوب		أساليب تنمية الملمات لهذه المهارات في تعليم التواصل الكتابي	مهارات التواصل الكتابي
	غير واضحة	واضحة	غير مناسب	مناسب		
					١. توضح المعلمة للتلميذة مفهوم العنوان وأهميته. ٢. تناقش التلميذات في خصائص العنوان الجيد. ٣. تعرض نماذج من النصوص ذات عناوين جيدة. ٤. تطلب من التلميذات وضع عناوين مناسبة لنصوص مختارة، أو نصوص من كتب القراءة. ٥. تعتني في التقويم بمتابعة أداء التلميذات في اختيار العناوين. أساليب أخرى ترى أضافتها :	أولاً : مهارة اختيار العنوان المناسب
					١. توضح مفهوم الألفاظ وأهميتها في التعبير. ٢. تناقش التلميذات في خصائص الألفاظ الجيدة. ٣. استخدام المعلمة ألفاظ عربية فصيحة في لغة الحديث . ٤. عرض نماذج من الألفاظ الشائعة والخاطئة في الاشتقاق أو العامية وتصحيحها . ٥. عرض نماذج من الألفاظ وتحديد مرادفاتها وأضدادها، أو جمعها ووضعها في جمل مفيدة . ٦. الاعتناء في التقويم بمتابعة أداء التلميذة في اختيار الألفاظ . أساليب أخرى ترى أضافتها :	ثانياً : مهارة سلامة الألفاظ

ملاحظات	وضوح العبارة		مناسبة الأسلوب		أساليب تنمية المهارات لهذه المهارات في تعليم التواصل الكتابي	مهارات التواصل الكتابي
	واضحة	غير واضحة	مناسب	غير مناسب		
					١. توضح مفهوم الجملة. ٢. تناقش التلميذات في خصائص الجمل وأسس كتابتها. ٣. تعرض نماذج صحيحة من الجمل وتناقش خصائص الجمل فيها. ٤. تعرض نماذج من الأخطاء التي قد تقع في الجمل وتناقشها مع التلميذات. ٥. تطالب التلميذات بتكوين جمل صحيحة مراعية للأسس التي ينبغي أن تتوفر في الجمل وتناقشها. ٦. تعتني في التقويم بمتابعة أداء التلميذات في كتابة الجمل. أساليب أخرى ترى إضافتها :	ثالثاً: مهارة كتابة الجمل الصحيحة
					١. توضح مفهوم الفكرة. ٢. تناقش التلميذات في الخصائص التي يجب توفرها في الفكرة. ٣. تعرض نماذج إيضاحية وتناقش تحقق خصائص الفكرة فيها . ٤. تعرض فكرة رئيسة وتطالب التلميذات بالأفكار الفرعية المندرجة تحتها. ٥. تعرض أفكار فرعية وتطالب التلميذات بالفكرة الرئيسة. ٦. تطالب التلميذات بتحديد أفكار الموضوع المطروح للتعبير عنه. ٧. تعتني في التقويم بمتابعة أداء التلميذات في كتابة الأفكار. أساليب أخرى ترى إضافتها :	رابعاً: مهارة تحديد الأفكار وصياغتها

ملاحظات	وضوح العبارة		مناسبة الأسلوب		أساليب تنمية المعلمات لهذه المهارات في تعليم التواصل الكتابي	مهارات التواصل الكتابي
	واضحة	غير واضحة	مناسب	غير مناسب		
					١. توضيح مفهوم الفقرة وأهمية اتباع نظام الفقرات في الكتابة . ٢. تناقش التلميذات في سمات الفقرة الجيدة. ٣. تعرض نماذج اتبع فيها نظام الفقرة ومناقشة سمات الفقرة فيها . ٤. تعني في التقويم بمتابعة كتابة التلميذات وفق نظام الفقرة . أساليب أخرى ترى أضافتها :	خامساً : مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة
					١. توضح مفهوم الأسلوب وأهميته . ٢. تناقش خصائص الأسلوب الجيد. ٣. تعرض نماذج جيدة الأساليب وتناقش التلميذات في خصائصها . ٤. تعني في التقويم بمتابعة أساليب التلميذات في الكتابة . أساليب أخرى ترى أضافتها :	سادساً : مهارة جودة الأسلوب
					١. توضيح أهمية الإملاء في الكتابة . ٢. تناقش التلميذات في بعض القواعد الإملائية التي تعينهم على الكتابة الصحيحة . ٣. تعرض بعض الأخطاء الإملائية وتناقشها وتصحيحها. ٤. تعني في التقويم بمتابعة سلامة الرسم الإملائي في كتابة التلميذات. أساليب أخرى ترى إضافتها:	سابعاً : مهارة سلامة الرسم الإملائي

ملاحظات	وضوح العبارة		مناسبة الأسلوب		أساليب تنمية المعلمات لهذه المهارات في تعليم التواصل الكتابي	مهارات التواصل الكتابي
	غير واضحة	واضحة	غير مناسب	مناسب		
					١. توضيح مفهوم علامات الترقيم وأهميتها. ٢. تناقش التلميذات في علامات الترقيم ومواضعها. ٣. تعرض نماذج استخدمت فيها علامات الترقيم ومناقشتها. ٤. تعرض نماذج أخرى بدون علامات الترقيم لتقوم التلميذات بوضع العلامات المناسبة. ٥. تتابع في التقويم استخدام التلميذات لعلامات الترقيم في الكتابة . أساليب أخرى ترى أضافتها :	ثامناً : مهارات الالتزام بعلامات الترقيم
					١. توضيح أهمية الخط في الكتابة. ٢. تناقش التلميذات في خصائص الخط الجيد. ٣. تقارن بين خطي النسخ والرقعة وضرورة التزام أحدهما في الكتابة. ٤. تطالب التلميذات بمراعاة المسافة بين الكلمات ووضع النقط والهمزات في أماكنها . ٥. تبين للتلميذات ما يجب أن تكون عليه الهوامش. ٦. تحث التلميذات على النظافة والاهتمام بجمال الكتابة وتنظيمها . ٧. تعرض نماذج من دفاتر التلميذات تميزت بالنظافة والتنظيم وجمال الخط وتحث على احتذائها. ٨. تعتني في التقويم بمتابعة خط التلميذات ومدى اهتمامهن بالنظافة والنظام . أساليب أخرى ترى أضافتها:	تاسعاً : مهارة وضوح الخط وسلامة الهوامش

ملحق (٢)

السادة المحكون

للأداة

اسم المحكم	جهة العمل	التخصص
د/ حنان سرحان النمري	جامعة ام القرى _ كلية التربية	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
د/ خضرأء أرشود الجعافرة	جامعة ام القرى _ كلية التربية	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
د/ بسينة عبد الله الغامدي	جامعة ام القرى _ كلية التربية	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
أ/ ميثال باعيسى	إدارة التربية والتعليم _ مشرفة تربوية	لغة عربية
أ/ نعيمة عبد الرحمن نتو	إدارة التربية والتعليم _ مشرفة تربوية	لغة عربية
أ/ مها مغربي	إدارة التربية والتعليم _ مشرفة تربوية	لغة عربية
أ/ مريم فلاته	إدارة التربية والتعليم _ مشرفة تربوية	لغة عربية
أ/ خديجة قاسم	إدارة التربية والتعليم _ مشرفة تربوية	لغة عربية
أ/ أسماء زيني	إدارة التربية والتعليم _ مشرفة تربوية	لغة عربية
أ/ سعيذة الرشيدى	إدارة التربية والتعليم _ مشرفة تربوية	لغة عربية
أ/ حنان المحمادي	إدارة التربية والتعليم _ مشرفة تربوية	لغة عربية
أ/ سميحة الراجحي	إدارة التربية والتعليم _ مشرفة تربوية	لغة عربية
أ/ جميلة القليطي	إدارة التربية والتعليم _ مشرفة تربوية	لغة عربية
أ/ ليلي الرحيلي	إدارة التربية والتعليم _ مشرفة تربوية	لغة عربية

ملحق (٣)

بطاقة الملاحظة في

صورتها النهائية

مستوى التمكن				أساليب تنمية المعلمات لهذه المهارات في تعليم التواصل الكتابي	مهارات التواصل الكتابي
الزيارة الثانية		الزيارة الأولى			
غير متمكنة	متمكنة	غير متمكنة	متمكنة		
				٦. توضح المعلمة للتلميذة مفهوم العنوان وأهميته.	أولاً : مهارة اختيار العنوان المناسب
				٧. تناقش المعلمة التلميذات في خصائص العنوان الجيد.	
				٨. تعرض المعلمة نماذج من النصوص ذات عناوين جيدة.	
				٩. تطلب المعلمة من التلميذات وضع عناوين مناسبة لنصوص مختارة، أو نصوص من كتب القراءة.	
				١٠. تعتني المعلمة في التقويم بمتابعة أداء التلميذات في اختيار العناوين.	
				١١. تدرب المعلمة التلميذات على نقد عنوان النص وإبداء الرأي فيه.	
				١٢. تدرب المعلمة التلميذات على استبدال عنوان النص بآخر مناسب.	
				١. توضح المعلمة مفهوم الألفاظ وأهميتها في التعبير.	ثانياً : مهارة سلامة الألفاظ
				٢. تناقش المعلمة التلميذات في خصائص الألفاظ الجيدة.	
				٣. تستخدم المعلمة ألفاظ عربية فصيحة في لغة الحديث أثناء الدرس.	
				٤. تعرض المعلمة نماذج من الألفاظ الشائعة والخاطئة في الاشتقاق أو العامية وتصحيحها	
				٥. تعرض المعلمة نماذج من الألفاظ العربية الفصيحة.	
				٦. تساعد المعلمة التلميذات على تحديد مرادفات الألفاظ، وأضدادها.	
				٧. تساعد المعلمة التلميذات على أفراد أو جمع الألفاظ.	
				٨. تدرب المعلمة التلميذات على وضع الألفاظ في جمل مفيدة .	
				٩. تعتني المعلمة في التقويم بمتابعة أداء التلميذة في اختيار الألفاظ	

مهارات التواصل الكتابي	أساليب تنمية المعلمات لهذه المهارات في تعليم التواصل الكتابي	مستوى التمكن			
		الزيارة الأولى		الزيارة الثانية	
		متمكنة	غير متمكنة	متمكنة	غير متمكنة
ثالثاً: مهارة كتابة الجمل الصحيحة	١. توضح المعلمة للتلميذات مفهوم الجملة.				
	٢. تناقش المعلمة التلميذات في خصائص الجمل وأسس كتابتها.				
	٣. تعرض المعلمة للتلميذات نماذج صحيحة من الجمل.				
	٤. تدرب المعلمة التلميذات على تحديد خصائص الجمل الصحيحة المعروضة أمامهن.				
	٥. تعرض المعلمة للتلميذات نماذج من الأخطاء التي قد تقع في الجمل.				
	٦. تناقش المعلمة التلميذات في تلك الأخطاء.				
	٧. تدرب المعلمة التلميذات على تكوين جمل صحيحة .				
	٨. تعتني المعلمة في التقويم بمتابعة أداء التلميذات في كتابة الجمل.				
رابعاً: مهارة تحديد الأفكار وصياغتها	١. توضح المعلمة للتلميذات مفهوم الفكرة.				
	٢. تناقش المعلمة التلميذات في الخصائص التي يجب توفرها في الفكرة.				
	٣. تعرض المعلمة للتلميذات نماذج توضيحية.				
	٤. تناقش المعلمة التلميذات في مدى تحقق خصائص الفكرة فيها .				
	٥. تعرض المعلمة للتلميذات فكرة رئيسة وتطالبهن بالأفكار الفرعية المندرجة تحتها.				
	٦. تعرض المعلمة للتلميذات أفكار فرعية وتطالبهن بالفكرة الرئيسية التي تتضمنها.				
	٧. تطالب المعلمة التلميذات بتحديد أفكار الموضوع المطروح للتعبير عنه.				
	٨. تعتني المعلمة في التقويم بمتابعة أداء التلميذات في كتابة الأفكار.				

مستوى التمكن				أساليب تنمية المعلمات لهذه المهارات في تعليم التواصل الكتابي	مهارات التواصل الكتابي
الزيارة الثانية		الزيارة الأولى			خامساً : مهارة اتباع نظام الفقرات في الكتابة
غير متمكنة	متمكنة	غير متمكنة	متمكنة		
				١. تحدد المعلمة للتلميذات مفهوم الفقرة.	
				٢. توضح المعلمة للتلميذات أهمية اتباع نظام الفقرات في الكتابة .	
				٣. تناقش المعلمة التلميذات في سمات الفقرة الجيدة.	
				٤. تعرض المعلمة للتلميذات نماذج اتبع فيها نظام الفقرة.	
				٥. تناقش المعلمة التلميذات في سمات الفقرة في النماذج المعروضة.	
				٦. تعني المعلمة في التقويم بمتابعة كتابة التلميذات وفق نظام الفقرة	
				١. تحدد المعلمة للتلميذات مفهوم الأسلوب.	سادساً : مهارة جودة الأسلوب
				٢. توضح المعلمة للتلميذات أهمية الأسلوب في الكتابة.	
				٣. تناقش المعلمة للتلميذات خصائص الأسلوب الجيد.	
				٤. تعرض المعلمة للتلميذات نماذج جيدة الأساليب.	
				٥. تناقش المعلمة للتلميذات في خصائص الأسلوب في النماذج المعروضة..	
				٦. تعتنى المعلمة في التقويم بمتابعة أساليب التلميذات في الكتابة .	
				١. توضح المعلمة للتلميذات أهمية الإملاء في الكتابة .	سابعاً : مهارة سلامة الرسم الإملائي
				٢. تناقش المعلمة التلميذات في بعض القواعد الإملائية التي تعينهن على الكتابة الصحيحة .	
				٣. تعرض المعلمة للتلميذات بعض الأخطاء الإملائية الشائعة.	
				٤. تناقش المعلمة التلميذات في تلك الأخطاء .	
				٥. تدرب المعلمة التلميذات على تصحيح تلك الأخطاء.	
				٦. تعتنى المعلمة في التقويم بمتابعة سلامة الرسم الإملائي في كتابة التلميذات.	

مستوى التمكن				أساليب تنمية الملمات لهذه المهارات في تعليم التواصل الكتابي	مهارات التواصل الكتابي
الزيارة الثانية		الزيارة الأولى			ثامناً: مهارات الالتزام بعلامات الترقيم
غير متمكنة	متمكنة	غير متمكنة	متمكنة		
				١. تحدد المعلمة للتلميذات مفهوم علامات الترقيم.	
				٢. توضح المعلمة للتلميذات أهمية علامات الترقيم في التواصل الكتابي.	
				٣. تناقش المعلمة التلميذات في مواضع كتابة علامات الترقيم.	
				٤. تعرض المعلمة للتلميذات نماذج استخدمت فيها علامات الترقيم.	
				٥. تناقش المعلمة التلميذات في علامات الترقيم المعروضة عليهن في النماذج.	
				٦. تدرب المعلمة التلميذات على وضع علامات الترقيم في مواضعها.	
				٧. تتابع المعلمة في التقويم استخدام التلميذات لعلامات الترقيم في الكتابة .	

مستوى التمكن				أساليب تنمية المعلمات لهذه المهارات في تعليم التواصل الكتابي	مهارات التواصل الكتابي
الزيارة الثانية		الزيارة الأولى			تاسعاً:
غير متمكنة	متمكنة	غير متمكنة	متمكنة		
				١. توضح المعلمة للتلميذات أهمية الخط في الكتابة.	
				٢. تناقش التلميذات في خصائص الخط الجيد.	
				تطالب المعلمة التلميذات بمراعاة وضع النقط والهمزات في أماكنها.	
				٣. تدرب المعلمة التلميذات على مراعاة الوضوح في الخط؛ من خلال مراعاة المسافة بين الحروف والكلمات.	
				٤. تدرب المعلمة التلميذات على مراعاة الجمال في الخط؛ من خلال مراعاة امتداد الحروف ونزولها وسمكها.	
				٥. تدرب المعلمة التلميذات على مراعاة السرعة في الخط؛ باستخدام الورق المصقول والمداد الجيد البري.	
				٦. تدرب المعلمة التلميذات على الجلسة الصحيحة وحسن الإمساك بالقلم .	
				٧. تبين للتلميذات ما يجب أن تكون عليه الهوامش.	
				٨. تبحث التلميذات على النظافة والنظام.	
				٩. تعتني المعلمة في التقويم بمتابعة خط التلميذات ومدى اهتمامهن بالنظافة والنظام .	