

تقويم مناهج لغتي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مدخل التواصل اللغوي

Evaluation of my language curriculum for primary school students in
the light of the introduction of language communication

د. عبد الله بن محمد بن عايض آل تميم

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك – كلية التربية – جامعة أم القرى

المقدمة:

تتبع أهمية منهج اللغة العربية من وظيفة اللغة العربية ذاتها وما تؤديه للشعوب العربية والإسلامية باعتبارها أداة من أهم أدوات التواصل بين الشعوب العربية والإسلامية، وما يستتبع ذلك من تحقيق قدر كبير من التفاهم العالمي وتعزيز الحوار الإيجابي، فمن آليات ذلك توظيف اللغة العربية في تعزيز التعارف والتفاهم والسلام، ووضع منظومة متكاملة للاتصال يتحقق من خلالها الحوار الإيجابي والمثمر بين الشعوب العربية وغيرها، ولهذا المنظومة مكونات ولها مميزات، كما أن أمامها العديد من العقبات (طعيمة والناقعة، ٢٠٠٩، ١٠٥).

وتتمثل أهمية اللغة كذلك في أنها أداة الفرد للتعبير عما يجيش في نفسه من إحساسات وأفكار، وهي وسيلة لاتصال المرء بغيره، وهذا الاتصال يحقق مآربه ويلبي حاجاته، كما أنها تهيئ للفرد فرصاً كثيرة للانتفاع بأوقات الفراغ من خلال القراءة التي تجعله يطل من خلالها على العالم فتزيد من معارفه وإنتاجه الفكري.

إن أهمية اللغة كأداة للتواصل لا تقتصر على أهميتها بالنسبة للفرد فحسب، لكنها تتضاعف أهميتها بالنسبة للمجتمع والإنسانية ككل، فهي أداة الاندماج الحقيقية بين أفراد المجتمع، وهي الرباط الوثيق الذي ضمن للتطور الإنساني التاريخي البقاء عبر السنين، والجانب المعنوي الذي حفظ الحضارة لكل الأمم والشعوب.

وتتجلى أهمية اللغة في كونها الأداة التي تعين على إثارة التفكير والتواصل لدى الطلاب، مع حسن التعبير عما يريدون، و أن هذه الأهمية لا ترجع إلى كونها وسيلة للتخاطب أو التواصل بين الجماعات والأفراد أو بين المرء وذاته، وإنما ترجع إلى كونها رمزاً للهوية التي تميز شعباً عن شعب، وتطبع حضارته ودرجة حضوره في مسرح الوجود والحياة وصولاً إلى الاستدلال على ما في أعماق النفس وتصورات الذهن، وثمة تلازم بين الفكر واللغة، فمن لا عقل له ولا فكر له فلا لغة سليمة لديه ولا سبيل إلى اعتباره جزءاً ملتحمًا بالكل الذي هو المجتمع (الأيوبي، ٢٠٠٥، ٢٩١).

ولذا يعد مدخل التواصل اللغوي (Communicative Approach (CA) أحد المداخل التي ظهرت مبكراً عندما بُدئ بتعليم اللغات بشكل نظامي، حيث برز هذا المدخل على يد العالم بالمر هورن Horn, Palmer ومجموعة من الباحثين في علم اللغة التطبيقي Applied Linguistic، حيث تم تأسيس هذا المدخل سنة ١٩٢٠ ميلادية، تم تحديد مجموعة من المبادئ والإجراءات التربوية المحددة له، ولقد أطلق على هذا المدخل اسم المدخل الشفهي أو المدخل الموقف لتعليم اللغة (Richards & Jack C. The Oral Approach and Situational Language Teaching، 2001، Theodore S, Rodgers، 38).

بينما يشير (العصيلي، ٢٠٠٢، ١٤٥) إلى أن الدعوة لاستخدام هذا المدخل بدأت من القرن السابع عشر الميلادي، فقد ذكر جون لوك John, Lock أن الذين يتعلمون اللغة من أجل التعامل مع المجتمع وتحقيق الاتصال، بل إن المصطلحات والمفاهيم التي كانت شائعة في القرن التاسع عشر الميلادي كالتعلم الطبيعي، والتعلم المباشر والمحادثة والأساليب الأصلية أو الحقيقية لتعليم اللغة تعد صوراً من صور الدعوة إلى هذا المذهب.

ويلخص ويدوسون Widdowson نقلاً عن ريلي، عملية الاتصال في قوله: يطلق مصطلح الاتصال حين يحدد مستعمل اللغة موقفاً يتطلب منه نقل معلومات معينة لتحقيق التقارب المعرفي Convergence of Knowledge بين الأفراد، ومن ثم يمكن أن يتغير هذا الموقف بشكل أو بآخر، وهذا الإجراء أو هذه العملية تتطلب التفاوض أو تبادل وجهات النظر حول المعاني خلال التفاعل بين الأفراد، وأطلق على هذا الشكل من التفاوض لفظ الخطاب Discourse هذا المصطلح يشير إلى التفاعل الذي يجب أن يأخذ مكانه لتأكيد قيمة المعنى لما ينطق به المتحدث، وللتحقق من فعاليته كمؤشر لنية المتحدث أو قصده (طعيمة والناقبة، ٢٠٠٦، ٢٠).

هذا ويعد مدخل التواصل اللغوي مدخلاً تعليمياً وظيفياً يقوم على تعليم اللغة من خلال مواقف حيوية واقعية يستطيع فيها الطلاب ممارسة اللغة من خلال فنون أربعة هي: فن الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وذلك سعياً للتفاعل والتواصل، وذلك في سياق لغوي سليم (Pattison، 1992، 13).

ويشير (فريمان، ١٩٩٧، ١٤٨) إلى أن الهدف من المدخل الاتصالي هو تنمية مقدرة الطلاب الاتصالية بطريقة أوسع من الطرق الأخرى، فالمقدرة على الاتصال تقتضي الإلمام باستعمال اللغة المناسبة في الوقت المناسب؛ لذا يحتاج الطلبة إلى معرفة التراكيب اللغوية والمعاني والدور الذي يؤديه، فيجب على الطالب اختيار التركيب المناسب للشكل الاجتماعي ودور المتحدثين، كما يجب تنمية مقدرة الطالب على مناقشة المعاني مع محاوريه.

ولذا فإن تعليم اللغة العربية يستهدف تحقيق مجموعة من الغايات حددها (السيد، ٢٠٠٧، ٢٠-٢١) فيما يلي:

- (١) إكساب المتعلمين المهارات المحادثة واستماعاً وقراءة وكتابة.
- (٢) تنمية الثروة اللغوية والفكرية للتواصل مع الآخرين بلغة عربية فصيحة بكل يسر وسهولة وتلقائية إن بطريق المحادثة أو الكتابة.
- (٣) تنمية القدرة على فهم ما يستمع إليه وقراءته بلغة عربية فصيحة وإفهام الآخرين بلغة عربية صحيحة نطقاً وكتابة وبالسرعة المناسبة.
- (٤) تنمية القدرة على قراءة النصوص الأدبية المختلفة وفهمها وتدووقها وإدراك بعض مواقع الجمال فيها وتحليلها ونقدها.
- (٥) صقل مهارة الكتابة الصحيحة الجميلة في ضوء قواعد الإملاء والخط العربي وتنمية المواهب الفنية في مجال الخط العربي.
- (٦) التمكّن من أساسيات اللغة العربية وأحكامها الوظيفية إملاءً ونحوًا وترقيماً ودلالة وصولاً إلى الفهم الصحيح والقدرة على التعبير السليم تعبيراً وظيفياً وإبداعياً.

- في ضوء ما سبق يشير الباحث إلى أن الغاية من تعليم اللغة تستهدف تنمية ثلاث كفايات أساسية هي:
- **أولاً- الكفاية اللغوية:** وهي سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية، تمييزاً وإنتاجاً، ومعرفته بتراكيب اللغة، وقواعدها الأساسية: نظرياً ووظيفياً؛ والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة، للفهم والاستعمال.
 - **ثانياً- الكفاية الاتصالية:** ونعني بها قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقى من اللغة في يسر وسهولة.
 - **ثالثاً- الكفاية الثقافية:** ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة، تعبير عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم. وعلى معلم اللغة العربية تنمية هذه الكفايات الثلاث لدى طلابه من بداية برنامج تعليم اللغة العربية إلى نهايته، وفي جميع المراحل والمستويات.
- وتبرز أهمية تقويم المنهج باعتبار هذا التقويم منظومة فرعية من منظومة المنهج الكبرى، فهو يرتبط بعلاقة تأثير وتأثر مع باقي عناصر المنهج المختلفة، ومن خلاله يمكن الحكم على جودة هذه العناصر وتحديد مدى جودتها أو قصورها.
- وتتجلى أهمية تقويم مناهج اللغة العربية عامة في أنه يحقق الآتي (الخليفة، ٢٠٠٣، ٢٢١-٢٢٢):
- يعد التقويم مهمًا للتلاميذ؛ لأنه يلقي الضوء على مدى تحصيلهم للمواد الدراسية، وتوضح مدى التقدم الذي أحرزوه أولاً بأول، ويقف بهم على جوانب الضعف التي لديهم، والعمل على تلافيتها وبهذا يعطي التلاميذ قدرًا من التعزيز والإثابة بقصد زيادة الدافعية.
 - لا يقلل التقويم أهمية لدى المعلمين، فهو يلقي الضوء على كفاياتهم التدريسية، وبالتالي يساعد على تحديد نقاط القوة وجوانب ضعفهم، ومن ثم يمكن إعداد البرامج التدريبية لرفع مستوياتهم في الكفايات المتدنية لديهم، كما أن التقويم يساعد المعلم على تحديد الأهداف وتحديد الطرق والوسائل والأنشطة، واختيار المصادر الفعالة للتعلم، هذا إضافة إلى أنه يلقي الضوء للمعلم بتلاميذه وبزملائه وبالإدارة المدرسية.
- ونظرًا لأهمية عملية تقويم مناهج اللغة العربية فقد حظي باهتمام الباحثين والدراسيين في تعليم العربية، ومن هذه الدراسات دراسة (أحمد، ١٩٨٥)، ودراسة (مناصرة، ١٩٨٧)، ودراسة (الرشيدي، ١٩٨٩) ودراسة (غالب، ٢٠٠٥)، ودراسة (الشخشير، ٢٠٠٦) ودراسة (العدوي، ٢٠٠٩).

الإحساس بالمشكلة:

تشهد اللغة العربية - الآن - حالة من الخور والضعف على ألسنة أبنائها يشهد بذلك القاضي والداني على السواء، إذ يشير (الموسى، ٢٠٠٣، ٢٨ - ٢٩) إلى وجود قصور في الكفاية اللغوية لدى التلاميذ والطلاب، ويقول في هذا السياق "ولا إخال أحدًا يماري في أن هذه المشكلة ينبغي أن تحل بصورة نهائية في المدرسة، وذلك أن الطالب يسلم من عمره اثنتي عشرة سنة يتعلم اللغة العربية وهو زمان - لا ريب - كافٍ لتحقيق معرفة لغوية كافية، ولكن كأن خطة تعليم اللغة العربية

في وضعها المدرسي الحاضر ألا تكون هناك خطة، وذلك أن تعليم اللغة العربية بمناهجه وكتبه المقررة وممارسات المعلمين في غرفة الصف ما يزال متروكاً لمسار التراكم العفوي، ولعل السبب في ذلك يرجع - من وجهة نظره - إلى أن مناهج اللغة العربية عبارة عن خليط متراكم، فليس لمناهج اللغة العربية منطلقات متسقة منظمة، فهي مواد وملاحظات متراكمة لا ينتظمها نسق واضح منسجم نسق واضح منسجم، وهي لا تنكشف انكشافاً ذاتياً يشف عن طبيعة متميزة خاصة، إنما أشبه بشيء خليط ائتلافي من مواد تاريخية وجغرافية واجتماعية وعلمية... إلخ يصح أن توصف بكل شيء إلا أن تكون مناهج للغة العربية بالمعنى اللغوي الذي يتميز تميزه الخاص.

حتى النحو الذي يوهم وضعه الخاص بالانضباط لا تستوي له في المناهج المدرسية ماهية منسجمة محددة، وهو - لدى الطلبة- أبواب في الفاعل والمفعول به والتمييز والحال ركائماً مختلطاً تائهاً، والسبب في ذلك يرجع إلى مناهج اللغة العربية ليس لها بنیان متسلسل محكم ومتكامل.

ولقد أكد هذه الملاحظة العلامة ناصر الدين الأسد في مقالة له بعنوان "اللغة العربية الآن تدبل علي أيدي أبنائها" حيث أشار إلى أن اللغة العربية في الوقت الراهن أساس دائها وهو - داء وبيل - هو تدني التعليم، في جميع مراحلها في بلادنا، لقد كان معلمونا في مراحل التعليم يحرصون على أن يتحدثوا بالعربية الفصيحة والسليمة، ولا تؤاخذني إذا تجنبت استعمال كلمة الفصحى؛ لأن الفصحى صيغة تدل على أعلى المراجع ولا أعتقد أنها موجودة إلا في كتاب الله ودون ذلك في بعض الشعر الرفيع، لكن حسبنا أن نقول "الفصيحة" أو السليمة، هذا مطلب عظيم أيضاً إذا وصلنا إليه، كانوا يحرصون جميعاً أن يتحدثوا باللغة العربية الفصيحة، فكانت هذه اللغة دائماً في الصفوف الابتدائية والوسطى والثانوية ثم في الجامعة تصافح آذاننا، نسمعها دائماً، صحيح أن لغة البيت ولغة الشارع هي مستوى آخر من مستويات اللغة (عبد الباري، ٢٠١١، ١٣).

ويعدد (والي، ١٤١٤، ٢٤ - ٢٥) مظاهر الضعف اللغوي لدى الطلاب في الجوانب التالية: انتشار الألفاظ العامية انتشاراً مخيفاً في كل مناحي حياتنا اليومية حتى اقتحمت علينا مؤسساتنا التعليمية التي من المفروض أن تنطلق منها الدعوة قولاً وعملاً لحماية اللغة العربية، وكثرة الأخطاء الإملائية في الأعمال المكتوبة، وكثرة الأخطاء النحوية التي تصك الآذان وتدمي الأفتدة في أحاديث المتكلمين باللغة العربية، وكثرة الألفاظ الأعجمية في لغتنا، وشيوع نطق الكلمات على غير وجهها السليم.

كما أظهرت دراسة (عثامنة والمومني، ٢٠١٠، ٩٨) مظاهر الضعف اللغوي التي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في لواء حيفا فيما يلي:

- الفهم والاستيعاب.
- الكتابة وعلامات الترقيم.
- التحليل والتركيب.

- القراءة والاستماع.
- التعبير والمحادثة.

أما عن أسباب هذا الضعف فترجع إلى الآتي:

- الأسباب المتعلقة بالمعلم والجو العام.
 - الأسباب المتعلقة بتخطيط مناهج اللغة العربية.
 - الأسباب المتعلقة بمعلم اللغة العربية وبطرائق تدريسه.
 - الأسباب المتعلقة بالمنهج (الكتاب المدرسي).
- ويجمل (طعيمة، ٢٠٠٥، ١٧٠) مظاهر الخلل في مهارات التواصل اللغوي كما يلي:
- ازدواجية اللغة التي ما زالت متمكنة منا في مختلف مجالات الاتصال اللغوي، وذلك بمزاحة العامية للغة العربية الفصيحة.
 - الثنائية اللغوية لدى بعض أو كثير من المثقفين، وذلك بمزج حديثهم العربي بلغة أجنبية، وذلك في المحادثات العادية بين الناس، وفي كثير من أشكال الخطاب الشفهي والمكتوب.
 - استعمال اللحن والتصحيف والرتانة ورداءة النطق والأداء الصوتي، وسوء استعمال ألفاظ اللغة، وأسماء الأعلام وقلة الضبط والتدقيق في استعمال المصطلحات العلمية والفنية.
 - شيوع الأخطاء اللغوية من ناحية التراكيب والابتعاد عن منطق اللغة، فضلاً عن شيوع الأخطاء في التعبير الكتابي: الوظيفي والإبداعي.

وللباحث وجهة نظر في ذلك أن اللغة إنما تحيا بالاستعمال وتبدل بالإهمال فمتى استعملت اللغة نمت وتطورت، ومتى أهملت ذبلت وضعفت، والسبب الأساسي - من وجهة نظري - هو غياب مناهج اللغة العربية التي تستثير الملكة الاتصالية أو بالأحرى الكفاية الاتصالية التي تجعل من اللغة أداة حية، فهناك فرق بين معرفة القواعد وأشكالها وبين المعرفة التي تمكن الشخص من الاتصال الوظيفي التفاعلي، أي أننا قد ركزنا في تعليمنا للغة العربية على الكفاية اللغوية المعرفية الأكاديمية وأهملنا الغاية الرئيسة من تعلم اللغة، ومن ثم فقدت اللغة قيمتها باعتبارها أداة من أهم أدوات الاتصال في المجتمع العربي.

ولم تجر دراسة - في حدود علم الباحث - استهدفت معالجة هذه المشكلة، والتي تستهدف التحقق من تضمين مهارات التواصل اللغوي في مناهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى بالمملكة العربية السعودية.

تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة التربوية للكشف عن مهارات التواصل اللغوي اللازم تضمينها في مناهج لغتي للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وذلك للوقوف على جوانب القوة في هذه المناهج لتدعيمها، والكشف عن نقاط الضعف والقصور ومحاولة تلافيها، وذلك بوضع تصور مقترح لتطوير المنهج القائم بما يحقق تنمية مهارات الاتصال اللغوي.

وللتصدي لهذه المشكلة يطرح الباحث الأسئلة التالية:

- (١) ما مهارات التواصل اللغوي اللازم تضمينها في مناهج لغتي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية؟
- (٢) ما درجة تضمين هذه المهارات في مناهج لغتي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية؟
- (٣) ما التصور المقترح لتطوير مناهج لغتي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الاتصال اللغوي؟

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية تقويم مناهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء مدخل التواصل اللغوي؛ وسيتم ذلك من خلال:

- (١) إعداد قائمة بمهارات التواصل اللغوي اللازم تضمينها في مناهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.
- (٢) تحويل قائمة مهارات التواصل اللغوي إلى قائمة تحليل؛ لتحديد مدى تضمين هذه المهارات في المنهج القائم.
- (٣) تحليل مناهج لغتي بالصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مهارات التواصل اللغوي.
- (٤) إعداد تصور مقترح لتطوير مناهج لغتي في ضوء مهارات التواصل اللغوي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

أدوات الدراسة:

- قائمة مهارات التواصل اللغوي اللازم تضمينها في مناهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.
- معيار تحليل محتوى مناهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.
- وتمثل مادة المعالجة التجريبية في إعداد تصور مقترح لتضمين مهارات التواصل اللغوي في مناهج لغتي.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- (١) مجموعة من مهارات التواصل اللغوي (الشفهي والكتابي) التي يقر الخبراء بأهمية تضمينها في مناهج تعليم لغتي؛ وذلك لأن الغاية من تعلم درس اللغة هو استخدامها في تحقيق تواصل فعّال بين المرء ومجتمعته من جهة أو بين المرء وذاته من جهة أخرى.
- (٢) مناهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية؛ لأنه يصعب على أي بحث تقويم مناهج اللغة العربية على مستوى المرحلة بأكملها، كما أن هذه الصفوف ينبغي أن يكون التلاميذ قد تمكنوا من مهارات التواصل اللغوي الجيد الذي يؤهلهم التفاعل مع مجتمعهم وذويهم وأقرانهم.
- (٣) مناهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى دون التطبيقات اللغوية المرافقة لهذا المنهج؛ لأنها موطن الاهتمام في الدراسة الحالية.

المنهج المستخدم:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال تحليل مناهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التواصل اللغوي المنبثقة من المدخل الاتصالي، وتم ذلك من خلال الاستعانة ببطاقة تحليل محتوى تم بناؤها في ضوء المهارات اللازم تضمينها في هذه المناهج، وذلك للكشف عما يتضمن فيها وما لم يتضمن، كما استخدم الباحث المنهج التاريخي عند عرض الدراسات والبحوث السابقة المتصلة بالبحث الحالي، حتى تقف على ما أنجزه الباحثون في هذا المجال، والاستفادة من الأدوات المختلفة التي أعدها الباحثون في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالية العديد من المصطلحات منها:

(١) تقويم مناهج لغتي:

التقويم يعرفه (هندي وعليان، ١٩٩٩، ١١٩) بأنه العملية التي يُحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة.

كما يعرفه (الوكيل والمفتي، ٢٠١١، ١٨٦) بأنه العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف وكذا نقاط القوة والضعف حتى يتمكن من تحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل.

ويعرف الباحث تقويم مناهج لغتي إجرائيًا في هذا البحث بأنها علمية تستهدف الكشف عمّا يتضمنه منهج لغتي في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية لمهارات التواصل اللغوي، والسعي نحو تطوير هذه المناهج بما يحقق الغاية من تعليم وتعلم اللغة، ويتم ذلك من خلال أداة تحليل المحتوى التي أعدها الباحث لتحقيق هذا الغرض.

(٢) مدخل التواصل اللغوي:

يعرف (الناقبة، ١٩٨٥، ٤٣) المدخل في التدريس عامة بأنه - أي مدخل - ما هو إلا مجموعة من الافتراضات التي تربط بعضها ببعض علاقات متبادلة، هذه الافتراضات تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تدريسها وتعلمها، والمدخل عادة ما يكون أمرًا متفهمًا عليه في صورة تكاد تكون مبدئية لا تتحمل الجدل من وجهة نظر أصحابه، وهو بمعنى إجرائي عبارة عن وصف لطبيعة الموضوع الدراسي الذي سيعلم (اللغة) وبيان لوجهة نظر بعض الناس وناسفة بعض الأشياء التي يعتنقونها، بحيث لا تحتاج منهم بالضرورة إلى برهان أو دليل.

ويعرفه (مدكور، وطعيمة، وهريدي، ٢٠١٠، ٤٢١) بأنه المنطلقات التي تستند إليها طريقة التدريس مثل: تصورها لمفهوم اللغة، وفلسفة تعليمها، والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية وشخصية المتعلمين.

ويعرفه الباحث إجرائيًا في البحث الحالي بأنه مجموعة المنطلقات التي تنظر إلى اللغة العربية على أنها أداة من أدوات التواصل اللغوي بشقيه: الشفهي والمتمثل في الاستماع والتحدث، والكتابي والمتمثل في القراءة والكتابة واللازم تضمينها في مناهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى، وتقاس هذه المهارات من خلال تحليل المحتوى الذي أعده الباحث لتحقيق هذا الهدف.

أهمية الدراسة:

- تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يمكن أن يسهم به في تحقيق ما يلي:
 - مساعدة مخططي مناهج لغتي ومطورها بالكشف عن بعض جوانب القصور المتضمنة في مناهج الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية؛ تمهيدًا لعلاجها وسد ما بها من ثغرات، بما يحقق الغاية من تعليم وتعلم اللغة.
 - تزويد منفعدي مناهج تعليم لغتي بتصوير مقترح يتناسب مع الغاية الرئيسة للغة والمتمثلة في تحقيق تواصل جيد بين الطالب ومعلمه، أو بين الطالب والمجتمع الذي يحيط به، أو بين الطالب وزميله.
 - تنمية الكفاءة الاتصالية باللغة العربية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.
 - فتح الطريق أمام الباحثين: التربويين منهم واللغويين لتطوير مناهج لغتي لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- وبعد عرض المخطط العام للبحث الحالي فسوف يتناول الباحث بشيء من التفصيل للمتغيرات الواردة به كما يلي:

المحور الأول: تقويم مناهج تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

من طبيعة الإنسان ومن خلال جهوده المتنوعة في الحياة، يحاول دائماً أن يعرف ماذا أنجز منها، وماذا بقي عليه لينجز، والفرد حينما يفعل ذلك إنما يهدف إلى معرفة قيمة الأعمال التي قام بها مقارنة بما بذل منها من جهد ومال ووقت. وليست معرفة القيمة هنا هدفنا في حد ذاتها، بقدر ما هي مقصودة لمعرفة أيستمر الفرد في تلك الجهود التي يبذلها لتحقيق ذلك العمل، وبنفس الأسلوب الذي كان يتبعه، أم يتطلب الأمر تغييراً في الأسلوب، أو الطريقة للوصول إلى نتائج أفضل.

(١) مفهوم تقويم المنهج:

الأصل اللغوي لمصطلح التقويم هو من الفعل (قَوَّمَ)، فيقال قَوَّمَ الشيءَ تقويمًا أي عدل مساره للجهة المرغوب فيها وأصلح نقاط الاعوجاج والقصور فيه (مسعود، ١٩٩٢، ١٢١١)، وبهذا المعنى فإن عملية التقويم تشمل شقين هما (يوسف، ٢٠٠٢، ٢٤٩):

- **الشق الأول:** هو التشخيص الذي يتم من خلاله تحديد مواطن الضعف والقصور، ومواطن القوة في الشيء موضع التقويم.
- **الشق الثاني:** هو العلاج الذي يتم من خلاله إصلاح نقاط والقصور التي أثبتت عملية التشخيص وجودها. ولقد عرف التقويم بأنه عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة ما أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار معين (عبد الموجود وآخرون، ١٩٨١، ١٥٤).
- كما قدم (الشافعي والكثيري وعلي، ١٤١٦، ٣٦٦) مجموعة من التعريفات التي تناولت تقويم المنهج كما يلي:
- **تعريف زايس Zais:** الذي رأى أن التقويم قد نظر إليه نظرة ضيقة، إذ قصره البعض على تقويم تحصيل الطالب، وإعطائه درجات، بينما التقويم الشامل للمنهج لا يقتصر على ذلك، بل يشمل كذلك جوانب مهمة منه، مثل: الصلة بين الأهداف الموضوعية ومحتوى المنهج، حتى إنه ليشمل الأهداف نفسها.
- **تعريف هنكنز Hunkins:** الذي عرفه بأنه مجموعة من العمليات المترابطة التي يتم تنفيذها من أجل توفير معلومات تجعل من الممكن اتخاذ قرارات تتعلق بقبول أمر ما، وتقويم المنهج على هذا الأساس يستخدم لاكتشاف ما حققه المنهج للطالب من النتائج المرغوبة سواء أكانت سلوكًا أو معارف، وهذا التعريف أوسع من مجرد معرفة نتائج الطلاب؛ لأنه يشمل كل جوانب المنهج.
- **تعريف كورنباك Cornback:** هو عملية جمع المعلومات واستخدامها من أجل اتخاذ قرار بشأن برنامج تربوي.
- **تعريف جلاتهورن Allan Glatthorn:** تقويم المنهج ينبغي أن يشمل كلاً من قيمة المنهج وجدواه والمقصود هنا بالقيمة: القيمة الذاتية للمنهج بصرف النظر عن أي شيء آخر فقد يكون مقرراً دراسياً معيناً ذا قيمة عالية بحكم

أنه مبني على نظرية سليمة من وجهة نظر المختصين، ويحتوي على مادة علمية جيدة، ولكن جدواه وفائدته قد تكون قليلة؛ لأنه لا يناسب الطلاب الذين يدرسونه مثلاً.

في ضوء العرض السابق لمفهوم تقويم المنهج المدرسي نستطيع تعريفه بأنه عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية لجميع عناصر منهج اللغة العربية ومكوناته، وتحديد ما به من نقاط القوة لتعزيزها، وما به من أوجه نقص أو قصور لمحاولة علاجها وتلافيها حتى يحقق منهج اللغة الغاية المأمولة منه، وسوف يتم ذلك من خلال الاستعانة بمعيار التحليل الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

٢) الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بتقويم منهج اللغة العربية:

أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتقويم مناهج اللغة العربية في العديد من البلدان العربية ومن هذه الدراسات دراسة (أبي عنزة، ٢٠٠٩) دراسة استهدفت تقويم اللغة العربية "المطالعة والأدب والنقد" للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة، وذلك من خلال تعرف التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر للمجالات الأربعة التالية: الإخراج الفني للكتاب، وطريقة عرض المادة، والمادة المعروضة، وخصوصيات مادة اللغة العربية، بهدف تحديد أوجه القصور فيه وكشفها، من أجل تجنبها والابتعاد عنها، وكذلك تحديد أوجه القوة بهدف تعزيزها وتدعيمها، ولتحقيق الهدف السابق اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً أداة قام بتطويرها - للإجابة عن أسئلة الدراسة - وهي استبانة وزعها على المعلمين والمعلمات، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها، حيث تم التأكد من صدق الأداة عن طريق صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، قد تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للصف الثاني عشر الذين يدرسون الكتاب البالغ عددهم (٢٠٠)، موزعين على مدارس محافظات غزة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١) أظهرت النتائج التقديرية الإجمالية الكتاب في المستوى الجيد، وهي درجة ملائمة لمعايير الجودة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (٧٠%)، وقد تمثلت نواحي القوة في الكتاب - قيد الدراسة - من أهمها: يشمل الكتاب فهرساً يوضح محتوياته، ويشمل الكتاب قائمة بالمصادر والمراجع المستخدمة، ويوضح الكتاب أسماء المؤلفين وسنة النشر، وتتضح طباعة الكتاب بجلاء ووضوح، وتظهر العناوين الرئيسية والفرعية في الكتاب بحروف بارزة، وتتضح أرقام صفحات الكتاب بشكل بارز، وتظهر جوانب الضعف في الكتاب - قيد الدراسة - من أهمها:

- عدم تنوع الوسائل التعليمية في الكتاب (رسومات - صور - خرائط).
- لا توجد في الكتاب أهداف في بداية كل وحدة.
- قلة تحقق الوسائل التعليمية في الكتاب الغرض الذي وضعت من أجله.
- قلة تناول الكتاب الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في ظل التطور التكنولوجي.

- لا يركز كتاب اللغة العربية على توظيف التعبير الوظيفي.
- (٢) أظهرت النتائج أن أفضل معايير الكتاب عند المعلمين هو المعيار الأول والمرتبط بالإخراج الفني للكتاب، حيث بلغت نسبته "٩٢.٧٥ %"، مما يدل على جودة وقبول الفرضية، ويليه المعيار الثالث طريقة عرض المادة، ونسبته "٢٦.٧٠ %"، ويليه المعيار الثاني المادة المعروضة، ونسبته "٧٤.٦٧ %"، ويليه المعيار الرابع خصوصيات مادة اللغة العربية ونسبته "٥٤.٦٣ %".
- كما أعد (الأستاذ وحمام، ٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تناول محتوى مناهج اللغة العربية للأناط المأثورية وفق متغيري المرحلة الدراسية والصف الدراسي، واتبع الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المضمون وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) كتاباً للغة العربية في المرحلة الأساسية، واتخذ المنظور المأثوري كمعيار للتحليل وشمل المنظور: المأثورات الدينية والمأثورات الأدبية والمأثورات الشعبية، وتوصلت الدراسة إلى أن محتوى مناهج اللغة العربية يتضمن (١٥١٢) مأثورة منها ٣٣ % في المرحلة الدنيا، ومنها ٦٦،٩ % في المرحلة الأساسية العليا، كما أنه يتضمن مأثورات دينية بنسبة ٢٨،٨ %، ومأثورات أدبية بنسبة ٣،٧٠ %، ومأثورات شعبية بنسبة ٩ %.
- وأجرى (الحارثي، ٢٠١٠) دراسة استهدفت تقويم مناهج اللغة العربية في ضوء مهارات التواصل الكتابي اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية؛ ولذا فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بتحليل كتب القراءة والمحفوظات، وقواعد اللغة العربية، والإملاء المقررة على طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ، ومجموعها (٩) كتب، وتضمنت الدراسة هما: استبانة لتحديد مهارات التواصل الكتابي اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية، واستمارة تحليل محتوى مناهج اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؛ بهدف معرفة ما تتضمنه مقررات اللغة العربية من مهارات التواصل الكتابي، وأسفرت نتائج الدراسة عن النتائج الآتية:
- (١) قائمة بمهارات التواصل الكتابي اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية، مكونة من (٩) مجالات تتفرع منها (٤١) مهارة.
- (٢) وجود ضعف في توافر مهارات التواصل الكتابي في مقررات اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائي التي تم تحليلها، وكانت نسبة التوافر تتراوح بين ٧٧،٤ % و ٠ %.
- (٣) وجود ضعف في توافر مهارات التواصل الكتابي في مقررات اللغة العربية بالصف الخامس الابتدائي التي تم تحليلها، وكانت نسبة التوافر تتراوح بين ٢٧،٤ % و ٠ %.
- (٤) وجود ضعف في توافر مهارات التواصل الكتابي في مقررات اللغة العربية بالصف السادس الابتدائي التي تم تحليلها، وكانت نسبة التوافر تتراوح بين ١١،٥ % و ٠ %.
- (٥) قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لمحتوى مناهج اللغة العربية في ضوء مهارات التواصل الكتابي لطلاب المرحلة الابتدائية.

كما أوصت الدراسة بضرورة الإفادة من التصور المقترح في تدريس مقررات اللغة العربية المقررة حالياً، وتطوير مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والمراحل الأخرى، مع إعطاء الفرصة للطلاب لممارسة التواصل الكتابي داخل الفصل وخارجه، بين زملائه وأفراد مجتمعه، وإدخال مهارات التواصل عموماً والكتابية منها خصوصاً وآلية تدريسها ضمن برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية والمعلمين، وجعلها ضمن ما يُدرَّب ويُقوَّم عليه معلمو المستقبل.

وقامت (العبيد، ٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى تحليل النشاطات التقييمية في كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، والتحقق من مدى اكتساب الطلاب لها؛ ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً أداتين وهما تحليل محتوى الأنشطة التقييمية واختبار مهارات التفكير الإبداعي، وقد اشتملت عينة الدراسة على (312) طالباً وطالبة من الطلبة الذين أتموا الصف الرابع الأساسي بمحافظة رفح، حيث قام بتحليل الأنشطة التقييمية المتضمنة في كتاب - للعام الدراسي (٢٠٠٩ - ٢٠١٠) لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي، وذلك في ضوء المهارات العقلية المعرفية ومهارات التفكير الإبداعي، والمهارات العقلية المعرفية هي التذكر- الفهم- التطبيق- التحليل- التركيب -التقويم ومهارات التفكير الإبداعي، وهي (الطلاقة-المرونة - الأصالة- التوسع) ، وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:

(١) أنه لا يوجد تقارب في نسبي المهارات العقلية ومهارات التفكير الإبداعي، حيث بلغ عدد الأسئلة التقييمية التي تشتمل على المهارات العقلية (١٥٠٢) سؤالاً، وقد بلغ نسبته ٨١,٥٠% من مجموع الأسئلة، في حين بلغ عدد الأسئلة التي تشتمل على التفكير الإبداعي ٣٤١ سؤالاً، ونسبة تقدر ١٨,٥٠% من الأسئلة التقييمية، حيث جاءت نسبة المهارات العقلية على النحو التالي:

- مهارة الفهم بلغت نسبتها ٣٧,٤٤%.
- مهارة التطبيق بلغت نسبتها ٢٣,٨٧%.
- مهارة التذكر بلغت نسبتها ١٤%.
- ومهارة التركيب بلغت نسبتها ٣,٩٦%.
- ثم تلا مهارة بلغت نسبتها ٢,٢٣%.
- وقد تبين إهمال مهارة التقويم.

(٢) أما بالنسبة لمدى اكتساب الطلاب لمهارات التفكير الإبداعي فكانت النسبة متوسطة، وذلك مقارنة باحتواء كتاب لغتنا الجميلة لمهارات التفكير الإبداعي.

(٣) لا توجد علاقة بين مدى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الإبداعي واشتمال المحتوى لها، فالعلاقة بينهما سلبية.

٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية ظاهرة في مدى اكتساب طلبة الصف الرابع الأساسي لمهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس بين الذكور والإناث تعزى لصالح الإناث.

من خلال عرض البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بتقويم المناهج يلاحظ أن هذه الدراسات قد تنوعت أدواتها البحثية ما بين استبانات واستطلاعات للرأي وما بين استخدام أسلوب تحليل المحتوى، وقد استعان الباحث بخطوات وإجراءات هذه الأدوات في بناء قائمة لتحليل منهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار بعض الأساليب الإحصائية اللازمة لضبط أداتي الدراسة (قائمة مهارات التواصل اللغوي، وبطاقة تقويم المحتوى)، وبدراسة الدراسات والبحوث السابقة كذلك تبين للباحث أنه لا توجد دراسة - في حدود علمه - حاولت تقويم منهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل التواصل اللغوي، وهذا يعد مبرراً للدراسة الحالية.

المحور الثاني: مدخل التواصل اللغوي وتعليم اللغة العربية:

إن كلاً من الكلام واللغة يعدان جزأين من عملية التواصل الأكثر، والتواصل هو العملية التي يستخدمها المشاركون لتبادل المعلومات والأفكار والحاجات والرغبات، وهي عملية نشطة تتضمن تشفير وإرسال وحل تشفير الرسالة المقصودة، وأن يكون كلٌّ منهما واعياً باحتياجات الآخر من المعلومات؛ لضمان أن تنقل الرسائل بشكل فعال، وأن تفهم المعاني المقصودة.

١) مفهوم الاتصال اللغوي:

لا يوجد تعريف جامع مانع للاتصال اللغوي، وإن كانت معظم التعريفات تركز على أن الاتصال هو عملية تفاعلية تستهدف نقل الأفكار والآراء من فرد إلى آخر، أو من فرد لمجموعة من الأفراد، فكلمة Communication مأخوذة من الكلمة Common، والكلمة الأخيرة مأخوذة من الكلمة اللاتينية Communiare والذي يعني المشاركة؛ لجعل الرسالة مشاعاً بين طرفي عملية الاتصال أو لجعلها عامة الذبوع بينهما، فنحن عندما نتواصل نجعل موضوع التواصل موضوعاً عاماً بين المرسل والمستقبل، وذلك لمشاركة كل منها في المعلومات والإحساسات (Rosengren، Karl، Erik، 2000، 1).

ولقد عرّف (الطوبجي، ١٩٨٢، ٢٥) مفهوم الاتصال بوجه عام بأنه العملية التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعاً بينهما، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات ولها اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه، ويؤثر فيها مما يخضعها للملاحظة، والبحث، والتجريب والدراسة العملية بوجه عام، ويعرفه كاتولا (Katula)، 1983، 3) بأنه العملية التي تتضمن هدفاً أو غرضاً واضحاً، كما تتضمن عملية إرسال واستقبال رسالة معينة، تحمل مجموعة من الأفكار التي يتشارك فيها كل من المرسل (المتحدث)، والمستقبل (المستمع) وذلك في ضوء خبرة كل منهما بموضوع الرسالة.

أو هو عملية مستمرة للتعبير والتفكير وتبادل وجهات النظر (التفاوض)، وأن فرص الاتصال غير محدودة Infinite، وتشتمل على نظم مختلفة للإشارات والعلامات والرموز التي لا نستطيع الآن البدء في تصنيفها، أو حتى تعرفها بدقة والتي تتكون منها أية لغة Savignon، 1983، (8).

كما يعرفه هاملتون وباركر (Hamilton & Parker)، 1992، (3) بأنه العملية التي يستخدمها الأفراد للمشاركة بأفكارهم وآرائهم ومعلوماتهم وشعورهم مع الآخرين، مع استخدام الأساليب المتعددة لفهم بعضهم بعضاً، ويعرف الاتصال بأنه عملية تفاعل ديناميكية بين المعلم والطلاب، وبعضهم البعض داخل البيئة التعليمية في وجود قناة اتصال يتم من خلالها نقل التأثيرات والخبرات بينهم؛ مما يترتب عليه إعادة تشكيل سلوكياتهم في الاتجاه المرغوب فيه (زاهر وبهبهاني، 1999، 28).

ويشير (زيتون، 2005، 399) بأن الاتصال ليس نقلاً للرسائل من طرف إلى آخر - كما يتصور البعض -، ولكنه عملية مشاركة وتفاهم، وهذه العملية تثير استجابات معينة عند المستقبل، ينتج عن تولد خبرة جديدة لديه، ودليل نجاح هذه العملية هو ازدياد القدر المشترك من هذه الخبرة بين مبدئها - وهو المصدر - ومتلقيها - وهو المستقبل - حتى تصبح مشاعاً بينهما، وعليه فالاتصال عملية تفاعل بين طرفين حول رسالة معينة أو مفهوم، أو فكرة، أو رأي، أو مبدأ، أو مهارة، أو قيمة، أو اتجاه إلى ان تصير الرسالة مشتركة بينهما.

من خلال ما سبق عرضه من تعريفات نشير إلى أن الاتصال اللغوي هو العملية التي يتم بها نقل المعلومات والمعاني والأفكار من شخص إلى آخر أو آخرين بصورة تحقق الأهداف المنشودة في المنشأة أو في أي جماعة من الناس ذات نشاط اجتماعي من خلال اللغة المنطوقة أو المكتوبة، أو أنه عملية هادفة قوامها تبادل المعلومات والأفكار بين أفراد أي مجتمع وبعضهم، سواء أكانت أفكار ذات طبيعة علمية أو عملية أو اجتماعية أو ثقافية، وتنبع من حاجة الفرد إلى الكلام والاستماع والتفاعل مع الآخرين.

٢) الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمدخل التواصل اللغوي:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت مدخل التواصل اللغوي أو تلك التي تناولت مهارات التواصل اللغوي ومن هذه الدراسات دراسة (عوض، 1998) والتي هدفت إلى تقويم اختبارات اللغة العربية لشهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة في ضوء مدخل الاتصال اللغوي ومعايير الاختبار اللغوي الجيد؛ ولتحقيق الهدف السابق أعدت الباحثة معياراً للاختبار في ضوء مدخل الاتصال اللغوي، ومعياراً للاختبار اللغوي الجيد وبطاقة تحليل، وتم ضبط هذه الأدوات ضبطاً علمياً (التحقق من صدقها وثباتها)، وكشفت نتيجة الدراسة عن النتائج الآتية:

(١) قلة الاهتمام بربط الأسئلة بأهداف تعليم اللغة العربية في الشهادة الثانوية في ضوء مهارات القراءة والكتابة.

(٢) ضعف الاهتمام بقياس استخدام الطالب للمعرفة اللغوية في موقف اتصالي ذي معنى.

(٣) اهتم اختبار مايو سنة 1997 المرحلة الأولى والثانية بربط محتوى الاختبار بمطالب المجتمع.

٤) خلت الاختبارات تمامًا من أية أنشطة أو مواقف وظيفية ترتبط بمهارات التحدث والاستماع، كما خلت الاختبارات من أي قياس لأداء الطالب الفعلي لمهارات التحدث والاستماع والقراءة الجهرية.

٥) ركزت الاختبارات على مهارات الاستقبال أكثر من مهارات الإرسال.

٦) توافرت المعايير العامة بنسبة كبيرة من الناحية الشكلية والإخراجية للاختبار باستثناء معايير التنوع، والشمول، والموضوعية؛ مما يعد قصورًا يجب تلافيه.

كما أجرى (العيسوي وموسى، ٢٠٠٤) دراسة استهدفت التحقق من امتلاك طالبات كلية التربية لمهارات التواصل اللغوي الشفهي اللازمة لهن، وكذلك التعرف على الفروق في أداء الطالبات المعلمات التي قد ترجع إلى طبيعة التخصص؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحثان قائمة بمهارات التواصل اللغوي الشفهي اللازمة للطالبات المعلمات، وأعد كذلك بطاقة لملاحظتهن في هذه المهارات، وتم تطبيق البحث على مائتي طالبة بواقع أربعين طالبة في لكل تخصص، وهذه التخصصات هي: الدراسات الإسلامية، اللغة العربية، الدراسات الاجتماعية، الرياضيات، والعلوم، وأسفرت نتائج الدراسة عن:

١) قائمة بمهارات التواصل اللغوي اللازمة للطالبات المعلمات بكلية التربية، ومنها:

- تواجه المواقف غير المتوقعة دون خجل.
- تتحدث بإيقاع مناسب من حيث السرعة وفق متطلبات الموقف.
- تعرف متى تكون جادة، ومتى تكون مرحة في أثناء المناقشة مع الآخرين.
- تنطق أصوات الحروف نطقًا صحيحًا.
- تستخدم الإشارة والتعبيرات الملمحية - غير اللفظية - المناسبة في أثناء التحدث.

٢) المستوى العام للطالبات المعلمات في مهارات التواصل اللغوي الشفوي مستوى مقبول، حيث وقع فيه أغلب أفراد عينة البحث.

٣) لا توجد فروق بين متوسطات التقديرات لكل مهارة من تلك المهارات يمكن التوقف عندها، مما يؤكد أن الأداء اللغوي متقارب - إلى حد كبير بين جميع التخصصات.

وقد أوصت الدراسة بضرورة زيادة المساحة المخصصة لمساق الاتصال على أن يتم التركيز فيها على العروض التقديمية التي من شأنها إكساب الطالبات تلك المهارات بشكل علمي ومنظم.

وأجرى (سيد، ٢٠٠٦) دراسة استهدفت بناء برنامج قائم على استخدام إستراتيجية القدر الذهني لتنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بمهارات

الاتصال اللغوي اللازمة لطلاب الصف الثالث الإعدادي، وتم بناء اختبار لقياس مهارات الاتصال اللغوي لدى هؤلاء التلاميذ، كما أعد كتابًا للتلميذ ودليلاً للمعلم، وكشفت الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على القدر الذهني في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بطرائق تدريس اللغة العربية التي تسمح بالتفاعل بين المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين وأنفسهم.

ومن الدراسات كذلك دراسة (سعيد، ٢٠٠٧) والتي استهدفت بناء برنامج لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي؛ ولتحقيق الباحث لهذا الهدف أعد الباحث قائمة بمهارات الاستماع والتحدث اللازمة للطلاب المعلم، ثم قام ببناء اختبار لقياس مهارات الاستماع، وأعد بطاقة لملاحظة لقياس مهارات التحدث، وتم ضبط الأدوات (التحقق من صدقها وثباتها) وتم بناء البرنامج المعد لهذا الغرض، وقد طبق الباحث دراسته على عينة من الطلاب المعلمين في المستوى السابع بكلية المعلمين بتبوك بالمملكة العربية السعودية في العام الجامعي ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ ميلادية، وبلغ عدد المعلمين خمسة وعشرين معلمًا، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج هي:

(١) توصل الباحث إلى مهارات الاستماع والتحدث اللازمة للطلاب المعلم تخصص اللغة العربية كما يلي:

- الانتباه لموضوع الحديث.
 - التركيز والانتباه ومتابعة المتحدث بعناية.
 - تعرف المفردات والأفكار الرئيسة.
 - تحديد علاقة الفكرة الرئيسة بالأفكار الفرعية.
 - التنبؤ بما سيقوله المتحدث.
- (٢) فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بتبوك.
- (٣) فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بتبوك.

وأعد (صومان، ٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمازج في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى الطلاب بجامعة الإسراء؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث أداتين هما: البرمجة التعليمية والاختبار التحصيلي وقد تم التحقق من صدق الأدوات وثباتها، كما أعد الباحث برنامجًا تعليميًا قائمًا على إستراتيجية التعلم المتمازج، وقد تكونت عينة الدراسة من ٧٥ طالبًا من طلاب جامعة الإسراء بالأردن، وقد كشفت نتائج الدراسة عن الآتي:

- وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات مجموعتي البحث: التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى طلاب جامعة الإسراء.

- عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية في التحصل الدراسي لمهارات الاتصال اللغوي.

حددت دراسات هذا المحور مجموعة من مهارات التواصل اللغوي الشفهي والكتابي، والملاحظ أن كل الدراسات التي أجريت في هذا الميدان هي دراسات تجريبية ولم توجد دراسة في حدود علم الباحث حاولت تقويم منهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية في ضوء مدخل التواصل اللغوي، وهذا الأمر مبرر لإجراء الدراسة الحالية.

المحور الرابع: إجراءات تقويم مناهج لغتي بالصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية في ضوء مدخل التواصل اللغوي:

يستهدف البحث الحالي التحقق من توافر مهارات الاتصال اللغوي في مناهج لغتي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية؛ ولتحقيق الهدف السابق سيعرض الباحث للإجراءات التالية:

أولاً: بناء قائمة مهارات التواصل اللغوي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية:

قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التواصل اللغوي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، وتكونت القائمة من ست وثلاثين مهارة، ثمان عشرة مهارة للتواصل الشفهي ومثلها للتواصل الكتابي، وتم الاستعانة بالعديد من المصادر لاشتقاق هذه المهارات وهي:

- أ- الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالتواصل اللغوي عامة.
- ب- الأدبيات المتصلة بالتواصل اللغوي بشقيه الشفهي والكتابي.
- ج- أهداف تعليم اللغة العربية.
- د- طبيعة تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.
- هـ- استطلاع آراء والخبراء المتخصصين في المجال.

أ- تحكيم القائمة:

تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على خمسة عشر محكمًا من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومن خبراء الميدان من المعلمين والموجهين^(٩)، وطلب الباحث من هؤلاء الخبراء إبداء الرأي، وذلك بوضع علامة (✓) بما يعبر عن رأيهم فيما يلي:

- مدى اتساق المهارات الفرعية مع كل مهارة رئيسة من مهارات التواصل اللغوي.
- مدى مناسبة كل مهارة من هذه المهارات لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية.

(٩) راجع الملحق الثاني من ملاحق الدراسة الحالية .

- مدى أهمية كل مهارة الصفوف الثلاثة الأولى.
- سلامة الصياغة اللغوية لهذه المهارات.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً لمزيد من ضبط هذه القائمة.

ب- الوزن النسبي لقائمة المهارات:

تم حساب الوزن النسبي لمهارات التواصل اللغوي المناسبة لتلاميذ الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية من خلال المعادلة التالية:

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{عدد المتفقيين على اختيار المهارة} \times 100}{\text{العدد الإجمالي للمحكّمين}}$$

العدد الإجمالي للمحكّمين

والغاية من الوزن النسبي هي الاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض هذه المهارات، ولقد حدد الباحث معياراً لاختيار بعض مهارات التواصل اللغوي، وهي المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق بين المحكّمين بنسب تتراوح من ٨٠ % إلى ١٠٠ % .

ولقد أشار السادة المحكّمون إلى عدة أمور في قائمة مهارات التواصل اللغوي منها:

- أشار بعض المحكّمين بأن قائمة المهارات يجب أن تتضمن أربعة فنون أو مهارات لغوية هي: الاستماع، والتحدث والقراءة والكتابة، بدلاً من مهارات التواصل الشفهي ومهارات التواصل الكتابي، ورد الباحث على ذلك أنه قد فعل ذلك حيث بدأ بمهارات الاستماع، ثم التحدث، فالقراءة وأخيراً الكتابة، ولكنه أثر تقسيم المهارات بهذا الشكل؛ لأن كل فن لا يستقل بنفسه عن الفن الآخر، فلا يمكن أن يوجد استماع دون وجود تحدث، فمهارات التواصل على ذلك إما أن تكون شفوية تجمع بين الاستماع والتحدث أو كتابية تجمع بين القراءة والكتابة.
- رأى بعض المحكّمين أن بعض المهارات لا تتناسب مع تلاميذ الصف الثالث الابتدائي مثل: تمييز الأصوات أو التمييز بين الثنائيات الصغرى، ورأي الباحث في ذلك هو أن المهارات اللغوية مهارات تراكمية يبني بعضها على بعض، ولن يصل التلميذ إلى امتلاك المهارات العليا دون المرور بالمهارات الدنيا.
- أشار بعض المحكّمين بأن بنود القائمة إما أن تكون ثلاثية (مهمة جداً، مهمة، مهمة إلى حد ما) أو أن تكون ثنائية (مهمة، غير مهمة)، وقد استجاب الباحث لهذا الرأي وتم التعديل.

ثانياً: بناء معيار تحليل مناهج لغتي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية:

لتقويم مناهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى قام الباحث بتحويل قائمة مهارات التواصل اللغوي إلى معيار للتحليل، وقد تكون هذا المعيار من سبع وعشرين بنداً، وتضمن المعيار تحرين فرعيين أحدهما عن درجة التوافر (متوافر، غير متوافر)، والآخر عن نوع التوافر (صريح أو ضمني) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١)

معيار تحليل مناهج لغتي بالصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية

ملاحظات	نوع التوافر		درجة التوافر		مهارات التواصل اللغوي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى
	ضمي	صريح	غير متوافرة	متوافرة	
					أولاً : مهارات التواصل الشفهي ، وتتضمن ما يلي: (١) يميز بين الأصوات المنطوقة.
					(٢) يميز بين الأصوات المتشابهة في النطق (النائبات الصغرى مثل : الطاء والتاء ، القاف والكاف).
					(٣) يميز بين بعض الظواهر الصوتية المختلفة مثل (الشدّة والتنوين).
					(٤) يتعرف معنى الكلمة .
					(٥) يحدد المعنى العام لنص مسموع.
					(٦) يحدد الأفكار الرئيسة في نص مسموع.
					(٧) يستنتج هدف المتحدث.
					(٨) ينطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحاً.
					(٩) ينتقي المفردات اللغوية المعبرة عن الفكرة المرادة.
					(١٠) يسلسل الأفكار منطقيًا.
					(١١) يضبط أواخر الكلمات ضبطاً نحوياً صحيحاً.
					(١٢) ينوع في نبرات صوته تبعاً للموقف.
					(١٣) يوظف إشارات جسمه لتوصيل المعنى.
					ثانياً : مهارات التواصل الكتابي وتتضمن : (١٤) يقرأ قراءة جهرية صحيحة.
					(١٥) يحدد معنى الكلمة عند القراءة .
					(١٦) يحدد مضاد الكلمة عند القراءة.
					(١٧) يضع عنواناً مناسباً للمقروء.
					(١٨) يستنتج الفكرة الرئيسة للموضوع.
					(١٩) يستنتج الأفكار الفرعية للموضوع المقروء.
					(٢٠) يستنتج هدف الكاتب .
					(٢١) يعبر عن رأيه تجاه المقروء.
					(٢٢) يكتب فقرة تعبر عن فكرة واحدة.
					(٢٣) يلتزم بالشكل العام لكتابة الفقرة.
					(٢٤) يرسم الكلمات رسماً إملائيًا صحيحاً .
					(٢٥) يكتب مراعيًا قواعد الصحة اللغوية .
					(٢٦) يكتب أفكارًا متسلسلة ترتبط بالموضوع.
					(٢٧) يكتب بخط واضح (مقروء).

ولمزيد من التفصيل حول مفهوم تحليل المحتوى عرض الباحث للخطوات الإجرائية لإعداد أداة تحليل المحتوى كما يلي:

أ- خطوات تحليل محتوى منهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى:

تمر عملية تحليل بعدة خطوات رئيسة حددها هولستي كما يلي (طعيمة، ٢٠٠٨، ١٢٩):

- (١) صياغة مشكلة البحث والإطار النظري، وفرض الفروض، ثم تختار بعد ذلك العينة وتحدد الفئات.
 - (٢) تقرأ الوثائق ويتم ترميزها وتكثيف المحتوى المناسب في استمارات خاصة بالبيانات بعد الترميز يتم تقدير الوحدات التي صنف تحت كل فئة مع حساب تكراراتها أو تقدير مدى شدتها، وأخيراً يقوم الباحث بتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري المناسب.
- ويرى (حسين، ١٩٨٣، ٥٠) بأن تحليل المحتوى يتم في ضوء العديد من المراحل أو الخطوات هي:
- (١) اختيار تحليل المضمون كأداة وأسلوب لتحليل المعلومات، إما منفرداً أو إلى جانب مجموعة من الأساليب والأدوات، واختيار المجتمع، والعينات التي يجري عليها تحليل المضمون، وتشمل كل أو بعض العينات التالية:
 - عينة الجمهور الذي ستجرى الدراسة على آرائه واتجاهاته.
 - عينة مصادر المعلومات.
 - العينة الزمنية.
 - عينة وحدات تحليل المضمون وفئاته.
 - (٢) تحديد وحدات التحليل وفئاته طبقاً لنوعية المضمون وكمية وأهداف التحليل والمشكلة البحثية وفروض الدراسة وتساؤلاتها.
 - (٣) القيام باختيارات الصدق والثبات على استمارة تحليل المضمون.
 - (٤) القيام بعمليات التحليل.
 - (٥) تبويب النتائج وجدولتها.
 - (٦) التحليل الإحصائي للنتائج واستخراج المؤشرات الخاصة بالتحليل والقيام بعمليات الاستنتاج والاستدلال والقياس.
 - (٧) ربط نتائج تحليل المضمون كنتائج جزئية ببقية النتائج الأخرى التي تم التوصل إليها باستخدام أدوات أخرى لاستكمال الجوانب المعرفية الخاصة بالبحث، ولوضع نتائج البحث في صورتها الشاملة.
 - (٨) الإجابة عن تساؤلات البحث أو لتوضيح مدى صحة الفروض المطروحة أو خطئها.
 - (٩) طرح أفكار وموضوعات ومشكلات بحثية.

وقد استرشد الباحث بهذه الإجراءات عند القيام بتحليل منهج لغتي بالصفوف الثلاثة الأولى، وذلك من خلال ما يلي:

- تحديد الهدف من التحليل.
- تحديد فئات التحليل وتعريفها إجرائياً.
- تحديد وحدات التحليل (مؤشرات التحليل).
- اعتبار الفقرة (باعتبارها تحمل فكرة عامة) وحدة للعد والقياس.
- تحليل مكونات منهج لغتي في ضوء مهارات التواصل اللازم تضمينها في هذا المنهج.
- إعداد استمارات خاصة لحساب تكرارات وحدات التحليل.
- حساب الوزن النسبي ومدى توافر هذه المهارات في منهج لغتي الحالي.

ب- عينة التحليل:

يقصد بعينة التحليل في البحث الحالي مجموع المصادر التي نشر أو أذيع فيها المحتوى المراد دراسته خلال الإطار الزمني للبحث، وكذلك تحديد وحدة العينة Sample Unit ويقصد بها المفردات التي تخضع للتحليل كأن تكون كتاباً أو مقالاً أو برنامجاً أو غيرها (طعيمة، ٢٠٠٨، ٢٤٣).

ويقصد بها في البحث الحالي بأنها منهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى في طبعته الجديدة سنة ١٤٣٨ - ١٤٣٩ هجرية، والتحقق من تضمينه لمهارات التواصل اللغوي التي ينبغي التركيز عليها في هذا المنهج.

ج- تحديد فئات التحليل:

صنف بيرلسون أنواع الفئات إلى نوعين رئيسيين ويندرج تحت كل منهما عدد من الفئات التفصيلية، ويدور النوع الأول من الفئات الرئيسة حول مضمون مادة الاتصال أو المعاني التي تنقلها، ويسميه بيرلسون فئات محتوى الاتصال What is said Categories ويدور النوع الثاني من الفئات الرئيسة حول الشكل الذي قدم فيه هذا المضمون، وانتقلت من خلال معانيه ويسمى بيرلسون هذا النوع من الفئات فئات شكل الاتصال How is said Categories (طعيمة، ٢٠٠٨، ٢٧٧).

ويقصد بها مجموعة من التصنيفات أو الوسائل التي يقوم بها الباحث تبعاً لنوعية المحتوى وفحواه والهدف من التحليل؛ لكي يستخدمها في وصف هذا المحتوى وفي تصنيفه بفاعلية وبدرجة عالية من الموضوعية والشمول (الحوالدة وعيد، ٢٠٠٦، ٢٨٩ - ٢٩٠).

ويقصد بفئات التحليل في البحث الحالي مهارات التواصل اللغوي بشقيه (الشفهي والكتابي) اللازم توافرها في مناهج تعليم اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى والواردة في الجدول رقم (٢) من البحث الحالي.

د- تحديد وحدات التحليل:

سبق الإشارة بأن تحليل المحتوى هو أسلوب من أساليب البحث العلمي التي يستعين بها الباحث لاستخلاص نتائج كمية وكيفية حول الظاهرة موضع القياس؛ ولتحقيق ذلك لابد من توافر وحدات التحليل التي يستند إليها الباحث في عد هذه الظواهر المراد الكشف عنها ويفرق بيرلسون بين عدة أنواع من وحدات التحليل فهو يفرق بين وحدة التسجيل Recording Unit ووحدة السياق Context Unit فقد تكون الكلمة وحدة التسجيل إلا أن الجملة التي وردت فيها هذه الكلمة تعتبر وحدة السياق.

ويشير (العساف، ١٤٢٧، ٢٤٠) إلى أن لوحات التحليل خمس وحدات هي:

- **الكلمة:** كأن يقوم الباحث بحصر كمي للفظ معين له دلالاته الفكرية أو السياسية أو التربوية... إلخ ومقدار تكراره في صحيفة واحدة أو في عدد من الصحف مثلاً.
 - **الموضوع:** وهو إما جملة أو أكثر تؤكد مفهومًا معينًا سياسيًا أو اجتماعيًا أو تربويًا أو اقتصاديًا.
 - **الشخصية:** ويقصد بها الحصر الكمي لخصائص وسمات محددة ترسم شخصية معينة سواء أكانت تلك الشخصية شخصية بعينه أو فئة من الناس أو مجتمع من المجتمعات وذلك لتحقيق غرض معين.
 - **الوحدة القياسية أو الزمنية:** كأن يقوم الباحث بحصر كمي لطول المقال أو عدد صفحاته أو مقاطعه أو حصر كمي لمدة النقاش فيه عبر وسائل الإعلام المسموعة أو المرئية.
- وقد اعتمد الباحث على الكلمة باعتبارها وحدة للتسجيل أو وحدة للعد والقياس والجملة التي ترد فيها وحدة للسياق، وذلك لتحديد مدى تضمين مهارات التواصل اللغوي في الصفوف الثلاثة الأولى.

ه- ضبط أداة التحليل:

لضبط أداة التحليل والمتمثلة في مهارات التواصل اللغوي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين لإقرارها^(٩)، وإبداء الرأي حولها، وقد حظيت هذه القائمة باتفاق من قبل المتخصصين في تعليم اللغة العربية.

(٩) راجع الملحق الثاني من الدراسة الحالية.

ولمزيد من ضبط الأداة والتحقق من أنها تعطي النتائج نفسها إذا أعيد التطبيق مرات ومرات، قام الباحث بتحليل مناهج لغتي بالصفوف الثلاثة الأولى، ثم اختار زميلاً له في الميدان لتحليل المناهج مرة أخرى، واعتمد الباحث في حساب ثبات التحليل على معادلة هولستي التالية (طعيمة، ٢٠٠٨، ٢٢٦):

$$R = \frac{2(c1-c2)}{C1 + c2}$$

حيث إن R هي معامل الثبات، $C1 - c2 =$ عدد الفئات التي يتفق عليها الباحثان (أو الباحث نفسه في مرتي التحليل)، وC هنا ترمز للفئة Category، $C1 + c2 =$ مجموع عدد الفئات التي حللت في المرتين.

ولمزيد من الإيضاح للمعادلة السابقة يمكن صياغتها كما يلي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2 \times \text{عدد مرات الاتفاق}}{100 \times}$$

مجموع الفئات التي حللت في المرة الأولى + مجموع الفئات التي حللت في المرة الثانية

وقد بلغ معامل ثبات التحليل بين مرتي التحليل ٩٣,٠٤ وهو معامل تحليل مرتفع يطمئن على صلاحية أداة التحليل للتطبيق.

المحور الخامس: نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج تحليل منهج لغتي للصف الأول الابتدائي:

بداية لاحظ الباحث على منهج الصف الأول الابتدائي عدة ملاحظات هي:

- (١) عدم ذكر الأهداف المستهدف تحقيقها في بداية كل درس من دروس المحتوى المقدم للتلاميذ، وكذلك عدم تحديد المهارات المستهدف تنميتها في كل موضوع.
- (٢) إرجاء الأنشطة الإثرائية بعد الانتهاء من الدرس، بدلاً من تضمينها في ثنايا الدرس عقب الانتهاء من كل فقرة أو من كل جزئية.
- (٣) تخلو الدروس المقدمة من التمهيد الذي يستثير انتباه التلاميذ ويحفزهم إلى دراسة الموضوع.
- (٤) موضوعات الاستماع المقدمة في كل درس موضوعات طويلة نسبياً على تلاميذ الصف الأول الابتدائي، حيث لا يستطيع التلاميذ الانتباه لفترة طويلة تتيح له الإلمام بكل التفاصيل الجزئية الواردة في النص المسموع.
- (٥) التركيز على فن الاستماع بشكل كبير في معظم الموضوعات المقدمة في منهج الصف الأول، وإهمال فن التحدث إذا ما قورن بالمساحة المخصصة لفن الاستماع.

- (٦) التركيز على بعض المسائل النحوية التي ينبغي تأجيل تقديمها للتلاميذ في الصف الأول الابتدائي على الأقل، مثل الإشارة للضمائر (أنا، هو، هي...).
- (٧) هنالك بعض التكرار في بعض الوحدات مثل الوحدة الرابعة: صحي وسلامي، والوحدة السادسة: صحي وغذائي، كان بالإمكان دمجها والإتيان بوحدة تتناسب مع هذا السن الشغوف بالقصص الهادفة لغويا وفكريا.
- (٨) أهمل منهج لغتي للصف الأول الابتدائي الإملاء المنقول والمنظور؛ لتدريب التلاميذ على صحة الرسم الإملائي.
- (٩) لم يدرّب التلاميذ على تتبع الحروف؛ لتنمية مهارات التآزر الحركي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.
- (١٠) أهمل المنهج القائم تدريب التلاميذ على الكتابة بخط واضح ومقروء.

أما عن نتائج تحليل المنهج فالجدول التالي يوضح تكرارات ورود مهارات التواصل اللغوي في منهج الصف الأول الابتدائي ونسبها المئوية.

جدول رقم (٢)

يوضح تكرارات ورود مهارات التواصل اللغوي في منهج لغتي للصف الأول الابتدائي

النسبة المئوية %	التكرارات	مهارات التواصل اللغوي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى
٣١,٩٢ %	٥٣	أولاً: مهارات التواصل الشفهي، وتتضمن ما يلي: (١) يميز بين الأصوات المنطوقة.
٠,٦٠ %	١	(٢) يميز بين الأصوات المتشابهة في النطق (الثنائيات الصغرى مثل: الطاء والياء، القاف والكاف).
٥,٤٢ %	٩	(٣) يميز بين بعض الظواهر الصوتية المختلفة مثل: (الشدّة والتنوين).
١,٢٠ %	٢	(٤) يتعرف معنى الكلمة.
٧,٢٢ %	١٢	(٥) يحدد المعنى العام لنص مسموع.
٧,٢٢ %	١٢	(٦) يحدد الأفكار الرئيسة في نص مسموع.
٣,٠١ %	٥	(٧) يستنتج هدف المتحدث.
١٢,٠٤ %	٢٠	(٨) ينطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحاً.
١٠,٨٤ %	١٨	(٩) ينتقي المفردات اللغوية المعبرة عن الفكرة المرادة.
٠,٦٠ %	١	(١٠) يسلسل الأفكار منطقيًا.
١٢,٠٤ %	٢٠	(١١) يضبط أواخر الكلمات ضبطاً نحوياً صحيحاً.
٠ %	٠	(١٢) ينوع في نبرات صوته تبعاً للموقف.
٠,٦٠ %	١	(١٣) يوظف إشارات جسمه لتوصيل المعنى.
٣٣,١٣ %	٥٥	ثانياً: مهارات التواصل الكتابي، وتتضمن: (١٤) يقرأ قراءة جهرية صحيحة.
٢,٤٠ %	٤	(١٥) يحدد معنى الكلمة عند القراءة.
٠,٦٠ %	١	(١٦) يحدد مضاد الكلمة عند القراءة.
٠ %	٠	(١٧) يضع عنواناً مناسباً للمقروء.

النسبة المئوية %	التكرارات	مهارات التواصل اللغوي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى
0 %	0	١٨) يستنتج الفكرة الرئيسة للموضوع.
2,40 %	4	١٩) يستنتج الأفكار الفرعية للموضوع المقروء.
0 %	0	٢٠) يستنتج هدف الكاتب.
2,40 %	4	٢١) يعبر عن رأيه تجاه المقروء.
0 %	0	٢٢) يكتب فقرة تعبر عن فكرة واحدة.
0 %	0	٢٣) يلتزم بالشكل العام لكتابة الفقرة.
1,20 %	2	٢٤) يرسم الكلمات رسماً إملائياً صحيحاً.
0 %	0	٢٥) يكتب مراعيًا قواعد الصحة اللغوية.
0 %	0	٢٦) يكتب أفكارًا متسلسلة ترتبط بالموضوع.
0 %	0	٢٧) يكتب بخط واضح (مقروء).
100 %	166	المجموع الكلي

يتضح من خلال الجدول السابق أن مهارة "يقرأ التلميذ قراءة جهرية صحيحة" قد حظيت بأعلى النسب المئوية، وكانت نسبتها 33,13 %، تلاها مباشرة مهارة "يُميز بين الأصوات المنطوقة" بنسبة مئوية بلغ قدرها 31,92 %، وتلاهها مهارة "ينطق الكلمات والجمل نطقًا صحيحًا" وبلغت نسبتها 12,04 %، ثم تلا هذه المهارات مهارة "يحدد المعنى العام لنص مسموع" ومهارة "يحدد الأفكار الرئيسة في نص مسموع" حيث بلغت نسبة كلا المهارتين 7,22 % والملاحظ على النتائج السابقة ما يلي:

- ١) اهتمام منهج لغتي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي بالقراءة الجهرية بمعدل أكبر من الاستماع، مع أن المفروض أن تزداد حصة فن الاستماع في وحدات المنهج المختلفة.
 - ٢) أن مهارة الاستماع جاءت في المرتبة الثانية من اهتمام منهج لغتي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، وهذا على عكس المعتاد عليه في تنمية المهارات اللغوية.
 - ٣) جاءت مهارات التحدث في المرتبة الثالثة، وموضعها الحقيقي بعد مهارات الاستماع.
- ومن خلال هذه النتائج يشير الباحث إلى عدة أمور يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند إعداد منهج لغتي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي:

- ضرورة تركيز منهج لغتي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي على مهارات التمييز السمعي التي لا تتوفر نهائيًا في هذا المنهج، وأن يكتف هذا التركيز في الوحدة الأولى من وحدات المنهج، ويستمر مع التلاميذ على أن يعمق عرض هذه المهارات، بما يعين على سهولة تعلم التلاميذ للمهارات اللغوية الأخرى.
- ضرورة أن تتصاحب مهارات الاستماع مع مهارات التحدث؛ لأن فن الاستماع هو الفن المقابل للتحدث؛ حيث لا وجود لأحدهما دون وجود الآخر.

- ضرورة أن يتضمن منهج لغتي استشارة مهارات التحدث لدى التلاميذ ويشجعهم على ذلك بالتدريب على الأقل في كل موضوع على مهارة مقصودة ومعلومة للمعلم وللمتعلم، أما أن يترك الأمر هكذا على عواهنه دون تحديد أو تفصيل فهذا يؤثر سلبيًا على تعلم هذه المهارة.
- أن يدرّب التلاميذ في هذا الصف على المهارات الصوتية المختلفة بحركاتها القصيرة والطويلة، وتنمية مهارات الوعي الصوتي لديهم؛ حتى يعتادوا النطق الصحيح، والتخلص من العادات الصوتية الخاطئة، التي تتطور بمرور الوقت إلى أخطاء نطقية جسيمة مثل: اللجلجة، والفأفأة، والثأثة، والحبسة، وغيرها من أمراض الكلام المختلفة.
- أن يكون مناهج التركيز في الصف الأول على المهارات اللغوية الشفهية، على أن تستغرق هذه المهارات الفصل الدراسي الأول من مهارات التواصل اللغوي عامة.
- أن يركز منهج لغتي على الأنواع المختلفة للإملاء (الإملاء المنقول، والإملاء المنظور) مع تدريب التلاميذ على وضوح الخط.
- أن يدرّب تلاميذ الصف الأول الابتدائي على مهارات تحليل المفردات اللغوية Word Analysis، وأن يتم التركيز هنا على العلاقة بين الصوت اللغوي والرمز الكتابي الدال عليه.
- ألا يؤخر تعليم الكتابة حتى نهاية المنهج، ولا يكتفى بعملية الكتابة على مجرد كتابة كلمة كلمة، وإنما تبدأ الكتابة مع مهارة القراءة على أن يتم ذلك بشكل بسيط كأن يكتب حرفًا أو مقطعًا، ثم يكتب كلمة فجملة بسيطة مكونة من فعل وفاعل أو مبتدأ وخبر.
- جاءت مهارات التواصل اللغوي في منهج لغتي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي بصورة مجملية، وما ورد منها ورد بنسب ضعيفة لا تعين التلاميذ على الاكتساب اللغوي الشامل والمتكامل، في حين أنها كانت أكثر تفصيلاً في التطبيقات اللغوية، مع ملاحظة أمر مهم جدًا في هذا السياق، وهو أنه لم يشر مصمم المنهج على المهارات اللغوية عامة ومهارات التواصل اللغوي خاصة في المنهج القائم - حتى ولو على سبيل التلميح -، مع أنه من المفروض أن تبنى التطبيقات اللغوية الواردة في هذا المنهج على ما ورد في المنهج الأساسي بهذا الشأن، وتكون التطبيقات اللغوية عبارة عن مجموعة من الأنشطة الإثرائية المبنية على أنشطة أخرى شبيهة لما ورد في منهج لغتي؛ أي أن ترد هذه الأنشطة بصورة مجملية في المنهج وتزداد تفصيلاً في التطبيقات؛ لتتيح للتلاميذ مزيد من الفرص لممارستها بشكل فعّال ومتكامل.

ثانيًا: نتائج تحليل منهج لغتي للصف الثاني الابتدائي:

أما عن نتائج تحليل المنهج فالجدول التالي يوضح تكرارات ورود مهارات التواصل اللغوي في منهج الصف الثاني الابتدائي ونسبها المئوية.

جدول رقم (٣)

يوضح تكرارات ورود مهارات التواصل اللغوي في منهج لغتي للصف الثاني الابتدائي

النسبة المئوية %	التكرارات	مهارات التواصل اللغوي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى
٦,٥٧%	٥	أولاً : مهارات التواصل الشفهي، وتتضمن ما يلي: (١) يميز بين الأصوات المنطوقة.
٣,٩٤%	٣	(٢) يميز بين الأصوات المتشابهة في النطق (الثنائيات الصغرى مثل: الطاء والطاء، القاف والكاف).
٣,٩٤%	٣	(٣) يميز بين بعض الظواهر الصوتية المختلفة مثل (الشدة والتنوين).
٧,٨٩%	٦	(٤) يتعرف معنى الكلمة.
٦,٥٧%	٥	(٥) يحدد المعنى العام لنص مسموع.
٢٣,٦٨%	١٨	(٦) يحدد الأفكار الرئيسة في نص مسموع.
١,٣١%	١	(٧) يستنتج هدف المتحدث.
٢٦,٣١%	٢٠	(٨) ينطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحاً .
٠%	٠	(٩) ينتقي المفردات اللغوية المعبرة عن الفكرة المرادة.
٢,٣١%	١	(١٠) يسلسل الأفكار منطقيًا.
٧٢,٣٦%	٥٥	(١١) يضبط أواخر الكلمات ضبطاً نحويًا صحيحاً.
٥,٢٦%	٤	(١٢) ينوع في نبرات صوته تبعاً للموقف.
١,٣١%	١	(١٣) يوظف إشارات جسمه لتوصيل المعنى.
٠%	٠	ثانياً : مهارات التواصل الكتابي وتتضمن: (١٤) يقرأ قراءة جهرية صحيحة.
٠%	٠	(١٥) يحدد معنى الكلمة عند القراءة .
٥,٢٦%	٤	(١٦) يحدد مضاد الكلمة عند القراءة.
٠%	٠	(١٧) يضع عنواناً مناسباً للمقروء.
٥,٢٦%	٤	(١٨) يستنتج الفكرة الرئيسة للموضوع.
٠%	٠	(١٩) يستنتج الأفكار الفرعية للموضوع المقروء.
٠%	٠	(٢٠) يستنتج هدف الكاتب.
٢,٦٣%	٢	(٢١) يعبر عن رأيه تجاه المقروء.
٠%	٠	(٢٢) يكتب فقرة تعبر عن فكرة واحدة.
٠%	٠	(٢٣) يلتزم بالشكل العام لكتابة الفقرة.
٠%	٠	(٢٤) يرسم الكلمات رسماً إملائيًا صحيحاً.
٣,٩٤%	٣	(٢٥) يكتب مراعيًا قواعد الصحة اللغوية.
٣,٩٤%	٣	(٢٦) يكتب أفكارًا متسلسلة ترتبط بالموضوع.
٠%	٠	(٢٧) يكتب بخط واضح (مقروء).
١٠٠%	٧٦	المجموع الكلي

يتضح من خلال الجدول السابق أن مهارة ضبط أواخر الكلمات ضبطاً نحويًا صحيحاً حظيت بأعلى نسبة تكرار في منهج لغتي للصف الثاني الابتدائي بنسبة تقدر بـ ٧٢,٣٦% في حين كانت كثير من المهارات ولا سيما المهارات الكتابية

غير مضمنة في المنهج القائم ومنها يقرأ قراءة جهرية معبرة، ويضع عنواناً رئيساً وكتب فقرة واحدة تعبر عن فكرة، وعدم الاهتمام بجما الخط ووضوحه في أثناء الكتابة.

ثالثاً: نتائج تحليل منهج لغتي للصف الثالث الابتدائي:

لاحظ الباحث عدة إيجابيات على منهج الصف الثالث الابتدائي وهذه الإيجابيات هي:

- (١) تضمن المنهج تحديداً للأهداف المراد تحقيقها في بداية كل درس.
- (٢) تنوعت الأنشطة اللغوية المتضمنة في كل موضوع.
- (٣) يوجد تكامل بين الأنشطة المقدمة، بحيث شملت فن الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، والنصوص الأدبية ومراعاة جودة الخط والكتابة وفق النموذج المعطى للتلاميذ.
- (٤) تضمن المنهج بعض المباحث اللغوية من قبيل كان وأخواتها، همزة القطع والوصل، بالإضافة إلى الضمير، وعلامات الترقيم.

إلا أنه مع هذه الإيجابيات تضمن بعض السلبيات التي ينبغي التنويه بها، وهي:

- (١) اقتصرت الأهداف الواردة في بداية كل موضوع على الجانب المعرفي فقط دون المهاري والوجداني، وورد هدف وحيد في بداية كل موضوع.
- (٢) لم يشر المنهج إلى المهارات المستهدف تنميتها في جميع الدروس الواردة في المنهج.
- (٣) جاءت بعض الموضوعات طويلة نوعاً ما، حيث شمل موضوع الحياء مع الله ثلاث صفحات بمفرده وهذا عدد كبير من الصفحات يفوق قدرة وتحمل تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- (٤) ركز المنهج بشكل كبير على بعض الأنماط اللغوية مثل قاعدة الأضداد والتنوين ولم يركز على القواعد الإملائية التي تجعل التلميذ في دراية لأساسياتها.
- (٥) أغفل الكتاب النصوص الخاصة بالأدباء التي تثري الرصيد اللغوي للتلميذ.
- (٦) لم يركز المنهج على الجانب القصصي والمسرحي، كما لم يتطرق لبعض الجوانب العلمية أو البيئية أو الاقتصادية التي ترتبط بالمملكة العربية السعودية؛ ليشعر المنهج الطلاب بأنه منهج يربطهم بواقعهم الحياتي المعاش، فأجمل ما يستمع له الإنسان هو القصص، والأجمل أن يكون في هذا السن، كما أنني أرى حسن التنوع في تقديم الموضوعات القصصية والعلمية المتضمنة في المنهج خير ما يعين على إفادة التلاميذ وتحقيق النمو الشامل والمتكامل لهم.

أما عن نتائج تحليل المنهج فالجدول التالي يوضح تكرارات ورود مهارات التواصل اللغوي في منهج الصف الثالث الابتدائي ونسبها المئوية.

جدول رقم (٤)

يوضح تكرارات ورود مهارات التواصل اللغوي في منهج الصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية

النسبة المئوية %	التكرارات	مهارات التواصل اللغوي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى
٢,٤٦	٦	أولاً : مهارات التواصل الشفهي، وتتضمن ما يلي: (٢٨) يميز بين الأصوات المنطوقة.
٠	٠	(٢٩) يميز بين الأصوات المتشابهة في النطق (الثنائيات الصغرى مثل: الطاء والتاء، القاف والكاف).
٦,٥٨	١٦	(٣٠) يميز بين بعض الظواهر الصوتية المختلفة مثل (الشدّة والتنوين).
٠,٤١	١	(٣١) يتعرف معنى الكلمة.
٢,٠٥	٥	(٣٢) يجدد المعنى العام لنص مسموع.
١,٢٣	٣	(٣٣) يجدد الأفكار الرئيسة في نص مسموع.
١,٢٣	٣	(٣٤) يستنتج هدف المتحدث.
٢,٤٦	٦	(٣٥) ينطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحاً .
٢,٠٥	٥	(٣٦) ينتقي المفردات اللغوية المعبرة عن الفكرة المرادة.
٢,٤٦	٦	(٣٧) يسلسل الأفكار منطقيًا.
٣,٧٠	٩	(٣٨) يضبط أواخر الكلمات ضبطاً نحوياً صحيحاً.
٢,٤٦	٦	(٣٩) ينوع في نبرات صوته تبعاً للموقف.
٢,٤٦	٦	(٤٠) يوظف إشارات جسمه لتوصيل المعنى .
٨,٦٤	٢١	ثانياً : مهارات التواصل الكتابي وتتضمن: (٤١) يقرأ قراءة جهرية صحيحة.
١١,٥٢	٢٨	(٤٢) يجدد معنى الكلمة عند القراءة .
٤,٩٣	١٢	(٤٣) يجدد مضاد الكلمة عند القراءة.
٠,٨٢	٢	(٤٤) يضع عنواناً مناسباً للمقروء.
٤,١١	١٠	(٤٥) يستنتج الفكرة الرئيسة للموضوع.
٢,٤٦	٦	(٤٦) يستنتج الأفكار الفرعية للموضوع المقروء.
٢,٨٨	٧	(٤٧) يستنتج هدف الكاتب .
١,٢٣	٣	(٤٨) يعبر عن رأيه تجاه المقروء.
٣,٧٠	٩	(٤٩) يكتب فقرة تعبر عن فكرة واحدة.
٣,٧٠	٩	(٥٠) يلتزم بالشكل العام لكتابة الفقرة.
٧,٨١	١٩	(٥١) يرسم الكلمات رسماً إملائيًا صحيحاً.
٤,١١	١٠	(٥٢) يكتب مراعيًا قواعد الصحة اللغوية.
٢,٠٥	٥	(٥٣) يكتب أفكارًا متسلسلة ترتبط بالموضوع.
١٢,٣٤	٣٠	(٥٤) يكتب بخط واضح (مقروء).
١٠٠	٢٤٣	المجموع الكلي

من خلال الجدول السابق يتضح أن مهارة " يكتب بخط واضح (مقروء)" أعلى المهارات التي تضمنها منهج لغتي للصف الثالث الابتدائي، وبلغت نسبتها ١٢,٣٤ %، ثم تلتها مهارة " يحدد معنى الكلمة عند القراءة" وبلغت نسبتها ١١,٥٢ %، وكانت المهارة الثالثة الأعلى وروداً في منهج لغتي هي أن " يقرأ قراءة جهرية صحيحة" بنسبة بلغت ٨,٦٤. ومن خلال عملية التقويم السابقة توصل الباحث إلى عدة أمور منها:

- أن منهج الصف الثالث الابتدائي قد وازن بين مهارات التواصل اللغوي المختلفة (بشقيها الشفهي والكتابي) بشكل دقيق.
- أهمل بعض المهارات التي كانت تحتاج لمزيد من الاهتمام وهي مهارة " يميز بين الأصوات المتشابهة في النطق (الثنائيات الصغرى مثل: الطاء والهاء، والقاف والكاف" حيث لم تحظ هذه المهارة بأية نسبة في منهج لغتي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- وردت بعض مهارات الفهم والاستيعاب (في أولاً: أجيب) بشكل ضعيف متضمنة أسئلة سطحية لا تعبر عن عمق المعنى الذي يجعل التلميذ يعمل عقله.
- غني منهج لغتي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي بعرض الأنشطة اللغوية بشكل متكامل، حيث راعي الاهتمام بكل فن من الفنون اللغوية (استماع وتحدث وقراءة وكتابة) وبكل فرع (خط، وإملاء، وتعبير، ونحو، وقراءة).
- أورد مؤلفو منهج اللغة العربية الأنشطة اللغوية في نهاية الدرس، مع أنه من المفروض أن تتصاحب هذه الأنشطة مع كل جزء من أجزاء الموضوع.
- تضمنت دروس المنهج هدفاً معرفياً وحيدياً لكل موضوع مع عدم الاهتمام بالأهداف السلوكية المختلفة وهي: الأهداف المعرفية بمستوياتها الستة، والأهداف مهارية، والأهداف الوجدانية.

رابعاً: التصور المقترح لتضمين مهارات التواصل اللغوي في مناهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى:

انطلاقاً من نتائج الدراسة يقوم الباحث بتقديم تصور مبدئي لتطوير مناهج لغتي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء مدخل التواصل اللغوي كما يلي:

(١) مدخل إلى التصور المقترح.

(٢) المقصود بالتصور المقترح.

(٣) مكونات التصور المقترح.

• أهداف التصور المقترح.

• عناصر المحتوى.

• إستراتيجيات التدريس والأنشطة المصاحبة.

• أساليب التقويم المستخدمة.

(١) مدخل إلى التصور المقترح:

سعى الباحث إلي وضع تصور لما ينبغي أن تكون عليه مناهج لغتي للصفوف الثلاثة الأولى، ولقد جاء هذا التصور في ضوء نتائج وتوصيات الدراسة الحالية، وقبل أن يعرض الباحث هذا التصور ينبغي أن نلم ببعض التوصيات التي كشفت عنها الدراسة الحالية، وهي:

- ضرورة وضع أهداف عامة للوحدات المتضمنة في منهج لغتي في كل صف من صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- صياغة أهداف إجرائية لكل درس من دروس المنهج في كل صف من صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية.
- ضرورة مراعاة التوازن والتكامل بين الفنون اللغوية والفروع اللغوية في مناهج لغتي.
- الاهتمام بمهارات التواصل اللغوي الشفهية والكتابتية على حد سواء.
- ضرورة إمداد معلمي اللغة العربية بمجموعة من الإستراتيجيات الحديثة التي تعينهم على إفهام تلاميذهم، وتعين على تحقيق الأهداف اللغوية المرغوب إحداثها في سلوك المتعلمين.

(٢) المقصود بالتصور المقترح:

يقصد بالتصور المقترح في هذه الدراسة وضع مخطط عام لتضمين مهارات التواصل اللغوي في مناهج لغتي لتلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال تحديد أهداف هذا التصور، وتحديد محتواه، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم المتبعة بحيث يراعى في هذا التصور التكامل بين الفنون اللغوية المختلفة والفروع المختلفة.

(٣) مكونات التصور المقترح:

يعد تحديد الأهداف على درجة كبيرة من الأهمية التي لا يمكن إغفالها في أي عمل تربوي وبدونها تسير الأمور بشكل عشوائي، فمن خلال تحديد الأهداف تكون المراحل التالية من تحديد المحتوى التعليمي، وتحديد الوسائل التعليمية، وتحديد طرائق التدريس والأنشطة ثم التقويم، وأخيراً الارتداد مرة أخرى إلي الأهداف، ولقد وضع الباحث بعض الأهداف لهذا التصور كما يلي:

الأهداف العامة لمنهج لغتي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية:

- اكتساب المستوى الأساسي لمهارات اللغة الأربعة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) بما يتناسب والمرحلة.
- استخدام المهارات اللغوية في مواقف اتصالية مختلفة مناسبة للمستوى اللغوي.

- تنمية مهارة التذوق الأدبي بمختلف أشكاله، والسمو في علاقاته مع الآخرين.
 - تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ بكافة أنواعه (التحليلي، والناقد، والتأملي، والإبداعي).
 - التعبير الشفوي والكتابي عن متطلبات حياته مستخدمًا لغة سليمة المعنى والمبنى.
 - تكوين بعض التراكيب النحوية الصحيحة.
 - توظيف القواعد النحوية توظيفًا سليمًا في سياقات لغوية مختلفة.
 - زيادة ثروته اللغوية بما يتلاءم مع نموه العقلي واللغوي والوجداني.
 - شعوره بجماليات اللغة العربية.
 - اعتزازه بتعلم اللغة العربية والرغبة في إتقانها.
 - تمسكه بالقيم الإنسانية النبيلة.
 - اعتزازه بثقافته التي ينتمي إليها ويفخر بها وبأجدادها.
- أولاً: منهج لغتي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي:

يتكون منهج لغتي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي من عدة مكونات تبيانها كما يلي:

(١) الأهداف الإجرائية لمنهج لغتي في الصف الأول الابتدائي:

- يميز بين الأصوات المنطوقة.
- يميز بين الأصوات المتشابهة في النطق (الثنائيات الصغرى).
- يقلد بعض الأصوات اللغوية التي يسمعهها تقليدًا صحيحًا.
- يميز الوزن الصرفي لبعض الكلمات المنطوقة.
- يستنتج هدف المتحدث.
- ينطق الكلمات والجمل نطقًا صحيحًا.
- يعرف بنفسه للآخرين .
- يستخدم العبارات المناسبة للمواقف المختلفة (تعزية، تهنئة، زيارة مريض).
- ينطق الأصوات اللغوية مفردة ومركبة.
- يستخدم الإشارات الجسمية المعبرة عن المعنى.

٢) المحتوى اللغوي والثقافي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي:

تخصص في هذا المحتوى عدة وحدات هي: الوحدة الأولى: وحدة التهيئة اللغوية، والوحدة الثانية: ديني، والوحدة الثالثة: أسرّي، والوحدة الرابعة: وطني (الحي، المدينة، الوطن)، والوحدة الخامسة: السلامة والصحة، والوحدة السادسة: طموحي متضمنا (ميولي وألعاي)، والوحدة السابعة: بيئتي، وتقدم الخبرات التربوية الحسية أو المباشرة التي تجعل التلميذ يعايش اللغة العربية بفنونها الأربعة، ويراعي في انتقاء المفردات اللغوية التي تقدم للتلاميذ أن تكون من محيط التلميذ من ملبسه، مأكله، مشربه، أسرته، مدرسته، مشاهداته اليومية.

ثانياً: منهج لغتي لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي:

ويقوم هذا المنهج على العديد من المكونات، هي:

١) الأهداف الإجرائية لمنهج لغتي في الصف الثاني الابتدائي:

- يتذكر كلمة أو جملة استمع إليها.
- يميز الأصوات المتشابهة في النطق.
- يقبل علي الاستماع للنصوص اللغوية.
- ينصت عندما يتحدث الآخر.
- يستنتج هدف المتحدث.
- يحدد المعنى العام في نص مسموع.
- يحدد الأفكار الرئيسة في نص مسموع.
- يلتزم بأداب الاستماع.
- يعرف بنفسه أمام زملائه.
- يحسن اختيار العبارات المعبرة عن المناسبات المختلفة.
- يجري محادثة تلفونية قصيرة مع زميل له.
- يجيد إلقاء التحية المناسبة لزملائه ومعلميه.
- يضبط أواخر الكلمات ضبطاً نحوياً صحيحاً.
- يعبر عن حاجاته بشكل صحيح.
- يقرأ كلمات سبق أن تعلمها في الصف السابق.

• يكتب بخط واضح مقروء.

• تزداد ثروته اللغوية من ١٥٠ كلمة إلى ٢٥٠ كلمة.

(١) المحتوى اللغوي والثقافي لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي:

تخصص في هذا المحتوى عدة وحدات هي: مواقف ومشاهد، وغرائب وحكايات، وفي أعماق البحار، وقيم نبيلة. وتقدم الخبرات التربوية الحسية أو المباشرة التي تجعل التلميذ يعايش اللغة العربية بفنونها الأربعة، ويدرب التلاميذ على كيفية تحليل وتركيب الكلمات اللغوية، أو تبديل حرف بآخر، مع تعريفه بعض التراكيب اللغوية (السمات العامة فقط (مذكر، ومؤنث) (مفرد، وجمع)، معرف، ونكرة، ويكون مدار هذه الخبرات كذلك تدور حول البيئة، وجسم الإنسان، ولعب الأطفال، أو برامج الأطفال التلفازية.

ثالثاً: منهج لغتي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

يتكون هذا المنهج من المكونات الآتية:

(١) الأهداف الإجرائية لمنهج لغتي في الصف الثالث الابتدائي:

- يميز بين الأصوات المتشابهة في النطق.
- يميز بين بعض الظواهر الصوتية المختلفة.
- يتعرف معنى الكلمة المسموعة.
- يحدد المعنى العام لنص مسموع.
- يحدد الأفكار الرئيسة في نص مسموع.
- يفهم معنى الكلمات الرئيسة في النص (الكلمة الأساسية أو المحورية Core Word) في المسموع ويحدد دلالتها.
- ينظر إلى المتحدث في أثناء الحديث.
- يبدي رأيه في موضوع الحديث.
- يعبر عن نفسه بشكل مفهوم.
- يستخدم تعبيرات المناسبات (المشاركة الوجدانية فرحاً أو حزناً، وشكراً واعتذاراً... إلخ).
- يتكلم بسرعة مناسبة لنوعية المستمعين.
- يقرأ فقرة قراءة جهرية.
- يعبر بصوته عن معاني ما يقرأ.

- يحدد ضمير المتكلم والمخاطب من الفقرة المقروءة.
- يحدد معنى الكلمة عند القراءة.
- يحدد مضاد الكلمة عند القراءة.
- يضع عنواناً مناسباً للمقروء.
- يستخرج الفكرة الرئيسة للفقرة.
- يتذكر أحداث القصة مرتبة كما قرأها.

٢) المحتوى اللغوي والثقافي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

تخصص في هذا المحتوى عدة وحدات هي: حيوانات وصفات، ومظاهر الطبيعة، وعلم وتكنولوجيا، وفنون جميلة، وقيم لا تنسى.

وتقدم الخبرات التربوية الحسية أو المباشرة التي تجعل التلميذ يعايش اللغة العربية بفنونها الأربع، ويدرب التلاميذ على كيفية تحليل وتركيب الكلمات اللغوية والتمييز بين سوابق الكلمة ولواحقها مثل: تكتب (التاء هنا سابقة)، كتابي (الياء هنا لاحقة)، علاوة على التمييز بين ضمائر المتكلم والمخاطب، أما عن المفردات اللغوية فتستمر من مجال اهتمام التلاميذ (ألعابه، واهتماماته، وميوله).

من حيث إستراتيجيات التدريس أو التعلم المتبعة في تدريس مناهج لغتي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية:

- الإستراتيجيات المنبثقة من مدخل التواصل اللغوي وهي: المدخل السمعي الشفهي، والطريقة المباشرة، والطريقة الصوتية، والطريقة الطبيعية، وطريقة القراءة.

قائمة المراجع:

- إبراهيم ، عبد العليم (١٩٩٦) : *الموجه الفني لمعلمي اللغة العربية* . الطبعة السادسة عشرة ، القاهرة : دار المعارف .
- ابن جني ، أبو الفتح عثمان (٢٠٠٤) : *الخصائص . الجزء الأول* ، تحقيق محمد علي النجار ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- أبو عنزة ، يوسف عوض عبد الرحمن (٢٠٠٩) : دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة ، فلسطين .
- أحمد ، سمير عبد الوهاب (١٩٨٨) : *المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية وتقويم منهج اللغة العربية في ضوءها* . رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
- الأستاذ ، محمود حسن ، حماد ، خليل (٢٠١٠) : *واقع المأثورات في محتوى مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية بفلسطين . مجلة جامعة الأقصى ، سلسلة العلوم الإنسانية ، المجلد الرابع عشر ، العدد الأول ، ص ص ١١٠ - ١٤٣* .
- أعمر ، أكرم محمد (٢٠٠١) : *تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثالث الثانوي في دولة قطر* ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، جمهورية السودان .
- الأيوبي ، ياسين (٢٠٠٥) : *اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات العلمية في لبنان : الواقع والتحديات واستشراف المستقبل* ، *مجلة مجمع اللغة العربية الأردني* .
- بدوي ، رمضان مسعد (٢٠١٠) : *المنهج وطرق التدريس* . عمان - الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- براون ، دوجلاس ، هـ (١٩٩٤) : *مبادئ تعلم وتعليم اللغة* . ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد ، وعيد بن عبد الله الشمري . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- البغدادى ، محمد رضا (١٩٩٨) : *تكنولوجيا التعليم والتعلم* . القاهرة : دار الفكر العربي .
- الحرثي ، حسن بن حمد بن حسن عز الدين (٢٠١٠) : *تقويم مناهج اللغة العربية في ضوء مهارات التواصل الكتابي اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية* . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الملك خالد بأبها ، المملكة العربية السعودية .
- حسين ، سمير محمد (١٩٨٣) : *تحليل المضمون : تعريفاته ، مفاهيمه ، ومحدداته* . القاهرة : عالم الكتب .

الحليفة ، حسن جعفر (٢٠٠٣) : *المنهج المدرسي المعاصر : المفهوم ، الأسس ، المكونات ، التنظيمات . الرياض : مكتبة الرشد .*

الحوالدة ، ناصر أحمد ، وعيد ، يحيى إسماعيل (٢٠٠٦) : *تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها . عمان - الأردن : دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.*

الرشيد ، سعد محمد مبارك (١٩٨٩) : *تقويم محتوى كتب القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة الكويت .رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، جمهورية مصر العربية .*

ريشارز ، جاك ، وروجرز ، ثودر (١٤١٠) : *مذاهب وطرائق في تعليم اللغات . ترجمة محمود إسماعيل صيني ، وعبد الرحمن العبدان ، وعمر الصديق عبد الله . الرياض : دار عالم الكتب.*

زاهر ، الغريب ، وبهباني ، إقبال (١٩٩٩) : *تكنولوجيا التعليم : نظرة مستقبلية . القاهرة : دار الكتاب الحديث .*

زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٥) : *التدريس : نماذجه ومهاراته . الطبعة الثانية ، القاهرة : عالم الكتب .*

سعيد ، محمد السيد (٢٠٠٧) : *برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي . مجلة القراءة والمعرفة ، العدد الثالث والستون ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، ص ص ٤٦ - ١١٦ .*

سيد ، عبد الوهاب هاشم (٢٠٠٦) : *فعالية برنامج باستخدام أسلوب القدر الذهني في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي . المؤتمر العلمي الأول بعنوان التعليم والتنمية في المجتمعات الجديدة ، والمنعقد في الفترة من الخامس من مارس إلى السادس من مارس بكلية التربية ، جامعة المنوفية ، ص ص ٢٨٣ - ٣٠٠ .*

السيد ، محمود أحمد (٢٠٠٧) : *طرائق تعليم اللغة للأطفال . دمشق : الهيئة العامة السورية للكتاب .*

الشافعي ، إبراهيم محمد ، الكثيري ، راشد حمد ، وعلي ، سر الختم عثمان (١٤١٦) : *المنهج المدرسي من منظور جديد . الرياض : مكتبة العبيكان.*

الشخشير ، محمود (٢٠٠٦) : *تقويم كتاب لغتنا للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس . مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، المجلد العشرون ، العدد الأول ، ص ص ٧٩ - ١٠٨ .*

صومان ، أحمد إبراهيم (٢٠١٠) : *أثر إستراتيجية التعلم المتمازج في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة في الأردن . مجلة اتحاد الجامعات العربية بالأردن ، العدد السادس والخمسون ، ص ص ٣٣١ - ٣٦٣ .*

- طعيمة ، رشدي أحمد (٢٠٠٥) : الاتصال اللغوي في مجتمع المعرفة . مؤتمر التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة ، القاهرة : ص ص ١٥١ - ٢٠٤ .
- طعيمة ، رشدي أحمد (٢٠٠٨) : تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية : مفهومه ، أسسه ، واستخداماته . الطبعة الثانية، القاهرة : دار الفكر العربي .
- طعيمة ، رشدي أحمد ، الناقة ، محمود كامل (٢٠٠٩) : اللغة العربية والتفاهم العالمي . عمان - الأردن : دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع .
- طعيمة ، رشدي أحمد ، والناقة ، محمود كامل (٢٠٠٦) : تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والإستراتيجيات . الرباط - المملكة المغربية ، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة .
- الطوبجي ، حسين حمدي (١٩٨٢) : وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم . الكويت : دار القلم .
- عبد الباري ، ماهر شعبان (٢٠١١) : تعليم المفردات اللغوية . عمان - الأردن : دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع .
- عبد الموجود ، محمد عزت وآخرون (١٩٨١) : أساسيات المنهج وتنظيماته . القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع .
- عثامنة ، فايز محمد ، المومني ، محمد (٢٠١٠) : مظاهر الضعف اللغوي وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في منطقة المثلث الشمالي (لواء حيف) . مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد السابع ، العدد الثاني (عدد خاص) ، ص ص ٨٧ - ١١٠ .
- العدوي ، غسان ياسين (٢٠٠٩) : تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها : دراسة تحليلية لمحتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) . مجلة جامعة دمشق ، المجلد الخامس والعشرون ، العدد الثالث والرابع ، ص ص ٥٧٥ - ٥٩٨ .
- العساف ، صالح بن حمد (١٤٢٧) : المدخل إلى العلوم السلوكية . الرياض : مكتبة العبيكان .
- عصر ، حسني عبد الباري (١٩٩٤) : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية . الإسكندرية : المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر .
- عصر ، حسني عبد الباري (١٩٩٩) : القراءة وتعلمها : بحث في الطبيعة . الإسكندرية : المكتب العربي الحديث .
- العصيلي ، عبد العزيز إبراهيم (٢٠٠٢) : طرائق تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى . الرياض : مطابع أضواء المنتدى .

عوض ، فائزة السيد محمد (١٩٩٨) : تقويم اختبارات اللغة العربية لشهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة في ضوء مدخل الاتصال اللغوي. المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بطنطا والمعنون باسم (التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين)، ص ص ١ - ٣٥.

العبد ، وسام حسن شيخ (٢٠١٠) : تحليل النشاطات التقييمية في كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة لها . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة ، فلسطين .

العيسوي ، جمال مصطفى ; موسى ، محمد محمود (٢٠٠٤) : مدى تمكن طالبات كلية التربية - جامعة المملكة العربية السعودية من بعض مهارات الاتصال اللغوي الشفهي. المؤتمر السنوي الخامس للبحوث بدولة المملكة العربية السعودية ، المجلد الثاني ، ص ص ٦١ - ٦٩ .

غالب ، عبد الواسع علي ناجي (٢٠٠٥) : تقويم منهج اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي في اليمن في ضوء القيم البيئية اللازم تنميتها لدى التلاميذ . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة صنعاء ، الجمهورية العربية اليمنية.

فريمان ، دايان لارسن (١٩٩٧) : أساليب ومبادئ في تدريس اللغة . ترجمة عائشة موسى السعيد ، الرياض: النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود .

مذكور ، علي أحمد ، وطعيمة " ، رشدي أحمد ، وهريدي ، إيمان أحمد (٢٠١٠) : المرجع في تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى . القاهرة : دار الفكر العربي.

مسعود ، جبران (١٩٩٢) : الرائد معجم لغوي عصري . بيروت : دار العلم للملايين .

مناصرة ، يوسف عثمان جبريل (١٩٨٧) : تقويم مناهج تعليم القراءة والكتابة في اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الدنيا في الأردن . رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، جمهورية مصر العربية .

الناقة ، محمود كامل (١٩٨٥) : تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى : أسسه ، مداخله ، طرق تدريسه . مكة المكرمة : وحدة البحوث والمناهج بمعهد تعليم اللغة العربية ، جامعة أم القرى .

الناقة ، محمود كامل (٢٠٠٢) : تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، مداخله وقياته . الجزء الثاني ، القاهرة : كلية التربية جامعة عين شمس.

الهاشمي ، السيد أحمد (د.ت) : جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب . الجزء الأول ، تحقيق لجنة من الجامعيين، بيروت : منشورات مؤسسة المعارف .

والي ، فاضل فتحي (١٤١٤) : الضعف اللغوي قديماً وحديثاً : مظهره، أسبابه ، وعلاجه . في *فعاليات الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي التي أقامها قسم اللغة العربية بكلية المعلمين بحائل بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في الفترة من ٩ / ٥ إلى ٦ / ٧ / ١٤١٤* ، حائل : دار الأندلس .

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠١) : *الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية للتعليم العام بدولة المملكة العربية السعودية* . المملكة العربية السعودية ، وزارة التربية والتعليم .

وزارة التربية والتعليم (٢٠١١) : *الوثيقة الوطنية المطورة لمادة اللغة العربية بدولة المملكة العربية السعودية* . أبو ظبي : وزارة التربية والتعليم .

الوكيل ، حلمي أحمد ، والمفتي ، محمد أمين (٢٠١١) : *أسس بناء المناهج وتنظيماتها* . الطبعة الرابعة، عمان – الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع .

يوسف ، ماهر إسماعيل صبري محمد (٢٠٠٢) : *الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم* . الرياض : مكتبة الرشد .

Byrne ، Donn (1988) : *Teaching writing skills* .London : Longman group UK Limited .

Crystal ، David (1989) : *The Cambridge Encyclopedia of language* . Cambridge: Cambridge University Press .

Hamilton L. & Parker G. (1992) : *Communication for result : A guide for business and Professions* .4th Edition ، Belmont – California : Wadsworth Publishing Company .

Katula ، Richard A. ; Martin ، Celest A. ; Schwegler ، Robert A. (1983) : *Communication : Writing and Speaking* . Boston : Little Brown and Company .

Larsen ، Freeman D. (1986): *Techniques and principles in language teaching* . Oxford : Oxford University Press .

Littlewood، W. (1995) : *The Communicative language teaching* . Cambridge : Cambridge University Press .

Pattison ، P. (1992): *Developing communication skills* . Cambridge ، Cambridge University Press .

Richards ، Jack C. & Rodgers ، Theodore S. (2001) : *Methods in Teaching* . 2nd Edition ، Cambridge ، Cambridge University Press.

Rivers ; W. & Temperly ، M. (1978): *A practical guide to teaching of English as second or foreign language* : Oxford : Oxford University Press .

Rosengren ، Karl Erik (2000): *Communication: An Introduction* . London: Longman Limited Group .

Savignon S. (1983) : *Communication competence : Theory and classroom practice* . London : Reading Adison – Wesley Publishing company .

Stern ، H. (1986) : *Fundamental Concepts of language teaching* . Oxford : Oxford University Press .

Widdowson ، H. G. (1990) : *Teaching language as communication* . Oxford : Oxford University Press .