الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⵜ -
Faculté des Lettres et des Langues

جامعة البويرة

قسم اللغة والأدب العربي

فرع: دراسات لغوية

تخصص: لسانيات تطبيقيّة

دور أنشطة قواعد اللّغة في تنمية المهارات اللّغوية للمتعلّمين للطور الابتدائي "السّنة الثالثة والرابعة" -أنموذجا -

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر

إعداد:

*سماح جمعة.

*صفية وشفون.

إشراف:

د. رشيدة بودالية.

السنة الجامعية: 2019/2018م

شكر وتقدير

« لا يشكر اللّه من لا يشكر الناس »

ها نحن اليوم والحمد لله نطوي سهر اللّيالي وتعب الأّيام ونقدم خلاصة مشوارنا بين دفتي هذا العمل، نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد بشيء كبير أو صغير على إنجاز هذا العمل، نتقدم أولاً بكلمة شكر كبير إلى أستاذتنا المحترمة «**بودالية رشيدة**» التي قبلت الإشراف على عملنا هذا وتوجيهنا وإرشادنا، كما أننا لا ننسى كل من كان عوناً لنا في إتمام بحثنا سواءً مادياً أو معنوياً من العائلة والزملاء وإلى كل من قدم لنا بعض النصائح والإرشادات التي سهلت علينا بحثنا.

فلهم منا جزيل الشكر والعرفان

إهداء

الحمد لله الذي هداني ووفقني ونوّر دربي

الذي لا نور إلاّ نوره ولا عظمة إلاّ عظمته... إليك ربي ألف حمد وشكر وثناء.

أهدي عملي هذا إلى: من الجنة تحت قدميها والتي أوصانا رسولنا الحبيب بطاعتها، والتي كان دعاؤها ومازال سر نجاحي؛ أمي الحنون.

إلى من أحمل اسمه بكل فخر إلى سندي وقوتي، إلى أعز ما عندي في الوجود؛ أبي الغالي.

أسأل الله سبحانه وتعالى أن يطيل عمركما ويديمكما تاجاً على رأسي.

إلى إخوتي الأعزاء الّذين لا تحلو الحياة بدونهم : ياسمين، فخر الدين، أميرة وكتكوت البيت عبد الله، وبنت عمي حنان.

إلى من شاركتني في إنجاز هذا العمل :صوفي.

إلى صديقاتي الوفيات: سامية، خديجة، وهيبة، نِعمة؛ وإلى صديقات المشوار الدراسي.

سماح

إهداء

الحمد لله الذي لا يشكر سواه، والصلاة والسلام على خير خلق الله.

أهدي ثمرة عملي هذا إلى من أوصاني بها المولى عز وجل، وجاء في القرآن ذكرها، إلى التي غمرتني بحنانها وأنارت دربي بدعواتها أمي حفظها الله.

إلى فانوس ذكرياتي، إلى من لا استطيع أن أنسى فضله أو أنكر جميله، إلى أحلى حروف رسمتها في حياتي أبي رحمه الله.

إلى من كانت أعينهم ترفرف لي أملاً في النجاح أخواتي وإخوتي: جميلة، رابح، ناصر.

إلى شريك الدرب والمسار، إلى زوجي أطال الله في عمره.

إلى كتاكيت العائلة: أشواق، يوسف، رهف وسناء.

إلى من شاركتني في إنجاز هذا العمل: سماح.

إلى صديقاتي في درب الدراسة.

صفية

مقدّمة

تعّد اللغة الوسيلة والأداة المثلى للتعبير والتواصل بين أفراد المجتمع؛ لأنَّ وجود اللغة مرهون باستعمالها؛ وتعتبر من أسمى وأقدس اللغات نظراً لما تحتله من مكانة مرموقة بين اللغات باعتبارها لغة القران الكريم، هذا ما جعلها محفوظة رغم تعاقب السنين. أصبحت اللّغة الرسمية للكثير من الدول بما فيها الجزائر التي فرضتها في المدارس والمؤسسات التعليمية كلغة أولى؛ فالمتعلّم يكتسب لغته ويتّقن فصاحتها من خلال الكتاب المدرسي الذي أصبح المرجع الأساس الذي يُعتمد عليه في إثراء رصيده المعرفي لما فيه من أنشطة وقواعد اللغة والتي تساهم في تنمية المهارات والقدرات وهذا ما تهدف إليه العملية التعليمية. تمثل المهارات اللغوية أساساً للتعليم والتعلم في المراحل المختلفة؛ ولذلك هدفت العديد من الدراسات إلى تنمية هذه المهارات لأنها تمثل اللبّنة الأساسية للتعليم والسلوك في مجالات الحياة المختلفة.

نظراً لأهمية هذه المهارات اللغوية بالنسبة للمتعلم؛ فإننا سنحاول دراسة أنشطة اللغة المقترحة في كراس النشاطات اللغوية للسّنة الثّالثة والسّنة الرّابعة ابتدائي.

والسؤال المطروح؛ ما هي الأسباب التي تجعل مادة القواعد صعبة، هل هناك نقائص في الأنشطة المبرمجة في المقرّر، أم السبب الرئيسي هو الطّريقة التي يتبعها المعلّم في تقديم الحصة التدريسية؟.

ومن الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع هو ميلنا الشديد لميدان التربية والتعليم؛ والرغبة في الكشف عن مكانة مادة القواعد في العملية التعليمية والدور التي تؤديه في تصحيح وتعديل لغة المتعلم وصونها من اللّحن والخطأ، ومحاولتنا أيضا معرفة مدى تنمية المهارات اللغوية الأربعة القدرات العقلية واللغوية والمعرفية للمتعلمين، أيضاً معرفة إن حققت أنشطة قواعد اللغة المقترحة في كلا الكراسين الأهداف المرجوة في تنمية مهارات المتعلمين.

وللوصول إلى الغاية من هذه الدراسة اعتمدنا في معالجة هذه الإشكالية المنهج الوصفي وذلك بوصف كراس النشاطات اللّغوية لكلا السنتين ،والمنهج التحليلي وكذا المنهج الإحصائي من خلال تحليل وإحصاء نتائج أجوبة الأسئلة المقدمة.

بدأنا البحث بمقدمة شملت توضيحاً عامّاً للموضوع، قسمنا بحثنا إلى فصلين، الأول نظري: اشتمل على ثلاثة مباحث؛ المبحث الأول تناولنا فيه الأنشطة والتمارين، ثم المبحث الثاني تناولنا فيه تنمية قواعد اللغة لدى المتعلمين، ثم المبحث الثالث أدرجنا فيه استراتيجية تقويم المهارات اللغوية عند متعلمي المرحلة الابتدائية.

يعتبر الفصل الثاني بمثابة دراسة تطبيقية لكراس النشاطات اللغوية للسّنة الثّالثة والرّابعة من التعليم الابتدائي؛ قسمناه إلى قسمين: القسم الأول قمنا بموازنة المواضيع المقترحة في كلا الكراسين، وعرض للبرنامج مع تقديم بعض نماذج الأنشطة. أمّا القسم الثاني فكان عبارة عن استبانه قمنا بتوزيعها على عدد من أساتذة اللغة العربية للوصول إلى معرفة ما هو دور أنشطة وقواعد اللغة العربية في تنمية مهارات المتعلمين.

من أهم المراجع التي اعتمدنا عليها: كتاب دراسات اللّسانيات التطبيقية لصالح بلعيد، وكتاب المرجع في تدريس اللّغة العربية لإبراهيم محمد عطا، وكراس النشاطات اللّغوية للسّنة الثّالثة والسّنة الرّابعة ابتدائي.

وكما هو الحال مع كل بحث علمي، لم يخلُ هذا البحث من صعوبات من أهمها: التنقل بين هذه المدارس وخاصةً تلك الموجودة في الأماكن الريفية، وتخوف بعض المعلمين من الإجابة بصدق وصراحة وهذا ما لوحظ في الاستبيانات، عدم المبالاة والإهمال بهذه الاستمارات، وقلة ونقص المراجع في مكتبتنا ومع ذلك حاولنا الإتيان بالكتب الهامة التي تخدم وتفيد موضوع بحثنا من مكتبات خارج جامعتنا.

ونرجو من الله سبحانه وتعالى أن نكون قد وفقنا في بحثنا؛ فإن وفقنا فمن الله، وإن أخفقنا فمن أنفسنا ومن الشيطان.

الفصل الأول:

المبحث الأوّل: بين الأنشطة والتّمارين

1_ مفهوم الأنشطة ووظائفها.

2_ أهمّيّة الأنشطة.

3_ مفهوم التّمارين.

4_ خصائص ومصادر التّمارين.

المبحث الثّاني: تنميّة قواعد اللّغة لدى المتعلّمين

1_ مفهوم التّنميّة.

2_ أنواع التّنميّة.

3_ مفهوم القواعد وأهداف تدريسها.

4_ مراحل تدريس القواعد.

المبحث الثالث: إستراتيجية تقويم المهارات اللّغوية عند متعلّمي المرحلة الابتدائية

1- مفهوم المهارة.

2- أنواع المهارات و أهميتها.

3- مفهوم التقويم.

4- أهمّيّة التّقويم وأدواته.

المبحث الأول: بين الأنشطة والتّمارين:

1- مفهوم الأنشطة:

تعتبر الأنشطة والتمارين من الأداة الأساسية في العملية التعليمية لخدمة المواهب المختلفة للمتعلم من قدرات ومهارات وتطوير فكره.

أ_ لغة: تناولت المعاجم مادّة "**نشط**" في شروحها؛ وبيّنت أنّها تعني «**نَشطَ الإنسانُ ينشُط نشاطًا فهو نشيطٌ، طيّبُ النّفس للعمل ونحوَهُ. والنّاشطُ: اسم للثّور الوحشيّ. وهو الخارج من أرضٍ إلى أرضٍ، وطريق ناشط: ينشط عن الطّريق الأعظم يمنةً ويسرة.**»[1]

وعرّفه قاموس المحيط للفيروز أباديّ بـ: «**نشطَ نشاطًا، فهو ناشطٌ ونشيطٌ: طابت نفسه للعمل وغيره، وأنشَطَ: نشِط أهله أو دوابُّه. ونشطَ من المكان خَرجَ.**»[2] وجاء في **معجم اللّغة العربيّة المعاصرة** بمعنى «**نشِطَ للشّيء: خفّ له وجدّ فيه، عكسه تكاسل، نشَط المعّلم تلاميذَه: بعث فيهم النّشاط والحيويّة. نشَط ج نشاطات وأنشِطة.**»[3]

تتّفق أشهر المعاجم العربيّة في مفهومها اللّغويّ للّفظة "نشط"، فهي توحي في معجم العين إلى دوام الحركة والمقدرة والاستمرارية، وتدلّ في معجم اللّغة العربيّة على بعث النّشاط والحيويّة، وفي قاموس المحيط؛ جاءت بمعنى ذلك الإحساس الّذي ينتاب المرء لتطيب نفسه للعمل وغيره،

---

[1] _ الخليل بن أحمد الفراهيديّ، كتاب العين، تحقيق: عبد الحميد هنداويّ، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، ج3، 2003، ص: 222.

[2] _ الفيروز أباديّ، قاموس المحيط، تحقيق: أنس محمد الشّاميّ، وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، د ط، مجلّد1، 2008م، ص: 1611.

[3] _ أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م، ص: 2213 - 2214.

وكلّ هذه الدّلالات اللّغويّة تصبّ في قالب واحد، وهو الاندفاع نحو العمل بجدّ دون كسل أو خمول.

ب_اصطلاحا: بما أنّ بحثنا محدّد بمجال النّشاط في سلك التّربية والتعليم، سنحاول إيراد المفهوم الاصطلاحيّ الّذي يتماشى ولفظة نشاط؛ لتكون بمعناها خادمة ومهيّأة في تحديد المفهوم الاصطلاحيّ الّذي سيدور حول النّشاط في التّعليم، كذلك يكون مفهوم النّشاط التّربويّ في مفهومه العامّ مرتبطا بما تقدّمه المدرسة كمحيط تربويّ تعليميّ في إثراء المقرّر الدّراسيّ؛ قصد تنميّة المستوى المعرفيّ للمتعلّمين. «ويعرّف النّشاط التّربويّ على أنّه البرنامج الّذي تقوم به المدرسة، وينفذ داخلها أو خارجها، ويهدف إلى إثراء المقرّر الدّراسيّ، وتنميّة قدرات ومعارف واتّجاهات الطّلاب، وهو الجهد العقليّ أو البدنيّ الّذي يبذله المتعلّم من أجل بلوغ هدف ما.»[1]

نقلا عن دائرة المعارف الأمريكيّة تعريف النّشاط المدرسيّ بأنّه «**تلك البرامج الّتي تنفّذ بإشراف المدرسة، وتوجيهها، والّتي تتناول كلّ ما يتّصل بالحياة المدرسيّة، وأنشطتها المختلفة ذات الارتباط بالموادّ الدّراسيّة أو الجوانب الاجتماعيّة والبيئيّة أو الأندية ذات الاهتمامات الخاصّة بالنّواحي العمليّة أو العلميّة أو الرّياضيّة أو الموسيقيّة أو المسرحيّة أو المطبوعات المدرسيّة.**»[2]

يصف الباحثون النّشاط المدرسيّ «على أنّه جزء متكامل مع المنهج المدرسيّ، يمارسه اختياريا "بدافع ذاتيّ"، لتناسبه مع ميولا ته وقدراته المختلفة، ويشمل مجالات متعدّدة؛ ليشبع حاجاته

[1] _ عنود الشّايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، دار حامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2012م، ص: 74.

[2] _ إخلاص حسن السّيّد عشريّة، المجلّة العربيّة لتطوير التّفوّق، مركز تطوير التّفوّق، دبيّ، العدد: 3، 2011م، ص: 89.

البدنيّة والعقلية والنّفسية والاجتماعيّة، ومن خلاله يتمكّن الطّفل من اكتساب العديد من الخبرات، كلّ حسب مرحلة نموّه في شكل أنشطة تربويّة لتنميّة السّلوك التّربويّ.»[1]

نستخلص من هذه التّعاريف أنّ النّشاط التّربويّ؛ هو المقدّم في الصّفّ أو خارجه، كما أنّه الّذي يهدف إلى تحقيق أنشطة حياتيّة مختلفة لدى المتعلّمين، ومنها ما يكون في المجال التّربويّ، ففي النّشاط ينبغي أن يكون الفرد فعّالا وإيجابيّا، وهذا يوضّح أنّ النّشاط يعبّر عن القدرات والمواهب.

وظائف الأنشطة:

تعدّدت الأنشطة المدرسيّة، وتنوّعت على الرّغم من أنّها في مجملها؛ تكسب العديد من المتعلّمين المهارات، وجمع الأنشطة ليس بالأمر الجديد إنما هي قديمة قدم المدرسة ذاتها، حيث تمثّل النّشاطات التّعليميّة المختلفة الجزء الأساسيّ، والأهمّ في صيرورة الدّرس، ولهذه الأنشطة عدّة وظائف أساسيّة؛ تؤدّيها إذا تمّ تنفيذه على أرض الواقع كما رسم له، ومن هذه الوظائف نذكر:

«1_ تنميّة المهارات المعرفيّة لدى المتعلّم.

2_ تنميّة الميول والاتّجاهات والمعتقدات والقيم لدى الطّلاب.

3_ الرّبط ما بين الجانب النّظريّ والجانب العمليّ.

4_ تنميّة بعض المهارات لدى الطّلاب، مثل: مهارة الاتّصال والتّواصل والتّعاون والتّخطيط، وتقبل الرّأي الأخير.»[2]

---

[1]_ إخلاص حسن السيّد عشرية، المجلة العربية لتطوير التّفوق، مركز تطوير التّفوق، دبّي، العدد: 3، 2011م، ص: 89.

[2]_ عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، ص: 76_75.

نجد وظائف أخرى ؛ نذكر منها:

- تحفّز المتعلّم للخروج من قوقعته إلى العمل في فريق؛ تساهم في تغيّر وتحسين مستوى المتعلّم، وتساعده على كشف ميولاته، وتنمّي فيه ميولات جديدة، وبالتّالي تمكّنه من إكساب الثّقة بالنّفس والتّفاعل مع الزّملاء.

2 - **أهمّيّة الأنشطة**:

تكمن أهمّيّة الأنشطة المدرسيّة في أنّها تُحقق العديد من الفوائد، وذلك حسب النّشاط الممارس، حيث أنّ تلك الأنشطة تؤدّي إلى:

«1_ توجيه ومساعدة الأطفال على اكتشاف قدراتهم ومواهبهم وميولهم والعمل على تنميّتها.

2_ تنميّة وتعزيز القيم الاجتماعيّة الهادفة كالتّعاون والتّسامح وخدمة الآخرين والمنافسة الشّريفة.

4_ بناء الشّخصيّة المتكاملة مع تعزيز القيم الإسلاميّة وتطبيقها والتّحلّي بآدابها.

5_ تحقيق النّمو البدنيّ والعقليّ من خلال توسيع الخبرات في مجالات متعدّدة.

6_ إتاحة الفرص للموهوبين وتشجيعهم على التّفوّق والابتكار.

7_ الإسهام في تنميّة العديد من الصّفات الشّخصيّة، والعادات السّلوكيّة الحميدة كالثّقة بالنّفس والتّحدّي والمثابرة والمنافسة الشّريفة، وتحمل المسؤوليّة.

8_ مساعدة الأطفال على التّخلّص من بعض المشاكل النّفسيّة والاجتماعيّة كالقلق والتّوتر والضّغوط النّفسيّة والخجل والاكتئاب ... الخ .

9_ إتاحة الفرص للقائمين على النّشاط للتّعرف على العديد من جوانب شخصيّات الأطفال.

10_ إمكانيّة استخدام النّشاط كوسيلة لتنفيذ المنهج الدّراسيّ، وكمصدر من مصادر الوسائل التّعليميّة.

11_ تقدير قيمة العمل اليدويّ، والاستمتاع به، واحترام العمل والعاملين من خلال الممارسة الحسيّة والحركيّة.»[1]

نستخلص ممّا سبق أنّ الأنشطة هي القاعدة، والأساس في تنميّة وتطوير الفكر، وبالتّالي زيادة رغبة المتعلّمين نحو التّعلّم، فهي تعمل –أيضا- على تنميّة القدرات والمواهب، وتنمّي في روح المتعلّم روح المشاركة، والتّفاعل الاجتماعيّ والمثابرة، وتعينه على الاستعداد في الخوض في تجارب جديدة بكلّ ثقّة، وبذلك تكون له القدرة على اختيار الكلمات والعبارات المراد بها.

3 - مفهوم التّمرين:

تعدّ تمارين قواعد اللّغة في حقل تنميّة تعليميّة اللّغات لاسيما اللّغة العربيّة مقوّما بيداغوجيّا هامّا، كونه يمكن المتعلّم على امتلاك القدرة على اكتساب مهارات وعادات؛ تساعده في الممارسة اللّغويّة، كما تساعده على تقويّة وتنميّة القدرات وحفظ اللّسان وصونه من اللّحن، هذا من جهة ومن جهة أخرى؛ يعدّ وسيلة مهمّة للمعرفة، وهذه هي الغاية المنشودة، لهذا أعطى الباحثون قيمة، وأهميّة بالغة للتّمرين اللّغويّ، فما هو مفهومه؟

أ _ **لغة:** جاء في **معجم العين** تعريف مادّة "**مرن**" **بأنّها «مَرَنَ الشّيءُ يمرُنُ مرونةً، إذا استمرّ، وهو ليّن في صلابةٍ، ومرنَت يدُهُ على العمَل، صلُبَت واستمرَّت. ومَرَنَ وَجْه فلانٍ على هذا الأمر، وإنّهُ لَمُمَرّنُ الوجه.»**[2]

[1] _ إخلاص حسن السّيّد عشريّة، المجلّة العربيّة لتطوير التّفوّق، ص:85_86.

[2] _الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، ج 4، ص: 136.

أمّا **إبن منظور**؛ **فقد** عرّف "مرن" قوله: «**هو من الفعل مَرَنَ، يَمرُنُ مرانةً، ومرونةً، وهو ليّن في صلابة. ومَرّنتُهُ: ألنْتُهُ وصلَّبتُهُ. ومنَ الشّيء يَمرُنُ مروناً إذا استمرّ، فهوَ ليِّن في صلابة، و مرنت يدُ فلان على العمل** أيّ صلُبت **واستَمَرّت. والمرانةُ: الليِّنُ. التَّمرينُ: التَّليينُ. ومَرَنَهُ عليهِ فتمرَنَ، دربَّه فتدَرّبَ.**»[1]، وجاء في **معجم اللّغة العربيّة المعاصرة** تعريفا لمادّة "**مرن**" «**مرنَ الشّيء: لانَ في صلابة، مرنَ سلوك الشّخص: سَلسَ، وتكيَّفَ حسبَ الظّروف، تَمَرّنَ يَتمَرّن تَمرُّناً، فهو متمرّن.**»[2]

بعد أن تعرضنا للمفهوم اللغوي للفظة "مرن" في أشهر المعاجم اللغوية العربية وجدنا أنها تتفق في المعنى؛ ففي معجم العين تعني المرونة والصلابة، وفي معجم اللغة العربية تعني مرونة وسلاسة سلوك الشخص، أما في معجم لسان العرب المرونة والصلابة والتدريب في العمل؛ وكل هذه الدلالات تحيل إلى معنى واحد وهو الصلابة والاستمرارية في العمل.

ب- اصطلاحا: تعددت التعريفات الاصطلاحية للتمرين نذكر منها:«التّمرين هو إجراء تطبيقيّ منصب على التّطبيق، والمعالجة في صياغة أسئلة إجرائيّة، وفي المفهوم العامّ خطاب ينتجه المدرّس، ويرمي به للمتعلّم قصد قياس ردّ فعله.»[3] نفهم مما سبق أن التمرين ينتجه المعلم ويضبطه في شكل أسئلة معرفية تراعي مستوى المتعلم، قصد زيادة المعرفة العلمية وتنمية القدرات اللغوية.

---

[1] _ إبن منظور، لسان العرب، دار صادر للنشر والتوزيع والطبع، بيروت، ط 1، مجلد: 13، د س، ص: 403.

[2] _ أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص: 290.

[3] _ صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بوزريعة، الجزائر، د ط، د س، ص: 99.

ومن **وظائف التّمرين الّتي أشار إليها علماء التّربيّة**؛ نذكر:

«الوظيفة الأولى: وهو التّدريب الّذي يعمل على ردّ بضاعة المدرّس.

الوظيفة الثّانية: هي عمليّة التّدريب على التّطوّر، وتصحيح العمل، وإنّ لكلّ تمرين من التّمارين أسسا، وطرائق في طرح الأسئلة، والّتي عن طريقها تكون عمليّة التّقويم، وهذه العمليّة هي الّتي تعطي الملمح العامّ لأثر المعلومات الّتي أنتجها المرسل وأثره في المستقبل، وفي العصر الحاضر حصلت تغيّرات هامّة في كيفيّة إجراء، وصياغة الأسئلة للتّمارين بفضل العمليّات الدّيداكتيكيّة الّتي عرّفها علم التّقويم.»[1] يعدّ التّمرين العنصر الأساس الّذي يهدف إلى اكتساب، وامتلاك المتعلّم عدّة مهارات كمهارة القراءة والكتابة، الّتي تجعل المتعلّم قادرا على الممارسة، والأداء والإنجاز، وذلك بمساعدة المعلّم حتّى يستطيع هذا الأخير معرفة مستوى كلّ متعلّم عنده.

ويعرّف الباحثون التمرين اللغوي في تعليمية اللّغَات بأنّه« يُعد مرتكزا بيداغوجيّا، من حيث أنّه يسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعليّة للحدث اللّغويّ، وذلك بإدراج النّماذج الأساسيّة الّتي تكون الآليّة التّركيبيّة للنّظام اللّسانيّ المراد تعليمه.»[2] التمرين اللغوي هو الأساس في العملية التعليمية إذ يساعد المتعلم على تطبيق كل ما قدم له أثناء الحصة التدريسية، ومن ثم يمتلك قدرات كافية تقوي ملكته اللغوية وتصون لسانه من الخطأ وتصويبه.

من بين التعريفات الأخرى للتمرين نجد أيضا« أنّ التّمرين اللّغوي يقوي الملكة اللّغويّة عند المتعلّم، ويستعمل استعمالا جيّدا، وبالتّالي ينوع أساليب تعبيره الّتي تتدرج منها المهارات اللّغويّة،

---

[1] _صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، دار هومة للطبّاعة والنّشر والتّوزيع، بوزريعة، الجزائر، د ط، د س، ص: 99.

[2] _ أحمد حسانيّ، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة-حقل تعليميّة اللّغات-، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون _ الجزائر، ط2، 2009م، ،ص: 147.

لذا يخضع إلى منهجيّة محدّدة ودقيقة، لإنجاح العمليّة التّعليميّة، وعلى المهتمّين بالعمليّة التّعليميّة الاهتمام بظاهرة الخطأ اللّغويّ في الأداء الكلاميّ، سواء أكان ذلك منطوقا أو مكتوبا، فالخطأ اللّغويّ يؤدّي بالمتعلّم إلى الضّعف، وعدم قدرته على الاستيعاب، وامتلاك القواعد الأساسيّة للّغة، وانحرافه على النّظام اللّسانيّ بكلّ نواحيه الصّوتية والتّركيبيّة والدّلالية.»[1] ما يلاحظ من خلال ما سبق أنّ الممارسة الفعليّة للتّمرين؛ تقوّي الملكة اللّغويّة للمتعلّم، إذ يعتبر وسيلة معرفيّة؛ تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلّم، واسترجاعها والإفادة منها بطريقة فعّالة، وهذا يتطلّب قدرا من التّفكير من طرف المتعلّم، ويحاول فحص المادّة الّتي بين يديه، ثمّ استرجاع كلّ المعلومات الّتي اكتسبها من قبل بطريقة؛ تساعده على الإجابة بشكل صحيح.

لكي ينجح التّمرين اللّغويّ في العمليّة التّعليميّة؛ عليه أن يخضع إلى مقاييس معيّنة، من بينها:

« 1_أن يكون التّمرين اللّغويّ واضحا في محتواه اللّفظيّ والمعنويّ، أي يكون تركيبه اللّغويّ مألوفا يمكن للمتعلّم أن يستوعبه.

2_ الاهتمام بترتيب عناصر التّمرين اللّغويّ، وأن يكون المعلّم حريفا أثناء قيامه بالمقابلة بين العناصر اللّغويّة الجديدة، الّتي يريد ترسيخها في ذهن المتعلّم، والعناصر اللّغويّة الفرعيّة.

[1]_ نوال زلاليّ، ""تعليم اللّغة""، مجلّة اللّغة الأمّ، دار هومة للطّباعة والنّشر، بوزريعة، الجزائر، د ط، 2009م، ص: 119.

3_ أن تكون كلّ حصّة من حصص التّمارين اللّغويّة مخصّصة لترسيخ بنيّة واحدة، لأنّها مركز اهتمام المعلّم والمتعلّم، فلا يمكن تجاوزها إلّا أن ذلك يؤدّي بالمتعلّم بالاضطراب، والخلط في إدراك البنى المتقاربة.»[1]

يُفْهَمُ من ذلك أنّ التّمرين اللّغويّ؛ يخضع إلى مقاييس معيّنة في العمليّة التّعليميّة، ويجب أن تكون التّمارين في متناول الجميع أي حسب مستوى المتعلّمين، حتّى تكون للمتعلّم القدرة على الفهم والاستيعاب، فعلى المعلّم أن يتبع طريقة سهلة؛ تمكّن المتعلّم من ترسيخ المعلومات، والمفاهيم في ذهنه، وتساعده أيضا على اكتساب مهارات لغويّة تمكّنه من الوصول إلى المعرفة.

4_ **خصائص التّمارين:** يتميّز التّمرين بخصائص معيّنة، نذكر منها:

أ_ التّمرين اللّغويّ نشاط:

يقوم التمرين اللغوي على سلسلة من الفعاليات التي يؤديها المعلم داخل القسم لجلب انتباه المتعلمين أثناء تقديمه للحصة والتي تعود بالفائدة عليهم وهي متنوعة حسب الحاجة إليها؛ «فالنّشاطات اللّغويّة كثيرة وواسعة، فتارة تكون مرئيّة، وتارة تكون مسموعة، ومرّة تكون منطوقة، وأخرى تكون مكتوبة، حسب طبيعة المتعلّمين وأهدافهم، كذلك طبيعة المادّة اللّغويّة، والمراد تعليمها، ومن خصائص هذا النّشاط أيضا أنّه يبعث الحركة داخل القسم، فلا يضع المتعلّم موضع المتلقّي السّلبيّ؛ بل يجعله أو يدفعه من خلال عناصر اللّغة كي يكون إيجابيّا، أي متقبّلا ومنتجا في آنٍ واحد.»[2]، إذاً إنّ التّمرين ينشط المتعلّم، ويجعله إيجابيّا داخل القسم؛ إذ لا يتلقّى المعلومات

[1]_ نوال زلالي، ""تعليم اللغة""، ص: 119.

[2]_ سعاد حخراب، التّمارين اللّغويّة في المدرسة الجزائريّة: دراسة تطبيقيّة للصّفّ الخامس ابتدائيّ، مجلّة الذّاكرة، مخبر التّراث اللّغويّ والأدبيّ في الجنوب الشّرقيّ الجزائريّ، الجزائر، العدد: 9، 2017م، ص: 235.

فقط، وإنّما يحاول فهمها، ويستخدمها بطريقة إيجابيّة، فهو –إذن- لا يعتمد على المعلّم فقط في طريقة الإلقاء؛ بل يحاول أن ينشّط ذهنه ليثبت وجوده.

ب_ التّمرين اللّغويّ نشاط منظّم:

يتميز التمرين اللغوي بالخاصية التنظيمية، إذ لا يمكن أن يكون بطريقة عشوائية حتى يعطي نتائج إيجابية، «إذ لعلّ الخاصيّة النّظاميّة؛ هي من أهمّ الخصائص الّتي أهملتها التّعاريف للتّدريبات اللّغويّة، والّتي قد تكون عشوائيّة في شكلها وفي محتواها، في إعدادها وفي إجرائها، وبالتّالي تكون نتائجها هزيلة، وغير مرضيّة، ونعني بالخاصّة التّنظيميّة إعداد التّدريبات اللّغويّة، وإجرائها بناء على مجموعة من المقاييس العلميّة، تتمثّل في الدّراسة والانتقاء، والتّخطيط والتّدرّج، وهي عمليّات ضروريّة لرفع نسبة النّجاح في التّمارين.»[1]. يتبيّن من خلال هذا؛ أنّ التّمرين ليس نشاطا فقط، وإنّما يتميّز بخاصيّة التّنظيم أيضا؛ إذ يعتمد على طرق منطقيّة منظّمة غير عشوائيّة؛ حتّى تعطي نتائج إيجابيّة، لترفع نسبة النّجاح في التّمارين، أمّا إذا كانت هذه التّمارين لا تتميّز بالخاصّيّة النّظاميّة، فأكيد ستكون النتائج سلبيّة غير مرضيّة.

ج _ التّمرين اللّغويّ هدف محدّد:

للتمرين اللغوي هدف معين يقوم عليه ويسعى لتحقيقه المعلم أثناء الحصة، «ليس للتّمرين اللّغويّ غاية في ذاته، بل هو وسيلة تختار، وتجري بكيفيّة منطقيّة ومضبوطة ضمن هدف تربويّ محدّد، كأنْ يكون تذليل صعوبة، أو اكتساب عنصر لغويّ جديد، أو ملكة لسانيّة كافية، ومعنى ذلك أنّ هدف التّمرين اللّغويّ؛ هو نقل ما عرض على المتعلّم في مرحلة العرض من العقل الشّعوريّ إلى العقل اللاّشعوريّ.»[2] .نفهم مما سبق أنّ لكن تمرين هدف محدد يرمي إليه، فبما أن

[1] _ سعاد حخراب، التّمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية، ص: 235.

[2] _ المرجع نفسه، ص: 236.

التمارين تختلف وتتنوع فالأهداف إذن مختلفة ومتنوعة؛ فمنها ما تحسن الملكة اللغوية للمتعلم، منها ما تكسبه مفاهيم جديدة تجعلها مرسخة في ذهنه، ومنها ما تعلمه قواعد لغته وفك كل الصعوبات التي تعيق فكره...إلخ، وكل من هذه الأهداف هي السبيل نحو النجاح.

مصادر التّمارين:

يقتضي الاهتمام بالتّمرين بمصادر الّتي يمكن أن تتنوّع إلى مرجعيّات مختلفة منها:

«1 _ تمارين موجودة في كتاب المتعلّم، وهي تمارين عمليّة آنيّة ملازمة لمراحل الدّرس المعيّن.

2_ تمارين موجودة في كتاب المعلّم، وهو الكتاب الّذي يعدّ المدوّنة المعرفيّة في تقدّم المادّة وطرائق تعليمها، ولذلك فإنّ التّمرين يعدّ جزءا من هذه المادّة.

3_ تمارين من إعداد الأستاذ نفسه، ويجب أن تخضع هذه التّمارين إلى معايير علميّة وبيداغوجيّة.

4_ تمارين من إعداد مجموعة من المعلّمين؛ تعمل في المؤسّسة التّربويّة الواحدة.

5_ تمارين تعد في القسم مباشرة للمتعلمين بالاعتماد على الكتاب المدرسي وإرشادات الأستاذ وتوجيهاته.»[1]

نستخلص ممّا سبق أنّ التّمرين لا يعتمد على مصدر واحد، والموجود في كتاب المتعلّم، إنّما اختلفت وتنوّعت مرجعيّاته، وكلّ هذه المصادر؛ تساعد المعلّم في طريقة تعليمه، وتقديمه للمادّة، وكيفية إيصال الفكرة للمتعلّم، بشرط أن تكون المصادر الّتي تأخذ منها التّمارين؛ تخضع لمعايير علميّة، و بيداغوجيّة موافقة للمنهج المقرّر.

[1] _ أحمد حسانيّ، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، ص: 150.

المبحث الثّاني: تنميّة قواعد اللّغة لدى المتعلّمين:

1 - مفهوم التّنميّة:

أ_لغة: عرّف **معجم العين** مادّة "**نَما**"(نَمَى): «**للتّنميّة مصدر نَما الشّيءُ ينمُو نُمُواً.**»[1] وأخذ النّموّ الدّلالة نفسها في **معجم اللّغة العربيّة** «**ينمو: نماءً ونموّا، نما الزّرعُ والمالُ: كثُرَ وازدادَ، نما الولَدُ: نشَأَ وترعرعَ، نمَا السّعر: ارتفع وغلاَ.**»[2] نجد اتّفاقا في المعنى بين المعجمين إذ إنّ معنى لفظة "**نما**" يحيل إلى الزّيادة والتّحسين.

ب_ اصطلاحا: تعددت وتنوعت مفهوم التنمية، نذكر منها: «التّنميّة تعني التّحسن الملموس في الأداءات اللّغويّة للفرد المتعلّم، نتيجة خضوعه لتأثير التّعليمات الّتي يقترحها منهاج دراسيّ معين، وتنفّذها طرائق التّدريس، والوسائل الدّيداكتيكيّة المعتمدة، وأساليب التّقويم والدّعم والأهداف المرحليّة والإجرائيّة والعامّة.»[3] الملاحظ أنّ التّعريف الاصطلاحيّ يتوافق مع المفهوم اللّغويّ، والّذي يتمحور في التّحسين والتّطوّر، فالمتعلّم عندما يعتمد على طريقة تدريس معيّنة وفق منهاج محدّد، فهو بذلك ينمّي مستواه اللّغويّ، فالتّنميّة هي عمليّة تسعى إلى النّهوض بالمتعلّمين، وكلّ أفراد المجتمع نحو التّغيير إلى الأحسن، على جميع الأصعدة الثقافية الاجتماعيّة والسّياسيّة.

إذن فالتّنمية عمليّة إراديّة مقصودة لرفع مستوى المتعلّمين من خلال تكوين السّلوك اللّغويّ الصّحيح عن طريق التّدريب والتّكوين، وبذل الجهد من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، ومنه فالتّنميّة هي قدرة المتعلّم على تحسين تحصيله الدّراسيّ. «أيضا التّنميّة هي عمليّة تستند إلى

---

[1] _ الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، ج4، ص: 269.

[2] _ أحمد مختار عمر،معجم اللغة العربية، ص: 2288.

[3] _مصطفى بن عطيّة، الآداءات الكتابيّة ودورها في تنميّة المهارات اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة – دراسة لسانيّة ميدانيّة -، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، قسم اللّغة والأدب العربيّ، سطيف، 2016م، ص: 42.

الاستغلال الرّشيد للموارد بهدف إقامة مجتمع حديث.»[1] يُفْهَمُ من هذا التّعريف أنّ المجتمع المتقدّم؛ هو الّذي يستخدم التّكنولوجيا، وبالتّالي يتميّز عن المجتمعات الأخرى بالتّحضر والتّعليم.

التنمية عنصر أساسي للاستقرار والنمو، « فهي تلك العمليّة الّتي تشمل جميع أبعاد الإنسان والمجتمع، وتغطّي مختلف المجالات والتّخصّصات، فالدّلالة الأولى لمفهوم التّنمية بقيت أسيرة الأبعاد الاقتصاديّة والماديّة لعمليّة تطوير المجتمعات وترقيّتها، فالتّعليم يقاس بالبنيّة الماديّة، وليس بالتّنشئة الاجتماعيّة ومضمونها الثقافيّ والأخلاقيّ.»[2] تعتبر التّنميّة من العناصر الأساسيّة للاستقرار، والتّقدّم الاجتماعيّ والإنسانيّ، وهذا التّقدّم والنّمو؛ يكون بشكل جزئيّ أو شامل بطريقة مستمرّة من أجل دفع الإنسان للمضي قدما نحو الاستقرار المعيشيّ والرّفاهيّة.

2 - أنواع التنمية:

تعدّدت أنواع التّنميّة حول العالم حسب المجالات والقطاعات، فهي لها دور كبير في التّقدّم والتّطور في الحياة، لذلك نطرح هنا أنواع التنمية في العالم؛ أولاً: لدينا التنمية الشاملة والتي تهتم بتطوير كافة القطاعات من خلال أداء نشاطات وعمليات تساهم بإحداث التطورات وتسعى إلى تحديد نقاط الضعف في كافة المجالات. ثانياً: التنمية المستدامة وهي التي يتم إحداثها لمواكبة التطورات؛ بحيث تقوم على حسن استغلال الموارد مع تلبية حاجيات الأفراد دون أن تتطلب التضحية أو إلحاق الضرر بالأجيال اللاّحقة. أمّا النوع الثالث فيسمى بالتنمية المتكاملة وتسمى أيضاً بالتنمية المندمجة؛ وتعني العملية التي يكون نتاجها رفع مستوى الفرص في الحياة للأفراد الذين يعيشون في مجتمع ما دون التأثير على حياة الأفراد الآخرين في الوقت ذاته وفي المجتمع ذاته، رابعاً وأخيراً: التنمية المتخصصة والتي تختص بقطاعات معينة دون غيرها وترتبط

[1] _ فاروق خالد الحسنات، الإعلام والتّمنيّة المعاصرة، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2011م، ص: 126.

[2] _ المرجع نفسه، ص: 134.

بالقطاعات الاجتماعية الاقتصادية والعمرانية[1]. إذن التنمية بأنواعها تساهم في التقدم والتطور في كافة مجالات الحياة.

3 - **مفهوم القواعد:**

أ - **لغة:** جاء في **معجم العين «قَعَد، يقعُد، قعودًا خلاف قامَ، والقَعْدة: المرّة الواحدة، والقَعد: القومُ الّذين لا ديوان لهم، والمقعدُ والمقعدةُ اللّذان لا يُطيقان المشي. والمُقعدَات: فراخُ القَطا والنّسر قبل أن تنْهض للطّيران.»**[2]

وجاء في **القاموس المحيط "قَعَدَ من القُعود والمَقعَدُ: الجلوس والجلوسْ من الضّجْعَةِ، ومن السُّجود.»**[3]، أمّا **معجم اللّغة العربيّة المعاصرة؛** فعرفه بأنّه **«قَعَد يقعُد قعودًا، فهو قَاعد وقعود، والمفعول: مَقعُود به. قَعَد الشّخصُ: جلسَ بعدَ أن كانَ واقفًا، "يذْكُرونَ اللهَ قيامًا وقُعودًا." قَعد بفُلان : أجلسَهُ، قَعد عن العَمَل: تأخّر عنه أو تركهُ، قعَد للأَمرِ: اهتَم به، وتَهيّأ لهُ. قَعَّد القاعدةَ: وضعَهَا، قَعَّد اللّغة ونحوَهَا: وَضَع لها قواعِد؛ يعمل بموجِبَها.»**[4]الملاحظ في هذه التّعاريف أنّها لم تخرج عن إطار القعود، كما تشير أيضا إلى تقعيد القواعد أو وضع قواعد اللّغة، والعمل بها. والقاعدة في اللّغة؛ هي الأساس وجمعها قواعد.

---

[1] _ ينظر إيمان الحياري، مفهوم التنمية، مقال منشور على Google "موضوع أكبر موقع عربي بالعالم"، يوم 2 فيفري 2016، على الساعة12:43، دع.

[2] - الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، ج3، ص: 409.

[3] – الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ص: 1343.

[4] - أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص: 1840_1841.

ب- **اصطلاحا:** نجد مجموعة من التعاريف، منها: «القواعد سلسلة مرتبطة من المفاهيم العلميّة؛ تصف الظّاهرة وصفا كمّيّا.»[1]

يعتبر البعض مادة القواعد مادة صعبة على المتعلمين في بداية مشوارهم التعلّميّ، وهذا يعود إلى عدة أسباب،« إذ اعتبر 61.13% منهم أنّهم يستصعبون درس القواعد، لأنّ المادّة صعبة معقدة، وبعيدة عن متناولهم، فلا نتجاهل الأسباب وراء هذا الرّأي، والّتي قد تعود إلى طبيعة المادّة أو إلى طريقة التّدريس المتّبعة فيها، أو إلى الكتاب المستعمل، أو إلى المضمون الدّقيق للمادّة الّذي قد يضيع في الشّواذات والفوائد الّتي يرغب بها مؤلفو الكتب المدرسيّة، وعلى المعلّم أن يحبّب لهم دراستها بشرحه الوافي، وبطريقته المنظّمة والمريحة في إعطائه درس القواعد.» [2] يمكننا القول: إنّ القواعد تتميّز بالتّنوّع وكثرة التّفرّع، فأحيانا تتقاطع هذه القواعد فيما بينها، هذا من أهمّ الأسباب لصعوبة هذه المادّة عند المتعلمين، بل ينظرون إليها أحيانا على أنّها عقاب، وهذا يعود أحيانا على المضمون المقرّر في المادّة الّذي يفوق مستوى المتعلّمين، وأهمّ من ذلك الطّريقة الّتي يعتمدها المعلّم في تقديم درسه، فعلى المعلّم أن يكون قادرا على تبسيط المادّة؛ وجعلها مادّة حيّة تجذب انتباه المتعلّم، وتحفيزه على فهمها، فإذا أحبّ المتعلّم معلّمه؛ أحبّ مادّته.

تصون القواعد اللسان من الخطأ وتصحح لغة المتعلم أثناء التعبير والكتابة والنطق،إذ تعدّ القواعد بما تمثّله من قوانين وضوابط لغويّة؛ مظهرا من مظاهر رقيّ اللّغة، ودليلا على حضارتها، وبلوغها مرحلة النّضج والاكتمال، فهي «وسيلة حفظ الكلام، وصحّة النّطق، والكتابة، وهي ليست غاية مقصودة لذاتها؛ بل هي وسيلة من الوسائل الّتي تعين المتعلّمين على التّحدث، والكتابة بلغة

---

[2]- محمّد السّيّد عليّ، موسوعة المصطلحات التّربويّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2001م، ص: 38.

[2]- أنطوان صيّاح، دراسات في اللّغة العربيّة الفصحى وطرائق تعليمها، دار الفكر اللّبنانيّ، بيروت، ط2، 1995م، ص: 204.

صحيحة، بمعنى أنّ قواعد اللّغة العربيّة وسيلة لتقويم ألسنة الطّلبة، وعصمتها من اللّحن والخطأ، فهي تعينهم على دقّة التّعبير، وسلامة الأداء ليستخدموا اللّغة استخداما صحيحا.»[1] يُفهم من هذا أنّ القواعد ليست بالأمر الصّعب، فهي تساعد المتعلّم على تصحيح ملكته اللّغويّة، وإبعادها كلّ البعد عن اللّحن، فالمواظبة المستمرّة على تمارين القواعد؛ تساعده على توظيفها بشكل صحيح في الكتابة، فهي إذن وسيلة تصحّح لغة المتعلّم سواء كانت منطوقة أو مكتوبة.

أهداف تدريس القواعد:

تعدّ القواعد العمود الفقريّ للّغة، فبفضله يمكن إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ، أو يسمع، أو يتحدّث به تحدّثا صحيحا، ولهذا كانت له أهميّة منذ القدم إلى يومنا هذا، كما يلاحظ تطويره سواء في محتواه أو في طريقة تدريسه، ومن أهداف تدريسه، نذكر:

«1- مساعدة التّلميذ على اكتشاف عمليّة الخلق اللّغويّ من خلال تطبيق القواعد الّتي تجعله أكثر قدرة على التّعبير الشّفهيّ، وعلى التّأليف الكتابيّ.

2- النّظر إلى القواعد على أنّها وسيلة مركّبة، ومنظّمة تحقّق سلامة التّركيب، وصحّة الأسلوب.»[2]

«3- قراءة النّصوص الأدبيّة قراءة صحيحة وفق قواعد اللّغة.

4 - كتابة النّصوص وقواعد اللّغة كتابة صحيحة وفق قواعد اللّغة والإملاء.

[1]- طه عليّ حسين الدّليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2005م، ص: 250.

[2]- أنطوان صيّاح، دراسات في اللّغة العربيّة الفصحى وطرائق تعليمها، ص: 110.

5 - الاستمتاع بقراءة النّصوص الأدبيّة، والطّرائف اللّغويّة والموادّ العلميّة المكتوبة بلغة عربيّة فصيحة.

6 - الاستعمال الشّفهيّ والكتابيّ للأنماط، والأساليب اللّغويّة الفصيحة الجميلة في حديثه وكتابته.

7- استخدام المعاجم اللّغويّة استخداما صحيحا.

8 - ضبط نصوص أدبيّة بالشّكل ضبطا صحيحا، وفق قواعد اللّغة العربيّة.»[1]

نستنتج أنّ الهدف من تدريس القواعد؛ لم يعد يقتصر على تعلّمها من أجل معرفتها، بل الغرض منه؛ هو جعل المتعلّم يتحكّم في لغة عربيّة معاصرة بتدريبه، وتمكينه على التّعبير، والتّواصل معا. وتساهم القواعد – كذلك - في تقويم اللّسان، وصونه من اللّحن، والخطأ في الكلام، كما تهدف إلى تنميّة قدرة المتعلّمين على التّمييز بين الخطأ والصّواب فيما يقدّم لهم، وتساهم في تنميّة قدرتهم على دقّة الملاحظة، وترتيب المعلومات، وتنظيمها في أذهانهم، وتدريبهم على دقّة التّفكير والتّعليل والإبداع.

4 - مراحل تدريس القواعد:

إنّ لتدريس القواعد مراحل مختلفة يمرّ بها المتعلّم، ويقوم المعلّم بتعليمها حسب مستوى المتعلّم ابتداء من الصّفّ الأوّل إلى الصّفّ الخامس، وفيما يلي شرح لهذه المراحل:

أولا: المرحلة الأساسيّة:

تشكل الخطوة الأولى في طريق الحياة المدرسية لكل متعلم، إذ بدورها قسمت إلى ثلاث حلقات؛ حسب مستوى المتعلم حتى لا تختلط عليه الأمور؛ فالحلقة الأولى تشمل الصفين الأول

[1]- طه عليّ حسين الدّليميّ، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 151.

والثاني، وفي هذه المرحلة لا يعلم المتعلم القواعد مطلقا إذ يبدأ بتلقي المعلومات والمعارف والتفاعل مع المعلم بشكل جدي، ومن هذا المنطلق فإن هذه المرحلة تهدف إلى مساعدة وتطوير فكرة ونظرة المتعلم لأنه في هذه الحلقة محدود الخبرات، كما تعمل على تحفيز المتعلمين داخل الصف حتى يتمكنوا من الخروج من القوقعة والانطواء والحشمة وغيرها من المعوقات في عملية التعليم، ثم تأتي الحلقة الثانية والتي تشمل الصفين الثالث والرابع؛ وفيها يتدرب المتعلم على الاستعمال اللغوي حيث يحاول تحسين لغته وترتيب معلوماته حتى تكون الدقة في التعبير، وأخيراً الحلقة الثالثة والتي تشمل الصفين الخامس والسادس، فالمتعلم في هذه المرحلة يكتسب قدرة على تطبيق ما تعلم واستيعاب قواعد أخرى وذلك بتخصيص لكل حصة قاعدة من قواعد اللغة حتى لا تختلط عليه فهم الأمور الأخرى.[1]

ثانيا: المرحلة الأساسيّة العليا:

وفيها يأخذ المتعلم دروس في القواعد بطريقة واسعة على المرحلة السابقة،«في هذه المرحلة يأخذ الطّالب دروس القواعد بالطّريقة التّربويّة المنظّمة بصورة أوسع وأشمل، ويمكن في هذه المرحلة العودة إلى بعض الأبواب؛ الّتي درست في المرحلة السّابقة، ودراستها بشيء من التّفصيل.»[2] يتمّ في هذه المرحلة اكتساب المتعلّم بعض المعارف والمهارات اللّغويّة، وذلك من خلال الدّراسات السّابقة الّتي تمكّنه من مزاولة الدّراسة مع استيعاب ما يدرس، وإدراك الأفكار عكس المرحلة الأولى.

[1] _ ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2009م، ص: 248.

[1]- أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 250.

ثالثا: المرحلة الثّانوية:

في تدريس القواعد تخصص حصص كاملة للقواعد تساعد المتعلم أكثر على فهم قواعد لغته؛«حيث تتناول المناهج في هذه المرحلة الأبواب والمسائل الّتي يدقّ فهمها على طلبة المرحلة، وتخصّص للقواعد والتّطبيق عليها حصصا كاملة، والطّريقة المناسبة هي الطّريقة القاصدة في تعليم القواعد النّحوية للطّلبة.»[1] في هذه المرحلة تخصّص حصص كاملة لتعليم القواعد النّحويّة للمتعلمين، ولفهمها بطريقة جيّدة تطبيقها، وحلّ البعض منها، «حيث يتوقّع من المتعلّم بعد دراسة قواعد اللّغة أن يكون قادرا على:

1- التّعرف على القواعد الّتي تحكم عناصر اللّغة، وضبطها في سياق لغويّ مناسب.

2 - تحديد الآليّات اللّغويّة من خلال وظائف هذه العناصر في النّصّ.

3- ربط القواعد باستعمالها الفعليّ من خلال توظيفها في مواقف تعبيريّة متنوّعة.»[2]

في هذه المرحلة الأخيرة يكون المتعلّم قد أدرك قواعد لغته، بحيث تخصّص في هذه المرحلة حصص قواعد كاملة، وهي الطّريقة المساعدة، والمقصودة من التّعليم، وتعدّ الأنجح في مجال التّربية والتّعليم، إذ يكون المتعلّم على معرفة القواعد الّتي تضبط، وتحطّم عناصر الجمل.

[2]-المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[1]- نايلة ساجي، الكتاب المدرسيّ في ضوء المقاربة بالكفاءات "كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط اللّغة العربيّة نموذجا"، مجلّة الدّراسات الوصفيّة التّحليليّة التّقويميّة للمستندات التّربويّة في مختلف الأطوار التّعليميّة، منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة في تيزي وزو، الجزائر، ج2، 2014م، ،ص: 25.

المبحث الثّالث: إستراتيجية تقويم المهارات اللّغوية عمد متعلّمي المرحلة الابتدائية:

1- مفهوم المهارة :

أ_لغة: معنى مادّة "**مهر**" في المعاجم بمعنى «**المَهَارة الحذق فِي الشَيء، والمَاهِر الحَاذق بِكلّ عَمَل.**»[1] وكانت بمعنى «**المهْرُ: الصّداق، ج : مهورٌ، أمْهَرَهَا: جَعل لَها مَهراً، أو مَهرَهَا: أعطَاها مهرًا. والماهر الحاذق بكلّ عمل.**»[2] ووردت بمعنى «**مَهَرَ يمْهُرُ، مَهَارةً فهو مَاهِر، مَهَرَ الشّخص الشّيء: أتْقنه وبرَع فيه، وأجادَه، مهارة مصدر مَهَر، أي القدرة على أداء عمَل بحذق، وبراعَة.**»[3] تحيل لفظة "مهر" في المعاجم العربيّة إلى معنى الحذق في الشّيء، إتقان الشّيء، والمعرفة به.

ب_اصطلاحا: وردت المهارة بمعناها الاصطلاحي بعدة تعريفات، وتناولها العديد من المؤلّفين في كتبهم، منها: «المهارة تعرف بأنّها السّرعة، والدّقّة في أداء عمل من الأعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول، قد يكون هذا العمل بسيطا أو مركّبا.»[4]

تبيّن التّعاريف الاصطلاحيّة أهميّة المهارة ومكانتها في مجال التعليم، فهي «تحتلّ أهمّيّة كبيرة في الميادين المتعلّقة بالإنجاز والصّناعة والتّدريب، كما تحتلّ مكانة مميّزة، وهامّة في حقل التّربية والتّعليم، لذلك يرى الكثير من الاختلاف في الآراء عند تحديد مفهوم المهارة، وذلك أنّ المهارة؛ تأتي بمعنى السّهولة، والدّقّة في إجراء عمل من الأعمال، وهي في نماء، واستمرار كنتيجة

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، المجلّد 5، ص: 216.

[2]- الفيروز أباديّ، قاموس المحيط، ص: 1560.

[3]- أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، ص: 2133.

[4]- نواف أحمد سماره وعبد السّلام موسى العديليّ، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التّربويّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2008م، ص: 163.

لعمليّة التّعليم. والمهارة هي القدرة على أداء عمل معيّن بإتقان مع الاقتصاد في الجهد والوقت، وتحقيق الأمان، وقد تكون المهارة؛ سهولة في القيام بعمل من الأعمال بدقّة مع مراعاة الظّروف القائمة، وغيرها، ويمكن أن تكون المهارة حركيّة أو ذهنيّة أو ما له علاقة بسلوك الماهر في العمل، والأداء.»[1] تبيّن هذه التّعاريف أنّ المهارة؛ هي فعل الشّيء المتقن بدراية، وخبرة في حدود التّكاليف المناسبة كالمال والوقت والجهد، وتحويل المعرفة إلى سلوك، وهي أيضا السّهولة والدّقّة في إجراء عمل ما سواء كان بسيطا أو مركّبا.

أمّا عند الغرب؛ فيعرفها "لابان ولورنس" Laban et Laurence «أنّ المطلب الأوّل في المهارة؛ هو الاقتصاد في الجهد، ويعرّفان المهارة بأنّها أخر مرحلة للإكمال والإتقان.»[2]

ويعرّفها Good في قاموسه للتّربيّة؛ «بأنّها الشّيء الّذي يتعلّمه الفرد، ويقوم بأدائه بسهولة ودقّة، سواء كان هذا الأداء جسميّا أو عقليّا، وأنّها تعني البراعة في التّنسيق بين حركات اليد، والأصابع، والعين.»[3] يقدّم التّعريفان؛ التّعريف نفسه الّذي ورد عند العرب، والمتمثّلة في دقّة أداء أي عمل، مع الاقتصاد في الجهد والوقت.

2 - أنواع المهارات:

يكتسب المتعلّمون في حياتهم مجموعة كبيرة من المعلومات والمعارف نتيجة احتكاكهم بأفراد مجتمعهم وبيئتهم، كما يتحصّلون عليها من خلال دراساتهم داخل حجرات المدرسة، أو يتلقّونها من الوعاظ والمرشدين، وأجهزة الإعلام المختلفة، وبالتّالي تنمو قدراتهم وميولهم، وتعزّز اتّجاهاتهم.

---

[1]- مصطفى بن عطيّة، الأداءات الكتابيّة ودورها في تنميّة المهارات اللّغويّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة، ص: 31.

[2]_ رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي،للطبع والنشر، القاهرة، ط 1، 2004م، ص: 29.

[3]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ص: 30.

أ- مهارة الاستماع:

يعتبر السماع أول المهارات حيث اعتمد عليه منذ القدم في نقل التراث؛ «مهارة الاستماع من المهارات الهامّة في العمليّة اللّغويّة، ولقد اعتمد العلماء على سماع الرّوايات المنطوقة في نقل التّراث من الماضي إلى الحاضر؛ قبل اكتشاف الطّابعة حيث كانت الكتابة تأتي بعد عمليّة سماع المادّة؛ بحيث كان العرب يرسلون أبناءهم إلى البادية لسماع اللّغة من أجل اكتشاف فصاحة اللّغة.»[1] نفهم ممّا سبق أنّ حاسّة السّمع من أقوى الحواس الّتي تساعد على فهم المواقف وإدراكها، حيث يبيّن الله سبحانه وتعالى أهمّيّة هذه الحاسّة في كتابه الكريم، 7 8 ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَىْءٌ ۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ﴾ الشّورى: ١١، 7 8 ﴿إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا﴾ الإسراء: ٣٦

الاستماع الجيد ينمي ملكة الانتباه عند المتعلمين إذ هو بداية تلقي اللغة السليمة، «فالاستماع عند التّلاميذ هو تمرينهم على الانتباه، وحسن الإصغاء والإحاطة، بمعنى ما يسمع والكشف عن مواهبهم المختلفة في كل ما يتّصل به، وأولويّته على الفنون الأربعة؛ تفرضه طبيعة اللّغة أيّا كانت هذه اللّغة، فالإنسان مهما كان صغيرا أو كبيرا لا يمكنه تعلّم الفنون الأخرى؛ إن لم يسبقه الاستماع، بمعنى أنّ الطفل لا يستطيع النّطق إلاّ إذا كان متمتعا بحاسّة سمع جيّدة منذ ولادته، وسمع كلاما يمكن أن يعبّر عنه.»[2]، يمكننا القول أنّ السّمع هو أوّل المهارات، إذ يعدّ أبو الملكات فهو بذلك مفتاح بقيّة المهارات. وينبغي إعطاء مهارة الاستماع أهمّيّة أكبر من المهارات الأخرى، كونها مميّزة، ذلك لأنّ الإنسان ذاته؛ يكون في حياته مستمعا أكثر منه متكلّما، أيّ أنّ

[1]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الأزاريطة، مصر، د ط، 2005م، ص: 90.

[2]- إبراهيم محمّد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، مركز الكتاب للنّشر، القاهرة، ط1، 2005م، ص: 124.

الإنسان تبدأ مراحل تطوّره اللّغويّ مستمعا ثمّ متحدّثا، كما أنّه ينمّي الملكة اللّسانيّة واللّغويّة لدى المتعلّمين.

أهميّته: تكمن أهمّيّة فنّ الاستماع في جملة من الوظائف الأساسيّة؛ الّتي يقوم بها الفرد في مختلف مجالات الحياة الإنسانيّة، باعتباره المظهر الأوّل لنشاط الفرد اللّغويّ، والبداية لنموّ مهارات اللّغة جميعها؛ حيث تكمن أهميتها فيمايلي:

«- وسيلة لحفظ العلم، والثّقافة، والتّراث الإنسانيّ.

- أساس الاستماع هو الفهم، و ورد إلينا المثل القائل: "**أساء سمعا فأساء إجابة.**" وهذا يُضْرَبُ لمن يسيء الفهم.»[1]

«- يعدّ عماد كثير من المواقف الّتي تستدعي الإصغاء والانتباه.

- الاستماع تدريبا على حسن الإصغاء، وحصر الذّهن، ومتابعة المتكلّم، وسرعة الفهم.

- يقوم على عدّة عمليّات عقليّة كالاستبصار، والتّمييز، والرّبط، والاسترجاع، والمتابعة، ولا بدّ من تكامل هذه العمليّات، وتآزرها ليتحقّق قدر من الإدراك والفهم.»[2]

يتّضح لنا مدى أهمّيّة مهارة الاستماع، وقيمتها عند الفرد، فهي تعني تذوّق جماليّات اللّغة، والدّقّة والسّلامة للمتعلّمين، حيث تساهم في تعرّف المتعلّم على النّظام الصّوتيّ للّغة.

[1]- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص: 124.

[2]- فهد خليل زايد، أساسيّات اللّغة العربيّة ومهارات الاتّصال، دار يافا العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2013م، ص: 24.

ب_**مهارة الكلام**:

يأتي الكلامُ بعد الاستماع إذ يعد الفن الثاني من فنون اللغة الأربعة، « وهو ترجمة اللّسان عمّا تعلّمه الإنسان عن طريق الاستماع، والقراءة، والكتابة، وهو من العلامات المميّزة للإنسان، فليس كلّ صوت كلاما؛ لأنّ الكلام هو اللّفظ والإفادة، واللّفظ هو الصّوت المشتمل على بعض الحروف والإفادة هي ما دلت على معنى من المعاني، ومعنى هذا أم الكلام بمعناه الحقيقي هو ما يصدر عن الإنسان ليعبر عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والسامع.»[1] يلاحظ أنّ الكلام هو نشاط أو إنجاز فرديّ للّغة، إذ هو الأساس في التّواصل، والكلام يعرف قبل الكتابة، لذلك يعدّ من أهمّ المهارات الأساسيّة؛ التي يسعى المتعلّم إلى إتقانها في اللّغات عموما، كما يعدّ أفضل طريقة لتعليم المتعلّمين، والّتي تعتمد على طريقة السّؤال والجواب.

أهمّيّته: تكمن أهمية الكلام في أنه نشاط إنساني يتيح عدة فرص في التعامل مع الآخرين في العديد من مواقف الحياة؛ وفيما يلي نوضح أهميته:

«1-الكلام هو مؤشّر صادق – إلى حدّ ما- للحكم على المتكلّم إلى أيّ المستويات الثّقافيّة ينتمي؛ بل قد يشير إلى طبقته الاجتماعيّة، ومهنته أو حرفته.

2- الكلام هو وسيلة الإقناع، والفهم، والإفهام بين المتكلّم والمخاطب، ويبدو ذلك واضحا من تعدّد القضايا المطروحة للمناقشة بين المتحدّثين أو المشكلات الخاصّة والعامّة؛ الّتي تكون محلّ للاختلاف أو الإتقان، وتعدّد وجهات النّظر فيها، والغلبة فيها لمن هو أكثر قدرة على الإفهام، والإقناع.

[1] _ إبراهيم محمّد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، ص: 149.

3- الكلام وسيلة لتنفيس الفرد عمّا يعانيه، وامتصاص لانفعالاته، لأنّ تعبير الفرد عن نفسه، ولو كان يحدث نفسه أمام الآخرين، يخفّف من حدّة الأزمة الّتي يعانيها، أو الموقف الّذي يتعرّض له، وبقدر أن يستطيع أن يقول أو يعبّر به بقدر ما يفرغ من شحنة الانفعالات الّتي يعانيها، أو يبعد عنه ما يؤرّقه، أو ما يدخل نفسه في عالم النّشوة والفرح.

4- الكلام وسيلة رئيسيّة في العمليّة التّعليميّة في مختلف مراحلها، حيث يمارس التّلميذ فيها الكلام من خلال الحوار والمناقشة، وينمو الكلام جيّدا إذا كان قائما على الفحص.»[1]

إنّ مهارة الكلام ذات أهميّة بالغة؛ تكمن باعتبارها وسيلة من وسائل الإقناع والتّرفيه، إذ هي المظهر الرّئيسيّ للّغة، حيث تعتبر أفضل طريقة للتّعليم، وتعدّ أسمى الغايات؛ يجب على المعلّمين أن يحرصوا على تعلّيمها لأنّها أمر أساسي في اكتساب ثروة لغوية

ج - مهارة القراءة:

القراءة فن من فنون اللغة وهي من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلم ويعمل على تنميتها؛ «فالقراءة بأنواعها هي النّافذة المفتوحة على المحيط المحليّ للفرد، والعالم الخارجيّ، وهي وسيلة اكتساب المعارف، والمعلومات، والخبرات المتنوّعة، فإذا كانت الحياة نفسها مدرسة؛ تساعد الفرد على النّموّ، والتّعامل مع الغير، فإنّ القراءة توسّع مداركه، وتنقله إلى آفاق أرحب وأوسع.»[2] إنّ الشّخص الّذي يقرأ، ويطالع عليه أن يوظّف كلّ حواسه، وعقله حتّى يستوعب ما يقرأ، وبالتّالي يكتسب معلومات، وخبرات لم يكن يعرفها من قبل، فالقراءة بمثابة الركيزة أو المصدر الأساسي

[1]- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص: 150.

[2]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص: 103.

لتعلم اللغة العربية للمتعلمين فهي بذلك تنمي ملكة التفكير لدى المتعلم وتُعود لسانه على النطق الصحيح.

أهمّيّتها: تكمن أهمية القراءة في أنّها أمرٌ أساسيٌّ للمتعلم، بدليل نزول أول أية في القرآن الكريم تشير إلى أهميتها وضرورتها؛ يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١﴾ العلق: ١، و ما يدل على أهميتها أنّها «تجعل من المواطن أو الشّخص تامّا قادرا على الاستمرار، والنّموّ وا لعكس صحيح، فالشّخص الّذي لا يقرأ لا يكتسب معارف جديدة، وبالتّالي لا ينمي تفكيره، ولا يمكنه الاطّلاع على آفاق جديدة. إذ هي ضرورة للفرد بحيث تمكّنه من الوقوف على ما في الصّحف اليوميّة من أخبار، وتمكّنه من الرّجوع إلى الكتاب حسب مستواه الثّقافيّ؛ ليشبع حاجة في نفسه، وهي ضرورة أيضا للمجتمع، فالمجتمع الّذي يقرأ، وتتبادل أفراده الأفكار، والآراء عن طريق القراءة؛ إنّما هو مجتمع قويّ قادر على النموّ والازدهار، وتنمّي الصّلة بين أفراده، وتقوّي الرّوابط الفكريّة بينهم.»[1] يتّضح لنا أنّ المجتمع الّذي يقرأ أفراده، ويطالعون، ويتبادلون فيما بينهم المعارف، والمعلومات، فهو مجتمع قويّ مثقّف قادر على تنشئة أجيال المستقبل، وهذا يدلّ على أنّ لهم مصالح متبادلة وخبرة مشتركة، نقول إنّها من الأمور الّتي تعمل على تنميّة شخصيّة الفرد، كما تساعد المتعلّم على تحصيل ثروة لغويّة من مفردات وتراكيب، وتحفظ اللّسان من اللّحن بحيث تعودّه على النّطق السّليم.

د - مهارة الكتابة:

الكتابة لا تقل أهمية عن المهارات الأخرى، حيث تساعد المتعلم على تدوين كل ما تعلّمه ليرجع إليها وقت الحاجة؛ « يأتي دور مهارة الكتابة متأخّرا في تدريس مهارات اللّغة، لأنّها تمثّل

[1]- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص: 166.

المحطّة النّهائيّة، لما استوعبه الطّالب، واختزنه من العناصر اللّغويّة، فالجانب الشّكليّ لعمليّة الكتابة، والّذي قد يتسبّب إسقاطه أحيانا في حدوث لبس في المعنى، أمّا الجانب العقليّ للكتابة، فهو يختصّ بالمعرفة الجيّدة بالألفاظ ومعانيها وقواعد النّحو والتّراكيب.»[1] إنّ المتعلّم عندما يقرأ أو يطالع أيّ موضوع، أو أيّ كتاب؛ عليه أن يدوّن كلّ ما فهمه حتّى يكتسب المزيد من المعلومات، ولا يجب أن تكون كتابته عشوائيّة، وإنّما يجب أن يكون الخطّ فيها واضحا مقروءا، بوضع الحركات في محلّها المناسب، وعلامات التّرقيم، وكلّ ما يتعلّق بالجانب الشّكليّ لعمليّة الكتابة؛ حتّى لا يحدث خللاً في المعنى، وكذلك مراعاة قواعد اللّغة النّحويّة، والتّركيبيّة، ووضع كلّ عنصر من عناصر اللّغة في محلّه المناسب له.

الكتابة ظاهرة إنسانية، يلجأ إليها الإنسان كوسيلة تفاهم مع الآخرين فلولاها لما حفُظت اللّغات «وبالتالي تعتبر الكتابة نشاطا إنسانيّا، باعتبار أنّ للإنسان أنشطة متعدّدة، ومواهب كثيرة، وتختلف الطّريقة الّتي يبرز فيها مواهبه الكثيرة، وإظهار أنشطته، فمنه من هو رياضيّ، ومنه من يظهر موهبته عن طريق الرّسم أو النّحت...الخ، حيث أنّها تعتبر أحد مستويات اللّغة العربيّة، وأنظمتها السّتّة، وهي: النّظام الصّوتيّ، النّظام البلاغيّ، النّظام الدّلاليّ، النّظام النّحويّ، والنّظام الكتابيّ، ونعني بالنّظام الكتابيّ: الإملاء، الخطّ، وعلامات التّرقيم.»[2] يمكننا القول إنّ الإنسان؛ يمارس نشاطات متعدّدة، ومختلفة في الحياة اليوميّة، لكن يختلف كلّ فرد عن الآخر، فكلّ واحد يعمل

[1]- وليد ممدوح عمر، تدريس المهارات اللّغويّة، مقال منشور على موقع Google، يوم 19-04-2014م، الموافق لـ: 18-06-1435هـ، بالتّعاون مع مجلّة أعاريب، العدد:04 جمادى، 1435هـ، الموافق لـ: أفريل 2014م.

[2]- زهديّ محمّد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1،2011م، ص: 92.

على إظهار وإبراز موهبته بطريقة ما، أو تبيان الكيفيّة الّتي يؤدّيها بها، فالكتابة تساعده على تخزين المعلومات، فهي تعتمد على الخطّ الجيّد، أو كلّ ما يتعلّق بالجانب الشّكليّ.

أهمّيّتها: الكتابة وعاء تحفظ فيه المعارف والعلوم، ولولا الكتابة لبقيت حياة الإنسان حياة بدائيّة، ومختلفة، لذا يمكن القول: إنّ الكتابة خدمت الإنسان بأشياء كثيرة، بحيث تكمن أهمّيّتها فيما يلي:

«1 - الكتابة وعاء لحفظ التّراث العالميّ على مرّ الأيّام والأعوام، يعود إليها الإنسان وقت الحاجة، والّتي بواسطتها يتعرّف الإنسان على العوالم القديمة، وحضاراتها عن طريق، ما وصلنا من كتاباتهم.

2 - بالكتابة يستطيع الفرد التّعبير، عمّا يجول في خاطره، ونفسه من مشاعر وأفكار.

3 - الكتابة إحدى وسائل الاتّصال بين النّاس، وهذه الوسائل هي: المحادثة، القراءة، الكتابة والاستماع.

4 - الكتابة لابدّ وأن تكون سليمة من حيث الرّسم والقواعد حتّى يتمكّن القارئ من فهمها والتّفاعل معها ونقدها، فالخطّ الكتابيّ قد يغيّر المعنى المراد، ويقلبه إلى ضدّه، كما أنّه قد يجعل الفكرة غامضة.

5 - للكتابة دور فعّال في عمليّة التّربية والتّعليم، فلا تعلم بدون كتابة، فالقراءة والكتابة وجهان لعملة واحدة، فنحن عندما نتعلّم مهارات؛ تمكّننا من حلّ رموز مكتوبة، وهكذا تسيّر الكتابة مع القراءة جنبا إلى جنب.

6 - الكتابة العربيّة فنّ من الفنون العظيمة الّتي اجتهد الفنانون المسلمون في إظهاره، فزيّنوا بكتاباتهم جدران المساجد، والقصور، ومداخل البيوت من آيات قرآنيّة، وأحاديث نبويّة شريفة، وحكم، فتفنّنوا بكتابة خطوط عربيّة جميلة؛ أُطْلِقَ عليها أسماء مختلفة.»[1]

يستطيع الإنسان بالكتابة؛ أن يريح نفسه من كلّ المكبوتات الّتي تختلج في نفسه، وتساعده على التّواصل مع بني أمّته بالإضافة إلى المهارات الأخرى: الاستماع، القراءة، والكلام. فالكتابة تساعد المتعلّم في عمليّة التّعلّم، فهو يعود إليها عندما يريد مراجعة موضوع ما، أو تذّكر شيء ما، وبالتّالي فهي وسيلة لحفظ كلّ العلوم، والمعارف الإنسانيّة عبر الأزمان؛ يعود إليها المعلّمون، والمتعلّمون، ومحبّو العلم، والمعرفة.

3 - مفهوم التّقويم:

أ_ لغة: تناولت المعاجم العربيّة الشّهيرة هذه المادّة، فقد عرّفها **الخليل** في معجمه بقوله: «**قوم القوم: الرّجال دون نساء، قال عزّوجل:**﴿لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُونُوا۟ خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَآءٌ مِّن نِّسَآءٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ﴾ الحجرات: ١١.»[2] أمّا **أحمد مختار عمر**؛ فقد عرّف التّقويم بقوله: «**قَوَم، يقُومُ، تقويمًا، فهوَ مقوّم، والمفعول مقوَّم. تقويم ج تقاويم مصدر قوَّمَ، قوَّم المعوَجَّ: سواهُ، وعدَّلَهُ، قوَّمَ السّلعَة ونحْوَها: سَعَّرهَا، وضع لها ثمنًا، "قوّمَ سِعْرَ الخبز بعشرةِ قروش".**»[3] ويقول **سامي محمّد ملحم:** «**قَومَ الرّمح: عدّلهُ، وقوِم المتاع: جعَلَ لهُ قيمة معلومة.**»[4]

---

[1] _ زهديّ محمّد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، ص: 95.

[2] _ الخليل بن أحمد الفراهيديّ، معجم العين، ج3، ص: 444.

[3] _ معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، ص: 1875.

[4] _ سامي محمد ملحم، القياس والتّقويم في التّربية وعلم النّفس، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط4، 2009م، ص: 26.

نستخلص من هذه التّعاريف أنّ المعنى المراد بالتّقويم؛ هو إزالة الاعوجاج أو تصحيح شيء ما، أو تسعير سلع، 7 8 ﴿لَقَدۡ خَلَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ فِيٓ أَحۡسَنِ تَقۡوِيمٖ﴾ التين: ٤، فقوم الشّيء أي جعل، وأصدر عليه حكما.

ب_**اصطلاحا:** التقويم هو العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية ويساعد المعلم في أداء مهمته بشكل جيد وصحيح؛ «فهو مجموعة الأحكام الّتي يوزن بها أيّ جانب من جوانب التّعلم أو التّعليم، وتحديد نقاط القوّة، والضّعف منه، وصولا إلى اقتراح الحلول الّتي تصحّح المسار. هو التّقدير الكيفيّ للأشياء، أي هو اختبار مدى الإنجازات الّتي حقّقتها العمليّة التّربويّة، طبقا للأهداف الّتي وضعت لها. يمكن القول بأنّ عمليّة التّقويم؛ هي عمليّة تشخيص، وعلاج ووقاية، تعتبر هذه العمليّة أحد أهمّ جوانب العمليّة التّعليميّة، فهي تساعد المعلّم على تحديد مستويات طلابه، وتحديد مدى بلوغهم الأهداف المنشودة.»[1] إذن فالتقويم مجموعة من الأحكام التي تساعد المعلم في العملية التعليمية في معرفة مستوى كل متعلم، ولمعرفة مدى نجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج؛ وكذلك معرفة نقاط القوة والضعف فيه حتى يمكن تحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل.

التقويم عملية تربوية تساهم في نجاح العملية التربوية وذلك بأن يكون بطريقة تعاونية يشارك فيها كل من له علاقة بهذه العملية، «فالتّقويم هو تلك العمليّة الّتي تمكّننا من القيام بمراقبة سير التّنفيذ، وتقدّم لنا المعلومات الكافية عن صحّته، وسرعته وشكله، وعن صحّة النّتاج النّهائيّ،

[1]_ عنود الشّايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، ص: 77.

ومدى تطابق الإنجاز مع الأهداف الموضوعيّة بهدف التّطوير والتّحسين. أو هو تحليل محتوى المعرفة، وبيان نواحي القوّة والضّعف فيه، ووضع علاج لتطويره.»[1]

يُفْهَمُ ممّا سبق أنّ التّقويم يمثّل جزءا لا يتجزأ من عمليّة التّعليم، إذ هما عمليّتان متكاملتان، وتهدفان إلى إثراء التّعلّم في المجالات الدّراسيّة المختلفة، فهو يساعد المعلّم على التّمييز بين مستويات الأداء المختلفة، ومعرفة نقاط الضّعف والقوّة، وبالتّالي فإنّ التّقويم؛ هو العمليّة الّتي يحكم بها على مدى نجاح العمليّة التّربويّة في تحقيق الأهداف المنشودة.

4 - **أهمّيّة التّقويم:** ترجع أهمّيّة التّقويم في تحقيق ما يلي:

«1_ تشخيص العقبات والمشكلات؛ وفق الوسائل ثمّ تقديم الحلول المناسبة.

2_ الرّبط بين المجال النّظريّ، والمجال العمليّ التّطبيقيّ للعمليّة التّعليميّة.

3_ معرفة مدى تحقيق الخطّة التّعليميّة للأهداف الخاصّة بها في كلّ مرحلة.

4_ وضع الأساس السّليم لتنظيم مجموعات التّلاميذ، ومعرفة مدى التّقارب، والتّباعد بين مستوياتهم، واستعداداتهم في جميع النّواحي ممّا يسهّل التّعامل معهم تربويّا.

5_ يكشف للمعلّم الاتّجاه الّذي يسير فيه التّلاميذ، وعن الصّعوبات فيساعدهم على معالجتها.

6_ مساعدة الآباء في التّعرف على مدى نموّ أبنائهم، والوقوف على نقاط الضّعف، وحلّها، ومعالجتها.»[2]

---

[1] _ عبد الرّحمن عبد عليّ الهاشميّ، وفائزة محمّد فخريّ العزاويّ، دراسات في مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، الوارق للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2007م، ص: 145.

[2] _ عنود الشّايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، ص: 86.

ترجع أهمّيّة التّقويم إلى أنّه أصبح جزءا أساسيّا من كلّ منهج، أو برنامج تربويّ من أجل معرفة قيمة ذلك المنهج أو البرنامج، فالتّقويم هو بيان قيمة تحصيل المتعلّم، أو مدى تحقيقه لأهداف تربويّة معيّنة، وهو العمليّة الّتي تساعد المعلّم في أداء عمله؛ إذ بواسطته يستطيع أن يحدّد نوع العلاج المطلوب لأنواع القصور الّتي يكتشفها في مجال عمله، ممّا يعمل على تحسينها، وتطويرها.

أدوات التّقويم: هناك أدوات مختلفة يتمّ التّقويم من خلالها، وهي:

أ _ الامتحانات:

هي الامتحانات التي يستعملها المعلم بهدف معرفة درجة استيعاب المتعلمين للمعلومات، «فالاختبار بوصفه أداة علمية مقننة لجمع المعلومات التي يحتاجها الباحث للإجابة عن أسئلة البحث، ويعد من أهم وأكثر الأدوات التي يتم استخدامها لجمع المعلومات وبخاصة في البحوث التربوية والنفسية؛ والامتحان يعطي قيمة أو درجة أو رتبة ما للمفحوص.»[1] تعتمد المؤسّسات التّربويّة التّعليميّة على الامتحانات، والّتي بدورها تبرز الفروق بين المتعلّمين، فالتّقويم المستمرّ يساعد المتعلّم على تحسين المستوى، وصناعة القرار، إذ أنّ هذه الامتحانات، وضعت لمعرفة نتائج التّعلّم.

ب_الملاحظة :

تعد الملاحظة إحدى الطرق المهمة للتقويم إذ تساعد على كشف السلوك الحقيقي للمتعلمين، «بحيث هي أسلوب شائع الاستخدام في التّقويم التّربوي خاصّة حين يقدّم المعلّم للتّلاميذ أنشطة

[1] _ العجيلي عصمان سركز، عياد سعيد أمطير، البحث العلمي أساليبه وتقنياته، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ط 1، 2002م، ص: 232.

وأسئلة؛ يستطيع من خلالها ملاحظتهم، وتكوين صورة عن نموّهم، وقدراتهم، وتفاعلهم الاجتماعيّ.»[1] يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الهامّة الّتي يجب استخدامها في الصّفوف الابتدائيّة الأولى، ويتطلّب هذا من المعلّم الاستمرار في ملاحظة التّلاميذ عند قيامهم بالواجبات، أو النّشاطات، وتسجيل ذلك في صورة مختصرة، وبذلك تتجمّع لدى المعلّم صورة عن سلوك كلّ متعلّم عنده.

ج _ المقابلة:

تتميز المقابلة بطابع خاص يميزها عن بقية وسائل التقويم الأخرى؛ فهي طريقة هامة تسهم في الكشف عن ميول المتعلمين واتجاهاتهم وميولا تهم المختلفة، «إذ هي عبارة عن محادثة موجهة يقوم بها فرد مع آخر، أو مع آخرين، بهدف الحصول على المعلومات اللازمة للاستخدام في بحث علمي أو في التوجيه، والتشخيص والعلاج أو من أجل معرفة حقيقة أمر محدد؛ وجوهر المحادثة السؤال والجواب.»[2] إذن هي أداة لجمع المعلومات بحيث تتطلب من المستجيب إجابات محددة إذ يسمح له بالإجابة على النحو الذي يريد.

د _ الإستبانة :

تعتبر الإستبانة أداة ملائمة للحصول على معلومات وأراء واتجاهات وحقائق مرتبطة بواقع معين، «إذ يحتوي على عدد من الأسئلة المحدودة، يُرسل إلى عينة من الأفراد للإجابة عنها بصورة

[1] _ أحمد يعقوب الثور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، د ط، د س، ص: 214.

[2] _صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة،د ط، 2003م، ص: 35.

كتابية، ويُعد الاستبيان في هيئة استمارة، تذكر فيها الأسئلة ويترك مكان للإجابة في مقابلها.»[1] فهي بذلك تعدّ من أهمّ أنواع الأدوات لجمع المعلومات؛ بحيث يكتب المستجيب أرائه بحرية، ومن خصائصها قلّة عدد كلماتها، وقلّة فقراتها، وتكون حاملة لموضوع واحد، وتتطلّب الصّدق في الإجابة ليحصل من خلالها المقوّم على ما يريد منها.

[1] _ المرجع نفسه، ص: 42.

الفصل الثاني:

تمهيد.

1_ دراسة كراس النشاطات اللّغوية للسّنة الثّالثة ابتدائي.

_ نماذج من كرّاس النّشاطات اللّغوية.

2_ دراسة كراس النشاطات اللغوية للسنة الرابعة ابتدائي.

_ نماذج من كرّاس النّشاطات اللّغوية.

3_ تحليل الاستبانة ومناقشتها.

تمهيد:

تعتمد العمليّة التّعليميّة على دعائم كثيرة، ويعدّ الكتاب المدرسيّ من بينها، كما يعدّ من أهمّ الوسائل التّعليميّة في المدرسة، وهو الوعاء الّذي ينهل منه المتعلّم ما يحتاج إليه في المدرسة، والّذي بُنيّ وفق منهج دراسيّ، وأسس تربويّة، ويعدّ من أهمّ المستلزمات في التّعلّم؛ إذ يرجع له كلّ من المعلّم والمتعلّم. ويعتبر كراس النشاطات اللغوية من بين الكتب المدرسيّة العلميّة الّتي تكتسب أهميّة بالغة بالنّظر إلى أهدافه؛ الّتي تساعد المتعلّم على اكتساب المعارف والخبرات، والّتي تمكّنه من ممارسة المهارات اللّغويّة المختلفة.

في هذا الإطار يهدف بحثنا إلى تقييم مدى مناسبة المحتوى في الكراس، لمدى النّموّ المعرفيّ في المرحلة الابتدائيّة، وذلك بدراسة تطبيقيّة لكراس النشاطات اللغوية للسّنة الثّالثة والرّابعة، من خلال موازنة المواضيع المقترحة فيهما، وعرض البرنامج مع تقديم بعض النماذج للأنشطة، والنّظر في مساهمتها في النّموّ المعرفيّ للمتعلّم في الصّفّ الثّالث والرّابع.

1_دراسة كراس النّشاطات اللّغويّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ:

_ شكل الكراس:

وضع كراس النّشاطات اللّغويّة بين أيدي المعلّمين والمتعلّمين للصّفّ الثّالث ابتدائيّ متمّما ومدعّما لكتاب القراءة، ومنسجما مع المنهاج المقرّر في كتاب اللّغة، كما يعتبر تطبيقا له.

يحتوي على خمس وتسعين صفحة، من تأليف الأساتذة: بن الصّيد بورنيّ سراب، بوسلامة عائشة، بن يزار عفريت شبيلة، وحلفاية داود وفاء، وتمّ الطّبع بالدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة سنة 2017م _ 2018 م .

جاء مدعّما بالصّور الّتي تساهم في تنميّة فكر المتعلّم، وتساعده على الفهم بطريقة أسرع وأسهل، منها المأخوذة بآلات التّصوير، ومنها رسومات كرتونيّة تجذب المتعلّم بألوانها البديعية.

يضمّ كراس النّشاطات ثمانية مقاطع تعليميّة؛ في كلّ مقطع ثلاث وحدات؛ خصّصت لكلّ وحدة تعليميّة أربع صفحات:

- تضمّنت الصّفحتان الأوليان؛ أنشطة حول النّصوص المكتوبة، والتّطبيقات الدّاعمة لقواعد اللّغة (النّحويّة، الصّرفيّة،الإملائيّة، إثراء اللّغة) بغرض التّدرّب عليها.
- أمّا الصّفحة الثّالثة؛ تشمل على أنشطة لتقييم مجمل التّعلّمات المكتسبة خلال الدّرس تتجسد في نشاط: "**أقيّم تعلماتي**".
- أمّا الصّفحة الرّابعة؛ فقد أدرج فيها التّدرّب على التّعبير الكتابيّ، والّتي يساهم فيها المتعلّم بهدف تذليل الصّعوبات الّتي يواجهها أثناء أدائه لعمليّة التّعبير، وبالتّالي يبني كفاءته وقدرته على مواجهة أيّ تعبير كان.[1]

وفيما يلي جدول يوضّح البرنامج الّذي يعتمد عليه المعلّمون في سير العمليّة التّعليميّة لمتعلّمي السّنة الثّالثة ابتدائيّ:

المحاور	الوحدات	ص
القيم الإنسانيّة:	_ الوحدة 1: الأخوان.	ص4
	_ الوحدة 2: الوعد هو الوعد.	ص8
	_ الوحدة 3: الفراشة والنّملة.	ص12

[1] _ ينظر: زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 95.

الحياة الاجتماعيّة:	_ الوحدة 1: العيد.	ص16
	_ الوحدة 2: ختان زهير.	ص20
	_ الوحدة 3: التّاجر والشّهر الفضيل.	ص24
الهويّة الوطنيّة:	_ الوحدة 1: خدمة الأرض.	ص28
	_ الوحدة 2: عمر ياسف.	ص32
	_ الوحدة 3: من أجلك يا جزائر.	ص24
البيئة:	_ الوحدة 1: طاحونة سي لوني.	ص40
	_ الوحدة 2: الفصول الأربعة.	ص44
	_ الوحدة 3: سرطان البحر.	ص48
الصّحة والرّياضة:	_ الوحدة 1: كرة القدم.	ص52
	_ الوحدة 2: مرض نزيم.	ص56
	_ الوحدة 3: الغذاء المفيد.	ص60
الحياة الثّقافيّة:	_ الوحدة 1: كم أحبّ الموسيقى.	ص64
	_ الوحدة 2: المسرح.	ص68
	_ الوحدة 3: عادات من الأوراس.	ص72
الإبداع والابتكار:	_ الوحدة 1: محمول جدتي.	ص76
	_ الوحدة 2: بساط الريح.	ص80
	_ الوحدة 3: البوصلة.	ص84

الرّحلات والأسفار:	_ الوحدة 1: مع سائق إيرلنديّ. _ الوحدة 2: أوكوث.	ص88 ص92[1]

- **نلاحظ من مضمون الكراس:**

1_ تنوّع في المواضيع والمحاور، بحيث أدرجت عدّة أنشطة تعليميّة، إرشاديّة، تثقيفيّة، توعيظيّة، تساعد المتعلّم على كسب معلومات ومعارف عديدة.

2_ تنوّع في المواضيع الّتي تتماشى مع مرحلة السّنة الثّالثة، والّتي تساهم في إثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم.

3_ وجود بعض المواضيع في الواقع المعاش: كالعيد، المرض، الشّهر الفضيل، الفصول الأربعة ...الخ، فالمتعلّم بمجرد قراءة عنوان لواقعة من هذه الوقائع؛ يعرف كيف يتعامل معها، نظراً لما لديه من مكتسبات فكريّة ومعلومات قبليّة عنها في ذهنه.

4_ توجد وحدة ""**اوكـوث**"" لا يستطيع المتعلّم فهمها من الوهلة الأولى، ونخصّ بذلك المتعلّم الّذي يتحدّث باللّسان العربيّ، لأنّ هذا المصطلح باللّغة الأمازيغيّة، وإن لم يقم المعلّم بشرحه؛ لن يستطيع المتعلّم الوقوف على معناه.

_ **نماذج من كراس النّشاطات اللّغويّة:**

المقطع1: القيم الإنسانيّة:

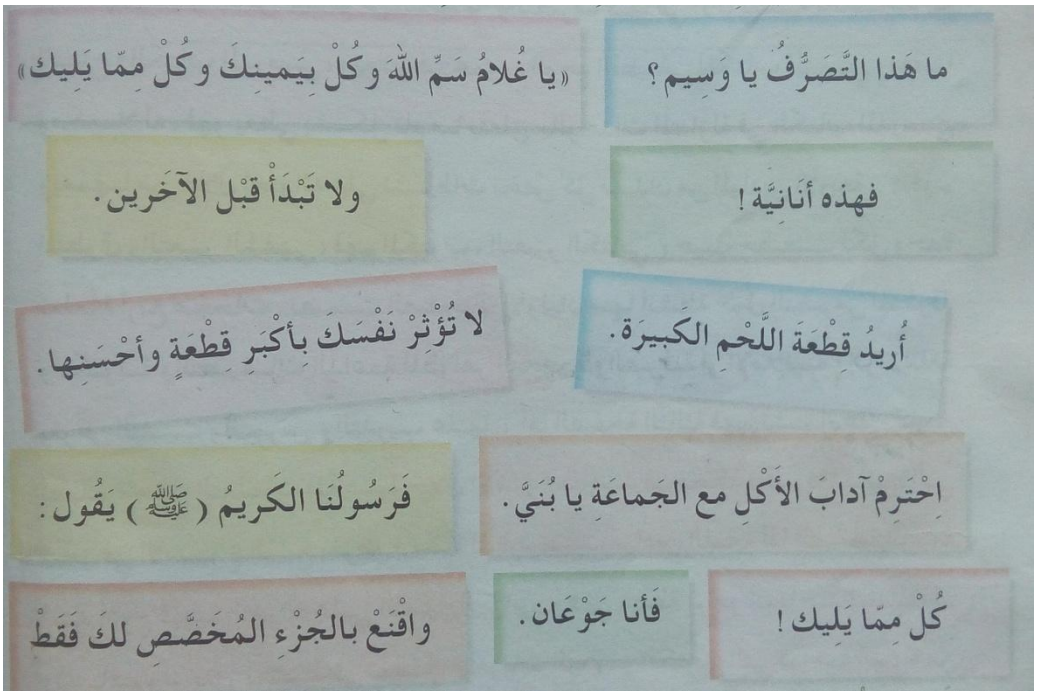
الوحدة2: الأخوان:

[1] _ بن الصيد بورني سراب وآخرون، كراس النشاطات في اللّغة العربيّة، السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط 1، 2018، ص 95.

نقوم بتقديم بعض الأنشطة ألّتي تكون مختلفة؛ لأنّ هذا الكراس يتناول العديد من النّشاطات، ولا يمكننا أن نتناولها كلّها، وإنّما نكتفي بنماذج توضيحيّة فقط:

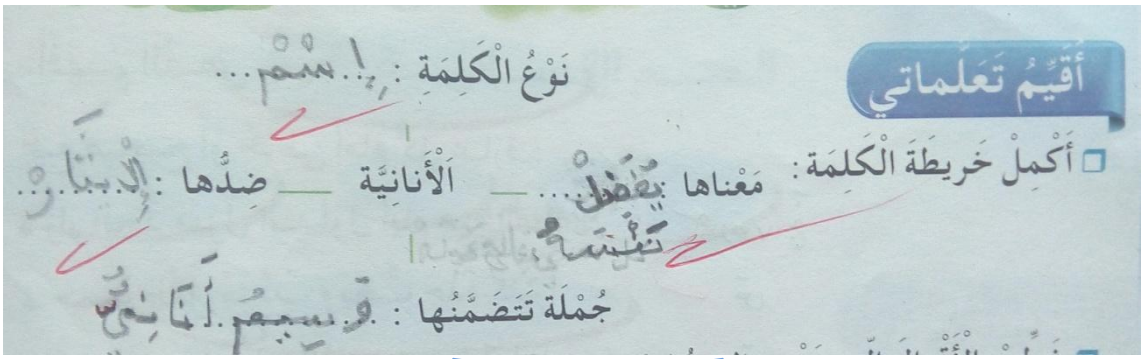
1_ أتذكّر وأنجز:

1_1- تبعثرت جمل الحوار، أنسب كلّ جملة لقائلها:



في هذا النّشاط يطلب من المتعلّم جمع الجمل المبعثرة، وتنسيقها ووضعها في مكانها المناسب من أجل تشكيل حوار متناسق؛ من حيث اللّغة والأفكار المرتّبة ترتيبا صحيحا، وبالتّالي يتعوّد المتعلّم على مثل هذه النّشاطات حتّى وإن أختبر فيها مرةً أخرى كانت لديه القدرة أكثر على إيجاد حلول لها.

2_ أقيّم تعلّماتي:



يعتمد المتعلّم في هذا النّشاط على رصيده اللّغويّ الّذي اكتسبه خلال الدّرس، ومحاولة الإلمام بمعنى السّؤال، وفهمه جيّدا، ويتوصّل إلى معنى الكلمة، وإذا توصّل إلى معناها؛ توصّل إلى ضدها ونوعها، وفي الأخير لكي يعرف المعلّم أنّ المتعلّم قد فهم الدّرس؛ يطالبه بتوظيفها في جملة مفيدة من إنشائه.

3_ أتدرّب على التّعبير الكتابيّ:

3_1 اقرأ القصّة جيّدا، ثمّ املأ الجدول:

يتضمّن النّشاط نصّا تحت عنوان: "**الطّائرة الورقيّة**"، يقرأه المتعلّم قراءة جيّدة، ويستوعب محتواه، ويفهم معناه جيّدا، وإذا لَزَم الأمر، يقرأه عدّة قراءات، حتّى يستطيع الإجابة عن الأسئلة المندرجة في الجدول تحت النّصّ.

من الأسئلة الّتي يحاول الإجابة عنها، والمتعلّقة بالنّصّ هي: شخصيّات النّصّ، مكان حدوث القصّة وزمنها، مشكلة النّصّ، تقديم حلّ لهذه المشكلة.

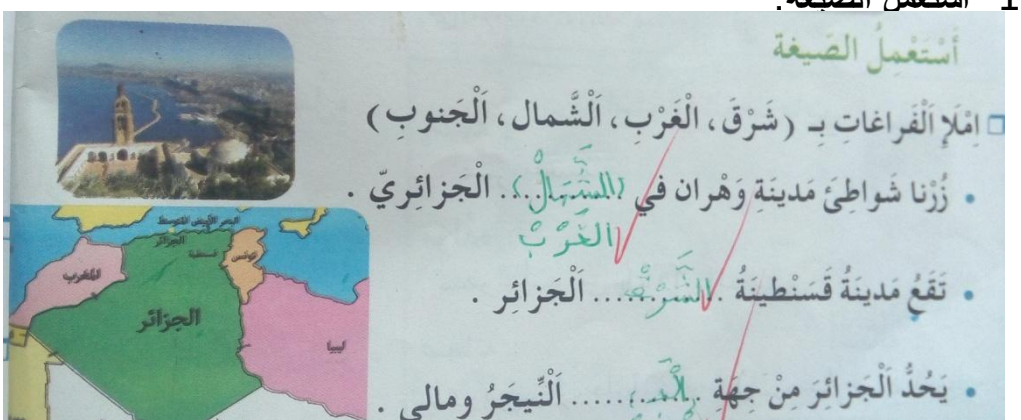
الهدف منه هو تعويد المتعلّم على قراءة أيّ نصّ عدّة قراءات بشكل جيّد حتّى يستطيع فهم مضمونه وغايته، والإجابة على الأسئلة المندرجة تحته.

المقطع 4: الهويّة الوطنيّة:

الوحدة 2: من أجلك يا جزائر:

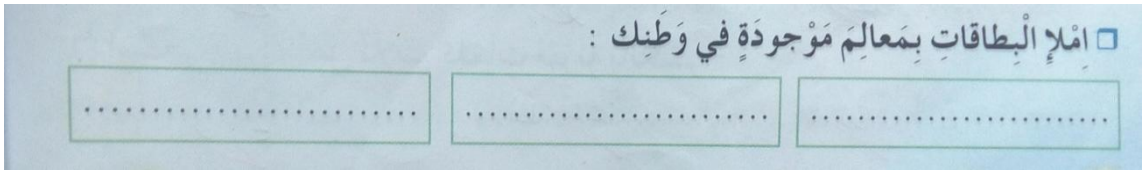
الصّفحة 1_2، تضمّنت عدّة تمارين مختلفة، منها الّتي تستوجب فهم المكتوب أي النّصّ، ومنها قواعد اللّغة كالنّحو والصّرف والإملاء، نأخذ مثال:

1 **أستعمل الصّيغة:**



هذا النّشاط مدعمٌ بصور منها: خريطة الجزائر، وصورة حقيقيّة (فوتوغرافيّة) لشاطئ من شواطئ الجزائر، وصورة تساعد المتعلّم على فهم المغزى وانطلاقا من مثل هذه الأنشطة يصبح على علم: أين تقع بلاده، حدودها، ولاياتها، ألوان علم وطنه.

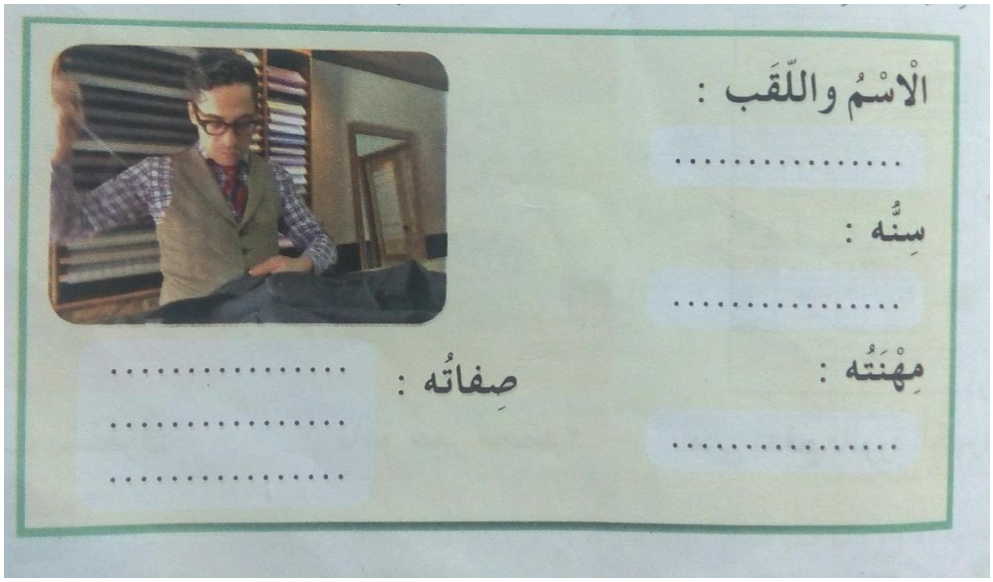
1_ أقيّم تعلّماتي:



في النّشاط السّابق؛ يوظّف معارفه، ومكتسباته القبليّة، ويحاول أن يستثمرها للوصول إلى إجابة صحيحة، وبالتّالي يقيِّم نفسه إذا كانت له فكرة عن بلده، ومعالمه وتاريخه.

3_ أتدرّب على التّعبير الكتابيّ:

3_1 املأ الاستمارة بمعلومات خياط أو خياطة تعرفه:



هذا النّشاط يُعلّم التّلميذ كتابة سيرة ذاتيّة عن شخص، إذ يستعمل فكرة، ويحاول الإلمام بكلّ المعلومات عنه: اسمه، لقبه، سنه... الخ، مع الإشارة إلى صفاته إذ يستعين برصيده اللّغوي المخزون.

بعد أن تطرّقنا إلى دراسة كراس أنشطة اللّغة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ؛ توصلنا إلى النّتائج التّالية:

- كرّاس الأنشطة يهدف إلى إرساء الموارد المعرفيّة ، والمنهجيّة في ذهن المتعلّم.

- كرّاس الأنشطة يساعد المعلّم في التّحكّم والتّصرّف في العمليّة التّعليميّة.[1]

- يحتوي هذا الكرّاس نشاطات في ميادين مختلفة: فهم المنطوق، فهم المكتوب، التّعبير الشّفويّ، التّعبير الكتابيّ.

- تطبيقات عديدة ومتنوعّة؛ تدعّم الظّواهر النّحويّة، الصّرفيّة، الإملائيّة، وإثراء اللّغة والتّدريب عليها.[2]

- رسومات تدعيميّة؛ تثقّف المتعلّم، وتدعّمه على الفهم بطريقة سهلة وسريعة.

2_دراسة كرّاس النّشاطات اللّغويّة السّنة الرّابعة ابتدائيّ:

_ شكل الكراس:

يتجزّأ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة في جزأين، الأوّل: كتاب اللّغة العربيّة، الثّاني: كرّاس النّشاطات اللّغويّة، والجزءان يسيران معا، الأوّل مخصّص للنّصوص، والثّاني لتعليم القواعد اللّغة العربيّة.

يحتوي كرّاس النّشاطات على خمس وتسعين صفحة، من تأليف الأساتذة بن الصّيد بورني سراب، بن عاشور عفاف، قطانيّ موهوب ربيعة، وتمّ الطّبع بالديوان الوطنيّ للمطبوعات

[1] _ ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، ص 74_75.

[2] _ ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوئلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، ص 151.

المدرسيّة سنة 2017م- 2018م، وقد جاء هذا الكتاب مليئا بالصّور منها الحقيقيّة مأخوذة من الواقع بآلات التّصوير، وبعضها رسومات بألوان زاهية وبديعة لجذب انتباه المتعلّم.

وضمّ الكرّاس ثمانية مقاطع تعليميّة مختلفة المواضيع، وفي كلّ مقطع ثلاث وحدات تحوي على أنشطة متنوّعة بصيغ مختلفة الجوانب (تركيبيّة، نحويّة، صرفيّة، إملائية.) في أربع صفحات؛ فكلّ صفحة تهدف إلى بناء كفاءة معيّنة.

ففي الصّفحة الأولى: يحاول المتعلّم أن يوظّف كلّ المعارف، والمعلومات الجديدة الّتي اكتسبها في الدّرس.

أمّا الصّفحة الثّانية: يحاول المتعلّم أن يوظّف ما تعلّمه من نحوٍ وصرف، وتوظيفه في صيغ وتراكيب في وضعيات مختلفة؛ كما يدرج الإملاء حتّى تصحّح لغة المتعلّم، ويحسن طريقة كتابته، ويصون لسانه من اللّحن والخطأ، والإملاء ينمّي قدرة المتعلّم في الإبداع، والكتابة بشكل واضح ذو معنى.[1]

أمّا الصّفحة الثّالثة تدرج فيه أنشطة متنوعّة من فهم المكتوب، والمقروء والتّعبير الشّفهيّ والكتابيّ.

أمّا الصّفحة الرّابعة والأخيرة: فقد خصّصت فيها أنشطة كتابيّة، بحيث يتدرّب المتعلّم على صياغة التّعبير الجيّد، وذلك بتوظيف رصيده اللّغويّ، وما تعلّمه من قواعد اللّغة.[2]

يوضح الجدول التّالي البرنامج المقترح الّذي تسير عليه العمليّة الدّراسيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ:

---

[1] _ ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوئلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، ص 151.

[2] _ ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص 249.

المقطع	الوحدات	ص
القيم الإنسانيّة:	_الوحدة 1: مع عصاي في المدرسة.	ص04
	_الوحدة 2: ماسح الزجاج.	ص08
	_الوحدة 3: حفنة نقود.	ص12
الحياة الإجتماعيّة:	-الوحدة 1: التّاجماعث.	ص16
	_الوحدة 2: المعلّم الجديد.	ص20
	_الوحدة 3: بين جارين.	ص24
الهويّة الوطنيّة:	_الوحدة 1: الحنين إلى الوطن.	ص28
	_الوحدة 2: الأمير عبد القادر.	ص32
	_الوحدة 3: الزائر العزيز.	ص36
البيئة:	_الوحدة 1: رسالة الثعلب.	ص40
	_الوحدة 2: بيوتنا بين الأمس واليوم.	ص44
	_الوحدة 3: طاقة لا تنفذ.	ص48
الصّحة والرّياضة:	_الوحدة 1: قصّة زيتونة.	ص52
	_الوحدة 2: مرض سامية.	ص56
	_الوحدة 3: لمن تهتف الحناجر.	ص60
الحياة الثّقافيّة:	_الوحدة 1: أنامل من ذهب.	ص64
	_الوحدة 2: لباسنا الجميل.	ص68
	_الوحدة 3: القاص الطارقي.	ص72

الإبداع والابتكار:	_الوحدة 1: مركبة الأعماق.	ص76
	_الوحدة 2: سالم والحاسوب.	ص80
	_الوحدة 3: بهية والقلم.	ص84
الرّحلات والأسفار:	_الوحدة 1: جولة في بلادي.	ص88
	_الوحدة 2: حكايات في حقيبتي.	ص92[1]

- **ويلاحظ من مضمون الكراس:**

1_ تنوّع في الوحدات والمواضيع والأنشطة، وهو مؤشّر على جودة الكتاب.

2_ تقسيم المواضيع إلى أنشطة ذات علاقة بالثّقافة، وأخرى بالعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، بحيث أنَّ المتعلّم في هذه المرحلة يكسب معارف وخبرات مختلفة تتماشى مع مراحل نموّه المعرفيّ.

3_ وجود بعض الوحدات أو المحتويات غير متناسبة مع مستوى السّنة الرّابعة، نذكر بعض الأمثلة:

_ **مع عصاي في المدرسة:** بإمكاننا القول إنّها فكرة جيّدة، لكن الملاحظ أنّها لن تضيف شيئاً في فكر المتعلّم خاصّة، وهو في هذا المستوى، وبالتّالي لا تُكسبه معارف جديدة، وهو في هذه المرحلة يفتقر إلى نصوص أخرى مثلا تاريخيّة؛ تعرّفه بحضارة وتضحيّات شعبه كالحديث عن ثورة نوفمبر المجيدة أو عن شهداء الوطن، فهو يحتاج إلى ما هو أوسع ومفيد.

[1] _ بن الصيد بورني سراب وأخرون، كراس النشاطات في اللّغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط 1، 2018،ص 95.

4_ كما أنّ هناك وحدات أخرى كـ "**القاصّ الطّارقيّ**" لا يستطيع المتعلّم من الوهلة الأولى؛ فهم إلى ما يرمي إليه المؤلف، فالمتعلّم يحتاج إلى قصص وحكايات من وقت لآخر حتّى يخرج من جوّ الملل بالاستمتاع إلى بعض الطّرائف وغيرها.

5_ كما أنّ هناك وحدة بالمصطلح الأمازيغيّ، وهي "**التاجماعث**" فالمتعلّم الّذي يتحدّث باللّسان العربيّ لا يفهمها من الوهلة الأولى، إلاّ بعد أن يقوم المعلّم بشرح المصطلح والدّرس.

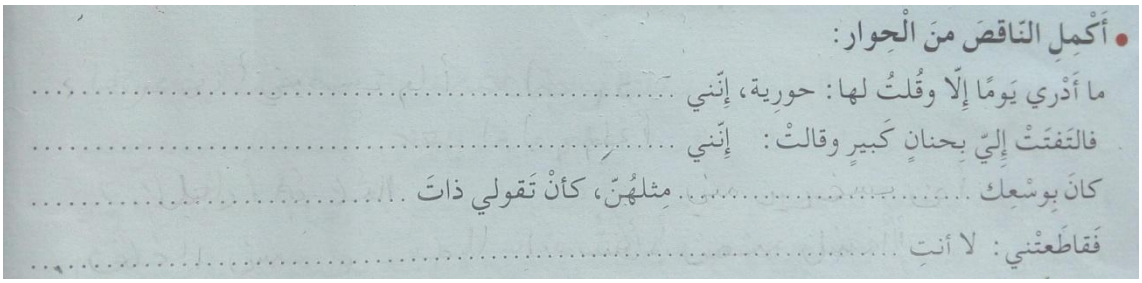
_ نماذج من كرّاس النّشاطات اللّغويّة:

المقطع 1: القيم الإنسانيّة:

الوحدة 1: مع عصاي في المدرسة:

في هذا المقطع نقدّم بعض الأنشطة المختلفة من حيث الهدف والنّوع، مثلا:

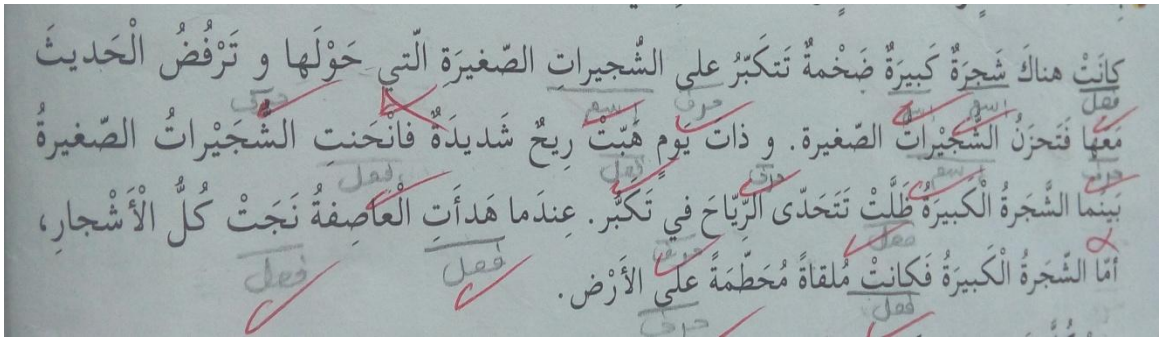
1_ أتذكّر وأجيب:


أَكْمِلِ النّاقصَ منَ الْحِوار:
ما أَدْري يَومًا إلّا وقُلتُ لها: حورية، إنّني .....
فالتفتَتْ إليّ بحنانٍ كبيرٍ وقالتْ: إنّني .....
كانَ بوسْعِك ..... مِثلهُنّ، كأنْ تَقولي ذاتَ .....
فقاطَعتْني: لا أنتِ .....

يرجع المتعلّم في هذا النّشاط إلى المعلومات، والمعارف الجديدة الّتي قد اكتسبها أثناء الدّرس من طرف المعلّم، بحيث أنّه إذا لم يستوعب الدّرس جيّدا لا يستطيع إعطاء إجابة صحيحة.

2_ أقيّم تعلّماتي:

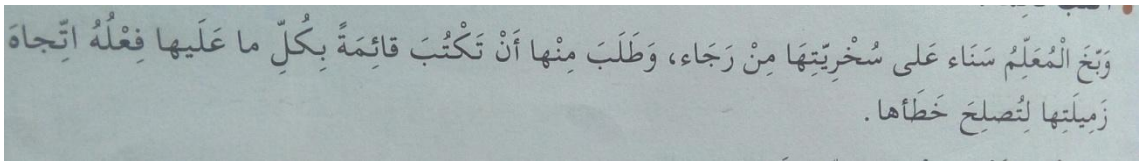
2_1. جد ثلاثة أسماء وثلاثة أفعال وثلاثة حروف في الفقرة:


كانَتْ هناكَ شَجرَةٌ كَبيرَةٌ ضَخْمةٌ تتكبّرُ على الشّجيراتِ الصّغيرَةِ الّتي حَوْلَها و تَرْفُضُ الْحَديثَ معَها فتحزنُ الشّجيْراتُ الصّغيرة. و ذاتَ يومٍ هَبّتْ رِيحٌ شَديدَةٌ فانْحَنتِ الشّجَيْراتُ الصّغيرةُ بَينما الشّجرةُ الْكبيرةُ ظَلّتْ تَتَحدّى الرّيّاحَ في تَكبّر. عِندَما هَدأَتِ الْعاصِفةُ نَجتْ كُلُّ الْأَشْجارِ، أمّا الشّجرةُ الْكَبيرةُ فكانتْ مُلقاةً مُحطّمَةً على الأَرْض.

أثناء درس قواعد اللغة يكون المتعلم قد فهم أو استوعب ولو قليلا الدرس وأثناء حل بعض الأنشطة في قواعد اللغة مثل هذا النشاط أعلاه يفهم درسه أكثر فأكثر، معناه أنَّ الأنشطة تساعد المتعلّم على الفهم أكثر، ومن ثمّ التّطبيق.

3_ أتدرّب على التّعبير الكتابيّ:

3_1. أكتب قائمة:


وَبّخَ الْمُعَلِّمُ سَنَاء عَلى سُخْرِيّتِهَا مِنْ رَجَاء، وَطَلَبَ مِنْها أَنْ تَكْتُبَ قائِمَةً بِكُلِّ ما عَلَيها فِعْلُهُ اتِّجاهَ زَمِيلَتِها لِتُصلِحَ خَطَأها.

في هذا النّشاط يحاول المتعلّم أن يتخيّل القائمة الّتي على **سناء** كتابتها لتعتذر من صديقتها، وتحاول إرضاءها وتعدِها بأنَّها لن تتكرّر مرةً ثانية، وفي الوقت نفسه تتوسّع مخيّلة المتعلّم، وتفكيره ويبني كفاءته في التّعبير.

المقطع 2: الحياة الاجتماعيّة:

المقطع 2: المعلّم الجديد:

نأخذ بعض الأنشطة كنموذج ودراستها والتّعليق عليها، والّتي لم نتناولها في الوحدة السّابقة، لنوضّح أنّ الأنشطة متنوعة ومختلفة ومتعدّدة، مثال:

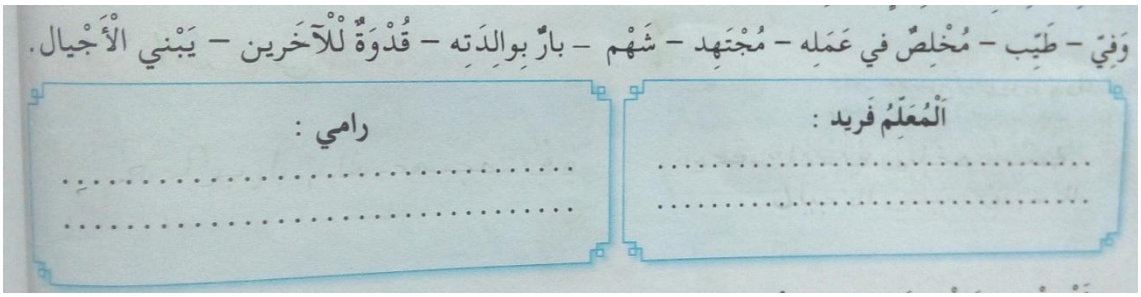
1_ أستعمل الصّيغة:

1_1. عبِّر عن كلّ من هذه المشاهد المتسلسلة بجملةٍ تتضمّن ظرف مكانٍ: **خَلْفَ، أَسْفَلَ، فَوْقَ:**

توجد أربع صور، كلّ صورة تعبّر عن مشهد معيّن، وعلى المتعلّم أن يتمعّن جيّدا في كلّ صورة، ويقوم بالتّعبير عنها، مع توظيف كلّ ظرف مكان في مكانه المناسب.

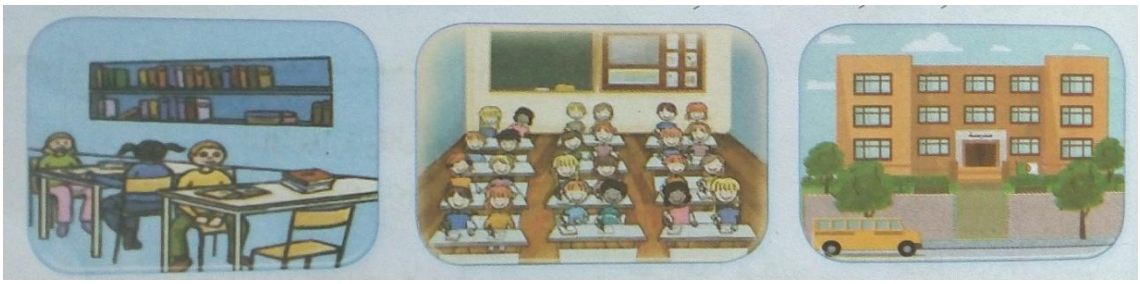
2_ أقيّم تعلّماتي:

2_1. أنسب لكلّ شخصيّة صفاتها:



3_ أتدرب على التعبير الكتابي:

3_1. هذه الصّور تمثّل مرافق المدرسة، صف كلّ صورة:



على المتعلّم أن يتمعّن جيّدا في الصّور، ويحاول أن يصفها بكلّ تفاصيلها حتّى يعبّر عنها تعبيرا جيّدا، ويستطيع أن يستعمل المصطلحات والمعارف الّتي اكتسبها سابقا.

بعد دراستنا للنّشاطات اللّغويّة المقرّر تدريسها للسّنة الرّابعة ابتدائيّ؛ توصّلنا إلى النّتائج التّالية:

- إنَّ السّنة الرّابعة مرحلة حسّاسة بحيث يبدأ المتعلّم في هذه المرحلة بالانتقال من العمليّات البسيطة إلى المركّبة.

- إنَّ تعلّم المتعلّم، وتعليمه يتعلّق أساسا بنموّه المعرفيّ والفكريّ.

- احتوى كرّاس أنشطة اللّغة عددا كبيرا، ومتنوّعا من الأنشطة بمختلف المواضيع والجوانب بما فيها (صرف، نحو، تركيب، إملاء).

- تضمن رسومات وصور في بعض من الأنشطة الّتي تساهم في مساعدة المتعلّم على فهم السّؤال أكثر، والّتي بدورها أيضا تساعده على بناء كفاءته في التّعبير سواء شفهيّا أو كتابيّا.

- تساهم النّشاطات الموجودة في كرّاس الأنشطة اللّغويّة في إثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم، إذ أنّها تمكّنه من فهم دروس قواعد اللّغة.[1]

من خلال دراستنا لكلا الكراسين نستنتج:

- كراس السّنة الرّابعة مطوّر عن كراس السّنة الثّالثة، إذ لا يوجد أي نشاط أعيد في الكتاب الثّاني.

- العمليّة التّعليميّة هي الأساس في النّموّ العقليّ والفكريّ للمتعلّم.[2]

- كلا من الكتابين تضمّن رسومات؛ تدعّم فكرة كلّ نشاط، فالصّور تساعد المتعلّم بالاستعانة بمكتسباته القبليّة.

- تضمن الكراسين المحاور نفسها، لكن اختلفا في الوحدات أي في المواضيع، فتنوّع المواضيع واختلافها دليل على أنّ الكتاب غنيّ بالمعارف والخبرات الواجب على المتعلّم اكتسابها.

- جاءت النّشاطات مناسبة لموضوعات كتاب اللّغة العربيّة لأنّها اختيرت من الواقع الاجتماعيّ، بحيث اختلفت، وتعدّدت وتنوّعت؛ إذ يساعد هذا التّنوع في مساعدة المتعلّم على متابعة تعلّمه والاستمراريّة فيه.

---

[1] _ ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، ص 147.

[2] _ ينظر : نوال زلالي، تعليم اللّغة، ص 119.

- احتوى كلا الكراسين على تطبيقات متعدّدة؛ تدعّم الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، إذ تعِين المتعلّم على فهم قواعد اللّغة والتّطبيق عليها.

- الإملاء يساعد المتعلّم على تمييز كلّ صوت عن الآخر، والرّبط بين هذه الأصوات في صورة مكتوبة.[1]

- تعدّدت أنماط الأنشطة في كلا الكراسين، منها التّمارين الكتابيّة؛ بحيث يُطلب من المتعلّم الإجابة عن بعض الأسئلة الخاصّة بموضوع الدّرس، التّعبير عن الرّسومات والصّور تساعد على بناء كفاءة التّعبير لدى المتعلّم.

- التّعبير الكتابيّ يُساعد على نموّ قدرة المتعلّم العقليّة واللّغويّة، فيكسبه معلومات ومعارف والقدرة على الكتابة.[2]

- بتعدّد أشكال الأنشطة جعلت من المتعلّم محوراً أساسيّا في تحريك العمليّة التّعليميّة من خلال الاعتماد على نفسه، ممّا تزيد في قدرته على الاستيعاب وتحفّزه على التّعلّم.[3]

---

[1] _ ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوئلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، ص 151.

[2] _ ينظر: زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، ص 92.

[3] _ ينظر: نوال زلالي، تعليم اللّغة، ص 119.

3_ تحليل الاستبانة ومناقشتها:

قمنا بتوزيع مجموعة من الاستمارات على عدد من معلّمي اللّغة العربيّة في طور التّعليم الابتدائيّ (السّنة الثّالثة والسّنة الرّابعة)، قصد معرفة ما هو دور أنشطة وقواعد اللّغة العربيّة في تنميّة مهارات المتعلّمين، كون هؤلاء المعلّمين لهم دراية بمستوى المتعلّمين، حيث احتوت هذه الاستمارات على مجموعة من الأسئلة، عددها عشرون سؤالاً لكلا السّنتين.

من خلال دراستنا الميدانية تبين لنا أنّ نسبة المعلمين(النساء) أكثر من نسبة المعلمين(الرجال)؛ حيث اختلفت التخصصات من بينها: اللغة والأدب العربي، علوم الاجتماع، تاريخ، علوم التسيير والاقتصاد، علم النفس التربوي...، كما اختلف مستواهم أو الشهادات المتحصل عليها منها النظام القديم الكلاسيكي ومنها النظام الجديد: ليسانس، ماستر2،المدرسة العليا للأساتذة، شهادة التكوين المهني المتواصل...؛ وتمثّلت الدّراسة الميدانيّة للموضوع، بوضع استبيان، يشمل أسئلة حول موضوع البحث، ثمّ معالجة النتائج المتحصّل عليها، عن طريق تحليل الأسئلة المطروحة، وإحصائها، وتحويلها إلى نسب مئوية، ووضعها في جداول.

- تحليل نتائج السّنة الثّالثة والسّنة الرّابعة ومناقشتها:

1) هل يدرك المتعلّم قيمة الأّنشطة بعد دراستها؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التّكرارات	09	00	11
النسبة المئويّة	%42,83	%0	%52,38

يظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة 42,83% يقرّون أنّ المتعلّم يدرك قيمة الأنشطة بعد الانتهاء من المناقشة، وبلغت الإجابة بـ "نعم" نسبة 52,38% وهي أعلى نسبة، بينما كانت

الإجابة بـ "لا" منعدمة؛ ويمكن أن يكون هذا راجع لعدم الانتباه والاستيعاب أثناء الحصة أو لصعوبة النشاط.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التّكرارات	11	00	10
النّسبة المئويّة	%52,38	%0	%47,61

يظهر الجدول أعلاه أنَّ نظرة المعلّمين اختلفت فكانت نسبة 52,38% أعلى نسبة، يُقرّون بأنَّ المتعلّم يُدرك قيمة وفائدة الأنشطة بعد الانتهاء؛ بينما كانت الإجابة ب "لا" : منعدمة 0% والإجابة ب "أحيانا" 47,61%، تؤكّد أنَّه ليس الكثير من المتعلّمين من يتفطّن، ويُدرك قيمة الأنشطة، وهذا راجع لعدم الاستيعاب، أو الانتباه أثناء الحصّة أو لصعوبة الأنشطة.

يتضح لنا من خلال الجدولين أنّ معظم المعلمين اتفقوا على أنّ المتعلّم يُدرك هذه القيمة بعد إنجاز الأّنشطة وذلك من خلال نسبة الإجابة التي يبينها كلا الجدولين؛ بينما كانت نسبة الإجابة بنعم عند معلمي السّنة الرّابعة أكبر نسبّة مقارنة مع معلمي السّنة الثّالثة.

2) هل أنشطة الكتاب تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	نسبة كبيرة	نسبة متوسطة	إلى حدّ ما
التكرارات	01	06	13
النّسبة المئويّة	%4,76	%31,25	%61

تفيد بيانات الجدول أنّ نسبة مراعاة أنشطة الكتاب للفروق الفرديّة بين المتعلّمين؛ تتراوح مابين إجابة "متوسّطة وإلى حدّ ما" حيث بلغت إجابة متوسّطة 31,25% فهي إجابة لا يستهان

بها أمّا الإجابة بـ "إلى حدّ ما" فقد بلغت 61%، ودلالة ذلك أنّ الأنشطة المقرّرة في الكتاب لا تعير اهتماما للفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وهي نسبة كبيرة، ولا بدّ من معالجة هذه الوضعيّة، لأنّها تعود بالضّرر والسّلب على المتعلّم، خاصّة ضعفاء المستوى، ممّا يؤدّي إلى ضعف في التّحصيل، والشّعور بالملل والضّيق.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	نسبة كبيرة	متوسّطة	إلى حدّ ما
التكرارات	01	07	13
النسبة المئوية	%4,76	%33,33	%61

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أنَّ أنشطة الكتاب لا تراعي الفروق الفردية ب "نسبة كبيرة"، بلغت الإجابة 4,76% وهي نسبة قليلة، فالإجابة تتراوح ما بين نسبة "متوسّطة" 33,33%، و"إلى حدّ ما" 61% فهي أعلى نسبة، وكلا الإجابتين تدلّ على الأنشطة المقرّرة في المحتوى؛ لا تُعير اهتماماً بالغاً للمتعلّم ولظروفه الاجتماعيّة، ويجدر بالمعلّمين معالجة هذه الوضعيّة للحدّ منها لأنّها تعود بالضّرر على المتعلّم، وخاصّة ذوي المستوى البسيط؛ والّذي ليس لديه إمكانيّات.

من خلال ما سبق نستنتج أنّ أغلب المعلّمين أجابوا بأن أنشطة الكتاب المقررة في البرنامج تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين إلى حد ما؛ ليس بدرجة كبيرة والتي ترجع بالسِلب عليهم، وهذا ما يؤّدي إلى ضعف في النتائج.

3) كيف تبدو النّشاطات المقدّمة للمتعلّمين؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	في متناول الجميع	سهلة	صعبة

التكرارات	20	00	01
النسبة المئوية	%93,75	%0	%4,76

من خلال النّتائج المتوصّل إليها نجد أنّ النّسب مقبولة إلى حدّ ما، حيث بلغت الإجابة بـ "في متناول الجميع" بنسبة 93,75% وهي أكبر نسبة، وانعدمت الإجابة في "سهلة"، و"صعبة" بنسبة 4,76%،ويمكن أن نفهم من هذا أنّ الأنشطة المقدمة للمتعلمين هي في متناول الجميع، حتّى يتمكّن المتعلّم من استيعابها، وبالتالي زيادة في نسبة النجاح.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	في متناول الجميع	سهلة	صعبة
التكرارت	20	01	00
النسبة المئوية	%95,23	%4,76	%0

تبين النتائج المسجّلة في الجدول أعلاه؛ كيف تبدو النّشاطات المقدّمة للمتعلّم، فعبّرت نسبة 95,23%، أنّ الأنشطة تكون "في متناول الجميع"، وانعدمت الإجابة في الأنشطة "الصّعبة"؛ و"السّهلة" بنسبة 4,76%، ويمكن إرجاع النّسبة الأولى إلى أنّ المعلّم يقدّم أنشطة في متناول الجميع؛ حتّى يتمكّن المتعلّم الإجابة عليها، ويسهّل عليه الفهم والاستيعاب.

يتفق معلمو السّنة الثّالثة والسّنة الرّابعة في أنّ نوعية النشّاطات التي يقدمها المعلم أثناء الحصة التدريسية هي في متناول الجميع؛ والتي تُدّعمهم أكثر على الفهم والاستيعاب وبالتالي يضمن الزيادة في نسبة النجاح.

4) أثناء حصّة التّطبيق: هل تستعين بأنشطة من إنشائك لترسيخ المهارات اللّغويّة لدى المتعلّم إلى جانب الأنشطة المقرّرة في الكتاب المدرسيّ؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	نعم	أحيانا	أنشطة الكتاب فقط
التكرارات	06	11	04
النسبة المئوية	%37,50	%52,38	%18,75

أسفرت النتائج المتحصل عليها أنّ الأغلبيّة من أفراد العيّنة؛ يؤكّدون على تقديم الأنشطة من إنشاء المعلّم، وهذا ما أثبتته النّتائج إذ بلغت نسبة الإجابة بـ "نعم" 73,50% والإجابة "أحيانا" بنسبة أعلى 52,38%، والبعض الآخر أجاب بالاكتفاء بـ "الأنشطة المقرّرة في الكتاب" بنسبة 18,75%، وهي أقلّ نسبة، ويرجع هذا –في رأيهم – إلى ضيق الوقت، وإلى ضرورة إنهاء البرنامج المقرّر، أو الخوف من عدم الفهم لهذه الأنشطة، بحجّة عدم تواجدها في المقرّر.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	نعم	أحيانا	أنشطة الكتاب فقط
التكرارات	12	06	03
النسبة المئوية	%57,14	%28,51	%14,28

أسفرت النّتائج المتحصّل عليها أنّ الأغلبيّة يقومون بإضافة أنشطة من إنشائهم لتدعيم الدّرس، وهذا ما أثبتته النّتائج حيث دلّت نسبة 57,14% وهي أعلى نسبة بالإجابة ب "نعم"، و"أحيانا" على 28,51%، والاكتفاء ب "أنشطة الكتاب" بنسبة 14,28%؛ أقرّوا بعدم استعمال الأنشطة من إنشائهم، وهذا ربّما لضيق الوقت أو أنشطة المقرّر كافية للمتعلّم، وليس بحاجة إلى أنشطة تدعيميّة.

تبين النّتائج المُتحصل عليها أنّ المعلّم لا يكتفي فقط بالأّنشطة المقررة في البرنامج فقط، وإنّما يلجأ إلى أّنشطة من إنشائه حتى يُدعم الدرس أكثر؛ بشرط أّن تكون راعي مستوى المتعلّمين.

5) هل تشجّع المتعلّمين الّذين يعانون من صعوبة حلّ الأنشطة؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التكرارات	17	00	04
النسبة المئوية	%80,95	%0	%19,21

يتضح من خلال القراءة الأولية للجدول أعلاه، والمتعلّق بتشجيع المتعلّمين على حلّ الأنشطة بنسبة 80,95%، الّذين أجابوا بـ "نعم"؛ إذ يشجّعون المتعلّم الّذي يعاني من هذه الظّاهرة (صعوبة حلّ الأنشطة)، وذلك عن طريق التّحفيز والحثّ على المواظبة والانتباه أثناء حلّ الأنشطة، مع الإكثار من حلّ الأنشطة في المنزل، بينما كانت الإجابة بـ "لا" منعدمة، والإجابة بـ "أحيانا" بنسبة 19,21%، حيث أقرّوا بتشجيع المتعلّمين من وقت لآخر.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التكرارات	18	00	03
النسبة المئوية	%85,71	%0	%14,28

يتّضح من خلال القراءة الأوليّة للجدول أعلاه، والمتعلّق بتشجيع المتعلّمين الّذين يعانون من صعوبة حلّ الأنشطة، وكانت نسبة 85,71% أفادوا أنّهم يشجّعون المتعلّم على مواجهة الصّعاب، والمباشرة في التّحدّي من أجل كسر قيود الضّعف، ومحاربة الخوف، بل وأقرّوا أنّهم يحفّزونهم للاستفادة ممّا يقرؤون، ونسبة "لا" منعدمة 0 %، ونسبة 14,28% أكّدوا بأنّهم لا يقومون دائما بتشجيع المتعلّم؛ إنّما في بعض الأوقات.

نستنتج مما سبق أنّ معظم المعلّمين سواء معلّمي السّنة الثّالثة أم السّنة الرّابعة يشّجعون ويحّفزون المتعلّمين خاصةً الذين يجدون صعوبة في حل الأّنشطة؛ ويُحاولون إبعادهم عن كل ما له علاقة بالخوف أو عدم الرّغبة بالتعلّم.

6) هل يشعر المتعلّمون بالملل في حصّة الأنشطة؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التكرارات	02	12	08
النسبة المئوية	%9,52	%57,14	%18,09

كان الهدف من هذا السّؤال هو معرفة إن كان المتعلّم يحسّ بالملل أثناء الحصّة أم لا، فكانت نسبة الإجابة ب "لا" 57,14%، أي هي حصّة ممتعة، فهم يحضّرون أنفسهم لهذه الأنشطة، ونسبة 38,09%، لا تتجاوب مع الحصّة، ربّما يعود هذا إلى نوعية النّشاط وطريقة تعامل المتعلّم، ويدخل فيها حتّى مزاج المتعلّم، إذا كان في حالة جيّدة، ونفسيّة مرتاحة بإمكانه التّواصل مع الغير، وبلغت نسبة "نعم" ب 9,52% أكّد فيها المعلّمون أنّ المتعلّمين حقّا يشعرون بالملل في حصّة الأنشطة،_ويرجع هذا الأمر إلى بعض المتعلمين ذوي التفكير المحدود.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التكرارات	00	12	09
النسبة المئوية	%0	%57,14	%42,85

الغرض من طرح هذا السّؤال؛ هو معرفة إن كان المتعلّم يحسّ بالملل والكآبة أثناء حصّة الأنشطة، فكانت نسبة الإجابة ب "نعم" 0%، هي منعدمة تماما، وهذا يوحي بأنّ المتعلّم يستمتع

في حصّة الأنشطة، أمّا نسبة 57,14% هي الأعلى، وكان الرّدّ ب "لا" حيث كانت بعض الإجابات بأنّ المتعلّم يشعر بالمتعة، فهو يحضر نفسه لهذه الحصّة، ونسبة 42,85%؛ أقرّوا أنّه يشعر في بعض الأوقات ليس دائما، وهذا يمكن ردّه إلى حالة المتعلّم، ونفسيّته أو نوعيّة الأنشطة، وطريقة المعلّم في الأداء.

من خلال الجدولين السّابقين نفهم أنّ معلمي السنة الثالثة يؤكدون أنّ حصّة الأّنشطة حصة ممتعة بالنسبة للمتعلمين، في مقابل ذلك معلمي السنة الرابعة كان لهم رأي أخر؛ فإجابتهم كانت متقاربة بين الاحتمالين لا وأحياناً معناه أنها حصة شيقة لكن في بعض الأحيان يشعرون ببعض الملل.

7) كيف تنمّي الأنشطة اللّغويّة لدى المتعلّم في صفّك؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	في كل درس	حسب ما يقتضيه الدرس
التكرارات	08	12
النسبة المئوية	%38,09	%57,14

من خلال النتائج المبيّنة في الجدول أعلاه، والّتي توضّح نسبة المعلّمين الّذين اختاروا طريقة لتنميّة الأنشطة اللّغويّة في الصّف، وقد كانت الإجابة ب "حسب ما يقتضيه الدّرس" النّسبة الأعلى 57,14%، ومعناه أنّ المعلّم يقوم بتنميّة، وتحسين مستوى المتعلّم من خلال ما يقتضيه الدّرس، حيث يقوم المعلّم بتقديم الدّعم في بعض الأنشطة، الّتي تكون مناسبة أو متمّمة لما درسه، ويرون أنها الطريقة المثلى في تقديم الأنشطة لأنّه في مثل هذه الأمور ينبغي مراعاة الفروق الفرديّة

أي العمل بما يناسب مستوى المتعلّم، في حين بلغت نسبة "في كلّ درس" 38,09% يقرون أنه على المُعلم أن يقدم بعد كل درس نشاط يدعمه حتى يدرك ويفهم المتعلم بشكل أوسع.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	في كل درس	حسب ما يقتضيه الدّرس
التكرارات	04	17
النسبة المئوية	19,04	%80,95

من خلال النّتائج المبيّنة في الجدول أعلاه، نجد نسبة الإجابة "حسب ما يقتضيه الدرس" تمثّل أعلى نسبة 80,95% معناه أنّ المعلّم يقوم بتنمية، وتحسين مستوى المتعلّم من خلال ما يتطلّبه الدرس، حيث يقوم المعلّم بتقديم أنشطة مناسبة أو متمّمة للدّرس، ومن الأحسن العمل بهذا الشّكل حتّى يكون المتعلّم مدركاً لما يدرس، في حين بلغت نسبة "في كلّ درس" 19,04% وهي نسبة لا يُستهان بها أيّ أنّ المعلّمين يختلفون في طريقة وكيفيّة الأداء.

يتضح لنا من خلال الجدولين أنّ معظّم المعلّمين اتفّقوا على أنّهم يقومون بتنمية وتحسين مستوى المتعلمين وتدعيمهم بأّنشطة من أجل الفهم والإدراك أكثر حسب ما يقتضيه الدّرس.

8) هل تنمّي الأنشطة اللغويّة؛ اللغة عند المتعلّمين؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التكرارات	13	00	08
النسبة المئوية	%61	%0	%38,09

الجدول الموضّح أعلاه يبيّن أنّ الأنشطة اللّغويّة؛ تنمّي اللّغة عند المتعلّمين، دلّت نسبة 61% على أنّها تنمّي بطرق مختلفة، أما الإجابة بـ "لا" فهي منعدمة، والإجابة ب"أحيانا" بلغت نسبتها 38,09% فهي بنسبة أقلّ من الأولى، بحيث تقرّ بأنّ الأنشطة في بعض الأحيان؛ تعود بالفائدة على المتعلّم، وتكسبه لغة سليمة.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التكرارات	16	01	04
النسبة المئوية	%76,19	%4,76	%19,04

نفهم من هذا الجدول أنّ الأنشطة اللّغويّة؛ تساعد وتنمّي اللّغة بنسبة جدّ كبيرة، ودلّت الإجابة ب "نعم" على 76,19%، وهي أعلى نسبة تؤكّد بأنّ الأنشطة تنمّي اللّغة، في حين بلغت الإجابة ب "لا" 0%، وهي منعدمة، و19,04% ب "أحيانا" حيث أقرّوا بأنّه ليس دائما تُنمّي إنّما في بعض الأحيان.

من خلال ما سبّق نستنتج اتفاق المعلّمين بأنّ الأّنشطة اللّغوية المندرجة في البرنامج الدراسي تنمي اللغة عند المتعلم؛ وتعمل على إكسابه لغة سليمة خالية من الأخطاء.

9) هل تطلب من المتعلّمين القيام بأنشطة منزليّة؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التكرارات	18	00	04

النسبة المئوية	%85,71	%0	%19,04

تظهر نتائج الجدول أنّ المعلّمين يطلبون من المتعلّمين القيام بالأنشطة اللاّصفيّة؛ حيث كانت نسبة الإجابة ب "نعم" 85,71%، وهي أكبر نسبة، ويرجع هذا الأمر إلى محاولة المتعلّم أن يبذل جهداً، حتّى ينجح، ويكتسب خبرات غير الخبرات الّتي كان يكتسبها، أمّا الإجابة ب "أحيانا" فبنسبة 19,04%، بينما الإجابة ب "لا" منعدمة؛ حيث لا تؤكّد هذه النّتائج على أهمّيّة طلب القيام بأنشطة منزليّة، حتّى يتحسّن المستوى، ويتمكّنوا من ممارسة مهارات أخرى.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التكرارات	13	00	08
النسبة المئوية	%61	%0	%38,09

تظهر نتائج الجدول أنّ أغلب المعلّمين؛ يطلبون من المتعلّمين القيام بأنشطة منزلية، بلغت نسبة الإجابة ب "نعم" 61% وهي أعلى نسبة، ويرجع هذا إلى محاولة بعض المعلّمين مساعدة المتعلّمين، والرّفع من مستواهم المعرفيّ، وبلغت الإجابة ب "لا" بنسبة 0%، يعني لا يطلب منهم إنجاز أنشطة منزليّة، والإجابة ب "أحيانا" 38,09%، وهي نسبة معقولة أكدوا أنّهم لا يطلبون ذلك دائما من المتعلّمين، إنّما حسب الحاجة، والسّبب ضيق الوقت في المدرسة، ومن الضّروريّ أن يبقى المتعلّم مطّلعا على دروسه باستمرار.

تظهر نتائج كلا الجدولين أنّ أغلب المعلّمين يقدمون للمتعلمين أنشطة يقومون بها في المنزل بعد انتهاء الدوام المدرسي؛ قصد مساعدتهم على رفع المستوى لبلوغ النجاح، وأن يبقى على دراية وعلم بما درسه في اليوم.

10) هل تناقش مع المتعلّمين المعلومات الّتي حرّرتها في الصّفّ؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التكرارات	15	00	07
النسبة المئوية	%71,42	%0	%33,33

نسبة الإجابة من خلال النتائج في الجدول، والمتعلّقة بسؤال مناقشة المعلومات مع المتعلّمين داخل القسم، حيث كانت الإجابة ب "نعم" بنسبة 71,42%، وهي أعلى نسبة، ويؤكّد من خلال هذا الطّرح أنّه يحاول امتحان المتعلّمين بعد انتهاءه من تقديم وشرح الدرس حتى يتأكد من نسبة فهمهم واستيعابهم المعلومات المقدمة، بينما الإجابة ب "لا" منعدمة 0%، أمّا نسبة "أحيانا" فبلغت 33,33% أقرّوا أنّه ليس بالضّرورة دائما المناقشة، وذلك حسب الوقت، وحاجة المتعلّم.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التكرارات	16	00	05
النّسبة المئويّة	%76,19	%0	%23,80

تفيد بيانات الجدول أعلاه الإجابة عن السّؤال مناقشة المعلّم المعلومات المحرّرة في الصّفّ مع المتعلّمين، وكانت الإجابة ب "نعم" بنسبة 76,19%، وهي أعلى نسبة مقارنة بالأجوبة الأخرى، ونفهم من هذا أنّ أغلبيّة المعلّمين يناقشون ما قاموا بتدريسه بهدف معرفة إن كان قد استفاد المتعلّم واستوعب دروسه أثناء الحصّة، في حين بلغت الإجابة ب "لا" 0% و"أحياناً" ب 23,80% أقرّوا أنّ المناقشة ليست دائما؛ إنّما عند عدم الفهم.

نستنتج من بيانات الجدول أنّ المعلمين يناقشون المعلومات المقدمة للمتعلمين بعد انتهائهم من تقديم الدرس قصد معرفة مدى استيعابهم واستفادتهم من الدرس؛ وإن كان هناك داعي لتقديم شروحات أخرى لتدعيم الفهم أكثر.

11) هل يمكن إرجاع إخفاق المتعلّمين في النقّاط إلى: المنَاهج التّربوية، المعلّم أو المتعلّم:

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	المناهج التّربوية	المعلّم	المتعلّم
التكرارات	10	05	08
النسبة المئوية	%47,61	%23,80	%38,09

يمثّل الجدول نسب إخفاق المتعلّمين في النّقاط، فيرجع الباحثون أنّ هذه الصّعوبات تعود إلى "المناهج التّربويّة"، وهذا ما دلّت عليه نسبة 47,61%، حيث أنّ المضامين والمحتوى والأساليب الّتي يتضمّنها لا تناسب واقع المتعلّم (بيئته – محيطه - ظروفه)، أمّا نسبة 23,80% ترجعه إلى المعلّم، وعدم مبالاته من حيث تحضير الدّروس والحضور بصفة رسميّة، أما نسبة 38,09% فتتمثّل في قصور المتعلّم في أداء واجبه، ولا يكلّف نفسه عناء البحث، ويكتفي فقط بما يقدّمه المعلّم.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	المناهج التّربوية	المعلّم	المتعلّم
التكرارات	13	04	04
النسبة المئوية	%61	%19,04	%19,04

يبيّن الجدول أسباب إخفاق المتعلّمين في النقاط؛ يرجعها الباحثون إلى أنّها تعود بالدّرجة الأولى إلى "المناهج التربوية" 61%، وهي نسبة عالية؛ حيث أنّ المضامين والمحتوى والأساليب الّتي يتضمّنها لا تناسب واقع المتعلّم (بيئته - محيطه - ظروفه) أمّا نسبة 19,04% أقرّوا بأنّ "المعلّم" هو السّبب، كعدم مبالاته بالمواظبة والحضور المستمرّ إلى المدرسة بصفة رسميّة، أو أداء مهمّته على أكمل وجه، في حين بلغت النّسبة نفسها مع "المتعلّم" أرجعوا الإخفاق إلى قصور المتعلّم في أداء واجبه، فهو لا يكلّف نفسه عناء البحث في تجديد معلوماته وخبراته، ويكتفي بما يقدّمه له المعلّم.

انقسمت أراء المعلمين حول السبب الذي يؤدي بالمتعلمين للإخفاق في النقاط؛ حيث اختلفت الإجابات واختلفت النسب في الاحتمالات، حيث كانت نسبة المناهج التربوية بالدرجة الأولى؛ والتي دلت على أنّ المضمون والمحتوى وخاصةً الأساليب التي يتضمنها لا تناسب واقع المتعلم.

12) هل تحاول أن تجعل من أنشطة القواعد وسيلة لمعرفة مستوى المتعلّم؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التكرارات	20	00	03
النّسبة المئويّة	%95,23	%0	%14,05

تفيد بيانات الجدول أنّ أغلب المعلّمين يبدون اهتماما لأنشطة القواعد، ويعمل على اتّخاذها وسيلة لتحسين ومعرفة مستوى المتعلّم، أي بمثابة امتحان في نهاية الحصّة؛ يثبت مدى اكتساب المتعلّم الخبرات والمعارف، بلغت نسبة 95,23% الإجابة ب "نعم" وهي أكبر نسبة، إذ

يقرّون أنّها أفضل وسيلة لمعرفة مستوى المتعلّم، بينما الإجابة ب "لا"؛ فكانت بنسبة 0%، أمّا "أحيانا" فكانت بنسبة قليلة 14,05%، أي ليس دائماً، وإنّما وقت الحاجة.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التكرارات	16	00	05
النسبة المئوية	%76,19	%0	%23,80

يتّضح من خلال الإجابات أنّ أغلب المعلّمين يبدون اهتماما لأنشطة القواعد؛ إذ يعملون على اتّخاذها كوسيلة لتحسين ورفع مستوى المتعلّم، والتي تزيد من إكسابه معارف وخبرات أخرى، حيث بلغت نسبة "نعم" 76,19%، يعدّونها وسيلة وكانت نسبة "لا" منعدمة 0% و"أحيانا" بنسبة 23,80%، وهي قليلة بحيث تؤكّد أنّه لا يمكن اعتبارها كوسيلة دائما.

تفاوتت أجوبة المعلّمين في هذا السؤال حيث كانت الإجابات لكلا السنتين حول احتمال نعم، أي أنّ المعلم يتّخذ أنّشطة قواعد اللغة وسيلة لزيادة مستوى المتعلم وزيادة معرفته.

13) هل يراجع المتعلّمون دروسهم قبل المجيء إلى المدرسة؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	دائما	أحيانا	أبدا
التكرارات	00	21	02
النسبة المئوية	%0	%100	%9,52

توضّح نتائج الجدول بأنّ أغلب المعلّمين يقرّون بأنّ المتعلّم لا يراجع دروسه دائما قبل المجيء إلى المدرسة، فكانت نسبة الإجابة ب "نعم" منعدمة، في حين دلّت الإجابة ب "أحيانا"

100%، وهي أكبر نسبة مقارنة بالنّسب الأخرى، والّتي تدلّ على أنّ المتعلّمين يراجعون في بعض الأحيان، ربّما في أيّام الامتحانات أو الاستجوابات، ويمكن أن يرجع السّبب إلى ظروف معيّنة مثلا لا يجد دعم أو مساعدة في البيت، كما بلغت نسبة المجيبين ب "أبدا" 9,52%، الّتي تؤكّد عدم المراجعة.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	دائماً	أحياناً	أبدًا
التكرارات	00	20	01
النسبة المئوية	%0	%95,23	%4,76

تظهر نتائج الجدول أعلاه أنّ أغلب المعلّمين يقرّون بأنّ المتعلّم يقوم بمراجعة دروسه قبل المجيء إلى المدرسة، فكانت النّسبة 95,23% "أحيانا" يعني حسب ظروفه أو حالته، وبلغت نسبة "دائما" 0%، والّتي تؤكّد أنّ المتعلّم لا يراجع دروسه، ثمّ تليها نسبة الإجابة ب "أبدا" 4,76%، والّتي توحي أنّه لا يراجع دروسه، ويمكن أن يرجع السّبب إلى عدم وجود مساعد في البيت؛ أي إهمال الأسرة في تحفيزهم على مراجعة الدّروس.

أفادت المقارنة بين السنتين في هذا السؤال؛ التي توضح لنا أنّ المتعلّمين أحيانا ما يراجعون دروسهم قبل الدوام المدرسي، وهذا لا يساعدهم على رفع مستواهم المعرفي أبداً.

14) أيُ المهارات تراها أفضل عند المتعلّمين؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	الاستماع	القراءة	التعبير
التكرارات	11	08	05

النسبة المئوية	%52,38	%38,09	%23،80

أردنا من خلال السّؤال المطروح؛ معرفة أهمّ المهارات وأفضلها، فكانت الإجابة بنسبة أعلى52,38% للّذين يولّون اهتماما بالغا ب "الاستماع"، كونها الأساس في تعليم اللّغة للمتعلّم، فاستعمال حاسّة السّمع في التّعلّم هي أولى الأمور، أمّا نسبة 38،09% هم الّذين يهتمّون ب "القراءة"؛ حيث تعدّ مفتاح بقيّة العلوم الأخرى، فإذا وظّفها المتعلّم في حياته اليوميّة (الصّفيّة ولا صفيّة) استطاع بذلك الولوج في معارف كثيرة، أمّا النّسبة الثّالثة؛ فقدّرت ب 23,80%، والّتي تقرّ بضرورة الاهتمام ب "التّعبير"، فهو الّذي يقوّي الملكة اللّسانيّة، ويحفظ ويصون اللّسان من الخطأ، ويكسبه ثقة بالنّفس.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	الاستماع	القراءة	التعبير
التكرارات	11	08	07
النسبة المئوية	%52,38	%38,09	%33,33

من خلال هذا الطّرح أردنا معرفة أي المهارات أهمّ عند المتعلّم فكانت النّتيجة الأعلى بنعم 52,38% يُولون اهتماما كبيرا لهذه المهارة، كونها تعدّ المنطلق والأساس في تعليم للّغة، أمّا نسبة 38,09% هم الّذين يهتمّون بمهارة "القراءة"، فإذا تمكّن المتعلّم من استعمالها يستطيع أن يكتسب معارف جديدة ومهمة ، أمّا نسبة 33,33% من يقرّون أفضليّة "التّعبير"، كونه هو الذي يحفظ اللّسان من الخطأ، ويثري الرصيد المعرفي.

نلخص مما سبق أنّ المهارة التي يفضلها المتعلّمين هي مهارة الاستماع بالدرجة الأولى؛ باعتبارها أول المهارات والأساس في العملية التعليمية، ويمرنهم على الانتباه وحسن الاصغاء.

15) هل تعتبر المطالب الموجّهة للمتعلّمين في الوضعيات المستهدفة (التّعبير الكتابي)؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	وضعيّة متعلّقة بالحياة	تخدم الجوانب الإبداعيّة للمتعلّم	دفع المتعلّم إلى محاكاة نماذج نصيّة درسها
التكرارات	08	01	16
النسبة المئوية	%38,09	%4,76	%76,19

يُظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة 38,09%، يقرّون باحتمال "وضعيّة متعلّقة بالحياة اليوميّة"، ربّما يؤدّون معرفة الواقع المعاش للمتعلّم، أمّا نسبة 4,76% "وضعيّة تخدم الجوانب الإبداعيّة للمتعلّم"، فقدّرت بنسبة ضعيفة جدّا؛ مقارنةً بنسبة الإجابة بالاحتمال الثّالث "دفع المتعلّم إلى محاكاة نماذج نصيّة درسها" ب 76,19%، وهي أعلى نسبة، وذلك بتدعيمه من أجل الفهم أكثر.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	وضعية متعلقة بالحياة	تخدم الجوانب الإبداعية للمعلم	دفع المتكلم إلى محاكاة نماذج نصية درسها
التكرارات	13	04	11
النسبة المئوية	%61	%19,04	%52,38

تظهر بيانات الجدول أنّ أغلب المعلّمين؛ أقرّوا أنّ الوضعيّات المستهدفة تكون "وضعيات متعلّقة بالحياة"، بلغت نسبة 61% تقدّم مثل هذه الوضعيّات متعلّقة بالواقع المعاش، أمّا نسبة 19,04%؛ أقرّوا فيها وضعية "تخدم الجوانب الإبداعيّة للمعلّم" الغرض من هذا هو معرفة ميولات المعلّم، وإبداعاته وقدراته، أمّا نسبة 52,38% فقد أجابوا بوضعيّة "دفع المتعلّم إلى محاكاة نماذج نصّيّة درسها" بوضعيّات تخدم ما قدّم في الدّرس أيّ متعلّقة أو متمّمة له.

اختلفت النتائج المتحصل عليها من خلال السؤال المطروح؛ حيث أكدوا معظم المعلمين للسنة الثالثة أنّ المطالب الموجهة للمتعلمين هي وضعيات تخدم وتدعم ما قدمه المعلم أثناء الدرس، في حين أكدوا معلمي السنة الرابعة بأنها وضعيات تخدم متعلقة بالحياة اليومية.

16) ما هي السّنة الّتي يكون فيها المتعلّم أكثر عرضة لعدم معرفة فائدة الكتاب المقرّر ضمن النّشاطات الّتي فيه؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	السّنة الأولى	السّنة الثّانية	السّنة الثّالثة	السّنة الرّابعة
التكرارات	19	06	03	01
النّسبة المئويّة	%90,47	%28,57	%14,28	%4,76

يشير الجدول المتعلّق بالسّنة الّتي يكون فيها المتعلّم أكثر عرضة في عدم معرفة فائدة الكتاب، فكانت النّسبة الأكبر للسّنة الأولى بنسبة 90,47%، وهذا شيء طبيعيّ حيث يكون المتعلّم مبتدئا، وكلّ شيء صعب بالنّسبة له، ثمّ تليها السّنة الثّانية بنسبة 28,57% بعدها السّنة الثّالثة بنسبة 14,28%، بحيث تكون هناك أمور تصعب عليه فهمها، بينما الإجابة بالسّنة الرّابعة

بلغت نسبة أقلّ 4,76%، والّتي توحي بأنّ المتعلّم؛ نضج فكره أكثر، وأصبح أكثر فهما واستيعابا أكثر من ذي قبل.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	السّنة الأولى	السّنة الثّانية	السّنة الثّالثة	السّنة الرّابعة
التكرارات	15	08	01	01
النسبة المئوية	%71,42	%38,09	%4,76	%4,76

يشير الجدول أعلاه إلى أنّ السّنة الّتي يكون فيها المتعلّم؛ لا يعلم فائدة المحتوى المقرّر؛ فكانت النّسبة الأكبر "السّنة الأولى" 71,42%، وهذا واضح كون المتعلّم في بداية التّعلّم الطّبيعيّ، لا يعرف الفائدة منها، ولا يميّز بين الصّحيح والخطأ بدرجة كبيرة، في حين بلغت نسبة 38,09% "السّنة الثّانية"، ويمكن أن يكون هناك أمور لم يفهمها، أمّا نسبة "السّنة الثّالثة" بلغت النّسبة نفسها مع "السّنة الرّابعة" ب 4,76% حيث ينتقل في هذه المرحلة من المجرّد العقليّ إلى الماديّ.

يتضح لنا مما سبّق اتفاق المعلّمين على أنّ متعلّمي السّنة الأّولى أكثر عرضة لعدم معرفتهم فائدة الكتاب ضمن النشاطات المقررة فيه، وهذا أمر بديهي؛ كون المتعلم يكون في بداية مشواره الدراسي؛ لا يزال مبتدئ؛ لا يستوعب أهمية هذه النشّاطات.

17) ماذا يستعمل المتعلّم أثناء الدّرس؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	اللّغة العربيّة الفصحى	العاميّة	معاً
التكرارات	08	00	15
النسبة المئوية	%38,09	%0	%71,42

يبيّن الجدول نسب استعمال اللّغة أثناء الدّرس للمتعلّم، وأسفرت النّتائج باستعمال اللّغة العربيّة والعاميّة معا بأكبر نسبة 71,42%، إذ يقرّون باستعمالهما "معا" نظرا لعدم قدرتهم على إيصال الفكرة، ممّا يدفعه للّجوء إلى العاميّة أو غياب بعض المصطلحات، في حين بلغت الإجابة باستعمال "اللّغة العربيّة" فقط فكانت أقلّ نسبة 38,09%، لكن لا يستهان بها، وهذا دليل على إمكانيّة استعمال اللّغة، والتّحدّث بها أثناء الدّرس، في حين بلغت نسبة استعمال "العاميّة" 0% أي منعدمة معناه أنّه لا أحد يستعملها.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	اللّغة العربيّة الفصحى	العاميّة	معا
التكرارات	06	01	14
النسبة المئوية	%28,57	%4,76	%66,66

يبيّن الجدول نسب استعمال المتعلّم اللّغة أثناء الدّرس فدلّت "اللّغة العربية الفصحى" على نسبة 28,57%، وهذا يدلّ على إمكانيّة المتعلّم من ممارسة اللّغة العربيّة، في حين بلغت نسبة "العاميّة" 4,76%، تشير إلى مستوى المتعلّمين الضّعفاء، لأنّهم يوظّفون العامية في تعابيرهم، بينما كانت الإجابة ب "معاً" 66,66% أكبر نسبة، أيّ المزج بين الفصحى والعاميّة؛ واستعماله العاميّة عندما يصعب عليه التّعبير عن فكرة ما، أو غياب بعض المصطلحات عن ذهنه، فيجد الحلّ في توظيف العاميّة لتوضيح أفكاره أو التّعبير عمّا يجول بخاطره.

من خلال الجدولين السابقين نفهم أنّ المعلّم أثناء شرحه للدرس يمزج بين العامية والفصحى؛ وذلك من أجل إيصال المعلومة بطريقة سريعة للمتعلّم، باعتبار أنّ المتعلّم يستصعب بعض المصطلحات لأنّه لا يزال في مراحله الأولى من مراحل التعلّيم.

18) أثناء الدّرس هل يستوعب المتعلّم أنشطة القواعد؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التكرارات	08	01	12
النسبة المئوية	%38,09	%4,76	%57,14

الجدول الموضح أعلاه يبيّن نسب استيعاب المتعلّم أنشطة القواعد، دلّت نسبة 38,09% على أنّه يستوعب نشاط القواعد، أمّا نسبة الإجابة ب "لا"؛ فكانت 4,76%، أيّ عدم الاستيعاب، وهي نسبة قليلة جدّا، ويرجع السّبب إلى طريقة الإلقاء، والتّقديم من طرف المعلّم، أمّا نسبة 57,14% هي أعلى نسبة؛ ترى مدى فهم المتعلّم لنشاط القواعد في بعض الأحيان حسب نوعيّة النّشاط المقدّم، وحالة المتعلّم.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التكرارات	13	01	07
النسبة المئوية	%61	%4,76	%33,33

يوضّح الجدول مدى استيعاب المتعلّم أنشطة القواعد في الحصّة؛ تبيّن أنّ أغلبيّة الأجوبة كانت ب "نعم" 61% يستوعب الأنشطة نظراً لأهميّتها، وكانت 4,76% ب "لا" أي لا يستوعب ربّما لصعوبة الأنشطة أو ضعف مستوى المتعلّم أو عدم الانتباه، واللاّمبالاة في الحصّة ثمّ يليها نسبة المجيبين ب "أحيانا" 33,33% أي لا يستوعب ذلك دائما أيّ حسب ظروفه أو حالته.

اختلفت النتائج في السنتين؛ ففي السنة الثالثة أكّد المعلّمين أنّ المتعلم أحيانا يستوعب أنشطة القواعد ليس دائماً، في حين بلّغت أكّد معلّمين السنة الرابعة أنّه يستوعب هذه الأّنشطة وذلك نظراً لأّهميتها وضروريتها.

19) في رأيك ماذا يفضّل المتعلّم في حصّة التطبيقات:

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	أنشطة اللّغة العربيّة	أنشطة الرّياضيات	أنشطة التّكنولوجيا
التكرارات	08	12	02
النسبة المئوية	%38,09	%57,14	%9,52

يبيّن الجدول أفضليّة بعض الأنشطة الدّراسيّة على الأخرى لدى المتعلّم، فبلغت نسبة اللّغة العربيّة 38,09%، وأتت هذه النّسبة في المرتبة الثّانية، حيث يكونون غير متمكّنين فيها كثيرا، أمّا نسبة الأنشطة الرّياضية بلغت أعلى نسبة، وهي 57,14%؛ حيث جاءت بالمرتبة الأولى، لأنّ المتعلّمين في هذا المرحلة؛ يميلون إلى الحساب (جمع - طرح - ضرب قسمة) أكثر من شيء آخر، بينما بلغت نسبة "التّكنولوجيا" 9,52% وهي نسبة ضئيلة، لأنّها مادّة تحتوي على معلومات معقّدة، ويصعب على المتعلم استيعابها بسهولة في هذه المرحلة.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	أنشطة اللّغة العربيّة	أنشطة الرّياضيات	التكنولوجيا
التكرارات	07	12	02
النسبة المئوية	%33,33	%57,14	%9,52

نستنتج من هذه النّتائج؛ أنّ أغلبيّة المتعلّمين يميلون إلى "الأنشطة الرّياضيّة" 57,14%، أتت بهذه النّسبة، وهي المرتبة الأولى، لأنّ المتعلّمين يحبّون ويميلون في هذه المرحلة إلى الحسابات الرياضية، ثمّ "أنشطة اللّغة العربيّة"، وهي في المرتبة الثّانية بنسبة 33,33%، ربما لصعوبتها لأنهم يجيدون صعوبة في فهم بعض المفردات وتوظيفها، بينّما كانت الإجابة ب "تكنولوجيا" بنسبة قليلة حيث بلغت 9,52%، ففي هذه المرحلة يكون المتعلّم غير مبال إلى هذا النّوع من الأنشطة بكثرة.

من خلال الجدولين السابقين نستنتج أنّ معظم المعلّمين بالنسبة للسّنة الثّالثة والرّابعة اتفقوا على أنّ المتعلم يميل أكثر إلى النشاطات الرياضية، والتي جاءت في المرتبة الأولى على غرار النشاطات الأخرى.

20) هل كراس النشاطات اللّغوية لهذه السّنة يلبّي حاجات المتعلّم؟

أ_ السّنة الثّالثة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التكرارات	10	04	07
النسبة المئوية	%47,61	%19,04	%33,33

عند استقراء النّتائج المبيّنة في الجدول يتّضح لنا أنّ نسبة المجيبين ب "نعم" 47,61%، وهي أكبر نسبة، والّتي توحي إلى أنّ المحتوى المقدّم للسّنة الثّالثة يلبّي حاجات المتعلّم، بينما بلغت نسبة الإجابة ب "لا" 19,04%، وهي أصغر نسبة، والّتي تبيّن أنّ الكتاب لا يلبّي حاجاته، في حين بلغت الإجابة ب "أحيانا" بنسبة 33,33%، والّذي يبيّن بأنّه لا يلبّي دائما ما يتطلّبه المتعلّم.

ب_ السّنة الرّابعة:

الاحتمالات	نعم	لا	أحيانا
التكرارات	04	16	01
النسبة المئوية	%19,04	%76,19	%4,76

عند استقراء النتائج يتّضح لنا أنّ نسبة المجيبين بأنّ الكتاب يلبّي حاجات المتعلّم؛ فكانت الإجابة ب "نعم" بنسبة 19,04% تقرّ بأنّه حقا يلبّي متطلّبات المتعلّم، في حين بلغت نسبة المجيبين ب "لا" 76,19% على أنّه لا يلبّي احتياجات المتعلّم في مختلف النّواحي الفكريّة الاجتماعيّة أو الأخلاقيّة؛ فهناك بعض الوحدات غير واضحة المعنى، وهي لا تخدم المتعلّم، بينما كانت الإجابة ب "أحيانا" منخفضة حيث بلغت 4,76%.

من خلال بيانات الجدولين السابقين يتضح لنا اختلاف المتعلّمين في هذا الأمر، فمعلّمو السّنة الثّالثة أفادوا بأنّ كراس النشاطات لهذه السنة يلبي حاجات المتعلم، في مقابل ذلك فإنّ معلّمي السّنة الرّابعة يقرون العكس؛ إذ أنّه لا يلبي حاجياته في مختلف النواحي سواء كانت علمية، فكرية، أخلاقية، نفسية ...الخ.

الخاتمة

اعتمدنا في دراستنا على تحليل أنشطة وقواعد اللغة العربية المبرمجة في كراس النشاطات اللغوية للسنة الثالثة والسنة الرابعة ابتدائي باعتبارها المحور الأساسي في العملية التعليمية؛ إذ لا يمكننا تصور درس دون أن تتخلله أنشطة مدعمة وموضحة له، وبعد تفحصنا لهذه الأنشطة توصلنا إلى نتائج وهي:

_ الأنشطة الموجودة في كلا الكراسين من فهم المنطوق والمكتوب؛ التعبير الكتابي والشفهي؛ إملاء؛ نحو؛ صرف...، تعد أنشطة أساسية في هذه المراحل الدراسية والتي يقدمها المعلم أثناء الحصة.

_ الطريقة المثلى لتكوين متكلم مبدع هي الأنشطة المتعلقة بكتابة فقرة أو إنشاء نص؛ أو وصف مشهد مع توظيف بعض المعطيات اللغوية.

_ تبين لنا من خلال زيارتنا إلى بعض المدارس أن الطريقة التي يتبعها المعلّمون في عملية التعليم تختلف من معلم إلى أخر فكلٌ وطريقته في التواصل مع المتعلم وتوصيله للفكرة أو المعلومة.

_ يهدف النشاط التربوي إلى تنشيط الفرد ويجعله ايجابياً في التعبير عن قدراته ومهاراته وإكسابه الثقة بالنفس.

_ تنمّي الأنشطة وتعزّز فكر المتعلم وتشجعه على التعلم أكثر والخوض في تجارب جديدة بكل ثقة.

_ الأنشطة هي العنصر الأساس في اكتساب وامتلاك المتعلّم المهارات اللّغوية خاصة مهارة القراءة والكتابة.

_ القيام بالأنشطة والتمارين داخل القسم يساعد المعلّم على معرفة مستوى كل متعلّم عنده.

_ على المعلّم إتباع طريقة جيدة وفي الوقت نفسه سهلة تُحبب المتعلّم في المادة، وبذلك يستطيع توصيل المعلومات والمعارف في ذهن المتعلّم وترسيخها ليلجأ إليها وقت الحاجة.

_ باعتبار أنّ القواعد مادة يستصعبها المتعلّمين لأنها مادة تفقد إلى التفاعل الحي بين المعلّم والمتعلّم، وهذا يعود إلى دور المعلّم في إيجاد أحسن الحلول وأسهلها حتى يحببهم ويشجعهم في دراسة المادة.

_ الهدف من تدريس القواعد لم يعد غاية مقصودة في ذاتها بل أصبح وسيلة لتقويم لسان المتعلم وصونه من اللّحن والخطأ.

_ تساعد أنشطة قواعد اللّغة المتعلم على ضبط لغته واستخدامها استخداما صحيحاً، بحيث يركب جملاً ونصوصاً صحيحة من حيث التركيب واللّغة.

_ تمثل المهارات اللّغوية (الاستماع، الكلام، القراءة والكتابة) الأساس في العمليّة التعليمية في مراحلها المختلفة حيث تكمن أهميتها في أنها تنمي المعارف لدى المتعلم.

_ الاستماع هو أول المهارات فالإنسان يكون في حياته مستمعاً ثم متكلماً، إذ هو بداية لاكتساب لغة سليمة.

_ بعد مرحلة الاستماع تأتي مرحلة الكلام، بحيث هو نشاط فردي يقوم به الإنسان ليعبر عن حالته أو مشاعره أو رغباته، فهو بذلك يتيح فرص التواصل والتعامل مع الآخرين.

_ القراءة أمرٌ أساسيّ للمتعلم فهي تكسبه معلومات ومعارف لم يكن يعرفها من قبل.

_ الكتابة هي المحطة الأخيرة في عملية التّعليم؛ فهي تساعد المتعلم على تدوين وتخزين كل ما تعلّمه، ويجب أن يراعي الجانب الشكلي للكتابة حتى لا يحدث خللاً في المعنى.

_ في الختام؛ ما يمكننا قوله حول الكراسين أي كراس النشّاطات اللّغوية للسّنة الثّالثة والرّابعة للطور الابتدائي، إنّ له دور جد فعال في العمليّة التعليميّة وفي تنمية قدرات المتعلمين ومهاراتهم وتكوين شخصياتهم.

الملاحق:

استبيان مقدم لنيل شهادة ماستر، تحت عنوان:

دور أنشطة قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات المتعلمين، السنة الثالثة والسنة الرابعة أنموذجاً

نحن طالبتان من قسم اللغة والأدب العربي تخصّص دراسات لغوية ماستر(2) معنيتان بإنجاز مذكرة تخرج بالعنوان الذي أسردناه آنفًا، ومن أجل ذلك نتقدم إليك أيها الأستاذ الفاضل بهذا الاستبيان تحقيقًا للهدف المرجو من البحث، راجيين الالتزام الدقة والموضوعية والمصداقية في الإجابة على الأسئلة المطروحة، مع العلم أننا لا نسعى من ذلك إلا لتحقيق مبتغى علمي بعيدًا عن كل ما يُشوه مطب العلم.

1) معلومات خاصة بالأستاذ:

_ الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

_اسم الابتدائية التي تعمل بها .....

خبرتك في التعليم:

_ أقل من خمس سنوات: ☐

_ أكثر من خمس سنوات: ☐

آخر شهادة علمية تحصلت عليها.....

التخصّص:.....

الصفة:.....

_ مُرسّم: ☐

_مستخلف: ☐

3) هل يُدرك المتعلّم قيمة الأّنشطة بعد دراستها؟

_ نعم : ☐ _ لا : ☐ _أحيانًا: ☐

4) هل أنشطة الكتاب تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؟

بنسبة كبيرة: ☐ متوسطة: ☐

إلى حد ما: ☐

أخرى .....

5) كيف تبدو النشاطات المقدمة للمتعلمين؟

_ في متناول الجميع: ☐

_ سهلة: ☐

_ صعبة : ☐

6) أثناء حصّة التطبيق: هل تستعين بأنشطة من إنشاءك لترسيخ المهارات اللغوية لدى المتعلم إلى جانب الأنشطة المقررة في الكتاب المدرسي؟

_ نعم: ☐ أحيانا: ☐

7) هل تشجّع المتعلّمين الذين يعانون من صعوبة حل الأنشطة؟

_نعم: ☐ _ لا: ☐ _ أحيانًا: ☐

8) هل يشعر المتعلمون بالملل في حصة الأنشطة؟

_نعم: ☐ _ لا : ☐ _أحيانا: ☐

*إذا كانت الإجابة لا، بم تعلل ذلك؟

_ عدم الميل للأّنشطة: ☐

_ طبيعة الأّنشطة: ☐

_ عدم القدرة عل فهم الأّنشطة: ☐

9) كيف تنّمي الأنشطة اللغوية لدى المتعلمين في صفك؟

_ في كل درس: ☐ حسب ما يقتضيه الدرس: ☐

10) هل تنمي الأنشطة اللغوية، اللغة عند المتعلمين؟

_ نعم: ☐ _لا: ☐ أحيانًا: ☐

11) هل تطلب من المتعلّمين القيام بأنشطة منزلية؟

_نعم: ☐ _ لا: ☐ _ أحيانا: ☐

12) هل تناقش مع المتعلّمين المعلومات التي حررتها في الصّف؟

_ نعم: ☐ _لا: ☐ أحيانًا: ☐

13) هل يمكن إرجاع إخفاق المتعلّمين في العلامات إلى؟

_ المناهج التربوية: ☐ _المعلم: ☐ _ المتعلم: ☐

14) هل تحاول من أن تجعل أنشطة القواعد وسيلة لمعرفة مستوى المتعلّم؟

_ نعم: ☐ _لا: ☐ أحيانًا: ☐

15) هل يراجع المتعلمون دروسهم قبل المجيء إلى المدرسة؟

_دائمًا ☐ _أحيانًا ☐ _ أبدًا ☐

*في حالة عدم المراجعة في رأيك ما هو السبب؟

_عدم فهم النشاط: ☐

_عدم وجود مراجع مساعدة: ☐

_أسباب أخرى:

.....

16) أي المهارات تراها أفضل عند المتعلّمين؟

الاستماع ☐ القراءة ☐ التعبير ☐

لماذا:.....

17) هل تعتبر المطالب الموجهة للمتعلمين في الوضعيات المستهدفة (التعبير الكتابي)؟

_وضعية متعلقة بالحياة اليومية: ☐

_تخدم الجوانب الإبداعية للمعلم: ☐

_دفع المتعلم إلى محاكاة نماذج نصيّة درسها: ☐

18) ماهي السنة التي يكون فيها المتعلم أكثر عرضة لعدم معرفة فائدة ن الكتاب المقرر ضمن النشطات التي فيه؟

_السّنة الأّولى: ☐ _السّنة الثّانية: ☐

السّنة الثّالثة: ☐ _ السّنة الرّابعة: ☐

19) ماذا يستعمل المتعلم أثناء الدرس؟

_اللّغة العربية الفصحى: ☐

_العاميّة: ☐

_معاً: ☐

20) أثناء الدرس هل يستوعب المتعلم أنشطة القواعد؟

_نعم: ☐

_لا: ☐

_أحياناً: ☐

21) في رأيك ماذا يفضل المتعلّم في حصّة التطبيقات؟

_أنشطة اللّغة العربية: ☐

_أّنشطة الرياضيات: ☐

_أّنشطة التكنولوجيا: ☐

22) هل الكتاب المدرسي لهذه السّنة يلبي حاجات المتعلّم:

_نعم: ☐

_لا: ☐

_أحياناً: ☐

قائمة المصادر والمراجع

***قائمة المصادر:**

1_ القرآن الكريم.

2_ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للنّشر والتّوزيع والطّبع، بيروت، ط 1، مجّلد: 13، د س.

3_ أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2008م.

4_ الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط 1، ج 3، 2003م.

5_الفيروز أبادي، قاموس المحيط، تحقيق: أنس محمّد الشامي و زكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، د ط، مجلد: 1، 2008م.

***قائمة المراجع:**

1_ إبراهيم محمّد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، مركز الكتاب للنّشر، القاهرة، ط 1، 2005م.

2_ أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة_حقل تعليمية اللّغات_، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر؛ ط 2، 2009م.

3_ أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهران للنّشر والتّوزيع، عمّان، د ط، 2009م.

4_ أحمد يعقوب الثور، القياس والتّقويم في التّربية وعلم النّفس، الجنادرية للنّشر والتوزيع، عمّان، د ط، د س.

5_ أنطوان صياح، دراسات في اللّغة العربيّة الفصحى وطرائق تعليمها، دار الفكر اللّبناني، بيروت، ط 2، 1995م.

6_ بن الصيد بورني سراب وآخرون، كراس النشاطات في اللّغة العربيّة، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط 1، 2018.

7_ بن الصيد بورني سراب وآخرون، كراس النشاطات في اللّغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط 1، 2018.

8_ رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها, دار الفكر العربي للطبع والنّشر، القاهرة، ط 1، 2004م.

9_ زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الأزاريطة، مصر، د ط، 2005م.

10_ زهدي محمّد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع،عمّان، ط 1، 2011م.

11_ سامي محمّد ملحم، القيّاس والتّقويم في التّربية وعلم النّفس، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط 4، 2009م.

12_ صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بوزريعة، الجزائر، د ط، د س.

13_ صلاح الدين شروخ، منهجيّة البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنّشر والتّوزيع، عنابة، د ط، 2003م.

14_ طه علي حسين الدّليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدرسيها، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط 1، 2005م.

15_ عبد الرّحمن عبد علي الهاشميّ وفائزة محمّد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، الوارق للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط 1، 2007م.

16_ العجيلي عصمان سركز وعياد سعيد أمطير، البحث العلمي أساليبه وتقنياته، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ط 1، 2002م.

17_ عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، دار حامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط 1، 2012م.

18_ فاروق خالد الحسنات، الإعلام والتّنمية المعاصرة، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط 1، 2011م.

19_ فهد خليل زايد، أساسيات اللّغة العربيّة ومهارات الاتصال، دار يافا العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط 1، 2013م.

20_ محمّد السيّد علي، موسوعة المصطلحات التربويّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط 1، 2001م.

21_ نواف أحمد سمارة وعبد السّلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربويّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط 1، 2008.

***قائمة الرسائل:**

1_ بوعافية منال، أثر مهارات القراءة في تنميّة المهارات في التّعبير الكتابي، "دراسة لسانية تربويّة لكتاب السنّة أولى متوسط"، مذكرة لنيل شهادة ماستر في اللّغة والأدب العربّي، قسم اللّغة والأدب العربّي، الوادي، 2014م.

2_ مصطفى بن عطية، الأداءات الكتابيّة ودورها في تنميّة المهارات اللّغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، "دراسة لسانية ميدانية"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، قسم اللّغة والأدب العربّي، سطيف، 2016م.

***قائمة المجلات والمقالات:**

1_ إخلاص حسن السيّد عشريّة، المجلّة العربيّة لتطوير التّفوّق، مركز تطوير التّفوّق، دبي، العدد: 3،2011م.

2_ سعاد حخراب، التّمارين اللّغويّة في المدرسة الجزائريّة، "دراسة تطبيقية للصّف الخامس ابتدائي"، مجلة الذاكرة، محبر التراث اللّغوي والأّدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، الجزائر، العدد: 9، 2017م.

3_ نايلة ساجي، الكتاب المدرسي في ضوء المقاربة بالكفاءات "كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط اللّغة العربيّة نموذجاً"، مجلة الدّراسات الوصفيّة التّحليليّة التّقويميّة للمستندات التّربويّة في مختلف الأطوار التعليميّة، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في تيزي وزو، الجزائر، ج 2، 2014م.

4_ نوال زلاليّ، ""تعليم اللّغة""، مجّلة اللّغة الأم، دار هومة للطّباعة والنّشر، بوزريعة، الجزائر، د ط، 2009م.

***قائمة المواقع الإلكترونّية:**

1_ إيمان الحياري، مفهوم التنميّة، مقال منشور على موقع Google، "موضوع أكبر موقع عربي بالعالم"، يوم 2 فيفري 2016م، على الساعة 12:43، د ع.

2_ وليد ممدوح عمر، تدريس المهارة اللّغوية، مقال منشور على موقع Google، يوم 19_04_2014م، الموافق ل: 18_06_1435هـ، بالتعاون مع مجلة أعاريب ، العدد 04، جمادى، 1435هـ، الموافق ل: 2014م.

الفهرس

مقدمة.....أ

الفصل الأول: دور أنشطة وقواعد اللغة في تنمية المهارات اللغوية للمتعلمين.

المبحث الأول: بين الأنشطة والتمارين:

1_ مفهوم الأنشطة.....6

2_ وظائف الأنشطة.....8

3_ أهمية الأنشطة.....9

4_ مفهوم التمارين.....10

5_ خصائص التمارين.....15

6_ مصادر التمارين.....16

المبحث الثاني: تنمية قواعد اللّغة لدى المتعلمين.

1_ مفهوم التنميّة.....17

2_ أنواع التنميّة.....19

3_ مفهوم القواعد.....20

4_ أهداف تدريس القواعد.....22

5_ مراحل تدريس القواعد.....24

المبحث الثالث: إستراتيجية تقويم المهارات اللّغوية عند متعلمي المرحلة الابتدائية.

1_ مفهوم المهارة.....26

2_ أنواع المهارة: أ_ مهارة الاستماع.....28

_ أهميّته.....30

ب_ مهارة الكلام.....31

_ أهميّته.....31

ج_ مهارة القراءة.....32

_ أهميّتها.....33

د_ مهارة الكتابة.....34

_ أهميّتها 35

4_ مفهوم التقويم.....36

5_ أهمية التقويم.....38

6_ أدوات التقويم.....39

الفصل الثاني: دراسة كراس النشاطات اللّغوية للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

تمهيد.....44

1_ دراسة كرّاس النشّاطات اللّغوية للسّنة الثّالثة ابتدائي 44

_ نماذج من كرّاس النشّاطات اللّغوية.....47

2_ دراسّة كرّاس النشّاطات اللّغوية للسّنة الرّابعة ابتدائي.....51

_ نماذج من كرّاس النشّاطات اللّغوية.....55

3- تحليل الاستبّانة و مناقشّتها.....60

خاتمة.....86

الملاحق.....90

قائمة المصّادر والمرّاجع.....97

فهرس الموضوعات.....102