الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان-
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم تخصص لسانيات تطبيقية

الموسومة بـ:

تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد

القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا

إعداد الطالبة:
العالية حبّار

الأستاذ المشرف:
أ. الدكتور: سيدي محمد غيثري

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د عبد الرحمن خربوش	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د سيدي محمد غيتري	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا
د. راضية بن عريبة	أستاذة محاضرة أ	جامعة الشلف	عضوا
أ.د عبد القادر شارف	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشلف	عضوا
د. عز الدين حفار	أستاذ محاضر أ	جامعة مستغانم	عضوا
د. سعيدي نسيمة	أستاذة محاضرة أ	جامعة تلمسان	عضوا

السنة الجامعية: 2017-2018

شكــر وتقديــر

قال تعالى: "رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ التِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ"

سورة الأحقاف: الآية 15

بأصدق المشاعر وبأشد الكلمات الطيبة النابعة من قلب وفيّ، أقدم شكري وامتناني لمن كانوا سبب في استمرار واستكمال مسيرة حياتي، من وقفوا معي بأشد الظروف، ومن حفزوني على المثابرة والاستمرار وعدم اليأس والدي العزيزين، أقدم لكم أجمل عبارات الشكر والامتنان من قلب فاض بالاحترام والتقدير.

كما أتوجه بجزيل الشكر إلى أستاذي الفاضل الدكتور سيدي محمد غيثري وإلى كل من أمدني بالعون والمساعدة من أجل إتمام هذا البحث.

إلى هؤلاء جميعا أهدي هذا العمل تقديرا واحتراما لهم.

الحمد لله، خلق الإنسان على البيان، وهداه إلى أقوم سبيل للبحث، ويسر له أسباب الفكر والنظر في ملكوت السموات والأرض وصولا إلى المعرفة، وصلاة وسلاما دائمين على خاتم رسله ومصطفاه محمد بن عبد الله، الذي أرسله الله بالرسالة الهادية والمعرفة النقية الصافية، والحكمة البالغة ففتح بنورها الأبصار والبصائر، وأذهب بها الضلالات ومحا بها الغشاوات، فكانت فتحا مُبِينا للبشرية، خطت به نحو التقدم والتحضر أما بعد:

يعد تعليم اللغة العربية في المدارس الجزائرية من بين الأولويات التي يعكف نظام التربية والتعليم على تحقيقها، نظرا للمكانة التي احتلتها ولا تزال تحتلها، وعلى هذا الأساس تبنت وزارة التربية الوطنية مقاربة جديدة ارتكزت على تثبيت وتطوير كفاءات لغوية وتواصلية من خلال تدريس مادة اللغة العربية، اعتمادا على المعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم، لذلك لتعليمية اللغة العربية نصيب وافر من التجديد والتطوير على مستوى المضامين التعليمية وطرائق التدريس.

وإذا كانت للغة العربية مهارات أربع هي: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة فإن لكل مهارة من هذه المهارات أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع، لاسيما القراءة التي حظي تعليمها على المستوى العالمي باهتمام كبير، حيث اهتم كثيرا من العلماء بدراستها دراسة علمية تحليلية، كما اهتموا بجوانب النجاح والفشل فيها، وأقاموا برامج لدراسة حالات التأخر والضعف فيها، ووضعوا الحلول العلاجية لها، باعتبار أن أي اضطراب يعيق تعلمها واكتسابها يؤدي إلى مشكلات أكاديمية أخرى.

وعلى الرغم من أهميتها والجهود المبذولة للارتقاء بتعليمها، فإن الواقع يؤكد أن مشكلة صعوباتها لدى التلاميذ وافتقارهم إلى التمكن من مهاراتها في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي مازالت قائمة رغم ما بذلته وماتبذله المنظومة التربوية من أجل النهوض باللغة العربية وترقيتها وتطويرها.

ولعل الوعي بأهمية هذا الموضوع وخطورته كان من بين الأسباب التي شجعتنا على انتقاء موضوع رأيته جديرا بالبحث، والتي تكمن في:

1- أهمية الموضوع من الناحية الاجتماعية والعلمية والثقافية.
2- ما أصاب لغتنا من ضعف وقصور في قواعدها في مدارسنا اليوم، يدعونا إلى التمحيص والتدقيق في أسبابها.
3- الوقوف بحزم وعزم لوضع حد لهذا الضعف، والبحث عن الحلول الممكنة لمعالجة أوجه القصور في التعليم.
4- أهمية القراءة في التحصيل الدراسي، كونها المصدر الأول الذي يستمد منه التلاميذ لغتهم.

أما فيما يخص الأهداف المتوخاة من هذا البحث فهي:

- محاولة الكشف عن الأسباب المؤدية إلى صعوبة تعلم القراءة والضعف القرائي.
- التعرف على هذه الصعوبات وتأثيرها على التلاميذ.
- الوصول إلى نتائج وتوصيات تفيد في معالجة ظاهرة ضعف التلاميذ في اللغة العربية خاصة القراءة.
- التعريف بالظاهرة وخطورتها في حالة إذا لم يتم علاجها.

من هذا المنطلق تمحور بحثنا حول: "تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد– القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا"، واعتمدنا في ذلك على المنهج الوصفي الذي يتوافق مع موضوع البحث، والقائم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع ومحاولة تفسيرها وتحليلها، والذي يدفع بنا إلى طرح جملة من الأسئلة أهمها وأولها:

- ما هي أسباب صعوبات تعلم القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ وما هي مظاهر هذه الصعوبات؟
- ماهي إيجابيات وسلبيات هذا النظام الجديد؟
- ماهي الحلول المقترحة للنهوض بهذا النظام وتحسينه؟
- ما هي التصورات المقترحة لعلاج هذه الصعوبات؟

ولمقتضيات الموضوع، فقد جاء البحث في مقدمة ومدخل وأربعة فصول، فالمقدمة ذكرنا فيها مدى أهمية اللغة العربية بالنسبة للفرد والمجتمع، وسبب اهتمام العلماء والدارسين بدراستها، وما أصابها من ضعف وقصور في قواعدها، الأمر الذي استدعى البحث في الأسباب من أجل إيجاد الحل، كما تحدثنا عن الدوافع التي حفزتنا لاختيار موضوع بحثنا هذا، أما المدخل فكان عبارة عن مفاهيم ومصطلحات تعلقت بالموضوع والتي تمثلت في التربية، والبيداغوجيا، والتعليمية، واللغة العربية، إلى جانب مفهوم المقاربة بالكفاءات والمنهاج وغيره.

أما الفصل الأول المعنون بـ"تعليمية اللغة العربية قراءة في المفاهيم"، فقد خصص الحديث فيه عن مفهوم التعلم والتعليم وأهم مراحله وعوامله، إلى جانب مناهج تدريس اللغة العربية، وكل عنصر من هذه العناصر كان متبوعا بشرح مفصل، ثم الفصل الثاني الموسوم بـ"التدريس وفق منهاج المقاربة بالكفاءات"، تناولنا فيه تعريف الأهداف التربوية وذكرنا مختلف التصنيفات لها ومستوياتها، وأتبعناها بالمقاربة بالكفاءات، فتطرقنا إلى دواعي اعتمادها وأهم النظريات التي كان لها الفضل في تأسيسها، كما تناولنا المفاهيم المرتبطة بها، وذكرنا أنواعها وخصائصها وأهدافها، كما جاء في هذا الفصل التقويم ومستلزماته وفق هذه المقاربة.

وأتبعناه بالفصل الثالث الموسوم بـ"القراءة"، الذي اشتمل على مفهوم القراءة وأسس تعليمها وأهم مراحلها وطرق تدريسها، كما عالجنا أيضا مشكلة صعوبة تعلم القراءة أو العسر القرائي، حيث قمنا بتحديد مفهومه وأنواعه، وأهم النظريات المفسرة له مع ذكر أهم الأسباب والعوامل المساهمة في حدوثه، أما الفصل الرابع فكان عبارة عن دراسة تقويمية للقراءة وتحديد الأخطاء، وقد اتبعنا في ذلك خطوات منهجية تمثلت في منهج الدراسة وأهدافها، إلى جانب الدراسة الاستطلاعية والأساسية وحدودها الزمانية والمكانية وغيرها وفي الأخير ختمنا البحث باستنتاج عام بينا فيه النتائج التي توصلنا إليها، كما قمنا بتقديم مجموعة من التوصيات والاقتراحات.

وفي هذا الإطار صادفتنا جملة من الدراسات السابقة منها:

أ- الدراسات العربية:

- دراسة بدرية الملا 1985 بعنوان "برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لتلميذات الصف الرابع ابتدائي بدولة قطر"، تهدف الدراسة إلى معرفة أهم جوانب التأخر في القراءة عند تلميذات الصف الرابع ابتدائي، واشتملت الدراسة على 207 تلميذة ليست لديهن عيوب سمعية بصرية ونطقية.
- دراسة محمود عبد الحليم منسي 1989 بعنوان "العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية- دراسة استطلاعية في المدينة المنورة"، تهدف الدراسة إلى الكشف عن العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين.
- دراسة مقداد وعبد الله 2002 بعنوان "تأثير برنامج علاجي في القدرة القرائية لدى طالب يعاني من الديسلكسيا"، تهدف الدراسة إلى التعرف على مظاهر الديسلكسيا لدى الطالب، ومدى تأثير البرنامج العلاجي المقترح في قدرة هذا الطالب على القراءة.
- دراسة السعيد 2005 بعنوان: تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح"، هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات القراءة الجهرية لدى كل من الذكور والإناث، ومدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين القراءة لديهم.

ب- الدراسات الأجنبية:

- أجرى نايلور (Naylor 1983) دراسة بعنوان تشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، ودراسة فعالية بعض البرامج التعليمية المقدمة لعلاج ذوي صعوبات القراءة.
- أجرى شانج (Chang 1993) دراسة بعنوان "الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة والأطفال العاديين في كل من التعرف على الكلمة وقراءتها"، وقد تكونت عينة الدراسة من (85) طفلا من الصف الخامس، منهم (36) طفلا من ذوي صعوبات القراءة من أجل حساب التباعد بين الذكاء والتحصيل.

- دراسة ستانوفتش وسييجل (Stanovich- Siegel 1994) بعنوان "الفروق بين عينة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين في الترميز الصوتي وترجمة الكلمة إملائيا" تكونت العينة من (197) تلميذا تم تقسيمهم طبقا للتباعد بين الذكاء والتحصيل وتحديد الفروق بينهم.

ولإثراء هذا الموضوع اعتمدنا على جملة من المراجع منها: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، محمد الصالح حثروبي الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، عبد اللطيف حسين فرج، تعليم الأطفال والصفوف الأولية إضافة إلى مراجع أخرى.

أما بالنسبة للصعوبات التي واجهتنا ونحن ننجز هذا البحث نذكر منها: ضيق الوقت وصعوبات تتعلق بإجراء الدراسة والأخذ من وقت المعلمين والمعلمات.

وفي الأخير لايفوتني إلا أن أسدي شكري الخالص إلى أستاذي المشرف الدكتور: "سيدي محمد غثيري"، الذي طالما جدد من إرادتي وقوى من عزيمتي، وعلى روحه العلمية وإلحاحه المستمر على المواصلة في إكمال هذا البحث، لك مني كل الثناء والتقدير بعدد قطرات المطر وألوان الزهر وشذى العطر على جهودك الثمينة والقيمة ونقول لك أنك أعطيت فتسامى عطاؤك حتى اصطفت عبارات الشكر أمام ذلك النهر المتدفق من العطاء، كما لا أملك إلا أن أقول أنني قد عرضت رأيي وأدليت بفكرتي في هذا الموضوع لعلي أكون قد وفقت في كتابته والتعبير عنه، فإذا وفقنا فهو من الله، وإذا قصرنا فحسبنا الاجتهاد.

مدخل: تحديد المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالموضوع

1- التربية

2- البيداغوجيا

3 - التعليمية

4- اللغة العربية

5- المنهاج

6- المقاربة بالكفاءات

7- المرحلة الابتدائية

1- تعريف التربية

أ-لغة:

رَبَا الشيء، يربو، رُبُوا، بمعنى زاد ونما[1]، قال تعالى عن الأرض: ﴿ وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا المَاءَ اِهْتَزَّتْ وَرَبَتْ﴾[2]، أي زادت وانتفخت بسبب ما يتداخلها من الماء والنبات، ورب الولد ربًا، أي تعهده بما يغذيه وينميه، ورب الشيء يربه رَبًا، بمعنى ربَاه ورعاه ليبلغه كماله[3]، قال تعالى: ﴿وَقُلْ رَبِّ اِرْحَمْهُمَا كَمَا رَبَيَانِي صَغِيرًا﴾[4].

يظهر لنا من هذا التعريف معنيان هما:

المعنى الأول هو النمو والزيادة، وهذا أوضح ما يطلب من التربية، وهو تنمية الجانب الذي توجه إليه، فالتربية العقلية تهدف إلى تنمية القدرات العقلية، في حين تهدف التربية الروحية إلى تنمية القوى الروحية، أما المعنى الثاني فهو التدرج، الذي يظهر في التنشئة والتثقيف ولا يكون أبدا طفرة ومرة واحدة، وإنما يتم بمراحل متتالية، لذلك اعتبر الإنماء والتدرج أهم قانونين يحكمان طبيعة الأعمال التربوية[5].

ب- اصطلاحا:

هي تنمية قدرات الفرد واتجاهاته وغيرها من أشكال السلوك ذات القيمة الإيجابية في المجتمع الذي يعيش فيه[6]، وهي أيضا كل الوسائل المدبرة التي يقصد بها الكبار من أفراد

---

(1)- ينظر: لسان العرب، مادة (ر.ب)، دار صادر، بيروت، ج 14، ص304.

(2)- سورة الحج، الآية 05.

(3)- ينظر: محمد تيسير سليمان العلي، الصلة بالله تعالى وأثرها في تربية النفس، دار البشير للنشر، السعودية، د.ت، ص 09.

(4)- سورة الإسراء، الآية 24.

(5)- ينظر: عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، ط3، 1432هـ/2011م، ص11.

(6)- ينظر: فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، ص87.

النوع الإنساني إعداد النشء إعدادا جسميا وعقليا وأدبيا لغرض خاص يجعلونه نصب أعينهم والوسائل غير المدبرة التي يستفيد بها الإنسان في جسمه أو عقله أو خلقه[1].

من هذا التعريف نستخلص أن التربية تشمل جميع جوانب النفس الإنسانية، والجسمية والعقلية، والخلقية، والاجتماعية وغيرها، لذلك قسمها بعض الباحثين إلى أنواع عدة هي: التربية الجسمية والتربية العقلية حسب الموضوع الذي تعنى به، لكن ما يلاحظ من خلال هذا التعريف أن التربية تنشأ من زمرتين من العوامل منها: عوامل مدبرة مقصودة وعوامل غير مدبرة ولا مقصودة، فالزمرة الأولى تكون فيها عوامل التربية ووسائلها مدبرة من قبل الكبار من أفراد النوع الإنساني حيال الصغار للتأثير في أجسامهم وعقولهم وأخلاقهم وإعدادهم للحياة المستقبلية، وأهم مواطن هذا النوع من التربية هو الأسرة والمدرسة والمجموعة الثانية تكون عوامل التربية فيها غير مقصودة، وهي مجموعة العوامل التي تؤثر في نشأة الأطفال ونموهم من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية دون أن يكون للكبار دخل مباشر في توجيهها نحو هذه الغاية ولا في أدائها لهذه الوظائف، منها البيئة الطبيعية والعوامل الاجتماعية والحضارية، والأمور التي يقوم بها الطفل من نفسه مدفوعا بميوله وغرائزه الطبيعية[2].

ويعرف جون ديوي (1859م–1952م) الفيلسوف الأمريكي التربية بأنها: "الحياة نفسها وليست مجرد إعدادا لها، وهي عملية نمو وتعلم، وبناء، وتجديد للخبرة، وعملية اجتماعية"[3]، أما كيفين هاريس فيعرفها بأنها: "عملية وضرورة اجتماعية اقتضتها حاجة المجتمع لنقل المعرفة من الأجيال المتعاقبة"[4]، وهي: "كل عمل نقوم به لتنشئة طفل أو

---

[1]– ينظر: أحمد الحجي الكردي، بحوث في طرق التدريس الخاصة، جامعة دمشق، 1970–1971، ص01.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص01.

[3]– Adolphe Moyes, The développement of Education inher ten tieh centuy , p01

[4]– سميرة أحمد السيد، علم اجتماع التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1998، ص25.

شاب من شأن هذا العمل إكساب الفرد مجموعة من العادات الفكرية والعملية والصفات الخلقية"[1].

مانستخلصه من خلال هذه التعريفات، أن التربية عملية اجتماعية تسهم في تنشئة الأفراد وتكسبهم الخبرات والمهارات والقدرات، التي تمكنهم من أداء واجباتهم في المجتمع وتنمية مواهبهم وتوجيهها التوجيه الصحيح.

ومن معاني التربية: الإصلاح والتهذيب، حيث تبذل جهود كبيرة ومستمرة لرعاية الطفل وإصلاح أحواله وعدم إهماله، بدء من الأسرة ومرورا بالمدرسة ودور العلم، ووعظ العلماء وقراءة الكتب وسماع البرامج الهادفة، كل هذا يساعد في إصلاح الطفل وإثراء نفسه بالعلم المفيد والنهج السديد، إذ يرتبط طلب العلم بمناهج التربية مما يعطي الأطفال مع مرور الوقت خبرات ومهارات وتوجيهات تساعدهم على تحقيق أهدافهم في الحياة، فاللتربية دور زائد في توجيه ميول الطفل وربطه بالأخلاق الحميدة والعلاقات الإنسانية الراقية، وكبح جماح الشهوات [2].

يتضح من هذا التعريف أن التربية هي الإصلاح والتهذيب، ولا يقتصر هذا الإصلاح على الأسرة والمدرسة فقط، بل يشمل كل البرامج الهادفة التي تساعد الطفل على تهذيب سلوكه والاتصاف بالأخلاق الحسنة من أجل تحقيق أهدافه في الحياة.

وهي أيضا: "تغذية الجسم وتربيته لما يحتاج إليه من مأكل ومشرب ليشب قويا معافى قادرا على مواجهة تكاليف الحياة ومشتقاتها، فتغذية الإنسان والوصول به إلى حد الكمال هو معنى التربية"[3]، وهي كذلك: "إنشاء الشيء حالا فحالا إلى حد التمام"[4].

---

[1]–عبد الله الراشدان، نعيم جعين، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، ط2، 1999، ص112.

[2]– ينظر: بدوي يوسف، قاروط محمد محمد، تربية الأطفال في ضوء القرآن والسنة، دار المكتبي، دمشق، ط2، 1423هـ/2003م، ص141.

[3]– محجوب عباس، أصول الفكر التربوي في الإسلام، دار ابن كثير، دمشق، 1398هـ/1978م، ص15.

[4]– المناوي محمد عبد الرؤوف، التوقيف على مهمات التعاريف، تحقيق: محمد رضوان الداية، دار الفكر المعاصر ،بيروت، 1410هـ/1990م، ص169.

التربية حسب هذا التعريف هي تغذية الإنسان جسما، وعقلا، وروحا، وإحساسا، ووجدانا، وعاطفة.

ولتوضيح دورها في حياة الفرد والمجتمع يرى جورج شهلا أن ينظر إلى هذا الدور من زاويتين هما[1]:

1-زاوية التراث الثقافي الذي يعتبر المتعلم أحد ورثته.
2-زاوية البيئة التي يعيش المتعلم في وسطها وينتظر أن ينسجم معها كل الانسجام.

فالزاوية الأولى هي الأساس، لأنها عملية نقل التراث الثقافي إلى المتعلم، أما الزاوية الثانية فهي عملية يكيف بها المتعلم نفسه وفقا لبيئته الطبيعية والاجتماعية.

أما بالنسبة لوظائفها تتجلى في[2]:

1. نقل الأنماط السلوكية للفرد.
2. تغيير التراث الثقافي والتعديل في مكوناته.
3. عملية اكتساب خبرات اجتماعية.

2- البيداغوجيا:

من الصعب تعريف البيداغوجيا تعريفا جامعا مانعا بسبب تعدد واختلاف دلالتها الاصطلاحية من جهة، وبسبب تشابكها مع مفاهيم وحقول معرفية أخرى مجاورة لها من جهة ثانية، وهذا ما أدى إلى رسم الحدود الدقيقة بين البيداغوجيا وغيرها من التسميات[3].

البيداغوجيا مصطلح تربوي يوناني يتكون من شقين هما: peda وتعني الطفل وgogé تعني القيادة والسياقة كما يقصد بها التوجيه، وبناء على هذا كان البيداغوجي هو الشخص

---

[1]– ينظر: جورج شهلا، الموجز في تاريخ التربية، مكتبة رأس، بيروت، ص34.

[2]– ينظر: إبراهيم ناصر، أسس التربية، دار عمار، عمان، 1989م، ص22 وص23.

[3]– ينظر: لمكي المروني، البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي، كلية الآداب، الرباط، 1993، ص130 وص131.

المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو للنزهة، والأخذ بأيديهم ومصاحبتهم، أما من حيث الاصطلاح أخذت كلمة بيداغوجيا معان عدة حيث اعتبرها إميل دوركايم نظرية تطبيقية للتربية تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع[1].

تشترك التعليمية والبيداغوجيا بمسارات اكتساب المعارف وتبليغها، فالتعليمية تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة، أما البيداغوجيا تدرس العلاقات بين المتعلمين والمعلمين[2] وتتداخل البيداغوجيا مع التعليمية إلى درجة يصعب الفصل بينهما، فهناك من أكد بأن تعليمية اللغات هي امتداد للبيداغوجيا ومنتوج ووليد جديد لها[3]، وأنها تتبادل معها المنافع شأنهما شأن اللسانيات وعلوم النفس والاجتماع، وهي تجيب عن العديد من التساؤلات المتمثلة في العلاقات بين المعلم والمتعلم واستعمال الطرائق والتقنيات التربوية، والوسائل المختلفة في العملية التعليمية، وأساليب تقويم التعليم والتعلم وإعداد الفرد إعدادا جيدا[4].

3- التعليمية:

أ-لغة:

هي ترجمة لكلمة (didactique) المشتقة من كلمة ديداكتيتوز(didaktitos) اليونانية التي أطلقت على ضرب من الشعر، تناول بالشرح معارف علمية أو تقنية، وفي اللغة العربية هي مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم، أي وضع علامة أو أمارة لتدل على الشيء لكي ينوب عنه[5].

والديداكتيكا لفظ أعجمي مركب من لفظين هما ديداك وتيكا وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم، وقد ذكر صاحب القاموس الإنجليزي منير البعلبكي أن الديداكتيك تعني فن أو

---

(1) ينظر: إدريس قاسمي، الطيب أموراق، عبد الرحمان الهامة، سلسلة التكوين التربوي، ط2، 1995م، ص66 وص67.

(2) ينظر: ميشال دوهلاي، التعليمية والبيداغوجيا، دار مارينور للنشر، الجزائر، مجلة معالم العدد1، ص181.

(3) ينظر: رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991م، ص59.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص59.

(5) ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، ط2012م، ص126.

علم التعليم[1]، ويعرف جان كلود غاينون التعليمية في دراسة له أصدرها سنة 1973م بعنوان ديداكتيك المادة على أنماط إشكالية إجمالية تتضمن[2]:

- ✓تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وغايات تدريسها انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع.
- ✓دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.

وتعرف كذلك بأنها علم مساعد للبيداغوجيا يعهد إليه بمهمات تربوية أكثر عمومية وهي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي، أو وجداني، أو حسي حركي، وتنصب الدراسة الديداكتيكية على الوضعيات التعليمية التي يحتل فيها المتعلم الدور الأساسي، أما المعلم فدوره تسهيل عملية تعلم التلميذ، وذلك بتصنيف المادة التعليمية حسب حاجاته وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه والأدوات المساعدة على التعلم، وهذا يتطلب الاستعانة بعلم النفس لمعرفة حاجات الطفل، والبيداغوجيا لتحديد الطرائق المناسبة من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية[3].

وهكذا لم تكن التعليمية في بداية الأمر تختلف كثيرا عن العلم الذي يهتم بمشاكل التعليم (البيداغوجيا)، بالرغم من أن هذه الأخيرة تهتم بالمتعلم بينما تركز الأولى (التعليمية) على المعارف[4]، وهذا يدل على أنها بعدما كانت تطلق على فن من الفنون ألا وهو الشعر كما كان سائدا عبر حقب زمنية مختلفة، أصبحت علما قائما بذاته، فإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهرت فيها التعليمية في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر، نجد

---

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص126.

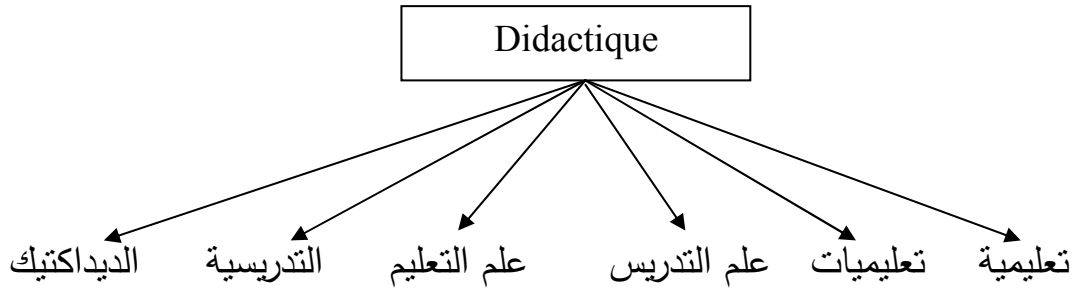
[2] ينظر: رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا الحوار الأكاديمي والجامعي، ص39.

[3] ينظر: عبد اللطيف الفرابي، محمد آيت يحيى، عبد العزيز الغرضاف، معجم علوم التربية، ص256.

[4] ينظر: إبراهيم حمروش، التعليمية، موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها المجلة الجزائرية للتربية، العدد2، ص63 وص64.

ذلك يعود إلى «M.F MAKEY» الذي بعث من جديد المصطلح القديم ديداكتيك للحديث عن المنوال التعليمي[1].

وفي اللغة العربية تعددت هذه المصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي ديداكتيك بسبب تعدد مناهل الترجمة وظاهرة الترادف في اللغة، فنجد البعض استعمل مصطلح تعليمية اللغات، والبعض الآخر استعمل المركب الثلاثي علم تعليم اللغات، وهناك من اكتفى بتسمية علم التعليم، وهناك من استخدم مصطلح تعليميات أو تعليمية، أما في العربية يقابل هذا المصطلح عدة ألفاظ [2].



ب- اصطلاحا:

ظهر هذا المصطلح في فرنسا سنة 1554م، واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض، وفي سنة 1667م وظف في المجال التربوي كمرادف لفن التعليم أو التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس، وهو علم موضوعه دراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هو مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتحسين مواقف التعليم[3]، وقد عرفها سميث بأنها: "خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية

---

[1] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية، 2000، ص130 وص131.

[2] ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان- الأردن، ط1، 2007، ص08.

[3] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص126.

وموضوعاتها ووسائطها، وهو علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة"[1]، أما غاستون ميالاري فيقول بأنها: "مجموعة الطرائق والأساليب وتقنيات التعليم"، وبالنسبة لمحمد الدريج فيؤكد بأنها: "الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية قصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي"[2].

يتضح من خلال ما سبق أن التعليمية هي علم يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية، وهي علم له علاقة بكل العلوم الإنسانية والتربوية التي اهتمت بالمعرفة وكيفيات اكتسابها وتعلمها، يكفي أنها قد تمكنت من صياغة مفاهيم اختصت باستعمالها، وهي مفاهيم تساعد الباحث على تشخيص المشاكل والصعوبات، ومن ثم إيجاد الحلول العملية لهذه العوائق التي تحول دون اكتساب المتعلمين للمعارف المدرسية[3].

4- اللغة العربية:

لا شك في أن وضع تعريف جامع مانع للغة ليس بالأمر اليسير، فقد ظهرت في تاريخ الفكر اللغوي تعاريف متعددة اختلفت وتداخلت وتعارضت أحيانا تبعا لتعدد المدارس اللغوية والفكرية، فقد عرف أبو الفتح ابن جني في الخصائص اللغة بأنها: "حدها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[4]، ثم قال: "وأما تصريفها فهي فعلة، من لغوت، أي تكلمت، وأصلها لغوة، وقالوا فيها لغات ولغون، كثبان وثبون، وقيل منها لغى يلغي، إذا هذى"ويعرف هنري سويت في كتابه مدخل إلى تاريخ اللغة، اللغة بقوله: "التعبير عن الفكر عن طريق الأصوات اللغوية"، في حين أكد عالم اللغة السويسري "دي سوسير": "أن اللغة في جوهرها نظام من

---

(1) محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص127.

(2) محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة "مقارنة تحليلية نقدية"، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2002م، ص21.

(3) ينظر: le petit la rousse illustre, édition Larousse. Paris, 2001, p333.

(4) ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1983م، ص33.

الرموز الصوتية، أو مجموعة من الصور اللفظية تختزن في أذهان أفراد الجماعة اللغوية وتستخدم للتفاهم بين أبناء مجتمع معين، حيث يتلقاها الفرد عن الجماعة التي يعيش معها عن طريق السماع"[1]، وفضلا عن ذلك اللغة هي "وسيلة الترابط الاجتماعي[2]، وهي حافلة بالألفاظ والأوضاع التي تمكن من الإفصاح عن أدق الأفكار وأرق العواطف وأبعد التصورات، لذلك تحتاج إلى مجمع علمي يدخل إليها بعض الألفاظ الفنية والعلمية الحديثة"[3].

إن اللغة إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها المتعددة، يعتمد عليها كل نشاط يقوم به الطالب سواء عن طريق الاستماع والقراءة، أو عن طريق التحدث والكتابة[4]، وهي ليست مادة دراسية فحسب، بل هي وسيلة لدراسة المواد الأخرى، لذلك حظي تعليمها ومازال يحظى بأكبر نصيب من العناية من المهتمين بشؤون التربية والتعليم في الشرق والغرب[5].

أما الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية، هو تزويد المتعلمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي، فلم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها مهما كان المستوى والنوع، ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل التلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة، سواء على المستوى الشفهي أو الكتابي، وزيادة عن محاولات تكييفه في فترات مختلفة، فإن تعليم اللغة العربية يجب أن يهدف إلى[6]:

---

(1) سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكردي، محمود جلال الدين سليمان، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، رؤية تطبيقية، ط2، 2004م، ص13 وص14.

(2) سميح أبو مغلي، جمال عابدين، الموجز في أساليب تدريس اللغة العربية، المؤسسة القومية للتربية، عمان، 1976م، ص12.

(3) محمد كامل الخطيب، اللغة العربية، القسم الأول آراء ومناقشات، منشورات وزارة الثقافة، ط1، 2004م، ص114.

(4) ينظر: طه حسين الديليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، المنارة، ط1، 2005م، ص67.

(5) ينظر: سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكردي، محمود جلال الدين سليمان، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، ص18 وص19.

(6) ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009م، ص53.

- إدماج المكتسبات اللغوية للتلميذ في بداية التمدرس.
- ضمان الكفاءات الأساسية الأربع للاتصال (فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفهي التعبير الكتابي).
- تنويع أنماط النصوص المدروسة أو المنتجة (السردية، الوصفية، الحجاجية)، وكذا المكتوب الوظيفي (الملخص، الخلاصة، التقرير، الالتماس، الطلب...)[1].
- اكتساب المتعلمين لمنهجيات التفكير والملاحظة والمقارنة والاستدلال، وتنظيم العمل وضبط الوقت من خلال الإنجازات الكتابية والبحوث الخارجية التي يكلفون بها.
- تنمية بعض الجوانب الإسلامية والوطنية والإنسانية من خلال تعلم اللغة العربية وتوظيفها في حياتهم.
- تزويدهم برصيد لغوي فصيح لحياتهم المدرسية والمجتمعية[2].
- العمل على التكييف والمجانسة لدى الأطفال الذين لم يستفيدوا من التربية التحضيرية.
- الأخذ بيد المتعلمين نحو الاستقلالية وتنمية قدراتهم على المبادرة[3].

5- المنهاج:

أ- لغة:

المنهاج هو الطريق البين الواضح[4]، قال تعالى في محكم كتابه العزيز: ﴿لِكُلٍ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شَرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ [5]، وورد عن ابن عباس رضي الله عنه قال: "لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركّكم على طريق ناهجة" [6]، والمنهاج والطريق الناهج تعني هو

---

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009م، ، ص54.

(2) ينظر: طه حسين الديليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص60.

(3) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، جويلية 2015م، ص4.

(4) ينظر: عبد الله قلي، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، الجزائر، 2008م-2009م، ص5.

(5) سورة المائدة، الآية48.

(6) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار الميسرة عمان- الأردن، ط4، 2004م، ص21.

الطريق الواضح، وأصل كلمة المنهج هو النهج، ويقال: نهج فلان الأمر نهجا، أي أبانه وأوضحه ونهج الطريق سلكه[1].

ب- اصطلاحا:

اختلف المفهوم الاصطلاحي للمنهاج باختلاف الاتجاهات الفكرية التربوية، والفلسفات والمدارس التي اختلفت بدورها باختلاف العصور والمجتمعات والثقافات، فقد عرف المنهاج بأنه: "مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية، التي تهيؤها المدرسة لطلابها داخل المدرسة وخارجها قصد مساعدتهم على النمو الشامل وتحقيق أهدافها التربوية"[2]، ويعرف أيضا بأنه: "جميع المؤثرات التربوية التي تؤثر على التلاميذ في جميع المراحل التعليمية قصد تنمية التلاميذ من جميع النواحي العقلية والاجتماعية والنفسية والجسمية تحت إشراف المدرس"[3].

يتضح من خلال هذه التعريفات أن المنهاج هو مجموع الخبرات المدروسة والمخطط لها من قبل المدرسة تقدم للتلاميذ من أجل تحقيق غايات وأهداف تربوية تسعى إلى تحقيقها.

أما في مفهومه العام والشائع عرف المنهاج الدراسي بأنه: "مجموع المواد الدراسية والخبرات التي توجه للمتعلم، وأنه سلسلة من الأشياء التي ينبغي للأطفال القيام بها"[4]، لكن ما يلاحظ على المنهاج أنه لم يعد مرادفا للمادة الدراسية التي أصبحت جزء منه، فهو يشمل مختلف أنواع النشاط الذي يقوم به التلاميذ، ومختلف الخبرات التعليمية الصفية واللاصفية التي تتولى المدرسة التخطيط لها والإشراف عليها وتقويمها من قبل المعلمين، كما أن دراسة المنهاج لم تعد تقتصر على دراسات ضيقة للمحتوى، بل أصبحت تتناول العملية التربوية

---

(1) ينظر: عبد الله قلي، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص5.

(2) إسحاق الفرحان، توفيق مرعي، المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، ط2009م، ص16.

(3) عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2008م، ص14.

(4) عبد الله قلي، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص7.

بأبعادها المختلفة، كالأهداف والمحتوى، وطرق التعليم والتعلم، وأساليب النشاط المدرسي والتقويم[1].

ويميل المفهوم الحديث للمنهاج إلى اعتباره خطة للتعلم، لأن المنهج لا يمكن أن يكون المادة الدراسية وحدها لأنها تمثل إلا المحتوى فقط، كما أنه لا يمكن اعتباره مجرد أهداف أو غايات أو خبرات تعليمية لأن كلا منهما لا يمثل إلا عنصرا واحدا من عناصر المنهاج، والأهم من ذلك أنه يرفق بوثيقة تسمى الوثيقة المرافقة للمنهاج، هدفها مساعدة المدرس على أن يتعامل مع المنهاج تعاملا مجديا في صياغة الأهداف والمضامين، كما تعتبر أداة مرجعية حقيقية تستهدف[2]:

- توضيح بعض مفاهيم المنهاج ومبادئه بواسطة أمثلة عملية من المضامين المعرفية والقدرات والكفاءات والأهداف التعلمية.
- توضيح بعض المعالم التي تساعد المعلم على اتخاذ القرارات المتعلقة بتناول المنهاج وتطبيقه وتنظيم الأنشطة ضمن وحدة التعلم.
- اقتراح بعض المعالم التي تساعد المعلم على إعداد خطط العمل وتصميمه.
- تزويد المعلم بعينات من التمارين والتطبيقات والركائز يلجأ إليها لبناء وضعياته التقويمية بنفسه.

6- تعريف المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات، هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية، تنص على التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون، وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة وترجمتها إلى أهداف وأنشطة تعليمية[3].

---

[1] ينظر: عبد الله قلي، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي ، ص7.

[2] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص37.

[3] ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى، الجزائر، ط2، 2004م، ص11.

ترتكز المقاربة بالكفاءات على أسس تصورية تختلف عن النموذج التقليدي وعن بيداغوجيا الأهداف، فالمقاربة بالكفايات تعتبر المعارف مجرد موارد كان لابد من تعبئتها وتستلزم عملا منظما يتوسل بالوضعية المشكلة، وتجعل المتعلم في محور النشاط التعلمي عوض المدرس أو المضامين أو الكتب المدرسية والوسائل الأخرى، كما تعمل على تزويد المتعلمين بوسائل التعلم، وتطمح إلى إزالة الحواجز بين المواد الدراسية والتقليص من حدتها[1]، وقبل التطرق إلى معرفة خطوات هذه الطريقة نعرج على مفهوم المقاربة والكفاءة.

6-1/ مفهوم المقاربة:

أ- لغة:

هي مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعلة، وفعله قارب على وزن فاعل، وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناه وحادثه بكلام حسن، ومنها تقارب ضد تباعد[2].

ب- اصطلاحا:

يقصد بها الخطة المستعملة لنشاط ما، ودراسة وضعية أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية، أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلمية التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية تعلمية وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة[3].

6-2/مفهوم الكفاءة:

أ-لغة:

كفأ: كافأه على الشيء مكافأة وكِفَاءً، قال حسان بن ثابت:

وَرُوح القدس لَيْس له كِفَاءُ

---

(1) ينظر: Jacques Tardif, le transfert des apprentissage, éditions logiques, Montréal, 1999, P145.

(2) ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، 2005م، ص101.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص101.

أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل

والكَفِيءُ: النّظيرُ، وكذلك الكُفْءُ، والكُفُوءَ، على فُعْلِ وفُعُول، والمصدر الكفاءة بالفتح والمدّ والكفُءُ: النّظير والمُساوي، ومنه الكفاءة في النّكاح[1].

وهي المماثلة في القوة والشرف والقدرة على العمل وحسن تصريفه، وفي الزواج تعني أن الرجل والمرأة متماثلان في الحسب والنسب والدين والعلم وغير ذلك، كما تدل على كل ما يكفي ويغني عن غيره كقولنا: يكفيك الله شر السؤال والمال، أي يغنيك من فضله بما يقيك من الوصول إلى ذلك[2].

ب- اصطلاحا:

يشوب مفهوم الكفاءة الكثير من الغموض والاختلاف، فقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار أنه يوجد أكثر من مئة تعريف لمفهوم الكفاءة، وهذا حسب السياق الذي تستعمل فيه، لكن الذي يهمنا هو البحث عن مفهوم الكفاءة في المجال التربوي، ولتوضيح ذلك نورد بعض التعاريف.

الكفاءة هي: "القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام، إنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة"[3].

يتضح من هذا التعريف أن المعارف (المحتويات) لم تُهْمَل لكنها لا تشكل غاية في حد ذاتها، بل تستعمل خاصة لصفتها "النفعية" كمورد أو كأداة" لكونها من مركبات الكفاءة.

وفي تعريف آخر عرفت الكفاءة بأنها: "مجموعة من المعارف النظرية والعلمية يكتسبها الشخص في مجال مهني، أما في المجال التربوي هي مجموعة المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة[4]، وتمكين الفرد من إدماج وتوظيف ونقل مجموعة من

---

(1) ينظر: لسان العرب، مادة (ك.ف.أ)، دار صادر، بيروت، ج1، ص139.

(2) ينظر، خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص53.

(3) وزارة التربية الوطنية، الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص6.

(4) Renald le gendre dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal- Paris,1998, p56. .

الموارد في سياق معين لمواجهة مشكلات تصادفه أو لتحقيق عمل معين"[1]، وهي أيضا: "نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية المنتظمة بكيفية تجعل الفرد حينما يتواجد في وضعية معينة فاعلا فينجز مهمة من المهام أو يحل مشكلة من المشاكل"[2].

وهي أيضا: "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، ويقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة[3]، وتكون نتيجة الخبرة المهنية ويستدل على حدوثها من خلال مستوى الأداء المتعلق بها، كما أنها تكون قابلة للملاحظة انطلاقا من سلوكات فعالة ضمن النشاط الذي ترتبط به"[4]، وتعرف كذلك بأنها: "سيرورة أداء نشاط أو مشروع ما، لأن التحكم في الأداء هو القابل للقياس، وهو المظهر العلمي للكفاءة"[5].

يتضح أن الكفاءة هي: مجموعة من القدرات المدمجة التي تسمح بكيفية تلقائية إدراك وضعية معينة وفهمها والاستجابة لها بشكل أقل أو أكثر ملاءمة[6]، وعلى العموم الكفاءة ذات مستوى أعلى من المهارات والمعارف، التي تشكل القاعدة الصلبة لبنائها والحديث عنها يعتبر الحديث عن الذكاء بشكل عام[7].

---

(1) G.le Boter, inxavier une pédagogie de l'intégration 2eme édition de Boeck in université 2001, P66.

(2) P.Guillet, construire la formation : outils pour les enseignant et les formateurs Edition. E.S.F .

(3) محمد الدريج، التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004م، ص283.

(4) André Guillet « développer les compétences E.S.F éditeur, Paris, 2eme edition, P13.

(5) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، أفريل 2003م، ص31.

(6) ينظر: بوسمان كريستيان، ماري فرانسو وآخرون، أي مستقبل للكفايات، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2005م، ص9 وص10.

(7) ينظر : Je romes. Bruner, le développement de l'enfant : savoir a voir dire texte traduits et présentes par Michel de Lean, 2eme édition, P.U.F. France, 1991, P255

ويعرف كي لوبوتيرف (Guy le Boterf) الكفاءة: "هي القدرة على التصرف، أي القدرة على إدماج وتعبئة وتحويل مجموعة من الموارد (معارف، مؤهلات، تفكير منهجي...) لمواجهة مختلف المشاكل التي تعترض الفرد أو لإنجاز مهمة معينة"[1].

انطلاقا مما تقدم يصبح مفهوم الكفاية دالا على شيء كلي أو مجموعة كلية لا يمكن أن تكون فقط مجرد مضامين متراكمة، ولكن مجموعة منظمة من القدرات (الأنشطة) التي تطبق على مضامين في إطار صنف معين من الوضعيات من أجل حل مشاكل تطرحها هذه الأخيرة، أو "مجموعة من قدرات مدمجة تتيح بطريقة تلقائية فهم وضعية ما والتصرف إزاءها بطريقة ملائمة"[2].

أما فليب بيرنو (Philippe Perrenoud) فيعرف الكفاءة ويقول أنها: "القدرة على تعبئتها بدراية وبروية وحل مشاكل حقيقية"[3]، في حين ترى غزلان توزان أن الكفاءة هي: "حصيلة إدماج معارف ومهارات تتجلى في قدرة المتعلم على تحقيق إنجازات محددة"[4].

7- المرحلة الابتدائية:

تعد المرحلة الابتدائية مرحلة تأسيس، تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة[5]، وهي وهي أول مرحلة من النظام التعليمي في الجزائر، يبلغ سن التلميذ في أغلب الأحيان عند الالتحاق بالطور الابتدائي خمس سنوات من عمره ويبقى في هذا الطور خمس سنوات، بعد ذلك ينتقل إلى المرحلة المتوسطة وهي ثان مرحلة من مراحل التعليم العام، ويكون هذا بعد نجاحه في شهادة التعليم الابتدائي[6].

---

(1) Guy le Boterf, Cité par Xavier Roegiers dans une Pédagogie de l'intégration De Boeck université, Bruxelles, 2000, P65.

(2) Jean-Marie De Ketele, l'évaluation des acquis scolaires : Quoi? pourquoi? Revue Tunisienne des sciences de l'Education, P17 et P36.

(3) .Phillipe Perrenoud, Invie Pedagogique, N°112- Septembre- Octobre 1999, P16 et P20

(4) أحمد العلوة، حول البيداغوجيا الحديثة، ص8.

(5) ينظر: سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكردي، محمود جلال الدين سليمان تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، ص41.

(6) ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص22.

يكتسب التلاميذ في هذه المرحلة المعارف الأساسية وتُنما الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي، والكتابي، والقراءة، والرياضيات، والعلوم، والتربية، كما تمكن هذه المرحلة التلميذ من الحصول على تربية ملائمة وتنمية ذكائه ومهاراته اليدوية والجسمية والفنية، وهي منظمة في ثلاثة أطوار منسجمة تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلميذ وهي[1]:

أ. **الطور الأول:** هو طور الإيقاظ والتعلمات الأولية ويشمل السنتين الأولى والثانية، وفي هذا الطور يكتسب التلميذ الرغبة في التعلم والمعرفة.

ب. **الطور الثاني:** يشمل السنتين الثالثة والرابعة، وفيه يتحكم التلميذ في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب.

ج. **الطور الثالث:** يخص السنة الخامسة ابتدائي، وفيه يتحكم التلميذ في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، وفي المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى مثل (الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية، والتربية الإسلامية والتربية المدنية واللغة الأجنبية الأولى).

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص23.

المبحث الأول: التعلم والتعليم

I- التعلم مفهومه وعوامله وخصائصه

تمهيد

1-1- مفهوم التعلم

1-2- تعريف التعلم

1-3- عوامل التعلم

1-4- خصائص التعلم

1-5- العوامل المؤثرة في التعلم

1-6- أنوع التعلم

1-7- طرائق التعلم

أ- طريقة التعلم بفعل المنعكس الشرطي

ب- طريقة التعلم بالاشراط الإجرائي

ج- طريقة التعلم بالمحاولة والخطأ

د- طريقة التعلم بالاستبصار

1-8- مراحل التعلم

أ- المرحلة التمهيدية

ب- مرحلة التعلمات الأساسية

ج- مرحلة التعلمات الفعلية

1-9- صعوبات التعلم

1-10- إستراتيجية التعلم

1-11- أهمية إستراتيجية التعلم

II- التعليم مفهومة ونظرياته

تمهيد

2-1- مفهوم التعليم

2-2- نظريات التعليم

2-**3-** تكنولوجيا التعليم

2-3-1- مفهومها

2-3-2- النماذج التعليمية في إطار مفهوم تكنولوجيا التعليم

2-3 -3- الأصول والأسس النظرية لتكنولوجيا التعليم

2-4- الوسائل التعليمية التعلمية

2-4-1 - مفهومها

2-4-2- مراحل تطور الوسائل التعليمية

2-4-3- أنواع الوسائل التعليمية

2-4-4- تصنيف الوسائل التعليمية

2-4-5 أهمية الوسائل التعليمية

2-4-6 صفات الوسيلة الجيدة ومقوماتها

2-4-7- شروط انتقاء الوسائل التعليمية

2-4-8- مصادر انتقاء الوسائل التعليمية

2-4-9- أسس استخدام الوسائل التعليمية

I - التعلم مفهومه وعوامله وخصائصه

تمهيد:

لا يختلف اثنان في أن موضوع التعلم من الأمور التي تشغل بالنا جميعا كأباء وأمهات ومربيين ومتعلمين، بل وكأعضاء في أي مجتمع، وهو موضوع يثير الكثير من الجدل حول ماهيته وطبيعة القوانين التي تحكمه وتحدد نظرياته وتطبيقاته، وكذلك اختلاف النظرة إلى ما يجري داخل الإنسان من عمليات وما يتم في بيئته من تفاعلات تؤدي في مجموعها إلى أحداث تغير في السلوك ونمط الحياة.

وبما أن التعلم من الموضوعات المرتبطة بعلم النفس، فإنه يصعب علينا وضع تعريف محدد له، وذلك بسبب عدم قدرتنا على ملاحظة هذه العملية ذاتها بشكل مباشر، كما لا يمكن اعتبارها وحدة منفصلة أو دراستها بشكل منعزل، ومع ذلك سوف نقوم بعرض مجموعة من التعاريف له قصد مناقشتها وتحليلها.

1-1- مفهوم التعلم:

أ- لغة:

عَلِمَ يَعْلَمُ عِلْمًا، نقيض جَهِلَ، ويقال ورجل علاّمة وعليم، ونقول ما علمت بخبرك، أي: ما شعرت به، وأعلمته بكذا، أي: أَشْعَرْتُه وعلّمته تعليما[1]، قال تعالى: ﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾[2].

ب- اصطلاحا:

هو سلوك مكتسب يحدث نتيجة تفاعل الفرد مع الآخرين ونتيجة نموه اللغوي، فيكتسب الفرد كلمات جديدة ثم يتعلم كيف يوظفها في تعامله مع غيره[3].

وبما أنه سلوك مكتسب يحدث نتيجة تفاعل وتواصل الفرد مع أفراد بيئته، نجد محمود عبد الحليم منسي يحصره في ثلاثة مفاهيم كان لها أثر كبير في التدريس والمناهج وهي[4]:

---

(1) ينظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، باب (ع ل م)، ج8، ص152.

(2) سورة النحل، الآية 78.

(3) ينظر: سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، الدار العلمية، عمان- الأردن، ط1، 2002م، ص12.

(4) ينظر: محمود عبد الحليم منسي، التعلم، المفهوم، النماذج، التطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص26.

التعلم كعملية تذكر:

يرتبط هذا المفهوم بنظرية هاربت القديمة، التي نصت على أن الطفل يولد وهو صفحة بيضاء، وعلى هذا الأساس تم تفسير التعلم بأنه عملية تخزين للمعلومات واسترجاعها عند الحاجة عن طريق التذكر، وقد أثر هذا المفهوم في الممارسات التعليمية فقسمت المعارف إلى عدد من المواد الدراسية وحدد محتوى كل مادة، ورتب المحتوى ترتيبا منطقيا في كتاب مدرسي مقرر ليسهل حفظه[1].

التعلم كعملية تدريب للعقل:

ارتبطت هذه النظرية بالفيلسوف الإنجليزي جون لوك التي نسبت إليه نظرية التدريب الشكلي أو العقلي، وهي تركز على فكرة أساسها أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات مثل ملكة التفكير، والتذكر، والتخيل، وأن التعلم يتم عن طريق تدريب هذه الملكات، كما اهتمت هذه النظرية ببعض المواد الدراسية كالرياضيات واللغات باعتبارها أقدر على تدريب هذه الملكات لكن ما يلاحظ على هذه النظرية أن الدراسات التجريبية أثبتت خطأها بحكم أن مبدأ انتقال أثر التدريب مبدأ معترف بصحته، وأنه ينتقل بشروط معينة وفي حالات خاصة[2].

التعلم كعملية تعديل السلوك:

التعلم عملية تغيير وتعديل في السلوك، يتم من خلال تفاعل الفرد مع بيئته، فينتج عنه تغيرا جسميا وانفعاليا وعقليا ويكتسب أنماطا سلوكية جديدة، وتسمى هذه العملية بالخبرة ومن الخبرة يكتسب المعارف والمهارات[3].

1-2- تعريف التعلم:

التعلم هو: "العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه، إنه عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات"[4].

---

[1] ينظر: محمود عبد الحليم منسي، التعلم، المفهوم، النماذج، التطبيقات، ص26.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص27.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص27.

[4] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية– مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الرباط، ط2، 1992م، ص13.

التعلم حسب هذا التعريف هو عملية إدراك الفرد للموضوعات والتفاعل معها تفاعلا إيجابيا بغرض اكتساب المعلومات والمهارات وتطويرها.

وهو أيضا: "العملية التي يكتسب الفرد عن طريقها وسائل جديدة يتغلب بها على مشكلاته ويرضي دوافعه وحاجاته"[1].

كما أنه نوع من التكيف مع موقف معين يكسب الفرد خبرة معينة أو مهارة جديدة، ومن ثم هو عامل أساسي في حياة الفرد لعدة أسباب منها[2]:

- ✓تعديل السلوك تعديلا يساعد المتعلم على حل المشاكل التي تعترض سبيله وإيجاد الحل الكافي لها.
- ✓امتلاك آلية التغيير لاكتساب الخبرات المعرفية الجديدة التي تنمي فهمه وإدراكه، فتزداد قدرته في السيطرة على ما يحيط به من أشياء وتسخيرها لخدمته.
- ✓تعلم سلوكات اجتماعية وعلاقات ثقافية وقيم روحية تساعده على التكيف والانسجام مع أفراد مجتمعه.
- ✓تنمية المهارات السابقة والعمل على إنماء ما لديه من خلفيات معرفية سواء كانت غريزية أو مكتسبة[3].

يتضح أن التعلم هو اكتساب المعارف والعلوم وأنماط السلوك الجديدة من طرف المتعلم وتنمية السابقة منها، فالتعلم هو الوجه الآخر لعملية التعليم، كما أن عملية التعلم تتصل بالفعاليات والأنشطة التي يقوم بها المتعلم لغرض التعلم، أما عملية التعليم تتصل بالفعاليات والبرامج التي يقوم بها المعلم أو الشخص القائم بالتدريس لغرض إيصال الدرس للتلاميذ[4].

وهو أيضا: "عملية اكتساب لسلوك أو تصرف معين (حركات، معارف، مواقف، مهارات كفايات)، ويتم هذا الاكتساب في وضعية محددة من خلال تفاعل بين المتعلم والموضوع الخاص بالتعلم"[5].

---

[1] سوزان محمد المهدي، التعلم ومراحل النمو المختلفة، كلية البنات، جامعة عين الشمس،مصر، ط1 ،2005 ص3.

[2] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص48.

[3] ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم العامة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1989م، ص20.

[4] ينظر: فيروز مامي زرارقة، محاضرات في علم اجتماع التربية، دار بهاء الدين، قسنطينة– الجزائر، ط1، 2008م، ص71.

[5] عبد الكريم غريب، عبد الكريم فليو، التعلم والاكتساب، مجلة سيكوتربوية، 2001م، ص9.

نستخلص من خلال هذا التعريف أن كل فرد يوجد في وضعية معينة هو فرد متعلم يخضع لشروط محددة، منها ما يتعلق به كذات ومنها ما يرتبط بالوضعية التي يوجد فيها فالفرد المتعلم كذات هو شخصية تتكون من مجموعة من الاستعدادات والقدرات الذهنية والوجدانية والاجتماعية والثقافية، كما يشير التعلم إلى الموضوع الذي يكونه وإلى كل ما يمكن أن يكتسبه في وضعية وشروط معينة، ويتخذ هذا الموضوع أشكالا وأنواعا مختلفة كالأفكار، والتصورات والمواقف، والحركات، والمهارات.

مهما تعددت التعاريف واختلفت يبقى التعلم "تغير في السلوك نتيجة الممارسة والخبرة وهو تحسن"[1]، وهو كذلك عملية ديناميكية تقوم على المبادلة بين ما يقدم للطالب وما يقوم به التلميذ من جهد، لذلك كانت تجربة التلميذ هي الأساس في عملية التعلم"[2]، كما يشار إلى أنه عملية نفسية تربوية تتم بتفاعل الفرد مع مثيرات البيئة، وينتج عنه زيادة في المعارف أو الميول، أو القيم، أو المهارات السلوكية التي يمتلكها، وقد تكون الزيادة إيجابية كما يتوقعها الفرد أو سلبية في نتائجها عندما تكون مادة أو خبرات التعلم سلبية أو منحرفة[3]، وهو أيضا نشاط يصدر عن المتعلم نتيجة دافع يحركه ويوجهه من أجل اكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير السلوك[4].

وقد ورد في قاموس التربية، أن التعلم هو تغير في الاستجابة أو السلوك كالابتكار أو الحذف، أو التعديل بسبب خبرات واعية جزئيا أو كليا مع احتمال احتواء هذه الخبرات أحيانا على عناصر غير واعية [5].

1-3- عوامل التعلم:

لإنجاح عملية التعلم لابد من توفر مجموعة من العوامل هي:

---

[1] سارنوف، أمدنيك، هوارد، ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل، دار الشروق، مكتبة أصول علم النفس الحديث، ط3، 1409هـ/1989م، ص32.

[2] نورمان ماكنزي، مايكل أروت، ترجمة أحمد القادري، فن التعليم وفن التعلم، مكتبة جامعة دمشق، 1393هـ/ 1973م، ص65.

[3] ينظر: أحمد عودة القرارعة، تصميم التدريس رؤية تطبيقية، دار الشروق، عمان–الأردن، ط1، 2009م، ص15.

[4] ينظر: فاطمة بنت محمد العبودي، إستراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم، 1434هـ– 1435هـ، ص13.

[5] ينظر: أحمد عودة القرارعة، تصميم التدريس رؤية تطبيقية، ص15.

أ. النضج:

هو عملية نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحي ويحدث بكيفية غير شعورية، فهو حدث غير إرادي يواصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد، ويظهر طبيعيا عند جميع أفراد الجنس[1]، وهو أيضا جميع التغيرات الداخلية في الكائن الحي التي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي خاصة الجهاز العصبي، دون أن يكون للعوامل البيئية دور في ذلك فالتغيرات التي ترجع إلى النضج هي تغيرات سابقة على الخبرة والتعلم[2].

ومن المعلوم لدينا أن التعلم لا يتحقق إلا إذا كان مستوى نضج الفرد يمكنه من القيام بالنشاط اللازم للتعلم، وقد يكون هذا النضج عقليا، أو فسيولوجيا، أو انفعاليا، أو اجتماعيا حسب نوع النضج الذي يتطلبه نوع التعلم المراد تحقيقه، فحل التمارين الرياضية على سبيل المثال يتطلب مستويات مختلفة من النضج العقلي فبعضها يعتمد على التفكير المجرد وإدراك العلاقات الرمزية حيث لا يستطيع المتعلم حل مثل هذه التمارين إلا مع بداية مرحلة المراهقة[3].

على الرغم من التفاوت النسبي بين النضج والتعلم فهما متلازمان ويصعب الفصل بينهما لذا وجب على المهتم بعملية التعلم أن يكون على وعي عميق بمراحل النضج لدى المتعلم والإجراءات التالية[4]:

- ✓ضبط حالة النمو عند الطفل وحصر مراحلها المختلفة.
- ✓تحديد خصائص نمو شخصية الطفل، والوقوف على جوانبها الفيزيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية لتهيئة القاعدة السيكولوجية لعملية التعلم.
- ✓عدم إقدام المعلم على تعليم المتعلم مهارة من المهارات أو خبرة من الخبرات قبل نضج عناصر هذه المهارة أو الخبرة عضويا وعقليا.
- ✓عدم إغفال جانب النضج في عملية التعلم لأن ذلك سيؤثر سلبا في الحصيلة المعرفية للمتعلم.

---

[1] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص52.

[2] ينظر: سماح محمود، علم النفس التربوي، 2014م، ص4.

[3] ينظر: محمود عبد الحليم منسي، التعلم- المفهوم- النماذج- التطبيقات، ص38.

[4] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص53.

ب. الاستعداد:

هو عامل نفسي هام في عملية التعلم، يرتبط هذا الاستعداد بالنمو العضوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي، وتشكل كل هذه الجوانب مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلم[1].

ج. الفهم:

يعتبر عامل أساسي في عملية التعلم، فلا يتحقق بين المعلم والمتعلم إلا بتوفر شروط أبرزها التجانس في النظام التواصلي، لأن العملية التعليمية في جوهرها ما هي إلا عملية تواصلية، ومن شروط إنجاح عملية التواصل أن يكون هناك تجانس بين الباث والمتلقي، ونفس الشيء بالنسبة للعملية التعليمية، فلكي تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلم لابد أن تكون هناك لغة مشتركة بين المعلم والمتعلم، لذا لابد من توحد ميادين الخبرة السابقة حتى يحدث التفاهم والإدراك الجيد للخبرة الجديدة[2].

د. التكرار:

هو شرط من شروط التعلم، وحتى تتم هذه العملية لابد من توفر هذا الشرط الذي لا يمكن الاستغناء عنه[3].

يعمل التكرار على ترسيخ المادة المتعلمة، كما أنه يساعد الذاكرة على استيعاب المفاهيم في المواقف المختلفة بشرط ألا يكون هذا التكرار لمحض التكرار، وإنما يكون هادفا على إنجاح العملية التعليمية التي هي غاية لكل فرد يرغب في التعلم، لذا يجب موجها نحو موقف معين قصد تنظيمه وتعديله[4].

1-4- خصائص التعلم:

في ضوء ما سبق يمكن تلخيص خصائص التعلم كالآتي:

- ✓ التعلم عملية تنطوي على تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة، ويتجسد في أشكال ثلاثة هي[5]: الاكتساب، والتخلي، والتعديل.

---

(1) ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص53.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص54.

(3) ينظر: سوزان محمد المهدي، التعلم ومراحل النمو المختلفة، ص15.

(4) ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم العامة، ص31.

(5) ينظر، عماد عبد الرحيم زغلول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان– الأردن، ط2، 2006م، ص37.

- ✓يحدث التعلم نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة ماديا واجتماعيا.
- ✓تتصف عملية التعلم بالشمولية والتعدد، فهي تشمل كافة التغيرات السلوكية العقلية الانفعالية والاجتماعية والحركية واللغوية والأخلاقية، ومن خلالها يكتسب الفرد العادات والمهارات ويطور خبرته وأساليب التفكير لديه[1].

1-5- العوامل المؤثرة في التعلم:

يرتبط التعلم بنوعين من العوامل الأساسية هي:

أولا: عوامل ذاتية:

تتصل بذاتية الفرد المتعلم حيث يدخل في تجربة تعلمية وهو مزود بقدرات واستعدادات وخبرات متنوعة، وتتلخص هذه العوامل في:

- ✓القدرة على فهم عملية التعلم، أي قدرة المتعلم على فهم نوعية المهمة المطلوبة وطبيعة الوسائل والعمليات اللازمة لإنجاز تلك المهمة.
- ✓المثابرة وتشير إلى المدة الزمنية التي يريد المتعلم أن يقضيها في التعلم[2].

ثانيا: عوامل البيئة الخارجية:

هي كثيرة منها الأسرة والمدرسة والمجتمع والمناهج، وإضافة إلى هذه العوامل نجد:

- ✓الزمان الذي تسمح به العملية التعليمية التعلمية.
- ✓نوعية التعليم والذي يتضمن الطريقة التي يعمل بها المدرس، والتي تقوم على توضيح المهمة التعليمية وتنظيم وتسهيل اتصال المتعلم بالمادة الدراسية بصورة ملائمة، وعرض وتقديم الخطوات الجزئية التي تمكن من إنجاز المهمة التعليمية في شكل أحسن، ومدى توفر الوسائل والمواد التعليمية الضرورية لإنجاز مهام التعلم[3].

---

[1] ينظر: سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكناني، سيكولوجية التعلم بين النظري والتطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت، 1983م، ص5 وص6.

[2] ينظر: أحمد عودة القرارعة، تصميم التدريس رؤية تطبيقية، ص16.

[3] ينظر: محمد شفيق، العلوم السلوكية، دار الهناء، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002م، ص143.

1-6- أنواع التعلم:

يقسم السيكولوجيين أنواع التعلم إلى أربعة أنواع هي:

أ. العادات والمهارات:

يقصد بالمهارات العادات الحركية الهادفة إلى تحقيق غايات اجتماعية أو مهنية أو غيرها مثل قيادة السيارة[1]، وهي شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق المحاكاة والتدريب، فكل ما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها، أما العادات فهي نوع من السلوك المكتسب والقدرة على أداء فعل ما بطريقة آلية نتيجة للتكرار[2].

ب. المعلومات والمعاني:

هي عملية اكتساب المعلومات من مختلف المواضع التي تقع ضمن إدراك الإنسان منذ ولادته، وتحمل هذه المعلومات المكتسبة معان متعددة وفق الإطار المعرفي والثقافي التي تتم فيه العملية[3].

ج. السلوك الاجتماعي:

معناه أن الفرد يتلقى مجموعة من الخبرات في المحيط الذي ينتمي إليه والخبرات التي تصادفه في حياته ويستجيب لها[4].

د. المميزات الفردية:

هي اشتراك أفراد المجتمع الواحد في كثير من المميزات التي تحكم المجتمع كالعادات والتقاليد [5].

وإلى جانب هذه الأنواع هناك ثلاثة أنواع أخرى للتعلم ذكرها رضا مسعد السعيد هي:

أ- التعلم التنافسي Competitive learning

ب- التعلم الفردي individualistic learning

ج- التعلم التعاوني cooperative learning

---

[1] ينظر: مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994م، ص242.

[2] ينظر: عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنشر والتوزيع، ص67.

[3] ينظر: مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ص242.

[4] ينظر: عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، ص67.

[5] ينظر: المرجع نفسه، ص68.

أ- التعلم التنافسي:

هو تعلم متمركز حول المادة الدراسية، يكون موقف التلميذ فيه سلبيا، أما المعلم فهو المصدر الرئيسي للتعلم، حيث يقوم بإلقاء المعلومة على أسماع التلاميذ.

من الانتقادات التي وجهت لهذا التعلم هي أنه[1]:

- ✓يعمل على إضعاف الدافعية الجوهرية للفرد نحو التعاون.
- ✓يرى التلميذ داخل التعلم التنافسي الحياة عبارة عن نضال وصراع عنيف بلا طائل، ولا يجني من هذا الصراع إلا ظهورا ولمعانا أكثر من زملائه.
- ✓يعرقل التلاميذ تعلم زملائهم حتى ينجح واحد أو عدد قليل فيفوزون بالمكافأة.
- ✓غالبا ما يكون التعلم التنافسي مدمر لأنه يقوم على أساس الكسب.
- ✓شعور التلميذ بأنه مرفوض من قبل زملائه الذين يتصارعون معه.
- ✓يتم تقويم التلاميذ في التعلم التنافسي عن طريق تقويم مرجعي المعيار، فنجاح التلميذ يقارن بنجاح زملائه.

ب- التعلم الفردي:

يعرف بأنه استقلال التلاميذ في عملهم عن بعضهم واعتمادهم على أنفسهم في إنجاز المهمة الموكلة إليهم، في حين يتلخص دور المعلم في ترتيب الصف وتزويد التلاميذ بأدواتهم أما بالنسبة للمبادئ التي يقوم عليها هذا التعلم فهي:

- ✓تعلم كل طالب مهام تختلف عن مهام زميله.
- ✓يعتمد التقويم في التعلم الفردي على تقويم مرجعي المحك حتى ينجح في الموقف التعليمي.
- ✓يسير كل طالب حسب معدل سرعته في التعلم.
- ✓عدم اهتمام كل طالب بنجاح زملائه في الفصل[2].

---

[1] ينظر: رضا مسعد السعيد عصر، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس بين التعاون والتنافس، كلية التربية بشبين الكوم، 2006م، ص13.

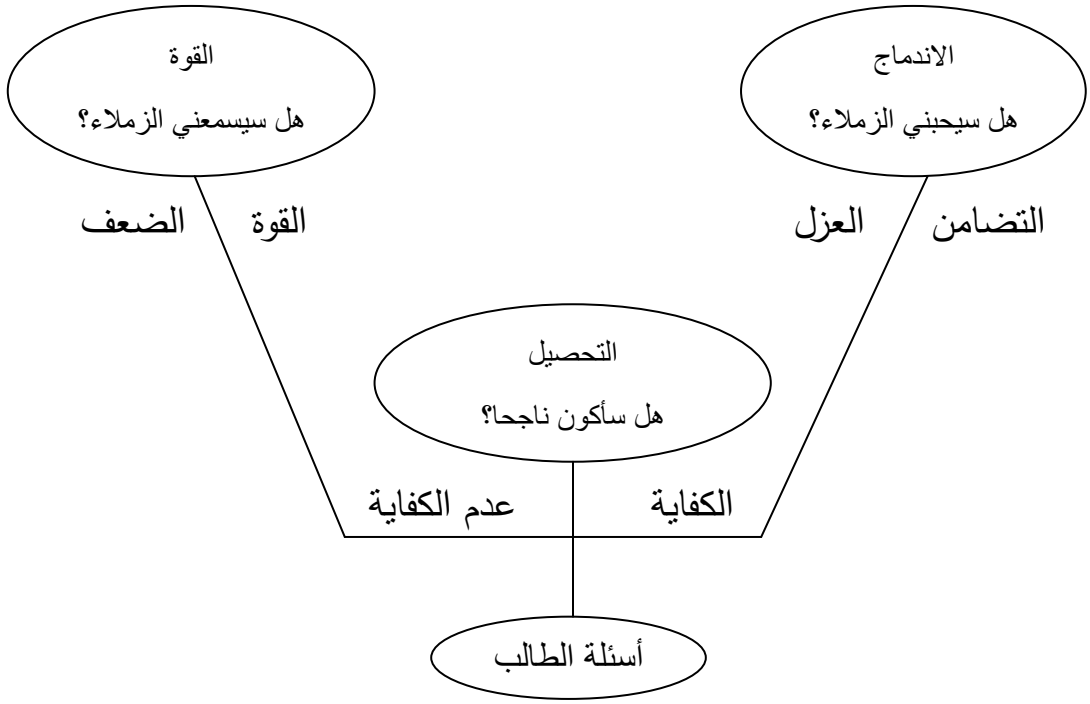
[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص16.

ج- التعلم التعاوني:

يقصد بالتعلم التعاوني ترتيب التلاميذ في مجموعات وتكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين من أجل تحقيق هدف أو أهداف تعلمهم الصفي.

والتعلم التعاوني إحدى تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، وأثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للطلبة [1].

والشكل الآتي يوضح مزايا التعلم في مقابل الأنواع الأخرى من التعلم[2].



الشكل (01): يوضح مزايا التعلم في مقابل الأنواع الأخرى من التعلم

1-7- طرائق التعلم:

أ. طريقة التعلم بفعل المنعكس الشرطي:

هي أول النظريات الاختزالية ظهورا وأكثرها شيوعا [3]، جاءت على يد العالم الروسي الفيزيولوجي إيفان بافلوف (1849م-1936م)، منطلق هذه النظرية أنه كان يدرس عملية الهضم عند الكلاب الجائعة من جانب علمي محض، فلاحظ أن اللعاب يسيل كلما قام بتقديم الطعام

---

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار الميسرة، عمان- الأردن، ط1، 1420هـ/1999م، ص345.

[2] ينظر: رضا مسعد السعيد عصر، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس بين التعاون والتنافس، ص16.

[3] ينظر: عبد الحميد حكيم، مجلة جامعة أندرمان، السودان، العدد5، 2003م، ص10.

للكلاب، بعد ذلك انتقل إلى الملاحظة الواعية أي القيام بالتجربة، حيث أجرى عملية جراحية لكلب ما وأوصل غدده اللعابية بأنبوب زجاجي حتى يتمكن من ضبط كمية اللعاب المفرزة[1]، ثم قام بتقديم الطعام له مرة ثانية وصاحب تقديم الطعام مثير خارجي تمثل في قرع الجرس، ثم لاحظ أن الكلب لم يستجب في البداية إلا بعد تكرار التجربة، وبعد 20 مرة حدثت الاستجابة المتمثلة في سيلان اللعاب حتى وإن لم يقدم الطعام[2].

استعمل بافلوف في هذه التجربة[3]:

- منبه شرطي: الجرس.
- منبه غير شرطي أو أصلي: الطعام.
- الاستجابة الطبيعية: هي سيلان اللعاب عند تقديم الطعام.
- الاستجابة الشرطية: سيلان اللعاب عند سماع صوت الجرس.

ب. طريقة التعلم بالاشراط الإجرائي:

ارتبطت هذه الطريقة ببورس فردريك سكينر، وهو من علماء النفس الإرتباطيين ، ينتمي إلى مدرسة "ثورندايك"، ركز على التعزيز كعامل أساسي في عملية التعليم الذي يهدف إلى حل المشكلات التربوية[4]، كما أعطى اهتماما كبيرا لنوع من الاشتراط سماه الاشتراط الإجرائي[5] كما اقترح برنامجا لدراسة المظاهر السلوكية عند الكائن الحي وفق الخطوات التالية:

- ✓عرض الكائن الحي موضوع التجربة إلى مثير معروف[6].
- ✓ملاحظة الاستجابة الناتجة عن هذا المثير.
- ✓تصنيف المظاهر السلوكية بناء على العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة.

---

(1) ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية– حقل تعليمية اللغات، ص57.

(2) ينظر: محمد محمود محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار الشروق، بيروت، ط2، 2007م، ص202، ص205.

(3) ينظر: محمد محمود محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، ص205.

(4) ينظر: أنور محمد الشرقاوي، التعلم– نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1983م، ص86.

(5) ينظر: محمود عبد الحليم منسي، التعلم– المفهوم، النماذج، التطبيقات، ص89.

(6) ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية– حقل تعليمية اللغات، ص59.

وعليه فإن ما يهم الدارس السلوكي، هو السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته وإخضاعه للتجربة والاختيار بناء على مظهره وليس على آلياته الداخلية، ومن هنا نجد أنه يميز بين نوعين مختلفين من التعلم لهما علاقة بسلوكين:

1. **السلوك الاستجابي:** وهو سلوك ناتج عن مثيرات محددة تحديدا دقيقا، بمعنى أنه عندما يحدث المثير فإن الاستجابة تحدث بكيفية آلية، وهذا السلوك هو انعكاس لمجموعة من المثيرات وهو فطري في شموليته، كما قد تكتسب بعض الانعكاسات عن طريق عملية الاشراط[1].
2. **السلوك الإجرائي:** هو ليس رد فعل آلي لمثير ما، بل يتجاوز ذلك ويقوم بإجراء واسع في المحيط الطبيعي والاجتماعي، ويغير عالم الخبرة الحسية مثل الكلام واللعب والعمل ومعظم السلوك الإنساني، غير أن ما يسهم في الإشراط الإجرائي هو المكافئة أو التعزيز، الذي تتجلى فاعليته في ترقية بعض المثيرات وتطويرها أو إلغاء بعضها الآخر[2].

ج. طريقة التعلم بالمحاولة والخطأ:

ارتبط هذا الإجراء بالعالم الأمريكي ثورندايك (1874م–1949م)، الذي يعود له الفضل في إرساء دعائم هذا الإجراء في الدراسات النفسية المعاصرة[3]، كما يعد من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعلم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات[4]، ترى هذه النظرية أن أن التعلم بالمحاولة والخطأ هو السبيل الوحيد لترقية السلوك وتحسينه واكتساب المهارات الجديدة عند الإنسان والحيوان على حد سواء، لذلك رأى ثورندايك أن التعلم بالمحاولة والخطأ تتحكم فيه 3 قوانين جوهرية هي:

1-قانون الاستعداد:

يتعلق هذا القانون بحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية، فإذا لم يكن المتعلم مهيأ نفسيا للتلقي من أجل اكتساب الخبرة أو المهارة المقصودة، فإن التواصل بين المعلم والمتعلم سوف

---

[1] ينظر: : أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية– حقل تعليمية اللغات، ص60.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص60.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص61.

[4] ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان– الأردن، ط4، 2003م، ص319.

ينعدم، لأن عدم الاستعداد والتهيئ العضوي والنفسي قد يعوق عملية التعلم بالمحاولة والخطأ التي هي في الأساس قائمة على تجاوز العوائق والصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم[1].

2-قانون التدريب:

وله حالتان، الأولى عندما يكتشف المتعلم صلة معينة بين مثير واستجابة تزداد لديه قوة هذه الصلة بازدياد تدربه عليها عندما تكون نتائجها واضحة وناجحة، والحالة الثانية إذا أهمل المتعلم الصلة القابلة للتطور بين مثير واستجابة مدة طويلة ستضعف هذه الصلة وقد تزول من حقل تجربته، كما يرى ثورندايك أن التكرار الآلي قد يؤدي إلى نتيجة في عملية تثبيت سلوك ما، أو اكتساب خبرة جديدة، إذا لم يكلل بالنجاح ويدعم بالتعزيز المناسب[2].

3-قانون الأثر:

يتعلق بالتعزيز وله أثر في تقوية أو ضعف الاستجابة[3]، فالمتعلم يحتفظ بالاستجابات الناجحة التي تترك أثرا إيجابيا ويسقط من اهتماماته الاستجابات التي لا أثر لها في خبرته[4].

د. طريقة التعلم بالاستبصار:

هي نظرية تعتمد أساسا على الذكاء وعلى الاستبصار والعقل[5]، يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك عبارة عن وحدة كلية غير قابلة للتحليل، وأن سلوك الفرد في موقف ما يخضع لقواعد تنظيم المجال الذي يوجد فيه هذا الفرد، من هنا جاء اعتراض الجشطالت على أصحاب النظريات السلوكية الشرطية الذين يرون أن السلوك عبارة عن وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات بسيطة تسمى الاستجابات الأولية، وأن هذه الاستجابات ترتبط بمثيرات محددة[6]، فمثلا حينما ينظر الفرد إلى صورة فإنه يدركها ككل أو كوحدة ذات معنى، أي أن الفرد لا يدرك الجزئيات المنفصلة المكونة للصورة، ولكنه يدرك الصورة في إطار كلي متكامل

---

(1) ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص63.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص64.

(3) ينظر: محمود عبد الحليم منسي، التعلم- المفهوم- النماذج- التطبيقات، ص94.

(4) ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، ص64.

(5) ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم العامة، ص34.

(6) ينظر: نايف خرما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 126، ط1978م، ص59.

ثم بعد ذلك يدرك الجزئيات المفردة المكونة للصورة كاللون والشكل والحجم، وانطلاقا من هذه الرؤية يكون التعلم في اعتقاد أصحاب هذه النظرية قائما على الاستبصار من خلال الفهم والإدراك الكلي للعلاقات العامة في كل موقف والسلوك الذي يعنيهم هنا هو السلوك الكلي، إذ يرى أصحابها أن الإنسان لا يدرك عناصر الموقف إلا بطريقة كلية دون أن يميز في بادئ الأمر العلاقات الموجودة بين عناصر المدركات وبين أبعادها المتعددة[1].

1-8- مراحل التعلم:

أ. المرحلة التمهيدية:

تخصص هذه المرحلة لكل المتعلمين الذين ينتقلون إلى الوسط المدرسي وليس لديهم مكتسبات قبلية في اللغة سوى لغة الأم العامية، والغرض من ذلك تهيئتهم للتكيف مع الجو المدرسي وتزويدهم بكفاءات أولية في التعبير الشفهي والقراءة والكتابة، كما يتم في هذه المرحلة التركيز على الجانب الشفهي، فيتدرب المتعلم على ملاحظة سندات بصرية يعبر عنها بنطق سليم وبأداء جيد، كما يتم تهيئته للقراءة واكتشاف الصلة بين ما يعبر عنه شفويا وما يلاحظه بصريا من عالم الكتابة[2].

ب. مرحلة التعلمات الأساسية:

هي مرحلة تنمية الكفاءات القاعدية لمجالات التعلم الكبرى المتمثلة في:

- ✓القدرة على فهم المسموع والتحدث بكلام واضح استعدادا للتعامل مع نص القراءة في المرحلة الموالية.
- ✓القدرة على ممارسة القراءة والكتابة والتحكم في الصوائت والصوامت وضوابطها الأساسية[3].

ج. مرحلة التعلمات الفعلية:

تخصص هذه المرحلة للمتعلم وكيفية تعامله مع النصوص، حيث تمارس أنشطة القراءة والكتابة والتعبير انطلاقا من نصوص ذات أشكال وأغراض مختلفة[4].

---

[1] ينظر: نايف خرما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص34.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011م، ص9.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص9.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص10.

1-9- صعوبات التعلم:

هي عبارة عن اضطراب في جانب أو أكثر في الوظائف العقلية أو النفسية المتعلقة بفهم واستخدام اللغة المحكية والمكتوبة، ومن أعراضها عدم القدرة على الإصغاء، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة والكتابة، وقد تكون ناتجة عن إعاقات إدراكية أو إصابات دماغية أو عن قصور دماغي طفيف، أو صعوبات اللغة، ولا تكون هذه الصعوبات ناتجة عن التخلف العقلي أو الانفعالي، أو الحرمان الثقافي، أو البيئي والمادي[1].

وتظهر هذه الأعراض في[2]:

- ✓ ضعف مستوى التمكن في المهارات أو المعلومات المحددة.
- ✓ البطء في اكتساب المتعلم للمهارات أو المعلومات أو حل المشكلات مع زملائه في الفصل.
- ✓ عدم الزيادة في النمو التتابعي للمتعلم.
- ✓ إحساس التلميذ بالعجز والشعور بالنقص.

1-10- إستراتيجية التعلم:

يقصد بها الأفكار والإجراءات المستخدمة من طرف التلاميذ لإكمال تعلم المهام[3] ويعرفها جابر عبد الحميد جابر بأنها: "الأنماط السلوكية وعمليات التفكير المستخدمة من طرف التلاميذ والمؤثرة في تعلمهم بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية"[4]، أما محمد المصري نقلا عن عباد ومرعي فيقول إنها: "مجموعة الإجراءات التي يقوم بها متعلم أو أكثر لتحقيق هدف تعليمي أو أكثر بمتعة"[5]، في حين يرى بشارة وختام الغزو: "أن إستراتيجيات التعلم خطوات تفكيرية وإستراتيجيات سلوكية واعية يقوم بها المعلم بهدف تحسين وتطوير فهمه

---

[1] ينظر: محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعليمية، المفهوم- التشخيص- العلاج، دار اليازوري العلمية، عمان- الأردن، ط2010م، ص19 وص20.

[2] ينظر: محمود عبد الحليم منسي، التعلم- المفهوم- النماذج- التطبيقات، ص242.

[3] ينظر: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، إستراتيجيات التدريس المقدمة وإستراتيجيات التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية ، 2010-2011م، ص61.

[4] جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، 2008م، ص307.

[5] محمد المصري، العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، مجلة دمشق، المجلد25، العدد 3 و4، 2009م، ص347.

واستيعابه للخبرة المعروضة، فيسهل عليه تخزين المعرفة أو الخبرة واستخدامها اعتمادا على خبراته السابقة"[1].

1-11- أهمية إستراتيجية التعلم:

تعتبر إستراتيجية التعلم من المهارات الضرورية للدراسة الناجحة للطلاب، تتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه، واختيار إستراتيجيات دراسية تتناسب مع المهمات الدراسية المختلفة، أما أهميتها فتتجلى في[2]:

- ✓زيادة انخراط التلاميذ الموهوبين والضعفاء في العمل على حد سواء.
- ✓جعل التلاميذ المعرضين للخطر يتعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية في إدارة شؤونهم بأنفسهم.
- ✓تقديم المساعدة للمعلمين الجدد لتسيير الصفوف بسلاسة.
- ✓الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم.
- ✓أن يكون التلميذ قادرا على الوصول إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تواجهه.
- ✓تعزيز التلميذ ثقته بنفسه[3].

---

[1] موفق بشارة وختام الغزو، مدى وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية إستراتيجية التعلم وممارستهم لها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد22، 2007م، ص54.

[2] ينظر: جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجيات التدريس والتعلم، ص307.

[3] ينظر: حسين محمد أبو رياش، سليم محمد شريف، عبد الحكيم الصافي، أصول إستراتيجيات التعليم والتعلم (النظرية التطبيق)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2009م، ص20.

II - التعليم مفهومة ونظرياته

تمهيد:

أصبح التعليم يشكل عاملا مهما وحاسما في تصنيف الشعوب والمجتمعات، وله الأهمية القصوى في توجيه حياتنا اليومية نظرا لارتباطه الوثيق بعملية التنمية والتقدم، وبأداء الأدوار وتكوين الاتجاهات وتحديد أنماط السلوكات وتهذيب الميول والرغبات واكتساب المهارات والخبرات، كما أنه علم له أهدافه العامة والخاصة وأسسه ومبادؤه ونظرياته، وهذا ما جعلنا نهتم به ونبين من خلاله كيف يعد المعلم لمهنة التدريس، وأهم المبادئ التي تقوم عليها هذه المهنة ولتوضيح مفهومه أكثر لا بأس أن نقوم بعرض سلسلة من التعاريف له.

2-1- مفهوم التعليم:

التعليم هو: "تغير ثابت نسبيا في السلوك، ينشأ عن نشاط يقوم به الفرد أو عن التدريب أو الملاحظة ولا يكون نتيجة عملية النضج الطبيعي"[1]، ويعرف كذلك بأنه: "مشروع إنساني هدفه مساعدة الأفراد على التعلم، وهو كذلك مجموعة من الحوادث التي تؤثر في المتعلم بطريقة تؤدي إلى تسهيل التعلم، تكون هذه الحوادث المتتالية مطبوعة أو مسجلة أو منطوقة وتدعم العمليات الداخلية للمتعلم"[2].

يتضح من خلال هذا التعريف أن التعليم غير مرتبط بعملية النضج الطبيعي عند الشخص، بل هو نشاط يقوم به المتعلم في الحياة عن طريق الملاحظة أو التدريب ويؤدي به إلى التعلم، ومن ثم يتغير سلوكه نسبيا، كما أنه عبارة عن مشروع يهدف إلى مساعدة الأفراد على التعلم.

وهو أيضا: عملية مقصودة أو غير مقصودة، مخططة أو غير مخططة تتم داخل المدرسة أو خارجها، في زمن قد يكون محدد أو غير محدد، يقوم به المعلم أو غير المعلم قصد مساعدة الفرد على التعلم واكتساب الخبرات.

---

[1] خيري خليل الجميلي، السلوك الانحرافي في إطار التخلف والتقدم، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 1998م، ص85.

[2] محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم– نظرية وممارسة، ص26.

يتضح من خلال هذا التعريف أن التعليم لا يرتبط بالمدرسة والمعلم فقط، فالإنسان يتعلم ويكتسب الخبرات والمعارف سواء في المدرسة أو خارج المدرسة، وعن طريق المعلم أو غيره سواء كانت هذه العملية مقصودة ومخطط لها أولا، المهم أن الشخص يتعلم.

وهو: "توفير الشروط المادية والنفسية التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي، واكتساب الخبرة والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحتاج إليها هذا المتعلم وتناسبه"[1]، ويحدده عبد الوهاب عوض كويران على أنه "تأثير في شخص آخر وجعله ذا علم بالشيء يتعلم الشيء، فالقادر ينقل المعرفة والآخرون يستقبلونها"[2].

ما يلاحظ على هذا التعريف أن كلما توفرت الشروط المساعدة على التعلم، كلما زاد تفاعل المتعلم مع بيئته التعليمية واكتسب العديد من المعارف والخبرات والمهارات وأصبح ذا علم بالأشياء.

2-2- نظريات التعليم:

ارتبط مفهوم النظرية بالعلوم الطبيعية لا الاجتماعية، وهي مجموعة المبادئ المترابطة التي توجه العملية التربوية وتحكم الممارسات التعليمية، تتجلى أهميتها في مساعدة المدرس في تنظيم واختيار وتوجيه إجراءاته التدريسية، ومن أشهر هذه النظريات[3].

أولا: نظرية برونر (1964م):

هو أحد مشاهير علماء النفس المعرفيين، تخرج من جامعة هارفارد وكتب عدة مقالات تناول فيها النظريات المعرفية وتطبيقاتها التربوية، كما نادى بضرورة وجود نظريات في مجال التعليم تتكامل مع نظريات التعلم في رفع كفاءة العملية التعليمية.

تنتمي نظريته إلى الاتجاه المعرفي في التربية ويشكل مفهوم البنية عنده المفتاح الرئيسي لنظريته، ومن أهم المبادئ التي ترتكز عليها هذه النظرية هي[4]:

---

(1) محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم– نظرية وممارسة، ص27.

(2) عبد الوهاب عوض كويران، مدخل إلى طرائق التدريس، دار الكتاب الجامعي، العين، 2001م، ص37.

(3) ينظر: أحمد عودة القرارعة، تصميم التدريس– رؤية تطبيقية، ص26 وص27.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص29.

أ- **الميل للتعليم:** معناه تفاعل المتعلم مع عناصر الموقف التعليمي وحث المعلم المتعلم على التفاعل مع المواقف المثيرة.

ب- **بناء المعرفة:** الذي يتطلب تنظيم المادة الدراسية حتى يسهل فهمها واستيعابها من طرف المتعلم.

ج- **أسلوب العرض:** هو عبارة عن أسلوب يتبعه المعلم في نقل المعرفة وتوصيلها إلى المتعلم.

كما نجده يميز بين ثلاثة أساليب لعرض المعرفة وفق خصائص النمو العقلي للمتعلمين في مراحله المختلفة هي:

أ. **الأسلوب العملي:** يقوم على عرض الأفكار والمعلومات عن طريق العمل واللعب، ويناسب طفل ما قبل المدرسة.

ب. **الأسلوب التصويري (الأيقوني):** يتم باستخدام الصورة البصرية في التعليم، حيث تعتبر الصورة أكثر قدرة على التعلم وكبديل للخبرات المباشرة.

ج. **الأسلوب الرمزي:** يتم من خلال الكلمات والألفاظ بدلا من الصور.

د. **التسلسل في عرض الخبرات:** تعرض الخبرات بشكل متسلسل وحسب الخبرات السابقة لدى المتعلمين ومراحل النمو المعرفي.

ثانيا: نظرية ديفيد أوزوبل في التعليم اللفظي ذي المعنى:

شكلت نظريته اهتمام الكثير من العاملين في ميدان المناهج وطرق التدريس لفترة طويلة وهي تركز على فكرة رئيسية هي "التعلم ذا المعنى"، الذي لن يتحقق إلا إذا ارتبطت المعلومات الجديدة بوعي وإدراك المتعلم للمفاهيم والمعارف الموجودة من قبل[1].

ونجد أوزوبل يميز بين مرحلتين من تعلم المفهوم هما[2]:

[1] ينظر: أحمد عودة القرارعة، تصميم التدريس- رؤية تطبيقية، ص34.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص34 وص35.

المرحلة الأولى:

هي عملية الإكتشاف الاستقرائي للخصائص الفاصلة لفئة المثيرات، تندمج هذه الخصائص في صورة "تمثيلية المفهوم"، وهي صورة ينميها المتعلم من خبرته الفعلية بالمثيرات ويمكنه فيما بعد استدعاؤها حتى وإن لم توجد هناك أمثلة واقعية على ذلك.

المرحلة الثانية:

هي مرحلة تعلم معنى اسم المفهوم، وهو نوع من التعليم التمثيلي، يتعلم الطفل أن الرموز المنطوقة أو المكتوبة تمثل المفهوم الذي اكتسبه في المرحلة الأولى، فيدرك التساوي في المعنى بين الكلمة والصورة التمثيلية.

2-3- تكنولوجيا التعليم:

2-3-1. مفهومها:

هو مصطلح معرب، مرادفه في اللغة العربية "تقنيات التعليم" أو "التقنيات التعليمية"، بدأ ظهوره تقريبا في النصف الأخير من القرن العشرين، وقد واكب ظهوره الثورة التكنولوجية التي شملت كافة نظم الحياة الإنسانية وامتدت لتشمل النظم التعليمية[1].

تعرف تكنولوجيا التعليم بأنها: "منظومة تعليمية تجمع بين وسائط وأدوات تكنولوجية وطرق تدريس مصممة في ضوء نظريات علم النفس التعليمي، وتخضع للضبط والتحكم في إنتاجها واستخداماتها، كما أنها تساعد على تنفيذ المنهج وتطوع أدواتها لطبيعة محتواها ومستوى متعلميه"[2]، وهي أيضا: "منحى نظامي لتصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها ككل تبعا لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل اكساب التعليم مزيدا من الفعالية"[3].

---

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 1420هـ/2000م، ص18.

[2] وليم عبيد، إستراتيجيات التعليم والتعلم، دار الميسرة، عمان، ط1، 1429هـ/2009م، ص235.

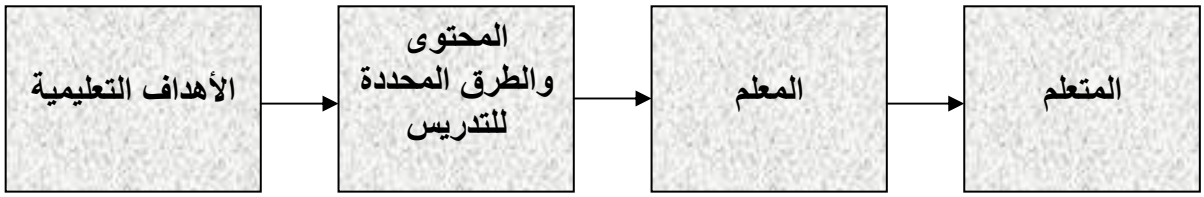
[3] محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، ص19.

وبذلك فإن تكنولوجيا التعليم تعني أكثر من مجرد استخدام الأجهزة والآلات، إنها طريقة في التفكير ومنهج في العمل وأسلوب في حل المشكلات، تعتمد على مخطط وأسلوب منهجي ومنظم، يتكون هذا المنهج النظامي من عناصر متداخلة ومتفاعلة فيما بينها[1].

2-3-2- النماذج التعليمية في إطار مفهوم تكنولوجيا التعليم:

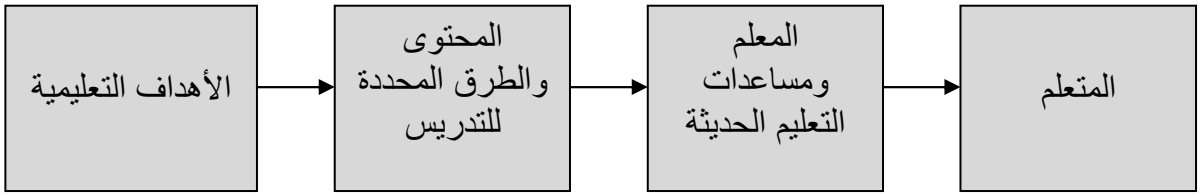
ثمة أربعة نماذج تعليمية تقع كلها في إطار مفهوم تكنولوجيا التعليم نحددها كالأتي[2]:

النموذج الأول:



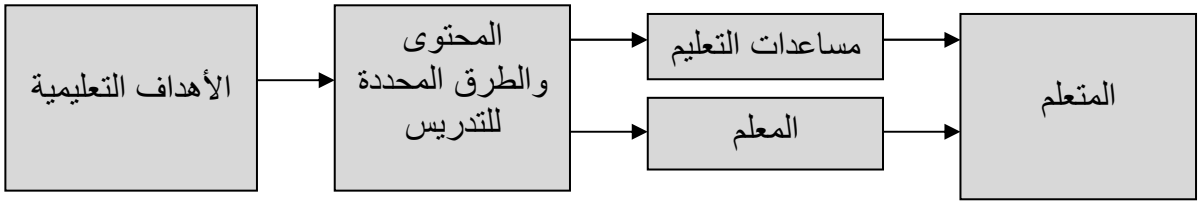
في هذا النموذج يكون المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة والمسؤول عن تعلم الأفراد

النموذج الثاني:



يكون المعلم جزءا من نظام يعمل على تعليم الأفراد

النموذج الثالث:

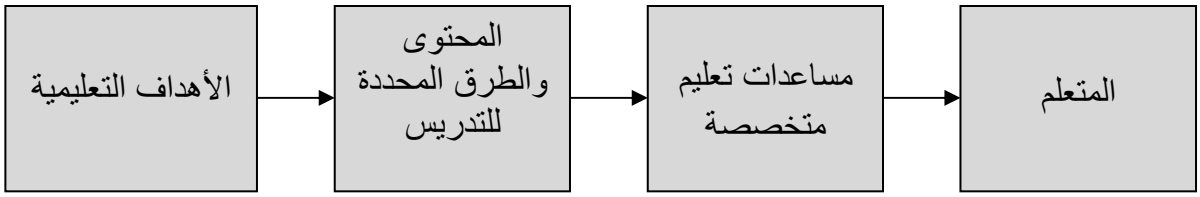


[1] ينظر: محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، ص20.

[2] ينظر: دلال ملحس إستيتية، عمر موسى سرحان، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2007م، ص25 وص26.

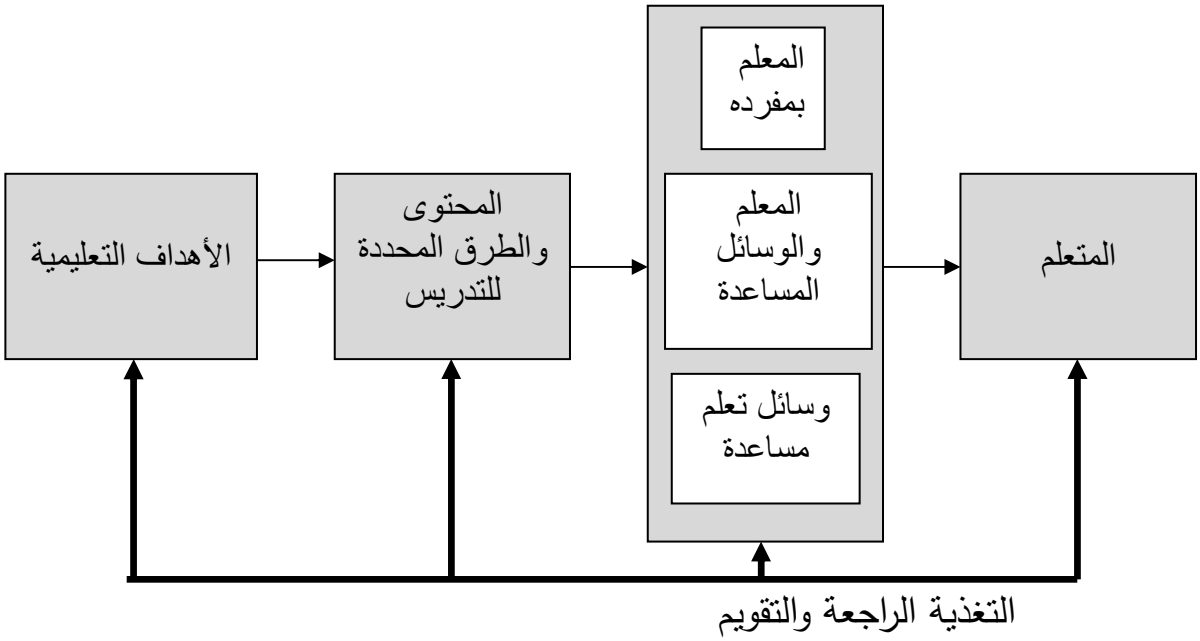
في هذا النموذج يقترب نظام التعلم من الاكتمال، ويعمل المعلم على تصميم التعلم واختيار ما هو مناسب للمتعلم وتقييم أدائه.

النموذج الرابع:



يتعلم المتعلم في هذا النموذج برنامج تعليمي أو نظام تعليمي محدد وواضح، وتلعب فيه مساعدات التعليم الحديثة (وسائل سمعية وبصرية، حاسب آلي) الدور الأساسي في تعليم الأفراد، أما دور المعلم فلا يظهر في هذا النموذج بصورة مباشرة.

ويمكن أن ندمج النماذج الأربعة في نموذج واحد كما هو مبين في الشكل[1]:



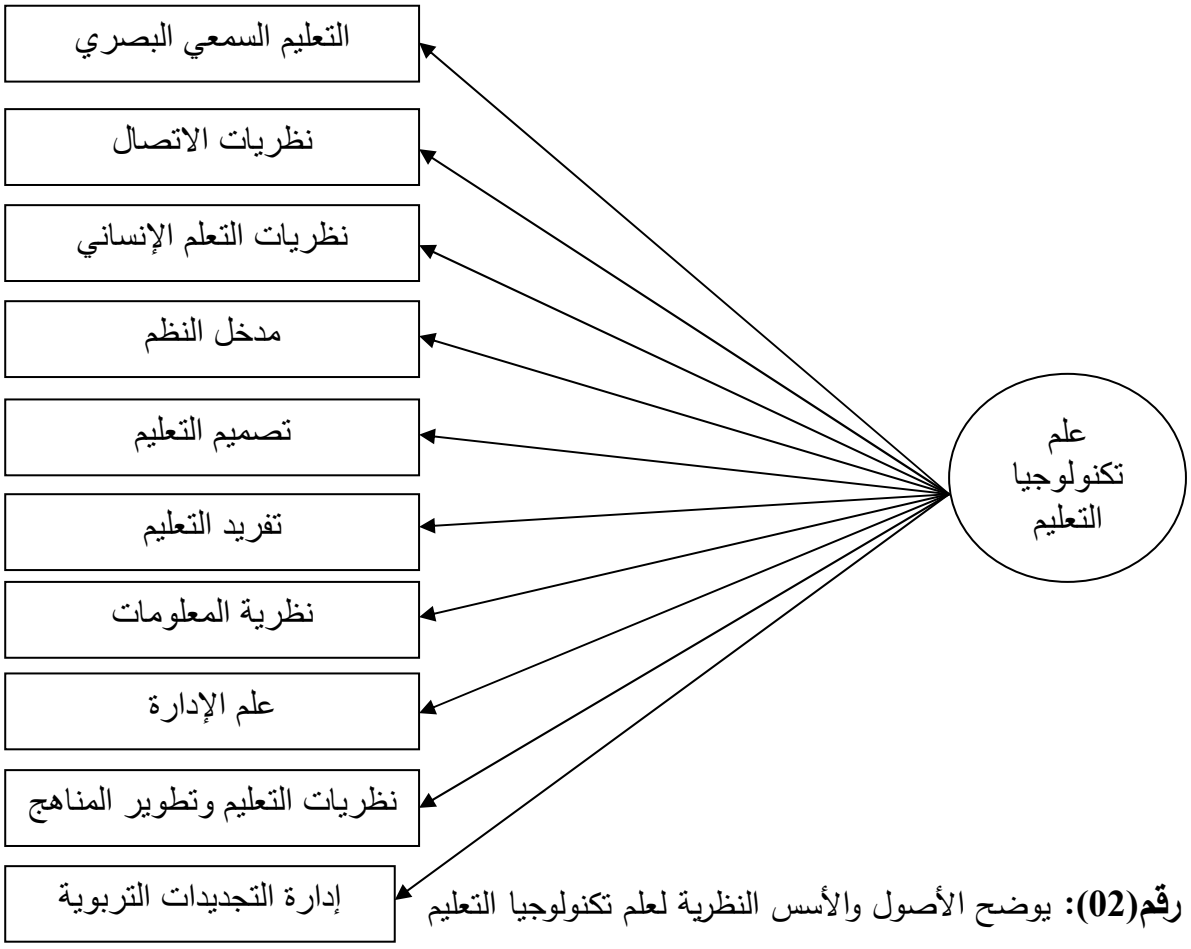
[1] ينظر: دلال ملحس إستيتية، عمر موسى سرحان، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، ص25 وص26.

2-3-3- الأصول والأسس النظرية لتكنولوجيا التعليم:

تحدد الجمعية الأمريكية للاتصالات التربوية والتكنولوجية (AECT) أن الأصول والأسس النظرية لتكنولوجيا التعليم تقوم على[1]:

- ✓ حركة التعليم السمعي البصري.
- ✓ نظريات الاتصال.
- ✓ نظريات التعلم الإنساني.
- ✓ مدخل النظم.
- ✓ تفريد التعليم.

والشكل الآتي يوضح هذه الأصول والأسس لعلم تكنولوجيا التعليم



الشكل رقم(02): يوضح الأصول والأسس النظرية لعلم تكنولوجيا التعليم

[1] ينظر: دلال ملحس إستيتية، عمر موسى سرحان، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، ص22.

2-4- الوسائل التعليمية التعلّمية:

2-4-1- مفهومها:

هي كل ما يستخدمه المعلم أو المتعلم من أجهزة وأدوات ومواد وأية مصادر أخرى داخل حجرة الدرس أو خارجها بهدف إكساب المتعلم خبرات تعليمية محددة بسهولة ويسر ووضوح مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول[1].

وتعرف أيضا على أنها مجموعة من الأجهزة والأدوات والمواد المستخدمة من طرف المعلم بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم وتقصير مدتها، وتوضيح المعاني وشرح الأفكار وتدريب التلاميذ على المهارات وغرس العادات الحسنة في نفوسهم وعرض القيم، دون أن يعتمد المربي على الألفاظ والرموز والأرقام، وذلك للوصول إلى الهدف بسرعة وقوة وبتكلفة أقل[2].

والوسائل التعليمية هي: "مجموعة المواقف والمواد والأجهزة التعليمية والأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات إستراتيجية التدريس، بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم معا مما يسهم في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة في نهاية المطاف"[3].

ما يلاحظ من خلال هذا التعريف أن الوسائل التعليمية التعلّمية تتضمن أربعة عناصر هي[4]:

العنصر الأول المواقف التعليمية:

تشير إلى الأحداث الواقعية التي يعيشها التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، وتسهم في تسهيل وتحسين عملية التعليم والتعلم، مثل العروض التوضيحية، والزيارات الميدانية (الرحلات التعليمية)، والمحاضرات العامة، والندوات والمؤتمرات.

---

[1]– ينظر، بشير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التعليمية التعلمية، إعدادها وطرق استخدامها، دار المحتسب، عمان– الأردن، د.ط، د.ت، ص11 وص12.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص12.

[3]– محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، ص174.

[4]– ينظر، زيتون حسن حسين، تصميم التدريس، رؤية منظومية، عالم الكتب، بيروت، 1999م، ص394 وص398.

العنصر الثاني المواد التعليمية التعلّمية:

هي كل ما يُحمل أو يُخزن مثل الكتب الدراسية المقررة، والأفلام السينمائية والتسجيلات الصوتية وغيرها.

العنصر الثالث الأجهزة والأدوات التعليمية:

هي الأشياء المستخدمة لعرض المواد التعليمية التعلّمية ومنها الأجهزة مثل: جهاز عرض الصور المتحركة، وجهاز عرض الأفلام التلفازية (الفيديو)، والأدوات مثل: السبورة بأنواعها.

العنصر الرابع الأشخاص:

وهم الأفراد الذين يؤتى بهم إلى الموقف التدريسي بغية مساعدة التلاميذ على التعلم مثل: المعلمون، والتلاميذ أنفسهم ورجال الدين، والسياسيون، وعلماء الاقتصاد، والزراعة، والتعليم.

2-4-2- مراحل تطور الوسائل التعليمية:

تأثرت الوسائل التعليمية بتطور الصناعة فكان لكل عهد صناعي وسائل تعليمية تتفق مع أسلوب الإنتاج، ففي عصر الصناعة اليدوية استخدمت وسائل يدوية في التدريب، وعندما حدثت الثورة الصناعية الأولى أصبح الإنتاج إجماليا وجماهيريا، وأصبحت الوسائل التعليمية تخدم أسلوب التعليم الجمعي كاستخدام أجهزة عرض الصورة وتسجيل الصوت، وفي عهد الثورة الصناعية الحديثة أصبحت الآلات الإلكترونية تضمن التدريب والتعليم الذاتي، ومن خلال تتبع التطور الذي حدث على مستوى الوسائل التعليمية يمكن الوقوف عند أهم المحطات التي عرفتها الأجيال المهتمة بالتربية والتعليم بالشكل التالي[1]:

[1] ينظر: كمال يوسف إسكندر، محمد ذبيان غزاوي، مقدمة في تكنولوجيا التعليم، دار الفلاح، الكويت، ط1، 1995م، ص32.

✓ **الجيل الأول:**

استخدمت فيه اللوحات، والخرائط، والمخططات البيانية، والنماذج والسبورات، والعروض العملية، والتمثيليات.

✓ **الجيل الثاني:**

اكتشفت الطباعة، وأدخلت الآلات لنقل الكتابات والرسوم بسرعة كبيرة وتعميمها على كل فرد وانتشرت المدارس.

✓ **الجيل الثالث:**

ظهرت فيه الوسائل التعليمية بشكل أكثر تطورا كاستخدام الصور والصوت إلى مسافات بعيدة، حدث ذلك بفضل الثورة الصناعية الأولى التي عرفها العالم في أواخر القرن 19م وأوائل القرن 20م، وبفضل هذا التطور تمكن المدرسون من استخدام الوسائل التعليمية الحسية البصرية السمعية، كالصورة الضوئية والشرائح والأفلام الثابتة والمتحركة الصامتة، وأجهزة التسجيل الصوتي باستخدام الأسطوانات، ثم الأشرطة المغناطيسية والتلفزيون في الإعلام والترفيه[1].

✓ **الجيل الرابع:**

تطورت الوسائل التعليمية بفضل التطور الصناعي الذي انعكس على التعليم باختراع الآلات الإلكترونية، فأصبح الاتصال والتفاعل بين الإنسان والآلة أمرا سهلا، واستخدمت المخابر اللغوية ومخابر الاستماع التي يتم فيها التعليم بواسطة التفاعل بين المتعلم والبرامج الموجودة في الآلة، كما بدأ استخدام التعليم المبرمج (الذاتي) ينتشر في البلدان الصناعية وأدخلت الآلات التعليمية إلى حجرات الصفوف[2].

---

[1] ينظر: كمال يوسف إسكندر، محمد ذبيان غزاوي، مقدمة في تكنولوجيا التعليم، ص32.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص32.

2-4-3- أنواع الوسائل التعليمية:

تتنوع الوسائل التعليمية وتختلف، فبعضها يعتمد على حاسة البصر كالجرائد والرسوم والصور، والبعض الآخر يعتمد على حاسة السمع كالإذاعة والمسجل، وهناك صنف يعتمد على حاستي البصر والسمع كالأفلام والتلفزيون، ومن أشهر هذه الوسائل نجد[1]:

أولا: السبورة:

تعتبر السبورة من أهم الوسائل التعليمية في التدريس والأكثر استخداما، فهي تتيح للمدرس أن يكون فعالا ومنتجا باستغلالها لتوضيح ما يخفى على التلاميذ، سواء بكتابة الأسماء أو بتسجيل عناصر الدرس أو الأسئلة، وما على المدرس إلا أن يراعي عند استخدامها بعض الأمور هي:

- ✓أن لا تستمر الكتابة إلى الجزء الأسفل من السبورة، لأن التلاميذ لا يمكنهم مشاهدة ما يكتب في الأسفل من السبورة.
- ✓أن يكتب عليها بوضوح، وأن يستخدم الأقلام الملونة خاصة عند رسم الخرائط وإبراز بعض النقاط الهامة.
- ✓أن يحرص على نظافتها وتنظيمها[(2)].

ثانيا: الرحلات:

تستخدم في جميع مراحل التعليم، تستغرق الرحلة يوما واحدا أو عدة أيام إلى أماكن مختلفة مثل الرحلة إلى المؤسسات، أو الرحلة إلى مناطق البيئة لملاحظة الطقس وجمع عينات من الصخور والتربة، ولها أهمية كبيرة تتجلى في[3]:

[(1)] ينظر: زيد منير سلمان، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 1429هـ/2008م، ص32.

[(2)] ينظر: المرجع نفسه، ص32.

[(3)] ينظر: المرجع نفسه، ص32.

1. تنمي قدرة التلاميذ على دقة المشاهدة وتتيح لهم فرصة إدراك الرابط بين ما يتلقونه أثناء الدرس وما يجري في الحياة، وهذا يجعلهم يشعرون بقيمة وأهمية ما يدرسونه، كما تزودهم بخبرات لها صلة بواقع الحياة.
2. تتيح الفرصة لملاحظة المناظر المتنوعة، حيث يستطيع التلاميذ مشاهدة المناظر الطبيعية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، ومظاهر النشاط الاجتماعي والعمل في البيئة وتدريبهم على جمع المعلومات من مصادرها.
3. تزيد الرحلات اعتزاز التلاميذ بالوطن، وتحفزهم على المحافظة على ثروته لدى مشاهدتهم ما خلفه الأجداد من أعمال عظيمة.
4. تجعل الجو المدرسي محببا للتلاميذ، إذ تحررهم من قيود الحجرة الدراسية وتبعدهم عن الروتين.
5. تساعد الرحلات على تحمل المشاق والمسؤولية والصبر وتهيئ لهم تجارب عن التعاون والعمل مع الجماعة.

ثالثا: الخرائط:

لها أهمية كبيرة في التدريس، فهي تساعد على تنمية التفكير الجغرافي وربط التاريخ بالمكان وتكوين فكرة عن مظاهر الحياة، وهي أنواع منها خرائط طبيعية وسياسية ، وخرائط مناخية وتاريخية واقتصادية[1].

رابعا: المسرح التعليمي:

يتخذه التلاميذ مكانا للقيام بمختلف أنواع الأنشطة الوجدانية والفكرية، مثل القيام بتوظيف مهارات اللغة العربية كالخطابة، والإلقاء، والإعداد، وكتابة السيناريو، والتأليف، ومن أهدافه:

1- تنمية الجرأة الأدبية لدى التلاميذ.
2- تعليم التلاميذ فن الإلقاء ووظائف المقاطع اللغوية والكلمات والجمل.
3- كشف الكفاءات وتنمية المهارات والقدرات سواء كانت لفظية أو عقلية، أو فنية، أو عملية.

[1] ينظر: زيد منير سلمان، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، ص36.

4- دفع الملل والرتابة عن جو المدرسة وعن جو الصف المدرسي[1].

خامسا: التلفزيون:

هو من أكثر الوسائل التعليمية تمثيلا للواقع لما يعرضه من مشاهد حقيقية بألوان طبيعية مصحوبة بالصوت الحقيقي الذي يجذب المتعلم أو أي فرد لمتابعة العرض[2].

سادسا: الأشكال البيانية:

هي من وسائل التعليم المهمة في الدراسات الاجتماعية والجغرافية وتمثيل الظاهرات المناخية، وهي كثيرة الأنواع منها: الرسم البياني الدائري، والخط المنحني، والرسم البياني المصور، والأعمدة البيانية، والرسوم التخطيطية التوضيحية[3].

سابعا: الإذاعة:

هي من عوامل التثقيف، تزود التلاميذ بأحدث الأخبار وتهيئ لهم فرصة الاستفادة من معلومات المختصين لدى إذاعتها، أو عند تحليل الأحداث الجارية ومعالجتها لبعض المشاكل وعرضها للأحاديث والقصص والتماثيل، كما تعودهم على حسن الاستماع وتركيز الانتباه[4].

ثامنا: المعارض:

لها قيمة تربوية عظيمة، فهي تتيح فرصا كثيرة لدراسة موضوعات يصعب الحصول عليها في الحياة اليومية، كما تعتبر مظهرا من مظاهر النشاط تثير حماس التلاميذ إلى العمل.

---

[1] ينظر: رسمي علي عابد، وسائل المواد التعليمية، إنتاجها وتوظيفها، دار جرير، عمان- الأردن، ط1، 1426هـ/ 2006م، ص59.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص92.

[3] زيد منير سلمان، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، ص40.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص44.

يحتوي المعرض على عينات مما أنتجه التلاميذ من خرائط ورسوم بيانية وما جمعوه من عينات وملصقات وصور، وتنظم المعروضات تبعا لمواضيع الدراسة وترابطها وتتغير بين حين وآخر لتثير اهتمام التلاميذ[1].

2-4-4- تصنيف الوسائل التعليمية:

تعددت تصنيفات الوسائل التعليمية بتعدد مؤلفيها، فهناك تصنيف "أدجارديل"، وتصنيف دونكان السباعي ومحمد زياد حمدان، وزيتون وغيرهم، وكل تصنيف يختلف عن غيره.

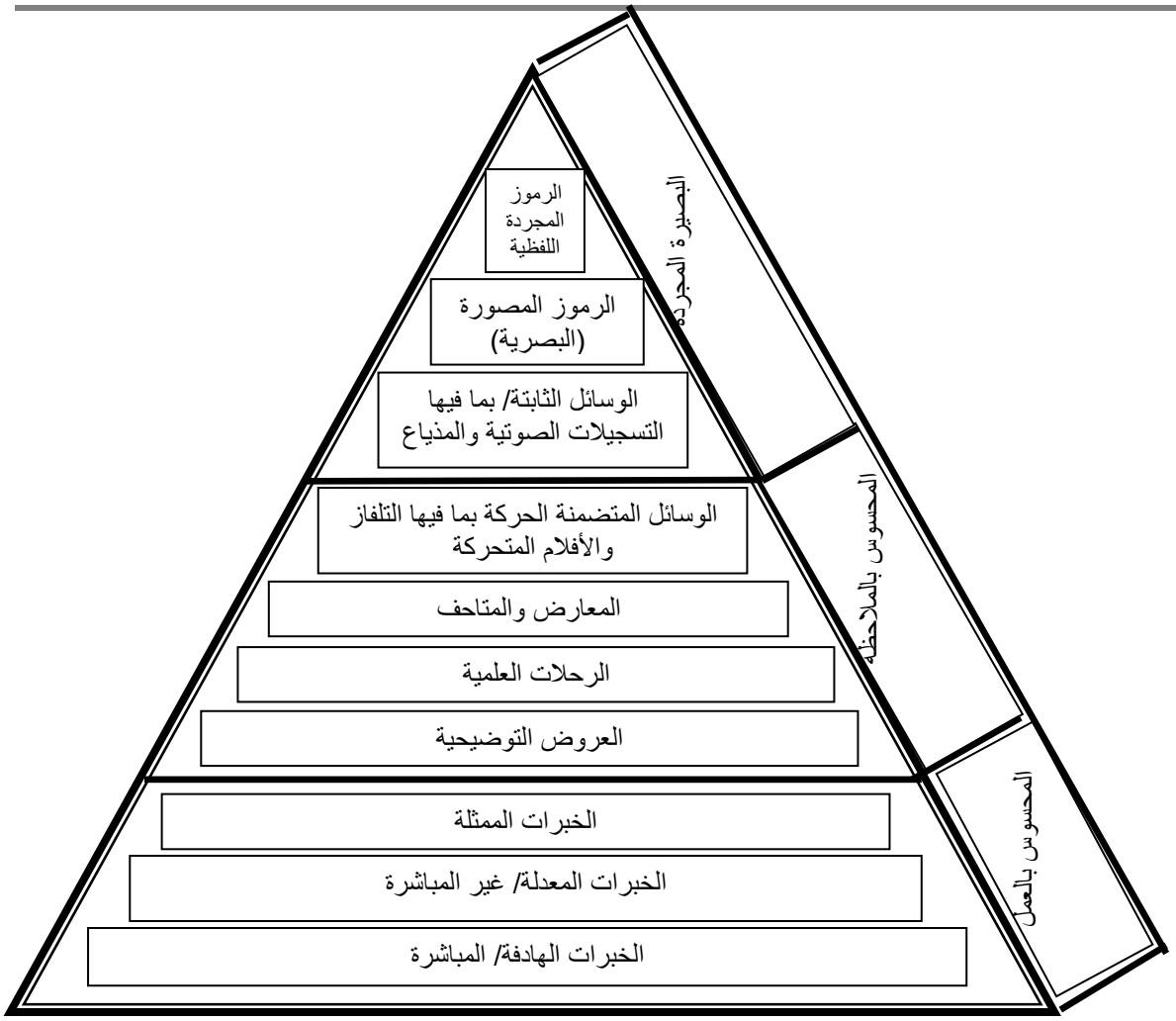
أولا: تصنيف "أدجار ديل":

أشار "أدجار ديل" Edgar Dale في كتابه "الطرق السمعية البصرية في التدريس إلى ترتيب الوسائل التعليمية التعلّمية في مخروط سماه "مخروط الخبرة"، وفيه رتب الوسائل بدء بالخبرات الحسية الهادفة المباشرة في قاعدة الهرم وصولا إلى الرموز اللفظية المجردة في قمته[2]مرورا بمجموعة الخبرات التي تكون أقرب للحسية كما هو موضح في الشكل الآتي[3]:

[1] ينظر: زيد منير سلمان، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، ص43.

[2] ينظر: محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، ص23.

[3] ينظر: القلا فخر الدين، صيام محمد، تقنيات التعليم، منشورات جامعة دمشق، 1995م، ص37.



الشكل رقم (03): يوضح تصنيف أدجار ديل للوسائل التعليمية التعلمية

كما صنف الوسائل التعليمية التعلمية في مخروط الخبرة إلى ثلاث مجموعات توضح الخبرات التي يمر بها المتعلم أثناء عمليات الاتصال التعليمي وهي[1]:

المجموعة الأولى وسائل المحسوس بالعمل:

تضم هذه المجموعة وسائل تسمح للمتعلم باكتساب الخبرة من خلال ممارسته لأنشطة عملية تتطلب منه استخدام كافة حواسه، من سمع وبصر وشم ولمس، وتضم هذه المجموعة المستويات الثلاثة الأولى التي تمثل قاعدة مخروط الخبرة وهي:

- ❖ الخبرة الهادفة المباشرة.

(1) ينظر: يوسف ماهر إسماعيل، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، مكتبة الشقرى، الرياض، 1999م، ص95 وص100.

- ❖ الخبرة المعدلة (البديلة).
- ❖ الخبرة الممثلة (الدرامية).

المجموعة الثانية وسائل المحسوس بالملاحظة:

تضم خمسة مستويات من الوسائل التعليمية التعلّمية في مخروط الخبرة هي:

- ❖ العروض التوضيحية.
- ❖ الزيارات الميدانية.
- ❖ المعارض والمتاحف التعليمية.
- ❖ الصور المتحركة.
- ❖ الصور الثابتة والتسجيلات الصوتية.

المجموعة الثالثة وسائل البصيرة المجردة:

تضم هذه المجموعة مستويين من الوسائل التعليمية التعلّمية هما:

- ❖ الرموز البصرية.
- ❖ الرموز اللفظية.

ثانيا: تصنيف دونكان السباعي:

قسم دونكان الوسائل التعليمية إلى عدة معايير منها:

- انخفاض التكاليف وارتفاعها.
- سهولة توفيرها.
- خصوصية استعمالها في التعليم.
- عدد المتعلمين المستفيدين منها.

والشكل الآتي يوضح تصنيف دونكان السباعي للوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم[1]:

[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق عمان الأردن،ط1 ،2009 ، ص229.

معايير التصنيف	الوسائل التعليمية	معايير التصنيف
ارتباط التكاليف – حجم المتعلمين – العمومية – التوفير	المذكرات المكتوبة– النشرات– الصور المطبوعة	انخفاض التكاليف – سهولة التوفير – الخصوصية – سهولة الاستعمال
	المعروضات الحائطية والعينات والنماذج والسبورة	
	المواد التعليمية المطبوعة مثل الكتب المقروءة على اختلاف أنواعها	
	التسجيلات الصوتية والمعامل اللغوية	
	الشرائح وأفلام الصور الثابتة	
	الأفلام الصامتة المسموعة، وأفلام الصور المتحركة	
	المواد التعليمية المبرمجة آليا– الفيديوتيب– البرامج التلفزيونية الحية– أنظمة الكمبيوتر التعليمية– الإذاعة المسموعة– الإذاعة المرئية (التلفزيون)	

الشكل رقم (04): يوضح تصنيف دونكان السباعي لوسائل وتكنولوجيا التعليم

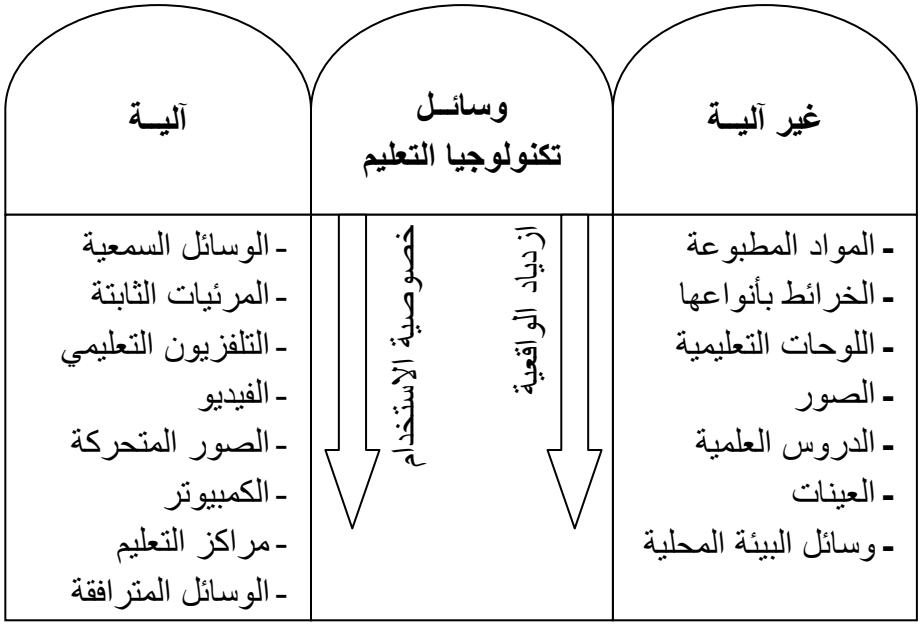
ثالثا: تصنيف محمد زياد حمدان:

صنف عالم التربية العربية محمد زياد حمدان الوسائل التعليمية إلى صنفين هما:

1- وسائل تعليمية غير آلية: تستخدم في عمليتي التعليم والتعلم داخل المدرسة.

2- وسائل تعليمية آلية: هي وسائل تحتاج إلى آلية في عرضها والشكل الآتي يوضح ذلك[1]:

[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المدخل إلى التدريس، ص230.



الشكل رقم (05): يوضح تصنيف حمدان الثنائي لوسائل وتكنولوجيا التعليم

رابعا: تصنيف زيتون حسن حسين:

صنف زيتون حسن حسين الوسائل التعليمية حسب درجة واقعيتها في سبع مجموعات هي[1]:

المجموعة الأولى: تتمثل في الأشياء والمواقف الحقيقية والعينات والنماذج ومنها:

- ❖ الأشياء الحقيقة
- ❖ مواقف حقيقية
- ❖ العينات
- ❖ الخبراء
- ❖ مواقع في البيئة المدرسية أو المحلية
- ❖ المواقف التدريبية المحاكية
- ❖ التمثيل والمحاكاة
- ❖ المناظر المجسمة

[1] ينظر: زيتون حسن حسين، تصميم التدريس، ص405 وص433.

- ❖ النماذج المجسمة
- ❖ العروض المتحركة

المجموعة الثانية: وهي الوسائل التعليمية ذات الصور المتحركة وهي:

- ❖ الأفلام السينمائية الناطقة
- ❖ البرامج المتلفزة
- ❖ تسجيلات الفيديو

المجموعة الثالثة: وهي البرامج الموجودة على شبكة الإنترنيت.

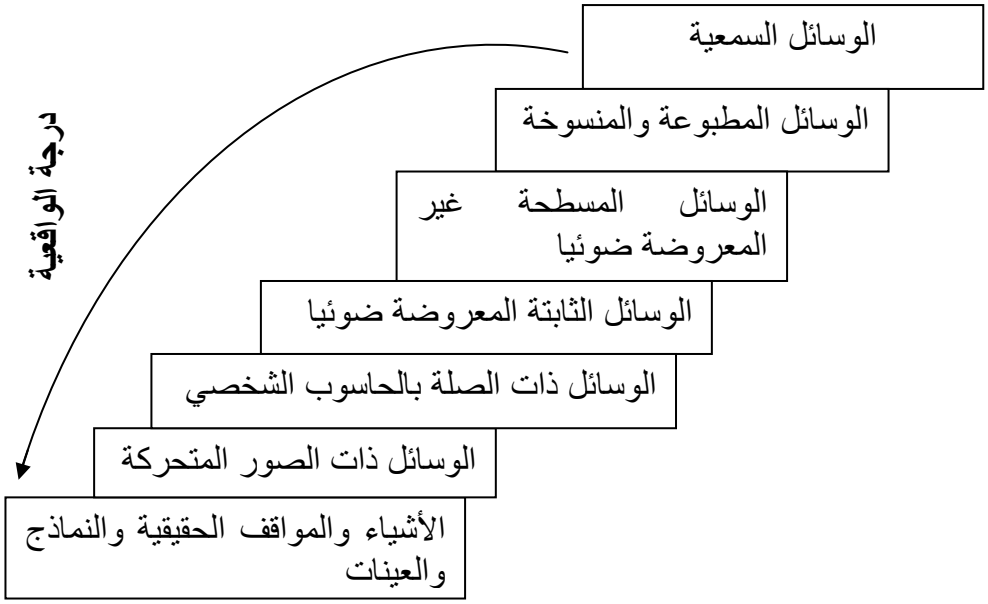
المجموعة الرابعة: هي الوسائل التعليمية الثابتة المعروضة ضوئيا.

المجموعة الخامسة: هي الوسائل التعليمية المسطحة غير المعروضة ضوئيا.

المجموعة السادسة: هي الوسائل التعليمية المطبوعة أو المنسوخة.

المجموعة السابعة: هي الوسائل التعليمية السمعية.

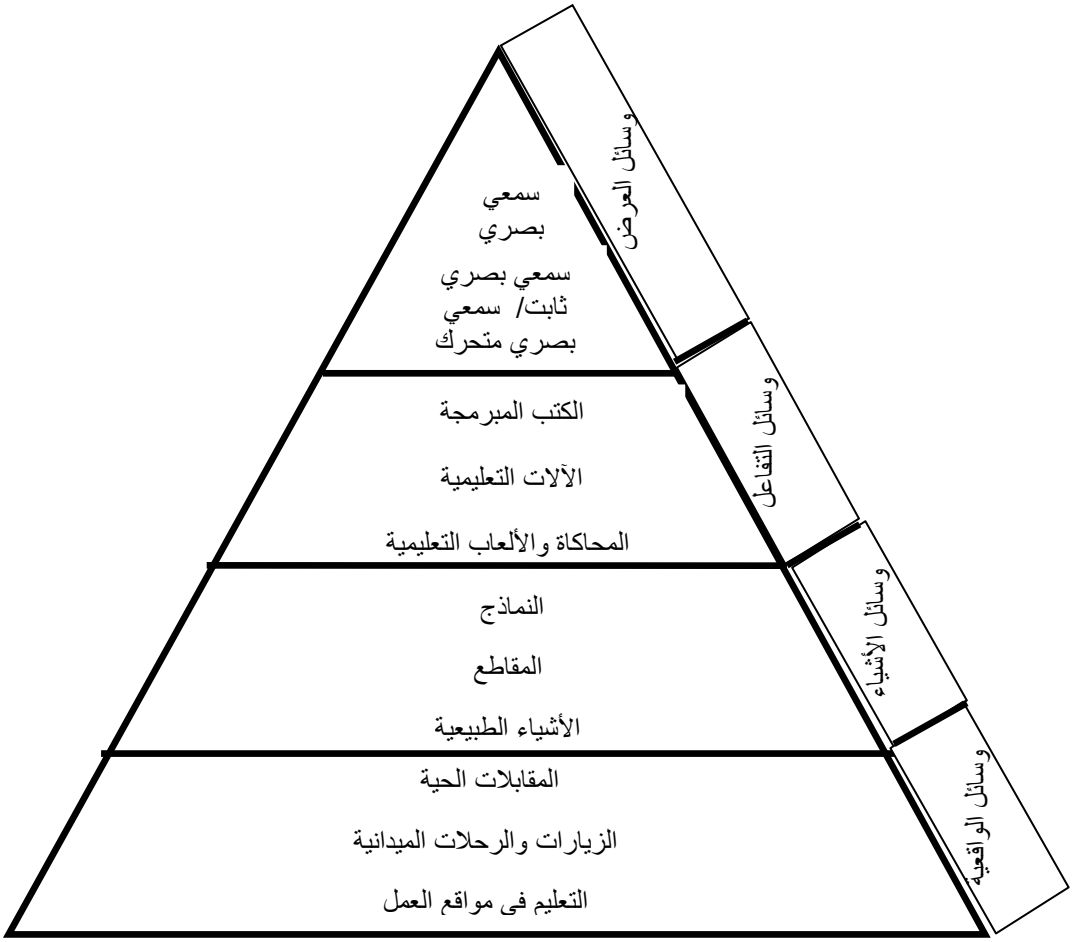
والشكل التالي يوضح تصنيف زيتون للوسائل التعليمية حسب درجة واقعيتها.



الشكل رقم (06): يوضح تصنيف زيتون حسن حسين للوسائل التعليمية

خامسا: تصنيف محمد محمود الحيلة للوسائل التعليمية من حيث الوظيفة:

صنف محمد محمود الحيلة الوسائل التعليمية إلى أربع فئات متدرجة من الأكثر محسوسية إلى المجردة كما هي موضحة في الشكل[1]:



الشكل رقم (07): يوضح تصنيف محمد محمود الحيلة للوسائل التعليمية من حيث وظيفتها

2-4-5 - أهمية الوسائل التعليمية:

❖ تساعد على تبسيط كثير من النظريات المعقدة، وتيسر فهمها وتربط المعلومات بعضها ببعض في تسلسل فكري سليم، وتمكن المدرس من مواجهة الفروق الفردية في الصف.

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، ص102.

- ❖ تحقيق الوسائل التعليمية فاعلية التعليم والتعلم، وتقديم الحقائق والمعلومات بطريقة تناسب إدراك التلاميذ، كما أنها تجعل التعلم أسرع وأبقى أثرا، لأنه مبني على إدراك صحيح وفهم كامل وتفكير واعي.
- ❖ تثير اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس وتطيل فترة اهتمامهم به، وتجدد ميلهم للدراسة وتساعدهم على بلوغ الهدف، وتهيئ لهم ألوانا من النشاط المرافق الذي يقومون به[1].
- ❖ تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة، وتأكيد القيم الاجتماعية التي تتعلق بتقديس العمل وإتباع النظام ومراعاة حقوق الإنسان، واحترام الفرد وعدم التفرقة العنصرية.
- ❖ تساعد الوسائل التعليمية على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- ❖ تنمي في المتعلم حب الاستطلاع وترغبه في التعلم.
- ❖ تقوي العلاقة ين المتعلم والمعلم، وبين المتعلمين أنفسهم.
- ❖ تعالج اللفظية والتجريد[2].
- ❖ تسهم في تنمية المهارات.
- ❖ تسهم في التدريس العلاجي، إذ يمكن عن طريقها تقديم وصفات علاجية تعمل على تصحيح أخطاء التعلم لدى التلاميذ[3].

2-4-6- صفات الوسيلة الجيدة ومقوماتها:

- تتوفر الوسيلة الجيدة على مجموعة من المميزات هي:
- تخلو من التعقيد والجهد في التحليل والشرح والاستعمال.
- أن تكون ذات ارتباط بالمنهج الدراسي وتحقق الأهداف المنشودة.
- أن تكون ذات قوة مؤثرة للربط بين خبرات التلاميذ.
- أن تناسب مستوى التلاميذ العقلي وعددهم، وأن يتناسب الصوت مع حجم الغرفة ولاسيما الأجهزة كالراديو.

---

[1] ينظر: زيد منير سلمان، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، ص28.

[2] ينظر: محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، ص60 وص61.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص176 وص177.

- تستغل أكبر عدد من الحواس، فكلما أتاحت الوسيلة للتلميذ معالجتها باللمس والرؤيا والسمع، كلما كانت أنجح في تأدية الغرض المرجو منها.
- ألا يطغى العنصر الجمالي في الوسيلة على الهدف التربوي.
- أن تكون دقيقة المعلومات، وتخلو من الأخطاء العلمية.
- أن لا تحمل أكثر من موضوع واحد أثناء بنائها.
- أن تثير في التلميذ حب الاطلاع والاستقصاء والبحث وإجراء التجارب.
- أن تكون قليلة التكاليف، متينة، وموادها متوفرة[1].

2- 4-7- شروط انتقاء الوسائل التعليمية:

باعتبار الوسائل التعليمية أدوات تستخدم لغرض تحقيق الهدف أو مجموعة من الأهداف التربوية، فإن اختيار هذه الوسائل متوقف على بعض القواعد والشروط أهمها[2]:

- ✓أن تكون في مستوى المتعلمين.
- ✓أن يتمكن المتعلمون من الاستفادة منها من حيث العدد أو التوزيع.
- ✓أن تعرض أو تستخدم بطريقة تحقق الهدف التعليمي.
- ✓أن تكون بسيطة غير معقدة الاستخدام.
- ✓أن تتوفر على عنصر الأمن
- ✓أن لا تكون مكلفة ولا مضيعة للوقت.

2-4-8- مصادر انتقاء الوسائل التعليمية:

إن طبيعة الدرس المقدم والأهداف التربوية المراد تحقيقها، هي التي تحدد نوع الوسيلة التعليمية الواجب استخدامها، وبما أن التنويع صفة ملازمة للفعل التعليمي، فإن مصادر الوسائل التعليمية حتما تكون متنوعة أهمها:

- ❖ البيئة المحلية غنية بالعينات والمزروعات والتضاريس والمعادن والصخور والتربة.

---

[1] ينظر: زيد منير سلمان، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، ص29.

[2] ينظر: بشير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التعليمية التعلمية، إعدادها وطرق استخدامها، ص11 وص12.

- ❖ المتاحف والمعارض الصناعية[1].
- ❖ المدرسة.
- ❖ المعلم والمتعلم
- ❖ مديرية الوسائل التعليمية
- ❖ الهيئات أو المؤسسات المختصة بالوسائل[2].

2-4-9 أسس استخدام الوسائل التعليمية:

هناك مجموعة من القواعد العامة والأسس التي ينبغي على المدرسين مراعاتها عند استخدام الوسائل التعليمية وهي[3]:

- **تحديد الهدف:** ووضوحه في ذهن المدرس ومعرفة الدور الذي ستؤديه الوسيلة في العملية التعليمية.
- **تجربة الوسيلة واختيارها:** لكي يحكم المدرس حكما دقيقا على صلاحية الوسيلة وفعاليتها لابد من قيامه بدراستها وتجربتها قبل استخدامها في الدرس، فإن معرفة تفاصيل الوسيلة أمر واجب.
- **الاستعداد:** استخدام الوسيلة لا يقل أهمية عن استخدامها الفعلي، وهذا الاستعداد يختلف من وسيلة إلى أخرى، ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى[4].
- **استخدام الوسيلة في المكان المناسب:** يرتبط استخدام الوسيلة في اللحظة السيكولوجية باستخدامها في المكان المناسب، إنه المكان الذي يسمح بتسلسل الأفكار وحسن تقديم الدرس واستفادة المتعلمين.
- **تماسك الخبرات:** يقوم المتعلمون بالإسهام الإيجابي في الدرس أثناء استخدام الوسيلة، وهذا يتيح لهم فرص التعبير في نفوسهم والربط بين الخبرات التي يمرون بها.
- **المتابعة:** التأكد من استفادة المتعلمين من الوسيلة وفهمهم محتوياتها بدقة.

---

[1] ينظر: زيد منير سلمان، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، ص31.

[2] ينظر: بشير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التعليمية التعلمية، إعدادها وطرق استخدامها، ص12.

[3] ينظر: كمال يوسف إسكندر، محمد ذبيان غزاوي، مقدمة في تكنولوجيا التعليم، ص34.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص34.

- **تكرار استخدام الوسيلة:** في حالة عدم استفادة المتعلمين منها.
- **التنويع:** ويتم بتجنب المدرس استخدام نوع واحد من الوسائل بكثرة، حتى لا يتسبب ذلك في نفور المتعلمين والسأم منها[1].
- **طبيعة الوسيلة:** لا تعوض الصور والنماذج الجامدة بما يمكن الحصول عليه حقيقيا أو طبيعيا، كالزيارات الميدانية والحيوانات وأعضاؤها، أو عينات من الصخور والمعادن والعظام والنقود.
- **سهولة الوسيلة:** ألا تكون معقدة الاستعمال.
- **الوضوح:** أن تكون واضحة مع الهدف المراد تبليغه .

[1] ينظر: صالح محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي– نظرية وممارسة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الأردن، 1999م، ص28 وص30.

المبحث الثاني : مناهج تدريس اللغة العربية

I. التدريس مفهومه وأهدافه وأبعاده

تمهيد

1-1- مفهوم التدريس

2-1- أهداف التدريس:

أ. الغايات التربوية

ب. الأهداف التربوية العامة

ج. الأهداف التدريسية

3-1- أبعاد التدريس:

أ. البعد المعرفي

ب. البعد السلوكي

ج. البعد البيئي

4-1- أسس التدريس وخصائصه

5-1- العوامل المؤثرة في التدريس

6-1- عملية التدريس

7-1- عوامل تحسين عملية التدريس

II. طرائق التدريس مفهومها وأنواعها

2-1- مفهوم طرائق التدريس

2-2- الطريقة الجيدة في التدريس

2-3- مواصفات طريقة التدريس الناجحة

أ- المواصفات العامة

ب- المواصفات الخاصة

2-4- العوامل المؤثرة في اختيار طريقة التدريس

2-5- مكونات إستراتيجية التدريس

2-6- صفات المدرس ومعايير نجاحه في التدريس

2-7- شروط المعلم الكفء

I - التدريس مفهومه وأهدافه وأبعاده

تمهيد:

التدريس عملية ذاتية تظهر فيها شخصية المعلم وتلعب فيها ذاتيته دورا عظيما، كما أنه علم له أهدافه العامة والخاصة وأسسه ومبادؤه ونظرياته، وهذا ما يجعلنا نهتم به ونبين كيف يعد المعلم لمهنة التدريس وما هي المبادئ التي تقوم عليها هذه المهنة، ومدى أهميتها في إعداد جيل يعمل على تسليم الشعلة إلى الجيل الذي بعده، لذلك كان الاهتمام بأساليب ومهارات التدريس أمرا ضروريا، ولتوضيح أهميته ومفهومه أكثر سوف نتطرق إلى عرض مجموعة من التعاريف له ومناقشتها وتحليلها.

1-1- مفهوم التدريس:

أ-لغة:

تشتق كلمة التدريس من الفعل (دَرَسَ)، فيقال دَرَسَ الكتاب ونحوه أي: قام بتدريسه وتَدَارَسَ الكتاب ونحوه: أي درسه وتعهده بالقراءة والحفظ لئلا ينساه[1]، وقال أبو الهيثم: دَرَسَ الأثَر يدرسُ دُرُوسًا، ودَرَسَتْه الريحُ تدرسُه درسًا أي: محته، وقال الأزهري: ودرس الكتاب درسًا ودِراسةٌ أي: عانده حتى إنقاد لحفظه[2].

ب-اصطلاحا:

عرفه غانم محمود على أنه: "تلك العملية التي يقوم بها المدرس بدور المرشد والمدرس والمعد للبيئة التعليمية، وللمواد وللخبرات التعليمية التي يكون فيها المتعلم حيويا ونشيطا وفاعلا"[3]، أما كوثر كوجك ذكرت تعريف ستيفن كوري للتدريس حيث عرفه بأنه: "عملية متعمدة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم القيام بسلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين، وذلك تحت شروط محددة واستجابة لظروف محددة"[4].

---

(1) ينظر: وزارة التربية والتعليم، المعجم الوجيز، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1992م، ص225.

(2) ينظر: لسان العرب، مادة (د ر س)، دار صادر، بيروت، ج6، ص79 وص80.

(3) غانم محمود محمد، التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تطويره، دار الفكر، عمان، ط1، 1416هـ/1995م، ص134.

(4) كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، ط9، 1968م، ص6.

التدريس هو: "عملية نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم"[1]، والهدف الرئيسي من هذه العملية هو نقل وإكساب المعلومات للمتعلم، أما حامد الغزالي فقد عرفه بأنه: "أشرف الصناعات بعد النبوة، إفادة العلم وتهذيب نفوس الناس عن الأخلاق المذمومة وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة وهو المراد بالتعليم"[2]، وفي تعريف أخر عرف التدريس بأنه: "المحرك الذي يدفع المجتمع ويؤهله للتعامل مع الهياكل الجديدة للمعرفة من خلال التشارك والتأثير المتبادل بين جوانب المعرفة"[3].

نستخلص من خلال هذه التعاريف، أن التدريس مهنة شاقة وشريفة تتطلب كفايات معينة ليس من السهل توافرها عند كل إنسان[4]، وهو ليس مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد، فهو مهنة لها أصولها ولها أخلاقياتها، يكفي أنه من أشرف المهن التي تعمل على تهذيب النفوس ودفعها إلى مواكبة ومسايرة التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم.

التوصل لمفهوم محكم أو قاطع للتدريس أمر صعب المنال، إذ أن مفهوم التدريس يتطور تبعا لتطور فلسفة المجتمع وأهدافه، فقد اختلفت وجهات النظر وتباينت الآراء حول ضبط مفهوم التدريس، وظهرت العديد من المداخل من أجل تحديد معناه وضبط مفهومه وهي[5]:

أ. التدريس كنظام:

التدريس كنظام أكثر وضوحا وثباتا له مدخلاته وخطواته وعملياته ومخرجاته المتمثلة في[6]:

1. **المدخلات:** عبارة عن مجموعة من المصادر تمد النظام بالموارد والمعلومات اللازمة له بطريقة معينة.

---

(1) صالح عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، ط9، 1968م، ص6.

(2) أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج1، ص12.

(3) أحلام الباز حسن الفرحاتي، السيد محمود، المنتج التعليمي، دار الجامعية الجديدة، ط2007م، ص17.

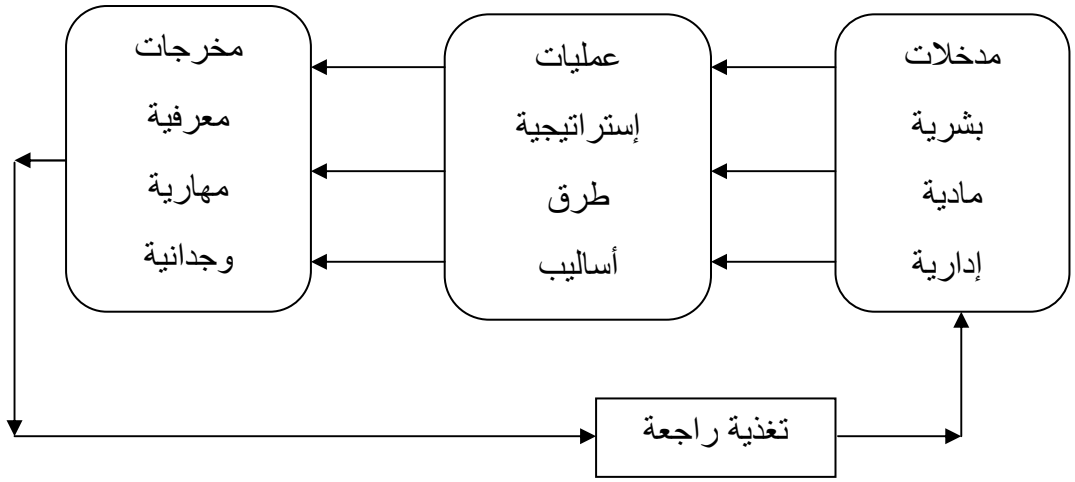
(4) ينظر: سهيل أحمد عيدات، إعداد المعلمين وتنميتهم، عالم الكتب الحديث، عمان– الأردن، ط1، 2007م، ص3.

(5) ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص11.

(6) ينظر: كوثر حسين كوجك، تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم، مكتب اليونسكو الإقليمي، بيروت، ط 1429 هـ/ 2008م، ص94.

2. **الخطوات أو العمليات:** تشمل الطرق والأساليب التي يتم بها معالجة مدخلات النظام سواء من قبل المعلم أو التلاميذ، وتأتي بالنتائج التي يُراد تحقيقها، وتنقسم العمليات إلى ما يقوم به المعلم لإحداث التعلم وما يفعله المتعلم لخلق المعنى مما يقدمه المعلم.
3. **المخرجات:** تتمثل في التحصيل الأكاديمي، والمعرفي، والتحصيل العاطفي أو الشعوري، والتحصيل الاجتماعي المتمثل في العادات والقيم الاجتماعية، والتحصيل السلوكي الحركي.
4. **التغذية الراجعة:** توضح نقاط الضعف في هذا النظام، ومن خلالها يتم التطوير والتحسين في الموقف التعليمي.

ويظهر التدريس كنظام وفق الشكل التالي[1]:



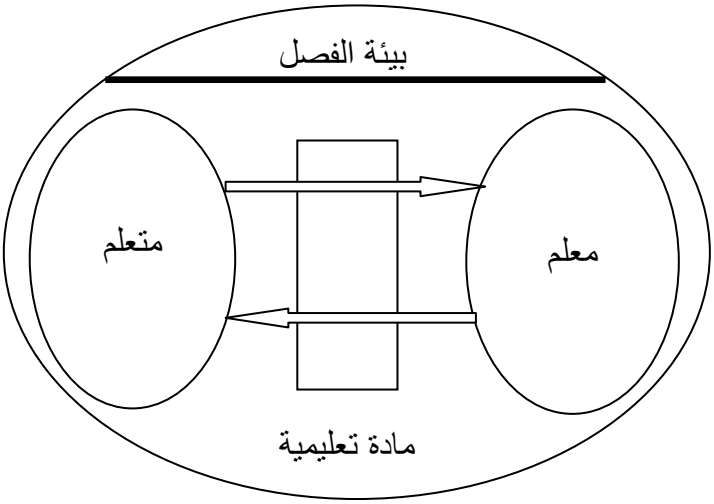
الشكل رقم(08): يوضح المكونات الرئيسية للتدريس كنظام

ب. التدريس كعملية اتصال:

يجري التفاعل فيه داخل بيئة الفصل الدراسي بين معلم ومتعلم، حيث يحرص المعلم على نقل رسالة معينة إلى المتعلم في أحسن صورة ممكنة كما هو موضح في الشكل الآتي[2]:

[1] ينظر: عبد الحميد حسن، عبد الحميد شاهين، إستراتيجيات التدريس المقدمة وإستراتيجيات التعلم ، ص11.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص12.



الشكل رقم(09): يوضح التدريس كعملية اتصال

ج. التدريس كمهنة:

يعتبر التدريس مهنة إنسانية يتميز العاملون فيها بالإيثارة والعطاء، وبالرغم من أنها مهنة تتميز بتنوع الإجراءات والأساليب والآراء، إلا أنها تجمع العاملين فيها من خلال أهدافها وغاياتها الإنسانية والاجتماعية، والتربوية ضمن إطار فلسفي وعملي يخدم المجتمع بتربية أجيالها المتلاحقة[1].

د. التدريس كنشاط غرضي مقصود:

هو نشاط غرضي مقصود لإنجاز وتيسير التعلم لدى المتعلمين، إنه عملية هادفة تساعد التلميذ على إدراك الخبرة التعليمية والتفاعل معها والاستفادة من نتائج هذا التفاعل عن طريق تعديل سلوكه أو اكتساب سلوك جديد، وبهذا يكون التدريس سلوك مقصود يؤدي إلى التعلم وتكون علاقة التدريس بالتعلم وقتها علاقة أخذ وعطاء، وبيع وشراء، فالتدريس سلوك يحتاج إلى تخطيط قبل البدء بالتنفيذ بعيدا عن المنهج الارتجالي، الذي يبوء أي سلوك فيه بالفشل فضلا عن الاقتران بتحقيق هدف مقصود ومخطط له ألا وهو التعلم[2].

هـ. التدريس كمجال معرفي:

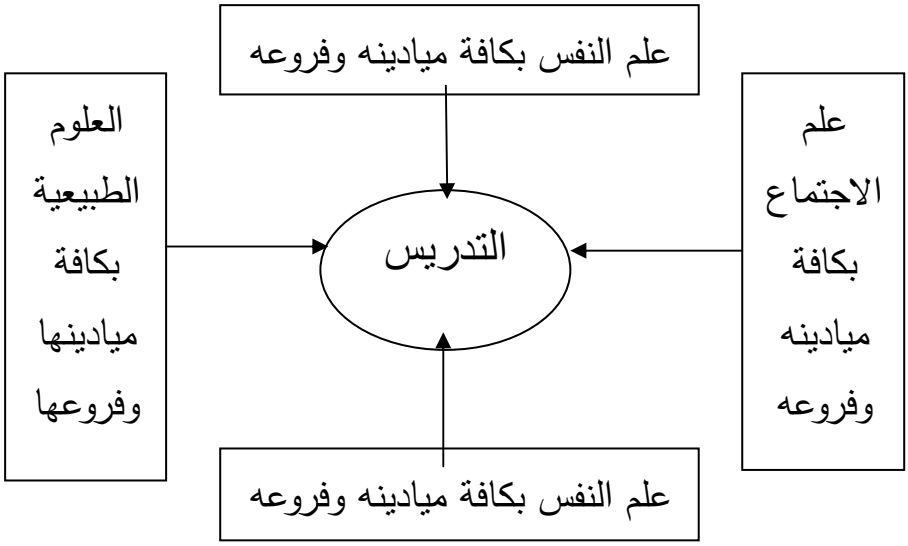
يختص بحقل خاص من حقول المعرفة، وينتمي إلى مجال الدراسات التربوية العملية (التطبيقية)، التي تعد مطلبا أساسيا في مجالات وبرامج إعداد وتدريب وتأهيل المعلمين، وتمثل

---

(1) ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص16.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص18.

موضوعاته أحد ميادين أو مناهج أو مواد الدراسة المقدمة في تلك البرامج بغية إعدادهم لممارسة التدريس عن معرفة ودراية وأصول علمية وفنية، وبما أن التدريس مجال من مجالات المعرفة فهو على اتصال وتفاعل مع عدد من العلوم الإنسانية والطبيعية، ويمكن تصوير عملية الأخذ من هذه العلوم المختلفة بالشكل الآتي[1]:



الشكل رقم(10): يوضح العلاقة بين التدريس والعلوم الأخرى

و. التدريس كمجموعة من الأنشطة:

إنه مجموعة من الأنشطة المنظمة والموجهة للتثقيف والتعليم، مقصدها الأساسي مساعدة التلميذ على امتلاك أدوات فكرية أهمها المعارف التي تحظى بامتياز داخل عمليات التربية المدرسية[2].

وعند شارل هادجي يتجه نظام التدريس نحو تحقيق التعلم وتسهيله، فالتعلم هو قاعدة التدريس والعامل المقرر لأهدافه ولمادته وكيفياته، وتوجيهه وتقرير إستراتيجيات تنفيذه[3].

---

[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس ، ص18.

[2] ينظر: Charles Hadgi, l'évaluation, régles du jeu, E.S.F, Editeur, Paris, P86.

[3] ينظر: محمد زياد حمدان، ترشيد التدريس، مبادئ وإستراتيجيات نفسية حديثة، دار التربية الحديثة، الأردن، 1985م، ص26.

وعليه نستخلص أن التدريس عملية أكبر تستهدف في المقام الأول الكشف عما لدى التلاميذ من استعدادات وقدرات ومساعدتهم على استغلالها في أقصى طاقاتها[1]، وهو يندرج تحت ثلاث عمليات أساسية[2]:

- **الأولى:**

عملية التصميم "التخطيط": تنظم مدخلات التدريس وفق خطة تدريسية لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

- **الثانية:**

عملية التنفيذ: تطبق الخطة واقعيا في الفصول الدراسية.

- **الثالثة:**

عملية التقويم: يتم فيها الحكم على نظام التدريس ومدى تحقيقه للأهداف.

1-2- أهداف التدريس:

قبل الخوض بتصنيف الأهداف وتحديد مستوياتها وبيان أهميتها في العملية التعليمية يجب أن نقف على مفهوم الهدف أولا.

الهدف هو الغاية التي تسعى إليها التربية، وهو كذلك استبصار مسبق للنتائج ،أما الأهداف فهي المقاصد والأغراض التي يسعى إليها واضعوا المناهج، وهي تتدرج من الشامل العام إلى الضيق الخاص، ويعد أعم الأهداف وأشملها وأبعدها الهدف العام أو الهدف البعيد المدى، أما أكثر الأهداف ضيقا فتسمى الأهداف التعليمية أو التدريسية[3].

استخدم التربويون مفاهيم عديدة لتفسير الأهداف بمستوياتها المختلفة، لكن لم يكن هناك إجماع على تلك المفاهيم مما أدى إلى استخدام مفهوم مكان مفهوم آخر ليدل كل منهما على معنى مشابه للآخر، وقد لا يجافينا الصواب لو قلنا أنه ليس هناك إجماع على تفسيرات محددة

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1419هـ/1998م، ص40.

[2] ينظر: زيتون حسن حسين، تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1421هـ/2001م، ص54 وص55.

[3] ينظر: داود ماهر محمد، مجيد مهدي، أساسيات في طرائق التدريس العامة، مطابع دار الحكمة، العراق، 1991م، ص63.

لهذه المفاهيم، ويمكن أن تصنف مستويات الأهداف التربوية من وجهة نظر بعض التربويين وفق ما يأتي[1]:

أ. الغايات التربوية.

ب. الأهداف التربوية العامة.

ج. الأهداف التدريسية.

أ. الغايات التربوية:

تمثل مصب جميع روافد العملية التربوية والنواتج المرغوب فيها تربويا، وتعد أكثر شمولا واتساعا، فهي المحصلة النهائية لكل الأهداف، ومن أمثلة هذا المستوى:

- ✓إعداد المواطن الصالح.
- ✓إعداد المواطن الذي يعتز بعروبته.

ما يلاحظ على هذه الأهداف أنها تتطلب وقتا طويلا لتحقيقها، ولا يمكن تحقيقها من خلال مادة معينة أو مؤسسة معينة، إنما تتحقق بفعل النظام التربوي كله وإسهام المجتمع ووسائله مع المؤسسة التعليمية[2].

ب. الأهداف التربوية العامة:

تطلق على الأهداف العامة لأي مؤسسة تعليمية نظامية سواء اختصت بالمجتمع كله أو اختصت بمرحلة دراسية، أو مناهج دراسية محددة، وينطوي تحت هذا المستوى مجموعة من المستويات الفرعية منها[3]:

- ✓الأهداف العامة للنظام التعليمي الرسمي (أهداف وزارة التربية).
- ✓الأهداف العامة لكل مرحلة دراسية (ابتدائية، إعدادية، جامعية)
- ✓الأهداف العامة لكل صف في مرحلة (أول ابتدائي، ثاني ابتدائي، أو إعدادي، ثالث إعدادي).
- ✓الأهداف العامة لكل مادة في مرحلة.

---

[1] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان– الأردن، ط1، 2006م، ص69.

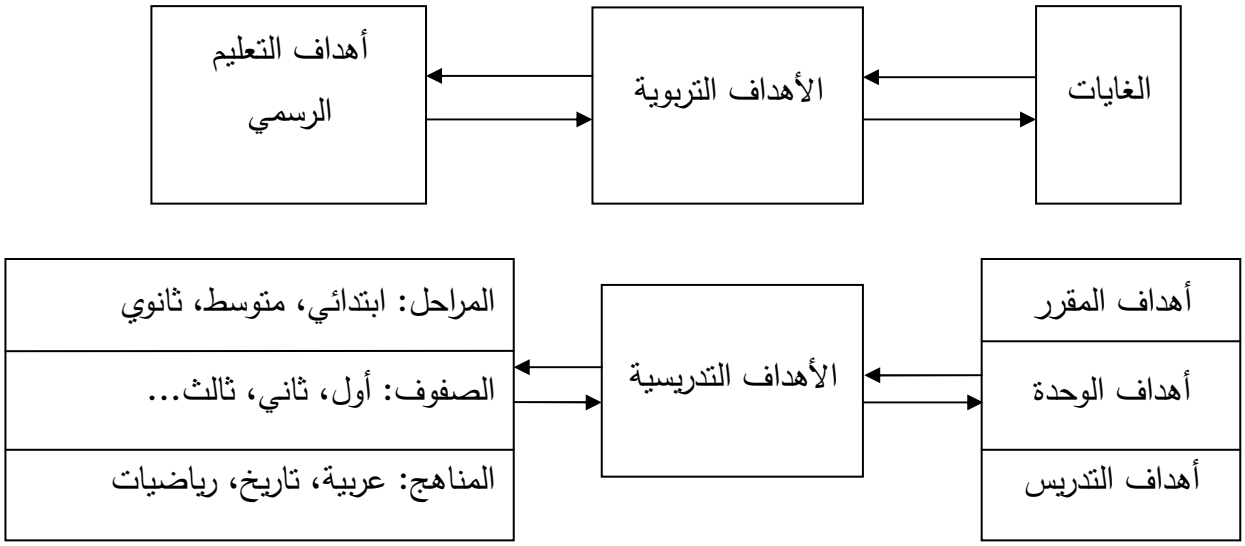
[2] ينظر: المرجع نفسه، ص70.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص70.

هذا المستوى من الأهداف تحدده الجهات الرسمية المسؤولة عن صنع القرار مثل وزارة التربية ووزارة التعليم العالي، ويعد مستوى الأهداف العامة للمادة الدراسية من أقرب المستويات لمستوى الأهداف التدريسية، وهكذا فإن لكل مرحلة ومادة أهداف عامة، كما أن لكل مادة أهدافا خاصة في كل مرحلة.

ج. الأهداف التدريسية:

يقصد بها الأهداف التي تشمل على مضمون تعليمي، تصاغ على شكل عبارات تمثل نتائج تعليمية أو تربوية يمكن ملاحظتها وقياسها، ويطلق عليها الأهداف السلوكية كما هو موضح في الشكل الآتي[1]:



الشكل رقم(11): يمثل مستويات الأهداف التربوية من حيث السعة والشمول

1-3- أبعاد التدريس:

تشمل عملية التدريس على ثلاثة أبعاد رئيسية هي[2]:

أ- **البعد المعرفي Substantive Dimension:** هو مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي تستهدف تعليمها للتلميذ، أي المادة التعليمية.

---

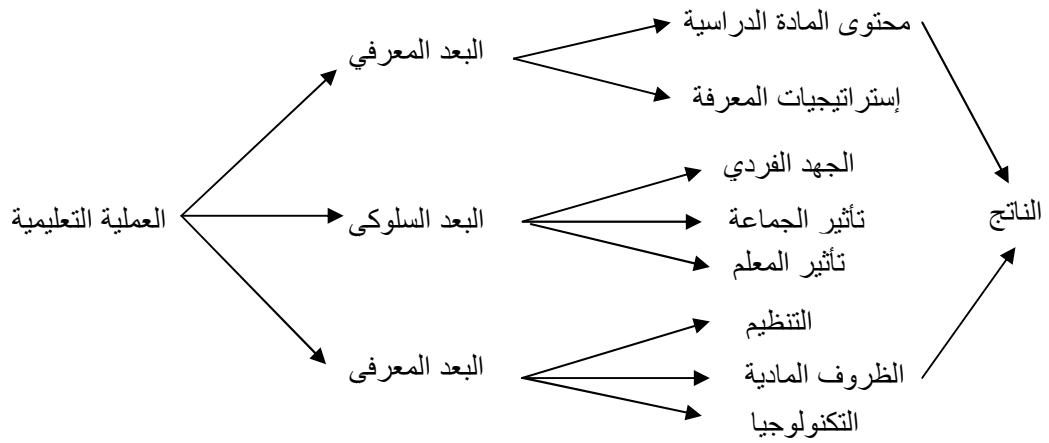
[1] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص71.

[2] ينظر: رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر العربي، عمان- الأردن، ط1، 1430هـ/2010م، ص16.

ب- البعد السلوكي Behavioral Dimension: هو مجموع أشكال الأداء والأساليب التي بواسطتها تحقق الأهداف التعليمية، أي طريقة التدريس.

ج- البعد البيئي Environnemental Dimension: يقصد به مجموع الظروف البيئية المحاطة بعملية التدريس.

ويمكن توضيح هذه الأبعاد في الشكل الآتي[1]:



الشكل رقم(12): يمثل مكونات وأبعاد التدريس

1-4- أسس التدريس وخصائصه:

يكون التدريس جيدا إذا توفرت فيه الأسس التالية:

- مراعاة الخلفية المعرفية للتلميذ والتأسيس عليها، ورصد قدراته وإمكانياته واهتماماته والعمل على تنميتها، ومعرفة ميوله وأخذها بعين الاعتبار في العملية التعليمية.
- الإحاطة بقوانين التعلم المختلفة والاستفادة منها في المواقف التعليمية المختلفة.
- وضوح الأهداف وتحديدها بشكل واضح من طرف المدرس وتعريف المتعلمين بها[2].
- إثارة المتعلمين وتحفيز دافعيتهم نحو التعلم.
- استخدام أكثر من حاسة في عملية التدريس من خلال تعدد ألوان النشاط، واستخدام التقنيات التعليمية ذات الأثر في الموقف التعليمي.

---

[1] ينظر: رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ، ص16.

[2] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص63 وص64.

- أن تكون غاية التعلم وظيفية.
- احترام شخصية التلميذ وتنميتها.
- تحفيز التعاون بين التلاميذ وتشجيع العمل الفريقي.
- توفير الوسائل التعليمية المساعدة على الفهم الكامل للدرس.
- سيادة النظام وحسن التعامل وإيجابية التفاعل بين المدرس والتلاميذ.
- أن يتأسس التدريس على تصميم مرن قابل للتنفيذ والتطوير بدء من الإعداد المسبق وانتهاء بالتقويم[1].

1-5- العوامل المؤثرة في التدريس:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في عملية التدريس أبرزها ما يلي:

- ✓ما يتعلق بالمعلم: يشمل هذا البند قدرات المعلم العلمية والثقافية والتربوية والفنية، وعلاقته بالتلاميذ وقابليتهم للتفاعل معه.
- ✓ما يتعلق بالتلاميذ: يشمل هذا البند قدرات التلاميذ واستعداداتهم وحاجاتهم واهتماماتهم وعلاقاتهم بالمادة الدراسية وميولهم الإيجابية أو السلبية.
- ✓ما يتعلق بالمدرسة: أي المرحلة التعليمية وخصائصها وتنظيم المناهج والنشاطات التربوية.
- ✓ما يتعلق بالمادة الدراسية: أي طبيعة المادة الدراسية وخاصيتها، وأهدافها العامة، وعلاقة المادة الدراسية بالمواد الأخرى من حيث الأهداف والطبيعة.
- ✓ما يتعلق بالدرس: ويعني موضوع الدرس أو أهدافه الخاصة.
- ✓ما يتعلق بالزمن: أي توقيت زمن الدرس ومدة الدرس المقررة[2].

1-6- عملية التدريس:

هي عملية مقصودة ومخططة، تتكون من مجموعة عناصر ديناميكية تتفاعل مع بعضها البعض بهدف إحداث تعلم جيد لدى التلاميذ[3]، وهي أيضا عملية إنسانية واجتماعية ذات أبعاد

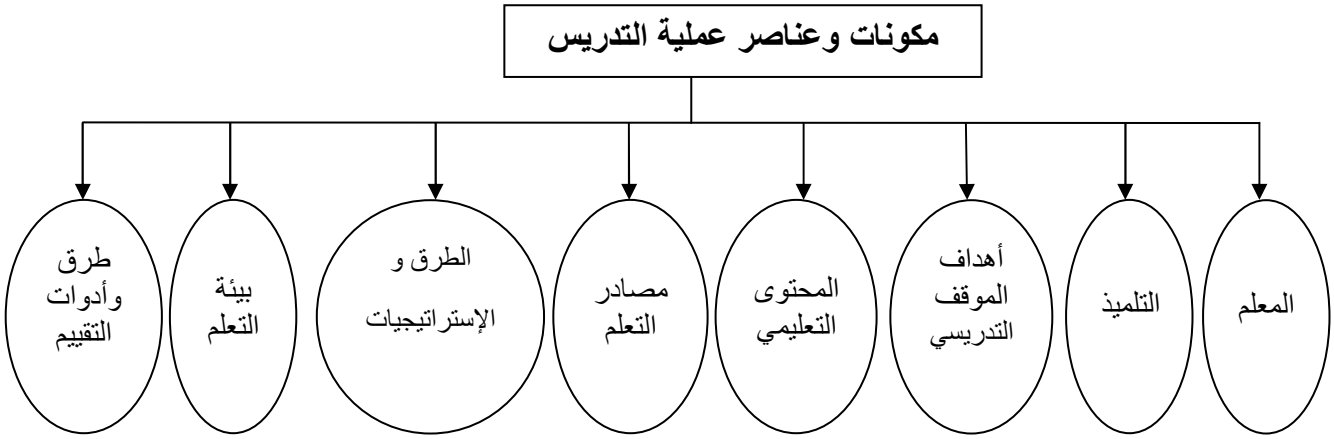
---

[1] ينظر: رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص24.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص25 وص26.

[3] ينظر: كوثر حسين كوجك، تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم، ص92.

شخصية تتضمن العلاقة بين المعلم والمتعلم[1]، ويمكن توضيح مفهومها أكثر من خلال الشكل الآتي[2]:



الشكل رقم(13): مكونات وعناصر عملية التدريس

لقد وردت عدة تقسيمات لعملية التدريس ومنظومته وعرضت في الكثير من الأدبيات التربوية العربية منها والأجنبية، حللت إلى مراحل وإجراءات ومهارات وسلوكيات، ومن هذه التقسيمات نجد[3]:

<u>أولا:</u> تقسيم الدكتور محمد زياد حمدان 1986م قسم عملية التدريس إلى مرحلتين رئيسيتين هما:

1/ المرحلة التحضيرية (Préparation Processes).

2/ المرحلة التنفيذية (implémentation Processes).

1. المرحلة التحضيرية:

وتشمل مرحلة تحضير مجمل المهام والسلوك الذي يقوم به المعلم من تخطيط التدريس والاستعداد لتنفيذه داخل الفصل، وتضم هذه المرحلة العمليات الآتية[4]:

---

(1) ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص55.

(2) ينظر: كوثر حسين كوجك، تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم، ص92.

(3) ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص53.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص56.

أ. صياغة الأهداف السلوكية:

هي عبارات تصف نوع السلوك أو المهارة أو الاتجاه، أو المعرفة التي سيخرج بها المتعلم بعد عملية التدريس، وفي ضوئها تبنى عملية التدريس محتوى وتطبيقا وتقييما[1].

ب. تقييم ما قبل التدريس:

هو أحد أنواع التقويم، وتسمى هذه العملية في الكثير من الأحيان بالتقويم التشخيصي وفيه يحدد المعلم مستويات المتعلمين معرفيا ومهاريا واتجاهيا، ويقوم بنسج عملية التدريس وتنظيمها بصيغ تتناسب مع قدرات المتعلمين وحاجاتهم[2].

ج. تخطيط عملية التدريس:

يتم اقتراح خطة مبدئية لعملية التدريس من طرف المعلم، ويكون هذا بعد وضع الأهداف السلوكية ومعرفة قدرات المتعلمين واحتياجاتهم، وتتضمن هذه الخطة في الغالب ما يلي[3]:

- ✓المعلومات المنهجية التي سيستعملها المتعلمون خلال الحصة الدراسية.
- ✓أنشطة التعليم والتعلم، وتتضمن مختلف النشاطات التربوية التي يقوم بها المعلم من طرائق وأساليب تعليمية، أما نشاطات المتعلم تتضمن كل المناقشات الصفية والواجبات المنزلية، والمشاريع من أجل اكتساب معرفة ومهارة جديدة.
- ✓إجراء التحفيز ويشمل كل ما يقوم به المعلم والمتعلم من أجل إثارة الدافعية والترغيب والتشويق لعمليتي التعلم والتعليم.
- ✓إجراء ضبط النظام في الفصل وتعديل السلوك الصفي عبر التوجيه والمتابعة، والتغلب على بعض المشاكل النفسية أو التربوية التي يعاني منها المتعلمون.

---

[1] ينظر: أحمد جميل عايش، أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2008م، ص141.

[2] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص56.

[3] ينظر: أحمد جميل عايش، أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، ص124.

د. تحضير وضبط البيئة الصفية:

يقوم المعلم بتهيئة الفصل الدراسي وإعداده بصيغ مادية مناسبة ومشجعة لعمليتي التعليم والتعلم، من إعداد السبورة والتحكم في الإضاءة والتهوية وتنظيم جلوس المتعلمين[1].

2. المرحلة التنفيذية:

يسمي حمدان هذه المرحلة بعملية التدريس، وهي تشمل كل ما يشكل التدريس والتربية الصفية من المهام والسلوك والإجراءات التي يقوم بها المعلم بناء على ما حضره سابقا من:

- ✓إثارة دافعية المتعلمين وتحفيزهم نفسيا وإدراكيا للتعليم والتعلم.
- ✓استعمال أنشطة التعليم والتعلم.
- ✓توجيه عملية تعلم المتعلمين.
- ✓إدارة الفصل وضبطه.
- ✓توظيف الخدمات والإمكانيات المدرسية المتوفرة من مكتبة وقاعات ووقت وأدوات والآلات والساحات.

وتلي المرحلة التنفيذية للتدريس مرحلة التغذية الراجعة، يتم فيها تقييم مخرجات عملية التدريس، ويكون هذا في نهاية فصل دراسي أو سنة دراسية أو وحدة دراسية، والفائدة منه هو كشف مدى تأثير تدريس المعلم على تعلم المتعلمين وتحديد نقاط الضعف والقوة فيه[2].

ما يمكن الإشارة إليه في مراحل عملية التدريس من وجهة نظر الدكتور محمد زياد حمدان يمكن اعتباره أحد الأنظمة التدريسية المكونة من:

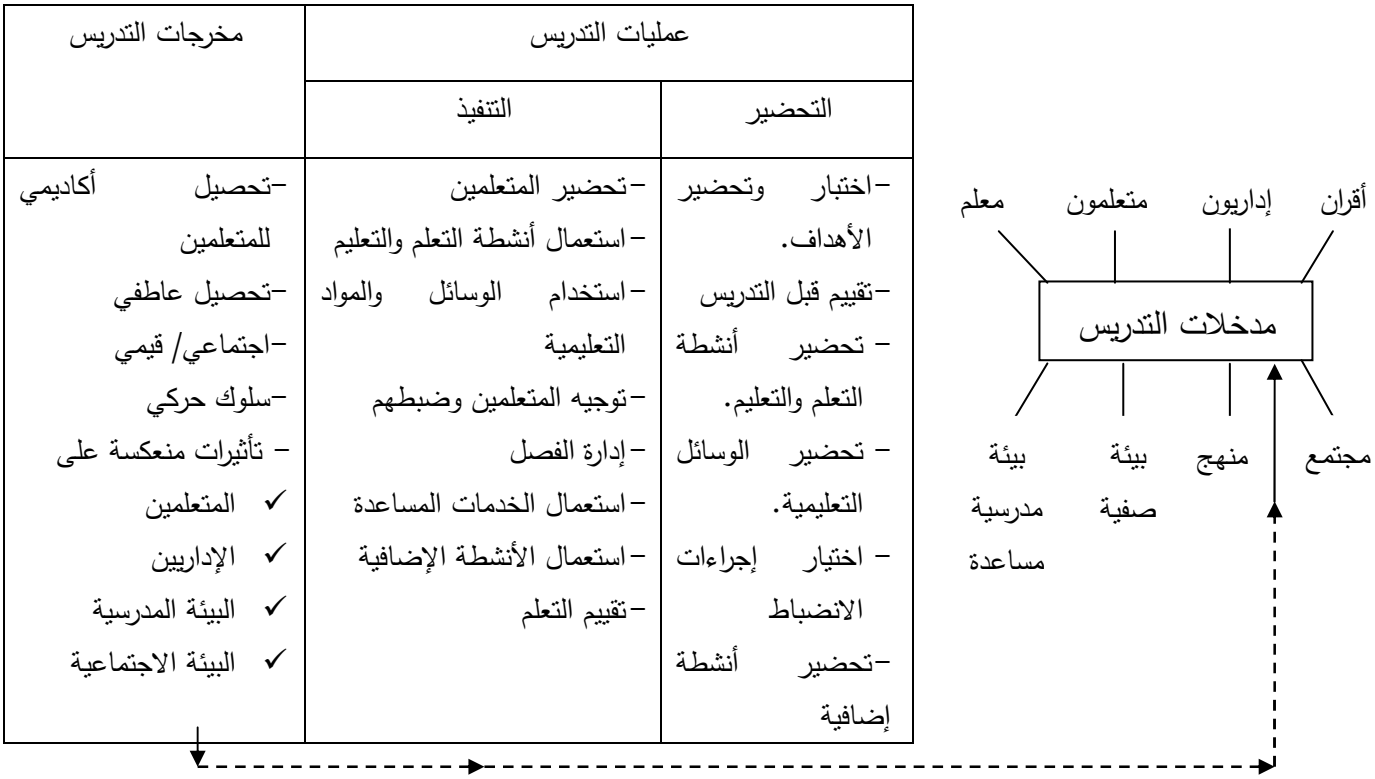
- ✓مدخلات.
- ✓عمليات التدريس.
- ✓مخرجات.

---

[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص57.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص58.

والشكل الآتي يوضح مراحل عملية التدريس من وجهة نظر د. محمد زياد حمدان[1].



الشكل رقم(14): يوضح مراحل عملية التدريس من وجهة نظر د.محمد زياد حمدان

ثانيا: قسم جابر وزملائه 1989م عملية التدريس إلى ثلاث مهارات أساسية، وكل مهارة تدريسية ضمت مهارات فرعية هي:

1-مهارة التخطيط ضمت:

أ- الأهداف التعليمية:

تساعد في تحديد الخبرات والأنشطة التعليمية، وفي اختيار إستراتيجيات التعليم والتعلم، وفي وضع معايير لتقويم فاعلية العملية التعليمية، وتحديد ما يريد أن يتعلمه التلميذ[2].

---

[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، ص57.

[2] ينظر: جورج براون، تر: محمد رضا البغدادي، هيام محمد رضا البغدادي، التدريس المصغر والتربية العلمية الميدانية، دار الفكر العربي، ط2، 2005م، ص40.

ب-تحليل المحتوى وتنظيم التتابع:

يقصد به استخلاص أوجه التعلم المختلفة في عملية تحليل الهدف التعليمي الممثل لإحدى دروس المنهج الدراسي من حيث جانب المهارات الحركية والجانب المعرفي.

ج- تحليل الخصائص:

يتضمن تحديد مستوى النمو العقلي والمتغيرات الشخصية للمتعلمين بدء بالمستوى الاجتماعي للأسرة والمستوى الثقافي والميول والاتجاهات[1].

د- تخطيط الدرس:

يتمثل في قدرة المعلم على التخطيط للتدريس، ومعرفة خصائص المتعلمين واهتماماتهم واحتياجاتهم وقدراتهم وتقويم التعلم[2].

2-مهارة التنفيذ:

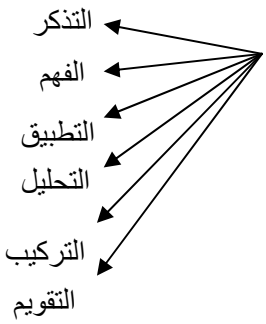
تتضمن هذه المهارة عدة مهارات فرعية هي:

أ-مهارات عرض الدرس:

تتمثل في التهيئة للدرس وتنويع المثيرات التي تعد متطلبات أساسية للمعلم تمكنه من عرض درسه بطريقة شيقة وجذابة.

ب-تصنيف الأسئلة الصفية:

صنف بلوم الأسئلة إلى ثلاث مستويات أساسية هي:



- أهداف معرفية: تتضمن ستة مستويات من التفكير هي:
- أهداف معرفية
- أهداف وجدانية[3].

---

[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، ص60.

[2] ينظر: جورج براون، تر: محمد رضا البغدادي، هيام محمد رضا البغدادي، التدريس المصغر والتربية العلمية الميدانية، ص166.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص167.

ج- صياغة الأسئلة وتوجيهها:

هي عماد كل طريقة من طرائق التدريس، وشيء أساسي في التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي.

د- إستثارة الدافعية:

وهي الأساليب التي يستخدمها المعلم لاستثارة دافعية المتعلمين.

هـ- التعزيز:

هي وسائل فعالة تزيد من مشاركة المتعلمين في الأنشطة التعليمية المختلفة، وتؤدي إلى زيادة التعليم وتثبيت السلوك الحسن عند المتعلم[1].

و- مهارات الاتصال:

معناها أن طبيعة الإنسان وذاتيته لا يمكن إدراكها إلا من خلال التعامل والتفاعل مع الآخرين.

ز- إستراتيجيات إدارة الفصل:

هي مجموعة الأنماط السلوكية المعقدة، يستخدمها المعلم من أجل توفير بيئة تعليمية مناسبة.

ح- مشكلات إدارة الفصل:

تتمثل في مشكلات تعليمية وإدارية، حيث تتطلب المشكلات الإدارية حلولا تعتمد على قدرة المعلم في حلها[2].

3- التقويم:

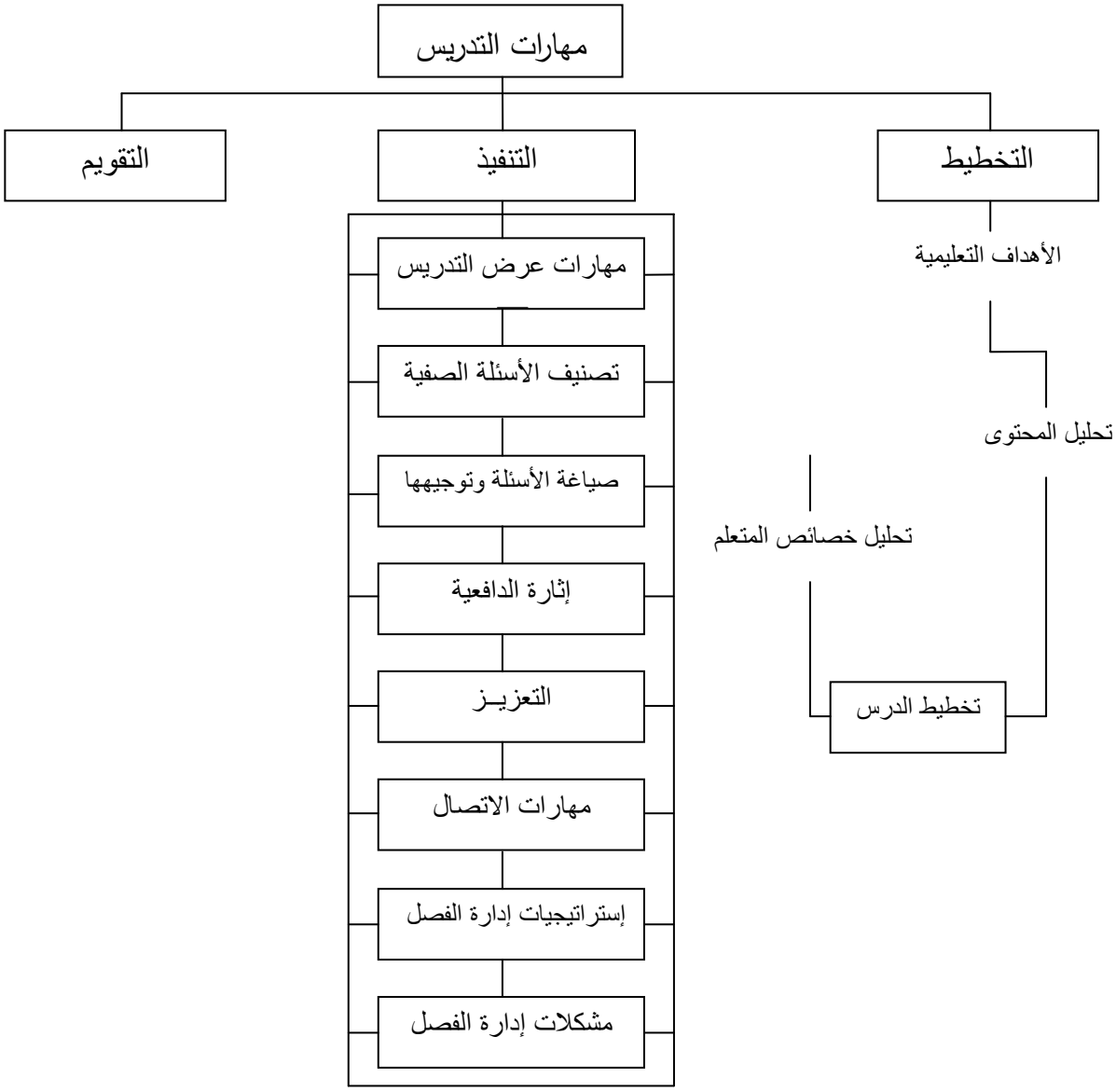
والشكل الآتي يوضح مراحل عملية التدريس من وجهة نظر د. جابر عبد الحميد وزملائه[3].

---

[1] ينظر: جمال الحديدي، تعديل السلوك، جامعة القدس، عمان، 1997م، ص16.

[2] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص65.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص65.



الشكل رقم(15): يوضح مراحل عملية التدريس من وجهة نظر د. جابر عبد الحميد وزملائه

ثالثا: تقسيم د. زيتون 1998م:

وضع د.زيتون نموذجا في تقسيم عملية التدريس إلى ثلاث مهارات[1]:

1- مهارات ما قبل التدريس

2- مهارات التدريس

3- تقويم مخرجات التدريس

[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص66.

1-مهارات ما قبل التدريس:

تتمثل في المهارات المرتبطة بتخطيط التعليم وتصميمه ويندرج تحتها العديد من المهارات الفرعية وهي[1]:

- صياغة الأهداف التدريسية.
- تحليل المحتوى التعليمي.
- تنظيم بيئة الفصل.
- اختيار مدخل التدريس.
- اختيار الوسائل التعليمية.
- تخطيط التدريس، ويتطلب من المعلم مراعاة ما يلي:
  - صياغة أهداف الدرس صياغة سلوكية واضحة ومحددة وقابلة للقياس.
  - تحليل محتوى المادة الدراسية.
  - تحليل خصائص المتعلمين من جميع جوانب الشخصية.
  - اختيار الأنشطة العلاجية والإثرائية مسبقا، والتي تسهم في دمج التلميذ في عمليات التعلم النشط وإثارة اهتمامه نحو موضوع الدرس[2].

2-مهارات التدريس:

تعني مجموعة المهارات الممارسة من طرف المعلم في الموقف التدريسي الفعلي والمرتبط بتنفيذ الدرس داخل الفصل الدراسي، ومن المهارات الفرعية المحددة في هذا النموذج هي:

- تحسين الاتصال.
- جذب الانتباه.
- إثارة الدافعية.
- توجيه التعزيز.
- فن طرح الأسئلة.
- إدارة الفصل.
- مهارة استخدام الوسائل التعليمية.

---

[1] ينظر: رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص27.

[2] ينظر: أحلام الباز حسن الشربيني، التخطيط للتدريس ومكوناته، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ص3.

- مهارة تلخيص الدرس.
- مهارة الشرح[1].

3-تقويم مخرجات عملية التدريس (نتائج التدريس):

تعني المهارات التي يقوم بها المعلم بعد الانتهاء من عملية التدريس بغية التحقق من مدى تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، ويندرج تحتها العديد من المهارات الفرعية هي[2]:

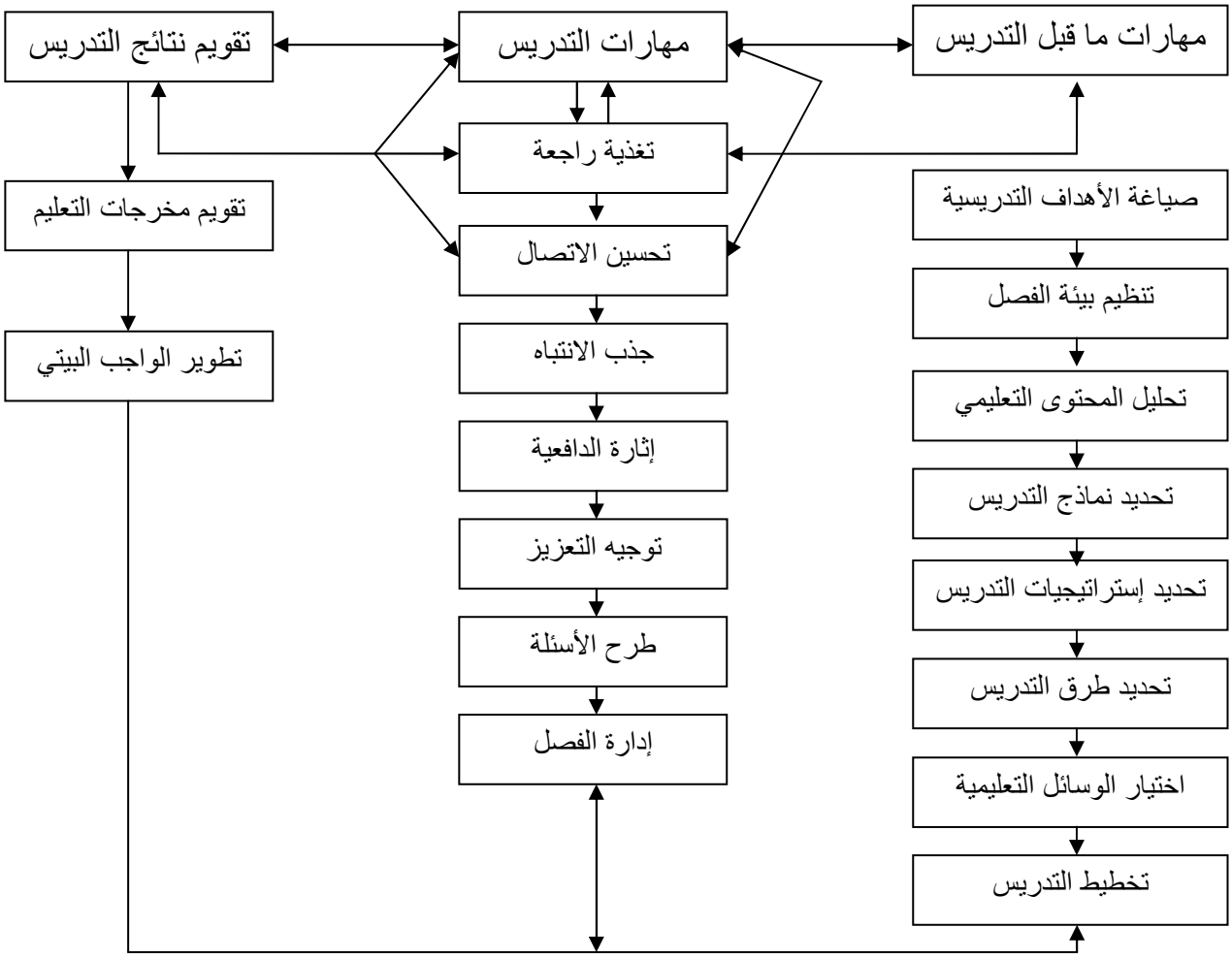
- تقويم مخرجات التعليم.
- الواجب البيتي.

والشكل الآتي يوضح لنا عملية التدريس كما اقترحها د. كمال زيتون[3].

[1] ينظر: داوود درويش حلس، محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، ص16.

[2] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص70.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص71.



الشكل رقم(16): مراحل عملية التدريس من وجهة د. كمال زيتون

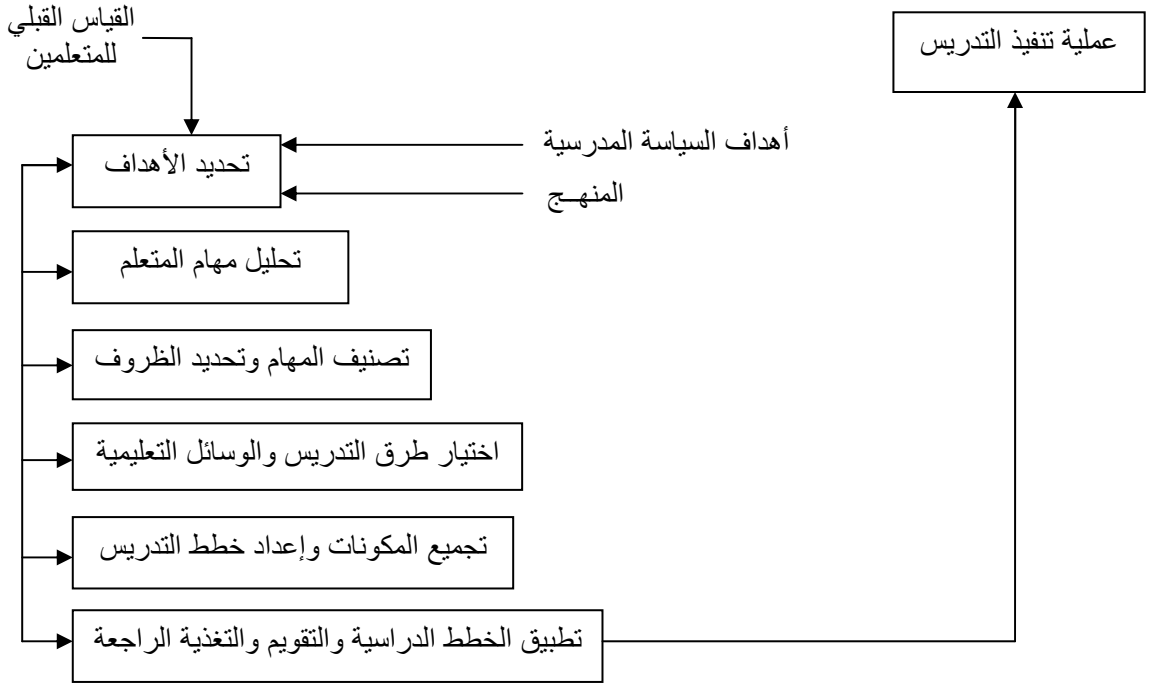
أما النماذج الأجنبية فهي أربعة نماذج تتمثل في:

أولا: تقسيم ونج ورولرسون 1974م:

يبدأ تقسيم ونج ورولرسون لمراحل عملية التدريس بالأهداف التدريسية حيث تعد الخطوة الأولى في عملية التدريس وتشتق منها المصادر الآتية:

- المنهج
- السياسة المدرسية
- المعرفة القبلية.

وعلى ضوء الأهداف الموضوعية يتم تحليل مهام التعلم، حيث تحلل المهمة المراد تعلمها إلى مكوناتها ثم ترتب ترتيبا هرميا يبدأ بأبسط المهام وينتهي بأكثرها تعقيدا كما هو موضح في الشكل الآتي[1]:



الشكل رقم (17): يوضح نموذج مراحل عملية التدريس عند كل من ونج ورولرسون

ثانيا: تقسيم أرمسترونج ودينتون وسافاج 1978م:

نظر إلى التدريس على أنه عملية دائرية يتغير كل مكون فيها بناء على التغير في المكون الآخر، أما بالنسبة لمكوناتها فتتكون من[2]:

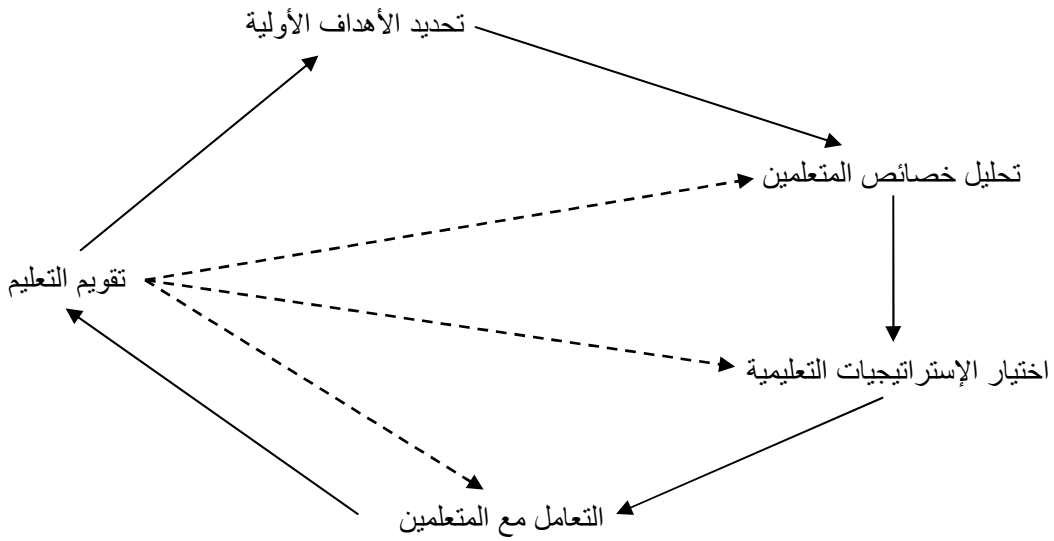
- تحديد الأهداف الأولية.
- تحليل خصائص المتعلمين.
- اختيار الإستراتيجيات التعليمية.
- التعامل مع المتعلمين.
- تقويم التعليم.

---

[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص73.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص75.

ويمكن توضيحها بالشكل الآتي:



الشكل رقم (18): يوضح مراحل عملية التدريس عند أرمسترنج ودنيتون وسافاج

ثالثا: تقسيم هايمان وشولتز 1988م:

ينظران إلى التدريس على أنه نظام يتكون من مكونات ثلاثة هي:

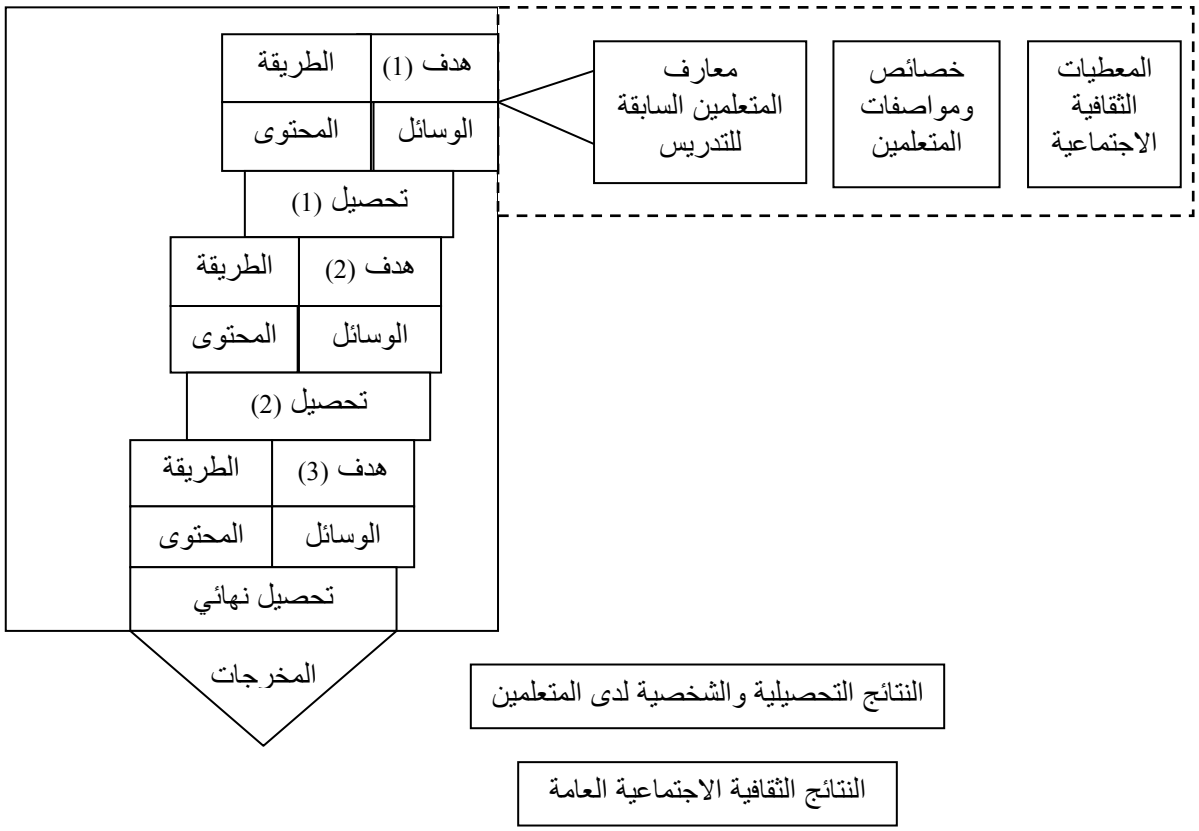
أ- المدخلات.

ب- العمليات.

ج- المخرجات.

المدخلات تتكون من ثلاثة عناصر هي: المعطيات الثقافية والاجتماعية، وخصائص ومواصفات المعلمين ومعارف المتعلمين السابقة، أما عمليات التدريس فهي خطوات منظمة ومتتابعة وهي الأهداف، والمحتوى، والطريقة، والوسيلة التعليمية، وينتج على العمليات السابقة نمطان من المخرجات التدريسية، يتعلق إحداهما بالمتعلمين وشخصياتهم والبعض الآخر بمجتمعهم، والشكل الآتي يوضح مراحل عملية التدريس عند هايمان وشولتز[1].

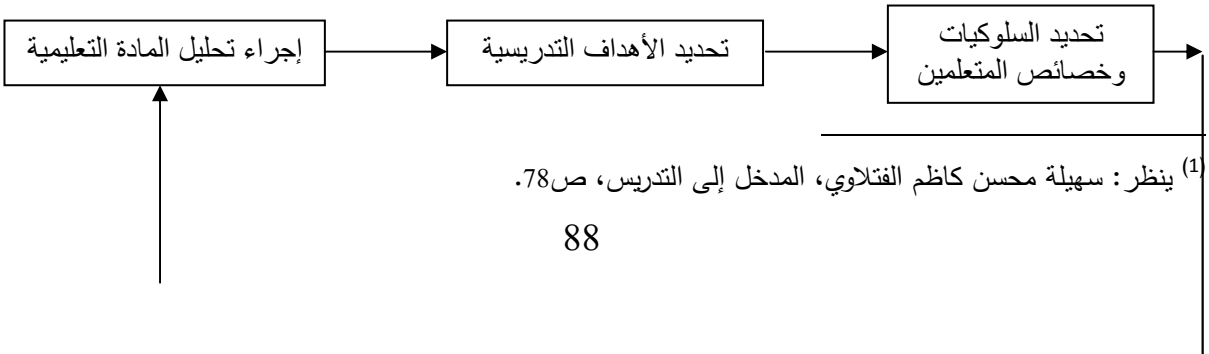
[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص77.



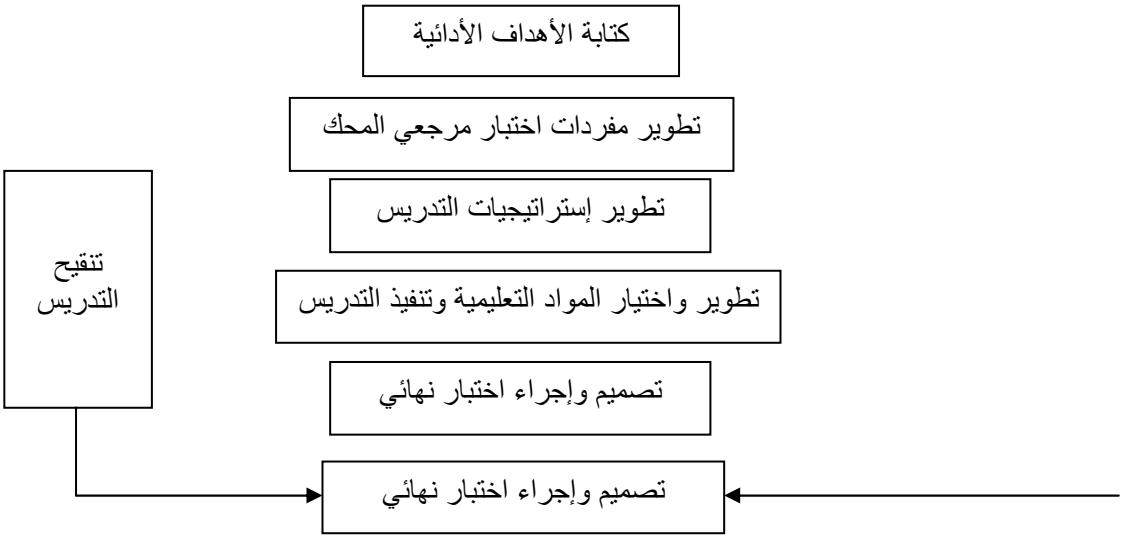
الشكل رقم (19): يوضح مراحل عملية التدريس عند هايمان وشولتز

رابعا: تقسيم ديك وكاري 1990م:

يقوم هذا النموذج على فكرة التعلم ويعتمد على إستراتيجيات التعليم الفردي، التي تتيح للمتعلم إتقان نتائج التعلم التي تنص عليها الأهداف، كما يولي أهمية كبرى للتقويم البنائي أو التكويني الذي يزود المتعلم بالتغذية الراجعة الكافية للحكم على مدى فعالية إستراتيجياته المتبعة في عملية التدريس كما هي موضحة في الشكل الآتي[1]:



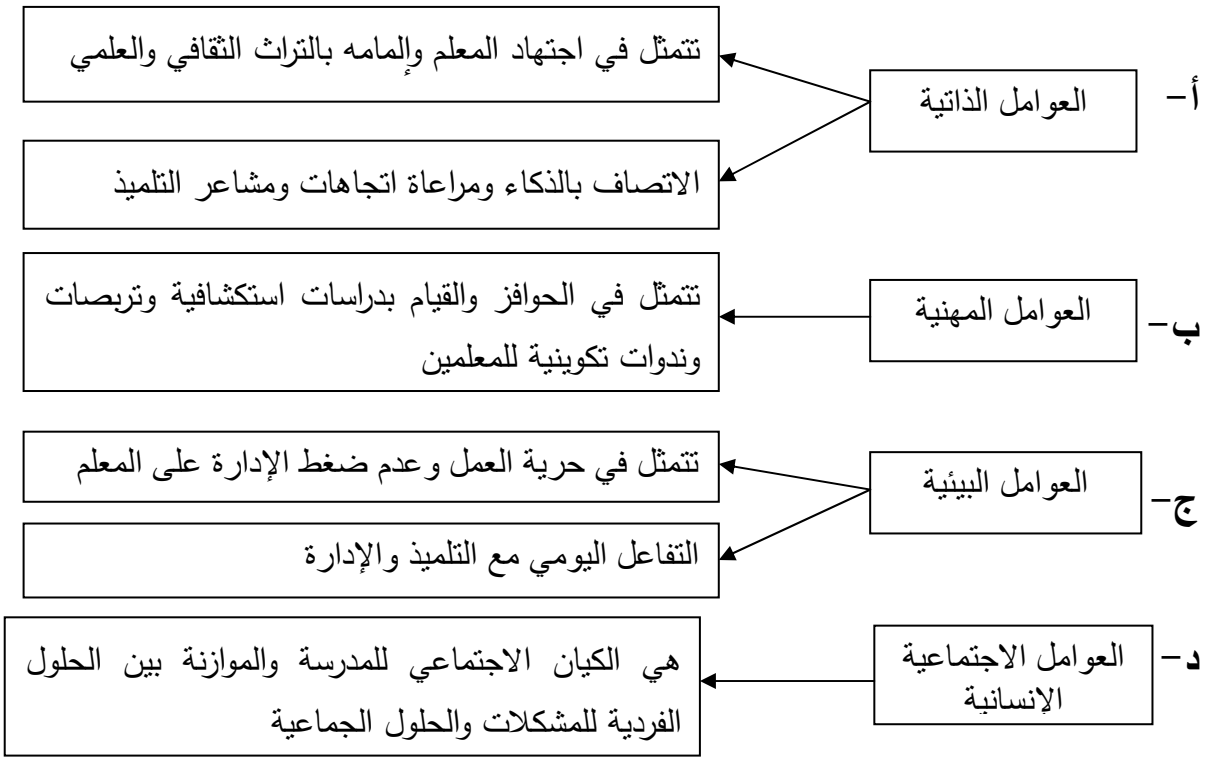
[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص78.



الشكل رقم (20): يوضح مراحل عملية التدريس عند ديك وكاري

1-7- عوامل تحسين عملية التدريس:

من العوامل المؤدية إلى تحسين عملية التدريس هي[1]:



II - طرائق التدريس مفهومها وأنواعها:

[1] ينظر: فيروز مامي زرارقة، محاضرات في علم اجتماع التربية، ص70.

2-1- مفهومها:

هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلم والمخطط لها عند تنفيذ الدرس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة، ومن أشهر هذه الطرق نجد[1]:

أ. طريقة المحاضرة (الإلقاء):

تعد من أوائل الطرائق المستخدمة في التدريس، تقوم على أسلوب المحاضرة والإلقاء المباشر والشرح والتوضيح، أو العرض النظري للمادة من قبل المعلم باعتباره موضوع العملية التعليمية التعلّمية[2].

لكن ما يلاحظ على هذه الطريقة أنها تتجاهل العمل بطريقة الأخذ والرّد، لذلك عدت من الطرائق التي لا يمكن الاعتماد عليها في المنظومات التربوية كونها لا تدفع المعلم إلى الإبداع والتحليل[3]، أما بالنسبة لإيجابياتها وسلبياتها فتتمثل في:

- تناسب المتعلمين الكبار وخاصة من لديهم خلفية تعليمية مسبقة عن المادة المعروضة.
- يمكن استخدامها مع صف كبير الحجم لا يقل عدده عن (30) تلميذ وتلميذة.
- قد تكون وسيلة ناجعة للتعلم بالتقليد.
- لا تتيح فرصة التفاعل بين المعلم والتلميذ.
- لا تنمي مستويات عقلية عليا كالتطبيق والتحليل والتركيب، وتقتصر على تنمية المستويات العقلية الدنيا كالمعرفة والتذكر وأحيانا الفهم.
- ترهق المعلم خاصة إذا كان عليه أن يغطي مادة كبيرة الحجم في وقت قصير ومحدود.
- لا تساعد على استخدام نشاطات تعليمية متنوعة.
- لا تراعي الفروق الفردية[4].

ب. الطريقة الاستقرائية:

---

[1] ينظر: ناجي تمار، طرق التدريس، مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح التربوي، باتنة، الجزائر، ط1، 1994م، ص73.

[2] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص93.

[3] ينظر: محمود السيد، طرائق التدريس في الجامعات، مجلة التعريب، العدد الثاني، دمشق، 1991م، ص135.

[4] ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000م، ص185.

نشأت على يد الألماني فردريك هاربت في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين[1]، تتيح هذه الطريقة للمتعلم فرصة المشاهدة والملاحظة واكتشاف الحقائق، والانتقال من الجزء إلى الكل واستنباط القاعدة المراد تعلمها[2].

ج. الطريقة الحوارية:

تعد هذه الطريقة من أكثر الطرق التدريسية تشجيعا على الابتكار والاكتشاف وإيقاظ انتباه المتعلمين والكشف عن الفروق الفردية، وفيها يكلف التلاميذ بقراءة جزء من الدرس وتحضيره من الكتاب المدرسي بطريقتهم الخاصة، فيفهمون جزء معينا منه بالاعتماد على أنفسهم دون مساعدة خارجية[3].

تنسب هذه الطريقة إلى سقراط، وتعتمد الحوار والنقاش أسلوبا لاكتشاف الحقائق شرط أن يكون هناك تفاعل بين المعلم والمتعلم[4]، وقد واجهت انتقادا شديدا لعدم وجود قيمة تربوية لها فهي مبنية على الاتجاهات التربوية والدراسات النفسية والاجتماعية[5]، كما أنها تعتمد إستراتيجيات عديدة أهمها: الاستدلال، والاستنتاج اللذين يقوم بهما المتعلم نتيجة للحوار الهادف بينه وبين المدرس[6]، ويشترط عند اختيارها مراعاة الأمور التالية:

- ✓أن تتوافق المناقشة مع مستوى التلاميذ.
- ✓أن تصاغ بطريقة جيدة وواضحة متدرجة من السهل إلى الصعب.
- ✓أن لا تقتصر المناقشة على فئة من التلاميذ دون غيرهم.
- ✓أن يخطط للأسئلة المطروحة تخطيطا دقيقا.
- ✓أن يراعى الترتيب المنطقي في طريقة طرحها.
- ✓أن يرتبط السؤال بالمحتوى الدراسي.

---

(1) ينظر: سام عمار، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2002م، ص250.

(2) ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص100.

(3) ينظر: مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة التدريس، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ج2، ط1، 2004م، ص216 وص220.

(4) ينظر: سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1998م، ص47.

(5) ينظر: رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص71.

(6) ينظر: محمد عبد الرحمان عدس، فن التدريس، دار الفكر للطباعة، عمان– الأردن، ط1، 1998م، ص129.

✓أن يكون السؤال هادفا ويركز على فكرة واحدة فقط تفاديا لتشتيت تفكير التلاميذ[1].

ومن خصائصها:

- تتيح فرصة للتلاميذ لمناقشة المادة الدراسية بدقة ووضوح وموضوعية.
- تنمي الكثير من المهارات والاتجاهات الفكرية والسلوكية المرغوب فيها.
- تساعد في التدريب على الأساليب القيادية[2].
- تكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تنمي روح التعاون عند التلاميذ.
- تتيح للمتعلمين الفرصة لاكتشاف المشكلات، والتدريب على حلها فرديا أو جماعيا.

أما بالنسبة لمزاياها فتتمثل في:

✓ تفسح المجال أمام المدرس لتنمية انتباه التلميذ وتفكيره المستقل.

✓ يشمل استخدامها جميع المواد ومختلف المستويات.

✓ تعتمد الأسئلة والأجوبة وتجعل المتعلم يشعر بأنه ساهم في سير الدرس.

✓ تثبت المعلومات في ذهن التلميذ وتجعله حاضر البديهة شديد الانتباه[3].

✓ تتميز بتغذية راجعة فورية.

✓ تجعل المتعلم محور العملية التعليمية والمدرس موجه لها فقط.

✓ تنمي اتجاهات إيجابية عند التلاميذ كالإصغاء واحترام الآراء[4].

✓ تكسب المتعلمين ثقة بأنفسهم وبقدرتهم على الفهم والمقارنة والاستنتاج[5].

✓ تتدرج بالتلميذ من المجهول إلى المعلوم وتعتمد على تصحيح المعلومة[6].

---

(1) محمد حسان سعد، التربية العملية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر للطباعة، ط1، 2000م، ص157.

(2) ينظر: أمل عبد السلام الخليلي، الطفل ومهارات التفكير، دار الصفاء، عمان– الأردن، ط1، 2005م، ص95.

(3) ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط2009م، ص92.

(4) ينظر: محمد حسان سعد، التربية العملية بين النظرية والتطبيق، ص257.

(5) ينظر: إبراهيم محمد الشافعي وزملائه، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان للنشر، السعودية، 1996م، ص337.

(6) ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 1426هـ/2005م، ص97.

د. الطريقة القياسية:

تعد من أقدم الطرق في التعليم قديما، تقوم على انتقال الفكر من القانون العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء ومن المبادئ إلى النتائج عكس الطريقة الاستقرائية[1]، بنيت على الخطوات التي وضعها "يوحنا فردريك"[2]، ومن أهم خطواتها نجد[3]:

- التمهيد.
- عرض القاعدة.
- تحليل القاعدة.
- التطبيق.

هـ. الطريقة التكاملية:

تختص بتدريس القواعد وتعلّم اللغة بأنشطتها المختلفة[4]، تعتمد فكرتها على الخصائص النفسية لعملية التعلّم وللمتعلم نفسه، حيث ترتقي بالتعلم إلى مستوى التجريد، وتراعي الخصائص المميزة للغة، سميت بالطريقة التكاملية لأنّ اللغة تدرس كوحدة متماسكة لا كأجزاء منفصلة، ومن خصائصها في تعليم اللغة العربية مثلا نجدها تعتمد المراحل التالية[5]:

- ❖ الاستعداد لاكتساب مهارة الكتابة.
- ❖ القواعد النحوية والحركات والإعراب.
- ❖ التفكير اللغوي والتدريب على التعبير.
- ❖ الأفعال والجمل الفعلية

و. طريقة العروض العلمية:

---

(1) ينظر: أنطوان صيّاح، تعلّيمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت– لبنان، ط1، 2006م، ص129.

(2) ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2000م، ص27 وص28.

(3) ينظر: عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط6، 1997م، ص228.

(4) ينظر: أنطوان صيّاح، تعليمية اللغة العربية، ص130.

(5) ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص59.

تعتبر من أنسب الطرق المستخدمة في تدريس العلوم، يستخدمها المدرس وحده أو بمعية تلاميذه (كالتجربة العلمية)، بغية تحقيق أهداف تعليمية تعلّمية صفية كانت أم غير صفية[1].

تكون هذه الطريقة فعالة في مجموعة من المواقف التعليمية التعلّمية التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- توضيح بعض أشكال المعرفة كالحقائق، والمفاهيم العلمية، والقواعد العلمية.
- شرح كيفية عمل أداة أو جهاز علمي.
- اختبار صحة الفرضيات.
- تقديم للمادة المعروضة.
- شرح كيفية حل مختلف المشكلات العلمية[2].
- جمع المعلومات أحيانا.
- تقويم أعمال المتعلمين في أجزاء معينة كالتعرف على جهاز معين.
- تطبيق مهارات معينة كالملاحظة، والقياس، والتصنيف، والاستنتاج، والاستدلال.

ومن مزايا هذه الطريقة نجد أنها:

- ✓ تنمي قدرة التفكير العلمي.
- ✓ تدرس كمًا كبيرا من المادة الدراسية مقارنة مع غيرها من الطرائق الأخرى.
- ✓ تزيد من اهتمام وميول التلاميذ نحو المواد العلمية.
- ✓ تساعد على تفكير التلاميذ وبالتالي حثهم على العمل الجماعي.
- ✓ تساعد على زيادة احتفاظ المتعلمين بالمعلومات.
- ✓ توفر عنصر المشاهدة (الملاحظة المباشرة) للمتعلمين[3].

2-2- الطريقة الجيدة في التدريس:

---

[1] ينظر: محمد حسان سعد، التربية العملية بين النظرية والتطبيق، ص267.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص268.

[3] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص96.

إن اختلاف عناصر الموقف التعليمي ووجود متغيرات في عملية التعلم لا يؤدي بالضرورة إلى وجود طريقة جيدة في التدريس، فإذا كانت هناك طريقة تناسب مادة فقد لا تناسب مادة أخرى، وإذا كانت تلائم مرحلة دراسية قد لا تلائم مرحلة دراسية أخرى، وإذا كانت تلائم نمطا معينا من المتعلمين قد لاتلائم نمطا آخر[1]، لكن ما يلاحظ أن هناك مؤشرات عامة تحدد الطريقة الجيدة في التدريس وتحقق أهداف التدريس في وقت وجهد أقل بواسطة عدد من الشروط إذا ما توافرت في الطريقة يمكن أن تكون فاعلة وجيدة وهي:

- أن تكون قادرة على تحقيق الهدف التعليمي بأقل وقت وجهد.
- أن تتلاءم وقدرات المتعلمين وقابليتهم.
- أن تثير دافعية المتعلمين نحو التعلم.
- إمكانية استخدامها في أكثر من موقف تعليمي.
- إمكانية تعديلها بحسب الظروف المادية والاجتماعية للتدريس.
- أن تعتمد الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، ومن الكل إلى الجزء.
- أن تتدرج من المحسوس إلى المجرد.
- أن ترتبط بالأهداف التعليمية.
- أن تحث التلاميذ على التفكير الجيد والوصول إلى النتائج.
- أن تراعي الجانب المنطقي والسيكولوجي في تقديم المادة.
- أن تساعد التلاميذ في تفسير النتائج التي توصلوا إليها[2].

وإلى جانب هذه الشروط هناك شروط أخرى تتميز بها الطريقة الجيدة في التدريس وهي[3]:

- ✓ تلاؤم الطريقة مع مادة الدرس.
- ✓ تلاؤم الطريقة مع موضوع الدرس.

---

[1] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص64.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص65.

[3] ينظر: سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، ص36.

- ✓ قيام الطريقة على أساليب التشويق والتشجيع.
- ✓ مراعاة الطريقة للفروق الفردية.

2-3- مواصفات طريقة التدريس الناجحة:

للطريقة التدريسية الناجحة مواصفات عامة وخاصة تتمثل في:

أ- المواصفات العامة:

1. أن تكون واضحة الهدف.
2. أن تشتمل على تقويمية واضحة ومحددة.
3. أن تزود المتعلم بالتغذية الراجعة.
4. أن تتنوع فيها النشاطات التعليمية[1].

ب- المواصفات الخاصة:

1. تستعمل أدوات ووسائل تعليمية متنوعة.
2. تكسب المتعلمين مهارات عقلية معرفية وحركية عملية.
3. تؤدي بهم إلى التفكير البناء والحوار والمناقشة بطريقة موضوعية هادئة.
4. تزودهم بالمهارات الضرورية (الأساسية) اللازمة لهم في حياتهم المقبلة، كالطباعة والخياطة والتجارة وغيرها.
5. تساعدهم على الانخراط في العملية التعليمية والمساهمة في النشاطات التعليمية المختلفة.
6. تسهل عملية التفاعل بين المعلم والتلميذ، والتلميذ والمادة الدراسية، وبين التلاميذ بعضهم مع بعض.
7. تنمي فيهم اتجاهات إيجابية ومبادئ قويمة وأخلاق حميدة، بالإضافة إلى المعلومات المنهجية.
8. تؤدي إلى نمو المعلم وتطوره في مهنته وتساعده على إعطاء أحسن ما عنده[2].
9. تجسيد هويتهم والاعتزاز بأنفسهم والعمل على تحقيق ذواتهم.
10. توسع آفاقهم إلى رحاب أوسع من المعرفة.

---

[1] ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص182.

[2] ينظر: صالح عبد العزيز، التربية الحديثة مادتها، مبادئها، تطبيقاتها التعليمية، دار المعارف، مصر، ج3، ط6، 1975م، ص198 وص199.

11. تُقوِّم أداءهم وتزودهم بفرص الممارسة والتدريب.
12. تزودهم بالتغذية الراجعة، وتقوم أخطائهم وتعالج قصورهم.
13. تؤدي إلى منافذ تعليمية بديلة لدى مواجهة التلاميذ لأية مشكلة تعيق سير تعلمهم[1].

2-4- العوامل المؤثرة في اختيار طريقة التدريس:

هناك عوامل عديدة ومتنوعة تؤثر في اختيار طريقة التدريس وتحكم المدرس في اختيار الطريقة، وهذه العوامل هي:

- الفلسفة التربوية التي يتأسس عليها المنهج.
- الأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها.
- المنهج والزمن.
- المادة ونوعها.
- طبيعة المتعلمين وخلفياتهم.
- طبيعة المؤسسة التعليمية وبيئتها.
- توافر التقنيات والوسائل المعنية.
- دافعية المدرس ورغبته في التدريس.
- العبء التدريسي[2].

2-5- مكونات إستراتيجية التدريس:

تعرف إستراتيجية التدريس بأنها مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم (العرض– التنسيق– النقاش) لتحقيق أهداف تدريسية محددة، وهي تحتوي على مكونين أساسيين هما الطريقة والإجراء، وقد حدد كمال زيتون مكوناتها بشكل عام في[3]:

- الأهداف التدريسية.
- التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها وفقا لتدريسه.
- الأمثلة والتدريبات والمسائل المستخدمة في الوصول إلى الأهداف.

---

[1] ينظر : أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص183.

[2] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص65.

[3] ينظر: كمال عبد الحميد زيتون،التدريس نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2000م، ص290 وص292.

- استجابات التلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

ويتمثل القاسم المشترك بين الإستراتيجيات الجيدة للتدريس في أن يكون التلميذ هو:

- ✓ محور العملية التعليمية.
- ✓ فاعلا في اكتساب المعلومات وليس مستقبلا فحسب.
- ✓ القائم على ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية.
- ✓ المستمتع بالتعلم الذاتي والتعلم التعاوني.
- ✓ المفكر الدائم في البحث عن المعارف، وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- ✓ بناء للمعرفة.

كما تتطلب الإستراتيجيات الجيدة من المعلم أن يكون:

- ميسرا لعمليتي التعليم والتعلم وليس ناقلا للمعرفة.
- حريصا على إتاحة التعلم الذاتي والتعاوني لتلاميذه.
- حريصا على بناء الشخصية المتكاملة لهم.
- مراعيا للفروق الفردية فيما بينهم.

أما بالنسبة لأهميتها فتتجلى في:

- تنمية الجوانب المهارية لدى كل من التلاميذ والمعلمين.
- الاندماج النشط في عملية التعلم.
- تنفيذ المنهج الدراسي وتحقيق أهدافه على نحو صحيح.
- زيادة التواصل في حجرة الدراسة بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ وبعضهم البعض.

2-6- صفات المدرس ومعايير نجاحه في التدريس:

تتعدد صفات المدرسين وتختلف من واحد لآخر، لكن هناك صفات معينة إذا توفرت في المدرس ستؤدي به إلى النجاح في التدريس وهي[1]:

- أن يكون متفهما لتلاميذته عارفا طبائعهم وخلفياتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم.
- أن يكون متمكنا من مادته ملما بها ، عارفا أفضل مصادر المعلومات المعنيّة.

[1] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص65.

- تكون شخصيته قوية، منشرح النفس، واسع الصدر، وسريع البديهة، وقوي الحجة وواسع الثقافة.
- أن يكون متمكنا من مهارات التدريس بدء من التخطيط وانتهاء بالتقويم.
- ينظر في أراء تلامذته باحترام.
- يعتني بحسن مظهره ونظافته.
- تكون لغته سليمة تتسم بالسلاسة.
- أن يدرك أن الموقف التدريسي عبارة عن موقف تربوي يجري فيه التفاعل المثمر بين المعلم والتلاميذ.
- أن يتوافر لديه الاستعداد لتجريب كل شيء جديد مع تلاميذه، وأن يتقبل كل أشكال النقد البناء[1].

2-7- شروط المعلم الكفء:

إذا كانت العملية التعليمية تتكون من عدة عناصر تتمثل في المعلم والمتعلم والمنهج وغيرها، فإن أهم عوامل نجاح هذه العملية هو المعلم الكفء الناجح الذي يؤدي مهمته بأمانة وعلم وقدرة وتميز، فلا يمكن اليوم الحديث عن أي تقدم للمجتمع دون النهوض بالمعلم ورفع كفاءته، فاللمعلم دوره الأساسي في العملية التربوية والتعليمية، ولأهميته كان لابد من توافر شروط ومميزات في شخصيته حتى يستطيع القيام بهذه المهمة العظيمة بكفاءة عالية تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة[2]، ومن بين هذه الشروط[3]:

أولا: الكفاية اللغوية: التي تسمح باستعمال اللغة التي يراد تعليمها واستعمالها استعمالا صحيحا، ويرتبط هذا بمؤهل الأستاذ.

---

[1] ينظر: أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد، التدريس الفعال، جامعة عين الشمس، ط3، 1415هـ/1995م، ص12 وص13.

[2] ينظر: طه فارس، مقدمة في القيم التربوية، ص1.

[3] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية– حقل تعليمية اللغات، ص142.

ثانيا: مهارة تعليم اللغة: لبلوغ الأستاذ غرضه يجب مراعاة عدة عناصر منها:

1. الطريقة:

هي الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، وهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، لذا يشترط أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء.

2. اختيار المادة التعليمية:

يهدف تعليم لغة معينة إلى إكساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية مع مراعاة الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية ومستوى المتعلم واهتماماته ودرايته الذاتية والوقت المخصص للمادة التعليمية، لذا وجب على معلم اللغة أن يفكر منذ البداية في العناصر اللغوية التي يمكن له تعليمها في مستوى من مستويات التعليم، وأن يراعي عدة نقاط ويأخذها بعين الاعتبار منها[1]:

- ليست كل الألفاظ اللغوية والتراكيب النحوية تلائم المتعلم في طور معين من أطوار نموه اللغوي.
- ليس بالضرورة أن يكون المتعلم في حاجة إلى كل مكونات اللغة المعنية للتعبير عن أغراضه واهتماماته التواصلية داخل المجتمع.
- قد يعسر على المتعلم استيعاب حد أقصى من الألفاظ والتراكيب في مرحلة من مراحل تعلمه، فالمعرفة التي يتلقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جدا إضافة إلى مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلم حتى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي، وينفر من مواصلة التعليم.

3. التدرج في تعليم المادة:

[1] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية– حقل تعليمية اللغات، ص143.

يعد التدرج في تعليم اللغة العربية أمرا طبيعيا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه، لذا وجب الأخذ بهذا العامل بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التعليمي ومراعاة ثلاثة عناصر أساسية هي:

- **السهولة:**

نعني بها التدرج في تقديم المادة من السهل إلى الأقل سهولة، إذ يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية.[1].

- **الانتقال من العام إلى الخاص:**

تقتضي العملية التعليمية الأخذ بهذا المبدأ وتطبيقه، حيث يجب أن تدرس القاعدة العامة قبل القاعدة الخاصة، والألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة، والتراكيب البسيطة قبل التراكيب المعقدة.

- **تواتر المفردات:**

والمراد به أن التدرج في تعليم اللغة يقتضي بالضرورة الاهتمام بمبدأ التواتر أثناء وضع البرنامج التعليمي للغة معينة[2].

4. عرض المادة اللغوية:

لعرض المادة التعليمية دورا مركزيا في إنجاح العملية التعليمية، لذا وجب على أستاذ اللغة أن يتقن هذا العرض والتقديم جيدا، ولتحقيق ذلك كان لابد من أن يطرح على نفسه مجموعة من الأسئلة المتمثلة في:

أ. ما هي الوسيلة الناجعة لعرض المادة (الكتاب المدرسي، التسجيلات، الأفلام)؟

ب. ما هي العناصر اللسانية التي يجب التركيز عليها في عرض المادة؟

ج. كيف يمكن لنا تبسيط إدراك العلاقة بين الدال والمدلول لدى المتعلم؟

د. هل تختلف نوعية المتعلم من درس إلى آخر؟[3].

---

[1] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية– حقل تعليمية اللغات ، ص146.

[2] ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1، 1980م، ص17 وص18.

[3] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية– حقل تعليمية اللغات، ص146.

تشكل الإجابة عن هذه التساؤلات وعيا عميقا لدى معلم اللغة في وضع إستراتيجية لعرض مادته وتقديمها، لذا يشترط التركيز على الخبرة أو المهارة المراد تعليمها للمتعلم أثناء عرض المادة اللغوية المنتقاة، ومن هنا فإن منهجية عرض المادة التعليمية يرتبط بالعناصر التالية:

- تحديد نظام اللغة المراد تعليمها.
- مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معينة.
- مراعاة المقاييس اللسانية والنفسية لترتيب هذه المراحل.
- ضبط هذه الوحدات الأساسية المكونة للعرض.
- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات[1].

5. التمرين اللغوي:

يعد التمرين اللغوي في تعليمية اللغات مرتكزا بيداغوجيا يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه، ومن هنا يكون التمرين اللغوي الوسيلة التعليمية الجوهرية في ترقية امتلاك العادات اللغوية لدى المتعلم، وهذا يجعله قادرا على الممارسة والأداء في كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية، ولكي يكون التمرين ناجعا ومحققا للأهداف البيداغوجية يجب أن يخضع لمقاييس معينة هي:

أ-أن يكون التمرين واضحا في شكله ومحتواه، وأن يكون تركيبه اللغوي مألوفا لدى المتعلم.

ب-الاهتمام بترتيب عناصر التمرين اللغوي، حيث يقدم المعلم العناصر اللغوية الجديدة التي يراد ترسيخها، كما يحرص على القيام بالمقابلة الدائمة بين العناصر اللغوية الأصلية والعناصر اللغوية الفرعية[2].

---

[1] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، ص149.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص149.

المبحث الأول: من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات

I- الأهداف التربوية: مفهومها، أهميتها، مستوياتها وتصنيفاتها

تمهيد

1-1-مفهوم الأهداف التربوية

1-2-أهمية الأهداف في المجال التعليمي

1-3-مستويات الأهداف التربوية

أولا: المستوى العام

ثانيا: المستوى الخاص

1-4-تصنيفات الأهداف التربوية

أولا: المجال المعرفي

ثانيا: المجال الوجداني أو العاطفي

ثالثا: المجال النفس حركي

II- التدريس بالكفاءات: الدواعي، والنظريات، والأهداف

تمهيد

2-1- دواعي اعتماد المقاربة بالكفاءات

أ- الدواعي الفلسفية السياسية

ب- الدواعي العلمية البيداغوجية

2-2- نظريات تأسيس المقاربة بالكفاءات

أ- النظرية السلوكية

ب- النظرية البنائية

ج- النظرية المعرفية

2-3- أهداف المقاربة بالكفاءات

2-4- الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها

2-5- أنواع الكفاءة

أ- الكفاءة المستعرضة

ب-الكفاءة المرحلية أو المجالية

ج- الكفاءة الختامية

2-6- أبعاد الكفاءة

2-7- مكونات الكفاءة

2-8- خصائص الكفاءة

2-9- مركبات الكفاءة

2-10- طرائق التدريس بالكفاءات

أ- طريقة حل المشكلات

ب- طريقة المشروع

ج- طريقة المهام والاستكشاف

2-11- خصائص التدريس بالكفاءات

2-12- متطلبات نجاح إستراتيجية التدريس بالكفاءات

2-13- الكفايات والمهارات الضرورية لمعلم اللغة العربية

2-14- دور المعلم ضمن المقاربة بالكفاءات

I- الأهداف التربوية: مفهومها، أهميتها، مستوياتها وتصنيفاتها

تمهيد:

احتل ولمدة طويلة موضوع الأهداف حيزاً كبيراً من اهتمام علماء التربية، وتم تطبيق العديد من الدراسات التي كانت ترمي في معظمها إلى التأكد من أثر تحديد الأهداف بصورة دقيقة على مردود التلاميذ، وقد كانت النتائج المتوصل إليها متباينة ومختلفة باختلاف القائمين عليها، فهناك من أكد على أهمية تحديد هذه الأهداف وتأثيرها الإيجابي في التحصيل الأكاديمي، والبعض الآخر أبدى تحفظا اتجاهها على أساس أن أثرها لم يكن دالا بالقدر الكافي للتأكد من أهميتها، ولتوضيح أهميتها أكثر لابأس أن نقوم بعرض مجموعة من التعاريف لها.

1-1- مفهوم الأهداف التربوية:

أ- لغة:

جاء في لسان العرب أن الهدف يعني المرمى الذّي يرمى إليه، وفي المنجد في اللغة والآداب والعلوم، هو البغية والحاجة والقصد، وهو كل مرتفع من بناء أو كثيب رَمَلٍ أو جَبَلٍ [1].

يشير هذا التعريف إلى أنَّ الهدف هو السعي إلى تحقيق غرض ما ولا يتجاوز مفهومه ذلك.

ب- اصطلاحا:

يعرف الهدف اصطلاحا بأنه: "سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يُزاوله كل من المدرس والمتمدرسين، ويكون هذا السلوك قابل للملاحظة وللقياس والتقويم"[2].

الهدف حسب هذا التعريف هو التغيير المرغوب والمتوقع حدوثه في سلوك المتعلم، حيث يمكن ملاحظته أثناء أو بعد عملية التعلم.

---

[1] ينظر: عبد الرحمان الخطيب، الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1408هـ، ص19 وص20.

[2] محمد الدريج، التدريس الهادف، دار عالم الكتب، الرياض، ط1، 1414هـ، ص86.

ويعرف محمد جان الهدف بأنه: "عبارة عن وصف للتوقعات التي يأمل مخططي المناهج أن تحصل في سلوك التلاميذ، أو في أفكارهم ومبادئهم نتيجة مرورهم بخبرات تعليمية معينة، وتفاعلهم مع مواقف تدريسية محددة"[1].

يبين هذا التعريف أن الهدف هو ما يتوقع مخططوا المناهج حصوله في سلوك التلاميذ نتيجة مرورهم بخبرات ومواقف تعليمية محددة.

ويعتبر جون ديوي أن: "الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي، وبعبارة أخرى يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة والمترتبة عن تصرف ما في موقف معين بطرق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة"[2].

ما يلاحظ على هذا التعريف أن الهدف هو نتيجة العمل الذي قام به الشخص، أو موقف أو تصرف مر به، وهذا يجعله يدرك النتائج المترتبة عنه ويستفيد منها.

ويقول C.Berzia: "الهدف هو التخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج سيرورة التعليم"[3].

يتضح من هذا التعريف أنَّ الهدف هو كل النوايا البيداغوجية المخططة من طرف المنظومة التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وهو كذلك النتيجة النهائية للعملية التعليمية التربوية.

والهدف هو: "النتيجة النهائية لتعليم ناجح وفعال، أو أنه ناتج تدريسي ينبغي تحقيقه بعد فترة دراسية معينة"[4].

وفي القاموس العسكري تعني كلمة الهدف: الدقة وتحديد الإصابة[5].

---

(1) محمد جان صالح، المناهج بين الأصالة والتغريب، دار الطرفين، مكة المكرمة، ط2، 1419هـ، ص46.

(2) جون ديوي، الخبرة والتربية، تر: محمد رمضان ونجيب إسكندر، القاهرة، ص63.

(3) C.Berzia Rendre, Opérationnelles objectifs pédagogiques, ed, PUF, Paris, 1979, P186.

(4) عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعية الجديدة، الإسكندرية، ط2007م، ص67.

(5) ينظر: Daniel Hameline, les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue ed, F.S.F, Paris, 1982, P50.

من خلال ما سبق يبدو لنا أن الهدف هو عملية تخطيط وتحديد الأهداف، ولن يتحقق ذلك إلا بعد فترة دراسية محددة ووضع خطة محكمة والالتزام بتنفيذها.

2-1- أهمية الأهداف في المجال التعليمي:

للأهداف التربوية دوراً بارزاً في العملية التعليمية والتربوية تتجلى في:

- ✓تساعد الأهداف التربوية على تنسيق وتنظيم وتوجيه العمل لتحقيق الغايات الكبرى، ولبناء الإنسان المتكامل عقليا ومهارياً ووجدانيا في المجالات المختلفة.
- ✓تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي لأي مجتمع.
- ✓التنفيذ الجيد للمنهج، من حيث تنظيم طرق التدريس وأساليبها، وتنظيم وتصميم وسائل وأساليب مختلفة للتقويم[1].
- ✓صياغة عقائد وقيم وتراث وآمال ومشكلات المجتمع.
- ✓تعيين غايات مخططي المناهج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة وصياغة أهدافها التربوية الهامة.
- ✓توجيه الجيل وبناء صرح الأمة وتعيين أسلوب السلوك في حياة الفرد والجماعة حتى يجتاز البشر هذه الحياة بسعادة وتعاون وانسجام وتفاؤل[2].
- ✓تساعد في تفريد التعليم وجعله أكثر إنسانية[3].
- ✓توضيح القرارات الرسمية لضبط الغايات المرسومة[4].

3-1- مستويات الأهداف التربوية:

اختلف تحديد مستويات الأهداف التربوية عند الكثير من الباحثين، فبعضهم استعمل الأهداف العامة للتعبير عن الغايات والمرامي والأهداف العامة، والبعض الآخر استعمل

---

[1] ينظر: سالم مهدي محمود، الأهداف السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربي السعودية، ط1، 1997م، ص14.

[2] ينظر: نجلاوي عبد الرحمان، أصول التربية الإسلامية، دار الخاني، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط2، 1988م، ص106.

[3] ينظر: حسن عايل أحمد يحي، سعيد جابر المتوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، الدار الصوليتية للتربية، الرياض، 1419هـ، ص25 وص26.

[4] ينظر: موحي محمد آيت، الأهداف التربوية، دار الخطابي للطبع والنشر، المغرب العربي، ط3، 1998م، ص45.

الأغراض العامة مكان الغايات والمرامي، غير أننا نلمح مستويين اثنين من الأهداف التربوية هما[1]:

مستوى عام: يشمل الغايات والمرامي والأهداف العامة.

مستوى ثاني: يشمل الأهداف الخاصة والإجرائية.

أولا: المستوى العام:

أ- الغايات:

يعرفها Lethan Khoi بأنها: "تلك القيم والمعايير التي يحددها فلاسفة ومربو مجتمع ما وهي مرتبطة بعصرهم وظروفهم التاريخية والاجتماعية، التي تثبتها السلطة السياسية لنظامها التعليمي، ويمكن أن تظهر على نوعين:

- صريحة في الدساتير والخطب والتشريعات.
- ضمنية تستنتج من ملاحظات الواقع والممارسات الميدانية"[2].

ويعبر عنها محمد الدريج بأنها: "صياغة لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع وتعكس تصوراته للوجود والحياة، مثل قولنا على التربية تنمي لدى الأفراد الروح الديمقراطية، وعلى المدرسة أن تمحو الفوارق الاجتماعية..."[3].

يبدو أن هذين التعريفين المتقاربين يركزان أساسا على أن الغايات هي: تصريح مبدأ يذكر قيم مجتمع ما واختياراته، وغالبا ما تستخلص من الخطب الرسمية والدساتير والمشاريع الاقتصادية والمقومات الدينية، والفلسفية، والأخلاقية، وكذلك البيئة الجغرافية لهذا المجتمع أو الأنظمة السياسية السائدة فيه[4].

---

[1] ينظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، الجزائر، ط2، ص13.

[2] Lethan Khoi, l'education comparée, ed Armond Colin, Paris, 1981, P44.

[3] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ص36.

[4] ينظر: المرجع نفسه ، ص36.

"فالمنظومة التربوية جزء لا يتجزأ من المجتمع، وكل مجتمع ينتظر من المدرسة أن تسعى لإيجاد نمط من المواطنين يتماشى وفلسفة ذلك المجتمع وأخلاقه ونظامه السياسي والاقتصادي وهذا النمط المراد تحقيقه يتجلى من خلال الأهداف المرسومة"[1].

لكن ما يلاحظ أنَّ هذه الغايات تتسم أغلبها بطابع التجريد والتعميم، فهي غير مرتبطة بزمان ولا مكان، إنما هي صيغ بعيدة التحديد الواضح والدقيق ومثال ذلك أنها:

1. "أن تساهم التربية في تنشئة الفرد تنشئة جسمية وعقلية ووجدانية سليمة"[2].
2. " أن تساهم التربية في إعداد المواطن الذكي المنتج"[3].

والغايات هي مجموع الأهداف التربوية، والأهداف التربوية هي تلك التغيرات المراد حصولها في سلوك الإنسان، وفي ممارسات واتجاهات المجتمع المحلي أو المجتمعات الإنسانية [4]، التي ينتظر تحقيقها من خلال نظام تعليمي معين، فوضوحها وقابليتها للتنفيذ يساعد واضعي المناهج في عملية الاختيار [5].

ومن أمثلة بعض الغايات[6]:

- إعداد المواطن الصالح.
- تنمية اتجاهات وقيم وعادات لدى التلاميذ تساعدهم على التكيف الناجح ونمط الحياة.
- تنمية مهارات التفكير العلمي.
- تنمية مهارات التفكير الناقد.

---

[1] محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة، التربية والتعلم، دار البعث للطباعة والنشر، قسنطينة، ج1، 1982م، ص233.

[2] تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 1990م، ص204.

[3] المرجع نفسه، ص204.

[4] ينظر: ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط2، 1408هـ، ص18.

[5] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص158 وص159.

[6] ينظر: المرجع نفسه، ص158 وص159.

ب- المرامي:

تعتبر الجزء الظاهر للسياسة التعليمية لمجتمع ما، أو "لنظام تربوي معين يعمل على ضبط توجهاته الكبرى اعتمادا على القيم الاجتماعية السائدة فيه، وهي مرتبطة بحاجياته ونموه وتطوره وبيئته وظروف معيشته"[1].

والتربية تعني وضع تنظيم للسلم التعليمي، حيث تحدد أهداف كل مرحلة تعليمية ويظهر ذلك جليا في القرارات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية من مقررات وبرامج وتحديد أنواع الشعب والتخصصات وشروط القبول والشهادات الممنوحة[2].

يتضح من خلال هذا التعريف أن المرامي هي مجموعة القرارات الصادرة عن وزارة التربية وهي المسؤولة عن وضع نظام للسلم التعليمي وتحديد أهداف كل المراحل التعليمية.

ج- الأهداف العامة:

يعرفها R.F Mager على أنها: "وصف لمجموعة من السلوكات يبرهن المتعلم من خلال القيام بها على قدرته"[3].

يشير هذا التعريف على أن الأهداف العامة ما هي إلا مجموعة من السلوكات يقوم بها المتعلم ويبرهن من خلالها على قدراته ومهاراته.

وعلى مستوى الدولة "تحدد الأهداف بفلسفتها مواصفات المواطن المرغوب فيه، حيث ترجع إليها أجهزة التربية والتعليم، فترسم تنظيما للسلم التعليمي وتحدد أهداف كل مرحلة تعليمية وهنا يأتي دور واضعي المناهج فيقلبون الرأي في تلك المصادر ويحددون أهداف كل منهج ويضعون المحتوى مادة وطريقة وتنظيما يعبر عن تلك الأهداف"[4].

---

(1) أحمد شبشوب، علوم التربية، الدار التونسية، 1991م، ص54.

(2) ينظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص15.

(3) R.Mager, Comment définir les objectifs pédagogiques, Parie, 1971, P5.

(4) أحمد حسين اللقاني، برنس أحمد رضوان، تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، ط4، 1976م، ص32.

ما يمكن استخلاصه من التعاريف السابقة، هو أن الأهداف العامة عبارة عن جمل تصف النتيجة الفعلية التي تظهر عند المتعلم في شكل قدرات ومهارات، والتي يحققها مقرر دراسي أو جزء منه خلال فترة محددة[1].

ومن أمثلة الأهداف التربوية العامة:

1. توعية الأفراد بأهمية سيادة علاقات الوفاق والتعاون بين جميع الشعوب.
2. تنمية القدرة على اتباع المنهج العلمي في حل المشكلات والنظرة العلمية الموضوعية في مواجهة مواقف الحياة.
3. تنمية القدرة على التفاعل مع عوامل البيئة والمشاركة بالفكر والعمل في تطويرها وحل مشكلاتها.
4. إكساب الفرد القدرة على النمو الذاتي المستمر في نواحي المعرفة والمهارات، وتوظيف ما يتعلمه ويكتسبه في تطوير حياته وبيئته ومجتمعه.
5. إكساب الفرد القدرة على النظرة المستقبلية التي تتضمن التطلع إلى الأمام والتخطيط للمستقبل[2].

وهكذا يتضح أن تحقيق مثل هذه الأهداف أمر مُلقى على عاتق جميع المؤسسات الاجتماعية في المجتمع، ولا يمكن القول أنّ المدرسة وحدها قادرة على تحقيقها حتى وإن كانت تتميز بدور خاص يميزها عن باقي المؤسسات الأخرى بوصفها مؤسسة تعليمية[3].

ثانيا: المستوى الخاص:

يشمل هذا المستوى الأهداف الخاصة والأهداف الإجرائية:

أ- الأهداف الخاصة:

تمثل المستوى الذّي يتعامل معه المدرس، وتظهر في نهاية درس معين أو جزء من موضوع ينجز في حصة أو أكثر[4].

---

[1] ينظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص16.

[2] ينظر: أعضاء هيئة التدريس، فلسفة أسس المنهج، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة دمنهور، ص85.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص85.

[4] ينظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص19.

وهي: "ما ينبغي أن يعرفه التلميذ أو يكون قادرا على فعله أو تفضيله، أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين يتعلق بتغيير يريد المدرس إحداثه لدى التلميذ، والذّي يمكن وصفه بأنه سلوك يمكن قياسه"[1].

ما يمكن أن نستقيه من التعريفين السابقين، أن الأهداف الخاصة عبارة عن جملة تصف سلوكات التلاميذ وتظهر في نهاية درس معين، يسهر المدرس على تحقيقها مع تلامذته، ومن مميزاتها أنها[2]:

1. تصرح مباشرة عند إنجاز يتم في حصة أو درس أو محور (وحدة).
2. ترتبط بمحتوى معين يكتسبه التلميذ.
3. يمكن قياسها بدقة وتقويمها.

ب- الأهداف الإجرائية:

يقصد بها الأهداف المصاغة بعبارات واضحة ومحددة تعبر عن سلوك التلميذ المراد تحقيقه، وعن المهارات القابلة للملاحظة المكتسبة بعد فترة دراسية قصيرة، وعلى مستوى المنهج تتعلق بأهداف الدروس[3].

يبدو أن الأهداف الإجرائية هي السلوك المتوقع من التلميذ تحقيقه بعد فترة دراسية معينة، وهي كل ما اكتسبه التلميذ من مهارات وقدرات يمكن ملاحظتها.

ومن الأسباب التي أدت إلى استعمالها هي:

- تأثير الدراسات في علم النفس السلوكي.
- قلة الاهتمام بالجانبين الوجداني والمهاري للتلميذ في المنهج.
- الحاجة إلى تقليل مستوى حفظ التلميذ للمادة.
- تزايد التأكيد على أهمية إشراك المدرس في عملية تخطيط المنهج[4].

---

[1] عبد اللطيف الفرابي، عبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف التربوية، دار الخطابي، الرباط، 1989م، ص30.

[2] ينظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص20.

[3] ينظر: عبد السلام مصطفى عد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، ص71.

[4] ينظر: عبد الحسين السلطاني، الأهداف التدريسية، مفهومها وكيفية بنائها، جامعة الكوفة، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، ص6.

4-1- تصنيفات الأهداف التربوية:

قدم بِنْيَامين بلوم ومعاونيه تصنيفا علميا ناجحا للأهداف التعليمية السلوكية في مجالات ثلاثة هي:

أولا المجال المعرفي (Cognitif Domaine): يهتم بالمعلومات وبتطوير الملكات الفكرية.

ثانيا المجال العاطفي أو الوجداني (Affective Domaine): هذا المجال خاص بتطور المواقف والاهتمامات والقيم والقدرة على التكيف.

ثالثا المجال النفس الحركي (Psychomoteur Domaine): يهتم بالملكات الحسية والمهارات الحركية عند التلاميذ[1].

ونجده يؤكد أنَّ الهدف الرئيسي من إقامة نظام التصنيف للأهداف التربوية، هو تسهيل الاتصال وتبادل الأفكار بين الناس نتيجة اتفاقهم حول معاني محددة من الألفاظ والمصطلحات المستخدمة في عملية الاتصال، لذلك يرى[2]:

* أن نظام التصنيف للأهداف يوفر إطارا مشتركا للمعلمين في مجال الاختبارات المدرسية ويمكنهم من إيجاد لغة مشتركة بينهم.

* تطوير مختلف النظريات التربوية المتعلقة بالتعليم والتعلم.

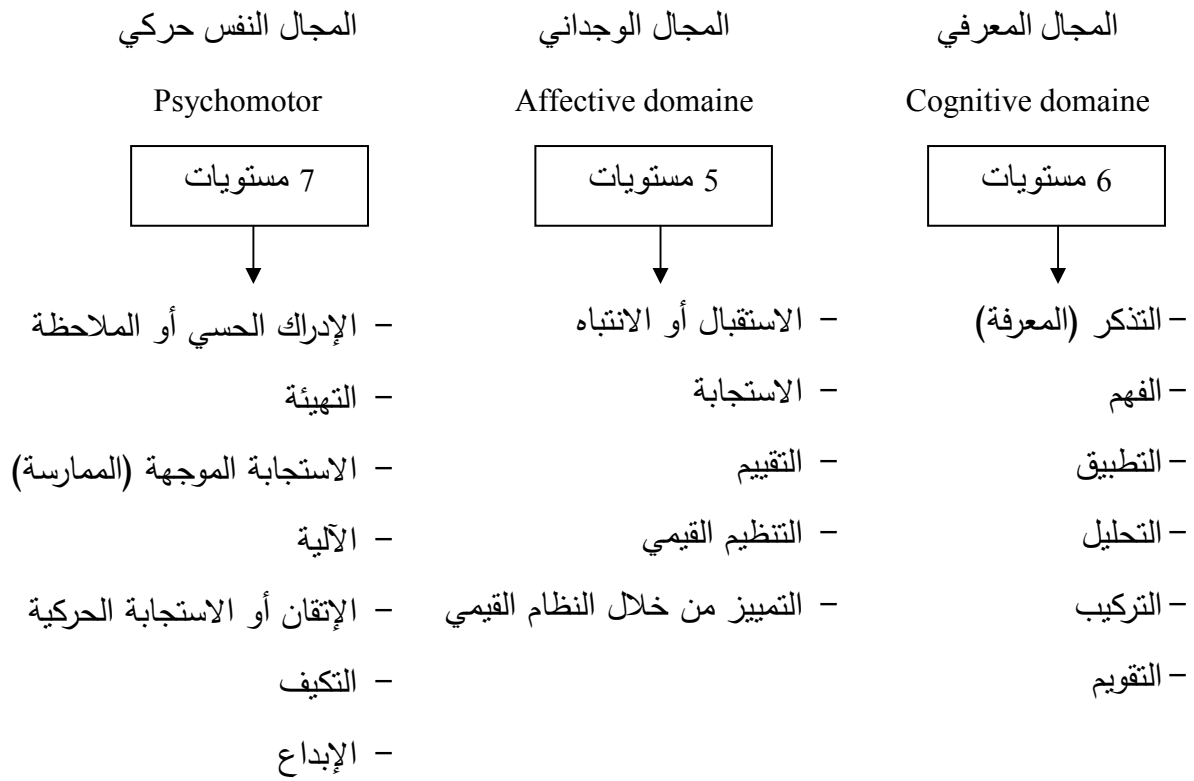
ويمكن توضيح هذه المجالات في الشكل التالي[3]:

---

[1] ينظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص55 وص56.

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر، 2004، ص153.

[3] ينظر: عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، ص75.



الشكل رقم (21): يوضح مجالات الأهداف التربوية

أولا: المجال المعرفي:

يتضمن هذا المجال نواتج التعلم المعرفية التي يسعى المتعلم لاكتسابها، كالمعارف والحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات[1]، كما يشتمل على ست فئات مرتبة ترتيبا هرميا يبدأ من البسيط وينتهي بالمركب وهذه الفئات هي[2]:

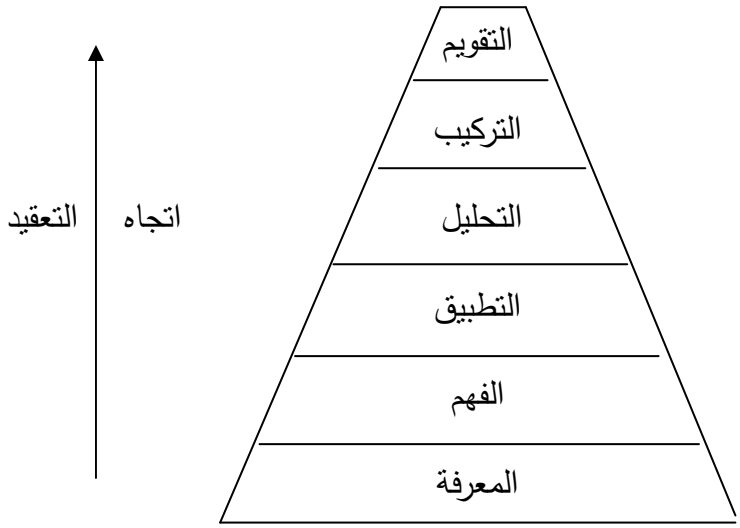
- ✓ تذكر المعلومات
- ✓ الفهم
- ✓ التطبيق
- ✓ التحليل

[1] ينظر: محمد صابر سليم، يحي عطية سليمان وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان– الأردن، ط1، 1426هـ/2006م، ص141.

[2] ينظر: أعضاء هيئة التدريس، فلسفة أسس المنهج، ص95 وص96.

- ✓ التركيب
- ✓ التقويم

وفيما يلي نتبصر هذه المستويات في الشكل التالي[1]:



الشكل رقم (22): يمثل الترتيب الهرمي للأهداف التربوية في المجال المعرفي

ثانيا المجال العاطفي أو الوجداني:

يتناول هذا المجال السلوك المرتبط بالمشاعر والعواطف والقيم والميول والاتجاهات، وعلى غرار الجانبين السابقين استطاع كراثوول تحديد المستويات الفرعية لهذا المجال، والتي تتدرج تحت النظام التتابعي، بدء من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب[2] في خمسة مستويات هي[3]:

- ✓ الاستقبال أو التقبل
- ✓ الاستجابة
- ✓ التقييم

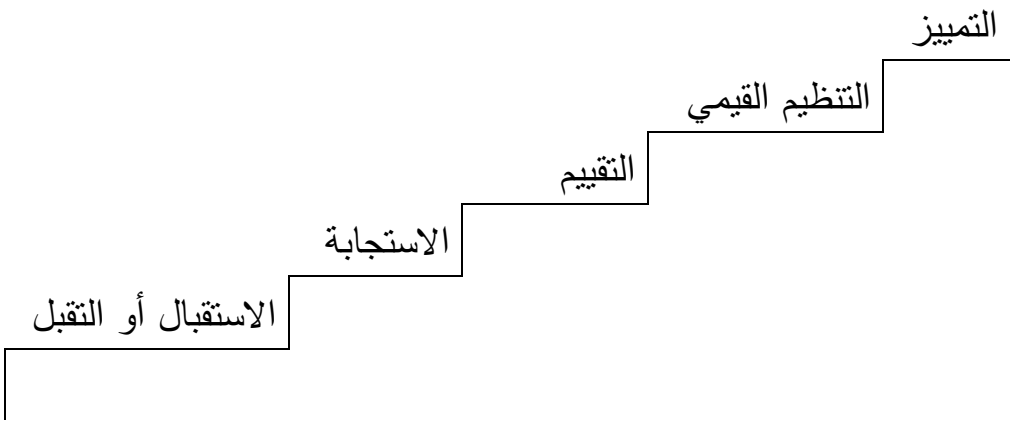
[1] ينظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص59.

[2] ينظر: عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطور المهني للمعلم، ص79.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص80.

- ✓ التنظيم القيمي
- ✓ التمييز

والشكل التالي يوضح المستويات الثانوية للمجال الوجداني[1]:



الشكل رقم (23): يوضح مستويات المجال الوجداني

ثالثا المجال النفس حركي (المهاري):

يهتم هذا المجال بالمهارات الحركية والعضلية كالتطريز والخط وغيره[2]، وقد تم تصنيف مستويات من قبل إليزابيت سمبسون سنة 1966م، أما بالنسبة لظهوره فكان في سنة 1972م تتدرج مستويات هذا الجانب من الإدراك إلى الإبداع[3]، وهي مرتبة على النحو التالي[4]:

- ✓ الإدراك الحسي
- ✓ الميل أو الاستعداد
- ✓ الاستجابة الموجهة
- ✓ الآلية أو التعويد
- ✓ الاستجابة المعقدة
- ✓ التكيف
- ✓ الإبداع

---

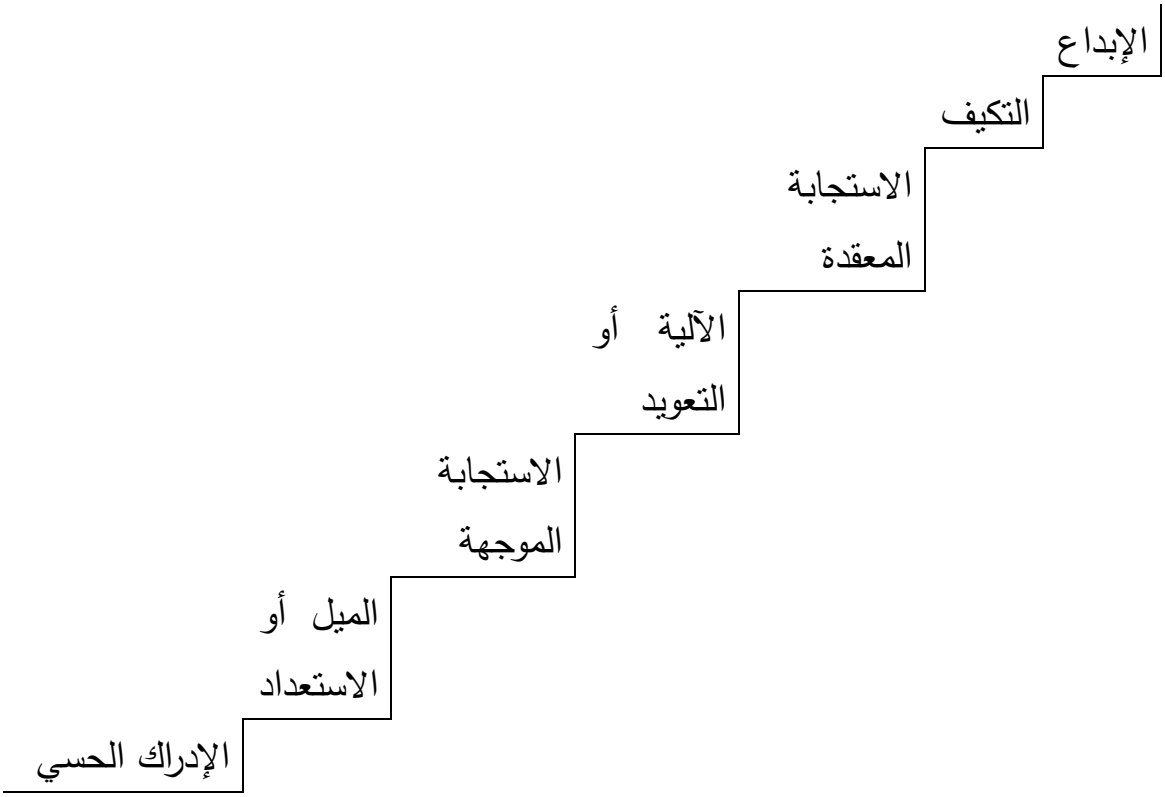
[1] ينظر: عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطور المهني للمعلم، ص80.

[2] ينظر: Deland Scheere «simpson's Taxonomy» évaluation in éducation international, Progress, 1977, P151,153.

[3] ينظر محمد صابر سليم، يحي عطية سليمان وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ص144 وص145.

[4] ينظر: محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، الجزائر، 2006م، ص28.

ويمكن تمثيلها في شكل مراقي كما هو مبين في الشكل التالي[1]:



الشكل رقم (24): يمثل مستويات المجال النفس حركي

ما يمكن استخلاصه من هذه المجالات، أنها ما هي إلا سبل لتوضيح الرؤية لمخططي المناهج كي يعرفوا أهم جوانب النمو الإنساني التي من خلالها تصاغ الأهداف وتحدد جوانب التعلم، التي تنميها الخبرات المقدمة من خلال المنهج، أما في الموقف التعليمي يصعب الفصل بين هذه الجوانب الثلاثة[2].

[1] ينظر: محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص28.

[2] ينظر: أعضاء هيئة التدريس، فلسفة أسس المنهج، ص100.

II – التدريس بالكفاءات: الدواعي والنظريات والأهداف

تمهيد:

تعد عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية، بل ضرورة تقتضيها التحوّلات والمستجدات في المجتمعات، إذ يهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة، والأولى بالتطوير هو قطاع التعليم، لأنه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الثروة التي لا تنضب، والركيزة الأساسية لكل تأسيس عقلاني وسليم لبناء مجتمع المعرفة الذي أصبح سمة العصر، لذا وجب إعداد المتعلم للتفاعل والتكيف مع المجتمع والمساهمة في تطويره، وهنا يأتي دور المدرسة لتحويل هذا المسعى إلى ممارسة فعلية ، وهذا لن يتأتى إلا من خلال مناهج تتماشى وهذه الرؤيا، وفي هذا السياق جاء اختيار المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج، وهي مقاربة ذات نظرة جديدة لمحتويات التعليم وطرائق التدريس، حيث أن العمل بهذه المقاربة يستدعي التحكم في البيداغوجيات الجديدة مثل البيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا الدعم، وبيداغوجيا الإتقان والتدريس بالكفاءات أما التقويم وفق هذه المقاربة فهو نشاط ملازم لسيرورة كل عمليات التعليم والتعلم في مختلف مراحلها ومجالاتها ومستوياتها ومكوناتها.

1-2/ دواعي اعتماد المقاربة بالكفاءات:

من الدواعي التي أدت على اعتماد المقاربة بالكفاءات هي[1]:

أ- الدواعي الفلسفية السياسية:

هي الأسس التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية، الذي يعتبر المرجع الأساسي في الإصلاح الجديد، وفي ضوئِه تمت مراجعة برامج التعليم قصد بناء منهاج جديد ومتكامل يستجيب للشروط والمتطلبات العلمية الراهنة.

ومن بين ما أكد عليه هذا الميثاق الوطني للتربية، العمل على إنجاح المتعلم في الحياة في كل فترات ومراحل تربيته بفضل ما يكتسبه من كفايات ضرورية لإحراز النجاح[2].

---

[1] ينظر: مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، أفريل 2006م، ص6.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص6.

ب- الدواعي العلمية البيداغوجية:

ترتكز هذه الدواعي على:

* الارتقاء بالمتعلم، وذلك بجعله يستند إلى نظام متناغم ومتكامل في المعارف والإنجازات والمهارات المنظمة ضمن وضعيات تعلمية تجعل المتعلم في صلب التعلّم، وهذا لا يحدث إلا في إطار بيداغوجية فعالة تحلل الوضعية التعليمية التعلمية إلى مجموعة من الوضعيات الفرعية، وترجح المبادئ البيداغوجية التالية[1]:

- اعتبار محورية المتعلم
- توفير فضاء للتعلم الذاتي.
- توفير الشروط المادية والتربوية للتعلم الذاتي.

2-2/ نظريات تأسيس المقاربة بالكفاءات:

أ. النظرية السلوكية:

هي مذهب في علم النفس[2]، سيطرت على الدراسات النفسية حتى الخمسينات من هذا القرن، واستمدت فلسفتها النظرية من الفلسفة التجريبية التي لا تقر بغير الظاهر[3].

تعتبر النظرية السلوكية التعلم لا يخرج عن كونه استنتاجات ملحوظة تظهر في السلوك الظاهري الصادر عن المتعلم والملاحظ، ويذهب أصحابها في تحليل عملية التعلّم إلى أن التعلم لا يتم إلا عندما يستجيب المتعلم لمثير له علاقة بموضوع التعلمّ، وهذا ما رمزوا إليه بالمعادلة التعليمية السلوكية بالرمز (م.إ)، أي أن المثير يؤدي إلى الاستجابة[4].

---

[1] ينظر: مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، ص7.

[2] ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص88.

[3] ينظر: وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة، عمان- الأردن، ط1، 2003م، ص24.

[4] ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص88.

ركزت السلوكية بشكل كبير على السلوك الناتج عن التعلم وعلى المعلم وما يجب أن يفعله من أساليب العرض والتدريب والتعزيز والتعليم المبرمج، كما ركزت على وجوب صياغة أهداف تعليمية دقيقة تصف السلوكات القابلة للملاحظة[1].

وهكذا ترى هذه النظرية أن التعلم يحصل نتيجة تعريض المتعلم إلى مثير يستدعي الاستجابة من طرف المتعلم، وأن هذه الاستجابة يعقبها تعزيز إيجابي يشجع المتعلم على مواصلة عملية التعلم، أو تعزيز سلبي يساعده على تعديل استجابته وتصحيحها[2].

ب. النظرية البنائية:

من رواد هذه النظرية "جان بياجيه" المولود سنة 1896م بسويسرا، أجرى العديد من التجارب وبلغت شهرته غايتها سنة 1970م، وكانت أغلب دراساته عن الطفل وتفكيره ولغته[3].

تعطي البنائية الأولوية للفرد أو الذات العارفة على حساب موضوع المعرفة، وترى أن الفرد هو الذي يبني معارفه اعتمادا على ميكانيزماته الداخلية وإمكانياته الذاتية، وبالتالي فإن هذه المعرفة ليست صادرة من المحيط الخارجي، وإنما تتم عبر سيرورات ذهنية فردية، وذلك من خلال عمليتين متداخلتين ومتزامنتين هما: الاستيعاب والملاءمة، فالفرد حسب بياجي لا يبني تمثلاته للعالم الخارجي إلا من خلال أفعاله وعملياته الخاصة، سواء تعلق الأمر بالعالم الفيزيائي أو بمعارفه الخاصة السابقة حول هذا العالم الخارجي[4].

ج. النظرية المعرفية:

تعتبر النظرية المعرفية من أهم الاتجاهات الحديثة في علم النفس[5]، درست العمليات العقلية التي تجري داخل المتعلم بدليل أن التعلم هو حاصل جملة من العمليات العقلية المتعاقبة

---

(1) ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص89.

(2) ينظر، حارث عبود، الحاسوب في التعليم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م، ص82.

(3) ينظر: محمد حسن العمايرة، أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، دار الميسرة، عمان– الأردن، ط1، 1999م، ص250.

(4) ينظر: العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006م، ص58.

(5) ينظر: وليد العناتي، اللسانيات وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص27.

التي تؤدي في النهاية إلى حصول الإدراك وتغيير السلوك، كما أكدت على أنَّ التعلم ينبغي أن يكون ناتجا عن الفهم وليس عن الحفظ، وأن يكون دور المعلم توجيهياً مع ضرورة مراعاة اختلاف المتعلمين في قدراتهم وطرائق تفكيرهم ومهاراتهم[1].

2-3/ أهداف المقاربة بالكفاءات:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها[2]:

- إفساح المجال أمام المتعلم وما لديه من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلّمه في سياقات واقعية.
- زيادة القدرة على إدراك تكامل المعرفة والتبصّر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- صبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة ومناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

ومن أهدافها أيضا[3]:

- النظرة إلى الحياة من منظور عملي.
- ربط التعليم بالواقع والحياة.

---

[1] ينظر: حارث عبود، الحاسوب في التعليم، ص83.

[2] ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات- الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، ص22 وص23.

[3] ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات- الأبعاد والمتطلبات، ص23.

- الاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

2-4/ الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها:

يمكن أن يتحدد مفهوم الكفاءة بدقة أكثر في ضوء مفاهيم أخرى ترتبط بها منها[1]:

أ- القدرة (capacité):

يقصد بالقدرة تلك الاستعدادات النفسية والبدنية المكتسبة أو المتطورة المؤدية إلى عمل يسمح لصاحبه بتحقيق كفاءة ما[2].

والقدرة هي "النجاح في تنفيذ مهمة ما أو ممارسة مهمة معينة"[3]، ويرى غاستون برجي "أنّ البعض يخلط بين القدرة والاستعداد الذي هو معطى فطري غير مكتسب، فالقدرة ملكات قابلة للتحويل يمكن تصنيفها إلى قدرات معرفية كالقدرة على القراءة والتواصل وحل مشكلة والقدرة على الإبداع، وقدرات حركية كالقدرة على التمييز بواسطة الحواس والقدرة على الجري والدفع، وبالتالي القدرة ليست ملكة داخلية ولا استعدادا متجانسا يتطور من تلقاء ذاته، بل هي نتيجة تجارب اكتساب الكفايات في عدة ميادين، كالقدرة على التحليل وتقطيع موضوع إلى أجزاء ودراسة العلاقات فيما بينها"[4].

وتعد القدرات المنهجية كفايات تشترط جميع التعلمات التي يمكن أن تتم، ومنها القدرة على الإنصات، والقدرة على القراءة المتمعنة لنص وعلى تطبيق بعض الترجمات، والقدرة على إيجاد المعلومة وتحديد الأهداف وتقييم الأداءات، وتحليل الإخفاق ومعرفة أسبابه[5].

---

(1) ينظر: مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، ص16.

(2) ينظر: عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، ص78.

(3) Berger Gaston, …de la personnalité, call sup N8, P58-59.

(4) جواكيم دولز وآخرين، لغز الكفايات في التربية، ترجمة: عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، 2005م، ص80.

(5) ينظر: Meirieu ph, l'école mode d'emploi des méthodes actives à la pédagogie différenciée, P89.

ما نستخلصه من خلال هذه التعاريف أن القدرة هي إمكانية النجاح في ممارسة نشاط ما وتنفيذه بجدارة واستحقاق، وهي تشمل وضعيات ومجالات عدة.

ب- المهارة (Habilité):

هي كل ما اكتسبه الفرد من حذق وبراعة وإتقان في العمل والتكيف والتأقلم مع الأوضاع المختلفة، وهي نتيجة تدريب شاق يتمرن عليه الفرد لمدة معينة قد تطول أو تقصر حسب عامل الصعوبة والسهولة المحيطة بتلك المهارة، كمهارة الكتابة أو القراءة الجهرية، أو القفز والجري[1].

يشير هذا التعريف إلى أن الفرد يكتسب المهارة نتيجة قيامه بمختلف النشاطات وتدريبه عليها، فقد تطول مدة اكتسابها وقد تقصر حسب العوامل المحيطة بتلك المهارة.

ج- الأداء أو الإنجاز (Performance):

يقصد بالأداء إنجاز مهام في شكل أنشطة أو سلوكات آنية ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح[2].

يبين هذا التعريف أن الأداء هو النشاط والسلوك الذي يقوم به الفرد في حياته، ويكون هذا النشاط والسلوك واضحا وقابلا للملاحظة والتقييم ودقيقا.

د- الاستعداد (Aptitude):

هو الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابلا للاستجابة بطريقة معينة وقصدية، أي تأهيل الفرد لأداء معين بناء على مكتسبات سابقة، منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء[3]ويقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج[4].

---

[1] ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص99.

[2] ينظر: مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، ص18.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص18.

[4] ينظر: محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص88.

نستخلص من هذا التعريف أن الاستعداد هو التغيرات الداخلية التي تحدث في الكائن الحي، وهذه التغيرات ترجع إلى النضج وتجعل الفرد قابلا للاستجابة بطريقة قصدية لأداء معين بناء على ما اكتسبه سابقا.

2-5/ أنواع الكفاءة:

أ. الكفاءة المستعرضة (Compétence Transversales):

هي الكفايات التي يمكن ممارستها في مختلف المواد ويمتد تطبيقها وتوظيفها إلى سياقات جديدة، ومن بين هذه الكفايات نجد: القدرة على التحليل والتركيب والتقويم الذاتي، والقدرة على التركيز والانتباه، والتفاعل والاندماج[1].

توظف هذه الكفايات في إطار مواد دراسية متعددة وأنشطة تربوية مختلفة، فهي خطوات عقلية ومنهجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية، ويعني التمكن من هذه الكفايات الاكتساب التدريجي لاستقلالية التلاميذ في التعلم[2].

ب. الكفاءة المرحلية أو المجالية (Compétence intermédiaire):

تقوم على توضيح الأهداف الختامية أو النهائية وتجعلها أكثر قابلية للتجسيد، ترتبط بالفصل وفيها يصير المتعلم قادرا على مراعاة أدائه بشكل جيد[3].

ج. الكفاءة الختامية (Compétence finale):

هي تلك الكفاءات المكتسبة في كل المجالات في نهاية السنة أو الطور، وتتميز بطابع الشمولية والعموم، فكلما بلغ المتعلم مستوى معين من التعلم كانت استجابته لحاجاته الشخصية والاجتماعية كاملة[4].

---

[1] ينظر: محمد الدريج، الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، 2003م، ص40.

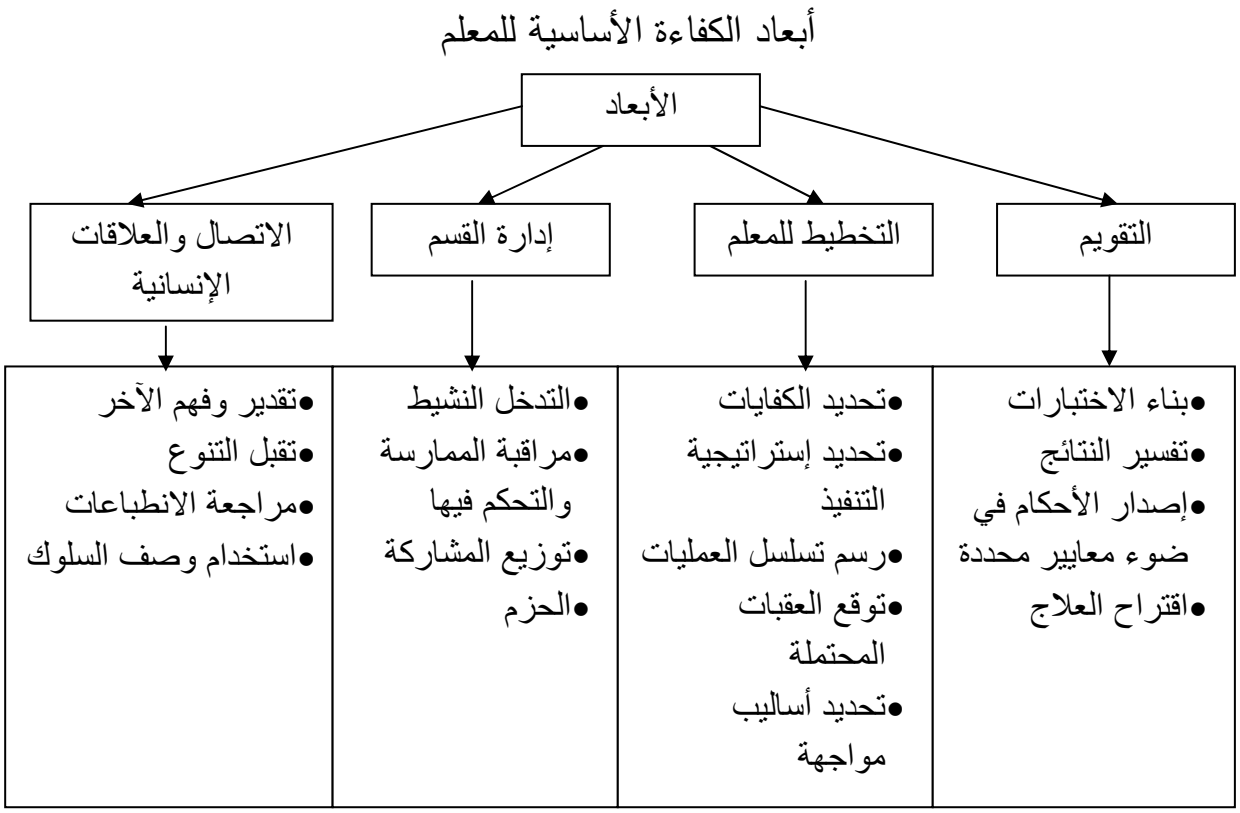
[2] ينظر: عبد الكريم غريب وآخرون، نحو قراءة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، 2003م، ص169.

[3] ينظر: عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربات بالكفاءات، ص79.

[4] ينظر: عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربات بالكفاءات، ص79.

2-6/ أبعاد الكفاءة الأساسية للمعلم:

هناك أربعة أبعاد للكفايات ينبغي أن تتوفر لدى المدرس الماهر من أجل تطوير أدائه التدريسي، وسنختصر هذه الأبعاد في المخطط التالي[1]:



الشكل رقم (25): يمثل أبعاد الكفاءة الأساسية للمعلم

[1] ينظر: محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص94 وص95.

2-7/ مكونات الكفاءة:

تتكون الكفاءة من معارف ومعلومات وغيرها ويمكن توضيحها أكثر في الشكل التالي[1]:

الشكل رقم (26): يوضح مكونات الكفاءة

2-8/ خصائص الكفاءة:

من خصائص الكفاءة أنها:

أ- **إجرائية ومغياة:** بمعنى أنها تستمد معناها من العمل والفعل، فهي دائما كفاية من أجل الفعل ومن أجل غاية وهدف ما، فلا يمكن تصور عملا أو نشاطا دون هدف[2]، وهذا كان رأي فيفيان دولاندشير، فهي ترى أن الكفاءة ذات صلة بالممارسة والفعل، ذلك لأنها تتمظهر في الأنشطة التي يؤديها الفرد، لكن هذه الخاصية لا تعني بالضرورة أن النشاط هو تطبيق الكفاءة أو معادل لها، وإنما هو مؤشر عليها[3].

---

[1] ينظر: محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص90.

[2] ينظر: العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ص33.

[3] ينظر: De Land-scheere, viviane, faire échouer, faire réussir, la compétence minimale et son évolution edit puf ,Paris ,1989, , P54.

ب-**متعلمة ومكتسبة:** معنى ذلك أننا نصير أكفاء من خلال بناء شخصي واجتماعي يدمج ويؤلف بين التعلمات النظرية والتعلمات التجريبية، ومن طبيعة الكفايات عن طريق دراسة الصيرورة التي بواسطتها تكتسب هذه الكفاءات نفسها من طرف الفرد[1].

ج- **مبنية:** أي تتكون من مجموعة العناصر (معارف، مهارات، ممارسات، استدلال...) وتتحقق بالقدرة على توليف وإعادة بناء مختلف هذه العناصر بطريقة دينامية من أجل الاستجابة لضرورات التكيف المطلوبة لتحقيق هدف ما، فالتعلم ليس تخزينا للمعرفة بل هو نشاط ذهني وبنائي للشخص الذي ينبغي أن يصدر ردود فعل إيجابية، وبالتالي الكفاءة قدرات ومعارف تبنى وتجد مرتكزاتها في النظرية البنائية لجان بياجي[2].

د-**افتراضية ومجردة:** معناها غير قابلة للملاحظة، فما نلاحظه مجرد تمظهرات وتجليات الكفاية، فخاصية البنائية للكفاية تعني خاصية التجريد، وهي معطى ذهني مجرد لا نلمسه إلا من خلال الممارسة والفعل[3].

هـ- **معرفة تجنيد أو تعبئة:** أي أن الكفاءة لا تكمن في الموارد والمعارف والقدرات التي يجب تعبئتها بل تكمن في تعبئة هذه الموارد ذاتها[4].

و- **معرفة التوليف:** معنى ذلك أن الإنسان الكفء هو الذي يتمكن من انتقاء العناصر الضرورية من فهرس موارده المعرفية، ثم ينظم هذه العناصر ويولفها بهدف تحقيق نشاط ما، وهذا يعني أن الكفاءة تتكون من موارد لا تكتسي قيمتها إلا من خلال التوليف[5].

2-9/ مركبات الكفاءة:

ترتكز الكفاءة على ثلاثة مركبات أساسية تتآزر فيما بينها ضمن إطار تكاملي وهي:

---

(1) ينظر: leplat.J, les habilités cognitives dans le travail, voir aussi.www.jeanleplat, P15.

(2) ينظر: Perrenoud.Ph, constuire des compétences des l'école, ESF éduteur , 1997, Paris, P11.

(3) ينظر: العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ص34.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص35.

(5) ينظر: المرجع نفسه، ص35.

أ. المحتوى:

يقصد به مجموعة الأشياء التي يتضمنها التعلم، فالتعلم يتوخى ممارسة نشاطات من أجل التعرف على الأشياء، ولتحقيق هذه الغاية قام العلماء والمختصون بوضع صنافة بسيطة لمحتوى التعلم وهي[1]:

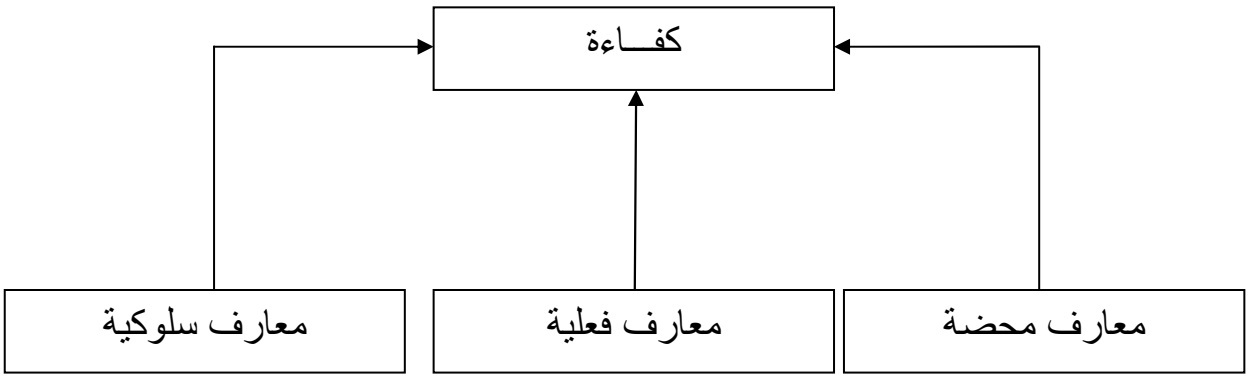
- المعارف المحضة (الصرفة).
- المعارف الفعلية (المهارات).
- المعارف السلوكية (المواقف).

ب. القدرة:

هي ما يستثمره المتعلم من استعدادات لمواجهة مختلف الوضعيات المطروحة أمامه، وقد تكون هذه الاستعدادات مكتسبة أو متطورة تمكنه من إنجاز أي نشاط سواء كان فكريا، أو بدنيا، أو اجتماعيا[2].

ج. الوضعية:

هي الإشكالية التي تطرح أمام التلميذ وتكون مادة لنشاطه وتعلماته، وتظهر من خلالها كفاءته وقدرته[3]، وهذا ما يوضحه الشكل التالي[4]:



الشكل رقم (27): يوضح مركبات الكفاءة

[1] ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص67 وص68.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص68.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص68.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص68.

2-10/ طرائق التدريس بالكفاءات:

تفرض المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى طرائق التدريس الفاعلة والنشيطة، التي تتبنى مبدأ المشاركة والعمل الجماعي، وتؤكد على معالجة الإشكاليات وإيجاد الحلول المناسبة، ومن بين هذه الطرائق:

أ. طريقة حل المشكلات:

هي عملية أو طريقة تركز على أسلوب الحل وإجراءاته وإستراتيجياته وكيفية اكتشافه بمعرفة التلاميذ وبتوجيه مُدَرِسهم[1]، كما أنها طريقة تنمي في التلميذ القدرة على التفكير العلمي السليم الذي يمكن أن يكتسب من خلال التدريب على الخطوات الأساسية في أسلوب حل المشكلات وتكون المهارة في تحليل المشكلة ومقارنتها مع الظروف المحيطة بالموقف والخروج بنتيجة وهي بدورها تستند إلى مجموعة من الأسس التربوية والنفسية أهمها[2]:

- يكون التلميذ محور العملية التعليمية، أما المدرس فيكون دوره مقتصرا على المراقبة والتوجيه والإرشاد الموجه نحو تحقيق الهدف.
- تستند هذه الطريقة على مسلمة قوامها أن التلميذ لا ينشط عقله إلا عندما تقابله مشكلة مشتقة من الحياة الواقعية، وعندما يفكر ويتوصل إلى حلها يكون قد اكتسب مهارة وخبرة في حل مشكلات مماثلة باستخدام المعارف والعلوم التي تعلمها.
- إن تعليم التلميذ حقائق ومعلومات والاكتفاء في تقويمه بحفظها، لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية، وبناء شخصية الإنسان القادر على مواجهة مشكلات الحياة وإيجاد الحلول لها باستخدام ما تعلمه في المدرسة.

أما بالنسبة للمشكلة فهي عبارة عن: "موقف جديد ومميز يواجه الفرد ولا يكون له حل جاهز في حينه، وهي كذلك صعوبة تعترض الإنسان عند قيامه بعمل ما يتطلب حلولا للوصول إلى الهدف"[3].

---

[1] ينظر: داود ماهر محمد، مجيد مهدي ، أساسيات في طرائق التدريس العامة، ص144.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص142.

[3] فريد كامل أبو ذينة، الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها، دار الفرقان، عمان– الأردن، 1982م، ص20.

ويعرفها جون ديوى فيقول هي: "حالة حيرة وشك وارتباك يعقبها تردد، وتتطلب بحثا خاصا يجرى لاكتشاف الحقائق التي توصل إلى الحل، فالشخص الذي تعترضه مشكلة ويضطر إلى التفكير فيها كعابر سبيل في مفترق الطرق يجد نفسه يقف هنيهة مترددا أيسير يمينا أم يسارا، وهذه الحالة هي التي دعت إلى التفكير"[1].

والمشكلة هي كل وضعية تعليمية تعلمية تتضمن صعوبات لا يمتلك المتعلم حلولا جاهزة لها، ومن الناحية السيكولوجية هي عدم التوازن بين حاجات الفرد ومتطلبات الواقع، فتدخل الفرد من أجل إعادة التوازن هو بمثابة حل للمشكلة، ويتمثل هذا الحل[2] في تعديل الوضعية المحيطة، أو في التنبؤ بها، أو في تحسين الوضعية الراهنة[3].

ويعرف عياش زيتون الوضعية (المشكلة) بأنها وضعية يواجهها المتعلم يشعر فيها بأنه أمام مشكل أو سؤال محير لا يملك تصورا مسبقا عنه مما يحفزه على البحث والتقصي، أما دوكتيل وروجرز فإنهما يعرفانها بأنها مجموعة من المعلومات التي ينبغي تمفصلها والربط بينها للقيام بمهمة في سياق معين[4].

ويقول غازدا وآخرون عن دور المشكلة التي تعترض التلميذ أثناء تعلمه، والتي تعتبر عائقا يجب تجاوزه هو أن: "الطفل يصطدم بالمشكلة ويشعر بعدم تكيفه معها فيلجأ إلى البحث عن إجراءات الحل المطلوب، فالإجراء الجديد ينبثق من تفكير المتعلم، من هنا رأى بياجيه أن التعلم ليس حشو ذهن المتعلم بالمعلومات بل تمكينه من التقنيات والمناهج والوسائل، وهذا ما يؤهله لبناء الإجراءات الخلاقة لحل المشاكل"[5].

يتضح أن بيداغوجيا الوضعية (المشكلة)، تخدم مقاربة الكفايات وتهتم بسيرورة تعلم التلميذ، لأن الكفاية تستدعي توظيف موارد وقدرات ومعارف من أجل إنجاز مهمة معينة في وضعية تعلمية، ولا يتم هذا الإنجاز إلا عبر الفعل وتفاعل الذات مع موضوع التعلم،

---

[1] أحمد محمد الخفاجي، التعليم المستند على دراسة المشكلة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد8، بغداد، 1987م، ص77.

[2] ينظر: محمد أمزيان، تدبير جودة التعليم، الرباط، 2005م، ص169.

[3] ينظر : المرجع نفسه ، ص 169 .

[4] ينظر: عياش زيتون situation problème, www.google.com.

[5] غازدا وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، العدد2، ص26.

"فالوضعية هي منبع أو مصدر تنشيط الكفاية وتفعيلها عبر الإنجاز، كما أنها أيضا معيار يكشف عن تفاوتات ذات طبيعة مختلفة بينها"[1].

يتضح من كل ما سبق من تعريفات لإستراتيجية حل المشكلات أنها طريقة تركز أساسا على المتعلم من خلال وضعه في موقف محيّر يستفزه ويدفعه إلى تجنيد كل طاقاته للوصول إلى الحل[2]، فالمشكل المطروح مشكل مصطلح وذريعة للتعلم، والغاية ليست إيجاد الحلول، بل إدراك كل ما يرتبط بالوضعية أو المشكل[3]، كما أنها طريقة تعتمد على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات وتقويمها، والانتقال من الكل إلى الجزء ومن الجزء إلى الكل[4]ومن أهم خطواتها:

1. الشعور بالمشكلة وإثارة اهتمام التلاميذ:

الشعور بالمشكلة يمثل أولى خطوات طريقة حل المشكلات، فالحافز والشعور بالمشكلة يدفع الشخص للبحث عن حل لها، وقد يكون هذا الشعور نتيجة لملاحظة عارضة أو بسبب نتيجة غير متوقعة، وليس شرطا أن تكون المشكلة خطيرة، فقد تكون مجرد حيرة في أمر من الأمور، أو سؤال يخطر على البال، أما بالنسبة للمدرس فيتلخص دوره في:

- إثارة المشكلات العلمية أمام التلاميذ عن طريق المناقشة والحوار[5].
- تشجيع التلاميذ على التعبير عن المشكلات التي تواجههم.

أما بالنسبة للمعايير الواجب مراعاتها في إثارة واختيار المشكلة هي:

- أن تكون المشكلة شديدة الصلة بحياة التلاميذ حتى يحسوا بها ويُدركوا أهميتها.
- أن تكون المشكلة في مستوى التلاميذ وتتحدى قدراتهم.
- أن ترتبط بأهداف الدرس ليكتسب التلاميذ من خلال حل المشكلات بعض المعارف والمهارات العقلية والاتجاهات والميول المرغوبة من الدرس.

---

(1) فليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية، ترجمة: الحسين سحبان، 2005م، ص13.

(2) ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص110.

(3) ينظر: حسن اللحية، موسوعة الكفايات، الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات، 2006م، ص140.

(4) ينظر: زاهر عطوة، زياد قباجة، دليل طرق التدريس، فلسطين، أوت 2010م، ص18 وص19.

(5) ينظر: المرجع نفسه، ص20.

2. تحديد المشكلة وتوضيحها والاستعداد لدراستها:

يعد الإحساس بالمشكلة شعورا نفسيا عند الشخص يحتاج إلى الدراسة والبحث، وهذا بعد تحديد طبيعة المشكلة وصياغتها في صورة سؤال[1].

3. جمع المعلومات حول المشكلة:

تأتي هذه الخطوة بعد الشعور بالمشكلة وتحديدها، حيث تجمع المعلومات المتوافرة حولها وفي ضوء هذه المعلومات توضع الفروض المناسبة للحل، وما على المدرس إلا تدريب تلاميذته على[2]:

- استخدام المصادر المختلفة لجميع المعلومات.
- تبويب المعلومات ومن ثَّم تصنيفها.
- الاستعانة بالمكتبة المتوفرة للتعرف على كيفية الحصول على المعلومات اللازمة.
- تلخيص بعض الموضوعات واستخراج ما هو مفيد في صورة أفكار.
- قراءة الجداول وعمل الرسوم البيانية وطريقة استخدامها.

4. وضع الفروض المناسبة:

وهي حلول مؤقتة للمشكلة تتصف بما يلي[3]:

- أن تكون مصاغة صياغة لغوية واضحة يسهل فهمها.
- أن تكون ذات علاقة مباشرة بعناصر المشكلة
- ألا تتعارض مع الحقائق المعروفة.
- أن تكون قابلة للاختبار سواء بالتجريب أو بالملاحظة.

---

[1] ينظر: زاهر عطوة، زياد قباجة، دليل طرق التدريس ، ص20.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص20.

[3] ينظر:المرجع نفسه ، ص21.

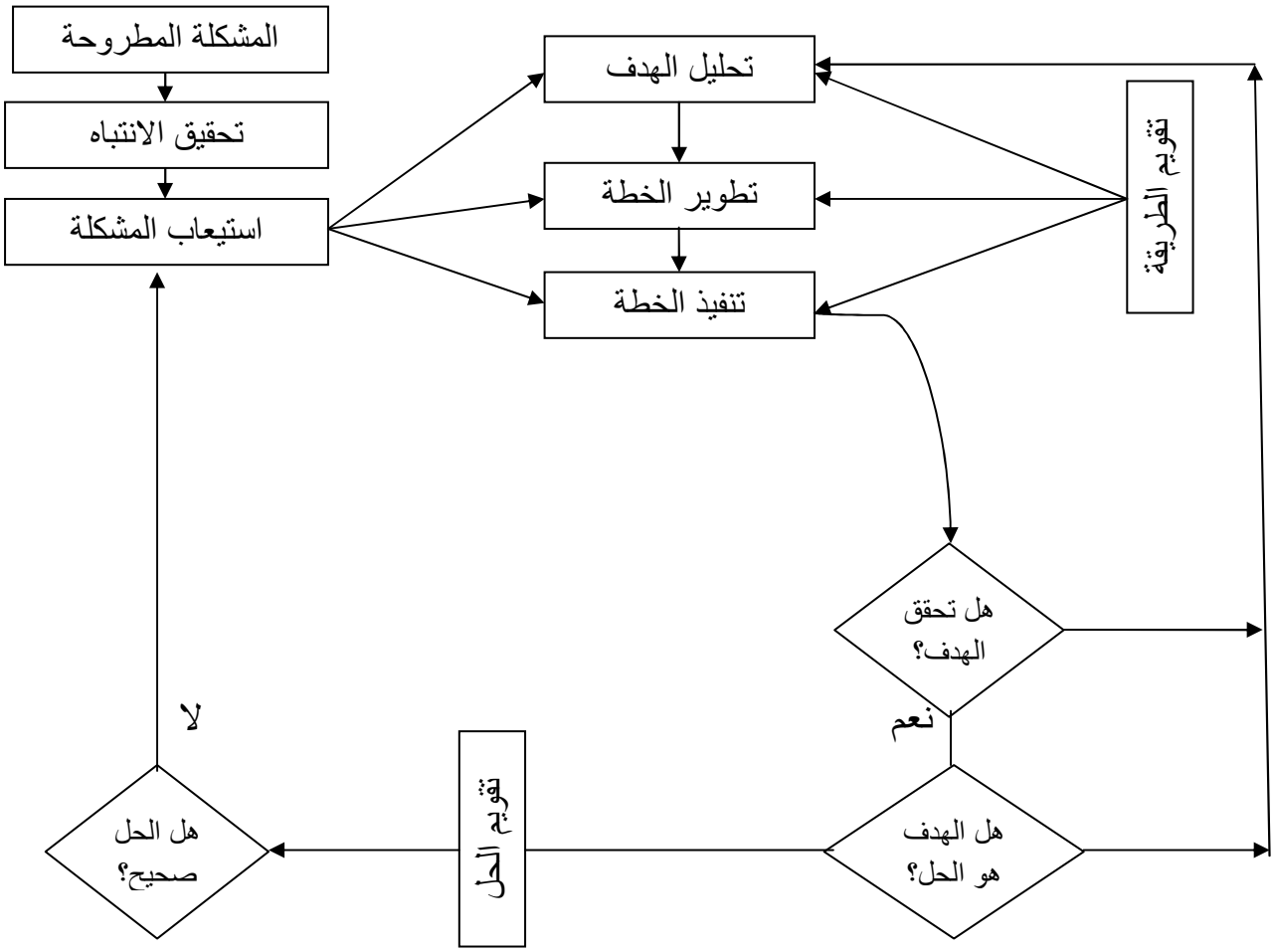
5. اختيار صحة أو نفي الفروض:

معناه أن اختيار صحة الفروض يتم عن طريق تصميم التجارب، ومن هذه التجارب نجد تجارب المقارنة الضابطة، وفي ضوء هذا الاختيار يستبعد الفرض الغير الصحيح ويبقى الفرض ذو الصلة بحل المشكلة.

6. التوصل إلى الحلول المحتملة واختيار الحل الأفضل للمشكلة:

يكون ذلك بتحليل النتائج والاستفادة منها واكتشاف العلاقات بين النتائج المختلفة[1].

والشكل الآتي يوضح خطوات ومراحل حل المشكلة كما اقترحها كمال زيتون[2].



الشكل رقم (28): يوضح مراحل حل المشكلة

[1] ينظر: زاهر عطوة، زياد قباجة، دليل طرق التدريس ، ص21.

[2] ينظر: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، إستراتيجيات التدريس المقدمة وإستراتيجيات التعلم، ص43.

إن تدريب المتعلمين على هذا النوع من الأسلوب في التعامل مع المشكلات التي تواجههم يرجع بالفائدة عليهم من عدة نواح، وهذا يدل أن هذا النوع من التعليم له عدة مزايا وعيوب تتمثل في[1]:

1- المزايا:

- تعتبر التلميذ محور العملية التعليمية، وتعتمد على دوره الإيجابي في البحث عن المشكلة، وتثير فيه حب الاستطلاع والاستمتاع بالعمل[2].
- تصلح لأن تستخدم في معظم المواد الدراسية.
- تثير في التلميذ التفكير العميق والبحث عن حلول يختار من بينها الحل الأمثل.
- تربط التدريس بواقع الحياة وتجعل منه وظيفة اجتماعية.
- تربط الفكر بالعمل وتشجع التلاميذ على التعاون والعمل الفريقي.
- تحقق أهداف تربوية قيمة مثل تكوين المرونة في التفكير، وتُحَفِز التلاميذ على بذل الجهد في حل المشكلة.
- تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية، وتُنمية العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ.
- تعزز العلاقة وتُقَوي الثقة بين التلاميذ ومعلمهم من خلال الإرشادات والتوجيهات المقدمة لهم[3].
- تعمل على تنمية القدرات التحليلية والاستنتاجات لدى التلاميذ، وتزيد من رغبتهم في البحث والتحليل والقراءة وجمع المعلومات.
- تساعد في إيقاظ التفكير الإبداعي لدى التلاميذ، وتغرس في نفوسهم الثقة بالنفس وتنمي لديهم مهارات الاتصال، كالحديث والإنصات والحوار البناء، ومهارات التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.

---

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص113.

[2] ينظر: إبراهيم بسيوني عميرة، فتحي الذيب، تدريس العلوم والتربية العلمية، دار المعارف، القاهرة، 1982م، ص162 وص163.

[3] ينظر: رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص92.

2- العيوب:

- قد لا تكون المعلومات التي جمعها التلاميذ كافية للوصول إلى الحلول الصحيحة.
- عدم امتلاك المعلم القدرة الكافية على التوجيه والإرشاد، وهذا يؤثر سلبا على مستوى أداء التلاميذ[1].
- قد يؤدي سوء تطبيق هذه الطريقة إلى نتائج سلبية.
- تحتاج إلى تدريب طويل لكي يُتقنها التلاميذ.
- تتطلب وجود معلم متدرب على هذه الطريقة بكفاءة عالية.
- قد تؤثر هذه الطريقة على حالة التلاميذ النفسية، وعلى قدراتهم الذهنية ومستوياتهم العلمية خاصة إذا لم يتوصلوا إلى الحلول السليمة.
- تحتاج إلى قيادة واعية وتخطيط دقيق ودراية فائقة من المعلم بإدارة الوقت، فقد يستغرق حل المشكلة وقتا طويلا ولا يتحصل التلاميذ على مادة علمية غزيرة، وقد تكون المشكلة المعروضة على التلاميذ أعلى من مستواهم الفكري وقدراتهم أو أقل من ذلك مما يسبب لديهم الإحباط.
- احتياج طريقة حل المشكلات إلى الكثير من الإمكانات، وهذا لا يتوافر في بعض المؤسسات التعليمية.
- إذا كانت المشكلة ضحلة يترتب على ذلك عدم مبالاة التلاميذ وضعف جديتهم.
- نجاح هذا الأسلوب متوقف على توفر مكتبات متطورة تتوفر فيها المصادر والمراجع والدوريات بانتظام[2].

ب. طريقة المشروع:

هي من الطرق التدريسية الحديثة، انتشر استخدامها في التدريس على نطاق واسع، وهي تطبيق لأراء المربي الأمريكي جون ديوي في التربية[3]، تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية تعلمية تدور حول مشكلة اجتماعية ، أو اقتصادية، أو ثقافية واضحة

---

[1] ينظر: رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص93.

[2] ينظر: عبد الله الأمين النَعمي، طرق التدريس العامة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، 1993م، ص163.

[3] -ينظر: عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب- ليبيا تونس، ط2، 1977م، ص359.

تجعلهم يشعرون بميل حقيقي إلى دراسة المشكلة والبحث عن حلول مناسبة حسب قدرات كل واحد منهم[1]، فهي طريقة يعتمد فيها على العمل الجماعي وتقاسم المهام وتكامل الأدوار بين التلاميذ والمدرس من أجل اقتراح حلول للمشاكل التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية التعلمية مع اقتراح وتحديد أهداف واضحة ترسم معالم مشروعهم وتُيسر لهم عملية تقييمه[2].

ارتبطت هذه الطريقة باسم المربي الأمريكي وليام كباتريك[3] تلميذ المربي الكبير جون ديوي، تهدف إلى تحقيق هدفين أساسيين هما: تقديم محتوى مشخص حي للتعليم واتباع المجرى الطبيعي لاكتساب المعرفة بدلا من التلقين[4]، تتميز بخصائص إبستمولوجية وسيكولوجية تربوية، فمن الناحية الإبستمولوجية تبنى المعرفة بطريقة ذاتية، أو جماعية تعاونية فهي لا تعطى جاهزة حيث يطلب من المتعلمين استيعابها وتخزينها بطريقة آلية، ومن الناحية السيكولوجية نجد أن عملية التحفيز على التعلم تكتسي أهمية أكبر من عملية التعلم ذاتها، ومن الناحية التربوية تنمي بيداغوجيا المشروع الاستقلال الذاتي للمتعلم وكذلك الحس الجماعي والوعي بالمسؤولية[5].

تزيد طريقة المشروع ثقة التلميذ بنفسه وتدفعه إلى تحقيق المزيد من النجاح، كونها تنمي روح الإبداع والابتكار لدى التلاميذ، وهذا ما يساعدهم على تكوين شخصياتهم، فالمشروع برأي كباتريك ما هو إلا تجربة لها غايات محددة ونشاط يرمي إلى الإنتاج ويصدر عن حاجة حقيقية يعبر عنها الأطفال[6]، كما أنه اتجاه تعليمي وفلسفة تعليمية تتجه بأسلوب التدريس نحو الناحية العملية، ليتعلم التلميذ كيف يواجه المشكلات التي تصادفه ويفكر في الحلول المناسبة لها وعلى هذا الأساس يكون المشروع نشاط تلقائي يراعي الأسس السيكولوجية ومراحل النمو، فهو عمل مبني على مشكلة تنفذ بطريقة عملية طبيعية، أي العمل بطريقة تماثل الطريقة التي يتبعونها

---

(1) ينظر: العربي أسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ص69.

(2) ينظر: فليب بيرنو، بناء الكفايات، انطلاقا من المدرسة، مراجعة عبد الكريم غريب، ترجمة: لحسن بزتكلاي، 2004م، ص81.

(3) إبراهيم عصمت مطاوع، واصف عزيز، التربية العلمية وأسس التدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1986م، ص36.

(4) ينظر: رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص94.

(5) ينظر: Charpentier Collin et Scheurer, de l'orientation au projet d'élevé, cite par Raynal Felal op.cit, P269 .

(6) ينظر: رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص94.

في حل المشكلات والصعوبات في حياتهم العملية[1]، أما بالنسبة للخطوات الواجب مراعاتها عند إنجاز المشروع هي:

المرحلة الأولى الهدف من المشروع:

الهدف من هذه المرحلة هو إكساب التلاميذ المعرفة والمهارات والخبرة، وهذا يتوقف على طبيعة المشروع وإمكانية تنفيذه والإحساس بوجود المشكلة وتحديدها[2].

المرحلة الثانية اختيار المشروع:

تعد عملية الاختيار من أهم خطوات ومراحل إنجاز المشروع، كون أن النجاح والفشل يتوقف عليها، ويتعاون المعلم في هذه المرحلة مع تلامذته حيث يحدد أغراضهم ورغباتهم والأدوات المستخدمة في تحقيق المشروع واختياره مراعيا عدة أمور هي :

- أن يكون اختيار المشروع من قبل التلميذ إذا كان فرديا، ومن اختيار مجموعة من التلاميذ إذا كان جماعيا.
- أن يتم إنجاز المشروع في الوقت المحدد.
- أن يكون له قيمة تربوية، ويرتبط مباشرة بالمنهج الدراسي.
- أن يقوم المدرس بالإرشاد والتوجيه للطلبة في عملية اختيار المشروع الملائم لقدراتهم.

المرحلة الثالثة وضع الخطة:

يمثل التخطيط خطوة حيوية ومهمة من خطوات المشروع، كونه يحدد الإطار النظري وأنواع الأنشطة والمواد والمهارات والصعوبات التي تواجه تطبيقه، ويكون التخطيط من مسؤولية التلاميذ[3]، أما بالنسبة للمدرس فعليه مراعاة الأمور التالية[4]:

- أن تكون الخطوات واضحة ومحددة لا لبس فيها ولا نقص.
- تحديد المواد والأساليب والوسائل اللازمة للمشروع.
- توزيع الأدوار المناسبة بين التلاميذ القائمين على تنفيذ المشروع.

---

[1] ينظر: محمد السرغيني وآخرون، التربية، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، د.ت، ص162.

[2] ينظر: زاهر عطوة، زياد قباجة، دليل طرائق التدريس، ص65.

[3] ينظر: رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص94.

[4] ينظر: زاهر عطوة، زياد قباجة، دليل طرائق التدريس، ص67.

المرحلة الرابعة تنفيذ المشروع:

في هذه المرحلة يبدأ التنفيذ الفعلي للمخطط المرسوم على الورقة، حيث يكتسب المتعلم الخبرة في أداء الأعمال والقدرة على تجاوز المعوقات والاعتماد على النفس مع ضرورة مراعاة بعض الأمور هي[1]:

- متابعة تنفيذ التلاميذ لخطة المشروع.
- تنمية روح الجماعة والتعاون بين التلاميذ وذلك بتشجيعهم على العمل الجماعي.
- التحقق من قيام كل طالب بالعمل المطلوب منه وعدم الاتكال على الآخرين.
- التأكد من التزام التلاميذ بخطة المشروع، وعدم الخروج عنها إلا إذا طرأت ظروف تستدعي إعادة النظر في بنود الخطة.

المرحلة الخامسة تقويم المشروع:

تستهدف هذه الخطوة تقويم المشروع والحكم عليه، ويكون هذا من طرف المعلم حيث يبين للمتعلم أوجه الضعف والقوة والأخطاء التي وقع فيها، وبمعنى أصح يقدم المعلم تغذية راجعة للتلميذ، وتعتبر من أهم فوائد المشروع والحكم عليه، ومن دونهما لا يعرف مدى إتقانه للأخطاء التي وقع فيها ولا طريقة معالجتها[2].

أما بالنسبة للأسس التي تبنى عليها طريقة المشروع فهي:

- ✓استغلال نشاط الطفل الإيجابي المبني على الميول والغرائز وتدريبه على السلوك الاجتماعي في الحياة[3].
- ✓الاهتمام بميول التلاميذ ورغباتهم وحاجاتهم وتوجيهها التوجيه الأمثل حتى يتم اختيار مشروعات ذات فائدة، ويتم تحديد محتويات المنهج والأنشطة المصاحبة له.
- ✓أن يتم التعلم عن طريق الخبرة العملية، وتمكين التلاميذ من استخدام المعرفة التي تعلموها في الحياة العملية أكثر من حفظ المعلومات والنظريات[4].

---

[1] ينظر: زاهر عطوة، زياد قباجة، دليل طرائق التدريس ، ص67.

[2] ينظر: عبد الحميد حسن، عبد الحميد شاهين، إستراتيجيات التدريس المقدمة وإستراتيجيات التعلم، ص116.

[3] ينظر: محمد السرغيني وآخرون، التربية، ص162 وص163.

[4] ينظر: أبو الفتوح رضوان وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1978م، ص149.

- ✓التأكيد على أسلوب الممارسة العملية من جانب التلميذ، والمساهمة في بناء الخلق والسلوك السليم من خلال ما اكتسبه من صفات وعادات ومهارات خلقية تُكون جانبا كبيرا من شخصيته وتساعده على التكيف مع محيطه الاجتماعي[1].
- ✓المعرفة في نظر الطفل وحده غير منفصلة، ولتحقيق ذلك ينبغي أن يكون التعليم طريقا لحياة اجتماعية نشيطة تؤدي إلى التربية المتكاملة للطفل عن طريق الأسرة والمدرسة والمجتمع[2].
- ✓يقوم المدرس في هذه الطريقة بدور المشرف والموجه خلال تنفيذ خطوات المشروع، ويتركز دوره في هذا الخصوص على محاولة اكتشاف ميول التلاميذ واهتماماتهم وتوجيهها التوجيه السليم، ومساعدتهم على اختيار الوسائل اللازمة لإنجاح المشروع، كما يقوم أعمال التلاميذ وأنشطتهم بصفة مستمرة، ويخلق الدافع للعمل وتحقيق أهداف المشروع.

ج. طريقة المهام والاستكشاف:

تعتبر من أكثر طرق التدريس فعالية، تهتم بالمتعلم ودوره النشيط في العملية التعليمية، وتعتمد الإجراءات الاستكشافية التي تقوم على:

- ❖ إدراك مشكل وفهمه.
- ❖ تصور خطة.
- ❖ تنفيذ خطة.
- ❖ فحص النتائج والحلول.

تهدف طريقة المهام والاستكشاف إلى جعل المتعلم فاعلا إيجابيا غير سلبيا، يفكر ويحلل وينتج، مستخدما في ذلك أساليب الاستبصار والمحاولة والخطأ، أما دور المعلم فيقتصر على توجيه ومساعدة وإرشاد المتعلمين في الوصول إلى الإجابة بالأسئلة والأنشطة المختلفة، ومن أهم مميزاتها أنها[3]:

---

[1] ينظر: رشدي لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، بيروت، 1983م، ص78.

[2] ينظر: محمد عطية الأبراشي، أبو الفتوح محمد التونسي، الموجز في الطرق التربوية، دار النهضة، الفجالة، مصر، القاهرة، د.ت، ص30.

[3] ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص91.

- تنمي وتطور القدرات العقلية عند المتعلم عن طريق التحليل والتطبيق وحل المسائل.
- تمكن من توظيف المعلومات والمهارات المكتسبة.
- تحفز المتعلمين لاكتشاف حلول المسائل بأنفسهم.
- تكسب المتعلم مهارات وتقنيات الوصول إلى حل المسائل بمفرده.
- تساعد التلاميذ على اكتساب المعارف بشكل جيد.

11-2/ خصائص التدريس بالكفاءات:

يعدّ التدريس بالكفاءات منهاجاً للتعلم وليس برنامجا للتعليم، تعلما يهدف إلى اكتساب المتعلم كفاءات (معارف، قدرات، مهارات)، وليس تعليما لتكديس المحفوظات والمعلومات، إنه تدريس يستهدف تكوين وتأهيل المتعلم للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال أمام الوضعيات المختلفة التي تواجهه لتجاوزها أو ترويضها لصالحه، وعليه يتضح بأن:

- الهدف من التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ليس المعرفة في حد ذاتها، بل في كيفية الحصول عليها وتنظيمها وتوظيفها.
- التدريس بالكفاءات يهدف إلى إعداد الفرد للتكيف مع واقعه.
- المعرفة وسيلة تساعد الفرد على تجاوز المواقف التي تواجهه في حياته المدرسية والاجتماعية والاقتصادية[1].

وبهذا يعد التدريس بالكفاءات نموذجا تدريسيا له مميزات يمكن إجمالها في العناصر التالية[2]:

أ- تفريد التعليم:

ويقصد به جعل المتعلم يشعر بالاستقلالية خلال تعلمه، وذلك من خلال منحه فرصة إبداء آرائه وأفكاره وتجاربه، وهو ينجز مختلف الأنشطة التعليمية مع ضرورة مراعاة الفروق الفردية ومساعدة كل متعلم على ممارسة النشاط في حدود قدراته.

---

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص100.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص100.

ب-قياس الأداء:

معناه الاهتمام بتقويم أداءات المتعلمين، التي يتم فيها توظيف المعارف والمهارات والقدرات بدلا من قياس المعارف النظرية.

ج- تمتع المعلم بنوع من الحرية:

أي أن يكون للمعلم دورا فعالا في التخطيط والإعداد للأنشطة التعليمية التعلمية وفق حاجات المتعلمين ومستوياتهم.

د- دمج المعلومات:

أي توجيه أنشطة التعليم والتعلم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج يسمح بتنمية الكفاءة أو استخدامها في حل المشكلات في وضعيات مختلفة.

هـ-توظيف المعارف:

معناه استغلال المكتسبات القبلية (معارف، قدرات، خبرات، مهارات....) لمواجهة إشكالية معينة، أو الخروج من موقف شكل عائقا بالنسبة للمتعلم (إشكاليات ومواقف مدرسية أو اجتماعية)[1].

و- تحويل لمعارف:

أي توظيف المعارف وإخراجها من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي، وتجسيدها في أداء سلوكي ملحوظ تظهر نتائجه في إنجاز يقوم به المتعلم، وقد يكون هذا الإنجاز خروج من مشكلة أو منتوج يعود بالفائدة عليه.

ز- اعتبار المتعلم محورا أساسيا في العملية التربوية:

يعتبر المتعلم في ظل هذه المقاربة عنصرا فعالا وأساسيا، فهو يشارك في إنجاز المهام وحل الوضعيات، سواء بمفرده أو بين أعضاء فريقه.

---

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص101.

2-12/ متطلبات نجاح إستراتيجية التدريس بالكفاءات:

لضمان نجاح هذه الإستراتيجية بجميع مكوناتها وعناصرها يستلزم مراعاة ما يلي[1]:

- الفهم الدقيق والوعي التام بالخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات وتطبيقاتها العملية، والتي تتم على أساسها بناء المناهج.
- القراءة الواعية للمناهج الدراسية المقررة والوثائق المرافقة لها لأن ذلك يساعد على تحديد الإستراتيجية المناسبة لبلوغ الأهداف وتحقيق الكفاءات.
- تغيير أنماط التفاعل بين أدوار المعلم في العملية التعليمية، وتيسير التعلم على المتعلمين للمعلم، وإعطاء أكثر إيجابية وفعالية للمتعلم في اكتساب تعلمه، وهذا يكون بوضعه في وضعيات تعلمية مناسبة.
- تنظيم وهيكلة الأنشطة التعليمية وإنجازها بإدماج العناصر المعرفية المتجانسة لمختلف الأبعاد والسلوكات المستهدفة من خلال وحدات تعليمية.
- احترام مبدأ التدرج في المنهجية البنائية.

2-13/ الكفايات والمهارات الضرورية لمعلم اللغة العربية:

أ- الكفاية التخصصية أو النوعية:

هي مجموعة المعارف التي ينبغي توفرها وامتلاكها وإتقانها من الناحية الإبستمولوجية والمنهجية[2].

ب- الكفاية التواصلية:

هي قدرة المدرس على التواصل مع ذاته ومع الغير، وهذا يقتضي شروطا منها المرونة والإنصات وتفهم الآخر[3]، ومن العوامل المساعدة أيضا على تحقيق كفاية التواصل بين المدرس والمتعلمين، قدرة المدرس على تتبع أنشطة المتعلمين وسيرورات تعلمهم.

---

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص102.

[2] ينظر: العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ص123.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص124.

ج- كفاية ضبط القيم:

هي مجموعة الاستعدادات والقواعد الضرورية للإبداع والمحافظة على المحيط العام للتدريس والتعلم[1].

ويحدد فليب بيرنو إلى جانب هذه الكفايات أن كفاية المدرس تكمن في:

- القدرة على تنظيم العمل لفترة تكوينية ممتدة في المكان والزمان.
- القدرة على التعاون مع الزملاء والعيش مع الجماعة والآباء.
- معرفة تطبيق منهجيات المشروع كأداة عمل منتظمة.
- القدرة على ملاحظة التلاميذ وهم يشتغلون[2].
- القدرة على ابتكار وتدبير وضعيات، ورصد عوائق وتحليل وتأطير المهام.
- تنظيم جدول عمل أو خطة عمل بيداغوجية.
- استخدام التقنية الحديثة والوسائل الحديثة.
- القدرة على تنمية مواهبه وقدراته المهنية، وذلك يكون بحضور الندوات والمؤتمرات العلمية والاستفادة من الخبراء والتواصل مع الآخرين.
- الممارسة الجيدة للغة العربية[3].
- القيام بأعمال إدارية لا تقل عن عمله في التدريس، كالتخطيط والتنسيق لمادته والإشراف والتوجيه.
- استثمار الوقت والمحافظة عليه والاستفادة منه[4].
- تقديم المساعدات المنهجية للتلاميذ أثناء عملهم الشخصي.
- توفير الظروف المناسبة لانبثاق المشاريع المهنية الإيجابية.
- التمكن من المادة والانفتاح على المواد الأخرى[5].

---

(1) ينظر: جمال خلاف، التكوين المستمر، مجلة عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص189.

(2) ينظر: محمد لعمارتي، البشير اليعكوبي، بناء الكفايات مقابلة مع فليب بيرنو، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد27، 2004م، ص53.

(3) ينظر: صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2006م، ص61.

(4) سلامة عبد العظيم حسين، الإدارة المدرسية والصفية المتميزة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2006م، ص261.

(5) ينظر: Peretti André, organiser les formations, Hachette Education 1991, Paris, P130.

2-14/ دور المعلم ضمن المقاربة بالكفاءات:

في ظل الوضعية التواصلية الهادفة إلى بناء الكفايات، يحدد بعض الباحثين للمدرس ستة أدوار هي:

أ. مفكر:

فهو الذي يخطط انطلاقا من معرفة جيدة للمنهاج ويفكر في الصعوبات الواجب تجاوزها، ويتطلب كل هذا معرفة جيدة للتلاميذ وضرورة أخذ الفوارق بينهم بعين الاعتبار.

ب. صاحب قرار:

يعني هذا أن من واجبه أن يقرر كيف سيجعل التلميذ يعالج المعلومات اعتمادا على ذاته.

ج. محفز:

من خلال تقديم أنشطة تؤدي إلى الإحساس بضرورة امتلاك كفايات تسمح بالتجريب والحق في الخطأ، كما تجعله مسؤولا عن النتائج التي يتوصل إليها.

د. نموذج:

يكون هذا من خلال قيمه ومبادئه وأخلاقه العالية.

هـ. وسيط:

يقود التلميذ نحو استقلالية كبرى في التعلم.

و. مدرب:

هو الذي يضع التلميذ في وضعية مشكلة، ويساعده على اكتساب وتنمية المعارف التقريرية والإجرائية والشرطية[1].

والجدول الآتي يوضح كفاءة المعلم المهنية التي تشترط ضمن بيداغوجيا الكفاءات[2]:

---

[1] ينظر: Margaret Rioux, dolan et de la pédagogie de la différence appliquée aux classes multigrades MEN Maroc, 1996, P130.

[2] ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص156.

الجدول رقم (01): يوضح كفاءة المعلم المهنية ضمن بيداغوجيا الكفاءات

كفاءة المعلم المهنية	تعريفها
يحقق المدرس الوساطة المعرفية والاجتماعية ضمن وضعيات تعلمية تكون لها دلالة لدى المتعلم	– يهيئ الأجواء الملائمة للتلاميذ. – يسهل عوامل التعلم. – يوفر الحلول المتعلقة بالنقلة البيداغوجية ضمن الكفاءات المحددة. – يجعل الكفاءات في وضعيات ذات دلالة
يقوم بتنشيط التلاميذ لتسهيل عملية حصول المعرفة لديهم	– ينوع أساليب التعليم. – يحسس المتعلمين ويرغبهم في الاستجابة إلى التعلم. – يعدّل هذه الأساليب عند الحاجة. – يضمن حسن التعامل مع الصراعات المعرفية. – يشعر التلاميذ المشاركين بدورهم الفعال مع زملائهم ويؤطرهم في المجموعات مع إبراز جهود زملائهم في جو من الارتياح والانشراح.
يجعل جهازه البيداغوجي مرتبط بتقويم كفاءات المتعلمين لغرض تشخيصها	–ينتقي أدوات تقويم ملائمة لأهداف التعليم. –يشخص مميزات التعلم تشخيصا سليما ودقيقا.
يتخذ القرارات الملائمة لتقويم الكفاءات المكتسبة لدى تلاميذه مع توفير فرص أخرى لتعلمات جديدة	–ينتقي القرارات الصائبة ضمن التقويم. –يبحث عن طرائق ووسائل جديدة. –يزيل العقبات والحواجز عن طريق التلاميذ المتعثرين. –يهيئ فرصا ملائمة للتلاميذ المتفوقين كي يبلغوا مستويات أعلى في التميز والإبداع.
يثمن أعمال تلامذته ويعطي قيمة لجهودهم ويحثهم على مواصلة بذل المزيد من الجهود	–يجعل الجانب الوجداني في الاعتبار عند المتعلم. –يدرب التلاميذ على تقدير أدائهم الشخصي مهما كان. –يثمن جهود المتعلمين

المبحث الثاني: التقويم التربوي

I- التقويم التربوي مفهومه وأهميته، أنواعه وأسسه.

تمهيد:

1-1- مفهوم التقويم التربوي.

2-1- مفهوم القياس.

3-1- الفرق بين القياس والتقويم في العملية التعليمية.

4-1- أهمية التقويم ووظائفه

5-1- أنواع التقويم التربوي

أ- التقويم التشخيصي (الأولي)

ب- التقويم التكويني (البنائي)

ج- التقويم النهائي أو الختامي.

6-1- أسس التقويم

7-1- وسائل التقويم

أولا الاختبارات الشفوية

ثانيا الاختبارات المقالية

ثالثا الاختبارات الموضوعية

8-1- مجالات التقويم التربوي

أ- تقويم الدارس

ب- تقويم المعلم

ج- تقويم البرنامج والمقررات

د- تقويم دور الهيئات والمؤسسات

هـ- تقويم التدريس

9-1- متطلبات التقويم التربوي

أ. متطلبات فهم المشكلة التقويمية

ب. متطلبات فهم محتوى التقويم

10-1- مراحل التقويم

أ/ مرحلة القياس

ب/ مرحلة الحكم

ج/ مرحلة القرار

1-11- اتجاهات التقويم

1-12- التقويم التربوي وعملية التدريس

1-13- خطوات عملية التقويم

II- التقويم التربوي في ضوء منهاج المقاربة بالكفاءات.

2-1- المبادئ المنهجية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

I – التقويم التربوي مفهومه وأهميته، أنواعه وأسسه.

تمهيد:

يعتبر التقويم وسيلة هامة يُحكم بها على مدى النجاح الذي يتحقق من وراء العملية التعليمية كلها: المنهاج ومحتواه وأهدافه، والطريقة والأساليب التي اختارها المعلم لتنفيذ مفردات المنهج، والتلميذ المتعلم وما تحصل عليه من معارف ومهارات واتجاهات نتيجة مروره بالمواقف التعليمية، وهو يشمل جميع أطراف العملية التعليمية ويلازمها في كل خطوة من خطواتها، كما يعكس الآثار الإيجابية والسلبية للظروف والأحوال التي تحدث فيها عملية التعلم وبذلك يزود هذه الأطراف بالأدوات التي يُحكم بها على النجاح أو الإخفاق بغية تحقيق الأهداف المنشودة.

ولكي يكون التقويم فعالا وبصورة علمية وموضوعية، لابد من تصميم اختبارات جيدة ودقيقة وصادقة تتناسب وقدرات التلاميذ الفعلية والطريقة المستخدمة في التدريس، ومحتوى المناهج والوسائل التعليمية وربطها ببيئة التلميذ وحاجات المجتمع.

1-1- مفهوم التقويم التربوي:

أ-لغة:

يعني بيان قيمة الشيء، نقول قَوَمَ البضاعة، أي جعل لها ثمنا، وقوم الشيء، أي عدله وأصلح إعوجاجه[1]، وقد جاء في لسان العرب وقَوَّمَ دَرَأَهُ، أي أزال عوجه، ومن فعل قَوَمَ اشتق القوام، والقِوام هو العدل وما يقوم به الشيء وبدونه لا يستقيم، أي يكون وجوده على الهيئة أو النظام الذي هو عليه بالطبيعة أو الضرورة، أما القيام فيعني الانتصاب والاعتدال، ويقال ارتباط القَوَامُ (العدل) والقِوامُ (نظام الشيء) والقِيام (الانتصاب) بالاستقامة والاعتدال، ونقول: قوم بمعنى عدل وصحح، أي قاس الشيء بمقياس معتدل متوسط لا إفراط فيه ولا تفريط[2] لذلك كان مقياسا صحيحا يوجب صحة الحكم على الشيء، والحكم يتضمن تقديرا لأهمية الشيء وفائدته ومكانته[3].

وفي العربية ارتبط معنى التقويم بمعنى التقدير، فنقول قوم السلعة، أي قدرها، والتقدير تثمين للشيء، أي منحه قيمة ما، قد تكون مادية كالثمن والسعر أو معنوية، والقيمة واحدة القيم [4].

---

[1] ينظر: عبد الحميد سليمان الصقار، أصول تدريس الرياضيات المدرسية، بغداد، 1976م، ص47.

[2] ينظر: عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، المغرب، 2007م، ص110.

[3] ينظر: حسن منسي، تصميم التدريس، دار الكندي، أربد- الأردن، ط2، 2002م، ص89.

[4] ينظر: عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، ص110.

يبين هذا التعريف أن التقويم هو تثمين الشيء وتقديره ومنحه قيمة بعد إصلاح الاعوجاج وتعديله.

وفي المعجم الأجنبي تكاد كلمة تقويم تجمع مختلف المعاني التي تحيل عليها كلمتا: تقويم وتقييم، فهي تدل على التقدير والتثمين والحساب، كما تعني رصد مسافة ما وحسابها، وفي اللغة الإنجليزية تعني الكلمة "تقرير أو تحديد قيمة الشيء أو أهميته، أو دوره في تحقيق الغرض المخصص له بواسطة التثمين والدراسة الجادة، ومصطلح القيمة يشير في العموم لقيمة الشيء أو فائدته، والجدير ذكره هنا أن مصطلحات التقييم والقيمة والتثمين هي ألفاظ لغوية مترادفة تعني في مجملها شيئا واحدا هو: "تحديد أو تقدير القيمة للظاهرة أو العملية أو الشيء"[1].

ويعرف معجم مصطلحات التربية والتعليم التقويم بأنه[2]: "عملية تقدير قيمة الشيء أو كميته بالنسبة إلى معايير محددة، أو مدى التوافق بين فكرة أو عمل ما وبين القيم السائدة، وهو بذلك يطابق بين التقويم والتقييم مطابقة تامة، أما هدف التقييم هو الحكم الموضوعي على العمل المقوم صلاحا وفسادا، نجاحا وفشلا، وذلك بتحليل المعلومات المتيسرة عنه وتفسيرها في ضوء العوامل والظروف التي من شأنها أن تؤثر على العمل"[3].

ب- اصطلاحا:

[1] مصطفى حجازي، مفهوم الثقافة، خصائصها ووظائفها، منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، 1990م، ص18.

[2] Emmanuel Kant, Réflexions sur l'éducation (traduction A. philomenko) ed , Vrin, Paris, 1989, P70-71, voir aussi P74-75.

[3] المرجع نفسه، ص82.

هو الحكم على مدى سلامة طرائق التدريس والوسائل المستخدمة والمناهج الدراسية والعمل على إصلاح الخلل فيها[1]، إنه عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية مستمرة ومنظمة تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية[2].

وقد عرفه بلوم بأنه: "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، والأعمال، والحلول والطرق والمواد، وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفاعليتها، ويكون كميا أو كيفيا"[3].

نستخلص مما سبق أن التقويم هو عملية إصلاح وتعديل وتشخيص جوانب القصور في العملية التربوية ووصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضعف، ويكون ذلك باستخدام الوسائل المناسبة.

أما جروتلند فيرى أنه: "عملية منهجية تحدد مدى تحقق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وأنه يتضمن وصفا كميا وكيفيا بإضافة إلى إصدار الحكم على القيمة"[4].

ويؤكد كل من وايلز (Wiles) وبوندي (Bondi) وجهة النظر هذه إلى حد ما، حين يؤكد كل منهما على أن التقويم يمثل الجهود التي تبذل لتقييم أثر البرامج التربوية، وما يتطلب ذلك من أنشطة تتعلق بالأبحاث وفحص البيانات، وتوضيح التناقض بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة والتوصل إلى صنع القرارات[5].

ويشاطرهم ساكس Sax هذا الرأي حيث يرى أن التقويم عبارة عن عملية يتم من خلالها الحكم على قيمة، أو صنع قرار ينتج من ملاحظات متنوعة ومن خلفية المقوم وتدريباته[6].

---

(1) ينظر: سماح رافع محمد، تدريس المواد الفلسفية، دار المعارف، مصر، 1976م، ص179.

(2) ينظر: يحي حامد هندام، تدريس الرياضيات، دار النهضة العربية، مصر، 1982م، ص213.

(3) Bloom. B.S. Hastings.J. Tand Madaur, F.HandBook, on formative and summative Evaluation of student learning, N.Y.Grouw- Hill Book, Company, P23.

(4) .Gronlund.N.E, Measurement and teaching, New York, Mac, Millan, Company, P86

(5) ينظر: جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان– الأردن، ط4، 1425هـ/2004م، ص351.

(6) ينظر: جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ص351.

يتضح من هذين التعريفين أنهما يركزان على نقطتين مهمتين هما:

1. ضرورة القيام بعملية التقويم للتأكد من تحقق الأهداف التربوية.
2. ضرورة تقويم المعلومات اللازمة للتوصل إلى القرارات التربوية السليمة.

وبالمفهوم الشامل هو تقويم عمل المعلم والعاملين في التعليم، والمناهج وما يتصل بها من مجتمع مدرسي وطرق ووسائل تعليمية، وكتب مدرسية وكفاءة إدارية وما يرتبط بها من تشريعات تربوية، وتقويم علاقة المدرسة بالمجتمع المحيط، والكفاية الخارجية للتعليم والخطط التربوية وما يتبعها من برامج ومشروعات وسياسة تعليمية[1]، وفي هذا الإطار يقوّم المعلم أداء تلاميذه لمعرفة مدى استفادتهم من الخبرات الحاصلة في سلوكهم نتيجة التعليم وقدرتهم على استخدام ما تعلموه في حياتهم الاجتماعية[2].

وتشير رمزية الغريب إلى مفهوم التقويم فتقول: "التقويم هو تقدير للقيمة، وقوم الشيء قدر قيمته، وقوم الشيء وزنه، وفي التربية قوم المعلم أداء التلاميذ، أي أعطاه قيمة ووزنا وحدد مدى استفادتهم من عملية التعلم داخل المدرسة، والتغيرات التي حدثت في سلوكهم، وما اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشاكل الحياة"[3].

يشير هذا التعريف إلى أن التقويم هو إعطاء قيمة للشيء ووزنه، وتقويم أداء التلاميذ ومدى استفادتهم من عملية التعلم، سواء تعلق الأمر بما اكتسبوه من مهارات وخبارات في حياتهم، أو التغيرات التي حدثت في سلوكهم.

وفي نظر فؤاد أبو حطب يتضمن التقويم "معنى التحسين أو التطوير أو التعديل[4]، وهو بدوره يرى أن هناك نوعا من التقويم المتمركز حول الذات، الذي يصدر من الشخص دون

---

(1) ينظر: غانم سعيد شريف العبيدي، حنان عيسى سلطان الجبوري، أساليب القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ط1 ، 1401هـ/1981م، ص20.

(2) ينظر: محمد أحمد الغنام، نحو رؤية جديدة للتقويم التربوي، نظرة نظامية محاضرات المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، ط1403هـ/1983م، ص91.

(3) رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1977م، ص67.

(4) فؤاد أبو الحطب، سيد عثمان، التقويم النفسي، الأنجلو مصرية، القاهرة، 1992م، ص301.

النظر إلى جوانب أخرى يكون لها أثر في عملية التقويم"، ومن الوجهة التربوية يرى أنه: "إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تتحدد به الأهداف"[1].

التقويم حسب هذا التعريف هو تعديل وإصلاح الاعوجاج، وقد يكون صادرا من الشخص في حد ذاته دون النظر إلى العوامل المساهمة في عملية التقويم.

ويعرفه دمرداش سرحان فيقول هو: "العمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها"[2].

ما يلاحظ على هذا التعريف أن التقويم هو تبيان مواطن الضعف والقوة في العملية التربوية والعمل على إصلاحها واستدراكها.

وبمعناه الواسع يجري التقويم بالتعاون مع المعلمين ومع الأولياء والتلاميذ أنفسهم، ولهذا له فعالية تربوية شاملة ترمي إلى معرفة نمو الطفل في اتجاه الأهداف التربوية الشاملة[3].

ويقول مونرو أن الاهتمام في بداية الأمر يكون موجها لنواح معينة هي تحصيل المادة أو المهارات أو القدرات الخاصة، في حين يوجه التقويم الاهتمام إلى التغيرات الشخصية والأهداف العامة للبرنامج التربوي[4]، أما الإنسان فنجده في كل مرة يصدر حكما على كل الأشياء المحيطة به، فتقويمه للشيء الآن غير تقويمه في السابق، وغير تقويمه له في المستقبل، وهكذا تستمر العملية دائرية إنسلاخية[5].

وهو عملية إعداد أو تخطيط لمعلومات تفيد في تموين أو تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات[6].

---

(1) المرجع نفسه، ص301.

(2) دمرداش سرحان، منير كامل، المناهج، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1969م، ص145.

(3) ينظر: محمد جمال وآخرون، كيف نعلم أطفالنا، دار الشعب، بيروت، ص98.

(4) ينظر: داين راتستون وآخرون، التقويم في التربية الحديثة، ترجمة وهيب سمعان، مكتبة الأنجلو مصرية، 1968م، ص14.

(5) ينظر: فرج الشويهدي، رسالة التربية، المجلد الأول، العدد الرابع، 1980م، ص4.

(6) ينظر: وليد أحمد جابر وآخرون، طرق التدريس العامة، دار الفكر، عمان– الأردن، ط3، 1430هـ/2009م، ص390.

من هذا التعريف نستخلص أن التقويم ليس هدفا في حد ذاته، بل وسيلة لتحقيق غاية فالهدف النهائي للتقويم هو المساعدة في اتخاذ قرارات أفضل، وفضلا عن ذلك فهو ليس عملا غير مترابط، أو حدث أو نتاجا منتهيا، بل عملية متتابعة يمكن ترتيبها في ثلاث مراحل رئيسية هي[1]:

- **مرحلة التخطيط:**

ونعني بها تخطيط وتصنيف المعلومات ذات الصلة بموضوع التقويم، أي تحديد نوع المعلومات.

- **مرحلة الحصول على المعلومات:**

هي الإجراءات التي يتم من خلالها جمع المعلومات والحصول عليها من مصادرها الرئيسية.

- **مرحلة توفير المعلومات لاتخاذ الأحكام:**

في هذه المرحلة تحلل البيانات المتعلقة بالمعلومات التي تم جمعها ووصفها[2].

ويعرفه احمد زكي صالح 1965م ويقول: "أنه العملية التي يتم فيها تحديد قيمة معينة بشيء محدد أو لحدث معين"[3].

وقد بينت Anna Bondoi هذا المفهوم في كتابها La Méthode des teste en pédagogie حيث قالت: "التقويم هو جمع معلومات ضرورية كافية ومنتقاة من مجموعة الاختبارات، ولكي نتخذ قرار الانطلاق من الأهداف المحددة نجد التقويم هو المسؤول عن تبليغ هذه المعلومات"[4].

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص390.

[2] ينظر: سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليمّ، الأسس النظرية التطبيقية، دار الميسرة، 2001م، ص428.

[3] عبد الحميد محمد علي، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2009م، ص33.

[4] محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص87.

وفي تعريف آخر يعرف بأنه : مجموعة العمليات المنظمة التي تبين بالفعل إذا حدثت تغيرات على مجموعة من المتعلمين وتحديد القرارات ودرجة ذلك التغيير[1].

من خلال هذين التعريفين يتضح أن التقويم هو عملية منهجية ومنظمة تبين التغيرات التي حدثت للمتعلمين، وهذا يكون باستعمال أدوات التقويم المناسبة.

وفي الأخير نقول مهما اختلف العلماء والمربون في تعريف التقويم، إلا أننا نجدهم يتفقون ضمنا على[2]:

1. أن التقويم ليس هدفا في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لتحسين العملية التعليمية.
2. إنّ التقويم ضروري للتأكد من تحقيق الأهداف التربوية المرسومة.
3. هو ضروري للحصول على المعلومات اللازمة والتوصل إلى قرارات تربوية سليمة.
4. هو عملية معقدة ومستمرة تحتوي على الكثير من الخطوات مثل:
   - تحديد الهدف من التقويم.
   - تحديد حجم المعلومات التي نحتاجها في التقويم.
   - تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم.
   - جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالتقويم.
   - تحليل البيانات.
   - تفسير البيانات.
   - إصدار الأحكام.
5. التقويم عملية تشخيص وعلاج، أي هو فحص دقيق ومعمق لظاهرة تعليمية وتفسيرها وعلاج جوانب القصور فيها[3].

1-2- مفهوم القياس:

أ. لغة:

---

[1] ينظر: محمد أمين وآخرون، تقويم تعليم الطالب الجامعي، 1983م، ص8، ص32.

[2] ينظر: عبد الحميد محمد علي، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي، ص32.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص33.

مشتق من الفعل قاس بمعنى قَدَرَ، نقول قاس الشيء بغيره أو على غيره، أي قدره على مثاله.

ب. اصطلاحا:

هو العملية التي تحدد بواسطتها كمية ما يوجد بالشيء من خاصية، أو سيمة نريد قياسها بدلالة وحدة.

وفي التربية يقصد به معرفة درجة تعلم التلميذ معرفة رقمية، أي يمكننا أن نقيس مستوى تحصيل التلميذ بإعطائه اختبارا تحصيليا وتصحيحه لمعرفة مستواه[1].

ويعرف مهونز 1975م عملية القياس ويقول أنها: "عملية تمكن الأخصائي من الحصول على معلومات كمية عن ظاهرة ما"[2].

ويعرف كذلك بأنه: عملية ترمي إلى الحصول على نتائج أو معلومات متعلقة بقدرات أو بخصائص، أو بعمليات مختلفة قام بها التلميذ أو عدة تلاميذ أثناء الدرس، أو جزء من درس أو عدة دروس[3].

نستخلص من خلال هذه التعريفات المذكورة أن عملية القياس تمثل جزء من عملية التقويم، حيث أنها تأخذ الصفة الرقمية دون إصدار أي حكم على الشيء المقوم أو تشخيص الحالة، أو طرح العلاج اللازم، وتتضمن عملية التقويم القياس والتقدير، بينما يتضمن التقدير عملية القياس.

3-1- الفرق بين القياس والتقويم في العملية التعليمية:

(1) ينظر: إيمان أبو غريبة، القياس والتقويم التربوي، دار البداية، عمان– الأردن، ط1، 1430هـ/2009م، ص18.

(2) فاروق الروسان، أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان–الأردن، ط1428هـ/2008م، ص25.

(3) ينظر: مادي لحسن، الأهداف والتقييم في التربية، دار بابل، الرباط، 1990م، ص93 وص94.

يتضمن التقويم القياس ويعد وسيلة من وسائله للحصول على البيانات والمقومات التي تبنى عليها الأحكام والتقديرات، فهو مرتبط مع القياس إلى درجة يصعب الفصل بينهما مع أن الفرق بينهما واضحا، فالتقويم التعليمي من خلال المفاهيم السابقة هو تحديد التقدم الذي يحرزه التلاميذ نحو تحقيق أهداف التعليم، وهو بهذا التعريف يركز على محورين أساسيين هما:

1- أن الخطوة الجوهرية في عملية التقويم هي تعيين الأهداف الجوهرية.
2- أي برنامج للتقويم يتضمن استخدام إجراءات كثيرة[1].

أما القياس التعليمي هو وسيلة من وسائل التقويم، وهو يعني مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية وقد تكون المثيرات أسئلة شفوية أو تحريرية مكتوبة، أو سلسلة من الأعداد، أو بعض الأشياء الهندسية، أو النغمات الموسيقية، أو صورا، أو رسوما، وهذه كلها مثيرات تؤثر في الفرد، وهذا يعني أن للقياس درجات ومن الصعب وضع تعريفا شاملا له[2].

ما يمكن قوله أن القياس والتقويم مصطلحان مختلفان يشير كل منهما إلى نوع معين من الإجراءات، وعلى الرغم من ذلك فهما مرتبطان ارتباطا وثيقا، لكن هذا لا يعني أن هناك فروق بينهما يوضحها الجدول الآتي[3]:

الجدول رقم (02): يوضح الفرق بين التقويم والقياس

القياس	التقويم

[1] ينظر: أحمد جميل عايش، تطبيقات في الإشراف التربوي، دار الميسرة، عمان– الأردن، ط1، 1428هـ/2008م، ص237.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص237.

[3] ينظر: مصطفى خليل الكسواني، إبراهيم ياسين الخطيب، زهدي محمد عيد، أساسيات تصميم التدريس، دار الثقافة، عمان– الأردن، ط1428هـ/2007م، ص171.

– يهتم بوصف كمي للسلوك ويعتمد الأرقام. – القياس جزء من التقويم – أداة القياس واحدة – يعتمد على ضبط العوامل المحيطة بعملية القياس – للقياس خطوات أو مراحل كما مر	–يشمل تقديرا كميا ونوعيا للسلوك أي أنه يحكم على السلوك –التقويم أعم وأشمل من القياس –يكون بعد عملية القياس –قد يستخدم أدوات عدة –يبحث عن مدى تأثير العوامل المحيطة به في الظاهرة –للتقويم مراحل تتمثل في: تجهيز المواد والأدوات جمع المعلومات وتفسيرها، اتخاذ القرارات

4-1- أهمية التقويم ووظائفه:

- ✓الوقوف على المكتسبات السابقة للمتعلمين واكتشاف الصعوبات التي اعترضتهم[1].
- ✓جعل أولياء التلاميذ على بينة من نتائج أبنائهم.
- ✓يمكن المتعلم من معرفة جوانب الخطأ والصواب في تعليمه، ويُعينه على معرفة أسباب ذلك.
- ✓يحقق للمتعلم الرضا والإشباع والراحة النفسية عندما يؤدي عمله بنجاح، كما يؤدي إلى اكتساب القدرة على التقويم الذاتي.
- ✓بواسطة التقويم التربوي يمكن للمعلم الحكم على مدى كفاية طرقه في التدريس.
- ✓يساعد على إصدار الأحكام التي تتخذ أساسا للتنظيم الإداري[2].
- ✓دور المدرسة في توزيع التلاميذ على الفصول الدراسية، وتوجيههم في اختيار ما يدرسونه وما يمارسونه، وتحليل أوجه الأنشطة المتنوعة بهدف الوصول إلى تعلم أكثر فاعلية[3].
- ✓توثيق العلاقة والتعاون بين الأسرة والمدرسة، وذلك لما تقدمه المدرسة للأسرة من تقارير تقويمية عن حالة التلاميذ وإنجازهم العلمي بصفة دورية، وبذلك تتكاثف الجهود وتتكامل

---

[1] ينظر: محمد الطاهر وعلي، التقويم البيداغوجي،أشكاله ووسائله، دار السعادة، 2005م، ص13.

[2] ينظر: فكري حسن زيان، التدريس أسسه وأساليبه وتقويم نتائجه وتطبيقاته، ط2، 1971م، ص336.

[3] ينظر: عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، مكتبة مصر، القاهرة، ط5، 1980م، ص607.

من أجل متابعة التلاميذ وحل مشكلاتهم النفسية والاجتماعية والعلمية، وهذا يساعد على تحسين وتطوير العملية التربوية بصفة عامة.

- ✓الكشف عن مقدار نمو التلميذ في جوانب القدرات العقلية، والتحصيل والتكيف الاجتماعي والنمو الجسمي، والميول والاتجاهات والمهارات[1].
- ✓تساعد نتائج التقويم في تقديم تغذية راجعة للتلاميذ[2] عما قاموا به من أعمال، وهذا يحفزهم ويشجعهم على التقدم في العمل المدرسي، كما تساعد نتائج التقويم في تقديم تغذية راجعة للمعلم والإدارة.
- ✓تشخيص نواحي القوة والضعف في عملية التعلم، وهذا يساعد المدرس على الاستمرار أو التعديل في طريقته وتخطيط عمله.
- ✓مساعدة التلميذ على فهم نفسه من حيث التحصيل ومعرفة إمكاناته حتى يتسنى له ولمن يقوم بتعليمه الكشف عن نواحي ضعفه وقوته، وهذا يساعد على توجيه عملية تعلمه ونموه الفردي[3].
- ✓زيادة تحصيل التلاميذ وإحداث تغيرات مرغوبة في سلوكهم.
- ✓تحسين ممارسات المعلمين التربوية.
- ✓الحكم على صلاحية المناهج أو الكتاب المدرسي وتطويرها بما يتماشى وحاجات المتعلمين التعليمية والنفسية.
- ✓التحقق من مدى صلاحية المواد والوسائل والتجهيزات المدرسية.
- ✓معرفة مدى قدرة التلميذ على التفكير المستنير الناقد في حدود سنه، ومدى قدرته على الاستدلال والاستنباط في حدود سنه أيضا، وهل بإمكانه أن يأتي بفكرة جديدة أو بتعبير جديد.
- ✓معرفة حالة الصحة العقلية والجسمية عند التلميذ[4].

---

[1] ينظر: محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، القاهرة، ط4، 1973م، ص324 وص235.

[2] التغذية الراجعة: هي عملية تزويد المتدربين لمعرفة النتائج ومدى النجاح في أداء العمل المطلوب، وتكون هذه التغذية في نهاية الأداء أي بعد أن ينتهي التلميذ من القيام بالاستجابة.

[3] ينظر: رشدي لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، ص156.

[4] ينظر: وليد أحمد جابر وآخرون، طرق التدريس العامة، ص392.

5-1- أنواع التقويم التربوي:

التقويم في التربية الحديثة عملية مستمرة تحدث قبل التدريس وأثنائه، وبناء على ذلك قسم التربويون التقويم إلى ثلاثة أنواع هي[1]:

أ. التقويم التشخيصي (الأولي):

يتم قبل بداية عملية التعلم، ويتضمن تحديد المستوى والقدرات الذهنية والاستعدادات الخاصة بالمتعلمين[2]، كما يهتم بالتعرف على الذين يعانون من صعوبات دراسية متكررة أو صعوبات في التعلم، وذلك بإجراء اختبارات تشخيصية لهم، وهذا ما أكده ساكس 1974م حينما حاول الكشف عن أسباب هذه الصعوبات وتحديد طبيعتها واقتراح وسائل علاجها[3].

أما بالنسبة لدولاندشير فقد اعتبر التشخيص وظيفة من وظائف التقويم التكويني[4]، غير أن الدراسات الدوسيمولوجية والبيداغوجية أعطت للتشخيص وضعا أساسيا إلى درجة أصبح فيها التقويم التشخيصي جزء من نسق التقويم ثلاثي المكونات، فهو يلعب دورا منظما لعمليات التكوين والتعلم الموجهة لرصد الاختلافات الفردية، وسواء كان هدفه هو علاج الأخطاء السابقة أو تعميق التعلم، فإن فائدته العملية تتجلى في الاستغلال الجيد للزمان المخصص للتكوين[5] وعند ج.ماير ترجع أهميته للعوامل التالية[6].

- ينصب على التنظيم العام للسلوكات وليس على لحظات جزئية متراكمة للتعلم.
- يمس وعي المتعلم وتمثله.
- لا ينصب على أهداف خاصة فقط، بل يُمَكِن المتعلم من عزل خطواته وعملياته الخاصة في التعلم.

---

(1) ينظر: كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، د.ت، ص226.

(2) ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص125.

(3) ينظر: Sax.G, the use of standarized test in education why ? pophan (ed) education washing ton, AERA, P281.

(4) ينظر: Bernard Charlot, la mystification pédagogique- Ed- payot- paris, 1976, P43.

(5) ينظر: المرجع نفسه، ص43.

(6) ينظر: المرجع نفسه، ص69 وص70.

- يلعب دورا منظما بالقياس إلى التقويم التكويني والإجمالي اللاحقين، إذ يفتح عملية التكوين ويُمكن من إعادتها وتوجيهها.

أما عن الآثار البيداغوجية والسيكولوجية للتقويم التشخيصي فتنحصر في كونه:

- ❖ يساهم في خلق وعي لدى المتعلم من خلال ما يتعلمه وينجزه، كما يفتح مجالا أمامه لكي يصرح بتمثيلاته عن معارفه وكفاياته، وعن المنهجية المفضلة لديه أو التي اعتاد على اعتمادها.
- ❖ يخلق دينامية في التعلم.
- ❖ يساعد المدرس على ملاحظة وضعية المتعلم في بداية إنجاز برنامج التعلم.
- ❖ يمكن المدرس من انتقاء وضعيات التعلم الأكثر ملاءمة لاستعدادات التلاميذ واختياراتهم[1].

لأجل كل هذه العوامل والآثار، يحث ج.كارديني في دراسته على ضرورة الاهتمام بالتقويم التشخيصي لكونه يسمح بالحصول على معلومات كيفية وليس فقط قياسية عن عمليات التعلم السابقة، كما يمكن من إقامة فرضيات حول العمل التربوي وحول العمليات التصحيحية الممكنة، وبهذا الشكل يؤسس هذا التقويم تواصلا بين المدرسين والتلاميذ حول نشاطهم التربوي[2].

ب. التقويم التكويني (البنائي):

هو عملية تقيمية منهجية تحدث أثناء التدريس وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم التلميذ[3]، ويعرفه ج.دولاندشير أنه "تقويم يتدخل مبدئيا عند الانتهاء من إنجاز كل مهمة من مهام التعلم، وموضوعه هو إخبار التلميذ والمدرس بدرجة التحكم التي تم تحقيقها"[4]، أما ألآل فأعطت التقويم التكويني تعريفا إجرائيا من خلال تحديد الخطوات الأساسية فيه:

---

(1) ينظر: Alain Gras, sociologie de l'éducation- texte fon damentaux- ed la rousse, Paris,1974, P38, P39.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص38 وص39.

(3) ينظر: عبد الحميد محمد علي، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي، ص72.

(4) Oliver Reboul, les valeurs de l'éducation, Ed, P.U.F, Paris, 1992, P184.

- جمع المعلومات بخصوص التقدم التعلمي والصعوبات التي يواجهها المتعلم.
- تفسير هذه المعلومات من منظور مرجعي معياري، وتشخيص العوامل الأساسية الموجودة وراء الصعوبات التعلمية.
- تعديل نشاطات التعليم والتعلم على ضوء تفسير المعلومات المجمعة[1].

إن التقويم التكويني، هو عنصر أساسي في التكوين الذاتي للمتعلم، كونه يساعده على تصحيح مساره التكويني ويمده بالثقة في نفسه من أجل التعلم واكتساب الكفاية المستهدفة، كما تتطلب ممارسته من المدرس تغيير تصوراته على مستوى دوره ووضعية التعلم والأهداف وإيقاعات التعلم، وأنشطة التكوين، ومشاركة التلاميذ، والتقويم والضبط، وأشكال المراقبة وتفسير نتائجها وضبط الأهداف ونجاح الدرس[2]، وتشخيص أسباب فشل أو تعثر بعض التلاميذ في حل المشكلة المطروحة، وله دور يكمن في توجيه التلميذ في كيفية تعامله مع موضوع التعلم، وذلك بتبني المتعلم إستراتيجية تعلمية تتناسب مع المعطيات الجديدة المحصل عليها من تلقاء نفسه، أو عن طريق التعليمات المقدمة من طرف المدرس في التغذية الراجعة، إضافة إلى ذلك يقوم بقياس مستوى التلميذ والصعوبات التي تعترضه أثناء فعل تعليمي معين، فهو إجراء عملي يُمكِن كل من المدرس والمتعلم من التدخل لتصحيح مسار هذا الفصل[3]، ومن أهدافه:

1. بالنسبة للمدرس:

- لايمكنه من معاينة ما تم تنفيذه من خلال العملية التعليمية.
- إعطائه معلومات بكيفية واضحة عن أوضاع وحالات التعليم التي يكون فيها.
- معرفة درجة صعوبة المحتوى الذي يقدم.
- قياس مستوى التلاميذ في أي مرحلة من مراحل الدرس.
- معرفة مدى فعالية الوسائل والطرق المستعملة في التدريس.
- إصلاح الاعوجاج واستدراك نقاط الضعف بالتدرج.

(1) ينظر: هاشم عواضة، تقويم التعلم، ص151.

(2) ينظر: حمد الله جبارة، كفايات المدرس، الدار البيضاء، ط1، 2009م، ص144.

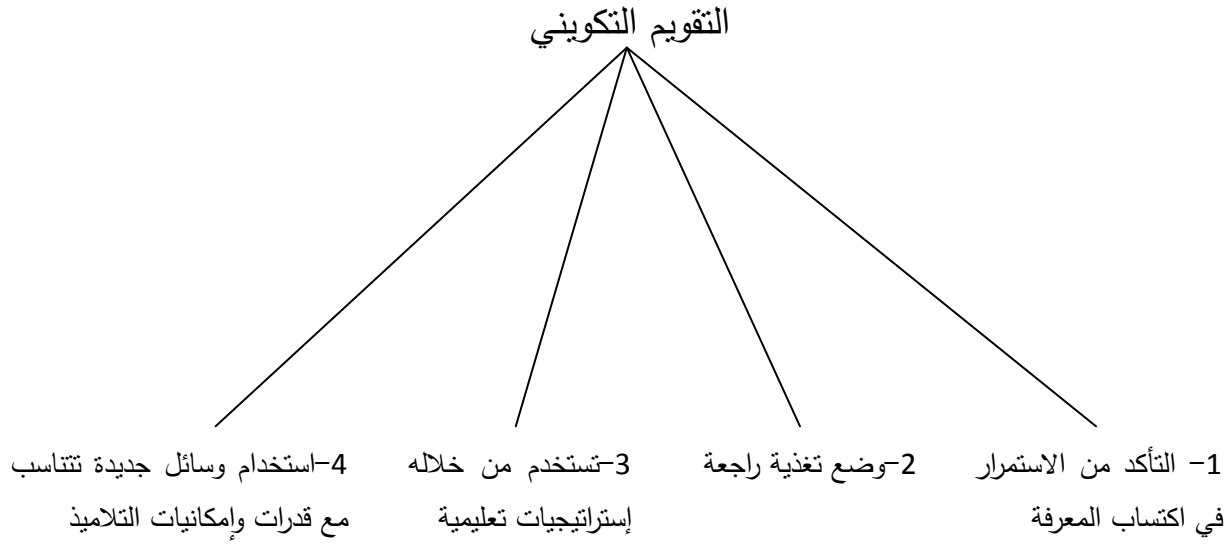
(3) ينظر: M. Barlow, Formuler et évaluer ses objectifs en formation, ed, C. Lyon, P163.

- التحكم في الفعل التعليمي، حيث لا ينتقل من مقطع لآخر دون تحكم التلميذ في المقطع الأول.

2. بالنسبة للتلميذ:

- يبين له نوع الصعوبات التي تعترضه خلال درس أو مجموعة دروس.
- يخبره عن المسافة التي تفصل بينه وبين الأهداف المحددة.
- يمكنه من اكتشاف طرق تقنية تتيح له التطور.
- يُتيح له إمكانية التعرف على درجة مسايرته للدرس ومدى تحكمه في معارف ومهارات[1].

ومن خلال ما سبق يمكن أن نبين أهمية التقويم التكويني بالتمثيل في الشكل التالي[2]:



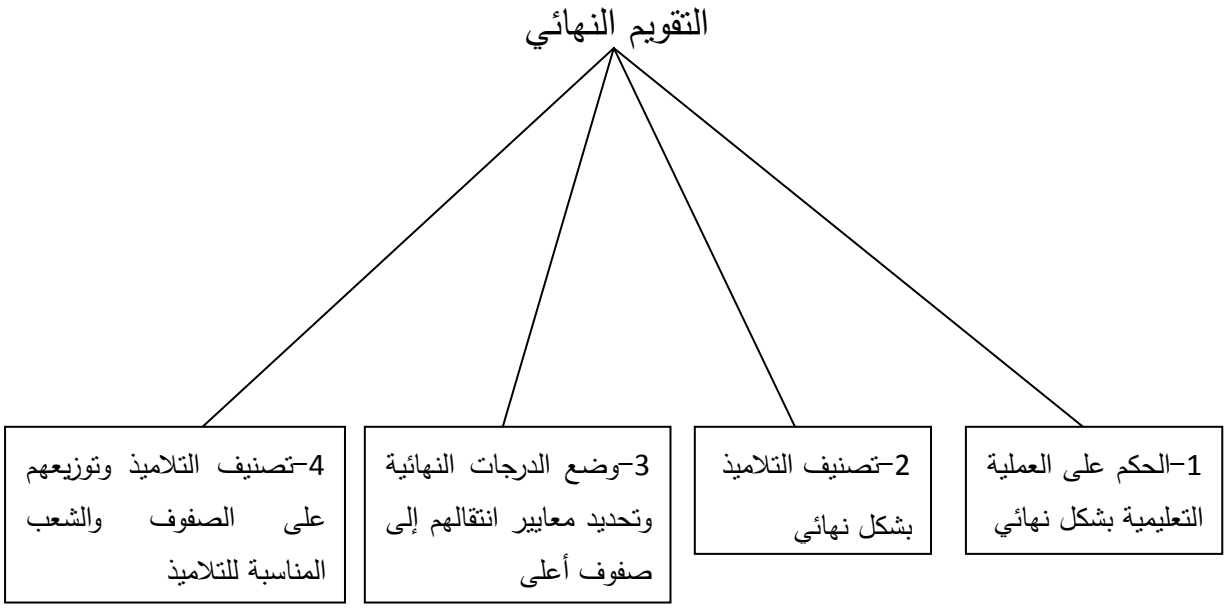
ج. التقويم النهائي أو الختامي:

[1] ينظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص100.

[2] ينظر: إيمان أبو غريبة، القياس والتقويم التربوي، ص49.

يطلق عليه اسم التقويم التجميعي، يجري في نهاية برنامج تعليمي ويرتبط بأهداف المقرر، ومن أدواته الاختبارات التحريرية، والشفوية والعملية، والنشاطات العملية للتلاميذ والتقارير والأبحاث[1]، أما بالنسبة للأهداف فهو يهدف إلى تحديد مستويات التلاميذ وتوزيعهم على أنواع التعليم المناسبة لهم[2].

ويمكن لنا أن نبين أهميته بالشكل التالي[3]:



ومن خلال ما تم عرضه نقوم بعرض الجدول التالي الذي يوضح الفرق بين هذه الأنواع الثلاثة [4].

الجدول رقم (03): يوضح الفرق بين التقويم التشخيصي والتكويني والتحصيلي

---

[1] ينظر: تيسير مفلح كوافحة، القياس والتقييم، دار الميسرة، عمان- الأردن، ط1، 1425هـ/2003م، ص38.

[2] ينظر: زكريا محمد الظاهر وآخرين، مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 1999م، ص54 وص55.

[3] ينظر: إيمان أبو غريبة، القياس والتقويم التربوي، ص50.

[4] ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص129.

وجه المقارنة	التقويم التشخيصي (الأولي)	التقويم التكويني (البنائي)	التقويم التحصيلي (النهائي)
الهدف	-الكشف عن الثغرات والنقائص. -الوقوف على مستوى المتعلمين لمعرفة نقطة الانطلاق. -تصنيف المتعلمين حسب الفروق الفردية بينهم	- توفير تغذية راجعة - دعم وتحسين عملية التعلم والتعليم (تصحيح أو تعديل) - التحكم في عناصر الفعل التعليمي	إنجاز جرد لما تم الحصول عليه من معارف وكفاءات
وقت التقويم	في بداية كل عملية تعليمية تعلمية (درس-فصل-سنة دراسية)	أثناء ممارسة فعل التعلم	عند نهاية عملية التعلم (الدرس- الوحدة- السنة)
القرارات المتخذة	وضع إستراتيجية دقيقة لانطلاق عملية التعلم	- تكييف الأنشطة التعليمية حسب المعطيات المتجمعة - تصحيح مسار التعلم - تغيير الوسائل والأساليب	- الانتقال من مستوى إلى آخر - إعطاء شهادة أو حجبها - وضع خطة الدعم والتقوية
الوسائل المستعملة	- الواجبات المنزلية - الأسئلة والمهام - الملاحظة التكوينية	- الملاحظة التكوينية - المقابلة - الأسئلة - إيجاد وضعيات إشكالية	- الاختبارات الموضوعية - الأسئلة الدقيقة - المهام والأداءات المطلوب إنجازها

1-6- أسس التقويم:

يبنى التقويم على مجموعة من الأسس منها:

أولا الشمول:

معناه أن يكون شاملا لجميع جوانب العملية التعليمية التعلمية، فالتقويم الشامل للتلميذ يكون في كافة الجوانب وهي: الجانب العقلي، والثقافي، والجسمي، والديني، والاجتماعي، والانفعالي، والفني، أما التقويم الشامل للمنهج فينصب على أهداف المنهج، والبرامج الدراسية، والمقررات، والكتب المدرسية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التربوية، وأساليب ووسائل التقويم المتبعة[1].

ثانيا الاستمرارية:

الاستمرارية هي امتداد عملية التقويم مع مدة الدراسة، فمن الواجب أن تبدأ هذه العملية مع بداية العام الدراسي حتى يتم تحديد نواحي القوة والضعف في الجوانب المراد تقويمها، أما التقويم الذي يكون في آخر العام أو في خلاله لا يقود إلى عملية تشخيص سليمة، وبالتالي فإن استمرار هذه العملية مع مدة الدراسة يسمح بـ[2]:

- تغطية جميع الجوانب المراد تقويمها.
- تحديد نقاط الضعف والقوة (عملية التشخيص).
- الكشف عن المعوقات والصعوبات.
- علاج نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة.
- إتاحة الفرصة لإشراك عدد كبير من الأفراد في عملية التقويم.
- التوصل إلى نتائج ثابتة.

ثالثا التكامل:

---

[1] ينظر: محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2009م، ص208.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص208.

من الأسس التي يُبنى عليها التقويم التكامل، فنظرتنا للموضوعات يجب أن تكون نظرة شاملة متكاملة تأخذ في اعتبارها الموضوع أو المشكلة من كافة جوانبها إضافة إلى العوامل المؤثرة فيها[1].

رابعا التعاون:

التقويم عملية تعاونية يشترك فيها كل من المعلم والمدير والمشرف التربوي لتكون نتائجها سليمة ومؤدية إلى التحسين والتطوير[2].

خامسا التناسق مع الأهداف:

يقصد بالتناسق أن التقويم يبنى على أهداف التعليم في الجهة التي يجري فيها التقويم.

سادسا أن يكون التقويم اقتصاديا:

والاقتصاد هنا يكون في الوقت والجهد والتكاليف.

- **الاقتصاد في الوقت:**

معناه أن التقويم الاقتصادي يتطلب مراعاة وقت المعلم والتلميذ والوقت المسموح به في المنهج، أما بالنسبة للتلميذ فلا يجب إرهاقه بالاختبارات المتتالية والواجبات المنزلية.

- **الاقتصاد في الجهد:**

يقصد به عملية التقويم لا يجب أن تستنفذ جهدا كبيرا من المعلم حتى لايصاب بالملل ويتضاءل نشاطه وتقل طاقته فيؤدي ما هو مطلوب منه بطريقة روتينية لا حياة فيها ولا تطوير[3].

- **الاقتصاد في التكاليف:**

---

[1] ينظر: محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، ص210.

[2] ينظر: رحيم يونس كرو العزاوي، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار دجلة، عمان– الأردن، ط1، 2007م، ص23.

[3] ينظر: محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، ص211.

يكون بعد المغالاة في الإنفاق على عملية التقويم حتى لا يكون هناك عبئا على الميزانية المخصصة للتعليم.

سابعا أن يبنى التقويم على أساس علمي:

يعتبر الأساس العلمي من الأسس الهامة التي يُبنى عليها التقويم، وهو بدوره يبنى على مجموعة من الأسس والخصائص هي[1]:

أ. الصدق:

ويقصد به أن تكون وسيلة القياس لديها القدرة على قياس الشيء المراد قياسه بدقةّ، فمثلا إذا أردنا قياس قدرة التلميذ على فهم لموضوع معين في الرياضيات، فلابد أن تتوافر في الموضوع المراد حله بعض الشروط مثل[2]:

- أن لا يكون الموضوع يحتوي على رموز غير مفهومة، بمعنى أن تكون المصطلحات متداولة.
- أن تكون كتابة النص واضحة وصحيحة.
- سهولة الأسئلة الموضوعة لهذا النص.
- تخصيص الوقت الكافي للإجابة.
- ارتباط الأسئلة بفهم النص.

فإذا توفرت هذه الشروط وحصل التلميذ على درجة ضعيفة نستطيع القول أن قدرة التلميذ على فهم النص ضعيفة، وتكون وسيلة القياس في هذه الحالة صادقة، أما في حالة ما إذا حصل التلميذ على درجة منخفضة لعدم توفر الشروط تعتبر وسيلة القياس غير صادقة.

ب. الثبات:

---

[1] ينظر: فرنسيس عبد النور، التربية والمناهج، دار النهضة للنشر والتوزيع، القاهرة– مصر، ص306.

[2] ينظر: محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، ص212.

معناه استقرار نتائج التقويم بالنسبة للتلميذ الواحد سواء أعيد التقويم في زمنين مختلفين، أو تم من قبل شخصين بوسيلة التقويم نفسها[1].

ج. الموضوعية:

ويقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية للمصحح، أو من يشاركه في عملية التقويم وقد ترتبط هذه العوامل بـ[2]:

- الحالة النفسية أو الصحية، أو الاجتماعية، أو المالية للمعلم.
- قيم المعلم واتجاهاته، كونه يتعاطف مع من يُشاركونه نفس القيم والاتجاهات.
- نوعية العلاقة بين المعلم والتلميذ.

وحتى تكون عملية التقويم عملية موضوعية، لابد من اختيار الوسائل المناسبة والمساعدة على تحقيق هذا الهدف، مثل الاختبارات الموضوعية والملاحظة العلمية الدقيقة[3].

د. التنوع:

يكون في استخدام أكبر عدد ممكن من الوسائل المختلفة المساعدة على كشف سلوك التلميذ وتعديله، ويتطلب التنوع استخدام مجموعة من الوسائل مثل الاختبارات، والمقابلات والملاحظة، ودراسة الحالة[4].

هـ. التمييز:

وهو القدرة على إظهار الفروق الفردية بين التلاميذ، وتحديد المجالات التي يكون فيها للطلبة نبوغ أو تفوق أو مواهب معينة، حتى نتمكن من مساعدتهم على تنمية وصقل هذه

---

[1] ينظر: عبد الحميد محمد علي، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي، ص84.

[2] ينظر: محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، ص213.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص213.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص214.

المواهب، كما لا ننسى أن هذه المجالات تساعدنا في الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من نقص أو تخلف في القدرات ورعايتهم رعاية خاصة[1].

و. التخطيط:

يعتبر أمرا هاما وحيويا لعملية التقويم ولجميع العمليات التي يقوم بها الأفراد والجماعات في جميع مجالات الحياة وذلك بـ[2]:

- تحديد الجوانب التي تنصب عليها عملية التقويم والهدف منها.
- اختيار أنسب الوسائل لتقويم كل جانب من هذه الجوانب.
- التنسيق بين مجموعة الوسائل المستخدمة لغرض واحد.
- اختيار الأشخاص المدربين لاستخدام كل وسيلة.
- وضع خطة زمنية تحدد فيها مواعيد استخدام كل وسيلة ومرات الاستخدام.
- تحديد أدق وأنسب الطرق لتسجيل نتائج كل وسيلة.
- أن تتسم الخطة الموضوعة بالمرونة الكافية.

1-7- وسائل التقويم:

من خلال دراستنا لموضوع التقويم، يتبين لنا أنه عملية تتطلب مجموعة من الوسائل، فهو لا يقتصر على التحصيل فقط، وإنما يقوم بتقويم كافة جوانب الشخصية مستخدما في كل جانب طرق ووسائل خاصة به، والتي يمكن الإشارة إليها فيما يلي[3]:

الاختبارات:

تعتبر الاختبارات وسيلة من وسائل التقويم والقياس، من خلالها يتم التعرف على قدرات ومستوى التلاميذ والكشف عن مواطن القوة والضعف في المنهج الدراسي[4]، والاختبار بشكل

---

[1] ينظر: محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، ص214.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص214 وص215.

[3] ينظر: أحمد محمد الطبيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ص44.

[4] ينظر: سعيد كمال عبد الحميد، التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2009م، ص81.

عام هو أداة تقيس وتقدر الفرق بين الأفراد في جانب معين أو أكثر من جانب من جوانب السلوك[1]، ويتميز بمجموعة من الخصائص أهمها الصدق، والثبات، والموضوعية[2]، ومن بين هذه الاختبارات نجد:

أولا: الاختبارات الشفوية:

هي وسيلة من الوسائل الشائعة في تقييم عملية التعلم، تتم في لقاء يجمع بين المدرس والتلاميذ، ولها عدة محاسن وعيوب أهمها:

أ/ المحاسن:

- تعطي صورة واضحة عن قدرة التلميذ على القراءة الصحيحة والنطق السليم والتعبير الشفهي في مجال دراسة اللغة العربية[3].
- تساعد على إصدار الحكم على قدرة التلميذ على المناقشة والحوار، وسرعة التفكير والفهم وربط المعلومات واستخلاص النتائج منها وإصدار الأحكام عليها[4].
- تعتبر الاختبارات الشفهية وسيلة صادقة لتقويم التلاميذ في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية[5].
- تتيح الفرصة أمام التلاميذ للاستفادة من إجابات بقية التلاميذ بطرق مختلفة، كونها تعمل على تثبيت المعلومات في ذهن التلميذ من ناحية، وتجنب الأخطاء التي يقع فيها الآخرون.
- تميز التلاميذ المتقاربين في المستوى[6].

---

(1) ينظر: رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص181.

(2) ينظر: Joseph. F calla han and leonard. H. clark, Teachingin, The Middele and secondary, Shools, FIFTH New .York, Mac Millan, publishing conpany, P346-447

(3) ينظر: محمد عبد العليم مرسي، المعلم والمناهج وطرق التدريس، عالم الكتب الرياض، ط1، 1985م، ص206 وص214.

(4) ينظر: محمد زياد حمدان، تقييم التعلم، أسسه وتطبيقاته، دار الملايين، بيروت، ط1، 1980م، ص281 وص310.

(5) ينظر: رشدي لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، ص155 وص180.

(6) ينظر: عبد السلام عبد الله الجفندي، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، دار قتيبة، دمشق- سوريا، ط1428هـ/2008م، ص195.

ب/ العيوب:

- تتطلب وقتا طويلا عند إجرائها على عدد كبير من التلاميذ.
- قد يرتبك التلميذ أحيانا ويترك انطباعا سيئا في نفسه، لاسيما حينما يكون الوقت قصير ويحتاج السؤال إلى تفكير وتأمل طويل.
- إن هذا النوع من الاختبار لا يتيح للمدرس فرصة لكي يسبر غور فهم التلميذ للوحدة الدراسية أو المنهج الدراسي بأكمله.
- إن التجارب أثبتت أن الأسئلة التي تحتاج إلى تفكير عميق واستنباط لحقائق المادة وإلى إجابة معقدة ومطولة، لا يمكن أن تتحقق في الامتحانات الشفوية[1].

ثانيا – الاختبارات المقالية:

عبارة عن اختبار كتابي يطلب ممن يؤديه كتابة مقال أو موضوع إنشائي، وقد يبدأ بناقش، إبحث، تحدث عن، وفي هذا الاختبار يطلق التلميذ العنان لقلمه ويسترسل في أفكاره في عملية الكتابة مستخدما التراكيب والألفاظ، والمفاهيم والأفكار مع القدرة على العرض والشرح والتحليل والاستنباط وربط المعلومات بعضها ببعض[2].

تستخدم هذه الاختبارات في المواقف التعليمية لقياس القدرة التعبيرية لدى التلميذ من خلال استخدامه للأسلوب الإنشائي في الإجابة، كما تعمل على قياس القدرة على انتقاد الأفكار وربطها وتنظيمها، وتشخيص القدرة الإبداعية عنده، بالإضافة إلى أنها تستخدم بشكل أساسي في قياس الأهداف التربوية التي يكون فيها التعبير الكتابي مهما، كإجراء مقاربة بين شيئين، وتكوين رأي والدفاع عنه، أو بيان العلة والسبب، أو شرح المعاني والمفاهيم والألفاظ، أو التلخيص والتحليل[3].

وللاختبارات الإنشائية أو المقالية محاسن وعيوب عديدة أهمها:

---

[1] ينظر: رحيم يونس كرو العزاوي، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ص39.

[2] ينظر: إيمان أبو غريبة، القياس والتقويم التربوي، ص64.

[3] ينظر: أحمد فلاح العلوان، علم النفس التربوي، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2009م، ص359.

أ/ المحاسن:

- سهولة إعدادها، وهذا يوفر الكثير من وقت المعلم وجهده.
- تقليل احتمالات استخدام التخمين من طرف التلاميذ للإجابات الصحيحة.
- إتاحة الحرية للتلاميذ للإجابة الواسعة والتعبير عن الآراء[1].
- تقويم فهم واستيعاب التلاميذ لكثير من المعلومات والمعارف والاتجاهات الخلقية والفكرية والمهارات العملية.
- تقويم العمليات العقلية العليا لدى المتعلم، والتي تتمثل في الكشف عن العلاقات الجديدة وتكوين المبادئ العامة والبرهان على صحة الفرضيات والنظريات، وهذه القدرات تنطوي على قوى النقد والتحليل والجمع، والتأليف والقدرة على التصنيف وتكوين المفاهيم، وفوق كل ذلك القدرة على طرح المسائل وحلها[2].
- إظهار المجالات العملية المهارية التي أفادها من تعلم لغته الأم.
- تمكن المعلم من المقارنة بين التلاميذ الذين درسوا المادة جيدا، والذين لم يدرسوها أو لم يتعمقوا فيها.
- تقيس هذه الاختبارات بعض الأهداف التربوية كقياس الأهداف الانفعالية[3].

ب/ العيوب:

- عدم قدرتها على شمول جميع الأهداف التي تعلمها التلميذ والاقتصار على جزء أو بعض الأجزاء منها.
- تدخل العوامل الذاتية عند تقدير إجابات التلاميذ عن الأسئلة، فقد يصحح المعلم السؤال لأحد التلاميذ ويضع له علامة، وقد يصحح نفس السؤال للتلميذ آخر فيضع له علامة تزيد أو تنقص عن التي وضعها للطالب الأول.
- قد تطول الفقرات التي يُراد الإجابة عنها، مما يدخل التلميذ في متاهات ويسبب له الحيرة والإرتباك أثناء الإجابة والأرق والقلق بعدها[4].

---

[1] ينظر: Ruggiero, vincent R, Teaching thinking, across the curriculum, New York, Harper and Row publishers, 2002, P191, 192.

[2] ينظر: نعيم عطية، التقويم التربوي الهادف، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ص169.

[3] ينظر: مصطفى خليل الكسواني، إبراهيم ياسين الخطيب، زهدي محمد عيد، أساسيات تصميم التدريس، ص177.

[4] ينظر: وليد أحمد جابر وأخرون، طرق التدريس العامة، ص404.

- يعتبر اختبار المقال مكلفا من الناحية الاقتصادية، وهذا بسبب ما يتطلبه من أوراق الإجابة ومصروفات مالية[1].
- تقيس عددا محدودا من القدرات ولا تقيس القدرات جميعها، كما أنها لا تزود المعلم والتلاميذ بالتغذية الراجعة المناسبة، والتي تشير إلى مدى التقدم الذي تم إحرازه في اتجاه بلوغ الأهداف المنشودة.
- تقتصر على تغطية جوانب محددة من المادة الدراسية بسبب قلة عدد الأسئلة التي تتضمنها، والتي لا تزيد في غالب الأحيان عن عشرة أسئلة.
- يصعب إخضاع نتائجه لطرق البحث والإحصاء بسبب صعوبة وضع معايير واضحة لأداء التلاميذ على أسئلة[2].

ولتحسين هذه الاختبارات نتبع الاقتراحات والإجراءات التالية[3]:

✓تحديد الأهداف المراد قياسها وصياغتها بشكل واضح ومحدد.

✓أن تكون الأسئلة شاملة وممثلة لمحتوى المادة الدراسية ولمستويات الأهداف.

✓تجنب استخدام المصطلحات الغامضة وألفاظ غير محددة الدلالة التي تؤدي إلى سوء الفهم أو الحيرة في تحديد المعلومات المطلوبة من السؤال.

✓عدم استخدام الأسئلة المعتمدة على بعضها البعض حتى يتمكن التلميذ من الإجابة بشكل مستقل.

✓تجنب الأسئلة الاختيارية، لأنها تجعل من الاختبار مقياسين مختلفين، وبالتالي تكون علامات التلاميذ مختلفة غير قابلة للمقارنة.

✓تقويم إجابة التلميذ في ضوء ما هو مطلوب في الإجابة بغض النظر عن الخط أو أسلوب الكتابة، أو الأخطاء اللغوية.

✓استخدام طريقة النقاط بتجزئة الإجابة إلى عدة نقاط، مع إعطاء درجة واحدة على كل نقطة وليس على الإجابة ككل.

---

[1] ينظر: عبد السلام عبد الله الجفندي، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، ص197.

[2] ينظر: أحمد فلاح العلوان، علم النفس التربوي، ص360.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص361.

- ✓قراءة عدد من إجابات التلاميذ قبل التصحيح للتأكد من أن السؤال كان مفهوما ومقارنة إجاباتهم بالإجابة النموذجية.
- ✓استعمال تعليقات مشجعة مثل: ممتاز، جيد جدا، حاول أن تعمل أحسن في المرات القادمة.
- ✓تصحيح سؤال واحد في جميع الأوراق قبل الانتقال إلى السؤال الثاني، فهذا يؤدي إلى المحافظة على مستوى واحد في الحكم على الإجابة [1].

ثالثا – الاختبارات الموضوعية:

هي وسائل قياس حديثة العهد، بدأ استخدامها عام 1915م من قبل أنظمة التعليم المحلية في الولايات المتحدة الأمريكية[2]. وسميت بهذا الاسم لأن طريقة التصحيح فيها تم تحديدها عند كتابة فترات الاختبار، أي أن الجواب الصحيح هو واحد فقط من بين البدائل المعطاة[3].

تمتاز هذه الاختبارات بمجموعة من المحاسن والعيوب منها:

أ/ المحاسن:

- ✓تكون الإجابة عليها محددة لا تقبل الالتواء أو التأويل، ولا تعطي مجالا لرأي المصحح الشخصي أو الذاتي عند وضع العلامة[4].
- ✓كثرة عدد الأسئلة يمكنها من تمثيل أجزاء المادة، فهي تغطي محتوى المادة الدراسية، وهذا يجعلها تتصف بالشمول في قياس جوانب السلوك المراد قياسه.
- ✓يمكن إخضاعها للتحليل الإحصائي للتأكد من صلاحيتها.
- ✓تتصف بثبات وصدق عاليين.
- ✓تشعر التلميذ بالتصحيح، ففيها يتم إخراج رأي المصحح كليا من عملية التصحيح، كما تحمي المصحح من تهمة التحيز التعصب والظلم.
- ✓تتطلب وقتا قصيرا في التصحيح.

---

[1] ينظر: أحمد فلاح العلوان، علم النفس التربوي، ص361 وص362.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص362.

[3] ينظر: جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ص374.

[4] ينظر: إيمان أبو غريبة، القياس والتقويم التربوي، ص81.

- ✓يمكن تصحيحها من قبل أشخاص غير مختصين.
- ✓ لا يتأثر المصحح بلغة التلميذ أو تنظيمه للإجابة أو جودة خطه.
- ✓تساعد المعلم على تشخيص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ.
- ✓يمكن استعمالها في سنوات أخرى إذا تمت المحافظة على سريتها.
- ✓استخدام الحاسوب في عملية التصحيح والتحليل الإحصائي.
- ✓إعطاء تعليمات واضحة تتعلق بكيفية إجراء الامتحان.
- ✓تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب كي يزول التوتر والخوف عند التلميذ.
- ✓تضفي الاختبارات الموضوعية على التعليم جوا من اللعب خاصة في الصفوف الدنيا.
- ✓تتيح للتلميذ الذي لا يحسن الكتابة أو التعبير فرصة قوية للنجاح.
- ✓تمنع التلميذ من التخيل أو التهرب من الإجابة.
- ✓تمكن التلميذ من فحص نفسه بنفسه[1].

ب/ العيوب:

- ✓سهولة الغش فيها.
- ✓عجزها عن قياس العمليات العليا عند التلاميذ وخاصة في مجال التحليل والتركيب والتقويم[2].
- ✓تخضع للحدس والتخمين من قبل التلميذ.
- ✓إعدادها بشكل جيد ليس عملا سهلا بالنسبة للمدرس إذ يتطلب الوقت والجهد الكبيرين.
- ✓لا تكشف عن نقاط الضعف والقوة لدى التلاميذ في طريقة إجابتهم وتنظيم أفكارهم.
- ✓يكون عدد الأسئلة كثيرا في هذا النوع من الاختبار بحيث يصعب إملاؤها على التلاميذ[3].
- ✓مكلفة ماديا.

ولتحسين هذه الاختبارات يرجى الأخذ بمجموعة من الاعتبارات الأساسية في تصميمها وهي:

---

[1] ينظر: إيمان أبو غريبة، القياس والتقويم التربوي، ص82.

[2] ينظر: جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ص374.

[3] ينظر: رحيم يونس كرو العزاوي، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ص42.

- تجنب الأسئلة التي تتضمن عبارات النفي[1].
- تجنب صعوبة اللغة والتعبير في صياغة السؤال، واستخدام عبارات وجمل وردت في الكتاب حرفيا.
- مراعاة الزمن المخصص للإجابة الصحيحة، والمعيار هو التلميذ المتوسط.
- وضع نموذج للإجابة الصحيحة.
- تجنب الغموض في الصياغة والمعنى والتلاعب في الألفاظ والسؤال[2].

ومن أشكالها:

1- اختبارات الصواب والخطأ:

هي عبارة عن جمل تحتمل الصواب والخطأ، يطلب من المتعلم فيها وضع إشارة (✓) دلالة على أن الجملة صحيحة، ووضع إشارة (x) دلالة على أن الجملة خاطئة[3]، وتستخدم هذه الاختبارات في قياس قدرة التلميذ على تذكر الحقائق البسيطة والمعلومات التقريرية، وقياس مدى فهمه للنظريات والمفاهيم العامة والحكم على صحتها وسلامتها، إضافة إلى قياس قدرته على التمييز بين الحقائق والآراء والفرضيات، وهي بدورها لها عدة مساوئ ومحاسن أهمها[4]:

أ/ المحاسن:

- سهولة تصحيحها يدويا أو عن طريق آلة خاصة.
- خلوها من ذاتية التصحيح لكون إجاباتها محددة.
- إمكانية استخدامها في جميع المراحل التعليمية[5].

---

(1) ينظر: Montague, Earl J, fundamantals of secondary classroom instruction columbus, Ohio: charles E.Merrill publishing company, 1999, P186-188.

(2) ينظر: أحمد فلاح العلوان، علم النفس التربوي، ص363.

(3) ينظر: مصطفى خليل الكسواني، إبراهيم ياسين الخطيب، زهدي محمد عيد، أساسيات تصميم التدريس، ص182.

(4) ينظر: أحمد فلاح العلوان، علم النفس التربوي، ص364.

(5) ينظر: أحمد فلاح العلوان، علم النفس التربوي، ص364.

ب/ المساوئ:

- درجة الغش فيها كبيرة.
- قد تكون عباراتها غامضة.
- تركز على الجانب المعرفي فقط.
- قد يتعلم التلميذ من خلالها أشياء خاطئة[1].

2- اختبارات التكميل:

تسمى الأسئلة ذات الإجابات الحرة القصيرة والمحددة، استعملت بشكل منظم في قياس الذكاء وبالتحديد في ميزان الذكاء المصمم من طرف العالم الفرنسي ألفريد بينيه[2].

تستخدم هذه الاختبارات لقياس قدرة التلميذ على تذكر الحقائق والمعلومات التي لا جدال ولا خلاف حولها، ولها عدة محاسن ومساوئ أهمها[3]:

أ/ المحاسن:

- سهولة تصحيحها.
- موضوعية.
- لا تحتاج إلى كثير من الكتابة.
- الإجابة عليها سريعة.
- إعدادها سهل[4].

ب/ المساوئ:

- تتطلب جهدا في التصحيح.
- تعتمد على الحفظ والاستظهار للمعلومات والحقائق الواردة في المقررات الدراسية.
- تعد أقل موضوعية.
- تتطلب جهد من التلميذ، إذ عليه أن يقرأ العبارة وهي ناقصة ثم يقرأها وهي كاملة[5].

---

[1] ينظر: مصطفى خليل الكسواني، إبراهيم ياسين الخطيب، زهدي محمد عيد، أساسيات تصميم التدريس، ص182.

[2] ينظر: وليد أحمد جابر وأخرون، طرق التدريس العامة، ص406.

[3] ينظر: أحمد فلاح العلوان، علم النفس التربوي، ص366.

[4] ينظر: مصطفى خليل الكسواني، إبراهيم ياسين الخطيب، زهدي محمد عيد، أساسيات التدريس، ص181.

[5] ينظر: إيمان أبو غريبة، القياس والتقويم التربوي، ص85.

3- اختبارات المزاوجة والمقابلة:

هي عبارة عن اختبارات تعرض فيها قائمتين من الألفاظ أو العبارات، حيث يكون لكل لفظ أو عبارة في القائمة الأولى ما يكملها في القائمة الثانية[1].

انتشرت هذه الاختبارات في الآونة الأخيرة، مهمتها قياس التحصيل المدرسي، ومن أهم خصائصها أنها شاملة ولا تتدخل فيها ذاتية المصحح، وقد أطلق عليها العالم دوز صفة الموضوعية كونها تخرج عن رأي المصحح، ولها عدة محاسن ومساوئ أهمها[2]:

أ/ المحاسن:

- سهولة وسرعة إعدادها مما يوفر الوقت والجهد للمعلم.
- سهولة تصحيحها.
- لا تتأثر بذاتية المصحح.
- لا تحتاج إلى جهد كبير من التلميذ.
- صالحة للاستخدام في معظم المواد الدراسية.

ب/ المساوئ:

- تركز على حفظ المعلومات واستظهارها.
- عدم صلاحيتها لقياس القدرات العقلية العليا[3].
- تسمح للتلميذ بالإجابة عن بعض الفقرات بطريقة الحذف.

---

[1] ينظر : رحيم يونس كرو العزاوي، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ص48.

[2] ينظر: إيمان أبو غريبة، القياس والتقويم التربوي، ص86.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص87.

أ- اختبارات الاختيار من متعدد:

تعتبر هذه الاختبارات أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية، كونها تقيس أهدافا عقلية عليا يصعب على الاختبارات الموضوعية الأخرى قياسها، ويمكن القول بأنها تلائم جميع الأهداف التي يمكن تقويمها في اختبارات المقال، ولها عدة محاسن ومساوئ أهمها[1]:

أ/ المحاسن:

- سهولة التصحيح.
- خلوها من ذاتية التصحيح.
- ارتفاع معاملي الصدق والثبات فيها.
- يمكن استخدام الحاسوب في تصحيح وتحليل نتائجها.

ب/ المساوئ:

- سهولة الغش فيها.
- مكلفة من الناحية المادية.
- تحتاج إلى وقت طويل نسبيا في إعدادها.
- تتطلب وقتا من التلميذ لقراءة فقراتها.
- تتيح إمكانية اللجوء إلى التخمين[2].

1-8- مجالات التقويم التربوي:

يتم التقويم التربوي في كل عناصر العملية التعليمية، فهو يشمل الدارس والمعلم، والمدرسة والمنهج، والإدارة التربوية وغيرها، ومن أهم مجالاته نجد:

أ. تقويم الدارس:

ويتضمن قياس تقديرات المتعلمين التحصيلية والأداء المعرفي والمهاري والوجداني للمتعلم[3]، كما يشمل تقويم التحصيل الدراسي ومستوى النمو، ومدى تكامل شخصيته من خلال التعرف على نموه العقلي والجسمي والنفسي والاتزان الانفعالي، وكذلك تقويم ما تحقق من النمو الاجتماعي وإدراك الفرد للقيم والمبادئ والمثل العليا التي تنظم سلوك الأفراد في المجتمع وما

---

(1) ينظر: إيمان أبو غريبة، القياس والتقويم التربوي ، ص88.

(2) ينظر: المرجع نفسه ، ص89.

(3) ينظر: عبد الحميد محمد علي، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي، ص88.

يترتب عن ذلك من علاقات اجتماعية راقية، ويتم ذلك كله من خلال الاختبارات وتقويم أعمال التلميذ والمشروعات التي يشترك فيها[1].

ب. تقويم المعلم:

من خلال الحكم على سماته الشخصية وإتقانه لمهارات التدريس الجيد، ووعيه التربوي بالفلسفة التربوية والأهداف، وقدرته على التعامل مع التلاميذ في فترة زمنية من مراحل نموهم، ومعرفته بخصائص النمو المتكامل لهم، وقدرته على خلق المواقف التربوية، كما يشمل تقويم المعلم أيضا درجة اشتراكه في مسؤوليات الإدارة المدرسية وعمليات التوجيه والإرشاد التربوي للتلاميذ، ودرجة إيمانه بمهنة التعليم وتقبل التوجيه والنقد البناء.

ج. تقويم البرنامج والمقررات:

ويشمل تقويم محتوى المقرر الدراسي وأساليب التعليم والتعلم، وقياس فاعلية المناهج والمقررات والبرامج في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، والوسائل السمعية والبصرية المتوفرة، والمبنى المدرسي وخصائصه، كما يتضمن تقويم الأهداف التي وضع البرنامج لتحقيقها وما تم إنجازه[2].

د. تقويم دور الهيئات والمؤسسات:

يشمل هذا المجال تقويم المؤسسات التعليمية، كالجامعات والمدارس على المستوى القومي لتحديد فاعليتها في تحقيق مطالب المجتمع، كما يشمل تقويم الهيئات والمؤسسات المشاركة والمتعاونة في إنجاز الأهداف التعليمية العليا للمجتمع[3].

هـ. تقويم التدريس:

يقيس هذا النوع كفاءة وجودة عملية التدريس، ومدى فاعلية التدريس في تحقيق الأهداف المنشودة[4].

---

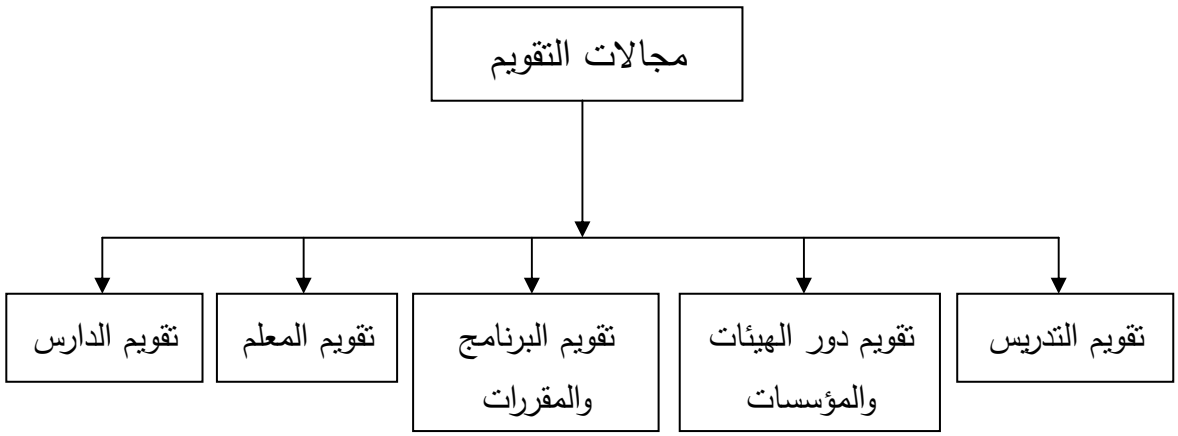
[1] ينظر: عبد الحميد محمد علي، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي ، ص89.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص90.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص91.

[4] ينظر: المرجع نفسه ، ص91.

ويمكن توضيح هذه المجالات بالشكل الآتي:



الشكل رقم (29): يوضح مجالات التقويم

1-9- متطلبات التقويم التربوي:

يحتاج أي برنامج تقويمي إلى عدة متطلبات أساسية حتى يحقق الأهداف المرجوة منه، تتمثل هذه المتطلبات في مجموعتين اثنتين هما[1]:

أ/ متطلبات فهم المشكلة التقويمية:

لفهم المشكلة التقويمية ينبغي على معد البرنامج التقويمي أن يكون على دراية بالسياق العام للعوامل الاجتماعية والسياسية والتربوية والإدارية السائدة في المجتمع، كما ينبغي أن يكون على دراية بالأمور الآتية[2]:

1. المحددات السياسية للمجتمع وتتمثل في النظم السياسية العامة السائدة مثل النظام الديمقراطي السائد في مجتمعنا، الذي يعطي الحق لكل مواطن في مناقشة القضايا الاجتماعية والسياسية والتعليمية بحرية تامة.
2. المحددات التربوية مثل السياسة التعليمية والأهداف التربوية ونظام الدراسة، ووسائل التقويم التربوي السائدة والاتجاهات التربوية للمعلمين والإدارة التعليمية.

[1] ينظر: محمود عبد الحليم منسي، أحمد صالح، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، مركز الإسكندرية للكتاب، ط2007م، ص37.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص37.

3. المحددات القانونية والأخلاقية، وتتمثل في احترام القوانين والقيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية السائدة في المجتمع، بالإضافة إلى الالتزام بالميثاق الأخلاقي للقياس والتقويم النفسي والتربوي.
4. المحددات المالية والإدارية، وتتمثل في اختيار وسائل التقويم التي تتناسب مع الإمكانات المالية والإدارية للمؤسسات التعليمية.

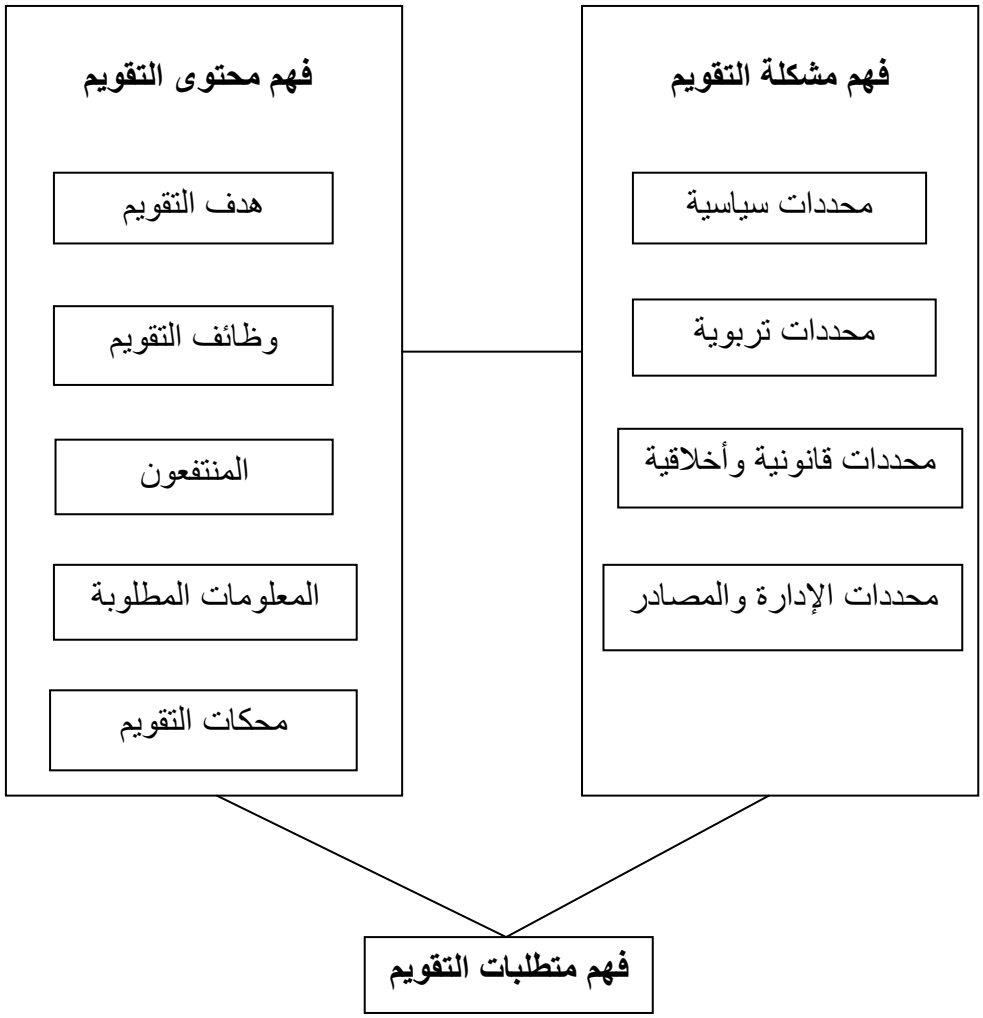
ب/ متطلبات فهم محتوى التقويم:

لفهم محتوى التقويم على المقوم أن يكون على دراية تامة بما يلي:

1. أهداف التقويم التربوي، وتشمل إعداد أهداف البرنامج التقويمي وصياغتها صياغة دقيقة[1].
2. وظائف التقويم، يكون ذلك عن طريق تحديد أهمية سعي البرنامج التقويمي في تشخيص صعوبات التعليم، أو سعيه إلى تتبع المستوى التحصيلي، أو التقدير النهائي.
3. المنتفعون: وهم المستفيدون من البرنامج التقويمي وغالبا هم المسؤولين عن التربية والتعليم والتلاميذ، وهنا على المقوم أن يتعرف على مطالب كل فئة من فئات المفحوصين من البرنامج التقويمي واحتياجاتهم.
4. المعلومات المطلوبة للبرنامج التقويمي، مثل خصائص المتعلمين ومحتوى المقرر الدراسي، وموضع التقويم وأهدافه ووسائل القياس التربوي المناسبة.
5. محكات التقويم: في هذه النقطة ينبغي على المعلم أن يكون على دراية تامة بالمحكات والمستويات اللازمة لاجتياز البرنامج التقويمي.

[1] ينظر: محمود عبد الحليم منسي، أحمد صالح، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، ص38.

والشكل الآتي يوضح عناصر فهم متطلبات التقويم[1]:



الشكل رقم (30): يوضح فهم متطلبات التقويم

1-10- مراحل التقويم:

من مراحل التقويم نجد[2]:

أ/ مرحلة القياس:

هي مرحلة تجمع وتنظم وتحلل فيها المعطيات عن طريق استعمال وسائل مختلفة مثل الاستجواب، الملاحظة، الاختبار، الواجبات المنزلية.

[1] ينظر: محمود عبد الحليم منسي، أحمد صالح، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، ص38.

[2] ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص130 وص131.

ب/ مرحلة الحكم:

هي مرحلة تصدر فيها الأحكام اعتمادا على معطيات موضوعية وليس على آراء شخصية تطغى عليها الذاتية.

ج/ مرحلة القرار:

تلي هذه المرحلة الحكم الناجم عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس، وقد يتعلق القرار إما بالمسار الدراسي للتلميذ (انتقال، إعادة)، وإما بالفعل التربوي (تعديل، دعم، إعادة توجيه....)، أو بالتنظيم والتسيير.

يهدف التقويم أساسا إلى تحسين القرار البيداغوجي والارتقاء به على المستوى المطلوب.

1-11- اتجاهات التقويم:

هناك ثلاث اتجاهات في التقويم التربوي تتمثل في[1]:

أ. الاتجاه النوعي الذي أصبح اتجاها أساسيا في عملية التقويم ومنهجية لابد من احترامها.
ب. الاتجاه الكمي الذي كان أكثر قبولا وانتشارا في عملية التقويم.
ج.الجمع بين الاتجاهين ومناقشة فوائد استخدام كليهما.

1-12- التقويم التربوي وعملية التدريس:

يتمثل دور التقويم التربوي في العملية التعليمية في الأدوار التالية[2]:

- ✓جمع المعلومات اللازمة لإصدار الأحكام حول العملية التعليمية ونواتجها والأنشطة المرتبطة بها.
- ✓يساعد التقويم البنائي في التحقق من مسار عملية التعلم، وتحسين عملية التعلم والتعليم إن كان بها خلل.

[1] ينظر: عبد الحميد محمد علي، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي، ص96 وص97.
[2] ينظر: المرجع نفسه، ص98 وص99.

- ✓تستخدم نتائج التقويم النهائية في إصدار أحكام حول كفاءة البرنامج التعليمي ومدى تحقق أهداف التعلم.
- ✓يقوم المتخصصون بقياس المخرجات التربوية الهامة بأدوات قياس متنوعة لضمان ثبات وصدق النتائج.
- ✓وأدوات القياس لدرجة تمكنها من قياس الجودة، والجوانب الكيفية لعملية التعليم والتعلم.
- ✓يشمل التقويم أنواع متعددة من الاختبارات التي تقيس جوانب مختلفة للسلوك الإنساني.
- ✓التقويم أصبح جزء أساسيا من عملية التدريس في صورة تقدير أداء المتعلمين.
- ✓يرتبط التقويم بالجوانب الأساسية للتدريس ويتفاعل معها.
- ✓تساعد خطة التقويم في الحصول على معلومات كمية وكيفية عن السلوك الناتج وكذلك إجراءات التدريس.
- ✓قياس التحصيل هو أحد الأمور الضرورية في المدارس والجامعات.
- ✓من أهم وظائف الامتحانات المدرسية قياس تحصيل التلاميذ بدقة.
- ✓ تزود الامتحانات المدرسية سلوك التلاميذ بالدافعية للدراسة والتحصيل.
- ✓يتطلب بناء الاختبارات المدرسية صياغة جيدة للأهداف الإجرائية.
- ✓بعض المقاييس لا تقيس قدرات عقلية مثل القدرة الرياضية.
- ✓تعتبر اختبارات مرجعية المحك من أهم المقاييس المستخدمة في تفسير درجة المفحوصين.
- ✓الاختبارات الغير الدقيقة تؤدي إلى الحصول على نتائج غير صادقة كميا وكيفيا[1].

1-13- خطوات عملية التقويم:

للقيام بعملية التقويم يستحسن اتباع عدة خطوات هي[2]:

أولا التخطيط:

هو أول شيء تبدأ به عملية التقويم، ومن خلاله تحدد أهدافه ومراحله وتوقيته والاحتياجات المالية والبشرية، وأسلوبه والأدوات المستخدمة فيه.

---

[1] ينظر: عبد الحميد محمد علي، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي، ص100.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص58.

ثانيا وضع معايير للأداء والنتائج:

يكون هذا بعد عملية التخطيط حيث توضح معايير محددة للأداء والنتائج المتوقعة من خلال مقاييس محددة.

ثالثا قياس الأداء الفعلي:

يتم قياس الأداء من خلال المعايير الموضوعية، وقد تكون هذه العملية سهلة كالقياس الموضوعي مثل الحصول على النتائج أو قياس سرعة الجري، وقد تكون صعبة مثل قياس أداء المدرب، أو المدرس وتحقيق هدف تربوي[1].

رابعا تحديد وتقييم الانحرافات:

بعد الحصول على النتائج يتم مقارنتها بالأهداف الموضوعة للبرنامج، وتحديد أي انحرافات، أو قصور في الخطة، أو في أداء الأفراد[2].

خامسا المتابعة:

تتم بعد الانتهاء من النشاط وتقييم العمل النهائي.

سادسا كتابة التقرير النهائي[3]:

يكتب التقرير النهائي عن عملية التقويم وتستخلص النتائج النهائية وتقدم التوصيات بشأن العمل، كما يتم توضيح قدرة كل فرد ونقاط ضعفه وقوته، أما بالنسبة للخطوات التي يتضمنها فهي :

- إعداد أو اختيار أدوات التقويم المناسبة للحصول على نتائج نستدل بها على مدى تحقيق الأهداف، ويراعى في هذه الأدوات الملاءمة والصلاحية لتقويم التعليم ونتائجه.

---

[1] ينظر: عبد الحميد محمد علي، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي، ص100.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص59.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص59.

- تفسير نتائج التقويم وتحليلها ويتضمن والربط فيما بينها، واستخلاص دلالات معينة لها مغزاها وفائدتها في معرفة مدى تحقيق الأهداف وفعالية التعليم والتعلم والعوامل المؤثرة فيه.
- الانتفاع بنتائج التقويم وتفسيرها في إعداد خطط وإجراءات مناسبة للتغلب على جوانب الضعف ونواحي القصور التي أظهرتها نتائج التقويم.

II- التقويم التربوي في ضوء منهاج المقاربة بالكفاءات

2-1- المبادئ المنهجية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات[1]:

- ألا تفصل عملية التقويم عن عملية التعليم والتعلم، بل يجب أن تكون بعدا أساسيا فيها.
- لا يتناول التقويم أساسا المعارف في شكلها الانعزالي، بل هو عملية تهدف إلى الحكم على مدى تحكم المتعلم في كفاءة من خلال تجنيده لمجموعة من المكتسبات والوصول إلى أجوبة أو حل لوضعيات مشكل[2].
- إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعلمي كمؤثر لإظهار المستوى الذي بلغه المتعلمون والصعوبات والثغرات، وبالتالي تعديل عملية التعلم والعلاج.
- ينبغي أن تؤدي الممارسات التقويمية التي نعمل على تنميتها بالمدرس إلى جمع منتظم للمعلومات حول مستوى التحكم في الكفاءات المستهدفة، وذلك بغرض التكييف المستمر لتدخلاته ومساعيه مع الحاجات الشخصية للمتعلمين.
- تنويع الوضعيات التقويمية التي تثير وتنمي لدى المتعلم مواقف وإستراتيجيات مكيفة وفق ما يقتضيه حل المشكلات المطروحة.
- وجوب الاعتماد في التقويم التحصيلي خاصة على الوضعيات الإدماجية القريبة قدر الإمكان من الواقع، والتي تجعل المتعلم في وعي من ذاته، وتمكنه من توظيف مختلف موارده المهارية والمعرفية.

---

[1] ينظر محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص298.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص299.

- لا يجب أن يشكل الخطأ الذي يقع فيه المتعلمون علامة عجز، وإنما هو مجرد مؤشر لصعوبات ظرفية في مسار بناء الكفاءة، لذا وجب استغلاله بصفة آنية لتشخيص أسبابه والقيام بعملية علاجية هادفة تفاديا لعرقلة التعلمات اللاحقة.
- وجوب إرفاق التنقيط العددي بملاحظات ذات مدلول نوعي تشكل دعما لمجهود التعلم، ووسيلة تضمن ربط علاقة متينة (التلميذ، المعلم، الولي).

المبحث الأول: القراءة

I- القراءة مفهومها وأسسها وأهميتها

تمهيد

1-1- مفهوم القراءة

2-1- أسس تعليم القراءة

أ. الطفل المتعلم

ب.المعلم

ج. المادة الدراسية

3-1- العوامل الداخلية والخارجية المساعدة على القراءة

أ. العوامل الداخلية

ب.العوامل الخارجية

4-1- مراحل القراءة

أ. مرحلة الاستعداد لتعلم القراءة

ب.مرحلة تعلم القراءة

5-1- أهمية القراءة وأهداف تدريسها

II- القراءة أنواعها وطرق تدريسها

2-1- أنواع القراءة

أ- القراءة الصامتة

ب- القراءة الجهرية

2-2- الطرق العامة في تدريس القراءة

أ- الطريقة التركيبية (الجزئية)

ب- الطريقة التحليلية (الكلية)

ج- الطريقة التوليفية (التوفيقية)

2-3- أساليب تدريس القراءة

أولا: التركيز على آلية القراءة

ثانيا: الفهم والتدريب على آلية القراءة

ثالثا: تدريب على التدريبات

2-4- المهارات المطلوبة في عملية القراءة

أ- الاستماع

ب-الفهم

ج- السرعة

د- الطلاقة

2-5- دور المدرسة والأسرة في تنمية الميل للقراءة

2-6- دور المعلم في تنمية الميل للقراءة

I – القراءة مفهومها وأسسها وأهميتها

تمهيد:

من البديهي أن يحظى أطفالنا في مراحلهم الدراسية الأولى بمزيد من العناية والاهتمام ليس فقط فيما يتعلق بتربيتهم وتغذيتهم وراحتهم النفسية فحسب، بل بتثقيفهم والارتقاء بأدوات التعلم عندهم، ولعل أبرز هذه الأدوات مهارة القراءة.

ولا يخفى على أحد أهمية القراءة في توسيع إدراك الطفل وتنمية شخصيته وفكره وقدراته ومهاراته، وإكسابه ثروة لفظية ثرية ومعارف متنوعة ومن ثم تفوقه في دراسته، إنها من أهم المهارات الواجب على الإنسان التسلح بها باعتبارها رفيقة عمره وصديقة دربه ويكفينا دليلا على ذلك أنها أول ما أمر به الرسول (ص) وأول ما أنزل عليه.

1-1- مفهوم القراءة:

القراءة أكبر نعمة أنعم الله بها على عباده، إذ تمثل أول كلمة نزلت على حبيبنا المصطفى صلى الله عليه وسلم، وهي جملة وجيزة في لفظها فسيحة في مفهومها قوله تعالى: ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ**﴾[1]، والتي إن دلت فإنما تدل على أن القراءة أصبحت جزء رئيسيا في حياة كل إنسان، فإذا كانت على هذا القدر من الأهمية لا بأس أن نقف على مختلف المفاهيم المعروفة قصد مناقشتها للخروج بتعريف نستطيع من خلاله تبيين معنى القراءة.

[1] سورة العلق، الآية01.

تعريف فتحي الزيات:

القراءة جزء من النظام اللغوي، ترتبط ارتباطا وثيقا بالصيغ الأخرى للغة: اللغة الشفهية والمطبوعة، وتشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية[1].

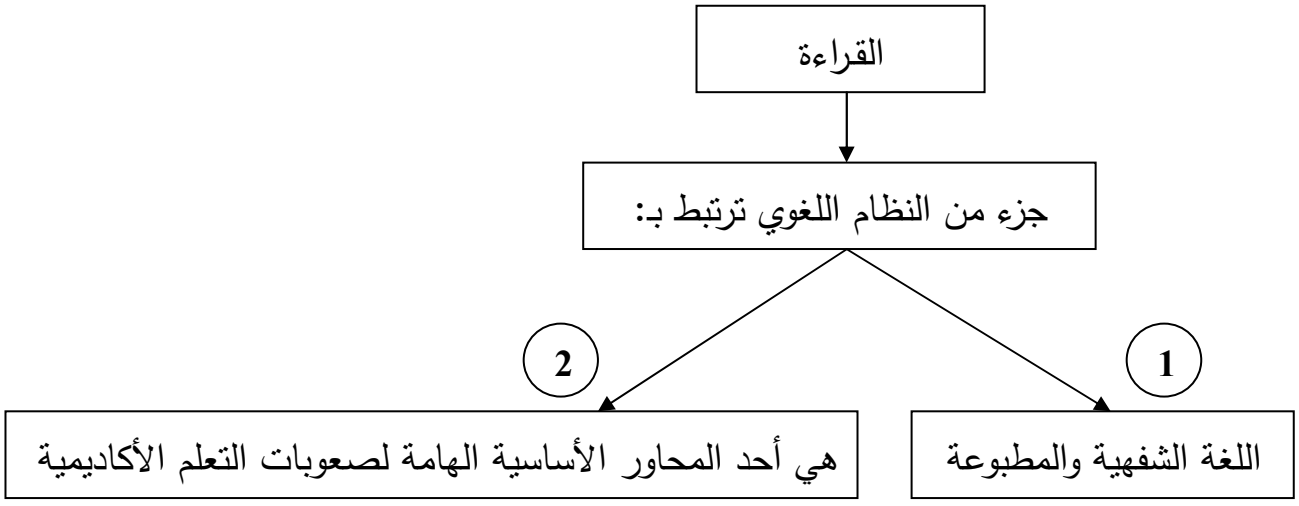
نستشف من خلال هذا التعريف أن القراءة هي:

- جزء من النظام اللغوي ترتبط بـ:

أ/ اللغة الشفهية والمطبوعة.

ب/ هي أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية.

ويمكن أن نوضح ذلك من خلال الشكل الآتي:



الشكل رقم (31): مفهوم القراءة حسب فتحي الزيات

[1] ينظر: فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، ط1، 1998م، ص451.

تعريف أحمد عبد الله وفهيم مصطفى:

هي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز[1].

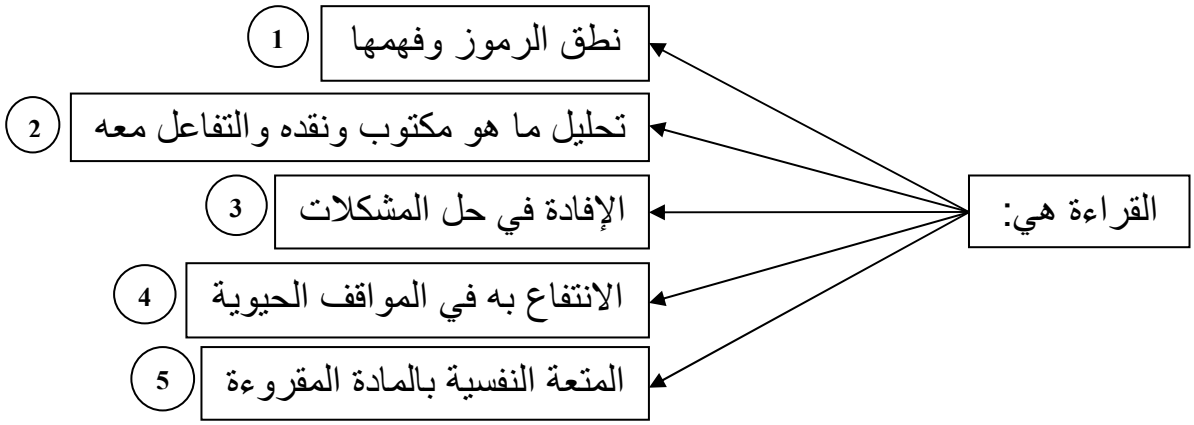
يتضح من تعريف أحمد عبد الله وفهيم مصطفى أن القراءة هي:

- تفسير الرموز عن طريق العين.
- الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز.

تعريف كريمان بدير وإميلي صادق:

القراءة هي نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب ونقده، والتفاعل معه والإفادة في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمادة المقروءة[2].

ويمكن توضيح هذا التعريف من خلال الشكل الآتي:



الشكل رقم (32): يوضح مفهوم القراءة حسب كريمان بدير وإميلي صادق

[1] ينظر: أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط5، 2000م، ص55.

[2] ينظر: كريمان بدير، إميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، ط2000م، ص90.

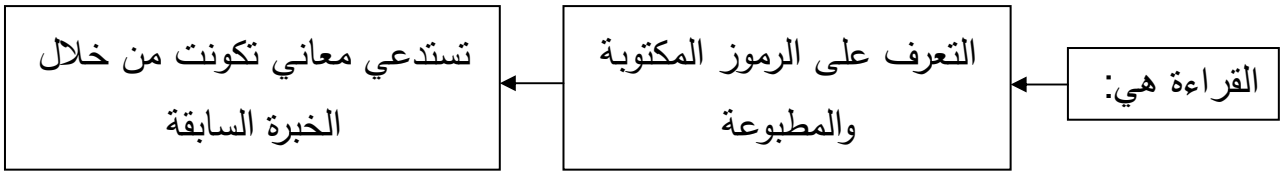
تعريف نبيل حافظ:

القراءة عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة، التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية كل من الكاتب والقارئ معا[1].

يتضح أن تعريف نبيل حافظ لا يخالف غيره في مفهوم القراءة، فالقراءة حسب مفهومه هي:

1. التعرف على الرموز المكتوبة والمطبوعة.
2. تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة.

وهذا ما يوضحه الشكل الآتي:



الشكل رقم (33): يوضح مفهوم القراءة حسب نبيل حافظ

تعريف جمال قاسم:

القراءة نشاط فكري وبصري صاحبه إخراج صوت وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني من الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها[2].

---

[1] ينظر: نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2000م، ص91.

[2] ينظر: جمال مثقال القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2000م، ص119.

القراءة حسب مفهوم جمال قاسم يتحدد في ثلاث نقاط هي:

أ- نشاط فكري وبصري يصاحب إخراج الأصوات وتحريك الشفاه.

ب-الوصول إلى فهم معاني الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها.

والقراءة أيضا هي عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، فهي واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عددا من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال، وهدفا رئيسا من أهداف المدرسة الابتدائية وطريقة من طرق الوصول إلى المعرفة[1].

من خلال هذا التعريف نخلص إلى أن:

- القراءة عملية مهارية نفسية تتطلب عددا من العمليات العقلية.
- القراءة مهارة أساسية مكونة للبعد المعرفي وطريقة مثلى للوصول إليها

تعريف أحد الباحثين:

القراءة: "ممارسة ثقافية واجتماعية، وهي عادة فردية لا تقبل الوراثة، فليس حتما أن تنجب العائلة القارئة أطفالا قارئين بكثرة والعكس صحيح"[2].

وهي: "وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار[3]، فهي ليست مهارة آلية بسيطة بل عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا، وإلى نشاط يحتوي كل أنماط التفكير والتقويم

---

[1] ينظر: أحمد السعيدي، مدخل إلى الديسيلكسيا، دار اليازوري العلمية، الأردن، 2009م، ص16، ص17.

[2] العربي أسليماني، إشكالية القراءة والتصحر المعرفي، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد23، ص95.

[3] منى إبراهيم اللبودي، صعوبات القراءة والكتابة، تشخيصها وإستراتيجيات علاجها، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2005م، ص82.

والحكم والتحليل وحل المشكلات"[1]، وقد تطور مفهومها وأصبح يكمن في قدرة المتعلم على التعرف على الحروف والكلمات ونطقها"[2].

إضافة إلى ذلك، القراءة "عملية تطورية تبدأ بنطق الكلمات نطقا سليما وترجمة الرموز المكتوبة إلى أفكار ومعاني يتأثر بها القارئ ويستجيب لها"[3].

يتضح من خلال هذه التعريفات أن القراءة ممارسة ثقافية اجتماعية ووسيلة أساسية لتبادل المعلومات والأفكار، تخضع لعمليات عقلية عليا، وإلى نشاط يحتوي كل أنماط التفكير، يدرك المتعلم من خلالها مدلولات الألفاظ ومعانيها في ذهنه دون صوت أو تحريك شفة [4].

وفي معناها اللغوي هي: تتبع نص مكتوب أو مطبوع بالنظر دون النطق بكلماته[5] بمعنى أن القراءة نظر واستبصار، أي رؤية الرموز المطبوعة بالعين والتدبر والتفكير فيها ويتضمن هذا الجانب عدة مهارات هي:

- إتقان التعرف البصري.
- استعمال إرشادات معينة للمعاني.
- القدرة على تحويل الكلمات إلى تحليل صوتي وتركيبي، واستعمال القاموس للكشف عن كلمات تتطلب مهارات منها:
  - فهم الترتيب الهجائي للكلمة.
  - معرفة الترتيب الهجائي للقاموس[6].

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، ص132.

[2] هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الثقافة، عمان– الأردن، ط1، 2000م، ص11.

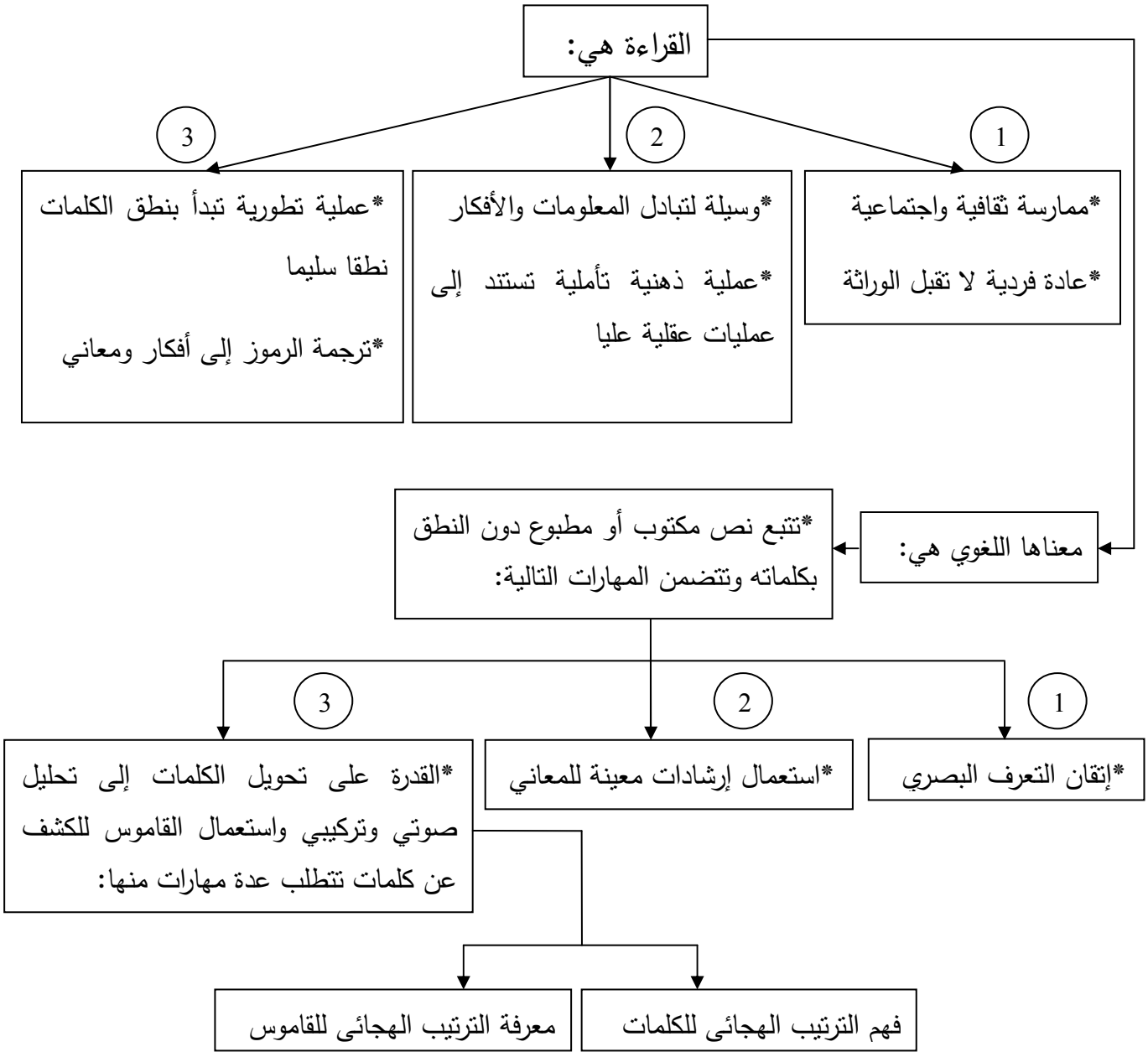
[3] سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكردي، محمود جلال، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، ص46، ص47.

[4] ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، عمان– الأردن، 2006م، ص35.

[5] ينظر: كميل إسكندر حشيمة، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت– لبنان، ط1، 2000م، ص135.

[6] ينظر: حسن عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، القاهرة، ط2002م، ص22.

ويمكن توضيح هذا التعريف بالشكل الأتي:



الشكل رقم (34): يوضح مفهوم القراءة حسب أحد الباحثين وفي معناها اللغوي

تعريف يوسف قطامي:

القراءة هي: "أداء اجتماعي يتم التواصل فيه بين عقل الطفل وعقل الراشد، ويكون الطفل دائما في حالة استثارة موجهة، ويتم إشباع حاجة المعرفة بتفضيل دور الراشد والاستماع إليه وتفحص تعليقاته وآرائه وخبراته القيمة نظرا لما له من سلطة يقدرها الطفل ويحترمها"[1].

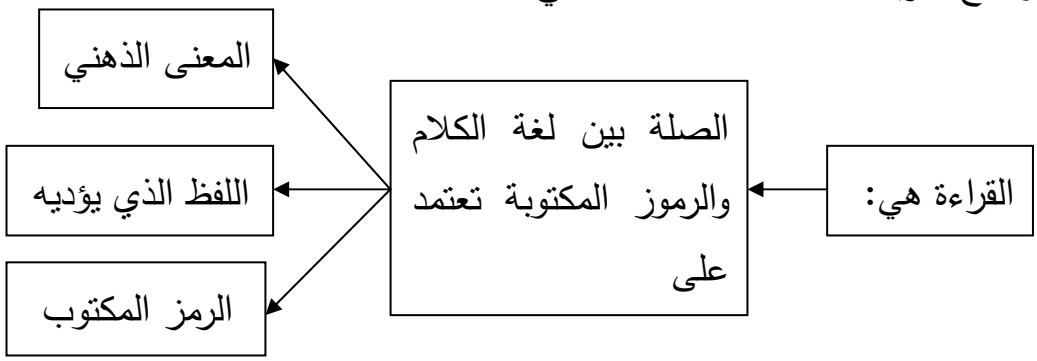
يبين هذا التعريف أن القراءة وسيلة اتصال بين الإنسان وبيئته التي ينمي من خلالها معارفه ومعلوماته.

تعريف حنا غالب:

هي: إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وهي تعتمد على ثلاث عناصر:

أ/ المعنى الذهني ب/اللفظ الذي يؤديه ج/ والرمز المكتوب[2].

نوضح تعريف حنا غالب بالشكل الآتي:



الشكل رقم (35): يوضح مفهوم القراءة حسب حنا غالب

[1] يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2000م، ص52.

[2] ينظر: حنا غالب، مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة، بيروت، 1966م، ص401.

تعريف محمد عبد الرؤوف:

القراءة هي أداة الدراسة ووسيلة التقدم والتحضر وأداة التفكير [1].

وهي: "تفسير للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة وقراءة من أجل الفهم، تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ"[2].

وهي أيضا: "جزء لا يتجزأ من عملية التفكير خاصة أثناء عملية التحليل، وهي عملية ليست بسيطة"[3].

يتضح من خلال هذه التعاريف أن القراءة جزء من عملية التفكير، تعتمد على تفسير الرموز اللفظية المطبوعة وعلى مهارات القارئ، وهي ليست عملية بسيطة.

1-2- أسس تعليم القراءة:

هناك ثلاث أسس رئيسية لتعليم مبادئ القراءة، يرتبط بعضها ببعض ولا يتحقق وجودها إلا وهي مجتمعة وهي[4]:

أ) الطفل المتعلم وما لديه من قابليات ومؤهلات جسمية ونفسية.

---

(1) ينظر: محمد عبد الرؤوف الشيخ، دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد1، يوليو 2001م، ص285، ص334.

(2) Harris, Albert, J. and Sipay, ed, word, R, How to in crease reading Disability Aguide to develop of Mentaland Renedial Methods, New york, long Mans, 8th ed, 1985, P21.

(3) محمد عبد الغني حسن هلال، مهارات القراءة السريعة الفعالة، مركز تطوير الأداء والتنمية، مصر الجديدة، ط1، 2004م-2005م، ص114.

(4) ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، تعليم الأطفال والصفوف الأولية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 1426هـ/2005م، ص45.

ب) المعلم وما يمتلكه من خبرة علمية وموهبة فنية، فهو بمثابة وسيط بين الطفل وبين مادة القراءة.

ج) المادة الدراسية.

3-1- العوامل الداخلية والخارجية المساعدة على القراءة:

أ. العوامل الداخلية:

تتصل هذه العوامل بالقارئ نفسه، من حيث الاهتمام به ورعايته وتحتل مكانة بارزة في مجال تنمية الميل للمطالعة، ومن أهم هذه العوامل[1]:

- احترام الأطفال وإدراك الفروق الفردية بينهم، وتوجيههم للقراءة دون ضغط أو إكراه.
- الاهتمام بميول الأطفال القرائية والإفادة منها في تشجيعهم على المطالعة، فالأطفال الذين يميلون إلى العزلة يستحسن توجيههم نحو قراءة الكتب الخاصة بالغابات وتنظيم النزهات والرحلات، أما الذين يحبون الأعمال اليدوية يمكن توجيههم نحو قراءة الكتب التي ترتبط بالأدوات، كإصلاح الدراجات والأجهزة الكهربائية.
- الاهتمام بطبيعة إدراك الأطفال للأشياء، وهو الإدراك الذي يبدأ بالأشياء المحسوسة، كالألعاب اليدوية، ثم نصف محسوسة، كالمجلات المصورة، ويليها الإدراك العام للألفاظ والنصوص.

ب. العوامل الخارجية:

من أهم العوامل الخارجية المساعدة على القراءة هي[2]:

- تأمين الجو المناسب للقراءة سواء كان ذلك في المنزل، أو في المدرسة، أو المكتبة.

---

[1] ينظر: عبد اللطيف الصوفي، المكتبات المدرسية ودورها في مستقبل التربية، دار طلاس، دمشق، 1990م، ص55 وص65.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص55 وص65.

- تنظيم المكتبة بطريقة فنية سهلة وتدريب الأطفال على حسن استخدامها، وتعريفهم بنظام المكتبة والإعارة والمطالعة، والفهرسة والتصنيف، وبواجبات القارئ وحقوقه، وبجميع الإمكانات الموضوعة تحت تصرفه.
- إنشاء نوادي القراء، والجمعيات الثقافية والمجموعات القرائية، وعرض نشاطاتها في مجلة المدرسة وصحف الجدار والإذاعة المدرسية، وتوزيع الجوائز على القراء المميزين.
- عقد الندوات والأمسيات الثقافية والمناظرات الأدبية والعلمية، تناقش فيها الكتب ويلقى خلالها الشعر، ويتم دعوة الأدباء والمفكرين للمشاركة فيها.
- توجيه عناية خاصة لنشر كتب الأطفال من أجل تنمية الميل للقراءة ودعم ثقافة الطفل.
- حسن تأهيل وتدريب المعلمين على سبيل تنمية الميل نحو القراءة، وجعل ذلك أساس العملية التربوية، والاهتمام بتكوين المكتبين للمكتبات المدرسية حتى يحسنوا التعامل مع الأطفال ويرغبونهم بالمطالعة.
- المجموعات الجيدة والمتجددة، التي يراعى فيها التوازن بين مختلف الفئات والأعمار والميول مع تنوع الأوعية.

4-1- مراحل القراءة:

أجمع المختصون في علم اللغة على أن مهارة تعلم القراءة تمر بالمراحل التالية[1]:

أ/ مرحلة الاستعداد لتعلم القراءة.

ب/ مرحلة تعلم القراءة.

[1] ينظر: إبراهيم محمد علي حراحشة، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار الخزامي، عمان– الأردن، ط1، 2007م، ص83.

أ. مرحلة الاستعداد لتعلم القراءة:

قبل تحديد مفهوم الاستعداد للقراءة، لابد من التعرف على مفهوم الاستعداد بشكل عام حيث أن هناك وجهة نظر تقول أن الاستعداد لا يساوي النضج، بل هو شيء أكبر منه ويقصد به: "الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعدا استعدادا عاما أو خاصا لتلقي الخبرة"[1].

ويعرف جانيه (Gagne 1985) الاستعداد العام فيقول: "الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعدا استعدادا عضويا للنجاح في تأدية المهمات المتوقع مصادفتها في المدرسة"، أما الاستعداد الخاص فيتحدد عنده "بتوفر المقدرات التي تتضمن فكرتها في أن كل خبرة تعلم جديدة تتطلب خبرات سابقة أو مفاهيم جديدة لتعلم الخبرة الجديدة"[2].

وقد أورد بياجيه وجانيه وبرونر وأوزبل تعريفات للاستعداد للتعلم، الذي يعد جزء من جزئياته، فقد بين جانيه أن الاستعداد يختلف من موضوع تعلمي لآخر متأثر بأمرين أولهما: متطلبات تعلم الموضوع من القدرات السابقة، وثانيهما: المستوى الذي بلغه الفرد في تحصيله لتلك القدرات، فالأطفال من وجهة نظره يستطيعون تعلم أي شيء عقلي شريطة أن يكونوا قد تعلموا المتطلبات المسبقة[3].

أما بياجيه فقد عرفه بأنه: الحالة النمائية التي تسمح للمتعلم بتطوير تراكيبه المعرفية المراد إدماجها في بنائه المعرفي، فهو يرى أن الاستعداد للتعلم يتحدد بالمراحل النمائية الأولية التي يمر بها أثناء تطوره من المرحلة الحس الحركية (من سن الولادة) حتى المرحلة المجردة في سن (14-15)، ومن ثم تظهر أهمية عامل النضج في تحديد عامل الاستعداد

---

[1] محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، ص108.

[2] المرجع نفسه، ص110.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص110.

فإذا كانت المرحلة النمائية تسمح للطفل بالقيام بعملية التعلم، فإن اكتسابه لتراكيب معرفية تسمح له بتحقيق التوازن المعرفي، وإلا فإن توازنه المعرفي سيختل ويصبح بعد ذلك مدفوعا بهدف تحقيق التوازن المعرفي، لذلك فهو يرى بأن الفروق في الاستعداد هي فروق في المرحلة النمائية التي تسمح للفرد باكتساب تراكيب معرفية أو عدم مقدرته على تحقيق ذلك[1].

أما برونر (Bruner 1973) فيرى أن "الاستعداد يتحدد بتوفر التمثيلات المعرفية التي تتوفر لدى الفرد دون الاهتمام بعامل النضج، حيث أثار افتراضه اهتماما كبيرا في هذا الشأن عند أصحاب الاتجاه المعرفي في علم النفس، وقد افترض أنه "يمكن تعليم أي موضوع بفعالية وبشكل عقلي أمين لأي طفل في أي مرحلة من مراحل النمو"[2].

والمعروف أن برونر يحدد التراكيب المعرفية بصور ثلاث، وهي صور التمثيلات التي تتصف بأنها متدرجة، ومتسلسلة، وغير محكومة بأعمار دقيقة كمال هو الحال عند بياجيه، وهذه الصور أو التمثيلات هي[3]:

1- التمثيلات العملية أو الحركية:

وهي تمثيلات يتم تعلمها بدون كلمات، وتتم من خلال الخبرة الذاتية مثل تعلم المهارات الحسية أو الرسم.

---

[1] ينظر: محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والإستعداد القرائي عند طفل الروضة، ص110.

[2] المرجع نفسه، ص111.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص111.

2- التمثيلات الأيقونية أو تمثل الصور:

تعتمد هذه التمثيلات على التنظيم البصري والإدراك، وفيها تحل الصورة محل الشيء الأصلي وتقوم بوظيفته.

3- التمثيلات الرمزية:

تنقل الخبرات الحسية والإدراكية والصورية إلى لغة الرموز والكلمات، وهذا يؤدي إلى تغير نوعي من حيث اكتساب وتطوير التراكيب المعرفية، واعتماد الجمل والعلاقة بينها في التعلم.

ونجد ثورندايك يحدد ثلاث حالات لتوفر الاستعداد عند تبنيه فكرة الاستعداد الفسيولوجي للتعلم، وهذه الحالات هي[1]:

- عندما يكون المتعلم مستعدا للتعلم.
- عندما يكون المتعلم مستعدا للتعلم ولا تتاح له فرصة التعلم مما يجعله شقيا.
- عندما يكون المتعلم غير مستعد للتعلم ويجبر على ذلك مما يؤثر سلبا عليه.

أما بالنسبة لأوزبل فقد ركز على وضوح المعرفة الراهنة وتنظيمها عند المتعلم، فالمعرفة تتألف من المفاهيم والقضايا والنظريات.

أما بالنسبة للاستعداد للقراءة، فهو امتلاك الأطفال القادمين إلى المدرسة من بيوتهم قدرات محدودة (عقلية، بصرية، سمعية ونطقية) وخبرات معرفية[2]، كما أكدت الدراسات أن الاستعداد للقراءة يرجع إلى عوامل عديدة يرتبط بعضها ببعض وهي[3]:

---

[1] ينظر: محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، ص112.

[2] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة،دار يافا العلمية ، عمان – الأردن ، ط 2006، ص14.

[3] ينظر: محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، ص120.

أولا: العوامل العقلية:

يعد الاستعداد العقلي من أهم العوامل المساعدة على اكتساب عملية القراءة قبل البدء في تعلمها، حيث يكون الطفل قد بلغ درجة من النضج تؤهله لاستيعاب هذه العملية، غير أن هناك اختلاف بين المربين في هذه النقطة، فيشترط بعضهم عمرا عقليا قدره ست سنوات وتشترط الأغلبية ست سنوات وستة أشهر، وهذا يعني أن عمر الطفل العقلي يقدر بأربع سنوات مهما كان عمره الزمني، وبالتالي لن يكون مهيئا لتعلم القراءة[1].

غير أن هناك دراسات أشارت إلى أن الذكاء العام له علاقة في قدرة الطفل على القراءة المبكرة، إضافة إلى عوامل أخرى تزيد من قدرة الطفل على التعلم مثل فهم الكلمات وإدراك المعنى، وسلامة النطق والسمع والبصر، والصحة العامة[2].

ثانيا: العوامل الجسمية:

هي العوامل التي تهتم بسلامة الخواص المستخدمة في تعلم القراءة، حيث بإمكان المتعلم أن يرى وينطق ويسمع بشكل صحيح[3]، فالبصر والاستعداد البصري ضروريان لرؤية الكلمات وملاحظة ما بينها من اختلاف، فكل انحراف واضح عن البصر يؤدي بالطفل إلى رؤية الكلمات التي يقرؤها وكأنها مهتزة، وبالتالي يحدث تبديل لأماكن الحروف أو قلبها، كما أن عملية القراءة تتطلب قدرة الطفل على تنسيق الإدراك البصري لهذه الصورة التي تأتي في سن الخامسة أو السادسة[4].

---

[1] ينظر: محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، ص120.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص120.

[3] ينظر: هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار، ص19.

[4] ينظر: محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة ، ص121.

ثالثا: العوامل الانفعالية:

يعد الاستعداد الانفعالي من العوامل الأساسية الناجحة في تعلم القراءة، فالطفل المستقر انفعاليا بإمكانه التكيف مع أي موقف تعليمي، فالاستقرار والاستعداد الانفعالي يولد الدافعية لديه ويزيد من قدرته على التركيز والانتباه والمثابرة، أما في حالة عدم بلوغه هذا النضج فإنه سوف يجد صعوبة بالغة في عملية التعلم[1].

وتكاد الآراء والأبحاث تتفق في هذا الميدان على أن المشكلات العاطفية والشخصية سبب رئيسي في إخفاق البعض في تعلم القراءة، ولعل أبرز هذه المشكلات فقدان الثقة بالنفس والشعور بالحزن والحياء المبالغ فيه، وهذه المشكلات تؤدي بالطفل إلى فقدان الحافز نحو التعلم، إضافة إلى التردد والشرود الذهني وأحلام اليقظة والخجل[2].

رابعا: العوامل التربوية:

يتضمن هذا الجانب عدة خبرات وقدرات اكتسبها الطفل منذ صغره ومن أهمها:

1. الخبرات السابقة:

هي خبرة تساعد الفرد على الربط بين المعنى الذهني للكلمة وصورتها المكتوبة، كما لا ننسى دور الأسرة الذي يظهر واضحا في إثراء خبرات الأطفال[3].

---

[1] ينظر: محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، ص123.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص42.

[3] ينظر: المرجع نفسه ، ص17.

2. الخبرات اللغوية:

هي مجموعة المفردات والتراكيب اللغوية التي اكتسبها الفرد من أسرته ومجتمعه قبل دخوله المدرسة.

3. القدرة على التمييز البصري والنطقي بين أشكال الكلمات المتشابهة والمختلفة.

4. الرغبة في القراءة

ب. مرحلة تعلم القراءة:

هي المرحلة التي توفر فيها جميع الظروف الخاصة التي تتيح الاستعداد للطفل وتعده للقراءة إعداد غير مباشر، ولكي تتحقق يجب على المعلم إيجاد صلة طيبة وعلاقة وثيقة بين المنزل والمدرسة حتى يشعر الطفل بالأمن والاستقرار النفسي[1]، ويكون ذلك بـ:

- تعاون الأسرة مع المدرسة تعاونا صادقا.
- منح الأطفال أول الأمر قسطا كبيرا من الحرية كي يلعبوا ويتحركوا وينتقلوا داخل المدرسة.
- تجنب المعلمين مظاهر الخشونة والعنف في معاملتهم[2].
- توحيد زّي الأطفال.
- دعوة الآباء لزيارة أطفالهم في المدرسة، ومشاركتهم في حفلاتهم ورحلاتهم ونشاطاتهم.

[1] ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص19.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص19.

1-5- أهمية القراءة وأهداف تدريسها:

للقراءة أهمية بالغة في الثقافة بشطريها الإنساني والإسلامي، وهي الصلة بين الإنسان والمعارف والعلوم قديما وحديثا، والوسيلة في ملء الفراغ وإشباع الميول والرغبات الثقافية ولازالت أهم وسيلة موثقة لنقل المعلومات في عصرنا المليء بالوسائل الإعلامية التقنية المتقدمة مثل التلفاز والمذياع وما شابههما[1].

وهي عامل له وزنه في اكتساب الخبرات واتساع الأفق وخصوبة المعرفة، فالتلميذ بالرغم من أنه يسمع من مدرسه ويحتك بعناصر المعرفة، فهذا لا يمنعه من القراءة وأداء واجباته المدرسية التي كُلف بأدائها، والإنسان في حياته العامة محتاج إلى أن يعي ما يدور حوله ويتزود بالمعارف والمعلومات حتى يساير الزمن الذي يعيش فيه، وسبيله في ذلك قراءة الكتب والصحف والمجلات والنشرات[2].

ولأهميتها القصوى في حياة الإنسان حظيت من علماء التربية بنصيب كبير من الدراسة والبحث خاصة في السنوات الحالية من هذا القرن، إذ يعد ما أنجز منها في هذه الفترة بآلاف الدراسات والبحوث، بعضها اتصل باستعداد الطفل لها، وبعضها اختص بعيوب النطق وأثرها فيها، والبعض الآخر اتصل بخبرات ما قبل القراءة أو الميول القرائية لدى التلاميذ أو بتأليف كتب القراءة[3].

---

[1] ينظر: محمد موسى الشريف، الطرق الجامعة للقراءة النافعة، دار الأندلس الخضراء، ط6، 1425هـ/2004م، ص29 وص30.

[2] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص30.

[3] ينظر: المرجع نفسه ، ص30.

إن القراءة من أهم الأسس الثقافية في المجتمعات الحديثة، فهي وسيلة هامة للاتصال وتحصيل المعرفة والينبوع الذي يمد الفرد بالأفكار الغزيرة والقيمة لمجابهة الحياة[1]، وقد ازدادت أهميتها والحاجة إليها بازدياد التطور المعرفي والتكنولوجي والتقدم الحاصل بعد الثورة الصناعية وفي مجالات الحياة، وعلى الرغم مما حصل في مجال تكنولوجيا الاتصال ظلت قراءة الكلمة المكتوبة تمثل بابا واسعا من أبواب المعرفة[2].

فلا قيمة للمعارف المكتوبة دون قراءتها، ولا للكتب والموسوعات العلمية والتاريخية دون القراءة، ومن أسباب رجحانها على غيرها من وسائل الاتصال أن المكتوب يمكن قراءته في كل زمان ومكان دون القيود التي تقتضيها وسائل الاتصال الأخرى[3].

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص أهداف تدريس القراءة فيما يلي:

- ✓تنمية الرغبة والشوق إلى القراءة والاطلاع والبحث عن المواد القرائية الجديدة.
- ✓سلامة النطق في القراءة الجهرية ومعرفة الحروف وأصواتها ونطقها نطقا صحيحا[4].
- ✓فهم معاني الجمل والكلمات المقدمة.
- ✓تجريد الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.
- ✓قراءة نحو 300 و350 كلمة أساسية.
- ✓تركيب مقاطع وكلمات جديدة من الحروف التي سبق تجريدها[5].

---

[1] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، تعليم الأطفال والصفوف الأولية، ص41 وص42.

[2] ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 1428هـ/2008م، ص255.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص255.

[4] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1427هـ/2006م، ص145.

[5] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص23.

- ✓اكتساب القدرة على القراءة الصامتة بسرعة وفهم الأفكار الرئيسية والفرعية، والقدرة على الاستنتاج وإصدار الأحكام حسب نموهم العقلي واللغوي في هذه المرحلة.
- ✓تزويد القارئ بالمعارف والمفاهيم والحقائق والنظريات والآراء التي أودعت بطون الكتب أو سجلت في الروايات.
- ✓تنمية قدرات التلاميذ على الاستماع، وتركيز الانتباه على ما يسمعونه ويفهمونه والتعبير عنه بأسلوبهم تعبيرا سليما من اللحن والخطأ.
- ✓هي نافذة الإنسان على الدنيا، يطل منها على كل شيء، ويرى منها الحياة ويطلع على الكون[1].
- ✓تجعل التعلم أيسر وتعطي القدرة على التخيل وبعد النظر[2].
- ✓اكتساب عادات سليمة مثل:

أ- الإصغاء إلى المعلم إذا تحدث.

ب-الإجابة عن الأسئلة دون خجل.

ج- مشاركة أقرانه في الحديث.

د- النظافة والمحافظة على كتبه.

هـ- الجلوس جلسة صحية إذا قرأ.

و- الاستئذان عند الدخول والخروج والكلام[3].

- ✓مراعاة علامات الوقف عند القراءة.
- ✓إدراك العلاقات بين الكلمات في الجملة الواحدة.
- ✓اكتساب ثروة لغوية في المفردات والتراكيب والصور الفنية.

---

[1] ينظر: لطيفة حسين الكندري، تشجيع القراءة، ط1، 2014 ، ص41.

[2] ينظر: ماري ليونهاردت، ترجمة إبراهيم الغمري، حب القراءة، بيت الأفكار الدولية، عمان- الأردن، ص11.

[3] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص24.

- ✓الارتقاء بفهم التلميذ وتوسيع مداركه، وهذا يؤهله على الإبداع في مختلف مجالات الحياة.
- ✓اكتساب التلميذ مهارة استخدام فهارس المكتبات والاستفادة من محتوياتها[1].
- ✓تكسب القارئ القدرة على استخدام كلمات متنوعة لتشير إلى المعنى الذي يقصده، أو لتوضيح الكلمات الغريبة[2].
- ✓تمكن المتعلم أن يعلم نفسه بفضل المهارات التي تجعله ينمي معلوماته وخبراته طيلة حياته[3].
- ✓وسيلة لاتصال الفرد بغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية.
- ✓وسيلة للنهوض بالمجتمع وارتباط ببعضه البعض عن طريق الصحافة والرسائل والمؤلفات، والنقد والتوجيه.
- ✓إمتاع القارئ وتسليته في وقت فراغه من خلال قراءة القصص وغيرها[4].
- ✓تمنح الكبار فرصة التعرف على أدب الأطفال الحديث وإعادة قراءته والاستمتاع به[5].

II – القراءة أنواعها وطرق تدريسها

2-1- أنواع القراءة:

تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى نوعين هما:

أ- القراءة الصامتة.

ب- القراءة الجهرية.

---

(1) ينظر: هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، ص24.

(2) ينظر: Margaret W.M, Cognition John Wiley, sons Inc. New York, 2005, P320.

(3) ينظر: شادية التل، محمد مقدادي، اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو المطالعة الحرة وعاداتهم فيها، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد5، العدد04، 1989م، ص100.

(4) ينظر: هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ص14.

(5) ينظر: هيفاء حجار النجار، القراءة للأطفال هدية يومية، رسالة المكتبة، جمعية المكتتبين الأردنيين، المجلد1 – العدد1، مارس 1996م، ص46.

أ. القراءة الصامتة:

هي تفسير الرموز والإشارات الكتابية وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت، أو تحريك شفة أو همهمة[1]مع استبعاد عنصر التصويت استبعادا تاما[2].

ويشير محمد فضل الله إلى أن القراءة الصامتة هي استقبال للرموز المطبوعة وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقا لفهمه منها[3]، وهي تقوم على ثلاثة عناصر هي[4]:

- النظر بالعين إلى المادة المقروءة.
- قراءة الكلمات والجمل.
- النشاط الذهني المصاحب والمؤدي إلى الفهم.

أخذت القراءة الصامتة عناية زائدة وانتشرت بصورة واسعة في المدارس في المرحلتين الإعدادية والثانوية، أما في المرحلة الابتدائية فلم يظهر الاهتمام بها إلا في الصفوف الثلاثة الأخيرة عكس الصفوف الثلاثة الأولى التي كان نصيب القراءة الجهرية فيها أوفى وأعلى حيث أخذت من الوقت المخصص لتعليمها في الصف الأول ابتدائي 75%، وفي الصف الثاني 50%، وفي الصف الثالث 25%[5]، أما بالنسبة لأهميتها فهي تتمثل في[6]:

---

(1) ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص57 وص58.

(2) ينظر: جابر عبد الحميد وآخرون، الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال، القاهرة، ط1981م-1982م، ص43.

(3) ينظر: محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2003م، ص71.

(4) ينظر: هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، ص31.

(5) ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار الميسرة، عمان– الأردن، ط1، 1428هـ/2007م، ص366.

(6) ينظر: المرجع نفسه، ص367.

- ✓تستخدم القراءة الصامتة لأغراض كثيرة داخل المدرسة وخارجها، حيث بلغت نسبة المواقف التي يستخدم فيها الفرد هذه القراءة 95%.
- ✓هي أسرع من القراءة الجهرية في كثير من الدراسات، لأن القراءة الجهرية تستوجب علاوة على مهارات القراءة الصامتة مثل مهارات الإلقاء ومخاطبة الجمهور، وهي مهارات تتطلب وقتا أكثر.
- ✓هي ضرورية لمواجهة الكمية الهائلة من المعارف والكتب التي تطرحها المطابع كل يوم، وإذا لم يتدرب الفرد عليها لن يستطيع مسايرة ركب المعرفة والتقدم فيها.
- ✓تبدو أهميتها واضحة في عدة مواقف تستلزم من الفرد أن يتيح الفرص للآخرين حتى ينعموا بالراحة والطمأنينة، ومن هذه المواقف[1]:
  - موقف القراءة في وسيلة مواصلات عامة.
  - موقف القراءة بجانب مريض.
  - موقف القراءة بجانب نائم.
  - موقف القراءة لخطاب

ولها عدة مزايا أهمها:

- تعد القراءة الصامتة أكثر القراءات شيوعا، فهي تستخدم في قراءة الصحف أو المجلات، والكتب الخارجية والمنهجية التي تقتضي طبيعتها القراءة الصامتة.
- يستطيع القارئ عن طريقها أن يلتقط المعاني بسرعة أكبر، حيث يمكنه قراءة عدة صفحات في مدة زمنية أقل[2].

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المفاهيم اللغوية عند الأطفال،، ص367.

[2] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص59.

- العناية البالغة بالمعنى، واعتبار عنصر التصويت مشتتا يعوق سرعة التركيز على المعنى، والالتفات إلى الخبرات الفنية المتاحة لها.
- هي وسيلة ناجحة في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية، ومفضلة من طرف الأطفال.
- هي قراءة طبيعية يمارسها الإنسان في مواقف الحياة اليومية على اختلافها.
- زيادة قدرة الطفل على القراءة والفهم وتحليل ما يقرأ والتمعن فيه والرغبة في القراءة لحل المشكلات، إضافة إلى ذلك فهي من أهم الوسائل التي تحقق للقارئ أهدافا عديدة، كتنمية ميوله وإشباع حاجاته وغيرها.
- تتيح للمتعلم تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها والتفكير فيها، وهذا ينمي ثروته اللغوية، كما أنها تيسر له الهدوء الذي يمكنه من تعمق الأفكار ودراسة العلاقات بينها.
- تعود الأطفال الاعتماد على النفس في الفهم وحب الاطلاع[1].

أما عيوبها فهي:

- تساعد على شرود الذهن وقلة التركيز والانتباه من المعلم.
- فيها إهمال وإغفال لسلامة النطق ومخارج الحروف.
- هي قراءة فردية لا تشجع القراء على الوقوف أمام الجماعات، أو مواجهة مواقف اجتماعية.
- لا تساعد المعلم على التعرف على قوة وضعف الطفل في صحة النطق أو العبارة[2].

[1] ينظر: فهيم مصطفى، الطفل والقراءة، الدار المصرية اللبنانية، ص63 وص64.

[2] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص59.

ب. القراءة الجهرية:

هي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة المعاني وتقويمها من طرف القارئ، كما أنها عملية آلية تشترك فيها العين والذهن واللسان، وتشدد على نطق الكلمات والجمل نطقا صحيحا[1]، وهي تستخدم في المراحل الأولى من تعلم اللغة[2]، وتقوم على أربعة عناصر هي:

- رؤية العين للمادة المقروءة.
- الإدراك الذهني للصورة المقروءة.
- نطق المادة المقروءة.
- إدراك وفهم معنى المقروء[3].

تتفق القراءة الصامتة والجهرية في بعض العمليات العقلية مثل التعرف إلى الرموز وفهم المعاني، بينما تنفرد القراءة الجهرية بنطق الرموز وإخراجها وتفسير الأفكار والانفعالات التي تحتوي عليها المادة المقروءة[4]، إضافة إلى ذلك فهي تتطلب مهارات صوتية مثل حسن الإلقاء وتنغيم الصوت[5].

ولهذه القراءة مزايا ارتبطت بها من الناحية النفسية والتربوية والاجتماعية هي:

- فيها تحقيق لذات الطفل وإشباع لكثير من أوجه النشاط عنده.

---

[1] ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص277.

[2] ينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار الميسرة، عمان– الأردن، ط1، 1423هـ/2002م، ص108.

[3] ينظر: هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ص27.

[4] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص73.

[5] ينظر: Dechant E.V, Inproving the teaching of reading New Delhi prentic- Hall of India prinate limited 1969, P22.

- يستريح الطفل لسماع صوته ويطرب له حين يمدحه المعلم لقراءته ويشعر بالسعادة بنجاحه، ويُسَر عندما يرى الآخرين يستمعون إليه[1].
- تدريب التلاميذ على مواجهة الآخرين.
- تدفع الحرج والخجل والخوف عنه.
- تبني الثقة في نفسه.
- فيها إعداد الفرد للحياة.
- القدرة على الإسهام في مناقشة مشكلات المجتمع وأهدافه.
- فيها تشخيص لجوانب الضعف في النطق عند التلاميذ ومحاولة علاجها.
- تساعد في تعلم المواد الدراسية الأخرى[2].
- تبني شخصية الطفل وتزيد من تثقيف نفسه.
- هي وسيلة إمتاع واستمتاع وإنماء لروح الجماعة[3].

أما بالنسبة لعيوبها فتتمثل في[4]:

- لا تلائم الحياة الاجتماعية بسبب الإزعاج والتشويش على الآخرين.
- تأخذ وقتا أطول، وهذا بسبب مراعاة عدة أمور أهمها مخارج الحروف وسلامة النطق.
- يبذل القارئ في هذه القراءة جهدا أكبر من مثيلتها الصامتة.
- الفهم عن طريق هذه القراءة أقل، لأن جهد القارئ يتجه إلى إخراج الحروف من مخارجها ومراعاة الصحة في الضبط.
- فيها وقفات ورجعات في حركات العين أكثر من القراءة الصامتة
- قراءة صحيحة تؤدى داخل الصف ولا يمكن ممارستها خارج الصف أو المدرسة.

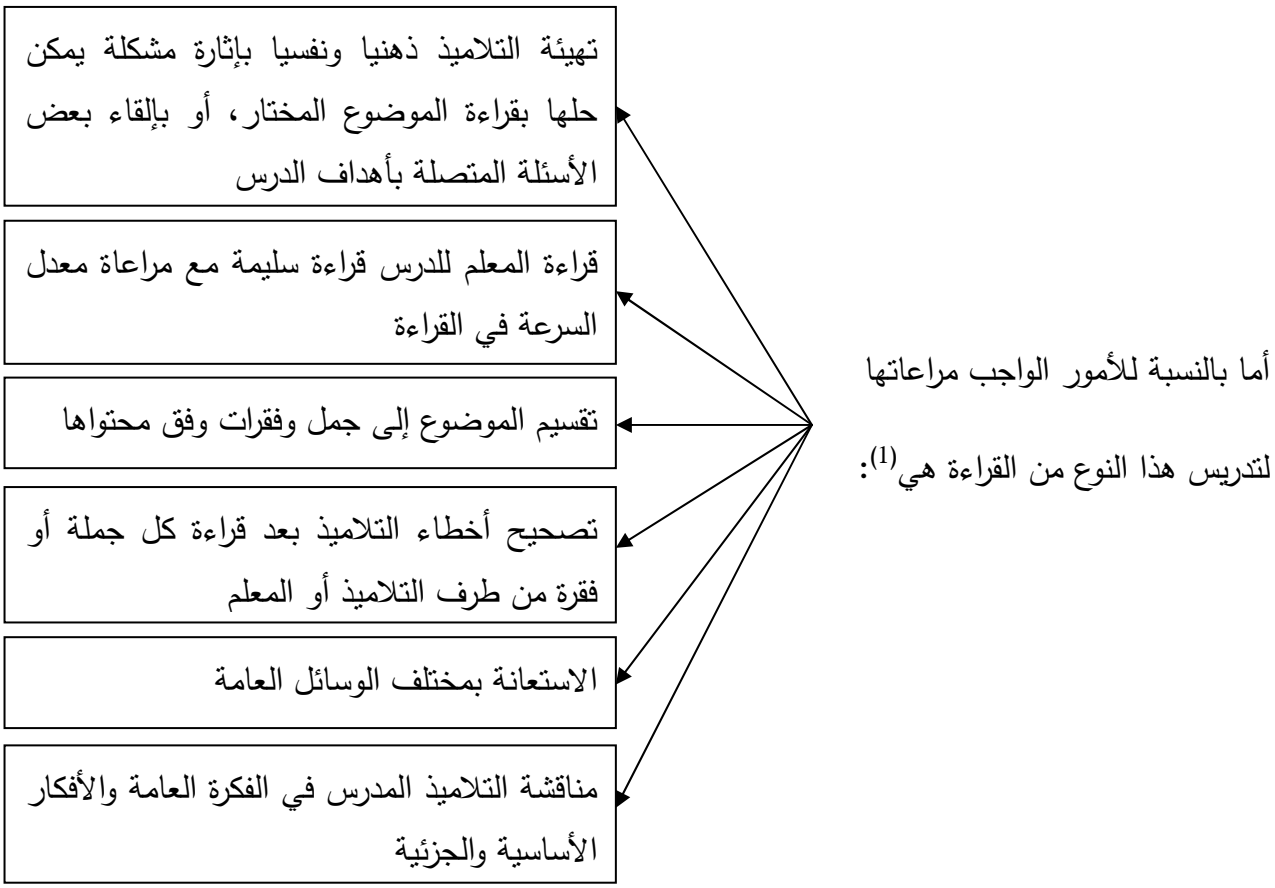
---

[1] ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص61.

[2] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص71.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص72.

[4] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص72.



[1] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص142.

2-2- الطرق العامة في تدريس القراءة:

إن ما نستخدمه اليوم من طرق تعليم القراءة مستمد ومنقول من طرق تعلم اللغتين الإنجليزية والفرنسية، وما أجري في بحوث علمية أو تجارب عملية من صقل القراءة يعد قليلا مقارنة بما قام به علماء الغرب، فلكل لغة طبيعتها وخصائصها وأسلوبها.

وعل كل حال هناك ثلاث طرق رئيسية لتعليم القراءة للمبتدئين وهي[1]:

أ/- الطريقة التركيبية (الجزئية) ويندرج تحتها طريقتان فرعيتان: الأبجدية والصوتية.

ب/- الطريقة التحليلية (الكلية) ويندرج تحتها طريقتان فرعيتان: طريقة الكلمة والجملة.

ج/- الطريقة التوليفية (التوفيقية).

أ) الطريقة التركيبية (الجزئية):

سميت بهذا الاسم لأنها تبدأ بتعليم المبتدئين أجزاء الكلمة، أي حروف وأصوات اللغة[2]، أما تسميتها بالتركيبية فالأن العملية العقلية التي يقوم بها التلاميذ في التعرف على الكلمة تكون بتركيب الأصوات من الحروف التي تعلموها وحفظوها من قبل[3].

ويندرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان هما[4]:

1/ الطريقة الأبجدية (الحرفية).

2/ الطريقة الصوتية.

---

[1] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص83.

[2] ينظر: راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، ط1، 1424هـ/ 2003م، ص67.

[3] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص83.

[4] ينظر: محمد عدنان عليوات، تعليم الأطفال القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري، عمان- الأردن، ط2007م، ص66.

1-الطريقة الأبجدية (الحرفية):

هي طريقة يتعلم فيها المبتدئ حروف الهجاء بأسمائها وصورها بالترتيب الذي هي عليه (ألف- باء- تاء- ثاء)، ثم يتدرب بعد ذلك على نطقها مفتوحة ومضمومة ومكسورة ومشددة قراءة وكتابة، فإذا استوعب ذلك قام بضم حرفين منفصلين ليؤلف كلمة، فالألف تضم إلى الباء لتكوين "أب"، والألف إلى الميم لتكوين "أم"، وهكذا إلى أن يتمكن من تأليف كلمات وجمل[1].

سميت بالهجائية لأنها تعتمد على المفهوم البسيط للقراءة، وهو التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها[2]، وفي القرن التاسع عشر شاعت في العالم العربي وارتبطت بالموروث من عصور التخلف والجهل، ولها عدة مزايا وعيوب أهمها[3]:

أ. المزايا:

- سهلة على المعلم وتتم بالتدريج.
- تعتبر طريقة مثلى ومألوفة من طرف الكثير.
- تمكن التلميذ من السيطرة على الحروف الهجائية في ترتيبها، وهذا يجعلهم قادرين على التعامل مع المعجمات اللغوية.
- التمكن من تركيب كلمات مستقلة.
- تساعد الطفل على عملية التهجي.
- تتدرج بالمتعلم تدرجا ميسورا من الحروف إلى الكلمات ثم الجمل.

---

[1] ينظر: راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص68.

[2] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص73.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص75.

ب. العيوب:

- تخالف الطريقة الطبيعية لتعلم التلاميذ، كونها تبدأ من الجزئيات إلى الكليات، ومن المجهول إلى المعلوم، بينما واقع الطفل يبدأ بالكليات ثم ينتقل إلى الجزئيات.
- قد تكون وسيلة سهلة على المعلم لأن عدد الحروف محدود ورسمها بسيط وأصواتها ثلاثية إلى حد ما، لكنها ليست سهلة بالنسبة للتلميذ، كونها لا ترضي حاجاته ورغباته.
- إن تعلم هذه الحروف الصماء يمثل صعوبة كبيرة بالنسبة للتلاميذ من خلال الخلط بين بعضها ونسيان بعضها الآخر، وقد تكون النتيجة فقدان الشغف بالقراءة وكراهية المدرسة وهجر التعليم كله[1].
- تؤدي هذه الطريقة إلى إضاعة أوقات التلاميذ كونهم يتعلمون الحروف من غير رابطة ولا يتمكنون من حفظها إلا بصعوبة عظيمة.
- إن ترتيب الحروف المعروف والمستخدم في الطريقة الهجائية لا يساير قوانين التعلم من حيث البدء بالسهل والتدرج إلى الصعب.
- إن مبدأ تركيب الكلمات من الحروف يقتضي الابتداء بالحروف يقتضي الابتداء بالحروف السهلة والأكثر استعمالا، لذلك بات من الضروري تصنيف الحروف حسب سهولة صورها وتنوع استعمالها من جهة أخرى.
- يتعلم التلميذ فيها الحروف دون إدراك وظيفتها[2].
- إن صوت الحرف أصغر من اسمه، وفي هذا عنت على المتعلم.

---

[1] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص87 وص88.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص88.

- تعود هذه الطريقة التلاميذ على القراءة البطيئة كونها قائمة على التهجي حرفا حرفا، وعلى قراءة الجملة كلمة كلمة، ويترتب على ذلك عدم إدراك الجمل والعبارات إدراكا تاما.
- يتعلم التلاميذ من خلال هذه الطريقة رموزا لا معنى لها.
- يستغرق الانتقال بالتلميذ من الحروف إلى الكلمات ثم الجمل وقتا طويلا.
- لا تتيح للتلميذ التصور البصري للشكل المكتوب.
- لا تراعي نمو الطفل وقدراته، لأنها طريقة آلية في اكتساب المهارات.
- تفرض كلمات معينة وقد تكون صعبة الفهم[1].
- تقيد حرية التلميذ، وتحد من انطلاقه في التحدث.

2-الطريقة الصوتية:

تتفق هذه الطريقة مع الطريقة الهجائية في الأساس وهو البدء بالجزء، وتخالفها في أن الطريقة الهجائية تعنى بتعليم أسماء الحروف، في حين ترى الطريقة الصوتية أن هذا يعوق الطفل في عملية تركيب الكلمة والنطق بها[2].

ويعتقد الأستاذ ساطع الحصري وهو من أنصار هذه الطريقة، أن الحروف والحركات التي تتألف منها الألف باء رموز وإشارات وضعت للدلالة على الأصوات، فتعليم الألف باء يرجع إلى إيجاد رابطة ذهنية بين الأصوات وإشاراتها، وهذا ما أدى إلى تعريف القراءة بأنها انتقال الذهن من الحروف والحركات التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات التي تدل عليها

[1] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص88.

[2] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص149.

تلك الحروف والحركات، وهو يعتقد أن تعليم الحروف والاستفادة منها يتوقف قبل كل شيء على معرفة الأصوات، وأن مهمة المعلم تنحصر في أمرين أساسيين هما[1]:

أولهما: تعليم أصوات الحروف.

ثانيهما: تعليم صور الحروف.

كما يرى أن أحسن طريقة لإظهار صوت من الأصوات وتعليمه، هو إبراز الصوت ضمن الكلمة وتحليلها إلى الأصوات التي تركبها مع ضرورة اختيار الكلمة البسيطة لفظا ومعنى، ويكون مدلولها واضحا سهل الإدراك ومعناها قابلا للرؤيا والتصوير[2]، ويجري التعليم بهذه الطريقة كما يأتي[3]:

أ. تقدم أصوات الحروف.

ب.تقدم رموز الحروف، ويجري التدريب على كتابتها على السبورة أولا ثم الدفاتر.

ج. تدريب الطلبة على الربط بين أصوات الحروف ورموزها.

د. تدريب الطلبة على تكوين مقاطع من حرف صامت وحركة، أو من حرف صامت وحرف مد.

هـ. تدريب المتعلمين على ضم المقاطع إلى بعضها لتكوين الكلمات.

أما بالنسبة لمزايا وعيوب هذه الطريقة فهي: [4]:

أ/ المزايا:

- ✓ سهلة في تعلم حروف محدودة العدد، وبسيطة الشكل.
- ✓ يتمكن من خلالها التلاميذ من إجادة القراءة السريعة.

---

[1] ينظر: راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص69.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص69.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص295.

[4] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص90 وص91.

- ✓ تدرب التلميذ على الأصوات المختلفة.
- ✓ تعتبر ضرورية في تعلم القراءة.

ب/ العيوب:

- ✓ تخالف عملية الإدراك عند الإنسان، لأن التلميذ يدرك الكل قبل الجزء، والجملة قبل الكلمة، والكلمة قبل الحرف.
- ✓ التركيز على تعلم الحروف بأشكالها ونطقها دون الاهتمام بالمعنى.
- ✓ تفتقر لعنصر التشويق.
- ✓ يصيب التلاميذ من جراء هذه الطريقة الاضطراب من خلال الكلمات المتشابهة في أشكالها مثل (ناب– باب– غاب).
- ✓ صعوبة ربط الأصوات بالكلمات وتعميمها على كلمات أخرى.
- ✓ تترك عند الطفل عادات سيئة في النطق كمد الحرف زيادة عن المطلوب.

ب) الطريقة التحليلية:

تسمى بالطريقة الكلية، تبدأ بتعليم التلميذ وحدات لغوية على شكل مفردات مفهومة ومألوفة لديه وتقوم على البدء بالكلمات أولا ثم الحروف، أساسها معرفة الطفل كثيرا من الأشياء والأسماء قبل دخوله المدرسة[1]، وتقسم إلى عدة أشكال أهمها:

1. طريقة الكلمة:

الأساس في هذه الطريقة هو البدء في تعليم المبتدئين القراءة بالكلمة أولا، ثم الانتقال إلى تحليل الكلمات إلى حروف وأصوات تحليلا مفصلا، وتكوين كلمات جديدة من هذه الحروف والأصوات[2].

---

[1] ينظر: راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص70.

[2] ينظر: محمد عدنان عليوات، تعليم الأطفال القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، ص79.

تعتبر هذه الطريقة من أسرع طرق تعليم المفردات الأساسية للقراءة، وهي طريقة مباشرة إذا قورنت بالطرائق الأخرى في تعليم التلميذ عملية القراءة[1]، ولها عدة مزايا وعيوب هي[2]:

أ/ المزايا:

- يبدأ التلميذ فيها بما له دلالة ومعنى عنده.
- تتماشى مع طبيعة إدراك التلميذ، لأن الكلمة في ذاتها كل وليست جزء.
- تزود التلميذ بثروة لغوية تمكنه من الاستفادة منها.
- هي أسرع في تعلمها من الطرائق السابقة، كونها توجد عند التلاميذ الدافعية.
- تربط هذه الطريقة بين اللفظ والمعنى.
- تتفق مع قوانين التعلم التي تقر أن الإنسان يدرك الأشياء إدراكا تاما قبل أن يدرك الأجزاء التي يتكون منها هذا الشكل.
- تشوق التلاميذ وتبعث فيهم النشاط، فقراءة بضع كلمات ثم بعض العبارات البسيطة يجعلهم يحسون بتحقيق شيء.
- يكون باستطاعة المعلم بهذه الطريقة ربط دروس القراءة والإملاء[3].

ب/ العيوب:

- لا تستند على أسس الإعداد قبل مرحلة القراءة.
- يدخل فيها عنصر التخمين بشكل أكبر.
- قد لا يكون التلميذ دقيقا في إدراكه كما يحب المعلم.
- تجعل التلميذ يخلط بين أشكال الكلمات المتقاربة كونها تعتمد على شكل الكلمة.

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص151.

[2] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص94 وص95.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص95.

- عجز التلاميذ عن قراءة الكلمات الغريبة أو غير المألوفة.
- تحتاج إلى وقت ومجهود كبيرين من أجل إجادة نطق ورسم شكل الكلمات.
- تعوق السرعة في القراءة.
- يلجأ بعض المعلمين رغبة منهم في إغناء حصيلة التلاميذ اللغوية أو تدريبهم تدريبا شاملا على مدهم بكلمات غريبة عنهم، وهذا لا يحرك في نفوسهم شوقا أو عاطفة[1].

2. طريقة الجملة:

تتفق مع طريقة الكلمة في الأساس الذي تقوم عليه وهو الاهتمام بالمعنى، لكنها تختلف عنها في تفسير الوحدة فتجعلها الجملة لا الكلمة، وتعد الجملة في هذه الطريقة وحدة تعلم القراءة، وهي تقوم على الأسس الآتية[2]:

- ❖ إعداد جمل قصيرة من قبل المعلم وكتابتها على السبورة أو على البطاقات.
- ❖ ينظر التلاميذ إلى الجملة بانتباه وتركيز ودقة.
- ❖ ينطق المعلم الجملة ويرددها التلاميذ وراءه جماعات ومرات كافية.
- ❖ تحليل الجمل من طرف المعلم واختيار الكلمات المتشابهة لتحليل الحروف.
- ❖ الانتقال بالمتعلم من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب.

أما بالنسبة لمزاياها وعيوبها فهي تتمثل في:

أ/ المزايا:

- إدراك الطفل للكلمات في عملية التعلم.
- تنمية ثروته اللغوية[3].

---

[1] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص96.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص96.

[3] ينظر: محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، ص88.

- تساير طبائع الأمور، لأن الفكرة تسبق الرموز صوتا ورسما ولا يمكن أن تؤخذ الفكرة من حرف أو كلمة وإنما تؤخذ من الجملة.
- تحتوي الهدف الرئيسي من القراءة، حيث يركز على فهم المعاني وارتباط بعضها ببعض.
- تساعد على الانطلاق في القراءة.
- تستند على استغلال خبرات التلاميذ واستخدام الكلمات التي تشيع في حياتهم اليومية.
- تقوم على أساس نفسي، فهي تبدأ بالكليات دون التركيز على الجزئيات.
- يقل الحدس والتخمين فيها.
- يمكن تعلم هذه الطريقة عن طريق الكتاب أو البطاقات.
- لا تمهل التركيز على الكلمات، ولا على إتقان الحروف والكلمات.
- تعمل في الانطلاق في التحدث والتعبير الشفوي والكتابي.
- تشعر التلاميذ بالقراءة الجيدة للجمل والعبارات.
- تعتمد في جانب منها على الالتقاط البصري أكثر من السمع.

ب/ العيوب:

- تحتاج إلى معلم صاحب كفاءة يستطيع أن يتخذ من سبل النشاط المختلف والتدريبات المتعددة داخل غرفة الصف وخارجها ما يعين التلميذ على تصور رسم الجمل والكلمات والحروف.
- تحتاج إلى كثير من الوسائل المعنية.
- تعرض الجمل وتقرأ بطريقة آلية، وهذا يجعل التلميذ لا يحسن التعرف إليها إذا انتقل إلى جمل أخرى[1].

[1] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص100.

ج) الطريقة التوليفية (التوفيقية):

هي طريقة تجمع بين الطريقة التحليلية والتركيبية، وتعتمد على إبراز مجموعة من الكلمات السهلة والمميزة لدى الطفل حتى يسهل إدراكه، كما تهتم بتحليل الكلمات إلى حروف وأصوات[1].

تعطي هذه الطريقة مميزات كل الطرق السابقة وتستفيد منها في نسق متكامل بغية الوصول إلى قمة الجودة في تعليم القراءة، فهي تقوم على مزج إيجابيات الطرق والأساليب المختلفة على وجه يضمن الاستفادة من محاسنها[2].

2-3- أساليب تدريس القراءة:

تتم عملية تدريس القراءة من خلال مراحل ثلاث هي[3]:

أولا التركيز على آلية القراءة:

تسير هذه المرحلة وفق الخطوات التالية:

- يعرض المعلم النص أمام الطلاب مكتوبا بخط النسخ على لوحة من الورق المقوى بخط كبير واضح، ثم يقرأ النص قراءة أولى بتأنٍ مستخدما المؤشر لافتا أنظار الطلاب إلى النص.
- يقرأ النص من طرف المعلم أولا ثم الطلاب فقرة فقرة.
- يحضر المعلم بطاقات تتضمن صعوبات قرائية ويعرضها أمام التلاميذ ويقرأها.
- يطلب من الطلاب فتح كتبهم على الدرس، ويقرأ الدرس قراءة نموذجية.
- يكلف المعلم الطلاب إعادة قراءة الدرس مبتدئا بالأقوياء منهم ثم الطلاب الأقل قدرة.
- توجيه أسئلة مباشرة وتصحيح الإجابات عند الضرورة[4].

---

[1] ينظر: محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، ص89.

[2] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص100.

[3] ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص72.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص72.

ثانيا: الفهم والتدريب على آلية القراءة:

تتم هذه المرحلة على النحو التالي:

- توجيه مجموعة من الأسئلة أثناء القراءة الثانية والثالثة.
- توجيه المعلم أسئلة تكون إجاباتها نمطا محدودا أو كلمة معينة قصد التعرف على معناها وتوظيفها.
- تمثيل الدرس قرائيا[1].

ثالثا تدريب على التدريبات:

بعد تدريب الطلاب على مهارة القراءة يأتي دور التدريب على التدريبات لتعزيز هذه المهارات من خلال التكرار، ومن أشهر هذه التدريبات[2]:

- تدريب الوصل بين الجمل الناقصة وما يُكملها.
- تدريب تحليل الكلمات.
- تدريب ملء الفراغ.
- تدريب تركيب الكلمات.
- تدريب الأساليب اللغوية.
- تدريب اقرأ.
- تدريب الألعاب اللغوية.

[1] ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، ص73.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص84.

2-4- المهارات المطلوبة في عملية القراءة:

أ-الاستماع:

هي العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جاهرة أو المتحدث في موضوع ما، وترجمة الرموز والإشارات والأصوات إلى دلالات[1]، وتحتاج هذه العملية إلى حسن الإنصات ومراعاة آداب السمع والاستماع، كالبعد عن المقاطعة أو التشويش، وله أهمية كبيرة تتمثل في:

- هو وسيلة جيدة لتعليم المكفوفين[2].
- فهم مدلول الألفاظ والربط بين الصور الحسية للأشياء والألفاظ الدالة عليها.
- الاتصال بالبيئة البشرية والطبيعية والتعرف إليها.
- فهم المستمع لما يدور حوله من أحاديث وأخبار ونصائح وتوجيهات[3].

ولتنمية هذه المهارة يرجى اتباع مجموعة من الاقتراحات هي[4]:

✓وضع الأطفال في الأماكن الملائمة، وضبط النظام والتقليل من الضوضاء.

✓ربط المادة المقروءة أو الملقاة على مسامعهم بخبراتهم السابقة، وتوضيح معاني الكلمات الجديدة وإلقاء الأسئلة المثيرة.

✓ملاءمة المادة المسموعة لمستوى نضج الأطفال، ومدى انتباههم وخبراتهم السابقة.

✓تزويد الأطفال بالتوجيه الذي يساعدهم على إعادة إلقاء ما سمعوا وتلخيصه وشرحه.

---

[1] ينظر: هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ص25.

[2] ينظر: هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل ، عمان-الأردن، ط1 ، 2005 ، ص184.

[3] ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص64.

[4] ينظر: فهيم مصطفى، الطفل والقراءة، ص75.

✓توضيح أهمية الإصغاء المهذب والمفيد في التفاعل مع أعضاء الجماعة.
✓عرض بعض البرامج الإذاعية الخاصة، التي تتناسب مع المنهج التعليمي للأطفال واستخدامها كدروس بين الحين والآخر.
✓تشجيع الأطفال والآباء على تقييم هذه البرامج الإذاعية ومناقشتها بعد الاستماع إليها.

ب- الفهم:

يعتبر من أهم مهارات القراءة وأساس عملياتها، لذا نجد التلميذ يسرع في القراءة وينطلق فيها إذا فهم ما يقرأ ويتوقف إذا جهل معنى ما يقرأ[1].

إن الغاية من القراءة ليست القراءة ذاتها بل هي فهم معنى ما يُقرأ أو معرفة فحواه ولعل شرح معاني المفردات يعد أول الخطوات المهمة للوصول للفهم، فالكلمات هي الوحدات الأساسية والرموز التي تعتمد عليها المعاني، ويلي ذلك إيضاح العبارات والمعنى الإجمالي لأن معرفة معاني الكلمات وحدها لا يضمن بالضرورة فهم العبارات، فقد تكون معقدة في تركيبها حتى ولو كانت مؤلفة من كلمات سهلة، ويعود السبب إلى المجاز والتقديم والتأخير كتقديم الخبر عن المبتدأ، أو تقديم المفعول به على الفاعل[2].

ويذكر فتحي الزيات أن الفهم القرائي أكثر المشكلات تأثيرا على ذوي صعوبات التعلم وأنه أقلها قابلية للعلاج، فالأطفال الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمات وتعالج لديهم هذه المشكلات لا يحرزون تقدما ملموسا أو دالا على اختبارات الفهم القرائي وتظل حاجاتهم إلى تعلم الإستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على الفهم[3] والتدريب عليها

---

[1] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص53.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص55.

[3] ينظر: فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ص461.

لذا وجب على المعلم أن يعتني بأساليب الفهم والاستيعاب وتفسير معاني الكلمات، وأن لا يسمح بقراءة الكلمات أو الجمل والفقرات دون فهم معناها[1].

ج- السرعة:

تعتبر السرعة في القراءة من أهم المهارات التي ينبغي أن تعمل المؤسسات التعليمية منذ المرحلة الأساسية على العناية بها، لأنها مهارة تفيد الإنسان في حياته العلمية والعملية وتعطيه القدرة على الاستفادة من الكتب والصحف والمجلات في أقل وقت ممكن، وقد نالت هذه المهارة اهتمام كثير من العلماء في الغرب فظهرت البحوث والتجارب في الربع الأخير من القرن التاسع عشر حول حركات العين أثناء القراءة، وتوصلوا إلى أن هذه الحركات عبارة عن سلسلة من الوقفات والقفزات تمكن القارئ من إدراك الكلمات الموجودة في السطر وعددها في الوقفة الواحدة، كما أظهرت البحوث بعض الحقائق المهمة التي تتلخص في[2]:

- أن حركة العين خلال القراءة لا تكون حركة متواصلة، بل تكون متقطعة تتألف من سلسلة قفزات ووقفات متتالية.
- تكون الوقفات أطول من القفزات بوجه عام، فالمدة التي تستغرقها القفزات تتراوح ما بين $\frac{1}{2}$ و $\frac{1}{24}$ حسب الأشخاص، أما المدة التي تستغرقها الوقفات تتراوح ما بين $\frac{12}{12}$ و $\frac{12}{24}$.

[1] ينظر: سليمان يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1 ، 2010، ص307.

[2] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص49 وص51.

د- الطلاقة:

تعد الطلاقة والانسياب في القراءة من المهارات ذات الصلة بالقراءة الجهرية، فهي صفة يتصف بها القارئ الذي يقرأ قراءة سليمة صحيحة خالية من الأخطاء، ويحسن نطق الحروف وإخراجها من مخارجها نطقا واضحا سليما في زمن أقل من الذي يستغرقه القارئ العادي[1].

2-5- دور المدرسة والأسرة في تنمية الميل للقراءة:

للمدرسة دور عظيم الشأن كبير الأهمية في قراءة الأطفال، فهي أكثر الأماكن تأثيرا في حياتهم القرائية[2]، يكفي أنها تقوم بتدريب الأطفال على التعرف إلى الرموز اللغوية صورة وصوتا، والربط بينها ربطا سليما يحقق المعنى والغاية المراد من القراءة[3]، إضافة إلى تثقيف الطفل وتربيته.

إن المدرسة هي بيئة صالحة وأساسية وتأسيسية لإنارة الميل إلى القراءة، وتأكيد هذا الميل وتعديله لدى الأطفال، وبمرور الوقت تصبح عادة تصاحب الطفل في مراحل عمره وذلك بفضل ما تهيؤه من مناهج وأساليب تدريس وتأمين مواد دراسية مشوقة ومتنوعة، وبما توفر داخل الصف من الكتب والقصص والمجلات والصور التي تتوافق مع اهتماماته وتثير انتباهه[4].

---

[1] ينظر: فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، ص56.

[2] ينظر: عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة (أهميتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها، دار الفكر، دمشق، ط1، 2007م، ص85.

[3] ينظر: أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار الميسرة، عمان- الأردن، ط1، 1425هـ/2005م، ص131.

[4] ينظر: بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار الميسرة، عمان- الأردن، ط1، 1430هـ/2009م، ص290.

أما بالنسبة لدورها فيكمن في الأمور الآتية[1]:

- تخصيص أوقات للقراءة ضمن الجدول المدرسي، حتى يتمكن الأطفال من ممارسة القراءة الحرة داخل الصف أو في مكتبة المدرسة.
- إعطاء الأطفال الفرص الكافية للتعبير عما قرؤوه عن طريق خلق مناقشات في مجموعات صغيرة، أو عن طريق أعمال تمثيلية في مسرح المدرسة.
- تحفيز الأطفال على الاحتفاظ لأنفسهم بسجلات تتضمن قراءاتهم حتى يتسنى لهم الإفادة منها في معرفة ميولهم القرائية مستقبلا ومساعدتهم على تقويم ما يقرؤون وتوجيههم إلى قراءات جديدة.

أما بالنسبة للأسرة فدورها لا يقل أهمية عن المدرسة، إذ تعد الأسرة المؤسسة التربوية الأولى المستقبلة للطفل الجديد، وهي أول جماعة يعيش فيها الطفل ويشعر بالانتماء إليها فيتعلم كيفية التعامل مع الآخرين في سعيه لإشباع حاجاته، كما تعتبر الوحدة الاجتماعية البنائية الأساسية في المجتمع، كونها المسؤولة عن تطوير المجتمع وتوحيده وتنظيم سلوك الأفراد[2].

ومن هنا اتضح أن للأسرة دور مهم ومميز في تنمية الميل القرائي للطفل، وذلك عن طريق أمور هي[3]:

---

[1] ينظر: بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم،، ص290.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص289.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص289.

- إتاحة الفرصة للأطفال للاستماع إلى ما تقدمه الإذاعة المرئية والمسموعة من برامج تبث للأطفال قصد تنمية ميولهم وتوسيع مداركهم، وتحفيزهم على التطلع إلى مزيد من القراءة.
- توفر بيئة لغوية وثقافية في الأسرة، وهذا يساعد على إثراء خبرات الطفل وتنمية مهاراته اللغوية.
- إتاحة الفرص للتعبير عن رغباتهم وميلهم وتشجيعهم على ذلك، وتحفيزهم على التحدث على الخبرات اليومية التي مروا بها.

2-6- دور المعلم في تنمية الميل للقراءة:

المعلم هو موجه العملية التعليمية، وهو أساس نجاح النظام التعليمي وتحقيق أهدافه والركيزة الأساسية لتطوير التعليم وتحديث ورفع كفاءته، بل إن كفاءة العملية التعليمية تتحدد بمستواه المهني والثقافي والفكري، وكلما ارتفع مستواه المهني واتسعت اهتماماته الفكرية والثقافية ارتفع مستوى أدائه في عمله.

أما بالنسبة لدوره فيتحدد دور المعلم في تنمية الميول القرائية لدى الأطفال عن طريق مجموعة من الإجراءات هي[1]:

- ✓على المعلم توفير أكبر عدد من الكتب والقصص والمجلات المشوقة الجذابة المناسبة للأطفال.
- ✓تخصيص حصصا يسمح فيها للأطفال بقراءة كتب من اختيارهم الحر.

[1] ينظر: بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ص291 وص292.

- ✓اصطحاب الأطفال إلى المكتبة وتعريفهم بالكتب الموجودة فيها وتحفيزهم على استعارة كتب منها.
- ✓متابعة الأطفال أثناء القراءة ومناقشتهم.
- ✓استعمال وسائل التقويم المساعدة على تنمية التحصيل القرائي لدى الطفل.

المبحث الثاني: صعوبة تعلم القراءة (العسر القرائي)

I- **العسر القرائي مفهومه وأنواعه، أسبابه ومظاهره.**

1-1- تعريف العسر القرائي.

1-2- أنواع العسر القرائي.

1-3- النظريات المفسرة لصعوبات القراءة أو العسر القرائي.

أولا: نظرية العامل الواحد.

ثانيا: نظرية العوامل المتعددة

1-4- الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات القراءة أو العسر القرائي.

أولا العوامل الجسمية.

ثانيا العوامل البيئية.

ثالثا العوامل النفسية.

رابعا العوامل التعليمية

1-5- مظاهر صعوبات القراءة.

II- **العسر القرائي تشخيصه ومؤشراته**

2-1- تشخيص العسر القرائي.

2-2- مؤشرات العسر القرائي.

2-3- نسبة انتشار العسر القرائي.

2-4- الانعكاسات السلبية لصعوبات القراءة أو العسر القرائي.

أ - العسر القرائي مفهومه وأنواعه، أسبابه ومظاهره.

تمهيد:

يعتبر العسر القرائي من أشهر صعوبات التعلم استئثارا باهتمام العلماء والمربين، وذلك لكون القراءة من أهم المهارات الأساسية التي تبنى عليها جميع التعلمات في جميع المواد الدراسية، وبدونها لا يمكن للمتعلم أن يمضي قدما في مسيرته التعليمية، كما أن وجود عينة من التلاميذ يعانون من عسر القراءة في الصف الدراسي يؤثر على المستوى العام التلاميذ ويهدر الكثير من الوقت والجهد في معالجة ظاهرة لا يعرف عنها الكثير في الأوساط الدراسية.

ومما يزيد من خطورة هذه الظاهرة،غموض أعراضها وقلة الوعي بها، مما يجعل الإقصاء والتهميش أسياد الموقف حين يتعلق الأمر بالتعامل مع الطفل المصاب في ظل غياب الرعاية الخاصة، التي تؤهله لتجاوز الصعوبات التي يعاني منها، والانخراط الإيجابي في الأنشطة الهادفة داخل الفصل وخارجه.

ولتوضيح مفهوم هذه الظاهرة نقوم بعرض مجموعة من التعاريف لها بشيء من الدقة والتفصيل .

1-1- تعريف صعوبة القراءة (العسر القرائي):

تعريف مجمع اللغة العربية ومجمع علم النفس والتربية:

هو تعطل القدرة على القراءة جهرا أو صمتا أو فهم ما يقرأ، وليس لهذا التعطيل صلة بأي عيب من عيوب النطق[1].

[1] ينظر: مجمع اللغة العربية، مجمع علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، الجزء الأول، القاهرة، 1984م، ص48.

لم يعتبر مجمع اللغة العربية وعلم النفس والتربية العسر القرائي اضطرابا بل اعتبره تعطل القدرة على القراءة الجهرية والصامتة وكذلك الفهم، كما نجده قد استثنى عيوب النطق كأسباب مباشرة للعسر القرائي.

تعريف أكيل:

هو: "عدم القدرة على القراءة أو وجود خلل في وظيفة القراءة"[1].

يمكن توضيح العسر القرائي حسب أكيل من خلال نقطتين أساسيتين هما:

- عدم القدرة على القراءة.
- وجود خلل في وظيفة القراءة.

مركز تقييم نمو الطفل:

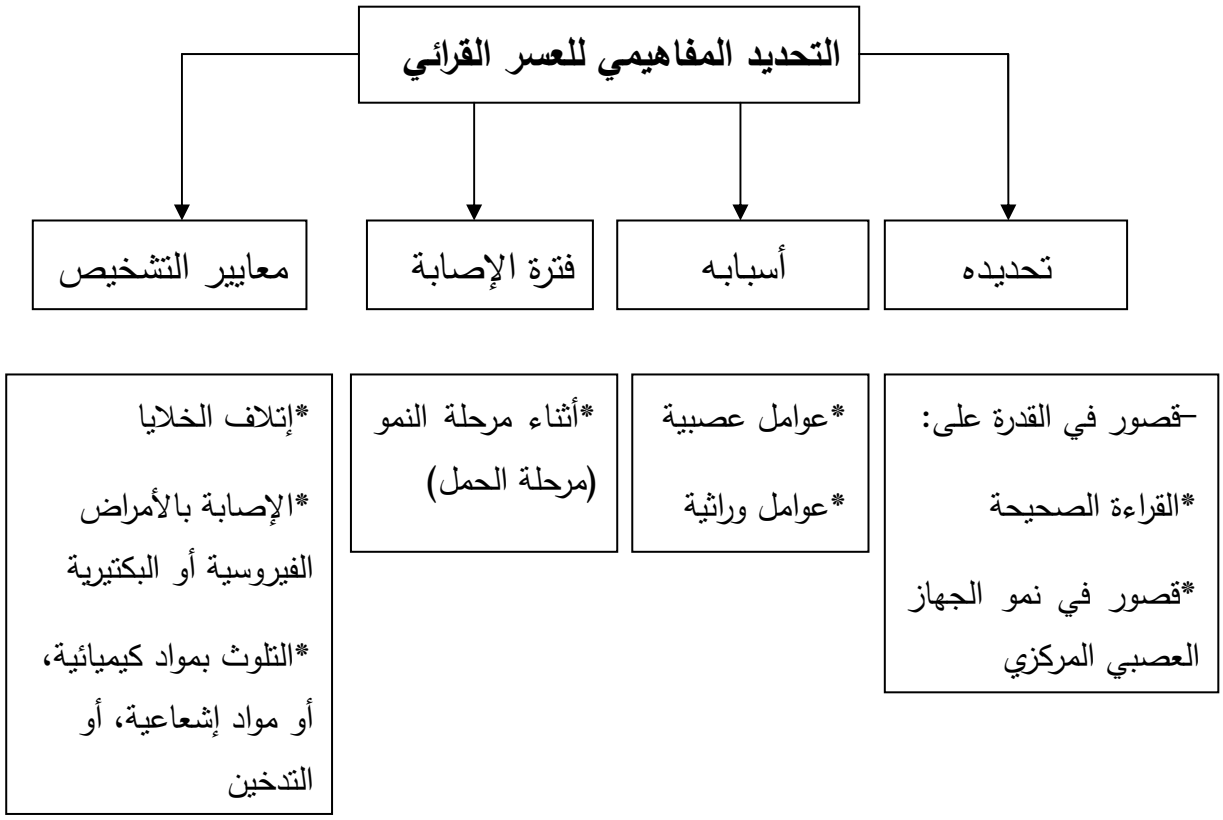
يعرف هذا المركز العسر القرائي بأنه: "حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل من الذين هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية، تحدث نتيجة عوامل عصبية، أو وراثية أثناء مرحلة النمو بسبب قصور في نمو الجهاز العصبي المركزي، وبصفة خاصة في مرحلة تكون خلايا قشرة المخ، وبالذات في المراكز التي تتحكم بوظائف القراءة والتعلم، التي تتكون خلاياها بدء من الأسبوع الثامن إلى غاية الأسبوع الخامس عشر من مرحلة الحمل، قد تتلف خلاياها نتيجة عوامل الإصابة ببعض الأمراض الفيروسية أو البكتيرية، أو التلوث بمواد كيميائية، أو مواد إشعاعية، أو التدخين السلبي"[2].

---

(1) Akil, Dictionary of psychology, English, Arabic with English Arabic Glossary, Beirut, Lebanon, Dar red Arab, 1988, P22.

(2) أحمد عبد الكريم حمزة ، سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2008م، ص53 وص54.

يمكن لنا اعتبار هذا التعريف أكثر توضيحا حيث شمل: (تحديده، أسبابه، فترة الإصابة، معايير تشخيصه)، والتي يمكن أن نوضحها كما يلي:



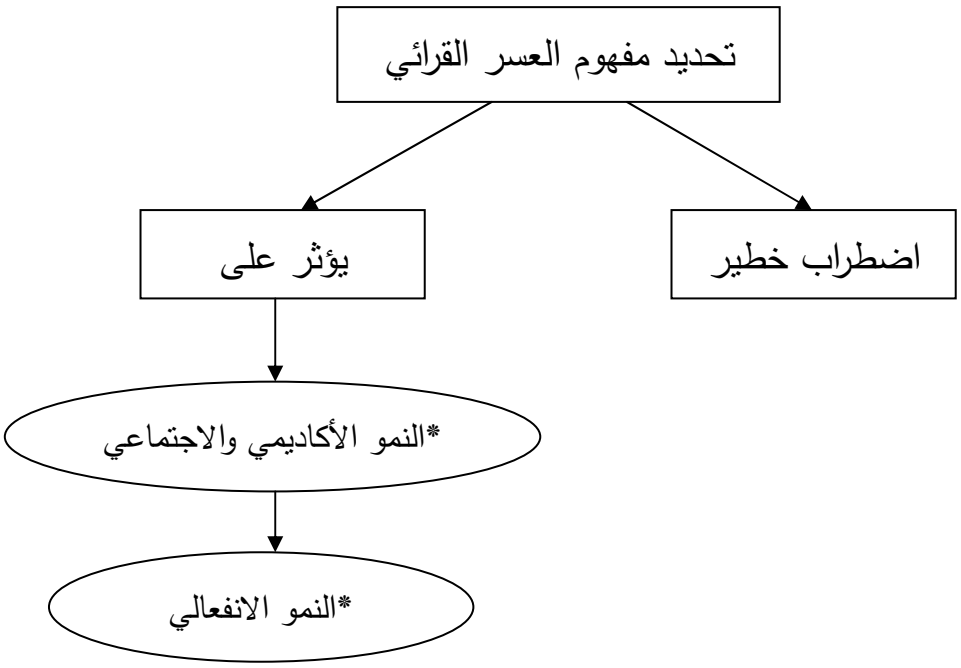
الشكل رقم (36): يوضح مفهوم العسر القرائي حسب مركز تقييم نمو الطفل

تعريف ليندجرين وزملاؤه:

العسر القرائي "اضطراب له تأثيرات خطيرة على النمو الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي لعدد كبير من الأطفال"[1].

(1) Lindgrem, Scott.D ENZI, Ennui and pichman lynncirosid : and comparrisons of Deve lopment, NO, E61, 1985, P140-141.

يحدد ليندجرين وزملاؤه "العسر القرائي" على انه اضطراب له تأثيرات عديدة لكنه لم يحدد ويضبط لنا هذا الاضطراب، ويمكن توضيحه في الشكل الآتي:



الشكل رقم (37): يوضح مفهوم العسر القرائي حسب ليندجرين وزملاؤه

تعريف فوجل:

توضح فوجل خطورة مشكلة العسر القرائي بقولها: "إن الشخص الذي لا يستطيع القراءة يكون معوقا بصورة خطيرة، فالقدرة على القراءة تكون ضرورية بصورة كبيرة من أجل التعلم في المدرسة وتحقيق الاستقلال الاقتصادي، فالقراءة تزيد من نمو الخبرة والنمو الانفعالي والعقلي"[1].

(1) Vogel, Susan Ann, Syntactic Abilities in Normal and Dyslexia, Children, Baltimore university, Park Press, 1975, P01.

نتفق إلى حد ما مع فوجل في أن القراءة تزيد من نمو الخبرة والنمو الانفعالي والعقلي وتحقيق الاستقلال الاقتصادي، لكن نختلف معها في أن الشخص الذي لا يستطيع القراءة يكون معوقا وعاجزا عن القراءة تماما.

تعريف خبراء الديسلكسيا:

هي إعاقة تتميز بقصور في قدرات الاتصال اللغوي تعبيرا أو استقبالا، شفاهة أو كتابة، تظهر بوضوح في عمليات القراءة والكتابة والتهجي والكلام[1].

وهي حالة ليست إدمان، ولكنها حالة يكون الفرد فيها مختلفا عن الآخرين في عمليات التفكير والتعلم، وما يتطلبانه من مهارات الإدراك البصري والسمعي، وتخزين المعلومات والرموز وفهمها، واستدعائها من الذاكرة البصرية والسمعية القريبة والبعيدة، وجميعها مهارات أساسية في عمليات الاتصال اللغوي وغير اللغوي والتعلم[2].

يحدد خبراء الديسلكسيا "العسر القرائي" من خلال النقاط التالية:

- إعاقة تتميز بقصور في قدرات الاتصال اللغوي تعبيرا واستقبالا.
- تظهر في عملية القراءة والكتابة، التهجي والكلام.
- ليست حالة مدمنة.
- يختلف الفرد عن غيره في عمليات التفكير والتعلم، ومهارات الإدراك البصري والسمعي.

---

[1] ينظر: أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عسر القراءة، ص54.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص54.

تعريف جمال بن عمار الأحمر الجزائري:

يعرف العسر القرائي بأنه صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية، وترافق هذه الصعوبة صعوبات في الكتابة، التي تسمى بديسلكسي وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة[1].

حدد هذا التعريف "العسر القرائي" على أنه:

- صعوبة في القدرة على القراءة.
- استثناء أية إعاقة عقلية أو حسية.
- ترافقه صعوبة في الكتابة.
- تنتج عن خلل في استخدام العمليات لاكتساب القدرة.

ما يلاحظ أنه ليس في كل الحالات ترافق هذه الصعوبة صعوبات في الكتابة، فقد يجد الطفل صعوبة في القراءة، ولا يجدها في الكتابة.

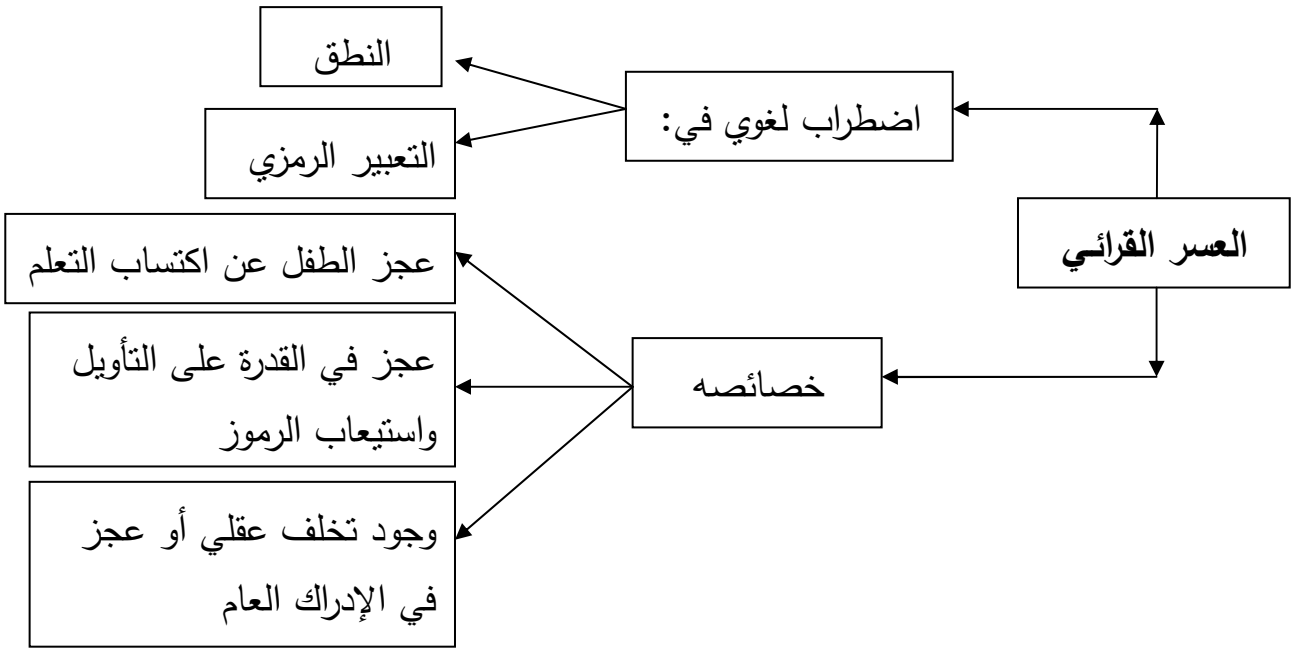
ويعرف أيضا بأنه: اضطراب لغوي في النطق والتعبير الرمزي، وله خصائص مرضية متميزة حيث يعجز الطفل عن اكتساب التعلم السليم والقدرة على التأويل واستيعاب الرموز اللازمة للقراءة مع وجود تخلف عقلي أو عجز في الإدراك العام بشكل رئيسي[2].

---

[1] ينظر: جمال بن عمار الأحمر الجزائري الأندلسي الخزرجي، عسر القراءة، المكتبة الإلكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، ص2.

[2] ينظر: ماجدة السيد عبيد، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1434هـ/2013م، ص108.

يمكن أن نوضح هذا التعريف من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (38): مفهوم العسر القرائي وخصائصه

تعريف ليرنر:

العسر القرائي هو اضطراب في اللغة، يظهر على شكل صعوبة في حل رموز الكلمة[1].

جاء تعريف ليرنر شامل حيث اكتفى بتحديده على أنه اضطراب في اللغة يظهر في عدم القدرة على فك الرموز الكلمة وتحليل أصواتها، كما أنه لم يتطرق إلى أسباب هذا الاضطراب.

[1] ينظر: ماجدة السيد عبيد، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، ص108.

ويؤكد إيكول 1977 أن الطفل غير قادر على العمل بصورة طبيعية، وغالبا ما تظهر عليه علامات التوتر وعدم الارتياح، ويكون معدل الفهم لديه حوالي 50% أو أقل، ومعدل التعرف على الكلمات 90% أو أقل[1].

تعريف كرتشلي 1981م:

هو اضطراب يظهر بوضوح على شكل عجز في القراءة، بالرغم من امتلاك التلميذ نسبة ذكاء مناسبة وفرص ثقافية واجتماعية ملائمة[2].

لم يختلف كرتشاي عن الآخرين كثيرا في تعريفه للعسر القرائي، حيث اكتفى في قوله أنه اضطراب يظهر على شكل عجز في القراءة بالرغم من امتلاك الطفل لذكاء عادي وفرص ثقافية واجتماعية.

تعريف ديفيد جرانت:

هو الصعوبة المحددة في اكتساب مهارات التعلم من قراءة وكتابة وتهجئة، وقد يكون سببها عجز المعالجة الصوتية والبصرية والسمعية وعجز في استرجاع الكلمات[3].

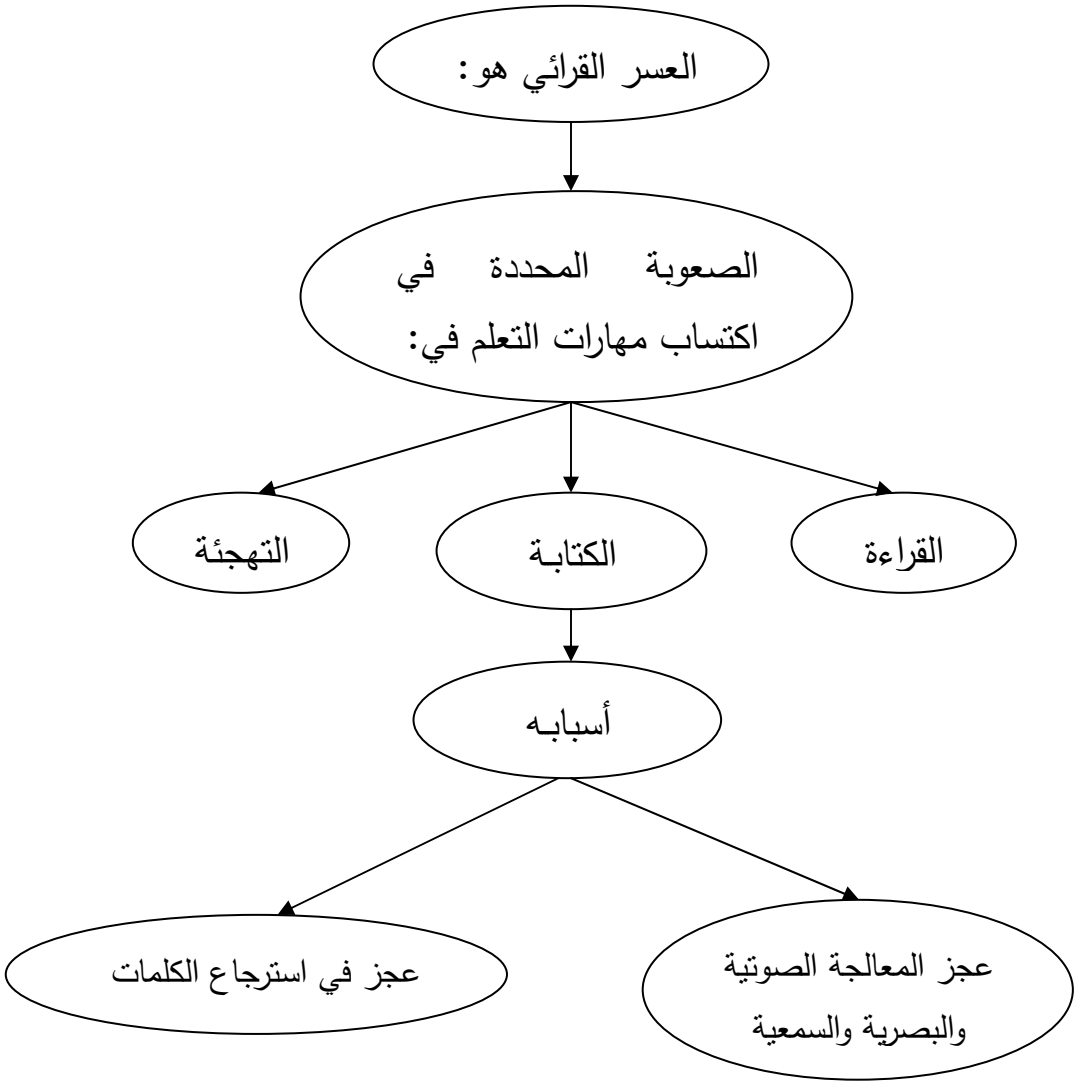
---

[1] ينظر: نصرة محمد عبد المجيد جلجل، تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كلية التربية، جامعة طنطا، 1993م، ص10.

[2] ينظر: حسين نوري الياسري، صعوبات التعلم الخاصة، الدار العربية للعلوم، بيروت– لبنان، ط1، 1426هـ/2006م، ص93.

[3] ينظر: ديفيد جرانت، هكذا أفكر– عسر القراءة واضطراب التآزر الحركي، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، ط1، 1433هـ/2012م، ص54.

نوضح تعريف ديفيد جرانت من خلال الشكل الآتي[1]:



الشكل رقم (39): يوضح مفهوم العسر القرائي حسب ديفيد جرانت

تعريف منظمة الصحة العالمية 1993:

هو "درجة منخفضة في دقة القراءة أو فهم القراءة بمقدار أقل من معيارين انحرافين مع المستوى المتوقع حسب عمر الطفل الزمني وذكائه العام مع قياس كل من مهارات القراءة

[1] ينظر: ديفيد جرانت، هكذا أفكر– عسر القراءة واضطراب التآزر الحركي ، ص54.

والذكاء من قبل اختبارات مطبقة فرديا ومقننة على بيئة الطفل الثقافية والنظام التعليمي المتبع في بلده"[1].

تم اعتبار عسر القراءة حسب منظمة الصحة العالمية انخفاض طفيف في القراءة وفهم المقروء، وقد يكون هذا عاديا بالنسبة لعمر الطفل وذكائه، كما نجد المنظمة تؤكد على ضرورة قياس كل من مهارات القراءة والذكاء بإجراء اختبارات فردية ومقننة على بيئة الطفل وحسب النظام التعليمي المتبع في بلده.

تعريف الجمعية العالمية 2004:

هو: "أحد صعوبات التعلم المحددة وهو عصبي المنشأ، ومن سماته صعوبة التعرف الصحيح أو الطليق على الكلمات وضعف التهجئة والقدرة على تفسير الرموز، وهذه الصعوبات غالبا ما تكون ناتجة عن عجز في المستوى الفنولوجي من اللغة، والتي لا تكون متناسبة مع القدرات الإدراكية والتعليم المناسب، كما نلاحظ وجود صعوبة في الاستيعاب وضعف في الخبرات القرائية التي تعيق تطور الحصيلة اللغوية والخلفية المعرفية"[2].

ركز تعريف الجمعية الدولية لعسر القراءة باعتبارها صعوبة تعلم ذات منشأ عصبي على العلامات والأعراض الناتجة عن عجز في المستوى الفونولوجي، أي القدرة على إدراك الأصوات اللغوية وكيفية استعمالها، كصعوبة التعرف الصحيح على الكلمات وضعف التهجئة والقدرة على تفسير الرموز، وأيضا صعوبة في الاستيعاب وضعف في الخبرات القرائية، ولم يراعي التعريف الشروط التشخيصية المتفق عليها كاستثناء التخلف العقلي والحرمان الثقافي والاجتماعي والعاطفي.

---

[1] تامر فرح سهيل، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، جامعة القدس المفتوحة، 2012م، ص23.

[2] عسر القراءة، http://educapsy.com/services/dyslexie.

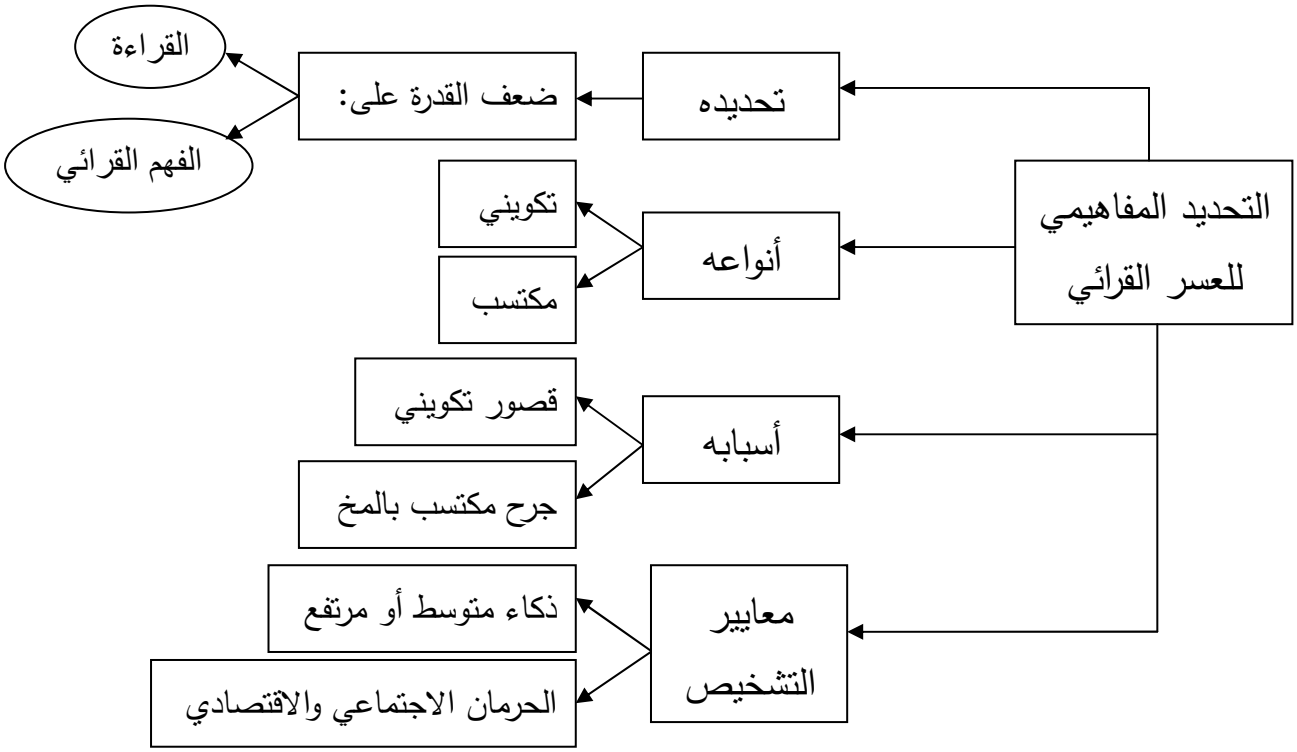
تعريف موسوعة مكميلان الأسرية:

"إن العسر القرائي يشير إلى قدرة ضعيفة لقراءة أو فهم ما يقرؤه الفرد بسبب قصور تكويني أو جرح مكتسب بالمخ، وهي تتراوح من قصور بسيط إلى قصور كلي لعدم القدرة على القراءة، ويستخدم المتخصصون العسر القرائي النوعي للإشارة إلى عدم القدرة على القراءة بالنسبة للشخص الذي لديه ذكاء متوسط أو مرتفع، والذي يعزى ضعف تعلمه إلى الحرمان الاجتماعي والاقتصادي"[1].

حددت موسوعة مكميلان الأسرية بأن عسر القراءة هو ضعف القدرة على القراءة والفهم بنوعيه التكويني والمكتسب بسبب قصور تكويني وجرح مكتسب بالمخ، بحيث يعزى ذلك إلى ذكاء منخفض أو حرمان اجتماعي واقتصادي، لكن على الرغم من أن التعريف شمل أنواع وأسباب ومعايير تشخيص العسر القرائي إلا أنها كانت ناقصة فلم يحدد نوع هذا القصور التكويني، واكتفى بذكر عاملين تشخيصيين هما الذكاء والحرمان الاجتماعي والاقتصادي متجاهلا العوامل المهمة الأخرى كالعيوب السمعية والبصرية واضطرابات الإدراك الحسي بأنواعه[2]، ويمكن لنا توضيح ذلك بالشكل الآتي:

[1] عسر القراءة، http://educapsy.com/services/dyslexie.

[2] ينظر : المرجع نفسه..



الشكل رقم (40): يوضح مفهوم العسر القرائي حسب موسوعة مكميلان الأسرية

تعريف الكونغرس الأمريكي 1960:

العسر القرائي هو: "الفرق الدال بين مستوى القراءة والإمكانيات العقلية المقاسة مع ضرورة استثناء كل سبب من هذه الأسباب المؤدية لهذا الفرق، والذي يمثل معيارا أساسيا للتشخيص، ومن بين هذه الأسباب: اضطراب الإدراك الحسي، أمراض نورولوجية، فقر العوامل الاجتماعية والثقافية في البيئة المحيطة"[1].

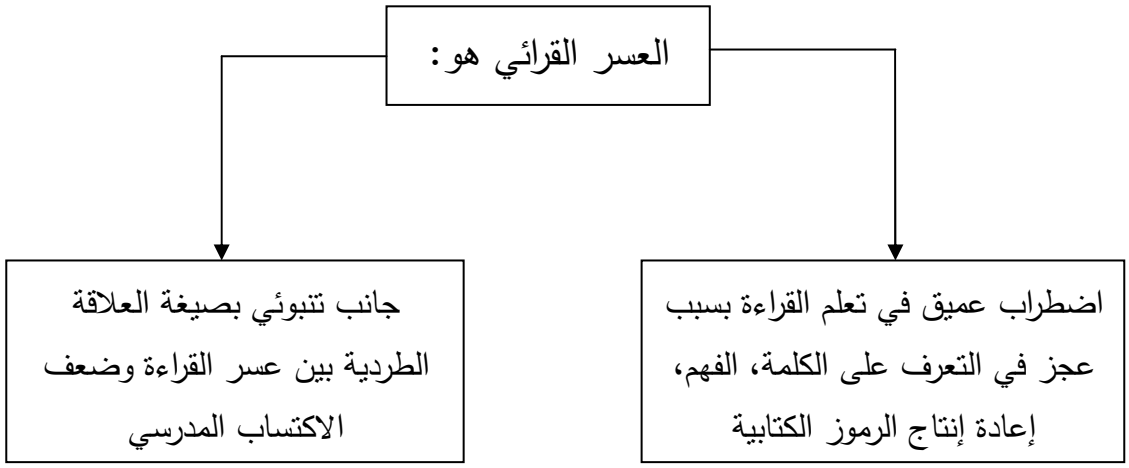
جاء تعريف الكونغرس الأمريكي أكثر دقة وتحديدا من الناحية التشخيصية، حيث وضح الاستثناءات الموضوعية المؤدية للفرق الدال بين مستوى القراءة والإمكانيات العقلية المقاسة، كاستثناء اضطراب الإدراك الحسي، وأمراض نورولوجية وغيرها، وفي مقابل هذه الاستثناءات لمختلف الأسباب لم يقدم تعريف الأسباب الحقيقية لعسر القراءة ومنشأها وأعراضها.

(1) borel maissenny,debryritzen,langage et dyserthegraphie édition universitaire ,paris,1973,p 15

تعريف بورال ميسوني 1973 "BOREL MAISSONNY":

العسر القرائي هو: "صعوبة خاصة في التعرف والفهم وإعادة إنتاج الرموز الكتابية، وهي نتاج اضطراب عميق في تعلم القراءة ما بين (5-8 سنوات)، والكتابة وفهم النصوص القرائية واكتساب مدرسي فيما بعد"[1].

كان تعريف "بورال ميسوني" لعسر القراءة تربوي بحت، حمل ثلاثة جوانب على التوالي نوضحها كما يلي:



الشكل رقم (41): يوضح مفهوم العسر القرائي حسب بورال ميسوني

(1) ينظر : Borel Maissonny debray Ritzen, langage et dy sorthographie, P15.

تعريف دو مور نافات 1993 "De Meur Navet":

"الطفل المعسر قرائيا هو الذي يعاني من صعوبات في تعلم اللغة المكتوبة (القراءة) رغم ذكائه العادي وتمدرسه المنتظم وخلوه من الاضطرابات الحسية السمعية البصرية"[1].

عرف "دو مور نافات" الطفل المعسر قرائيا بشكل مبسط، فوصفه بالطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة رغم تميزه بذكاء عادي وخلوه من الاضطرابات الحسية.

تعريف رايد ليون 1996 "Reid Lyon":

العسر القرائي هو: "اضطراب محدد قائم على أساس لغوي يتسم بصعوبات في تفسير الرموز، وعادة ما يكون هذا الاضطراب مصحوبا بعمليات لغوية غير سوية وتتمثل صعوبة حل الرموز في عدم أو ضعف القدرة على تفسير الرموز والتعرف على المفردات وعجز في الطلاقة اللغوية والكتابة، وهي ليست ناتجة عن عجز حسي، بل عن صعوبة في القراءة ذات صبغة تطورية، ولكونها ذات منشأ لغوي فإنها تتصف بصعوبة في المعالجة الفونولوجية كصعوبة تسلسل وترتيب الأصوات في الكلمة وفي الترميز والذاكرة قصيرة المدى"[2].

كان تعريف "رايد ليون" لعسر القراءة ذو صبغة لغوية، فهو من التعريفات التي أكدت على الأساس اللغوي، كاضطراب تطوري ذو منشأ لغوي، أي مصحوبا بمشاكل لغوية غير سوية تتصف بصعوبة بالغة في معالجة المعلومات اللغوية صوتيا (صعوبة حل الرموز وتفسيرها، وعجز الطلاقة اللغوية، وتسلسل وترتيب الأصوات، وصعوبة في الذاكرة قصيرة المدى)، واكتفى التعريف باستثناء العجز الحسي فقط، ولم يوضح تأثير هذه الصعوبة على التهجئة والإملاء والكتابة كمظاهر أكاديمية لها علاقة بالقراءة.

---

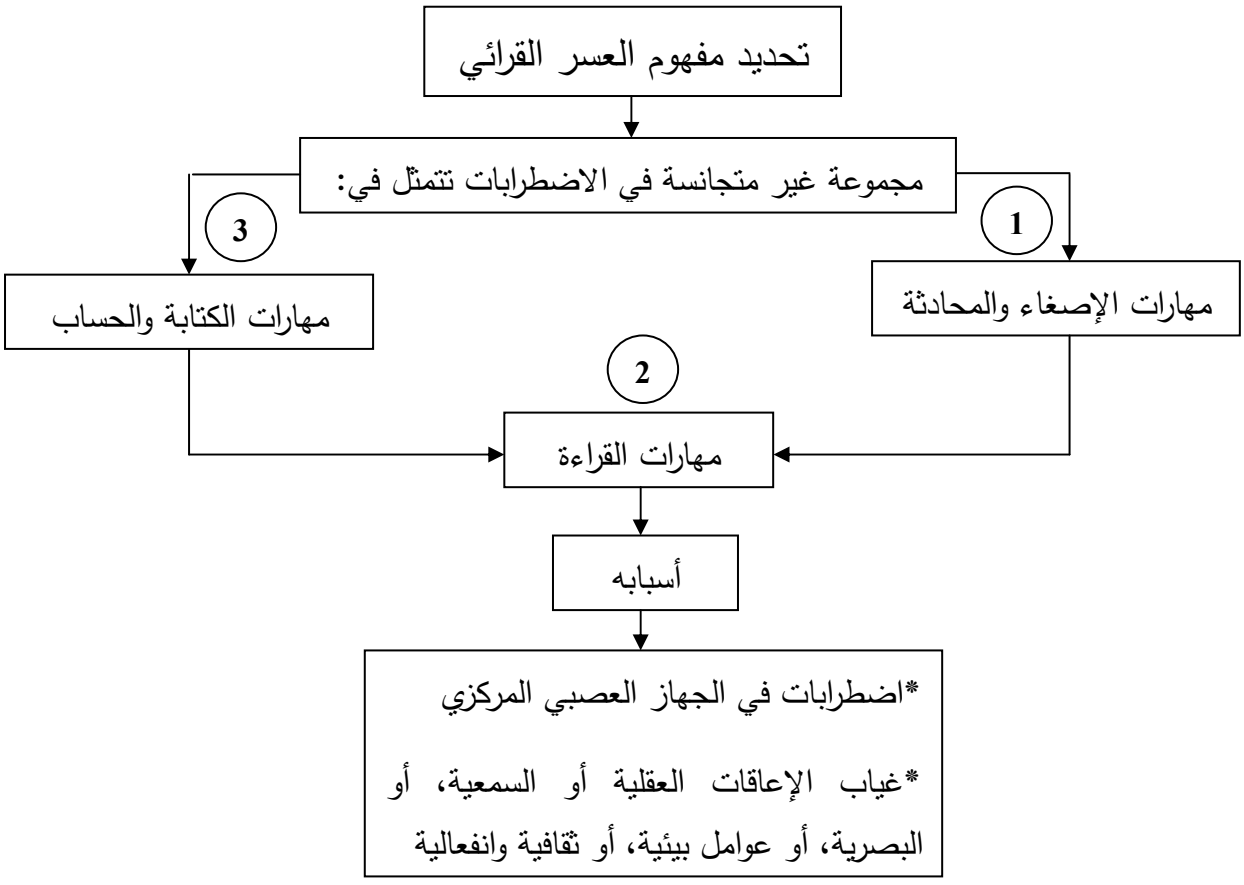
(1) De Meur Navet, Méthode pratique de rééducation de la lecture et de l'orthographe, 4eme ed, de Boeck, Bruxelle, 1993, P05.

(2) عسر القراءة، http://educapsy.com/services/dyslexie.

تعريف الجمعية الوطنية NJCLD 1977:

حالة تشير إلى مجموعة غير متجانسة في الاضطرابات، تتمثل في مهارات الإصغاء والمحادثة والقراءة والكتابة والحساب، وترجع هذه الصعوبات إلى عوامل داخلية لدى الفرد مثل الاضطرابات في الجهاز العصبي المركزي، ولا تعود إلى عوامل تتعلق بالإعاقات العقلية أو السمعية أو البصرية، أو إلى عوامل بيئية، أو ثقافية وانفعالية[1].

ونوضح تعريف الجمعية الوطنية من خلال الشكل الآتي:



الشكل رقم (42): يوضح مفهوم العسر القرائي حسب الجمعية الوطنية

[1] ينظر: تامر فرح سهيل، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق ، ص24.

تعريف الجمعية البريطانية:

"حالة عصبية معقدة تتعلق بالبنية الصحيحة في الأصل، وقد تؤثر أعراضها على كثير من المجالات الخاصة بالتعلم ووظائفه، وربما يوصف التعسر بأنه صعوبة ما في قراءة اللغة وتهجئتها وكتابتها، فواحد من تلك المجالات يمكن أن يكون عرضة للتأثير"[1].

تحدد الجمعية البريطانية العسر القرائي على أنه:

- حالة عصبية معقدة تتعلق بالبنية الصحية.
- تؤثر أعراضه مجالات خاصة بالتعلم ووظائفه.
- وصف التعسر على أنه صعوبة في قراءة اللغة وتهجئتها وكتابتها.

تعريف أسامة محمد البطاينة:

هو حالة حادة تحدث لبعض الأطفال المراهقين والبالغين، حيث يجد هؤلاء صعوبة بالغة في التعرف على الحروف والكلمات وتفسير المعلومات المقدمة لهم على شكل صيغة مطبوعة تعزى إلى[2]:

- اضطرابات في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.
- أسباب جينية وراثية.
- اضطراب في النضج العصبي الوظيفي.

العسر القرائي حسب أسامة محمد البطاينة هو:

---

[1] محمد شريف زكريا، التعليمات الإرشادية الخاصة بالخدمات المكتبية للمتعسرين في القراءة، الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، ص06.

[2] ينظر: أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم، النظرية والممارسة، ص133.

- حالة حادة تحدث لبعض المراهقين والبالغين.
- يجد هؤلاء صعوبات في التعرف على الحروف والكلمات وتفسير المعلومات.
- تعود هذه الصعوبات إلى:
  - اضطرابات في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.
  - أسباب جينية وراثية.
  - اضطراب في النضج العصبي الوظيفي.

تعريف الأطباء والمعلمين:

العسر القرائي هو حالة من العمي عند رؤية الكلمات، ويستندون في ذلك أنه عندما يطلب من هؤلاء الأطفال تتبع سطر من الكلمات المكتوبة بأعينهم يعودون للوراء مرارا وتكرارا في نفس السطر[1].

نحن نتفق مع الأطباء والمعلمين، في أن عند ما يطلب من المعسرين قرائيا قراءة بعض الكلمات أو الحروف يعودون للوراء (أي قراءة الكلمات التي قبلها في نفس السطر)، ولكن نختلف معهم في وصف هذه الحالة بالعمي، فالمعسر يرى الكلمات ولكن يعجز عن قراءتها.

تعريف المرجعيات التربوية:

العسر القرائي هو اضطراب عصبي أو نفسي محدد بأعراض مميزة وأسباب محددة ومعظم هذه المرجعيات تدرج هذا المزيج من الكتابة التي تتعذر قراءتها والإملاء الضعيف والمستوى العادي وما فوق العادي من الذكاء[2].

---

[1] ينظر: حنان فتحي الشيخ، دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي الناتج عن خلل في المخ، دار شتات للنشر والبرمجيات، مصر، ط2005م، ص34.

[2] ينظر: محمد محمود فندي العبد الله، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، عالم الكتب الحديث، إربد– الأردن، ط2007م، ص19.

يتضح مما سبق أن صعوبات التعلم في القراءة من أكثر الصعوبات المنتشرة بين فئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم أخرى[1]، كونها اضطراب عصبي مزمن يعيق الشخص على التعرف على رموز الكتابة والتعامل معها خاصة تلك التي لها صلة باللغة، وقد يكون لها أعراض عديدة ومختلفة مثل: قراءة وكتابة الكلمات والحروف في ترتيب عكسي، وتغير مشابه بكلام الشخص، وهي توجد عند الأولاد بنسبة كبيرة أكثر من البنات، وعادة ما تظهر بوضوح في السنوات المدرسية المبكرة[2].

ولكي يستطيع الفرد تجاوز هذه الصعوبة يجب أن تكونه لديه القدرة على تمييز الأصوات التي تتألف منها الكلمات ومقابلتها بكلمات مكتوبة والتمييز بين الوحدات[3].

2-1- أنواع العسر القرائي[4]:

أ- **عسر القراءة المرئي:** هو اضطراب في التحليل المرئي للحروف والكلمات وينقسم إلى نوعين هما:

- **عسر القراءة الانتباهي:** هو تغير في نظام التحليل البصري، أو اضطراب في مناطق الترابط مع نظام التعرف البصري للكلمة.
- **عسر القراءة الأبجدي:** يصفه نوكامب ومارشال بأن المصاب يقوم بتهجئة كل الحروف المكونة للكلمة بطريقة صحيحة، وهو غير قادر على التعرف على الكلمة.

ب- **عسر القراءة الفنولوجي:** من مميزات هذا النوع أن المصاب غير قادر على القراءة بسهولة معظم الكلمات، كما يمتاز بعدم القدرة على تحويل الحرف إلى صوت.

---

(1) ينظر: محمد عوض الله سالم، أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي، القاهرة، ط2009م، ص340.

(2) ينظر: Ency Clopedia Britannica 1990, 15 the édition vol4, P310.

(3) ينظر: Eric Digest HE504, learning disabilites on line, LDim- Depth Beginning Reading and phonological Awareness for students with learn in disabilites, P1-4.

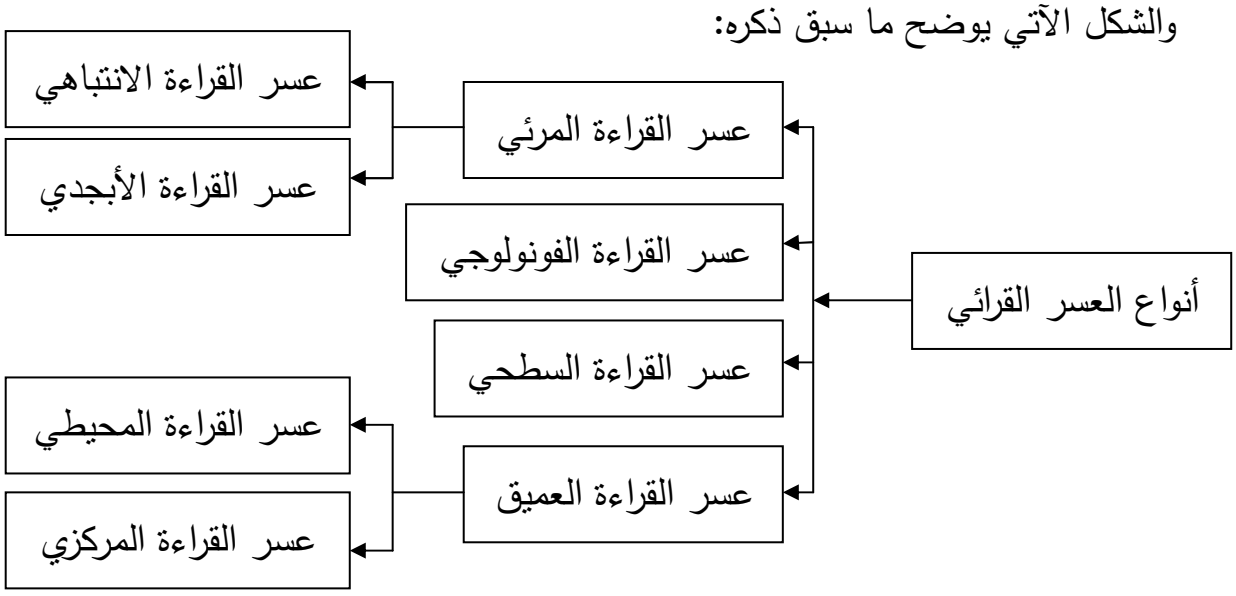
(4) ينظر: عسر القراءة، http://educapsy.com/services/dyslexie.

ج- **عسر القراءة السطحي:** يمتاز هذا النوع بعدم القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة، وذلك نتيجة إصابة المسارات المعجمية بصفة عامة: الكلمات وأشباهها.

د- **عسر القراءة العميق:** هو اضطراب حاد في اكتساب القراءة، يمتاز بصعوبات في التقطيع الصوتي، وصعوبات في التسمية، ووجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة، وينقسم إلى نوعين[1]:

- **عسر القراءة المحيطي:** يتمثل في المعالجة البصرية الخاطئة لأشكال الكلمات، فالمصاب يكون غير قادر على تحليل المكونات البصرية للكلمات المكتوبة.
- **عسر القراءة المركزي:** هو تحويل الشفرة من حالة بصرية إلى شفرة من نوع آخر (صوتية أو دلالية)، وهذا النوع يضم عسر القراءة السطحي، والعميق، والفنولوجي، والدلالي.

والشكل الآتي يوضح ما سبق ذكره:



الشكل رقم (43): يوضح أنواع العسر القرائي

[1] ينظر: عسر القراءة، http://educapsy.com/services/dyslexie.

3-1- النظريات المفسرة لصعوبات القراءة أو العسر القرائي:

من النظريات المفسرة للعسر القرائي نجد[1]:

- نظرية العامل الواحد Single Factor Theories.
- نظرية العوامل المتعددة Multi Factor Theoeries.

أولا نظرية العامل أو السبب الواحد Single Factor Theories:

هي من بين النظريات التي أرجعت مشكلة العسر القرائي إلى أسباب ما قبل الولادة وهذا ما يؤكده الكثير من أنصارها أمثال جيمس هنشلود (James Hinshelwood)، وأرتون (Orton)، وأولسون (Olson 1949)، وزانغول (Zangwil 1962) ومورجان (Morgan)، الذي أتى بمصطلح عمى الكلمة وأكد أن العسر القرائي هو خلل في تطور أحد تلافيف الديماغ وتبعه في ذلك جيمس هنشلود، أما أرتون فقد اقترح تسمية جديدة لهذه الظاهرة أطلق عليها "ستريفوسمبوليا" (Strephosymbolia) أي الرموز الملتوية أو المشوهة، الذي يعود سببها إلى تأخر في نضج أحد جانبي الديماغ، ويترتب عنها إرباك في القراءة والكتابة تظهر على أشكال من العكس والقلب، الحذف والخلط بين الكلمات، والحروف أثناء القراءة والكتابة[2].

أما أولسون فقد تبنى النظرية العضوية وأكد أن عدم القدرة على القراءة يعود إلى مشكلة النضج العام، في حين قدم هيرمان دليلا موضوعيا للاحتمالية بأن الديسلكسيا تورث من خلال جين مسيطر وتظهر أعراضها متزامنة من الخلل الوظيفي في التعاقب أو التسلسل

[1] ينظر: محمود فندي العبد الله، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، ص21 وص22.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص21 وص22.

الزمني، وفي اكتساب المفاهيم المجردة وسوء التكيف والتقدير للوقت والحجم والعدد وما شابه ذلك[1].

ويرجع "درو" (Drew 1956) البطء في القشرة الحركية (سطح نصفي كرة الدماغ)، التي تنقسم إلى أربعة فصوم هي: الفصم الجبهي، والصدغي، والجداري، والقذالي، السبب الوحيد للخلل أو الاضطراب، الذي يسبب مشكلات في القراءة والتهجئة، والتكيف المكاني، والمشكلات الحركية، والعيوب في الكتابة اليدوية، وعدم الإصغاء[2].

ثانيا – نظرية العوامل المتعددة Multi Factor Theories:

تشير هذه النظرية إلى تعدد الأنماط المسببة لمشكلات القراءة، ويؤكد منظروها إلى أن الديسلكسيا قد تكون مرتبطة ومتزامنة مع مجموعة من العوامل البيئية المتفاعلة مع الفروق الفردية في القدرات القرائية والذكاء، ومن بين هؤلاء (مونرو Monroe 1932، روبنسن Robinson 1942، ومالمكست Malmquist 1960 هيربرت Herbert Birth).

يفترض "بيرج" أن ظهور الديسلكسيا يتزامن مع ظهور ثلاثة أنواع منفصلة من الاضطرابات في العملية الأساسية للقراءة، وكل واحد منها يؤثر فيها، ومن بين هذه الافتراضات الافتراض بأن القراء الضعاف قد يكونون ضعاف في قابلية تكوين النظائر والقدرات الحسية الداخلية[3].

ويرى مايكلبست وجونسون "Myklebust– Jonson 1976-1962" وجود نوعين من الديسلكسيا أو صعوبات القراءة هما: الديسلكسيا البصرية (Visual dyslexia) والديسلكسيا

---

[1] ينظر: محمود فندي العبد الله، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، ص22.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص22.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص22.

السمعية (Auditory dyslexia)، ويمكن للذين يعانون من هذه الاضطرابات تعلم القراءة من خلال النموذج أو التعديل السمعي أو البصري[1].

ويذهب كل من ساتز وسيبارو وردرجر إلى أن الديسلكسيا تنتج عن البطء في النضج الذي يسبب تحكما ثنائيا لجانبي الدماغ[2].

4-1- الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات القراءة:

يجمع كثير من الباحثين إلى أن هناك عوامل تساهم في صعوبات القراءة يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات رئيسية هي[3]:

أولا: مجموعة العوامل الجسمية.

ثانيا: مجموعة العوامل البيئية.

ثالثا: مجموعة العوامل النفسية.

رابعا: مجموعة العوامل التعليمية.

أولا: مجموعة العوامل الجسمية:

هي عوامل تعود إلى التركيب الوظيفي والعضوي، وتبرز على شكل اختلالات في الوظيفة العصبية للأعضاء المسؤولة عن التعلم، وأي تغيير أو انحراف في البيئة أو تركيبة الأعضاء يؤدي إلى انحرافات في النتائج الوظيفية للأعضاء، ومن بين هذه الاختلالات

[1] ينظر: محمود فندي العبد الله، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، ص24.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص24.

[3] ينظر: أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم– النظرية والممارسة، ص134.

العصبية الوظيفية واضطراب السيطرة أو السيادة المخية، وهو ما يسمى بالجانبية، حيث لاحظ الباحثون وجود فروق ذات دلالة في نتائج الوظائف أو النشاط المخي بين الأطفال[1].

ثانيا: مجموعة العوامل البيئية:

تعتبر من العوامل المساهمة في فشل كثير من الأطفال في اكتساب المهارات القرائية[2]، فالمشاكل الأسرية والجو الغير الملائم والمريح، والإهمال، وعدم الاهتمام بالتعليم، وضيق المكان، وكثرة عدد الإخوة، وبيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي والاقتصادي، كلها عوامل مؤثرة تؤثر في مستواه التعليمي ورغبته أو عدم رغبته في التقدم العلمي[3].

وتشمل هذه العوامل، العوامل المدرسية مثل طرق التدريس وعامل الزمن ودوره البارز في تعليم القراءة، ونحن نرى أن كلما أعطي التلميذ قدرا أكبر من الزمن لممارسة القراءة كانت فرصته في تعلمها أكبر، أما إذا حُرِم من ذلك يكون أكثر عرضة لصعوبات تعلم القراءة.

إضافة إلى هذه العوامل هناك عوامل أخرى نجدها تسهم في هذه الصعوبات مثل ممارسات بعض المعلمين التي تتمثل في[4]:

- إهمال المعلم لأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- استخدام وسائل تعليمية صعبة يصعب على التلاميذ الاستفادة منها.
- تجاهل أخطاء التلميذ المتكررة.
- فشل المعلم في ملاحظة أخطاء القراءة.

---

[1] ينظر: أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ص134.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص136.

[3] ينظر: سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والإجتماعية والإنفعالية، ص310.

[4] ينظر: أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ص136.

ثالثا: مجموعة العوامل النفسية:

هي من بين العوامل التي تسهم بدرجة كبيرة في التأخر القرائي، فحالات الانطواء مثلا ونقص ثقة الفرد بنفسه، وعدم الاهتمام والميل إلى التعاون، ونقص الشعور بالأمان العاطفي من طرف الوالدين، والضغط الأسري على الطفل لتحقيق مستوى تحصيلي أعلى، والحرمان الثقافي، كلها عوامل أدت إلى وجود صعوبة أثناء القراءة[1].

كما لا ننسى أن هناك عوامل نفسية أخرى نجدها تقف وراء العسر القرائي عند الكثير من الأطفال، والتي تتمثل في[2]:

أ- اضطرابات الإدراك السمعي.

ب-اضطرابات الإدراك البصري.

ج- الاضطرابات اللغوية.

د- اضطرابات الذاكرة.

هـ- اضطرابات الانتباه الانتقائي.

و- انخفاض مستوى الذكاء.

وسوف نوضح كل واحد منها فيما يلي:

أ-اضطرابات الإدراك السمعي:

من المعروف لدينا أن عملية القراءة تعتمد بصورة أساسية على حاسة السمع، وتتطلب من التلميذ مهارة إدراك أصوات الحروف والربط بينها وتحليل الكلمات إلى أصوات، ونحن نعلم أن عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية، أو تمييز التشابه

---

[1] ينظر: غادة محمد عبد الغفار، اضطراب القراءة الارتقائي من منظور علم النفس العصبي المعرفي الإكلينيكي، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، ط1، 2008م، ص55.

[2] ينظر: فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم- الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ص427.

والاختلاف بين الكلمات، وعدم التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة يعد من أهم ميزات الطلاب الذين يعانون من مشكلات سمعية في القراءة[1].

ب- اضطرابات الإدراك البصري:

هو من الاضطرابات التي تعتمد على مهارتي التحليل والتكامل البصري، فالطفل غير قادر على امتلاك هذه المهارة البصرية وتقدير الفراغ المناسب بين الكلمات والحروف حتما سيواجه صعوبة في تعلم القراءة.

وقد أوضحت عدة دراسات قام بها عدد من الباحثين أمثال "هنشلود" Hinshelwood و"كاس" (Kass 1966)، و"ماكيني" (Maccini 1969) وغيرهم ارتباط ضعف القراءة بضعف الذاكرة البصرية، التي لها القدرة على إعادة المواد البصرية من الذاكرة والتعرف إليها عند مشاهدتها[2].

في حين أرجعت بعض المدارس العلمية هذه الصعوبة إلى عدم قدرة الطفل على إحداث تكامل أو تركيب المثيرات البصرية في إطار كل معرف، في حين عزت مدارس أخرى ذلك إلى مشكلات في الذاكرة البصرية، من خلال عدم قدرة الطفل على استرجاع التمثيل العقلي المعرفي للشيء السابق معرفته أو إدراكه[3].

ج- الاضطرابات اللغوية:

من المعلوم أن اللغة برموزها ومدلولاتها المتعارف عليها تمثل أساس التواصل والترابط مع الآخرين في كل مناحي الحياة، في الشارع، والعمل، والمدرسة، فاستخدامنا للغة في

---

[1] ينظر: أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ص137 وص138.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص138.

[3] ينظر: أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ص139.

حياتنا اليومية يكون من أجل الحفاظ على التواصل والحصول على العلم والمعرفة باعتبارها معيار الإنسانية، وهي بدورها تنقسم من حيث استخداماتها إلى ثلاثة أقسام[1]:

- اللغة الداخلية المتمثلة في حديث الفرد مع نفسه.
- اللغة الاستقبالية المتمثلة في قدرة الفرد على فهم أفكار الآخرين وأطروحاتهم وآرائهم ومحاورتهم.
- اللغة التعبيرية التي تتمثل في إفصاح الفرد عما يجول في خاطره ومشاعره من أفكار وعواطف إلى الآخرين بلغة سليمة ومعبرة ومفهومة، أما بالنسبة للفرد فتعتمد قدرته على محاورة الآخرين، واستيعاب أفكارهم حسب حصيلته اللغوية وقاموسه المفاهيمي، أو قدرته على تفسير المادة المطبوعة وفهمها.

لكن ما نلاحظه أن هناك بعض الأطفال يواجهون صعوبات في مجالات اللغة وكيفية استخدامها في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار، وعادة ما نجدهم يميلون نحو الانعزال خشية أن يكتشف ضعفهم التعبيري المتمثل في استخدام القواعد اللغوية أو الجمل المركبة والمعقدة، أو في مناقشة المفاهيم[2].

وعليه نستخلص أن مثل هؤلاء يفهمون ويستوعبون بحكم قدراتهم العقلية المتوسطة أكثر مما يتكلمون أو يكتبون، لكن مع ذلك يجدون صعوبة في إنتاج الكلام ومحاورة الآخرين، وغالبا ما يبرز على هؤلاء كثرة الأسئلة والاستفسار وطلب إعادة التعليمات[3].

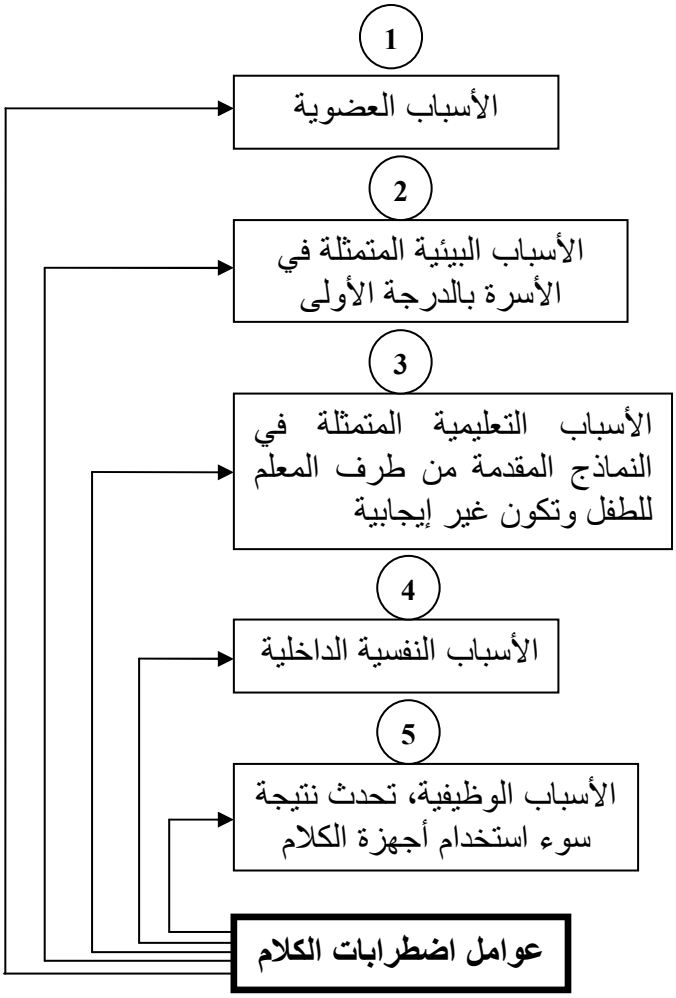
---

[1] ينظر: أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ص140.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص140.

[3] ينظر: المرجع نفسه ، ص140.

والشكل الآتي يوضح أهم العوامل المسببة لهذه الاضطرابات[1]:



الشكل رقم (44): يوضح العوامل المسببة لاضطرابات الكلام

[1] ينظر: أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ص141.

د- اضطرابات الذاكرة:

قبل الحديث عن هذه الاضطرابات لابد لنا من ضبط مفهوم الذاكرة أولا.

الذاكرة هي القدرة على إحياء حالة شعورية مضت وانقضت مع العلم أنها جزء من حياتنا الماضية[1]، وهي عملية مركبة تعد من محددات الجانب العقلي في سلوك الإنسان وتمتد من المواقف التي تتطلب الاستدعاء المباشر إلى المواقف التي تتضمن ظواهر تخضع للملاحظة الإكلينيكية[2]، وتعتمد من الناحية النفسية على الشخصية بأكملها، ومن الناحية الوظيفية على أغلب أجزاء المخ[3].

أما بالنسبة لاضطرابات الذاكرة، فهي اضطرابات تتعلق بالذاكرة البصرية والسمعية فالذاكرة البصرية هي قدرة الفرد على استرجاع الصور والمواد التي تم التعرف إليها وتخزينها بصريا، أما الذاكرة السمعية هي قدرة الفرد على استرجاع الأصوات والمعارف التي تم التعرف إليها وتخزينها عن طريق السمع[4].

هـ-اضطرابات الانتباه الانتقائي:

يعني هذا الاضطراب عدم قدرة الفرد على توجيه طاقاته وقدراته العقلية في مهمة معينة بالقدر الكافي والتحول نحو مهمة أخرى مما يشتت الأفكار والمعاني.

---

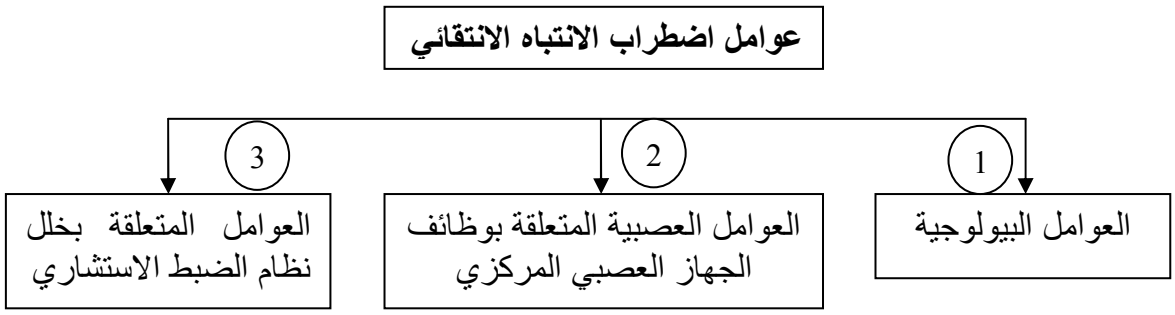
(1) ينظر: جمال صليبا، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ب.ت، ص585.

(2) ينظر: عادل محمد العدل، العمليات المعرفية، مكتبة دار الصابوني، ط2003م، ص160.

(3) ينظر: وليم الخولي، الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي، معجم إنجليزي عربي لمصطلحات علم النفس ومذاهبه وللأمراض العقلية ولكثير من المصطلحات الطبية والفلسفية، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1976م، ص295.

(4) ينظر: أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم بين النظرية والممارسة، ص142.

والمعروف عن هذا الاضطراب أنه يسبب للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم صعوبة في تجهيز ومعالجة المعلومات، أما بالنسبة لأسباب وعوامل هذا الاضطراب فنوضحها في الشكل الآتي[1]:



الشكل رقم (45): يوضح عوامل اضطراب الانتباه الانتقائي

و- انخفاض مستوى الذكاء.

رابعا: مجموعة العوامل التعليمية:

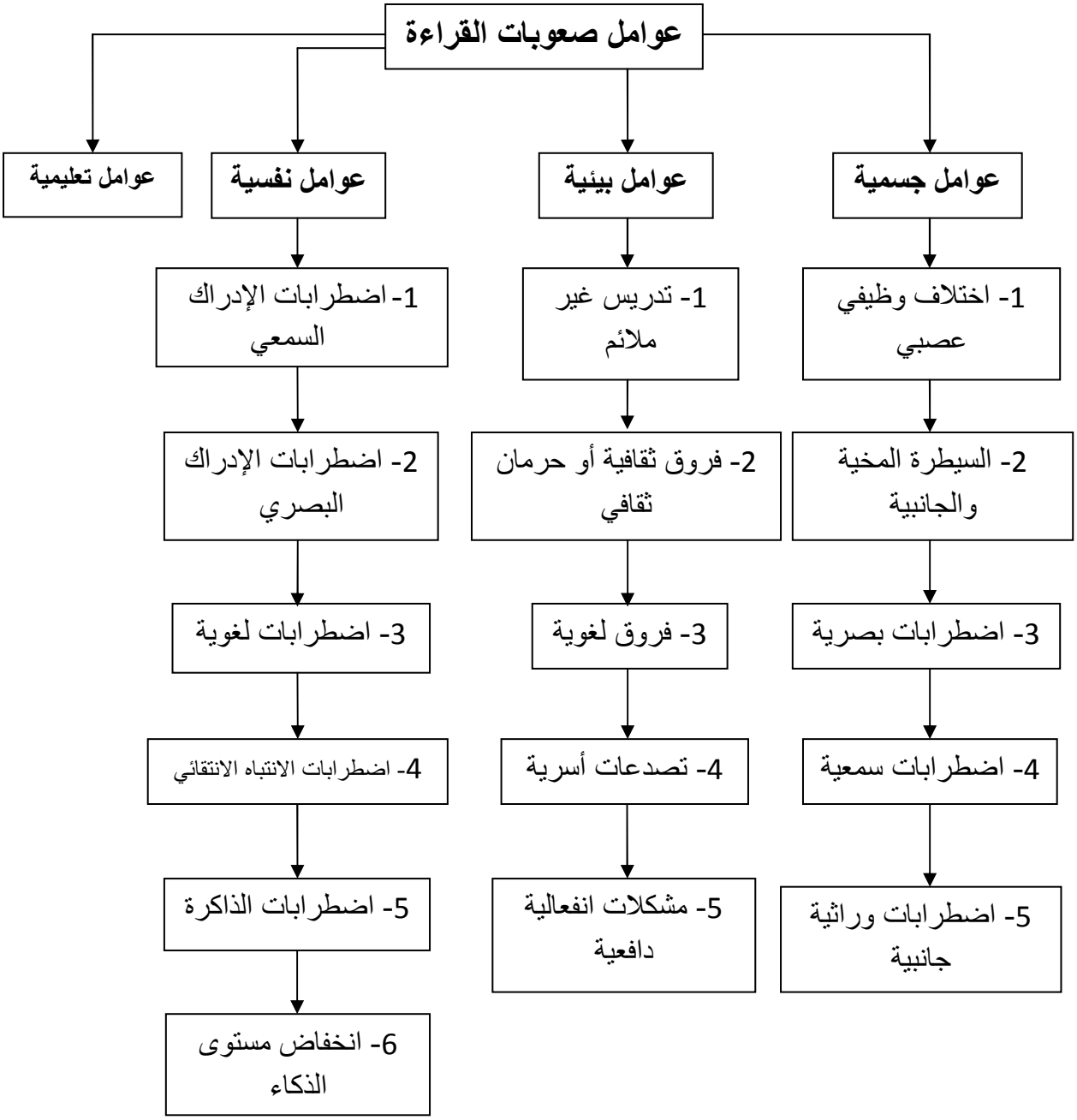
ويقصد بها عدم ملاءمة المواد المقروءة مع الاستعداد القرائي للطفل، إضافة إلى نقص الخبرة التدريسية للمعلم وسوء الطرق التدريسية والاتجاهات السلبية لدى الطفل نحو المواقف المدرسية[2].

ويمكن توضيح هذه العوامل والأسباب أكثر في الشكل التخطيطي الآتي[3]:

[1] ينظر: أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم بين النظرية والممارسة، ص142.

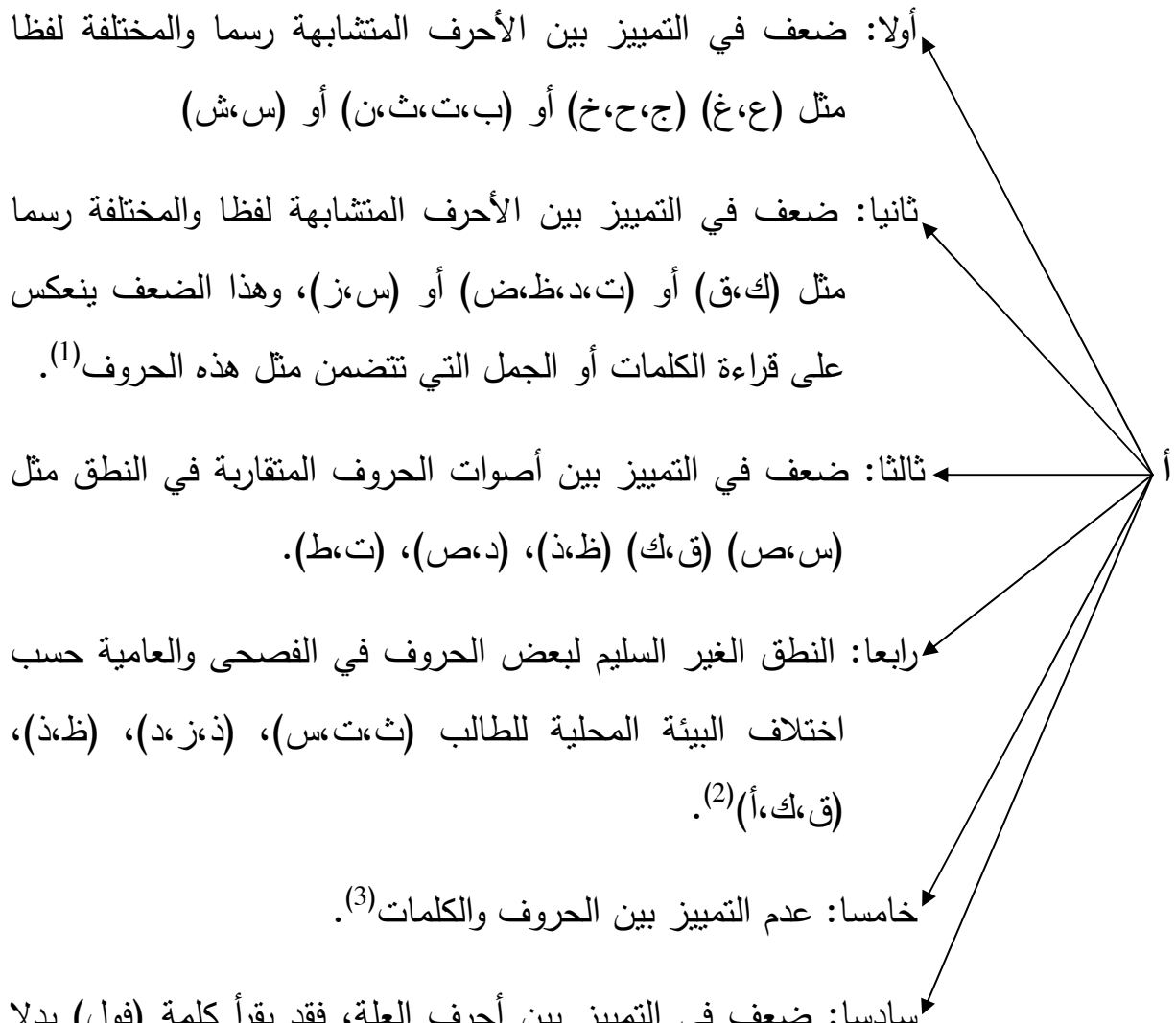
[2] ينظر: غادة محمد عبد الغفار، اضطراب القراءة الارتقائي من منظور علم النفس العصبي المعرفي الإكلينيكي، ص55.

[3] فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ص322.



الشكل رقم (46): يوضح عوامل صعوبات القراءة

1-5- مظاهر صعوبات القراءة:



[1] ينظر: بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ص307.

[2] ينظر: هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، ص38 وص39.

[3] ينظر: تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار الميسرة، عمان– الأردن، ط1، 1424هـ/2003م، ص83.

ب–العادات القرائية التي تتضمن[1]:

- أولا: الحركات الاضطرابية عند القراءة.
- ثانيا: الشعور بعدم الأمان.
- ثالثا: فقدان مكان القراءة، وهذا يسبب لدى القارئ الإرتباك، وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.
- رابعا: القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة.
- خامسا: نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط[2].

[1] ينظر: أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم بين النظرية والممارسة، ص145.

[2] ينظر: جمال مثقال القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1 ، 2000 ص122.

[1] ينظر: وليد فتحي، الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط2007م، ص26.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص27.

[3] ينظر: عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، التربية الخاصة في البيت والمدرسة، مكتبة الأنجلو المصرية، السعودية، ط1، ص84.

[4] ينظر: وليد فتحي، الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية، ص28.

د–أخطاء التعرف على الكلمة ← أولا: تماثل الحروف الأخيرة من الكلمة
ثانيا: وقوع بصر الطفل على جزء من الكلمة دون غيرها
ثالثا: انتقال العين بشكل خاطئ على السطر[1].

II – العسر القرائي تشخيصه ومؤشراته

2-1- تشخيص العسر القرائي:

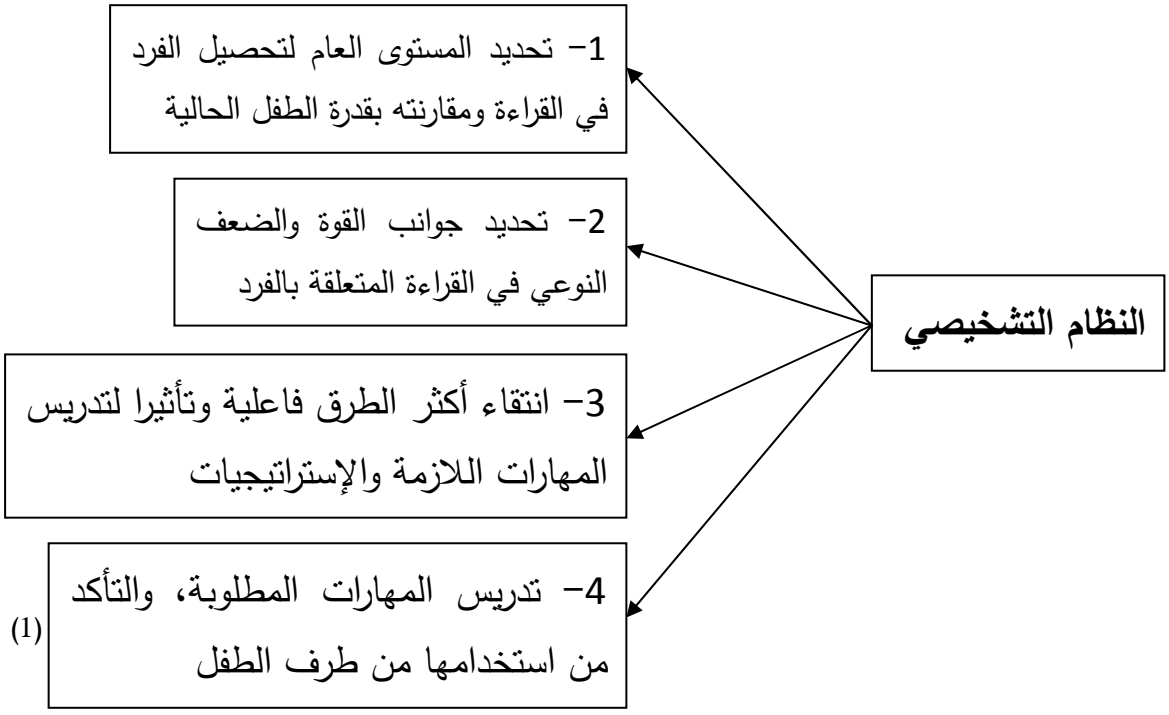
يؤكد "فولجر" وزملاؤه على أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهم: "إن التعرف المبكر على الأشخاص المعرضون للعسر القرائي هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الناتج عن الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى عسر القراءة غير المعروف أو المكتشف"[2].

ويرى هاريس وسباي ضرورة اتباع المدرسين والمتخصصين في مجال القراءة النظام التالي في التشخيص، والذي نوضحه في الشكل الآتي:

---

[1] ينظر: وليد فتحي، الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية، ص29.

[2] Vogler, Handily, History asan Indicator of Risk for Reading Disability, Journal of learning Disability vol18, N07, 1985, P415.

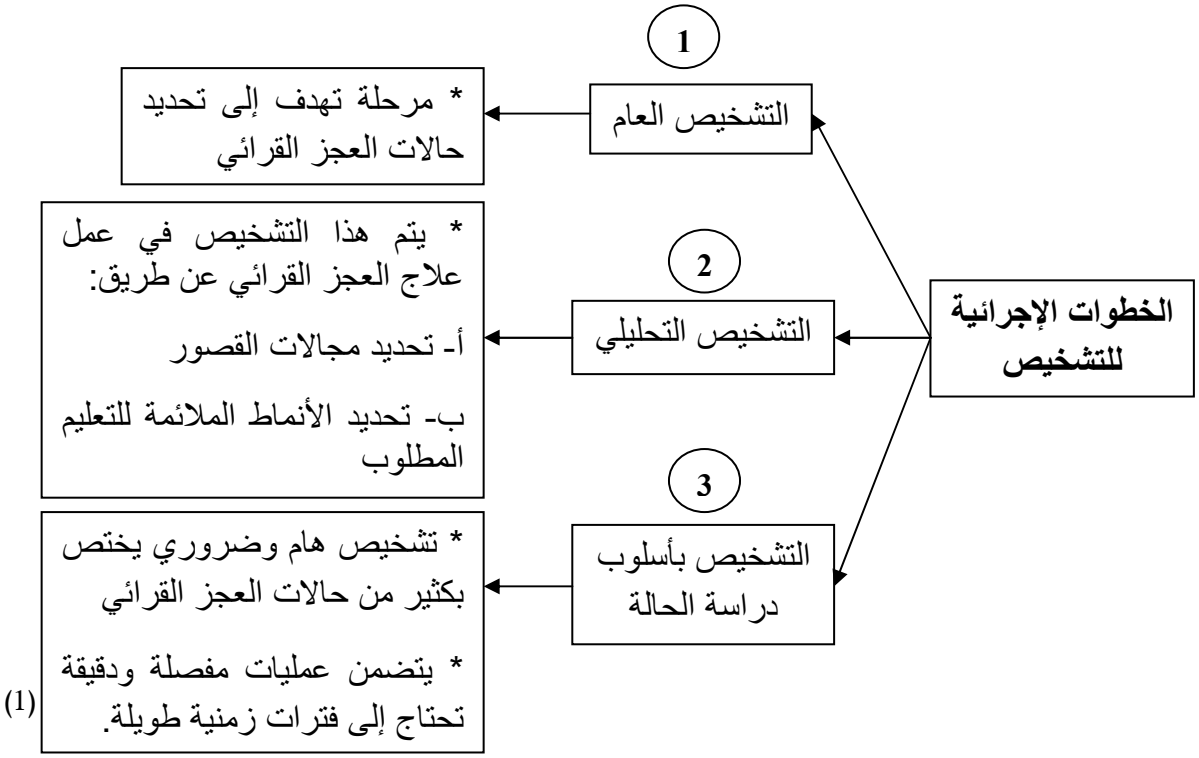


(1)

الشكل رقم (47): يوضح نظام التشخيص عند هاريس وسباي

(1) ينظر: Harris, Albert.J and Sipay, Edword :R, How to increase ReadingDisability, AGuide to develop of Mental and Renedial Methods, P01.

ولعل التشخيص يمر بثلاث مراحل أساسية نوضحها في الشكل الآتي:



(1)

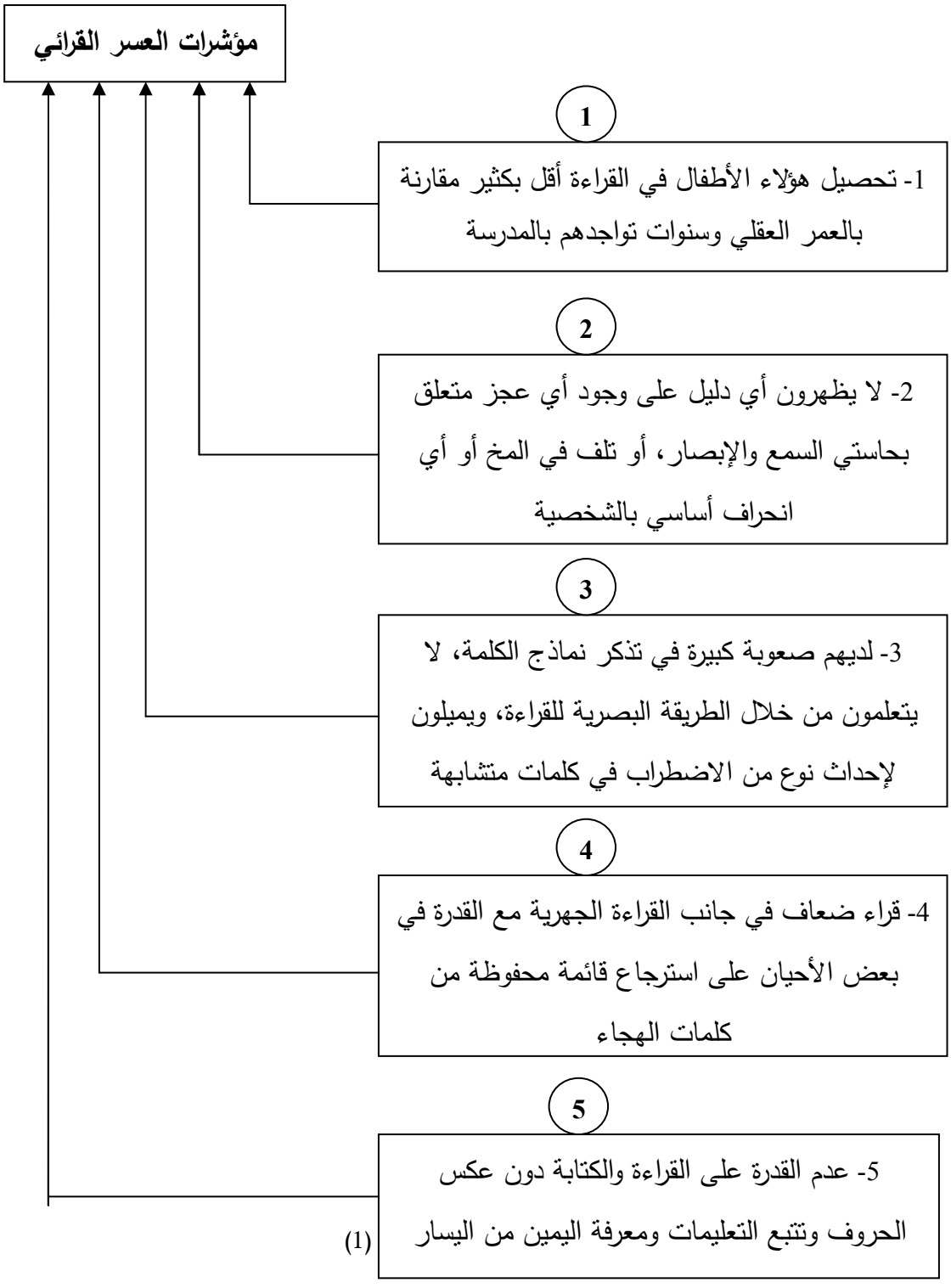
الشكل رقم (48): يوضح مراحل التشخيص

2-2- مؤشرات العسر القرائي:

من المعلوم أن لكل اضطراب جملة من المؤشرات تخصه، ولعل من بين الباحثين الذين حددوا مجموع المؤشرات المتعلقة بالعسر هم تومسون ومارسلند 1966م، وكالفي كما كما هو موضح في الشكل الآتي[2]:

[1] ينظر: نصرة محمد عبد المجيد جلجل، العسر القرائي، دراسة تشخيصية علاجية، مكتبة النهضة المصرية، ط1، 1994م، ص42.

[2] ينظر: أحمد عبد الكريم حمزة ، سيكولوجية عسر القراءة، ص14.



(1)

الشكل رقم (49): يوضح مؤشرات العسر القرائي

(1) ينظر: Calfee Robert, The Mind of the Dyslexia, Annals of Dyslexia, Vol, xx, 1983, P09-28.

2-3- نسبة انتشار العسر القرائي:

تشير الدراسات الحالية أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات القراءة تتراوح بين 3 و6%، ويكون انتشارها بصورة كبيرة بين الذكور أكثر من الإناث، وقد أدى هذا بالبعض إلى الاعتقاد أن مخ الرجل لا يعالج ما يصل إليه من معلومات بالسهولة التي يقوم بها مخ المرأة في تلك العملية، وأن مخها قادر على توزيع وظائف التعامل مع اللغة على النصفين الكرويين أكثر من الرجل[1].

وتنتشر هذه الحالات في كل اللغات بدرجات مختلفة، من حيث حجم المشكلة ونسبة الإعاقة، ويعود السبب في ذلك إلى وجود اختلافات في صعوبة اللغة وتركيبها وقواعد النحو وطرق تعلم القراءة، وعدد الحروف الأبجدية والرموز.

وتشير الإحصائيات إلى أن الصين تشهد ارتفاعا كبيرا في العسر القرائي، ويعود السبب في ذلك إلى صعوبة اللغة واعتمادها على الصور والأشكال الرمزية، وتقل في اليابان بسبب سهولة اللغة واعتمادها على الحروف الأبجدية والرموز، وفي بحث مقارن لانتشار الديسلكسيا في إنجلترا وألمانيا، اتضح أنها أكثر انتشارا في إنجلترا عنها في ألمانيا وأن نسبة أخطاء القراءة تتراوح بين 40% و60% بينما لا تتعدى 17% في ألمانيا[2].

والجدول الآتي يوضح نسبة انتشار العسر القرائي حسب بعض الدول[3]:

---

[1] ينظر: عثمان لبيب، الإعاقة الذهنية في مرحلة الطفولة، ص260، ص262.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص262.

[3] ينظر: محمود فندي العبد الله، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، ص54.

الجدول رقم (04): يوضح نسبة انتشار العسر القرائي حسب بعض الدول

الدولة	النسبة المئوية
الولايات المتحدة الأمريكية	%15
الأرجنتين	%25-10
بلجيكا	%48
تشيكوسلوفاكيا	%1.5
الدانمارك	%15
النمسا	%6
فنلندا	%22
ألمانيا	%17
إنجلترا	40 و 60%
بريطانيا	أكثر من 15%
إيطاليا	%16

2-4- الانعكاسات السلبية لصعوبات القراءة أو العسر القرائي:

يعاني الأطفال ذو صعوبات التعلم نقصا في القدرة على معالجة المعلومات الصوتية، لذا نجدهم لا يتعلمون بسهولة كيفية ربط الحروف الأبجدية بأصواتها، وتتضح مشكلة هؤلاء عندما يقرؤون جهرا[1].

وتتراوح العواقب التي تصاحب الفشل في اكتساب المهارات المبكرة في القراءة، إلى تناقص فرص نمو المحصول اللغوي، أو الحرمان من فرص تنمية إستراتيجيات الفهم

[1] ينظر: منى إبراهيم اللبودي، صعوبات القراءة والكتابة– تشخيصها وإستراتيجيات علاجها، ص98.

القرائي، أو نقص الممارسة الفعلية للقراءة، ويمكن حصر التداعيات السلبية للفشل في تعلم القراءة في مشكلات ثلاث رئيسية هي[1]:

المشكلة الأولى المترتبة على صعوبات القراءة، وهي ضعف تقدير هؤلاء التلاميذ لذاتهم، حيث يجد هؤلاء أنفسهم عاجزين عن إتقان مهارات أتقنها زملاؤهم فيشعرون بالخجل والعزلة وعدم الكفاءة.

والمشكلة الثانية تظهر في مراحل لاحقة حين يتحول هؤلاء من تعلم القراءة إلى القراءة للتعلم، مما يسبب لهم عجزا في دراسة مواد أخرى مثل العلوم والتاريخ والأدب والرياضيات وغيرها من المواد التي تتطلب دراستها مطالعة موضوعاتها في الكتب المدرسية وخارجها.

أما المشكلة الثالثة تتمثل في حرمان هؤلاء التلاميذ من الاستفادة من الثروة المعلوماتية المتاحة لأقرانهم من خلال المواد المطبوعة وعلى المواقع المختلفة في الشبكة الدولية للمعلومات، ويترتب عن ذلك انعزال وشعور بعدم الأهلية والكفاءة.

ويؤكد نيكد في دراسة له أن صعوبات القراءة تؤثر على الذكور والإناث تقريبا بالمعدل نفسه، وتكون حالات توجيه الذكور للعلاج أكبر من الإناثّ، كما أن استحواذ الذكور على اهتمام المعلم نتيجة إساءتهم التصرف تكون أكبر من البنات، لأنهم يفضلن الانسحاب من مواقف التعلم وعدم جذب انتباه المعلم.

كما أثبت خطأ المفهوم الشائع بأن ذوي صعوبات التعلم هم من يعكسون الحروف في الكتابة ويكتبونها وكأنها صورة منعكسة على مرآة، وأن كثيرا من مشكلات القراءة تعود إلى وجود خلل مرتبط بطريقة معالجة المخ لأصوات الكلام، وإذا لم تتخذ إجراءات لتعويض هذا

[1] ينظر: منى إبراهيم اللبودي، صعوبات القراءة والكتابة– تشخيصها وإستراتيجيات علاجها، ص99.

الخلل فإن صعوبات القراءة تستمر مدى الحياة وأن 20% من التلاميذ يجب أن يتعلموا نظام أصوات الحروف مباشرة حتى يقرءوا بنجاح[1].

وفي الغالب لا يتم تشخيص صعوبات القراءة حتى الصف الثالث ابتدائي، حيث يكون العلاج الناجح أكثر صعوبة وأعلى تكلفة، لذا فإن مواجهة صعوبات القراءة يتطلب تكامل بين اتجاهين[2]:

أولهما اتجاه الوقاية:

ويعني ملاحظة المؤشرات الأولية التي تمكننا من التنبؤ باحتمالات تعثر الطفل في تعلم القراءة، كأن يعاني مشكلات في تمييز الأصوات أو إدراك العلاقات، وتتطلب الوقاية تنمية استعدادات ومهارات الطفل للقراءة.

ثانيهما اتجاه العلاج:

ويعني الاستعجال في التنبؤ والوقاية من صعوبات القراءة، وهذا يتطلب مجموعة من الاعتبارات هي:

- أن الكفاءة في الفهم القرائي هي المنتج الأكثر أهمية للتدريس الفعال للقراءة، فالهدف الأساسي من تدريسها هو مساعدة الأطفال على اكتساب المهارات التي تمكنهم من التعلم والفهم والاستمتاع باللغة المكتوبة.
- يوجد نوعان من المهارات والمعارف مطلوبان لفهم قرائي جيد هما: القدرة على الفهم العام للغة، والقدرة على تعرف الكلمة المطبوعة بدقة وطلاقة.

---

[1] ينظر: منى إبراهيم اللبودي، صعوبات القراءة والكتابة– تشخيصها وإستراتيجيات علاجها، ص100.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص101.

ويتعرض ذوي صعوبات التعلم لصعوبات مبكرة ومستمرة تنتهي بهم لأن يصبحوا في المستقبل ضعافا في القراءة، وهذه الصعوبة تظهر مباشرة في نوعين من مهام القراءة:

المهمة الأولى:

فك رموز الكلمات الغير المألوفة، فالأطفال الذين يفتقرون إلى مهارات القراءة في نهاية المرحلة الابتدائية غالبا ما يكون لديهم صعوبات في فهم وتطبيق قواعد الأبجدية.

المهمة الثانية:

القدرة على فهم المقروء، فالقارئ المفتقر لهذه المهارة يتميز بنمو أبطء في الحصيلة اللغوية من الكلمات التي بإمكانه قراءتها بطلاقة وتلقائية[1].

أما بالنسبة للمستويات التي وضعها بعض المتخصصين لتقويم أداء التلاميذ في القراءة هي[2]:

المستوى الأول:

هو مستوى القراءة المستقلة، الذي يتطلب من التلميذ التعرف على 90% من الكلمات والتوصل إلى الإجابة الصحيحة.

المستوى الثاني:

هو مستوى القراءة التعليمية، ويتحدد بتعرف التلميذ على 90% من الكلمات المحددة له والتوصل إلى إجابة صحيحة من أسئلة الفهم القرائي.

المستوى الثالث:

هو مستوى الإخفاق، يكون التلميذ فيه عاجزا عن التعرف على الكلمات تماما.

---

[1] ينظر: منى إبراهيم اللبودي، صعوبات القراءة والكتابة– تشخيصها وإستراتيجيات علاجها، ص102.

[2] ينظر: فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم– الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ص268.

الفصل الرابع : دراسة تقويمية للمرحلة الابتدائية

1- منهج الدراسة

2- أهداف الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- الدراسة الاستطلاعية وأهدافها

5- عينة الدراسة الإستطلاعية

6- أدوات جمع البيانات

7- الحلول العلاجية

بعدما أتممنا الجانب النظري، تم التطرق إلى الجاني الميداني الذي يقتضي اتباع خطوات منهجية في الدراسة تتمثل في:

1. منهج الدراسة
2. أهداف الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. الدراسة الاستطلاعية وأهدافها
5. عينة الدراسة الاستطلاعية
6. أدوات جمع البيانات
7. الحلول العلاجية

1. منهج الدراسة:

من المعروف أن اختيار المنهج في أي بحث مرتبط بطبيعة المشكلة المطلوب دراستها، وبما أن موضوعنا يتناول تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد القراءة في المرحلة الابتدائية، فإن هذا يستدعي إتباع المنهج الوصفي الذي يعتبر من أكثر المناهج استخداما في ميدان بحثنا هذا.

والمنهج الوصفي هو: دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ووصفها وصفا دقيقا وجمع المعلومات عنها، والتعبير عنها كميا وكيفيا، تمهيدا لفهم الظواهر وتشخيصها وتحليلها وتحليلها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر أخرى وصولا إلى إمكانية التحكم بها، فالبحث الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظاهرة، إنما يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلل ويفسر، ويقارن، ويُقيم.

ومن أهم الخطوات الإجرائية التي ركز عليها المنهج الوصفي هي:

1- الشعور بالمشكلة من خلال الجواب عن مجموعة أسئلة مثل ماذا؟، لماذا؟، متى؟

2- تحديد المشكلة التي يريد الباحث دراستها وصياغتها في شكل سؤال محدد أو أكثر من سؤال.
3- تحديد مجموعة من الفروض كحلول مبدئية للمشكلة وصولا إلى الحل المطلوب.
4- وضع المسلمات التي سيبني عليها الباحث.
5- تحديد حجم العينة وأساليب اختيارها، والقيام بعملية اختيار العينة التي ستجرى عليها الدراسة.
6- اختيار أدوات البحث واستخدامها والحصول على المعلومات، كالاستبيان أو المقابلة، أو الاختيار، أو الملاحظة، وفقا لطبيعة مشكلة البحث وفروضه وتقنين هذه الأدوات لمعرفة صدقها وثباتها.
7- القيام بجمع المعلومات المطلوبة بطريقة دقيقة ومنظمة.
8- الوصول إلى نتائج البحث وتنظيمها وتصنيفها.
9- تحليل النتائج وتفسيرها.
10- استخلاص الاستنتاجات منه [1]

2. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

أ- تحديد أخطاء القراءة الجهرية ووصفها في اللغة العربية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية خاصة الصفوف (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة) من التعليم الابتدائي.

ب-تحديد الأسباب والعوامل المؤثرة في هذه الأخطاء، ووضع الحلول العلاجية لها.

ج- التركيز على أبرز هذه الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في عملية التعلم والتعليم.

1- ينظر : طباجة يوسف عبد الأمير، منهجية البحث تقنيات ومناهج، ص388.

ومن أهداف الدراسة أيضا:

أ. التعريف بهذه الظاهرة للمعلمين.

ب. الوصول إلى نتائج وتوصيات تفيد في معالجة ظاهرة صعوبة تعلم القراءة.

ج. إبراز خطورة هذه الصعوبات وتأثيرها على التلاميذ إذا لم تعالج مستقبلا.

3. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في مجموعة من النقاط هي:

- أهمية المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية خاصة الصفوف الأولى، باعتبارها الأساس التعليمي لجميع مراحل التعليم التالية.
- المرحلة الابتدائية هي مرحلة التعليم الإلزامي للتلميذ، بل تعتبر حاليا من مسلمات المجتمع، والتي يلتحق بها جميع أبناء المجتمع ومن جميع فئاته.
- أهمية القراءة في التحصيل الدراسي وتحقيق ذات الفرد وأداء دوره الاجتماعي.
- تشخيص صعوبة القراءة تعتبر خطوة من خطوات العلاج.
- تساعد مخططي المناهج في معرفة معوقات المادة من حيث بناء المحتوى والأساليب والوسائل.

4. الدراسة الاستطلاعية وأهدافها:

هي عبارة عن دراسة قمنا بها قبل الشروع في إجراءات بحثنا الأساسية، وهي خطوة مهمة وضرورية في البحوث الميدانية (التطبيقية)، حيث أتاحت لنا فرصة التعرف والاطلاع على الميدان الذي ستجرى فيه الدراسة، وعلى نوعية الأفراد الذين ستطبق عليهم الأدوات ومدى استعدادهم ورضاهم عن الإجراءات الخاصة، كما كشفت لنا عن حجم الصعوبات التي يمكن أن نواجهها ونحن نقوم بهذه الدراسة.

إنها خطوة مهمة في البحث العلمي، حيث أتاحت لنا الاحتكاك بالميدان والتعرف على الظروف المحيطة بالظاهرة المراد دراستها، وجمع المعلومات والتأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة.

ومن أهدافها:

- التأكد من صدق وثبات كل الأدوات المستخدمة في الدراسة، وهذا ما يسمى في منهجية البحث العلمي بالخصائص السيكومترية لأدوات جمع المعلومات.
- التعرف على الاستجابة الأولية للعينة، وهذا ما يسمح لنا برصد أهم الملاحظات كالصعوبة المتوقعة، وتقدير الزمن الافتراضي للإجابة عن أدوات الدراسة، وبالتالي التعرف على الزمن الكلي للدراسة الميدانية[1].
- تحديد أفراد العينة ومواصفاتها.
- اختيار المدارس للدراسة.

إضافة إلى ذلك:

- التأكد من إجراء الدراسة في المدارس المختارة بعد الحصول على إذن من طرف مديري المدارس المعنية والمعلمين.
- الالتزام بإنهاء الدراسة الاستطلاعية (الميدانية) في الوقت المحدد.
- التأكد من وضوح النصوص القرائية.

5. عينة الدراسة الاستطلاعية:

هي نوع من أنواع العينات التي استخدمناها في البحث، لجأنا إليها عندما كانت معرفتها عن الموضوع بسيطة، وهذا ما جعلنا نتعمق في الدراسة ونتوسع في جميع جوانبها.

كما تعتبر نقطة انطلاق في البحث العلمي بشقيه النظري والتطبيقي، وتمثل الخطوة الأولى للدراسة الميدانية، تكمن أهميتها في النقاط الآتية:

[1] ينظر: http://elearn univ-ouargla-dz-/2013-2014.cours/FPSMRS/document

- تعد بمثابة تغذية راجعة للباحث من حيث مدى نجاعة تطبيق أدوات دراسته، والاطمئنان مبدئيا على النتائج المتوقعة.
- تعطي للباحث خبرة قبلية على تطبيق البرامج، والأدوات، والاختبارات التي ينوي استخدامها، وهذا ما يدفعه إلى تطبيق دراسته بمهارة عالية[1].

5-1- عينة الدراسة وحدودها الزمانية والمكانية:

تم إجراء هذه الدراسة في الفترة الممتدة مابين جانفي 2017 إلى غاية ماي 2017 حيث استغرقت خمسة أشهر، وذلك بعد الحصول على ترخيص من مفتشي المدارس الابتدائية يسمح لنا القيام بها، فجعلنا من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية خاصة الصفوف (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة) ابتدائي مجالا بشريا خصبا لإجرائها.

ومن أهم المدارس التي تم اختيارها نذكر:

1) مدرسة الشهيد محمد بيبي (الشلف).
2) مدرسة بن مهدية أحمد (الشلف).
3) مدرسة عيدات محمد (منطقة نائية).
4) مدرسة شريفي قدور (الشلف).

وفيما يلي نقوم بوضع بطاقة قراءة لكل مدرسة ابتدائية ترفق بمخطط لكل هذه المدارس وأفواجها التربوية.

(1) ينظر : http://nafhoon,ahlmontada.com/t92-topiC, 25/12/2017, 10 :49.

اسم المؤسسة	الوسط	تاريخ الإنشاء	المساحة الكلية	المساحة الميدانية	المساحة المخصصة للتوسيع	مساحة الساحة	القاعات	الأفواج التربوية	عدد المعلمين	المتحصلون على مؤهل علمي
الشهيد محمد بيبي	حضاري حي الحرية (الشلف)	1980م	667800م^2	175,300م^2	147 ألف م^2	3400م^2	17 قاعة	15 فوج تربوي موزعين على: -التربية التحضيرية:03 -السنة الأولى:02 -السنة الثانية:03 -السنة الثالثة:03 -السنة الرابعة:02 -السنة الخامسة:02	17 معلم (15 إناث/ لغة عربية 02 ذكور/لغة فرنسية)	13 أستاذ وأستاذة

العدد الإجمالي للتلاميذ: 391 تلميذ وتلميذة (179 إناث، 212 ذكور).

- الأقسام الخاصة بالمعاقين ذهنيا: 01
- الأقسام الخاصة بمحو الأمية: 01.

اسم المؤسسة	الوسط	تاريخ الإنشاء	المساحة الكلية	العدد الكلي للحجرات	عدد الأفواج التربوية	عدد الأساتذة
بن مهيبة أحمد	حضاري حي الحرية (الشلف)	1990م	5000م^2 المبنية 300م^2	20 حجرة المستعملة 17	14 فوج تربوي موزعين على: -التربية التحضيرية:01 -السنة الأولى:03 -السنة الثانية:02 -السنة الثالثة:02 -السنة الرابعة:03 -السنة الخامسة:03	20 أستاذ (17 إناث/ لغة عربية 03 ذكور/لغة فرنسية)

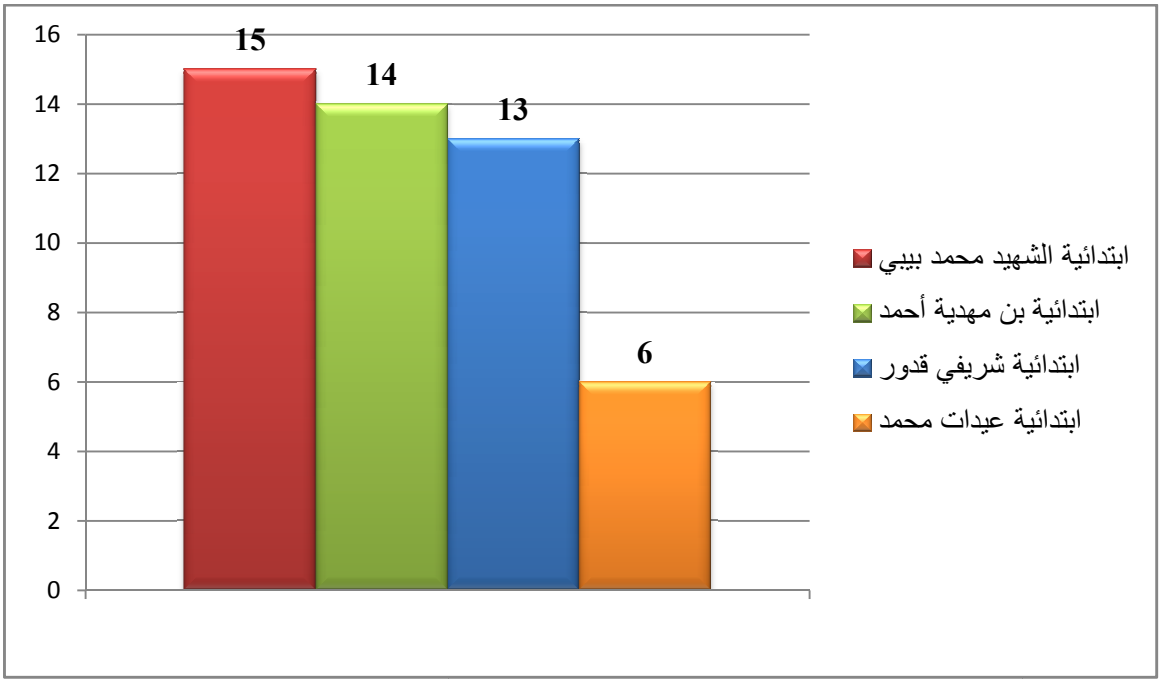
العدد الإجمالي للتلاميذ: 459 تلميذ وتلميذة (الذكور 255، الإناث 204).

اسم المؤسسة	تاريخ الإنشاء	المساحة الكلية	العدد الكلي للحجرات	عدد الأفواج التربوية	عدد الأساتذة	النتائج المدرسية المحققة من طرف المؤسسة
الشهيد عيدات محمد	1989م	2007م^2 المبنية 1025م^2	09 حجرات المستعملة 06	06 أفواج تربوية موزعين على: -التربية التحضيرية:01 -السنة الأولى:01 -السنة الثانية:01 -السنة الثالثة:01 -السنة الرابعة:01 -السنة الخامسة:01	07 أساتذة (06 إناث/ لغة عربية 01 ذكور/لغة فرنسية)	سنة 2013 ← 76.6% سنة 2014 ← 70% سنة 2015 ← 65% سنة 2016 ← 65.22%

العدد الإجمالي للتلاميذ: 154 تلميذ وتلميذة (الذكور 77، الإناث 77).

اسم المؤسسة	الوسط	تاريخ الإنشاء	المساحة الكلية	العدد الكلي للحجرات	عدد الأفواج التربوية	عدد الأساتذة
شريفي قدور	حضاري الشلف	2004م	1200م^2 المبنية 600م^2	13	13 فوج تربوي موزعين على: -التربية التحضيرية:01 -السنة الأولى:02 -السنة الثانية:02 -السنة الثالثة:03 -السنة الرابعة:03 السنة الخامسة:02	15 أستاذ (13 إناث/ لغة عربية 02 ذكور/لغة فرنسية)

العدد الإجمالي للتلاميذ: 440 تلميذ وتلميذة (الذكور 224، الإناث 216).



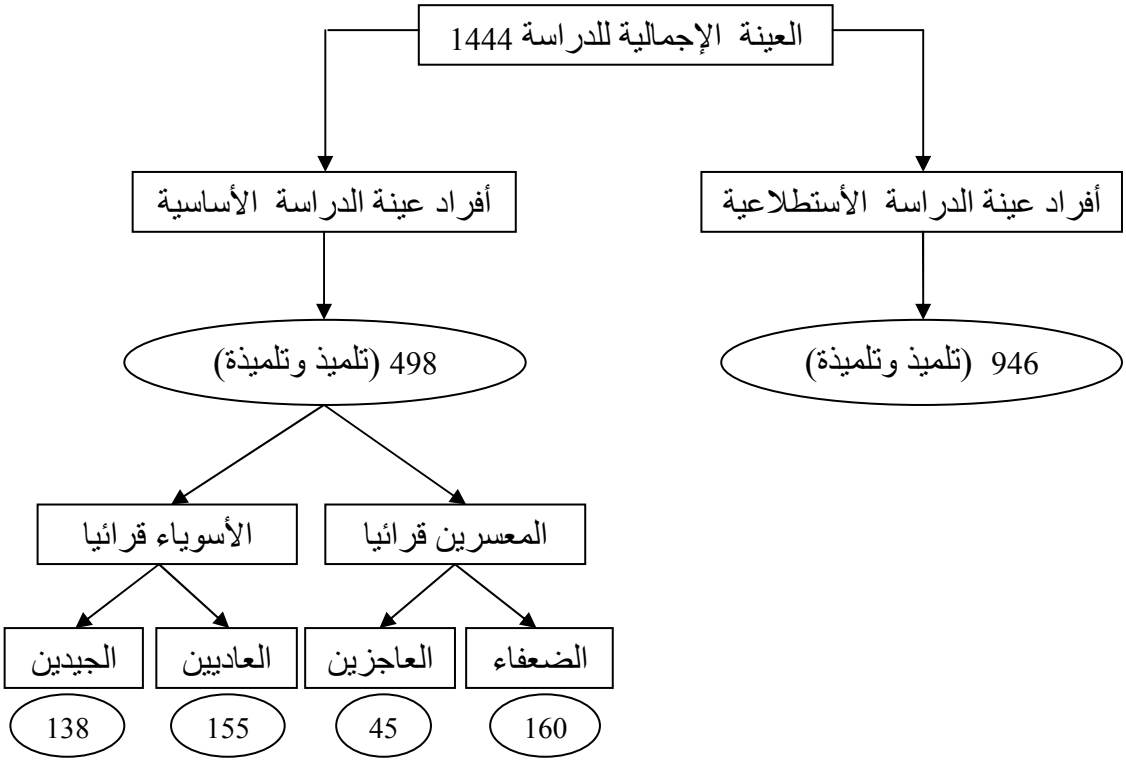
الشكل رقم (50): يوضح أهم المدارس الابتدائية وأفواجها التربوية

5-2- حجم العينة:

شملت عينة الدراسة الابتدائية إجمالا على (دراسة استطلاعية، دراسة أساسية) على (1444 فردا) من تلاميذ وتلميذات الطور الابتدائي نحددها كما يلي:

- 946 تلميذ وتلميذة في الدراسة الاستطلاعية.
- 498 تلميذ وتلميذة في الدراسة الأساسية.

وللتوضيح أكثر نقوم بعرض الشكل الآتي:



الشكل رقم (51): يوضح العينة الإجمالية للدراسة الحالية

5-3- اختيار العينة:

تمثلت العينة في مجموع تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم القراءة في الصفوف (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة) من التعليم الابتدائي، وقد تكونت العينة من 498 تلميذ وتلميذة من (1444 فردا)، منهم (معسر قرائي، وسوي)، تتراوح أعمارهم ما بين ستة سنوات وتسعة سنوات موزعين على أربعة مدارس ابتدائية، والجداول(1)، (2)، (3)، (4)، (5)، (6)، (7)، (8)، (9)، (10).

توضح أفراد عينة الدراسة (المعسرين والأسوياء) حسب كل مستوى تعليمي.

جدول رقم (05): يوضح أفراد عينة دراسة (المعسرين والأسوياء) السنة الأولى ابتدائي

المدارس الابتدائية	السنة الأولى ابتدائي	عدد التلاميذ	الأسوياء	المعسرين	المجموع
مدرسة الشهيد محمد بيبي		25	15	10	25
مدرسة بن مهدية أحمد		25	11	14	25
مدرسة عيدات محمد		32	17	15	32
مدرسة شريفي قدور		26	17	09	26

جدول رقم (06): يوضح أفراد عينة دراسة (المعسرين والأسوياء) السنة الثانية ابتدائي

المدارس الابتدائية	السنة الثانية ابتدائي	عدد التلاميذ	الأسوياء	المعسرين	المجموع
مدرسة الشهيد محمد بيبي		23	13	10	23
مدرسة بن مهدية أحمد		34	18	16	34
مدرسة عيدات محمد		28	11	17	28
مدرسة شريفي قدور		39	26	13	39

جدول رقم (07): يوضح أفراد عينة دراسة (المعسرين والأسوياء) السنة الثالثة ابتدائي

المدارس الابتدائية	السنة الثالثة ابتدائي	عدد التلاميذ	الأسوياء	المعسرين	المجموع
مدرسة الشهيد محمد بيبي		25	13	12	25
مدرسة بن مهدية أحمد		30	21	09	30
مدرسة عيدات محمد		32	13	19	32
مدرسة شريفي قدور		41	28	13	41

جدول رقم (08): يوضح أفراد عينة دراسة (المعسرين والأسوياء) السنة الرابعة ابتدائي

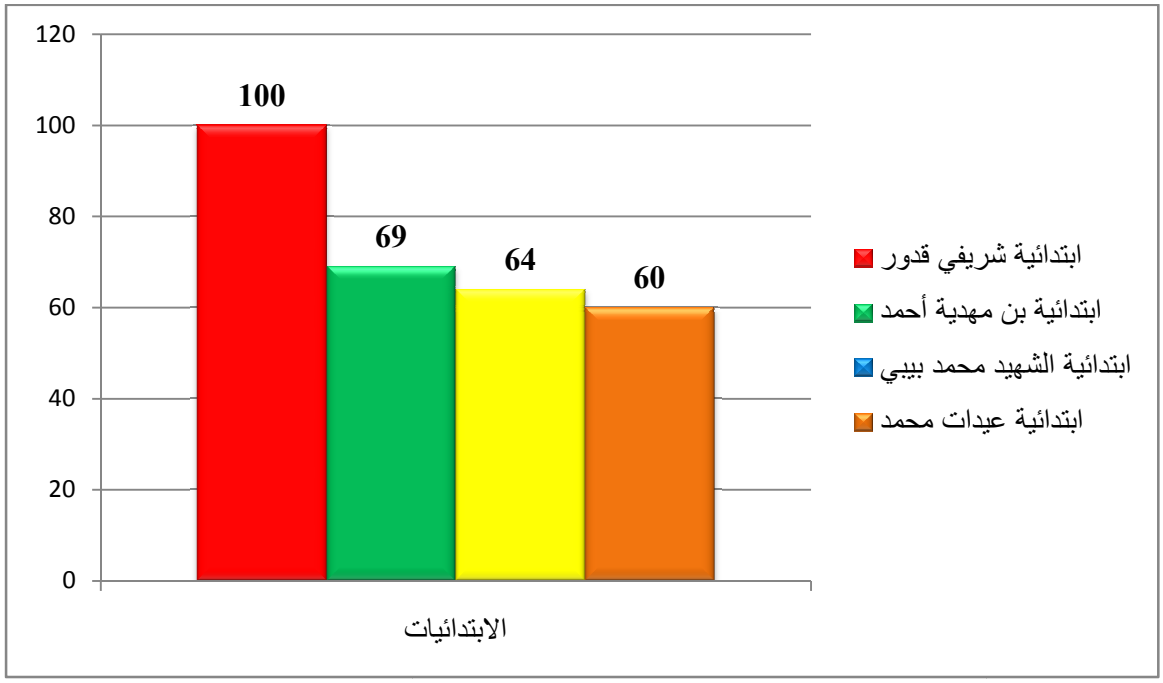
المدارس الابتدائية		عدد التلاميذ	الأسوياء	المعسرين	المجموع
مدرسة الشهيد محمد بيبي	السنة الرابعة ابتدائي	30	23	7	30
مدرسة بن مهدية أحمد		33	19	14	33
مدرسة عيدات محمد		34	19	15	34
مدرسة شريفي قدور		41	29	12	41

جدول رقم (9): يوضح توزيع أفراد عينة الأسوياء حسب الابتدائيات

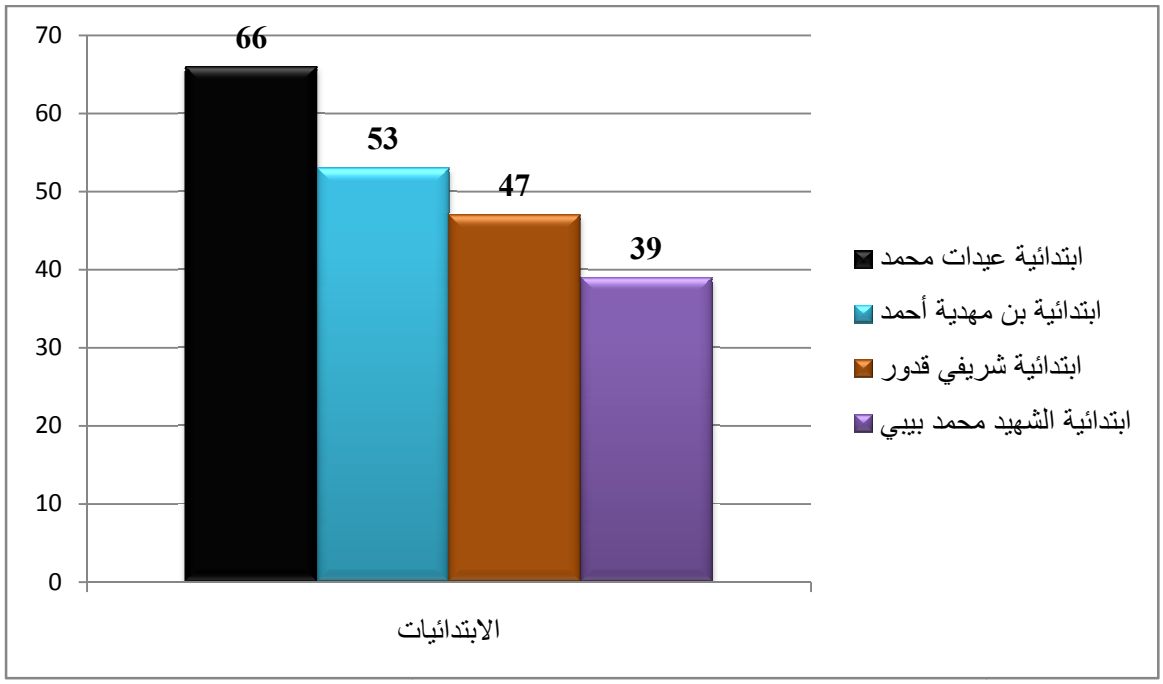
المدارس الابتدائية	الأسوياء
مدرسة الشهيد محمد بيبي	64
مدرسة بن مهدية أحمد	69
مدرسة عيدات محمد	60
مدرسة شريفي قدور	100

جدول رقم (10): يوضح توزيع أفراد عينة المعسرين حسب الابتدائيات

المدارس الابتدائية	المعسرين
مدرسة الشهيد محمد بيبي	39
مدرسة بن مهدية أحمد	53
مدرسة عيدات محمد	66
مدرسة شريفي قدور	47

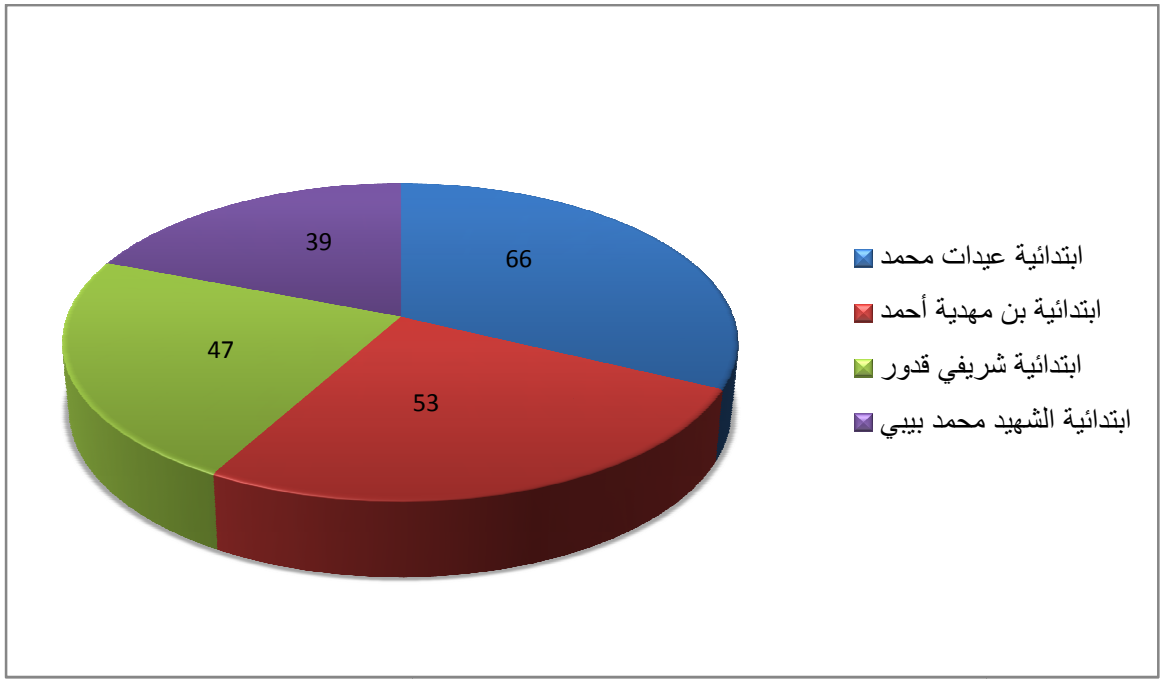


الشكل رقم (52): يوضح توزيع أفراد عينة دراسة الأسوياء حسب كل ابتدائية



الشكل رقم (53): يوضح توزيع أفراد عينة دراسة المعسرين حسب كل ابتدائية

التمثيل بالدائرة النسبية



يتضح من خلال الشكل أن هناك تفاوت بين المدارس الابتدائية من حيث عدد المعسرين، حيث نجد ابتدائية عيدات محمد تفوقهم بـ66 معسر مقارنة بابتدائية بن مهدية أحمد بـ53 معسر، لكن رغم ذلك فهما متقاربتين نسبيا ويعود السبب إلى:

- بعض مدرسي هذه المدارس متربصين ويفتقرون لدورات تكوينية مكثفة.
- اعتماد المعلم على أسلوب ونمط واحد في التدريس، وقلة تنويعه للأنشطة التعليمية.
- تجاهله تصحيح أخطاء التلاميذ القرائية أثناء القراءة بحجة ضيق الوقت.
- عدم تدريب التلاميذ خاصة في الصف الأول تدريبا كاملا على تجريد الحروف وقراءتها.
- عدم إلتزام بالتحدث باللغة العربية الفصحى، وهذا ما انعكس سلبا على التلاميذ.
- عدم اهتمام بعض الأولياء بمتابعة أبنائهم ومراقبة مستواهم..

أما بالنسبة لابتدائية شريفي قدور، فقد بلغ عدد المعسرين فيها 47 معسر مقارنة بابتدائية محمد بيبي التي تقلهم بـ39 معسر ويعود السبب إلى:

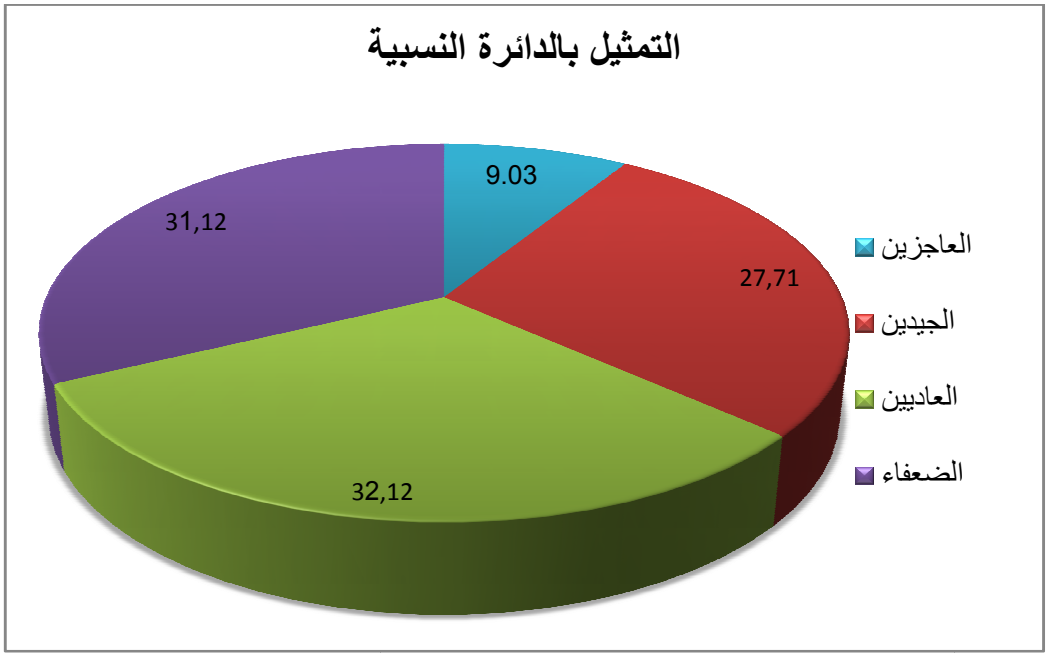
- خبرة معلمي هذه المدارس، والتي تفوق 15 سنة في التدريس.
- الاستدعاءات المتكررة لأولياء التلاميذ، ومطالبتهم بضرورة متابعة مستوى أبنائهم.
- تدريب التلاميذ على التحدث باللغة العربية الفصحى.
- استخدام أكثر من طريقة للتقويم وتنويع التدريبات والوسائل للفت انتباه التلميذ.
- حرص الأولياء على نجاح أبنائهم ومتابعتهم.
- أغلب أولياء التلاميذ نجدهم من الطبقة المثقفة التي تهتم بالتعليم.

جدول رقم (11): يوضح مجموع أفراد عينة الأسوياء العاديين والجيدين

	الأسوياء			
عدد التلاميذ (الأسوياء)	العاديين	%	الجيدين	%
293	155	31.12	138	27.71

جدول رقم (12): يوضح مجموع أفراد عينة االمعسرين (الضعفاء والعاجزين)

	المعسرين			
عدد التلاميذ (المعسرين)	الضعفاء	%	العاجزين	%
205	160	32.12	45	9.03



5-4- خصائص ومواصفات أفراد العينة

نحاول عرض فيما يلي خصائص أفراد العينة ومواصفاتها

جدول رقم (13): يوضح خصائص ومواصفات أفراد العينة حسب المدارس الابتدائية

المدارس الابتدائية	الإعاقات						
	إعاقة ذهنية	إعاقة سمعية	إعاقة بصرية	الحالة الانفعالية والسلوكية	الحالة الاجتماعية (الوضع المادي)	مشاكل أسرية	المجموع
مدرسة الشهيد محمد بيبي	02	00	00	02	03	02	09
مدرسة بن مهدية أحمد	01	00	04	01	02	01	09
مدرسة عيدات محمد	00	01	08	00	07	00	16
مدرسة شريفي قدور	00	00	01	00	00	01	02

ما يلاحظ من خلال الجدول اختلاف الإعاقات وعددها من ابتدائية إلى أخرى، ففي مدرسة محمد بيبي نجد إعاقتين ذهنيتين عند كل من التلميذتين (ن،ي) و(ب،إ) البالغتين من العمر ستة سنوات، تدرسان في الصف الأول ابتدائي، تعانيان من إعاقة ذهنية متمثلة في مرض التوحد، أما في مدرسة بن مهدية أحمد نجد تلميذة واحدة، وهي (ن،ع) تبلغ من العمر خمسة سنوات تعاني أيضا من نفس الإعاقة، وقد أدى بهم هذا إلى تأخر نموهم في القراءة وبالرغم من وجود أقسام خاصة بهؤلاء نجدهم لا زالوا يزاولون دراستهم مع التلاميذ العاديين والسبب عدم تقبل أوليائهم فكرة إعاقة أبنائهم، وفي اعتقادهم أن إذا تم إدماجهم مع التلاميذ العاديين يمكنهم تجاوز الإعاقة، أما بالنسبة للسلوكات الملاحظة على هؤلاء نجد:

- عدم التواصل الاجتماعي مع الآخرين.
- الاهتمام بأشياء محددة.
- الصراخ المتواصل والدائم.
- دائم الحركة.
- الإصابة بالذهول والانبهار عند رؤية الأشياء.
- تكرار الكلام.
- عدم الاستجابة عند مناداته باسمه.

أما بالنسبة للإعاقة السمعية، فقد تميز بها المعاق (ع،و) في مدرسة عيدات محمد البالغ من العمر خمس سنوات، يدرس في الصف الأول ابتدائي يعاني من إعاقة سمعية تتراوح ما بين 40 و60 ديسبل، ويتميز بفقدان سمعي متوسط سببه وراثي أثر على نموه اللغوي بشكل كبير تمثل في:

- عدم تجاوب الطفل مع الأصوات والمحادثات الجارية.
- تحاشيه الاندماج مع الآخرين.

- التحدث بصوت أعلى بكثير مما يتطلبه الموقف.
- الإخفاق المتكرر في فهم التعليمات وعدم استجابته لها.
- عدم قدرته على التمييز بين الأصوات.
- مواجهة صعوبة في المشاركة في المناقشات الجماعية.
- التحصيل اللغوي محدود جدا.

أما بالنسبة للإعاقة البصرية فقد اختلفت بين مدرسة وأخرى ويرجع ذلك إلى أسباب عديدة منها:

- غياب اهتمام بعض الآباء بالحالة الصحية لأبنائهم.

إضافة إلى ذلك تفاقم المشاكل الأسرية مثل طلاق الوالدين وغيره.

6- أدوات جمع البيانات:

من بين الأدوات والوسائل التي تم الاستعانة بها في هذا البحث هي:

6-1- الملاحظة:

هي مرحلة جمع المعلومات وتنظيمها، وتتضمن المشاهدة والمراقبة الدقيقة لسلوك ما، أو ظاهرة معينة في ظل ظروف وعوامل بيئية معينة بغرض الحصول على معلومات دقيقة لتشخيص هذا السلوك أو هذه الظاهرة.

ومن الخطوات الضرورية لإجرائها هي:

- تحديد الهدف الذي نسعى إليه.
- تحديد الأشخاص المعنيين بالملاحظة، مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة الاختيار الجيد والملائم لهؤلاء الأشخاص.

- تحديد الفترة الزمنية للملاحظة.

6-2- المقابلة:

هي أداة من أدوات جمع المعلومات في البحث العلمي، تقوم على الاتصال الشخصي والاجتماع وجها لوجه بين الباحث ومعاونيه[1].

وقد قمنا بإجراء هذه المقابلة مع ثلاثة أشخاص هم:

أ-المقابلة مع مدراء المدارس الابتدائية:

كانت من أجل إعطاء معلومات عن المؤسسة وإرشادنا إلى الأقسام التي يتم فيها تحديد العينات ودراستها، ومن المدراء الذين تم الالتقاء بهم نذكر:

- السيد طويري ابراهيم مدير مدرسة عيدات محمد
- السيد دحمان ميلود مدير مدرسة بن مهدية أحمد
- السيد رحو بن عبد الله مدير مدرسة الشهيد محمد بيبي
- السيد بلايطي ميلود مدير مدرسة شريفي قدور

ب-المقابلة مع المعلمين:

ركزنا في هذه المقابلة على آراء معلمي اللغة العربية حول صعوبات تعلم القراء وأداء التلاميذ، والسبب في ذلك هو محاولة جمع بيانات حول أسباب هذه الصعوبات ومعرفة أهم الخصائص والمواصفات التي تميز بها هؤلاء التلاميذ وكيفية التعامل معهم.

[1] ينظر : إبراهيم العسل، أسس النظرية والأساليب التطبيقية في علم الاجتماع، بيروت، 1997، ص113.

ج- المقابلة مع التلاميذ:

كانت موجهة وفردية مع كل تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث تم من خلالها جمع بيانات عن مستوى دافعية التلميذ للتعلم، والمستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة، وتوجيه مجموعة من الأسئلة أعدت من أجل اكتشاف بعض الجوانب المؤثرة في دافعية التلميذ، ومنها اتجاهاته نحو معلميه ومشاعره اتجاه الأوقات التي يقضيها داخل المدرسة، وعلاقته بزملائه في الفصل، واتجاهاته نحو المواد الدراسية المختلفة، ومن بينها اللغة العربية وكيفية التعامل مع مواقف الفشل والإحباط التي يصادفها داخل المدرسة.

إضافة إلى ذلك معرفة انتظامه في الحضور ومعرفة أيضا أسباب كثرته للغيابات وعدم مشاركته في أنشطة التعلم وتجاوبه مع معلميه، ومدى التزامه بالواجبات المنزلية التي يكلفهم بها المعلم، ومدى حرصه على مراجعة الواجب للتحقق من سلامة أدائه.

كما تم أيضا جمع بيانات عن المستوى الاقتصادي والثقافي لأسر هؤلاء التلاميذ (عدد الأفراد، مؤهل الوالدين إن وجد، مصدر دخل الأسرة، المراحل التعليمية للإخوة والأخوات، السكن، مساهمة الأسرة في تعليم التلميذ)، كما أتاحت لنا هذه المقابلة استخدام لغة بسيطة يسهل فهمها، وأحيانا كنا نضطر لإعادة طرح السؤال أكثر من مرة حتى يتمكن التلميذ من الاستيعاب وإعطاء الإجابة الصحيحة والمطلوبة.

3-6- اختبارات تشخيص القراءة:

أ- اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم:

هو عبارة عن اختبار يهدف إلى قياس مدى فهم التلميذ للنصوص القرائية وتحديد المغزى العام لها.

تم ذلك بعد مراقبة الجلوس الصحيح والمعتدل للتلاميذ، والتأكد من أن جميعهم فتحوا كتب القراءة، بعد ذلك طلبنا منهم قراءة النص قراءة صامتة لمدة 5د ثم الإجابة عن التساؤلات المطروحة حول النص من أجل تحديد مستوى فهم التلميذ له.

ب-اختبار هجاء الكلمات والأصوات:

هو عبارة عن اختبار يقيس القدرة الهجائية لدى المعسرين، فالهجاء جزء متمم لعملية القراءة، فلا يستطيع الطفل المتمدرس التعرف على الكلمة وقراءتها إلا إذا كان قادرا على استحضار الحروف ذهنيا وقراءتها جهريا، ويقوم هذا الاختبار على قراءة الأصوات والمفردات من طرف التلاميذ وتحديد أهم الأخطاء الواردة.

ج- اختبار القراءة الجهرية:

يهدف هذا الاختبار إلى التعرف على المعسرين قرائيا، وتحديد أهم الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ أثناء عملية القراءة، من حيث: الإبدال، الإضافة، الحذف، التكرار، الأخطاء النحوية وغيرها.

أما بالنسبة للنصوص التي قمنا باختيارها فقد تنوعت بين النصوص الشعرية والنثرية بدء من المستوى الأول حتى المستوى الرابع وهي:

- ❖ السنة الأولى ابتدائي: بلادنا الجميلة، جولة ممتعة، في حديقة المنزل، الفحص الطبي.
- ❖ السنة الثانية ابتدائي: لا أبذر الماء، واحة ساحرة
- ❖ السنة الثالثة ابتدائي: في حديقة المنزل، في المدينة
- ❖ السنة الرابعة ابتدائي: بيكاسو والفتاة، الواحة.

بِلَادُنَا الْجَمِيلَةُ

أُلَاحِظُ وَأُعَبِّرُ

أَبْنِي وَأَقْرَأُ

ارْتَدَى التَّلَامِيذُ ثِيَابًا بِأَلْوَانِ الْعَلَمِ الثَّلَاثَةِ.

رَفَعَ أَحْمَدُ ذِرَاعَهُ إِلَى الأَعْلَى

وَقَالَ : أَنَا الْجَزَائِرُ.

أَسْتَعْمِلُ : يَمِين، يَسَار.

تَقِفُ خَدِيجَةُ عَلَى يَمِينِ أَحْمَدَ.

جَوْلَـةٌ مُمْتِعَـةٌ

أُلَاحِظُ وَأُعَبِّرُ

أَبْنِي وَأَقْرَأُ

خَرَجَتِ الْعَائِلَةُ فِي نُزْهَةٍ إِلَى الْغَابَةِ.
فَشَاهَدَتِ الْأَرَانِبَ تَقْفِزُ هُنَا وَهُنَاكَ.

أَسْتَعْمِلُ : هُنَا ، هُنَاكَ .

هُنَـا بَاقَـةُ أَزْهَـارٍ.
هُنَـاكَ شَجَـرَةٌ.

فِي حَدِيقَةِ الْمَنْزِلِ

أُلَاحِظُ وَأُعَبِّرُ

أَبْنِي وَأَقْرَأُ

يَعْتَنِي الْأَخَوَانِ كَثِيرًا بِحَدِيقَةِ الْمَنْزِلِ، حَيْثُ غَرَسَ أَحْمَدُ شُجَيْرَةَ لَيْمُونٍ، وَأَمَّا خَدِيجَةُ فَغَرَسَتْ شُجَيْرَةَ خُوخٍ.

أَسْتَعْمِلُ : صِيغَةَ التَّعَجُّبِ (!)

مَا أَجْمَلَ هَذِهِ الْفَرَاشَاتِ !

وَمَا أَكْبَرَ هَذِهِ الشَّجَرَةَ !

الْفَحْصُ الطِّبِّيُّ

أُلَاحِظُ وَأُعَبِّرُ

أَبْنِي وَأَقْرَأُ

دَخَلْتُ غُرْفَةَ الْفَحْصِ، فَقَاسَتِ الْمُمَرِّضَةُ طُولِي وَوَزْنِي.
قَالَ الطَّبِيبُ : ثَوْبُكَ نَظِيفٌ، وَبَدَنُكَ مُعَافًى.

أَسْتَعْمِلُ : كَيْفَ ، لِمَاذَا .

كَيْفَ تُحَافِظُ عَلَى صِحَّتِكَ ؟
لِمَاذَا تُنَظِّفُ أَسْنَانَكَ بَعْدَ كُلِّ وَجْبَةٍ ؟

أَقْـرَأُ

لاَ أُبَذِّرُ الْمَاءَ

رَنَّ جَرَسُ الدَّارِ، فَفَتَحَ سُلَيْمَانُ الْبَابَ وقَالَ :

- صَبَاحُ الْخَيْرِ، يَا سَيِّدِي .

- صَبَاحُ الْخَيْرِ، يَا بُنَيَّ، هَاكَ فَاتُورَةَ الْمَاءِ وَقَدِّمْهَا لأَبِيكَ .

رَاحَ سُـلَيْمَانُ عِنْـدَ أَبِيـهِ وَقَالَ : هَذِهِ فَاتُورَةُ الْمَاءِ، أَعْطَاهَا لِي مُوَظَّفُ شَرِكَةِ الْمِيَاهِ .

الأَبُ : هَاتِهَا لأَقْرَأَ الْمَبْلَغَ الْمَوْجُودَ فِيهَا . آ، الْفَاتُورَةُ غَالِيَةٌ ! لَقَدِ اسْتَهْلَكْنَا كَمِّيَّةً كَبِيرَةً مِـنَ الْمَـاءِ فِي هَذِهِ الْفَتْـرَةِ . اِحْذَرُوا التَّبْذِيـرَ، لاَ تَتْرُكُوا الْحَنَفِيَّةَ مَفْتُوحَةً بَعْدَ الاِسْـتِعْمَالِ، فَالْمَاءُ ثَرْوَةٌ، وَيَنْبَغِي الْمُحَافَظَةُ عَلَيْهِ .

أَفْهَـمُ النَّـصَّ

- مَنْ قَـدَّمَ الْفَاتُورَةَ لِسُلَيْمَانَ ؟
- مَاذَا قَالَ لَهُ ؟
- لِمَاذَا اسْتَهْلَكَتِ الْعَائِلَةُ كَمِّيَّةً كَبِيرَةً مِنَ الْمَاءِ ؟
- كَيْفَ نُحَافِظُ عَلَى الْمَاءِ ؟

مَعَانِي الْمُفْرَدَاتِ

* فَاتُـورَةٌ : يَدْفَعُ الأَبُ فَاتُـورَةَ الْكَهْرَبَاءِ وَالْغَازِ مَعًا .
* ثَرْوَةٌ : خَيْرٌ كَثِيرٌ . فِي الْبَحْرِ ثَرْوَةٌ سَمَكِيَّةٌ .

أَقْـرَأُ

وَاحَـةٌ سَاحِـرَةٌ

دَعَانِـي صَدِيقِـي هِشَـامٌ لِزِيَارَتِـهِ فِـي مَدِينَـةِ جَانَتْ، حَضَّرْنَـا أَمْتِعَتَنَـا، وَرَكِبْنَـا السَّـيَّارَةَ وَسَـلَكْنَا طَرِيقًـا طَوِيلاً بَيْنَ الْكُثْبَانِ الرَّمْلِيَّةِ، تَحْتَ أَشِعَّةِ الشَّمْسِ الْحَارَّةِ، لَمْ نَرَ إِلاَّ الْحَلْفَاءَ وَبَعْضَ الْجِمَالِ تَسِيرُ بِخُطًى بَطِيئَةٍ .

وَصَلْنَـا إِلَـى الْمَكَانِ الْمَقْصُودِ، فَانْدَهَشْـتُ لِمَا رَأَيْـتُ : وَاحَةٌ سَـاحِرَةٌ ! اِصْطَفَّتْ عَلَى الْيَمِينِ أَشْـجَارُ النَّخِيلِ، تَتَدَلَّى مِنْهَا عَرَاجِينُ التَّمْرِ الشَّـهِيِّ، وَعَلَى الْيَسَارِ مَزْرَعَةٌ لِمُخْتَلَفِ الْخُضَرِ وَالْفَوَاكِهِ، وَبَيْنَهُمَا قَنَوَاتُ الْمِيَاهِ الْعَذْبَةِ تَتَدَفَّقُ مِنْ بِئْرٍ فِي أَعْلَى الْهَضْبَةِ .

اِلْتَفَتُّ نَحْوَ هِشَامٍ وَقُلْتُ : مَا أَجْمَلَ بِلَادَنَا !

قَالَ : تَعَالَ يَا سَمِيرُ إِلَى الْخَيْمَةِ لِنَرْتَاحَ، وَسَنَذْهَبُ غَدًا لِزِيَارَةِ الطَّاسِيلِي .

أَفْهَـمُ النَّـصَّ

- أَيْنَ يَسْكُنُ هِشَامٌ ؟
- مَاهِيَ النَّبَاتَاتُ وَالْأَشْجَارُ الَّتِي تَنْمُو هُنَاكَ ؟
- اِنْدَهَـشَ سَـمِيرٌ مِـنْ جَمَـالِ الْوَاحَةِ، مَاذَا قَالَ ؟

مَعَانِي الْمُفْرَدَاتِ

* عَرَاجِينُ : هَذَا عُرْجُونٌ فِيهِ تَمْرٌ كَثِيرٌ .
* الْهَضْبَةُ : الْمُرْتَفَعُ .

فِي الصَّحْرَاءِ هِضَابٌ مِنَ الرِّمَالِ .

في حَديقَة الْمَنْزِل

أَقْبَل [1] فَصْلُ الرَّبيعِ فَأَقْبَلَتْ مَعَهُ الْحَياة . فالنَّباتُ يَنْمو [2] والْأَشْجارُ تورِقُ وتُزْهِرُ فَتَصْنَعُ لَوْحَةً جَميلَةَ الْأَلْوانِ يَزيدُها تَفَتُّحُ أَزْهارِ الزَّعْفَرانِ وَالنَّرْجِسِ جَمالاً .

فهاهي ذي الْفَراشاتُ تَحومُ على كُلِّ الْأَزْهار . وَهاهو ذا النَّمْلُ يَخْرُجُ مِنْ باطِنِ الْأَرْضِ وَيَتَراكَضُ [3] يَمينًا ويَسارا . وهاهي ذي الْعَصافيرُ قَد بَدَأَتْ بالتَّغْريدِ لِتُعَبِّرَ عَن فَرْحَتِها بِقُدومِ الْفَصْلِ الْجَميل .

في هذا الوقْتِ بَدَأَ سالِمٌ وأُخْتُهُ عائشةُ في تَحْضيرِ أَرْضِ الْحَديقَة . وَلَمْ يَتَأَخَّرِ الْأَبُ عَنْهُمَا. فَقَسَّموا أَرْضَ الْحَديقَةِ مُرَبَّعات صَغيرَةٍ ثمّ أخذَ سالِمٌ الْمِنْقَلَةَ وأتى بالسَّماد [4] وبَدأَ يَنْشُرُهُ بالْمِجْرَفَةِ على سطحِ الْمُرَبَّعاتِ و لم يَتْرُك منه شيئا . شَرَعَ سالِمٌ مع أَبيهِ بعْد ذلك في نَقْشِ الْأَرْضِ بالْقادومِ حتّى اخْتَلَطَ السَّمادُ مع التُّراب . وبعْدما أَتَمّا الْعَمَلَ سَأَلَتْ عائشةُ أَخاها : «ماذا تُفَضِّلِ أن تَغْرِسَ ؟» فأجابها : « أُفَضِّلُ أن أغْرِسَ الْفاصولْياء وأنتِ ؟» فَقالتْ : «أنا أُفَضِّل أن أَغْرِسَ الْفَراوْلَة» . فالْتَفَتَ الْأَبُ إِلَيْهما وقالَ : « أنا سَأَزْرَعُ الْمَعْدَنوس والْجَلْبانَة » .

أَتَتْ عائشةُ بِحُزْمَةٍ من شَتْلاتِ [5] الْفراولة وَرَسَمَتْ خُطوطًا مُسْتَقيمَةً في الْمُرَبَّع وبَدَأَتْ تَغْرِس الشَّتْلات ، مَعَ تَرْكِ مَسافةٍ بَيْن الشَّتْلةِ والْأُخْرى . وشَقَّ سالِمٌ أَثْلامًا [6] وراح يَغْرِس بُذور الْفاصولياء . أَنْهَت عائشةُ عَمَلَها فالْتَفَتَتْ إلى أخيها وقالَت له : « سأَهْتَمُّ بهذهِ الشَّتْلاتِ ولَنْ أُهْمِلُها أبَدا » . فَأَجابَها أَخوها : «وأنا أيْضًا لَنْ أَتْرُكَ بُذُوري تَمُوت» .

وفيما كانَ الْأَخَوانِ يَتَحاوَرانِ ، كانَ الْأَبُ يَزْرَعُ الْمَعْدَنُوسَ والْجَلْبانَة. وحينما أَنْهى الْعَمَل أَخَذَتْ عائشَةُ الْمِرَشَّ وسَقَتْ حَوْضَ الْمَعْدَنوس والْفَراوْلَة . أما سالِم فَسَقى الْفاصولْياءَ والجَلْبانَة . تَوجَّه الْأَبُ إِلَيْهما وقال : «سَتُصْبِحُ حَديقَتُنا خَضْراء بَعْد مَدَّة » .

مَرَّتْ أَيّامٌ فَظَهَرَتْ شُجَيْراتُ الْفاصولْياءِ والْجَلْبَانَة . ونَبَتَ الْمَعْدَنوسُ ، وَبَدَأَتْ شُجَيْراتُ الْفَراولةِ في الْإِسْتِقامَة ، فَشَعَرَ الْوَلَدانِ بِسَعادةٍ كَبيرَةٍ وَراحا يَعْتَنِيان بِغَرْسِهما ويَسْقِيانِه فِي الْمَساءِ بَعْد عَوْدَتِهما من الْمَدْرَسَة . كان الْغَرْسُ يَنْمو شَيْئًا فشيئًا وهما يَشْعُرانِ بِفَرَحٍ كَبير وَيَتَمَنَّيان الْأَكْلَ مِنْه .

من أدب الأطفال

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. أَقْبَلَ : أتى
2. يَنْمو : يَزيدُ وَيَكْبُر
3. يَتَراكَضُ : يَجْري
4. اَلسَّمادُ : مادَّةٌ تُخْلَطُ مَع التُّرابِ حتّى يَصير خِصْبًا .
5. شَتْلاتٌ : شُجَيْراتٌ صَغيرة
6. أَثْلاما : خُطوطا

أفهم النّصّ

* ماذا يَحْدُثُ في فَصْلِ الرَّبيع ؟
* أَيْنَ تَحومُ الْفَراشاتُ ؟
* لماذا تُغَرِّدُ الْعَصافيرُ في الرَّبيعِ ؟
* مَنْ بَدَأ في تَحْضير الْحَديقَة ؟
* ماذا غَرَسَ كُلُّ واحِد ؟
* كَيْفَ غَرَسَ سالمٌ بُذورَ الْفاصولياء ؟
* لماذا شَعَرَ الْوَلَدان بِالسَّعادَة ؟
* ما الْعَمَلُ الّذي قامَ به سالم ؟

أعبّر

- شارَكْتَ فِي غَرْسِ الْأَشْجارِ في مَدْرَستِك ، ما هي الْأَشْجارُ الّتي غَرَسْتَها ؟ كيف غَرَسْتَها ؟ و ما هو شُعورُك وأنتَ تَغْرِسُها ؟
- هَلْ أَعْجَبَكَ ما قام به الْوَلَدان وأَبوهُما ولماذا ؟
- ما هي النَّباتاتُ الّتي نَبْذُرُها ، وما هي النَّباتاتُ الّتي نَغْرِسُها شَتْلات ؟
- كَوِّن جُمَلاً مسْتَعْمِلاً أُفَضِّلُ أنْ حَسْبَ النَّمُوذَج :

في الْمَدينَة

يَعيشُ الْأَخَوانِ سُعادُ وسَليمُ في الْقَرْيَةِ مع وَالِدَيْهِما . وتَبْعُدُ قَرْيَتُهُما عنِ الْمَدينَةِ حَوالي مائَةِ كيلُومِتْر . عنْدما اقْتَرَبَ مَوْعِدُ عُطْلَةِ الرّبيعِ قالَ الْأَبُ لِوَلَدَيْهِ : «لَقَدْ كانَتْ نَتائِجُكُما في الْإِمْتِحاناتِ جَيِّدَةً ولذلك سآخُذُكُما في جَوْلَةٍ إلى الْمَدينَة » . قال سَليم : « هذه فِكْرَةٌ رائِعَةٌ ! إنّنا نُحِبُّ أنْ نَتَجوّلَ في الْمَدينَة » .

ذَهَبَتِ الْأُسرةُ في الْيَوْمِ الْمُحَدَّدِ إلى مَحطَّةِ الْحافِلات . ورَكِبَ الْجَميعُ حافِلَةً تَوَجَّهَتْ بِهِم إلى الْمَدينَة . وهناك تَوَجَّهوا إلى وَسَطِ الْمَدينَةِ فاخْتاروا فُنْدُقا . وقَدَّمَ الْأَبُ لِوَلَدَيْهِ كِتابا و قالَ لهما : «نَأْخُذُ هذا الدَّليلَ [1] ، فهو يُساعِدُنا على مَعْرِفَةِ الْأَماكِنِ في الْمَدينَة» . خَرَجَتِ الْأُسْرَةُ إلى الشّارِعِ . فَتَحَتْ سعادُ الدّليلَ وبَدَأَتْ تَنْظُرُ فيه ثمّ قالَتْ : « نحنُ هنا وها هو الشّارِعُ الْكبيرُ أمامَنا وعلى يَمينِهِ توجَدُ حَديقَةُ الْحَيَواناتِ ، وفي نِهايَتِهِ يوجَدُ الْمَتْحَفُ ، سَنَبْدَأُ بالتَّجَوُّلِ في الشّارِعِ الْكَبيرِ ثمَّ نَتَوَجَّهُ إلى حَديقَةِ الْحَيَوانات ونَزورُ الْمَتْحَف بَعْدَئِذٍ » .

اِنْتَقَلَتِ الْأُسْرَةُ إلى الشّارِعِ الْكبيرِ الّذي كانَ يَعُجُّ [2] بالْحَرَكَة . وكانَتِ الْمَحلاّتُ مُزَيَّنَةً بالْأَضْواءِ الْمُلَوَّنَة . وَصَلَ الْأَخَوانِ إلى بِنايَةٍ شاهِقَةٍ [3] ، كانَ النّاسُ يَدْخُلونَ إليها ويَخْرُجونَ منها. إنَّها الْمَحلاّتُ [4] الْكُبْرى . فَدَخَلا إليها. اِنْدَهَشَتْ سُعادُ من كَثْرَةِ الْبَضائِعِ [5] : فهذه الْمَلابِسُ وتلك أدواتُ النَّظافَةِ ، و هناك أثاثٌ مَنْزِلي ، و في الزّاوِيَةِ أَلْعابٌ لِلْأَطْفال . أَحَسَّ سَليمُ بالتَّعَبِ فقال لأَبيهِ : « لقد مَشَيْنا كَثيرًا . أُريدُ أنْ أَرْتاحَ قَليلا » .

خَرَجَتِ الْأُسْرَةُ وتَوَجَّهَتْ نحو حَديقَةِ الْحَيوانات . قال سليمُ : « سَنَسيرُ قَليلاً إلى الْأَمامِ ثمّ نَتَّجِهُ يَمينا » . وهُناك اكْتَشَفَ الطِّفْلانِ عالَمًا عَجيبا . فالْأَشْجارُ تُغَطِّي الْمساحَةَ الْخَضْراءَ الْمُزَيَّنَةَ بِدَوائِرَ من الْأَزْهارِ وتَتَوَسَّطُها نافورَةٌ يُحيطُ بها حَوْضٌ مائِيٌّ يَسْبَحُ فيه الْبَطُّ والْإِوَزّ . اِلْتَفَتَ سَليمُ وقالَ :« ما أَجْمَلَ هذا الْمَكان ! لِنَأْخُذْ صُوَرًا تِذْكارِيَةً ونَرْتَحْ قَليلا » . اِرْتاحا قَليلا ثمّ قاما يَتَجَوَّلانِ ،

واكْتَشَفا لِأَوَّلِ مَرَّةٍ الْحَيواناتِ الْبَرِّيَّة وهي في الْأَقْفاص . قالَ سليم : «اُنْظُري ياسُعاد إلى هذا الثَّعْلَب كَمْ هو وَدِيعٌ [6] وانْظُري : هَذا نَمْرٌ وذاك أَسَدٌ وهذا دُبّ .

تَمَتَّعَتِ الْأُسْرَةُ بِمَناظِرِ الْحَديقَةِ ثمّ الْتَفَتَتْ سُعادُ لِأَخيها وقالَتْ : «بَقِيَتِ الْآنَ زِيارَةُ الْمَتْحَف . فَتَحَ سليم الدَّليلَ مَرَّةً أُخْرى فَحَدَّد مَكانَهُ . رَكِبَتِ الْأُسْرَةُ الْحافِلَةَ وفي نِهايَةِ الشّارِعِ الْكَبير تَوَقَّفَتْ أمام الْمَتْحَفِ فَنَزَلَتْ ودَخَلَتْ فَتَجَوَّلت في أَرْوِقَتِهِ واكْتَشَفَ الطِّفْلانِ تُحَفًا كَثيرَةً وتَفَرَّجتْ على مُخْتَلَفِ الْآثار . وعِنْدما حَلَّ الْمَساءُ، عادَ الطِّفْلانِ مع والِدَيْهِما إلى الْفُنْدُقِ فَرِحَيْنِ مَسْرورَيْن . لقد كانَ يَوْما رائِعا حَقّا !

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. اَلدَّليل : كُتَيِّبٌ يُساعِدُكَ على التَّجَوُّلِ في الْمَدينَة
2. يَعُجُّ بِالْحَرَكَة : فيه حَرَكَةٌ كَثيرَةٌ
3. بِنايَةٌ شاهِقَةٌ : بِنايَةٌ عالِيَة
4. اَلْمَحَلّات : الْأَماكِنُ الّتي تُباعُ فيها السِّلَع
5. اَلْبَضائع : السِّلَع
6. كَمْ هُوَ وَديع ! : كَمْ هو هادِئ !

أفهم النّصّ

* أَيْنَ يَعيشُ الْأَخَوانِ سُعادُ وسَليم ؟
* ما هي الْعِبارَةُ الّتي تَدُلُّ على أَنَّ سَليمًا يُحِبُّ أن يَذْهَبَ إلى الْمَدينَة ؟
* ماذا أَعْطى الْأَبُ لِوَلَدَيْه ؟
* لِماذا انْدَهَشَتْ سُعادُ و هي تَتَجَوَّلُ في الْمَحَلّاتِ الْكُبْرى ؟
* ما هِيَ الْعِبارَةُ الّتي تَدُلُّ على أَنَّ الْحَديقَةَ أَعْجَبَتْ سَليما ؟
* أَيْنَ تُوجَدُ الْحَيواناتُ في الْحَديقَة ؟
* أين يوجَدُ الْمَتْحَف ؟
* كَيْف كانَ الشّارِعُ الْكَبير ؟
* كم مِنْ مَرَّةٍ تَكَرَّرَتْ كَلِمَةُ "الدَّليل" في النَّصّ ؟

أعبّر

• صِفِ الْحَديقَةَ الّتي زارَها الْأَخَوانِ سُعادُ وسَليم ؟
• اِسْتَرْجِعِ الطَّريقَ الّذي سَلَكَهُ الْأَخَوانِ في جَوْلَتِهِما ؟
• يُريدُ أن يَزورَكَ صَديقُكَ الّذي يَسْكُنُ بَعيدًا عَنْك ، صِفْ له مَكانَ مَنْزِلِكَ حتّى يَصِلَ إليه ؟

• كَوِّنْ جُمَلاً واسْتَعْمِلْ هَذان و هؤلاء حسْب النّموذج

خَرَجَ هذان الْوَلدانِ إلى الشّارِع

خَرَجَ هؤلاء الْأَولادُ إلى الشّارِع

بيكاسو والْفتاة

كانَ الرَّسّامُ الشَّهيرُ «بابْلو بيكاسو» يَمْتَلِكُ مَنْزِلاً في مدينَةٍ صَغيرَةٍ تَشْتَهِرُ بِصُنْعِ أَواني الْفخّار . في أَحَدِ الْأَيّامِ الْمُشْرِقَةِ، كانَتْ مَجْموعَةٌ منَ الْأَطْفالِ يَسْتَمْتِعونَ بِعُطْلَتِهِم الصَّيْفِيَّةِ ويَمْرَحونَ على سَطْحِ مَنْزِلِ صَديقٍ لَهُم، فَأَخْبَرَهُم هذا الصَّديقُ أن الرَّسّامَ «بيكاسو» جارٌ لَهم .

كانَتْ إِحْدى الْبَناتِ تَلْعَبُ مَعَهم ، ولمّا عَلِمَتْ بِهذا الْخَبَرِ أَحَسَّتْ بِشَيْءٍ من الْخَوْفِ، فَقَد سَمِعَتْ كثيرًا عن رُسومِ «بيكاسو» . وهي تُحِبُّ الرَّسْمَ أَيْضًا ولها حَقيبَةٌ صَغيرَةٌ تُخْفي فيها رُسُومَها .

وفيما كانَ الأَطْفالُ يَمْرَحونَ، فُوجِئوا بِرَجُلٍ أَصْلَعَ [1] يُطِلُّ عَلَيْهِم من نافِذَةِ مَنْزِلِهِ ويُرِيهِم لَوْحَةً مُلَوَّنَةً عليْها صورةُ طِفْلَةٍ بِضَفيرَةِ شَعْرٍ طَويلَةٍ تَنْسَدِلُ [2] على ظَهْرِها . صَرَخَ الْجَميعُ : " إِنّها زَميلَتُنا، لقد عَرَفْناها من ضَفيرةِ شَعْرِها . يا لَها من لَوْحَةٍ جَميلَة ! إِنَّها تُشْبِهُها تماما ! " . ثمّ قالَ بَعْضُهم " إِنَّهُ «بيكاسو» الرَّسّامُ الْكَبير " . ضَحِكَ «بيكاسو» وقال لِلصِّغار : " لقد كُنْتُ أُراقِبُكُم مُنْذُ الصَّباح، وسَرَّني [3] مَرَحُكُم، كما أنّ وَجْهَ صَديقَتِكُمْ وشَعْرَها الطّويلَ أَعْجَباني فَرَسَمْتُها . وأنا مَسْرورٌ جِدًّا لِأَنَّكم عَرَفْتُمْ بِسُهولَةٍ صاحِبَةَ الصّورَة . وأنا أَدْعوكُم لِزِيارَةٍ مَرْسَمي [4] " .

هَرَعَ الْأَطْفالُ إِلى الْبَيْتِ، وحينَ دَخَلوا مَرْسَمَ «بيكاسو» أَحَسّوا كَأَنَّهُم في مَغارَةِ علي بابا . لَقَدْ كانَ الْمَرْسَمُ مَليئًا بِمُخْتَلَفِ الْأَشْياء: أَقْنِعَةٌ إِفْريقِيَّةٌ، أَقْنِعَةُ مُهَرِّجين، أَقْفاصُ طُيورٍ، آلاتٌ موسيقيَّةٌ مُبَعْثَرَةٌ، كُرْسِيٌّ هَزّازٌ، عِظامُ حَيواناتٍ، أَوانٍي فَخّارِيَّةٌ مُلَوَّنَةٌ وغَيْرُ مُلَوَّنَةٍ، والْبَعْضُ مِنْها مُهَشَّمٌ [5]، صُحونٌ مَرْسومٌ

عَلَيْهَا نَباتاتٌ، ريشاتُ رَسْمٍ كَثيرَةٌ، طَلاء، لَوْحاتٌ فَنِّيَةٌ الْبَعْضُ منْها مُعَلَّقٌ والْبَعْضُ الآخرمَطْروحٌ على الْأَرْض .

أَمَّا «بيكاسو» فَقَدْ كانَ بِقامَتِهِ الْقَصيرَةِ يَلْبَسُ قَميصًا مُلَوَّنًا بِالْأَزْرَقِ والْأَبْيَضِ كَأَحَدِ الْبَحّارَةِ، ويتَحَرَّك بِنَشاط . سَأَلَهُ أَحَدُ الْأَطْفالِ عن عُمُرِه فقالَ : " أنا في الثّالِثَةِ والسَّبْعين " .

تَعَجَّبَ الْجَميعُ لِعُمُرِ «بيكاسو»، ففي هذا السِّنِّ ويَتَحَرَّكُ بهذا النّشاطِ ؟ ولاحظَ تَعَجُّبَهُم فقالَ : " إنّ الْفَنّانَ يَبْقى طِفْلا طولَ عُمُرِهِ، لِأَنَّهُ عَلَيْهِ أن يَحْتَفِظَ بالصِّدْقِ وبِالْبَراءَةِ [6] وحُبِّ الْحَياة . وهذه صِفاتٌ تُوجَدُ فيكم أَنْتُم يا أَطْفالي " .

عن العربي الصّغير - بتصرّف -

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. أَصْلَع : في رَأْسِهِ شَعْرٌ قَليل .
2. تَنْسَدِل : تَمْتَدّ .
3. سَرَّني : أَفْرَحَني .
4. مَرْسَمي : مَكاني الّذي أَرْسُم فيه .
5. مُهَشَّم : مُكَسَّر .
6. الْبَراءَة : الصِّدْقُ وعَدَمُ فِعْلِ الشَّرّ .

أفهم النّصّ

* أَيْنَ كانَ يَسْكُنُ بيكاسو ؟
* لماذا أَحَسَّتِ الْبِنْتُ بِشَيْءٍ منَ الْخَوْف ؟
* كَيْفَ عَرَفَ الْأَطْفالُ صورَةَ صَديقَتِهم ؟
* لماذا رَسَمَ بيكاسو الطِّفْلَة ؟
* كَيْفَ كانَ مَرْسَمُ بيكاسو ؟
* ما هي الصِّفاتُ الّتي وَصَفَ بها بيكاسو الْفَنّان في الْفِقْرَةِ الْأَخيرة ؟

أعبّر

- صِفْ بِدِقَّةٍ شَيئا تَسْتَعْمِلُهُ كُلَّ يَوْمٍ في الْمَنزِلِ أو في الْقِسْمِ، وعلى زُمَلائِكَ أن يُحَدِّدوه من خِلال الْوَصْف .
- صِفْ جُزْءًا مِنَ الصّورَةِ الّتي تَتَصَدّر الْمِحْوَرَ بِحَيْثُ يَسْتَطيعُ زُمَلاؤكَ تَحْديدَ هذا الْجُزْءِ الْمَوْصوف .

اَلْـواحَة

كَالْجَنَّـــةِ الْفَيْحـــاءْ فِـي وَسَـطِ الصَّحْـــراءْ
نَسيمُهـــا عَليـــلُ وظِلُّهـــا ظَليـــلُ
وَالنَّخْـــلُ يَبْـــدُو مِنْ بَعيـــدْ يَسْبـــي بِطَلْعِـــهِ النَّضيـــدْ
عُرْجونُـــهُ الْجَميـــلْ عَـــنْ جِذْعِـــهِ يَميـــلْ
مِـــنْ تَحْتِـــهِ السَّواقـــي بِمائِهـــا الرَّقْـــراقِ
يـــا واحَـــةَ الْبَـــراري يـــا جَنَّـــةً فـي النّـــارِ
مـا أَنْـــتِ إلاّ راحَـــه حِينَ دَعَـــوْكِ واحَـــهْ

محمد الأخضر السائحي

187

جدول رقم (14): يوضح عملية جرد الأخطاء

المفردات	الخطأ	نوعه	السبب	التصحيح
بألوانِ	بألوانُ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد (الضمة، الفتحة، الكسرة، السكون)	بِأَلْوَانِ
بألوانِ	بألوانٍ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات والتمييز فيما بينها	بألوانِ
بألوانِ	بألوانٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات والتمييز فيما بينها	بألوانِ
بألوانِ	بألوانْ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات والتمييز فيما بينها	بألوانِ
العلَّمِ	العَلَّمُ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات والتمييز فيما بينها	العلَّمِ
ثيَابًا	ثِيَابُ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات والتمييز فيما بينها	ثيَابًا
التَلاَمِيذُ	التلاميذِ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	التَلاَمِيذُ
التَلاَمِيذُ	التلاميذَ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	التَلاَمِيذُ
التَلاَمِيذُ	التلاميذْ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	التَلاَمِيذُ
ثيَابًا	الملابس	إبدال مفرداتي	تغير كلمة من معجم لغوي واحد وإسقاط اللهجة العامية على الفصحى	ثيَابًا
بألوانِ	في ألوانِ	إبدال	تقارب الحرفين في المخرج واختلافهما في الرسم(ب مجهور، الفاء مهموس)	بألوانِ
التّلامِيذُ	التلاميذٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات والتمييز بينها	التلامِيذُ
ذراعه	ذراع	حذف	عسر في المخرج ولأن الهاء قريبة من العين	ذِرَاعَهُ
الثّلاثَةِ	ثَلاَثَةٌ	حذف	اللام الشمسية تكتب ولا تلفظ	الثّلاثَةِ
ثيَابًا	ثِيَابِ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات	ثيَابًا
ثيَابًا	ثِيَابَ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات	ثيَابًا

التّلاميذُ	تَلامِيذُ	حذف	اللام الشمسية تكتب ولا تلفظ	التلامِيذُ
خَرَجَتْ	خَرَجَ	حذف	تقارب بين الصوتين	خَرَجَتْ
خرجتْ	خَرَجتِ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها	خَرَجَتْ
العائِلَةُ	العايلَةُ	إبدال	تخفيف الهمزة	العائِلَةُ
العائِلَةُ	العائِلَةِ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها	العائِلَةُ
فَشَاهَدَتِ	فَشَاهَدَتْ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها	فَشَاهَدَتِ
فَشَاهَدَتِ	فَشَاهَدَتَ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها	فَشَاهَدَتِ
الأرَانِبَ	الأرَانِبِ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها	الأرَانِبَ
الأرَانِبَ	الأرَانِبُ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها	الأرَانِبَ
الأرَانِبَ	الأرَانِبْ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات بعد	الأرَانِبَ
تَقْفِزُ	لتَقْفِزُ	إضافة	تقارب الصوتين في المخرجين فقط واختلافهما في الصفتين	تَقْفِزُ
هُنَا	هْناية	إبدال مفرداتي	تغير كلمة من معجم لغوي واحد وإسقاط اللهجة العامية على الفصحى	هُنَا
نُزْهَةٍ	نُزْهَةُ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	نُزْهَةٍ
نُزْهَةٍ	نُزْهَةِ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	نُزْهَةٍ
الغَابَةِ	الغَابَ	حذف	تقارب الأصوات في المخرج والاختلاف في الصفة (ب مجهور وتاء مهموس)	الغَابَةِ
الغَابَةِ	الغَابَةُ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	الغَابَةِ
الغَابَةِ	الغَابَةَ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	الغَابَةِ
خَرَجَتِ	رَاحَتْ	إبدال مفرداتي	تغيير كلمة من معجم لغوي واحد والانعكاس اللهجي على الفصحى	خَرَجَتِ

نُزْهَةٍ	نُزْهَ	حذف	تباعد الأصوات في المخرج والاتفاق في الصفة (الهمس)	نُزْهَةٍ
فَشَاهَدتِ	فَشَهِدتِ	حذف	اختصار في زمن المد	فَشَاهَدتِ
خَرَجَتِ	خَرَجَتُ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	خَرَجَتِ
نُزْهَةٍ	نُزْهَةٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	نُزْهَةٍ
تَقْفِزُ	تَقْفِزْ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	تَقْفِزُ
الأَرَانِبَ	الأَرَالِبَ	إبدال	تقارب في المخرج والاتفاق في الصفة (الجهر)	الأَرَالِبَ
الأَرَانِبَ	الأرانيبُ	إضافة	تقارب في المخرج والاتفاق في الصفة (الجهر)	الأَرَانِبَ
فشاهَدتِ	شَافتْ	إبدال مفرداتي	تغيير كلمة من معجم لغوي واحد	فشاهَدتِ
فشاهَدَتِ	وَشاهدتِ	إضافة	تقارب في المخرج (الشفة) والاختلاف في الصفة (فاء مهموس والواو مجهور)	فشاهَدَتِ
بحديقةِ	في حديقة	إبدال	تقارب في المخرج (الشفة) والاختلاف في الصفة (باء مجهور والفاء مهموس)	بِحديقةِ
وَأَمَّا	فأمّا	إبدال	تقارب في المخرج والاتفاق في الصفة (الواو مجهور والفاء الهموس)	وأَمَّا
خديجةُ	خَديجَةَ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد والتمييز بينها	خديجَةُ
فغرسَتْ	فَخَرَسَتْ	إبدال	تقارب في المخرج واختلاف في الصفة فالعين صوت مجهور والخاء صوت مهموس	فَغَرَسَتْ
شجيرةَ	سجيرةَ	إبدال	تقارب في المخرج واتفاق في الصفة (الهمس)	شجيرةَ
شجيرةَ	شجيرةَ	حذف	تقارب الصوتين في المخرج	شجيرةَ
شجيرةَ	شجيرةُ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها	شجيرةَ

شجيرةَ	شجيرةً	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها	شجيرةَ
الأخوانُ	الأخوانِ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها	الأَخَوَانُ
ليمونٍ	ليمونٌ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها	ليمونٍ
المَنْزِلِ	المَنْزِلُ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها	المَنْزِلِ
المَنْزِلِ	البَيْتِ	إبدال مفرداتي	تغيير كلمة من معجم لغوي واحد وإسقاط اللهجة العامية على الفصحى	المَنْزِلِ
غَرَسَ	غَرَسَتْ	إضافة	تصادم في المخرج (الاتفاق في الصفة والمخرج أي الهمس والمخرج).	غَرَسَ
خديجَةُ	خديجةِ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بَعدْ	خديجَةُ
خُوخٍ	خُوخٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	خُوخٍ
المَنْزِلِ	مَنْزِلِ	حذف	تقارب في المخرج والاتفاق في الصفة (الجهر)	المَنْزِلِ
حيثُ	حيثُ	إبدال	تقارب في المخرج والاتفاق في الصفة (الهمس)	حيثُ
شجيرة	شجيرات	إضافة	تأثير اللهجة	شجيرةَ
بحديقةِ	حديقة	حذف	تباعد في المخرج والاختلاف في الصفة (الباء مجهور والحاء مهموس)	بحديقة
كثيراً	كتيراً	إبدال	تقارب في المخرج والاتفاق في الصفة (الهمس)	كثيراً
الأخوانُ	خَوانِ	حذف	عسر في المخرج	الأَخَوانِ
الأخوانُ	الأَخَوانُ	تكرار لفظي	ضعف الاستيعاب لرموز اللغة	/
كثيراً	كثيراً	تكرار لفظي	ضعف الانتباه	/

بحديقةِ	بحديقةُ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها	بحديقةِ
غَرَسَ	غَرَثَ	إبدال	التقارب في المخرج والاتفاق في الصفة (الهمس)	غَرَسَ
شجيرة	شجيرة	تكرار لفظي	ضعف الانتباه والتركيز	/
فَغَرَسَتْ	فَغَرَسَتْ	تكرار لفظي	وجود تشتت وضعف التركيز	/
يَعْتَنِي	يَعْتَنِي	تكرار لفظي	ضعف الاستيعاب لرموز اللغة	/
يعتني	يعتني	تكرار لفظي	نقص في فهم المقروء	/
الأخوان	الأخوان	تكرار لفظي	ضعف التركيز	/
خُوخٍ	خَوْخٍ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	خُوخٍ
حَيْثُ	حَيْثُ	تكرار لفظي	ضعف الانتباه والتركيز	/
أَحْمَدُ	أَحْمَدِ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها	أَحْمَدُ
الأَخوانُ	الأَخواتُ	إبدال	التقارب في المخرج والاختلاف في الصفة فالنون مجهور والتاء مهموس	الأَخوانُ
بحديقةِ	لحديقةِ	إبدال	تقارب بين الأصوات في المخرج والاتفاق في الصفة (الجهر)	بحديقةِ
بحديقةِ	بحديقةِ	تكرار لفظي	ضعف الانتباه	/
نظّيفٌ	نظّيف	تكرار لفظي	ضعف الانتباه والتركيز	/
الفَحْصِ	فَحْصِ	حذف	عسر في المخرج	الفَحْص
نظّيفٌ	نظّيفٍ	خطأ نحوي	عدم التفريق بين الحركات وإدراكها بعد	نظيفٌ
نظّيفٌ	نظّيفًا	خطأ نحوي	عدم التفريق بين الحركات وإدراكها بعد	نظيفٌ
نظّيفٌ	نظّيفْ	خطأ نحوي	عدم التفريق بين الحركات وإدراكها بعد	نظيفٌ
نظّيفٌ	نَقِّيٌ	إبدال مفرداتي	تغيير كلمة من معجم لغوي واحد وإسقاط	نظيفٌ

			اللهجة العامية على اللغة الفصحى	
ثَوْبُكَ	ثَوْبُكَ	تكرار لفظي	ضعف الانتباه والتركيز	/
ثَوْبُكَ	ثَوْبُكْ	خطأ نحوي	عدم التفريق بين الحركات وإدراكها بعد	ثَوْبُكَ
ثَوْبُكَ	ثَوْبُكِ	خطأ نحوي	عدم التفريق بين الحركات وإدراكها بعد	ثَوْبُكَ
ثَوْبُكَ	ملابس	إبدال مفرداتي	تغيير كلمة من معجم لغوي واحد	ثَوْبُكَ
وَبَدَنُكَ	وَبَدَنُكِ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	وبدنُكَ
وَبَدَنُكَ	وَبَدَنُكْ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	وَبَدَنُكَ
وَبَدَنُكَ	جسمك	إبدال مفرداتي	تغيير كلمة من معجم لغوي واحد	وَبَدَنُكَ
وَبَدَنُكَ	وَبَدَنُكَ	تكرار لفظي	عجز عن فهم المقروء	/
وَبَدَنُكَ	وَبَدَنُكَ	تكرار لفظي	ضعف الاستيعاب لرموز اللغة	/
مُعافَى	مُعَابَى	إبدال	تقارب الصوتين مخرجا واختلافهما صفة (باء مجهور والفاء مهموس)	مُعافى
فَقَاسَتِ	فَقَاسَتْ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	فَقَاسَتِ
فَقَاسَتِ	فَقَاسَتِ	تكرار لفظي	عجز عن فهم المقروء	/
مُعَافى	مُعَاوي	إبدال	تقارب الأصوات في المخرج واختلاف في الصفة (واو مجهور والفاء مهموس)	مُعَافِى
المَمَرِّضَة	الممرضةِ	خطأ نحوي	عدم التفريق بين الحركات وإدراكها	الممرِضَةُ
الممرضَةُ	الممرضَةِ	خطأ نحوي	عدم التفريق بين الحركات وإدراكها	الممرّضةُ
فَقَاسَتِ	فقالتِ	إبدال	تقارب الصوتين في المخرج واختلافهما في الصفة (اللام مجهور والسين مهموس)	فقاسَتِ
الممرّضةُ	الممرّضةُ	تكرار لفظي	ضعف استيعابي لرموز اللغة	/
قَالَ	قالْ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها بعد	قَالَ

الطبّيبُ	الطبيبَ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها بعد	الطبيبُ
الطّبيبُ	الطّبيبْ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها بعد	الطبيبُ
الطبّيبُ	الطبّيبُ	تكرار لفظي	ضعف الانتباه والتركيز	/
قَالَ	قَالَ	تكرار لفظي	اضطراب نفسي	/
مُعَافى	مُعَافن	إبدال	تقارب في المخرج واختلاف في الصفة	مُعَافى
ووزْنِي	ووزْنِي	حذف	تصادم بين الصوتين في المخرج	وَوَزْنِي
ووزْنِي	ووزْنِيْ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	وَوَزْنِي
طُولي	طُولي	تكرار لفظي	ضعف الانتباه والتركيز	/
دَخلتُ	دَخَلْتَ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	دَخلتُ
دَخلتُ	دَخَلْتِ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد	دَخلتُ
كَمِيةً	كَمِيةً	تكرار لفظي	ضعف الانتباه والتركيز	/
كبيرةً	كثيرة	إبدال	تقارب الصوتين في المخرج واختلافهما في الصفة (الباء مجهور والتاء مهموس)	كبيرةً
كَمِيةً	كَمِيةٍ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	كَمِيةً
كَمِيةً	كَمِيةٌ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	كَمِيةً
كَمِيةً	كَمِيةً	تكرار لفظي	ضعف الانتباه والتركيز	/
ثروةٌ	ثورةٌ	إبدال مفرداتي	عسر في المخرج أثناء النطق وتقارب الصوتين في المخرج واتفاق في الصفة (الجهر)	ثروةٌ
ثروةٌ	ثروةَ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها	ثروةٌ
ثروةٌ	ثروةٌ	تكرار لفظي	ضعف الانتباه والتركيز	/
فاتورةَ	فاتورةُ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها	فاتورةَ

فاتورةَ	فاتورةٌ	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها	فاتورةَ
فاتورةَ	فاتورةَ	تكرار لفظي	نقص في الفهم والاستيعاب لرموز اللغة	/
غاليةٌ	غاليةً	خطأ نحوي	عدم التمييز بين الحركات وإدراكها	غاليةٌ
فالماءُ	فالماءُ	تكرار لفظي	ضعف الانتباه والتركيز	/
استهلكْنَا	استهلكنا	تكرار لفظي	ضعف الانتباه والتركيز	/
فالماءُ	فالماءِ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	فالماءُ
المُوجُودَ	الموجُودُ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	الموجُودَ
سليمانُ	سليمانَ	خطأ نحوي	ضعف في فهم قواعد اللغة وتطبيقها	سليمانُ
الفترةِ	الفترةُ	خطأ نحوي	ضعف في فهم قواعد اللغة وتطبيقها	الفترةِ
لأقرَأَ	لأَقْرأْ	خطأ نحوي	ضعف في فهم قواعد اللغة وتطبيقها	لأقرأَ
الحَنَفِيّةَ	الحَنَفِيّةَ	تكرار لفظي	ضعف في التركيز	/
الحَنَفِيّةَ	الحَنَفِيّةُ	خطأ نحوي	ضعف في فهم قواعد اللغة وتطبيقها	الحَنَفِيّةَ
الموجودَ	الموجودَ	تكرار لفظي	تشتت في الذهن	/
البَابَ	البَابُ	خطأ نحوي	ضعف في فهم قواعد اللغة وتطبيقها	البَابَ
الخَيْرِ	الخيرَ	خطأ نحوي	ضعف في فهم قواعد اللغة وتطبيقها	الخيْرِ
مفتوحةً	مفتوحةً	خطأ نحوي	ضعف في فهم قواعد اللغة وتطبيقها	مفتوحةً
شَرِكةِ	شَرِكةَ	خطأ نحوي	ضعف في فهم قواعد اللغة وتطبيقها	شَرِكةِ
فَفَتَحَ	فَتَحَ	حذف	تصادم الصوتين في المخرج (الشفة) (لهما نفس المخرج)	فَفَتَحَ
جَرَسُ	جَرَسِ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	جَرَسُ
وقَدِّمْهَا	وقَدِّمَهَا	خطأ نحوي	ضعف في فهم القاعدة وتطبيقها	وقَدِّمْهَا
الحَنَفِيّةَ	حَنَفِيّةَ	حذف	عسر في المخرج	الحَنَفِيّةَ

الحَنَفِيّةَ	الخنَفِيّةَ	تكرار لفظي	تشتت الذهن	/
الموجودَ	الوجودَ	حذف	تقارب الصوتين في المخرج والاتفاق في الصفة (الجهر)	الموجودَ
هشَامٌ	هشَامُ	خطأ نحوي	ضعف وعجز في فهم قواعد اللغة وتطبيقها	هشَامٌ
هشَامٌ	هشَامَ	خطأ نحوي	ضعف وعجز في فهم قواعد اللغة وتطبيقها	هشَامٌ
الحَلْفَاءَ	الحَلْفَاءُ	خطأ نحوي	ضعف وعجز في فهم قواعد اللغة وتطبيقها	الحَلْفَاءَ
هشامٌ	هشامٌ	تكرار لفظي	ضعف الانتباه	/
إلتفتُ	إلتفثُ	إبدال	تقارب الصوتين في المخرج واتفاقهما في الصفة (الهمس)	إلتفتُ
طريقاً	طريقاً	تكرار لفظي	ضعف الانتباه والتركيز	/
بطيئةٍ	بطيئةٌ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	بطيئةٍ
بعض	بعد	إبدال	تقارب الصوتين في المخرج واتفاقهما في الصفة (الجهر)	بعض
الجِمال	الجِبال	إبدال	اتفاق الصوتين في المخرج والصفة (الجهر)	الجِمال
لمختلفِ	مختلفِ	حذف	تقارب في المخرج والاتفاق في الصفة (الجهر)	لمختلفِ
لزيارتِهِ	لزيارتِنْ	إبدال	تباعد في الصوتين واختلاف في الصفة (الهاء مهموس والنون مجهور)	لزيارتِهِ
السّيارة	سِيارة	حذف	لام الشمسية تكتب ولا تنطق	السّيارة
اليمينِ	اليمينِ	تكرار لفظي	ضعف في الانتباه	/
جَانَتْ	جَالَتْ	إبدال	تقارب الصوتين في المخرج والصفة (الجهر)	جَانَتْ
وَرَكِبْنَا	فركبنَا	إبدال	تقارب الصوتين مخرجا واختلافهما في الصفة (الفاء مهموس والواو مجهور)	وركبْنَا

أشِعةِ	أشرعة	إبدال مفرداتي	عسر في المخرج	أَشِعَةِ
الحَارَّةِ	الحارّةُ	خطأ نحوي	ضعف في فهم القاعدة وتطبيقها	الحَارَّةِ
الخيمَةِ	خَيْمَةِ	حذف	عسر في المخرج	الخَيْمَةِ
طويلاً	طويلٌ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	طويلاً
الحَلْفَاءُ	الحُلَفَاءَ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	الحَلْفَاءُ
بِلاَدَنَا	بِلاَدُنَا	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	بِلاَدِنَا
سَلَكْنَا	سَلِكْنَا	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	سَلَكْنَا
الحلفاءُ	الحَلْفَاءُ	تكرار لفظي	ضعف في التركيز	/
طويلاً	طويلاً	تكرار لفظي	ضعف في التركيز	/
رَأَيْتُ	رَأَيْتَ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	رَأَيْتُ
تَدُبُّ	تَذُبُ	إبدال	تقارب في المخرج والاتفاق في الصفة (الجهر)	تَدُّبُ
الشتلاتِ	الشتلاتُ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	الشتلاتِ
أثلامًا	أثْلام	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	أثلامًا
الشتلاتِ	الشتلاتِ	تكرار لفظي	ضعف الانتباه والتركيز	/
يزرعُ	يَسْرَعُ	إبدال	اتفاق الصوتين في المخرج واختلافهما في الصفة (بين مهموس ومجهور)	يزرعُ
تَغْرِسُ	تَغْرِسْ	خطأ نحوي	ضعف في فهم القاعدة وتطبيقها	تَغْرِسُ
أهْمِلُهَا	أَهمُلَهَا	خطأ نحوي	ضعف في فهم القاعدة وتطبيقها	أهْمِلُهَا
أتْرُكَ	أتْرُكُ	خطأ نحوي	ضعف في فهم القاعدة وتطبيقها	أتْرُكَ
أهُمِلُهَا	أُهمِلُهَا	تكرار لفظي	ضعف الانتباه والتركيز	/
أتْرُكَ	أُتْرُكْ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	أتْرُكَ
بَدأتْ	بَدَأَتِ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	بَدَأَتْ

جميلةَ	جميلةً	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	جميلةَ
الشّتْلاتِ	شّتْلاتِ	حذف	اللام هنا شمسية تكتب ولا تلفظ	الشّتْلاتِ
الشّتلةِ	شّتلةِ	حذف	اللام هنا شمسية تكتب ولا تلفظ	الشّتلةِ
الشّتلاتِ	الشّتْلاتِ	إبدال	تقارب الصوتين في المخرج واتفاقهما في الصفة (الهمس)	الشّتْلاتِ
المعدنُوسَ	المعْدَنُوسِ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	المعدنُوسَ
المعدنُوسَ	المعدنُوسُ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	المعدنُوسَ
الوَلَدَانِ	الوالدانِ	إضافة	التمديد في الصوت	الولدانِ
يتّمنّيَانِ	يتّمنّيَانْ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	يتّمنيَانِ
الوَلَدَانِ	الوَلدانِ	تكرار لفظي	ضعف في الانتباه والتركيز	/
المِرَشِ	المِرَشُ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	المِرَشِ
الفراوْلة	الفراوِلةُ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	الفراوْلة
وبعدما	فبعدما	إبدال	تقارب الصوتين مخرجا واختلافهما صفة (الواو مجهور والفاء مهموس)	وبعدما
تُزْهِر	تُزْهَر	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	تُزْهِر
ويتراكض	فيتراكض	إبدال	تقارب الصوتين مخرجا واختلافهما صفة (الواو مجهور والفاء مهموس)	ويتراكض
العَمَلَ	العَمَلُ	خطأ نحوي	ضعف في القاعدة وتطبيقها	العَمَلَ
فَشَعَر	فَشَرَعَ	إبدال مفرداتي	عسر في نطق الأصوات	فَشَعَرَ
يتحاورانِ	يتواحرانِ	إبدال	تقارب الصوتين في المخرج واختلاف في الصفة (الواو مجهور والحاء مهموس)	يتحاوران
بالسَمادِ	بالسَمَادُ	خطأ نحوي	ضعف في فهم القاعدة وتطبيقها	بالسمادِ

المرّبعاتِ	مربعاتِ	حذف	عسر في المخرج	المرّبعات
مسافةٍ	مسافةٌ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	مسافةٍ
السمادِ	السمادُ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	السمادُ
تَتْسَدِلُ	تَسْدِلُ	حذف	تقارب الصوتين في المخرج واختلافهما في الصفة (التاء مهموس، النون مجهور)	تَتْسَدِلُ
ضفيرةٍ	ضفيرةٌ	خطأ نحوي	ضعف في فهم القاعدة وتطبيقها	ضفيرةٍ
يُطِلُ	يَطُلُ	خطأ نحوي	ضعف في فهم القاعدة وتطبيقها	يُطِلُ
مَرَحُكُمْ	مَرَحَكُمْ	خطأ نحوي	ضعف في فهم القاعدة وتطبيقها	مَرَحُكُمْ
الطويلَ	الطويلُ	خطأ نحوي	ضعف في فهم القاعدة وتطبيقها	الطويلَ
مَغَارةٌ	مَغَارةٌ	خطأ نحوي	ضعف في فهم القاعدة وتطبيقها	مَغَارةٌ
ضفيرةٍ	ضفيرةٍ	تكرار لفظي	ضعف الانتباه والتركيز	/
السماءِ	السماءِ	تكرار لفظي	ضعف الانتباه والتركيز	/
الجميعُ	الجميعَ	خطأ نحوي	ضعف في فهم القاعدة وتطبيقها	الجميعُ
الفيحاءْ	الفيحاءِ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	الفيحاءْ
النضّيدْ	النضّيدُ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	النضّيدْ
عُرْجُونُهُ	عُرْجُونُهُ	تكرار لفظي	ضعف التركيز	/
الرّقراقِ	الرّقراقُ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	الرّقراقِ
ما أنتِ	ما أنتَ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	ما أنتِ
دَعَوْكِ	دَعَوْكَ	خطأ نحوي	السرعة في القراءة	دَعَوْكِ
بمائِها	بمائِها	تكرار لفظي	ضعف التركيز	/
عَليلُ	عَليلَ	خطأ نحوي	ضعف في فهم القاعدة وتطبيقها	عَليلُ
يَمِيلْ	يَمِيلُ	خطأ نحوي	ضعف في فهم القاعدة وتطبيقها	يَمِيلْ

كالْجَنَّةِ	كالْجَنَّةُ	خطأ نحوي	ضعف في فهم القاعدة وتطبيقها	كالْجَنَّةِ
ظَلِيلُ	ظَلِيلْ	خطأ نحوي	ضعف في فهم القاعدة وتطبيقها	ظَلِيلُ
واحةَ	واحَةَ	تكرار لفظي	ضعف الانتباه والتركيز	/

جدول رقم (15): يوضح عملية جرد الأخطاء المتعلقة بالأصوات

تم إعطاء مجموعة من الأصوات المتشابهة وغير المتشابهة لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي ومطالبتهم بقراءتها وتحديد أهم الأخطاء التي وقعوا فيها.

الصوت	الخطأ	نوعه	السبب
س	ص	إبدال	الصوتين متقاربين لفظا فهم من أحرف الصفير ويتفقان في الصفة (الهمس)
بٌ	بُ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد والتمييز فيما بينها
بٍ	بٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد والتمييز فيما بينها
ضـ	ظ	إبدال	تقارب الصوتين مخرجا واختلافهما في الرسم واتفاقهما في الصفة (الجهر)
دَ	ذَ	إبدال	تقارب الصوتين في المخرج واتفاقهما في الصفة الجهر
ل	ت	إبدال	تقارب الصوتين في المخرج فقط واختلافهما في الصفة (اللام مجهور، وتاء مهموس)
ثً	ثٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد والتمييز فيما بينها
جَ	جُ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد والتمييز فيما بينها
تَ	تٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد والتمييز فيما بينها
ش	جَ	إبدال	الصوتين متقاربين لفظا ومختلفان في الصفة
خ	غ	إبدال	الصوتين متقاربين لفظا ومختلفان في الصفة (خ مهموس، ج

			مجهور)
ل	ن	إبدال	تقارب الصوتين في المخرج واتفاقهما في الصفة (الجهر)
ثَ	تَ	إبدال	تقارب الصوتين في المخرج واتفاقهما في الصفة (الهمس)
غ	ق	إبدال	الصوتين متقاربين لفظا ومختلفان في الصفة (غ مجهور، ق مهموس)
خَ	خٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات والتمييز بينها
زَ	رَ	إبدال	تقارب الصوتين في المخرج واتفاقهما في الصفة (الهمس)
شَا	شُ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات والتمييز فيما بينها
سًا	سٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات والتمييز فيما بينها
ظً	ظٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات والتمييز فيما بينها
هَ	هُ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات والتمييز فيما بينها
قَ	قٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات والتمييز فيما بينها
بَ	م	إبدال	تقارب الصوتين في المخرج واتفاقهما في الصفة (الجهر)
بَ	ف	إبدال	الصوتين متقاربين في المخرج ومختلفين في الصفة (ب مجهور، ف مهموس)
م	و	إبدال	تقارب الصوتين في المخرج واتفاقهما في الصفة (الجهر)
ذو	دو	إبدال	تقارب الصوتين في المخرج واتفاقهما في الصفة (الجهر)
لٌ	لِ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات والتمييز فيما بينها
لً	لٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات والتمييز فيما بينها
ظَ	ثَ	إبدال	تقارب الصوتين في المخرج واختلافهما في الصفة (الظاء مجهور، ثاء مهموس)
ط	تَ	إبدال	الصوتين متقاربين في المخرج ومتفقين في الصفة (الهمس)

مًا	مٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد
مًا	مَا	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد
ك	غ	إبدال	تقارب الصوتين واختلافهما في الصفة (ك مهموس، غ مجهور)
فً	فٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد
فَ	فٍ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد
يً	يٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد
حًا	حٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد
زَ	دَ	إبدال	التقارب بين الصوتين والاتفاق في الصفة (الجهر)
ع	غَ	إبدال	التقارب بين الصوتين والاتفاق في الصفة (الجهر)
سَ	سً	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد
صَ	صٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد
حَ	حٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد (الفتحة، الضمة، الكسرة، السكون)
جَ	جٍ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد (الفتحة، الضمة، الكسرة، السكون)
نَ	نٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد (الفتحة، الضمة، الكسرة، السكون)
عٌ	عَ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد (الفتحة، الضمة، الكسرة، السكون)
عٍ	عٌ	خطأ نحوي	عدم إدراك الحركات بعد (الفتحة، الضمة، الكسرة، السكون)

جدول رقم (16): يوضح عملية جرد الأخطاء المتعلقة بالمفردات

تم إعطاء مجموعة من الصور لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي ومطالبتهم بقراءتها.

الصوت	الخطأ	نوعه	السبب
طائرةٌ	طيارةٌ	إبدال	تخفيف الهمزة (الهمزة أصعب الأصوات في النطق)، إضافة إلى التأثير اللهجي
دارٌ	بَيْتٌ	إبدال مفرداتي	تغيير كلمة من معجم لغوي واحد (التأثير اللهجي)
بُومٌ	غُرابٌ	إبدال مفرداتي	غياب الصورة الذهنية عند الطفل (المدلول)
بومٌ	عصفور	إبدال مفرداتي	غياب الصورة الذهنية عند الطفل (المدلول)
طينٌ	تُرابٌ	إبدال مفرداتي	غياب الصورة الذهنية عند الطفل (المدلول)
نيل	بحر	إبدال مفرداتي	غياب الصورة الذهنية عند الطفل (المدلول)
عُودٌ	قيثارة	إبدال مفرداتي	وجود أكثر من مدلول يدل على العود وانحصر في لغة القيثارة عند الطفل
زِرٌ	قفالة	إبدال مفرداتي	تغير كلمة من معجم لغوي واحد
قنديل	مصباح	إبدال مفرداتي	غياب الصورة الذهنية عند الطفل (المدلول)
سور	صور	إبدال	تقارب الصوتين لفظا واتفاقهما في الصفة (الهمس) فهم من أصوات الصفير
بطريق	بطة	إبدال مفرداتي	تغيير كلمة من معجم لغوي واحد (معجم الحيوانات) وغياب الصورة الذهنية عند الطفل (المدلول)
نعامة	زرافة	إبدال مفرداتي	تغيير كلمة من معجم لغوي واحد (معجم الحيوانات)
فخٌ	شبكة	إبدال مفرداتي	تأثير لهجي
شجرة	سجرة	إبدال	تقارب الصوتين لفظا واتفاقهما في الصفة (الهمس) إضافة إلى التأثير اللهجي

جدول رقم (17): يوضح مستويات القراءة عند التلاميذ

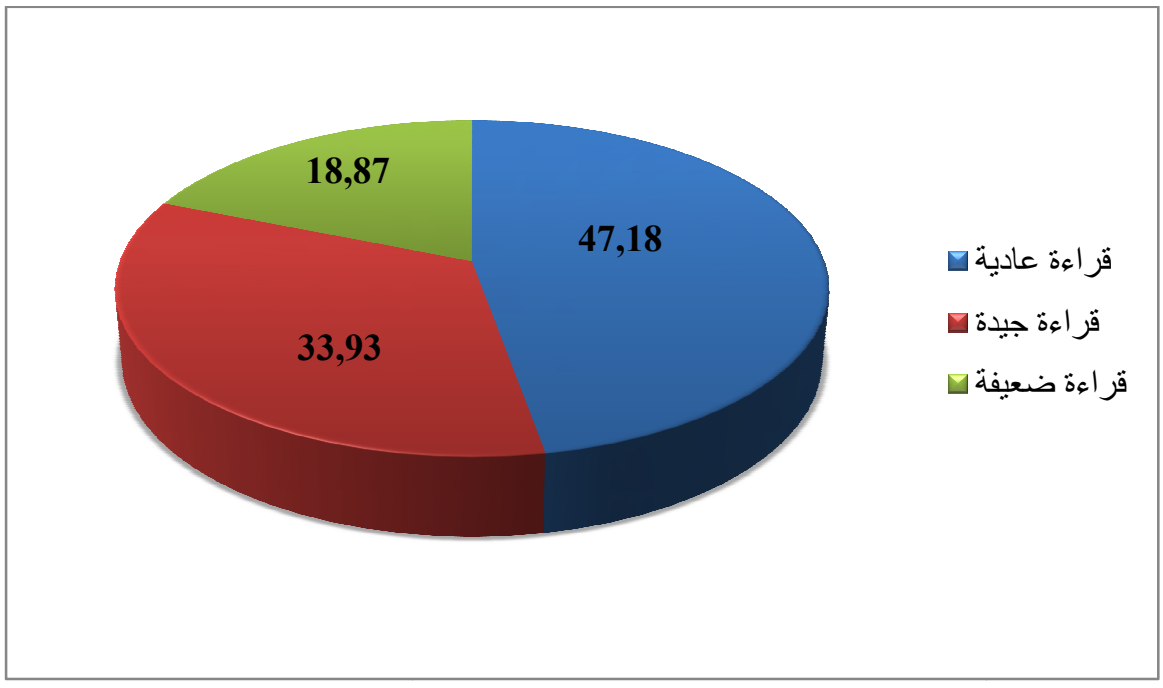
عدد التلاميذ 498 تلميذ وتلميذة:

-عدد الإناث 330

-عدد الذكور 168

/	ذكور	إناث	المجموع	%
قراءة جيدة	49	120	169	33.93
قراءة عادية	65	170	235	47.18
قراءة ضعيفة	54	40	94	18.87
المجموع	168	330	498	100
%	33.93	66.26	100	/

التمثيل بالدائرة النسبية



يتضح من خلال الجدول، أن هناك اختلاف واضح في مستويات القراءة عند التلاميذ، فنجد نسبة القراءة الجيدة تقدر بـ33.93% مقارنة بالعادية التي حددت بـ47.18%، ويعود السبب في ذلك إلى:

- تمكن التلميذ من القراءة السليمة المسترسلة الخالية من الأخطاء اللغوية، ويظهر ذلك من خلال فهمه للنص المقروء.
- امتلاك جملة من المكتسبات القبلية وتوظيفها توظيفا صحيحا.
- دراسته للعديد من الأنشطة التي تساعده على تجاوز مثل هذه الأخطاء، كنشاط التعبير الشفهي والكتابي.
- دراسة للقواعد النحوية والصرفية، التي توضح له بنية الكلمة وحركاتها الإعرابية.
- حرص التلاميذ المجدين على تطوير مكتسباتهم المعرفية ونجاحهم في الدراسة، واحتلال المراتب الأولى.

أما النسبة للقراءة العادية فقد قدرت نسبتها بـ47.18%، وهذا يدل على أن هناك فروق بين التلاميذ من حيث درجة الاستيعاب وفهم والاهتمام بهذا النشاط، أما القراءة الضعيفة فقد قدرت بـ18.87% ويعود السبب في ذلك إلى عدة عوامل بعضها يتعلق بالتلميذ وبعضها يتعلق بالمعلم وهي:

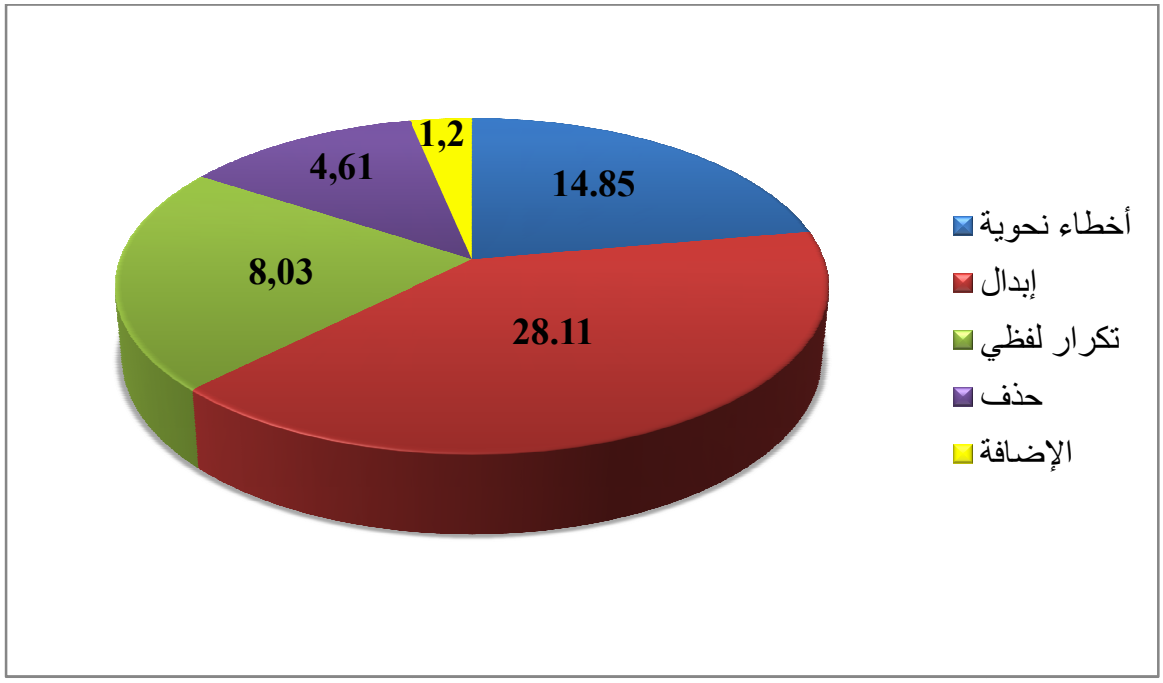
- ضعف صحته يؤثر تأثيرا سلبيا في نموه القرائي، ويقصد بالحالة الصحية (الضعف البصري، السمعي، النطقي، والأمراض التي تتسبب في غيابه)
- العوامل الاجتماعية والاقتصادية المتمثلة في (السكن الغير المناسب، الغذاء غير الكافي، نسبة الأمية في البيت، مشاكل أسرية).
- العوامل العقلية المتمثلة في نسبة الذكاء العام، والقدرة على تذكر صور الكلمات وإدراك العلاقات.

- العوامل الانفعالية كعدم النضج الانفعالي الذي يكون سببا في التخلف القرائي.
- ضعف الدافعية والرغبة في القراءة.
- قلة اهتمام بعض المعلمين بتدريب التلاميذ في الصف الأول خاصة على التحليل والتركيب.
- تجاهل بعض المعلمين تصحيح أخطاء التلاميذ القرائية أثناء التدريس، وعدم رصده لها.

جدول رقم (18): يوضح نوعية الأخطاء التي تتكرر عند التلاميذ

أنواع الأخطاء	الإبدال	الحذف	الإضافة	أخطاء نحوية	التكرار اللفظي
التكرار (عدد الأخطاء)	74	23	06	140	40
النسبة %	14.85	4.61	1.20	28.11	8.03

التمثل بالدائرة النسبية



من خلال الجدول يتضح أن أكثر الأخطاء شيوعا، هي الأخطاء النحوية حيث قدرت بـ28.11%، والسبب في ذلك يعود إلى:

- عدم إدراك الحركات بعد (الفتحة، الضمة، الكسرة) والتمييز فيما بينها.
- كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة والشواهد، مما أثقل كاهل التلميذ وأجهد ذهنه، واستنفذ وقته.
- الجهل بقواعد اللغة العربية وسوء تطبيقها، لذا نجد التلميذ في أغلب الحالات لا يميز بين الفاعل والمفعول به.
- إزدواجية اللغة، ونقصد بها وجود لغتين، وهي اللغة الفصحى ولغة الحديث اليومي التي يمارسها ويسمعها في المدرسة والبيت والشارع، واللغة العامية هي اللسان الذي يستعمله العامة مشافهة في حياتهم اليومية لقضاء حاجاتهم والتفاهم فيما بينهم.
- عدم توظيف القواعد المكتسبة.
- قلة المطالعة للقصص والكتب وافتقاره للمساعدة العائلية في الجانب القرائي.
- عدم اهتمام التلميذ بالقراءة والإصغاء أثناء قراءة الأستاذ النموذجية.
- تدريس الأصوات بأنواعها قبل الحركات، أجهد ذهن التلميذ، وبالتالي أصبح غير قادر على الاستيعاب.

وتأتي أخطاء الإبدال في المرتبة الثانية بنسبة تقدر بـ14.85%، ثم التكرار بنسبة 08.03%، في حين نجد أخطاء الحذف قدرت نسبتها ب 4.61%، أما أخطاء الإضافة فهي أقلهم مرتبة حيث تقدر بـ1.20%، ويعود السبب إلى:

- ضعف الانتباه والتركيز أثناء القراءة.
- الإصابة باضطرابات نفسية وعصبية مثل التوحد.
- ضعف السمع والبصر وعدم الرعاية الصحية والنفسية.

- ضعف في الفهم والاستيعاب لرموز اللغة.
- تشتت الذهن أثناء القراءة والتركيز في أشياء أخرى.

7- الحلول العلاجية:

- ✓ التدريب على نطق الأصوات المتشابهة.
- ✓ مراجعة الحروف بحركاتها الثلاث وسكونها كتابة.
- ✓ التدريب على قراءة كلمات ثلاثية ثم التدرج في كلمات بها مد.
- ✓ الإكثار من التدريبات الصفية من خلال قراءة الحروف أمام التلاميذ المخفقين، سواء من قبل المعلم أو التلاميذ المتميزين.
- ✓ تشجيع التلاميذ ماديا ومعنويا.
- ✓ التنبيه على الجميع بعدم الغياب إلا للضرورة حتى لا تتراكم عليهم الواجبات والدروس.
- ✓ استدعاء أولياء التلاميذ للمناقشة في مستوى أبنائهم.
- ✓ تخصيص حصص إضافية تركز على شريحة التلاميذ الضعفاء، وتعمل على تنمية مهاراتهم في شتى المجالات.
- ✓ توعية الأهل بمتابعة أبنائهم بشكل إيجابي في التدريس.
- ✓ تجنب العنف المدرسي والمادي.
- ✓ تشجيع التلميذ على ضرورة تصويب أخطائه وعدم الخجل منها حتى ولو تكررت.
- ✓ متابعة الوضع الصحي للتلميذ.
- ✓ تعويد التلميذ على القراءة من خلال توزيع قصص مشوقة مصحوبة بالرسوم والصور الجميلة على التلاميذ في حصص خاصة.
- ✓ التعزيز المادي والمعنوي.

- ✓ ضرورة التعاون بين المدرسة والمنزل.
- ✓ التحدث باللغة العربية الفصحى السليمة داخل غرفة الصف.
- ✓ تعويد التلاميذ على ارتياد المكتبات المدرسية والعامة.
- ✓ حسن معاملة التلاميذ وتعويدهم على الجرأة في القراءة.
- ✓ تعزيز ثقة التلميذ بنفسه وتشجيعه باستمرار على إحراز النجاح.
- ✓ تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة.
- ✓ إثارة ميول التلميذ وجذب اهتمامه للقراءة بأساليب متنوعة.
- ✓ إثراء النصوص القرائية بنصوص أخرى.
- ✓ تدريب التلاميذ على قراءة أصوات الحروف المتقاربة في المخرج الصوتي.
- ✓ التعرف على الأسباب المرضية والنفسية ومحاولة اكتشافها حتى يتم علاجها والتخلص منها.
- ✓ إعداد التقويم التشخيصي للتلاميذ والتعرف على أوجه القصور لديهم.

من خلال دراستنا لهذا الموضوع، الذي اشتمل على البحث في أسباب صعوبة تعلم اللغة العربية واكتسابها خاصة صعوبة تعلم القراءة، وبعد تسجيل الملاحظات الخاصة بالدراسة الميدانية التي قمنا بها في المدارس الابتدائية، وتحليل أخطاء قراءة التلاميذ الجهرية بما فيها اللغوية والنحوية والصرفية، التي أورثت لغة باهتة وضعيفة على ألسنة أبنائها، وبعد الوصف والتحليل والتقويم توصلنا إلى جملة من النتائج أهمها:

- ضعف المطالعة.
- عدم تحمل بعض الأسر مسؤولياتها في متابعة أبنائها وعدم تجاوبهم مع المدرس في كثير من الأحيان، وانشغالهم بأمورهم الاقتصادية والاجتماعية فقط.
- الاعتماد على الكتاب المدرسي فقط.
- عدم جدية بعض التلاميذ ورغبتهم في إدراك المهارات الأساسية للغة العربية.
- تفشي العامية في البيت والشارع والمدرسة وتأثيرها على التلاميذ.
- عدم التزام بعض مدرسي اللغة العربية التحدث باللغة الفصحى السليمة.
- معاناة بعض التلاميذ من مشاكل صحية مثل المشاكل النفسية، والسمعية، والبصرية.
- اتباع بعض المعلمين والمعلمات أساليب خاطئة في تعليم التلاميذ مثل أساليب العنف والضرب والضغط وغيره.
- فقدان التلاميذ القدرة على الانتباه والتركيز أثناء شرح الدرس بسبب مؤثرات خارجية.
- عدم اهتمام بعض المعلمين بمعرفة المستوى اللغوي لتلاميذه.
- واقع التدريس بالكفاءات لازال هشًا رغم الإيجابيات التي يتميز بها.
- انعدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في المدرسة الجزائرية أدى إلى صعوبة تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.
- عدم اهتمام بعض التلاميذ بالقراءة والتعلم.
- تخفيض السن.

- افتقار كثير من المعلمين والمعلمات لدورات وندوات تكوينية تعرف بهذه الظاهرة وتوضع فيها الحلول العلاجية.
- إجهاد التلاميذ بتدريسهم الأصوات أولا ثم الحركات.
- من سلبيات هذا النظام الجديد:
- غياب الوسائل التقنية والبيداغوجية التي تساعد على تحقيقه.
- اكتظاظ الأقسام.
- كثافة الحجم الساعي وكثافة البرامج والمضامين.
- عدم استقرار البرامج .
- إن طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات يلعب التلميذ فيها الدور الأساسي ويقتصر دور الأستاذ على المراقبة والملاحظة، والتوجيه، ولن تكون هذه المهمة سهلة في قسم تعداده أربعين تلميذ أو يزيد.
- صعوبة وطول بعض الأنشطة تجعل التلميذ يعجز عن إنجاز النشاط مما يتحتم على المعلم التدخل لمساعدة التلاميذ على بناء معارفهم، وبالتالي يكون قد خرج تماما عن طريقة التدريس بالكفاءات.
- العمل بنظام الدوامين .

أما ايجابياته فتكمن في :

- يعمل هذا النظام على تنمية قدرات المتعلم العقلية، والعاطفية والنفسية الحركية وقد تتحقق منفردة أو مجتمعة.
- عدم اهمال المحتويات.
- تعتبر معيار للنجاح المدرسي.
- تحفيز المتعلمين على العمل.

أهم المقترحات والتوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية نقوم باقتراح مجموعة من المقترحات والتوصيات أهمها:

- دراسة الصعوبات والمعوقات التي تعترض التلاميذ أثناء تعلم اللغة العربية.
- العناية بتكوين المعلمين تكوينا جيدا يسمح لهم بمواكبة تغيرات وإصلاحات المنظومة التربوية.
- إقامة مكتبات في كل مدرسة وتوجيه التلاميذ إلى الكتب التي تناسب مستواهم وتشجيعهم على القراءة الحرة.
- إعادة النظر في عدد التلاميذ في الصف الواحد.
- تعليم اللغة العربية عامة ومادة القراءة خاصة بأحدث أساليب التعليم التي تناسب لغتنا.
- توفير بيئة مناسبة للتعليم وخالية من أية مشاكل.
- التدرج السليم في التعليم.
- تشجيع التلاميذ على التروي والهدوء أثناء القراءة، وذلك للتقليل من الأخطاء القرائية.
- قراءة جميع التلاميذ للدرس في كل حصة والتصويب والمحاسبة على القراءة المستمرة.
- تحديد أسباب الصعوبات والضعف عند كل تلميذ حتى يتم تحديد المهارات المطلوب استخدامها لعلاج هذا الضعف.
- إعداد تدريبات ونشاطات مكثفة سواء كانت منزلية أو صفية.
- الاستعانة بوسائل الإيضاح في دروس القراءة من صور ومسجلات وأجهزة كومبيوتر لما لها من أثر على الجانب التحصيلي للتلميذ.
- البعد عن العامية والتزام الفصحى.
- تعريف الأولياء بمستويات أبنائهم ومدى تقدمهم أو تأخرهم في القراءة.

- تلبية الأسرة رغبات الطفل وحاجاته القرائية.
- تصنيف التلاميذ الضعاف قرائيا ووضع خطط علاجية خاصة بهم.
- استخدام الطرق المشوقة في تدريس مادة القراءة.
- ضرورة توفير أخصائيين في علم النفس في المدارس الابتدائية.
- توعية بعض معلمي اللغة العربية بضرورة إعطاء التلاميذ فرصة لتصويب أخطائهم القرائية.
- وضع ضعاف السمع والبصر في المقاعد الأمامية في الصف.
- ضرورة تزويد المعلم بمعلومات صحية خاصة بكل تلميذ.
- العودة للنظام التعليمي القديم مع تكييفه مع المستجدات بالتركيز على القراءة والكتابة والحساب فهما وأداء وتوظيفا.
- التركيز على التعليم القاعدي في جميع المراحل الإبتدائية ومن كل النواحي، لأن الضعف الملاحظ ضعف قاعدي.
- تبسيط المضامين خصوصا في الإبتدائي.
- توفير الوسائل ومنها المخابر العلمية في المرحلة الإبتدائية .
- تكوين المعلمين في كل المستويات في علم النفس وفي البيداغوجيا الحديثة .
- بناء الهياكل وفتح المناصب وتوفيرها لتقليل عدد المتعلمين في القسم .

هذه جملة من النتائج والمقترحات التي توصلنا إليها من خلال هذا البحث، فإن أخطأنا فمن أنفسنا وإن أصبنا فمن الله عز وجل، فعسى الله تعالى أن يجعل عملنا هذا خالصا لوجهه الكريم، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

- القرآن الكريم

أ- المراجع باللغة العربية

1. إبراهيم العسل، أسس النظرية والأساليب التطبيقية في علم الإجتماع، بيروت ،1997م .
2. إبراهيم بسيوني عميرة، فتحي الذيب، تدريس العلوم والتربية العلمية، دار المعارف، القاهرة، 1982م.
3. إبراهيم حمروش، التعليمية، موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 2.
4. إبراهيم عصمت مطاوع، واصف عزيز، التربية العلمية وأسس التدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1986م.
5. إبراهيم محمد الشافعي وزملائه، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان للنشر، السعودية، 1996م.
6. إبراهيم محمد علي حراحشة، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار الخزامي، عمان- الأردن، ط1، 2007م .
7. إبراهيم ناصر، أسس التربية، دار عمار، عمان، 1989م.
8. ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1983م.
9. أبو الفتوح رضوان وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1978م.
10. أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج1.
11. أحلام الباز حسن، أحمد الشربيني، التخطيط للتدريس ومكوناته، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

12. أحلام الباز، حسن الفرحاتي، السيد محمود، المنتج التعليمي، دار الجامعية الجديدة، ط2007م.
13. أحمد الحجي الكردي، بحوث في طرق التدريس الخاصة، جامعة دمشق، 1970-1971م.
14. أحمد السعيدي، مدخل إلى الديسلكسيا، دار اليازوري العلمية، الأردن، 2009م.
15. أحمد العلوة، حول البيداغوجيات الحديثة.
16. أحمد جميل عايش، أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان– الأردن، ط1، 2008م.
17. أحمد جميل عايش، تطبيقات في الإشراف التربوي، دار الميسرة، عمان– الأردن، ط1، 1428هـ/2008م.
18. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، 2000.
19. أحمد حسين اللقاني، برنس أحمد رضوان، تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، ط4، 1976م.
20. أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد، التدريس الفعال، جامعة عين الشمس، ط3، 1415هـ/1995م.
21. أحمد شبشوب، علوم التربية، الدار التونسية، 1991م.
22. أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2008م.
23. أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط5، 2000م.

24. أحمد عودة القرارعة، تصميم التدريس رؤية تطبيقية، دار الشروق، عمان- الأردن، طَ1، 2009م.
25. أحمد فلاح العلوان، علم النفس التربوي، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2009م.
26. أحمد محمد الخفاجي، التعليم المستند على دراسة المشكلة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 08، بغداد، 1987م.
27. أحمد محمد الطبيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
28. إدريس قاسمي، الطيب أموراق، عبد الرحمان الهامة، سلسلة التكوين التربوي، ط2، 1995م.
29. أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار الميسرة، عمان- الأردن، ط1، 1425هـ/ 2005م.
30. إسحاق الفرحان، توفيق مرعي، المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، ط2009م.
31. أعضاء هيئة التدريس، فلسفة أسس المنهج، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة دمنهور.
32. أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000م.
33. أمل عبد السلام الخليلي، الطفل ومهارات التفكير، دار الصفاء، عمان- الأردن، ط1، 2005م.
34. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، ط1، 2006م.

35. أنور محمد الشرقاوي، التعلم، نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1983م
36. إيمان أبو غريبة، القياس والتقويم التربوي، دار البداية، عمان- الأردن، ط1، 1430هـ/2009م.
37. الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، باب (ع ل م)، ج8.
38. العربي اسليماني، إشكالية القراءة والتصحر المعرفي، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد 23.
39. العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006م.
40. القلا فخر الدين، صيام محمد، تقنيات التعليم، منشورات جامعة دمشق، 1995م.
41. المناوي محمد عبد الرؤوف، التوقيف على مهمات التعاريف، تحقيق، محمد رضوان الداية، دار الفكر المعاصر ، بيروت ، 1410 هـ - 1990 م .
42. بدوي يوسف، قاروط محمد محمد، تربية الأطفال في ضوء القرآن والسنة، دار المكتبي دمشق، ط2، 1423هـ/ 2003م.
43. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان- الأردن، ط1، 2007م.
44. بشير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التعليمية التعلمية، إعدادها وطرق استخدامها، دار المحتسب، عمان- الأردن، (د.ط)، (د.ت).
45. بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار الميسرة، عمان- الأردن، ط1، 1430هـ/ 2009م.
46. بوسمان كريستيان، ماري فرانسو وآخرون، أي مستقبل للكفايات، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2005م.

47. تامر فرح سهيل، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، جامعة القدس المفتوحة، 2012م.
48. تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 1990م.
49. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار الميسرة، عمان– الأردن، ط4، 2004م.
50. تيسير مفلح كوافحة، القياس والتقييم ، دار الميسرة،عمان الأردن ، ط1 ، 1425 هـ –2003م .
51. تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار الميسرة، عمان–الأردن، ط1، 1424هـ/2003م.
52. جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، 2008م.
53. جابر عبد الحميد وآخرون، الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال، القاهرة، ط1981-1982م.
54. جمال الحديدي، تعديل السلوك، جامعة القدس، عمان، 1997م.
55. جمال بن عمار الأحمر الجزائري الأندلسي الخزرجي، عسر القراءة، المكتبة الإلكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
56. جمال خلاف، التكوين المستمر، مجلة عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
57. جمال صليبا، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، (ب.ت).
58. جمال مثقال القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2000م.

59. جواكيم دولز وآخرين، لغز الكفايات في التربية، ترجمة: عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، 2005م.
60. جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان– الأردن، ط4، 1425هـ/2004م.
61. جورج براون، ترجمة: محمد رضا البغدادي، هيام محمد رضا البغدادي، التدريس المصغر والتربية العلمية الميدانية، دار الفكر العربي، ط2، 2005م.
62. جورج شهلا، الموجز في تاريخ التربية، مكتبة رأس، بيروت.
63. جون ديوي، الخبرة والتربية، ترجمة: محمد رمضان ونجيب إسكندر، القاهرة.
64. حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر.
65. حارث عبود، الحاسوب في التعليم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م.
66. حسن اللحية، موسوعة الكفايات– الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات،2006.
67. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2000م.
68. حسن عايل أحمد يحي، سعيد جابر المتوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، الدار الصوليتية للتربية، الرياض، 1419هـ.
69. حسن عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، القاهرة، ط2002م.
70. حسن منسي ، تصميم التدريس ، دار الكندي ، أربد ، الأردن ، ط2 ، 2002م.
71. حسين محمد أبو رياش، سليم محمد شريف، عبد الحكيم الصافي، أصول إستراتيجيات التعليم والتعلّم (النظرية والتطبيق)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2009م.

72. حسين نوري الياسري، صعوبات التعلم الخاصة، الدار العربية للعلوم، بيروت– لبنان، ط1، 1426هـ/ 2006م.

73. حمد الله جبارة، كفايات المدرس، الدار البيضاء، ط1، 2009م.

74. حنا غالب، مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة، بيروت، 1966م.

75. حنان فتحي الشيخ، دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي الناتج عن خلل في المخ، دار شتات للنشر والبرمجيات، مصر، عمان– الأردن، ط2005م.

76. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، 2005م.

77. خيري خليل الجميلي، السلوك الانحرافي في إطار التخلف والتقدم، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 1998م.

78. داود ماهر محمد مجيد مهدي، أساسيات في طرائق التدريس العامة، دار الحكمة، العراق، 1991م.

79. داوود درويش حلس، محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس.

80. داين راستون وأخرون، التقويم في التربية الحديثة ، ترجمة ، وهيب سمعان، مكتبة الانجلو المصرية 1968 .

81. دلال محلس إستيتية، عمر موسى سرحان، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2007م.

82. دمرداش سرحان، منير كامل ، المناهج ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، 1969م

83. ديفيد جرانت، هكذا أفكر ، عسر القراءة واضطراب التأزر الحركي، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة ، ط1 ، 1433 هـ –2012 م .

84. راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، ط1، 1424هـ/ 2003م.

85. رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر العربي، عمان- الأردن، ط1، 1430هـ/ 2010م.

86. رحيم يونس كرو العزاوي، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار دجلة، عمان- الأردن، ط1، 2007م.

87. رسمي علي عابد، وسائل المواد التعليمية، إنتاجها وتوظيفها، دار جرير، عمان- الأردن، ط1، 1426هـ/ 2006م.

88. رشدي أحمد طعيمة، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار الميسرة، عمان- الأردن، ط1، 1428هـ/ 2007م.

89. رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1،1419هـ- 1998 م .

90. رشدي لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، بيروت، 1983م.

91. رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991م.

92. رضا مسعد السعيد عصر، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس بين التعاون والتنافس، كلية التربية بشبين الكوم، 2006م.

93. رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1977م.

94. زاهر عطوة، زياد قباجة، دليل طرق التدريس، فلسطين، أوت 2010م.

95. زكريا محمد الظاهر وآخرين، مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 1999م.

96. زيتون حسن حسين تصميم التدريس رؤية منظومية عالم الكتب، القاهرة ، ط2 ، 1421 هـ -2001 م

97. زيتون حسن حسين، تصميم التدريس، رؤية منظومية، عالم الكتب، بيروت، 1999م.

98. زيد منير سلمان، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 1429هـ/ 2008م.
99. سارنوف، أمدنيك، هوارد، ترجمة: محمد عماد الدين إسماعيل، دار الشروق، مكتبة أصول علم النفس الحديث، ط3، 1409هـ/ 1989م.
100. سالم مهدي محمود، الأهداف السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1997م.
101. سام عمار، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2002م.
102. سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية التطبيقية، دار الميسرة، 2001م.
103. سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، الدار العلمية، عمان– الأردن، ط1، 2002م.
104. سعيد كمال عبد الحميد، التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2009م.
105. سلامة عبد العظيم حسين، الإدارة المدرسية والصفية المتميزة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2006م.
106. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلّم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2010م.
107. سماح رافع محمد، تدريس المواد الفلسفية، دار المعارف، مصر، 1976م.
108. سماح محمود، علم النفس التربوي، 2014م.
109. سميح أبو مغلي، جمال عابدين، الموجز في أساليب تدريس اللغة العربية، المؤسسة القومية للتربية، عمان، 1976م.

110. سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكردي، محمود جلال ، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، رؤية تطبيقية، ط2، 2004م.
111. سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1998م.
112. سميرة أحمد السيد، علم اجتماع التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1998م.
113. سهيل أحمد عيدات، إعداد المعلمين وتنميتهم، عالم الكتب الحديث، عمان- الأردن، ط1، 2007م.
114. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان- الأردن، ط1، 2009م.
115. سوزان محمد المهدي، التعلم ومراحل النمو المختلفة، كلية البنات، جامعة عين الشمس. مصر، ط1 ، 2005 .
116. سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكناني، سيكولوجية التعلم بين النظري والتطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت، 1983م.
117. شادية التل، محمد مقدادي، اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو المطالعة الحرة وعاداتهم فيها، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد5، العدد04 ، 1989م.
118. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط2009م.
119. صالح عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، ط9، 1968م.
120. صالح عبد العزيز، التربية الحديثة مادتها، مبادئها، تطبيقاتها التعليمية، دار المعارف، مصر، ج3، ط6، 1975م.

121. صالح محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي- نظرية وممارسة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، 1999م.
122. صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2006م.
123. طباجة يوسف عبد الأمير، منهجية البحث تقنيات ومناهج.
124. طه حسين الديليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، المنارة، ط1، 2005م.
125. طه فارس، مقدمة في القيم التربوية.
126. عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط6، 1997م.
127. عادل محمد العدل، العمليات المعرفية، مكتبة دار الصابوني، القاهرة، ط2003م.
128. عبد الحسين السلطاني، الأهداف التدريسية، مفهومها وكيفية بنائها، جامعة الكوفة، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي.
129. عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، المغرب، 2007م.
130. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، إستراتيجيات التدريس المقدمة وإستراتيجيات التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2010 -2011 .
131. عبد الحميد حكيم، مجلة جامعة أندرمان، السودان، العدد 05، 2003م.
132. عبد الحميد سليمان الصقار، أصول تدريس الرياضيات المدرسية، بغداد، 1976م.
133. عبد الحميد محمد علي، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2009م.

134. عبد الرحمان الخطيب، الأهداف التربوية، تصنيفها وتحديدها السلوكي، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1408هـ.
135. عبد السلام عبد الله الجفندي، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، دار قتيبة، دمشق، سوريا، ط1428هـ/ 2008م.
136. عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعية الجديدة، الإسكندرية، ط2007م.
137. عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، التربية الخاصة في البيت والمدرسة، مكتبة الأنجلو المصرية، السعودية، ط1.
138. عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، ط3، 1432هـ/ 2011م.
139. عبد الكريم غريب وآخرون، نحو قراءة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، 2003م.
140. عبد الكريم غريب، عبد الكريم فليو، التعلم والاكتساب، مجلة سيكوتربوية، 2001م.
141. عبد اللطيف الصوفي، المكتبات المدرسية ودورها في مستقبل التربية، دار طلاس، دمشق، 1990م.
142. عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة (أهميتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها)، دار الفكر، دمشق، ط1، 2007م.
143. عبد اللطيف الفرابي، عبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف التربوية، دار الخطابي، الرباط، 1989م.
144. عبد اللطيف الفرابي، محمد آيت يحي، عبد العزيز الغرضاف، معجم علوم التربية.
145. عبد اللطيف بن حسين فرج، تعليم الأطفال والصفوف الأولية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 1426هـ/ 2005م.

146. عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 1426هـ/ 2005م.
147. عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2008م.
148. عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، مكتبة مصر، القاهرة، ط5، 1980م.
149. عبد الله الأمين النعمي، طرق التدريس العامة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، 1993م.
150. عبد الله الرشدان، نعيم جعين، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، ط2، 1999م.
151. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار الميسرة، عمان– الأردن، ط1، 1423هـ/ 2002م.
152. عبد الله قلي، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، الجزائر، 2008– 2009م.
153. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان– الأردن، ط4، 2003م.
154. عبد الوهاب عوض كويران، مدخل إلى طرائق التدريس، دار الكتاب الجامعي، العين، 2001م.
155. عثمان لبيب، الإعاقة الذهنية في مرحلة الطفولة.
156. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1427هـ/ 2006م.
157. عماد عبد الرحيم زغلول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان– الأردن، ط2، 2006م.

158. عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا– تونس، ط2، 1977م.

159. عياش زيتون، www.google.com Situation problème.

160. عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنشر التوزيع.

161. غادة محمد عبد الغفار، اضطراب القراءة الارتقائي من منظور علم النفس العصبي المعرفي الإكلينيكي، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، ط1، 2008م.

162. غازدا وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، العدد 02.

163. غانم سعيد شريف العبيدي، حنان عيسى سلطان الجبوري، أساليب القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ط1، 1401هـ/ 1981م.

164. غانم محمود محمد، التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تطويره، دار الفكر، عمان، ط1، 1416هـ/ 1995م.

165. فاروق الروسان، أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان– الأردن، ط4، 1428هـ/ 2008م.

166. فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية.

167. فاطمة بنت محمد العبودي، إستراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم، 1434هـ-1435هـ.

168. فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، ط1، 1998م.

169. فرج الشويهدي، رسالة التربية ، المجلد الأول ، العدد الرابع ، 1980.

170. فرنسيس عبد النور، التربية والمناهج، دار النهضة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

171. فريد كامل أبو ذينة، الرياضيات، مناهجها وأصول تدريسها، دار الفرقان، عمان– الأردن، 1982م.

172. فكري حسن زيان، التدريس أسسه وأساليبه وتقويم نتائجه وتطبيقاته، ط2، 1971م.

173. فليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، مراجعة ، عبد الكريم غريب، تر: لحسن بزتكلاي،2004 .

174. فليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية، ترجمة ، الحسين سحبان، انطلاقا من المدرسة، مراجعة: عبد الكريم غريب،، ترجمة: لحسن بزتكلاي، 2004م.

175. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، عمان– الأردن، 2006م.

176. فهد خليل زايد، إستراتيجيات القراءة الحديثة، دار يافا العلمية، عمان– الأردن، ط1، 2006م.

177. فهيم مصطفى، الطفل والقراءة، الدار المصرية اللبنانية.

178. فؤاد أبو الحطب، سيد عثمان ، التقويم النفسي ، المكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، 1992 م.

179. فيروز مامي زرارقة، محاضرات في علم اجتماع التربية، دار بهاء الدين، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2008م.

180. كريمان بدير، إميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، ط2000م.

181. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس، نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2000م.

182. كمال يوسف إسكندر، محمد ذبيان غزاوي، مقدمة في تكنولوجيا التعليم، دار الفلاح، الكويت، ط1، 1995م.

183. كميل إسكندر حشيمة، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت– لبنان، ط1، 2000م.
184. كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المعارف، مصر ، ط9 ، 1968 .
185. كوثر حسين كوجك، تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم، مكتب اليونسكو الإقليمي، بيروت، ط1429هـ/ 2008م.
186. لسان العرب، مادة (د .ر.س)، دار صادر بيروت ، ج6 .
187. لسان العرب، مادة (ر. ب)، دار صادر، بيروت، ج14.
188. لسان العرب، مادة (ك.ف.أ)، دار صادر، بيروت، ج1.
189. لطيفة حسين الكندري، تشجيع القراءة، ط1، 2014م.
190. لمكي المروني، البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي، كلية الآداب، الرباط، 1993م.
191. ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط2، 1408هـ.
192. ماجدة السيد عبيد، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1434هـ/ 2013م.
193. مادي لحسن، الأهداف والتقييم في التربية، دار بابل، الرباط، 1990م.
194. ماري ليونهاردت، ترجمة إبراهيم الغمري، حب، القراءة بيت الأفكار الدولية ، عمان الأردن
195. مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة التدريس، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ج2، ط1، 2004م.

196. مجمع اللغة العربية، مجمع علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، الجزء1، القاهرة، 1984م.
197. محجوب عباس، أصول الفكر التربوي في الإسلام، دار ابن كثير، دمشق، ط1، 1398هـ/ 1978م.
198. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان– الأردن، ط1، 2006م.
199. محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 1428هـ/ 2008م.
200. محمد أحمد الغنام، نحو رؤية جديدة للتقويم التربوي، نظرة نظامية، محاضرات، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، ط1403هـ/ 1983م.
201. محمد الدريج، التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004م.
202. محمد الدريج، التدريس الهادف، دار عالم الكتب، الرياض، ط1، 1414هـ.
203. محمد الدريج، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003م.
204. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الرباط، ط2، 1992م.
205. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.
206. محمد السرغيني وآخرون، التربية، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، (د.ت).
207. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، ط2012م.

208. محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، ط2، 2004م.
209. محمد الطاهر وعلي، التقويم البيداغوجي، أشكاله ووسائله، دار السعادة، 2005م.
210. محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة، التربية والتعليم، دار البعث للطباعة والنشر، قسنطينة، ج1، 1982م.
211. محمد المصري، العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، مجلة دمشق، المجلد 25، العدد 3 و4، 2009م.
212. محمد أمزيان ، تدبير جودة التعليم ، الرباط ، 2005 م .
213. محمد أمين وآخرون، تقويم تعليم الطالب الجامعي، 1983م.
214. محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، الجزائر، 2006م.
215. محمد تيسير سليمان العلي، الصلة بالله تعالى وأثرها في تربية النفس، دار البشير للنشر، السعودية، (د.ت).
216. محمد جان صالح، المناهج بين الأصالة والتغريب، دار الطرفين، مكة المكرمة، ط2، 1419هـ.
217. محمد جمال وآخرون، كيف نعلم أطفالنا، دار الشعب، بيروت.
218. محمد حسان سعد، التربية العملية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر للطباعة، ط1، 2000م.
219. محمد حسن العمايرة، أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، دار الميسرة، عمان– الأردن، ط1، 1999م.

220. محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2009م.
221. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2003م.
222. محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، القاهرة، ط4، 1973م.
223. محمد زياد حمدان، ترشيد التدريس، مبادئ وإستراتيجيات نفسية حديثة، دار التربية الحديثة، الأردن، 1985م.
224. محمد زياد حمدان، تقييم التعلم، أسسه وتطبيقاته، دار الملايين، بيروت، ط1، 1980م.
225. محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، الجزائر، ط2.
226. محمد شريف زكريا، التعليمات الإرشادية الخاصة بالخدمات المكتبية للمتعسرين في القراءة الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات.
227. محمد شفيق، العلوم السلوكية، دار الهناء، المكتبة الجامعية، الإسكندرية- مصر، 2002م.
228. محمد صابر سليم، يحي عطية سليمان وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان- الأردن، ط1، 1426هـ/ 2006م.
229. محمد عبد الرحمان عدس، فن التدريس، دار الفكر للطباعة، عمان- الأردن، ط1، 1998م.
230. محمد عبد الرؤوف الشيخ، دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد1، يوليو 2001م.

231. محمد عبد العليم مرسي، المعلم والمناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، الرياض، ط1، 1985م.
232. محمد عبد الغني حسن هلال، مهارات القراءة السريعة الفعالة، مركز تطوير الأداء والتنمية، مصر الجديدة، ط1، 2004– 2005م.
233. محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري، عمان– الأردن، ط2007م.
234. محمد عطية الأبراشي، أبو الفتوح محمد التونسي، الموجز في الطرق التربوية، دار النهضة، الفجالة، مصر، القاهرة، (د.ت).
235. محمد عوض الله سالم، أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي، القاهرة، ط2009م.
236. محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة.
237. محمد كامل الخطيب، اللغة العربية، القسم الأول أراء ومناقشات، منشورات وزارة الثقافة، ط1، 2004م.
238. محمد لعمارتي، البشير اليعكوبي، بناء الكفايات، مقابلة مع فليب بيرينو، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 27، 2004م.
239. محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، مقارنة تحليلية نقدية، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2002م.
240. محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار الميسرة، عمان– الأردن، ط1، 1420هـ/ 1999م.
241. محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 1420هـ/ 2000م.

242. محمد محمود محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار الشروق، بيروت، ط2، 2007م.
243. محمد موسى الشريف، الطرق الجامعة للقراءة النافعة، دار الأندلس الخضراء، ط6، 1425هـ/ 2004م.
244. محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم العامة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1989م.
245. محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعليمية (المفهوم، التشخيص، العلاج)، دار اليازوري العلمية، عمان– الأردن، ط2010م.
246. محمود السيد، طرائق التدريس في الجامعات، مجلة التعريب، العدد الثاني، دمشق، 1991م.
247. محمود عبد الحليم منسي، أحمد صالح، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، مركز الإسكندرية للكتاب، ط2007م.
248. محمود عبد الحليم منسي، التعلم، المفهوم، النماذج، التطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
249. محمود فندي العبد الله، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، عالم الكتب الحديث، إربد– الأردن، ط2007م.
250. مصطفى حجازي ، مفهوم الثقافة ، خصائصها ووظائفها منشورات المجلس القومي ، للثقافة العربية 1990.
251. مصطفى خليل الكسواني، إبراهيم ياسين الخطيب، زهدي محمد عيد، أساسيات تصميم التدريس، دار الثقافة، عمان– الأردن، ط1428هـ/ 2007م.
252. مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994م.

253. مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، أفريل 2006م.
254. منى إبراهيم اللبودي، صعوبات القراءة والكتابة، تشخيصها وإستراتيجيات وعلاجها، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2005م.
255. موحي محمد آيت، الأهداف التربوية، دار الخطابي للطبع والنشر، المغرب العربي، ط3، 1998م.
256. موفق بشارة وختام الغزو، مدى وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية إستراتيجيات التعلم وممارستهم لها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد 22، 2007م.
257. ميشال دوهلاي، التعليمية والبيداغوجيا، دار مارينور للنشر، الجزائر، مجلة معالم ، العدد 1 .
258. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1، 1980م.
259. ناجي تمار، طرق التدريس، مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح التربوي، باتنة– الجزائر، ط1، 1994م.
260. نايف خرما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 126، ط1978م.
261. نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2000م.
262. نجلاوي عبد الرحمان، أصول التربية الإسلامية، دار الخاني، الرياض– المملكة العربية السعودية، ط2، 1988م.
263. نصرة محمد عبد المجيد جلجل، العسر القرائي، دراسة تشخيصية علاجية، مكتبة النهضة المصرية، ط1، 1994م.

264. نصرة محمد عبد المجيد جلجل، تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كلية التربية، جامعة طنطا، 1993م.
265. نعيم عطية ، التقويم التربوي ، الهادف، دار الكتاب اللبناني ، بيروت .
266. نورمان ماكنزي، مايكل أروت، ترجمة: أحمد القادري، فن التعليم وفن التعلم، مكتبة جامعة دمشق، 1393هـ/ 1973م.
267. هاشم عواضة ، تقويم التعلم .
268. هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، دار صفاء، عمان، ط1، 1426هـ/ 2006م.
269. هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان– الأردن، ط1، 2005م.
270. هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الثقافة، عمان– الأردن، ط1، 2000م.
271. هيفاء حجار النجار، القراءة للأطفال هدية يومية، رسالة المكتبة، جمعية المكتتبين الأردنيين، المجلد1، العدد1، مارس 1996م.
272. وليد أحمد جابر وآخرون، طرق التدريس العامة، دار الفكر، عمان– الأردن، ط3، 1430هـ/ 2009م.
273. وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة، عمان– الأردن، ط1، 2003م.
274. وليد فتحي، الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط2007م.

275. وليم الخولي، الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي، معجم إنجليزي-عربي لمصطلحات علم النفس ومذاهبه وللأمراض العقلية ولكثير من المصطلحات الطبية والفلسفية، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1976م.

276. وليم عبيد، إستراتيجيات التعليم والتعلم، دار الميسرة، عمان، ط1، 1429هـ/ 2009م.

277. يحي حامد هندام ، تدريس الرياضيات ، دار النهضة العربية ، مصر 1982 م .

278. يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2000م.

279. يوسف ماهر إسماعيل، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، مكتبة الشقرى، الرياض، 1999م.

ب-المراجع باللغة الأجنبية:

280- Akil, Dictionary of psychology, English, Lebanon, Dar Red Arab, 1988.
Alain Gras, Sociologie de l'éducation- Texte fondamentaux ed, la rousse, paris, 1974.

281- Adolphe moyes thedéveloppement of educations inherten tiehcentuy,english Arabic glossary beirut lebanel, daredarb 1980 .

282- André Guillet, Développer les compétences, E, S, F, éditeur, Paris, 2eme édition .

283 - Berger Gaston, de la personnalite, call sup N8.

284- Bernard Charlot, la mystification pédagogique, ed, payot, Paris, 1976.

285-Bloom, B.S. Hastings.J.Tand Madaur, F.Hand Book, on, formative and summative, evaluation of student learning N.Y.Grow-Hill Book, company.

286-Borel Maissonny, Debray Ritzen, langage et dysorthographie, edition universitaire, Paris, 1973.

287-C. Berzia, Rendre opérationnelles objectifs pédagogique, ed, PUF, Paris, 1979.

288-Calefe Robert, the mind of the dyslexia, annals of dyslexia, vol, xx, 1983.

289- Charles Hadji, l'évaluation, règles du jeu, F.S.F, éditeur, Paris.

290 charpentier collin et scheurer de l'orientation au projet d' eleve, cite par R ynalfe lal .

291 Danial Hameline, les objectifs pédagogiques en formation, initiale et en formation continue éd, F.S.F, Paris, 1982.
292-Dechant E.V.I, inproving the teaching of reading New Delhi prentic- Hall of India prinate limited, 1969.
293-Deland-scheereviviane, faire echeuer faure, réussir, la compétence, minimale et son évolution édit PUF, Paris, 1989.
294-Demeur, Navet, Méthode pratique de rééducation de la lecture et de l'orthographe, 4eme, éd, de Boeck, Bruxelle, 1993.
295-Emmanuel Kant, réflexions sur l'éducation (traduction A. philomenko) éd, Vrin, Paris, 1989.
296- Encyclopedia Britannica, 1990, 15, the edition vol 4.
297-Eric Digest HE 504, learning disabilites on line, LDim, depth Beginning reading and phonological awareness for students with learn in disabilities.
298-G. le Boter inxavier, une pédagogie de l'intégreation 2eme édition de Boeck in université, 2001.
299- Gronlind, N.F, Measurement and teaching, New York, Mac, Millan, Company.
300- Guy le Boterf, cité par xavier Roegiers dans une pédagogie de l'intégration de Boeck université, Bruxelles, 2000.
301-Harris Albert, Jandsipay, ed word R, how to increase reading disability, Aguide to develop of mentaland renedial, Methods, New York, long mans, 8th, 1985.
302-Jacques Tardif, le Trans Fert des apprentissage, édition logiques, Montréal, 1999.
303-Je rômes , Bruner, le développemlent de l'enfant savoire avoir dire textes traduits et présentes par Michel de lean 2eme édition, P.U.F, France, 1991.
304-Jean- Marie Deketele, l'évalution des acquis scolaire: quoi? Pourquoi?, revue tunisienne des sciences de l'Education.
305-Joseph.F. Calla han and Leonard.H.Clark , teachingin, the Middele and Secondary, schools, FIFTH, New York, Mac Millan publishing company.
306-Le petit la Rousse illustre, édition la rousse, Paris, 2001.
307-Leplat.J, les habilités cognitives dans le travail, voir aussi www.jean,leplat.
308-Let hankhoi, l'éducation comparée, ed, Armond Colin Paris, 1981.
309-Lindgrem, Scott, D.E.N.Z.I, ennui and Pichman lyncirosideI rosined, and comparri sonsof develpment, NO, E61, 1985.

310-M. Barlow, formules et évaluer ses objectifs en formation, EDC, Lyon.
311-Margaret Rioux- Dolan et al, la pédagogie de différence appliquée aux classes multigrades MEN, Maroc, 1996.
312-Margaret W.M, Cognition John Wiley, sonsinc, New York, 2005.
313-Meirieuph, l'école mode d'emploi des méthodes actives à la pédagogie différenciée.
314-Montague Earl. J, Fundamantals of secondary class room, instruction columbus, Ochio, Charles E, Merrill publishing company, 1999.
315-Oliver Reboul, les valeurs de l'éducation, Ed, P.U.F, Paris, 1992.
316-P. Guillet, construire la formation, outils pour les enseignant et les formateurs édition, E.S.F.
317-Peretti André, Organiser les formations, hachette éducation, Paris, 1991.
318-Perrenoud. Ph, constuire des compétences des l'école, E.S.F, édition 1997, Paris.
319-Philippe Perrenoud, Invie pédagogique, N°12, Septembre- Octobre 1999.
320-R. Mager, comment définir les objectifs pédagogiques, Paris, 1971.
321-Renald Legendre, dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Paris, 1998.
322-Ruggiero Vincent. R, teaching thinking Across the curriculum, New York, Harper and Row publishers , 2002.
323-Sax.G, the use of standarized test in education why? Poplan (ed), education Washington, AERA.
324-V. Deland Scheere, simpson's taxonomy evaluation ineducation international progress, 1977.
325-Vogel Susan Ann, syntactic abilities in normal and dys lexia, children Baltimore university, Park Press, 1975.
326-Vogler Handily, history asan indicator of risk for, reading disability, journal of learning disability vol, 18 N07.

ج- الوثائق التربوية:

327- وزارة التربية الوطنية، الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016.

328 - وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009.

329- وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر، 2004.

330- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، أفريل 2003.

331- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

332- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، جويلية 2015.

333- وزارة التربية والتعليم، المعجم الوجيز، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1992.

د- المواقع الالكترونية:

334- http://elearn univ-ouargla-dz-/2013-2014.cours/FPSMRS/document.

335- http://nafhoom,ahlmonada.com/t92-topic.

336- http://educapsy.com/services/dyslexie عسر القراءة

الملحق رقم (01): ملحق المصطلحات

اللغة الإنجليزية	اللغة الفرنسية	المصطلحات
Educational	Educatif	التعليمية
Eductional process	Processus éducatif	العملية التعليمية
Pedagogy	La pédagogie	البيداغوجيا
Teacher / educator	l'enseignant	المعلّم
Leaener	l'enseigné	المتعلّم
Education	l'éducation	التربية
Curriculum	Le guide	المنهاج
Approach	L'approche	المقاربة
Competence	La compétence	الكفاءة
Teaching	L'apprentissage	التدريس
Arabic language	La langue arabe	اللغة العربية
Teaching goals aim / Target/ Objectives	L'apprentissage par objectifs	التدريس بالأهداف
Teatching competencies	L'apprentissage par compétences	التدريس بالكفاءات
Educational subject	La matière d'apprentissage	المادة التعليمية
Approach	Le guide	المنهج
Curriculum	Les guides	المناهج
Objective	L'objectif	الهدف
Feed back	Nutrition efficace	التغذية الراجعة
Behavioral aims	Les objectifs disciplinaires	الأهداف السلوكية
The process	L'opération	العملية
Studing	la scolarité	الدراسة
Toops	Les moyens	الأدوات
Teachehing Approach Comptencies	Les méthodes des	طرائق التدريس بالكفاءات

	apprentissages par compétences	
Eductional Assessment	La valorisation par éducatif	التقويم التربوي
Competencies Assessment	La valorisation par compétences	التقويم بالكفاءات

اللغة الإنجليزية	اللغة الفرنسية	المصطلحات
Learing	l'apprentissage	التعلّم
Eduction Pedagogics	L'enseignement	التعلّيم
Reading	La lecture	القراءة
The Efficient Teacher	l'instituteur compétent	المعلم الكفء
Educational Teaching Aids	Les moyens d'apprentissage	الوسائل التعليمية
Prospects Dimensions of Teaching	Perspectives d'enseignement	أبعاد التدريس
Educational Technology	La technologie d'enseignement	تكنولوجيا التعليم
Dyslexia	La difficulté des La lecture	العسر القرائي
Learning Difficulties	Les difficultés de l'apprentissage	صعوبات التعلّم
Communication Process	L'opération de communications	عملية الاتصال
Skills	Les compétences	المهارات
Language competence	La compétence linguistique	الكفاءة اللغوية
Method	La méthode	الطريقة
Learning Strategy	La stratégie d'apprentissage	إستراتيجية التعلّم
Educational Goals Objectives	Les objectifs éducatifs	الغايات التربوية
Dialognosis	Le diagnostique	التشخيص
Sitent Reading	La lecture silencieuse	القراءة الصامتة
Activities	Les activités	الأنشطة
Planning	Planification	التخطيط
Reading Aloud	Lecture à voix haute	القراءة الجهرية

Implementation Fuffillment	L'exécution	التنفيذ
Treatment Indicators	Les Indicateurs de traitement	مؤشرات العلاج
Prinmary Stage	L'étape primaire	المرحلة الابتدائية
Treatment Indicators	Les Indicateurs de traitement	مؤشرات العلاج
Measurement	Mesurer	القياس
Diagnostic Test	La Valorisation de diagnostique	التقويم التشخيصي

اللغة الإنجليزية	اللغة الفرنسية	المصطلحات
Problem Solving	Résoudre les problèmes	حل المشكلات
Situation	La situation	الوضعية
Ability	La capacité	القدرة
Modification	La Modification	التعديل
The Behavior	La conduite	السلوك
Aquisition	Acquisition	الاكتساب
Knowledge	Connaissance	المعارف
Experiences	Expérience	الخبرات
Repetition	Répétition	التكرار
Information data	Données	البيانات
Listaning	Ecouter	الاستماع
Understanding	Comprendre	الفهم
Final assessment	La valorisation finale	التقويم النهائي
Exams	Les examens	الاختبارات
Final competency	La compétence finale	الكفاءة الختامية
Intermi competency/ ics compalency	La compétence provisoire	الكفاءة المرحلية
The perfornance	Performance	الأداء

Communicative method	Méthode de dialogue	الطريقة الحوارية
Practice	Exercice	التمرين
The field	Domaine	المجال
Perception	Cognition	الإدراك
Project	Project	المشروع
Framing/ Ediling	Formulation	صياغة
Evalution	L'évaluation	تقييم
Content	Content	المحتوى
Enhancement	Intensification	التعزيز

اللغة الإنجليزية	اللغة الفرنسية	المصطلحات
Behavioral theory	Théorie comportementale	النظرية السلوكية
understanding	La compréhension	الفهم
Habits	Les traditions	العادات
Conditional reflex	Réflexe conditionnel	المنعكس الشرطي
Procedural reflex	Réflexe procédural	المنعكس الإجرائي
Training	L'entraînement	التدريب
Clairvoyance	Prédiction	الاستبصار
Models/ lagouts	Modèles	النماذج
Standards	Les mesures	المعايير
Qualities	Les adjectifs	الصفات
Reviewed campetence	Compétence revue	الكفاءة المستعرضة
The disturbances	Les perturbations	الاضطرابات
Recodiness preparation	Habilité	الاستعداد
Audio distrubance	Trouble auditif	الاضطراب السمعي

Cognitive disordev	Trouble cognitif	الاضطراب الإدراكي
Visucal disorder	Trouble visuelle	الاضطراب البصري
Lingnistic distrubance	Trouble langagière	الاضطراب اللغوي
The Sample	L'échantillon	العينة
Profession occupatin	Profession	المهنة
Competitive learning	L'apprentissage par concurrence	التعلم التنافسي
Ivdividial learning	L'apprentissage par individualiser	التعلم الفردي
Coaperation learning	Apprentissage coopératif	التعلم التعاوني
Learning Stages	Les étapes de l'apprentissage	مراحل التعلّم
Educational system	Le règlement éducatif	النظام التربوي
Family	La famille	الأسرة
School	Ecole	المدرسة
Educational Goals	Les objectifs éducatifs	الأهداف التربوية

اللغة الإنجليزية	**اللغة الفرنسية**	**المصطلحات**
Structural Theory	La théorie constructive	النظرية البنائية
Cognitive Theory	La théorie cognitive	النظرية المعرفية
problem solving situation	Méthode de résolution les problèmes	طريقة حل المشكلات
Project Method	Méthode de projet	طريقة المشروع
Method of Lasks Exploration	Méthode de des taches et l'exploration	طريقة المهام والاستكشاف
Formative Assessment	La valorisation de formation	التقويم التكويني
Evaluation Assessment	La valorisation de cognitive	التقويم التحصيلي
Mistakes/ Errors	Les fautes	الأخطاء

Evaluation Study	Etude valorisative	دراسة تقويمية
Exploration Study	L'étude d'enquête	الدراسة الاستطلاعية
Inventory	L'inventaire	جرد
Qualification/ Adjective	L'adjectif	الصفة
Replacement	Remplacement	الإبدال
Delete/ Skip/ Carcel	Supprimer	الحذف
Add	La complémentarité	الإضافة
Solutions	Les solutions	الحلول
The Cure/ Recovery	Les médiations	العلاج

الملحق رقم (02): الوثائق الإدارية الخاصة بالدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الشلف

مقاطعة - الشلف -

الشلف في: 2017/05/21

السيد: مدير المدرسة الابتدائية

مدرسة بن مهدية أحمد

الموضوع: ف/ إجراء الدراسة الميدانية

أنا الممضي أسفله السيد: **دحمان ميلود** مدير المدرسة الابتدائية **بن مهدية أحمد** أشهد أن السيدة: **حبار العالية** قد أجرت الدراسة الميدانية حول تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا من أجل نيل شهادة الدكتوراه. وهذا خلال الفترة الممتدة من **جانفي 2017** إلى غاية **ماي 2017** .

السيد مفتش الإدارة

السيد المدير

مدير المدرسة
م. دحمان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الشلف

مقاطعة - الشلف

الشلف في: 2017/05/21

السيد: مدير المدرسة الابتدائية

مدرسة عيدات محمد

الموضوع: ف/ إجراء الدراسة الميدانية

أنا الممضي أسفله السيد: **طويري ابراهيم** مدير المدرسة الابتدائية **عيدات محمد** أشهد أن السيدة: **حبار العالية** قد أجرت الدراسة الميدانية حول تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا من أجل نيل شهادة الدكتوراه. وهذا خلال الفترة الممتدة من **جانفي 2017** إلى غاية **ماي 2017** .

السيد مفتش الادارة

السيد المدير

مدير مدرسة ابتدائية
طويري إبراهيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الشلف
مقاطعة - الشلف

الشلف في: 2017/05/21
السيد: مدير المدرسة الابتدائية

مدرسة الشهيد محمد بيبي

الموضوع: ف/ إجراء الدراسة الميدانية

أنا الممضي أسفله السيد: **رحو عبد الله** مدير المدرسة الابتدائية **الشهيد محمد بيبي** أشهد أن السيدة: **حبار العالية** قد أجرت الدراسة الميدانية حول تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا من أجل نيل شهادة الدكتوراه. وهذا خلال الفترة الممتدة من **جانفي 2017** إلى غاية **ماي 2017** .

السيد مفتش الادارة

السيد المدير

0

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ملحقة المدرسة الأساسية
شريفي قدور – الشلف
المدير

مديرية التربية لولاية الشلف

مقاطعة - الشلف

الشلف في: 2017/05/21

السيد: مدير المدرسة الابتدائية

مدرسة شريفي قدور

الموضوع: ف/ إجراء الدراسة الميدانية

أنا الممضي أسفله السيد: **بلايطي ميلود** مدير المدرسة الابتدائية **شريفي قدور** أشهد أن السيدة: **حبار العالية** قد أجرت الدراسة الميدانية حول تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا من أجل نيل شهادة الدكتوراه. وهذا خلال الفترة الممتدة من **جانفي 2017** إلى غاية **ماي 2017** .

السيد المدير

السيد المدير
إمضاء : م. بلايطي

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	كفاءة المعلم المهنية ضمن بيداغوجيا الكفاءات	147
02	الفرق بين التقويم والقياس	160
03	الفرق بين التقويم التشخيصي والتكويني والتحصيلي	167
04	نسبة انتشار العسر القرائي حسب بعض الدول	281
05	أفراد عينة دراسة المعسرين والأسوياء السنة الأولى ابتدائي	298
06	أفراد عينة دراسة المعسرين والأسوياء السنة الثانية ابتدائي	298
07	أفراد عينة دراسة المعسرين والأسوياء السنة الثالثة ابتدائي	298
08	أفراد عينة دراسة المعسرين والأسوياء السنة الرابعة ابتدائي	299
09	توزيع أفراد عينة الأسوياء حسب الابتدائيات	299
10	توزيع أفراد عينة المعسرين حسب الابتدائيات	299
11	مجموع أفراد عينة الأسوياء العاديين والجيدين	302
12	مجموع أفراد عينة المعسرين الضعفاء والعاجزين	302
13	خصائص ومواصفات أفراد العينة حسب المدارس الابتدائية	303
14	عملية جرد الأخطاء	322
15	جرد الأخطاء المتعلقة بالأصوات المتشابهة وغير المتشابهة	334
16	جرد الأخطاء المتعلقة بالمفردات	337
17	مستويات القراءة عند التلاميذ	338
18	نوعية الأخطاء التي تتكرر عند التلاميذ	340

فهرس الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مزايا التعلم في مقابل الأنواع الأخرى من التعلم	33
02	الأصول والأسس النظرية لعلم تكنولوجيا التعليم	46
03	تصنيف أدجار ديل لوسائل التعليمية التعلمية	54
04	تصنيف دونكان السباعي للوسائل وتكنولوجيا التعليم	56
05	تصنيف حمدان الثنائي لوسائل وتكنولوجيا التعليم	57
06	تصنيف زيتون حسن حسين للوسائل التعليمية	58
07	تصنيف محمد محمود الحيلة للوسائل التعليمية من حيث وظيفتها	59
08	المكونات الرئيسية للتدريس كنظام	68
09	التدريس كعملية اتصال	69
10	العلاقة بين التدريس والعلوم الأخرى	70
11	مستويات الأهداف التربوية من حيث السعة والشمول	73
12	مكونات وأبعاد التدريس	74
13	مكونات وعناصر عملية التدريس	76
14	مراحل عملية التدريس من وجهة نظر د. محمد زياد حمدان	79
15	مراحل عملية التدريس من وجهة نظر د. جابر عبد الحميد وزملائه	82
16	مراحل عملية التدريس من وجهة نظر د. كمال زيتون	85
17	نموذج مراحل عملية التدريس عند كل من ونج وورولرسون	86
18	مراحل عملية التدريس عند أمسترنج ودينتون وسافاج	87
19	مراحل عملية التدريس عند هايمان وشولتز	88
20	مراحل عملية التدريس عند ديك وكاري	89
21	مجالات الأهداف التربوية	116
22	الترتيب الهرمي للأهداف التربوية في المجال المعرفي	117
23	مستويات المجال الوجداني	118

24	مستويات المجال النفس حركي	119
25	أبعاد الكفاءة الأساسية للمعلم	127
26	مكونات الكفاءة	128
27	مركبات الكفاءة	130
28	مراحل حل المشكلة	135
29	مجالات التقويم التربوي	184
30	فهم متطلبات التقويم التربوي	186
31	مفهوم القراءة حسب فتحي الزيات	197
32	مفهوم القراءة حسب كريمان بدير وإميلي صادق	198
33	مفهوم القراءة حسب نبيل حافظ	199
34	مفهوم القراءة حسب أحد الباحثين وفي معناها اللغوي	202
35	مفهوم القراءة حسب حنا غالب	203
36	مفهوم العسر القرائي حسب مركز تقييم نمو الطفل	245
37	مفهوم العسر القرائي حسب ليندجرين وزملاؤه	246
38	مفهوم العسر القرائي وخصائصه	249
39	مفهوم العسر القرائي حسب ديفيد جرانت	251
40	مفهوم العسر القرائي حسب موسوعة مكميلان لأسرية	254
41	مفهوم العسر القرائي حسب بورال ميسوني	255
42	مفهوم العسر القرائي حسب الجمعية الوطنية	257
43	أنواع العسر القرائي	261
44	العوامل المسببة لاضطرابات الكلام	269
45	عوامل اضطراب لانتباه الانتقائي	271
46	عوامل صعوبات القراءة	272
47	نظام التشخيص عند هاريس وسباي	277
48	مراحل التشخيص	278

49	مؤشرات العسر القرائي	279
50	أهم المدارس الابتدائية وأفواجها التربوية	296
51	العينة الإجمالية للدراسة الحالية	297
52	أفراد عينة دراسة الأسوياء حسب كل ابتدائية	300
53	أفراد عينة دراسة المعسرين حسب كل ابتدائية	300

فهرس الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	ملحق المصطلحات	379
02	ملحق الوثائق الإدارية الخاصة بالدراسة الميدانية	386

الموضــوع	الصفحة
شكر وتقدير	
مقدمة	أ-ب-ج-د-ه
مدخل : تحديد المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالموضوع	
1- التربية	3
2- البيداغوجيا	6
3- التعليمية	7
4- اللغة العربية	10
5- المنهاج	12
6- المقاربة بالكفاءات	14
7- المرحلة الابتدائية	18
الفصل الأول: تعليمية اللغة العربية "قراءة في المفاهيم"	
المبحث الأول: التعلم والتعليم	
I- التعلم مفهومه وعوامله وخصائصه	
تمهيد	
1-1- مفهوم التعلم	24
1-2- تعريف التعلم	25
1-3- عوامل التعلم	27
1-4- خصائص التعلم	29
1-5- العوامل المؤثرة في التعلم	30
1-6- أنواع التعلم	31
1-7- طرائق التعلم	33
1-8- مراحل التعلم	37
1-9- صعوبات التعلم	38

1-10- إستراتيجية التعلم 38
1-11- أهمية إستراتيجية التعلم 39
II-التعليم مفهومه ونظرياته
تمهيد
2-1- مفهوم التعليم 40
2-2- نظريات التعليم 41
2-3- تكنولوجيا التعليم 43
2-3-1- مفهومها 43
2-3-2- النماذج التعليمية في إطار مفهوم تكنولوجيا التعليم 44
2-3-3- الأصول والأسس النظرية لتكنولوجيا التعليم 46
2-4 الوسائل التعليمية التعلمية 47
2-4-1- مفهومها 47
2-4-2 مراحل تطور الوسائل التعليمية 48
2-4-3- أنواع الوسائل التعليمية 50
2-4-4- تصنيف الوسائل التعليمية 53
2-4 5- أهمية الوسائل التعليمية 59
2-4-6- صفات الوسيلة الجيدة ومقوماتها 60
2-4-7- شروط انتقاء الوسائل التعليمية 61
2-4-8- مصادر انتقاء الوسائل التعليمية 61
2-4- 9- أسس استخدام الوسائل التعليمية 62
المبحث الثاني: مناهج تدريس اللغة العربية
I- التدريس مفهومه وأهدافه وأبعاده
تمهيد
1-1- مفهوم التدريس 66
1-2- أهداف التدريس 71

1-3- أبعاد التدريس 73
1-4- أسس التدريس وخصائصه 74
1-5- العوامل المؤثرة في التدريس 75
1-6- عملية التدريس 75
1-7- عوامل تحسين عملية التدريس 89
II- طرائق التدريس مفهومها وأنواعها
2-1- مفهوم طرائق التدريس 90
2-2- الطريقة الجيدة في التدريس 95
2-3- مواصفات طريقة التدريس الناجحة 96
2-4- العوامل المؤثر في اختيار طريقة التدريس 97
2-5- مكونات إستراتيجية التدريس 97
2-6- صفات المدرس ومعايير نجاحه في التدريس 98
2-7- شروط المعلم الكفء 99
الفصل الثاني: التدريس وفق منهاج المقاربة بالكفاءات
المبحث الأول: من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات
I- الأهداف التربوية، مفهومها وأهميتها ومستوياتها وتصنيفاتها
تمهيد
1-1- مفهوم الأهداف التربوية 107
1-2- أهمية الأهداف التربوية 109
1-3- مستويات الأهداف التربوية 109
1-4- تصنيفات الأهداف التربوية 115
II- التدريس بالكفاءات، الدواعي والنظريات والأهداف
تمهيد
2-1- دواعي اعتماد المقاربة بالكفاءات 120
أ- الدواعي الفلسفية السياسية

ب-الدواعي العلمية البيداغوجية
2-2- نظريات تأسيس المقاربة بالكفاءات 121
2-3- أهداف المقاربة بالكفاءات 123
2-4- الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها 124
2-5- أنواع الكفاءة 126
2-6- أبعاد الكفاءة 127
2-7- مكونات الكفاءة 128
2-8- خصائص الكفاءة 128
2-9- مركبات الكفاءة 129
2-10- طرائق التدريس بالكفاءات 131
2-11- خصائص التدريس بالكفاءات 142
2-12- متطلبات نجاح إستراتيجية التدريس بالكفاءات 144
2-13- الكفايات والمهارات الضرورية لمعلم اللغة العربية 144
2-14- دور المعلم ضمن المقاربة بالكفاءات 146
المبحث الثاني: التقويم التربوي
I- التقويم التربوي مفهومه، وأهميته وأنواعه وأسسه
تمهيد
1-1- مفهوم التقويم التربوي 151
1-2- مفهوم القياس 158
1-3- الفرق بين القياس والتقويم في العملية التعليمية 159
1-4- أهمية التقويم ووظائفه 160
1-5- أنواع التقويم التربوي 162
1-6- أسس التقويم 168
1-7- وسائل التقويم 172
1-8- مجالات التقويم 182

1-9- متطلبات التقويم 184
1-10- مراحل التقويم 186
1-11- اتجاهات التقويم 187
1-12- التقويم التربوي وعملية التدريس 187
1-13- خطوات عملية التقويم 188
II- التقويم التربوي في ضوء منهاج المقاربة بالكفاءات
2-1- المبادئ المنهجية في ظل المقاربة بالكفاءات 190
الفصل الثالث: القراءة
المبحث الأول: القراءة
I- القراءة مفهومها، وأسسها وأهميتها
تمهيد
1-1-مفهوم القراءة 196
1-2-أسس تعليم القراءة 204
1-3-العوامل الداخلية والخارجية المساعدة على القراءة 205
1-4-مراحل القراءة 206
1-5-أهمية القراءة وأهداف تدريسها 213
II- القراءة أنواعها وطرق تدريسها
2-1- أنواع القراءة 216
2-2- الطرق العامة في تدريس القراءة 223
2-3- أساليب تدريس القراءة 232
2-4- المهارات المطلوبة في عملية القراءة 234
2-5- دور المدرسة والأسرة في تنمية الميل للقراءة 237
2-6- دور المعلم في تنمية الميل للقراءة 239
المبحث الثاني: صعوبة تعلم القراءة (العسر القرائي)
I- العسر القرائي: مفهومه وأنواعه وأسبابه ومظاهره

1-1- تعريف العسر القرائي 243
1-2- أنواع العسر القرائي 260
1-3- النظريات المفسرة لصعوبات القراءة أو العسر القرائي 262
1-4- الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات القراءة أو العسر القرائي 264
1-5- مظاهر صعوبات القراءة 273
II- العسر القرائي: تشخيصه ومؤشراته
2-1- تشخيص العسر القرائي 276
2-2- مؤشرات العسر القرائي 278
2-3- نسبة انتشار العسر القرائي 280
2-4- الانعكاسات السلبية لصعوبات القراءة 281
الفصل الرابع: دراسة تقويمية للقراءة
1- منهج الدراسة 287
2- أهداف الدراسة 288
3- أهمية الدراسة 289
4- الدراسة الاستطلاعية وأهدافها 289
5- عينة الدراسة الاستطلاعية 290
6- أدوات جمع البيانات 305
7- الحلول العلاجية 342
خاتمة 345

قائمة المصادر والمراجع : **350**
الملاحق 379
الفهارس
فهرس الجداول 392
فهرس الأشكال 394
فهرس الملاحق 398
فهرس الموضوعات 400

الملخص:

تهدف إصلاحات المنظومة التربوية الجديدة إلى تحسين عملية التعليم وتوسيع مجالاته، وذلك بإعادة النظر في طرائق تدريس اللغة العربية، وإدخال تعديلات على محتويات المناهج الدراسية، والغرض من هذه الاصلاحات هو النهوض بمستوى الأداء اللغوي وتنمية المهارات، وتمكين المتعلمين من بناء كفاءات ومعارف أوسع ثابتة ووجيهة قابلة التجنيد في الحياة العامة، وتحقيق التطور العلمي والتكنولوجي ومسايرة العصر.

الكلمات المفتاحية:اللغة العربية، المنهاج، المقاربة بالكفاءات.

Résumé :

L'objectif primordiale de la nouvelle méthodologie de l'éducation est l'amélioration d'apprentissage de la langue arabe ainsi la consolidation du niveaux de l'apprenant toute basant sur les points suivants la perfection de la maitrise de la langue arabe développer les compétences des apprenants se bénéficier des informationsaquises dans le domain d'apprentissage la vie quotidienne, ainsi être ajour et savoir utiliser convenablement les progrès scientifiques et technologiques modernes.

Mots clés: La langue arabe, méthodologie,l'approche parcompétence.

Abstract:

The aim of the new educationalis to improve the educationalprocess and expandits scope by revising the methods ofteachingarabic and introducingamendment to the content of the curriculum.

The purpose of thesereformsis to improve thelevel of linguistic performance and developskills and enablelearners to buildcompetencies and knowledge of a broad and stable and worthy of recruitment in publiclife, and to achievescientific and technologicaldevelopment and to keep pace with the times.

Keywords: ArabicLanguage, Curriculum, CompetencyApproach