الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد - تلمسان -

الملحقة الجامعية -

لغتية-

2016-2015

قسم اللغة والأدب

لعربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر لغة و أدب عربي

تقويم تدريس اللغة العربية والتحصيل الدراسي لذى تلميذ الطور الأساسي

- القراءة أنموذجا -

إعداد الطالبة :

أسماء حدوش

إشراف الأستاذ

ذ.سعيد بن عامر

لجنة المناقشة:

ذ: بوشيبة عبد القادر - رئيسا -

أ: سمير الزياني - مناقشا-

ذ:سعيد بن عامر – مشرفا -

السنة الجامعية:

1437 - 1438 هـ / 2015 – 2016م

دعـــاء

يا رب أنا لا أخشى البناء ولكن أخشى الوقف جامدا

يا رب لا تدعني أصاب بالغرور إذا نجحت

ولا أصاب باليأس إذا فشلت

بل ذكرني دائما بالفشل

هو التجربة التي تسبق النجاح

يا رب علّمني أنّ التسامح هو أكبر مراتب القوة

ومنّ حبّ الانتقام هو من مظاهر الضّعف.

يا رب إذا جرّدتني من المال أترك لي ثروة الأمل

وإذا جرّدتني من نعمة الصّحة أترك لي قوة الإيمان.

يا رب... إذا أسأت إلى الناس أعطني شجاعة الاعتذار

وإذا أساء إلي الناس أعطني شجاعة العفو

يا رب.. إذا نسيتك لا تنساني

ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي

وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه

وأدخلني في عبادك الصالحين

آمين

شكـــر و تقديـــر

بسم الله الرّحمن الرّحيم:

إنّ الله لذو فضل على النّاس ولكنّ أكثرهم لا يشكرون).

صدق الله العظيم

الحمد لله القدير الذي أنعم علينا بنعمة العلم ونسلّم على نبيّنا عليه أفضل الصلاة والسّلام.

نتقد بالشكر الجزيل إلى الّذي طالما سهر معنا، ولا يبخل علينا بما تمليه مسؤوليات الإشراف من الإرشادات والتوجيهات النّيرة، الأستاذ المشرف: " سعيد بن عامر"، وعملا بقوله صلّى الله عليه وسلّم: (من صنع إليكم معروفاً فكافئوه فإن لم تجدوا ما تكافئوا منه فادعوا له حتّى تروا أنّكم كافأتموه). فلا يسعنا إلى أن ندعوا له بأن يجازيه الله وأن يجعل من عمله هذا في ميزان حسناته إنّه سميع عليم.

فألف شكرٍ لك يا سيّدي على سعة صدرك وتحمّلك لمتاعب التّصحيح حفظك الله، كما أتقدّم بالشكر الجزيل للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الذين سيتحملون عناء قراءة مذكرتي وتقويمها.

إلى كل أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها.

نتقدم بالشكر إلى كلّ من ساعدنا في إنجاز هذا العمل.

إهداء

❖ باسم الخالق الذي أضاء الكون بنورالبهي وحده أعبد، وله وحده أسجُد خاشعاً شاكراً لنعمته وفضله في إتمام هذا الجهد.

❖إلى صاحب الفردوس الأعلى وسراج الأمّة المنير وشفيعها النّير البشير محمد صلى الله عليه وسلّم فخراً واعتزازاً

❖كلمات حب وإعزاز..... كلمات ودٍّ و وداد، كلمات منسوجة بخيوط من حريرنطوقة بماءِ الذّهب من تلك التي تُبعَثُ من شفاف قلبي وروحي وعقلي.

❖إلى من به أكبر وعليه أعتمدُ ...إلى شمعةٍ متقدة تُنير ظلمة حياتي.إلى من بوجوده أكتسبُ قوةً ومحبّةً لا حدود لها.

❖ إلى من عرفت معمعنى القوّة والتشجيع.

❖ أهدي هذا العمل إلى كلٍ من عائلتي.

❖ إلىكلّ من أضاء بعلمه عقل غيره.

❖ وأهذى بالجواب الصّحيح حيرة سائليه.

❖ فأظهر بسماته تواضع العلماء.

❖ وبرحابته سماحة العارفين.

❖ إلى الشموع التي ذابت في كبرياء.

❖تُنير كلّ خطوة في دربنا لتدلّل كلّ عائقا أمامنا.

❖كانوا رسُلٌ للعلم والأخلاق

❖ شكرا لكم جميعا.

❖ هاجليّسأطيعشكرَ الشّمس لأنّها أضاءت الدُّنيا ، لكِنّي سأُحاول ردَّ جميلكمْ بأن أكون كما أردتُموني إنسانيةً قبل أن أكون مهنيّة.إلى الذي تفضّل بإشراف على هذا العمل فجزاه الله عنّا كلَّ خيرٍ فلهُ منال التقدّي والاحترام

أسمر أوحدروش

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

اللهم صلي على محمد وال محمد

بسم الله الرحمن الرحيم

" وما أوتيتم من العلم إلاّ قليلا"

صدق الله العظيم

وقال تعالى:

"قالوا سبحانك لا علم لنا إلاّ ما علّمتنا إنّك أنت العليم الحكيم"

قول مأثور لعماد الأصفهاني:

"إنّي رأيت أنّه لا يكتب إنسانا كتابا في يومه إلاّ قال لو غيرت هذا لكان أحسن، ولو زيد لكان أفضل، ولو ترك ذلك لكان أجمل"

وهذا من عظم العبر وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر.

مقدمة

بـــــــــــــــــسم الله الرحمـــــــــــــــــن الرحيـــــــــم:

الحمد الله الّذي خلق الإنسان وعلّمه البيان، وأنزل القرآن، بلسان عربي مبين، ثم الصّلاة والسّلام على المبعوث رحمة للعالمين، إمام البلغاء وسيّد الفُصحاء، الّذي أوتي الحكمة وفصّل الخطاب، وبعد:

إذا كان من بين أهداف العملية التعليمية اليوم هو العمل على خلق الإنسان المتعلّم المُبدع الواثق من نفسه وقدراته، فإنّ ذلك يتطلّب العمل على خلق اتّجاهات نفسية إيجابية لدى المتعلّم نحو ذاته أوّلاً كصورة من صور التوافق النّفسي، ونحو الموضوعات الخارجية المُحيطة به ثانياً، وهذه لا يُمكن التعرُّف عليها بشكل واضح وفعَّال إلاّ من خلال عملية تقويمية قياسية فعّالة لما تحصّل عليه المُتعلّم من أرصدةٍ فكريةٍ وثقافيةومعرفية، لكلّ مرحلة من مراحل تعلُّمه.

فالتّقويم عنصر أساسي لقياس مستوى الكفاءة والتأكُّدِ من درجة التّأدية، وهو ضروري لكلّ تقدُّمٍ أو نُمُوٍّ، وفي علوم التربية والتّعليميات التطبيقية لا تُستغنَى عنه أيّ طريقة مهماكانت توجّهاتها النّظرية و المنهجية، فهويُساعد على توليد الملكات، وخلق المهارات وتحسين الأداء، ورفع المردود في جميع شؤون الحياة، فما بالك بميدان التّربية والتّعليم حيث يقوم –التقويم-بدورٍ فعَّال في تطوير العملية التّعليمية، إذ عن

طريقه يمكن التمييز نقاط القوّة والضُّعف في أيّ برنامج تعليمي في مختلف المراحل والمستويات التّعليمية، وقد أثبتت مختلف الممارسات التربوية مدى أهمّية هذا الموضوع وضرورته لكلِّ عناصر العملية التعليميةالتي تشمل المعلّم والمُتعلّم، والمنهاج، وطرق التدريس، وأساليب التقويم، لّذاي يتميّز خاصة لدى المرحلة التّعليمية الابتدائية التي تُعتَبَر حجر الأساس في العملية التّعليمية.

فقد انصبّ اهتمامي بهذه المرحلة إيماناً بضرورة التقويم اللّغوي في وقت مبكّر، فأحسن مرحلة لذلك هي المرحلة الابتدائيةّى لا يستمرّ الضّعف اللّغوي في المراحل المتقدّمة، إذ لا حظنا أنّه على الرّغم من الكمّ الهائل لساعات التدريس والمواد التي يتلقّاها تلميذ المرحلة الابتدائية خلال السنوات الخمس، فإنّ مستوى المتعلمين في نهاية المرحلة لا يعكس حجم المجهودات المبذولة، فهو تلميذ يعجز عن القراءة وحتّى الحروف في بض الحالات، وعن الكتابة الصّحيحة، فمعارفه اللّغوية وكيفية استعماله لأبسط أشكال الفصحىلا تعكس ملمح المتعلّم في نهاية المرحلة الابتدائية، فالمتعلّم يُعاني ضعف كبير في السّيطرة على أبسط مهارات اللّغة وعناصرها.

فقد ارتأيت من باب الدراسة والبحث أيضا الرّغبة فيأن تكون مذكرة تخرّجي لها صلة بهذا الجانب فكان «تقويم تدريس اللّغة العربية والتحصيل اللّغوي لذى التلميذ –الطور الأساسي - القراءة أنموذجا» عنوان مذكرتي لهذه السنة.

ومن أهمّ الأسباب التي دفعتني لاختياره؛ منها ما هو موضوعي كونه يتعلّق بعالم التلميذ، فالاعتناء به أمرٌ ضروري من النّاحية اللّغوي لأنّ التلميذ لا يخلقُ لغةً من العدم، وقد دعانا الفضول العلمي إلى اكتشاف طريقة اكتسابه للغة، ومنها ما هو ذاتي كون التّعليمية لها أهمّية في مستقبلنا المهني، إلى جانب أنّي أريد الإلمام وإعطاء لمحة لكلّ أنشطة المرحلة الابتدائية، كوني تناولت نفس الموضوع في مذكرة اللّيسانس التغير في الأنموذج فقط.

مجيبة عن إشكالية عامّة تمثلت في: «هل يرقى تلميذ الطور الاساسي إلى قراءة النّص قراءة مسترسلة؟ وهل تحصيله الدّراسي يتماشى وملمح الخروج لتلميذ الطور الابتدائي؟ وهل التقويم يُحيلنا إلى الضعف الذي يواجهه التلميذ في اكتسابه اللّغوي؟».

ناهجة في كلّ هذا منهجيًليتّخذًا تطرّقت فيه لأهمّ المفاهيم والمصطلحات، ووصفيا من خلال دراستي للحالة.

معتمدة في كل هذا على مجموعة من المراجع والمصادر، ومن أهمّها:

أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها لعبد الفتّاح حسن البجّة.

- إستراتيجيات تدريس اللّغة العربية لبليغ حمدي إسماعيل

- تخطيط المنهج وتطويره للحسن هاشم و القايد شفيق.
- التربية وعلم النّفس، تكوين المعلمين.

فاقتضت خطّة العمل أن يقع هذا البحث في شكل تَصَوُّرٍ عام وثلاثة فصول، تناول الفصل الأول مدخل نظري للمصطلحات والمفاهيم محتوي على مبحثين، المبحث الأول: علاقة التعليمية باللّسانيات التطبيقية ومنطوياً على مطلبين، والمبحث الثاني: تعليمية النّشأة والتطوّر وهو كذلك منطوٍ على مطلبين.

أمّا الفصل الثاني فخصّصناه للعملية التعليمية التعلّمية متناولا أربعة مباحث كل مبحث ينطوي على مطلبين، فخصّصت المبحث الأول: لتطوّر عملية التدريس، مأّا المبحث الثاني: فللتّحصيل اللّغوي واكتسابه عند المتعلّم، أما المبحث الثالث: فخصّصناه لآلية تعليمية القراءة، أمّا المبحث الرّابع: فلتقويم العملية التعليمية.

أمّا الفصل الثالث فخصّصته للدّراسة الميدانية، متناولا مبحثين، الأوّل: مرحلة جرد و تصنيف، أمّا الثاني: فمرحلة التّحليل والاستنتاج.

واختتمت مذكرتي هذه بخاتمة وأهمّ ما توصّلت إليه من نتائج.

ولكن بحثي هذا لم يَخْلُ من جلّ الصعُّوبات التي يواجهها أي باحث، ومنها كثرة المادّة، ولكن حاولت تخطيها وتمّ ذلك بتوفيق من الله عزّ وجلّ وبفضل أستاذنا المشرف الذي أنار لي الدّرب بتوجيهاته وأفكاره، فجزاه الله خيراً .

الفصل الأول:

مدخل نظري إلى المصطلحات والمفاهيم

المبحث الأول: علاقة التعليمية باللسانيات التطبيقية

إن التّعليمية العامّة وتعليمية اللّغات خاصّة أصبحت في الفكر اللّساني المعاصر، من حيث أنّها المجال المتوخي لتطبيق الحصيلة المعرفية للنّظرية اللّسانية، وذلك باستغلال النتائج العلمية والمعرفية المحقّقة في مجال البحث اللّساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللّغات[1].

فيعود ظهور التّعليمية "Didactique" في الفكر اللّساني المعاصر إلى " مكاي" "MF.MAKEY" الذي بعث من جديد المصطلح القديم "dedactique"للحديث عن المنوال التّعليمي من خلال تساؤل أحد الدّارسين قائلا: «لماذا لا نتحدّث نحن أيضا عن تعليمية اللّغات " Didactique des langues " بدلا من اللّسانيات التطبيقية "La linguistique applique" فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللّبس ويعطي لتعليمية اللّغات المكانة التي تستحقّها»[2].

فقد فتح هذا السؤال المجال الواسع لتكثيف البحوث من أجل إعطاء هذا العلم استقلاليته عن باقي العلوم الأخرى، فقد عرف هذا المصطلح عند ظهوره اختلافات في دلالته، فقد كان في بعض الدول يشير إلى كلّ من علم النّفس اللّغوي،

(1) دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات-، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، ص2002، ص(130).

(2) L'inguistique appliqués et didactique des langues, Denis Gérard, Paris, colin armand, P 09.

وعلم النّفس التربوي، بينما مثلا في بلجيكا يرادف " البيداغوجيا" في وقتنا الرّاهن فهو العلم الذي يهتمّ بتعليم اللّغات، وتعلّمها وطرق اكتسابها، فقد استفاد هذا العلم من علوم أخرى مثلا: علم اللّسان بمختلف فروعه (اللّسانيات العامّة) علم النّفس العام واللّغوي، علم الاجتماع، وعلم النّفس التربوي، كما استفاد علم تعليم اللّغات من اللّسانيات البنيوية والنّحو التوليدي، حيث أصبح المربّون المنشغلون بتعليم اللّغات يتأثّرون بالنظريااللّسانيات البنيوية، وهذا ممّا أدّى إلى التأثر المتزايد النّاتج عنه ظهور العديد من المناهج في تعليم اللّغات وهي مبنية على نظريات لسانية[1].

غير أنّ أصحاب الدّراسات اللّسانية أقرّوا أنّ اللّسانيات التطبيقية هي الجسر الواصل بين العلوم التي تعالج النشاط اللّغوي الإنساني[2]، فقد نشأت تعليمية اللّغات في بداياتها مرتبطة باللّسانيات التطبيقية، مهتمّة بطرائق تدريس اللّغات.

ومن أجل التعرف بعد هذا على علاقة اللّسانيات بمجال تعلّم اللّغات لا بدّ من الإشارة إلى جملة المسلمات منها: المعلومات اللّغوية صنفان:

- معلومات متعلّقة بالمتكلّم متصلة بملكته اللّغوية، فلكلّ إنسان استعدادات على الفعل اللّغوي يحملها منذ ولادته، ثمّ يكتسب عادات وآليات وصيغ عملية تمكّنه من تعلّم اللّغة واستعمالها وفق مقتضيات التواصل[3].

(1) محاضرات في اللّسانيات التطبيقية، لطفي بوقربة، جامعة بشار، الجزائر، ص(07).
(2) فقه اللّغة في الكتب العربية، عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، 1972، ص(12).
(3) اللّسانيات: مجلة في علم اللّسان البشري، معهد العلوم اللّسانية والصوتية، جامعة الجزائر، العدد 04، 1973-1974، ص(21).

➢ معلومات متعلّقة بعالم اللّسانيات وهي معرفة علمية و نظرية بحتة تتألف من مجموع نظريات ومسلّمات.

فمن خلال هذان الصنفان من المعلومات والمعارف يبدوا هناك خلاف بينهما في أمور ثابتة بغض النظر عن اختلافهما، فهما مدخلان أساسيان لمعرفة علاقة علم اللّسانيات بعلم تعليم اللّغات.

فاللّسانيات علم نظري يسعى إلى الكشف عن حقائق اللّسان البشري، وعلم تعليم اللّغات هو علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللّغات سواء كانت الفطرية أم المكتسبة.

وبالنظر والتأمّل يتضح لنا مدى العلاقة والارتباط بينهما، فكلاهما يحتاجان لبعضهما البعض، فاللّساني يجد في حقل تعليم اللّغات ميدانا عمليا لاختياره لنظرياته العملية، وفي ميدان تعليم اللّغات بناء طرقه وأساليبه على معرفة القوانين التي أثبتها علم اللّسانيات الحديث.

المطلب الأوّل: العملية التعليمية من منظور لساني

إنّ ما سمح للّسانيات بولوج حقل اكتساب اللّغة هو:

- ازدهار اللّسانيات التطبيقية ولاسيما في حقل تعليم اللّغات سواء عن تلقين الطفل قوانين لغته التي اكتسبها بالأمومة أو عند تعليم اللغة لغير الناطقين بها.
- بروز علم النّفس التربوي كفنّ ظهرضمن فنون اللّسانيات العامّة، حيث يدرس كيف تطفوا مقاصد المتكلّمَوايَاهُ على سطح الخطاب في شكل إشارات لسانية تنصهر في اللغة.
- بروز علم التحكيم الآلي وما أضفي إليه من ترابطات مع اللّسيلات الخاصّة، وهو ما أدّى إلى فحص طرق اكتساب الكلام.

وهكذا نجد طَبِيعْيَاتَعْكِفَ اللّسانيات على قضايا تعلم اللّغة وحصُولِ الكلام فعملت على ربط مراحل هذا الاكتساب لدى الطفل بمراحل نشوء اللّغة أصلا، ولذلك فإنّ الإفادة من النظرية اللّسانية في مجال تعليم اللّغات يؤدّي إلى تقاطع منهجي بين اللّسانيات العامّة وعلم النّفس التربوي من جهة وطرائق التلقين البيداغوجي من جهة أخرى، وفي ظلّ هذه التوأمة المنهجية يتحدّد الإجراء التطبيقي للسانيات التطبيقية، إذ أنّه يتمحور حول مباحث تتعلّق بثلاثة عناصر أوّلية هي: المتعلّم، المعلّم، طريقة التعليم[1].

(1) دور اللّسانيات في تعليم اللّغة العربية وتطبيقاتها على الطور الابتدائي، بن قطاية بلقاسم، ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، كلية الآداب واللّغات، ورقلة، سنة 2010/2009، (المدخل).

كما تبين لنا سابقا وجود علاقة وطيدة بين اللّسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغات، فقد استندت الدّراسات في هذا الحقل إلى مبادئ تؤسّس للعلم الذي يمكن له أن ينعت باللّسانيات التطبيقية في تعلم اللّغات، لذلك فإنّ من هذه المبادئ نجد[1]:

المبدأ الأول:

يتمثل في إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللّغة وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي وهذا بإقرار البحث اللّساني نفسه، والذي يقوم على وصفه وتحليله للظاهرة اللّغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين (نظام اللّغة المنطوقة والمكتوبة)[2]؛ إذ أنّ تعليمية اللّغات تهدف إلى إكساب المتعلّم مهارة التّعبير.

المبدأ الثاني:

يتمثل في الدّور الذي تقوم به اللّغة بوصفها وسيلة اتّصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم، فمن هنا فَتُعَلِّمُ اللّغة يُسهل عليه اكتساب المهارات اللّغوية المختلفة بإدماجه في الوسط اللّغوي، وهي ضرورة بيداعوجية لا بدّ من توافرها لتحقيق النّجاح المتوخّي من تعلّم للّغة عامّة.

المبدأ الثالث:

يتعلّق بمبدأ شمولية الأداء الفعلي للكلام، لذلك فإنّ أغلب الطّرائق التّعليمية هي طرائق سمعية بصرية أي لها دور تحقيق التواصل اللّغوي.

(1) دراسات في اللّسانيات التطبيقية، أحمد حساني، مرجع سبق ذكره، ص(131).

(2) مدخل إلى اللّسانيات، محمد محمد يونس، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، ط1، 2004، ص(15).

المبدأ الرابع:

يتمثل في الطّابع الاستقلالي لكلّ نظام لساني وفق الإعتباطية المميّزة و التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية، دلالية، تركيبية، تتميّز بها عن سائر الأنظمة اللّسانية الأخرى، ولذلك فإنّ العمليةالتّعليمية النّاجحة تقتضي إدماج المتعلّم في الوسط الاجتماعي للّغة المراد تعليمها.

ومن هنا يظهر لنا أنّ اللّسانيات العامّة أثّرت على نظرية تعليم اللّغات وتعلّمها في مجالات متعدّدة[1]:

- **قاد التمييز المنهجي بين اللّغة واللسان والكلام إلى منظور ديداكتيكي يرى أنّ ممارسة الكلامتعلّم للّغة يقود إلى التحكّم في النّسق اللّغوي العام.**
- **الانطلاق من نظرية الاّ ليل اللّغوي، الذي قاد المبدأ إلى توظيف بدائل منهجية جديدة في تعليم اللّغة مثل: «استعمال الإشارات والحركات (طريقة حدسية)، والصور والوسائل السمعية البصرية»، فقدتوجه الاهتمام إلى عناصر غير لغوية لتعليم اللّغة، لأنّ اللّسانيات بدورها اهتمّت في أبحاثها بالدليل اللّغوي (السيميولوجيا)، وتطورت نتيجة ذلك طرائق جديدة في تعليم اللّغات من أبرزها الطريقة السمعية البصرية.**

---

(1) اللّسانيات التطبيقية في العالم العربي، محمود إسماعيل صيني، مقال منشور في كتاب " تقديم اللّسانيات في الأقطار العربية"، دار الغرب الإسلامي، الرّباط، 1987، ص(218).

- توجّه الاهتمام إلى الجملة كأساس لتعليم اللّغة وتعلّمها، فقد ظلّت لسانيات الدلّيل والجملة مهيمنة على التفكير الدّيداكتيكي من خلال التركيز على بني الجملة والتحويلات داخلها.

وللّسانيات العامة دور في تقديم الأدوات المعرفية لنظرية تعليم اللّغات يقول "كوردر": «إنّ بين أيدينا زاداً ضخماً من المعارف المتعلّقة بطبيعة الظاهرة اللّغوية وبوظائفها لدى الفرد والجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها، وعلى معلّم اللّغات أن يستنير بما تمدّه به اللّسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللّغوية»[1].

ولذلك أصبح حقل اللّسانيات يشكّل مصدراً مرجعيّاً أساسيّاً في البحث الديداكتيكي اللّغوي، وتكمن أهمّية هذا الحقل على مستويين:

- على مستوى تنظيري، حيث أنّ اللّسانيات تقدّم لديداكتيك اللّغات إطارا مفاهيميّا لإدراك وفهم وتفسير قضايا تعليم اللّغة وتعلّمها.
- على مستوى ميتودولوجي(*) (طرائق التعليم) حيث أنّ مناهج اللّسانيات تفيد نظرية تعليم اللّغات في تصوّر وبناء وضعيات ديداكتيكية.

(1) مدخل إلى اللّغويات التطبيقية، كلودير، ترجمة: جمال صبري، مجلة اللّسان العربي، المغرب، م14، ج1، د.س، ص(64).

(*) الميتودولوجي (النظرية الميتودولوجية): فالتعريف الإجرائي لها هي النظرية العلمية بناء نسقا فكريا يتدرج من مقدمات وصولا إلى نتائج.

فطريقة التدريس غالبا ما تنطلق من نظرة خاصّة لطبيعة اللّغة وتصوّر معيّن لاكتسابها وتعلّمها وتعليمها، مع الأخذ في الاعتبار طبيعة الإنسان المتعلّم وأساليب اكتسابه المعرفة وفق تأثيرها في سلوكه.

إنّها تنطلق من مداخل أو مذاهب معيّنة، تحكم خطّتها وأنشطتها وتدريباتها، وتصوغ المبرّرات لهذه الخطوات وتلك الأنشطة والتدريبات، وهذه المداخل تستند إلى نظريات لغوية ونفسية وتربوية.

المطلب الثاني:نظريات تعلّم اللّغة

إنّ العملية التعليمية تستدعي تهيئة المواقف ومشاريع العمل، كما تستدعي العمل على تزويد الطلاب بالمهارات العلمية والعملية؛ فيجب أن تحقّق المنظومة التربوية ما تواجه به إستراتيجيات الإدراك ومن هنا وجب صوغ مهام و أهداف وغايات ولابد الأخذ بها، والاستشهاد بالطرائق ومبادئ النظريات وها هنا نعرض بعض نظريات اكتساب اللّغة وتعلّمها حول اللّغة واكتسابها، ومعرفة هذه النظريات يساعد على اختيار طرائق وإستراتيجيات التدريس المناسبة للمتعلمين على مختلف أعمارهم، ومن أهمّ هذه النظريات نجد:

أولا: النظرية السلوكية

كان مفهوم السلوك في هذه النظرية يدور حول مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي، وبالتالي يكون المعنى هو الارتباط القائم بين

المثير القادم من المحيط الخارجي والاستجابة اللّفظية للفرد، وتفترض النظريات السلوكية عامّة أنّه ينبغي أن تولي الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس، ومن هنا فهذه المدرسة تركّز على مجموعة من المفاهيم أهمّها[1]:

1. سلوك الإنسان المتعلّم:

إنّ الفرد يتعلّم السلوك السّوي وغير السّوي، وهذا التعلّم ناتج عن نشاط معيّن يقوم به الفرد وأنّ هذا السلوك يمكن تعديله أو تغييره من خلال التدعيم والتعزيز.

2. المثير والاستجابة:

بموجب النظرية السلوكية إذا كانت الأمور سليمة يكون السلوك سويّا والعكس صحيح، وعل هذا الأساس فإنّه لا بدّ في الإرشاد التربوي وغيره من مجالات الإرشاد النّفسي ضرورة دراسة المثير والاستجابة وما يتخلّل ذلك من عوامل شخصية وجسمية وعقليّة واجتماعية.

3. الدّافـــــــــــــــع:

الدّافع شرط أساسي لكلّ تعلّم، فلا تعلّم دون دافع، وكلّما كان الدّافع قويّا زادت فعالية التعلّم أي مثابرة المتعلّم عليه واهتمامه به، ومن هذه الدّوافع ما هو فطري ينتقل إلى الفرد عن طريق الوراثة البيولوجية فلا يحتاج الفرد إلى تعلّمه واكتسابه، مثل:

(1) دروس في اللّسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط7، د.س، ص(29).

الجوع، العطش،. ومنها ما هو مكتسب أي يكتسبه الفرد نتيجة لخبراته اليومية أثناء تفاعله مع بيئته الاجتماعية مثل: احترام الذات.

4. التّعزيز (التدعيم):

التدعيم هو التّقوية، والتدعيم أي أنّ سلوك المتعلّم سوف ينزع إلى تكرار نفس السلوك مثل: قيام ابنك بتصرف ترضى عنه فتثني عليه وتشكره، فتَكَوَّنُ لديهرغبةً في تكرير نفس السلوك.

5. الانطفـــــــاء:

هو عكس مبدأ التدعيم والتعزيز، وهو ضعف واختفاء سلوك المتعلّم إذا لم يمارس أي نشاط، حيث أنّ الانطفاء هو إثارة دون تدعيم ، ويتلخص في أن هذه الاستجابة تتضاءل حتى تزول بالتدريج[1]، مثل: شخص تصدر عنه تصرفات غير مناسبة فمن وسائل التعامل مع هذا السلوك هو تجاهله حيث يفيد في تغيير السلوك وتعديله ممّا يؤدّي إلى الكفّ عن ممارسة هذا السلوك.

6. التعميـــــــــــــــم:

التعميم وهو انتقال أثر المثير والموقف إلى مثيرات ومواقف أخرى تتشابه معه، أي أن الفرد ينزع إلى تعميم استجابته على استجابات أخرى تشبه الاستجابة المتعلّمة،

(1) منتدى العلوم الإنساني، جامعة البويرة، الجزائر، من الموقع الإلكتروني: http://cuburia.3oloum.org

مثل: عندما يمدح أستاذ سلوك طالب ما نجد هذا الطالب يميل إلى تكرار نفس السلوك ويمكن تعميم هذه السلوكيات المرغوب فيها لبقية الطلبة.

7. التّعليم بالتّقليد والمحاكاة:

عادة ما يكسب الأفراد سلوكهم من خلال مشاهدة نماذج من البيئة وقيامهم بتقليد، حيث يتعلّم الفرد السلوك عن طريق الملاحظة، فالطّفل يبدأ بتقليد الكبار ويقلدون بعضهم بعضا، فمحاكاة السلوك المرغوب عن طريق الملاحظة يعتمد على الانتباه والحفظ واستعادة الحركات[1].

ورأى "ثورندايك" أن: «التّعليم في هذه النظرية يكون عن طريق إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الدّاخلية التي يثيرها المنبّه، و الأعصاب الحركية التي تشبه العضلات، فتعطي بذلك استجابة الحركة باعتماد قانون المران وقانون الأثر.» [2]

ثانيا: النظرية البنائية

النظرية البنائية هي نظرية تهتمّ بالعمليات المعرفية الدّاخلية للمتعلّم وتهيئ بيئة التعلّم لتجعل المتعلّم يبني معرفته بنفسه خلال مروره بخبرات كثيرة تؤدّي إلى بناء المعرفة الذّاتية في عقله، أي أنّ نمط المعرفة يعتمد على الشّخص ذاته فما يتعلّمه

(1) مجلة سلسلة التكوين التربوي "نظريات التعلّم –المتعلّم في جماعة الفصل"، الرباط، ط2، عدد2، 1996، ص(7و8).

(2)دروس في اللّسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، مرجع سبق ذكره، ص(22).

"أحدثُ موضوع معيّن يختلف عمّا يتعلّمه "أحد آخر" عن نفس الموضوع، وبعد وصول المعلومة للطّالب يبدأ بالتّفكير فيها ويصنّفها في عقله ويبوّبها ويربطها مع متشابهاتها إن وجدت، وهكذا إلى أن يصبح ما تعلّمه ذا معنى ومغزى، وفي هذه اللّحظة نقول أنّ المتعلّم تعلّم شيئا وبالتّالي يصبح الطّالب أو الفرد قادرا على استخدام هذه المعلومة في حياته أو في توليد معرفة جديدة، فيصبح المتعلّمين للمعلومة لا مستهلكين لها فحسب[1].

أي أنّ النظرية البنائية بما تحتويه من فلسفة تربوية تقدّم تعلّما أفضل وحبّذا تطبيقها في العلوم المختلفة الإنسانية والتطبيقية والرّياضية، وعلى هذا يحتّم علينا عدم تقديم المعلومات على طبق و من ذهب للمتعلّمين بل يجب تكليفهم بعمل ما للحصول على المعلومة والعمل لها وجود قدراً من الدّافعية لضمان استمرار الطّلاب في العمل مع مراعاة استعداداتهم الذهنية[2]؛ والمتعلّم في ضوء البنائية يبني المعرفة بصورة تتّسم بالفردية الشّديدة معتمدا على معارفه الموجودة بالفعل، ومعتمدا على خبرات التّدريس الرّسمية[3].

(1) الاتجاهات الحديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، أحمد النجدي ومنى سعودي و علي راشد، دار الفكر العربي،القاهرة، د.ط، 2005م، ص(65).

(2) إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلّم، عالم المكتب، القاهرة، د.ط، 2003، ص(30).

(3) الأنشطة الإثرائية وأثرها في تدريس الرّياضيات، المجلس الأعلى للجامعات، د.ط، د دار طبع، د.2001، ص(1-55).

ثالثا: النظرية المعرفية

كان الأساس العلمي لتعليم اللّغات حتّى السنوات الماضية ذا طابع سلوكي يقوم على فكرة أنّ تعلّم اللّغة في المقام الأوّل قضية اكتساب مجموعة من العادات اللّغوية، فليس صحيحا ما قامت به المدرسة السلوكية في علم النّفس والمدارس اللّغوية الوصفية من أنّ اللّغمجرّد استجابات لمؤثّرات، فالعبارات الجاهزة التي ينطبق عليها هذا الأمر محدود جدّا، والكفاءة اللّغوية أبعد مدى من هذه الرّؤية[1].

يقول العالم النمساوي "جان بياجيه"وهو مؤسّس هذه النظرية: «والنظريات المعرفية في تفسيرها للتعلّم تؤكّد على أهمّية الروابط الموجودة بين سلوكات الأفراد وكلّ من أفكارهم وخبراتهم السّابقة وقدراتهم العقلية مثل أساليبهم في التّفكير والتذكّر والإدراك وما شابه ذلك».

فيلجأ أصحاب هذه النظرية إلى استخدام لغة وتعابير واصطلاحات تختلف عن تلك التي يستخدمها السلوكيون وأنّهم بدلا من التكلّم عن المثير والاستجابة والتعزيز فإنّهم يتكلّمون عن الذاكرة والإدراك والانتباه والمعنى وتنظيم الأفكار[2].

(1) دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، مرجع سبق ذكره، ص(24).

(2)مبادئ علم النّفس، أبي عبد الرّحمن عدسو ذ نايف القطامي، د دار نشر، د بلد، ط2، سنة 2002 ، ص(65-67).

وقد تمّ تضمين معالجات مختلفة في تفسير التعلّم من وجهة النّظر المعرفية وكلّ ذلك التقليب والمعالجة والتدوير بهدف الإلمام بأساليب تفسير التعلّم من وجهة نظر فيقعر وإعداد المواد المعرفية بطريقة مناسبة تناسب كلّ الطلبة في الصّف [1].

كما أنّ لهذه النظرية اهتماما بإستراتيجيات المعرفية باعتبارها ترتبط إلىحدّ كبير بالبنية المعرفيّة من ناحية أخرى والتي من خلالها يحدث ما يلي:

- الانتباه الانتقائي للمعلومات التي تستقبل
- التفسير الانتقائي للمعلومات التي تستقبل.
- اعمال التفكير وإعادة صياغة المعلومة وبناء تراكيب معرفية جديدة.
- تخزين هذه التراكيب في الذّاكرة والاحتفاظ بها لحين الحاجة إليها.
- استرجاع واستفادة المعلومات السابق تخزينها بما يتلاءم مع طبيعة الموقف أو الاستشارة .

وعلىغرار هذا فإنّ العملية التربوية تتخذ وسائل خاصّة من أجل تحقيق أهدافها ولا نغالي إذا قلنا أنّ من أهمّ الوسائل المعتمدة على الإطلاق هي المناهج التربوية، ومن هنا تأتي أهمّية تطرّقنا إلى المناهج المتّبعة من أجل تحقيق أهداف العملية التعلمية.

(1)النظرية المعرفية في التعلّم، أ.د يوسف محمود القطامي، دون دار نشر، دون بلد، د.ط، سنة 2013، ، ص(132).

مناهج تعلّم اللّغة:

إنّ مناهج تعلّم اللّغة متعدّدة فلكلّ منها طريقتها الخاصّة في التبليغ، واعتبارا لذلك فإنّ تحسين الأداء التربوي يرتبط أشدّ الارتباط بحسن المنهج المعتمد في تدريس اللّغة، ومراعاة كيفية تطبيق ذلك المنهج في وسط المتعلمين، بمراعاة المستويات اللّغوية والفروق الفردية والتكامل بين المواد وحسن تسلسلها [1].

فمن خلال استعراض معنى المنهاج في بعض القواميس العربية (لسان العرب، قاموس المحيط، معجم الوسيط) نجد أنها مأخوذة من " نهج" ومنهاج بمعنى الطريق الواضح، وجاء في منجد اللّغة كلمة نهج، ونهج الرّجل نهجاً بمعنى انبهر، ومنه أنهج فلانا بمعنى ينهج أي يلهث وكذلك نهج الأمر أبانه، وقد وردت في القرآن الكريم في سورة المائدة في الآية رقم 48: ﴿ جَعَلْنَا شَرْعَةً و مِنْهاجاً).بمعنى الطريق الواضحة التيْلُ َ فيها ولا غموض.

أمّا اصطلاحا: فهو مجموعة من المواد الدّراسية وموضوعاتها التي يتعلّمها التلاميذ، وهذا هو المفهوم التقليدي للمنهج، حيث فهمه الدّارسون على أنّه الكتاب المدرسي.

أوّلا: المنهج التقليدي

(1)دروس في اللّسانيات التطبيقية. صالح بلعيد، مرجع سبق ذكره، ص(29).

إنّه المنهج العتيق الذي يقع الاعتماد فيه على المعلّم باعتباره أساس عملية التعلّم، والمتعلّم وعاء تصَبُّ فيه المعلومات لا غير، فالطريقة ترتكز على أنّ المالك الوحيد للمعرفة هو المدرّس، ومن هنا يمكن تحديد ركائز هذا المنهج في الخطوات التالية:

- المعلّم مالك المعرفة التلميذ مستقبل سلبي
- المعلّم مرسل على الدّوام التلميذ مستقبل على الدّوام
- المعلّم مهذّب ومرشد التلميذ وعاء
- العلاقة التواصلية علاقة إعطاء الأوامر وانتظار الردود
- التركيز على المتعلّم لا على المعلّم [1].

ولقد اعتمدت المناهج القديمة وسائل تعتمد الطريقة الجزئية في التدريب وخاصّة القراءة، كما وقع التركيز على ذاكرة التلميذ كونها خزّاناً تصبُّ فيها المعلومات، أضف إلى ذلك ما يدرّس من مواد دون مناقشة وفهم.

ظهرت بعذلك مناهج وطرائق تنتقد استبدادية المدرّس للتلميذ وتعطي الحقّ للمتعلّم من التواصل الفعّال على المدرّس أن يكون سلبيًّا بمعنى أن يحدّد دوره في التوجيه والإرشاد والمساعدة إذا أبدى التلميذ رغبة في ذلك" [2].

ثانيا: المنهج البنيوي

(1)دروس في اللّسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، مرجع سبق ذكره ، ص(30،31).

(2)نظريات التعلّم، خالد المير وآخرون، المتعلّم في جماعة الفصل، سلسلة للتكوين التربوي، الرباط، ط2، العدد6، 1996، ص(91).

البنيوية جاءت كمدرسة تمتلك جملة من الخصائص كردّ فعل على المناهج اللّغوية، وبخاصّة طريقة تعليم النّحو والترجمة [1]، أفادت بوضعها التمارين البنيوية التي لعبت دورا مهمّا في استضمار المتعلمين للضوابط اللّغوية، حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلّم على استعمال مكثّف للّغة وتثبيت السّلوكات اللّغوية، بخلق آليات للاستعمال المألوف حيث ثم تجاوز المرحلة التقليدية التي كانت مرحلة تعتمد جمع شتات المفردات دون تطبيق، ولقد اعتمدت التدريبات التي تستهدف اكتساب المتعلّم مهارة ما عن طريق التدريب المكثّف والمتواصل للبنية المدروسة قصد ترسيخها وتطبيقها في صيغ متعدّدةإذ يلجأ إليها المدرّسون لتلبية بعض الحاجيات التعليمية، وفي منظورها تنظر إلى عملية التعليم على أنّه لكي يكون سهلا ومنظّماً يجب أن نقدّم للمنعلّم البُنى الأساسية الأكثر استعمالاً ويكون فيه الانطلاق من درس مسموع أو مرئي مسموع وعلى شكل عرض أو حوار.

كما تعتمد على صيغ متعدّدة ومتنوّعة(التبديل والإعادة والرّبط) لتسهيل العملية التعليمية "التمارين البنيوية التي تعتمد على استبدال شيء بشيء أو تحويله بأي طريقة كانت، وهو جدّمفيد في اكتساب هذه الآليات بشرط أن تكون مجرّد تكرار بل تحويلا حقيقيّا على مثال سابق يتطلب التأمّل والتصرّف المحكم في البنى اللّغوية [2].

ثالثا: المنهج الاتصالي

(1) معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبد اللطيف الفاربي وآخرون، سلسلة علوم التربية، الرّباط، ط2، سنة 1994، ص(138).

(2) الأسس العلمية واللّغوية لبناء مناهج التعليم ما قبل الجامعي، عبد الرحمن الحاج صالح، المجلة العربية للتربية، تونس، العدد02، 1985، ص(26).

إنّما نظرية الاتّصال أو الظّاهرة الاتّصالية والتي هي قديمة لكنّ الاهتمام بها بدأ حديثاً، وأصبحها حدودها وأدواتها، أمّا نظرية الاتّصال الّتي تعنينا فهي جزء من هذه النظرية الشاملة فهي سلوك بشري يتخذ طابع النّسق ويستند إلى فكر معيّن ليؤثّر في غيره أو كلّ سلوك بشري أو تصرّف إنساني يُؤثّر في غيره، ومن خلال هذا نرى أنّ العملية الاتّصالية في البعد العام تعني تبادل الأفكار والمعلومات بين الأفراد في إطار حوار هادف وأدواته هي الأنظمة المتعدّدة وتتكوّن هذه العملية مثل [1]:

- **مرسل:** وهو الباث للرّسالة باعتماد الرموز عبر اللّغة.
- **مرسل إليه:** الذي يستهدف من عملية النقل الاتصالية تفكيك الرسالة الكلامية
- **رسالة:** موضوع النقل الاتّصالي.
- **القناة:** الوسيلة المعتمدة في النّقل (الكتاب، الإشارة، وسائل تقنية القديمة والحديثة).
- **المرجع:** يتكون من السياق/ موقف الاتصال.

المبحث الثاني: التعليمية النشأة والتطور

شهد التعليم خلال السنوات الأخير جهودا مكثّفة ومعتبرة بهدف تحسين الفعل التربوي، وقد انتهت تلك الجهود إلى حقيقة تتمثل في ضرورة فهم العملية التعليمية أكثر من قبل القائمين عليها، كما ينبغي الإحاطة بأقطابها والمتمثلة في: المعلّم و المتعلّم،

(1)المختارات الشعرية وأجهزة تلقينها عند العرب من خلال المفصليات وحماسة أبي تمّام، إدريس بلمليح، منشورات كليّة الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة رسائل وأطروحات، الرباط، رقم22، 1995، ص(19).

والمحتوى، بغية إدراك العلاقة التي تربط كلّ قطب بالآخر، فإنّ أهمّية الدور الذي يؤدّيه كلّ عنصر من هذه العناصر الثلاث والأثر البالغ الذي يحدثه كل طرف في الآخر أوجد في المجال التربوي ما صار يعرف بالتّعليمية[1].

المطلب الأوّل: تطور مفهوم التعليمية وأركانها

أوّلا: تطور مفهوم التعليمية

كلمة تعليمية "Didactique" اصطلاح استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن، وحديث بالنّظر إلى الدلالات التي ما انفكّ يكتسبها حتى وقتنا الرّاهن[2].

نظام من الأحكام المتعلّقة بعملية التعليم والتعلّم، فهي علم من علوم التربية مبني على قواعد ونظريات مرتبطة بالمواد الدّراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها، اعتمادا على الحاجات والأهداف والوسائل المعدّة وأساليب تبليغها للمتعلمين ووسائل تقويمها وتعديلها.

وهي مصدر صناعي لكلمة " تعليم"ومشتقّة من علّم أي وضع علامة أو مارة أو سمة من السمات.

أمّا في اللّغة الفرنسية "Didactique " هي صفة اشتقّت من الأصل اليوناني "Didaktitos" وتعني " فلنتعلّم"، أي يعلّم بعضنا البعض، أو أتعلّم منك

(1) المجلة الجزائرية للتربية، مجلة تربوية علمية، دورية تصدرها وزارة التربية الوطنية، العدد2، مارس سنة 1995، ص(43،63).

(2)وحدة التعليمات، التعلمية التطبيقية موجهة لطلاّب السنة الرّابعة، شعبة اللّغة والأدب العربي، المدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانية، نادية تيجال، بوزريعة ، ص(60).

وأعلّمك، وكلمة "Didasko " و تعني أتعلم، و"Didaskien" تعني التعليم وقد استخدمت بمعنى فنّ التّعليم[1].

وكانت تطلق على نوع من اشّعر الّذي يشرح معارف علمية أو تقنية وتطوّر مدلولها ليعني فنّ التّعليم، وهكذا فهي لا تختلف عن العلم الذي يهتم بمشاكل التعليم والمُتعلّم في حين تركز التعليمية على المعارف[2].

استمرّ مفهوم التعليمية كفنّ للتّعليم أوائل القرن التاسع عشر حيث ظهر العالم والفيلسوف الألماني " فريد بريك" ، "هيربرت" (1770-1841) الّذي وضع الأسس العلمية التّعليمية كنظرية للتعليم [3].

أما في القرن التاسع العشر وبداية القرن العشرين ظهر تيّار التربية الجديدة بزعامة "جون ديوي" (1952-1959)فأكّد هذا التيار على أهمّية النّشاط الحي الفعّال للمتعلّم في العملية التّعليمية واعتبر التعليمية نظرية للتعلّم لا للتعليم [4].

هذه النظرية تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخصّ النّشاطات المتعلّقة بالتّعليم فقط أي كلّ ما يقوم به المعلّم من نشاط[5].

التعليمية عملية تكاملية تتفاعل فيها الأطراف المتعدّدة والمطلوب أن تتفاعل متجمّعة بشكل إيجابي كي تحقّق أهداف التّعليم، وأطراف العملية التعليميةيُقْصَدُ بها

(1) علم التدريس-الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، عبد القادر لورسي، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014م-1436هـ، ص(19).
(2) المجلة الجزائرية للتربية، مرجع سبق ذكره، ص(66).
(3)وحدة التعليمات، نادية تيجال و عبد الله قلّي، مرجع سبق ذكره، ص(06، 07).
(4) علم التدريس، عبد القادر لوريسي، مرجع سبق ذكره، ص(20).
(5)وحدة التعليمات، نادية تيجال وعبد الله قلّي، مرجع سبق ذكره، ص(06، 07).

هنا هي تلك الممارسة البيداغوجية التي تهدف إلى تأهيل المتعلّم لاكتساب مهارات لغوية قوّية مختلفة[1].

فكثيرا من الدّارسين يعترفون بصعوبة الديداكتيك "Didactique" خارج تقاطعه مع مجالات أساسية هي (الإيبستيمولوجيا "Epistemologies"، البيداغوجيا "Pedagogies"، السيكولوجيا"Psychologies")، وفي دراسة مونوغرافية بعنوان: " الديداكتيك مادّة " la Didactique d'une discipline"،"يعرّف"ج.ك غانيون" "J N Gagnon" :«الديداكتيك باعتباره:

- تأمّل وتفكير في طبيعة المادّة وكذا في طبيعة وغايات تعلّمها.
- صياغة فرضياتها الخاصّة انطلاقا من المعطيات التي تتجدّد وتتنوّع باستمرار لكلّ من علم النّفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع.
- دراسة نظريةتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريس تلك المادّة».

وقد درج معظم الدّارسين المهتمّين بهذا الحقل حاليا على التّمييز في الديداكتيك بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما، الديداكتيك العام والديداكتيك الخاصّ ، أمّا الديداكتيك العامّة "Didactique général" فيهتمّ بكلّ ما يجمع بين مختلف مواد التدريس أو التكوين، وذلك على مستوى الطرائق

(1)دروس في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، د.ط، د.س، ص(133، 134).

المتّبعة، ولعلّ ما جعل هذا الصّنف من الدّيداكتيك يقصر اهتمامه على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد

أمّا الديداكتيك الخاصّ "Didactique spéciale"أو ديداكتيك مادّة فيهتمّ بما يخصّ تدريس مادّة من مواد التكوين من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصّة بها[1].

إذن فالتّعليمية تعني دراسة عملية النّقل والاكتساب الخاصّة بميدان معيّن من هذه المادّة والعلوم المجاورة التي تتفاعل معها، فالتّعليمية تعبّر عن مقاربة خاصّة لمشكلات التّعليم، فهي تشكّل حقلا معرفيّا قائما بذاته، فهي تفكير في المادّة العلمية بغية تدريسها في ظلّ نوعين من المشكلات:مشكل متعلّق بالمادّة في حدّ ذاتها ومشكل مرتبط بالفرد في وضعية تعلّم.

ثانيا: أركان العملية التعليمية

العملية التعليمية عملية تكاملية تتفاعل فيها أطراف متعدّدة، والمطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف متجمعة بشكل إيجابي كي تحقّق أهداف التعليم، وأطراف العملية التعليمية هي:

(1)دراسات في اللّسانيات التطبيقية، أحمد حسان، مرجع سبق ذكره، ص(133، 134).

1) المنهج وما يتصل به من أطراف ومحتوى وطرائق تدريس وتقويم:

المنهج، بيّن واضح، وهو النّهج، منهج "كنهج" و "منهج" الطّريق، وأنهج الطرائق، وضح واستبان وصار نهجاً واضحا بيِّناً [1].

ويراد بمناهج البحث الطّرق التي تسيّر عليها العلماء في علاج المسائل والتي يصلون بفضلها إلى ما يرمون إليه من أغراض[2].

وعرّفه كثير من الباحثين التربويين، فنجد " ديلا نديشر" 1980 والذي عرّفه بأنّه: «مجموعة من الأنشطة المخطّطة من أجل تكوين المتعلّم ، ويتضمن الأهداف وكذلك تقويمها و أدواتها (الكتب المدرسية) والاستعدادات المتعلّقة بالتكوين الملائم للمدرّسين [3]».

ويتضمن المنهاج إضافة إلى الموضوعات الدّراسية، توجيهات تربوية غايتها تقديم المساعدة للمعلّم على أداء مهمّته بنجاح، فيبيّن له ألوان النشاط الإجباري والاختياري منها، ووضعه من اختصاص السلطات التعليمية، لكن على المعلّم أن يكيّف تفاصيل موضوعاته حسب الوسط البيئي حتّى يتلاءم مع قدرات التلاميذ أو الطلبة[4].

---

(1) لسان العرب، ابن منظور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، ج2، 2003، ص(447).

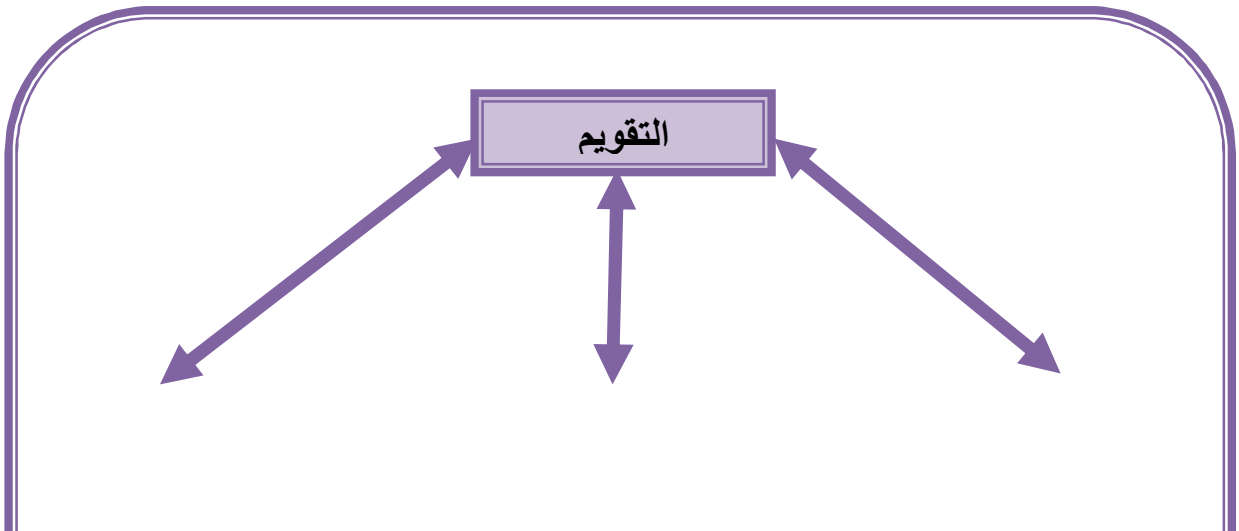
(2) علم اللّغة، علي عبد الرحمن وافي، دار النهضة، مصر ط7، 1972، ص(33).

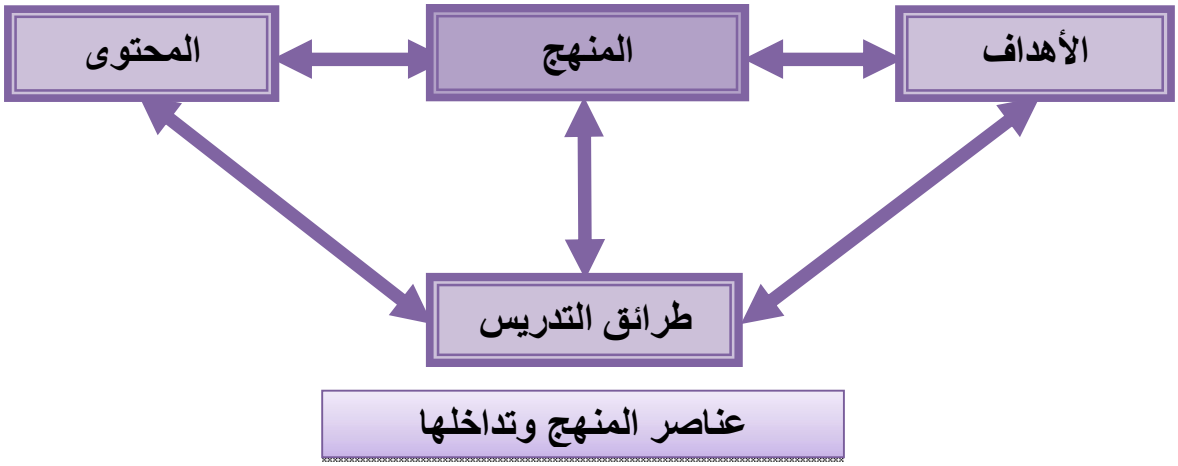
(3) التربية العامة، عبد الله قلّي و فضيلة خناشي، المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني، ص(63-65).

(4) التربية وعلم النفس –تكوين المعلمين-، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، السنة الثانية، الديوان الوطني للتكوين والتعليم عن بعد، 2007، ص(86).

فمن هنا لا يمكن حصول التعلّم من دون محتوى ولا يمكن اختيار محتوى من دون أهداف تعلّم، ولا يمكن تنفيذ محتوى وتحقيق أهداف دون طرائق تدريس تُعتَمد لتحقيق أهداف المنهج ولا يمكن معرفة مدى نجاح المنهج ومستوى تحقيق الأهداف دون تقويم، وتأسيسا على هذه الحقائق فإنّ هذه العناصر تُشكّل بمجموعها عناصر المنهج، وقد حدّدها "تايلور" بأربع عناصر :

- الأهداف وهي التي في ضوئها يتم اختيار محتوى المنهج.
- المحتوى.
- طرائق التدريس.
- التقويم.





وقد حدّ د هذه العناصر في ضوء إجابة التساؤلات التالية:

ما هي الأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها؟

ما هي المعارف والخبرات المطلوب توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟

كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات وتمكين المتعلّم منها؟

كيف نعرف أنّ الأهداف تحقّقت؟[1]

2) المعلّم وما يتصل به من إعداد أكاديمي ومهني تربوي ومستوى تأهيلي:

(1) المناهج التعليمية، محمد هاشم فالوقي، مفهومها و أسسها وتنظيمها (مجلة).

للمعلّم مكانة بارزة ودور مهّم في صنع الحياة وتشكيلها ورسم مستقبلها، وقد أكّد التراث الإنساني ,و الدينيهذه المكانة لحاجة بني البشر إلى المعلّم الموجّه والقائد والهادي إلى طرق المعرفة، وممّا يدلّ على رفعة هذه المكانة أنّ الله تعالى جعل الأنبياء معلّمين لبني البشر.

إذ جعل آدم أوّل المعلّمين، وآخرهم من الأنبياء الرّسول الأعظم الحبيب محمّد صلّى الله عليه وسلّمثمّ يأتي دور الآباء ، كافيا لتعليم الأبناء، فدعت الحاجة إلى ظهور المعلّمين المحترفين لمهنة التّعليم، ولعلّ أسبقهم في ثراثنا العربي الإسلامي المؤدّبون الذين خصّهم خلفاء المسلمين بالرّعاية والاهتمام والتقدير، وقد حفل التراث العربي بما يؤكّد دور المعلّم فيحياة الأمّة، وبناء المجتمع، فقد اهتمّ العرب بالعلم وتلقّي المعرفة من معلّمين أكفّاء يتمتعون بعلم غزير وخلق رفيع وقدرة عالية على تمكين المتعلّمين من المعارف وقد دلّت على ذلك آدابهم ومآثرهم ما يعكس ذلك الاهتمام والتقدير للمعلّم ودوره في حياة الأمّة ، وإنّإعداد المعلّم إعدادا جيّداً يوفّر أولى الضرورات اللاّزمة للعملية التّعليمية، لأنّ المعلّم مُعْني بتوفير الشروط الأساسية للتّعليم[1].

(1)طرق تدريس اللّغة العربية، عبد المنعم سيد عبد العال، مكتبة، غريب، القاهرة، د.ط، د.س، ص(05).

3)بيئة التعلّم وما يتّصل بها من تسهيلات إدارية وتعليمية واجتماعية:

على الرّغم من أنّ البعض لا يُعدُّ البيئة عنصرا من عناصر العملية التّعليمية، فإنّ المؤلف يرى أنّ الرّكن الثالث من أركان العملية التعليمية هو بيئة التعلّم وما يتصل بها من تسهيلات إدارية وتنظيم بيئة الدّراسة، والغرفة والإنارة، وتوافر الوسائل المعينة والملحقات المطلوبة.

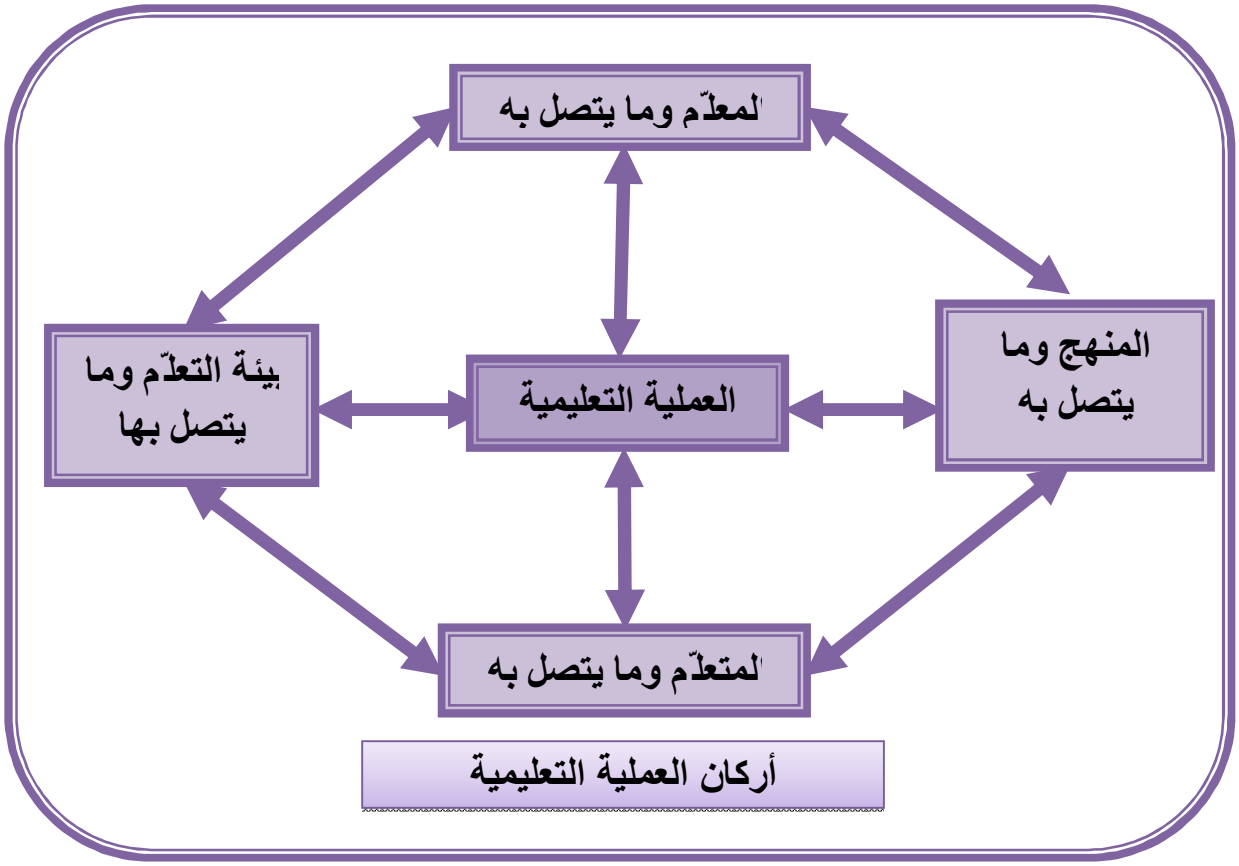
والعلاقة بين المعلّم والطلبة والعلاقة بين الطلبة وإدارة المدرسة، والعلاقة بين المشرف والمعلّم والمتعلّم وطبيعة النظام وأسس تطبيقه، ونظرة المجتمع للتعلّم والتّعليم ومستوى تقديره للمتعلّمين، ممّا يشكّل القاعدة النفسية التي يكون لها تأثير واسع في نتائج العملية التعليمية، فلذا على كلّ من يسعى إلى تطوير العملية التعليمية أخذ جميع هذه الأمور بعين الاعتبار وعدم تجاهل أيّ منها وذلك لأنّ لكلّ منها أثرا نفسيا في سلوك المتعلّم ومستوى اندفاعه نحو التعلّم[1].

4)المتعلّم وما يتصل به من نضج واستعداد ودافعية:

وهو المستهدف بالعملية التعليمية، والمتعلّم هو الكائن الإنساني الذي لا يعيش بمعزل عن المؤثرات البيئية والاستعدادات الوراثية والحاجات، ومن يتعامل مع هذا الكائن لا بدّ له من الإحاطة بالمتعلم وما له صلة بطبيعته التكوينية ومكوّنات شخصيّته

(1)تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطيّة، دار المناهج للنشر والتوزيع، د.بلد، ط1، 2007، ص(21-26).

واستعداداته ودوافعه وانفعالاته وقدراته الفكرية، والمهاراتية ومستوى ذكائه)، وما يؤثّر فيه من عوامل بيئته في البيت والمجتمع، والمعلّم والوسائل المستخدمة في التعامل معه. ولمّا كان المتعلّم هو المستهدف يجب على من يريد تطوير العملية التعليمية أن يضع في بؤرة اهتمامه جميع العوامل المؤثرة في عملية التعلّم، من نضج واستعداد، وخبرة وتنظيم، الموقف التعليمي، وغيرها مع الإلمام بما توصلت إليه أحدث النظريات التربوية بشأن التعلّم ومراعاة المبادئ التي يتمّ التثبت من فعاليتها في التعليم[1].



(1)تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطيّة، مرجع سبق ذكره، ص(26، 27).

ومن خلال ما تقدم، فإنْ كان من أهداف المعلّم تزويد التلاميذ بمهارات أو طرق تفكير أو اتّجاهات معيّنة، فإنّ ذلك سيساعد المعلّم على اختيار أنواع الأنشطة التعليمية التي يمكن أن تحقّق هذه الأهداف، ويحدث كثيرا أن نخطئ في تدريسنا أو اختيار النشاط المناسب ربّما لسبب إلاّ أنّنا لا نعرف على وجه التحديد الأهداف التعليمية المناسبة.

المطلب الثاني: الأهداف التعليمية وأهميتها:

أوّلا: الأهداف التعليمية

لا بدّ لنا من التعرّف على الهدف الذي ترمي إليه التعليمية وما هي الغاية منها؟ وهي ما تسمى في بعض الأحيان بالأهداف التربوية القريبة و الأهداف التربوية المباشرة أو الأهداف الخاصّة[1]، وإنّ أهمّ أهداف التعليمية وأبعادها هي ما يسمّى عند التربويين بالأهداف البعيدة والأهداف التربوية العامّة أو الغايات، والأكثر ضيقا وتحديدا هي الأهداف التي تسمّى بالأهداف التعليمية أو التوقعات أو الأغراض، ثم تضيق أكثر وتصبح أكثر تحديدا وتخَصّصا وقربا هي الأهداف القريبة المدى والتي تشير إلى نتائج التعليم والتعلّم وتسمى بالأهداف التدريبية أو بالنتائج أو الأهداف السلوكية أو

(1) وحدة التعليمات، نادية تيجال، مرجع سبق ذكره، ص(08، 09).

الإجرائية[1]، وتنبع الأهداف التعليمية بشكل مباشر من الأهداف التربوية وترتبط بها، وتختلف عنها في أنّها محدّدة ومفصّلة ويعبّر عنها من جانب المتعلّم، وتكمن وظيفة الأهداف التعليمية في توجيه عمليتي التّعليم والتعلّم وتسييرها عبر محطّات متدرّجة تقود في النّهاية إلى تحقيق أغراض المجتمع العامّة من العملية التربوية والشكل التالي يمثل مستويات أهداف العملية التعليمية:

1) الأهداف التربوية العامّة:

تعرّفها " أفنان دروزة" على أنّها: «وصف موجز للإمكانيات التي بوسع المتعلّم إظهارها بعد تعلّمه لمنهاج الدّراسي، أو الوحدة التعليمية في مدّة زمنية لا تقلّ عن أسبوعين ولا تزيد عن سنة دراسية».

2) الأهداف التعليمية:

لقد صنّف علماء التربية والنّفس المستويات التعليمية والتربوية والتدريسية في ضوء معايير متنوّعة بعضها يتعلّق باحتياجات المجتمع، والأخرى باحتياجات المتعلّمين، وبأنماط السلوك وبمحتوى المادّة الدّراسية والأهداف التعليمية تتميّز بكونها:

- محدّدة ويتمّ التّعبير عنها في معظم الوقت من جانب المتعلّم.
- تعبيراتها محدّدة تقع بين الهدف التربوي والهدف السلوكي
- تكتب بطريقة سلوكية يعمل بها المعلّم في تدريسه وعند تقييمه لتلاميذ.

(1) المناهج التعليمية والتدريس الفعّال، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط7، 2006، ص(65).

- يختص بوضعها رجال التربية المختصون والمعلّمون والموجهون[1].

فالأهداف التعليمية تساعد على:

- اكتساب معلومات مناسبة.
- اكتساب اتجاهات مناسبة.
- التدريب على الأسلوب العلمي في التفكير.
- اكتساب مهارات مناسبة
- تنمية الميولات المناسبة
- تذوّق العلم وتقدير العلماء[2].

ثانيا:أهمّيتها.

تكمن أهمية الأهداف التعليمية في ثلاثة مجالات هامة هي :المنهاج والتعليم والتقويم .

1) مجال المنهاج:

تساعد الأهداف التعليمية في توفير قدرا من الفهم يسمح للقائمين على الأمور التربوية بوضع المنهاج التي تحقق الغابات التربوية على النحو الأفضل ،وتمكنهم من إعادة النظر في المنهاج القائمة –متابعتها ؛تغذيتها ؛أو إسقاطها.

(1) المناهج التعليمية مفهومها وأسسها وتنظيماتها، محمد هاشم الفالوقي، جامعة الفتح ابلمفتوحة، طرابلس، د.ط، 1997، ص(185).

(2) نفس المرجع، ص(186).

2) مجال التعليم :

توفر الأهداف التعليمية قاعدة سليمة تساعد المعلم على اختيار الوحدة أو المادة الدراسية المناسبة وتخطيطها واختيار الوسائل والطرق وتوجيهها لانجاز المهام التعليمية على نحو أفضل وبالتالي توجيه الأهداف التعليمية العملية التعلّمية وتجعلها أكثر سهولة بالنسبة للمعلم والمتعلم

3) مجال التقويم :

تسمح الأهداف للمعلم والمربين بالوقوف على مدى فعالية التعليم وبنجاحه في تحقيق التغيير المطلوب في سلوك المتعلم ؛ويرى *جانيه* :أنَّ وضع الأهداف يشكل الخطوة الضرورية الأولى في أية عملية تعليمية ؛ ويعتبرها الموجّه الرئيسي للمعلم والمتعلم على حد سواء ؛ إذ يجب على كل منهما أن يكون على دراية بأهداف هده العملية ؛فعلى المعلم أن يعرف مادا يريد مرطُلاّبه أن يتعلم واو كيف يجب أن يسلكوا بعد التعليم ؛ وعلى المتعلم أن يعرف *الأداء*الذي يترتب عليه القيام به بعد التعلم.

الفصل الثاني:

العملية التّعليمية التعلّمية

المبحث الأول: تطور عملية التدريس

في الوقت الراهن الذي يعيش فيه عالمنا عصر الانفجار المعرفي الهائل، يعاني النظام التربوي نقائض واختلالات رهيبة أثرت سلبا على مردوديته ونجاحه، الأمر الذي جعل خبراء التربية يفكرون فيإعادة بناء الفعل التّعليمي التعلُّمي [1]، على مبادئ مبنية على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلّم وأكثر اقتصادا للوقت والموارد.

فتطور التدريس وطرائقه واستراتيجياته تطوراً سريعاً، إذ رافق التطوّرات التكنولوجية والتقنيات التربوية تَطوّرٌ في هذا المجال التعليمي الحيوي، إضافةً إلى تطور البحوث التربوية النفسية وتطوّر المجتمعات وفلسفاتها.

إنّ معرفة المعلّم الواسعة بطرائق التدريس وإستراتيجياته تساعده من دون شكّ على معرفة الظروفالتربوية المناسبة، والطّريقة المناسبة لكلّ ظرفٍ تعليمي، بحيث تصبح عملية التّعليم مشوّقةً وممتعةً .

المطلب الأول:التّدريس النّشأة والتطوّر.

(1) المدخل إلى التدريس بالكفاءات، محمّد الصالح حثروبي، مفتش التربية والتعليم الأساسي، شركة دار الهدى للطباعة والنشر، د.ط، 2002، الجزائر، ص(10).

لقد مرَّ التدريس بالكثير من التغيير و التعديل والتطوير فهو قابل للتبايُن بوصفه نشاطا إنسانياً وقد تباين في التعريفات فمنهم:

- من ينظر إلى التدريس على انه عملية **Import** توصيل المعلومات الى أذهان المتعلمين وفيه ينظر إلىالتدريس النّظرة التقليدية أوالكلاسيكية وهي النّظرة الشائعة لدى عامة الناس، و إنّ هذا المعنى الضيّق للتدريس يحدد دور كلٌّ من المعلّم والمتعلّم، فالمعلّم هو الملقن أو الناقل أو الموضح أو عارض المعلومات وهو المسيطر على الموقف التّعليمي فينفرد بالضبط و التحكُّم ويؤكد على المادة الدراسية ويُعد المتعلّم عن كلّ فاعلية و نشاط .
- وهناك من يرى التدريس في الطّريقة **"méthod"** فقد ساد سابقا بأن التدريس هو أساليب و طرائق يشكّلها المعلّم أما فيالحقيقة هو ما يمارسهُ المعلّمُ من إجراءات و أساليبو طرائق يشكل جزءاً يسيراً من عملية التدريس. الأداءات التي يقوم بها المعلم خلال عمليتي التعليم و التعلّم[1]، وقد حظي هذا الأخير بالتّأييد لأهمّية الطّريقة في عملية التدريس، إذ يقول عالم النّفس " جيروم برونو" أنّ «كلّ طفل سويّ يستطيع تعلّم أي علم إذا ما قُدِّمَ له بالطريقة وبالمفهوم الذي يناسبه»[2].

(1) الطرائق العملية في تدريس اللّغة العربية، طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003، ص(13).
(2) المدخل للتدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكتاب الثاني، دار الشروق للتوزيع والنشر، الأردن، ط1، 2003، ص(12).

- أمّا هناك من يعتبر عملية "Process"تربوية متكاملة، تتمّ بالتفاعل بين المدرّس وطلاّبه[1]إذ أنّ المدرّسين هم وكلاء المجتمع بتربية وإعداد وتعليم النّاشئة ومراعاة ميولاتهم وحاجاتهم العلمية والنّفسية.

ومن هنا فإنّ التدريس عملية تربوية تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكوّنة للتّعليم ويتعاون خلالها كلّ من المعلّم والمتعلّم لتحقيق الأهداف التربوية المرجوّة، فالتدريس هو الأداءات التي يقوم بها المعلّم خلال عمليتي التعليم والتعلّم، وهنا يحدث التعليم المباشر في أداء الطلبة، فهو يشمل إذًا تزويد الفرد بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيرا عمليا، ومن هنا فالتدريس عملية مقصودة، هدفها تشكيل بنية الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلّم أداء سلوك محدّد[2].

فالتّدريس لم يعد مهنةً يوميةً روتينيةً بل أصبح فنّا من الفنون (18-19ق) وأصبح كفن لما دخلت على التربية عموما والتدريس بشكل خاص تعديلات جذرية نتيجة اعتبارين:

(1)اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي، دار الشروق للتوزيع والنشر، الأردن، ط1، 2005، ص(80).
(2) الطرائق العلمية في تدريس اللّغة العربية، طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عبّاس، مرجع سابق، ص(13)

الاعتبار الأوّل فلسفي إنساني لأنّ الطفل ذو حقوق وقيم وأسلوب، أمّا الاعتبار الثاني فهو ذو قيمة نفسية تَقَوّمْ عملية التعليم وما يحتويها ومن عوامل وأنشطة[1].

فعملية التدريس نظام من الأعمال المخطط لها بهدف إحداث عملية نمو المتعلّم في الجوانب الشخصية المختلفة، وهذا النظام يتضمّن أربعة عناصر رئيسية هي: (المعلّم، المتعلّم،المادّة الدّراسية، بيئة التعلّم)، تتفاعل فيما بينها عبر وسائل اتّصال لفظية وغير لفظية، يتوصّل من خلالها إلى إنجاز أو إحداث تعلّم بنجاح و موفقية، ولذا فإنّ فكرة التعلّم داخلة ومضمونة في التدريس، فالتدريس هاهنا سلوكٌ مقصودٌيُؤَدِّي إلى التعلّم، فالتدريس سلوكٌ يحتاج كعملية إلى تخطيط قبل البدء بالتّنفيذ بعيدا على المنهج الارتجالي الذي يبوء أيّ سلوك فيه بالفشل، فضلاً عن الاقتران بتحقيق هدفٍ مقصودٍ ومخططٍ له ألا وهو التعلّم.

التدريس: مهنة إنسانيةمتخصصة لها مهارات وظيفية عامّةً بين أفرادها تدرا من قبل مؤسسات و تنظيمات و تجمعات خاصة بها تحكمها قوانين و قواعد محددة[2]

من خلال هذا: التدريس مجالاً معرفياً منظّاً يَخْتَصُّبحقل خاصّ من حقول المعرفة، وهو عملية التدريس وما لها من مفاهيم ومبادئ وأسس وطرائق وأساليب وإستراتيجيات ونظريات ومهارات ترتبط ببعضها البعض بعلاقات متبادلة على شكل بناءٍ

(1) مدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص(20).
(2) نفس المرجع، ص(16، 17).

منطقي مترابط ومتكامل، تتخذ من البحث العلمي منهجا للوصول إلى الجديد من المعرفة، ينتمي إلى مجال الدراسات التربوية العملية.

المطلب الثاني: عملية التدريس وعناصرها

العملية التعليمية عملية تكاملية تتفاعل فيها أطراف متعدّدة، والمطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف مجتمعِةً بشكل إيجابي كي تحقّق أهداف التّعليم[1]، ففي جوهرها عملية تنظيم لمحتوى المادّة المدروسة، معمجموعة من المواقف والأنشطة الصّادرة عن المدرّس والتلاميذ ترتبط بكيفية منطقية وتَعَاقُبٍ منتظمٍ إلى حدّ كبير.كما تتكوّن العملية التّعليمية من عدّة عناصر تعدأساساً لنجاحها وهي كالآتي:

أولا: المعلّـــم

هذه المكونات تتفاعل فيما بينها وتتآزر لتحقيق الأهداف التّعليمية للعملية التربوية، وبإجماع التربويين يعدُّالمعلّمحُجر الزّاوية في العملية التربوية ودعامة كلّ إصلاح اجتماعي وتربوي[2]،فليس جديدا عليَ أنّ مهمة المعلّم من أقدم المهام الجليلة، فقد كان الأب والأمّ بصفة عامّة ينقل التقليد والعادات والقيم والأفكار في المجتمعات البدائية البسيطة إلى الأجيال الناشئة عن طريق التّقليد والتّلقين[3].

(1) النظرية في التدريس وترجمتها عملياً وعلمياً، دروزة أفنان نظير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000، ص(97).
(2) المدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سبق ذكره، ص(39).
(3) طرق تدريس اللّغة العربية، عبد المنعم السيد عبد العال، مكتبة غريب، القاهرة، د.ط، د.ت، ص(05).

وإنّ إعداد المعلّم إعدادا جيّدا يوفّر أولى الضرورات اللاّزمة للعملية التّعليمية، لأنّ المعلّم معني بتوفير الشّروط الأساسية للتعليم[1]، فَلِلْمُعَلِّمِ دور حاسم في العملية التّعليمية، فهو المسؤول المباشر في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمواد الدّراسية في مراحل الدّراسة المختلفة، كما أنّ نجاح عملية التّدريس في إحداث التعلّم وتسييره يتوقف على معلّم كفء مُعد إعدادا متميّزا مسلّحا بالعلم والمعرفة وبكفايات تعليمية متنوّعة وفق معايير منها:

❖ **المعيار الأوّل:** يكون المعلّم ملمّا بالمعارف اللاّزمة لتخصّصه العلمي شاملةً خصائص العلم ومبادئه ومفاهيمه، وقدوافٍ في معلوماته، ومتفهمّا للمنهج الدّراسي وأسسه وعناصره بما يمكّنه من التعامل معه بصورةٍ تحقّق الأهداف التّعليمية.

❖ **المعيار الثاني:** يكون المعلّم ملمّا بكلّ مفاهيم التّدريس ونظريات التعلّم مستخدما طرائق إستراتيجية تتلاءم وطبيعة المادّة الدّراسية.

❖ **المعيار الثالث:** أن يكون ملماً بالأهداف التربوية العامّة، ويتقن حقائق و معلومات ونظريات وتعميمات ومفاهيم مجال المعرفة، وتتبع الاتّجاهات الحديثة في مناهج مادّة التخصّص وأصول تدريسها.

(1) تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطيّة، مرجع سبق ذكره، ص(25).

إنّ أهمّية المعلّم هذه لم يؤكّدها المختصّون والتربويون فقط، بل أكّدتها العديد من المؤتمرات والنّدوات والحلقات الدّراسية، والتي أوصت بتقديم المزيد من الجهد والعطاء والإبداع بما يدعم عملية إعداد المعلّم وتأهيله وتدريبيه لرفع مستوى أدائه[1]، لما له من أدوار والمتمثلة في:

❖ **الدّور الأول:** المعلّم هو الشّخص الملم بمفاهيم ومبادئ ونظريات المادّة الدّراسية، كما أنّه الشخص الذي يُخَطِّطُ لعملية التعلّم من خلال استخدامه لطرائق ووسائل تتلاءم وطبيعة ومستويات المتعلّمين.

❖ **الدّور الثاني:** إنّ دور المعلّم أن يكون قياديا في العملية التّعليمية، فهو المسؤول عن بيئة التعلّم وإدارتها من خلال التوضيح والتنظيم.

❖ **الدّور الثالث:** المعلّم المسؤول عن العلاقات الاجتماعية لتربية أفكار المتعلّمين ومساعدتهم في اكتساب المعارف وتعديل أفكارهم.

❖ **الدّور الرابع:** المعلّم هو الموجّه والمرشد في عملية القيام بالنشاطات التّعليمية التعَلُّمِيةِ ينتقل من ملقٍ للمعلومات إلى موجّه للعملية التّعليمية[2].

ومن هنا فقد اجتمعت كلّ النّظريات على أهمّية إعداد المعلّم في مختلف التخصّصات والمستويات تربويا وأكاديميا، حيث يصبح قادرا على القيام بعدد من

(1) تفريد التّعليم في تأهيل وإعداد المعلّم - أنموذج في القياس والتقويم التربوي-، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004، ص(13).
(2) المدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سبق ذكره، ص(39-41).

الكفايات والمهارات الأكاديمية والتّدريسية لكي يستطيع القيام بمسؤولياته فيما يتّصل بالمادّة الدّراسية أو بيئة التعلّم أو المتعلّم.

فالمعلّم مطالب بامتلاكه كفاية معرفية صحيحة للّغة التي يعلّمها، وفي هذا الصدد يقول "الحاج صالح": «لا يكون معلّمُ اللّغةقد تمّ إكسابه للملكة اللّغوية الأساسية التي سيكلّف بإيصالها إلى تلامذته والمفروض أن يكون قد تمّ له ذلك قبل دخوله للتّعليم»[1].

ثانيا: المتعلّم

المتعلّم هو محور العملية التّعليمية وهو من تقوم عملية التّعليم من أجله، وتختلف خصائص النمو لذي المتعلّمين، وباختلافها تختلف طرق التدريس المستخدمة، لذا وجب على المعلّم مراعاة الطّرق التّدريسية المناسبة للمتعلّم، فيمرّ

(1)أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة اللسانيات، العدد04، جامعة الجزائر، سنة 1973، ص(1، 2).

المتعلّم بعدد من التغيّراتسفيإته في كلّ مرحلة من مراحل نموّه، ومن ابرزها التغيّر في القدرات الجسمية والذّهنية والعاطفية والاجتماعية[1].

❖ **النمو الجسمي:** إنّه في كلّ مرحلة من مراحل النموّ لذى متعلّم التّعليم العام يختلف فيها لذى ينبغي مراعاة الحالة النّفسية والمزاجية من حيث الارتباكوالتردّد والخجل[2].

❖ **النمو العقلي:** يتميّز المتعلّم بالتطوّر في أدائه العقلي كمّاً وكيفاً ففي كلّ مرحلة من المراحل تزداد سرعة التّحصيل الدّراسي، بينما من ناحية أخرى تظهر هاهنا الفروق الفردية بين المتعلّمين بشكل واضح، وهذا يسمح على الكشف عن ميولهم الذي يرتبط بقدراتهم الخاصة، لذى على المعلّم تتبّع الأدبيات التربوية من خلال التطبيقات التربوية المساعدة للمتعلّمين على اكتساب القدرة على التفكير الصحيح في مشاكلهم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين[3].

❖ **النمو الاجتماعي:** إنّ النموّ الاجتماعي لذى المتعلّم يؤثّر في اسلوب التعلّم وفي تركيزه على التعلّم[4]فمن خلال تتبع الأدبيات التربوية نرى أنّ النوّ

(1) علم النفس -النمو الطّفولة والمراهقة-، مخيمر هشام محمد، إشبيليا للنشر والتوزيع، د.ب، ط1، 2000، ص(156-160)، و التعليم الثانوي، رؤية جديدة، فرج عبد اللطيف، دار حامد، د.بلد، ط1، 2008، ص(41-45).
(2)علم النفس -النمو الطّفولة والمراهقة-، مخيمر هشام محمد، مرجع سبق ذكره، ص(163).
(3) المدرسة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية، زيدان محمد بن عبد الله، دار الشروق للنشر والتوزيع، د.ب، ط1، 1982، ص(188)، علم النفس -النمو الطّفولة والمراهقة-، مخيمر هشام محمد، مرجع سبق ذكره، ص(184، 185).
(4) نفس المرجع، ص(166).

الاجتماعي يتصف بخصائص منها البحث عن القدوة، فعلى المعلّم تذكرها[1]، ومن هنا على المعلّم تطوير هذه النّظرة وانتقالها لذى المتعلّم من فكرة إلى تجسيد من خلال دراسة الأبطال والزعماء، إضافةً إلى العمل إلى تقبل المسؤولية الاجتماعية، وإتاحة الفرصة لممارستها عن طريق قيامها بأعمال مشتركة.

فإنّ المتعلّم هو المستهدف من وراء العملية التربوية و التعليمية، حيث تسعى المؤسسات التربوية على تربية وتنشئة وتوجيه وإعداده للمشاركة.

والمتعلمين يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم وقابليتهم، فمنهم من يحقق مستوى عاليا من التحصيل الدراسي لدى استماعه للشرح النظري، ومنهم من يزداد تَعَلُّمُهُ باستخدام وسائل تعليمية متنوّعة، ومنهم من يحتاج إلى طرائق تدريسية متنوعة من مناقشة واستقصاء أو استقراء.....وكلّ هذا تلبيةً لمختلف احتياجات ومطالب وقدرات المتعلمين بشكل يُحقّق نتاجا أفضل من تحقيق النمو العقلي والجسمي والانفعالي والمهاري والأخلاقي والجمالي[2]، عن طريق توفير الخبرات القريبة من الواقع، والتي لها صلة وثيقة بالأهداف التي يسعى المعلّم إلى تحقيقها والوصول إليها، ولتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التّعليمية، على المعلّم فهمه لسيكولوجية متعلّميالفصل الدّراسي من حيث:

(1) نفس المرجع، ص(169-172)
(2) المدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سبق ذكره، ص(45-47).

- معرفة خصائص نمو المتعلّم وصفاته المميّزة فعلى المعلّم أن يعرف خصائص كلّ مرحلة يمرّ بها المتعلّم ليتمكّن من التّمييز بين أسلوب التفاعل مع المتعلّمين، وتكييف أساليب تعامله وتفاعله وفقا للفوارق الموجودة بينهم.
- التعرّف على مشكلات المتعلّمين النّفسية بما يتعلّق بالاضطرابات الدّراسية مثل ضعف الاستيعاب وعدم الانتباه، القلق من الامتحان، التأخّر الدّراسي، والسلوك غير السوي داخل الفصل.
- التعرّف على دوافع سلوك المتعلّمين في حياتهم المدرسية وكيفية الإفادة منها في تحسين إقبال المتعلمين على التعلّم والتّعليم برغبةٍ .
- الإلمام بوسائل تقويم المتعلّم الشّاملة لنواحي تطوّر شخصيته جسمياً وعقلياً وخلقياً، ومعرفة نتائج مجهودهم في التحصيل الدّراسي لقياس مستوى المتعلّمين.
- فللمتعلّم قدرات واهتمامات وعادات وانشغالات، فهو يُهيء سلفا للانتباه والاستيعاب ولاكتساب المهارات والعادات اللّغوية التي يسعى الاستاذ لتعليمها له، وعليه فالمتعلّم حتى يستفيد من تعليم الأستاذ ومن الجهد الذي يبذله في تحقيق غاية تعليمية يجب أن تتوفر شروط التعَلُّم [1].

ثالثا: المحتوى

(1) دراسات في اللّسانيات التطبيقة، أحمد حساني (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000،ص(142).

هي نوعية المعارف والمهارات والاتجاهات التي يقع عليه الاختيار، والتي يتم تنظيمها على نحو معيّن والتي يتعلّمها المتعلّم[1].

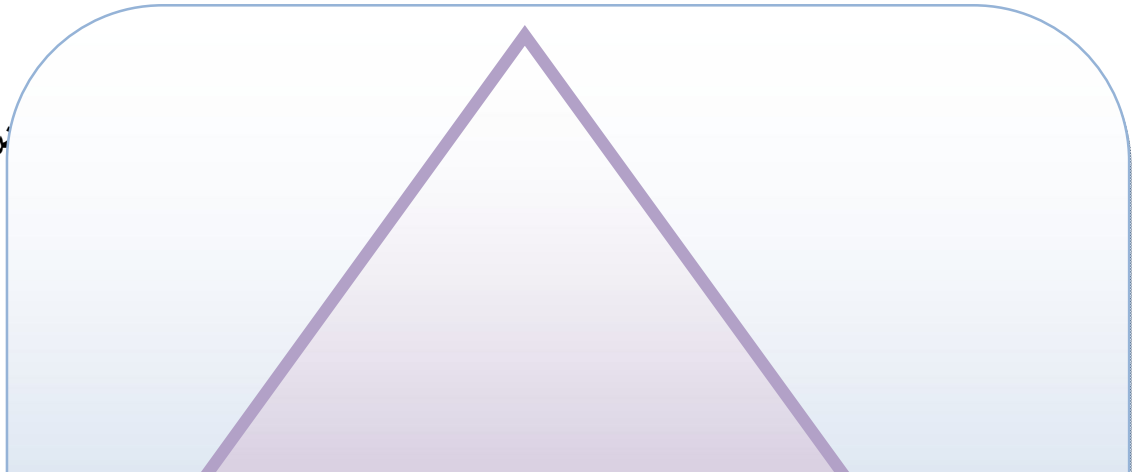
فالمحتوى هو المادّة التّعليمية وما تشتمل عليه من خبرات، والتي تحقق النّمو الشّامل المتزايد للمتعلّم، مثل:الخبرات المعرفية، والانفعالية، والنّفسية الحركية[2].

المادّة الدّراسية ركن اساسي من أركان عملية التّدريس ولا يستطيع أحد أن يقلّل من أهمّيتها، فلا يمكن أن يكون هناك تدريس بدون معرفة معلومات[3].

ومن هنا: المادّة غاية أم وسيلة؟ وهل الغاية من التّدريس إنهاء المقرّرات أم تحقيق أهداف تدريسية أخرى؟

فَلَى المعلّم أن يدرك أن المادّة والمقررات الدّراسية هي أدوات في يده ويد المتعلّمين لتحقيق أهداف تعليمية تعلّميةويحتوي المنهج على مجموعة من المكوّنات المهمّة وهي:

❖**المكوّنات المعرفية:**وهي تشمل الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنّظريات في بناء هرمي من البسيط إلى المعقّد، والموضح في الشكل الآتي:



نظريات

قوانيـــــن

تعميمـــــات

مفاهيـــــم

حقائـــــق

البناء الهرمي للمكونات المعرفية

❖ **المكونات المهارية:** وبقصد بها الوصول بالعمل إلى درجة الإتقان تيسر لصاحبه أداة في أقلّ ما يمكن من الوقت، وتنقسم المكونات المهارية إلى قسمين، المهارات والتفكير[1].

❖ **المكونات الوجدانية:** إنّها مكونات تتصل بالإحساس والمشاعر والانفعال وتشمل العناصر الثلاثة التالية: الاتجاه، الميل، التقدير[2].

وعليه فإنّ على المعلّم أن يقتنع بوظيفة المادّة هذه واختيار مختلف الطرائق والأساليب والوسائل التي من الممكن أن توصله إلى تحقيق الأهداف المرجوة، من خلال الأخذ بعين الاعتبار لمعايير اختيار المحتوى وهي:

(1) التقويم التربوي، فتح الله عبد السلام منور، مرجع سبق ذكره، ص 162.
(2) نفس المرجع، ص(168، 169)

- ارتباط المحتوى بالأهداف التعليمية.
- مسايرة الوقائع الثقافية والاجتماعية للمتعلمين
- صدق المحتوى وأهميته.
- التوازن بين الشمول وعمق المحتوى
- ملاءمة المنهج لحاجات المتعلمين وميولاتهم
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين
- المنفعة إذْ تكمن في مدى منفعته للمتعلمين في التكيف مع معطيات حياته الحاضرة والمستقبلية[1].

وعليه فإنّ على المعلّم أن يقتنع بوظيفةالمادّة هذه واختيار مختلف الطرائق والأساليب والوسائل التي من الممكن أن توصله إلى تحقيق الأهداف المرجوة، من خلال مراعاة :

- البعد عن السطحية والاهتمام بالعمق في التدريس، أي عدم الانشغال بالكم بل بالكيف وحل المشكلات بالقدر المهارات الأساسية

(1) تخطيط المنهج وتطويره، الحسني هاشم والقايد شفيق، دار الصفاء للنشر والتوزيع، د.بلد، ط1، 1920، ص(116، 115). والمناهج للذعيلع، مرجع سبق ذكره، ص(25-27).

- إفساح المجاللمتعلّم في الاعتماد على نفسه وتحمّل المسؤولية من خلال تكليف المعلمين بكتابة المتعلمين للتقارير، وإجراء البحوث النظرية والعلمية وغيرها من النشاطات التربوية التي يستطيع المتعلّم أن يأخذ فيها دورا إيجابيا وهادفا.
- معرفة المعلّم لحاجات المتعلّمين وخصائص نموهم وفروقهم الفردية.
- استخدام أكثر من مدخل أو طريقة في التدريس لإتاحة الفرصة لمختلف الأهداف المنشودة من العملية التربوية التّعليمية.

إنّ عملية انتقال التلميذ من مستوى تعليمي إلى آخر مرهون بتحصيله الدّراسي الذي يؤهّله للنّجاح، فالتّحصيل الدّراسي إذ يعدّ من أهمّ الموضوعات التي شغلت العديد من الأبحاث والدّراسات، فهو يعتبر أساس العملية التربوية، ففي هذه الدراسة يعتبر التّحصيل الدّراسي متغيّرا تابعا وخاضعا لتأثيرات الأسلوب التعليمي المنتهج له وهو التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

المبحث الثاني: التحصيل اللّغوي واكتسابه عند المتعلّم

لقد حَظِيَ التحصيل الدّراسي باهتمام كبير من طرف علماء النّفس والباحثين والتربويين، والسوسيولوجيين لأنّه لم يعد يُنْظُ إلى العملية التّعليمية كخدمة فقط، بل

أصبحت ميدانا للاستثمار، لأنّ التحصيل الدّراسي من أهمّ جوانب النّشاط العقلي ويُنظر إليه على أنّه عملية عقلية، و محكًاأساسيا للحكم على ما يمكن أن يُحَصِّلُ .

إلى أنّ الملاحظ من نتائج معظم المتعلّمين تدلّ على التدني والتذبذب في مستوى تحصيلهم الدّراسي، هذا ما يدفعنا للبحث عن الأسباب الموضوعية وراء هذا التدنّي، أو بالأحرى الأسباب الرّئيسية التي تؤثر في عملية التحصيل الدّراسي، باعتباره مسألة لا تتعلّق بالصفّ من حيث المناهج وطرق التدريس فقط، بل تأثير عوامل أخرى منها: الأسرة والعوامل النّفسية والجسميةوبالتّالي يمكننا القول أنّ التحصيل الدراسي يعتبر بمثابة المحصّلة لعدد من العوامل المرتبطة بالدّافعية وظروف البيئة المحيطة بالمتعلّم ومنها ما هو مرتبط بالعوامل العقلية والمعرفية، أي تعتبر عملية معقّدة تؤثّر فيها عوامل كثيرة، بعضها يتعلّق بالمتعلّم واستعداداته وقدراته، وبعضها يتعلّق بالخبرة التعليمية وطريقة تعليمها، لدى من أولويات البحث هنا تسليط الضوء على مفاهيم الظاهرة المدروسة.

التّحصيل اللّغوي:

يعرّفه "الحامد": كلّ ما يتعلّمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسة مادّةً وما يدركه المتعلّم من العلاقات بين هذه المعلومات وما يستنبطه منها من حقائق

تنعكس في أداء المتعلّم على اختيار يوضع وفق قواعد مجتمع تمكن من تقدير أداء المتعلّم كمّ ياً بما يسمّ ى بدرجات التّحصيل»[1].

ويعُ َرَّفُ التحصيل الدّ راسي بأنّه: «درجة الاكتساب التي يحقّقها الفرد، أو مستوى النّجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادّ ة دراسية أو مجال تعليمي»[2].

كما يشير إلى: «الإنجاز التحصيلي للمتعلّم في مادّ ة دراسية أو مجموعة المواد مقدرًّبالدّ رجات طبِ ْقًا للامتحانات المحلّية التي تجريها المدرسة آخر العام، أو نهاية الفصل الدّ راسي»[3].

فالتحصيل الدراسي يرتبط مباشرة بالأداء الدّ راسي للطّلاب لتوضيح المدى الذي حقّقته الأهداف التّعليمية[4].

ويرى الباحث إبراهيم عبد المحسن الكنِ َاني" أنّ«التحصيل الدّ راسي هو كلّ أداء يقوم به المعلّم في الموضوعات الدّ راسية المختلفة والتي يمكننا إخضاعها للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرّ سين أو كليهما معها».

(1) السياسات التربوية في الوطن العربي (الواقع والمستقبل)، عبد السلام الخزرجي و رضية حسني، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص(115).
(2) القياس والتقويم التربوي والنّفسي " أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة" صلاح الدّين علاّم، دار الفكر العربي القاهرة، 2000، ص(305).
(3)عناصر إدارة الفصل الدّراسي، أحمد إبراهيم و أحمد مراغي و السيّد شحاتة محمّد، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية،د.ط، 2000، ص(07).
(4) القياس النفسي والتربوي (نظريته، أسسه، تطبيقاته) عبد الرّحمن سليمان الطريري، مكتبة الرشد، الرّياض، د.ط، 1997، ص(280، 281).

كما يعرّفه "فاخر عاقل" : «التحصيل الدراسي هو الحصول على المعارف والمهارات»[1]. أمّا "الطّاهر سعد الله فيعرّف التحصيل على أنّه: «المعرفة التي يحصل عليها الطفل من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط ومع العمل المدرسي»[2].

أمّا " بوغازي طاهر فيعرّفه بأنّه: «يراد به مدى تحصيل التلاميذ للمقرّرات الدّراسية ويقدر من خلال ما حصّل عليه من نتائج في الامتحانات»[3].

فمن هنا نلاحظ أن التحصيل الدّراسي هو المعرفة التي يحصل عليها التلميذ من برنامجه الدراسي وهذا بشرط التكيف مع الوسط المدرسي.

أمّا "هلْزُو هاوزْ" "" فيريان بأنّ التحصيل المعرفي هو: «الأداء النّاجح أو المتميّز في مواضيع أو ميادين أو دراسات خاصّة والنتائج عادةً عن المهارة والعمل الجاد المصحوبين بالاهتمام، وهو الذي يختصر عادةً في شكل نقاطٍ وعلامات أو ملاحظات وصفية»[4].

(1) علم النفس التربوي، فاخر عاقل، دار العلم للملايين، لبنان، ط2، 1998، ص(17).
(2) علاقة التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي، الطاهر سعد الله، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 1991، ص(46).
(3) علاقة القيم بالتوافق والتحصيل الدراسي في الأسرة والمدرسة، بوغازي الطاهر، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2004، ص(41).
(4) نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مولاي بودخيل محمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2004، ص(326).

أمّا "صلاح الدين علام" فيعرّف التحصيل بأنّه: «مدى استيعاب التلاميذ بما تعلموه من خبرات معيّنة في مادّة دراسية مقرّرة، وتقاس بالدّرجات التي يتحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية»[1].

إذاً فالتّحصيل اللّغوي هو مقدار المعرفة أو المهارة التي يحصل عليها التلميذ نتيجة للتدريب وتستخدم كلمة" تحصيل" غالبا لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعليم.

ومن جهة أخرى نجد "السيد خير الله" حدّد التحصيل الدراسي إجرائيًا بقوله: «هو كلّ ما تقيسه الاختبارات التحصيلية الحالية بالمدارس في نهاية العام الدّراسي وهو ما يعبّر عنه المجموع العام».

أمّا الباحث "صلاح علام" فيعرّف التحصيل الدراسي على أنّه: «يمثل درجة الاكتساب التي يحقّقها الفرد في مادّة معيّنة أو في مجال تعليمي معيّن، أو هو مستوى النّجاح الذي يحرزه التلميذ في تلك المادّة أو الذي وصل إليها» أمّا الفهم التطبيقي والذي يُقدَّر بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي يُعَدُّ لهذا الغرض[2].

(1) التنشئة الاجتماعية والتأخر الدّراسي، رشاد صلاح الدمنهوري، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، دطّ، 2006، ص(665).
(2) العلاقة بين إستراتيجيات التعلّم والدّافعية للتعلّم وأثرها على التحصيل الدراسي، أمال بن يوسف، رسالة ماجستير في علوم التربية، مودعة بجامعة الجزائر، 2008، ص(68).

وما نستنتجه من هذه المفاهيم رغم الاختلافات في وجهات النظر وذلك على حسب تخصّص كلّ باحث وكذا تكوينه، ولكن أغلب التعاريف متداخلة ومترابطة، فالتحصيل الدراسي يتمثل فيما يلي:

- المستوى من الفهم والاستيعاب الذي يصل إليه التلميذ.
- هناك أدوات محدّدة ومقنّنةتحدّد هذا المستوى.
- هناك العديد من المتغيّرات المؤثّرة في التحصيل الدراسي.
- التحصيل لا يقتصر فقط على تقييم وتقدير مستوى التلميذ بل يمتدّ إلى تقييم أداء المعلّم والمنهاج الدّراسي وكذا الأسلوب التعليمي.

كما ذكرنا سابقاًفإنّ الكثير من الباحثين اهتمّوا بدراسة موضوع التحصيل الدّراسي، لأنّه يعتبر عاملاًمهمّا في توجيه الموارد البشرية في المجتمع، من خلال ما يكتسبه المتعلّم من خبرات ومهارات تكيّفه اجتماعياحتّى يصبح عنصرا فعّالا في مجتمعه، ومن هنا يمكننا أن نشير إلى ملاحظتين هامتين وهما:

على التلميذ أن يكون له تاريخ دراسي حافل بالنّجاحات حتى نحكم عليه بالتفوّق تحصيليًّا، لأنّه ليس معناه الحصول على درجات عالية في التقويم الشهري أو الأسبوعي، معناه أنّ هذا التلميذ متفوّق، بل يمكن أن تكون له درجات عالية في التقويم لكن مع نهاية السنة يكون من المتوسطين، فالتفوق الدراسي هناك نوعان هما: التفوق

العامؤهو التفوق الظاهري لذى التلميذ في جميع المواد الدراسية، والتفوق الخاصّ : وهو تفوق التلميذ في موضوع معيّن أو مادّة دراسية معيّنة، وذلك لأسباب سنشير إليها لاحقا.

ويمكننا القول أن التحصيل الدراسي هو: عبارة عن قدرة التلميذ على استيعاب المواد المقرّرة عليه في البرنامج الدّراسي، ومدى تطبيقها من خلال وسائل قياس تجريبها المدرسة عن طريق امتحانات تحصيلية (شفوية وكتابية)ويعُدُّ من المؤشرات الهامّة لنجاح العملية التّعليمية التربوية.

إلا أنّ الملاحظ من نتائج معظم التلاميذ تدل على تدني وتذبذب في مستوى تحصيلهم الدراسي وهذا ما يدفعنا إلى البحث عن الأسباب الرئيسية التي تؤثر في عملية التحصيل الدّراسي، لأنّ التحصيل الدراسي ليس مسألة تتعلّق بالصّف من حيث المناهج وطرق التدريس فقط، بل هناك عوامل أخرى تتحكم فيه وأهمّها الأسرة ودورها في العملية التربوية التّعليمية، وهذا لا يلغي العوامل الغير الأسرية، كالعوامل النفسية والجسمية، وبالتّالي يمكننا القول أنّ التّحصيل الدّراسي يعتبر بمثابة المحصّلة لعدد من العوامل المرتبطة بالجوانب الدافعية والظروف البيئية، وبعضها الآخر يرتبط بالعوامل العقلية والمعرفية، لأنّه يعتبر عملية معقّدة تؤثّر فيها عوامل كثيرة، بعضها يتعلّق بالمتعلّم

وقدراته واستعداداته، وبعضها يتعلّق بالخبرة التّعليمية وطريقة تعلّمها وما يحيط بالمتعلّم من ظروف.

I. العوامل المؤثرة في التّحصيل الدّراسي:

من أجل الكشف عن الطرق التي تساعدعلى الزّيادة في التحصيل اللّغوي لتدعيمها وتعزيزها يجب علينا التعرّف على العوامل المؤثرة في التحصيل الدّراسي للتلاميذ، والتعرّف على العوامل التي قد تؤدّي إلى الإخفاق الدّراسي لتجنّبها، ومعظم الباحثين يشيرون في هذا الصدد إلى أنّه يتأثر بجملة من العوامل المختلفة منها ما يتعلق بالتلميذ أي العوامل الشخصية الخاصة به (الجنس، الدّافعية، المواقف، الاستعداد)، والظروف الاجتماعية والأسرية ومنها ما هو متعلّق بالمدرسة (المعلّم، المنهج، البيئة المدرسية).

أوّلا: العوامل الذاتية والشخصية:

وهي العوامل المتعلقة بالتلميذ في حدّذاته، والمتمثلة في الصّحة العامّة للتلميذ، حيث أن سوء صحته الجسميةُ تُؤَدِّي به إلى كثرة الغيابات عن المدرسة،

وتأثيرها بشكل مباشر عن عملية التحصيل الدّراسي، وهذا يظهر من خلال الدّراسة التي قام بها "سيمون" "simone" وتتعلّق بالخصائص الجسمية والاستعداد للدّراسة، وتأثيرها على الرسوب في المرحلة الابتدائية: «حيث وجد أن التلاميذ الأقل نضجا من الناحية الجسمية هم أكثر رسوبامن زملائهم النّاجحين والأكثر نُضْجً ا»[1].«فسوء الحالة الصّحية وقلّة التغذية يعُوَقْلِاَ الأداء البدني لوظائفه، ويجعل الطّفل عاجزا عن القيام بالجهد اللاّزم في دراسته»[2].

1. العوامل العقلية:

ويقصد بالعوامل العقلية الوراثية التي يولد بها الطفل[3]، كما يقصد بالقدرة العقلية بأنّها كلّ ما يستطيع الفرد أداؤه في اللّحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية، كالقدرة على الحفظ، والكلام بلغة ثانية، وقد تكون هذه القدرة مكتسبة مثل القدرة على التمييز بين الأشياء، أو تكون فطرية مثل الذكاء[4].

فيعتبر العمل العقليو أعامل الذكاء في مقدّمة العوامل التي تسبب تفوّق أو تأخّر التلميذ دراسيّاً، ويرجع اختلاف التلاميذ في قدراتهم العقلية لعدّة أسباب منها:

(1)القلق وعلاقته بالتوافق الدّراسي والتحصيل لذى تلاميذ المرحلة الثانوية، محمّد قريشي، ماجستير غير منشورة مودعة بجامعة الجزائر، 2002، ص(69).
(2)تطبيقات في مجال الخدمة الاجتماعية، محمّد مصطفى أحمد، المكتبة الجامعية الحديثة، الإسكندرية، د.ط، د.س، ص(49).
(3) مهارات في التربية النّفسية، عبلة بساط جمعة، دار المعرفة الجامعية، بيروت، ط1، 2005، ص(312, 313).
(4) التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية، علي عبد الحميد أحمد، دكتوراه في التربية، مكتبة الحسن العصرية، بيروت، د.ط، د.س، ص(108).

هَيْلَةَ الطّفل اللّغوي، والمهارية في مادّة من المواد، فقد أوضحت الدّراسات الارتباطية وجود علاقة بين "ضعف الذكاء والتأخّر العام من الجنسين، حيث أنّ معامل الارتباط بين التحصيل والذكاء يساوي **0.74** وأنّ حوالي **10** بالمائة من الأطفال المتأخرين يرجع تأخّرهم إلى غيابهم"[1].

كما أنّه هناك حالات تكون نسبة الذّكاء عند الأطفال مرتفعةً، لكنّه يفشل في دراسته، وهذا راجع لعدم وجود مناهج ومواد دراسية وطرق تدريس تتماشى مع حالته، لأنّ مدارسنا تفتقد إلى تطبيق الاختبارات التي تقيس مثل هذه القدرات.

2. العوامل النّفسية:

تعتبر العوامل النّفسية من العوامل الهامّة المؤثرة في التحصيل الدّراسي لذي التلميذ، ذلك أنّ الاستعدادات المرضية مثل: الدوافع، الميول، القلق، والإحباط والحرمان والشعور بعدم الأمن ونقص الثقة في النّفس من السلوكات التي لا تشجع التلميذ على المثابرة والنّجاح، ممّا يشعره بعدم الرّغبة في مواصلة الدّراسة[2]، ومن هنا فهي تلعب دورا كبيرا حيث كلّما زاد الميل نحو المادّة الدّراسية زاد التحصيل فيها، فالتلميذ الذي يعاني القلق أو عدم الإحساس بالأمن يصبح غير قادر على التركيز والاستيعاب ممّا يؤدي إلى انخفاض تحصيله الدّراسي. حيث يختلف التلاميذ في

(1)التأخّر الدراسي وطرق علاجه، منصوري مصطفى، دار الغرب للنشر، وهران، د.ط، 2002، ص(154).
(2)القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي و التحصيل لذي التلميذ في المرحلة الثانوية، محمّد قوريشي، مرجع سابق، ص(72).

الأهداف التي يضعونها وكذلك في مستوى سعيهم لتحقيق هذه الأهداف. ويُعْزى ذلك إلى التباين في الدّافعية التي تعتبر طاقةً محرّكاً هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معيّنة والعمل على تحقيقها.

فقد اتجه فريق من الباحثين إلى الاهتمام بسمات الشخصية للتلميذ، إدراكاً منهم إلى الدور الذي تلعبه سمات الشّخصية في التّحصيل الدّراسي، بينما هناك سمات أخرى ترتبط ارتباطا سلبيا بالتحصيل الدراسي مثل: الشعور بالذنب والقلق وعدم توافر الأمن النّفسي[1].

ثانيا:العوامل المدرسية

تعتبر المدرسة من أهمّ العوامل المؤثرة في التحصيل الدّراسي باعتبار أنّها المسؤولة الرّسمية عن العملية التربوية، فإذا كانت العلاقات داخل المدرسة يشوبها القلق والخوف فَتَكُونُ نتيجتها انخفاض في التحصيل الدّراسي، لذا وجب توفّر جميع الإمكانيات والمناخ التربوي الذي يشجّع ويساعد التلميذ على الارتقاء بنفسه، ممّا يساعده على فهم المادّة العلميّة وتُوالزّيادة في التحصيل والفاعلية والإنجاز، وبيئة المدرسة تشمل العديد من المتغيّرات المؤثرة على التحصيل الدّراسي ومن أهمّها:

❖المعلّم:

(1)لدُّوجمَاتِية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وعاداتالاسْتِذْكَارْ والاتجاهات نحو الدراسة لدى مرحلة الثانونية بدول قطر، روبي أحمد عمر سليمان، المجلد 26، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، د.ط، 1998، ص(336).

يعُدّ المعلّم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية فهو حجَرُ الزاوية لها، فبدون معلّم ناجح تفشل العملية التعليمية، خصائصه وصفاته تؤثر بشكل مباشر في أداء تلامذته وعلى رأسها أن يكون له التجربة والإلمام بكلّ المعلومات والموضوعات التي تهمّ تلامذته وأن يكون المعلّمُ ذو خُلُقٍ حسَنٍ وتذوّق خاص به، وفنّانٌ في مهنته على أحسن وجه.

فقد قامت الباحثة "" رمزية غريب" **(1970)** بدراسة حول أثر شخصية المعلّم على تحصيل التلاميذ، وقد استخلصت وجود العديد من الصّفات التي تمثّلت في المشاركة الوجدانية والعطف على التلاّميذ والبشاشة و المرح، تعمل على ربط ودعم العلاقة بينهم، وعليه فالنّفسيّةُ التّلاميذ تتأثر بشخصية المعلّم، وبكلّ ما يحمله من صفات وخصائص جسمية وخُلُقية ومزاجية ومهنية، وهذا ينعكس إيجاباًأو سلباً على تحصيلهم الدّراسي[1].

فقد يكون التلميذ متوسط القدرات أو حتّى من المتفوّقين دِراَسِياً لكن تدهور علاقته بالمعلّم يؤدّي إلى كرهه له، هذا الكره الذي يشمل المادّة الدّراسية قد يمتدّ لبقيّة المواد ومنه تدنّي أو انخفاض تحصيله.

(1)سيكولوجية المدرّس –دراسة وصفية تحليلية-زيدي نصر الدّين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2007، ص(85).

ومم ّا سوف نُفلِتُ له الأنظار قول: " لا أعرف" فيجب على المعلّم أن يكون صادقا مع نفسه ومع طلبته ولا يُعيبه أبدا أن يقول: "لا أعرف الإجابة! دعونا نبحث عن الإجابة معا"[1].

لذا وجب توفير كل ّ ما من شأنه مساعدة المعلّم للارتقاء بمهنته ومن بينها: [2]

- مساعدته على فهم الاتجاهات والتطو ّرات الحديثة في التربية والتّعليم.
- تهيئة المعلمين الجدد.
- تنظيم دورات تدريبية للمعلّمين من أجل نمو ّهم المهني.
- إنشاء وتطوير مراكز ثقافية للمعلّمين.
- إتاحة الفرصة للمعلّمين لإجراء البحوث التربوية.

❖ المنهج:

المنهج يؤثِرُ بشكل كبير من ناحية محتواه وأساليب عرضه على تحصيل التلاميذ، ولأجل تأديته دوره بنجاح يجب أن يكون صالحا فنّي ًا، نفسيًّا، وتربويًّا، وأن يتوَافَقَ مع ما يمتلكه المتعلمون من معرفةٍ سابقةٍ ، في الوقت نفسه يربي لهم سلوكهم ومعرفةَ جديدةَ ، ويمكن تلخيص الوضع القائم لخصائص المناهج التربوية خاصّة في المرحلة الابتدائية:

(1) المناهج التربوية الحديثة، الحيلة محمد و مرعي توفيق، دار المسيرة، الأردن، د.ط، 2000، ص(431).
(2) الإدارة التربوية، حسن محمّد إبراهيم و محمّد حسنين العجمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، 2007، ص(328).

- تتركز معظم الجهود في مجال إعداد المناهج على التفكير في موضوعات التّعليم من جوانب التعلّم وحاجات المتُعَلِّمِ .
- غياب الاهتمام العاطفي من اهتمام مناهج المرحلة العمرية المستهدفة.

تتّسم المناهج بالضعف فيما يتعلّق بمراعاة نمطية نموّ وتطوّر الأطفال لفهم احتياجاتهم ومساعدة المعلّم في إعداد بيئة التّعليم والتخطيط لخبرات ملائمة.

فقد يكون المنهج سبباً في انخفاض مستوى التحصيل للتّلميذ لعدّة أسباب منها: عدم ملاءمته للفروق الفردية، عدم تلبية رغبات التلاميذ وإشباع ميولاتهم.

وهذا يتجسّد في أهمّ عنصر للمنهج ألا وهو الكتاب المدرسي، لذا وجب أن يكون متوافقاًومستويات التلميذ النّفسيّة والتربوية، كذلك احتواء الكتاب على عنصر التشويق والإثارة لجذب التلميذ أكثر، وحتّى تخدم المناهج الدّور البنّاءالمقرّر لها، يجب أن تتوفّر فيه عدّة شروط ومنها[1]:

- أن يكون المنهاج متوفّراً للمعلّم والطلبة، فالمنهج الغائب لا يؤدي إلى تحصيل كافٍ .

(1) مشكلات النظام التربوي العربي، السيّد محمود أحمد، د.دار النشر، دمشق، د.ط، 2002، ص(146).

➢ أن يكون صالحاً نفسياً وتربوياً ونفسياً، مقبولاً في صناعته، متوافقاً من حيث نوع ومستوى الذكاء واللّغة، صحيحاً في المحتوى، مكاملاً في بنيته التربوية، من حيث الأهداف والمعارف والأنشطة.

❖ الإدارة المدرسية:

تعتبر وحدة من الإدارة التربوية على مستوى المدرسة، فهي تُعْنَى بتعريف وصيانة ومراقبة الطّاقات البشرية والمالية لتحقيق الأهداف التربوية المرجوّة، " هيكل نشاط منظّم مقصود وهادف تتحقّق من وراءه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة"[1].

كما تُعْرَفُ بأنّها: العملية التي يتمّ بها تعبئة الجهود البشرية والمادّية وتوجيهها من أجل تحقيق أهداف المؤسّسة التّعليمية.. تُعْنَى بالنّواحي الإدارية والفنّية، وتهتمّ بالمعلّمين والمناهج وطرق التدريس، والأنشطة المدرسية، والإشراف الفنّي، وتمويل البرامج التّعليمية، وتنظيمُ العلاقات بين المؤسسات التعليمية والمجتمع وغير ذلك من النّواحي التي تؤثّرُ في العملية التربوية»[2].

إذاً فالبيئة المدرسية العائلية المُفْعَمَةُ بالوِدَادِ والتقبّل تساعد على زرع الثقة في ذات التلميذ وتحقيق الإشباع العاطفي والانطلاق نحو الإنجاز الدراسي والنّجاح والعكس صحيح.

(1) المرجع نفسه، ص(54).
(2) الإدارة المدرسية، حجازي لوسيا، منشورات جامعة دمشق، دمشق، د.ط، 1994، ص(15).

ثالثا: العوامل الاجتماعية والأسرية

قد أكّدت الدّراسات التربوية النّفسيّة أنّ البيئة الاجتماعية التي يعيشها التلميذ تحتلّ مكانةً بارزةً في العملية التّعليمية، فالطّفل يكتسب مركزه الاجتماعي من خلال: " المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، حيث نجد الأسرة تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تحديد مستقبل الأبناء الاجتماعي والمهني"[1]، فكلّما ارتفع المستوى للأُسْرَةِ تصبح البيئة أكثر مناسبة لإنجاز الأبناء لواجباتهم المدرسية ممّا تزيد في التحصيل الجيّد، فهي إذاً تلعب الدّور الأساسي في تحديد مقدار التحصيل الدّراسي، فيمكننا تحديدها في:

- **حجم الأسرة:** فقد أكّدت الدّراسات أنّ التلاميذ القادمون من أسر كبيرة الحجم يكون تحصيلهم ضعيفًا بالنّسبة للتلاميذ الآتون من أسر متوسّطة العدد.
- **العلاقات داخل الأسرة:** الجوّ الأسري المُفْعَمِ بالتعاون والوفاء ينعكس بالإيجاب على التلاميذ، ويهيئ لهم فرصة النّجاح، أمّا التلاميذ الذين يعانون من التفكّك الأسري تكون لهم صعوبات في التلقي وبالتّالي يكون لهم تحصيل ضعيف[2].
- **المستوى العلمي والثقافي:** فالتلميذ الذي يعيش في وسطٍ اجتماعي وثقافي غنيّ سوف يساعده على الاكتساب والتوسّع في الحقائق والخبرات العلميّة، أمّا التأثير

(1) في أصول التربية والأصول الثقافية للتربية، عفيفي محمّد عبد الهادي، المكتبة الأنجلومصرية، د.ط، 1985، ص(195).
(2) القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لذى تلاميذ المرحلة الثانوية، محمّد قريشي، مرجع سبق ذكره، ص(71).

العلمي والثقافي يظهر في المساهمة في توفير الجوّ العلمي والثقافي المناسب داخل البيت بتوفير (الكتب، مجلات، مساعدة الأبناء على المراجعة والتجهيز) [1].

II. شروط ومبادئ التحصيل الدراسي:

إنّ عملية التّعليم والتعلّم تستلزم ترتيباً وتنظيماً وتخطيطاً، وهي شروط توصّل إليها علماء النّفس والتربية تجعل من التعليم إفادة لصاحبه وهي متمثلة في:

❖ **قانون التكرار:** والتكرار المفيد هو التكرار القائم على أساس الفهم والتركيز والانتباه، أمّا التكرار الآلي فلا فائدة منه لأنّ فيه جمود لعملية التعلّم.

❖ **الدّافعية:** أن يكون هناك دافع نحو بذل الجهد والطّاقة لتعلّم المواقف الجديدة أو حلّ المشكلات، وهنا يجب الإشارة إلى تأثير العِقَابُ والعقاب في إثارة الدّافع أو إطفائه، فالتّعزيز الإيجابي يؤدّي إلى زيادة التعلّم وحدوث التّغيير في السّلوك.

❖ **التدريب في التكرار الموزّع والمركّز:** يقصد به ذلك التدريب الذي يتمّ في وقت واحد وفي دورة واحدة أمّا التدريب المُوَزَّع فيتمّ في فترات متباعدة، تتخلّلها فترات راحة، وقد أثبتت الدّراسات أنّ التّدريب الموزّع أحسن من التدريب المركّز (المتصل) [2].

(1) نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مولاي بودخيلي محمّد، مرجع سبق ذكره، ص(67).
(2) علم النّفس التربوي دراسة في التعلّم وعادات الاستذكار ومعوّقاته، عبد الرّحمن العيسوي، دار النهضة العربية، لبنان، ط4، 2004، ص(41).

❖ **الطّريقة الكلّية والجزئية:** أي أخذ الفكرة العامّة عن الموضوع وبعد ذلك تحليله إلى جزئياته ومكوّناته، وقد اختلف العلماء في تفضيل أو استحسان طريقة على أخرى، فتفضّل الطّريقة الكلّية إذا كانت المادّة الدّراسية غير مجزّئة، أمّا الأخرى يُفَضَّلُ استخدامها في حالة تَعَدُّدِ أجزاء المادّة أو صعوبتها.

III. أهداف التحصيل اللّغوي:

تتعدّد الأهداف التي يسعى كلّ من المعلّم والمتعلّم تحقيقها من خلال قياس التحصيل الدّراسي، وأبرزها نجد:

- يسمح التحصيل الدّراسي بمتابعة سير التعلّم، وتقدير الأمور التي تمكّن منها المتعلّم، والأمور التي استعصت عليه وجب عليه إدراكها.
- يسمح التحصيل الدراسي للتلميذ بإعادة صياغة الأهداف التّعليمية من خلال تقويم أداءات المتعلّمين والذي سنراه فيما بعد.
- تعمل النتائج المتحصل عليها في عملية التحصيل الدراسي على زيادة الدّافعية للتعلّم من حيث إعطاء النقاط والعلامات بعد إجراء الامتحانات[1].

(1) علم النفس القياسي-المبادئ الأساسية-، بوسنة محمود، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، ط1، 2007، ص(85).

- تحديد الاستجابات الواجب تعزيزها من خلال نتائج التحصيل، يتمكّن المعلّم من التعرّف على التحسينات والتقدّم الذي طرأ على سير أداء وتعلّم التلميذ، وكذا الصّعوبات التي تعترضه.
- الإرشاد والتخطيط التربوي، حيث يقوم الطّالبالتّخطيط السّليم لدراسته، إذا اختار ما يناسب قدراته، واستعداداته وقدراته الخاصّة.
- التّشعيب: إذا انتقل عدد كبير من التلاميذ إلى المدرسة فإنّها قد تستعمل معدّلاتهم في المواد المختلفة لتوزيعهم على شُعبٍ متباينة من حيث القدرات التّحصيلية[1].

IV. مشاكل التحصيل الدّراسي:

يواجه التلاميذ في مشوارهم الدراسي جملةً من المشاكل والصعوبات تُعِيقُ دُونَ تحقيق الأهداف التعليمية المرجوّة:

- التّساهل سواءً كان من الولدين أو من المعلّمين، ممّا يَخْلُقُ رغبةً متدنّيةً لذي التلميذ وفي التّحصيل.
- الإهمال وعدم الاهتمام: كانشغال الوالدين وترك التلميذ للمعلّم كأنّه هو المسؤول عنه.

(1) الاختبارات المدرسية، رائد خليل العبّادي، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص(67، 68).

الرّفض والنّقد المُسْتَمِرُّ نِ: يتصف الأفراد الموصوفين بالعجز أو الرَّفضِ ، وعدم اللّياقة وَ كُونُ لديهم إحساس بالنقص، الغضب، و الشَّأسَةِ مما يؤدي إلى ردود فعل سلبيةٍ .

المفاهيم الوَالِدِيَّةُ الخاطئة: فقيامهما بتعليم أبنائهم وتدريبهم على التعلّم في وقت مبكّر من الطفولة، وقبل وصولهم إلى مرحلة النضج والاستعداد الجسمي والعقلي، والاجتماعي المطلوب، فهذا يَخْلُقُ مشاكل وخيمة على التحصيل الدّراسي.

التحصيل الدراسي كما رأينا سابقا ليس مؤشّرا على قدرات التلميذ فقط بل دليل على مدى كفاءة المنظومة التربوية ككل، بداية من الذين أشرفوا على بناء المناهج الدّراسية وصولا إلى غرفة القسم وما تحويه من مختلف الأطراف، من المعلّم ومدى كفاءته وطريقته في التدريس ومدى نجاحها، وكذا المعرفة من حيث تناسبها مع المستوى العقليوالنّفسي والاجتماعي للتلاميذ، إنّ هذا التداخل يظهر كذلك من خلال تفاعل عديد العوامل الذّاتية والأسرية والمحيطية المُحَدِّدَ ة لمستوى التحصيل.

أمّا الدّراسة الشّاملة حول مدى التّحصيل اللغوي لذي تلميذ المرحلة الابتدائية وصعوباته فهو قليل، ولكنّ هناك محاولة قامت بها " نهلة حمصي"حيث أجرت دراسةً ميدانيةِ علىعيّنة من تلاميذ الصّفين الخامسوالسادس، بيّنت فيها مواطن القوّة والضعف لذي تلاميذ هذين الفصلين لمادّة اللّغة العربية بشكل عام، وبعد الاطّلاع على

نتائج البحث تبيّن أنّ الدّراسة اقتصرت على استخراج درجة سهولة كلّ فرع من فروع اللّغة، واستخراج درجات نجاح التلميذ بالنّسبة المؤوية، فكانت درجة سهولة القراءة **50.5%** والإملاء**52.5%**، والقواعد **55.35%** أمّا اختبارلقراءة الصّامتة فكان **0.58%.**

وجاءت نتائج السّهولة المؤوية تفسيرا لدرجات نجاح التلاميذ بالنّسبة المؤوية، أمّا اختبار القراءة الصامتة فكان **0.58%**، والتي كانت كما يلي:

القراءة: **19.33 %**أقل من المتوسط، و **38.33 %**متوسط، و **42.33%** فوق المتوسط، أمّا في مادّة الإملاء فكانت: **31.5%** فوق المتوسط و **35.33%**متوسط و**15%** أقل من المتوسط[1].

ومن هنا نرى أنّ تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية يكاد يكون غير مرض، ولقلّة الأبحاث التي تقيس الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في مادّة اللّغة بشكل عام فكّرت أعرّج على أهمّ أسباب الضعف في اللّغة العربية وخاصّة القراءة لذى تلاميذ الطور الابتدائي كما سوف يأتي لاحقا.

المطلب الأوّل: تعليمية اللّغة العربية وخصائصها في الطور الأساسي

(1) مردود تعليم اللّغة العربية في نهاية المرحلة الابتدائية، نهلة حمصي، مجلة شؤون تربوية، د.ط، د.ب، 1984، ص(74-88).

تكمن أهمّ ية اللّغة العربية عند التلميذ في المرحلة الأساسية في كونها اللّبنة الأولى فيتنشئة أفكارهم والتّعبير عنها بشتّى الأشكال والأساليب والوسائل، ومن جهة أخرى تلعب اللّغة وتعلّمها دوراً لا يسُتْهَانُ بها في نوعية التحصيل المدرسي من حيث الأداء والإنجاز والكفاءة، وذلك في جميع المواد الدّراسية، وعملية التّحصيل ذاتها باعتبارها نتيجة التفاعل بين التلميذالمُتَعَلِّمِ)والموقف التّعليمي أياً كان نوعه لا يمكن قياسه أو ضبطها أو التنبؤ بها إذا لم يعُبَرِّ المتعلّم عن نفسه لفظًا أو كتابةً ، فاللّفظ يكون بالتّعبير الشفهي ردّعلًى أسئلة معيّنه يُراد الإجابة عنها، أو قراءة موضوع معيّن إذا كان الهدف من القياس التعرّف على قدرة التلميذ اللّفظية من خلال الدّقة والسرعة وقلّة الأخطاء، أمّا الكتابة فجميع الاختباراتتتطلّب من المفحوص التّعبير عن استجاباته العقلية واللّفظية بالكتابة.

وإناللّغة تلعب دورًا حيويًّا في تثقيف الفرد، ومن خلالها يتّصل بغيره من أفراد المجتمع، إذْ هي أسلوب التخاطب والاتّصال، فبدون اللّغة والتّعبير عن الأفكار بواسطتها لا يمكن لمجتمع من المجتمعات أن يشهد النموّ و التطوّر اللاّزمين.

ومن خلال هذا يتّضح لنا وجوب تعلّمها واستخدام الدّقة والمهارة اللاّزمتين في تعلّمها، علاوةعن أهمّ يتها السّابقة، يمكن عن طريق تعليمها وتعلّمها تحقيق الأهداف

اللّغويّة المنشودة، ومن أهمّ الأهداف اللّغوية المرجوّة من تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية[1]:

- تنمية الثروة اللّغوية لذي التلاميذ وذلك بإكسابهم الألفاظ والأساليب الجديدة[2].
- إكساب التلاميذ القدرة على القراءة السّريعة مع صحّة النّطق وحسن الأداء[3].
- تنمية القدرة على التّعبير الشفهي والتّحريري عمّا في النّفس وما يقع تحت الحواس بلغة صحيحة وعبارات واضحة ومنظّمة.
- اكتساب المهارات اللاّزمة للكتابة بخطّ واضح مقروء خال من الأخطاء الإملائية.

ويلاحظ أنّ تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من ضعف شديد في اللّغة العربية، ولا يمتلكون القدرات اللّغوية الكافية في هذه المرحلة، وبالتالي فإنّ هذا الضعف يعرقل تقدّمهم العلمي في دراستهم المستقبلية.

(1) لأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربية والتربية الدينية، علي الجنبلاطي و أبو الفتوح التواسني، دار النهضة للطباعة والنشر، مصر، ط3، 1981، ص(19).
(2) مناهج المرحلة الابتدائية، وزارة المعارف، المملكة السعودية، 1404هـ، ص(13).
(3) نفس المرجع، ص(37).

توجع أسباب الضعف إلى عوامل عديدة، ولكن في محصّلتها النّهائية نرى انتقال التلاميذ من صفّ إلى آخر، ومن مرحلة إلى أخرى قبل التأكّد من امتلاكه حصيلة لغوية مناسبة تؤهّله للمرحلة الجديدة التي انتقل إليها، ويدلُّ ذلك على أنّ تقويم العملية التّعليمية لم يكن شاملا من النّاحية اللّغوية في المرحلة الابتدائية، هذا ما ذكره "بورتر" حين أكّد على ضرورة شمولية التقويم حتّى يمُكِنَ الحُكمُ على مدى تقدّم التلميذ في مادّة ما»[1].

إضافة إلى المشكلة في عدم كفاية أساليب التقويم في المرحلة الابتدائية، أكانت تتعلّق بتقويم المنهج أو أساليب التدريس، والوسائل التّعليمية المستخدمة أو التقويم التّحصيلي للتلاميذ، وذلك بعدم إتّباع الأسلوب العلمي في التّقويم من حيث الموضوعية والشمولية والاستمرارية وغيرها، ممّا سبّب ذلك في ضعف التلاميذ اللّغوي.

المطلب الثاني: طريقة تدريس القراءة باستعمال التقنية

تعدّ القراءة أهمّ مصدر معرفي يعتمد عليه الإنسان لتكوين خبراته العلمية والاجتماعية والنّفسية والانفعالية، بل هي مصدر خبراته الحياتية على مختلف تشعّباتها، ووسيلة من وسائل النّمو والازدهار والرّقيّ بالمجتمعات إلى مصاف الحضارات، خاصّة في عصورنا المتلاحقةِ والأخيرةِ ، والتي صارت فيها المعلومات تزداد وتتسارع بتسارع

(1) G.A.Porter, the concept approach to education on personal and finaly finance, New york, Institute of life ensurence, 1962 P (4-6)

الوسيلة التكنولوجية الحاملة لها، ويكفي القراءة أهمّية أنّها كُوِّنَتْ في القرآن الكريم كأوّل آية حاثّة على التمسّك بالعلم والرّقي بالأمّة[1] عن طريق قوله عزّ وجلّ في سورة العلق، بعد بسم الله الرحمن الرّحيم: ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق (1) خلق الإنسان من علق (2) اقرأ وربك الأكرم (3) الذي علم بالقلم (4) علم الإنسان ما لم يعلم (5)﴾[2].

ولمّا كانت طرائق تعليم القراءة العربية قد تأثّر أصحابها بنظريات علم النّفس التربوي، النّابعةُ من عقائد ومبادئ فلسفية لم يثبت صحّتها[3].

ولمّا كانت هذه النظريات بعيدةً كلّ البعد عن العلوم المادّية التّجريبية، كان علينا أن نتجاوز ما يخالف الصّواب منها، وذلك بالعودة إلى الطّفل ومزاياه الإنسانية، وإلى العربية وخصائصها اللّغوية، وفي الوقت ذاته نبحث عن كلّ نافعٍ ومفيدٍ من مجال الأدوات والوسائل التّعليمية التعلّمية التي تقدّمها التكنولوجية التربوية الحديثة.

ولقد أكثر الباحثون من طرح أسماءٍ لطرائق تدريس اللّغة العربية في هذه المرحلة، التي تُعَدُّ من أشدّ مراحل التّعليم خطورةً وحساسيةً، ولعلّ تعدّد هذه الأسماء جاء من عدم التّمييز بين الطريقة والأسلوب، إذ أنّ الطريقة هي الكيفية الدّائمة التي لا

(1) مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمّد السّاموك و هدى علي حواء الشمرعع، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005، ص(172).
(2) القرآن الكريم، سورة العلق، الآية (1-5)، قراءة ورش، ص(597).
(3) خصائص العربية وطرائق تدريسها، نايف معرف، دار النفائس للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1985، ص(92-94).

تتغيّر مهما طال الزمن، بينما الأسلوب هو الكيفية المؤقتة أو ما كان قبلا للتبدّل وفق المعطيات المتوافرة، وتعليم اللّغة لا يكون إلاّ بطريقة واحدة منهما.

فمنذ بدأ تعليم اللّغات بشكل منظّم اكتشف الباحثون أنّ أصغر وحدة تعليمية تَعَلُّمِيَةِ هي (الحرف) وأنّ أكبر وحدة لغوية هي (النّص). ومن هنا نستطيع القول: أنّ هناك طريقتان اثنتان لتدريس القراءة العربية وهما: الطريقة الجزئية التركيبية والطريقة الكلّية التّحليلية.

أوّلا: الطريقة الجزئية / التركيبية

وتسمّى بالجزئية لأنّها تبدأ بتعليم الجزئيات، كالبدء بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها أو بأصواتها، ثمّ ينتقل إلى تعليم الكلمات والجمل، أي هذه الطريقة تبدأ من أصغر الوحدات الممكنة وتنتقل إلى الوحدات الأكبر[1]، بتركيب جزء إلى جانب جزء لتكوين الكلمة، وتركيب الكلمة إلى جانب الكلمة لتكوين الجملة، ثمّ تركيب البناء اللّغوي المتكامل[2]، وتندرج تحتها طرائق فرعية وهي:

(1)تدريس فنون اللّغة العربية النظرية والتّطبيق، علي مذكور، دار الميسرة، ط1، 2009-1430هـ، ص(150).
(2) خصائص العربية وطرائق تدريسها، نايف معروف، مرجع سبق ذكره، (95).

1. طريقة الحروف الهجائية :

وتقوم على:

- عرض الحروف على التلاميذ منفصلة حرفًا حرفًا وبحسب ترتيبها (ألف، باء، تاء.....) في هذه المرحلة يستعين المعلّم بوسائل إيضاح متنوّعة (السّبورة، الطّبشور الملوّن، البطاقات..) [1]. وبعد الانتهاء من تعلّم جميع الحروف، يبدأ توظيفها في مقاطع وكلمات، بحيث يتعرّف التلاميذ إلى جميع الحروف بأشكالها المختلفة في أول الكلمة ووسطها وآخرها.
- تُعَلَّمُ الحروف الهجائية مرتبطة بالحركات الثلاث: الفتحة، الكسرة، الضمة، (بَ بِ بُ)، وهكذا حتى انتهاء جميع الحروف الأبجدية ثم يجري استخدامها في بناء المقاطع والألفاظ.
- تُعلَّمُ الحروف الهجائية من خلال الكلمات فتُهجّي كلّ كلمة بذكر اسم الحرف الأوّل منها مع حركته، وهكذا مع بقية الحروف في الكلمة الواحدة، وفي هذه الحال لا يشترط الترتيب الأبجدي الألفبائي، إذ يمكن البدء بالحروف الأكثر سهولة ويُسْرًا (لفظاً وكتابةً) مثل: دَ ، باء (فتحة)(بَ)، راء فتحة(رَ)، دال فتحة(دَ).

(1)اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه حسين الدّميلي وسعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي، مرجع سبق ذكره، ص(160).

2.الطّريقة الصوتية:

وهي الطريقة التي تبدأ مع الطفل بأصوات الحروف مباشرةً بدلاً من أسمائها، لذا فهي تختصر على الطّفل مرحلة تعلّم الحروف نفسها، وتتبع في تدريبها الخطوات التالية:

- يكتب المعلّم الحرف الأوّل (أ) أمام الطفل أو يعرضه على بطاقة كبيرة بخطّ كبير واضح مع صورة الأرنب مثلا:ويقول وهو يُشير إلى الحرف: ألف همزة وفتحة (أَ)، والتلاميذ دون خلفه، ثمّ ينتقل إلى الحروف الأخرى، ويستطيع المعلّم أنْ ينتقل إلى الحروف منفصلة ثمّ مجتمعة كأن يقول:" د فتحة، ر فتحة، س فتحة، ويقول (سَ)".
- وفي هذه الطّريقة ينتقل المعلّم من الكلمات المنفصلة الحروف إلى الكلمات المتّصلة الحروف، فهذه الكلمات ينفصل فيها حرف ويتصل فيها حرفان، مثل: ثَ ر َ ، و َ هـ َ ب َ ، ومنن ثمّ ينتقل إلى كلمات اتّصلت جميع حروفها مثل: ح َ س ِ ب َ ..
- يركّز المعلّم في هذه الخطوة على تعليم التلاميذ كلمات جديدة تستخدم فيها حروف المدّكمثل: كِتابٌ ، كِتابٍ ، كتاباً [1].
- يدرّب المُعلّم في هذه الطريقة التلاميذ على استخدام الكلمات في جمل بسيطة أوّلاً: تلميذَةٌ، خَالِدٌ تلميذٌ) ومن تمَّ تكوين عبارات[2].

(1) الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، دار اليازوري العلمية للطباعة والتوزيع، عمان، ط1، 2012، ص(85).
(2)اللّغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عبّاس وائلي، مرجع سبق ذكره، ص(108، 109).

3.الطّريقة المقطعية:

تعتمد هذه الطريقة على مقاطع الكلمات وتجعل منها وحدات لتعليم القراءة للمبتدئين بدلاً من الحروف والأصوات،وسمّيت مقطعية لأنّها تحاول تعليم الطّفل القراءة عن طريق وحداتٍ لغويةٍأكبر من الحرف والصوت ولكنّها أقلّ من الكلمة.

ثانيا: الطريقة الكلّية / التّحليلية

وهي كلّية لأنّها تبدأ من (كلّيات)تتكون من أجزاء، تُشكّل في مجموعها كلاً متماسكا يؤدّي معنى بذاته، وهي تحليلية لأنّ تعليم هذه الكلّيات للأطفالا يتمّ إلاّ بتحليلها إلى أجزائها ومكوّناتها[1]، أي عمادها البدء بالكلمات والانتقال منها إلى الحروف على عكس الطريقة التركيبية، وتعتمد هذه الطريقة على أساس (أنظر و قل)، وهي على ثلاثة أنماط[2]:

1. أسلوب الكلمة:

وفيه تأخذ الكلمةيعرف الطفل المبتدئ بتعلّم القراءة بصورتها المجملة، ثمّ يحلّلها إلى حروفها، ويُعرِّف المعلِّمُ التّلميذَ كلّ الحروف، بمعنى أن يسيِّرَ القراءة من كلمة إلى حرف، وبعد التّحليل تتكّ من الحروف التي عرفها كلمات جديدة ثمّ جملا ثمّ قصصا[3].

(1) خصائص العربية وطرائق تدريسها، نايف معرف، مرجع سبق ذكره، ص(98).
(2) الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، مرجع سبق ذكره، ص(22).
(3) نفس المرجع، ص(23).

وعلى المدرّس أن يتوخى في طريقته منهجا سهلا، كأن يبدأ في تعليم التلاميذ بالكلمات المستقلّة الحروف في الكتابة ليسهّل عليهم الرّبط بين المقروء والمكتوب، وطريقة الكلمة هي أسرع طُرقِ تعليم المفردات الأساسية للقراءة، وهي الطّريقة المباشرة[1].

2. أسلوب الجملة:

وفيه يلقي المعلّم على الأطفال المبتدئين سؤالا يؤدّي إلى إجابة تفسّر عن جملة يكتبها على السّبورة ثم يقرأها لهم ويكرّرون القراءة إلى أن يعرفوا كلّ كلمة بصورتها وموضوعها في الجملة بعد التّحليل يركّبُ المعلّم من الحروف التي عرفوها كلمات جديدة ثم من الكلمات جمل، وعن طريق النظر والاستماع والنّطق يتعرّف التلاميذ على العبارات وتُرسَمُ في أذهانهم[2].

3. أسلوب القصّة:

وهي تطوير لطريقة الجملة، فبدلا من أن يكون الدّرسُ جملةً واحدةً محدودةً بمعناها، يكون ببضع جملٍ تشكّل حكايةً بسيطةً أو أنشودةً جميلةً[3].

ويحلّل المعلّم كلّ جملة إلى كلماتها والكلمات إلى حروفها ويعرّفهم بكلّ حرف إمّا باسمه وإمّا بصورته، أي يُيسّر المعلّم بتعليم التلاميذ القراءة من القصّة إلى

(1) تدريس فنون اللغة العربية النّظرية والتطبيق، علي مذكور، مرجع سبق ذكره، ص(153).
(2) نفس المرجع، ص(154).
(3) الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربية والتربية الدينية، علي الجمبلاطي، مرجع سبق ذكره، ص(83).

الجملة، فطريقة القصّة إذن هي طريقة الجملة، إلاّ أنّ المعلّم يبدأ بالقصّة ثمّ يقسّمها إلى جمل ويسير على طريقة الجمل.

وعلى الرغم من التّطوّر المذهل في طرق الإتّصال، إلاّ أنّ المهارة القرائية ما زالت تحتلّ مرتبة عالية متميّزة في الاتصال، والحصول على المعارف والمعلومات، فقد أثبتت الأبحاث المتعلّقة بجدوى القراءة، أنّ التمكّن منها واكتساب مهاراتها، من أهمّ العناصر التي تؤثّر إيجابا في عملية التّعليم، ومن هنا كان التّركيز على ضرورة تعليم الأطفال القراءة والأخذ بأيديهم حتّى يتمكّنوا منها خلال المرحلة الأساسية ثم الارتقاء بها إلى مراحل متقدّمة.

والقراءة كما قال عنها "كلود مارسيل" هي: «الخطوة الرّئيسية الهامّة في تعليم اللّغات الحيّة، وأنّه ينبغي أن تكون الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النّشاط اللّغوي»[1].

المبحث الثالث: آلية تعليمية القراءة

المطلب الأوّل: مفهوم القراءة

أوّلا: مفهوم القراءة

1) القراءة لغـــــــة:

(1)أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، عبد الفتاح حسن البجّة، دار الكتاب الجامعي، عمان، ط5، 1981، ص(62).

ورد في معجم الوسيط: قرأ و قُرْآنًا، أي تتبع كلماته نَظَرًا ونطق بها، أو تتبع كلماته ولم يَنْطِقْ بها، فإذا نطق بها كانت القراءة الجاهرة، وإذا لم ينطق بها كانت القراءة الصّامتة[1].

كما ورد في لسان العرب مادّة (قرأ) ما يأتي: قَرَأْتُ الشّيء قُرْآنا: جمعته وضممت بعضه إلى بعض، ومعنى قرأت القرآن لفظت به مجموعًا، أي ألقيته.... وكُلُّ شيء جمعته فقد قرأته، وسُمِّيَ القرآن لأنّه جمع القصص والأمر والنّهْيُ ، والوعد والوعيد، والآيات والسُّوَرُ بعضها إلى بعض[2].

ومن معانيها "التبليغ" يُقال: أَقْرِئ فلانا السّلام، واقرأ عليه السّلام كأنّه حين يبلغه سلامه يحمله على أن يقرأ السّلام ويُؤَدِّيه [3].

أمّا في معجم مقاييس اللّغة لابن فارس في مادّة (قرى) جاء قوله: وإذا هُمز هذا الباب يقولون: قَرَأْتُ هذه النّاقة سلى كأنّه يُراد أنّها ما حملت قَطُّ، قال الشّاعر "رؤية بن العجاج":

ذِراعِي عَيْطَلٍ أَدْماءُ بِكْرٍ هِجانِ اللَّوْنِ تَقْرَأُ حنيناً [4]

2) القراءة اصطلاحا:

(1) القراءة من أجل التعلّم، عارف الشيخ، تقديم محمّد ياسين، المؤسسة العربية للدّراسات والنّشر، د.ب، ط1، 2008، ص(19).
(2) لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، لبنان، ط2، 1300هـ، ص(285).
(3) أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، عبد الفتاح حسن البجة، مرجع سبق ذكره، ص(62).
(4) أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، عبد الفتاح حسن البجة، مرجع سبق ذكره، ص(63).

تطرق الكثير من التربويين المحدثين إلى مفهوم القراءة، فعرّفها بعضهم بأنّها:

بأنّها عملية استخراج المعنى من الكلمات المطبوعة أو المكتوبة، وهي أساسية في التّعلم وتعدّ إحدى المهارات المهمّة في الحياة اليومية، فهي مفتاح لكلّ أنواع المعلومات حيث تمكّننا من معرفة كيف تُبنى الأشياء أو نصلحها ونَسْتَمْتِعُ بالقصص، ونكتشف ما يؤمِنُ به الآخرون، ونعمل خيالنا ونوسّع دائرة اهتمامنا ونطوّر أفكارنا[1].

وقال آخر: "إنّها نشاط فكري يقوم على انتقال الذّهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تَدُلُّ عليها وترمز إليها، وعندما يتقدّم الطّالب في القراءة يمكنه أن يدرك مدلولات الألفاظ ومعانيها في ذهنه دون صوت أو تحريك شفة"[2].

القراءة البصرية عملية يربط إدراك الصّلة بين لغة الكلام اللّسانية ولغة الرّموز الكتابية التي تقع عليها العين، وهي نشاط فكري لاكتساب القارئ معرفة إنسانية من علم وثقافة وفنّ ، ومعتقدات ومقدّمات.. [3].

كما أنّها عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرّموز والرسوم التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينه، وفهم المعاني والرّبط بين الخبرة السّابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنّقد، والحكم والتذوقوحلّ المشكلات[1].

(1) القراءة من أجل التعلّم، عارف الشيخ، مرجع سبق ذكره، ص(19).
(2) أساليب تدريس اللّغة العربية، فهد خليل زايد، مرجع سبق ذكره، ص(35).
(3) فنّ تدريس اللّغة العربية، محمّد صالح سمك، المكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، د.ط، 1975، ص(43).

فالقراءة هي عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرّموز الكتابية، وتتألّف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني[2].

كما يوافق هذا التعريف " جيبسون" الذي يرى أن القراءة: «عملية اتصال واستجابة لرموز مكتوبة وترجمتها إلى كلام، وفهم معناها»، بينما يرى "دشنت"أنّ عملية القراءة تتعدّى فكّ الرّمز وتهجئة الكلمات المطبوعة، وهي عملية تهدف إلى الوصول لمعنى المادّة وفهمها، ومن ثمّ تداخل القارئ بالمادّة وتحليلها، وعمل استقلالات ذاتية عليها، أي أنّ القراءة عملية موضوعية من حيث إدراك معنى المادّة، وعملية ذاتية من حيث التّفاعل معها وتحليلها واستخلاص نتائج منها[3].

أمّا من جانب فلسفة المعنى، فإنّ القراءة يجب أن تكون مؤدّية إلى منتج ذهني، مُنتج متمثل في ردّ الفعل اتّجاه النّص المكتوب، وإلاّ فالقراءة تصبح مجرّد محاولة عقيمة لا يمكن تأطيرها بمصطلح القراءة.

إذن فعملية القراءة –كأداء معرفي-تعتبر عملية متكاملة تمرّ بمجموعة مستويات، تبدأ بالاكتشاف أو التحرّي الأوّل، ثمّ مرحلة الاستنطاق التي تعمل على

(1)تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة، الدّار لمصرية اللّبنانية، ط2، 1993، ص(113).
(2)الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربية، عبد العالي إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط7، 1973، ص(65).
(3)إستراتيجيات تدريس اللّغة العربية، بليغ حمدي إسماعيل، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 1434هـ-2013، ص(79).

تحليل البنى الدّاخلية وتفكيكها لتمهّد للقراءة التّأويلية في إعادة تشكيل الوحدات المعرفية التي هي مُنتج نهائي يصف سلوك ودوافع النّص المكتوب.

وبهذا الفهم لعملية القراءة، نكتشف أنّ القراءة من حيث هي أداء معرفي أو نشاط ذهني مسلّط بقصدية لتقصّي مساحات نص مكتوب، هذا التقصّي محكوم بآليات وعي متوازنةوبنيويات تخطيطية واضحة ترسم ملامح الغايات المرجوّة من وراء القراءة، أي هي عملية اكتشاف واستنطاق، تحليل وتفكيك، تأويل وتدوين، أو بعبارة أخرى هي دورة معرفية متكاملة تمثل مجموعةصيرورات تؤدّي إلى إنتاج نصّ جديد يمكن تسميته بنصّ القراءة.

ثانيا:أهمّية القراءة

تعدّ القراءة إحدى النّعم التي خصّ اللّه تعالى بها الإنسان ويكفيها شرفا أنّها كانت الكلمة الأولى التي بلّغها جبريل عليه السّلام لرسول الله صلّى الله عليه وسلّم، في قوله تعالى: ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق ....﴾[1].

وعلى الرّغم من انتشار الكثير من وسائل الاتّصال البشري المتطوّرة، فإنّها مازالت الوسيلة الأولى في تبادل المعلومات والحقائق، والمعارف، و لذلك فهي تحقّق للفرد والمجتمع مجموعة من الأهداف، نذكر منها:

❖ **أهمّيتها للفرد:** لا شكّ فيه أنّ القراءة هي النّافذة الأكثر أهمّية في تبادل المعرفة الإنسانية،وأكثرها تأميناً للاحتكاك الفكري بين الشّعُوب ، إضافةً إلى أنّها توفّر للفرد كثيراً من متطلّباته وحاجاته فهي:

- الوسيلة النّاجحة التي تنقل فكرالإنسان إلى إنسان آخر، وبوّابة واسعة يعبر من خلالها ليتعرّف على الآخرون.
- أداة مؤثّرة في تشكيل شخصيته وإعطائه سمات مميّزة.
- أداة التفوّق في المواد الدّراسية كلّها، إذ أصبح من المتعارف إليه أنّ التلميذ لا يستطيع تحصيل المعارف أو النّجاح في المواد الدّراسية إلاّإذا كان مُقْنِعًا لمهارات القراءة.

(1) القرآن الكريم، سورة العلق، الآية (1)، قراءة ورش، ص(597).

تكون عاملاً من عوامل تزايد النّفسي، ذلك أنّ القراءة تُمكّن الفرد من رؤية الأفراد كما تقدّره، أي يرى نفسه فيدخل إلى نفسه عنصر الأمن والارتياح وبالتّالي تتحدّد شخصيته السويّة ذات التفكير القويم[1].

❖ **أهمّيتها للمجتمع:** إنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية اهتدى إليها الإنسان عندما شعر بحاجة إلى التفاهم والتواصل، ومن دون شكّ فإنّ القراءة هي جزء من الظاهرة اللّغوية تُؤدّي بداهةً إلى تحقيق عملية التواصل بالرّغم من كونها فردية في أدائها.

ومع تطوّر الحياة الاجتماعية وتقدّم العصر في شتّى المناحي، فإنّنا نلاحظ أنّ القراءة سببٌ من الأسباب التي تقف وراء هذا التطوّر، وهذا التطوّر لم يتحقّق إلاّ بعد صراع فكري واحتكاك معرفي وتبادل الآراء، وهذا الصّراع جرى عن قنوات القراءة والاطّلاع، ولعلّ النّاظر بِإمْعَانٍ تأمّلٍ لشعوب الأرض ومجتمعاتها المختلفة يدرك تباين الفرق بين المجتمعات القارئة وغير القارئة.

ومن هنا نستشف الرّابطة القويّة بين المجتمع ومستواه القرائي، بل إنّ تقدُّم المجتمع يقاس بمقدار قارئيه، ومن ثمّ فإنّ القراءة يمكن أن تُؤدّي لأيّ مجتمع فوائد جمّة للأسباب التّالية:

(1)أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، عبد الفتّاح حسن البجّة، مرجع سبق ذكره، ص(65).

القراءة عامل من عوامل تطوّر الفرد، أي يؤدّي إلى تطوّر المجتمع بأكمله، ذلك أنّ المجتمع القارئ يدرك مفاهيم عصره ومتطلّباته، وبالتّالي يعرف ما عليه وما له ممّا يؤدّي إلى حلّ مشكلاته.

المطلب الثاني: أنواع القراءة

تزداد حاجة الفرد والمجتمع معاً إلى القراءة كلّما ازدهرت الحضارة، وتشعّبت أطرافها وتعدّدت مناحيها، وكثرت وجوهها، واختلفت ألوانها، ولهذا أدرك المُفكّرونَ أهمّية الكتابة في كلّ زمانٍ ومكانٍ فتشعّبت اتّجاهاتهم في مفهوم القراءة وأهمّيتها وأنواعها، وهاهنا سنتطرق إلى دراسة أنواع القراءة.

أولا: القراءة الصّامتة (القراءة القلبية)

وهي القراءة الاستيعابية أو الجُوانِيَّةُ التي لا يستخدم فيها الجهاز الصّوتي، فلا يتحرّك اللّسان ولا يُنْبَسُ الفم ببنت شفة، بل تتمّ عن طريق العين الباصرة التي تنقل المادّة المخطوطة إلى الدّماغ حيث تُستوعب المعاني والأفكار[1].

أو هي العملية التي يتمّ بها تفسير الرّموز الكتابية وإدراك معانيها ومدلولاتها في ذهن القارئ عن طريق النظر فقط، من غير تلفّظٍ ، ولا جهر ولا تحريك لسان وشفتين[2].

إذًا هي تقوم على عنصرين:

(1) خصائص العربية وطرائق تدريسها، نايف معرف، مرجع سبق ذكره، ص(91، 92).
(2)طرق تدريس اللّغة العربية، عبد المنعم عبد العال، مرجع سبق ذكره، ص(49).

✓ حجر ّ د النَّظَرِ إلى رموز المقروء.

✓ النّشاط الذّهني الذي يستثيره المنظور إليه من تلك الر ّ موز.

➢ فتشكّل القراءة الصامتة نحو **90%** من مواقف القراءة الأخرى، ولهذا النّوع أثر في نمو ّ المتعلّم نفسيّ ا ً واجتماعي ً ا[1].

➢ ولهذا أجمع المربّون على ضرورة العناية بهذا النّوع من القراءة واكتساب مهاراته للتلاميذ لما لها من كثير الأثر في تربيتهم، وتكوين عادات القراءة الصحيحة عندهم، ويظهر ذلك من خلال أهمّ ية القراءة الصّامتة حيث تكمن في أنّها الطّريقة الطّبيعة والسّ هلة في الحصول على المعارف والحقائق، وهي وسيلة ضرورية ممهدة للقراءة الجهرية.

➢ وتتيح للقارئ القيام بعمليات التفكير العليا بهدوءٍ ، وانسجامٍ ، إذ يستطيع التّحليل والتركيب والاستنتاج، كما تتيح له تقصّ ي المعاني المتوارية بين السّ طور وفي ثنايا الألفاظ.

➢ تذوّق المقروء، وتنمية الميل إلى القراءة الجيّدة، وهذا يُشيرُ إلى أنّ المعلّم يلزمه أن يختار الموضوعات القرائية المشو ّ قة.

➢ غرس عادة القراءة عن طريق تقديم الأدب الجميل الجذّاب للتلاميذ، كالقصص والمقطوعات الشّعرية، مم ّ ا يشجّ ع على قراءته داخل القسم وخارجه.

(1) أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، مرجع سبق ذكره، ص(53).

- تدريب المتعلّمين على المطالعة السّريعة ممّا ينجم عنه زيادة السّرعة في القراءة.
- غرس عادة القراءة البطيئة المتأنّية وتنميةقدرتهم على التّركيز وإثراء محصولهم وزيادة مخزونهم الفكري.
- أمّا من الناحية الجسميّة فهيمدعاة لتوفّر الرّاحة للأعضاء النطقية.
- هيوسيلة لتحرير التّلميذ من الحرج والخَجَلِ .

ثانيا: القراءة الجاهرة (القراءة الصوتية)

هي قراءة تشتمل على ما تتطلّبه القراءةالصّامتة من تعرّفٍ بصري للرّموز المكتوبة، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها، وتزيد عنها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها، لذلك تعتبر القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصّامتة وتستغرق وقتا أطول[1].

فهي تعدُّ صعبة إذا ما قيست بِرِسَيتِهَاَ الصّامتة ذلك لأنّ القارئ فيها يبذل جهدا مضاعفاً، فهو ملزمٌ بالإحاطة عند ممارستها –يجب استيعاب المعنى وإدراك المحتوى- مراعاةً التلفّظ السليم، كإخراج الحروف من مخارجها وسلامة بنية الكلمة وضبط أواخرها.إضافةًإلى تمثيل المعنى بتنغيم الصّوت، وهي بالتّالي تحتاج إلى وقت أطول من القراءة الصّامتة كون القارئ مضطرّا إلى التنفّس.

(1) إستراتيجيات تدريس اللّغة العربية، بليغ حمدي إسماعيل، مرجع سبق ذكره، ص(87).

إنّ هذا النّوع من القراءة يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق العين وتحريك اللّسان واستغلال الأذن، وأساس ذلك النّطق بالمقروء بصوت عال يسمعه القارئ وغيره، وينبغي أن تكون هذه القراءة ممثلة للمعنى، طبيعية وخالية من التصنّع والتكلّف وإجهاد الصّوت.

ولكي تتوفّر القراءة الجهرية السّليمة الجيّدة، ينبغي أن تتوافر لها الشروط التّالية:

- رؤية المادّة المكتوبة بكلّياتها وجزئياتها بشكل واضح.
- إخراج الحروف من مخارجها الصّوتية الأصلية الصّحيحة.
- ضبط حركات القراءة وسكناتها وضوابطها الأخرى حسب قواعد الإعراب والأحكام اللّغويّة.
- مراعاة علامات الوقف والالتزام بها، نظراً لما تتركه من تأثير على جودة القراءة ومعناها.
- مراعاة السّرعة المناسبة لواقع الحال (طبيعة مادّة القراءة وأهدافها ومستوى طّلاب الصّف).

ولمّا كُنّا نستهدف الوصول بالقارئ إلى القراءة الجهرية الواعية، أي أن يدرك مضامين ما يقرأ ويظهر على سلوكه، كان لا بدّ من استيعاب نصّ القراءة: بألفاظه وعباراته وجمله وتراكيبه وأفكاره ومعانيه وتحليله ونقده وتقويمه[1].

ولأجل ذلك توفّرت أساليب كثيرة لتطوير مهارة القراءة الجهرية قدّمها المختصّون في مجال تعليم مهارات القِرَاءَةِ ومن أهمّها:

- التّدريب على القراءة المعبّرة عن المعنى، ويكون ذلك من خلال استخدام حركات الأيدي وتعابير الوجه.
- التدريب على القراءة السّليمة من الأخطاء الإملائية، من خلال ضبط شكل الكلمات والنّطق السّليم لِمخارج الحروف.
- التّدريب على القراءة الجهرية أمام الآخرين بصوت واضح وأداء مؤثّر دون تلعثم.
- تلخيص النّص قبلَ قِرَاءَتِهِ لِتَمَكُّنِ القارئ من التّركيز في أثناء القراءة.
- التدريب على الإحساس الفنّي والانفعال الوجداني بالنّص.
- التدريب على ترجمة علامات الترقيم إلى ما ترمز إليه من مشاعرٍ ليس في الصّوت فقط بل حتّى في تعابير الوجه.

(1) خصائص العربية وطرائق تدريسها، نايف معرف، مرجع سبق ذكره، ص(91، 92).

وهناك الكثير من المختصّين يرجّحون نوعا ثالثاً من أنواع القراءة وهو:

ثالثا: القراءة السّريعة

وتهدف القراءة السّريعة إلى اكتساب المعرفة بصورة أكبر، وهي مهارة يمكن اكتسابها من خلال إتّباع خطوتين أساسيتين هما:

- ✓النّظر إلى الكلمة المكتوبة.
- ✓ فهم الكلمة المكتوبة.

ومن أساليب تطوير مهارة القراءة السّريعة نجد:

- تخصيص وقت يومي دون انقطاع لممارسة مهارات القراءة والتصميم للانتهاء في وقت واحد.
- أن تكونالقراءة من أجل الحصول على الأفكار الأساسية للنّص.
- تطوير القدرة على الفهم بقراءة النّصوص الصّعبة والنّظر إلى النّص كقطعة واحدة.
- التركيز على قراءة النّص ووضع خطوط تحت العبارات والجمل المهمة من أجل الحصول على أفكار رئيسية في النّص.
- التدريب على أن نتوقع مايريده كاتب النّص.

❖ أهداف القراءة:

القراءة ليست هدفا؛ إنّما هي وسيلة التعليم الأولي، والذي يقرأ في سرعة يمكنه أن ينجز من الأعمال ما يَنْتَهِي القارئ العادي، ومن أهداف القراءة على اختلاف أنواعها نجد:

- جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.
- كسب المهارات القرائية المختلفة كالسّرعة والاستقلال بالقراءة، والقدرة على تحصيل المعنى.
- تنمية الميل إلى القراءة.
- الكسب اللّغوي.
- الفهم.
- الوسيلة الأولى لفهم القرآن الكريم والتعرّف على معانيه.
- تنمية قدرات الفرد الفكرية واللّغوية والتّعبيرية.
- تذوق الأدب وصوره والوقوف على النّواحي البلاغية والجمالية.
- الاطّلاع والمعرفة على تجارب الأمم والشّعوب والاستفادة منها[1].

إذّا من خلال ما سبق: فالقراءة هي الأداة الأساسية لتعلّم المواد الدّراسية المختلفة في جميع مراحل التّعليم، والجسر الذي يَصِلُ بين التلميذ والعالم المحيط به،

(1) إستراتيجيات تدريس اللّغة العربية، بليغ حمدي إسماعيل، مرجع سبق ذكره، ص(82، 83).

وإنّ أيّ إخفاق في السيطرة على هذه المهارة سيؤدّي إلى الإخفاق في الحياة المدرسية أوّلا والإخفاق في الحياة ثانيا.

المبحث الرّابع: تقويم العملية التّعليمية التعلّمية

تميّزت هذه الحركة التي ظهرت في العقد الرّابع من القرن الحالي باتجاه جديد، يمكن اعتباره درءا للمثالبلتي تعرّضت لها حركة الاختبارات، إذ اعتبرت أنّه لا قيمة حقيقية للاختبارات إلاّ إذا صار جزء متكاملا من العملية التربوية بكاملها، كما ركّزت هذه الحركة على أنّ الخطوة الأولى في تخطيط أيّ برنامج لتقرير مستوى تحصيل التلاميذ هو التوصّل إلى تحقيق دقيق معين للأهدافالتّعليمية، ولعلّ أهمّ ما جاءت به: هو الاعتراف بأنّ برنامج التقويم إذا أريد له أن يكون شاملا يجب أن يستخدم أساليب متنوّعة، وأنّ هذا التنوّع ضروري لأنّ الأهداف التّعليمية تشير إلى كلّ واحد منها، إلى أنماط متنوّعة من السّلوك، وهذا يعني أنّه ليس بالإمكان استخدام وسيلة تقويمية واحدة لكلّ الأهداف، فالبعْضُ منها يمكن تقويمه باستخدام الاختبارات، وبعضها الآخر يتطلّب أساليب أخرى كأسلوب الملاحظة، وهناك نوع ثالث يقتضي استخدام أسلوب المقابلة.

إنّ ظهور هذه الحركة قد أثرى ميدان التّعليم بأساليب فنّية أكثر دقّة من غيرها، كما فرضت في الوقت نفسهعلى المعلّم أن يعي العلاقة بين الأهداف التّعليمية وسبل تقويمها[1].

عندما يُرَادُ دراسة التطور التاريخي لحركة القياس والتقويم، يجب أن ينظر إلى الموضوع منذ أن نشأت المدارس، وهي مؤسسات تعليمية متخصّصة، لهذا يمكن القول: "منذ أن بدأت المدارس وهي تبذل جهوداً عديدة لقياس ما يتعلّمه التلميذ وما يستفيد منه، ولكن عملية التقويم استمرت حتى بدأ هذا القرن مقصورة على تقدير المعلّم بمفرده الذي كان يكتفي غالبا بقياس تحصيل التلاميذ، ويعبر عن رأيه بصورة درجات أو تقديراتلكلّ تلميذ، ولم يكن لهذه الدرجات في الغالب أي تأثير في إصلاح المناهج.

ومن الملاحظأنّ أوّل طرق التقويم التي استخدمتها المدارس تقوم على ما يُعْرَفُ "بِالتَّعْلِيمِ الشَفَهِي" وهذا يعود إلى: «أنّ الهدف منالتّعليم يقتصر على تدريب التلاميذ على حفظ المعلومات والحقائق وإعادتها اعتمادا على الذاكرة»، ومن الطّبيعي أنّ هذا النّوع من التقويم عليه مآخذ وعيوب كثيرة، وذلك لأنّ أسئلة الامتحان لم تكن واحدة بالنّسبة لجميع التلاميذ، كما لم يكن هناك مقاييس موحدة لتقويم إجابتهم، كما

(1)دراسة في التقويم و القياس، السمرّائي مهدي صالح، مركز البحوث التربوية و النّفسية، جامعة بغداد، د.ط، 1981، ص(118-121).

أنّها طريق متعّبة بسبب اختبار كلّ تلميذ على حدى إضافةً إلى عدم صلاحيته لإجراء المقارنة بين التلاميذ.

وعلى الرّغم من التقدّم الذي أحرزه ميدان التربية والتّعليم، إثر ظهور الكثير من نظريات علم النّفس الحديثة والفلسفات التربوية، إلاّ أنّ أساليب التقويم ظلّت في منتصف القرن التاسع عشر قاصرةً عن مجاراة هذا التقدّم وظلّ أسلوب التقويم هنا قائما على "التسميع الشفوي" فقط، وحينها أصبح المربون يدركون مساوئ الاعتماد عليه فقط، فظهر اقتراح دعا إلى استخدام الاختبارات الكتابية، وقد أدّى المقترح هذا إلى زيادة إقبال المعلّمين عليه وقد طغت هذه الاختبارات التي تعتمد على أسئلة في شكل تحرير إجابات مقالية، على أنّ هذا الإقبال لا يعني أن الامتحانات الشفوية قد أُلْغِيَتْ ، ولكن لا تُسْتَعْمَلُ في تقويم أنواع معيّنة من التحصيل كحفظ النصوص الدّينية والأدبية، والقوانين والقواعد، والحقائق العامّة.

إذاً فعلى اختلاف طرق وأساليب التقويم يبقى عنصرا أساسيا لقياس مستوى الكفاءة والتأكّد من درجة التّأدية، وضروري لأيّ تقدّم أو نموٍّ ، وفي علوم التربية والتعليمات التطبيقيةلا غنى عنه أيّ طريقةٍ مهما كانت توجّهاتها النظرية والمنهجية، فهو يساعد على توليد الملكات، وخلق المهارات، وتحسين الأداء، ورفع المردود في جميع شؤون الحياة، فما بالك بميدان التربية والتعليم حيث يقوم –التقويم-بدور فعّال

في تطوير العملية التّعليمية، إذ عن طريقه يمكن التّمييز بين نقاط الضعف والقوّة في أيّ برنامج تعليمي في مختلف المراحل والمستويات التعليمية، وقد أثبتت مختلف الممارسات التربوية مدى أهمّية هذا الموضوع (التقويم) وضرورته لكلّ عناصر العملية التّعليمية التي تشمل (المتعلّم، المعلّم، المناهج، طرق التّدريس، وأساليب التقويم).

المطلب الأول: التقويم الهادف ودوره التربوي:

أوّلا: مفهوم التقويم التربوي

لغـــــة: من جدر{ق،و،م} جاء في لسان العرب، قوم: أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام والاستقامة اعتدال الشيء[1].

فالأصل اللغوي لكلمة تقويم هو الفعل "قوّم" فيقال "قوّم الشيء" تقويما أي عدل مساره للجهة المرغوبة، وأصلح نقاط الاعوجاج والقصور فيه[2]

التقويم: « Evaluation »: الوزن والتقدير والتعديل أو الإصلاح، نقول قوّمته بمعنى طورته وعدلته وجعلته قويما، أو مستقيما. وفي هذا يقول الخليفة العادل عمر بن الخطاب رضي الله عنه: "إذا رأيتم في اعوجاجا فقوّموني"[3]

اصطلاحـــا: لمصطلح التقويم تعريفات عدّة نلخص أهمها فيما يلي"

(1) لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط1، مج12، 1992، ص(500).
(2) الرّائد، معجم لغوي عصري، جبران مسعود، دار العلم للملايين، بيروت، د.ط، 1992، ص(1144و 1212).
(3) التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، رفيق ميلود، منشورات أنوار المعرفة، د.ط، 2012، ص(20)

عرّف "دوكيتل" "Deketele" التقويم بقوله:" جمع المعلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية وتحليل درجة ملاءمة تلك المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المسطرة في البداية بهدف اتخاذ قرار"[1].

كما عرفه " ويلبور هاريس"" wilbur Harris" قائلا: " التقويم سيرورة نسقية لإصدار حكم بشأن قيمة"[2].

التقويم هو جمع المعارف والمهارات، والمواقف بشرط تحري الدقة، وأن تكون المعلومات لكل زمان ولكل مكان، وأن تقبل عملية تعبئتها لحل وضعية مشكلة. أما اتخاذ قرار، فيكون في الأسبوعين 33و34 من الموسم الدراسي.

وهو العملية التي تتم في نهاية مهام تعليمية معينة بهدف إخبار التلميذ والمدرس حول درجة التحكم المحصل عليه، واكتشاف مواطن الضعف التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه. من أجل جعله يكتشف استراتيجيات تمكنه من التطور، وتنظر إلى الأخطاء كمحاولة لحل المشكلات ولحظات من لحظات التعلم، وليست مجرد ضعف. ويمكن التقويم التكويني كذلك من تحديد مؤهلات المتعلم لإقبال على مراحل جديدة من تعلمه وفق مراحل متسلسلة... كما يمكن من تصحيح ثغرات التدريس[3].

(1) DE ketel .J.M, le passage de l'enseignement secendaire à l'enseignement suprieyr, 1982, P12.
(2) Wilbur Harris :the nature and fuction of educational evaluation, septembre ; 1968 , P95.
(3) تقييم التعلم: أسسه وتطبيقاته، محمد زياد حمدان، دار العلم للملايين، د.بلد، د.ط، د.س، ص(22، 23).

ويعرفه " بلوم"" Bloom"بأنه: " إصدار حكم على الأفكار والحلول وطرق التدريس والمواد الدراسية، وذلك باستخدام أدوات القياس والمحكّات والمعايير، وتكون الأحكام الصادرة إما كمًا و إما كيفًا وإما نوعًا "[1]

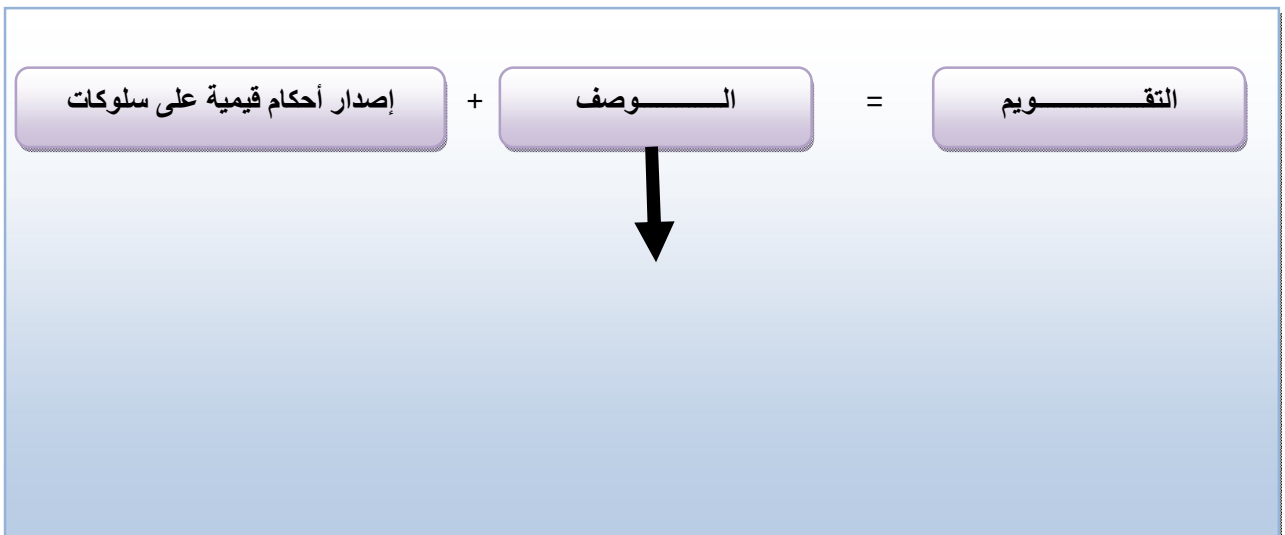
ونستنتج من هذان التعريفان أن التقويم في معناه التربوي عملية منظمة تهدف إلى جمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية عامة، واتخاذ الإجراءات والقرارات التي من شأنها معالجة الضعف وخلق الظروف المناسبة للنمو السليم والمتكامل للمتعلم من خلال تنظيم البيئة التربوية وإثرائها بالوسائل التربوية والبيداغوجية والإدارية قصد تحسين فعاليتها.

ويمكن القول بأن التقويم يعني أنه: تحديد مدى الانسجام والتوافق بين الأداء والأهداف وبين النواتج الواقعية للتعلم، والنواتج التي كانت متوقعة منه، ويتضمن التقويم تقديرا كميا وكيفيا على ما يتم تقوميه، فهو بذلك عملية تشخيصية وقائية، حيث تهتم بتحديد نقاط القوة والضعف، ثم لتقديم العلاج المناسب من أجل التغلب على نقاط الضعف وتدعيم أوجُهِ القوة، وأخيرا يأتي الجانب الوقائي الذي يعمل على تفادي الوقوع في الخطأ عند تكرار المواقف التي كانت موضع التقويم من قبل.

(1)التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، علي بوعناقة، قراءات في التقويم التربوي، كتاب الرّواسي1، ط2، ص(66).

فلا يمكن التعرف على مدى تحقيق أهداف العملية التعليمية بشكل واضح إلاّ من خلال عملية تقويمية قياسية فعالة لما تحصل عليه المتعلم من أرصدة فكرية وثقافية ومعرفية ومعيارية.

وكثيرا ما يرتبط مصطلح كل من التقويم والقياس مع بعضهما البعض في عملية التقويم، لأنها وثيقا الصلة بهذه العملية منذ زمن بعيد. فالقياس والتقدير من أهم وسائل التقويم الذي يعتبر ليس مجرد عملية قياس فقط بل يتعدى ذلك إلى تحليل نتائج هذا القياس، وتشخيص نواحي هذا الضعف واكتشاف طرق علاجه، وهنا نشير إلى أن القياس يعين عناية خاصة بناحية معينة تهتم بتحصيل المواد الدراسية واكتساب بعض المهارات والقدرات اللازمة لذلك[1]. بينما يهتم التقويم بالتغيرات الأساسية الشاملة للشخصية المتعلمة والأهداف الكبرى التي تعمل النظم التعليمية على تحقيقها[2].



كمي أو نوعي للسلوك = القياس

مخطط يوضح العلاقة بين القياس والتقويم

ثانيا: أدوار التقويم التربوي وأهدافه:

من منظور التعريف العلمي للتقويم يمكن أن يطبق في مختلف المواقف التربوية سواء كان تقويم أفراد أو تقويم مشروعات وبرامج، وبذلك تعدّ دت أدوار التقويم في المجالات التربوية، فالتقويم دور في إعداد المعلمين وأنشطتهم وفي عملية بناء المناهج الدراسية وفي التجارب الميدانية التجديدية المتعلقة بتحسين عمليات التعليم والتعلم. وفي انتقاء أفضل الاستراتيجيات والتقنيات التربوية، وفي الحكم على استمرار تربوي معين أو تعديله أو إلغائه.

كما أن للتقويم دور بالغ الأهمية في متابعة التقدم الدراسي للطلاب وتحديد مستواهم التحصيلي وتوجيههم التوجيه التعليمي والمهني.

ولذلك لا ينبغي أن نخلط بين أهداف التقويم وأدواره، فعادة يكون للتقويم أدوار متعددة بل ويجب أن يكون هكذا بالنسبة لبرنامج تعليمي معين، ولكن ربما يرتبط بكل دور من هذه الأدوار العديد من الأهداف، فمثلا في عملية بناء منهج معين، ربما

يكون أحد أدوار التقويم تحسين وتطوير المنهج أثناء عملية بنائه، ويرتبط بهذا الدور العديد من الأهداف أو الأسئلة التي تتطلب إجابة مثل:

هل أهداف المنهج واضحة وضوحا تاما في أذهان القائمين ببنائها؟ وهل هم متحمسون لبنائه؟ وهل تسير عملية البناء وفق الأهداف بالفعل؟ وهكذا وربما يكون لعملية التقويم في هذا الصدد دور أخر يتعلق بمساعدة المسؤولين عن تنفيذ المنهج في اتخاذ قرار بشأن تبرير استخدامه في مرحلة تعليمية معينة وفقا للنتائج التي أبرزتها عملية التقويم في الدور السابق[1].

أي أن دور التقويم يتعلق بالنشاط المراد تقويمه، أما أهداف التقويم فتتعلق بالأسئلة المراد الإجابة عنها التي تتبلور حول إمكانية وفعالية إعداد وتصميم وتنفيذ هذا النشاط[2].

ولعل هذا التمييز بين أدوار التقويم وأهدافه يزيل الوجَف والقلق الذي يعتري كل من يسمع كلمة تقويم " Evaluation "، ويؤكد الجانب الايجابي البناء لهذا المفهوم فكثيرا ما ارتبط التقويم بالكشف عن مواطن الضعف والقصور سواء في الأدوات أو الأفراد أو في الإمكانيات.

(1) القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتوجهاته المعاصرة، صلاح الدّين محمود علاّم، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1999، ص(38).
(2) نفس المرجع، ص(38).

ومن هنا فعلينا كذلك التعرف على أهداف عملية التقويم من خلال العملية التعليمية فهناك نوعان من الأهداف : أهداف خاصة تتصل بعملية التقويم والقياس اتصالا مباشر وهي الأهداف القريبة، أما الأهداف العامة فتتصل بالتقويم والقياس اتصالا غير مباشر وهي الأهداف البعيدة.

ثالثا: الخصائص العامة للتقويم التعليمي وأهم أنواعه:

للتقويم والقياس عدة خصائص يتميز بها خصوصا في مجال التعليم والتربية نعرضها كمايلي:

- يشمل التقويم والقياس كل وسائل جمع المعلومات الخاصة بسلوك التلميذ.
- يختص التقويم بتقدير ماأحرزه التلميذ كفرد، وفي درجة النمو أكثر مما يهتّ بحالة التلميذ في المجموعة.
- القياس والتقويم عملية مستمرة تقوم بدور كامل في عمليتي التعليم والتعلم.
- عملية التقويم تشمل الكم والكيف معا.
- يختص التقويم بجميع نواحي شخصية التلميذ وتقوم على جمع البيانات لسائر أوجه التقدم والتخلف لهذه الشخصية.
- التقويم عملية تعاونية تشمل التلاميذ والمدرسة والمدرسين والآباء وكل ما يتصل بالعملية التعليمية داخل المدرسة أو خارجها.

- ينبغي أن يعتمد التقويم على وسائل وأساليب متعددة[1]

ينبغي أن يكون ديمقراطيا على أساس احترام شخصية التلميذ بحيث يشارك في إدراك غاياته ويأمن بأهميتها ويتقبل نتائجه قبولا حسنا.

فالتقويم يختص بقياس مجموعة شاملة من أهداف المنهج بالمدرسة أكثر ما يهتم بقياس تحصيل المادة العلمية فيستخدم مجموعة مختلفة من الوسائل والأدوات لتقدير التحصيل وقياس الاستعدادات الشخصية، ومقاييس التقدير والمقابلات الشخصية والملاحظات والسجلات وقياس التكيف الاجتماعي لتتكون منها صورة كاملة للفرد. وللتقويم التربوي عدة أنواع على سبيل المثال:

1. التقويم الشخصي:

وهو نوع من التقويم قد يحدث قبل التدريس وأثناءه، أو بعد الانتهاء منه، والهدف الأساسي منه هو تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، فإذا جاء في البداية فإنه يهدف إلى مساعدة المعلمين على تحديد نقطة البداية في التدريس حيث يستطيعون التخطيط الجيد للأنشطة التعليمية، وإذا حدث أثناء التدريس فيكون هدفه تحديد مدى تحقيق لأهداف والتعرف على الأخطاء.

(1) محاضرات في التقويم التربوي، الدمرداش سرحان، مكتب التربية العربية لدول الخليج، د.بلد، د.ط، 1403هـ، ص(142).

وفي هذا الإطار تجدر الإشارة إلى أن الهدف الرئيسي لعملية التقويم في أي نظام تعليمي هو: " تطوير عناصر هذا النظام ورفع الكفاءة إلى أقصى حد ممكن"، وهذا يعني أن تطوير التعليم. بالمعنى العلمي الدقيق لمفهوم التطوير. لا يمكن أن يكون له وجود ما لم يستند في أولى خطواته على عملية تقويم دقيقة. مادام تشخيص هنا يشمل شقين(التشخيص والعلاج).

❖ الأهداف الخاصة:

- يحدد التقويم والقياس اتجاه المدرسة نحو تحقيق أهدافها ويبين الدرجة التي وصلت إليها في هذا السبيل من حيث نمو التلميذ ومداه ومدى نجاح المدرس في عمله، وبيان نواحي القوة والضعف في المناهج، وأوجه النشاط المدرسي. وتشمل هذه الخطوة : مرحلة الكشف والبحث وجمع المعلومات في عملية التقويم والقياس التربوي.
- يشخص التقويم والقياس ما يصادفه التلميذ، وما يصادفه المدرس، وما تصادفه المدرسة من عقبات على ضوء الدراسة في الخطوة.

❖ الأهداف العامة:

- ينير التقويم والقياس لنا طريقة التعليم، ويمهد لنا السبيل للسير بالعملية التربوية في طريق مأمون العواقب.

- يوضح سبب النجاح والإخفاقُ .
- يوضح الهداف إذ أنه بدون معرفة الأهداف الصحيحة تصعب معرفة النتائج التي تم تحقيقها.
- يجعل المعلم على بينة من نمو تلاميذه ومقدار حاجاتهم واستعدادهم، ويساعده على كشف مواهبه.
- يساعد على التخطيط التعاوني بين من يعنيهم الأمر من العملية التربوية أو غيرها من العمليات المتصلة بالحياة العامة.
- اختبار صحة الفروض التي يقوم عليها الشيء المراد تقويمه وقياسه. فالتقويم هو العملية المباشرة التي تختبر صحة الخطة، وتساعد على ضبطها على أساس علمي سليم.
- يعطي للقائمين على العملية التعليمية مؤشرا بمدى فعالية البرنامج التعليمي والمناهج المختلفة.

ومن خلال عرض هذه الأهداف من الوجهة التربوية يمكن القول: " أن التقويم هو إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النمو الذي تتحدد به تلك الأهداف" [1].

2. التقويم البنائي أو التكويني:

(1) الأهداف والتقويم في التربية، لحسن ماي، شركة بابل للطباعة، الرباط، د.ط، 1990، ص(83).

وهو تقويم مستمر ملازم عملية التدريس، وهو يهدف لتزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء وذلك لتحسين العملية التعليمية.

ويعتمد هذا النوع من التقويم أساسا على الملاحظة والمناقشة والاختبارات القصيرة الأسبوعية أو الشهرية وبالتحديد يعتبر تقويما مستمرا ملازما للعملية التعليمية.

3. التقويم النهائي أو الختامي:

يأتي هذا النوع من التقويم في ختام أو نهاية برنامج تعليمي معين بهدف التعرف على ما تحقق من نتائج ويطلق عليه باسم " التقويم النهائي" ويأتي في نهاية الفصل أو العام الدراسي، أو في المرحلة الدراسية، وهو لا يركز على التفاصيل أو الأهداف الفرعية. وإنما يهتم بقياس الأهداف العامة، كأهداف مقرر معين أو فرقة دراسية معينة أو مرحلة دراسية معينة يهدف إلى إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر وإعطائهم شهادة بذلك[1].

وسائل التقويم التعليمي:

في إطار اهتمام وزارة التربية والتعليم بالتقويم التربوي الشامل قامت بتحديد الوسائل التي تجري عملية التقويم الشامل من خلالها وهي كالأتي:

(1) تطوير تقويم الطّالب، أنور عقل، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، 2002، ص(32).

- **ملف إنجاز المتعلم: ويشتمل هذا الملف على الأعمال التحريرية المتنوعة والأداءات الشفهية والمناقشات الصفية والأنشطة المصاحبة للمادة والسلوك.**
- **اختبارات نهاية الفصل الدراسي.**
- **ملاحظة نشاط الطالب داخل الصف من حيث انتباهه في الصف وأسئلته وأجوبته.**
- **مقابلة الطال للتعرف على مدى فهمه للدرس والبحث معه في الصعوبات التي تواجهه وعن سبب تخلفه إن كان متخلفا عن أقرانه.**
- **الواجبات البيتية التي يكلف الطالب بالقيام بها ومدى نجاحه في ذلك، يمكن أن يكون أسلوبا جيدا أو وسيلة من وسائل التقويم.**
- **التقويم الذاتي وذلك بالاعتماد على الطلبة أنفسهم في تقويم ذواتهم في ضوء أسس معينة يحددها لهم المدرس يشخص الطلبة في ضوئها نقاط ضعفهم وقواتهم.**

طرق التقويم وقياس التحصيل الدراسي للتعليم:

لقد لجأت المدارس الحديثة إلى استخدام طرق مختلفة لتقويم وقياس تعليم أبنائها واتخذت بعضها كمقياس لقيمة المعلومات، والبعض الأخر كوسيلة لتحسين عملية التعليم وهنا أردت أن أشير بايجاز إلى الطرق التقويمية والقياسية للعملية التعليمية:

❖ **الاختبارات الشفوية:** وفيها يوجه المعلم للمتعلم أسئلة شفوية، ويستجيب التلميذ بالطريقة نفسها وهي أقدم أنواع الاختبارات تستخدم في مجالات معينة من التحصيل (القراءة الجوهرية، الشعر، القرآن الكريم)

❖ **الاختبارات المقالية:** وهي الاختبارات ذات الاجابات الحرة، ويطلق عليها أحيانا اسم الاختبارات الانشائية أو التقليدية لأنها تتيح للمتعلم فرصة إصدار جوابه الخاص به وكيفية تنظيم الاجابة وتركيبها ومن نقاط ضعف هذا النوع من الاختبارات قلة شمول الأسئلة للمادة الدراسية جميعها، وتأثر المعلم أثناء تصحيحها بالعوامل الذاتية.

❖ **الاختبارات الموضوعية** ويطلق عليها اسم الاختبارات الحديثة مقارنة بالاختبارات المقالية. واشتهرت باسم الموضوعية لما تمتاز به من دقة ومثوقية، ولعدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح، وهي أنواع متعددة أشهرها: الصواب والخطأ الاختبار من متعدد، والمقابلة والتكميل. رغم هذا فإنه ينصح عدم اعتمادها دون اختبارات مقالية لأنها تعطي مجالا للتخمين من قبل المفحوصين، بل يفضل المزج بين النوعين. وهذا يعود طبقا إلى طبيعة المادة الدراسية.

❖ **الاختبارات الأدائية:** وهي الاختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف تعرف بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة وفي بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفهية أو الكتابية من مقالية وموضوعية وبذلك فهي لا تعتمد على الأداء

اللغوي المعرفي للطالب، وإنما تعتمد على ما يقدمه الطالب من أداء عملي في الواقع ولهذا النوع من الاختبار أغراض منها (التشخيص، التصنيف، قياس محتوى التحصيل)

المطلب الثاني: عملية التقويم للعملية التعليمية (المرحلة الابتدائية)

تقتضي المادة الخامسة من لائحة تقويم التلميظذ **(1428)** أن يكون تقويم تحصيل الطّالب في المرحلة الابتدائية مختلف عنه في بقية مراحل التعليم العام، وذلك انطلاقا من حقيقة أنّ الطّالفي هذه المرحلة يحتاج إلى رعاية خاصّة يتمّ فيها الكشف عن قدراته، والتعرف على ما قد يعترضه من صعوبات نفسية ودراسية يمكن أن تؤثر عليه طيلة سنين التعليم العام.

إضافة على ذلك فإنّ الضعف الذي يلاحظ على بعض التلاميذ في بعض المواد الدّراسية، إنّما ناتج عن التركيز على الجوانب الأساسية من مهارات ومعارف وخبرات تلك المادّة في المرحلة الابتدائية، أو أنّه ناجم عن اعتماد أسلوب تدريس يعتمد على التلقين ويركّز فقط على تذكر المعلومات وترديدها دون فهم حقيقي لمعانيها وقيمتها.

فالتّعليم الابتدائي هو حجر الأساس في العملية التّعلمية، وقد انصبّ اهتمامنها بهذه المرحلة إيمانا منّا بضرورة التقويم اللّغوي في وقت مبكّر، فأحسن مرحلة لذلك هي المرحلة الابتدائية، حتّى لا يستمر الضعف اللّغوي في المراحل المتقدّمة (المتوسطة والثانوية) لاحظنا أنّه على الرّغم من الكمّ الهائل لساعات التدريس والمواد التي

يتلقاها تلميذ المرحلة الابتدائية خلال السنوات الخمس، فإنّ مستوى المتعلمين في نهاية المرحلة لا يعكس حجم المجهودات المبذولة، فهو تلميذ يعجز عن القراءة وحتى الحروف في بعض الأحيان، وعن الكتابة الصحيحة، فمعارفه اللّغوية وكيفية استعماله لأبسط أشكال الفصحى لا تعكس ملمح المتعلّم في نهاية المرحلة الابتدائية.

فالمعلّم يعاني ضعفا كبيرا في السيطرة على أبسط مهارات اللّغة وعناصرها، ويبدوا هذا جليّا عند الممارسة والاستعمال، والواقع أنّ أسباب كثيرة ساهمت بنسب متفاوتة في خلق هذه الأزمة، على رأسها السياسة التربوية للمجتمع وغياب القرار السياسي الرّاشد والحاسم المؤسّس على بحوث العلماء والخبراء، ومن أفضع القرارات السياسية في التّعليم خاصّة في بلادنا (قرار المنظومة الجديد)، قرار نقل جميع تلاميذ الصّف الأوّل إلى الصّف الثّاني الناجح والغير الناجح.

هناك قصور كبير في عمليات التقويم الشامل في المؤسسات التعليمية، فالتلميذ ينتقل من صف إلى آخر دون بذل أي جهد، بمعنى أنّ الضعف تراكمي وجهود التقويم جهود مرتجلة وآنية وغير جدّية، تفتقر إلى الشمول والتكامل، وتعتمد على الخبرات الشخصية أكثر من اعتمادها على الدّراسات الميدانية والبحوث المخبرية الدّقيقة في مناهجها والممحصة في نتائجها.

تعليم اللّغة العربية في وقتنا الحالي يعاني أزمة حقيقية، وما ينبغي لنا أن نتغافل عن هذه الحقيقة رغم أنّ هذا الضعف لا يطغى على كلّ المدارس وسوف نلاحظ هذا لاحقا، فعلينا أن نعترف بهذا كي نضع أرجلنا في أوّل خطوة نحو العلاج، وأن لا نعتبر العربية سببا لهذه الأزمة، فالعربية لغة طبيعية والأمر فيما نحن فيه أمر تعليم وليس أمر لغة في ذاتها، والضعف الكبير في نظري باعتباري طالبة في طريق التمهين، إلى جانب طالبة قامت بدراسة ميدانية داخل الميدان التّعليمي، يتمثل في الضعف في ضعف تأهيل المعلّمين وسوء إعدادهم علميّا ومنهجيا وبيداغوجيا، ولغويا إلى جانب ضخامة البرنامج السنوي للمادّة، ممّا أدّى هذا إلى عقم طرائق التدريس وقتل الرّغبة في التعلّم لدى المتعلّم، فالطّريقة المعتمدة لذى كثير من معلّمي اللّغة العربية لا تخرج في الغالب عن الإلقاء والإملاء والتحفيظ والاسترجاع، الشيء الذي أدّى إلى تعطيل ملكة التحليل والإبداع عند المتعلّم، إضافة إلى خلوّ وافتقار مادّة التدريس من التشويق والتجديد، فهي مادّة ضحلة واختيارها قائم على الذوق بعيدة عن اهتمامات المتعلّم في هذه المرحلة تستند إلى معايير ذاتية بعيدة عن الانتقاء الموضوعي والعلمي.

ولا شكّ أنّ مرحلة التقويم تعدّ أحد المراحل الأساسية في عملية التّعليم والتعلّم، بالرّغم من أنّ هناك بعض المعلّمين ينظرون إليها على أنّها مهمّة غير سارّة، ولأنّه يجب إجراؤها يُفضل هؤلاء المعلّمون تأخيرها إلى نهاية الدّرس، أو إلى نهاية

الوحدة الدّراسية، كما أنّهم يخفّفون من ثقلها بإجرائها بأسرع وقت ممكن، إلاّ أنّ الذي يفهم عملية التّدريس يدرك أنّ التقييم يسهم جوهريا وبموضوعية في عملية التعلّم، بل ويمكن للمعلّم يمتلك قوّة كبيرة في توجيه عملية التعلّم، ورفع دافعية التلاميذ من خلال عملية التقويم، ولكي تكون هنالك عملية تقويم سليمة يجب تقويم معلّم للّغة العربية أوّلاً فيقتضي تحديد الشروط التي ينبغي توفرها فيه، وكذلك تقويم استخدامه للوسائل التّعليمية النّاجحة التي تُعينه على أداء مهمّته بجدّ وفعالية، أمّا تقويم المادّة اللّغوية فيتطلّب تحديد خصائص المتعلّمين: اللّغوية،النّفسية، العقلية..الخ، لأنّ تعليم اللّغة العربية يختلف باختلاف فئات المتعلّمين وأهدافهم، فتعليمها للكبار يختلف عن تعليمها للصّغار.

ومن أجل الارتقاء إلى تحصيل دراسي جيّد تقرّر تطبيق نظام التقييم المستمر لمكتسبات التلميذ الأساسية وضبط إستراتيجيات جديدة في موضوع مراقبة إنجازات التلميذ للتأكّد من مدى تطابقها مع أهداف الإصلاح التربوي المحدّد لكلّ الأطوار، على مستوى التّعليم الابتدائي تكونعملية التّقويم بملاحظة أداء التلميذ بصورة يومية وبواسطة الواجبات المنزلية، أي تقويم مستمر، وهو مُدمج ضمن خانة دفتر الاختبارات وهو نوع جديد من التقويم الذي دخل مع الإصلاح إلى المدرسة الابتدائية، وفيه اختلاف كبير بين المعلّمين، أمّا فيما يخصّ نظام الاختبارات فهي ثلاثة اختبارات خلال

الثلاثي الأوّل والثاني والثالث، ويجب أن تُسبق بعدد من النّشاطات التركيبية المخصّصة لإدماج مكتسبات التلميذ، أي التقويم المستمر الذي أشرنا إليه سابق.

الفصل الثالث:

الدراسة التطبيقية

- الجانب الميداني -

المطلب الأول: جرد وتصنيف (عملية وصفية)

يتباين ملمح الأطفال عند دخولهم مستوى السنة الأولى على اعتبار أن بعضهم وافد من أفواج التربية التحضيرية، بينما ينتقل بعضهم الآخر مباشرة من الجو الأسري المحض، وعليه وجب اعتماد المرحلة التمهيدية، مع هذا يدخل الطّفل وهو في كلّ حال مزوّد بمكتسبات قبلية في المجالين المعرفي والوجداني والمجال الحسّي الحركي.

ويمتلك في هذا المجال اللّغوي الآليات اللّغوية الضرورية للتواصل والتفاهم في فضائه العائلي والفضاء الاجتماعي مع أقرانه، وهو يُؤهله فعلاً إلى مُباشَرة التعلُّم في هذا المستوى.

فيدخل الطّفل إلى المدرسة برصيد لغوي ومكتسبات قليلة واستعدادات وقدرات (حسية وجسمية) وعقلية ووجدانية متفاوتة بينه وبين زملائه، ولذلك يكون واقعه على النّحو التّالي:

	واقع تلميذ السنة الأولى
• يدخل التلميذ إلى المدرسة	• رصيد لغوي لا يزيد عن 3000مفردة
• يدخل التلميذ إلى المدرسة	• رصيد لغوي مستواه بالكلمات العامية، والتراكيب الملحونة والجمل الناقصة.
• يدخل التلميذ إلى المدرسة	• هو يجهل القراءة والكتابة، والنّطق الصّحيح لبعض الأصوات.
• يدخل التلميذ إلى المدرسة	• وهو يعرف استعمالات لغوية مألوفة ومحدودة.
• يدخل التلميذ إلى المدرسة	• هو حسّي لا يفهم إلاّ عن طريق المحسوس ويفرّ من المجرّد.
• يدخل التلميذ إلى المدرسة	• وهو كثير الحركة موفور النشاط.
• يدخل التلميذ إلى المدرسة	• وهو يعيش متمركزا حول ذاته ولا يُفكر بما يصل بميوله وبدوافعه.
• يدخل التلميذ إلى المدرسة	• وهو يعيش في حاضره لا يفكر في الماضي البعيد أو المستقبل.
• يدخل التلميذ إلى المدرسة	• بفروق فردية من حيث الاستعدادات والقدرات الحسية.....
• يدخل التلميذ إلى المدرسة	• وهو لا يستطيع الانتباه إلى شيئين مختلفين الكراس والسبورة.
• يدخل التلميذ إلى المدرسة	• بملاحظة ضعيفة ومحدودة وإجمالية أي قاصرة ناقصة.

هذا الجدول هو بمثابة فكرة عامّة عن طبيعة الطّفل (التلميذ) الذي سيتعامل معه المعلّم ليتمكّن من تعليمه وتوجيهه بأسلوب تربوي سليم من جهة، وتذليل الصعوبات والفروق الفردية من جهة ثانية، ويفهم الأهداف التربوية ويسعى إلى تحقيقها في كل نشاط من أنشطة اللغة العربية والقراءة خصوصا.

ولأجل ملاحظة إن كانت هذه الأهداف المسطرة تحقق ويتوصل المعلم إلى تطبيقها قمت بزيارة ميدانية لثلاثة مؤسسات تربوية:

المؤسسة (أ): قمت فيها بزيارة قسم الرابع ابتدائي، الذي تديره المعلمة (1) ذات خبرة 21 سنة شعبة رياضيات، متخرجة من المعهد التكنولوجي، هذا القسم يتكون من 35 تلميذ، نسبة الإناث فيه تفوق نسبة الذكور، 20 تلميذة و 10 تلاميذ، والملاحظة التي لفتت انتباهي في هذا القسم على غرار الأقسام التي قمت بزيارتها نسبة التلاميذ غير المتفوقين في القراءة نجد 5 تلاميذ فقط، ومنهم تلميذ واحد له حالة صحيّة خاصّة (مريض نفسي)، حيث تناول برنامج هذه السنة لمادة اللغة 20 ساعة متمثلة في أربع حصص في الأسبوع، تدوم الحصة 45قيقة، وقد مرّت سيرورة الدّرس (حصة القراءة) على المنوال التالي:

❖ **الحصة الأولى:** هي حصة القراءة الجيدة مع الفهم العام.

- الوحدة التعليمية: قصة التلفاز.
- تقوم المعلمة بطلب للتلاميذ بقراءة صامتة لكلّ النّص.
- تقوم بقراءة واحدة لكل النص بصوت مرتفع وواضح.
- تبدأ بطرح الأسئلة حول النص من مفاهيم ونحو وصرف.

- تطلب من بعض التلاميذ إعراب الكلمات والجمل، (نسبة المشاركة والجواب الصحيح 98%)
- تبقي على الكتب مفتوحة وتطلب جلب الألواح.
- تُعطي المعلمة بعض الجمل المبنية للمعلوم وتطلب منهم بناءها للمجهول (الإجابة الصحيحة 100%)
- تقوم المعلمة بإعراب بعض الكلمات (الإجابة الصحيحة تفوق 75%).

❖ **الحصة الثانية:** القدرة على القراءة الجيدة واستثمار النص بالإضافة إلى القواعد النحوية.

- هناك بعض الأسئلة للمراجعة.
- تقوم المعلمة بقراءة واحدة جهرية وبصوت واضح.
- تصحيح بعض الأخطاء الإملائية وضبط الشكل بالإضافة إلى التوقف عند النقطة.
- تقسيم النص إلى فقرات واستخراج فعل مضارع مجزوم، وطلب المعلمة من التلاميذ الإعراب (وكانت نسبة المشاركة 90%).

❖ **الحصة الثالثة:** اعتماد كراس النشاطات اللّغوية (التقييم).

➢ تقوم المعلمة بمراجعة عامة حول نص التلفاز (النص الشكل 1).

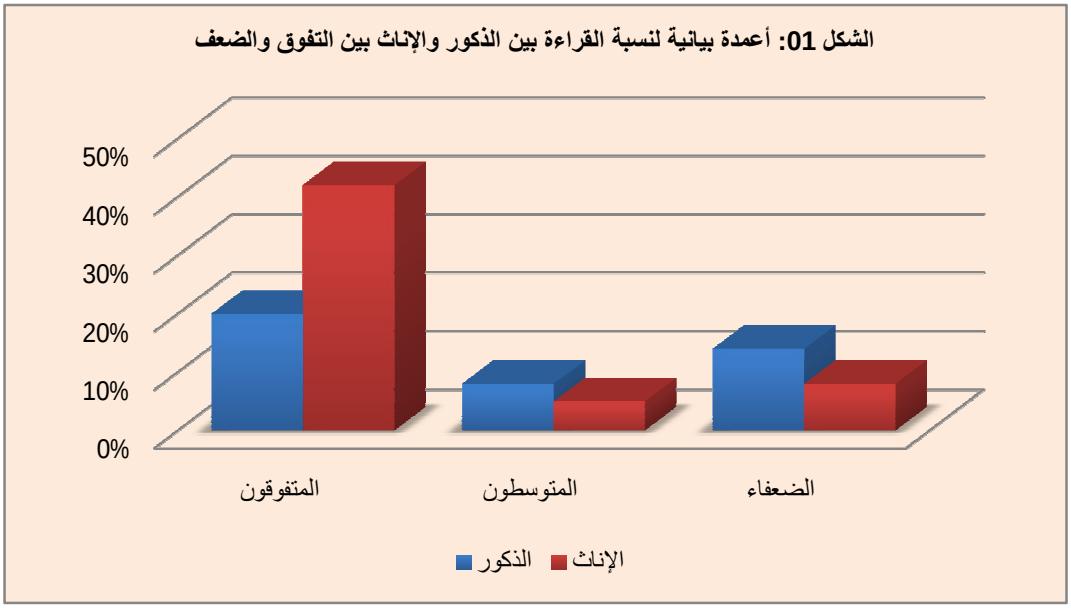
➢ طلب المعلمة من التلاميذ بناء الجمل إلى المعلوم، وقد كانت نسبة المشاركة (98%) من العدد الإجمالي للتلاميذ داخل القسم.

➢ إعداد وضعية إدماجية (جماعية) وتتمثل في سؤال: «تحدث عن فوائد التلفاز وسلبياته موظفا علامات الربط، وجمل تعجّبية وأدوات النّصب»، وها هنا كانت نسبة المشاركة لا تتجاوز الحدّ المتوسط، وهنا تظهر مواطن قوّة التلاميذ من اكتسابهم طريقة للتعبير وإنشاء نص تعبيري.

❖ **الحصة الرابعة:** والمتمثلة في كتابة التعبير على الأوراق، أو مرحلة التحرير.

	الإناث	الذكور
المتفوقون	42% 15تلاميذ	20% 7 تلاميذ
المتوسطون	05% 2 تلميذتان	08% 3 تلاميذ
الضعفاء	08% 3 تلميذات	14% 5 تلاميذ

الشكل 01: أعمدة بيانية لنسبة القراءة بين الذكور والإناث بين التفوق والضعف



الملاحظ من خلال هذه الأعمدة أن نسبة التفوق تفوق نسبة الضعف والمتمثلة في الإناث أكثر من الذكور، أما التلاميذ الذين يعانون من ضعف فهو **5** تلاميذ فقط، ويعود ذلك لمجموعة من الأسباب ومن أهمها: الحالة النفسية لأحد التلاميذ، الضعف في إدراك الحروف ، مما يؤدّي بهم إلى صعوبات في باقي النشاطات، الفرط في الحركة وعدم الانتباه، وعدم مبالاة الأولياء بهذه الفئة، وعدم وجود قسم التكييف لمساعدة هذه الفئة القليلة من أجل إدراك ما يُلْقى عليهم.

إلى جانب ما أكدت عليه المعلّمة هذا القسم وعلى غرار هذا القسم: فهذا الضعف راجع أساسا إلى: حذف المرحلة التمهيدية (وهي ممتدة من الشهر الأول إلى السادس)من السنة الثانية، والضعف في تسلسل الدّروس، نصوص القراءة الطويلة مما

يؤدّي بالتلاميذ إلى الملل، وحذف النصوص الأدبية (مثلما سوف نراه في المقارنة بين النّص في البرنامج القديم والنص في البرنامج الجديد)، الفرق الواضح بين البرنامج القديم والحديث (نصوص قصيرة، واضحة وممتعة، بينما النصوص الحديثة متعلقة بالتطور التكنولوجي وطويلة)، ومن هنا يظهر لنا الجانب الإيجابي والسلبي في البرنامج الجديد،

أمّا القسم الثاني فهو قسم السنة الثالثة ابتدائي في المؤسسة التربوية (ب)، وهذا القسم يتكون من 35 تلميذ، 22 منهم ذكور و 13 منهم إناث، برعاية معلّمة ذات خبرة 25سنة من التعليم، فمادّة اللغة العربية (القراءة) تشتمل على أربع حصص في الأسبوع، تحت حجم ساعي ممتد من 9ساعات ومدّة كلّ حصة 45 دقيقة.

ففي هذه السنة نصّ القراءةينقسم إلى فقرات، فلكلّ حصة فقرة تمتد طيلة الأسبوع وتتدرج في شكل 4 حصص.

في اليوم الأوّل من الأسبوع أو الحصّة الأولىتُقْرَأُ النّص كلّه بعد القراءة الصّامتة لكلّ القسم، ثم الأخذ بالفقرة الأولىوتمرّ الحصص على هذا المنوال طيلة الأسبوع.

فالحصة الأولى تتمثل في أَفهم النّص وهي عبارة عن تعرّف على مفردات الفقرة الأولى ويكون في شكل سؤال أو سؤالين إضافة إلى بعض التمارين من كرّاس النشاطات اللّغوية.

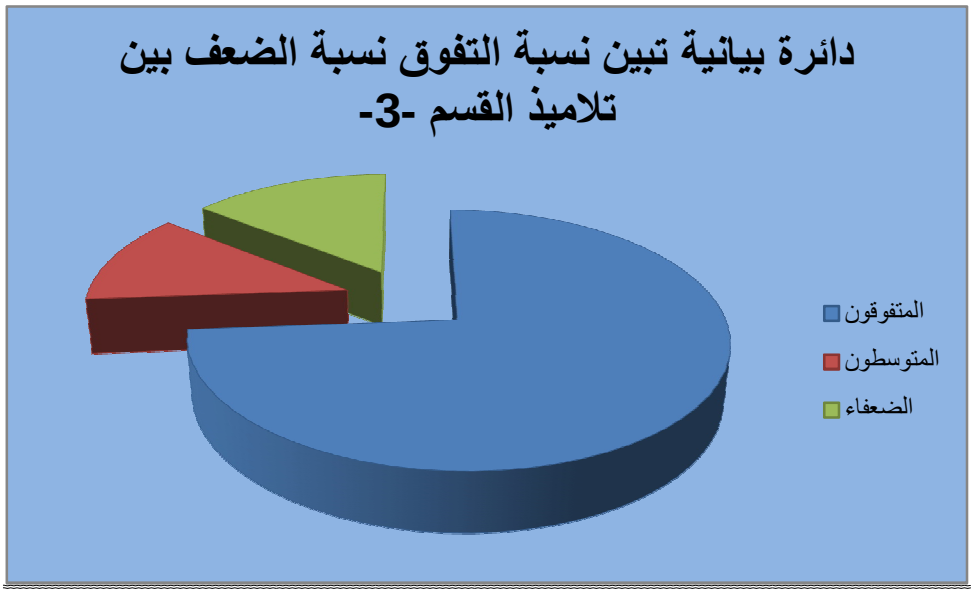
أمّا الحصّة الثانية: قراءة بالإضافة إلى ظواهر نحوية (قواعد).

الحصة الثالثة: إثراء لغة أو صرف.

الحصة الرابعة: تحويل ما دُرسَ كلّ الأسبوع مع تمارين وتعبير كتابي (يحتوي على ترتيب الجمل بالإضافة إلى ملئ الفراغ وتحليل فقرة).

أمّا فيما يخصّ سيرورة الحصّة فقد مرّت بنشاط قليل، فما يميّز هذا القسم هو أنّه يوجد تلاميذ مستواهم متوسط بنسبة قليلة، فالملحوظ هاهنا نسبة النّاجحين قويّة ونسبة الضعفاء قويّة، فيمكن أن نصف التلاميذ المتفوقون أنّهم يقرأون بشكل جيّد بينما التلاميذ الذين يعانون من الضّعف لا يتقنون حتّى الحروف بطريقة صحيحة، أي أنّ هناك خلل وخلل كبير جدّاً .

	نسبة التفوق	العدد
المتفوقون	48.7%	17 تلميذ
المتوسطون	42.5%	15 تلميذ
الضعفاء	8.58%	3 تلاميذ



من خلال هذا الشكل يتضح لنا أنّ نسبة النّجاح تفوق نسبة الضّعف بنسبة قليلة والسبب راجع حسب ملاحظاتي وملاحظة المعلّمة أنّ التلاميذ لا يحملون أساساً قويًّا أي عدم إدراكهم للحروف في المراحل الأولى، ممّا أدّى بهم إلى مواجهة صعوبة في تلقي المواد الأخرى، لأنّ كلّ الأنشطة تقوم أساساً على اللّغة، إلى جانب ضعف القسم بسبب العدد الكبير ممّا لم يسهل على المعلّمة عملية إعادة تلقينهم الحروف من الأوّل.

أمّا المدرسة الثالثة التي قمت بزيارتها فهي المؤسسة التربوية (ج)، خصصتها للسنة الأولى، لقسم يتكون من 42 تلميذ، تحت إشراف معلمة ذات خبرة 30 سنة من التدريس.

ففي هذه السنة مادّة اللّغة العربية أو القراءة تتمثل في 15 حصة، وهي موزعة على حجم ساعي تتمثل في 11 ساعة و 15 دقيقة وتمتد الحصة 45 دقيقة، وتمت سيرورة الحصة كالتالي:

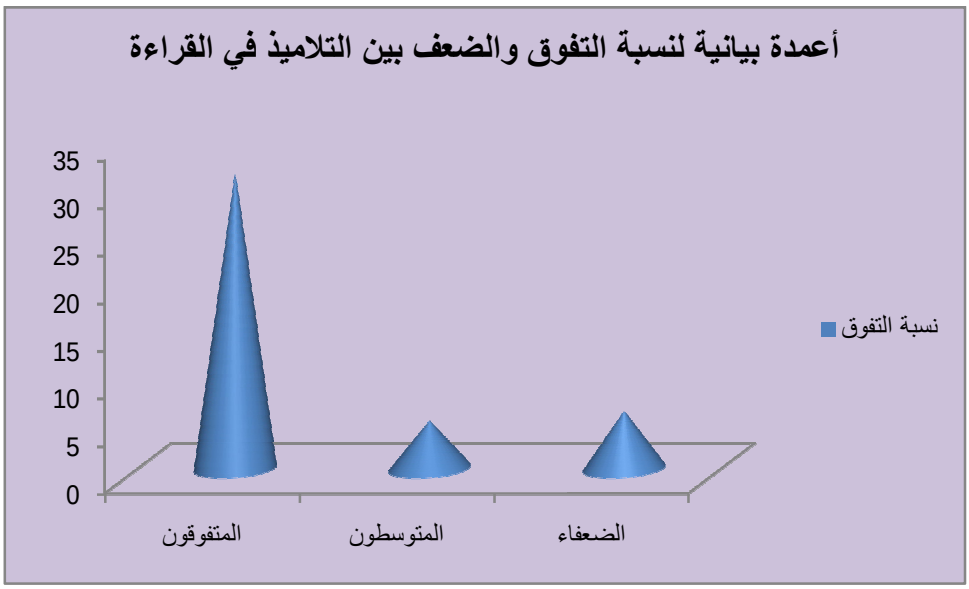
- التمهيد: ويكون في شكل صور أو سؤال أو وضعية مناسبة.
- تدوين جملة أو جملتين على السبورة بخطٍّ واضح مع القراءة.
- تجزئة الجملة ووضع كلّ كلمة في إطار.
- قراءة الجملة مشوشة ومرتّبة.
- ألعاب قرائية (تشويش، حذف، زيادة، استبدال).
- استدراج الكلمة وقراءتها مقطعاً مقطعاً، مع التركيز على الهدف.
- اكتشاف الصوت عن طريق المحور التدريجي.
- كتابة الصّوت المكتشف بخطٍّ واضح وكبير.
- التثبيت للصوت عن طريق السّرد، الكتابة، التركيب، الملاحظة.

أمّا طريقة إلقاء الدّرس (القراءة) يتمّ على هذا الأساس:

- استخراج الحرف: الألواح (la martinier)
- قراءة الحرف على جدول الحروف على لوح المعلم، قبل إدراك حرف آخر (حرفان في الأسبوع).
- دراسة الحرف مع الحركات البسيطة مع الإشباع والتنوين.
- مطالبة المتعلمين بالإتيان بكلمات تتضمن الحرفين، وتكتب على السبورة.
- كتابة كلمات بالحروف الناقصة ومطالبة المعلمة للتلاميذ بوضع الحرف المناسب.

الملاحظ من خلال مسايرة جميع حصص الأسبوع أن 31 تلميذاً لهم إدراك تام للحروف، لا من حيث النّطق ولا من حيث الخطّ، فقد تصل علاماتهم ما بين 7.5 إلى 10 على عشرة في الإملاء، فالإملاء يعتبر وسيلة في هذه المرحلة للتقييم، وذلك راجع للقسم التحضيري، أمّا ستة تلاميذ فهم متوسطوا المستوى، فقد تصل علاماتهم من 5 إلى 6.5، أما نسبة الضعفاء 6 فهم تلاميذ تتراوح علاماتهم ما بين 0 إلى 5 نقاط من عشرة، وذلك راجع إلى بعض المعوقات ومنها: عدم الانتباه والانشغال، كثرة الحركة، وبعض الظروف الاجتماعية لبعضهم.

	نسبة التفوق	العدد
المتفوقون	73.80%	31 تلميذ
المتوسطون	11.90%	5 تلاميذ
الضعفاء	14.28%	6 تلاميذ



من خلال هذه الأعمدة البيانية لنسب التفوق والضعف لذى التلاميذ في مادة القراءة لدى السنة الأولى، نرى أنّ ملامح الخروج لتلميذ السنة الأولى لم يتحقق والذي يتمثل في: أن يكونالمتعلم للسنة الأولى قادرا على التواصل مع الآخرين مشافهةً وكتابةً بلغة عربية سليمة من خلال:

التعبير عن أحداث بسيطة ومتنوّعة مع ربط الأفكار ربطاً سليماً .

- قراءة الأصوات والكلمات والجمل والنّصوص القصيرة.

- كتابة كلمات وجمل بسيطة.

وذلك بوجهة نظري ووجهة نظر المعلّمة: أن المنظومة التربوية لم تتماشى ومستوى التلميذ(الطّفل) لحدّ فهم الشُّهور التمهيدية، فيجب أن تكون هنالك فترة أولية من أجل تأقلم التلاميذ لجوّ الدّراسة والانضباط، وجعل السنة الأولى تمهيدا للسنة الثانية، ليس انتقال كلّ القسم إلى السنة الثانية دون مراقبة الضعف وسببه ومعالجته.

المطلب الثاني:التحليل والاستنتاج (تحليل تقويم التدريس وعلاج سبب الضعف)

من خلال زيارة الميدانية لكلّ من الأقسام الثلاثة، السنة الأولى و الثالثة والرابعة، لغاية الوصول إلى معرفة نسبة تفاعل التلاميذ مع نشاط القراءة ومدى مقروءيتهم، ويتضح لنا أنّ هناك تبيان في النّسب ويظهر ذلك بعد عملية التقويم للتلاميذ والتقويم في هذه المرحلة يظهر في:

- استثمار المضمون اللّغوي المستهدف.
- الإجابة عن اسئلة النّص إجابات دالّة على الفهم والاستيعاب.
- المنافسة على حسن أداء قراءة النّص.

إلى جانب اعتماد المعلّمين الطريقة القديمة (طريقة الألواح) (la martinier) والقراءة على السبورة، القراءة على الكتاب، ألعاب قرائية (توظيف ما اكتسبه التلميذ خلال الأسبوع)، اقتراح المعلّم وضعيات العاب قرائية تتضمن الحرفين المدروسين .

فمن خلال عملية التقويم لمكتسبات التلميذ في نهاية الاسبوع أو نهاية الوحدة تبيّن أنّ هناك مشاكل وضعف في اكتسابهم ومن أهم الأسباب الرّاجعة لذلك من جهة نظر المعلمين والمعلمات لهذه المادّة:

- استخدام القراءة التوليفية: الانتقال من الكلمة إلى الحرف.
- كثرة اعداد التلاميذ داخل الصف الواحد: إنّ ازدحام الصّفوف لا يُعطي الفرصة الكافية للتدريب على القراءة ولا يستطيع المتعلّم من المتابعة.
- ضعف كفاءة بعض المعلّمين مهنيّاً .
- عدم مراعاة الفروق الفردية.
- قلّة الخبرة التربوية للمعلّمين.
- قلّة استخدام الوسائل التّعليمية.
- عدم متابعة أولياء التلاميذ المستوى الدّراسي لأبنائهم.

- إسناد تدريس الصفوف الأولى للمعلمين ذات خبرة.
- الثقافة العامة ليست بالمستوى المطلوب.

أسئلة متعلقة بالتلاميذ:

1) هل تحبّ الدّراسة؟ نعم | لا | نسبيا

2) هل تحبّ اللّغة العربية؟ نعم | لا | نسبيا

3) ما هو النشاطالذي يُعجبك كثيرا؟ الكتابة | القراءة | القواعد

4) ما نوع القراءة التي تعجبك أكثر؟ لصّامتة | الجهرية | لمركّزة | لموجّهة

5) ما هي الصعوبات التي تصادفها؟ النطق | الكلمات | الخط

6) ما هي فوائد القراءة بالنسبة لك: *تنمي مهارات النطق، *تساعد على الحفظ، *تساعد على الفهم، (لا إجابة وذلك لعدم استيعاب الطفل لهدف القراءة)

7) هل تقرأ خارج القسم؟ نعم | لا | نسبيا

8) هل تقرأ فقط الكتاب المدرسي أو نصوص من كتب أخرى؟

لا يقرأ | الكتاب المدرسي | القصص المختارة | نصوص مختارة

9) هل يساعدك أحد أقارب الأسرة؟ نعم | لا | نسبيا

10) هل تقرأ من أجل التسلية؟ نعم | لا | نسبيا

أسئلة متعلقة بالمعلّمة:

1) كم يوجد من حصّة مخصّصة للقراءة بحسب المقرّر: العدد 4

2) ما نوع القراءات التي هي مبرمجة:

- **الأداء الجيد مع الفه:**
- **استثمار النص:**
- **التمهيد للوضعية الإدماجية:**

3) هو النّوع الذي يشدُ أكثر التلاميذ: الصامتة ☒ الجهرية ☐ المركزة ☐

4) كيف تقيمين الأخطاء :

***الصوت * القراءة المعبرة اثناء التعجّب والاستفهام**

*** السّرعة * احترام علامات الوقف**

5) هو العنصر المتفوّق في القراءة: الذكور ☒ الإناث ☐

6) كيف تكافئين المتفوقين: التحفيز ☒ الجوائز ☐ التصفيق ☐

7) كيف تعالجين الضعف عند الضعفاء

دروس دعم إضافية (المعالجة): ☒ **أعمال منزلية (عقاب):** ☐

8) إلى أي مدى تقوّمين(تجاوب التلاميذ):

كلّما كان عددهم قليل كانت نسبة التقييم 100.%

9) هل يوجد امتحان خاص بالقراءة: نعم ☒ لا ☐

10) ما هي فوائد القراءة بالنّسبة للنّشاطات الأخرى:

تساعد على المطالعة ☒ **مهارة الفهم** ☒

تنمية مهارة التفكير ☒ **مهارة الاستقراء** ☒

استبيان موجّه لمعلّمات المرحلة الابتدائية

يظهر لنا من خلال هذا الاستبيان أنّ هناك توافق في الإجابات، رغم أنّ هناك بعض التباين في بعض الأسئلة، أو ما يُراد به إضافات لذى المعلّمات في طريقة التقويم وفوائد القراءة فقط، أمّا فيما يخصّ عملية التقويم لذى المعلّمة (أ) فهي تعتمد على التسفيق فقط، بينما المعلمتين (ب و ج) فهما يعتمدان على بعض الجوائز الإضافية.

أمّا فوائد القراءة: فالمعلّمة (أ) تضيف على ذلك: القراءة هي أساس التعلّم، اللّغة، الحروف، حتّى الرياضيات (قراءة المطلوب واستخراج المعطيات).

ومن خلال ملاحظتي هذا الاختلاف راجع إلى مرجع واحد وهو الخبرة والتجربة، فالتمكّن من الطّريقة هو أساسالعملية التّعليمية التعلّمية.

الملاحق

التشريع المدرسي:
القرار رقم: 778 المتعلق بنظام الجماعة التربوية.

أحكام خاصة بالتلميذ:

المادة32: يبلغ حدود التوقيت الرّسمي للدّروس والبرمجة الخاصّة بالنّشاطات المكمّلة إلى التلاميذ وأوليائهم في بداية السنة الدّراسية.

المادة 34: يجب على التلاميذ حيازة الكتب والأدوات واللوازم المدرسية والبذلة الرياضية الضرورية لمزاولة أنشطتهم المدرسية بما يُحق الغرض المطلوب منها.

المادة35: تكون مراقبة حضور التلاميذ ومواظبتهم على الدّروس بصفة صارمة ودائمة.

المادة 40: تعرّض الغيابات المتكرّرة غير المبررة التلاميذ المخالف إلى عقوبات قد تؤدّي إلى الفصل النّهائي وطبقاً للإجراءات التأديبية الجاري بها العمل.

المادة 59: يخضع تمدرس التلاميذ ونشاطاتهم إلى تقييم طيلة السنة الدّراسية وفقا للتّعلمات والتوجيهات الرّسمية.

المادة 60: يُقيَّمُ العمل المدرسي للتلاميذ بالطّرق الشفوية والكتابية طبقاً للكيفية والإجراءات التي تحدّدها التعليمات الرسمية.

المادة 61: يجب أن تكون الفروض والاختبارات محلّ عرض في القسم وأن تُسلّم أوراق الفروض والاختبارات للتلاميذ للإطلاع على العلامات الممنوحة وتقديم ملاحظاتهم، ويحتفظ التلاميذ بأراق الفروض بينما تحتفظ المؤسّسة بأوراق الاختبارات التي يُمكنُ للأولياء الإطلاع عليها عند الطلب،

المادة65: تكون القرارات المتعلّقة بالمردود المدرسي للتلاميذ ومجازاتهم من اختصاص مجالس الأقسام وفقاً للصّلاحيات المخوّلة لها.

المعلمة: -أ-

41السن: سنة

الخبرة المهنية: 21 سنة

مذكرة في القراءة

المحور السابع – الوحدة الثانية

عالم الصّناعة والابتكار

الفئة المستهدفة: السنة الرابعة ابتدائي

الكفاءة المستهدفة: القدرة على القراءة الجيّدة مع الفهم العام

المراحل	المحتوى والنشاط	المؤشرات	التقويم
الانطلاق	•ما هو الجهاز العجيب الذي إلى كلّ جهات العالم وأنت جالس تشاهد في غرفتك؟ .....التلفاز		تشخيصي
بناء التعلّمات	• ملاحظة الصورة والتعبير عنها. • القراءة الصامتة للنّص. • القراءة النموذجية للنّص كاملا. • القراءات الفردية، وتكون باحترام علامات الوقف ومخارج الحروف والتعبير الجيد أثناء الاستفهام وأثناء التعجب. •يتخلل القراءات الفردية شرحٌ للمفردات الصّعبة.	يلاحظ معبّراً يصغي يقرأ مسترسلاً	تكويني
الاستثمار	يَطّلِعُ يَعْرِفُ . اختراعٌ ابتكارٌ، صُنْعُ الشيء لم يكن موجود من قبل. لاختبار مدى الفهم العام يجيب التلاميذ عن بعض الأسئلة: متى ظهر جهاز التلفاز؟ .....في القرن العشرين. ماذا اخترع الإنسان قبل التلفاز؟ السيارة، الهاتف، التلغراف. .....كيف يجب أن تشاهد التلفاز	يجيب	

مذكرة في القراءة

المحور السابع –الوحدة الثانية **عالم الصّناعة والابتكار**

الفئة المستهدفة: السنة الرابعة ابتدائي

الوحدة التعليمية:قصّة التلفاز

الكفاءة المستهدفة: القدرة على القراءة الجيّدة واستثمار النّص

المراحل	المحتوى والنشاط	المؤشرات	التقويم
الانطلاق	• كيف كانت الألوان في التلفاز عندما اخترع لأول مرة..... أبيض وأسود. • ما هو الاختراع الذي صار ينافس التلفاز في عصرنا الحالي؟ .....الحاسوب.	يجيب	تشخيصي
بناء التعلّمات	• القراءة النموذجية للنّص كاملا. • القراءة الصامتة للنّص. • القراءات الفردية، وتكون باحترام علامات الوقف ومخارج الحروف والتعبير الجيد أثناء الاستفهام وأثناء التعجب. • يتخلل القراءات الفردية استخراج من الفقرة الأولى فعلا مضارعا مجزوما.	يصغي يقرأ مسترسلاً يستخرج	تكويني
الاستثمار	• لاحظ: ما الضمير الذي نضعه قبل الفعلين؟ هو لم يستطع. • ما علامة الجزم هنا.....حذف النّون. • ما هي العبارات الدّالة على فوائد التلفاز من الفقرة (2)؟ • أعرب من الفقرة الثالثة: أصبحت الصّورةُ، أُستُخدِمَ البثُ •يعطي التلاميذ الأفكار الفرعية لكلّ فقرة	يجيب	

مذكرة في الشفاهي

مذكرة في المحور السابع – الوحدة الثانية

عالم الصّناعة والابتكار

الفئة المستهدفة: السنة الرابعة ابتدائي

الوحدة التعليمية: برامج التلفاز

الكفاءة المستهدفة: القدرة على وصف برامج التلفاز وكيفية مشاهدته

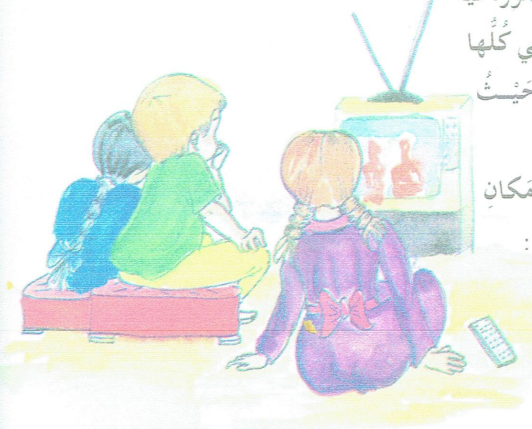
المراحل	المحتوى والنشاط	المؤشرات	التقويم
الانطلاق	• برامج التلفاز كثيرة فأيّهاأحبّ إليك؟ الرسوم المتحركة، والأشرطة الوثائقية.	يجيب	تشخيصي
بناء التعلّمات	•سمّ بعض الرسوم المتحركة المحبّبة إليك. • متى تشاهدها؟ في أوقات الفراغ بعد إنجاز ومراجعة الدّروس. •تعدّدت القنوات الفضائية وتعدّدت برامجها، بم تنصح أصدقاءك الذين يطيلون الجلوس أمام التلفاز؟ .....أنصحهم بتقسيم وقتهم بين الدّراسة ومشاهدة التلفاز.	يسمي يجيب يعبّر	تكويني
الاستثمار	•من خلال تعابير التلميذ يكوّنون فقرة جماعي على السّبورة. التلفاز اختراع رائع، فأنت تشاهد كلّ العالم وأنت جالس في غرفتك/ لكن يجب تقسيم الأوقات بين الدراسة ومشاهدة التلفاز.	يعبّر	

قِصَّةُ التِّلْفاز

جِهازُ التِّلْفازِ اخْتِراعٌ حَديثٌ جِدًّا ، حَيْثُ لم يَظْهَرْ إلاّ في الْقَرْنِ الْعِشْرين . وقَبْلَ هذا لم يَكُنِ الإِنْسانُ يَعْرِفُ شَيْئًا عن هذا الْجِهاز . ورَغْمَ ما اكْتَشَفَهُ الإِنْسانُ واخْتَرَعَهُ قَبْلَ التِّلْفازِ مِثْلَ السَّيّارَةِ والْهاتِفِ والتِّلِغْراف [1] والطّائِرَةِ والرّادْيو وكاميراتِ التَّصْويرِ إلاّ أن التِّلْفازَ كان له أَثَرٌ كَبيرٌ ولم يَتَفَوَّقْ عليه إلاّ الْحاسوبُ فيما بَعْد .

ولقد أَحْدَثَ اخْتِراعُ جِهازِ التِّلْفازِ ثَوْرَةً في مَيْدانِ الاتِّصالِ بين الشُّعوبِ إذْ قَرَّبَ الْمَسافاتِ الْبَعيدَةَ ، ولم يَعُدِ الإِنْسانُ بِحاجَةٍ إلى السَّفَرِ لِكَيْ يُشاهِدَ بَلَدًا ما ويَرى آثارَه . فقد أَصْبَحَ يُتابِعُ كُلَّ ما يَحْدُثُ في الْعالَمِ على شاشَتِهِ الصَّغيرةِ ، ويَطَّلِعُ [2] على كُلِّ أحداثِ وَطَنِهِ ويُتابِعُ الْمُبارَياتِ الرِّياضِيَّةَ في بِلادٍ تَبْعُدُ عنه بآلافِ الْكيلومِتراتِ كما لَوْ أنّه جالِسٌ في الْمَلْعَبِ الّذي تُقامُ فيه هذه الْمُبارَيات . كما يرى الْعُروضَ الثَّقافِيَّةَ والْمَسْرَحِيَّةَ والْحَفلاتِ الْموسيقِيَّةَ والتَّرْفيهِيَّةَ [3] والسِّياحِيَّةَ وبرامِجَ أُخْرى كَثيرَة . وأَصْبَحَ بِإمكانِ كُلِّ مَنْ يَمْلِكُ جِهازَ تِلْفازٍ أن يَرى كُلَّ جُزْءٍ مِنَ الْعالَمِ وهو جالِسٌ في مَنْزِلِه . ولم تَعُدْ هناكَ مَسافاتٌ ولا حُدودٌ ولا حواجِزُ [4] بين أجْزاءِ الْعالَمِ الْمُخْتَلِفَة . وأَصْبَحَ الْعالَمُ كُلُّهُ قَرْيَةً صَغيرَةً ، يَعْرِفُ أَهْلُها بَعْضُهُم بَعْضًا عَنْ قُرْبٍ شَديد .

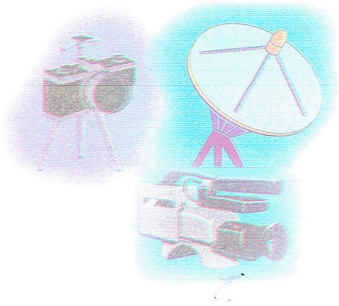
وقد بَدَأَتْ قِصَّةُ التِّلْفازِ في عام 1926 على يَدِ مُخْتَرِعٍ بْريطانِيّ اِسْمُهُ " جون بيرد " ثُمَّ تَوالَتْ [5] بَعْدَ ذلك بِعِدَّةِ سَنَواتٍ مُحاوَلاتٌ كَثيرَةٌ لِتَطْويرِ جِهازِ التِّلْفازِ حَتّى أَصْبَحَتِ الصّورَةُ فيه أَكْثَرَ وُضوحا . وقد كانَتْ في الْماضي كُلُّها بِالأَبْيَضِ والأَسْوَدِ حتّى عام 1968 حَيْثُ اسْتُخْدِمَ الْبَثُّ بِالأَلْوان .



وحَتّى يُنْقَلَ الصَّوْتُ والصّورَةُ مِن مَكانِ التَّصْويرِ يَجِب أن تَتَوفَّرَ الأَجْهِزَةُ الآتِيَة :

- كاميراتُ تصوير .
- ميكروفوناتُ للصّوت .
- كاشفاتٌ ضوئية .

- كابلٌ كهربائي .
- لوحةُ المراقبة .
- هوائيُ البثّ .
- هوائيُ الاستقبال .
- جهازُ التّلفاز .



عن موسوعة العلم والتكنولوجيا - بتصرّف -

أتحاور مع النّصّ

أتعـرَّف على معاني المفردات

1. اَلتِّلِغْراف : رِسالَةٌ سَريعَة .
2. يَطَّلِعُ : يَعْرِف .
3. اَلتَّرْفيهِيَّة : اَلْمُسَلِّيَة
4. حَواجِز : مَوانِع .
5. تَوالَت : تَتابَعَت .
6. اَلْبَثّ : اَلْإِرْسال .

أفهم النـصّ

* متى ظَهَرَ جِهازُ التِّلْفاز ؟
* ماذا اخْتَرَعَ الْإِنْسانُ قَبْلَ التِّلْفاز؟
* اِسْتَخْرِجْ من الْفِقْرَةِ الثّانِيَةِ الْعِباراتِ الَّتي تَدُلُّ على أن التِّلْفازَ قَرَّبَ الْمَسافات ؟
* هـل أَصْبَحَ الْإِنْسـان بِحاجَة إلى السَّـفَر لكي يُشاهِدَ بَلَدًا ما ؟
* متى اخْتُرِعَ التِّلْفاز؟ من اخْتَرَعَه ؟
* مـا هي الْأَجْهِزَةُ الَّتي تُسْـتَعْمَلُ لِنَقْلِ الصَّوْت والصّورَة؟

أعبـّر

- اِخْتَـرَعَ الْإِنْسـانُ الْمِذياعَ والتِّلْفازَ والسَّـيّارَةَ والْحاسـوب . اِخْتَرْ واحِدًا من هـذه الْاخْتِراعاتِ وتَحَدَّث عن فَوائِده .
- يُريدُ صَديقُكَ أن يُشاهِد حِصَصًا تَرْبَوِيَّةً تُبَثُّ عَبْرَ الْأَقْمارِ الْاصْطِناعِيَّة . دُلَّهُ على الْوسائِلِ الَّتي يَجِبُ أن يُحَضِّرها ، وبَيِّنْ له كَيْفِيَّةَ تَرْكيبِها وتَشْغيلِها .

النّص من الكتاب القديم

24 ـ الْبَدَوِيُّ وَالدَّجاج (1)

1 ـ جاءَ بَدَوِيٌّ إلى الْمَدِينَة ، وَنَزَل عِنْدَ صَدِيقٍ لَهُ ، فَرَحَّبَ بِهِ وضَيَّفَهُ ، وكانَ لِلصَّدِيقِ زَوْجَةٌ وَابْنانِ وَبِنْتانِ ، فَطَلَبَ مِنْ زَوْجَتِهِ أَنْ تُعِدَّ لَهُمْ طَعامَ الْعَشاءِ ، وكانَ مِنْ بَيْنِ أَلْوانِ الطَّعامِ دَجاجَةٌ كَبِيرَة .

2 ـ أَرادَ صاحِبُ الدَّارِ أَنْ يُلاطِفَ ضَيْفَهُ فقالَ لَهُ : « اِقْسِمِ الدَّجاجَةَ بَيْنَنا » فَقالَ الْبَدَوِيُّ : « لَدَيَّ طُرُقٌ في الْقِسْمَةِ تُدْخِلُ السُّرُورَ عَلَيْكُمْ . إِذا رَضِيتُمْ بِقِسْمَتِي قَسَمْتُ » .

فَقالوا جَمِيعًا : « رَضِينا بِقِسْمَتِكَ » .

3 ـ أَخَذَ الْبَدَوِيُّ الدَّجاجَةَ وَقَطَعَ عُنُقَها ، ثُمَّ قَدَّمَهُ إلى صَاحِبِ الْبَيْتِ ، وقالَ : « الْعُنُقُ لِلرَّئيسِ، وَقَطَعَ الْجَناحَيْنِ ، وقالَ : « الْجَناحَانِ لِلْوَلَدَيْنِ » ثُمَّ قَطَعَ الْفَخِذَيْنِ ، وقالَ : « الْفَخِذانِ لِلْبِنْتَيْنِ » ثُمَّ قَطَعَ عَجُزَ الدَّجاجَةِ ، وَقالَ : « الْعَجُزُ لِلْعَجُوزِ » وَأَخَذَ الصَّدْرَ وقالَ : « الصَّدْرُ لِلضَّيْفِ » . فَضَحِكَ الْجَمِيعُ مِنْ هذه الْقِسْمَةِ ، وَأُعْجِبُوا بِفُكاهَةِ الضَّيْفِ وَلُطْفِهِ ، وَطَلَبُوا مِنهُ أَنْ يُقَسِّمَ الدَّجاجَةَ بِطَرِيقَةٍ أُخْرَى ، فقالَ : فِي وَجْبَةِ الْغَدِ إِنْ شاءَ اللّه .

قالَ صاحبُ الْبَيْتِ لِزَوْجَتِهِ : إِذَنْ أَعِدِّي لَنا بِضْعَ دَجاجاتٍ لِلْغَد .

* **معاني الألفاظ :**

أَلْوان الطَّعامِ = أَنْواعٌ مِنَ الْمَأْكولاتِ .
يُلاطِفُ ضَيْفَهُ = يُمازِحُهُ .
طُرُق فِي الْقِسْمَةِ = كَيْفِيَّاتٌ وَأَنْواعٌ فِي الْقِسْمَةِ .

* **حول المعنى :**

1 ـ عَمَّ يَتَحَدَّثُ النَّصُّ ؟
2 ـ مِمَّ تَتَكَوَّنُ عائِلَةُ صاحِبِ الدَّارِ ؟
3 ـ لماذا طَلَبَ صاحِبُ الدّارِ مِنَ الْبَدَوِيِّ أَنْ يُقَسِّمَ الدَّجاجَةَ ؟
4 ـ كيف قَسَّمَ الْبَدَوِيُّ الدَّجاجَةَ ؟ ولماذا ضَحِكَ الْجَمِيعُ مِنْ هذه الْقِسْمَةِ ؟
5 ـ لو كُنْتَ الضَّيْفَ، ماذا تَأْخُذُ مِنَ الدَّجاجَةِ ؟ ولماذا ؟.

21 قِصَّةُ التِّلْفاز

عمل جيد

أفهم نصّ القراءة

1 ضع علامة (X) في الخانة المناسبة :

	نَعَمْ	لاَ
ظَهَرَ جِهازُ التِّلْفازِ في الْقَرْنِ الْعِشْرين .	X	
يَتَفَوَّقُ الْحاسوبُ على جِهازِ التِّلْفاز .	X	
بَدَأَتْ قِصَّةُ التِّلْفازِ على يَدِ مُخْتَرِعٍ عَرَبِيّ .		X
اِسْتُخْدِمَ الْبَثُّ بِالْأَلْوانِ قَبْلَ عام 1968 .		X
لَعِبَ جِهازُ التِّلْفازِ دَوْرًا هامًّا في مَيْدانِ الْاتِّصالِ بيْن الشُّعُوب .	X	

2 إملأ الفراغ بالكلمة المناسبة : - العالم - الشاشة - هام - يَبُثُّ - يَطَّلِعُ :

- جِهازُ التِّلْفاز اخْتِراعٌ ..... جِدًّا .
- أَصْبَحَ الْإِنْسانُ يُشاهِدُ كلَّ ما يُرِيدُ على ..... الصَّغِيرَة .
- ..... جِهازُ التِّلْفازِ بَرامِجَ مُتَنوِّعَة .
- بَدَأَتْ قِصَّةُ التِّلْفازِ على يَدِ ..... الْبِرْيطَانِيّ «جون بيرد» .
- ..... الْإِنْسانُ على كُلِّ ما يَحْدُثُ في شاشَتِهِ الصَّغِيرَة .

3 لَخِّص الفقرة الثانية من نصّ القراءة ص 126 ، على ألاّ يَتجاوَزَ تلخيصُكَ 30 كَلِمَة . ثُمَّ أَعْطِ عُنْوانًا لِمُلَخَّصِك :

.....

.....

.....

.....

.....

أوظّف نائب الْفاعل

1 حوّل الْمفعولَ به إلى نائبِ الْفاعلِ في هذه الْجُمَل :

- قَدَّمَ الْمُذيعُ اَلنَّشْرَةَ الْجَوِّيَّة . ..... قُدِّمَتِ النَّشْرَةُ الجَوِّيَّة
- بَعَثْتُ بَرْقِيَّة . ..... بُعِثَتْ البرقية
- وَزَّعَتِ الْمُضيفَةُ كُتُبًا على الْأَطْفال . ..... وُزِّعَتِ الكُتُبُ على الأطفال
- مَلَكَ صَديقي هاتِفًا نقَّالاً . ..... مُلِكَ هاتفٌ نقّال
- فَضَّلَ التِّلْميذُ الْحاسُوبَ على التِّلْفاز ..... فُضِّلَ الحاسوبُ على التِّلفاز

2 لقد سَقَطَ نائبُ الْفاعلِ من هذه الْجُمَل، حاولْ وَضْعَهُ في مَكانِه الْمُناسِب :

اَلْهاتِفُ النَّقال – التِّلِفْزاف – الْحاسُوبُ – رُسُومٌ مُتَحَرِّكة – قِصَصٌ .

- اِكْتُشِفَ ..... لِنَقْلِ الْأَخْبارِ بِسُرْعَة .
- اِخْتُرِعَ ..... في الْقَرْنِ الْعِشْرين .
- عُرِضَتْ ..... جَميلَةٌ على الشَّاشَةِ الصَّغيرة .
- كُتِبَتْ ..... مُفيدةٌ عن الْاخْتِراعات .

3 كَوِّنْ ستَّ جُمَلٍ مُسْتَعْمِلاً فيها نائبَ الْفاعِل :

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

السنة الدراسية: 2015-2015

السنة الثالثة "ج"

الأستاذة: ~~بطالية فوزية~~ - ب -

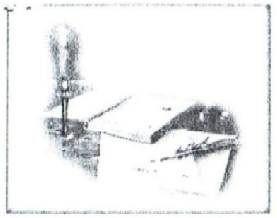
الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مقاطعة التربية و التعليم الابتدائي

المقاطعة الأولى

المدرسة الابتدائية: الشيخ العربي التبسي-مفتية-



التوقيت الأسبوعي للسنة الثالثة

العلم نور

الأنشطة العلمية	اللغة العربية	الرياضيات	ت.إسلامية	ت.مدنية	ت.ع.ت	فرنسية	ت.فنية	ت.بدنية	تاريخ و جغرافيا	المجموع	م.ت لغة	م.ت رياضيات	ن.لاصفية	تنسيق و تكوين
الحجم الساعي	9سا	4سا30د	1سا30د	45د	1سا30د	3سا	45د	45د	45د	22سا30د	45د	45د		45د
عدد الحصص	12	6	2	1	2	4	1	1	1	30	1	1		1

الأيام	الفترة الصباحية					
	8:45/8:00	9:30/8:45	15د	10:30/9:45	11:15/10:30	
الأحد	ت.إسلامية	رياضيات	استراحة	فرنسية	ت.علمية	
الاثنين	فرنسية	رياضيات		قراءة - تعبير - كتابة		
الثلاثاء	ت.إسلامية	رياضيات		قراءة - تعبير - كتابة		
الأربعاء	قراءة - تعبير - كتابة			رياضيات	ت.بدنية	
الخميس	نشاط الإدماج+تعبير كتابي			رياضيات	فرنسية	

الفترة المسائية				
13:45/13:00	14:30/13:45	15د	15:30/14:45	
قراءة -تعبير+كتابة		استراحة	ت.فنية	
تاريخ/جغرافيا	محفوظة		م.ت.رياضيات	
نشاطات لا صفية			تكوين وتنسيق	
ت.علمية	ت.كتابي		فرنسية	
رياضيات	ت.مدنية		م..ت.لغة	

الأستاذة:

سمان

المديرة :

المفتش :

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 نَتَجَوّلَ في الْمَدينَة » .

ذَهَبَتِ الْأُسرةُ في الْيَوْمِ الْمُحَدَّدِ إلى مَحَطَّةِ 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 ، 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 أَمامَنا 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 بالْحَرَكَة . وكانَتِ الْمَحَلاّتُ مُزَيَّنَةً بالْأَضْواءِ الْمُلَوَّنَة . وَصَلَ الْأَخَوانِ إلى بِنايَةٍ شاهِقَةٍ ، كانَ النّاسُ يَدْخُلونَ إليها ويَخْرُجونَ منها. إنَّها الْمَحَلاّتُ الْكُبْرى . فَدَخَلا إليها. اِنْدَهَشَتْ سُعادُ من كَثْرَةِ الْبَضائِعِ : فهذه الْمَلابِسُ وتلك أدواتُ النَّظافَةِ ، و هناك أثاثٌ مَنْزِليٌّ ، و في الزّاوِيَةِ أَلْعابٌ لِلْأَطْفال . أَحَسَّ سَليمُ بالتَّعَبِ فقال لأبيه : « لقد مَشَيْنا كَثيرًا . أُريدُ أنْ أَرْتاحَ قَليلا » .

خَرَجَتِ الْأُسْرَةُ وتَوَجَّهَتْ نحو حَديقَةِ الْحَيوانات . قال سليمُ : « سَنَسيرُ قَليلاً إلى الْأَمام ثمّ نَتَّجِهُ يَمينا » . وهُناك اكْتَشَفَ الطِّفْلانِ عالَمًا عَجيبا . فالْأَشْجارُ تُغَطِّي الْمساحَةَ الْخَضْراءَ الْمُزَيَّنَةَ بِدَوائِرَ مِنَ الْأَزْهارِ وتَتَوَسَّطُها نافورَةٌ يُحيطُ بها حَوْضٌ مائِيٌّ يَسْبَحُ فيه الْبَطُّ والْإِوَزّ . اِلْتَفَتَ سَليمُ وقالَ :« ما أَجْمَلَ هذا الْمَكان ! لِنَأْخُذْ صُوَرًا تِذْكارِيَّةً ونَرْتَحْ قَليلا » . اِرْتاحا قَليلا ثمّ قاما يَتَجَوَّلانِ ،

واكْتَشَفا لِأَوَّلِ مَرَّةٍ الْحَيواناتِ الْبَرِّيَّة وهي في الْأَقْفاص . قالَ سليم : «اُنْظُري ياسُعاد إلى هذا الثَّعْلَب كَمْ هو وَديعٌ وانْظُري : هَذا نَمِرٌ وذاك أَسَدٌ وهذا دُبّ .

تَمَتَّعَتِ الْأُسْرَةُ بِمَناظِرِ الْحَديقَةِ ثمّ الْتَفَتَتْ سُعادُ لِأَخيها وقالَتْ : «بَقِيَتِ الْآنَ زِيارَةُ الْمَتْحَف . فَتَح سليم الدَّليلَ مَرَّةً أُخْرَى فَحَدَّد مَكانَهُ . رَكِبَتِ الْأُسْرَةُ الْحافِلَةَ وفي نِهايَةِ الشّارِعِ الْكَبيرِ تَوَقَّفَتْ أمام الْمَتْحَفِ فَنَزَلَتْ ودَخَلَتْ فَتَجَوَّلت في أَرْوِقَتِهِ واكْتَشَفَ الطِّفْلانِ تُحَفًا كَثيرَةً وتَفَرَّجَتْ على مُخْتَلَفِ الْآثار . وعِنْدما حَلَّ الْمَساءُ ، عادَ الطِّفْلانِ مع والِدَيْهِمَا إلى الْفُنْدُقِ فَرِحَيْنِ مَسْرورَيْن . لقد كانَ يَوْما رائعا حَقّا !

أتحاور مع النص

أتعرّف على معاني المفردات

1. اَلدَّليل : كُتَيِّبٌ يُساعِدُكَ على التَّجَوُّلِ في الْمَدينَةِ
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 أَعْطَى الْأَبُ لِوَلَدَيْه ؟
- لماذا انْدَهَشَتْ سُعادُ و هي تَتَجَوّلُ في الْمَحَلّاتِ الْكُبْرَى ؟
- ما هي 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 جَوْلَتِهما ؟
- يُريدُ أن يَزورَكَ صَديقُكَ الّذي يَسْكُنُ بَعيدًا عَنْك ، صِفْ له مَكانَ مَنْزِلِكَ حتّى يَصِلَ إليه ؟
- كَوِّنْ جُمَلاً واسْتَعْمِلْ هذان و هؤلاء حسْب النّموذج

خَرَجَ هذان الْوَلدانِ إلى الشّارِع

خَرَجَ هؤلاء الْأَولادُ إلى الشّارِع

السبت 11 أفريل 2020 الأسبوع الثاني 30 ربيع الثاني 1441هـ

23 في المَدِينَة

أَفْهِم نصّ القراءة

1 ضَعْ عَلامَةَ (X) فِي الْمَكَانِ الْمُنَاسِب

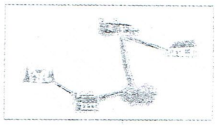
	نَعَمْ	لاَ
* سُعَادُ وسَلِيمُ أَخَوَانِ يَعِيشَانِ فِي الْقَرْيَة .	X	
* نَزَلَتْ أُسْرَةُ سُعَاد وسَلِيم عِنْدَ الْأَقَارِبِ في الْمَدِينَة .		X
* سَافَرَتِ الْأُسْرَةُ إِلَى الْمَدِينَةِ في الْقِطَار .		X
* زَارَتِ الْأُسْرَةُ حَدِيقَةَ الْحَيَوَانَات .	X	
* رَجَعَتِ الْأُسْرَةُ إِلى الْقَرْيَةِ في الْمَسَاء .		X

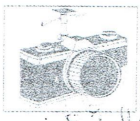
2 أَعِدْ كِتَابَةَ الْأَمَاكِنِ الَّتِي زَارَتْهَا الْأُسْرَة :

اَلْمَتْحَف – اَلْمَسْرَحُ الْوَطَنِيّ – اَلْمَحَلاَّتُ الْكُبْرَى – حَدِيقَةُ الْحَيَوانات – قَصْرُ الْحُكومَة – اَلسِّينِمَا – اَلْمَسْجِدُ الْكَبير – وَسَطُ الْمَدِينَة – اَلشَّارِعُ الْكَبِير – اَلْحَدِيقَةُ الْعامَّة .

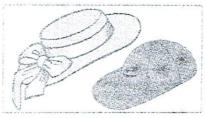
- .....
- .....

3 يَحْتَاجُ الإِنسانُ الَّذِي يَقومُ بِزِيارَةٍ إِلَى الْأَشْيَاءِ الْآتِية : اُكْتُبْ أَسْمَاءَهَا تَحْتَ الرُّسُوم .


....


....

.....

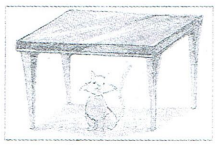
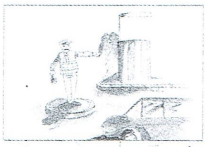
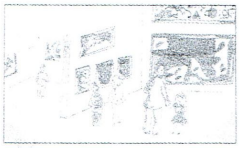

.....

4 أَدْخِلْ هَذَانِ أَوْ هَؤُلاَءِ فِي الْجُمَلِ الْآتِيَة

- ..... أَخَوَانِ يَزُورَانِ الْمَدِينَةَ لِأَوَّلِ مَرَّة .
- ..... الطِّفْلاَنِ يَخْرُجَانِ مِنَ الْمَتْحَف .
- ..... سُوَّاحٌ يُصَوِّرُونَ الشَّارِعَ الْكَبِير .
- ..... رُكَّابٌ يَنْتَظِرُونَ وُصُولَ الْحَافِلَة .

أوظّف : أَمام - وَراء - قُدّام

1 أُكْتُب الْجُمْلَةَ الْمُنَاسِبَةَ تَحْتَ كُلِّ صُورَةٍ مُسْتَعْمِلاً وَرَاءَ - وَسَطَ - أَمَامَ - تَحْتَ .

....

2 ضَعْ مَكَانَ الْفَرَاغ الْكَلِمَةَ الْمُنَاسِبَة :

وَسَطَ - أَمَامَ - خَلْفَ - وَرَاءَ - قُدَّامَ .

- سِرْتُ ..... الأَشْجَار .
- يَجْلِسُ التِّلْمِيذُ ..... مَكْتَبِ الْمُعَلِّم .
- يَمْشِي الرَّاعِي ..... الْقَطِيع .
- يَقِفُ التَّلاَمِيذُ ..... السَّاحَة .
- تَجْرِي سُعَادُ ..... الْفَرَاشَات .
- يَقِفُ الشُّرْطِيُّ ..... الطَّرِيق .
- يَقِفُ الْمُعَلِّمُ ..... الْمَكْتَب .

3 جَاءَتْ هَذِهِ الْجُمَلُ مُشَوَّشَة أَعِدْ تَرْتِيبَهَا وكِتَابَتَهَا :

- الرَّاعِي - ظِلّ - الشَّجَرَة - جَلَسَ - تَحْتَ
- .....
- يَخْتَبِئُ - الشَّجَرَة - الذِّئْبُ - وَرَاءَ .
- .....
- يَقَعُ - وَسَطَ - الْوَطَنِيِّ - الْمَتْحَفُ - الْمَدِينَة .
- .....
- يَجْرِي - وَرَاءَ - الرَّجُلُ - الْحَافِلَة .
- .....

مديرية التربية لولاية : تلمسان
المقاطعة : الثالثة
المدرسة الابتدائية : معسابي.

التوقيت الأسبوعي.
السنة الأولى ابتدائي

السنة الدراسية : 2015-2016
المستوى الدراسي : السنة الأولى
- أ -
الأستاذة : ب. ج.

الأنشطة التعليمية	اللغة العربية	الرياضيات	التربية الإسلامية	التربية المدنية	التربية العلمية والتكنولوجية	التربية الفنية	التربية البدنية	المجموع	المطالعة عربية	المطالعة الرياضية	نشاطات الصفية	تكوين وتنسيق
الحجم الساعي	11 سا و 45 د	4 سا و 30 د	1 سا و 30 د	45 د	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	45 د	24 سا	45 د	45 د	5 سا و 30 د	45 د
عدد الحصص	15	6	2	1	2	1	1	28	1	1	5	1

الأيام / الحواجز	الفترة الصباحية			
	8:45 - 8	9:30 - 8:45	10:30 - 9:45	11:15 - 10:30
الأحد	ت. إسلامية	رياضيات	تعبير شفوي - قراءة - كتابة	
الاثنين	تعبير شفوي - قراءة كتابة		رياضيات	محفوظات
الثلاثاء	ت. مدنية	رياضيات	تعبير شفوي - قراءة - كتابة	
الأربعاء	ت. إسلامية	رياضيات	تعبير شفوي - قراءة - كتابة	
الخميس	ألعاب قرائية و كتابية		رياضيات	محفوظات

الفترة المسائية			
13 : 45 - 13	14:30 - 13:45	15:30 - 14:45	
رياضيات	قراءة + كتابة	نشاطات الصفية	
قراءة - كتابة	تربية علمية و تكنولوجيا.	معالجة بيداغوجية رياضيات	
نشاطات الصفية	نشاطات الصفية	نشاطات الصفية	تكوين وتنسيق
تربية علمية وتكنولوجيا	تربية فنية	نشاطات الصفية	
نشاط الإدماج تعبير كتابي	تربية بدنية	معالجة بيداغوجية لغة عربية.	

ياسَمينةُ سَلْمى

■ أُشاهِدُ و أَستَمِع

فَتَحَتْ سَلْمى النّافِذةَ، وَ رَأَتْ أَوْراقَ شُجَيْرةِ الياسَمينِ، فَأَسْرَعَتْ إلى أُمِّها تُخْبِرُها :

– ماما، ماما، أَوْراقُ الياسَمينةِ صَفْراءُ ذابِلةٌ !

– آه . نَسيتُ سَقْيَها، هِيَ عَطْشانَةٌ .

– أَنا ذاهِبَةٌ لِأَسْقِيَها . . .

ظَلَّتْ سَلْمى تَعْتَني بِالياسَمينةِ وَ تُحافِظُ عَلَيْها كُلَّ يَوْم، حَتّى كَبُرَت و أَعْطَتْ أَزْهارًا كَثيرةً، نَظَّمَتْ مِنْها عِقْدًا جَميلًا وَ راحَتْ تُغَنّي :

« الـمَاءُ سِرُّ هَذِه الحَياةِ ... لِحَيَـوانِ الأَرْضِ و النَّباتِ
بِهِ الْبَقـاءُ وَ بِهِ النَّمـاءُ ... وَ مِنْهُ جَاءَ الْحُسْنُ وَ الْبَهاءُ ».

أَكْتَشِف

نَظَّمَتْ	سَلْمى	عِقْدًا	بِأَزْهارٍ	الياسَمينِ

نَظَّمَتْ ... الياسَمينِ

نَظَّ ... يا

■ أَقْرَأ

ظَ – ظُ – ظِ	ظا – ظُو – ظِي	ظا – ظُ – ظِ – نظ
يَ – يُ – يِ	يَا – يُو – يِي	يَا – يُ – يِ – وَيْ

■ أُثَبِّت

ظَلَّتْ – نَظَّمَتْ – تُحافِظُ – شُجَيْرةٌ – ياسَمينةٌ – هِيَ

– يُحافِظُ زَكَرِيَّا على شُجَيْرَتِهِ وَ يَسْقِيها ، فَظَلَّتْ جَميلةً بِأَزْهارِها .

84

أَسْتَعْمِلُ و أُعَبِّـر

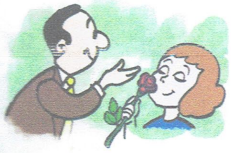
■ أَصوغ

• أُعَبِّر حَسبَ النَّموذَجِ عَنِ الصُّوَرِ.

هُوَ يَسْقي شُجَيْرَتَهُ

هِيَ

أَنتِ



■ أَتَذَكَّـر

– أَذْكُرُ كَيْفَ اعْتَنَتْ سَلْمى بِشَجَرةِ الياسَمينِ.

– لِماذا كانَت سَلْمى تُغَنِّي ؟

■ أُرَكِّـب

• أَسْتَعمِلُ أنتِ – هو – هي – أنا – أنتَ مع الْجُمْلةِ الْمُناسِبةِ.

– أَسْقي الأَزْهارَ.
– تُنَظِّم عِقْدًا.
– يَقْطِفُ الثِّمارَ.
– تَغْرِسينَ شُجَيْرَةً.
– تَعْتَني بالنَّبْتَةِ.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تلمسان

الأمانة العامة

الرقم: 322/أ.ع/م.ت./ 2016

تلمسان في : 02 مارس 2016

مديـر التربيـــة

إلى

الطالبة: حدوش اسماء

الموضـــوع: ترخيص لتربص .

بناء على طلبكم المنوه به في المرجع أعلاه ، نعلمكم بموافقتنا وبترخيصنا لكم للقيام بهذا التربص على مستوى مدرسة شعبان احمد - العربي التبسي - مغنية - فالمطلوب منكم الاتصال بمديري المؤسستين المذكورتين فور استلامكم لهذا الترخيص.

مدير التربية

عن مدير التربية و بالتفويض منه
الأمين العام
زين العابدين جمال خلادي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان–

الملحقة الجامعية – مغنية–

قسم اللّغة العربية وآدابها

رقم المرجع: 027/م ج م/2016

مغنية في: 14 FEV 2016

ترخيص

إلى السّيد: مدير مدرسة "مفتري محمد"

يُرخّص للطّالب (ة): حدوش أسماء

من قسم: اللّغة العربية وآدابها.

بزيارة المؤسّسة: المدرسة الابتدائية مفتري محمد

في الفترة الممتدّة: من الأحد 14... إلى الخميس 18 فيفري 2016

لإجراء دراسة ميدانية في إطار انجاز مذكرة التخرّج.

بعنوان: تقييم تدريس اللغة العربية والتحصيل اللغوي لذي التطبيق العادي الأساسي القراءة أنموذجا.

توقيع الأستاذ المشرف

توقيع الطّالب

موافقة المؤسّسة المستقبلة

رئيس القسم

تنبيه: مُنح هذا التّرخيص برغبة من المعني(ة) بالأمر، وبعد موافقة المؤسّسة المستقبلة.

الخاتمة

الخاتمة:

تتضمن هذه الخاتمة ما جاء في المذكرة، وأهمّ النتائج والمبادئ التربوية التقويمية التي تمّ التوصل إليها، إضافة إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات:

- التعليمية عملية تكاملية تتفاعل فيها أطرافٌ متعدّدت لتحقيق أهداف التعليم واكتساب مهارات لغوية قويّة.

- بيّنت الدّراسة الميدانية في المدرسة الابتدائية، أنّ غياب التقويم السّليم في المنظومة التربوية كان من أهمّ العوامل التي تُمكن العملية التّعليمية من تحقيق أهدافها المنشودة.

- التقويم عملية متكاملة مع عملية التّعليم، إذ لا انفصال بينهما فلا تعليم من دون تقويم يُصوِّبُ مساره، ولا تقويم إلاّ بعد عملية التّعليم، للتأكّد من التّقدّم الحاصل في بناء المُتعلّم لمعرفته، لذلك يمكننا أن نعتبر أنّ التقويم يشكّل المصدر الأوّل للتّغذية الرّاجحة لتعلّم المتعلّمين.

- التقيم عملية شاملة لا تقتصر على المعارف التي حَصَّلها المتعلّم، إنّما تتعدّى ذلك للوصول إلى مدى اكتساب المتعلّم الكيفيات التي يُبنى عليها المنهج بصورة عامّة، ومنهج اللّغة العربية بصفة خاصّةٍ .

- لاتتحقّق الفائدة المرجوّة من التقويم إلاّ إذا وُضع في خدمة تعلّمالمُتعلّم في دفعه إلى بناء مشروعه التعليمي مستفيداً من الجهد الّذي يبذله في تجويد تعلُّمهِ ، ولن

يكون ذلك إلاّ إذا وضع المُعلّم دوماً نصب عينيه مرحلة استثمار نتائج الاختبارات التحصيلية .

❖ إنّ التدريبعلى اكتساب مهارات اللّغة وعناصرها يتطلّب تقويم المُتعلّمين من خلال تدريبات بنيوية وتواصلية إضافة إلى تدريبات ترفيهية.

❖ بعد التدريب والممارسة في القراءات الجهرية في مواقف التعلّم اللّغوي بصفة خاصّة ومواقف التعلّم المدرسي بصفة عامّة، يجب إخضاع هذه القراءات لعملية التقويم المتمثلة في الضبط بالشكل أي القواعد النّحوي، و التأكّد من مخارج الألفاظ ونهايات الكلمات، وأهمية تدريب التلاميذ على فهم القاعدة النّحويّة بطريقة سليمة مبسّطة تتناسب مع أعمارهملهو غاية في الأهمّية في موقف التعليم اللّغوي على وجه الخصوص، ذلك بتقويمهم بعملية التدرُّج، أي التدرّج معهم في الجمل البسيطة إلى المعقّدة.

❖ لا جدوى من الإكثار من الاختبارات التحصيلية التي قد تُشَكّلُ عِبْئاً على المعلّمين والمُتعلّمين على حدّ سواء، إذا ما أخذت كهدفٍ في ذاتها، فالعبرة في تنويع الاختبارات وفي استعمال كلّ وسائل التقويم المُمكنة والمناسبة للوضعيات التّعليمية للتمكنمن تقويم كفايات تعليم اللّغة العربية بمكوّناتها، وتحليل نتائجها وفي تفسير السُّلوك التّعليمي للمتعلّم، وفي دفع المتعلّم إلى تعلُّم أخذ العبرة من عمله.

الخاتمة:

❖لا يمكن تطبيق التقويم اللّغوي بنجاح إلاّ بمدرّس كفء يحظى بتكوين لساني تربوي ونفسي، لأنّ التقويم عملية يُعطي المعلّم القدرة على انتقاء ما يجب أن يركّز عليه من ممارسته اليومية بما يتناسب مع الأهداف التربوية.

وختاما وبعد هذه الخلاصة التي توصلت إليها من خلال مذكرتي أتقدّم بجزيل الشكر إلى الأستاذ المحترم "سعيد بن عامر" الّذي رافقني وأمدّني بيد العون في كلّ مرحلة من مراحل مذكرتي هذه، وأتمنى أن يكون بحثي هذا مقدّمة أو كنقطة بداية لبحوث أكثر توسعاً .

مسرد شرح المصطلحات المستعملة

مسرد شرح المصطلحات المستعملة:

❖ **الفكر اللساني المعاصر:** هو عبارة عن منهج بحث ربط بين النظرية والتجريب.

❖ **التّعليمية العامّة:** هي التي تهتم بتخطيط العملية التّعليمية التعلّمية لمادّة خاصّة ولتحقيق قدرات خاصّة وبوسائل خاصّة لمجموعة خاصّة من التلاميذ.

❖ **البيداغوجيا:** مصطلح بيداغوجيا من أصل يوناني مكون من **"ped"** وتعني الطفل، و**"agogie"** وتعني القيادة والتوجيه.

❖ **علم النّفس التربوي:** هو فرع نظري وتطبيقي من فروع علم النّفس، يهتمّ أساساً بالدّراسات النظرية والإجراءات التطبيقية لمبادئ علم النّفس في مجال الدّراسة وتربية النشئ.

❖ **علم الاجتماع:** توجّه أكاديمي جديد نسبيّاً تطوّر في أوائل القرن التاسع عشر، ويهتمّ بالقواعد والعمليات الاجتماعيةالتي تربط وتفصل النّاس، أو هو الدراسة العلمية للمجموعات الاجتماعية والكيانات.

❖ **التحكيم الآلي:** يمثل **24%** من الدرجة النّهائية، إذ يقوم التحكيم الإلكتروني بتقييم المشاركات بناءً على المعايير الآلية المعدّة لذلك.

❖ **النّظرية اللّسانية:** ظهرت النظرية اللّسانية في سياق البحوث التي كانت تعالج الترجمة الآلية على يد اللّسانيين الروسيين، ومن بينهم "شلكوفسكي"و" متالْشوُكْ"، وتصنف ضمن المنظور الاتصالي المعرفي، حيث اللّسان هو وسيلة الاستدلال والفهم، وتحدّد علاقته مع الأنظمة المعرفية الأخرى من خلال دراسة البنية الدّاخلية.

❖ **البحث الديداكتيكي اللّغوي:** لا تقتصر أصوله النظرية على اللّسانيات وحدها، فيتقاطع فيها عمل المنظّر والممارس، وجميع الحقول المعرفية والنّظرية والأبحاث المؤثّرة على متيودولوجيا تعليم وتعلّم اللّغات.

❖ **مبدأ الشمولية:**جعل المنظومة أو جزء من المنظومة تقوم بعدّة وظائف أو تطبيقات ذات فائدة .

❖ **السيميّولوجيا (الدليل اللّغوي):** علم من العلوم يخضع لقواعد ونواميس معيّنة ومنهج من المناهج أو وسيلة من وسائل البحث، وهو علم دراسة العلامات (الإشارات) دراسة منتظمة منظّمة.

❖ **الذّاكرة:** هيإحدى قدرات الدّماغ التي تمكّنه من تخزين المعلومات واسترجاعها، وتُدرس الذاكرة في حقول علم النّفس الإدراكي وعلم الأعصاب.

❖ **الانتباه:** عملية تركيز الشّعور في شيء مثير، سواء كان هذا المثير حسّياً أو معنويّاً، وهو المحدّد الأساسي للسّلوك.

❖ **المعنى:** هو المفهوم المقصود باللّفظ وبالشيء عموماً، وهو الصّورة الذّهنية من حيث تقصد من اللّفظ.

❖ **الإبستيمولوجيا: "epistemology"** مصطلح ذو أصل إغريقي مؤلّف من كلمتين **"epistemo"** وتعني المعرفة، و **"logos"** وتعني علم، ويعني المصطلح علم المعرفة أو علم اللّغة أو هو الدّراسة النقدية للمعرفة العلمية.

❖ **السّيكولوجيا:** أو علم النّفس، وهو العلم الذي يدرس الوظائف العقلية والسّلوك، ويهتمّ علماء النّفس بدراسة الشّخصية، العاطفة، السّلوك، الإدراك، والعلاقات بين الاشخاص.

❖ **المكونات المهارية:** يقصد بها الوصول بالعمل إلى درجة من الاتقان تيسر لصاحبه أداة في أقلّ ما يمكن من وقت وتنقسم هي بدورها إلى المهارات والتفكير.

❖ **المكونات الوجدانية:** هي عبارة عن مكونات تتصل بالإحساس والمشاعر والانفعال وتشمل العناصر الثلاثة:الاتجاه، و الميل، والتّقدير.

❖ **جون ديوي "john Dewey"** ممربّ وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتيمة، ويُعتبر من أوائل المؤسسين لها، ولد في **20** أكتوبر **(1859- 1952)** وارتبط اسمه بفلسفة التربية.

❖ **جان بياجيه" Jean Piaget":** ولد في **9** أغسطس **(1896-1980)** عالم نفس وفيلسوف سويسري، قدكوّر نظرية التطور المعرفي عند الأطفال **(**علم المعرفة الوراثية**)**وهو رائد المدرسة البنائية في علم النّفس.

قائمـــة
المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

❖القرآن الكريم

أولا: باللغة العربية

1. أساليب الاختبار في التربية والتعليم، س.م لدنقل، ترجمة:سعيد التّل، المؤسسة الوطنية للطباعة، الجزائر، د.ط، سنة **1997.**

2. أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصّعوبة، فهد خليل زايد، دار اليازودري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط**1**، سنة **2012.**

3. أساليب تدريس مهارات اللغة العربية و آدابها، عبد الفتاح حسن البجّة، دار الكتاب الجامعي، العين، ط**2**، **1425**هـ-**2005**م.

4. الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلى، دار البداية، عمان، ط**1**، سنة **2009.**

5. الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربية الدّينية، علي الجنبلاطي، أبو الفتوح التوانسي، دار الطباعة للنشر والتوزيع، مصر، القاهرة، ط**3**، **1981.**

6. الأنشطة الإثرائية وأثرها في تدريس الرياضيات، المجلس الأعلى للجامعات، د.بلد، د.ط، **2001.**

7. الأهداف والتقويم في التربية، حسن ماي، شركة بابل للطباعة، الرباط، د.ط، 1990.

8. الاتجاهات الحديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية، أحمد النجدي ومنى سعودي، و علي راشد، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2005.

9. الاختبارات المدرسية، رائد خليل العبّادي، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

10. الإدارة التربوية، حسن محمّد إبراهيم و محمّد حسنين العجمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2007.

11. الإدارة المدرسية، حجازي لوسيا، منشورات جامعة دمشق، ط3، 1994

12. إستراتيجيات تدريس اللغة العربية، بليغ حمدي إسماعيل، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ-2013م.

13. التأخّر الدّراسي وطرقُ علاجه، منصوري مصطفى، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران الجزائر، د.ط، 2002.

14. التّحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية، علي عبد الحميد أحمد، مكتبة الحسن العصرية، بيروت، لبنان، د.ط، د.س.

15. تخطيط المنهج وتطويره، الحسن هاشم والقيد شفيق، دار الصّفاء للنشر والتوزيع، د.بلد، ط1، 1920.

16. تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، علي مذكور، دار اليْمسر، د.بلد، ط1، **2009.**

17. تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطيّة، دار المناهج للنشر والتوزيع، د.بلد، ط1، **2007.**

18. التربية وعلم النّفس، تطوين المعلّمين، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين ، س(2)، الديوان الوطني للتعليم و التكوين و عن بعد، سنة **2007.**

19. تطبيقات في مجال الخدمة الاجتماعية، محمّد مصطفى أحمد، المكتبة الجامعية الحديثة، الإسكندرية، د.ط، د.س.

20. تطوير تقويم أداء الطّلاب، أنور عقل، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د.ط، **2002.**

21. التّعليم الثانوي رؤية جديدة، فرج عبد اللطيف حسني، دار الحامد للنشر والتوزيع، د.بلد، ط1، **2008.**

22. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، د.بلد، ط2، **1993.**

23. تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلّم، أنموذج في القياس والتقويم التربوي، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، **2004.**

24. التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، محمّد الطّاهر وعلي، دار السّعادة للطّباعة والنشر، الجزائر، د.ط، سنة 1968.

25. التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، علي بوعناقة، قراءات في التقويم التربوي، كتاب الرواسي (1).

26. التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، رفيق ميلود، منشورات أنوار المعرفة، الجزائر، د.ط، سنة 2012.

27. تقييم التعلّم أسسه وتطبيقاته، محمّد زياد حمدان، دار العلم للملايين، د.بلد، د.ط، دس.

28. التنشئة الاجتماعية والتّأخر الدراسي، رشاد صلاح الدّمنهوري، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د.ط، 2006.

29. خصائص العربية وطرائق تدريسها، نايف معروف، دار النّفائس للطباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 1985.

30. دراسة في التقويم والقياس، السّامرائي، مهدي صلاح، مراكز البحوث التربوية والنّفسية، جامعة بغداد، د.ط، 1984.

31. دراسات في اللّسانيات التطبيقية، أحمد حساني، حقل التّعليمية للّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000.

32. دروس في اللّسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط7، د.س.

33. دروس في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، د.س.

34. الدوجماتية وعلاقتها بالتحصيل الدّراسي وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدّراسة لدى مرحلة الثانوية بدول قطر، روبي أحمد عمر سليمان، مركز البحوث التربوي، جامعة قطر، م26، 1998.

35. سيكولوجيا المدرس، دراسة وصفية تحليلية، زيدي نصر الدّين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2007.

36. السياسات التربوية في الوطن العربي (الواقع والمستقبل)، عبد السلام الخزرجي وراضية حسني، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، 2000.

37. علم اللّغة، علي عبد الرحمن وافي، دار النهضة، مصر، ط7، سنة 1972.

38. علم النّفس التربوي دراسة في التعلّم وعادات الاستذكار ومعوقاته، عبد الرحمن العيسوي، دار النهضة العربية، لبنان، بيروت، ط4، 2004.

39. علم النفس القياسي، المبادئ الأساسية، بوسنة محمود، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، ط1، 2007.

40. علم النّفسلنّلمو والطّفولة والمراهقة، مخيمر هشام محمّد، إشبيليا للنشر والتوزيع، د.بلد، ط1، 2000.

41. علاقة التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي، الطّاهر سعد الله، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،د.ط، 1991.

42. علاقة القيم بالتوافق والتحصيل الدّراسي في الاسرة والمدرسة، بوغازي الطّاهر، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، **2000**

43. عناصر إدارة الفصل الدراسي، أحمد إبراهيم و أحمد مراغي و السيد شحاتة محمد، مكتبة المعارف الحديثة، د.بلد، د.ط، د.س.

44.فقه اللّغة في الكتب العربية، عبده الرّاجحي، دار النهضة العربية، لبنان، د.ط، **1972.**

45.فنّ تدريس اللّغة العربية، محمّد صالح سمك، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، د.ط، **1975.**

46. القراءة من أجل التعلّم، عارف الشيخ، تقديم محمّد ياسين، المؤسسة العربية للدّراسات والنّشر، د.بلد، ط2، **2008.**

47.القياس النّفسي والتربوي (نظريته، أسسه، تطبيقاته) عبد الرّحمن سليمان الطريري، مكتبة الرّاشد، الرّياض، د.ط، **1997.**

48.القياس والتقويم التربوي والنّفسي أساسياته وتوجهاته المعاصرة، صلاح الدّين علاّم، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، **2000.**

49. اللّسانيات التطبيقية في العالم العربي، محمود إسماعيل حسني، مقال منشور في كتاب (تقديم اللّسانيات في الأقطار العربية)، دار الغرب الإسلامي، الرباط، **1987.**

50. اللّسانيات والديداكتيك، علي آيت أُشَانْ، نموذج النّحو الوظيفي في المعرفة العلمية و المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر، ط1، **2005.**

51. اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه علي حسين الدّليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط**1**، **2005.**

52. مبادئ علم النّفس، عبد الرحمن عدس ونايف القطامي، دار النشر، د.بلد، ط**2**، **2002.**

53. محاضرات في التقويم التربوي، الدّمرداش سرحان، مكتب التربية لدول الخليج، د.بلد، د.ط، سنة **1403**هـ.

54. المدرسة الثانوية العامّة بالمملكة العربية السعودية، زيدان محمّد بن عبد اللّه، دار الشروق للنشر والتوزيع، د.بلد، ط**1**، سنة **1982.**

55. المدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكتاب **(2)**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط**1**، **2003.**

56. المدخل إلى التدريس بالكفاءات، محمّد الصالح حثروبي، مفتش التربية والتعليم الأساسي، شركة الهندي للطباعة والنشر، الجزائر، د.ط، سنة **2008.**

57. مدخل إلى اللّسانيات، محمّد محمّد يونس، دار الكتاب الجديدة المتحدّة، ليبيا، ط**11**، **2004.**

58. مدخل إلى اللّغويات التطبيقية، كلودير، ترجمة: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، المغرب، م**(14)**، ج**(1)**، د.سنة.

59. مردود تعليم اللّغة العربية في نهاية المرحلة الابتدائية، نهلة حمصي، مجلة شؤون تربية، د.بلد، د.ط، **1984.**

60. مشكلات النظام التربوي العربي، السيد محمود أحمد، دار النشر، دمشق، د.ط، **2002.**

61. المناهج، الدعيلي، إبراهيم بن عبد العزيز، دار القاهرة، مصر، ط**1**، **1990.**

62. المناهج التربوية الحديثة، الحيلة محمد و مرغي توفيق، دار المسيرة، الأردن، د.ط، **2000.**

63. المناهج التعليمية مفهومها وأسسها وتنظيمها، محمد هاشم فالوقي، جامعة الفتح المفتوحة، طرابلس، د.ط، سنة **1997.**

64.المناهج التعليمية والتّدريس الفعّال، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط**1**، **2006.**

65.مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود السّاموك وهدى جواد الشَمْرَعَعْ ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط**1**، **2005.**

66. مهارات في التربية النّفسية، عبلة بساط جمعة، دار المعرفة الجامعية، بيروت، لبنان، ط**1**، **2005.**

67.الموجّه الفنّي لمدرسي اللغة العربية، عبد العاليم إبراهيم، دار المعرفة، القاهرة، ط**7**، **1973.**

68.نُطُقُ التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي،، مولاي بودخيلي محمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط**1**، **2004.**

69. النظرية في التدريس وترجمتها علميا، دروزة أفنان نظير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط**1**، **2000.**

70وحدة التعليمات، التعليمية التطبيقية، موجه لطلاّب السنة الر ّ ابعة شعبة اللّغة والأدب العربي، نادية تيجال، المدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، د.س.

ثانيا: باللغة الأجنبية

71. Deketel, J,Wn, Le passage de l'enseignement secendaire à l'enseignement supérieur (1982).

72. L'inguistique Appliqués et didactique des langues, Colin, P09 , Denis Gerard, Paris, Armand.

73. Willur Harris, the nature and fuction of educational evaluations, September 1968.

ثالثا: المعاجم:

74. معجم علوم التربية والمصطلحات البيداغوجية والديداكتيك، عبد اللطيف الفرابي، سلسلة علوم التربية، الرباط، ط**2**، **1994.**

75. لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، ط**2**، **1300**هـ.

رابعا: المجلات والمحاضرات والمقالات:

76. محاضرات في اللسانيات التطبيقية، لطفي بوقربة، جامعة بشار، الجزائر.

77. مجلة سلسلة التكوين التربوي " نظريات التعلّم، المتعلّم في جماعة الفصل"، الرباط، ط2، العدد2، سنة **1996.**

78. المجلة الجزائرية للتربية، مجلة تربوية علمية، دورية تصدرها وزارة التربية الوطنية، العدد **2**، مارس **1995.**

79. المناهج التعليمية، محمد هاشم الفالوقي، مفهومها أسسها وتنظيمها، **(مجلة).**

80. مناهج المرحلة الابتدائية، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، **1404**هـ.

81. الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج التعليم ما قبل الجامعي، عبد الرحمن الحاج صالح، المجلة العربية للتربية، تونس، العدد2، **1985.**

82.أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، مجلّة اللّسانيات، جامعة الجزائر، العدد4، د.ط، سنة **1973.**

خامسا: المذكرات:

83. دروس في اللسانيات وفي تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الابتدائي، بن قطاية بلقاسم، ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، كلية الآداب واللغات، ورقلة، **2009-2010.**

84. العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، أمال بن يوسف ، ماجيستير في علوم التربية مودعة بجامعة الجزائر، **2008.**

85. المختارات الشعرية وأجهزة تلقيها عند العرب من خلال المفصليات وحماسة أبي تمام إدريس بلمليح، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، (سلسلة رسائل وأطروحات)، رقم22، الرباط، **1995.**

سادسا: المواقع الإلكترونية

86. منتدى العلوم الإنسانية، جامعة البويرة، **CULURIA.3.DOUM.ORG.**

الفهرس

الفهـــــــــــــــرس:

بسملة
دعاء
شكر وعرفان
إهداء
مقدمة..... أ - و
الفصل الأوّل:مدخل نظري إلى المصطلحات والمفاهيم..... 01
المبحث الأول: علاقة التعليمية باللسانيات التطبيقية..... 02
المطلب الأوّل: العملية التعليمية من منظور لساني..... 05
المطلب الثاني: نظريات تعلّم اللّغة..... 09
أولا: النظرية السلوكية..... 09
ثانيا: النظرية البنائية..... 12
ثالثا: النظرية المعرفية..... 14
مناهج تعلم اللغة..... 16
أولا: المنهج التقليدي:..... 17
ثانيا: المنهج البنيوي..... 18
ثالث: المنهج الاتصالي..... 19
المبحث الثاني:المبحث الثاني: التعليمية النشأة والتطور..... 20
المطلب الأول:تطوّر مفهوم التعليمية وأركانها..... 20
أولا: مفهوم التعليمية..... 20

ثانيا: أركان العملية التعليمية 24
1. المنهج وما يتصل به من أطراف ومحتوى وطرائق تدريس وتقويم..... 24
2. المعلّم وما يتصل به من إعداد أكاديمي ومهني تربوي ومستوى تأهيلي..... 27
3. بيئة التعلّم وما يتّصل بها من تسهيلات إدارية وتعليمية واجتماعية..... 28
4. المتعلّم وما يتصل به من نضج واستعداد ودافعية..... 28
المطلب الثاني: الأهداف التعليمية وأهميتها..... 30
أوّلا: الأهداف التعليمية..... 30
ثانيا: أهميتها 32
الفصل الثني: العملية التعليمية التعلّمية..... 34
المبحث الأول: تطور عملية التدريس..... 35
المبحث الأول: التدريس النشأة والتطور..... 36
المطلب الأول: عملية التدريس وعناصرها..... 39
أولا: المعلم..... 39
ثانيا: المتعلم..... 43
ثالثا: المحتوى..... 46
المبحث الثاني: التحصيل اللّغوي واكتسابه عند المتعلّم..... 50
I. العوامل المؤثرة في التحصيل الدّراسي:..... 56

أولا: العوامل الذاتية والشخصية..... 57
ثانيا: العوامل المدرسية..... 59
ثالثا: العوامل الاجتماعية والأسرية..... 64
II. شروط ومبادئ التحصيل الدراسي..... 65
III. أهداف التحصيل الدراسي..... 66
IV. مشاكل التحصيل الدراسي..... 67
المطلب الأول: تعليمية اللغة العربية وخصائصها في الطور الأساسي..... 70
المطلب الثاني: طريقة تدريس القراءة باستعمال التقنية..... 72
أولا: الطريقة الجزئية التركيبية..... 74
ثانيا الطريقة الكلية التحليلية..... 77
المبحث الثالث: آلية تعليمية القراءة..... 80
المطلب الأول: مفهوم القراءة..... 80
أولا: مفهوم القراءة..... 80
ثانيا: أهمية القراءة..... 83
المطلب الثاني: أنواع القراءة..... 86
أولا: القراءة الصامتة..... 86
القراءة الجاهرة..... 88
ثالثا: القراءة السريعة..... 91

المبحث الرابع: تقويم العملية التعليمية التعلّمية..... 93
المطلب الأول: التقويم الهادف ودوره التربوي..... 96
أولا: التقويم التربوي..... 96
أدوار التقويم التربوي وأهدافه..... 100
ثالثا: الخصائص العامة للتقويم التعليمي وأهم أنواعه..... 102
المطلب الثاني: عملية التقويم للعملية التعليمية (المرحلة الابتدائية)..... 109
الفصل الثالث: الدراسة التطبيقية –الجانب الميداني-..... 114
المطلب الأول: جرد وتصنيف (عملية وصفية)..... 115
المطلب الثاني: التحليل والاستنتاج (تحليل تقويم التدريس وعلاج سبب الضعف)..... 127
أسئلة متعلقة بالتلاميذ..... 129
أسئلة متعلقة بالمعلّمة..... 130
الخاتمة..... ز-ي
الملاحق..... 132
مسرد شرح المصطلحات المستعملة..... 153
قائمة الصادر والمراجع..... 158
الفهرس..... 170

الملخص

يسعى هذا البحث إلى إماطة اللّثام عن ظاهرة التّقويم ضمن تعليمة اللّغات في المدارس.فالتّقويم لا يقتصر فقط على وضع الفروض والاختبارات لمراقبة نتائج المتعلّمين، ولكن أيضاً من أجل النّظر في دلائل النتائج، وكل ّ جوانب الطّرق التّعليمية والبيداغوجية.

هذه الدّراسة تهدف إلى كل ّما هو مرتبط بتقويم العملية التّعليمية وذلك للحكم على المكتسبات المختلفة للتلميذ المتعلّم، إلى جانب التحدّث عن الحصص القرائية في أقسام المرحلة الابتدائية، وذلك للكشف عنلتقنيات والطُّرق المتّبعة من طرف المعلّم من جهة، واكتساب التلميذ من جهة أخرى.

الكلمات المفتاحية: التقويم، الاختبارات، الفروض، دلائل النتائج، الطرق التعليمية والبيداغوجية، المرحلة الابتدائية

Résume

Cette recherche à pour objectif de jeter de la lumière sur le phénomène d'évaluation dans la didactique des langues, dans les établissements scolaires.

Cette ci ne consiste pas uniquement à élaborer des examens et composition destinés à contrôler les résultats de l'acquisition de lire dans le cotés cognitif mais encore à mettre en une situation d'évaluation complète qui comprenne touts les cotes du système éducatif er pédagogique.

Cette étude opte à éclaircir tout ce qui concerne l'évaluation didactique afin de juger les compétences diverses de l'apprenant. Ainsi donc on a choisi de primer le point sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture dans la classe de collège et ce pour essayer d'explorer les méthodes et les techniques procédées à cet égard par les enseignant et les réactions cher les élèves.

Mots clés : didactique des langages, enseignant, apprenant, l'évaluation, cognitif et pédagogique, le système, éducatif, examens, et composition.

Summary

This research aims at shedding ligh on the phenomenon of evaluation in the didactice of languages at shools. This evaluation does not consist only of giving some tests and escamination so as to control the results of cognitive acquisition by the learners but also looking for the evidence to result to a whole and conbined situation of evaluation that contains all sides of the educational and pedagogical system.

This study tends to clear up all what concerns the evaluation of dedactics so as to judge the diverse competencies of the learner. Thus, We are chosen to speak about the reading session in classes at the primary level in order to explore the methods and thechniques adopted by teachers in this field and the reactions of the learners. In return.

***Key words** : didactices of languages, teachers, learners.*