The Islamic University of Gaza

Deanship Research and Postgraduate

Faculty of Education

Master of Curriculum &Teaching Methods

الجامعـــــــة الإســـلاميــة بغـزة

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

كليـــــــة التـــربيـــــــــة

ماجستير مناهــج وطرق تدريـــس

فاعلية برنامج قائم على المنحى التّكاملي بين المباحث في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي

The Effectiveness of Using a Program Based on the Integrative Approach in Developing the Oral Expression Skills Among 3rd Graders

إِعدَادُ البَاحِثَة

آلاء محمود إسماعيل أبو الكاس

إِشرَافُ

الأستاذ الدُكتُور

محمد سليمان أبو شقير

قُدمَ هَذا البحثُ اِستِكمَالاً لِمُتَطلباتِ الحُصولِ عَلى دَرَجَةِ الْمَاجِستِيرِ

فِي المناهج وطرق التدريس بِكُليةِ التربية فِي الْجَامِعَةِ الإِسلامِيةِ بِغَزة

صفر/1439هـ – نوفمبر/2017م

إقـــــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

فاعلية برنامج قائم على المنحى التّكاملي بين المباحث في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي

The Effectiveness of Using a Program Based on the Integrative Approach in Developing the Oral Expression Skills Among 3rd Graders

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرّسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرّسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل الآخرين لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

I understand the nature of plagiarism, and I am aware of the University's policy on this.

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted by others elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:	آلاء محمود إسماعيل أبو الكاس	اسم الطالب:
Signature:		التوقيع:
Date:		التاريخ:

الرقم: ج س غ/35/ Ref:

التاريخ: 2017/11/18 Date:

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ **الاء محمود اسماعيل أبو الكاس** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم مناهج وطرق تدريس** وموضوعها:

فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي بين المباحث في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طالبات الصف الثالث الأساسي

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الأحد 01 ربيع الأول 1439هـ، الموافق 2017/11/19م، الساعة الواحدة مساءً، بقاعة مؤتمرات مبنى اللحيدان، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

أ.د. محمد سليمان أبو شقير	**مشرفاً و رئيساً**
د. محمود محمد الرنتيسي	**مناقشاً داخلياً**
د. محمد شحادة زقوت	**مناقشاً خارجياً**

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الماجستير في **كلية *التربية*/قسم مناهج وطرق تدريس**.

واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله تعالى ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.

والله ولي التوفيق،،،

عميد البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. مازن اسماعيل هنية

ملخص الدّراسة

هدفت الدّراسة إلى: الكشف عن فاعلية برنامج قائم على المنحى التّكاملي بين المباحث في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي.

منهج الدّراسة: اتبعت الدّراسة كل من المنهج الوصفي التّحليلي، والمنهج التّجريبي، والمنهج البنائي.

عينة الدّراسة: تكونت عينة الدّراسة من(72) طالبة من طالبات الصّف الثّالث الأساسي وزعت على المجموعة التّجريبية (35) طالبة والمجموعة الضّابطة (37) طالبة.

أدوات ومواد الدّراسة: تمثلت أدوات الدّراسة بقائمة لمهارات التّعبير الشّفوي، واختبار التّعبير الشّفوي للجانبين(الفكري واللغوي)، وبطاقة ملاحظة لمهارات التّعبير الشّفوي للجانبين(الصّوتي والملمحي).

أهم النّتائج التي توصلت اليها الدّراسة:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضّابطة والمجموعة التّجريبية في الاختبار البعدي وذلك لصالح المجموعة التّجريبية.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضّابطة والمجموعة التّجريبية في التّطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة وذلك لصالح المجموعة التّجريبية.
3. وجود فاعلية للبرنامج القائم على المنحى الّتكاملي بدرجة كبيرة على تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي، في الجوانب (الفكري، واللغوي، والصّوتي، والملمحي)، بناءً على معامل الكسب بلاك.

أهم التّوصيات التي أوصت الدّراسة بما يأتي:

- توفير بيئة تعليمية مناسبة لتطبيق البرنامج التّكاملي في مؤسسات التّعليم.
- اعتماد أسلوب المنحى التّكاملي في تدريس المرحلة الأساسية.
- تحديث دليل المعلم وتضمينه خطوات وطرق وأساليب كيفية تطبيق البرنامج التّكاملي في التّدريس.

كلمات مفتاحية: المنحى التّكاملي، مهارات التعبير الشّفوي، الصّف الثّالث الأساسي.

Abstract

Objective of the study: The study aims at identifying the effectiveness of an integrated curriculum- based program on the development of oral communication skills among third grade female students.

Research Methodology: The study used the analytical descriptive approach, the experimental approach, and the structural approach.

Study Sample: The study sample consisted of (72) female students of the third grade distributed into the experimental group (35) students and the control group (37) students.

Study Tools and Materials: The study tools were a list of oral communication skills, an oral communication test (both intellectual and linguistic), and an observation card for the verbal and non-verbal expression skills.

The main findings of the study:

1. There are statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.01$) between the mean scores of the control group and the experimental group in the post-test in favor of the experimental group.

2. There are statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.01$) between the mean scores of the control group and the experimental group in the post application of the observation card in favor of the experimental group.

3. The integrated curriculum- based program is highly effective for the development of the oral communication skills of the third grade female students in the (intellectual, linguistic, verbal, and non-verbal) aspects, based on the Black's Gain coefficient.

The main recommendations of the study are:

- Providing an appropriate learning environment for the implementation of the integrated curriculum- based program in educational institutions.

- Adopting an integrated curriculum- based program in teaching the primary stage.

- Updating the Teacher`s Guide and including it in steps How to apply the integrated program in teaching

Keywords: integrated curriculum- based program, Oral Communication Skills, Third Primary Grade.

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيم

{ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ
لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا
وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ
رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴿١٩١﴾ }

صَدَقَ اللهُ العَظِيم

[آل عمران: 190-191]

ألإهدَاءُ

إلى مثلي الأعلى، إلى سيد الخلق، ونبيّ الحق ومحرّر عقولًنَا من الجهل، ونفوسنا من الرّق

إلى روح سيدنا محمد – صل الله عليه وسلم –

إلى من كلّله الله بالهيبة والوقار، إلى من علّمني العطاء بدون انتظار، إلى قدوتي ومثلي الرّائد ومعيني في الشّدائد إلى سندي وقوّتي وملاذي – والدي الحبيب–

إلى دُرّةٍ نقية الفؤاد، صادقة المشاعر، عظيمة الوداد، شمس كوني ونور قلبي وعيوني، إلى معنى الحنان والتّفاني، إلى بسمة الحياة وسرّ الوجود – والدتي الحبيبة –

إلى رياض الرّياحين المكلّلة بالنّدى، إلى الكواكب الدّائرة في فلك قلبي ولها قلبي شدا، إلى أفئدةٍ طيبةٍ بها الوفاء تجسدا – إخوتي الأعزاء –

براء وإسماعيل وأحمد ومحمد.

إلى وطن اختاره الله وخصّه بالقداسة وقَدَّسَ ثراه، وسرى حبّه في دمائي، إلى جنة الله في قلبي وعلى الأرض – وطني الغالي فلسطين –

إلى هؤلاء جميعاً أُهدي هذا الجهد المتواضع.

شكرٌ وتقديرٌ

أشكر الله – سبحانه وتعالى– على فضله ومنّه وكرمه وتوفيقه وعونه، إذ وفّقني لإنجاز هذا العمل، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، وينفعني به يوم الدّين، فلك ربي الثّناء والحمد على ما أعطيت وما أغدقت، والشّكر على ما سهّلت ويسّرت.

اعترافاً لذوي الفضل بفضلهم لا يسعني وأنا أقطف ثمار جُهدي إلا أن أتقدم بخالص الشّكر والتّقدير والامتنان من الأستاذ الدّكتور: **محمد سليمان أبو شقير** – حفظه الله ورعاه– لتفضّله بالإشراف على رسالتي، وتعهدها بالرعاية والاهتمام.

كما وأتقدم بالشّكر والامتنان إلى الأساتذة الأفاضل عضوي لجنة المناقشة الدّكتور: **محمود محمد الرنتيسي** مناقشاً داخلياً، والدّكتور: **محمد شحادة زقوت** مناقشاً خارجياً، لقبولهما مناقشة الرّسالة بطيبٍ ورحابةِ صدر، فجزاهما الله عني خير الجزاء.

وأتقدم بالشّكر إلى الجامعة الإسلامية متمثلة بإدارتها، والدّراسات العليا وكلية التربية عميداً، ونائباً وأساتذة ومدرسين، الذين كان لهم فضل التّدريس، وإتاحة الفرصة لنيل درجة الماجستير من خلال برنامج الدّراسات العليا.

كما وأشكر موظفي مكتبة الجامعة الإسلامية ومكتبة جامعة الأقصى على مساعدتهم لي وتزويدي بكل ما أحتاجه بتعاونٍ تام وإخلاص.

والشّكر موصول لإدارة مدرسة بنات البريج الابتدائية متمثلاً بإدارتها، ومعلماتها الفضليات اللواتي وقفن إلى جانبي أثناء تطبيق الدّراسة.

ولا يفوتني أن أتوجه بالشّكر والعرفان إلى المحكمين الذين حكّموا أدوات الدّراسة ولم يبخلوا عليّ بالمساعدة، والشّكر الجزيل للأستاذة : **أميمة يوسف وشاح** على تفضلها بقبول تدقيق الرّسالة جزاها الله خير الجزاء.

وأتقدم بكل الشّكر والامتنان إلى التي واكبت مشواري في خضم هذه الدّراسة **أمي** صديقتي وجنتي في الأرض والسّماء – حفظك الله ورعاك – فلك مني كل التّحية والإجلال، فأنتِ بها أُهل.

و أقدّم عظيم امتناني وتقديري إلى الرّجل الذي أنا منه وفيه– **والدي الحبيب–، وإخوتي الأعزاء** الذين ما فتئوا يشجّعوني ويدعون لي ويبذلون ما بوسعهم لتهيئة الأجواء لي لإتمام هذه الدّراسة.

وأخيراً أسأل الله العلي العظيم أن أكون قد وفقت في إنجاز الرّسالة، فما كان من توفيق فمن الله وحده، وما كان من خطأ أو سهوٍ او زللٍ أو نسيان، فمني ومن الشّيطان، وحسبي أني اجتهدت فالكمال لله وحده.

فهرس المحتويات

إقـــرار .....أ

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير .....ب

ملخص الدّراسة .....ت

Abstract .....ث

ٱلإهدَاْءُ ..... ح

شكرٌ وتقديرٌ ..... خ

فهرس المحتويات .....د

فهرس جداول..... س

فهرس الملاحق .....ص

الفصل الأول: الإطار العام للدّراسة 2

مقدمة الدّراسة.....2

مشكلة الدّراسة: 5

أسئلة الدّراسة: 5

فروض الدّراسة: 6

أهداف الدّراسة: 6

أهمية الدّراسة: 6

حدود الدّراسة: 7

مصطلحات الدّراسة: 7

الفصل الثّاني: الإطار النّظري 10

المحور الأول: المنحى التّكاملي 10

المناهج والأسس التّنظيمية:.....10

مناهج المواد الدّراسية: 11

أولاً: منهج المواد الدراسية المنفصلة Separate Subject Curriculum.....11

ثانياً: منهج المجالات الواسعة Board – Field Curriculum.....12

ثالثاً: منهج المواد المندمجة Fused Curriculum 12

المنحى التّكاملي بين المناهج 12

مفهوم التّكامل 13
التعريف بالمنحى التّكاملي 14
أهداف تدريس المنحى التّكاملي 15
أهمية المنحى التّكاملي 15
أنواع المنحى التّكاملي 16
دواعي المنحى التّكاملي 17
خصائص المنحى التّكاملي 18
أسس المنحى التّكاملي 19
أبعاد المنحى التّكاملي 20
مداخل المنحى التّكاملي 20
مميزات المنحى التّكاملي 22
عيوب المنحى التّكاملي 23
الصعوبات التي يواجهها المنحى التّكاملي 24
الشّروط التي ينبغي مراعاتها عند تخطيط وبناء المنحى التّكاملي 25
خطوات تخطيط وتنفيذ المنحى التّكاملي 25
الوحدات كتنظيم المنحى التّكاملي 26
الأنشطة التّعليمية في المنحى التّكاملي 27
المحور الثّاني: التّعبير الشّفوي: 28
مفهوم اللغة: 28
مكونات اللغة 29
اللغة العربية في المناهج العربية 29
التّعبير 30
التّعبير لغةً 31
أهداف تدريس التّعبير 32
أهمية تدريس التّعبير 33
أسس تدريس التّعبير 33
أنواع التّعبير 34
تعريف التّعبير الشّفوي 35
العلاقة بين التّعبير الشّفوي وفنون اللغة 36

الفرق بين التّعبير الشّفوي والمحادثة 37
أهداف التّعبير الشّفوي 37
أهمية التّعبير الشّفوي 38
طبيعة عملية التّعبير الشّفوي 40
أسس التّعبير الشّفوي 40
مهارات التّعبير الشّفوي 41
تدريس التّعبير الشّفوي 41
مشكلات التّعبير الشّفوي (عيوب وأخطاء يجب تجنبها) 45
وسائل مقترحة لعلاج مشكلات التّعبير الشّفوي 46
الفصّل الثّالث: الدّراسات السّابقة 48
المحور الأول: الدّراسات التي تناولت المنحى التّكاملي: 49
التّعقيب على دراسات المحور الأول: 57
المحور الثاني: الدّراسات التي تناولت مهارات التّعبير الشّفوي: 60
التّعقيب على دراسات المحور الثّاني: 68
أوجه الاستفادة من البحوث والدّراسات السّابقة: 71
الفصّل الرّابع: إجراءات الدّراسة 74
منهج الدّراسة: 74
تصميم الدّراسة: 75
مجتمع الدّراسة: 75
عينة الدّراسة: 75
أدوات ومواد الدراسة: 76
تطبيق برنامج الدّراسة: 97
متغيرات الدّراسة: 98
ضبط التّكافؤ بين مجموعتي الدّراسة: 98
الفصل الخامس: نتائج الدّراسة ومناقشتها وتفسيرها 103
أولاً الإجابة عن السّؤال الأول والذي ينص على: 103
ثانياً الإجابة عن السّؤال الثّاني والذي ينص على: 104
ثالثاً الإجابة عن السّؤال الثّالث والذي ينص على: 104
ملخص نتائج الدّراسة: 110

توصيات الدراسة: 111
مقترحات الدّراسة: 111
المصادر والمراجع 114
الملاحق.....128

فهرس الجداول

جدول(4.1): يوضح التّصميم التّجريبي للدّراسة 75

جدول(4.2): توزيع أفراد عينة الدّراسة 76

جدول(4.3): الدّروس التي تم تحليلها 77

جدول(4.4): تحليل المحتوى عبر الزّمن 79

جدول(4.5): تحليل المحتوى عبر الأفراد 79

جدول(4.6): جدول مواصفات والوزن النّسبي للاختبار 81

جدول(4.7): معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدّرجة الكلية للاختبار 83

جدول(4.8): معاملات الصّعوبة والتّمييز لكل فقرة من فقرات اختبار القيم 85

جدول(4.9): نتائج معاملات الثّبات للاختبار قبل وبعد التعديل 86

جدول(4.10): توزيع فقرات بطاقة الملاحظة 89

جدول(4.11): معامل الارتباط بين فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للبطاقة 89

(الجانب الصّوتي) 89

جدول(4.12): معامل الارتباط بين فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للبطاقة 90

(الجانب الملمحي) 90

جدول(4.13): معامل ألفا كرونباخ 90

جدول(4.14): ثبات الملاحظين 91

جدول(4.15): نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطي درجات التّحصيل في مقرر اللغة العربية للمجموعتين التّجريبية والضّابطة 98

جدول(4.16): نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطي درجات الاختبار القبلي لمهارات التّعبير الشّفوي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة 99

جدول(5.1): قيمة (ت) ومستوى دلالتها لدرجات المجموعتين الضّابطة والتّجريبية في التّطبيق البعدي للاختبار 105

جدول(5.2): مستويات حجم التّأثير 106

جدول(5.3): قيمة مربع إيتا($\eta 2$) وحجم التأثير 106

جدول(5.4): قيمة (ت) ومستوى دلالتها لدرجات المجموعتين الضّابطة والتّجريبية في التّطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة 107

جدول(5.5): مستويات حجم التّأثير 108

جدول(5.6): قيمة مربع إيتا($\eta 2$) وحجم التّأثير 108

جدول(5.7): نسبة معدل الكسب بلاك لاختبار مهارات التّعبير الشّفوي 109
جدول(5.8): نسبة معدل الكسب بلاك لبطاقة الملاحظة:..... 110

فهرس الملاحق

ملحق(1): أسماء السّادة المحكمين..... 128
ملحق(2): قائمة مهارات التّعبير الشّفوي في صورتها الأولية 129
ملحق(3): قائمة مهارات التّعبير الشّفوي في صورتها النّهائية..... 132
ملحق(4): تحليل الدّروس 134
ملحق(5): اختبار لقياس البعدين (الفكري واللغوي) من مهارات التّعبير الشّفوي بصورته الأولية 136
ملحق(6): اختبار لقياس البعدين (الفكري واللغوي) من مهارات التّعبير الشّفوي بصّورته النّهائية..... 139
ملحق(7): بطاقة ملاحظة لقياس البعدين (الصّوتي والملمحي) من مهارات التّعبير الشّفوي 142
ملحق(8): كتاب تسهيل مهمة 143
ملحق(9): دليل المعلم 144

الفصل الأول

الإطار العام للدّراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدّراسة

مقدمة الدّراسة:

يعيش الإنسان في بيئة اجتماعية مع مجموعة من النّاس تربطه بهم عوامل نَسب وجوار، وأهداف، وأفكار، فهو بحاجة إلى التّفاهم معهم؛ لهذا اتخذت المجموعات البشرية منذ قديم الزّمان إشارات، وحركات، ورموز، وأصوات، ووسائل للتفاهم، إلى أن انتهت تلك الجهود باستخدام اللغة، التي هي أهم وسائله، والتي استكملت مقوماتها في مراحل متعددة متعاقبة.

فاللغة هي وسيلة للتعبير عن أغراض النّفس البشرية في جميع مناحي الحياة الفكرية والأدبية، والاجتماعية، والنّفسية، والعلمية (قبشاوي، 2010م، ص15)، وهي وسيلة الاتصال بين أفراد المجتمع بحيث أنها مكتسبة وليست غريزية، ولكنها وليدة المجتمع ومن صنعه.

ولقد تبنى الإسلام اللغة العربية، فأصبحت لغة مقدّسة محفوظة مع الدّين، فلا عجب أن نجد المسلمين منذ القرون الأولى وعبر العصور يقبلون عليها تحليلاً ودراسةً وجمعاً ليبقى اللسان النّاطق بها لساناً عربياً مبيناً(جبري وآخرون، 2010م، ص13).

فاللغة العربية لغة عالمية بكل المقاييس والمعايير، وأصبحت تتنافس الأمم في تعلمها وإتقانها؛ لأنها أدق اللغات تصوراً لما يقع تحت الحواس، وأكثرها مرونة لقدرتها على النّحت والتّجريد والاشتقاق، ولمكانتها في التّعليم بالمرحلة الأساسية، فهي إحدى وسائل المدرسة لتحقيق أهدافها، وأهم وسائل الاتصال بين الطّالب والمواد الدّراسية، فالهدف من تدريسها في هذه المرحلة إكسابهم المهارات والقدرات القرائية، وتنمية القدرة على طرح أفكار متنوعة، وتمكين الطّلبة من استعمال اللغة الفصحى والمعبرة، واستخدام أدوات الرّبط المناسبة، وإكسابهم القدرة على مواجهة الطّلاب الآخرين والثّبات أمامهم مما يتيح لهم القدرة على التّعبير عن حاجاتهم.

وبذلك تحقق اللغة وظيفتها الأساسية في القدرة على التّعبير، وتكسب الفرد الثّقة بالنّفس، وتمكنه من التّكيف الاجتماعي؛ فسلامة التّعبير وإتقانه يؤدي إلى تحقيق الذّات، ومساعدة الفرد في التفّاعل مع غيره عن طريق ما يرسل من الكلام المعبّر الذّي يفصح فيه عن نفسه، فيتسنى له أن يرى رد الفعل في سامعيه وقارئيه.

فبالرغم من أهمية التّعبير وخاصة التّعبير الشّفوي، وما ناله من اهتمام يُلاحظ أن هناك ضعفاً واضحاً على امتلاك الطّلبة العديد من مهاراته في العديد من المراحل الدّراسية، فلا تخلو لغتهم من علامات الإعياء، وقد يتوقف الطّالب فجأة قبل أن ينتهي مما يريد أن يقول؛ بل ويلجأ إلى العامية ليتم ما عجز عن إتمامه بالفصحى، ولا يستطيعون ترتيب أفكارهم والرّبط بينها بأدوات الرّبط المناسبة هذا مع اضطراب أسلوبهم، وذلك نتيجة لقلة الثّروة الفكرية واللغوية لدى الطّلبة.

ونظراً لأهمية هذه اللغة حاضراً ومستقبلاً، فقد حرص المربون على أن تعنى المناهج الدّراسية في كل المراحل الدّراسية لتنمية القدرة اللغوية عند الطّلبة، وتهيئة كل ما يطورها من وسائل التّعليم؛ ولكن على الرّغم من ذلك ما زلنا نلاحظ قصوراً في تطوير تعليم اللغة العربية على المستوى العربي بشكل عام، والدّليل ضعف مستوى أبنائها ممن أتموا مراحل التّعليم العام، وقد يعود ذلك إلى أسباب كثيرة في مقدماتها أن تعلم وتعليم اللغة العربية في مدارسنا ما زال بعيداً جداً عما يجري في اللغات المعاصرة، وقصر فهمنا للغة وطريقة اكتسابها هو السّبب في سيادة الطّريقة التّقليدية في مدارسنا(مصطفى، 2010م، ص52)، ونقص البحوث العلمية في مجال تدريس هذه اللغة، كما أن هناك الكثير من المشكلات في مجال تدريس اللغة العربية تحتاج إلى حلول علمية بناء على تجارب تجري في فصول الدّراسة، لا على حلول نظرية منطقية، تعتمد على قوة الجدل والحجة اللفظية، لذلك كان من توصيات المؤتمر الرّابع لوزراء التّربية والتّعليم العرب الدّعوة للعناية بدراسة مشكلات اللغة العربية المتصلة بالتّربية والتّعليم (الهاشمي، 2006م، ص ص20-21).

ومن خلال استعراض بعض الدّراسات كدراسة عبد الهادي(2016م)، ودراسة الشنطي (2016م)، ودراسة أبو رخية (2013م)، ودراسة عطية وأبو لبن (2012م)، تبين للباحثة أن الضّعف له مستويات متعددة تظهر في المراحل التّعليمية المختلفة، أي أن الضّعف في التّعبير الشّفوي أمر ظاهري أمام المتعلمين في مراحل التّعليم المختلفة، بدايةً من رياض الأطفال ومروراً بالمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية، سواء كان على مستوى الأفكار والتّعبير عنها وترتيبها أم على المستوى اللغوي أم على مستوى الأصوات، أم على المستوى الملمحي (لغة الجسد) من تهيئة المتحدث، ومنهم من يرى أن معظم المعلمين يركزون في تدريسهم على تمكين الطّلبة لمهارات القراءة والكتابة؛ لأنهما المهارتان المهمتان من وجهة نظرهم، ومنهم من يرى أن ضعف الطّلبة في التّعبير الشّفوي يظهر من خلال عدم النّطق الصّحيح للحروف، وعدم القدرة على

تكوين جمل مفيدة، وشعور الطّلاب بالخجل وهناك من يرى أن الوقت المخصص لتنمية مهارات التّعبير الشّفوي غير كافٍ.

وبناءً على ذلك جاءت هذه الدّراسة من خلال تبني برنامج جديد في تدريس التّعبير الشّفوي قائم على المنحى التّكاملي بين المباحث، وذلك لجذب انتباه الطّلبة واهتماماتهم، وإثارة دافعيتهم في تعلُم بعض مهارات التّعبير الشّفوي.

وقد نشأت فكرة المنهج التّكاملي من نظرية الفيلسوف (ديوي) و (فرانسيس باركر) اللذين يريان أن التّكامل سمة من سمات الحياة، وأن الإنسان يحتاج إلى تلك السّمة ليعيش حياته بسلام (الصاعدي، 2013م، ص26)، فالمنهج المتكامل هو منهج يعتمد في تخطيطه وتنظيمه وطريقة تنفيذه على إزالة الحواجز التّقليدية التي تفصل بين جوانب المعرفة، بحيث يسمح بتقديم المعارف والخبرات إلى الطّلبة بأسلوب متكامل ومترابط في نمط وظيفي متدرج، وبذلك يعد حلاً لمشكلات تجزئة المعرفة والانفصال بين ما يتم تدريسه في المدارس وما يحدث بالواقع، وما يعانيه الطّلبة من تكدس المواد وازدحامها، وكثرتها وإهمال ميول وخصائص الطّلبة، بحيث أن المواد الدّراسية المتكاملة يسهل فهمها واستيعابها وتبقى لدى الطّلبة لأطول فترة، حيث أنه يعمل على مواجهة التّحدي الذي ينتج عن التّغير والتّطور السّريع في عالم التّربية والتّعليم، حيث يراعي هذا المنهج ميول الطّلبة، واهتماماتهم، واستعداداتهم، ويدفعهم للدّراسة، بحيث يعد أساساً مهماً من أسس اختيار المشكلات والموضوعات التي يرغبون في دراستها، مما يدفعهم لبذل قصارى جهدهم لجمع المعلومات اللازمة لحل المشكلات.

وقد وجدت الباحثة العديد من الدّراسات التي تتعلق بالمنحى التّكاملي والتي أظهرت مدى جدوى هذا المنحى في تحقيق الأهداف التّربوية المنشودة وتنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى الطّلبة، ومنها دراسة العظامات (2010م)، ودراسة زهري (2010م)، ودراسة النمر (2008م) والتي أشارت جميعها إلى مدى الفائدة من استخدام المنهج المتكامل على الجوانب التّربوية.

وعلى الرغم من تعدد الدّراسات السّابقة التي تناولت كافة فروع اللغة العربية، ومنها مهارات التّعبير الشّفوي، إلا أنه وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسات وظّفت المنحى التّكاملي بين المباحث في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي، لاسيما أن هذه المرحلة هي المهمة في حياة الطّالبات وهي القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها التّعليم في المراحل المُقبلة، فتأمل الباحثة أن تكون هذه الدّراسة إسهاماً متواضعاً وانطلاقاً جديداً نحو تنمية

بعض مهارات التّعبير الشّفوي، والاستفادة مما تسفر عنه الدّراسة من نتائج يستعين بها المتخصصون وكل من يهمه الأمر.

مشكلة الدّراسة:

من خلال اطلاع الباحثة على الدّراسات السّابقة والأدبيات التّربوية المتعلقة بكيفية تنظيم المناهج والاستراتيجيات والطّرائق المستخدمة والمهارات التي تقوم بإكسابها وتنميتها لدى الطّلبة وخاصةً مهارات التّعبير الشّفوي، ومناقشة المشرفين والمعلمات حول مشاكل الطّالبات في إتقان مهارات التّعبير الشّفوي، وجدت الباحثة أن المناهج الحديثة قائمة على أن كل مادة مصمّمة ومنظّمة بشكل متكامل مع نفسها، ولكنها تفتقر للتكامل مع المواد الدّراسية الأخرى، وازدياد شكوى أولياء الأمور من صعوبة تعليمهم المناهج لأطفالهم في المنازل، فكان من الضّروري تكامل المواد الدّراسية مع بعضها، للمساعدة على التّنمية المتكاملة في كافة جوانب نمو شخصية الطّالبات، وإتقان المهارات بشكل متكامل، بحيث تتفق مع الفلسفة البّرجماتية والطّبيعية في التّعلم عن طريق حل المشكلات والخبرة، والعمل، ولذلك سعت الباحثة إلى الدّمج بين المواد الدّراسية وتدريسها بناءً على المنهج التّكاملي، وقد تجسدت مشكلة الدّراسة في السّؤال الرّئيس التّالي:

ما فاعلية برنامج قائم على المنحى التّكاملي في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي؟

أسئلة الدّراسة:

1- ما مهارات التّعبير الشّفوي المراد تنميتها لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي؟

2- ما صورة البرنامج القائم على المنحى التّكاملي لتنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي؟

3 – ما مدى الاختلاف بين درجات طالبات المجموعة التّجريبية التي دَرَسَت بالبرنامج المُعدّ وزميلاتهن من طالبات المجموعة الضّابطة اللواتي دَرَسن بالطّريقة التّقليدية في أدوات القياس البعدي لمهارات التّعبير الشّفوي؟

فروض الدّراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطّالبات في المجموعة التّجريبية، والمجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لاختبار قياس البعدين (الفكري واللغوي) من مهارات التّعبير الشّفوي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطّالبات في المجموعة التّجريبية، والمجموعة الضّابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة قياس البعدين (الصّوتي والملمحي) من مهارات التّعبير الشّفوي.

-لا يتصف البرنامج القائم على المنحى التّكاملي بالفاعلية وفقاً لمعدل الكسب بلاك.

أهداف الدّراسة:

1- إعداد قائمة بمهارات التّعبير الشّفوي المراد تنميتها لطالبات الصّف الثّالث الأساسي.
2- بناء برنامج قائم على المنحى التّكاملي بين مادة اللغة العربية ومادتي التّربية الإسلامية والتّنشئة الوطنية.
3- معرفة أثر البرنامج القائم على المنحى التّكاملي في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي.

أهمية الدّراسة:

تتمثل أهمية الدّراسة في كونها قد تساعد الفئات التّالية:

1- مصممي المنهاج والمقررات الدّراسية: توجه انتباههم نحو بناء منهج قائم على المنحى التّكاملي بين المواد الدّراسية، وتضمين مهارات التّعبير الشّفوي في جميع المواد من خلال هذا المنحى.
2- معلمي اللغة العربية: من خلال تزويدهم بطرق جديدة في تدريس اللغة العربية، التي يؤمل منها إحداث تغيير نوعي في تعليم التّعبير وإكساب مهارات التّعبير الشّفوي المناسبة لطالبات الصّف الثّالث الأساسي.
3- توفير قائمة بمهارات التّعبير الشّفوي اللازمة لطالبات الصّف الثّالث، واختبار وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات التّعبير الشّفوي، يمكن أن يستفاد منهما في تحديد المهارات واستهدافهما بالتّنمية والقياس.
4- تشكل استجابة موضوعية لما ينادي به التّربويين في الوقت الحاضر من الاهتمام بمهارات التّعبير الشّفوي كمهارات أساسية في تدريس التّعبير.

حدود الدّراسة:

الحد المكاني: طُبِقَت هذه الدّراسة في مدرسة بنات البريج الابتدائية، وهي تابعة لمدارس الوكالة لإغاثة اللاجئين بمحافظة الوسطى – البريج.

الحد الزماني: تمت الدّراسة في الفصل الدّراسي الأول للعام 2018/2017م.

الحد البشري: طُبِّقت الدّراسة على عينة من طالبات الصّف الثّالث الأساسي.

الحد الموضوعي: تم تطبيق الدّراسة من خلال اختيار خمسة دروس من كتاب لغتنا الجميلة للصّف الثّالث الأساسي ومكّملاتها من دروس التّربية الإسلامية والتّنشئة الوطنية والاجتماعية، وتحديد بعض المهارات المراد تدريسها من خلال برنامج قائم على المنحى التّكاملي بين المباحث، لتنمية مهارات التّعبير الشّفوي.

مصطلحات الدّراسة:

1 – المنحى التّكاملي:

يذكر أبو حرب(2011م، ص229) " بأنه المنهج الذي يقدم المعرفة في نمط وظيفي وفي صورة مفاهيم مترابطة، تغطي موضوعات مختلفة دون تقسيم المعرفة أو تجزئتها".

وتتبنى **الباحثة التعريف الإجرائي الخاص بالمنحى التّكاملي** بأنه" المنهج القائم على وحدة بنائية يجمع بين المباحث الدّراسية (اللغة العربية، والتّربية الإسلامية، والتّنشئة الوطنية والاجتماعية) لطالبات الصّف الثّالث الأساسي، بحيث يطرح المحتوى بشكل متكامل بما يتعلق بالأهداف والطّرق والأساليب ويتم تناول المعرفة حول الأفكار والقضايا والموضوعات من عدة جوانب مختلفة ومتكاملة".

2 – المهارة:

عرفها عبد الكريم(2012م، ص740) بأنها " القدرة على أداء عمل ما بكفاءة ويسر مع توافر السّرعة والدّقة وتكرار ذلك في مواقف متغيرة حتى يصل إلى درجة الإتقان في أقل وقت وجهد ممكن".

وتُعرف **الباحثة المهارة إجرائياً:** هي قدرة طالبات الصّف الثّالث الأساسي على أداء مهارات التّعبير الشّفوي بطريقة تتصف بالسّرعة في الأداء، والدّقة والتّكرار بإتقان، وتوفر الوقت والجهد.

3 – التّعبير:

عرفه أبو مغلي(2010م، ص69) " أنه تدفق الكلام على لسان المتكلم أو الكاتب فيصور ما يحس به، أو يفكر به، أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه"

وتتبنى **الباحثة التّعبير إجرائياً:** أنه تدفق الأفكار على لسان المتكلم وذلك بلغة واضحة سلمية أو الكتابة عن الأحاسيس والمشاعر الدّاخلية.

4 – التّعبير الشّفوي:

يذكر الهاشمي والعزاوي(2012م، ص694) " هو قدرة الطّلبة على التّعبير شفاهة عن أحاسيسهم وعواطفهم، وقيمهم من خلال موفق التّحدث الذي يتعرض لها، بأسلوب سليم وسرعة مناسبة".

وتُعرف **الباحثة التّعبير الشّفوي إجرائياً:** هو قدرة الطّلبة على التّحدث شفوياً عن الأفكار والمعاني التي ترجمت في صورة تعبيراً يتصف بالنّطق الجيد، والفكر السّليم، واللغة الفصحى والأداء المصحوب بالحركات الجسدية.

الفصـل الثّانـي

الإطار النّظري

الفصل الثّاني

الإطار النّظري

وفقاً لموضوع الدّراسة فقد تم تقسيم الإطار النّظري إلى محورين رئيسين، حيث تناول المحور الأول: المنحى التّكاملي، والمحور الثاني: التّعبير الشّفوي.

المحور الأول: المنحى التّكاملي

المناهج والأسس التّنظيمية:

التّغيرات المهمة في السّلوك الإنساني لا تحدث بين يوم وليلة، فالتّغيرات في طرق التّفكير والعادات والمفاهيم الأساسية، والاتجاهات والميول، وما شابه ذلك تحدث ببط؛ لذلك فإن تجمع وتراكم الخبرات التّربوية يؤدي إلى إحداث تغيرات عميقة في المتعلم، وينبغي تنظيم الخبرات التّربوية بحيث يعزز بعضها البعض لكي تحدث هذه الخبرات أثراً تجميعياً.

فالتّنظيم عملية أساسية في المنهج الأساسي، فهو يوضح نوع الخبرات التي تقدمها المدرسة لطلابها، ومدى اتساعها وعمقها، وأسلوب تتابعها واستمرارها، حتى تحتل كل خبرة مكانها المناسب (محمد وعبد العظيم،2011م، ص379).

ويقصد بتنظيم المنهج بنائه وتشكيله من خلال تحديد مجاله، وتتابع خبراته، وعلاقة هذه الخبرات بعضها ببعض، وتشير أدبيات المنهج إلى أن المربين لم يتفقوا على كيفية تنظيمه، حيث كانت لهم آراء ووجهات نظر مختلفة حول مفهومه وطبيعته (الزويني وآخرون، 2013م، ص59)، ولكنها اتفقت جميعها على قطبيين هما: المادة الدّراسية والطّالب، ولقد دارت تلك التّنظيمات حول محاور ثلاثة هي (الأستاذ ومطر،2014م، ص ص114-115):

المحور الأول: يشمل المناهج التي تدور حول المادة الدّراسية مثل: منهج المواد المنفصلة، ومنهج المجالات الواسعة، منهج المواد المندمجة.

المحور الثّاني: يضم المناهج التي تدور حول ميول واهتمامات الطّلاب وأنشطتهم مثل: منهج النّشاط.

المحور الثّالث: يحوي المناهج التي تدور حول حاجات الطّلاب ومشكلاتهم وحاجات المجتمع مثل: المنهج المحوري.

مناهج المواد الدّراسية:

يعتبر هذا النوع من أقدم المناهج وأولها شيوعاً، بحيث تركز على المعرفة بشتى فروعها وأنواعها وما تتضمنه من معلومات، ومفاهيم، وقواعد، وقوانين، وتتمثل هذه المعرفة في واقع الأمر جزءاً مهماً من التّراث الثّقافي للبشرية، وهي تُدَّرس للطّلاب في صورة مواد دراسية، ومن هنا اشتقت هذه المناهج اسمها (منهج المواد الدّراسية).

وقد كانت المواد التي يتكون منها المنهج في بداية الأمر منفصلة تماماً بعضها عن بعض، أي أن كل مادة تُدَّرس على حدة بمعزل عن المواد الأخرى، ثم حدث نوع من التّرابط بين بعض هذه المواد، ثم تطور الأمر إلى دمج بعض المواد في صورة مجالات.

أولاً: منهج المواد الدّراسية المنفصلة Separate Subject Curriculum:

هو المنهج الذي تُنَظَّم فيه الخبرات التّربوية في ضوء مواد مدرسية منفصلة مثل: الفيزياء، والكيمياء، والرّياضيات، والتّاريخ، وترجع أصول هذا المنهج إلى الفنون السّبعة الحرة في العصور الوسطى، حيث قسمت هذه الفنون إلى ما يطلق عليه الثلاثيات (Trivium) وكانت تضم النّحو والبلاغة والمنطق، والرباعيات(Quadrivium) وكانت تضم الحساب والهندسة والفلك والموسيقى، كما اتسع مجال الرّياضيات فشمل: الجبر، وحساب المثلثات، والجغرافيا، والنّبات والحيوان، والفيزياء، والكيمياء(الزويني وآخرون، 2013م، ص60).

ومن ناحية أخرى تنظيم المنهج على أساس الفصل الكلي بين المواد المقررة على المتعلمين في مراحل التّعليم العام وفق الصّفوف المكونة لها عبر سنوات الدّراسة، إذ تُعرض المواد الدّراسية على المتّعلم بصورة مجزأة ومنفصلة، لا علاقة ولا ترابط قائم بين المواد الدّراسية المختلفة، فالتّاريخ منفصل عن الجغرافيا، والرّياضيات منفصلة عن الكيمياء، ومن هنا نجد أن المواد الدّراسية تعطى من خلال معلمين متخصصين كل حسب مادة تخصصه (عفانة واللولو، 2013م، ص157).

لذا بدا للمسؤولين خطورة دراسة المواد الدّراسية بصورة منفصلة عن بعضها البعض، مما حدا بهم إلى محاولة الرّبط بينها وبذل الجهود من أجل إزالة الحواجز الفاصلة بينها، وإعادة تنظيمها في أشكال جديدة معدلة (الأستاذ ومطر، 2014م، ص ص115-116)، وهذا يتطلب بدوره تنظيماً للخبرات وإيجاد نوع من التّرابط والعلاقات بينها، لكي يصبح المنهج كلاً كاملاً يشد بعضه بعضاً، إذ إن نجاحه يتوقف على ما بين أجزائه وعناصره من وحدة وتماسك وتكامل (الأستاذ ومطر، 2014م، ص116).

ثانياً: منهج المجالات الواسعة Board – Field Curriculum:

يتم في هذا التّنظيم دمج مادتين أو أكثر تكون بين محتواها صلة وثيقة، بهدف دمج المفاهيم والحقائق والمبادئ الضّرورية لفهم موضوع معين بغضّ النّظر عن الحدود التي تفصل بين تلك المواد مثل: دراسة التّاريخ والجغرافيا، وعلم الاجتماع، وفي هذا التّنظيم المنهجي مدخل لمعالجة مشكلات المجتمع، وبعض مشكلات الطّلاب (أبو حرب، 2011م، ص212)، وبهذا يعد هذا المنهج محاولة لتكامل المواد الدّراسية، وعلى هذا الأساس عرفت بمنهج المجالات الواسعة (محمد وعبد العظيم،2011م، ص388)، و يتكون من عدة مجالات وهي كما يلي:

- مجال اللغات ويشمل: جميع فروع اللغة من تعبير، وقواعد، وأدب، ونصوص، وقراءة، ونقد، وبلاغة، وإملاء، وخط.
- مجال العلوم العامة ويشمل: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، والجيولوجيا.
- مجال الرّياضيات ويشمل: الحساب، والجبر،، والهندسة،، وحساب المثلثات.
- مجال المواد الاجتماعية ويشمل: الرّسم، والتّصوير، والأشغال، والموسيقى.

ثالثاً: منهج المواد المندمجة Fused Curriculum:

يقصد بالمواد المندمجة تلك المواد التي تتجمع وتتلاءم بهدف فهم مسألة أو حل مشكلة ما، أي أن الدّمج لا يراعي الفواصل والحدود التي بين مواد الدّراسة، وبذلك يشتمل على تدريس مادتين متقاربتين أو أكثر مع بعضها في فصل واحد، ويستخدم هذا لتدريس الأنشطة المؤلفة من كل المواد بدون تفريق أو اعتبار لما بين المواد الدّراسية من فواصل.

فهذا التّنظيم عُدَّ لمعالجة الانفصال المعرفي بين المواد الدّراسية وتحسين منهج المواد التي تضع المعرفة أساساً للمنهج حيث يتم الدّمج بأسلوبين هما (أبو حرب، 201م، ص121-213):

- دمج مواد دراسية متقاربة في المحتوى مثل: دمج النّحو مع الأدب مع القراءة والنّصوص.
- دمج بين مواد غير متقاربة مثل: دمج العلوم والرّياضيات

المنحى التّكاملي بين المناهج:

يشير الأدب التّربوي إلى أن التّكامل ليس حديث العهد؛ بل بدأ أولاً بالتّداخل بين التّخصصات وتطور عبر الزّمن، حيث أظهر العاملون فيه حماسة عالية جداً في عام 1890م في الولايات المتحدة الأمريكية، عندما تبناه عدد من التّربويين أمثال جون ديوي، وبقي هذا

المفهوم يراوح مكانه حتى السّتينات من القرن العشرين، حيث عاد إلى الظّهور بقوة نتيجة الأبحاث التي قدمتها هيلدا تابا وعدد من التّربويين سنة 1966م في المناهج، وقد شاع استخدامه في قاعات الدّروس المفتوحة في التّربية الأمريكية، وبدأ التّربويون بإعداد وحدات تعليمية في المنهج بطريقة تعاونية (أبو حرب والقزازي، 2010م، ص240).

وهناك الكثيرون ممن يخلطون بين مصطلح (الدّمج) و(التّكامل)، لكن الحقيقة أنهما مختلفان تماماً، فالدّمج هو محاولة للجمع بين المواد أو توحيدها، أما التّكامل يعني وحدة الفرد المتعلم أو وحدة نموه (محمد وعبد العظيم، 2011م، ص387).

وترى الباحثة أن الدّمج قد نما نتيجة الزّيادة المستمرة فيما يقدم من مواد، وهو يساعد على تكامل المعرفة، ومن ثم على تكامل الفرد، ويساعد على توسيع دائرة خبرات المتعلمين في مجالات المواد المندمجة؛ ولكن هناك بعض العقبات التي تواجه تنفيذ هذا المنهج؛ لأن تخصص المدرس في مادة معينة يحول دون قيامه بتدريس المادة المندمجة مع المادة التي تخصص فيها، ومن ثم فهذا التّنظيم للمنهج يعطل تطبيقه في بلادنا العربية.

مفهوم التّكامل:

ظهر مصطلح التّكامل كأسلوب في تنظيم المادة التّعليمية، ومرحلة متوسطة بين الفصل والدّمج، وبالتّالي تدريس المواد الدّراسية ورفع الحواجز فيما بينها أثناء عملية التّدريس، وإلى إكساب المتعلم المعلومات والمفاهيم والقيم وتوجيه الميول ومراعاة الاتجاهات، فهذا المنهج لا يهمل المواد الدّراسية بل يقدمها بشكل وظيفي للمتعلمين أثناء التّدريس، وبالتّالي يؤدي إلى إشباع حاجات الفرد والتّفاعل والتّوافق بينه وبين بيئته.

فقد عرّفه كيتا (2017م، ص53) بأنه:" التّناسق والتّرابط بين عناصر المنهج، بما تقدمه من محاور معرفية وأنشطة تعليمية وأساليب منظمة ومخططة، تسعى إلى تنمية شخصية الفرد المتعلم على نحو يمكّنه من الاطلاع بأدواره المتعددة بالمجتمع مستقبلاً".

وعَرَّفَتُه نجم الدّين (2013م، ص ص17-18) بأنه:" الرّبط بين الموضوعات الدّراسية المختلفة التي تقدم المعرفة للطلاب بشكل متكامل وتنظم تنظيماً دقيقاً، يسهم في تخطي الحواجز بين المواد الدّراسية المختلفة ويدرك الطّلاب من خلاله العلاقات المتبادلة بين المواد الدّراسية".

أما أبو حرب (2011م، ص222) فقد عَرَّفه بأنه:" تقديم المعرفة ووضعها في سياق منظم، بصورة مفاهيم وخبرات مترابطة، تغطي موضوعات مختلفة دون أن يكون هناك تقسيم أو تجزئة للمعرفة".

وذكر كلاً من جلهوم وسلامة (ص347) بأنه:" كلمة تستخدم للدلالة على السّلوك الذّكي الذي يترتب عليه إشباع حاجة من حاجات الفرد التي توجد في بيئته".

التعريف بالمنحى التّكاملي:

يدعى بالمنهج متعدد الموضوعات، ويتمتع بتصميم وتطبيق سهل، بحيث يعتمد على التقاطعات التي تحصل بين طرق التعليم من جهة وبين المواضيع ذات العلاقة المترابطة من جهة أخرى، وبحيث يؤكد على الواقع الذي يعيشه الطّالب، ويقوم هذا التّنظيم على تحليل المحتوى واختبار مهارات التّعليم التي تساهم في اكتسابه.

ذكرت نجم الدّين (2013م، ص20) بأن المنهج التّكاملي هو" الذي يتم فيه طرح المحتوى المراد تدريسه ومعالجته بطريقة تتكامل فيها المعرفة من مواد، أو حقول دراسية مختلفة سواء كان هذا المزج مخططاً، أو مجدولاً بشكل متكامل حول أفكار، وقضايا وموضوعات متعددة الجوانب".

يرى الشّربيني والطّناوي (2011م، ص255) أنه" نظام يؤكد على دراسة المواد الدّراسية دراسة متصلة وينظمها تنظيماً سيكولوجياً أكثر منه تنظيماً تقليدياً، ولا يهمل الفائدة الاجتماعية التي يجنيها الطّلاب مما يدرسونه".

كما ويذكر أبو حرب (2011م، ص229) المنهج التّكاملي " متعدد المواضيع" بأنه:" المنهج الذي يقدّم المعرفة في نمط وظيفي وفي صورة مفاهيم مترابطة تغطي موضوعات مختلفة دون تقسيم المعرفة أو تجزئتها".

وينظر الحدابي والجاجي (2009م، ص105) إلى المنهج التّكاملي بوصفه" المنهج الذي يعتمد في تخطيطه وطريقة تنفيذه على إزالة الحواجز التّقليدية التي تفصل بين جوانب المعرفة، مما يتيح للمتعلم اكتساب المفاهيم الأساسية التي توضح له وحدة المعرفة ودورها في الحياة اليومية".

وذكر كل من جلهوم وسلامة (ص347) أن المنهج التّكاملي " هو أحد التّنظيمات والاستراتيجيات المتبعة في تنظيم المناهج الدّراسية".

وترى الباحثة أن المنحى التّكاملي قائم على الرّبط بين الموضوعات الدّراسية، بحيث يقدم المعرفة بشكل منظم ودقيق مبتعداً عن التّقسيم أو التّجزئة مما يؤدي إلى إشباع حاجات الفرد.

أهداف تدريس المنحى التّكاملي:

توصل كل من كيتا (2017م، ص56) والأشقر (2007م، ص54) إلى مجموعة من الأهداف التي يمكن تحقيقها عند التّدريس في ضوء المنحى التّكاملي يمكن إجمالها في:

أولا بالنسبة للمعلم، يهدف إلى مساعدته في:

1. استخدام طرائق مختلفة في التّعليم.
2. تقبّل أفكار المتعلمين والتّفاعل معهم.
3. إثراء موضوعات الكتاب التّعليمي، وتطوير الرّوابط بين المباحث المختلفة.
4. القدرة على التّخطيط، والتّقييم لأعمال المتعلمين والتّقييم البنائي.

ثانياً: بالنسبة للمتعلمين، يهدف المنهج التّكاملي إلى تدريسه على ما يلي:

1. تحمل المسؤولية والعمل الجماعي.
2. الاحترام المتبادل فيما بينهم، واحترام القوانين والأنظمة.
3. القدرة على الاتصال مع الآخرين، والقدرة على تقييم أعمالهم.

ثالثاً: بالنسبة للإدارة المدرسية، يهدف المنهج التّكاملي إلى مساعدة مدير المدرسة في:

1. العمل مع المعلمين كفريق وبشكل فعال، والتّخطيط والتّقييم لعملهم.
2. تحسين الاتصال والتّواصل مع المجتمع المحلي.

رابعاً: بالنسبة للبيئة التّعليمية التّعلمية، يهدف المنهج التّكاملي إلى:

1. عرض أعمال المتعلمين لبيان أهميتها وقيمتها.
2. تصميم زوايا ممتعة داخل الصّفوف وتنفيذها.
3. تسهل وصول المتعلمين إلى مصادر التّعلم المختلفة.
4. الاستفادة من بناية المدرسة وساحاتها في النّشاطات التّعليمية.

أهمية المنحى التّكاملي:

ذكر كلاً من الشّربيني والطّناوي (2011م، ص263)، وأبو حرب (2011م، ص ص41-42)، والقرشي (2007م، ص23) أن أهمية المنحى التّكاملي فيما يلي:

1. يعتمد على الخبرة التّربوية.

2. أيجاد التّوازن بين الطّلبة والمجتمع.
3. يبرز وحدة العلم، ويتيح للطّلاب بأن يستزيدوا من العلم ويتعمقوا فيه.
4. يكسب الطّلاب المقدرة على الرّبط بين ما هو مكتوب، وما هو واقع في الحياة اليومية.
5. يساعد على تنمية مهارات التّفكير المتعددة لدى الطّلبة.
6. يهتم بالأنشطة التّعليمية المختلفة.
7. يساعد على تكامل شخصية الطّالب وتزيد من التّحصيل لديه.
8. يجعل نواتج التّعلّم أكثر ثباتاً، وأقل عرضة للنسيان.
9. يساعد الطّلاب على اكتساب مفاهيم بشكل عميق.
10 . يراعي مطالب النمو لدى الطّلاب، ويشبع رغباتهم واحتياجاتهم.
11 . تجنب التّكرار الذي يحصل نتيجة تدريس فروع العلم المنفصلة.

أنواع المنحى التّكاملي:

ذكر الشّربيني والطّناوي (2011م، ص256)، والحدابي والجاجي (2009م، ص109) "أن التّكامل هو المبدأ الذي يوجه عملية إعداد وتنظيم المنهج وفق المنحى التّكاملي، وقد يعبر عنه بمصطلحات مختلفة منها درجات التّكامل أو مستوياته أو مجالاته، وفيما يلي عرضاً لأنواع التّكامل:

1. تكامل بين مواد تعد فروعاً لمادة علمية رئيسية مثل: الكيمياء العامة التي تضم فروعاً مثل: الكيمياء العضوية، والكيمياء غير العضوية، وكيمياء الفيزياء.
2. تكامل بين ماديتن أو أكثر بنسب متساوية إلى حد ما، فمثلاً: مادة علم الأرض تولي الأهمية نفسها إلى كل من علم الفلك، وعلم الأرصاد الجوية، وعلم الجغرافيا الطّبيعية.
3. تكامل بين مادتين أو أكثر مع تميّز قوي لإحداها مثل: مشروع هارفارد للفيزياء، وهو مشروع تتكامل فيه مواد مثل: الفيزياء والكيمياء وعلم الفلك ولكن المتميّز فيه الفيزياء.
4. تكامل بين مواد علمية، ومواد أخرى غير علمية كالمواد الاجتماعية والإنسانية عموماً، فمثلاً: التّكامل بين العلوم حيث تتجه المقررات هنا إلى الرّبط الفلسفي للعلوم، وكيفية نمو الأفكار العلمية والتّأثيرات الاجتماعية للعلوم والتّقنية.

وأضاف أبو حرب (2011م، ص229) ما يلي:

1. تكامل بين علوم الطّبيعة الأساسية والتّطبيقية مثل: الرّبط بين النّظرية والتّطبيق.
2. تكامل بين العلوم الطّبيعية بفروعها، والرّياضيات بفروعها.

وأضاف الأشقر (2007م، ص ص55-56) أن هناك نوعان تم تطبيقهما في بناء وتصميم مناهج متكاملة، وكانت لهما نتائج إيجابية على مستوى التّعليم والتّعلم، وهما:

1. التّكامل الأفقي Integration Curriculum:

ويتم عن طريق إيجاد العلاقة الأفقية بين المجالات المختلفة التي يتكون منها المنهج، حيث يتركز الاهتمام على موضوعات ذات عناصر مشتركة بين مجالات متصلة، كربط ما يدّرس في الرّياضيات وما يدرس في العلوم والاجتماعيات، والفنون التّشكيلية والرّياضة المدرسية، وغيرها من فروع المعرفة المختلفة، بالإضافة إلى المبادئ التي يتعلّمها الطّالب في أي فرع من فروع المعرفة أو أي مشكلة تعترضه.

2. التّكامل الرّأسي Spiral Curriculum:

أو ما يسمى بالبناء الحلزوني أو اللولبي للمنهج، ويعني بعبارة أخرى التّوجه نحو نسقية العلم في المناهج، واتخاذ مفهوم محوري والارتقاء به عمقاً واتساعاً وتداخلاً في فروع العلم الأخرى، حيث أن استخدام التّكامل الرأسي في بدايات مراحل التّعليم الأساسي، بشرط وضع خرائط منهجية واضحة توضح المجال والتّسلسل والتّوقيت، حيث أن التّداخلات المقصودة بين عناصر المحتوى المختلفة من داخل المقرر او خارجه، تدعم عمليات التّعليم والتّعلم، سواء أكانت بصورة مقررات إضافية أو أنشطة مما يدعم النّمذجة، فالمعلم يستطيع البدء في مراحل التّعليم بطرح المشكلات والموضوعات المناسبة للمستوى، وفي مراحل متقدمة يقدم التّطبيقات ذات الأفكار الأعمق، ويتدرج في ذلك إلى أن تصبح النّمذجة نمطاً وسلوكاً عاماً لدى الطّالب.

دواعي المنحى التّكاملي:

أشار كل من كيتا (2017م، ص ص53-54)، وأبو محسن وأحمد (2016م، ص61)، وعفانة وآخرون (2012م، ص ص303-304)، وأبو حرب والقزازي (2010م، ص ص238-239)، والشّربيني والطّناوي (2011م، ص257) إلى جملة من المبررات التي من أجلها يمكن الاستفادة من المنحى التّكاملي عند بناء المناهج الدّراسية ويمكن إجمالها في النّقاط التّالية:

1. لابد أن تكون المعارف متكاملة لكي تؤدي دورها في ربط الجانب النّظري والجانب العملي؛ ليشعر المتعلّم بالإفادة منها.
2. يعد أكثر واقعية وارتباطاً بمشكلات الحياة التي يواجهها الفرد في حياته، لاعتماده على نشاط المتعلم وحيويته، فيشعر بجدوى وفائدة ما يتعلمه، فيؤدي ذلك إلى تفاعله مع ما لديه

من خبرات في المواقف التّعليمية والعملية، وتنمية مهاراته، وإثراء عقله وحثّه على التّفكير العقلي المؤدي إلى الإبداع.

3. يراعي خصائص النّمو السّيكولوجي والتّربوي للطّلاب في المراحل التّعليمية المختلفة.
4. يهتم إلى توظيف الأنشطة التّعليمية المختلفة الصّفية ودون الصّفية.
5. يتيح للمتعلمين فرص اكتساب مفاهيم بشكل أعمق.
6. يجعل الموضوعات المطروحة أكثر تماسكاً وتوافقاً، ويجعل المهارات أكثر تناسقاً.
7. يؤدي إلى تقليل الكم الهائل من المعارف (الحقائق، المبادئ، المفاهيم، القوانين، النّظريات، والمهارات) ، والجانب التّربوي الوجداني (القيم، الاتجاهات، الميول) المقدمة للمتعلمين وفق أسس تربوية صحيحة داخل المدرسة أو خارجها تحت إشراف المدرسة بقصد تحقيق النّمو الشّامل لهم، وتعديل سلوكهم.
8. وحدة المعرفة الإنسانية وتكاملها.
9. شمولية المشكلات المجتمعية والحياتية وطبيعته المتكاملة وصعوبة تجزئتها.
10. يسهم في مواجهة التّحدي الذي نتج عن التّغير والتّطور السّريع في عالم التّربية والتّعليم، حيث أن التّغير عملية حتميّة تواكب الحياة، وتعد مدى قدرة الفرد على متابعة هذا التغيّر أحد المقاييس المستخدمة لبيان مدى نجاحه في حياته.

خصائص المنحى التّكاملي:

ذكر كل من الشّربيني والطّناوي (2011م، ص ص262-268) مجموعة من الخصائص التي يمكن إجمالها فيما يلي:

1. اعتماد المنحى المتكامل على الخبرة التّربوية المتكاملة.
2. قيام المنحى المتكامل على المعرفة المتكاملة.
3. المنهج المتكامل يساعد على تحقيق تكامل شخصية الطّالب.
4. الاهتمام بالأنشطة التّعليمية المختلفة.
5. مراعاة الفروق الفردية بين الطّلاب.
6. الاهتمام بميول الطّلاب.
7. الاهتمام بالعمل الجماعي وتشجيعه.

أسس المنحى التّكاملي:

أشار كيتا (2017م، ص55)، ونجم الدّين (2013م، ص ص21–22) لبناء المنحى التّكاملي يجب مراعاة الأسس التّالية:

1. **تكامل الخبرة:** المنهج التّكاملي يتم بالخبرة المتكاملة ذات الأنشطة المتعددة، والمنظمة للمعارف، والمهارات، والانفعالات والتي تساعد المتعلم على النّمو بطريقة متكاملة.
2. **تكامل المعرفة:** يقوم على إكساب المتعلمين المعارف بصورة كلية شاملة، لأن الدّراسة وفق أسسه تتّخذ من موضوع واحد، وتحيط به كل المعارف والعلوم المرتبطة به، ليتسنى للمتعلمين الإلمام به متكاملاً.
3. **تكامل الشّخصية:** الأهداف الأساسية لهذا المنهج، هي بناء شخصية متكاملة من خلال إكساب المتعلمين العلوم، والمعارف، والمهارات، والقيم، ليصلوا إلى التّفكير الإبداعي المفتوح، ومساعدتهم على التّكيف مع البيئة، والمجتمع المحيط بهم، وهذا الأساس يعدّ من المميزات البارزة في هذا المنهج.
4. **مراعاة ميول المتعلمين ورغباتهم:** يراعي المنهج التّكاملي ميول المتعلمين ورغباتهم عند بناء المنهج، واختيار المقررات الدّراسية وأثناء تنفيذها.
5. **مراعاة الفروق الفردية:** يسهم بتوفير الدّراسات الاختياريّة المتنوعة، بقصد مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك من خلال بناء المناهج، واختيار المقرّرات، ويوفر الفرص التي تسمح بالتّعرف على خصائص المتعلمين واختلاف مستوياتهم؛ ليتسنى للمعلم معالجة هذه الفروق.
6. **الاهتمام بالأنشطة التعليمية المختلفة:** يهتم بنشاط المتعلم، ويعتبره أساس العملية التّعليمية.
7. **التّعاون والعمل الجماعي:** يركّز المنهج التّكاملي على التّعاون بين أفراد العملية التّعليمية، ويتيح الفرصة لتعاون المتعلمين مع معلميهم في اختيار موضوعات الدّراسة وفي التّخطيط لها، وفي تنفيذها وتقويمها.

أبعاد المنحى التّكاملي:

من خلال اطلاع الباحثة على بعض الدّراسات كدراسة كيتا (2017م، ص ص56-57)، ونجم الدين (2013م، ص22)، والشّربيني والطّناوي (2011م، ص ص261-262)، وعبد الحميد (2007م، ص34)، تبين أن المنحى التّكاملي يتيح للمتعلمين الفرص الكافية لتحقيق أهدافهم بطرق مختلفة، ويمكن إيجازاها فيما يلي:

- **مجال التّكامل:** ويقصد به التّرابط بين المواد الدّراسية التي يتكون منها المنهج، أو الموضوعات التي يحتوي عليها وما تتضمنه من حقائق ومعارف ومن أبرز مجالاته:

1. تكامل على مستوى المادة الدّراسية الواحدة.
2. تكامل بين المواد الدّراسية التي تنتمي إلى مجال واحد.
3. تكامل على مستوى مادتين دراسيتين تنتميان إلى مجال دراسي واحد.
4. تكامل بين المواد الدّراسية المقررة على صف دّراسي واحد.

- **شدة التّكامل:** ويقصد به درجة الرّبط بين مكونات المنهج مع بعضها البعض، وهناك ثلاثة مفاهيم تعبّر عنها وهي:

أ. التّناسق: إذا كان هناك منهجان متعاقبان في التّدريس، ويستفاد من إحداهما للآخر، ولهما نفس الأهداف وطريقة التّدريس ذاتها، فيكون هذان المنهجان متناسقان.

ب. التّرابط: وهو تنظيم مجموعة من الأفكار حول خط فكري واحد، فتكون حينئذٍ مترابطة.

ت. الإدماج: إذا تناول المنهج عناصر متداخلة، حتى يتعذر إدراك الفواصل بين فروعها فإن فيها إدماج.

- **عمق التّكامل:** ويقصد به الأبعاد التي تبيّن درجة عمقه، كارتباط منهج بالمناهج الدّراسية الأخرى، وارتباطه بالبيئة المحلية، وباحتياجات المتعلمين والمجتمع الذي يعيشون فيه.

مداخل المنحى التّكاملي:

لقد ظهرت العديد من المحاور في كتابات التّربويين يمكن اتخاذها أساساً عند تنظيم محتوى المناهج المتكاملة، ولقد ذكرت نجم الدّين (2013م، ص23)، أهمها:

- **مدخل المفاهيم والتّعميمات والنّظريات:** يتم تنظيم خبرات المنهج وحقائقه ومعارفه عند تخطيطه وبنائه على المفاهيم، والتّعميمات، والنّظريات؛ وذلك لأن المفاهيم أكثر ارتباطاً بحياة الطّالب، وتعين الطّالب في ممارسته لعمليات التّفكير العلمي، وتعد أكثر بقاءً وأقل عرضة

للنّسيان، كما أن استخدام المفاهيم يخلصنا من التّكرار الذي يحدث في تدريس المناهج المجزأة وبنائها، وينبغي أن تقتصر المناهج المتكاملة على عدد قليل من المفاهيم حتى يستطيع الطّلبة استيعابها.

- **مدخل المشكلات المعاصرة:** يركز هذا المدخل على المشكلات الملحة القائمة في حياة الطّلاب، والتي يشعرون بها، ويلمسون أثرها في حياتهم، ويرغبون في البحث عن حل لها سواء كانت مشكلة قائمة فعلاً أو مشكلة مستقبلية.

بحيث يتم عرض المشكلة في المنهج بشكل يدعو ويشجع المناقشة والبحث، ويحث الطّالب على الطّريقة العلمية في التّفكير، ومن المشكلات التي تبنى عليها المناهج المتكاملة مثلاً: التّزايد السكاني، والتّلوث، ونقص المياه، ويدخل هذا النوع من المنهج ضمن مناهج تعليم الكبار.

- **مدخل البيئة:** يحث هذا المدخل التّكامل بصورة عالية، حيث يدرس هذا المدخل مشاكل البيئة المختلفة، ويجعل الطّلاب يحاولون إيجاد الحلول لهذه المشاكل، مما يجعلهم بحاجة للرجوع إلى عدد كبير من المواد الدّراسية للحصول على المعلومات والبّيانات التي تساعدهم في التّوصل لحل المشكلة.
- **مدخل المشروع:** يبنى على اختيار المتعلمين لمشروع من واقع حياتهم واهتماماتهم، وبالتّالي يشاركون في إعداده وتنفيذه، فيصبح المشروع محوراً تتكامل المعارف والمعلومات فيه مع توظيفها للوصول إلى مرحلة التّطبيق في مجالات العلم والتّكنولوجيا، ومن أمثلة هذه المشروعات : مشروع تربية الدواجن، وصناعة الألبان.
- **مدخل العلوم التّطبيقية:** يحقق التّكامل بين جانبي المعرفة النّظري والعملي، فمن خلال الزّيارات الميدانية يتمكن الطّلاب من الخروج إلى البيئة، ليطبقوا ما درسوه، إضافةً إلى ربط المدرسة بالبيئة وما يدور فيها من مشكلات وأنشطة مختلفة.

وذكر كلاً من الشّربيني والطّناوي (2011م، ص ص258-261)، والحدابي والجاجي (2009م، ص110):

- **مدخل العلوم العقلية:** يمكن تنمية العمليات العلمية في هذا المدخل حيث يعتمد على التّفكير لأنه يركز على العلم بوصفه طريقة أكثر من وصفه مادة، ويقترن هذا المدخل باسم جانييه العالم الأمريكي الذي يرى أن هذه العمليات مرتبة بخطوات، بحيث تقود كل خطوة إلى الخطوة التي تليها.

- **مدخل الظّواهر الطّبيعية:** حيث يتم التّركيز على ظواهر متعددة تشترك فيها عدة علوم مثل: الكيمياء والفيزياء وعلوم الحياة وعلم الأرض، بحيث تشجع المتعلم على البحث والاستقصاء. ومن أمثلة هذه الظّواهر: الزّلازل، والبراكين، والخسوف والكسوف، والجاذبية، والتّصحر وغيرها. **وترى الباحثة من خلال ما** سبق أن هناك العديد من المداخل التي يمكن للمعلم الاستعانة بها لكي يحقق التّكامل بين المواد الدّراسية، ويعمل على توصيل المعرفة بالشّكل الصّحيح.

مميزات المنحى التّكاملي:

أشار الأشقر (2007م، ص57)، إلى مجموعة من المزايا ومنها:

1. إكساب الطّالب القدرة على الرّبط بين المعلومات والتّحليل (المنهجية العلمية في التّفكير).
2. ربط ما يتعلمه المتعلم ببيئته المحلية والمحيط الذي يعيش فيه.
3. تكوين شخصية المتعلم ووضع الأسس لمنهج المبادرات الإبداعية.
4. إغناء شخصية المتعلم الثّقافية، ومواكبتها للتّطورات الاجتماعية والبيئية.
5. مساعدة المعلم على التّركيز بالتّحضير والإبداع في طرائق ووسائل التّعليم من خلال وجود دليل معلم واحد كمصدر لجميع المواد.
6. بناء علاقة متينة ومميزة بين الطّلاب من خلال تطبيق عمل المجموعات وإدارته بشكل دقيق.
7. إغناء نظرة المتعلم للموضوع المطروح من عدة زوايا مترابطة ومتشابكة.
8. جمع المعلومات وربطها لتصل المعلومة صحيحة للطّالب.
9. اكتساب المتعلم مهارة التّفكير والحوار والنّقد والتّحليل وحل المشكلات، وربط الحاضر بالمستقبل المتوقع والمأمول.

كما وأضاف وجلهوم وسلامة (ص ص255-256) مجموعة من المزايا ومنها:

1. ملائم لطبيعة المتعلمين في المراحل التّعليمية المختلفة.
2. يشبع حاجات المتعلمين، ويراعي مطالب نموهم وميولهم.
3. يؤدي إلى تعلم الطّلاب الكثير من الحقائق والمعارف المتكاملة، مع إكسابهم القيم والاتجاهات والمفاهيم التي تفيد هم في حياتهم نظراً لتكامل المعرفة والخبرة.
4. يحقق العديد من الأهداف المعرفية والوجدانية فينمي التّكامل شخصية الطّالب ويجعله قادراً على اتخاذ القرار.

5. يؤدي إلى وحدة المعرفة، فيكسب المتعلم النّظرة الموحدة للحياة والعالم من حوله فيحقق تعلماً أفضل.
6. تكامل الخبرة وشعور المتعلم بأهميتها في حياته فيوفر الكثير من جهد المعلمين.

كما وأضاف غنيم (2007م، ص259) ما يلي:

1. أنه يحقق الإعداد المهني المطلوب للمعلّم بما يشمله من معارف ومهارات لازمة لعملية التّدريس بطريقة متكاملة.
2. أنه يحقق الرّبط ويقوي العلاقة بين دراسة التّخصص، وتطبيقاته التّربوية والتّعليمية.
3. أن ذلك يسهل الكثير من الأمور الإجرائية والتّطبيقية، في المدارس التي فيما يخص التّربية العملية.
4. أنه يخصص فصلاً دراسياً كاملاً للتّدريب العملي، وهو ما يؤدي إلى اكتساب الطّالب المهارات المطلوبة من تدريس وإعداد للاختبارات وتعامل مع إدارة المدرسة، ويجعلهم يعيشون الجو المدرسي بصورة كاملة.

عيوب المنحى التّكاملي:

بالرغم من مزايا المنهج التّكاملي المتعددة، إلا أنّه لا يخلو من بعض العيوب والتي ذكرها الأشقر (2007م، ص57) ومنها:

1. عدم التّعمق أحياناً ببعض المواد بسبب دمجها.
2. عدم استيعاب أطفال السّنوات الأولى من العمر لمشروع التّكامل في المنهاج، كما أن كثرة المعلومات قد تشتت وتحدّ من تركيز الطّفل.
3. عدم تضمن المنهج التّكاملي مواضيع تؤكد على التّراث والأصالة، إلا أنه يضع الطّالب في غمار العولمة والانصهار، وفقدان الهوية الذّاتية.
4. ضعف استيعاب الكثير من الطّلبة لعدة مواضيع في الحصة الواحدة.
5. يواجه المعلم صعوبات جمة بسبب العمل الشّاق والجهد الكبير، الذي يبذله للتطرق لأكثر من موضوع للوصول إلى الهدف.

الصعوبات التي يواجهها المنحى التّكاملي:

ذكر الشّربيني والطّناوي (2011م، ص ص268–269) مجموعة من الصّعوبات التي تواجه المناهج التّكاملية وتطبيقيها وهي كما يلي:

1. نقص الكادر التّدريسي المدرب على تدريس مثل هذا المنهج، حيث أن التّخصص الجامعي بشكله الحالي غالباً ما يعدّ معلمين متخصصين لتدريس مادة واحدة؛ لذلك فإنهم سوف يلقون صعوبة كبيرة في تدريس المنهج المتكامل.
2. إن فلسفة التّدريس من أجل المعرفة لا زالت هي السّائدة في مدارسنا رغم قدامتها، ولازالت العلوم والدّراسات الاجتماعية عبارة عن مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ الثّابتة، أما فلسفة التّدريس من أجل تنمية التّفكير، ومن أجل ربط المعلم بالحياة وجعله وسيلة تحل مشكلاتها فإنها ليست سهلة التّطبيق، بعد أن تعود المعلمون على تلقين المعلومات وتعود الطّلاب على حفظ هذه المعلومات واستظهارها.
3. تهتم فلسفة المدرسة الثّانوية بشكل رئيس بإعداد طلابها للتخصص الجامعي، لذلك فإن فكرة تبني المناهج المتكاملة التي تهتم بإعداد الطّلاب للحياة وتلقي معارضة شديدة ممن يتمسكون بالفلسفة القديمة.

وأضاف الأشقر (2007م، ص57) ما يلي:

1. ضعف مشاركة الأهل في التّعاون مع هيئة المدرسة، بخصوص تطبيق المنهج التكاملي.
2. عدم استعداد بعض المعلمين أو المعلمات لبذل الجهد الإضافي لتحضير المستلزمات والمساعدة على إنجاح العملية التّعليمية التّعلمية.
3. الإعداد غير الكافي للمعلم على منهجية التّكامل والشّمولية في المناهج الدّراسية.
4. عدم وجود المشاغل والمختبرات والملاعب المؤهلة والصّالحة، مما يجعل من البيئة المدرسية بيئة غير ملائمة لتطبيق المنهاج التّكاملي.
5. وجود اتجاهات سلبية واسعة في مواقف بعض المعلمين والمعلمات من الطّلاب، أو الإدارة أو الإشراف بشكل عام.
6. صعوبة اقتناع بعض المعلمين والمعلمات بضرورة الصّبر والرّعاية الزّائدتين للطّلاب وبشكل فردي وضمن مجموعات.

الشّروط التي ينبغي مراعاتها عند تخطيط وبناء المنحى التّكاملي:

لضمان سلامة بناء وتنفيذ المنهج التّكاملي، قام المختصون بوضع مجموعة من الشّروط التي ينبغي مراعاتها، وقد ذكرتها نجم الدّين (2013م، ص24) كما يلي:

1. وجود مجموعة متداخلة من الموضوعات.
2. التّأكيد على استخدام المشاريع.
3. استخدام مصادر التّعلم التي تتخطى الكتاب المدرسي.
4. وجود وحدات تدور حول المحور.
5. مرونة في التّطبيق.
6. مرونة في تشكيل مجموعات الطّلبة.
7. إيجاد العلاقات بين المفاهيم.

خطوات تخطيط وتنفيذ المنحى التّكاملي:

لقد تم تخطيط المنهج المتكامل في عصر التّربية والتّعليم وتطبيق أساسهما بنجاح في قاعات الدّروس، وأصبح مفهوماً ومحفوظاً في أذهان الطّلاب والمعلمين، فهناك مجموعة من الخطوات التي يجب على المعلمين مراعاتها عند تعليم الطّلبة وهي كالتّالي (أبو حرب، 2011م، ص233):

1. الحرص على توضيح العلاقات بين أجزاء المعرفة من خلال الموضوعات التي يدرسها الطّلاب.
2. توضيح العلاقة بين المحتوى التّعليمي والتّعلم، أي ربط المادة بحياة المتعلمين.
3. توضيح العلاقة بين المحتوى التّعليمي والمدرسة والمجتمع.
4. تقييم عمل الطّلاب مما يؤدي إلى تحقيق النّجاح في المنهج ومعنى في حياة الطّلاب.

وذكر الطّيطي وشريخ (2007م، ص ص92-93) ما يلي:

1. **العناصر الأساسية:** وهي الخبرات التّعليمية المطلوب ربطها ببعضها البعض في تنظيم تربوي فعّال، ومن أهم العناصر التي تسهم بدرجة كبيرة في الرّبط بين الخبرات في المجال الواحد من ناحية، وفي الرّبط بين الخبرات في المجالات المختلفة هي المفاهيم والمهارات والقيم.

2. **المبادئ التّنظيمية:** وهي تلك التّعليمات التي تساعد المتعلّم على ربط الخبرات في مجال ما بالخبرات في مجال آخر، ومن أهم المبادئ التّنظيمية الانتقال من العام إلى الخاص، ومن القديم إلى الحديث.
3. **تنظيم بنية المنهج،** بحيث يمكن النّظر إلى عناصر تنظيم بنية المنهج المتكامل من الزّوايا التّالية:

أ. مواد معينة محددة لكل منها حدودها الفاصلة؛ وبذلك تستقل كل مادة عن بقية المواد وتتميز بالاستقلالية، وذلك كالتّاريخ، والجغرافيا، والاقتصاد.

ب. ميادين واسعة: بحيث يشمل ميدان من هذه الميادين، على مجموعة من المواد المتجانسة، وذات الجوانب المشتركة والمتشابهة، وذلك مثل: ميدان الدّراسات الاجتماعية الذي يتضمن الجغرافيا والتّاريخ.

ت. محور تنتظم حوله وترتبط به المواد الدّراسية أو الميادين الواسعة.

ث. وحدة دراسية واحدة يعالج من خلالها، جميع جوانب البرنامج المدرسي.

يتضح مما سبق بأن التّنظيم الجيد والمناسب للمنهج، يؤدي إلى تحقيق التّكامل بحيث إذا قدمت الخبرات التّعليمية بطريقة عشوائية وغير منظمة؛ يؤدي إلى صعوبة تحقيق التّكامل فيما بينها.

الوحدات كتنظيم المنحى التّكاملي:

مفهوم الوحدة يستخدم لبعض الأشياء المختلفة، وتأتي كلمة " وحدة" مصحوبة بإضافات متعددة، مثل: وحدة الخبرة، وحدة النّشاط، ووحدة المادة وغير ذلك من المسميات، ورغم الأسماء المتعددة للوحدة، فإن أغلب الكُتّاب يتفقون على أن الوحدة عبارة عن تنظيم للمعلومات والأنشطة، تؤسس لتربية الفهم وتكوين الاتجاهات وتعديل السّلوك، وعلى ذلك يمكن القول إن طريقة الوحدات هي إحدى طرق تنظيم المنهاج، التي تعمل على تحطيم الحواجز بين المواد المختلفة أو بين فروع المادة، وتتضمن طرق معينة في تنظيمها بصورة تعمل على اكتساب الطّلاب الخبرات والاتجاهات المرغوب فيها، عن طريق قيامهم بأنواع مختلفة من النّشاط تتطلبها الوحدة لتحقيق أهدافها.

يؤكد الطّيطي وشريخ (2007م، ص ص96-97) بأن بناء المنهج في ظل نظام الوحدات التّكاملية يتم وفق الخطوات التّالية:

1. تحديد الأهداف العامة والمستويات.

2. وضع خطة دّراسية.
3. تحديد الموضوعات أو الوحدات التي تدور حولها الدّراسة
4. تحديد الأهداف الخاصة بكل وحدة.
5. تحديد النّشاطات.
6. الإعداد للتّنفيذ.
7. التّقويم.

كما وأضافا مجموعة من الخطوات الضّرورية التي تساعد على بناء المنهج في صورة وحدات سواء أكان هذا المنهج يدور حول موضوعات المادة الدّراسية ومفاهيمها، أو حول مشكلات الحياة وحاجات الطّلبة وذلك عن طريق:

1. لتّعرف إلى ميول وحاجات الطّلاب واهتماماتهم.
2. اختيار الوحدة وتحديد أهمية دراستها ومجالها.
3. تحديد الأهداف والنّتائج التّعليمية المرغوبة.
4. اختيار خبرات التّعلم والأنشطة ووضع خطة العمل في الوحدة.
5. تنفيذ خطة العمل في الوحدة.
6. مراجعة خطة الوحدة وتقويمها.

الأنشطة التّعليمية في المنحى التّكاملي:

يعد النّشاط المدرسي عنصراً أساسياً من عناصر المنهج المدرسي، ويعمل في علاقات تبادلية وتفاعلية مع عناصر المنهج الأخرى، حيث إن المنهج التّكاملي يراعي في النّشاطات التّعليمية تحقيق الأهداف، وأن تكون ذات مغزى بالنّسبة للطّلاب، ومتنوعة بحيث تراعي ما بينهم من فروق فردية، ويمكن تنفيذها.

ويمكن تلخيص الوظائف الأساسية للنّشاطات التّعلمية كما يلي (الشّربيني والطّناوي، 2011م، ص ص265-266):

1. تنمية المهارات المعرفية للمتعلم، يحتاج المتعلم إلى علاقات الربّط والتّكامل والتّفسير وغير ذلك، مما يعد أسلوباً لتعليم المتعلم كيفية التّفكير.
2. تنمية الميول والاتجاهات والقيم.
3. الرّبط بين النّظرية والتّطبيق، فيمكن أن يشاهد المتعلم ما يدل على ما قدّم له من معارف.

4. النّشاطات التّعليمية التي تساعد المتعلم على ممارسة مهارات الاتصال والتّدريب عليها.
5. النّشاطات التّعليمية تحتاج إلى التّخطيط والتّعاون والعمل في فريق.

كما يهتم هذا المنهج بالتّعاون التّام بين الطّلاب ومعلميهم، على أن يقتصر دور المعلم على التّوجيه والإرشاد، كما يهتم المنهج المتكامل بالتّعاون بين المعلمين من جهة، وبين بقية أسرة المؤسسة التّعليمية وإدارتها من جهة أخرى.

المحور الثّاني: التّعبير الشّفوي

مفهوم اللغة:

اللغة هي الوسيلة الأولى في تحصيل المعرفة، وتكوين الخبرة وتنميتها، والتّعبير عن أغراض الّنفس البشرية في جميع مجالات الحياة حتى يتحقق التّفاهم والتّواصل بين بني الأمة الواحدة، وهي الأداة التي يُعتمد عليها في الاتصال بالبيئة، وكسب الخبرات المباشرة، لذلك كانت سيطرتها على الطّفل في سنواته الأولى أمراً بالغ الأهمية من النّاحية التّربوية

وهناك مواصفات كثيرة تتميز بها لغة البشر، في أنها تستطيع أن تشير إلى أشياء محسوسة في عالم الواقع، وإلى الافعال التي يؤديها الإنسان أو غيره من المخلوقات، وبإمكانها أيضاً أن تعبر عن الأفكار الذهنية المجردة (صالح، 2011م، ص264)، فقد يستجيب الأطفال إلى اللغة التي ترد إلى مسامعهم، قبل أن تتولد لديهم القدرة على استخدامها، فالرّضيع يعجز عن إيصال رسالته لذويه باستخدام اللغة ومفرداتها من الكلمات إلا أنه يستطيع أن يستخدم حنجرته لإخراج أصوات ترتبط بنغمات خاصة تعبر عما يريد الوصول إليه، (النوايسه والقطاونه، 2010م، ص16)، ولكن الكلام هو أرقى أنواع التّعبيرات الصّوتية، وظاهرة لا توجد إلا عند الإنسان وحده، ولقد وهي الظّاهرة التي كرم الله بها الإنسان عن غيره من سائر المخلوقات (أبو مغلي، 2010م، ص17) ؛ قال تعالى: : {خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ۝٤} (الرحمن: 3-4)، وقال أيضاً:{ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥ } (العلق: 4-5)، واللغة شأنها شأن العلوم الأخرى التي اهتم بها العلماء وتناولتها الدّراسات بمختلف أبعادها، كونها ذات علاقة بالنّاحية الاجتماعية والنّفسية والبيولوجية للإنسان والمجتمع (عاشور ومقدادي، 2009م، ص11)، وهناك العديد من التّعريفات التي اجتهد العلماء في وضعها ومنها:

ذكر السيد (2012م، ص485) بأنها:" مجموعة من الرّموز تمثل المعاني المختلفة، وهي نظام لرموز صوتية يستعملها النّاس في التّوصل ببعضهم البعض، وتشمل الكلمات والنّغمة الصّوتية والإشارات وتعبيرات الوجه والجسم وأية رموز أخرى تستعمل للتّعبير".

عرّفها صومان (2012م، ص19) بأنها:" نظام تعبيري لرموز صوتية استقر عليها العرف والاستعمال في عصر معين، وبين جماعة معينة أو طائفة معينة يمكن بواسطته التّفاهم بين أفراد هذه الجماعة الذين يبلغون مستوى عادياً من الإدراك".

وذكر يحيى وعبيد (2007م، ص28) بأنها:" نشاط عقلي منظم ومميز من شأنه تنظيم العمليات العقلية – المعرفية وتسهيل مجالات الاتصال الإنساني".

يتبين من التّعريفات السّابقة أن اللغة عبارة عن نظام لأصوات معينة يستعملها النّاس للتواصل مع بعضهم البعض، وهي أداة رئيسة للفهم والتّفكير ونشر الثّقافة ووسيلة للتّرابط الاجتماعي والاتصال الإنساني.

مكونات اللغة:

ذكر النوايسه والقطاونه (2010م، ص17) بأن مكونات اللغة هي:

1 . **الصّوتيات:** أصغر جزء من الكلمة أو أصغر وحدة من وحدات الكلام، وهو ما يطلق عليه اللغويين، الفونيمات أو الصّوتيات (النظام الصّوتي المتعلق بالأصوات الكلامية والأصوات الخاصة بالاستخدام اللغوي).

2 . **المقاطع:** وهي أصغر وحدة في اللغة.

3 . **التّراكيب والصّيغ:** وهي مجوعة القواعد التي تمكننا من تكوين جمل نتواصل بواسطتها مع الآخرين.

4 . **الدّلالات:** التي تتضمن الكلمات المعبرة عن الأشياء، والعلاقات والمتغيرات والكلمات أما عن تركيب الجمل فيرجع ذلك إلى ترتيب الكلمات بطريقة ما لتكون جملة.

اللغة العربية في المناهج العربية:

تحظى اللغة العربية بأهمية خاصة لاسيما أنها لغة القرآن الكريم والفكر الإسلامي، وهي وسيلة التّخاطب بين أبناء البلاد العربية على اختلاف أصولهم وانتمائهم، وتساعدهم على تشكيل الفكر والثّقافة والحياة للأجيال القادمة، كما ولها الدّور الأساسي في حفظ التّراث الحضاري العربي قديماً وحديثاً، والمنهج هو الخطة المرسومة لعمل ما يقوم به الإنسان نتيجة تفكير وتأمل.

أما المفهوم الحديث للمنهج يعني: مجموعة الخبرات الثّقافية التي تهيؤها المدرسة للطّلاب تحقيقاً للأهداف التّربوية، سواء كان ذلك عن طريق المواد الدّراسية أو الطّرق التي تتبع في تدريس هذه المواد أو النّشاطات المختلفة التي يقوم بها الطّلاب، أو الاختبارات أو الخبرات التّعليمية الكفيلة بتنمية المعلومات والمعارات والاتجاهات(أبو مغلي، 2010م، ص19).

وتعتبر اللغة العربية وسيلة المتعلم في التّحصيل والنّجاح في المواد الدّراسية الأخرى، وليست مادة دراسية فحسب وبهدف تعليمها إلى تنمية أربع مهارات رئيسية هي (الاستماع، والتّحدث، والقراءة، والكتابة) ويرتبط التّعبير اللغوي بمهارتي التّحدث والكتابة، فإذا ارتبط التّعبير بالحديث فهو التّعبير الشّفوي، وإذا ارتبط التّعبير بالكتابة فهو التّعبير الكتابي، فتعتبر هذه المهارات الأربع الوسيلة المُعِينة على إتقان التّعبير (شحاتة، 2010م، ص29)، كما وتزود الطّالب بالثّروة اللغوية اللازمة، فتمده بالأساليب الجيدة والأفكار الطريفة، والعبارات الواضحة ليصبح قادراً على التّعبير عما يخالج نفسه، ولتتفاعل مع ما أبدعه الله حوله من جمال (عاشور ومقدادي، 2009م، ص215).

ويتم تنمية مهارة التّعبير بإفصاح الطّلاب عن مشاعرهم، واستدعاء أفكارهم بسلامة وطلاقة، وذلك عن طريق مطالبتهم بسرد قصة سمعوها أو مطالبتهم بذكر ما استفادوا من هذه القصة من قيم وسلوك (دحلان، 2013م، ص39).

التّعبير:

يحتل التّعبير المكانة السّامية في علوم اللسان الإنساني بعامة، واللسان العربي المبين بخاصة، فهو البيان المبين، وهو الإفصاح عما يختلج النّفوس، وما تنطوي عليه الصدور، وما يخطر على الألباب من رؤى وأفكار، فإذا كان الفكر هو النّهر المتدفق، فإن اللغة المعبرة عنه هي القوارب الجاريات في الأنهار كالأعلام (قسم اللغة العربية، 2010م، ص49)، قال تعالى: {فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ} (الرحمن:13).

فهو يعد أسمى الغايات التي يجب على المعلمين أن يحرصوا على تمكين الطّلبة منها لأنه الثّمرة والمحصلة النّهائية لتعليم اللغات، وأما باقي الفروع فهي روافد له وسواقي ترفده وتقيم أركانه وتدعم بنائه، فالقراءة تُعد مادة التّعبير وأفكاره والنّحو ضابطه، والأدب المصدر الذي يثريه ويغذيه (صومان، 2012م، ص163).

التّعبير لغةً:

من عَبَرَ الرؤيا، يعبرها: فسرها وأخبر ما يؤول إليه أمرها، وعَبَّر عما في نفسه: أعرب وبين بالكلام، والعبارة: ما يبين ما في الضّمير من الكلام (اسبيتان، 2012م، ص2107).

والتّعبير في اللغة يعني التّفسير، فقد ورد في القرآن الكريم: {إِن كُنتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ} (يوسف:43)

التّعبير اصطلاحاً:

- وسيلة التفاهم بين الناس، ووسيلة عرض أفكارهم ومشاعرهم، وهو الهدف الذي تهدف إليه موضوعات اللغة جميعها، وتسعى لتجويده (حماد وآخرون، 2012م، ص213).
- إفصاح المرء بالحديث، أو الكتابة عن أحاسيسه الدّاخلية ومشاعره وأفكاره ومعانيه بعبارات سليمة (عيد، 2011م، ص132).
- الإفصاح عن الأفكار والأحاسيس والخبرات والمشاهدات حديثاً أو كتابة (السفاسفة، 2010م، ص175).
- هو تمكين الطّلاب حتى يصبحوا قادرين على الإفصاح عما يخالج نفوسهم من الأمور العادية بلغة سليمة في غير تعثر ولا خجل، وحتى يستطيعوا تنظيم مجموعة من الأفكار في موضوع دروسه أو مسألة يهتم بها النّاس، فيعمدوا إلى تصوريها تصويراً وافياً ويكتبوها في أسلوب جيد يجمع بين التّرتيب والتّأثير، سواء كان مختصراً أم مطولاً (طاهر، 2010م، ص174).
- هو علم تقود المعرفة به إلى القدرة البيانية على الإفصاح عن المعاني ببساطة الألفاظ الملائمة، وهذا لا يتم إلا عن طريق إبداع العبارة المشرفة في الأسلوب، وانتقاء اللفظة المناسبة، والالتزام بالتّنسيق المعتمد (السليتي، 2008م، ص77).

مما سبق يتبين للباحثة، أن جميع التّعريفات السّابقة قد اتفقت على مجموعة من الأمور وهي:

1. بأن التّعبير هو عبارة عن الإفصاح عن المشاعر والأحاسيس والمعاني ببساطة الألفاظ وملائمتها.
2. وجود ثروة لغوية والقدرة على انتقاء الألفاظ المناسبة والالتزام بالتّنسيق.
3. وسيلة للاتصال والتّواصل بين النّاس.

أهداف تدريس التّعبير:

كون التّعبير وسيلة التّعامل الأساسية، له أغراض عامة عديدة، تتلخص فيما يلي (صومان، 2012م، ص ص163-164):

1. تمكين الطّلبة من التّعبير عن حاجاتهم، ومشاعرهم، ومشاهداتهم، وخبراتهم بشكل صحيح.
2. تزويد الطّلبة بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية، واستعماله في حديثهم وكتابتهم.
3. يستعمل حواسه استعمالاً سليماً.
4. تعويد الطّلبة على ترتيب الأفكار والتّسلسل في طرحها والربط بينها.
5. إكساب الطّلبة قيماً واتجاهات، ومعارف إيجابية نحو نفسه ودينه، ومجتمعه ووطنه وأمنه والمجتمع الإنساني.
6. تهيئة الطّلبة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال.

ويرى اسبيتان (2012م، ص2109) أن من أهداف التّعبير ما يلي:

1. تتسع دائرة معارف الطّلبة وأفكارهم.
2. يتعود الطّلاب على التّفكير المنطقي المنتظم، وترتيب الأفكار، والإبداع، والابتكار.
3. يتعود الطّلاب الصّراحة والطّلاقة في القول والقدرة على مواجهة المواقف المختلفة في ميادين الحياة.

ومن خلال التّعريفات السّابقة وبعد الرجوع إلى الأدب التربوي، يمكن للباحثة أن تضيف بعض الأهداف التّالية:

1. تزويد الطّالب بما يحتاجه من ألفاظ ملائمة وتراكيب متناسقة لإضافته إلى حصيلته اللغوية واستعمالها في حديثه وكتابته.
2. الصّراحة في القول والأمانة في النّقل، بحيث يكوون الطّالب جريئاً عند مواجهة المواقف بإبداء الرّأي ولا يسرق رأي غيره وينسبه إلى نفسه.
3. إعداد الطّالب لمواقف حياتية تتطلب فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال، وموجهة الآخرين.
4. تربية الذّوق الأدبي لدى الطّالب، وإفساح المجال لخيالهم في التّعبير الهادف.

أهمية تدريس التّعبير:

التّعبير هو الذي ينظم رموز اللغة وينسقها وفق منظومة كعقد الجمال، وهو بذلك له المقام الأول في علوم اللغة؛ لأنه أجنحة يحلق بها طائر الفكر البشري في كل الدّنيا؛ هذا وإن الغرض من دراسة التّعبير ما يلي (اسبيتان، 2012م، ص2108):

1. أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات؛ لأنه وسيلة الإفهام، وهو أحد جانبي عملية التّفاهم.
2. وسيلة اتصال الفرد بغيره، وأداة لتقوية الرّوابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد.
3. يعود الإنسان التّرتيب والدّقة، ويزيد من ثقة المتحدث بنفسه.
4. وسيلة للتّعبير عن المواقف العلمية في الحياة، وقضاء الحاجات الضّرورية التي تتطلب الفصاحة، والقدرة على الارتجال.
5. التّعبير الصّحيح أمر ضروري في مختلف المراحل الدّراسية، وعلى إتقانه يتوقف تقدم الطّالب في كسب المعلومات الدّراسية المختلفة.
6. أنه يغطي فنين من فنون اللغة (الحديث والكتابة) ويعتمد في الرّقي بهما على فني اللغة (الاستماع والقراءة).

وتظهر أهمية التّعبير الشّفوي والكتابي في الحياة العلمية، ولاسيما في عالم الصّحافة والفضائيات ونقل الأخبار والتّقارير الصّحفية والإذاعية، وفي عالم السّياسة وما يتفرع عنها من تصريحات وندوات... تسهم في رفع مستوى الأحزاب والقائمين عليها أو في انخفاض مكانتها.

أسس تدريس التّعبير:

الأسس هي طائفة من المبادئ والحقائق، التي ترتبط بتعبير الطّلبة، وتؤثر فيه، والإيمان بها يساعد على نجاح المدرسين في تدريس التّعبير، من حيث اختيار الموضوعات الصّالحة الملائمة، وإتباع الطّرق المثلي في التّدريس وهذه الأسس أنواع ثلاثة (صومان، 2012م، ص ص164-167):

أولاً: الأسس النّفسية:

1. ميل الأطفال إلى التّعبير عما في نفوسهم، والتّحدث مع والديهم وأقرباهم وأصدقائهم، ويستطيع المدرس أن يستغل هذا الأساس النّفسي في علاج الأطفال الذين يجمحون عن المشاركة في درس التّعبير ويتهيبون موقفه.

2. ميل الأطفال إلى المحسات ونفورهم من المعنويات، ومراعاة هذا المبدأ تفيد في تخير الموضوعات الملائمة للطّلبة في المراحل المختلفة، وفي الاستعانة بالصّور والنّماذج في أثناء الدّرس.
3. يعتمد الطّفل على المحاكاة والتّقليد، والطّفل لم يفهم لغة والديه إلا بطريق المحاكاة والتّقليد، ولهذا يجب أن يحرص المدرسون على أن تكون لغتهم في الفصل سليمة جديرة بأن يحاكيها الطّالب.
4. غلبة الخجل والتّهيب على بعض الطّلبة، ومثل هؤلاء ينبغي تشجيعهم وأخذهم باللين والصّبر، ولا ينبغي أن ييأس المدرس من علاج هؤلاء بل يجب أن يأخذ بأيديهم ويقضي على عوامل النّقص فيهم.

ثانياً: الأسس التّربوية:

الحرية: وهي من مبادئ الأديان السّماوية، ومن مقومات الحياة الدّيمقراطية، ما دامت لا تتعارض مع النّظام المطلوب ومع حقوق الغير، ومن حق الطّالب أن يمنح نصيبه من الحرية في درس التّعبير.

1. ليس للتّعبير زمن معين ولا حصة محددة، بل هو نشاط لغوي مستمر، يجب على المدرس أن ينتهز له كل فرصة، وأن يهيئ له نصيباً من كل حصة.
2. الطّفل لا يمكنه التّعبير عن شيء إلا إذا كان له علم سابق بهذا الشّيء، ولهذا يضيق الطّلبة ببعض الموضوعات، ويصفونها بأنها مقفلة أو ضيقة أو مظلمة، وإذن يجب أن نختار الموضوعات المتصلة بأذهان الطّلبة وحاجاتهم.

ثالثاً: الأسس اللغوية:

1. قلة المحصول اللغوي لدى الطّلبة، وهذا يستوجب العمل على أنماء هذا المحصول بالطريقة الطّبيعية كالقراءة والكتابة.
2. التّعبير الشّفوي أسبق من التّعبير الكتابي.
3. مزاحمة اللغة العامية ويمكن الاستعانة بالأغاني الرفيعة والأناشيد والقصص، في تزويد الطّالب باللغة الفصحى، وذلك بالإضافة إلى القراءة والاستماع.

أنواع التّعبير:

تتعدد أساليب تصنيف التّعبير بتنوع الباحثين، وذلك على النّحو التّالي:

1 . **تصنيف التّعبير على أساس دور المعلم والطّالب في اختيار الموضوع** وتناوله، كما يلي(السيد، 2015م، ص486):

أ. التّعبير المقيد: وهو الذي يفرض فيه المعلم على طلابه موضوعات محددة ليكتبوا فيه.

ب. التّعبير الموجه: وهو التّعبير الذي يمنح فيه المتعلم قدراً من الحرية في اختيار الموضوع.

ت. التّعبير الحر: وهو الذي يترك فيه المعلم للطّالب الحرية في التّعبير، فلا يقيده بموضوع محدد ولا يفرض عليه عبارات معينة.

2 . **تصنيف من حيث طريقة الأداء** وهو نوعان (شامية، 2012م، ص41)، (أبو صبحة، 2010م، ص27)، (طعيمة، 2007م، ص68)، (مدكور، 2009م، ص105):

شفوي وكتابي، وينقسم كل منهما من حيث الموضوع إلى قسمين: تعبير وظيفي وتعبير إبداعي، وتأتي الكتابة بعد التّحدث وسيلة للاتصال بين أفراد المجتمع، حيث يصرف البعض جزءاً كبيراً من نشاطه، إما ناقلاً لأفكاره، أو قارئاً لما هو مكتوب .

وينقسم التّعبير الشّفوي إلى نوعين (عبد الكريم، 2012م، ص734):

1 . **تعبير شفوي وظيفي:** ويهدف إلى اتصال الأفراد معاً لقضاء حاجاتهم وتلبية مطالبهم اليومية وتحقيق أهدافهم.

2 . تعبير شفوي إبداعي: ويهدف إلى التّعبير عن المشاعر والأحاسيس والخواطر النّفسية بأسلوب أدبي رشيق، ويمتاز بتوفر عنصرين هما: الأصالة والعاطفة.

وقد تم التركيز في هذه الدّراسة على التّعبير الشّفوي نظراً لما له أهمية في حياة الفرد، فالطّالب يتحدث قبل أن يكتب ويقرأ، ويعتبر وسيلة لتعلم القراءة السّليمة والتّعبير الكتابي، ولما له من أهمية في معالجة العيوب النّفسية والنّطقية لدى بعض الطّلاب.

بحيث يرى الكثير من المربين والتّربويين أن يخصص المعلم لموضوع التّعبير حصتين إحداهما لاستنتاج عناصر الموضوع ومناقشته شفهياً ثم تحضيره من خلال الرجوع إلى المكتبة وتُسمى التّعبير الشّفوي، والثّانية لكتابته في الكراسات وتُسمى التّعبير الكتابي (اسبيتان، 2012م، ص2109).

تعريف التّعبير الشّفوي:

- يرى الفوزان (2015م، ص27) بأنه: تعبير الفرد عما لديه من أفكار ومشاعر واحتياجات بطريقة شفهية من خلال استخدام عدد محدود من الجمل والعبارات.

- ذكر الربايعة والحباشنة (2015م، ص631) بأنه: التّعبير عن الأفكار بصور صوتية صحيحة نحوياً، وصرفياً، ولغوياً، وتلوين الأداء بما يتناسب من المعنى مستخدماً الحركات الجسدية المصاحبة.
- وعرف أحمد (2015م، ص135) بأنه: القدرة على استخدام الرّموز اللفظية لتعبير الفرد عن أفكاره، ومشاعره بفعالية، وبطريقة لا تؤثر على الاتصال، ولا تستدعي الانتباه المفرط للتّعبير عن نفس المتكلم.
- يرى السّفاسة (2010م، ص178) بأنه: إفصاح الطّالب بلسانه عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وخبراته مشاهداته بلغة عربية سليمة.
- ويورد الإمام (2009م، ص114) أنه: القدرة على استخدام لغة الحديث لنقل الأفكار.
- وأضاف الطورة (2008م، ص129) بأنه: قدرة الطّلبة على استخدام اللغة العربية بطلاقة وانسياب وسلامة في الأداء لقضاء حاجاتهم، والتّعبير عن خيالهم، بألفاظ سهلة معبرة عن المعنى، وهذا يتطلب امتلاك الطّالب المقدرة اللغوية المسعفة مع شعوره بالاطمئنان، حتى يندفع إلى الحديث برغبة داخلية ليعبر عما تجول به نفسه من أفكار، أو يستجيب لدوافع خارجية تحفزه على الكلام.
- ويعرفه الحافظ (ص14) بأنه: ذلك الفن اللغوي الذي يقوم فيه طالب المرحلة الابتدائية بنقل الأفكار والخبرات والمعلومات والحقائق والآراء والمشاعر والأحاسيس، وكل ما يجول بعقله وخاطره إلى المستمعين، نقلاً يتسم بالصّحة والدّقة في التّعبير، والسّلامة في الأداء وقوة التّأثير، بحيث يقع كل ما يريد نقله في نفوس المستمعين موقع القبول والتّفاعل.

يتضح مما سبق أن التّعبير الشّفوي هو ما يظهره الطّالب من أفكار وأحاسيس ومشاعر عن طريق التّحدث الذي يعبّر به المتكلم عما يجول في نفسه من خواطر، وما يزخر به العقل من رأي أو فكر بطلاقة وانسياب وسلامة في الأداء.

العلاقة بين التّعبير الشّفوي وفنون اللغة:

فنون اللغة العربية هي: الاستماع، التّحدث، القراءة، الكتابة، ينبغي أن تدرس متصلة غبر منفصلة، لأن اللغة كل متكامل لا ينبغي تجزئتها إلى فروع إلا لتيسير الدّراسة، وتقسم هذه الفنون إلى قسمين : الاستقبال ويشمل على فني (الاستماع والقراءة)، والإرسال ويشتمل على فني (التّعبير الشفوي والكتابي).

ويعتبر كل من فني الاستماع والتّحدث من الفنون الشّفهية، بينما يعتبر فنا القراءة والكتابة من الفنون التّحريرية، ويكشف التّعبير الشّفهي عن أهم أغراض الدّراسة اللغوية، ويُعّد

ارتقاؤه غاية في حد ذاته، وإن كان فرعاً من فروع اللغة إلا أنه الثّمرة والمحصلة النّهائية لها، وفي الوقت الذي تشكل الفروع الأخرى روافد تشيد بنيانه، وتقوم أركانه، فهي كالشّرايين للجسد ترفده بالدم ليبقى سليماً غير معتل (أحمد، 2015م، ص136)، (السليتي، 2008م، ص95).

الفرق بين التّعبير الشّفوي والمحادثة:

يقتصر الاتصال في المحادثة على الحوار والتّفاهم بين الطّالب والمعلم، وأساس هذا الاتصال أسئلة المعلم التي يجيب عنها الطّالب أو زملائه، أما درس التّعبير فالمتحدث الأساس فيه يكون – عادة – الطّالب نفسه، فيتكلم حول الموضوع الذي اختاره المعلم وبتوجيه منه، ومجال التّفكير في المحادثة يكون ضيقاً ومحدوداً لاضطرار الطّلاب للكلام فوراً عندما يجيب على سؤال المعلم، أو عندما يريد تركيب جملة حسب طلب المعلم، أو عند وصف صورة عرضت عليه، بينما يتسع المجال أمام الطّالب في درس التّعبير ليفكر ويختار الكلمات ويرتبها قبل الحديث أو الكتابة.

والمحادثة تكون مهمة في الصّفوف الخمسة الأولى من التّعليم الأساسي ولا لضرورة التّعبير في هذه السنوات لأنه يتطلب جهداً خاصاً من الطّالب باعتباره عملاً مستقلاً، يقوم به الطّالب بنفسه، بينما المحادثة تتم بمشاركة المعلم.

في درس المحادثة يكون دور المعلم أساسياً فهو يستطيع أن يتدخل فوراً لتصحيح خطأ الطّالب أو توجيهه، أما في درس التّعبير فلا يمكنه ذلك إلا بعد أن يكون الطّالب قد انتهى من عمله.

تقتصر المحادثة على صغار السن، بينما التّعبير يلازم الطّالب في المراحل الدّراسية المختلفة (طاهر، 2010م، ص175).

أهداف التّعبير الشّفوي:

إن أهداف تعليم التّعبير الشّفوي متعددة ومتطورة تبعاً لتطور المتعلم، وتقدم المرحلة الدّراسية، والأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في كل مرحلة دراسية، علماً بأن هناك أهدافاً عامة تشترك فيها جميع دروس التّعبير الشّفوي، وأهدافاً خاصة تختلف بين درس وآخر (الشنطي، 2016م، ص71)، ومنها: (الفوزان، 2015م، ص31):

1. تعويد الطّلاب على إجادة النّطق وطلاقة اللسان.
2. التّعبير عن الأفكار دون إطالة مملة أو إيجاز مخل.

3. القدرة على عرض الأفكار بطريقة منطقية ومقنعة.
4. القدرة على طرح الأسئلة المناسبة حول موضوع معين.
5. الاشتراك في حوار حول موضوع معين.
6. القدرة على تلخيص ما قرأه أو سمعه بعبارة موجزة.

كما ويرى مدكور (2009م، ص114-115)، (أبو مغلي، 2009م، 58)، (عطية، 2007م، ص96) أن للتّعبير الشّفوي أهداف عديدة تختلف باختلاف المرحلة الدّراسية فيذكر أن من أهم أهدافه في المرحلة الابتدائية ما يلي:

1. تحسين هجائه ونطقه.
2. إزالة العيوب النّطقية التي تسيطر على الأطفال مثل اللدغة واللعثمة.
3. تطوير وعي الطّفل بالكلمات الشّفوية كوحدات لغوية.
4. تقويم روابط المعنى.
5. تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.
6. استخدامه للتّعبير القصصي المسلي.

وتضيف الباحثة أن من أهداف التّعبير الشّفوي:

1. الاهتمام بلغة الجسد وتعبيرات الوجه.
2. تشجيع الطّلبة على التّلقائية والطّلاقة والتّعبير غير المكلف.
3. توفير الفرصة للتعبير عن ذاته، وإثباتها واستقلال الشّخصية، والكشف عن الاستعدادات القيادية.

أهمية التّعبير الشّفوي:

هو القالب الذي يصب فيه المتعلم أغلى ما لديه وهي الأفكار، وأن يكون الصّلة بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه، داخل المدرسة وخارجها.

وإن كانت الغاية القريبة والبعيدة التي يهدف إليها تعليم اللغة، هي قدرة المتعلم على تبليغ أغراضه بعبارات سليمة صحيحة، فالطّالب أحوج ما يكون لتعلم هذا الفن من إتقان الكلام بلغة سليمة، خالية من غموض اللفظ وخفاء المعنى (اسبيتان، 2012م، ص2110)، وتظهر أهمية التّعبير الشّفوي بالنسبة للمتعلم في تحقيق المطالب التّالية (جاب الله، 2013م، ص223):

1. هو الوسيلة التي يحقق بها الإنسان ذاته في كثير من مواقف الحياة.
2. يكسب الطّلاب القدرة على مواجهة الجمهور والتّحدث بطلاقة.

3. أداة من أدوات الاتصال اللغوي.
4. يساعد الطّالب على إنتاج اللغة في أهم صورة، من صورها حيث النّطق والاستماع.
5. يساعد المعلم على اكتشاف عيوب النّطق لدى الطّلبة، والعمل على علاجها، مع الحد من مشاعر الخوف والخجل والارتباك.
6. يثير لدى الطّلاب دوافع المشاركة الإيجابية في المناقشات، وتبادل الآراء بجرأة واقتدار.

كما وذكر الخليفة (2011م، ص32) من أهمية التّعبير الشّفوي ما يلي:

1. يساعد على حل المشكلات التي تعترض المتعلم عن طريق تبادل الآراء والأفكار ومناقشتها للوصول إلى الحل المنشود.
2. يشجع المتعلم من ذوي الطبيعة المنطوية على التّحدث والمناقشة والمشاركة في الأنشطة المدرسية والاجتماعية.
3. يكسب المتعلم سرعة التّفكير والقدرة على مواجهة المواقف اللغوية الطارئة.

ويرى الحلاق (2007م، ص69) أن أهمية التّعبير الشّفوي تتحدد فيما يلي:

1. إثراء حصيلتهم اللغوية من الألفاظ والأساليب التي تسعفهم في التّعبير، وتمكنهم من توظيفها توظيفاً سليماً مع ما يناسبها من مجريات الحديث.
2. تمكينهم من طلاقة اللسان وحسن الأداء، وإجادة النّطق، وتمثيل المعاني، وبخاصة عند إلقائها والحديث عنها.
3. رفدهم بأفكار ومعان مفيدة تتلاءم مع مستواهم العقلي، وتعويدهم على ربط هذه الأفكار وتسلسلها وترتيبها.
4. توسيع خيالهم، وزيادة مستواهم الثّقافي، وتمكينهم من التّعبير عما يرغبون بدقة وصدق ووضوح.

وبالرغم من أهمية التّعبير الشّفوي وما ناله من اهتمام، فإنه يلاحظ أن هناك ضعفاً واضحاً في امتلاك المتعلمين للعديد من مهاراته في المراحل الدّراسية المختلفة، فهم يعانون من قلة الثّروة اللغوية والفكرية، ولا يملكون القدرة على ترتيب أفكارهم والرّبط بينها، هذا مع اضطراب أسلوبهم، فهو لم يحظ بالعناية الكافية في المدارس، حيث أنه لا يحظى إلا بحصة واحدة إسبوعياً، والمعلمون يستغلونها في تدريس فروع اللغة العربية الأخرى لينتهوا من مقرراتهم قبل نهاية العام الدّراسي، مما أدى إلى تدهور مستوى الطّلاب والشّكوى من الموجهين وأولياء الأمور.

طبيعة عملية التّعبير الشّفوي:

يشير (عبد الكريم ،2012م، ص732)، و(الباري ،2011م، ص106) إلى أن التّعبير الشّفوي عملية معقدة يتطلب حدوثها عدة مراحل قبل صورته النّهائية وهي النّطق، وهذه المراحل هي:

1. **الاستثارة:** وتعني وجود دافع أو مثير يدفع الفرد للتّعبير شفهياً،
2. **التّفكير:** وفيه يقوم الفرد باستحضار الأفكار والمعاني التي يريد نقلها للمستمعين ويرتبها.
3. **الصّياغة:** وفيها يتلقى المتحدث الكلمات والجمل والتّعبيرات اللغوية التي تعبر عن أفكاره.
4. **النّطق:** وهي المرحلة الأخيرة لعملية التّعبير الشّفوي، ومظهر الكلام الخارجي الذي يلاحظه ويسمعه المستمع، بحيث تكون اللهجة صحيحة.

أسس التّعبير الشّفوي:

يقوم التّعبير الشّفوي على مجموعة من الرّكائز ومنها (الشنطي، 2016م، ص73)، (الحوامدة والسعدي، 2015م، ص51):

1. **الفكريّ:** ويقصد به قدرة المتعلم على أن يستهل كلامه بمقدمة مشوقة، ويعبّر عن حاجاته ومشاعره وأفكاره، ويقدّم أدلة متنوعة لتدعيم أفكاره ويبدي رأيه في أحداث شاهدها، أو استمع إليها.
2. **اللغويّ:** ويقصد به قدرة المتعلم على استخدام كلمات مناسبة للسياق، والتّعبير بكلمات محددة الدّلالة، واستخدام جمل صحيحة في تراكيبها، واستخدام أنماطاً لغوية متنوعة، واستخدام جمل تعبر عن المعنى، وتوظيف الصّور البلاغيّة خدمة للمعنى، واستخدام عبارات السّلام والشّكر والتّحية.
3. **الصّوتي:** ويقصد به قدرة المتعلم على الحديث بصوت واضح وبثقة في النّفس دون ارتباك، واستخدام طبقة صوتية مناسبة، والتّحدث بالسّرعة المناسبة مراعياً مواطن الفصل والوصل، وينطق الحروف نطقاً صحيحاً من مخارجها، والتّمييز بين الظّواهر الصّوتية.
4. **الملمحيّ:** ويقصد به قدرة المتعلم على تحريك أعضاء الجسم وفق المعنى، واستخدام تعبيرات الوجه وفق المعنى المعبَّر عنه، واستخدام الإيماءات المناسبة، ومواجهة المتسمعين وتحريك النّظر في جميع الأركان، ويتواصل صوتياً مع المستمعين.

5. **الجانب التّفاعلي الإلقائي:** وفيه يكون التّركيز على احترام المستمعين ومجاملتهم واستثارتهم للمشاركة في الحديث والحرص على التّمتع بالثّقة والحس الفكاهي (السيد، 2015م، ص494).

مهارات التّعبير الشّفوي:

تناول المتخصصون مهارات التّعبير الشّفوي في كتاباتهم وأبحاثهم ويرى (السيد، 2015م، ص494)، (أحمد، 2015م، ص137)، (مدكور، 2007م،185) أن مهارات التّعبير الشّفوي التي تستهدف في تعليم الطّلاب هي:

1. نطق الأصوات من مخارجها الأصلية، ووضوحها عند المتسمع.
2. القدرة على امتلاك قدر مناسب من الكلمات واختيار أكثرها جودة وحياة.
3. استخدام الكلمات المناسبة التي تعبر عن الأفكار بوضوح ودقة.
4. القدرة على التّدليل والاستشهاد على ما يقول.
5. السّيطرة التامة على كل ما يقوله خاصة فيما يتعلق بإتمام المعنى.
6. القدرة على إدراك أهمية أن يكون لديه شيء يتحدث عنه ويستميل المستمعين.
7. القدرة على الكلام بصوت مناسب للمكان الذي يتحدث فيه، واستخدام صوت سار ولطيف.
8. القدرة على اختيار وتنظيم المحتوى وأفكار المواقف الذي يتحدث فيه.

ويضيف النّاصر (2014م، ص158) ما يلي:

1. القدرة على إلقاء الخطب ومشافهة الجمهور واستمالته والتّأثير فيه.
2. قدرة الطّالب على محادثة شخص أو أكثر في موضوع تختلف فيه وجهات النّظر والمواقف بحيث تتنامى من خلالها أفكار الموضوع المطروح.

تدريس التّعبير الشّفوي

أولاً: عناصر التّعبير الشّفوي:

يحتاج التّعبير الشّفوي عناصر يقوم عليها لتقويته وتدعيمه، فقد ذكر (السيد، 2015م، ص497)، (زهران وآخرون، 2009م، ص488) أنها كما يلي:

1. **الحاجة:** وهي الدّافع الرّئيس للتّعبير الشّفوي، فقضاء حاجات الحياة يدفعنا للحديث، بالحاجة إلى التّعلم والسّؤال عن شيء أو الوظيفة أو إيصال رسالة بمثابة دوافع تدعم التّعبير الشّفوي.

2. **موضوع التّعبير الشّفوي:** وهو القدرة على الاستخدام الاجتماعي للكلمة.
3. **الأسلوب:** وهو ما يختص بتركيب الكلمات والجمل، بحيث يجب أن تتوافق مع الفكرة المطروحة للنقاش.
4. **طبقات الصّوت:** هي فهم طبيعة الحديث من خلال استماعنا للأداء الصّوتي، فالتّعبير الشّفوي المصحوب بالابتسام يدل على التّفاؤل أو الفرح، أما التّعبير الذي يتضمن النّهي أو الأمر فموضوعه يدل على أنه من الأعلى للأدنى، والاستعطاف والرّجاء يُعطي انطباعاً بأن الحديث من الأدنى للأعلى ... وهكذا.

ثانياً: مجالات التّعبير الشّفوي:

يمكن عرض هذه المجالات من خلال الدّراسات والبحوث التي تناولت موضوع التّعبير الشّفوي فيما يلي (أحمد، 2015م، ص138)، (عبد الكريم، 2012م، ص ص73-737)، (الخزاعلة وآخرون، 2011م، ص175)، (عيد، 2011م، ص ص139-140)، (طاهر، 2010، ص181):

1. المناقشة.
2. المحادثة.
3. الحوار.
4. إلقاء الخطب والكلمات.
5. القصص والنّوادر.
6. المقابلات الشّخصية.
7. إدارة الاجتماعات.
8. الوصف.
9. المناظرات.
10. التّعارف والتّرحيب.

وأضاف السيد (2015م، ص500) ما يلي:

1. التّفاوض.
2. الإيحاء.

ثالثاً: مبادئ تدرس التّعبير الشّفوي:

على المعلم أن يراعي المبادئ التّالية عند تدريس التّعبير الشّفوي، أو ما يطلق عليه التّدريب على مهارات التّعبير الشّفوي باللغة العربية الفصحي (السيد، 2015م، ص ص501-502)، (طاهر، 2010م، ص183):

1. التزام المعلم الكلام باللغة العربية السّليمة؛ لأن ذلك يتيح للطلبة فرصة محاكاة المدرس فتسلم عباراته ويتخلى عن العامية تدريجياً.
2. يترك للطالب حرية الانطلاق في التّعبير والاسترسال فيه، فلا يجوز مقاطعته.
3. يمكن للمعلم الاستعانة بالأسئلة في معالجة الموضوع شفوياً، مع مراعاة أن يكون بعض الأسئلة تقتضي إجابات مطولة.
4. تشجيع المتعلمين على الشّعور بالحرية.
5. الابتعاد عن مقاطعة المتعلم أو الإكثار من مراجعته وتصحيحه.
6. الابتعاد عن كل ما يثبط رغبة المتعلم في التحدث.

رابعاً: خطوات تدريس التّعبير الشّفوي:

قبل البدء بحصة التّعبير الشّفوي لابد من ربط الدّرس والتّعبير بميول الطّلاب وإشعارهم بأهميته، والتّدريب على المهارات الخاصة بالتّعبير الشّفوي، وربط مادة الدّرس بالحياة العملية وبيئة الطّلاب والعمل على أن يسود جو من المرح، حتى لا يشعر الطّلاب بالسأم، ويستعد المعلم لحفظ النّظام وتهذيب السّلوك بما يلائمه من الحزم مع العطف ويمكن للمعلم أن يسير وفق الخطوات الآتية: (حماد وآخرون، 2012م، ص221)، (طاهر، 2010م، ص ص183-184)، (السليتي، 2008م، ص69)، (الحلاق، 2007م، ص ص76-77):

1. **التّمهيد:** عن طريق عرض يشوق الطّلاب لموضوع التّعبير الشّفوي وتهيئة أذهانهم سواء بطرح الأسئلة عليهم أو عرض الصّور، أو غير ذلك من الوسائل.
2. **اختيار الموضوع:** بحيث يراعى فيه عمر الطّالب وصفه، وتلبية حاجاته ويكون اختياره من قبل المدرس أو الطّلاب، فيختار موضوعاً واحداً من موضوعات متعددة.
3. **عرض الموضوع:** بكتابة عنوانه على السّبورة، ثم أسئلة توصل الطّلاب عن طريق إجاباتهم إلى الموضوع جزءاً بعد آخر، مع التّشجيع المتواصل والتّصحيح للأخطاء الأساسية فقط، واقتناء بعض جملهم الجديدة أو إجاباتهم القصيرة، وكتابتها على السّبورة أحياناً.

4. **حديث الطّلاب:** بحيث يتيح المعلم للطّلاب ترتيب عناصره ترتيباً متسلسلاً وطبيعياً ومنطقياً، بحيث يسمح المعلم لكل طالب بالحديث عن عنصر من عناصر الموضوع، ومساعدتهم على التّحدث إذا توقف أحد منهم وتشجيعه على الاستمرار بالحديث.
5. **تصحيح التّعبير الشّفوي:** بحيث يقع الطلاب في تعبيرهم الشّفوي بأخطاء متنوعة كالأخطاء النّحوية والصّرفية، أخطاء في الأفكار وصياغة الجمل، ضعف الثّقة بالنّفس.

خامساً: وسائل وأساليب وأنشطة لتنمية مهارات التّعبير الشّفوي:

هناك العديد من الأساليب التي تعين على تنمية مهارات التّعبير الشّفوي، ومنها (السيد، 2015م، ص504): لعب الأدوار، التّرجمة أو التّفسير، مشاركة المتعلمين في التّعبير الشّفوي حول بعض المثيرات الموجودة في حجرة الدّراسة، الأنشطة خارج الفصل، استخدام القصص القصيرة، استغلال المواد الدّراسية المختلفة وما فيها من مجالات متنوعة، نشاطات المجموعة، التّعبير عن المواقف الحياتية، التّعبير عن الدّوافع، الحديث حول الاهتمامات، والحديث حول التّصورات عن العالم، التّعبير الشّفوي الحر، التّعبير الشّفوي عصب القراءة أسلوب المشاركة أو المقايضة، استخدام الإذاعة المدرسية في إلقاء الخطب والأخبار العامة والخاصة، وإجراء المقابلات والتّدريب على مواقف الحياة العامة التي تستلزم من الإنسان أن يتكلم.

أما الوسائل والأنشطة التي تنمي مهارات التّعبير الشّفوي المتعددة والمتوفرة، يمكن إيجازاها فيما يلي (السيد، 2015م، ص ص504-505):

1. تشجيع المتعلم على الشّعور بالحرية وإعطائهم الفرصة ليتحدثوا بحرية في الأوقات المناسبة.
2. الاهتمام في حديث المتعلمين بالمعاني والأفكار ثم الجمل والعبارات.
3. التّعبير من خلال خروج المتعلمين إلى المناطق والأماكن الطّبيعية.
4. التّعبير عن الهوايات فكثيراً ما يكون للطّلاب هوايات جميلة وأنشطة ممتعة.
5. التّعبير عما يختاره المتعلم من الموضوعات التي يرغب فيها.
6. التّعبير عن زيارات ورحلات يقوم بها الطّلاب.

سادساً: تصحيح التّعبير الشّفوي:

يحتاج التّقويم إلى ملاحظة شخصية للمتحدث قبل كل شيء وسلامة تعبيره وعمق أفكاره، مع الاعتراف بأن تقويم التّعبير الشّفوي من أصعب أنواع التّعبير، لكثرة الجوانب التي يجب ملاحظتها (الشنطي، 2016م، ص77).

وفي الصّفوف الابتدائية ينبغي ترك الطّالب يتكلم على حريته دون مقاطعة لتصحيح الخطأ، لكي تعوده على الانطلاق في الكلام بحرية، ولكي نجنبه اليأس، والشّعور بالفشل والتّلعثم، ولا بأس أن ننبه الطّلاب بشكل عام إلى الخطأ الذي يتكرر من الجميع، وإلى سلامة العبارات بطريقة المناقشة، وعلى المعلم أن يتكلم بلغة سليمة لكي يقلده الطّلاب في هذه المرحلة (أبو مغلي، 2009م، ص61).

وينبغي على المعلم عند تصحيحه لأخطاء الطّلاب في التّعبير الشّفوي مراعاة ما يلي (الخزاعلة وآخرون، 2011م، ص ص180-181)، (أبو مغلي، 2009م، ص ص77-78):

1. تشجيع المتعلم على مواصلة الحديث، بأن يمده ببعض المفردات أو الجمل والتّراكيب في حالة تعثره.
2. إشراك المعلم الطّلاب في التّعرف على أخطاء زملائهم التّعبيرية في أثناء الحديث، وبذلك يضمن متابعتهم لحديث زميلهم والإفادة منه.
3. عدم مقاطعة المتعلم أثناء حديثه، حتى لا يقطع حبل تفكيره ويقلل فيه الجرأة والانطلاق في الحديث، ويفضل ترك ذلك حتى ينتهي الطّالب من حديثه؛ إلا إذا كان هناك خطأ صارخ لا يحتمل التّأخير.
4. يكرر المعلم تصحيح الخطأ بتكرار الصّواب حتى يثبت الصّواب في أذهان الطّلاب.

مشكلات التّعبير الشّفوي (عيوب وأخطاء يجب تجنبها):

من المهم عند تدريس التّعبير الشّفوي أن يتخلص المتحدث ممّا يلحق التّعبير الشّفوي من بعض العيوب، مثل: (السيد، 2015م، ص ص505-506)، (الفوزان، 2015م، ص34)، (عاشور ومقدادي، 2009م، ص ص226-227)، (السليتي، 2008م، ص70):

1. أخطاء وعيوب في النّطق ومنها: إسقاط بعض الأصوات واستبدالها بأخرى، التّأتأة والتّردد، والسّرعة الزّائدة، البطء والرّتابة، الصّوت الأجش.
2. الاستطراد في غير موضعه والإطالة، والحشو، والثّرثرة في غير طائل.
3. الإغراب والتّفاصح والتّكلف، لأن أكثر أخطاء التّحدث من ذلك.
4. الاعتداء والغرور بالرّأي: قال الشّافعي:" رأيي صواب يحتمل الخطأ، ورأيك خطأ يحتمل الصّواب".
5. التّسرّع والعجلة دون ترو وتفكير، فالحديث الذي يخرج دون تأمل ونظر قد يؤدي إلى الخطأ، فلا بد للمتحدث من رويّة وهدوء وبذلك فإن على المتحدث أن يعمل عقله وفكره

حتى يخرج حديثه في شكل مناسب، ولذلك كان منهج السّابقين التّروي وإعادة النّظر، والتّثبت.

ومن الأمور التي تمنع الإنسان من إعادة النّظر فيما يكتب وعرضه على المختصين، ليروا رأيهم فيه:

1. قلة المحصول اللغوي ومزاحمة العامية للغة الفصحي.
2. التّعرض للآخرين والنيل منهم، فالبعد عن ذلك يعد أساس الحديث النّافع، وغير ذلك يؤدي إلى نتيجة سلبية لدى الآخر الذي يستمع إلى حديثك والله – عزّ وجل– يقول تعالى: {وَهُدُوٓاْ إِلَى ٱلطَّيِّبِ مِنَ ٱلۡقَوۡلِ وَهُدُوٓاْ إِلَىٰ صِرَٰطِ ٱلۡحَمِيدِ ٢٤ } (الحج: 24)

وسائل مقترحة لعلاج مشكلات التّعبير الشّفوي:

يجب وضع الحلول المناسبة للنهوض بالتّعبير الشّفوي، ومن الوسائل التي تعالج الضعف في التّعبير الشّفوي (عاشور ومقدادي، 2009م، ص ص228–229):

1. إعطاء الطّلاب الحرية في اختيار الموضوعات، وخلق الدّافع للتّعبير وخلق المناسبات الطّبيعية التي تدفع الطّلاب للتّحدث.
2. ربط موضوعات التّعبير ببقية فروع اللغة العربية وبالمواد الدّراسية الأخرى، وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك.
3. تعويد الطّلاب على الاطلاع والقراءة، حتى تتسع دائرة ثقافة الطّلبة، وبالتّالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم بالكتابة والتّحدث.
4. الابتعاد عن استخدام العامية في التّدريس وينبغي ألا يقتصر ذلك على مدرسي اللغة العربية فقط.

مراعاة معلمي اللغة للأسس النّفسية والتّربوية واللغوية التي تؤثر إيجاباً في تعبير الطّلبة.

ولا يقتصر العلاج على المدرسة وحدها دون مشاركة المجتمع والمؤسسات التّعليمية ووسائل الإعلام والأسرة، فعلى المجتمع والأسرة أن يُتِيحا المجال للطفل المتكلم والتّعبير عما في نفسه وآرائه بكل حرية وعلى الجلوس مع الكبار ليتعلم منهم آداب الحديث(السليتي، 2008م، ص ص71–72)..

أما للمؤسسات التّعليمية فلا بد لها من إفساح المجال للطّلبة للتّعبير عن أنفسهم منذ بداية دخولهم المدرسة، من خلال وضعهم في مواقف تعبيرية شفوية متنوعة، ولابد من تشجيعهم على

التّعبير الشّفوي في غير حصص التّعبير، وألا تكون المسؤولية ملقاة على عاتق معلم اللغة العربية وحده، بل يجب أن تتضافر جهود جميع المعلمين لجعل الطّالب قادراً على التّحدث بشكل سليم.

أما بالنّسبة إلى دور وسائل الإعلام المرئية والمسموعة، فإنها تستطيع أن تشجع الطّلبة وتعلمهم على التّعبير الشّفوي السّليم عن طريق ما تعرضه من مسلسلات وتمثيليات وقصص وأناشيد ومسرحيات، وبرامج هادفة بلغة عربية فصيحة تنمي الثّروة اللغوية لديهم (السليتي، 2008م، ص72).

الفصل الثّالث

الدّراسات السّابقة

الفصل الثّالث

الدّراسات السّابقة

يهدف هذا الفصل إلى بيان موقف الأبحاث والدّراسات السّابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدّراسة الحالية، ومعرفة كيفية تناول الدّراسات السّابقة لموضوع الدّراسة ومعالجتها، والإفادة من إجراءاتها، ومناهجها، وأدواتها، ونتائجها في إطار أهداف الدّراسة.

ولتحقيق هذه الأهداف تم تقصي الدّراسات السّابقة مما أتيح للباحثة من مصادر متعددة تمثلت في الرّسائل العلمية، والأبحاث المنشورة في الدّوريات، والمؤتمرات العلمية.

وقد تم انتقاء الدّراسات الأكثر ارتباطاً، وأوثق صلة بموضوع الدّراسة الحالية، فضلاً عن التّركيز على اختيار الدّراسات الحديثة، لأن الحداثة أكثر قرباً إلى الواقع، وعُرِضت الدّراسات من الأحدث إلى الأقدم، وتم التّعقيب على كل محور، وخُتِمَ الفصل بأوجه الاستفادة من الدّراسات السّابقة.

وقد تم عرض الدّراسات في محورين:

المحور الأول: دراسات تناولت المنحى التّكاملي.

المحور الثّاني: دراسات تناولت مهارات التّعبير الشّفوي.

المحور الأول: الدّراسات التي تناولت المنحى التّكاملي:

1. دراسة أبو دحروج (2016م)

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على المنحى التّكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصّف الثّالث الأساس، وقد اتبعت الباحثة المنهج التّجريبي حيث اقتصرت على عينة تجريبية واحدة تم اختيارها بطريقة عشوائية لقياس فاعلية البرنامج قبل وبعد تطبيقه، والمنهج البنائي لبناء البرنامج المعد، والمنهج التّحليلي لتحليل محتوى درسين من دروس اللغة العربية، وقد تكونت عينة الدّراسة من المجموعة التّجريبية التي بلغ عددها(31) طالبة من طالبات الصّف الثّالث، تم بناء برنامج قائم على المنحى التّكاملي، وبعد التّحقق من صدقها، وثباتها تم تطبيق الأدوات (اختبار (ت) لقياس الفروق، ومعامل الكسب بلاك، ومربع إيتا لمعرفة حجم التّأثير) ثم معالجة البيانات إحصائياً، وأشارت النّتائج إلى وجود فاعلية مرتفعة لبرنامج المنحى التّكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصّف الثّالث الأساس بغزة.

2. دراسة الحتاملة (2014م)

هدفت هذه الدّارسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التّكاملي في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسي في الأردن، وتبنى الباحث المنهج التّجريبي، وتكونت عينة الدّراسة من (106) طالباً وطالبة من طلبة الصّف التاّسع الأساسي في مديرية تربية جرش، تم اختيارهم قصدياً، وقسموا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث اختبار القراءة النّاقدة، وقد أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلبة مجموعتي الدّارسة في معظم مهارات القراءة النّاقدة في الدّرجة الكلية لصالح المجموعة التّجريبية.

3. دراسة نجم الدّين (2013م)

سعى البحث الحالي إلى تقويم مقرر الدّراسات الاجتماعية المطور للصّف الثّاني المتوسط وذلك في ضوء معايير المنهج التّكاملي من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة جدة، وتبنت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي، وتكونت عينة الدّراسة من (78) مشرفة ومعلمة بواقع (15) مشرفة تربوية و (63) معلمة من اللاتي قمن بتدريس الكتاب والإشراف عليه لمدة عام دراسي كامل والكتاب يدرس لأول مرة في عام (1432/ 1433هـ)، وتم تصميم استبانة تضمنت ثلاث محاور رئيسة اشتملت على (41) عبارة تقيس مدى تحقق معايير المنهج التّكاملي في الكتاب المطور، وتم نشر الاستبانة إلكترونياً لجمع المعلومات في بداية الفصل الأول للعام (1433/ 1434هـ) وبعد تحليل بيانات البحث باستخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية) والإحصاء الاستدلالي لحساب الفروق بين متوسطي آراء المعلمات والمشرفات باختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات، وقد توصل البحث إلى عدة نتائج من أهمها توفر عدد كبير من معايير المنهج التّكاملي في المنهج المطور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات والمشرفات.

4. دراسة الصّاعدي (2013م)

هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف على أثر الوحدة التّكاملية، في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية من خلال تحديد فعالية المنهج التّكاملي في تنمية مهارة الاستماع، والتّحدث والقراءة والكتابة ، واستخِدامَ المنهج شبه التّجريبي، وتم التّطبيق على عينة عشوائية مكونة من (30) طالبة من طالبات الصّف الثّالث الثّانوي، وتكونت أدوات الدّراسة (الوحدة التّكاملية المقترحة والاختبار التّحصيلي القبلي والبعدي) وبعد جمع البيانات ومعالجتها، عن طريق برنامج SPSS

تم التّوصل إلى أهم النّتائج وهي فاعلية استخدام وحدة قائمة على المنهج التّكاملي في تنمية تحصيل الطّالبات في مهارات اللغة الإنجليزية (القراءة والكتابة والاستماع والتّحدث).

5. دراسة العصيمي (2013م)

هدفت الدّراسة إلى تحديد الاحتياجات التّدريبة اللازمة لمعلمات اللغة العربية في مجال تخطيط دروس اللغة العربية في الصّفوف الثّلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، وتنفيذها، وتقويمها، في ضوء المدخل التّكاملي، ومن ثم الكشف عن الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغير الوظيفة، والمدينة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والدّورات التّدريبية، وقد استُخدِمَ المنهج الوصفي التّحليلي، وتحددت عينة الدّراسة من فئتين (215) معلمة لغة عربية للصفوف الثّلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، و(61) مشرفة تربوية في بعض مدن مكة المكرمة (مكة، جدة، الطّائف)، ثم قامت الباحثة ببناء استبانة لتحديد احتياجات المعلمين، وبعد معالجتها إحصائياً باستخدام (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنّسب المئوية والتّكرارات، واختبار مان وتني واختبار كروسكال ولس، واختبار نيومان كولز)، وأسفرت النّتائج عن تحديد (11) حاجة تدريبية في مجال التّخطيط ، و(33) حاجة تدريبية في مجال التّنفيذ، و (12) حاجة تدريبية في مجال تقويم التّلميذات، وأسفرت نتائج الدّراسة عن درجة احتياج عالية جداً لجميع المجالات التّدريبية، ووجود فروق في استجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخدمة لصالح ذوات الخبرة (16 سنة وأكثر)، ووجود فروق في استجابات أفراد العينة حسب متغير الوظيفة والمؤهل العلمي والدّورات التدريبية في مجال التّخطيط للدرس التّكاملي.

6. دراسة النّاصر (2011م)

هدفت هذه الدّراسة استقصاء أثر تدريس مهارتي القراءة والكتابية وفق المنحى التّكاملي للغة العربية في تحسين المهارتين لدى تلاميذ الصّف السّادس الابتدائي في مدينة القطيف في المملكة العربية السعودية، واعتمد الباحث المنهج التّجريبي، حيث تكونت عينة الدّراسة من (62) تلميذاً، وزعت في مجموعتين متكافئتين إحصائياً أحدهما تجريبية درست وفق المنحى التّكاملي، والأخرى ضابطة درست بالطّريقة الاعتيادية، وتم استخدام اختبار قراءة، واختبار كتابة، وقد أظهرت النّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي العلامات الكلية للتّلاميذ في اختباري القراءة والكتابة يعزى لأثر التّدريس وفق المنحى التّكاملي.

7. دراسة العنزي (2011م)

هدفت الدّراسة الحالية إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمنحى التّكاملي في تدريس طلاب الصّف الثّالث المتوسط بمحافظة القريات في المملكة العربية

السّعودية، واعتُمِدَ المنهج الوصفي التّحليلي، حيث تكونت عينة الدّراسة من خمسة عشر معلماً يُدرسون اللغة العربية للصّف الثّالث المتوسط من المدارس الحكومية في محافظة القريات في المملكة العربية السّعودية، وقد استخدم الباحث بطاقة ملاحظة خاصة بأداء معلم اللغة العربية وفق المنحى التّكاملي تكونت من (33) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: التّخطيط، والتّنفيذ، والتّقويم، وقد أُستخرجت دلالات الصّدق والثّبات لها، وقد تمت ملاحظة ثلاث حصص لكل معلم، وقد توصلت الدّراسة إلى عدم وجو فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

8. دراسة العظامات (2010م)

هدفت الدّراسة إلى تقصّي أثر برنامج قائم على المنحى التّكاملي في تنمية عمليات الاستماع وكتابة الفقرة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسي، واستُخدِمَ المنهج التّجريبي، وتكونت عينة الدّراسة من (69) طالباً وطالبة، من الصّف السّابع الأساسي في مدارس حكومية تابعة لمديرية التّربية والتّعليم لمنطقة البادية الشّمالية الشّرقية للعام الدراسي 2010/2009م، درست شعبتان ضابطتان من (ذكور، إناث) وفق البرنامج العادي الموصوف في دليل المعلم، ودرست شعبتان تجريبيتان (ذكور، إناث) وفق البرنامج القائم على المنحى التّكاملي، و تم بناء اختبارين أحدهما لقياس عمليات الاستماع والآخر لقياس كتابة الفقرة، حيث تكون اختبار عمليات الاستماع من عشرين فقرة، واختبار كتابة الفقرة من أربعة أسئلة متنوعة، وأشارت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة في عمليات الاستماع تعزى إلى البرنامج القائم على المنحى التّكاملي لصالح المجموعة التّجريبية.

9. دراسة خليل (2010م)

هدفت الدّراسة إلى معرفة أثر تدريس اللغة العربية بالطّريقة التّكاملية في الأداء التّعبيري لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في محافظة بابل، وطُبِقَ المنهج التّجريبي، وقد اخُتِيرَت عينة الدّراسة قصدياً، وقسمت إلى شعبتين: شعبة (أ) مثلت المجموعة الضابطة وبلغ عدد طالباتها (26) طالبة درست وفق الطّريقة التّقليدية، وشعبة (ب) مثلت المجموعة التّجريبية وبلغ عدد طالباتها (25) طالبة دُرست وفق الطّريقة التّكاملية، وأعدت خطط تدريسية للموضوعات المحددة للتجربة لكلتا المجموعتين، وبعد تحليل البيانات توصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين لمصلحة المجموعة التّجريبية التي درست اللغة العربية وفق الطّريقة التّكاملية.

10. دراسة حمراء (2010م)

هدفت الدّراسة للتعرف على مدى تطبيق مناهج الصّف الرّابع من مرحلة التّعليم الأساسي (الحلقة الأولى) وفق مداخل التّعليم التّكاملي في مدارس محافظة اللاذقية، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي، واختيرت العينة بشكل عشوائي، حيث اشتملت علي موجهين بنسبة (46 %) ومعلمين (36 %) وتلاميذ (18 %) من المجتمع الكلي للدّراسة، حيث استخدمت الباحثة استبانة، وبطاقة ملاحظة للتحقق من الفرضيات، وأظهرت النّتائج أن مناهج الصّف الرّابع تطبق وفق المنحى التّكاملي بمدى أقل من المتوسط وفق آراء الموجهين، وأوصت الدّراسة بضرورة توفر وسائل تعليمية لهذا النوع من التّعليم، وتوفير كادر تعليمي يتقن استخدامها، وإفساح المجال لمشاركة المعلمين في تأليف الكتب.

11. دراسة الحدابي والجاجي (2009م)

هدفت هذه الدّراسة على التّعرف إلى فعالية المنهج التّكاملي في تنمية مهارات التّفكير العلمي لدى طالبات الصّف الثّاني الثّانوي العلمي في إحدى مدارس الجمهورية اليمنية، وقد تبنت الدراسة المنهج التّجريبي ذي المجموعة التّجريبية الواحدة بتصميم قبلي وبعدي، وقد تكونت الدّراسة من (84) طالبة من طالبات الصّف الثّاني الثّانوي العلمي للعام الدّراسي 2008/2007م،ولتحقيق فروض الدّراسة تم إعداد اختبار قبلي وبعدي مؤلف من صورتين متكافئتين لقياس مهارات التّفكير العلمي، وقياس الفاعلية، المشتمل على المهارات الخمسة الآتية (تحديد المشكلة، واقتراح أفضل الحلول، التّحقق من صحة الفرض، التّفسير، التّعميم)، وتم استخدام عدداً من الأساليب الإحصائية ومنها (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار T)، وتم التّوصل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات مجموعة الدّراسة القبلية والبعدية، وذلك عند مرتفعي التّحصيل في مهارة تحديد المشكلة، وفي مهارة التّحقق من صحة الفرض، ولصالح التّطبيق البعدي، وبذلك تظهر النّتائج أن مرتفعي التّحصيل هم الأكثر استفادة من المنهج التّكاملي في تنمية مهارات التّفكير العلمي.

12. دراسة إبراهيم (2009م)

هدفت الدّراسة إلى استقصاء فعالية استخدام المنحى التّكاملي بين العلوم الطبيعية والنّصوص القرآنية في تنمية القدرة على حل المشكلات وفهم المفاهيم العلمية لدى طلبة كلية العلوم التّربوية الجامعية في الأردن، وتبنت الدّراسة المنهج التّجريبي، وتكونت عينة الدّراسة من 60 طالباً وطالبة من طلبة السّنة الثّانية تخصص معلم صف من كلية العلوم التّربوية التّابعة لوكالة الغوث الدولية، موزعين على شعبتين درستا مساق العلوم الطّبيعية لتمثل إحداهما

المجموعة التّجريبية وعددها (30) طالباً وطالبة درست باستخدام المنحى التّكاملي، والأخرة ضابطة عددها (30) طالباً وطالبة درست المحتوى التّعليمي نفسه بالطّريقة التّقليدية، وقد استخدم اختبار فهم المفاهيم العلمية، ومقياس القدرة على حل المشكلات، وقد أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجوعتين التّجريبية والضّابطة في كل من القدرة على حل المشكلات وفهم المفاهيم العلمية تعزى إلى التّدريس باستخدام المنحى التّكاملي لصالح المجموعة التّجريبية.

13. دراسة البيات (2009م)

هدفت هذه الدّراسة على التّعرف إلى أثر توظيف المنحى التّكاملي بربط مبحثي التّربية الرّياضية والعلوم، واستخدمت الباحثة المنهج التّجريبي بتصميم الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وتكونت عينة الدّراسة من (244) طالباً وطالبة من الصّفوف الثّلاثة الأولى في مديرتي التّربية والتّعليم لعمان الأولى والرابعة، حيث قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بلغتا (119، 125) على التّوالي، حيث قامت ببناء وتطبيق برنامج تعليمي مقترح يشتمل على ثلاث مجموعات من أنشطة التّعلم المبني على المهارات الحياتية، كما وقد تم بناء ثلاثة اختبارات تحصيلية واستبانة المهارات والقيم وإجراء المعاملات العلمية اللازمة من أجل جمع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة في متغير التّحصيل الأكاديمي الأكاديمي ولصالح المجموعة التّجريبية التي طبقت البرنامج التّعليمي المقترح في الصّفوف الثّلاثة الأولى، كما دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة في متغير المهارات لصالح المجموعة الضّابطة في الصّفين الأول والثّالث الأساسيين، بينما أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة في متغير المهارات لصالح المجموعة التّجريبية في الصّف الثّاني الأساسي، وأخيراً ودجت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة في متغير القيم لصالح المجموعة التّجريبية والتي طبقت البرنامج التّعليمي المقترح في الصّفوف الثّلاثة الأولى.

14. دراسة أبو زهري (2008م)

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة تأثير استخدام المنحى التّكاملي، المبني على قصص الأطفال في تحصيل طلبة الصّف الثّالث الأساس، حيث تم اعتماد المنهج التّجريبي، وقد بلغ عدد أفرد الدّراسة (165) طالباً وطالبة من طلبة الصّف الثّالث الأساس، للفصل الثّاني لعام 2008/2007م الملتحقين في المدارس الخاصة المختلطة في محافظة عمان، حيث تم

اختيارهم بالطّريقة القصدية في ثلاث مدارس، تم توزيعهم بالطّريقة العشوائية البسيطة، إلى مجموعتين هما: المجموعة الضّابطة والمجموعة التّجريبية، وكان أسلوب التّدريس هو رواية قصة تناسب عدداً من موضوعات المواد الدّراسية التي يتم ربطها وتحقيق تكاملها من خلال استخدام القصص، وتم استخدام اختبار لقياس تحصيل الطّلبة، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصّف الثّالث الأساس بين المجموعتين لصالح الذين درسوا بالطّريقة التّعليمية المتكاملة المبنية على قصص الأطفال، كما أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصّف الثّالث الأساس تبعاً للجنس لصالح الإناث.

15. دراسة العلي (2008م)

هدفت هذه الدّراسة إلى تجريب المنهج التّكاملي لمعرفة مدى قدرته على تحقيق مستوى متقدم من الكفاية في اللغة العربية في الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي، كما وهدفت إلى تحقيق الكفاية المنشودة لدى طلبة اللغة العربية في الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي، حيث تم اعتماد المنهج التّجريبي، وقد بلغ عدد أفراد الدّراسة (60) طالب وطالبة من طلبة الثّانوية للفصل الدّراسي الثّاني من العام الدّراسي 2008/2007م الملتحقين في مدارس ثانويات مدينة دير الزّور، عادل الحاج هنيدي، صالح زكريا مرزوق مصطفة الأمين، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية وتقسيمها إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وطبق اختباراً قبلياً واختباراً بعدياً، وأظهرت النّتائج وجود فرق بين متوسط درجات تحصيل الذّكور والإناث في الاختبار البعدي لصالح الذّكور.

16. دراسة نمر (2008م)

هدفت الدّراسة لاستكشاف أثر برنامج قائم على المنحى التّكاملي في تنمية مهارات الاستيعاب، الاستماعي، لدى طالبات الصّف الثّامن الأساسي في وكالة الغوث الدّولية في عمان، وتبنت الباحثة المنهج التّجريبي، ولتحقيق هدف الدّراسة اختارت الباحثة، عينة مكونة من (87) طالبة، قسمت إليى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وطبقت اختباراً لقياس مهارات الاستيعاب الاستماعي، وأظهرت النّتائج وجود فروق في أداء الطّالبات في الاختبار، لمصلحة طالبات المجموعة التّجريبية التي درست وفق البرنامج.

17. دراسة الشّدوخي (2008م)

سعت الدّراسة إلى اقتراح تصور لمنهج تكاملي في العلوم الشّرعية لطلاب وطالبات الكليات الطّبية في ضوء حاجاتهم التّخصصية ومهماتهم الوظيفية، وذلك تلبية لحاجة إيجاد منهج مناسب يزود الدّارسين بقدر من العلم الشّرعي، ويعرفهم ببعض القضايا الطّبية المعاصرة مع بيان الرّؤية الشّرعية لها، وتم استخدام المنهج الوصفي التّحليلي، ولتحقيق أهداف الدّراسة أعدت قائمة بالاحتياجات والقضايا الطّبية، ومعيار تربوي وفق الأسس العلمية المعتبرة في هذا المجال، وقد انتهت الدّراسة إلى بناء تصور مقترح للمنهج والذي جرى تحكيمه من قبل المختصين الذين أجمعوا على مناسبته للتطبيق بنسبة (100%) مع اختلاف يسير في نسب الاتفاق على بعض معايير التّقويم التّفصيلية، ومن أهم ما توصلت إليه الدّراسة من نتائج ما يلي: وجود حاجة ماسة إلى منهج تكاملي بين العلوم الشّرعية والمستجدات الطّبية المعاصرة لتكون نظرة الدارسين والممارسين للمهام الطّبيعية لهذه القضايا منطلقة من أحكام شرعية، وتمت محاولة سد هذه الحاجة باقتراح منهج تكاملي تم إعداده وفق الخطوات العلمية المتبعة..

18. دراسة الحسين (2007م)

هدفت الدّراسة إلى بناء برنامج مقترح لتدريب معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء أسس المنهج التّكاملي، وقد استخدم الباحث في هذه الدّراسة منهجين وهما المنهج الوصفي والمنهج شبه التّجريبي، وقد اقتصرت الدّراسة على معلمي المواد الاجتماعية (التّاريخ، الجغرافيا، المواد الاجتماعية) للعام الدّراسي 1427/1426هـ وتمثلت في المدارس الابتدائية للبنين في مدينة الرّياض التابعة لوزارة التّربية والتّعليم في المملكة العربية السّعودية، وقد قام ببناء قائمة بأسس المنهج التّكاملي لمعلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، واستخدم معامل كسب بلاك ومربع إيتا، وقد توصلت الدّراسة إلى ضعف درجة تمكن معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرّياض في الأساس الأول إلى الأساس الخامس للتّقويم التّكاملي، وأن البرنامج المقترح لتدريب معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء أسس المنهج التّكاملي يتصف بالكفاءة والفاعلية فيما يختص بأسس وتطبيقات المنهج التّكاملي لدى أفراد عينة الدّراسة، حيث بلغت نسبة متوسط الكسب المعدل البلاك (0,73) وهي نسبة مقبولة لأنها تزيد عن (0,05) والذي يمثل الحد الأدنى للحكم على صلاحية البرنامج التّدريبي واعتباره فعالاً.

التّعقيب على دراسات المحور الأول:

أولاً: من حيث الهدف:

اختلفت دراسات هذا المحور، حيث هدفت بعض الدّراسات إلى التّعرف على فاعلية برنامج قائم على المنحى التّكاملي كدراسة أبو دحروج (2016م)، ودراسة الحتاملة (2014م)، ودراسة العظامات (2010م)، ودراسة الحدابي والجاجي (2009م)، دراسة إبراهيم (2009م)، ودراسة البيات (2009م)، دراسة نمر (2008م)، دراسة الحسين (2007م).

بينما هدفت دراسة نجم الدّين (2013م) إلى تقويم مقررات الدّراسات الاجتماعية في ضوء معايير المنهج التّكاملي، ودراسة الصّاعدي (2013م) إلى التّعرف على أثر الوحدة التّكاملية في تمية مهارات اللغة الإنجليزية من خلال فعالية المنهج التّكاملي.

أما دراسة العصيمي (2013م) فقد هدفت لتحديد الاحتياجات التّدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية واتفقت معها دراسة العنزي (2011م) للكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمنحى التّكاملي في التّدريس.

ودراسة النّاصر (2011م) هدفت إلى استقصاء أثر تدريس مهارتي القراءة والكتابة وفق المنحى التّكاملي للغة العربية، أما دراسة خليل (2010م) هدفت لمعرفة أثر تدريس اللغة العربية بالطّريقة التّكاملية، بينما دراسة حمراء (2010م) هدفت للكشف عن مدى تطبيق المنحى التّكاملي في مناهج الصّف الرّابع.

بينما دراسة أبو زهري (2008م) هدفت إلى معرفة تأثر استخدام المنحى التّكاملي، ودراسة العلي (2008م) هدفت لتجريب المنهج التّكاملي لمعرفة مدى قدرته على تحقيق مستوى متقدم من الكفاية في اللغة العربية، ودراسة الشّدوخي (2008م) هدفت لاقتراح تصور لمنهج تكاملي في العلوم الشّرعية.

ولقد هدفت الدّراسة الحالية إلى معرفة مدى فاعلية برنامج قائم على المنحى التّكاملي بين المباحث في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي.

ثانياً: من حيث المنهج:

اتفقت معظم الدّراسات على استخدام المنهج التّجريبي كدراسة الحتاملة (2014م)، ودراسة النّاصر (2011م)، ودراسة العظامات (2010م)، ودراسة خليل (2010م)، ودراسة الحدابي والجاجي (2009م)، وإبراهيم (2009م)، ودراسة البيات (2009م)، ودراسة أبو زهري (2008م)، ودراسة العلي (2008م)، ودراسة نمر (2008م)، أما دراسة أبو دحروج (2016م) فقد استخدمت أيضاً المنهج البنائي والمنهج الوصفي.

وهناك دراسات استخدمت المنهج الوصفي التّحليلي كدراسة نجم الدّين (2013م)، ودراسة العصيمي (2013م)، ودراسة العنزي (2011م)، ودراسة حمراء (2010م)، ودراسة الشّدوخي (2008م)، ودراسة الحسين (2007م)، كما واستخدم المنهج شبه التّجريبي أيضاً كدراسة الصّاعدي (2013م).

واتفقت الدراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة في استخدامها للمنهج التّجريبي والبنائي والوصفي التّحليلي لمناسبتهم للدّراسة.

ثالثاً: من حيث العينة:

أجريت دراسات هذا المحور على عينات مختلفة كان من بينها طلاب المرحلة الابتدائية كما في دراسة أبو دحروج (2016م)، ودراسة العصيمي (2013م)، ودراسة النّاصر (2011م)، ودراسة حمراء (2010م)، ودراسة البيات (2009م)، ودراسة أبو زهري (2008م)، ودراسة العلي (2008م).

وطلاب المرحلة الإعدادية كما في دراسة الحتاملة (2014م)، ودراسة العظامات (2010م).

وركزت دراسة الصّاعدي (2013م)، ودراسة الحدابي والجاجي (2009م) على المرحلة الثّانوية.

أما دراسة خليل (2010م)، ودراسة إبراهيم (2009م)، ودراسة الشّدوخي (2008م) على المرحلة الجامعية.

وأخيراً ركزت دراسة نجم الدّين (2013م)، ودراسة العنزي (2011م)، ودراسة الحسين (2007م) على المعلمين والمعلمات والمشرفيين والمشرفات.

واتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدّراسات التي طبقت دراستها على عبنة من طلبة المرحلة الأساسية، خاصة الطّالبات.

رابعاً: من حيث الأدوات:

تنوعت أدوات الدّراسة المستخدمة تبعاً للمتغيرات التي تناولتها كل دراسة، فقد تم استخدام الاختبار في دراسة كلاً من دراسة الحتاملة (2014م)، ودراسة الصّاعدي (201م)، ودراسة النّاصر(2011م)، ودراسة العظامات (2010م)، ودراسة خليل (2010م)، ودراسة الحدابي والجاجي (2009م)، ودراسة إبراهيم (2009)، ودراسة أبو زهري (2008م)، ودراسة العلي (2008م)، ودراسة البيات (2009م)، ودراسة نمر (2008م) كما قامتا ببناء برنامج واتفقت معهما كلاً من دراسة أبو دحروج (2016م)، والحسين (2007م).

في حين تبنت بعض الدّراسات الاستبانة كأداة دراسة، كدراسة نجم الدّين (2013م)، ودراسة العصيمي (2013م)، ودراسة حمراء (2010م) التي استخدمت أيضاً بطاقة ملاحظة، واتفقت معها دراسة العنزي (2011م)، وقام الشدوخي (2008م) ببناء تصور مقترح لمنهج تكاملي.

ولقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدّراسات، كدراسة أبو دحروج (2016م) ودراسة الحسين (2007م) في بناء برنامج قائم على المنحى التّكاملي.

خامساً: من حيث النّتائج:

كشفت معظم الدّراسات عن فاعلية البرامج لقائمة على المنحى التّكاملي كدراسة أبو دحروج (2016م)، ودراسة الحتاملة (2014م)، ودراسة العظامات (2010م)، ودراسة الحدابي والجاجي (2009م)، ودراسة إبراهيم (2009م)، ودراسة نمر (2008م)، ودراسة الحسين (2007م).

كما وكشفت دراسة الصّاعدي (2013م)، ودراسة النّاصر (2011م)، ودراسة البيات (2009م)، ودراسة أبو زهري (2008م) عن وجود أثر لتوظيف المنحى التّكاملي ووحدة تكاملي في تنمية المهارات، وقدمت دراسة العصيمي (2013م)، ودراسة العنزي (2011م) الاحتياجات اللازمة للمعلمات وفق المنحى التّكاملي.

وأوضحت دراسة خليل (2010م)، ودراسة حمراء (2010م)، ودراسة العلي (2008م)، ودراسة الشّدوخي (2008م) أثر تدريس اللغة العربية بطريقة تكاملية وأثر تطبيق المناهج بطريقة تكاملية.

المحور الثاني: الدّراسات التي تناولت مهارات التّعبير الشّفوي:

1. دراسة حسن (2016م)

هدفت الدّراسة إلى بيان أثر استراتيجية بلان في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في العراق في مادة الأدب والنّصوص وتحسين مهارات التّعبير الشّفوي لديهم، وتم استخدام المنهج التّجريبي، وتكونت عينة الدّراسة من (87) طالباً من طلاب الصّف الخامس العلمي في مدرسة الإعدادية المركزية للبنين التابعة إلى المديرية العامة للتربية في محافظة ذي قار للعام الدّراسي 2014-2015م، إذ جرى اختيار شعبتين بشكل عشوائي قسمت إلى شعبة ضابطة، والثّانية تجريبية حيث تم تدريس المجموعة التّجريبية باستخدام استراتيجية بلان ودرست الضّابطة بالطّريقة الاعتيادية ، وأعد الباحث الاختبار التّحصيلي، ومقياس مهارات التّعبير الشّفوي، واستخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتطبيق تحليل التّباين الأحادي المصاحب، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات طلاب الصّف الخامس العلمي في مادة الأدب والنّصوص الذين درسوا وفقاً لاستراتيجية بلان مقارنة بالطّريقة الاعتيادية لصالح استراتيجية بلان، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات طلاب الصّف الخامس العلمي في تحسين مهارات التّعبير الشّفوي لديهم مقارنة مع الطّريقة الاعتيادية لصالح استراتيجية بلان.

2. دراسة عبد الهادي (2016م)

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة أثر توظيف القصة المصوّرة في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصّف الرّابع الأساسي، واتبع الباحث المنهج الوصفي في تحديد مهارات التّعبير الشّفوي، وشبه التجريبي في الكشف عن أثر توظيف القصة المصورة في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي، وتكونت عينة الدّراسة من (77) طالباً من طلاب الصّف الرّابع تم اختيارهم بالطّريقة العشوائية البسيطة من مدرسة دير البلح الأساسية للبنين، وزعت إلى مجموعتين متساويتين المجموعة التّجريبية وبلغ عدد أفرادها (35) طالباً درسوا وفق استراتيجية القصة المصورة، والمجموعة الضّابطة وبلغ عدد أفرادها (35) طالباً درسوا وفق الطّريقة الاعتيادية، وتمثلت أداة الدّراسة في بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التّعبير الشّفوي، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وللتحقق وتم استخدام الاختبارات الاحصائية المناسبة وأهمها اختبار (ت)

مستقلتين، كما وأظهرت نتائج الدّراسة على وجود فروق عند مستوى دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضّابطة ودرجات طلاب المجموعة التّجريبية في الجوانب (الفكرية واللغوية والصّوتية والملمحية (لغة الجسد) في التّطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التّجريبية، وأظهرت أن استراتيجية القصة المصورة لها تأثير كبير في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طلاب الصّف الرّابع الأساسي، حيث كان لها تأثير كبير في جميع جوانب بطاقة الملاحظة ككل.

3. دراسة الشّنطي (2016م)

هدفت الدّراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على أدب الأطفال في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى تلاميذ الصّف الثّالث الأساسي بغزة، ولتحقيق هدف الدّراسة استخدمت الباحثة المنهج التّجريبي القائم على مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة مع قياس قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدّراسة من (92) تلميذًا وتلميذة من تلامذة الصّف الثّالث الأساسي، وقسمت العينة عشوائيًا إلى مجموعتين، المجموعة الأولى التي درست التّعبير باستخدام البرنامج الذي تم تصميمه، بينما درست المجموعة الضّابطة بالطريقة الاعتيادية، وقد تم إعداد بطاقة ملاحظة ومعيار تصحيح لقياس مهارات التّعبير الشّفوي، وتطبيقهما قبليًا وبعديًا على أفراد عينة الدّراسة في المجموعتين، وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً توصلت الباحثة إلى النّتيجة الآتية : فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي، حيث تبين وجود فرق إحصائياً في أداء تلاميذ المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التّجريبية.

4. دراسة القلمجي (2015م)

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على مهارات الاستماع في تنمية التّعبير الشّفوي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج التّجريبي، وتكونت عينة الدّراسة من (40) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصّف الخامس الابتدائية بمدرسة نُسيبة الابتدائية المختلطة التّابعة لتربية بغداد، وزعت على مجموعتين إحداهما تجريبية وبلغت (20) تلميذاً وتلميذة درست عن طريق البرنامج القائم على الاستماع، والضّابطة بلغت (20) تلميذاً وتلميذة درست بالطّريقة الاعتيادية، وقد قام الباحث ببناء قائمة لمهارات التّعبير الشّفوي تألفت من (10) مهارات، تضمنت خمس جوانب مثلت مهارات التّعبير الشّفوي، وقد كشفت نتائج الدّراسة أن درجة امتلاك تلامذة الصّف الخامس الابتدائية لمهارات التّعبير الشّفوي كانت متوسطة، وأن طريقة التّعليم وفق البرنامج التّعليمي القائم على الاستماع كانت فاعلة في تنمية

مهارات التّعبير الشّذفوي لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التّجريبية والضّابطة في الاختبار القبلي والبعدي للتّعبير الشّفوي لصالح التّطبيق البعدي.

5. دراسة الزّعانين (2015م)

هدفت الدّراسة على التّعرف إلى فاعلية توظيف استراتيجية التّخيل الموجه مقارنة بالمدخل التّفاوضي في تنمية مهارات التّعبير الشّفهي لدى طالبات الصّف الرّابع الأساس شمال غزة، واستخدمت الباحثة المنهجين الوصفي في تحديد مهارات التّعبير الشّفوي وحددتها في عدة جوانب هي: (الجانب الفكري، والجانب اللغوي، والجانب الصّوتي، والجانب الملمحي)، والمنهج شبه التّجريبي القائم على تصميم المجموعتين مع قياس قبلي وبعدي، وبلغت عينة الدّراسة (68) طالبة من طالبات الصّف الرّابع الأساسي من مدرسة بين حانون الابتدائية المشتركة (أ) تم توزيعها إلى مجموعتين متساويتين، المجموعة التّجريبية الأولى وبلغت (34) طالبة درسن وفق استراتيجية التّخيل الموجه، والمجموعة التّجريبية الثّانية وبلغت (34) طالبة درسن وفق المدخل التّفاوضي، وتمثلت أدوات الدّراسة في قائمة مهارات التّعبير الشّفهي، وبطاقة ملاحظة، وأظهرت نتائج الدّراسة فاعلية توظيف استراتيجية التّخيل الموجه مقارنة بالمدخل التّفاوضي في تنمية مهارات التّعبير الشّفهي وكانت الفاعلية لصالح استراتيجية التخيل الموجه، حيث بلغ حجم التّأثير (0,84) وهي قيمة تدل على أن حجم التّأثير كبير جداً مما يدلل على تأثير عالٍ للاستراتيجية مقارنة مع استراتيجية التّفاوضي والتي بلغت (0,76).

6. دراسة دحلان (2014م)

هدفت هذه الدّراسة إلى تقصي فاعلية برنامج قائم على الحكايات الشّعبية في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى تلميذات الصّف الرّابع الأساسي، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي في تحديد مهارات التّعبير الشّفوي، والتّجريبي في الكشف عن فاعلية البرنامج، وتكونت عينة الدّراسة من (68) تلميذة من الصّف الرّابع تم اختيارهن بالطّريقة العشوائية البسيطة من مدرسة خانيونس الابتدائية المشتركة (أ)، وزعت إلى مجموعتين متساويتين، المجموعة التّجريبية وبلغ عدد أفرادها (34) تلميذة درسن وفق البرنامج المقترح، والمجموعة الضّابطة وبلغ عددها (34) تلميذة درسن وفق الطّريقة الاعتيادية، وتمثلت أداوت الدّراسة في قائمة مهارات التّعبير الشّفوي، ودليل المعلم القائم على الحكايات الشّعبية وبطاقة الملاحظة، وتم استخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة وأهمها اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ومعامل الكسب لبلاك، وكان من أهم النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات

تلميذات المجموعة التّجريبية اللاتي تعلمن باستخدام البرنامج القائم على الحاكيات الشّعبية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضّابطة اللاتي تعلمن بالطّريقة الاعتيادية في التّطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح تلميذات المجموعة التّجريبية، وأظهرت أن البرنامج القائم على القصص والحكايات له فاعلية كبيرة في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى تلميذات الصّف الرّابع الأساسي حيث بلغ معدل الكسب للمجموعة التّجريبية (1.2).

7. دراسة أبو رخية (2013م)

هدفت هذه الدّراسة على التّعرف إلى أثر قصص الأطفال في تنمية مهارات التّعبير الشّفهي الإبداعي لدى طلبة الصّف الرّابع الأساسي، واستخدمت الباحثة المنهج التّجريبي لمناسبته للدّراسة، وتم اختيار عينة قصدية من مدارس منطقة النّصيرات بغزة، وقد تكونت عينة الدّراسة من (64) طالباً وطالبة، حيث كانت المجموعة التّجريبية (32) طالباً وطالبة، وكانت المجموعة الضّابطة (32) طالباً وطالبة من طلبة الصّف الرابع، واستخدمت بطاقة الملاحظة واختباراً شفهياً في مهارات التّعبير الشّفهي الإبداعي كأداتين للدّراسة، وتوصلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التّجريبية والضّابطة في الاستخدام البعدي لبطاقة الملاحظة تعزى لاستخدام قصص الأطفال في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي الإبداعي لصالح المجموعة التّجريبية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التّجريبية والضّابطة في الاختبار القرائي البعدي، ولا توجد علاقة بين متوسط التّحصيل الدّراسي في اللغة العربية لدى طلبة الصّف الرّابع الأساسي ومستوى إتقانهم لمهارات التّعبير الشّفهي الإبداعي.

8. دراسة كاظم (2013م)

هدفت الدّراسة إلى بيان أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية الأداء التّعبيري الشّفهي لدى تلاميذ الصّف الخامس الإبتدائي، واستخدم الباحث المنهج التّجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة، وبلغت عينة الدّراسة (69) تلميذاً وبواقع (35) تلميذاً في المجموعة التّجريبية من مدرسة أسامة بن زيد والتي درس أفرادها وفق استراتيجية خراط المفاهيم، و(34) تلميذاً من مدرسة المعالي المختلطة والتي درس أفرادها بالطّريقة التّقليدية، وأجريت عملية التكافؤ بين أفراد مجموعتي الدّراسة بحسب متغيرات (العمر الزمني، واختبار الذكاء، والتّحصيل العام، والتّحصيل في اللغة العربية، ومهارات التّعبير الشّفوي)، و قام الباحث بإعداد اختبار للأداء في التّعبير الشّفهي وفق أربعة معايير كل معيار يحتوي على أربع فقرات، وقد كشفت نتائج الدّراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطي درجات مجموعتي الدّراسة في الاختبار البعدي للأداء التّعبيري الشّفهي لصالح المجموعة التّجريبية.

9. دراسة الفيومي (2012م)

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة اثر أنشطة الاتصال اللغوي في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التّربية والتّعليم بمنطقة عمان الثّانية في الأردن، واستخدم الباحث المنهج التّجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالباً من طلاب الصّف التّاسع الأساسي درسوا في مدرستين من مدارس الذّكور، وقُسِمَت عينة الدّراسة إلى مجموعتين تجريبية درست التّعبير الشّفوي من خلال ممارسة أنشطة الاتصال اللغوي وضمت (36) طالباً، وضابطة درست التّعبير الشّفوي بالطّريقة الاعتيادية وضمت (36) طالباً، وقام الباحث بإعداد محتوى للنشاطات اللغوية وتنظيمه، وكذلك إعداد قائمة بمهارات التّعبير الشّفوي، تضمنت (مهارات الأداء المعنوي، ومهارات الأداء اللغوي، ومهارات الأداء الصّوتي، ومهارات الأداء الحركي والتّعبيري)، كما وأعد الباحث اختباراً لقياس مهارات التّعبير الشّفوي، وأظهرت النّتائج عن تفوق المجموعة التّجريبية على المجموعة الضّابطة في مهارات التّعبير الشّفوي بفروق ذات دلالة إحصائية بما يؤكد فعالية النّشاطات اللغوية في تدريس موضوعات التّعبير الشّفوي.

10. دراسة الجيوري (2012م)

هدفت الدّراسة غلى تشخيص صعوبات تدريس التّعبير الشّفوي في المرحلتين المتوسطة والإعدادية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها، واتبع الباحث المنهج الوصفي، واقتصرت الدّراسة على عينة بلغت (78) مدرساً ومدرسة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الذين يدرسون المادة في المدارس المتوسطة والإعدادية (للبنين والبنات)، واعتمد الباحث على الاستبانة كأداة للدّراسة وبعد تطبيقها ومعالجة البيانات إحصائياً تم التّوصل إلى النّتائج الآتية: إن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم لم يطلعوا على أهداف تدريس التّعبير الشّفوي، لأنه لا يؤخذ بالحسبان في رأي مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عند وضع الأهداف، وضعف ارتباط الموضوعات بميول الطّلبة واهتماماتهم، قلة الإفادة من المكتبة المدرسية في اختيار الموضوعات، قلة التزام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها باللغة العربية الفصيحة أثناء تدريس التّعبير الشّفوي، ندرة استعمال الوسائل التّعليمية في أثناء تدريس التّعبير الشّفهي.

11. دراسة هزايمة وعليمات (2012م)

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن أثر استخدام أنشطة الحديث عن الذّات في تنمية القدرة الكلامية لدى طلبة الصّف الثّاني الأساسي وفق معيار الأداء اللغوي المعتمدة، واتبع الباحثان المنهج التّجريبي، تكونت عينة الدّراسة من طلبة الصّف الثّاني بلغت (61) طالباً وطالبة في مدرسة زيد بن ثابت في محافظة إربد، بواقع شعبتين الأولى ضابطة والثّانية تجريبية، وتم إعداد بطاقة ملاحظة تضمنت معايير الأداء اللغوي الشّفوي (المرونة، الوضوح، الطّلاقة، التّأثير، الصّحة، الخيال، الجودة)، وتم إجراء التّطبيق القبلي للمجموعتين لضمان تكافؤ المجموعتين، وذلك بعد تدريب الطّلبة على مهارة الكلام من خلال الأنشطة المقصودة التي تقوم على الحديث عن الذّات، واستمرت التّجربة شهرين، وبعد ذلك ثم أجراء التّطبيق البعدي، وكشفت النّتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين في القدرة الكلامية لصالح المجموعة التّجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التّجريبية على كل معيار من معايير الأداء المعتمدة، وجاء معيار التّنظيم في المرتبة الأولى في حين جاء معيار الخيال في المرتبة الأخيرة.

12. دراسة الخصاونة والعكل (2012م)

هدفت الدّراسة إلى بيان فاعلية الدّراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشّفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية بالطائف، وقامت الباحثتان باستخدام المنهج شبه التّجريبي، وبلغت عينة الدّراسة (62) طالبة، حيث تم تطبيق اختبار قبلي وآخر بعدي على مجموعتين متكافئتين من طالبات الصّف الرّابع الأساسي في مدارس الشّافي الأهلية في مدينة الطّائف، بواقع (31) طالبة من المجموعة التّجريبية التي درست بطريقة الدّراما المسرحية، و(31) طالبة في المجموعة الضّابطة التي درست بالطّريقة الاعتيادية، حيث تم تصميم برنامج تدريبي يستند إلى الصّحة اللغوية والتّمييز السّمعي، والوضوح، والتّركيب، والتّحليل، واختبار تحصيلي، ومقياس مهارات المحادثة، وكشفت نتائج الدّراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النّسب المئوية والتّكرارات الخاصة بالمحاور الثّلاثة الأساسية، وهو محور الصّحة اللغوية، والتّمييز السّمعي، والوضوح والتّحليل والتّركيب بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي يعزى للبرنامج التّدريبي المبني على الدّراما المسرحية.

13. دراسة أبو لبن وعطية (2012م)

هدفت الدّراسة إلى تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى تلاميذ الصّف الأول المتوسط بالمدينة المنورة باستخدام برنامج قائم على المدخل التّفاوضي، واستخدمت الدّراسة المنهج التّجريبي، وبلغت عينة الدّراسة (72) تلميذاً من مدرسة كعب بن مالك بالمدينة المنورة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين الأولى ضابطة وبلغ عددها (36) تلميذاً دُرِسَت بالطّريقة التّقليدية، والأخرى تجريبية عددها (36) تلميذاً دُرِسَن باستخدام البرنامج القائم على المدخل التّفاوضي، وتم تحديد مهارات التّعبير الشّفوي المناسبة لتلاميذ المرحلة المتوسطة واختيار أعلاها أهمية ثم تم بناء اختبار وبطاقة تقدير التّعبير الشّفوي، وبرنامج التّعبير الشّفوي قائم على المدخل التّفاوضي، وتوصلت الدّراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى تلاميذ الصّف الأول المتوسط بالمدينة المنورة على مستوى الدّرجة الكلية وفي كل مهارة من مهارات التّعبير الشّفوي.

14. الخمايسة (2012م)

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة امتلاك طلبة كلية التّربية في جامعة حائل لمهارات التّعبير الشّفوي من وجهة نظرهم والصّعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التّحليلي، وتم اختيار عينة الدّراسة بطريقة عشوائية بلغت (305) من الطّلاب والطّالبات، وقام الباحث بإعداد استبانة كأداة للدّراسة بعد الاطلاع على الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة لمهارات التّعبير الشّفوي، واستخلص الباحث (46) مهارة موزعة على خمسة محاور، وقد توصلت الدّراسة إلى وجود ضعف في امتلاك طلبة كلية التّربية في جامعة حائل لمهارات التّعبير الشّفوي، ووجود فروق في امتلاك طلبة كلية جامعة حائل لمهارات التّعبير الشّفوي تعزى لمتغير الجنس.

15. دراسة الصّويركي (2011م)

هدفت الدّراسة إلى تقويم الأداء في التّعبير الشّفوي لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن، وقد كان منهج الدّراسة وصفي تحليلي، وطبقت الدّراسة على عينة عشوائية منتظمة مكونة من (54) طالباً يدرسون في الصّف السّابع الأساسي في المدارس الحكومية الأردنية، وتم إعداد أداة لقياس الأداء التّعبيري الشّفوي للمرحلة الأساسية، وأظهرت النّتائج أن مستوى أداء أفراد العينة بصفة عامة في التّعبير الشّفوي لم تكن مرضية، إذ بلغت نسبة الأداء الكلي لديهم (54,3%) وتشير هذه النّسبة إلى أن أداء الطّلاب كان ضعيفاً جداً.

16. دراسة عبد العظيم (2011م)

هدفت الدّراسة إلى علاج صعوبات التّواصل الشّفوي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الابتدائية في القاهرة، واستخدمت الباحثة المنهجين الوصفي والتّجريبي، وتكونت عينة الدّراسة من (62) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائية بمدرسة هدى شعراوي الابتدائية، وزعت على مجموعتين متساويتين، المجموعة التّجريبية وبلغ عدد أفرادها (31) تلميذاً وتلميذة درسوا من خلال الانشطة اللغوية القائمة على نظرية الذّكاءات المتعددة، والمجموعة الضّابطة وبلغ عدد أفرادها (31) تلميذاً وتلميذة درسوا وفق الطّريقة الاعتيادية، وحددت الباحثة صعوبات التّواصل الشّفوي (الصّعوبات التّنظيمية مقل عرض أفكار خارجة عن الموضوع ولا ترتبط بصورة مباشرة، والصّعوبات الأسلوبية مثل استخدام الألفاظ العامية الدّارجة، وعدم القدرة على تكوين جمل وتراكيب سليمة، والصّعوبات المتعلقة بالجانب الصّوتي مثل: الخلط بين الحروف المتشابهة في النّطق، وشيوع عيوب النّطق، وصعوبات التّواصل الملمحي مثل: التّحدث في خوف وظهور علامات القلق، وصعوبة استخدام الإشارات والتّعبيرات الجسمية المناسبة للمعنى)، وتحددت أدوات الدّراسة في اختبار القدرة العقلية، واختبار تشخيصي لتحديد صعوبات التّحدث، وبطاقة ملاحظة، ومقياس الذّكاءات المتعددة، وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أن الأنشطة اللغوية القائمة على الذّكاءات المتعددة التي قدمتها الدّراسة لها فاعلية في علاج صعوبات التّواصل الشّفوي.

17. دراسة الطّيب (2010م)

هدفت الدّراسة إلى معرفة فعالية استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات القراءة الصّامتة والتّعبير الشّفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدم الباحث المنهج التّجريبي، واختار عينة مكونة من (80) تلميذاً وتلميذة من مدرسة القرنة الإعدادية المشتركة بمحافظة الأقصر، وزعت على مجموعتين تجريبية وضابطة بالتّساوي، وقد استخدم الباحث الاختبار التّحصيلي لمهارات الفهم القرائي، وبطاقة ملاحظة لمهارات التّعبير الشّفهي، وتوصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التّجريبية والضّابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التّجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التّجريبية والضّابطة في بطاقة ملاحظة مهارات التّعبير الشّفهي لصالح المجموعة التّجريبية.

18. دراسة جلهوم والمليجي (2008م)

هدفت الدّراسة إلى معرفة أثر استراتيجية قائمة على التّعلم المنظم ذاتياً على تنمية مهارات التّعبير الشّفهي الإبداعي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التّربية، واستخدم الباحث المنهج التّجريبي، واختيرت عينة مكون من (68) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التّربية بجامعة المنوفية، وتم اختيارها عشوائياً وزعت على مجموعتين تجريبية وضابطة بالتّساوي، وتكونت أدوات الدّراسة من قائمة بمهارات التّعبير الشّفهي، وبطاقة ملاحظة، وكشفت الدّراسة عن أهم النّتائج وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التّجريبية وأقرانهم في الضّابطة في التّطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التّجريبية.

التّعقيب على دراسات المحور الثّاني:

أولاً: من حيث الهدف:

تنوعت أهداف الدّراسات السّابقة في المحور الثّاني على التّعرف إلى فاعلية استخدام العديد من الاستراتيجيات، والأساليب لتنمية مهارات التّعبير الشّفوي، فنجد أثر استخدام بعض الاستراتيجيات والأساليب (استراتيجية بلان، القصة المصورة، قصص الأطفال، خرائط المفاهيم، الاتصال اللغوي، الدّراما المسرحية، اللعب الحركي، أنشطة الحديث عن الذّات، التّعلم المنظم) وذلك بالتّرتيب كما في دراسة حسن (2016م)، دراسة عبد الهادي (2016م)، دراسة أبو رخية (2013م)، دراسة كاظم (2013م)، دراسة الفيومي (2012م)، دراسة هزايمة وعليمات (2012م)، دراسة الخصاونة والعكل (2012م)، دراسة الطّيب (2010م)، دراسة جلهوم والمليجي (2008م).

بينما هدفت بعض الدّراسات إلى معرفة فاعلية برامج مقترحة لتنمية مهارات التّعبير الشّفوي مثل: (أدب الأطفال، مهارة الاستماع، المدخل التّفاوضي، الحكايات الشّعبية) وذلك بالتّرتيب كما في دراسة الشّنطي (2016م)، دراسة القلمجي (2015م)، دراسة الزّعانين (2015م)، دراسة عطية وأبو لبن (2012م)، دراسة دحلان (2014م).

كما وهدفت دراسة الجيوري (2012م) إلى تشخيص صعوبات تدريس التّعبير الشّفهي في المرحلتين المتوسطة والإعدادية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها، ودراسة الخمايسة (2012م) هدفت إلى معرفة مدى امتلاك طلبة الجامعات لمهارات التّعبير الشّفوي وتشخصيها، ودراسة الصّويركي (2011م) هدفت لتقويم الأداء في التّعبير الشّفوي لدى طلاب

المرحلة الأساسية، ودراسة عبد العظيم (2011م) هدفت إلى علاج صعوبات التّواصل الشّفوي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الابتدائية.

أما فيما يتعلق بالدّراسة الحالية فقد اتفقت مع أكثر الدّراسات السّابقة في الهدف وهو تنمية مهارات التّعبير الشّفوي.

ثانياً: من حيث المنهج:

اتفقت معظم الدّراسات باستخدام المنهج التّجريبي كدراسة حسن (2016م)، ودراسة الّشنطي (2016م)، ودراسة القلمجي (2015م)، ودراسة أبو رخية (2013م)، ودراسة كاظم (2013م)، ودراسة الفيومي (2012م)، ودراسة هزايمة وعليمات (2012م)، ودراسة أبو لبن وعطية (2012م)، ودراسة الطّيب (2010م)، ودراسة جلهوم والمليجي (2008م).

وهناك دراسات استخدمت المنهج الوصفي التّحليلي كدراسة دحلان (2014م)، ودراسة الجيوري (2012م)، ودراسة الخمايسة (2012م)، ودراسة الصّويركي (2011م).

واستخدمت دراسة الزّعانين (2015م)، ودراسة عبد العظيم (2011م) المنهج الوصفي التّحليلي والمنهج التّجريبي، بينما استخدم كلاً من الخصاونة والعكل (2012م) المنهج شبه التّجريبي.

واستخدمت الباحثة في دراستها الحالية المنهج الوصفي التّحليلي، والمنهج البنائي، والمنهج التجريبي.

ثالثاً: من حيث العينة:

أجريت دراسات هذا المحور على عينات مختلفة كان من بينها تلاميذ المرحلة الابتدائية كما في دراسة حسن (2016م)، ودراسة عبد الهادي (2016م)، ودراسة الّشنطي (2016م)، ودراسة القلمجي (2015م)، ودراسة الزّعانين (2015م)، ودراسة دحلان (2014م)، ودراسة أبو رخية (2013م)، دراسة كاظم (2013م)، ودراسة هزايمة وعليمات (2012م)، والخصاونة والعكل (2012م)، وعبد العظيم (2011م).

وتلاميذ المرحلة الإعدادية كما في دراسة الفيومي (2012م)، ودراسة الجيوري (2012م)، ودراسة عطية وأبو لبن (2012م)، ودراسة الطّيب (2010م).

إضافةً إلى المرحلة الجامعية كما في دراسة الخمايسة (2012م)، ودراسة جلهوم والمليجي (2008م)، وأخيراً دراسة ركزت على مدرسي ومدرسات اللغة العربية دراسة الصّويركي (2011م).

رابعاً: من حيث الأدوات:

تنوعت أدوات الدّراسات المستخدمة تبعاً للمتغيرات التي تناولتها كل دراسة، فدراسة حسن (2016م)، ودراسة الخصاونة والعكل (2012م) استخدمتا مقياساً لمهارات التّعبير الشّفوي، واختباراً تحصيلياً، بينما استخدم كاظم (2013م) اختبار أداء في التّعبير الشّفوي.

وأُستخدم الاختبار الشّفوي، بطاقة الملاحظة لقياس مهارات التّعبير الشّفوي في كل من دراسة عبد الهادي (2016م)، ودراسة دحلان (2014م)، ودراسة أبو رخية (2013م)، ودراسة عبد العظيم (2011م) اتفقت أيضاً مع دراسة عطية وأبو لبن (2012م)، ودراسة الفيومي (20012م)، ودراسة جلهوم والمليجي (2008م) في استخدام الاختبار الشّفهي، واستخدمت دراسة الشّنطي (2016م)، ودراسة القلمجي (2015م)، ودراسة الزّعانين (2015م) ودراسة هزايمة وعليمات (2012م)، دراسة الصّويركي (2011م) بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التّعبير الشّفوي.

بينما استخدمت دراسة الخمايسة (2012م)، ودراسة الجيوري (2012م) الاستبانة كأداة للدّراسة، بينما الدّراسة الحالية فقد اتفقت مع دراسة الشّنطي (2016م)، ودراسة القلمجي (2015م)، ودراسة الزّعانين (2015م) ودراسة هزايمة وعليمات (2012م)، دراسة الصّويركي (2011م) بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التّعبير الشّفوي وبعض الدّراسات الأخرى في إعداد اختبار لمهارات التّعبير الشّفوي.

خامساً: من حيث النّتائج:

كشفت معظم الدّراسات عن فاعلية البرامج المقترحة في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي كدراسة الشّنطي (2016م)، ودراسة القلمجي (2015م)، ودراسة دحلان (2014م)، ودراسة أبو لبن وعطية (2012م)، ومنها ما كشفت عن أثر توظيف وفاعلية الاستراتيجيات كدراسة حسن (2016م)، ودراسة الزّعانين (2015م)، ودراسة كاظم (2013م)، ودراسة الخصاونة والعكل (2012م) ودراسة الطّيب (2010م)، ودراسة جلهوم والمليجي (2008م).

بينما كشفت دراسة عبد الهادي (2016م)، ودراسة أبو رخية (2013م) عن وجود أثر لتوظيف القصة في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي

وقدمت دراسة الجيوري (2012م)، ودراسة الخمايسة (2012م)، ودراسة عبد العظيم (2011م) صعوبات التّعبير الشّفوي وتشخصيها، بينما دراسة الفيومي (2012م) كشفت عن أثر أنشطة الاتصال اللغوي في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي.

ودراسة هزايمة وعليمات (2012م) وضحت أثر انشطة الحديث عن الذّات في تنمية القدرة الكلامية، ودراسة الصّويركي (2011م) بينت أثر تقويم الأداء في التّعبير الشّفوي.

التعقيب العام على الدّراسات السّابقة:

بعد استعراض الدّراسات السّابقة تبين ما يلي:

- أُجريت الدّراسات السّابقة في فترات زمنية مختلفة، وبلدان متعددة، وهذا يدلل على تزايد الاهتمام باستخدام البرنامج القائم على المنحى التكاملي في العملية التربوية.
- اتبعت غالبية الدّراسات المنهج التجريبي للمقارنة بين البرامج والاستراتيجيات الحديثة والطريقة التقليدية، وتتفق هذه الدّراسة مع الدّراسات السّابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج البنائي، والمنهج التّجريبي، بحيث تم تقسيم عينة هذه الدّراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.
- تناولت الدّراسات السّابقة عينات مختلفة، تنوعت ما بين طلاب المرحلة الأساسية والإعدادية والثانوية وحتى المعلمين والمعلمات، بينما تكونت عينة الدّراسة من طالبات الصّف الثّالث الأساسي.
- تنوعت أدوات الدّراسة في الدّراسات السّابقة، ولكن اتفقت معظمها على استخدام بطاقة الملاحظة التي تناولت مهارات التعبير الشفوي، أما هذه الدّراسة فقد استخدمت اختبار مهارات التعبير الشفوي لقياس البعدين (الفكري واللغوي)، وبطاقة الملاحظة لقياس مهارات التعبير الشفوي في البعدين (الصّوتي والملمحي).

أوجه الاستفادة من البحوث والدّراسات السّابقة:

- تأكيد أهمية الدّراسة الحالية في إمكانية بناء برنامج قائم على المنحى التّكاملي بين المباحث في تنمية بعض مهارات التّعبير الشّفوي.
- إعداد الجوانب المختلفة للإطار النّظري للدّراسة بما يسهم بإظهار المنحى التّكاملي وسماته، وإبراز طبيعة التّعبير وخاصة مهارات التّعبير الشّفوي.
- إعداد قائمة بمهارات التّعبير الشّفوي مناسبة لطالبات الصّف الثّالث الأساسي، وذلك بالإفادة من القوائم التي تضمنتها الدّراسات السّابقة.

- الإفادة من أدوات الدّراسات السّابقة في إعداد اختبار وبطاقة الملاحظة التي ستعتمدهما الدّراسة الحالية، وتقنينهما وإخراجهما في صورتهما النّهائية.
- إعداد برنامج قائم على المنحى التّكاملي لتنمية بعض مهارات التّعبير الشّفوي.
- اختيار الأساليب الإحصائية التي تيسر عملية تحليل البيانات وصولاً إلى النّتائج.
- مناقشة النّتائج وتفسيرها وتحليلها وربطها بنتائج الدّراسات السّابقة.

الفصل الرّابع

إجراءات الدّراسة

الفصّل الرّابع

إجراءات الدّراسة

تناول هذا الفصل الإجراءات والخطوات التي قامت بها الباحثة لتحقيق أهداف الدّراسة، وتضمن: منهج الدّراسة، وعينة الدّراسة، وتصميم الدّراسة، وخطوات إعداد أدوات الدّراسة وكيفية التّأكد من صدقها وثباتها والأساليب الإحصائية المستخدمة للحصول على نتائج الدّراسة.

منهج الدّراسة:

1. المنهج الوصفي التّحليلي:

يرى ملحم (2000م، ص324) "أنه أحد أشكال التّحليل والتّفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات، ومعلومات مقننة عن الظّاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدّراسات الدقيقة"، وقد تطرقت الباحثة لهذا المنهج من أجل تحليل محتوى دروس اللغة العربية للصّف الثّالث الأساسي التي تناولتها الدّراسة الحالية ، وإعداد جدول مواصفات الاختبار.

2. المنهج البنائي:

عرفه الأغا والأستاذ (2007م، ص83) " أنه المنهج المتبع في إنشاء أو تطوير برنامج، أو هيكل معرفي جديد لم يكن معروفاً من قبل بالكيفية نفسها"، وتم استخدامه في بناء البرنامج القائم على المنحى التّكاملي لتنمية مهارات التّعبير الشّفوي.

3. المنهج التّجريبي:

يرى علي (2011م، ص97) بأن المنهج التّجريبي" هو ذلك النوع من المناهج البحثية الذي يستخدم التّجربة في اختبار فرض معين، ويقرر علاقة بين متغيرين، وذلك عن طريق الدّراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات، ما عدا المتغير الذي يهتم الباحث بدراسة تأثيره".

حيث أخضعت الباحثة المتغير المستقل في هذه الدّراسة وهو البرنامج القائم على المنحى التّكاملي للتجربة لقياس أثرها على المتغير التّابع (مهارات التّعبير الشّفوي) والمنهج التّجريبي هو أكثر المناهج ملاءمة لموضوع الدّراسة.

تصميم الدّراسة:

اتبعت الباحثة التّصميم التّجريبي ذو المجموعتين، المجموعة الضّابطة والتّجريبية، حيث دُرِّسَت المجموعة التّجريبية بالبرنامج القائم على المنحى التّكاملي، والمجموعة الضّابطة بالطّريقة الاعتيادية والجدول التّالي يوضح تصميم الدّراسة:

جدول(4.1): التّصميم التّجريبي للدّراسة

التّعيين العشوائي	**المجموعة الضّابطة**	**التّطبيق القبلي لأدوات الدّراسة**	**تدريس المجموعة الضّابطة بالطريقة الاعتيادية**	**التّطبيق البعدي لأدوات الدّراسة**	**مناقشة وتفسير نتائج الدّراسة**
	المجموعة التّجريبية		**تدريس المجموعة التّجريبية بالبرنامج القائم على المنحى التّكاملي**		

مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طالبات الصّف الثّالث الأساسي في مدارس الوكالة لإغاثة اللاجئين بمحافظة الوسطى في الفصّل الدّراسي الأول للعام 2018/2017م.

عينة الدّراسة:

تكونت عينة الدّراسة من :

1- العينة الاستطلاعية:

اختيرت عينة مكونة من (38) طالبة من طالبات الصّف الرّابع الأساسي، حيث اختيرت بطريقة عشوائية بغرض التّأكد من صلاحية أدوات الدّراسة وصدقها وثباتها.

2- العينة الفعلية (الأصلية):

اختارت الباحثة العينة بالطّريقة العشوائية، وتم اختيار مدرسة بنات البريج الابتدائية، وبلغ عدد العينة (72) طالبة من طالبات الصّف الثّالث الأساسي، وقُسِّمَ أفراد العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية بلغت(35) طالبة دُرِّسَت بالبرنامج القائم على المنحى التّكاملي، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (37) دُرِّسَت بالطّريقة الاعتيادية، والجدول التّالي يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة:

جدول(4.2): توزيع أفراد عينة الدّراسة

المدرسة	الصّف	الشّعبة	المجموعة	العدد	المجموع الكلي
مدرسة بنات البريج الابتدائية	الثّالث	(2)	المجموعة التّجريبية	35	72
	الثّالث	(4)	المجموعة الضّابطة	37	

أدوات ومواد الدراسة:

أولاً: تحليل المحتوى:

قائمة مهارات التّعبير الشّفوي:

قامت الباحثة بإعداد قائمة مهارات التّعبير الشّفوي اللازمة لطالبات الصّف الثّالث الأساسي، وقد سار إعداد القائمة وفق الخطوات الآتية:

1 . تحديد الهدف من القائمة:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التّعبير الشّفوي المناسبة لطالبات الصّف الثّالث الأساسي، والتّعرف إلى درجة أهمية هذه المهارات ومناسبتها للطالبات من خلال أراء المختصين في المناهج وطرق التّدريس، ومشرفين تربويين ومعلمين لغة عربية من أجل تنميتها من خلال البرنامج المقترح (ملحق1).

2 . مصادر إعداد القائمة:

تم إعداد القائمة الخاصة بمهارات التّعبير الشّفوي، واشتقاق مادتها اللازمة لطالبات الصّف الثّالث الأساسي من خلال:

1. البحوث والدّراسات السّابقة المرتبطة بمهارات التّعبير الشّفوي ذات الصلة بالموضوع والدّراسة الحالية.
2. أوجه النّظر لدى بعض معلمين ومشرفين اللغة العربية.
3. كتب طرائق تدريس اللغة العربية.
4. أهداف تدريس التّعبير في المرحلة الدّنيا.
5. دليل المعلم في تدريس اللغة العربية للصّف الثّالث الأساسي التّابع لوزارة التّربية والتّعليم العالي.
6. كتاب (لغتنا الجميلة) المقرر على الصّف الثّالث الأساسي.

3 . القائمة بصورتها الأولية:

تكونت قائمة مهارات التّعبير الشّفوي من (23) مهارة فرعية موزعة على أربعة مجالات، المجال الأول: الجانب الفكري وتضمن (6) مهارات، والمجال الثّاني: الجانب اللغوي وتضمن (6) مهارات، ، والمجال الثّالث: الجانب الصّوتي وتضمن أيضاً (6) مهارات، أما المجال الرّابع: فهو الجانب الملمحي (لغة الجسد) وتضمن (5) مهارات، انظر الملحق رقم (2).

الهدف من التّحليل:

هدف التّحليل الكشف عن مدى توافر مهارات التّعبير الشّفوي في محتوى كتاب اللغة العربية للصّف الثّالث، في ضوء قائمة مهارات التّعبير الشّفوي التي توصلت إليها الدّراسة الحالية.

عينة التّحليل:

شملت عينة التّحليل (خمسة دروس) من كتاب اللغة العربية للصّف الثّالث الأساسي، واحتوت عينة التّحليل على الدّروس التّالية.

جدول(4.3): الدّروس التي تم تحليلها

الدّرس	اسم الدّرس	رقم الصّفحة
الدّرس الثّاني	الأرنب والسّلحفاة	13
الدّرس السّابع	مكتبتي صديقتي	63
الدّرس الثّامن	حذاء الحكيم	73
الدّرس الحادي عشر	عروس البحر	103
الدّرس الخامس عشر	من نوادر جحا	143

فئات التّحليل:

تمثلت فئات التّحليل في هذه الدّراسة في مهارات التّعبير الشّفوي الواردة في بنود قائمة مهارات التّعبير الشّفوي في الصّورة النّهائية لقائمة مهارات التّعبير الشّفوي، ملحق رقم (3).

وحدة التّحليل والتّسجيل:

"هي أصغر جزء يختاره الباحث للعد والقياس، ويعتبر ظهوره أو غيابه أو تكراره دلالة معينة في رسم نتائج التّحليل، مثل الكلمة، والجملة، والفقرة"، وفي هذه الدّراسة تم اعتماد الفقرة كوحدة تحليل و تسجيل وذلك لوجود مهارات ضمنية لا يكتمل معناها إلا باكتمال معنى الفقرة.

ضوابط التّحليل:

1- جاء التّحليل بناءً على مهارات التّعبير الشّفوي الواردة في القائمة.
2- الاقتصار على بعض مهارات التّعبير الشّفوي في محتوى منهاج اللغة العربية للصّف الثّالث الأساسي للعام الدراسي 2016-2017م الصّادر عن وزارة التّربية والتّعليم العالي.
3- ضمَّ التّحليل الدّروس الموضحة في جدول رقم (4.3) من كتاب اللغة العربية للصّف الثّالث الأساسي.

صدق التّحليل:

صدق الأداة "هو أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه، بحيث تعطي صورة كاملة و واضحة لمقدرة الأداة على قياس الخاصية المراد قياسها"، وقد تم تقدير صدق الأداة بالاعتماد على صدق المحكمين، حيث عرضت الأداة (قائمة مهارات التّعبير الشّفوي) بصورتها الأولية على مجموعة من المختصين ملحق رقم (2) وذلك للتأكد من الصّدق الظّاهري للأداة، ومراجعة فئات التّحليل، وفي ضوء ذلك، قامت الباحثة بتعديل ما طلب تعديله بحسب اتفاق المحكمين، وتم التّوصل بعد ذلك للصّورة النّهائية لقائمة المهارات، كما هو في ملحق رقم(3).

ثبات التّحليل:

لتحديد ثبات أداة التّحليل قامت الباحثة باستخدام نوعين من الثّبات هما:

أ- ثبات التّحليل عبر الزّمن:

قامت الباحثة بتحليل محتوى الدّروس من كتاب اللغة العربية للصّف الثّالث الأساسي في شهر أغسطس من العام 2017م، ومن ثم أعيد التحليل من قبل الباحثة في شهر سبتمبر من نفس العام، ثم قامت الباحثة بحساب معامل الثّبات باستخدام معادلة هولستي:

$$CR = \frac{2M}{N1 + N2}$$

حيث إن:

CR: معامل الثّبات M: النّقاط التي تم الاتفاق عليها

N1: نقاط التّحليل الأول N2: نقاط التّحليل الثّاني

جدول(4.4): تحليل المحتوى عبر الزّمن

مهارات التّعبير الشّفوي	التّحليل الأول	التّحليل الثاني	نقاط الاختلاف	نقاط الاتفاق	معامل الثّبات
	45	50	5	45	0.9

يتضح من الجدول السّابق أن معامل الثّبات كان (0.9) وهذه نسبة تدل على أن معدل الثّبات عال، مما يجعل الباحثة تطمئن للتحليل، وبناء على نتائج التّحليل تم تحديد قائمة مهارات التّعبير الشّفوي المتضمنة بالدّروس.

ب- ثبات التّحليل عبر الأفراد:

ويقصد به مدى الاتفاق بين نتائج التّحليل التي توصلت إليها الباحثة وبين النتّائج التي توصل إليها مختصون في مجال تدريس اللغة العربية، وقد اختارت الباحثة معلمة زميلة، وطلبت منها القيام بعملية التّحليل بشكل مستقل، وأسفرت النّتائج على وجود اتفاق كبير في عمليات التّحليل وهذا يدل على صدق عملية التّحليل وتم استخدام معادلة هولستي للتأكد من ثبات التّحليل:

$$CR = \frac{2M}{N1 + N2}$$

حيث إن:

CR: معامل الثّبات M: النّقاط التي تم الاتفاق عليها

N1: نقاط التّحليل الأول N2: نقاط التّحليل الثّاني

جدول(4.5): تحليل المحتوى عبر الأفراد

مهارات التّعبير الشّفوي	تحليل الباحثة	تحليل المعلمة	نقاط الاختلاف	نقاط الاتفاق	معامل الثّبات
	50	44	6	44	0.88

يتضح من الجدول السّابق أن معامل ثبات التّحليل يبلغ قيمته (0.88)، وهذا يدل على أن أداة التّحليل تتمتع بقدر عالٍ من الثّبات، مما يطمئن الباحثة إلى استخدام أداة التّحليل، وبناء على نتائج التّحليل تم تحديد قائمة مهارات التّعبير الشّفوي المتضمنة بالدّروس.

ثانياً: اختبار مهارات التّعبير الشّفوي:

لتحقيق أهداف الدّراسة تم إعداد اختبار لتنمية بعض مهارات التّعبير الشّفوي في الجانب الفكري والجانب اللغوي، وذلك من خلال برنامج قائم على المنحى التّكاملي، وقد تكون الاختبار من (20) فقرة.

حيث تم تقسيم الاختبار إلى قسمين رئيسيين، القسم الأول تضمن المعلومات الشّخصية للطالبات (اسم الطّالبة، الشّعبة، العلامة)، أما القسم الثّاني فتكون من الأسئلة التي تتعلق بالمهارات التّالية وهي:

1. عرض الأفكار بتسلسل (من السّهل إلى الصّعب).
2. ربط الأفكار بالموضوع.
3. توليد فكرة من أخرى.
4. اختيار كلمات مناسبة.
5. اختيار الكلمات ذات المعنى.
6. استخدام جمل صحيحة في تراكيبها.
7. استخدام أدوات الرّبط المناسبة.
8. توظيف أنماط لغوية متنوعة.
9. استخدام جمل صحيحة في تراكيبها.
10. استخدام عبارات الشّكر والسّلام والتّحية.

1 . الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس فاعلية البرنامج بين المباحث في تنمية بعض مهارات التّعبير الشّفوي بالجانبين (الفكري واللغوي) لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي.

2. تصميم جدول المواصفات:

قامت الباحثة بإعداد جدول المواصفات لمهارات التّعبير الشّفوي عن طريق تحديد الوزن النّسبي للمهارات وذلك حسب المعايير التّالية:

- عدد الأسئلة الكلي.
- حسب المهارات المتضمنة في الدّروس.
- حسب المجال الذي تنتمي له المهارات.

كما حدد الوزن النّسبي لكل مجال من مجالات المهارات، وصُمِّمَ جدول مواصفات بحيث تُوَزَّع الأوزان النسبية للمهارات، وتم وضع عدد من الأسئلة لكل مجال من المهارات، كما هو موضح في الجدول التّالي:

جدول(4.6): جدول مواصفات و الوزن النّسبي للاختبار

المجال	عدد الأسئلة	الوزن النّسبي
الفكري	7	%35
اللغوي	13	%65
المجموع	20	%100

3 . **صياغة مفردات الاختبار:**

تم صياغة بنود الاختبار بحيث كانت:

1. تراعي الدّقة اللغوية.
2. ممثلة للمهارات المراد قياسها.
3. مناسبة لمستوى الطّالبات.
4. خالية من الغموض.
5. التّدرج من السّهل إلى الصّعب.
6. بناءً على الوقت الذي استغرقته المعلمة في تدريس المهارة.
7. بناءً على أهمية المهارة بالنسبة للمهارات الأخرى.

4 . وضع تعليمات الاختبار:

بعد تحديد عدد الفقرات وصياغتها قامت الباحثة بوضع تعليمات الاختبار التي تهدف إلى شرح فكرة الإجابة عن الاختبار في أبسط صورة ممكنة، وتحديد درجة كل سؤال، وقد راعت الباحثة عند وضع التعليمات كالآتي:

1. بيانات خاصة بالطّالبات: الاسم والشّعبة.
2. تعليمات خاصة بوصف الاختبار.
3. تعليمات خاصة بكيفية الإجابة عن الاختبار، بحيث تقرأ الباحثة الاختبار وتشرح للطّالبات كيفية الإجابة عن الأسئلة، وأن هذا الاختبار لا يدخل في التّحصيل العام.

5 . الصّورة المبدئية للاختبار:

في ضوء ما سبق ذِكره أُعِدَّ الاختبار في صورته الأولية، كما هو موضح في ملحق رقم (5).

6 . صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار اتبعت الباحثة ثلاث طرق وهي:

1. عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين.
2. تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة استطلاعية.
3. حساب صدق الاختبار من خلال حساب الاتساق الدّاخلي للاختبار.

أ-عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في صورته الأولية ، بهدف التّأكد من صدق الاختبار وصلاحيته كأداة لقياس مدى تنمية بعض مهارات التّعبير الشّفوي لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي، وذلك لاستطلاع آرائهم حول:

- مناسبة الاختبار لمستوى طالبات الصّف الثّالث الأساسي.
- مناسبة الاختبار لمحتوى مادة اللغة العربية.
- صحة فقرات الاختبار لغوياً.
- مناسبة السّؤال للمهارة المراد تنميتها.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسب.

وبناءً على توصيات المحكمين قامت الباحثة بإجراء التّعديلات المطلوبة ليصبح الاختبار في صورته النّهائية، كما هو موضح في ملحق (6).

ب- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية:

طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (38) طالبة من طالبات الصّف الرّابع الأساسي، وكان الهدف من التّجربة الأولية للاختبار ما يلي:

1. التّعرف على مدى صلاحية تعليمات الاختبار.
2. التّعرف على مدى وضوح الأسئلة في الاختبار.
3. حساب الزّمن المناسب لإجراء الاختبار.

تحديد الزّمن المناسب لتطبيق الاختبار:

في ضوء التّجربة الاستطلاعية تم حساب الوقت اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار وذلك من خلال المعادلة التّالية:

$$\text{زمن الإجابة} = \frac{\text{زمن انتهاء أول خمس طالبات} + \text{زمن انتهاء آخر خمس طالبات}}{\mathbf{10}}$$

$$\text{زمن الإجابة} = \frac{250 + 150}{10} = 40$$

ت-حساب صدق الاختبار من خلال حساب الاتساق الدّاخلي للاختبار:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدّرجة الكلية للاختبار كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(4.7): معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدّرجة الكلية للاختبار

رقم السّؤال	معامل الارتباط	قيمة sig	رقم السّؤال	معامل الارتباط	قيمة sig
1-	.550**	.001	11-	.401**	.005
2-	.483**	.001	12-	.466**	.001
3-	.653**	.001	13-	.644**	.001
4-	.420**	.003	14-	.705**	.001
5-	.528**	.001	15-	.514**	.001
6-	.290*	.048	16-	.630**	.001
7-	.360*	.013	17-	.496**	.001
8-	.585**	.001	18-	.532**	.001
9-	.481**	.001	19-	.360*	.013
10-	.500**	.001	20-	.407**	.004

**دالة عند 0. 01 *دالة عند 0. 05

- قيمة(ر) الجدولية عند درجة حرية (37) ومستوى دلالة(0.01)=0.490
- قيمة(ر) الجدولية عند درجة حرية (37) ومستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السّابق أن جميع فقرات الاختبار دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ماعدا فقرة (6،7،19) دالة عند مستوى دلالة 0.05 ليظهر الاختبار في صورته النّهائية من (20) فقرة.

7. **تحليل إجابات أسئلة الاختبار:**

حساب معامل الصّعوبة والتّمييز:

لكي تحصل الباحثة على معامل الصّعوبة والتّمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار قامت بتقسيم الطالبات إلى مجموعتين، مجموعة عليا ضمت (27%) من مجموع الطّالبات اللواتي حصلن على أعلى الدرجات في الاختبار، ومجموعة دنيا ضمت(27%) من مجموع الطّالبات اللواتي حصلن على أدنى الدرجات في الاختبار وقد بلغ عدد كل مجموعة (10) طالبات.

معامل الصّعوبة:

ويقصد بمعامل الصّعوبة :"النّسبة المئوية من الطّلاب الذين أجابوا على السّؤال إجابة خاطئة، حيث قامت الباحثة بحساب درجة صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام المعادلة الآتية" (أبو دقة،2008م، ص174)، وقامت الباحثة بحساب معامل الصّعوبة وفق المعادلة التّالية:

$$\text{معامل الصّعوبة} = \frac{\text{عدد التّلاميذ الذين أجابوا إجابة خاطئة}}{\text{عدد التّلاميذ الكلي}}$$

معامل التّمييز:

يقصد بمعامل تمييز الفقرات :"هي قدرة الفقرة على التّمييز بين الطّلاب الذين يتمتعون بقدر أكبر من المعارف والطّلاب الأقل قدرة في مجال معين من المعارف" (ملحم،2005م، ص239)، وقامت الباحثة بحساب معامل التّمييز وفق المعادلة التالية (أبو دقة،2008م، ص172):

$$\text{معامل التّمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصّحيحة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصّحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{نصف عدد الأفراد في المجموعتين}}$$

جدول(4.8): معاملات الصّعوبة والتّمييز لكل فقرة من فقرات اختبار القيم

رقم السّؤال	معامل الصّعوبة	معامل التّمييز	رقم السّؤال	معامل الصّعوبة	معامل التّمييز
1-	0.40	0.38	11-	0.61	0.36
2-	0.38	0.33	12-	0.53	0.42
3-	0.36	0.38	13-	0.55	0.52
4-	0.48	0.27	14-	0.36	0.41
5-	0.38	0.22	15-	0.31	0.47
6-	0.46	0.44	16-	0.46	0.32
7-	0.25	0.52	17-	0.42	0.36
8-	0.44	0.31	18-	0.42	0.55
9-	0.36	0.42	19-	0.34	0.45
10-	0.29	0.42	20-	0.38	0.31

من خلال قراءة جدول(4.8) يتضح للباحثة أن :

ــ معاملات الصّعوبة تراوحت ما بين (0.55- 0.25) بينما بلغ متوسط معامل الصّعوبة الكلي للاختبار (0.4)، وحسب ما يراه المختصون في القياس والتّقويم، أن فقرات الاختبار يجب أن تكون متدرجة في صعوبتها أي تتراوح بين (20%-80%)، وبناءّ على ذلك تُبقي الباحثة على جميع فقرات الاختبار، وذلك لمناسبة مستوى درجة صعوبة الفقرات، حيث كانت معاملات الصّعوبة أكثر من(0.2) وأقل من (0.8) لجميع الفقرات.

ــ تراوحت جميع معاملات التّمييز لفقرات الاختبار ما بين(0.22- 0.55) بين إجابات الفئتين العليا والدّنيا، وقد بلغ متوسط التّمييز الكلي(0.4) وحسب ما يراه المختصون في القياس

والتّقويم أن معامل التّمييز الجيد يتجاوز قيمة (0.4) بينما اذا تراوحت بين (0.2- 0.4) فإن معامل التّمييز لا بأس به (علام،2000م، ص289)، وبناءً على ما سبق تُبقي الباحثة على جميع فقرات الاختبار.

ثبات الاختبار

وللتحقق من ثبات الاختبار استخدمت الباحثة الطّرق التّالية:

1. التّجزئة النّصفية

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التّجزئة النّصفية، حيث قامت الباحثة بتجزئة الاختبار إلى جزأين: الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزّوجية، ثم تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) بين النّصف الأول من الاختبار، والذي تمثله الفقرات الفردية، والنّصف الثّاني والذي تمثله الفقرات الزّوجية، والجدول التّالي يوضح المعامل الكلي لثبات الاختبار:

جدول(4.9): نتائج معاملات الثّبات للاختبار قبل وبعد التعديل

عدد الفقرات	الدرجة الكلية للاختبار	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات المعدل سبيرمان بروان
20	20	0.79	0.88

يتضح من الجدول السّابق أن قيمة معامل الثبّات تساوي (0.79)، ثم جرى تعديل قيمة الثّبات باستخدام معادلة سبيرمان براون وفق المعادلة التّالية:

$$\text{معامل الثّبات} = \frac{2r}{r+1}$$

حيث إن r معامل الارتباط، فأصبح معامل الثّبات (0.88) وهي قيمة مرتفعة، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثّبات تطمئن الباحثة إلى تطبيق الاختبار على عينة الدّراسة.

2. كودر ريتشارسون 20 (Richardson Auder 20)

لقد استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب معامل الثّبات، وهي معادلة كودر ريتشارسون 20، حيث كان معامل الثّبات للاختبار ككل وفقًا للمعادلة التّالية:

$$\text{معامل كودر ريتشاردسون } 20 = 1 - \frac{\text{م} (\text{م} - \text{ك})}{\text{ع}^2 \text{ ك}}$$

حيث إن م: المتوسط ك: عدد الفقرات $ع^2$: التّباين

وكانت قيمة معامل كودر ريتشاردسون 20 للدرجة الكلية للاختبار ككل (0.83) وهي قيمة عالية، مما يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثّبات، مما يؤكد صلاحية استخدام الاختبار في الدّراسة الحالية بطمأنينة.

ثالثاً: بطاقة ملاحظة مهارات التّعبير الشّفوي:

تم إعداد بطاقة ملاحظة لقياس بعض مهارات التّعبير الشّفوي في الجانبين (الصّوتي والملمحي (لغة الجسد)، وقد تم بناؤها وفق مجموعة من الخطوات وهي:

1 . تحديد الهدف من البطاقة:

إن الهدف من البطاقة هو قياس بعض مهارات التّعبير الشّفوي في الجانب الصّوتي والجانب الملمحي (لغة الجسد)، ودرجة اكتساب طالبات الصّف الثّالث الأساسي (المجموعة الضّابطة والتّجريبية).

2 . مصادر بناء هذه البطاقة:

تم الاعتماد في بنائها على قائمة مهارات التّعبير الشّفوي التي تم التّوصل إليها، حيث كانت هذه القائمة هي الأساس، والمهارات التي تضمنتها القائمة حيث استهدفت بطاقة الملاحظة بالقياس الجانب الصّوتي والجانب الملمحي (لغة الجسد).

3 . صياغة فقرات البطاقة:

تضمنت البطاقة مجالين رئيسين لأداء بعض مهارات التّعبير الشّفوي، ويحتوي كل مجال فيها على عدد من المهارات الفرعية، بحيث تضمن الجانب الصّوتي على (6) مهارات فرعية، والجانب الملمحي (لغة الجسد) اشتمل على (6) مهارات فرعية أيضاً، وقد تم صياغة فقرات البطاقة كما يلي:

1. سلامة الصّياغة اللغوية.
2. التّسلسل المنطقي في تتابع الفقرات.
3. ألا تحتوي العبارات على حروف النّفي والنّهي.
4. استخدام العبارات القصيرة عند صياغة الأداء.
5. أن تتضمن كل فقرة سلوكاً واحداً يراد قياسه.
6. أن يكون الفعل في حالة المفرد وفي زمن المضارع.

4 . اختيار أسلوب الملاحظة المناسب:

اعتمدت الباحثة في تصميم البطاقة على الأسلوب المعروف بانتظام الدّرجات، حيث تم تحديد السّلوك مسبقاً قبل بدء عملية الملاحظة، وفي ضوء تطور الأداء تم رصد ما يحدث من الطّالبات قبل تطبيقهن لمهارات التّعبير الشّفوي وبعده، ثم إتاحة الوقت للملاحظ لوضع علامات تحت الفقرات المخصصة فور قيام الطّلبة بأداء المهارة أو حذفها.

5 . التّقدير الكمي لأداء الطّالبات:

بعد صياغة فقرات بطاقة الملاحظة، أصبح من المهم تحديد أسلوب تقدير مستويات الطّالبات في أداء كل مهارة، من خلال إطّلاع الباحثة على العديد من بطاقات الملاحظة التي أُعدت لملاحظة أداء الطّلبة في الدّراسات السّابقة كدراسة عبد الهادي (2016م)، ودراسة شبات (2016م)، وتم تحديد لكل مهارة تقدير درجة معينة (جيد جداً، جيد، ضعيف) بحيث نعطي ثلاث درجات للمستوى الأول، ، ودرجتان للمستوى الثاني، ودرجة للمستوى الثّالث.

6 . تعليمات البطاقة:

تم تحديد التّعليمات المناسبة والتي تساعد الملاحظ على القيام بالملاحظة، بهدف تقييم أداء طالبات الصّف الثّالث الأساسي بمدرسة بنات البريج الابتدائية في مهارات التّعبير الشّفوي، بحيث تشتمل على بيانات خاصة بالطّالبات المراد تقييم أدائهن، وتوجيهات للملاحظ الذي يستخدم البطاقة مع توضيح التّقديرات الكمية على أساس تقدير كل طالبة واقترانها بالدّرجة.

7 . ضبط البطاقة:

بعد الانتهاء من تصميمها في صورتها الأولية ووضع التعليمات اللازمة لاستخدامها تم ضبطها من خلال:

أولاً: الصدق الظاهري:

تم عرض البطاقة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (16) محكماً من الأساتذة والمختصين والمشرفين ومدراء ومعلمي اللغة العربية، وذلك للتأكد من سلامة الصّياغة اللّغوية للعبارات ووضوحها وشمول البطاقة للمهارات التي يهدف البرنامج لتحقيقها، كذلك ارتباط المهارات المذكورة بمهارات التّعبير الشّفوي، حيث أقر المحكمون سلامة البطاقة من حيث صياغتها وشمولها ليصبح عدد فقراتها (12) فقرة، موزعين على محورين والجدول(4.10) يوضح توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على مهاراتها:

جدول(4.10): توزيع فقرات بطاقة الملاحظة

م	مجالات الأداء	الفقرات	المجموع	النّسبة المئوية
1	**مهارة الجانب الصّوتي**	**1-6**	**6**	**%50**
2	**مهارة الجانب الملمحي**	**7-12**	**6**	**%50**
المجموع			**12**	**%100**

ثانياً: صدق الاتساق الدّاخلي:

يقصد بصدق الاتساق الدّاخلي " مدى اتساق كل فقرة من فقرات البطاقة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة" (الجرجاوي، 2010م، ص109)، وقد تم حساب الاتساق الدّاخلي للبطاقة من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البطاقة والدّرجة الكلية للبطاقة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(4.11): معامل الارتباط بين فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للبطاقة (الجانب الصّوتي)

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمةsig
.1	التّحدث بصوت واضح، مسموع	.876**	0.001
.2	التّنويع في طبقات الصوت تبعاً للمعنى	.836**	0.001
.3	مراعاة مواضع الفصل والوصل	.914**	0.001
.4	النّطق بالحروف من مخارجها نطقاً صحيحاً	.687**	0.001
.5	التّنويع في سرعة الحديث بما يناسب التّلاميذ	.909**	0.001
.6	استخدام النّبر في مواضعه المناسبة أثناء الحديث	.801**	0.001

**دالة عند 0. 01 *دالة عند 0. 05

- قيمة(ر) الجدولية عند درجة حرية (37) ومستوى دلالة(0.01)=0.490
- قيمة(ر) الجدولية عند درجة حرية (37) ومستوى دلالة (0.05) = 0.304

جدول(4.12): معامل الارتباط بين فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للبطاقة

(الجانب الملمحي)

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمةsig
.1	تحريك أعضاء الجسم وفق المعنى	.894**	0.001
.2	إظهار إيماءات الوجه بما يعبر عن المعنى وتوضيحه	.934**	0.001
.3	التّواصل بصرياً مع المستمعين	.805**	0.001
.4	التزام الوقفة المعتدلة المناسبة	.934**	0.001
.5	الظّهور بمظهر الثّقة بالنّفس	.871**	0.001
.6	تمثيل المعنى والحالة حسب الموقف	.871**	0.001

**دالة عند 0. 01 *دالة عند 0. 05

- قيمة(ر) الجدولية عند درجة حرية (37) ومستوى دلالة(0.01)=0.490
- قيمة(ر) الجدولية عند درجة حرية (37) ومستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من نتائج الجداول السّابقة أن جميع فقرات بطاقة الملاحظة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على أن فقرات البطاقة تتمتع بصدق اتساق داخلي مناسب، لتظهر بطاقة الملاحظة في صورتها النّهائية من (12) فقرة ملحق رقم (7).

8 . ثبات البطاقة:

يقصد بثبات الأداة "هو أن تعطي الأداة نفس النّتائج إذا أعيد تطبيقها عدة مرات متتالية" (الجرجاوي، 2010م، ص96)، ويقصد به أيضاً " إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها، أو ما هي درجة اتساقه وانسجامه واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة" (الشنطي، 2016م، ص89)، تم حساب معامل الثّبات لبطاقة الملاحظة من خلال معامل ألفا كرونباخ وذلك لإيجاد معامل ثبات بطاقة الملاحظة، والجدول التّالي يوضح ذلك:

جدول(4.13): معامل ألفا كرونباخ

البيان	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
بطاقة ملاحظة مهارات التّعبير الشّفوي	**12**	**0.83**

ويتضح من الجدول السّابق أن معامل الثّبات الكلي لبطاقة الملاحظة (0.83) وهذا يدل على تمتع بطاقة الملاحظة بدرجة عالية من الثّبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدّراسة.

اتفاق الملاحظين:

استخدمت الباحثة طريقة اتفاق الملاحظين في حساب ثبات البطاقة، حيث قامت الباحثة بعملية الملاحظة وشاركت في عملية الملاحظة معلمة أخرى كملاحظة ثانية بتطبيق بطاقة الملاحظة بصورة مبدئية، على عينة من الطالبات وبلغ عددهن (38) طالبة من خارج عينة الدّراسة، وبعد أن رَصدت الدّرجات في البطاقة تم معالجة البيانات إحصائياً، وذلك من خلال حساب مدى الاتفاق والاختلاف بين الباحثة والمعلمة الأخرى باستخدام معادلة كوبر:

$$\%100 \times \frac{\text{نقاط الاتفاق}}{\text{نقاط الاختلاف} + \text{نقاط الاتفاق}}$$

جدول(4.14): ثبات الملاحظين

المجال	معامل ثبات الملاحظين
مهارات الجانب الصّوتي	%95
مهارات الجانب الملحمي	%91
الدرجة الكلية	%93

ويُلاحظ من الجدول السّابق أن نسبة معامل الاتفاق الكلية لبطاقة الملاحظة بلغت (93%)؛ حيث أوضح الوكيل والمفتي : أنه إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (70%) فهذا يعبر عن انخفاض ثبات بطاقة الملاحظة، أما إذا كانت نسبة الاتفاق أكثر من (80%) فهذا يدل على ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة" (عبد الهادي، 2016م، ص77)؛ وبما أن نسبة الاتفاق بين الملاحظين وصلت (93%) وهي نسبة عالية؛ بهذا يمكن التّأكد من ثبات بطاقة الملاحظة.

رابعاً: البرنامج المقترح:

تهدف هذه الخطوة إلى اقتراح برنامج قائم على المنحى التّكاملي بين المباحث لتنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي، ومن ثم معرفة النّمو الحاصل على بعض مهارات التّعبير الشّفوي، ومعرفة التّحسن الذي طرأ على مستوى الطّالبات في التّعبير الشّفوي، ومدى نمو المهارات المستهدفة؛ ولتحقيق ذلك ستتناول الباحثة الإجراءات التي اتبعتها في بناء البرنامج المقترح.

1 . مكونات البرنامج:

قبل البدء في بناء البرنامج، قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة من الدّراسات السّابقة للاستفادة من الخطوات والإجراءات التي سارت عليها عملية بناء البرنامج المقترح، وطريقة عرضها، ومنها دراسة أبو دحروج (2016م)، ودراسة الشنطي (2016م)، ودراسة شبات (2016م)، ودراسة عبد الهادي (2016م)، ودراسة دحلان (2014م).

2 . تحديد فلسفة البرنامج:

يعتمد هذا البرنامج على فلسفة التّكامل، والتي تُعنى بتحقيق الوحدة والتّرابط بين المباحث الدّراسية وهي (اللّغة العربية، والتّربية الإسلامية، والتّنشئة الوطنية)، ففي هذا البرنامج ستدرس المباحث الدّراسية السّابقة بصورة متكاملة، بحيث ستظهر فروع هذه المباحث بشكل غير منفصل، وستكون دروس اللغة العربية الخاصة بمهارات التّعبير الشّفوي مستخرجة من مادتي (التّربية الإسلامية، والتّنشئة الوطنية والاجتماعية) الخاصة بالصّف الثّالث الأساسي.

3 . تحديد الأهداف التّعليمية للبرنامج:

يسعى هذا البرنامج إلى توفير فرص تعليمية قائمة على استخدام بعض الأنشطة التّعبيرية، مما يتيح لأفراد العينة في المجموعة التّجريبية إمكانية التّفاعل بشكل أفضل مع ما تشمله المباحث من نصوص تعبيرية، وقصص، إكمال قصة، مواقف وسلوكيات، محاكمة بعض المواقف تسهم في تنمية بعض مهارات التّعبير الشّفوي، فقد تم تقسيم أهداف البرنامج إلى أهداف عامة في بداية البرنامج، وأهداف سلوكية انبثقت من الأهداف العامة، تكون في بداية كل درس من دروس البرنامج بغرض استخدامها في تقويم أداء الطّلبة أثناء دراسة البرنامج وبعده.

وتتحدد أهداف البرنامج العامة فيما يلي:

1. تنمية القدرة على طرح أفكار متنوعة حول موضوعات معينة.
2. تنظيم الأفكار ووضوحها وربطها بالموضوع.
3. التّعبير عن الأفكار بجمل تامة المعنى.
4. تدعيم الأفكار بالأدلة والتّطبيقات العملية.
5. استعمال كلمات فصيحة معبرة عن المعنى.
6. استخدام أدوات الرّبط والعطف المناسبة.
7. تنوع نبرات الصّوت وفقاً للموقف.
8. القدرة على مواجهة الطّلاب والثّبات أمامهم.

9. نطق الكلمات والتّراكيب نطقاً سليماً.
10. التّنويع بسرعة التّحدث بما يناسب الموقف.
11. استخدام لغة الجسد وفق المعنى.
12. تبني قيماً واتجاهات مرغوباً فيها.
13. استخلاص النّتائج والعبر المستفادة.

4 . محتوى البرنامج وأسس اختياره، ومصادر اشتقاقه:

هناك مجموعة من الشّروط لابد من مراعاتها عند اختيار محتوى البرنامج ومنها (الشنطي، 2016م، ص92):

1. أن يستند المحتوى إلى أهداف معينة، وأن تنوع المحتوى يجب أن يحقق الأهداف نفسها.
2. تنظيم المحتوى بطرق متنوعة، طبقاً لنظام التّصنيف المستعمل.
3. أن يكون النّشاط المصاحب للمحتوى في مستوى الدّارسين، وذلك لمناسبته لمستوى النّضج الجسمي والعقلي والتّحصيل الدّراسي.
4. أن تكون الخبرات التي يشتمل عليها البرنامج متنوعة، وأن يختار أكثر من خبرة لتحقيق الهدف نفسه.
5. أن يؤدي ممارسة النّشاط المصاحب للمحتوى أكثر من هدف.
6. أن تتيح الخبرات التّعليمية المتضمنة في البرنامج فرصاً متعددة لنشاط الطّلاب.
7. أن يحصل الطّلبة على راحة نفسية عند ممارستهم لألوان النّشاط المصاحب للمحتوى، كأن تشبع لهم حاجة أو تكون متفقة مع ميولهم واهتماماتهم.

وفي ضوء ما سبق، قامت الباحثة باختيار المحتوى والخبرات التي يمكن أن تسهم في تحقيق الأهداف، وقد استخدمت الباحثة في اختيار المحتوى ما توفر لها من دراسات سابقة حول الموضوع.

فقد تم إعداد محتوى البرنامج القائم على المنحى التّكاملي بين المباحث في ضوء قائمة مهارات التّعبير الشّفوي اللازمة لطالبات الصّف الثّالث الأساسي، وقد تم اختيار محتوى البرنامج وموضوعاته ضمن مجموعة من الأسس التي أشارت إليها الدّراسات السّابقة في مجال تدريس التّعبير الشّفوي ومنها:

1. ملاءمة محتوى البرنامج وموضوعاته لأهداف البرنامج بحيث يعمل على تحقيقها.
2. الممارسة الفعلية للمهارة، لأن المهارة اللغوية يجب أن تجرب، وتختبر على أرض الواقع.

3. مراعاة النّمو العقلي، والمعرفي، واللغوي، والنّفسي لطالبات الصّف الثّالث الأساسي (عينة الدّراسة)، بحيث يرتبط المحتوى باحتياجاتهن، وميولهن، وخبراتهن، مما يزيد من زيادة دافعيتهن لتعلم تلك المهارات، وتطبيقها في المواقف الحياتية المختلفة التي يتعرضن لها.
4. طبيعة مهارات التّعبير الشّفوي، والتي تقتضي تعلمها من خلال الأنشطة المتنوعة، والمواقف المتعددة، وممارسات مختلفة، مع التأكيد على أهمية التّدريب المستمر، والممارسة الفعلية لمهارات موضع الدّراسة.
5. صحة المادة العلمية وصدقها، واتفاقها مع قيم المجتمع العربي الأخلاقية والدّينية.
6. أن يكون محتوى البرنامج مألوفاً لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي، ومناسب لقدراتهن مع تضمنه خبرات جديدة.
7. ارتباط الخبرات التعليمية التي يتضمنها المحتوى بواقع الحياة العصرية وبأمثلة حية من حياة الطّلبة.
8. الرّبط بين المباحث الدّراسية وأهداف البرنامج، والوسائل التّعليمية، والأنشطة والتّقويم.
9. تنويع الأنشطة التّعبيرية من الأناشيد، والمسرحيات، والأحاجي، والرّسومات، والصّور والقصص التي تم كتابتها وتجميعها، وتصنيفها، بما يتلاءم مع طالبات الصّف الثّالث الأساسي.

5 . تنظيم محتوى البرنامج:

قامت الباحثة في ضوء الأهداف التي تم وضعها للبرنامج باختيار المحتوى والخبرات والأنشطة، التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف، وقد استعانت الباحثة بما توفر لها من دراسات سابقة حول موضوع الدّراسة، وقامت بتنظيم المحتوى على شكل دروس، بحيث يشتمل كل درس من الدّروس على الأهداف السّلوكية التي بنيت على أساس مهارات التّعبير الشّفوي المراد تنميتها، والوسائل التّعليمية، وأساليب التّقويم.

وقد تضمن محتوى كل درس من الدّروس العناصر التالية:

- عنوان الدّرس.
- الأهداف السّلوكية.
- الوسائل التّعليمية.
- الاستراتيجيات.
- إجراءات التّنفيذ.
- التّقويم.

6 . طرائق وأساليب التّدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج:

من المتفق عليه بين الباحثين أنه لا يوجد طريقة مثلى تصلح لتدريس جميع الموضوعات؛ ولأن استخدام طرائق التّدريس تحكمه عوامل متعددة من أهمها خصائص المتعلمين، ونوعية الموضوع الذي يتم تدريسه، وبالتّالي يمكن للمعلم أن ينوع من طريقة تدريسه داخل الفصل الواحد بما يتفق مع طبيعة الدّرس بحيث يحقق أكبر فائدة ممكنة (الشنطي، 2016م، ص94).

وبما أنه أجريت دراسات عديدة لاختبار فاعلية بعض الطّرق في تدريس التّعبير الشّفوي، وجاءت نتائج هذه الدّراسات تؤكد على فاعلية استعمال المناقشة والحوار، وتقمص الشّخصيات، ولعب الأدوار، والتّعلم التّعاوني، ومسرح الدّمى، والنّمذجة، والمعلم الصّغير، والسّرد القصصي وغيرها في تدريس التّعبير الشّفوي لإثارة اهتمام الطّالبات وميولهن، وتحفيزهن للعمل الإيجابي والمشاركة الفعالة.

7 . الأنشطة والوسائل التّعليمية المساعدة في تنفيذ البرنامج:

يتضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة التّعليمية المصاحبة التي تناسب طبيعة الطّالبات، وما بينهم من فروق فردية، وتحتوي هذه الأنشطة على ما يلي:

1. تمثيل بعض المواقف الحوارية.
2. عقد مناقشة شفوية حول موضوع الصّور التي تعرض.
3. محاكاة النّطق من خلال تقليد الراوي.
4. إعادة ترتيب القصص التي يتم عرضها.
5. مناقشة شفوية عقب الانتهاء من سرد القصص.
6. التّعبير عن الصّور والرّسومات التي تضمنها البرنامج.
7. التّعبير عن المواقف والسّلوكيات الواردة في الصّور المقترحة للبرنامج.
8. لعب الأدوار وتمثيل القصص التي تم سردها من قبل المعلم.

واشتمل البرنامج على وسائل تعليمية كان من خصائصها ما يلي:

1. ملاءمتها لأهداف البرنامج ودروسه.
2. تصميم الوسائل بحيث تناسب الفروق الفردية بين الطّالبات.
3. ملاءمتها للإمكانات المتاحة.

وقد تم اعتماد مجموعة من **الوسائل التّعليمية** المساعدة في تنفيذ البرنامج ومنها:

1. جهاز LCD.
2. جهاز حاسوب.
3. صور توضيحية.
4. جهاز التسجيل MP3.
5. مسرح الدّمى.
6. تيجان ورقية.
7. بطاقات ورقية.
8. لافتات ورقية.
9. السبّورة والطّباشير.
10. السّبورة الإضافية.
11. الكتاب المدرسي.
12. صور مكبرة.
13. شرائح.

8 . تحديد أساليب التّقويم وأدواته:

يعد التّقويم جزءاً أساسياً من عملية التّعليم، وبالتّالي فهو عنصر من عناصر أي برنامج تعليمي؛ لأنه يكشف عن مقدار ما تحقق من أهداف يسعى البرنامج لتحقيقها، بحيث تتحدد أغراض البرنامج فيما يلي:

1. الوقوف على مدى اكتساب الطّلاب مهارات التّعبير الشّفوي التي يتضمنها البرنامج.
2. المقارنة بين مستوى الطّالبات قبل دراسة البرنامج وبعد دراسته، ومن ثم الحكم على مدى تحقيق البرنامج لأهدافه.
3. تقديم التّغذية المستمرة للطّالبات عن مستويات تعلمهن للمهارات التي يتضمنها البرنامج.

ويستخدم البرنامج القائم على المنحى التّكاملي بين المباحث الدّراسية التّقويم بمراحل ثلاث وهي: مرحلة التّقويم القبلي، ومرحلة التّقويم التّكويني، ومرحلة التّقويم البعدي، وذلك للحكم على مدى تقدم الطّالبات في بعض مهارات التّعبير الشّفوي، وتعزيز سلوكهن الفعال، ويمكن تناول مراحل التّقويم على النّحو الآتي:

1 . مرحلة التّقويم القبلي:

تم تطبيق اختبار مهارات التّعبير الشّفوي لقياس البعدين (الفكري واللغوي) وبطاقة ملاحظة مهارات التّعبير الشّفوي لقياس البعدين (الصّوتي والملمحي)، التي أعدتهما الباحثة على طالبات عينة الدّراسة الاستطلاعية قبل تطبيق البرنامج للتعرف على مستوى أدائهن في مهارات التّعبير الشّفوي والوقوف على جوانب القوة والضّعف لديهن لوضعها في الاعتبار عند تطبيق وتقويم البرنامج.

2 . مرحلة التّقويم التّكويني:

تم ذلك أثناء تطبيق البرنامج، حيث تم فيها التّأكد من إنجاز الأهداف أولاً بأول، واكتشاف الجوانب الإيجابية ودعمها، ومعالجة الجوانب السّلبية، وتم فيها إمداد الطّالبات بالتّغذية الرّاجعة المستمرة.

3 . مرحلة التّقويم البعدي:

تم في نهاية تنفيذ البرنامج القائم على المنحى التّكاملي، من أجل التّعرف إلى مدى تحقيق البرنامج لأهدافه، حيث تم التّطبيق البعدي للاختبار وبطاقة الملاحظة لتقويم مهارات التّعبير الشّفوي.

9 . ضبط البرنامج والتّأكدّ من صلاحيته:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج، ووضعه في صورته الأولية، ومن أجل التّأكد من سلامته وصلاحيته للتطبيق، تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وزود كل منهم بنسخة من البرنامج المقترح لإبداء أراءهم في مدى سلامة الأهداف وارتباطها بالمحتوى، وإمكانية تحقيقها، ومناسبة الأنشطة والوسائل المراد تطبيقها، ومن ثم الحكم على صلاحية البرنامج للتطبيق.

تطبيق برنامج الدّراسة:

تناولت الباحثة فيما سبق كيفية إعداد الأدوات المناسبة للدّراسة، وفيما يلي يتضح كيفية إجراء تطبيق الدّراسة، حيث قامت الباحثة قبل موعد التّنفيذ بتقديم طلب، ومرفق معه خطة الدّراسة وأدواتها، بهدف الحصول على موافقة وزارة التّربية والتّعليم، على تطبيق البرنامج المقترح على عينة الدّراسة، وعندما تمت الموافقة بدأت الباحثة بإجراءات الدّراسة، ملحق رقم (8).

متغيرات الدّراسة:

المتغير المستقل: البرنامج القائم على المنحى التّكاملي.

المتغير التّابع: مهارات التّعبير الشّفوي.

ضبط التّكافؤ بين مجموعتي الدّراسة:

أولا: التّحصيل في مادة اللّغة العربية:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التّجريبية والضّابطة، تم استخدام اختبار(ت) للكشف عن دلالة الفروق بين مجموعتي الدّراسة، المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في تحصيل مادة اللغة العربية لدرجات الفصل الدّراسي الثّاني للعام (2016م – 2017م)، والجدول التّالي يوضح ذلك:

جدول(4.15): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات التّحصيل في مقرر اللغة العربية للمجموعتين التّجريبية والضّابطة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيم "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة النهائية لمادة اللغة العربية	التّجريبية	35	38.8	9.6	0.38	0.704	غير دالة إحصائياً
	الضّابطة	37	39.7	9.9			

قيمة(t) الجدولية عند درجة حرية (df=70) ومستوى دلالة 0.05=1.99

قيمة(t) الجدولية عند درجة حرية (df=70) ومستوى دلالة 0.01=2.63

يتضح من الجدول السّابق أن قيمة (ت) الجدولية أكبر من قيمة (ت) المحسوبة، وهذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في متغير التّحصيل في مقرر اللّغة العربية؛ وهذا يدل على وجود تكافؤ بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبية وعليه فإن الباحثة تطمئن إلى تطبيق أدوات الدّراسة دون وجود تأثير لمتغيرات دخيلة.

ثانياً: ضبط المتغير التّابع (مهارات التّعبير الشّفوي):

للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضّابطة والتّجريبية قامت الباحثة بتطبيق الاختبار القبلي على مجموعتي الدّراسة، للتأكد من دلالة الفروق في متوسطات درجات المجموعتين باستخدام اختبار (ت) لقياس الفروق، والجدول التّالي يوضح نتائج التّطبيق القبلي:

جدول(4.16): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات الاختبار القبلي لمهارات التّعبير الشّفوي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيم "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مهارات التّعبير الشّفوي	التّجريبية	35	10.3	2.3	1.26	0.2	غير دالة إحصائياً
	الضّابطة	37	10.8	1.5			

قيمة(t) الجدولية عند درجة حرية (df=70) ومستوى دلالة 0.05=1.99

قيمة(t) الجدولية عند درجة حرية (df=70) ومستوى دلالة 0.01=2.63

يتضح من الجدول السّابق أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة، ، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين في متغير مهارات التّعبير الشّفوي في الاختبار القبلي المُعدّ لهذه الدّراسة.

تطبيق البرنامج القائم على المنحى التّكاملي:

اتبعت الباحثة عدداً من الإجراءات لتطبيق برنامج الدّراسة، وتمثلت هذه الإجراءات بالمراحل التالية:

1. الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع الدّراسة.
2. إعداد قائمة بمهارات التّعبير الشّفوي لطالبات الصّف الثّالث الأساسي، وعرضها على مجموعة من المحكمين، للتأكد من صحتها وضبطها في الصّورة النهائية.
3. بناءً على قائمة المهارات تم إعداد بطاقة ملاحظة لمهارات التّعبير الشّفوي للبعدين (الصّوتي والملمحي).
4. عمل تحليل محتوى للدروس المستخدمة في الدّراسة، وبناءً عليه تم إعداد اختبار لمهارات التّعبير الشّفوي للبعدين (الفكري واللغوي).

5. بناء البرنامج القائم على المنحى التّكاملي بين المباحث لتنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي من خلال:

أ. تحديد مكونات البرنامج.

ب. تحديد فلسفة البرنامج.

ت. تحديد الأهداف التّعليمية للبرنامج.

ث. توضيح محتوى البرنامج وأسس اختياره ومصادر اشتقاقه.

ج. تنظيم محتوى البرنامج.

ح. تحديد طرائق وأساليب التجريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج.

خ. تحديد الأنشطة والوسائل التّعليمية المساعدة في تنفيذ البرنامج.

د. تحديد أساليب التّقويم وأدواته.

6. ضبط البرنامج من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيته وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء مقترحاتهم، وإخراجه بالصّورة النّهائية.

7. اختيار عينة استطلاعية للتأكد من صدق وثبات أدوات الدّراسة، ومن ثم اختيار عينة الدّراسة الفعلية والتي تكونت من مجموعتين (تجريبية وضابطة).

8. تطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة على المجموعتين (التجريبية والضابطة) تطبيقاً قبلياً.

9. تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية على مدار إسبوعين متتاليين، بحيث تمثل التطبيق بحصة واحدة يومياً.

10. تطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة على المجموعتين (التجريبية والضابطة) تطبيقاً بعدياً.

11. استخلاص النتائج (القبلية والبعدية) ومعالجتها إحصائياً، وتحليلها وتفسيرها مناقشتها، وتحديد مدى فاعلية البرنامج القائم على المنحى التكاملي بين المباحث في تنمية مهارات التّعبير الشفوي، ثم تقديم التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية التي استخدمت لضبط أدوات الدّراسة:

- معاملات الصّعوبة والتّمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.
- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الاتساق الدّاخلي.
- معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثّبات.
- طريقة التّجزئة النّصفية.
- معامل كورد ريتشاردسون (20).

الأساليب الإحصائية التي استخدمت لتحليل النّتائج:

- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبية.
- معامل مربع إيتا لحساب حجم الأثر.
- معامل الكسب بلاك لمعرفة مدى فاعلية البرنامج.

الفصل الخامس

نتائج الدّراسة

الفصل الخامس

نتائج الدّراسة ومناقشتها وتفسيرها

تناول هذا الفصل نتائج أسئلة الدّراسة ومناقشتها، حيث استهدفت هذه الدّراسة التّعرف إلى أثر فاعلية برنامج قائم على المنحى التّكاملي في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي ، ولتحقيق أهداف الدّراسة تم تطبيق أدوات الدّراسة التي تم توضيحها في الفصل الرّابع، ويتناول هذا الفصل عرضاً للنّتائج التي تم التوصل إليها حيث تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لمعالجة بيانات الدّراسة وعرض النّتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها، تمهيداً لتقديم التّوصيات والمقترحات.

حاولت الدّراسة الإجابة عن الأسئلة التّالية:

1- ما مهارات التّعبير الشّفوي المراد تنميتها لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي؟

2- ما صورة البرنامج القائم على المنحى التّكاملي لتنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي؟

3 – ما مدى الاختلاف بين درجات طالبات المجموعة التّجريبية التي دَرَسَت بالبرنامج المُعدّ وزميلاتهن من طالبات المجموعة الضّابطة اللواتي دَرَسن بالطّريقة التّقليدية في أدوات القياس البعدي لمهارات التّعبير الشّفوي؟

وفيما يلي تفصيل لما قامت به الباحثة بهدف الإجابة عن أسئلة الدّراسة:

أولاً الإجابة عن السّؤال الأول والذي ينص على:

ما مهارات التّعبير الشّفوي المراد تنميتها لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي؟

وللإجابة عن هذا السّؤال قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي والدّراسات والبحوث السّابقة في مجال تنمية مهارات التّعبير الشّفوي، وإعداد قائمة بمهارات التّعبير الشّفوي المراد تنميتها ومن ثم عرضت القائمة على مجموعة من المحكمين المختصين لضبطها وإقرارها، وفي النّهاية أجريت التّعديلات لتصبح القائمة جاهزة في صورتها النّهائية، بحيث تم اختيار المهارات المراد تنميتها لطّالبات الصّف الثّالث الأساسي، وقد تم ذكر ذلك سابقاً، بحيث تحددت المهارات (24) مهارة موزعة على أربعة مجالات، انظر ملحق رقم(3).

واتفقت هذه الدّراسة مع دراسة دحلان (2014م) مع اختلاف عدد المهارات اللازمة للطّلبة، حيث زادت عدد المهارات في الدّراسة الحالية، وتعزو الباحثة ذلك إلى اختلاف الصّف الذي أجريت عليه الدّراستين، فالدّراسة الحالية طُبِّقَت على طالبات الصّف الثّالث الأساسي، أما دراسة دحلان فقد طُبِّقَت على طالبات الصّف الرابع الأساسي.

ثانياً الإجابة عن السّؤال الثّاني والذي ينص على:

ما صورة البرنامج القائم على المنحى التّكاملي لتنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي؟

بعد الاطلاع على الأدبيات التّربوية والدّراسات السّابقة التي تناولت المنحى التّكاملي قامت الباحثة ببلورة الفكرة التي ستتناولها للتعرف على فاعلية البرنامج القائم على المنحى التّكاملي، وذلك من خلال إجراءات الدّراسة بالفصّل الرّابع وإعداد دليل للمعلم ملحق(9) حيث بينت فيه الإجراءات التي من خلالها تم توظيف البرنامج القائم على المنحى التّكاملي في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي حيث تمت الإجراءات التّطبيقية من خلال توظيف البرنامج.

ثالثاً الإجابة عن السّؤال الثّالث والذي ينص على:

ما مدى الاختلاف بين درجات طالبات المجموعة التّجريبية التي دَرَسَت بالبرنامج المُعدّ وزميلاتهن من طالبات المجموعة الضّابطة اللواتي دَرَسن بالطّريقة التّقليدية في أدوات القياس البعدي لمهارات التّعبير الشّفوي؟

للإجابة عن السّؤال السّابق تم صياغة فرضيتين على النحو الآتي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لاختبار قياس البعدين (الفكري واللغوي) من مهارات التّعبير الشّفوي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة قياس البعدين (الصّوتي والملمحي) من مهارات التّعبير الشّفوي.

حيث تم التّوصل إلى الإجابة من خلال التّجربة الميدانية للدّراسة، وتطبيق أداوتها (اختبار مهارات التّعبير الشّفوي) للبعدين (الفكري واللغوي) على المجموعة الضّابطة والتّجريبية، ثم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS)، وذلك لحساب الفروق بين

متوسطات درجات المجموعة الضّابطة والتّجريبية في التّطبيق البعدي لاختبار مهارات التّعبير الشّفوي لقياس البعدين (الفكري واللغوي).

و(بطاقة الملاحظة) مهارات التّعبير الشّفوي لقياس البعدين (الصّوتي والملمحي)، وذلك لحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضّابطة والتّجريبية في التّطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، وفيما يلي تفصيل لذلك من خلال تفسير النّتائج ومناقشتها، ثم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS).

اختبار الفرضية الأولى:

وتنص الفرضية الأولى على ما يأتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطّالبات في المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لاختبار قياس البعدين (الفكري واللغوي) من مهارات التّعبير الشّفوي.

ويوضح الجدول التّالي قيمة (ت)، ودلالتها الإحصائية لدرجات المجموعتين في التّطبيق البعدي لاختبار مهارات التّعبير الشّفوي.

جدول(5.1): قيمة(ت) ومستوى دلالتها لدرجات المجموعتين الضّابطة والتّجريبية في التّطبيق البعدي للاختبار

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
اختبار مهارات التّعبير الشّفوي	التّجريبية	35	17	3.6	3.51	0.002	دالة إحصائياً
	الضّابطة	37	13	5.5			

قيمة(t) الجدولية عند درجة حرية (df=70) ومستوى دلالة 0.05=1.99

قيمة(t) الجدولية عند درجة حرية (df=70) ومستوى دلالة 0.01=2.63

يتضح من الجدول السّابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التّجريبية بلغ (17) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضّابطة (13)، وأن قيمة (ت) المحسوبة بلغت(3.51) أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وبناءً على ذلك يُرفض الفرض الصّفري ويُقبل الفرض البديل الذي ينص على **وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضّابطة والمجموعة التّجريبية في الاختبار البعدي وذلك لصالح المجموعة**

التّجريبية، كذلك قامت الباحثة بحساب حجم التّأثير على اعتبار أنه من الأساليب الإحصائية المهمة، حيث يركز حجم التّأثير على حجم الفروق أو قوة العلاقة بين المتغيرات بغض النّظر عن مستوى الدلالة الإحصائية (عفانة،2000م،ص28).

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق نتيجة الصّدفة أم هي فعلاً نتيجة تأثير البرنامج القائم على المنحى التّكاملي، استخدمت الباحثة مربع إيتا (η2) لحساب حجم التأثير، وذلك باستخدام المعادلات التّالية (عفانة،2000م،ص42):

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

وعن طريق(η2) يمكن حساب القيمة التي تعبر عن حجم التأثير للبرنامج باستخدام المعاجلة التالية:

$$d = \frac{\sqrt{2\eta^2}}{1-\eta^2}$$

والجدول التّالي يوضح مستويات التّأثير وفقاً لمربع إيتا(η2)

جدول(5.2): مستويات حجم التّأثير

حجم التّأثير	صغير	متوسط	كبير
مربع إيتا(η2)	0.01	0.06	0.14
D	0.2	0.5	1.1

جدول(5.3): قيمة مربع إيتا(η2)) وحجم التأثير

قيمة (ت) المحسوبة	(η2)	d
3.51	0.149	0.64

يتضح من الجدول السّابق أن قيمة (η2) بلغت (0.149) وهي درجة كبيرة لأنها أكبر من (0.14)، وكانت درجة(d) (0.64) وهي درجة متوسطة، ومما يشير إلى أن نتيجة اختبار(ت) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدّراسة ولا تعود إلى الصّدفة.

وتفسر الباحثة نتائج الدّراسة بأن توظيف البرنامج القائم على المنحى التّكاملي بطريقة تناسب الطّالبات ساعد على تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى الطّالبات، وتنوع طرق وأساليب التّدريس المستخدمة (كمسرح الدّمى، والتّمثيل المسرحي، والعمل التّعاوني)، واستخدام أساليب تعزيز متنوعة من خلال البرنامج، وما يتضمنه من أسلوب تعاوني وطريقة عرض المهارات

على الطّالبات بأسلوب مميز ساعد على زيادة دافعية الطّالبات وتشجيعهن وزيادة قدرتهن على التّعبير.

اختبار الفرضية الثانية:

وتنص الفرضية الثّانية على ما يأتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطّالبات في المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة قياس البعدين (الصّوتي والملمحي) من مهارات التّعبير الشّفوي.

ويوضح الجدول التّالي قيمة (ت)، ودلالتها الإحصائية لدرجات المجموعتين في التّطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

جدول(5.4): قيمة(ت) ومستوى دلالتها لدرجات المجموعتين الضّابطة والتّجريبية في التّطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
بطاقة ملاحظة مهارات التّعبير الشّفوي	التّجريبية	35	28.7	7.2	3.69	0.009	دالة إحصائياً
	الضّابطة	37	24.5	6			

قيمة(t) الجدولية عند درجة حرية (df=70) ومستوى دلالة 0.05=1.99

قيمة(t) الجدولية عند درجة حرية (df=70) ومستوى دلالة 0.01=2.63

يتضح من الجدول السّابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التّجريبية بلغ (28.7) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضّابطة (24.5)، وأن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (3.69) أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وبناءً على ذلك يُرفض الفرض الصّفري ويُقبل الفرض البديل الذي ينص على **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى** (α = 0.01) **بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضّابطة والتّجريبية في التّطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة وذلك لصالح المجموعة التّجريبية**، كذلك قامت الباحثة بحساب حجم التّأثير على اعتبار أنه من الأساليب الإحصائية المهمة، حيث يركز حجم التّأثير على حجم الفروق أو قوة العلاقة بين المتغيرات بغض النّظر عن مستوى الدلالة الإحصائية (عفانة،2000م،ص28). ولمعرفة ما إذا

كانت الفروق نتيجة الصّدفة أم هي فعلاً نتيجة تأثير البرنامج القائم على المنحى التّكاملي استخدمت الباحثة مربع إيتا (η2) لحساب حجم التّأثير، وذلك باستخدام المعادلات التّالية (عفانة،2000م،ص42):

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

وعن طريق(η2) يمكن حساب القيمة التي تعبر عن حجم التأثير للبرنامج باستخدام المعاجلة التالية:

$$d = \frac{\sqrt{2\eta^2}}{1-\eta^2}$$

والجدول التالي يوضح مستويات التّأثير وفقاً لمربع إيتا(η2)

جدول(5.5): مستويات حجم التّأثير

حجم التّأثير	صغير	متوسط	كبير
مربع إيتا(η2)	0.01	0.06	0.14
D	0.2	0.5	1.1

جدول(5.6): قيمة مربع إيتا(η2)) وحجم التّأثير

قيمة (ت) المحسوبة	η^2	d
3.69	0.162	0.63

يتضح من الجدول السّابق أن قيمة (η2) بلغت (0.162) وهي درجة كبيرة لأنها أكبر من(0.14)، وكانت درجة(d) (0.63) وهي درجة متوسطة، ومما يشير إلى أن نتيجة اختبار(ت) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدّراسة ولا تعود إلى الصّدفة. مما يشير إلى أن نتيجة اختبار(ت) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدّراسة ولا تعود إلى الصّدفة.

وبهذه النتائج تتفق الدّراسة الحالية مع دراسة: أبو دحروج(2016م)، والحتاملة(2014م) والصّاعدي(2013م)، والعنزي(2011م)، وخليل(2010)، وحمراء(2010م)، والعظامات (2010م)، والحدابي والجاجي(2009م)، وإبراهيم(2009م)، والعلي(2008م) والشّدوخي(2008م)، ونمر(2008م)، والحسين(2007م) حيث جميعها أظهرت الأثر الإيجابي للمنحى التّكاملي، واختلفت نتائج الدّراسة مع دراسة نجم الدّين(2013م) التي لم تسفر عن وجود فروق لعينة الدّراسة.

وتفسر الباحثة نتائج الدّراسة بأن توظيف البرنامج القائم على المنحى التّكاملي بطريقة تناسب الطّالبات ساعد على تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى الطّالبات، وتنوع طرق وأساليب التّدريس المستخدمة (كالمعلم الصّغير، والسّرد القصصي، وطريقة الحوار والمناقشة)، واستخدام أساليب تعزيز متنوعة (كالتّصفيق، وإعطاء الجوائز...إلخ) من خلال البرنامج، أدى إلى إثارة اهتمام الطّالبات وميولهن، وتحفيزهن للعمل الإيجابي والمشاركة الفعالة.

اختبار الفرضية الثّالثة:

وينص الفرضية الثّالثة على ما يأتي:

لا يتصف البرنامج القائم على المنحى التّكاملي بالفاعلية وفقاً لمعدل الكسب بلاك.

تم استخدام معدل الكسب بلاك لقياس فاعلية البرنامج القائم على المنحى التّكاملي في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي، وذلك للمقارنة بين المتوسط القبلي والبعدي لاختبار مهارات التّعبير الشّفوي، وذلك حسب المعادلة : (السيد،2002،ص47)

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}}$$

حيث ص: متوسط درجات الطّالبات في التّطبيق البعدي.

س: متوسط درجات الطّالبات في التّطبيق القبلي.

د: القيمة العظمي لدرجة المهارة.

والجدول التّالي يوضح ذلك:

جدول(5.7): نسبة معدل الكسب بلاك لاختبار مهارات التّعبير الشّفوي

اختبار مهارات التّعبير الشّفوي	المجموعة	متوسط درجات التّطبيق القبلي	متوسط درجات التّطبيق البعدي	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
	التّجريبية	10.3	17	1.2	فعّالة

من خلال الجدول السّابق يتضح أنه نسبة الكسب المعدل (1.2) وهي نسبة كبيرة، وبذلك يتضح أن الفروق بين التّطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التّعبير الشّفوي لقياس البعدين (الفكري واللغوي) ناتجة عن تطبيق البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو دحروج (2016م)، دراسة الحتاملة (2014م)، ودراسة العظامات (2010م)، ودراسة نمر (2008م).

كما وتم استخدامه لقياس المتوسط القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التّعبير الشّفوي للبعدين (الصّوتي والملمحي)، وذلك حسب المعادلة :

نسبة الكسب المعدل = ص− س + ص− س

د د− س

حيث ص: متوسط درجات الطّالبات في التّطبيق البعدي.

س: متوسط درجات الطّالبات في التّطبيق القبلي.

د: القيمة العظمي لدرجة المهارة.

والجدول التّالي يوضح ذلك

جدول(5.8): نسبة معدل الكسب بلاك لبطاقة الملاحظة:

بطاقة الملاحظة مهارات التّعبير الشّفوي	المجموعة	متوسط درجات التّطبيق القبلي	متوسط درجات التّطبيق البعدي	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
	التّجريبية	15	28.7	1.3	فعّالة

من خلال الجدول السّابق يتضح أنه نسبة الكسب المعدل (1.3) وهي نسبة كبيرة، وبذلك يتضح أن الفروق بين التّطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لقياس مهارات التّعبير الشّفوي في البعدين (الصّوتي والملمحي) ناتجة عن تطبيق البرنامج، وتتفق هذه النّتيجة مع دراسة الحسين (2007م).

ملخص نتائج الدّراسة:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضّابطة و المجموعة التّجريبية في الاختبار البعدي وذلك لصالح المجموعة التّجريبية.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضّابطة والمجموعة التّجريبية في التّطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة وذلك لصالح المجموعة التّجريبية.
3. وجود فاعلية للبرنامج القائم على المنحى النّكاملي بدرجة كبيرة على تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي، في الجوانب (الفكري، واللغوي، والصّوتي، والملمحي)، بناءً على معامل الكسب بلاك.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدّراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

1. توفير بيئة تعليمية مناسبة لتطبيق البرنامج التّكاملي في مؤسسات التّعليم.
2. تحديث دليل المعلم وتضمينه خطوات وطرق وأساليب كيفية تطبيق البرنامج التّكاملي في التّدريس، ليوجه معلمين اللغة العربية.
3. إعداد نشرات تربوية من قبل المشرفين توضح أهمية وفوائد المنحى التّكاملي.
4. التّدريب على التّعبير في العديد من الحصص، كما هو محدد في الجدول الإسبوعي للمعلم، بل على المعلم أن يراعي ذلك في كل درس من دروس المنهج التّعليمي أي ليس بدروس اللّغة العربية فقط (بل بجميع دروس المواد المختلفة)، لأن مهارات التّعبير الشّفوي يحتاجها الطّلبة في جميع المراحل التّعليمية.
5. اعتماد أسلوب المنحى التّكاملي في تدريس المرحلة الأساسية.
6. عقد ورش عمل للمعلمين تهدف إلى توضيح أهمية استخدام المنحى التّكاملي وكيفية توظيفه في العملية التّعليمية.
7. ضرورة الاهتمام بتنظيم أنشطة لغوية تعتمد على مهارات التّعبير الشّفوي بصورة منظمة، كالإذاعة المدرسة، والمسابقات، حتى تحفز الطّلاب على إتقان مهارات التّعبير الشّفوي.

مقترحات الدّراسة:

في ضوء نتائج الدّراسة وتوصياتها يمكن تقديم بعض المقترحات لإجراء دراسات أخرى، ومنها:

1. دراسة صعوبات التّمكن من التّدريس وفقاً للمنحى التّكاملي في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طلاب المراحل التّعليمية المختلفة.
2. دراسة لتحديد الاحتياجات التّدريبية اللازمة للمعلمين في مجال تخطيط دروس اللغة العربية في صفوف المرحلة الأساسية وتنفيذها وتقويمها في ضوء المدخل التّكاملي.
3. دراسة استقصاء أثر تدريس مهارتي الاستماع والتّحدث وفق المنحى التّكاملي للغة العربية في تحسين المهارتين لدى طلبة الصّف الخامس الأساسي.
4. دراسة عن كيفية بناء بطاقات ملاحظة لقياس مهارات التّعبير الشّفوي، لمعرفة مدى أداء الطلاب في هذه المهارات في كل مرحلة.

5. دراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي اللّغة العربية للمنحى التّكاملي في تدريس طلبة المرحلة الأساسية.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

المراجع العربية:

إبراهيم، بسام وعبد الله، صالح. (2009م). فعالية استخدام المنحى التكاملي بين العلوم الطبيعية والنصوص القرآنية في تنمية القدرة على حل المشكلات وفهم المفاهيم العلمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (52)، 5-43.

أحمد، جمال. (2015م). أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي والكتابي لدى طلاب الصف السادس الثانوي الناطقين بغير العربية، *مجلة القراءة والمعرفة*، (163)، 121-212.

اسبيتان، مشهور. (2012م). تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 26* (9)، 2106-2130.

الأستاذ، محمود ومطر، ماجد. (2014م). *أساسيات المناهج*. (د.ط). (د.م). (د.ن).

أشقر، جمال. (2007م). تقويم المنهج التكاملي، *مجلة رسالة التربية*، (16)، 52-60.

الأغا، إحسان والأستاذ، محمد. (2007م). *مقدمة في تصميم البحث التربوي*. ط2. غزة: مكتبة الطالب.

الأغا، إحسان والأستاذ، محمود. (2000م). *مقدمة في تصميم البحوث التربوية*. غزة: مطبعة الرنتيسي.

الإمام، محمد. (2009). فعالية برنامج تدريبي قائم على الألعاب اللغوية في تنمية المهارات الدراسية وتحسين الاتجاه نحو المدرسة لدى الأطفال ذوي مشكلات التعلم، *مجلة كلية التربية*، (63)، 99-132.

البيات، منال. (2009م). *أثر المنحى التكاملي في حصص التربية الرياضية المبنية على المهارات الحياتية في إكساب طلبة الصفوف الثلاثة الأولى*(رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية، الأردن.

البيات، محمد والمجالي، يوسف. (2013م). أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في المواد الإجبارية، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 155* (1)، 809- 830.

جاب الله، علي. (2013م). برنامج مقترح في الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار لتنمية مهارات التعبير الشفوي المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الفكرية. *مجلة التربية جامعة الأزهر، 6* (156)، 219- 283.

جبري، كمال وعبد القادر، أبو شريفة؛ جرار، مأمون وعبد الحليم، حسين، صبيح، إبراهيم وحماد، أحمد. (2010م). *اللغة العربية للطالب الجامعي*. (د.ط). غزة: مكتبة الجامعة الإسلامية.

الجرجاوي، زياد. (2010م). *القواعد المنهجية لبناء الاستبيان*. ط2. فلسطين: مطبعة أبناء الجراح

جلهوم، عدلي والميجي، علاء. (2008م). أثر استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً على تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية، *مجلة كلية التربية، مصر، 2* (4)، 15-43.

جلهوم، عدلي وسلامة، عادل. (د.ت). *فعالية استخدام المدخل التكاملي في تدريس منهجي اللغة العربية والعلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية*، (د.ط). (د.م). (د.ن).

الجيوري، خالد. (2012م). صعوبات تدريس التعبير الشفوي في المرحلتين المتوسطة والإعدادية من وجهة نظر المدرسين، *مجلة الفتح*، (51)، 39-448.

الحافظ، محمود وعبد السلام محمد. (د.ت). *أثر نموذج بايبي للتعلم البنائي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي*. (د.ط). الكويت: وزارة التربية بدولة الكويت.

الحتاملة، محمد. (2014م). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، الأردن.

الحدابي، داود والجابي، رجاء. (2009م، يوليو). *فعالية المنهج التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي*، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العملي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين – رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل، الأردن: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، (1)، 101-126.

أبو حرب، يحيى. (2011م). *توجهات في المنهج التربوي*. (د.ط). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو حرب، يحيى والقزازي، خالد. (2010م). اتجاهات معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو المنحى التكاملي للمنهج التربوي في سلطنة عمان، *دراسات تربوية واجتماعية*، *16*(1)، 231- 258.

أبو الحسن، خالد وأحمد، جمال. (2016م). أثر تدريس وحدة تعليمية مقترحة قائمة على المدخل التكاملي بين مادتي الرياضيات والرسم الفني الزخرفي على كل من التحصيل والتذوق الفني لدى طلاب التعليم الفني الصناعي نظام الثلاث سنوات تخصص الزخرفة والإعلان، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، *2*(217)، 51-62.

حسن، مثنى. (2016م). *أثر استراتيجية بلان plan في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في العراق في مادة الأدب والنصوص وتحسين مهارات التعبير الشفوي لديهم*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، الأردن.

الحسين، أحمد. (2007م). *برنامج مقترح لتدريب معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء أسس المنهج التكاملي*(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الحلاق، علي. (2007م). *اللغة والتفكير الناقد*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حماد، خليل؛ شيخ العيد، إبراهيم؛ فورة، ناهض. (2012م). *استراتيجيات تدريس اللغة العربية*. (د.ط). غزة: مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع.

حماد، خليل؛ شيخ العيد، إبراهيم؛ فورة، ناهض. (2012م). *استراتيجيات تدريس اللغة العربية*، (د.ط)، غزة: جامعة الأقصى.

حمراء، روز. (2010م). *مدى تطبيق مناهج الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي للحلقة الأولى وفق مداخل التعليم التكاملي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق، سوريا.

الحوامدة، محمد والسعدي، عماد. (2015م). فاعلية أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي. *دراسات العلوم التربوية، الأردن، 42* (1)، 47-62.

الخزاعلة، محمد؛ السختي، حسين؛ الشقصي، عبد الله؛ الشويكي، عساف. (2011م). *الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي*، ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الخصاونة، نجوى والعكل، إيمان. (2012م). فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الأردن، 1* (4)، 182-206.

الخليفة، حسن. (2011م). مهارات تدريس التعبير الشفهي اللازمة للطلاب والمعلمين وطلاب الدبلوم التربوي المتخصص في اللغة العربية بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز: دراسة تقويمية مقارنة، *مجلة القراءة والمعرفة*، (122)، 19-74.

خليل، آمال. (2010م). *أثر تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية في الأداء التعبيري لدى طالبات معهد إعداد المعلمات*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بابل، العراق.

الخمايسة، إياد. (2012م). مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *20* (1)، ص242.

أبو دحروج، إيمان. (2016م). *فاعلية برنامج قائم على المدخل التكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي بغزة*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

دحلان، بيان. (2014م). *فاعلية برنامج قائم على الحكايات الشعبية في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

دحلان، عمر. (2013م). *فنون تدريس اللغة العربية في التعليم العام*. ط1. غزة: مكتبة الطالب الجامعي.

أبو دقة، سناء.(2008م). *القياس والتقويم الصفي المفاهيم والاجراءات لتعلم فعال*. غزة: مكتبة آفاق للطباعة والنشر.

الربايعة، إبراهيم والحباشنة، قتيبة. (2015م). أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث (التعبير الشفوي) وتحسين التحصيل لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها، *دراسات – العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، *42* (3)، 629-64.

أبو رخية، وفاء. (2013م). *أثر قصص الأطفال في تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

الزعانين، تحرير. (2015). *فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه مقارنة بالمدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي شمال غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر ،عزة.

زهران، حامد؛ طعيمة، رشدي؛ الأشول، عادل؛ الشيخ، محمد؛ مخلوف، لطفي؛ قنديل، محمد؛ أبو زنادة، شايان؛ جاد، محمد؛ زكي، أمل. (2009م). *المفاهيم اللغوية عند الأطفال*. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو زهري، ارشاد. (2008م). *أثر استخدام المنحى التكاملي المبني على قصص الأطفال في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان.

الزويني، ابتسام والعرنوسي، ضياء وحاتم، حيدر. (2013م). *المناهج وتحليل الكتب*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

السفاسفة، عبد الرحمن. (2011م). *طرائق تدريس اللغة العربية*. ط1. الأردن: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

السليتي، فراس. (2008م). *فنون اللغة* . ط1. عمان: جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

السيد، خالد. (2015م). فاعلية المواقف الحياتية في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي الوظيفي باللغة العربية الفصحى لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *دراسات تربوية واجتماعية، مصر*، *21* (1)، 477-536.

شامية، نسرين. (2012م). *أثر استخدام نموذج القبعات الست لتنمية مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى طالبات الصف السادس الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

شبات، سندس. (2016م). *أثر توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تنمية الأداء التعبيري لدى تلميذات الصف الرابع الأساس بغزة*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

شحادتة، حسن. (2010م). *المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع*. ط1، القاهرة: دار العالم العربي.

الشدوخي، عبد اللطيف. (2008م). *تصور مقترح لمنهج تكاملي في العلوم الشرعية لطلاب وطالبات الكليات الطبية في ضوء حاجاتهم الشخصية ومهماتهم الوظيفية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الشريني، فوزي والطناوي، عفت. (2011م). *تطوير المناهج التعليمية*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الشنطي، دعاء. (2016م). *فاعلية برنامج مقترح قائم على أدب الأطفال في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأساسي بغزة*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر.

الصاعدي، بثينة. (2013م). *فاعلية استخدام وحدة قائمة على المنهج التكاملي في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثالث الثانوي*(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

صالح، قاسم. (2011م). *الإبداع في الفن*، (د.ط). المملكة الأردنية الهاشمية: دار دجلة.

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

أبو صوواين، راشد. (2014م). *أساليب تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية*. غزة: مكتبة ومطبعة الطالب.

صومان، أحمد. (2012م). *أساليب تدريس اللغة العربية*. ط1. (د.م). دار زهران للنشر والتوزيع.

الصويركي، محمد. (2011م). تقويم مستوى أداء التعبير الشفوي عند طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *7* (3)، 69-94.

الضبع، محمود. (2006م). *المناهج التعليمية وصناعتها وتقويمها*. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

طاهر، علوي. (2010م). *تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الطورة، هارون. (2008م). أثر التدريس بالدراما في تطوير مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن، *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس* ، *1* (32)، 117-149.

الطيب، بدوي. (2010م). فاعلية استخدام لعب الأدوار في تنمية القراءة الصامتة والتعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة القراءة والمعرفة*، (105)، 90-131.

الطيطي، محمد وأبو شريخ، شاهر. (2007م). *المنهاج التكاملي*. ط1. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

عاشور، راتب ومقدادي، محمد. (2009). *المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها*. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر. (2011م). *مهارات التحدث العملية والأداء*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الحميد، طلعت. (2007م). المنهج التكاملي في التعليم الأساسي. *رسالة التربية*، (16)، 28-35.

عبد العظيم، ريم. (2011م). أنشطة مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لعلاج صعوبات التواصل الشفوي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، القاهرة، 1* (146)، 263-336.

عبد الكريم، فائقة. (2012م). تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال. *مجلة البحث العلمي في التربية، 2*(13)، 725- 753.

عبد الهادي، حسن. (2016م). *أثر توظيف القصة المصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

العصيمي، نجلاء. (2013م). *الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المدخل التكاملي*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، السعودية.

عطية، جمال وأبو لبن، وجيه. (2012م). برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، *مجلة كلية التربية، مصر، 23* (91)، 395-436.

عطية، محسن. (2007م). *الكافي في تدريس اللغة العربية*. ط1. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

العظامات، سمارة. (2010م). *بناء برنامج قائم على المنحى التكاملي وقياس فاعليته عمليات الاستماع وكتابة الفقرة في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن*(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

عفانة، عزو وأحمد، منير والسر، خالد والخزندار، نائلة. (2012م). *استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام*، (د.ط). غزة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو واللولو، فتحية. (2013م). *المنهاج المدرسي- أساسياته- واقعه- تنظيماته- تطويره*. ط3. (د.م). (د.ن).

عفانة، عزو. (2000م). حجم التأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقية النتائج في البحث التربوية والنفسية، *مجلة البحوث والدراسات التربوية والفلسطينية*. (3). 29-58.

علام، صلاح. (2000م). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي

أبو علام، رجاء. (2010م). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. (د.ط). القاهرة: دار النشر للجامعات.

العلي، عبد الله. (2008م). *المنهج التكاملي وتقويم أثره في تدريس اللغة العربية – دراسة تجريبية على طلاب الصف الثاني الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة دير الزّور وتقويم أثرها في تحقيق الاهداف المرجوة من تدريس النحو والنصوص*، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

علي، محمد. (2011م). *موسوعة المصطلحات التربوية*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العنزي، محمد. (2011م). *درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمحنى التكاملي في تدريس طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

عيد، زهدي. (2011م). *مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

غنيم، محمد. (2007م). الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين في ضوء الإعداد التكاملي. *دراسات تربوية واجتماعية* – جامعة حلوان – القاهرة، *13*(1)، 259.

الفوزان، محمد . (2015م). كفاءة طلاب معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود في مهارات التعبير الشفوي، *مجلة القراءة والمعرفة*، (164)، 21-61.

الفيومي، خليل. (2012م). أثر نشاطات الاتصال اللغوي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم بمدينة عمان الثانية في الأردن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *13*(2)، 452-484.

قبشاوي، موسى. (2010م). *وقفة مع العربية وعلومها* . ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع

القرشي، علي. (2007م). المنظور التكاملي للمعرفة وإعادة بناء المناهج التعليمية في مدارسنا العربية والإسلامية. *مجلة رسالة التربية* ، (16)، 18-27.

قسم اللغة العربية آدابها. (2010م). *اللغة العربية – فن الكتابة والتعبير*. ط4. غزة: جامعة الأقصى.

القلمجي، عدي. (2015م). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على مهارات الاستماع في تنمية التعبير الشفوي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية*(رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة المستنصرية، العراق.

كاظم، علاء. (2013م). *أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية الأداء التعبيري الشفهي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائية*(رسالة ماجستير منشورة). جامعة الموصل ،العراق.

كيتا، جاكاريجا. (2017م). رؤية تربوية مقترحة لتطوير منهج التربية الإسلامية للمدارس العربية بغرب إفريقيا في ضوء المنهج التكاملي، *دراسات*، (50)، 50- 62.

محمد، وائل وعبد العظيم، ريم. (2011م). *تصميم المنهج المدرسي*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مدكور، علي. (2009م). *تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مدكور، علي. (2007م). *طرق تدريس اللغة العربية*. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مصطفى، عبد الله. (2010م). *مهارات اللغة العربية*. ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو مغلي، سميج. (2010م). *مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربي*. ط1. (د.م)، دار البداية.

أبو مغلي، سميح. (2009م). *الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية*. ط1. الأردن: دار البداية.

ملحم، سامي. (2000م). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. (د.ط). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ملحم، سامي. (2005م). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

الناصر، محمد. (2014م). أثر تدريس القواعد النحوية باستخدام منحى مسرحية المناهج في التحصيل الدراسي ومهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *8*(1)، 150- 170.

الناصر، محمد. (2011م). أثر تدريس مهارتي القراءة والكتابة وفق المنحى التكاملي للغة العربية في تحسين المهارتين لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي في محافظة القطيف، *دراسات العلوم التربوية*، *38*(5)، الأردن.

نجم الدين، حنان. (2013م). تقويم مقرر الدراسات الاجتماعية المطور للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير المنهج التكاملي من وجهة نظر معلمات ومشرفات مدينة جدة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *2*(44)، 11- 45.

نمر، عبير وصفي، سعيد. (2008م). *أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي ي تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في وكالة الغوث الدولية في عمان*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، الأردن.

النوايسه، أديب عبد الله محمد والقطاونه، إيمان طه طايع. (2010م). *النمو اللغوي والمعرفي للطفل*. ط1. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

الهاشمي، عبد الرحمن. (2006م). *أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته*. ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2012م). أثر برنامج تعليمي قائم على اللعب الحركي في تحسين الأداء التعبيري الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي في ظل العولمة، *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، *14*(2)، 687-707.

هزايمة، سامي وعليمات، حمود. (2012م). أثر أنشطة الحديث عن الذات في تنمية التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، *18*(1)، 155-176.

يحيى، خولة وعبيد، ماجد. (2007م). *أنشطة الأطفال العاديين لذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

يحيى، ميرفت. (2011م). *فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في مدينة طولكرم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح، فلسطين.

الملاحق

ملحق(1): أسماء السّادة المحكمين

م	الاسم	الدرجة العلمية	مكان العمل
1	د. أشرف محمد مسلم	أستاذ مشارك في أصول التربية	جامعة القدس المفتوحة
2	د. أنور شحاتة نصار	دكتوراه في أصول التربية	جامعة القدس المفتوحة
3	د. رابعة شحاتة فتيحة	دكتوراه في أصول التربية	جامعة القدس المفتوحة
4	د. فرج إبراهيم أبو شمالة	دكتوراه في المناهج وطرق التدريس	جامعة القدس المفتوحة
5	د. هشام عمر جلمبو	دكتوراه في المناهج وطرق التدريس	جامعة القدس المفتوحة
6	د. فؤاد حمادة	دكتور/ لغة عربية	جامعة القدس المفتوحة
7	أ. محمد أحمد أبو ريا	مشرف لغة عربية	وكالة الغوث الدولية
8	أ. نشأت داوود الشافعي	مشرف تربوي لغة عربية	وكالة الغوث الدولية
9	أ. وائل محمود عياد	مختص تربوي لغة عربية	وكالة الغوث الدولية
10	أ. سمر عبد المنعم صايمة	مختص تربوي مرحلة دنيا	وكالة الغوث الدولية
11	أ. فاطمة عطية أبو أحمد	مديرة مدرسة/ تخصص لغة عربية	وكالة الغوث الدولية
12	أ. محمد أبو شمالة	مدير مدرسة/ تخصص لغة عربية	وكالة الغوث الدولية
13	أ. أميمة يوسف وشاح	معلمة/ بكالوريوس لغة عربية	وكالة الغوث الدولية
14	أ. فاطمة العاروقي	معلمة/ بكالوريوس تعليم أساسي	وكالة الغوث الدولية
15	أ. سلوى أبو هميسة	معلمة/ بكالوريوس لغة عربية	وكالة الغوث الدولية
16	أ. نداء ظاهر	معلمة/ بكالوريوس لغة عربية	وكالة الغوث الدولية

السّيد/ ة ..... حفظه/ها الله.

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

تقوم الباحثة بدراسة لنيل درجة الماجستير في تخصص مناهج وطرق التّدريس بعنوان:

" فاعلية برنامج قائم على المنحى التّكاملي بين المباحث في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي" ، وتحتاج هذه الدّراسة إلى إعداد القائمة التي بين أيديكم.

وبما أنكم أهل الخبرة المتميزة في اللغة العربية وطرائق تدريسها فقد رُئِيَ الاحتكام إليكم و الاستفادة من خبراتكم.

والمرجو من سيادتكم الاطلاع على هذه المهارات، وإبداء الرّأي فيها من حيث إذا كانت القائمة قد شملت مهارات التّعبير الشّفوي أو لا، ولكم مطلق الحرية في الحذف من مضمون القائمة أو الإضافة إليها، حسب ما ترونه مناسباً لصالح الدّراسة، ولا يسع الباحثة إلا أن تقدم لكم شكرها وخالص تقديرها لسيادتكم.

والسّلام عليكم ورحمه الله وبركاته،،،،

الباحثة

آلاء محمود أبو الكاس

م	المهارة	درجة المناسبة	
		مناسبة	غير مناسبة
أولاً: الجانب الفكري:			
1	البدء بمقدمة شيقة ومناسبة.		
2	عرض الأفكار بتسلسل (من السّهل إلى الصّعب).		
3	ربط الأفكار بالموضوع.		
4	توليد فكرة من أخرى.		
5	تدعيم الأفكار بالأدلة والتّطبيقات العملية.		
6	استخلاص النّتائج.		
ثانياً: الجانب اللغوي:			
7	يختار كلمات مناسبة للسياق.		
8	أن تكون الكلمات ذات معنى ومؤثرة.		
9	استخدام جمل صحيحة في تراكيبها.		
10	توظيف أنماط لغوية متنوعة.		
11	استخدام أدوات الربّط المناسبة.		
12	استخدام عبارات الشّكر والسّلام والتّحية.		
ثالثا: الجانب الصّوتي:			
13	التّحدث بصوت واضح و مسموع.		
14	التّنويع في طبقات الصّوت تبعاً للمعنى.		
15	مراعاة مواطن الفصل والوصل.		
16	النّطق بالحروف نطقاً صحيحاً من مخارجها.		
17	التّنويع في سرعة الحديث بما يناسب التّلاميذ		
18	استخدام النّبر في مواضعه المناسبة اثناء الحديث.		
رابعاً: الجانب الملمحي (لغة الجسد):			
19	تحريك أعضاء الجسم وفق المعنى.		
20	استخدام إيماءات الوجه بما يناسب المعنى ويوضحه.		

م	المهارة	درجة المناسبة	
		مناسبة	غير مناسبة
21	التّواصل بصرياً مع المستمعين.		
22	يلتزم الوقفة المعتدلة المناسبة مع الثّقة بالنفس.		
23	تمثيل المعنى.		

مهارات أخرى ترونها مناسبة:

1. .....
2. .....
3. .....

ملحق(3): قائمة مهارات التّعبير الشّفوي في صورتها النّهائية

م	المهارة	درجة الانتماء	
		منتمية	غير منتمية
أولاً: الجانب الفكري:			
1	البدء بمقدمة شيقة ومناسبة.		
2	عرض الأفكار بتسلسل (من السّهل إلى الصّعب).		
3	انتماء الأفكار للموضوع.		
4	توليد فكرة من أخرى.		
5	تدعيم الأفكار بالأدلة والتّطبيقات العملية.		
6	استخلاص النّتائج والعبر.		
ثانياً: الجانب اللغوي:			
1	يختار كلمات مناسبة للسياق.		
2	اختيار الكلمات بحيث تكون ذات معنى ومؤثرة.		
3	استخدام جمل صحيحة التركيب.		
4	توظيف أنماط لغوية متنوعة.		
5	استخدام أدوات الرّبط المناسبة.		
6	استخدام عبارات الشّكر والسّلام والتّحية.		
ثالثا: الجانب الصّوتي:			
1	التّحدث بصوت واضح ، مسموع.		
2	التّنويع في طبقات الصّوت تبعاً للمعنى.		
3	مراعاة مواضع الفصل والوصل.		
4	النّطق بالحروف من مخارجها نطقاً صحيحاً.		
5	التنّويع في سرعة الحديث بما يناسب التلاميذ		
6	استخدام النّبر في مواضعه المناسبة اثناء الحديث.		
رابعاً: الجانب الملمحي (لغة الجسد):			

م	المهارة	درجة الانتماء	
		منتمية	غير منتمية
1	تحريك أعضاء الجسم وفق المعنى.		
2	إظهار إيماءات الوجه بما يعبر عن المعنى ويوضحه.		
3	التّواصل بصرياً مع المستمعين.		
4	التزام الوقفة المعتدلة المناسبة.		
5	الظّهور بمظهر الثّقة بالنفس.		
6	تمثيل المعنى والحالة حسب الموقف.		

ملحق(4): تحليل الدروس

الفئات الرئيسية	الفئات الفرعية	تكرار الوحدة في الفئات الفرعية	النسبة المئوية	مجموع التكرارات	مجموع النسبة المئوية
الجانب الفكري	البدء بمقدمة شيقة ومناسبة	/		10	%100
	عرض الأفكار بتسلسل من (السّهل إلى الصّعب)	5	50		
	انتماء الأفكار للموضوع	5	50		
	توليد فكرة من أخرى	/			
	تدعيم الأفكار بالأدلة والتّطبيقات العملية	/			
	استخلاص النّتائج والعبر	/			
الجانب اللغوي	يختار كلمات مناسبة للسياق	5	33.3	15	%99.9
	اختيار الكلمات بحيث تكون ذات معنى	5	33.3		
	استخدام جمل صحيحة التركيب	5	33.3		
	توظيف أنماط لغوية متنوعة	/			
	استخدام أدوات الرّبط المناسبة	/			
	استخدام عبارات الشّكر والسّلام والتّحية	/			

الفئات الرئيسية	الفئات الفرعية	تكرار الوحدة في الفئات الفرعية	النسبة المئوية	مجموع التكرارات	مجموع النسبة المئوية
الجانب الصّوتي	التّحدث بصوت مسموع وواضح	/		15	%99.9
	التّنويع في طبقات الصّوت تبعاً للمعنى	/			
	مراعاة مواطن الفصل والوصل	/			
	النّطق بالحروف من مخارجها نطقاً صحيحاً	5	33.3		
	التّنويع في سرعة الحديث بما يناسب التّلاميذ	5	33.3		
	استخدام النّبر في مواضعه المناسبة أثناء الحديث	5	33.3		
الجانب الملمحي	تحريك أعضاء الجسم وفق المعنى	/	/	/	/
	إظهار إيماءات الوجه بما يعبر عن المعنى	/	/		
	التّواصل بصرياً مع المستمعين	/	/		
	التزام الوقفة المعتدلة والمناسبة	/	/		
	الظّهور بمظهر الثّقة بالنفس	/	/		
	تمثيل المعنى والحالة حسب الموقف	/	/		

ملحق(5): اختبار لقياس البعدين (الفكري واللغوي) من مهارات التّعبير الشّفوي بصورته الأولية

اختبار لقياس البعدين (الفكري واللغوي) من مهارات التّعبير الشّفوي

الاسم:..... **الشّعبة:**..... **الدّرجة:**.....

السّؤال الأول/وظفي الكلمات التّالية في جمل مفيدة من تعبيرك: **(4 درجات)**

1. خيال :.....
2. البئر:.....
3. القمر:.....
4. النّجاح:.....

السّؤال الثّاني/ أعيدي ترتيب كلمات كل سطر لتكوني جملاً : **(4 درجات)**

1. صباحاً – غرس – شجرة – الزيتون – الفلاح.

.....

2. اعتدى، الأرنب، الثعلبُ، على.

.....

3. للتخلُص، حيلةٍ، فكرَ، في، الأرنب، الثعلبَ، مَن.

.....

4. شجرةٍ، الديك، غُصّنَ، اعتَلَى.

.....

السّؤال الثّالث/ أعيدي ترتيب الجمل التّالية لتكوين قصةٍ ذات معنى: **(6 درجات)**

- ( ) تخرج براء من الجامعة وتزوج وهو الآن يعمل في إحدى الشركات.
- ( ) براء طفل في العاشرة من عمره، كان يعيش سعيداً في أسرته.
- ( ) لم ييأس براء فاجتهد وثابر بدروسه.
- ( ) رمى قضيب من الشباك فصعقته الكهرباء، فقطعت يديه ورجليه.
- ( ) حتى نجح في دراسته والتحق بالجامعة.

السّؤال الرّابع/ عبري عن كل صورة بجملةٍ مفيدة :- **(3 درجات)**

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

السّؤال الخامس/ عبري عن المواقف الآتية:- **(3 درجات)**

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

اختبار لقياس البعدين (الفكري واللغوي) من مهارات ّالتعبير الشّفوي

الاسم:..... **الشّعبة:**..... **الدّرجة:**.....

السّؤال الأول/ أعيدي ترتيب كلمات كل سطر لتكوني جملاً :- **(4 درجات)**

1. صباحاً – غرس – شجرة – الزيتون – الفلاح.

.....

2. التلميذ – بخط – كتب – جميل – الدرس.

.....

3. يذهب – البحر – الناس – صيفاً – إلى.

.....

4. الطالب – بجائزة – المدير – كافأ – ثمينة.

.....

السّؤال الثّاني/ أعيدي ترتيب الجمل التالية لتكوين قصةٍ ذات معنى:- **(5 درجات)**

- ( ) وركب سيارة المدرسة، وجلس على الكرسي المخصص له.
- ( ) ثم توضأ وصلى الصبح وتناول فطوره، وانتظر حتى جاءت السيارة.
- ( ) استيقظ عادل من نومه مبكراً، وسلم على والديه.
- ( ) وعند باب المدرسة نزل بهدوء، وبدأ يومه الدراسي بنشاط.
- ( ) وعند الظهر عاد عادل إلى بيته مسروراً.

السّؤال الثّالث/وظفي الكلمات التالية في جملٍ مفيدة من تعبيرك:- **(4 درجات)**

1. النّظافة :.....
2. التّعاون:.....
3. الصّداقة:.....

4. النّجاح:.....

السّؤال الرّابع/ عبري عن كل صورة بجملةٍ مفيدة :- **(4 درجات)**

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

السّؤال الخامس/ عبري عن المواقف الآتية:- **(3 درجات)**

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

ملحق(7): بطاقة ملاحظة لقياس البعدين (الصّوتي والملمحي) من مهارات التّعبير الشّفوي

م	المهارة	المقياس		
		جيد (3)	متوسط (2)	ضعيف (1)
ثالثا: الجانب الصّوتي:				
1	التّحدث بصوت واضح ، مسموع.			
2	التّنويع في طبقات الصّوت تبعاً للمعنى.			
3	مراعاة مواضع الفصل والوصل.			
4	النّطق بالحروف من مخارجها نطقاً صحيحاً.			
5	التّنويع في سرعة الحديث بما يناسب التلاميذ			
6	استخدام النّبر في مواضعه المناسبة أثناء الحديث.			
رابعاً: الجانب الملمحي (لغة الجسد):				
1	تحريك أعضاء الجسم وفق المعنى.			
2	إظهار إيماءات الوجه بما يعبر عن المعنى ويوضحه.			
3	التّواصل بصرياً مع المستمعين.			
4	التزام الوقفة المعتدلة المناسبة.			
5	الظّهور بمظهر الثّقة بالنفس.			
6	تمثيل المعنى والحالة حسب الموقف.			
	المجموع			

ملحق(8): كتاب تسهيل مهمة

الجامعة الإسلامية غزة
The Islamic University of Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

حضرة السيد الفاضل/ رئيس برنامج التعليم بوكالة الغوث حفظكم الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع: تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم شئون البحث العلمي والدراسات العليا أطيب تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ الاء محمود ابو شعبان ببرقم جامعي 220150133 المسجلة في برنامج الماجستير كلية التربية تخصص – مناهج وطرق تدريس وذلك بهدف تطبيق أدوات دراستها والحصول على المعلومات التي تساعدها في إعداد الرسالة والتي تستهدف طالبات الصف الثالث الأساسي بمدرسة بنات الزهراء الابتدائية بمنطقة الوسطى التعليمية والمعنونة .

فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي بين الجغرافيا في تنمية مهارات التوجيه الذاتي لدى طالبات الصف

والله ول

عميد البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. مازن اسماعيل هنية

الأخ/ مدير منطقة الشاطئ الجنوبي المحترم
برجاء مساعدة الطالبة لتطبيق أدوات
دراستها لنيل درجة الماجستير وشكراً

6.9.2017

+970820444800 public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps iugaza iugaza mediaiug iugaza
ص.ب 108 الرمال، غزة، فلسطين
P.O Box 108, Rimal, Gaza, Palestine

عزيزي المعلم عزيزتي المعلمة

نضع بين أيديكم دليل المعلم الذي يهدف إلى تقديم الإرشادات التي تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة من تدريس (الأرنب والسُلحفاة ، مكتبتي صديقتي، حذاء الحكيم، عروس البحر، من نوادر جحا) من كتاب الصّف الثّالث الأساسي بغزة، وذلك باستخدام برنامج قائم على المنحى التّكاملي بين المباحث لتنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي

محتويات الدّليل:

1- البرنامج المقترح القائم على المنحى التّكاملي.
2- الخطط التّدريسية لتنفيذ البرنامج القائم على المنحى التّكاملي.

البرنامج المقترح:

تهدف هذه الخطوة إلى اقتراح برنامج قائم على المنحى التّكاملي بين المباحث لتنمية مهارات التّعبير الشّفوي لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي، ومن ثم معرفة النّمو الحاصل على بعض مهارات التّعبير الشّفوي، ومعرفة التّحسن الذي طرأ على مستوى الطّالبات في التّعبير الشّفوي، ومدى نمو المهارات المستهدفة؛ ولتحقيق ذلك ستتناول الباحثة الإجراءات التي اتبعتها في بناء البرنامج المقترح من خلال مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: مرحلة إعداد البرنامج.

وقد سار إعداد البرنامج بناءً على الخطوات الآتية:

1. تحديد مكونات البرنامج.
2. تحديد فلسفة البرنامج.
3. تحديد الأهداف التّعليمية للبرنامج.
4. تحديد محتوى البرنامج وأسس اختياره ومصادر اشتقاقه.
5. تنظيم محتوى البرنامج.
6. تحديد طرائق التّدريس وأساليبه.
7. تحديد الأنشطة والوسائل التّعليمية.
8. تحديد أساليب التّقويم وأدواته.

9. التّأكد من صدق البرنامج، وإقراره في صورته النّهائية.

المرحلة الثّانية: مرحلة تنفيذ البرنامج.

وقد سار تطبيق البرنامج بناءً على الخطوات الآتية:

1. وصف العينة.
2. تطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة تطبيقاً قبلياً.
3. تطبيق البرنامج القائم على المنحى التكاملي وفقاً لخطة زمنية.
4. تطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة تطبيقاً بعدياً.
5. الأساليب الإحصائية.

وفيما يلي تفصيل للإجراءات السابقة:

1 . مكونات البرنامج:

قبل البدء في بناء البرنامج، قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة من الدّراسات السابقة للاستفادة من الخطوات والإجراءات التي سارت عليها عملية بناء البرنامج المقترح، وطريقة عرضها، ومنها دراسة أبو دحروج (2016م)، ودراسة الشنطي (2016م)، ودراسة شبات (2016م)، ودراسة عبد الهادي (2016م)، ودراسة دحلان (2014م).

2 . تحديد فلسفة البرنامج:

يعتمد هذا البرنامج على فلسفة التّكامل، والتي تعنى بتحقيق الوحدة والتّرابط بين المباحث الدّراسية وهي (اللغة العربية، والتّربية الإسلامية، والتّنشئة الوطنية)، ففي هذا البرنامج ستدرس المباحث الدّراسية السّابقة بصورة متكاملة، بحيث ستظهر فروع هذه المباحث بشكل غير منفصل، وستكون دروس اللغة العربية الخاصة بمهارات التّعبير الشّفوي مستخرجة من مادتي (التّربية الإسلامية، والتّنشئة الوطنية والاجتماعية) الخاصة بالصّف الثّالث الأساسي.

3 . تحديد الأهداف التّعليمية للبرنامج:

يسعى هذا البرنامج إلى توفير فرص تعليمية قائمة على استخدام بعض الأنشطة التّعبيرية، مما يتيح لأفراد العينة في المجموعة التّجريبية إمكانية التّفاعل بشكل أفضل مع ما تشمله المباحث من نصوص تعبيرية، وقصص، إكمال قصة، مواقف وسلوكيات، محاكمة بعض المواقف تسهم في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي، فقد تم تقسيم أهداف البرنامج إلى

أهداف عامة في بداية البرنامج، وأهداف سلوكية انبثقت من الأهداف العامة، تكون في بداية كل درس من دروس البرنامج بغرض استخدامها في تقويم أداء الطّلاب أثناء دراسة البرنامج وبعده.

وتتحدد أهداف البرنامج العامة فيما يلي:

1. تنمية القدرة على طرح أفكار متنوعة حول موضوعات معينة.
2. تنظيم الأفكار ووضوحها وربطها بالموضوع.
3. التّعبير عن الأفكار بجمل تامة المعنى.
4. تدعيم الأفكار بالأدلة والتّطبيقات العملية.
5. استعمال كلمات فصيحة معبرة عن المعنى.
6. استخدام أدوات الرّبط والعطف المناسبة.
7. تنوع نبرات الصّوت وفقاً للموقف.
8. القدرة على مواجهة الطّلاب والثّبات أمامهم.
9. نطق الكلمات والتّراكيب نطقاً سليماً.
10. التنّويع بسرعة التّحدث بما يناسب الموقف.
11. استخدام لغة الجسد وفق المعنى.
12. تبني قيماً واتجاهات مرغوباً فيها.
13. استخلاص النّتائج والعبر المستفادة.

4 . محتوى البرنامج وأسس اختياره، ومصادر اشتقاقه:

هناك مجموعة من الشّروط لابد من مراعاتها عند اختيار محتوى البرنامج ومنها (الشنطي، 2016م، ص92):

1. أن يستند المحتوى إلى أهداف معينة، وأن تنوع المحتوى يجب أن يحقق الأهداف نفسها.
2. تنظيم المحتوى بطرق متنوعة، طبقاً لنظام التّصنيف المستعمل.
3. أن يكون النّشاط المصاحب للمحتوى في مستوى الدّارسين، وذلك لمناسبته لمستوى النّضج الجسمي والعقلي والتّحصيل الدّراسي.
4. أن تكون الخبرات التي يشتمل عليها البرنامج متنوعة، وأن يختار أكثر من خبرة لتحقيق الهدف نفسه.
5. أن يؤدي ممارسة النّشاط المصاحب للمحتوى أكثر من هدف.
6. أن تتيح الخبرات التّعليمية المتضمنة في البرنامج فرصاً متعددة لنشاط الطّلاب.

7. أن يحصل الطّلاب على راحة نفسية عند ممارستهم لألوان النّشاط المصاحب للمحتوى، كأن تشبع لهم حاجة أو تكون متفقة مع ميولهم واهتماماتهم.

وفي ضوء ما سبق، قامت الباحثة باختيار المحتوى والخبرات التي يمكن أن تسهم في تحقيق الأهداف، وقد استخدمت الباحثة في اختيار المحتوى ما توفر لها من دراسات سابقة حول الموضوع.

فقد تم إعداد محتوى البرنامج القائم على المنحى التّكاملي بين المباحث في ضوء قائمة مهارات التّعبير الشّفوي اللازمة لطالبات الصّف الثّالث الأساسي، وقد تم اختيار محتوى البرنامج وموضوعاته ضمن **مجموعة من الأسس التي أشارت إليها الدّراسات السّابقة في مجال تدريس التّعبير الشّفوي ومنها:**

1. ملاءمة محتوى البرنامج وموضوعاته لأهداف البرنامج بحيث يعمل على تحقيقها.
2. الممارسة الفعلية للمهارة، لأن المهارة اللغوية يجب أن تجرب، وتختبر على أرض الواقع.
3. مراعاة النّمو العقلي، والمعرفي، واللغوي، والنّفسي لطالبات الصّف الثّالث الأساسي (عينة الدّراسة)، بحيث يرتبط المحتوى باحتياجاتهن، وميولهن، وخبراتهن، مما يزيد من زيادة دافعيتهن لتعلم تلك المهارات، وتطبيقها في المواقف الحياتية المختلفة التي يتعرضن لها.
4. طبيعة مهارات التّعبير الشّفوي، والتي تقتضي تعلمها من خلال الأنشطة المتنوعة، والمواقف المتعددة، وممارسات مختلفة، مع التّأكيد على أهمية التّدريب المستمر، والممارسة الفعلية لمهارات موضع الدّراسة.
5. صحة مادته العلمية وصدقها، واتفاقها مع قيم المجتمع العربي الأخلاقية والدّينية.
6. أن يكون محتوى البرنامج مألوفاً لدى طالبات الصّف الثّالث الأساسي، ومناسب لقدراتهن مع ضمينه خبرات جديدة.
7. ارتباط الخبرات التّعليمية التي يتضمنها المحتوى بواقع الحياة العصرية وبأمثلة حية من حياة الطّلاب.
8. الرّبط بين المباحث الدّراسية وأهداف البرنامج، والوسائل التعليمية، والأنشطة والتّقويم.
9. تنويع الأنشطة التّعبيرية من الأناشيد، والمسرحيات، والأحاجي، والرّسومات، والصّور والقصص التي تم كتابتها وتجميعها، وتصنيفها، بما يتلاءم مع طالبات الصّف الثّالث الأساسي.

5 . تنظيم محتوى البرنامج:

قامت الباحثة في ضوء الأهداف التي تم وضعها للبرنامج باختيار المحتوى والخبرات والأنشطة، التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف، وقد استعانت الباحثة بما توفر لها من دراسات سابقة حول موضوع الدّراسة، وقامت بتنظيم المحتوى على شكل دروس، بحيث يشتمل كل درس من الدّروس على الأهداف السّلوكية التي بنيت على أساس مهارات التّعبير الشّفوي المراد تنميتها، والوسائل التّعليمية، وأساليب التّقويم.

وقد تضمن محتوى كل درس من الدّروس العناصر التّالية:

- عنوان الدّرس.
- الأهداف السّلوكية.
- الوسائل التّعليمية.
- الاستراتيجيات.
- إجراءات التّنفيذ.
- التّقويم.

6 . طرائق وأساليب التّدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج:

من المتفق عليه بين الباحثين أنه لا يوجد طريقة مثلى تصلح لتدريس جميع الموضوعات؛ ولأن استخدام طرائق التّدريس تحكمه عوامل متعددة من أهمها خصائص المتعلمين، ونوعية الموضوع الذي يتم تدريسه، وبالتالي يمكن للمعلم أن ينوع من طريقة تدريسه داخل الفصل الواحد بما يتفق مع طبيعة الدّرس بحيث يحقق أكبر فائدة ممكنة (الشنطي، 2016م، ص94).

وبما أنه أجريت دراسات عديدة لاختبار فاعلية بعض الطّرق في تدريس التّعبير الشّفوي، وجاءت نتائج هذه الدّراسات تؤكد على فاعلية استعمال المناقشة والحوار، وتقمص الشّخصيات، ولعب الأدوار، والتعلم التعاوني، ومسرح الدّمى، والنّمذجة، والمعلم الصّغير، والسّرد القصصي وغيرها في تدريس التّعبير الشّفوي لإثارة اهتمام الطّالبات وميولهن، وتحفيزهن للعمل الإيجابي والمشاركة الفعالة.

7 . الأنشطة والوسائل التّعليمية المساعدة في تنفيذ البرنامج:

يتضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة التّعليمية المصاحبة التي تناسب طبيعة الطّالبات، وما بينهم من فروق فردية، وتحتوي هذه الأنشطة على ما يلي:

1. تمثيل بعض المواقف الحوارية.
2. عقد مناقشة شفوية حول موضوع الصّور التي تعرض.
3. محاكاة النّطق من خلال تقليد الراوي.
4. إعادة ترتيب القصص التي يتم عرضها.
5. مناقشة شفوية عقب الانتهاء من سرد القصص.
6. التّعبير عن الصّور والرّسومات التي تضمنها البرنامج.
7. التّعبير عن المواقف والسّلوكيات الواردة في الصّور المقترحة للبرنامج.
8. لعب الأدوار وتمثيل القصص التي تم سردها من قبل المعلم.

واشتمل البرنامج على وسائل تعليمية كان من خصائها ما يلي:

1. ملاءمتها لأهداف البرنامج ودروسه.
2. تصميم الوسائل بحيث تناسب الفروق الفردية بين الطّالبات
3. ملاءمتها للإمكانات المتاحة.

وقد تم اعتماد مجموعة من الوسائل التّعليمية المساعدة في تنفيذ البرنامج ومنها:

1. جهاز LCD.
2. جهاز حاسوب.
3. صور توضيحية.
4. جهاز التسجيل MP3.
5. مسرح الدمى.
6. تيجان ورقية.
7. بطاقات ورقية.
8. لافتات ورقية.
9. السّبورة والطّباشير.
10. السّبورة الإضافية.
11. الكتاب المدرسي.

12. صور مكبرة.
13. شرائح.

8 . تحديد أساليب التّقويم وأدواته:

يعد التّقويم جزءاً أساسياً من عملية التّعليم، وبالتّالي فهو عنصر من عناصر أي برنامج تعليمي؛ لأنه يكشف عن مقدار ما تحقق من أهداف يسعى البرنامج لتحقيقها، بحيث تتحدد أغراض البرنامج فيما يلي:

1. الوقوف على مدى اكتساب الطّلاب مهارات التّعبير الشّفوي اليتي يتضمنها البرنامج.
2. المقارنة بين مستوى الطّالبات قبل دراسة البرنامج وبعد دراسته، ومن ثم الحكم على مدى تحقيق البرنامج لأهدافه.
3. تقديم التّغذية المستمرة للطالبات عن مستويات تعلمهن للمهارات التي يتضمنها البرنامج.

ويستخدم البرنامج القائم على المنحى التّكاملي بين المباحث الدّراسية التّقويم بمراحل ثلاث وهي: مرحلة التّقويم القبلي، ومرحلة التّقويم التّكويني، ومرحلة التّقويم البعدي، وذلك للحكم على مدى تقدم الطّالبات في مهارات التّعبير الشّفوي، وتعزيز سلوكهن الفعال، ويمكن تناول مراحل التّقويم على النّحو الآتي:

1 . مرحلة التّقويم القبلي:

يتم تطبيق اختبار مهارات التّعبير الشّفوي لقياس الجانبين (الفكري واللغوي) وبطاقة ملاحظة مهارات التّعبير الشّفوي لقياس الجانبين (الصّوتي والملمحي) التي أعدتهما الباحثة على طالبات عينة الدّراسة الاستطلاعية قبل تطبيق البرنامج للتعرف على مستوى أدائهن في مهارات التّعبير الشّفوي والوقوف على جوانب القوة والضّعف لديهن لوضعها على الاعتبار عند تطبيق وتقويم البرنامج.

2 . مرحلة التّقويم التّكويني:

يتم ذلك أثناء تطبيق البرنامج، حيث يتم فيها التّأكد من إنجاز الأهداف أولاً بأول، واكتشاف الجوانب الإيجابية ودعمها، ومعالجة الجوانب السّلبية، وتم فيها إمداد الطّالبات بالتّغذية الراجعة المستمرة.

3 . مرحلة التّقويم البعدي:

يتم في نهاية تنفيذ البرنامج القائم على المنحى التّكاملي، من أجل التّعرف إلى مدى تحقيق البرنامج لأهدافه، حيث يتم التّطبيق البعدي للاختبار وبطاقة الملاحظة لتقويم مهارات التّعبير الشّفوي.

9 . ضبط البرنامج والتّأكد من صلاحيته:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج، ووضعه في صورته الأولية، ومن أجل التأكد من سلامته وصلاحيته للتّطبيق، سيتم عرضه على مجموعة من المحكمين، وسيزود كل منهم بنسخة من البرنامج المقترح لإبداء أراءهم في النقاط التالية:

1. سلامة صياغة البرنامج.
2. سلامة الأهداف وإمكانية تحقيقها.
3. ملاءمة المحتوى وارتباطه بالأهداف.
4. مناسبة الأنشطة والوسائل المقترحة.
5. تقديم أية مقترحات تساعد في إثراء البرنامج.
6. الحكم على صلاحية البرنامج للتّطبيق.

اليوم:..... الموضوع: **إعادة ترتيب الكلمات لتكوين جملٍ ذات معنى** الصف:.....

التاريخ:..... الدرس: (الثاني) **الأرنب والسلحفاة** الحصة:.....

الأهداف:

1. تقرأ الطالبات الكلمات قراءة صحيحة ومعبرة.
2. تعيد الطالبات ترتيب كلمات كل سطر لتكون جملاً.
3. تقرأ الطالبات الجمل مرتبة بطريقة صحيحة.
4. تستقرئ الطالبات الحقوق الواردة في الدرس مثل: الحث في الحرية، الحق في اللعب.
5. تتبنى الطالبات القيم والاتجاهات الواردة مثل: إعمال العقل (بالذكاء) والحيل، التشاور في اتخاذ القرارات الصحيحة، الاتحاد والتعاون في المواقف الصعبة.

الوسائل التعليمية: لوحة الدرس، بطاقات، السبورة، شرائح، ألعاب تربوية (ساعي البريد، الأحاجي)، سبورة إضافية.

الاستراتيجية: عمل مجموعات، السرد القصصي، المناقشة والحوار.

المتطلب الأساسي	البند الاختباري	التقويم	
		أدواته	نتائجه
تعبر الطالبات عن فهمهن للتعلم السابق من خلال القراءة الصحيحة	اقرئي الكلمات التالية:- العامة، الأرنب، الثعلب، الديك.	رصد النتائج	
الأهداف	**الخبرات والأنشطة**	**التقويم**	
		أدواته	**نتائجه**
يعبر التلاميذ عن فهمهم للأحاجي من خلال الإجابات الصحيحة	تستمع الطالبات للأحاجي التالية: - حيوان ماكر، يعيش في الغابة، ويسمى صوته الضباح (.....) - يصيح في الصباح الباكر ليوقظ النيام، يغطي جسمه الريش، ويسمى صوته صياح (.....).	ملاحظة صحة التعبير	

الأهداف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
هـ1	عرض الجمل التالية:- 1 . هلع، الإنسان، في، دهشة، يرى، مما. 2 . الأرض، على، أعمالهم، يشهد، العباد، القيامة. 3 . زلزلة، الأرض، من، مشاهد، يوم، القيامة. 4 . أخفض، أريحا، العالم، منطقة، في. 5 . جميلة، متنوعة، بلادي، طبيعة، فلسطين. وقراءتها وتحليل الكلمات الصعبة الواردة فيها غلى مقاطع وحروف عن طريق لعبة التصفيق والوقف. ** مناقشة عم تتحدث الجملة (1، 2، 3). وماذا نسمي ذلك اليوم؟ وماذا يحدث فيه؟ عم تتحدث الجملة (4،5). هل هناك مظاهر طبيعية أخرى، اذكريها؟	ملاحظة صحة القراءة	
هـ2 هـ3	تعرض المعلمة الكلمات مبعثرة على الطالبات. تقرأ الطالبات الكلمات مبعثرة من البطاقات، ثم تقوم الطالبات بإعادة ترتيبها على السبورة من خلال البطاقات. تقرأ الطالبات الجمل مرتبة. تقوم المعلمة بنفس الخطوات مع الجملة (2، 3، 4).	ملاحظة صحة القراءة	
هـ2	توزع المعلمة الجمل مبعثرة على بطاقات صغيرة، وتقسم الصف إلى مجموعات، وعلى كل مجموعة إعادة ترتيب الجمل ووضعها على السبورة الإضافية، والمجموعة الفائزة تقوم برمي أوراق بنجو وتحصل على الجائزة.		

الأهداف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
هـ6 هـ5	** نشاط ختامي:- نُعيدُ تَرْتيبَ كَلِماتِ كُلِّ سَطْرٍ؛ لِنُكَوِّنَ جُمَلاً: ١ الْغابَةِ، اجْتَمَعَتْ، لِمُناقَشَةِ، حَيَواناتُ، الثَّعْلَبِ، أَمْرِ. ٢ اعْتَدَى، الْأَرْنَبِ، الثَّعْلَبُ، عَلى. ٣ للتَّخَلُّصِ، حيلَةٍ، فَكَّرَ، في، الْأَرْنَبُ، الثَّعلبِ، مِنَ. ٤ شَجَرَةٍ، الدِّيكُ، غُصْنَ، اعْتَلى. ماذا تعلمت من الدرس؟ وما حقك الوارد في الدرس؟ ** نشاط بيتي:- رتبي الجمل التالية:- 1 . وطني، في، برية، حيوانات، و، أزهار. 2 . أرض، الجبل، مرتفعة، قمة، و، لها. 3 . الشمس، انطفاء، القيامة، يوم، من، أهوال.	التدقيق ملاحظة صحة الإجابات بالاستقراء متابعة النشاط البيتي	

اليوم: ..... الموضوع: **التعبير عن صورة بجملٍ ذات معنى** الصف: .....

التاريخ: ..... الدرس: (السابع) **مكتبتي صديقتي** الحصة:.....

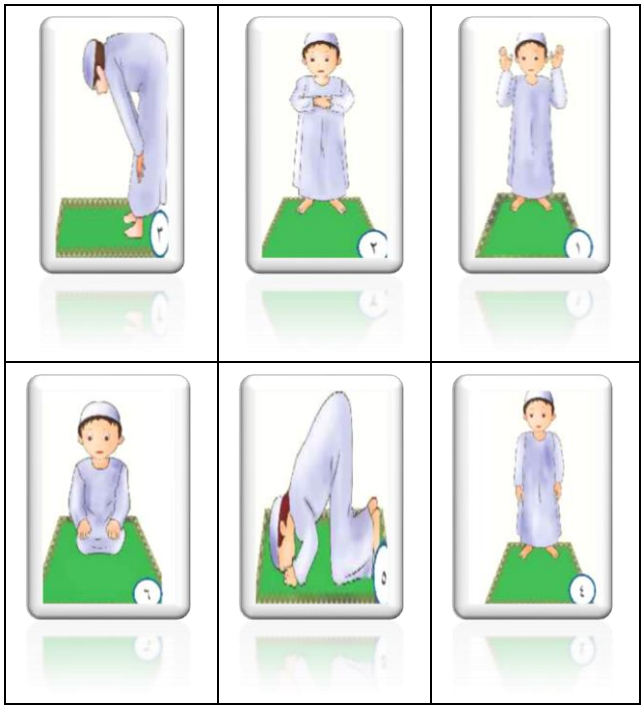
الأهداف:

1. تعبر الطالبات عن صورة الدرس بجملٍ ذات معنى.
2. تعبر الطالبات عن صور معطاة بجملٍ ذات معنى.
3. تقرأ الطالبات الجمل قراءة صحيحة.
4. تستقرئ الطالبات الحقوق الواردة في الدرس (الحق في التعليم، المشاركة، التضامن).
5. تتبنى قيماً واتجاهات مثل: التعاون، التضامن، حب القراءة.

الوسائل التعليمية: صورة الدرس، صور منوعة، شرائح، السبورة، سبورة إضافية، طباشير ملونة، الكتاب المدرسي.

الاستراتيجية: الحوار والمناقشة، لعب الأدوار، عمل المجموعات.

المتطلب الأساسي	البند الاختباري	التقويم	
		أدواته	نتائجه
تعبر الطالبات عن استعدادهن للعلم الجديد من خلال الكتابة الصحيحة.	اكتبي ما يملى عليك:- دهشت علا لترتيب الكتب على الرفوف.	رصد النتائج	
الأهداف	**الخبرات والأنشطة**	**التقويم**	
		أدواته	**نتائجه**
هـ1	عرض صور الدرس ومناقشتها والتعبير عنها بجملٍ ذات معنى.	ملاحظة صحة الإجابات	

الأهداف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
هـ1 هـ2	ماذا تشاهدين في الصور؟  ماذا يفعل الطفل في الصور ؟ ماذا تسمى تلك الأعمال؟ وما فائدة الصلاة؟ ومتى فرضت؟ هل تفعلين مثله؟ كم صلاة تصلي في اليوم والليلة؟ تعالوا اليوم لنتعرف على صورٍ جديدة من كتاب اللغة العربية 	ملاحظة صحة التعبير ملاحظة مدى مشاركة الطالبات	

الأهداف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
هـ2	ماذا يفعل التلاميذ في الصورة؟ لو كنت مكانهم هل ستفعلين مثلهم؟ بماذا تصفين الولدين؟ وهل أنت متعاونة مع زملائك؟ ما فائدة التعاون؟ تقوم طالبتان بأداء الحوار القائم بين الطالبين الوارد في الصورة. عبري عن الصورة بجملة مفيدة. عرض شريحة من قبل المعلمة.	ملاحظة صحة التعبير	
هـ2			
هـ3	ماذا تشاهدين في الصورة؟ وأين التقطت؟ ما فائدة المكتبات؟ وما القواعد الواجب الالتزام بها عند دخول المكتبة؟ عبري عن الصورة بجملةٍ مفيدة. عرض شريحة من قبل المعلمة.	ملاحظة صحة التعبير	
هـ2		ملاحظة صحة القراءة	

الأهداف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
هـ3	ماذا يفعل أفراد الأسرة؟ كم فرد في الصورة؟ هل تعيشين مع والديك؟ وما واجبك اتجاههم؟ عبري عن الصورة بجملة مفيدة. عرض شريحة من قبل المعلمة. 	ملاحظة صحة القراءة	
هـ3	ماذا تفعل البنت؟ وهل تحبين القراءة؟ من تقلد الطالبة وهي تقرأ؟ ما القواعد الواجب الالتزام بها عند الجلوس على الحاسوب؟ وما فائدة الحاسوب؟ عبري عن الصورة بجملةٍ ذات معنى. وعرض شريحة من قبل المعلمة. عرض الصورة مصغرة لدى الطالبات مع تقسيم الفصل إلى مجموعات، وعلى كل مجموعة التعبير عن الصور بجملٍ مفيدة، وعرضها على السبورة الإضافية، **والمعايير للمجموعة الفائزة هي:** *أجمل العبارات..* *الكتابة الصحيحة.* *الترابط بين الجمل.*	ملاحظة صحة القراءة	

الأهداف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
	استخدام التراكيب اللازمة. *وضوح الخط.* ** نشاط ختامي:- ماذا تعلمت من الدرس؟ ما حقك الوارد في الدرس؟	ملاحظة صحة الإجابات	
هـ5 هـ4	** نشاط بيتي:- عبري عن الصور بجملٍ ذات معنى:- 	متابعة النشاط البيتي	

اليوم:..... الموضوع: **التعبير عن صورة بثلاث جمل مفيدة مستخدمة أدوات الربط المناسبة** الصف: .....

التاريخ:..... الدرس: (الثامن) **حذاء الحكيم** الحصة:.....

الأهداف:

1. تذكر الطالبات عناصر الصورة.
2. تعبر الطالبات عن الصورة بجملٍ ذات معنى.
3. تربط الطالبات الجمل لتكون فقرة مفيدة.
4. تستقرئ الطالبات حقوقهن الواردة في الدرس كالحق في المتضامن والمشاركة.
5. تتبنى الطالبات قيماً واتجاهات مثل: التعاون الأسري، المحبة، المشاركة، احترام الكبير.

الوسائل التعليمية: شرائح، جهاز m.p.3، الكتاب المدرسي، السبورة، جهاز العرض LCD

الاستراتيجية: لعب الأدوار، المناقشة والحوار، السرد القصصي، عمل المجموعات.

المتطلب الأساسي	**البند الاختباري**	**التقويم**	
		أدواته	**نتائجه**
تعبر الطالبات عن استعدادهن للعلم الجديد من خلال الكتابة الصحيحة.	وظفي الكلمات التالية في جمل من تعبيرك:- الجدة:..... التعاون:..... الأسرة:	رصد النتائج	
الأهداف	**الخبرات والأنشطة**	**التقويم**	
		أدواته	**نتائجه**
تعبر الطالبات عن فهمهن للاستماع من خلال الإجابات الصحيحة	تستمع الطالبات إلى نشيد الأسرة من خلال جهاز m.p.3. ** **مناقشة شفوية** عمَّ يتحدث النشيد؟ مما تتكون الأسرة؟ ما أنواع الأسر؟ هل لك جدة؟ وهل تسرد لك القصص؟ من يسرد لنا قصة من قصص الجدة؟ تستمع الطالبات إلى سرد بعضهن البعض.	ملاحظة صحة الإجابات	

الأهداف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
هـ1	عرض الصورة من خلال جهاز LCD 		
هـ2	اذكري عناصر الصورة؟ وماذا يفعل الرجل؟ وماذا يرتدي؟	ملاحظة صحة الإجابات	
هـ3	ماذا نسمي ملابسه؟ ما اسم ذلك الرجل؟		
	عبري عن الصورة بثلاث جملٍ ذات معني.	ملاحظة صحة التعبير	
	كّوني من الجمل فقرة مفيدة.	ملاحظة صحة السرد	
	تقسيم الفصل إلى ست مجموعات وكتابة فقرة مفيدة، مكونة من ثلاث جمل مستخدمة أدوات الربط والكلمات المناسبة مع البدء بمقدمة شيقة.		
هـ4	هل أعجبك الدرس؟		
هـ5	وماذا تعلمت اليوم؟ ما حقوقك الواردة في الدرس؟		
	** نشاط ختامي:-		
هـ1		ملاحظة صحة الإجابات	
هـ2	نُعَبِّرُ عَنِ الصّورَةِ الآتِيَةِ بِثَلاثِ جُمَلٍ مُفيدَةٍ: ١ ..... ٢ ..... ٣	ملاحظة صحة التعبير	

الأهداف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
	** نشاط بيتي:- عبري عن الصورة بثلاث جملٍ مترابطة مكو فقرة مفيدة. 	متابعة النشاط البيتي	

اليوم:..... الموضوع: **محاكمة السلوكيات** الصف: .....

التاريخ:..... الدرس: (الحادي عشر) **عروس البحر** الحصة:.....

الأهداف:

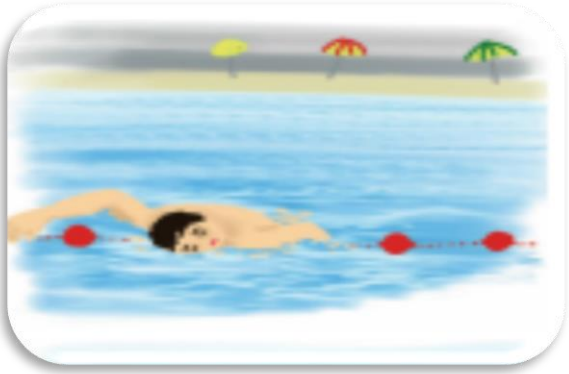
1. تعبر الطالبات عن الصور بجملٍ ذات معنى.
2. تبدئ الطالبات رأيهن بجملٍ حول كل موقف من المواقف.
3. تستقرئ الطالبات حقوقهن الواردة في الدرس.
4. تتبنى الطالبات قيماً واتجاهات مرغوباً فيها مثل: توخي الحذر عن السباحة، المحافظة على المرافق العامة.

الوسائل التعليمية: صورة الدرس، صور منوعة، الطباشير، الكتاب المدرسي.

الاستراتيجية: لعب الأدوار، المناقشة والحوار.

المتطلب الأساسي	البند الاختباري	التقويم	
		أدواته	نتائجه
تعبر الطالبات عن استعدادهن للتعلم الجديد من خلال ترتيب الكلمات المبعثرة.	رتبي كلمات كل سطر لتكوين جملٍ ذات معنى. المسيحي، الكنيسة، يصلي، في. ..... يافا، في، أجود، البرتقال، أنواع، يوجد.	رصد النتائج	

الأهداف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
تعبر الطالبات عن فهمهن للأحاجي من خلال الإجابات الصحيحة	مَن أَكون يوم عظيم يبعث فيه الناس من قبورهم ليحاسبهم الله على أعمالهم؟ عرض صورة ومناقشتها، والتعبير عنها بجملٍ ذات معنى،	ملاحظة صحة الإجابات	

الأهداف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
هـ1 هـ 2	 ماذا تشاهدين في الصورة؟ كم شخص في الصورة؟ وماذا يفعل؟ ما رأيك في تصرفه؟ وهل يعجبك؟ وبماذا تنصحينه؟	ملاحظة صحة التعبير	
هـ 1 هـ 2	 ماذا تشاهدين في الصورة؟ هل أعجبك تصرف الطفل؟ وبماذا تنصحين ؟ وهل تفعلين مثله؟	ملاحظة صحة إبداء الرأي	
هـ1 هـ2	 ماذا تشاهدين في الصورة؟ وما رأيك في هذا التصرف؟ وبماذا تنصحين؟	ملاحظة صحة التعبير	ملاحظة صحة التعبير

الأهداف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
هـ1 هـ2 هـ1 هـ2	**** مناقشة شفوية** ماذا تشاهدين في الصورة؟ ومتى يحدث مثل ذلك الحدث؟ وماذا تفعلين لذلك اليوم؟ كيف تشعرين إذا رأيت ذلك الحدث؟ كيف حال الأرض؟ وكيف تبدو؟ ولماذا يحدث ذلك؟ وفي أي يوم يحدث؟ ما رأيك في الصورة؟ ماذا تفعلين لذلك اليوم؟	ملاحظة صحة التعبير ملاحظة صحة التعبير ملاحظة صحة التعبير	

الأهداف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
هـ3 هـ4	** نشاط ختامي:- تُبْدي رَأْيَنا بِجُمْلَةٍ حَوْلَ كُلِّ مَوْقِفٍ مِنَ الْمَواقِفِ الآتِيَةِ: ما حقك الوارد في الدرس؟ ماذا تعلمت من درسنا اليوم؟ ** نشاط بيتي:- ما رأيك في السلوكيات الواردة في الصور الآتية؟ 	ملاحظة صحة الإجابات ملاحظة صحة الإجابات بالاستقراء متابعة النشاط البيتي	

اليوم:..... الموضوع: **إعادة ترتيب الجمل لتكوين قصة قصيرة.** الصف:.....

التاريخ: ..... الدرس: .. (الخامس عشر) **من نوادر جحا** الحصة:.....

الأهداف:

1. تقرأ الطالبات الجمل بطريقة صحيحة ومعبرة.
2. ترتب الطالبات الجمل لتكوين قصة قصيرة.
3. تسرد الطالبات القصة مراعيات نبرا الصوت ولغة الجسد.
4. تستقرئ الطالبات حقوقهن الواردة في الدرس كالحق في العمل، والتسامح.
5. تتبنى الطالبات قيماً واتجاهات مرغوباً فيها: كإعمال العقل، والمحافظة على المال.

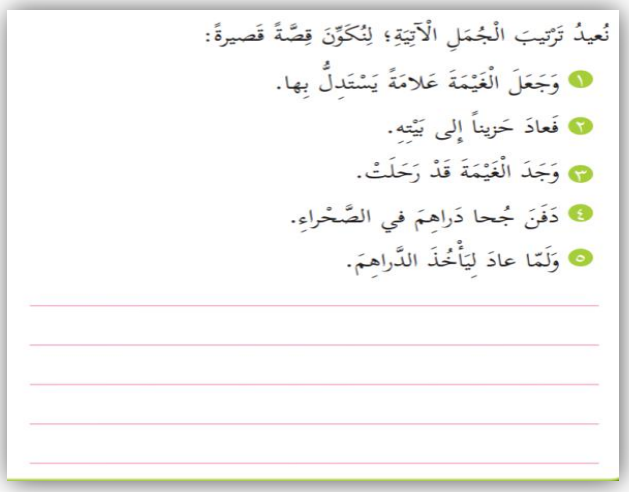
الوسائل التعليمية: جهاز العرض (LCD)، شرائح، الكتاب المدرسي، السبورة، الطباشير.

الاستراتيجية: الحوار والمناقشة، السرد القصصي، لعب الأدوار.

المتطلب الأساسي	البند الاختباري	التقويم	
		أدواته	نتائجه
تعبر الطالبات عن استعدادهن للتعلم الجديد من خلال الترتيب الصحيح.	رتبي الجملة التالية لتحصلي على جملة مفيدة:- حديقة، فرح، إلى، ذهبت، الحيوانات.	رصد النتائج	

الأهداف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
تعبر الطالبات عن فهمهن للنشيد من خلال الإجابات الصحيحة	تستمع الطالبات إلى نشيد جحا وحماره من خلال جهاز mp3 ** **مناقشة شفوية** عمَّ يتحدث النشيد؟ ما الشخصية الواردة في النشيد؟ بماذا تصفين جحا؟ تعالوا لنتعرف على قصة جديدة من قصص جحا من خلال حصتنا اليوم.	ملاحظة صحة التعبير	

الأهداف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
هـ1 هـ2 هـ3	عرض الجمل أمام الطالبات على شرائح من خلال جهاز LCD. وَلَمّا عادَ لِيَأْخُذَ الدَّراهِمَ. وَجَعَلَ الْغَيْمَةَ عَلامَةً يَسْتَدِلُّ بِها. فَعادَ حَزيناً إلى بَيْته. وَجَدَ الْغَيْمَةَ قَدْ رَحَلَتْ. دَفَنَ جُحا دَراهِمَ فى الصَّحْراء. مناقشة شفوية حول الجمل. قراءة الجمل قراءة جهرية واضحة ومعبرة. تسرد المعلمة قصة الدرس على مسامع الطالبات. ** **مناقشة شفوية** ماذا دفن جحا في الصحراء؟ وما العلامة التي وضعها؟ هل وجد دراهمه؟ ولماذا؟ كيف بدى جحا؟ ولماذا؟ ترتب الطالبات الجمل لتكوين قصة قصيرة. تقرأ الطالبات القصة مرتبة. تسرد الطالبات القصة مراعيات لغة الجسد، ونبرات الصوت. تقوم الطالبات بتمثيل القصة. ** تقويم مرحلي	ملاحظة صحة القراءة ملاحظة صحة الترتيب ملاحظة صحة السرد	

الأهداف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
هـ2 هـ5 هـ4	رتبي الجمل التالية لتحصلي على قصة قصيرة:- ( ) توفيت خديجة بنت خويلد سنة (2) هـ. ( ) خديجة بنت خويلد أولى زوجات الرسول – صل الله عليه وسلم-. ( ) وقد شاركته في تجارتها. ( ) وكانت أول من آمن من النساء. ( ) وساندته بمالها، وكانت تواسيه وتخفف عنه. ** نشاط ختامي:-  نُعيدُ تَرْتيبَ الْجُمَلِ الْآتِيَةِ؛ لِتُكَوِّنَ قِصَّةً قَصيرةً: ١ وَجَعَلَ الْغَيْمَةَ عَلامَةً يَسْتَدِلُّ بِها. ٢ فَعادَ حَزيناً إِلى بَيْتِهِ. ٣ وَجَدَ الْغَيْمَةَ قَدْ رَحَلَتْ. ٤ دَفَنَ جُحا دَراهِمَ في الصَّحْراءِ. ٥ وَلَمّا عادَ لِيَأْخُذَ الدَّراهِمَ. ماذا تعلمت من الدرس؟ ما حقوقك الواردة في الدرس؟ ** غلق الدرس:- تقوم المعلمة بتوزيع الجمل على بطاقات، بحيث تحتوي كل بطاقة على جملة من جمل الدرس، فتحمل كل طالبة جملة ويقمن بترتيب أنفسهن لتكامل القصة مع قراءتها مستخدمةً لغة الجسد وأدوات الربط المناسبة	رصد النتائج ملاحظة صحة الاستقراء	

الأهداف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
	** نشاط بيتي:- اسردي القصة الواردة في الصور التالية:- 	متابعة النشاط البيتي	