

## تقويم الأخطاء اللغوية في الطور الأول من التعليم الابتدائي بين الصرامة ومراعاة الخصائص النمائية للمتعلم

### Evaluating Linguistic Errors in the First Cycle of Primary Education: Between Strictness and Consideration of Learners' Developmental Characteristics

د/حياة طكوك\*

جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل / الجزائر

Hayat.tekkouk@univ-jijel.dz

|                           |                           |                          |
|---------------------------|---------------------------|--------------------------|
| تاريخ الإرسال: 2025-09-05 | تاريخ التقييم: 2025-12-09 | تاريخ القبول: 2025-12-10 |
|---------------------------|---------------------------|--------------------------|

#### الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأسس التربوية واللسانية التي توجه التعامل مع الأخطاء اللغوية في الطور الأول من التعليم الابتدائي، والكشف عن مدى مراعاة المعلمين للخصائص النمائية والمعرفية للمتعلمين عند تقييم إنتاجاتهم، ولتحقيق ذلك، تم الاعتماد على استبيان وُجه للمعلمين قصد رصد ممارساتهم التقويمية. أظهرت النتائج أن التعامل مع الأخطاء اللغوية يتأرجح بين الصرامة والمرونة، حيث يميل بعض المعلمين إلى اعتماد سلالم تنقيط دقيقة خاصة في مادة الإملاء، في حين يكتفي آخرون بالتنبيه والتصويب التدريجي دون احتساب العلامة، كما أبرزت النتائج وجود تباين في الممارسات نتيجة غياب مرجعية موحدة للتقييم، مقابل حضور وعي متزايد بأهمية التشجيع والدعم الإيجابي في تعزيز ثقة التلميذ ودافعيته، وبصفة عامة بينت الدراسة الحاجة إلى تبني أساليب بديلة تقوم على الدعم التدريجي والتشجيع، بما ينسجم مع الخصائص النمائية والمعرفية للمتعلمين في هذه المرحلة التأسيسية. كلمات مفتاحية: تقييم؛ الأخطاء اللغوية؛ الطور الأول ابتدائي؛ الصرامة؛ الخصائص النمائية للمتعلم.

#### Abstract:

This study aimed to identify the pedagogical and linguistic foundations that guide the treatment of language errors in the first stage of primary education, and to explore the extent to which teachers consider the learners' developmental and cognitive characteristics when evaluating their productions. To achieve this, a questionnaire was administered to teachers in order to observe their assessment practices. The results showed that the treatment of language errors fluctuates between strictness and flexibility: some teachers tend to adopt precise marking scales, especially in dictation, while others are content with giving alerts and providing gradual corrections without assigning a grade. The findings also highlighted a disparity in practices due to the absence of a unified assessment reference, alongside a growing awareness of the importance of encouragement and positive support in strengthening pupils' confidence and motivation. Overall, the study revealed the need to adopt alternative approaches based on gradual support and encouragement, in line with the developmental and cognitive characteristics of learners at this foundational stage.

**Keywords:** Evaluation; Language Errors; First Stage of Primary Education; Strictness; Learner's Developmental Characteristics.

\*المؤلف المراسل.

## 1. مقدمة:

تعد السنوات الأولى من التعليم الابتدائي مرحلة مفصلية في بناء شخصية المتعلم وتنمية كفاءاته الأساسية وعلى رأسها الكفاءة اللغوية التي تمثل الأداة الأولى للتواصل والتفكير والتعلم، فاللغة لا تكتفي بدورها التعبيري فقط بل هي عماد جميع المواد التدريسية التي يحصلها المتعلم خلال مسيرته التعليمية، لذا فهي تسهم في تشكيل التصورات وتمكين الفهم، مما يجعل إتقانها في هذه المرحلة أولوية تربوية قصوى.

ويشهد المتعلم في الطور الأول من التعليم الابتدائي تحولات معرفية ولغوية ملحوظة؛ إذ ينتقل من التعبير العفوي الشفهي، إلى الإنتاج المقنن كتابيا، ويتدرج في امتلاك بنيات لغوية أكثر اتساقا وتنظيما، وتتطلب هذه النقلة مسارا تعليميا مرنا، يراعي الخصائص النمائية للطفل، ويدعمه تدريجيا لاكتساب المهارات الضرورية في التعبير والفهم والقراءة والكتابة، ومن هنا تبرز أهمية التقويم في هذه المرحلة، ليس فقط لقياس ما تم تحصيله، بل باعتباره آلية تربوية توجيهية تسهم في تشخيص مواطن القوة والقصور، وتقديم الدعم المناسب في الوقت المناسب، فالتقويم في مسارات التكوين الأولى ينبغي أن يكون مدمجا في مسار التعلم، مرنا في تطبيقه، محفزا على التطور، ومراعيا لفوارق المتعلمين.

إن المقاربات التربوية الحديثة تؤكد أن التقويم في الطور الأول لا يمكن أن ينفصل عن النمو النفسي والمعرفي للمتعلم، وأن فاعليته تتوقف على مدى انسجامه مع قدرات الطفل في هذه المرحلة، وحرصه على تشجيع التلميذ لا إحباطه، وتعزيز الثقة بدلا من معاقبة الفشل.

## 1-1- إشكالية الدراسة:

رغم ما حققته منظومة التعليم الابتدائي من تطورات في المقاربات البيداغوجية، لا تزال بعض الممارسات التقويمية تثير تساؤلات جوهرية، خاصة في الطور الأول من التعليم، حيث يكون الطفل في بدايات تشكل لغته الكتابية، وتفاعله مع نظامه المدرسي الرسمي، ومن أبرز هذه الممارسات الصرامة في محاسبة الأخطاء اللغوية التي يرتكبها التلميذ خلال تقويماته الفصلية أو اليومية، سواء تعلق الأمر بالإملاء أو التعبير أو التراكيب.

فالعديد من المعلمين بدافع الحرص على الدقة والضبط، يميلون إلى التركيز الشديد على تصحيح الأخطاء الشكلية، وخصم علامات معتبرة مقابلها، حتى وإن كانت في إنتاجات تلاميذ في سن لم يكتمل فيه بعد نموهم المعرفي، ولم يمتلكوا قواعد اللغة على نحو واعي، وهو ما قد يؤدي إلى إضعاف الدافعية اللغوية لدى التلميذ، وإلى انكماش في قدرته على التعبير، وانشغال مفرط بالشكل على حساب المعنى.

هذه الممارسة وإن كانت تستند أحيانا إلى نية تربوية في تحسين الأداء، فإنها كثيرا ما تتغافل عن الخصائص النمائية للطفل في هذا العمر، وعن طبيعة الأخطاء بوصفها مرحلة طبيعية في تعلم اللغة، لا دليلا على الفشل، كما تطرح تساؤلات إضافية حول الأساس الذي يعتمد عليه المعلم في محاسبة الخطأ: هل هو واعي الطفل بالقواعد، أم تطبيق آلي لسلالم تنقيط غير مكيفة، أم اجتهاد شخصي؟ وهل يتم تدريب المعلمين فعليا على بناء تقويم لغوي متوازن يراعي المعنى والشكل في آن واحد؟

ومن هنا تنبع إشكالية هذه الدراسة التي تسعى إلى قراءة نقدية لهذه الممارسة التربوية، في ضوء ما تقترحه علوم التربية والنمو اللغوي، ومن هذا يمكن طرح الإشكالية الرئيسية التالية:

إلى أي مدى يعد التركيز على الأخطاء اللغوية في تقويمات الطور الأول من التعليم الابتدائي مناسباً للخصائص النمائية والمعرفية للمتعلمين؟

تتفرع عنها الإشكاليات الثانوية التالية:

- هل يحقق التركيز على الأخطاء اللغوية أهداف تعليم اللغة في مرحلة الطور الأول من التعليم الابتدائي؟
- ما أثر هذا التركيز على الدافعية اللغوية والثقة في التعبير لدى المتعلم؟
- ما مدى مراعاة المعلمين لخصائص الطفل النمائية عند تقويم الأخطاء اللغوية؟

## 2-1- فرضيات الدراسة:

بناء على ما سبق من طرح للإشكالية الرئيسية والإشكاليات الفرعية، وانطلاقاً من معطيات الواقع التربوي في التعليم الابتدائي، تفترض هذه الدراسة مجموعة من الاحتمالات المبدئية التي تسعى إلى التحقق منها ميدانياً ونظرياً، وتتمثل في الفرضيات الآتية:

• الصرامة في احتساب الأخطاء اللغوية ضمن علامة الاختبار تؤثر سلباً على دافعية التلميذ وثقته في التعبير الشفهي والكتابي.

• التركيز المفرط على سلامة اللغة في اختبارات الطور الأول من التعليم الابتدائي، يتجاهل الخصائص النمائية للمتعلم، ويؤدي إلى نتائج تقييمية غير دقيقة.

## 3-1- أهداف الدراسة:

نظراً للإشكاليات المطروحة وفرضيات الدراسة التي مثلت الإجابات المتوقعة للإشكاليات لا بد من تحديد أهداف الدراسة التي وجب الوصول إليها في النهاية وهي كالتالي:

• التعرف على الأسس التربوية واللسانية التي توجه التعامل مع الأخطاء اللغوية في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي.

• استقصاء أثر الصرامة في تصحيح الأخطاء اللغوية على دافعية التلميذ وثقته في التعبير.

• الكشف عن مدى مراعاة المعلمين للخصائص النمائية والمعرفية للمتعلمين عند تقييم إنتاجاتهم اللغوية.

• اقتراح ممارسات تقييمية بديلة تقوم على الدعم التدريجي والتشجيع بدل المحاسبة الصارمة.

## 2. الإطار النظري للدراسة:

### 1-2- الخصائص النمائية المعرفية لمتعلم الطور الأول من التعليم الابتدائي:

تمر مرحلة الطور الأول (السنتين الأولى والثانية أي سن 6-7 سنوات) بتحويلات معرفية ولغوية مهمة، إذ تؤثر الخصائص النمائية المعرفية على قدرة المتعلمين التعليمية تأثيراً كبيراً، فمن خلال تطورها وتنميتها تتطور قدرة التلاميذ في التعلم بمختلف مجالاته، ويعرف النمو المعرفي بأنه: «مصطلح يشير إلى التغيرات في تلك العمليات التي نقوم فيها للحصول على المعرفة ومن هذه العمليات الإحساس والإدراك والتصور والاحتفاظ والاستدعاء وحل المشكلات والاستدلال واللغة والتفكير، فنحن نقوم باستقبال المعلومات الحسية عن طريق الحواس ثم نحولها ونخزنها ومن ثم نستدعيها وقتما نشاء»<sup>1</sup>. وفقاً لنظرية "جان بياجيه" يكون الطفل في هذه المرحلة أي مرحلة التفكير البصري- الملموس، حيث يفهم اللغة من خلال الصور والمواقف المباشرة، ولا يصل بعد إلى التفكير المجرد الناضج، فبعدما كانت اللغة عند الأطفال في مراحلها

الأولى تتمركز حول الذات وهي مرحلة ما قبل العمليات، تصبح فيما بعد أكثر نضوجاً وتنتقل إلى الكلام الجماعي وهذا من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة ومع الأقران، ويمكن حصر أهم العوامل المؤثرة في النمو المعرفي عند "بياجيه" فيما يلي<sup>2</sup>:

- الخبرات الطبيعية بالأدوات والأشياء.
- الخبرات الاجتماعية من خلال الاحتكاك بالمحيطين به.
- النضج أو النمو العصبي.
- التوازن.

لقد بينت النظرية المعرفية التسلسل الهرمي للنمو المعرفي فمنذ ميلاد الطفل يمر بمراحل متفاوتة في اكتسابه للغة، بداية بلحظة الصراخ ثم التقليد، إلى مرحلة الترميز، وصولاً لمرحلة الفكر الحدسي من سن الخامسة حتى السابعة، «وبعد هذا السن تنتظم العمليات الحسية الموجهة من العمليات العقلية، كتهيئة لبروز الفكر الشكلي ثم الذكاء المكتمل، وصولاً إلى الاستقراء والاستنباط في مراحل متأخرة من عمر الطفل، وهذا يفسر العلاقة المتبادلة والقوية بين التطور المعرفي والاكتساب اللغوي»<sup>3</sup>.

إن النمو اللغوي مرتبط ارتباطاً كبيراً بالنمو المعرفي، فإذا كانت للطفل قدرات عقلية فطرية تمكنه من فهم اللغة وإنتاجها حسب ما ذهب إليه "تشومسكي" فإن البيئة الاجتماعية تعمل على صقلها ومواءمتها، وهذه المرحلة تمثل مرحلة التوازن بين الحسي والرمزي وهي مرحلة جوهريّة في تطوير اللغة المنطوقة والمكتوبة على حد سواء، وذهب "فيغوتسكي" إلى أن الطفل في هذه المرحلة يكون تعلمه في "منطقة النمو القريب"، حيث يحتاج إلى دعم وتوجيه تدريجي من المعلم، ولقد أشارت نظريته إلى أن «العوامل المعرفية والنضج لا تؤثر فقط في اكتساب اللغة، ولكن عملية اكتساب اللغة ذاتها يمكن أن تؤثر بدورها في تنمية المهارة المعرفية والاجتماعية، فاللغة بالنسبة له تتحدد من خلال البيئة الاجتماعية واللغوية التي ولد فيها الطفل والنماذج اللغوية المتاحة له»<sup>4</sup>.

فالخصائص النمائية المعرفية للمتعلمين إذا لها أهمية كبيرة في اكتساب وتعلم اللغة، وبالتالي وجب على المعلمين معرفة خصوصيات الأطفال المعرفية ومدى نضجهم العقلي ووعيهم لما يسمعون ويتعلمونه، وكذا محاولة تخطي مختلف العراقيل التي تواجههم في تعلم لغة التمدرس، أما من ناحية تعلم الكتابة فهي تحتاج إلى مران وممارسة مستمرة حتى يتمكن الطفل من تحويل الرموز المقروءة إلى مهارات كتابية منظمة ومفهومة وهذا يبدأ منذ عمر 4 أو 5 سنوات حيث وجب تمرين عضلات اليدين من خلال أشغال الصلصال والرسم، مع الوعي بأن الطفل في هذا السن لم تنضج عضلات يديه نضجاً تاماً يمكنه من كتابة التفاصيل والحفاظ على النظام فوق الورقة، إلى أن يصل سن 7 سنوات حيث يتمكن الطفل من كتابة جمل ونصوص معتبرة بخط متوسط أو جيد الجودة، حسب قدرات كل تلميذ على حدة، وهذا لأن «قلة النشاط البدني في المهارات الحركية يمكن أن يؤثر سلباً على تطور المهارات الحركية للأطفال» (Hurter Z & Pienaar E, 2007; Malina R M, 2012). لذا يجب على المعلم أن يتبنى مقاربات متنوعة ليكون الأطفال نشطين وواثقين في حركتهم، ويشاركوا بدرجة أكبر في عملية تنمية المهارات الحركية الدقيقة (Robinson L E, 2011; Robinson L E & Goodway J D, 2009; Robinson L E Reynolds J Wadsworth & Logan, 2010).

وقد وجدت بعض الدراسات أن النشاط البدني ضروري جداً في تطوير المهارات الحركية للأطفال (Gallahue D L, 2007; Harvey W J & McGill U, 2006; Ozmun J C, 2006). حيث يجب أن يكون الطفل نشطاً بدنياً لاكتساب مهارات حركية جديدة من خلال الحركات (Pienaar, 2016)»<sup>5</sup>.

وبالتالي فإن عملية تعلم الكتابة تحتاج إلى تدريب مسبق، ولا بد أن يكون تدريباً واعياً وموجهاً لا عشوائياً، حيث يبقى الطفل خلال مراحل التعلم الأولى وهي ما نسميها مرحلة التحضيري والطور الأول يمرن عضلات يديه وأصابعه بمختلف الأشغال المحفزة لتطويعها، وتدريبه على إمساك القلم بشكل صحيح، ثم الانتقال إلى التفصيلات الصغيرة وهي التدريب على رسم أشكال منقطة وإتمامها.

## 2-2- مفهوم تقييم الأخطاء اللغوية:

تظهر الأخطاء اللغوية في التعليم الابتدائي بشكل طبيعي عند المتعلمين، سواء أكانت في القراءة أو الكتابة أو التعبير الشفهي، وهي في الغالب انعكاس لمرحلة نمو لغوي لم تكتمل بعد، وليست دليلاً على فشل التلميذ في التعلم، وقد أكد Corder (1967) أن الخطأ جزء لا يتجزأ من عملية تعلم اللغة، لأنه يكشف عن المسار الذي يبنيه الطفل لاكتساب النظام اللغوي، ويرى بأن الأخطاء «ذات دلالة بثلاثة طرق مختلفة: أولاً، بالنسبة للمعلم، لأنها تبين له إلى أي مدى تقدم المتعلم نحو الهدف، وما الذي ما يزال يحتاج إلى تعلمه، ثانياً، بالنسبة للباحث، فهي توفر دليلاً على كيفية تعلم اللغة أو اكتسابها، وما الاستراتيجيات أو الإجراءات التي يوظفها المتعلم لاكتشاف النظام اللغوي، وثالثاً، بالنسبة للمتعملم نفسه، إذ يمكن اعتبار ارتكاب الأخطاء وسيلة يستخدمها من أجل التعلم»<sup>6</sup>.

ويميز "كوردر" بين زلات اللسان والأغلاط والأخطاء «فzلة اللسان Lapse معناها الأخطاء الناتجة من تردد المتكلم، وما شابه ذلك، أما الأغلاط Mistakes فهي الناتجة عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف، أما Error أي الخطأ بالمعنى الذي يستعمله فهو ذلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة»<sup>7</sup>.

أما "سيرفرت" فتعده بأنه «أي استعمال خاطئ للقواعد، أو سوء استخدام القواعد الصحيحة، أو الجهل بالشواذ (الاستثناءات) من القواعد، مما ينتج عنه ظهور أخطاء تتمثل في الحذف أو الإضافة، أو الإبدال وكذلك في تغيير أماكن الحروف، وهناك اختلاف بين الأخطاء والأغلاط، فالخطأ في التهجى أو الكتابة الذي يحدث بانتظام عبر الكتابة يسمى Error ربما يرجع إلى نقص في معرفته بطبيعة اللغة وقواعدها»<sup>8</sup>.

ويقصد بها أيضاً أنها: «الانحراف عما هو مقبول في اللغة العربية، حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بالعربية الفصحى»<sup>9</sup>.

إن فهم معنى الأخطاء اللغوية يوفر على المعلمين والمربين السبيل نحو تقييمها، وتحليلها، وفهم طبيعة نمو المتعلم اللغوي، ونقاط الضعف لديه، شرط عدم الاحتكام إليها للحكم على فشله الدائم، بل بعدها جزءاً من العملية التعليمية الطبيعية لأية لغة جديدة على المتعلم، وهذا حال اللغة العربية لدينا، فهي لغة متعلمة وليست لغة استعمال يومي لدى المتعلم، وإن كانت مألوقة لديه سماعاً عن طريق الرسوم المتحركة أو القصص المقروءة على مسامعه من طرف الوالدين عند البعض منهم، إلا أنها غريبة في شكلها الكتابي الترميزي وتحتاج وقتاً لاستيعابها عن طريق الذاكرة البصرية والإدراكية معاً.

ومن كل ما سبق تبرز أهمية التقويم الذي يعد أداة أساسية لفهم هذه الأخطاء وتوجيهها، فالتقويم لا يقتصر على حكم المعلم على أداء التلاميذ بالنجاح أو الفشل، بل ينظر إليه باعتباره عملية منهجية لجمع المعلومات حول تعلم المتعلمين، وهذه المعلومات تجمع «من أجل استنتاجات تتعلق بمعارف ومهارات وقدرات التلاميذ، ويمكن جمع هذه المعلومات عبر الاختبارات أو الملاحظات أو وسائل أخرى، وتستخدم نتائج التقويم لاتخاذ قرارات تخص التلاميذ، والمناهج والبرامج، والسياسات التعليمية»<sup>10</sup>,

وقد وضح الفرق بين التقويم والتقييم في كثير من المراجع كما أن هناك اختلافاً في ترجمة المصطلحين Evaluation و Assessment فالأولى جاءت بمعنى التقويم والثانية بمعنى التقييم، وقد جعل هذا الأخير (Nitko et al) شاملاً للتقويم، في حين تستخدم بعض المراجع العربية معنى التقييم -سابق الذكر- وهو الشامل بمعنى التقويم، وإن كان المعنى اللغوي مختلفاً فالتقييم بمعنى التثمين والتقويم بمعنى إصلاح ما عوج، وهناك من استخدم كلمة التقويم لتشملها معاً واعتبرهما مصطلحاً واحداً، والملاحظ أن كليهما يستخدمان في مجال الأخطاء اللغوية فالمعلم يلجأ للتقويم من أجل تصحيح وإصلاح لسان المتعلم وكتابات الخاطئة ويلجأ للتقييم من أجل تثمين عمله، ووضع العلامة المناسبة له، وملاحظة مدى تقدمه أو تقهقره في مجال اللغة العربية، وقد عرف الباحث "إبراهيم علي ربابعة" التقويم اللغوي بأنه: «عملية التأكد من تشكل مهارة معينة أو الإلمام بمعرفة جديدة من معطيات منهج اللغة العربية، وعندما نقول أن التقويم هو عملية، لا بد لهذه العملية من خطوات واضحة لتتم بطريقة علمية واضحة الخطى»<sup>11</sup>، وقد وضح الباحث نفسه أن من أدوات التقويم اللغوي نجد: المقابلة والملاحظة والاستبيان (وهي عادة أدوات البحث الميداني)، إضافة إلى التقارير الذاتية، دراسة حالة، مناقشات جماعية، اختبارات شفوية وكتابية وغيرها<sup>12</sup>.

وبناءً عليه، يصبح تقييم الأخطاء اللغوية وتقويمها ممارسة تربوية تهدف إلى رصد وتصنيف الأخطاء اللغوية، وتقدير أثرها على وضوح المعنى وجودة التواصل، وهو بذلك لا يقتصر على التصحيح الصارم للأداء وفق القواعد، بل يتضمن وظيفة تشخيصية وتوجيهية، حيث يُحوّل الخطأ إلى فرصة للتعلم، ويمنح الطفل مجالاً لإعادة المحاولة بثقة أكبر، خاصة وأن معظم المعلمين يعتقدون «أن التقويم لا يخضع لأي منهجية ولا يقوم على معايير تذكر إلا أن الأمر غير ذلك تماماً، إن التقويمات الارتجالية أو التي تجرى من غير مخطط مسبق أو ما يصطلح عليها في المؤسسات التربوية بالتقويمات السريعة كثيراً ما تؤدي إلى عواقب وخيمة كتخطيط همم التلاميذ وكسر عزائمهم ونشوب العديد من المشاكل بين الأولياء والمعلمين، كما أنها تخلف كمّاً من الأخطاء الجسيمة التي لا يكتشفها المعلم إلا بعد فوات الأوان فيصير بذلك في مواقف محرّجة تهوي بمكانته بين المتلقين أو الأولياء»<sup>13</sup>، لهذا وجب الحرص على وضع استراتيجيات لبناء تقويمات ممنهجة وعلى أسس علمية لتفادي الوقوع في الأخطاء.

### 2-3- أهمية التقويم:

للتقويم أهمية بالغة نابعة من الوظائف التي يؤديها، وهي قد تختلف حسب المستوى الذي يمارس فيه، من بينها<sup>14</sup>:

- المساعدة في الحكم بمناسبة أو عدم مناسبة الأهداف التعليمية التي توضع في البدء كافتراضات نظرية.
- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم التي وجب مراعاتها في نشاطاتهم، وفي جوانب المنهج المختلفة، مما يساعد على إشباعها وتنميتها.

• يساعد التقويم على رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مستوى تقدم التلاميذ نحو الأهداف المطلوبة.

• الحكم على مدى نجاح التجارب التربوية قبل تطبيقها مما يساعد على الاقتصاد في الجهد والوقت والمال.

• التعرف على نقاط القوة والضعف في تحصيل التلاميذ.

• تمكين المعلمين من قياس جودة جهودهم المبذولة مما يسمح لهم بتغيير أو تنويع طرائق تدريسهم بما يتناسب مع قدرات التلاميذ الفعلية.

• يزود التقويم أولياء الأمور للتعرف على مدى تقدم أبنائهم، ومواطن الضعف في تحصيلهم التعليمي.

فمن خلال تبيان أهمية التقويم يتضح أن له دورا كبيرا في معرفة مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين، كما أنه وسيلة فعالة لقياس جودة الأهداف التعليمية المسطرة في المنهاج، ومعرفة مدى تطابقها مع الواقع.

## 2-4- أهمية الكتابة في الطور الأول ابتدائي:

إن الكتابة في الطور الأول من التعليم الابتدائي تتطلب مرانا وممارسة مستمرة لأن ذاكرة الطفل هي ذاكرة قصيرة المدى وينسى كيفية كتابة الكلمات بحروفها الصحيحة خصوصا وأن اللغة العربية هي لغة مليئة بالحروف المتشابهة والتي يفرق بينها بواسطة نقاط، وأيضا كلمات بها همزة وصل وقطع، وتاء مفتوحة ومربوطة، وألف طويلة ومقصورة، وحروف تكتب ولا تنطق، وأخرى تنطق ولا تكتب وغيرها، وهذا ما أثبتته دراسة (بركات، 2009) والتي تحدث فيها عن مجموعة دراسات مختلفة للصفين الأول والثاني ابتدائي، وللمستوى المتوسط وغيرها كثير ورأوا أن تلاميذ الابتدائي لا يفرقون عادة بين اللام الشمسية والقمرية والتائين المفتوحة والمربوطة، والسين والشين والصاد، والألف الطويلة والمقصورة والأمر نفسه مع تلاميذ المستوى المتوسط<sup>15</sup>، ولكن أغلب المعلمين يضطرون في نشاطات الإملاء إلى تصحيح أخطاء التلاميذ اللغوية قبل تدريسهم المستمر على كتابة الكلمات الجديدة أو المتشابهة، إضافة إلى محاسبتهم على أخطائهم في بقية النشاطات الأخرى في اختبارات اللغة العربية مثلا تكون الإجابة المطلوبة صحيحة ولكن تنقص العلامة بسبب خطأ لغوي، والأمر نفسه مع الأخطاء في مواد أخرى كالأناشيد أو التربية الإسلامية أو حتى الرياضيات والمدنية والعلمية، فبعض المعلمين -لا كلهم- ينتهجون هذا النهج في تقييماتهم دون مراعاة تطور التلميذ المعرفي وهو في عمر 6 و7 سنوات بمعنى السنة الأولى والثانية، رغم بساطة الخطأ، ورغم أنه مناف للعرف العام والذي يسمح للطفل بارتكاب هكذا أخطاء في مرحلته الأولى، وإن كان نشاط الإملاء يعتمد على التصويب فلا بد من اختيار كلمات تعود عليها الطفل لترسيخها في ذهنه، يكفي الإشارة للخطأ في بقية النشاطات دون إدخالها ضمن علامة الاختبار، ويكفي أن يكون الإملاء بهدف التدريب على الكتابة الصحيحة بدلا من أن يكون اختبارا تحتسب علامته ضمن معدلات التلاميذ في الطور الأول من التعليم الابتدائي، لأنها مرحلة تأسيس للكتابة وليست احترافا لها.

ولكي نرصد واقع تقييم الأخطاء اللغوية لتعليمي الطور الأول ابتدائي قمنا بتوزيع استبيان على المعلمين، للكشف عن كيفية التقييم، وكذا كيفية التعامل مع التلاميذ في حال ارتكابهم للأخطاء اللغوية.

## 3. إجراءات الدراسة الميدانية:

### 3-1- مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مدارس التعليم الابتدائي داخل الجزائر وخارجها في الوطن العربي.

## 2-3- عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من معلمي الطور الأول في التعليم الابتدائي بالجزائر وغيرهم من معلمي الوطن العربي، وقد تم التجاوب مع الاستبيان من بلدان: مصر، والأردن، ولبنان، والسعودية، وقد تم توزيع (150) استبياناً، وتمت الإجابة على (112) استبياناً.

## 3-3- تصميم استبيان الدراسة:

من أجل معرفة انعكاس تقييم الأخطاء اللغوية على تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي وعلاقتها بالنمو اللغوي والمعرفي لهم، تم تصميم استبيان بغية معرفة آراء المعلمين حول هذا الأمر وهم عينة الدراسة، وقد تم تقسيمه إلى محاور مرتبطة بفرضيات الدراسة، وهي كالتالي:

## 1-3-3- أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة في استبيان إلكتروني تم توزيعه على معلمي الطور الأول ابتدائي، ويعتبر الاستبيان من الأدوات الميدانية المهمة التي تختصر الوقت والجهد، وتغطي عينة كبيرة من عينات الدراسة، ويتضمن «مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخيرية تتطلب الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث، بحسب أغراض البحث»<sup>16</sup>. وقد تم تقسيم الاستبيان إلى ثلاثة محاور:

**المحور الأول:** تناول البيانات الشخصية الخاصة بأفراد العينة وقد احتوى على (07) متغيرات مثل الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، وبلد التدريس، وخضوع المعلمين لدورات تكوينية، ومشاركتهم في إعداد اختبارات أو تقويمات رسمية، ومصدر الاعتماد في التقييمات.

**المحور الثاني:** تناول أسئلة حول كيفية تصويب المعلمين لأخطاء تلاميذهم، وقد احتوى على (16) عبارة.

**المحور الثالث:** تناول أسئلة حول أساليب تقويم الأخطاء وتقييمها التي يتبعها المعلمون خاصة سلالمة التنقيط التي يقيمون بها أخطاء المتعلمين، وقد احتوى على (10) عبارات.

## 2-3-3- مقياس ليكرت الخماسي:

لمعرفة اتجاهات أفراد العينة نحو عبارات الاستبيان، تم الاعتماد على مقياس Likert ذو الخمس درجات، حيث يعتبر مقياس Likert الخماسي من أهم المقاييس المستخدمة في بحوث العلوم الإنسانية والاجتماعية من أجل معرفة اتجاهات أفراد العينة نحو موضوع معين، حيث يعتبر أداة ذات موثوقية عالية والذي تم تطويره من قبل Rensis Likert (1931)<sup>17</sup>، كما أن مقياس ليكرت وسيلة شائعة لتقييم مواقف الأفراد أو سلوكياتهم ويعطي بيانات ذات موثوقية ويسهل الحصول عليها خاصة من خلال المقياس الخماسي الذي يعتبر المقياس المناسب للأشخاص البالغين حيث يتدرج كما يلي: غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة، كما يقابل هذه الدرجات أوزان تمتد من 1 لغير موافق بشدة إلى 5 لموافق بشدة( )، ويمكن توضيح مقياس ليكرت الخماسي كما يلي:

الجدول رقم (1): مقياس ليكرت الخماسي

| الدرجة | غير موافق بشدة | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
|--------|----------------|-----------|-------|-------|------------|
| الوزن  | 1              | 2         | 3     | 4     | 5          |

Croasmun, J.T : using Likert-Type scales in the social science. Journal of adult education, vol 40, n° 1, 2011 pp

19,20

كما تم تحديد فئات مقياس ليكرت الخماسي ودلالاتها والتي يوضحها الجدول الموالي:

الجدول رقم (2): فئات مقياس ليكرت الخماسي ودلالاتها

| رقم الفئة | الدرجات        | الأوزان | مجال الفئة       | دلالة الفئات      |
|-----------|----------------|---------|------------------|-------------------|
| 1         | غير موافق بشدة | 1       | من 1 إلى 1,80    | موافقة منخفضة جدا |
| 2         | غير موافق      | 2       | من 1,81 إلى 2,60 | موافقة منخفضة     |
| 3         | محايد          | 3       | من 2,61 إلى 3,40 | موافقة متوسطة     |
| 4         | موافق          | 4       | من 3,41 إلى 4,20 | موافقة مرتفعة     |
| 5         | موافق بشدة     | 5       | من 4,21 إلى 5    | موافقة مرتفعة جدا |

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على سلم ليكرت الخماسي

## 4\_ عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

ويتمثل في عرض جداول المحاور ومناقشتها، وهي كالتالي:

1-4- عرض نتائج المحور الأول ومناقشتها:

الجدول رقم (3): عرض البيانات الشخصية

| المتغير              | نوع الإجابة            | التكرار | النسبة المئوية | المجموع |
|----------------------|------------------------|---------|----------------|---------|
| الجنس                | ذكر                    | 24      | 21,42%         | 100%    |
|                      | أنثى                   | 88      | 78,57%         |         |
| سنوات الخبرة         | أقل من 5 سنوات         | 20      | 17,9%          | 100%    |
|                      | من 5 إلى 10 سنوات      | 62      | 53,6%          |         |
|                      | من 10 سنوات إلى 15 سنة | 04      | 3,6%           |         |
|                      | أكثر من 20 سنة         | 26      | 25%            |         |
| المؤهل العلمي        | ليسانس                 | 52      | 46,4%          | 100%    |
|                      | ماستر                  | 36      | 32,14%         |         |
|                      | دكتوراه                | 8       | 7,14%          |         |
|                      | خريج مدرسة عليا        | 16      | 14,28%         |         |
| دولة التدريس         | الجزائر                | 92      | 82,14%         | 100%    |
|                      | مصر                    | 4       | 3,57%          |         |
|                      | السعودية               | 8       | 7,14%          |         |
|                      | الأردن                 | 4       | 3,57%          |         |
|                      | لبنان                  | 4       | 3,57%          |         |
| متابعة دورات تكوينية | نعم                    | 44      | 39,28%         | 100%    |

|      |        |    |                          |                                               |
|------|--------|----|--------------------------|-----------------------------------------------|
|      | %28,57 | 32 | لا                       |                                               |
|      | %32,14 | 36 | لا وجود لمثل هذه الدورات |                                               |
| %100 | %10,71 | 12 | اختبارات رسمية           | المشاركة في إعداد اختبارات أو تقيييمات مدرسية |
|      | %50    | 56 | تقيييمات مدرسية          |                                               |
|      | %39,28 | 44 | كلاهما                   |                                               |
| %100 | %00    | 0  | نماذج جاهزة              | مصدر الاعتماد في التقييمات                    |
|      | %46,42 | 52 | إعداد ذاتي               |                                               |
|      | %53,57 | 60 | كلاهما                   |                                               |

المصدر: من إعداد الباحثة

يمثل هذا الجدول متغيرات البيانات الشخصية، كان المتغير الأول حول نوع جنس أفراد العينة، ويتضح من خلال الجدول أن أغلبهم إناث بنسبة (78.57%) مقابل (21.42%) فقط من الذكور، وهذا قد يعكس الطابع العام لمهنة التعليم الابتدائي في الوطن العربي حيث تهيمن النساء على سلك التعليم أكثر من الرجال، وبالتالي ستكون أغلب ردود أفراد العينة من النساء.

أما متغير سنوات الخبرة فنلاحظ أن الفئة الأكثر عددًا هي من 5 إلى 10 سنوات (53.6%)، ما يشير إلى أن معظم أفراد العينة في مرحلة وسطى من مسارهم المهني، بينما الفئة الأقل هي من 10 إلى 15 سنة (3.6%)، وهو ما قد يدل على أن هذه المرحلة العمرية من الخبرة ليست ممثلة بشكل واسع في العينة.

أغلب المبحوثين في متغير المؤهل العلمي يحملون ليسانس (46.42%)، تليها شهادة الماستر (32.14%)، ثم خريجو المدارس العليا (14.28%)، بينما نسبة حملة الدكتوراه قليلة (7.14%). هذا يبرز أن المؤهل الجامعي هو السائد بين المبحوثين، ويعكس مستوى تكوين جيد عمومًا.

وبالنسبة لبلد التدريس فقد كانت النسبة الكبرى في الجزائر (82.14%)، مع تمثيل محدود لدول أخرى مثل السعودية (7.14%) ومصر والأردن ولبنان (3.57% لكل منها)، ما يعني أن العينة تتركز بشكل أساسي في السياق الجزائري مع بعض التمثيل العربي الخارجي، وهذا لأن الباحثة أعطت أولوية البحث داخل الجزائر بمختلف ولاياتها، في حين أرادت معرفة رأي بعض العينات العربية لأن موضوع تقييم الأخطاء اللغوية خاص بكل معلم عربي.

وقد تم الاستفسار عن متابعة تكوينية للأساتذة حول تقييم الأخطاء اللغوية فنجد أن (39.28%) فقط خضعوا لدورات تدريبية، بينما (28.57%) لم يخضعوا، و (32.14%) أكدوا عدم وجود مثل هذه الدورات أصلًا، وهذا يعكس قصورًا في مجال التكوين المستمر للأساتذة في موضوع التقييم، مما يستدعي تدخلًا لتعميم هذه الدورات والتحسيس بأهميتها.

وبخصوص مشاركة الأساتذة في اختبارات رسمية أو تقيييمات مدرسية، فيتضح أن نصف العينة تقريبًا تقتصر مشاركتها على التقيييمات المدرسية (50%)، بينما (39.28%) شاركوا في كلا النوعين (الاختبارات الرسمية والتقيييمات

المدرسية)، وفقط (10.71%) ساهموا في الاختبارات الرسمية وحدها، مما يشير إلى أن الدور الأبرز للأساتذة يتركز في التقييمات داخل المدرسة.

كذلك كان مصدر الاعتماد في التقييمات راجع للجمع بين النماذج الجاهزة والإعداد الذاتي (53.57%) بينما (46.42%) يعتمدون على إعدادهم الخاص دون الرجوع إلى نماذج، ولا أحد يكتفي بالاعتماد الكلي على النماذج الجاهزة (0%). وهذا يوضح أن للأساتذة دورًا نشطًا في إعداد أدوات التقييم، أو تغيير ما يجدونه جاهزًا في تقييمات سابقة ونقصد بها التقييمات والاختبارات الموسمية طوال السنة الدراسية.

#### 2-4- عرض ومناقشة نتائج المحور الثاني:

الجدول رقم (4): يوضح كيفية تصويب الأخطاء اللغوية

| المجموع | نوع الإجابة       |         |                   |         |                   |         |                   |         |                   |         | المتغير                                                                         |
|---------|-------------------|---------|-------------------|---------|-------------------|---------|-------------------|---------|-------------------|---------|---------------------------------------------------------------------------------|
|         | غير موافق جدا     |         | غير موافق         |         | محايد             |         | موافق             |         | موافق جدا         |         |                                                                                 |
|         | النسبة<br>المئوية | التكرار | النسبة<br>المئوية | التكرار | النسبة<br>المئوية | التكرار | النسبة<br>المئوية | التكرار | النسبة<br>المئوية | التكرار |                                                                                 |
| %100    | %00               | 00      | %00               | 00      | %8,03             | 09      | %22,32            | 25      | %69,64            | 78      | 1- الحرص على تصحيح الأخطاء اللغوية الشفهية أثناء مشاركة المتعلمين في القسم.     |
| %100    | %00               | 00      | % 3.57            | 04      | %00               | 00      | % 21.43           | 24      | % 75.00           | 84      | 2- المحاسبة على أخطاء لغوية في مواد أخرى (الرياضيات، العلمية، المدنية...)       |
| 100%    | %3,57             | 4       | %7,14             | 8       | %7,14             | 8       | %60.71            | 68      | %21.43            | 24      | 3- الطلب من التلاميذ إعادة كتابة الجمل بشكل صحيح في حال وجود أخطاء لغوية فقط.   |
| %100    | %00               | 00      | % 3.57            | 04      | %00               | 00      | % 21.43           | 24      | % 75.00           | 84      | 4- شرح الأخطاء اللغوية للتلاميذ بشكل مبسط مما يساعدهم على تداركها               |
| %100    | %00               | 00      | %00               | 00      | %00               | 00      | %78,57            | 88      | %21,42            | 24      | 5- أوفر للتلميذ فرصًا لإعادة إنتاج كتاباته بعد توجيهه بدل الاكتفاء بتصحيح خطئه. |
| %100    | %3.57             | 04      | % 3.57            | 04      | %00               | 00      | %17,85            | 20      | % 75.00           | 84      | 6- إشعار التلاميذ بأهمية التعبير اللغوي السليم حتى في غير مادة اللغة العربية    |
| %100    | %3.57             | 04      | %21.43            | 24      | %3.57             | 04      | %35,71            | 40      | %35,71            | 40      | 7- معرفة المعلم أن الأخطاء                                                      |

| اللغوية أمر طبيعي في المراحل الأولى                                          |    |        |    |        |    |        |    |        |    |        |      |
|------------------------------------------------------------------------------|----|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|--------|------|
| 8- عدم التركيز على الأخطاء اللغوية ما دام المعنى صحيحا                       | 08 | %7.14  | 20 | %17,85 | 12 | %10.71 | 67 | %59,82 | 00 | %00    | %100 |
| 9- عدم الإكثار من ملاحظات الأخطاء كي لا يفقد التلميذ ثقته بنفسه.             | 20 | %17,85 | 56 | %50    | 16 | %14,28 | 20 | %17,85 | 00 | %00    | %100 |
| 10- إبراز خطأ التلميذ باللون الأحمر مع التنبيه الشفهي                        | 32 | %28,57 | 76 | %67,85 | 00 | %00    | 04 | %3.57  | 00 | %00    | %100 |
| 11- محاسبة التلاميذ في اختبار اللغة العربية على كل خطأ لغوي بإنقاص علامة منه | 00 | %00    | 44 | %39,28 | 08 | %7.14  | 56 | %50    | 04 | %3.57  | %100 |
| 12- أحاسب التلاميذ في اختبارات كل المواد على كل خطأ لغوي بإنقاص علامة عليه   | 00 | %00    | 12 | %10.71 | 04 | %3.57  | 84 | %75.00 | 12 | %10.71 | %100 |
| 13- الاعتماد في تقييم التلميذ اللغوي على عمله الشخصي                         | 21 | %18,75 | 87 | %67,77 | 00 | %00    | 00 | %00    | 04 | %3.57  | %100 |
| 14- الاعتماد في تقييم التلميذ اللغوي على المقارنة بين الأقران                | 10 | %8,92  | 36 | %32.14 | 26 | %23.21 | 36 | 32.14% | 04 | %3.57  | %100 |
| 15- الإشارة أثناء تصحيح الخطأ إلى صاحب الخطأ.                                | 04 | %3.57  | 20 | %17,85 | 28 | %25    | 40 | %35,71 | 20 | %17,85 | %100 |
| 16- أرى أن التلميذ في هذه المرحلة يحتاج إلى دعم لغوي أكثر من محاسبة لغوية.   | 52 | %46,42 | 60 | %53,57 | 00 | %00    | 00 | %00    | 00 | %00    | %100 |

المصدر: من إعداد الباحثة

من خلال الجدول رقم (2) يتضح تنوع آراء المعلمين حول كيفية التعامل مع الأخطاء اللغوية وتصحيحها، سواء في إطار التقييم أو أثناء الممارسات الصفية، بما يكشف عن توازن بين الحرص على الدقة اللغوية ومراعاة الجوانب النفسية للمتعلمين.

بالنسبة للمتغير الأول وهو حرص المعلمين على تصحيح الأخطاء اللغوية الشفهية أثناء مشاركة التلاميذ فقط تم الموافقة عليها بنسبة مرتفعة جدا تراوحت بين "موافق جدا" (69,64%) و"موافق" (22,32%)، وهو ما يدل على وعي المعلمين بضرورة التصويب الفوري للحفاظ على سلامة اللغة، ولكن التركيز المفرط على التصحيح قد يفقد التلميذ ثقته بنفسه، لذا وجب التصويب مع الإشادة على صحة تركيب بقية الكلمات، أو لجمال الفكرة والمعنى المعبر عنه.

وهذا ما يؤكد المتغير التالي حيث كانت نسبة الموافقة كبيرة على محاسبة المعلمين المتعلمين الذين يرتكبون أخطاء لغوية في مواد غير مادة اللغة العربية بنسبة (75.00 %) خاصة بموافق جدا، مما يدل على الصرامة في التعامل مع تلاميذ الطور الأول من ناحية الأخطاء اللغوية.

في حين يوضح المعلمون طريقة تنبيه التلاميذ لأخطائهم من خلال طلبهم إعادة كتابة الجمل بشكل صحيح، وهذا ما لقي نسبة قبول مرتفعة تراوحت بين (60,71%) لموافق، و(21,43%) لموافق جدا، وهذه هي أنجع طريقة لمعرفة التلاميذ مكنم خطئهم وبالتالي تصحيحه تجنباً للوقوع به مرة أخرى.

كما أن متغير شرح الأخطاء بشكل مبسط حظي هو الآخر تقريبا بنفس النتيجة، حيث بلغت نسبة الموافقة العالية "موافق جدا" (75%)، و"موافق" (21,43%)، فبدائية لا بد من تصحيح الخطأ ثم شرحه أو العكس، وهي وسيلة بيداغوجية ناجعة، فتعلم الخطأ يؤدي إلى التعلم الصحيح.

ويوضح هذا المتغير ضرورة توفير فرص للتلميذ لإعادة إنتاج كتاباته بعد توجيهه، وقد حظي بإجماع شبه كامل؛ (78,57%) موافق و(21,42%) موافق جداً، مما يدل على قناعة واسعة بدور الممارسة المستمرة في تعزيز التعلم.

إن إشعار التلاميذ بأهمية التعبير اللغوي السليم حتى خارج مادة اللغة العربية هو أيضاً وسيلة بيداغوجية فعالة لتشجيعهم على التعبير بسلاسة وطلاقة، وهذا يحتاج إلى تدريب وصبر طويلين، وقد كانت نسبة الموافقة عالية، حيث بلغت نسبة "موافق جدا" (75%) و"موافق" (17,85%)، وهو ما يعكس اتجاهها عاماً نحو غرس الوعي اللغوي الشامل.

وقد عبر أغلب أفراد العينة عن وعيم بأن الأخطاء اللغوية طبيعية في المراحل الأولى حيث تعادلت نسبة "موافق جدا" و"موافق" (35,71%)، في حين أن نسبة الحياد وعدم الموافقة جدا متعادلة (7,14%)، وعدم الموافقة (21,43%)، وهي نسبة مقلقة تدل على قلة تقدير طبيعة النمو اللغوي للطفل، حتى إن كان أغلبية المعلمين على دراية بطبيعة النمو المعرفي واللغوي للطفل إلا أن طريقة التعامل مع تقييم الأخطاء هي التي تحدد مدى صبرهم، ودرائهم بكيفية احتسابها.

أما المتغير التالي فوضح نتيجة معاكسة تماماً، فأغلبية المعانين رفضوا فكرة عدم التركيز على الخطأ ما دام المعنى صحيحاً، فكانت نسبة "غير موافق" (59,82%)، مقابل نسبة ضعيفة للموافقة (7,14%) موافق جداً و(17,85%) موافق، وهو ما يعكس حرص الأغلبية على الدقة اللغوية لا مجرد المعنى، وعدم مراعاتهم للنمو اللغوي الطبيعي للطفل في هذه المرحلة.

ليعود الأغلبية ويؤكدوا حرصهم على عدم الإكثار من الملاحظات حتى لا يفقد التلميذ ثقته بنفسه، فكانت نسبة "موافق" (50%) و"موافق جدا" (17,85%)، لكن (17,85%) كانوا غير موافقين، ما يكشف عن مراعاة للجانب النفسي إضافة على التشديد في دقة اللغة.

أما إبراز الخطأ باللون الأحمر مع التنبيه الشفهي فقد لقي قبولا قويا بنسبة (67,85%) موافق و(28,57%) موافق جداً، وهو ما يعكس استمرار اعتماد الطرق التقليدية الواضحة في التصحيح، لا مجرد الإشارة والتنبيه الشفوي.

وقد رفض المعلمون فكرة محاسبة التلاميذ في اختبار اللغة العربية عن طريق إنقاص علامة لكل خطأ رفضاً شديداً، حيث كانت النسبة (50% غير موافق و3,57% غير موافق جداً)، بينما وافق (39,28%)، مما يدل على أن نصف المعلمين يرفضون العقوبة الآلية لكل خطأ، ولكن تبقى نسبة الموافقة معتبرة وهو ما يوحي بنقص وعي شديد حول الآثار السلبية لهذه الصرامة الشديدة في احتساب الأخطاء، أو جهل بأساليب التقويم والهدف منه.

بالنسبة للمتغير الموالي وهي محاسبة التلاميذ في جميع المواد على كل خطأ لغوي فقد رفضها المعلمون بشدة (75% غير موافق و10,71% غير موافق جداً)، مقابل (10,71%) فقط موافق، وهو ما يبرز بوضوح عدم تقبل هذا النهج في الواقع التعليمي، ونسبة الموافقة هنا أكبر بكثير من نسبة الموافقة السابقة، ويبدو أن الصرامة تكون في اختبار اللغة العربية أكثر من بقية المواد، وإن كانت نسبة قليلة لا زالت تتبع نظام المحاسبة الصارمة في جميع المواد.

أما اعتماد المعلمين في تقييم المتعلمين على عملهم الشخصي فقط أي يلاحظون نسبة تقدمهم في تجنب الأخطاء، فقد حظي بنسبة (67,77% موافق و18,75% موافق جداً)، مما يدل على أولوية الجهد الفردي في التقييم.

في حين كان هناك خلاف حول هذا المتغير وهو اعتماد تقييمهم على المقارنة بين الأقران، فانقسم بين نسبة (32,14% موافق و8,92% موافق جداً)، في مقابل نسبة (32,14% غير موافق و3,57% غير موافق جداً)، وهو ما يشير إلى خلاف حول فاعلية هذا الأسلوب.

كذلك تم معارضة الإشارة إلى صاحب الخطأ أثناء التصحيح من طرف كثير من المعلمين (35,71% غير موافق و17,85% غير موافق جداً)، مما يعكس تحفظاً على هذا الأسلوب لما قد يسببه من حرج للتلميذ وفقدان ثقته بنفسه.

وأخيراً، الرأي بأن التلميذ في هذه المرحلة يحتاج إلى دعم أكثر من محاسبة لقي إجماعاً شبه مطلق؛ (53,57% موافق و46,42% موافق جداً)، وهو ما يظهر أولوية الدعم التربوي على المحاسبة الصارمة في نظر غالبية المعلمين.

#### 3-4- عرض ومناقشة نتائج المحور الثالث:

##### الجدول رقم (5): يوضح أساليب تقويم الأخطاء وتقييمها

| المجموع | نوع الإجابة    |         |                |         |                |         |                |         |                |         | المتغير                                                              |
|---------|----------------|---------|----------------|---------|----------------|---------|----------------|---------|----------------|---------|----------------------------------------------------------------------|
|         | غير موافق جدا  |         | غير موافق      |         | محايد          |         | موافق          |         | موافق جدا      |         |                                                                      |
|         | النسبة المئوية | التكرار | النسبة المئوية | التكرار | النسبة المئوية | التكرار | النسبة المئوية | التكرار | النسبة المئوية | التكرار |                                                                      |
| %100    | %00            | 00      | %28,57         | 32      | %17,85         | 20      | %50            | 56      | %3.57          | 04      | 17- الاعتماد على سلم تنقيط خاص بالأخطاء اللغوية في مادة الإملاء فقط. |

|    |        |    |        |    |        |    |        |    |       |      |                                                                                             |
|----|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|-------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 22 | 19,64% | 63 | 56,25% | 10 | 8,93%  | 17 | 15,18% | 00 | 00%   | 100% | 18- وضع علامة خاصة بالأخطاء اللغوية في سلم تنقيط مادة اللغة العربية فقط                     |
| 36 | 32,14% | 56 | 50,00% | 8  | 7,14%  | 12 | 10,71% | 00 | 00%   | 100% | 19- وضع علامة خاصة بالأخطاء اللغوية في سلم تنقيط جميع المواد                                |
| 00 | 00%    | 52 | 46,42% | 42 | 37,5%  | 12 | 10,71% | 04 | 3,57% | 100% | 20- استخدام مرجع محدد لتقدير الأخطاء اللغوية في النصوص المكتوبة ضمن مواد أخرى.              |
| 56 | 50%    | 28 | 25%    | 16 | 14,28% | 12 | 10,71% | 00 | 00%   | 100% | 21- يتوفر لدى المعلم شبكة تقييمية واضحة تُميز بين أنواع الأخطاء (صرفية، نحوية، إملائية...). |
| 04 | 3,57%  | 68 | 60,71% | 16 | 14,28% | 24 | 21,42% | 00 | 00%   | 100% | 22- عدم اعتماد المعلم على شبكة تقييمية واضحة لتقييم الأخطاء اللغوية في غير دروس الإملاء.    |
| 20 | 17,85% | 48 | 42,85% | 20 | 17,85% | 24 | 21,42% | 00 | 00%   | 100% | 23- اعتماد المعلم على تقدير شخصي عند تصحيح إنتاجات التلاميذ من حيث الصواب اللغوي.           |
| 08 | 7,14%  | 48 | 42,85% | 00 | 00%    | 52 | 46,42% | 00 | 00%   | 100% | 24- يجد المعلم صعوبة في تحديد الفرق بين الأخطاء التي تستحق التنقيط وتلك التي يمكن تجاوزها.  |
| 08 | 7,14%  | 68 | 60,71% | 20 | 17,85% | 08 | 7,14%  | 00 | 00%   | 100% | 25- أعتمد أسلوب التصحيح التدريجي بدل التصحيح الشامل لكل الأخطاء في الكتابة.                 |
| 48 | 42,85% | 60 | 53,57% | 00 | 00%    | 04 | 3,57%  | 00 | 00%   | 100% | 26- أستعمل ملاحظات إيجابية إلى جانب التصويب اللغوي عند تقويم إنتاجات التلميذ.               |

## المصدر: من إعداد الباحثة

من خلال الجدول رقم (03)، يمكن ملاحظة أن مواقف المعلمين تجاه أساليب تقويم الأخطاء اللغوية تتأرجح بين التشديد والمرونة، وهو ما يعكس محاولة الموازنة بين الحفاظ على سلامة اللغة وبين مراعاة الجوانب التربوية والنفسية للمتعلمين.

وافق معظم المعلمين على أن اعتمادهم على سلم تنقيط خاص بالأخطاء محصور في مادة الإملاء فقط؛ إذ لقي نسبة (50% موافق و3,57% موافق جدًا)، في حين بلغت نسبة غير موافق (28,57%). هذا يكشف عن ميل نصف المعلمين تقريبًا لحصر التنقيط الدقيق في الإملاء وحده، مع وجود تيار رافض يرى أن ذلك يقيد البعد الشمولي للتقويم.

كما وافق الأغلبية على وضع علامة خاصة بالأخطاء اللغوية في مادة اللغة العربية فقط، بنسبة (56,25% موافق، و19,64% موافق جدًا، كون اللغة العربية هي اللغة الأم وبالتالي من واجب المعلمين محاسبة التلاميذ في هذه المادة الأساسية، ولكن الصرامة في المحاسبة على الأخطاء يفقد مصداقية المطلوب فالأفضل التنبيه لوجود علامة خاصة بالأخطاء في تقييم الاختبار، كما تؤكد هذه الإجابة تساهلًا في احتساب أخطاء بقية المواد.

في حين تثبت إجابات هذا المتغير بعض التساهل مقارنة بإجابات المتغير السابق، فنسبة الموافقة وضع علامات خاصة بالأخطاء في جميع المواد كانت (50%)، وموافق جدًا (32,14%)، مما يدل على امتداد الصرامة اللغوية حتى لبقية المواد كالرياضيات والمدنية والعلمية بل حتى الأناشيد.

ويرى معظم المعايين أنهم يستخدمون مرجعًا محددًا لتقدير الأخطاء في النصوص ضمن مواد أخرى، لهذا حصل على (46,42% موافق و37,5% محايد، بينما (10,71% غير موافق و3,57% غير موافق جدًا). هذا التوزيع يبرز غياب إجماع، ربما بسبب اختلاف توفر المراجع أو تفاوت الوعي بأهمية التوحيد المرجعي في التقويم، كما أن نسبة المحايدين معتبرة وهذا إما لغياب مرجع محدد وواضح لتقدير الأخطاء، أو أنهم يملكون بعضها ولا يملكون البعض الآخر، أو أنهم ل يفهموا المغزى من السؤال.

توفر شبكة تقويمية واضحة لدى المعلم مِزّ النصف تقريبًا، حيث أشار (50%) إلى موافقتهم و(25%) موافق جدًا، فيما شكك (10,71%) بعدم توفرها، النتيجة تعكس أن نصف المعلمين تقريبًا يستندون إلى أدوات محددة، بينما يعتمد آخرون طرقًا أقل تنظيمًا.

عدم اعتماد سلم واضح لتقويم الأخطاء في غير دروس الإملاء حظي ب (60,71% موافق و3,57% موافق جدًا)، مقابل (21,42% غير موافق، مما يوضح أن كثيرًا من المعلمين يتخلون عن السلالمة الصارمة خارج مادة الإملاء لصالح المرونة، أو لا يدركون أهمية اعتماد سلم تنقيط واضح، أو أنهم يتعمدون ترك سلم الأخطاء خاصًا به للفرقة في نتائج التلاميذ متقاربي المستوى.

الاعتماد على التقدير الشخصي في تصحيح الإنتاجات جاء بنسبة (42,85% موافق و17,85% موافق جدًا)، لكن (21,42% غير موافق). هذا يشير إلى حضور قوي للاجتهاد الشخصي، وهو ما قد يفسر التفاوت في معايير التصحيح بين المعلمين، خاصة مع غياب سلم تنقيط واضح وموحد كما سبق ذكره، مما يجعل عملية التقويم تقع على كاهل المعلم، وقد ترتكب أخطاء فيها نتيجة انعدام الخبرة أو التكوين كما وضحه في محور البيانات الشخصية.

الصعوبة في التمييز بين الأخطاء التي تستحق التنقيط وتلك التي يمكن تجاوزها ظهرت بقوة؛ (42,85% موافق و 7,14% موافق جدًا)، في مقابل (46,42%) غير موافق. هذه النتيجة تكشف انقسامًا واضحًا يعكس تباينًا في معايير الصرامة والمرونة، وكما تم ذكره في غياب الخبرة والتكوين، فنسبة الذين أجابوا بعدم تلقيمهم تكويننا نجد (28,57%) أما الذين أجابوا بعدم وجود تكوينات تدريبهم على أساليب التقويم فكانت النسبة (32,14%)، وبالتالي فإن معظم المعلمين لا يجيدون التعامل مع أساليب التقويم لجهلهم بذلك، سوى ما يكون من خبرة فردية خاصة بهم، كما يفتقدون إلى معرفة خصائص النمو اللغوي والمعرفي للمتعلم، وعدم القدرة على التمييز بين القدرات الفردية للمتعلمين أو عدم مراعاتها، وتشابك أنواع الأخطاء اللغوية في اللغة العربية وكذا الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون في هذه السن، كلها أسباب قد تؤدي إلى صعوبة التمييز بين الأخطاء التي يمكن احتسابها أو تجاوزها.

التصحيح التدريجي بدل التصحيح الشامل حظي بتأييد قوي؛ (60,71% موافق و 7,14% موافق جدًا)، فيما بلغت نسبة غير موافق (7,14%)، هذه النتيجة تكشف عن تفضيل المعلمين للمرونة في إصلاح الأخطاء دون إثقال التلميذ دفعة واحدة.

أما استخدام الملاحظات الإيجابية إلى جانب التصويب اللغوي، فقد بلغت نسبة (53,57% موافق و 42,85% موافق جدًا)، مقابل (3,57%) فقط غير موافق، وهو ما يعكس وعيًا بأهمية التشجيع في العملية التربوية.

تُظهر نتائج الاستبيان بوضوح أن الممارسات التقويمية في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي لا تزال متأثرة بمنظور تقليدي يجعل من سلامة اللغة معيارًا مركزيًا للحكم على أداء المتعلم، وهو ما يتقاطع مع الانشغال الأساسي الذي انطلقت منه هذه الدراسة، فقد تبين أن جزءًا معتبرًا من المعلمين يواصلون التعامل مع الأخطاء اللغوية بمنطق الصرامة، مما يجعل التلميذ في سنواته الأولى يواجه متطلبات لغوية تفوق قدرته النمائية، ويحول عملية التعلم إلى مجال للمحاسبة أكثر منه إلى مجال لبناء الكفاءة تدريجيًا، وهذا الانسجام بين ما جاء في الإشكالية وبين ما كشفت عنه الممارسة الميدانية يعزز أهمية إعادة التفكير في موقع الخطأ اللغوي داخل التقويم المدرسي.

وعند مقارنة هذه النتائج برؤية الدراسة التي دعت إلى اعتماد تقويم نموذجي يراعي خصوصيات الطفل، يتضح أن جزءًا مهمًا من الصعوبات التي يعانيها المتعلم في نشاطات اللغة العربية، أو حتى في نشاطات أخرى تكتب باللغة العربية كالتربية الموسيقية، والمدنية، وحتى الرياضيات، يعود إلى نماذج تصحيح لا تمنح للخطأ وظيفته التربوية الحقيقية كونه أداة للتعلم، فالبيانات الميدانية تعكس تباينًا بين من يركز على احتساب الأخطاء ومن يتجه نحو الدعم التدريجي، مما يدل على غياب إطار بيداغوجي موحد في التعامل مع الأخطاء داخل الطور الأول، وتؤكد هذه المعطيات الحاجة إلى تقويم بديل يقوم على التدرج والتشجيع لا على العقاب اللغوي خاصة في هذه المرحلة التي لم يبدأ الطفل فيها بعد بتعلم قواعد اللغة العربية والتعرف عليها، لذا وجب بناء ثقة المتعلم شيئًا فشيئًا، وتنمية كفاءته اللغوية بصورة مستدامة، وإفساح مجال له للتعرف على الأخطاء بطريقة مائعة تجنبه الضغط النفسي والجهد العقلي المضاعف، بين الإجابة عن مضمون السؤال أو التركيز على الأخطاء اللغوية التي لا يفقه قواعدها، وجعل ملاحظات المعلم بعيدة عن علامة الامتحان وإنما مجرد تنبيهات لاستدراكها لاحقًا، كما وجب تفعيل حصة الإملاء بغية تدريبهم على كتابة الكلمات بطريقة صحيحة دون احتسابها في الامتحان مع بقية المواد، خاصة أن هذا النشاط مخصص فقط للطور الأول، ثم يختفي من الطور الثاني، وهو الطور الذي من المفروض يبدأ التلميذ فيه بالتعرف على قواعد اللغة العربية.

## 5- مناقشة الفرضيات:

بعد تحليل نتائج الاستبيان لا بد من عرض الفرضيات ومناقشتها استناداً على نتائجها، فكانت كالتالي:

**الفرضية الأولى:** الصرامة في احتساب الأخطاء اللغوية ضمن علامة الاختبار تؤثر سلباً على دافعية التلميذ وثقته في التعبير الشفهي والكتابي.

من خلال المتغير رقم (11) "أحاسب التلاميذ في اختبار اللغة العربية على كل خطأ لغوي بإنقاص علامة"، تبين أن (50% غير موافق، و3.57% غير موافق جداً) أي أن نصف العينة تقريباً ترى أن الصرامة في التنقيط ليست مناسبة، مقابل (39.28% موافق و7.14% محايد) ممن يقرّون اعتمادها.

كذلك أظهر المتغير رقم (12) "أحاسب التلاميذ في اختبارات كل المواد على كل خطأ لغوي" أن (75% غير موافق و10.71% غير موافق جداً)، ما يكشف عن رفض واضح لمحاسبة الأخطاء بنفس الصرامة في جميع المواد.

هذا يعني أن أغلب المعلمين يرفضون الصرامة المفرطة في المحاسبة، ويميلون إلى تخفيفها، إدراكاً منهم لأثرها السلبي على نفسية المتعلم ودافعيته، ونتيجة لذلك فإن الفرضية صحيحة، حيث دعمتها نسب كبيرة من العينة.

**الفرضية الثانية:** التركيز المفرط على سلامة اللغة في اختبارات الطور الأول يتجاهل الخصائص النمائية للمتعلم، ويؤدي إلى نتائج تقييمية غير دقيقة

أظهر المتغير رقم (22) "عدم اعتماد المعلم على سلم واضح لتقييم الأخطاء في غير دروس الإملاء" أن (60.71% موافق و3.57% موافق جداً)؛ أي أن كثيراً من المعلمين يتخلون عن السلالمة الصارمة خارج الإملاء مراعاةً للمتعلم.

أما المتغير رقم (23) "اعتماد المعلم على تقدير شخصي في تصحيح الإنتاجات" فقد حظي بـ (42.85% موافق و17.85% موافق جداً)، مما يعكس تفاوتاً كبيراً في التصحيح وغياب معايير دقيقة، وهو ما يضعف مصداقية النتائج التقييمية.

أيضاً، أظهر المتغير رقم (24) "صعوبة التمييز بين الأخطاء التي تستحق التنقيط وتلك التي يمكن تجاوزها" انقساماً واضحاً (50% موافق/موافق جداً) مقابل (46.42% غير موافق)، ما يعكس غياب تصور موحد لدى المعلمين، وهو دليل على عدم انسجام التقييم مع الخصائص النمائية للمتعلمين.

وهذا يوضح أن التركيز المبالغ فيه على الأخطاء، خصوصاً في الطور الأول، لا يراعي القدرات النمائية والمعرفية للطفل، ويؤدي إلى تفاوت في نتائج التقييم، والنتيجة: الفرضية صحيحة، وقد دعمتها نسب معتبرة في المتغيرات المذكورة.

## 6- خاتمة:

من خلال نتائج الفرضيات ونتائج الجداول سابقة الذكر يتضح أن:

- عدداً من الممارسات الصفية الخاصة بتقييم الأخطاء اللغوية لا تراعي الخصائص النمائية لمتعلمي الطور الأول؛ إذ يحاسب الطفل على الأخطاء وكأنه في مرحلة متقدمة، وهذا التناقض بين الخصائص النمائية والتطبيقات الصفية يفسر التراجع في دافعية بعض التلاميذ وثقتهم في التعبير.

• الأخطاء في هذه المرحلة هي بالأساس انعكاس طبيعي لمسار النمو اللغوي، وليست دليلاً على فشل المتعلم أو عجزه عن التعلم، غير أن الواقع أظهر أن بعض الممارسات التعليمية ما زالت تتعامل مع الخطأ على أنه نقص يستوجب العقاب أو الخصم من العلامة، بدل اعتباره فرصة للتعلم، نقصد هنا المحاسبة الشديدة المبالغ فيها.

• الصرامة المبالغ فيها في تقييم الأخطاء تؤدي إلى نتائج عكسية، إذ تنقص من دافعية التلميذ، وتحد من جرأته على المحاولة والتعبير، وهو ما ينسجم مع ما أكدته النظريات التربوية حول أهمية الدعم التدريجي، في المقابل تبين أن اعتماد أساليب تشجيعية ولطيفة يرفع من إصرار المتعلم على إعادة المحاولة ويعزز ثقته.

• عدداً من المعلمين يركزون في تقييماتهم على الجانب الشكلي للغة حتى في مواد غير اللغة العربية، وهو أمر جيد من ناحية تبيان الأخطاء اللغوية ودفع المتعلم لتفاديها مستقبلاً، ولكن المبالغة في ذلك قد يؤدي إلى محاولات إحباط متكررة خاصة إذا لم يدعم بتعزيز إيجابي، فأغلب الدراسات اللسانية والتربوية ترى أن الأنشطة في هذه المرحلة يجب أن تكون تدريبية في الأساس لا تقييمية، هدفها بناء عادة الكتابة الصحيحة عبر التكرار والتدريب لا عبر المحاسبة الصارمة.

• البدائل التقييمية التي تقوم على الدعم التدريجي والتصحيح بالمشاركة، وإبراز الصحيح قبل التنبيه على الخطأ، أكثر فاعلية في تطوير المهارات اللغوية للتلميذ، كما أن إدماج أنشطة حركية لتقوية المهارات الحركية الدقيقة، وتعزيز الذاكرة البصرية، خاصة في مرحلة التحضيري والطور الأول يساهم في تقدم الكتابة عند المتعلمين.

إن مرحلة الطور الأول من المراحل الصعبة في تعلم اللغة العربية شفويًا وكتابيًا، وخاصة هذه الأخيرة التي تمثل تحدياً كبيراً للمتعلمين والمعلمين على حد سواء، لأنهم أمام عقول صغيرة لا زالت في طور النمو والتعلم، وإن التركيز على العمليات المعقدة والتفصيلية في اللغة قد تسبب تشوشاً في أذهان المتعلمين، كما أن للمتعلمين قدرات معرفية متفاوتة، ويرجع ذلك في الأصل إلى قدراتهم الفطرية إضافة إلى قدرات اكتسبوها بفعل عوامل تعليمية من طرف الأسرة أو دور الحضنة، أو مرحلتها التمهيدي والتحضيري وكيفية تشجيعهم على التعبير باللغة، وخاصة كيفية كتابة الكلمات التي تعد أعقد من الجانب الشفوي، لذلك وجب الحرص الشديد على تكوينات عالية المستوى للمعلمين، في مجال التعامل مع الأطفال نفسياً ومعرفياً ولغوياً، فالنسب التي تفيد استفادة المعلمين من تكوينات توضح غيابها أو عدم متابعتهم تكوينياً، إضافة إلى سعة اطلاع المعلمين على خصائص متعلمي هذه المرحلة، كما أن الخبرة الطويلة تساعد المعلم على بناء تقييمات تناسب عمر الطفل، فليست كل الاختبارات التي يقوم بها المعلمون صالحة لقدرات المتعلمين ووعيهم وسنهم، لهذا وجب توحيد سلم تنقيط الاختبارات خاصة الرسمية منها، حتى إن اختلفت الأسئلة، والاحتكام إلى خبراء في مجال علم اجتماع التربية، وعلم النفس التربوي، وتعليمية اللغة العربية، إضافة لخبراء في مجال التواصل لتكوين المعلمين وتحسين أدائهم في هذا المجال.

الهوامش:

<sup>1</sup> محمد عبد الله العارضة، النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة: نظرياته وتطبيقاته، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان-الأردن، ط2، 2013، ص23.

<sup>2</sup> أديب عبد الله محمد النوايسة وإيمان طه طابع القطاونة، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، مكتبة والإعصار ومكتبة المجتمع العربي، عمان-الأردن، ط1، 2015، ص43.

<sup>3</sup> يوسف عمر، مسيرة الاكتساب اللغوي عند الطفل ونظريات تفسيره، مجلة النص، أم البواقي- الجزائر، مج10، ع01، 2024، ص223.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص ن.

<sup>5</sup> Syafrimen Syafril & al : Four Ways of Fine Motor Skills Development in Early Childhood, Novembre 2018, p04

[https://www.researchgate.net/publication/328954650\\_Four\\_Ways\\_of\\_Fine\\_Motor\\_Skills\\_Development\\_in\\_Early\\_Childhood](https://www.researchgate.net/publication/328954650_Four_Ways_of_Fine_Motor_Skills_Development_in_Early_Childhood)

<sup>6</sup> Corder, S. P : The significance of learners' errors, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, vol 5, N° 1-4, 1967, De Gruyter, Berlin, Germany, P167.

<sup>7</sup> رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية -مستوياتها، تدريسها، صعوباتها-، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، ط1، 2004، ص306.  
<sup>8</sup> المرجع نفسه، ص307.

<sup>9</sup> عزي نبيل مسعد السيد: الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة-مصر، 2000، ص21.

<sup>10</sup> Nitko, A. J., & Brookhart, S. M : Educational Assessment of Students, Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall, 2008, 5 th ed, p3.

<sup>11</sup> إبراهيم علي الربابعة: التقويم اللغوي، شبكة الألوكة للنشر، مصر، دط، 2015، ص3.

<sup>12</sup> ينظر المرجع نفسه، ص5-6.

<sup>13</sup> عبد القادر كحلول، إشكالية التحصيل الدراسي وانسداد قنوات التواصل التربوي -دراسة في معايير التقويم واستراتيجية إدارة الوقت-، مجلة النص، أم البواقي-الجزائر، مج09، ع02، 2023، ص18.

<sup>14</sup> صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدراسية -عناصرها وأسسها وتطبيقاتها-، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، 2000، ص113.

<sup>15</sup> زياد أمين بركات: دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين، مجلة دراسات العلوم التربوية، ع36، 2009، ص04.

<sup>16</sup> حسين محمد جواد الجبوري، منجية البحث العلمي -مدخل لبناء المهارات البحثية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2014، ص146-147.

<sup>17</sup> Croasmun, J.T : using Likert-Type scales in the social science. Journal of adult education, vol 40, n° 1, 2011, pp 19,20.

### قائمة المراجع:

- 1-الجبوري حسين محمد جواد، (2014)، منجية البحث العلمي -مدخل لبناء المهارات البحثية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
- 2-الربابعة إبراهيم علي، (2015)، التقويم اللغوي، شبكة الألوكة للنشر، مصر.
- 3-العارضة محمد عبد الله، (2013)، النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة: نظرياته وتطبيقاته، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان-الأردن.
- 4-النوايسة أديب آخرون، (2015)، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، مكتبة الإعصار ومكتبة المجتمع العربي، عمان-الأردن.
- 5-بركات زياد أمين، (2009)، دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين، مجلة دراسات العلوم التربوية، ع36.
- 6-السيد عزي نبيل مسعد، (2000)، الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة-مصر.
- 7-صلاح عبد الحميد مصطفى، (2000)، المناهج الدراسية -عناصرها وأسسها وتطبيقاتها-، دار المريخ، المملكة العربية السعودية.
- 8-طعيمة رشدي أحمد: المهارات اللغوية -مستوياتها، تدريسها، صعوباتها-، (2004) دار الفكر العربي، القاهرة-مصر.
- 9-عمر يوسف، (2024)، مسيرة الاكتساب اللغوي عند الطفل ونظريات تفسيره، مجلة النص، أم البواقي-الجزائر، مج10، ع01.
- 10-كحلول عبد القادر، (2023)، إشكالية التحصيل الدراسي وانسداد قنوات التواصل التربوي -دراسة في معايير التقويم واستراتيجية إدارة الوقت، مجلة النص، أم البواقي-الجزائر، مج09، ع02.
- 11-Nitko, A. J , & Brookhart, S. M , (2008), Educational Assessment of Students, Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall
- 12-Corder, S. P, (1967),The significance of learners' errors, International, Review of Applied Linguistics in Language Teaching, vol 5, N° 1-4, , De Gruyter, Berlin, Germany
- 13-Syafri Syafri & al, (2018), Four Ways of Fine Motor Skills Development in Early Childhood, Novembre
- https://www.researchgate.net/publication/328954650\_Four\_Ways\_of\_Fine\_Motor\_Skills\_Development\_in\_Early\_Childhood, 31/08/2025