الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة بعنوان:

تعليمية المطالعة الموجهة في المرحلة الثانوية
شعبة الآداب والفلسفة نموذجا–ولاية ورقلة عينة

مقدمة لنيل دكتوراه الطور الثالث في اللغة والأدب العربي

تخصص: دراسات لغوية

إعداد الطالبة: سورية قادري إشراف: أ.د. إسماعيل سيبوكر

نوقشت يوم 2021|1|17 أمام لجنة المناقشة المكونة من:

أعضاء اللجنة	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
حسين زعطوط	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
إسماعيل سيبوكر	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
مليكة بن عطاء الله	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
هنية عريف	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
محمد الأمين خويلد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجلفة	مناقشا
عبد الحميد غويرق	أستاذ محاضر "أ"	مركز تطوير اللغة العربية ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2021-2020

بسم الله الرحمن الرحيم

{ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ٥} [سورة العلق, ١-٥]

شكر وتقدير

لأنه من تمام شكر الله شكر عباده، أتوجه بجزيل الشكر والعرفان والامتنان لكل من علمني حرفا بإحسان، إحسان بإتقان يشهدان لصاحبهما عند ذي الفضل المنان، ليجزيهم عني خير الجزاء، ويجعله من حسناتهم الثقال في الميزان.

فأذكر منهم المشرف الأستاذ الدكتور إسماعيل سيبوكر لتوجيهه وتعديله ما كان من خلل في هذه الرسالة، كما أشكر كل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي، وكذا أشكر لجنة المناقشة على ما ستضيفه لهذا البحث من تعديل وتصويب، وما أعطت من وقت وجهد في قراءة هذه الرسالة.

ولا أنسى صاحبة الفضل الجبار التي وضعت تحت قدميها الجنان؛ أمي حفظها الله وأطال عمرها، وأيضا إلى معلمي الأول معلم القيم والمبادئ والذي كان سببا فيما وصلت إليه بعد الله أبي رحمه الله وأسكنه فسيح جناته، وأستزيد بلا طول استرسال كل المساعدين من الأهل والخلان.

وليعذرني من لم أذكره في هذا العرفان وليعلم أن له في النفس تمام الامتنان، وما كان غيابه إلا لأحكام المقام وليشهد الرحمن على هذا المقال.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبه تكون الإعانة ويكون الثبات

سورية قادري

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين أفصح الخلق كلاما وأكثرهم بيانا، ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

تعد القراءة من بين المهارات اللغوية التي يتعلمها المتعلم خلال مراحله الدراسية التي يمر بها، ففي كل مرحلة من مراحل تعليمه يسعى إلى تطوير هذه المهارة وتعلم مهارات جديدة تتدرج تحتها، فالقراءة مهارة لها مهارات متعددة تتفاضل بينها في الإتقان، والمتعلم يحاول أن يصل إلى كفاءة عالية في هذه المهارة، ليستفيد منها في مهارات أخرى؛ ذلك أن من شأنها أن تستثمر في تطوير مهارات لغوية وتعليمية أخرى، فالمتعلم في سنواته الأولى يسعى إلى تعلم الحروف ورسمها ومواقعها ليتمكن من قراءتها ثم ينتقل إلى قراءة الكلمات فالجمل قراءة صحيحة، ثم ينتقل إلى كفاءة تعليمية أعلى تمكنه من قراءة النصوص الطويلة بسهولة ودقة، على أن يصل إلى فهم المقروء واستيعاب مضمونه وتحليل أفكاره في مرحلة تعليمية أعلى، ثم في سنوات تعليمية لاحقة يصل إلى نقد المقروء والانتقاء منه بما يتوافق مع مواقفه ومعتقداته وأفكاره وتبني ما يراه مناسبا لواقعه وبيئته وأخلاقه، ويتمكن من استثمار ما قرأه في كتابة نصوص أخرى، وفي الحوار والمناقشة والتحليل كلما دعته الحاجة.

ثم ينتقل المتعلم إلى الاستفادة من مهارة القراءة خارج النشاط الصفي القرائي، وخارج البيئة التعليمية المدرسية، فيطالع كتبا وروايات ونصوصا مختلفة الأنماط والأفكار والقيم، ويبدي رأيه فيها بالموافقة أو النقد أو التثمين، كل هذا يكون خارج النشاط المدرسي والذي يطلق عليها اسم المطالعة الخارجية، وعندما يصل إلى حب الاطلاع ومتعة المطالعة فإنه يكون قد تهيأ لأن يدرس هذا النشاط بصفته المدرسية الممنهجة والمبرمجة ضمن النشاطات المدرسية، فيستفيد من مهارة القراءة التي مكنته من أن يكون مطالعا للكتب والروايات والقصص في نشاط صفي تعليمي فيتمكن من توظيف خبراته ومعارفه ومهارته التي تعلمها خارج المدرسة في نشاط مدرسي وهو نشاط المطالعة الموجهة؛ ذلك أن هذا النشاط جزء منه خارج الصف، فهو نشاط صفي ولا صفي في الوقت ذاته، فيستوعب المتعلم ما قرأه من نصوص مبرمجة

ضمن المحتوى التعليمي لنشاط المطالعة الموجهة خارج القسم فيكون النشاط لا صفيا، ليناقش ويحاور بما فهمه داخل القسم فيكون النشاط هنا صفيا.

ولهذا فإن مهارة القراءة تساعد المتعلم على أن يتمكن من التفاعل في نشاط المطالعة الموجهة، فمن خلالها يكون قد اكتسب مهارة القراءة المعمقة للنصوص وهذا ما يجب أن يتمكن منه المتعلم في نشاط المطالعة؛ إذ لا بد أن يقوم المتعلم بقراءة نص المطالعة خارج الصف الدراسي بشكل مسبق، ليناقش مضمون النص في القسم، ويتفاعل مع أفكاره ويبدي رأيه أو نقده أو تثمينه للأفكار الموجودة في النص.

ولهذا فإن القراءة وسيلة ضرورية لتنفيذ نشاط المطالعة الموجهة؛ ذلك أن هذا النشاط يقوم على قراءة النص ومطالعته المسبقة، وهي تختلف عن نشاط القراءة –النص الأدبي والنص التواصلي–من حيث التنفيذ التعليمي لها، ومن حيث أهداف كل منهما، كما أن المطالعة تختلف عن نشاط التعبير الشفوي من حيث الأمور السابقة نفسها أيضا، إلا أنها تجمع بينهما فتأخذ من كل نشاط مبتغاها منه، فالمتعلم مطالب فيها بقراءة النص الذي تمت برمجته كمحتوى تعليمي لها خارج الصف، وبهذه الخطوة يأخذ نشاط المطالعة القراءة وسيلة له، ثم يستثمر المتعلم ما يرى فيه من أفكار ومضامين وخبرات لاستظهارها مهارة في التعبير الشفوي داخل الصف، وهنا يستعين نشاط المطالعة بالتعبير الشفوي كوسيلة لاستظهار الهدف المراد الوصول إليه وقد يكون التعبير هدفا خاصا –بذاته–لنشاط المطالعة.

فطريقة تدريس كل منهما مختلفة عن بعضها البعض، كما أن الأهداف ليست متقاربة ولا أساليب التقويم المعتمدة نفسها، فلكل منهما طريقة وعناصر منهج مختلفة المضمون عن الأخرى، ولكن كثيرا ما يقع اللبس بين هذه الأنشطة بسبب طريقة التدريس المعتمدة والتي كثيرا ما تؤثر على هدف كل نشاط، ولذلك نجد من يعتبر المطالعة هي نشاط للتعبير أو القراءة، كما أن من الأساتذة من يعتمد في تنفيذ هذا النشاط على طريقة تدريس النص الأدبي والتواصلي نفسها أو يجعلها نشاطا للقراءة، فيتطرق إلى خطوة قراءة النص داخل الصف كخطوة أساسية من خطوات طريقة تدريسه –وهذا من الخطأ بمكان– وهي الخطوة التي من خلالها يمكن

التفريق بين نشاط المطالعة ونشاط النص الأدبي والتواصلي، وهذا ما أوقع اللبس بين هذه الأنشطة.

ولكن المطالعة تتفرد –أو ينبغي أن تتفرد–بأهداف تعليمية خاصة بها وطريقة تدريس مختلفة وأساليب تقويم قد تختلف عن باقي الأنشطة والروافد، وانطلاقا مما تنص عليه المناهج التعليمية لهذه الأنشطة وما يعتقده الباحثون والمدرسون عن التقارب بين هذه النشاطات أو اتفاقها من حيث التنفيذ والتدريس جاءت هذه الرسالة موسومة بـ تعليمية المطالعة الموجهة في المرحلة الثانوية شعبة الآداب والفلسفة نموذجا –ولاية ورقلة عينة–دراسة تقويمية.

وقد كانت أسباب اختيار هذا الموضوع متمثلة في:

- التركيز على هذا النشاط نظرا للتهميش الذي يلقاه مقارنة ببقية الأنشطة والروافد سواء من حيث إعداده أومن حيث تدرسيه كنشاط مدرسي.
- اقتراح نموذج جديد ورؤية جديدة لهذا النشاط حتى يستوعب بقية الأنشطة ويتصل بها ليتكامل معها في الوصول إلى الهدف العام للوحدة أو المادة الدراسية ككل، فيتمكن بذلك من أن يلقى الاهتمام المطلوب بين واضعي المنهاج والأساتذة والمتعلمين.

وقد جاءت إشكالية هذه الأطروحة في سؤال مفاده: ما هو واقع تدريس نشاط المطالعة الموجهة في المرحلة الثانوية؟

وقد تدرجت تحت هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة هي:

ما هي مجالات أهداف نشاط المطالعة الموجهة التي برمجتها الوزارة؟ وهل يعمل الأساتذة على الوصول إليها من خلال تدريسهم للنشاط؟

ما مدى تنوع محتوى نصوص المطالعة وما الخبرات التي يقدمها للمتعلمين؟

ما هي الطريقة التي يقررها المنهاج ومدى صلاحيتها واعتماد الأساتذة عليها في تدريسهم للنشاط؟

ما هي الوسائل التعليمية التي يصر المنهاج على استعمالها في هذا النشاط؟ وهل تم استعمالها فعلا؟

ما هي أساليب التقويم ومستوياته المعتمدة في تقويم تعلّمات نشاط المطالعة في الكتاب المدرسي؟ وهل يتم استخدامها فعليا من قبل الأساتذة؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات تصورنا الفرضيات الآتية:

-يوجد تنوع في مجالات الأهداف التعليمية لنشاط المطالعة.

-محتوى نصوص المطالعة يتسم بالتنوع بين مكوناته ولكنه لا يقدم خبرات تعليمية متنوعة.

-طريقة تدريس نشاط المطالعة مصرح بها في المنهاج بخطوات ثابتة وهي التي يعتمدها الأستاذ ميدانيا.

-لا يوجد تنوع في الوسائل التعليمية المستخدمة وهي مقتصرة على الكتاب والسبورة، وعلى النص والأسئلة فقط.

-لا يوجد تنوع في مستويات التقويم، وهي مقتصرة على المجال المعرفي.

وللوصول إلى صحة هذه الفرضيات أو نفيها، وتقويم عناصر منهاج نشاط المطالعة الموجهة وضعنا خطة البحث في ثلاثة فصول، وقسمنا كل فصل خمسة مباحث، يسبقها مقدمة ومدخل مفاهيمي، ويليها خاتمة، وقد توزعت مباحثها كما يلي:

مقدمة للبحث وقد عرضنا فيها خطوات البحث وأهدافه وأهميته، ثم يليها مدخل مفاهيمي حاولنا أن نرصد فيه أهم مصطلحات الدراسة، ليأتي بعد ذلك الفصل الأول وهو الفصل النظري للأطروحة بعنوان تعليمية المطالعة الموجهة في الدراسات التربوية؛ وقد تناولنا فيها خمسة مباحث، كان المبحث الأول: أنواع الأهداف ومجالاتها، ثم في المبحث الثاني تطرقنا إلى معايير اختيار المحتوى وتنظيمه، لنفصِّل في المبحث الثالث طرائق التدريس، وجاء المبحث الرابع بعنوان الوسائل التعليمية، لنختم المبحث الخامس بموضوع التقويم اللغوي.

أما الفصل الثاني فقد كان فصلا تطبيقيا تطرقنا فيه إلى تحليل الوثائق البيداغوجية واستنتاج عناصر منهاج المطالعة الموجهة، وقد كان بعنوان تعليمية المطالعة الموجهة في الوثائق البيداغوجية، وقد قسمناه أيضا خمسة مباحث؛ إذ كان المبحث الأول بعنوان الأهداف التعليمية للمطالعة الموجهة في الوثائق البيداغوجية، بينما المبحث الثاني تناولنا فيه موضوع

محتوى نصوص المطالعة الموجهة في المرحلة الثانوية، ثم في المبحث الثالث تطرقنا إلى طرائق تدريس نشاط المطالعة بحسب الوثائق البيداغوجية، أما المبحث الرابع فتناولنا فيه الوسائل التعليمية المستعملة في نشاط المطالعة الموجهة بحسب ما تنص عليه الوثائق البيداغوجية، لنختم هذا الفصل بمبحث خامس وهو التقويم اللغوي لنشاط المطالعة في الوثائق البيداغوجية.

أما الفصل الثالث فقد كان الفصل الميداني للأطروحة والذي تطرقنا فيه إلى الواقع التعليمي والتنفيذي لنشاط المطالعة من خلال عينة من الأساتذة والمتعلمين، وقد جاء بعنوان تعليمية المطالعة الموجهة في الميدان الصفي، وتناولنا فيه خمسة مباحث كالفصول السابقة؛ فقد كان المبحث الأول بعنوان تجليات الأهداف التعليمية في تدريس نشاط المطالعة الموجهة، ليتضمن المبحث الثاني موضوع المحتوى التعليمي المقدم في نشاط المطالعة في الجانب الصفي، أما المبحث الثالث فقد تعرضنا فيه إلى طرائق تدريس نشاط المطالعة في الميدان التعليمي، ليكون المبحث الرابع بعنوان الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس نشاط المطالعة الموجهة، ثم أتممنا الفصل بمبحث خامس تناولنا فيه مستويات التقويم ومجالاته في واقع تدريس المطالعة.

إلى أن وصلنا لخاتمة البحث والتي تتضمن اقتراحات ورؤية جديدة لتنفيذ هذا النشاط بصورة تحقق أهدافا تربوية.

وقد استدعت هذه الدراسة استعمال المنهج الوصفي، مع استخدام أدوات الوصف والتحليل والإحصاء من أجل تقويم الخلل الذي يمكن ملاحظته على الوثائق البيداغوجية أو التنفيذ الفعلي لهذ النشاط في الميدان الصفي التعليمي.

أما هدف الدراسة فهو محاولة استحداث رؤية جديدة لهذا النشاط دون تناقضات علمية أو تربوية على أمل الاستفادة منها في إعداد النشاط والوصول به إلى تحقيق أهداف تعليمية وتربوية متنوعة.

كما كان هدف الدراسة هو إزالة التناقضات بين الوثائق البيداغوجية، من خلال اقتراح أهداف ومحتوى وطرائق وأساليب تقويم ثابتة ومتحدة بين كل الوثائق، يمكن للأستاذ تنفيذها دون أي شك في صحتها، ودون أي تناقضات بينها.

وتتجلى أهمية البحث في كونه جاء تقويما لنشاط تعليمي لم يتطرق له الباحثون بكثرة في دراساتهم العليا، مما جعلنا نواجه ندرة في الدراسات السابقة، بل إننا لم نجد –فيما اطلعنا عليه–بحثا أكاديميا في درجة الماجستير أو الدكتوراه تطرق لنشاط المطالعة الموجهة، ما جعلنا نشير إلى هذه الدراسات الجزئية التي تطرق لها الكُتَّاب ضمن كتبهم؛ ليس بصورة مستقلة وإنما ضمن مباحث أخرى كدراسات سابقة لبحثنا، وهي:

–عبد العليم إبراهيم في كتابه الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، الذي تطرق ضمن فصول الكتاب لنشاط المطالعة وكيفية تدريسه في المرحلة الإعدادية والثانوية.

–طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، حيث تطرقا أيضا إلى خطوات تدريس نشاط المطالعة.

وقد اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع نذكر منها:

–الوثائق البيداغوجية التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية التي تخص مادة اللغة العربية لشعبة الآداب والفلسفة من مرحلة التعليم الثانوي.

– عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية

–سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل.

–أفنان نظير دروزة: النظرية في التدريس وترجمتها عمليا.

وقد اعترى البحث صعوبات نذكر منها:

– قلة المصادر والمراجع المتخصصة في نشاط المطالعة الموجهة.

–قلة العينة البحثية نظرا لعدم استجابة الكثير من أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بولاية ورقلة لطلب حضورنا لدرسهم، وهو أكثر الصعوبات التي أثرت على البحث.

وقد تم هذا البحث بفضل من الله، فلله الحمد أولا وآخرا الذي بنعمته تتم الصالحات، نحمده حمدا كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه.

ولأنه من تمام شكر الله شكر عباده، نتوجه بجزيل الشكر والعرفان والامتنان إلى من كان له الفضل بعد الله في إتمام هذا البحث وإثرائه وتصحيحه وتصويبه وتوجيه؛ المشرف الأستاذ الدكتور إسماعيل سيبوكر، الذي نرجو من الله عز وجل أن يجعل ذلك في ميزان حسناته وأن يجازه خير الجزاء.

سورية قادري

ورقلة في 23 جويلية 2020.

مدخل مفاهيمي

إن تعليمية المطالعة الموجهة لا يمكن الحديث عنها بمعزل عن مصطلحات أخرى تبينها وتوضحها، وسنتناول في هذا المدخل أو التمهيد أهم مصطلحات الدراسة وما يرتبط بها، إذ اختلط هذا النشاط بنشاطات أخرى؛ وليس هذا من كونه مصطلحا بل من جهة طبيعة تدريسه، وهذه النشاطات هي: نشاط القراءة ونشاط التعبير وتحديدا الشفوي منه.

ونقول بعد الدراسة والتحري بأن نشاط المطالعة يختلف اختلافا كبيرا عن نشاط القراءة ونشاط التعبير الشفوي من حيث طريقة تدريسه وأهدافه وموضوعه، وقبل الخوض في هذا التفصيل لا بد أن نعرف كلا من هذه المصطلحات:

المطالعة الموجهة:

هي نشاط من أنشطة اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وهي "عملية عقلية انفعالية واقعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، وكذلك الاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات."[1]

إلا أن تعريف المطالعة هاهنا يحصرها في مفهوم القراءة الحديث؛ التي تتجاوز قراءة الرموز اللغوية وتتعداها إلى التفاعل معها، فالقراءة بمفهومها الحديث وكأنها هي نفس مفهوم المطالعة، وهذا قد يجانبه الصواب، ذلك أن المطالعة " تزود القارئ بالمادة اللغوية والثقافية"[2] وأنها تتخذ القراءة وسيلة لها.

القراءة:

وهي مهارة من المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع –التحدث–القراءة–الكتابة)، والقراءة عملية فيسيولوجية تتمثل في استجابة العين للرموز اللغوية وعملية عقلية تتمثل في فك الرموز وفهمها وفقا للنظام اللغوي الذي يمتلكه الفرد، ذلك أن" القراءة البصرية عملية يراد بها إدراك

---

[1]– طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق: عمان الأردن، ط1: 2003، ص 169.

[2]– طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، جدار للكتاب العالمي، عمان الأردن، ط1، 1429–2009، ص 437.

الصلة بين لغة الكلام اللسانية، ولغة الرموز الكتابية التي تقع عليها العين...وهي نشاط فكرى لاكتساب القارئ معرفة إنسانية من علم وثقافة وفن ومعتقدات ومقدسات"[1]؛ ولذا لا بد أن تأخذ حيزا كبيرا من التعليم خاصة في المراحل الدراسية الأولى له، وأن تُدرَّس بطريقة سليمة دون أخطاء قرائية، ذلك أن هذه الأخطاء تنتقل معه لمراحل أخرى، فـ" عقل الطفل صفحة بيضاء نقية تستقبل ما يرد عليها من الصيغ والعبارات"[2]، مما يولي أهمية لترسيخ هذه المهارة بصورة صحيحة في عقل المتعلم.

التعبير الشفوي:

وهو كذلك نوع من أنواع مهارة الكلام، فللكلام أو التعبير نوعان؛ كتابي وشفوي، فالكتابي هو ما يتخذ الكتابة وسيلة له فهو عملية نقل الأفكار والمشاعر و... في شكل كتابي، أما الشفوي فهو " فن نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء من شخص إلى آخر نقلاً، يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع الوضوح والفهم والتفاعل والاستجابة. وهو من أكثر فنون اللغة شيوعًا، ويسمى الكلام وهو فن الحديث أيضًا ويسبق فن الكتابة. وتتطلب تنمية مهارات التعبير الشفوي تخطيط مواقف لغوية اجتماعية قريبة من الواقع."[3]

فالتعبير الشفوي يسبق التعبير الكتابي من حيث الاكتساب، فالطفل يتعلم الكلام قبل تعلمه الكتابة، كما يسبقه من حيث كثرة الاستعمال فالناس عامة يتواصلون شفويا أكثر منه كتابيا.

ويتضح من خلال مفهوم كل من (المطالعة والقراءة والتعبير) أن هناك اختلافا بينها، وهذا دليل لدحض من يجعل المطالعة والقراءة بمفهوم واحد على اعتبار أن المطالعة هي قراءة للنص المطالع، لكنهما في الحقيقة تختلفان كثيرا؛ بل يمكن القول: إن القراءة وسيلة والمطالعة

---

[1]– محمد صالح سمك: فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، مدينة نصر القاهرة، ط جديدة: 1998، ص 123.

[2]– حنان فتحي الشيخ: اضطرابات اللغة والكلام، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1432\2011، ص 87.

[3]– حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1424\2003، ص 108.

غاية، إذ إن المعلم يحرص على تنمية حب الاطلاع عند متعلمه من خلال القراءة، ولعل ما جاء في قول أنطوان صياح يثبت رأينا في هذا.

حيث قال:" وَجُب علينا أن يكون هدفنا الأبعد من تعلّميّة القراءة الوصول بالمتعلم إلى حبِّ المطالعة ولذة مجالسة الكتاب والكلمة المكتوبة وريادة المكتبات..."[1]

ولا يكون هذا إلا بدفع "المتعلم نحو اعتبار المطالعة هدفا مطلوبا ومرغوبا وملحّاً في إطار مشروعه التعلّمي الذي لن يستمر ويتطور إلا إذا كانت المطالعة إحدى روافده الأساسية"[2]

ومن هذا القول يبرز الفرق بين المطالعة والقراءة، ويتضح الدور الفاعل لهذا النشاط ومدى تأثيره في حياة المتعلم بصفة عامة وعلى مشروعه التعليمي بصفة خاصة.

ومنه فإنه يمكننا اعتبار القراءة وسيلة والمطالعة هدفا، ثم إذا جئنا للتعبير الشفوي وجدنا أنه من بين أهدافها[3]–أهداف المطالعة–، ومنه فإن المطالعة هنا تصبح وسيلة والتعبير الشفوي هدفا.

القراءة(وسيلة)ـــــــــــــــــــــ المطالعة (هدف)

المطالعة (وسيلة)ـــــــــــــــــــــ التعبير الشفوي (هدف)

القراءة ـــــــــــــــ المطالعة ـــــــــــــــ التعبير الشفوي

وإذا أردنا الحديث عن تعليمية المطالعة الموجهة في المرحلة الثانوية فإنه لا بد من المرور بمصطلحات الدراسة وهي:

تعليمية:

لغة: من علّم يعلم تعليما ومنه تعليمية، وعلم في اللغة تعني: "علم: عَلِمَ يَعْلَمُ عِلْمًا، نقيض جَهِلَ...ما عَلِمْتُ بخبرك، أي ما شعرت به، وأعلمته بكذا، أي أَشْعَرْتُه وعَلّمته تعليمًا."[4]

---

[1]– أنطوان صياح: تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية: بيروت لبنان، ط1: 2008|1429، ج2، ص 103.

[2]– المرجع نفسه، ص 103.

[3]– قد يكون هذا الهدف مصرحا به لفظا، وقد يُضمن تضمينا في أهدافها.

[4]– الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تر وتح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2003\1424، م3، ص 221.

و"عَلِمْتُ الشيءَ أَعْلَمُه عِلْماً: عَرَفْتُه...عَلِمَ وفَقِهَ أي تَعَلَّم وتَفَقَّه...وعَلِمَ الأَمْرَ وتَعَلَّمّه: أَتقنه...وعَلَّمّ نَفْسَه وأعْلَمَها: وَسَمَها بِسِيما الحَرْب."[1]

ويتضح أن لفظ (علم) في اللغة فيه نوع من القصدية في الأمر، أي الشعورية في التعلم.

اصطلاحا:

يُعد مصطلح التعليمية مصطلحا حديثا من حيث مفهومه التربوي، ومن حيث هو مصطلح يحمل دلالة خاصة بمجال معين، إلا أن اللفظ موجود منذ زمن.

وتعرف اصطلاحا بأنها: "علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية. وهو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما، ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟"[2]

ولا يمكننا أن نقف عند هذا الحد؛ إذ التعليمية تبحث في أسئلة عديدة، ولعل المتمعن في التعريف السابق يتضح له أن الباحث قد ذكر سؤالين من أسئلة المنهج وبتعبير أدق إجابة السؤالين تدل على عنصرين من عناصر المنهج؛ وهما المحتوى وطريقة التدريس، ومنه يمكن إضافة باقي عناصر المنهج في شكل أسئلة تبحث فيها العملية التعليمية، فنقول: لماذا ندرس؟ (الأهداف)، بماذا ندرس؟ (الوسائل التعليمية)، وهل فعلا حقق التدريس أهدافه؟ (التقويم).

والحقيقة أن التعليمية تدرس العلاقة بين ثلاثة عناصر (المعلم والمتعلم والمنهج)،"ويمثلها المختصون في المثلث التعليمي"[3]، بخلاف ما هو سائد من أنها تدرس العلاقة بين (المعلم والمتعلم والمادة الدراسية)، لأن المنهج بالمفهوم القديم كان مرادفا للمقررات الدراسية، ولكن مع تطور المنهج ينبغي أن نطور من الثلاثية السابقة.

---

[1]– جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الأنصاري: لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، راجعه: عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1424\2003، م12، ص485. (علم)

[2]– بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، ط1، 1427\2007، ص9.

[3]– هنية عريف: أساليب تقويم تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، رسالة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2014\2015، ص 17.

فالمنهج في المفهوم التقليدي كان يعرف بأنه: "عبارة عن المقررات الدراسية الموضوعة في صورة مواد دراسية يراد من الطلبة دراستها، في مرحلة معينة من المراحل الدراسية."[1]

فالمنهج قديما كان يعني المادة الدراسية ثم تطور مفهومه ليصبح "مخططا تربويا يتضمن عناصر مكونة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية، وتدريس، وتقويم ..."[2]

وبالتالي مع التطور الحاصل لهذا المفهوم يكون التطور أيضا للمثلث التعليمي.

وللتعليمية أبعاد ثلاثة انطلاقا من كل زاوية لهذا المثلث التعليمي وهي:

"–البعد السيكولوجي(المتعلم).

– البعد البيداغوجي(المعلم).

–البعد المعرفي (المادة الدراسية)."[3]

وانطلقا مما سبق يمكن القول بتغيير البعد الثالث فنقول إن أبعاد التعليمية ثلاثة:

البعد السيكولوجي وهو المتعلم، والبعد البيداغوجي وهو المعلم، والبعد التعليمي وهو المنهج.

ومنه فإن التعليمية هي فرع من فروع علم التربية تبحث في التفاعل التعليمي بين المعلم والمتعلم والمنهج والعلاقة بينهم. فهي تسعى إلى إحداث تغير في سلوك المتعلم ومهاراته وخبراته ومعارفه بواسطة المعلم، والذي بدوره يؤدي ذلك عن طريق المنهج المقرر.

والمنهاج التعليمي يتكون من خمسة عناصر هي الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والتقويم التربوي.

الكتاب المدرسي:

وهو عبارة عن كتاب تضعه وزارة التربية (واضع المناهج) لكل مرحلة من المراحل الدراسية، بحيث يمتاز بجملة من الخصائص والضوابط التي تتناسب ومستوى كل صف أو مرحلة،

---

[1] – عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، عمان الأردن، ط1، 2009، ص 29.

[2] – المرجع نفسه، ص 32.

[3]– نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي: التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 08، 2010، ص 37.

و"الكتب المدرسية ترجمة للمقررات، وهي تؤثر في عمل المدرس والطالب...وتعد الكتب المدرسية من الوسائل الأساسية التي تعبر عن المنهج وتعكس أهدافه، فهي أداة مهمة في العملية التعليمية... والكتاب المدرسي هو الصورة التنفيذية للمنهج"[1].

فإذا كان المحتوى ترجمة للأهداف، فإن الكتاب المدرسي ترجمة للمقررات، وهو الجانب المكتوب من المحتوى التعليمي، وهو الجانب التطبيقي والتنفيذي للمحتوى.

[1]– سعدون محمود السالموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان الأردن، ط1، 2005، ص 125.

الفصل الأول: تعليمية المطالعة الموجهة في الدراسات التربوية

ترتكز المنظومة التربوية على الأبحاث والدراسات النظرية، التي من خلالها يتمكن واضع المنهاج من بناء منهاج متكامل ومتناسق يتوافق والمستجدات العلمية في كل مجال، ولهذا فإن الإصلاحات التربوية التي تشهدها أي منظومة تربوية تأتي تبعا لما يستجد من دراسات في علم النفس وعلوم التربية وما يستجد في كل علم من العلوم التي يدرسها المتعلم.

ولهذا فإن العملية التعليمية انتقلت من مقاربة إلى أخرى؛ من المضامين إلى الأهداف إلى الكفاءات، تبعا لما استجد في الميدان البحثي والميدان التعليمي، فجاءت الأهداف في المقاربة بالكفاءات بصورة تختلف عما كانت عليه في المقاربة السابقة، وتبعها في ذلك كل عناصر المنهاج الأخرى؛ بما في ذلك من محتوى تعليمي وطرائق تدريس ووسائل تعليمية وتقويم لغوي، وسنعرض تفصيل كل مبحث على حدة فيما هو آت.

المبحث الأول: أنـواع الأهـــــداف ومجالاتها

إن المنظومة التربوية التعليمية تسعى إلى تحقيق أهداف معينة في المتعلم، سواء في الزمن القريب، أو في بعيد الزمن، ولا يعد من المبالغة القول بأن الهدف التعليمي هو السبب في قيام المنظومة التربوية ككل؛ إذ لأجل تحقيق الأهداف توضع محتويات هي ترجمة لهذه الأهداف.

والهدف التعليمي هو الغاية التي وضعتها المدرسة بغرض إكسابها للمتعلم، لأجل أن يكون مواطنا نافعا لوطنه، مساهما في تغييره وإصلاحه.

وهي الغاية أو النقطة المراد الوصول إليها في العملية التعليمية، والأهداف هي "طموح الإنسان، وما يرغب في أن يكونه، ويقصد بها التغير البناء الذي يحدث في سلوك المتعلم نتيجة مروره بمواقف تعليمية معينة وتفاعله معها ويمكن قياسه وتقويمه، والأهداف في التعليم فردية ومجتمعية."[1]

وتعرفها الفتلاوي بقولها: "الغاية التي يراد تحقيقها من خلال العملية التعليمية، وفي لغة علماء النفس السلوكيين تعرف الأهداف على أنها عبارة عن تغيرات سلوكية محددة قابلة للملاحظة والقياس يتوقع حدوثها في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرات تعليمية."[2]

فالأهداف التربوية هي أساس العملية التعليمية، وهي التي لأجلها تكون عملية التعليم والتعلم، فالأهداف هي الغاية المراد تحقيقها في سلوكيات المتعلم ومهاراته وخبراته، ونقله من مرحلة (أ) إلى مرحلة (ب)، وهذا التغيير يكون في مرحلة زمنية وجيزة، أو على المدى البعيد بحسب نوعية الهدف.

وللأهداف تقسيمات وتصنيفات، مجالات وصياغات كما هو آت.

---

[1]– حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص64–65.

[2]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي: المنهاج التعليمي والتوجه الإيدلوجي (النظرية والتطبيق)، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2006، ص 62.

أنواع الأهداف التعليمية:

إن الأهداف في العملية التعليمية ثلاثة أنواع هي: الأهداف التربوية العامة والأهداف التعليمية والأهداف التدريسية؛ ولكل نوع اهتمام خاص، وكل بحسب المدة الزمنية المخصصة لتحقيق الهدف.

1-الأهداف التربوية العامة:

وهي أعم الأهداف، ولذلك فهي تستغرق وقتا طويلا لتحقيقها، فتوضع هذه الأهداف من قبل وزارة التربية والتعليم أو من السياسة التعليمية التربوية، وتندرج ضمن التخطيط والسياسة اللغوية للدولة، فتكون خاصة بالمتعلم بعد مروره بمرحلة تعليمية كاملة، فهي "الغايات النهائية للنظام التربوي الذي يسعى إلى تحقيقها لدى الأفراد والجماعات من خلال عملية التعليم الرسمي."[1]، ومن أمثلتها قولنا:

في نهاية المرحلة الابتدائية: أن يكون متعلما واعيا متعلما (غير أمي).

في نهاية المرحلة المتوسطة: أن يكون متعلما على قدر عالٍ من الثقافة.

في نهاية المرحلة الثانوية: أن يكون متعلما متحليا بقيم المواطنة والتضامن.

بعد المرحلة الجامعية: إنشاء مواطن صالح مساهم في بناء وطنه.

وتشتق الأهداف التربوية العامة من مصادر مختلفة وهي:

"1 -فلسفة وتاريخ وثقافة المجتمع.

2-النظام السياسي والاجتماعي والديني والاقتصادي.

3-طموحات المجتمع وتحدياته.

4-طبيعة المعرفة والتطورات التكنولوجية."[2]

[1]- عماد عبد الرحيم الزغلول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات المتحدة، ط2، 2012، ص 48.

[2] - المرجع نفسه، ص 48.

ويتضح من خلال مصادر اشتقاقها أنها لا بد أن تتصف بالعموم والشمول، وهي لهذا تحتاج زمنا لتحقيقها.

2-الأهداف التعليمية:

وهذا النوع من الأهداف يستغرق في تحقيقه وقتا أقل من النوع الأول؛ إذ يستغرق حصة واحدة أو أسبوعا واحدا على الأكثر حتى يتحقق، وهو ما نجده في الوثائق البيداغوجية -التدرجات السنوية-، وتنقسم الأهداف التعليمية إلى مجالات ثلاثة؛ المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال النفسي الحركي، وكل مجال له تصنيفات معينة فجاء "تصنيف (بلوم) للمجال المعرفي أو العقلي، وتصنيف (كراتول) للمجال الوجداني أو العاطفي أو الانفعالي وتصنيف سمبسون للمجال المهاري الحركي أو النفسحركي أو الأدائي."[1]

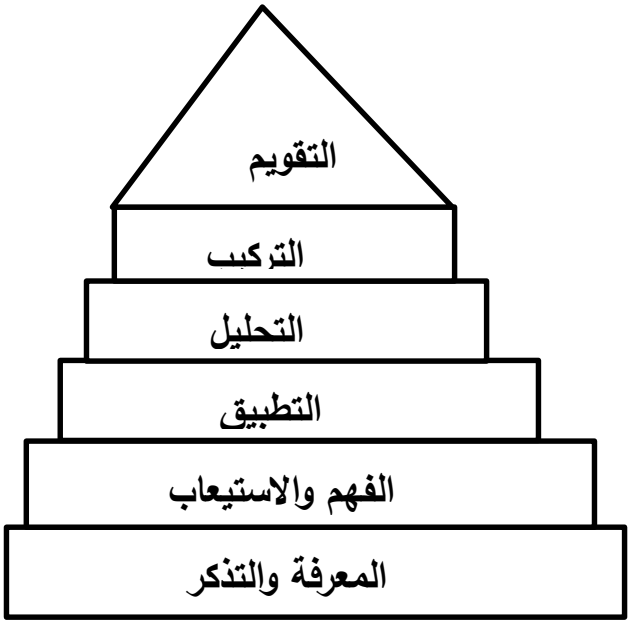
فهي إذا ثلاثة تصنيفات ولكل تصنيف مستويات، بحيث يعتمد كل مستوى على الذي قبله، منظمة في شكل هرمي بالتدرج من السهل إلى الصعب فالأصعب.

2-أ-المجال المعرفي: Cognitive Domain

وينقسم بحسب تصنيف بلوم إلى ستة مستويات هي: المعرفة والتذكر-الفهم والاستيعاب-التطبيق-التحليل-التركيب-التقويم.

وهي على هذا الترتيب من أدنى مستوى للمعرفة (المعرفة والتذكر) إلى أعلى مستوى معرفي (التقويم).

[1]- إيمان محمد عمر: طرق التدريس، دار وائل، عمان، ط1، 2009، ص 284.



مستويات المجال المعرفي

وهذه المستويات وضعها بلوم في شكل هرمي من الأسفل إلى الأعلى، بحيث كل مستوى يبنى على الذي قبله، ويبنى عليه الذي بعده؛ فمستوى الفهم والاستيعاب لا يمكن الوصول إليه إلا بعد المرور بمستوى المعرفة والتذكر، ويبنى مستوى التطبيق على مستوى الفهم والاستيعاب، وقس على هذا.

ولكل مستوى أهداف خاصة به وهي كما يلي:

2-أ-1-المعرفة والتذكر Knowledge and recall :

وهو أدنى مستوى في هرم بلوم، ويُعنى بالحفظ والاسترجاع وتذكر المعلومات التي حفظها المتعلم، وفيه "يتم التأكد من تنمية قدرة المتعلمين على استرجاع كل من الكلمات، والجزئيات والعمليات، والأنماط، وكافة النشاطات الذهنية التي تتعلق بالحفظ والتذكر."[1]

ومن أمثلته: يُعرِّفُ المتعلم الفاعل.

يذكر حالته الإعرابية وموقعه في الجملة.

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2006، ص69.

2-أ-2-الفهم والاستيعاب Comprehension :

وهو المستوى الثاني، ولا يمكن أن يصل المتعلم إلى هذا المستوى إلا بعد أن يمر بالتذكر والمعرفة (الحفظ)، "ويشير إلى قدرة المتعلم على إدراك معنى المعلومات التي سردها، وكذلك قدرته على إدراك العناصر والعلاقات الموجودة بين هذه المعلومات."[1]

من أمثلته: يَعْرِف بأن الفاعل هو الذي يقوم بالفعل.

ملاحظة: إلا أن هذا نجده مخالفا لما قال به ابن خلدون؛ إذ يرى بأنه لا يمكن الوصول لمستوى الحفظ إلا بعد الفهم، فيقول: "لا تحصل الملكة من حفظه إلا بعد فهمه"[2].

2-أ-3-التطبيقApplication :

وفي هذا المستوى يصبح المتعلم قادرا على تطبيق ما حفظه وما فهمه، لأن هذا المستوى يشير إلى "توظيف المعلومات في مواقف جديدة، حيث يستخدم القواعد، والقوانين، والنظريات، والمفاهيم في مواقف تطبيقية عملية."[3]

وفي هذا المستوى يزداد النشاط الذهني للمتعلم أكثر، فيتضح مدى تحقق الأهداف بصورة جلية في مستوى التطبيق، فإذا استطاع المتعلم التطبيق، فقد تحقق جزء كبير من الأهداف التعليمية.

كما أنه هنا تتضح الفروق الفردية بشكل واضح، فمستوى التطبيق ينبغي العناية به عند وضع الأهداف، فما الفائدة من التذكر والاستيعاب ما لم يكن هناك قدرة على تطبيقها.

ومن أمثلته: يرفع المتعلم الفاعل في كلامه، ويأتي به دائما مرفوعا أثناء حديثه.

---

[1] -عفت مصطفى الطناوي: التدريس الفعال تخطيطه-مهاراته-استراتيجياته-تقويمه، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 1429-2009، ص 22.

[2] - عبد الرحمن بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، مراجعة: سهيل زكار، ضبط: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت لبنان، د ط، 1421\2001، ص 763.

[3] - محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم: مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، صنعاء اليمن، ط1، 1437-2016هـ، ص57.

2-أ-4-مستوى التحليلAnalysis :

وفيه يزداد النشاط الذهني أكثر، ذلك أنه يُعنى "بالنشاط الذي يعبر عن القدرة على تحليل الأفكار والموضوعات والمادة العلمية إلى مكونات للتعرف على ما بينها من علاقات"[1].

وفي هذا المستوى يصبح المتعلم قادرا على تحليل المعطيات التي لديه إلى أجزائها المختلفة، فيحلل المعرفة إلى حقائقها الجزئية.

ومن أمثلته: يفرق بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية.

يجزئ الجملة الفعلية إلى فعل وفاعل ومفعول به.

يحلل الفاعل إلى كونه اسم يأتي على وزن(فاعل) إذا كان من فعل ثلاثي.

2-أ-5-مستوى التركيبSynthesis :

ويكون هذا المستوى بعد تمكن المتعلم من مستوى التحليل، فلا يمكنه تركيب المعلومة إلا بعد أن يتمكن من تجزئيها، "ويشير إلى القدرة على جمع الأجزاء معاً لتكوين كل جديد. وقد يتضمن ذلك الوصول إلى أفكار فريدة"[2]

وهنا يرتقي المتعلم إلى أعلى المستويات، فيتمكن من تركيب أجزاء معرفية في صورة معرفة جديدة.

ومن أمثلته: أن يُكَوّن جملة فعلية وجملة اسمية، مُشكَّلةً تشكيلا صحيحا.

2-أ-6-مستوى التقويمEvaluation :

وهو أعلى مستوى في هرم بلوم، وفيه يكون النشاط الذهني في أرقى مستوياته المعرفية، بحيث يتمكن المتعلمون من إصدار أحكام بالصواب والخطأ على المعارف والحقائق.

وهذا التقويم "يشير إلى قدرة المتعلم على الحكم على قيمة المادة المتعلمة على أساس معايير محددة وأسباب وجيهة متعارف عليها، وقد تكون هذه المعايير داخلية تتعلق بتنظيم المادة، أو تكون معايير خارجية تتعلق بالهدف أو الغرض."[3]

---

[1]- سهيلة الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص 69.

[2]- محمود أحمد عمر وآخرون: القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 2010-1431، ص 403.

[3]- عفت مصطفى الطناوي: التدريس الفعال، ص 25.

وهنا يصل المتعلم إلى نقطة معينة يكون فيها ذا كفاءة معرفية، تمكنه من إصدار الأحكام والتعقيب والتثمين والنقد.

ومن أمثلته: الحكم بالخطأ عند سماعه للفاعل في غير حالة الرفع.

تصويبه للخطأ اللغوي الذي يسمعه.

تمكنه من معرفة الصحيح والخطأ من الناحية اللغوية، وتصحيحه للخطأ أيضا.

هذه المستويات الستة التي صنفها بلوم في المجال المعرفي، ويتضح أنها تتحقق بحسب النشاط الذهني الذي يبذله المتعلم والذي يصل إليه مستوى فكره، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يتبين بأنها تكون ضمن المحتوى التعليمي المقرر، أي هي ظاهرة في المعارف التي يقدمها المحتوى؛ ذلك أن المحتوى هو مجموعة من المعارف والحقائق والمبادئ.

2-ب-المجال الوجداني Affective Domain :

إن هذا المجال من الأهداف يُعنى بتكوين شخصية المتعلم الوجدانية، وبنائه للقيم والمبادئ، وتصنيف هذا المجال جاء به كراثول وقسمه خمسة مستويات وهي: الاستقبال أو التقبل-الاستجابة-التقدير أو إعطاء القيمة-التنظيم-التمييز أو التجسيد.

2-ب-1-الاستقبال أو التقبل receiving:

وهو أدنى مستويات الجانب الوجداني، ويعنى باهتمام المتعلم لنشاط أو موقف ما وإظهار رغبته له، فهو "يشير إلى حساسية المتعلم للمواقف والمثيرات واستعداده للاهتمام بها، ويظهر ذلك على شكل اهتمام يبديه المتعلم بما يدور داخل الفصل في أثناء إجراء الأنشطة التعليمية، أو عرض الوسائل التعليمية، أو في أثناء شرح المعلم للدرس."[1]

وينقسم إلى ثلاثة مستويات هي "الوعي أو الاطلاع، والرغبة في التلقي، والانتباه المراقب."[2]

فتبدأ بوعي للموقف ومن ثم رغبة المتعلم في تلقي هذه القيمة الوجدانية التي يحملها الموقف أو النشاط، فتظهر رغبته في انتباهه للموقف.

---

[1]- المرجع السابق، ص 27.

[2]- سعيد عبد الله لافى: أساليب التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2012، ص103.

2-ب-2-الاستجابة responding:

فتأتي هذه المرحلة بعد الاستقبال والتقبل للموقف، فتظهر بعد ذلك الاستجابة للموقف وهذا بالتفاعل معه، فهذا المستوى "يعنى بالمشاركة الفعلية في موضوع ما أو نشاط ما أو التفاعل مع ظاهرة أو شيء كان قد نال الاهتمام والرغبة فيه وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى قبول الاستجابة."[1] هذه الاستجابة تبدو أكثر وضوحا في المتعلم.

2-ب-3-التقدير أو إعطاء القيمة valuing:

ففي هذا المستوى يُظهر المتعلم ميله لقيمة معينة، فيبدأ هذا بتقبله لتلك القيمة ثم تبنيها ثم بعد ذلك تظهر في سلوكه وتصرفاته التي توحي بتبنيه لتلك القيمة أو الموقف أو الاتجاه.

"وتتراوح درجة القيمة بين أقل مستوى وهو "تقبل الفرد للقيمة" إلى مستوى أكثر استلهاما وهو تفضيله إياها، إلى أن يصل تفضيله لتلك القيمة إلى الالتزام والاعتقاد والتأكد دون أدنى درجة من الشك باعتزازه لتلك القيمة."[2]

ويتضح أن إعطاء القيمة يكون على ثلاثة مستويات:

1-مستوى تقبل المتعلم للقيمة 2-مستوى تفضيله لها 3-مستوى الالتزام والاعتزاز التام بها.

2-ب-4-التنظيم organization:

إن المتعلم عند استقباله لقيمة ما واستجابته لها يتبناها، وعند تبنيه لتلك القيمة "فإنه يميل إلى أن يجمع بين أكثر من قيمة واحدة وتنظيمها على نحو يحل ما قد يظهر بينها من تناقضات ثم يبني نسقاً قيمياً جديداً يتصف بالاتساق الداخلي."[3]

مما يعني أن المتعلم يتشكل عنده نظام من القيم، يبدأ بتبنيه لقيمة واحدة ثم يضيف لها قيما أخرى، يشكلها في نسق منظم، خالٍ من التناقضات.

---

[1]- سهيلة الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص70.

[2]- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003-1423، ص 176.

[3]- المرجع نفسه، ص 176.

2-ب-5-التمييز أو التجسيد Characterization by a value complex:

ونقصد به أن يجسد المتعلم النظام القيمي الذي يتبناه وأن يصبح متميزا به، وهذا المستوى "يدل على أعلى درجة التذويت، وهنا لا يتوقف الأمر عند تقبل الفرد للقيمة وتمثلها ولكن أيضاً الاستجابة وفق القيم التي يؤمن بها، بحيث تصبح هذه القيمة وسماً تدل على طراز حياته أو أسلوب سلوكه"[1]، فيصبح النظام القيمي جزءا لا يتجزأ من شخصية المتعلم، بحيث تصبح القيمة أو المبدأ جزءا من ذاته.

2-ج-المجال النفس الحركي (المهاري)Psychomotor Domain :

وهو المجال الثالث في تقسيم الأهداف التعليمية، ويهتم بشكل عام بالجانب النفسي والحركي للمتعلم، فيُعنى بدراسة سلوكياته وحركاته ومهاراته المكتسبة، فيبحث في المهارات التي يسعى المنهاج إكسابها للمتعلم.

ويندرج تحت هذا المجال تصنيفات، وضعها سمبسون وهي: الملاحظة أو الادراك الحسي-مستوى التهيؤ أو الاستعداد-مستوى الاستجابة الموجهة-مستوى الآلية الميكانيكية -مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة -مستوى التكيف-مستوى الإبداع.[2]

2-ج-1-الملاحظة أو الإدراك الحسيPerception :

إن هذا المستوى يقوم على ملاحظة المتعلم للمهارة وإدراكه لها بحواسه، حيث "يعنى هذا المستوى بالاهتمام على إدراك الأشياء أو مشاهدة المهارات التي تقود إلى أداء المهارات الحركية فيما بعد بتآزر وتناسق عالٍ."[3]

فيبدأ بملاحظة المهارة ثم يربطها بالأدوار الحركية التي تؤديها.

---

[1]- حنان عبد الحميد العناني: علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط5، 2014، ص52.

[2] -ينظر سهيلة الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص73.

[3]- المرجع نفسه، ص73.

2-ج-2-مستوى التهيؤ (التأهب-الاستعداد)Set :

فبعدما يدرك المتعلم المهارة يتكون عنده نوع من الاستعداد للقيام بها، "والتهيؤ قد يكون ذهنياً (استعداد العقل للعمل)، أو بدنياً (استعداد الجسم للعمل) أو انفعالياً (الرغبة في العمل)."[1]

مما يعني أنه لا يشترط في هذا المستوى أن تظهر المهارة عمليا، إذ قد نكتفي بالاستعداد العقلي أو الانفعالي للقيام بها.

2-ج-3-مستوى الاستجابة الموجهة Guided Response:

وسميت الاستجابة هنا موجهة؛ لأن المتعلم يستجيب بتوجيه من المعلم، وليس هذا التوجيه لفظيا منه إنما توجيه بالاقتداء، فيحاكي المتعلم معلمه.

"ويتم التركيز في هذا المستوى على المراحل الأولى لتعلم المهارة الصعبة عن طريق المحاكاة والتقليد، وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على ما يقوم به المتعلم فعلياً بأداء المراحل الأولى للمهارة الصعبة تحت إشراف."[2]

والمشرف عليه هو المعلم، لأن المتعلم في بداية اكتسابه للمهارة.

2-ج-4-مستوى الآلية الميكانيكيةMechanism :

بعدما يستجيب المتعلم للمهارة بتقليد المعلم وتحت إشراف منه، وبتكرار المهارة، تصبح هذه المهارة مألوفة عنده ويؤديها بسهولة وإتقان.

فهذا المستوى يُعنى "بتأدية المهارة بثقة وبراعة حيث أصبحت المهارة المعتادة مألوفة ومعتمدة على التعليمات بدلاً من المشاهدة، وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على أداء المهارات من مختلف الأنواع وبشكل آلي لا يثير التعب والجهد والعناء."[3]

وهذا دلالة على أن المهارة المكتسبة أصبحت من المهارات التي تؤدى بمهارة من قبل المتعلم.

---

[1]- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، ص 179.

[2]- سهيلة الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص73.

[3]- المرجع نفسه، ص73.

2-ج-5-مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة Complex Overt Response :

وفي هذا المستوى تصل المهارة عند المتعلم إلى مستوى عالٍ جدا من الإتقان، بحيث يؤديه في وقت قياسي جدا.

فهذا المستوى "يهتم بالأداء الماهر للحركات، والتي تتضمن أنماطا من الحركات المختلفة والمعقدة. وتقاس الكفاءة هنا بالسرعة والدقة والمهارة في الأداء، وبأقل درجة ممكنة من بذل الجهد أو الطاقة."[1]

ويكمن الفرق بين هذا المستوى والذي قبله في كون الاستجابة الظاهرة المعقدة لا تكون بطبيعة آلية، إنما بطبيعة مهارية أي يؤديه المتعلم بمهارة أعلى مما هي عليه الاستجابة الآلية.

2-ج-6-مستوى التكيف أو التعديلAdaptation :

وفي هذه المرحلة يصبح المتعلم نتيجة إتقانه للمهارة قادرا على تعديلها بما يتماشى والمواقف الجديدة، لأن هذا المستوى يهتم "بالمهارات المطورة بدرجة عالية جدا بحيث يستطيع الفرد تعديل أنماط الحركة لكي تتماشى مع المتطلبات الخاصة بها، أو تناسب وضع مشكلة معينة من المشكلات."[2]

فهنا تظهر شخصية المتعلم ومهاراته، ووعيه بالمهارة وما يناسبها.

2-ج-7-مستوى الإبداع والأصالةOrigination :

وهو أعلى المستويات وقِمَّتُها، فهو يُعنى بدور المتعلم في إبداع مهارات جديدة، "إذ يمارس الفرد فيه نوعاً من الإبداع المهاري الحركي فيخرج عن المألوف ويقدم على ابتكار شيء جديد فيه حداثة وفيه فن ويعبر عن قدرة خلاقة."[3]

فيبدع المتعلم مهارات جديدة لم يسبق له أن رآها من قبل.

---

[1] -أحمد سعادت جودت: استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الثقافة، القاهرة، ط،1991، ص261.

[2]- المرجع نفسه، ص 267.

[3]- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، ص 181.

3-الأهداف التدريسية(السلوكية):

تعد الأهداف السلوكية ترجمة للأهداف التعليمية، إذ نجد الهدف التعليمي يتعلق بوحدة وتندرج تحته مجموعة من الأهداف الإجرائية، فالهدف الإجرائي يتحقق في حصة واحدة، كما قد نجد هدفين أو ثلاثة للموضوع الواحد.

"ويعرف الأدب التربوي الأهداف التدريسية تعريفات عديدة وإن اختلفت صياغتها فمضامينها متقاربة، نذكر منها التعريف الآتي:

إن الهدف التدريسي هو الناتج النهائي الذي يحدد فيه المعلم السلوك المتوقع من المتعلم بعد تعلمه لمادة أو مهارة."[1]

وتجدر الإشارة إلى أن الهدف السلوكي يتم تحديده وصياغته من طرف المعلم، وذلك انطلاقا من الأهداف التعليمية التي يضعها المنهاج، والأهداف التعليمية التي هي ترجمة جزئية للأهداف التربوية التي تخططها الدولة والوزارة التربوية.

وعند صياغة المعلم للأهداف الإجرائية ينبغي أن يُحددَها وفق مجموعة من الشروط هي:

أ- من حيث الشكل (الصياغة اللغوية):

1-ذلك أن الهدف السلوكي له صيغة لغوية يُعْرَفُ بها وهي "أن يشتمل الهدف على فعل مضارع يفيد الاستمرارية ويسبقه حرف أن كأن نقول: أن يكتب-أن يحلل"[2]

2-ويشترط كذلك وضوحه وخلوه من احتمالية التأويل فلا بد "أن يكون الهدف واضحا بحيث يفهمه الجميع بنفس الفهم المراد صياغته"[3]

ب- من حيث المضمون:

أما من حيث مضمونه وفحواه لا بد أن يتضمن:

---

[1]- سهيلة الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص 80.

[2]- فؤاد محمد موسى: المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، د د، ط2002، ص 262.

[3]- المرجع نفسه، ص259.

3-"المحتوى التعليمي: يجب أن يكون لكل هدف سلوكي محتوى تعليمي يعمل على تحقيقه."[1]

4-"أن يصف سلوك المتعلم لا سلوك المعلم"[2]

5-"المستوى الأكاديمي: أن يصف الهدف المستوى الأكاديمي للمتعلم...

6-الشرط: ينبغي أن يحدد الهدف السلوكي الشروط التي ستتم فيها عملية التعلم...

7-المعيار: يجب أن يوضح الهدف السلوكي المعيار الذي يحكم جودة السلوك ومدى كفايته...

8-عدم الازدواجية: ينبغي أن يعكس الهدف فعلا واحدا لا فعلين"[3]

وقد نجد شروطا أخرى لكنها في الحقيقة تدور في هذه النقاط أو تقاربها في المعنى، وكمثال عن الهدف المستوفي الشروط نقول: أن يذكر متعلم السنة الثالثة ابتدائي أخوات كان دون أخطاء في ضوء ما تعلمه.

إن كل مجال من مجالات الأهداف مقسم إلى مستويات، تبدأ بالمستوى الأدنى فالذي يليه، فالمجال المعرفي يتسلسل في شكل هرمي من أدنى مستوى إلى أعلى مستوى في قمة الهرم، والحال ينطبق مع المجال الوجداني والمجال المهاري.

ويتضح من خلال التتبع لهذه المجالات أنها هي الأخرى مرتبة من الأدنى إلى الأعلى قوة، فتبدأ بالمجال المعرفي في أدنى المستويات، ثم المجال الوجداني، ثم المجال المهاري؛ وهذا نظرا لأن المجال المهاري لا بد في أغلب الحالات من أن يعتمد على المجال الوجداني، فيستمد منه الرأي والفكرة والاتجاه حتى يظهر في شكل مهارة من المهارات تُؤدى بأدق المستويات، كما أن المجال الوجداني أعلى قوة من حيث الأداء من المجال المعرفي، لأن المجال الوجداني يعتمد على المعلومات والأفكار التي تتواجد في المجال المعرفي حتى يتمكن من تبنيها والإيمان بها كشكل وجداني فني.

---

[1]- حنان عبد الحميد العناني: علم النفس التربوي، ص 42.

[2]- سعيد عبد الله لافى: أساليب التدريس، ص 93.

[3]- حنان عبد الحميد العناني: علم النفس التربوي، ص 42.

فكل مستوى من المستويات يعتمد على المستوى الذي قبله، ولا يمكن أن يكون إلا إذا تجاوز المجال الذي يسبقه؛ فلاكتساب مهارة ما لا بد للمتعلم من أن يتبنى تلك المهارة ويؤمن بها حتى يتمكن من تأديتها، ولكي يتبنى أفكارها لا بد له من معلومات ومعارف حولها. وقس على هذا.

فمن حيث التعلم والاكتساب لا بد من البدء بالمجال المعرفي ثم الوجداني ثم المهاري، ومن حيث الأداء فبحسب ما يكون، إذ يمكن أن يأتي المتعلم بمعلومة ويتوقف عندها حفظا وفهما وبهذا يبقى في المجال المعرفي، كما قد يصل بها إلى مستوى الإيمان والتسليم فيصل إلى المجال الوجداني، ثم قد تظهر كمهارة وسلوك من سلوكياتها وهنا نجد المجال المهاري.

ومن ناحية أخرى نجد بأن هذه المستويات مترابطة فيما بينها متكاملة، تدرس منفصلة إلا أنها في غالب الأحيان تظهر وتُؤدى متكاملة، فعندما يحفظ المتعلم قصيدة فإنه يتمكن من مستوى من مستويات المجال المعرفي؛ وهو الحفظ والتذكر، ولكن هذه القصيدة قد يحصل في نفسه شيء منها فتؤثر في وجدانه ويتذوق فنياتها، وهو في الوقت ذاته يستعمل المجال المهاري لأنه عند استظهارها يستعمل مهارة الكلام والتحدث.

المبحث الثاني: معايير اختيار المحتوى وتنظيمه

يعد المحتوى التعليمي ثاني عناصر المنهج، فبعد وضع الأهداف التعليمية ينطلق واضع المناهج في اختيار المحتوى الذي يناسب هذه الأهداف، والتي يمكن تحقيقها في شكل معارف ومهارات وخبرات، فالمحتوى هو مجموعة المهارات والخبرات والحقائق والمفاهيم والمصطلحات والقيم والاتجاهات التي ينظمها المنهج في شكل معين ووفق معايير خاصة بالاختيار والتنظيم، لأجل تغيير يراد حدوثه في سلوك المتعلم ومعارفه ومهاراته ووجدانه، فلكل مجال من مجالات الأهداف محتوى يناسبه، ويكون إما ظاهرا في المحتوى كأهداف المجال المعرفي أو ضمنيا خفيا كأهداف المجال المهاري والوجداني.

والمحتوى يتشكل بمجموعة من المكونات، فهو "يشتمل على حقائق ومفاهيم، وتعميمات، ومبادئ ونظريات واتجاهات وقيم، ومعتقدات ومهارات التي بمجموعها تمثل الخبرة التي يقدمها المحتوى للمتعلم"[1].

ونجد لتحليل المحتوى الكثير من الطرائق التي يمكن تحليله وفقها، فقد يحلل وفقا للأهداف، كما قد يحلل وفقا لمعايير الاختيار أو التنظيم، وهذه من أشهر طرائق التحليل، أو نجد طرائق أخرى كتحليله وفقا للخبرات التي يقدمها للمتعلم.

[1]– عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص 238.

معايير اختيار المحتوى:

قبل الخوض في معايير اختيار المحتوى لا بد من المرور على مفهومه ومعناه؛ إذ يُعرَّف:

لغة: من حوى الشيء احتواءً فهو محتوى، فـ"الحاء والواو وما بعده معتل أصل واحد، وهو الجمع. يقال حوَيْتُ الشيءَ أحويه حيًّا، إذا جمعتَه."[1]

فالمحتوى هو الجمع والضم.

اصطلاحا: ويقصد بالمحتوى مجموعة الخبرات والمهارات والمعارف التي يسعى المنهج إلى إكسابها المتعلم في مرحلة تعليمية ما.

وهو "المادة المعرفية أو المهارية أو الوجدانية المتضمنة في الدرس وقد يكون:

- محتوى غير ضروري سبق للتلاميذ معرفته، ورد بهدف التمهيد أو الربط.
- محتوى ضروري ينبغي تعليمه للتلاميذ. –محتوى لم يسبق للتلاميذ معرفته، ورد في الدرس للشرح والتوضيح، إلا أنه لا يعتبر جوهري للدرس."[2]

وهذا المفهوم ينطبق على محتوى الدرس الواحد، وأما محتوى المنهاج ككل فيُعرَّف بأنه "المعارف والمعلومات المنظمة على نحو معين والتي تتضمنها خبرات ونشاطات المنهاج بما فيها الكتاب المدرسي لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة"[3].

فهو إذا أحد عناصر المنهج، وهو المقرر أو المادة الدراسية التي ينبغي تعلمها من طرف المتعلمين لتحقيق أهداف معينة في سلوك المتعلم ومعارفه ومهارته.

والمحتوى هو ترجمة للأهداف في شكل مقررات دراسية وخبرات تعليمية ومهارات عقلية وحركية منصوص عليها في المنهج.

---

[1]– أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: معجم مقاييس اللغة، ت عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ط1979، ج2، ص 112.

[2]– محمد حميميد فرحات: دليل المدرس تقنيات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني، دار النشر جيطلي، برج بوعريريج، السداسي الأول 2017، ص 13.

[3]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص 82.

ونجد من بين طرائق تحليل المحتوى، أن يتم تحليله في ضوء معايير اختياره، ذلك أن عملية وضع المحتوى التعليمي لكل مستوى معين لا تتم اعتباطا، وإنما تتم وفقا لشروط وضوابط ومعايير معينة، فاختيار النصوص يكون وفقا لمدى ملاءمتها للأهداف النحوية والصرفية واللغوية والقيمية الثقافية المرادة، ونقول اختيار النصوص لأن المنظومة التربوية الحديثة تعتمد على المقاربة النصية وعلى المقاربة بالكفاءات، كما أن من بين الطرائق المعتمدة الطريقة النصية–وإن كان هذا على الأرجح تنظير على ورق أكثر منه تطبيق على الميدان–.

وبالتالي فالنص التعليمي هو منطلق لكل الأنشطة اللغوية الأخرى، ولهذا وَجُب العناية به أيما عناية، وإذا ما أردنا الحديث عن نشاط المطالعة الموجهة فإن الحديث هنا يختلف نوعا ما لأن طبيعة هذا النشاط مختلفة، إذ إنه نشاط تتضافر فيه أغلب المهارات اللغوية بل كلها، فيعتمد على مهارة القراءة والكتابة والاستماع والكلام –التعبير–وهو يهدف بشكل كبير إلى تنمية مهارة التعبير الشفوي بالإضافة إلى تزويد المتعلم بمعارف ثقافية متنوعة.

كما أن نص المطالعة ليس هو نص الانطلاق، إنما نجده في آخر الوحدة، فهو أشبه ما يكون بنص الوصول.

وتكاد تجمع أغلب المراجع على أن عملية اختيار المحتوى التعليمي تكون وفق المعايير الآتية:

"1–ارتباط محتوى المنهج بأهدافه.

2–صدق المحتوى وحداثته ودلالته.

3–مراعاة حاجات المتعلمين وميولهم.

4–مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

5–ارتباط المحتوى بالواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم.

6–التوازن بين الشمول والعمق في المحتوى.

7–التواؤم بين المحتوى وظروف تطبيقه.

8–مراعاة المحتوى للتعلم السابق والتأسيس عليه لتنظيم البنية المعرفية للمتعلم.

9-استجابة المحتوى لمعايير الجودة الشاملة.

10-إسهامه في تحقيق التنمية الشاملة لشخصية المتعلم."[1]

هذه المعايير ينبغي أن يراعيها واضع المناهج قبل وضع المحتوى، وهي التي يستند عليها في اختيار الموضوعات المناسبة لكل مرحلة.

معايير تنظيم المحتوى:

بعد اختيار المحتوى بحسب معايير اختياره تأتي عملية تنظيمه وتوزيعه على المراحل الدراسية المختلفة، ولا نعني بهذا أن المحتوى التعليمي يتم اختياره لكل السنوات مع بعضها، إنما نقصد بأنه عند التنظيم لا بد من مراعاة المرحلة السابقة والمرحلة اللاحقة لهذه السنة، فعملية التنظيم وكذلك الاختيار لا يمكن أن تكون دون الانتباه إلى محتوى السنة التي سبقتها، فعند اختيار وتنظيم محتوى السنة الثانية من التعليم الابتدائي لا بد من أن نعرف محتوى السنة الأولى والسنة الثالثة، وذلك من أجل أن يتم الربط بين المعارف السابقة والمعارف اللاحقة.

وتختلف معايير تنظيم المحتوى وتتنوع ولكن المعايير الأشهر والأكثر تداولا في ميدان التعليمية وعلوم التربية هي:

1-مبدأ الاستمرارية:

وهو مبدأ يُعنى بتنظيم المحتوى؛ بحيث يجعله مستمرا من حيث معارفه، فكل معرفة لاحقة هي عبارة عن استمرار للمعلومة التي سبقتها، فهي تحمل نفس مضمونها مع الاختلاف في عمق ما تدرسه منها.

"ويقصد به إيجاد علاقة رأسية بين الخبرات التعليمية فتبدأ ببعض الأفكار البسيطة ثم تتعمق بازدياد تعقد الموضوعات وبزيادة القدرات العقلية التي تتطلبها عمليتي التعليم والتعلم."[2]

[1]- عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص 40-41.

[2]-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي: المنهاج التعليمي والتوجه الإيدلوجي (النظرية والتطبيق)، ص 88.

ويتبين أن هذا المبدأ يهتم بالمستويات العقلية، فيبدأ بأقل مستوى منها ثم يتدرج إلى الأعلى فالأعلى، ولهذا فإن هذا المبدأ –لا محالة–يستند ويرتبط بالمجال المعرفي للأهداف عند تنظيم معلومات ومعارف المحتوى.

2–مبدأ التكامل:

ينطلق هذا المبدأ من ضرورة تكامل المعارف والمناهج من أجل أن تكون أكثر فائدة؛ أي أن المعارف التي تبنى بطريقة تكاملية تكون أكثر نفعا وفائدة للمتعلم من المعارف المجزئة اللاتكاملية.

"ويكون بربط الخبرات التعليمية في مجال معين بالخبرات التعليمية في مجالات أخرى، وفي ذلك قضاء على التجزئة والتقطيع وتحقيق التكامل الذي قد يكون أفقياً أو عمودياً."[1]

بل يبدأ من تكامل المعارف في المجال الواحد ويستمر إلى تكامله مع المجالات والمناهج الأخرى؛ فتتكامل فروع اللغة فيما بينها، لتتكامل اللغة بعد ذلك مع المناهج الأخرى أيضا.

3–مبدأ التتابع:

وهذا المبدأ قريب إلى حد ما بمبدأ الاستمرارية، ولكن بطريقة عكسية فقط، إذ إن هذا المبدأ يُعنى بأن تبنى المعارف الجديدة وتؤسس انطلاقا من التي قبلها، وفي الوقت نفسه تكون قاعدة تنطلق منها المعارف اللاحقة لها.

وهذا ما ذهب إليه الهاشمي وعطية في كتابهما بقولهما: "إن مبدأ التتابع يعني أن تُؤسَّس الخبرات الجديدة على الخبرات السابقة وأن تؤسِّس الخبرات الحالية للخبرات اللاحقة، وأن تقدم الخبرات للمتعلمين متدرجة تبدأ بالسهل، وتزداد اتساعاً وتعقيداً مع انتقال المتعلم من مستوى إلى مستوى أعلى منه."[2]

ويتضح من خلال هذا أنه قريب إلى حد بعيد بمبدأ الاستمرارية، إذ هذه الأخيرة تعنى بالمضمون نفسه أو مضمون مقارب له، بينما التتابع يعنى بفائدة كل مضمون للذي بعده، وقد

---

[1]– المرجع السابق، ص 88.

[2]– عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص41.

ينطلق منه إلى مضمون جديد نظرا لترابط المحتويات، وليس بالضرورة أن يكون الموضوع نفسه كالانطلاق من درس الفاعل إلى درس المفعول به مثلا.

تحليل المحتوى في ضوء الأهداف:

إن المحتوى يحلل وفق طرائق مختلفة، فإما يحلل في ضوء معايير التنظيم والاختيار وإما في ضوء الأهداف، وقد سبقت الإشارة إلى الطريقة الأولى والثانية.

أما تحليل المحتوى في ضوء الأهداف فنقصد به مدى ارتباط المحتوى بالأهداف الموضوعة، فإما أن يهدف إلى أن يعطي المتعلم حقيقة من الحقائق، أو مبدأ أو قانونا، أو إجراءً، يحقق هدفا يوضع لأجله، فقد يكون هدفا معرفيا أو وجدانيا أو مهاريا.

ولذلك "فإن تحليل المحتوى بدلالة الأهداف يتجه نحو وصف المحتوى في ضوء الأهداف، وهذا يعني أن تسفر عملية التحليل عن تحديد مكونات المحتوى التي تتصل بكل نوع أو مستوى من مستويات الأهداف وأنواعها، وذلك عن طريق التوصل إلى الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والقواعد، والاتجاهات والمهارات والقيم التي يشتمل عليها المحتوى ثم بيان العلاقات بين هذه المكونات من جهة وبينها وبين الأهداف التربوية من جهة أخرى"[1].

فينبغي عند تحليل المحتوى في ضوء الأهداف أن نحدد مكون المحتوى الغالب، ثم نحدد الهدف الذي ينوي الوصول إليه، وعلى سبيل التمثيل إذا أردنا أن نحلل نصا معينا، ينبغي تحديد مكونه الغالب، فهل هذا النص يمثل قيمة أو مهارة أو مبدأ أو قانونا؟، ثم بعد تحديد مكونه نحدد الهدف الذي يصبو إليه، ويمكن تحديد هدفه انطلاقا مما يقرره المنهاج أو من خلال النص ذاته، لأن "أهداف محتوى النص <يمكن> الوصول إليها بدلالة الأهداف العامة، ومحتوى النص، وخصائص المتعلمين، ومعطيات المادة وغير ذلك"[2].

[1]– المرجع السابق، ص238.

[2]– المرجع نفسه، ص239.

مكونات المحتوى:

يتكون المحتوى من مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات، وهذه المجموعات تندرج ضمن مكون من مكونات المحتوى؛ فإما تحتوي مبدأ أو اتجاها أو قانونا أو قيمة، أو أي مكون من مكونات المحتوى.

فالمحتوى التعليمي يتكون من مكونات أساسية لا بد من وجود أحدها أو أكثر في المحتوى الواحد للنشاط الواحد، وقد يتحكم نوع النشاط وطبيعته في تغليب مكون على آخر، ذلك لما يستدعيه كل نشاط من نوع معرفة معينة، وهذه المكونات كثيرة هي:

المفاهيم:

تعرف "بأنها مجموعة الموضوعات أو الرموز أو العناصر أو الحوادث التي جمع فيما بينها خصائص مميزة مشتركة (Critical Attributes) بحيث يمكن أن يُعطى كل جزء منها الاسم نفسه... ولعل الإجابة عن السؤال التالي: "ما هي الأشياء؟" هي التي تحدد محتوى المفاهيم."[1] فهي تشير إلى المسمى الذي يندرج تحته كل الأشياء المشتركة في خصائص تجعلها تحمل نفس ذلك المسمى دون أي تناقضات أو اختلافات بينها.

المبادئ:

وتُعرَّف "بأنها العلاقة السببية التي تربط بين متغيرين أو أكثر، أو تربط بين مفهومين أو أكثر، وتصف طبيعة التغير بينهما. وغالباً ما تسمى هذه العلاقة بعلاقة "السبب والنتيجة" وقد تكون هذه العلاقة طردية أو عكسية... ولعل الإجابة عن السؤال التالي: "لم تحدث الأشياء؟" هي التي تحدد محتوى المبادئ (أو القواعد أو القوانين أو النظريات)."[2] فهي تختلف عن المفاهيم في كونها تهتم بالمتغيرات بين الأشياء وليس بما تشترك فيه.

[1]– أفنان نظير دروزة: النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، عمان الأردن، ط2، 2007، ص 87-88.

[2]– المرجع نفسه، ص 88.

الإجراءات:

"تعرف بأنها المهارات أو الطرق أو الأساليب أو الخطوات التي يؤدي أداؤها بتسلسل معين إلى تحقيق هدف ما... ولعل الإجابة عن السؤال التالي: "كيف يتم عمل الأشياء؟" هي التي تحدد محتوى الإجراءات."[1] فهي تهتم بالتدرجات المتسلسلة التي تحدث للأشياء، وتجعلها تصل إلى مهارة ما.

الحقائق:

"الحقائق هي صيغ واضحة المعاني خالية من الغموض تقوم على معلومات متفق عليها بين الناس لا تحتمل الجدل أو الخلاف عند مناقشتها لغرض الإقرار بما تحمله من مضامين، ومدلولات."[2] فهي تختص بحدث ما أو شيء ما، فتدرسه وتؤرخه.

القوانين:

"هذا المصطلح يعبر عن علاقة بين مفهومين، أو أكثر، أو هو عبارة عن صياغة كمية لظاهرة، أو مجموعة من الظواهر تحدد المتغيرات التي تطرأ عليها تحت ظروف كمية، وكيفية معينة ومحددة.

فهي تمثيل رياضي رمزي للعلاقة بين المفاهيم مثل:

-قانون الكتلة = الحجم× الكثافة.

-قانون المسافة= السرعة ×الزمن."[3]

ويكون هذا المكون -غالبا-في القضايا العلمية الرياضية ويتضح أنه بعيد نوعا ما عن القضايا الاجتماعية التي تتسم بالنسبية.

التعميمات:

وهذا المكون قريب جدا من مكون المبادئ؛ ذلك أن التعميمات ما هي إلا تعميم لمبدأ من المبادئ، فـ"لا يختلف التعميم عن المبدأ من حيث كونه عبارة ذات طبيعة تجريبية لها صفة

---

[1]- المرجع السابق، ص 88.

[2]- محسن علي عطية: الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج، عمان الأردن، ط 2015-1435هـ، ص261.

[3]- المرجع نفسه، ص266.

الشمول، وإمكانية التطبيق على عدد من الأشياء، أو الأحداث، أو الظواهر التي يرتبط بها التعميم كما في قولنا: جميع المعادن تتمدد بالحرارة...

فهذا تعميم تم التوصل إليه بالتجريب، وبه اكتسب صفة التعميم، وهو مبدأ لأنه عبارة عن علاقة بين مفهومين لذلك فإن المبادئ والتعميمات كثيرا ما تستخدم بالمعنى نفسه."[1]

النظريات:

"النظرية هي علاقة بين مبدأين أو أكثر أو عبارة عن جملة أو تقرير يشرح أحداثاً كثيرة متنوعة تشمل عدداً من الفروض العلمية، والفرض هو عبارة عن تصور ذهني معين تجاه ظاهرة، أو مشكلة معينة مثل نظرية فيثاغورس."[2]

فمكون النظرية قريب من مكون القوانين إلا أن النظرية تعنى بالتصورات الذهنية بينما القوانين تدرس القضايا العلمية المؤكدة.

الاتجاهات:

"الاتجاه هو نزعة دافعة ذات طبيعة انفعالية تتكون لدى الفرد تجاه شيء معين، أو موضوع معين، أو قيمة معينة، وقد يكون الاتجاه إيجابياً يشير إلى القبول والرضا، وقد يكون سلبياً يشير إلى الرفض وعدم الرضا. وهو خلاصة لما يعتقد الفرد تجاه شيء، أو موقف، أو مجموعة من المواقف، أو الموضوعات."[3] وهذا المكون أقرب إلى المجال الوجداني، ذلك أنه يُعنى بالميول والاتجاهات.

القيم:

"فهي عبارة عن التقدير الذاتي للفرد إزاء ما هو صالح أو جدير بأن يُتّبع من تصرفات أفراد الجماعة التي ينتمي إليها كما هو الحال في احترام المنطق السليم، والتحقق من الأمور

---

[1]- عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص 148-149.

[2]- محسن علي عطية: الجودة الشاملة والمنهج، ص267.

[3]- عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص 149-150.

قبل البت فيها، والالتزام بآداب المجالسة والحوار، وغير ذلك من القيم السلوكية والعملية."[1] فهو يهتم بالقضايا الأخلاقية السلوكية وتفضيل الصالح منها عن غيره بما يتوافق ومبادئ الفرد ومجتمعه.

الخبرات المكتسبة من المحتوى:

إن كل محتوى تعليمي يحمل مجموعة من الخبرات، يود إكسابها للمتعلم، هذه الخبرات تختلف من محتوى إلى آخر، فقد نجد محتوى هدفه إكساب معارف ومعلومات، وقد يهدف إلى إكساب مهارات وتوجهات، وغير ذلك.

"ويمكن تقسيم هذه الخبرات إلى الأنواع التالية:

-خبرات التعلم التي تساعد على اكتساب المعلومات.

-خبرات التعلم التي تساعد على تنمية التفكير.

-خبرات التعلم التي تنمي الميول.

-خبرات التعلم التي تنمي الاتجاهات الاجتماعية."[2]

فلا تخرج الخبرات المقدمة في المحتوى عن هذه الخبرات الأربع، فإما أن تكون خبرات بهدف اكتساب المعلومات؛ فتقدم له الحقائق والأفكار والمبادئ والقوانين والمفاهيم والنظريات التي تؤدي إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين، وإما أن تكون خبرات المحتوى تساعد في تنمية التفكير؛ من خلال تقديم ما يساعد المتعلم على الانتفاع بثقافة مجتمعه وثقافة المجتمعات الأخرى، فيقارن ويميز بينها.

وإما أن تكون خبرات التعلم التي يقدمها المحتوى تنمي الميول؛ فتؤدي ميول المتعلمين دورا في تحقيقهم للأهداف المتضمنة في المحتوى، ومن جهة أخرى المتعلم يميل إلى المحتوى الذي يراعي ميوله.

---

[1]- محسن علي عطية: الجودة الشاملة والمنهج، ص267.

[2]- سعيد عبد الله لافى: أساليب التدريس، ص 155.

وأما النوع الآخر من الخبرات فهو الذي ينمي الاتجاهات الاجتماعية، ولتنمية هذا النوع من الاتجاهات لا بد من ضبط وتعديل البيئة المدرسية والبيئة المحلية، حتى يتوافق ما هو في المقرر مع واقع المتعلم[1].

يتضح من خلال ما سبق أن:

النوع الأول من الخبرات، والذي هو خبرات التعلم التي تساعد على اكتساب المعلومات، نجده يتوافق كثيرا مع تحليل المحتوى في ضوء الأهداف، إذ في الحالتين يتم الاهتمام بنوع المحتوى وتنوعه؛ بين الحقائق والمبادئ والقوانين.

كما ننوه إلى أن هذه التنوعات لا يعني أن يقتصر المحتوى على نوع واحد منها فقط، إنما قد نجد نوعين أو ثلاثة، أو قد نجدها كلها، إلا أنه قد يطغى أحدها على غيره.

[1]- ينظر المرجع السابق، ص 155-161.

المبحث الثالث: طرائق التدريس

تعد طرائق التدريس العنصر الثالث من عناصر المنهاج؛ فبعد الحديث عن الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي، يأتي دور طرائق التدريس، فهي التي تنقل المحتوى وهي الوسيلة أو القناة التي تساعد وتسهل على المعلم نقل المحتوى من طابعه المجرد إلى طابعه المحسوس، فتكون الطريقة بهذا شريان المنهاج.

فالمحتوى ترجمة للأهداف، والطرائق ترجمة للمحتوى، وتُعرَّف طرائق التدريس بـ: الكيفية والأداء اللذان يتخذهما المدرس أثناء عملية التدريس، وذلك من خلال اختياره لطريقة معينة يختارها من بين الطرائق المتاحة والمعروفة في فن التدريس.

وتعرف طرائق التدريس بأنها "مجموع الأداءات التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين، وهي أحد عناصر المنهج.

كما تعرف بأنها سلسلة فعاليات منظمة يديرها في الصف معلم يوجه انتباه طلابه إليه، ويشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدي بهم إلى التعلم."[1]

فاختيار طريقة التدريس يقع على عاتق المعلم، وإن كان المنهاج يشير إلى الطرائق المثلى التي تناسب كل كفاءة، إلا أنه لا يُلزمه بطريقة محددة.

والجدير بالذكر أن طرائق التدريس تختلف من نشاط إلى آخر، فللنحو طرائقه وللبلاغة طرائقها، وللمطالعة طرائقها؛ كلٌ بحسب نوعه ومضمونه، فطريقة تدريس القواعد (نحوا وبلاغة) تختلف عن طريقة تدريس النصوص الأدبية.

[1]– حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص 209.

أنواع طرائق تدريس المطالعة:

إن المتلقي بمجرد سماعه لكلمة طرائق التدريس، تتبادر إلى ذهنه أشهر طرائق التدريس الثلاث؛ والتي هي الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية والطريقة التكاملية، التي تواتر ذكرها بين الباحثين والكُتَّاب في ميدان التعليميات، وإضافة إلى هذه الطرائق توجد طرائق أخرى قديمة؛ كالطريقة التلقينية والطريقة الإلقائية[1]، ومنها الحديثة كطريقة حل المشكلات، إلا أن الأشهر هي الطرائق الثلاث السابقة.

والحقيقة أن هذه الطرائق خاصة بنوع معين من النشاطات؛ وتحديدا بالنشاط الذي تُدَرَّس فيه قواعد اللغة، ولا يُقصد بقواعد اللغة قواعد النحو وحدها، بل كل نشاط يحوي القواعد؛ كنشاط البلاغة والعروض وغيرها ما يطلق عليه رافدا لغويا –الرافد النحوي والصرفي والبلاغي– .

فهذه الطرائق تعتمد على القاعدة والتطبيق عليها، مع اختلاف كل طريقة في المنطلق الذي تنطلق منه، ولكن هناك نوع من الأنشطة لا توجد به قواعد بل هو عبارة عن نصوص كنشاط النص الأدبي ونشاط المطالعة الموجهة، فهي أنشطة تدرس النص وتستخرج منه أفكارا أساسية وثانوية ومغزى عام، ولا تتطرق إلى القواعد كهدف أساسي لها، بل قد تأتي في سياق الحديث عما يحتويه النص من قضايا في ذلك، فليس الغرض من هذه النصوص هو تدريس القاعدة بحد ذاتها[2]، وإنما هو دراسة النص وتحليل أفكاره، ولهذا فإن لها نوعا آخر من الطرائق التي تُعنى بطبيعة النصوص وتحليلها.

وقبل الحديث عن طرائق تدريس نشاط المطالعة الموجهة، ينبغي توضيح الطرائق التدريسية السالفة الذكر.

---

[1]– للاستزادة في معرفة هذه الطرائق ينظر صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5، 2009، ص (58 . 62).

[2]– هذا القول لا يتنافى والمقاربة النصية ولا يعارضها، إنما القصد من ذلك أن النص هو المستهدف الأول من حيث أفكاره ومغزاه، وهذا لا ينفي أن يتم أخذ نماذج من النص المدروس والاستعانة بها في دروس القواعد النحوية والصرفية والبلاغية وحتى العروضية وفق ما تمليه المقاربة النصية.

أ- الطريقة القياسية:

وهذه الطريقة تنطلق من القاعدة وتقيس عليها نماذج تطبيقية، فهي تنطلق من الكل إلى الجزء، ومن العام إلى الخاص، وتعتمد على خطوات معينة، حيث:

"يستهل المدرسون الدرس بذكر القاعدة أو التعريف أو المبدأ العام، ثم يوضحون هذه القاعدة بذكر بعض الأمثلة التي تنطبق عليها، ليعقب ذلك التطبيق على القاعدة."[1]

ومنه فإن خطوات الطريقة القياسية كما هو آت:

1. **ذكر القاعدة.**
2. **شرح القاعدة بأمثلة.**
3. **التطبيق عليها.**

وإذا أردنا التمثيل لهذا بنموذج يكون كالآتي:

الموضوع: الفاعل في الجملة الفعلية

القاعدة: يأتي الفعل بعد الفاعل ويكون دائما مرفوعا.

شرح القاعدة: كأن نقول: نجح الطلبةُ في الامتحان.

وكقولنا: يكتب المعلمُ الدرس.

بعد أن يستوعب المتعلمون الدرس، ننتقل إلى الخطوة التالية وهي التطبيق على الأمثلة، بمشاركة المتعلمين.

فيأتي المتعلمون بأمثلة تنطبق عليها القاعدة، وفي حالة عجز البعض في ذلك يصحح ويُقَوِّم المعلم ما يجب تقويمه.

وقد ذهب بعض الباحثين إلى أن هذه الطريقة لم يعد يُعْتد بها في المدارس "وذلك لعدم جدواها عمليا، حيث إنها لا تساعد في تكوين السلوك اللغوي الصحيح "[2] عند المتعلم.

---

[1]- حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط5، 2002-1423، ص 208.

[2]- ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، تقديم: حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1: 2002\1423، ص 66.

ب-الطريقة الاستقرائية:

وتختلف هذه الطريقة عن سابقتها تمام الاختلاف؛ إذ تنطلق من الجزء إلى الكل، ومن الخاص إلى العام، ومن الأمثلة إلى القاعدة، وفيها "يرتب الدرس إلى عدة نقاط يسميها هربارت ((خطوات الدرس)) وهي: المقدمة، العرض، الربط، القاعدة أو الاستنباط، التطبيق"[1] ولكل خطوة من هذه الخطوات غرض.

1. المقدمة: يمهد فيها المعلم لتلقي المادة العلمية الجديدة من خلال قصة أو حوار وذلك بغرض أن يتلقى المتعلم المعلومة على التدريج دون أن تأتيه فجأة.

2. العرض: وهو صميم الموضوع، حيث يعرض فيه الهدف الذي ينوي الوصول إليه دون علم المتعلم بالقاعدة بعد.

3. الربط: ويتم فيه ربط المعارف السابقة باللاحقة، من أجل توحيد وتكامل المعرفة.

4. القاعدة: وهنا يكون دور المتعلم ونشاطه الذهني باستخراج القاعدة، وهي نقطة الاختلاف الواضحة بينها وبين الطريقة القياسية فهنا يستنتج المتعلم القاعدة بنفسه.

5. التطبيق: وهو الجانب التطبيقي، وهو الذي يعطي المعلم تغذية راجعة على مدى استيعاب المتعلمين للموضوع.

ج-الطريقة التكاملية (النصية):

هي تكاملية لكونها تتكامل فيها جميع فروع اللغة وهي كذلك نصية لكونها تنطلق من النص، وتسمى بالطريقة المعدلة لأنها جاءت لتعديل الطريقة الاستقرائية.

وتعد أحدث الطرائق، وقد جاءت لتعديل الطريقة الاستقرائية، وليس الاختلاف بينهما جلل، إلا في كون السابقة تنطلق من الأمثلة واللاحقة تنطلق من النص، فهي تزود المتعلم بالقواعد انطلاقا من النص التعليمي السابق، وهذه الطريقة تكون مناسبة لما يعرف بالمقاربة النصية.

وخطوات هذه الطريقة كالتالي:

1. التمهيد: من خلال التطرق إلى الدرس السابق وتهيئة الدرس الجديد.

[1]- حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 209.

2. كتابة النص: يكتب المعلم النص على السبورة ويقرؤه قراءة أنموذجية، حيث ينبغي أن يحوي المفردات والجمل التي يدور حولها الدرس، مستخدما وسائل توضيحية للجمل والمفردات المعنية بالدرس.

3. تحليل النص: يتطرق فيه المعلم إلى القيم والتوجيهات التربوية التي يتضمنها النص، ثم يمر إلى القاعدة النحوية المراد تدريسها المأخوذة من ذلك النص؛ بمعنى أن يصبح الطلبة مهيئين لاستنتاج القاعدة.

4. القاعدة أو التعميم: يتوصل إليها المتعلمون بأنفسهم، ثم يدونها المعلم على السبورة بخط واضح وصياغة صحيحة.

5. التطبيق: يكلف المتعلمون بتطبيق القاعدة على أمثلة أخرى، كما يقومون بتأليف جمل حول القاعدة وتطبيقها في كلامهم وكتاباتهم.[1]

هذه طرائق تعليم القواعد فهي إذا مناسبة للأنشطة التي هدفها تعليم القواعد كالبلاغة والنحو وغيرها.

ولكن نشاط المطالعة يُدرس من خلال النصوص، وتلقين القواعد وتعليمها ليس غرضه الأساسي، لذلك لا يمكننا القول بأن هذه الطرائق تناسب تدريس المطالعة الموجهة.

فما هي إذا طرائق تدريس المطالعة؟

إن طريقة تدريس المطالعة بحسب ما ورد في الأبحاث العلمية تكون وفق خطوات واضحة ومحدد وهي:

1.التمهيد: والغرض منه تهيئة أذهان الطلبة للموضوع الجديد، من أجل أن يشعر المتعلم بحاجة إلى القراءة، فهو إذا تحفيز للمطالعة.

2.قراءة المعلم: وينبغي أن تكون قراءته مثالية، مراعيا علامات الوقف وغيرها، مستعملا النبر والتنغيم، وذلك من أجل أن يتنافس متعلموه في اقتدائه.

[1]– ينظر طه علي حسين وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص225–226.

3.القراءة الصامتة: وفيها يقرأ المتعلمون النص قراءة صامتة، من أجل فهمه واستيعاب معانيه، ومن أجل الاستفسار عن العبارات الغامضة التي لم يفهموها.

4.شرح المفردات الصعبة: وذلك بشرح ما استصعب فهمه على المتعلمين من عبارات صعبة والتي سألوا عنها، فيشرح المعلم بحسب ورودها في السياق حتى لا ينصرف ذهن المتعلم إلى معانيها البعيدة الأخرى.

5.القراءة الجهرية للطلبة: وينبغي أن يشارك في هذا أغلب الطلبة، على أن يبدأ بالطلبة الجيدين في القراءة الذين يستطيعون محاكاته.

6.الدروس والعبر: فلا شك أن كل نص مطالع يحمل هدفا، وهنا على المعلم أن يختبر مدى وصول ذلك الهدف إلى أذهان المتعلمين، ومدى استنباطهم للأفكار الأساسية والمغزى من النص.[1]

هذه أهم الخطوات في تدريس نشاط المطالعة الموجهة في الأبحاث العلمية التي توفرت، ولا نجد اختلافا في خطوات تدريسها، فهي ثابتة، وإن كانت حقيقة المراجع التي تتحدث عن طرائق تدريسها نادرة جدا.

ويتضح أن هذه الخطوات أقرب ما تكون إلى طريقة تدريس القراءة، ذلك أن المطالعة الموجهة لا بد ألا يكون ضمن خطواتها القراءة الجهرية للمتعلم والأستاذ في القسم، إنما ينبغي أن تكون قراءة النص خارج الصف الدراسي.

ويذكر عبد العليم إبراهيم خطوات لتدريس المطالعة بحسب كل مرحلة تعليمية، ويذكر أن خطوات تدريسها في المرحلة الثانوية هي خطوات تدريسها في المرحلة الإعدادية نفسها مع مراعاة بعض الأمور؛ فنجده يقول:

"1-إطالة فترة القراءة الصامتة، والتوسع في المناقشة العامة، التي تعقبها.

2- تجزئة الموضوع، ومعالجة كل جزء على حدة، من حيث الشرح اللغوي والقراءة والمناقشة...

[1]- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 174-175.

3- يكتفي بقراءة كل جزء مرة واحدة، ثم يعالج بالمناقشة...

4- العناية بشرح ما تضمنه الموضوع من الحقائق والمعلومات المختلفة...

5- شرح بعض الفوائد اللغوية، إذا تهيأت المناسبة ...

6- تدريب التلاميذ على نقد المقروء، من حيث الفكرة والأسلوب."[1]

وهذه الطريقة قد لا تتناسب وهدف المطالعة الموجهة المراد تحقيقه أثناء الحصة، فليس الهدف هو قراءة المتعلم للنص في القسم، إنما هو تنمية قدرته على التعبير والمناقشة والحوار، وإذا كانت القراءة الصامتة جزءا من الدرس فإنها ستأخذ وقتا، إضافة إلى قراءة كل جزء قراءة جهرية، وبهذا لن يبقى للمناقشة وقت، لأن نصوص المطالعة تتسم بالطول نوعا ما مقارنة بالنصوص الأدبية الأخرى.

[1]- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 14، دس، ص128-129.

المبحث الرابع: الوسائل التعليمية

الوسائل التعليمية (الوسائط التعليمية) هي العنصر الرابع من عناصر المنهاج، وهي عبارة عن أدوات وأساليب تساعد في ترسيخ المعلومات، وهي مرتبطة بالطرائق ارتباطا وثيقا؛ حيث لكل طريقة وسائل تعليمية مناسبة، ولكل مادة تعليمية وسائل خاصة بها.

" واستخدام الوسائط التعليمية في مواقف التعلم أصبح ضرورة تربوية نتيجة للانفجار المعرفي والتكنولوجي"[1]، وتختلف الوسائل وتتنوع باختلاف ماهيتها؛ فنجد الوسائل المادية والمعنوية واللغوية وغيرها، وهذه الوسائل لا يُؤتى بها اعتباطا؛ وإنما تكون وفق ضوابط وقواعد معينة ينبغي معرفتها جيدا عند المعلم.

ويعرفها حسن شحاتة وزينب النجار بقولهم: "هي" كل ما يستخدمه المعلم من أجهزة وأدوات ومواد وغيرها داخل حجرة الدراسة أو خارجها، لنقل خبرات تعليمية محددة إلى المتعلم بسهولة ويسر ووضوح، مع الاقتصاد في الوقت، والجهد المبذول".[2]

فالوسائل هي الأدوات التي لا يمكن الاستغناء عنها عند اختيار طريقة التدريس المساعدة، ذلك أن الطرائق والوسائل بينهما صلة وثيقة فلا يُتصور وجود طريقة من دون وجود وسائل، سواء كانت وسائل مادية أو معنوية.

---

[1]– حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 405.

[2]– حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص 330.

أنواع الوسائل التعليمية:

ويُقصد بالوسائل كل ما يعين في تقريب الفكرة إلى أذهان المتعلمين وترسيخها، و"تتكون الوسائل التعليمية من مكونين رئيسين هما: المواد التعليمية، والأجهزة والأدوات التعليمية، ومكونين آخرين ثانويين لا يشترط توفرهما في كل وسيلة تعليمية وهما: المواقف والأشخاص."[1] فهي إذا تتنوع إلى نوعين، وسائل تعليمية معنوية لغوية وهي المكون الأول (المواد التعليمية وما يندرج ضمنها)، ووسائل تعليمية مادية غير لغوية، وهي المكون الثاني (الأجهزة والأدوات التعليمية)، إلا أننا نجد الكثير من أنواع التصنيفات، فقد صنفت بحسب طريقة الحصول عليها (مواد جاهزة–مواد مصنعة)، وبحسب استعمالها وطريقة عرضها (وسائل تعرض ضوئيا–وسائل لا تعرض ضوئيا)، كما صنفت بحسب الحواس التي تخاطبها (سمعية–بصرية–سمعية بصرية)، كما صنفت بحسب الخبرات عدة تصنيفات (تصنيف ادجارديل –تصنيف دونكان–تصنيف حمدان...)[2]

إلا أن الوسائل تصنف كما سبقت الإشارة بحسب ماهيتها ومادتها إلى:

1–الوسائل المادية:

وتشمل كل الوسائل الملموسة التي يمكن للمعلم والمتعلم استخدامها بواسطة حواسه (السمع –البصر–اللمس...، وتشمل السبورة بأنواعها التقليدية والمتطورة ذلك أنها تطورت من السبورة السوداء إلى الخضراء التي تستخدم الطباشير، إلى السبورة التي تستخدم الأقلام إلى السبورة المغناطسية فالذكية.

ومن بين الوسائل أيضا الأجهزة السمعية والكتاب المدرسي والملصقات والأجهزة المادية المتطورة، ذلك أن الوسائل التعليمية تطورت تطورا هائلا "من استعمال المذياع والتلفاز والمعامل اللغوية والحاسب الآلي الذي قدم إضافة مهمة في تعليم اللغة في توفير جهد كبير كان يبذل

[1]– محمد حميميد فرحات: دليل المدرس تقنيات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني، ص 76.

[2]– للاستزادة في تفصيل هذه الوسائل ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، الشروق، مركز الإسلامي النغا، ط 2010، ص (227–238).

في قاعة الدرس للتدريبات اللغوية على وجه الخصوص واستثمار هذا الجهد في تنمية القدرة الإنتاجية للمتعلم"[1] ولذلك فإن " الحاسوب يمكن أن يكون وسيلة لتعليم الفصحى"[2].

هذه أبرز الوسائل المادية التي يمكن أن تستخدم في مجال تدريس اللغة العربية.

ومن بين الفوائد التي يقدمها هذا النوع من الوسائل أنها "تقوّي الملاحظة، وتطبع على الدقة والتأمل. وإنها لعظيمة التأثير في النفوس، بما تثيره من تنوع في مسار الدرس، وبعث للسرور، وتمثّل الحقائق. إلا أن الإسراف فيها يصرف الطلاب عن جوهر الدرس، ويحيل الوسيلة غاية مقصودة يُتَلَهَّى بها"[3].

ولذلك فإن للوسائل التعليمية المادية فوائد؛ في كونها تنقل المتعلم من النمطية في سير الدروس، وأنها تجعله يستخدم حواسا أكثر؛ فكلما كثر استخدام المتعلم لحواسه المختلفة، كلما كانت المعلومات أكثر ترسيخا.

ولكن الإكثار من استخدامها يشتت أذهان المتعلمين وينقلها من وسيلة إلى غاية، فينبغي مراعاة ضوابط استخدام الوسيلة وقواعد اختيارها حتى يتمكن المعلم من أخذ الفوائد التي تقدمها الوسائل في تحقيق الأهداف المرجوة.

2-الوسائل المعنوية:

وهي الوسائل اللغوية وما يمكن أن يصبغ بذلك، من مثل النص التعليمي والأمثلة والشواهد والقصة والحوار والتمثيل المسرحي اللغوي.

"وأكثر الوسائل التعليمية استخداماً وشيوعاً الوسائل المعنوية غير المادية، وهي التي تعتمد على تمكّن المدرس من مادته، ومهارته في تنويع عرضها بسوْق الأمثلة، وبيان المشابهة بين المعلوم والمجهول أو عقد الموازنة، والوصف، والتفسير، والشرح والقَصّ."[4]

---

[1]- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية، د ط، 1995، ص 29.

[2]- وليد إبراهيم الحاج: اللغة العربية ووسائل الاتصال الحديثة، دار البداية، عمان الأردن، ط1، 2007، ص 33.

[3]- فخر الدين عامر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2000-1420، ص 255.

[4]- المرجع نفسه، ص 254-255.

ويمكننا تبرير شيوع الوسائل المعنوية بأنها سهلة الاستعمال وممكنة التوفير في كل الدروس والمدارس، وفي كونها لا تشتت ذهن المتعلم إلى غيرها، فالدرس والقصد متضمن فيها بذاتها، ولذلك فإنها لا غنى عنها في التعليم، فهي وسائل ضرورية كضرورة الطرائق والمحتوى والأهداف وكل عناصر المنهج.

والوسائل المعنوية التي يتضمنها النص التعليمي وما يدخل ضمنه لا تشكل ضررا وإن كثر استخدامها، بعكس الوسائل المادية التي قد تشتت ذهن المتعلم إليها وتبعده عن الدرس، فلو حدث ذلك مع الوسائل المعنوية فلا ضير، فحتى وإن انتقلت من وسيلة إلى غاية فثمة القصد.

فالمتعلم الذي يهتم بالمثال اللغوي على حساب القاعدة هذا في حد ذاته هدف رئيسي، فالقواعد وسيلة إلى الوصول بالمتعلم إلى استعمال المهارات اللغوية بصورة صحيحة وفقا للغة عربية فصيحة.

قواعد استخدام الوسيلة واختيارها:

إن استعمال الوسيلة لا يكون استعمالا اعتباطيا، إنما يُبنى ويُؤسس على قواعد وضوابط حتى تؤدي الوسيلة الدور الذي وضعت لأجله فلا بد من مراعاة أمور وضوابط عند اختيار الوسيلة، وذلك قبل وأثناء وبعد استخدامها، ومنه يمكننا تقسيم هذه القواعد بحسب وقتها إلى:

أ-قواعد قبل استخدام الوسيلة (مرحلة اختيار الوسيلة واعدادها):

ولا شك أن هذا يكون خارج الصف الدراسي، ومن بين هذه القواعد نجد:

اختيار الوسيلة الأنسب لتحقيق الهدف التعليمي، فينبغي أن تخدم الهدف بشكل مباشر لذلك ينبغي "أن يحدد المعلم الأهداف التعليمية للدرس، ونوع الوسيط ودوره في تحقيق الأهداف، وكيفية استخدامه."[1]

[1]- حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 408.

1- ضرورة تجريب الوسيلة قبل استخدامها والتأكد من صلاحيتها للاستعمال، ودورها في إيصال المعلومة. فينبغي على المعلم أن يقوم "قبل الدرس بدراستها وتجربتها حتى يتبين خصائصها ويتأكد من صلاحيتها للاستخدام."[1]

2- أن تتناسب الوسيلة والإمكانات المتاحة في المدرسة بحيث تتناسب "مع ما ينفق فيها من جهد ووقت ومال"[2].

ب-أثناء استخدامها:

ويكون هذا أثناء سير الدرس ومن بين هذه الضوابط نذكر:

مراعاة الوقت المناسب: وهذا من ناحيتين، من ناحية الوقت المخصص لاستخدامها في الدرس "فمن المهم جدا أن يحدد المعلم اللحظة السيكولوجية المناسبة لاستخدام الوسيلة، ويقصد بها اللحظة التي يتقبل المتعلمون فيها الوسيلة"[3]، ولا يكون هذا إلا بتهيئة أذهان المتعلمين وتقبلهم للوسيلة ومعرفتهم للغرض منها، ومن ناحية أخرى الوقت الذي يستغرقه استخدامها من الحجم الساعي للدرس فينبغي تحديد وقت معين لها "بحيث تكون ملائمة في الوقت ذاته مع بقية خطوات الدرس"[4] مما يعني ألا تأخذ وقتا أكبر من الحصة وتتحول من وسيلة إلى غاية.

2-مراعاة المكان المناسب: فلا بد أن يكون المعلم على دراية بمكان استخدام الوسيلة، بحيث تكون ظاهرة لكل المتعلمين إن كانت وسيلة بصرية، وتصل إلى مسامع جميع المتعلمين إن كانت وسيلة سمعية، ويجربها جميعهم-أو أغلبهم-إن كانت وسيلة تجريبية.

مع مراعاة المكان الذي ينبغي أن تستعمل فيه الوسيلة، فلا يصح القيام بتجربة فيزيائية في الفصل "فإذا كان المعلم بصدد إجراء تجربة ما فيجب أن يتم ذلك في المعمل وليس في الفصل"[5].

---

[1]- عفت مصطفى الطناوي: التدريس الفعال، ص 88.

[2]- حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 408.

[3]- عفت مصطفى الطناوي: التدريس الفعال، ص 91.

[4]- المرجع نفسه، ص 91.

[5]- المرجع نفسه، ص 90-91.

"3-الابتعاد عن الشكلية في استخدام الوسيلة.

4-عدم ازدحام الدرس بالوسائل.

5-ملاءمة الوسيلة لمستويات التلاميذ العقلية وخبراتهم.

6-تكامل استخدام الوسيلة مع المنهج.[1]

ج-بعد استخدامها:

ويكون هذا خارج الصف الدراسي وانطلاقا من معطيات الصف الدراسي وذلك عن طريق معرفة أثر هذه الوسيلة من خلال تقويمها.

تقويم الوسيلة: وذلك من خلال التحقق من الدور الذي قدمته في تحقيق الهدف، وإذا ما ساهمت في إيصال المعلومة وترسيخها من عدمه.

ولذلك فـ"إن متابعة أثر الوسيلة أمر ضروري لتعرف مدى تحققها لأهدافها وذلك لتصحيح الفهم الخاطئ لها (إن وجد)"[2].

فينطلق المعلم في تقويم الوسيلة من معطيات التلاميذ وتفاعلهم أثناء الدرس داخل الحجرة الصفية، ويقوم بعد ذلك بتقويم أثر الوسيلة على هذا الأساس داخل وخارج قاعة الدرس.

دور الوسائل التعليمية في العملية التعليمية:

لقد كان المنهج التعليمي من قبل لا يتعدى أربعة عناصر كما اتضح ذلك من خلال قول رشدي طعيمة، إذ قال: "ومكونات المنهج، كما تجمع الأدبيات التربوية، أربعة: أهداف ومحتوى وطريقة تدريس (بما يصاحبها من أنشطة ووسائل) وأساليب تقويم."[3]

فنستنتج من قوله إن للمنهج عناصر أربعة، ونستنتج أن الوسائل تدرج ضمن طرائق التدريس، ولا اختلاف في أن الوسائل هي أدوات ضرورية في تطبيق أي طريقة من الطرائق،

---

[1]- ينظر أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، عمان الأردن، ط1، 1428\2007، ص (72. 78).

[2]- عفت مصطفى الطناوي: التدريس الفعال، ص 88.

[3]- رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها-تطويرها-تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 2004-1425، ص 7.

ولكن مع التطور التكنولوجي والمعرفي الحاصل أصبحت الوسائل عنصرا مستقلا بذاته في عناصر المنهج، عنصرا مستقلا بالدراسة متكاملا بالتطبيق مع العناصر الأخرى.

وما كان هذا إلا للدور الفاعل الذي تؤديها الوسائل التعليمية في سيرورة العملية التعليمية، ومن بين أدوراها نجد:

1- لفت انتباه المتعلم للدرس: وذلك بـ"استثارة اهتمام وانتباه التلاميذ إلى موضوع الدراسة"[1]، ذلك أنها تبعده على النمطية في التدريس فتنقله إلى وسائل جديدة في كل درس، ولا تعني الجدة هنا من حيث هي جديدة بذاتها (براءة اختراع)، وإنما تعني جديدة بإدخالها في العملية التعليمية.

2- "اشراك أكثر من حاسة في عمليتي التعليم والتعلم"[2]: إذ تثبت الدراسات بأنه كلما استعمل المتعلم حواسا أكثر كان ذلك أدعى إلى سهولة التعلم وترسيخ المعلومة.

3- توفير الوقت والجهد

4- زيادة ثقافة المتعلم

5- زيادة دافعية التعلم عند المتعلم: ذلك أن لها دورا كبيرا في "إثارة الرغبة بالاستطلاع في نفوس المتعلمين للكشف عن المعرفة."[3]

6- استجابة لميول المتعلم.

إن استعمال الوسيلة التعليمية أثناء شرح الدرس أصبح ضرورة ملحة من أجل إيصال المعلومة بطريقة أسرع تسمح بأن ترسخ في ذهن المتعلم بصورة أكثر من عدم استعمالها، فالمتعلم عندما يقوم باستعمال الوسيلة في الحصة التعليمية أو يتم استعمالها أمامه فإن حصوله على المعلومة يكون من خلال تلقيها بواسطة أكثر من حاسة، وكلما شاركت الحواس في تلقي المعلومة أكثر كلما رسخت المعلومة في ذهن المتعلم.

---

[1]- حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 407.

[2]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، ص 226.

[3]-المرجع نفسه، ص 226.

ولعل طبيعة بعض المواد تحتاج إلى وسائل أكثر من غيرها، فاللغة العربية مثلا لا تحتاج إلى وسائل مادية كثيرة كما تحتاج مادة العلوم التجريبية مثلا، ذلك أن طبيعة كل منهما مختلفة.

إلا أنها تقوم على استعمال وسائل معنوية من خلال قراءة نص أو الاستشهاد به في قاعدة نحوية أو بلاغية، فهي أقرب إلى استعمال الوسائل المعنوية منه إلى المادية، ولكن هذا لا يعني تَغْييب الوسائل المادية، بل إننا نجدها لازمة في كثير من المواضع.

المبحث الخامس: التقويم اللغوي

هو أحد عناصر المنهج وهو الذي من خلاله يمكننا الحكم على فاعلية العملية التعليمية وعلى نجاحها من فشلها، فهو التغذية الراجعة التي يستعين بها كل من المتعلم والمعلم وواضع المناهج ووزارة التربية في الحكم على تحقق أهداف العملية التعليمية.

فالتقويم هو العنصر الخامس من عناصر المنهج، وهو الذي بفضله يتضح مدى تحقق الأهداف من عدمه، و"يعد التقويم عنصرا أساسيا في منظومة العملية التعليمية، فهو يؤدي دورا فاعلا في إنجاحها بما يحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها، وبما يحدثه فيها من تعديل أو تكييف أو تصويب في ضوء البيانات والمعلومات والأحكام التي تنشأ عنه"[1].

فهو الذي يحدد نجاح العملية التعليمية أو فشلها، ويقصد بالتقويم في المنظومة التعليمية بأنه: "عملية تقرير قيمة الشيء أو كميته، وهدف التقويم هو الحكم الموضوعي على العمل المقوم، صلاحًا وفسادًا، نجاحًا وفشلاً...والتقويم عملية وزن وقياس تتضح بها عوامل النجاح ودواعي الفشل؛ أي إن التقويم عملية جمع معلومات عن ظاهرة ما، وتصنيف هذه المعلومات أو البيانات وتحليلها وتفسيرها سواء أكانت كمية أم كيفية."[2]

وهناك فرق بين التقييم والتقويم، فالأول هو إصدار حكم على الأمر المقوَّم، أما الثاني – التقويم–فهو إصدار الحكم مع تصليح الاعوجاج والقصور في الأمر المقوَّم.

وللتقويم مجالات وأنواع معينة، يتحدد كل منهم بحسب وقته ووسائله وأدواته الإجرائية والغرض الذي وضع لأجله.

---

[1]– محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 1432\2011، ص369.

[2]– حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص 130.

الفرق بين القياس والاختبار والتقييم والتقويم:

إن مصطلح التقويم كثيرا ما يتداخل بمصطلحات أخرى، كالتقييم والقياس والاختبار، ولعل الأول منهما لصيق به أكثر من حيث اعتبارهما مصطلحا واحدا عند بعض الباحثين، ولا اختلاف في أن الثاني منهما أداة لهما، فيما الثالث وسيلة له؛ ويمكن إجمال الفرق فيما يلي:

القياس:

ويعرف بأنه "عملية جمع معلومات كمية عن موضوع القياس باستخدام وحدات رقمية مقننة ومتفق عليها..."[1] ونمثل لها بالملاحظات التي يقدمها المعلم للمتعلم بعد مروره باختبار، فنجد سلما يحدد هذه الملاحظات؛ فإذا تحصل المتعلم على نصف العلامة تكون الملاحظة وفقا للقياس متوسط وقس على هذا.

الاختبار:

يعد الاختبار "الأداة التي نستخدمها للحصول على بيانات تدل على مدى تحقق الأهداف."[2] وكتمثيل واقعي له نجد الاختبارات التحصيلية، هذه الاختبارات التي لا بد أن تستند على شروط ومعايير عند بنائها، وتعد الاختبارات أداة لقياس الأهداف ومدى تحققها في المنظومة التربوية.

التقييم:

يُعَرَّفُ بأنه "عملية جمع معلومات عن التلاميذ، عما يعرفونه ويستطيعون عمله..."[3]. وبعد جمع المعلومات يعطي التقييم حكما ما بالإيجاب أو السلب.

فالتقييم غرضه الأساسي هو إصدار الحكم، وهنا تنتهي عملية التقييم، فلا يُعنى أبدا بالإصلاح.

---

[1]– كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، ص 541.

[2]– المرجع نفسه، ص 542.

[3]– جابر عبد الحميد جابر: اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1422\2002، ص13.

التقويم:

وهو أعم وأشمل، إذ "يشمل في معناه القياس والاختبار، فهو عملية إصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات كمية أو كيفية عن فكرة، أو ظاهرة، أو موقف، أو سلوك."[1]

ومما سبق يتضح أن الاختبار يكون من خلال مرور المتعلم بالاختبارات التحصيلية، ثم بعدها وفقا للقياس تتكون ملاحظة ما، وبعدها نقيّم مدى تحقق الأهداف بإصدار حكم معين، ثم يكون التقويم بتصويب وتعديل ما يمكن تعديله، وبالتالي فإن التقويم شامل لكل المصطلحات السابقة وأعم منها كلها.

أنواع التقويم:

للتقويم ثلاثة أنواع وقد نجدها أربعة، وهي التقويم القبلي والتقويم التكويني أو البنائي والتقويم الختامي، ونجد من يضيف نوعا آخر وهو التقويم التشخيصي في حين نجده في بعض البحوث يدرج مرادفا للتقويم القبلي، وسنتطرق إليهما بِعدهما مختلفان.

1-التقويم القبلي:

وهو التقويم الذي يكون بداية العملية التعليمة، إذ يفيد المعلم في معرفة مستوى المتعلمين وقدراتهم، وبذلك يمكنه تحديد وضعية انطلاق الدرس أو وحدة دراسية أو مرحلة دراسية.

ويفيد هذا النوع من التقويم المعلم في تحديد "مدى توافر متطلبات دراسة المقرر لدى المتعلمين، وبذلك يمكن للمعلم أن يكيف أنشطة التدريس بحيث تأخذ في اعتبارها مدى استعداد المتعلم للدراسة. ويمكن للمعلم أن يقوم بتدريس بعض مهارات مبدئية ولازمة لدراسة المقرر إذا كشف الاختبار القبلي عن أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها."[2]

---

[1]- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، ص 542.

[2]- أكرم صالح محمود خوالدة: التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد، عمان الأردن، ط1، 2012-1433، ص 37-38.

ومن أهدافه أيضا "تمكين المعلم من الوقوف على مدى تقدم تلاميذه، وما استفادوه من تعلم موضوع، أو وحدة تعليمية جديدة"[1].

ومن بين آليات ووسائل هذا النوع من التقويم الأسئلة الشفوية بحيث من خلال إجاباتهم يتضح المستوى الذي يملكونه، وتبعا لذلك تتضح وضعية الانطلاق التعليمية.

فيستعين المعلم بالأسئلة ليتعرف من خلال إجابات المتعلمين على مكتسباتهم القبلية التي هي منطلق للدرس الذي سيقدمه، فتتشكل في ذهن المعلم نقطة الانطلاق التي ينطلق منها في درسه.

2-التقويم التشخيصي:

وهذا النوع نجد من يجعله بمعنى التقويم القبلي ونجد من يفرق بينهما، وهؤلاء يُعِدُّونه بأنه ذلك النوع من التقويم الذي يشخص صعوبات التعلم، ويبين مواطن القوة ومواطن الضعف من أجل تعزيزها أو تصويبها وإصلاحها.

كما أن "هدف التقويم التشخيصي هو تحديد الصعوبات والمشاكل التي يعاني منها المتعلم، والعمل على تشخيص هذه الصعوبات"[2]، فهو متعلق بفئة من المتعلمين الذين يعانون صعوبات في التعلم بشتى اختلافاتها، فبعد تحديد هذه الصعوبات يكون العمل على معالجتها، حتى يتمكن المعلم من "تحديد أفضل موقف تعلمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.

إذن التقويم التشخيصي أسلوب تعلم وتعليم يتطلب الجمع المنظم للمعلومات عن تحصيل الطلبة؛ لتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لديهم. وبناء أنشطة صفية تلبي حاجات الطلبة التعليمية"[3].

---

[1]- تركي بن سحيم بن عبد العزيز السحيم: واقع التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية من وجهة نظر معلميها ومشرفيها، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في طرق تدريس العلوم الشرعية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1430\2009، ص 33.

[2]- كمال فرحاوي: تصميم المناهج التعليمية، دار الخلدونية، الجزائر، ط2017-1438، ص 98.

[3] -أكرم صالح محمود خوالدة: التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص41.

وكما يهتم بتشخيص صعوبات التعلم، يهتم بالفئة الأخرى من الطلبة ممن يملكون ذكاء وفطنة، فهؤلاء أيضا يتم تشخيص حالتهم التعليمية.

والواضح أنه من خلال هذا التقويم يتم معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين، وحالة كل منهم التعليمية، وبالتالي "تتضح أهمية هذا النوع من التقويم في تخطيط البرامج بحسب مستوى كل تلميذ (برامج التعليم الفردي). وذلك بتصنيف التلاميذ إلى مجموعات متجانسة في مستوى المهارة أو الميول والهوايات، ويعتمد على اختبارات الاستعداد والبيانات الشخصية."[1]

إذا يهتم بالتشخيص المتواصل للصعوبات والمشكلات التي يعاني منها المتعلمون والتي تعيق تعلمهم، وبتحديد المهارات الخاصة بهم ومستوياتهم التعليمية، من أجل مراعاة كل الحالات الموجودة عند التخطيط للدرس وشرحه.

3- التقويم التكويني (البنائي)Formative Evaluation :

ويسمى أيضا المستمر، ويكون أثناء العملية التعليمية، إذ "يأتي هذا النوع من التقويم مصاحبا للعملية التعليمية أو المنهج، ويعتمد هذا التقويم على الملاحظة والمناقشة والاختبارات القصيرة الأسبوعية أو الشهرية (التقويم المستمر)."[2]

فيستخدمه المعلم للتأكد من مدى استيعاب متعلميه للمحتوى المدروس، ويكون بطرح الأسئلة، من أجل أن يعطيه تغذية راجعة لمستوى تقدمهم المعرفي.

"وهذا النوع من التقويم يشمل تقديرات مؤقتة من خلالها نتعرف على تقدم المتعلم."[3]

ومن بين وسائله وأدواته أيضا "الأسئلة الصفية التي يوجهها المعلم أثناء سير التدريس في داخل الحصة والتمارين والتطبيقات الصفية والبيتية، والامتحانات (الاختبارات) القصيرة، والاختبارات الشفوية."[4]

---

[1]- محمود أحمد عمر وآخرون: القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 2010-1431، ص24.

[2]- المرجع نفسه، ص24.

[3]- نبيل عبد الهادي: المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل، عمان الأردن، ط2، 2002، ص 30.

[4]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، ص 267.

فهو يبدأ ببداية العملية التعليمية ويستمر باستمرارها، فيهدف بذلك إلى التأكد من مدى استيعاب المتعلمين ومدى تطور مستواهم ومدى تحقق الأهداف.

4-التقويم الختاميsummative evaluation :

ويكون في نهاية درس أو وحدة أو فصل درسي أو نهاية السنة ككل[1]؛ فهو الذي يكون في نهاية العملية التعليمية، بهدف التأكد من مدى تحقق الهدف التام، فالتقويم القبلي والتكويني، يفيدان في تحقيق الأهداف الجزئية للهدف العام، والتكويني خصوصا يتم من خلاله تحقيق أهداف جزئية، التي عند تشكلها نتحصل على الهدف الختامي، وهنا يأتي دور التقويم الختامي ليبين مدى تحقق الهدف الكلي.

والتقويم الختامي "يهتم بالكشف عن الحصيلة النهائية من معارف ومهارات وقيم وعادات، التي من المفروض أن تحصل نتيجة لعملية التدريس."[2]

ونجد من بين وسائله وأدواته وآلياته الاختبارات التحصيلية، وله وسائل أخرى كالأسئلة الشفوية والكتابية، إلا أن الاختبارات التحصيلية تدل عليها بشكل أكبر، فهي التي تتحدد بها نتائج تحقق الهدف أو الكفاءة، ومن خلالها يمكن توزيع المتعلمين على حسب قدراتهم وميولاتهم.

" والتقويم الختامي يتم في ضوء محددات معينة أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة ومراعاة سرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها ومراعاة الدقة في التصحيح."[3]

فهذا النوع من التقويم يكون في نهاية الدرس، أو وحدة أو فصل لسنة دراسية. والتقويم يتحدد كل نوع منه بحسب الزمن الذي يحدث فيه.

---

[1]- ينظر محمد بكر نوفل وفريال محمد أبو عواد: علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 1432\2011، ص 406.

[2]- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط2، 2004، ص 185.

[3]- أكرم صالح محمود خوالدة: التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص46.

مجالات التقويم:

ينبغي أن يكون التقويم شاملا لكل المجالات؛ المعرفية والوجدانية والمهارية، وألا يكتفي بالجانب المعرفي فقط فهذا يُعد من قصور التقويم، كما ينبغي أن يشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية، ومنه فإنه يمكننا تقسيم مجالات التقويم إلى:

1- تقويم المنهج:

ونقصد بتقويم المنهج، تقويم كل عناصره، من تقويم للأهداف والمحتوى والطرائق والوسائل، بل والتقويم أيضا، و"ليست العلاقة بين التقويم وعناصر المنهج الأخرى (الأهداف-المحتوى-الأنشطة-الوسائل التعليمية وطرق التدريس) علاقة خطية، أي إن التقويم ليس هو العنصر الأخير من عناصر المنهج، ذلك أن علاقة التقويم بعناصر المنهج الأخرى علاقة دائرية، بمعنى أن التقويم يؤثر في جميع عناصر المنهج ويتأثر بها، فالتقويم يقوم بوظيفة (التغذية الراجعة)"[1].

والحقيقة أن التقويم وعلاقته بالمنهج علاقة خطية ودائرية أيضا، فالأولى كونه عنصرا من عناصر المنهج، والثانية أنه يُقوِّم كل عناصر المنهج، ولهذا نجد تقويم الأهداف، وتقويم المحتوى، وتقويم الطرائق والوسائل، وكذلك تقويم التقويم.

2- تقويم المعلم:

إن المعلم أحد أقطاب العملية التعليمية، وهو في المقاربة الحالية-المقاربة بالكفاءات- موجه ومسير للدرس، فهو المصوب إن أخطأ المتعلمون، وهو الذي يُسيِّر ويُيَسِّر لهم العملية التعليمية، ونظرا لدوره هذا لا بد أن يتم تقويمه هو أيضا للوصول بالعملية التعليمية إلى النتائج المطلوبة.

ويتم تقويمه من خلال طرح بعض الأسئلة اللازمة، ولهذا "ينبغي أن نتساءل: كيف ينظر المعلم إلى عمله؟ هل ينظر إلى عمله كوظيفة أو فن؟ وما مدى قيامه بدوره التعليمي في ضوء ذلك؟ وهل يقتصر دوره على تنمية ثقافة الذاكرة لدى المتعلمين أم ثقافة الإبداع؟ وهل يتسلح

[1]- كمال فرحاوي: تصميم المناهج التعليمية، ص 100.

باستخدام (طرائق) التدريس وتقنيات التعليم الحديثة والأنشطة الإثرائية التي تعزز التعلم؟ أم أنه يكتفي باستخدام (طرائق) التدريس التقليدية فقط، والتي لا تحقق نتائج تعليمية حقيقية."[1]

ومن خلال الإجابة عن هذه الأسئلة تتم عملية تقويم المعلم، ومن خلالها يمكن الحكم على عمله بالإيجاب أو السلب، ومنه التثمين على ما قام به، أو اقتراح توصيات للتعديل من عمله.

3- تقويم المتعلم:

يُعد المتعلم وفقا للتعليمية الحديثة محور العملية التعليمية، ولأجله يكون التعلم بهدف تكوين شخصيته المتكاملة من شتى الجوانب.

وتقويم المتعلم يندرج ضمن التقويم الخطي، الذي هو من عناصر المنهج، وهو العنصر الأخير فيه، الذي يتم فيه التحقق من مدى وصول المتعلم للأهداف المُتوقع الوصول إليها في سلوك المتعلم ومعارفه وخبراته وكفاءاته.

فهو هنا بمثابة التغذية الراجعة، ويكون تقويم المتعلم من خلال اختبارات تحصيلية، أو أسئلة تعليمية خلال سير الدرس.

و"تعتبر عملية التقييم ضرورية ومهمة لأنها تزود المتعلم بمعلومات تتعلق بأدائه ومستوى تعلمه"[2]، وهذه المعلومات يمكن إجمالها في نقاط معينة؛ هي إعلام المتعلم بمستوى إنجازه، وتشخيص نقاط القوة والضعف، وإرشاد المتعلمين تربويا ومهنيا، وتزويد المتعلم بالهدف التعليمي العملي.[3]

وهذا ما يساعده في تحسين مستواه إن كان يعاني من ضعف دراسي، كما يُمَكن من تعزيز مستوى المتعلمين ذوي القدرات العالية.

---

[1]- سعيد عبد الله لافى: أساليب التدريس، ص315.

[2]- أفنان نظير دروزة: الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2005، ص37.

[3]- ينظر المرجع نفسه، ص 37-38.

أغراض التقويم:

تهدف عملية التقويم للوصول إلى مجموعة من الأغراض بعضها خاص بالمعلم وبعضها بالمتعلم والبعض الآخر بالعملية التعليمية.

ولكل مجال من مجالات التقويم أغراض؛ فلتقويم المتعلم أغراض، ولتقويم المنهج أغراض أخرى، ولتقويم المعلم أغراض.

1-أغراض تقويم المنهج:

إن الحديث عن تقويم المنهج يعني الحديث عن تقويم عناصره الخمسة، والغرض من تقويمها هو تحسينها إن كان بها ضعف، أو تطويرها إن كان بها ما يجب تطويره، أو تغييرها إن كانت سلبياتها أكثر من إيجابياتها.

"كما تستخدم نتائج التقويم في تحسين المناهج بصفة عامة. بحيث يساعد في البداية على معرفة نواحي القوة ونواحي الضعف فيها"[1] ومن خلال هذه النتائج يتم التعامل مع المنهج الموجود بثلاث طرائق.

لأن تقويم المنهج ينتج عنه ثلاث حالات (تغيير-تحسين-تطوير)، وهذا هو الغرض من تقويم المنهج، أي أن المنهج يتم تقويمه للتأكد من صلاحيته في تحقيق أهداف المنظومة التربوية، ومن خلال النتائج التي يتم الحصول عليها من التقويم، تكون الحالات الثلاث، فإما تغيير المنهج إن كانت سلبياته كثيرة، وإما تعديله لأن به إيجابيات فيتم علاج السلبيات، وإما تطويره لمواكبة التقدم لأنه أدى إلى نتائج جيدة.

2-أغراض تقويم المعلم:

يَكمُن الغرض من تقويم المعلم في تحسين أدائه، وجعله يواكب مختلف التطورات المعرفية والتكنولوجية والعلمية، فيتم "الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لتطوير منظومة التدريس التي يتبناها المعلم في جميع أبعادها."[2]

---

[1]- محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات، ط1، 2003-1423، ص 182.

[2]- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، ص545.

ويتم من خلال هذه البيانات جعل المتعلم يتبنى أحدث الاستراتيجيات، والطرائق التدريسية، ليصل بالمتعلم إلى أرقى المستويات، ويحسن ويسهل من العملية التعليمية.

3-أغراض تقويم المتعلم:

-" معرفة مستوى الطلاب أي تحديد نقطة البداية والانطلاق."[1] فالمعلم يُقوّم المتعلمين من أجل أن يحدد النقطة التي ينطلق بها في درسه.

-إثارة دافعية التعلم عند المتعلم، فعند تقويمه-بالإيجاب-يتشجع للتعلم أكثر، وإن تم تقويمه بملاحظات سلبية؛ يسعى إلى أن يجتهد في تحسين مستواه أكثر.

-مدى تحقق الأهداف في سلوك المتعلم ومعارفه، فبمجرد ذكر التقويم يتبادر لنا مباشرة ما إذا كانت الأهداف المسطرة قد تحققت أم لا، فالتقويم يُمَكننا من "معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التدريسية القصيرة المدى(السلوكية) والطويلة المدى بالمجالات المعرفية، والوجدانية، والمهارية."[2]

فيتم تقويم الأهداف المعرفية وهذا ما يتم الحصول عليه بالاختبارات التحصيلية، كما يتم تقويم الأهداف الوجدانية والتي تظهر في توجهاته وأفكاره، ويمر التقويم أيضا بتقويم الأهداف المهارية من خلال سلوكيات المتعلم وخبراته.

هذه أبرز أغراض تقويم المتعلم، إلا أن غيرها كثير.

ملاحظة:

عادة عند القيام بعملية التقويم يتم مباشرة التركيز على المتعلم ومكتسباته ونتائج المنهاج وأهدافه عليه، وربطه به فقط، وهذا أمر حسن، ولكن الأفضل أن يربط بكل ما يتعلق بالعملية التعليمية من معلم ومناهج وإدارة مدرسية وغيرها، وهذا ليتم التقويم بصورة شاملة، ليعطي نتائج أكثر مصداقية، وعندها يتم التقويم بصورته الصحيحة.

---

[1]- محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، ص 182.

[2]- سهيلة الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، ص 266.

الفصل الثاني: تعليمية المطالعة الموجهة في الوثائق البيداغوجية

إن نشاط المطالعة يعتمد على وثائق تعليمية وبيداغوجية يستعين بها الأستاذ والمتعلم في تسيير هذا النشاط وتحقيق أهدافه، فلا بد من وجود الكتاب المدرسي حتى يتعرف كلٌ منهما على المحتوى، والتقويم الذي يكون أسئلة تعليمية تَتبع ذلك المحتوى (النص)، ولا بد من التدرجات السنوية حتى يستعين بها الأستاذ في تحديد أهداف كل نص، كما لا بد من المنهاج والوثائق المرافقة حتى يتعرف الأستاذ على الأهداف التربوية لهذا النشاط وكيفية تدريسه، ولعل ذلك أيضا ما سيجده في دليل الأستاذ الذي سيشرح نموذجا لتنفيذ درس ما.

وعليه؛ فإننا في هذا الفصل سنتعرف على تعليمية المطالعة الموجهة من خلال الوثائق البيداغوجية المتوفرة من كتب مدرسية ومناهج ووثائق مرافقة وتدرجات سنوية، حتى نتمكن من معرفة ما تنص عليه من أهداف تعليمية ومحتويات تعليمية وطرائق تدريسية ووسائل تعليمية وتقويم لغوي، ومدى تحديدها وتفصيلها لكل عنصر منها.

المبحث الأول: الأهداف التعليمية للمطالعة الموجهة في الوثائق البيداغوجية

تعد الأهداف عنصرا هاما من عناصر المنهاج، وهي أساس العملية التعليمية، هذه الأهداف تكون موجهة نحو المتعلم من أجل إحداث تغيير في سلوكه، وتتصف بمجموعة شروط عند صياغتها، ونجد نوعا منها(التربوية) تضعه الدولة، ونوعا آخر نجده في المناهج (كتب ووثائق أخرى)، كما أن بعضا من هذه الأهداف يضعها المعلم من خلال مذكراته.

وتعد الأهداف الركيزة الأساسية التي تدور حولها باقي عناصر المنهج، ونجد في الوثائق البيداغوجية ما يحدد هدف كل نص، وهو التدرجات السنوية التي استحدثتها الوزارة في الآونة الأخيرة؛ إذ أصبح الأستاذ يأخذ منها ويتعرف من خلالها على هدف كل درس من الدروس التي سيقدمها.

فنشاط المطالعة من بين الأنشطة التي رصدت التدرجات السنوية أهدافها ومؤشرات الكفاءة المنتظرة منها، كما أن الأهداف التربوية والعامة سنتعرف عليها من خلال المنهاج التربوي الذي أنتجته الوزارة والذي لم يتم إصلاحه وتحسينه منذ سنة –2006–

ملاحظة:

هذه المناهج التي تم الاعتماد عليها هي آخر ما تم كتابته من طرف وزارة التربية، وتعود إلى ما يفوق عشر سنوات ماضية.

ومع التطورات والإصلاحات التربوية المتجددة في ميدان التربية والتعليم تم استحداث وثائق جديدة؛ وهي ما يعرف بالتدرجات السنوية، وهي أيضا أصبحت تخضع للتغيير والإصلاح، فقد تم الاعتماد في هذه الأطروحة على تدرجات 2018، إلى أن الوزارة استحدثت هذه التدرجات فأعدنا الاعتماد على تدرجات 2019، إذ إن الفرق بينهما بسيط نوعا ما.

1-الأهداف التربوية:

إن الكتاب المدرسي من بين ما سيتم البحث فيه عن الأهداف التربوية، التي أشرنا سابقا إلى أن هذه الأهداف تعبر عن غايات عامة تسطرها الدولة من مصادر مختلفة؛ ثقافة المجتمع واحتياجاته والنظام السياسي والاقتصادي للمجتمع، وتتصف بالعموم والشمولية، لذلك فإننا لا نلمح لها أثرا دقيقا في الوثائق البيداغوجية، ولكن يمكن القول بأن الأهداف التعليمية هي ترجمة جزئية للأهداف التربوية، كما أن الأهداف الإجرائية هي ترجمة للأهداف السلوكية.

إلا أنه يمكننا أن نجد هذا النوع من الأهداف في نشاط المطالعة، وهو كما جاء نصه "...أما نص المطالعة الموجهة...يحقق فضلاً عن الغايات التعليمية غايات تربوية، لأنه يثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانية، وبين المجتمعات البشرية، مثل قضايا البيئة والعولمة والتسامح الديني وثقافة الحوار وغيرها. وقد راعينا في الكتاب-فضلاً عن تنمية الروح الوطنية-تنميةَ روح التسامح والروح الإنسانية، ومن هنا سيطلع المتعلم على عدد لا بأس به من النصوص لكتاب وشعراء جزائريين، ولكننا راعينا في الوقت نفسه انفتاح الكتاب على الثقافة العربية والثقافة الإنسانية."[1]

فهنا إشارة إلى الأهداف التربوية لنشاط المطالعة، ويتضح لنا عدم ظهورها بالصياغة الواضحة، فلم يصرح واضع المنهاج بالهدف التربوي المراد الوصول إليه من خلال هذه النصوص، بل بيَّن أن لها أهدافا تربوية انطلاقا مما تتضمنه من محتوى، وما تثيره من قضايا.

ثم بيَّن ما فيه من أهداف تربوية باختصار شديد، ويمكننا صياغتها في التالي:

1-تنمية الروح الوطنية

2-تنميةَ روح التسامح والروح الإنسانية.

[1]- وزارة التربية الوطنية (دراجي سعيدي وآخرون): اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب إفلسفة لغات أجنبية، 2018-2019، الديوان الوطني للمطبوعات، ص تقديم (3).

ولكن لو عدنا للمنهاج نجد أهدافا تربوية لنشاط المطالعة، إلا أن واضع المنهاج يصنفها على أنها أهداف وسطية وأهداف تعليمية، كما هو موضح في منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم ثانوي.

فقد جاء منهاج السنة الأولى[1] بأهداف أكثر تفصيلا ووضوحا في نشاط المطالعة فنجده يذكر الأهداف الوسطية لهذا النشاط والأهداف التعليمية كذلك.

الأهداف الوسيطية المندمجة	الأهداف التعلمية
يطالع نصوصا متنوعة ويتقصى معطياتها.	- يتدرب على القراءة الدقيقة الواعية. - يتعرف على حقائق ومعلومات مختلفة ذات صلة ببيئته وبيئات أخرى. - يستقي المعلومات من مختلف المصادر. - يشرح معاني المقروء ومراميه. - يحدد المعنى الضمني ويستخلص ما تنطوي عليه العبارات من إيحاءات. - يعمق فهمه للمقروء. - يحدد المقومات الأدبية للمقروء. - يناقش المقروء بإظهار تأييده أو معارضته ويحرص على دعم رأيه بما يناسب من أوجه الإقناع. - يكتشف شخصية الأديب من خلال منتوجه الفكري. - يبدي تفضيله لأسلوب معين في الكتابة ويعلل اختياره - ينقد المقروء من حيث الفكرة والأسلوب.

[1]– وزارة التربية الوطنية: منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي، دس، ص 9.

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك تشابك في المصطلحات، فالأهداف الوسطية هي نفسها الأهداف التعليمية، فقد سبق وصنفنا الأهداف إلى أهداف تربوية عامة، وأهداف تعليمية، وأهداف إجرائية، ونجد تصنيفا آخر للأهداف، هو التصنيف السابق نفسه إلا أنه يختلف في المصطلحات، كالتصنيف الذي ذكره محمد الدريج، وهو الأهداف العامة؛ وتتفرع إلى غايات وأغراض، والأهداف الوسطى، والأهداف الخاصة.[1]

فالهدف الذي وضعه المنهاج كهدف وسطي، هو في الحقيقة أقرب إلى أن يكون هدفا تربويا عاما.

كما نجد أن الأهداف التي وضعها المنهاج على أنها أهداف تعليمية هي بعيدة عنها، لأنها لن تتحقق في وحدة أو موضوع، بل هي عامة تتعلق بكل نصوص المطالعة، فلم يربطها بوحدة (أو محور) معينة، أو موضوع ما، ذلك أنها صالحة لكل النصوص، ولن تتحقق في درس واحد؛ بل تحتاج إلى مدة زمنية لتحقيقها.

- فالهدف (ينقد المقروء من حيث الفكرة والأسلوب.) مثلا، هو هدف لا يمكن أن يتحقق في وحدة واحدة، فالمتعلم حتى يصبح قادرا على النقد لا بد من أن يمر بمجموعة من النصوص، لكي يمتلك القدرة على النقد، فهو بمستوى الهدف الختامي للمطالعة، وكذا الحال مع كل الأهداف الواردة معه.

بالإضافة إلى هذا نجد أهدافا تربوية في منهاج كل من السنوات الثلاث وهي كالتالي:

السنة	الهدف	التحليل
الأولى	"للمطالعة مقام ممتاز لاكتساب المعارف وتحصيل المعلومات والتزود من الثقافات المختلفة، وتنمية الثروة اللغوية للمتعلمين وهي من أهم الوسائل لتربية ملكة الانتباه والإدراك لديهم وهي توسع معارفهم وتنمي لغتهم وتزيد خبراتهم وقدراتهم وتصقل أذواقهم، ولكي يحقق هذا	نلاحظ بأن أغلب هذه الأهداف تعبر عن أغراض، لا يمكن تحقيقها في حصة واحدة، فهي

[1]- ينظر محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس، ص 108-113.

	النشاط أهدافه يجب تقديمه بطريقة هادفة، تمارس فيها عمليات الفهم والتلخيص والتقييم"[1] "–تنمية قدرة التلاميذ على فهم المقروء فهما صحيحا واسعا. – القدرة على التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية في الأثر المقروء. – تكوين أحكام نقدية عن المقروء وانتفاعه به في الحياة العملية. تعويد التلاميذ على البحث والاكتشاف وإغناء الموضوع بسندات تساعد على الفهم والإفهام. – الفهم بعمق واستخلاص الأفكار المباشرة وغير المباشرة من الأثر المقروء. – تعويد المتعلمين على التمييز في المعنى بين الكلمات المتشابهـة رسما المختلفة في الحركات. – إذكاء روح الاعتماد على النفس لدى المتعلمين في التعامل مع الأثر المقروء من حيث شرح كلماته ومفرداته المستعصية والتعمق في مشكلاته اللغوية والفكرية والمعرفية."[2]	بالتالي تتدرج ضمن الأهداف التربوية العامة لنشاط المطالعة الموجهة في السنة الأولى من التعليم الثانوي. –كما نلاحظ بأنها أهداف متنوعة من حيث المجالات التي تمسها في سلوك المتعلم، فهي تسعى إلى زيادة معارفه ومعلوماته، كما تهدف إلى بناء شخصيته وتكوينها، كما تهدف إلى إكسابه مهارات لغوية جديدة.

[1] وزارة التربية الوطنية: منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة، ص 17.

[2]– المرجع نفسه، ص18.

الثانية	" يسعى المتعلم إلى مطالعة نصوص متنوعة وتقصي معطياتها."[1] " –التعمق في فهم اللغة العربية وآدابها واكتساب القدرة على توظيفها واكتشاف سياقات جديدة ومتجددة للغة. – التعمق في فهم المحيط الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والتفاعل معه تفاعلا إيجابيا. – إثراء الرصيد المعرفي والأدبي للمتعلم وتوسيع مجال أفكاره لفهم الطبيعة البشرية. – تهذيب الوجدان بالعواطف النبيلة والمثل العليا. – إحداث التوازن في شخصية المتعلم بتقوية نوازع الخير والسلوك السوي. – الوقوف على التواصل الحضاري والاطلاع على نماذج من الآداب العالمية. – توظيف المكتسبات المعرفية والمنهجية في عمليتي الإنتاج والإبداع. – ممارسة التحرير الأدبي والمذكرات ومناقشة القضايا الفكرية.	الملاحظات السابقة نفسها، إضافة إلى: – أن الأهداف المعرفية تطغى على الجوانب الأخرى، وهذا لأن نشاط المطالعة يُفترض أنه قد حقق أهدافا متنوعة في المجال الوجداني والمهاري في السنة السابقة(الأولى)، ومع هذا فإنه لا بد من إعادة التوزيع المتنوع بين مجالات هذه الأهداف.

[1]– وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الثانية من التعليم الثانوي آداب وفلسفة–لغات أجنبية، جانفي 2006، ص8.

	– جعل المتعلم يستغل الكتب والمصادر والآثار الإبداعية المقروءة في علاج الوضعيات المقترحة عليه."[1]	
الثالثة	" يأخذ هذا النشاط أهميته من ملكة النضج الفكري للمتعلم في هذا المستوى الدراسي ومن ثم وجب أن يسمو اختيار النصوص للمطالعة إلى نصوص ذات بعد فكري ثقافي ونصوص ذات نوع قصصي حديث ومعاصر على أن تحقق هذه النصوص قدرة المتعلم على التفاعل مع النصوص الطويلة واستثمار معطياتها الفكرية والفنية."[2] " تسهم المطالعة الموجهة في توسيع آفاق المتعلم وصقل ذوقه وتنمية حبه للاطلاع على نتاج الفكر البشري"[3] " بهدف إغناء موارد المتعلم وإثرائها حول محاور العصور المقررة تنتقي موضوعات نشاط المطالعة الموجهة من جنس المقالة بمختلف أنواعها والقص الفني مع التركيز على الإنتاج الجزائري، على أن ينصب علاج هذا الإنتاج على: - قضايا تاريخية	ملاحظات السنة الأولى نفسها إضافة إلى: أننا نلاحظ بأن نشاط المطالعة في هذه السنة أصبح منتقيا للأهداف أكثر، وبدرجة أعلى من السنوات السابقة، إذ يسعى إلى تحقيق أهداف ذات جودة عالية، معرفية ووجدانية ومهارية، على اعتبار أن المطالعة قد حققت أهدافا أساسية

[1]– المرجع السابق، ص 13–14.

[2]– وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان: آداب\فلسفة ولغات أجنبية، مارس 2006، ص6.

[3]– المرجع نفسه، ص 10.

	- قضايا سياسية.	يمكن أن تبنى
	- قضايا اجتماعية.	عليها أهداف أعلى
	- قضايا أدبية.	درجة في المعرفة
	- قضايا علمية."[1]	والمهارة والدقة.

فهذه الأهداف التي تم ثُبوتها أعلاه هي أهداف تربوية جاء ذكرها في المنهاج، وقد صنفناها بهذا التصنيف، على أساس ما تحتاجه من وقت لتحقيقها، فكلما احتاج الهدف إلى وقت أكثر، كان أقرب إلى أن يكون تربويا منه إلى التعليمي. وهي من حيث التنوع تمس الأنواع الثلاثة للأهداف؛ المعرفية والمهارية والوجدانية، ولكن بدرجة متفاوتة.

مع مراعاة ضرورة ضبط هذا التنوع؛ إذ كان التنوع واضحا في السنة الأولى والثالثة، بينما طغى المجال المعرفي على أهداف السنة الثانية، وهذا الأمر لا بد من إصلاحه ومحاولة وضع أهداف تربوية متنوعة تمس كل المجالات.

2-الأهداف التعليمية:

تنقسم إلى ثلاثة أنواع، المعرفي والوجداني والمهاري، وهي التي يمكننا العثور عليها في الوثائق البيداغوجية والكتب المدرسية.

وكتاب اللغة العربية للسنة الأولى وكذا السنة الثانية من التعليم الثانوي يعتمدان على نظام الوحدات، بينما كتاب السنة الثالثة يعتمد على نظام المحاور، ونجد قبل كل محور أو وحدة (في كتب السنوات الثلاث) أهدافا تعليمية لها وعلى سبيل المثال: الوحدة الأولى في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية هي النزعة العقلية في الشعر، فتبدأ الوحدة بأهداف ينبغي أن تُحَقَّق وهي:

"أتعلم من خلال هذه الوحدة بالإضافة إلى دراسة المعاني، وأساليب التعبير المختلفة وجماليات اللغة في العصر العبّاسي:

مزايا الحياة العقليّة في ظّل العصر العبّاسيّ وحركة التجديد في الشّعر.

[1]- المرجع السابق، ص 16.

أثر النّزعة العقليّة في الأدب ومظاهرها المختلفة.

تحديد نمط النّص.

بناء نص وفق النّمط السائد.

البناء والإعراب في الأسماء.

البناء والإعراب في الأفعال. (شعبة الآداب والفلسفة)

اسم التفضيل. (شعبة اللغات الأجنبية)

الصّدق في التّعبير الأدبيّ.

التشبيه الضّمنيّ والتمثيليّ.

المصطلحات العروضية."[1]

ثم إن كل هدف من هذه الأهداف نجد الرافد اللغوي أو النشاط الأدبي الذي يحققه، ولكننا لا نجد أي هدف له صلة بنشاط المطالعة الموجهة، وكأن هذا النشاط مُغَيَّب أو لا هدف له.

إذ جاء عنوان نص المطالعة لهذه الوحدة (باب الحمامة والثعلب ومالك الحزين لابن المقفع ص19)، فكان هذا العنوان بعيدا عن كل الأهداف المسطرة للوحدة، وكذا في باقي الوحدات كلها –في الكتب الثلاثة كلها–.

إلا أننا يمكننا أن نجتهد في استخراج هدف تعليمي لنشاط المطالعة من تلك الأهداف من خلال ما يتضمنه نشاط المطالعة من معارف وتقريبها للهدف المسطر في بداية الوحدة ويكون بذلك هدف المطالعة انطلاقا من القول التالي: "أتعلم من خلال هذه الوحدة بالإضافة إلى دراسة المعاني، وأساليب التعبير المختلفة وجماليات اللغة في العصر العبّاسي..."[2]

هو أن يتعرف المتعلم إلى المعاني وأساليب التعبير المختلفة وجماليات اللغة.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية (أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون): الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2019–2020، ص 10.

[2]– المرجع نفسه، ص10.

وهذا الاستنتاج انطلاقا مما وجد في بداية نص المطالعة من تقديم إذ يقول: "يلجأ بعض الكتّاب للتعبير بالرّمز لعلاج بعض مشكلات مجتمعهم إمّا للإثارة والتشويق وإمّا لعدم التصريح خوفا..."[1]

فوجدنا نص ابن المقفع يوضح نوعا من أساليب التعبير المختلفة، وابن المقفع عاصر كلا من الخلافة الأموية والعباسية(106-145هـ)، وهذا الهدف يصنف ضمن المجال المعرفي في المستوى الثاني (المعرفة).

ومن ناحية أخرى نجد في بداية كل محور أو وحدة في كل السنوات الثلاث هذه العبارة التي استنتجنا منها الهدف، فلا يُعقل أن يكون نشاط المطالعة له هدف واحد في كل السنوات ويُكَرَّر في كل الوحدات.

ويُفسر هذا من ناحيتين:

الأولى: أن نشاط المطالعة له أهداف تربوية لا تتحقق في درس واحد أو وحدة واحدة، إنما تتحقق بالمرور بمرحلة كاملة من مراحل التعلم.

الثانية: خلل في تحديد أهداف هذا النشاط، وكي تتحقق الأهداف التعليمية -ومن شروطها أيضا-لا بد أن تكون واضحة للمعلم والمتعلم حتى يَعرف كل منهما الهدف المراد تحقيقه، وهنا لم نلمح هذا الشرط، إذ لم يصرح الكتاب بأن هذا هو هدف المطالعة التعليمي الذي ينبغي أن يتحقق (إنما أتينا به كاجتهاد في إيجاد هدف تعليمي للمطالعة).

وغياب هدف نشاط المطالعة من سوء التسيير التعليمي، إذ ما الفائدة من إدراج نشاط لا يحقق هدفا تعليميا عند المتعلم، ذلك أنه "لا فائدة من تعلم أي مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للناشئ في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا به"[2].

ثم إن كان يحقق هدفا فلم لا يُدرج مع أهداف بقية الروافد والأنشطة في بداية كل محور أو وحدة تعليمية بشكل صريح وواضح كما هو حال بقية الأهداف الواضحة.

---

[1]- المرجع السابق، ص 19.

[2]- أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، ط1، 1421\2000، ص77.

ولهذا لا بد على الكتاب المدرسي أن يضع هدفا تعليميا للمطالعة كما يفعل لبقية النصوص والروافد، على أن يكون هذا الهدف واضحا صريحا بأنه يمس نشاط المطالعة، وعلى أن يكون متغيرا بحسب كل نص، وليس هدفا فضفاضا نجده في كل محور، لأن تغير النص ومضمونه يُغير من هدفه، ولا يُعقل أن نجد هدفا تعليميا واحدا يخص كل النصوص على اختلاف كُتَّابها ومحتواها وزمانها ومغزاها الذي كُتبت لأجله.

والتدرجات السنوية من بين الأمور المستحدثة في المنظومة التربوية في المرحلة الثانوية، وفيها توزع الأنشطة الخاصة بكل وحدة وما يقابلها من هدف أو مؤشر للكفاءة. فهل لنشاط المطالعة من هذا نصيب؟

من بين الأمور الملفتة للنظر في هذه التدرجات أنه لا يربط ربطا باللفظ بين النشاط أو الرافد والهدف؛ أي لا نجد هدف النحو بجانب موضوع النحو –في الكتابة–وهدف البلاغة لصيق بموضوعها، إنما تجد مجموعة من الأهداف ويقابلها مجموعة من الروافد والأنشطة، ويمكنك أن تهتدي بربط كل هدف بالنشاط الذي ينتمي إليه من خلال مضمون ذلك النشاط.

ونشير إلى أن هذه الأهداف التي بُرمجت في هذه التدرجات تمس الأهداف التعليمية، ولا تمس الأهداف التربوية والسلوكية، لأنها خاصة بكل موضوع، وتتحقق في حصة واحدة، كما نجد الهدف الذي يتحقق من روافد الوحدة مجتمعة معا وهو أيضا يصنف على أنه هدف تعليمي.

وبالاعتماد على هذه التدرجات يمكن الوصول إلى ما يلي:

السنة الأولى من التعليم الثانوي:

الوحدة	عنوان نص المطالعة	الهدف العام للوحدة (الكفاءة)	الهدف المسطر للنص	المجال الذي ينتمي إليه الهدف	علاقته بهدف الوحدة	صياغته
1–الإشادة بالصّلح والسّلام. التقاليد	إيماني بالمستقبل	في مقام تواصلي دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الحجاجيّ، والنّمط التّفسيريّ، ونصوصا	يستثمر نصّ المطالعة بما يخدم الكفاءة المحدّدة في الوحدة	المجال المعرفي (التطبيق)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات (أن،

والأخلاق والمثل العليا		نقديّة ترتبط بالعصر الجاهلي.				المستوى، الوقت..)
2-الفروسيّة وتعلّق العربي بها	الرجولة الحقة لأحمد أمين	في مقام تواصلي دال ينتج المتعلم مشافهة وكتابة نصوصاً وفق النّمط الحجاجيّ، والنمط الوصفيّ، والتّفسيريّ، ونصوصا نقديّة ترتبط بالعصر الجاهلي.	يوازن بين قيم النّص الأدبيّ، ونصّ المطالعة الموجّهة.	المجال المعرفي (التقييم)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات
3-شعر الطّبيعة في الشعر الجاهلي	أرضنا الجميلة (الجزائر ماض وحاضر).	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الوصفِيّ والتّفسيريّ، ونصوصا نقديّة حول شعر الوصف الجاهليّ.	يستثمر نصّ المطالعة في جوانب لغوية وبلاغية.	المجال المعرفي (التطبيق)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات
4-الأمثال والحكم.	ثقافة ومثقّفون د. طه حسين	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الحجاجيّ والتّفسيريّ، ونصوصا نقديّة حول الأمثال والحكم الجاهليّة.	يستثمر نصّ طه حسين بما يخدم أهداف الوحدة.	المجال المعرفي (التطبيق)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات
5-القيم الرّوحيّة والاجتماعية في الإسلام.	الأخلاق والدّيمقراطيّة لـ: عبّاس محمود العقاد	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الحجاجيّ والتّفسيريّ، ونصوصا نقديّة حول القيم الرّوحيّة والاجتماعية في الأدب الإسلامي.	يلخص نصوصا مختلفة الأنماط ويستثمر في ذلك نص المطالعة[1]	المجال المعرفي (التركيب)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات

[1]- هذا الهدف خاص بنشاط آخر، لكنه يتضمن هدفا لنشاط المطالعة، والذي يتمثل في "يستثمر نشاط المطالعة في تقنية نشاط التعبير الكتابي، فيتمكن من تلخيص نصوص مختلفة الأنماط بما في ذلك نص المطالعة الموجهة".

6-النّضال والصّراع.	الفيل يا ملك الزّمان لسعد الله ونوس	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الحجاجيّ والسّرديّ والحواريّ والتّفسيريّ، ونصوصا نقديّة حول إسهام الشّعر في الدّعوة.	يحدد الخصائص الفنية للمسرحية من نص المطالعة.	المجال المعرفي (التحليل)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات
7-شعر الفتوحات الإسلامية	الإنسان بين الحقوق والواجبات لأحمد أمين	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الحجاجيّ، والوصفيّ والتّفسيريّ، ونصوصا نقديّة حول قيم شعر الفتوح.	يستثمر نص المطالعة لغويا وبلاغيا بما يخدم أهداف الوحدة.	المجال المعرفي (التطبيق)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات
8-تأثير الإسلام في الشّعر والشّعراء	المواجهة لجميلة زنير	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الحجاجيّ، والوصفيّ، والسّرديّ والتّفسيريّ، ونصوصا نقديّة عن تأثير الإسلام في الشّعر والشّعراء.	يستثمر نصّ المطالعة بما يخدم النّمط تمهيدا لكتابة القصّة القصيرة.	المجال المعرفي (التطبيق)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات
9-الخلافة الإسلاميّة والمؤثّرات الحزبيّة في الشّعر	انتظار لـ د أبو العيد دودو	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الحجاجيّ والسّرديّ والوصفيّ والتّفسيريّ، ونصوصا نقديّة حول المؤثّرات الحزبية في الشعر.	يستثمر نصّ المطالعة من جوانب لغوية وبلاغية	المجال المعرفي (التطبيق)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات
10-من شعر المواقف الوجدانية	مشهد من مسرحية (مجنون ليلى)	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط والوصفيّ،	يستنتج فنيّات القصّة من	المجال المعرفي (التحليل)	مرتبط به	تنقصه بعض المؤشرات

	لأحمد شوقي.	والحواريّ والتّفسيريّ، ونصوصا نقديّة حول تطوّر القصيدة الغزليّة وخصائصها.	خلال نصّ المطالعة.			
11-التقليد والتجديد في الشعر الأمويّ	تلوّث البيئة للرميحي	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الحجاجيّ، والوصفيّ والتّفسيريّ، ونصوصا نقديّة حول التقليد والتجديد في الشعر الأمويّ.	يستثمر نص المطالعة لغويا وبلاغيا بما يخدم أهداف الوحدة.	المجال المعرفي (التطبيق)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات
12-نهضة الفنون النثريّة في العصر الأمويّ	الأدب والحريّة لـ د عباس الجراري	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الإيعازيّ والتّفسيريّ، ونصوصا نقديّة حول نهضة الفنون النثريّة في العصر الأمويّ.	يستثمر نصّ المطالعة بما يخدم أهداف الوحدة.	المجال المعرفي (التطبيق)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات

ملاحظة1:

إن أغلب الأهداف أعلاه تؤكد على ضرورة أن يتم استثمار نص المطالعة بما يخدم أهداف الوحدة، وهدف الوحدة يؤكد على إنتاج المتعلم مشافهة أو كتابة لنص ما وفق نمط معين، وهذا ما يوحي بانتماء الهدف إلى المجال المهاري، إلا أنه بعد الاطلاع على نصوص المطالعة وما يمكن أن تقدمه للهدف العام للوحدة وجدنا أن ما يستثمره المتعلم في تحقيق هدف الوحدة من خلال نص المطالعة لا يتعدى المجال المعرفي؛ نظرا لما يتضمنه النص من معارف قد تخدم هدف الوحدة في جانبها المعرفي فقط، فلا يتعداه إلى مجال آخر إلا نادرا، ولهذا صنفنا الفعل يستثمر هنا في الغالب على أنه ضمن مستوى التطبيق من المجال المعرفي، وهذا الحكم جاء بعد اطلاعنا على نصوص المطالعة الموجهة المبرمجة ومدى فائدتها لهدف الوحدة العام من عدمه.

ملاحظة 2:

يتضح من خلال الجدول أن المجال المعرفي هو الغالب، بل هو المجال الوحيد من مجالات الأهداف، وعليه فإن نسبة المجال المعرفي هي 100%، وقد توزع بين مستوياته من تطبيق وتحليل وتركيب وتقييم؛ إذ جاءت نسبة مستوى التطبيق بما يعادل 66.66%؛ أي ما يساوي ثمانية نصوص من النصوص المبرمجة.

في حين جاء نص واحد يستهدف مستوى التقييم أي ما نسبته 8.33%، وقد جاء مستوى التحليل في نصين من النصوص؛ أي ما نسبته 16.66%، أما مستوى التركيب فنسبته 8.33%

–ويتضح أن هدف النصوص متعلق بالهدف العام للوحدة التي ينتمي إليها كل نص، ذلك أن هدف النص يدعو إلى أن يكون الاستثمار بما يخدم أهداف الوحدة.

- ومن حيث صياغة الأهداف فإنها صحيحة من حيث ذلك، إلا أنه ينقصها بعض المؤشرات (مثل حرف أن+ والوقت الذي ستطبق فيه–المعيار+ الشرط).

السنة الثانية من التعليم ثانوي:

الوحدة	عنوان نص المطالعة	الهدف العام للوحدة (الكفاءة)	الهدف المسطر للنص	المجال الذي ينتمي إليه الهدف	علاقته بهدف الوحدة	من حيث الصياغة
3– المجون والزندقة	بلاد الصّين لابن بطوطة.	ينتج المتعلّم في مقام تواصلي دال مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الوصفيّ والسّرديّ، ونصوصا تفسيريّة تبرز مظاهر المجون والزندقة في العصر العباسيّ وآثارها في المجتمع العباسيّ.	يستثمر المطالعة بما يخدم أهداف الوحدة. يستثمر نص المطالعة في إبراز ملامح النزعة العقلية.	المجال المعرفي (التطبيق)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات
6– الحكمة والفلسفة في الشعر	المقامة العلمية لبديع الزمان	ينتج المتعلّم في مقام تواصليّ دال مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الحجاجيّ والسّرديّ ونصوصا نقدية	يستنتج خصائص فنّ المقامة.	المجال المعرفي (التحليل)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات

		تفسيريّة ترتبط بالعصر العباسيّ الثاني				
8-من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستميّة	في أرض الجنّ، من رسالة التّوابع والزّوابع، ابن شهيد.	في مقام تواصليّ دال ينتج المتعلم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الحجاجيّ والوصفيّ ونصوصا نقدية ترتبط بالدولة الرستميّة.	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد

ملاحظة:

1- النص الأول والثالث كانا في وحدة ثم برمجا في وحدة أخرى؛ فنص بلاد الصين كان مبرمجا في الوحدة الثانية (الدعوة إلى الجديد والسخرية من القديم)، ونجد الهدف الجديد أن يستثمر النص بما يخدم الوحدة. وهدفه القديم ينفتح على ثقافات أمم أخرى. فهل النص صالح لأن يستثمر في كلا الوحدتين؟؟

ونص في أرض الجن كان مبرمجا في الوحدة التاسعة (الشعر في ظلّ الصّراعات الداخليّة على السلطة)، وكان له هدف "يتعرّف على بعض تقنيات السرد وخصائص الفنّ القصصي."[1] في حين حُذف هدفه ولم يظهر في التدرجات الجديدة.

2- توجد ثلاثة نصوص فقط في التدرجات السنوية، وقد جاء نص بلا هدف في هذه التدرجات، في حين جاء النصان الآخران يستهدفان المجال المعرفي؛ أحدهما في مستوى التطبيق، والآخر في مستوى التحليل.

وهذان المستويان هما المستويان الواردان في السنة الأولى نفسهما بنسبة عالية، فلم يظهر مجال آخر في هذه السنة، كما لم يظهر مستوى آخر من المجال المذكور.

3-الهدف المبرمج لكل نص مرتبط بالهدف العام للوحدة التي ورد فيها.

4- ومن حيث الصياغة فينقصهم بعض المؤشرات، إلا أن الصياغة تعد صحيحة مقبولة.

[1] – وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي آداب وفلسفة، سبتمبر 2018، ص 18.

السنة الثالثة من التعليم ثانوي:

الوحدة	عنوان نص المطالعة	الهدف العام للوحدة (الكفاءة)	الهدف المسطر للنص	المجال الذي ينتمي إليه الهدف	علاقته بهدف الوحدة	صياغته
الأولى: شعر الزهد والمديح النبويّ	إنسان ما بعد الموحّدين لمالك بن نبي	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمطين الوصفيّ والتفسيري ونصوصا نقديّة ترتبط بالعصر المملوكيّ.	يستثمر نص المطالعة بما يخدم أهداف الوحدة.	المجال المعرفي (التطبيق)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات
الثانية: النثر العلميّ في العصر المملوكيّ.	مثقفونا والبيئة	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة وفق النّمط التّفسيريّ والحجاجي، معتمدا الدّقة والبرهنة والمقارنة والرّبط، ويتحكم في منهجية المقال.	يستثمر نص المطالعة بما يخدم أهداف الوحدة.	المجال المعرفي (التطبيق)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات
الثالثة: شعر المنفى لدى الشّعراء الرّواد.	المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة لمحمد البخاري	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصّوصا وفق النّمط الوصفيّ مع توظيف بعض المفاهيم النّقدية في تحليل الظواهر الأدبية المستحدثة في الشّعر الحديث	يستثمر نصّ المطالعة بما يخدم كفاءة الوحدة.	المجال المعرفي (التطبيق)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات
الرّابعة: النّزعة	ثقافة أخرى	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة	يستثمر نصّ المطالعة لإثراء ثقافته، ويربط	المجال المعرفي (التركيب)	مرتبط به	تام الصياغة

الإنسانية في الشعر المهجريّ.	لزكي نجيب محمود	نصّوصا وفق النّمط الحجاجيّ مع توظيف بعض المفاهيم النقدية في تحليل الظواهر الأدبية المستحدثة في الأدب.	ذلك بالأدب المهجريّ.			
الخامسة: فلسطين في الشعر العربي المعاصر.	رصيف الأزهار لا يجيب	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصّوصا يعالج فيها قضية سياسيّة من القضايا الراهنة وفق النّمط الحجاجيّ أو الوصفيّ الرّديف بالحجاج، أو السّرديّ.	يناقش موضوعا من الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية المترجم.	المجال المهاري (الاستجابة الظاهرية المعقدة)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات
السّادسة: الثورة التّحريريّة الجزائريّة في الشّعر العربيّ.	إشكالية التعبير في الأدب الجزائريّ لسعاد محمد خضر.	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم كتابة مقالاً أدبياً فكرياً وفق النّمطين التّفسيريّ والحجاجيّ، أو ينتج إبداعيا ترجمة لأحد أبطال الثّورة التّحريريّة.	الأدب الجزائريّ المكتوب باللّغة الفرنسية.	المجال المعرفي (المعرفة)	مرتبط به	غير واضح، وغير تام الصياغة، ينقصه الكثير من المؤشرات، كما أنه غير واضح لغويا.
السّابعة: الإحساس بالحزن والألم الحاد عند الشّعراء	التسامح الدّينيّ مطلب إنسانيّ لعقيل	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم كتابة مقالاً عن حالات الحزن والألم، مع اقتراح حلول للخروج من	يناقش أثر التّسامح الدّيني في بناء العلاقات الإنسانية.	المجال المهاري (الاستجابة الظاهرية المعقدة)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات

	يوسف عيدان	حالات الضّجر واليأس والسأم.				
الثامنة: توظيف الرّمز والأسطورة في الشعر العربيّ المعاصر.	الصدمة الحضاريّة متى نتخطّاها؟	في مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصّا حجاجيّا أو وصفيا أو تفسيريّاً، ونصوصا نقديّة حول الرّمز والأسطورة في الشّعر العربيّ.	يناقش مضمون نص المطالعة ويبدي رأيه.	المجال المهاري (التكييف والتعديل) + المجال الوجداني (التقدير وإعطاء قيمة)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات
التّاسعة: مظاهر ازدهار الكتابة الفنية – المقالة نموذجا.	الأصالة والمعاصرة للجابريّ.	في مقام تواصل دال ينقد المتعلّم مشافهة نصوصا أدبية في فنّ المقال ويبدي رأيه في أفكارها وأسلوبها، ويكتب مقالات معتمدا التّفسير والحِجاج.	يستثمر نص المطالعة بما يخدم أهداف الوحدة.	المجال المعرفي (التطبيق)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات
العاشرة: القصّة القصيرة في الجزائر	من رواية الأمير لواسيني الأعرج.	في مقام تواصل دال يفسّر وينقد المتعلّم نصوصا أدبية قصصية، ويحلّل ويبدع قِصصاً فنيّة قصيرة تقوم على السّرد والوصف والحوار.	يطالع مقتطفا من رواية الأمير.	المجال المهاري (مستوى الملاحظة والإدراك الحسي)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات
الحادية عشرة: الفنّ المسرحيّ في المشرق.	ثقافة الحوار لخالد بن عبد العزيز أبي خليل	في مقام تواصل دال ينقد المتعلّم نصوصا أدبية في الفنّ المسرحيّ، ويحلّل ويبدع نصوصا مسرحيّة حواريّة.	يستنتج من نصّ المطالعة ثقافة الحوار وتقبّل رأي الآخر.	المجال المعرفي (التحليل)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات

الثانية عشرة: الأدب المسرحيّ في الجزائر.	العلامة أبو شنب لمحمد السعيد الزّاهريّ.	في مقام تواصل دال ينقد المتعلّم نصوصا أدبيّة في الفن المسرحيّ الجزائريّ، ويحلّل ويبدع نصوصا مسرحيّة.	ينقد شخصية ابن شنب[1] ومكانتها العلمية.[2]	المجال المعرفي (التقييم)	مرتبط به	ينقصه بعض المؤشرات

ملاحظة:

يوجد اثنا عشر نصا، لها ثلاثة عشر هدفا؛ ذلك أن أحد النصوص له هدفان، فجاءت ثمانية نصوص تستهدف المجال المعرفي؛ وتركز على مستوى التطبيق الذي كان مستهدفا في أربعة نصوص، وبقية النصوص جاءت موزعة بين مستوى التركيب والتحليل والمعرفة والتقييم، بمعدل نص لكل منهم.

فيتضح أن نسبة المجال المعرفي تقدر بـ 61.53 %، ونجد مجالا آخر من مجالات الأهداف وهو المجال المهاري، الذي تقدر نسبته بـ 30.76%، أي ما يعادل أربعة نصوص، اثنان منها يستهدفان مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة، ونص يستهدف مستوى الملاحظة والإدراك الحسي، والآخر يستهدف مستوى التكييف والتعديل، ونص للمجال الوجداني أي ما نسبته 7.69 %.

- نلاحظ أيضا وجود مجالين آخرين في السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وهو المجال المهاري والوجداني، ذلك أن السنتين السابقتين لم يظهر فيها أي مجال باستثناء المجال المعرفي الذي توزعت أهداف النصوص بين مستوياته.

- وقد كان موجودا بل طاغيا أيضا في السنة الثالثة، مع وجود مجال آخر معه وهو المجال المهاري.

[1]– وهنا خطأ مطبعي لأن الموضوع أبو شنب وليس ابن شنب.

[2]– هذا الهدف كان في السنة الماضية " يلخّص أهم سمات شخصية أبي شنب." ليصبح في هذه السنة ينقد نفس الشخصية، وهذا الهدف الأخير من الخطأ بمكان فكيف يكون هدفا كهذا لشخصية أبي شنب، لأنه بلغ مكانة من العلم والأخلاق، كما أن مضمون النص يدور حول وصف الشيخ أبي شنب مظهرا وفكرا وأخلاقا وشخصية وثقافة، ويسرد أعماله، ويتمنى أن يتعظ ويقتدي به شباب اليوم، فكيف يدعو النص إلى الاقتداء به، في حين يكون الهدف نقدا لهذه الشخصية؟، ولهذا فإن أغلب الظن الذي يغلبه اليقين أن هذا من الأخطاء المطبعية ولا تفسير له سوى هذا.

- نلاحظ تغييب شبه تام للمجال الوجداني في السنوات الثلاث إذ نجد نصا واحدا فقط يستهدف المجال الوجداني، ولا يتفرد بهدف ذلك النص وحده، بل يشاركه المجال المهاري.
- الهدف المقرر لكل نص مرتبط بهدف الوحدة التي ورد فيها، وهذا من حيث صياغته؛ فيتضح أن الهدف مرتبط بهدف الوحدة ما دام يسعى لأن يُستثمر في كفاءة الوحدة، ولكن المضمون يفسر أمرا آخر وهو عدم قدرة نص المطالعة على تقديم فائدة لهدف الوحدة؛ ذلك للبعد بين نص المطالعة وبقية النصوص والروافد.
- ومن حيث الصياغة فإن كل الأهداف مصوغة بطريقة صحيحة مقبولة، لكن لو وجدت شروط أخرى في صياغتها فستكون أفضل.

تحليل النتائج:

2-1-تنوع مجالات الأهداف ومستوياتها:

لقد تبين من خلال الأهداف المستهدفة أنها تركز على المجال المعرفي، إذ يتفرد في السنة الأولى والثانية ويطغى وجوده في السنة الثالثة.

والمجال المعرفي هو المجال الذي يهتم بالمستويات المعرفية من فهم وتذكر وتحليل وتركيب وتقييم، وهو الذي يتم الاعتماد عليه في المجال الوجداني والمهاري، فقد سبق وبينَّا أنه القاعدة الهرمية التي تُبنى عليها أهداف المجال الوجداني واللذان يبنى عليهما المجال المهاري.

وبالتالي فهو ضروري في أي هدف من أهداف المجالات الأخرى، مما يعني أن واضع المنهاج عندما يضع مجالا وجدانيا فهو يُسلم لا محالة بمسه للمجال المعرفي، وكذا الحال مع المجال المهاري.

ولعلنا نفسر كثرة حضوره في الشعب الأدبية أن واضع المنهاج يستهدف بناء قاعدة معرفية لدى المتعلم تمكنه من أن يطبق عليه المجال الوجداني والمهاري، إذ لا يمكن أن نجعل المتعلم يقرأ نصا يستهدف مجالا وجدانيا وهو لا يملك مستويات معرفية عن ذلك الموضوع.

ولعلنا نمثل بموضوع التسامح، إذ عندما نريد من المتعلم أن يتبنى موقف التسامح، ويؤمن به ويناقش فيه، ويطبقه في حياته، لا بد أن يكون على معرفة بأهمية التسامح، وأن يتذكر معناه ومدلوله، وأن يرى تطبيقه في حياة من حوله ويحكم على فائدته وأهميته؛ كل هذا يندرج ضمن المجال المعرفي للأهداف، ولهذا عندما نريد منه أن يتبنى موقفا من مواقف التسامح لا بد أن يتمكن من المجال المعرفي لموضوع التسامح وقس على هذا.

ومن هنا نبرر لواضع منهاج الشعب الأدبية والتدرجات السنوية لمادة اللغة العربية أنه قد وضع هذا في حسبانه، فكَثُرت أهداف المجال المعرفي بمستوياتها.

إلا أننا لا نرى مبررا من عدم وجود المجالات الأخرى، كما لا نرى مبررا من طغيان المجال المعرفي في السنة الثانية والثالثة.

فقد كان مقبولا أن يطغى المجال المعرفي في السنة الأولى، وفي الوقت نفسه لا مبرر من تفرد هذا المجال بالأهداف؛ أي كان لا بد من وجود المجال الوجداني والمهاري إلى جانبه حتى وإن سلمنا بضرورة وجوده –المجال المعرفي–في هذه السنة.

فكان أَولى أن نجد المجال المعرفي بارزا في السنة الأولى مع وجود المجالين الآخرين، فنجده في الوحدات الأولى، ثم نجد المجال الوجداني في الوحدات التي تليه، ثم المجال المهاري في آخر الوحدات، بينما في السنة الثانية نجد المجال الوجداني أكثر من كليهما –ولكن مع الحفاظ على الترتيب يكون أفضل–، وفي السنة الثالثة يتجلى المجال المهاري، انطلاقا من ترتيب المجالات التي ذكرنا سابقا. (نتحدث هنا عن طغيان مجال عن آخر مع وجود الترتيب في المجالات).

هذا إن كانت المواضيع المبرمجة في السنة الأولى لها علاقة بما هو موجود في السنة الثانية والثالثة، إذ عندما يتمكن من المجال المعرفي في السنة الأولى فإن ذلك يمكنه من تبني المواقف، وبالتالي تتمكن المواضيع منه وجدانيا في السنة الثانية، ليصبح في السنة الثالثة له مهارات فيها.

أما إذا كانت المواضيع في كل سنة تختلف عن التي في قبلها، وكانت غير مترابطة فإنه قد يصلح الترتيب الذي ذكرنا، مع صلاحية أن تتنوع الأهداف في المجالات الثلاثة–في السنوات الثلاث–، فنجد في السنة الأولى المجال المعرفي والوجداني والمهاري، وكذا الحال في السنة الثانية والثالثة. ولأن نصوص المطالعة الموجهة في كل سنة لا ترتبط بالتي قبلها من حيث المواضيع فإن الأولى أن تتنوع الأهداف بمجالاتها ومستوياتها في كل سنة. (نتحدث هنا عن الإنصاف في المجالات وتساوي عددها في كل سنة مع الترتيب)

لأن تنوع الأهداف يبعد النمطية عن النشاط الدراسي، فلا يُعقل أن ينحصر النشاط كله في مجال واحد.

كما أن تنوع مجالات الأهداف يؤدي إلى تنوع طرائق التدريس؛ ذلك أن اختيار طريقة التدريس المناسبة يرتبط بالهدف من الحصة –النشاط–والمجال الذي ينتمي إليه والمستوى الذي يستهدفه.

إذ "تؤثر نوعية الأهداف السلوكية ومستواها في اختيار الطريقة، فهناك من الطرق ما يكون مناسبا لتحقيق الأهداف المعرفية، أو الوجدانية، أو المهارية، كما يؤثر مستوى الهدف في المجال الواحد في اختيار الطريقة أيضا"[1].

[1]– سعيد عبد الله لافى: أساليب التدريس، ص14.

فيتضح من خلال هذا القول مدى أهمية تنوع الأهداف في المادة الدراسية الواحدة، لما لهذا التنوع من دور بارز في عناصر المنهج الأخرى من طرائق تدريس ووسائل تعليمية وتقويم.

ونجد أيضا ضرورة أن تتنوع مستويات الأهداف ومجالاتها من أجل بناء شخصية المتعلم المتكاملة المتوازنة من شتى جوانبها؛ المعرفية والوجدانية والمهارية، لأنه "إذا ما أردنا بناء شخصية المتعلم بشكل متوازن ينبغي أن نحرص على أن يكون محتوى التعليم مراعياً مبدأ التوازن بين هذه المكونات، وعدم تشديده على جانب من دون الجوانب الأخرى"[1].

وتنوع المحتوى التعليمي يؤدي إلى تنوع الأهداف السلوكية، وكنتيجة عكسية لا بد من أن تكون الأهداف التعليمية متنوعة من أجل أن يكون المحتوى التعليمي متنوعا؛ هذا لأن الهدف يُوضع قبل وضع المحتوى، وما المحتوى إلا تابع ونتيجة لاختيارات الأهداف؛ فعند وضع المناهج توضع الأهداف المراد إكسابها للمتعلمين أولا، ليتم بعد ذلك اختيار المحتوى المناسب لتلك الأهداف.

ومن هنا ينبغي عند وضع المنهاج مراعاة تنوع الأهداف بين المجالات الثلاثة وبين مستوياتها في المجال الواحد من أجل أن يكون المحتوى متنوعا تبعا لذلك، ومن أجل أن تتنوع طرائق التدريس والوسائل التعليمية، ولا شك أن تتنوع أساليب التقويم أيضا؛ ذلك أن عملية التقويم والأسئلة التي يُقَوِّم بها المعلم متعلميه يصوغها انطلاقا من الأهداف التعليمية، وهذا ما يدل على ارتباط الأهداف بالتقويم، إذ نجد بأن "الأسئلة التعليمية في أثناء العملية التعليمية ليست عملية عشوائية تطرح حسب مزاج المعلم، بل يجب أن تكون عملية مدروسة ومخططا لها، منبثقة من الأهداف التعليمية"[2]، فلا يمكن أن تطرح أسئلة التقويم في معزل عن أهداف الدرس، لأنه من خلالها يتم التأكد من تحقق الأهداف.

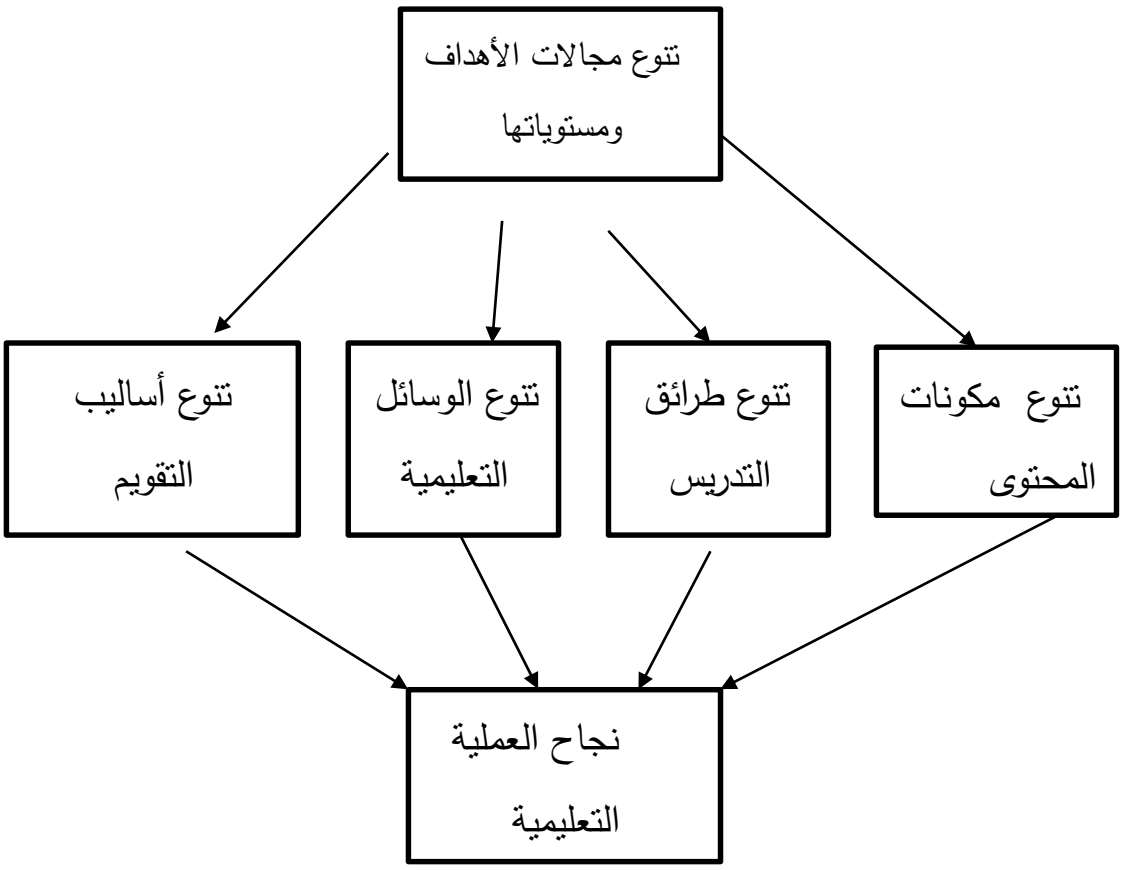
---

[1]–عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص 238.

[2]– أفنان نظير دروزة: النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص 223.

ومتى ما تنوعت مجالات الأهداف ومستوياتها كان لزاما أن تتنوع الأسئلة التقويمية، فلا يمكن أن يُطرح سؤال إلا بعد معرفة ما يراد تقويمه من الأهداف، فللمجال المعرفي أسئلة تناسبه وللمجال الوجداني أسئلته، كما أن المجال المهاري له نوع خاص من الأسئلة، بل لكل مستوى من مستويات المجال الواحد أسئلة تناسبه، ومن خلال هذا يتضح دور تنوع الأهداف في التأثير على تنوع الأسئلة التقويمية، بل حتى في تنوع أساليب التقويم، فما يناسب مجالا من مجالات الأهداف من أساليب تقويم قد لا يناسب مجالا آخر. وهذا يدل على أهمية وضرورة تنوع مجالات الأهداف ومستوياتها.

كل هذا من شأنه أن يزيد من نجاح العملية التعليمية، وهذا متوقف على الأهداف التعليمية والسلوكية المصوغة؛ ومن هنا لا بد من تنوع الأهداف للتنوع في باقي العناصر الأخرى وبالتالي تكون العملية التعليمية أكثر نجاحا وفائدة.



مخطط يوضح ارتباط تنوع الأهداف بنجاح العملية التعليمية.

2-2-علاقة هدف النص بهدف الوحدة:

-أما من حيث علاقة الأهداف الخاصة بكل نص والهدف العام للوحدة، فإنه قد ثبت بأن لهما علاقة ببعضها، ذلك أنه كثيرا ما يذكر ضرورة أن يستثمر نص المطالعة بما يخدم أهداف الوحدة، وهذا من أجل ربط النص بالهدف العام.

ولكن الإشكال الذي يُطرح هنا: هل فعلا النص قابل لأن يخدم هدف الوحدة ويستوعب مضمونها؟

ولعلنا نجيب عن هذا بالقدر الذي علمناه من مطالعتنا للنصوص، إذ نجدها بعيدة من حيث موضوعها عن موضوع الوحدة، فعنوان الوحدة يحمل مضمونا لا يمكن أن يقاربه عنوان نص المطالعة، هذا من حيث العنوان، أما من حيث مضمون النص فإنه لا شك يكون موافق لعنوانه، ولهذا فإنه لا يمكن أن يخدم موضوع الوحدة وهدفها العام من حيث النصوص التي تتضمنها، وهذا بشهادة إحدى الأستاذات التي كانت ضمن عينة الدراسة، إذ أكدت أن نص المطالعة لا يمكن أن يخدم موضوع الوحدة العام إلا في النادر جدا منها، وحتى هذا النادر فإن المؤشرات التي تظهر فيه وتكون خادمة للوحدة لا تتعدى المثال الواحد، وأكدت ذلك بقضية الالتزام في الأدب الذي كان مضمون الوحدة وظهر مؤشر واحد منه في نص المطالعة (السنة الثالثة لنص رصيف الأزهار لا يجيب).

وهذا منافٍ لشرط صياغة الأهداف الذي هو "مطابقة هذه الأهداف ومحتوى المادة التعليمية (الكتاب المقرر) التي انبثقت من هذا المحتوى والتأكد من أنها متنوعة وشاملة وعامة لم يغفل أي منها."[1]

وعندما يؤكد المنهاج على أن يكون موضوع المطالعة خادما للوحدة، فإنه يُصرح ضمنا بأن تكون موضوعات هذا النشاط ومحتوياتها له صلة بموضوعات الوحدة، سواء من حيث

[1]- المرجع السابق، ص75.

مضمون ومحتوى النص أو من حيث المعلومات التي يحملها، أو من حيث القضايا الأدبية والفنية التي قد يتضمنها، في حين نجد بأن نشاط المطالعة ليس هدفه تأكيد معلومات الوحدة وموضوعاتها بقدر ما يهدف إلى أن "يسعى المتعلم إلى مطالعة نصوص متنوعة وتقصي معطياتها."[1] وهذا ما يؤكد عليه المنهاج في السنة الثانية، من ضرورة تنوع موضوعاتها وتقصي معطياتها من أجل أن يكتسب معارف ومعلومات[2] تمكنه من أن يُكَوِّن رصيدا لغويا ومعرفيا في شتى الموضوعات، التي بدورها تؤثر في كيانه وشخصيته، فيحاول أن يناقش ويبدي رأيه حولها ويحكم على ما يقرأ من نصوص، وبهذا فإن للمطالعة مجالا وجدانيا في "تهذيب الوجدان بالعواطف النبيلة والمثل العليا."[3] عند المتعلم، كل هذا من أجل أن تصل إلى الهدف العام لها، والذي غالبا ما تُفهم به المطالعة، بل ونجد من يجعلهما أمرا واحدا نظرا لارتباطهما وهو التعبير الشفوي، فالهدف الأساسي للمطالعة هو التعبير، وتعويد المتعلم على أن يُعبر عن أفكاره واتجاهاته ومذاهبه وما يفكر به، وهذا هو الجانب المهاري لنشاط المطالعة وقد وضحنا في نقطة سابقة على أن هدف المطالعة التربوي هو التعبير.

2-3-صياغة الأهداف:

- أما من حيث صياغة الأهداف المبرمجة في التدرجات السنوية فإنها تحتاج إلى تعديلات، وإن كانت بصياغتها الحالية مقبولة إلى حد ما؛ ما دامت واضحة وغير قابلة للتأويل، إلا أنها ينقصها بعض المؤشرات:

- فلا نجد ملمحا لضمير[أن]، إذ سبق وأشرنا أن الهدف يُصاغ بأن يبدأ بـ (أن) بعدها فعل مضارع. ولكننا لا نجد الضمير ونلاحظ ثبوت الفعل المضارع في كل الأهداف باستثناء هدف الوحدة السادسة للسنة الثالثة[4] الذي لم يظهر فيه الفعل المضارع.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي، ص8.

[2]- وهنا يتضح سبب طغيان الجانب المعرفي في الأهداف، وقد سبق وفصلنا في سلبية وإيجابية هذا الأمر.

[3]- المرجع نفسه، ص14.

[4]- الأدب الجزائريّ المكتوب باللّغة الفرنسية.

نجد أن الكثير من الأهداف تحمل فعلا واحدا، وهذا شرط من شروط صياغة الهدف السلوكي، إلا أننا نجد بعضا منها جاء يحمل فعلين؛ كهدف الوحدة الثالثة[1] للسنة الثانية، وهدف الوحدة الرابعة[2] والثامنة[3] للسنة الثالثة؛ فنجد أن نص المطالعة للوحدة الثالثة في السنة الثانية قد بُرمج له هدفان منفصلان، وليس هدفا واحدا يحمل فعلين، وهذا قد يجانبه الصواب، إذ ينبغي أن يكون لكل نص هدف واحد، على اعتبار أن ما يبرمج في التدرجات السنوية هو أهداف تعليمية وليس أهدافا إجرائية، لأن هذه الأخيرة يصوغها الأستاذ انطلاقا من الهدف التعليمي.

أما الهدفان اللذان ذكرنا في السنة الثالثة فإننا نجدهما هدفا واحدا لكنه يحمل فعلين وهذا مناف لشروط صياغة الأهداف، وكان الأجدر أن يكتفي –واضع الأهداف–بفعل واحد يمكن أن يتضمن الفعل الآخر، فعلى سبيل التوضيح الفعل يناقش يمكن أن يندرج تحته ضمنا الفعل يبدي رأيه، فيتم الاكتفاء بالفعل (يناقش) فقط، كما أن الفعل يستثمر كاف لما يليه من الفعل (يربط) لأن ربط النص بالأدب المهجري هو عبارة عن استثمار للنص بما يخدم أهداف الوحدة لأن الوحدة موضوعها النّزعة الإنسانية في الشعر المهجريّ. (وهذه من النصوص القليلة التي تم ربط محتواها بمضمون الوحدة).

- نجد بأن الأهداف واضحة وغير قابلة للتأويلات، ذلك أنها تصف السلوك بدقة.
- كما أن المحتوى التعليمي واضح في صياغتها؛ على الرغم من أنه لم يظهر لغويا، بل يمكن بداهة معرفة أن الهدف المراد تحقيقه ينطلق من النص المُطالع، وقد ورد لفظ (نص المطالعة) في أغلب الأهداف المقررة.
- لم يظهر في صياغة الأهداف المستوى الأكاديمي، نظرا لأن هذه الأهداف جاءت في وثائق بيداغوجية خاصة بكل سنة، وبالتالي فإن المستوى الأكاديمي واضح ضمنا دون اللجوء إلى تكراره في كل هدف.

---

[1]– يستثمر المطالعة بما يخدم أهداف الوحدة. يستثمر نص المطالعة في إبراز ملامح النزعة العقلية.

[2]– يستثمر نصّ المطالعة لإثراء ثقافته، ويربط ذلك بالأدب المهجريّ.

[3]– يناقش مضمون نص المطالعة ويبدي رأيه.

- إلا أن شرط الهدف لم يكن حاضرا في صياغة الأهداف، فلم نجد ما يدل على الشرط الذي يتم فيه تحقيق هذا الهدف، وقد نجد لهذا مخرجا يتمثل في الاعتقاد بأن شرط الهدف يكون خلال سير الحصة، لأن مناقشة أفكار النص تكون من بداية الحصة إلى نهايتها، ولهذا فإن الهدف يتحقق تدريجيا، وبالتالي شرط الهدف يتحقق تدريجيا؛ أي أن المتعلم عندما يريد أن يناقش نص المطالعة بما يخدم أهداف الوحدة فإن شرط حدوث هذه المناقشة يكون خلال الحصة كاملة.

- لم تظهر كفاءة الهدف؛ أي لم يكن شرط (المعيار) في صياغة الأهداف بارزا، فلم يبين مدى جودة حدوث الهدف وجودة تحقيقه، إذ لم نجد ما يشير إلى أن هذه المناقشة مثلا كانت مناقشة صحيحة وبأفكار واضحة ...، فلو توفر شرط المعيار والشروط الأخرى التي ذكرناها لوجدنا الهدف يصاغ كالآتي: أن يناقش متعلم السنة الثانية أفكار نص المطالعة مناقشة صحيحة بأفكار واضحة ومعبرة خلال الحصة.

3-الأهداف السلوكية (التدريسية الإجرائية):

- وهي نواتج التعلم التي يُتوقع وصول المتعلم لها بعد مروره بحصة أو حصتين، وهي ترجمة للأهداف التعليمية.
- وبما أن الكتاب المدرسي للسنوات الثلاث لا يوجد به تصريح لهدف تعليمي لنشاط المطالعة فإنه تبعا لذلك لا يوجد هدف تدريسي.
- ومن جهة أخرى لا توجد هذه الأهداف التدريسية لأن المسؤول عن وضعها هو المعلم، وذلك انطلاقا من الأهداف التعليمية الموجودة في المناهج وتقسيمها إلى أهداف سلوكية، لأن الهدف التعليمي يكون أكثر عموما من الهدف التدريسي الإجرائي ويحوي الأول (التعليمية)على عدة أهداف من النوع الثاني (التدريسية).

المبحث الثاني: محتوى نصوص المطالعة الموجهة في المرحلة الثانوية

يعد المحتوى الرابط بين الأهداف والتقويم، إذ المحتوى هو ترجمة للأهداف، وهو الذي يسعى واضع المناهج إكسابه للمتعلم، ومن خلال المحتوى وفي ضوئه تُقَوَّم الأهداف.

ولتحليل المحتوى التعليمي ثلاث طرائق؛ فقد يتم تحليل المحتوى في ضوء معايير اختياره أو في ضوء معايير تنظيمه وإما في ضوء الأهداف التعليمية؛ وتحت كل من هذه الطرائق معايير كثيرة يمكن أن يحلل وفق كل منها.

ولتحليل المحتوى في ضوء الأهداف التعليمية ينبغي أن يتم الكشف عن الحقائق والمفاهيم، والمبادئ والقوانين والتعليمات، والإجراءات، والتي تمثل مكونات المحتوى المقرر، فقد يكون المحتوى حاملا لحقيقة، أو لمفاهيم، أو لإجراءات، أو لقوانين وتعليمات، وقد يحتوي المحتوى الواحد على أكثر من مكون.

تحليل محتوى نصوص المطالعة الموجهة:

لقد سبق وتمت الإشارة إلى أنواع أو طرائق تحليل المحتوى المختلفة، وفي هذا المبحث سيتم تحليل محتوى نصوص المطالعة وفقا للتنوع بين مكونات المحتوى ووفقا للخبرات التعليمية التي يقدمها.

1-تحليل المحتوى بحسب تنوع مكونات المحتوى والخبرات التي يقدمها:

1-1-السنة الأولى من التعليم الثانوي:

يعتمد كتاب اللغة العربية للسنة الأولى على نظام الوحدات، وعددها اثنتا عشرة وحدة وفي كل وحدة نص خاص بالمطالعة.

ولتحليل محتوى هذه النصوص ينبغي مراعاة ما تتضمنه من مغزى، كما هو موضح في الجدول التالي:

الوحدة	عنوان نص المطالعة	المحتوى الذي يتضمنه	تحليل المحتوى وفقا لمكوناته	تحليل المحتوى في ضوء ما يقدمه
الأولى	إيماني بالمستقبل بيرتراند رسل. ص24	آثار الحرب ومخلفاتها النفسية والبشرية. وقسوة الحروب الحالية عن الحروب السابقة، والتفاؤل بالمستقبل الهانئ المستقر	تعميمات	تنمية الاتجاهات الاجتماعية
الثانية	الرجولة الحقة أحمد أمين. ص46	يسرد صفات الرجولة الحقة، وتجلياتها في كل إنسان مهما كانت وظيفته وزيرا أو عالما أو صانعا أو مزارع أو غيرها من الوظائف.	القيم	تنمية الاتجاهات الاجتماعية
الثالثة	أرضنا الجميلة. ص61	يصف جمال الجزائر، شمالا وجنوبا شرقا وغربا من حيث الطبيعة والعمران والسياحة والتاريخ.	حقائق	اكتساب معلومات

الرابعة	ثقافة ومثقفون د. طه حسين. ص74	يقارن واجب العالم بواجب المثقف اتجاه وطنه وشعبه، ويرجح أن مهمة المثقف أصعب بكثير في تبليغ رسالته من مهمة العالم.	مفاهيم	تنمية التفكير
الخامسة	الأخلاق والديمقراطية عباس محمود العقاد. ص 92	يوضح الأخلاق الديمقراطية في الإسلام، ويربط بين أوامر الإسلام والأخلاق السمحة وبين نواهيه والأخلاق المجافية للسماحة.	تعميمات	تنمية الاتجاهات الاجتماعية
السادسة	الفيل يا ملك الزمان سعد الله ونوس. ص107	مقتطف من مسرحية دار الحوار فيه بين الملك والرعية لرفع شكوى ضد الفيل فانقلب الطلب إلى تزويج الفيل خوفا من رد فعل الملك.	مفاهيم	تنمية الميول
السابعة	الإنسان بين الحقوق والواجبات أحمد أمين. ص123	رسالة أحمد أمين لابنه يحدثه عن الفرق بين زمانهما، ويعرفه بالحقوق والواجبات، وضرورة الشعور بالواجب قبل المطالبة بالحق، وأسباب استقامة الأمر في الأمم الراقية.	مفاهيم	تنمية التفكير
الثامنة	المواجهة. ص135	مظهر من مظاهر مواجهة الحياة والصراع معها، متمثلا في عقوق الابن لوالديه بابتعاده عنهما.	القيم	تنمية الاتجاهات الاجتماعية
التاسعة	انتظار (قصة قصيرة لأبي العيد دودو). ص158	يروي قصة في زمن الحروب بطلها شاب يافع استشهد دفاعا عن وطنه، في حين أخته كانت تنتظر مجيئه.	حقائق	تنمية الاتجاهات الاجتماعية
العاشرة	مشهد من مسرحية مجنون ليلى (أحمد شوقي). ص174	يصور في هذا المشهد المسرحي تعلق قيس وحبه لليلى.	مفاهيم	تنمية الميول

الحادية عشرة	تلوث البيئة (د محمد الرميحي). ص196	أسباب تلوث البيئة، والفرق بين الدول المتقدمة في الحفاظ على البيئة ودول العالم الثالث التي تسعى للنمو والتقدم على حساب البيئة.	تعميمات	تنمية الاتجاهات الاجتماعية
الثانية عشرة	الأدب والحرية (د عباس الجزيري). ص207	صفات الأديب وأعماله ومقوماته، وضرورة أن يتلازم الأدب والحرية، فكلاهما لا يمكن عزلهما عن فكر الإنسان ووعيه وواقعه.	مفاهيم	اكتساب معلومات

النتائج:

أ-التوازن بين مكونات المحتوى:

جاءت خمسة نصوص في مكون المفاهيم بنسبة 41.66 %.

ونصان في مكون القيم بنسبة 16.66 %.

وثلاثة نصوص في مكون التعميمات بنسبة 25 %.

ونصان في مكون الحقائق بنسبة 16.66 %.

ويتضح من خلال هذه النسب أن محتوى نصوص المطالعة للسنة الأولى من التعليم الثانوي قد توزع بين أربعة مكونات؛ هي: المفاهيم، والقيم، والتعميمات، والحقائق.

وقد كانت النسبة الأكبر لمكون المفاهيم، يليه مكون التعميمات، ثم يليه كل من مكون القيم والحقائق بالنسبة نفسها.

والواضح بأن المكونات الأخرى للمحتوى قد تم تغييبها في نصوص المطالعة، إذ لا نجد أثرا لمكون الإجراءات والقوانين والنظريات والاتجاهات، أما مكون المبادئ فهو يتقارب إلى حد كبير مع مكون التعميمات؛ إذ إن هذا الأخير هو تعميم لمكون المبادئ.

وكأول استنتاج نقول بأن واضع نصوص المطالعة لم يراع التنوع التام بين مكونات المحتوى، فلم نجد التوازن والشمول لهذه المكونات.

فلا شملت كل المكونات، ولا توازنت المكونات الموجودة، ذلك أنه حتى هذه المكونات التي وُجدت لم تتوازن كثيرا، إذ طغى مكون المفاهيم على بقيتها التي تقاربت بين النصين والثلاثة نصوص.

ولعل تغييبهم لبقية المكونات عائد إلى طبيعة النشاط، إذ يعد من النشاطات الأدبية، بينما القوانين والنظريات تكثر في المواد العلمية أكثر منه في الأدبية.

ب-بحسب الخبرات:

لقد جاءت نصوص المطالعة الموجهة بحسب تحليل الخبرات التي تقدمها كالتالي:

خبرات تنمية الاتجاهات الاجتماعية بنسبة 50 % بمعدل ستة نصوص.

خبرات اكتساب المعلومات بنسبة 16.66 % بمعدل نصين.

خبرات تنمية الميول بنسبة 16.66 % بمعدل نصين.

خبرات تنمية التفكير بنسبة 16.66 % بمعدل نصين.

ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن نصوص المطالعة قد راعت مبدأ الشمول من حيث إنها شملت كل أنواع الخبرات التي يُفترض أن يشملها المحتوى، فجاءت الأربع خبرات جميعها.

ولكنها لم تتسم بالتوازن إلى حد ما، ذلك أن الخبرات التي تنمي الاتجاهات الاجتماعية قد طغت على بقية الخبرات، فجاءت بنصف النسبة؛ أي ما يعادل الستة نصوص، بينما بقية الخبرات جاءت متساوية بمعدل نصين لكل خبرة.

1-2-السنة الثانية من التعليم ثانوي:

توجد اثنتا عشرة وحدة في كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة وفي كل وحدة نص خاص بالمطالعة.

الوحدة	عنوان نص المطالعة	المحتوى الذي يتضمنه	تصنيف المحتوى في ضوء مكوناته	بحسب الخبرات

النزعة العقلية في الشعر	باب الحمامة والثعلب ومالك الحزين لابن المقفع.ص19	مالك الحزين يعلم الحمامة كيف تدافع عن نفسها من الثعلب ولكنه لم يستطع أن يتغلب عليه هو، فلم يستطع العمل بنصيحته.	مفاهيم	تنمية التفكير
الدعوة إلى التجديد والسخرية من القديم	بلاد الصين لابن بطوطة.ص38	يسرد ابن بطوطة معلومات عن بلاد الصين وديانة أهلها وطبائعهم وصنائعهم وخصالهم.	حقائق	اكتساب معلومات
المجون والزندقة	مقتطفات من رسالة الغفران.ص58	يتحدث عن عالم الغيبيات عن الجنة والنار في صيغة القصص التهكمي.	نظريات	اكتساب معلومات
شعر الزهد	المقامة العلمية. ص74	يتحدث عن الطريقة التي يُدرك بها العلم، وكيفية طلبه والتعمق والتغلغل فيه.	إجراءات	اكتساب معلومات
نشاط النثر	أيها الولد. محمد الغزالي.ص96	نصائح الإمام الغزالي لطالبه (الذي أراد أن يبين له العلوم التي تنفع والتي لا تنفع في القبر).	مفاهيم	اكتساب معلومات
الحكمة والفلسفة	حي ابن يقضان لابن طفيل.ص119	تعلق حي ابن يقضان بالظبية رغم اختلافه عنها، لأنها عطفت عليه وربته.	مبادئ	اكتساب معلومات
الشكوى واضطراب أحوال المجتمع	حي ابن يقضان.ج2. ص 139	تشجّع ابن يقضان على الحيوانات، ومحاولته إزالة الأفة التي أصابت الظبية.	إجراءات	اكتساب معلومات
من قضايا الشعر في	حيرة الأحمر للبيهقي.ص158	وصايا الرشيد لمعلم ابنه بالشدة عليه والحزم، وعطف زوجة الرشيد على	مفاهيم	تنمية الاتجاهات الاجتماعية

عهد الدولة الرستمية		ولدها، كما أظهر محبة الوالدين لأبنائهم.		
الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة	في أرض الجن لابن شهد. ص 179	التماس ابن شهيد التقدير والإعجاب من أبي نواس والمتنبي لأن الذين عاصروه لم يقدروا ذلك.	نظرية	اكتساب معلومات
وصف الطبيعة الجميلة	آداب مجالس العلم لابن حزم. ص200	يوضح اتجاهات شعر الطبيعة والخصائص المشتركة بين الاتجاهات الثلاثة.	اتجاهات	اكتساب معلومات
رثاء الممالك والمدن	بلاد الأندلس للرازي المؤرخ. ص220	يصف بلاد الأندلس وموقعها وجوّها وخصالها وصفاتها.	حقائق	اكتساب معلومات
الموشحات	ألف ليلة وليلة. ص240	يسرد جزءا لليلة الثالثة من ليالي ألف ليلة وليله الذي تحدثت فيه شهرزاد عن الصياد والعفريت.	مفاهيم	تنمية الميول

النتائج:

أ-التوازن بين مكونات المحتوى:

جاء نص في مكون المبادئ بنسبة 8.33%.

ونصان في مكون الحقائق بنسبة 16.66 %.

ونصان في مكون الإجراءات بنسبة 16.66%.

ونصان في مكون النظريات بنسبة 16.66%.

ونص في مكون الاتجاهات بنسبة 8.33 %.

وأربعة نصوص في مكون المفاهيم بنسبة 33.33 %.

نلاحظ من خلال هذه النتائج أن نصوص المطالعة للسنة الثانية من التعليم الثانوي قد قاربت مبدأ الشمول بين مكونات المحتوى إلى حد ليس باليسير، ذلك أننا نجد ستة مكونات من أصل تسعة مكونات، مما يجعلها تقارب مبدأ الشمول، إذ غاب مكونان وهما مكون القيم ومكون القوانين، أما المكون الثالث وهو مكون التعميمات فكما سبق وأشرنا في السنة الأولى فلا يمكن أن نقول بأنه قد غاب تماما؛ ذلك أن المبادئ يمكن أن تعوض وجوده.

أما من حيث التوازن بين هذه المكونات فنجد بأنها قد قاربت إلى حد ما مبدأ التوازن، إذ وإن وجدنا مبدأ المفاهيم بأربعة نصوص إلا أن باقي المكونات تقاربت جدا منه، كما تعادلت فيما بينها، فجاءت بين النص والنصين لكل مكون.

ونلاحظ أيضا بأن السنة الثانية مقارنة بالسنة الأولى قد كانت أكثر توازنا وشمولا، وقد حضرت مكونات أكثر من السنة الأولى، كما أن عدد كل مكون ونسبته قد كانت متقاربة مع باقي المكونات.

ولكن من ناحية أخرى نجد بأن السنة الأولى يتم فيها دراسة كل هذه النصوص، بينما في السنة الثانية يتم الاكتفاء بثلاثة نصوص وهي (بلاد الصين–المقامة العلمية–أرض الجن)، وهذه النصوص تنوعت بين ثلاثة مكونات على الترتيب (حقائق–إجراءات–نظرية).

وبالتالي فإن النصوص التي يتم دراستها وما تحمله من مكونات قد حُصرت في ثلاثة مكونات، وهذه النصوص قد راعت مبدأ التوازن بين مكونات المحتوى، كما أنها لا يمكنها بأي حال من الأحوال أن تراعي مبدأ الشمول، وليس العيب في محتوى النصوص بل في عددها، ذلك أن عدد النصوص أقل بكثير من عدد المكونات. فلا توجد فرصة لأن يكون هناك شمول.

ب–بحسب الخبرات:

وبحسب الخبرات التي يقدمها المحتوى، فإن نصوص المطالعة للسنة الثانية قد جاءت كما يلي:

خبرات تنمية الاتجاهات الاجتماعية بنسبة 8.33 % بمعدل نص واحد.

خبرات اكتساب المعلومات بنسبة 75 % بمعدل تسعة نصوص.

خبرات تنمية التفكير بنسبة 8.33% بمعدل نص واحد.

خبرات تنمية الميول بنسبة 8.33 % بمعدل نص واحد.

ونلاحظ من خلال هذه النسب أن مبدأ الشمول للخبرات التي يقدمها المحتوى يظهر جليا في هذه النصوص، ذلك أن كل الخبرات الأربعة حاضرة في نصوص المطالعة الموجهة.

أما مبدأ التوازن بين هذه الخبرات فقد كان غائبا، ذلك أن خبرات اكتساب المعلومات طغت بنسبة 75 % بمعدل تسعة نصوص، وهذه نسبة تتجاوز النصف إلى ثلثي النسبة.

في المقابل جاء نص لكل نوع من الأنواع الأخرى للخبرات التي يتضمنها المحتوى، ولهذا لا يمكن القول بوجود مبدأ التوازن بين هذه الخبرات.

وكما قلنا في نقطة مكونات المحتوى، الأمر أيضا ينطبق هنا، في أن النصوص التي تمت برمجتها في التدرجات السنوية ثلاثة نصوص فقط، وهذه النصوص الثلاثة (بلاد الصين- المقامة العلمية-أرض الجن) قد جاءت خبراتها محصورة في خبرات اكتساب المعلومات ومستهدفة لها، وبالتالي يمكننا القول بأن في هذه السنة بحسب النصوص المبرمجة في التدرجات السنوية لم نجد مراعاة لمبدأ التوازن والشمول بين الخبرات التي يكتسبها المحتوى.

1-3-السنة الثالثة من التعليم ثانوي:

يحوي كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة على اثني عشر نصا خاص بالمطالعة، بمعدل نص في كل محور، وكل نص يتضمن محتوى معين:

المحور (لا يحتوي المحور هنا على عنوان رئيسي)	عنوان نص المطالعة	المحتوى الذي يتضمنه	تصنيف المحتوى في ضوء مكوناته	خبرات المحتوى
الأول	إنسان ما بعد الموحدين. ص 22	الحياة التي يعيشها إنسان ما بعد الموحدين، والأسباب التي أدت إلى ظهور التخلف ومظاهره.	حقائق	اكتساب معلومات

الثاني	مثقفونا والبيئة. ص 48	دور الإنسان في الحفاظ على بيئته، وفي دمارها، فهو الفاعل في الأمرين	مبادئ	تنمية الاتجاهات الاجتماعية
الثالث	المجتمع المعلوماتي. ص 65	نشأة العولمة ومظاهرها ومجالاتها وفوائدها.	مفاهيم	اكتساب معلومات
الرابع	ثقافة أخرى. ص 85	الفرق بين حياة العرب وحياة الغرب، ويوضح ضرورة الاختلاف بين الثقافات وأن لكل ثقافة معاييرها الخاصة.	اتجاهات	تنمية التفكير
الخامس	رصيف الأزهار لا يجيب. ص109	يسرد زمنا من حياة الشاعر خالد بن طبال وتفكيره وطموحاته في مقطع روائي.	مفاهيم	اكتساب معلومات
السادس	إشكالية التعبير في الأدب الجزائري. ص135	مشكلة الأدب الجزائري التي تتعلق بلغة كتابته، وانقسام الكتاب بين من يراه لا ينقص من قومية أدبه وبين من يراه مقيدا لمشاعره الحقيقية في الكتابة.	اتجاهات	تنمية الاتجاهات الاجتماعية
السابع	التسامح الديني مطلب إنساني. ص154	قيمة التسامح وتجلياته في شتى مجالات الحياة، وضرورة وجوده الملحة من أجل التعايش الإنساني.	القيم	تنمية الاتجاهات الاجتماعية
الثامن	الصدمة الحضارية: متى نتخطاها؟ ص176	الحضارات تأخذ من بعضها، ويسرد الأسباب الفكرية التي أدت إلى اصطدام الحضارات بين العرب والغرب، وضرورة التفريق بين حضارة الدولة وعلومها وبين سياستها.	مفاهيم	تنمية التفكير

التاسع	الأصالة والمعاصرة. ص196	انقسام الباحثين إلى ثلاثة مواقف بين من يدعو إلى الأصالة ومن يدعو إلى المعاصرة وبين من يجمع بينهما، وحجج كل منهم.	اتجاهات	اكتساب معلومات
العاشر	من رواية<الأمير> ص 223	مقتطف من رواية الأمير يمزج بين الواقع والخيال الأدبي، ويوضح الحرب الفرنسية على الجزائر ومخلفاتها في النفوس وعلى الأراضي الجزائرية.	حقائق	تنمية الميول
الحادي عشر	ثقافة الحوار. ص 245	الحوار ليس لفظا بقدر ما هو سلوك وأخلاق وتعامل، وقصة النبي صلى الله عليه وسلم مع عتبة بن ربيعة تبين ثقافة الحوار المتأصل في الدين الإسلامي، وتوضح بأن الحوار لا يكون مع أهل دينك فقط بل حتى مع من يخالفك الدين والرأي والمبدأ.	القيم	تنمية الاتجاهات الاجتماعية
الثاني عشر	العلامة الجزائري <محمد أبو شنب> ص 277	يصف الشيخ أبو شنب مظهرا وفكرا وأخلاقا وشخصية وثقافة، ويسرد أعماله، ويتمنى أن يتعظ ويقتدي به شباب اليوم.	قيم[1]	اكتساب معلومات

ملاحظة:

هذه النصوص نجدها في الكتاب المدرسي وهي كذلك بعناوينها في التدرجات السنوية، إلا في السنة الثانية يوجد ثلاثة نصوص فقط في التدرجات، هذا مع العلم أن كتاب السنة الثانية قد صرح في تقديمه بأن شعبة الآداب والفلسفة لها ستة نصوص من أصل اثني عشر نصا

[1]– هذا النص فيه مكونان اثنان، وكلاهما بصورة واضحة، وهما مكون الحقائق لأنه يسرد مجموعة من الوقائع والأحداث والصفات الحقيقية في شخصية أبي شنب، وهو عبارة عن مكون القيم ذلك أنه يسرد خصاله الحميدة وأفعاله الجليلة، ولكننا وضعنا مكونا واحدا انطلاقا من الهدف الموضوع لهذا النص وهو الاقتداء بهذه الشخصية، وبالتالي فمكون القيم هو المستهدف بصورة أكبر.

موجودا، ولم يبين أي هذه النصوص هي المقصودة، فلم يحددها بعناوينها، ولكن التدرجات قد وضعت ثلاثة نصوص فقط؛ أي أنها هي فقط التي ينبغي أن تدرس في هذه السنة، وهذا من التناقض بمكان، فهل المعلم في هذه السنة يُدَرّس ثلاثة نصوص أم ستة؟

النتائج:

أ-التوازن بين مكونات المحتوى:

جاء نصان في مكون الحقائق بنسبة 16.66%.

ونص في مكون المبادئ بنسبة 8.33 %.

وثلاثة نصوص في مكون القيم بنسبة 25 %.

وثلاثة نصوص في الاتجاهات بنسبة 25 %.

وثلاثة نصوص في مكون المفاهيم بنسبة 25 %.

يتضح من خلال هذه النسب أن السنة الثالثة من التعليم الثانوي في نشاط المطالعة الموجهة قد راعت إلى حد ما مبدأ الشمول في مكونات المحتوى، إذ وجدنا خمسة مكونات من أصل تسعة مكونات، وقد غابت أربعة مكونات هي الإجراءات والقوانين والنظريات والتعميمات (وهي تقريبا نفس المبادئ).

أما من حيث التوازن بين هذه المكونات فقد ظهر جليا أكثر من السنوات السابقة، فكل مكون من هذه المكونات ظهر في نصين أو ثلاثة، دون أن يطغى مكون عن آخر، وهذا من التوازن بمكان.

ب-بحسب الخبرات:

خبرات تنمية الاتجاهات الاجتماعية بنسبة 33.33% بمعدل أربعة نصوص.

خبرات اكتساب معلومات بنسبة 41.66% بمعدل خمسة نصوص.

خبرات تنمية الميول 8.33% بمعدل نص واحد.

خبرات تنمية التفكير بنسبة 16.66 % بمعدل نصين.

يتضح أن الخبرات التي يستهدفها المحتوى في السنة الثالثة من التعليم الثانوي جاءت شاملة لكل الخبرات التي يقررها الباحثون، ولهذا يمكن القول بوجود مبدأ الشمول في استهداف هذه الخبرات إذ وجدنا أربع خبرات في هذه السنة.

أما من حيث التوازن بين هذه الخبرات يمكننا القول بأنه كان غائبا لم يظهر بشكل جيد، ذلك للتباين بين عدد نصوص كل خبرة من الخبرات.

فنجد خبرات اكتساب المعلومات وخبرات تنمية الاتجاهات الاجتماعية قد جاءت بخمسة نصوص وأربعة نصوص، بينما جاءت خبرات تنمية الميول بنص واحد، وخبرات تنمية التفكير بنصين.

ونلاحظ بأن كل السنوات الثلاث يظهر فيها مكون المفاهيم ومكون الحقائق، كما يمكن القول بوجود مكون المبادئ في كل السنوات الثلاث على اعتبار أن التعميمات في السنة الأولى هي نفسها المبادئ.

كما أن مكون القوانين لم يظهر في أي سنة من السنوات، بينما بقية المكونات تظهر في سنة من السنوات، وقد تظهر في سنتين.

إن محتوى نصوص المطالعة للسنوات الثلاث أظهر نوعا من التنوع بين مكونات المحتوى، إذ لم نجده يقتصر على مكون دون آخر، وإن كان قد كثر أحده عن الآخر من حيث العدد، ولكن الأمر الذي ينبغي أن نشير إليه هو مضمون هذه النصوص ومدى مناسبتها لهذه المرحلة ومدى مواكبتها لميول المتعلمين.

فهذه المكونات لا تخرج من إطار معارف يكتسبها المتعلم، والبعض منها قد لا يفيد المتعلم كما لو كان موضوعا آخر، فلا بد مع تنوع مكونات المحتوى أن يكون مناسبا لميول المتعلمين، ونشير مثلا إلى نص "إنسان ما بعد الموحدين" الذي يتحدث عن الحياة التي يعيشها إنسان ما بعد الموحدين، والأسباب التي أدت إلى ظهور التخلف ومظاهره، هذه المعلومات لا تستهوي ميول المتعلم، إذ لن يستفيد من معطياتها ولن يتمكن من استثمارها في موضوع الوحدة الذي

هو شعر الزهد والمديح النبوي، فهو بعيد كل البعد عن موضوع الوحدة وعن القضايا التي جاءت في الوحدة.

ولهذا لا بد من إعادة اختيار نصوص للمطالعة مناسبة أكثر لميول المتعلم، على أن تكون هذه النصوص مرتبطة بقضايا الوحدة أو بموضوعها؛ أي لا بد مع تنوع مكونات المحتوى أن تكون مناسبة لأهداف الوحدة وأهداف النشاط، فلا تأتي هذه النصوص متنوعة من حيث مكونات المحتوى وبعيدة عن أهداف النشاط؛ إذ من أساسيات اختيار المحتوى أن يتناسب مع الأهداف الموضوعة، ولا نقصد هنا أهداف النشاط فقط، إذ ذاك لا محالة سيتحقق من النص الذي وضع له، إنما نقصد هدف الوحدة، أي لا بد من أن يتناسب النص ومضمونه وهدفه مع هدف الوحدة العام، وهدف النشاط التربوي، وعليه لا بد لنصوص المطالعة ومحتوياتها أن تجعل المتعلم محبا للاطلاع وتساعده على أن يطالع ويبحث عن مصدر هذه النصوص، وهو الهدف الأساسي من هذا النشاط؛ بجعل المتعلم محبا للاطلاع، ونشير هنا إلى بعض النصوص التي قد تحقق هذا الهدف مثل نص "انتظار" ونص "المواجهة" للسنة الأولى، واللذان جاء فيهما جزء من رواية، فوجدنا فيهما قصة ما، إلا أن هذه القصة لم تكتمل، ما يجعل المتعلم يبحث عن نهاية هذه القصة ويحاول الاطلاع على المصدر الأصلي لهذه القصة أو الرواية.

فمثل هذه النصوص تساعد في تحقيق الهدف من النشاط، وتحقق محتوى متنوعا للمتعلم تتوفر فيه كل مكونات المحتوى التعليمي، فهذه القصص تحمل مبادئ وقيما وتساعد على تهذيب نفس المتعلم.

ونشير إلى ضرورة أن يصاحب تنوع مكونات المحتوى تنمية ميول المتعلم وتنمية تفكيره، فلا بد أن تكون النصوص المبرمجة في نشاط المطالعة معينة على أن ينمي المتعلمون ميولاتهم وتجعلهم أكثر اطلاعا، في الوقت ذاته لا بد من أن تكون مساعدة على تنمية التفكير، فليس الهدف من هذا النشاط هو أن يكتسب المتعلم معلومات ومعارف بقدر ما هو تنمية تفكيره وتنمية ميوله، وبناء شخصيته من مختلف الاتجاهات، ولهذا نؤكد على ضرورة توفر مثل هذه النصوص، ونشيد بوجود مثلها في النصوص المبرمجة، مثل نص "الصدمة

الحضارية" ونص "ثقافة أخرى"، هذه النصوص من شأنها أن تساعد في تنمية تفكير المتعلم، بل وجعله قادرا على التمييز بين الصواب وغيره، وقادرا على بناء مواقفه، إذ من خلال هذه النصوص يستطيع أن يبني موقفه تجاه قضية ما، وهذا يساعد في بناء شخصية المتعلم وجدانيا.

ولا بد من أن تكون القضايا التي تحملها هذه النصوص مساعدة إيجابيا في مثل هذه المرحلة وهذه الفئة العمرية، وأن تكون مناسبة لثقافة المجتمع وعاداته وما يحمله من قيم، فالمعيار الذي لا بد أن يتوفر عند اختيار المحتوى هو ""ارتباط المحتوى بالواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم"[1]، إذ لا يمكن أن تكون النصوص مخالفة لهذا المعيار، الأمر الذي من شأنه أن يحدث اضطرابا في تنشئة المتعلم، وعليه فإننا نشير إلى ضرورة إلغاء نص "مشهد من مسرحية (مجنون ليلى) لأحمد شوقي"، ذلك أننا لم نجد فيه قيمة وجدانية أو مهارية، إذ ما جاء فيه يتنافى والواقع الثقافي للمتعلم، أما من الناحية المهارية التي قد يقدمها؛ والتي هي تمثيل نصوص مسرحية، فإننا نجد نصوصا مسرحية أحق بهذا منه، ولعلنا في السنة ذاتها – السنة الأولى من التعليم الثانوي– نجد نصا مسرحيا أكثر جودة وأكثر مناسبة من هذا وهو نص "الفيل يا ملك الزمان لسعد الله ونوس"؛ ففيه قيمة وجدانية قيّمة تصور جبروت الأقوياء والظُّلام وتبين ما يفعله الخوف بالإنسان، فنجده نصا مسرحيا مناسبا أكثر بكثير من النص المسرحي لأحمد شوقي.

وعليه فإنه عند اختيار نصوص المطالعة لا بد من التركيز على تنوع مكوناتها مع التركيز على أن تكون هذه المكونات ذات فائدة ومناسبة للمتعلمين من كل المعايير (الميول–الواقع الاجتماعي والثقافي–مستواهم العقلي...)

ولأن نصوص المطالعة تتسم بالطول نوعا ما مقارنة ببقية النصوص الأدبية التي يقرؤها المتعلم، فإنه لا بد أن تكون فقرات هذا النص مسترسلة تلفت انتباه المتعلم وتجعله يركز على إتمام النص ويتفاعل معه بالفهم والاستيعاب، ويكون عاملا على تشويق المتعلم للمطالعة

[1]– عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص40، 41.

أكثر؛ سواء من خلال تشويقه لإتمام النص الذي قرأه، فيبحث عن القصة كاملة من مصدرها الأصلي، أو يبحث عن كتابات الكاتب ومؤلفاته من أجل أن يقرأها، ولهذا فإن نص المطالعة لا بد أن يساعد في هذا بشكل جيد، ولعلنا نجد طول النص عاملا وسببا ليعتاد المتعلم على قراءة النصوص الطويلة، ثم قراءة النصوص الأطول منها (الكتب والروايات)، وما جاء في المنهاج يثبت هذا إذ جاء فيه: "يأخذ هذا النشاط أهميته من ملكة النضج الفكري للمتعلم في هذا المستوى الدراسي ومن ثم وجب أن يسمو اختيار النصوص للمطالعة إلى نصوص ذات بعد فكري ثقافي ونصوص ذات نوع قصصي حديث ومعاصر على أن تحقق هذه النصوص قدرة المتعلم على التفاعل مع النصوص الطويلة واستثمار معطياتها الفكرية والفنية."[1]

واختيار النصوص من النوع القصصي عامل من عوامل ربط المتعلم بالنص وجعله محبا للاطلاع، فالقصة أو الرواية تساعد على تنمية ميول المتعلم لهذا النوع من الكتابات والنصوص، كما أن بُعد النصوص الفكري والثقافي يساعد على تنمية تفكير المتعلمين، وبناء شخصياتهم ومواقفهم، ولهذا لا بد أن تكون نصوص المطالعة متصفة بهذه الصفات التي تجعل المحتوى مرتبطا بالأهداف؛ فالمحتوى لا بد أن يكون مرتبطا بالأهداف مساعدا على تحقيقها، فالهدف من المطالعة هو تنمية روح المطالعة وجعل المتعلم محبا للاطلاع، وعلى المحتوى أن يكون مشوقا لتنمية روح المطالعة، وقد وجدنا هذا الشرط في الكثير من النصوص[2]، باستثناء نصوص لم يتوفر فيها ذلك وكانت بعيدة عن تحقيق الهدف؛ ونصوص المطالعة للسنة الأولى يبدو توفرها للشرط إلى حد ما، بينما نصوص السنة الثانية يوجد فيها بعض النصوص لم تتوفر على ذلك وهي: نص "بلاد الصين" الذي توفرت فيه بعض المعلومات البسيطة التي لم يكن فيها تشويقا للنص كما أنه لم يكن طويلا بالشكل المطلوب، أما نص

---

[1]– وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص6.

[2]– نتحدث هنا عن علاقة نصوص المطالعة ومدى تحقيقها للهدف التربوي، ولا نقصد بها تحقيقها للهدف التعليمي؛ لأننا سبقا وأشرنا بأن هناك بعض الاختلال في العلاقة التي تربط نص المطالعة وهدفها التعليمي، وعلاقة هدف نص المطالعة بهدف الوحدة؛ لأنه من الناحية اللغوية ومن ناحية صياغته يبدو وجود علاقة بين هدف النص وهدف الوحدة عندما تقول التدرجات: باستثمار النص بما يخدم أهداف الوحدة، ولكن الحقيقة أن نص المطالعة لا يمكنه أن يخدم الوحدة، فلا نجده يرتبط بها لا من ناحية المضمون ولا من ناحية القضايا الأدبية التي يتضمنها.

"المقامة العلمية" فقد كان غنيا بمحتواه اللغوي والأخلاقي والقيمي والتسلسل المشوق لفقراته، إلا أنه كان قصيرا جدا مقارنة بكونه نصا للمطالعة، كذلك نص "في أرض الجن" لم يتوفر فيه شرط التشويق، ونص "بلاد الأندلس" كان قصيرا أيضا إضافة إلى معلوماته النمطية التي تصف إقليما جغرافيا بطريقة علمية بحتة لم يكن للأدبية نصيب منها.

أما في السنة الثالثة فقد وجدنا نصين وهما "إنسان ما بعد الموحدين" ونص "المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة" اللذين لم تتوفر فيهما الشروط.[1]

وعليه فإنه لا بد من إعادة اختيار نصوص المطالعة، مع التركيز على طولها النسبي والمصدر الذي أخذت منه، على أن تراعي التنوع في مكونات المحتوى وتساعد على تنمية ميول المتعلمين وتنمية تفكيرهم، مع توفرها على شروط ومعايير اختيار المحتوى.

[1]– لقد حكمنا على وجود التشويق من عدمه على بعض النصوص من خلال قراءتنا لمحتوياته ومدى التسلسل بين أفكارها، والخبرات والمعلومات التي تقدمها، كذلك من تفاعل المتعلمين مع النص المطالع، ففي الجانب الميداني لاحظنا عدم تفاعل المتعلمين مع بعض النصوص وتفاعلهم مع أخرى.

المبحث الثالث: طرائق تدريس نشاط المطالعة بحسب الوثائق البيداغوجية

تعد طريقة التدريس من بين عناصر المنهج التي ينبغي على المعلم أن يكون على دراية بها وبتنوعاتها، وأن يختار الطريقة الأنسب لكل موضوع من الموضوعات.

وتختلف طريقة التدريس بحسب نوعية الرافد أو النشاط؛ فالروافد التي تتضمن قواعد لها طرائق خاصة بها ولعل أشهرها الطريقة القياسية والاستقرائية والتكاملية.

وفي المقابل نجد بعض النشاطات في اللغة العربية التي تحوي نصوصا، هذه النشاطات لها طرائق خاصة بها تختلف عن طرائق تدريس الروافد، وتكون عادة مقررة في المنهاج لذلك لا تكون فيها مرونة كافية للمعلم بالتصرف فيها.

ولعل من الجدير بالذكر أن هناك اجتهادات في تطبيق الطريقة القياسية والاستقرائية على دراسة الأنشطة ذات الطبيعة النصية، فقد ذهبت سعاد الوائلي إلى تسميتها بالقياس في تدريس الأدب والاستقراء في تدريس الأدب.

وتعتمد طريقة القياس في تدريس الأدب "على سرد الحقائق والسمات الفنية التي تميز عصرا من العصور أو أديبا من الأدباء قبل أن تعرض النصوص المبينة لهذه السمات وتلك الحقائق"[1]، بينما تعتمد طريقة الاستقراء في الأدب "على تقديم النصوص على الأحكام والحقائق، وفيها ينتقل الفكر من الجزء إلى الكل، ومن دراسة النصوص المتفرقة إلى تكوين الحقائق العامة، والسمات المشتركة التي تجمع بين هذه النصوص"[2].

وفي هذا وجهة نظر، إلا أن فيه صعوبة كبيرة، ذلك أن المتعلم يحتاج إلى عدد كبير من النصوص التي تحتوي على الصفات نفسها حتى يستطيع تحليلها والتوصل إلى استنباط خصائصها، ثم إن عامل الوقت غير مساعد في ذلك؛ لأن المتعلم إذا أراد تحليل نص واستنباط خصائصه والوصول إلى فنياته يحتاج إلى وقت كبير لإتمام ذلك، مع مراعاة أن يفعل كل المتعلمين ذلك من منطلق المقاربة بالكفاءات.

---

[1]– سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2004، ص45.

[2]– المرجع نفسه، ص45.

طريقة تدريس نشاط المطالعة:

سبق وأشرنا إلى طريقة نشاط المطالعة الموجهة، وسنوضح هنا الطرائق المعتمدة المنصوص عليها في الوثائق البيداغوجية.

1- في الكتاب المدرسي:

لقد صرح الكتاب المدرسي بالطريقة المعتمدة في دراسة نشاط المطالعة في موضعين:

الأول: وُجد في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية في خطوات دراسة النص الأدبي، فبعد ذكر خطواته يشير إلى خطوات طريقة تدريس نشاط المطالعة الموجهة بالآتي:

" 1) مرحلة التوجيه: يوجّه الأستاذ التلاميذ إلى المقتطف أو الأثر الذي يطالعونه ويحضرونه خارج القسم.

2) مرحلة مراقبة فاعليّة التّحضير.

3) مرحلة المناقشة وتعميق الفهم.

4) مرحلة استثمار الأثر."[1]

وهذا ما جاء إثباته في دليل الأستاذ كالتالي:

" يحضر التلاميذ موضوع المطالعة في منازلهم وفق خطة يرسمها لهم الأستاذ على أن تتنوع هذه الخطة من نص لآخر حسب طبيعة النص والأهداف المرسومة له، ويتناول درس المطالعة الموجهة من حيث العناصر الآتية:

-اكتشاف المعطيات: إحاطة المتعلم بالأفكار الواردة في النص دون تقديمها.

-مناقشة المعطيات: العودة إلى الأفكار التي اكتشفها المتعلم باستغلال مكتسباته القبلية.

-استثمار المعطيات: تتويج درس المطالعة."[2]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية (أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون): الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص5.

[2]- وزارة التربية الوطنية (أبو بكر الصادق سعد الله وكمال خلفي): دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي-آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية-"الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة"، دس، ص 14.

ويتضح أن نشاط المطالعة يكون خارج القسم وداخله، فالأولى من خلال تحضير النص المطالع، والثانية من خلال مناقشة ما تم تحضيره حول النص واستثمار أثره.

الثاني: يمكن استنباط طريقة تدريس نشاط المطالعة من خلال الخطوات المذكورة بعد النص الخاص بالمطالعة ومن خلال الأسئلة التي تتضمنها كل خطوة، وخطوات الدرس أو العناوين البارزة في كتاب اللغة العربية في هذا النشاط بعد النص هي:

أكتشف معطيات النص.

أناقش المعطيات.

أستثمر المعطيات.

وتحت كل منها أسئلة تتعلق بالنص أو تدور حوله، وتختلف الأسئلة وتتنوع باختلاف الهدف منها، إذ يُوجد أسئلة تتعلق بمستوى حفظ وتذكر المتعلم لموضوع النص، وهذا النوع من الأسئلة تكون إجابته واضحة صريحة في النص بلفظها ومعناها، كما توجد أسئلة أخرى تحتاج نوعا من الاستنباط والتحليل والتركيب، وهذا النوع من الأسئلة لا توجد إجابته بصورة جلية بلفظها وإنما بمعناها أو ما يُوصل إليها، والنوع الآخر من الأسئلة وهو الذي يستهدف مستوى التقويم وهنا يكون رأي المتعلم في الموضوع أو في عنصر أو جزء من مضمون النص المطالع.

لذا فإن نشاط المطالعة داخل القسم يكون بطريقة المناقشة والحوار؛ فيسأل المعلم أسئلة تدور حول نص المطالعة والمتعلمون يجيبون من خلال ما درسوه وفهموه من النص خارج القسم. وبالتالي فإن طريقة تدريس المطالعة بحسب ما ورد أعلاه تكون على الخطوات الآتية:

أولا–تحضير نص المطالعة خارج القسم: يشير المعلم للمتعلمين بالنص الذي يطالعونه قبل حصة المطالعة، حتى يتمكن الجميع من مطالعته في البيت وفهم معانيه.

ثانيا–المناقشة والمحاورة داخل القسم: وتكون من خلال ثلاث خطوات:

1–المناقشة حول معطيات النص بحيث يسأل المعلم الأسئلة التي توجد إجابتها في النص بصورة واضحة غير مستنبطة.

2-المناقشة حول ما يحمله النص من معلومات وأفكار، وهنا يستنبط المتعلمون ذلك من خلال النص، فقد تكون أسئلة حول نمط النص وخصائصه وغيرها. مثال: "ما هو النمط النصّيّ الغالب على النص؟ استنتج خصائصه منه."[1]

3-المناقشة حول موارد النص: وذلك من خلال استثمار ما يحمله النص من موارد لغوية وثقافية واجتماعية وتوظيفها من جديد في مواضع مختلفة. مثال: "أعرب ما تحته خط في النص."[2] "أعد كتابة الفقرة مضيفا في الأماكن المناسبة: نعتا وبدلا."[3]

4-المناقشة حول آراء المتعلمين في الموضوع، وهنا ثمرة هذا النشاط إذ يعبر كل متعلم عن رأيه في الموضوع من خلال النص ومن خلال مكتسباته القبلية، وتكون له حرية في إبداء رأيه حول آراء الكاتب بالتأييد أو الاعتراض إذا كان النص يحمل آراء.

ثالثا-واجب حول النص: وهذه الخطوة قد لا تكون حاضرة دائما وهي تكليف المتعلمين بواجب حول نص المطالعة يحضرونه في البيت وهذا بعد دراسة النص وليس قبله، ويُقَوّم المعلم ما قاموا به من حلول لهذا الواجب في وقت لاحق.

والغرض منه هو التأكد من مدى تحقق أهداف هذا النشاط، أي مدى زيادة معلومات المتعلم وثقافته واستيعابه، مما يؤدي به إلى تبني رأي ومخالفة آخر.

2- في المنهاج:

لقد جاء في المنهاج ما يدل على طريقة تدريس نشاط المطالعة بخطوات محددة، وهو يتفق مع ما جاء في الكتاب المدرسي من خطوات مختصرة، ولكن الاختلاف بينهما يكمن في تفصيل هذه الخطوات التي قد نجد فيها نوعا من التناقضات.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية (دراجي سعيدي وآخرون): اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص67.

[2]-وزارة التربية الوطنية: الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص243.

[3]- المرجع نفسه، ص141.

أولا: مبادئ طريقة تدريس المطالعة:

"للمطالعة مقام ممتاز لاكتساب المعارف وتحصيل المعلومات والتزود من الثقافات المختلفة، ...ولكي يحقق هذا النشاط أهدافه يجب تقديمه بطريقة هادفة، تمارس فيها عمليات الفهم والتلخيص والتقييم مع مراعاة ما يأتي:

المطالعة الموجهة: عمل حر يجري جزء منه في القسم والجزء الأكبر خارجه.

دور المدرس يقتصر على تصويب المسار والحكم الذي يفصل في المناقشات.

ينجز المتعلمون عمل المطالعة فرادى أو جماعات حسب طبيعة العمل.

تقويم إجابات التلاميذ بعلامات تثبت لهم في دفتر العلامات اليومية وفي ذلك تشجيع للقارئ المطلع وتحفيز لغيره على الجد والاهتمام.

والمدرس يسعى من خلال درس المطالعة إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- تنمية قدرة التلاميذ على فهم المقروء فهما صحيحا واسعا...

هذا والجدير بالذكر أنه على المدرس تكييف أسلوب طريقته في تنشيط حصص المطالعة الموجهة وفق الأجواء التي يتفاعل معها ولا يثبت على طريقة واحدة يتقيد بها في جميع دروسه.

هذا، وإن مقرر المطالعة الموجهة موزع بين مطالعة ذات نصوص متعددة ومطالعة ذات موضوع واحد وللمدرس مراعاة القدرات العقلية للمتعلمين في توزيع مادة المطالعة عليهم."[1]

" إنها عمل حر، ينجز جزء منه داخل القسم والجزء الأكبر خارجه.

- للمتعلمين – أفرادا وأفواجا – الدور الرئيس في التنفيذ.

-للأستاذ دور الموجه الذي يصوب المسار، والحكم الذي يفصل في المناقشات."[2]

ومن خلال ما سبق يتضح أن أساسيات ومبادئ طريقة تدريس المطالعة الموجهة كالتالي:

1. –عمل يتم إنجاز جزء منه خارج القسم وجزء داخله.

---

[1] –وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى، ص 17 –18.

[2]– وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص10.

2. –دور المعلم في هذا النشاط هو التوجيه.
3. –يمكن لهذا النشاط أن يتم بشكل فردي أو جماعي.
4. –يستعمل الأستاذ المحفزات كتسجيل العلامات في سجل.
5. –الأستاذ ملزم بأن يختار أسلوب يتفاعل معه متعلموه، ولا يتقيد بطريقة واحدة.
6. –يوزع المادة المطالعة عليهم بين مطالعة ذات نصوص متعددة ومطالعة ذات موضوع واحد بحسب قدراتهم العقلية.

هذا ويحث المنهاج على الطرائق التي تتناسب والمقاربة بالكفاءات كطريقة الوضعية المشكلة وبيداغوجيا المشروع، أو الطريقة النشطة،"واللافت للنظر أن طبيعة النص تفرض تنويعا في طريقة التعامل، إلا أن الشيء الأساسي هو اعتماد الطريقة النشيطة الفعالة."[1]

ولكنه لا يخص بها نشاط المطالعة تحديدا وإنما نشاطات اللغة العربية كافة.

ملاحظة:

إن آخر نقطة تبين بأن هناك اختيار في نصوص المطالعة، والمعلم ينبغي أن يوزع المادة– المتنوعة–على متعلميه بحسب قدراتهم العقلية، إلا أننا لا نجد هذا في الكتاب المدرسي، فدرس المطالعة فيه موضوع واحد يدرسه جميع المتعلمين على السواء، دون مراعاة لاختيارهم ولا لاختيار المعلم، فليس له قدرة أن يوزع.

وإذا كان المقصود من هذا أنه يوزع جزيئات النص الواحد، فهذا غير مقبول، لأن النص له موضوع واحد وليس موضوعات متعددة، ثم إنه في طريقة التدريس يوضح بأن المتعلم مجبر على دراسة النص كاملا!

ثانيا: تدريس المطالعة وفق المقاربة بالكفاءات:

لقد باتت المنظومة التربوية تعتمد على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وهذا ما نجده في تدريس نشاط المطالعة بحسب ما ينص عليه المنهاج وهو كالآتي:

[1] –وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الثانية من التعليم الثانوي، ص 14.

"يعمد الأستاذ إلى تهيئة تلاميذه لمختلف الوضعيات التعليمية فيقسمهم إلى أفواج عمل، ويطلعهم على مقرر النشاط ومنهجية التعامل مع الآثار والمقتطفات.

بعد ذلك يوجه التلاميذ إلى الكتاب أو النص المقصود والهدف من هذه الخطوة التعرف على المؤلف ومنتوجه بما يجعل المتعلم يتشوق للقراءة. وفي توجيه التلاميذ إلى قراءة الأثر أو المقتطف، يعد الأستاذ محاور للدراسة والبحث ليوزعها على الأفواج، دون أن تكون هذه المحاور حتما على شكل أسئلة حتى لا تحد آفاق العمل عند التلاميذ. هذا...وفي مرحلة استثمار المعطيات يذكّر الأستاذ المتعلمين بما تم الاتفاق على انجازه، ثم يعاين أعمالهم أفواجا أو أفرادا، وبعد ذلك يوجه أسئلة اختيارية توقفه على مدى تحضير المتعلمين واهتمامهم بالعمل الذي كلفوا به. ليفسح لهم المجال بعد ذلك لعرض الأعمال، على أن يخصص وقتا محددا لكل عضو من أعضاء الفوج لعرض نتائج مطالعاته وعلى إثر ذلك يُشرع في المناقشة والإثراء واستثمار المقروء بالتركيز على جنس العمل المقرر وإبراز مقوماته وإجراء أنشطة الاستثمار."[1]

"وفي عصر يتسم بالانفجار المعرفي، يصبح الاهتمام بالمطالعة وترسيخها في سلوك المتعلم أمرا ذا أهمية بالغة. ومن ثمة فإن تدريسها يجب أن يكون مبينا على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلم وأكثر اقتصادا لوقته؛ تماشيا مع مبادئ المقاربة بالكفاءات. وهذه الخصائص هي التي يجب أن تتحكم في توجيه درس المطالعة الموجهة؛ سواء من حيث التنشيط أو من حيث تفعيل المادة."[2]

من هذا النص يمكننا أن نلمح خطوات ومبادئ المقاربة بالكفاءات:

---

[1]- المرجع السابق، ص 14-15.

[2]- المرجع نفسه، ص 13.

1- وضعية الانطلاق:

وتكون بتهيئة المتعلمين للدرس، وذلك بأن يشير الأستاذ إلى متعلميه لمختلف الوضعيات التعليمية فيقسمهم إلى أفواج عمل، ويطلعهم على مقرر النشاط ومنهجية التعامل مع الآثار والمقتطفات.

وهذا يكون في داخل حجرة الدرس، كما أن المتعلم قد قرأ الأثر أو النص المطالعة مسبقا في بيته، فيسأله المعلم أسئلة يمهد له بها لمضمون النص دون أن يصرح بالنص ذاته.

2-وضعية بناء التعلمات:

بعد التمهيد للدرس يوجه الأستاذ متعلميه إلى النص أو الأثر قصد التعرف على الكاتب ومؤلفاته، ثم تتم قراءة النص من قبل الأستاذ، ثم من قبل المتعلمين، والأولى ألا يُقرأ النص في القسم.

بعد ذلك يطرح الأستاذ أسئلة تتعلق بالنص حول معطياته ومناقشتها واستثمارها، وهذه الأسئلة موجودة في الكتاب المدرسي بعد النص المطالع مباشرة، وقد يعتمد عليها بشكل كلي، وقد يأتي بأسئلة من عنده، كل حسب أسلوبه (سيتم توضيح هذا في الجانب الميداني).

3-وضعية استثمار وتوظيف التعلمات(التقويم):

في مرحلة التقويم يسأل الأستاذ أسئلة تندرج ضمن التقويم الختامي، حتى يتأكد من مدى تحقق الأهداف المنشودة، كأن يلخص مضمون النص، أو يستخرج منه القيمة التي يدور حولها وغيرها، وغالبا ما يكون هذا ضمن أسئلة استثمار المعطيات؛ لأن هذه الأسئلة يندرج أغلبها في التقويم الختامي ويكون هذا بمناقشة ما تم تحضيره في البيت.

وكل هذا بتفاعل المتعلم مع الدرس، وتحضيره المسبق، وهو بهذا يكون مشاركا في الدرس، وما دور المعلم سوى موجه ومسير للدرس، وهذا من دلائل المقاربة بالكفاءات.

ملاحظة:

هذه الخطوات (وضعية الانطلاق–بناء التعلمات–التقييم (عمل منزلي) –التقييم الفوري السنوي) نجدها أيضا في دليل الأستاذ[1] بشرحها المفصل، والذي جاء كنموذج لتحضير مذكرة نشاط المطالعة في السنة الثالثة لموضوع الصدمة الحضارية. متى نتخطاها؟

ثالثا: خطوات طريقة تدريس المطالعة:

لقد وَضّح المنهاج طريقة تدريس المطالعة بمراحلها وخطواتها وهي كالتالي:

" أ) مرحلة المطالعة الأولى:

- مطالعة الأثر لتكوين فكرة عامة عنه: نوعه، موضوعه، طبيعته.
- مناقشة سريعة في القسم لتقويم الفكرة المكونة لدى المتعلمين ولتثبيت خط التوجه.

ب) مرحلة المطالعة المعمقة:

- تقسيم الأثر مرحليا إلى أجزاء واضحة (يمكن أن توجه عناية المتعلمين إلى نقاط تحددها أسئلة مسبقة تتناول: موضوع النص، بنيته، الأشخاص وطبائعهم والعلاقات القائمة بينهم – إن كان الأثر قصة – المغزى وطريقة أدائه ...).
- كتابة تقرير عن الجزء المطالع.
- عرض التقارير في القسم بشكل فردي أو فوجي.
- المناقشة الجماعية وتصويب الرؤية.
- انتقاء نص صغير من الجزء المطالع وتحليله في القسم تحليلا نموذجيا تحت إشراف الأستاذ ومساعدته.

جـ) مرحلة التلخيص: (يحدد الأستاذ نسبة التلخيص المطلوبة).

- تلخيص الجزء المطالع باحترام تقنيات التلخيص.

[1]–ينظر وزارة التربية الوطنية (دراجي سعيدي وآخرون): دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، دس، ص 34–35–36.

- قراءة نماذج من التلخيصات وتصويب أدائها.
- اعتماد الخطوات نفسها في معالجة الأجزاء الباقية من الأثر المطالع.

د) مرحلة التقييم (بعد مطالعة الأثر بكامله).

- حكم عام على الأثر (مقارنة موضوعه – إذا أمكن – بآثار أخرى يعرفها المتعلم).
- ذكر للآثار التي تركها النص المطالع في نفس القارئ.
- الحكم على أسلوب الأثر.
- قراءة نماذج من تقارير المتعلمين في القسم ومناقشتها وإجراء التعديلات عليها.
- كتابتها بصيغتها النهائية وتقديمها إلى الأستاذ لتقييمها.

هـ) مرحلة استثمار الأثر: ويكون الاستثمار بالوقوف على:

- القيمة الفكرية والفنية للنص.
- استخراج الخصائص التركيبية اللغوية لبعض الفقرات والجمل.
- إنجاز تدريبات لغوية.
- إنتاج نص وفق نمط الأثر المدروس."[1]

فطريقة تدريس هذا النشاط تمر عبر خمس مراحل كما هو موضح.

ملاحظة:

إن ما نلاحظه في طريقة تدريس نشاط المطالعة هو عدم الاتفاق بين ما جاء به الكتاب وبين ما هو منصوص عليه في المنهاج، فالأول يبين أن تحضير النص يتم خارج القسم، بينما في المنهاج يتم قراءة النص داخل القسم، وهذا الأمر ينبغي أن يتم الفصل فيه في هذه الوثائق، حتى يتسنى للمدرس اتباع الطريقة الصحيحة.

إن نشاط المطالعة يحتاج إلى ضرورة أن يكون له طريقة ثابتة في الدراسات التربوية، كما هو حال الروافد اللغوية الأخرى، فينبغي عند البحث عن طرائق تدريس المطالعة أن نجد ما

[1]– وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص10–11.

هو متفق عليه من طرائق وبمسمياتها، فكما نجد الطريقة القياسية والاستقرائية والتكاملية في تدريس النحو وغيره، من الضروري أن نجد طرائق لتدريس المطالعة كهذه أيضا، ولكن الواقع البحثي لا يثبت ذلك، إذ لم نجد فيما اطلعنا عليه من أبحاث عن طريقة واضحة المعالم – ونؤكد على واضحة المعالم ومتفق عليها–لأنه يوجد بعض الاجتهاد في إسقاط الطرائق السابقة على نشاط المطالعة، وهذا من الصعوبة بمكان ذلك أن المطالعة نشاط يعتمد على مناقشة معطيات النص وأفكاره، وليس على قاعدة لغوية يقرؤها المتعلم ويحاول توظيفها في كلامه وكتاباته، فطبيعة النشاط هي من تحدد الطريقة المناسبة في إلقائه، ويصحب هذا اضطراب في المنهاج والوثائق البيداغوجية التي لم تؤكد على طريقة معينة، وإنما يشير الكتاب إلى بعض الملامح البسيطة لهذه الطريقة، ليأتي المنهاج بتفصيلات لطريقة تدريس لا تتناسب وما جاء في الكتاب، كما لا تتناسب والوقت المخصص لهذا النشاط، لما فيها من خطوات كثيرة، وكل خطوة منها تحتاج إلى وقت طويل لتنفيذها.

وعليه فإننا نؤكد على ضرورة أن نجد لهذا النشاط طريقة مثبتة في المنهاج ومثبتة بالخطوات نفسها في الكتاب، متفق على خطواتها بين كل مدرس وأستاذ، في حين يمكن لكل منهم أن يتصرف في تلك الخطوات، وهذه الطريقة لا بد وأن تتماشى مع المقاربة بالكفاءات، وهي المقاربة المعتمدة حاليا، ولهذا فإننا نقترح أن تكون هذه الطريقة كما يلي:

أساسياتها:

1–يُقرأ النص في البيت مسبقا، ولا تُعاد قراءته في القسم، بحيث يُعلم الأستاذ المتعلمين بذلك حتى تتسنى لهم الفرصة أن يقرؤوه جيدا ويتذكروا تفاصيله ومحتواه.

2–المناقشة تكون داخل القسم، من خلال أسئلة يطرحها الأستاذ، شرط ألا تكون هذه الأسئلة مأخوذة من الكتاب.

3– يتم الحوار والمناقشة بإتاحة الفرصة للمتعلمين بالحديث والشرح والحوار فيما بينهم، وبينهم وبين الأستاذ، وهذا من أجل أن يتم التخلص من النمطية في شرح الأستاذ واستماع

المتعلم وجوابه على الأسئلة فقط، بل يتعدى ذلك إلى طرح المتعلمين الأسئلة فيما بينهم وعلى الأستاذ.

4-يتم الإشارة في سياق ذلك إلى قاعدة لغوية تمت دراستها، حتى يكون النشاط فرصة لتقويم نشاط آخر، وهنا يتم ربط نشاط المطالعة بالأنشطة الأخرى، ولا تكون مبتورة من موضوع المحور العام.

5-يختم النشاط بمهارة الكتابة، وهذا من أجل أن نجعل من نشاط المطالعة نشاطا تتحد فيه المهارات الأربع؛ القراءة والتعبير والاستماع والكتابة.

الطريقة:

1-وضعية الانطلاق:

يمهد فيها الأستاذ للنص الذي كلف المتعلمين بمطالعته في حصة سابقة، ويحاول أن يقرب لهم مضمونه وما يتعلق به من معطيات، كأن يأتي بمعلومات لا يعرفونها عنه، مثل المصدر الذي أُخذ منه ومتى كُتِبَ وما سبب كتابته، أو يتطرق إلى القضية الكبرى التي يندرج تحتها مضمون النص، ليصل بهم بعد ذلك إلى القضية الموجودة في النص، مع التأكيد على أن يكون المتعلم مشاركا في هذه الخطوة؛ إذ بحسب المقاربة بالكفاءات وبحسب ما يُقرِّه نشاط المطالعة فإن المتعلم مشارك ومفعل للدرس.

2-وضعية بناء التعلمات:

-يتم في هذه الوضعية سؤال المتعلمين عما فهموه من النص، ويستمع الأستاذ إلى إجابتهم، ويحاول أن يجعل بعضهم يصحح لبعض في حالة الخطأ، مع ضرورة تثمين الإجابات الصحيحة من أجل تحفيزهم على التفاعل أكثر.

-يطرح الأستاذ على المتعلمين أسئلة شبه مقالية عن الموضوع حتى يتمكن من أن يستمع إلى ما يحملونه من مفاهيم ومعتقدات حول ما قرؤوه، على أن تتنوع مستويات هذه الأسئلة بين

الوجدانية والمهارية والمعرفية، بحيث لا تكون هذه الأسئلة كثيرة وإنما لا تتجاوز سؤالين أو ثلاثة، ذلك أن هذه الأسئلة تحتاج إلى وقت للإجابة عنها، مع الاستماع إلى أكثر من متعلم فإن ذلك قد يأخذا وقتا كبيرا من الحصة.

-ثم يطرح الأستاذ أسئلة جدلية حول الموضوع والتي تحتمل موقفين، ويجعل المتعلمين يتبنون موقفا يرونه صائبا ويدافعون عنه، لتتشكل بذلك مجموعتان كل بحججه وأدلته، فيتمكن المتعلمون بذلك من الحوار والمناقشة وفق ضوابطه وأسسه، مع محاولة أن يصحح الأستاذ ما يراه خاطئا منها.

في هذه الأسئلة سيسمح لهم الأستاذ بأن يسألوا بعضهم بعضا عن مواقفهم وما يعتقدونه من آراء ومفاهيم، ليتمكن المتعلمون من استشعار دورهم في هذا النشاط.

-بعد المناقشة يشير الأستاذ إلى مسألة لغوية وردت في النص وجعلهم يتذكرونها؛ سواء كانت نحوية أو بلاغية أو دلالية، وهذا من أجل التغذية الراجعة للدروس السابقة، وربط المطالعة بالأنشطة الأخرى، أو يشير إلى فائدة لغوية جديدة تتصل بالنص، من أجل تزويدهم بمعارف لغوية وإثراء رصيدهم اللغوي.

3-وضعية استثمار التعلمات:

في هذه الوضعية يجعل الأستاذ المتعلمين يكتبون مقالا عن الموضوع وما فهموه منه وما يميلون إليه من موقف، على ألا يتجاوز ذلك خمس عشرة دقيقة أو أقل، وهذا من أجل أن يعتاد المتعلم على هذه المهارة في وقت قياسي، على أن يصححه في حصة لاحقة أو في ذات الحصة إن اتسع الوقت، ليكافئ بعد ذلك أصحاب المقالات الجيدة بعلامات تشجيعية.

وبهذه الطريقة يكون نشاط المطالعة قد ساهم في تنمية المهارات الأربع؛ من خلال تنمية مهارة القراءة انطلاقا من مطالعة النص، على أن يشير الأستاذ لضرورة أن تكون هذه القراءة متقننة بأدبيات القراءة؛ من علامات وقف وضوابط لغوية وما إلى ذلك.

كما يكون هذا النشاط قد ساهم في تنمية مهارة الاستماع، وذلك بتمكين المتعلم من حسن الاستماع للحديث أثناء الحوار.

أما تنمية مهارة الكلام فتكون من خلال مناقشة المتعلمين لأفكار النص بعضهم لبعض أو مناقشتهم للأستاذ، فتتكون لدى المتعلم مهارات الكلام الصحيحة، ويتخلص من الخجل الذي قد يصيب بعض المتعلمين.

ثم يختم بتنمية مهارة الكتابة، ولا نقصد بها الخط إنما الكتابة اللغوية الصحيحة من تسلسل للأفكار واستعمال الحجج والبراهين والتفسير والتحليل.

المبحث الرابع: الوسائل التعليمية المستعملة في نشاط المطالعة الموجهة بحسب ما تنص عليه الوثائق البيداغوجية

تعد اللغة العربية مادة معرفية لا تحتاج لوسائل تعليمية كثيرة عند تدريسها، ذلك أنها تعتمد على فهم القواعد والعمل على تطبيقها في الكلام والتعبير والقراءة والكتابة، وعلى تحليل النصوص وفهم مضمونها واستنباط خصائصها الأدبية وفنياتها اللغوية والأسلوبية، وإن كانت بحاجة إلى وسائل تعليمية فهي بحاجة إلى وسائل معنوية أكثر منها إلى وسائل مادية، وهذا لا يعني غياب الوسائل المادية كلية إنما يعني حضورها النادر إذا ما قورنت بالوسائل المعنوية.

ونشاط المطالعة يحتاج أكثر من روافد وأنشطة اللغة العربية الأخرى إلى وسائل مادية إذ به مواضيع مختلفة، علمية ودينية واجتماعية وغيرها، إذ يحث على هدف تربوي يدعو في أصله إلى استعمال الوسائل المادية الأخرى، فعندما نسعى إلى تنمية روح المطالعة والتعبير ومهارات أخرى في المتعلم فإن هذا يعني أن المتعلم بحاجة على وسائل مادية لتحقيق ذلك كالكتب والروايات وغيرها.

وقد يحتاج المعلم إلى أجهزة مادية من أجل أن يثبت لمتعلميه حقيقة علمية يحتويها نص المطالعة، وقد يحتاج إلى زيارة متحف أو آثار تاريخية أو غيرها.

الوسائل التعليمية:

يتضح من خلال الوثائق البيداغوجية الوسائل المعتمدة في تدريس هذا النشاط ولعل الكتاب المدرسي أول الوسائل المستعملة، وأول وثيقة تستنبط منها الوسائل.

1-في الكتاب المدرسي:

نشاط المطالعة هو نشاط مدرج ضمن كتاب اللغة العربية للسنوات الثلاث، ويحتوي هذا النشاط على قسمين؛ القسم الأول خاص بالنص المطالع المقرر في الكتاب المدرسي، والقسم الثاني قسم خاص بالأسئلة المتعلقة بهذا النشاط وهي على ثلاثة أنواع: أسئلة تتعلق باكتشاف معطيات النص، وأسئلة تتعلق بمناقشة معطياته، وأسئلة متعلقة باستثمار المعطيات الموجود في النص.

فأما النوع الأول فإجابته موجودة في النص، مثال: "من هو راوي القصة؟ وعلى من قصها؟ ما المشكلة التي تعاني منها الحمامة؟"[1]، فإجابة هذه الأسئلة موجودة في النص المطالع بصورة واضحة ومباشرة.

وأما الثاني فإجابته تستنبط من النص أو تدور حوله وتنطلق منه، مثال: "في هذا النص بعض المبادئ يستفيد منها الإنسان في حياته. وضحها مبيّناً أثر العمل بها في المجتمع."[2] فهذا السؤال لا توجد إجابة مباشرة له في النص، وإنما يستنبطها المتعلم من خلال ما هو موجود ضمنيا في النص المطالع.

والمتعلم في كلا النوعين ليس بحاجة إلى وسائل أخرى -غير الكتاب-ليصل إلى الإجابة، أما النوع الثالث من الأسئلة -أستثمر المعطيات-ففيه أسئلة تحتاج إلى وسائل أخرى، وبعد التتبع لكل الأسئلة الموجودة في الكتب الثلاثة تحت هذا النوع توصلنا إلى أن المتعلم بحاجة إلى الوسائل التعليمية الآتية:

---

[1]- وزارة التربية الوطنية: الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص20.

[2]- المرجع نفسه، ص20.

القرآن الكريم:

يدعو الكتاب المدرسي إلى استعمال وسائل مساعدة في التدريس يلجأ إليها كل من الأستاذ والمتعلم في شرح بعض نقاط الدرس، وعلى رأسها دعوته للعودة إلى القرآن الكريم، مثال: "عُد إلى سورة مريم (الآيات 41-47)، أو إلى سورة الشعراء (الآيات 18-33) واعرض الحوار الدّائر، ثم بيِّنْ إنْ كان يخدمُ قَبولَ الآخر أم لا." [1]

نلاحظ بأن الكتاب المدرسي يستعين بالقرآن الكريم، من أجل أن يفهم المتعلم الحوار الراقي الذي يحترم الرأي الأخر، وقد وفق أيما توفيق في اختيار القرآن الكريم لشرح هذه القضية، ومنها يربط المتعلم بدينه وما يأمر به، فهنا نستنتج دور نشاط المطالعة في ربط المتعلم بمجتمعه وقضاياه باختياره وسائل من واقعه وما يرتبط بدينه.

المعاجم:

ففي كثير من الأحيان يشير الكتاب إلى ضرورة استعمال المتعلم للمعاجم حتى يتوصل لمعنى بعض الكلمات ومن أمثلة ذلك: "ابحث في القاموس عن معاني الأفعال: "نصب" – "هلك" –"هان"–"قتم"."[2] " ابحث في المعجم عن معنى لفظ "الديمقراطية".[3] "كيف تكشف في معجمك اللغوي عن كلمتي (أرني، تدرين)؟"[4] "ابحث عن المعاني المختلفة لكلمة "قوّمه""[5].

ويحدث هذا كثيرا مما يدل على ضرورة استعمال المعاجم في تدريس المطالعة الموجهة واللغة العربية بصفة عامة، لما للمعاجم من قدرة على ربط المتعلم بأصل الكلمة ومعناها،

---

[1]– وزارة التربية الوطنية: اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص247.

[2]– وزارة التربية الوطنية (حسين شلوف وآخرون): المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط 2019-2020، ص 27.

[3]– المرجع نفسه، ص 95.

[4] – وزارة التربية الوطنية: الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص21.

[5] – المرجع نفسه، ص 160.

ومعنى كل كلمة ترتبط بها في الحرف، فالمعاجم وسيلة ملحة الحضور في تدريس اللغة وشرحها وتبسيطها للمتعلم.

ومن جهة أخرى تساعد المعاجم في جعل المتعلم محبا للاطلاع على لغته أكثر، إذ تعطيه معنى الكلمة واستعمالاتها وكننها وأصولها، وبهذا ينتج لنا متعلما واعيا بلغته إذا ما تم استعمال هذه الوسيلة بشكل فعلي من قبل المتعلم وليس المعلم وحده.

الروايات:

يدعو الكتاب إلى استخدام نوع آخر من الوسائل وهو الروايات، وإن كان هذا بصورة قليلة ليست مثل حضور المعاجم، ويمكننا استنباط ذلك من خلال بعض الأسئلة وهي:

"لقد تأثرت الكاتبة الجزائرية "أحلام مستغانمي" بكتابات مالك حدّاد. ووظفّت شخصية خالد بن طبال في روايتها "ذاكرة الجسد" عُدْ إلى هذه الرّواية واشرح أسلوب التناصّ الوارد فيها"[1]، وأيضا: "عادة ما يختلط المتخيل بالتاريخي في الروايات التاريخية خاصة، حاول قراءة رواية "الأمير" كاملة، وإبراز أمثلة من المتخيل في أحداثها" [2]

فهنا يدعو للعودة إلى الروايات المشار إليها حتى يتمكن من الإجابة عن الأسئلة المطروحة، وكما سبق وأشرنا، لم تحضر وسيلة الرواية في الكتاب بقدر حضور المعاجم، ذلك لأن الرواية تستغرق وقتا في قراءتها أكثر مما يستغرقه النص المطالع بذاته، ولأن المعاجم يسهل استخدامها بشكل أسهل بكثير من الرواية ولا تحتاج المعاجم وقتا كبيرا.

والغرض من الإشارة للرواية هو جعل المتعلم محبا للاطلاع والمعرفة، فلعله عند عودته لهذه الروايات يستأنس بها لغويا، ومن جهة أخرى يعتاد على قراءة نصوص طويلة أطول بكثير من النص الذي اعتاد على مطالعته في نشاط المطالعة الموجهة.

ويميل إلى قراءة روايات أكثر، وهذا هو الغرض الأساسي من نشاط المطالعة الموجهة ككل.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية: اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص 111.

[2]– المرجع نفسه، ص 225.

الجرائد:

تعد الجرائد من بين الوسائل التعليمية التي أشار إليها الكتاب المدرسي في نشاط المطالعة، فنجده يقول: "قم بتحليل أخبار أو أحداث متفرقة في جريدة يومية واستخلص منها الأبعاد الاجتماعية والحضارية، مثلما فعل الكاتب." [1]

ونلاحظ بأن الكتاب قد جعل من الجرائد وسائل تعليمية، وذلك بنقلها من طبيعتها العامة إلى طبيعتها التعليمية، فقد حدد وظيفتها كما حدد الجزء المراد منها، فليس الهدف هو جعل المتعلم يطلع على الجرائد، إنما يهدف إلى أن يجعل المتعلم قادرا على أن ينتقي ما يقرؤه من الجرائد، فليس كل ما في الجرائد يصلح للقراءة–القراءة الانتقائية–، ومن هذه الطريقة يصبح المتعلم قادرا على أن ينتقي قراءة ما ينفعه ويهمه.

من جهة أخرى يصبح المتعلم قادرا على تحليل الأحداث التي يقرؤها، سواء الاجتماعية أو الثقافية أو غيرها، اقتداء بالكاتب للنص كما أشار، وهذا هدف آخر من استخدام الجرائد كوسيلة في التعليم.

السيرة الذاتية للكتاب والأدباء:

إن نص المطالعة الموجهة مختار من روايات أو قصص أو مدونات معروفة بأصحابها، ولكي يُفهم النص بشكل صحيح لا بد من معرفة صاحبه وتوجهاته ورؤياه، ولذلك كثيرا ما يدعو الكتاب المدرسي إلى العودة للسير الذاتية للكتاب والأدباء. مثال: "عد إلى سيرة الكاتب ((مالك حداد)) وبين ما يشترك فيه مع بطل الرواية ((خالد بن طبال))، دوّن ملاحظاتك."[2]

ونلاحظ بأن العودة للسيرة الذاتية قد تكون من أجل معرفة توجهات الكاتب، كما قد تكون من أجل معرفة علاقته بالشخصيات التي يختارها في مؤلفاته، ومدى علاقته بها من حيث حياته وهمومه وأفكاره، وفي كلا الحالتين تكون الضرورة ملحة للعودة إلى استخدام هذه الوسيلة للوصول إلى فهم النص بشكله المقصود.

---

[1]– المرجع السابق، ص87.

[2]– المرجع نفسه، ص 111.

أفلام وحصص تلفزيونية ثقافية:

إن المنظومة التربوية عامة تربط (أو تسعى لربط) في كثير من الأحيان المتعلم بواقعه، وما يميل إليه من أنشطة ومهارات وممارسات، ولهذا نجد الكتاب المدرسي يدعو إلى وسيلة مهمة في حياة المتعلم وواقعه، وهي الأفلام والحصص التلفزيونية الثقافية. مثال: "شاهدتَ بعض الأفلام أو بعض الحصص التلفزيونية التي تبرز ثقافة "العنصرية" ونَبْذ الآخر. عَلِّق على ما شاهدت مبرزًا مَوقِفك."[1]

ونجده يحدد نوع هذه الأفلام فيصفها بالثقافية، لأن الغرض الأساسي من هذه الحصص هو ما تقدمه من ثقافة، ومدى استيعاب المتعلم لهذه الثقافة ومقارنتها بثقافته.

ومنه يصبح المتعلم قادرا على انتقاء ما ينفعه من حصص ثقافية، وقادرا على أن يميز ما يناسبه مما يشاهده من ثقافات تبث عبر شاشة التلفزيون.

من ناحية أخرى يربط مكتسبات المتعلم القبلية بالنص المطالع، فلا يقتصر مكتسباته على ما يقرؤه فحسب بل يتعداها إلى ما يشاهده من حصص تلفزيونية، للتأكد من مدى فهم المتعلم وتمييزه لما يشاهد، وهذه نقطة جيدة يحث عليها الكتاب المدرسي من خلال هذه الوسيلة.

مراجع تاريخية ونصوص أدباء وإحصاءات:

نجد في الكتاب المدرسي وسيلة أخرى يمكن الاستعانة بها في تدريس نشاط المطالعة، وهي المراجع التاريخية. مثال: "عرفت أوربا حروبا دينية دامت ثلاثين سنة(1618-1648). ارجع إلى مراجع تاريخية ثم فصل القول في نتائجها"[2]، أيضا: "عُد إلى بعض المراجع التاريخية للاستناد عليها في إجابتك."[3]

---

[1]- المرجع السابق، ص 156.

[2]- وزارة التربية الوطنية: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 28.

[3]- وزارة التربية الوطنية: اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص 23.

وذلك من أجل أن يربط المتعلم بتاريخ العالم، ويكون واعيا بما حدث من أحداث تاريخية، ومن خلال هذا نلاحظ بأن نشاط المطالعة يسعى إلى إكساب المتعلم معلومات متنوعة ومن بينها المعلومات التاريخية.

ومن جهة أخرى يدعو إلى العودة لنصوص أدباء كوسيلة مساعدة في هذا النشاط. مثال: هناك رأي مخالف لرأي ((سعاد خضر)) في الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية، استعن ببعض المراجع وبين حجج أصحاب هذا الرأي، ما موقفك أنت؟ علل"[1]، وأيضا: "عد إلى بعض النصوص لكتاب جزائريين كتبوا باللغة الفرنسية وانظر إلى أي مدى تتوافق رؤية الناقدة مع هذا الواقع الأدبي."[2]

ونلاحظ بأن العودة إلى هذه النصوص من أجل أن يكون المتعلم قادرا على المقارنة بين آراء مختلفة من خلال اطلاعه على نصوص متنوعة الرؤى والتوجهات، وهذا حتى يصبح قادرا على تحليل الآراء المختلفة، متبنيا ما يراه مناسبا.

ونلاحظ وجود وسيلة أخرى أيضا، وهي الإحصاءات. مثال: "على نسق أسلوب الكاتب، اكتب فقرة تقارن فيها بين نهضة مجتمعنا في العصر الحديث ونهضة المجتمع الماليزي. استعن بآخر الإحصاءات في مجال العلوم والاقتصاد."[3]

وهذا حتى يعلم المتعلم ضرورة أن يعتمد في أقواله وآرائه على ما يثبت قوله، وخاصة في الأمور الدقيقة التي تحتاج إلى أدلة، فيتمكن من أن يأتي بالدليل عند كل قول يقوله.

هذه هي الوسائل التي وجدت في الكتاب المدرسي.

---

[1]- المرجع السابق، ص136.

[2]- المرجع نفسه، ص136.

[3]- المرجع نفسه، ص 23.

2-في المنهاج:

إذا ما جئنا للبحث عن الوسائل التي دعا إليها المنهاج في تنفيذ نشاط المطالعة أو تحضيره والتخطيط له، نجده يختصرها في وسائل مادية قليلة جدا في كل السنوات الثلاث وهي على الترتيب:

" إن تجسيد منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يستدعي إنجاز الكتب الآتية:

- كتاب التلميذ الخاص بالأدب والنصوص والمطالعة.
- دليل الأستاذ."[1]

أما في السنة الثانية فيقول: "إن تنفيذ هذا المنهاج يتطلب – كسابقه – الوسائل الآتية:

- الوثيقة المرافقة.
- كتاب التلميذ المترجم لهذا المنهاج.
- دليل الكتاب المدرسي الخاص بالأستاذ.

وتنجز هذه الوثائق وفق المواصفات المحددة في المنهاج السابق للسنة الأولى من التعليم الثانوي."[2]

وفي السنة الثالثة يقول: "إن استخدام الوسائل التعليمية على اختلاف أنواعها بطريقة فعالة ومحكمة يساعد على تحقيق عائد تربوي هام يتعذر بلوغه في غياب الوسائل التعليمية الإيضاحية في كثير من الأحيان.

والوسائل المطلوبة في تنفيذ هذا المنهاج تتطلب ما يأتي:

- الوثيقة المرافقة للمنهاج.
- كتاب التلميذ المترجم لهذا المنهاج.
- دليل الكتاب المدرسي الخاص بالأستاذ.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 30.

[2]- وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الثانية من التعليم الثانوي، ص 26.

* تنجز هذه الوثائق وفق المواصفات المحددة في منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي."[1]

نلاحظ بأن الوسائل التي يستعملها المتعلم هي الكتاب المدرسي فحسب، بحسب ما ينص عليه المنهاج، أما الوسائل التي يستخدمها المعلم فهي: الكتاب المدرسي، ودليل الأستاذ، الوثيقة المرافقة للمنهاج، ولا يشير إلى وسيلة أخرى.

وهذه الوسائل لم يأت ذكرها في نشاط المطالعة وحده، بل هي خاصة بتدريس اللغة العربية ككل، ويفسر هذا العدد القليل من الوسائل تفسيرين:

الأول: أن المطالعة لا تعتمد على وسائل مادية كثيرة، إنما ترتكز بشكل مكثف على الوسائل المعنوية، ولا يمكن أن يذكر المنهاج كل هذه الوسائل المعنوية لأن الكتاب يحتويها كلها وقد تم ذكرها، ولأن كل أستاذ يختار ما يراه مناسبا من هذه الوسائل.

الثاني: أن المنهاج ذكر الوسائل التربوية المشتركة، وترك الحرية في اختيار الوسائل المادية التي تناسب طريقة كل أستاذ، من باب ألا يجبر الأستاذ على وسيلة محددة.

ولكن السؤال هنا: هل سيستعمل المتعلم فعلا الوسائل التي تم ذكرها في الكتاب؟ وهل سيحث الأستاذ المتعلم على استعمالها؟ هل هذه الوسائل متوفرة عند كل متعلم؟

وعليه فإن الحل لتأكيد هذه الأسئلة بجواب "نعم" هو تكوين الأستاذ على أن يؤكد للمتعلم على استعمال هذه الوسائل وأن يكون هذا الحث مصاحبا بثواب أو عقاب، وأن يتم توفير كل الوسائل التي ذكرها الكتاب في مكتبة المؤسسة حتى يتسنى للمتعلم استعمالها، ولا يكون مجبرا على اقتنائها من مكان آخر، وقد يتعذر عليه ذلك، وعليه فإن توفرها في المكتبة لا يجعل للمتعلم أي عذر في عدم استعمالها.

ثم إن بعض هذه الوسائل كالمعاجم اللغوية والأطالس لا بد من أن يتعرف عليها المتعلم وعلى طريقة استعمالها من قبل توجيه الأستاذ وإرشاده حتى يتمكن من استعمالها وحده، وبهذا يكون قد اكتسب مهارة جديدة من خلال نشاط المطالعة، وتمكن من تطوير مهاراته ومعارفه وخبراته، ونذكر من هذه الوسائل القواميس والأطالس والمعاجم.

[1]– وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص20.

فدور الوسائل ذو أهمية بالغة في زيادة خبرات المتعلم ومعارفه وتقليل صعوبات اكتسابها، ولذا لا بد من توفرها من أجل إتاحة بيئة تعليمية مناسبة للتعلم، وتوفرها تأكيد على "أهمية ثراء البيئة التعليمية وذلك من أجل إتاحة الفرصة للمتعلم بأكبر فرص من التفاعل واكتساب الخبرات المتعددة"[1].

[1]– عماد عبد الرحيم الزغلول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات، ط2، 1433\2012، ص 85.

المبحث الخامس: التقويم اللغوي لنشاط المطالعة في الوثائق البيداغوجية

إن العملية التقويمية من أساسيات عمليتي التعليم والتعلم، إذ لا يمكن التحقق من الوصول للأهداف دون المرور بعملية التقويم، ونشاط المطالعة يعتمد على التقويم بشكل كبير، إذ يُنفَذ درس المطالعة من خلال التقويم المستمر من بداية الدرس إلى نهايته؛ ذلك أنه يعتمد على الأسئلة التعليمية بشكل كبير جدا، حيث يمر من خلال استعمال أساليب التقويم –الأسئلة– للتأكد من مدى فهم المتعلم لنص المطالعة، ومدى وصول أثره له وتفاعله وتجاوبه معه.

فيمر نشاط المطالعة من خلال ثلاث مجموعات من الأسئلة كما سبقت الإشارة إليه؛ أسئلة اكتشاف معطيات النص ثم أسئلة مناقشة معطيات النص ثم أسئلة استثمار معطيات النص، بحيث تستهدف كل مجموعة من المجموعات مستوى من مستويات المعرفة، فتبدأ بالأسهل ثم تنتقل إلى ما هو أكثر استنباطا وتعمقا، ثم تنتقل للأصعب، وهذا ما ينتج عنه اختلاف في مستويات الأسئلة التعليمية، فتتنوع بين أسئلة الفهم والمعرفة وكذا أسئلة التحليل والتركيب والتقويم، وقد تمس أسئلة المجال المهاري والوجداني، وسنتعرف على أكثر المجالات حضورا وأكثر المستويات تواجدا فيما يلي.

أنواع تقويم نشاط المطالعة في الوثائق البيداغوجية:

إن نشاط المطالعة الموجهة يقوم على المناقشة والمحاورة، من خلال أسئلة موجودة في الكتاب متعلقة بالنص المطالع يطرحها الأستاذ على المتعلم.

وتعد الأسئلة من بين أساليب وأدوات التقويم والتي من خلالها يمكننا الحكم على مجال التقويم(المعرفي–الوجداني–المهاري)، كما يمكن من خلالها الحكم على نوع التقويم (قبلي–تشخيصي–تكويني–ختامي) من خلال وقته، وما يحمله من مضمون وعلاقته بالنص الذي قبله، فلمعرفة نوع سؤال ما ومجاله ومستواه التقويمي لا بد من العودة إلى النص للتأكد من النوع الذي يستهدف تقويميه.

ويتضح أن نشاط المطالعة يقوم على العملية التقويمية، وذلك لأجل التأكد من مدى وصول المعلومات للمتعلم واستيعابه وفهمه لها.

1– في الكتاب المدرسي:

يمكن من خلال دراسة محتوى الكتاب التعرف على المستوى الذي يسعى الكتاب إلى تقويمه عند المتعلم، ونحصر التقويم الذي يوجد في الكتاب بالمتعلم فقط، إذ لا يُتصور أن نجد فيه تقويما للأستاذ أو المنهج، لأن كل ما يرد في الكتاب سواء في نشاط المطالعة أو غيره من الأنشطة والروافد موجه نحو المتعلم، هدفا وطريقة ووسيلة ومحتوى وتقويما.

وربما من الصعوبة بمكان أن نحدد نوع التقويم من خلال الكتاب المدرسي وحده، وذلك لثلاثة أمور:

الأول: أن نوع التقويم يمكن تحديده من خلال الوقت الذي يكون فيه خلال الحصة الدراسية، فالقبلي بداية الحصة والتكويني أثناها والختامي نهايتها.

الثاني: أن بعض الأسئلة الموجودة في الكتاب هي تقويم لنشاطات أخرى (نحوية وبلاغية وغيرها).

الثالث: أن بعض الأسئلة تبدو ضمن التقويم الختامي نجدها في أسئلة أناقش معطيات النص، وبعض الأسئلة تبدو في التقويم القبلي تكون في وسط الأسئلة التي يطرحها الكتاب.

وبصورة عامة فإن هذه الأسئلة التي تلي نشاط المطالعة تتدرج تحت الأنواع الثلاثة من التقويم، ولكي نعرف في أي نوع من التقويم تتدرج لا بد ألا نراعي ترتيبها في الكتاب؛ لأنه كما سبق وأشرنا بأن الأسئلة الموجودة لم تنظم وفق أنواع التقويم بل وضعت –على الأغلب– بحسب مستوياتها المعرفية، ولهذا ينبغي أن نصنفها بحسب المضمون الذي تحمله وما يرتبط به في النص.

فالسؤال الذي نرى بأنه تمهيدي للنص ومضمونه نضعه ضمن التقويم القبلي، وإن وجدناه في وسط الأسئلة أو آخرها.

لأن الأستاذ أثناء تقديمه للدرس يختار الأسئلة التي تراعي التقويم القبلي ويبدأ بها درسه، وإن وجدها في آخر الأسئلة في الكتاب، وهذا النوع من الأسئلة قليل جدا، إذ في الغالب يمهد الأستاذ لدرسه بأسئلة من عنده دون الاستعانة بأسئلة الكتاب؛ لأن أغلبها يكون ضمن أسئلة التقويم التكويني والختامي، كما أنه يختار الأسئلة التي تستهدف التقويم الختامي وإن كانت في بداية الأسئلة، فليس ترتيبها من يحدد نوعها بقدر ما يحدده مضمونها الذي تستهدفه.

وخلاصة القول: إن أغلب الأسئلة الموجودة في الكتاب تستهدف التقويم التكويني والتقويم الختامي، مع وجود أسئلة تستهدف روافد أخرى، ويوجد بعض الأسئلة التي يمكن أن يطرحها الأستاذ كأسئلة تمهيدية؛ أي تستهدف التقويم القبلي.[1]

أما من حيث المجالات التي يستهدفها نشاط المطالعة فإن المجال المعرفي كان هو الغالب في السنوات الثلاث، مع اختلاف في المستويات التي يستهدفها، وقد جاءت نتائج مستويات الأسئلة التعليمية كالتالي:

[1]– لقد اتضحت لنا نتائج الدراسة من حيث نوع التقويم المستهدف في الأسئلة التعليمية أن الأسئلة التي تلي نص المطالعة تستهدف في أغلبها أسئلة التقويم التكويني مع وجود أسئلة قليلة تستهدف التقويم الختامي، ويتضح أن هناك نوعا من الأسئلة يمكن أن يستخدمه الأستاذ كأسئلة تمهيدية قبل البدء بعرض النص وأفكاره، وهي ليست بكثيرة ولا توجد في كل النصوص؛ لأن الأسئلة التمهيدية يكون إعدادها من طرف كل أستاذ على حده، لأنه الأدرى بمتعلميه وأفكارهم.

السنة الأولى من التعليم ثانوي:

عنوان النص	عدد الأسئلة	المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال المهاري
إيماني بالمستقبل (بيرتراندرسل) ص 24	34 سؤالا	31 سؤالا 12 سؤالا في التذكر (اذكر مآسي الحروب قديما وحديثا في مختلف ميادين الحياة) 4 أسئلة في الفهم (ماذا نتج عن سيادة العقل ونمو الروح العلمية؟) 8 أسئلة في التحليل (لماذا صارت الحرب اليوم أشد قسوة من الحروب القديمة؟) 2 أسئلة في التركيب (لخص مضمون النص) 5 أسئلة في التقييم (اذكر نقاط القوة والضعف في الرأي الذي يراه)	لا يوجد	3 أسئلة سؤال في مستوى الملاحظة والإدراك الحسي (ابحث في القاموس عن معاني الأفعال: "تصب"–"هلك"–"هان"–"قتم". 1 سؤال في مستوى التكييف والتعديل (ابن تعبيرين اثنين على النسق الآتي: "وأخطر مشكلة تقض مضاجع المتشائمين من شبان هذا الجيل هي مشكلة الحرب وأهوالها". سؤال في مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة (اقرأ الفقرة الآتية: "الحرب –كما يعرف كل الناس–مصيبة من مصائب الناس القديمة...إلى: في هذه الحرب خسرت ألمانيا نصف سكانها".
الرجولة الحقة (أحمد أمين) ص 46	24 سؤالا	21 سؤالا 8 أسئلة في التذكر (من هو الوزير الرجل في نظر الكاتب؟) 5 أسئلة في الفهم (إلى من يدعو الكاتب وضع برنامج دقيق للرجولة؟) 6 أسئلة في التحليل (ما النمط السائد في النص؟ علل لذلك).	سؤال واحد في مستوى التنظيم (كيف يمكنك تحقيق هذه الصفات في مختلف الوظائف؟)	سؤالان سؤال في مستوى الملاحظة والإدراك الحسي (ابحث في المعجم عن معاني الكلمات الآتية: ذمته، تكليف، تشريف، الجاه، يثلم. سؤال في مستوى التكييف والتعديل (ابن تعبيرا على هذا

				المنوال ينطبق على التلميذ الرجل.)
أرضنا الجميلة ص61	27 سؤالا	24 سؤالا 12 سؤالا في التذكر (ما مؤهلات الجزائر السياحية طوال السنة؟) 3 أسئلة في الفهم (أي المناطق بالجزائر تصلح للسياحة الشتوية؟) 4 أسئلة في التحليل (بم يمكن استغلال الموارد السياحية بالجزائر لدعم الاقتصاد؟) 5 أسئلة في التقييم (ما نواقص المنظومة السياحية بالجزائر؟)	لا يوجد	3 أسئلة سؤالان في مستوى الملاحظة والإدراك الحسي (ابحث في المعجم عن معاني: ساح) سؤال في مستوى الإبداع والأصالة (اكتب فقرة تجيب من خلالها عن السؤال: كيف يمكن للسياحة في الجزائر أن تصبح قطاعا استراتيجيا ذا أولوية؟ (اتباع نمط النص التفسيري))
ثقافة ومثقفون (د. طه حسين) ص74	28 سؤالا	20 سؤالا 8 أسئلة في التذكر (بم ربط الكاتب مسؤولية العالم أو المثقف؟) 3 أسئلة في الفهم (ما موقف الكاتب من الذين يحسنون العلم والثقافة ثم يكتمونها؟) 8 أسئلة في التحليل (فيم تتمثل رسالة المثقف بالنسبة إلى مجتمعه ووطنه؟) سؤال في التركيب (ابن تشبيهات بحيث يكون المشبه مرة المثقف الذي لا ينفع الناس بثقافته، ويكون مرة أخرى العالم الذي يحب العلم لنفسه، ومرة ثالثة يكون المشبه الغني الذي يجمع المال دون نفع غيره به.)	4 أسئلة 3 أسئلة في التقدير وإعطاء قيمة (ما موقفك أنت من هذا الصنف من المثقفين؟) سؤال في التنظيم (ما هي –في رأيك– الأعمال المنوطة بالعالم بالنسبة إلى المجتمع الذي يعيش فيه؟)	4 أسئلة سؤال في مستوى الملاحظة والإدراك الحسي (ابحث في المعجم عن معاني كلمة "ثقف") سؤال في مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة (...كلمة "ثقف" ثم ركب بها جملا مفيدة.) 1 سؤال في مستوى التكييف والتعديل (ابن جملا على منوال هذا التعبير: "عاجز كل العجز عن أن ينفعهم حق النفع".) سؤال في مستوى الإبداع والأصالة (حرر فقرة تعرف فيها الأديب الملتزم بخدمة مجتمعه ووطنه.)

الأخلاق الديمقراطية (عباس محمود العقاد) ص92	28 سؤالا	25 سؤالا 6 أسئلة في التذكر (في نظر الكاتب، في أي نوع من المجتمع تسري الأخلاق الديمقراطية؟) 5 أسئلة في الفهم (ما هي المجالات الأخرى للديمقراطية؟) 13 سؤالا في التحليل (ما مفعول هذه الأخلاق في بناء المجتمع الديمقراطي؟) سؤال في التركيب (لخص أفكار النص ببيان أبعادها في بناء الفرد والمجتمع.)	سؤالان سؤال في مستوى التقدير وإعطاء قيمة (...أ توافقه في هذه الرؤية؟) سؤال في مستوى التنظيم (أترى انسجاما بين هذه الأركان وتعاليم الإسلام؟)	سؤال واحد في مستوى الملاحظة والإدراك الحسي (ابحث في المعجم عن معاني لفظ "الديمقراطية".)
الفيل يا ملك الزمان (سعد الله ونوس) ص 107	28 سؤالا	25 سؤالا 5 أسئلة في التذكر (ما هي الشخصيات التي تتحاور في هذا المشهد؟) 11 سؤالا في الفهم (لماذا جاء "زكريا" إلى قصر الملك ومن كان معه؟) 9 أسئلة في التحليل (صنف شخصيات المشهد وحدد أبعادها.)	سؤالان كلاهما في التقدير وإعطاء قيمة (ذهبت أنت وجماعة من زملائك لمقابلة رئيس مصلحة إدارية ...أن تتحدث باسمهم. غير أنهم تخاذلوا...اكتب مشهدا مسرحيا محددا موقفك من تصرف زملائك.)	سؤال واحد في مستوى الإبداع والأصالة (ذهبت أنت وجماعة من زملائك لمقابلة رئيس مصلحة إدارية ...أن تتحدث باسمهم. غير أنهم تخاذلوا...اكتب مشهدا مسرحيا محددا...)
الإنسان بين الحقوق	31 سؤالا	27 سؤالا	سؤالان سؤال في مستوى التقدير	سؤالان

والواجبات (أحمد أمين) ص 123		14 سؤالا في التذكر (ما الذي يؤلم الكاتب في ولده وفي أمثاله من الشبان؟) 5 أسئلة في الفهم (إلى من يوجه الكاتب خطابه؟) 5 أسئلة في التحليل (أعرب ما تحته خط.) 3 أسئلة في التقييم (...ما تعليقك على رأيه؟)	(وما تقديرك لنصائحه؟) سؤال في مستوى التنظيم (على منوال رسالة الكاتب...اكتب رسالة إلى صديقك... مقترحا عليه أسلوب تجاوز هذه النقائص.)	كلاهما في مستوى التكييف والتعديل (اكتب فقرة على منوال تعبير الكاتب.)
المواجهة (جميلة زنير) ص 135	36 سؤالا	32 سؤالا 8 أسئلة في التذكر (من تذكرت العجوز؟) 10 أسئلة في الفهم (ما الموضوع الذي تعالجه الكاتبة من خلال هذه القصة؟) 11 سؤالا في التحليل (استخرج المميزات الفنية للمقدمة؟) سؤال في التركيب (لخص أحداث القصة.) سؤالان في التقييم (...موقف الكاتبة من القضية التي طرحتها...وما تعليقك عليه؟)	سؤالان سؤال في مستوى التقدير وإعطاء قيمة (ما مدى إسهامه في إحداث تأثير في القارئ؟) سؤال في مستوى الاستجابة (تخيل الأم في مواجهة ولدها...)	سؤالان سؤال في مستوى التكييف والتعديل (...أعد كتابة الفقرة متخلصا من التعابير المجازية.) سؤال في الإبداع والأصالة (...اكتب الحوار الذي يمكن أن يجري بينهما.)
انتظار (قصة قصيرة لأبي العيد دودو) ص158	41 سؤالا	39 سؤالا 13 سؤالا في التذكر (ما السبب الذي جعل آمنة تعيش مع أخيها فقط؟)	لا يوجد	سؤالان سؤال في مستوى الملاحظة والإدراك الحسي (ابحث عن معنى: "اضطجع" في القاموس.)

		15 سؤالا في الفهم (ما هي الرسالة التي تحملها هذه الأقصوصة؟) 10 أسئلة في التحليل (بم تتميز أساليب السرد والحوار في هذه القصة؟) سؤال في التركيب (لخص حوادث الأقصوصة.)		سؤال في مستوى الإبداع والأصالة (ضع نهاية القصة بشكل مغاير لما ذهب إليه الكاتب.)
مشهد من مسرحية مجنون ليلى (أحمد شوقي)	لا يوجد أي أسئلة	لا يوجد أي أسئلة	لا يوجد أي أسئلة	لا يوجد أي أسئلة
تلوث البيئة (د. محمد الرميحي)	لا يوجد أي أسئلة	لا يوجد أي أسئلة	لا يوجد أي أسئلة	لا يوجد أي أسئلة
الأدب والحرية (د. عباس الجزيري)	لا يوجد أي أسئلة	لا يوجد أي أسئلة	لا يوجد أي أسئلة	لا يوجد أي أسئلة
المجموع	277 سؤالا	244 بنسبة 88.08 % 86 سؤالا في التذكر 61 سؤالا في الفهم 74 سؤالا في التحليل 6 أسئلة في التركيب 15 سؤالا في التقييم	13 سؤالا بنسبة 4.69%	20 سؤالا بنسبة % 7.22

ملاحظة:

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المجال المعرفي هو المجال الغالب في التقويم، وهو أكثر مجال مستهدف تقويمه، يليه المجال المهاري بنسبة ضعيفة جدا ثم المجال الوجداني بنسبة أضعف.

وقد كانت نسبة تقويم المجال المعرفي في الكتاب المدرسي في نصوص المطالعة للسنة الأولى بما يقدر بـ 88.08 %، إذ كان تقويم هذا المجال موجودا في كل النصوص التي وجدنا بها أسئلة تقويمية، في حين غاب تقويم المجال الوجداني في بعض النصوص، كما أن تواجده والمجال المهاري لم يكن بصورة ملحوظة جدا.

ونلاحظ وجود ثلاثة نصوص غابت فيها الأسئلة التقويمية تماما، واكتفى واضع المنهاج بوضع العناوين الرئيسية للتقويم بين اكتشاف معطيات النص ومناقشتها واستثمارها، مما يفسح المجال للأستاذ أن يضع أسئلة من عنده يرى بأنها مناسبة لتقويم فهم النص ووصول المتعلم للهدف.

السنة الثانية من التعليم ثانوي:

عنوان النص	عدد الأسئلة	المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال المهاري
باب الحمامة والثعلب ومالك الحزين (لابن المقفع) ص 19	22 سؤالا	20 سؤالا 5 أسئلة في التذكر (من هو راوي القصة؟) 6 أسئلة في الفهم (ما العبرة من هذه القصة؟) 8 أسئلة في التحليل (في النص بعض ملامح القصة القصيرة فما هي؟) سؤال في التركيب (لخص مضمون القصة بأسلوبك الخاص...)	سؤال واحد في مستوى التقدير وإعطاء قيمة (استخرج...صورة بيانية ومحسنا بديعيا ووضح أثرهما في المعنى.)	سؤال واحد في مستوى التكييف والتعديل (لخص...بأسلوبك الخاص. معتمدا على عنصر السرد فقط.)

بلاد الصين (لابن بطوطة) ص 38	15 سؤالا	15 سؤالا 4 أسئلة في التذكر (من هو "جنكيز خان"؟) 7 أسئلة في الفهم (ما المجالات التي شدت انتباهه<يقصد الكاتب> وهو في بلاد الصين؟) سؤالان في التحليل (حدد نمط النص.) سؤالان في التقويم (هل وفق الكاتب في نقل صورة كاملة لبلاد الصين؟)	لا يوجد	لا يوجد
مقتطفات من رسالة الغفران (لأبي علاء المعري) ص 58	20 سؤالا	17 سؤالا 7 أسئلة في التذكر (اذكر أربعة أسباب ذكرها زهير لاستحقاقه الجنة؟) 6 أسئلة في الفهم (لمن وجهت الرسالة؟) 4 أسئلة في التحليل (أعرب: يا عدو الله.)	سؤال في التقدير وإعطاء قيمة (أيهما أعظم في نظرك؟ <يقصد السبب الأعظم من الأربعة>)	سؤالان في مستوى الأبداع والأصالة (تحدث عن العذاب الذي أنزل بأهل النار؟) سؤال في مستوى الملاحظة والإدراك الحسي (عد إلى القاموس وابحث عن الكلمات التّاليّة: تأفف–همل–ينقم.)
المقامة العلمية ص 74	12 سؤالا	10 أسئلة 3 أسئلة في التذكر (عم سأل الرجل صديقه؟) 3 أسئلة في الفهم (من هو عيسى بن هشام؟) 3 أسئلة في التحليل (إلى أي مدى يعكس فن المقامات المجتمع العباسي؟) سؤال في التقييم ("العلم صيد والكتابة قيد"، بين أهمية الكتابة في تحصيل العلم.)	سؤال واحد في مستوى التقدير وإعطاء قيمة (أذكر الشروط الأخرى التي تراها ضرورية لطلب العلم.)	سؤال واحد في مستوى الملاحظة والإدراك الحسي (ابحث في القاموس عن معاني الكلمتين: توسل، خطر.)

أيها الولد (الإمام أبو حامد محمد بن محمد الغزالي) ص 96	11 سؤالا	11 سؤالا 5 أسئلة في التذكر (لمن وجّه الإمام الغزالي نصائحه؟) 4 أسئلة في الفهم (ما هو العلم النافع في نظر الكاتب؟) سؤال في التحليل (يكشف النص عن جانب من الصراع القائم بين الفلاسفة والإمام الغزالي، وضّحه...) سؤال في التقويم (وضح علاقة العلم بالعمل وفقا لما جاء في النص وبين رأيك في ذلك.)	لا يوجد	لا يوجد
حي ابن يقظان (لابن طفيل–الجزء الأول–) ص 119	14 سؤالا	14 سؤالا 7 أسئلة في التذكر (بم عوض النقص الذي وجده في جسمه؟) 3 أسئلة في الفهم (فيم يتمثل تطور حي بن يقظان الروحي؟) 4 أسئلة في التحليل (ما الطريقة المتبعة في البحث عن الحقيقة في هذه الفقرة؟ <توجد فقرة مأخوذة من النص>)	لا يوجد	لا يوجد
حي ابن يقضان – الجزء الثاني–ص 139	18 سؤالا	18 سؤالا [1] 8 أسئلة في التذكر (كيف كانت علاقته بالوحوش عندما شب؟) 5 أسئلة في الفهم (ما سر وجوده في تلك الجزيرة؟) 4 أسئلة في التحليل (أعرب ما تحته خط في العبارة.)	لا يوجد	لا يوجد

[1]– في هذا النص وجدنا ثلاثة عشر سؤالا مكررا من النص السابق الذي به أربعة عشر سؤال، وأضافوا له خمسة أسئلة جديدة، مع المحافظة على نفس الفقرة المأخوذة والأسئلة التابعة لها في جزء الاستثمار والتي مأخوذة من النص السابق.

		سؤال في التركيب (أعد كتابة الفقرة مضيفا في الأماكن المناسبة: نعتا وبدلا.)		
حيرة الأحمر (إبراهيم بن محمد البيهقي) ص 158	16 سؤالا	15 سؤالا 6 أسئلة في التذكر (كيف عامل الأحمر ابن الرشيد؟) 4 أسئلة في الفهم (ما موقف خالصة من مطالب الرشيد ومطالب زوجته؟) 5 أسئلة في التحليل (يكشف النص عن اهتمام الخلفاء بالعلم والتعليم، علل)	لا يوجد	سؤال واحد في مستوى الملاحظة والإدراك الحسي (ابحث عن المعاني المختلفة لكلمة "قوّمه".)
في أرض الجن (لابن شهيد) ص 179	16 سؤالا	16 سؤالا 6 أسئلة في التذكر (من هو زهير؟) سؤالان في الفهم (لأي شيء يهدف الكاتب من خلال النص؟) 6 أسئلة في التحليل (لماذا اعتمد ابن شُهيد النمط القصصي؟) سؤالان في التقويم (هل وفق الكاتب في وصف بيئة كل من أبي نواس والمتنبي؟)	لا يوجد	لا يوجد
آداب مجالس العلم (لابن حزم) ص 200	18 سؤالا	16 سؤالا 3 أسئلة في التذكر (الناس في مجالس العلم ثلاثة أنواع، وضحها.) 6 أسئلة في الفهم (ما المراد ب "مجالس العلم"؟) 6 أسئلة في التحليل (ابن حزم يحب العلم وحريص على إفادة المتعلمين، استخرج من النص ما يدل على ذلك.) سؤال في التقويم (هل هذه النصائح تنفع المتعلم اليوم؟)	سؤال واحد في مستوى التجسيد والتمييز (هل ترى أهدافا أخرى يسعى إليها من يحضر هذه المجالس؟)	سؤال واحد في مستوى الاستجابة الموجهة (أسجل: "فإن أجابك الذي سألت...على ما تريده من الزيادة".)

بلاد الأندلس (الرازي المؤرخ) ص 220	9 أسئلة	9 أسئلة 3 أسئلة في التذكر (النص ورد في كتاب "نفح الطيب"، من هو صاحبه؟) 4 أسئلة في الفهم (ما مكانة الأندلس عند الكاتب؟) سؤالان في التحليل (بين نوع الأسلوب الذي اتبعه الكاتب في معالجة موضوعه.)	لا يوجد	لا يوجد
ألف ليلة وليلة ص240	14 سؤالا	14 سؤالا 7 أسئلة في التذكر (ماذا وجد في شبكته حين ألقاها في البحر؟ <يقصد الصياد>) 4 أسئلة في الفهم (ما الغرض من هذه القصة؟) 3 أسئلة في التحليل (جمعت القصة بين الخرافة والواقع، وضّح ذلك.)	لا يوجد	لا يوجد
مجموع الأسئلة	185 سؤالا	175 سؤالا بنسبة 94.59%	4 أسئلة بنسبة % 2.16	6 أسئلة بنسبة 3.24 %

ملاحظة:

يتضح من خلال الجدول السابق أن المجال المعرفي كان حضوره أكثر بكثير من المجالين الآخرين، وأكثر من حضوره في السنة السابقة، ثم يليه المجال المهاري بنسبة قليلة جدا، ثم المجال الوجداني بنسبة أقل منهما، كما نلاحظ أن ترتيب المجالات كان كالسنة الماضية؛ إذ جاء المعرفي ثم المهاري فالوجداني.

وما يلاحظ على النتائج أن المجال الوجداني والمهاري كانا غائبين في كثير من النصوص بنسبة أكثر من السنة السابقة إذ غاب الوجداني في ثماني حصص، وغاب المهاري في سبع حصص.

ويتضح أن عدد الأسئلة جاء في السنة الثانية بنسبة أقل من السنة الماضية، إلا أنه لو يتم حساب الحصص المبرمجة[1] فقط فإننا نجد النتائج كالتالي:

عدد الأسئلة: 43 سؤال، ونسبة المعرفي منها 41 سؤالا بنسبة 95.34 %، وسؤال واحد في كل من الوجداني والمهاري بنسبة 2.32 % لكل منهما، وقد غابا في حصتين وكانا في حصة واحدة حاضرين.

السنة الثالثة من التعليم ثانوي:

عنوان النص	عدد الأسئلة	المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال المهاري
إنسان ما بعد الموحدين (مالك بن نبي) ص22	19 سؤالا	18 سؤالا 8 أسئلة في التذكر (ما الوضع الذي تعاني منه الأمة الإسلامية؟) 3 أسئلة في الفهم (ماذا يقصد الكاتب بـ "إنسان ما بعد الموحّدين"؟) 4 أسئلة في التحليل (اعتمد الكاتب على أسلوب المقارنة في عرض أفكاره. فيمَ تمثل ذلك؟) 3 أسئلة في التقويم (هل أسباب التخلف الواردة في النص أسباب موضوعيّة؟)	لا يوجد	سؤال واحد في مستوى التكيف والتعديل (على نسق أسلوب الكاتب، اكتب فقرة تقارن فيها بين نهضة مجتمعنا في العصر الحديث ونهضة المجتمع الماليزي...)
مثقفونا والبيئة (غازي الذيبة) ص 48	14 سؤالا	12 سؤالا 5 أسئلة في التذكر (لماذا تعتبر المجتمعات العربية نفسها غير معنية بالمشاركة في حماية البيئة؟) 5 أسئلة في الفهم (هل ينطبق هذا على الجزائر؟ <يقصد ما جاء في السؤال السابق>)	سؤل واحد في التقدير وإعطاء قيمة (اذكر بعض مظاهر تخريب الطّبيعة وتدميرها.)	سؤال واحد في الإبداع والأصالة (حرّر فقرة من النّمط الحجاجيّ تبرز فيها مدى موافقتك الكاتبَ فيما يذهب إليه أو مخالفتك إيّاه.)

[1]– الحصص المبرمجة هي: بلاد الصين، والمقامة العلمية، وأرض الجن، وهذا بحسب ما ورد في التدرجات السنوية كما سبقت الإشارة.

		2 أسئلة في التحليل (يعتبر الكاتب الدعوة إلى حماية البيئة نضالا اجتماعيا... وضّح بضرب أمثلة من الواقع المَعِيش.)		
المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة (محمد البخاري) ص65	17 سؤالا	13 سؤالا 4 أسئلة في الفهم (ما القضية التي يعالجها الكاتب؟) 7 أسئلة في التحليل (ما هو النمط النصّيّ الغالب على النص؟) سؤالان في التركيب (لخص كل فقرة من فقرات النص...)	سؤالان سؤال في الاستقبال والتقبل (هل تراها جزءا من اهتماماتك؟) سؤال في التقدير وإعطاء قيمة (هل تشارك مخاوف بعض المرتابين من آثار المعلوماتية والعولمة؟)	سؤالان سؤال في الملاحظة أو الإدراك الحسي (عد إلى مخبر الإعلام الآلي واجمع مختلف الآراء عن موضوع العولمة والتكنولوجيا الإعلامية، ثم سجل ملاحظاتك واستنتاجاتك.) سؤال في مستوى التكيف والتعديل (صمم مخططا...انسج على منواله مقالة حول ما جمعته من آراء حول العولمة والمعلوماتية، تعتمد فيه النمط الحجاجي مستعينا بالمنهج الجدلي في تحليل النصوص (قضية---نقيض القضية---تركيب))
ثقافة أخرى (زكي نجيب محمود) ص 85	13 سؤالا	11 سؤالا سؤال في التذكر (إلام توصل الكاتب في عرضه لموضوعه؟) 4 أسئلة في الفهم (ما هي القضية التي يطرحها الكاتب؟) 4 أسئلة في التحليل (قم بتحليل أخبار أو أحداث متفرقة في جريدة يومية واستخلص منها الأبعاد الاجتماعية والحضارية، مثلما فعل الكاتب.)	سؤال واحد في التقدير وإعطاء قيمة (ما رأيك في أحكام الكاتب؟)	سؤال واحد في الملاحظة والإدراك الحسي (ابحث في النصوص الدينية عن مدى حرص الإسلام على الأمومة والرفق بالحيوان.)

		سؤالان في التركيب (ضع هيكلة فكرية للنص.)		
رصيف الأزهار لا يجيب (مالك حداد–ترجمة حنفي بن عيسى) ص 109	20 سؤالا	18 سؤالا سؤال في التذكر (تظهر في النص شخصيتان من شخصيات الرواية، بين مواصفاتهما...) 5 أسئلة في الفهم (ما الموضوع الذي تعالجه رواية "رصيف الأزهار لا يجيب" التي اقتطف منها هذا النص؟) 7 أسئلة في التحليل (... الرواية واشرح أسلوب التناص الوارد فيها) سؤالان في التركيب (أعد ترتيب الأحداث في هذا المقطع الروائي حسب زمانها.) 3 أسئلة في التقويم (لقد مال الكاتب إلى لغة الإيحاء. هل وفق في توظيفها؟)	لا يوجد	سؤالان في الملاحظة والإدراك الحسي (لقد تأثرت الكاتبة الجزائرية "أحلام مستغانمي" بكتابات مالك حداد. ووظفت شخصية خالد بن طبال في روايتها "ذاكرة الجسد" عد إلى هذه الرواية ...)
إشكالية التعبير في الأدب الجزائري الحديث (سعاد محمد خضر) ص135	21 سؤالا	20 سؤالا 5 أسئلة في الفهم (ما هي القضية التي تطرحها المؤلفة؟) 13 سؤالا في التحليل (ما هي أهم الأفكار الواردة في النص؟) سؤال في التركيب (ضع للنص هيكلة فكرية وتصميما منهجيا.) سؤال في التقويم (إلى أي مدى توافق الكاتبة في طرحها؟)	سؤال واحد في مستوى التقدير وإعطاء قيمة (هناك رأي مخالف ... ما موقفك أنت؟)	لا يوجد
التسامح الديني مطلب إنساني (عقيل يوسف عيدان) ص 154	17 سؤالا	14 سؤالا 3 أسئلة في التذكر (ما الدليل القرآني على أن الناس مجبولون على التعايش؟) 5 أسئلة في الفهم (ما معنى التسامح الديني حسب ما جاء في النص؟) 4 أسئلة في التحليل (اعتمد الكاتب على إعطاء الدليل النصي والدليل التاريخي في	سؤالان في التقدير وإعطاء قيمة (حب البقاء هو الذي يدفع الإنسان إلى تحسين	سؤال واحد في مستوى الإبداع والأصالة (اكتب محاورة تكون قد درات بين شخصين أحدهما متسامح دينيا والآخر متعصب. موظفا عددا من

		شرح أفكاره. ففي أي نمط تصنف هذا النص؟) سؤالان في التقويم (هل يمكن الفصل بين الدين والأخلاق في حياة الناس؟)	مظاهر حياته. هل تؤيد هذا الرأي؟)	الحجج المحتملة من طرف كليهما.)
الصدمة الحضارية..متى نتخطاها؟ (خالد زيادة) ص 176	17 سؤالا	15سؤالا 5 أسئلة في التذكر (ما الوجه الآخر لنظرية صدام الحضارات؟) 3 أسئلة في الفهم (ما أهم قيم النص؟) 7 أسئلة في التحليل (بم تفسر تساؤل الكاتب عن ضرورة الدعوة إلى الرجوع إلى فكر رواد النهضة الأوائل؟)	سؤال واحد في التقدير وإعطاء قيمة (... هل توافقه؟)	سؤال واحد في التكييف والتعديل (قال الكاتب: "لقد أظهر الغرب الأوربي تناقضا صارخا بين الأفكار التي يدعو إليها. والممارسة التي قام بها إزاء شعوب العالم". توسع في التعليق على هذه الفكرة باعتماد النمط الحجاجي له وتقديم أمثلة من الواقع.)
الأصالة والمعاصرة: ازدواجية مفروضة أم اختيار؟ (محمد عابد الجابري) ص 196	11 سؤالا	9 أسئلة 4 أسئلة في التذكر (ما المقصود بالأصالة، وما المقصود بالمعاصرة حسب النص؟) سؤالان في الفهم (يرى الكاتب أن أمتنا ليست في حرية من أمرها: أن تختار أو لا تختار مسارها الحضاري. كيف فسر ذلك؟) 3 أسئلة في التحليل (هل أمتنا أمام خيار حضاري أو أمام وضع محتوم عليها الرضوخ له؟)	سؤال في مستوى التقدير أو إعطاء قيمة (إلى أي اتجاه من الاتجاهات المعروضة في النص تميل أنت...؟)	سؤال في مستوى التكيف والتعديل (اصنع قاموسا صغيرا تُعَرِّف فيه بكل الاتجاهات الفكرية التي تبناها دعاة الأصالة ودعاة المعاصرة وفق المصطلحات التي استعملها الكاتب في نصه.)
من رواية <الأمير> (واسيني الأعرج) ص 223	17 سؤالا	15سؤالا 3 أسئلة في التذكر (ما هي الشخصيات المحركة لهذا الحدث، مع ذكر بعض ملامحها؟) 3 أسئلة في الفهم (ما القضية التي يعالجها هذا المقتطف من رواية الأمير؟)	لا يوجد	سؤالان سؤال في الملاحظة والإدراك الحسي (عادة ما يختلط المتخيل بالتاريخي...حاول قراءة رواية "الأمير" كاملة...)

		9 أسئلة في التحليل (ما هي الخصائص الفنية المطلوبة للعمل القصصي والروائي التي تجسدت في هذا النص.)		سؤال في مستوى التكيف والتعديل (أتمم عرض بقية الأحداث التي رافقت سيرة الأمير استنادا إلى المعطيات التاريخية الدقيقة بأسلوب قصصي.)
ثقافة الحوار (خالد بن عبد العزيز أبا خليل) ص 245	18 سؤالا	17 سؤالا 5 أسئلة في التذكر (خرج الكاتب من قصة الرسول صلى الله عليه وسلم مع عتبة بن ربيعة بدرس هام. ما هو؟) 6 أسئلة في الفهم (وصف الكاتب مصطلح "الحوار" بأنه فضفاض ماذا يقصد بذلك.) 4 أسئلة في التحليل (هل للحوار علاقة بالتسامح الديني...) سؤالان في التقويم (...النموذج الذي أورده الكاتب...هل تراه مناسبا لسياق النص؟)	لا يوجد	سؤال واحد في مستوى الملاحظة والإدراك الحسي (عد إلى سورة مريم (الآيات 41-47)، أو إلى سورة الشعراء (الآيات 18-33) واعرض الحوار الدائر...)
العلامة <محمد أبو شنب> (محمد السعيد الزاهري) ص 277	18 سؤالا	16سؤالا 7 أسئلة في التذكر (ما اللقب الذي يُؤْثِرُ أهلُ الجزائر تسمية شخصية "أبي شنب" به؟) 3 أسئلة في الفهم (ما هدف الكاتب من التعريف بشخصية الشيخ أبي شنب؟) 5أسئلة في التحليل (في النص نزعة إصلاحية، دل عليها...) سؤال في التقويم (... نزعة إصلاحية ... إلى أي حد استطاع الكاتب أن يبلغ هذه الرسالة؟)	لا يوجد	سؤالان في مستوى التكيف والتعديل (أعد كتابة سيرة أبي شنب بطريقتك الخاصة.)

مجموع الأسئلة	202 سؤالا	178 سؤالا بنسبة 88.11 %	9 أسئلة بنسبة4.45%	15سؤالا بنسبة 7.42 %

ملاحظة:

يتضح من خلال الجدول أن عدد الأسئلة لنشاط المطالعة الموجهة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي قد بلغ مئتي سؤال وسؤالين، وبهذا العدد يكون أكبر من أسئلة السنة الثانية ولكنه أقل من السنة الأولى.

ويتضح أيضا أن المجال المعرفي لهذه الأسئلة هو الغالب كما هو الحال في السنتين السابقتين، ويليه المجال المهاري بنسبة ضعيفة جدا ثم المجال الوجداني بنسبة أضعف، وهو ترتيب السنوات السابقة نفسه.

ونلاحظ غياب المجال الوجداني في خمس حصص، وغياب المجال المهاري في حصة واحدة، بينما المجال المعرفي كان حاضرا في كل النصوص، بل في كل المستويات وبنسبة غالبة.

ويتضح أن نشاط المطالعة يستهدف تقويم المجال المعرفي بشكل كبير جدا، كما يتضح غياب مستوى التطبيق في المجال المعرفي في كل السنوات الثلاث، وهذا راجع إلى طبيعة النشاط إذ يعتمد على قراءة النص وتحليل أفكاره، فليس هو قاعدة لغوية يفهمها المتعلم ليطبقها، وغياب مستوى التطبيق أمر متوقع في هذا النشاط.

كما أن أكثر المستويات حضورا في هذا المجال هو مستوى التذكر–والفهم–والتحليل، ومن الجيد في هذا حضور مستوى التحليل، لأن هدف المطالعة أساسا أن يتمكن المتعلم من استنتاج الفكرة العامة والأفكار الأساسية ويحلل مغزى النص وفحواه، وهذا كله يكون ضمن مستوى التحليل.

بينما من غير الإيجابي أن يكثر مستوى التذكر والفهم بهذه الطريقة التي وجدناها، لأن المتعلم في هذه المرحلة ينبغي أن يتم تقويم مستوياته الذهنية المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، وعليه فإنه من الضرورة بمكان أن يتم تقليل عدد الأسئلة في مجال التذكر والفهم

وتعوض بمستويات أعلى؛ ونقول بتقليلها وليس انعدامها إذ إن وجودها يحقق مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، لأنه ليس كل متعلم يمكنه أن يشارك ويجيب عن أسئلة التحليل والتركيب والتقويم، ولهذا تأتي أسئلة أقل مستوى كأسئلة التذكر والفهم حتى يستطيع المتعلم الأقل مستوى معرفيا أن يجيب عنها، ويكون بذلك مشاركا في الدرس من منطلق المقاربة بالكفاءات التي تحث على مشاركة المتعلمين في الدرس.

من جهة أخرى نلاحظ أنه يكاد يغيب اهتمام نشاط المطالعة بتقويم المجال الوجداني والمهاري، ولهذا فإنه لا بد من تعديل هذا الأمر في إعداد الأسئلة الخاصة بالنصوص، ذلك أنه توجد الكثير من النصوص تتضمن في محتواها جانبا وجدانيا يمكن أن يتم تقويمه، مثل نص المواجهة ونص انتظار في السنة الأولى وكذلك بعض النصوص يمكن أن تأخذ منحى مهاريا إذا تم تطبيقها فعليا مثل نص ثقافة الحوار.

ولهذا لا بد من أن يتم إدراج أسئلة ليست بقليلة في كلا المجالين الآخرين، فلا يَقتصر تقويم الأسئلة على المجال المعرفي، ثم إن المتعلم في هذه المرحلة وهذا النشاط تحديدا يجب أن يُكَوَّن في جانب شخصيته ومهاراته، ولا يَكون ذلك إلا من خلال تقويمه وجدانيا ومهاريا، لأن المطالعة هي النشاط الذي يمكن من خلالها أن يخرج المتعلم من نمطية قراءة القواعد وتطبيقها وقراءة النصوص وتحليلها، إلى قراءة النص مسبقا ومناقشة محتواه، بل وتبني بعض المبادئ والقيم التي قد يتضمنها النص، ويُكَوِّن مهارات من خلال تمكنه من مهارات القراءة والمطالعة والمناقشة والحوار، ولهذا نقترح أن يتم إدراج الأسئلة شبه المقالية والمقالية والتقليل من الأسئلة الموضوعية التي لا تتعدى الإجابة عنها كلمة أو جملة بسيطة، إذ لاحظنا أن أغلب الأسئلة لا تتعدى إجابتها ذلك، باستثناء بعض الأسئلة القليلة جدا التي تأتي في جزء الاستثمار والتي تتضمن كتابة مقال أو شرح فكرة أو إكمال قصة أو ما إلى ذلك (ينظر الجداول جزء المجال المهاري)، والتي في الغالب لا يصل الأستاذ إليها أو لا يكلف متعلميه بها كما سيأتي في الفصل التالي.

وعليه من الضرورة بمكان إذا أردنا أن نصل إلى تحقيق هدف المطالعة التربوي وهو أن نُكَوِّن متعلما مطالعا ومختارا للأفكار والقيم التي تناسبه ومناقشا مؤدبا بما تمليه قواعد الحوار أن ندمج ضمن هذه الأسئلة ما يحقق ذلك من خلال الأسئلة المقالية وشبه المقالية التي في مضمونها تسأل عن مبدأ أو تجعل المتعلم يختار بين رأيين أو موقفين وأن يُحاجج بالأدلة والبراهين الموضوعية، وهذا هو الهدف الأسمى لهذا النشاط.

2- في المنهاج:

أما في المنهاج فإنه لا يشير للتقويم في نشاط المطالعة بالتفصيل والتحليل إنما نستنتجه من خلال السياق الذي يرد فيه.

-ففي السنة الأولى نجد المنهاج عند حديثه عن أهداف نشاط المطالعة يشير إلى عملية التقويم، حيث جاء: "ولكي يحقق هذا النشاط أهدافه يجب تقديمه بطريقة هادفة، تمارس فيها عمليات الفهم والتلخيص والتقييم... "[1]

فينبغي بحسب المنهاج أن يتم تدريس المطالعة بعمليات محددة، ومن بينها عملية التقويم، وذلك حتى يتم التأكد من الأهداف التي وضعت لهذا النشاط، ويتضح من هذا أنه يستهدف المجال المعرفي بصورة واضحة؛ ذلك أن الفهم والتلخيص والتقييم تمثل مستويات المجال المعرفي وتحديدا مستوى الفهم والتركيب والتقييم.

- كما يمكن أن نستنتج من عملية التقويم التي يقوم بها الأستاذ أثناء سير الدرس، فالمنهاج عندما يتحدث عن طريقة تدريس المطالعة يقول:

" ...دور المدرس يقتصر على تصويب المسار والحكم الذي يفصل في المناقشات...

تقويم إجابات التلاميذ بعلامات تثبت لهم في دفتر العلامات اليومية وفي ذلك تشجيع للقارئ المطلع وتحفيز لغيره على الجد والاهتمام."[2]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 17.

[2]- المرجع نفسه، ص 18.

يتضح أن الأستاذ في هذا النشاط هو مصوب لمسار الدرس، وهذا يعد تقويما، فالأستاذ عندما يجيب المتعلمون يقوم بعملية التقويم، فإن أجادوا عزز ذلك وإن أخطأوا صوب وعدل حتى يصلوا للهدف المراد.

كما أنه يقوم بتقويم إجاباتهم وتسجيلها ضمن علاماتهم في دفتر العلامات، وتقويمها لا يكون إلا من خلال طرح أسئلة تعليمية تقويمية في مجال من المجالات التعليمية التي قد تستهدفها الأسئلة، وهذا من أجل تشجيعهم وتحفيزهم على القراءة والمطالعة والتفاعل أثناء الدرس ومع الدرس، وهذا أيضا من التقويم بمكان.

–نجد في منهاج السنة الثانية ما يدل على أنواع التقويم المختلفة ففي النص التالي كل أنواع التقويم إذ جاء فيه: "...وفي توجيه التلاميذ إلى قراءة الأثر أو المقتطف، يعد الأستاذ محاور للدراسة والبحث ليوزعها على الأفواج، دون أن تكون هذه المحاور حتما على شكل أسئلة حتى لا تحد آفاق العمل عند التلاميذ.... وعموما، إذا كان النص قصيرا، يمكن اعتماد العمل الفردي، وفيه يكثف الأستاذ من التوجيهات مراعيا التدرج في الأسئلة للوصول إلى المراد. وإذا كان النص عملا مطولا، فيستحسن تبني العمل الجماعي، وحينئذ يخف دور الأستاذ.

وفي مرحلة استثمار المعطيات يذكّر الأستاذ المتعلمين بما تم الاتفاق على إنجازه، ثم يعاين أعمالهم أفواجا أو أفرادا، وبعد ذلك يوجه أسئلة اختيارية توقفه على مدى تحضير المتعلمين واهتمامهم بالعمل الذي كلفوا به. ليفسح لهم المجال بعد ذلك لعرض الأعمال، على أن يخصص وقتا محددا لكل عضو من أعضاء الفوج لعرض نتائج مطالعاته وعلى إثر ذلك يُشرع في المناقشة والإثراء واستثمار المقروء بالتركيز على جنس العمل المقرر"[1].

- ✓ ومن هذا النص يتبين التقويم القبلي في إعداد الأستاذ لمحاور الدرس، وهنا حتما سيأخذ بالتقويم القبلي حتى يعرف النقطة التي ينطلق منها في إعداد محاور درسه ونصه.

[1]– وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الثانية من التعليم الثانوي، ص 14.

✓ التقويم التكويني يتجلى عندما يوجه الأستاذ الأسئلة الاختيارية للمتعلمين، فيجيبون عنها، واستنادا على أجوبتهم يتم التقويم التكويني.

✓ أما التقويم الختامي فيتمثل في التركيز على جنس العمل المقرر الذي أشار إليه المنهاج، إذ فيه الهدف من الدرس، ولذلك يتم التركيز عليه للتحقق من مدى وصول المتعلم للهدف المطلوب من الدرس.

✓ يشير المنهاج إلى ضرورة طرح أسئلة اختيارية على المتعلمين، وهذه الأسئلة لا بد أن تستهدف مجالا من المجالات ونوعا معينا من التقويم، ولكن لم يصرح أي مستوى وأي نوع، وهذا من أجل أن يفسح المجال للأستاذ بأن يختار المستوى والنوع الذي يراه مناسبا، إلا أن هذا يتناقض وما جاء في الكتاب، ذلك أن الأسئلة التي يتضمنها الكتاب لم تكن من اختيار الأستاذ بل هي موضوعة فيه، والأستاذ يستعمل هذه الأسئلة ويطرحها على المتعلمين، وهي محددة المستوى التي تستهدفه.

✓ ثم إن المنهاج فيه تناقض أيضا في هذه الفقرة إذ يصرح بضرورة الابتعاد عن وضع الأسئلة أثناء اختيار المحاور، ثم يصرح بأن الأستاذ يختار أسئلة يطرحها على المتعلمين، فكيف لا يضع أسئلة ثم يطرح أسئلة؟

ولهذا لا بد أن يتم رفع اللبس في هذا التناقض وغيره من التناقضات الموجودة بين الكتاب والمنهاج

–أما بحسب ما ثبت في منهاج السنة الثالثة أثناء حديثه عن طريقة التدريس –في مرحلة التلخيص–فإنه يوجد ما يدل على عملية التقويم، فـ " قراءة نماذج من التلخيصات وتصويب أدائها."[1] هي عملية تقويم للمتعلمين بتصحيح رؤياهم إن وجد فيها ما يحتاج للتصويب.

✓ في حين نجد "المناقشة الجماعية وتصويب الرؤية."[2] في مرحلة المطالعة المعمقة هي عملية تقويم أيضا، إذ تُقَوَّم أفكار المتعلمين وما فهموه من النص المطالع، فعندما يناقش

[1]– وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 11.

[2]– المرجع نفسه، ص 11.

المتعلم أفكار النص ويتفاعل معها ويصوب له الأستاذ ما يحتاج إلى تصويب، يكون هذا عملية تقويم بغض النظر عن أي نوع من التقويم هي أو أي مستوى كان.

✓ ونجد مرحلة من مراحل التدريس تسمى بمرحلة التقييم، وإن دلت فإنها تدل بأهمية التقييم والتقويم في تدريس هذا النشاط، فقد جاء في المنهاج ما يلي:

" د) مرحلة التقييم (بعد مطالعة الأثر بكامله).

- حكم عام على الأثر (مقارنة موضوعه – إذا أمكن – بآثار أخرى يعرفها المتعلم).
- ذكر للآثار التي تركها النص المطالع في نفس القارئ.
- الحكم على أسلوب الأثر.
- قراءة نماذج من تقارير المتعلمين في القسم ومناقشتها وإجراء التعديلات عليها.
- كتابتها بصيغتها النهائية وتقديمها إلى الأستاذ لتقييمها."[1]

• ففي هذه المرحلة نجد أنواعا مختلفة من التقويم؛ إذ في أول خطوة نجد أن من يقوم بالتقويم هو المتعلم وليس الأستاذ، وهنا تقويم للنص.

• ثم نجد في المرحلة الأخيرة تقويم الأستاذ للمتعلم، وذلك بإجراء التعديلات على تقارير المتعلمين ومناقشاتهم.

وخلاصة القول: إن عملية التقويم عملية مهمة في نشاط المطالعة، ولهذا نجدها في الوثائق البيداغوجية حاضرة سواء بلفظها أو بمعناها أو بما يدل عليها من آليات وأدوات ووسائل.

[1]– المرجع السابق، ص 11.

خلاصة:

يتضح من خلال ما ثبت في الوثائق البيداغوجية حول نشاط المطالعة الموجهة أن هذا النشاط لم ينل حظه من مادة اللغة العربية مثلما هو حال باقي الروافد، وهذا القول جاء بناء على أن نشاط المطالعة لم نجد له هدفا مثبتا في كتاب اللغة العربية مثلما وجدناه لبقية الروافد، من جهة أخرى لم يكن لهذا النشاط في الوثائق البيداغوجية موقفا واحدا، وهذا نظرا لِكَمِّ التناقضات التي جاءت بين هذه الوثائق، مثلما وجدناه في طريقة تدريس هذا النشاط؛ فالكتاب يقول بقراءة النص خارج البيت، ليؤكد المنهاج على إعادة قراءته في القسم، لتتنافى قراءته مع هدف المطالعة التربوي والذي هو أن يتمكن المتعلم من مطالعة النصوص ومناقشتها (ويفترض أن تكون مناقشتها بعيدة عن وجود النص، وإلا أصبح مستوى التذكر هو المستوى الوحيد في هذا النشاط).

ونجد أهداف نشاط المطالعة يتفرد بها المجال المعرفي في سنوات ليطغى أيضا في سنوات أخرى، وهو الأمر الذي جعل من المجال المهاري والوجداني شبه مغيبين، بل مغيبين في سنوات –الأولى والثانية–، وهو ما يجب إعادة النظر فيه وإعادة التخطيط لأهداف هذا النشاط، لأن المطالعة في مجملها أقرب إلى أن تستهدف المجال الوجداني من حيث بناء شخصية المتعلم ومواقفه، وجعله قادرا على التمييز بين الآراء واختيار الأنسب بينها، وأقرب إلى المجال المهاري من حيث جعل المتعلم يناقش ويحاور ويحاجج ويطالع، وهذا ما نراه غائبا في أهداف هذا النشاط.

ثم إن الملاحظ في مستويات المجال المعرفي هو طغيان مستوى التطبيق في الأهداف التعليمية للنصوص، في حين غاب هذا المستوى في مستويات الأسئلة التعليمية، فلا نكاد نلمحه في مستويات التقويم –الأسئلة التعليمية–.

إن محتوى نشاط المطالعة قد تنوع إلى حد ما بين مكونات المحتوى، ولكنه لم يكن له علاقة بموضوع الوحدة، ولم يكن قادرا على أن يجعل المتعلم يستفيد من هذا النص ويستثمره بما يخدم أهداف الوحدة، في الوقت الذي نجد جُل أهداف نصوص المطالعة تحث على

استثمارها بما يخدم أهداف الوحدة، وهو من التناقض بمكان، أن نستثمر نصا في موضوع لا يخدمه ولا يقربه أبدا لا من حيث الموضوع ولا من حيث القضايا التي يتضمنها.

وعليه فإنه لا بد من اختيار نصوص أنسب لمضمون الوحدة، ولا نعني بذلك–أبدا–أن تكون نفس مضمون النص الأدبي والتواصلي، بل نعني أن تقاربه من حيث القضايا التي تتضمنها، فمثلا إن جاء موضوع الوحدة عن الالتزام في الأدب، فإنه لا بد أن يتضمن نص المطالعة ما يدل على الالتزام، وليس شرطا أن نجده في العصر نفسه والمضمون نفسه، بل يمكن أن نجده في نص مغاير تماما لموضوع النص الأدبي، وهذا هو المطلوب؛ أن يكون نص المطالعة مغايرا من حيث مضمونه لنصوص الوحدة حتى يتخلص المتعلم من نمطية النصوص.

ثم إنه لا بد من أن يتفق المنهاج والكتاب وكل الوثائق البيداغوجية على طريقة تدريس واحدة يستعملها الأستاذ في تنفيذ درسه ولا يبقى محتارا بين خطواتها، ونؤكد على أن تكون من أساسيات تدريس هذه الطريقة أن يقرأ المتعلم النص مسبقا ولا تعاد قراءته مرة أخرى في القسم، ونشدد على هذه الخطوة لما لها من فائدة تجعل المتعلم يركز في النص ومضمونه لأنه يعلم أنه سيكون مجبرا على أن يجيب بهذه المعلومات في القسم، لأن قراءة النص مرة ثانية –في القسم–قد تجعل المتعلم لا يركز أثناء قراءته للنص في البيت، بل قد تجعله لا يقرؤه أبدا، لعلمه بأنه سيقرؤه مجددا في القسم، ونحث على أن تكون هذه الطريقة وفق المقاربة بالكفاءات؛ على أن يكون للمتعلم نصيب وافر في تحضير الحصة ومناقشتها وإعداد محاورها بالتحضير المسبق والمناقشة.

وطريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تحتاج إلى وسائل تعليمية مناسبة، وهذه الوسائل لا بد وأن تناسب النص الذي تستعمل فيه وتناسب الطريقة المستعملة، على أن تكون هذه الوسائل متوفرة في البيئة المدرسية يمكن للأستاذ والمتعلم استخدامها، وتمكن المتعلم من مهارات جديدة ومعارف أحدث، فتكون ذات فائدة في تحسين قدرات المتعلم وترسيخ معارفه،

لأن الوسائل المادية تجعل حواس المتعلم تشارك في اكتساب المعلومة أو المهارة، الأمر الذي يجعلها أكثر تثبيتا في ذهنه وسلوكه.

كل هذا من شأنه أن يُحَسِّن من عملية التقويم، ويجعلها أكثر وضوحا، ولهذا لا بد أن يتم تحسين الأهداف وتعديلها ليتم تلقائيا تعديل العملية التقويمية؛ ذلك أن طغيان المجال المعرفي في الأهداف جعل طغيان المجال المعرفي في مستويات التقويم هو الغالب أيضا، ولهذا لا بد من إعادة تحسين الأسئلة ونوعيتها ومستوياتها، ويسبق ذلك لا شك تعديل الأهداف وجعلها أكثر تنوعا من حيث المجالات.

ولا بد من الإشارة إلى تحسين الأسئلة من حيث نوعها، ووضع أسئلة شبه مقالية تزيد من مهارات المتعلم وخبراته، وتجعل الأستاذ يتعرف على خوالجه وما يحمله من معتقدات، أكثر من وضع الأسئلة الموضوعية التي لا تتعدى إجابتها الجملة بل أحيانا الكلمة، مع الإبقاء على قسم يسير من هذه الأسئلة الموضوعية من أجل مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

وعليه فإنه من خلال تحليل هذه الوثائق نؤكد على ضرورة أن يُعطى هذا النشاط أهمية بين الروافد والأنشطة الأخرى، وأن يتم تعديله وتحسينه لما له من جمع بين مهارات التعلم الأربع، وأن يتم استغلاله بأحسن صورة ممكنة من خلال جعله وسيلة لتقويم النشاطات الأخرى.

الفصل الثالث: تعليمية المطالعة الموجهة في الميدان الصفي

إجراءات الدراسة الميدانية:

إن العملية التعليمية تقوم على ركائز ثلاث من أجل تجسيدها للمطلوب؛ فالأول هو المستجدات العلمية والتربويات في مجال البحوث والدراسات النظرية، وقد تطرقنا إلى هذا في الفصل الأول، ثم الركيزة الثانية وهي دور صانعي المناهج في اقتراح نموذج تدريسي صحيح قابل للتطبيق والعمل انطلاقا مما تمليه البحوث العلمية، وقد تطرقنا إلى هذا في الفصل الثاني، ثم الركيزة الثالثة وهي دور الأستاذ والمدرس والموجه في العملية التعليمية والتزامه بما ينص عليه المنهاج والجهات المعنية من أهداف وطرائق ووسائل ومحتوى وتقويم، للوصول بأهداف العملية التعليمية إلى مقصدها من تنشئة متعلمين شاملين للمجالات التربوية المختلفة، على أن يجد الأستاذ أهدافا تربوية مؤكدة ومثبتة في التدرجات السنوية والوثائق البيداغوجية، وأن يجد محتوى تعليميا يترجم هذه الأهداف، وطريقة تدريس واضحة وثابتة يعتمدها في شرح نصه ودرسه، وأساليب تقويم متنوعة، وهذا ما سندرسه في فصلنا هذا.

ولقد جاءت هذه الدراسة الميدانية كالآتي:

حدود الدراسة:

1-**الزمانية:**

امتدت الدراسة الميدانية من الفصل الثاني للسنة الدراسية 2018-2019 إلى غاية الفصل الثالث لذات السنة، ثم إلى الفصل الأول من السنة الدراسية 2019-2020.

كان أول حضور يوم 10جانفي2019 الموافق للفصل الثاني من السنة الدراسية 2018-2019، وآخر حضور يوم 20 نوفمبر 2019 الموافق للفصل الأول من السنة الدراسية 2019-2020.

2-**المكانية:**

طبقت هذه الدراسة على عدة مؤسسات تربوية-مرحلة ثانوية-وهي:

ثانوية عبيدلي أحمد-ثانوية الخوارزمي-ثانوية علي ملاح-ثانوية مبارك الميلي-ثانوية عبد المجيد بومادة-ثانوية مصطفى حفيان-ثانوي جواحي أحمد-ثانوية الخليل أحمد-ثانوية العربي قويدر-ثانوية قاسم نايت بلقاسم-ثانوية مالك بن نبي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تختص هذه الدراسة بالمرحلة الثانوية، وهي آخر مرحلة في التعليم العام قبل التعليم المتخصص الجامعي، وتُعَرَّف بأنها "مرحلة التعليم العام التالية لمرحلة التعليم الأساسي (أو المتوسط)"[1]. وتتكون من ثلاث سنوات، يتوزع فيها المتعلمون على حسب ميولاتهم ورغباتهم بين الشعب المتوفرة (شعبة آداب وفلسفة–شعبة العلوم التجريبية–شعبة التسيير والاقتصاد...)، يدخلها المتعلم بعد نجاحه في شهادة التعليم المتوسط، وتكلل هذه المرحلة بشهادة التعليم الثانوي(البكالوريا) التي بعد نجاحه فيها ينتقل إلى مرحلة التعليم الجامعي (مرحلة التخصص الدقيق).

وتُعنى هذه الدراسة بمجتمع أساتذة اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وقد كانت عينة هذه الدراسة على عينة من أساتذة اللغة العربية للثانويات المذكورة؛ إذ كان عددهم واحدا وعشرين أستاذا؛ وكان منهم خمسة أساتذة، وست عشرة أستاذة، كما جاءت الدراسة لرصد بعض سلوكيات متعلمي هؤلاء الأساتذة.

أما السنوات التعليمية المعنية بالدراسة فهي:

السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة: وكان فيها ثماني حصص.

السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة: وفيها أربع حصص.[2]

السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة: وفيها عشر حصص.

أدوات الدراسة:

لقد استدعت الدراسة استعمال أداة شبكة الملاحظة نظرا لطبيعة الهدف، إذ كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على كيفية تدريس هذا النشاط وما يُسطر فيه من أهداف ومحتويات وما يُتَّبع فيه من طرائق تدريس وما يُستعمل فيها من وسائل تعليمية وكيفية تقويمه، فكانت شبكة الملاحظة هي الأداة الأنسب لهذا.

---

[1]– حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص264.

[2]– لقد جاء العدد قليل في السنة الثانية نظرا لطبيعة التوزيع الزمني ونصيب المطالعة منه، إذ توجد أربع ساعات فقط للغة العربية، كما أن عدد نصوص المطالعة المبرمجة للاطلاع بحسب تصريح الكتاب هي ستة نصوص فقط من أصل اثني عشر نصا جاء في الكتاب، ثم يتقلص عددهم في التدرجات؛ لنجد منهم ثلاثة نصوص فقط.

وقد جاءت فيها كل هذه العناصر السالفة الذكر، وتحت كل عنصر من هذه العناصر مجموعة من البنود، تم أخذها مما ينص عليه المنهاج والوثائق البيداغوجية أولا، ثم مما وُجد في البحوث التربوية من إرشادات لتسير هذا النشاط –وهذا في حالة لم نجد البنود المطلوبة في المنهاج–.

وقد تم إخضاع هذه الأداة للتحكيم من أجل التأكد مما جاء فيها من بنود، وتم ضبطها من خلال:

الصدق الظاهري: بحيث إن كل بند منها يخدم بقية الشبكة، كما يقيس ما وُضع له.

صدق المحكمين: فقد تم تحكيمها من قبل مجموعة من الأساتذة مكونة من ثلاثة عشر أستاذا بين متخصصين في علوم التربية وعلم النفس وبين أساتذة للغة العربية.[1]

رموز الدراسة:

ستتم الإشارة في بعض المواضع الضرورية لبعض الاختصارات؛ فيتم الترميز إلى الأستاذ بحرف (أ)، وإلى المتعلم بحرف (م).

[1] – ينظر الملاحق، ص272.

المبحث الأول: تجليات الأهداف التعليمية في تدريس نشاط المطالعة الموجهة

إن العملية التعليمة جاءت من أجل أن تحقق أهدافا وغايات ومرامي، ولولا الأهداف ما كان ليستقيم وجودها ولا ليستمر عملها، ذلك أن الهدف هو أساس كل عمل ودراسة، فبالأهداف تتضح معالم العملية التعليمية، وتتضح انطلاقا منها عناصر العملية التعليمية؛ فيتضح المحتوى التعليمي الذي لا بد أن يرتبط ارتباطا تاما بالأهداف، وتتضح طريقة التدريس تبعا للأهداف، فلكل هدف طريقة تدريس تناسبه أكثر من غيرها، وكذلك يتبين نوع الوسائل المطلوبة والتقويم المراد الذي يتم من خلاله التأكد من تحقيق هذه الأهداف، فهو كذلك لا يمكن فصله البتة عن الأهداف.

والعملية التعليمية في الجانب العملي منها؛ أي داخل قاعة الدرس تقوم على ثلاث وضعيات؛ وضعية الانطلاق ويكون فيها تهيئة المتعلمين للموضوع والتمهيد له ليتم من خلال هذه المرحلة توضيح الهدف من كل درس، فيكون كل من الأستاذ والمتعلم على علم بذلك، فيصوغ الأستاذ الهدف السلوكي بما تمليه شروط الصياغة السليمة للأهداف، كما يتم في هذه المرحلة أيضا إثارة دافعية المتعلم من أجل لفت انتباهه للدرس، لأنه "عندما يثير المعلم تلاميذه ويجذب اهتمامهم حول موضوع الدرس فإن احتمالات تحقق الفائدة من تدريسه تزداد بشكل ملحوظ ومؤكد"[1]، لينطلق بعد ذلك للوضعية الثانية وهي وضعية بناء التعلمات، ثم آخر وضعية وهي وضعية استثمار موارد المتعلم، مع خصوصية كل مرحلة.

[1]– محمد حميميد فرحات: دليل المدرس تقنيات التدريس وفق مناهد الجيل الثاني، ص 187.

وضعية الانطلاق:

لقد جاءت شبكة الملاحظة مقسمة وضعيات ثلاث من بينها وضعية الانطلاق، وتتضمن هذه الوضعية من عناصر المنهاج عنصر الأهداف؛ ذلك أن في هذه المرحلة يبين الأستاذ الأهداف الإجرائية أو الهدف التعليمي الذي يود الوصول إليه، ويكون هذا مع التمهيد للموضوع أو نص المطالعة، الذي يُفترض أن سبق وطلب منهم تحضيره، ولهذا فإن مرحلة مراقبة تحضير المتعلمين لا بد أن تكون حاضرة في نشاط المطالعة الموجهة، من أجل أن يكون التعزيز حاضرا أيضا.

وفي هذه المرحلة لا بد أن يشير إلى الأهداف –هذا ما يجب أن يكون–التي يريد أن يصل إليها في درسه، فيبدأ في هذه المرحلة بالتمهيد وجلب معلومات المتعلم المتعلقة بموضوع النص، ولا بد ألا يتجاوز هذا الوقت المخصص له، وقد كانت نتائج الدراسة الميدانية كما هو موضح في الجدول أدناه:

وضعيات التعلم	عناصر المنهج	**البنـــــــــود**	لم يُلاحَظ	لوحظ بدرجة ضعيفة	لُوحِظ بدرجة متوسطة	لُوحِظ بدرجة كبيرة	لُوحظ تماما
وضعية الانطلاق	**الأهداف**	يخبر الأستاذ المتعلمين بأهداف الدرس	18 حصة	حصتان	حصة واحدة	0	0
		يصوغ الأستاذ أهداف الدرس بشكل سليم	21 حصة	0	0	0	0
		شمولية الأهداف السلوكية للمجالات الثلاثة (معرفي–وجداني–مهاري(سلوكي))	21 حصة	0	0	0	0
		مراقبة الأستاذ تحضير المتعلمين لنص المطالعة	12 حصة	4 حصة	3 حصص	0	حصتان
		إثارة دافعية المتعلم من خلال تشويقهم للدرس	13 حصة	5 حصص	3 حصص	0	0
		تمهيد وتهيئة موضوع المطالعة	5 حصص	3 حصص	6 حصص	حصة واحدة	6 حصص

		انتهاء التهيئة في الوقت المناسب (أقل من 10د)	5 حصص	4 حصص	3 حصص	4 حصص	5 حصص
		التدرج من مرحلة التهيئة إلى الدخول للدرس بشكل مناسب من خلال التسلسل المنطقي	5 حصص	حصتان	حصتان	8 حصص	4 حصص

1-1- حضور الأهداف التعليمية وشروط صياغتها:

لقد سبق وأشرنا إلى ضرورة ظهور الأهداف الإجرائية أثناء مرحلة "وضعية الانطلاق" من أجل أن يكون المقصد من الدرس واضحا في ذهن الأستاذ ومتعلميه.

ولقد أثبتت الدراسة الميدانية للعينة المذكورة آنفا غياب الأهداف الإجرائية (السلوكية) من وضعية الانطلاق، فلم نجد أستاذا يصرح بالهدف التعليمي الإجرائي المراد الحصول عليه، ففي كل حصص العينة لم يكن المتعلمون على علم بالأهداف؛ إنما وجدنا في حصتين إشارة ضعيفة جدا إلى ما يقارب التصريح بالأهداف، ففي الأولى قال الأستاذ(ة): "ما سنتناوله اليوم متعلق برواية (ثم كتب على السبورة اسم الرواية بالفرنسية؛ -لأن الرواية مترجمة عن اللغة الفرنسية-...)"، وفي الثانية قال الأستاذ(ة): "..لكن الانتظار له مفاهيم أخرى ومواضع أخرى سوف نتعرف عليها مع موضوعنا في نص المطالعة مع الكاتب.." ويبدو هنا كأنه قريب من صياغة الهدف، ولكن الحقيقة أنه بعيد عنه إلى حد ما، لأن الهدف من هذا الدرس الذي عنوان نصه (انتظار) هو: "يستثمر نصّ المطالعة من جوانب لغوية وبلاغية"[1]. فاعتبرناه لهذا بنسبة ضعيفة، أما الحالة الثالثة والتي كانت بتقدير (متوسط) فقد قال الأستاذ(ة) فيها: "...تركيزنا اليوم سوف يكون عن هذه القصة، التي هي موضوعنا اليوم وهي قصة من القصص أو رواية من الروايات التي كتبها..."، وقد وسمنا هذا القول بتقدير (متوسط)؛ ذلك أن هدف هذا الدرس الذي عنوانه: رصيف الأزهار لا يجيب، هو "يناقش موضوعا من الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية المترجم"[2]، وهذا الهدف المبرمج في التدرجات قريب بنسبة متوسطة إلى الهدف المُتضَمن في قول الأستاذ (ة).

---

[1]- وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم ثانوي، ص 13.

[2]- وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي آداب وفلسفة، جويلية 2019، ص9.

أما باقي الحصص فلم نجد فيها تلميحا بالأهداف ولا تصريحا بها، ولهذا جاءت نتائج البند الأول كالآتي:

يخبر الأستاذ المتعلمين بأهداف الدرس:

لم يلاحظ: بمعدل ثماني عشرة حصة؛ أي بنسبة 85.71 %.

لوحظ بدرجة ضعيفة: بمعدل حصتين؛ أي بنسبة 9.52 %.

لوحظ بدرجة متوسط: بمعدل حصة واحدة؛ أي بنسبة 4.76 %.

*ونظرا لهذه النتائج التي توضح بأن حضور الأهداف لم يكن مصرحا به، إنما كان ملمحا به في حصتين بدرجة ضعيفة، وفي واحدة بدرجة متوسطة، فإنه لا يمكننا تبعا لهذه النتائج الحكم على صياغة الأهداف، وشموليتها للمجالات الثلاثة، ولهذا جاءت النتائج في البندين الثاني والثالث بتقدير لم يلاحظ في كل العينة، لأن طبيعة البندين لا يمكن الحكم عليها إلا في حالة كان الهدف واضحا وصريحا.

وقد جاءت نسبة البند الثاني والثالث بتقدير 100% لملاحظة (لم يلاحظ)، نظرا لأن كل الحصص التي تم حضورها لم نلحظ فيها تصريحا واضحا بوجود الأهداف.

وعلى إثر هذه النتائج نقول: إنه من الضرورة بمكان أن يكون للأهداف حضور أثناء تقديم الدرس، وفي أي نشاط كان وأي رافد، بل وأية مادة تعليمية، لما في ذلك من تحديد لحدود موضوع الدرس، ومن أجل أن يكون المتعلم على دراية بالموضوع الذي سيناقشه والهدف الذي يُرجى وصوله إليه.

من جهة أخرى يكون إخبار المتعلم بالأهداف ضروريا، من أجل أن يركز المتعلم على النقاط الأساسية في درسه، ولذا لا بد من" توجيه نشاط الأفراد المتعلمين نحو الأهداف التعليمية المشتركة من خلال تنظيم جهودهم وتنسيقها وتوظيفها بالشكل المناسب في بيئة تعليمية مناسبة للحصول على أفضل تعلم وبأقل جهد ووقت ممكن."[1] ويكون هذا التوجيه أدق في ذهن المتعلم عند علمه بأهداف الدرس المراد الوصول إليها، فتحديد الأهداف وإخبار المتعلمين بها يجعل المتعلم يركز جهده على ما يحقق ذلك، كما يكون تحديدها وإخبارهم بها من أجل أن يُقوَّم فيها في نهاية الدرس، حتى يتم التأكد من وصول المتعلمين للهدف التعليمي المطلوب.

[1]– مصطفى خليل الكسواني وآخرون: إدارة التعلم الصفي، دار صفاء، عمان الأردن، ط1، 1425\2005، ص 95.

مع مراعاة أن تكون صياغة الهدف واضحة وصريحة، غير قابلة للتأويل، وأن تكون شاملة على قدر المستطاع للمجالات الثلاثة –المعرفي والوجداني والمهاري–، ذلك أنه لابد من "أن تتصف الأهداف بالواقعية حتى يمكن تحقيقها، ويراعى أيضا شمول الأهداف لتضمن تحقيق النمو الكامل للطلاب عقليا حركيا ووجدانيا"[1].

ثم إن أغلب نصوص المطالعة في السنوات الثلاث لها أهداف تعليمية مثبتة في التدرجات، يمكن للأستاذ (بل يجب عليه) استخدامها عند إعداد وتخطيط درس المطالعة، فلا يمكن للأستاذ أن يقوم بتنفيذ درس المطالعة –أو أي نشاط آخر– دون أن يكون قد وضع له هدفا، ولهذا لا بد من حضور الأهداف وإخبار المتعلم بها، ويمكن للأستاذ أن يُعدِّل في صياغة الأهداف الموجودة في التدرجات بحسب ما يراه ضروريا، لأنه كما رأينا أن الأهداف التعليمية المثبتة في التدرجات ينقصها بعض شروط الصياغة الصحيحة، كما يمكنه أن يجعلها أكثر شمولية لأنواع الأهداف، لأن الأهداف الموجودة أغلبها مركزة على المجال المعرفي، ويمكن تعديلها من خلال وضع أهداف سلوكية تندرج تحت الهدف التعليمي، على أن تكون هذه الأهداف السلوكية التي وضعها الأستاذ أكثر شمولا لأنواع الأهداف.

1-2-مراقبة الأستاذ تحضير المتعلمين لنص المطالعة:

إن نشاط المطالعة الموجهة يقوم على تحضير المتعلمين للنص مسبقا، وهذا ما نص عليه كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي، وقد أوردنا هذا في فصل سابق.

فمن بين الخطوات الواجب تطبيقها أثناء تنفيذ درس المطالعة خطوة مراقبة فاعلية تحضير المتعلمين للنص مسبقا، مما يعني ضرورة أن يُلزم الأستاذ متعلميه على تحضير النص مسبقا في البيت وفهمه ودراسة أفكاره، ولا شك أن إعلامهم بالتحضير يكون في حصة سابقة.

ولكن من الناحية العملية التطبيقية لم نجد تأكيدا جازما لذلك، فبعض الأساتذة يراقب تحضير المتعلمين للنص، وبعضهم لا يراقب التحضير ويكتفي بسؤالهم عن تحضيرهم –من حضر ومن لم يحضر؟ – والبعض الآخر وهو الغالب لا يسأل عن التحضير أبدا، وقد تبين أنه لم يُخبر المتعلمين بضرورة التحضير.

ولهذا وجدنا اختلافا في الجانب الميداني، مما ترتب عنه اختلاف في تقدير فاعلية هذا التحضير، فلكل تقدير مؤشر يعرف به[2]، وقد جاءت النتائج كالآتي:

---

[1]–كمال فرحاوي: تصميم المناهج التعليمية، ص 54.

[2]– ينظر شبكة الملاحظة في الملاحق، ومؤشرات الحكم على كل بند وتقديراته، ص278.

لم يلاحظ: اثنتا عشرة حصة؛ أي بنسبة 57.14%.

لوحظ بدرجة ضعيفة: أربع حصص؛ أي بنسبة 19.04%.

لوحظ بدرجة متوسطة: ثلاث حصص؛ أي بنسبة 14.28 %.

لوحظ تماما: حصتان؛ أي بنسبة 9.52 %.

ومن خلال هذه النتائج يتضح أن الغالبية من الأساتذة لا يطالبون متعلميهم بتحضير النص مسبقا، وأن القليل منهم فقط يفعل ذلك.

ونقول: إنه من الضرورة بمكان أن يتم تحضير النص مسبقا، لما في ذلك من أثر في تفاعل المتعلمين أثناء الدرس، فبالتحضير المسبق يكون كل المتعلمين على اطلاع بمحتوى النص وأفكاره، وهذا ما يساعد على تنظيم وقت الحصة، فيكون الأستاذ في غنى عن إعادة قراءته في القسم، مما يتيح له وقتا إضافيا في الشرح وإيصال أفكار النص.

ومن جهة أخرى يعطي للنشاط خاصيته وحقه، وإلا فلن يكون هناك اختلاف بينه وبين النص الأدبي الذي يقرؤه المتعلم في القسم ولا يحضره مسبقا.

كما أنه في الحصتين اللتين كانتا بدرجة لوحظ تماما، وجدنا ملمحا من ملامح النظرية السلوكية وهو العقاب والثواب، وقد كان الأستاذان يكافئان من حضر، ويعاقبان من لم يحضر إما من خلال نقاط التقويم أو بالوقوف في آخر الصف حتى وقت قريب من انتهاء الحصة.

والحقيقة أن تحضير النص يكون ضروريا، لأنه من خلال هذا التحضير نصل إلى الهدف العام أو الغاية من نشاط المطالعة وهو تشجيع المتعلم وحبه للاطلاع، وهذا هو الهدف من المطالعة، وقد جاء في المنهاج من بين أهداف تدريس المطالعة: "تعويد التلاميذ على البحث والاكتشاف وإغناء الموضوع بسندات تساعد على الفهم والإفهام"[1]، ولا يكون هذا إلا إذا اعتاد على قراءة النصوص بمفرده.

فينبغي أن يعتاد المتعلمون على تحضير النص في البيت، وأن يجعل الأستاذ هذا الأمر ضروريا عندهم، فيحفزهم على فعل ذلك، ولا يستهين معهم في حالة لم يحضروا، وقد برر بعضهم بعدم وجوب التحضير نظرا لعدم التأكد من أن المتعلم سيفعل ذلك بنفسه، إذ قال أحد الأساتذة: "إنه إذا طلبتم منه التحضير، لن يحضروا، وأنا أعلم بأنهم لن يحضروا، أو قد

[1]–وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 18.

يحضرونه من الأنترنت، أو من دفاتر سابقة لمتعلمين درستهم من قبل، فأعلم أنه ليس بتحضيرهم، وأنه إما من الأنترنت، أو دروسي التي قدمتها سابقا".

وفي هذه الحالة، وهي الحالة الغالبة، ينبغي أن يتم تحفيز المتعلمين على تحضيرهم بأنفسهم، وأن يضع الأستاذ في أذهانهم ضرورة تحضيرهم بأنفسهم دون اللجوء إلى طرائق أخرى، وأنه سيكون على علم بتحضيرهم الشخصي وتحضيرهم من الأنترنت ومن مصادر أخرى، مع ضرورة أن يعزز عند المتعلمين اللذين حضروا النص بأنفسهم سلوكهم هذا، وأن يثني عليهم، فيستعين بطرائق التعزيز المختلفة.

ومن بين هذه الطرائق:

استخدام النقاط الجيدة: فيكافئهم بنقاط عالية على إنجازهم، وهذا ينجح عادة مع المتعلمين الجيدين، غير أن بعض المتعلمين يجب على الأستاذ إيجاد طرائق أخرى لتعزيزهم وتحفيزهم على الإنجاز منها:

التعليقات الإيجابية على الواجبات المنجزة: فقد تكون التعزيزات اللفظية لها وقع في التحفيز أكثر من العلامات عند بعض المتعلمين، ونجد من المتعلمين من يحب كذلك منح نقاط إيجابية للأولياء، وهذا يعزز ثقة الأولياء أيضا في المجهودات التي بذلوها، إضافة إلى تعزيز المتعلمين.[1]

وعلى الأستاذ أن يغير في طريقة تقديمه للنشاط، فيقدم في كل سنة تغيرات وإضافات جديدة للمحتوى –في طرح الفكرة–الذي يدرسه لمتعلميه ولا يبقى عند المضمون نفسه، حتى لا تبقى الفرصة لأن يرجع المتعلمون للدفاتر السابقة للسنوات السابقة.

1-3-تهيئة وتمهيد موضوع النص المطالع:

من بين أهم ما يجب أن يكون في وضعية الانطلاق، بل هو الأساسي فيها، التمهيد للموضوع أو تهيئة المتعلمين للموضوع ولفت انتباههم وتركيزهم.

ويكون ذلك من خلال معلومات حول النص يتدرج الأستاذ في تقديمها ليصل إلى معلومات النص ذاته وكاتبه وما إلى ذلك، فيركز خلال هذه الدقائق على لفت انتباه المتعلمين من خلال تشويقهم للدرس، ولكن ليس الكل يمر بعنصر التشويق أثناء التمهيد للموضوع، وقد جاءت نتائج الميدان كما يلي:

[1]– ينظر محمد حميميد فرحات: دليل المدرس، ص 296.

لم يلاحظ: بمعدل ثلاث عشرة حصة؛ أي بنسبة 61.90 %.

لوحظ بدرجة ضعيفة: خمس حصص؛ بنسبة 23.08 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: ثلاث حصص؛ أي بنسبة 14.28 %.

وتجدر الإشارة أن الثلاث عشرة حصة التي لم نجد فيها عنصر التشويق منها خمس حصص لم يكن بها تمهيد أبدا.

ويتضح من خلال هذه النتائج أن الغالبية من الأساتذة لا يركزون على عنصر التشويق أثناء تمهيدهم للموضوع، وهذا ما يجعل عملية التمهيد للموضوع المطالع تفقد أحد أهم أغراضها، والتي هي "تركيز انتباه التلاميذ على موضوع الدرس الجديد أو إحدى نقاطه عن طريق إثارة الدافعية لديهم نحوه."[1] فغرض التهيئة هو تركيز انتباه المتعلمين، ولا يكون ذلك إلا عن طريق إثارة الدافعية لديهم، ولهذا وجب على الأستاذ أن يحاول قدر الإمكان إثارة دافعية متعلميه أثناء تمهيده للموضوع، لأنها السبيل إلى شد انتباههم.

وقد وجدنا في الواقع التعليمي بعضا من إثارة الدافعية، وقد كان بعضها بدرجة ضعيفة وبعضها بدرجة متوسطة، نذكر منها قول أحدهم: "درسنا هذا يمثل نموذجا يمكن أن نسقطه على مجتمعات متعددة..." وهذا تشويق بدرجة ضعيفة إلى حد ما، ونجد في التشويق وإثارة الدافعية بدرجة متوسطة قول أحدهم: "لكن الانتظار له مفاهيم أخرى، ومواضع مختلفة سوف نتعرف عليها"، وقد سبق ووضعنا هذا القول ضمن الإخبار بالأهداف، ثم أعدناه هنا في عنصر الإثارة، لما رأينا فيه من سعة المقصد؛ فقد قصد معنى الأهداف بدرجة ضعيفة، وحمل معنى الإثارة بدرجة متوسطة على السواء.

ونجد قولا آخر يحمل في طياته بعض التشويق بدرجة متوسطة، هو: " ...إذا قضى فترة طويلة بفرنسا، ومعظم الأعمال كتبها في فرنسا، وهذا له علاقة بما سنراه في النص"

كل هذا ينبغي أن يكون ضمن الوقت المخصص للتمهيد والتهيئة، فيسترسل الأستاذ في تزويد المتعلمين بمعلومات، فيتطرق من خلالها إلى محاولة إثارة الدافعية عند المتعلمين على قدر ما استطاع ذلك، حتى يصل إلى الدرس بطريقة منظمة مسترسلة، على ألا يتجاوز هذا الوقت المخصص له؛ وهو أقل من عشر دقائق.

[1]–المرجع السابق، ص 188.

ويختلف الواقع بين أستاذ وآخر، فبعضهم يمهد للنص والبعض الآخر لا يمهد، وبعضهم يعطي معلومات حول النص ليصل إلى معلومات النص ذاته؛ فيبدأ بذكر ما يتعلق به من قضايا ومعطيات وما يقاربه في الدراسة والبحث ليصل إلى كاتب النص والمصدر الأصلي الذي أُخذ منه، والبعض الآخر يكتفي بذكر معلومات النص وكاتبه، وهذا كله يؤدي إلى الاختلاف في الوقت المستغرق للتمهيد.

وفيما يخص التمهيد للموضوع، وجدنا تباينا في النسب بين من يمهد وبين من لا يفعل، وبين من يكثر المعلومات وبين من يختصر ويوجز؛ وقد جاءت النتائج كما يلي:

لم يلاحظ وجود التمهيد والتهيئة: خمسة أساتذة؛ أي بنسبة 23.80%.

لوحظ بدرجة ضعيفة: ثلاث حصص؛ أي بنسبة 14.28 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: ست حصص؛ أي بنسبة 28.57 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: حصة واحدة؛ أي بنسبة 4.76 %.

لوحظ تماما: ست حصص، أي بنسبة 28.57 %.

وهذا الاختلاف جاء الحكم عليه بناء على حجم المعلومات، ومدى قربها وبعدها عن الموضوع، ومثال لنموذج تم تقديره بملاحظة (لوحظ تماما) نجد تمهيد أحد الأستاذة: "أ: في الوحدة الماضية تكلمنا على مجموعة من القيم الاجتماعية والأخلاقية في الإسلام.... وذكر الكاتب رمزا[1] من الرموز النسائية، من يذكر لي هذا الرمز؟ إم: السيدة عائشة رضي الله عنها إأ: نعم ...السيدة عائشة امتازت بماذا؟ أنها شاركت؟ إم: في الحروب إأ: نعم شاركت في الحروب؛ حرب طلحة و؟ إم: الزبير إأ: إذا الجانب السياسي كذلك مهم في الإسلام، وما بالك اليوم ونحن دولة عربية وبجوارنا دول عربية تعاني ماذا؟ إم: الحروب إأ: من يذكر لي بعض الدول العربية التي تعاني من هذه الحروب؟ إم: العراق–فلسطين–سوريا–ليبيا–اليمن (بعد كل إجابة من هذه يكرر الأستاذ(ة) الجواب كدليل على أن الإجابة صحيحة) إأ: سوريا من البلدان العربية التي امتازت بالحروب الأهلية وعانت الأمرين...ما سبب الحرب في سوريا؟ يعني الحروب تختلف من بلاد إلى أخرى، هناك في سوريا إم: حرب أهلية إأ: نعم، ما معنى حرب أهلية؟ إم: الثورة إأ: حرب بين الحاكم والشعب، عندما يكون هناك ظالم مستبد يظهر بين الشعوب فوضى...هذه الحروب التي تعاني منها البلدان العربية كيف يتكلم عنها الأديب؟ هل

[1]– قال الأستاذ هنا رمز والصواب رمزا.

يتكلم مباشرة بالقضية ويتكلم بالحاكم والشعب أم يستعمل أشياء أخرى؟...يستعمل ماذا؟...يعانون المأساة لكن بشكل غير مباشر؛ يعني يستعملون الرمز...ذئب مثلا، لأن الذئب يشبه في المكر الحاكم المستبد، أو أسد الغابة...يستعمل الرمز للابتعاد عن ماذا؟ إم: الحرب إأ: لا...للابتعاد عن المشاكل، لأن الذي يعبر..." وقد استغرق ما يفوق الثماني دقائق في التمهيد، حتى وصل إلى الدرس والذي كان بعنوان الفيل يا ملك الزمان، فأجاد الأستاذ(ة) التمهيد بمعلومات حول النص حتى قرب لهم الموضوع الذي سيتم تناوله، إلا أن وصل إلى موضوع الدرس ذاته، فناقش أفكاره ومعطياته، واستثمر ما جاء فيها من موارد.

ثم نجد اختلافا آخر يتمثل في الوقت الذي يستغرقه كل منهم في التمهيد، وقد جاءت نتائج هذا كما يلي:

لم يلاحظ: خمس حصص؛ بنسبة 23.80%.

لوحظ بدرجة ضعيفة: أربع حصص؛ بنسبة 19.04 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: ثلاث حصص؛ بنسبة 14.28% .

لوحظ بدرجة كبيرة: أربع حصص؛ بنسبة 19.04 %.

لوحظ تماما: خمس حصص؛ بنسبة 23.80 %.

ونلاحظ توزيعا متقاربا إلى حد ما بين النسب، فالبعض لم يستغرق دقيقتين في التمهيد، بل اكتفى بذكر معلومات بسيطة لم تستغرق الدقيقة أو تجاوزتها بقليل، فيما بعضهم الآخر مهد لدرسه في ثلاث إلى أربع دقائق، ووجدنا من يصل إلى ثماني دقائق بل ما يقارب العشر.

وانطلاقا من التمهيد يتدرج الأستاذ في تسلسل منطقي إلى عرض المحتوى المراد تدريسه؛ وتتمثل هذه المنطقية في التسلسل في استرسالها دون أن يشعر المتعلم ببتر حبل الأفكار، وإنما تأتي تباعا مترابطة متسلسلة مسترسلة، فلا تكاد تفرق بين التمهيد والدخول في وضعية بناء التعلمات من حيث ارتباط الأفكار بعضها ببعض. وقد جاءت نتائج التدرج من مرحلة التهيئة إلى الدخول للدرس بشكل مناسب من خلال التسلسل المنطقي كالآتي:

لم يلاحظ: خمس حصص، بنسبة 23.80 %.

لوحظ بدرجة ضعيفة: حصتان، بنسبة 9.52 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: حصتان، بنسبة 9.52 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: ثماني حصص بنسبة 38.09 %.

لوحظ تماما: أربع حصص، بنسبة 19.04 %.

وقد حكمنا على هذا التسلسل انطلاقا من أمرين؛ الأول هو المدة التي يستغرقها في التمهيد وكمية المعلومات التي يقدمها فيه، أما الثاني فهو قراءته للنص من عدمه.

ونذكر على سبيل التمثيل نموذجا من النماذج التي كان تسلسل الأفكار فيها منطقيا، نموذج تمهيد أحد الأساتذة وقد كان عنوان درسه: "الأصالة والمعاصرة"، حيث بدأ تمهيده كالآتي: "نحن نمارس عملية التعليم والتعلم...ماهي الوسائل التي بواسطتها تسهل عملية التعلم؟ | م:الكتابة–الكتاب المدرسي–السبورة...| أ: السبورة هي وسيلة حديثة أم قديمة؟| م: قديمة |أ:....الكتاب المدرسي أيضا، هو وسيلة قديمة أم حديثة؟|م: قديمة |أ: الكتاب المدرسي وسيلة قديمة...تمسكنا بالكتاب وبالسبورة، حافظنا على الوسيلتين في العملية التعليمية، إذا أردنا أن نطلق عنوان على الكتاب والسبورة ...مصطلح؟| م: الأصالة |أ: الأصالة شيء أصيل منذ القدم، مثل الكتاب والسبورة...هل بقي الكتاب على حاله؟|م: لا| أ: هل تغير حاله؟|م: نعم |أ: كيف تغير؟|م: الألوان–شكله| أ: شكله في عصرنا الحديث كيف أصبح الكتاب؟|م: غير متداول|...|أ: الكتاب في عصرنا الحديث كيف أصبح؟ كتاب من نوع آخر؟ |م: معاصر–الكتروني | أ: الكتاب الإلكتروني ندخل على الأنترنت.... السبورة هل تغير حالها؟ |...|أ: جهاز الكشف الضوئي...جهاز العرض...نضغط على الأزرار، إذا العملية التعليمية تغير حالها من أدوات أصيلة إلى أدوات تعايش العصر الذي نعيش فيه، ونطلق على هذا بمصطلح؟ المعاصرة، النص هنا يعالج الأصالة والمعاصرة ازدواجية مفروضة أم اختيار (هنا كتبت عنوان الدرس على السبورة) للمفكر؟..."

وهذا من بين أحسن أربعة نماذج في التمهيد المتسلسل الذي من خلاله يتم الانتقال للدرس في خط متواصل للأفكار؛ فالتمهيد الجيد يكون مليئا بالمعلومات التي تتميز بالتدرج والتسلسل المنظم حيث يكون مرتب الأفكار، ليصل إلى مغزى النص وفكرته دون انقطاع لتسلسلها، وما يزيد هذا التسلسل هو الاستغناء عن فكرة قراءة النص داخل القسم، والاكتفاء بقراءته في البيت، لتكون الفرصة أكبر لمناقشة أفكار النص.

ونلاحظ بأن قراءة النص مسبقا والتحضير القبلي له يكسب الدرس التسلسل المنطقي في الأفكار والموضوعات، لأن قراءة النص تُشعر المتعلمين بنوع من انقطاع الفكرة، بل بانقطاع مهارة والانتقال إلى أخرى؛ فينتقل من مهارة الاستماع والتحدث إلى مهارة القراءة، وهو في غنى عن هذه الأخيرة، فليس الهدف من المطالعة هو القراءة، إنما هو المناقشة والحوار وتنمية حب الاطلاع والمطالعة.

إن النتائج التي ذُكرت سابقا تدعو إلى إعادة النظر عند الكثير من الأساتذة في طريقة التخطيط لوضعية الانطلاق؛ فالأهداف التعليمية لم يكن لها وجود صريح البتة، وهذا ما يدعو إلى إعادة النظر، فالأستاذ مجبر على أن يبدأ في تخطيطه لدرسه بالأهداف، لأنها نقطة المَركز التي تنطلق منها باقي العناصر الأخرى للعملية التعليمية.

ولهذا لا بد أن يكون على اطلاع تام بما جاء في التدرجات من أهداف تعليمية، والتي من خلالها يمكن أن يصوغ أهدافا إجرائية سلوكية تخص كل جزء من أجزاء درسه، وقد يكون قد فعل هذا في مذكراته –مذكرات الأستاذ–، مع العلم أن الحصتين اللتين أخذنا فيهما المذكرتين لم نجد فيها أي ملمح للأهداف التعليمية[1]، ولكن لو أعطينا افتراضا بوجودهما في مذكرات الأستاذ –حتى لا نكون بصدد حكم شامل–، فإنه يحبذ عندئذ أيضا لو أخبر متعلميه بالهدف الذي يسعى الوصول إليه معهم من خلال هذا الدرس أو النص.

وانطلاقا من الأهداف التي وضعها يشرع في التخطيط إلى التمهيد للموضوع، فيكون على دراية بمتعلميه وكيفية تهيئتهم وإثارة الدافعية لديهم، من خلال تشوقيهم للدرس بكل الطرائق الممكنة، والتي من شأنها أن تؤثر في ذلك، فيأخذ الوقت الكافي في التمهيد للموضوع بمعلومات من شأنها أن تقرب لهم الفكرة وتوضحها في الأذهان، وحبذا لو يكون ذلك انطلاقا من معلومات ليست من النص ذاته، فلا يُفضل أن يمهد بكاتب النص أو المصدر الأصلي الذي أُخذ منه، إلا بعد أن يكون قد تحدث عن أمور تحيط بالنص كما رأينا في المثال الذي ذكرناه فيما سبق.

ونشير إلى أنه من الضرورة بمكان أن يطلب من متعلميه تحضير نص المطالعة مسبقا، لما في ذلك من إيجابيات جمة؛ أهمها استثمار الوقت، ووضع المتعلم في فحوى النص ومغزاه، واستنتاج المتعلم لأفكار النص ومقصده (التي من خلالها يمكنه أن يناقش ويحاور بما فهمه).

على أن يُقَيم فاعلية تحضير المتعلمين، وهذا من باب التعزيز لمجهوداتهم، والتي تحفزهم على استمرارية التحضير والفهم، وهو شرط وضعه الكتاب المدرسي في خطوات تدريس نشاط المطالعة؛ أي أن "مرحلة مراقبة فاعلية التحضير"[2] مرحلة أقر بها الكتاب المدرسي وجعلها مرحلة أساسية إضافة إلى مراحل أخرى، والأستاذ مجبر على أن يتقيد بالتعليمات الأساسية التي جاءت بها الكتب المدرسية والوثائق البيداغوجية –شرط ألا توجد بينها تناقضات–، على أن تبقى له حرية التصرف في اختيار الجزئيات التي تكون تحت هذه التعليمات.

---

[1]– ينظر الملاحق، 287.

[2]– وزارة التربية الوطنية: الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص 5.

المبحث الثاني: المحتوى التعليمي المقدم في نشاط المطالعة في الجانب الصفي

بعدما يكمل الأستاذ وضعية الانطلاق في درسه، يشرع في وضعية بناء التعلمات دون أن يكون هناك فاصل واضح بينها، وقد أشرنا إلى أن تتصف النقطة الزمنية بين وضعية الانطلاق–التمهيد–وبين وضعية بناء التعلمات بالتسلسل المنطقي الذي يجعل الأفكار متواصلة لا فاصل بينها، إنما يكون هذا الفصل فصلا نظريا غير ظاهر عمليا، إلا في نوعية الأسئلة والهدف منها، فتكون في وضعية الانطلاق بهدف التمهيد وتدور حول النص، بينما في وضعية بناء التعلمات تكون بهدف بناء التعلم وتكوينه ومن النص المطالع سواء كانت أسئلة معرفية أو مهارية أو وجدانية.

وإذا كانت وضعية الانطلاق يظهر فيها عنصر الأهداف التعليمية، فإن وضعية بناء التعلمات تظهر فيها العناصر الأخرى؛ من محتوى وطرائق تدريس ووسائل تعليمية وتقويم لغوي.

ويعد المحتوى أول ما يظهر في هذه الوضعية، ذلك أنه المقصود بالدراسة، وهو على ارتباط دائم بالأهداف، سواء من حيث الترتيب أو من حيث المضمون.

ومحتوى نصوص المطالعة قد أقرها الكتاب المدرسي، ولا يمكن لأي أستاذ أن يغير فيها أو يبدِّلها؛ فهي ثابتة وواحدة لا اختلاف فيها، ولهذا سنركز في هذا المبحث على المحتوى الذي يقدمه الأستاذ، ولا نقصد بذلك الاقتصار على ما جاء في الكتاب، بل المعلومات التي يقدمها الأستاذ لمتعلميه أثناء شرحه للدرس، والتي قد تكون من اجتهاده الخاص وبحث عنها من مصادر أخرى غير النص الذي وُجد في الكتاب.

فلكل أستاذ طريقة معينة في شرحه للمحتوى الذي أمامه؛ فالبعض يكتفي بمعلومات الكتاب؛ فيشرحها ويبسطها ويجعل المتعلم مستوعبا لها، والبعض الآخر يضيف معلومات ومحتويات من نصوص أخرى؛ فيوسع تلك المعطيات الموجودة في الكتاب، ويُكسب متعلمه مجموعة من المعارف المتنوعة التي تتكامل بعضها بعض وتخدم موضوع النص المطالع.

وضعية بناء التعلمات:

تحمل وضعية بناء التعلمات العديد من عناصر المنهاج؛ من بينها المحتوى التعليمي، وقد جاءت نتائج هذا العنصر كما يلي:

وضعية التعلم	عناصر المنهاج	البنود	لم يلاحظ	لوحظ بدرجة ضعيفة	لوحظ بدرجة متوسطة	لوحظ بدرجة كبيرة	لوحظ تماما
وضعية بناء التعلمات	المحتوى	مناسبة المحتوى المقدم لأهداف الدرس المبرمجة	0	0	6 حصص	6 حصص	9 حصص
		تقديم المحتوى بناء على التعلم السابق	5 حصص	5 حصص	6 حصص	3 حصص	حصتان
		ربط المحتوى بواقع المتعلم	8 حصص	حصتان	حصتان	3 حصص	6 حصص
		التسلسل المنطقي المنظم عند عرض المحتوى	0	0	حصتان	7 حصص	12 حصة
		مناسبة المحتوى لمستوى المتعلمين العقلي من خلال إجاباتهم الصحيحة عن الأسئلة	0	0	0	21 حصة	0
		تنوع خبرات المحتوى المقدم (ثقافية- أخلاقية...)	0	15 حصة	5 حصص	حصة واحدة	0
		المحتوى المقدم يستهدف الجانب المعرفي	0	0	حصة واحدة	20 حصة	0
		المحتوى المقدم يستهدف الجانب الوجداني	11 حصة	9 حصص	حصة واحدة	0	0

		المحتوى المقدم يستهدف الجانب المهاري (السلوكي)	0	20 حصة	حصة واحدة	0	0
		الاستعانة بمحتوى مراجع أخرى من غير الكتاب المدرسي	7 حصص	10 حصص	حصتان	حصة واحدة	حصة واحدة
		مناسبة المحتوى المقدم لميول المتعلم (تفاعلهم معه)	0	حصة واحدة	11 حصة	7 حصص	حصتان
		مناسبة المحتوى للوقت المخصص له (40د)	0	حصتان	حصتان	حصتان	15 حصة

2-1-1-مناسبة المحتوى للأهداف:

إن عملية اختيار المحتوى التعليمي ترتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف التعليمية الموضوعة، والتي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها، ولذلك فإن أول ما يُراعى عند اختيار المحتوى هو مناسبته للأهداف، ذلك أن المحتوى هو الترجمة العملية للهدف، فالهدف هو الجانب النظري من العملية التعليمية والمحتوى هو الجانب التطبيقي الذي يُجسد على أرض الواقع، ليجعل من الهدف أمرا حقيقيا مطبقا مجسدا في تجليات شتى؛ سواء على مستوى معارف المتعلمين أو وجدانهم أو مهاراتهم.

والمحتوى التعليمي يتم اختياره من قبل متخصصين في العملية التعليمية –واضع المناهج– ، ويجده الأساتذة منظما في الكتاب المدرسي، موحدا بين أقطار المؤسسات كافة، إلا أن هذا لا يعني بالضرورة أن يكون المحتوى الذي يقدمه كل أستاذ مشابها للآخرين، بل لكل أستاذ طريقة في شرح هذا المحتوى وتفسيره وتوصيله.

وفي هذا المبحث سيكون التركيز على المحتوى الذي يقدمه الأستاذ، وليس المحتوى الموجود في الكتاب من نصوص وأسئلة مرتبطة بها، وإن كان هذا الأخير هو المرتكز الذي يستند عليه كل أستاذ.

فكل أستاذ يوصل المحتوى بما يناسبه من أفكاره، والواجب أن يكون الاتفاق على الوصول من خلال هذا المحتوى إلى الأهداف الموضوعة، مهما تفرقت المحتويات المقدمة.

وقد جاءت النتائج كالآتي:

لوحظ بدرجة متوسطة: ست حصص؛ بنسبة 28.57 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: ست حصص؛ بنسبة 28.57 %.

لوحظ تماما: تسع حصص؛ بنسبة 42.85 %.

فهؤلاء الستة اكتفوا في شرحهم للدرس بسرد ما جاء في النص من أفكار، مع أن الهدف الذي كان مخصصا لدرس كل منهم لم يكن كذلك؛ فمثلا في إحدى هذه الحصص بقي الأستاذ(ة) يسرد في قصة النص التي جاءت فيه، وهي قصة الفيل يا ملك الزمان –وهو عنوان النص–، ثم سأل حول ترتيب أحداثها وما إلى ذلك، وشرح بعض الألفاظ الخاصة بالحقل الدلالي لكلمات معينة والرمز الذي ترمز له كل شخصية، ولم يتحدث أو يشير إلى الهدف الأساسي للنص، والذي كان "يحدد الخصائص الفنية للمسرحية من نص المطالعة."[1]، فلم نجده يتكلم عن خصائص المسرحية أبدا، ولهذا كان نوعا ما وصوله للهدف بنسبة متوسطة، نظرا لطريقة شرحه لمغزى النص، حيث أوصل الفكرة الأساسية التي يتمركز عليها النص، وأعطى أدلة توضح الفرق بين الملك الظالم المستبد والملك العادل، وخصائص كل منهم، وقد أجاد في شرحه، إلا أنه لم يركز على الخصائص الفنية للمسرحية التي هي الهدف التعليمي للنص.

ملاحظة1:

إحدى هذه الحصص الست لم نجد فيها هدفا خاصا بها في التدرجات، وكان تقديرنا لها بنسبة متوسط نظرا لكون الأستاذ(ة) لم يخرج عن ذكر فحوى النص فقط، وطرح بعض الأسئلة الموجودة في الكتاب.

أما الحصص التي تم تقديرها بملاحظة (لوحظ كثيرا)، فقد كان أصحابها يتحدثون عن جانب كبير متعلق بهدف النص الأساسي، فمثلا في واحد منها أعطى الأستاذ(ة) للمتعلمين فرصة التعبير عن رأيهم حول بعض القضايا المتعلقة بالنص والذي كان بعنوان (الأصالة والمعاصرة) فكان للمتعلمين دور في إبداء رأيهم، وقد كان الهدف الأساسي للنص هو "يستثمر نص المطالعة بما يخدم أهداف الوحدة."[2]، وبناء عليه تم الاطلاع على هدف الوحدة والذي

[1]– وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ص10.

[2]– وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص13.

كان " في مقام تواصل دال ينقد المتعلّم مشافهة نصوصا أدبية في فنّ المقال ويبدي رأيه في أفكارها وأسلوبها، ويكتب مقالات معتمدا التّفسير والحِجاج."[1] ولهذا فالأستاذ(ة) قد توصل إلى حد كبير من الهدف، من خلال إعطاء المتعلم فرصة في إبداء رأيه، فهنا قد خدم هدف الوحدة بنسبة كبيرة.

ملاحظة2:

لا يُتصور أن يحقق نشاط المطالعة وحده الهدف العام من الوحدة، فلا بد أن يتحقق الهدف العام لها بتضافر جميع أهداف الأنشطة التي يتم دراستها فيها، ولهذا يكون الاكتفاء بجزء إبداء الرأي والحجاج هدفا كافيا لنشاط المطالعة، وقد التمسنا من خلال رأينا هذا تقدير هذه الحصة بملاحظة. (لوحظ بدرجة كبيرة).

أما الحصص التي تم تقديرها بـ (لوحظ تماما)، فقد ناقش الأساتذة فيها جزيئات تتعلق بالهدف الذي سطرته التدرجات لكل درس، وفي بعض هذه الحصص تكون مناقشة النص كافية للحكم على وصول الأهداف، لأن الهدف التعليمي للدرس هو مناقشة النص فقط؛ فمثلا نص (رصيف الأزهار لا يجيب) هدفه الموجود في التدرجات هو "يناقش موضوعا من الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية المترجم."[2] وهنا مناقشة الأستاذ(ة) للنص كافية لأن يكون قد وصل لهدف الدرس، ونشير إلى أنه قد صادفنا وجود ثلاث حصص للدرس نفسه، وتم تقديرنا لهم على أن الهدف فيهم قد تم تحقيقه فقدرناهم بتقدير (لوحظ تماما)، والسبب يعود كون الأستاذ(ة) في الحصة الأولى ذكر عنوان الرواية باللغة الفرنسية وأشار إلى أن الرواية في الأصل مترجمة، وفي الثانية أيضا قام الأستاذ(ة) بالإشارة إلى أن كاتب الرواية يكتب باللغة الفرنسية، وأنه عاش في فرنسا، وكذلك في الحصة الثالثة أشار الأستاذ(ة) في عدة مواضع إلى أن النص في روايته الأصلية مكتوب باللغة الأجنبية، وأن الكاتب لا يجيد اللغة العربية. وبهذا يكون كل منهم قد أشار إلى أن الرواية من الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية المترجم، وهو بذلك قد وصل للهدف من النص –مع شرحه للنص ومناقشته له–.

---

[1]– المرجع السابق، ص 13.

[2]– المرجع نفسه، ص9.

وفي حصة أخرى تكون مطالعة النص كافية للوصول إلى الهدف، وقد جاء نص (من رواية الأمير) بهدف ينص على أن "يطالع [يقصد المتعلم] مقتطفا من رواية الأمير."[1]، وهنا مطالعة المتعلم للنص كافية على تحقيق الهدف.

كما أن باقي الأساتذة قد وصلوا لهدف الدرس المراد في التدرجات، من خلال التطرق للقضايا التي يحملها الهدف، مثل التطرق لخصائص فن المقامة واستنتاجها عند الشرح وهو الهدف نفسه الذي جاء في التدرجات، وغير ذلك من الوصول للأهداف المبرمجة.

تقديم المحتوى وعرضه:

إن تقديم المحتوى يختلف من أستاذ لآخر، فلكل منهم أسلوبه وقناعاته في توصيله، وينبغي أن يرتبط تقديمه بعدة أمور منها:

2-1-2-تقديم المحتوى بناء على التعلم السابق:

المحتوى التعليمي حتى يكون تقديمه مترابطا نافعا لا بد أن يتم بناؤه على التعلم السابق، فيعمل الأستاذ جاهدا على أن يربطه بما تم تدريسه سابقا، لأن الأصل في كل محتوى أن يُربط بما سبق، حتى يحقق مبدأ التسلسل والتدرج في تقديمه.

وليس شرطا أن يرتبط بما درسه المتعلم في اللغة العربية تحديدا، إنما يستطيع أن يربطه بتعلم درسه في مادة أخرى، وهذا أجود وأفضل، نظرا لما يحققه من مبدأ التكامل بين المحتويات، وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

لم يلاحظ: خمس حصص؛ بنسبة 23.80 %.

لوحظ بدرجة ضعيفة: خمس حصص؛ بنسبة 23.80 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: ست حصص؛ بنسبة 28.57 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: ثلاث حصص؛ بنسبة 14.28 %.

لوحظ تماما: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

وجاءت هذه النتائج بناء على عدد المرات التي يتم فيها ربط المحتوى بالتعلم السابق، فكلما تم ربطه في مواضع أكثر كلما زاد هذا من تماسك المحتوى التعليمي وترابطه وبنائه.

[1]- المرجع السابق، ص14.

وربط المحتوى قد يكون في بداية الدرس –التمهيد–، وقد يكون أثناء بناء التعلمات[1]، فالمهم أن يكون متى دعت الضرورة لوجوده، ومتى سنحت الفرصة لذلك، على أن يؤدي غرضه الذي وضع له؛ وهو ربط المحتوى السابق "بموضوع الدرس الجديد أو إحدى نقاطه وهذا يساعد على توفير الاستمرارية في العملية التعليمية."[2]

هذه الاستمرارية هي أحد أهم نقاط تنظيم المحتوى، ولهذا لا بد أن يكون تنظيم المحتوى الذي وضع في الكتاب يساعد على ذلك، فينبغي أن يُنظم المحتوى الكتابي على طريقة تسمح بأن تتوفر الاستمرارية أثناء عرضه، ويبقى للأستاذ نوع من الاجتهاد في توفير مبدأ الاستمرارية، لأنه "من شأن الاستمرار أن يؤدي إلى زيادة فاعلية التعلم وجعله أكثر فائدة للمتعلمين."[3]

وكنموذج للتمثيل بالتعلم السابق بتقدير لوحظ تماما، نمثل بتذكير أحد الأساتذة في عدة مواضع للتعلم السابق وربطه بالمحتوى الحالي الذي يود تدريسه، فوجدناه يقول: "اتفقنا سابقا أن الأدب ينقسم إلى قسمين ما هما؟ إم: النثر والشعر–هذه الظاهرة عندما يعبر الأديب عن الواقع الذي يعيشه سميناها بظاهرة؟ إم: الالتزام–عندما أخذنا النزعة الإنسانية في شعر المهجر قلنا...–التناص بمعنى التشابه الموجود..."، وهذه التمثيلات والأمثلة كانت على مدار شرح الدرس، ففي كل موضع كان الأستاذ(ة) يشير إلى التعلم السابق الذي يخدمه من أجل أن يربط الأفكار ببعضها.

وقد أظهرت النتائج وجود الاختلاف بين الأساتذة في بناء المحتوى على التعلم السابق، فوجدنا بعضا من الأستاذة لا يقدم المحتوى بناء على ما تم تعلمه سابقا، فيما يقدم البعض الأخر مرة واحدة، وقد يفعل بعضهم مرتين أو ثلاث، ووجدنا من يفعل هذا أربع إلى خمس مرات.

وهذا يعود إلى كيفية بناء المحتوى وتنظيمه في الكتاب بنسبة ما، ويعود بنسبة كبيرة لدور الأستاذ في ذلك؛ فقد وجدنا الدرس نفسه يقدمه هذا ويقدمه ذاك، فلا يربطه الأول بالتعلم

---

[1]– إن الفصل بين وضعيات التعلم هو فصل نظري، يختلف في نوعية المحتوى وعرض المعلومات؛ بين التمهيد لها أو عرضها بذاتها، ولهذا فالتعلم السابق يمكن أن يظهر على مستوى الوضعيتين –الانطلاق وبناء التعلمات–، وإن كنا قد أشرنا في العنوان إلى أن هذه النتائج تخص الوضعية الثانية، إلا أن الواقع أثبت أن بناء المحتوى على التعلم السابق يكون في كليهم، ووجدنا أن نضعه ضمن خانة بناء التعلمات وضعا نظريا لا يعني بالضرورة ألا يظهر في وضعية الانطلاق.

[2]–محمد حميميد فرحات: دليل المدرس، ص 188.

[3]– عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ص 41.

السابق إلا بنسبة ضعيفة، بينما يفعل الثاني ذلك تماما، وقد لا يفعل أحدهم أبدا، ويفعل الآخر بنسبة ضعيفة أو متوسطة، وهذا يعود كما أشرنا إلى تمكن الأستاذ من عرضه للمحتوى بطريقة تسمح باستمرار المعلومات وترابطها وتسلسلها.

وقد يستعين الأستاذ بمحتوى مادة أخرى، وقد وجدنا هذا في عدد من الحصص، إذ يربطون جزئيات من الدرس بمادة أخرى تم تعلمها سابقا، وما وجدناه عمليا ارتبط بمادة الفلسفة؛ إذ يشير بعض الأساتذة إلى المتعلمين أن هذا الجزء أو المعلومة درسوها في الفلسفة، وكنموذج لذلك قول أحد الأساتذة للمتعلمين: "قرأتم في الفلسفة الإدراك والمعرفة، بعد المعرفة يكون الإدراك"، وأيضا: "المعلومات التي أخذتموها في الفلسفة في هذا النص" وكان ذلك النص نص المقامة العلمية، إذ كان الأستاذ يريد الوصول بهم للفظ المعرفة والإدراك، وقد وجدنا في حصة أخرى اعتماد الأستاذ على بناء التعلم السابق على مادة الفلسفة فيقول: "كنتم قد درستم في الفلسفة الكثير من المدارس الغربية...هذا يعتبر منتج فكري"، وفي حصة أخرى أيضا ظهر بناء التعلم على مادة الفلسفة، فيدعوهم الأستاذ(ة) لضرورة أن يمارسوا ما تعلموه من مهارات في التفكير والنقد والتعقيب، فقال: "... في الفلسفة تمارسونها"، وفي هذا الدرس نجد الكتاب أيضا يدعو إلى الاستعانة بما درسه المتعلم في الفلسفة، إذ جاء فيه: "نعيش في حياتنا "واقعا" ونصبو إلى "نموذج" هل هذه إشكالية يصعب حلها أم معادلة يمكن حلها؟ استعن بما درسته في الفلسفة للإجابة عن ذلك."[1]

وهذا البناء الذي يكون مؤسسا على تعلم سابق في مادة أخرى هو ما يعرف بالتكامل في تنظيم المحتوى، إلا أن التنظيم هنا لم يأت من طرف واضع المناهج، إنما جاء من طرف الأستاذ، فلم نجد في الكتاب ما يدعو إلى البناء على تعلم سابق في مادة الفلسفة بصورة واضحة وصريحة، إنما هذا جهد للأستاذ، ولذلك فإن هذا نوع من التكامل في عرض المحتوى وربط المحتويات ببعضها أثناء العرض والتقديم الفعلي للمحتوى، وليس من تكامل تنظيم المحتويات النظري، وإن كان النظري هو الوجه الآخر للتطبيقي، إلا أن الاختلاف يكمن في جهد واضع المنهاج، وجهد الأستاذ الشخصي، ومهما يكن مصدر هذا التكامل فإنه يضيف تماسكا في معلومات المتعلم وبنائها وربطها بعضها ببعض، مما يجعلها جزءا واحدا وإن تعددت موادها ومصادرها.

[1]– وزارة التربية الوطنية: اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص 198.

2-1-3-ربط المحتوى بواقع المتعلم:

المحتوى التعليمي يتم بناؤه ووضعه وتدريسه من أجل أن يحقق أهدافا في معارف المتعلم وانطباعاته وأفكاره ومهاراته ومن أجل أن يستفيد منه في حياته وواقعه، ولهذا وجب بصورة ضرورية أن يتم ربط المحتوى بواقع المتعلم لأمرين: الأول منها أن المحتوى كلما ارتبط بواقع المتعلم كان أكثر فائدة له، والثاني أن المحتوى عند ارتباطه بواقع المتعلمين تزيد الرغبة والدافعية لديهم على تعلمه ودراسته.

والمحتوى الذي يُبرمج في الكتب المدرسية قد يرتبط بواقعهم وقد لا يرتبط، وهنا يأتي دور الأستاذ في جعله مرتبطا بواقع المتعلمين، وقد جاءت نتائج الدراسة في هذا الأمر كما يلي:

لم يلاحظ: ثماني حصص؛ بنسبة 38.09 %.

لوحظ بدرجة ضعيفة: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: ثلاث حصص؛ بنسبة 14.28 %.

لوحظ تماما: ست حصص؛ بنسبة 28.57 %.

ويتضح من خلال هذه النتائج أن أكثر من ثلث النتيجة لم يلاحظ فيها ربط المحتوى بالواقع، ولهذا لا بد من إعادة النظر في هذا الأمر، لأن ربط المحتوى بالواقع يزيد من فاعليته ومن استقطاب انتباه المتعلم، وقد لاحظنا هذا في الحصص التي تم فيها ربط المحتوى بالواقع؛ فقد كان المتعلمون على استماع تام لما يقوله الأستاذ(ة) دون تشويش أو عدم انتباه، وهذا ما يؤكد على ضرورة ربط المحتوى بواقع المتعلمين لما في ذلك من انعكاسات على سير العملية التعليمية وفاعليتها.

وكنموذج لربط المحتوى بالواقع، ممن أَكثرَ ذلك وأجاد، نجد أحد الأساتذة الذي كان يمثل بالواقع في أكثر من موضع، فنجده يقول مثلا: "نجد الثقافة الأوروبية فرضت نفسها ووجودها علينا في هذا العالم وخاصة المنتجات كالجوال وغيرها- مصطلح الديمقراطية ليس مصطلحا عربيا[1]...كان عندنا ما يطلق عليه بمفهوم الشورى-أغلبنا لديه مواقع التواصل...لم تكن موجودة...هذا نوع من العولمة الذي فرضته القوى الأوروبية الكبرى-نجد أن بعضنا إذا ذهب إلى الغرب تميع وانسلخ من جلده"، وقد مثل بالواقع في عديد المواضع التي استدعت ذلك

[1]- قال الأستاذ: ليس مصطلح عربي، والصواب ليس مصطلحا عربيا.

وسنحت الفرصة لها، وقد كان موضوع الدرس الصدمة الحضارية متى نتلقاها؟، فكان يمثل بالغزو الأمريكي للحضارات، وفقدان الهوية العربية وما إلى ذلك، ووجدنا انتباه المتعلمين التام معه، وتفاعلهم عند تمثيله بالواقع، فأوصل المغزى من النص، لأنه جعل المحتوى مليئا بالأمثلة الواقعية.

ولهذا لا بد على كل أستاذ أن يجتهد في التمثيل بالواقع، وأن يسعى إلى البحث عن المواضع الموجودة في المحتوى المبرمج والتي تسمح بأن ينسِّق لها أمثلة واقعية من واقع المتعلم ومما يهمه، ليتمكن من شد انتباهه وتركيزه.

2-1-4-التسلسل المنطقي عند عرض المحتوى:

ويقصد بهذا البند التدرج في عرض المحتوى من السهل إلى الصعب فالأصعب؛ أي البدء بأسئلة تتمحور حول معطيات النص الظاهرة التي يمكن أن تُعرف إجابتها من النص بكلمات موجودة فيها ظاهريا ضمن النص الموجود، أو بطريقة استنباطية يصل إليها المتعلم من خلال تحليل معطيات النص، ولا يتعلق الأمر بالأسئلة فحسب، بل بالمحتوى والمعلومات التي يقدمها الأستاذ عن النص أيضا، وإنما ذكرنا الأسئلة أولا على اعتبار أن هذا النشاط يغلب عليه طابع السؤال والجواب، إذ بعد قراءة النص-داخل القسم أو خارجه- يبدأ الأستاذ في طرح بعض الأسئلة المتعلقة به، ثم ينتقل إلى شرح إجاباتها.

وبعد الأسئلة الظاهرة في النص أو الاستنباطية، ينتقل إلى أسئلة ومعلومات عن النص من الناحية الفنية أو الأدبية، لينتقل إلى المعطيات اللغوية أو استنتاج القيم الفكرية أو العلمية للنص، هذا هو المقصود بالتسلسل المنطقي في عرض المحتوى، وهذا ما يظهر في الكتاب المدرسي من خلال ثلاثة أنواع من المعلومات، فنجد في النص أسئلة الاكتشاف وفيها الأسئلة الأسهل –التي تكون إجابتها واضحة-، لينتقل إلى مناقشة هذه المعطيات والتي تكون الأسئلة فيها أكثر استنباطا وتحليلا، لينتقل بعد ذلك إلى استثمار المعطيات وهي عادة ما تكون الأسئلة الأصعب، فهذه ثلاث محطات رئيسية تكرر في أي درس من دروس المطالعة بحسب ما جاء في الكتاب المدرسي.

وعليه ينبغي على الأستاذ أن يتّبع هذه الخطوات، وليس من الضروري أن يستعمل الأسئلة الموجودة في الكتاب نفسها، إنما القصد نوعية الأسئلة ودرجة صعوبتها وسهولتها، وقد جاءت النتائج كما يلي:

لوحظ بدرجة متوسطة: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: سبع حصص؛ بنسبة 33.33 %.

لوحظ تماما: اثنتا عشرة حصة؛ بنسبة أي بنسبة 57.14 %.

ويتضح أن الغالبية من عينة الدراسة تتبع التسلسل المنطقي عند عرض المحتوى، فتتدرج من أسئلة الفهم والتذكر إلى أسئلة التحليل والاستنباط، إلى أسئلة التركيب والتقويم؛ أي تقديم محتوى متسلسل متدرج منظم من السهل إلى الصعب.

ولعل هذا يعود إلى كون بعضهم يتبع أسئلة الكتاب المدرسي، فيأخذ الأسئلة منه، والبعض الآخر يأتي بأسئلة من عنده على منوال الكتاب المدرسي فيستهدف بأسئلته المحتوى نفسه والمستوى نفسه الذي تستهدفه أسئلة الكتاب، فمثلا نجد من يأخذ أغلب الأسئلة من الكتاب، مثل "ما مؤهلات الجزائر السياحية طوال السنة؟ اذكر بعض هذه المؤهلات وبين ما فيها من جمال. بم تمتاز السواحل الجزائرية؟"[1]، وغيرها من الأسئلة المأخوذة من الكتاب وبنفس ترتيبها، ثم يكمل الأستاذ في شرح كل سؤال بعدما تتم الإجابة عنه من طرف المتعلمين.

فيما البعض الآخر يأتي بأسئلة من عنده على منوال الكتاب المدرسي في استهداف المستويات المعرفية –الوجدانية والمهارية إن وجدت–، مثل السؤال الآتي: "ما هي المشكلة في التعبير في الأدب الجزائري"، هذا السؤال الذي طرحه الأستاذ(ة) قريب من سؤال موجود في الكتاب وهو "ما هي القضية التي تطرحها المؤلفة؟ وما طبيعتها؟"[2]، لأن القضية التي تطرحها المؤلفة هي إشكالية التعبير في الأدب الجزائري.

ونظرا لعمل أغلب الأساتذة بأسئلة الكتاب أو استخدام أسئلة تستهدف المستوى نفسه الذي تستهدفه أسئلة الكتاب، وجدنا التسلسل المنطقي عند عرض المحتوى، سواء من حيث الأسئلة أو من حيث الشرح، ذلك أن الكتاب المدرسي له هذه الخاصية المتمثلة في التسلسل في الطرح والعرض.

أما النسبة التي وجدناها متوسطة في هذا التسلسل فيعود تصنيفها على هذا التقدير إلى أنها تُدخِل سؤالا من أسئلة الاستنباط بين أسئلة الفهم والتذكر، ومثاله: "من أين استمد هذا" يسأل هنا عن المصدر الذي بنى عليه الكاتب قصته، وهذا سؤال يحتاج إلى تحليل واستنباط، ليعود ويسأل عن أسئلة الفهم والتذكر فيقول: "وضع الحدث مباشرة في بداية القصة، ما هو

---

[1]–وزارة التربية الوطنية: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص 63.

[2]– وزارة التربية الوطنية: اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص 136.

الحدث؟ –ماذا فعل أخوها[1] في هذه الأحداث؟"، وأجوبة هذه الأسئلة موجودة في النص لفظا ظاهرا بنصه لا يحتاج إلى تركيز، وقد تكرر هذا في بعض المواضع.

ومن خلال ما سبق يتضح أهمية التسلسل والتدرج عند عرض المحتوى وتقديمه للمتعلمين، بطريقة تسمح للمتعلم أن يرتب معلوماته على نسق معرفي متسلسل من السهل إلى الصعب فالأصعب.

2-1-5-مناسبة المحتوى لمستوى المتعلمين العقلي:

حتى يؤدي المحتوى الغرض الذي وُضع له لا بد أن يراعي عدة نقاط؛ من بينها المستوى العقلي للمتعلمين، فلا يصح أن نُعَلم المتعلمين محتوى أكبر من مستواهم العقلي، كما لا يصح أن يكون أصغر من مستواهم، لأنه عندئذ لن يكون ذا فائدة، ولن يُكسب المتعلمين أي معارف أو مهارات، ولهذا وجب أن يكون على قدر ما يناسب عقولهم قدرة وكفاءة، ذلك أن عملية التعلم ترتبط "بسيكولوجية النمو عند التلميذ، وخاصة نموه اللغوي"[2].ولعلنا نستدل على مناسبة المحتوى لمستوى المتعلمين العقلي من خلال إجاباتهم الصحيحة عن الأسئلة المطروحة، حيث إن كانت أغلب الإجابات التي يجيبها المتعلمون صحيحة فإن هذا يعني أن المحتوى مناسب تماما لعقولهم، كما أنه إذا كانت إجاباتهم كلها صحيحة، وكل أفراد العينة –المتعلمين– تمكن من الإجابة عنها فإن هذا يدل على أن المحتوى أقل من مستوياتهم أو أنه يستهدف مستويات دُنيا جدا من المستويات المعرفية والعقلية للمتعلمين، كما أن العكس صحيح أيضا؛ فإذا كانت أغلب الإجابات خاطئة فإن المحتوى بالضرورة أكبر من قدراتهم العقلية، وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

لوحظ بدرجة كبيرة: واحدة وعشرون حصة؛ بنسبة 100 %.

وهذا ما يدل على أن المحتوى مناسب تماما لمستوى المتعلمين العقلي، وملائم لقدراتهم الذهنية، فقد وجدنا في كل حصة من الحصص التي تم حضورها أن المتعلمين يجيبون عن أغلب الأسئلة بإجابات صحيحة، مع وجود بعض الإجابات الخاطئة أيضا، والتي كانت بنسبة ضعيفة جدا، وهذا لا يُنقص من الأمر شيئا، مثل: "أ: أوضاع الرعية، كيف كانت حياتهم

---

[1]– هنا قال الأستاذ أخاها، والصواب أخوها.

[2]– علوي عبد الله طاهر: تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار الميسرة، عمان، ط1، 1430\2010، ص 337.

الاجتماعية؟ إم: جيدة (والإجابة الصحيحة هي مزرية)"، فالمحتوى بهذا الاختلاف؛ مع طغيان الإجابات الصحيحة يكون مناسبا لمستوى المتعلمين العقلي.

2-1-6-تنوع خبرات المحتوى المقدم:

إن نصوص المطالعة الموجهة تكون ذات موضوع واحد، وتحمل خبرة معينة من خبرات متعددة، فمثلا درس المواجهة في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي يتضمن قصة ابن ترك والديه وسافر، ودرس أرضنا الجميلة في ذات السنة يصف أرض الجزائر، وفي السنة الثانية نجد مثلا نص بلاد الصين يسرد فيه معلومات عن الصين وأهلها، ونص المقامة العلمية يتحدث فيه عن طلب العلم وصفات طالب العلم وشروط طلبه في شكل مقامة، وفي السنة الثالثة نجد أيضا نص رصيف الأزهار لا يجيب الذي يسرد زمنا من حياة الشاعر خالد بن طبال وتفكيره وطموحاته في مقطع روائي، وكذلك نص الأصالة والمعاصرة الذي يتحدث عن انقسام الباحثين إلى ثلاثة مواقف بين من يدعو إلى الأصالة ومن يدعو إلى المعاصرة ومن يجمع بينهما، وحجج كل منهم.

وهذا الأمر ينطبق على كل نصوص المطالعة؛ فهي تحمل موضوعا واحدا، تناقشه باتجاهاته ومذاهبه، أو بشروطه وأنواعه، فلا تخرج بذلك عن النصوص ذات الموضوع الواحد.

- ولكن هذا لا يعني أن يكون المحتوى المُقدم من خلال هذا النص هو المحتوى الموجود نفسه، بحيث يجب على الأستاذ أن يجتهد في تنويع محتوى النص بخبرات ومعطيات مساعدة، تُعينه على تنوع خبراته وتقديم أكبر فائدة منه للمتعلمين، فالأستاذ ذو الكفاءة "هو الذي يجعل ما يدرسه تلاميذه ذا معنى لهم، ويمكنهم من أن يروا جدوى ما يحصلون عليه من معارف ومعلومات ومهارات..."[1]، مع مراعاة عدم الخروج عن النص الأصلي، كأن يتكلم في نص المواجهة مثلا عن معلومات النص وهي عبارة عن قصة بين شاب ترك والديه وسافر دون عودة، ويساعد هذه القصة بخبرات تربوية كأن يتحدث عن ضرورة طاعة الوالدين وعدم تركهما بمفردهما عند الكبر، فلا يسرد القصة الموجودة من دون مغزى لها أو توعية وتربية تفيد المتعلم، وهذا عائد إلى اجتهاد كل أستاذ وخبرته في تحوير المحتوى وبلورته بطريقة تسمح بتعدد خبراته، وبطبيعة الحال فإن هذا الأمر يختلف من أستاذ إلى آخر، ولهذا جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

[1] – حسن حسين البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1: 1426\2006، ص136.

لوحظ بدرجة ضعيفة: خمس عشرة حصة؛ بنسبة 71.42 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: خمس حصص؛ بنسبة 23.80 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: حصة واحدة؛ بنسبة 4.76 %.

والحصص التي تم تقديرها بدرجة ضعيفة لم تخرج عن محتوى النص الموجود في الكتاب، ولكنها قد أوصلت فكرته بطريقة تعطي للمتعلم خبرة من الخبرات يضيفها لما يملكه.

ويتضح أن أغلب الأساتذة لم يخرج عن نقاط خبرة النص الموجودة فيه، فيشرحها ويوصل فكرتها للمتعلم، دون إضافة خبرة أخرى لها، ولكن في عدد قليل من الحصص والذي يُقدر بخمس حصص نجد من يضيف خبرة أخرى، ومثاله في نص ثقافة أخرى، فقد أوصل الأستاذ(ة) خبرة النص الموجودة فيه، وهي ضرورة الاختلاف بين الثقافات، وأضاف إليه خبرات دينية شرح من خلالها أمورا موجودة في ثقافة الغرب ولكنها محرمة في ثقافتنا وديننا، فيشير لهم مثلا إلى أن الانتحار الموجود عند الغرب "في ديننا حرام...الشخص الذي يقتل نفسه...مصيره جهنم"، وهذا الحكم الديني لم يتطرق إليه صاحب النص، ولم يكن موجودا في النص، ولكنه إضافة من عند الأستاذ(ة) تُحسب له.

ونجد في حصة واحدة تطرق الأستاذ إلى خبرتين خارج الخبرة الموجودة في النص، واللتان تخدمان خبرة النص، وقد كان النص السابق نفسه –ثقافة أخرى–، فأضاف لهم خبرة أخرى تربوية من خلال ما جاء في النص من أن فتاة تشجع أمها على الانتحار، فبين لهم أن طاعة الوالدين واجبة وأنه لا يصح أن يرمي الإنسان أمه في دور الشيخوخة، فقال: "أن يرمي الإنسان أمه التي ربته أو أباه الذي رباه في دور الشيخوخة أمر جميل[ساخرا]"، وهنا كان يحاول أن يبين للمتعلم مدى بشاعة ثقافة الغرب، عندما كان يعتقد المتعلم بأن ثقافة الغرب فيها أمور إيجابية، وقد أضاف خبرة تاريخية أيضا؛ حيث جاء لهم بتاريخ الغرب وأخلاقه وكيف أنه "في نفس الفترة الزمنية التي كانت هاته المرأة تدافع عن الثعالب كانت إنجلترا وحلفاؤها تقَتّل المصريين في مصر، وتُقَتل الفلسطينيين في فلسطين" فحاول من خلال هذه المعلومات التاريخية أن يبين لهم تناقض ثقافة الغرب، ففي حين جاء في النص دفاع المرأة عن الثعالب، كانت في الزمن نفسه إنجلترا وحلفاؤها تقتل البشر، فكيف يحق للحيوان –الثعالب– العيش بسلام، بينما الإنسان لا يحق له ذلك؟

ومن خلال هذا النموذج، يتبين أن للأستاذ القدرة على أن يضيف خبرات متنوعة للنص، فلا يتقيد بما جاء فيه من معلومات، ويحاول أن يتوسع في شرحه وتفسيره، حتى يبلغ من نشاط المطالعة أقصى أهدافه؛ وهو توسيع معارف المتعلم وزيادة ثقافته وتنمية حبه للاطلاع.

2-1-7-المجالات التي يستهدفها المحتوى المُقدم:

تسعى العملية التعليمية إلى تكوين فرد صالح في المجتمع، يفيد نفسه ومجتمعه في مجال ما، وذلك من خلال مجموعة من الأهداف تضعها خلال فترة تكوين هذا الفرد، وهذه الأهداف يتلقاها المتعلم في شكل محتويات تعليمية خلال سنوات تعليمه، ولهذا فإن هذه المحتويات لا بد أن تشمل شتى مجالات التعلم، فتتضمن معارف ومعلومات (مجال معرفي)، كما يجب أن تتضمن اتجاهات ومبادئ (مجال وجداني)، كما تعلمه مهارات مختلفة، ولهذا وجب أن يكون المحتوى متنوعا شاملا للمجالات الثلاثة، فعلى واضع المنهاج أن يراعي عند وضعه للمحتوى تنوعه وتكامله بين المجالات الثلاثة، إلا أنه يتضح بأن هذا الشرط لم يتوفر كثيرا في نصوص المطالعة، وقد رأينا أن النص يحمل معرفة وموضوعا واحدا، وبالتالي فإنه يستهدف مجالا واحدا، وليس هذا بمشكلة إذا وجدنا اختلافا بين النصوص؛ أي نجد نصوصا تستهدف المجال المعرفي ونصوصا تستهدف المجال الوجداني وأخرى تستهدف المهاري، ولكن هذا الشرط لم يتوفر أيضا فقد رأينا أن أغلب النصوص تستهدف المجال المعرفي، في حين غاب أو كاد يغيب كل من الوجداني والمهاري.

هذا من ناحية المحتويات المبرمجة في الكتب المدرسية للمرحلة الثانوية –شعبة الآداب والفلسفة–، ولكن من الناحية العملية أو الميدانية فإنه يمكن التصرف مع هذه النصوص ومحاولة بلورتها لتستهدف المجالات الثلاثة، فالنص الذي يسرد قصة عن ولد ترك والديه–المواجهة–يمكن أن نجعل منه جانبا وجدانيا في محاولة إعطاء قيمة حول هذا الشاب، وكيف أننا نحكم عليه بالعقوق، كما يمكن أن نستهدف فيه المجال المهاري من خلال المناقشة والمحاولة في هذه القضية.

وقد جاءت نتائج الدراسة الميدانية كما يلي:

المجال المعرفي:

لوحظ بدرجة متوسطة: حصة واحدة؛ بنسبة 4.76%.

لوحظ بدرجة كبيرة: عشرون حصة؛ بنسبة 95.23 %.

المجال الوجداني:

لم يلاحظ: إحدى عشرة حصة؛ بنسبة 52.38 %.

لوحظ بدرجة ضعيفة: تسع حصص؛ بنسبة 42.85 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: حصة واحدة؛ بنسبة 4.76 %.

المجال المهاري:

لوحظ بدرجة ضعيفة: عشرون حصة؛ بنسبة 95.23 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: حصة واحدة؛ 4.76 %.

ويتضح من خلال هذه النتائج أن المجال المعرفي هو الغالب بل الطاغي، ويعود هذا إلى كون الأستاذ يتقيد بما جاء في الكتاب من محتويات؛ فلا يخرج عنها في شرحه وتحليله إلا في النادر من الحصص، إلا أنه توجد بعض النصوص التي يمكن أن يوجهها الأستاذ في شرحه للمجال الوجداني؛ مثل نص المواجهة الذي يمكن أن نوجهه توجيها وجدانيا ونجعل المتعلم يعطي قيمة لطاعة الوالدين، كذلك نص (انتظار) الذي يعطي قيمة للتضحية من أجل الوطن، والعديد من النصوص الأخرى، ثم إن توجيه النص توجيها وجدانيا يعتمد على الطريقة المتبعة أكثر من المحتوى؛ "فمثلا تنمية الاتجاهات والقيم تعتمد في تحقيقها على <الطرائق> المتبعة أكثر من اعتمادها على نوعية المحتوى المختار"[1]، مما يعني أنه يمكن توجيه النص توجيها وجدانيا من خلال قدرة الأستاذ وتمكنه من اختيار طرائق التدريس المناسبة لتحقيق ذلك.

كما يمكن لبعض النصوص أن تُوَجَّه توجيها مهاريا بنسبة كبيرة مثل نص الأصالة والمعاصرة الذي يتحدث عن القديم والحديث، فنجعل المتعلم يناقش ويبدي رأيه في موضوع القِدم والحداثة انطلاقا من واقعه، كذلك نص أرضنا الجميلة الذي يتحدث عن أرض الجزائر ومناظرها قد يستوعب توجيها مهاريا؛ من خلال تعبير المتعلمين عن المناطق التي يعيشون فيها أو مناطق زاروها، ولكن الواقع الميداني يوضح أن أغلب الأساتذة من العينة المدروسة لا يخرجون عن نطاق السؤال والجواب، فيسألون أسئلة مباشرة أو شبيهة بالمباشرة، وبالتالي يبقون في دائرة المجال المعرفي الذي يستهدف إيصال معلومات للمتعلمين فقط.

والعينة التي ظهرت في المجال الوجداني بدرجة ضعيفة قدرناها على اعتبار أن أصحابها قد حاولوا أن يبلوروا جزءا من النص ويوجهوه توجيها وجدانيا؛ مثل: نص رصيف الأزهار لا

[1]– علي أحمد مدكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، ط 2001–1421، ص229.

يجيب، حيث حاول الأستاذ(ة) أن يسألهم أسئلة تستهدف المجال الوجداني وقد أخذها من الكتاب، مثل سؤاله: "ما الذي يؤثر فيكم أكثر؟ من يقدم لكم شريط وثائقي أم فيلم؟ –ما الذي يؤثر الأدب أم المقطع التاريخي؟"، فهذه الأسئلة ذات طابع وجداني، تبحث في وجدان المتعلم ومبادئه ومشاعره.

ونجد في العينة نموذجا واحدا جاء بنسبة متوسطة، إذ لمحنا فيه ملامح كبيرة للمجال الوجداني مقارنة بغيره من المحتويات المقدمة؛ حيث كان الأستاذ يعطي للمتعلمين فرصة إبداء رأيهم في القصة، والحكم على الشاب بالعقوق أو عدمه، مع التعليل لكل جواب، ومن بين الأسئلة التي ذكرها: "هل قالت لنا الكاتب يقينا أن هذا الابن عاق؟ –من منكم يرى أن هذا الابن ليس عاقا[1]؟ – من يرى غير العقوق؟ لأني أحاول أن أترك لهذا الابن حجة، فرصة للحياة–ما زلت مصر على أني ألتمس لهذا الابن حجة".

ويتضح أن الأستاذ كان يحاول أن يعطي للمتعلمين رأيا يخالف رأيهم، حتى يُعلمهم أن يثبتوا على مواقفهم ومبادئهم، وقد أعاد حديثه على أن الابن غير عاق ومحاولة إعطائه فرصة، فكانوا يجيبون بالنفي وأنه عاق، ثم أعطاهم شرحا لموقفه فأقنع بعضهم، ولم يقتنع الآخر، وفي هذا النموذج رأينا ملامح كثيرة للمجال الوجداني.

ونشير إلى أن الحصص العشرين في المجال المهاري وضعناها على تقدير ضعيف جدا، ليس لكون محتوياتها مستهدفة للمجال المهاري، بل على أساس إجابة المتعلمين التي تظهر مهاريا، وقد كانت بسيطة لا تتعدى جملة بل في غالب الأحيان لا تتعدى كلمتين، وعلى هذا الأساس وضعناها ضمن المجال المهاري، لأن نشاط المطالعة يُفترض أن يكون مبنيا على المناقشة المعمقة، والتي هي هدف صريح للمطالعة، إلا أن أغلب الأساتذة لا يسير على هذا، فيعتمد على الحوارات التي تسمح للمتعلم بالحديث بجملة بسيطة، أو كلمات معدودة، إن لم نقل كلمة واحدة.

أما الحصة الواحدة التي جاء تقديرها بنسبة متوسطة، فقد لاحظنا فيها جانبا من المجال المهاري، يتمثل في مشاركة المتعلمين في الحوار بنسبة تسمح بتصنيفها على أنها متوسطة، إذ يحاورون بجمل معدودة، ويعللون آراءهم وأفكارهم، وهذا ما يصنف قطعا ضمن المجال المهاري. وهي النموذج نفسه الذي وسمناه سابقا بوجود المجال الوجداني فيه بنسبة متوسطة،

[1]– هنا قال الأستاذ: ليس عاق والصواب ليس عاقا.

ويتضح أنه عند وجود المجال الوجداني، لا بد من أن يظهر معه المجال المهاري، لأن تعبير المتعلم عن أرائه وعاطفته ووجدانه وتعليله لذلك، لا بد أن يكون بدلالة المجال المهاري.

2-1-8-الاستعانة بمحتويات أخرى:

إن المحتوى الذي يقدمه الكتاب لا يمكن أن يؤدي وحده الغرض الكامل والهدف التعليمي كله، لأنه لا يمكن أن يلم بكل جزئيات الهدف، وإن حدث ووصل الأستاذ للهدف مع متعلميه من خلال نص المطالعة وحده فإنه لا بد من أن يستعين بنصوص ومحتويات أخرى ليثبت المعلومات التي اكتسبها المتعلم وليتأكد من استيعابه؛ من خلال وضعه في مواقف تعليمية مشابهة، فمثلا الهدف "يحدد الخصائص الفنية للمسرحية من نص المطالعة"[1] يمكن الوصول إليه من خلال النص، ولكن الأستاذ إذا أراد التأكد من وصول المتعلمين للهدف، فإنه لا بد أن يأتي بنموذج لمسرحية أخرى تمت دراستها، أو مسرحية لم تُدرس بعد فيذكرها لهم -إيجازا- ويحدد المتعلم خصائصها الفنية بهدف التغذية الراجعة.

وفي الغالب فإن الأستاذ لا بد من أن يُدَعِّم كلامه بنصوص أخرى من مصادر مختلفة، لتصل المعلومة للمتعلم بشكل مكثف وأوضح.

وقد جاءت نتائج الدراسة الميدانية كما يلي:

لم يلاحظ: سبع حصص؛ بنسبة 33.33 %.

لوحظ بدرجة ضعيفة: عشر حصص؛ بنسبة 47.61%.

لوحظ بدرجة متوسطة: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: حصة واحدة؛ بنسبة 4.76%.

لوحظ تماما: حصة واحدة؛ بنسبة 4.76 %.

وقد جاءت هذه النسب بناء على عدد ورود هذه المحتويات أثناء شرح النص وأفكاره، ويتضح من خلالها أن ثلث العينة لم يستعن بمحتويات خارج النص المبرمج، بينما ما يقارب نصف العينة يستعين بمحتوى خارج النص مرة واحدة، وقد يفعل بنفسه أو بإشارة من الكتاب مثل نص رصيف الأزهار لا يجيب الذي أكد فيه الكتاب على الاستعانة برواية أحلام مستغانمي من أجل معرفة التناص بينها وبين النص، وقد تكرر وجود هذا النص ثلاث مرات في العينة، وفي الثلاث حصص تم الاستعانة بمحتوى من رواية ذاكرة الجسد.

[1]- وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ص10.

كما وجدنا حصتين استعان فيهما الأستاذان بمحتويين، وحصة أخرى بثلاثة محتويات، وآخر حصة التي تم تقديرها بلوحظ تماما استعان فيها الأستاذ(ة) بمحتويات كثيرة؛ تُقدر بأربعة محتويات من مراجع مختلفة.

كما أنه من بين ما يستعين به الأستاذ آيات من الذكر الحكيم –القرآن الكريم–مثل قوله تعالى: {وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعۡبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلۡوَٰلِدَيۡنِ إِحۡسَٰنًا}[1]، وقوله تعالى: { قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَۗ}[2] أو أحاديث قول الرسول صلى الله عليه وسلم، مثل قوله عليه الصلاة والسلام: (فضل العالم على العابد كفضل القمر ليلة البدر على سائر الكواكب)، ومن بين المحتويات التي تكررت ما قاله ابن خلدون: (المغلوب مولع بتقليد الغالب)، وكذلك العديد من المحتويات الأخرى.

وهذا التنوع في المحتوى ومصادره يُعطي المتعلم مكتسبات عديدة ومتنوعة، مما يشعر المتعلم بفائدة النص أو المحتوى الذي أخذه، فتصبح مصادر المعرفة عنده متعددة ومتنوعة.

ولا بد من الإشارة إلى ضرورة أن تكون هذه المحتويات التي يستعين بها الأستاذ أثناء شرحه لمحتوى النص مناسبة لما استعملها لأجله، متجانسة مع الأفكار التي يود إيصالها، أو الأهداف التي يسعى لتحقيقها، وهنا تصبح للمعرفة الواحدة مشارب عدة، يمكن للمتعلم أن يستحضرها عند الحاجة، فيتمكن من ملء ذاكرته بعديد المحتويات التي تعددت كتبها ومراجعها، دون أن يكون قد اطلع عليها، إنما أخذها عن طريق أستاذه أثناء الدرس، وهذا ما يساعد المتعلم على الانتباه والتركيز.

2-1-9-مناسبة المحتوى لميول المتعلم:

عندما يكون المحتوى على قدر عالٍ من التنظيم؛ والتكامل والاستمرار والتتابع، فإنه يبعث في نفس المتعلم إثارة ورغبة للتعلم، ويستقطب إرادته، ويظهر وكأنه مناسب لميوله ورغباته، فمناسبة المحتوى لميول المتعلمين لا تتحقق بما يودون دراسته وما لا يريدونه؛ لأن ما يتناسب مع ميول أحدهم قد لا يتناسب مع ميول الآخر، ذلك أن مسألة الميول مسألة نسبية، وإذا تتبعنا ميل كل متعلم على حدة فإننا لا نستطيع أن نتفق على محتوى واحد.

---

[1]– سورة الإسراء الآية 23.

[2]– سورة الزمر الآية 9

لكن يركز أغلب واضعي المحتوى عند محاولة جعل المحتوى مناسبا لميول المتعلمين على الميل الغالب، أو ما تحث الدراسات على ميل المتعلمين له في كل مرحلة عمرية، فلا يُرَكَّز على كل متعلم بعينه، كما لا يمكن الاعتماد على ميل المتعلم وحده، بل لا بد من أن يكون مفيدا لهم أيضا، وقد يتحقق أحدهم بتحقق الآخر، فكلما كان مفيدا للمتعلم كان وفقا لميوله، وكلما كان وفقا لميوله كان مفيدا له، ولهذا فإن من بين أهم معايير اختيار المحتوى معيار الميول والاهتمامات؛ ويقصد به أن "يكون المحتوى (متماشيا) مع اهتمامات الطلاب عندما يختار على أساس من دراسة هذه الاهتمامات والميول فيعطيها الأولوية دون التضحية بالطبع بما يعتبر مهما لهم."[1]

ونضيف إلى هذا دور الأستاذ في إضافة ما يمكن أن يعلم بأهميته في استقطاب ميل المتعلم واهتماماته، لأنه لا بد من أن يُكَوِّن معلومات حول ميولهم كلما زادت الفترة التي قضاها في تدريسهم، فيضيف بذلك محتويات من عنده من مصادر مختلفة، بحيث يُشترط أن تفيد المحتوى الأصلي والفكرة الأساسية الموجودة في محتوى النص.

ويمكننا أن نستدل على أن المحتوى مناسب للمتعلمين من خلال تفاعلهم معه[2]؛ أي من خلال انتباههم للشرح ومحاولتهم المناقشة والمشاركة في جزئياته وأفكاره، فتفاعل المتعلمين مع النص وشرحه وتفاصيله دليل على مناسبته لميولهم واهتماماتهم، ويعد هذا من التفاعل الصفي بمكان، وهو ذو أهمية بالغة في العملية التعليمية؛ إذ "يعتمد نجاح العملية التعليمية التعلمية بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم أيضا"[3]، وهذا نظرا لأنه يُمَكِّن الأستاذ من معرفة أفكار متعلميه وما يدور في خوالجهم، وما يحملونه من مبادئ وأفكار، فيتمكن من تثمينها أو تصحيحها أو تحسينها.

---

[1]– رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها–تطويرها–تقويمها، ص 32.

[2]– يمكن أن يكون تفاعل المتعلم مع الدرس ليس دليلا على مناسبة المحتوى لميول المتعلمين، إنما يكون دليلا على محاولة المتعلمين جمع النقاط من خلال المشاركة والتفاعل، أو قد يكون دليلا على حرصهم في المتابعة سواء كان وفقا لميولهم أو لم يكن، لأن من طبيعتهم الانتباه، كما يمكن أن يكون رهبة من الأستاذ، وهيبة منه.

إلا أننا أخذناه على أنه مؤشر لمناسبة المحتوى لميول المتعلمين، لأنه يحمل هذا التفسير أيضا، ولأن مناسبة المحتوى لميول المتعلم لا يمكن أن نستدل عليها بغير هذا المؤشر، ولأن الأداة المستخدمة في الدراسة هي شبكة الملاحظة، وليس استبيان، ولهذا يمكن من خلال هذه الأداة أن نأخذ مؤشر مناسبة المحتوى لميول المتعلمين عن طريق التفاعل، لأنه أكثر سلوك إجرائي يمكن الحكم به على هذا البند ومن خلال الأداة المستعملة للبحث.

[3]– محمد حميميد فرحات: دليل المدرس، ص 179.

ولا بد أن يظهر داخل الصف الدراسي، وقد جاءت نتائج الدراسة في هذا كما يلي:

لوحظ بدرجة ضعيفة: حصة واحدة؛ بنسبة 4.76 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: إحدى عشرة حصة؛ بنسبة 52.38%.

لوحظ بدرجة كبيرة: سبع حصص؛ بنسبة 33.33 %.

لوحظ تماما: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

ويتضح من خلال هذه النتائج أن أكثر من نصف العينة ظهر فيها التفاعل بنسبة متوسطة، وقد وجدنا في حصتين التفاعل بشكل واضح وجلي وكبير، إذ كان المتعلمون يشاركون بفاعلية كما وكيفا؛ فكلهم يشارك، وكذلك بجمل معتبرة، وبآرائهم وأفكارهم.

أما الحصة الواحدة التي كان فيها التفاعل ضعيفا جدا، فلأن الأستاذ كان يعتمد على أسئلة بسيطة، لا تحتاج إلى إجابات مطولة، وإنما أجوبتها في كلمة أو كلمتين، مثل: "أ: ما هي أشهر الغلات التي عرف بها هذا البلد؟ – على ماذا يدل احتفاظ الصينيين بالذهب والفضة؟ –ما مدى مصداقية هذه الأخبار؟ –ما نمط النص؟"، ويجيب المتعلمون عن هذه الأسئلة بإجابات بسيطة وكلمات محددة، ويتقبلها الأستاذ(ة) دون أن يدعوهم إلى إجابات شارحة أكثر أو تفسير إجاباتهم.

ولهذا لا بد من الحرص على تفعيل هذه المهارة عند المتعلمين، حتى يتمكن الأستاذ من معرفة ما يملكه المتعلمون من أفكار ومهارات وخبرات، كما أن هذه المهارة تساعد على تفعيل المجال المهاري في الدرس، بحيث يتمكن المتعلمون من النقاش والحوار مع أستاذهم وبصفة كبيرة من خلال الحوار بالجمل والفقرات لا بالكلمات فقط.

وهذا لا يكون إلا من خلال استقطاب المحتوى لميول المتعلمين واهتمامهم، وهذا الميل الذي من شأنه أن يساهم في نجاح العملية التعليمية، ذلك أنه "أكدت الدراسات وجود علاقة بين الميول والاستعدادات والدرجات المدرسية."[1] فالاهتمام بمراعاة ميول المتعلمين عند وضع المحتوى واختياره من طرف واضع المنهاج، أو عند شرحه وتفسيره من طرف الأستاذ بإضافة محتويات متنوعة من اختياره وبما يتوافق مع المحتوى المبرمج، بحيث يراها مناسبة لميول متعلميه، من شأنه أن يساهم في تحسين المستوى لدى المتعلمين ونجاحهم الدراسي.

[1]– أحمد محمد الزعبي: سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، مكتبة الراشد، ط2، 2015–1436، ص136.

2-1-10-مناسبة المحتوى للوقت المخصص له:

إن الحجم الساعي المخصص لنشاط المطالعة، والذي يُفترض أن ينتهي فيه كل درس هو ساعة واحدة، بغض النظر عن حجم النشاط خلال الأسبوع أو خلال الفصل الدراسي، لأنه قد يكون ساعة كل أسبوعين، فتكون "المطالعة الموجهة والتعبير الشفوي: ساعة(01) أسبوعيا بالتداول."[1]، أو ساعة في كل فصل –السنة الثانية من التعليم ثانوي–، أو ساعة من أصل كل ثلاث عشرة ساعة أو اثنتي عشرة ساعة.[2]

إلا أن هذا النشاط يحتاج في الحصة الواحدة منه ساعة واحدة لا يزيد عنها؛ أي أن شرح الأستاذ للنص وأفكاره ومناقشتها واستثمارها مع المتعلمين يتم خلال ساعة من الزمن.

ولكن نتائج الدراسة الميدانية جاءت كما يلي:

لوحظ بدرجة ضعيفة: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

لوحظ تماما: خمس عشرة حصة؛ بنسبة 71.42 %.

أما الحصتان اللتان كانتا بنسبة ضعيفة جدا فإن الأستاذ(ة) فيها لم يتجاوز شرحه للنص وإتمامه لدرسه نصف ساعة، وهذا زمن قليل، فوجدنا في أحدها عجز الأستاذ(ة) عن إيصال فكرة النص للمتعلم بصورة واضحة، واكتفى بنماذج بسيطة من الأسئلة المتداولة، ليستغرق النصف الآخر في تلخيص النص من أجل تقييمهم عليه –علامة تقويم فصلي–، أما الحصة الأخرى فقد سأل الأستاذ(ة) أسئلة سريعة جدا، وانتهى من الدرس لينتقل إلى نشاط آخر.

أما الحصتان اللتان كانتا بنسبة متوسطة، فالأستاذ(ة) في كليها لم يكمل الدرس خلال الساعة المخصصة لذلك؛ ففي الأولى بقي جزء كامل لم يكمله –استثمار معطيات النص– وأجله لحصة لاحقة، بينما في الحصة الأخرى أجل الأستاذ تلخيص العناصر وتنظيمها للحصة اللاحقة أيضا.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية: منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 3.

[2]– ينظر التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة التي تحدد الحجم الساعي لكل الأنشطة التي يتضمنها المحور الواحد، وتحدد نشاط المطالعة بساعة واحدة من الحجم الساعي للمحور.

أما الحصتان اللتان قُدرتا بلوحظ بنسبة كبيرة ففيهما أضاف الأستاذ(ة) ما يقارب الخمس دقائق ليكمل درسه، في حين الحصص التي قُدرت بلوحظ تماما لوحظ فيها انتهاء الدرس مع الوقت دون إضافة زمنية أو نقصان مُعتبر.

وتجدر الإشارة إلى أن الحصص التي قُدرت بملاحظة (لوحظ بدرجة متوسطة) دُرِّس فيها النص نفسه الذي دُرس في حصص أخرى قدرت بملاحظة (لوحظ تماما)، كما توجد حصة قدرت بملاحظة (لوحظ بدرجة كبيرة) وجدنا درس مثلها قدر بلوحظ تماما؛ ما يعني أن موضوع النص لا علاقة له بالوقت المستغرق –في نماذج العينة–.

وإذا رَدَدْنَا هذا إلى عدد المتعلمين، فإن الواقع يقول: إنه يوجد في بعض الحصص التي قُدرت بلوحظ تماما عدد متعلمين أكثر من بعض الحصص التي قدرت بلوحظ كثيرا أو متوسط أو ضعيف.

وهذا ما يدل على أن السبب لا يعود إلى طبيعة النص، أو عدد المتعلمين بدرجة كبيرة، إنما يعود إلى قدرة الأستاذ على التحكم في وقت الدرس، وتوزيعه على العناصر المهمة والتي تستحق الشرح، كُلٌّ بحسب أولويته وفائدته في الوصول إلى الهدف المنشود.

ولهذا لا بد أن يحرص الأستاذ على تنظيم وقته أثناء شرحه للدرس، فيعطي الوقت للأهم فالمهم فالأقل أهمية، فيقسمهما عند تخطيطه للدرس، حتى يتمكن من معرفة ما يأخذه كل عنصر بصفة تقديرية، مراعيا الأولية لعناصر الدرس وترتيبها.

إن المحتوى الذي يقدمه الأستاذ داخل الصف الدراسي لا ينحصر فيما جاء به الكتاب فقط، بل يتعداه إلى خبرة الأستاذ المعرفية وما يملكه من معلومات وخبرات ومهارات، فينقلها لمتعلميه على سبيل إفادتهم وتعليمهم، ولهذا فإن للأستاذ دور هام جدا في إعادة تنظيم المحتوى وبنائه، بالطريقة التي يراها مناسبة لإيصال الهدف، دون أن يخرج عن المحتوى الموجود في الكتاب، ولهذا وجب أن يراعي عند تقديمه للمحتوى جملة من النقاط أهمها:

مناسبة المحتوى الذي سيقدمه للأهداف التي وضعتها الوزارة، فيختار من المحتوى ما يناسب الهدف، ولا يتقيد بما هو موجود عنده في الكتاب فحسب، بل ينوع في خبرات المحتوى كلما سنحت له الفرصة لذلك، دون أن يخرج عن الخبرة الأساسية الموجودة في الكتاب؛ فيُنوِّع في مصادر المعرفة الواحدة بعدة مشارب ومراجع ومحتويات تهدف إلى نقطة واحدة.

أن يراعي عند تقديمه للمحتوى مبدأ الاستمرارية والتكامل، وإن لم تتوفر في المحتوى الموجود فعليه أن يجتهد في توفيرها؛ وهذا من خلال ربطه للمحتوى بالتعلم السابق للمتعلم.

كما ينبغي أن يربط المحتوى بواقع المتعلم حتى يكون ذا فائدة، فيستقطب انتباه المتعلم واهتمامه، مما يُشعر المتعلم بميل نحو المحتوى الذي يدرسه، وتزيد رغبته في تعلمه، فيتفاعل معه ويناقش ويحاور، فيكون المحتوى متنوعا في الخبرات، وتكون المناقشة شاملة للمستويات التعليمية المختلفة، فيظهر المحتوى بصورة مناسبة جدا للمستويات العقلية للمتعلمين.

كل هذه النقاط لا بد أن تظهر في شكل متسلسل منظم، دون أن يظهر خلل في ترتيبها، بحيث تكون متناسقة البناء، منطقية الطرح والشرح، فلا يُكثر بما لا يفيد المتعلم، ولا يُنقص من معلومات لا بد من طرحها، بحيث تتم في صورة تعليمية مبسطة، دون اللجوء إلى التعقيدات في تقديمها، حتى يتسنى للأستاذ أن يصل للهدف من الدرس في الوقت المناسب له، دون الاضطرار إلى زيادة وقت أو نقصانه، وهذا هو الهدف من العملية التعليمية.

ولهذا فإن المحتوى الذي يقدمه كل أستاذ لا بد أن يكون ناتجا عن محتوى موحد بين كل المؤسسات التربوية، وهذا ما يتحقق من خلال الانطلاق من محتويات الكتاب المدرسي، حتى نضمن التعليم المتساوي لكل المتعلمين في المرحلة التعليمية نفسها، كما لا بد أن يكون ناتجا عن خبرة الأستاذ الخاصة، وهذا ما لا يتفق فيه كل الأساتذة، ولا يؤثر على التعلم الموحد، إنما كل أستاذ يضيف بخبرته ما يراه مناسبا وما يراه مفيدا للمتعلم، وهو حق تكفلُه له المقاربة بالكفاءات.

المبحث الثالث: طرائق تدريس نشاط المطالعة في الميدان التعليمي

إن الأهداف هي أساس العملية التعليمية، ولكي تتحقق هذه الأهداف فإنه لا بد أن تجد ما يعكسها على أرض الواقع التعليمي، ولهذا كان المحتوى ترجمة عملية للأهداف المبرمجة، ولكي يتم توصيل هذا المحتوى والمغزى والهدف منه إلى المتعلمين لا بد من اختيار طريقة مناسبة له.

فلكل محتوى طريقة أنسب له من غيرها، وما تناسب هذا قد لا تناسب ذاك، ولهذا لا بد من اختيار الطريقة الأنسب للمحتوى وللهدف المراد الوصول إليه.

وتعد طرائق التدريس مبحثا ذا فاعلية في العملية التعليمية؛ وذلك لما لها من أثر بالغ في التأثير على وصول المحتوى التعليمي وتحقيق الأهداف التعليمية، لأنه قد لا يصل الأستاذ بالمتعلمين إلى الهدف المطلوب، ولا يُوفق في توصيل المحتوى؛ رغم التزامه بكل معايير اختياره وتنظيمه وترتيبه أثناء الطرح والشرح، وهذا يعود إلى طريقة التدريس غير الملائمة للمحتوى وللهدف.

فما يناسب المواد العلمية من طرائق، قد لا يناسب المواد الأدبية، وما يناسب رافدا لغويا، قد لا يناسب نشاطا أدبيا، ذلك أن لكل محتوى خصوصيته، كما أن للمتعلمين دورا في اختيار الطرائق المناسبة، فما يناسب المبتدئ في التعلم، لا يناسب الحاذق فيه.

ويتضح أن طرائق تدريس القواعد؛ سواء النحو أو الصرف أو البلاغة أو العروض واضحة المعالم، متفق على أنواعها، ويبقى للأستاذ دور في انتقاء ما يناسب درسه ومتعلميه، فنجد الطريقة القياسية والاستقرائية والتكاملية وغيرهم من الطرائق، ولكن نشاط المطالعة لا يُعد من الروافد، إنما هو نشاط من الأنشطة التي تعتمد على النص بشكل تام؛ فكل الأفكار التي سيناقشها الأستاذ تنطلق من النص المخصص للمطالعة ولا تخرج عن دائرة أفكاره، ولهذا لا يمكن أن نطبق الطريقة القياسية أو الاستقرائية أو التكاملية، لأن هذه الطرائق خاصة بتدريس القواعد اللغوية.

وتعد طريقة تدريس نشاط المطالعة شبيهة بتدريس النصوص الأدبية والتواصلية، لأن هاذين الأخيرين أيضا يشتركان معه في قضية الاعتماد على النص، ويبقى الاختلاف في أن نشاط المطالعة لا يُقرأ نصه في القسم، مع وجود تجاوز أحيانا لهذه الخطوة في الميدان، بينما النص الأدبي والتواصلي يُقرأ نصهما في القسم.

وضعية بناء التعلمات:

إن وضعية بناء التعلمات هي الوضعية الثانية بعد وضعية الانطلاق، وفيها تظهر طريقة التدريس بشكل واضح، فهي تظهر من بداية الدرس إلى نهايته، لكنها تبدو جلية أثناء وضعية بناء التعلمات؛ ذلك أن أغلب خطوات طريقة التدريس تظهر في هذه الوضعية.

وقد جاءت نتائج طرائق التدريس كما يلي:

الوضعية	عناصر المنهاج	البند	لم يلاحظ	لوحظ بدرجة ضعيفة	لوحظ بدرجة متوسطة	لوحظ بدرجة كبيرة	لوحظ تماما
وضعية بناء التعلمات	طريقة التدريس	مطالبة المتعلمين بتحضير نص المطالعة مسبقا	9 حصص	0	حصة واحدة	0	11 حصة
		قراءة الأستاذ للنص أولا	16 حصة	حصتان	0	حصة واحدة	حصتان
		قراءة المتعلم الصامتة	20 حصة	0	0	0	حصة واحدة
		شرح المفردات الصعبة	15 حصص	3 حصص	حصتان	0	حصة واحدة
		القراءة الجهرية للنص	9 حصص	0	0	10 حصة	حصتان
		الأستاذ موجه للمتعلمين أثناء الدرس –فقط–	0	18 حصة	3 حصص	0	0
		المتعلم مفعل للدرس ومسير له ومتفاعل معه	0	18 حصة	3 حصص	0	0
		يتقبل الأستاذ أفكار متعلميه ويوظفها في صياغة الإجابات	0	8 حصص	8 حصص	5 حصص	0
		إشراك المتعلمين في تلخيص عناصر الدرس	0	17 حصة	3 حصص	حصة واحدة	0

		اعتماد طريقة الحوار والمناقشة	0	17 حصة	3 حصص	حصة واحدة	0

2-2-1-تحضير النص المسبق -خارج الصف-:

إن من بين الخطوات الأساسية في طريقة تدريس نشاط المطالعة تحضير النص، هذا التحضير المتمثل في قراءته وفهم أفكاره ومحتواه، فنجد الاتفاق بين كل الأساتذة في الحرص على القيام بهذه الخطوة، ولكن الفرق بينهم يتمثل في القيام بهذه الخطوة مسبقا في البيت أو القيام بهذا داخل الصف الدراسي دون تحضير مسبق.

وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

لم يلاحظ: تسع حصص، بنسبة 42.85 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: حصة واحدة؛ بنسبة 4.76 %.

لوحظ تماما: إحدى عشرة حصة، بنسبة 52.38 %.

ويتضح من خلال النتائج أن أكثر من نصف العينة يحرص على التحضير المسبق للنص، في المقابل ما يقارب نصف العينة لا يحرص على ذلك، كما نجد أن النادر جدا من العينة يفعل ذلك بنسبة متوسطة[1].

ونشير إلى ضرورة التحضير المسبق لنص المطالعة، لأن هذا من بين أهم الخطوات في نص المطالعة، والذي به يتم التفريق بينه وبين النص الأدبي والتواصلي -إضافة إلى أمور أخرى متعلقة بالمحتوى-.

---

[1]- لقد استدلينا على هذا البند من خلال سؤال الأستاذ عن تحضير المتعلمين للنص، ففي كل الحصص الإحدى عشرة سأل الأستاذ عن تحضير النص المراد دراسته، والتي يتضح من خلال سؤاله أنه قد طلب منهم ذلك مسبقا، بينما في باقي الحصص التسع لم يسأل الأستاذ عن التحضير ولم يشر إليه أية إشارة تدل على ذلك، بينما في الحصة الواحدة التي قُدّرت بنسبة متوسط، لم يتضح الأمر جيدا إن كان طلب منهم ذلك أم لم يطلب، لأنه في كل الحصص الإحدى عشرة يسأل الأستاذ عن تحضير النص في بداية الحصة ويتأكد في بعض الحصص من تحضيرهم، فينظر إلى تحضيراتهم الفعلية المكتوبة على الكراس، بينما في هذه الحصة سأل الأستاذ عن التحضير في وسط الحصة عندما لم يجد جوابا للسؤال الذي طرحه، فأخبرهم بأنه يبدو عليهم عدم التحضير، ولم يسأل سؤالا يدل على أنه طلب منهم ذلك فعلا، إذ قال لهم بعدما أجابوا عن السؤال بجواب غير صائب: " هذا الجواب يدل على أن زميلتكم حضرت -يريد بكلامه العكس-، حضرتِ؟ -يشير إلى متعلمة بعينها-| م: لا |أ: حضرت؟ -يسأل متعلمة أخرى-|م: لا"، ثم أشار إلى أن التحضير لا يحتاج إلى أوراق بل إلى فهم.

فيبدو وكأنه لم يطلب منهم التحضير مسبقا، إنما كان يعتقد بأنهم يعلمون بأن التحضير واجب، من تلقاء أنفسهم دون أن يشير إليهم بذلك.

ويكون التحضير هاما جدا في طريقة تدريس المطالعة؛ لأنه خطوة مصرح بها في الكتاب المدرسي وفي المنهاج –كما أشرنا في الأهداف ومرحلة التهيئة–، ولا يمكن تجاوزها، كما أن القيام بهذه الخطوة خارج الصف يعود بإيجابيات عظيمة على سير الحصة أهمها:

ربح الوقت: لأن التحضير المسبق للنص يُغني الأستاذ عن إعادة قراءته مرة أخرى في القسم، وهذا ما يساعد على استثمار الوقت في الشرح والتحليل.

تطوير مهارات الحفظ والتذكر: لأن المتعلم عندما يحضر النص مسبقا في البيت، ثم لا يقرؤه مجددا في القسم، يُمَكِّنه ذلك أن يعتاد على حفظ ما فهمه من النص واسترجاعه وتذكره عند الحاجة إليه في المناقشة والحوار، فينمي بذلك مهارة الحفظ عنده، ويصبح أكثر قدرة على التمسك بالمعلومات في ذهنه لفترة معينة، كما ينمي ذاكرته في مهارة التذكر، فيتمكن من استحضار المعلومات التي فهمها من النص مسبقا.

ولهذا لا بد على الأستاذ من التركيز على هذه الخطوة في تدريس نشاط المطالعة، كما يجب أن يجعل المتعلم على علم بهذه الخطوة ومدى أهميتها، ويُعلمَه بأن يفهم النص مسبقا دون العودة إليه أثناء الشرح في القسم، حتى يعتاد المتعلم على حفظ ما فهمه في ذاكرته، ولهذا لا بد على الأستاذ أن يستغني عن خطوة قراءة النص داخل القسم، فيكتفي بقراءة المتعلمين المسبقة عند التحضير.

2-2-2-قراءة النص داخل القسم:

عندما تتم قراءة النص في البيت مسبقا، ويتم تحضيره من قبل المتعلمين، ولا شك من تحضير الأستاذ له، فإن خطوة قراءة النص داخل القسم يمكن التخلي عنها، لأنها ستأخذ وقتا من الدرس يمكن أن يستثمر في المناقشة والتحليل.

ولهذا لا بد من التخلي عن خطوة قراءة النص داخل القسم، سواء من طرف الأستاذ أو من طرف المتعلمين، وسواء القراءة الجهرية له أو القراءة الصامتة، إلا أن بعض الأساتذة يصر على قراءة النص داخل القسم، إما لأنه لم يطلب منهم التحضير المسبق، أو لأنه يعتبرها خطوة أساسية حتى وإن تم تحضير النص من طرفهم مسبقا، وقد وجدنا من الأساتذة من طلب من المتعلمين تحضير النص، ثم راقب تحضيرهم، إلا أنه أعاد قراءة النص من جديد، وهذا ما لا يجب أن يكون، لأن الغرض من تحضير النص هو الاستغناء عن قراءته في القسم، وفهم المتعلمين له بمفردهم، ثم يوجه الأستاذ هذا الفهم في القسم.

ولقد جاءت نتائج الدراسة الميدانية لقراءة الأستاذ للنص كما يلي:

لم يلاحظ: ست عشرة حصة؛ بنسبة 76.19 %.

لوحظ بدرجة ضعيفة: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: حصة واحدة؛ بنسبة 4.76 %.

لوحظ تماما: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

وجاءت نتائج قراءة المتعلمين الصامتة للنص كما يلي:

لم يلاحظ: عشرون حصة؛ بنسبة 95.23 %.

لوحظ تماما: حصة واحدة؛ بنسبة 4.76 %.

وقد كانت نتائج قراءة المتعلمين الجهرية للنص كما يلي:

لم يلاحظ: تسع حصص؛ بنسبة 42.85%.

لوحظ بدرجة كبيرة: عشر حصص؛ بنسبة 47.61 %.

لوحظ تماما: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

ومن خلال هذه النتائج يتضح أن الكثير من أساتذة العينة يجعل قراءة النص خطوة من خطوات طريقة تدريس المطالعة؛ ففي خمس حصص قرأ الأستاذ النص كله أو جزءا كبيرا منه أو جزءا يسيرا، إلا أنه في النهاية يُعد بأنه قرأ النص، وليس من الضرورة قراءته للنص، حتى وإن جعل المتعلمين يقرؤون النص فإن قراءته –قراءة الأستاذ– يمكن الاستغناء عنها، ففي المرحلة الثانوية يُفترض أن المتعلم أصبح يملك مهارة القراءة وليس بحاجة إلى قراءة نموذجية من الأستاذ، وإن كان الأستاذ على علم بصعوبات القراءة عند متعلميه فمن الأولى أن يجعل متعلما ممن يملكون مهارة جيدة في القراءة يبدأ بقراءة النص، فيلغي خطوة قراءته هو للنص، حتى يتمكن من ربح الوقت كما أشرنا سابقا.

ثم نجد أن أغلب الأساتذة بل جُلهم لا يمر بمرحلة قراءة المتعلمين الصامتة للنص، وهذا هو الصواب، إذ المتعلم في هذه المرحلة الدراسية حتى وإن كان يعاني من صعوبات قرائية فإنه ليس بحاجة للقراءة الصامتة، وهذه القراءة تكون في مراحل دراسية أقل بكثير.

وقد وجدنا أستاذا(ةً) واحدا مر بهذه الخطوة، وجعل المتعلمين يقرؤون النص قراءة صامتة، وهذا ما لا ينبغي وجوده البتة؛ ذلك أن طريقة تدريس المطالعة تحث على قراءة النص في البيت وليس في القسم، وإن تجاوزنا هذه النقطة، وتقبلنا وجود القراءة في القسم، فإنه يُفترض أن تكون القراءة جهرية وليست صامتة.

وقد جاءت نتائج القراءة الجهرية بما يقدر باثنتي عشرة حصة من أصل واحد وعشرين حصة، وهذه نسبة كبيرة، فقد غابت القراءة الجهرية في تسع حصص فقط.

ويُفترض على الأستاذ أن يلغي خطوة القراءة الجهرية في القسم، وإن كنا قد وجدنا بأن بعض الدراسات النظرية تجعل من خطوات نشاط المطالعة القراءة الجهرية والصامتة –ينظر الفصل الأول–إلا أن هذا لم يَرد في المنهاج، ولعل هذا يُفسر بأن نشاط المطالعة الذي تحدث عنه الباحث في الفصل الأول لم يكن يقصد به المطالعة في المرحلة الثانوية، لأن نشاط المطالعة كان قبل الإصلاحات التربوية موجودا في المرحلة المتوسطة أيضا.

وهذا الحكم الذي قلناه جاء بناء على أن الهدف من نشاط المطالعة ليس تنمية مهارة القراءة الجهرية أو الصامتة، وليس الهدف منه هو معرفة صعوبات القراءة عند المتعلمين ومعالجتها؛ لأن هذه الأهداف ينبغي أن تكون قد تحققت في مراحل دراسية سابقة، فالهدف من المطالعة هو "تنمية مهارات موجودة، وتنمية حس المطالعة لدى المتعلم "كما ذكر أحد أفراد العينة، وتنمية حس المطالعة لا يكون بالقراءة الجهرية، لأن المطالعة في الغالب تكون عبارة عن قراءة المتعلم الصامتة لما يُطالع خارج القسم، ولا يعني هذا القول البتة أنه ينبغي أن يتم المرور بخطوة القراءة الصامتة، إنما يعني أن تكون القراءة الصامتة مرحلة تتم مسبقا دون حضورها داخل الصف التعليمي، لأنه عندما يتم تنمية حس المطالعة، فإن المتعلم يطالع ما يطالعه من كتب خارج حجرة الدرس، ولهذا فإنه لا بد من تجاوز هذه القراءة في القسم، وجعلها خارج الصف الدراسي، ليتم تحقيق الهدف الثاني داخل القسم وهو تنمية المهارات التي تكون موجودة عند المتعلمين، ولا يعلمون بوجودها، كتحليل خبر في جريدة؛ فيشعر المتعلم بقدرته على النقد والتحليل، وكإتمامه لقصة ذات نهاية مفتوحة فيشعر بقدرته على التعبير والتأليف، وغيرها من المهارات التي يمكن أن تُنمَّى عند المتعلمين.

ثم إن الهدف من المطالعة ليس القراءة، إنما هدف القراءة هو المطالعة، ويوافق رأينا هذا أنطوان الصياح أيضا، فقد قال: "وَجُب علينا أن يكون هدفنا الأبعد من تعلّميّة القراءة الوصول بالمتعلم إلى حبِّ المطالعة ولذة مجالسة الكتاب والكلمة المكتوبة وريادة المكتبات..."[1]

[1]– أنطوان صياح: تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية: بيروت لبنان، ط1: 2008|1429، ج2، ص103.

فالمطالعة هدف للقراءة، ولا يمكن أن يكون العكس[1] أبدا وتحديدا في المرحلة الثانوية.

وعليه ينبغي تجاوز مرحلة القراءة بأنواعها، سواء الجهرية أو الصامتة، وسواء من طرف الأستاذ أو من طرف المتعلم، ليتم الاستفادة من وقت القراءة في تحليل الأفكار ومناقشتها واستثمارها، وليتم تنمية مهارة الحفظ عند المتعلمين، وجعلهم يتمكنون من استذكار معلومات سبق لهم قراءتها من قبل، فتُنَمَّى عندهم مهارات عدة؛ الحفظ والتذكر والتحليل والنقد وغيره كثير.

ومن بين الخطوات التي تتم أثناء القراءة، شرح المفردات، فنجد من يشرح المفردات بعد قراءته للنص ومنهم يشرحها بعد قراءة المتعلمين، ومنهم من يشرح لفظة ومنهم من يشرح أكثر من ذلك، ومنهم من لا يشرح أبدا. وقد كانت نتائج هذا كما يلي:

لم يلاحظ: خمس عشرة حصة؛ بنسبة 71.42 %.

لوحظ بدرجة ضعيفة: ثلاث حصص؛ بنسبة 14.28 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

لوحظ تماما: حصة واحدة؛ بنسبة 4.76 %.

ويتضح أن بعضا من الأساتذة لا يشرح المفردات، لأنه في بعض منها تكون الألفاظ الواردة في النص لا تحتاج إلى شرح، لأنها واضحة ومفهومة، في حين يتم شرح ما يجب شرحه في النصوص الأخرى، ومن بين الطرائق الجيدة التي لاحظناها في الميدان عند شرح المفردات، طريقة أحد الأساتذة إذ يأتي بالمفردة ويعطيهم آية قرآنية وردت فيها، مثل شرح كلمة (عَنت)، فسألهم "ما معنى عنت؟،ثم استدل بقوله تعالى:{ذَٰلِكَ لِمَنۡ خَشِيَ ٱلۡعَنَتَ مِنكُمۡۚ}[2]، وأيضا أن يأتي بمعنى اللفظ الموجود في المستوى العامي ثم يبين لهم بأن اللفظ أصله فصيح وليس عاميا؛ مثل كلمة مطارح الغربة، فقد بين الأستاذ(ة) شرح الكلمة وسألهم

[1]–قد يكون هدف المطالعة هو القراءة إذا كان كلاهما خارج القسم، ولكننا هنا نقصد القراءة كنشاط صفي والمطالعة كنشاط صفي، ولا نقصد به المطالعة التي تكون خارج القسم، من قراءة ومطالعة للكتب والروايات وغيرها، فثمة يمكن أن يحمل المصطلحان نفس المعنى.

[2]– سورة النساء الآية 25.

عنها: "ما معنى مطارح الغربة؟ إم: مكان بعيد"، ثم بعد ذلك أعاد شرحها مجددا في وقت آخر عند كتابتها على السبورة فقال: "المطارح كلمة بالعامية، وهي مطرح، ما معناها؟ ما هو؟ ... وهي فصحى، فراش تفترشه، إذا هي مجلس ومكان".

فعند شرح المفردات من الأجدر أن يتم الاستدلال بسياق يكثر ورودها فيها، ويكون المتعلم على علم بسياقها هذا، فيتم تقريبها، إما بآية قرآنية وردت فيها، أو مقولة مشهورة، أو تقريبها من لغته الأم –العامية–، حتى يتمكن مرة أخرى من فهمها وتوظيفها توظيفا صحيحا.

وأيضا الإيجابي في شرح المفردات هو سؤال المتعلمين أولا عن معنى المفردة، ثم إذا لم يجد الأستاذ عندهم الجواب يُقَرب لهم معناها، ثم إن لم يجد جوابا يعطهم معناها، حتى يتمكن المتعلم من المشاركة في الوصول إلى معنى اللفظ، ولا يتعود على المعلومات الجاهزة، وقد وجدنا هذا في أغلب الحصص الخمس، بينما وجدنا أيضا في حصة أخرى أن الأستاذ(ة) يسأل عن معنى اللفظ ولكنه لا يعطي فرصة للمتعلمين للإجابة ويجيب بنفسه عن السؤال، مثل: "ما معنى فتق؟ نقول تمزق وفتق، هنا بمعنى..." وهذا الأمر ينبغي إعادة النظر فيه، فيجب أن يتم منح المتعلمين فرصة التفكير في الإجابة عن معنى اللفظ، وأن يتم تعويدهم على فهم المفردات، وتمكينهم من سبل الوصول إلى معنى اللفظ، وقد وجدنا هذا في إحدى هذه الحصص؛ إذ يسعى الأستاذ(ة) إلى تمكين المتعلمين من آليات فهم معنى اللفظ، واستنباط معناه من سياقه اللغوي الذي ورد فيه، فيقول لهم: "قلت لكم الكلمة تؤخذ من سياقها. الحيلولة بين، نقول: حال أي فرق، والحيلولة هي التفريق..."

تدريس المطالعة وفق نموذج المقاربة بالكفاءات:

إن أحدث ما تتبناه المنظومة التربوية في الجزائر من مقاربات هو نموذج المقاربة بالكفاءات، هذا النموذج الذي يركز بشكل أساسي على تفعيل دور المتعلم وجعله مشاركا في سير الدرس والعملية التعليمية، فيصبح هو المفعل من حيث جمع المعلومة وتحليلها وفهمها،

وهو ثالث ثلاثة في عناصر العملية التعليمية، فهو "الهدف من العملية التعليمية وغايتها"[1]. وما الأستاذ فيها إلا موجه للمتعلم، مبين له حدود الدرس وعناصره، فيكون المتعلم مسؤولا عن تلخيص الدرس وعناصره، والأستاذ معدل لمعلومات متعلميه إن كان فيها ما يجب تعديله، ومتقبل لها إن كانت صحيحة، فتمر الحصة في المناقشة والمحاورة، ويصبح للمتعلم دور في هذا النقاش والحوار، ولا يبقى في الدائرة السلبية التي تحصره في الإجابة عن الأسئلة فقط، بل إن من شروط المتعلم وصفاته حسن الاستماع والتحضير المسبق للدرس والمناقشة وطرح الأسئلة[2]، ولذا لا بد من أن يحضر درسه مسبقا حتى يتمكن من المناقشة في القسم بما فهمه عند تحضيره، وأن يحسن الاستماع لما يُقال من أفكار حتى يناقشها ويشارك في إثرائها أو تثمينها وتصحيحها، مما يجعل له دورا في الدرس وإعداده وتنفيذه وهذا ما تمليه المقاربة بالكفاءات من مشاركة المتعلمين في الدرس. بالإضافة إلى هذه الأمور تعتمد المقاربة بالكفاءات على إدماج المعارف وتكاملها وتكييفها بما يلائم المتعلم.

وقد لاحظنا من خلال الواقع التعليمي أن الأستاذ ما زال يأخذ الدور الأكبر في سير الدرس، وما زال المتعلم في دوره السلبي؛ يجيب عن السؤال إن استطاع، ويصمت إن لم يعلم الجواب، ولا تتعدى إجاباته بعض كلمات، وقد جاءت النتائج كالآتي:

2-2-3-الأستاذ موجه فقط| 2-2-4-المتعلم مفعل للدرس:

وقد وجدنا النتائج نفسها بين هاذين البندين، نظرا لأنهما يتكاملان، فإن كان الأستاذ مفعلا في الدرس، فإن المتعلم –لا شك–دوره سلبي، وإن كان المتعلم مفعلا للدرس، يصبح الأستاذ موجها فقط بالضرورة، وكانت النتائج كما يلي:

لوحظ بدرجة ضعيفة: ثماني عشرة حصة؛ بنسبة 85.71 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: ثلاث حصص؛ بنسبة 14.28 %.

---

[1]– حسن شحاتة ومحبات أبو عميرة: المعلمون والمتعلمون أنماطهم سلوكهم وأدوارهم، الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2، 1421\2000، ص 31.

[2]– ينظر خالد زكي عقل: المعلم بين النظرية والتطبيق، دار الثقافة، عمان الأردن، ط1، 2004، ص(91-96).

ويتضح من خلال النتائج أن المقاربة بالكفاءات، وفقا لمؤشر تفعيل المتعلم للدرس، واقتصار دور الأستاذ على التوجيه، لم تكن موجودة في أغلب الحصص التي حضرناها، إلا بحالة متوسطة في ثلاث منها؛ فقد كان المتعلم ذا دور فعال في هذه الحصص الثلاث؛ حيث كان يناقش أستاذه ويحاوره ويبدي رأيه بحرية وبطلاقة، وكان الأستاذ يسمح للمتعلمين بالحديث وأخذ وقتهم الكافي في شرح أجوبتهم وأفكارهم، وكان الأستاذ يوجه المعلومات التي يتلقاها من قبلهم؛ فيؤكد ما صح منها، ويعدل ما اعوج فيها، ويغير ما كان فيها من خطأ.

في حين كانت باقي الحصص التي قدرت بنسبة ضعيفة تكاد تكون خالية من مظاهر المقاربة بالكفاءات –وفقا للمؤشر أعلاه–، فوجدنا النمطية أثناء شرح الدرس، فلم يخرج دور المتعلم على الإجابة عن الأسئلة الموجهة له، وكان الأستاذ هو المسير للدرس والمفعل له، إذ كان يسأل السؤال ويطرحه على المتعلمين، ثم بعد إجابتهم يشرح فكرة السؤال وجوابه، وبالتالي بقي دور كل من المعلم والمتعلم مثل ما كان في المقاربة السابقة –المقاربة بالأهداف–.

وقد لاحظنا الاختلاف الكبير بين الفئتين؛ فالفئة التي كان الأستاذ فيها هو المسير للدرس، كان الجو التعليمي خالٍ من التفاعل والمناقشة المعمقة والمحاورة الجيدة، في حين كانت الفئة الأخرى المتمثلة في ثلاث حصص من العينة مفعمة بالتفاعل الصفي بين الأستاذ والمتعلم، فقد ساد فيها النقاش الممنهج، الذي هدفه تكوين متعلم مناقش مبدي لرأيه ومقتنع بأفكاره.

ومن خلال هذا الأثر يتضح دور المقاربة بالكفاءات في تفعيل التفاعل الصفي وتنشيطه وسيادته على الحصة الدراسية، ولهذا فإنه من الضروري تطبيق هذه المقاربة من أجل أن يظهر التفاعل بشكل أوضح وأكثر.

فيمكن التعرف من خلال التفاعل الصفي على ما يحمله المتعلمون من أفكار واتجاهات وآراء، فـ"يتيح التفاعل الصّفي فرصًا أمام التلاميذ للتعبير عن أبنيتهم المعرفية والمفاهيم التي يمتلكونها من خلال الإدلاء بآرائهم وعرض أفكار حول أي موضوع أو قضية صفية"[1]، فيتمكن الأستاذ بواسطته من تقويم هذه المكتسبات بأنواعها، فيعمل على تنمية الجيد منها، وتفعيل

[1]– محمد حميميد فرحات: دليل المدرس، ص 179.

المستتر وتعديل المعوج منها، ولهذا "يعول على التفاعل الصفي في تخطيط وتنفيذ وتقويم عملية التعليم والتعلم"[1] فتصبح العملية التعليمة أكثر نجاعة وفاعلية وتحقيقا لأهدافها المنتظرة.

2-2-5-يتقبل الأستاذ أفكار متعلميه:

ينبغي أن تتسم الحصة الدراسية بالتفاعل الصفي كما أشرنا، ولكن هذا لا يوجد في أغلب الحصص التي حضرناها إلا بدرجة ضعيفة، فالأستاذ يطرح الأسئلة والمتعلمون يجيبون عنها، فإن أصابوا فلهم، وإن أخطئوا بحث مجددا عن الإجابة، أو أجاب بنفسه.

وفي هذه الحالة فإنه من دواعي المقاربة بالكفاءات أن يتقبل الأستاذ أفكار المتعلمين وإجاباتهم كنوع من مشاركتهم في تفعيل الدرس إن كانت إجاباتهم صحيحة، وقد جاءت نتائج هذا البند كما يلي:

لوحظ بدرجة ضعيفة: ثماني حصص؛ بنسبة 38.09 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: ثماني حصص؛ بنسبة 38.09 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: خمس حصص؛ بنسبة 23.08 %.

ويتضح من خلال هذه النتائج وجود تقبل لأفكار المتعلمين من قبل الأساتذة إلى حد ما، ويتراوح ذلك بين نسبة ضعيفة إلى متوسطة إلى كبيرة، والقصد من هذا التقبل هو عند إجابة المتعلمين إجابة صحيحة فإن الأستاذ يوظفها في صياغة الإجابة ويسجلها على السبورة، إما كما أجاب بها المتعلم، وإما بتعديلها وصياغتها بصيغة أخرى.

ونجد مثالا لذلك سؤال الأستاذ(ة):"بماذا تتميز آمنة؟ |م: الانتظار| م: الصبر| أ: الانتظار الصبر، أيضا| م: الشجاعة"، وبعد هذه الإجابات يقرأ الأستاذ على المتعلمة إجابات زملائها، وهي تسجلها على السبورة، فيقول لها: "تتميز آمنة بالصبر والشجاعة والقوة..."

وأغلب هذه الإجابات التي يتقبلها الأستاذ هي عبارة عن إجابات بسيطة من حيث طولها وقصرها، فلا تتعدى الكلمة أو الكلمتين كما لاحظنا في المثال السابق، فيتقبلها الأستاذ ويصيغها في الإجابات التي يسجلها على السبورة.

[1]- المرجع السابق، ص 179.

ومن هنا ينبغي أن يغير الأستاذ من طبيعة هذه الأسئلة ويجعلها متنوعة بين أسئلة تحتمل الإجابة بكلمة وأسئلة تكون إجابتها جملة، وأسئلة تحتاج إلى إجابات مطولة، من أجل مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتعويدهم في الوقت نفسه على الإجابات ذات الشرح والتحليل والنقد وإبداء الرأي. وعندئذ يعدلها أو يتقبلها كما هي إن كانت صائبة، من باب مشاركة المتعلم في تفعيل الدرس تحت مسمى المقاربة بالكفاءات.

2-2-6-إشراك المتعلمين في تلخيص عناصر الدرس:

يعد المتعلم عنصرا من عناصر العملية التعليمية؛ وهو ثالث ثلاثة فيها-المعلم والمتعلم والمنهاج-، فهو مشارك في الدرس، بل هو المسير والمفعل له من منظور المقاربة بالكفاءات، ولهذا وجب أن يتحقق ذلك من خلال إعطائه فرصة البحث عن معلومات الدرس، وأخذها من مصادرها، وشرح ما فهمه منها أمام أستاذه، وما دور الأستاذ إلا تعديل وتصويب وتنقيح ما جاء به المتعلمون.

والحقيقة أن هذا لم يرد في الحصص التي حضرناها كافة؛ ذلك أن الأستاذ هو المسؤول على جلب المعلومات وشرحها، وإن كنا في بعض الحصص نجد أن المتعلمين يقومون بتحضير نص المطالعة مسبقا، إلا أن هذا التحضير لا يتعدى قراءتهم للنص وإجابتهم عن الأسئلة التي تلي النص المطالع.

والدور الذي يأخذه المتعلم في الإجابة عن الأسئلة داخل القسم بسيط جدا، نظرا لنوعية الأسئلة وطبيعة أجوبتها البسيطة -كما أشرنا آنفا-وبسبب هذا فإن الأستاذ يعيد صياغتها وتعديلها حتى تصير جملا مفيدة، فيكتبها على السبورة كأفكار للنص الذي تم دراسته ومطالعته، وإما يسجلها بنفسه أو يجعل أحد المتعلمين يسجلها ويقرأ عليه الأجوبة في صيغتها المعدلة، إلا في حالات قليلة جدا يسمح للمتعلم بتلخيصها، وتكاد تكون هذه الحالات نادرة، فقد جاءت نتائج هذا كما يلي:

لوحظ بدرجة ضعيفة: سبع عشرة حصة؛ بنسبة 80.95 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: ثلاث حصص؛ بنسبة 14.28 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: حصة واحدة؛ بنسبة 4.76 %.

ويتضح أن نسبة كبيرة منهم لا تشرك المتعلمين في تلخيص عناصر الدرس، فتكتفي بإجاباتهم الصحيحة وتعيد صياغتها من جديد، فيصبح بذلك دور المتعلم يقتصر على بعض الكلمات مما هو موجود على السبورة من ملخص.

بينما نجد في ثلاث حصص نسبة مشاركة المتعلم في تلخيص الأجوبة متوسطة، ففي كل عنصر من عناصر الدرس نجد أثرا لإجابات المتعلمين التي أجابوها من قبل، ومثال على ذلك في إحدى هذه الحصص الثلاث نجد الأستاذ(ة) يطلب من المتعلمين أن يسجل كل منهم إجابته عن السؤال على السبورة، وقد كان السؤال الذي طرحه: "هل بحثتم عن معنى ساح؟"، وبعدما أجابوا عن هذا، طلب من كل متعلم تسجيل إجابته على السبورة، وفي ذات الحصة طلب منهم أيضا كتابة تعبير حول النص الذي درسوه، وكان نص السؤال: "اكتب فقرة من خلالها تجيب على هذا السؤال: كيف يمكن للسياحة في الجزائر أن تصبح قطاعا استراتيجيا ذا أولوية. –طبعا اتباع النمط التفسيري–"، وبعد قراءتهم لتعبيراتهم التي كتبوها على الكراس، اختار الأحسن بينهم ليسجل المتعلم إجابته على السبورة وينقلها عنه زملاؤه.

في حين وجدنا في حصة واحدة تلخيص المتعلمين للدرس بأنفسهم، فبعدما أجابوا وعدل الأستاذ(ة) ما قالوا من إجابات كانت تحتاج للتعديل، طلب منهم بعد الانتهاء من شرح الدرس أن يقوموا بتلخيص ما تناقشوا حوله بأنفسهم، ويسجلوا ذلك على كراسهم، دون أن يعيد عليهم صياغة الإجابات والتلخيصات من جديد كما هو الحال في باقي الحصص.

وهذا ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات من أن يصبح للمتعلم كفاءة في مادة دراسية ما، والكفاءة المنتظرة من نشاط المطالعة أن يصبح المتعلم قادرا على التعبير والتحليل والشرح والتلخيص، ولهذا لا بد أن يقوم بتلخيص عناصر الدرس بمفرده حتى يحقق كفاءة من الكفاءات المنتظرة، "فعند إنجاز فعل التعليم لبناء الكفاءة المطلوبة، توظف معارف وقدرات ومهارات لها ارتباط مباشر بالمادة المدروسة"[1]، وهذا ما يُستهدف من نشاط المطالعة، بأن يصل المتعلم إلى تلخيص عناصر الدرس شفاهة أو كتابة من خلال ما يملكه من معارف وقدرات ومهارات، وهذه الجوانب لا تظهر عند المتعلم إلا من خلال المحاورة والمناقشة أثناء الدرس.

2-2-7-اعتماد طريقة –أسلوب–الحوار والمناقشة:

إن البنود السابقة التي أدرجناها تحت المقاربة بالكفاءات لا يمكن الحكم عليها إلا إذا وُجد أسلوب الحوار والمناقشة، فهو الذي من خلاله يصبح المتعلم فاعلا في الدرس، ومن خلاله يلخص عناصر الدرس، وهو الذي من خلاله يبدي المتعلم أفكارا ومعلومات، فيتقبلها الأستاذ أو لا يفعل.

[1]– خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ع|بن، ط1، 2005، ص 60.

ولهذا فإن الحوار والمناقشة ضروري جدا في المقاربة بالكفاءات، سواء كأسوب يندرج تحت أساليب طريقة من الطرائق، أو كونه طريقة بحد ذاته –الطريقة الحوارية–، ولعله يكون أقرب إلى الطريقة منه إلى الأسلوب في نشاط المطالعة، ذلك أنه في باقي الروافد والأنشطة يمكن –بل يجب– حضور طرائق أخرى أنجع وأحدث تتلاءم والمقاربة بالكفاءات؛ مثل الطريقة النصية وغيرها، بينما في نشاط المطالعة لا يمكن أن نجد طرائق أخرى، وقد أشرنا إلى أن طريقة تدريس المطالعة هي عبارة عن خطوات معينة، ولم نجد فيما اطلعنا عليه طريقة مؤكدة وثابتة، ذات مسمى ومعالم كباقي الطرائق، إنما كان بعض الاجتهاد في تطبيق الطرائق الموجودة على هذا النشاط، ولم يكن تأكيدا على وجوب استعمالها وتطبيقها، لأن هذا الاجتهاد لم يكن بالصورة الواضحة الممكنة التطبيق، إنما فيه بعض النقاط التي تُخرج الطريقة من مسماها، أو تتجاوز بنشاط المطالعة مسعاه الحقيقي؛ ذلك أن المطالعة لها أهداف محددة تتحقق عن طريق مطالعة النص ومناقشة أفكار؛ فهذه الطرائق قد لا تكون مناسبة إلى حد ما لأهداف نشاط المطالعة وطبيعة تدريسها.

ولهذا فإن أنسب طريقة لنشاط المطالعة هي طريقة الحوار والمناقشة، وهذا ما ينص عليه الكتاب، إذ أفرد عنصر من عناصر هذا النشاط تحت مسمى مناقشة معطيات النص، وهذا لم يكن عارضا إنما تأكيدا على ضرورة أن يتبع الأستاذ مع متعلميه المناقشة والحوار من أجل الوصول إلى الأهداف المنتظرة، وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

لوحظ بدرجة ضعيفة: ست عشرة حصة؛ بنسبة 76.19 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: خمس حصص؛ بنسبة 23.80 %.

ويتضح من خلال هذه النتائج أن أسلوب الحوار لم يكن موجودا كثيرا، إذ في الست عشرة حصة لم نجده إلا بصورة بسيطة جدا، تكاد تكون شبه منعدمة، وهذه الحصص لم يتعد الحوار فيها كلمة أو كلمتين، ولا يناقش المتعلم إلا إذا سأله الأستاذ ووجه إليه سؤالا معينا، فيجيب بإجابة بسيطة جدا، والسبب أيضا أن طبيعة هذه الأسئلة تستهدف الإجابة بكلمات فقط، ولهذا ينبغي إعادة النظر في طبيعة الأسئلة التي يطرحها الأستاذ، وأن يشجع المتعلمين أيضا على أن يسألوا ويناقشوا دون أن ينتظروا سؤالا من الأستاذ، فينمي فيهم مهارات المناقشة والحوار.

وقد وجدنا في الحصص الخمس وجود النقاش بصورة واضحة إلى حد ما، إذ لاحظنا وجود حوار ونقاش بين الأستاذ والمتعلم، وقد كان المتعلمون يجيبون بعبارات وجمل طويلة، ويناقشون بصورة واضحة ويبدون رأيهم وأفكارهم، وقد كان هذا واضحا في حصة من هذه الحصص

الخمس أكثر من الأخرى، ولعل أجود نقاش من بين هذه الحصص كان في درس المواجهة للكاتبة جميلة زنير، و ربما السبب يعود لطبيعة النص التي تشجع على النقاش في مثل هذه المواضيع –عقوق الوالدين–، ولكنه ليس السبب الوحيد أبدا، ذلك أنه وجدنا النص نفسه في حصة أخرى ولم نجد الحوار بهذا الشكل إنما كان بصورة ضعيفة، ولهذا فإن المحتوى له دور في تفعيل الحوار والنقاش، ولكن يتضح دوره إذا استطاع الأستاذ أن يُفعِّل هذا المحتوى، ويشجع المتعلمين على الحوار.

وبالتالي فإن دور الأستاذ هو الغالب في تفعيل الحوار والمناقشة أثناء عرض الدرس، إذ عليه أن يُعوِّد متعلميه على المناقشة في كل ما يلفت انتباههم من النص أو الدرس، وله دور في أن يطرح عليهم أيضا الأسئلة المتنوعة والتي تكون من بينها الأسئلة التي تستهدف أجوبة مطولة وشارحة، وأسئلة إبداء الرأي بالبراهين والحجج.

وهذا ما كان في هذا النموذج الذي ذكرناه، وإن كنا رصدنا الحوار في الحصص الأربع الأخرى، لكنه لم يكن بالصورة نفسها التي كانت في هذا النموذج[1]، إذ كان يسألهم عن رأيهم وعن موقفهم، حتى أنه طلب منهم تخيل نهاية أخرى لهذه القصة ذات النهاية المفتوحة، وأن يأتوا بمبررات لبعض الأحداث، وقد كان يسألهم عن دليل حكمهم على أمر ما في النص، فمثلا عندما قالت المتعلمة: "الابن ليس عاقا لوالديه"[2] سألها الأستاذ(ة): "ما الدليل؟"، فأجابته: " من الأحداث..." وفسرت رأيها بما تملكه من أدله جاءت بها من أحداث النص، كما وجدنا تفاعل الكثير من المتعلمين في تكملة القصة وزيادة بعض التفاصيل لأحداثها الموجودة، حتى يعطوا مبررا لفعل الابن. وهنا اتضحت طريقة الحوار والمناقشة بصورة واضحة من خلال هذه الأسئلة وطبيعة المحتوى ودور الأستاذ في استثماره.

---

[1]– وضعنا هذا النموذج ضمن تقدير متوسط مع الحصص الأربع الأخرى، لأن تقدير متوسط يتراوح بين (33.33– 66.66 %)، وهو إن كان وُجد فيه الحوار والمناقشة فإنه لا يمكن وضعه ضمن المناقشة بدرجة كبيرة، لأن في هذا التقدير يجب أن يكون دور المتعلم في المناقشة أكثر من دور الأستاذ، وهذا ما لم يكن في أي حصة من الحصص الواحد والعشرين.

[2]– الأصل أن تقول: "ليس عاقا"، إلا أن المتعلمة قالت: "ليس عاق" (بتسكين الآخر).

إن طريقة تدريس نشاط المطالعة الموجهة لم ترد بصورة ثابتة، فاختلفت بين ما جاء في الكتاب من ملامح لها، وبين ما جاء في المنهاج، وبين الواقع الميداني، ورغم كل الاختلافات الحاصلة لا بد من الحرص على الاستغناء عن قراءة النص في القسم، رغم أننا لم نجد حكما بهذا، إلا أن الواقع الميداني يوضح عدم جدوى قراءة النص في القسم، ويوضح أهمية عدم قراءته في تنشيط عقل المتعلم وتنمية مهارات متعددة، والانتقال به إلى مستويات عُليا في الجانب المعرفي.

ومن بين فوائد إلغاء هذه الخطوة هو تطبيق المقاربة بالكفاءات؛ ذلك أن تحضير المتعلم المسبق للنص يجعله مشاركا في العملية التعليمية، ليستطيع المناقشة بما فهمه بمفرده من خلال القراءة المعمقة، فيصبح دور الأستاذ هو توجيه ما فهمه المتعلم وتصحيحه وتعديله إن دعت الحاجة، فيتسم الدرس بوجود المقاربة بالكفاءات، وهو المطلوب في كل نشاط ورافد ومادة تعليمية.

ثم إنه ينبغي على الأستاذ أن يستثمر المحتوى المبرمج في الكتاب ليشجع المتعلم على التفاعل والمناقشة والحوار، لأنه وإن كان للمحتوى دور في ذلك، إلا أن للأستاذ دور أكبر في استثمار هذا المحتوى، بل إن بإمكانه أن يجعل من المحتوى ميدانا للتفاعل وإن كان المحتوى لا يناسب ميول المتعلم، من خلال جلب انتباه المتعلم وربط ذلك المحتوى بما يثير انتباهه ويلفت تركيزه، ولعل هذا يكون في باب تعديله للمحتوى، ولكنه في الوقت نفسه يمكن أن يكون ضمن طريقة التدريس الجيدة، لأن طريقة التدريس لها دور كبير أيضا في استثمار المحتوى وترقيته وإيصال المعلومة بصورة صحيحة وبلوغ الأهداف، كما لها دور في عكس ذلك أيضا، لأن الفصل بين هذه العناصر هو فصل نظري، في حين العمل التطبيقي للعملية التعليمية تتكامل فيه هذه العناصر بعضها مع بعض، فالمحتوى ترجمة للأهداف، والطريقة هي من تُوصِل هذا المحتوى بالصورة الصحيحة أو الخاطئة.

ولا بد من أن تكون طريقة التدريس وفقا لنموذج المقاربة بالكفاءات؛ فيظهر فيها جهد المتعلم ويكون الأستاذ موجها لهذا الجهد متقبلا لأفكار متعلميه إن كانت صحيحة ومشجعا لهم على التفكير والتحليل والمناقشة والحوار ومعينا لهم على المشاركة في تنفيذ الدرس تحضيرا ومناقشة وتلخيصا، وعندئذ تتحقق المقاربة بالكفاءات في تدريس نشاط المطالعة الموجهة.

المبحث الرابع: الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس نشاط المطالعة الموجهة

إن طرائق التدريس لا يمكن أن يستقيم لها دور في غياب الوسائل، حتى أننا لاحظنا من يدرج الوسائل تحت عنصر الطرائق بصفة مطابقة لها، إلا أن الدراسات الحديثة جعلت من الوسائل عنصرا مستقلا بالدراسات النظرية، ذلك للتطورات الحاصلة فيه من دخول وسائل حديثة أصبحت تعد عناصر بذاتها؛ كالتدريس وفقا للحاسب الآلي وما إلى ذلك.

وقد وجدنا في نشاط المطالعة دعوة الكتاب المدرسي إلى استعمال وسائل مادية معينة، وفي نصوص محددة، ومن بين هذه الوسائل القواميس والأطالس اللغوية والجرائد والروايات وغيرها، إلا أن الميدان له حكم آخر، فقد يستعين الأستاذ بوسائل مادية دون أن يجد دعوة من الكتاب لاستعمال تلك الوسيلة، وقد لا يستعين بوسائل مادية مع إصرار الكتاب على استعمال هذه الوسائل، وهذا راجع إلى أسباب عدة، قد تكون من الأستاذ أو البيئة الصفية التي لا تشجع على استعمال هذه الوسائل؛ نظرا لعدم توفرها أو لعدد المتعلمين الذي لا يسمح باستخدام مثل هذه الوسائل.

ولعل الوسائل المادية الأكثر حضورا في نشاط المطالعة –ومادة اللغة العربية عموما–هي السبورة والكتاب المدرسي، ويعود هذا إلى كونها الأكثر توفرا، فلا يكاد يغيب وجودهما في كل الأنشطة والروافد.

ثم إن لهاتين الوسيلتين قواعد استخدام وطرائق للاستفادة، ولا يمكن أن يتم استعمالهما بطريقة عشوائية، ولهذا لا بد من معرفة قواعد استخدام كل وسيلة حتى وإن كانت أبسط الوسائل وأيسرها عملا، ذلك أن المتعلم يتأثر باستخدام هذه الوسائل، لأنها تخاطب الحواس، وبالتالي فهي تساعد على ترسيخ المعلومة؛ فالمعلومة التي يكتبها الأستاذ في أعلى السبورة ترسخ في ذهن المتعلم كما هي وبصورتها المكتوبة.

ولا شك أن الحواس تلعب دورا هاما في ترسيخ المعلومة، ومن هذا المنطلق أصبحت الضرورة ملحة لاستخدام الوسائل المادية التي تخاطب الحواس، من أجل أن ترسخ المعلومات في ذهن المتعلم.

ومن هنا جاءت قواعد استخدام الوسيلة بحسب ما يمليه الوقت والغرض والهدف منها، وكيفية استعمالها.

وضعية بناء التعلمات:

إن نشاط المطالعة يعتمد بشكل أساسي على نص يقرؤه المتعلم مسبقا أو في القسم بحسب طريقة كل أستاذ، ولهذا لا بد من استخدام الكتاب المدرسي في هذا النشاط كوسائل تعليمية مادية، إضافة إلى استعمال السبورة في شرح الأفكار وتحليلها، ولعل بعض الأساتذة يستعينون بوسائل أخرى إضافة إلى هاتين الوسيلتين، وبحسب الدراسة جاءت النتائج كما يلي:

الوضعية	عناصر المنهاج	البند	لم يلاحظ	لوحظ بدرجة ضعيفة	لوحظ بدرجة متوسطة	لوحظ بدرجة كبيرة	لوحظ تماما
وضعية بناء التعلمات	الوسائل	يستعمل الكتاب المدرسي	0	5 حصص	9 حصص	7 حصص	0
		يستعمل السبورة بشكل منظم	0	حصتان	3 حصص	0	16 حصة
		يستعمل وسائل تعليمية أخرى غير الكتاب والسبورة (تنوع الوسائط البيداغوجية)	19 حصة	0	0	0	حصتان
		يعرف بالوسيلة الجديدة إن وجدت	19 حصة	0	0	0	حصتان
		مشاركة المتعلمين أثناء استخدام الوسيلة	0	4 حصص	حصتان	7 حصص	8 حصص
		يدعو الأستاذ المتعلمين للرجوع إلى وسائل تعليمية معينة	14 حصة	3 حصص	0	3 حصص	حصة واحدة
		يعتمد على الأسئلة المنتقاة من الكتاب كوسائل معنوية	0	12 حصة	7 حصص	حصتان	0
		تفاعل المتعلمين مع الوسائل المستخدمة	0	3 حصص	4 حصص	9 حصص	5 حصص
		الوسائل المستخدمة مناسبة للمحتوى	0	0	0	13 حصة	8 حصص

2-3-1-استعمال الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي ضروريا في تدريس هذا النشاط، وقد أشرنا سابقا إلى ضرورة تحضير نص المطالعة من قبل المتعلمين خارج الصف، إلا أن هذا لا يعني الاستغناء عن استعمال الكتاب، فالنص الذي طالعه المتعلم موجود في الكتاب، فهنا يصبح استعمال الكتاب خارج قاعة الدرس، ولن يتم إدراجه على أنه استعمال للوسيلة؛ لأن المقصود هنا هو استخدام الكتاب داخل قاعة الدرس؛ فهو وإن استعمله في تحضير النص، إلا أنه لم يستعمله داخل قاعة الدرس وفي الوقت المخصص لهذا النشاط، وبالتالي فلن يتم أخذ هذا الاستعمال بعين الاعتبار، إلا ما جاء استخدامه الفعلي في قاعة الدرس.

ثم إن النص يتبعه مجموعة من الأسئلة في اكتشاف معطيات النص ومناقشتها واستثمارها، وهذه الأسئلة يعتمد عليها الأستاذ في شرح النص والتأكد من استيعاب المتعلمين له، سواء بصفة كبيرة أو بصفة صغيرة، واستخدام الأستاذ لهذه الأسئلة يدخل ضمن استعمال الكتاب داخل قاعة الدرس، وبالتالي فهو ضمن الإحصاءات التي سنذكرها.

وقد جاءت نتائج استعمال الكتاب المدرسي كما يلي:

لوحظ بدرجة ضعيفة: خمس حصص؛ بنسبة 23.08 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: تسع حصص؛ بنسبة 42.85 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: سبع حصص؛ بنسبة 33.33 %.[1]

ونلاحظ بأن استخدام الكتاب كان متفاوتا بين من يستخدمه بنسبة كبيرة وبين من يستعمله بنسبة قليلة، وهذه النسبة تتدرج ضمنها قراءة النص –في القسم–والأسئلة المستخدمة من الكتاب.

فالحصص الخمس التي جاءت بنسبة ضعيفة لم يقرأ الأستاذ فيها النص، إنما استعمل بعض الأسئلة الموجودة في الكتاب، فهو بالتالي استعان بالكتاب واستخدمه. أما الحصص التسع نجد فيها من قرأ النص ولم يستعن بأسئلة الكتاب إلا قليلا جدا –من هذه الأسئلة–، ومنهم من لم يقرأ النص ولكنه استعان بأسئلة الكتاب كثيرا بل ما يقارب أسئلة الكتاب كلها.

---

[1]– إذا استعمل الأستاذ الكتاب في قراءة النص أعطينا هذا 50 % من النسبة، ثم إذا استعمل كل الأسئلة الموجودة في النص، أضفنا له 50 %، أما إذا استعمل نصف الأسئلة فإنه يصبح 25 % إضافة إلى 50 % الخاصة بقراءة النص، والخلاصة أن نصف المئة لقراءة النص ونصفها الآخر لاستخدام أسئلة النص، مع مراعاة نسبة استخدام الأسئلة من مجموع الأسئلة الكلي.

في حين الحصص السبع التي قُدرت بنسبة كبيرة فإن الأساتذة فيها قاموا بقراءة النص، سواء من طرفهم أو من طرف المتعلمين، واستعانوا ببعض أو بأغلب أسئلته أيضا.

ومع هذه النسب فإننا نشير مجددا إلى ضرورة الاستغناء عن قراءة النص في القسم، والاكتفاء بقراءته في البيت مسبقا، حتى نخفف من استعمال الكتاب الكلي.

فيبقى جزء الأسئلة هو الوحيد ضمن استعمالات الكتاب المدرسي داخل قاعة الدرس، وهذا الاستعمال ينبغي ألا يكون بصفة كبيرة كما لاحظنا في بعض الحصص من الاستعمال التام لهذه الأسئلة –وسيأتي تفصيل هذا في جزء التقويم–، حتى أصبح المتعلم على دراية بكل الأسئلة التي سيطرحها الأستاذ عليه، وهنا يفتح المجال للاستعانة بالأنترنت من أجل الإجابة عن هذه الأسئلة مسبقا، فيصبح المتعلم ناقلا لما يراه على الأنترنت ولا يقدم أي جهد في فهم النص وتحليله، فيخرج نشاط المطالعة عن مقصده وهدفه.

2-3-2-استعمال السبورة كوسيلة مادية:

تعد السبورة من بين الوسائل المادية التي يمكن توفيرها في أي بيئة تعليمية، ولهذا لا بد من أن يتم استغلال هذه الوسيلة بطريقة جيدة تساعد على ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلم، بحيث يضع الأستاذ جزءا مخصصا للشرح وجزءا مخصصا لتلخيص ما تم شرحه، بحيث يبقى كل جزء يستعمل للغرض نفسه في كل حصة.

بهذه الطريقة تصبح المعلومات في ذهن المتعلم راسخة بصورة جيدة، فيكون المتعلم على علم بأن كل ما سيكتبه في الجزء الخاص بالشرح هو الجزء الذي ينبغي التركيز عليه وحفظه في الذهن، والجزء الذي سيكتب فيه التلخيص هو الجزء المخصص لبلورة ما تم شرحه.

وعليه؛ ينبغي أن يتم استعمال السبورة بشكل منظم ومنتظم، بحيث تتم كتابة كل جزء فيما هو مخصص له، وتتم كتابة كل المعلومات الضرورية على السبورة.

والحقيقة أن نشاط المطالعة الموجهة لا يتم فيه كتابة الشرح على السبورة، إنما يتم كتابة أجوبة الأسئلة مباشرة، فلم نجد أستاذا يكتب شرح فكرة على السبورة قبل كتابة تلخيصها مباشرة إلا في النادر جدا من العينة –حصتين فقط–، ومع هذه الحصص النادرة أيضا لا يتم كتابة شرح كبير على السبورة، إنما يكتب الأستاذ عبارة ما أو جملة بسيطة على السبورة، مثل كتابة اسم رواية باللغة الفرنسية ويجعل المتعلم يقرؤها.

أما استعمال السبورة بشكل منتظم فيُقصد به كتابة كل ما تم شرحه من أجوبة الأسئلة التي تم طرحها، وقد جاءت نتائجها كما يلي:

لوحظ بدرجة ضعيفة: حصتان؛ بنسبة 9.52%.

لوحظ بدرجة متوسطة: ثلاث حصص؛ بنسبة 14.28%.

لوحظ تماما: ست عشرة حصة؛ بنسبة 76.19 %.

وهذه النسب جاءت بناءً على الكم الذي يكتبه الأستاذ أو المتعلم على السبورة؛ فالحصص التي قدرت بنسبة ضعيفة كان الأستاذ لا يكتب –أو لا يجعل المتعلم يكتب–على السبورة إلا بالقدر اليسير جدا؛ بحيث يكتب الوحدة والنشاط والموضوع والعنوان الرئيسي للفقرة –اكتشاف معطيات النص–، ويكمل بقية التلخيص إملاءً.

أما النسب التي جاءت بنسبة متوسطة ففيها كان الأستاذ يستعمل السبورة في كتابة جزء من عناصر الدرس، سواء من طرفه أو من طرف المتعلم، في حين يكمل جزءا آخر من النص إملاءً على المتعلمين.

أما الحصص التي قدرت بالاستعمال التام للسبورة ففيها كان الأستاذ يكتب كل جزئية من جزئيات الدرس، سواء كتبها بنفسه أو كتبها المتعلم بإملائه عليه.

ونشير إلى ضرورة استعمال السبورة نظرا لما يعود به ذلك من فوائد تعليمية؛ فالسبورة ضرورية في ترسيخ المعلومة في ذهن المتعلم، لأنه كلما استعمل حواسه أكثر كلما رسخت المعلومة أكثر.

ثم إن من ضروريات استعمال السبورة أن تكون من طرف المتعلم أكثر منه من طرف الأستاذ؛ وهذا لأمرين أولهما تجسيدا لمبدأ المقاربة بالكفاءات ومشاركة المتعلم في تفعيل الدرس، وثانيا من باب التعرف على أخطاء المتعلمين اللغوية التي يكثر وقوعهم فيها كتابة، وإمكانية علاجها؛ فمن خلال مشاركة المتعلم في الكتابة على السبورة يتمكن الأستاذ من معرفة أخطائهم الكتابية، فيتمكن من علاجها والتركيز على تقويمها ومعالجتها.

ويختلف الأساتذة في هذا الأمر؛ إذ وجدنا من يعطي الكتابة للمتعلمين بصفة تامة، في حين يكتفي بعضهم بإعطائهم كتابة جزء يسير من الدرس، قد يكون كتابة الوحدة والنشاط والموضوع فقط، في حين البعض الآخر يعطيهم أكبر قدر من الكتابة ويكتب بنفسه جزءا يسيرا.

وقد جاءت نتائج مشاركة المتعلمين أثناء استخدام الوسيلة[1] كما يلي:

[1]– الوسيلة المقصودة هنا هي وسيلة السبورة وليس وسيلة الكتاب، إذ سبق وأشرنا بضرورة عدم قراءة النص الموجود في الكتاب في القسم، إضافة إلى الوسائل المساعدة إن وجدت.

لوحظ بدرجة ضعيفة: أربع حصص؛ بنسبة 19.04 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: سبع حصص؛ بنسبة 33.33 %.

لوحظ تماما: ثماني حصص؛ بنسبة 38.09 %.

ويتضح أن ما يفوق ثلث العينة يجعل للمتعلم الاستعمال التام للسبورة، في حين ثلث العينة أيضا يجعل المتعلم هو المستعمل الأكبر لها، وهذا من الإيجابية بمكان.

بينما كانت أربع حصص يستعمل فيها المتعلم السبورة بشكل يسير جدا، وفي حصتين يستعملها بشكل متوسط بمعية الأستاذ.

واستعمال السبورة من قبل المتعلم ينبغي أن يكون هو الغالب على استعمال الأستاذ لها، وإن كان المتعلمون يستعملونها بشكل تام دون استعمال الأستاذ لها فلا ضير، إلا أنه ينبغي مراعاة هذا الاستعمال من حيث النوعية والكمية والكيفية، فينبغي ألا يقتصر استعمالهم لها على كتابة مفردات الدرس فقط (الوحدة والنشاط والموضوع)، لأن هذا نادر ما يخطئ المتعلم في كتابته–وإن كنا وجدنا بعض الأخطاء فيها؛ ككتابة المتعلم انتظار بهمزة قطع–، لأن كل ما سيكتبه موجود في الكتاب؛ سواء عنوان الوحدة أو النشاط المدروس أو موضوع الدرس، ولهذا ينبغي أن يكون استعمال المتعلم لها بشكل أكبر من كتابة هذه المفردات، وأن يكون المتعلم مشاركا في تدوين عناصر الدرس وتلخيصها على السبورة، هذا من حيث النوعية والكمية.

أما من حيث الكيفية؛ فينبغي أن يبتعد الأستاذ عن إملاء تلخيص عناصر الدرس على المتعلم، وأن يترك له فرصة تلخيص ما سبق وتم مناقشته معهم، وهذا ما لم نجده في العينة إلا بنسبة قليلة جدا، ففي كل الحصص عندما يكتب المتعلم على السبورة فإنه يكتب بإملاء الأستاذ، إلا في حصة واحدة وجدنا أن المتعلم يكتب دون إملاء الأستاذ، وفي هذه الحصة أيضا لم يكتب المتعلم إلا شيئا يسيرا جدا لا يتجاوز الجملتين.

ولهذا ينبغي إعطاء الفرصة للمتعلم أن يكتب بنفسه دون مساعدة الأستاذ له، حتى يستطيع الأستاذ من خلال ذلك أن يتأكد من استيعابهم لما شرحه وحلله لهم من النص، ومن جهة أخرى يكون فرصة بأن يقوّم بذلك تحقيق الأهداف، فيتأكد من أن ما يريد الوصول إليه قد حصل، فعندما يلخص المتعلم عناصر الدرس الذي طالعه يكون قد تحقق جزء كبير من

أهداف نشاط المطالعة الموجهة، فيصبح المتعلم على قدر من الكفاءة في التعبير الكتابي والشفوي، وعلى قدر من المهارة في التلخيص.

2-3-3-تنوع الوسائط البيداغوجية:

إن الوسائل التعليمية من بين العناصر التي ينبغي توفرها في الحصة التعليمية، ولا يُتصور وصول المعرفة دون وسيلة تعليمية؛ سواء كانت وسائل مادية أو معنوية، ولقد نص الكتاب المدرسي في تدريس نشاط المطالعة على جملة من الوسائل المادية، من بينها الروايات والسير الذاتية والجرائد وغيرها.

ويثبت الواقع التعليمي أن أغلب الأساتذة يكتفون في تدريس نشاط المطالعة بالكتاب المدرسي والسبورة في توصيل مغزى النص والهدف منه، وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

لم يلاحظ: تسع عشرة حصة؛ بنسبة 90.47 %.

لوحظ تماما: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

فلم نجد وسائل إضافية إلا في حصتين فقط، إذ رصدنا فيهما استعمالا لوسيلة أخرى، تمثلت الأولى في رواية ذاكرة الجسد، وتمثلت الثانية في الصور التوضيحية. وهذه الوسائل تم حضورها حضورا فعليا؛ إذ جاء الأستاذ بها أثناء شرحه للنص.

في حين كان البعض يستعين بمحتوى وسائل تعليمية أخرى دون أن يأتي بها ماديا أثناء الشرح، وهذا لم يتم إدراجه ضمن النتائج، إذ سبق وأدرجناه في الاستعانة بمحتوى مراجع أخرى، لأن القصد هنا هو الحضور الفعلي التجسيدي لهذه الوسائل.

ويتضح أن الاستعانة بالوسائل الأخرى لم يتعد وسيلة واحدة في كل من الحصتين، وهذا كاف في هذا النشاط؛ ذلك أنه لا يحتاج إلى تنوع الوسائل كثيرا، إضافة إلى أن تنوع الوسائل كثيرا قد يشتت عقل المتعلم، ويلفت انتباهه للوسيلة أكثر من انتباهه للغرض منها، ولهذا فإن إضافة وسيلة واحدة ضرورية من شأنها أن تضيف معلومة أو تشرح فكرة أو تعزز وصول الهدف كافية ليُعتبر تنوع الوسائل موجودا، كما أن الكتاب المدرسي لم يرد فيه وجود وسائل إضافية في كل الحصص؛ إنما كان ذلك في حصص دون أخرى، فنجد في بعض منها يشير إلى ضرورة استعمال المعاجم، أو الاستعانة برواية، أو الاطلاع على جريدة وتحليلها، أو الاستعانة بالسيرة الذاتية للأديب ونصوص له، أو غير ذلك مما أشار إليه.

ولهذا فإن ليس كل النصوص تحتاج إلى وسيلة مساعدة، فقد يكتفي الأستاذ بالنص الموجود في الكتاب؛ أي لا يستعمل سوى الكتاب والسبورة، وتكون الوسائل مناسبة جدا للمحتوى.

ولهذا يُشترط في هذه الوسائل الإضافية أن تكون ذات فائدة في الدرس، ولا يكون حضورها من أجل الحضور فقط، ولهذا ينبغي دراسة إضافتها والإيجابيات التي تضيفها قبل استعمالها، مع ضرورة أن يعرف المتعلم الغرض منها، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

ولهذا ينبغي عند استعمال هذه الوسيلة أن يتم التعريف بها، وبالغرض منها، وأن يُعرِّف الأستاذ بهذه الوسيلة بطريقة تسمح للمتعلم من معرفة غرضها الذي تم استعمالها لأجله، فلا يوجز فيُخِل ولا يُطنب فيستزيد، ويتخذ بين ذلك وسطا، ولهذا ينبغي المرور بطريقة بسيطة وملمة إلى حد ما في التعريف بهذه الوسيلة الجديدة.

وقد جاءت نتائج هذا في الميدان التعليمي كما يلي:

لم يلاحظ: تسع عشرة حصة؛ بنسبة 90.47%.

لوحظ تماما: حصاتان؛ بنسبة 9.52 %.[1]

ففي الحصتين اللتين وجدنا فيهما وسائل إضافية قام الأستاذ في كل حصة بالتعريف بالوسيلة المساعدة؛ وقد كانت الوسيلة الأولى هي رواية ذاكرة الجسد، وقد جاء بها الأستاذ(ة) لأخذ مقتطف منها ليقارنه بما جاء في نص (رصيف الأزهار لا يجيب)، وقد دعا الكتاب إلى هذه الوسيلة، إذ جاء ما يلي: "لقد تأثرت الكاتبة الجزائرية "أحلام مستغانمي" بكتابات مالك حداد. ووظفت شخصية خالد بن طبال في روايتها "ذاكرة الجسد" عد إلى هذه الرواية واشرح أسلوب التناص الوارد فيها"[2].

وقد كان في العينة ثلاث حصص بالنص نفسه، إلا أنه في الاثنين منها استعان الأستاذ بمقتطف من رواية ذاكرة الجسد، أو بتفاصيل عن شخصياتها دون أن يأتي بالرواية، ولكن في هذه الحصة المذكورة جاء الأستاذ(ة) بالرواية وعرف بها تعريفا تاما؛ فقال: "أ: أولا أحلام مستغانمي من هي؟ |م: كاتبة جزائرية قسنطينية |أ: ولدت سنة ألف وتسعمئة وكم؟ | م: وثلاث وخمسين| أ: كتبت العديد من الروايات من بينها ذاكرة الجسد، تأثرت كثيرا بمالك حداد...ذاكرة

[1]– يمكن أن تكون هذه النتائج بطريقة حسابية أخرى؛ فتصبح ملاحظة (لوحظ تماما): حصتان؛ بنسبة 100 %، ذلك أنه في الحصتين اللتين وجودنا فيهما وسائل إضافية كان فيهما التعريف بالوسيلة؛ أي أنه عند وجود الوسيلة وُجد التعريف بها، وبالتالي فالنسبة 100 المئة.

إلا أن هذه الطريقة قد تُوقع اللبس؛ فتُوهِم القارئ بأن كل الحصص وجد فيها تعريف بالوسيلة الإضافية، فيُظَن أن كل الحصص وُجد فيها وسائل إضافية مساعدة.

[2]– وزارة التربية الوطنية: اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص 111.

الجسد هاته التي مُثلت وأيضا حصلت على جائزة نجيب محفوظ سنة 1998، وكتبت الرواية سنة 1993 ..."

أما الحصة الثانية التي وجدنا فيها حضور وسيلة تعليمية أخرى والمتمثلة في الصور التوضيحية، فلم يدعو الكتاب إلى هذه الوسيلة، إنما كان حضورها اجتهادا من الأستاذ(ة)، وقد أدت الوسيلة الغرض الذي وضعت لأجله، وساعدت في شرح مغزى النص وتأكيده، وهذه الصور هي عبارة عن مظاهر من حياة المتعلم وواقعه، جاء بها الأستاذ(ة) ليجعل المتعلم يحكم عليها بالأصالة أو المعاصرة أو الانتقائية، والذي كان هو عنوان النص نفسه (الأصالة والمعاصرة).

ونلاحظ بأن هناك من الحصص ما يدعو الكتاب فيها الأستاذ والمتعلم للاستعانة بوسيلة أخرى، ولكن الأستاذ لا يستعين بها، ولا يجعل المتعلم يستعين بها، إلا أنه في بعض هذه الحالات يسأل الأستاذ عن هذا السؤال المتعلق بهذه الوسيلة وكأنه متأكد من أن المتعلم قد استعان بها فعلا، مثل سؤال: "ابحث في المعجم عن معاني: ساح–ابحث في الأصل اللغوي لـ "أطلس"، وعلام كانت تطلق؟""[1]، فهذان السؤالان يحتاجان إلى وسيلة تعليمية أخرى وهي المعجم أو الأطلس اللغوي، ولكن الأستاذ(ة) سأل عن هذا السؤال وكأنه متأكد كل التأكيد من أن المتعلم قد استعان بالمعجم في الإجابة عن هاذين السؤالين، وربما المتعلم هو أبعد من أن يستعين بهذه المراجع، وأقرب إلى استخدام الأنترنت أو غير ذلك من الوسائل.[2]

وإن سلمنا بأنه قد يكون استعان بهذه الوسائل، يبقى الإشكال مطروحا؛ وهو هل كل المتعلمين يملكون في منازلهم معاجم وأطالس لغوية حتى يستعينوا بها في مثل هذه الأسئلة؟

ولهذا ينبغي في مثل هذه الأسئلة التي تدعو إلى استعمال وسائل أخرى أن يتم الإجابة عنها في القسم وبمعية الأستاذ، حتى يتم التأكد فعلا من أن المتعلم قد فهم السؤال بطريقة صحيحة وعلم بالجواب الصحيح من مصدره الصحيح.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 63.

[2]– إن هذا الحكم جاء بنا على ما قاله لنا أحد أساتذة العينة: من أن المتعلمين إذا ما طُلب منهم التحضير فإن الغالبية منهم تستعين في تحضيرها بما هو موجود في الأنترنت، –لأن نصوص المطالعة تحضيرها موجود على شبكة الأنترنت بكل الأسئلة وأجوبتها–، أو يستعين بدفتر سابق للسنة الماضية يستعيره ممن درس قبله هذا النص–السنة–فيأتي بالأجوبة والتحضير من هناك.

كما أنه وجدنا من الأساتذة من يدعو المتعلمين للاستعانة بوسائل تعليمية أخرى، سواء في تحضيرهم أو بعد تحضيرهم للنص، وقد جاءت نتائج هذا كما يلي:

لم يلاحظ: أربع عشرة حصة؛ بنسبة 66.66 %.

لوحظ بدرجة ضعيفة: ثلاث حصص؛ أي بنسبة 14.28 %.

لوحظ كثيرا: ثلاث حصص؛ أي بنسبة 14.28 %.

لوحظ تماما: حصة واحدة؛ بنسبة 4.76 %.

ويتضح من خلال هذه النتائج أن ما يعادل ثلثي العينة من الأساتذة لا يدعو المتعلمين للرجوع إلى وسائل تعليمية أخرى، فيكتفي بالكتاب المدرسي[1] وحده كمرجع وكوسيلة، فيكتفي بما جاء فيه من محتوى ويشرحه ويقربه لذهن المتعلم، فلا يأخذ المحتوى التعليمي من وسائل أخرى.

إلا أنه في حصة واحدة من هذه الحصص الأربع عشرة استعان الأستاذ(ة) بوسيلة تعليمية مساعدة؛ وهي الصور التوضيحية، التي تضمنت صورا تعبر عن كل اتجاه من الاتجاهات التي ذُكرت في النص –الأصالة والمعاصرة والانتقائية–، وأدرجناها ضمن هذه الفئة لسببين؛ الأول أن الأستاذ(ة) لم يدعو المتعلمين لاستعمال الوسيلة ولم يطلب منهم ذلك، بل جاء بهذه الصور وسأل عن الاتجاهات التي تمثلها، فاستعمل الوسيلة–بمفرده– استعمالا مجسدا دون أن يدعو المتعلم لذلك، والسبب الثاني أن هذه الوسيلة لم يأخذ منها المحتوى التعليمي الذي شرحه، أي أنها لم تكن وسائل تزيد في معلومات المحتوى أو تضيف له معلومة، فليست مرجعا للمحتوى الذي قدمه، إنما استعملها ليتأكد من قدرة المتعلمين على الحكم على كل مظهر من المظاهر المجسدة في الصورة، أي بمثل تقويم وتغذية راجعة، وليست مصدرا ومرجعا للمحتوى، فهي تعد وسيلة من الوسائل التي استعان بها الأستاذ في درسه، وقد صنفناها من قبل على أن هذه الحصة وُجد فيها وسائل تعليمية غير الكتاب والسبورة، ولكننا هنا نُصنفها على أن الأستاذ لم يدعو إلى وسيلة أخرى للأسباب التي ذكرناها آنفا.

وقد أظهرت النتائج أن ثلاث حصص من العينة كان فيهم دعوة الأستاذ للاستعانة بوسيلة أخرى، وفي هذه الحصص لم تكن دعوة إلزامية، إنما كان ذلك من أمر الكتاب المدرسي، فهو الذي دعا المتعلمين للرجوع إلى المعجم أو الأطلس اللغوي – المثال السابق نفسه– أو إلى

[1]– نتحدث هنا عن الوسائل التعليمية التي يتم أخذ المحتوى منها؛ أي الوسائل التي هي مراجع للمحتوى، لهذا لم نذكر السبورة التي هي وسيلة مساعدة لشرح المحتوى وإيصاله، وليست وسيلة يُؤخذ منها المحتوى.

الرواية الأصلية للنص، وكان الأستاذ يسأل المتعلمين عن جواب هذا السؤال الموجود في الكتاب، إذ يقول: "من المفترض أنكم بحثتم في القاموس عن معنى الفعل "اضطجع"[1]، وفي الحصة الثالثة كان الأستاذ(ة) قد طلب منهم الرجوع للرواية الأصلية ، وقال لهم: "أكملوا أحداث هذه الرواية"، فهذه دعوة غير إلزامية بالرجوع إلى وسيلة أخرى، كما أن المتعلم قد لا يكون عاد فعلا للوسيلة المذكورة، سواء المعجم أو القاموس أو الأطلس أو الرواية، لأنه قد يكون غير مالكٍ لهذه المراجع –وهذا هو الرأي الغالب– ولهذا صنفناهما بدرجة ضعيفة.

في حين جاءت ثلاث حصص بدعوة إلى الرجوع لوسيلة أخرى، هذه الوسائل لم تكن بطلب من الكتاب إنما كان الأستاذ هو من يدعو إلى هذه الوسائل من أجل أن يطالع المتعلم ما هو قريب من مغزى النص، وهذا هو الهدف من نشاط المطالعة –تنمية حس الاطلاع–، فقد دعا الأساتذة في هذه الحصص المتعلمين للرجوع إلى نصوص ومحتويات ومؤلفات أخرى، وهي المصادر الأساسية التي أُخذ منها المحتوى أو ما يقاربها في المحتوى، من بينها مقامات بديع الزمان الهمداني –نص المقامة العلمية– وكتاب بحيرة الزيتون –نص انتظار–، و سير العلماء والعظماء –نص الفيل يا ملك الزمان–، وهنا أيضا هذه الدعوة لا تبدو دعوة إلزامية إنما هي من أجل زيادة فهم النص ومضمونه، إلا أنها اجتهاد من الأستاذ في تقريب مغزى النص، فلم يذكر الكتاب العودة إلى هذه المراجع.

في حين وجدنا حصة واحدة التي كانت فيها الدعوة للرجوع إلى وسيلة أخرى بصفة إلزامية، وهي الحصة نفسها التي صنفناها على وجود وسائل أخرى فيها، فقد كانت هذه الدعوة من الكتاب بالرجوع إلى رواية أخرى –ذاكرة الجسد–، فأخذ بها الأستاذ(ة) أخذا جديا أن دعا المتعلمين لهذه الوسيلة، وقد أحضرها أيضا وقرأ منها ما يحتاجه في الدرس، وسأل عن اطلاع المتعلمين عليها، وهذا هو الاختلاف الذي جعلنا نصنفها هذا التصنيف، إذ وجدنا ثلاث حصص –مع هذه الحصة المذكورة– بالعنوان نفسه –رصيف الأزهار لا يجيب– فلم يأخذ اثنان هذه الدعوة بصفة إلزامية، ولم يدعو الأستاذ في كليها المتعلمين للرجوع إلى هذه الرواية بصفة إلزامية، ولم يحضر الرواية أيضا، بعكس ما كان في هذه الحصة.

ويتضح أن أغلب الأساتذة يكتفون باستعمال الكتاب المدرسي كمرجع للمحتوى الذي سيقدمونه، سواء كان ذلك من خلال قراءة النص أو من خلال أسئلته.

[1]– ذكرها الأستاذ بنفس المعنى ولكن لم يقلها باللغة الفصحى كلها، إذ أدخل فيها بعض المصطلحات غير الفصيحة.

فالأسئلة التي تلي النص أيضا يتم الاستعانة بها من قبل الأساتذة على درجات متفاوتة؛ فمنهم من يأخذ أغلبها دون أن يضيف عليها كثيرا، ومنهم من يأخذ منها قليلا، كل بحسب طريقته، وقد أظهرت النتائج أن استعانة الأساتذة بالأسئلة الموجودة في الكتاب كان على نسب متفاوتة، وهي كما يلي:

لوحظ بدرجة ضعيفة: اثنتا عشرة حصة؛ بنسبة 57.14 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: سبع حصص؛ بنسبة 33.33 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

وهذه النتائج جاءت من خلال نسبة الأسئلة المأخوذة من الكتاب من مجموع الأسئلة التي طرحها الأستاذ على المتعلمين من بداية الحصة لنهايتها.

وفي الحقيقة أن أغلب الأساتذة يستعمل أسئلة الكتاب المدرسي، إلا أنه قد يضيف أسئلة من عنده في وضعية الانطلاق من أجل التمهيد للموضوع، أو يضيف أسئلة أخرى إلى أسئلة الكتاب.

ثم إن بعضا منهم يأتي بأسئلة من النص، وليس بالأسئلة التي تلي النص؛ بمعنى أنه يأتي على القصة الموجودة في النص ثم يبدأ في السؤال عن أحداثها، وترتيبها وغير ذلك، مثال: "من شخصيات هذا المشهد المسرحي؟ –مما كان يعاني أهل الضيعة أو أهل القرية؟ –ما هو الشيء أو الأمر الذي اتفقوا عليه وأرادوا إحداثه؟ –هاته الشكوى أين ستكون؟ –أوضاع القرية هل هي جيدة أم مزرية من الناحية الاجتماعية؟ –شخصية زكريا لما أهل القرية كلفوه، هل رضخ للأمر بطيب خاطر أم تردد أم رفض؟ ..."

فهذه الأسئلة كلها متعلقة بالقصة التي وردت في النص، فكان الأستاذ(ة) يسأل أسئلة متعلقة بالقصة بحيث يراعي في أسئلته ترتيبها التي وردت عليه في القصة، حتى يصل إلى نهايتها.

ومن خلال النتائج يتضح أنه يوجد من الأساتذة من يعتمد اعتمادا كليا على أسئلة الكتاب، باستثناء الأسئلة التي تهدف إلى التمهيد للموضوع، ثم يوجد ما يعادل ثلث العينة يعتمد بدرجة متوسطة على أسئلة الكتاب، في حين يوجد ما يقارب ثلثي العينة –12 أستاذ–يعتمد بشكل يسير على أسئلة الكتاب.

ولهذا لا بد –من خلال ما لاحظناه في الواقع التعليمي–من الابتعاد عن استعمال أسئلة الكتاب استعمالا كليا، بل ينبغي أن يختار ما يراه ضروريا ولازما وخادما لموضوع الوحدة، ويعتمد على أسئلة يصوغها بنفسه، ليس للمتعلم دراية بها، ونقول هذا نظرا لما يلي:

1- عندما يعتمد الأستاذ على أسئلة الكتاب، فإن المتعلم يكون قد اطلع عليها عند تحضيره وأجاب عنها، وهذه الإجابة لا يمكننا التأكد من أنه هو الذي أجاب عنها بنفسه دون مساعدات خارجية غير مرغوبة، كالأجوبة الكلية الموجودة على الأنترنت، أو دفاتر لزميل سابق.

وهنا تخرج هذه الأسئلة عن هدفها الأساسي، والذي هو التأكد من استيعاب المتعلم للنص؛ لأن هذه الأسئلة من شأنها أن تكون دليلا على مدى فهم المتعلم للنص ووصوله للهدف.

2 –إن المتعلم عندما يكون على دراية بهذه الأسئلة فإنه يكون قد توقع كل سؤال سيطرحه عنه الأستاذ، فهو قد سبق وعلم به وأجاب عنه بنفسه أو بمساعدة مصادر أخرى، وبهذا يكون قد رتب أجوبته في ذهنه، دون أن يترك مساحة لأن يفكر في الجواب فعلا.

كما أننا لاحظنا أن المتعلم يجيب عن أسئلة لم يطرحها الأستاذ بعد، لأنه متأكد من أن الأستاذ سيقوم بطرحها تباعا، مثال ذلك في إحدى الحصص، سأل الأستاذ(ة) سؤالا فأجاب المتعلم عنه وعن السؤال الذي بعده، وكان السؤال كالآتي:

"أ: بم تمتاز السواحل الجزائرية؟ ما هي مميزات السواحل الجزائرية؟ إم: بأصالتها، والجهة الأكثر شاعرية هي... إأ: لم أطرح سؤال أكثر شاعرية، قلت بماذا تمتاز فقط| م: بأصالتها إأ: هل بأصالتها؟ إم: بموقعها الجغرافي إأ: هل بموقعها الجغرافي؟، إذا أي جهة أكثر شاعرية؟ إم: القبائل الصغرى".

والشاهد هنا أن سؤال "بما تمتاز السواحل الجزائرية؟" كان يليه سؤال "أي جهة أكثر شاعرية؟"، فالمتعلم أجاب عن السؤالين لأنه كان على علم بأن الأستاذ(ة) سيطرح السؤال الذي يليه مباشرة.

ولهذا لا بد ألا يعتمد الأستاذ على أسئلة الكتاب بشكل تام، وأن يختار ما يناسبه منها، وليكن ذلك قليلا مقارنة بالأسئلة التي يصوغها بنفسه، كما أنه لا بد ألا يكون المتعلم على دراية بهذه الأسئلة؛ حتى نعطيه فرصة للتفكير العميق والإجابة بنفسه عن هذه الأسئلة دون أن يكون لمصدر آخر جهد في ذلك.

وعليه يمكننا أن نتأكد من أن مشاركة المتعلم في الدرس وإجابته عن الأسئلة الموجهة له هي من خالص جهده وتفكيره، والحقيقة أن تفاعل المتعلمين مع الوسائل المستخدمة والتي

يغلب عليها طابع المعنوية –الأسئلة–كانت متفاوتة بين الحصص؛ فقد ظهر تفاعلهم ومشاركتهم في الإجابة والحوار والمناقشة والكتابة على السبورة في حصص أكثر من حصص أخرى، وقد جاءت نتائج هذا البند كما يلي:

لوحظ بدرجة ضعيفة: ثلاث حصص؛ بنسبة 14.28 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: أربع حصص؛ بنسبة 19.04%.

لوحظ بدرجة كبيرة: تسع حصص؛ بنسبة 42.85 %.

لوحظ تماما: خمس حصص؛ بنسبة 23.08 %.

فكان تفاعل المتعلمين مع الأسئلة واضحا في حصص خمس أكثر من باقي الحصص، حيث كان كل سؤال يطرحه الأستاذ نجد عددا كبيرا منهم يود الإجابة عنه والمناقشة فيه، كما أن في هذه الحصص وجدنا مناقشة المتعلم وحواره مع الأستاذ، بأن يكون هو من يطرح الأسئلة أيضا، ويعبر بتعبير طويل ليس باليسير كما هو في باقي الحصص التي لا يتعدى فيها كلام المتعلم الجملة، كما وجدنا في اثنين من الحصص الخمس مناقشة وحوارا بشكل يمكن الحكم عليه بأن المطالعة قد وصلت إلى أهدافها؛ بحيث يصبح المتعلم قادرا على التعبير والمناقشة وإبداء الرأي، وقد كانت في هاتين الحصتين بشكل أكبر من باقي الثلاث، وإن كنا وجدنا هذا في هذه الثلاثة أيضا إلا أنه لم يكن بالدرجة نفسها. ثم يأتي بعد ذلك بصفة أقل في الحصص التسع، ليكون أقل فيما تبقى من العينة.

وعليه ينبغي أن يضع الأستاذ في حسبانه بأن تفاعل المتعلم مع هذه الوسائل من شأنه أن يحقق الهدف التربوي من المطالعة وليس الهدف التعليمي فقط، لأن المتعلم عندما يعتاد على المناقشة والحوار وإبداء رأيه بالحجج والبراهين يكون قد وصل إلى بناء شخصيته ونمَّى فيها آداب الحوار والمناقشة وأصبح قادرا على أن يكون ذا موقف ومبدأ ورأي؛ لذلك لا بد أن تكون مساحة نقاش المتعلم لا تقل عن مساحة نقاش الأستاذ، وأن يبتعد الأستاذ عن الأسئلة النمطية المتتالية التي تبحث عن إجابة موجودة في النص، وأن يتوجه إلى الأسئلة المقالية التي تحتاج من المتعلم نقاشا مطولا ومعمقا، كما لا يردف الأسئلة بعضها ببعض، فيأتي بالسؤال بعد السؤال، وأن يتريث في الاستماع إلى إجابة المتعلم، بما يوحي للمتعلم بأن يستمر في الإجابة وأن يضمنها أراء وأدلة وحججا، كل هذا من شأنه أن يزيد من فاعلية نشاط المطالعة ويجعل منها أكثر فائدة ونجاعة، وأكثر فسحة –علمية– للمتعلم بأن تكون فرصة ليناقش بطلاقة وجرأة.

2-3-4-الوسائل المستخدمة مناسبة للمحتوى:

إن استعمال الوسائل داخل حجرة الدرس وأثناء شرح النص وتفصيله وتحليله لا بد أن يكون وفق ضوابط وقواعد فلا يكون استعمالها عبثا، سواء في ذلك الوسائل المادية أو المعنوية، ومن بين أهم هذه الشروط والقواعد أن تكون الوسائل المستخدمة مناسبة للمحتوى؛ فتضيف فكرة أو تساعد في شرح أخرى، ولهذا نجد في الكتاب المدرسي في أحيان ليست بقليلة دعوته لاستعمال وسائل تعليمية –مادية– كالمعاجم والروايات وغيرهما، نظرا لما رآه من إضافة هذه الوسيلة للدرس، وفي أحيان أخرى لا يدعو إلى ذلك لأنه يرى بأن النص وحده كافٍ للوصول للهدف، وهذا ما اعتمدنا عليه في الحكم على مناسبة الوسائل للمحتوى والأهداف[1]، وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

لوحظ بدرجة كبيرة: ثلاث عشرة حصة؛ بنسبة 61.90 %.

لوحظ تماما: ثماني حصص؛ بنسبة 38.09 %.

ويتضح أن الوسائل المستخدمة في كل الحصص مناسبة بنسبة كبيرة أو مناسبة تماما للمحتوى والأهداف، وهذا يعود إلى طبيعة النشاط والهدف منه، إذ يعتمد نشاط المطالعة على نص يحمل فكرة معينة، يريد أن يُوصل للمتعلم من خلالها فكرة أو مغزى أو مهارة لغوية معينة، وهذا الهدف لا يحتاج إلى استعمال وسائل تعليمية أخرى أكثر من وجود النص وشرح مضمونه ومغزاها. ثم إن الكتاب في بعض هذه الحصص يدعو إلى استعمال وسيلة تعليمية أخرى تساعد في اكتساب فكرة أو مهارة أو تضيف مبدأ، إلا أن البعض يأخذ بهذه الوسيلة والغالب من الأساتذة –في العينة– لا يأخذ بها.

ومن هنا جاءت النتائج كما هي موضحة سابقا، فالنص الذي لا يدعو فيه الكتاب لوسيلة أخرى فإن الأستاذ في الواقع الميداني يكتفي بالنص وحده، ولذلك يصنف على أن الوسائل في هذه الحصة مناسبة تماما، لأن الأستاذ لم يجد دعوة من الكتاب لاستعمال وسيلة أخرى، إلا في حصة واحدة وجدنا الكتاب لم يدعو إلى وسيلة أخرى إلا أن الأستاذ أتى بوسيلة تعليمية وبالتالي فإننا صنفناها على أنها مناسبة تماما. أما الحصص التي صنفناها على أنها مناسبة كثيرا ترجع إلى أن الكتاب قد دعا في هذه النصوص لاستعمال وسيلة أخرى إلا أن الأستاذ لم يأخذ بهذه الوسيلة ولم يستعملها.

[1]– لقد ركزنا في هذه النتائج على الوسائل المادية دون المعنوية، لأن كل الأساتذة يتخذون من الأسئلة وسائل معنوية، ويتضح أن هذه الوسائل كانت مناسبة، سواء كانت مأخوذة من الكتاب أو من صياغة الأستاذ.

لقد بينت النتائج أن الوسائل المستخدمة في أغلب الحصص لم تتعد الكتاب المدرسي والسبورة كوسائل مادية، وتجلت في النص الموجود في الكتاب والأسئلة كوسائل معنوية، نظرا لأن الأستاذ يستعملها –الكتاب والسبورة–في شرح النص وقراءته.

وعليه نشير إلى ضرورة التخلي عن استعمال الكتاب المدرسي استعمالا فعليا أثناء الحصة؛ من خلال التخلي عن خطوة قراءة النص في القسم والاكتفاء بقراءته مسبقا، وأن يتجنب الأستاذ قدر المستطاع استعمال الكتاب في اختيار الأسئلة التعليمة، وأن يختار منها القدر اليسير الذي لا يمكن الاستغناء عنه إذا كان خادما لأهداف الوحدة؛ فيستعيض عن ذلك بأسئلة تعليمية يصوغها بنفسه، ويراعي فيها أن تتنوع بين البسيطة التي تحتاج إجابات بسيطة، والأسئلة التي تحتاج إلى إجابات طويلة يعبر فيها المتعلم عن رأيه فيناقش ويحاور بالأدلة والبراهين، هذا من حيث الوسائل المعنوية.

أما من جهة الوسائل المادية فلا بد أن ينوع بين الحين والآخر بأن يستعمل وسيلة تعليمية مساعدة كالمعجم أو غيره مما ينص عليه الكتاب، حتى يتمكن من الاستفادة من هذه الوسائل، ويشجع المتعلم على استعمالها والاستفادة منها، ولا ضير إن أحضر رواية كما أمر الكتاب فقرأ جزءا منها وترك لهم باب التشويق من أجل أن يكمل المتعلم ما جاء فيها من أحداث، فينمي بذلك حس المطالعة لدى المتعلم، ويشجعه على الاطلاع خارج النشاط الصفي، فيصل بذلك ومن خلال الوسائل إلى أهداف نشاط المطالعة.

واختياره لهذه الوسائل المساعدة لا بد أن يكون وفق ضوابط وقواعد فلا يأتي بها عشوائيا، ولا بد أن يختار ما يراه مناسبا من الوسائل دون أن يكون ذلك بأمر من الكتاب، فيتعرف بنفسه على الوسائل التي من شأنها أن تحقق له الأهداف التي يصبو إليها من خلال هذا النشاط.

ولهذا فإن للوسائل دور مهم في الوصول إلى الأهداف، إذ تعد معينا على تحقيقها أو الوصول إليها، وخاصة في نشاط المطالعة، إذ يمكن أن تكون الوسيلة وسيلة وغاية، وذلك من خلال استعمالها كوسيلة تساعد في شرح النص المطالع الذي يكون في الغالب قصة أو مقتطف من رواية، فتساعد على فهمه كما تكون غاية من خلال تشويق المتعلم لهذه الوسيلة فيطلع عليها ويكون مصاحبا لأحداثها، فيتحقق الهدف الأساسي أو المرحلي من نشاط المطالعة الموجهة، فنجد المتعلم محبا للاطلاع، مطالعا لكل ما يمكن أن يصادفه من محتويات تفيده في هذا النشاط وتمكنه من التفاعل معه.

المبحث الخامس: مستويات التقويم ومجالاته في واقع تدريس المطالعة

إن تقويم نشاط المطالعة لا يكون في نهاية الدرس فقط، إنما يكون مصاحبا لزمن الحصة كاملا، فالتقويم يبدأ مع بدايتها–التقويم القبلي أو التشخيصي–ويستمر معها–التقويم التكويني– ويُختم مع ختامها –التقويم الختامي–.

ثم إن للتقويم مجالات يستهدفها؛ إذ يمكن أن يكون الهدف من التقويم اكتساب معارف (المجال المعرفي)، أو اكتساب مبدأ وموقف (المجال الوجداني)، وقد يكون اكتساب مهارة أو حركة تعليمية أو خبرة نفسحركية (المجال المهاري).

فمجال التقويم وتركيزه يكون بحسب مجال الهدف المراد الوصول إليه؛ لهذا وَجب أن يرتبط التقويم ارتباطا وثيقا بالأهداف الموضوعة؛ سواء في ذلك من حيث نوع الأسئلة أو من حيث المجال الذي تستهدفه؛ فإن كان الهدف مثلا: أن "يناقش موضوعا من الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية المترجم."[1] فينبغي أن يركز التقويم على الأسئلة المقالية التي تحتاج إلى نقاش وحوار ولا يكتفي بأسئلة الاختيار من متعدد أو الأسئلة ذات الإجابات البسيطة، هذا من حيث النوع، أما من حيث المجال فينبغي أن يتم التركيز على المجال المهاري، فيؤكد الأستاذ على أن يجعل المتعلم مناقشا ومحاورا بما يمليه النقاش العلمي في هذا الموضوع.

وهذا لا يعني أن يركز على هذا النوع والمجال فقط، فلا شك يكون هناك أسئلة متنوعة متدرجة حتى يصل الأستاذ إلى الأسئلة المقالية، وبالتالي فإن الأستاذ ينوع في هذه المجالات والأنواع ولكن شرط أن يكون النوع والمجال الذي يتضمنه هدف الدرس هو الغالب، وأن يكون باقي التقويم مساعدا لنوع الهدف ومجاله، مراعيا بذلك مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، على أن يتم إشراك جميع المتعلمين في هذا التقويم ولا يكون التركيز على فئة معينة فقط، فلا بد أن تُعطى فرصة للمتعلمين من ذوي المستوى الضعيف، فيشاركهم الأستاذ في تقويم مكتسباتهم ومعارفهم، ويعطيهم فرصة في النقاش والحوار، ويعزز من قدراتهم الموجودة.

وعليه ينبغي أن يكون الأستاذ على علم بأساليب التعزيز المختلفة، فيركز على الإيجابية منها، فالتعزيز من شأنه أن يحسن من مستوى المتعلم ويشجعه على المشاركة والتفاعل أكثر، كل هذا من شأنه أن يساعد المتعلمين والأستاذ على الوصول إلى تحقيق الهدف من الدرس، فيتوج الدرس بالقيمة العلمية أو الفنية أو الأدبية التي يحملها النص.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص9.

وضعية استثمار وتوظيف التعلمات:

إن آخر وضعية من وضعيات التعلم التي يمر بها نشاط المطالعة الموجهة وضعية استثمار موارد المتعلم، وهذه المرحلة أو الوضعية يكون التركيز فيها على تقويم مكتسبات المتعلمين سواء قبل أو أثناء أو في ختام الدرس، ولهذا فإن هذه الوضيعة تتضمن من عناصر المنهاج عنصر التقويم[1].

ونجد أن أغلب ما يركز عليه هذا النشاط في تقويم المتعلمين هو الأسئلة التعليمية، فنجد الدرس يكاد لا يخلو من بدايته إلى ختامه من هذه الأسئلة، فيركز الأستاذ على الأسئلة في الوصول إلى هدف الدرس، وهذه الأسئلة منها ما هو موجود في الكتاب المدرسي ومنها ما هو من صياغة الأستاذ، ويختلف الأساتذة في كيفية التقويم وتحقيق أهدافه، وقد جاءت الدراسة الميدانية للتقويم كما يلي:

وضعيات التعلم	عناصر المنهاج	البند	لم يلاحظ	لوحظ بدرجة ضع	لوحظ بدرجة متوسطة	لوحظ بدرجة كبيرة	لوحظ تماما
استثمار	التقويم	ارتباط الأسئلة بأهداف الدرس	0	0	4 حصص	10 حصص	7 حصص
		يستخدم الأستاذ الأسئلة ويوزعها بشكل جيد	0	0	حصتان	16 حصة	3 حصص
		توظيف أسئلة تقويم المجال المعرفي	0	0	0	7 حصص	14 حصة
		توظيف أسئلة تقويم المجال الوجداني	15 حصة	6 حصص	0	0	0
		توظيف أسئلة تقويم المجال المهاري	17 حصة	4 حصص	0	0	0
		استخدام أساليب التعزيز الإيجابي	0	0	4 حصص	16 حصة	حصة واحدة

[1]– تتضمن وضعية استثمار موارد المتعلم عنصر التقويم نظريا، وليس تطبيقا، لأن التقويم يكون مصاحبا للعملية التعلمية قبل وأثناء وختام الدرس، ولهذا فإن التقويم ها هنا يركز على كل المراحل التي مر بها الدرس، وليس نهاية الدرس فقط، ولهذا فإن هذا التقسيم تقسيم نظري فقط.

		يصحح الأستاذ لمتعلميه عند القراءة والكتابة والتعبير	حصتان	5 حصص	5 حصص	7 حصص	حصتان
		يصحح المتعلمون لبعضهم عند القراءة والكتابة والتعبير	9 حصص	5 أحصص	4 حصص	0	3 حصص
		تتويج الدرس بمرحلة استثمار الأثر من خلال استخراج المتعلمين للقيمة (معرفية- لغوية...) الموجودة في النص (تغذية راجعة)	0	حصة واحدة	5 حصص	8 حصص	7 أحصص

3-1-ارتباط الأسئلة بأهداف الدرس:

حتى يكون المنهاج التعليمي متناسق المعارف والخبرات وممنهج التطبيق لا بد أن ترتبط عناصره بعضها ببعض؛ ولأن الأهداف أول ما يوضع من هذه العناصر كان ذلك مدعاة لأن ترتبط بها كل العناصر الأخرى من المنهج.

والتقويم من بين العناصر التي لا بد أن ترتبط بالأهداف ارتباطا وثيقا، بحيث يساعد على تحقيقها، ولهذا لا بد أن تكون الأسئلة التعليمية التي يطرحها الأستاذ كنوع من التقويم مرتبطة بالأهداف، ذلك أن "الأسئلة التعليمية في أثناء العملية التعليمية ليست عملية عشوائية تطرح حسب مزاج المعلم، بل يجب أن تكون عملية مدروسة ومخططا لها، منبثقة من الأهداف التعليمية،"[1]بحيث تتضمن أسئلة موجودة في الهدف التعليمي أو أسئلة تساعد على تحقيق الهدف المبرمج؛ بأن تتضمن جزءا من ذلك الهدف، فتساعد بذلك على التدرج في تحقيق الهدف وتقويم ذلك التحقيق.

وقد جاءت النتائج الميدانية كما يلي:

لوحظ بدرجة متوسطة: أربع حصص؛ بنسبة 19.04 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: عشر حصص؛ بنسبة 47.61 %.

لوحظ تماما: سبع حصص؛ بنسبة 33.33 %.

ويتضح من خلال هذه النتائج أن عددا من الأساتذة ليس بقليل مقارنة بعدد العينة لا يربط الأسئلة بأهداف الدرس إلا بنسبة متوسطة، وتتمثل في كون الأستاذ شرح الفكرة الموجودة في

[1]- أفنان نظير دروزة: النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص 223.

النص وقربها للمتعلمين، وعلى هذا الأساس صنفناها بأنها كانت بنسبة متوسطة، لأن الحقيقة أنه لم يطرح أسئلة متعلقة بالهدف تماما، وإنما اعتبرنا أن شرحه للنص يمكن أن يكون مساعدا لتحقيق الأهداف التي يُفترض أن تتحقق.

ويوجد من هذه النصوص الأربعة التي جاءت في هذه الحصص الأربع نصا واحدا ليس له هدف في التدرجات، وهو نص (في أرض الجن)، وصنفناه على أنه جاء بنسبة متوسطة نظرا لأن الأستاذ(ة) لم يقدم فيه سؤالا يمكن أن يصنف على أنه قد يحقق هدفا ما، إذ اكتفى بطرح أسئلة عن مضمون النص فقط، مثل: "هو (أي النص) عبارة عن ماذا؟ – خيالية أم واقعية؟ من كاتبها؟ – ابن شهيد هو كاتب ماذا؟ (يقصد بلده "أندلسي") –هذه القصة مجموعة من ماذا؟...زهير بن نمير هو من؟– أبو عامر في الحقيقة هو ماذا؟..." وغير ذلك من الأسئلة، حيث إن هذه الأسئلة موجودة إجابتها في النص، أي أن الأستاذ(ة) لم يسأل سؤالا عن قيمة فنية أو أدبية أو خاصية معينة موجودة في النص، بل اكتفى بهذه الأسئلة التي يتضمنها النص، ولهذا كان تصنيفها في تحقيق الهدف متوسطا، لأنه يمكن أن يجتهد الأستاذ في صوغ هدف يتعدى شرح النص.

ثم لاحظنا في عشر حصص أسئلة تعليمية تقارب تحقيق الهدف بنسبة كبيرة، وتتدرج في تحقيق الهدف التعليمي للموضوع، وكمثال على ذلك في إحدى حصص نص (رصيف الأزهار لا يجيب) والذي هدفه "يناقش موضوعا من الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية المترجم"[1]، سأل الأستاذ(ة) أسئلة تقارب ما يحقق الهدف؛ من بينها: "أ: من يقرأ (يقصد الكتابة الفرنسية التي كتبها على السبورة Le quai ausc flours ne repond plus | أ: ما تلاحظون على العنوان؟|م: لغة فرنسية| أ: عندما نترجمه ماذا يعطينا؟|م: رصيف الأزهار لا يجيب| م:العنوان| م: مترجم| أ: الرواية في الأصل؟|م: فرنسية"

فهذه الأسئلة هي أسئلة متعلقة إلى حد كبير بالهدف المبرمج، فالمتعلم من خلال هذه الأسئلة يمكنه أن يعلم بأن النص الذي سيناقشه مكتوب في الأصل باللغة الفرنسية.

وأما الحصص التي وجدنا فيها ارتباط الأسئلة بالهدف تماما، فهي التي كان الأستاذ يطرح سؤالا متعلقا بالهدف تحديدا، إذ يبلور الهدف في صيغة سؤال، أو يُقسمه مجموعة من الأسئلة

[1]– وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص9.

إن احتاج ذلك، ومثال ذلك: نص المقامة العلمية، والذي هدفه "يستنتج خصائص فنّ المقامة"[1]، كان الأستاذ قد سأل ما يتعلق بهذا الهدف؛ ومن بين هذه الأسئلة "ما نوع الأسلوب الغالب على النص؟-لماذا أكثر من الجناس والسجع؟- اعتمد المحسنات اللفظية لماذا؟- أين الطباق والمقابلة؟- كيف تجد لغة المقامة؟-الأسلوب؟"، فهذه الأسئلة تحقق لنا خصائص المقامة العلمية، ومن خلال إجابة المتعلمين عنها يصلون إلى خصائص فن المقامة، ونجد هنا بأن الأستاذ(ة) قد جزأ الهدف إلى أسئلة جزئية حتى يصل إلى الهدف التعليمي، ونجد في حصة أخرى -بعنوان النص نفسه- يسأل الأستاذ سؤالا واضحا، بحيث بلور الهدف في صيغة سؤال، فقال: "ماهي خصائص المقامة؟" وهنا ارتبطت الأسئلة بالهدف المبرمج ارتباطا تاما أيضا، إضافة إلى أسئلة أخرى طرحها الأستاذ(ة) من أجل فهم المقامة وخصائصها، قبل أن يسأل هذا السؤال المباشر، فيكون الأستاذ قد حقق ارتباط التقويم -الأسئلة-بهدف الدرس.

ونشير إلى أن بعض الأسئلة تحقق الهدف وترتبط به من مجرد طرحها انطلاقا من النص، مثل نص (من رواية الأمير) والذي هدفه "يطالع مقتطفا من رواية الأمير"[2]، فأي سؤال يطرحه الأستاذ متعلق بالنص يكون مرتبطا بالأهداف، لأن الهدف هو مطالعة النص أي فهمه وتحليله، وبالتالي فإن كل الأسئلة التي يطرحها الأستاذ مرتبطة بالهدف.

وعليه نشير إلى ضرورة أن يخطط الأستاذ إلى الأسئلة التعليمية، بحيث يربطها ارتباطا وثيقا بهدف الدرس، سواء اختار في ذلك أن يجزئ الهدف إلى أسئلة فرعية، أو أن يبلور الهدف على صيغة سؤال مباشر ويمهد له بأسئلة تعليمية مساعدة، ذلك أن الهدف من هذه الأسئلة هو أن تحقق الهدف التعليمي المراد من الدرس، فلا تُوضع الأسئلة عبثا، بل توضع من أجل أن تحقق الأهداف المبرمجة ، فهي مهمة في تحقيق الأهداف وفي استيعاب المتعلمين لها، "وأهمية الأسئلة التعليمية هذه تتجلى في أنها تجذب انتباه المتعلم إلى الأفكار المهمة في المادة المدروسة، وتلخص له هذه المادة، وتحثه على دراستها وفهمها واسترجاعها في الوقت المناسب، ثم الاستفادة منها في المستقبل. فالأسئلة التعليمية بشكل عام تثري عملية التعلم وتزيد من دافعية المتعلم للتعلم، وتشبع حب الاستطلاع لديه بطريقة فعالة ومنظمة."[3]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية وآدابها للسنة الثانية من التعليم الثانوي آداب وفلسفة، جويلية 2019، ص10.

[2]- وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص14.

[3]- أفنان نظير دروزة: الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ص 48.

وعليه لا بد أن تكون هذه الأسئلة مرتبطة بجزئيات الدرس وأهدافه، حتى إذا استثارت انتباه المتعلم تكون قد استثارته لما هو مهم في الدرس وأساسي فيه، وقد جعلته مدركا للهدف، وهذا ما يجعل الأستاذ متمكنا من مهارة صوغ الأسئلة؛ وهي مهارة هامة في تكوين الأستاذ البيداغوجي والعلمي، وعليه لا بد من أن يمتلكها حتى يتمكن من تحقيق الأهداف، لأن هذه المهارة من بين المهارات التي تساعد وتعين على الوصول للأهداف.

3-2-مهارة استخدام الأسئلة وتوزيعها:

إن من بين المهارات التي ينبغي أن يمتلكها الأستاذ مهارة استخدام الأسئلة وتوزيعها؛ فيعرف الأستاذ متى يستخدم السؤال من حيث وقت طرحه، ومن حيث الهدف الذي يُطرح لأجله، كما يعرف اختيار من يجيب عنه من المتعلمين، ولعلنا نجد أن أي أستاذ قد درَّس مرحلة من المراحل قادر على تحديد الوقت المناسب لهذه الأسئلة ومتى يجب أن تُطرح، هذا ما يجب أن يكون، أما الواقع فإن كل الأساتذة في العينة المدروسة قد استخدموا الأسئلة في وقتها المناسب، وهذا عائد إلى طبيعة تدريس نشاط المطالعة الموجهة وخطوات طريقة تدريسه، إذ إن الحصة تبدأ بقراءة النص أو التمهيد له ثم يبدأ الأستاذ في طرح وابل من الأسئلة تختلف بحسب مستويات السهولة والصعوبة، ومن خلال هذا فإن كل أستاذ يمكن أن نحكم عليه بأنه متمكن من مهارة استخدام الأسئلة مادام يقوم بطرح الأسئلة في أي وقت من هذه الحصة، وبعدد يتلاءم مع كل وضعية من الوضعيات، فحصة المطالعة هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الأستاذ على المتعلمين ويجيبون عنها، وتختلف هذه الأسئلة في مستوياتها المعرفية، وقد وجدنا أنهم متمكنون في مهارة التدرج في مستويات هذه الأسئلة بدرجات متفاوتة.

أما من حيث توزيع الأسئلة فإن الأمر يختلف قليلا؛ إذ ليس الكل له مهارة في ذلك، وقد وجدنا من يعتمد على عناصر معينة من المتعلمين في الإجابة عن أسئلته، بل يكتفي بعضهم بمتعلمين أو ثلاثة بشكل كبير أكثر من البقية، وقد جاءت نتائج الدراسة الميدانية على هذا البند كما يلي:

لوحظ بدرجة متوسطة: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: ست عشرة حصة؛ بنسبة 76.19 %.

لوحظ تماما: ثلاث حصص؛ بنسبة 14.28%.

فهذه النتائج تبين أنه يوجد من لا يقوم بتوزيع الأسئلة بين المتعلمين بشكل عادل، حيث إن في الحصتين اللتين صُنفتا بدرجة متوسطة كان الأستاذان يعتمدان على عناصر محددة

في الإجابة، وإذا ما سألوا ولم يُجب أحد إلا من كان رافعا يده من أجل الإجابة جعلوه يُجب، والأَولى هنا أن تُوزع الأسئلة حتى على من لم يُرد المشاركة في الإجابة، فيُعَيِّنوا متعلما لم يرفع يده ويطلبوا منه الإجابة، وهذا ما يشجع على أن يعتاد المتعلمون على الإجابة، فمن كان يعاني الخجل من المشاركة يجد نفسه مجبرا على أن يجيب عن سؤال الأستاذ ما دام قام بتعينه، ثم رويدا رويدا وبالتكرار يعتاد على المشاركة ويتخلص من الخجل، ومن كان لا يشارك في الإجابة لأنه لم يحضر النص مسبقا يجد نفسه هو الآخر مضطرا لأن يحضر في المرات القادمة، حتى إذا طلب منه الأستاذ الإجابة يجد عنده الجواب. وعليه ينبغي أن يُعَين الأستاذ من المتعلمين من يجيب عن أسئلته ولا يقتصر في ذلك على من رفع يده وأراد المشاركة، وإن كان عدد المتعلمين الذين يرغبون في المشاركة كثير فيمكن أن يكتفي بهم، مع مراعاة أن يشير إلى الصامتين بين الحين والأخر.

ثم إنه في الحصص الست عشرة وجدنا أن عدد المتعلمين الذين شاركوا كثير وكان الأستاذ يختار من بينهم كل مرة، ولا يركز على أحد بعينه، ولا يعين من الصامتين من يجيب، لأنه كان يكتفي بعدد المتعلمين المشاركين فقط لكثرتهم.

بينما رأينا في الحصص الثلاث الأخرى أن الأستاذ كان يُعَيِّن من بين المتعلمين الذين لا يرغبون في المشاركة، وهذا مع وجود عدد كبير ممن يرغبون بالإجابة، ولكنه مع ذلك أراد أن يسمع أيضا من غيرهم ممن لم يشارك، وهذا من المهارة في توزيع الأسئلة بمكان، وهو ما ينبغي أن يمتلكه الأستاذ من المهارات في تسيير الدرس وتنشيطه وتنفيذه.

ومن خلال ما سبق نقول: من الضرورة أن توزع الأسئلة على المتعلمين توزيعا عادلا؛ بحيث يُعطي الأستاذ فرصة الإجابة للذين لا يرغبون في المشاركة أيضا، لأن ذلك من شأنه أن يساعد في علاج مشكلات تعلُّمية لديهم كالخجل من المشاركة، ولما فيه من تشجيع على التحضير المسبق للدرس، وهذا كله تحت مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين، فكل متعلم له الحق في التعلم، ثم إن الهدف التعليمي ينبغي أن يُتَوصل إليه في سلوك ومعارف أغلب المتعلمين –إذ لم نقل في سلوك جميع المتعلمين–، ولهذا لا بد أن يُقَوِّم كل المتعلمين وأن يسألهم كلهم؛ ولأن الوقت قد لا يكفي لذلك عليه أن يختار في كل حصة عددا من المتفوقين ومن المتوسطين ومن الضعفاء؛ أي من كل فئة عدد، ليحقق التقويم عليهم ويطرح الأسئلة التي من شأنها أن تثبت له وصوله للهدف، وقد يتمكن من فعل ذلك على كل المتعلمين، لأنه لا شك وفيما رأينا لا يمكن أن يتجاوز عددهم خمسين متعلما، وقد وجدنا أقل من هذا بكثير،

فلا يتجاوز العدد أربعين متعلما، ولهذا يمكنه أن يطرح على كل منهم سؤالا أو اثنين، انطلاقا مما "قيل بأن المعلم يطرح في الحصة ما بين (70–90) سؤالا"[1]، وإن كنا نرى بأن هذا مبالغ فيه[2]، إلا أنه على التسليم به فإن الأستاذ يختار لكل مستوى من الأسئلة الفئة التي تناسبه من المتعلمين من حيث مستواهم المعرفي، فينبغي أن "يعمل على إشراك أكبر عدد ممكن من المتعلمين في الإجابة"[3]، على أن يكون من كل فئة منهم جزء.

3-3-مجالات الأسئلة التعليمية:

تعد الأسئلة التعليمية أسلوبا من أساليب التقويم التي يكثر استعمالها أثناء تقديم أي درس، ولأن التقويم لا بد أن يكون شاملا، فإنه لا بد تبعا لذلك أن تكون الأسئلة شاملة للمجالات الثلاثة؛ فلا بد أن نجد أسئلة تقوِّم المجال المعرفي وأخرى تقوم الوجداني وبعضها الآخر يقوم المجال المهاري.

إلا أن عدد الأسئلة في كل مجال لا يمكن أن نقيده، لأن ذلك يعود إلى الهدف التعليمي للدرس، ولهذا فإنه لا بد أن تكون الأسئلة التي تقوم مجال الهدف نفسه هي الغالبة؛ أي إذا كان الهدف المراد الوصول إليه ضمن المجال الوجداني فإنه لا بد أن تكون أسئلة هذا المجال هي الأكثر –والأمر نفسه مع المجالين الأخرين–، لأنه "على السؤال التعليمي أن يقيس (نفس) القدرة العقلية المعبر عنها في فعل الهدف السلوكي التربوي ولا يقيس قدرة عقلية أخرى. فإذا كانت القدرة العقلية المنشودة هي عبارة عن تحليل لنص أدبي، فيجب أن يقيس السؤال قدرة المتعلم على تحليل هذا النص ولا يقيس قدرته على استرجاعه على سبيل المثال."[4]

إلا أننا نرى من الضرورة بمكان أن يمس بقية المجالات الأخرى، فتكون الأسئلة في باقي المجالات مساعدة لأجل الوصول للمجال المستهدف.

وعليه لا بد أن يكون في كل حصة حضور للمجالات الثلاثة ولو على طغيان أحد المجالات الذي يكون مجال الهدف نفسه، إلا أن نتائج الدراسة الميدانية جاءت كما يلي:

---

[1]– محمد أبو شقير–داود درويش حلس، ص123، نقلا عن محمد حميميد فرحات: دليل المدرس، ص 189.

[2]– هذا العدد مبالغ فيه، لأنه رأينا بعضا من الحصص يصل فيه الأستاذ لهذا العدد وهي حصص قليلة جدا، في حين أغلب الحصص لم يصل فيها الأستاذ لهذا العدد أبدا، ثم إنه من جهة أخرى كثرة الأسئلة هذه دلالة على أنها من الأسئلة التي تكون بنعم أو لا، أو أسئلة اختيار من متعدد، وهذا النوع من الأسئلة سبق وقلنا بأنه لا يجب أن يكثر في نشاط المطالعة، وأن تكثر الأسئلة التي تحتاج إلى إجابات تعبيرية طويلة –أسئلة مقالية وشبه مقالية–

[3]– محمد حميميد فرحات: دليل المدرس، ص 194. (ينظر بطاقة الملاحظة في مهارة اختيار المتعلم المجيب).

[4]–أفنان نظير دروزة: الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ص 52.

1- المجال المعرفي:

لوحظ كثيرا: سبع حصص؛ بنسبة 33.33 %.

لوحظ تماما: أربع عشرة حصة؛ بنسبة 66.66 %.

2- المجال الوجداني:

لم يلاحظ: خمس عشرة حصة؛ بنسبة 71.42 %.

لوحظ بدرجة ضعيفة: ست حصص؛ بنسبة 28.57 %.

3- المجال المهاري:

لم يلاحظ: سبع عشرة حصة؛ بنسبة 80.95 %.

لوحظ بدرجة ضعيفة: أربع حصص؛ بنسبة 19.04 %.

وتظهر النتائج حضور المجال المعرفي بشكل غالب جدا؛ فهو إما حاضر في الأسئلة بشكل تام أو أنه غالب عليها مع وجود عدد قليل من الأسئلة ذات المجال الوجداني والمهاري.

ويعود هذا إلى الأهداف التي تم برمجتها في التدرجات السنوية؛ إذ غلب عليها المجال المعرفي، وقد وجدنا نسبة المجال المعرفي في السنة الأولى من التعليم الثانوي تقدر بـ 100%، فلا يوجد أي مجال آخر مستهدف معه، أما في السنة الثانية فكانت نسبته أيضا 100%، أما في السنة الثالثة فقد جاء بنسبة 61.53 %.

ولهذا فإن غلبة المجال المعرفي في نوعية الأسئلة في الواقع التعليمي عائد إلى أن الأهداف المبرمجة استقلت وتفردت بالأهداف في السنة الأولى والثانية وطغت في السنة الثالثة، كما أن الأسئلة التي جاءت في الكتاب المدرسي غلب عليها المجال المعرفي وطغى، ولأن بعضا من الأساتذة يستخدم أسئلة الكتاب في التقويم فإنه بذلك يكون قد التزم بالمجال الذي جاء في الكتاب، إلا أن هذا ليس مبررا لأننا نجد تَغْيِيبا تاما في بعض الحصص للمجالات الأخرى، وقد قلنا سابقا بضرورة أن تُوجد أسئلة من مجال غير مجال الهدف التعليمي، كما لا بد على الأستاذ أن يجتهد في صياغة أسئلة من عنده وتكون مناسبة للنص، دون أن يلتزم التزاما تاما بما جاء في الكتاب من أسئلة، على أن تكون هذه الأسئلة أسئلة مساعدة للهدف، ومن جهة أخرى تحقق الشمولية في طرح الأسئلة وصياغتها حتى يكون التقويم شاملا للمستويات الثلاثة.

وقد وجدنا عينة من الأساتذة كان هدفهم معرفيا ومع ذلك طرحوا أسئلة تمس مجالا آخر وأسئلة غير موجودة في الكتاب المدرسي، وإن كانت قليلة إلا أنه يكفي وجودها مقارنة بباقي الحصص؛ فيوجد حصتان في السنة الأولى تم فيها طرح أسئلة تمس المجال الوجداني؛ مثال:

"ما طبع هذا الانتظار عليكم؟ كيف وجدتموه"، وكذلك مثل: "ماهي اللحظة التي شعرتم بأن الأب فقد كل أمله نهائيا؟"، كما في إحدى هاتين الحصتين –من السنة الأولى–مست فيها الأسئلة المجال المهاري أيضا؛ مثل: "أطلقوا العنان لخيالكم وتخيلوا قصة أخرى، حاولوا ألا تنهوا القصة...حاولوا أن تخرجوا أبعد من القصة؛ تخيلوا الابن ...فيه شيء من الاحترام"، في حين اكتفى باقي أساتذة السنة الأولى والثانية بالمجال المعرفي لأن كل الأهداف في هذه السنة تمس المجال المعرفي، بينما في السنة الثالثة وجدنا المجال المهاري إلا أن بعضا من الأساتذة أيضا اجتهدوا في أن يمسوا المجال الوجداني بالتقويم.

ومما سبق نقول: لا بد أن تكون الأسئلة التعليمية في نشاط المطالعة الموجهة متنوعة بين المجالات الثلاثة، مع التركيز على وجود المجالين الوجداني والمهاري، دون التركيز على المجال المعرفي وحده، فلا بد أن يعمل المنهاج والأستاذ على معرفة خوالج المتعلم، و "أن يتعامل مع ما في القلب (من) اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم، تؤثر في مظاهر سلوكه المتعددة، وأنشطته المتنوعة"[1]، وكذا مع أفعاله السلوكية والحركية، على أن يكون المجال الذي يتضمنه الهدف التعليمي هو الغالب على باقي المجالات، وهذا لا يعني تغييب البقية كما يقول البعض، بل هو على تغليب مجال الهدف المراد وليس إلغاء المجالات الأخرى، وهذا من أجل أن يتحقق مبدأ الشمولية في التقويم.

من ناحية أخرى لا بد أن نجد أنماطا متنوعة من الأسئلة، فينوع الأستاذ بين الأسئلة المقالية والموضوعية؛ فنجد أسئلة ذات الإجابة بنعم ولا، وأسئلة اختيار من متعدد، وأسئلة التوفيق بين عمودين، مع ضرورة أن تكون الأسئلة المقالية وشبه المقالية موجودة، لأن هذا التنوع من شأنه أن يؤدي إلى تنوع مجالات المحتوى والتقويم؛ فمثلا الأسئلة المقالية التي يعبر فيها المتعلم، سيكون مضطرا لأن يناقش ويبدي رأيه وأفكاره، وهذا من شأنه أن يجعل المحتوى ذا أبعاد مهارية ووجدانية، وكذا الحال مع مجالات الأسئلة، لأن الأسئلة المقالية وشبه المقالية من شأنها استهداف مجال وجداني أو مهاري.

[1]– جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2001، ص 497.

3-4-التعزيز والتصويب في نشاط المطالعة الموجهة:

إن المتعلم أثناء مروره بمراحل التعلم جميعها يمر بعمليات بناء معرفية، فيبني ويكتسب كل معرفة يتلقاها، ذلك أن طبيعة الإنسان هي أن يتعلم ويكتسب، فلا يلد الطفل بكل المعارف والخبرات التي يمتلكها في كبره، بل إن الطفل يلد وعقله صفحة بيضاء-النظرية السلوكية-، فحتى لغته الأم لم يلد متعلما لها، بل ولد ولا يعلم عنها شيئا، واكتساب الطفل للغة "يتحقق عن طريق البيئة الاجتماعية، وأن عقل الطفل صفحة بيضاء نقية تستقبل ما يرد عليها من الصيغ والعبارات"[1]؛ ذلك أن اللغة ليست سوى "سلوكا يكتسب بالتعلم والتدرب والممارسة"[2].

وينطبق هذا على تعلم أي مهارة أو سلوك أو خبرة، ولهذا فإن المتعلم في كل حصة تعليمية لا بد أن يخرج منها وقد اكتسب معرفة أو خبرة جديدة، ولهذا فمن الطبيعي أن يخطئ ويصيب أثناء اكتسابه لهذه المعرفة، نظرا لأنه لم يدر عنها مسبقا وهو بصدد أن يتعرف عليها، فقد يخطئ وقد يصيب، والأستاذ تبعا لذلك إما يصحح له الخطأ، أو يعزز له الصواب.

وفي نشاط المطالعة الموجهة وجدنا بأن المتعلمين يخطئون تارة ويصيبون غالبا، وهذه الأخطاء إما أن تكون في تعبيراتهم أو كتاباتهم أو قراءتهم للنص المطالع.

إلا أن الأساتذة كانوا يصححون للمتعلمين أحيانا، في حين يمرون على الخطأ دون تصحيحه، وهذا على نسب متفاوتة بين أفراد العينة، وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

لم يلاحظ: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

لوحظ بدرجة ضعيفة: خمس حصص؛ بنسبة 23.08 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: خمس حصص؛ بنسبة 23.08 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: سبع حصص؛ بنسبة 33.33 %.

لوحظ تماما: حصتان؛ بنسبة 9.52 %.

---

[1]- حنان فتحي الشيخ: اضطرابات اللغة والكلام، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1432\2011، ص 87.

[2]- المرجع نفسه، ص 88.

ويتضح من خلال هذه النتائج أن الأستاذة كانوا يصححون أخطاء متعلميهم ولكن لا يصححونها كلها إلا بنسبة قليلة من العينة، بل وجدنا من لا يصحح الخطأ أبدا، ويمر عليه دون أن يبين للمتعلم الصواب من الخطأ، في حين جاءت نسبة 23.08 % لمن يصحح بدرجة متوسطة من الأساتذة، ومثلها لمن يصحح بدرجة كبيرة، بينما وجدنا في حصتين تصحيح الأستاذ للخطأ تماما، ونشير إلى أنه في هاتين الحصتين لم يظهر فيها إلا خطأ واحد؛ ذلك أنه في الحصتين لم يكن فيها قراءة للنص، وكذلك نسبة كتابة المتعلم على السبورة قليلة جدا، فقد هيمن الأستاذ على الكتابة وفي الأخرى كان يُملئ عليهم أكثر مما يكتب على السبورة، ولهذا يصعب علينا رصد الأخطاء الكتابية والقرائية.

وعليه نقول: إن بعض الأخطاء قد يمر عليها الأستاذ نظرا لأن المتعلم يكون قد أخطأ فيها سهوا وهو عالم بصوابها، فهذه الأخطاء يمكن ألا يصححها الأستاذ إلا إذا تكررت، ولكن بعض الأخطاء لا يمكن أن تُمرر أبدا، خاصة فيما يتعلق بالكتابة ومراعاة قواعد اللغة في ذلك، لأن هذا النوع من الأخطاء يصنف على أن له نتائج خطيرة، إذ يعود إلى تعلم ماض بعيد ولهذا فهو يحتاج إلى معالجة معمقة[1]، ولهذا ينبغي أن يركز الأستاذ على معالجته وتبيان قاعدته، ولعلنا نشير هنا إلى الخطأ الكتابي الذي رأيناه يتكرر في كثير من الحصص، وهو أكثر الأخطاء ورودا في عينة المتعلمين، هو كتابة همزة الوصل والقطع، إذ يخطئ الكثيرون منهم فيكتبون الوصل قطعا والقطع وصلا.

ولعلنا نشير هنا إلى ضرورة التركيز على هذه القاعدة، وأن تدرج ضمن حصص النحو في المرحلة الثانوية وإن كانوا قد تعلموها سابقا، نظرا لأن المتعلمين يفهمون القاعدة ولا يستطيعون تطبيقها، وعليه لا بد من أن يكون الدرس الخاص بها تطبيقيا أكثر منه نظريا.

ونشير إلى أنه من خلال تجربتنا قصيرة المدى في التدريس في المرحلة الثانوية تبين لنا أن هذا الخطأ موجود وبكثرة، وقد كنا نحاول تصحيحه في كل مرة يحاول أن يكتب فيها المتعلم (اكتشاف معطيات النص أو استثمارها) وكان المتعلم يصحح الهمز، ثم في حصة لاحقة يعود

[1]– ينظر محمد حميميد فرحات: دليل المدرس، ص 264. (جدول أشكال المعالجة وفق نمط الخطأ ومصدره)

إلى كتابة الخطأ نفسه، ثم وجدنا من الضرورة بمكان شرح القاعدة الخاصة بها وسبب كتابتها بهمزة الوصل، ففَهِمَ المتعلمون ذلك، وأصبحوا يكتبونها بهمزة وصل، بل أصبحوا كلما أرادوا أن يكتبوها أشاروا لنا بضرورة كتابتها وصلا.

ولهذا نقول: بأنه على الأستاذ أن يصحح الخطأ للمتعلم، وإذا عاد له مرة أخرى، فلا بد من أن يشرح قاعدة ذلك الخطأ وصوابه، ويبينها بأمثلة تطبيقية، حتى يستوعب المتعلم النموذج التطبيقي لها. وتختلف درجة الخطأ بين البسيط الذي لا يحتاج إلى معالجة فورية وبين من يحتاج إلى تدخل سريع، يقول حميميد في ذلك: "لكي نوجّه المعالجة وجهة صحيحة، يجب أن نأخذ الخطأ وأهميته بعين الاعتبار. فليس من اللاّزم التدخل بسرعة كلّما واجه التلميذ صعوبة ما ولا ننسى كذلك أنّ التعلم يتطلب الوقت، وأنّ الخطأ جزء منه، فلا حاجة إلى المعالجة إلاّ إذا تكرّر الخطأ، أما الأخطاء المرتبطة بعوامل السياق: سؤال غير مفهوم، رسم غير واضح، سوء تفاهم حول نوع المهمة المطلوبة، فهي أسباب سهلة التحديد ومن ثمة تتطلب تسوية، وليس معالجة."[1]

وفي هذه النتائج لم ندرج الأخطاء التي تتعلق بعوامل السياق، إنما اكتفينا بالأخطاء اللغوية التي قد يقع فيها المتعلمون قراءة أو تعبيرا أو كتابة، ولذلك أيضا لم ندرج تسكين أواخر الكلمات ضمن الأخطاء التي جاءت في النتائج.

ونشير إلى أن هذه الأخطاء تمثلت في:

همزة الوصل وهمزة القطع: وهي أكثر الأخطاء شيوعا، فوجدنا من يكتب الاحتلال والاستعمار بهمزة قطع، وأيضا كلمة استطعنا (إستطعنا)، أيضا كلمة ابنه يكتبها بهمزة القطع فيكتب: يلتقي بإبنه، كذلك يكتب الابن العاق بهمزة قطع.

كتابة الألف آخر الكلمة (المقصورة-الممدودة-ألف التفرقة): مثلا كتابة المتعلمة لكلمة حركى بالتاء المربوطة، كذلك كتابة الفعل عودوا بدون ألف.

[1]- المرجع السابق، ص 262-263.

ثبوت حرف العلة: يكتب المتعلم حرف العلة بعد أداة الجزم ولا يحذفه، مثل: "لم تر" فيحقق وجود الألف، وفي القراءة لا يجزمون الفعل، مثلا: لم يستطع قرأها أحد المتعلمين لم يستطيع.

تغيير حركات الكلمة وإضافة وحذف حروف للكلمة أو الجملة: فيقرؤون بتشكيل للحروف غير الذي رسمه الكتاب؛ ويصنف هذا الخطأ بين الخطأ النحوي والصرفي والقرائي، مثل: ذكرى ولدِها يقرؤها ذكرى ولدَها، أيضا بعدَها يقرؤها بُعْدُه، أيضا في زاويةِ قرأها بالنصب (زاويةَ)، أيضا قَنَصُ يقرؤها قُنص، أيضا يكتب للتأثير بلام واحدة، كذلك يقرأ (انحنت) انحت، كذلك كتابة التغريب على أنها التغيير، أيضا كتب متعلم (لتسهيل) ويقصد بها (للتسهيل).

عدم إثبات التنوين وما يلزمه: فمثلا يكتبون بين أبي وابنه والصواب بين أبٍ وابنه.

حركات الأسماء الستة (حروفها): فيقول وهو يحاور الأستاذ: "تأَخَّرَ أخيها" و "أتى أخيها" أيضا "هو تأَخُّرُ أخاها"، كذلك: "لتحمي أخيها".

تسكين أواخر الكلمة: ولعل هذا لا ينطبق على المتعلم وحده، إذ جرت العادة أن يتكلم الأستاذ والمتعلم بالفصحى لكن دون ضبط أواخرها بالحركة، وهي ما تعرف باللغة الوظيفية، وفيها ما يقال كثير، وليس المقام يتسع لتفصيلها.

الحديث والحوار بغير الفصحى: ويعود هذا لطغيان اللهجة، فقد يتكلم فصحى ويصبغها بحروف لهجته مثل أن يقول تُمّ في كلمة ثم، أو أن يتكلم باللهجة مباشرة فيخاطب الأستاذ ويجيبه بلهجته.

كل هذه الأخطاء من الأساتذة من يصححها ومنهم من يمر عليها دون تصحيح، والحقيقة أن فيها ما يجب تصحيحه والحرص عليه كثيرا كهمزة القطع والوصل والأسماء الستة وحذف حرف العلة وغيرهم من الأخطاء اللغوية التي تعد أخطاء فادحة في هذه المرحلة التعليمية، ولهذا يكون تصحيحها لازما، ذلك أن المتعلم لا بد أن يتعلم الفصحى بصورتها الصحيحة وأن يعتاد على استخدامها داخل الصف الدراسي، مما يجعله يعيش في وسط يتكلم بالفصحى حتى يكون في وضعية الانغماس اللغوي الذي "يسميه الأستاذ الحاج صالح الحمام اللغوي"[1]، هذه

[1]– صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة، الجزائر، دط،2009، ص19.

الوضعية التي من خلالها يتعلم المتعلمون اللغات جميعا، وقد تنبه العرب والعلماء القدامى لهذا الأمر، إذ تبين أن "ناموس أخذ اللغات عند ابن خلدون واحد في جميعها؛ هو أخذ من البيئة المتكلمة أو البيئة الطبيعية."[1]

فالهدف الأسمى من تعلم اللغة العربية بروافدها ونشاطاتها؛ أن يكون المتعلم قادرا على القراءة والكتابة والحديث بالفصحى وأن يكون فاهما لما يسمعه منها، ويكون هذا بصورته الصحيحة من خلال الانغماس اللغوي.

ونجد من المتعلمين من يصحح لزميله عندما لا يصحح له أستاذه، وقد يسرع هو إلى تصحيح خطأ زميله مباشرة، وقد وجدنا هذا في بعض الحصص أكثر من غيرها، وقد جاءت نتائج ذلك كما يلي:

لم يلاحظ: تسع حصص؛ بنسبة 42.85 %.

لوحظ بدرجة ضعيفة: خمس حصص؛ بنسبة 23.08 %.

لوحظ بدرجة متوسطة: أربع حصص؛ بنسبة 19.04%.

لوحظ تماما: ثلاث حصص؛ بنسبة 14.28 %.

ويتضح أن المتعلمين قد يصححون لزملائهم، وإن كان ذلك مما يجب على الأستاذ، إلا أن من منظور المقاربة بالكفاءات المتعلم له دور في كل تفاصيل الحصة التعليمية، ولذلك فإنه من واجب المتعلم تصويب أخطاء زملائه–إن كان له علم بصوابها– إذا لم يقم أستاذه بذلك، وقد لاحظنا هذا في عدد من الحصص حسب ما ورد في النتائج أعلاه، بل وجدنا من يبين للأستاذ الخطأ، بينما الأستاذ قد يستجيب لإشارته وقد لا يفعل؛ ففي المثال الأول عند كتابة المتعلم على السبورة الجملة الآتية: "وفي الأخير المطلوب عودوا إلى رواية ..." أشار المتعلم للأستاذ(ة) بأن يصحح الخطأ على السبورة والذي تمثل في كتابة كلمة عودوا بدون ألف ، فلم يُنبه الأستاذ لهذا الخطأ –لأنه لم يكن ينظر إلى ما كتب المتعلم–، فاستجاب لذلك

[1]– مسعودة خلاف شكور: إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 10، 2013، ص 22.

وطلب من المتعلم الذي كتبها أن يصححها، بينما نجد في حصة أخرى إشارة المتعلم للأستاذ(ة) بوجود خطأ على السبورة، إلا أنه لم يستجب لإشارته، ولم يصحح الخطأ الذي تمثل في كتابة كلمة احتفاء بهمزة قطع.

ومن بين الأخطاء التي صححها المتعلمون لبعضهم نذكر:

في القراءة: قرأ المتعلم المَضَرِ بتشديد الظاء (المضَّر) فصحح له زميله، كذلك قرأ أحدهم (استقَلَّت) فصحح له زملاؤه القراءة ويقولون: استَلْقَت، كذلك عدم قدرة متعلم على قراءة كلمة وإكمال زملائه له وهي كلمة مُكَوَّمًا، كذلك قراءة أحدهم في طَلَقَاتِه والصواب في طَلْقَتِه، فصحح له زميله ذلك.

في الكتابة: صحح المتعلم لزميله كتابة (عودوا) إذ كتبها بدون ألف، ونجد أيضا تصحيح المتعلم لزميله عندما كتب كلمة (النشاطات) بصورة (النشطات)، كما نجد متعلما يصحح لزميله كتابة كلمة (أستثمر) فينبهه إلى إضافة التاء للفعل لأنه كتبها بدونها، كذلك كتابة المتعلم لكلمة سخط بالصاد، فصحح الأستاذ ذلك وأشار المتعلم إلى أنه أراد إخباره بالخطأ.

في التعبير: قال المتعلم صفيحة وهو يقصد صحيفة، فصحح له زملاؤه ذلك.

إلا أن المتعلمين لا ينتبهون إلى الأخطاء التعبيرية اللغوية كثيرا، إلا إذا كان تغيرا لترتيب حروف كلمة؛ كما رأينا في المثال، فيما عدا ذلك لا يصححون وقد يكون ذلك لعدم معرفتهم بوجود الخطأ، إذ وجدناهم يصححون الأخطاء القرائية كثيرا، في حين قل تصحيحهم للأخطاء الكتابية، وندُر تصحيحهم للأخطاء التعبيرية.

ولا بد أن يشجع الأستاذ متعلميه على أن ينبهوه للخطأ إذا علموا به، ويغرس فيهم ذلك، بل ويعزز هذا السلوك عندهم، حتى يزيد من قدراتهم المعرفية، ويبعث فيهم الإرادة على التعلم، لأن التعزيز من شأنه أن يزيد فاعلية العملية التعليمية، إذ يعد ثالث ثلاثة في تعلم أي سلوك بحسب النظرية السلوكية، إذ ترى بأن اللغة مهارة تعتمد على ثلاثية المثير والاستجابة والتعزيز،

ذلك أن "هذه المهارة(اللغة) ترتقي عن طريق المكافأة (التعزيز)"[1] و"تنعدم هذه المهارة إذا لم تصحب بالمكافأة أو التعزيز"[2].

ولهذا فإن التعزيز أثناء العملية التعليمية يعد من بين الخطوات التي لا بد أن تتوفر أثناء شرح الدرس، حينما يكون له ضرورة في ذلك، ليزيد من انتباه المتعلم وتفاعله وتشجيعه، ولذلك فهو مهارة لا بد أن تتوفر في التكوين البيداغوجي للأستاذ، وأن يكون متمكنا منها، فلا بد أن يكافئ من يستحق ذلك، حتى لا يطفئ فيهم الحماس والتفاعل، إلا أن التعزيز تختلف أساليبه وطرائقه وكثرته وقلته بين أستاذ وآخر، وهذا ما وجدناه في الواقع التعليمي لنشاط المطالعة الموجهة، وقد جاءت نتائج الدراسة في هذا كما يلي:

لوحظ بدرجة متوسطة: أربع حصص؛ بنسبة 19.04 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: ست عشرة حصة؛ بنسبة 76.19%.

لوحظ تماما: حصة واحدة؛ بنسبة 4.76 %.

ويتضح من خلال هذه النتائج أن التعزيز كان موجودا في كل الحصص، ولكن بنسب متفاوتة، ونجد أيضا من يستخدم التعزيز بنسبة تامة؛ أي كلما يجيب متعلم إجابة صحيحة، يعزز ذلك عنده، ونشير هنا إلى أمرين:

الأول: أننا اعتبرنا إعادة الأستاذ لإجابة المتعلم نوعا من التعزيز، فلم نكتف بحساب العبارات التعزيزية كـ (جيد وأحسنت وبارك الله فيك)، وذلك لما رأيناه من تأثير إعادة إجابة المتعلم في تعزيز تفاعل المتعلم، ومثال ذلك: "أ: أين هو؟ مكانه؟ إم: فرنسا إأ: إذا هو في فرنسا، ذهب للعلاج في بلاد العدو، وشخصية أخرى في هذه الرواية، من هي؟ إم: زوجته إأ: إذا زوجة بن طبال"، وقد يعيد الجواب مباشرة دون أن يضيف أي حرف عليها، مثل: "أ: من يذكر لي بعض الدول العربية التي تعاني من هذه الحروب؟ إم: العراق إأ: العراق إم: فلسطين إأ: فلسطين إم: سوريا إأ: سوريا"

---

[1]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، ط2، 2009، ص91. 92.

[2]- المرجع نفسه، ص91. 92.

ثانيا: أن أسلوب التعزيز الذي كثر استعماله هو إعادة إجابة المتعلم، مقارنة بباقي أساليب التعزيز وعباراته. مع تركيزنا على التفريق بين إعادة الإجابة التي تعد تأكيدا على أنها صحيحة والتي تكون استغرابا وتنبيها على أنها خطأ، وقد استدلينا على ذلك بما نعلمه من كون صحة الإجابة وخطئها، وكذا من نبرة صوت الأستاذ؛ ذلك أن نبرة صوته تبين لنا وللمتعلم كذلك إن كان جوابه صحيحا أو خاطئا.

ونذكر من أمثلة العبارات التعزيزية التي استخدمها بعض الأساتذة قول: "بارك الله فيك"، وقد كان في حوار كالآتي: "أ: عندما أنشده تلك الأبيات هل شكره عليها وأجاده أم رفض ذلك التابع ما قاله أبو عامر؟ إم: أجاده إأ: جيد، بارك الله فيك"، ونشير إلى أن هذه الحصة تحديدا وجدنا فيها نوعا من التلطف في معاملة المتعلمين، إذ كان يناديهم بـ: يا بني (كذلك قبلها بني- بسرعة أبنائي) وهذا يعد نوعا من التعزيز في تشجيع المتعلمين على التفاعل والمشاركة في الإجابة، ومع الأستاذ.

كذلك وجدنا التعزيز بعبارة "جيد وصحيح وأحسنت"؛ مثال: "أ: ما هي أهم المناصب التي خلدها في حياته المهنية؟ إم: كان أستاذا جامعيا[1] إم: جيد، كان أستاذا جامعيا بجامعة الجزائر، ثم ماذا؟ هل توقف عند هذه المحطة أو الوظيفية؟ إم: الترجمة والتأليف إأ: جيد"

أيضا التعزيز بعبارة "صحيح"؛ مثل: "أ: النص عبارة عن مقامة، ما معنى المقامة؟ إم: حكاية خيالية إأ: صحيح، هي نوع من النثر، قد تكون حكاية خيالية أو واقعية، ولكن من المعنى اللغوي من أين أتى بها؟ من قام يقوم من مقامه، ما معنى المقام؟ إم: المنزلة إأ: المنزلة صحيح إم: المكان إأ: المكان جيد"

وقد وجدنا التعزيز يتجسد في أفعال أخرى -غير الأقوال-، ومثال ذلك عند مراقبة الأستاذ تحضير المتعلمين، وجدناه يسجل من قام بالتحضير في ورقة خاصة من أجل أن يكافئهم على ذلك، وهذا نوع من التعزيز، ولم يظهر في كل الحصص؛ إنما في حصتين فقط، ظهر بصورة واضحة وجلية، وهذا ما يعتبر من نمط التعزيزات التقديرية، وقد وجدنا من يجسد التعزيز بأن يضيف نقطة إضافية للمتعلم حينما يعجز زملاؤه عن الإجابة الصحيحة، ويصل هو إليها، وهذا لم يتكرر كثيرا إلا في حصة واحدة. وهذا ما يعد من التعزيز ذي نمط المكافآت المادية، إذ للتعزيز أنماط عديدة.[2]

---

[1]- هنا أجاب المتعلم بتسكين أواخر الكلمات (كان أستاذ جامعي).

[2]- لمزيد من الاطلاع على أنماط التعزيز ينظر: محمد حميميد فرحات: دليل المدرس، ص 207-208.

ويتضح دور التعزيز في زيادة التفاعل الصفي، ذلك أنه يشجع المتعلمين على التفاعل مع الأسئلة والإجابة عنها، ويشجعهم على انتقاء الأجوبة والتدقيق فيها أكثر من قبل، ولهذا لا بد أن يستعمل الأستاذ التعزيز مع إجابات المتعلمين، وأن يمتلك مهارة التعزيز، وأن يكون متمكنا من التعامل مع المتعلمين حتى في حالة الإجابات الخاطئة، فلا يثبط فيهم تفاعلهم، وألا ينهرهم إذا أخطأوا، بل أن يعزز فيهم مشاركتهم في الدرس حتى وإن كانت إجاباتهم خاطئة، فيبين لهم الصواب، وذلك من شأنه أن يجعلهم قادرين على المحاولة مرات أخرى.

كذلك لا بد أن يعزز من أجاب بالصواب، ويثيبه على فعله وسلوكه، خاصة إن لم يكن من الذي اعتادوا على ذلك، فيحفزهم ويشد بأيدهم على أن يشاركوا ويتفاعلوا أكثر معه. لما في ذلك التعزيز من نتائج إيجابية في تحسين العملية التعليمية وسلوك المتعلمين وتعلمهم، إذ "إن تأثير التعزيز لا يقف عند حدّ سلوك المتعلم المعزّز وحده، وإنما يتعدى ذلك إلى التأثير في سلوك بقية زملائه من التلاميذ."[1]

والتعزيز لا يكون عبثا، بل هو مهارة لا بد أن تُؤدى في وقتها وبأسلوبها الصحيح، إذ لا بد للأستاذ أن "ينوع من صيغ التعزيز من تلميذ لآخر ومن وقت لآخر"[2]، وأن "يستخدم المعززات قصدا وبروية، لا عشوائيا مبالغا فيه"[3]، ولهذا وجب أن يظهر التعزيز أثناء تقديم الأستاذ وشرحه لنشاط المطالعة، بأساليبه وأنماطه التي يمكن أن تتجسد في كل حصة، حتى يصل بالمتعلمين إلى مستوى تعلم أحسن من مستوى التعلم الذي دخلوا به إلى الحصة، وبالتالي نضمن تقديم هذا النشاط للهدف الذي جاء لأجله.

3-5-تتويج الدرس بالكفاءة المنتظرة والهدف المنشود:

إن نشاط المطالعة الموجهة كباقي الأنشطة، لا بد أن يصل الأستاذ في نهايته لتحقيق الهدف المنتظر منه، وذلك من خلال التغذية الراجعة؛ بأن يتأكد من وصول الهدف وامتلاك المتعلم له؛ سواء كان معرفة يكتسبها أو خبرة يمتلكها، أو مهارة يؤديها.

وعليه ينبغي أن يُتوج الدرس بكفاءة محددة، وهي الهدف نفسه الذي بُرمج في التدرجات السنوية بحسب ما تمليه وزارة التربية، ونجد في نشاط المطالعة ما يجسد ذلك، وهو جزء استثمار معطيات النص، إذ يأتي في الغالب ليحقق الهدف المبرمج، في حين يكون جزء

---

[1]- المرجع السابق، ص 207.

[2]- المرجع نفسه، ص 320-321.

[3]- المرجع نفسه، ص 321.

اكتشاف ومناقشة معطيات النص لفهم النص واستيعابه، ولتقريب الهدف؛ فنجد فيها أسئلة تخدم الهدف ولكنها تظهر مجزأة، حتى يتمكن من خلالها للوصول إلى جزء الاستثمار الذي يتجسد فيه الهدف بصورة تطبيقية وعملية أكثر، إلا أنه قد لا يظهر الهدف ويتجلى مباشرة في جزء الاستثمار أيضا، فيحاول الأستاذ أن يقرب ذلك الهدف المبرمج في التدرجات من خلال ربطه بالأسئلة الموجودة في جزء استثمار معطيات النص، فيصوغ أسئلة تحقق ذلك، ونذكر مثال ذلك في السنة الأولى نص الفيل يا ملك الزمان، الذي جاء هدفه في التدرجات ينص على أن "يحدد [أي المتعلم] الخصائص الفنية للمسرحية من نص المطالعة"[1]، فنجد في أسئلة الاكتشاف أسئلة تقرب هذا الهدف مثل: "ما هي الشخصيات التي تتحاور في هذا المشهد؟...ما هو المخرج الذي اختلقه "زكريا" حلا لتلك المواجهة؟"[2]، وكذلك في جزء مناقشة معطيات النص ما يقرب ذلك، مثل: "كيف شكل الكاتب عقدة المشهد؟...بماذا تميز الحوار بين الشخصيات؟...بماذا اتسمت خاتمة المشهد؟"[3]، ثم نجد التغذية الراجعة للهدف، وتجسيده في صورة تطبيقية حتى يتمكن الأستاذ من التأكد من تحقيق الهدف، إذ جاء في جزء الاستثمار ما يؤكد على الهدف من خلال السؤال "اكتب مشهدا مسرحيا محددا موقفك من تصرف زملائك"[4]، فلا بد للأستاذ عند الوصول لهذا السؤال أن يسأل سؤالا صريحا يحقق الهدف – أولا–، فيصوغ سؤالا لذلك كأن يسأل: من خلال ما سبق شرحه، من يحدد لي الخصائص الفنية للمسرحية؟، وبعدما يجيبون يطلب منهم أن يكتبوا مشهدا مسرحيا في ذلك.

ويتضح من خلال الواقع التعليمي لنشاط المطالعة الموجهة أن كل الأساتذة يصلون إلى استثمار الأثر والهدف المطلوب، ولكن على درجات متفاوتة، فليس الكل يصل للهدف تماما؛ منهم من يقاربه قليلا ومنهم من يفعل كثيرا، وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

لوحظ بدرجة متوسطة: ست حصص؛ بنسبة 28.57 %.

لوحظ بدرجة كبيرة: ثماني حصص؛ بنسبة 38.09 %.

لوحظ تماما: سبع حصص؛ بنسبة 33.33 %.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية لسنة الأولى من التعليم الثانوي، ص10.

[2]– وزارة التربية الوطنية: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ص110.

[3]– المرجع نفسه، ص111.

[4]– المرجع نفسه، ص111.

ويتضح أن ما يعادل ثلث العينة قد وصل إلى الهدف المنشود، فاستثمر الأثر المرغوب من النص؛ سواء كان هدفا لغويا أو معرفيا أو غيره، ونذكر على سبيل المثال في السنة الثانية نصا بعنوان المقامة العلمية، كان هدفه "يستنتج خصائص فنّ المقامة"[1]، وصل الأستاذ إلى الهدف المنشود منه، ذلك أنه في نهاية الدرس حاول أن يطرح على المتعلمين أسئلة تُوصلهم للهدف، فسألهم: "ما نوع الأسلوب الغالب على النص؟ – ما نمط النص؟ – النص حافل بالصور البيانية [يريد منهم أمثلة] –المحسنات البديعية في؟ [يريد أمثلة] –لماذا أكثر من الجناس والسجع؟ – اعتمد المحسنات اللفظية، لماذا؟ – أين الطباق والمقابلة؟ – بصفة عامة، كيف تجد لغة المقامة؟ – الأسلوب؟"، وكل سؤال كان يجيب عنه المتعلمون، ليصلوا في الأخير لخصائص المقامة؛ لأن أجوبة هذه الأسئلة تمثل خصائص فن المقامة.

وكذا الحال مع باقي الحصص الست، بينما في الحصص الأخرى المتبقية لم يكن يصل الأستاذ فيها تماما إلى الهدف، إنما يقاربه بنسبة معينة، فمثلا نص بعنوان المواجهة، كان له هدف يتمثل في: "يستثمر نصّ المطالعة بما يخدم النّمط"[2]، ففيه تحدث الأستاذ عن فحوى القصة ومضمونها وعن خصائص القصة وعناصرها، إلا أنه لم يتحدث عن النمط أو يسأل عنه أبدا، وصنفناها على أنها بنسبة متوسطة، لأنه تحدث عن خصائص القصة والتي يُفترض أن يكون النمط من ضمن خصائصها، ولكن غفل الأستاذ عن شرح ذلك.

وختاما نقول: لا بد أن يصل الأستاذ في نهاية كل نص من نصوص المطالعة الموجهة إلى استثمار الأثر المطلوب من القصة أو النص أو المقال، فيحاول أن يحقق الهدف في ذلك، فيبدأ من بداية الحصة في طرح ما يُقرب للهدف من أسئلة، ليصل في نهاية الحصة إلى السؤال مباشرة عن الأثر المنشود والهدف المرغوب، فيتأكد من وصول متعلميه للهدف من خلال التغذية الراجعة، وحبذا لو يختم النشاط بطلب يتمثل في تطبيق الهدف وتجسيده، كأن يطلب منهم كتابة مشهد مسرحي يتوفر على كل الخصائص الفنية للمسرحية، كما رأينا في المثال والهدف المذكور سابقا.

[1]– وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي (2019)، ص10.

[2]– وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 12.

إن تقويم نشاط المطالعة يكون منذ بداية الحصة التعليمية إلى نهايتها، وهذا حال كل نشاط بل كل مادة تعليمية، إلا أنه قد يتجسد في نشاط المطالعة أكثر نظرا لطبيعة هذا النشاط التي تنص على ضرورة أن يكون الدرس في صورة سؤال وجواب؛ فبعد التمهيد يبدأ الأستاذ في طرح أسئلة الاكتشاف فالمناقشة فالاستثمار، سواء كان قد أخذ هذه الأسئلة من الكتاب أو صاغها بنفسه.

وعليه لا بد أن يتمكن الأستاذ من مهارة صياغة الأسئلة ولا يتقيد بما يمليه الكتاب، حتى يتأكد من قدرة المتعلمين ومدى فهمهم للنص، فيختار أسئلة مختلفة المجالات؛ فيسأل ما يقوّم المجال المعرفي، وما يقوم المجال الوجداني، وما يساعد على تقويم المجال المهاري، ويتحقق ذلك بأن تتنوع الأسئلة بين المستويات المعرفية، فتكون متنوعة الأنماط من حيث بساطتها وصعوبتها، فتتنوع بين الإجابة بنعم ولا، والاختيار من متعدد، والموضوعية والمقالية وشبه المقالية، وهذا من أجل أن يراعي تقويمه لكل مستويات المعرفة لدى المتعلم، ويجعل بذلك فرصة لأن يتفاعل ويجيب كل المتعلمين على مختلف مستوياتهم العقلية، فيحقق بهذا التنوع مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ولكي يحقق ذلك لا بد أن يشارك كل المتعلمين في الإجابة، فلا يحتكر الإجابة على أصحاب المستويات العقلية الأكبر، بل يُدخل ذوي المستوى الضعيف في التفاعل والمشاركة، فيُعَيِّنُهم للإجابة عن سؤال ما، حتى وإن لم تكن لهم رغبة في ذلك، وذلك لأنه قد يكون منهم من يعاني من مشاكل تعلمية كالخجل من المشاركة، فيكون قد عالج بتعينه لهم تلك المشكلات، كما يساعدهم ذلك على أن يُحَضِّرُوا النص مسبقا، خشية أن يتم تَعْيِنهم في المرة القادمة.

كما ينبغي للأستاذ أن يمتلك مهارة طرح الأسئلة، فيعرف متى يطرح السؤال، ومن يجيب عنه، ويتمكن من امتلاك مهارة التعزيز تبعا لذلك، فيعطي لكل ذي حق حقه، فيمدح من أصاب، ويثني عمن حاول المشاركة، فيكون التعزيز في وقته وبنمطه المناسب، في الوقت المناسب وللشخص المناسب، فيثني على المتعلم ويؤكد على إجاباته الصحيحة، كما يصحح له الخطأ إذا أخطأ، بل يغرس فيهم أن يقوّموا بعضهم بعضا، فيصحح الزميل لزميله إذا لم يفلح، ويؤكد لهم أن يكون ذلك بالطريقة المناسبة، وعلى الخطأ المناسب.

كل هذا من أجل أن يصل إلى الهدف المنتظر بطريقة علمية ممنهجة، فيصل إلى استثمار معطيات النص وما جاء فيه من فوائد وكفاءات، ويتأكد من استيعاب المتعلمين للهدف، من خلال التغذية الراجعة.

خلاصة:

إن الواقع التعليمي والميدان الصفي يُنَفذ بحسب ما يمليه المنهاج الوزاري، وما استحدثته المنظومة التربوية من تحديثات، فعندما يكون المنهاج والوثائق البيداغوجية غير ثابتة المبادئ؛ تظهر في الكتاب بصورة لا تظهر مثلها في التدرجات أو في الوثائق المرافقة للمنهاج، فإن الأستاذ هنا يقع في حيرة من أمره، ونضرب مثلا بتدريس المطالعة في السنة الثانية من التعليم الثانوي التي يقرر الكتاب فيها برمجة ستة نصوص لتأتي التدرجات بثلاثة نصوص، ونزيد مثلا طريقة تدريس المطالعة التي لم نجد لها طريقة واضحة متفق عليها بين المنهاج والكتاب المدرسي.

وعليه فإن عدم الثبات والاختلاف بين هذه الوثائق البيداغوجية من شأنه أن يُوقع الأستاذ في لبس تنفيذ النشاط، خاصة وإن كان مبتدأ في الميدان التعليمي، فلعل الدورات التكوينية توضح لغير المبتدئين ما يجب فعله.

وعليه نقول: إنه لا بد من أن يُعطى لهذا النشاط ما يستحقه من اهتمام؛ وذلك من خلال أن يتفق الكتاب والمنهاج والتدرجات على المبادئ والخطوات نفسها، وأن يتم تفسير وتبيان الهدف منه للأستاذ قبل المتعلم، نظرا لما يلقاه هذا النشاط من تغييب عند بعض الأساتذة، وبأن يتم تحسين نوعية المحتوى الذي يُقدمه وأن يكون أكثر استقطابا لميول المتعلم، فلا بد أن تتسم النصوص بالتنوع بين الأجناس الأدبية النثرية، وحبذا لو تكن نصوصا متعددة يختار منها المتعلم ما يناسب ميوله، فتطالع كل فئة محتوى معينا، فلا يتم التقيد بنص واحد، وهذا من أجل أن تتنوع المعارف، فكل نص يطالعه المتعلم يناقش به زملاءه ويخبرهم ما اكتسبه منه، فتتعدد المكتسبات في الحصة الواحدة.

كما ينبغي إعادة النظر في طريقة تدريس هذا النشاط، بأن يَثْبت في المنهاج ويُقرر في الكتاب تقريرا واضحا بعدم قراءة النص في القسم، فهذه أكثر خطوة يجب أن تُلغى من تنفيذ نشاط المطالعة الموجهة، لأنه بحسب ما رأينا لم يعد هناك اختلاف بين هذا النشاط ونشاط النص الأدبي والتواصلي، لأن ما يميز نشاط المطالعة إضافة إلى اختلاف المحتوى بينهم هو طريقة تدريسه التي لا بد أن يكون النص فيها مطالعا في البيت وليس في القسم بعكسهما.

وهو ما ينجم عنه تغيير آخر في طريقة تنفيذه، ألا وهو الأسئلة التعليمية التي يختارها الأستاذ ويطرحها على المتعلمين، إذ لا بد أن يتخلص الأستاذ من تقيد الكتاب له، فلا يتمسك

به ذلك التمسك الذي يمنعه من صوغ الأسئلة بنفسه، إذ رأينا عددا منهم لا يخرج عن نطاق أسئلة الكتاب أثناء التقويم التكويني والختامي، وهو ما يجعل المتعلم على علم بكل تلك الأسئلة مسبقا، وهذا ما يجب ألا يكون، وعليه فينبغي أن يتمكن الأستاذ من مهارة صياغة الأسئلة التعليمية فيختار أسئلة مختلفة المستويات المعرفية ومختلفة المجالات، بحيث تصب في تحقيق الهدف التعليمي، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وبالتالي لا بد أن يتمكن من مهارة طرح الأسئلة فلا يحتقرها على فئة دون أخرى، إذ ينبغي أن يشارك جل –إذ لم نقل كل– المتعلمين في هذا النشاط.

ولا بد أن تتسم الأسئلة باختلاف الأنماط فلا تقتصر على الأسئلة الموضوعية، فمن الضروري أن تكون الأسئلة شبه المقالية حاضرة وكذا الأسئلة المقالية، إذ بهما يتحقق الهدف الأسمى والهدف التربوي لهذا النشاط، فلا نتوقف عند حدود الهدف التعليمي، بل نتعداه إلى تحقيق الهدف التربوي؛ فنجعل المتعلم قادرا على التعبير شفاهة وكتابة، متمكنا من فصاحة اللغة، قادرا على أن يناقش ويحاور ويبدي رأيه في موضوع ما بما تمليه آداب الحوار والنقاش. وهذا لما رأيناه في بعض الحصص التي طلب فيها الأستاذ من المتعلم أن يعبر أو يلخص فيها النص، إذ وجدنا الارتباك والخوف بادٍ على أغلبهم وكأَن التعبير بجمل طويلة نسبيا معضلة وإشكال كبير، وعليه لا بد أن تعالج المطالعة الموجهة هذه المشكلة التعليمية.

ونشير إلى ضرورة أن ترتبط المطالعة الموجهة بالنشاطات الأخرى قدر الإمكان؛ فلا ضير إن جاءت بعض الأسئلة تمس نشاطا آخر تمت دراسته، فتقوِّم بذلك مكتسبات سابقة وتبني مكتسبات جديدة، وهذا من باب ترابط المحتويات وتكاملها.

خاتمة

بعد تتبع منهج نشاط المطالعة الموجهة في الأبحاث الأكاديمية والعلمية، وتحليل منهاج هذا النشاط في الوثائق البيداغوجية في المرحلة الثانوية، وتتبع تنفيذ هذا النشاط في الواقع التعليمي من لدن عينة من الأساتذة بمدينة ورقلة كعينة للبحث توصلنا إلى النتائج التالية:

-إن نشاط المطالعة لم يحض بحيز كبير أو اهتمام علمي معتبر في الأبحاث الأكاديمية النظرية أو التطبيقية (وهذا بحسب ما اطلعنا عليه من مراجع وأبحاث، وليس اطلاعنا اطلاعا مسحيا)، فقد كانت البحوث والمباحث والمراجع التي درست هذا النشاط ليست وافرة، فقد كانت شحيحة إلى حد ما في تفصيل حيثياته، وهو ما كان من صعوبات وجود دراسة سابقة وتحليل نتائجها ومقارنتها بما توصلنا إليه من نتائج.

-إن نشاط المطالعة الموجهة في الوثائق البيداغوجية يتصف بنوع من التناقضات بين هذه الوثائق؛ وخاصة في طريقة تدريسه؛ ذلك أنه لم يكن متفقا عليه بطريقة ثابتة، ما جعله غير مفصل بخطوات واضحة، فقد كانت الطريقة المتبعة لتدريسه مفصلة إلى حد ما في المنهاج وهذا التفصيل لا يتفق وما جاء في الكتاب، ولا يتفق وما هو مفروض أن يكون عليه هذا النشاط حتى يصل لأهدافه.

- إن أهداف هذا النشاط لم تحض بتنوع في مجالاتها؛ فقد طغى عليها المجال المعرفي في السنة الثالثة، وكان هو المتفرد في السنة الأولى والثانية، في حين غاب المجالان الوجداني والمهاري في السنتين الأولى والثانية وكان ظهورهما مجحفا في السنة الثالثة، وهذا يدعو إلى إعادة تقسيم هذا التنوع وظهور أهداف تعليمية جديدة تمس هاذين المجالين، ولذا لا بد من تقويم الأهداف بإضافة أهداف في المجال الوجداني والمجال المهاري دون الاقتصار على المجال المعرفي، ولعله لا بد من أن يكون المجال الوجداني هو الغالب نظرا لأن هذا النشاط يسعى إلى تهذيب نفس المتعلم وإكسابه قيما ومبادئ وتوجيهات أكثر من إكسابه معارف بحتة، مع مراعاة أن تخدم هذه الأهداف هدف الوحدة العام، حتى لا يكون نشاط المطالعة بعيدا عن الوحدة، فيكون بذلك خادما للوحدة وذا أهمية بين باقي الأنشطة، بحيث لا يمكن الاستغناء عن تدريسه.

–ضرورة إعادة اختيار محتوى تعليمي أكثر مناسبة لظهور أهداف وجدانية ومهارية، إذا لا بد من إعادة اختيار محتوى يمس الجانب الوجداني والمهاري، حتى تظهر فيه أهداف للمجال نفسه، إلا أنه يمكن أن نستخلص أهدافا تمس هاذين المجالين من المحتوى الموجود من خلال اختيار طريقة تدريس أكثر مناسبة للوصول إلى هاذين المجالين.

–لا بد من تعديل بعض المحتويات التي سبقت الإشارة إليها وجعلها أكثر مناسبة لميول المتعلمين، وخصوصا مناسبتها لمعيار واقع المتعلم الثقافي والاجتماعي والأخلاقي، ذلك أن الهدف من نشاط المطالعة هو تهذيب نفس المتعلم وتوجيهه لحب المطالعة والاطلاع.

–لا بد من الحرص على أن يحتوي المحتوى المدروس قاعدة لغوية درسها المتعلم في الوحدة نفسها أو قبلها، أو على فائدة لغوية تفيده فيما سيأتي من روافد وأنشطة، حتى يكون المحتوى خادما للوحدة، مصداقا لكون المنظومة تتبنى المقاربة النصية التي تنطلق من النص لتصل بالمتعلم إلى تكوين نص آخر، ولذا لا بد أن يكون نص المطالعة ونشاطها مساعدين في هذا، من خلال الاستفادة منه ومن باقي أنشطة وروافد الوحدة في تكوين نص جديد من طرف المتعلم.

– لا بد من اختيار طريقة تدريس مناسبة لهذا المحتوى؛ بحيث تعمل على تحقيق هذه الأهداف، على أن تكون هذه الطريقة مبرمجة في المنهاج وبطريقة مفصلة وواضحة، وتكون بالخطوات نفسها في الكتاب، حتى لا يقع التناقض بينهما، شرط أن تكون ذات فاعلية مؤكدة، ولا يكون هذا إلا بتجريبها قبل التنفيذ، وقد اقترحنا فيما سبق طريقة تدريس يمكن أن تحقق فائدة في هذا النشاط إذا تم تنفيذها بخطواتها وأسسها، مع التأكيد في هذه الطريقة على ضرورة تحضير المتعلم للنص مسبقا، وعدم قراءته مرة أخرى في القسم من منطلق المقاربة بالكفاءات وتفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية.

– لا بد أن تتوفر في المكتبة المدرسية بعض الوسائل التعليمية المادية حتى يسهل على المتعلم استعمالها وقت الحاجة، وهذا ما يدعو إلى إعادة تطوير وتأهيل المكتبات المدرسية

إلى أن ترقى إلى مستوى يساعد على تسهيل العملية التعليمية للمتعلم، وتشجيع المتعلمين على القراءة والمطالعة وممارسة هوايتهم التعليمية بكل سهولة وأريحية.

-لا بد من وجود أنواع التقويم جميعها من تقويم قبلي وتكويني وختامي حتى يتسنى للدرس أن يسير بطريقته المثالية المتسلسلة، على أن تتنوع مستويات كل نوع بين المجالات المعروفة، فلا تقتصر على المجال المعرفي وحده؛ بل لا بد من وجود المجال الوجداني والمهاري، شرط أن يكون من أنواع التقويم ما يساعد الأستاذ على معرفة خوالج المتعلم ومعتقداته ومهاراته، ولا يكون هذا إلا من خلال إدراج أسئلة شبه مقالية وأسئلة مقالية، مع وجود بعض الأسئلة الموضوعية؛ على ألا تطغى هذه الأخيرة، لأن وجودها من أجل مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ومراعاة مستوياتهم المختلفة، لأن المتعلم في هذه المرحلة التعليمية لا بد أن يكون قد تمكن في مراحل سابقة من التفاعل مع الأسئلة الموضوعية، ويكون قد بدأ التفاعل والتجاوب مع الأسئلة المقالية وشبه المقالية، لأن هذه الأخيرة من شأنها أن تكسبه مهارات جديدة، يمكن أن يكون قد امتلكها دون أن يعرف ذلك، فتعمل المطالعة هنا وعنصر التقويم تحديدا من اكتشاف مهارات جديدة للمتعلم وتنميتها ومساعدته على الحذق فيها.

-من الضروري أن يستغني الأستاذ عن الأسئلة الموجودة في الكتاب، لأن المتعلم قد اطلع عليها وعلم بأجوبتها، وهنا دعوة إلى إلغاء الأسئلة من الكتاب والاحتفاظ بالنص فقط، على أن يكون للأستاذ الحرية في اختيار الأسئلة التي يراها مناسبة والتي من إعداده، بحيث لا تخرج عما عهده المتعلم سابقا، بحيث تركز على اكتشاف معطيات النص، ومناقشتها، واستثمارها، على ألا تكون تفاصيل الأسئلة في علم المتعلم، وهذا من أجل التأكد من فهم المتعلم للنص، لأن الأسئلة إن وجدت في الكتاب فإن المتعلم يكون قد اطلع عليها عند تحضيره، فلا يكون بكامل ذهنه والأستاذ يشرح.

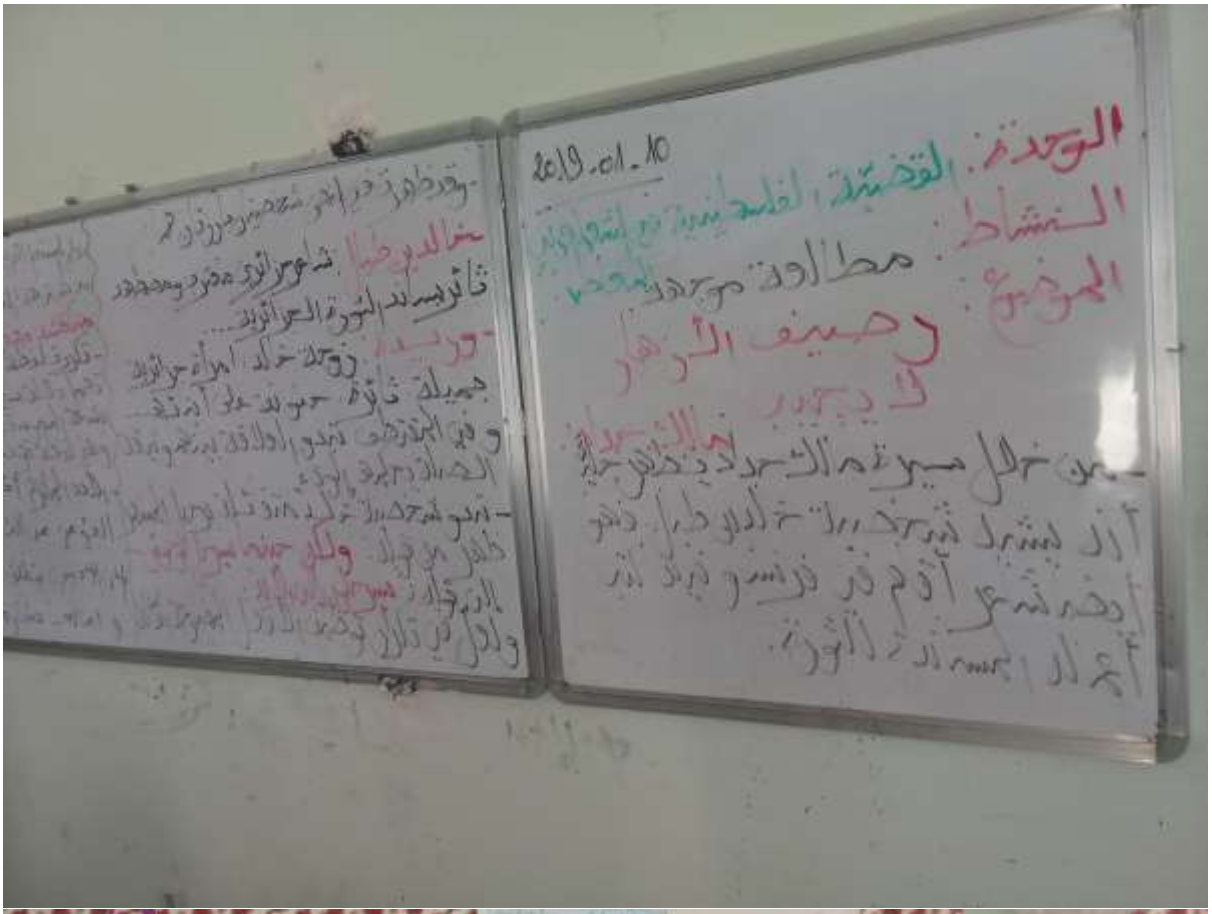
-من بين الأسئلة التقويمية التي يمكن الاعتماد عليها نقترح الأسئلة التحفيزية التي تستثير مواقف المتعلمين، كأن يعطي الأستاذ فكرة لا يتبناها المتعلمون، ويجعلهم يدافعون عن فكرتهم، كما يمكن أن يسأل عن علاقة عنوان النص بمضمونه، وعن رؤية المتعلمين للأحداث والمغزى

الذي تتضمنه الرواية أو النص، وعن غاية الكاتب من كتابته للنص والهدف الذي يرمي إليه، وكذا استعمال الأسئلة التي تحفزهم على النظر للأمور بزاوية مختلفة، كما يمكن لهذه الأسئلة أن تجعل المتعلم يعطي بلورة جديدة للنص، ومن خلال الأسئلة التقويمية يمكن للأستاذ أن يجعل المتعلم يكمل القصة بزاوية نظر مختلفة، وهنا دعوة إلى جعل محتوى نصوص المطالعة الموجهة يتضمن قصصا مفتوحة تحتاج إلى تكملة، فيبدع المتعلم في تكملتها من عنده ومن زاوية نظره، فتُنمى عنده مهارات جديدة.

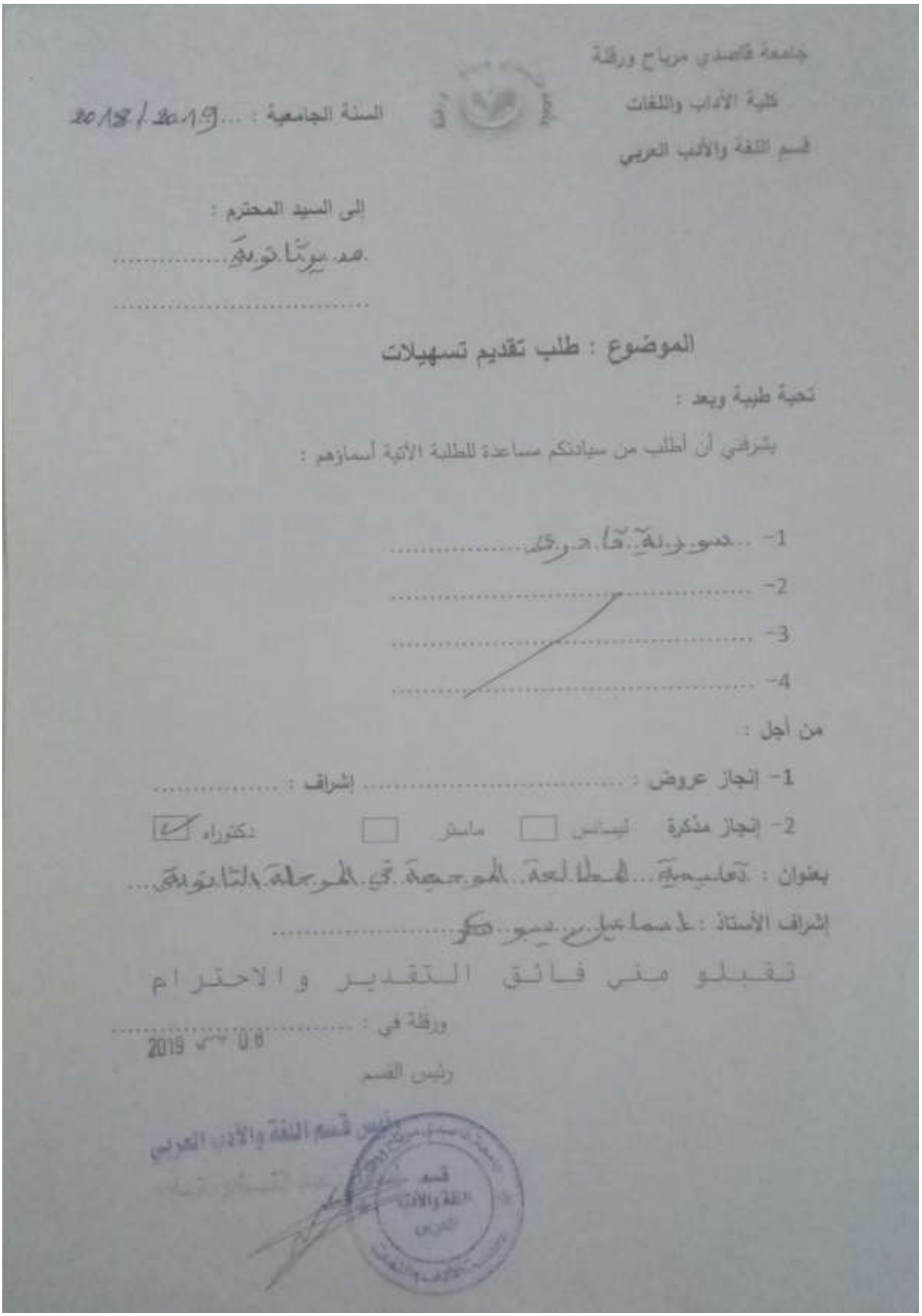
–ضرورة أن تحتوي المطالعة على عنصر التعبير الشفوي، وأن يطغى على سير الحصة، وهذا من أجل أن يتمكن المتعلم من الحوار والمناقشة، ويتخلص من الخجل والتوتر أثناء الحديث، وعليه لا بد من تفعيل مهارة التعبير وجعلها حاضرة في نشاط المطالعة، وأساس من أساسياتها التي تسير وفقها.

ملاحق

وسائل تعليمية معتمدة في نشاط المطالعة (صور من الحضور):



رخصة الزيارة الميدانية:



جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

السنة الجامعية : 2018/2019

إلى السيد المحترم :
مديرية تربية .....
.....

الموضوع : طلب تقديم تسهيلات

تحية طيبة وبعد :

يشرفني أن أطلب من سيادتكم مساعدة للطلبة الآتية أسماؤهم :

1- .....
2- .....
3- .....
4- .....

من أجل :

1- إنجاز عروض : ..... إشراف : .....

2- إنجاز مذكرة ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☑

بعنوان : .....

إشراف الأستاذ : .....

تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام

ورقلة في : 06 / 2019

رئيس القسم

رئيس قسم اللغة والأدب العربي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2019/10/10

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla@gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم : 989 /م ت ت/م2ب /2019

مدير التربية

إلى الآنسة الباحثة

سورية قادري

بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

الموضوع: رخصة للقيام بدراسة ميدانية

المرجع : - وثيقة تسهيلات من كلية الآداب و اللغات المؤرخة في 2019/10/10.

- رسالة طلبك بتاريخ 2019/10/10.

تلبية للرسالتين المنوه بهما بالمرجع أعلاه ، يشرفني أن أبلغ الموافقة على اجراء الدراسة الميدانية استكمالا لأطروحة دكتوراه، بعنوان << تعليمية المطالعة الموجهة في المرحلة الثانوية شعبة الآداب و الفلسفة أنموذجا-مدينة ورقلة عينة- >> دراسة ميدانية للموسم 2020/2019،2019/2018.وذلك وفق المعطيات الآتية:

- الفترة: من 2019/10/14 إلى 2019/12/31 ما عدا فترات العطل و الامتحانات الرسمية.

- المؤسسات المعنية: ثانويات بلدية ورقلة.

- الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية :(مقابلات شفوية " مشاهدة حصص تعليمية ...").

ملاحظة: على الباحثة الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من مذكرة الدراسة فور انتهائها.

هـــــــــام

سلمت هذه الرخصة للمعنية في حدود سياق البحث العلمي فقط في اطار ما يسمح به القانون، و في ظل احترام القانون الداخلي للموسسة و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنية.

- نسخة للإعلام إلى:

- السادة و السيدات مديري المؤسسات المعنية

صدق المحكمين:

	اسم ولقب الأستاذ	تخصصه	درجته العلمية	الجامعة التي ينتمي إليها
01	أسماء خويلد	علم النفس المدرسي	أستاذ التعليم العالي	زيان عاشور الجلفة
02	سميرة ميسون	علم النفس المدرسي	أستاذ التعليم العالي	قاصدي مرباح ورقلة
03	عبد المجيد عيساني	علوم اللغة	أستاذ التعليم العالي	قاصدي مرباح ورقلة
04	محمد قوارح	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	قاصدي مرباح ورقلة
05	بوجمعة سلام	علوم التربية	أستاذ محاضر (أ)	قاصدي مرباح ورقلة
06	طاوس وازي	علم النفس الاجتماعي	أستاذ محاضر (أ)	قاصدي مرباح ورقلة
07	مليكة بن عطاء الله	علوم اللغة	أستاذ محاضر (أ)	قاصدي مرباح ورقلة
08	نبيلة بن الزين	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر (أ)	قاصدي مرباح ورقلة
09	نورة بوعيشة	علم التدريس	أستاذ محاضر (أ)	قاصدي مرباح ورقلة
10	إسماعيل الأعور	علم النفس المدرسي	دكتوراه	قاصدي مرباح ورقلة
11	الحاج كادي	علم النفس المدرسي	دكتوراه	قاصدي مرباح ورقلة
12	عبد العزيز خميس	علم النفس التربوي	دكتوراه	قاصدي مرباح ورقلة
13	نرجس زكري	علوم التربية	دكتوراه	قاصدي مرباح ورقلة

شبكة الملاحظة قبل التحكيم:

مكونات الدرس	عناصر المنهج	**البنـــــــود**	لا ينطبق	ينطبق	ينطبق تماما
التهيئة	**الأهداف**	يخبر المتعلمين بالأهداف			
		يسجل الأهداف على السبورة			
		يصيغها بشكل صحيح			
		شمولية الأهداف السلوكية للمجالات الثلاثة (معرفي–وجداني–مهاري)			
		يتأكد من استيعاب المتعلمين للأهداف			
		مراقبة فاعلية التحضير			
		إثارة دافعية المتعلم عند التهيئة للدرس ولفت انتباهه			
		تمهيد وتهيئة موضوع المطالعة			
		انتهاء التهيئة في الوقت المناسب (أقل من 15د)			

		التدرج من مرحلة التهيئة إلى الدخول للدرس بشكل مناسب			
عرض الدرس	**المحتوى**	مناسبة المحتوى لأهداف الدرس			
		تقديم المحتوى انطلاقا من التعلم السابق			
		ربط المحتوى بواقع المتعلم			
		التسلسل المنطقي المنظم عند عرض المحتوى			
		مناسبة المحتوى لمستوى المتعلمين			
		تنوع خبرات المحتوى المقدم (ثقافية–أخلاقية...)			
		المحتوى المقدم ينمي تفكير الجانب المعرفي			
		المحتوى المقدم ينمي تفكير الجانب الوجداني			
		المحتوى المقدم ينمي تفكير الجانب المهاري			
		الاستعانة بمحتويات أخرى في غير الكتاب			
		مناسبة المحتوى لميول المتعلم (تفاعلهم معه)			
		مناسبة المحتوى للوقت المخصص له (40د)			
	طريقة التدريس	يحضر المتعلمون نص المطالعة في البيت			
		قراءة المعلم للنص أولا			
		قراءة المتعلم الصامتة			
		شرح المفردات الصعبة			
		القراءة الجهرية للنص			
		الأستاذ موجه للدرس فقط			
		المتعلم مفعل للدرس ومسير له			
		يشارك المتعلمون في الدرس بفاعلية			
		يعطي المتعلم أفكارا			
		يوظف المعلم ويتقبل أفكار متعلميه			
		اعتماد طريقة الحوار والمناقشة			
	الوسائل	يستعمل الكتاب المدرسي			
		يستعمل السبورة بشكل منظم			

		مراعاة قواعد اللغة عند الكتابة على السبورة			
		يستعمل وسائل أخرى غير الكتاب والسبورة			
		يستعمل الأجهزة الحديثة كالحاسب الآلي			
		التنوع في استعمال الوسائل			
		يعرف بالوسيلة الجديدة			
		مشاركة المتعلمين أثناء استخدام الوسيلة			
		يدعو المعلم المتعلمين للرجوع إلى وسائل تعليمية معينة			
		يعتمد على الأسئلة المنتقاة من الكتاب كوسائل معنوية			
		تفاعل المتعلم مع الوسائل المستخدمة			
نتائج الدرس	**التقويم**	ارتباط الأسئلة بأهداف الدرس			
		يستخدم المعلم الأسئلة ويوزعها بشكل جيد			
		توظيف أسئلة تقويم المجال المعرفي			
		توظيف أسئلة تقويم المجال الوجداني			
		توظيف أسئلة تقويم المجال المهاري			
		استخدام أساليب التعزيز المختلفة			
		يصحح المتعلمون لبعضهم عند القراءة والكتابة			
		إشراك المتعلمين في تلخيص عناصر الدرس			
		التحقق من فهم المتعلم للفكرة العامة والمغزى من النص			
		تتويج الدرس بمرحلة استثمار الأثر			
		يحقق الأهداف في كل حصة			

شبكة ملاحظة بعد التحكيم:

وضعيات التعلم	عناصر المنهج	**البنـــــــود**	لم يُلاحَظ	لوحظ بدرجة ضعيفة	لُوحِظ بدرجة متوسطة	لُوحِظ بدرجة كبيرة	لُوحظ تماما
وضعية الانطلاق	**الأهداف**	يخبر الأستاذ المتعلمين بأهداف الدرس					

		يصوغ الأستاذ أهداف الدرس بشكل سليم						
		شمولية الأهداف السلوكية للمجالات الثلاثة (معرفي–وجداني–مهاري(سلوكي))						
		مراقبة الأستاذ تحضير المتعلمين لنص المطالعة						
		إثارة دافعية المتعلم من خلال تشويقهم للدرس						
		تمهيد وتهيئة موضوع المطالعة						
		انتهاء التهيئة في الوقت المناسب (أقل من 10د)						
		التدرج من مرحلة التهيئة إلى الدخول للدرس بشكل مناسب من خلال التسلسل المنطقي						
بناء وضعية	**المحتوى**	مناسبة المحتوى المقدم لأهداف الدرس المبرمجة						
		تقديم المحتوى بناء على التعلم السابق						
		ربط المحتوى بواقع المتعلم						
		التسلسل المنطقي المنظم عند عرض المحتوى						
		مناسبة المحتوى لمستوى المتعلمين العقلي من خلال إجاباتهم الصحيحة عن الأسئلة						
		تنوع خبرات المحتوى المقدم (ثقافية–أخلاقية...)						
		المحتوى المقدم يستهدف الجانب المعرفي						

		المحتوى المقدم يستهدف الجانب الوجداني							
		المحتوى المقدم يستهدف الجانب المهاري (السلوكي)							
		الاستعانة بمراجع أخرى من غير الكتاب المدرسي							
		مناسبة المحتوى المقدم لميول المتعلم (تفاعلهم معه)							
		مناسبة المحتوى للوقت المخصص له (40د)							
	طريقة التدريس	مطالبة المتعلمين بتحضير نص المطالعة مسبقا							
		قراءة الأستاذ للنص أولا							
		قراءة المتعلم الصامتة							
		شرح المفردات الصعبة							
		القراءة الجهرية للنص							
		الأستاذ موجه للمتعلمين أثناء الدرس –فقط–							
		المتعلم مفعل للدرس ومسير له ومتفاعل معه							
		يتقبل الأستاذ أفكار متعلميه ويوظفها في صياغة الإجابات							
		إشراك المتعلمين في تلخيص عناصر الدرس							
		اعتماد طريقة الحوار والمناقشة							
	الوسائل	يستعمل الكتاب المدرسي							
		يستعمل السبورة بشكل منظم							
		يستعمل وسائل تعليمية أخرى غير الكتاب والسبورة (تنوع الوسائط البيداغوجية)							

		يعرف بالوسيلة الجديدة إن وجدت					
		مشاركة المتعلمين أثناء استخدام الوسيلة					
		يدعو الأستاذ المتعلمين للرجوع إلى وسائل تعليمية معينة					
		يعتمد على الأسئلة المنتقاة من الكتاب كوسائل معنوية					
		تفاعل المتعلمين مع الوسائل المستخدمة					
		الوسائل المستخدمة مناسبة للمحتوى					
استثمار وتوظيف التعلمات	**التقويم**	ارتباط الأسئلة بأهداف الدرس					
		يستخدم الأستاذ الأسئلة ويوزعها بشكل جيد					
		توظيف أسئلة تقويم المجال المعرفي					
		توظيف أسئلة تقويم المجال الوجداني					
		توظيف أسئلة تقويم المجال المهاري					
		استخدام أساليب التعزيز الإيجابي					
		يصحح المتعلمون لبعضهم عند القراءة والكتابة					
		تتويج الدرس بمرحلة استثمار الأثر من خلال استخراج المتعلمين للقيمة (معرفية- لغوية...) الموجودة في النص (تغذية راجعة)					

كيفية تفريغ شبكة الملاحظة:

وضعيات التعلم	عناصر المنهج	البنـــــــــود	لم يُلاحَظ (يعني منعدم 0)	لوحظ بدرجة ضعيفة (1-33.33)	لُوحِظ بدرجة متوسطة(33.34-66.66)	لُوحِظ بدرجة كبيرة (66.67-99.99)	لُوحظ تماما(100)
وضعية الانطلاق	**الأهداف**	يخبر الأستاذ المتعلمين بأهداف الدرس	لا يخبر ولا يلمح ولا يشير	إذا قال سنتناول في هذا الدرس ما يتعلق ب...	إذا قال نهدف إلى	إذا قال الهدف بصيغة غير تامة	إذا قال الهدف بالصياغة الصحيحة
		يصوغ الأستاذ أهداف الدرس بشكل سليم		كل ما نقص شرط من شروط	الصياغة كل ما نقصت ملاحظة		
		شمولية الأهداف السلوكية للمجالات الثلاثة (معرفي- وجداني- مهاري(سلوكي))			كل ما نقص ظهور مجال نقصت ملاحظة		
		مراقبة الأستاذ تحضير المتعلمين لنص المطالعة	إذا لم يسأل عن التحضير أبدا	إذا أخبرهم بأنه طلب منه التحضير	إذا سألهم من حضر ومن لم يحضر	إذا راقب تحضيراتهم	إذا كافئ من حضر وعاقب من لم يحضر
		إثارة دافعية المتعلم من	إذا لم يثر أي دافعية	مرة	مرتان	ثلاث مرات	أربع مرات

		خلال تشويقهم للدرس					
		تمهيد وتهيئة موضوع المطالعة	إذا لم يمهد	إذا مهد بمعلومات من النص، أو بكاتبه	إذا مهد بمعلومات حول النص	إذا مهد بمعلومات قبل التمهيد للنص	إذا مهد بمعلومات قبل التمهيد للنص، حتى وصل تدريجيا لتمهيد النص
		انتهاء التهيئة في الوقت المناسب (أقل من 10د)	إذا لم يمهد	إذا استغرق 1د إلى 1.59د	إذا استغرق 2د إلى 3.59د	إذا استغرق أربع أو خمس دقائق	إذا استغرقت أكثر من خمس دقائق ولم يتجاوز عشر دقائق
		التدرج من مرحلة التهيئة إلى الدخول للدرس بشكل مناسب من خلال التسلسل المنطقي	إذا لم يمهد أبدا ودخل في الدرس	إذا لم يمهد كثيرا وقرأ النص	إذا لم يمهد كثيرا وسأل أسئلة حول النص، قبل أن يقرأه، ثم قرأ النص	إذا مهد كثيرا وقرأ النص، أو مهد ولم يقرأ النص	إذا مهد كثيرا وسأل أسئلة حول النص دون أن يقرأه
وضعية بناء التعلمات	**المحتوى**	مناسبة المحتوى المقدم لأهداف الدرس المبرمجة	إذا لم يصل للهدف المبرمج في التدرجات	إذا وصل بنسبة بسيطة	إذا وصل بنسبة متوسطة	إذا وصل بنسبة كبيرة	إذا وصل تماما للهدف المبرمج
		تقديم المحتوى بناء على التعلم السابق	إذا لم يربطه بالتعلم السابق	ربطه بالتعلم السابق مرة	مرتان	ثلاث مرات	أربع مرات

ربط المحتوى بواقع المتعلم	إذا لم يربطه بالواقع	ربطه بالواقع مرة	مرتان	ثلاث مرات	أربع مرات	
التسلسل المنطقي المنظم عند عرض المحتوى	يقاس بحسب تقديم المعلومات وطرح الأسئلة من أسئلة بسيطة إلى الأكثر صعوبة إلى الأسئلة الأصعب					
مناسبة المحتوى لمستوى المتعلمين العقلي من خلال إجاباتهم الصحيحة عن الأسئلة	نسبة الإجابات الصحيحة من مجموع الإجابات كاملة					
تنوع خبرات المحتوى المقدم (ثقافية- أخلاقية...)	إذا لم يستطع إيصال فكرة النص	إذا أوصل فكرة النص	إذا زاد معلومات لمجالات أخرى	إذا زاد مجالين	إذا زاد ثلاثة مجالات	
المحتوى المقدم يستهدف الجانب المعرفي	حصة الجانب المعرفي من المعلومات التي تم تقديمها ككل					
المحتوى المقدم يستهدف الجانب الوجداني	حصة الجانب المعرفي من المعلومات التي تم تقديمها ككل					
المحتوى المقدم يستهدف الجانب المهاري (السلوكي)	حصة الجانب المهاري من الأنشطة					

			والمعلومات التي تم تقديمها			
		الاستعانة بمحتوى راجع أخرى من غير الكتاب المدرسي	إذا لم يستعمل أي محتوى لمرجع إضافي	إذا استعمل محتوى مرجع واحد إضافي	إذا استعمل محتويين	إذا استعمل ثلاثة محتويات	إذا استعمل أربعة محتويات
		مناسبة المحتوى المقدم لميول المتعلم (تفاعلهم معه)	عدد التلاميذ المتفاعلين من العدد الإجمالي				
		مناسبة المحتوى للوقت المخصص له (40د)	إذا لم يتطرق إلى أي عنصر من عناصر الدرس	إذا بقي الكثير من عناصر الدرس، أو أنهى الدرس في نصف ساعة	إذا بقي عنصر من عناصر الدرس لم يتطرق له	إذا زاد أو قل ب10 د	إذا انتهى في الوقت تماما
	طريقة التدريس	مطالبة المتعلمين بتحضير نص المطالعة مسبقا	إذا لم يطلب منهم التحضير		إذ كان يتوقع تحضيرهم دون أن يطلب منهم ذلك		إذا طلب منهم التحضير
		قراءة الأستاذ للنص أولا	إذا لم يقرأ النص	إذا قرأ منه فقرة صغيرة جدا	إذا قرأ نصف النص	إذا قرأ أغلبه	إذا قرأ كل النص
		قراءة المتعلم الصامتة	إذا لم يقرأ المتعلم قراءة صامتة				إذا قرأ المتعلم قراءة صامتة

شرح المفردات الصعبة	إذا لم يشرح أي مفردة	إذا شرح مفردة أو مفردتين	إذا شرح ثلاث أو أربع مفردات	إذا شرح خمس مفردات	إذا شرح أكثر من خمس مفردات	
القراءة الجهرية للنص	إذا لم يقرأ المتعلمون النص قراءة جهرية	إذا قرأ المتعلمون جزءا بسيطا من النص بهدف القراءة	إذا قرأ المتعلمون نصف النص	إذا قرأ المتعلمون النص مرة	إذا قرأ المتعلمون النص مرتين	
الأستاذ موجه للمتعلمين أثناء الدرس –فقط–	إذا كان الأستاذ يلقي الدرس دون أن يسأل المتعلمين	إذا كان الأستاذ يلقي الدرس ويسأل والمتعلم يجيب بإجابات مختصرة	إذا كان الأستاذ يسأل والمتعلم يجيب بإجابات مطولة نسبيا	إذا كان المتعلم يشارك الأستاذ في تقديم معلومات	إذا كان المتعلم يعطي أغلب معلومات الدرس وبجمل طويلة	
المتعلم مفعل للدرس ومسير له ومتفاعل معه	نسبة تفاعل المتعلمين مع الدرس وإجاباتهم الطويلة وأسئلتهم للأستاذ					
يتقبل الأستاذ أفكار متعلميه ويوظفها في صياغة الإجابات	إذا لم يتقبل أفكارهم ولم يوظفها	إذا استعمل بعض إجابات في صياغة الإجابة	إذا استعمل إجاباتهم في صياغة كل عنصر مع إعادة صياغتها بطريقة أخرى	إذا استعمل إجاباتهم في صياغة كل عنصر (اكتشاف– مناقشة– استثمار)	إذا كان الأستاذ يسجل إجابة المتعلمين كما هي على السبورة في الدرس كاملا	

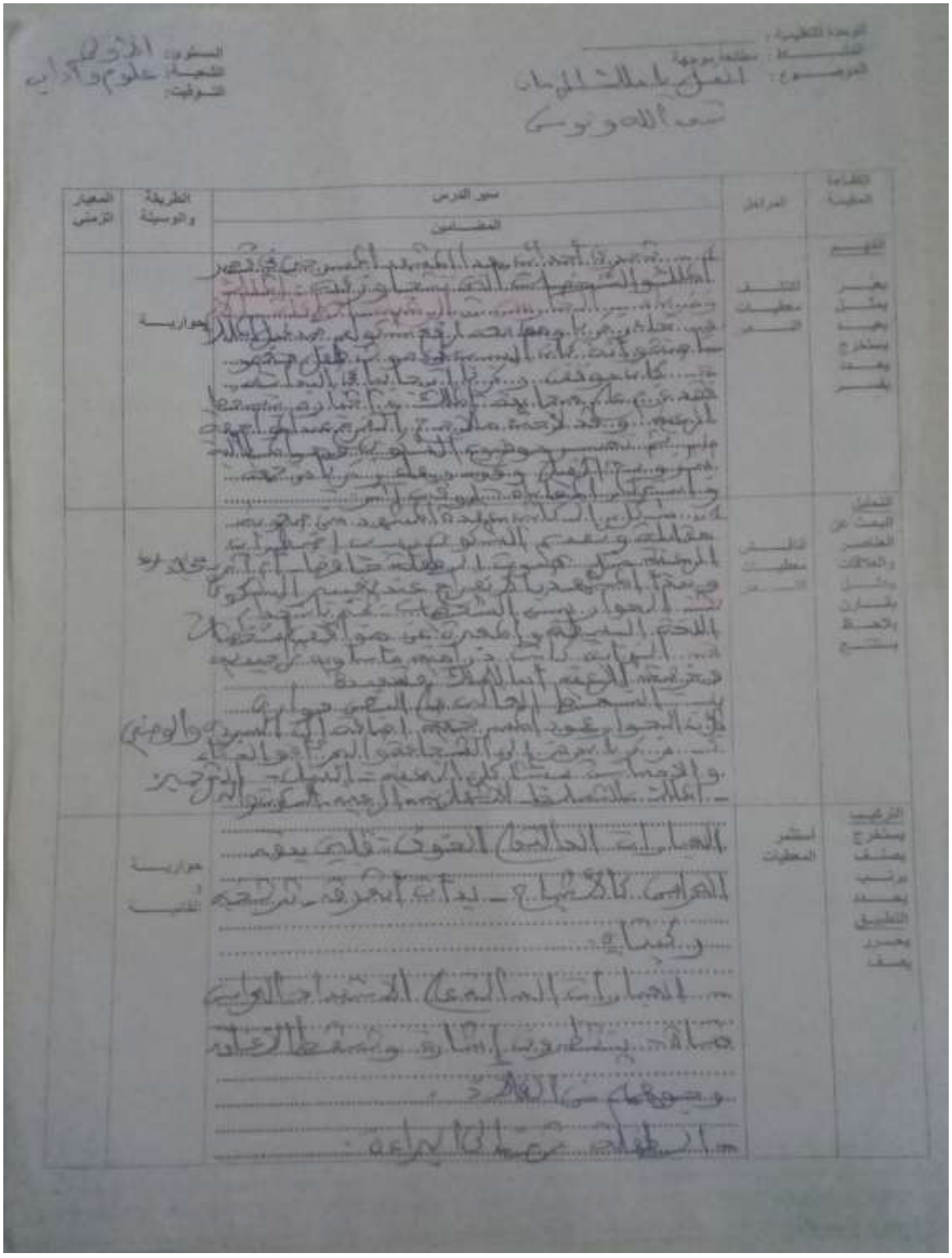
						من عناصر الدرس	
		إشراك المتعلمين في تلخيص عناصر الدرس	إذا لم يلخص المتعلم أي عنصر	إذا كان الأستاذ يدون درسه ويوظف إجابات المتعلمين مع هيمنته في صياغة ذلك	إذا كان الأستاذ يلخص عناصر الدرس مرة، ويجعل للمتعلمين دور مرة أخرى في عمل ذلك	إذا كان الأستاذ يساعد المتعلم في تدوين الدرس بمعلومات المتعلمين	إذا كان المتعلم يلخص الدرس بنفسه ويدونه بنفسه
		اعتماد طريقة الحوار والمناقشة			نسبة الحوار من وقت الحصة، مقارنة بنسبة إلقاء الأستاذ		
	الوسائل	يستعمل الكتاب المدرسي			إذا استعمله لقراءة النص فقد وصل 50%+نسبة الأسئلة المأخوذة من الكتاب		
		يستعمل السبورة بشكل منظم	إذا لم يدون أي عنصر على السبورة	إذا كان يدون بعض عناصر الدرس فقط على السبورة	إذا كان يدون أحيانا، ولا يدون أخرى	إذا كان يدون أغلب عناصر الدرس على السبورة	إذا كان يدون كل عناصر الدرس على السبورة
		يستعمل وسائل تعليمية أخرى غير الكتاب والسبورة (تنوع	لا يستعمل أي وسيلة أخرى				يستعمل وسيلة إضافية

الوسائط البيداغوجية)						واحدة أو أكثر
يعرف بالوسيلة الجديدة إن وجدت	لا يقدم أي معلومة	يقدم معلومات بسيطة	يقدم معلومات متوسطة	يقدم معلومات كثيرة	يقدم ما يجب تقديمه عنها من معلومات	
مشاركة المتعلمين أثناء استخدام الوسيلة	إذا كان استعمال الوسيلة من نصيب الأستاذ فقط	إذا كان استعمال المتعلمين للوسيلة قليلة جدا وأغلب الاستعمال للأستاذ	إذا كان استعمال الوسيلة متساوي بين الأستاذ ومتعلميه	إذا كان استعمال الوسيلة من طرف المتعلمين هو الغالب	إذا كان استعمال المتعلمين للوسيلة لوحدهم دون الأستاذ	
يدعو الأستاذ المتعلمين للرجوع إلى وسائل تعليمية معينة	إذا لم يدعهم لاستعمال وسائل أخرى	إذا دعاهم إلى ذلك انطلاقا من دعوة الكتاب بصفة غير إلزامية	إذا دعاهم إلى ذلك انطلاقا من دعوة الكتاب لذلك، بصفة إلزامية	إذا دعاهم لاستعمال الوسيلة دون أن يدعو الكتاب لذلك بصفة غير إلزامية	إذا دعاهم لاستعمال الوسيلة بصفة إلزامية	
يعتمد على الأسئلة المنتقاة من الكتاب كوسائل معنوية			نسبة الأسئلة المأخوذة من الكتاب من مجموع الأسئلة التي طرحها الأستاذ			
تفاعل المتعلمين مع الوسائل المستخدمة						

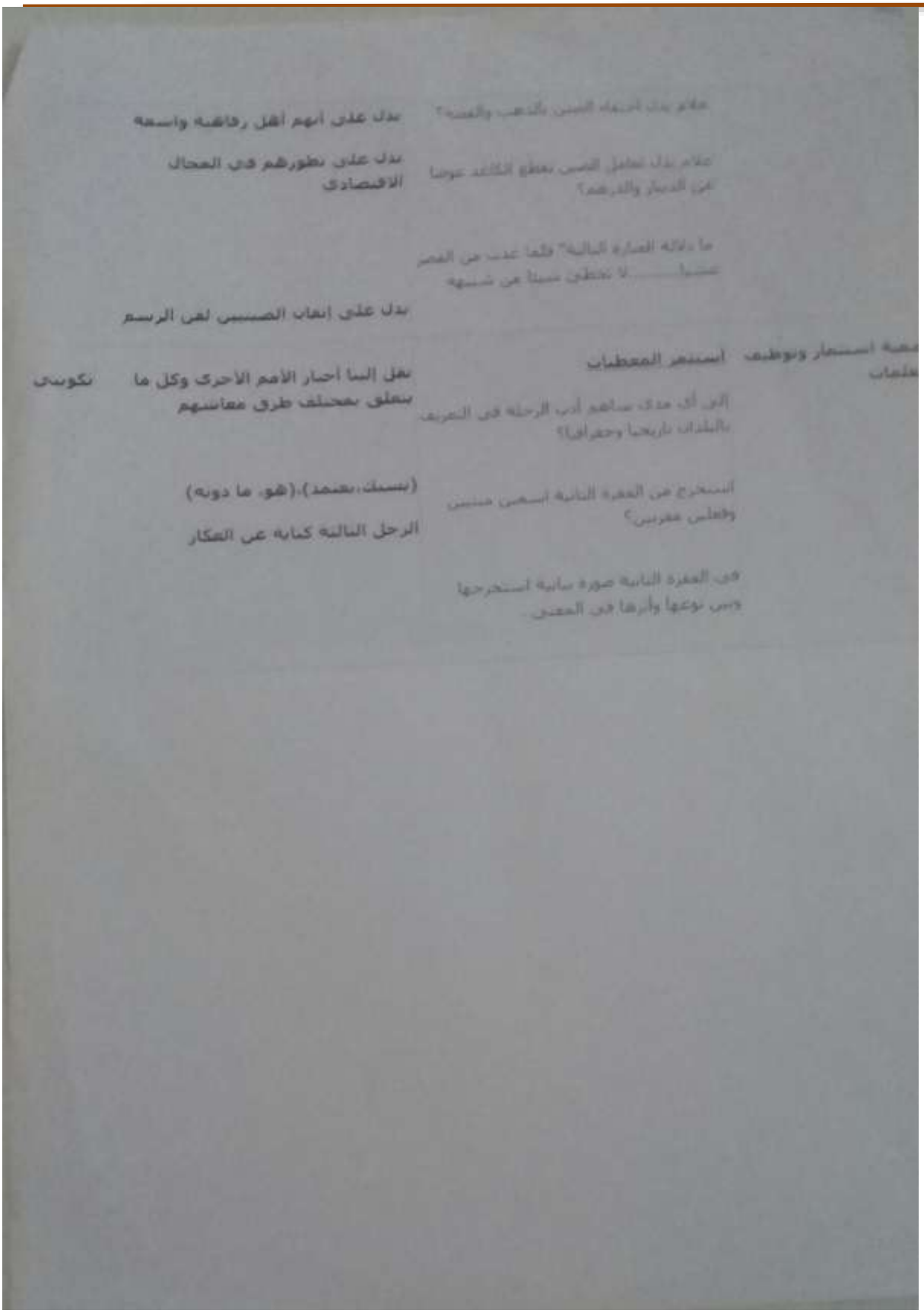
		الوسائل المستخدمة مناسبة للمحتوى				إذا لم يستعمل الوسائل التي ينص عليها الكتاب واكتفى بالسبورة وحدها أو معها الكتاب	إذا استعمل الوسائل التي ينص الكتاب على استعمالها، وإذا لم ينص الكتاب على استعمال أية وسيلة
استثمار وتوظيف التعلمات	**التقويم**	ارتباط الأسئلة بأهداف الدرس	إذا اكتفى بأسئلة عن معلومات النص التي جاءت فيه	إذا سأل أسئلة بعيدة جدا عن أهداف الدرس	إذا سأل أسئلة من النص بعيدة عن أهداف الدرس	إذا سأل أسئلة مهمة قريبة من أهداف الدرس	إذا سأل أسئلة تتعلق بأهداف الدرس
		يستخدم الأستاذ الأسئلة ويوزعها بشكل جيد	إذا لم يطرح أسئلة	إذا طرح أسئلة قليلة جدا	إذا طرح الأسئلة واعتمد على عناصر معينة للإجابة	إذا طرح الأسئلة واعتمد على أغلب العناصر المشاركة في الإجابة	إذا طرح الأسئلة وشارك المتعلمون واختار تعيين من لم يشارك في الإجابة
		توظيف أسئلة تقويم المجال المعرفي			نسبة أسئلة المجال المعرفي من مجموع الأسئلة		
		توظيف أسئلة تقويم المجال الوجداني			نسبة أسئلة المجال الوجداني من مجموع الأسئلة		
		توظيف أسئلة تقويم المجال المهاري			نسبة أسئلة المجال المهاري من مجموع الأسئلة		

		استخدام أساليب التعزيز الإيجابي				نسبة التعزيز من مجموع الإجابات الصحيحة
		يصحح الأستاذ لمتعلميه عند القراءة والكتابة والتعبير				نسبة تصحيح الأستاذ من مجموع الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون
		يصحح المتعلمون لبعضهم عند القراءة والكتابة والتعبير				نسبة تصحيح المتعلمين من مجموع الأخطاء التي لم يصححها الأستاذ
		تتويج الدرس بمرحلة استثمار الأثر من خلال استخراج المتعلمين للقيمة (معرفية- لغوية...) الموجودة في النص (تغذية راجعة)	إذا لم يوفق في إبراز قيم النص	إذا وصل إلى فكرة معينة في آخر النص	إذا وصل إلى قيمة لغوية أو دلالية أو بلاغية أو غيرها	إذا وصل للقيمة الموجودة في النص	إذا وصل لتتويج الدرس من خلال التركيز على أهداف الدرس المبرمجة

مذكرات أساتذة تخص نصوص المطالعة التي تم حضورها:



نشاط التعلم	أنشطة التعلم	أنشطة المعلم	نوع التقويم
صعبة الانطلاق	بعد قراءة النص	اين بطوطه	تشخيصي
	هناك بعض الأدباء تحدثوا عن بلدان زاروها فوصفوها في أدبهم ما ذا يسمى أدبهم؟		
	من هو الأديب الذي اشتهر بالكتابة في هذا اللون من الفن؟		
صعبة بناء التعلمات	أكتشف المعطيات		تكويني
	ما البلد الذي زاره الكاتب فوصفه في نصه؟	بلاد الصين	
	ما هي أهم الغلات التي اشتهرت بها بلاد الصين؟	السكر والاعناب والبطيخ والإجاص	
	ما العامل المساعد على كثرة هذه الغلات؟		
	بما يدين أهل الصين ؟ ما أصلهم؟	وجود نهر ياب الحماة المعروف	
	ما هي أشهر عاداتهم وتقاليدهم؟		
	كيف يتم تعاملهم التجاري؟	كفار يعبدون الاصنام .واصلهم نار من دربة سكر حانجملوب في أوانى الذهب والفضه ولكل واحد منهم عكار للمشي يجرقون موناهم.	
	ما هي أهم صنعة يتقنها أهل الصين؟	يتم تعاملهم التجارك بواسطه بقطع كاغذ مطبوعه بطابع السلطان	
	اتاقش المعطيات	أهم صنعه في التصوير	
	هل للموقع الجغرافي لبلاد الصين أثر في نوع المحاصيل الزراعية؟	نعم	



المصادر والمراجع

القرآن الكريم

المصادر:

1. أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، ط2، 2009.

2. أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، عمان الأردن، ط1، 2007\1428.

3. أحمد سعادت جودت: استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الثقافة، القاهرة، ط،1991.

– صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2001.

4. أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، ط1، 2000\1421.

5. أحمد محمد الزعبي: سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، مكتبة الراشد، ط2، 2015–1436، ص136.

6. أفنان نظير دروزة: الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2005.

7. أفنان نظير دروزة: النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، عمان الأردن، ط2، 2007.

8. أكرم صالح محمود خوالدة: التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد، عمان الأردن، ط1، 2012–1433.

9. أنطوان صياح: تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية: بيروت لبنان، ط1: 2008|1429، ج2.

10. إيمان محمد عمر: طرق التدريس، دار وائل، عمان، ط1، 2009.

11. بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، ط1، 2007\1427.

12. جابر عبد الحميد جابر: اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002\1422.

13. جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الأنصاري: لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، راجعه: عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2003\1424، م12.

14. حسن حسين البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1: 2006\1426.

15. حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط5، 2002-1423.

16. حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003\1424.

17. حسن شحاتة ومحبات أبو عميرة: المعلمون والمتعلمون أنماطهم سلوكهم وأدوارهم، الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2، 2000\1421.

18. أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: معجم مقاييس اللغة، ت عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ط1979، ج2.

19. حنان عبد الحميد العناني: علم النفس التربوي، دار صفاء، عمان، ط5، 2014.

20. حنان فتحي الشيخ: اضطرابات اللغة والكلام، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 2011\1432.

21. خالد زكي عقل: المعلم بين النظرية والتطبيق، دار الثقافة، عمان الأردن، ط1، 2004.

22. الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تر وتح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2003\1424، م3.

23. خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ع|بن، ط1، 2005.

24. رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها-تطويرها-تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 2004-1425.

25. سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2004.

26. سعدون محمود السالموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان الأردن، ط1، 2005.

27. سعيد عبد الله لافى: أساليب التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2012.

28. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي: المنهاج التعليمي والتوجه الإيدلوجي (النظرية والتطبيق)، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2006.

- المدخل إلى التدريس، الشروق، مركز الإسلامي النغا، 2010.

- المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2006.

29. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5، 2009.

- ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة، الجزائر، دط،2009.

30. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، جدار للكتاب العالمي، عمان الأردن، ط1، 1429-2009.

- اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2003.

31. ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، تقديم: حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1: 2002\1423.

32. عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، عمان الأردن، ط1، 2009-1430.

33. عبد الرحمن بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، مراجعة: سهيل زكار، ضبط: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت لبنان، د ط، 2001\1421.

34. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 14، دس.

35. عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية، د ط، 1995.

36. عفت مصطفى الطناوي: التدريس الفعال تخطيطه–مهاراته–استراتيجياته–تقويمه، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 2009–1429.

37. علوي عبد الله طاهر: تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار الميسرة، عمان، ط1، 2010\1430.

38. علي أحمد مدكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، ط 2001–1421هـ.

39. عماد عبد الرحيم الزغلول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات المتحدة، ط2، 2012.

40. فخر الدين عامر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2000–1420.

41. فؤاد محمد موسى: المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، د د، ط2002.

42. كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003–1423.

43. كمال فرحاوي: تصميم المناهج التعليمية، دار الخلدونية، القبة الجزائر، ط السداسي الأول، 2017.

44. محسن علي عطية: الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج، عمان الأردن، ط 2015–1435هـ.

45. محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط2، 2004.

– مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات، ط1، 2003–1423.

46. محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 2011\1432.

47. محمد بكر نوفل وفريال محمد أبو عواد: علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 2011\1432.

48. محمد حميميد فرحات: دليل المدرس تقنيات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني، دار النشر جيطلي، برج بوعريريج، السداسي الأول 2017.

49. محمد صالح سمك: فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، مدينة نصر القاهرة، ط جديدة: 1998.

50. محمود أحمد عمر وآخرون: القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 1431-2010.

51. محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم: مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، صنعاء اليمن، ط1، 2016-1437هـ.

52. مصطفى خليل الكسواني وآخرون: إدارة التعلم الصفي، دار صفاء، عمان الأردن، ط1، 1425\2005.

53. نبيل عبد الهادي: المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل، عمان الأردن، ط2، 2002.

54. وليد إبراهيم الحاج: اللغة العربية ووسائل الاتصال الحديثة، دار البداية، عمان الأردن، ط1، 2007.

الوثائق البيداغوجية:

55. وزارة التربية الوطنية (أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون): الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2019-2020.

56. وزارة التربية الوطنية (أبو بكر الصادق سعد الله وكمال خلفي): دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي-آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية-"الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة"، دس.

57. وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، جويلية 2019.

58. وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي آداب وفلسفة، جويلية 2019.

59. وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي آداب وفلسفة، جويلية 2019.

60. وزارة التربية الوطنية: التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي آداب وفلسفة، سبتمبر 2018.

61. وزارة التربية الوطنية (حسين شلوف وآخرون): المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط 2019-2020.

62. وزارة التربية الوطنية (دراجي سعيدي وآخرون): دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، دس.

63. وزارة التربية الوطنية (دراجي سعيدي وآخرون): اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب |فلسفة لغات أجنبية، تنسيق وإشراف: الشريف مريبعي، 2018-2019، الديوان الوطني للمطبوعات.

64. وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة، دس.

65. وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان: آداب\فلسفة ولغات أجنبية، مارس 2006.

66. وزارة التربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الثانية من التعليم الثانوي آداب وفلسفة-لغات أجنبية، جانفي 2006.

رسائل علمية:

67. تركي بن سحيم بن عبد العزيز السحيم: واقع التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية من وجهة نظر معلميها ومشرفيها، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في طرق تدريس العلوم الشرعية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1430\2009.

68. هنية عريف: أساليب تقويم تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، رسالة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2014\2015.

مقالات:

69. مسعودة خلاف شكور: إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 10، 2013.

70. نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي: التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 08، 2010.

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة باللغة العربية:

يعد نشاط المطالعة الموجهة من بين الأنشطة التي يتم تدريسها في المرحلة الثانوية، والتي تقوم على قراءة النص ومناقشته وتحليل أفكاره، وهذا النشاط لم يحظ بالاهتمام اللازم من قبل الباحثين والأساتذة، ذلك أن أغلبهم لا يدرسونه ولا يعتبرونه ذا أهمية، لأنه حسبهم منفصل عن باقي نشاطات الوحدة ولا يقدم إضافة لكفاءة الوحدة، ويعود هذا إلى التناقض الذي نجده بين الوثائق البيداغوجية التي لم تثبت على تفاصيل واحدة، كما أن محتوى هذا النشاط لم يرتبط بباقي نشاطات الوحدة وروافدها، فجاءت أهدافه تبعا لذلك غير موزعة بطريقة عادلة بين المجالات؛ فطغى عليها المجال المعرفي، وكاد يغيب المجال الوجداني والمهاري، وهذا ما أنتج طغيان الأسئلة التي تستهدف المجال المعرفي وغياب الأسئلة التي تستهدف المجالين الآخرين، كما أن طبيعة الأسئلة تقتصر في غالبها على الأسئلة الموضوعية.

وقد جاءت هذه الدراسة تقويما لهذا النشاط؛ إذ دعت إلى ضرورة توزيع الأهداف بين المجالات الثلاثة بطريقة متساوية دون طغيان أي مجال على آخر، كما دعت إلى ضرورة إلغاء بعض المحتويات وتثمين بعضها، وإعادة اختيار محتوى يناسب واقع المتعلم الثقافي والاجتماعي والأخلاقي، ويناسب ميوله واهتماماته، مع مراعاة أن يتنوع المحتوى بين مكوناته.

وقد جاءت هذه الدراسة بأساسيات لطريقة تدريس هذا النشاط، تؤكد على ضرورة قراءة النص المسبقة خارج الصف الدراسي، دون إعادة قراءته في القسم، وتحث على تفعيل المهارات الأربع لدى المتعلم، على أن يكون للمتعلم دور فاعل في تنشيط الحصة وفقا لما تمليه المقاربة بالكفاءات.

مع ضرورة توفير الوسائل التعليمية التي يدعو الكتاب إلى استخدامها من خلال بناء مكتبة مدرسية تتوفر على كل الوسائل المادية التي يمكن أن تفيد المتعلم في تحضيره لهذا النشاط.

وقد أكدت الدراسة على ضرورة وجود التقويم بكل أنواعه؛ القبلي والتكويني والختامي، وبكل مجالاته؛ المعرفي والوجداني والمهاري، مع مراعاة أن تكون الأسئلة التقويمية متنوعة بين

الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية وشبه المقالية، على ألا تطغى الموضوعية منها، وتكون بقدر يسير من أجل تفعيل نشاط كل المتعلمين، مراعاة لفروقهم الفردية، وأن تكون الأسئلة المقالية التي تنمي مهارات الكلام والتحليل والمناقشة هي الغالبة، لأنها مناسبة لهذه الفئة المرحلية.

Abstract:

The directed reading activity Is one of the secondary school stage activities. It's based on reading the text, discussing it, and analysing its ideas. This activity hasn't been given the necessary consideration by the teachers and the researchers, since most of them don't teach it, and they consider it unimportant, because they think that it's separate from the other activities of the sequence and doesn't give an addition to its competence. This refers to the contradiction between the pedagogical documents, which aren't fixed. This activity content isn't linked with the rest of the sequence activities and its tributaries, so its objectives are unequally distributed between the fields, which has led to the cognitive field dominance with an almost lack of the emotional and skills fields. Consequently, the questions targeting the cognitive field are dominant, and those targeting the two other fields are absent. The questions' nature is almost limited to the objective questions.

These studies are like an evaluation to this activity, since they've called for the necessity of the equal distribution of the objectives between the three fields, without the dominance of a field over the other. They've also called for the necessity of omitting some contents and appreciating others, with rechoosing a content suits the learner's cultural, social, and ethical reality and his tendencies and interests as well, with taking into account the content components' diversity.

This study has brought basics for the method of teaching this activity asserting the prior text reading, out of the classroom, without rereading it within the classroom. It urges enabling the learner's four skills, and his effective role in the session revitalization, according to the competency based approach.

The necessity of providing the educational means whom the authors call for using them through building a school library containing all the necessary materials for the learner in his preparation for this activity.

The study has confirmed the necessity of the evaluation with all of its types: the prior evaluation, the formational evaluation, and the final evaluation, with all of its fields: the cognitive evaluation, the emotional evaluation, and the skill evaluation, with considering the diversity of the evaluative questions between objective questions, essay questions, and semi-essay questions, with the non-dominance of the objective ones, which should be in a small extent for enabling all the learners' activity and a consideration to their individual differences. The essay questions, developing the speech, analysis, and discussion skills, should be dominant, since they're appropriate to this stage.

فهرس المحتويات

Table des matières

شكر وتقدير 4
مقدمة ..... أ
مدخل مفاهيمي 9
المطالعة الموجهة: 10
القراءة:..... 10
التعبير الشفوي: 11
تعليمية:..... 12
الكتاب المدرسي:..... 14
الفصل الأول: تعليمية المطالعة الموجهة في الدراسات التربوية 16
المبحث الأول: أنواع الأهـــداف ومجالاتها 18
1-الأهداف التربوية العامة: 19
2-الأهداف التعليمية: 20
3-الأهداف التدريسية(السلوكية): 29
المبحث الثاني: معايير اختيار المحتوى وتنظيمه..... 32
معايير اختيار المحتوى: 33
معايير تنظيم المحتوى: 35
تحليل المحتوى في ضوء الأهداف: 37
مكونات المحتوى: 38
الخبرات المكتسبة من المحتوى:..... 41

المبحث الثالث: طرائق التدريس 43
أنواع طرائق تدريس المطالعة: 44
المبحث الرابع: الوسائل التعليمية 50
أنواع الوسائل التعليمية: 51
قواعد استخدام الوسيلة واختيارها: 53
دور الوسائل التعليمية في العملية التعليمية: 55
المبحث الخامس: التقويم اللغوي..... 58
الفرق بين القياس والاختبار والتقييم والتقويم:..... 59
أنواع التقويم:..... 60
مجالات التقويم:..... 64
أغراض التقويم: 66
الفصل الثاني: تعليمية المطالعة الموجهة في الوثائق البيداغوجية 68
المبحث الأول: الأهداف التعليمية للمطالعة الموجهة في الوثائق البيداغوجية 70
1-الأهداف التربوية: 71
2-الأهداف التعليمية: 77
3-الأهداف السلوكية (التدريسية الإجرائية): 98
المبحث الثاني: محتوى نصوص المطالعة الموجهة في المرحلة الثانوية..... 99
تحليل محتوى نصوص المطالعة الموجهة: 100
1-تحليل المحتوى بحسب تنوع مكونات المحتوى والخبرات التي يقدمها:..... 100
المبحث الثالث: طرائق تدريس نشاط المطالعة بحسب الوثائق البيداغوجية 116

1- في الكتاب المدرسي:..... 117

2- في المنهاج:..... 119

المبحث الرابع: الوسائل التعليمية المستعملة في نشاط المطالعة الموجهة بحسب ما تنص عليه الوثائق البيداغوجية..... 130

1- في الكتاب المدرسي:..... 131

2- في المنهاج:..... 137

المبحث الخامس: التقويم اللغوي لنشاط المطالعة في الوثائق البيداغوجية..... 140

1- في الكتاب المدرسي:..... 141

2- في المنهاج:..... 160

خلاصة:..... 164

الفصل الثالث: تعليمية المطالعة الموجهة في الميدان الصفي..... 167

إجراءات الدراسة الميدانية: 168

المبحث الأول: تجليات الأهداف التعليمية في تدريس نشاط المطالعة الموجهة 171

وضعية الانطلاق:..... 172

المبحث الثاني: المحتوى التعليمي المقدم في نشاط المطالعة في الجانب الصفي 183

وضعية بناء التعلمات: 184

المبحث الثالث: طرائق تدريس نشاط المطالعة في الميدان التعليمي..... 207

وضعية بناء التعلمات: 208

المبحث الرابع: الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس نشاط المطالعة الموجهة.... 223

وضعية بناء التعلمات: 224

المبحث الخامس: مستويات التقويم ومجالاته في واقع تدريس المطالعة..... 239
وضعية استثمار وتوظيف التعلمات: 240
خلاصة: 261
خاتمة 263
ملاحق 268
المصادر والمراجع 290
ملخص الدراسة 298
ملخص الدراسة باللغة العربية: 299
Abstract: 300
فهرس المحتويات 301