تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع؛ لتنمية مهارات إنتاج اللغة، وبعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

د. إيمان فتحي أحمد حسن
مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية

كلية التربية، جامعة الإسكندرية

د. ياسر محمد علي بدوي
المدير الأكاديمي لمدارس المتقدمة في الرياض،
ومسؤول التخطيط في والمشروعات، إدارة شرق التعليمية، محافظة الإسكندرية

١٤٤١هـ/ ٢٠١٩م

ملخص الدراسة باللغة العربية:

نتيجة لضعف تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات إنتاج اللغة العربية تحدثًا وكتابة، وبعض المهارات الاجتماعية، وقصور تعليم منهج اللغة العربية عن تحقيق هذه الأهداف؛ سعت الدراسة الحالية إلى تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع، وهدفت إلى قياس أثره في تنمية مهارات إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة، وبعض المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وسعيًا للتحقق من فاعلية تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع استخدم الباحثان المنهج التجريبي، واعتمدا تصميمه شبه التجريبي ذا المجموعتين: الضابطة، والتجريبية؛ والتطبيقين: القبلي، والبعدي؛ بحيث درست المجموعة الضابطة التي بلغ عددها (٣٢) تلميذة منهج اللغة العربية بالطريقة التقليدية المُتبعة، بينما درسته المجموعة التجريبية التي بلغ عددها (٣٢) تلميذة وفقًا لأسس مدخل التعلم بالمشروع، وخطواته.

وطُبقت أداتان من أدوات الدراسة قبليًا وبعديًا على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وهما: بطاقة ملاحظة مهارات التحدث، واختبار مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى، بينما طبقت الأداة الثالثة للدراسة، وهى بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي، بعديًا فقط.

وأظهرت النتائج بعد تحليلها وتفسيرها فاعلية تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تنمية كل من: مهارات إنتاج اللغة العربية تحدثًا وكتابة، وبعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ وبناءً عليه قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات من أهمها تصميم مناهج اللغة العربية في المراحل الدراسية كافة وتنفيذها في ضوء مدخل التعلم بالمشروع، مع توفير الإمكانات اللازمة لذلك، وتصميم بطارية من أدوات التقييم الحقيقي المناسبة لتقييم أداء المتعلمين، فضلاً عن تنمية وعي معلمي اللغة العربية، ومتعلميها، وأولياء أمورهم، والمشرفين الفنيين، ومديري المدارس بفوائد تنفيذ المناهج باستخدام مدخل التعلم بالمشروع.

الكلمات المفتاحية:

تعليم منهج اللغة العربية، مدخل التعلم بالمشروع، مهارات إنتاج اللغة، التحدث، الكتابة، المهارات الاجتماعية، الصف الثاني الإعدادي.

أولاً: المقدمة

تظل التصورات، والفكر، والمشاعر، والمعاني حبيسة في ذهن المتعلمين ومكنونة في صدورهم؛ إلى أن تأتي اللغة فتُقدرهم على إحيائها والتعبير عنها؛ مما يخلق جوًا من التواصل مع الآخر، وتظهر علاقة ارتباطية بين مدى تمكنهم من الإنتاج الصائب للغتهم ومدى قدرتهم على توضيح مقاصدهم، وتدعيم تواصلهم، وإيجابية تفاعلهم الاجتماعي، ومواصلة مسيرتهم الأكاديمية، والمهنية، والحياتية.

وإذا لم يُنَشِّئ المجتمع المصري أجياله على التمسك بلغتهم العربية، والإقبال على تعلمها وممارستها، والاعتزاز باستخدامها، والتمكن من أدائها إنتاجًا واستقبالًا؛ شبوا على الاستهانة بها، ولم يهتموا ببذل الجهد صوب بلوغ درجة إتقانها، وأصبح ديدنهم الاستهتار بمقدراتهم جميعها؛ لذا أضحى الحرص على تعليم اللغة العربية وتعلمها من الأمور اللازمة التي ينبغي أن تُفْرد لها الجهود، وتُصرف نحوها الهمم؛ فكانت جهود "التربولغويين" في بناء مناهج لتعليم العربية من خلال مؤسسات رسمية هي المدارس، لكن هل هذه المناهج في مراحل التعليم قبل الجامعي – بعامة – والمرحلة الإعدادية – بخاصة – تحقق الغايات المنشودة منها، وقوامها مساعدة المتعلمين على إتقان لسان أمتهم ؟

وإجابة عن السؤال السابق استُقريت آراء المعنيين؛ فظهر شبه إجماع على أن مناهج اللغة العربية في التعليم قبل الجامعي – بعامة – وفي المرحلة الإعدادية – بخاصة – تعاني اضطرابًا في التنفيذ والتقويم، وضعفًا فيما تخرجه من نواتج تعلم؛ فهي تؤدي إلى تنميط العقول، وإنتاج بشر بأسلوب "توحيد القياس" مثلما

يحدث في إنتاج المصانع؛ فتنفيذها تقليدي صلب لا يلبي مطالب المتعلم أو المجتمع، حيث يغلب عليها الطابع النظري، فهي لا تعلم اللغة العربية ذاتها، ولا تشجع على إتقان ممارستها، ولكنها تقدم معلومات عنها، فضلاً عن إهمال ميول المتعلمين واحتياجهم لاستخدام اللغة العربية في مواقف وظيفية. (إيمان فتحي أحمد، ٢٠٠٦)

وثمة قرائن تؤيد ما سبق منها ما أكده أحمد هيكل (١٩٩٨، ١١٠ ،١١١) من أن مناهج تعليم اللغة العربية، لا تُقدر المتعلمين على الأداء اللغوي الصحيح إنتاجًا واستقبالاً، وما أشارت إليه عائشة عبد الرحمن (١٩٩١، ١٨٧ ،١٩٤) من أن أبناءنا لا يتعلمون العربية لسان أمة، ولا لغة حياة، وإنما يتعلمونها قواعد صنعة وقوالب صماء؛ تجهد المعلم تلقينًا، والطالب حفظًا، دون أن تكسبه ذوق العربية ومنطقها، ووظيفيتها ،وكلما سار التلميذ خطوة في تعليم اللغة العربية ازداد جهلاً بها ونفورًا منها، وصدوداً عنها، وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج وهو لا يستطيع أن يكتب خطابًا بسيطًا بلغة قومه .

ويؤكد أسامة الألفي (٢٠٠٤، ١٠٠) ذلك الضعف موضحًا كيفية انسحابه على تعليم الكتابة كمظهر من مظاهر الإنتاج اللغوي، حيث يقول إن تعليمها أصبح مجرد مشكلات إملائية من خلال قطع إملائية بعيدة عن واقع الطالب ومعجمه اللغوي، وغير مرتبطة بألوان النشاط التي يمارسها، كما تُفرض عليه موضوعات للتعبير التحريري والشفوي، تتسم بالاصطناع والافتعال، وتنأى عن الوظيفية والواقعية فلا تعلمه كيف يكتب ولا كيف يتحدث.

ولقد أوضحت وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠١٤، ٤٣- ٧٣) من خلال خطتها الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ أن الهدف العام من التعليم في المرحلة الإعدادية أن يتخرج التلميذ متقنًا المهارات اللغوية، وبعض المهارات الاجتماعية مثل التكامل مع الآخر، وقبوله والتفاعل معه، وذلك بعد تأكيدها – من خلال دراسة الواقع – أن ٣٥% أو يزيد من تلاميذ المرحلة الإعدادية لا يجيدون المهارات الأساسية للغة العربية وبخاصة مهارات القراءة

والكتابة، كما أشير في هذه الاستراتيجية أن تلاميذ مصر كان متوسط تحصيلهم في اللغة العربية أقل من ٥٠% وذلك وفقًا لنتائج الاختبار القومي المقنن SAT، وبينت الاستراتيجية أنه من المشكلات الملحة التي أدت إلى ذلك غياب الاهتمام بالتحسين الكيفي للمناهج وبخاصة في مجال اللغات، وغياب المناشط، والجهل بكيفية تفعيلها من خلال المنهج؛ لذا هدفت هذه الاستراتيجية إلى دعم تعليم اللغة العربية.

وجاءت رؤية مصر ٢٠٣٠ في استراتيجيتها للتنمية المستدامة في مجال التعليم (٢٠١٨) لتؤكد ضرورة الاهتمام بخلق متعلم مستنير، مسئول عن تعلمه، يمتلك لغته ،و يحترم الاختلاف، ويعتز بذاته، وهويته، ووطنه ويمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين، ورغم أهمية ذلك؛ فقد لوحظ تدن واضح في مهارات إنتاج اللغة لدى المتعلمين بعامة وتلاميذ المرحلة الإعدادية بخاصة؛ فقد أكدت دراستا إيمان محمد مبروك قطب (٢٠٠٩، ٩)، و(٢٠١٥، ٥٦١) ضعف تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات التحدث، والكتابة، وأعزت ذلك إلى الواقع التقليدي لتعليم مناهج اللغة العربية، الذي يفتقر إلى استخدام مداخل تعليمية داعمة لتنمية مهارات الأداء اللغوي وبخاصة الشفوي والكتابي لدى التلاميذ، كما أن واقع تعليم اللغة العربية لا يؤدي إلى تدريب التلاميذ وتعويدهم على تكوين مجتمع مسئول عن تعلمه. وهو ما أشارت إليه دراستا كل من: هبة عز الدين إبراهيم (٢٠١٤، ٢١٣)، وعبد الرازق مختار، وعبد الرحيم فتحي محمد (٢٠١٥) حيث أوضحتا ضعف الإنتاج اللغوي تحدثًا وكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأوصتا بأن يراعى ذلك عند تخطيط منهج اللغة العربية وتنفيذه، مع ضرورة تبني مداخل تعليم تنمي تلك المهارات.

وأشار بدوي أحمد محمد الطيب (٢٠١٠، ٩٢) إلى تدني مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مهارات التعبير الشفوي؛ مما يؤثر سلبًا على ثقتهم بأنفسهم، وينذر بإخفاقهم الدراسي، وهو ما أوضحته دراسة نجلاء أبو سريع أحمد (٢٠١٢، ٣٥٢)، كما أضافت أجينو " Agnew (1995) أن من أهم أسباب ضعف

التلاميذ في الكتابة أنهم لم يمارسوا عمليات الكتابة، ولم يتلقوا تعليمًا ملائمًا لتنمية مهاراتها، ولم يُدربوا على أنماطها، وأشكالها التنظيمية، ولم تتح لهم الفرص ليفكروا فيما يكتبون بطريقة ذات معنى لهم .

ويضيف محمد دهيم الظفيري (٢٠٠٢، ١٩٤، ١٩٥) أن تدني مستوى الأداء اللغوي وبخاصة الأداء الكتابي تفشى لدرجة تحوله إلى ظاهرة تمثل هاجسًا لدى كثير من التربويين وأولياء الأمور؛ لأنها تعرقل مسيرة المتعلم التعليمية، وتحد من قدرته على التعبير عن فكره وفهم فكر الآخرين؛ مما يضعف نمو مهاراته اللغوية والاجتماعية، والتي أوضح فلاح مطلق ثنيان (٢٠٠٧) أن فيها قصور واضح وبخاصة لدى المراهقين، الذين هم في أمس الحاجة لتنميتها؛ حتى يستطيعوا التواصل، ويكونوا علاقات اجتماعية إيجابية.

فضلاً عن أن المعلمين ينتهجون طرق تدريس غير متنوعة تعتمد على التلقين ومخاطبة الذاكرة، ولا تثير شغف المتعلمين نحو تعلم اللغة العربية، لكونها لا تنسجم مع احتياجاتهم، وميولهم؛ فأصبحت الوظيفة الأساسية للمعلم البث المباشر لما يتضمنه محتوى المنهج من معارف، مع التقيد التام بما جاء فيها، فهو مركز الفعل، والمتعلمون متلقون دون ممارسة المناشط التي تتطلب استخدام اللغة العربية الفصيحة، وإعمال التفكير والتعلم في فريق. (كمال نجيب، ٢٠٠٤، ٢، ١١)

أما التقييم في مناهج اللغة العربية فلا يتسم بالتنوع والشمول؛ إذ ينصب على قياس تحصيل الجانب المعرفي، ومدى حفظ المتعلمين للمعارف الموجودة في الكتب المقررة للغة العربية، ومدى قدرتهم على تذكرها، دون تقييم حقيقي لتمكنهم من مهاراتها، وصواب أدائها إنتاجًا واستقبالاً.

ويؤكد أحمد المهدي عبد الحليم (٢٠٠٣، ٣٤٢) ما سبق بقوله: إن مناهج تعليم اللغة العربية في المدارس الإعدادية والثانوية تحتاج إلى ثورة رشيدة، وإلى استنهاض الهمم وشحذ العزائم، وتكثيف الجهود لتطويرها؛ حيث إنها بوضعها الراهن تنفر الطلاب منها، وتجبرهم على الحفظ والتلقين، وتدعم ثقافة

الذاكرة؛ مما نجم عنه ضعف التلاميذ في اتخاذ اللغة أداة لترقية استيعابهم للمعارف المختلفة، وفضلاً عن ذلك فإن مناهج اللغة العربية يتنازعها مدخلان قاصران في تعليمها وهما: "مدخل الفروع"، و"مدخل الفنون".

أما مدخل الفروع فلا يعد اللغة العربية نظامًا كليًا؛ بل يقسمها إلى فروع منفصلة مثل: النصوص الأدبية، والنحو، والقراءة في كتاب ذي موضوع واحد، وآخر ذي موضوعات متعددة، والتعبير التحريري والشفوي، والخط، والإملاء...، ولكل فرع منها وقت مستقل للتعليم، ومحتوى، وأهداف، وأساليب تدريس وتقويم؛ مما يمثل رؤية خطية تهدر الوحدة الكلية للغة، وتفصل مكوناتها، وهذا التشظي الذي يفرضه مدخل الفروع عَكَسَ حالة من الغربة على مستوى الفرع الواحد تجاه باقي الفروع، ونفى حتمية حضورها العلائقي معاً، ولم يعكس الأثر المتبادل بينها؛ مما نتج عنه انبتات الصلة بين اللغة ووظائفها في حياة المتعلم .

وأما مدخل الفنون فهو ينظر إلى اللغة على أنها مهارات أداء لفنون أربع هي: التحدث، والاستماع، والكتابة، والقراءة، ويعمد هذا المدخل إلى إسراف ممل في حصر المهارات التي تنضوي تحت كل فن، وقد بولغ في تلك المهارات إلى درجة جعلت ناقداً تربوياً مرموقاً في الولايات المتحدة الأمريكية – مايكل آبل Micheal W. Apple – يطلق عليه مدخل "استلاب المهارات" Deskilling، وتدل الملاحظات والقرائن كما يشير (أحمد المهدي عبد الحليم، ١٩٩٩، ٥، ٦) أن الممارسات الفعلية لهذا المدخل في تعليم اللغة العربية تهمل بصورة ملحوظة فني: الاستماع، والتحدث، ، لحساب فني القراءة المقررة، والكتابة في موضوعات مصطنعة، لا تمتد إلى المواقف الطبيعية المتاحة في الجو المدرسي .

ويرى أحمد المهدي عبد الحليم (٢٠٠٣، ٢٨٦، ٢٩٤) أن تعليم اللغة في ضوء هذين المدخلين – الفروع والفنون – تصور قاصر، ويدعو إلى تبني تصورات بديلة يُعْدَل فيها عن هذه التجزئة، التي تفقد اللغة مغزاها ومعناها عند المتعلم، إلى تعليمها في مواقف يُحتفظ فيها بكلية اللغة.

وما سبق يُظهر أن هناك حاجة ملحة إلى تعليم مناهج اللغة العربية في التعليم قبل الجامعي بعامة، وفي المرحلة الإعدادية بخاصة باستخدام مداخل أخرى؛ تحقق الكفاءة اللغوية والفاعلية الاجتماعية لدى المتعلمين؛ لمواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين.

ويعد مدخل التعلم بالمشروع مدخلا تعليميًا يعتمد على نشاط المتعلم في بناء معرفته بنفسه في سياق مواقف حقيقية أو شبه حقيقية تتطلب منه أداء مهارات لغوية ومنها مهارات إنتاج اللغة، ومهارات اجتماعية لازمة لتحقيق تواصل فعال يتجه صوب تحقيق أهداف التعليم.

فالتعلم بالمشروع لا يعلم التلاميذ ماذا يتعلمون، ولكن يعلمهم كيف يتعلمون، ويعملون، ويكونون، ويشاركون الآخرين، وهذه من الإيجابيات الباقية التي يحملونها خارج الفصول الدراسية، ويوظفونها في حيواتهم؛ فإذا أراد التلميذ أن يعرف مزيدًا عن شيء فيمكنه ذلك بتوظيف المهارات التي تعلمها من خلال التعلم بالمشروع.

وقد أثبتت دراسة آمال جمعة عبد الفتاح (٢٠١٠) أن هناك علاقة ارتباطية بين نمط التعليم و مدى تنمية مهارات التلاميذ الاجتماعية، وأوضحت دراسة فاتن عبد الله زهران (٢٠١٨) أن ممارسة الطلاب لعمل المشروعات ضمن سياق تعليمي واقعي؛ يزودهم بخبرات تعلم حقيقية تساعدهم على استيعاب المعارف وتوظيفها، وإعادة بنائها، وتنمية مهاراتهم، وإقدارهم على إنتاج اللغة لأغراض حقيقية، وتوصلت إلى أن استخدام التعلم القائم على المشروع كان له تأثير فعال في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة ،و أبانت دراسة صفاء إبراهيم حسين مقداد (٢٠١٦) الأثر الإيجابي للتعلم بالمشروع على اكتساب مفردات اللغة، ومهارات القيادة لدى المتعلمين.

وما سبق يعني أن الفارق الذي يحدثه مدخل التعلم بالمشروع مقارنة بالمداخل التقليدية هو أنه يتيح للمتعلمين اكتشاف عملية التعلم بأنفسهم؛ مما يحقق التعلم المستمر، وينمي المهارات اللغوية، والاجتماعية، ويشبع الميول، ويلبي الاحتياجات،

وهو ما تصبو هذه الدراسة إلى تحقيقه من خلال تعليم منهج اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع.

ثانيًا: الإحساس بالمشكلة

ومما عمق إحساس الباحثين بمشكلة الدراسة وتأكدهما من تجذرها واستمرارها ما يلي:

١- ما توصل إليه الباحثان من نتائج الدراسة الاستكشافية التي أجرياها على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي -من غير مجموعة الدراسة- وعددهم (٣٠) تلميذًا، والتي أظهرت ضعف التلاميذ في مهارات إنتاج اللغة العربية تحدثًا، وكتابة؛ وكذا افتقارهم لبعض المهارات الاجتماعية. (ملحق رقم ١)

٢- تأكيد الدراسات السابقة على ضعف تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة ومنها دراسات كل من: إيمان محمد مبروك قطب (٢٠٠٩)، ومحمد جابر قاسم (٢٠١٠)، وبدوي أحمد محمد الطيب (٢٠١٠)، ونجلاء أبو سريع أحمد (٢٠١٢) وهبة عز الدين إبراهيم (٢٠١٤)، وإيمان محمد مبروك قطب (٢٠١٥)

٣- توصيات الدراسات السابقة بضرورة الاهتمام بتبني مداخل واستراتيجيات لتعليم اللغة العربية من شأنها تنمية مهارات إنتاج اللغة واستقبالها عند المتعلمين، وبخاصة في المرحلة الإعدادية؛ نظرًا لضعفهم الشديد في تلك المهارات، وبخاصة في مهارات التحدث والكتابة، فضلاً عن بعض المهارات الاجتماعية ومنها دراسات كل من: يوسف سعيد المصري (٢٠٠٦)، وعبد ربه السميري (٢٠٠٦)، و نضال أبو صبحة (٢٠١٠)، و علي نوري حميد (٢٠١٧)، وإزاء هذا التدني في مستوى الأداء اللغوي لتلاميذ تلك المرحلة أشار التربويون إلى الخطورة البالغة، والآثار السلبية المحتملة من عدم قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على مواصلة التعليم، والمشاركة بفاعلية في المجتمع؛ حيث إن

"مستوي كثير من التلاميذ لا يؤهلهم لمواصلة الدراسة في المرحلة الثانوية" كما يؤكد عبد القادر فضيل (١٩٩٤، ٤).

٤- ادعاء بعض المعلمين أنهم لا يمكنهم استخدام مدخل التعلم بالمشروع؛ نظرًا لتقيدهم بتنفيذ منهج اللغة العربية المحدد بخطة زمنية؛ مما دعا الدراسة الحالية إلى توظيف مدخل التعلم بالمشروع في تعليم منهج اللغة العربية الرسمي المقرر، وتطويعه لتحقيق أهداف المنهج.

ثالثًا: تحديد مشكلة الدراسة

بناءً على نتائج الدراسة الاستكشافية، وما أسفرت عنه الدراسات السابقة، تتمثل مشكلة هذه الدراسة في أن تلاميذ المرحلة الإعدادية- وبخاصة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي - يعانون ضعفًا في أدائهم للغة العربية وبخاصة في إنتاجها، فهم يفتقرون إلى مهارات التحدث ومهارات الكتابة؛ مما يعوق تواصلهم باللغة؛ ومن ثم ضعفهم في بعض المهارات الاجتماعية المرتبطة بالعمل في فريق والتواصل مع مجتمع العمل، ويرجع هذا الضعف إلى أسباب من بينها أن مناهج اللغة العربية لا تُعلم باستخدام مداخل للتعليم تعتمد على نشاط التلاميذ، وتقدرهم على الأداء الصحيح لمهارات اللغة إنتاجًا واستقبالاً وممارستها في مواقف حقيقية أو شبه حقيقية ،و بناء معرفتهم بأنفسهم ، وتواصلهم اجتماعيًا مع فريق عمل؛ وهو ما تحاول الدراسة الحالية الإسهام في علاجه عن طريق تعليم منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي باستخدام مدخل التعلم القائم على المشروع، وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية.

رابعًا: أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

س١- ما مهارات إنتاج اللغة العربية تحدثًا وكتابة، وبعض المهارات الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

س٢- كيف يمكن تعليم منهج اللغة العربية في الصف الثاني الإعدادي؛ باستخدام مدخل التعلم بالمشروع؛ لتنمية مهارات التلاميذ في إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة وتنمية بعض مهاراتهم الاجتماعية؟

س٣- ما فاعلية تعليم وحدة من منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تنمية مهارات التحدث ؟

س٤- ما فاعلية تعليم وحدة من منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تنمية مهارات الكتابة ؟

س٥- ما فاعلية تعليم وحدة من منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تنمية بعض المهارات الاجتماعية ؟

خامسًا: فروض الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى اختبار صحة الفروض الآتية؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة: الثالث، والرابع والخامس.

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث، لصالح المجموعة التجريبية.

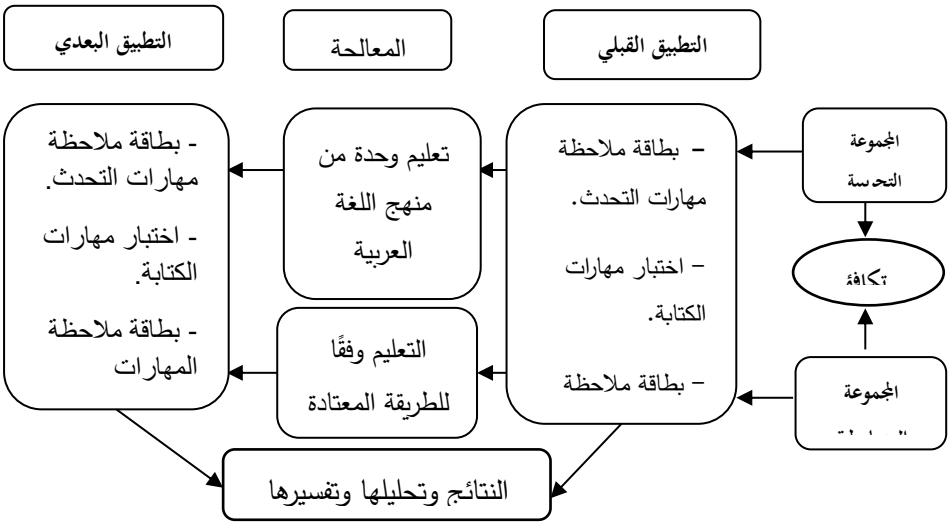
٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة لصالح التطبيق البعدي.

٤ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة، لصالح المجموعة التجريبية.

٥- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

سادسًا: منهج الدراسة

استخدمت الباحثان المنهج التجريبي وتصميمه شبه التجريبي القائم على المجموعتين: الضابطة، والتجريبية؛ لقياس فاعلية تعليم وحدة من منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع؛ لتنمية مهارات إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة، وبعض المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ويوضح الشكل (١) التصميم شبه التجريبي للدراسة، حيث درست المجموعة التجريبية وحدة من وحدات منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع ، بينما درست المجموعة



الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة.

الشكل رقم (١) التصميم شبه التجريبي للدراسة

سابعًا: متغيرات الدراسة

تحددت متغيرات هذه الدراسة فيما يلي:

١- المتغير المستقل: وهو تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع.

٢- المتغيرات التابعة: وهي: تنمية مهارات إنتاج اللغة: تحدثا، وكتابة، وبعض المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ثامنًا: حدود الدراسة:

تحددت نتائج هذه الدراسة في الحدود التالية:

١- الحدود الزمنية: طبقت تجربة الدراسة في شهري نوفمبر وديسمبر في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩.

٢- الحدود البشرية: طبقت تجربة الدراسة على مجموعة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي في مدرسة الأنفوشي الإعدادية بنات، في إدارة الجمرك التعليمية، في محافظة الإسكندرية؛ واختيرت المرحلة الإعدادية لأنها الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، والصف الثاني منها هو واسطة عقدها، فلا يمكن أن يواصل التلميذ سلمه التعليمي وهو يفتقر إلى مهارات إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة، ولا يمتلك المهارات الاجتماعية التي تؤهله للتواصل الاجتماعي والعمل في فريق.

٣- الحدود الموضوعية: اختيرت المشروعات من نوع المشروعات المبنية على المنهاج، حيث طبقت تجربة الدراسة على الوحدة الثالثة بعنوان" جيش مصر المنتصر" من منهج اللغة العربية المقرر علي الصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الأول، والتي أعيد صياغتها وفقا لافتراضات مدخل التعلم بالمشروع، وهدفت إلى تنمية بعض مهارات إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة، وتنمية بعض المهارات الاجتماعية اللازمة للتلاميذ.

تاسعًا: أدوات الدراسة

أعد الباحثان الأدوات التالية لجمع بيانات الدراسة:

١– بطاقة ملاحظة مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

١- اختبار مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٢- بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

عاشرًا: أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع؛ في تنمية مهارات إنتاج اللغة تحدثًا، وكتابة، وبعض المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

إحدى عشر: أهمية الدراسة:

يُنتظر أن تفيد نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

– تحديد مهارات إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة، وبعض المهارات الاجتماعية التي يفتقر إليها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ ولفت نظر الباحثين إلى ضرورة إيجاد حلول لتنميتها.

– مساعدة معلمي اللغة العربية في بيان كيفية تعليم المناهج باستخدام مدخل التعلم بالمشروع، الذي دعت كثير من الدراسات إلى توظيفه في مجال تعليم اللغات؛ نظرًا لما يحققه من إيجابيات، وما يسهم فيه من تحقيق ملحوظ لنواتج التعلم المرغوبة.

– جذب انتباه مصممي مناهج اللغة العربية في كيفية تخطيط دروسها في ضوء مبادئ التعلم بالمشروع؛ لما يحققه من إيجابية المتعلم، ومشاركته في بناء المعرفة، وممارسته الصحيحة للأداء اللغوي، وتحمله مسئولية تعلمه، وإقباله على العمل في فريق وغيرها من الأهداف التي ترمي وزارة التربية والتعليم تحقيقها في الناشئة من خلال المناهج؛ تنفيذًا لرؤية مصر للتعليم ٢٠٣٠.

– تشجيع التلاميذ على استخدام لغتهم العربية في مواقف وظيفية، والاهتمام بإتقان مهاراتها، والاعتزاز بالتواصل بها.

ثاني عشر: إجراءات الدراسة

مرت الدراسة الحالية بالإجراءات التالية:

١. تحليل الكتابات والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وكتابة محاور إطارها النظري.

٢. تحديد مهارات إنتاج اللغة تحدثًا، وكتابة، وبعض المهارات الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٣. تصميم الوحدة الثالثة من منهج اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول، للصف الثاني الإعدادي استنادًا على مبادئ التعلم بالمشروع، ووفقًا لمراحله.

٤. إعداد أدوات الدراسة وتجريبها استطلاعيًا، وضبطها، وتطبيقها قبليًا على مجموعتي الدراسة.

٥ ٠ تدريب معلم المجموعة التجريبية على كيفية تنفيذ الوحدة المخططة وفقًا لمبادئ التعلم بالمشروع ومراحله. ودعمه بكافة الإمكانات التي تعينه على التنفيذ.

٦. تنفيذ الوحدة المخططة باستخدام التعلم بالمشروع، ومتابعة معلم المجموعة التجريبية في أثناء التجريب.

٧. تطبيق أدوات الدراسة بعديًا على مجموعتي الدراسة .

٨. رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها والإجابة عن أسئلة الدراسة.

٩. كتابة توصيات الدراسة ومقترحاتها.

ثالث عشر: تحديد مصطلحات الدراسة

– مدخل التعلم بالمشروع:

التعلم بالمشروع هو مدخل لتعليم منهج اللغة العربية يمثل وجهة نظر فكرية تقود الممارسة العملية ،و يرتكز على تفاعل فريق من المتعلمين مع خبرات مباشرة يختارونها بأنفسهم؛ لتنمية مهاراتهم من خلال تخطيطهم وتنفيذهم مهمات تعاونية تعتمد على البحث والاستقصاء واتخاذ القرار؛ مما يحقق فهمهم العميق للمعرفة ويكسبهم نتائج تفاعلهم مع الخبرات العملية الحقيقية المباشرة ،و يمنحهم فرصة العمل باستقلالية على مدى فترة زمنية ممتدة، تنتهي بوجود مخرجات ملموسة للتعلم ينتجها المتعلمون و تمثل شكلاً من أشكال المنتوجات اللغوية الواقعية مثل: العروض التقديمية الشفوية، والمنتوجات الكتابية، وذلك وفقًا لخطوهم الذاتي، وبتوجيه ودعم من المعلم في بيئة تعاونية تنمي مهاراتهم الاجتماعية، وتنمي قدراتهم على الاستخدام الطلق والمتقن لمهارات إنتاج اللغة.

- مهارات إنتاج اللغة:

مهارات إنتاج اللغة هي الأداء الشفوية والكتابية التي يعبر المتعلم من خلالها عما يجول داخله من فكر، ومشاعر، ومعان تمثل بنية عميقة، يظهرها في شكل سطحي يتسم بالدقة، والكفاءة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم نتيجة استجابته على أداتي الدراسة وهما، أولاً: بطاقة ملاحظة مهارات التحدث التي يراد تنميتها لدى التلاميذ، وتقيم درجاتها وفقًا لمقياس تقييم أداء متدرج كمي ووصفي، وثانيًا: اختبار مهارات الكتابة.

- المهارات الاجتماعية:

المهارات الاجتماعية هي مجموعة من السلوكيات والاستجابات الملائمة والفعالة المرتبطة بالعمل الجماعي، التي يستخدمها المتعلم للتفاعل الإيجابي مع أقرانه؛ لتحقيق أهداف مشتركة من خلال مهام محددة، وهي ضرورية لنجاح العمل في فريق، وتنمى من خلال تفعيل مدخل التعلم بالمشروع، وتقاس بدرجة التلميذ على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية التي أعدها الباحثان لهذا الغرض، وتقيم وفق مقياس أداء متدرج كمي ووصفي

الإطار النظري للدراسة

عُرض الإطار النظري لهذه الدراسة في ثلاثة محاور كما يأتي:

المحور الأول: تنمية مهارات إنتاج اللغة، تحدثًا وكتابة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المحور الثاني: تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المحور الثالث: مدخل التعلم بالمشروع: الماهية، والأهمية، والخصائص، والخطوات، وعلاقته بتعليم منهج اللغة العربية، وتنمية مهارات إنتاج اللغة والمهارات الاجتماعية.

المحور الأول

تنمية مهارات إنتاج اللغة، تحدثًا وكتابة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

تهدف مناهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية إلى إكساب المتعلمين مهارات التواصل بلغتهم الفصيحة استقبالاً وإنتاجًا، وينتج المتعلم اللغة متحدثًا، أو كاتبًا ليعبر عن فكره وآرائه ومشاعره؛ ساعيًا للتواصل الاجتماعي الفعال الذي لن يتحقق – كما أشار أحمد جمعة أحمد إبراهيم (٢٠١٣، ٥٧٣) – إلا إذا أُنتجت اللغة وفق القواعد التي تواضع عليها علماؤها.

وتعد العلاقة بين فني إنتاج اللغة التحدث والكتابة علاقة وثيقة، حيث إن الكتابة المتكررة محادثة داخلية مدونة، ولكليهما دور بارز في تغيير البناء المعرفي، والسلوك الاجتماعي للمتعلم إذا ما تدرب على ممارسة مهاراتهما. (رعد مصطفى خصاونة، ٢٠٠٨، ٢٣)

ويحتل التحدث منزلة خاصة كفن إنتاج لغوي؛ لأن الإخفاق فيه أو عدم الدقة يفقد المتعلم الثقة بنفسه؛ مما قد يؤخر نموه الاجتماعي، ويعوق تطوره الفكري، ويعرقل تقدمه في دراسته، ويحول دون إتقانه الفنون الأخرى للغة وبرغم الأهمية التي تفرد لفن التحدث إلا إنه ليس فنًا من فنون الأداء اللغوي منعزلًا عن باقي الفنون؛ بل هو متداخل في مهاراته مع سائر الفنون من: استماع، وقراءة، وكتابة، وهذا ما أكدته "ماكمستر" McMaster (٢٠٠٧، ٧٨)، وعلوي عبدالله طاهر (٢٠١٠، ١٧٧)

ويوضح علي أحمد مدكور (٢٠٠٧، ١٥١) أن التحدث يعني قدرة المتعلم على التعبير عن فكره، ومعارفه، وأحاسيسه، وآرائه، وكل ما يجول بعقله وخاطره بلغة واضحة، أمام مجموعة من المستمعين، حيث ينقل رسالته نقلاً شفويًا يتسم بالصواب اللغوي والدقة في التعبير، وسلامة النطق، وتسلسل الفِكَر، وترتيبها، وقوة تأثيرها؛ وتوظيف الصوت المعبر وإشارات الجسد المناسبة.

ويضيف فتحي علي يونس (٢٠٠١، ١٨٢) أن التحدث هو نشاط لغوي يتطلب تفاعلًا بين اثنين أو أكثر، وتستخدم فيه اللغة المنطوقة؛ لإبلاغ الرسالة أو نقلها من المتحدث إلى المستمع، أما بدوي أحمد محمد الطيب (٢٠١٠، ٩٦) فيشير إلى

أن التحدث هو القدرة على صوغ المتكلم لفكره، ومشاعره، وآرائه في ألفاظ وجمل مناسبة، تنقل المعنى المقصود إلى المستمعين من دون التباس، أو تحريف.

ولقد اتفقت دراستا كل من: فاضل ناهي عوف (٢٠١٢، ١٩٩)، وبيان عمر دحلان (٢٠١٤: ٣٧) على تحديد مهارات التحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية، وبخاصة في المرحلة الإعدادية في الجوانب التالية:

- الجانب الفكري، ويتضمن مهارات مثل: الاستهلال بمقدمة مشوقة، والانتهاء بخاتمة مناسبة والتعبير عن الفكر بوضوح، واستيفاء الفكر الأساسية للموضوع، وترتيبها ترتيبًا منطقياً، وتدعيمها بالأدلة، وتوليد الفكر الجزئية منها، واستخلاص النتائج وتقديم الاقتراحات.
- الجانب اللغوي، ويتضمن مهارات مثل: استخدام كلمات فصيحة مناسبة للمعنى، وجمل تامة صحيحة التركيب سليمة الضبط، تعبر عن المعنى.
- الجانب الصوتي، ويتضمن مهارات مثل: التحدث بصوت واضح دون ارتباك، واستخدام نغمة وسرعة صوتية مناسبة، وتوظيف الظواهر الصوتية المختلفة لخدمة المعنى مثل: التنغيم، والنبر، والوقف، والوصل، والجهر، والهمس، الإدغام وغيرها.
- الجانب الملمحي، ويتضمن مهارات مثل: توظيف تعبيرات الوجه، وحركات العينين والجسد لخدمة المعنى، واستخدام الإيماءات والإشارات المعبرة عن المقصود والجاذبة للانتباه.

أما الكتابة بوصفها الفن الآخر لإنتاج اللغة، فهي ليست مجرد عملية ترميز آلي بل هي عملية ذهنية منظمة مركبة تتضمن إنشاء المعاني، والتعبير عنها بكلمات وجمل وفقرات مترابطة في شكل رسالة تنقل المعنى بوضوح إلى المتلقي القارئ، حيث إنها لم تعد مجرد ترجمة لرموز الكتابة، بل هي الترجمان الحقيقي لمدى تمكن المتعلم من مهارات الفنون الأخرى للأداء اللغوي. (محمد رجب فضل الله ،٢٠٠٣، ١٥؛ سامية معيض خميس الحارثي ،٢٠١٤، ١٧)

ويمر إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة بعمليتين أساسيتين متكاملتين: الأولى عملية عقلية عميقة تشمل كل ما يتعلق ببناء الرسالة، وتوليد الفكر وتنظيمها، والتعبير عن المعنى، أما العملية الثانية فهي حاسية سطحية حركية ظاهرة تشمل كل ما يتعلق بالمشافهة والتدوين وفق قواعد اللغة، فكل من التحدث، والكتابة يبدأ بعملية ذهنية داخلية، وينتهي بمنتوج خارجي ظاهر. (على عبد العظيم سلام ،١٩٩٣: ٢٤٥؛ نجلاء يوسف يوسف حواس،٢٠١٠، ٤٥٠)

ويعد تعليم منهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع سبيلاً تقترحه الدراسة الحالية لتنمية مهارات التلاميذ في الإنتاج الصحيح للغة العربية تحدثًا وكتابة، وذلك من خلال تدريب التلاميذ على استخدام عمليات موحدة لكل من مهارات التحدث والكتابة عبر استخدام اللغة في سياقات وظيفية تمثل مشروعات ترتبط بمحتويات دروس المنهج، وفيما يلي توضيح تلك العمليات الموحدة لمهارات التحدث والكتابة وعلاقتها باستخدام مدخل التعلم بالمشروع.

العمليات الموحدة لتنمية مهارات إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة وعلاقتها بالتعلم المشروع

لا يوجد فصل بين مهارات الأداء اللغوي؛ لأنه ثمة عمليات موحدة –سواء أكان ذلك في تلقي اللغة أم إنتاجها– توضح العلاقة الارتباطية بين مهارات اللغة، والتي يُرتكز عليها في تعليم اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع؛ ففنيات الكتابة على سبيل المثال ذات أثر بالغ في تصور المعاني والفكر و التعبير عنها تحدثًا؛ والتفقير وعلامات الترقيم– مثلاً– في الكتابة، تعد قرائن في السياق اللغوي يجب علي المتحدث أن يحسن توضيحها، وعلي المعلمين الذين يتبنون مدخل "" التعلم القائم على المشروع " "ألا يعلموا مهارات اللغة مهارة بعد أخرى؛ بصورة مستقلة ومنعزلة عن أثرها في بناء قدرة المتعلمين على استخدام اللغة في الفهم والإفهام وتدعيم التواصل الاجتماعي.

وتنضوي العمليات الموحدة لإنتاج اللغة العربية، وما تتطلبه من مهارات التحدث والكتابة على ثلاث عمليات كبري تعد هي نفسها المراحل الأساسية للتعلم القائم على المشروع، والتي يوضحها الشكل(٢)

العمليات الموحدة لمهارات إنتاج اللغة العربية تحدثًا وكتابة.	مراحل التعلم بالمشروع
اختيار مجال الأداء اللغوي تحدثًا أو كتابة، وتحديد هدفه.	اختيار مجال المشروع، والهدف منه
التخطيط لإنتاج اللغة تحدثًا أو كتابة.	التخطيط للمشروع
إنشاء المنتوج اللغوي .	تنفيذ المشروع، وعرضه
مراجعة المنتوج اللغوي، وتقييمه، وتطويره؛ لتحسين الأداء .	تقييم المشروع وتطويره .

شكل (٢) العلاقة بين العمليات الموحدة لإنتاج اللغة تحدثًا وكتابة، ومراحل التعلم بالمشروع

يتضح من الشكل (٢) أن هناك ثمة عمليات موحدة تنمى من خلالها مهارات كل من التحدث والكتابة وتتناغم مع مراحل التعلم بالمشروع ويمكن تفصيلها فيما يلي:

أولا: عملية التخطيط

عملية التخطيط من العمليات النفسلغوية الموحدة للإنتاج اللغة؛ وهي العملية التي تشير إلي إعداد المتعلم خطة لتحقيق الأهداف التي سبق تحديدها، ويتمثل ذلك في التفكير فيما يحتاجه العمل قبل البدء الفعلي فيه، ووضع أهداف محددة بغرض توجيه عمليات التنظيم، التي تلي هذه العملية. (ربيع عبده أحمد رشوان، ٢٠٠٦: ٥٦).

والتخطيط عملية موحدة لإنتاج اللغة؛ ففي التحدث والكتابة تهدف عملية التخطيط إلي بلورة الموضوع في ذهن المتعلم، ووضع مخطط كامل للفكر، والتفكير في كيفية تنظيمها. ويرتكز ذلك على مجموعة من الخطط الذهنية والتصورات التي ينبغي أن يقوم بها التلميذ سواء إذا كان متحدثًا أم كاتبًا قبل الشروع في الإنتاج اللغوي.

(روبرت مارزانو وآخرون، ١٩٩٨، ١٤؛ Brien, 2004,5-8)

وتقتضي عملية التخطيط التي يؤديها المتعلم بوصفه مخططًا للتحدث أو الكتابة مهارات فرعية أو ألوانًا من السلوك لإنتاج اللغة مثل :تحديد الغرض من موضوع التحدث أو الكتابة، وأهميته، وفكرته العامة، واستحضار المعلومات السابقة حوله،

وجمع مصادره، وتصنيف أيها أكثر فائدة وارتباطًا بالموضوع، وتوقع رود أفعال المستمعين أو القارئين، والتركيز على موضوع التحدث أو الكتابة دون غيره بصورة محددة ،والتساؤل عما يمكن أن يتضمنه الإنتاج اللغوي الشفوي أو المكتوب من فكر فرعية وتفصيلات، والتفكير في خطة تنفيذه، وترتيب خطوات التنفيذ والربط بين هذه الخطوات، والنتيجة التي يراد الوصول إليها؛ ويفكر المتعلم كيف يعرض كل هذا بصواب لغوي يراعى فيه استخدام مفردات فصيحة، وجمل تامة مفيدة مضبوطة، وتراكيب مناسبة للمعنى، وتوظيف الأعراف والمهارات الخاصة بالتحدث، والكتابة في توضيح المقصد؛ وذلك سعيًا لتحقيق الأهداف التي وضعها المتعلم في بداية عملية التخطيط لحديثه، أو كتابته.

ولا تتم عملية التخطيط وتوليد الفكر –سواء أكان ذلك في التحدث أم الكتابة– علي الوجه الأكمل– إلا بتعاضد التعلم الآني للمتعلم مع استدعاء قبلياته العرفانية وتشمل هذه القبليات معتقداته وقيمه ومعارفه، وأسلوبه في التفكير، ومناطات اهتماماته؛ حيث تعمل جميعها متزامنة مع عمليات الإدراك، والتصور والتفكير الآني التي يوظفها في انتقاء الفكر وتنظيمها، وصوغها في بنية سطحية شفوية كانت أم مكتوبة.

ويفكر المتعلم منتج اللغة في أثناء عملية التخطيط في الكيفية التي يصوغ بها النص شفاهة أو كتابة؛ فيفكر في عنواناته الرئيسة والفرعية، ويفكر في تقديم ما حقه التقديم ،و تأخير ما حقه التأخير، وذلك كله وفق نمط تنظيمي تتناغم فيه كل الدلالات والقرائن اللغوية وغير اللغوية، ويتم ذلك من خلال عملية بنائية استدلالية؛ يجريها المتعلم منتج اللغة ؛حيث تجري في داخله عمليات التوقع، والاختيار، وفرض فروض (Goodman,1997,1-7).

وتستخدم عملية التخطيط كموجهات لإنتاج اللغة تحدثًا، وكتابة، حيث يمارس المتعلم بوصفه متحدثًا، أو كاتبًا التساؤل الذاتي في أثناء تخطيطه للمشروع فيتناقش مع أعضاء فريقه حول إيجاد إجابات لتساؤلات مثل: لمن أكتب أو أتحدث ؟ وما الهدف

من الكتابة أو التحدث ؟ وكيف سيتم تناول الموضوع ؟ (تشيريل .م. سكوت، ١٩٩٨، ٢٦٧، ٣٠٩)

ثانيا: عملية الإنشاء

تمثل عملية الإنشاء إحدى العمليات الرئيسة لإنتاج اللغة تحدثًا وكتابة، وتستهدف ترجمة الفكر، وصياغتها في قوالب لغوية مناسبة، ويمكن القول بإنها تمثل الصورة الأولية غير النهائية للمنتوج اللغوي؛ لذلك فإن كلمة مسوَّدة أكثر دلالة على طبيعة هذه العملية، بافتراض أن ما يكتبه المتعلم أو يعرضه شفويا يمثل الصورة الأولى لمنتوجه القابل للتعديل، والتطوير، والتغيير، والتصحيح .(كارل بوث أولسون، ١٩٩٧، ٢٢)

وتهدف تلك العملية إلى ترجمة الفكر، والمعاني، والأحاسيس إلى ممثلاتها السطحية، وذلك باختيار الصيغ اللغوية الفعلية التي تمثل المعاني المقصودة، كما أن هناك هدفًا آخر وهو توسيع الفكر السابقة الطرح في عملية التخطيط؛ إذ ينتج المتعلم المسودة الأولى التي يكون الهدف منها هو طلاقة الفِكَر وليس صقلها؛ فإنتاج اللغة من وجهة النظر هذه إنما هي حدث تواصلي حقيقي يحدث من خلال مناقشة المتعلمين بعضهم بعضًا، ومشاركاتهم المسودات وتلقى التغذية الراجعة التي تصحح المسار.

ويجب أن يتمكن المتعلمون من مجموعة من المهارات تعينهم في هذه المرحلة، ومنها: صواب إنتاج الجمل، والإثراء بالتفاصيل الداعمة ، والتمكن من تنظيم الفكر، والربط بينها ،وعرض مقدمة للموضوع، وصياغة فكره وعرضها بوضوح وترتيب، وبلورة خاتمة ملخصة.

ثالثًا: عملية المراجعة والتقييم والتطوير

تستهدف عملية المراجعة، والتقييم إعادة النظر في المنتوج اللغوي شكلاً، ومضمونًا قبل إخراجه في شكله النهائي، حيث يصوب المتعلمون ما قد يوجد من أخطاء، ويدققون النظر في مدى وضوح فكرهم، ومدى شموليتها، وتناسقها مع النسق العام للغة، وكأن المتعلم في هذه المرحلة يحكم على مدى جودة منتوجه اللغوي الشفوي، أو

المكتوب؛ سعيًا لإخراجه في صورته النهائية، كما أنه يحكم على قدراته في مجال إنتاج اللغة، تمهيدًا لتطويرها .

وتعد عملية المراجعة والتقييم عملية مركبة يحتاج المتعلمون إلى التدرب عليها تدربًا مقصودًا، ويشير حمدان علي نصر (١٩٩٩) أن ما سبق غالبًا لا يحدث في تعليم المناهج ولا يهتم به المعلمون.

ويدعم مدخل التعلم بالمشروع تدريب التلاميذ على عمليات إنتاج اللغة تحدثًا، وكتابة؛ ويلاحظ توافق تلك العمليات مع خطوات التعلم بالمشروع حيث يحدد كل تلميذ مع فريق عمله أهدافًا منشودة يسعون إلى تحقيقها من خلال مشروعهم، ويخططون جميعًا لتنفيذها، وينفذون بصورة مبدئية ما خططوه، ويقيمون أداءهم في أثناء التنفيذ، ويقفون على مواطن الضعف؛ ليطورها ويستفيدوا من ذلك في أداء المهام المستقبلية.

المحور الثاني

تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

إن الإنجاز الذي يحققه الإنسان وهو يتعاون مع فريق عمل يفوق إنجازه وهو يعمل بمفرده، فكما يشير كل من: كمال عبد الحميد زيتون وعادل السعيد البنا(٢٠٠١، ١٩٢) إلى أن تعلم الأفراد كمجموعة يفوق بالطبع تعلم كل منهم على حدة، وتعاونهم يجعل تعلم كل فرد منهم أفضل وأقوى؛ لذا لابد أن يملك المتعلم مهارات اجتماعية تعينه على التواصل والتفاعل مع الآخرين؛ فالمهارات الاجتماعية تعد عاملاً مهمًا في تحقيق التكيف الاجتماعي ؛و من ثم الفاعلية الاجتماعية والنجاح.

وقد يؤمن المتعلم بأهمية المهارات الاجتماعية لكنه لا يعرف كيفية ممارستها؛ فيخفق في القيام بمستويات مقبولة من التفاعل الاجتماعي، بسبب عدم تعرضه لمواقف يتدرب فيها على ممارسة تلك المهارات، التي تنمو بشكل ملحوظ إذا دُرب على استخدامها في مواقف التعليم.

ويكون تعليم مناهج اللغة العربية قاصرًا إذا ما انصب الاهتمام فيه على مجرد نقل المعارف عن اللغة من الكتب المدرسية إلى رؤوس المتعلمين عبر المعلمين، ولكن

لابد أن يكون للنضج الوجداني وتنمية مهارات الأداء اللغوي وترقية الكفاءة الاجتماعية الغرض الأساسي المرجو تحقيقه من خلال تعليم هذه المناهج.

المهارات الاجتماعية هي مجموعة من السلوكيات والاستجابات الملائمة والفعالة المرتبطة بالعمل الجماعي، التي يستخدمها المتعلم للتفاعل الإيجابي مع أقرانه؛ لتحقيق أهداف مشتركة من خلال مهام محددة، وهي ضرورية لنجاح العمل في فريق، وضرورية للحياة الاجتماعية مع الآخرين في مجتمع مشترك المصالح، وتكتسب من التنشئة الاجتماعية ومناشط التعليم، وتهدف هذه الدراسة إلى تنميتها من خلال تفعيل مدخل التعلم بالمشروع. (كامل دسوقي الحصري، ٢٠٠٥، ١٠؛ أيمن عبد العزيز سلامة، ٢٠١٢، ١٠٧)

ولقد أوضح كل من: خميس محمد خميس عبد الحميد(٢٠٠٥)، وموضي الدغيثر (٢٠٠٨)، وأيمن عبد العزيز سلامة (٢٠١٢)، ومدني أحمد بديوي(٢٠١٢) .

أبعاد المهارات الاجتماعية اللازمة لإقامة علاقات ودية، وإدارة التفاعل مع الآخرين فيما يلي:

– العمل في فريق، وتقدير العمل الجماعي، والالتزام بقواعده، والتعاون مع أعضائه، والاندماج معهم ومشاركتهم مناشط المشروع، والقيادة المتبادلة الموزعة، والتنسيق بين الأدوار.

– القدرة على التحدث مع الثقة بالنفس، والمناقشة والحوار والتعبير عن الرأي وتقديم أدلة داعمة، وتقبل الآخر، والإصغاء له واحترامه، وتوجيهه والتعامل معه بود؛ سعيًا لتحقيق أهداف مشتركة.

– المسئولية الاجتماعية والاعتماد على الذات في أداء المهام، وتقييمها، والمشاركة في صنع القرار، واتخاذه، ومساندة الآخرين، وتقديم الاقتراحات لهم، والتقريب بين وجهات النظر المختلفة، والتفرقة بين الممارسات الإيجابية والسلبية، وإدارة الخلاف وحل الصراعات.

ويسلك المتعلم إجراءات في أثناء مواقف التعلم بالمشروع من شأنها نقل مسئولية التعلم إليه، واكتسابه بعض المهارات الاجتماعية التي تعينه على الانخراط في الحياة

والإقبال على العمل في فريق، وهو ما تؤكده دراستا كل من: سمر عبد الفتاح لاشين (٢٠٠٩)، وولاء صلاح محمد حسن (٢٠٠٩(من أن التلاميذ يتعلمون من خلال المشروع الشعور بالمسئولية والقدرة على تحملها، والتعاون، والعمل الجماعي، وإدارة الوقت، والتقويم الذاتي.

المحور الثالث

مدخل التعلم بالمشروع: الماهية، والأهمية، والخصائص، والخطوات، وعلاقته بتعليم منهج اللغة العربية، وتنمية مهارات إنتاج اللغة وبعض المهارات الاجتماعية.

إن تشغيل نظام التعليم المدرسي " Instruction " يجب أن تقترن فيه العناية بعمليات التدريس

" Teaching" وهي العمليات التي ينهض بها المعلمون، والعناية بعمليات التعلم " Learning" التي ينهض بها المتعلمون أنفسهم، والعملية الأخيرة هي الغاية العليا التي يتوخاها نظام التعليم المدرسي، ولابد من تفعيل عمليات التدريس التي من شأنها أن تؤدي إلى زيادة عمليات التعلم وإتقانها.(أحمد المهدي عبد الحليم، ٢٠٠٤، ٢٣٤)

ويعد المشروع مدخلاً تعليميًا لمنهج اللغة العربية يجسر العلاقة بين التدريس والتعلم؛ بغية تنمية مهارات إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة، وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، وتأكيدًا لذلك توصلت دراسة سمر عبد الفتاح لاشين (٢٠٠٩) إلى أن تعليم المناهج الدراسية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع له كبير الأثر في تنشيط عملية التعلم، حيث يصوغ المتعلمون أهداف المشروع في ضوء أهداف المنهج، ثم يخططون لتنظيم إجراءات تنفيذه من أجل تحقيق تلك الأهداف، وأضافت أن المتعلمين يفضلون هذا النوع من التعلم لأنهم يجرون مشروعًا واقعيًا يطبقون فيه ما تعلموه فعلية، كما يتعلمون من خلاله ما يحتاجون إليه من مهارات وظيفية، مدفوعين برغبتهم ذاتية؛ لتصبح تلك المهارات جزءًا لا يتجزأ من سلوكياتهم فيؤدونه بإتقان، وسرعة ،سهولة.

ماهية التعلم بالمشروع

يعد التعلم بالمشروع أحد مداخل التعليم التي ترتكز على مشاركة المتعلمين لتنمية مهاراتهم من خلال تخطيطهم وتنفيذهم مهمات محددة يتشاركون في مناشطها

التعاونية في فريق يعتمد على البحث والاستقصاء واتخاذ القرار بتوجيه وإشراف من المعلم؛ مما يحقق فهمهم العميق للمعرفة ويكسبهم نتائج تفاعلهم مع الخبرات العملية الحقيقية المباشرة ،و يمنحهم فرصة العمل باستقلالية على مدى فترة زمنية ممتدة تنتهي بنتاجات لغوية واقعية وعروض تقديمية شفوية، وتسجيلات كتابية، فهو مدخل مبني على وجود مخرجات ملموسة للتعلم ينتجها المتعلمون. (Gultekin, 2005)

ويرى كل من: عبد السلام عبد الله الجقندي (٢٠٠٨، ٢٨٦)، وتود ستانلي (٢٠١٦، ٩)، وفاتن عبد الله زهران (٢٠١٨، ٥٣) أن التعلم بالمشروع يحقق أهداف التدريس ويؤدي إلى حدوث التعلم، ويتصف بالناحية العملية عن طريق تفاعل المتعلمين مع خبرات مباشرة يختارونها بأنفسهم، وينفذونها وفقًا لخطوهم الذاتي بدعم من المعلم في بيئة تعاونية تنمي مهاراتهم الاجتماعية، وتنمي قدراتهم على الاستخدام الطلق والمتقن لمهارات الأداء اللغوي.

وقد ينظر إلى التعلم بالمشروع، على أنه التعلم القائم على حل المشكلات وفقط، لكن ثمة فروقًا واضحة المعالم بينهما، تتضح في كون التعلم القائم على حل المشكلات يعطي فيه المعلم المتعلمين مشكلة ما، ويطلب منهم حلها، وهنا يكون لهم حرية اختيار الطرائق التي يتوصلون بها إلى حل المشكلة المحددة لهم سلفًا، أما التعلم القائم على المشروع فلا يشترط فيه وجود مشكلة، فقد يتضمن التوسع في تعلم موضوع ما ،وهنا لا يتمتع المتعلمون بحرية أكبر في تحديد اتجاه المشروع فحسب، وإنما أيضا في تحديد أي مشروع يبحثون فيه، بحرية، ومرونة.

وما سبق يعني أن التعلم القائم على المشروع يبدأ بالحل، أما التعلم القائم على المشكلات فيبدأ بالمشكلة، حيث إن التعلم بالمشروع يُرى فيه، أن هناك حلاً معينًا على المتعلمين أن يقدموه ويظهروا ما تعلموه من مهارات لغوية واجتماعية من خلال عروضهم الشفوية والمكتوبة حوله، أما التعلم القائم على المشكلة، فيطرح على المتعلمين مشكلة، ويطالبهم بإيجاد حل لها؛ ونتيجة لذلك يمكن أن توصف غرفة الصف المبنية على المشروع أنها فوضى منظمة فالمتعلمون موزعون في أرجائها منهم المنهمك في كتابة ورقة البحث ،و منهم من يقرأ حول موضوعه، ومنهم يشاهد

"فيديوهات" ويسجل ملاحظاته، ومنهم من يسأل المعلم ويستفسر، ثم تُدول الأدوار فيما بينهم.(تود ستانلي، ٢٠١٦، ١١، ١٠٣).

ويشير جابر عبد الحميد (٢٠٠٦، ٤٣) إلى أن المتعلمين يصلون إلى أفضل تعلم حينما يوجدون في سياق يوفر تحديًا معتدلاً أو متوسطًا؛ وهو ما يوفره التعلم بالمشروع؛ ذلك لأنه إذا كانت المهمة صعبة جدا بالنسبة للمتعلم؛ فإنه سيشعر بالتهديد ويتدنى إلى حالة حماية الذات، ومن المعروف أن المتعلم المهدد لا يثابر في التعلم، ومن ناحية أخرى فإن المهمة إذا كانت بسيطة تعطل تفكير المتعلم وتجعله يميل للاسترخاء ؛أما المهام التي يوفرها مدخل التعلم بالمشروع فتكون ملائمة التحدي؛ حيث يقتضي من المتعلمين القفز خطوة بخطوة نحو المجهول، مرتكزين على قدر من معارفهم السابقة وعلى مساندة المعلم ودعمه؛ ليصلوا إلى مستوى جيد من التعلم.

وتعددت وجهات نظر الباحثين إلى كنه التعلم بالمشروع فمنهم من نظر إليه بوصفه فلسفة، ومنهم من أعده استراتيجية للتعليم، ومنهم من يراه أسلوبًا للتعليم، ولكن يتفق الباحثان مع وجهة النظر التي تراه مدخلاً للتعليم حيث إنه –كما تؤكد سماح محمد حافظ حسين(٢٠١٦، ٣٥) – يحتوي استراتيجيات تعليم عدة، وكما توضح صفاء محمد محمود إبراهيم(٢٠٠٣، ٣٧) أن مدخل التعليم يتكون من جانبين أولهما نظري، والثاني عملي، فهو تصور يقترن فيه الفكر النظري بالتطبيق العملي، ويستند على دعائم مختارة من روافد ثلاثية بينها تأثيرات متبادلة هي: تصور واضح لبنية المادة المراد تعليمها وطبيعتها، ومعرفة كافية بالبنية "العقلوجدانية " للمتعلمين، ورؤية واضحة للإجراءات التي ينهض بها المعلمون والمتعلمون في سياق يحقق نواتج التعلم، وهو ما ينطبق على كون التعلم بالمشروع يعد مدخلاً للتعليم، ولقد أكدت ستيفاني بل (Bell ,2010,39) ما سبق بقولها: إن التعلم بالمشروع هو مدخل مبتكر للتعليم، يتطلب العمل في فريق، ويحتوي عديدًا من استراتيجيات التعليم المهمة لإعداد المتعلمين لمواكبة القرن الحادي والعشرين؛ ذلك لأنه يقودهم لنوع من التعلم يعتمد على البحث والاستفسار، ويعكس مدى

اكتسابهم للمعارف وتوظيفهم للمهارات، ويستند مدخل التعلم بالمشروع على المبادئ التالية.

مبادىء التعلم بالمشروع:

تعد فكرة التعلم بالمشروع تطبيقًا لمبادئ فلسفة جون ديوي ,Dewey التي تنادى بنشاط المتعلم من خلال تفاعله الإيجابي مع بيئة اجتماعية، وتحقيق الربط بين ما يتعلمه في المدرسة وما يحتاجه ويعيشه في الحياة، حيث يرتكز على فكرة التعلم عن طريق العمل "learning by doing" .

كما يتفق مدخل التعلم بالمشروع مع مبادئ النظرية البنائية التي وردت عند كل من: "فيجوتسكي"، و"جان بياجيه" فيما يلي:

- يبني المتعلم معرفته ذاتيًا عن طريق تفاعله الغرضي والمستمر مع مواقف الخبرة خلال المراحل المتتابعة للمشروع، وليس نتيجة سرد المعلم لها، حيث ينخرط في نشاط يحبه، وينمي أداءه اللغوي، ومهاراته الاجتماعية؛ مما يجعله يتعلم ليعرف، ويعمل، ويكون، ويشارك الآخرين.
- تنمو معرفة المتعلم من خلال التعاون مع الآخرين، ومشاركتهم، والتفاوض معهم في مواقف التعلم بالمشروع، فالمتعلم ذو كيان مستقل وفي الوقت نفسه قادر على توليد المعارف، وتجديد بنياتها، وتوظيفها أفضل توظيف إذا ربي في كنف سياق اجتماعي.
- يحدث التعلم من خلال مواقف واقعية مقترحة من المعلم ومختارة من المتعلم؛ مما يهيئ أفضل ظروف للتعلم، حيث يُدمج المتعلم في عمليات تعلم مقصودة ومنظمة من خلال بيئة اجتماعية تعاونية مرنة.
- يفسر المتعلم المواقف والأحداث تفسيرًا يجب أن يكون ذا معنى بالنسبة له.

(منى عبد الصبور محمد، ٢٠٠٤، ٩٨؛ بدرية بنت علي الشعيبة، ٢٠٠٨، ١٣؛ علي أحمد مدكور، ٢٠١٤، ٧٣)

ويتسم استخدام مدخل التعلم بالمشروع في تعليم اللغة بكون أسئلته مفتوحة النهاية تعتمد إجابتها على التخطيط الجيد، والاستقصاء البناء الذي يرتبط بمحتوى المنهج،

ويقوده المتعلمون ويديرون خطته الزمنية، وترتبط نواتج التعلم المرغوب تحقيقها من خلال استخدام هذا المدخل بحياة المتعلمين واحتياجاتهم اللغوية والاجتماعية، ويقيم أداء المتعلمين تقييمًا حقيقيًا بأدوات تقييم متنوعة، كما تتنوع المشروعات في الوحدة الواحدة، وتتعدد مصادر معرفتها، ولابد أن تُختم بعرض شفوي، وبيان مكتوب. (تود ستانلي،٢٠١٦ ،٩-١٠)

و يمر استخدام مدخل التعلم بالمشروع بمراحل تتوافق مع العمليات الموحدة لمهارات إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة – كما أشير سابقًا – ويتضح ذلك فيما يلي:

مراحل استخدام مدخل التعلم بالمشروع في تعليم منهج اللغة العربية

١- اختيار المشروع:

يبدأ المعلم بعرض موضوعات للنقاش ترتبط بمحتويات دروس منهج اللغة العربية، وعلى ضوء ذلك يمكن اقتراح مجموعة من المشروعات المتنوعة في إطار موضوعات المنهج للاختيار منها، وتمثل هذه المرحلة أهم مرحلة من مراحل المشروع؛ إذ يتوقف عليها مدى جديته؛ ولذلك يجب أن يكون متفقاً مع ميول التلاميذ ومناسبًا لمستوياتهم، وظروف بيئة الصف، وإمكانيات العمل وموارده، ومتوافقًا مع احتياجاتهم اللغوية والاجتماعية، ويؤدي إلى اكتسابهم خبرة مفيدة متعددة الجوانب، وينتهي هذا الاختيار بتحديد أهداف المشروع . (وليد أحمد جابر، ٢٠٠٥، ٢٢٩، ٢٨٨)

٢- التخطيط للمشروع:

يحدد المتعلمون مع المعلم في هذه المرحلة المشروعات التي يجب عملها أولاً وترتبط بموضوعات المنهج، ثم يقسمون أنفسهم إلى مجموعات، فتختار كل مجموعة مشروعها ،و تعكف على وضع خطته ،و تقتضي هذه الخطة وضوح الفكرة العامة للمشروع، وأهدافه، وخطوات تنفيذه وكيفية تقييمه، وسبل تطويره، وتحديد المناشط ومصادر المعرفة والمتطلبات، والصعوبات المحتملة، ومهارات التحدث والكتابة وبعض المهارات الاجتماعية التي يتدربون على تنميتها من خلال خطوات عملهم في المشروع، وُيدون المتعلمون في الخطة كل ما يُحتاجون

إليه في التنفيذ مرحليًا، وُيسجل دور كل تلميذ في المجموعة، ويكون دور المعلم هو الإرشاد، والتوجيه والتصحيح وإكمال النقص، وتذليل الصعاب.

٣- تنفيذ المشروع:

تعد مرحلة تنفيذ المشروع من أهم الخطوات وأكثرها استثارة لرغبات التلاميذ؛ إذ إنها تمثل مرحلة الحركة والنشاط المتحرر من قيود الدرس التقليدي، ويلاحظ جليًا في هذه المرحلة أن المشروع ليس هو الغاية في حد ذاته، ولكن الغاية هي توظيف المعارف المكتسبة، وتنمية المهارات اللغوية والاجتماعية المطلوبة، والمرغوب إكسابها للتلاميذ من خلال المشروع، وهذه المرحلة تنتقل فيها خطة المشروع من عالم التفكير والتخيل إلى حيز التنفيذ والوجود؛ إذ يعمل التلاميذ بنشاط وحيوية ويؤدي كل منهم المسئولية المكلف بها، أما المعلم فيوجه التلاميذ، ويذلل ما يواجهونه من صعوبات، ويشجعهم على البحث، والاستقصاء، والتعاون، والتواصل الإيجابي مع أعضاء فرقهم، والتوظيف الأمثل لمهارات التحدث والكتابة، وكذلك يحضهم على ضرورة ممارسة المهارات الاجتماعية الميسرة لعمل المجموعات، ويلاحظ أداءهم في أثناء تنفيذ المشروع، ويجتمع معهم إذا دعت الضرورة لمناقشة كيفية مواجهة المعوقات، وتعديل السير في المشروع إذا اقتضى الأمر ذلك. (محمد السكران ٢٠٠٧، ١٤١، ١٤٢)

٤- تقييم المشروع وتطويره:

يصدر المعلم حكمًا على مدى جدية السير في المشروعات، ومدى تحقق نواتج التعلم المرادة، ويقدم تغذية راجعة لكل خطوة من خطوات المشروعات في حينها، وإذا ما اتضح عدم اكتمال خطوة ما فيشير إلى العودة لتصحيحها؛ ومن ثم فإن تقييم المشروع يبدأ من بدايته ويستمر حتى نهايته، ويستخدم المعلم في ذلك أدوات متنوعة منها: بطاقة ملاحظة مهارات التحدث، وبعض المهارات الاجتماعية، واختبار لمهارات الكتابة، فضلاً عن إعداد مقاييس ذات مستويات متدرجة لتقييم أداء التلاميذ كميًا ووصفيًا ، ويستخدم هذه الأدوات عند تقديم فرق العمل لثمار مشروعاتهم، حيث يقدمون تقارير مكتوبة وعروضًا تقديمية شفوية فردية،

وجماعية، حيث يتعرف التلاميذ على ما ينقصهم لإكمال أدائهم، ويتخذون ذلك مهادًا لديمومة التطوير.

مدخل التعلم بالمشروع وعلاقته بتنمية مهارات اللغة وبعض المهارات الاجتماعية.

يعد مدخل التعلم بالمشروع من أفضل مداخل تعليم اللغات؛ لأنه يوفر فرصا لاستخدام اللغة استخداما وظيفيًا، فهو من المداخل التي تحقق التكامل اللغوي من خلال تزويد المتعلمين ببيئة فعالة لتنمية مهاراتهم؛ ذلك لأنه يتطلب استخدام كل مهارات فنون الأداء اللغوي: من الاستماع، والقراءة ، والتحدث ،و الكتابة، وهو ما أكده فوز وكارني (Fooss, &Carney, 2008,pp14-19)

ونتيجة لأن مدخل التعلم بالمشروع يتيح مزيدًا من الاختيارات أمام المتعلمين؛ فيزيد ذلك من حماستهم واتجاههم الإيجابي نحو المشروعات ودافعيتهم لتعلم مهارات الأداء اللغوي، وممارستها؛ وصولاً لأداء لغوي سليم، وتعليم منهج اللغة العربية وفق هذا المدخل يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ويؤسس لمبدأ وجود بدائل للاختيار وفقا لميولهم واهتماماتهم؛ حيث تتاح الفرصة لربط ما تعلموه بشيء له أهميته بالنسبة لهم، فكل تلميذ وفقًا لهذا المدخل يتنافس مع نفسه، ومع تقدمه على نفسه أكثر من تنافسه مع الآخرين، بل يحضه هذا المدخل على أن يكون متعاونًا مع زملائه ومشاركًا لهم في إنجاز المشروع. (جابر عبد الحميد،٢٠٠٦، ١٢؛ رعد مصطفى خصاونة ٢٠٠٨، ١٣)

وقد أثبتت دراسة بيل (٢٠١٠) Bell أن المتعلمين الذين تعلموا باستخدام مدخل التعلم القائم على المشروع(PBL) قد حققوا تحصيلاً أعلى من أقرانهم الذين تعلموا بالطرق التقليدية، وكانت درجاتهم أعلى وخاصة في الأسئلة التطبيقية، وفي تحديد المشكلات، كما أنهم تمتعوا بأداء لغوي أفضل؛ وأرجعت الدراسة السبب في ذلك إلى أن المتعلمين يتلقون نوعًا جديدًا من التعلم يعتمد على توظيف المعارف عبر ممارسة حقيقية لمهارات اللغة.

وتوصلت دراسة فاتن عبد الله زهران (٢٠١٨) إلى أن استخدام مدخل التعلم القائم على المشروع كان له تأثير فاعل في تنمية مهارات كل من: الكتابة، والقراءة الناقدة باللغة الإنجليزية؛ ذلك لأن المشروعات التعليمية زودت المتعلمين بخبرات تعلم واقعية، وجعلتهم يستخدمون اللغة لأغراض حقيقية؛ مما ساعدهم على بناء معارفهم وتوظيفها.

وأشار تود ستانلي (٢٠١٦، ١٥) إلى أنه أثبتت إحدى الدراسات– التي أجريت على مدرستين، تستخدم إحداهما مدخل التعلم بالمشروع في تعليم مناهجها بينما تستخدم الأخرى الطريقة التقليدية– أن تحصيل التلاميذ، وأداءهم اللغوي في المدرسة الأولى كان أعلى بثلاثة أضعاف من تلاميذ المدرسة الثانية، كما اكتشفت دراسة بوركو (Duman, Yavuz& Kuuk,2018)الاتجاه الإيجابي للتلاميذ نحو فصول تعليم اللغة التي يستخدم فيها المعلمون مدخل التعلم بالمشروع مقارنة بتلك التي يستخدم فيها المعلمون الطرق التقليدية، كما أوضحت دراسة محمدي (Mohamadi,2018) التي قارنت بين أثر كل من التعلم بالمشروع الإلكتروني EPBL، والمشروع الحقيقي PBL، والتعلم التقليدي؛ أن الغلبة كانت للمشروع الحقيقي في تأثيره الإيجابي على احتفاظ المتعلمين بالمعرفة، واستدامتها.

و أوضحت دراسة فاطمة كميسيز (2017) ,Kimsesiz التأثير الإيجابي لمدخل التعلم بالمشروع في تحسين قدرة المتعلمين على استخدام مهارات التفكير الناقد، ومهارات التواصل اللغوي، والمهارات الاجتماعية؛ لذا أوصت الدراسة بنشر التعلم القائم على المشروع كمدخل تعليمي لتعزيز المهارات اللغوية للمتعلمين، كما بينت دراسة كالدي (Kaldi , 2011) فاعلية تعليم المنهج باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تنمية قدرات المتعلمين على فهم المحتوى، وتقدير قيمة العمل الجماعي، وذلك مقارنة بتعليم المنهج بالمداخل التقليدية، وأشارت دراسة جونسون وكوفاس Johnson, & Cuevas, (2016). إلى التأثير الكبير لمدخل التعلم بالمشروع على دافعية التلاميذ للقراءة، وتعلم اللغة.

وما سبق يوضح ما توصلت إليه الدراسات من تأثير إيجابي لمدخل التعلم بالمشروع على تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى المتعلمين، لذا يمكن تحديد أهمية التعلم بالمشروع فيما يلي.

أهمية التعلم بالمشروع

تؤكد دراسات كل من: بدرية بنت على الشعيبة (٢٠٠٨، ١٣) ، وماجدة فتحي سليم محمد (٢٠١٥، ٢٥٧)، وتود ستانلي(٢٠١٦، ٧) أن التعلم القائم على المشروع له أهمية كبرى في تحقيق ما يلي:

- إتاحة الحرية للمتعلمين، مع توافر العون والدعم المستمرين من المعلم؛ مما يؤدي إلى فهمهم العميق للمعارف، وقدرتهم على توظيفها.
- زيادة دافعية المتعلمين نتيجة ارتباط التعلم بالمشروع بالتطبيق العملي لمعارفهم.
- زيادة تحصيل المتعلمين، واحتفاظهم طويل الأمد بالمعرفة، وتنمية ذكائهم اللغوي ومهارات البحث لدى فائقيهم وضعافهم على السواء؛ مما يسهم في ارتقائهم أكاديميًا، وتطوير مهاراتهم اللغوية، ويزيد من إقبالهم على التعلم وشغفهم به، ويحفزهم للوصول إلى مستوى الإبداع، وإتقان مهارات القرن الحادي والعشرين مثل: التواصل، والبحث والتفكير الناقد والعمل التشاركي في فريق.
- استقلالية المتعلم مع تحمله مسئولية تعلمه، وأدائه مهام التعلم بدءًا من اختيار المشروع، ومرورًا بتنفيذه، ثم تطويره.
- تنمية المهارات الاجتماعية للمتعلمين مثل التعاون مع الآخرين واستخدام السلوك التكيفي للتوافق معهم، والانضباط والانتظام.
- تحقيق الفاعلية المرجوة من التعليم بصورة أفضل من المداخل التقليدية.
- تقديم نموذج عملي للإصلاح اللغوي والاجتماعي المرتكز على المدرسة.

أدوات الدراسة، وإجراءاتها

حاولت الدراسة الحالية الإسهام في حل المشكلة التي حُددت في مقدمتها؛ وذلك بالإجابة عن أسئلتها وفيما يلي تفصيل ذلك:

١-سعيًا للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي ينص على: "ما مهارات إنتاج اللغة العربية تحدثًا وكتابة، وبعض المهارات الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي"؛ نفذ الباحثان ما يلي من إجراءات؛ لتحديد المهارات السابقة

١-١- تحليل الدراسات السابقة التي تناولت مهارات إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة، وبعض المهارات الاجتماعية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتحليل أهداف منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي، والمهارات اللغوية والاجتماعية التي يهدف إلى تنميها.

١-٢- حددت مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي – من غير مجموعة الدراسة-وعددهم (٣٠) تلميذًا.

١-٣- قسم التلاميذ إلى خمس مجموعات، وطلب من كل مجموعة أداء مهمة تعاونية واحدة من المهمات المرتبطة بموضوعات دروس الوحدة الثانية من منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الأول، والتي دارت دروسها حول حب مصر وحددت المهام فيما يلي:

أ- تمثيل قصة ضابط شرطة وطني.

ب-عمل خارطة مفاهيم عن درس النعت.

ج- عمل معجم لدروس الوحدة الأولى.

ح- محاكاة لمناقشة في البرلمان عن حقوق المتعلم وواجباته.

د- تخطيط ندوة وتنفيذها بعنوان " كيف نحب مصر؟"

١-٤- طلب من كل تلميذ داخل كل مجموعة كتابة تقرير عن المهمة المنفذة، ثم التحدث أمام باقي المجموعات عما أنجزه، فضلاً عن إنجاز تقرير جماعي شامل عن المهمة التي أدتها كل مجموعة، يُعرض أمام المجموعات الأخرى، ثم حلل الباحثان مكتوبات التلاميذ بصورة فردية؛ وقوفًا على مدى توافر مهارات الكتابة فيها، تحديدًا للمهارات التي يفتقدونها.

١-٥- لاحظ الباحثان أداء التلاميذ في التحدث ومدى تمكنهم من مهاراته، وذلك من خلال بطاقة ملاحظة ذات مقياس متدرج لتقييم مهارات التحدث أعدها الباحثان.

١-٦- لاحظ الباحثان مدى توافر بعض المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ في أثناء تنفيذ المهام، وذلك من خلال بطاقة ملاحظة أعدها الباحثان. وتوضح الجداول أرقام (١)، و(٢)، و(٣) مهارات إنتاج اللغة تحدثًا، وكتابة، وبعض المهارات الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والتي تسعى الدراسة الحالية إلى تنميتها من خلال تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع.

جدول (١)

مهارات التحدث المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع، والمقياس المتدرج لتقييمها.

المحور	المهارة	المقياس المتدرج لتقييمها			
		متقدم(٤)	مرض(٣)	نام(٢)	متعثر(١)
الفكر	١ – يذكر الفكرة العامة للمشروع ومجاله.	يذكر مجال المشروع وفكرته العامة بصورة واضحة ومحددة.	يذكر مجال المشروع، ولكن تحتاج الفكرة العامة لمزيد من التوضيح والتحديد.	يذكر الفكرة العامة للمشروع مشوشة ومختلطة بفكره الفرعية.	لا يذكر الفكرة العامة للمشروع، ولا يحدد مجاله بدقة ووضوح.
	٢ – يقدم نفسه وفريق العمل ويوضح دور كل فرد في المشروع.	يقدم نفسه، وفريق العمل، ويوضح بطلاقة دور كل فرد داخل المشروع.	يقدم نفسه، وفريق العمل، ولكنه يخلط بين أدوار الأفراد.	يقدم نفسه، وفريق العمل، لكن لا يوضح دور كل فرد داخل المشروع.	لا يقدم فريق العمل ،و لا يوضح أدوارهم.
	٣- يذكر أهداف المشروع.	يذكر أهداف المشروع جميعها بدقة.	يذكر معظم أهداف المشروع.	يذكر بعضًا من أهداف المشروع.	لا يذكر أهداف المشروع.
	٤- يذكر أهمية	يذكر النقاط	يذكر معظم	يذكر أهمية	لا يذكر

المحور	المهارة	المقياس المتدرج لتقييمها			
		متقدم(٤)	مرض(٣)	نام(٢)	متعثر(١)
	المشروع.	التي توضح أهمية المشروع جميعها بدقة.	النقاط التي توضح أهمية المشروع.	المشروع بصورة مجملة تحتاج لتوضيح.	أهمية المشروع.
	٥- يحدد الفكر الرئيسة للمشروع.	يذكر الفكر الرئيسة للمشروع جميعها.	يذكر معظم الفكر الرئيسة للمشروع.	لا يذكر إلا فكرة واحدة من الفكر الرئيسة للمشروع.	لا يذكر الفكر الرئيسة للمشروع.
	٦ –يحدد الفكر الفرعية للمشروع بذكر تفصيلات كل خطوة من خطوات المشروع.	يذكر تفصيلات كل خطوة من خطوات المشروع بطريقة واضحة ومفهومة وصحيحة.	يذكر تفصيلات معظم خطوات المشروع.	يذكر تفصيلات بعض الخطوات القليلة للمشروع.	لا يذكر تفصيلات خطوات المشروع.
	٧- يعرض الفكر الرئيسة والفرعية في ترتيب منطقي.	يرتب فكر المشروع وخطواته ترتيبًا صحيحًا.	يرتب معظم فكر المشروع ترتيبًا صحيحا.	يخلط في ترتيب فكر المشروع .	لا يتحدث بترتيب عن فكر المشروع.
	٨- لا يخرج عن سياق المشروع.	يلتزم بالحديث عن سياق المشروع دون غيره.	يرجع سريعًا إلى سياق المشروع لو خرج عنه.	يخرج غالبًا عن سياق المشروع إلى موضوعات خارجية.	لا يلتزم بالحديث عن سياق المشروع.
	٩- يتحدث بمعلومات صادقة.	يتحدث مستخدمًا معلومات صادقة.	معلوماته أحيانًا ينقصها المرجعية.	معظم معلوماته غير صادقة.	معلوماته لا تتسم بالصدق.
	١٠ – يذكر خاتمة تلخص نتائج المشروع وتوصياته.	يذكر خاتمة صحيحة تلخص المشروع ونتائجه	يذكر خاتمة توضح معظم نتائج المشروع.	يذكر خاتمة لا توضح إلا قليلًا من النتائج.	يذكر خاتمة لا توضح النتائج ولا التوصيات.

المحور	المهارة	المقياس المتدرج لتقييمها			
		متقدم(٤)	مرض(٣)	نام(٢)	متعثر(١)
		وتوصياته بدقة.			
اللغة	١١- يستخدم كلمات فصيحة معبرة عن المعنى ويبعد عن العامية.	جميع كلماته فصيحة ،و بعيدة عن العامية، وملائمة للمعنى.	معظم كلماته فصيحة، وملائمة للمعنى، وبعيدة عن العامية.	معظم كلماته غير دقيقة، وغير ملائمة للمعنى، وفيها كلمات عامية.	معظم كلماته، لا تعبر عن المعنى، وعامية .
	١٢- يتحدث في جمل مفيدة تامة الأركان.	جمله جميعها تامة الأركان، مفيدة المعنى.	معظم جمله تامة، ومفيدة.	نادرًا ما يتحدث في جمل تامة، مفيدة المعنى.	يتحدث في جمل غير تامة، ولا تعطي معنى مفيدًا.
	١٣- يستخدم أساليب لغوية مناسبة للمعنى.	يتسم حديثه بالدقة حيث يستخدم أساليب مناسبة للمعنى (مثل: النفي، أو التوكيد، أو الاستفهام...)	معظم أساليبه اللغوية مناسبة للمعنى.	قليلاً ما يستخدم أساليب لغوية تناسب المعنى.	لا يستخدم أساليب لغوية تناسب المعنى.
	١٤- يضبط أواخر الكلمات في حدود ما تعلمه من قواعد النحو.	يضبط الكلمات التي درس قاعدتها النحوية ضبطًا سليمًا.	يضبط معظم الكلمات التي درسها ضبطًا سليمًا.	نادرًا ما يضبط الكلمات التي درسها ضبطًا سليمًا .	لا يضبط كلماته مطلقًا، أو يضبطها خطأ.
	١٥- يوضح مخارج حروف الكلمات.	مخارج حروفه جميعها واضحة في أثناء التحدث.	معظم مخارج حروفه واضحة في أثناء التحدث.	قليل من مخارج حروفه واضحة في أثناء التحدث.	معظم مخارج حروفه غير واضحة في أثناء التحدث.
	١٦- يربط بين الجمل والفكر بأحرف ربط مناسبة.	أحرف الربط المستخدمة بين جمله وتراكيبه	الربط بين الجمل صحيح في معظم	نادرًا ما يكون الربط بين جمله صحيحًا في	الربط بين الجمل غير صحيح في معظم

المحور	المهارة	المقياس المتدرج لتقييمها			
		متقدم(٤)	مرض(٣)	نام(٢)	متعثر(١)
		صحيحة في حديثه كله.	الحديث.	حديثه.	حديثه.
	١٧- يثري موضوع حديثه بالتفاصيل مثل: ذكر الأمثلة، أو الشواهد، أو عرض الموازنات.	يفصل كل جزء في حديثه بالأمثلة والأدلة والموازنات.	يدلل على معظم حديثه بأمثلة وشواهد ودون موازنات.	نادرًا ما يفصل حديثه .	لا يثري الحديث بأية تفاصيل.
	١٨-يتحدث بطلاقة.	يتحدث بطلاقة كل الوقت.	معظم الوقت يتحدث بطلاقة، ويتوقف عن الحديث أحيانًا.	يتحدث قليلاً من الوقت، ويتوقف كثيرًا عند الحديث.	يتوقف ويتلعثم دائمًا.
الصوت والملمح	١٩ -يوظف لغة الجسد لتبيان معنى الحديث(إشارات اليدين والعينين والوجه)	يوظف لغة الجسد في توضيح معنى حديثه جميعه.	يوظف لغة الجسد في توضيح معظم حديثه.	قليلاً ما يوظف لغة الجسد في بيان المعنى.	لا يوظف لغة الجسد في بيان المعنى مطلقًا.
	٢٠- يوظف الخصائص الصوتية لتوضيح معني الحديث مثل: النبر، والتنغيم، والوقف...	يوظف كل الخصائص الصوتية في حديثه جميعه.	يوظف الخصائص الصوتية في معظم حديثه.	قليلاً ما يوظف الخصائص الصوتية في تبيان معنى حديثه.	لا يوظف الخصائص الصوتية في تبيان معنى حديثه، أو يوظفها خطأً.
	٢١-يتحدث بصوت مسموع للآخرين.	صوته في حديثه كله يكون مسموعًا للآخرين،	في معظم وقت الحديث صوته يكون مسموعًا.	غالبًا ما يكون صوته منخفضًا غير مسموع للآخرين.	صوته منخفض غير مسموع للآخرين. دومًا.
	٢٢- يضبط التنفس والهيئة عند الحديث.	يضبط النفس والهيئة دائمًا عند التحدث.	غالبًا ما يضبط نفسه وهيئته عند التحدث.	نادرًا ما يضبط نفسه وهيئته عند التحدث.	لا يضبط نفسه وهيئته عند التحدث.
	٢٣- يتحدث	دائمًا يتحدث	غالبًا ما	نادرًا ما	لا يتحدث

المحور	المهارة	المقياس المتدرج لتقييمها			
		متقدم(٤)	مرض(٣)	نام(٢)	متعثر(١)
	بسرعة ملائمة للسياق.	بسرعة ملائمة للسياق.	يتحدث بسرعة ملائمة للسياق.	يتحدث بسرعة ملائمة للسياق.	بسرعة ملائمة للسياق أبدًا.
الجانب الشخصي	٢٤-يستخدم صيغ التأدب ويتحدث بلباقة	دائمًا يستخدم صيغ التأدب ،و يتحدث بلباقة في حديثه جميعه.	غالبًا ما يستخدم صيغ التأدب ويتحدث بلباقة في معظم حديثه.	نادرًا ما يستخدم صيغ التأدب ،و يتحدث بلباقة في حديثه.	لا يستخدم صيغ التأدب ولا يتحدث بلباقة في حديثه كله.
	٢٥- يتحدث بثقة دون غرور	دائمًا يتحدث بثقة دون غرور	غالبًا يتحدث بثقة دون	نادرًا ما يتحدث بثقة	لا يتحدث بثقة .
	٢٦- يلتزم بالمدة المحددة للتحدث	دائمًا يلتزم بالمدة المحددة للتحدث.	غالبًا ما يلتزم بالمدة المحددة للتحدث	نادرًا ما يلتزم بالمدة المحددة للتحدث	لا يلتزم بالمدة المحددة للتحدث أبدًا.
	٢٧- يستخدم معينات لتوضيح حديثه مثل: اللوحات التوضيحية أو العروض التقديمية الحاسوبية	دائمًا يستخدم معينات لتوضيح حديثه مثل: اللوحات التوضيحية أو العروض التقديمية الحاسوبية	غالبًا ما يستخدم معينات لتوضيح حديثه مثل: اللوحات التوضيحية أو العروض التقديمية الحاسوبية	نادرًا ما يستخدم معينات لتوضيح حديثه مثل: اللوحات التوضيحية أو العروض التقديمية الحاسوبية	لا يستخدم معينات لتوضيح حديثه مطلقًا.
مجموع الدرجات	١٠٨ درجة				

جدول (٢)

مهارات الكتابة المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع، والمقياس المتدرج لتقييمها.

المحور	المهارة	المقياس المتدرج لتقييمها			
		متقدم(٤)	مرض(٣)	نام(٢)	متعثر(١)
الفكر	١ – يكتب الفكرة العامة للمشروع	يكتب الفكرة العامة	يكتب فكرة عامة لكنها لا	الفكرة العامة للمشروع	لا يكتب فكرة عامة عن

المحور	المهارة	المقياس المتدرج لتقييمها			
		متقدم(٤)	مرض(٣)	نام(٢)	متعثر(١)
	بوضوح.	صحيحة وتعبر عن مجمل المشروع بصورة دقيقة .	تعبر بصورة دقيقة عن موضوع المشروع.	مشوشة وتختلط مع الفكر الرئيسة والفرعية.	المشروع .
	٢ – يكتب أهمية المشروع.	يوضح أهمية المشروع بالتفصيل.	يوضح معظم النقاط التي تمثل أهمية للمشروع.	يوضح بعضًا من النقاط التي تمثل أهمية للمشروع.	يخلط بين أهمية المشروع وأشياء أخرى.
	٣- يكتب أهداف المشروع.	يكتب أهداف المشروع جميعها	يكتب معظم أهداف المشروع.	يكتب بعضًا من أهداف المشروع.	يخلط بين أهداف المشروع وأشياء أخرى.
	٤- يكتب خطوات المشروع بالترتيب.	يكتب خطوات المشروع مرتبة ترتيبًا صحيحًا.	يكتب معظم خطوات المشروع مرتبة ترتيبًا صحيحًا.	يكتب خطوات المشروع مرتبًا خطوتين فقط من خطواته.	لا يكتب خطوات المشروع بالترتيب مطلقًا .
	٥ – يكتب تفاصيل كل خطوة من خطوات المشروع.	يكتب تفاصيل كل خطوة بطريقة واضحة ومفهومة وصحيحة.	يكتب تفاصيل معظم خطوات المشروع بطريقة صحيحة.	يكتب تفاصيل بعض الخطوات القليلة من خطوات المشروع.	لا يكتب تفاصيل خطوات المشروع مطلقًا.
	٦- يربط بين خطوات المشروع.	يربط بين خطوات المشروع ربطًا منطقيًا .	يربط بين معظم خطوات المشروع ربطًا منطقيًا.	يربط بين خطوتين من خطوات المشروع.	لا يربط بين خطوات المشروع مطلقًا.
	٧ – يكتب خاتمة تلخص نتائج المشروع وتوصياته.	يكتب خاتمة صحيحة تلخص المشروع ونتائجه وتوصياته	يكتب خاتمة توضح معظم نتائج المشروع	يكتب خاتمة توضح قليلًا من نتائج المشروع.	لا يكتب خاتمة توضح نتائج المشروع ولا توصياته.

المحور	المهارة	المقياس المتدرج لتقييمها			
		متقدم(٤)	مرض(٣)	نام(٢)	متعثر(١)
		بدقة.			
الأسلوب	٨ – يستخدم جملة الموضوع استخداما صحيحا.	يستخدم جملة موضوع دقيقة وصحيحة.	يستخدم جملة موضوع غير دقيقة.	يخلط بين جملة الموضوع والفكر الرئيسة.	لا يكتب جملة الموضوع.
	٩- يستخدم كلمات فصيحة معبرة عن المعنى ويبعد عن العامية.	جميع كلماته فصيحة بعيدة عن العامية ملائمة للمعنى.	معظم كلماته فصيحة ملائمة للمعنى بعيدة عن العامية.	معظم كلماته غير دقيقة وغير ملائمة للمعنى وهناك كلمات عامية.	معظم كلماته عامية
	١٠- يضمن كتابته معلومات صادقة.	معلوماته جميعها تتسم بالصدق وصواب التوثيق.	معظم معلوماته صادقة.	يأتي بمعلومات معظمها لا يتسم بالصدق.	كل معلوماته غير صادقة ولا مرجعية لها.
	١١- يربط بين الجمل والفقرات المكتوبة بروابط مناسبة.	تتسم كتابته بالدقة والتماسك بين الفقرات والجمل ويستخدم روابط صحيحة.	معظم فقراته وجمله المكتوبة مرتبطة بعضها بعضًا.	قليل ما يستخدم أحرف الربط بين الجمل والفقرات.	لا يستخدم روابط بين الجمل والفقرات، وكتابته مفككة.
	١٢- يثري موضوع الكتابة بالتفاصيل مثل: ذكر الأمثلة والشواهد وعرض الموازنات.	يفصل كل جزء من كتابته بالأمثلة والأدلة والموازنات.	يدلل على معظم كتابته بأمثلة وشواهد ومقارنات.	نادرًا ما يثري كتابته بتفصيلات.	لا يثري كتابته بالتفاصيل.
	١٣- ينتقي التراكيب الملائمة للمعنى.	ينتقي دومًا التراكيب الملائمة للمعنى.	ينتقي غالبًا التراكيب الملائمة للمعنى.	ينتقي نادرًا التراكيب الملائمة للمعنى.	لا ينتقي التراكيب الدقيقة الملائمة للمعنى.
اللغة	١٤ – يستخدم نظام التقفير استخداما	يستخدم الفقرات استخداما	يستخدم في معظم كتابته فقرات سليمة	يستخدم فقرات سليمة البناء أحيانًا	لا يستخدم فقرات سليمة البناء مطلقًا.

المحور	المهارة	المقياس المتدرج لتقييمها			
		متقدم(٤)	مرض(٣)	نام(٢)	متعثر(١)
	صحيحًا.	صحيحًا في كل كتابته	البناء		
	١٥- يستخدم علامات الترقيم استخداما صحيحا.	كل علامات الترقيم المستخدمة صحيحة	يستخدم علامات ترقيم صحيحة في معظم كتابته	يستخدم علامات الترقيم الصحيحة في جزء من كتابته	لا يستخدم علامات الترقيم، أو يستخدمها خطأ
	١٦- تخلو كتابته من الأخطاء المرتبطة بقواعد النحو في حدود ما درس.	تخلو كتابته من الأخطاء المرتبطة بقواعد النحو تمامًا، في حدود ما درس.	تخلو معظم كتابته من أخطاء النحو	تنتشر أخطاء النحو في كتابته	لا تتسم كتابته بالصواب النحوى مطلقًا
	١٧- تخلو كتابته من أخطاء التهجي.	تخلو كتابته من أخطاء التهجي تمامًا	تخلو معظم كتابته من أخطاء التهجي	تنتشر أخطاء التهجي في كتابته	كتابته غير صحيحة.

جدول رقم (٣)

بعض المهارات الاجتماعية المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع، والمقياس المتدرج لتقييمها.

المهارة	مؤشرات تحققها
يتحمل المسئولية، ويؤدي دوره على أكمل وجه	١- يظهر اقتناعًا بأهمية ما يؤديه من دور.
	٢- يبادر بأداء دوره.
	٣- يجتهد في أداء دوره على أكمل وجه.
	٤- يسعي لتلقي تغذية راجعة عن أدائه من قائد الفريق وأعضائه.
	٥- يسعى لتصويب أدائه باستمرار

يتواصل مع أعضاء الفريق، ويتحاور معهم.	٦- يظهر انتماءه للفريق واندماجه مع أعضائه.
	٧- يُقبل على العمل مع أعضاء فريقه.
	٨- يبادر بالتواصل مع أعضاء فريقه.
	٩- يتواصل مع زملائه بشكل جيد.
	١٠-ينصت لآراء زملائه في الفريق.
	١١-يتقبل الآراء المختلفة باحترام.
	١٢-يسعى للتوفيق بين الآراء المختلفة لأعضاء الفريق.
	١٣-يستخدم صيغ التأدب في أثناء الحوار مع أعضاء فريقه.
	١٤-يسعى لإقامة علاقات اجتماعية ودية مع أعضاء فريقه.
	١٥-يعرض آراءه بوضوح .
	١٦-يؤيد الآراء الصحيحة ويساندها.
يشارك أعضاء فريقه، ويتعاون معهم في تخطيط المشروع، وتنفيذه، وتقييمه، وعرضه على الجمهور	١٧-يشارك في المناقشات، ويندمج مع الفريق.
	١٨-يتبع قواعد الفريق وتعليماته.
	١٩-يبادر إلى تقديم المساعدة لأعضاء فريقه.
	٢٠-يقدم اقتراحات مناسبة لإنجاح المشروع .
	٢١-يتعاون مع أعضاء الفريق لإنجاز المهام وتحقيق الأهداف
	٢٢-يقبل تداول قيادة الفريق بين أعضائه.
	٢٣-يشترك في وضع خطة المشروع.
	٢٤-يشترك في تنفيذ المشروع.
	٢٥-يلتزم بالوقت المحدد لتنفيذ المهام الموكلة إليه.
	٢٦-يشترك في عرض المشرع على الجمهور بوضوح
	٢٧-يتحدث أمام الجمهور بموضوعية، وتواضع وثقة، دون خوف أو خجل.
مجموع درجات التلميذ	
المجموع الكلي للدرجات	

١-٧- عرضت المهارات السابقة على مجموعة من المحكمين لبيان مدى ملاءمتها لمدخل التعلم بالمشروع، ولأهداف منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي، واحتياج التلاميذ لها.

١-٨- أبدى المحكمون موافقة على المهارات من حيث مناسبتها لما سبق، واقترح بعضهم حذف بعض المهارات الاجتماعية؛ لتكون المهارات في صورتها النهائية كما وردت في الجداول أرقام:(١)، و(٢)، و(٣)، وبهذا يكون الباحثان قد أجابا عن السؤال الأول للدراسة.

٢- سعيًا للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة وهو: " كيف يمكن تعليم منهج اللغة العربية في الصف الثاني الإعدادي؛ باستخدام مدخل التعلم بالمشروع؛ لتنمية مهارات التلاميذ في إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة وتنمية بعض مهاراتهم الاجتماعية؟ أجرى الباحثان ما يلي:

٢-١- تحليل الكتابات و الدراسات السابقة التي تناولت التعلم بالمشروع؛ للاستفادة من معطياتها في تحديد ملامح مدخل التعلم القائم على المشروع، وكيفية توظيفه في تعليم منهج اللغة العربية لتنمية مهارات إنتاج اللغة وبعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٢-٢- تحديد أسس استخدام مدخل التعلم بالمشروع في تعليم منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي.

٢-٣- تحديد خطوات استخدام مدخل التعلم بالمشروع في تعليم منهج اللغة العربية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ لتنمية مهاراتهم في إنتاج اللغة وبعض المهارات الاجتماعية.

٢-٤- تحديد إجراءات كل خطوة من خطوات المشروع.

٢-٥- بناء دليل المعلم لاستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تعليم منهج اللغة العربية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ لتنمية مهاراتهم في إنتاج اللغة وبعض المهارات الاجتماعية.

و بُني دليل المعلم الموضح في ملحق رقم (٢) وفقًا لما يلي من خطوات:

* توضيح الهدف من استخدام مدخل التعلم بالمشروع في تعليم منهج اللغة العربية

* توضيح بعض المفهومات المرتبطة بمدخل التعلم بالمشروع وكيفية توظيفه في تعليم منهج اللغة العربية.

* توضيح المهارات المراد تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال الدراسة الحالية وهي: مهارات إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة، وبعض المهارات الاجتماعية.

* توضيح خطوات استخدام مدخل التعلم بالمشروع في تعليم الوحدة الثانية من منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي، وإعادة معالجتها وفقًا لأسس مدخل التعلم بالمشروع وإجراءاته، تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا.

* توضيح دور كل من: المعلم، والمتعلم في أثناء استخدام مدخل التعلم بالمشروع، وأساليب التقييم المستخدمة.

٢-٦- عُرض دليل المعلم في صورته المبدئية على عدد من المحكمين في تخصص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ لإبداء آرائهم من حيث: مدى وضوحه، واتساقه ،و تحقيقه للهدف منه، وإبانته لأدوار كل من المعلم والمتعلم، وتوضيح خطوات تعليم الوحدة الدراسية الثالثة من منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع، ولقد اتفق المحكمون على ما جاء في الدليل مع التوصية باختصار بعض تفصيلات التنفيذ لتيسير الأمر على المعلم، ولقد أُجريت التعديلات المطلوبة.

و بذلك يكون الباحثان قد أجابا عن السؤال الثاني للدراسة.

٣-١ إعداد أدوات الدراسة وضبطها:

أعد الباحثان الأدوات الآتية

٣-١-١- بطاقة ملاحظة مهارات التحدث المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع، والمقياس المتدرج لتقييمها.(ملحق ٣)، واستلزم إعدادها إجراء ما يلي:

أ - تحديد الهدف من بطاقة ملاحظة مهارات التحدث.

حُدِّد الهدف من بطاقة الملاحظة في قياس مهارات التحدث المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع.

ب- صياغة بنود بطاقة ملاحظة مهارات التحدث.

تكونت البطاقة من أربعة محاور، تضمن كل محور عددًا من مهارات التحدث كما يلي: تضمن محور الفكر(١٠ مهارات)، وتضمن محور اللغة (٨ مهارات)، وتضمن محور الصوت والملمح (٥ مهارات)، وتضمن محور الجانب الشخصي (٤ مهارات)؛ ليكون إجمالي عدد مهارات التحدث المستهدف تنميتها وقياسها لدي التلاميذ (٢٧) مهارة .

ج- التأكد من صدق بطاقة ملاحظة مهارات التحدث.

أُعِدَّت الصورة المبدئية لبطاقة الملاحظة، وعرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ وذلك لإبداء آرائهم بشأن مدى تمثيلها للمهارات الموضوعة لقياسها وإبداء أي ملاحظات أخرى، ولقد أبدى المحكمون إيراد بعض التعديلات في بعض الصياغات اللغوية، وأُجريت التعديلات المطلوبة إلى أن أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية، والتي يوضحها جدول (١)

د- التأكُّد من ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التحدث.

جُرِّبت بطاقة الملاحظة استطلاعيًا على مجموعة من التلاميذ قوامها (٣٠) تلميذًا ليسوا من مجموعتي الدراسة؛ بهدف حساب ثباتها، وطبق الباحثان بطاقة الملاحظة وحسب معامل الاتفاق بين نتائجهما والذي بلغ (٨٩، ٠) وهو معامل مقبول يمكن الاعتماد عليه في تطبيق البطاقة.

هـ- كيفية تقييم مهارات التحدث وفقًا لبطاقة الملاحظة.

قيمت مهارات التحدث وفقًا لمقياس تقييم أداء متدرج كمي ووصفي، حيث أُفردت (٤ درجات) للأداء المتقدم للمهارة، و(٣ درجات) للأداء المرضي، و(درجتان) للأداء النامي، و(درجة واحدة) للأداء المتعثر؛ لتكون الدرجة الكلية للبطاقة ١٠٨ درجة، وهو ما وُضِح تفصيلاً في جدول (١).

وبناءً على ما سبق تُؤكِّد من أن بطاقة ملاحظة مهارات التحدث تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، وملائمة للتطبيق في الميدان في صورتها النهائية .

٣-١-٢- اختبار مهارات الكتابة المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع.(ملحق ٤)

و استلزم إعداده إجراء ما يلي:

أ - تحديد الهدف من الاختبار:

حُدِّد الهدف من الاختبار في قياس مهارات الكتابة المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع.

ب- صياغة أسئلة الاختبار:

تكون الاختبار من عدد (١٧) سؤالاً، من نوع الأسئلة المقالية المقيدة؛ وذلك تبعًا لطبيعة المهارات المراد قياسها، وأُعِدَّت الصورة المبدئية للاختبار، وعرضت على مجموعة من المحكمين الذين أبدوا موافقة على الاختبار من حيث مناسبته لقياس المهارات التي وضع من أجلها، ومدى وضوحه؛ فأصبح الاختبار في صورته النهائية، ويوضح جدول رقم (٤) مواصفات الاختبار.

جدول رقم (٤) مواصفات اختبار مهارات الكتابة المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع

المحور	المهارة	رقم السؤال الذي يقيس المهارة في الاختبار	درجة السؤال (التقييم يتم وفقًا للمقياس المتدرج في الملحق رقم ٤)
الفكر	١ - يكتب الفكرة العامة للمشروع بوضوح.	س١ (أ)	٤ درجات
	٢ – يكتب أهمية المشروع.	س١ (ب)	٤ درجات
	٣- يكتب أهداف المشروع.	س١ (ج)	٤ درجات
	٤- يكتب خطوات المشروع بالترتيب.	س١ (د)	٤ درجات
	٥ – يكتب تفاصيل كل خطوة من خطوات المشروع.	س١ (هـ)	٤ درجات
	٦- يربط بين خطوات المشروع.	س١ (و)	٤ درجات
	٧ – يكتب خاتمة تلخص نتائج المشروع وتوصياته.	س١ (ز)	٤ درجات
الأسلوب	٨ – يستخدم جملة الموضوع استخداما صحيحا.	س٢ (أ)	٤ درجات
	٩- يستخدم كلمات فصيحة معبرة عن المعنى ويبعد عن العامية.	س٢ (ب)	٤ درجات
	١٠- يضمن كتابته معلومات صادقة .	س٢ (ج)	٤ درجات
	١١- يربط بين الجمل والفقرات المكتوبة بروابط مناسبة.	س٢ (د)	٤ درجات
	١٢- يثري موضوع الكتابة بالتفاصيل مثل: ذكر الأمثلة والشواهد وعرض الموازنات.	س٢(هـ)	٤ درجات

	١٣- ينتقي التراكيب الملائمة للمعنى	س٢ (و)	٨ درجات، ٤ درجات للاختيار الصحيح، و٤ درجات للكتابة وفقًا للمقياس المتدرج.
اللغة	١٤ – يستخدم نظام التفقير استخداما صحيحًا.	س٣ (أ)	٤ درجات
	١٥- يستخدم علامات الترقيم استخداما صحيحا.	س٣ (ب)	٤ درجات
	١٦- تخلو كتابته من الأخطاء المرتبطة بقواعد النحو في حدود ما درس.	س٣ (ج)	٤ درجات
	١٧- تخلو كتابته من أخطاء التهجي.	س٣ (د)	٤ درجات
مجموع الدرجات			٧٢ درجة

ج- التأكد من صدق الاختبار

عُرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ؛وذلك لإبداء آرائهم بشأن مدى وضوح أسئلة الاختبار، ومدى تمثيلها للمهارات الموضوعة لقياسها وإبداء أي ملاحظات أخرى، ولقد أبدى المحكمون موافقتهم مع تعديل في تبسيط الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة حتى تناسب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

د- التأكُّد من ثبات الاختبار

جُرِّب الاختبار استطلاعيًّا على مجموعة من التلاميذ قوامها (٣٠) تلميذًا ليسوا من مجموعتي الدراسة؛ بهدف حساب ثباته، واستُخدمت معادلة "ألفا كرونباخ" والتي أظهرت قيمة معامل ثبات إجمالية للاختبار(٠,٨٢) وهو معامل مقبول يمكن الاعتماد عليه في تطبيق الاختبار.

هـ- حساب معاملات السهولة، والتمييزية لأسئلة الاختبار

حسبت معاملات السهولة، والتمييزية لأسئلة الاختبار، وقد جاءت جميع معاملات السهولة بين

[٠,٤١ –٠,٧٨] وجاءت معاملات التمييزية بين [٠,٢٩– ٠,٥٢] وهي معاملات مقبولة.

و– حساب زمن تطبيق الاختبار:

حُسب زمن تطبيق الاختبار في أثناء التجربة الاستطلاعية، وذلك عن طريق تحديد الوقت الذي أنهى فيه أول تلميذ إجابته وتحديد الوقت الذي استغرقه آخر تلميذ، وحسب متوسط وقتيهما؛ وكان (٩٠) دقيقة.

ز– تصحيح الاختبار

أعد الباحثان مقياس تقييم متدرج كمي ووصفي لاختبار مهارات الكتابة، وهو ما وُضِح تفصيلاً في ملحق رقم (٤)، حيث تكون الاختبار من (١٧) سؤالًا يقيس(١٧) مهارة، وقُيم كل سؤال كالتالي:(٤ درجات) للأداء المتقدم للمهارة، و(٣ درجات) للأداء المرضي، و(درجتان) للأداء النامي، و(درجة واحدة) للأداء المتعثر، وذلك حسبما وُصِف كل مستوى كما ورد في المقياس المتدرج لتقييم مهارات الكتابة؛ لتكون الدرجة الكلية للاختبار (٧٢) درجة.

وبناءً على ما سبق تُؤكِّد من أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، وملائم للتطبيق في الميدان في صورته النهائية.

٣–١–٣– بطاقة ملاحظة بعض المهارات الاجتماعية المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع. (ملحق رقم ٥)

أ– تحديد الهدف من بطاقة ملاحظة بعض المهارات الاجتماعية.

حُدِّد الهدف من بطاقة الملاحظة في قياس مدى توفر بعض المهارات الاجتماعية المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع.

ب– صياغة بنود بطاقة ملاحظة بعض المهارات الاجتماعية.

تكونت البطاقة من (٢٧) مؤشرًا دالاً على تحقق ثلاث مهارات اجتماعية، كما يلي: تحمل المسئولية وأداء الدور على أكمل وجه (٥ مؤشرات)، والتواصل مع

أعضاء الفريق والتحاور معهم (١١ مؤشرًا)، ومشاركة أعضاء الفريق والتعاون معهم في تخطيط المشروع، وتنفيذه، وتقييمه، وعرضه على الجمهور (١١ مؤشرًا).

ج- كيفية تقييم المهارات الاجتماعية وفقًا لبطاقة الملاحظة.

وُضِعت ثلاثة احتمالات لمدى تحقق كل مؤشر من المؤشرات الدالة على تحقق بعض المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، وحُددت درجة مستحقة لكل احتمال كما يلي: (٣ درجات) للتحقق المرتفع للمؤشر، (درجتان) للتحقق المتوسط للمؤشر، (درجة واحدة) للتحقق المنخفض للمؤشر؛ لتكون الدرجة الكلية للبطاقة ٨١ درجة؛ وهو ما وُضِح تفصيلاً في جدول رقم (٣)

د- التأكد من صدق بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية.

عُرِضت بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ وذلك لإبداء آرائهم بشأن مدى مناسبة المهارات الاجتماعية للتعلم بالمشروع، ومدى تمثيل المؤشرات لها، فضلاً عن إبداء أي ملاحظات أخرى، ولقد أبدى المحكمون موافقتهم؛ لتكون بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية كما يوضحها جدول رقم (٣)

هـ- التأكُّد من ثبات بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية.

جُرِّبت بطاقة الملاحظة استطلاعيًا على مجموعة من التلاميذ قوامها (٣٠) تلميذًا ليسوا من مجموعتي الدراسة؛ بهدف حساب ثباتها، وطبق الباحثان بطاقة الملاحظة، وحسب معامل الاتفاق بين نتائجهما والذي كان (٨٤، ٠) وهو معامل مقبول يمكن الاعتماد عليه في تطبيق البطاقة.

و بناءً على ما سبق تُؤكِّد من أن بطاقة ملاحظة بعض المهارات الاجتماعية تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، وملائمة للتطبيق في الميدان في صورتها النهائية.

٣-٢- تنفيذ تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع.

٣-٢-١- اختيار مجموعة الدراسة

طُبِقت تجربة الدراسة لتعليم منهج اللغة العربية باستخدام التعلم بالمشروع على مجموعة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي في مدرسة الأنفوشي الإعدادية بنات،

في إدارة الجمرك التعليمية، في محافظة الإسكندرية، وبلغ عددها (٣٢) تلميذة، في شهري نوفمبر وديسمبر في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩.

٣-٢-٢- إجراءات تعليم منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي باستخدام مدخل التعلم بالمشروع.

مر تنفيذ تجربة الدراسة بالإجراءات التالية:

أ- التجريب الاستطلاعي على عينة استطلاعية عددها (٣٠) تلميذًا ليسوا من مجموعتي الدراسة؛ لبيان أثر تعليمهم دروس الوحدة الثانية من منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الأول باستخدام مدخل التعلم بالمشروع، وآرائهم حولها، ومعوقات التنفيذ؛ وأسفر التجريب الاستطلاعي عن رضا التلاميذ وزيادة دافعيتهم للتعلم باستخدام مدخل التعلم بالمشروع .

ب- تطبيق أداتي الدراسة الأولى والثانية وهما: بطاقة ملاحظة مهارات التحدث، واختبار الكتابة قبليًا على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بعد التأكد من تكافئهما، ورصد النتائج.

ج- تدريب معلم المجموعة التجريبية على كيفية تعليم الوحدة الثالثة من منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي باستخدام مدخل التعلم بالمشروع، وتوضيح مضمون دليل المعلم (ملحق رقم ٢).

د- تعليم الوحدة الثالثة من منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي باستخدام مدخل التعلم بالمشروع لتلميذات المجموعة التجريبية للدراسة، وقد تابع الباحثان ذلك مرحليًا للتأكد من دقة التنفيذ.

هـ - وصف إجراءات التعليم المتبعة مع تلميذات المجموعة الضابطة للدراسة، وجدير بالذكر أن الطريقة المعتادة التي تعلمت بها تلميذات المجموعة الضابطة كانت تنحصر في قراءة المعلم للدرس قراءة جاهرة، فقراءة بعض التلميذات، ثم معالجة المفردات الجديدة ومناقشتها مع التلميذات الفائقات في الصف، ومناقشة الفكر الرئيسة والفرعية للدرس، وبعض مظاهر الجمال، ثم طرح مجموعة من الأسئلة التي تعد بمثابة تقويم نهائي للدرس.

و- تطبيق الأدوات الثلاثة للدراسة بعديًا على المجموعتين التجريبية والضابطة، وهي: بطاقة ملاحظة مهارات التحدث، واختبار الكتابة، وبطاقة ملاحظة بعض المهارات الاجتماعية.

ز- رصد النتائج تمهيدً لتحليلها وتفسيرها، والإجابة عن أسئلة الدراسة: الثالث، والرابع والخامس وهو ما سيفصل فيما يأتي، بعد التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية.

٣-٢-٣- التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لأدواتها:

تُؤكِد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة قبل تطبيق تجربة الدراسة عن طريق فحص متوسطي المجموعتين في التطبيق القبلي لأداتي الدراسة الأولى والثانية وهما: بطاقة ملاحظة مهارات التحدث، واختبار الكتابة، وهو ما يوضحه الجدولان، (٥، و٦) وفيما يلي تفصيلهما:

أ- التكافؤ بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع.

طُبِق اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples t-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث؛ وكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٥) التالي.

جدول رقم (٥) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث

المجموعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	العينة (ن)	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٧,٣٤٣	٦,٩٨٣	٣٢	٦٢	٠,٣٥٥	٠,٧٢٤	غير دالة
الضابطة	٢٧,٩٠٦	٥,٦٠٧	٣٢				

يوضح الجدول رقم (٥) أن قيمة (ت) بلغت (٠,٣٥٥) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥؛ مما يدل على تكافؤ تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث قبل تنفيذ تجربة الدراسة.

ب- التكافؤ بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع.

طُبِق اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples t-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة؛ وكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٦) التالي

جدول رقم (٦) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (ن)	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة	مستوى الدلالة
التجريبية	١٩,٠٣١	٤,٠٤٣	٣٢	٦٢	١,٣٣٣	٠,٨٩٤	غير دالة
الضابطة	١٩,١٥٦٣	٣,٤٢٨	٣٢				

يوضح الجدول رقم (٦) أن قيمة (ت) بلغت (١,٣٣٣) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥؛ مما يدل على تكافؤ تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة قبل تنفيذ تجربة الدراسة.

نتائج الدراسة عرضًا وتفسيرًا

استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة: الثالث، والرابع، والخامس.

- اختبار(ت) للعينات المستقلة independent sample t-test لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، في التطبيق القبلي لحساب التكافؤ بين المجموعتين، وفي التطبيق البعدي لأدوات الدراسة؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطيهما.
- اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين paired sample t-test لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة في المجموعة التجريبية .
- حساب حجم التأثير Effect Size باستخدام (Eta-squared η2) لتحديد حجم تأثير المتغيرات المستقلة تحديدًا كميًا على تنمية المتغيرات التابعة.
- ونظرًا لأن مفهوم الدلالة الإحصائية لا يقيس قدر تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع؛ لذا ينبغى تحديد حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع تحديدًا كميًا باستخدام (Eta-squared η2)، وإذا كانت قيمة $\eta^2 \geq 0.01$ فإنها تدل على تأثير ضئيل للمتغير المستقل على المتغير التابع، أما إذا كانت $0.06 \leq \eta^2 \geq 0.15$ فإنها تدل على تأثير متوسط، بينما إذا كانت $\eta^2 \geq 0.15$ فإنها تدل على تأثير كبير للمتغير المستقل على المتغير التابع (فؤاد أبو حطب، وأمال صادق ،١٩٩١).

كما تحقق من فاعلية استخدام مدخل التعلم بالمشروع باستخدام نسبة الكسب المعدل لبلاك والمتمثلة في المعادلة الآتية:

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

حيث إن: ص= متوسط درجات الاختبار البعدي. س= متوسط درجات الاختبار القبلي.

د= النهاية العظمى للاختبار. ويقترح بلاك في هذا الشأن أن يكون الحد الفاصل لهذه النسبة هو ١,٢ (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١١، ٢٨-٢٨١)

سعيًا للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة وهو: ما فاعلية تعليم وحدة من منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تنمية مهارات التحدث ؟ اختُبر صحة الفرضين الأول والثاني للدراسة، واللذان ينصان علي ما يلي:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث، لصالح المجموعة التجريبية.

ويوضح الجدولان رقما (٧)، و(٨) اختبار صحة الفرضين السابقين كما يلي:

جدول رقم (٧) نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (ن)	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة	(η2)
القبلي	٢٧,٣٤٣	٦,٩٨٢	٣٢	٣١	٤٠,٧٧٤	٠,٠٠٠ دالة عند مستوى (٠,٠٥)	٠,٩٨
البعدي	٨٩,٦٢٥	٤,٦٤٠	٣٢				

يوضح الجدول رقم (٧) أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي؛ وبذلك قُبل الفرض الأول من فروض الدراسة. كما يوضح الجدول نفسه أن حجم التأثير (η2) ٠,٩٨؛ مما يدل على وجود تأثير كبير لتعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع على تنمية مهارات التحدث لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

جدول رقم (٨) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (ن)	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة	(η2)
التجريبية	٨٩,٦٢٥	٤,٦٤٠	٣٢	٦٢	٣٩,٨٧٦	٠,٠٠٠ دالة عند مستوى (٠,٠٥)	٠,٩٦
الضابطة	٤٠,٤٦٩	٥,٢٠٥	٣٢				

يوضح الجدول رقم (٨) أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث، لصالح المجموعة التجريبية؛ وبذلك قُبل الفرض الثاني من فروض الدراسة؛ كما يوضح الجدول نفسه أن حجم التأثير (η2) ٠,٩٦؛ مما يدل على وجود تأثير كبير جدًا لتعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تنمية مهارات التحدث لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

و بلغت نسبة الكسب المعدلة "لبلاك " (١,٨٤٩) وهي أكبر من(١,٢)؛ مما يدل على فاعلية تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الثالث.

سعيًا للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة وهو: ما فاعلية تعليم وحدة من منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تنمية مهارات الكتابة؟ اختُبر صحة الفرضين الثالث والرابع للدراسة، واللذان ينصان علي ما يلي:

٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة لصالح التطبيق البعدي.

٤ – يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة، لصالح المجموعة التجريبية.

و يوضح الجدولان رقما (٩)، و(١٠) اختبار صحة الفرضين السابقين كما يلي:

جدول رقم (٩) نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	العينة (ن)	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة	(η2)
القبلي	١٩,٠٣١٣	٤,٠٤٣٩٩	٣٢	٣١	٥٦,٠٠٦	٠,٠٠٠ دالة عند مستوى (٠,٠٥)	٠,٩٩
البعدي	٦٢,٧٥٠٠	٣,٠٧٩٥٩	٣٢				

يوضح الجدول رقم (٩) أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة

التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة لصالح التطبيق البعدي؛ وبذلك قُبل الفرض الثالث من فروض الدراسة، كما يوضح الجدول نفسه أن حجم التأثير (η2) ٠,٩٩؛ مما يدل على وجود تأثير كبير جدًا لتعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

جدول (١٠) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (ن)	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة	(η2)
التجريبية	٦٢,٧٥٠	٣,٠٧٩٦	٣٢	٦٢	٣٢,١٣٥	٠,٠٠٠ دالة عند مستوى (٠,٠٥)	٠,٩٣
الضابطة	٣٧,٤٦٩	٣,٢١٣	٣٢				

يوضح الجدول (١٠) أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة، لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك قُبل الفرض الرابع من فروض الدراسة، كما يوضح الجدول أن حجم التأثير (η2) ٠,٩٣؛ مما يدل على وجود تأثير كبير جدًا لتعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وبلغت نسبة الكسب المعدلة " لبلاك" (١,٩٦)، ووهي أكبر من (١,٢)؛ مما يدل على فاعلية تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في

تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، و بذلك تمت الإجابة عن السؤال الرابع.

سعيًا للإجابة عن السؤال الخامس للدراسة وهو: ما فاعلية تعليم وحدة من منهج اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تنمية بعض المهارات الاجتماعية؟ اختُبر صحة الفرض الخامس للدراسة، والذي ينص علي ما يلي:

٥ – يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

و يوضح الجدول (١١) اختبار صحة الفرض السابق كما يلي:

جدول (١١) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية

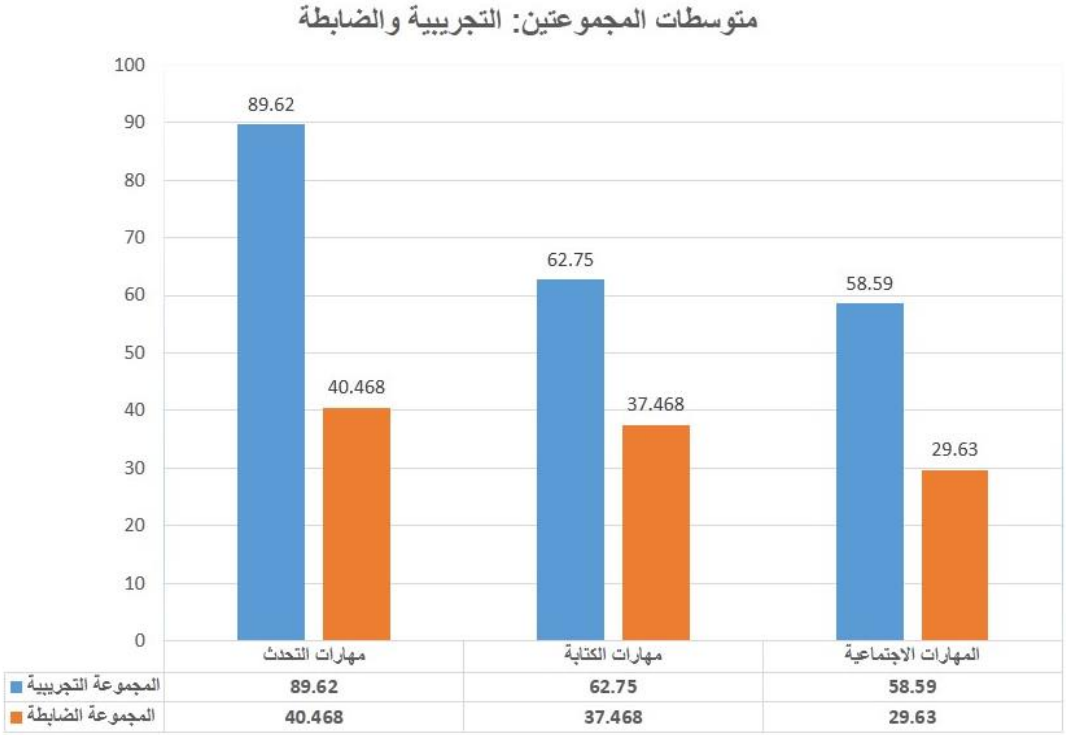
المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (ن)	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة	(η2)
التجريبية	٥٨,٥٩	٤,٥٠٧	٣٢	٦٢	٢٠,٩١٧	٠,٠٠٠ دالة عند مستوى (٠,٠٥)	٠,٨٨
الضابطة	٢٩,٦٢٥	٦,٤٩٩	٣٢				

يوضح الجدول (١١) أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية، لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك قُبل الفرض الخامس من فروض الدراسة. كما

يوضح الجدول نفسه أن حجم التأثير (η2) ٠,٨٨؛ مما يدل على وجود تأثير كبير جدًا لتعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

و بذلك تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الخامس.

و يوضح الشكل رقم (٣) مدى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة في مهارات إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة، وبعض المهارات الاجتماعية؛ نتيجة لتعليم منهج اللغة العربية لتلميذات المجموعة التجريبية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع.



شكل رقم (٣) ارتفاع متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية عن متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في مهارات إنتاج اللغة تحدثًا، وكتابة، وبعض المهارات الاجتماعية

تفسير نتائج الدراسة:

ما سبق من عرض لنتائج الدراسة يوضح فاعلية تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تنمية مهارات إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة، وبعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ويرجع الباحثان هذه الفاعلية وحجم التأثير الكبير إلى ما يأتي:

١.جاء تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع لكي ينمي مهارات يفتقر إليها التلاميذ ويحتاجون إلى أدائها بشكل صحيح فعلية، فهم غير قادرين على إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة كما تنقصهم بعض المهارات الاجتماعية اللازمة للعمل في فريق؛ مما يعوقهم عن مواصلة حياتهم الأكاديمية والاجتماعية، ولقد دعت كثير من الدراسات إلى ضرورة تنمية تلك المهارات ومنها دراسات كل من: مبارك حسين نجم الدين (٢٠١٣) التي دعت إلى الاهتمام بتدريب التلاميذ على مهارات الكتابة لأهميتها، وما أورده كل من: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع(٢٠٠٠) من ضرورة الاهتمام بمهارات التحدث؛ مما جعل تلميذات المجموعة التجريبية أكثر إقبالاً وتفاعلاً لشعورهن بجدوى تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع وفائدته الملموسة في تحسين أدائهن اللغوي والاجتماعي، وقد أوضح معلم المجموعة التجريبية ما سبق حيث إنه أكد الإقبال غير المسبوق للتلميذات على الانخراط في أداء المشروعات، وحرصهن البالغ على تنمية أدائهن اللغوي، ومهاراتهن الاجتماعية، وبخاصة التلميذات الضعيفات التحصيل منهن، حيث كان المعلم في السابق يعاني أشد المعاناة من عزوفهن عن الاشتراك في مناشط تعليم منهج اللغة العربية، وعدم تفاعلهن في حصص اللغة العربية، لكنه أكد أنه عندما استخدم مدخل التعلم بالمشروع في تعليم المنهج أقبلت الطالبات الضعيفات على التفاعل والاشتراك في أداء المهام الموكلة لهن إقبالاً غير متوقع؛ وأرجع معلم المجموعة التجريبية ذلك إلى استخدام مدخل التعلم بالمشروع .

٢.ما حدث من تلاؤم بين خطوات التعلم بالمشروع بدءًا من الاختيار فالتخطيط، والتنفيذ، ثم التقييم والتطوير، من جانب وبين العمليات الموحدة لمهارات إنتاج اللغة

تحدثًا وكتابة من جانب آخر بدءًا من العملية العقلية العميقة المرتبطة بالتخطيط لبناء الرسالة الشفوية أو المكتوبة، ومرورًا بعملية تنفيذها وهي عملية حاسية سطحية حركية تشمل كل ما يتعلق بالمشافهة والتدوين ومراجعة المنتوج اللغوي وفق قواعد اللغة، ثم عملية تقييمها وتطويرها؛ لخروجها في أصوب وأنسب شكل ممكن، فكلاهما – أي المشروع، وعمليات إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة– يبدأ بعملية ذهنية داخلية، وينتهي بمنتوج خارجي ظاهر وهو ما أكده على عبد العظيم سلام (١٩٩٣، ٢٤٥)،و نجلاء يوسف يوسف حواس(٢٠١٠، ٤٥٠)؛ مما سهل تنمية مهارات إنتاج اللغة العربية لدى تلميذات المجموعة التجريبية .

٣. اعتماد الدراسة في تنفيذ مدخل التعلم بالمشروع لتعليم منهج اللغة العربية على استخدام العمليات الموحدة لمهارات إنتاج اللغة العربية تحدثًا، وكتابة؛ أشعر الطالبات بالوحدة التي تربط بين مهارات إنتاج اللغة، فلا يوجد فصل بينها، ولكن توجد بينها علاقات ارتباطية؛ فمهارات الكتابة على سبيل المثال ذات أثر بالغ في تصور الفكر و التعبير عنها تحدثًا؛ وكذا نظام التفقير وعلامات الترقيم– مثلاً– في الكتابة، تعد قرائن في السياق اللغوي يجب علي المتحدث أن يحسن توضيحها؛ فلم تعلّم مهارات إنتاج اللغة بصورة مستقلة، ومنعزلة مهارة بعد أخرى؛ لكنها عُلّمت بصورة مترابطة؛ مما أثر إيجابًا على قدرة التلميذات على صواب إنتاج اللغة العربية وتوظيفها لدعم تواصلهن الاجتماعي.

٤. نظرًا لأن المشروعات المنفذة من خلال هذه الدراسة كانت مشروعات جماعية تطلبت تعاون التلميذات، واقتضت أن تؤدي كل منهن دورها على أكمل وجه ؛حتى يخرج المشروع بالصورة المثلى؛ أدى ذلك إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية المفقودة عند التلميذات، وهو ما أكدته دراستا كل من: سمر عبد الفتاح لاشين (٢٠٠٩)، وولاء محمد حسن (٢٠٠٩) من أن التلاميذ يتعلمون من خلال المشروع بعض المهارات الاجتماعية مثل: الشعور بالمسئولية والقدرة على تحملها، والتعاون، والعمل الجماعي، وإدارة الوقت، والتقويم الذاتي، والتفاوض مع الآخر، وحسن إدارة الخلاف وغيرها.

٥. كان لاستخدام مدخل التعلم بالمشروع لتعليم منهج اللغة العربية كبير الأثر في تنشيط عملية التعلم لدى تلميذات المجموعة التجريبية، حيث حددن أهداف المشروع في ضوء أهداف منهج اللغة العربية، وخططن لتنظيم إجراءات تنفيذه من أجل تحقيق تلك الأهداف، وغيرها من عمليات التعلم الأخرى؛ مما جعلهن يفضلن هذا النوع من التعلم لشعورهن بإجراء مشروع واقعي يطبقن فيه ما تعلمنه فعلية، كما يتعلمن من خلاله ما يفتقدنه من مهارات وظيفية، مدفوعات برغبتهن الذاتية، وهو نفسه ما أشارت إليه دراسة سمر عبد الفتاح لاشين (٢٠٠٩).

٦. نتيجة لأن استخدام مدخل التعلم بالمشروع وظفته الدراسة الحالية لتحقيق أهداف منهج اللغة العربية وارتباطه بمحتويات دروسه؛ أصبغ على المنهج طابع العملية، وجعل التلميذات يتفاعلن مع خبرات مباشرة يخترنها بأنفسهن، وينفذنها وفقًا لخطوهن الذاتي بدعم من المعلم في بيئة تعاونية؛ مما أدى إلى إقبالهن على تعلم مهارات إنتاج اللغة، والرغبة في أدائها بشكل طلق، ومتقن، وكذا المهارات الاجتماعية، وهو ما أكدته دراسات كل من: عبد السلام عبد الله الجقندي (٢٠٠٨، ٢٨٦)، وتود ستانلي (٢٠١٦، ٩)، وفاتن عبد الله زهران (٢٠١٨، ٥٣).

٧. وصلت تلميذات المجموعة التجريبية إلى أفضل تعلم حينما أتاح لهن التعلم بالمشروع أن يوجدن في سياق يوفر تحديًا معتدلاً أو متوسطًا لقدراتهن؛ ذلك لأنه إذا كانت المهمة صعبة جدا بالنسبة لهن؛ فسيشعرن بالتهديد وعدم المثابرة في التعلم، ومن ناحية أخرى فإن المهمة إذا كانت بسيطة ستعطل تفكيرهن ؛لذا كانت المهام المنوط بهن تنفيذها في المشروعات ملائمة التحدي؛ حيث اقتضت الانتقال من خطوة لخطوة لتحقيق الأهداف، وهو نفسه ما أوضحه جابر عبد الحميد (٢٠٠٦، ٤٣)

٨. أدى تعدد المشروعات في الوحدة الواحدة وتنوعها، وتعدد مصادر معرفتها، و تقييم أداء التلميذات تقييمًا حقيقيًا بأدوات متنوعة؛ إلى تنمية المهارات المطلوبة، وهو ما أشار إليه تود ستانلي(٢٠١٦، ٩، ١٠).

٩. كانت المشروعات مقترحة من المعلم ومختارة من التلميذات وفق ميولهن، مما جعلهن يندمجن في التعلم، وفي بناء المعارف، توظيفها أفضل توظيف، من خلال بيئة اجتماعية تعاونية مرنة. وهو ما أكده (وليد أحمد جابر، ٢٠٠٥، ٢٨٨، ٢٢٩)

١٠. التشجيع المستمر من المعلم وحثه التلميذات على البحث، والتعاون، والتواصل الإيجابي مع الفريق، والتوظيف الأمثل لمهارات التحدث والكتابة، وضرورة ممارسة المهارات الاجتماعية الميسرة لعمل المجموعات، ومتابعة أدائهن في أثناء تنفيذ المشروع، وتقديم الدعم والتذليل المستمر للمعوقات والصعوبات، ومتابعة سير المشروعات، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة لتعديل المسار إذا اقتضى الأمر؛ أدى إلى تنمية مهارات التلميذات في إنتاج اللغة العربية تحدثًا وكتابة، وتنمية مهاراتهن الاجتماعية، وهو ما أكده محمد السكران (٢٠٠٧، ١٤١، ١٤٢) .

١١. أتاح تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع مزيدًا من الاختيارات أمام التلميذات؛ فأسس لمبدأ وجود بدائل للاختيار وفقًا للميول؛ مما يجابه ما بين التلميذات من فروق فردية؛ لهذا لم يظهر في هذا المدخل التنافس والصراع بينهن، بل ظهر التعاون والتشارك، وجعل كلاً منهن تتنافس مع نفسها للقيام بدورها على أكمل وجه، وتطوير مهاراتها، وتعلم كيف تتعلم، وهو ما أشار إليه كل من: جابر عبد الحميد (٢٠٠٦، ١٢)، و(رعد مصطفى خصاونة ٢٠٠٨، ١٣)

١٢. واكب تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع ما دعت إليه وزارة التربية والتعليم المصرية لتنفيذ رؤية مصر ٢٠٣٠ في الآونة الراهنة من تطوير للتعليم، ودعم نشاط المتعلم، وإقداره على بناء معرفته بنفسه بالتفاوض الاجتماعي مع أقرانه، مع تقبله الدعم والتوجيه من المعلم للتطوير أدائه باستمرار.

١٣. أزاد تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع من شغف التلميذات بالتعلم وثقتهن في قدراتهن؛ ومن ثم دافعيتهن للإنجاز، ودفع ملل وسأم الموقف التعليمي التقليدي.

توصيات الدراسة:

استنادًا على ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة فيوصي الباحثان بما يلي.

١. توفير الإمكانات اللازمة لاستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تعليم مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم كافة.

٢. تصميم مناهج اللغة العربية في المراحل الدراسية جميعها وتنفيذها في ضوء مدخل التعلم بالمشروع.

٣. إعادة النظر في الخطة الزمنية التنفيذية لمنهج تعليم اللغة العربية؛ بحيث تفرد مساحة زمنية أطول لممارسة اللغة العربية الفصحى بصورة عملية وظيفية.

٤. تصميم بطارية من أدوات التقييم الحقيقي البديل للصفوف الدراسية جميعها تتناسب مع تقييم مناهج اللغة العربية التي تنفذ باستخدام مدخل التعلم بالمشروع.

٥.تنمية وعي معلمي اللغة العربية بفوائد تنفيذ المناهج باستخدام مدخل التعلم بالمشروع، وإقامة دورات لتدريبهم على كيفية استخدامه.

٦.تغيير الخطة الزمنية لتنفيذ مناهج اللغة العربية، وإفراد وقت مناسب لتعليم المناهج باستخدام مدخل التعلم بالمشروع.

٧.نشر ثقافة العمل الجماعي، والعمل على زيادة وعي المتعلمين بقيم العمل في فريق وأهميتها، والمهارات اجتماعية اللازمة لذلك.

٨.تنمية علاقات الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع؛ لدعم المشروعات التي يقترحها التلاميذ، وتحتاج للتفاعل مع مؤسسات المجتمع ودعمها.

٩.توعية القائمين على إدارة المدارس، وأولياء الأمور، وكذا الموجهين الفنيين الذين يشرفون على تعليم مناهج اللغة العربية بأهمية استخدام مدخل التعلم بالمشروع، وإلزامهم بتذليل الصعاب وإزالة المعوقات التي تحول دون ذلك، مع إثابة المعلمين الذين يبذلون جهدًا في استخدام مدخل التعلم بالمشروع، ومساندتهم، وتقديم كل العون لهم.

١٠. اقتراح بطارية مشروعات لكل منهج للغة العربية في كل صف دراسي تناسب موضوعات المنهج؛ ليختار منها المتعلمون ما يتناسب مع ميولهم وينمي مهاراتهم اللغوية.

مقترحات الدراسة:

يقترح الباحثان في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة إجراء ما يلي من دراسات:

١- دراسة أثر تعليم مناهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تنمية مهارات تلقي اللغة استماعًا وقراءة.

٢- دراسة أثر تعليم مناهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تنمية مهارات اتخاذ القرار، وحل المشكلات.

٣- دراسة أثر تعليم مناهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

٤- برنامج لتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام مدخل التعلم بالمشروع في تعليم مناهج اللغة العربية؛ لتنمية الأداء اللغوي لدي طلابهم.

٥- دراسة مقارنة لبيان تأثير تعليم مناهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع في المراحل الدراسية كافة: الثانوية، والإعدادية، والابتدائية.

٦- دراسة مقارنة بين أثر كل من: التعلم بالمشروع العادي، والمشروع الإلكتروني في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى الطلاب.

٧- دراسة مقارنة بين البنين والبنات في تأثير استخدام مدخل التعلم بالمشروع على تنمية مهارات الأداء اللغوي.

المراجع العربية:

١- أحمد المهدي عبد الحليم . (١٩٩٩). رؤية جديدة لتعلم اللغة العربية وتعليمها، مؤتمر أعلام دمياط الثاني عشر (٥-٦ إبريل)، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

٢- أحمد المهدي عبد الحليم .(٢٠٠٣). أشتات مجتمعات في التربية والتنمية، القاهرة: دار الفكر العربي .

٣- أحمد المهدي عبد الحليم.(٢٠٠٤). الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم رؤية التعليم من منظور إسلامي، القاهرة: دار الشروق الدولية، ط١.

٤- أحمد جمعة أحمد إبراهيم. (٢٠١٣). برنامج قائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني)Blackboard) لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابة البحوث التربوية وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، الأردن، مج٢،ع٦، ٥٧٢-٥٩٠.

٥- أحمد هيكل .(١٩٩٨). في الأدب واللغة، مكتبة الأسرة، سلسلة الأعمال الفكرية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٦- أسامة الألفي. (٢٠٠٤). اللغة العربية وكيف ننهض بها نطقًا وكتابة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٧- آمال جمعة عبد الفتاح محمد.(٢٠١٠). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس علم الاجتماع على التحصيل وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

٨- إيمان فتحي أحمد حسن.(٢٠٠٦). مناهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية دراسة: تحليل، ونقد، وتطوير في ضوء نظريات: اللغة، والعرفان، والتعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٩- إيمان محمد مبروك قطب.(٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي للغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي (الشفوي، والكتابي) لدي طلاب الصف الأول الإعدادي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٠- إيمان محمد مبروك قطب.(٢٠١٥). أثر برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي للغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي الشفوي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة مجمع، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، ع ١٢إبريل، ٥٥٧- ٥٨٨.

١١- أيمن عبد العزيز سلامة حماد.(٢٠١٢). فعالية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ع ٣٢ أغسطس، ٩٥- ١٤٧.

١٢- بدرية بنت على الشعيبة.(٢٠٠٨): طريقة التعلم بالمشروع في مادة الدراسات الاجتماعية، ملحق دورية التطوير التربوي، ع (٤٦) ديسمبر، سلطنة عمان.

١٣- بدوي أحمد محمد الطيب. (٢٠١٠). فاعلية استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات القراءة الصامتة والتعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٠٥، ٩٠- ١٣١.

١٤- بيان عمر دحلان. (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على الحكايات الشعبية لتنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

١٥- تشريل م. سكوت .(١٩٩٨). تعليم الكتابة: السياق، الشكل، العملية. في صعوبات القراءة: آلان كماحي وهيو كاتس، ترجمة :حمدان علي نصر، وشفيق فلاح علاونه، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف، دمشق.

١٦- تود ستانلي.(٢٠١٦). التعلم القائم على المشروعات للطلاب الموهوبين دليل لغرفة صف القرن الحادي والعشرين، ترجمة محمود محمد الوحيدي، مؤسسة الملك عبد العزيز، الرياض: العبيكان للنشر، ط١.

١٧- جابر عبد الحميد جابر. (٢٠٠٦). حجرة الدراسة الفارقة والبنائية، القاهرة: عالم الكتب، ط١.

١٨- جمهورية مصر العربية .(٢٠١٨). رؤية مصر ٢٠٣٠، فيما يخص التعليم والتدريب، تم الحصول عليه من موقع http://www.sis.gov.eg/section/75/7427?lang=ar

١٩- حمدان علي نصر. (١٩٩٩). آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية، مجلة جامعة دمشق، مج(١٥)، العدد (٣)، ٢٢٣-٢٦١.

٢٠- خميس محمد خميس عبد الحميد. (٢٠٠٥). فاعلية برنامج مقترح للدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي ومفهوم الذات لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٢١- ربيع عبده أحمد رشوان. (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز، القاهرة: عالم الكتب، ط١.

٢٢- رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع. (٢٠٠٠). تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب، القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر، ط١.

٢٣- رعد مصطفى خصاونة. (٢٠٠٨). أسس تعليم الكتابة الإبداعية، الأردن: إربد، عالم الكتاب الحديث ، ط١.

٢٤- روبرت مارزانو وآخرون .(١٩٩٨) .أبعاد التعلم – بناء مختلف للفصل الدراسي، (ترجمة: جابر عبدالحميد، صفاء الأعسر، نادية شريف)، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٥- زكريا محمد إبراهيم القاضي، محمود إبراهيم محمد الضبع، طارق محمد عبد العزيز النجار.(٢٠١٨) .كتاب اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي، الفصل الدراسي الأول، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، جمهورية مصر العربية، إشراف مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٢٦- سامية معيض خميس الحارثي. (٢٠١٤). استخدام مذكرات الكتابة التأملية في تنمية مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٢٧- سماح محمد حافظ حسين.(٢٠١٦).استخدام التعلم القائم على المشروع في تدريس التاريخ لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٢٨- سمر عبد الفتاح لاشين.(٢٠٠٩). فاعلية نموذج التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي في الرياضيات، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية

مصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٥١، أكتوبر، ١٣٤-١٦٧.

٢٩- صفاء إبراهيم حسين مقداد. (٢٠١٦). أثر استخدام التعلم القائم على المشروع على اكتساب مفردات اللغة الإنجليزية ومهارات القيادة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس الأونروا بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

٣٠- صفاء محمد محمود إبراهيم. (٢٠٠٣). أثر استخدام المدخل الفكري-الوظيفي-اللغوي المقترح لتعليم اللغة العربية في تنمية بعض مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٣١- عائشة عبد الرحمن. (١٩٩١) . لغتنا والحياة، القاهرة: دار المعارف، ط٢.

٣٢- عبد الرازق مختار محمود، عبد الرحيم فتحي محمد.(٢٠١٥). فاعلية نموذج سكامبر (SCAMPER) في تنمية الأداء اللغوي لدى التلاميذ الموهوبين لغويًا بالمرحلة الإعدادية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، ع ٣٧، ٢٥٦-٢٩٣.

٣٣- عبد السلام عبد الله الجقندي.(٢٠٠٨). دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، سوريان دمشق: دار قتيبة للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٤- عبد القادر فضيل (١٩٩٤): مشكلات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة

التربية، الشارقة: ١٨– ٢١جمادى الأول ١٤١٥هـ، ٢٣ – ٢٦ أكتوبر.

٣٥– عبد المنعم أحمد محمد أحمد.(٢٠١١).الكتابة الوظيفية نموذج التلخيص والرسالة الإدارية، والتقرير، مجلة مجمع، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا،ع١، سبتمبر، ٦١– ٨٢.

٣٦– عبد ربه السميري. (٢٠٠٦). أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

٣٧– عزت عبد الحميد محمد. (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18، دار الفكر العربي ، القاهرة.

٣٨– علوي عبدالله طاهر. (٢٠١٠) . تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، الأردن: عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٩– على عبد العظيم سلام.(١٩٩٣) .أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية .

٤٠– علي أحمد مدكور. (٢٠٠٧) . طرق تدريس اللغة العربية، الأردن: عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤١– علي أحمد مدكور.(٢٠١٤).النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية، القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط١.

٤٢– علي نوري حميد.(٢٠١٧). برنامج مقترح قائم على التحليل اللغوي لعلاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع ١٨، ج٥، ٢١– ٥٦.

٤٣- فاتن عبد الله زهران.(٢٠١٨).استخدام مدخل التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات الكتابة والقراءة الناقدة باللغة الإنجليزية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،كلية التربية، جامعة عين شمس ،ع٢٣٢، مارس، ٣٩ -٧٢.

٤٤- فاضل ناهي عوف .(٢٠١٢) . طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٤٥- فتحي علي يونس. (٢٠٠١). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

٤٦- فلاح مطلق ثنيان.(٢٠٠٧).فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة بدولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

٤٧- فؤاد أبو حطب، وآمال صادق.(١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٨- كارل بوث أولسون. (١٩٩٧). الرابطة بين التفكير والكتابة. في قراءات في تعليم التفكير والمنهج، ترجمة: جابر عبد الحميد، القاهرة: دار النهضة العربية.

٤٩- كامل دسوقي الحصري.(٢٠٠٥).فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية.

٥٠- كمال عبد الحميد زيتون، عادل السعيد البنا (٢٠٠١): سجلات الأداء وخرائط المفاهيم أدوات بديلة في التقويم الحقيقي من منظور الفكر البنائي، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي، رؤية مستقبلية ٢٢-٢٤ديسمبر، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ١٨٩-٢٤٣.

٥١- كمال نجيب الجندي. (٢٠٠٤). إصلاح التعليم في مصر الواقع والتطلعات، منتدى الإصلاح العربي، مؤتمر إصلاح التعليم في مصر، ٨- ١٠ ديسمبر، مكتبة الإسكندرية ،١-٤٢

٥٢- ماجدة فتحي سليم محمد. (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع ٦٤، ٢٤٣ -٢٧٨.

٥٣- مبارك حسين نجم الدين. (٢٠١٣). مهارات الكتابة وتطبيقاتها، مجلة العلوم والبحوث الإسلامية، معهد العلوم والبحوث الإسلامية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، ع٦، فبراير، ١ -٢٠.

٥٤- محمد السكران. (٢٠٠٠٧). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، الأردن: عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط٢.

٥٥- محمد جابر قاسم .(٢٠١٠) . وحدة قائمة على العمليات لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية وعلاج الأخطاء اللغوية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٩٢، ٦٤-١١٥.

٥٦- محمد دهيم الظفيري. (٢٠٠٢). الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت: دراسة

تشخيصية تحليلية، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، مج ١٦، ع٦٣، ١٩٣-٢٤٣.

٥٧- محمد رجب فضل الله.(٢٠٠٣). عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها: تعليمها، وتقويمها. القاهرة: عالم الكتب.

٥٨- مدني أحمد بديوي.(٢٠١٢). فعالية برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لتطوير مهارات القيادة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

٥٩- منى عبد الصبور محمد. (٢٠٠٤). المدخل المنظومي، وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي، المؤتمر العربي الرابع " المدخل المنظومي في التدريس والتعلم"، إبريل، مركز تطوير العلوم، جامعة عين شمس، القاهرة، ٩٦-١١٣.

٦٠- موضي الدغيثر.(٢٠٠٨). المهارات الاجتماعية من المنظور الإسلامي وعلاقتها بكل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والحالة الاجتماعية والسن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

٦١- مي كمال موسى دياب. (٢٠١٦). فعالية استراتيجية تدريس الأقران في الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية جامعة عين شمس، ع٧٦ يناير، ٢٤١-٢٦٢.

٦٢- نجلاء أبو سريع أحمد.(٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلميذات المرحلة

الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع ١٣-ج١، ٣٤٩-٣٦٠.

٦٣- نجلاء يوسف حواس. (٢٠١٠). فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنمية الكتابة الحياتية وأثره على الدافعية للإنجاز لذوي صعوبات التعبير الكتابي، المؤتمر العلمي السنوي الثالث، الدولي الأول،" معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي، كلية التربية، جامعة بورسعيد، ٢٧-٢٨ مارس، مج ٢، ٤٣٤- ٤٧٣.

٦٤- نضال أبو صبحة. (٢٠١٠). أثر قراءة القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: فلسطين.

٦٥- هبة عز الدين إبراهيم محمد .(٢٠١٤). استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

٦٦- وزارة التربية والتعليم المصرية. (٢٠١٤). الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠، التعليم المشروع القومي لمصر، "معًا نستطيع "، تقديم تعليم جيد لكل طفل، تم الحصول عليه من الموقع .http://portal.moe.gov.eg/Pages/Entrances.aspx

٦٧- ولاء صلاح محمد حسن.(٢٠٠٩). برنامج مقترح قائم على البنائية الاجتماعية لتنمية التفكير الناقد والمهارات الاجتماعية لدى الطالب معلم التاريخ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

٦٨- وليد أحمد جابر.(٢٠٠٥). طرق التدريس العامة (تخطيطها، وتطبيقاتها التربوية)، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون، ط٢.

٦٩- يوسف سعيد المصري.(٢٠٠٦). فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمحافظات شمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

70. Agnew, N. (1995). Improving student writing skills by using whole language instruction. Unpublished ,M.A. Thesis, Saint Xavier University.
71. Bell, Stephanie .(2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83 (2), 39-43.
72. Brien, T.M,(2004). "Writing in a foreign language": Teaching and Learning Language , Language Teaching, 37 (1), 1-28
73. Duman, B.,& Yavuz, Ö.(2018). The Effect of Project-Based Learning on Students' Attitude towards English Classes, Journal of Education and Training Studies, 6 (11), 186-193.
74. Fooss, p.& Carney,N. (2008). Student- produced video: two Approaches .English-Forum , 46, (2),14-19.
75. Goodman K.S. (1997) The Reading Process. In: Edwards V., Corson D. (eds) pp 1-7 Encyclopedia of Language and Education. Encyclopedia of Language and Education, vol 2. Springer, Dordrecht

76. Gultekin, M.(2005).The Effect of Project Based Learning on Learning Outcomes in the 5th Grade Social Studies Course in Primary Education, Educational Sciences: Theory & Practice, 5 (2), 548-556.

77. Johnson, S. & Cuevas, J.(2016). The Effects of Inquiry Project-Based Learning on Student Reading Motivation and Student Perceptions of Inquiry Learning Processes .Georgia Educational Researcher, 13 (1), 51-85.

78. Kaldi, S.& Filippatou, D.& Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: Effects on pupils' learning and attitudes. Education 3–13, 39. 35-47.

79. Kimsesiz, F.; Dolgunso¨z, E.& Konca, M. (2017). The Effect of Project Based Learning in Teaching EFL Vocabulary to Young Learners of English: The Case of Pre-School Children, International Journal of Language Education and Teaching , 5(4), 426-439 .

80. McMaster, K., & Espin, C. (2007). Technical Features of Curriculum-Based Measurement in Writing: A Literature Review. Journal of Special Education - J SPEC EDUC. 41. 68-84.

81. Mohamadi, Z.(2018). Comparative Effect of Project-Based Learning and Electronic Project-Based Learning on the Development and Sustained Development of English Idiom Knowledge, Journal of Computing in Higher Education, 30 (2), 363-385.