



عضو أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا بالقاهرة

# تطویر مناهج اللغة العربية لاصفوف الأولية في ضوء المستويات المعيارية للغة العربية والاتجاهات الحديثة لتعليمها

إعداد

د. إبراهيم بن علي الدبيان      د. وحيد السيد إسماعيل حافظ

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

كلية المعلمين – جامعة الملك سعود

وكليّة التربية – جامعة بنها

أستاذ علم اللغة المساعد

ووكليل كلية المعلمين

جامعة الملك سعود

د. مختار عبد الخالق عبد الله عطية

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية المعلمين – جامعة الملك سعود

٦٦٩٦٠٠

## تطوير مناهج اللغة العربية للصفوف الأولية في ضوء المستويات المعيارية لغة العربية والاتجاهات الحديثة لتعليمها<sup>[١]</sup>

### المقدمة والإحساس بالمشكلة:

تؤدي اللغة دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع، فهي أداة التفكير والتعبير ووسيلة التواصل وقضاء الحاجات وحاملة الثقافة، وحافظة التراث، وناقلة التاريخ، وناشرة الحضارة، وفوق ذلك كله فهي أداة الدراسة والتحصيل بفنونها المختلفة؛ الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

واللغة العربية من اللغات العربية التي كانت ولا تزال موضع عناية العلماء والباحثين واهتمامهم على مر الأزمنة والعصور؛ دراسة وبحثاً وتعلماً وتعلمياً، ولا ريب في ذلك فهي لغة القرآن الكريم، وركيزة الدين الإسلامي، وعماد الهوية الثقافية لأبناء الوطن، وذاكرة الأمة وعنوان حضارتها.

ويكتسب تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أهمية خاصة لما لهذه المرحلة من أثر بالغ في بقية المراحل التعليمية، فهذه المرحلة وخاصة الصفوف الأولية منها تمثل حجر الأساس للنظام التعليمي بأكمله، وكل ما يتعلمه الطفل خلال هذه المرحلة من معارف، وما يكتسبه من مهارات له أثر إيجابي في المراحل اللاحقة.

ويهدف تعليم اللغة العربية منذ بداية المرحلة الابتدائية إلى تمكين الطفل من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتعبير، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية، بحيث يصل التلميذ في نهاية هذه المراحل إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخداماً ناجحاً عن طريق التحدث والكتابة والقراءة والاستماع.

(يونس، ٢٠٠٥، ١٣١)

[١] هذا البحث ممول من مركز البحث بكلية المعلمين - جامعة الملك سعود.

ولعل أكبر الأهداف المبتغاة من وراء أي برنامج لتعليم اللغة في المرحلة الابتدائية هو اكتساب المزيد من المهارات في فنون التواصل البشري، والنجاح في تحقيق ذلك لا يعني إلا إنتاج إنسان واعٌ متمكن من لغته قادر على التعبير عن أفكاره وأغراضه ب AIS سهل ومن أقصر المسالك وأعمقها. (عصر، ٢٠٠٠، ٥٩)

فالمدرسة الابتدائية تعمل جاهدة على توجيه الطفل نحو استخدام اللغة عن طريق القراءة والكتابة دون أخطاء كما تساعده وتدربه على حسن الاستماع ومحاولة فهم المقروء والمسموع والمشاركة في التفكير في كل ما يطلب منه أو كل خبرة اكتسبها داخل المدرسة أو خارجها ومنها الخبرات اللغوية. (إسماعيل، ١٩٩٥، ٤٣)

ومن الأدلة الواضحة على أهمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، نصيب خطة تدريسها بالململكة العربية السعودية في جميع صفوف هذه المرحلة بصفة عامة، وفي الصفوف الأولية خاصة؛ حيث يبلغ نصيب خطة اللغة العربية من الخطة العامة للدراسة في الصف الأول ٤١٪، وفي الصف الثاني ٣٢٪، وفي الصف الثالث ٣٢٪، وهو ما يظهر بجلاء الدور المحوري للغة العربية مقارنة ببقية المقررات الدراسية. (السبيل، ٢٠٠٨، ١٧٨) وآخرون، (٢٠٠٨، ١٧٨)

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ولا سيما في الصفوف الأولية إلا أن الواقع يعكس ضعف التلاميذ الملحوظ في هذه المادة، وهذا ما دعا كثيراً من خبراء المناهج والباحثين في طرق تعليمها وتعلمها إلى تناول هذه الظاهرة بالدراسة والتحليل.

فقد ذكرت (عوض الله، ١٩٩٥، ٦٨١) أن المتأمل لواقع تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة يلمس أن ما يتعلمه التلاميذ من مهارات لغوية لم يكتسب بصورة صحيحة، وأن نسبة كبيرة منهم تكتسب قدرًا ضئيلاً من المهارات التي كان من المتوقع أن يتتفوقوا فيها.

وأشار (طعيمة، ٢٠٠٥، ٩٤) إلى أن تعليم اللغة العربية يشكو من أزمة حادة في محتوى المادة التعليمية وفي مناهج التدريس على حد سواء، ولعل من أبرز أعراض هذه الأزمة إهمال الجانب الوظيفي في استخدام اللغة وعدم تنمية المهارات اللغوية.

وأوضح (النصار، ٢٠٠٧، ٢) أن ظاهرة ضعف الطلاب في اللغة العربية ترجع إلى أسباب متعددة، وهناك من يرى أنها نتيجة انتشار العامية في الوطن العربي، وهناك من يرجعها

إلى ثنائية اللغة بين المدرسة والبيت والشارع، وهناك من يقول إنها تعود إلى المعلم وتأهيله وطريقة تدريسه، ومن الباحثين من يرى أن ضعف الطلاب في اللغة العربية إنما هو بسبب سوء تصميم المناهج الدراسية.

وأشارت ( العنزي، ٢٠٠٨، ٥ ) إلى أن مناهج تدريس اللغة العربية متحجرة على الرغم من أناقتها ومدنيتها .

وأكَّد ( أبو زهرة، ٢٠٠٩، ٨١٤ ) على أن الصيغات تتعالى بالشكوى من ضعف تعليم العربية في مدارسنا . وعلى الرغم من قيام عدة محاولات لتطوير لغتنا القومية، إلا أن المشكلة ما زالت قائمة، وربما تجلَّى بصورة أخطر في ضعف – إن لم يكن عجز – تلاميذنا عن التحدث أو القراءة أو الكتابة بلغة عربية سليمة بسهولة ويسر .  
والناظر المدقق في الآراء السابقة يفطن إلى أن القاسم المشترك الأكبر فيما بينها يلقي اللوم الأكبر في أسباب ضعف التلاميذ في اللغة العربية على المناهج الدراسية وما تتضمنه من محتوى، وطرق وأساليب، ووسائل، وأنشطة تعليمية، فضلاً عن طرق التقويم المتبعة .

ويركز تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام – حالياً – على المعارف اللغوية والأدبية، ويسعى إلى استيعاب المتعلمين لها، ويتوقع مع تطبيق حركة المعايير والتحول إلى التعليم القائم على الأداء أن تحظى مهارات اللغة العربية باهتمام أكبر في المناهج الدراسية، وأن يرتقي الاهتمام بالمفاهيم والمعرفات اللغوية والأدبية ليتجاوز الاستيعاب وصولاً إلى الاستخدام الفعلي، ويلتقي بذلك مع أهداف تعليم المهارات، ولتحقيق الغاية من تعليم اللغة العربية بتمكن المتعلم من التعبير، والتفكير، والتواصل، والتنقيف بلغة عربية سليمة . (فضل الله، ٢٠٠٥، ١٦٨ )

لقد جاءت ثقافة المعايير للسعي نحو الجودة منذ أواخر ثمانينيات القرن الماضي مواكبة للاهتمام بالنظرية المعرفية ومجتمع المعرفة، وقد تسابقت المؤسسات التربوية في دول مختلفة في وضع معايير لما يجب أن يعرفه المتعلم وما ينبغي أن يملكه من مهارات . (عبيد، ٢٠٠٥، ٢٤٩ )

إن تبني ثقافة المستويات المعيارية في التعليم تعني اجابة السؤال التالي: ما الذي يجب أن يعرفه الطلاب وما ينبغي أن يكونوا قادرين على أدائه بنهاية فترة تعليمية معينة؟، ومن ثم تبني الأساليب والإستراتيجيات التدريسية والتقويمية الملائمة

وكذلك الأنشطة التعليمية التي يمكن أن تتحقق هذه المستويات، ومن ثم فالمستويات تتضطلع بتحديد المعرفة والأداء المطلوبين من الطلاب، وتساعدهم على فهم ما يحتاجون إليه كي يحققوا المطلوب منهم، وتساعدهم على توظيف ما تعلموه في مواقف خارج المدرسة.(شحاته، ٢٠٠٥، ٦٠)

ويزيد الاهتمام بتحديد الأسس ومعايير العلمية في بناء المناهج الدراسية - بصفة عامة- في الوقت الحالي باعتبار أن ذلك يمثل أحد أهم الاتجاهات التربوية الحديثة؛ لتلافي القصور ومعالجة نقاط الضعف في المناهج الدراسية، حتى تكون المناهج الدراسية بعيدة عن الاجتهادات والرؤى الشخصية والعشوائية، بل تحكمها أسس ومعايير تنطلق منها، ويقاس تقويمها في ضوء ما يراعى في بنائها من الأسس ومعايير.(طنطاوي، ٢٠٠٥، ٥٢١)

ووجود معايير للغة العربية أمر ضروري لا يمكن التغافل عنه، حيث إن المعايير تحدد ما يجب على المتعلم معرفته وما يستطيع تنفيذه من مهام لغوية. وقد وضعت كثير من الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وأستراليا وغيرها معايير لتعليم لغاتها الوطنية.(نصيرات، ٢٠٠٦، ١٨)

وفي الولايات المتحدة قام قسم التربية بولاية لويسiana (Louisiana Department Education, 1997) بوضع معايير لفنون اللغة الإنجليزية في مراحل التعليم الجامعي وحدتها في سبعة معايير، كما قدمت ولاية شيكاغو (Chicago, 1997) معايير خاصة بفنون اللغة الإنجليزية، أما في ولاية كولورادو الأمريكية وتحديداً في ديسمبر ١٩٩٧ فقد قدم المجلس الأمريكي لتدريس اللغات (ACTFL, 1997) وثيقة معايير تعلم اللغات الأجنبية، كما أعد قسم التربية بولاية كاليفورنيا (California Department of education, 1999) معايير لتطوير اللغة الإنجليزية بالولاية، كما قدمت ولاية إنديانا (Indiana State Board Of Education, ٢٠٠٠) مستويات معيارية للغة الإنجليزية، وقدم قسم التربية العام بولاية داكوتا الشمالية، (North Dakota Department of Public Instruction, 2003) وثيقة معايير محتوى فنون اللغة الإنجليزية، تضمنت ستة معايير.

وعلى المستوى القومي قدمت (وزارة التربية والتعليم في مصر ٢٠٠٣) مشروع لإعداد معايير قومية للتعليم، وتضمن المشروع وضع معايير لفنون اللغة العربية (الاستماع

والتحدث والقراءة والكتابة) وتم تحديد المؤشرات الدالة على كل معيار، كما أعد (المجلس الأعلى للتّعليم في قطر ٢٠٠٤) قائمة بمعايير فنون اللغة العربية وقد اشتملت هذه المعايير على العديد من مؤشرات الأداء في الصّفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. كما أجريت بضع دراسات فردية لوضع مستويات معيارية لبعض فنون اللغة العربية كدراسة ( سعودي، ٢٠٠٤ ) التي قدمت مستويات معيارية لتعليم اللغة العربية في الصّفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ودراسة ( حافظ، ٢٠٠٥ ) التي قدمت مستويات معيارية لتعليم التّحدث في المرحلة الابتدائية، ودراسة ( الزغاط، ٢٠٠٥ ) التي قدمت مستويات معيارية لتعليم الاستماع في المرحلة المتوسطة، ودراسة ( عطية، ٢٠٠٩ ) التي قدمت مستويات معيارية لتعليم الكتابة في الصّفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

ويعتقد واضعو المعايير أن اللغة العربية يجب أن تكون محور التعلم والتعليم. فاللغة التي هي أداة الفهم والتواصل، يجب أن تستخدم استخداماً وظيفياً يرتقي بالطالب من مرحلة الاستخدام في أدنى مستوياته المتمثل في استخدام اللغة في الحديث والقراءة والكتابة في مستوياتها السطحية؛ إلى استخدام اللغة في التفكير؛ أي استخدام اللغة في التحليل والتركيب والربط والاستنتاج والاستدلال وحل المشكلات. (نصيرات، ٢٠٠٦، ٢٠٠٦) ووضع المستويات المعيارية لتعلم اللغة العربية في الصّفوف الثلاثة الأولى يهدف إلى تطوير الأهداف التعليمية لهذه الصّفوف؛ بحيث تكون أهداف تعليم اللغة العربية في كل صف من هذه الصّفوف أكثر تحديداً وأقل تجريداً، وأكثر قابلية للتطبيق والقياس. ( سعودي، ٢٠٠٥، ٨٢٤ )

إن تعليم اللغة العربية ينطلق من وظيفة اللغة الأساسية، وهي الاتصال الذي يكون بين طرفين (مرسل ومستقبل). ومعنى ذلك أن عملية الاتصال تستوجب إتقان مهارات الاستماع والقراءة والكلام والكتابة، وتعليم اللغة العربية بهذا المفهوم لا يمكن أن يتم إلا لم يتوجه المنهج والمعلم معاً إلى تحقيق هذه الغايات الأربع. (الدليمي، والوايلي، ٢٠٠٣، ٦٢) ويجب إعداد مناهج اللغة العربية الحديثة في ضوء التوجهات التربوية الحديثة في تعلم اللغات التي تقوم على اكتساب المتعلم لمهارات اللغة الأربع، وقدرته على استخدامها بفاعلية ودقة. ولما كان لكل مهارة مهارات فرعية؛ فيجب أن تبني هذه المناهج تبعاً لسلسل مستويات هذه المهارات، كما يجب أن تحدد خصائص مخرجات كل مرحلة

تعليمية على شكل وصف لقدرة المتعلم على القيام بتنفيذ مستويات معينة في كل مهارة من مهارات اللغة.(مصطفى، ٢٠٠٢، ٥٥)

ويأتي في مقدمة الاتجاهات الحديثة التي ينبغي مراعاتها في تعليم اللغة العربية وبناء مناهجها: الاتجاه المهاري: الذي يؤكد على ضرورة تعليم اللغة على أنها مهارات ينبغي أن يكتسبها التلاميذ. الاتجاه التكاملـي: الذي يؤكد على أن تنمية مهارة لغوية ما هو في الوقت نفسه تنمية لغيرها من المهارات. الاتجاه الوظيفـي: الذي يؤكد على ضرورة تعليم اللغة تعليماً يهدف إلى أن يستخدمها التلاميذ في مواقف الحياة التي تضطرنا إلى استخدام اللغة.(الناقة، وحافظ، ٢٠٠٢، ٥٩ - ٦٠)

ما سبق يمكن استخلاصـ ما يأتي:

- ١ ضعـف الطـلـاب فـي اللـغـة العـرـبـيـة فـي الـمـرـحـلـة الـاـبـدـائـيـة بـصـفـة عـامـة وـفـي الصـفـوفـ الأولـيـة بـصـفـة خـاصـة.
- ٢ أحد الأسبـاب المـهمـة لـهـذا الـضـعـف هـو الـمنـاهـج الـدـرـاسـيـة الـتـي تـرـكـز عـلـى إـكـسـابـ التـلـامـيـدـ الـمـعـارـفـ أـكـثـرـ مـنـ تـنـمـيـةـ الـمـهـارـاتـ.
- ٣ ضـرـورـةـ بـنـاءـ منـاهـجـ الـلـغـةـ العـرـبـيـةـ لـلـصـفـوفـ الأولـيـةـ فـيـ ضـوءـ مـعـايـيرـ عـلـمـيـةـ.
- ٤ ضـرـورـةـ مـرـاعـاةـ الـاتـجـاهـاتـ الـحـدـيثـةـ لـتـعـلـيمـ الـلـغـاتـ عـنـدـ بـنـاءـ منـهـجـ الـلـغـةـ العـرـبـيـةـ لـهـذـهـ الصـفـوفـ.

لـذـاـ جـاءـتـ الـدـرـاسـةـ الـحـالـيـةـ لـتـقـدـمـ مـحاـولـةـ لـتـطـوـيرـ منـاهـجـ الـلـغـةـ العـرـبـيـةـ فـيـ الصـفـوفـ الأولـيـةـ بـالـمـلـكـةـ الـعـرـبـيـةـ السـعـودـيـةـ فـيـ ضـوءـ مـجـمـوعـةـ مـعـايـيرـ (الـمـسـتـوـيـاتـ الـمـعـيـارـيـةـ)ـ لـفـنـونـ الـلـغـةـ العـرـبـيـةـ،ـ وـكـذـلـكـ فـيـ ضـوءـ أـبـرـزـ الـاتـجـاهـاتـ الـحـدـيثـةـ لـتـعـلـيمـ الـلـغـاتـ.

#### **تحديد المشكلة :**

تـحدـدـتـ مـشـكـلـةـ الـبـحـثـ فـيـ قـصـورـ منـاهـجـ الـلـغـةـ العـرـبـيـةـ بـالـصـفـوفـ الأولـيـةـ وـقـصـورـ مـعـلـمـيهـاـ فـيـ تـحـقـيقـ الـأـهـدـافـ الـمـرـجـوـةـ مـنـ تـعـلـيمـ الـلـغـةـ العـرـبـيـةـ الـمـتـمـثـلـةـ فـيـ إـكـسـابـ الـتـلـامـيـدـ الـمـهـارـاتـ الـلـغـوـيـةـ الـمـنـاسـبـةـ لـهـمـ؛ـ مـاـ يـتـطـلـبـ ضـرـورـةـ تـطـوـيرـ تـلـكـ الـمنـاهـجـ فـيـ ضـوءـ الـمـسـتـوـيـاتـ الـمـعـيـارـيـةـ لـلـغـةـ وـالـاتـجـاهـاتـ الـحـدـيثـةـ لـتـعـلـيمـ الـلـغـةـ فـيـ الصـفـوفـ الأولـيـةـ مـنـ الـمـرـحـلـةـ الـاـبـدـائـيـةـ.

ولحل هذه المشكلة ينبغي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:  
كيف يمكن تطوير مناهج اللغة العربية للصفوف الأولية في ضوء المستويات المعيارية  
للغة العربية، والاتجاهات الحديثة لتعليمها؟  
ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:  
١. ما المستويات المعيارية للغة العربية في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية؟  
٢. ما الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغة العربية بالصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية؟  
٣. ما أسس ومعايير تطوير مناهج اللغة العربية في الصفوف الأولية في ضوء تلك  
المستويات المعيارية والاتجاهات الحديثة لتعليم اللغة؟  
٤. ما صورة مناهج اللغة العربية (في الصفوف الأولية) المطورة في ضوء تلك المستويات  
المعيارية، والاتجاهات الحديثة لتعليم اللغة؟  
٥. ما فاعلية المناهج المطورة في تنمية المهارات اللغوية اللازمية لطلاب الصفوف الأولية  
من المرحلة الابتدائية؟

### حدود البحث:

اقتصر البحث على:

تحديد المستويات المعيارية للغة العربية ومؤشراتها وقواعد تقديرها لكل صنف من  
الصفوف الثلاثة الأولى للمرحلة الابتدائية، دون التعرض للعلامات المرجعية  
للمعايير؛ وذلك لأنها تمثل صورة مبسطة وجزئيات صغيرة من مكونات المعيار.  
تطبيق وحدتين (من وحدات المناهج المطورة) المقدمتين في الفصل الدراسي الأول  
لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، من العام الدراسي ١٤٣٢ / ١٤٣١هـ  
عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدينة الرياض.

### منهج البحث:

تبعاً لطبيعة البحث وأهدافه، تم إجراء البحث وفقاً للمناهج الآتية:  
١- المنهج الوصفي: لدراسة واقع مناهج اللغة العربية في الصفوف الأولية، وجمع  
المشروعات والدراسات التي تناولت المستويات المعيارية للغة، والاتجاهات  
الحديثة في تعليمها.

- ٢- المنهج شبه التجريبي: لتطبيق الوحدتين (المختارتين من المناهج المطورة) على تلاميذ الصف الأول الابتدائي.
- ٣- منهج الإحصاء الوصفي والاستدلالي: لمعالجة الدرجات الخاصة بالجانب التجريبي في البحث (التطبيق الميداني).

### **مصطلحات البحث:**

تحددت مصطلحات البحث فيما يأتي :

#### **١- الصفوف الأولية:**

هي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، التي تبدأ بالصف الأول وتنتهي بالصف الثالث، وتمثل هذه الصفوف المرحلة الابتدائية الدنيا.

#### **٢- المستويات المعيارية للغة العربية:**

هي جمل خبرية واضحة تصف بدقة ما ينبغي أن يعرفه تلاميذ الصفوف الأولية عن فنون اللغة العربية، وما يمكن أن يؤدّوه من مهاراتها في كل صف من تلك الصفوف.

#### **٣- الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغة:**

هي تلك الاتجاهات التي تدعو إلى إكساب التلاميذ اللغة على أنها مهارات متكاملة، وتعليمها لهم بهدف استخدامها في مواقف الحياة اليومية. وهي (الاتجاه المهاري، الاتجاه التكاملـي، الاتجاه الوظيفـي).

### **إجراءات البحث:**

تلخصت إجراءات البحث في الخطوات الآتية:

- أولاً:** تحديد المستويات المعيارية لكل مجال(فن) من مجالات اللغة العربية، وتحديد مؤشراتها وقواعد تقديرها المناسبة لكل صف من الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.
- ثانياً:** تحديد الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية عامة، والصفوف الأولية خاصة.

**ثالثاً :** تحديد أسس ومعايير تطوير مناهج اللغة العربية في الصفوف الأولية، وتشمل:

- معايير الأهداف ..
- معايير اختيار وتنظيم المحتوى.
- معايير إستراتيجيات التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية.

• معايير أساليب التقويم.

رابعاً: تطوير مناهج اللغة العربية الحالية في الصفوف الأولية (بكل عناصرها: الأهداف- المحتوى- الإستراتيجيات والوسائل والأنشطة- التقويم) في ضوء المعايير السابقة الواردة في (ثالثا).

خامساً: قياس مدى فاعلية المناهج المطورة في تنمية المهارات اللغوية المناسبة لتلاميذ تلك الصفوف الأولية عن طريق :

- بناء وحدتين في اللغة العربية من منهج الصف الأول الابتدائي.
  - بناء الاختبارات (اختبارات الاستماع، القراءة الصامتة، الكتابة، والأساليب والتركيب) وبطاقتي الملاحظة (بطاقة ملاحظة التحدث، وبطاقة ملاحظة القراءة الجهرية) لقياس المهارات اللغوية لدى التلاميذ.
  - إعداد دليل المعلم لتوضيح كيفية تدريس الوحدتين (المختارتين من المناهج المطورة) لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.
  - اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي وتقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة.
  - تطبيق الاختبارات وبطاقتي الملاحظة على المجموعتين قبلياً.
  - تدريس الوحدتين المختارتين لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتدريس المنهج المقرر لتلاميذ المجموعة الضابطة .
  - تطبيق الاختبارات وبطاقتي الملاحظة على المجموعتين بعدياً.
  - رصد الدرجات ومعالجتها الإحصائية.
- سادساً: تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

**فروض البحث:**

تتمثل فروض البحث فيما يلي:

ـ "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠٠) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة – في التطبيق البعدى لاختبار الاستماع – وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات الاستماع، وفي المجموع

الكلي لتلك المهارات".

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة – في التطبيق البعدى لبطاقة تقدير مهارات التحدث – وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات التحدث وفي المجموع الكلي لتلك المهارات".

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة – في التطبيق البعدى لاختبار القراءة الصامتة – وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات القراءة الصامتة، وفي المجموع الكلي لتلك المهارات".

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة – في التطبيق البعدى لبطاقة تقدير القراءة الجهرية – وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات القراءة الجهرية، وفي المجموع الكلي لتلك المهارات".

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة – في التطبيق البعدى لاختبار الكتابة – وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة، وفي المجموع الكلي لتلك المهارات".

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة – في التطبيق البعدى لاختبار الأساليب والتركيب النحوية – وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات الأساليب والتركيب النحوية، وفي المجموع الكلي لتلك المهارات".

### أهمية البحث :

تبعد أهمية هذا البحث من إسهامه في:

- ١- تزويد وزارة التربية والتعليم بمنهج متطور في اللغة العربية بالصفوف الأولية(بعد تجربته)، يمكن أن يساعد في تنمية مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ تلك الصفوف.

- ٢- تزويد مخططي مناهج اللغة العربية بقائمة المستويات المعيارية لغة العربية في الصفوف الأولية، التي يمكن الاعتماد عليها في بناء أو تطوير مناهج اللغة العربية لتلك الصفوف.
- ٣- تزويد المعلمين بأدوات تقويم موضوعية (اختبارات: الاستماع والقراءة الصامتة والكتابة والتركيب اللغوي، وبطاقتي التقدير لمهارات: التحدث والقراءة الجهرية) يمكن أن يستخدموها في تقويم أداء التلاميذ في المهارات اللغوية المختلفة.
- ٤- تنمية المهارات اللغوية المختلفة لدى تلاميذ الصفوف الأولية؛ لأنهم المعنيون والمستفيدون من تطوير مناهج اللغة العربية بتلك الصفوف.
- ٥- فتح المجال لإجراء العديد من البحوث والدراسات في مناهج الصفوف الأولية عامة ومناهج اللغة العربية بتلك الصفوف خاصة.

### الجانب الإجرائي للبحث

يهدف هذا الجانب إلى بناء منهج اللغة العربية في الصفوف الأولية المطور في ضوء المستويات المعيارية لغة العربية، والاتجاهات الحديثة لتعليمها، وبيان مدى فاعلية هذا المنهج في تنمية المهارات اللغوية اللازم لطالبة تلاميذ تلك الصفوف.  
وتحقيقاً لما سبق يتم تناول العناصر الآتية:

#### أولاً: تحديد المستويات المعيارية لغة العربية في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.

تم تحديد المستويات المعيارية لغة العربية في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في ضوء:

- التجارب العالمية لوضع معايير لفنون اللغة الإنجليزية في المراحل الدراسية المختلفة، مثل: معايير فنون اللغة الإنجليزية التي وضعتها الولايات الأمريكية، كولاية شيكاغو، وولاية كولورادو، وولاية كاليفورنيا، وولاية أندیانا، وولاية داكوتا الشمالية.
- التجارب الإقليمية لوضع معايير لفنون اللغة العربية، والتي قدمتها عدد من

الدول العربية، مثل: مصر، قطر.

- البحوث والدراسات التي قام بها عدد من الباحثين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية.

- أهداف تعليم اللغة العربية (ال العامة والخاصة ) في المرحلة الابتدائية عامة، والصفوف الأولية منها خاصة. (وزارة المعارف، ١٤٢٣هـ، ١٢ - ٢٣ )

في ضوء ما سبق تم تحديد خمسة مجالات للغة العربية، هي: مجال الاستماع، ومجال التحدث، ومجال القراءة، ومجال الكتابة، ومجال الأساليب والتركيب. وتم تحديد المستويات المعيارية لكل مجال، والمؤشرات وقواعد التقدير لكل مستوى معياري، حيث بلغ عدد المستويات المعيارية لمجال الاستماع أربعة معايير، ولمجال التحدث خمسة معايير، ولمجال القراءة ثلاثة معايير، ولمجال الكتابة خمسة معايير، ولمجال الأساليب والتركيب أربعة معايير. وتم وضع تلك المستويات المعيارية في صورة قائمة تمهيداً لعرضها على المحكمين.

#### • ضبط قائمة المستويات المعيارية للغة العربية :

تضمنت قائمة المستويات المعيارية مقدمة تناولت عنوان البحث، والهدف من عرض القائمة على المحكمين ، ثم مجالات اللغة العربية والمستويات المعيارية في كل مجال، ومؤشراتها وقواعد تقييمها.

تم عرض القائمة على عدد من المحكمين المتخصصين بتعليم اللغة العربية(\*): لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة المستويات المعيارية ومؤشراتها وقواعد تقييمها للمجال اللغوي، ومدى مناسبة صياغاتها اللغوية. وقد أبدى المحكمون عدداً من التعديلات، أهمها: دمج المعايير: الثاني والثالث في مجال الأساليب والتركيب ليكونا معياراً واحداً، كما تم حذف أحد معايير مجال الكتابة، ودمج معايير ليكونا معياراً واحداً. وتم تعديل مؤشرات وقواعد التقدير في ضوء تعديل تلك المعايير، وبذلك أصبحت قائمة المستويات المعيارية للغة العربية في صورتها النهائية. (+)

(\*) انظر ملحق (١)

(+) انظر ملحق (٢)

## ثانياً: تحديد الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية.

إن دراسة الاتجاهات الحديثة في تعليم فنون اللغة العربية ومهاراتها توقفنا على أفضل هذه الاتجاهات وأكثراها فاعلية في تعليم مهارات اللغة العربية لتلاميذ الصفوف الأولية. ويزخر الميدان بالعديد من الاتجاهات إلا أن هناك عدداً منها هي الأكثر فاعلية في تعليم اللغة العربية لهؤلاء التلاميذ؛ وترجع أهمية هذه الاتجاهات وقوتها إلى أنها لم تأت من فراغ بل انطلقت من عدد من المسلمات التي يتصل بعضها بطبيعة اللغة العربية (وهي المسلمات اللغوية) وببعضها الآخر من المسلمات التي تتصل بطبيعة عمليتي تعليم اللغة وتعلمها (وهي المسلمات التربوية)، وبين هذه المسلمات وتلك علاقات متبادلة بينهما؛ تتمثل في أن المسلمات التربوية ولبنة المسلمات اللغوية.(الناقة، ١٩٩٠، ٥٢).

وتتمثل هذه الاتجاهات فيما يلى:

• **الاتجاه المهاري:** ويقصد به أننا نعلم اللغة العربية لتلاميذ الصفوف الأولية على أنها مهارات لغوية تؤدي بدقة وتلقائية، بدلاً من أن ندرسها لهم على أنها فروع لغوية تركز على تزويدهم بالمعلومات والمعرفات اللغوية - فقط - دون توظيفها.(الناقة، ١٩٩٠، ٧٠)

ويؤكد الاتجاه المهاري على تعليم اللغة العربية باعتبارها أربعة فنون أو أربع مهارات رئيسة، هي: الاستماع، والكلام (التحدث) والقراءة، والكتابة، وأن نعلم مع هذه المهارات القواعد النحوية والصرفية التي تضبط استخدام هذه المهارات وتتضمن استخدامها استخداماً صحيحاً وفقاً لنظام اللغة.(الناقة، وحافظ، ٢٠٠٢، ٥٩ - ٦٠)

• **الاتجاه التكاملي:** يعد هذا الاتجاه مكملاً للاتجاه المهاري السابق؛ حيث يركز الاتجاه التكاملي على تعليم مهارات اللغة بوصفها وحدة واحدة متكاملة؛ لأن المهارات اللغوية متراقبطة ترابطاً وثيقاً، وهذا الترابط ينبغي أن يظهر جلياً في أثناء تعلم اللغة؛ فتنمية أية مهارة لغوية من المهارات الأربع يعني تنمية المهارات الأخرى. فليس تعليم الاستماع بمعزل عن المهارات الأخرى، وكذلك الكلام والقراءة والكتابة، لذا ينبغي أن ترتبط هذه المهارات وتنتمي ويتراقبطوا معاً في ظل تنمية المهارات اللغوية.

كلها. (petty&jenson,1980,11) (خاطر، ورسلان، ١٩٩٠، ٦٤)

**• الاتجاه الوظيفي:** ويعدّ هذا الاتجاه متممًا للاتجاهين السابقين، فإذا كان الاتجاه المهاري يركز على ضرورة تعليم اللغة العربية على أنها مهارات لغوية وليس فروعًا لغوية، والاتجاه التكامل يركز على ضرورة تعليم اللغة على أنها وحدة واحدة وكل متكامل، وأن مهاراتها متربطة مع بعضها بعلاقات تأثير وتأثير؛ فإن الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة العربية يركز على أننا لا نعلم تلاميذ الصفوف الأولية كل المهارات اللغوية، وإنما نعلمهم المهارات اللغوية التي تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم، والمهارات التي يحتاجون إليها في المواقف الحياتية التي تضطرهم إلى استخدامها، وبذل يصبح تعليم اللغة تعليماً وظيفياً، وليس شهادة أو حلية على صدور هؤلاء التلاميذ. (الناقة، ١٩٩٠، ٧٠)

وهذه الاتجاهات الثلاثة سوف تكون أساساً رئيساً من الأسس التي سيتم في ضوئها وضع معايير تطوير مناهج اللغة العربية في الصفوف الأولية.

**والسؤال الآن:** ماذا عن معايير تطوير كل عناصر مناهج اللغة العربية في الصفوف الأولية؟

هذا ما سيتم الإجابة عنه من خلال تناول ما يلي:

### **ثالثاً: أسس ومعايير تطوير مناهج اللغة العربية في الصفوف الأولية.**

اعتمد تطوير مناهج اللغة العربية بالصفوف الأولية على عدد من الأسس التي تم في ضوئها وضع معايير تطوير لكل عنصر من عناصر تلك المناهج، ولعل أهم هذه الأسس:

- ١- أهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية التي حدتها وزارة التربية والتعليم. (وزارة المعارف، ١٤٢٣هـ، ١٢ - ٢٣)
- ٢- المستويات المعيارية لغة العربية، ومؤشراتها، وقواعد تقديرها، التي تم التوصل إليها في هذا البحث.
- ٣- الاتجاهات الأكثر فاعلية في تعليم اللغة العربية في المراحل الدراسية عامة والصفوف الأولية منها خاصة.

-٤ طبيعة اللغة العربية وخصائصها الصوتية والدلالية والأسلوبية والإعرابية والصرفية.

-٥ خصائص نمو تلاميذ الصفوف الأولية بجوانبها المختلفة لاسيما الجانبين العقلي واللغوي.

وفي ضوء الأسس السابقة تم وضع معايير لتطوير كل عنصر من عناصر مناهج اللغة العربية بالصفوف الأولية (الأهداف- المحتوى - إستراتيجيات التدريس- أساليب التقويم)، وتم وضع هذه المعايير في استبانة مبدئية، ثم تقديمها إلى عدد من المحكمين(\*)؛ لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة تلك المعايير لتطوير مناهج اللغة العربية في الصفوف الأولية، ومدى مناسبة معايير كل عنصر من عناصر تلك المناهج، فضلاً عن حرفيتهم في حذف أو تعديل أو إضافة ما يرون أنه مناسباً لتلك المعايير.

وقد أبدى المحكمون آراءهم حول تلك المعايير، وتم تعديلها في ضوء تلك الآراء، ومن ثم وضع قائمة المعايير في صورتها النهائية على النحو الآتي:

#### أولاً: المعايير الخاصة بالأهداف:

ينبغي أن يُراعى في أهداف المناهج اللغة العربية المطورة ما يلي:

- ١- أن يتوافر في صياغتها شروط صياغة الهدف الجيد.
- ٢- أن تتسم بالمرونة بحيث تستوعب الفروق الفردية بين التلاميذ.
- ٣- أن تنص على اكتساب تلاميذ الصفوف الأولية مهارات الاستماع اللازمية لهم.
- ٤- أن تنص على اكتساب هؤلاء التلاميذ مهارات التحدث اللازمية لهم.
- ٥- أن تنص على اكتساب هؤلاء التلاميذ مهارات القراءة اللازمية لهم.
- ٦- أن تنص على اكتساب هؤلاء التلاميذ مهارات الكتابة اللازمية لهم.
- ٧- أن تنص على اكتساب هؤلاء التلاميذ مهارات استخدام الأساليب والتركيب النحوية المناسبة لهم، في المواقف اللغوية المختلفة.
- ٨- أن تركز على تمثيل هؤلاء التلاميذ الآداب والمبادئ الإسلامية التي مصدرها القرآن والسنة.

- ٩- أن تركز على تمثيل هؤلاء التلاميذ قدرًا مناسباً من القيم الإسلامية والاجتماعية والوطنية.
- ١٠- أن تنص على اكتساب هؤلاء التلاميذ الألفاظ والتركيب اللازم لهم، وعلى نمو حصيلتهم اللغوية.
- ١١- أن تركز على نمو قدرات التلاميذ على التفكير السليم، واكتساب مهارات التعلم الذاتي.

**ثانياً: المعايير الخاصة بالمحظى: وتشمل:**

- ١- المعايير الخاصة باختيار المحظى:  
ينبغي أن يراعى عند اختيار محتوى مناهج اللغة العربية المطورة ما يأتي:
  - ١- أن يتضمن المحظى ما ينمي مهارات الاستماع اللازم لـ هؤلاء التلاميذ.
  - ٢- أن يتضمن المحظى ما ينمي مهارات التحدث اللازم لـ هؤلاء التلاميذ.
  - ٣- أن يتضمن المحظى ما ينمي مهارات القراءة اللازم لـ هؤلاء التلاميذ.
  - ٤- أن يتضمن المحظى ما ينمي مهارات الكتابة اللازم لـ هؤلاء التلاميذ.
  - ٥- أن يتضمن المحظى ما ينمي مهارات استخدام الأساليب والتركيب النحوية اللازم لـ هؤلاء التلاميذ.
  - ٦- أن يركز المحظى على المفردات والجمل والتركيب اللغوية الشائعة في حياة التلاميذ.
  - ٧- أن تكون جمل المحظى بسيطة وبعيدة عن التعقيد.
  - ٨- أن ترتبط الجمل داخل الموضوع أو داخل فقراته.
  - ٩- أن تقل الجمل الاعتراضية الواردة في المحظى.
  - ١٠- أن تتمركز موضوعات المحظى وخبراته الثقافية حول البيئة المحيطة بهؤلاء التلاميذ.
  - ١١- أن يتضمن المحظى أنشطة لغوية عديدة ومتعددة تتناسب مع قدرات هؤلاء التلاميذ.
  - ١٢- أن يتضمن المحظى أنشطة تنمي مهارات التفكير والتعلم الذاتي لدى هؤلاء التلاميذ.

بيان الأدلة على

- ١٣- أن يتضمن المحتوى الموضوعات الشائقة والأناشيد المحببة لهؤلاء التلاميذ.  
- ١٤- أن ترتكز موضوعات المحتوى على غرس القيم والمثل في نفوس هؤلاء التلاميذ.

**بـ- المعايير الخاصة بتنظيم المحتوى:**

ينبغي أن يُراعى عند اختيار محتوى مناهج اللغة العربية المطورة ما يأتي:

- ١- أن ترتقب الخبرات اللغوية الواردة في المحتوى ترتيباً منطقياً من البسيط إلى المركب.
- ٢- أن ترتقب الخبرات الثقافية الواردة في المحتوى ترتيباً منطقياً من المحسوس إلى المجرد.
- ٣- أن تتكامل خبرات المحتوى (اللغوية والثقافية) على مستوى كل من الوحدة والدرس.
- ٤- أن يدعم المحتوى بالصور والأشكال والرسومات التي توضح مضمونه.
- ٥- أن تحدد المهام التعليمية الواردة في المحتوى بشكل دقيق وواضح.
- ٦- أن ينظم محتوى كل درس بشكل يتيح الفرص أمام هؤلاء التلاميذ لممارسة جميع المهارات اللغوية الرئيسية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، الأساليب والتركيب النحوية).
- ٧- أن يتكررتناول المهارات اللغوية أكثر من مرة في مواضع مختلفة من المحتوى، لكن بأبعاد جديدة، وبشكل أعمق وأوسع.
- ٨- أن ينظم المحتوى بشكل يثير انتباه التلاميذ ويدفعهم للتعلم.

**ثالثاً: المعايير الخاصة بإستراتيجيات التدريس:**

ينبغي أن يُراعى عند اختيار إستراتيجيات تدريس مناهج اللغة العربية المطورة ما يأتي:

- ١- أن تكون مشوقة وممتعة بحيث تجذب انتباه التلاميذ أطول وقت ممكن.
- ٢- أن تتكامل فيها الوسائل والأنشطة وأساليب وطرائق التدريس المستخدمة.
- ٣- أن توفر للتلاميذ فرصاً حقيقة لممارسة اللغة وتعلم مهاراتها المختلفة.
- ٤- أن تؤكد على مبدأ تكامل اللغة ومهاراتها.

- ٥- أن تعتمد على الألعاب اللغوية، والتعلم بالنموذج عند تدريس اللغة.
- ٦- أن تتيح للتلاميذ فرص التعلم سواء بشكل فردي أو جماعي.
- ٧- أن تركز على أدوار المتعلم لا أدوار المعلم.
- ٨- أن تساعد هؤلاء التلاميذ على إتقان مهارات التفكير المناسبة لهم.
- ٩- أن توفر عدداً من الأنشطة اللغوية المصاحبة التي يختار منها التلاميذ ما يتناسب وقدراتهم.
- ١٠- أن تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

**رابعاً: المعايير الخاصة بالتقدير:**

ينبغي أن يُراعي عند اختيار أساليب تقويم مناهج اللغة العربية المطورة ما يأتي:

- ١- أن يكون التقويم شاملًا لأهداف المنهج.
- ٢- أن يتدرج من السهل إلى الصعب.
- ٣- أن يكون التقويم مستمراً، ويسير جنباً إلى جنب من العملية التعليمية.
- ٤- أن يركز على وضع التلاميذ في مواقف أداء فعلية للمهارات اللغوية.
- ٥- أن يركز على أسلوب الملاحظة المستمرة لأداء التلاميذ للمهارات اللغوية في المواقف التعليمية المختلفة.
- ٦- أن يتضمن أسلوب الواجبات المنزليه للتدريب على أداء بعض المهارات اللغوية في منازلهم؛ سعياً إلى إتقانها.
- ٧- أن يركز على أسلوب المشاركة والتطبيقات الفصلية في الحكم على مستوى الأداء اللغوي للتلاميذ.
- ٨- أن يركز على استخدام الاختبارات الموضوعية في الحكم على مستوى الأداء اللغوي للتلاميذ.
- ٩- أن تكون أسئلة التقويم واضحة الصياغة وتتطلب إجابات محددة.
- ١٠- أن تكون صياغة تعليمات التدريبات والأسئلة واضحة ومحددة وفي جمل سهلة بسيطة.

#### رابعاً: صورة المناهج المطورة للغة العربية في الصفوف الأولية:

في ضوء الأسس والمعايير السابقة تم تطوير مناهج اللغة العربية في الصفوف الأولية، وأصبحت عناصر تلك المناهج ومكوناتها بالشكل الآتي:

##### أولاً: الأهداف العامة لتعليم مناهج اللغة العربية في الصفوف الأولية.

يهدف تعليم مناهج اللغة العربية في الصفوف الأولية إلى أن:

###### (ا) في مجال الاستماع:

- ١- يتعرف التلميذ على المسموع تعرفاً واضحاً.
- ٢- يتبع المسموع بتركيز واهتمام.
- ٣- يفهم المسموع فهماً واضحاً.
- ٤- ينقد المسموع نقداً ينم عن فهمه وتذوقه له.
- ٥- يتمثل الآداب العامة للاستماع.

###### (ب) في مجال التحدث:

- ١- يحدد أفكاره التي يريد أن يتحدث عنها وينظمها تنظيماً يناسب الموقف.
- ٢- يختار المفردات والتركيبات اللغوية الصحيحة المعبرة عن مضمون أفكاره.
- ٣- ينطق أصوات الحروف والكلمات والتركيبات نطقاً صحيحاً، وبصوت معبر عن مضمونها.
- ٤- يستخدم الإشارات والإيماءات والملامح المعبرة عن مضمون الحديث.
- ٥- يلتزم بأداب الحديث واحترام المستمعين.

###### (ج) في مجال القراءة:

- ١- يتعرف الرموز اللغوية المكتوبة تعرفاً صحيحاً: شكلاً وصوتاً ودلالةً.
- ٢- يقرأ الرموز اللغوية المكتوبة قراءةً جهريةً صحيحةً.
- ٣- يفهم مضمون الرموز اللغوية المكتوبة فهماً يمكنه من تحليله ونقده وتنزقه.

###### (د) في مجال الكتابة:

- ١- كتابة الحروف والكلمات برسم يتسم بالدقة والجمال، وباتباع الاتجاه الصحيح في الرسم.

- ٢- كتابة الكلمات والجمل والعبارات كتابة صحيحة هجائياً وفقاً لمتطلبات مرحلة الصنوف الولية.
- ٣- يعبر كتابياً عن أفكاره ورأيه تعبيراً واضحاً.
- ٤- يتمثل العادات السليمة وقواعد تنظيم الصفحة في أثناء الكتابة.
- (هـ) في مجال الأسلوب والتراسيم اللغوية.
- ١- يكون الجمل: الفعلية والاسمية بصورة صحيحة.
- ٢- يحدد التغيرات التي تطرأ على بنية الكلمات والجمل.
- ٣- يستخدم بعض الأساليب اللغوية المناسبة لتلك المرحلة استخداماً صحيحاً.
- ثانياً: الأهداف الخاصة ومفردات المحتوى لمناهج اللغة العربية في الصنوف الأولية**
- تتمثل الأهداف الخاصة ومفردات المحتوى لمناهج اللغة العربية في كل صنف من الصنوف الأولية - فيما يلي:
- (ا) الصنف الأول الابتدائي:

مفردات المحتوى	الأهداف الخاصة
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تهيئة لعملية الاستماع.</li> <li>- عرض أصوات الحروف على التلميذ، وتکلیفه بالتعرف عليها وإعادتها.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• في مجال الاستماع:</li> <li>١. يتعرف التلميذ الأصوات العربية.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تدريبات على حسن الإصغاء والتمييز بين الأصوات المتقاربة في الخارج، والتمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>٢. يميّز بين الأصوات المتقاربة في النطق والمخرج.</li> <li>٣. يتعرف أصوات الحركات الطويلة والقصيرة.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- عرض كلمات منونة وعلى التلميذ الاستماع إليها وتحديد التنوين في كل كلمة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>٤. يتعرف التنوين وأشكاله المختلفة.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- عرض قصص هادفة مشوقة تناسب عالم التلميذ، ثم طرح أسئلة تطالب التلميذ بتحديد معانٍ الكلمات،</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>٥. يحدد بعض معاني الكلمات المسموعة</li> <li>٦. يدرك المعنى العام للكلام.</li> <li>٧. يحدد التفاصيل المهمة في النص</li> </ul>

مفردات المحتوى	الأهداف الخاصة
<p>والمعنى العام والتفاصيل الواردة في كل قصة، وإصدار أحكام على مضمون القصص وعلى الشخصيات الواردة فيها.</p> <p>- أسئلة تدور حول الحالة النفسية للمتحدث، أو الشخصيات الواردة في القصص.</p> <p>- أسئلة تدور حول القيم السائدة في القصص أو النصوص المسموعة.</p> <p>- التدريب على هذه الآداب في أثناء الاستماع.</p>	<p>السموع.</p> <p>٨. ينفذ ما يستمع إليه من تعليمات محددة</p> <p>٩. يحكم على الشخصيات في قصة استمع إليها (خيرة - شريرة،...).</p> <p>١٠. يحدد الحالة النفسية للمتحدث (فرح - حزين - غاضب،...).</p> <p>١١. يحدد القيم السائدة في النص المسموع.</p> <p>١٢. يتتجنب التحدث عند الاستماع لآخرين.</p> <p>١٣. ينتبه لحديث قصير حتى نهايته</p>

د. محمد السيد إسماعيل حافظ

مفردات المحتوى	الأهداف الخاصة
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تهيئة لعملية التحدث: مناقشة بين المعلم والتלמיד حول محتويات الصور، أو أشياء من بيئتهم</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• في مجال التحدث.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تدريب التلميذ على التحدث عن نفسه من خلال إجاباته عن مجموعة من أسئلة تدور حول ذات التلميذ وهوإياته،...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>١٤. يقدم نفسه للآخرين.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- صور وقصص مصورة، ويطلب من التلميذ التعبير عنها.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>١٥. يعبر عن الصور والأحداث تعبيراً دقيقاً.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- حكاية المعلم للعديد من القصص، وإتاحة الفرصة للتلاميذ لمحاكاته.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>١٦. يعيد حكاية قصة على غرار نموذج قدم له.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- حوارات ومناقشات مع التلميذ تدور حول التلميذ، والأسرة، والمدرسة، والشارع، والحي،..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>١٧. يطرح الأسئلة على المستمعين بصورة واضحة.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تقديم نماذج لكيفية تخطيط الحديث وبنائه، ابتداء من البحث عن الأفكار وتنظيمها، ومروراً باختيار المفردات اللغوية المناسبة لموضوع الحديث، وانتهاءً بالعرض المنظم، وبعد ذلك إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لمحاكاة تلك النماذج.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>١٨. يجيب عن الأسئلة المطروحة عليه بإجابات مفهومة.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- يحادث زميله في موضوع يهمهما محادثة منظمة المضمون.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>١٩. تكون لديه فكرة يتحدث عنها.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- يمتلك مفردات لغوية مناسبة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>٢٠. يحادث زميله في موضوع يهمهما محادثة منظمة المضمون.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- يختار المفردات المرتبطة بالموضوع الذي يتحدث فيه.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>٢١. يختار المفردات المرتبطة بالموضوع الذي يتحدث فيه.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>٢٢. يستخدم كلمات مفهومة في أثناء حديثه.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>٢٣. يستخدم جملأً بسيطة في حديثه.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>٢٤. يستخدم تراكيب لغوية متنوعة.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>٢٥. ينطق الأصوات الصامتة (الحروف)</li> </ul>

مفردات المحتوى	الأهداف الخاصة
<ul style="list-style-type: none"> <li>- الحروف الهجائية بأصواتها المختلفة (الحركات - السكون)، و</li> </ul>	نطقاً صحيحاً واضحاً. ٢٧. ينطق الحروف المشكولة بالحركات القصيرة نطقاً صحيحاً.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- كلمات كثيرة من محيط التلميذ، والتدريب على نطقها بصورة صحيحة ومضبوطة.</li> </ul>	٢٨. ينطق الكلمات نطقاً صحيحاً. ٢٩. ينطق الحركات الطويلة (حروف المد) نطقاً صحيحاً.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- كلمات تحتوي على المد بأنواعه (الألف، الواو، الياء)</li> </ul>	٣٠. ينطق الحروف الساكنة والمشددة نطقاً صحيحاً.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- كلمات تحتوي على حروف مشددة، وحروف ساكنة،</li> </ul>	٣١. يقبل بوجهة المستمعين (ينظر في أعين المستمعين). ٣٢. يستخدم إشارات اليدين في التعبير بما يريده.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- التدريب على هذه المهارات بشكل عملي في أثناء ممارسة مهارات التحدث في المواقف المختلفة، مع لفت انتباه التلميذ - بشكل متكرر - بصورة الالتزام بها في أثناء التحدث.</li> </ul>	٣٣. يعبر بوجهه عن الشعور بالفرحة والحزن،... ٣٤. يبدي الود والحب للمستمعين. ٣٥. يبدي الرغبة في التحدث مع الآخرين.
	٣٦. يتحدث إذا طلب منه الحديث. ٣٧. يلتزم الصمت في أثناء تحدث الآخرين. ٣٨. يستمع بعناية لأراء المستمعين.

مفردات المحتوى	الأهداف الخاصة
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تهيئة البصر والنطق: تدريبات لتمييز الأشكال والصور والرسوم من حيث أوجه الشبه والاختلاف، وتدريبات لإدراك العلاقات بين الأشياء: الكبر والصغر، والقرب والبعد .. (قدرة الملاحظة).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• في مجال القراءة:</li> <li>٣٩. يتعرف على شكل الحروف الهجائية.</li> <li>٤٠. يسمى الحروف الهجائية بأسمائها.</li> <li>٤١. يتعرف على أشكال كل حرف في الموضع المختلفة للكلمة.</li> <li>٤٢. ينطق الأصوات المختلفة للحروف الهجائية المكتوبة نطقاً صحيحاً.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- الحروف الهجائية بأشكالها ومواقعها المختلفة في الكلمة، والتدريب على نطقها نطقاً صحيحاً.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>٤٣. يحدد حروف المد والحوروف الممدودة في الكلمات المقرؤة.</li> <li>٤٤. يتعرف على شكل الكلمات المقرؤة.</li> <li>٤٥. يميز بين أصوات الحركات القصيرة والحركات الطويلة في الكلمات المقرؤة.</li> <li>٤٦. يقرأ الكلمات التي بها أصوات الحركات القصيرة والحركات الطويلة قراءة جهرية صحيحة</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- كلمات تحتوي على المد بأنواعه (الألف، الواو، الياء).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>٤٧. يميز بين شكل التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الكلمات المقرؤة</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- كلمات تحتوي على حركات قصيرة (الضمة، الفتحة، الكسرة)، وكلمات تحتوي على حركات طويلة (حروف المد)، والتدريب على قراءتها.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>٤٨. يفرق بين أشكال الحروف المتشابهة في الكلمات المقرؤة.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- كلمات تحتوي على التاء المربوطة، والتاء المفتوحة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>٤٩. يفرق في قراءته الجهرية بين أصوات</li> </ul>

مفردات المحتوى	الأهداف الخاصة
<ul style="list-style-type: none"> <li>- كلمات تتضمن حروفًا متشابهة في الشكل والنطق.</li> </ul>	<p>الحروف المترادفة في المخاج.</p> <p>٥٠. ينطق الكلمات المنونة المكتوبة نطقاً صحيحاً.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- كلمات منونة عديدة يتم التدريب على قراءتها.</li> </ul>	<p>٥١. يقرأ الكلمات التي تتضمن حروفًا سكينة قراءة جهيرية صحيحة.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- نصوص قرائية مضبوطة بالشكل، مفرونة بصور توضيحية، تركز على محیط التلميذ الاجتماعي، يتم من خلالها تدريب التلاميذ على تحديد معانٍ ومضاد الكلمات، واستنتاج المعلومات، والتدريب على كيفية قراءة صيغ الاستفهام والنهي قراءة صحيحة عبرة.</li> </ul>	<p>٥٢. يقرأ الجمل القصيرة قراءة جهيرية عبرة عن مضمونها.</p> <p>٥٣. يقرأ الأسئلة قراءة جهيرية عبرة عن الاستفهام.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- مفرونة بصور توضيحية، تركز على محیط التلميذ الاجتماعي، يتم من خلالها تدريب التلاميذ على تحديد معانٍ ومضاد الكلمات، واستنتاج المعلومات، والتدريب على كيفية قراءة صيغ الاستفهام والنهي قراءة صحيحة عبرة.</li> </ul>	<p>٥٤. يقرأ جمل النهي قراءة جهيرية عبرة عن مضمونها.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- مفرونة بصور توضيحية، تركز على محیط التلميذ الاجتماعي، يتم من خلالها تدريب التلاميذ على تحديد معانٍ ومضاد الكلمات، واستنتاج المعلومات، والتدريب على كيفية قراءة صيغ الاستفهام والنهي قراءة صحيحة عبرة.</li> </ul>	<p>٥٥. يستخدم الصور والرسوم لفهم المقروء.</p> <p>٥٦. يستنتج معلومات من خلال ما يقرأه.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- مفرونة بصور توضيحية، تركز على محیط التلميذ الاجتماعي، يتم من خلالها تدريب التلاميذ على تحديد معانٍ ومضاد الكلمات، واستنتاج المعلومات، والتدريب على كيفية قراءة صيغ الاستفهام والنهي قراءة صحيحة عبرة.</li> </ul>	<p>٥٧. يحدد معانٍ بعض الكلمات الواردة في النص المقروء</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- مفرونة بصور توضيحية، تركز على محیط التلميذ الاجتماعي، يتم من خلالها تدريب التلاميذ على تحديد معانٍ ومضاد الكلمات، واستنتاج المعلومات، والتدريب على كيفية قراءة صيغ الاستفهام والنهي قراءة صحيحة عبرة.</li> </ul>	<p>٥٨. يحدد مضاد الكلمات الواردة في النص المقروء</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- مفرونة بصور توضيحية، تركز على محیط التلميذ الاجتماعي، يتم من خلالها تدريب التلاميذ على تحديد معانٍ ومضاد الكلمات، واستنتاج المعلومات، والتدريب على كيفية قراءة صيغ الاستفهام والنهي قراءة صحيحة عبرة.</li> </ul>	<p>٥٩. يجيب عن أسئلة تتناول المعلومات الواردة في النص المقروء.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- حروف وكلمات مبعثرة، يمكن أن يركب منها أكثر من كلمة، وأكثر من جملة.</li> </ul>	<p>٦٠. يركب كلمات ذات معنى من عدة حروف.</p> <p>٦١. يكون جملتاً تامة من كلمات غير مرتبة.</p>

مفردات المحتوى	الأهداف الخاصة
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تهيئة لعملية الكتابة: رسم خطوط مستقيمة من اليمين لليسار، رسم خطوط منحنية من اليمين لليسار، رسم أشكال هندسية (دوائر - مربعات..) من خلال تمرير القلم الباهت، تلوين الأشكال، ألعاب مناسبة، ..</li> <li>- الحروف الهجائية بحركاتها المختلفة وبأشكالها المختلفة في مختلف مواضع الكلمات، بحيث يراعي تعدد الحرف الواحد وبيان مدى تشابهه واختلافه مع بقية الحروف.</li> <li>- نماذج من مسميات الأشياء المحيطة ببيئة التلميذ.</li> <li>- نماذج من الجمل البسيطة، وتدريب التلاميذ على محاكاة كتابتها، والتدريب على فنون ومهارات الكتابة الصحيحة.</li> <li>- صور تناسب مستوى التلميذ يعبر عن مدلولاتها.</li> <li>- تدريبات لتكوين جملة من كلمات مبعثرة، تكلمة جمل بملء فراغها،</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• في مجال الكتابة:</li> <li>٦٢. يحاكي رسم بعض الحروف الهجائية.</li> <li>٦٣. يرسم الحرف رسمًا صحيحاً في أوضاعه المختلفة من الكلمة.</li> <li>٦٤. يفرق بين الحروف المتشابهة في الرسم.</li> <li>٦٥. يكتب محاكيًا كلمات يشيع استخدامها في الفصل.</li> <li>٦٦. يكتب محاكيًا جملًا بسيطة بخط نسخ مقروء.</li> <li>٦٧. يحافظ في أثناء الكتابة على استقامة الخط.</li> <li>٦٨. يحاكي كتابة بعض الكلمات محاكاة صحيحة.</li> <li>٦٩. يحاكي كتابة بعض الكلمات محاكاة صحيحة.</li> <li>٧٠. يترك مسافات مناسبة بين الحروف في الكلمة الواحدة.</li> <li>٧١. يكتب مستخدماً علامات الترقيم (النقطة).</li> <li>٧٢. يراعي النظافة في الكتابة.</li> <li>٧٣. يعبر بكلمة عن صورة.</li> </ul>

مفردات المحتوى	الأهداف الخاصة
والإجابة كتابة عن أسئلة مطروحة.	٧٤. يعبر بجملة عن صورة أو سلسلة من الصور.
	٧٥. يملأ فراغاً في جملة بالاختيار من متعدد.
	٧٦. يركب جملة مفيدة من كلمات متفرقة.
	٧٧. يركب جملة مفيدة من كلمات متفرقة.
	٧٨. يجيب كتابياً عن أسئلة معطاة.

د. محمد السيد إسماعيل حافظ

مفردات المحتوى	الأهداف الخاصة
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تهيئة للأساليب والتركيبات اللغوية وال نحوية.</li> <li>- نماذج لجمل اسمية و فعلية، وتکلیف التلاميذ بمحاکاتها وبيان دلالة الاسم وال فعل في تلك الجمل.</li> <li>- تدريبات قرائية وكتابية متنوعة</li> <li>- من خلال قطع وتدريبات القراءة - على الأساليب اللغوية التالية:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• في مجال الأساليب والتركيبات اللغوية:</li> <li>٧٩. يحاكي بناء جمل فعلية.</li> <li>٨٠. يحاكي بناء جمل اسمية.</li> <li>٨١. يميز بين دلالة الاسم ودلالة الفعل.</li> <li>٨٢. يحاكي استخدام بعض الضمائر في الجملة، مثل: أنا أنت، هو، هي ..</li> <li>٨٣. يستعمل الضمائر: أنا، أنت، هو، هي، .. في بناء الجمل.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>ـ الضمائر: مثل: أنا أنت، أنت، هو، هي ..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>٨٤. يتعرف على بعض حروف الجر المستخدمة في بناء الجمل، مثل: في، إلى، الباء ...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>ـ حروف الجر: ، مثل: في، إلى، الباء ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>٨٥. يحاكي استخدام بعض أدوات الربط في الجمل، مثل: الواو، الباء، من، إلى، في ..</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>ـ أدوات الربط: ، مثل: الواو، الباء، من، إلى، في ..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>٨٦. يتعرف على معانى بعض الظروف، مثل: تحت، فوق.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>ـ الظروف: مثل: تحت، فوق.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>٨٧. يحاكي استخدام اسمي الإشارة: هذا، هذه.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>ـ أسماء الإشارة: هذا، هذه.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>٨٨. يحاكي أساليب النهي بـ (لا).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>ـ أدوات النهي: مثل: لا.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>٨٩. يستفهم ببعض أدوات الاستفهام، مثل: هل، ومماذا، ومن ..</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>ـ أدوات الاستفهام: مثل: هل، ومماذا، ومن ..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>٩٠. يحاكي تذكير الفعل وتأنيثه مع الفاعل.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تدريبات على كيفية محاکاة تذكير الفعل وتأنيثه، وتحويله من الماضي إلى المضارع، والعكس.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>٩١. يحاكي تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع.</li> <li>٩٢. يحاكي تحويل الفعل الماضي إلى فعل الأمر.</li> </ul>

(ب) الصف الثاني الابتدائي:

مفردات المحتوى	الأهداف الخاصة
<u>تدريبات تمهيدية عامة على ما سبق دراسته من مهارات الاستماع في الصف الأول.</u>	• في مجال الاستماع: ١. يربط بين الصوت والحرف المقابل له. ٢. يتعرف الكلمات والجمل سمعياً. ٣. يتعرف التضعيف في الكلمات المسموعة.
<u>عرض أصوات الحروف والكلمات على التلميذ، وتلقيه بالتعرف عليها وإعادتها.</u>	
<u>عرض كلمات بها حروف مضعفة وعلى التلميذ الاستماع إليها وتحديد الـ في كل كلمة.</u>	٤. يتعرف سمعياً صيغ الكلمات من حيث التذكير والتأنيث. ٥. يميز بين الصيغ المنطقية للأعداد العربية.
<u>الحركات الطويلة والقصيرة.</u>	
<u>عرض كلمات مذكورة ومؤنثة، وعلى التلميذ الاستماع إليها وتحديد نوع في كل كلمة.</u>	٦. يحدد الكلمات المفتاحية لما يسمع من نصوص. ٧. يحدد معاني الكلمات التي يستمع إليها. ٨. يدرك الهدف العام للمتحدث.
<u>عرض الأعداد العربية على مسامع التلاميذ، وتلقيهم بالتمييز لكل عدد منها.</u>	٩. يحدد الكلمة الناقصة في الجملة المسموعة ١٠. يحدد عنوان الموضوع المسموع
<u>عرض نصوص مسموعة أو نصوص الدروس (باعتبارها نصوصاً مسموعة)، وتدريب التلاميذ - منها خلالها -</u>	١١. ينفذ ما يستمع إليه من تعليمات وتوجيهات. ١٢. يحدد الشخصيات الرئيسية في القصة المسموعة
<u>على تحديد: معاني الكلمات المسموعة، والكلمات المفتاحية، والعنوان المناسب للنص المسموع، والهدف العام للنص، ونقد النص المسموع... .</u>	١٣. يحكم على الشخصيات في قصة استمع إليها (خيرة - شريرة) (رئيسة - ثانية..).

<p>عرض قصص هادفة مشوقة تناسب عالم التلميذ، ثم طرح أسئلة تطالب التلميذ بتحديد: الشخصيات الرئيسة في القصة، والحكم عليها، وتحديد <b>الحالة النفسية السائدة في النص المسموع</b>، وتحديد القيم السائدة في تلك القصص.</p>	<p>١٤. يحدد الحالة النفسية للمتحدث ( فرح - حزين - غاضب).      ١٥. يحدد القيم السائدة في النص المسموع.</p>
<p><u>تدريبات تمهيدية على ما سبق دراسته من مهارات في الصنف الأول، وذلك من خلال فتح حوار مع التلاميذ، وعرض القصص المصورة والحديث عن أنفسهم.</u>  <u>عرض حكايات وفتح حوارات مع التلاميذ، ثم تدريبهم من خلالها على:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>كيفية حكاية القصص.</u></li> <li>- <u>كيفية طرح الأسئلة والإجابة عنها.</u></li> <li>- <u>كيفية تحديد الأفكار وعرضها بشكل مرتب.</u></li> </ul> <p><u>اختيار المفردات ونطقها بطريقة معبرة.</u></p> <p><u>كيفية بناء الجمل والتركيب المعبرة عن مضمون الحديث.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• في مجال التحدث.</li> <li>١٦. يتحدث عن نفسه حديثاً موجزاً.</li> <li>١٧. يعبر عن مضمون قصة مصورة.</li> <li>١٨. يعيد - بشكل منظم - حكاية قصة على غرار نموذج قد تم له.</li> <li>١٩. يطرح الأسئلة بصورة واضحة.</li> <li>٢٠. يجيب عن الأسئلة المطروحة عليه إجابات واضحة.</li> <li>٢١. تكون لديه فكرة واضحة يتحدث عنها.</li> <li>٢٢. يعرض فكرته بوضوح.</li> <li>٢٣. يحادث زميله في موضوع يهمهما محادثة مرتبة.</li> <li>٢٤. يمتلك مفردات لغوية متنوعة.</li> <li>٢٥. يختار المفردات والتركيبات اللغوية المناسبة لوقف التحدث.</li> <li>٢٦. يستخدم كلمات واضحة في أثناء حديثه.</li> <li>٢٧. يستخدم جملأً قصيرة في حديثه.</li> <li>٢٨. يستخدم جملأً واضحة في حديثه.</li> <li>٢٩. يستخدم تركيبات لغوية متنوعة.</li> </ul>

<p><u>تدريب التلاميذ على نطق الأصوات من مخارجها، وكيفية نطق الكلمات التي بها حروف مد وحروف مشددة.</u></p> <p><u>إتاحة فرص التحدث أمام التلاميذ، وتدريبهم على كيفية التواصل مع المستمعين، وكيفية التعبير بوجهه عن المشاعر المختلفة.</u></p> <p><u>عرض مواقف متنوعة للتتحدث، يتم من خلالها تدريب التلاميذ على آداب التحدث المختلفة.</u></p> <p><u>تدريبات تمهيدية على ما سبق دراسته من مهارات قرائية في الصف الأول.</u></p>	<p>٣٠. ينطق الأصوات العربية من مخارجها الصحيحة.</p> <p>٣١. يميز نطقاً بين الأصوات القريبة في المخارج، مثل : (س، ص، ث) (د، ض) (ظ، ز، ظ).....</p> <p>٣٢. ينطق الحركات الطويلة (حروف المد) نطقاً صحيحاً.</p> <p>٣٣. ينطق الحروف الساكنة والمشددة نطقاً صحيحاً.</p> <p>٣٤. ينطق الكلمات نطقاً واضحاً.</p> <p>٣٥. ينطق الكلمات بسرعة مناسبة للمستمعين.</p> <p>٣٦. يقبل بوجهه على المستمعين (ينظر في أعين المستمعين).</p> <p>٣٧. يعبر بوجهه عن الشعور بالاعتراض.</p> <p>٣٨. يعبر بوجهه عن الشعور بالدهشة.</p> <p>٣٩. يعبر بوجهه عن الشعور بالاستفهام.</p> <p>٤٠. يستخدم بعض أعضاء جسمه في التعبير عما يريد.</p> <p>٤١. يبدي الود والاحترام للمستمعين.</p> <p>٤٢. يميل إلى التحدث مع الآخرين.</p> <p>٤٣. يدرك متى يتكلم ومتى يصمت.</p> <p>٤٤. يستمع بعناية لآراء المستمعين.</p> <p>٤٥. يتقبل آراء الآخرين.</p> <p>٤٦. يحاور الآخرين بأدب واحترام.</p> <p style="text-align: right;">• في مجال القراءة:</p>
---	---

<p>تقديم تدريبات قرائية متنوعة لتدريب التلاميذ على:</p> <p><u>قراءة الكلمات قراءة جهيرية صحيحة.</u></p> <p><u>التمييز في أثناء القراءة بين أصوات حروف المد.</u></p>	<p>٤٧. يميز بين شكل كل من الحرف والكلمة والجملة.</p> <p>٤٨. يميز بين أصوات الحركات القصيرة والحركات الطويلة في الكلمات المقروءة.</p> <p>٤٩. يفرق بين أشكال الحروف المتشابهة في الكلمات المقروءة.</p> <p>٥٠. يحلل الكلمات المقروءة إلى حروف ومقاطع.</p> <p>٥١. يحدد حروف المد والحرف المدودة في الكلمات المقروءة.</p>
<p><u>عرض نصوص قرائية مدعومة بالصور وتدريب التلاميذ من خلالها على التعرف على المذكر والمؤنث، وبعض علامات الترقيم، والمفرد والثنى والجمع.</u></p>	<p>٥٢. يربط بين الكلمات المقروءة والصور الدالة عليها.</p> <p>٥٣. يتعرف على المذكر والمؤنث في النص المقروء.</p> <p>٥٤. يتعرف على بعض علامات الترقيم (الفاصلة، علامة الاستفهام، النقطة،...) في النص المقروء.</p>
<p><u>تدريبات للتمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء.</u></p>	<p>٥٥. يتعرف على دلالات: المفرد والثنى والجمع في النص المقروء.</p> <p>٥٦. يقرأ الكلمات المتقاربة في الخارج قراءة جهيرية صحيحة.</p>
<p><u>نصوص قرائية يتم من خلالها تدريب</u></p>	<p>٥٧. يقرأ الكلمات المختومة بالتاء المربوطة والهاء قراءة جهيرية صحيحة.</p> <p>٥٨. يقرأ الكلمات الثلاثية والرباعية قراءة جهيرية صحيحة دون تهجئة.</p> <p>٥٩. يلقي الأناشيد القصيرة بما يناسبها من التنغيم الخفيف.</p> <p>٦٠. يقرأ الجمل الخبرية والاستفهامية والمنفيّة</p>

<p>اللهم ينبع على القراءة الجهرية الصحيحة المعبرة، سواء للجمل الاستفهامية والخبرية، أو للكلمات التي بها أصوات تنطق ولا تكتب أو حروف تكتب ولا تنطق.</p>	<p>قراءة معبرة عن مضمونها. ٦١. يقرأ بطلاقه جملًا تتكون من (٥ - ٦) كلمات. ٦٢. يقف في أثناء القراءة الوقفات الصحيحة المعبرة عن المعنى. ٦٣. ينطق الكلمات المكتوبة التي تتضمن أصواتاً تنطق ولا تكتب حروفها. ٦٤. ينطق الكلمات المكتوبة التي تتضمن حروفها تكتب ولا تنطق أصواتها. ٦٥. يجيب عن أسئلة تتناول المعلومات الواردة في النص المقرؤ. ٦٦. يحدد معاني الكلمات الواردة في النص المقرؤ. ٦٧. يكون جملًا تامة من كلمات غير مرتبة. ٦٨. يحدد مضاد الكلمات الواردة في النص المقرؤ. ٦٩. يستنتج معلومات من خلال ما يقرأ. ٧٠. يحدد المعنى العام للنص المقرؤ. ٧١. يحدد الفكرة الرئيسية للفقرة المقرؤة. ٧٢. يحدد الأفكار الجزئية الواردة في النص المقرؤ</p>
<p>تدريبات تمهيدية على ما سبق دراسته من مهارات الكتابة في الصف الأول تدريبات على رسم الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة لاسيما الحروف المشابهة.</p>	<p>● في مجال الكتابة: ٧٣. يكتب حروف الهجاء كتابة صحيحة بخط نسخ مقرؤ. ٧٤. يرسم الحرف رسمًا صحيحاً في أوضاعه</p>

<p><u>نماذج من الجمل البسيطة يتم من خلالها تدريب التلاميذ على محاكاتها، مع مراعاة تنظيم الكتابة.</u></p> <p><u>نماذج من نصوص الإملاء المنظور يتم من خلالها التدريب على كيفية تنظيم الكتابة واستخدام علامات الترقيم، ..</u></p> <p><u>تدريبات متنوعة للتدريب على الكتابة، سواء بتركيب الجمل، أو الكتابة عن القصص المصورة، أو الأسئلة الحرة عن مشاهدات التلاميذ..</u></p>	<p>المختلفة من الكلمة.</p> <p>٧٥. يفرق بين المتشابه من الحروف الهجائية رسمياً.</p> <p>٧٦. يكتب محاكياً جملًا بسيطة بخط نسخ مقروء.</p> <p>٧٧. يحافظ في أثناء الكتابة على استقامة الخط.</p> <p>٧٨. يكتب بسرعة مناسبة.</p> <p>٧٩. يحاكي كتابة بعض الجمل محاكاة صحيحة.</p> <p>٨٠. يكمل كلمات ناقصة بحروف مناسبة.</p> <p>٨١. يكتب ما يملئ عليه من جمل سبق مشاهدتها (إملاء منظور).</p> <p>٨٢. يترك مسافات مناسبة بين الحروف في الكلمة الواحدة.</p> <p>٨٣. يكتب مستخدماً علامات الترقيم. (نقطة، علامة الاستفهام)</p> <p>٨٤. يراعي النظافة في الكتابة.</p> <p>٨٥. يملأ فراغاً في جملة بالاختيار من متعدد.</p> <p>٨٦. يركب جملًا مفيدة من كلمات متفرقة.</p> <p>٨٧. يكتب قصة قصيرة تعليقاً على صور.</p> <p>٨٨. يجيب كتابياً عن أسئلة معطاة.</p> <p>٨٩. يعبر كتابةً عن مشاهداته.</p> <p>٩٠. يختار الجملة المنطقية الصحيحة من بين عدة جمل.</p>
<p><u>تدريبات تمهيدية على ما سبق دراسته</u></p>	<p>• في مجال الأساليب والتركيب النحوية:</p>

من مهارات الأساليب والتركيب النحوية في الصف الأول.

تدريبات متنوعة على استخدام الضمائر.

تدريبات متنوعة على الجمل الاسمية والفعلية ، وكيفية استخدام الأفعال المتنوعة.

تدريبات متنوعة على إسناد الضمائر للأفعال

تدريبات متنوعة على كيفية الاستعمال الصحيح لأسماء الإشارة، وأسماء الموصولة، وأساليب النهي والنفي والاستفهام.

تدريبات متنوعة على كيفية صياغة الأفعال: الماضي والمضارع والأمر.

تدريبات متنوعة على كيفية صياغة

٩١. يستخدم بعض الضمائر، مثل: نحن، أنت، أنتما، هم، هما.. استخداماً صحيحاً في الجمل والتركيب.

٩٢. يستخدم الفعل (الماضي والمضارع والأمر) في جمل مفيدة وفقاً لمثال معطى.

٩٣. يميز بين الجملتين: الاسمية والفعلية.

٩٤. يسند الأفعال الصحيحة إلى ضمائر الرفع المتصلة (نا الفاعلين، والتاء المتحركة) وفقاً لمثال معطى.

٩٥. يستعمل أسماء الإشارة: (هذا، هاتان، هؤلاء...) في التركيب اللغوي استعملاً صحيحاً.

٩٦. يستعمل الأسماء الموصولة (الذي، التي..) في التركيب اللغوي استعملاً صحيحاً.

٩٧. يستخدم أسلوب النهي بـ (لا) استخداماً صحيحاً

٩٨. ينفي جملأً مثبتة بـ (لا) التافية.

٩٩. يستفهم ببعض أدوات الاستفهام، مثل: أين، متى، لماذا..

١٠٠. يصوغ الفعل المضارع من الفعل الماضي صياغة صحيحة.

١٠١. يصوغ فعل الأمر من الفعل الماضي صياغة صحيحة.

١٠٢. يصوغ جمع المذكر السالم من المفرد

الجمع من الاسم المفرد.	صياغة صحيحة.
	١٠٣ . يصوغ جمع المؤنث من المفرد صياغة صحيحة.

## (ج) الصف الثالث الابتدائي:

الأهداف الخاصة	مفردات المحتوى
• في مجال الاستماع:	تدريبات تمهدية على ما سبق دراسته من مهارات الاستماع.
١. يربط بين الصوت والحرف المقابل له.	عرض نصوص مسموعة أو نصوص الدروس (باعتبارها نصوصاً مسموعة)، وتدريب التلاميذ - من خلالها - على:
٢. يميز بين الظواهر الصوتية (أو الشمسية وأول القمرية). أنواع المد - التنوين).	التمييز بين صيغ المتكلم وصيغ المخاطب.
٣. يحدد الكلمة الجديدة في النص المسموع.	التمييز بين الأساليب المختلفة، مثل: الاستفهام، والنداء، ..
٤. يميز بين صيغ الكلمات من حيث المتكلم والمخاطب والغائب.	نصوص مسموعة من الدروس للتدریب من خلالها على تحديد معنى الكلمات ومضادها في النصوص المسموعة.
٥. يميز سمعياً الأساليب المختلفة (الاستفهام - النداء التعجب والاستنكار).	قصص مسموعة يتم من خلالها التدريب على تحديد عناصر القصة، والحكم على شخصياتها، وتحديد
٦. يتعرف سمعياً الكلمات الدالة على الزمان والمكان.	
٧. يحدد الكلمة الناقصة في الجملة المسموعة بدقة	
٨. يحدد معاني الكلمات غير المألوفة من سياق النص المسموع.	
٩. يتخير المضاد الصحيح لبعض الكلمات التي استمع إليها.	

<p>الحالات النفسية لشخصياتها، والقيم السائدة بها، ووضع نهايات لها.</p> <p><u>التدريب على هذه المهارات بشكل</u> <u>عملي في أثناء ممارسة مهارات</u> <u>الاستماع في المواقف المختلفة، مع</u> <u>لفت انتباه التلميذ - بشكل</u> <u>متكرر - بصورة الالتزام بها في أثناء</u> <u>التحدث.</u></p> <p>تدريبات تمهيدية على ما سبق دراسته من مهارات التحدث.</p> <p><u>- قصص مصورة لتدريب التلاميذ على</u></p>	<p>١٠. يميز الكلمات والجمل الدالة على المشاعر الإنسانية ( كالحزن، والسعادة، و... )</p> <p>١١. ينفذ ما يستمع إليه من تعليمات وتوجيهات</p> <p>١٢. يحدد عناصر القصة المسموعة () الشخصيات - الأحداث - الزمان - المكان)</p> <p>١٣. يحكم على الشخصيات والأحداث في قصة استمع إليها</p> <p>١٤. يتوقع نهاية قصة أثناء الاستماع إليها</p> <p>١٥. يحدد الحالة النفسية للمتحدث ( فرح - حزين - غاضب )</p> <p>١٦. يحدد القيم السائدة في النص المسموع</p> <p>١٧. يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.</p> <p>١٨. يتجنب المشتتات عند الاستماع.</p> <p>١٩. ينتبه ل الحديث حتى نهايته.</p> <p>٢٠. يبدى اهتماماً لسماع حكاية ما.</p>
<p>قصص مصورة لتدريب التلاميذ على</p>	<p>• في مجال التحدث.</p> <p>٢١. يتحدث عن نفسه حديثاً مرتبأً.</p> <p>٢٢. يعبر - بشكل متراربط - عن مضمون قصة مصورة،</p> <p>٢٣. يحكى قصة قصيرة بأسلوب متراربط.</p>

<p><b>مهارات حكاية القصة</b></p> <p>ـ مجالات متنوعة للتحدث يتم من خلالها تدريب التلاميذ على كيفية تحديد الفكرة وعرضها بوضوح.</p> <p>ـ مجالات متنوعة للتحدث يتم من خلالها تدريب التلاميذ على كيفية اختيار المفردات والتركيب المعبرة، واستخدامها بصورة صحيحة.</p> <p>ـ تدريبات شفوية لمعالجة عيوب النطق واللازمات الصوتية.</p> <p>ـ تدريبات شفوية على كيفية نطق الكلمات والتعبير بالإيماءات بصورة تسهل فهم الحديث.</p>	<p>٢٤. يطرح الأسئلة بصورة جيدة.</p> <p>٢٥. يجيب عن الأسئلة المطروحة إجابات وافية.</p> <p>٢٦. تكون لديه فكرة جيدة يتحدث عنها.</p> <p>٢٧. يعرض فكرته بوضوح.</p> <p>٢٨. يلتزم بالفكرة التي يعرضها.</p> <p>٢٩. يمتلك مفردات لغوية كثيرة.</p> <p>٣٠. يختار المفردات والتركيب المناسبة للموقف.</p> <p>٣١. يستخدم تركيب لغوية متنوعة.</p> <p>٣٢. يستخدم جملًا واضحة المعنى في حديثه.</p> <p>٣٣. يستخدم جملًا طويلة في حديثه.</p> <p>٣٤. يعبر بتركيب دقيقة عن شيء رأه.</p> <p>٣٥. يميز نطقاً بين الأصوات القريبة في الخارج، مثل : (س، ص، ث) (د، ض) (ط، ت) (ذ، ز، ظ).....</p> <p>٣٦. يخلو حديثه من اضطرابات النطق، مثل: الثناء ، اللجلجة، التأتأة،</p> <p>٣٧. يتتجنب في حديثه الللزمات الصوتية المتكررة.</p> <p>٣٨. ينطق الكلمات والتركيب نطقاً صحيحاً واضحاً.</p> <p>٣٩. ينطق الكلمات بسرعة مناسبة للمستمعين.</p> <p>٤٠. يتحدث بصوت مرتفع للمستمعين.</p>
--	--

<p><u>التدريب على هذه المهارات بشكل عملي في أثناء ممارسة مهارات التحدث في المواقف المختلفة، مع لفت انتباه التلميذ - بشكل متكرر - بصورة الالتزام بها في أثناء التحدث.</u></p>	<p>٤١. يعبر بوجهه عن المشاعر المختلفة تعبيراً دقيقاً. ٤٢. يبدو على شكله الحماسة والرغبة في الحديث. ٤٣. يستخدم بعض أعضاء جسمه في التعبير عما يريد. ٤٤. تتوافق حركاته وإيماءاته مع مضمون حديثه. ٤٥. يتجنب استخدام الإشارات الموحية بالعنف والتهديد في أثناء حديثه. ٤٦. يبدي الود والاحترام للمستمعين. ٤٧. يلقى حديثه في الوقت المناسب. ٤٨. يراعي رغبة الآخرين في الحديث فلا يستأثر به. ٤٩. يصمت عندما تدعوه الضرورة لذلك. ٥٠. يتقبل آراء الآخرين. ٥١. يحاور الآخرين بآداب واحترام. ٥٢. يترك انطباعاً جيداً في نفوس مستمعيه.</p>
<p><u>تدريبات تمهيدية على ما سبق دراسته من مهارات قرائية سابقة.</u> <u>نصوص قرائية لتدريب التلاميذ على نطق الأصوات والمقطاع الصوتية القصيرة والطويلة.</u></p>	<p>* في مجال القراءة: ٥٣. يفرق بين صوتي التنوين والنون في الكلمات المقرؤة. ٥٤. يتعرف على الأصوات متقاربة الخارج في الكلمات المقرؤة. ٥٥. يميز بين المقطاع الصوتية الطويلة</p>

<p><u>نصوص قرائية لتدريب التلميذ على التعرف على الكلمات المقروءة وتمييز نوعها (اسم، فعل، حرف) والتعرف على دلالتها.</u></p> <p><u>نصوص قرائية يتم من خلالها التدريب على قراءة الكلمات الثلاثية الرباعية قراءة جهيرية صحيحة، وقراءة الأساليب المختلفة، مثل أساليب: الأمر، والنهي، والنداء، والتحذير.</u></p>	<p><b>والمقاطع الصوتية القصيرة في الكلمات المقروءة.</b></p> <p>٥٦. يتعرف على الكلمات المقروءة: المذكورة والمؤنثة.</p> <p>٥٧. يميز بين الاسم والفعل والحرف في الجمل المقروءة.</p> <p>٥٨. يفرق بين علامات الترقيم الواردة في النص المقروء.</p> <p>٥٩. يتعرف على دلالات ومعانٍ الكلمات المقروءة.</p> <p>٦٠. يتعرف على شكل بعض الضمائر المتصلة والضمائر المنفصلة.</p> <p>٦١. يميز بين شكل التاء المربوطة والهاء في آخر الكلمات المقروءة.</p> <p>٦٢. يقرأ الكلمات الثلاثية والرباعية قراءة جهيرية صحيحة دون تهجئة.</p> <p>٦٣. يقرأ أساليب الأمر والنهي قراءة منغمة معبرة عن مضمونها.</p> <p>٦٤. يقرأ أساليب النداء والتحذير قراءة معبرة عن مضمونها.</p> <p>٦٥. يقف - في أثناء القراءة الجهيرية - الوقفات الصحيحة المعبرة عن المعنى.</p> <p>٦٦. يقرأ بطلاقـة جمالاً تتكون من (٧-٨) كلمـات.</p> <p>٦٧. يقرأ الكلمات المختومـة بالـتاء</p>
--	--

<p><u>نصوص قرائية للتدريب على مهارات الفهم القرائي، مثل: تحديد معاني الكلمات، وتحديد المعنى العام، والفكرة الرئيسية، والأفكار الفرعية، وتلخيص الأحداث، وترتيبها، واستنتاج غرض الكاتب</u></p>	<p>المريوطة والتناء المفتوحة والهاء، قراءة جهرية صحيحة.</p> <p>٦٨. يعبر بصوته - في أثناء القراءة الجهرية - عن علامات الترقيم.</p> <p>٦٩. ينطق الكلمات المكتوبة التي تتضمن أصواتاً تنطق ولا تكتب حروفها، نطقاً صحيحاً.</p> <p>٧٠. ينطق الكلمات المكتوبة التي تتضمن حروفًا تكتب ولا تنطق أصواتها، نطقاً صحيحاً.</p> <p>٧١. يحدد معاني الكلمات الواردة في النص المقرؤ.</p> <p>٧٢. يحدد مضاد الكلمات الواردة في النص المقرؤ.</p> <p>٧٣. يستنتج معلومات من خلال ما يقرأ.</p> <p>٧٤. يحدد المعنى العام للنص المقرؤ.</p> <p>٧٥. يحدد الفكرة الرئيسية للفقرة المقرؤة.</p> <p>٧٦. يحدد الأفكار الجزئية الواردة في النص المقرؤ.</p> <p>٧٧. يلخص الأفكار والأحداث الواردة في النص المقرؤ.</p> <p>٧٨. يستنتج أوجه الشبه والاختلاف في النص المقرؤ.</p> <p>٧٩. يستنتاج أغراض الكاتب من خلال النص المقرؤ.</p>

	<p>٨٠. يحدد الترتيب الزماني والمكاني للأحداث الواردة في النص المقصود.</p> <p>٨١. يكتب حروف الهجاء كتابة صحيحة بخط واضح.</p> <p>٨٢. يرسم الحرف رسمًا صحيحاً في أوضاعه المختلفة من الكلمة.</p> <p>٨٣. يحاكي المكتوب بدقة بهدف تحسين الخط.</p> <p>٨٤. يبدأ في الكتابة بخط الرقعة.</p> <p>٨٥. يكتب بسرعة مناسبة.</p> <p>٨٦. يترك مسافات مناسبة بين الكلمات في الجملة الواحدة.</p> <p>٨٧. يكتب مستخدماً علامات الترقيم، (النقطة، الفاصلة، علامة الاستفهام، علامة التعجب)</p> <p>٨٨. يراعي النظافة في الكتابة.</p> <p>٨٩. يكون كلمات من حروف مقاطع.</p> <p>٩٠. يكتب ما يملئ عليه من جمل وعبارات. (إملاء استماعي)</p> <p>٩١. يكتب في خطوط أفقية متوازية.</p> <p>٩٢. يكمل جملة ناقصة من خلال فهم سياق الجملة.</p> <p>٩٣. يكمل حواراً قصيراً حذف أحد طرفيه.</p> <p>٩٤. يعبر بحرية بتكوين جمل من عنده.</p>
١. تدريبات تمهيدية على ما سبق دراسته من مهارات الكتابة.	<p>٨٠. يحدد الترتيب الزماني والمكاني للأحداث الواردة في النص المقصود.</p> <p>٨١. يكتب حروف الهجاء كتابة صحيحة بخط واضح.</p> <p>٨٢. يرسم الحرف رسمًا صحيحاً في أوضاعه المختلفة من الكلمة.</p> <p>٨٣. يحاكي المكتوب بدقة بهدف تحسين الخط.</p> <p>٨٤. يبدأ في الكتابة بخط الرقعة.</p> <p>٨٥. يكتب بسرعة مناسبة.</p> <p>٨٦. يترك مسافات مناسبة بين الكلمات في الجملة الواحدة.</p> <p>٨٧. يكتب مستخدماً علامات الترقيم، (النقطة، الفاصلة، علامة الاستفهام، علامة التعجب)</p> <p>٨٨. يراعي النظافة في الكتابة.</p> <p>٨٩. يكون كلمات من حروف مقاطع.</p> <p>٩٠. يكتب ما يملئ عليه من جمل وعبارات. (إملاء استماعي)</p> <p>٩١. يكتب في خطوط أفقية متوازية.</p> <p>٩٢. يكمل جملة ناقصة من خلال فهم سياق الجملة.</p> <p>٩٣. يكمل حواراً قصيراً حذف أحد طرفيه.</p> <p>٩٤. يعبر بحرية بتكوين جمل من عنده.</p>
٢. نماذج من الخطوط المرسومة بخطي النسخ والرقعة، وتدريب التلاميذ من خلالها على رسم الحروف والكلمات بخط الرقعة، مع مراعاة قواعد تنظيم الكتابة ومراعاة علامات الترقيم.	<p>٨٠. يحدد الترتيب الزماني والمكاني للأحداث الواردة في النص المقصود.</p> <p>٨١. يكتب حروف الهجاء كتابة صحيحة بخط واضح.</p> <p>٨٢. يرسم الحرف رسمًا صحيحاً في أوضاعه المختلفة من الكلمة.</p> <p>٨٣. يحاكي المكتوب بدقة بهدف تحسين الخط.</p> <p>٨٤. يبدأ في الكتابة بخط الرقعة.</p> <p>٨٥. يكتب بسرعة مناسبة.</p> <p>٨٦. يترك مسافات مناسبة بين الكلمات في الجملة الواحدة.</p> <p>٨٧. يكتب مستخدماً علامات الترقيم، (النقطة، الفاصلة، علامة الاستفهام، علامة التعجب)</p> <p>٨٨. يراعي النظافة في الكتابة.</p> <p>٨٩. يكون كلمات من حروف مقاطع.</p> <p>٩٠. يكتب ما يملئ عليه من جمل وعبارات. (إملاء استماعي)</p> <p>٩١. يكتب في خطوط أفقية متوازية.</p> <p>٩٢. يكمل جملة ناقصة من خلال فهم سياق الجملة.</p> <p>٩٣. يكمل حواراً قصيراً حذف أحد طرفيه.</p> <p>٩٤. يعبر بحرية بتكوين جمل من عنده.</p>
٣. تدريبات وقصص مكتوبة لتدريب التلاميذ على مهارات الكتابة الحرة، ومحاكاة كتابة القصص القصيرة.	<p>٨٠. يحدد الترتيب الزماني والمكاني للأحداث الواردة في النص المقصود.</p> <p>٨١. يكتب حروف الهجاء كتابة صحيحة بخط واضح.</p> <p>٨٢. يرسم الحرف رسمًا صحيحاً في أوضاعه المختلفة من الكلمة.</p> <p>٨٣. يحاكي المكتوب بدقة بهدف تحسين الخط.</p> <p>٨٤. يبدأ في الكتابة بخط الرقعة.</p> <p>٨٥. يكتب بسرعة مناسبة.</p> <p>٨٦. يترك مسافات مناسبة بين الكلمات في الجملة الواحدة.</p> <p>٨٧. يكتب مستخدماً علامات الترقيم، (النقطة، الفاصلة، علامة الاستفهام، علامة التعجب)</p> <p>٨٨. يراعي النظافة في الكتابة.</p> <p>٨٩. يكون كلمات من حروف مقاطع.</p> <p>٩٠. يكتب ما يملئ عليه من جمل وعبارات. (إملاء استماعي)</p> <p>٩١. يكتب في خطوط أفقية متوازية.</p> <p>٩٢. يكمل جملة ناقصة من خلال فهم سياق الجملة.</p> <p>٩٣. يكمل حواراً قصيراً حذف أحد طرفيه.</p> <p>٩٤. يعبر بحرية بتكوين جمل من عنده.</p>

	<p>٩٥. يجب كتابياً عن أسئلة معطاة.</p> <p>٩٦. يكتب مقدمة أو نهاية لقصة معينة.</p> <p>٩٧. يكتب قصة قصيرة محاكاة لقصص درسها.</p>
<u>تدريبات تمهيدية على ما سبق دراسته من مهارات الأساليب والتركيب النحوية.</u>	<p>١٠٤ في مجال الأساليب والتركيب النحوية:</p> <p>١٠٥ يحدد أركان الجملة الفعلية.</p> <p>١٠٦ يطابق بين الفعل والفاعل تذكيراً وتأنيناً.</p> <p>١٠٧ يحدد ركني الجملة الاسمية.</p> <p>١٠٨ يطابق بين ركني الجملة الاسمية في الجنس والعدد.</p> <p>١٠٩ يستخدم (نا) الفاعلين، و(التاء المتحركة) في الجملة الفعلية استخداماً صحيحاً.</p> <p>١١٠ يستعمل أسماء الإشارة: (هنا ، هناك ..) في التركيب اللغوي استعمالاً صحيحاً.</p> <p>١١١ يحاكي أسلوب التحذير بـ (إياك - إياكما - إياكم)</p> <p>١١٢ يستفهم ببعض أدوات الاستفهام، مثل: كم، كيف ، .. بأسلوب صحيح.</p> <p>١١٣ يستخدم أداة النداء (يا) استخداماً لغرياً صحيحاً.</p> <p>١١٤ يصوغ جمع المذكر والساالم من المفرد صياغة صحيحة.</p> <p>١١٥ يقارن بين جمع المذكر وجمع المؤنث</p>
<u>تدريبات نحوية على كيفية تحديد أركان الجمل الفعلية، والجمل الاسمية.</u>	<p>١٠١</p>
<u>أمثلة وتدريبات على كيفية استخدام أسماء الإشارة، وأساليب التحذير والاستفهام.</u>	<p>١٠٢</p>
<u>أمثلة وتدريبات على صياغة المثنى والجمع المختلفة من المفرد.</u>	<p>١٠٣</p>

<u>أمثلة وتدريبات على كيفية تحويل الجمل الاسمية إلى فعلية، والعكس.</u>	من حيث المبنى والمعنى. ١١٣. يصوغ جمع المؤنث من المفرد صياغة صحيحة. ١١٤. يصوغ المثنى من المفرد صياغة صحيحة. ١١٥. يحول الجمل الاسمية إلى جمل فعلية وفقاً لمثال معطى.
--	---

### ثالثاً: إستراتيجية التدريس.

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من معايير ينبغي أن تراعى في طرائق التدريس وأساليبه، أمكن وضع إستراتيجية تدريس مرنة تتناسب مع مستوى التلاميذ وتفي باحتياجاتهم اللغوية وتسهم في تحقيق أهداف اللغة العربية المقترحة. وقد تمثلت خطوات إستراتيجية التدريس في الخطوات التالية:

- التهيئة الحافظة: وفيها يتم تهيئة التلاميذ وتحفيزهم لدراسة الموضوع المقدم، سواء كان نصاً لغوياً للاستماع، أو القراءة، أو موقفاً تعبيرياً للتحدث أو الكتابة، تدريباً على الأساليب والتركيب الملغوية وال نحوية.
- تقديم نموذج للأداء اللغوي: وفي هذه الخطوة يتم تقديم نموذج للأداء اللغوي المثالى؛ ليحاكيه التلاميذ ويقلدوه بعد ذلك، ويتم تقديم هذا النموذج بصورتين: إما أن يقدم المعلم نموذجاً حقيقياً للأداء اللغوي، كأن يقرأ نصاً قراءة جهرية معبرة، أو يتحدث بصوت واضح، أو يكتب نماذج كتابية صحيحة، أو...، وإما أن يقدم المعلم وصفاً لنموذج الأداء اللغوي، وما ينبغي أن يفعلوه – مثلاً – عند الاستماع لنص ما، أو قراءة نص ما قراءة جهرية أو صامتة، أو...، ويتم تقديم هذا الوصف في ضوء المهارات اللغوية المراد إكسابها للتلاميذ من خلال الدرس المقدم.
- الممارسة: وتعد هذه الخطوة أساساً لتعليم المهارات اللغوية لهؤلاء التلاميذ، فالهدف منها هو وضع التلاميذ في مواقف حقيقة لممارسة اللغة. وبعد تقديم المعلم لنموذج مثالى للأداء المطلوب، يقوم التلاميذ في هذه الخطوة بمحاكاته

وممارسة اللغة استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، ويكون دور المعلم هنا هو متابعة أداء التلاميذ، وتوجيههم، والتدخل لمعالجة القصور في الأداء.

٤- التدريب: وتعود هذه الخطوة حلقة وصل بين ممارسة سابقة قاصرة، وممارسة لاحقة صحيحة، وفي هذه الخطوة يتم تدريب التلاميذ على المهارات اللغوية الواردة في الدرس، ومعالجة جوانب القصور في أدائهم.

٥- التقويم: وفي هذه الخطوة يتم تقديم الأداء اللغوي للتلاميذ، وبيان نقاط القوة وجوانب الضعف، وتعزيز الأداءات اللغوية المتميزة، ووضع خطط لمعالجة جوانب القصور الواضحة في الأداء اللغوي.

٦- الأنشطة الإثرائية: وهذه الخطوة هي قاسم مشترك بين المدرسة والمنزل، وفيها يتم تكليف التلاميذ بأنشطة لغوية إضافية تكون مجالاً خصباً للتدريب على المهارات اللغوية، وممارستها بصورة طبيعية.

#### رابعاً : أساليب التقويم:

ركزت أساليب التقويم المستخدمة في المنهج المطور على أن يكون التقويم مستمراً، معتمداً على إتقان المهارات اللغوية الأساسية، ولعل من أهم هذه الأساليب، ما يلي:

١- أسلوب الملاحظة المستمرة: حيث يراقب أداء التلميذ للمهارة اللغوية في مواقف تعليمية مختلفة في أثناء الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة، ثم يدون ملاحظاته: السالبة أو الإيجابية، ويرصدها في سجله الخاص؛ ليكون ذلك عوناً على الحكم على مدى إتقان التلاميذ للمهارات اللغوية، ومن ثم وضع خطط علاجية لذوي الأداء المتدني.

٢- أسلوب الأداء: ويركز هذا الأسلوب على أن يمارس التلميذ المهارة اللغوية ممارسة فعلية، فيستمع إن كانت المهارة استماعية، أو يتحدث إن كانت مهارة تحدث، ويكتب إن كانت مهارة كتابية، وهكذا، ومن اختبارات الأداء : الاختبار الشفوي، والإملاء بأنواعه، والتعبير الكتابي، وتنفيذ الأوامر، ..

٣- أسلوب الاختبارات الموضوعية: ويمكن تنفيذها كتابياً أو شفهياً، ومن أمثلتها:

أسئلة التحليل والتركيب، أسئلة المزاوجة، أسئلة التكملة، أسئلة محاكاة النموذج، أسئلة التعليل، أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة الاختيار من متعدد، ... .

**والسؤال الآن:** بعد تطوير مناهج اللغة العربية بالصفوف الأولية، هل هذه المناهج المطورة قادرة على تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ تلك الصفوف؟  
هذا ما سنحاول معرفته من خلالتناول الآتي:  
**خامساً: تحديد فاعلية مناهج اللغة العربية المطورة في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصفوف الأولية:**

لتحديد فاعلية مناهج اللغة العربية المطورة في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصفوف الأولية. تم اجراء ما يأتي:

#### أولاً: اختيار وحدتي التطبيق:

تم اختيار وحدتين من وحدات مناهج اللغة العربية المطورة؛ ليكونا موضع التجريب؛ لأنهما من الصعوبة بمكان تجريب كل المناهج المطورة، وقد وقع الاختيار على آخر وحدتين من وحدات منهج اللغة العربية الذي يقدم في الفصل الدراسي الأول لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، وهما: الوحدة الثانية (مدرستي)، والوحدة الثالثة (ميديتي). ولعل السبب وراء اختيار هاتين الوحدتين أنهما تقدمان في بدايات تعلم هؤلاء التلاميذ مهارات اللغة، ومن ثم تتتوفر إمكانية تعليمهم اللغة وإكسابهم مهاراتها بشكل صحيح.

تم بناء الوحدتين بناءً كاملاً، حيث تضمنت كل وحدة: مقدمة توضح المهارات والأساليب اللغوية المستهدفة، كما تضمنت عدداً من الدروس التي تدور في نطاق عنوان الوحدة، ومن خلال هذه الدروس يتم تقديم المهارات والأساليب اللغوية، وتدريب التلاميذ على أدائها، وتم وضع الوحدتين في صورة كتاب للتلميذ (\*)

(\*) انظر ملحق (٣)

## ثانياً: إعداد دليل المعلم.

تم إعداد دليل للمعلم يوضح كيفية تدريس الوحدتين السابقتين بشكل يسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ. وقد تضمن الدليل ما يأتي:

- مقدمة تناولت أهمية تعليم اللغة العربية في ضوء المستويات المعيارية، والاتجاهات الحديثة لتعليم اللغة، والأهداف العامة للوحدتين، ومهارات اللغة المراد تنميتها لدى التلاميذ، فضلاً عن الخطوات الإجرائية الرئيسية المتبعة في تدريس الوحدتين.
- الخطوات الإجرائية لشرح كل درس من دروس الوحدتين.

وتم عرض الدليل على المحكمين لإبداء آرائهم حول:

- مدى مناسبة الأهداف وصياغتها.
- مدى ترتيب خطوات وإجراءات تدريس المهارات اللغوية المختلفة من خلال الدرس الواحد

م. د. رحيم السيد إسماعيل حافظ

• مدى مناسبة الأنشطة المقدمة.

• تعديل أو إعادة صياغة ما يرون مناسباً.

وقد أبدى المحكمون ملحوظاتهم على الدليل وأكدوا صلاحية الدليل للاستخدام، وقام الباحثون بتعديل ما لاحظه المحكمون، حتى أصبح الدليل في صورته النهائية [٤].

## ثالثاً: بناء أدوات قياس المهارات اللغوية:

في ضوء المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، القراءة، والكتابة، والأساليب والتركيب النحوية) التي تضمنتها الوحدتان المختارتان، تم بناء أدوات القياس اللازمة لقياس نتائج التطبيق، ومن ثم تحديد مدى فاعلية المناهج المطورة في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصفوف الأولية. وانحصرت أدوات القياس التي تم بناؤها في الآتي:

ـ اختبار الاستماع.

ـ بطاقة تقدير مهارات التحدث.

ـ اختبار القراءة الصامتة.

بطاقة تقدير مهارات القراءة الجهرية.

اختبار الكتابة.

اختبار الأساليب والتركيب النحوية.

وقد تضمنت كل أداة من أدوات القياس صفحة الغلاف، وصفحة التعليمات، ثم الأسئلة الخاصة بالمهارات المقيدة. وقد تم وضع أدوات القياس في صورة مبدئية، وتم عرضها على السادة المحكمين لضبط أدوات القياس، وقد تم ضبطها وفقاً للخطوات الآتية :

**أ- صدق أدوات القياس.**

للتتحقق من أن أدوات القياس (الاختبارات وبطاقتي التقدير) صالحة لقياس المهارات اللغوية (مهارات: الاستماع، والتحدث، القراءة، والكتابة، والأساليب والتركيب النحوية) لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؛ تم عرضها على السادة المحكمين (\* )؛ لإبداء آرائهم حول مدى صلاحية أسئلتها لقياس المهارات اللغوية التي وضعت الأسئلة من أجلها، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للأسئلة.

وقد وردت أغلب الآراء مؤكدة على سلامة الأسئلة ومناسبتها لقياس المهارات اللغوية، إلا أن معظم المحكمين أكدوا على ضرورة وجود مثال محلول لكل سؤال؛ يسترشد به التلاميذ في الإجابة عن الأسئلة، كما أكدوا أيضاً على ضرورة كبر حجم الخط بشكل يسهل على التلاميذ قراءته مع تشكيل مفردات الاختبار. وقد تم تعديل أدوات القياس في ضوء تلك الملاحظات.

**ب- ثبات أدوات القياس.**

تم التأكد من ثبات الاختبارات الأربع (اختبارات: الاستماع، القراءة الصامتة، والكتابة، والأساليب والتركيب) بطريقة إعادة التطبيق، حيث طبقت الاختبارات على (٢١) تلميذاً بالصف الأول الابتدائي بمدرسة عاصم بن عدي الابتدائية بشمال مدينة الرياض، ثم أعيد تطبيق الاختبارات مرة ثانية عليهم بعد مرور ثلاثة أسابيع، وتم رصد درجات التطبيقين وحساب معامل الثبات، وقد بلغ معامل الثبات لاختبار الاستماع (٠.٧٠)، وبلغ معامل ثبات اختبار القراءة الصامتة (٠.٨٤)، بينما بلغ

(\*) انظر ملحق (١)

معامل ثبات اختبار الكتابة (٧١، ٠)، في حين بلغ معامل ثبات اختبار الأساليب والتركيب النحوية (٧٩، ٠)، وهي معاملات دالة إحصائياً على ثبات جيد للاختبارات. أما بالنسبة لبطاقتي تقييم مهارات التحدث والقراءة الجهرية، فقد تم التأكيد من ثباتهما من خلال نسبة الاتفاق بين الملاحظين، حيث قام معلمان – في آن واحد – بمشاهدة كل تلميذ – من تلاميذ العينة – في أثناء أدائه لمهارات التحدث، وكذلك مهارات القراءة الجهرية، وباستخدام معادلة كوبير Cooper (المفتى، ١٩٩٦، ٦٢) تم حساب نسبة الاتفاق بين المعلمين في كل بطاقة من بطاقتي التقييم، وقد جاء معامل ثبات بطاقة تقييم مهارات التحدث (٧٤، ٠)، بينما جاء معامل ثبات بطاقة تقييم مهارات القراءة الجهرية (٧٨، ٠)، وهما معاملان يؤكدان تتمتع البطاقتين بدرجة جيدة من الثبات، وأنهما صالحتان للتطبيق والقياس الموضوعي لما وضعتا من أجله.

#### ج- زمن الاختبارات.

تم حساب زمن الاختبارات الأربع (الاختبارات: الاستماع، القراءة الصامتة، الكتابة، والأساليب والتركيب) من خلال تحديد متوسط زمن الإجابة لأول تلميذين وآخر تلميذين قاما بالانتهاء من حل أسئلة كل اختبار، وقد تحدد زمن اختبار الاستماع (٤٥) دقيقة، أما زمن اختبار القراءة الصامتة فقد بلغ (٥٠) دقيقة، وقد بلغ زمن اختبار الكتابة (٤٠) دقيقة، وأخيراً بلغ زمن اختبار الأساليب والتركيب النحوية (٤٨) دقيقة.

أما بالنسبة لحساب زمن تطبيق بطاقتي تقييم مهارات التحدث والقراءة الجهرية، فلم يتم تحديد وقت لها: حيث كانت الملاحظة تتم على فترات وبشكل فردي في القراءة الجهرية، وفردي وجماعي في مهارات التحدث، لذا لم يكن هناك وقت محدد لإجراء عملية القياس والتقييم.

وبعد الانتهاء من التحقق من صدق أدوات القياس وثباتها، وتحديد زمن الاختبارات، أصبحت أدوات القياس في صورتها النهائية وقابلة للتطبيق<sup>(\*)</sup>.

(\*) انظر الملحق أرقام (١٠) (٩) (٨) (٧) (٦) (٥).

**رابعاً: التطبيق الميداني.**

تمت إجراءات التطبيق الميداني للبحث وفقاً للخطوات الآتية:

**أ- تحديد عينة البحث.**

تم اختيار عينة البحث الحالي من تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مدرستين ابتدائيتين واقعتين في حي الروضة بشرق الرياض، وقد تم تقسيمهما إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

(جدول ٢)

**يوضح توزيع عينة البحث وأماكن تواجدها**

المجموعة	العدد	المدرسة	الحي - المدينة
الضابطة	٤٨	ابتدائية عمرو بن معدیكرب	حي الروضة - شرق الرياض
التجريبية	٤٨	ابتدائية سلمان بن ربيعة	حي الروضة - شرق الرياض

**ب- التطبيق القبلي لأدوات القياس.**

تم تطبيق أدوات القياس (اختبار الاستماع، وبطاقة تقدير مهارات التحدث، واختبار القراءة الصامتة، وبطاقة تقدير مهارات القراءة الجهرية، واختبار الكتابة، واختبار الأساليب والتركيب النحوية) على تلاميذ المجموعتين : الضابطة والتجريبية، تطبيقاً قبلياً؛ وذلك بهدف إعطاء تصور عن نقطة البداية في المهارات اللغوية المختلفة لدى تلاميذ المجموعتين، وبعد الانتهاء من التطبيق القبلي ورصد الدرجات، تمت معالجة البيانات (الدرجات) باستخدام اختبار (ت) من خلال البرنامج الإحصائي SPSS والجدوال الآتية توضح نتائج التطبيق:

## - ١- التطبيق القبلي لاختبار الاستماع:

جدول (٣)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لتلاميذ المجموعتين: الضابطة و التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الاستماع

الدالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	مهارات الاستماع الرئيسية	م
(غير دالة)	٠.٢٦٦	١.١٠٥	٢.٣٩٥	٤٨	ضابطة	تعرف المسموع	-١
		١.١٩٠	٢.٣٣٣	٤٨	تجريبية		
(غير دالة)	٠.٧٣٩	١.٧٤٨	١.٩١٦	٤٨	ضابطة	فهم المسموع	-٢
		١.٥٦١	١.٦٦٦	٤٨	تجريبية		
(غير دالة)	٠.٤٦٧	٠.٨٤٩	٠.٤٥٨	٤٨	ضابطة	نقد المسموع وتذوقه	-٣
		٠.٨٩٨	٠.٥٤١	٤٨	تجريبية		
(غير دالة)	٠.٤٥١	٢.٤٦٠	٤.٧٧٠	٤٨	ضابطة	المجموع الكلي لمهارات الاستماع	-٤
		٢.٥١٧	٤.٥٤١	٤٨	تجريبية		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، وتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الاستماع؛ حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الاستماع الرئيسية ومجموعها كاملاً - على التوالي - (٢.٣٩٥) (١.٩١٦) (٠.٤٥٨) (٠.٤٧٧)، (١.٧٤٨) (١.١٠٥) (٠.٨٤٩) (٢.٤٦٠)، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية - على التوالي - (٢.٣٣٣) (١.٥٦١) (١.١٩٠) (٠.٧٣٩) (٠.٢٦٦)، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي - بالترتيب - (٠.٤٥١) (٠.٥٤١) (٠.٤٥١)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، مما يعني أن مجموعتي البحث متجانستان ومنطلقتان من نقطة بداية واحدة في مهارات الاستماع.

## ٢- التطبيق القبلي لبطاقة تقييم مهارات التحدث:

## جدول (٤)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لتلاميذ المجموعتين: الضابطة

والتجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة تقييم مهارات التحدث

م	مهارات التحدث الرئيسية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
١	اختيار الأفكار الجيدة وتنظيمها تنظيماً يناسب الموقف	ضابطة	٤٨	٥.٤١٦	١.٠٤٨	١.٥٥٨	٠.١٢٣ (غير دالة)
		تجريبية	٤٨	٥.٠٨٣	١.٠٤٨		
٢	اختيار المفردات والتركيب اللغویة الصحیحة واستخدامها استخداماً مناسباً للموقف	ضابطة	٤٨	٥.٨٩٥	١.١٥٢	١.١٦٢	٠.٢٤٨ (غير دالة)
		تجريبية	٤٨	٦.١٤٥	٠.٩٤٥		
٣	نطق الأصوات والكلمات والتركيب نطقاً صحيحاً	ضابطة	٤٨	٤.٣٧٥	١.٠٠٢	١.٤٨٨	٠.١٤٠ (غير دالة)
		تجريبية	٤٨	٤.٦٨٧	١.٠٥٥		
٤	استخدام الإشارات والملامح المعبرة عن مضمون الحديث	ضابطة	٤٨	٢.٦٦٦	٠.٥٩٥	٠.٨٨٧	٠.٣٧٨ (غير دالة)
		تجريبية	٤٨	٢.٧٧٠	٠.٥٥٥		
٥	احترام المستمعين والالتزام بآداب الحديث	ضابطة	٤٨	٣.٧٥٠	٠.٦٠١	٠.٣٠٢	٠.٧٦٣ (غير دالة)
		تجريبية	٤٨	٣.٧٩١	٠.٧٤٢		
٦	المجموع الكلي لمهارات التحدث الرئيسية.	ضابطة	٤٨	٤٠.٥٢٠	٤.٤٥٣	١.٨٨٧	٠.٠٦٢ (غير دالة)
		تجريبية	٤٨	٤٢.٤٩٥	٥.٢٥٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، وتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة تقييم مهارات التحدث؛ حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات التحدث الرئيسية ومجموعها كاملاً - على التوالي - (٥.٤١٦) (٥.٨٩٥) (٤.٣٧٥) (٢.٦٦٦) (٣.٧٥٠) (٤٠.٥٢٠) (٤٠.٥٢٠) (٣.٧٥٠)، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية - على التوالي - (٢.٧٧٠) (٤.٦٨٧) (٤.٠٨٣) (٣.٧٩١) (٤٢.٤٩٥) (٥.٠٨٣)، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية - على التوالي - (٠.٦٠١) (٠.٧٤٢) (٣.٧٩١) (٤.٦٨٧) (٤.٠٨٣) (٣.٧٩١)، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية - على التوالي - (٠.٥٥٥) (٠.٦٠١) (٢.٦٦٦) (٢.٧٧٠) (٣.٧٥٠) (٤٠.٥٢٠).

بانحراف معياري قدره - على التوالي -  $(0.048)$   $(0.055)$   $(0.055)$   $(0.045)$   $(0.042)$   $(0.050)$   $(0.050)$   $(0.050)$   
 وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي - بالترتيب -  $(1.058)$   $(1.162)$   $(1.488)$   $(1.887)$   $(0.302)$   $(0.050)$   $(0.050)$   $(0.050)$   
 مما يعني أن مجموعتي البحث متجانستان ومنطلقتان من نقطة بداية واحدة في مهارات التحدث.

### ٣- التطبيق القبلي لاختبار القراءة الصامتة:

#### جدول (٥)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لتلاميذ المجموعتين: الضابطة و التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار القراءة الصامتة

م	مهارات القراءة الصامتة الرئيسية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدالة
-١	تعرف الرموز اللغوية	ضابطة	٤٨	٢.٨٩٥	١.٦٢٧	٠.٩٠٦	(غير دالة)
	المكتوبة تعرفاً صحيحاً شكلاً وصوتاً ودلالة	تجريبية	٤٨	٣.١٨٧	١.٥٢٥		
-٢	فهم مضمون الرموز اللغوية المكتوبة، وتحليله ونقده وتذوقه.	ضابطة	٤٨	٢.١٢٥	١.٥١٠	١.٨٤٦	(غير دالة)
	تجريبية	٤٨	٢.٦٨٧	١.٤٧٥			
-٣	المجموع الكلي لمهارات القراءة الصامتة.	ضابطة	٤٨	٥.٠٢٠	٢.٨٩٨	١.٥٣١	(غير دالة)
	تجريبية	٤٨	٥.٨٧٥	٢.٥٥٦			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، وتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار القراءة الصامتة، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الصامتة الرئيسية ومجموعها كاملاً - على التوالي -  $(2.895)$   $(2.125)$   $(2.120)$   $(0.502)$  بانحراف معياري قدره - على التوالي -  $(1.627)$   $(1.510)$   $(1.627)$   $(1.501)$ ، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية - على التوالي -  $(3.187)$   $(2.687)$   $(2.687)$   $(0.5875)$  بانحراف معياري قدره - على التوالي -  $(1.475)$   $(1.525)$   $(1.525)$   $(2.056)$  وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي - بالترتيب -  $(1.056)$   $(1.056)$   $(1.056)$   $(1.056)$ ، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى  $(0.05)$ ، مما يعني أن مجموعتي البحث

متجانستان ومنطلقتان من نقطة بداية واحدة في مهارات القراءة الصامتة.

#### ٤- التطبيق القبلي لبطاقة تقدير مهارات القراءة الجهرية:

##### (جدول ٦)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لتلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة تقدير مهارة القراءة الجهرية الرئيسية

م	مهارة القراءة الجهرية الرئيسية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
١	قراءة الرموز	ضابطة	٤٨	٧,٧٧١	١,٩٣٧	١,٧٥٠	(غير دالة)
	اللغوية المكتوبة	تجريبية	٤٨	٨,٣٣٣	١,٠٩٨		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، وتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة تقدير مهارة القراءة الجهرية الرئيسية؛ حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارة القراءة الجهرية الرئيسية (٧,٧٧١) بانحراف معياري قدره (١,٩٣٧)، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٨,٣٣٣) بانحراف معياري قدره (١,٠٩٨) وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي (١,٧٥٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠٥)، مما يعني أن مجموعتي البحث متجانستان ومنطلقتان من نقطة بداية واحدة في مهارة القراءة الجهرية.

## ٥- التطبيق القبلي لاختبار الكتابة:

جدول (٧)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لتلاميذ المجموعتين: الضابطة و التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الكتابة

م	مهارات الكتابة الرئيسية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
-١	كتابة الحروف والكلمات والجمل برسم يتسم بالدقة والسرعة والجمال	ضابطة	٤٨	٢.٥٢٠	٠.٩٤٥	٠.٧٨١	(غير دالة)
		تجريبية	٤٨	٢.٦٦٦	٠.٨٨٣	١.٢٤٨	
-٢	كتابة الكلمات والجمل والعبارات كتابة صحيحة هجائيًّا وتنظيميًّا	ضابطة	٤٨	١.٥٤١	٠.٦٨٤	٠.٢١٥	(غير دالة)
		تجريبية	٤٨	١.٧٥٠	٠.٩٣٣	١.٣٧٧	
-٣	التعبير كتابيًّا عن الأفكار والأراء والمشاعر تعبيراً دقيقاً ومؤثراً	ضابطة	٤٨	٠.٥٤١	٠.٥٤٤	٠.٧٠٧	(غير دالة)
		تجريبية	٤٨	٠.٥٨٣	٠.٥٣٩	١.٦٦٥	
-٤	المجموع الكلي لمهارات الكتابة	ضابطة	٤٨	٤.٦٠٤	١.١٦٢	٠.٠٩٩	(غير دالة)
		تجريبية	٤٨	٥.٠٠٠	١.١٦٦	١.٦٦٥	

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، وتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الكتابة؛ حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الكتابة الرئيسية ومجموعها كاملاً - على التوالي - (٢.٥٢٠) (٠.٥٤١) (١.٥٤١)، (٤.٦٠٤) بانحراف معياري قدره - على التوالي - (٠.٩٤٥) (٠.٦٨٤) (٠.٥٤٤)، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية - على التوالي - (٢.٦٦٦) (١.٧٥٠) (٠.٩٣٣)، (١.٦٦٦) بانحراف معياري قدره - على التوالي - (٠.٨٨٣) (٠.٧٨١) (١.٢٤٨)، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي - بالترتيب - (٠.٥٣٩) (٠.١٦٦) (٠.٠٩٩)، وهي قيم غير دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يعني

أن مجموعتي البحث متجانستان ومنطلقتان من نقطة بداية واحدة في مهارات الكتابة.

### -٥- التطبيق القبلي لاختبار الأساليب والتركيب النحوية: (جدول ٨)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لتلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الأساليب والتركيب النحوية

م	مهارات الأساليب والتركيب الرئيسية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت (ت)	الدلالة
١-	تكوين الجمل: الفعلية والاسمية وأшибاء الجمل واستخدامها استخداماً لغويًا صحيحاً	ضابطة	٤٨	١.٨٧٥	١.١٦٠	٠.٥٦٣	غير دالة
		تجريبية	٤٨	٢.٠٠٠	١.٠١٠	٠.٥٧٥	
٢-	تعرف الأساليب النحوية وأجزائها، واستخدام تلك الأساليب استخداماً لغويًا صحيحاً	ضابطة	٤٨	١.٩٣٧	٠.٩٩٨	١.٦١٩	غير دالة
		تجريبية	٤٨	١.٦٢٥	٠.٨٩٠	٠.١٠٩	
٣-	تعرف التغيرات التي تطرأ على بنية الكلمات والجمل، وتطبيقها في الاستخدام اللغوي.	ضابطة	٤٨	٠.٩٣٧	٠.٧٢٦	١.٢٣٧	غير دالة
		تجريبية	٤٨	٠.٧٥٠	٠.٧٥٧	٠.٢١٩	
٤-	المجموع الكلي لمهارات الأساليب والتركيب	ضابطة	٤٨	٤.٧٥٠	١.٢٦٣	١.٣٩٠	غير دالة
		تجريبية	٤٨	٤.٣٧٥	١.٣٧٨	٠.١٦٨	

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، وتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الأساليب والتركيب النحوية؛ حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الأساليب والتركيب الرئيسة ومجموعها كاملاً - على التوالي - (١.٨٧٥) (١.٩٣٧) (٤.٧٥٠) (٠.٩٣٧) (٠.٧٥٠) (٠.١٦٠) (١.١٦٠) (٠.٥٦٣) بانحراف معياري قدره - على التوالي - (٠.٥٧٣)، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية - على التوالي - (٠.٧٢٦) (٠.٧٥٧) (٤.٣٧٥) (١.٣٧٨) (٠.٨٩٠) (٠.١٠٩) (٠.٠١٠) (٠.٥٧٥) وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي - بالترتيب -

(١٦١٩) (١٢٣٧) (١٣٩٠)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (٥٠,٥٦٣)، مما يعني أن مجموعتي البحث متجانستان ومنطلقتان من نقطة بداية واحدة في مهارات الأساليب والتركيب النحوية.

إذا يتضح من الجداول السابقة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، وتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لكل أدوات القياس مما يعني أن مجموعتي البحث متجانستان ومنطلقتان من نقطة بداية واحدة في المهارات اللغوية المختلفة.

#### ج- تدريس الوحدتين:

تم تدريس الوحدتين المختارتين لمجموعتي البحث من تلاميذ الصف الأول الابتدائي (عينة البحث)، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣١ـ١٤٣٢هـ، وقد استغرق تدريس الوحدتين حوالي (٨) أسابيع، حيث بدأ التطبيق في ١٤٣١/١٢/٢١هـ، وانتهى في ١٤٣٢/٢/١٥هـ ، وقد تم التدريس وفقاً للآتي:

- المجموعة التجريبية تم تدريسها الوحدتين المختارتين من المناهج المطورة، من قبل معلمين تم اختيارهما لتدريس الوحدتين لتلاميذ المجموعة التجريبية (المقسمة على فصلين: ١/١ ، ٢/١ ) وذلك باستخدام إستراتيجية التدريس التي تم إعدادها لتدريس المناهج المطورة. وقد تطلب التدريس بهذه الإستراتيجية تدريب معلمي المجموعة التجريبية على كيفية تنفيذها في تدريس الوحدتين، وإمدادهما بدليل المعلم الموضح للخطوات التفصيلية لكيفية تنفيذ الإستراتيجية في تدريس دروس الوحدتين.

- المجموعة الضابطة تم تدريسها الموضوعات المقررة عليهم في الوحدتين المقررتين في مناهج التربية والتعليم، وفق طرائق التدريس المعتادة دون التدخل بأي معالجات تجريبية.

#### د- التطبيق البعدى لأدوات القياس.

بعد الانتهاء من التدريس للمجموعتين (الضابطة والتجريبية) تم تطبيق أدوات القياس كلها بعدياً على تلاميذ المجموعتين، وقد تم رصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً وتحليلها لاستخلاص أهم ما تسفر عنه من نتائج.

#### خامساً: نتائج البحث:

**أ- نتائج خاصة بمدى فاعلية مناهج اللغة العربية المطورة في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الأولية:**

تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو الآتي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة - في التطبيق البعدى لاختبار الاستماع - وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات الاستماع، وفي المجموع الكلى لتلك المهارات".

وللتتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المجموعات، وقد أسفرت نتائج تطبيق هذا الاختبار عن البيانات المدرجة في الجدول الآتي:

جدول (٩)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لتلاميذ المجموعتين: الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار الاستماع

الدالة	قيمة (ت)	متوسط	انحراف معياري	نوع	نوع	نوع	نوع	مهارات الاستماع الفرعية	مهارات الاستماع الرئيسية	مهارات الاستماع المسموع	م
٠.١٣٨ (غير دالة)	١.٤٩٧	٠.٦٤٣	١.٦٠٤	٤٨	ضابطة	١- تعرف الأصوات العربية	٢- التمييز بين الأصوات المتقاربة في النطق والخرج	٣- تعرف أصوات الحركات الطويلة والقصيرة	المجموع الكلى للمهارة الرئيسية	١- تعرف المسموع	١-
		٠.٤٤٤	١.٧٧٠	٤٨	تجريبية						
٠.١٣٥ (غير دالة)	١.٥٠٨	٠.٦١٧	١.٤٥٨	٤٨	ضابطة	٤- تحديد بعض معاني الكلمات	٥- تحديد المعنى العام للكلام	٦- تحديد المسموع	٢-	٢-	٢-
		٠.٦٠١	١.٦٤٥	٤٨	تجريبية						
دالة عند (٠.٠١)	٢.٩٩٢	٠.٤٦١	١.٠٠٠	٤٨	ضابطة	٤- تحديد بعض معاني الكلمات	٥- تحديد المعنى العام للكلام	٦- تحديد المسموع	٢-	٢-	٢-
		٠.٧٩١	١.٣٩٥	٤٨	تجريبية						
دالة عند (٠.٠١)	٢.٧٨١	١.٢١٠	٤.٠٦٢	٤٨	ضابطة	٤- تحديد بعض معاني الكلمات	٥- تحديد المعنى العام للكلام	٦- تحديد المسموع	٢-	٢-	٢-
		١.٤٢٤	٤.٨١٢	٤٨	تجريبية						
دالة عند (٠.٠١)	٢.٧٠٢	٠.٩٦٦	١.٢٩١	٤٨	ضابطة	٤- تحديد بعض معاني الكلمات	٥- تحديد المعنى العام للكلام	٦- تحديد المسموع	٢-	٢-	٢-
		٠.٦٦٨	١.٧٥٠	٤٨	تجريبية						
(غير دالة)	١.٥٠٦	٠.٩٩٦	١.١٦٦	٤٨	ضابطة	٤- تحديد بعض معاني الكلمات	٥- تحديد المعنى العام للكلام	٦- تحديد المسموع	٢-	٢-	٢-
		٠.٨٩٨	١.٤٥٨	٤٨	تجريبية						

م	مهارات الاستماع الرئيسية	مهارات الفرعية	مجموع	آراء	نوع	قيمة (ت)	الدالة
٦- استخراج معلومات وردت في النص المسموع	٦- ضابطة تجريبية	٤٨	٠.٩٥٨	١.٠٠٩	٢.٣٢٦	٠.٩١٨	دالة عند (٠.٠٥)
المجموع الكلي للمهارة الرئيسية	٧- الحكم على الشخصيات في قصة استمع إليها ( خيرة - شريرة )	٤٨	٣.٤١٦	١.٩٦٧	٣.٤٢٤	١.٤٣٨	دالة عند (٠.٠١)
٣- المسموع وتدوينه	٧- ضابطة تجريبية	٤٨	١.١٢٥	١.٠٠٢	٤.٢٧٦	٠.٥٥٨	دالة عند (٠.٠١)
٤- المجموع الكلي لمهارات الاستماع الرئيسية	٧- ضابطة تجريبية	٤٨	١.١٢٥	١.٠٠٢	٤.٢٧٦	٠.٥٥٨	دالة عند (٠.٠١)
٤- المجموع الكلي لمهارات الاستماع الرئيسية	٧- ضابطة تجريبية	٤٨	٨.٦٠٤	٢.٩٤٤	٥.١٨٤	٢.٠٠٧	دالة عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أنه تم قبول الفرض بشكل جزئي؛ حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة، وذلك في مهارات الاستماع الفرعية أرقام (١)،(٢)،(٥)؛ حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في تلك المهارات - على التوالي- (١.٦٠٤) (١.٤٥٨) (١.٦٦) (١.٤٥٨) بانحراف معياري قدره -على التوالي- (٠.٦٤٣) (٠.٩٩٦)، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية -على التوالي- (١.٧٧٠) (١.٦٤٥) (١.٦٤٥) بانحراف معياري قدره -على التوالي- (٠.٦٠١) (٠.٤٢٤) (٠.٤٢٤) (٠.٦١٧) (٠.٨٩٨) وبحساب قيمة (ت) وجدت أنها تساوي - بالترتيب- (١.٤٩٧) (١.٥٠٨) (١.٥٠٦) (١.٥٠٦)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥).

أما في بقية مهارات الاستماع (الفرعية والرئيسية) وكذلك المجموع الكلي لمهارات الاستماع، فقد تم رد الفرض، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

(٥٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة، صالح المجموعة التجريبية؛ حيث تراوحت متوسطات درجات المجموعة التجريبية بين (١٣٩٥ - ١١٢٧) بانحراف معياري تراوح بين (٠٧٩١ - ٢٠٠٧)، بينما تراوحت متوسطات درجات المجموعة الضابطة بين (١٠٠٠ - ٨٦٠٤) بانحراف معياري تراوح بين (٠٤٦١ - ٢٩٤٤)، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تراوح بين (٢٣٢٦ - ٥١٨٤)، وهي قيم دالة إحصائيةٍ؛ مما يعني تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في تلك المهارات الفرعية والرئيسية من مهارات الاستماع، ويمكن تفسير تلك النتائج بما يأتي:

١. إن عدم وجود فروق بين المجموعتين (الضابطة والتتجريبية) في المهارات الفرعية الثلاث (تعرف الأصوات العربية، التمييز بين الأصوات المتقاربة في النطق والمخرج، تحديد المعنى العام للكلام) يرجع إلى أن هذه المهارات يتم تنميتها لدى المجموعة الضابطة بشكل غير مباشر، لا باعتبارها مهارات استماع ، لكن باعتبارها من مهارات القراءة والكتابة، حيث يتم تدريب التلاميذ على تعرف الحروف العربية شكلاً وصوتاً، ومن ثم تحققت تنمية تلك المهارات بشكل يقارب تنميتها لدى المجموعة التجريبية التي تدرس مهارات الاستماع بشكل مقصود ومنظم.
٢. أما تنمية بقية مهارات الاستماع (الفرعية والرئيسية) لدى المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة، فيرجع ذلك إلى أن المناهج المطورة تركز على تنمية مهارات الاستماع بشكل مقصود باعتبارها مهارات لغوية أساسية، وركيزة لاكتساب بقية المهارات اللغوية في الصفوف الأولية، بالإضافة إلى أن المناهج المطورة توفر مؤشرات وقواعد تقدير تساعد المعلمين في الحكم على مستوى أداء التلاميذ لكل مهارة استماع فرعية، ومن ثم معالجة كل جوانب القصور في أداء تلك المهارات بشكل فوري ومستمر.

**بــ نتائج خاصة بمدى فاعلية مناهج اللغة العربية المطورة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصفوف الأولية:**

تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو الآتي:  
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة – في التطبيق البعدى لبطاقة تقدير

مهارات التحدث - وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات التحدث، وفي المجموع الكلي لتلك المهارات".

وللحقيقة من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المجموعات، وقد أسفرت نتائج تطبيق هذا الاختبار عن البيانات المدرجة في الجدول الآتي:

جدول (١٠)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" للتلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى لبطاقة تقدير مهارات التحدث

الدالة	قيمة (ت)	متوسط (ت)	انحراف (ت)	نسبة (ت)	مهارات التحدث الفرعية	مهارات التحدث الرئيسية	م
(غير دالة)	١.٠٢١	٠.٤٩٤	٢.٣٩٥	٤٨	ضابطة	١- التعبير عن الصور والأحداث تعبيراً دقيقاً.	١- اختيار الأفكار الجيدة وتنظيمها تنظيماً يناسب الموقف
		٠.٥٠٥	٢.٥٠٠	٤٨	تجريبية		
(غير دالة)	١.١٥١	٠.٤٦١	٢.٠٠٠	٤٨	ضابطة	٢- إعادة حكاية قصة على غرار نموذج قدم له	٢- إعادة حكاية قصة على غرار نموذج قدم له
		٠.٤٢٤	٢.١٠٤	٤٨	تجريبية		
دالة عند (٠.٠١)	٤.٥٨٠	٠.٥١١	١.٦٨٧	٤٨	ضابطة	٣- طرح الأسئلة على المستمعين بصورة واضحة.	٣- طرح الأسئلة على المستمعين بصورة واضحة.
		٠.٢٤٤	٢.٠٦٢	٤٨	تجريبية		
دالة عند (٠.٠١)	٥.١٥٧	٠.٤٨٣	١.٧٥٠	٤٨	ضابطة	٤- الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه بإجابات مفهومة.	٤- الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه بإجابات مفهومة.
		٠.٤٢٤	٢.٢٢٩	٤٨	تجريبية		
دالة عند (٠.٠١)	٥.٠١٨	١.١١٧	٧.٨٣٣	٤٨	ضابطة	المجموع الكلي للمهارة الرئيسية	٥- امتلاك مفردات لغوية مناسبة.
		٠.٩٥٠	٨.٨٩٥	٤٨	تجريبية		
(غير دالة)	٠.٥٨٩	٠.٤٩٤	٢.٣٩٥	٤٨	ضابطة	٦- اختيار المفردات لغوية مناسبة.	٦- اختيار المفردات لغوية مناسبة.
		٠.٥٤٤	٢.٤٥٨	٤٨	تجريبية		

الدالة	قيمة (ت)	٣٧	٣٩	٤٠	٤١	٤٢	٤٣	مهارات التحدث الفرعية	مهارات التحدث الرئيسية	م
دالة عند (٠.٠١)	٤.٠٣٤	٠.٣٠٨	١.٨٩٥	٤٨	ضابطة	٦- اختيار المفردات المرتبطة بالموضوع الذي يتحدث فيه.				
		٠.٣٩٤	٢.١٨٧	٤٨	تجريبية					
دالة عند (٠.٠١)	٤.٨٩٩	٠.٢٤٤	٢.٠٦٢	٤٨	ضابطة	٧- استخدام كلمات مفهومة في أثناء حديثه.				
		٠.٥٠٣	٢.٤٥٨	٤٨	تجريبية					
دالة عند (٠.٠١)	٥.٨٤٧	٠.٣٣٤	١.٨٧٥	٤٨	ضابطة	٨- استخدام تراكيب لغوية متنوعة.				
		٠.٤٨٩	٢.٣٧٥	٤٨	تجريبية					
دالة عند (٠.٠١)	٦.٥٣٨	٠.٨٣١	٨.٢٢٩	٤٨	ضابطة	المجموع الكلي للمهارة الرئيسية				
		١.٠٣١	٩.٤٦٩	٤٨	تجريبية					
٠.٥٤٤ (غير دالة)	٠.٦٠٨	٠.٥٠٥	٢.٥٠٠	٤٨	ضابطة	٩- نطق الأصوات الصامتة (الحروف) نطقاً صحيحاً واضحاً.	نطق الأصوات والكلمات والتراكتير	٣- ب نطقاً صحيحاً		
		٠.٥٠١	٢.٥٦٢	٤٨	تجريبية					
٠.٤٢٠ (غير دالة)	٠.٨١١	٠.٥٠٣	٢.٤٥٨	٤٨	ضابطة	١٠- نطق الحروف المشكولة بالحركات القصيرة نطقاً صحيحاً.	١٠- نطق الحروف المشكولة بالحركات القصيرة نطقاً صحيحاً.	٤- ب نطقاً صحيحاً		
		٠.٥٠٣	٢.٥٤١	٤٨	تجريبية					
دالة عند (٠.٠١)	٥.٣٧٤	٠.٤٩٨	١.٥٨٣	٤٨	ضابطة	١١- نطق الحركات الطويلة (حروف المد) نطقاً صحيحاً.	١١- نطق الحركات الطويلة (حروف المد) نطقاً صحيحاً.			
		٠.٤٨٩	٢.١٢٥	٤٨	تجريبية					
دالة عند (٠.٠١)	٣.٤٣٥	٠.٩٤٤	٦.٥٤١	٤٨	ضابطة	المجموع الكلي للمهارة الرئيسية				
		١.٠١٥	٧.٢٢٩	٤٨	تجريبية					
٠.٠٦٠ (غير دالة)	١.٩٠٣	٠.٤٥٩	٢.٢٩١	٤٨	ضابطة	١٢- الإقبال بوجهه على المستمعين (ينظر في أعين المستمعين).	١٢- الإقبال بوجهه على المستمعين (ينظر في أعين المستمعين).	٤- استخدام الإشارات والملامح المعبرة عن		
		٠.٥٠٤	٢.٤٧٩	٤٨	تجريبية					

الدالة	قيمة (ت)	١٠٠	٩٥	٩٠	٨٥	٨٠	٧٥	مهارات التحدث الفرعية	مهارات التحدث الرئيسية	٣	
دالة عند (٠.٠١)	٧.٤٣٨	٠.٥٤٤	١.٥٤١	٤٨	ضابطة	١٣- استخدام إشارات اليدين في التعبير بما يزيد	مضمون الحديث	المجموع الكلي للمهارة الرئيسية	٥		
		٠.٤٦٨	٢.٣١٢	٤٨	تجريبية						
دالة عند (٠.٠١)	٥.٧٥٤	٠.٧٥٣	٣.٨٣٣	٤٨	ضابطة	١٤- إبداء اللذ ووالحب للمستمعين.	احترام المستمعين والالتزام بآداب الحديث	١٤- إبداء الرغبة في التحدث مع الآخرين.	٦		
		٠.٨٧٤	٤.٧٩١	٤٨	تجريبية						
دالة عند (٠.٠١)	٥.٢١٠	٠.٥٢٥	١.٦٤٥	٤٨	ضابطة	١٥- التحدث إذا طلب منه الحديث.	١٦- التحدث إذا طلب منه الحديث.	١٦- التحدث إذا طلب منه الحديث.	٦		
		٠.٣٠٨	٢.١٠٤	٤٨	تجريبية						
دالة عند (٠.٠١)	٥.٧٧١	٠.٥٦٩	٢.١٢٥	٤٨	ضابطة	١٧- المجموع الكلي للمهارة الرئيسية	١٧- المجموع الكلي لمهارات التحدث الرئيسية.		٦		
		٠.٤٤٩	٢.٧٧٩	٤٨	تجريبية						
دالة عند (٠.٠١)	٣.٨٣٦	٠.٣٩٤	٢.١٨٧	٤٨	ضابطة	١٨- التحدث إذا طلب منه الحديث.	١٨- التحدث إذا طلب منه الحديث.		٦		
		٠.٥٠٣	٢.٥٤١	٤٨	تجريبية						
دالة عند (٠.٠١)	٨.٢١٠	٠.٩٦٦	٥.٩٥٨	٤٨	ضابطة	١٩- المجموع الكلي لمهارات التحدث الرئيسية.	١٩- المجموع الكلي لمهارات التحدث الرئيسية.		٦		
		٠.٧٠٣٣	٧.٣٧٥	٤٨	تجريبية						
دالة عند (٠.٠١)	١١.٢١	٣.٦٦٨	٥٨.٨٣	٤٨	ضابطة	٢٠- المجموع الكلي لمهارات التحدث الرئيسية.	٢٠- المجموع الكلي لمهارات التحدث الرئيسية.		٦		
		٤.٤٩٢	٦٨.١٧	٤٨	تجريبية						

يتضح من الجدول السابق أنه تم قبول الفرض بشكل جزئي؛ حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة، وذلك في مهارات التحدث الفرعية أرقام (١)، (٢)، (٥)، (٩)، (١٠)، (١٢)، حيث تراوحت متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في تلك المهارات بين (٢.٠٠٠) - (٢.٥٠٠) بانحراف معياري تراوح بين (٠.٤٢٤) - (٠.٥٥٥)، بينما تراوحت متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين (٢.١٠٤) - (٢.٥٦٢) بانحراف معياري تراوح بين (٠.٣٠٨) - (٠.٥٠١) وبحساب قيمة (ت) وجدت أنها تتراوح بين

-٥.٢١٠ -٦٠٨ ) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠٥).

أما في بقية مهارات التحدث (الفرعية والرئيسة) وكذلك المجموع الكلي لمهارات الاستماع، فقد تم رد الفرض، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث تراوحت متوسطات درجات المجموعة التجريبية بين ٢٠٦٢ - ٦٨.١٧ (بانحراف معياري تراوح بين ٤.٤٩٢ - ٠.٢٤٤)، بينما تراوحت متوسطات درجات المجموعة الضابطة بين (١.٥٤١ - ٥٨.٨٣)، بانحراف معياري تراوح بين (٣.٦٢٨ - ٠.٥٤٤)، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تتراوح بين (١١.٢١ - ٣.٤٣٥)، وهي قيم دالة إحصائياً، مما يعني تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في تلك المهارات الفرعية والرئيسة من مهارات التحدث، ويمكن تفسير تلك النتائج بما يأتي:

-١- أن عدم وجود فروق بين المجموعتين (الضابطة والتتجريبية) في المهارات الفرعية أرقام (١)، (٢)، (٥)، (٩)، (١٠)، (١٢) يرجع إلى أن هذه المهارات لا تحتاج إلى جهد كبير لتنميتها، بل إن بعضها يمكن تنميتها لدى التلاميذ من خلال أوامر وتوجيهات، وبعض مواقف المحاكاة. فضلاً عن أن بعضها الآخر يتم تنميته من خلال تعليم مهارات القراءة والكتابة، فمثلاً مهارتا امتلاك مفردات لغوية جديدة، ونطق الحروف المشكولة بالحركات القصيرة نطقاً صحيحاً، يمكن تنميتهما من خلال تعليم القراءة، لذا ظهرت تلاميذ المجموعة الضابطة بمستوى أداء طيب يقارب أداء تلاميذ المجموعة التجريبية.

-٢- أما تنمية بقية مهارات التحدث (الفرعية والرئيسة) لدى المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة، فيرجع ذلك إلى أن المناهج المطورة أعطت مساحة كبيرة لتنمية مهارات الجانب الشفوي من اللغة (الاستماع والتحدث)، واعتبرت أن تنمية هذه المهارات الشفوية في الصفوف الأولية، هو الأساس الرئيس في اكتساب وتنمية بقية المهارات اللغوية الأخرى، لذا كانت هناك حرص مخصوصة لتدريب التلاميذ على مهارات التحدث والتعبير الشفوي في المواقف الحياتية الالزمة لتهؤلاء التلاميذ.

## جـــ نتائج خاصة بمدى فاعلية مناهج اللغة العربية المطورة في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصفوف الأولية:

تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي:  
 "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٥) بين متosteات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة - في التطبيق البعدى لاختبار القراءة الصامتة - وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات القراءة الصامتة، وفي المجموع الكلى لتلك المهارات".

وللحقيق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المجموعات، وقد أسفرت نتائج تطبيق هذا الاختبار عن البيانات المدرجة في الجدول الآتي:

جدول (١١)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لتلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى لاختبار القراءة الصامتة

الدالة	قيمة (ت)	م
(غير دالة)	٠.٦٨٧	١
		٢
دالة عند (٠.٠١)	٣.٥٥٥	٣
		٤

الدالة	قيمة (ت)	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	مهارات القراءة الصامتة الفرعية	مهارات القراءة الصامتة الرئيسية	م
		٠.٥٠١	١.٤٣٧	٤٨	تجريبية			
دالة عند (٠٠١)	٢.٨١٨	٠.٦٨٣	١.١٤٥	٤٨	ضابطة	٤- التمييز بين شكل الناء المربوطة والتاء المفتوحة في الكلمات المقررة		
		٠.٦١٨	١.٥٢٠	٤٨	تجريبية			
دالة عند (٠٠١)	٣.٥٥٦	١.٢٦٠	٥.١٦٦	٤٨	ضابطة	المجموع الكلي للمهارات الفرعية للتعرف		
		١.١٤٧	٦.٠٤١	٤٨	تجريبية			
دالة عند (٠٠١)	٣.٠٨٥	٠.٦١٧	١.٢٠٨	٤٨	ضابطة	٥- تحديد معاني بعض الكلمات الواردة في النص المقررة.	مهارة الفهم (فهم ماضيون الرمز)	٢
		٠.٥٠١	١.٥٦٢	٤٨	تجريبية			
دالة عند (٠٠١)	٣.١٠٧	٠.٥٤٥	١.١٤٥	٤٨	ضابطة	٦- تحديد مضاد الكلمات الواردة في النص المقررة.	اللغوية المكتوبة، وتحليله وتقديره وتدوينه).	
		٠.٥٠٤	١.٤٧٩	٤٨	تجريبية			
دالة عند (٠٠٥)	٢.٤١٠	١.٠٠٧	١.٠٨٣	٤٨	ضابطة	٧- الإجابة عن أسئلة تتناول المعلومات الواردة في النص المقررة.	اللهمدة (فهم)	
		٠.٨٤٩	١.٥٤١	٤٨	تجريبية			
دالة عند (٠٠١)	٤.٧٨٣	١.٢١٨	٣.٤٣٧	٤٨	ضابطة	المجموع الكلي للمهارات الفرعية للفهم		
		١.١٢٦	٤.٥٨٣	٤٨	تجريبية			
دالة عند (٠٠١)	٥.٧٧٠	١.٨٥٣	٨.٦٠٤	٤٨	ضابطة	المجموع الكلي لمهارات القراءة الصامتة		٣
		١.٥٦٥	١٠.٦٢٥	٤٨	تجريبية			

يتضح من الجدول السابق أنه تم قبول الفرض بشكل جزئي؛ حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة، وذلك في مهارات القراءة الصامتة الفرعويتين رقمي (١)، (٣)؛ حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في تلك المهارات - على التوالي - (١.٥٤١) (١.٣٧٥) (١.٣٧٥) بانحراف معياري قدره - على التوالي - (٠.٦٨٢) (٠.٦٢٥)، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية - على التوالي - (٠.٥٣٠) (١.٤٣٧) بانحراف معياري قدره - على التوالي - (٠.٤٨٩) (٠.٥٠١) وبحساب قيمة (ت) وجدت أنها تساوي - بالترتيب - (٠.٦٨٧) (٠.٥٩٣)، وهي قيم غير دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥).

أما في بقية مهارات القراءة الصامتة (الفرعية والرئيسة) وكذلك المجموع الكلية لمهارات القراءة الصامتة، فقد تم رد الفرض، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث تراوحت متوسطات درجات المجموعة التجريبية بين (١.٤٥٨ - ١.٦٢٥) بانحراف معياري تراوح بين (٠.٥٠٣ - ١.٥٦٥)، بينما تراوحت متوسطات درجات المجموعة الضابطة بين (١.٠٨٣ - ٨.٦٠٤) بانحراف معياري تراوح بين (٠.٤٧٢ - ٠.٤٧٣)، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تراوحت بين (٢.٤١٠ - ٥.٧٧٠)، وهي قيم دالة إحصائية؛ مما يعني تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في تلك المهارات الفرعية والرئيسة من مهارات القراءة الصامتة ويمكن تفسير تلك النتائج بما يأتي:

- أن عدم وجود فروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في المهاراتين الفرعويتين (التعرف على أشكال كل حرف في الموضع المختلفة للكلمة، والتمييز بين أصوات الحركات القصيرة والحركات الطويلة في الكلمات المقرؤة) يرجع إلى أن التدريب على هاتين المهاراتين في المناهج العادبة (المقدمة للمجموعة الضابطة) يتم بشكل مكثف؛ حيث يتم التركيز على التعرف على شكل الحرف في بداية الكلمة وفي وسطها وفي آخرها، كذلك التركيز على التعرف على أصوات الحركات القصيرة والحركات الطويلة والتمييز بينهما،

الأمر الذي أدى إلى تنمية هاتين المهارتين لدى المجموعة الضابطة بشكل مميز، ومن ثم لم توجد فروق بين المجموعتين في هاتين المهارتين.

-٢- أما تنمية بقية مهارات القراءة الصامتة (الفرعية والرئيسة) لدى المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة، فيرجع ذلك إلى أن المناهج المطورة أتاحت لللاميدين المجموعة التجريبية فرصاً كثيرة للتدريب على مهارات القراءة الصامتة، فلم يكتفي المعلم بتكليف التلاميدين بالقراءة الصامتة للموضوع المقرؤء، بل تعدى ذلك إلى تدريفهم على كيفية القراءة الصامتة وفنياتها المناسبة لهم في هذه السن المبكرة، الأمر الذي انعكس إيجابياً على مستوى أداء التلاميدين في مهارات القراءة الصامتة، لذا ظهرت هذه الفروق الجلية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تلك المهارات.

- د- نتائج خاصة بمدى فاعلية مناهج اللغة العربية المطورة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف الأولية.

تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو الآتي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠٠) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة - في التطبيق البعدى لبطاقة تقدير القراءة الجهرية- وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات القراءة الجهرية، وفي المجموع الكلى لتلك المهارات".

وللحقيقة من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المجموعات. وقد أسفرت نتائج تطبيق هذا الاختبار عن البيانات المدرجة في الجدول الآتي:

### جدول (١٢)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لتلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى لبطاقة تقدير مهارات القراءة الجهرية

م	مهارات القراءة الجهرية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدالة
١	نطق الأصوات المختلفة للحروف المهجانية المكتوبة نطقاً صحيحاً.	ضابطة	٤٨	٢.٣١٢	٠.٧٤٨	٠.٨٠٣	(غير دالة)
		تجريبية	٤٨	٢.٤١٦	٠.٤٩٨		
٢	قراءة الكلمات التي بها أصوات الحركات القصيرة والحركات الطويلة قراءة جهرية صحيحة.	ضابطة	٤٨	٢.٠٨٣	٠.٦٧٨	١.٥٩٦	(غير دالة)
		تجريبية	٤٨	٢.٢٧٠	٠.٤٤٩		
٣	التقريقي في أثناء القراءة الجهرية بين أصوات الحروف المتقاربة في الخارج.	ضابطة	٤٨	١.٧٧٠	٠.٥١٥	٤.٩١١	دالة عند (٠.٠١)
		تجريبية	٤٨	٢.٢٥٠	٠.٤٣٧		
٤	نطق الكلمات المنونة المكتوبة نطقاً صحيحاً.	ضابطة	٤٨	١.٦٢٥	٠.٤٨٩	٦.٨٣١	دالة عند (٠.٠١)
		تجريبية	٤٨	٢.٣٩٥	٠.٦٠٩		
٥	قراءة الكلمات التي تتضمن حروفًا ساكنة قراءة جهرية صحيحة.	ضابطة	٤٨	١.٨٥٤	٠.٥٨٣	٤.١١١	دالة عند (٠.٠١)
		تجريبية	٤٨	٢.٣٣٣	٠.٥٥٨		
٦	قراءة الجمل القصيرة قراءة جهرية عبرة عن مضمونها.	ضابطة	٤٨	١.٦٦٦	٠.٤٧٦	٤.٦٥٢	دالة عند (٠.٠١)
		تجريبية	٤٨	٢.٢٠٨	٠.٦٥٠		
٧	المجموع الكلي لمهارات القراءة الجهرية.	ضابطة	٤٨	١١.٣١٢	٢.٠٠١	٦.٣٨٣	دالة عند (٠.٠١)
		تجريبية	٤٨	١٣.٨٧٥	١.٩٣٠		

يتضح من الجدول السابق أنه تم قبول الفرض بشكل جزئي؛ حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة، وذلك في مهارات القراءة الجهرية الفرعتين رقمي (١)، (٢)؛ حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في تلك المهارات - على التوالي - (٢.٣١٢) (٢٠.٨٣) بانحراف معياري قدره - على التوالي - (٠.٧٤٨) (٠.٦٧٨) على التوالي.

(٥٦٧٨)، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية -على التوالي- (٢٤١٦) (٢٢٧٠) بانحراف معياري قدره -على التوالي- (٠٠٤٩٨) (٠٠٤٤٩) وبحساب قيمة (ت) وجدت أنها تساوي -بالترتيب- (١٥٩٦) (٠٨٠٣) (١٠٥٩٦)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠٥).

أما في بقية مهارات القراءة الجهرية الفرعية، وكذلك المجموع الكلى لتلك المهارات، فقد تم رد الفرض، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث تراوحت متوسطات درجات المجموعة التجريبية بين (٢٢٠٨) (١٣٨٧٥) بانحراف معياري تراوح بين (٠٦٥٠ - ٠٩٣٠)، بينما تراوحت متوسطات درجات المجموعة الضابطة بين (١٦٢٥ - ١١٣١٢) بانحراف معياري تراوح بين (٠٤٨٩ - ٠٤٠١)، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تتراوح بين (٤.١١١ - ٦.٣٨٣)، وهي قيم دالة إحصائياً، مما يعني تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في تلك المهارات الفرعية من مهارات القراءة الجهرية، ويمكن تفسير تلك النتائج بما يأتي:

-١ أن عدم وجود فروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في المهارتين الفرعيتين (نطق الأصوات المختلفة للحروف الهجائية المكتوبة نطقاً صحيحاً، وقراءة الكلمات التي بها أصوات الحركات القصيرة والحركات الطويلة قراءة جهرية صحيحة) يرجع إلى أن تعليم اللغة العربية للمبتدئين في الصفوف الأولية يتطلب تعليم هؤلاء التلاميذ كيفية نطق الأصوات المختلفة للحروف الهجائية المكتوبة نطقاً صحيحاً، وكذلك قراءة الكلمات المشكولة قراءة جهرية صحيحة، وهذا أمر بدهي، ومنطلوب رئيس لتعلم المهارات اللغوية الأخرى، لذا فقد تم تنمية هاتين المهارتين لدى المجموعتين كلتيهما بشكل مميز، ومن ثم لم توجد فروق بين المجموعتين في هاتين المهارتين.

-٢ أما تربية بقية مهارات القراءة الجهرية الفرعية لدى المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة، فيرجع ذلك إلى أن إستراتيجية تدريس المناهج المطورة أتاحت للتلاميذ المجموعة التجريبية فرصةً كثيرة للتدريب على مهارات القراءة الجهرية، فلم يكتفى المعلم بتناول التلاميذ على القراءة الجهرية

بطريقة (قم، اقرأ، اجلس) بل تجاوز ذلك إلى تدريبهم على كيفية القراءة الجهرية وفنيات هذه القراءة المناسبة لهم في هذه السن المبكرة، الأمر الذي انعكس إيجابياً على مستوى أداء التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية، لذا ظهرت هذه الفروق الجلية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تلك المهارات.

هـ- نتائج خاصة ب مدى فاعلية مناهج اللغة العربية المطورة في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصفوف الأولية:

تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو الآتي:  
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠٠) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة - في التطبيق البعدى لاختبار الكتابة - وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة، وفي المجموع الكلى لتلك المهارات".

وللحقيقة من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المجموعات. وقد أسفرت نتائج تطبيق هذا الاختبار عن البيانات المدرجة في الجدول الآتي:

جدول (١٣)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لتلاميذ المجموعتين: الضابطة و

#### التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار الكتابة

م	مهارات الكتابة الرئيسية	مهارات الكتابة الفرعية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
١	كتابة الحروف والكلمات	١- محاكاة رسم بعض الحروف الهجائية	ضابطة تجريبية	٤٨	١.٧٥٠	٠.٤٣٧	٠.٤٩١	(غير دالة)
٢	والجمل برسم يتسم بالدقة والسرعة والجمال	٢- رسم الحرف رسمأً صحيحاً في أوضاعه المختلفة من الكلمة	تجريبية	٤٨	١.٥٠٠	٠.٦٨٤	٠.٨٠٨	(غير دالة)

الدالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	مهارات الكتابة الفرعية	مهارات الكتابة الرئيسية	م
دالة عند (٠٠١)	٣.٨٥٥	٠.٦٠٥	١.١٢٥	٤٨	ضابطة	٣- التمييز بين الحروف المشابهة في الرسم	المجموع الكلي للمهارة الرئيسية	٢
		٠.٥٠١	١.٥٦٢	٤٨	تجريبية			
دالة عند (٠٠١)	٢.٦٥٢	١.١٧٨	٤.٣٧٥	٤٨	ضابطة	٤- محاكاة كتابة بعض الكلمات محاكاة صحيحة	كتابة الكلمات والجمل والعبارات	٣
		٠.٩٦٦	٤.٩٥٨	٤٨	تجريبية			
غير دالة (٠٥٦٠)	٠.٥٨٤	٠.٥٤٥	١.٥٠٠	٤٨	ضابطة	٥- محاكاة كتابة بعض الجمل محاكاة صحيحة	كتابة صحيحة هائلاً وتنظيمياً	٤
		٠.٥٠١	١.٥٦٢	٤٨	تجريبية			
دالة عند (٠٠١)	٣.٧٠٧	٠.٥٥٥	١.٢٢٩	٤٨	ضابطة	٦- التعبير بكلمة عن صورة	التعبير كتابياً عن الأفكار والأراء والمشاعر تعبيراً دقيقاً ومؤثراً	٥
		٠.٤٨٩	١.٦٢٥	٤٨	تجريبية			
دالة عند (٠٠٥)	٢.٣٦٤	٠.٩٥٩	٢.٧٢٩	٤٨	ضابطة	المجموع الكلي للمهارة الرئيسية	المجموع الكلي للمهارة الرئيسية	٦
		٠.٩٣٩	٣.١٨٧	٤٨	تجريبية			
دالة عند (٠٠١)	٣.٨٦٦	٠.٥٦٤	١.٠٢٠	٤٨	ضابطة	٧- التعبير بكلمة عن صورة	المجموع الكلي للمهارة الرئيسية	٧
		٠.٥٤٤	١.٤٥٨	٤٨	تجريبية			
دالة عند (٠٠١)	٣.٨٦٦	٠.٥٦٤	١.٠٢٠	٤٨	ضابطة	٨- المجموع الكلي لمهارات الكتابة الرئيسية.	المجموع الكلي لمهارات الكتابة الرئيسية.	٨
		٠.٥٤٤	١.٤٥٨	٤٨	تجريبية			
دالة عند (٠٠١)	٤.٢٧٠	١.٧٤٥	٨.١٢٥	٤٨	ضابطة	٩- المجموع الكلي لمهارات الكتابة الرئيسية.	المجموع الكلي لمهارات الكتابة الرئيسية.	٩
		١.٦٤٦	٩.٦٠٤	٤٨	تجريبية			

يتضح من الجدول السابق أنه تم قبول الفرض بشكل جزئي؛ حيث لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة، وذلك في مهارات الكتابة الفرعية أرقام (١)، (٢)، (٤)؛ حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في تلك المهارات - على

التالي - (١.٧٥٠) ((١.٥٠٠)) بانحراف معياري قدره - على التوالي - (٠.٤٣٧)  
(٠.٦٨٤)، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية - على التوالي -  
(١.٧٩١) ((١.٦٠٤)) بانحراف معياري قدره - على التوالي - (٠.٤١٠) ((٠.٥٧٣))  
وبحساب قيمة (ت) وجدت أنها تساوي - بالترتيب - (٠.٤٩١) ((٠.٨٠٨))، وهي قيم  
غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥).

أما في بقية مهارات الكتابة الفرعية والرئيسة، وكذلك المجموع الكلي لمهارات الاستماع، فقد تم رد الفرض، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث تراوحت متوسطات درجات المجموعة التجريبية بين (١.٤٥٨) - (٩.٦٠٤) بانحراف معياري تراوح بين (٠.٥٤٤) - (١.٦٤٦)، بينما تراوحت متوسطات درجات المجموعة الضابطة بين (٠.٠٢٠) - (٨.١٢٥) بانحراف معياري تراوح بين (٠.٥٦٤) - (١.٧٤٥)، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تتراوح بين (٤.٢٧٠) - (٢.٣٦٤)، وهي قيم دالة إحصائياً؛ مما يعني تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في تلك المهارات الفرعية والرئيسة من مهارات الكتابة، ويمكن تفسير تلك النتائج بما يأتي:

-١ أن عدم وجود فروق بين المجموعتين (الضابطة والتتجريبية) في المهارات الفرعية الثلاثة (محاكاة رسم بعض الحروف الهجائية، ورسم الحرف رسمًا صحيحًا في أوضاعه المختلفة من الكلمة، ومحاكاة كتابة بعض الكلمات محاكاة صحيحة) يرجع إلى أن هذه المهارات لا تحتاج لجهد كبير من المعلم لتنميتها لدى تلاميذه، فكل ما تحتاجه هو تقديم نماذج جيدة للحروف أو الكلمات وعلى التلاميذ محاكاتها بشكل دقيق، ويكون دور المعلم هو تقديم نموذج للمحاكاة، ثم متابعة التلاميذ وتوجيههم في أثناء المحاكاة، لذا كانت تنمية هذه المهارات أمرًا يسيراً على المعلمين في المجموعتين كليهما، ومن ثم لم توجد فروق بين المجموعتين في تلك المهارات.

-٢ أما تنمية بقية مهارات الكتابة (الفرعية والرئيسة) لدى المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة، فيرجع ذلك إلى أن المناهج المطورة أتاحت لتلاميذ المجموعة التجريبية فرصاً كثيرة للتدريب على مهارات الكتابة، حيث

تضمنت وحدتي التجريب على أنشطة كثيرة للتدريب على الكتابة، الأمر الذي أتاح للتלמיד فرصة لمارسة الكتابة وفقاً لنماذج مقدمة، أو ممارسة كتابة الكلمات والجمل المعبرة عن صور وردت في كتاب التلميذ أو كتاب الأنشطة؛ الأمر الذي انعكس إيجابياً على مستوى أداء التلاميذ في مهارات الكتابة؛ لذا ظهرت هذه الفروق الواضحة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تلك المهارات.

و- نتائج خاصة ب مدى فاعلية مناهج اللغة العربية المطورة في تنمية مهارات الأساليب والتركيب النحوية لدى تلاميذ الصفوف الأولية.

تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو الآتي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة - في التطبيق البعدى لاختبار الأساليب والتركيب النحوية - وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات الأساليب والتركيب النحوية، وفي المجموع الكلى لتلك المهارات".

وللحقيقة من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المجموعات. وقد أسفرت نتائج تطبيق هذا الاختبار عن البيانات المدرجة في الجدول الآتي:

جدول (١٤)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لتلاميذ المجموعتين: الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار الأساليب والتركيب النحوية

الدالة	قيمة (ت)	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	مهارات الأساليب والتركيب الفرعية	مهارات الأساليب والتركيب الرئيسية	م
دالة عند (٠٠١)	٥.٧٨٨	٠.٦٨٣	٠.٨٥٤	٤٨	ضابطة	١- محاكاة بناء جمل فعلية	١- محاكاة بناء جمل فعلية	٢- محاكاة بناء جمل اسمية	٣- محاكاة	١- تكوين الجمل: الفعلية والاسمية وأشباه الجمل واستخدامها	١	
		٠.٥٠١	١.٥٦٢	٤٨	تجريبية							
دالة عند (٠٠١)	٥.٤٨٩	٠.٦٠٦	٠.٨١٢	٤٨	ضابطة							
		٠.٥٤٤	١.٤٥٨	٤٨	تجريبية							
٠.١٨٩	١.٣٢٢	٠.٧١٣	١.٢٩١	٤٨	ضابطة							

المهارات الرئيسية والتركيز على الأسلوب	المهارات الأساسية والتركيز على الأسلوب	المجموع الكلي للمهارة الرئيسية	المجموع الكلي للمهارة الرئيسية				
الدالة	قيمة (ت)	النسبة المئوية (%)	النسبة المئوية (%)				
(غير دالة)		٠.٥٣	١.٤٥٨	٤٨	تجريبية	استخدام بعض الضمائر في الجملة، مثل: أنا أنت، أنت، هو، هي ...	استخداماً لغويًّا صحيحاً
(غير دالة)	٠.١٤٦	١.٤٦٦	٠.٦٨٢	١.٤٥٨	٤٨	ضابطة	-٤ التعرف على بعض حروف الجر المستخدمة في بناء الجمل، مثل: في، إلى، الباء ...
		٠.٥٦٤	١.٦٤٥	٤٨	تجريبية		
دالة عند (٠.٠١)	٥.٩٣٥	١.٦٣٥	٤.٤١٦	٤٨	ضابطة	٥- محاكاة استخدام اسمي الإشارة: هذا، هذه.	٢ تعرف الأساليب التحويلية وأجزائهما، واستخدام تلك الأساليب استخداماً لغويًّا صحيحاً
دالة عند (٠.٠١)	٤.٦٣٩	٠.٧١٤	١.٠٠٠	٤٨	ضابطة		
دالة عند (٠.٠١)	٤.٨٦٩	٠.٥٩٥	٠.٨٣٣	٤٨	ضابطة	٦- محاكاة أساليب النهي بـ (لا).	
(غير دالة)	٠.٢٥٢	١.١٥٢	٠.٥٥٨	١.٣٣٣	٤٨	ضابطة	
		٠.٥٠٣	١.٤٥٨	٤٨	تجريبية	استخدام بعض أدوات الربط في الجمل، مثل: الواو، الباء، من، إلى، في ...	
دالة عند (٠.٠١)	٥.٣٦٨	١.٢٢٦	٣.١٦٦	٤٨	ضابطة	٧- محاكاة استخدام بعض أدوات الربط في الجمل، مثل: الواو، الباء، من، إلى، في ...	٣ تعرف التغيرات
دالة عند		١.٠٤٨	٤.٤١٦	٤٨	تجريبية		

الدلالـة	قيمة (ت)	٥٣٩	١٤١٦	٤٨	تجريبـية	مهارات الأسـاليـب والترـاكـيب الفرعـية	مهارات الأسـاليـب والترـاكـيب الرئيسـة	مـ
دالة عند (٠٠١)	٥.٣٤٦	٠.٦٤١	٠.٨١٢	٤٨	ضابـطة	٢- يـحاـكـي تحـويـل الفـعل من الماـضـي إـلـى المـاضـيـ.	المجموع الكلي للمهارة الرئيسة	٤
		٠.٦١٨	١.٥٠٠	٤٨	تجـيـرـبـيـة			
دالة عند (٠٠١)	٦.٨٣٧	٠.٩٦١	١.٦٠٤	٤٨	ضابـطة	المجموع الكلي لـمهـارـاتـ الـأسـالـيـبـ	وـالـتـرـاكـيبـ الـرـئـيـسـةـ.	٤
		٠.٩١٨	٢.٩١٦	٤٨	تجـيـرـبـيـة			
دالة عند (٠٠١)	٩.٦٣٥	٢.٤٨١	٩.١٨٧	٤٨	ضابـطة	المجموع الكلي لـمهـارـاتـ الـأسـالـيـبـ	وـالـتـرـاكـيبـ الـرـئـيـسـةـ.	٤
		١.٨٠٩	١٣.٤٥٨	٤٨	تجـيـرـبـيـة			

يتضح من الجدول السابق أنه تم قبول الفرض بشكل جزئي؛ حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة، وذلك في مهارات الأساليب والتركيب النحوية الفرعية أرقام (١)، (٢)، (٤)، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في تلك المهارات - على التوالي - (١.٢٩١) (١.٤٥٨) (١.٣٣٣) بانحراف معياري قدره - على التوالي - (٠.٧١٣) (٠.٦٨٢) (٠.٥٥٨)، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية - على التوالي - (١.٦٤٥) (١.٤٥٨) (١.٤٥٨) بانحراف معياري قدره - على التوالي - (٠.٥٠٣) (٠.٥٦٤) (٠.٥٠٣) وبحساب قيمة (ت) وجدت أنها تساوي - بالترتيب - (١.٣٢٢) (١.٤٦٦) (١.١٥٢)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥).

أما في بقية مهارات الأساليب والتركيب النحوية (الفرعية والرئيسة) وكذلك المجموع الكلي لمهارات الأساليب والتركيب، فقد تم رد الفرض، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث تراوحت متوسطات درجات المجموعة التجريبية بين (١٣.٤٥٨ - ١.٤١٦) بانحراف معياري تراوح بين (٠.٤٨٩ - ٠.٧٩١)، بينما تراوحت متوسطات درجات المجموعة الضابطة بين (٩.١٨٧ - ٢.٤٨١) بانحراف معياري تراوح بين (٠.٨٠٩ - ٠.٥٨١)، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تراوحت

بين (٤٦٣٩ - ٩٦٣٥)، وهى قيم دالة إحصائية، مما يعني تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في تلك المهارات الفرعية والرئيسة من مهارات الأساليب والتركيب النحوية. ويمكن تفسير تلك النتائج بما يأتي:

-١ أن عدم وجود فروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في المهارات الفرعية الثلاث (محاكاة استخدام بعض الضمائر في الجملة، مثل: أنا أنت، أنت، هو، هي...، والتعرف على بعض حروف الجر المستخدمة في بناء الجمل، مثل: في، إلى، الباء...، ومحاكاة استخدام بعض أدوات الربط في الجمل، مثل: الواو، الباء، من، إلى، في...)؛ يرجع إلى أن هذه المهارات لا تحتاج لجهد كبير من المعلم لتنميتها لدى تلاميذه، فكل ما تحتاجه هو تقديم نماذج جيدة لكيفية استخدام بعض الضمائر وأدوات الربط وحروف الجر في الجمل، وعلى التلاميذ محاكاتها بشكل دقيق، ويكون دور المعلم هو تقديم نموذج للمحاكاة، ثم متابعة التلاميذ وتوجيههم في أثناء المحاكاة وفي أثناء تعرفهم على تلك الضمائر وأدوات الربط وحروف الجر الواردة في الجمل، لذا كانت تنمية هذه المهارات أمراً يسيراً على المعلمين في المجموعتين كليهما، ومن ثم لم توجد فروق بين المجموعتين في تلك المهارات.

-٢ أما تنمية بقية مهارات الأساليب والتركيب النحوية (الفرعية والرئيسة) لدى المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة؛ فيرجع ذلك إلى أن المناهج المطورة أتاحت لتلاميذ المجموعة التجريبية فرصاً كثيرة للتدريب على الأساليب والتركيب النحوية المختلفة، فضلاً عن أن إستراتيجية التدريس المستخدمة ركزت على ضرورة ممارسة تلك الأساليب النحوية في أثناء تدريس بقية المهارات اللغوية المختلفة.

#### • التعليق العام على نتائج البحث:

من خلال نتائج البحث السابقة يتضح ما يلي:

-١ أن تلاميذ المجموعة التجريبية قد حققوا تفوقاً واضحاً على تلاميذ المجموعة الضابطة في اكتساب الفنون اللغوية الأساسية (الاستماع، والتحدث، والقراءة،

- والكتابة، والأساليب والتركيب النحوية) وفي اكتساب جل المهارات الفرعية المندرجة تحت كل فن لغوي، ويمكن إرجاع هذا التفوق إلى الأسباب الآتية:
- أن أهداف مناهج اللغة العربية المطورة قد تم وضعها في ضوء المستويات المعيارية للغة العربية في الصحف الأولى، ومن ثم فقد روعي فيها التأكيد على مبدأ التكامل بين المهارات اللغوية على مستوى الصف الدراسي الواحد، ومبدأ التتابع والاستمرار في تقديم المهارات اللغوية على مدار الصحف الأولى الثلاثة.
  - أن تنظيم دروس وحدات المناهج المطورة كان لها أكبر الأثر في إكساب المهارات اللغوية الأساسية وتنميتها لدى التلاميذ خلال الدرس الواحد، فقد صممت الدروس بحيث يتم في البداية التدريب على مهاراتي الاستماع والتحدث، ثم التدريب على مهاراتي القراءة والكتابة، وأخيراً التدريب على الأساليب والتركيب اللغوية والنحوية.
  - أن محتوى المناهج المطورة قد تضمن أعداداً كبيرة من التدريبات والأنشطة اللغوية التي تساعده التلاميذ على ممارسة المهارات اللغوية ومن ثم إتقانها والتمكن منها.
  - أن الإستراتيجية التي استخدمت في تدريس المناهج المطورة قد ركزت على أن يكون التلميذ متعلماً نشطاً، قادرًا على أن يبني معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم، ثم ربطها بما لديه من خبرات ومعلومات سابقة، وإحداث تغييرات فيها على أساس المعاني الجديدة، ليولد في النهاية معرفة جديدة يدعمها المتعلم ويتطورها من خلال الحوارات والمناقشات الجماعية مع معلميه ومع أقرانه التلاميذ. هذا الأمر قد أتاح للتلاميذ فرصاً كثيرة للمشاركة في الموقف التدريسي، وممارسة المهارات اللغوية ممارسة حقيقية في المواقف الحياتية، الأمر الذي انعكس إيجابياً على اكتساب هؤلاء التلاميذ لتلك المهارات.
  - اعتماد المناهج المطورة على أسلوب التقويم المستمر في ضوء مؤشرات وقواعد تقدير مقننة؛ جعل المعلم على بينة بمستوى الأداء اللغوي لكل تلميذ، والوقوف على نواحي القوة وجوانب الضعف لدى كل تلميذ، ومن ثم معالجة جوانب القصور أولاً بأول.

٢- أن أغلب المهارات اللغوية الفرعية التي لم يظهر فيها فروق بين تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) هي مهارات لم تحتاج في تنميتها لجهود كبيرة من قبل المعلمين، فتنميتها اعتمدت على أن يقدم المعلم نماذج لغوية جيدة، وعلى التلاميذمحاكاة تلك النماذج اللغوية المقدمة، لذا كانت إمكانية تنمية تلك المهارات لدى تلاميذ المجموعتين كلتيهما سهلة وممكنة.

### سادساً: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث السابقة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. ضرورة اعتبار المستويات المعيارية للغة العربية أساساً رئيساً من أسس بناء وتطوير مناهج اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة.
٢. ضرورة إعادة صياغة أهداف تعليم اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة في ضوء المستويات المعيارية للغة العربية.
٣. ضرورة الاهتمام بتعليم المهارات اللغوية الشفهية (مهارات الاستماع والتحدث) في الصفوف الأولية؛ لأنها تعد مدخلاً منطقياً لتعلم اللغة، وأساساً مهماً لاكتساب المهارات اللغوية التحريرية (مهارات القراءة والكتابة).
٤. ينبغي التركيز في تعليم اللغة العربية في الصفوف الأولية على الاتجاه المهاري الذي يركز على تعليم اللغة على أنها مهارات وليس معلومات عن اللغة، والاتجاه التكاملي الذي يركز على ترابط المهارات اللغوية وتكاملها، والاتجاه الوظيفي الذي يركز على تعليم التلاميذ ما يحتاجون إليه من المهارات اللغوية في المواقف الحياتية.
٥. ضرورة تضمين مناهج اللغة العربية تدريبات وأنشطة لغوية كثيرة تتبع للتلاميذ فرصاً عديدة لمارسة المهارات اللغوية بشكل إجرائي وفي مواقف حياتية مماثلة.
٦. ينبغي تدريب المعلمين على آليات التقويم المستمر في ضوء وجود مؤشرات الأداء وقواعد التقدير لكل مؤشر.
٧. ضرورة تدريب المعلمين على إستراتيجيات تعليم اللغة التي تركز على كيفية

تعليم مهارات اللغة بشكل تكامل ووظيفي.

#### **سابعاً: مقترنات البحث:**

في ضوء نتائج البحث يمكن اقتراح عدد من القضايا البحثية تصلح لأن تكون دراسات ويبحوث مستقبلية، ولعل من أهمها:

١. "المستويات المعيارية للغة العربية في مراحل التعليم قبل الجامعي، وتقويم الأداء اللغوي للتلاميذ في ضوئها".
٢. "تطوير مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام في ضوء المستويات المعيارية للغة العربية".
٣. المستويات المعيارية لعلمي اللغة العربية، وتقويم أدائهم التدريسي في ضوئها".
٤. "تطوير المهارات اللغوية في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية".
٥. "تقييم مناهج اللغة العربية في الصفوف الأولية في ضوء احتياجات التلاميذ اللغوية".
٦. "آليات التقويم في ضوء المستويات المعيارية".
٧. "التجدد في بناء محتوى تعليم اللغة العربية وفق المواقف الحياتية في ضوء المستويات المعيارية".

#### **شكر وتقدير:**

يشكر الباحثون مركز بحوث كلية المعلمين - عمادة البحث العلمي جامعة الملك سعود - على دعم وتمويل المشروع البحثي. تحت رقم (٢٠٠١٥٥).

## مراجع البحث

### • المراجع العربية:

١. أبو زهرة، محمد عبد الحميد (٢٠٠٩) : "مستوى مقرئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون للجمعية المصرية لمناهج وطرق التدريس: تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، القاهرة، دار الضيافة بجامعة عين شمس ٢٨ - ٢٩ يوليو، مج ٣، ص ٨٦٢ - ٨١٣.
٢. إسماعيل، ذكرياء (١٩٩٥) : طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.
٣. الدليمي، طه علي حسين & الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس (٢٠٠٣) : اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، عمان: دار الشروق.
٤. الزغاط، جمال سليمان عطية (٢٠٠٥) : "تقدير أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع"، المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية لمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة، دار الضيافة بجامعة عين شمس ٢٦ - ٢٧ يوليو، ص ١٠٤٩ - ١٠٨٨.
٥. السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، والخطيب، محمد بن شحات، ومتولي، مصطفى محمد، وعبد الجواد، نور الدين محمد (٢٠٠٩) : نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض، دار الخريجي.
٦. العنزي، هناء صالح (٢٠٠٨) : "أسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية"، مجلة طريق الشعب، العدد ١٠٧، السنة ٧٣، الثلاثاء ٢٢ كانون الثاني.
٧. المجلس الأعلى للتعليم (٢٠٠٤) : معايير اللغة العربية لدولة قطر، www.education.gov.qa. pp 85-121
٨. المفتى، محمد أمين (١٩٩٦) : سلوك التدريس. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
٩. الناقة، محمود كامل (١٩٩٠) : تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي

- تواجه مناهجنا الدراسية. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية.
١٠. الناقه، محمود كامل بو حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٢): *تعليم اللغة العربية في التعليم العام - مداخله وفناته*، كلية التربية، جامعة عين شمس.
  ١١. النصار، صالح عبد العزيز (٢٠٠٧): "ضعف الطلاب في اللغة العربية: إدراك المشكلة وتأخر العلاج"، *صحيفة الرياض*، العدد ١٤١٧٩، الجمعة ٢٠ أبريل.
  ١٢. حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٥): "المستويات المعيارية للتحدث وتقدير أداء تلاميذ المرحلة في ضوئها"، *مجلة كلية التربية بكفر الشيخ*، جامعة طنطا، العدد السادس، السنة الخامسة.
  ١٣. خاطر، محمود رشدي، ورسلان، مصطفى (١٩٩٠): *تعليم اللغة العربية والتربية الدينية*. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
  ١٤. سعودي، علاء الدين حسن إبراهيم (٢٠٠٤): "تقدير أهداف تعليم اللغة العربية في الصنوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات العالمية لتعليم اللغات". رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
  ١٥. شحاته، حسن سيد (٢٠٠٥): "ثقافة المعايير والتعليم الجامعي"، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة: دار الضيافة بجامعة عين شمس ٢٦ - ٢٧ يوليو، ص ص ٥١ - ٧٦.
  ١٦. طعيمة، رشدي (٢٠٠٥): "مناهج اللغة العربية في مجتمع المعرفة"، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة: دار الضيافة بجامعة عين شمس ٢٦ - ٢٧ يوليو، ص ص ٧٧ - ١١٠.
  ١٧. طنطاوى، مصطفى عبد الله إبراهيم (٢٠٠٥): "بناء منهج لتعليم الثقافة الإسلامية لطلاب مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء الأسس والمعايير الالزامية له وأثره في تحقيق بعض أهدافه"، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس:

مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة، دار الضيافة بجامعة

عين شمس ٢٦ - ٢٧ يوليو، ص ص ٥١٧ - ٦٠٩.

١٨. عبيد، وليم (٢٠٠٥) : "معايير معلم الرياضيات"، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة، دار الضيافة بجامعة عين شمس ٢٦ - ٢٧ يوليو، ص ص ٢٤٧ - ٢٥٦.

١٩. عطية، مختار عبد الخالق عبد الله (٢٠٠٩) : "المستويات المعيارية للكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية وتقويم أداء التلاميذ في ضوئها"، مجلة الثقافة والتنمية، العدد ٣٠، السنة التاسعة، يونيو، ص ص ٣٩ - ١١٠.

٢٠. عوض الله، سنية عبد الباسط (١٩٩٥) : "مدى إتقان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات القراءة الصامتة"، رسالة ماجستير، نقلًا عن: إمام، هدى محمد (٢٠٠٥) "اتجاهات البحوث التربوية في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والتوجهات المستقبلية- دراسة تقويمية". المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة، دار الضيافة بجامعة عين شمس ٢٦ - ٢٧ يوليو، ص ص ٦٧٩ - ٧٨٣.

٢١. فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٥) : متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة، دار الضيافة بجامعة عين شمس ٢٦ - ٢٧ يوليو، المجلد الأول، ١٤٥ - ١٧٨.

٢٢. مصطفى، عبد الله علي (٢٠٠٢) : مهارات اللغة العربية، عمّان، دار المسيرة.

٢٣. نصيرات، صالح محمد (٢٠٠٦) : طرق تدريس العربية، عمّان، دار الشروق.

٢٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣) : المعايير القومية للتعليم في مصر، القاهرة، مطبع الأهرام التجارية، مج ١، مج ٢، مج ٣.

٢٥. وزارة المعارف (١٤٢٣هـ) : وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام. الإدارة العامة للمناهج، الرياض: المملكة العربية السعودية.
٢٦. يونس ، فتحي على (٢٠٠٥) : استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

### المراجع الأجنبية

27. Chicago school reform board trustees (1997): Expecting more higher standards for Chicago's students. English language arts Grades K.12. the board of education of the city Chicago Public school. Available in .www.ed.accountability.org pp:1-83.
28. Indiana State Board of Education(2000):Indiana's Academic Standards : English Language Arts and Mathematics, available in: <http://cms.1csc.k12.in.us>.
29. Louisiana Department of Education(1997) :Louisiana English language arts content standards ( state standards for curriculum Development ). Available in www .ed Accountability. org . pp : 1-49.
30. North Dakota Department of public instruction (2003) :North Dakota Standards and Benchmarks " Content standards English language arts ". Available in . www accountability .org .pp:1-4
31. The American council on the teaching of foreign languages. (1997):Colorado Model content standards foreign language. Available I www. ed accountability.org.pp:1-11.
32. The California Department of Education (1999): English Language Development Standards. Available in .www .ed Accountability. org. pp:1- 93.
33. Petty, Walter& Jenson, Julie (1980): Developing Children's Language. New York: A llyn and Bacon Inc.