مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد: 22 العدد: 50 السّنة: الثّلاثيّ الثّاني 2020 ص: 471 - 496

دور الأنشطة المعرفيّة في تنميّة المهارات اللغويّة لدى المتعلّم – سنة أولى متوسّط أنموذجا-

The role of knowledge activities in the development of language skills of the learner – the first year the average model–

سمراء شلوا ش[1]
إشراف أ.د. عز الدّين صحراوي

تاريخ الإرسال: 13 07 2019 تاريخ القبول: 20 10 2019

ملخّص هذه الدّراسة تناولت دور الأنشطة اللغويّة في تنميّة المهارات اللغويّة لدى المتعلّم، واستمدت الدّراسة أهميتها من أهميّة الأنشطة اللغويّة التي أثبتت نجاعتها في عدة مجالات من منطلق الدّور الذي تلعبه، إذ يتوقف على تعليمها بالطّريقة الصّحيحة نجاح العمليّة التّعليميّة، بينما يعرقل الإخفاق فيها هذه العمليّة ويعقدها، وهدفت الدّراسة إلى الكشف عن دور هذه الأنشطة في مساعدة المتعلّمين على بناء تعلّماتهم وترسيخ مكتسباتهم وتنميّة قدراتهم لتنميّة القدرة اللغويّة المقررة، وتوصلت الدّراسة لمجموعة من التّوصيات من بينها: الحرص على اكتساب المتعلّم المهارات اللغويّة بشكل مقنن، توظيف الوسائط التّعليميّة الحديثة من أجل خدمة اللغة العربيّة وتحسين استيعابها من قبل المتعلّمين وتنويع المعلّم لطرق وأساليب حديثة لتدريس أنشطة اللغة العربيّة وتفادي استخدام أسلوب نمطي لكي لا يمل المتعلّمون وينفروا منها.

[1] جامعة باتنة 1، مخبر الموسوعة الجزائريّة الميسرة ، البريد الإلكتروني: samradz04@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة: دور؛المهارات اللغويّة؛ الأنشطة اللغويّة؛ تنميّة؛ المتعلّم؛ القدرة؛ المعرفة.

Abstract: This study examined the role of language activities in the development of language skills of the learner. The study derived its importance from the importance of language activities that proved successful in several areas in terms of the role played by it. It depends on teaching the right way the success of the educational process, The study aimed to reveal the role of these activities in helping learners to build their learning, consolidate their gains and develop their abilities to develop the language ability, The study reached a number of recommendations, including: to ensure that the learner acquire language skills in a standardized manner, to employ modern educational media in order to serve the Arabic language and improve its comprehension by learners, to diversify the teacher to modern methods and methods of teaching Arabic language activities, and to avoid using a stereotypical style And disown them.

Keywords: Role; language skills; Language activities; development; learner; ability; knowledge.

مقدّمة: يعد تدريس أنشطة اللغة العربيّة ذا أهميّة بالغة في تنميّة المهارات اللغويّة، فهي تمثل مادة رئيسيّة بما تحتويه من آليات وتقنيات تثري الحصيلة اللغويّة للمتعلّمين بكل أبعادها المختلفة، فما المهارات التي تنميها الأنشطة المعرفيّة، وفيم تكمن أهميتها، ودورها في العمليّة التّعليميّة ؟

تعد العمليّة التّعليميّة عمليّة بالغة التّعقيد تتشابك فيها عدة عوامل داخليّة (داخل الحجرة الصّفيّة: المعلّم- المتعلّم- المادة)، وخارجيّة (خارج

الفصل: عوامل اجتماعيّة- نفسيّة- ثقافيّة...)، الهدف منها إكساب مادة معرفيّة للمتعلّمين وتعزيزها بمختلف الوسائل والآليات المناسبة، ولعل نجاح العمليّة التّعليميّة للغة العربيّة مرهون بالممارسة النّوعيّة لأنشطة اللغة العربيّة من أجل تنميّة مهارات القراءة والمحادثة والاستماع والكتابة وتعزيزها لدى المتعلّمين وذلك من خلال تفاعل أقطاب العمليّة التّعليميّة الثّلاثة وهي: المعلّم- المتعلّم- المادة المعرفيّة.

1- أقطاب العمليّة التّعليميّة: إنّ العمليّة التّعليميّة عمليّة تكامليّة تتفاعل فيها أطراف متعددة، والمطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف مجتمعة بشكل إيجابي لكي تتحقق على إثرها أهداف التّعليم المخطط لها، وذلك من منطلق أن حصول أي خلل في أي طرف أو ركن من الأركان المذكورة آنفا (متعلّم، معلم معارف) سيؤدي حتما إلى خلل في العمليّة التّعليميّة. [1]

أ - المتعلّم: يعد محور العمليّة التّعليميّة مما زاد الاهتمام بدوره ومشاركته الإيجابيّة في العمليّة التّعليميّة، لذا انتشرت الدّراسات الخاصة بالفروق الفرديّة والميول والاتجاهات والقدرات، [2]والاهتمام بالنّمو الشّامل والمتكامل للمتعلّمين في جميع جوانبهم. [3]

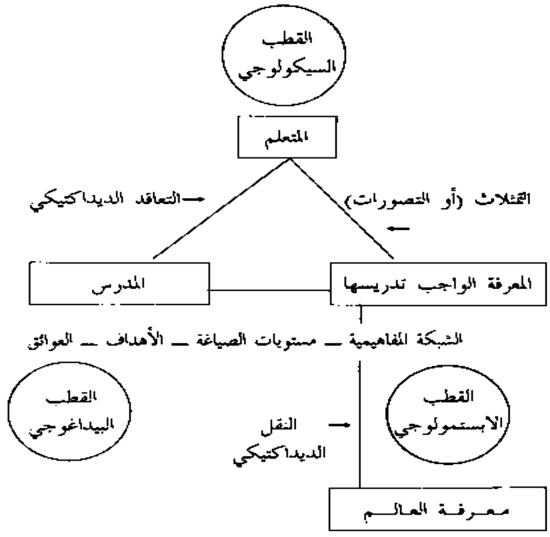
ب - المعلّم: أما المعلّم فهو الميسر للتعلّم والمرشد والموجه لنشاط المتعلّمين والمقيم لأدائهم والمهيء لبيئة تعليميّة ثريّة؛ [4]بهدف متابعة نموهم العقلي والبدني والجمالي والدّيني والاجتماعي والخلقي [5]، وتلك الأدوار مجتمعة تُسهم في نمو المتعلّمين وتقدمهم في تحقيق الأهداف المنشودة [6].

ج - المعرفة: إنّ المعارف الواجب تعلّمها معارف أكاديميّة، تنتجها مراكز الأبحاث والجامعات، ولكنها تخضع لتحديد وقياس من قبل واضعي المناهج الدّراسيّة... يتعاطى المعلّم مع هذه المعارف في تحولاتها المختلفة، ويستوعب

محتواها ومقاديرها، ويبحث عن أنجع الأساليب لتقديمها إلى المتعلّمين ومساعدتهم على بنائها وتمثلها وتحصيلها. [7]

والشّكل الآتي يوضح مدى تفاعل هذه الأقطاب التّعليميّة وتكاملها فيما بينها [8]:

الشّكل رقم 1: أقطاب العمليّة التّعليميّة التعلّميّة



يوضح هذا الشّكل العلاقات التي تربط بين أقطاب العمليّة التّعليميّة فالضّلع الأول الذي يربط بين المعلّم والمعرفة؛ هو الذي يحدد مفهوم نقل وتحديد المعرفة، أما الضّلع الثّاني الذي يربط بين المعلّم والمتعلّم، فهو الذي يحدد مفهوم العقد التّعليمي الذي يقتضي تبيان المعرفة وتوضيحها، أما الضّلع الثّالثّ، فهو الذي يوصل بين المعرفة والمتعلّم والذي يحدد مفهوم التعلّم إمّا بصورة منظمة أو فطريّة أو عشوائيّة. [9]

إن الهدف من تفاعل هذه الأقطاب معا وتكاملها هو التّطبيق الفعال والنّاجع للأنشطة المعرفيّة، والتي تشمل أربعة ميادين هي: ميدان فهم المنطوق- ميدان

فهم المكتوب1 (قراءة مشروحة)- ميدان فهم المكتوب2 (نص أدبي)- ميدان إنتاج المكتوب، والتي تسهم بدورها في تنميّة المهارات اللغويّة لدى المتعلّمين.

2. وصف الجوانب الخاصة بالأنشطة اللغويّة: تنوعت الأنشطة اللغويّة بتنوع الغايات والمرامي المرجوة من العمليّة التّعليميّة وهي:

أ. ميدان فهم المنطوق: وهو ما يصطلح عليه بالتّعبير الشّفهي سابقا يعرف كل من **راتب قاسم عاشور و محمّد فؤاد الحوامدة** في كتابهما "**أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق**" بأنه « الإفصاح عما في النّفس من أفكار ومشاعر بالطّرق اللغويّة وخاصة المحادثة أو الكتابة، وعن طريق التّعبير يمكن الكشف عن شخصيّة المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله.» [10]

ب. ميدان فهم المكتوب (القراءة المشروحة): يعرف بشير **إبرير** القراءة المشروحة في كتابه" **تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق**" بأنّها نشاط فكري متكامل وتفاعل نفسي مع مقتضيات ترجمة رموز اللغة وفعل كلي متشابك تتداخل فيه العوامل النّفسيّة والاجتماعيّة واللغويّة. [11]

ج. **ميدان فهم المكتوب (قواعد اللغة):** يوصي هذا المنهاج بتناول موضوعات قواعد اللغة عقب الانتهاء من دراسة نص القراءة وبأسلوب لا يشعر فيه المتعلّمون بأن ثمة حاجزا بين النّص والقواعد؛ وهذا ما يصطلح عليه بالمقاربة النّصيّة.

د. ميدان فهم المكتوب (النّص الأدبي): يعرّف **بشير إبرير** النّص الأدبي في كتابه "**تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق**" بأنّه بنيّة لغويّة ذات دلالات متعددة ووظائف متنوعة ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما، فكل معرفة أو ثقافة تظهر وتتجلى من خلال وحدة لسانيّة كبرى هي النّص تحتاج إلى القراءة والفهم ليتم التّوصل أو التّفاعل معها. [12]

ه.ميدان إنتاج المكتوب (التّعبير الكتابي): يعرّف **محسن علي عطيّة** ميدان إنتاج المكتوب في كتابه "**مهارات الاتصال اللغوي وتعلّمها**" هو نشاط لغوي يعبر به المتعلّم عن مشاعره وأحاسيسه وأرائه وحاجاته ونقل خبراته إلى الآخرين بكلام مكتوب كتابة صحيحة، تراعي قواعد الرّسم الصّحيح واللغة وحسن التّنظيم والتّراكيب وترابط الأفكار. [13]

3. وصف الجوانب الخاصة بالمهارات اللغويّة: تسعى العمليّة التّعليميّة التعلّميّة لأنشطة اللغة العربيّة إلى تنميّة مجموعة من المهارات اللغويّة هي: مهارة القراءة- مهارة التّحدث- مهرة الاستماع- مهارة الكتابة.

أ. **مهارة القراءة:** تعرف القراءة بأنها عمليّة عقليّة معقدة تشمل تفسير الرّموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه؛ فهي عمليّة دائريّة تبدأ بالتّركيز على الكلمة المكتوبة وتنتهي بالحصول على المعنى. [14]

ومن هذا التّعرف يمكن استخلاص عناصر القراءة والتي تتمثل في: الرّمز المكتوب- المعنى الذّهبي- اللفظ. والقراءة أنواع هي: **القراءة الصّامتة- القراءة الجهريّة- قراءة الاستماع.**

❖**أهميّة القراءة:** للقراءة أهميّة بالغة في تنميّة قدرات المتعلّمين فهي:

- توسيع خبرات المتعلّمين وإغناؤها عن طريق القراءة الواسعة في المجالات المتعددة التي يهتم بها المتعلّمون بما يتفق مع طبيعة نموهم؛
- ترقيّة أذواق المتعلّمين بحيث يستطيعون اختيار الأساليب الجميلة والتّعرف عليها فيما يستمعون أو يقرؤون أو يكتبون؛ [15]
- الاستمرار في تنميّة القدرات والمهارات مثل السّرعة في النّظر والاستبصار في القراءتين الجهريّة الصّامتة، فالإضافة إلى النّطق في القراءة الجهريّة؛
- تدريب المتعلّمين على مهارة الكشف في بعض المعاجم اللغويّة التي تفي بحاجاتهم وتمدهم بالثّروة اللغويّة اللازمة لهم. [16]

ب. **مهارة الاستماع:** هي تلك العمليّة الإنسانيّة الواعيّة المدبرة لغرض معين وهو اكتساب المعرفة، تستقبل فيها الأذن أصوات النّاس في المجتمع في مختلف حالات التّواصل وبخاصة المقصود وتحال فيها الأصوات إلى ظاهرها المنطوق وباطنها المعنوي، وتشتق معانيها مما لدى الفرد من معارف سابقة وسياقات التّحدث والموقف الذي يجري فيه التّحدث. [17]

وبناء على ما تقدم ذكره نخلص إلى أن الاستماع نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، فهو النّافذة التي يطل الإنسان من خلالها على العالم من حوله، ومنه فالمستمع الجيد هو الذي يفكر ويقيم باستمرار ويقوم بربط كل ما يستمع إليه ومنه يتم توظيفه في مواقف حياته المستقبليّة.

❖**أهميّة الاستماع:** إن الاستماع من أهم فنون اللغة إن لم يكن أهمها على الإطلاق وذلك لأن النّاس يستخدمون الاستماع والكلام أكثر من استخدامهم للقراءة والكتابة.

فالاستماع له أهميّة كبيرة في الحياة الاجتماعيّة بشكل عام فهو يساعد على إثراء حصيلة المستمع من مفردات وتراكيب وهو وسيلة ناجحة في تعليم الأطفال القراءة والكتابة والحديث الصّحيح سواء في اللغة العربيّة أم اللغات الأخرى كما أن إتقان الاستماع يعد علامة من علامات رقي الأمة وتقدمها وتظهر أهميّة الاستماع في المحاضرات والنّدوات حيث لا توجد هاتان الأخيرتان في كتاب وإنما عليك أن تعتمد على نفسك في التّقاط مادتها. فأنت المعني وحدك في الاستماع إليها. [18]

تبين من ذلك أن مهارة الاستماع من المهارات الهامة في عمليّة التعلّم ويكفينا تدليلا أن مكانتها كانت كبيرة عند العرب القدامى، فقد كانوا يرسلون أبناءهم إلى الباديّة لسماع وتعلّم فصيح اللغة من منابعها الأصليّة. كما اعتمد القدماء على سماع الرّوايات المنطوقة في نقل التّراث من الماضي إلى الحاضر. وإن

النّحو العربي وصلنا عن طريق السّماع فالنّحاة كانوا يرحلون إلى البوادي لينقلوا اللغة عن فصحاء وأقحاح العرب، فالسّماع له مكانة كبيرة منذ وقت بعيد وحتى يومنا هذا.

ج. **مهارة الحديث:** يعد التّحدث الوسيلة اللغويّة الأولى المستخدمة من قبل الإنسان لإيصال ما لديه من أفكار، أما ما يدور في نفسه من مشاعر وأحاسيس للآخرين ويطلق على مهارة الحديث أيضا في مدارسنا "التّعبير الشّفوي"، الذي يعرف بأنه إفصاح المرء بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه الدّاخليّة ومشاعره وأفكاره ومعانيه بعبارات سليمة تتوافق مع مستويات المتعلّمين المختلفة.

لذلك يؤدي تدريس التّعبير إلى تعويد المتعلّمين على جودة الأداء اللفظي وحسن التّفكير المعنوي، ويقصد بالأداء اللفظي المظهر الذي يبدو من خلال الكلمات والجمل والتّراكيب والأساليب. واما حسن التّفكير المعنوي فيراد به المحتوي الفكري الذي ينشا في داخل الفرد من المعاني التي يرغب في التّعبير عنها بالأداء اللفظي وهذان العنصران مترابطان لا يصح الفصل بينهما. [19]

❖**أهميّة مهارة الحديث:** لعمليّة المحادثة أهميّة وفوائد جلّيّة منها:

- إثراء ثروة الطّفل اللفظيّة؛
- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها؛
- تحسين هجائه ونطقه؛
- تهيئة التّلاميذ لمواجهة المواقف الحياتيّة المختلفة؛
- تعويد التّلاميذ على ترتيب أفكارهم؛
- تنميّة التّفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذيّة خيال المتعلّم. [20]

د. **مهارة الكتابة:** الكتابة عند رشدي أحمد طعيمة ليست عمليّة آليّة بحتة يكفي فيها برصد مجموعة من الكلمات لتكوّن جملا والجمل لتكون فقرات والفقرات لتكون موضوعا. إنّ الكتابة عمليّة إبداعيّة ينبغي على المدرس تعريف

الدّارس بأبعادها فيدربه على أن يسأل نفسه دائما قبل أن يكتب لماذا أريد أن أكتب؟ ما الذي أود التّعبير عنه؟ ثم لمن أوجه هذه الكتابة؟ .[21]

❖ **أهميّة التّعبير الكتابي:** وللتعبير أهميّة كبيرة تظهر من خلال ما يأتي:

- تنميّة قدرة المتعلّم على التّعبير الوظيفي وهذا يعني:
- تنميّة قدرة المتعلّم على المحادثة والمناقشة، وقص القصص؛
- تنميّة حساسيّة التّلميذ للمواقف الاجتماعيّة المختلفة .
- تنميّة قدرة المتعلّم على التّعبير الإبداعي وهذا يعني:
- تنميّة قدرته على التّعبير عن أحاسيسه وانفعالاته من حزن وألم و غيرها من الأحاسيس الأخرى.[22]

4. دور الأنشطة المعرفيّة في تنميّة المهارات اللغويّة لدى المتعلّم –سنة أولى متوسط أنموذجا-

يعتبر الجانب التّطبيقي في الدّراسة المرحلة الأهم من مراحل البحث، وعمودها الأساسي الذي تقوم عليه، فبفضله تمكنت الباحثة من جمع الحقائق والمعلومات المتعلقة بموضوع دراستها؛ وذلك عن طريق النّزول إلى الميدان للتحقق من صدق الفرضيات المطروحة أو نفيها.

1 - **<u>عينة الدّراسة:</u>** تكونت عينة الدّراسة من معلمي اللغة العربيّة ممن يدرسون السّنة الأولى من التّعليم المتوسط للسنة الدّراسيّة 2018/2017م وقد بلغ عددها خمسة وثمانين(85) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائيّة، وقد شملت عينة الدّراسة ثلاثين (30) متوسطة في ست (06) ولايات ضمن ست عشرة(16) بلديّة، كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (1): عينة الدّراسة الميدانيّة لعدد معلمي ومدارس السّنة أولى متوسط.

الولايّة	البلديّة	المتوسطة	عدد المعلّمين
الجزائر غرب	عين البنيان	أثير الدّين الغرناطي	02
		عبد الحميد بن باديس	02
	زرالدّة	لاعب الطّيب	02
		19 ماي	02
	الشّراقة	عيسى بن ضياف	02
		مولاي علي	02
	بئر خادم	العقيد سي الحواس	02
		ابن رشد	02
سكيكدة	عين قشرة	بوحيرة علي	03
		ارزيوق محمّد	03
		عيسى عبد الوهاب	03
	الولجة بو البلوط	مباركي الطّاهر	03
المسيلة	المسيلة	العقيد الحواس	04
		أحمد شوقي	04
	المعاضيد	العلامة عبد الحميد بن باديس	04
تيارت	تيارت	حمداني مليكة	03
	عين كرمس	خيثر البودالي	03
		عواد محمّد	03
	وادي ليلي	ميهوب عبد الباقي	03

أم البواقي	أم البواقي	وقاف السّبتي	03
		حمو بوزيد	03
		بن طبيبل الرّبعي	03
	عين فكرون	قعقاع عبد الله	03
		العربي بن مهيدي	03
	عين البيضاء	ابن رشد	03
		قوادريّة الرّبيعي	03
غردايّة	غردايّة	محمّد بوضياف	03
		المجاهد رمضان إبراهيم	03
		الحاج امحمّد مطهري –مليكة –	03
		بن يزقن الجديدة	03
		أول نوفمبر 1954 –بوهراوة	03
المجموع: 6 ولايات	**16 بلديّة**	**30 متوسطة**	**85 معلما ومعلمة**

2 – **أداة البحث:**

يتوقف اختيار المنهج المناسب للدراسة على حسب طبيعة الموضوع وعليه تم الاعتماد على المنهجين الوصفي والإحصائي، كونهما الأنسب لعرض النّتائج والمعطيات المتحصل عليها وتحليلها وتفسيرها عن طريق الاستبيان المقدم لأفراد العينة المذكورة آنفا.

بني هذا الاستبيان من سبعة (7) أسئلة، أسئلته تدور حول الموضوع الأساسي للبحث وهو " **دور الأنشطة المعرفيّة في تنميّة المهارات اللغويّة لدى المتعلّم –سنة أولى متوسط أنموذجا-** ".

3 – عرض نتائج الدّراسة وتحليلها:

1 - النّتائج المتعلقة بالسّؤال الأول :

نصّ السّؤال على الآتي: ما الأنشطة التي يتجاوب معها المتعلّمون؟

وكانت النّتيجة كالآتي:

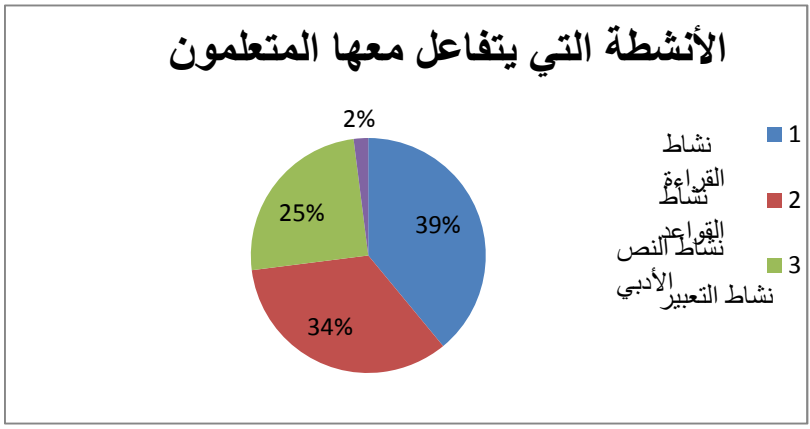
جدول (2): نسبة الأنشطة بحسب تفاعل المتعلّمين

الاحتمالات	نشاط القراءة	نشاط القواعد	نشاط النص الأدبي	نشاط التعبير	المجموع
العدد	33	29	21	2	85
النسبة المئوية	%39	%34	%25	%2	%100

لقد تباينت الآراء واختلفت فيما بينها حول الأنشطة اللغويّة التي يتفاعل معها المتعلّمون فنجد نسبة **39%** من المعلّمين ينسبونها إلى نشاط القراءة، بينما نجد نسبة **34%** من المعلّمين يرجعونها إلى نشاط القواعد، في حين نجد نسبة 25% من المعلّمين إلى نشاط النّص الأدبي، لتليها في الأخير نسبة **2 %** من المعلّمين الذين يرون أن النّشاط التّعبيري هو النّشاط الذي يتجاوب معه المتعلّمون.

كما يوضحه الرّسم البياني الآتي:

الشّكل رقم (2):



2 - النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثّاني:

نصّ السّؤال على الآتي: ما المهارات اللغويّة التي تنميها هذه الأنشطة عند المتعلّمين، وتراعي الفروق الفرديّة بينهم ؟

وكانت النّتيجة كالتّالي:

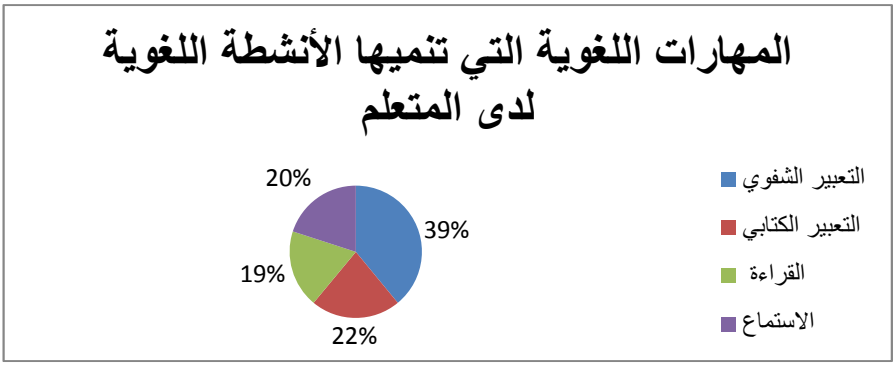
جدول (3): نسبة المهارات اللغويّة التي تنميها الأنشطة اللغويّة لدى المتعلّم.

الاحتمالات	التّعبير الشّفهي	التّعبير الكتابي	القراءة	الاستماع	المجموع
العدد	33	19	16	17	85
النسبة المئويّة	%39	%22	%19	%20	%100

عند استقراء نتائج الجدول المبينة أعلاه نصل إلى أن نسبة 39% من المعلّمين يرون بأن المهارات اللغويّة التي تنميها هذه الأنشطة عند المتعلّمين هي التّعبير الشّفهي بأن تكسبهم القدرة على التّحدث بلسان عربي فصيح وبلغة سليمة خاليّة من الأخطاء، وتعلّمهم آداب الحوار والإدلاء برأيهم بكل حريّة وطلاقة مع احترام الآخرين، بينما نجد نسبة 22% من المعلّمين يرون بأن التّعبير الكتابي يعد من أهم المهارات اللغويّة التي تسعى هذه الأنشطة اللغويّة لتنميتها عند المتعلّمين، لتليها نسبة 20% الذين يرون بأن مهارة الاستماع هي المهارة الجوهريّة التي تعمل الأنشطة اللغويّة على ترسيخها عند المتعلّمين خصوصا من خلال ميدان فهم المنطوق فالاستماع "يساعد على توسيع ثروة المتعلّم اللفظيّة فمن خلال الاستماع يتعلّم المتعلّم كثيرا من الكلمات والجمل والتّعبيرات التي سوف يراها مكتوبة"، [23] لنصل في الأخير إلى أن نسبة 19 % من المتعلّمين يرون بأن الأنشطة اللغويّة تحرص على قراءة معبّرة ومسترسلة الخاليّة من الأخطاء النّحويّة ومطبقة للنبر والتّنغيم، فمن خلال القراءة " تزداد معرفة المتعلّمين للكلمات والجمل والعبارات المستخدمة في الكلام والكتابة، وعلى هذا فهي تساعد المتعلّمين في تكوين إحساسهم اللغوي وتذوقهم لمعاني الجمال وصوره فيما يسمعون وفيما يقرؤون ويكتبون." [24] نصل بناء على ما سبق نستخلص بأنّ "كل هذه المهارات مرتبطة ببعضها البعض، فعند تعلّم إحداها يجب تعلّم الأخريات معها جنبا إلى جنب ." [25].

كما يوضحه الرّسم البياني الآتي:

الشّكل رقم (3):



3 - النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثّالث:

نصّ السّؤال على الآتي: أين تظهر قدرة المتعلّم، وحسن أدائه، وفهمه لمحددات النّشاط اللغوي؟، وكانت النّتيجة كالتّالي:

جدول (4): نسبة ظهور قدرة المتعلّم وحسن أدائه وفهمه للأنشطة للغويّة

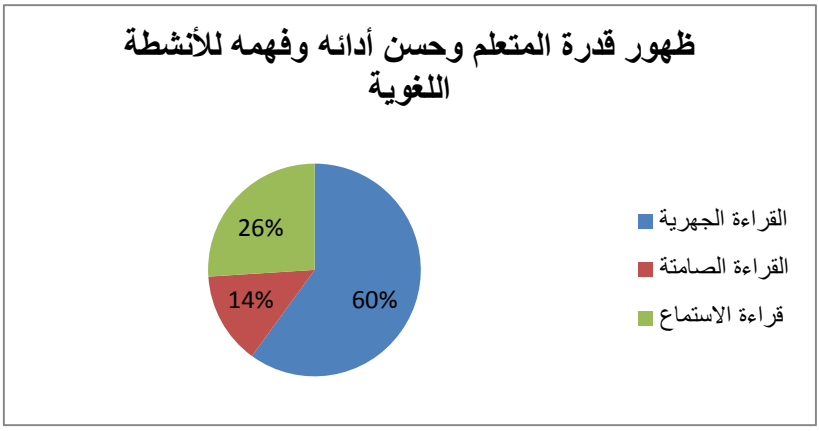
الاحتمالات	القراءة الجهرية	القراءة الصامتة	قراءة الاستماع	المجموع
التكرار	51	12	22	85
النسبة المئوية	%60	%14	%26	%100

عند استقراء نتائج الجدول المبينة أعلاه نصل إلى أن نسبة 60% من المعلّمين يرون بأن القراءة الجهريّة هي النّشاط الذي تظهر فيه قدرة المتعلّم وحسن أدائه وفهمه لمحددات النّشاط اللغوي ؛ كونها " تنيّر للمعلم الكشف عن أخطاء المتعلّمين في النّطق، فهي وسيلة المعلّم أيضا في اختبار قياس الطّلاقة والدّقة في النّطق والإلقاء ." [26] بينما 26% من المعلّمين يرون بأن قراءة الاستماع النّشاط الذي تبرز فيه مهارة المتعلّم وجودة تحصيله واستيعابه

لضوابط النّشاط اللغوي، في حين نجد نسبة 14% يرون بأن القراءة الصّامتة النّشاط الذي تتجسد من خلاله قدرة المتعلّم وحسن إنجازه وإدراكه لمحددات النّشاط اللغوي؛ " لأن القراءة الصّامتة تتيح للقارئ تأمل العبارات والتّراكيب وعقد المقارنات بينها والتّفكير فيها مما ينمي ثروته اللغويّة كما أنها تشغل متعلّمي الفصل جميعا وتعودهم الاعتماد على النّفس في الفهم، كما تعودهم حب الاطلاع وفيها مراعاة للفروق الفرديّة بينهم إذ يستطيع كل فرد أن يقرأ وفق المعدل الذي يناسبه ."[27]

كما يوضحه الرّسم البياني الآتي:

الشّكل رقم (4):



4- <u>النّتائج المتعلقة بالسّؤال الرّابع:</u> نصّ السّؤال على الآتي: هل تتحقق الكفاءة المسطرة (مهارة الكتابة) من درس التّعبير الكتابي في كتابات المتعلّمين؟، وكانت النّتيجة كالتّالي:

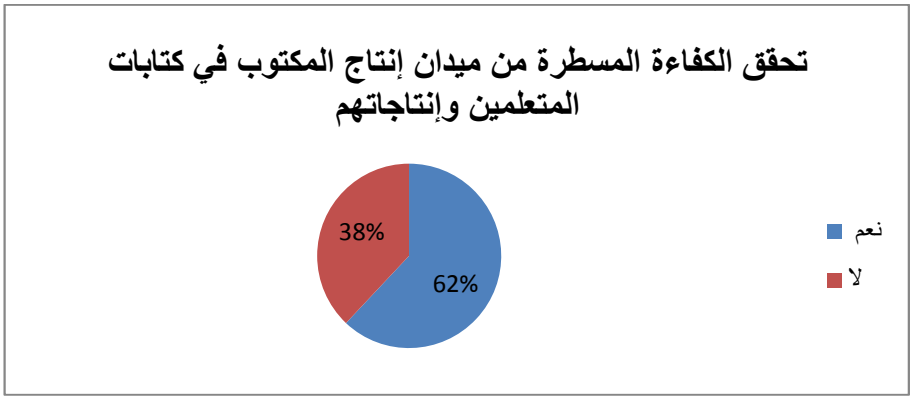
جدول (5): نسبة تحقق الكفاءة المسطرة من ميدان إنتاج المكتوب في كتابات المتعلّمين وإنتاجاتهم.

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
العدد	53	32	85
النسبة المئوية	%62	%38	%100

بالعودة إلى النّسب الواردة في الجدول أعلاه نجد أن نسبة 62% من المعلّمين يرون بأن الكفاءة المسطرة من درس التّعبير الكتابي تتحقق في كتابات المتعلّمين بينما نجد نسبة من المعلّمين يرون خلاف ذلك وأن إنتاج المتعلّمين لا يجسد ما تم التّخطيط له وفق الكفاءة المسطرة من درس التّعبير الكتابي.

كما يوضحه الرّسم البياني:

الشّكل رقم (5):



5 - النّتائج المتعلقة بالسّؤال الخامس:

نصّ السّؤال على الآتي: هل الأنشطة المعرفيّة المتضمنة في الكتاب المدرسي قادرة على تنميّة قدرات ومهارات المتعلّم في ميدان إنتاج المكتوب؟، وكانت النّتيجة كالتّالي:

جدول (6): نسبة قدرة الأنشطة المعرفيّة المتضمنة في الكتاب المدرسي على تنميّة قدرات ومهرات المتعلّم في ميدان المكتوب.

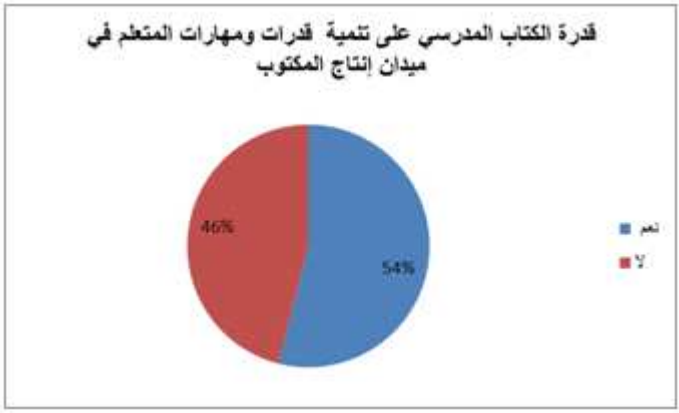
الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
العدد	46	39	85
النسبة المئوية	%54	%46	%100

بالعودة إلى النّسب الواردة في الجدول أعلاه نصل إلى أن نسبة 54% من المعلّمين يرون بأن الأنشطة المعرفيّة في الكتاب المدرسي قادرة على تنميّة قدرات المتعلّم في ميدان إنتاج المكتوب، بينما نجد نسبة 46% من المعلّمين بقصور الأنشطة المعرفيّة في الكتاب المدرسي وأنها غير كافيّة وحدها لتنميّة مهارات المتعلّم في ميدان إنتاج المكتوب، ومن بين الآليات التي يتم بواسطتها تعويض هذا النّقص:

- تفعيل دور المكتبات المدرسيّة وترسيخ ثقافة المطالعة في الوسط التّربوي؛
- تخصيص حجم زمني أكبر لحصة إنتاج المكتوب؛
- العمل على معالجة النّقص من خلال استثمار حصص الأعمال الموجهة والاستدراك؛
- اختيار نصوص متنوعة ومشوقة ثم قراءتها وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ويجب أن تكون متمشيّة مع بيئة وواقع المتعلّم حتى يتم التّعبير عنها بصدق وموضوعيّة.

كما يوضحه الرّسم البياني الآتي:

الشّكل رقم (6):



6 - النّتائج المتعلقة بالسّؤال السّادس:

نصّ السّؤال الآتي: ما الصّعوبات والعراقيل التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل لترسيخ المهارات اللغويّة لدى المتعلّمين؟، وكانت النّتيجة كالآتي:

جدول (7): نسبة الصّعوبات والعراقيل التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل لترسيخ المهارات اللغويّة لدى المتعلّمين.

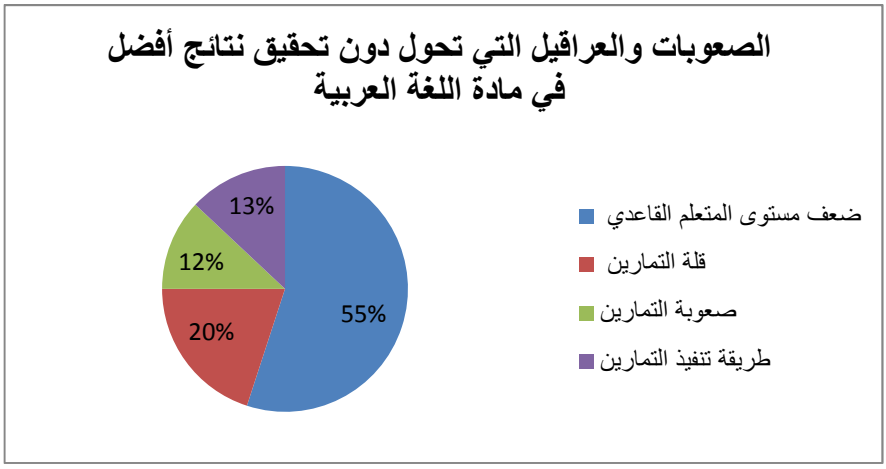
الاحتمالات	ضعف مستوى المتعلم القاعدي	قلّة التمارين	صعوبة التمارين	طريقة تنفيذ التمرين	المجموع
العدد	47	17	10	11	85
النسبة المئوية	%55	%20	%12	%13	%100

أنّ النّسب المسجلة أعلاه تثبت وتدعم الاحتمالات التي افترضنا أن نقدمها كأسباب أساسيّة وجوهريّة أدّت إلى الضّعف الملحوظ لمستوى المتعلّمين في مادة اللغة العربيّة، وقد حظي احتمال عينة ضعف مستوى المتعلّم القاعدي بأعلى

نسبة حيث بلغت نسبة المتعلّمين الذين اختاروها 55%، يليها احتمال فئة قلة التّمارين وقدرت بنسبة 20% باعتباره هو العامل الأساسي لتدني مستوى المتعلّمين، وأرجعت نسبة 13% أن التّمارين المقدمة للمتعلّمين تفتقر إلى أسس منهجيّة لتطبيقها، وفي الأخير تحصل احتمال صعوبة التّمارين على نسبة 12% كونها لم يراع في إعدادها الأخذ لمبدإ التّدرج من البسيط إلى المعقد، ولا تشتمل على أكثر من صعوبة واحدة في التّمرين الواحد .

كما يوضحه الرّسم البياني الآتي:

الشّكل رقم (7):



7 - النّتائج المتعلقة بالسّؤال السّابع:

نص السّؤال على الآتي: ما هي الحلول المقترحة لمعالجة ضعف المتعلّمين في الأنشطة المعرفيّة من أجل تحقيق تنميّة أفضل للمهارات اللغويّة؟

وكانت النّتيجة كالتّالي:

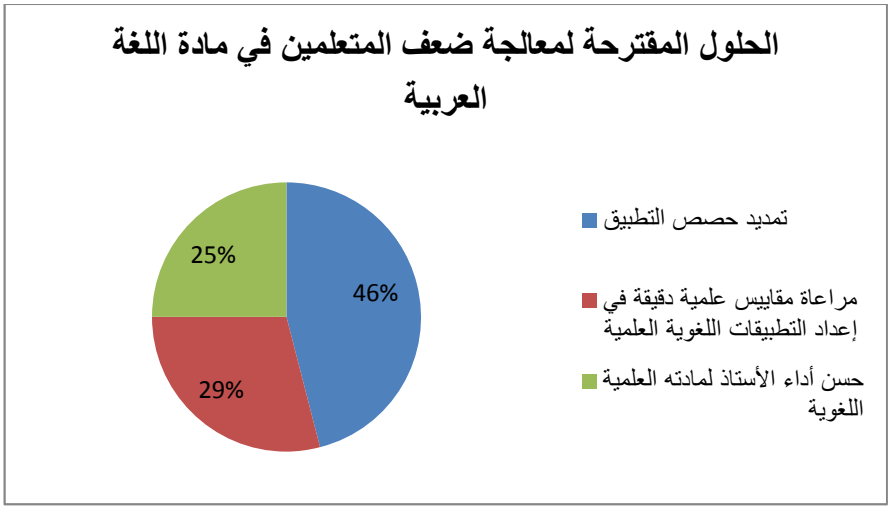
الجدول (8): إحصاء نسبة الحلول المقترحة لمعالجة ضعف المتعلّمين في الأنشطة المعرفيّة من أجل تحقيق تنميّة أفضل للمهارات اللغويّة.

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
تمديد حصص التطبيق	39	%46
مراعاة مقاييس علمية دقيقة في إعداد التطبيقات اللغوية والنحوية	25	%29
حسن أداء الأستاذ لمادته العلمية اللغوية	21	%25
المجموع	85	%100

لو أمعنا النّظر في نتائج الجدول المبينة أعلاه لأدركنا أن أراء العينة تباينت واختلفت فيما بينها فنجد **46%** من المعلّمين يرون بأن تمديد حصص التّطبيق عامل مهم لمعالجة ضعف المتعلّمين في اللغة العربيّة؛ وذلك بتخصيص حصص الدّعم والمعالجة والأعمال الموجهة لتقديم تطبيقات متنوعة للمتعلّمين فضلا عن إعطاء واجبات منزليّة تشتمل على تمارين محفزة لترسيخ المعارف المكتسبة في الأنشطة وتثبيتها في ذهن المتعلّم، بينما نجد **29%** من المعلّمين يشيرون إلى مراعاة مقاييس علميّة دقيقة في إعداد التّطبيقات اللغويّة والنّحويّة هو الحل الأمثل لتخفيف من تدني مستوى المتعلّمين في اللغة العربيّة؛ وذلك لا يكون إلا بتعيين فريق تربوي متخصص يراعي في إعدادها مستوى المتعلّمين ونضجهم العقلي، ومتدرجة في عرضها من البسيط إلى المعقد، في حين نجد نسبة **25%** يقترحون بأن حسن أداء المعلّم لمادته العلميّة اللغويّة هو المنفذ الوحيد الذي من خلاله يمكن أن نعالج المشاكل التي يعاني منها المتعلّمون في اللغة العربيّة، ويكون ذلك بالتّحضير الجيّد للنشاط المقدم للمتعلّم.

كما يوضحه الرّسم البياني الآتي:

الشّكل رقم(8):



خاتمة: تبين من خلال ما سبق أن نجاح العمليّة التّعليميّة يتوقف على عدة عوامل، أهمها حسن استعمال الأنشطة اللغويّة من أجل تطوير المهارات اللغويّة بما يتوافق وقدرات المتعلّمين، لما لهما من علاقة وطيدة تربط بينهما باعتبارهما يسعيان إلى تحقيق نفس الغايّة المرجوة من العمليّة التّعليميّة وهي بناء كفاءة لغويّة متكاملة للمتعلّم، وتوصلت الدّراسة في الأخير لمجموعة من التّوصيات أهمها:

- الحرص على اكتساب المتعلّم المهارات اللغويّة بشكل مقنن ؛
- وضع معايير تربويّة لاختيار المعلّمين الأكفاء لتكوين المهارات اللغويّة لدى المتعلّم في اللغة العربيّة لتعلّمها تعلّما سليما ؛
- انتقاء سندات تربويّة هادفة لها علاقة مباشرة بحياة المتعلّمين، ومناسبة لمستواهم العقلي وقدراتهم؛
- ضرورة مراجعة الخبراء والمثقفين ودمجهم في إعادة تفعيل المنظومة التّربويّة؛

■توظيف الوسائط التّعليميّة الحديثة من أجل خدمة اللغة العربيّة وتحسين استيعابها من قبل المتعلّمين؛

■تشجيع المتعلّمين على التّحدث باللغة العربيّة الفصحى من خلال الاهتمام بميدان فهم المنطوق وإنتاجه؛

■تنويع المعلّم لطرق وأساليب حديثة لتدريس أنشطة اللغة العربيّة، وتفادي استخدام أسلوب نمطي لكي لا يمل المتعلّمون وينفروا منها.

قائمة المراجع:

1- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النّظريّة والتّطبيق، دار عالم الكنب، القاهرة، مصر ط4، 2013م.

2- أنطوان صياح وآخرون، تعلّميّة اللغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان ط1 ج1، 2006م.

3- بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن ط1، 2007م.

4 - حسن شحاتة، زينب النّجار، مراجعة حامد عمار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2003م .

5 - راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق ، ط1، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، 2000م.

6 - راتب قاسم عاشور. محمّد فؤاد الحوا مدة. أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق .. (دار الميسرة. ط2. 2007.).

7 - رشدي احمد طعيمة. المهارات اللغويّة مستوياتها تدريسها صعوباتها.(دار الفكر العربي .ط1 .2004م.).

8 - سعادة عبد الرّحيم خليل، توجهات معاصرة في التّربيّة والتّعليم، مجد المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 2013م.

9 - صالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، 2012م.

10 - طه حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي.اللغة العربيّة منهاجها وطرائق تدريسها. (دار الشّروق للنشر والتّوزيع ط1 .2003م)

11 - عبد الفتاح حسن البجة. أساليب تدريس مهارات اللغة العربيّة وآدابها. (دار الفكر العربي، الإمارات. ط1 .2001م)

12 - عبد الله علي مصطفى. مهارات اللغة العربيّة ..(دار للنشر و التّوزيع) ط1 .2002م .

13 - علي احمد مدكور. تدريس فنون اللغة العربيّة.(دار الفكر العربي. د.ط .2000 م)

14 - علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي "الأسس المعرفيّة والدّيداكتيكيّة، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، ط1، 1998م.

15 - فتيحة حايد، المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربيّة للسنة الثّانيّة متوسط دراسة تحليليّة نقديّة - ، رسالة ماجستير، إشراف: عبد الكريم بورنان، جامعة باتنة 1 2011- 2012م.

16 - كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، عالم الكتب للنشر والتّوزيع والطّباعة،، القاهرة، ط2، 2001م.

17 - محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللغوي وتعلّمها، دار المناهج، عمان، الأردن ط1، 2007م.

18 - محمّد السّيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، دار المسيرة عمان، الأردن، ط1، 2011م.

19- مصطفى أرسلان. تعليم اللغة العربيّة (دار الثّقافة للنشر و التّوزيع . د.ط . 2005).

الهوامش:

[1]- فتيحة حايد، المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربيّة للسنة الثّانيّة متوسط دراسة تحليليّة نقديّة - ، رسالة ماجستير، إشراف: عبد الكريم بورنان، جامعة باتنة 1، 2011- 2012م ص: 10

[2]- كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، عالم الكتب للنشر والتّوزيع والطّباعة، القاهرة، ط2، 2001م، ص: 113.

[3]- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النّظريّة والتّطبيق، دار عالم الكنب، القاهرة، مصر ط4 2013م، ص:31

[4]- محمّد السّيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، دار المسيرة عمان الأردن ط1، 2011م، ص: 240

[5]- حسن شحاتة، زينب النّجار، مراجعة حامد عمار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2003م، ص: 283.

[6]- محمّد السّيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، ص: 240

[7]- أنطوان صياح وآخرون، تعلّميّة اللغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان ط1 ج1، 2006م ص: 15.

[8]- علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي "الأسس المعرفيّة والدّيداكتيكيّة، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، ط1، 1998م، ص: 120.

[9]- صالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة الجزائر 2012م، ص:127- 128.

[10]- راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق ط1، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، 2000م، ص197.

[11]- بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن ط1 2007م ص: 131

[12]- المرجع نفسه، ص: 130.

[13]- محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللغوي وتعلّمها، دار المناهج، عمان، الأردن ط1، 2007م ص: 160.

[14]- مصطفى أرسلان. تعليم اللغة العربيّة. (دار الثّقافة للنشر والتّوزيع. د.ط . 2005). ص 109.

[15]- علي احمد مدكور. تدريس فنون اللغة العربيّة. (دار الفكر العربي. د.ط .2000 م) ص 121-122.

[16]- ينظر: طه حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي. اللغة العربيّة منهاجها وطرائق تدريسها. (دار الشّروق للنشر والتّوزيع عمان، الأردن. ط1 .2003م)، ص 107.

[17]- راتب قاسم عاشور. محمّد فؤاد الحوا مدة. أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق .. (دار الميسرة. ط2. 2007.). ص 39.

[18]- عبد الفتاح حسن البجة. أساليب تدريس مهارات اللغة العربيّة وآدابها. (دار الفكر العربي الإمارات ط1 .2001م)، ص 28.

[19]- المرجع نفسه، ص 53.

[20]- عبد الله على مصطفي. مهارات اللغة العربيّة ..(دار للنشر و التّوزيع . ط2002.1.ص 140.)

[21]- رشدي احمد طعيمة. المهارات اللغويّة مستوياتها تدريسها صعوباتها.(دار الفكر العربي .ط1 .2004م.)، ص 191.

[22]- ينظر: علي احمد مدكور. تدريس فنون اللغة العربيّة. ص 228- 230.

[23]- المرجع نفسه، ص:127.

[24]- المرجع نفسه، ص: 128.

[25]- سعادة عبد الرّحيم خليل، توجهات معاصرة في التّربيّة والتّعليم، مجد المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 2013م.ص: 32.

[26]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربيّة، ص: 142.

[27]- المرجع نفسه، ص: 140.