جامعــة قاصـدي مربـاح ورقلــة
كليــة الآداب واللغــات
قسم اللغة والأدب العربي

التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية

-السنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة-

مذكرة من متطلبات نيل شهادة الماجستير في اللغـة العربية وآدابها

تخصص: تعليمية اللغة العربية وتعلّمها

د.عبد المجيد عيساني	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مؤطــرا
د.العيد جلولــي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيســا
د.أحمد بلخضــر	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشــا
د.صــلاح الديـن زرال	جامعة فرحات عباس سطيف	مناقشــا

إعداد الطالبة:
سعاد جخراب

إشراف الدكتور:
عيساني عبد المجيد

الموسم الجامعي :20010/2009

التشكرات

الإهداء

المقدمة

الحمد لله الذي خلق الإنسان، وعلمه البيان، وأنزل القرآن، بلسان عربي مبين، ثم الصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، إمام البلغاء، وسيد الفصحاء، الذي أوتي الحكمة وفصل الخطاب وبعد.

إن التقويم عنصر أساسي لقياس مستوى الكفاءة والتأكد من درجة التأدية، وهو ضروري لكل تقدم أو نمو، وفي علوم التربية والتعليميات التطبيقية لا تستغني عنه أي طريقة مهما كانت توجهاتها النظرية والمنهجية، فهو يساعد على توليد الملكات، وخلق المهارات، وتحسين الأداء، ورفع المردود في جميع شؤون الحياة، فما بالك بميدان التربية والتعليم حيث يقوم –التقويم– بدور فعال في تطوير العملية التعليمية إذ عن طريقه يمكن التمييز بين نقاط القوة والضعف في أي برنامج تعليمي في مختلف المستويات والمراحل التعليمية وقد أثبتت مختلف الممارسات التربوية مدى أهمية هذا الموضوع وضرورته لكل عناصر العملية التعليمية التي تشمل المعلم، المتعلم، المنهاج، طرق التدريس، أساليب التقويم.

فالتقويم يساعد المعلم في عدة جوانب أهمها ترقية مهاراته وتحسين خبراته وإعداد وتوضيح الأهداف الواقعية لكل متعلم، وتقديم درجة إنجاز الأهداف التربوية، وتصميم التقنيات التعليمية المستخدمة كما يهدف إلى تحسين أداء المعلم ورفع مردود التدريس؛ أي تلك الجوانب المتعلقة بعنصر المعلم باعتباره جوهر العملية التعليمية لأنه لا يخفى علينا أن تحسين أداء المتعلم مرهون بتحسين كفاءة المعلم أولا.

كما يساعد التقويم المتعلم– محور العملية التعليمية– في تقوية رغباته في التعلم والكشف عن استعداداته وقدراته وتشجيعه على كسب العادات الجيدة وتزويده بالتغذية الراجعة عن تعلماته، لأنه لا يمكن للمتعلم أن يكون أداة حسنة أو في المستوى المطلوب في غياب الكفاءة التي يفترض أنها تحتوي على رصيد معرفي نظري كامل، فالأداء عند المتعلم هو صورة من صور الملكة وانعكاس لها والانجاز ذلك السلوك القابل للملاحظة والقياس؛ هذا ما يوضح العلاقة الوثيقة والمباشرة بين الكفاءة (الملكة) والأداء (الإنجاز) والتقويم، فالتقويم بذلك ركن استراتيجي في العملية التعليمية وحلقة من حلقاتها لا يمكن فصله عن الفعل البيداغوجي ولكن إطاره النظري غائب في أذهان كثير ممن يشتغلون بحقل التدريس رغم التكوين الذي يتلقاه المعلمون في الجوانب النفسية والتربوية وطرائق التعليم، فنادرا ما يتدرب المعلمون على تقنيات

التقويم كأسلوب علمي حديث يؤهلهم إلى المراجعة الموضوعية لنتائج عملهم وإن معظم المعلمين لا يعرفون من التقويم إلا الاختبار والعلامة وما يترتب عنهما من ترحيل المتعلم من صف إلى صف آخر، فالتقويم لا ينحصر فقط على العملية التي يجريها المعلمون على المتعلمين فحسب بل تتعداه إلى تقويم المعلم كذلك والمنهاج وطرق التدريس والمهارات اللغوية وكل ما يحيط بالمتعلم... وعلى هذا الأساس كانت الصياغة العامة لعنوان الدراسة كالتالي:

التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية

-السنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة-

التعليم الابتدائي هو حجر الأساس في العملية التعليمية وقد انصب اهتمامنا بهذه المرحلة إيمانا منا بضرورة التقويم اللغوي في وقت مبكر، فأحسن مرحلة لذلك هي المرحلة الابتدائية، حتى لا يستمر الضعف اللغوي في المراحل المتقدمة المرحلة المتوسطة (الإعدادية) والثانوية إذ لاحظنا أنه على الرغم من الكم الهائل لساعات التدريس والمواد التي يتلقاها تلميذ المرحلة الابتدائية خلال الخمس سنوات، فإن مستوى المتعلمين في نهاية المرحلة لا يعكس حجم المجهودات المبذولة، فهو تلميذ يعجز عن القراءة وحتى الحروف في بعض الحالات، وعن الكتابة الصحيحة. فمعارفه اللغوية وكيفية استعماله لأبسط أشكال الفصحى لا تعكس ملمح المتعلم في نهاية المرحلة الابتدائية فالمتعلم يعاني ضعف كبير في السيطرة على أبسط مهارات اللغة وعناصرها، ويبدو هذا جليا عند الممارسة والاستعمال، والواقع أن أسباب كثيرة ساهمت بنسب متفاوتة في خلق هذه الأزمة، على رأسها السياسة التربوية للمجتمع وغياب القرار السياسي الراشد والحاسم المؤسس على بحوث العلماء والخبراء وتجارب الشعوب والأمم الأخرى. من أفضع القرارات السياسية في التعليم في بلادنا قرار نقل جميع تلاميذ الصف الأول إلى الصف الثاني بما فيهم الناجح والغير ناجح !.

- هناك قصور كبير في عمليات التقويم الشامل في المؤسسات التعليمية فالتلميذ ينتقل من صف إلى آخر دون بذل أي مجهود، بمعنى أن الضعف تراكمي وجهود التقويم جهود مرتجلة وآنية وغير جدية تفتقر إلى الشمول والتكامل وتعتمد على الخبرات الشخصية أكثر من اعتمادها على الدراسات الميدانية والبحوث العلمية المخبرية الدقيقة في مناهجها والممحصة في نتائجها.

• تعليم اللغة العربية في الجيل الحاضر يعاني أزمة حقيقية، وما ينبغي لنا أن نتغافل عن هذه الحقيقة وهذه الأزمة ليست خاصة بالجزائر فقط وإنما هي شائعة في العالم العربي، علينا أن نعترف بذلك كي نضع أرجلنا في أول خطوة نحو العلاج، وأن لا نعتبر العربية سببا لهذه الأزمة؛ فالعربية لغة طبيعية كأي لغة طبيعية والأمر فيما نحن فيه أمر تعليم وليس أمر اللغة في ذاتها. والضعف الكبير في نظري باعتباري معلمة للغة العربية، يتمثل في ضعف تأهيل المعلمين وسوء إعدادهم علميا ومنهجيا وبيداغوجيا ولغويا، مما أدى هذا إلى عقم طرائق التدريس وقتل الرغبة في التعلم لدى المتعلم فالطريقة المعتمدة لدى كثير من معلمين اللغة العربية لا تخرج في الغالب عن الإلقاء والإملاء والتحفيظ والاسترجاع، الشيء الذي أدى إلى تعطيل ملكة التحليل والإبداع عند المتعلم، إضافة إلى خلو وافتقار مادة التدريس من التشويق والتجديد؛ فهي مادة ضحلة واختيارها قائم على الذوق بعيدة عن اهتمامات المتعلم في هذه المرحلة تستند إلى معايير ذاتية بعيدة عن الانتقاء الموضوعي العلمي.

انطلاقا من هذه الأسباب نفترض أن الإشكالية الأساسية التي سننطلق منها للحديث عن التقويم اللغوي طرقه، ومعاييره في المدرسة الجزائرية تتمثل في تحليل الواقع الذي أدى إلى تدني المستوى وتدهور التدريس في المدرسة الابتدائية حاليا، وقد تطلب منا هذا عددا من الإجراءات

أولها: الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي الذي يصف ويفسر في الوقت نفسه.

ثانيها: تقسيم البحث إلى ثلاثة فصول ودراستين ميدانيتين تسبقهم مقدمة توضح أهداف البحث وتتلوها خاتمة تظم جملة من النتائج والملاحظات ومجموعة من الاقتراحات الميدانية.

فأما الفصل الأول: التقويم اللغوي، أهدافه وأشكاله فقد تطرقنا فيه إلى تحديد التقويم وتعيين مداه، ثم تكلمنا عن الخصائص النفسية والمعرفية والشخصية وأهم العوامل المؤثرة على النمو اللغوي للمتعلم محور العملية التعليمية، وبما أن التقويم يساعد على نجاح المنهاج في تجسيد الأهداف المرجوة منه فقد تطرقنا أيضا إلى عملية تقويم منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي عينة الدراسة، حيث تم التعرض إلى جوانب عملية تقويم المحتوى التعليمي للمنهاج، أما المبحث الرابع وهو أهم مبحث في الفصل الأول حيث تم فيه تقويم تعليم فنون اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وذلك بتجسيد أسس تقويم المهارات اللغوية، الاستماع (فهم المسموع)، والكلام (الحديث)، والقراءة (فهم المقروء)، والكتابة (تم التركيز على الإبداعية منها)؛ حيث تم تشخيص حالات الضعف واقتراح العلاج المناسب لكل حالة.

تكلمنا أيضا عن الطريقة المتبعة لتدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ألا وهي الطريقة التكاملية بالتفصيل والتحليل.

وفي الفصل الثاني تكلمنا عن مختلف التدريبات اللغوية في تعليم العربية وحاولنا أن نبين جوانب القصور في إعداد هذه التدريبات وإجراءها من نواحي متعددة، كما تعرضنا بالتفصيل إلى الأبعاد النظرية والتطبيقية التي قامت عليها التمارين البنيوية والتواصلية.

كما حاولنا أن نحصر أهم التمارين اللغوية التي يجب أن تدرج عند تدريب المتعلمين في نهاية المرحلة الابتدائية في اكتساب مهارات اللغة وعناصرها في دراسة إحصائية تطبيقية لأهم التمارينات في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في المدرسة الجزائرية تحديدا، ولما كان التقويم يتم عموما عن طريق وضع الاختبارات التحصيلية على أنواعها فقد أفردنا فصلا كاملا للاختبارات اللغوية، حاولنا فيه أن نستوفي الاختبار بدراسة مجملة تعرفنا فيها على مفهوم الاختبار وعناصره الجيدة مع ذكر أهم أنواع الاختبارات اللغوية في تعليم العربية، وقد حاولنا تدعيم هذا الفصل بدراستين ميدانيتين، الأولى موجهة إلى المعلمين المختصين في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية الصف الخامس تحديداً تهدف إلى دراسة موضوعية التقويم في نهاية المرحلة الابتدائية، أما الدراسة الثانية فهي استجواب ميداني ذكرناه في الملحق موجه إلى جميع المعلمين في المدرسة الجزائرية.ويهدف إلى دراسة بعض المشكلات التي تواجه المعلم في تدريس اللغة العربية.

نشير إلى أن مراجع البحث قد تنوعت بتنوع أبوابه وفصوله، ورغم اعتمادنا الكبير على المراجع الحديثة، العربية والأجنبية خاصة، فإننا لم نطرح كتب التراث جانبا، بل حاولنا أن نكشف عن بعض الدقائق العلمية التي تنبه إليها علماءنا الأجلاء في مجال تعليم اللغة العربية وطبعا ككل باحث مريد، يطرق باب البحث الأكاديمي لأول مرة، قد واجهتني صعوبات، ولولا مساعدات قدمت إلينا من بعض الأشخاص المخلصين– ومن بينهم أستاذي الفاضل عيساني عبد المجيد– ما كنا لننجز هذا البحث.

وفي الختام، أرجوا أن أكون قد وفقت، فإن أصبت فمن الله، وإن أخطأت فحسبي أجر الاجتهاد، ثم إني باحثة ناشئة، وما توفيقي إلا بالله رب العامين.

الفصل الأول: التقويم اللغوي أهدافه وأشكاله

- **تمهيـد**
- **المبحث الأول:** التقويم
- **المبحث الثا**ني: خصائص المتعلم
- **المبحث الثالث:** تقويم منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي
- **المبحث الرابع:** تقويم فنون اللغة العربية في المدرسة الجزائرية
- **خلاصة الفصل**

تمهيـد:

إن تعليم اللغة في البلدان الأوربية وأمريكا الشمالية أصبح أمرا يسيرا لا يتطلب وقت طويل ولا جهد كبير تعلق الأمر بمتعلمين كبار أو صغار، لكن الأمر يختلف بالنسبة للغتنا العربية وهذا يستدعي منا البحث عن الأسباب الكامنة وراء هذا التعثر، ويدفعا في كل مرة إلى تقويم الجوانب المهمة لصناعة تعليم اللغة العربية، والمختصين في تعليمية اللغة العربية وتعلمها كان لزاما عليهم أن يقوِّموا كل المجهودات المبذولة في تعليم اللغة العربية، وذلك بتقويم المناهج والطرائق والبرامج والوسائل والأهداف وتحليلها ونقدها بطرق موضوعية دقيقة، معتمدين في ذلك على الوسائل والتقنيات الحديثة والتحريات الميدانية التربوية. مع تقويم الموقف التعليمي في حد ذاته لأن تحديد مواطن الضعف في كل ما تقدم ذكره يؤدي إلى تحسين طرق تعليم اللغة العربية ورفع نسبة النجاعة فيها.

إن تقويم معلم اللغة العربية يقتضي تحديد الشروط التي ينبغي توفرها فيه وكذلك تقويم استخدامه للوسائل التعليمية الناجعة التي تعينه على أداء مهمته بجد وفعالية، أما تقويم المادة اللغوية فيتطلب تحديد خصائص المتعلمين: اللغوية والنفسية والعقلية...إلخ لأن تعليم اللغات واللغة العربية يختلف باختلاف فئات المتعلمين وأهدافهم، فتعليم اللغة للكبار يختلف عن تعليمها للأطفال.

عملية التقويم هذه اعتمدت على علم النفس والتربية وعلم اللغة الاجتماعي بالدرجة الثانية وعلى اللسانيات الحديثة في الدرجة الأولى، لأن اللسانيات العامة وفروعها المختلفة أعطت عند عملية التقويم شرعية الفصل في الجوانب الأساسية لصناعة تعليم اللغات ومنه تعليم اللغة العربية، ولم يقتصر الأمر على المستوى التحليلي والوصفي للمادة اللغوية فحسب بل تعدى الأمر إلى مستوى تطبيق هذا التحليل.

وعملية التقويم هذه قادتنا إلى نتيجة مهمة تتعلق باللغة العربية، تتمثل في حاجة هذه اللغة إلى بحوث جادة في اللسانيات للقضاء على المشاكل اللغوية التي تعترضها؛ هذه المشاكل تم تقويمها عند متعلمينا بتحديد مواطن القوة والضعف برسم خطة للعلاج في كل مستوى تعليمي.

إن تعليم اللغة العربية كلغة منشأ لأطفالنا أو كلغة أجنبية لغير أطفالنا لا يمكن أن يعطي ثمارها إلا إذا قومنا طرائق التعليم وأعدنا النظر فيها من جديد وألممنا بطبيعة اللغة في مهاراتها (أصواتها، مفرداتها وتراكيبها)، وكذلك خصائص المتعلمين فيها، ولا نستطيع أن نلم بتلك الطبائع إلا إذا استعنا باللسانيات العربية الأصلية والنظريات اللغوية الحديثة المناسبة للغة العربية.

ننطلق في هذا الفصل –الأول– من الأساس النظري المتعارف عليه في التقويم ونحاول تطبيق ذلك على كفايات تعليم اللغة العربية في كامل نشاطاتها مع إلحاق كل مفهوم نظري بتطبيق عملي، وقد تم عرض بعض المسائل العملية التي تعالج موضوع التقويم لتوضيح الصعوبات العملية التي تواجه المعلم في عمله التعليمي اليومي. مع توضيح العديد من المفاهيم التقويمية ومصطلحاته في اللغة العربية بوجه عام، والتي أتت بها المناهج الجديدة، في تصويب ما ساد منها بصورة غير صحيحة في أوساط المعلمين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم نتيجة الإعداد غير الكافي الذي خضعوا له أو التأهيل السريع الذي اتبعوه، وفي اللحاق بركب التقدم الذي يسير عليه التقويم في البلدان المتقدمة، كما تم إيضاح وتفسير ما هو ضروري لمعلم اللغة العربية من مفاهيم ووسائل وكيفية التعامل معها لأنها تشكل الأساس الضروري لكل عمل تقويمي؛ وقد تطلب منا هذا شرح مستفيض، بتحديد التقويم وتعيين مداه وأنواعه وإجراءاته العملية في المدرسة الابتدائية الجزائرية وتوضيح خصائص المتعلم في هذه المرحلة، وتحديد المنهاج المناسب له وإعطاء أهم الأسس العلمية لتعليم المهارات اللغوية في اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية. حتى يمكننا أن نقوم بالتقويم كما يجب.

يجب أن تكون المفاهيم السابقة واضحة وضوحا يسمح باستثمارها استثمارا دقيقا في عملية التعليم والتعلم.

المبحث الأول: التقويم

1- مفهوم التقويم:

1-1- لغة: من جذر "ق.و.م" جاء في لسان العرب: قوم: أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام [...] والاستقامة: اعتدال الشيء واستواؤه.[1]

وفي منجد اللغة والأعلام: قوم الشيء عدّله، يقال قومته فتقوم: أي عدلته فتعدل وقوام الأمر وقيامه: نظامه، وعماده، وما يقوم به، وقوّم المتاع جعل له قيمة معلومة.

مما تقدم يتضح أن مفهوم التقويم يفيد لغويا: إصلاح اعوجاج الشيء، وفي نفس الوقت إعطاءه قيمة لهذا الشيء وتقديره والحكم عليه.

1-2- اصطلاحا: لقد تعددت تعاريف التقويم من طرف الباحثين وإذا عدنا إلى بعض ما ذكر منها،فإن بلوم يذكر أن التقويم مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغير على التلميذ بمفرده.[2]

ويعرفه "جرولاد" بأنه عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعية[3]

ويعرفه "جون ماري دي كاتل" بأنه فحص ومعاينة درجة الملائمة بين مجموعة من المعايير والأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار.

ويعرف التقويم في مجال التربية على أنه العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة[4].

أما مفهوم التقويم في مجال المدرسة فإنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالمتعلم والمعلم والإدارة والمرافق والوسائل والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة عملية التعلم والتعليم وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأن هذا البرنامج[5].

1- لسان العرب، للإمام العلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، دار صادر بيروت، لبنان، الطبعة الأولى (1955، 1992م)، مجلد 12، ص 500.

2 نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى عين مليلة الجزائر، دط، 1999، ص 91.

3 - المرجع نفسه، ص 91.

4 - المناهج التعليمي والتدريس الفاعل، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2006، ص 102.

5 - القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، نبيل عبد الهادي، دار وائل للنشر، عمان الأردن الطبعة الثانية، 2001م، ص 68.

– ويمكن تعريف التقويم على مستوى غرفة الصف بأنه عبارة عن عمليات منظمة الهدف منها جمع المعلومات وتحليلها لتحديد مدى تحقق الأهداف التدريسية من قبل المتعلمين واتخاذ قرارات بشأنها. إذ يشير هذا التعريف ضمنا إلى ضرورة إعداد الأهداف التدريسية كخطوة أولى في عملية التدريس لأنها عملية صادقة قبل كل شيء.[1]

– فالتقويم بمفهومه الواسع يتم بواسطته إصدار حكم على الظاهرة المراد قياسها في ضوء ما تحتويه من خصائص، ثم يمكن أن ننسبها إلى قيمة متفق عليها فمثلا إذا كانت سعة خزان ماء هي موضوع التقويم، وأن سعة خزان الماء المتفق عليها هي 50م^3 فإنه يمكن إصدار حكم على سعة خزان الماء (موضوع التقويم) بأنها كافية أو غيها كافية بعد قياسها وتحديد قربها أو بعدها عن القيمة المتفق عليها وهي 50 م^3. [2]

– **التقويم:** هو عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار أحكام عليها وبيانات التقييم في ذاتها ليست جيدة أو رديئة. إنها ببساطة تعكس ما يجري في حجرة الدراسة. وتصبح هذه المعلومات ذات معنى حين تقرر فحسب أنها تعكس شيئا نقيمه ونثمنه، مثل إجادة تلميذ للقسمة المطولة ومدى إتقانه لها. والسؤال المفتاحي في التقويم هو: هل يتعلم التلاميذ ما نريدهم أن يتعلموه؟. [3]

– **التقويم:** هو مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة[4].

1–3–التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالتقويم (التقييم، القياس، التشخيص...):

التقويم والتقييم هل يوجد اختلاف بين المفهومين ؟ وأيهما أصح في الاستخدام، مصطلح التقويم أم التقييم ؟ ***Assement, Evaluation*** إن الكلمتين تفيدان بيان قيمة الشيء فالأولى صحيحة لغويا وأعم ويراد بها معان عدة فهي تعني بيان قيمة الشيء، وتعني كما رأينا سابقا، تعديل أو تصحيح ما أِعوج، فإذا قيل أن شخصا ما قيم الأثاث فمعني ذلك أنه ثمنه وجعل له قيمة معلومة، وإذا قال أنه قوم الغصن فمعنى ذلك عدله وصححه أي جعله مستقيما، وللتقويم استعمالات أخرى، كالتقويم الزمني، وتقويم البلدان والتقويم التربوي.

1 – المرجع نسفه، ص 68.

2 – المرجع نسفه، ص 69.

3 – اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، جابر عبد الحميد جابر، دار الفكرة العربي القاهرة، الطبعة الأولى، 2002، ص 13.

4 – الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها تطورها. تقويمها، رشدي طعيمة، دار الفكر العربي القاهرة، دط، 2000م، ص 36.

غير أن بعض الباحثين في مجال القياس والتقويم، يرى بأن مفهوم التقويم يعد أشمل وأعم من مصطلح التقييم، والبعض الآخر يرى بأن المصطلحين متشابهان ولا ضرورة للتفريق بينهما.

وعليه يعرف بلوم ***(Bloom)*** التقييم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد. ويتضمن ذلك استخدام محكات لتقدير مدى كفاية ودقة وفعالية الأشياء ويكون التقييم كميا أو كيفيا[1].

أما ثورنديك وهالك ***(Throdike & Helgen)*** فيعرفانه بأنه وصف شيء ما، ثم الحكم على قبول أو ملائمة ما وصف[2]

أما كرون لند ***(Cronlund)*** فيرى أن التقييم عملية منهجية تحدد مدى تحقق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ كما أنه يعد وصفا كميا وكيفيا بالإضافة إلى الحكم على القيمة.

أما ترافوز ***(Travers)*** فيرى أن التقييم عملية تحدد بواسطتها قيمة ما يحدث[3].

التقييم أيضا: هو علمية جمع معلومات عن التلاميذ، عما يعرفونه ويستطيعون عمله. وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات على سبيل المثال: ملاحظة التلاميذ وهم يتعلمون، وبفحص ما ينتجونه أو باختبار معرفتهم ومهاراتهم. والسؤال المفتاحي في التقييم هو: كيف نستطيع أن نتوصل إلى ما يتعلمه التلاميذ؟[4]

أما القياس: فيشير إلى مقدار ما يعطي من قيم عديدة لسمة معينة في وقت معين، وهذا المقدار يوجد بصورة كمية، قد يكون بإعطاء درجة (50) أو (75)[5].

يتداخل مفهوم القياس بالتقويم لكن يجب التمييز بينهما على أساس أن التقويم أشمل من القياس، بالرغم من أن التقويم يلجأ إلى وسيلة من وسائل القياس وهي الاختبارات.

ويبحث القياس التربوي عموما في قياس الخصائص الموجودة لدى الأفراد، مثل الذكاء والقدرات الفكرية والحركية المختلفة وغيرها.

1- القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، نبيل عبد الهادي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الطبعة الثانية، 2001، ص 67.

2- المرجع نفسه، ص 68.

3- المرجع نفسه، ص 68.

4- اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ص 13.

5- المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سهيلة محسن كاظم الفتلاري، مرجع سابق، ص 104.

خصائص توجد بالضرورة لدى كل الأفراد مهما اختلفت أوضاعهم الاجتماعية والثقافية والجنسية وأصولهم العرقية، ويستند القياس على اختبارات موضوعية ومقننة يجعلها تتصف بدرجة عالية من الضبط أما التقويم فيربط بالبيئة التعليمية ومختلف المؤسسات التربوية التي تعتبر المصدر الرئيسي للتغيرات في سلوك الطلاب "في حين أن القياس التربوي يحاول ما أمكن ضبط وإبعاد ذلك المصدر، أي مراقبة أثر البيئة التعليمية على مستوى الذكاء أو القدرات وغيرها مما يردا قياسه. إن القياس يسعى لضبط عوامل البيئة التعليمية للحد من تأثيرها غير المقنن على انجاز الطلاب"، في حين يختص التقويم بقياس الخبرات السابقة عن التعلم[1].

على أن التقويم الموضوعي لابد وأن ينبني على نتائج ومؤشرات مستمدة من القياس حتى تكون قراراته أكثر صوابا، مع توفر مقياس أو معيار للمقارنة، حتى يمكننا الاستناد أثناء إعطاء النتيجة على مرجعية محددة.

أما المفهوم العلمي للقياس ***(Measurement)***، يشير إلى الجوانب الكمية التي تصف خاصة أو سمة معينة، مثل ارتفاع سائل، أو حجم كرة، أو ضغط غازي، الاستعداد اللفظي لطفل، أو التحصيل الدراسي لطالب، كما يشير إلى عملية المعلومات، وترتيبها بطريقة منظمة. وبذبك يتضمن مفهوم القياس من هذا المنظور من عملية جمع المعلومات وتنظيمها، وكذلك نتيجة هذه العملية[2].

كثيرا ما يحدث خلط بين المفاهيم السابقة التعريف، القياس والتقويم والتقييم. فالقياس يعطي وصفا كميا للسلوك، ويحدد سمة معية أو أكثر لدى الفرد مع تحديد مقدراها، يتوقف عند هذا الحد ولا يتعداها إلى إصدار الحكم على السلوك أو السمة المقاسة، ولكن إذا أصدرنا حكما قيميا مع استنادنا إلى معيار أو محك أداء معين، فإننا بذلك نكون قد تخطينا وصف الدرجة إلى تقويمها والحكم على مستوى الأداء. فإذا كان محك الأداء المقبول 120 مثلا، فإن الدرجة 130 تفوق المحك ونحكم عليها بأنها مقبولة، أما إذا قررنا أن الدرجة 130 تناظر تقدير أداء جيد مثلا، فإننا بذلك نكون قد أصدرنا حكما كيفيا على الدرجة أو الأداء الذي تمثله.

1- مدخل إلى علم التدريس. تحليل العملية التعليمية، محمد الدريج، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى، 2003م، ص 181.

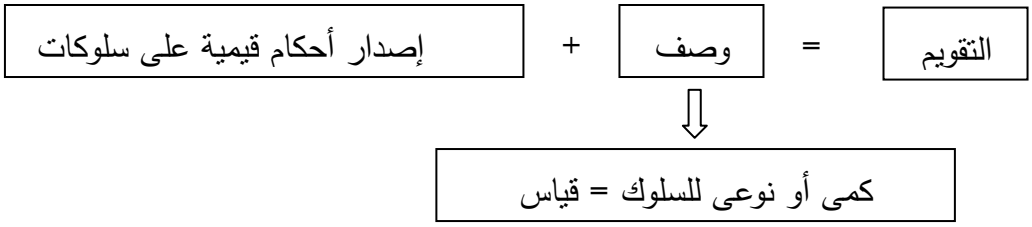
2- القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، صلاح الدين محمود علام، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1999، ص 13.

فالقياس ***Measurement*** إذن هو الوصف الكمي الموضوعي للأداء Evaluation فهو الحكم الكيفي الوصفي على الدرجة ممثلا في التقدير النوعي للأداء، وهذا الحكم يفيد في اتخاذ قرار معين بشأن الفرد الذي حصل على الدرجة، أو اقتراح إجراء مناسب له[1].

وربما يظن البعض أن التقويم بهذا الشكل عملية بسيطة يمكن لأي فرد غير متخصص أو متمرس إجراؤها، ولكن إذا أمعنا النظر نجد أنه عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد[2].

إن القياس يشير إلى مقدار ما يعطي من قيم عديدة لسمة معينة في وقت معين، وهذا المقدار يوجد بصورة كمية، قد يكون بإعطاء درجة (50) أو (75)[3].

إن قياس سلوكات أو إنجازات هو الوصف الكمي أو النوعي لهذه الأخيرة. تستخدم الأعداد للتعبير عن الملاحظات المتعلقة بالسلوكات، أما التقويم فهو أوسع لأنه يتضمن القياس نسفه. فالتقويم معناه كما ذكرنا سابقا الوصف النوعي والكمي للسلوكات بالإضافة إلى إصدار أحكام على هذه السلوكات بناء على معيار أو محك يمكن توضيح العلاقة بين القياس والتقويم بالمخطط الأتي:[4]



أما مصطلح التشخيص فالمراد به تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف في الخاصية أو السمة أو الظاهرة وفق ما تم تقديره وقياسه.[5]

والتقدير يشير إلى تحديد الشيء وبيان قدره وفق معايير ذاتية تتعلق بالشخص المقدر معتمدا على التضمين والحدس والظن[6].

1- المرجع نفسه، ص 31.

2- المرجع السابق، ص 31.

3- المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص 104.

4- التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، محمد الطاهر وعلي، دار السعادة للطباعة والنشر، الجزائر، دط،1997، ص30.

5- المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص 104.

6- المرجع نفسه، ص 103.

1-4- أدوار التقويم وأهدافه:

إن التقويم بمفهومه العلمي- كما أوضحنا - يختلف بالطبع عن التقويم الذي يقوم به الإنسان في حياته اليومية، فالإنسان العادي يقوِّم العديد من الأشياء التي يواجهها في حياته اليومية، فهو يقوم الأطعمة التي يأكلها، والأشياء التي يلبسها، والكتب التي يقرأها، والأماكن التي يزورها وغير ذلك. ويتضمن هذا التقويم الحكم على الشيء المطلوب على الرغم من أنه ليس تقويما علميا بالمعنى المتعارف عليه ونحن في المجال التربوي مثلا نقابل كثيرا من الموافق التي نمارس فيها هذا النوع من التقويم الذي يمكن أن نطلق عليه التقويم غير الرسمي، وهو يتراوح بين حكم على حسن تهوية الفصل وإضاءته إلى تقدير مدير المدرسة لفاعلية وكفاءة أعضاء الهيئة التدريسية[1].

ولكن يصعب الركون إلى نتائج هذا النوع من التقويم في اتخاذ القرارات التربوية، ومن هنا كان لابد من الاعتماد على التقويم العلمي المنظم.

ومفهوم التقويم من هذا المنظور يمكن أن يطبق في مختلف المواقف التربوية سواء كان تقويم أفراد أو تقويم مشروعات وبرامج فمثلا يمكن الاسترشاد بهذا المفهوم على مدى فاعلية أنشطة تعليمية معينة وفقا لمحاكاة محددة، ومعرفة ما إذا كان تأثير نشاط أو برنامج معين أفضل من تأثير نشاط أو برنامج آخر، وكذلك تعرف المتغيرات التي تأثرت من جراء تنفيذ نشاط أو برنامج معين على جماعة ذات خصائص معينة، كان استخدام أو تنفيذ برنامج معين يوازي كلفة إعداده وهكذا[2].

وبذلك تتعدد أدوار التقويم في المجالات التربوية، فللتقويم دور في إعداد المعلمين وأنشطتهم، وفي عملية بناء المناهج الدراسية، وفي التجارب الميدانية التجديدية المتعلقة بتحسين عمليات التعليم والتعلم، وفي انتقاء أفضل الاستراتيجيات والتقنيات التربوية، وفي الحكم على استمرار برنامج تربوي معين أو تعديله أو إلغائه. كما أن للتقويم دور بالغ الأهمية في متابعة التقدم الدراسي للطلاب وتحديد مستواهم التحصيلي وتوجيههم التوجيه التعليمي والمهني. ولذلك لا ينبغي أن نخلط بين أهداف التقويم وأدواره، فعادة يكون للتقويم أدوار متعددة بل ويجب أن يكون التقويم هكذا بالنسبة لبرنامج تعليمي معين، ولكن ربما يرتبط بكل دور من هذه الأدوار العديد من الأهداف. فمثلا في عملية بناء منهج معين، ربما يكون أحد أدوار التقويم تحسين

1- القياس والتقويم التربوي والنفسي، صلاح الدين محمد علام ، ص 38.

2- المرجع نفسه، ص 38.

وتطوير المنهج أثناء عملية بنائه، ويرتبط بهذا الدور العديد من الأهداف أو الأسئلة التي تتطلب إجابة مثل: هل أهداف المنهج واضحة وضوحا تاما في أذهان القائمين ببنائه؟ وهل هم متحمسون لبنائه؟ وهل تسير عمليات البناء وفق هذه الأهداف بالفعل؟ وهكذا. وربما يكون لعملية التقويم في هذا الصدد دور أخر يتعلق بمساعدة المسؤولين عن تنفيذ المنهج في اتخاذ قرار بشأن تبرير استخدامه في مرحلة تعليمية معينة وفقا للنتائج التي أبرزتها عملية التقويم في الدور السابق[1].

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

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

2- أنواع التقويم:

يضع المختصون بالتقويم التربوي عددا من التصنيفات لأنواع التقويم مستندين في ذلك على مبادئ مختلفة، فهناك من يقسمه حسب زمن إجرائه إلى تقويم تنبؤي (ويكون في البداية لضبط نقطة الانطلاق مثل مستوى ذكاء الطالب أو حصيلته المعرفية واستعداداته...) وتقويم تكويني يتم إثر الانتهاء من كل وحدة تدريسية، وتقويم إجمالي نحصل عليه في نهاية البرنامج أو الفصل الدراسي.

وهناك من يقسم أنواع التقويم حسب شمولية أو حسب القائمين به أو حسب الموقف من الأهداف أو مدى تحققها فتبعا لذلك تتحدد مختلف الوظائف.

سنتناول في ما يأتي بعض أشكال التقويم الشائعة على أن نركز اهتمامنا أكثر على التقويم التكويني الذي نراه أساس التعليم اللغوي في المرحلة الابتدائية التي نحن بصدد دراستها:

2-1-التقويم الفردي *Evaluation individuelle*:

الذي لا يسَوَّى فيه بين المتعلمين إذ ستختلف وسيلة التقويم وتوقيته من فرد إلى آخر فالأهداف المراد تقويمها هنا هي أهداف فردية إنه بهذا يناسب البيداغوجية الفارقة.[1]

1- القياس والتقويم التربوي والنفسي، صلاح الدين محمد علام، ص 39.

2- المرجع نفسه، ص 39.

2-2-التقويم الجماعي *Evaluation collective*:

وفيه يطلب من المتعلمين كلهم أداء نفس المهام في زمن محدد، قصد تقويم نفس الأهداف. إنه يساعد على اكتشاف التلاميذ الذين استعصى عليهم بلوغ هدف من الأهداف وحساب نسبة المحققة وغير المحققة منها[2].

2-3- التقويم الداخلي *Evaluation Interne*: وهو التقويم الذي يجريه معلم على تلاميذه كما هو الحال في الفروض والاختبارات الفصلية.

2-4- التقويم الخارجي *Evaluation Externe*:

وهو التقويم الذي ينجزه معلم على تلاميذ غيره وخير مثال على ذلك الامتحانات الرسمية[3].

2-5- التقويم المكون *Evaluation Formatrice*:

ظهر هذا النوع من التقويم بفرنسا سنة 1988م ويعتبر شكلا من أشكال التقويم التكويني وتمكن أهميته في أنه يأخذ بعين الاعتبار وعلى نطاق واسع الوضعية التعليمية / التعلمية مع محاولة ربط مراحل التعلم بالفعالية البيداغوجية.

يقول نونزياتي (ج) ***Nunziati. G*** "نتحدث عن التقويم المكوّن لأننا نريد أن نصل – متجاوزين تقنيات القياس أو تحديد الأهداف– إلى تركيبة بيداغوجية أكثر توسعا، وتسمح لعدد كبير من التلاميذ بالنجاح، كما نريد أن نجعل من التقويم ليس فقط وسيلة للمراقبة بل أداة تكوين يمتلكها التلميذ لمتابعة أهدافه الشخصية، ولبناء طريقته الخاصة في التعلم" [4]

إنّ أهداف التعلم الأساسية التي يرمي إلى تحقيقها التقويم المكوّن هي:

– أن يتصور التلاميذ أهداف ومعايير الأستاذ، الأمر الذي يسمح لهم بالبلوغ الفعلي للأغراض المأمولة مع اكتساب شروط التقويم الذاتي.

– أن يتحكموا في طرق التخطيط المسبق للعلمية وتوجيهها.

– أن يستغلوا أخطاءهم في إطار التصحيح الذاتي.

نستنتج مما سبق أن هذا التقويم من عمل المتعلم.

1– التقويم البيداغوجي، أشكاله ووسائله، محمد الطاهر وعلي، مرجع سابق، ص 14.

2– المرجع نفسه، ص 15.

3– التقويم البيداغوجي، أشكاله ووسائله، محمد الطاهر وعلي، مرجع سابق، ص 15.

4– المرجع نفسه، ص 15.

2-6- التقويم التمهيدي (التشخيصي) *Evaluation Diagnostiques, Initiale*

يسمى هذا النوع بالسلوك المدخلي، حيث يطبق في بداية كل درس أو مجموع دروس، أو في بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم، ومدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة، أي هو عملية يراد بها تحديد المستوى الذي سيتخذ كقاعدة للانطلاق في درس جديد.

وهو كذلك أسلوب تعليم وتعلم يقوم على مبدأ جمع المعلومات عن المتعلمين واستخدامه لتغذية اجمعة في التخطيط لتعلمهم المستقبلي ويعتبر كذلك جزء لا يتجزأ من عملية التعلم والتعليم يمارسه المعلم قبل بداية الحصة وخلال تنفيذها وبعد الانتهاء من أدائها.

2-6-1- مبادئ التقويم التشخيصي[1]:

1- الرؤيا الواضحة للأهداف المراد تحقيقها للمجموعات التي يكونها المعلم خلال تنفيذ الأنشطة ولأفراد الطلاب.

2- التعليم السابق ويعتبر هو الركيزة الأساسية التي من خلالها يستطيع المعلم أن ينطلق للتعلم اللاحق.

3- التعزيز، فالمعلم دوره أن يحرز جوانب القوة لدى الطلاب ويأخذ بأيدهم من خلال التعزيز لتخطي مواطن الخلل.

4- التقويم التشخيصي أداة يتخذها المعلم لدعم عملية التعلم والتعليم معا.

5- التوفيق بين متطلبات المنهج المدرسي وحاجات الطلاب.

2-7- التقويم التكويني *Evaluation formative*:

اقترح مصطلح التقويم التكوين لأول مرة من طرف أسكريفن ميشال سنة 1967،وكان قد ربطه بتقويم المنهاج، ثم اهتم به بلوم (صاحب صنافة الأهداف في المجال العقلي المعرفي) موجها إياه نحو تعلم التلاميذ، ومازال أهم أشكال التقويم الذي حظي باهتمام عدد كبير من الباحثين التربويين[2] .

1- يراجع أثر استخدام التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية، محمد عبد الكريم، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2003، العدد 20.

2- التقويم البيداغوجي، أشكاله ووسائله، محمد الطاهر وعلي، مرجع سابق، ص 16.

ينظر التقويم التكوين إلى الوضع الراهن للعملية التعليمية، بمعنى أنه يسايرها، وهو على صلة متينة ببيداغوجية الأهداف وبيداغوجية التحكم (البيداغوجية الفارقة)، وفيما يأتي بعض تعاريف التقويم التكوين[1]

– بالنسبة لكارديني (ج) (***J Gardinet***)، هو نوع من التقويم الغرض منه توجيه التلميذ في عمله المدرسي بالبحث عن تحديد الصعوبات التي تعترضه، وكل ذلك قصد مساعدته على اكتشاف الطرق التي تسمح له بالتدرج في تعلمه[2] .

– أما علال (ل) ***L. ALLAL***: فترى أن الغرض منه هو ضمان تعديل مسارات التكوين، أي استقاء معلومات إضافية حول مسار و/أو نتائج تعلم التلميذ قصد الحصول على تكييف النشاطات التعليمية – التعلمية.

– في حين ترى دولندشير (ج) ***G. Delandshere***: أن التقويم التكويني يرمي إلى الوقوف على حالة تقدم التلميذ ودرجة تحكمه في المعارف والمعلومات والتعرف أين وفي ماذا تعترضه الصعوبات، وكل ذلك من أجل أن نساعده على تجاوزها وأن نقترح عليه الاستراتجيات التي تمكنه من أن يتطور تعلمه. أنه تقويم لا يترجم إلى علامات (نقاط) بل يتعلق الأمر بالحصول على معلومات راجعة (التغذية الراجعة)* يستفيد منها كل من التلميذ والمعلم.

– بينما يشير اسكالون (ج) (***G. Scallon***) إلى أن التقويم التكويني هو نظام من التقويم ينص في أوقات عديدة على جمع معلومات ضرورية أثناء تنفيذ برنامج دراسي أو درس، للتحقق الدوري من نوعية تعلم الطلبة ... وظيفية هي الكشف عن مواطن الضعف في عملية التعلم وكذا الصعوبات التي تعترض هذه الأخيرة.

– وبالنسبة لأميغ (ر) (***R. Amigues***) فإن الغرض من التقويم التكويني هو مد التلميذ بمعلومات راجعة، يمكنه استخدامها من تحسين استراتيجياته في التعلم.

1– المرجع نسفه، ص 16.

2– المرجع السابق، ص 16، 17.

* التغذية الراجعة: يقوم التدريس الناجح على التغذية الراجعة، بين ما تعلمه الطالب وما يجب أن يتعلمه، وتقييم ما سبق تعلمه، وترتبط التغذية الراجعة أساسا بالتقويم التكويني من خلال ما يدور من نقاش وحوار بين المدرس والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى، وقد تبين أن التغذية الراجعة تساعد على فهم جيد للمعرفة وتضاعف من خبرة المدرس والمتعلم على السواء، وتزيد من ثقة المتعلم بالمدرس، كما أن غيابها يساهم في توفر جو مشحون بالكره والبغض والنفور من المدرس.

– وأخير يرى بوتيجان (ب) ***(B. Petitjean)*** أن الغرض الأساسي للتقويم التكويني هو جعل التلميذ مسيرا لتعلمه، بمعني أن هذا النوع من التقويم متضمن في مسار التعلم، ومستمر، وتحليلي ومركز على المتعلم أكثر منه على النتاج الختامي.

نستنتج من التعاريف السابقة ما يأتي، أن التقويم التكويني.[1]

– يسعى إلى الكشف عن درجة تقدم التلميذ في تعلمه بشكل مستمر وكذا مقدار تحكمه في المعلومات والمعارف.

– يرمي إلى التعرف على الصعوبات التي تعترض تعلم التلميذ للعمل على تجاوزها.

– يساعد على تكييف الأنشطة التعليمية التعلمية وفق نتائج المتعلم.

– يساعد على اقتراح الاستراتيجيات اللازم إتباعها في علمية التعلم.

– يقدم تغذية راجعة تفيد، على حد سواء كلا من المعلم والمتعلم.

– يخاطب التقويم التكويني التلميذ، فهو الذي يعنيه بالدرجة الأولى.

– يقحمه في تعلمه بأن يكون على إدراك به.

– هو جزء من التعلم ولا يفتته.

– يبحث عن التكيف مع الوضعيات الفردية، لذا عليه أن يتضمن جانب من الليونة مع التفتح على التعددية والتنوع.

– يتهم بالمسار والنتيجة على حد سواء.

–لا يتوقف عند الملاحظة فقط، بل يلحقها بعمل ينصب على التعلم و/أو التعليم لأجل ذلك يكشف الصعوبات ويحددها للعمل على تجاوزها وذلك بالبحث عن أسبابها وليس بمجازاتها كما هو الحال في الاختبار أو الامتحان.

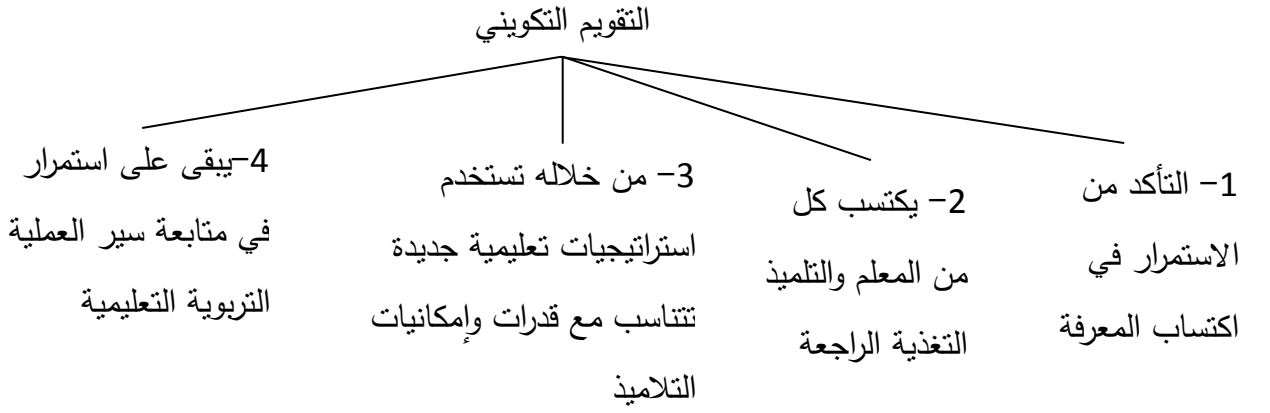
من وظائف التقويم التكويني كذلك مساعدة التلميذ (كما يفيد المعلم أيضا) بالسماح له عن طريق معلومات راجعة متعددة بالتوجيه الفعال والمرن لتعلمه.

يؤكد دولندشير على أن مصطلح التقويم التكويني يبين أن التقويم هو جزء لا يتجزأ من المسار التربوي العادي، أما الأخطاء فينبغي أن تعتبر كوقفات في حل المشكل (وعموما كلحظات في عملية التعلم)، وليس كحالات ضعف أو أنها أعراض مرضية[2].

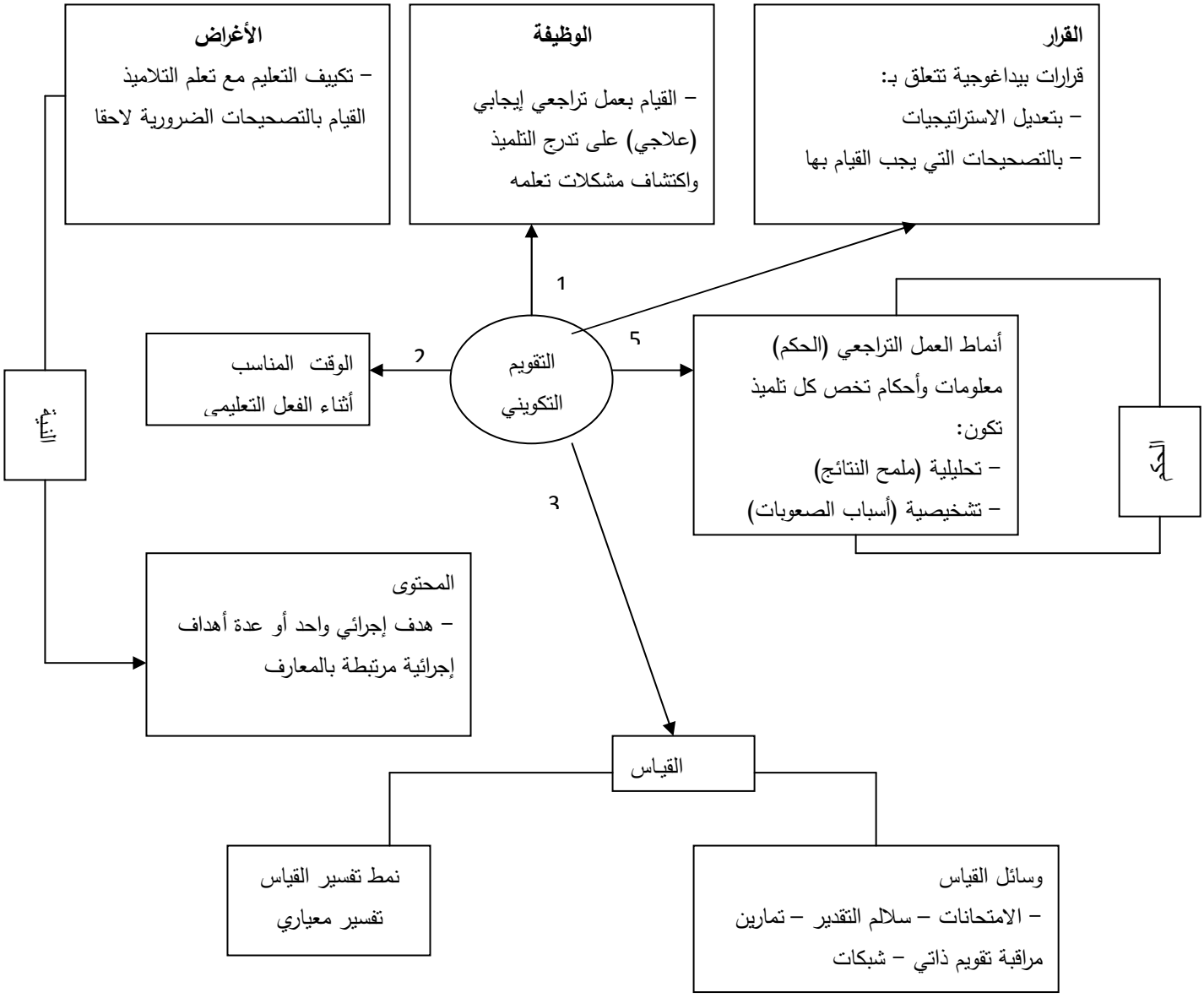
1– التقويم البداغوجي، أشكاله ووسائله، محمد الطاهر وعلي، مرجع سابق، ص 18.

2– المرجع نفسه ، ص 19.

من خلال عرض ما سبق يمكن أن نبين أهمية التقويم التكويني من خلال الشكل التالي[1]:



مخطط توضيحي للأفعال المتعلقة بالتقويم التكويني [2]:



1- القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، نبيل عبد الهادي، مرجع سابق، ص 87.

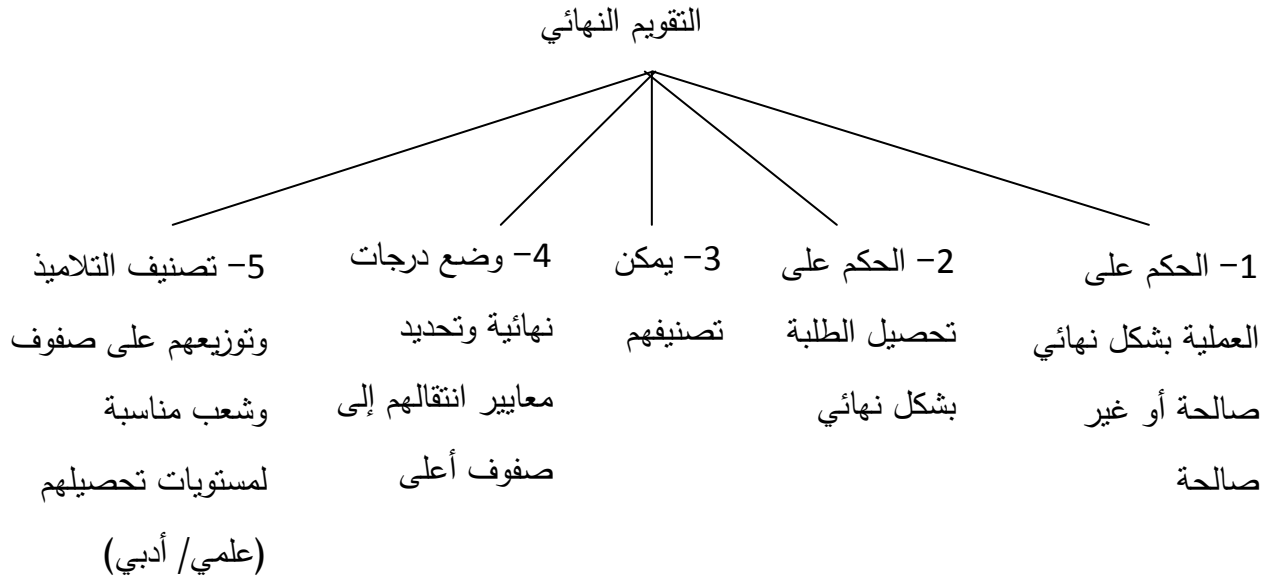
2 - يراجع: التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، محمد الطاهر وعلي، مرجع سابق، ص 22.

2-8- التقويم الختامي أو التجميعي: *Sumative Evlaition*:

يعد التقويم الشامل كتقدير نهائي نحكم من خلاله على تحصل التلاميذ في العملية التعليمية،حيث يتم هذا التقويم في نهاية السنة الدراسية[1]، كذلك يكشف التقويم الختامي عن مدى تحقيق البرنامج الدراسي لأهدافه[2] بعد إتمام إجراءات التقويم البنائي المستمر.

ومن خلال هذا النوع من التقويم نضع الدرجات النهاية رقميا على أساسها نقوم بتصنيف الطلبة بشكل نهائي، ومن ثم نقوم بتصنيفهم والحكم عليهم بشكل موضوعي نهائي، وهذا يتم عن طريق إعطائهم صفات تحصيلية نهائية ومن الأمثلة على هذا التقويم الاختبارات التحصيلية التي تتم في نهاية السنة الدراسية التي تعقدها المؤسسات التربوية ممثلا ذلك في المدارس والمعاهد والجامعات وتشمل اختيارات* محكية المرجع ومعيارية المرجع[3] .

من خلال عرض ما سبق يمكن أن نمثل ذلك من خلال الشكل التالي[4]:



2-9- التقويم الذاتي:

هو التقويم الذي يجريه المتعلم نفسه على تعلمه، وتدرجه حتى يتمكن من أن يحدد موقعه على مساره التعلمي، فهو يكسبه الثقة في النفس، ويحفزه على بذل الجهد، ويكشف له

1- القياس والتقويم، نبيل عبد الهادي، مرجع سابق، ص 88.

2- القياس والتقويم التربوي والنفسي، صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص 40.

*- الاختبارات : سنتناول بالتفصيل الاختبارات في الفصول القادمة.

3- القياس والتقويم التربوي، نبيل عبد الهادي، مرجع سابق، ص 88.

4- المرجع نفسه، ص 88.

عن مستوى تدرجه في هذا النوع من التقويم[1] ، ينبغي أن يصل المتعلم إلى تقويم أعماله ونشاطاته بنفسه، وذلك حتى يتمكن من أن يحدد موقعه على مساره التعلمي. ومنه ينبغي في مجال التقويم الذاتي أن تستجيب الأدوات لمطالب مركزه كلها على التلميذ وذلك:

- لكي يعرف إلى أين يسير
- حتى يكتسب بصفة شخصية الأهداف.
- قصد أن يحدد موقعه بمفرده بالنسبة لمطالب التعلم: اتجاهات منهجيات – معارف.
- ولكي يقف على تقدمه وتحصيله.
- ليقيس المسافة التي قطعها.

يتعلق الأمر إذن في التقويم الذاتي بأدوات موجهة للتلاميذ ويستغلها بمفرده كما هو الحال في المثال الأتي[2]:

أكتب قصة عشتها وعبر فيها عن أحاسيسك (الفرح– الحزن – الخوف) بعد انجاز هذا المشروع الكتابي على التلميذ أن يجري على نفسه هذه التقويمات من خلال هذه البطاقة.

أقرأ جيدا ما كتبت وضع علامة (+) في الخانة المناسبة.

الخطوات	نعم	لا
عبّرت في البداية بكلمات دقيقة عن الحالة التي كنا فيها		
استعملت الكلمات المناسبة للتعبير عن أحاسيسي		
وظفت الأفعال التي تعبر عن أحاسيسي		
استعملت الصفات المناسبة		
استعملت جملا قصيرة ومعبرة		

1– التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، محمد الطاهر وعلى، مرجع سابق، ص 27.

2– كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، إشراف وتأليف شريفة غطاس، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية 2007–2008.

احترمت تسلسل الأفكار		
كتبت بدون أخطاء		

-إذا حصلت خمس مرات على نعم فقد كتبت جيدا، أنقل في كراسك.

-إذا حصلت أربع مرات على لا انتبه راجع ما كتبت وصحح أخطاءك.

2-10-جدول يلخص أنواع التقويم:

شكل التقويم	متى يجري ؟	لماذا يجري ؟	كيف يجري؟
التقويم التشخيصي (التمهيدي)	قبل الفعل التعلّمي أي يحصل في بداية عملية التعلم،بداية السنة الدراسية قبل البدء في عملية التدريس	للوقوف على المكتسبات القبلية للمتعلم قصد تدارك النقائص قبل الانطلاق في التعلم اللاحق والتعرف على مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ لاستخدام أساليب تدريسية مناسبة وكذلك تحديد الاستعدادات والقدرة والمهارة والميل لتوجيه المتعلم إلى المجالات المعرفية التي تتناسب وقدراته	تستخدم في هذا النوع من التقويم اختبارات تشخيصية محددة تمتاز بالصدق والموضوعية
التقويم التكويني (البنائي)	أثناء الفعل التعلمي أي أثناء المرحلة التكوينية أي أثناء العملية التدريسية أثناء الحصة الصيفية	متابعة الطلبة والتعرف على قدراتهم ومدى تقدمهم ولعلاج نقائص التعلم في حينها، أي قبل الانتقال إلى وحدة تعليمية جديدة وتقويم مستوى التحكم في المستويات مع التأكد من الاستمرار في اكتساب المعرفة. - يكتسب كل من المعلم والمتعلم التغذية الراجعة - معرفة جوانب القوة والضعف في أداء المتعلم	تستخدم فيه أسئلة مختلفة مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها. كما تستخدم في التقويم التكويني اختبارات محكية المرجع
التقويم الختامي (التجميعي)	بعد الفعل التعلمي أي بعد العملية التكوينية ويكون في نهاية العام	وضع درجات نهائية من خلالها نحكم على تحصيل الطلبة لتأهيلهم إما بمنحهم شهادة أو نقلهم إلى قسم أعلى (قد يكون الحكم	تستخدم فيه أسئلة تركيبية وشاملة تلائم الأهداف العامة من التدريس كما تستخدم

(التحصيلي)	الدراسي	أيضا رسوبهم) – قياس الفروق بين الأهداف المرجوة والمحققة. – قياس العلاقة بين عناصر الفعل التعليمي	فيه اختبارات معيارية المرجع
التقويم المكون	أثناء الفعل التعلمي	لرفع نسبة النجاح عند أكبر عدد ممكن من التلاميذ	أسئلة، شبكات تقويم...
التقويم الذاتي	بعد الفعل التعلمي	ليسير التلاميذ تعلمه بنفسه ولينمو عنده الدافع لذلك	شبكات تقويم...

3– خصائص التقويم الجيد:

1– الشمول: أن يشمل التقويم كل الأهداف التي تتضمنها العملية التعليمية والتي يسعى المنهج التربوي لتحقيقها.

2– أن يكون التقويم إنسانيا عادلا، يأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي يمكن أن تؤثر في النتائج، وتصعب ملاحظتها كالعوامل البيئة والنفسية والاجتماعية.

3– أن يكون مستمرا في مسايرته للعملية التربوية بجميع مراحلها وأشكالها.

4– تحسين عملية التعلم والتعليم.

5– أن تكون أساليبه وأدواته علمية وخاصة الاختبارات التي يجب أن يتوفر فيها الصدق، والثبات، والموضوعية.

4– ارتباط عملية التقويم بالأهداف الواضحة.

يهدف التقويم إلى التأكد من تحقق الأهداف، وفي ظل هذا الهدف يتم قياس مدى التحصيل الذي حققه المتعلم في الجانب المعرفي والمهاري والوجداني.

وسيتم التطرق بالتالي إلى عناصر التقويم وأساليبه المقترحة لمساعدة المعلمين في تقييم أداء المتعلمين وتحصيلهم في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، حيث يقصد بعناصر التقويم معايير المحتوى التي يتم بناء عليها الحكم على مدى التعلم الحاصل لدى المتعلمين.

أما المقصود بأساليب التقويم فهي الأدوات التي تستخدم في كل عملية من علميات التقويم السابقة وتشمل أنواع الاختبارات والتمرينات تعتمد عناصر التقويم على طبيعة الأهداف التعليمية المطلوب تقويم التحصيل فيها وكما توجد عناصر لتقويم التحصيل في الأهداف المعرفية، هناك عناصر لتقويم التحصيل في الأهداف المهارية وكذلك الوجدانية

الجدول رقم (1) يوضح تحديد عناصر التقويم في ضوء طبيعة الأهداف التعليمية[1]

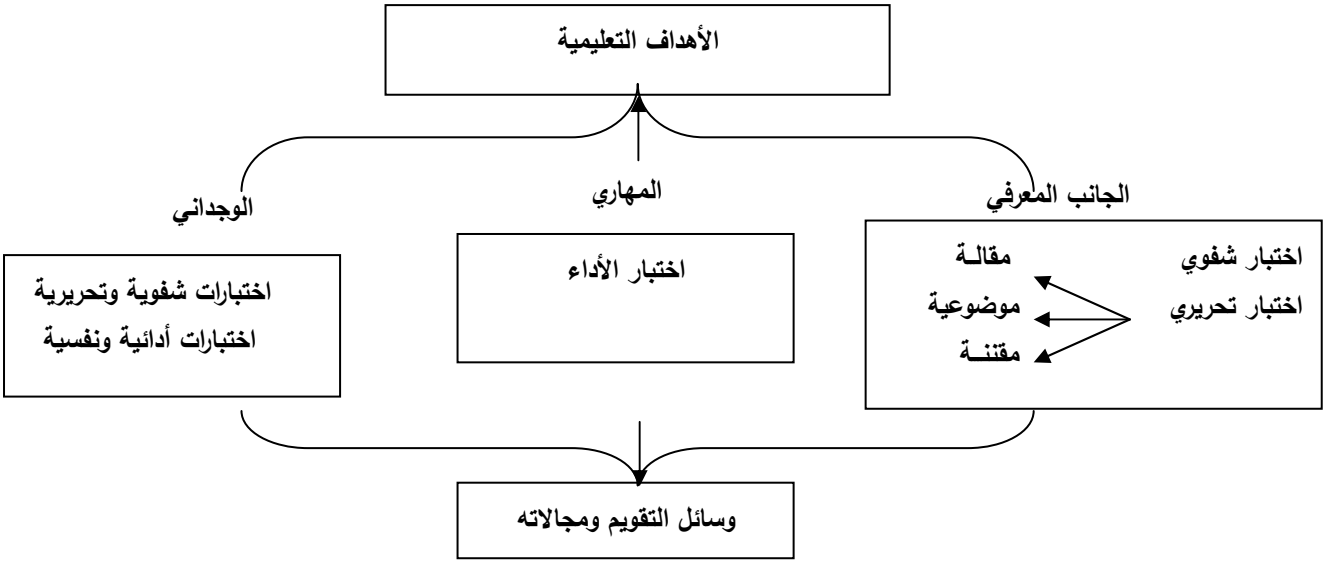
الأهداف	عناصر التقويم
الأهداف المعرفية	– استرجاع الحقائق – توضيح المفاهيم – التحليل والتفسير – شرح المبادئ – حل التمارين
الأهداف المهارية والوجدانية	– تحديد أهداف الأداء – تحديد الأداء – اختيار وتهيئة الأدوات اللازمة للأداء – تسلسل خطوات الأداء – دقة الإنجاز

1– المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص 112.

	– سرعة الإنجاز – مراعاة صحة المحتوى التعليمي – مراعاة تعليمات الإنجاز – مشاركة الآخرين وإشراكهم – مراعاة الإمكانيات المدرسية والبيئية

أما بالنسبة لأساليب التقويم فلها ارتباط وثيق بالأهداف فكل مجال له أسلوب معين للتقويم فالمجال المعرفي يختلف عن الوجداني ويختلفان عن المهاري الشكل رقم (1) يبين ارتباط أساليب التقويم بالأهداف التعليمية للمنهاج.

الشكل رقم (1) يبين ارتباط أساليب التقويم بالأهداف التعليمية[1]



– تحدد عناصر التقويم ووسائله في ضوء طبيعة الهدف التعليمي ويبين الجدول (2) تحديد عناصر التقويم ووسائله في ضوء الهدف.

الجدول (02): تحديد عناصر التقويم وأساليبه في ضوء الأهداف التعليمية

الأهداف	عناصر التقويم	وسائل التقويم
هدف معرفي **– يعطي معلومات عن النص** **– يجد علائق بين الجمل**	**يعيد بناء المعلومات الواردة في النص**	**اختبار نظري (اختبار شفوي أم تحريري)**

1– المرجع السابق، ص 113.

هدف مهاري **- يستعمل المسهلات التقنية (الفهرس- العناوين- العناوين الفرعية- الصور والأشكال البيانية) للبحث في الكتب.** **- يستخدم القاموس للبحث عن معاني الكلمات الجيدة**	**يستعمل إستراتيجية القراءة ويقيم نفسه**	**-ملاحظة** **- اختبار شفوي**
هدف وجداني • **يعبر عن مشاعره وتأثيره وذكرياته** • **يعبر عن ردود أفعاله** • **يعبر عن تجاربه** • **يسرد ذكرياته**	**القدرة على التعبير عن أفكاره**	**اختبار شفهي** **- ملاحظة**

4- الترتيبات الأساسية فيما يتعلق بالتقييم البيداغوجي في المدرسة الجزائرية:

إن هذا الترتيبات المزمعة، وهي أبعد ما تكون عن أدعاء الكمال، تعكس المبادئ المنهجية التي تترجم النظرة الجديدة إلى التقييم البيداغوجي في الجزائر بعد تطبيق الإصلاح.[1]

1- أن يتولي مجلس التعليم، في مستهل العام الدراسي، إعداد مخطط التقييم السنوي الذي يشمل على نشاطات التقييم ومواعيده ووتيرة تنفيذه بالنسبة لكل مادة ولكل مستوى.

2- أن تكرس الأيام الأولى من العام الدراسي، حتما لإجراء اختبارات تشخيصية تتعلق باللغات الأساسية (اللغة العربية واللغات الأجنبية) للتأكد من المكتسبات الضرورية المسبقة قصد تعزيزها أو تدارك الخلل فيها قبل الشروع في تطبيق البرامج الجديدة.

3- أن تجرى على فترات منتظمة، خلال التدرج في تنفيذ البرنامج وقفات للتقييم التكويني (أسئلة شفهية وكتابية، تمارين، اختبارات...).

4- أن لا تقتصر مواضيع الفروض والاختبارات والامتحانات على أسئلة تطالب التلميذ بإرجاع المعلومات أو إعادة تطبيقها، بل يجب أن تتضمن وضعيات تقتضي منه تعبئة كل مكتسباته واستخدامها بطريقة تبرهن على مستوى مهارته في حل مشكلة معينة.

1-إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، بوبكر بن بوزيد، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، 2009، ص135، 136.

5- أن يجرى تقييم للمستوى الابتدائي وعلى مستوى كل مؤسسة دراسية للوقوف على مدى التحكم في اللغات الأساسية في نهاية كل مستوى.

6- أن يسهر رؤساء المؤسسات التعليمية والمفتشون على رصد سيرورة التقدم المستمر في التعلّمات في مختلف المستويات التعليمية.

5- تنظيم عملية تقييم أعمال التلاميذ في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

بغرض ضمان تعليم نوعي من جهة، ومحاربة الرسوب المدرسي، من جهة أخرى، تقرر تطبق نظام التقييم المستمر لمكتسبات التلميذ الأساسية وضبط إستراتيجية جديدة في موضع مراقبة إنجازات التلميذ للتأكد من مدى تطابقها مع أهداف الإصلاح التربوي المحدد لكل طور من الأطوار التعليمية الثلاثة. على مستوى التعليم الابتدائي،تكون عملية التقويم بملاحظة أداء التلميذ بصورة يومية وبواسطة الواجبات المنزلية، أي تقويم مستمر وهو مدمج في خانة دفتر الاختبارات وهو نوع جديد من التقويم الذي دخل مع الإصلاح إلى المدرسة الابتدائية وفيه اختلاف كبير بين المعلمين،حيث يطرح السؤال التالي ما هي الاستراتيجيات المتبعة عند المعلمين – معلمين اللغة العربية – في إجراء علمية التقويم المتسمرة؟

أما فيما يخص نظام الاختبارات فهي كتالي:

ثلاثة اختبارات خلال الثلاثي الأول وثلاثة اختبارات خلال الثلاثي الثاني واختبارين خلال الثلاثي الأخير وكل اختبار شهري ينبغي أن يسبق، وجوبا، بعدد من النشاطات التركيبة المخصصة لإدماج مكتسبات التلميذ، أي التقويم المستمر الذي أشرنا إليه سابقا، يتم تعويض المعدل العام للثلاثي بالمعدل العام الشهري، وذلك باحتساب مجموع المعدلات الشهرية المحصل عليها في شتى المواد الدراسية مقسومة على عدد المواد ويتم احتساب المعدل الشهري لكل مادة بجمع نقاط الاختبار الشهري مع معدل العلامات المحصل عليها في الفروض السابقة لذلك الاختبار وتقسيم المجموع على اثنين.

6- إحصائيات حول الكتب المدرسية في الجزائر:

عرف الكتاب المدرسي، عبر الأجيال، تحولات عميقة سواء من حيث الشكل أو المضمون وكذا من حيث المساعي التعليمية التي يقترحها الكتاب المدرسي على المتعلم.

ونلاحظ أن الكتاب المدرسي قد عرف جميع تلك التغيرات والتحولات لأن المعارف تطورت تطورا كبيرا ولأن التلاميذ، بصفتهم أهم مستعملي هذه الأداة، عرفوا هم أيضا تطورا كبيرا عما كانوا عليه منذ سنوات. يعيش الآن التلاميذ في هذا العصر الذي لا يتوقف عن التطور والتحول بسرعة خارقة عالم تسيطر عليه الصورة الرقمية والافتراضية.

ولذلك تم إعداد وسائل تعليمية متلائمة مع روح العصر فلم يعد الكتاب المدرسي يكتفي بلونيين الأسود والأبيض وابتعدت عن تلك النصوص التي تثير السأم والضجر لكن هناك الكثير ما يقال حول نصوص اليوم، خاصة النصوص الموجودة في كتب المدرسة الابتدائية، حيث تغيرت من حيث الحجم وأصبحت تتميز بالطول الذي أجهد التلميذ إضافة إلى اللغة المكتوبة بها، رغم أنها لغة متطورة متماشية مع روح العصر لكن لم تعطي عمليا الكثير لتعليم اللغة العربية للمتعلم مقارنة بتلك النصوص المكتوبة بالأسود التي كانت تحفظ على ظهر قلب الغنية بلغة جميلة وأعطت رصيدا لغويا للتلميذ عكس التلميذ اليوم. وقد ارتبط تطوير الكتاب المدرسي، بتبني المقاربات البيداغوجية القائمة على المشاركة النشيطة للتلاميذ في بناء المعارف، هذه المشاركة التي كانت غائبة في السنوات الماضية.

والجدول رقم (04): يبين عدد العناوين الجديدة الخاصة بالإصلاح التربوي في بداية كل عام دراسي.

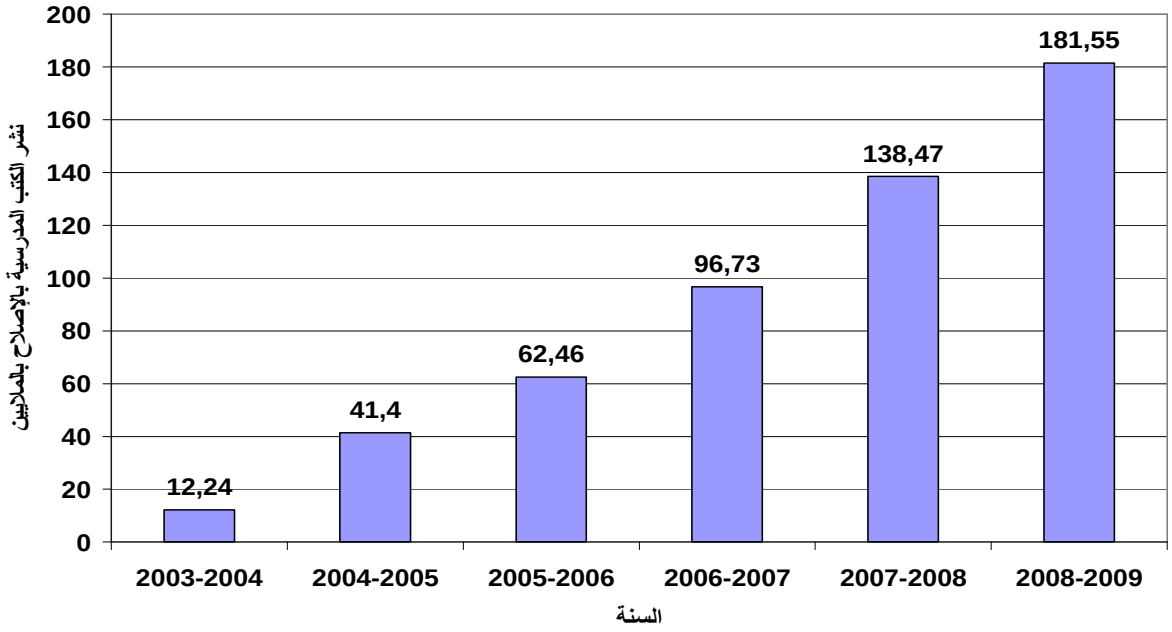
جدول رقم (04) عدد العناوين الجديدة الخاصة بالإصلاح التربوي في بداية كل عام دراسي[1]

بداية العام الدراسي	المستويات الدراسية المعنية	عدد العناوين التي تم إعدادها
سبتمبر 2003	**س1 ابتدائي + س1 متوسط**	**17 = 11 + 6**
سبتمبر 2004	**س2 ابتدائي + س2 متوسط**	**16 = 11 + 5**
سبتمبر 2005	**س3 ابتدائي + س 3متوسط + س1 ثانوي**	**36 = 17 + 11 + 8**
سبتمبر 2006	**س4 ابتدائي + س4 متوسط + س2 ثانوي**	**45 = 25 + 11 +9**
سبتمبر 2007	**س5 ابتدائي + س 3 ثانوي**	**37 = 28 + 9**

1- إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات ، تأليف بوبكر بن بوزيد، دار القصبة للنشر الجزائر، دط. 2009. ص 113.

المجمـــــوع	151

الشكل رقم (05): يمثل تطور كميات طباعة الكتب المدرسية منذ العام الدراسي (2004_2003)



7- كيفية إعداد الكتب المدرسية الجديدة:

كان للتغيرات العميقة التي أدخلت على منهجية إعداد البرامج الدراسية امتداد إيجابي على منهجية إعداد الكتب المدرسية حيث حدثت قطيعة جذرية مع الإجراءات التي كانت سارية من قبل في مجال تحليل التنظيم الدراسي، ثمة ثلاث ابتكارات[1] كبرى تميز هذا المسعى ويمكن إيجازها فيما يأتي:

أ- إعداد الكتب وفق دفاتر الشروط:

كل برنامج دراسي يتبعه، آليا، إعداد دفتر شروط يحدد المقاييس البيداغوجية والخصائص التقنية التي يجب أن يتقيد بها أي مشروع للكتاب المدرسي السؤال الذي يمكن أن يتبادر لنا هو ما هي تلك المقاييس والخصائص البيداغوجية ومن يحددها؟ وهل تكفي سياسة الدولة، فيما يتعلق بالأهداف المتوخاة من تعليم اللغة العربية ؟ وإلى من تقدم هذه اللغة؟

1- المرجع السابق، ص 109، 110.

وما المدة اللازمة لتعليم اللغة العربية؟ ونشير هنا أنه لا يمكن للدولة اتخاذ القرار السياسي بتعليم اللغة العربية إلا بالعودة إلى علم اللغة التطبيقي والاعتماد على الدراسات العلمية. التي تهمل كثيرا مما يترتب إعادة طبع كتب جديدة في مدة قصيرة

ب- التقييم المسبق لمشاريع الكتب المدرسية:

تعرض مشاريع الكتب المدرسية، اثر الانتهاء من إعدادها، لقراءة أولى من طرف ثلاثة مقيمين ينجزون عملهم بصورة انفرادية، ثم يحرر كل مقيم تقريرا يورد فيه ملاحظاته الشخصية وتقيمه للمشروع المعروض عليه، نطرح هنا عدة تساؤلات حول المقيمين على أي أساس يتم اختيارهم ؟

ج- اعتماد الكتب المزمع إنتاجها:

تعرض مشاريع الكتب المدرسية على مسار الاعتماد والمصادقة التي تتولاها لجنة متخصصة يوجد مقرها بالمعهد الوطني للبحث والتربية؛ وبناء على تقارير التقييم تقرر اللجنة، حسب الحالات، قبول الكتاب المقترح أو رفضه أو عند الاقتضاء، تأجيل الموافقة عليه إلى غاية رفع جميع تحفظات المقيمين.

8-تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في المدرسة الجزائرية:

أول سؤال طرحناه على أنفسنا عند دراسة كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي هو كيف بني هذا الكتاب؟.

بني[1] هذا الكتاب كسابقيه من أجل التلميذ ولذلك فهو يتوجه مباشرة إليه فيدفعه إلى استعمال الضمير أنا ليعبر عن نفسه، كما يداعبه بأشكال مختلفة ليطلب مساهمته الفعلية وتفكيره ووجهة نظره. ويدفعه كذلك إلى المحاولة المستمرة، وأن يواجه إجاباته بإجابات زملائه. إنه كتاب يحرص على عامل التفاعل في أبعاده المختلفة.

-1- تقسيم الكتاب:

قسم كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي إلى ثلاث مراحل راعت العطل فيصلا بين المرحلة والأخرى في المسار الدراسي، تبدأ المرحلة الأولى من الدخول المدرسي إلى غاية عطلة الشتاء وتحتوي على أحد عشرة وحدة تعلميه موزعة على أربعة محاور.

1- دليل الكتاب، اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، إشراف السيدة غطاس شريفة، الديون الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، 2006-2007، ص 3.

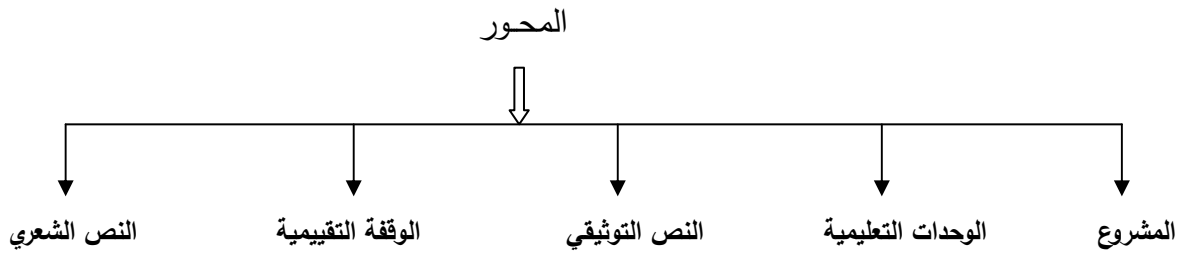
أما المرحلة الثانية فهي تغطي فترة ما بين الدخول من عطلة الشتاء إلى غاية بداية عطلة الربيع وتحتوي على ثلاثة محاور. وأما المرحلة الثالثة فتغطي فترة ما بين الدخول من عطلة الربيع إلى غاية نهاية السنة وتحتوي على ثلاثة محاور. ونشير هنا أنه قد راعى في هذه المحاور معيارين، أولهما التماشي مع متطلبات منهاج السنة الخامسة الذي أقرته وزارة التربية والتعليم، وثانيهما التلاؤم من حيث كونها مواضيع مختارة، مع الفترة الزمنية التي توجد فيها.

ويتميز كتاب السنة الخامسة بوجود محطة خصصت للتدعيم وأخرى للمطالعة وتقعان في نهاية كل ثلاثي.

ونشير هنا على أن هذا التقسيم الزمني لا يعني تقسيما للمعارف، ولابد أن نتذكر دائما أننا في مقاربة بالكفاءات التي تعتمد على المقاربة النصية. ولذلك فإن الذي يحكم جميع النشاطات هو التفاعل.

9-2- المحور:

يتأسس كل محور من المحاور المقررة على مشروع كتابي. ويتوج بنص توثيقي يسمح بتوسيع مدارك المتعلم وتكوينه معرفيا عن طريق الاحتكاك بنصوص أصلية تصاحبها صور تيسر له هذا التكوين. كما يتيح له بناء المحور فرصة يقف فيها ليقيم نفسه بنفسه بواسطة مجموعة من التمارين التي تسمح له بإدماج مختلف معارفه. ويختم المحور بنص أو نصين شعريين لهما بعد تكويني على مستوى السلوك وعلى مستوى بناء ذوق التلميذ وتدريب أذنه الموسيقية وتتكون معظم المحاور من ثلاث وحدات باستثناء المحاور، أربعة وتسعة وعشرة فإنها تتكون من وحدتين ويمكن أن نقدم المحور في الهيكل الأتي :



3.9. الوحدة التعليمية:

تتكون الوحدة التعليمية من نص للقراءة متبوع بأسئلة تتراوح بين الأسئلة المباشرة التي يكفي فيها التتبع الخطي للنص للوصول إلى الإجابة، وبين الأسئلة التي تدفع المتعلم إلى بناء الجواب انطلاقا من استغلال معطيات النص. وتوسع دائرة هذه الأسئلة في التعبير الشفوي

لتذهب بالمتعلم إلى أبعد من النص، حين تتوجه إليه مباشرة لتعرف رأيه أو تتلمس موقفا عنده، أو تتيح له فرصة التعبير بحرية أو تدرجه في سياق التقييم العام بواسطة العمل الجماعي.
وتشكل محطة اللغة المحطة الثانية بعد محطة الفهم. وهي لا تنفصل عن النص، بل تستمد منه وتحتوى محطة اللغة على ثلاث وقفات، تعالج الوقفة الأولى مسألة تركيبية وتعالج الأخرى مسألة صرفية أو مسألة كتابية بعرض بعض قواعد الإملاء. أما الوقفة الثالثة فخصصت للمعجم.

9-4- النص التوثيقي:

إن الحرص على النص التوثيقي وما يصاحبه من الصور، يمثل تميزا يهدف أساسا إلى إخراج المتعلم من دائرة النصوص التعليمية إلى الفضاء الواسع للنصوص المختلفة فيكشف أنواعا منها. وهذه النصوص بالإضافة إلى أنها تقدم له معارف، فإنها تفتح شهيته للإطلاع على نصوص أخرى ترتبط بنفس الموضوع. وكل ذلك يفتح له مجالا أرحب ليبني نفسه.

وإذا كان كل نص متبوعا بمجموعة من الأسئلة تتمحور حول مضمون هذا النص، فإنها أحيانا تخرج إلى مجال النص نفسه من حيث هو نص ينتمي إلى صنف معين من أصناف النصوص وبذلك تتحقق الكفاءة العرضية للغة في هذه اللحظة.

9-5- الوقفة التقييمية:

تتميز الوقفة التقيمية بعملية مسح للمحور. فتعيد المتعلم إلى النصوص المكونة للمحور وإلى مختلف النشاطات المصاحبة للنصوص. وتهدف هذه الوقفة إلى تمكين المتعلم من دمج معارفه وتوظيفها. كما تسمح له باكتشاف وجوه الخلل في بناء تعلماته.

9-6- النص الشعري:

تمثل محطة الشعر واحة ينزل فيها المتعلم ليحتك بنصوص من نوع آخر فهي نصوص بالإضافة إلى بعدها التربوي، توفر لهذا المتعلم بعدا جماليا استنادا إلى الجانب الموسيقي والعمل على اللغة ولا يخفي ما للشعر من دور في تربية الذوق، وتنمية الإحساس بالجمال، بل إنه في أبعد أهدافه يربط هذا المتعلم بنص من أهم النصوص التي قدّرها العربي عبر عصوره المختلفة أعلى تقدير.

فالشعر كما هو معروف ديوان العرب، ولذلك يجب أن تعطي هذه المحطة الفرصة للمتعلم والمعلم على حد سواء للقراءة الجيدة المعبرة وللتدرب على الإلقاء الجيد الذي يجسد المعاني ويحقق التأثير في الأخر.

ولا بد من الحرص على حفظ المقطوعات لأنها تساهم في إثراء رصيد المتعلم اللغوي.

9-7- المشروع الكتابي:

إن كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي، يعطي بعدا أكبر للكتابة في مفهومها الواسع، وهذا الاهتمام يمتد من مرحلة تنظيم الورقة إلى غاية إنتاج نص كتابي منظم ومنسجم. ويعود سبب هذا إلى أن خلاصة كثير من الدراسات اليوم تتقاطع في نقطة واحدة هي أن المتعلم يكتسب آليات القراءة عن طريق الكتابة. فإذا أضفنا إلى ذلك ما تلعبه الكتابة اليوم على مستوى التواصل اتضح لنا دورها في تحقيق النجاح الدراسي. إن هذه التحولات هي التي جعلتنا نعتبر المشروع الكتابي أهم محطة لأن المحور كله يتأسس عليه. كما أنه يعتبر تتويجا لهذا المحور. ومن الضروري أن نجعل المتعلم يكتب كثيرا، لكن هذا لا يتحقق إلا إذا ساعدناه على هذه الكتابة. وتأخذ هذه المساعدة أشكالا مختلفة، منها أن يتصور بوضوح الهدف الذي يريد أن يصل إليه ومنها أيضا أن نوجهه.

ونحن نعرف أن الكتابة ليست عملية سهلة. فهي تتطلب شروطا حتى يحقق بها الغرض والتواصل مع الآخرين. ويحكمنا في هذه المرحلة من التعليم أيضا عاملان أحدهما يمكن أن نضعه في الجوانب الشكلية للكتابة كتنظيم الورقة والكتابة الواضحة واحترام البياض بين الكلمات واحترام علامات الوقف، وهي كلها مسائل رعاها كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، والثاني يتعلق بالكتابة في جانبها الإبداعي، أي في جانبها الذي يحس فيه المتعلم أنه حر في إنجاز نصه الخاص. وقد وضع المتعلم أمام مجموعة من المشاريع الكتابة يبلغ عددها العشرة وهي:

1- ترتيب أجزاء قصة.

2- وصف شخصية داخل القصة.

3- التعبير عن الأحاسيس.

4- تلخيص نص.

5- وصف المكان في القصة.

6- كتابة نص لتقديم شرح.

7- إنجاز بطاقة كتاب.

8- إنجاز ملصقة إشهارية.

9- تقديم كيفية صنع شيء.

10- حكاية رحلة باستعمال الضمير "أنا".

إن هذه المشاريع بنيت بكيفية راعت فيها حاجة التلميذ إلى المساعدة حينما يشرع في الكتابة وهذه المساعدة لها عدة مظاهر.

أ- المظهر الأول:

وضع التلميذ في البداية في سياق نموذج نصي لنوع النص الذي نريد من التلميذ أن يحققه، وبذلك ترتسم في ذهنه صورة للنموذج الذي يتبعه في كتابة نصه الخاص.

ب- المظهر الثاني:

هناك سلسلة من التمارين التي تحضر التلميذ للكتابة وتنبهه على خصائص النص الذي سيكتبه.

ج- المظهر الثالث:

وجود وسيلة تقييمية تتمحور حول أهم خصائص الصنف النصي ويستطيع بواسطتها أن يقيم نفسه ويحدد درجة اقترابه من النموذج أو ابتعاده عنه.

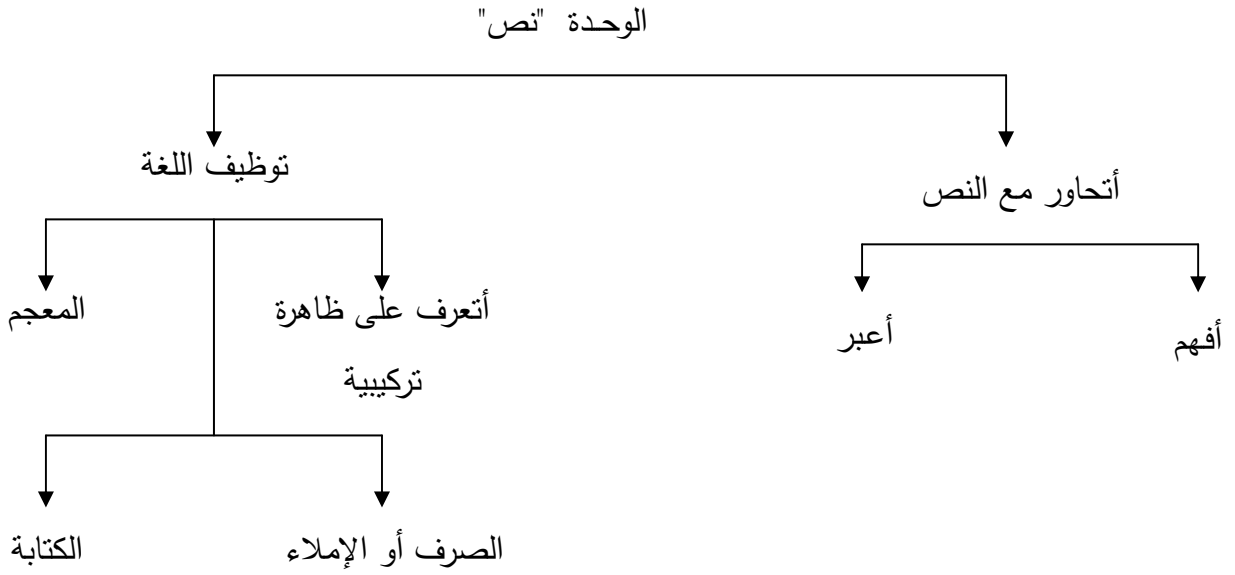
ولابد من الإشارة هنا إلى أن المعلم بإمكانه أن يقترح على تلاميذه سلسلة أخرى من التمارين حسب الوضعيات المختلفة حتى يتيح الفرصة لكل تلاميذه للكتابة.

وإذا كان من المتفق عليه أننا لا نتعلم القراءة إلا إذا قرأنا، فكذلك لا نتعلم الكتابة إلا إذا كتبنا ولذلك يجب أن تكون الكتابة فعلا فرديا يقوم به كل تلميذ ولأنه بواسطة فعل الكتابة يستطيع أن يتواصل مع الآخرين، بل يحقق شخصيته. ومهما كان النص الذي يكتبه التلميذ، فإنه قابل للتحسن عن طريق التعديل المستمر.

فهذا التعديل المستمر الذي تراعى فيه جوانب كثيرة، كوضوح الفكرة، واحترام الجوانب الشكلية وهذا ما يدخل المتعلم في الوعي بعملية الكتابة وبأنها ليست عملية سهلة، ولكنها بناء مستمر

9-8- الوحدة:

تنطلق الوحدة التعليمية من نص للقراءة، يندرج ضمن محور تتبعه أسئلة حول الفهم. وأسئلة توسع دائرة المتعلم إلى أبعد من النص انطلاقا من هذا النص. ويجمع هاتين المحطتين عنوان واحد وهو أتحاور مع النص تليها محطة سميت "توظيف اللغة" وهي تتكون من وقفة مع التراكيب ووقفة تناوبية بين الصرف والإملاء ووقفة خاصة بالمعجم ويمكن أن تمثل الوحدة بيانيا بالشكل الأتي:



9-10- القراءة:

يقترح كتاب السنة الخامسة في أغلب الأحيان ثلاث نصوص، باستثناء المحور الأخير من الثلاثي الأول والمحورين الأخريين من الثلاثي الأخير فهمي تتكون من نصين. وتغطي هذه النصوص المحور في أغلب جوانبه. وتتميز بالتنوع من حيث التصنيف فهي تغطي النص السردي والحواري والشعري والقصصي. ويهدف هذا التنوع إلى فتح ذهن المتعلم على ظاهرة التنوع في النصوص.

غير أن هذا لا يتنافي مع البعد الأخر للقراءة وهو التمكن من القراءة المسترسلة وقيمة المعارف والتزود بالمعلومات.

9-10-1- أسئلة القراءة:

يصاحب كل نص عدد من الأسئلة تتنوع بين أسئلة مباشرة يستطيع أن يحصل المتعلم على إجابتها بتتبع النص تتبعا خطيا، وبين أسئلة تبتعد عن الخطة وتدفع التلميذ إلى استغلال المعطيات اللغوية الموجودة في النص حتى يبني جوابا عن هذه الأسئلة هو حصيلة تركيب.

ونشير هنا إلى أن لكل نص خصوصيات، ولذلك يتطلب نوعا خاصا من الأسئلة وقد تنصب على النص من حيث هو نوع فيتركز على من ؟ متى ؟ أين ؟ حين يتعلق الأمر مثلا بالقصة وقد يتمحور حول المضمون حين يكون النص إخباريا.

وعموما فإن الأسئلة تتدرج بالتلميذ من أسئلة تتطلب استخراج معلومة بسيطة وواضحة في النص إلى أسئلة تجعله يربط بين مختلف المعلومات التي يعطيها النص ليصل إلى مقصد من المقاصد الممكنة التي يوفرها النص.

إن البحث الفردي عن الأسئلة يمثل مرحلة هامة من مراحل القراءة، ولابد أن يتجاوز فيها المعلم التركيز على العناصر الحيوية في قسمه، ويجعل كل تلميذ يحس بأنه معني بالقراءة المتأنية للنص والكلام عنه من خلال الإجابة عن الأسئلة وهذه المساهمة الجماعية هي التي يجب الاهتمام بها للحصول على بناء جماعي للمعنى. وهذا البناء الجماعي هو الذي يسمح للتلاميذ بالتعبير بحرية ولذهاب إلى أبعد ما يمكن ويكون دور المعلم هنا هو التوجيه نحو معطيات النص فيلفت انتباه تلاميذه لعبارة لغوية ما، أو لمقطع بأكمله أو إلى بعض الكلمات ذات الدلالة الخاصة التي تساهم في فهم النص.

وتمثل محطة أعبر امتداد للنص، ولكنها تتمحور حول المتعلم، فأسئلة هذه المحطة تتوجه إلى المتعلم مباشرة لتدفعه إلى التعبير عن رأيه أو عن موقفه أو عن السلوك الذي يمكن أن يقوم به اتجاه قضية ما. فهي بهذا تمثل توسيعا للفضاء الذي يتحرك فيه التلميذ انطلاقا من النص. ولكننا تشير هنا إلى أن الإحساس بالحرية يجب أن يكون هاجسنا بالنسبة لكل متعلم وهو في محطة التعبير الشفوي. فبناء الشخصية يعتمد على هذا النوع من الأسس.

إن إحساس المتعلم بالحرية هو الذي يولد فيه الثقة في النفس وهذا يعتبر عاملا هاما من عوامل نجاحه في التواصل مع الآخرين ولذلك خصص له كتاب اللغة للسنة الخامسة ابتدائي بعض الأسئلة التي تتطلب معالجتها تشكيل مجموعات مما يثير التنافس والإحساس بالأنا الراغب في المشاركة.

9-10-2- توظيف اللغة:

إذا كانت اللغة قد أعطيت للتلميذ بصفة ضمنية اعتمادا على الاستعمال في المراحل الأولى. فإنه في هذه المرحلة يبدأ في التعرف على كيفية عمل لغته بشكل تدريجي ومنسجم.

وهذا التحول من معرفة اللغة بصفة ضمنية عن طريق الاستعمال إلى معرفة اللغة بصفة تحليلية تبرره عدة عوامل منها:

1- أن المتعلم في هذه المرحلة يتسع أفقه فيتكلم عن مواضيع مختلفة مع أشخاص يكونون أقل قرابة منه وهذا يتطلب منه أن تكون علاقته مع الأدوات اللغوية التي يستعملها أكثر وضـــوحا وأكثر إدراكا فتوجيهه نحو الشرح والتحليل والوصف بدقة يتطلب منه فهما واضحا لعمل لغته

2- أن المرحلة الثانية هي مرحلة تركز كثيرا على الكتابة، والكتابة هي معرفة اختيار وتنظيم الكلمات، وتحديد بناء الجمل والنصوص ومعرفة دلالات الأفعال. وهي أيضا احترام القواعد الشكلية للكتابة ككتابة الكلمات واحترام البياض بينها وتنظيم الفقرات واحترام علامات الوقف. وكل هذا يتطلب وعيا من المتعلم بآليات اللغة ومن هذا المنظور يكون الانتقال إلى جانب التحليل والتجريد أمرا هاما نطرح سؤال الآن كيف بنيت محطة توظيف اللغة، نلاحظ أنها تتكون من:

أ- التعرف على ظاهرة تركيبية وقد سميت بـ : أتعرف على .... ونشير هنا إلى أن هذه الظواهر التركيبية تنطلق من نص صغير مستمد من نص القراءة. قد يجري عليه بعض التعديل أحيانا على مستوى الكم. ويتدرج التلميذ في معرفة الظاهرة ... من الملاحظة (ألاحظ) إلى تحديد الظاهرة ثم ينتقل إلى التجريد لصياغة القاعدة فالتدريب. ونشير أيضا في هذا السياق إلى أن ارتباط الظواهر اللغوية المدروسة بالنصوص لا يعني أنها ظواهر منفصلة عن بعضها، بل هناك بناء متماسك فيما بينهما.

وإيمانا منا بأن قواعد النحو والإملاء والكيفية التي ينظم بها المعجم لا توجد إلا لتستعمل في نصوص، فإن هذا دفع المتعلم إلى أن يعتمد دائما في دراسة أي نقطة على الاكتشاف المبني على الملاحظة، أي ملاحظة نص قصير تميز فيه الظاهرة المدروسة ثم يستخرج القاعدة في إطار، هذه القاعدة تمحو نحو التجريد والتجزيء بحسب ما يقتضيه الموضوع المدروس .

إن هذا التوجه ينطلق من التصورات الآتية:

1- إن النحو ليس فقط مجموعة من القواعد والمصطلحات التي يحفظها المتعلم، ولكنه يتحكم في قدرتنا على إنتاج المعنى.

2- المعجم (المفردات) ليس مجرد قوائم من الكلمات، ولكنه يعيننا على تسمية الأشياء ووصف العالم الذي يحيط بنا.

3- الإملاء ليست فقط سلسة من العوائق يجب تجنبها ولكنها تسمع لنا بالتواصل عن طريق الكتابة.

بعد الإجابة عن السؤال الأول، يتبين لنا أن كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي يتناسب مع الغرض الذي وجد من أجله، أو الغرض الذي وجد لاستخدامه، إذ أنه يحتوي على قدر مناسب من المواد التعليمية الموافقة للمناهج الوزاري، وسهل التدريس ويمكن أن يستخدمه المدرسون المبتدئون دون تحضير كبير، ويغطي القواعد والمهارات الأربع بشكل متساو، كما نشير إلى أنه بعد حذف بعض الدروس أصبح الكتاب يحوي بعض مقررات القواعد التي لا يحتاج إليها المتعلم، بعد الحذف طبعا.

أما –دور الكتاب– كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في البرنامج؛ أي هل هناك منهج جيد يصف أهداف المقرر ومحتوى البرنامج، أم أن هذا يتم تحديده بواسطة الكتاب المدرسي؟

بالنسبة للتوزيع السنوي للمحتوى يوجد في كتاب اللغة العربية للخامسة ابتدائي؛ حيث يعطي أولا اسم المشروع ثم المحور ثم الوحدات التي تتدرج تحت هذا المحور ثم القيم حيث نجد كل وحدة والقيمة التي تناسبها ثم دروس النحو لكل وحدة ثم الصرف الذي يكون في آخر كل وحدة وقد لا يكون في كل وحدات المحور بعدها الإملاء الذي يكون شاملا للمحور ككل ثم المعجم الذي يتماشى مع كل وحدة تحت عنوان أثري لغتي كما رأينا سابقا، ثم النص التوثيقي ثم المحفوظات. إضافة إلى هذا التوزيع السنوي للمحتوى يوجد كتاب آخر يعطي التدرج السنوي للتعليمات للسنة الخامسة ابتدائي. لكن أهم ملاحظة نتوقف عندها هو أن التوزيع السنوي للمحتوى لا يتناسب مع التدرج السنوي لمجمل نشاطات التعلم الأسبوعية من حيث ترتيب الوحدات نجد أول محور في التوزيع السنوي للمحتوى هو محور القيم الإنسانية في حين نجد الهوية الوطنية أول محور في التدرج السنوي بعد أسبوع التقويم الشخصي.

نلاحظ أن كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، أنه الكتاب الوحيد المستعمل عند جميع المعلمين في جميع أنحاء الوطن الجزائري وهو كتاب واحد مناسب لجوهر البرنامج المقترح في المنهاج وليس هناك إمكانية استخدام كتب أخرى بحيث تخدم المنهاج المقترح للسنة

الخامسة ابتدائي، كذلك في هذه السنة لا يوجد كتاب تدريبات مرافق لكتاب –القراءة– أو اللغة العربية عكس ما كان يعمل به في الثالثة ابتدائي لهذا نقول هل كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي بإمكانه أن يوفر كل الممارسات التي يحتاجها التلاميذ في هذه السنة؟

المبحث الثاني: خصائص المتعلم:

I- الخصائص النفسية للمتعلم:

1- الخصائص الوجدانية:

1-1- الحافز:

"هو ذلك العامل الذي يمد السلوك -أي سلوك- بما يحتاج إليه من وقود وطاقة وهو العامل الذي يخرجه من العدم إلى الوجود ليسبغ عليه بعد ذلك من القوة بقدر ما يتصف به هو أو من الضعف بالقدر الذي يتسم به هو".[1]

والشخص المحفز هو ذلك الذي تحركه حاجاته وأهدافه في اتجاه القيام بسلوك معين إذن فالقوة الموجهة للسلوك التحصيلي للتلميذ، أو لغيره من طالبي المعرفة، هي ما درج على تسميتها البعض من العلماء "بدافع الإنجاز" وذلك الدافع المكتسب الذي يقف وراء بذل المرء لكل ما يحتاج إليه التحصيل من جهود ولقد أرجعت سوزان هارتر أصل هذا الدافع إلى رغبة من يرغب في إشباع حاجاته إلى الكفاءة أو السيطرة أو التفوق.

فبقدر ما يمتلك الإنسان من قوة تحفيزية وفي أي مجال كان، بقدر ما تكون نوعية عمله، وبقدر ما يكون مقدار إصراره عليه. وخير دليل على ذلك ما أورده بلوم في كتابه المخصص لهذا الموضوع والذي قام بنشره سنة 1985، يستطيع المرء أن يتأكد من أن أنجب ما أنتجه المجتمع الأمريكي من شباب في تخصصات عدة كالفنون وعلم الأعصاب والرياضة كانوا يتمتعون بمستوى عالي من التحفيز.

كما أشار "هوو" إلى أن العوامل التحفيزية تبدو وكأنها تقوم بدور أكبر من ذلك الذي تقوم به عوامل أساسية أخرى كالخبرة التقنية التي يتمتع بها المعلمون، هذا على الأقل بالنسبة للبعض من مراحل نمو الشخص.

وتبدو الدراسة التي قام بها عالم النفس كوزيكي في هذا المجال، أكثر من مفيدة بالنسبة لموضوعنا لأنها لم تستطع تبيان العلاقة القوية التي تربط ما بين التحفيز والإنجاز المدرسي فقط؛ وإنما لأنها استطاعت أيضا أن تشيد القاعدة التي تقوم عليها إحدى أهم النظريات الحديثة

1- نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، مولاي بودخيلي محمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2004، 2002، ص 317.

المتعلقة بالتحفيز المدرسي. وترى هذه النظرية أن تحصيل التلميذ يجب أن يعتمد في تفسيره على التفاعل القائم ما بين حوافز أساسية تنتظم وفق ثلاثة نطق أو نطاقات متمايزة هي النطاق العاطفي، نشير هنا بالنسبة للناطق العاطفي إلى الأسرة إذ تعتبر الأسرة من أهم الأسس والوسائل في التربية اللغوية عند الطفل[1]، فكلام الأم باستمرار بود ولطف مع صغيرها. ويا حبذوا لو أسمعته بالطريقة الملائمة وفي الوقت المناسب،أصوات مختلفة، ومن الأفضل أن تصحب ذلك بابتسامة ونظرة تجذب انتباه الطفل، ومن الأفضل كذلك أن تقود الأم صغيرها، عن طريق الكلمة– إلى إدراك الظواهر السمعية والصوتية المختلفة والتمييز بينها وهو ما أكده العالم ايراجوردن (***Ire Gorden***) بقوله[2] "تكلموا مع الأطفال بصوت مرتفع عن كل الأشياء التي ترونها أو تفعلونها علموهم أن كل نشاط وكل شيء له مسمى وإذا حاولتم أن تكلموهم بتمهل ووضوح فإن الفائدة التي يحصل عليها الطفل ستكون أكثر نفعا" وكذلك النطاق الفكري والناطق الأخلاقي فيؤكد "جان بياجيه" "***Jean piaget***"[3] "أنه بدون اللغة اللفظية التي تصبغ التفكير بالصبغة الاجتماعية يصبح من المستحيل نضج ذكاء الطفل بصورة كاملة فالكلمة المسموعة أو المنطوقة تحفز وتثير الاهتمام وتوقظ المرء وتغري بالفضول وتساعد على تبادل المعلومات وتقابل وجهات للمكان الذي تمنح فيه، لكي يتسنى للتلميذ المعرفة الدقيقة للشكل المطلوب والمرغوب من السلوك.

1–2– سمات الشخصية:

يقصد بالشخصية أنها مجموعة من الخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية الثابتة ثباتا نسبيا والتي تميز الفرد عن غيره من الناس وتحدد أساليب تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها[4].

وبهذا نجد الفروق القائمة بين الأفراد في الصفات المختلفة أي الفروق في نوع الصفة وليس في الصفة ذاتها، فاختلاف القدرة اللغوية عن القدرة في النظر ومعرفة التجارب الفردية لكل منا، إن اللعب والعمل مع زميل أو مع مجموعات صغيرة أي وجود الطفل في موقف

1– التربية اللغوية للطفل، تأليف سرجيو سبيني، ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن مراجعة وتقديم كاميليا عبد الفتاح، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، ،2001، ص 94.

2– المرجع نفسه، ص 95.

3– المرجع نفسه، ص 38.

4– علم النفس التربوي للمعلمين، د. محمد منسى، دار المعرفة الجامعية، دط، دت، ص 137.

يساعده على التحدث مع الكبار أو مع أترابه يسهل عليه تعلم اللغة ويشبع رغباته وهو في نفس الوقت يعد طريقا مضمونا لتطوير التفكير واللغة عنده.

وبهذا يتعلق النطاق الأول بالآباء والمعلمين والأقران، ويحتوي على ثلاث حوافز هي الحنان والتقمص والميل الاجتماعي.أما النطاق الثاني فيشمل على الحوافز المتعلقة بالبحث عن الاستقلالية والكفاءة والاهتمام.وأما النطاق الثالث والأخير أو النطاق الأخلاقي فيحتوي على حوافز الثقة والامتثال والمسؤولية وقد لا يكون هذا النطاق أكثر من حاصل للتفاعل مابين النطاقين الأولين، وذلك وفقا لما يراه كوزيكي[1] ومن بين العوامل المحفزة يمكن أن نذكر ما يلي:

2-1 المكافآت:

إن الشخص إذ أريد منه أن يعيد القيام لما سبق وان قام به من أنشطة أو أن يكرر سلوكا من سلوكات كان قد أداه من قبل، فان كل ما يتوجب فعله هو تعزيز ما ذكر من الأنشطة والسلوكات.وهذا التعزيز يكون في كثير من الأحيان عن طريق تقديم المناسب من المكافآت.وقد تكون المكافأة ذات طابع أخلاقي كما قد تكون ذات طابع اجتماعي وقد تكون خلافا لذلك ذات علاقة بالنطاق العاطفي، وهو الأمر الذي يعني وجوب عدم الاقتصار على نوعية واحدة من المكفآت، مهما كانت قيمتها.وقيمة المكافأة تتوقف على التقدير الجيد لكافة الظروف والاحتياجات.

2-2 الموائمة:

ونعني بها حسن استخدام المكافآت من قبل الأسر والمعلمين، أو استخدامها الاستخدام الأنسب الذي يعني، فيما يعنيه، ضرورة مراعاة توقيت منح المكافأة وكذا ضرورة الأخذ بعين الاعتبار العددية مثلا هو اختلاف في نوع الصفة وقد أكد فؤاد أبو حطب (1983) على انه لا يمكن المقارنة بين الصفات المختلفة لدى الأفراد نظرا لعدم وجود وحدة قياس مشتركة.

كما نجد الفروق القائمة بين الأفراد في أي صفة واحدة أو في خاصية محددة وهذه الفروق يمكن تقديرها بالنسبة للأفراد المختلفين نظرا لأن وحدة القياس واحدة لكل خاصية وبهذا نقول أن الخصائص المختلفة للإنسان قابلة للقياس وذلك يجعل الفروق الفردية في كل خاصية في الدرجة وليست في النوع[2]

1 نطق التحفيز وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، دط،2004، 2002، ص346، 347، 348.

2 علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، دط، دت، ص138.

وقد عرفها "أيزايك": ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما لطباع الفرد ومزاجه وعقله وبنية جسمه والذي يحدد توافقه الفردي لبيئته.

وتتشكل من جميع المواصفات والمكونات التي تعطي للشخص طابعا مميزا ومحددا من الناحيتين الجسمية والسلوكية، بكل ما تحمله كلمة السلوك من معاني، وبكل ما ترمز إليه من عمليات نفسية مختلفة.وتتضمن على سبيل المثال، السمات الفكرية والعواطف والاتجاهات والاهتمامات والعقد والصراعات والآليات اللاشعورية ومن أهم ما تتميز به الشخصية سمتا الثبات النسبي والتفاعل المستمر مع البيئة التي تتواجد فيها.

كما حددها ايزانك في أبعاد، فبخصوص البعد الأول المتعلق بالانبساطية والانطوائية تم التوصل إلى أن هناك ارتباطا وثيقا بين الانبساطية والنجاح المدرسي المرحلة الابتدائية من الدراسة.ومع تقدم التلميذ في دراسته، وانتقاله إلى المستويات العليا من هذه الدراسة تبدأ الصورة هذه في التغير تدريجيا لتصبح الانطوائية أكثر ارتباطا بالانجاز التربوي من الانبساطية، لكن الأمر لا يسير دائما على نفس هذا المنوال لأن طبيعة المواد المدروسة تحدد هي الأخرى في غالب الأحيان البعد الشخصي الذي يتناسب مع النجاح في هذه المادة أو في تلك.إن الانبساطية أو الانطوائية قد تكون بعبارة أخرى، متماشية مع التحصيل الجيد لهذه المادة لكنها تكون على العكس من ذلك عائقا صعب الاجتياز اذا ما اقبل التلميذ على دراسة مادة ثانية.

وقد توصل كل من رايد ينغ وبانار في دراستهما إلى أن الانبساطيين أفضل انجاز من الانطوائيين في المجالات اللغوية وما يتصل بها من مهارات.

كما نجد دراسة أخرى قام بها رايدينغ بمعية كوولي والتي أبانا من خلالها أن التلميذات المنطويات استطعن أن يحصلن على درجات أفضل من تلك التي حصلت عليها مثيلاتهن من المنتميات إلى البعد الانبساطي في مادة القراءة.

أما حينما يتعلق الأمر بالبعد الثاني، والمتمثل في، العصابية –الاتزان الانتقالي فان الذي يبدو وواضحا منذ البداية هو القلق ذو علاقة أكيدة وقوية بالتحصيل المدرسي المنخفض لاسيما في المرحلتين الابتدائية والثانوية والتأكيد على علاقة انخفاض المردود التربوي، في هاتين المرحلتين دون ما سواهما، فالبعد العصابي يجد تبريره في تغير نوعية هذه العلاقة فور الانتقال من المرحلتين المذكورتين إلى المراحل العليا من الدراسة، ومن نتائج الدراسات في هذا أن التلاميذ الذين تحصلوا على درجات عالية في مقياس العصابية كانت أفضل من تلك التي

حصل عليها غيرهم من ذوي الدرجات المنخفضة في هذا المقياس وهنا يجب عدم المسارعة إلى تعميم مثل هذه النتائج، ذلك أن هناك من الأعمال ما يدل على أن القلق عامل ايجابي لكن بالنسبة لبعض المواد فقط، الشئ الذي يعني أن البعض الأخر منها لا يتطلب، ولا يحتاج بالتالي، إلا إلى نسبة معقولة أو يسيرة منه.[1]

كما دلت دراسات أخرى عام 1965 على أن مرتفعي التحصيل يمتلكون سمات خاصة كارتفاع نسبة الاهتمام بالعمل الدراسي وعلى النقيض من ذلك كشفت الدراسة المذكورة أن منخفضي التحصيل يتميزون بمواصفات ت هي إلى السلبية أقرب منها إلى الايجابية كالاندفاعية –وهي سمة مزاجية –والبحث عن اللذة–ومع هذا فقد توصل بعض الباحثين إلى أن نسبة معتبرة من مرتفعي التحصيل كانوا هم أيضا حاملين لبعض الخصائص الشخصية السلبية كمشاعر عدم الموائمة والشعور بالتفاهة والقلق الزائد. والشيء الأكيد هنا هو أن وجود بعض المواصفات السلبية لدى المتعلم قد لا يكون كافيا وحده للحد من الدور الايجابي الذي تلعبه بعض الخصائص الشخصية كدافع الانجاز.

كما نشير إلى عامل أخر هو التقدير الذاتي أو تقدير.الذات المتمثل في تقويم الشخص الايجابي لمجوع خصائصه الذهنية وكذا الجسمية وعلاقته بالتحصيل المدرسي.وما يمكن استخلاصه هو أن الشخصية المتزنة وما تتسم به من مواصفات ايجابية تلعب دورا هاما وايجابيا في مجال التعلم والانجاز.[2]

II– الخصائص المعرفية:

1– الذكاء:

تطور مفهوم الذكاء منذ بداية القرن العشرين وحتى الآن، فقد كان ينظر إليه على أنه القدرة على اكتساب المعرفة أو القدرة على التعلم كما كان يعرف على أنه قدرة الفرد على التوافق مع المواقف الجديدة هذا وقد تم تحديد مفهوم الذكاء على انه قدرة عامة عند الفرد تساعده على التوافق مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها.[3]

فذكاء الطفل يعينه إلى حد ما على السرعة التي يتهيأ بها جهازه الصوتي للنطق والتطلب كما يعطيه القدرة على استخدام لغة الكلام، والربط بين أجزائه ، وفهمه والرد عليه والمشاركة

1 نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، مرجع سابق ص 336، 337، 338، 340 .

2 المرجع نفسه، ص 343، 344، 345.

3 علم النفس التربوي للمعلمين، مرجع سابق، ص139.

فيه. وقد دلت الدراسات المتخصصة في هذا المجال ، بان الطفل غير الذكي، هو أبطأ في الكلام من الطفل الذكي، كما أنه اقل منه قدرة على ربط الكلمات، والحديث بجمل وتراكيب لغوية سليمة.[1]

الذكاء كما يستخدمه المتخصصون في علم النفس هو ما يصف الفروق الفردية في السلوك المعرفي عند الأفراد وهو مفهوم عرفي، ويرى بعض العلماء أن الذكاء هو مجموعة من القدرات العقلية المنفصلة في حين يرى البعض الأخر انه عبارة عن قدرة عقلية عامة واحدة، فقد أكد ثرستون أن الذكاء عبارة عن قدرات منفصلة، كما أكد سبيرمان أن الذكاء،، عبارة عن قدرة عقلية عامة واحدة.

ويعد ألفريد بينيه أول من وضع مفهوم الوحدة في القياس العقلي، فقد افترض أن الطفل المتأخر عقليا يختلف عن الطفل السوي في النمو العقلي، أي أن الطفل المتخلف عقليا يسلك في الاختبارات العقلية سلوك طفل سوي أصغر منه سنا وبالتالي يكون لكل فرد عمر عقلي معين.

ويقصد بالعمر العقلي أنه متوسط درجات أفراد المجتمع في عمر زمني معين في اختبارات الذكاء، فالعمر العقلي 10 سنوات هو متوسط درجات الأطفال في عمر 10 سنوات في اختبارات الذكاء، ويحدد العمر العقلي أيضا بمجموع الإجابات الصحيحة على أسئلة اختبارات الذكاء التي تناسب عمرا زمنيا معينا.

وقد استخرج ألفريد بينيه الأعمال التي ينجح في أدائها متوسط الأفراد في أعمار زمنية محددة فإذا أجاب الفرد على جميع أسئلة اختبار في الذكاء وحصل على درجة تقترب من متوسط درجات الأفراد، عمره في هذا الاختبار يكون متوسط الذكاء، وإذا كانت الدرجة التي حصل عليها هذا الفرد أكبر من متوسط درجات أقرانه في اختبار الذكاء كان هذا الفرد مرتفع الذكاء.

ولقد أجريت دراسات عديدة لتحديد العمر العقلي المناسب، الذي يكون فيه الطفل مستعدا لغويا. واستقرت أراء أصحابها على أن الحد الأدنى قد يكون ست سنوات، قد يكون ست سنوات، وسبعة أشهر، قد يكون حسب البعض منهم سبع سنوات[2].

1 تنمية الاستعداد عند الأطفال في الأسرة والروضة والمدرسة، تأليف عبد الفتاح أبو معال، درا الشروق، عمان، الطبعة الأولى، 2006، ص93.
2 تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل، مرجع سابق، ص19

2- الاستعداد:

الاستعداد من أهم العوامل النفسية التي تجعل عملية التعلم تحقق أهدافها، إذ كيف نتصور أننا أوصلنا بعض المعلومات التي يشتمل عليها الدرس المقدم للمتعلم دون أن يكون هذا الأخير على استعداد تام لتقبل هذه المعلومات ولابد إذا من أن تعمل على أن تهيأ المتعلم نفسيا، وتحاول جلب انتباهه وتركيزه على المادة المقدمة وجعله يستعد لها استعداد يساعد على الاستفادة بالإضافة إلى مراعاة اختلاف الموافق التعليمية ومدى استعداد المتعلم، إلى جانب العوامل النفسية الأخرى التي تقدم الحديث عنها، وهناك من علماء النفس من يفسر الاستعداد على حسب المواصلات العصبية،على أساس أن الوحدة العصبية موصلة، التي تكون على استعداد للتوصيل، هذا التوصيل الذي يؤدي في النهاية إلى حالة إشباع وارتياح، أم عدم توصيلها للمعلومات إلى مراكز المخ فانه يؤدي إلى إزعاج والى الفشل في العملية التعليمة.من أصحاب هذا الرأي "ثوارندايك" الذي سمي أحد قوانينه بقانون الاستعداد.

وعدم الاستعداد لا يؤدي إلى التعلم، بل يؤدي إلى ضيق والضيق يؤثر في النفس الإنسانية وينفرها بحيث تصبح غير مستعدة للتعلم.ومن هنا جاءت الحاجة إلى التأكيد على أهمية الاستعداد كعامل نفسي[1].

أما الاستعداد اللغوي عند الطفل[2] يعني أن يصل الطفل إلى مرحلة يكون فيها قادرا على التعبير عما يجول في نفسه، من خواطر وأفكار عند سماعه أو رؤيته أي شيء.

ولعل الاختلاف في تحديد الحد الأدنى للعمر العقلي للطفل، يعود إلى عوامل أخرى ، وأثرها في حياة الطفل، مثل عامل النمو الجسمي، وعامل الخبرات ، وغير ذلك من العوامل المتداخلة ، والتي لا يمكن فصلها عن بعضها، إلا من أجل تسهيل أمور الدراسة العملية بهذا الخصوص.[3]

فالسؤال الصحيح الذي يجب أن يطرح هنا، هو كيف يبدأ الطفل تعلم القراءة؟ وماذا يقرأ؟.

1- أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية خاصة، تأليف محمد وطاس، المؤسسة الوطنية للمكاتب، دط، 1988، ص32.

2 تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال ، عبد الفتاح أبو معال مرجع سابق، ص17.

3 تنمية الاستعداد اللغوي، مرجع سابق، ص19.

وهذا يعني أن طريقة المعلم وأسلوبه في التعليم، وما يختار من مادة دراسية هو الأساس الذي يقرر نجاح الأطفال أو فشلهم في بدء تعلم اللغة.

ولا يعني هذا التقليل من أهمية العمر العقلي في التعلم، لكن يجب أن لا يكون المعيار الأساسي الوحيد في الاستعداد لتعلم اللغة والقراءة للأطفال.

إن عملية التعلم ليست عملية عقلية محضة، بل لابد من الاستعداد الجسمي لهذه العملية هذا الاستعداد المتمثل في الاستعمال الحسن للحواس إضافة للصحة العامة عند المتعلم.

فالاستعداد البصري عامل أساسي في نجاح عملية التعلم لأنها تتطلب من المتعلم رؤية صحيحة للكلمات والحروف، وكذلك استعداد المتعلم للسمع والنطق وماله من أهمية بالغة في عملية التعلم،إذ بواسطة استعدادات المتعلم الجيدة للسمع والنطق يستطيع أن يربط العلاقة بين ما سمعه من كلام وقدرته على إظهار ما استقر في سمعه من الأصوات اللغوية وكذلك العلاقة بين الكلام المسموع والقراءة، فإذا ما كان الطفل غير قادر على الاستماع الجيد، فانه سيجد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات التي يراها كما سيجد صعوبة بالغة في تعلم الهجاء الصحيح، وفي متابعة الدروس الشفوية، وفي التمييز بين أساسيات الصوت وعناصره.أو ربط كلامه بما يسمع من نطق الآخرين فعلى المعلم أن يساعد المتعلمين الذين يشكون ضعفا في السمع،بعرضهم للفحص الطبي،وكذلك تعليمهم القراءة بطرق تأخذ حالات ضعف السمع بعين الاعتبار، كالتركيز على حاسة البصر أكثر من حاسة السمع قد يتعدى الآمر أكثر من هذا، فقد يكون الطفل سويا في سمعه لكن ينقصه التمييز بين الأصوات، والتعرف على المتشابه منها وغير المتشابه. وقد يكون السبب في ذلك مظهر من مظاهر الضعف في النطق مثل الحالات الموجودة عند الأطفال في نطق حرف الشين فيقولون (سمس) بدلا من شمس، أو الراء لاما فيقولون (ألنب) بدلا من (أرنب) ضف إلى هذا الصحة العامة للمتعلم، فسوء حالة الطفل الصحية تتسبب في تكرار غيابه عن المدرسة مما يضيع عليه الكثير من الحروف أثناء تعلمها.[1]

كذلك الاستعداد الشخصي والانفعالي للمتعلم، هذه الاستعدادات تختلف من متعلم إلى أخر، مما يعطينا مزيجا من المتعلمين منهم من لديه استعدادات للتعلم وأخر غير ذلك،كما نجد الدور الفعال للاستعدادات في الخبرة والقدرات عند المتعلم ودروها في عملية التعلم فالطفل المزود

1- يراجع الاستعداد اللغوي عند المتعلم، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في الأسرة والروضة والمدرسة ، عبد الفتاح أبو معال، الفصل الأول، ص 23، 24، 25، 26.

بقدر كبير من التجارب والخبرات تكون حصيلته التعليمية أكبر من الطفل الذي تجاربه أقل، هذه التجارب المتمثلة في المحصول السابق للمتعلم من خبرات وتجارب التي استقاها من بيئته وأسرته.

كذلك القاموس اللغوي الذي دخل به المدرسة والمعاني والمفاهيم المزود بها، وقدرته على الحديث المتمثل في وضوح النطق وسلامته وقدرة المتعلم على صياغة الأفكار في عبارات تتصف بالبساطة والدقة.[1]

فالاستعداد قد يكون موجودا ولكن صاحبه يجهل كيف ينميه، أو أنه لا يريد أن ينميه أو أنه لا يجد الفرصة لتنميته، ولعل الاستعداد يكون محدودا، وربما يكون عند فرد اقل مما هو عليه عند فرد أخر. وهذه كلها عوامل تجعل التفاوت ظاهرا والفوارق إذن بين الأفراد واضحة[2] على المعلم أن يكتشف ويتعرف على جميع الفروق بين المتعلمين، وعلى نوعية وصف الاستعداد عند كل متعلم فيعمل على حصر وتصنيف جميع حالات المتعلمين في الصف والتعامل من خلال هذه الحالات للرفع من المستوى اللغوي خاصة عند المتعلمين.

3)العوامل المؤثرة على النمو اللغوي عند الطفل:

هي تقريبا نفس العوامل المؤثرة في النمو بشكل عام، وعلى النمو اللغوي على وجه الخصوص.أهم هذه العوامل هي:

3-1-العوامل الوراثية:

كان الاعتقاد السائد بأن الوراثة هي وحدها المسؤولة عن النمو بشكله العام ولكن بعد التوجه الاجتماعي في دراسات التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع أثبتت الأبحاث أن البيئة لها أثرها الفعال في كثير من جوانب النمو وخصوصا المكتسب منها، ولكن تبقى الوارثة ذات تأثير على نمو الفرد الجسمي والانفعالي والاجتماعي أيضا، كما أن للوراثة أثرها في النمو اللغوي من الناحية البيولوجية، وليست من الناحية الإجرائية في اللغة، فمثلا يتأثر الطفل ثم الشاب الكبير بوالديه أو أقاربه بالنسبة لدرجة الصوت وشدته وقوته فقد يشبه صوت الفرد صوت أبيه أو عمه أو جده، تماما كما يشبه أحدهما في الشكل أو في لون العيون أو الشعر. لكن لا دخل للوراثة

1- يراجع، الاستعداد اللغوي عند المتعلم، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في الأسرة والروضة والمدرسة، للدكتور عبد الفتاح أبو معال، الفصل الأول، ص19، 20 ،21، 22.

2- طرق تدريس اللغة العربية، زكرياء إسماعيل، دار المعرفة الجامعية قنال السويس الشاطبي، د ط، 2005، ص 67.

في الثقافة، والتي يعبر عنها باللغة، فقد يكون الوالد أو الوالدان أميين، ولكن الولد يكون مثقفا وعلى درجة عالية من التحصل اللغوي والتعبير اللغوي[1]

إن الأثر النسبي للعوامل الوراثية والبيئية يختلف عن أثرها في تطور العديد من الخصائص الأخرى، لاسيما السلوكية منها كالانبساط ، أو الانطواء، أو التسامح، أو العدوان.[2]

3-2- العوامل البيئية:

يتأثر النمو اللغوي بالعوامل البيئية بمعناها الواسع، العوامل المادية كالأفراد،والطبيعة،والعوامل المعنوية كالثقافة والعلاقات الاجتماعية.

فالطفل يكتسب اللغة من والديه في البداية ثم تتسع دائرته المعرفية وتزداد ثروته اللغوية نتيجة احتكاكه بالمجتمع الواسع وبكل ما يتعلق بهذا المجتمع ويحيط به، لذلك، بقدر ما يحتك الطفل بهذه البيئة بقدر ما يستفيد لغويا، ليس هذا فحسب، بل تلعب درجة الاستجابة لجميع مظاهر المجتمع دورها في هذه الفائدة، فالطفل الذي تكون استجابته سريعة ومتفاعلة يكون تعلمه بلغة أسرع من ذلك الذي يتباطأ في الاستجابة، أو يكون نشاطه أقل فاعلية.

كما أن لدرجة ثقافة الوالدين وثقافة المجتمع أثرها في النمو اللغوي للفرد، فقد أثبتت الدراسات أن الوالدين المثقفين المتعلمين يصبغان صفاتهما الثقافية على أبنائهم، ولكن هذا ليس شرطا في النمو اللغوي، بل نأخذ هذه الظاهرة بشكلها العام إذ ربما يكون الوالدان متعلمين ولكن تأثيرهما على أبنائهم يكون أقل من الضروري وهذه هي حالات قليلة.

كذلك أثبتت الدراسات أن ذوي الدخل العالي لهم تأثيرهم على نمو أطفالهم اللغوي، إذ أن استخدام أجهزة الإعلام والتسلية الحديثة كالتلفزيون والفيديو والألعاب المختلفة والإمكانيات بأنواعها تعمل على إثراء الطفل لغويا، وتزيد من حصيلته اللغوية، ومرة أخرى لا يعني أن ذوي الدخل المحدود أو القليل ليس لهم تأثير على نمو أطفالهم اللغوي، ولكن كظاهرة عامة يؤدي الاحتكاك بين الطفل المتعلم والأجهزة الحديثة والإمكانيات المتوفرة إلى النمو اللغوي السريع لدى الطفل وينعكس ذلك على ثروته اللغوية.[3]

---

1 – طرق التدريس، اللغة العربية، زكريا إسماعيل، دار المعرفة الجامعية، قنال السويس الشاطبي، د ط، 2005، ص 66.

2– التعلم الابتدائي في الوطن العربي، تأليف توفيق مرعي وآخرون، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، الطبعة الأولى،2010، ص129.

3 –طرق تدريس اللغة العربية، الدكتور زكرياء إسماعيل، مرجع سابق، ص67.

ودرجة استخدام اللفظ والكلمات في جمل مفيدة والطلاقة في اللفظ، والإجابة عن الأسئلة الموجهة إليه، كما أن الاستقرار العاطفي داخل الأسرة له أثره على نمو الطفل اللغوي فالوالدان المتفاهمان، المتحابان يعيش بينهما الطفل في هدوء واطمئنان، ولا يشغل باله بالخلافات بين الأبوين كلما اشتعلت في المنزل.

والعلاقات الصحية داخل المنزل تؤثر تأثيرا كبيرا على نمو الطفل اللغوي فالالتهابات المستمرة والأمراض المتلاحقة تؤثر على جهاز السمع وجهاز النطق، لذا نلاحظ أن الطفل الذي يعاني من ظروف صحية سيئة يتأخر نموه اللغوي[1].

3-4- النضج:

لم يسبق لأحد من البشر أن تحدث بلغة مفهومة حال ولادته، إلا السيد المسيح عليه السلام الذي كلم الناس في المهد، بعد أن اتهمت والدته السيدة مريم عليها السلام من قومها بأنها أتت شيئا فريا، فخاطبهم سيدنا عيسى في مهده، فكانت أولى علامات النبوة وأولى معجزاته عليه السلام، قال تعالى: «فَأَتَتْ بِهِ قَوْمَهَا تَحْمِلُهُ قَالُوا يَا مَرْيَمُ لَقَدْ جِئْتِ شَيْئًا فَرِيًّا(27) يَا أُخْتَ هَارُونَ مَا كَانَ أَبُوكِ امْرَأَ سَوْءٍ وَمَا كَانَتْ أُمُّكِ بَغِيًّا (28)فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَن كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا(29)قَالَ إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ آتَانِيَ الْكِتَابَ وَجَعَلَنِي نَبِيًّا(30)وَجَعَلَنِي مُبَارَكًا أَيْنَ مَا كُنتُ وَأَوْصَانِي بِالصَّلاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيًّا (31)وَبَرًّا بِوَالِدَتِي وَلَمْ يَجْعَلْنِي جَبَّارًا شَقِيًّا(32)وَالسَّلامُ عَلَيَّ يَوْمَ وُلِدتُّ وَيَوْمَ أَمُوتُ وَيَوْمَ أُبْعَثُ حَيًّا(33)ذَلِكَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ قَوْلَ الْحَقِّ الَّذِي فِيهِ يَمْتَرُونَ(34)»[2].

هذه هي الحالة الأولى والأخيرة التي تكلم فيها طفل في المهد، وكانت أمرا من الله تعالى لإزالة الشكوك والأوهام من عقول بني إسرائيل، ومن جهة أخرى لإثبات نبوة عيسى بن مريم عليه السلام.

ولكن الطفل بشكل عام لا ينطق الحروف إلا بعد أن تتوافر الشروط البيولوجية والاجتماعية من حيث النمو، ونضج الأوتار الصوتية والاحتكاك بأفراد المجتمع فطفل الثانية لا يستطيع تركيب جملة مفيدة من كلمات مرتبة، ولكن طفل الخامسة يستطيع ذلك بعد أن يكون قد اكتسب 2000 كلمة على الأقل من مجتمعه.

1 طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص68.

2 سورة مريم: الآيات 27-28-29-30-31-32-33-34.

كما أن النضج العقلي من الجوانب الهامة للنمو اللغوي، لأن اللغة ترجمة حقيقية للفكر، فالفكرة تلتمع في الذهن ثم تترجم إلى ألفاظ، فإذا كان الفكر قاصرا تكون اللغة قاصرة عن التعبير.

ولا يعني هذا أن كل ما يقال نابع من الفكر أولا، فالاتصال بالبيئة وبأفراد المجتمع والثقافة بشكل عام يؤدي إلى نمو الأفكار، فالطفل الذي يترك في غابة بالرغم من نموه العقلي لا يستطيع أن يفكر كالإنسان الذي يعيش في المجتمع وبين أفراده، فهناك فرق بين النمو العقلي من الناحية البيولوجية والنمو الفكري اللغوي من الناحية التركيبية للغة، إذ أن الأول مرتبط بالنمو الجسمي الداخلي، والثاني مرتبط بالنمو المكتسب، فالاحتكاك بالمجتمع والبيئة والنمو العاطفي والنمو الاجتماعي والصحة الجسمية والعقلية كلها تؤثر في نضج الفكر ومن ثم النمو اللغوي.

ويتأثر النضج بالعمر الزمني، فإذا توافرت الظروف السابقة لفرد بشكلها الجيد، نضج فكره ونمت لغته باستمرار، فطفل المرحلة الابتدائية ترتبط أفكاره بالحسيات، ثم ينتقل إلى الربط بين المحسوسات والمعاني المجردة، ثم يدرك المعاني المجردة دون ارتباطها بالحسيات في نهاية المرحلة الإعدادية وبداية الثانوية[1].

3-5- التعلم:

إذا كانت اللغة مكتسبة، فإنها متعلمة، أي يتعلمها الطفل من والديه، ويجب أن تتوافر جميع ظروف التعلم وشروطه حتى يتم اكتساب اللغة بالشكل الصحيح كالدافع مثلا، فإن له أثرا كبيرا على تعلم اللغة، ويجب أن نثير الدوافع لدى تلاميذنا لتعلم لغتهم القومية وذلك بتحبيبها لهم، وعدم تنفيرهم منها، وإقناعهم، بأنها لغة القرآن الكريم ويجب الحفاظ عليها، وذلك بتيسير المفاهيم كي يتم إدراك المعاني الصحيحة للأشياء، فإذا ما تم ذلك تقوى دوافع الأفراد لتعلم اللغة والتي هي أداة التعبير الأساسية.

كما أن للعوامل المصاحبة للتعلم أثرها في النمو اللغوي كالتدعيم والمكافأة – كما عرفنا سابقا – وتوفير الظروف المادية والمعنوية للمتعلمين، فالإطراء والثناء، المستمرين يعملان عمل الدواء للمريض من أجل الشفاء، والعقاب المستمر يعمل على الانطواء والخجل والهروب من مواقف التعلم، والطفل الذي تتوافر لدية الإمكانيات المادية كأدوات الرسم والألوان والمجسمات،

1 –طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص69.

وتتاح له الفرصة للعمل والاحتكاك بعناصر البيئة من حدائق ومتاحف ومصانع ومزارع يكون نموه اللغوي أسرع بكثير من ذلك الذي يعتمد على التلقين وحده داخل حجرة الدراسة[1].

III- الخصائص الشخصية:

1- الجنس:

إن قضية الفروق بين الجنسين بين الذكور والإناث، بين الرجل والمرأة قديمة قدم الفكر الإنساني، وقد كانت هذه الفروق تقوم على ما يمكن تسميته بالحتمية البيولوجية على حد تعبير ستيفن روز، فالفروق بين الذكور والإناث مردها في المقام الأول لفروق بيولوجية بينهما تلك الفروق التي تتضح بجلاء عند الوصول إلى مرحلة البلوغ وما يصحبها من تغيرات جسمية تعمل على إبراز وتعميق الفروق[2].

إن الذي يدعو إلى الاهتمام بهذه النقطة بالذات هو البحث في علاقة عامل الجنس بالتحصل المدرسي، كذلك هو التساؤل عما إذا كانت الأنثى تختلف عن الذكر من حيث القدرة على الاستفادة من المناهج الدراسية المختلفة.

ومجمل ما قام به العلماء من دراسات في هذا المجال يبين أن التساؤل مشروع ووجيه كذلك، فهناك من الدلائل ما يشير إلى أن الإناث أضعف إنجازا من الذكور خاصة حينما يتعلق الأمر ببعض المواد الدراسية، وهناك بالمقابل أدلة تبرز تفوق التلميذات على نظائرهن من التلاميذ، حتى إن كان هذا التفوق خاصا بعدد محدود من المواد.

ومن الدراسات الجديرة بالاهتمام هنا تلك التي قام بها كيلي 1978 والتي تمخضت عن تبيان وجود تفوق أكيد للذكور على الإناث في مجال العلوم، وأجريت هذه الدراسة على 14 دولة والنتيجة أظهرت أن نقصا ما تعاني منه الإناث في مجال تحصيل العلوم، ويلاحظ ذلك حين الرجوع إلى المدارس أو المؤسسات التعليمية فنجد أن إقبال التلميذات على المواد العلمية قليل بالمقارنة مع التلاميذ.

كذلك الدراسة التي قام بها هاجارتي ***haggerty*** والتي أكد من خلالها في مقال نشر سنة 1987 أنه استطاع أن يلاحظ أن الذكور كانوا أفضل إنجازا من البنات في المواد العلمية، وخاصة في المهام التي تتطلب مستوى عاليا من المهارة، ومن بين أهم المؤلفات التي كتبت في

1 -طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص70.

2- مقدمة في الفروق الفردية، أنسى محمد أحمد قاسم، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، د ط، 2004، ص 149.

هذا المجال نجد كتاب خاص من تأليف جاكوبي وجاكلين تم نشره 1974 وفيه تم التعرض لأكثر من ألفي دراسة.

وقد ذهبت عدة دراسات إلى أن الفوارق الجنسية المتعلقة بالقدرات اللفظية تعود إلى ميل الذكور التخلف عن الإناث في مادة القراءة ولكن هذا التخلف غالبا ما يتلاشى بعد بلوغ سن العاشرة.[1]

2- المكانة الاجتماعية:

لقد دلت التجارب على أن المستوى التحصيلي للتلاميذ يتغير وفقا للمكانة الاجتماعية التي يحتلونها، وبعبارة أدق وفقا لنوعية البيئة الاجتماعية التي يعايشونها.

والمراد من البيئة الاجتماعية عدد من المتغيرات لعل من أبرزها الطبقة الاجتماعية والظروف العائلية وذلك قصد إعطاء صورة واضحة عن نوعية الدور الذي تقوم به في هذا المجال.

من الاعتقادات التي تحظى بالقبول لدى عدد غير قليل من العلماء ذلك الاعتقاد الذي يذهب فيه أصحابه إلى أن إنجاز الأطفال المنحدرين من أسر فقيرة غالبا ما يكون أقل مستوى من إنجاز أقرانهم المنتمين إلى أسر ذات خلفية اجتماعية واقتصادية راقية ومن البحوث التي أجريت في هذا الميدان دراسة توصل فيها دوجلاس Douglas سنة 1964 إلى أن أبناء الطبقة الشغيلة وأبناء العمال اليدويين على وجه الخصوص كانت نتائجهم المدرسية أضعف من نتائج أقرانهم ممن يشتغل آباءهم في وظائف غير يدوية أي التأكيد على أن العامل الأكثر ارتباطا بالإنجاز العالي هو المكانة الاجتماعية ومما ينبغي عدم إغفاله بالنسبة لموضوع تأثير التحصل المدرسي بالوضعية الاجتماعية للأفراد التأكيد على أن الضعف التربوي الذي يعاني منه المحرمون اقتصاديا لا يمس مادة دون مادة، ولا ميدانا دون ميدان، أنه ضعف عام وتخلق شامل يكاد يلاحظ في كل ما يدرسه التلاميذ من مواضع.

ليس من الغريب أن يذهب بعض علماء النفس إلى القول بأن قي مقدورهم التنبؤ بتدهور النتائج المدرسية وذلك بالإعتماد على البعض من المؤشرات كالخلفية الاجتماعية للتلاميذ مثلا. فالبنسبة إليهم " تمت البرهنة على ... أنه يمكن التعرف بداية من أواخر السنة الأولى الابتدائية على أكثر من نصف التلاميذ الذين سيفشلون في مادة الرياضيات، في الصف السادس وذلك

1- المرجع السابق، ص 149.

بالاعتماد على مكانتهم الاجتماعية وعلى نتائج اختبارات الذكاء وتحصيلهم في مادة الرياضيات وقد رأى البعض، نتيجة لهذا،أن تحسين نوعية التمدرس من شأنه أن يزيل التأثير المذكور للاختلافات الاجتماعية. إلا أن هذا الرأي سرعان ما أبان عن قصوره وعدم جدواه، وذلك عندما تم التأكد من أن العوامل المدرسية ليس في مقدورها التعويض عن النقائص والتأثيرات السلبية الناتجة عن الإنتماء للطبقات الاجتماعية الدنيا.

إن التلاميذ المنتمين إلى الطبقات الاجتماعية الفقيرة محكوم عليهم، إذن أو على الغالبية منهم، بتعبير أدق، بالإنجاز الضعيف، وليس في المدارس الإبتدائية فقط وإنما المدارس الثانوية أيضا[1].

ويمكن إرجاع أسباب هذه الإختلافات إلى ما يلي :

– أن النمو الذهني يتأثر وإلى حد كبير بالظروف الاجتماعية والبيئية والأفراد.

– أن الأطفال المنتمين إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا عادة ما يكونون أقل إستعدادا للتعامل والتفاعل مع الخبرات المدرسية من أقرانهم الأعلى منهم طبقة. وغالبا ما يكون للتعامل والتفاعل مع الخبرات المدرسية من أقرانهم الأعلى منهم طبقة. وغالبا ما يكون الإستعداد هذا متمثلا في إمتلاك المهارة اللغوية المناسبة واللازمة للتحصل.

– أن التلاميذ ذوي الخلفيات الاجتماعية المتدنية يميلون إلى الاعتماد على وقائع الحياة العملية في صياغة وشرح أفكارهم أكثر من اعتمادهم على الخبرة الرمزية.

– انعدام التحفيز أو ضعفه نتيجة لسوء ما يعاني منه الطفل الفقير من تجارب مدرسية مؤلمة في الغالب أو محبطة.

– إنعدام التجهيزات المنزلية الأساسية وضيق المكان والفرص التربوية المحدودة وبذلك ندرك أن سوء التحصيل التربوي الذي يعاني منه التلاميذ المنحدرون من أصول اجتماعية متدنية لا يمكن إرجاعه إلى طبيعة الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها ولا إلى المكانة الاجتماعية التي يحتلونها، إن الضعف التربوي هذا يجب أن يرجع وعلى العكس، إلى الأوضاع الصعبة التي يتخبطون فيها باستمرار، ورغم كل هذه السلبيات التي تلف حياة الطبقة الشغيلة، وإلى حد الإعاقة أحيانا، فمن الممكن العثور على من لا تمنعه أوضاعه الاجتماعية السيئة من النجاح، بل ومن التفوق في بعض الأحيان، على من هم أحسن منه حالا من الناحية الاجتماعية. وهذا

1– نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، مرجع سابق، ص 367، 368، 369، 370،371 ،372.

ما أبانت عنه الأعمال التي قام بها كل من وادج وبروسر (1973) والتي استطاعا من خلالها الكشف عن تفوق طفل واحد من بين كل سبعة من الأطفال المحرومين على نصف عدد نظرائه من الأطفال الغير محرومين في مادتي الرياضيات والقراءة. وهذا يعني أن الإختلافات الطبقية لا تؤثر على جميع التلاميذ بنفس الطريقة، كما يعني أن درجة التأثير تتفاوت بتفاوت درجة الفقر أو الحرمان.[1]

3- الخصائص النفسية واللغوية لمرحلة الطفولة المتأخرة:

وهي المرحلة التي تناسب تلاميذ الصف الخامس ابتدائي لذا كان لزاما علينا أن نتعرف على أهم الخصائص النفسية للمتعلم في هذه المرحلة وكذلك الخصائص اللغوية التي من شأنها أن تساعدنا على فهم شخصية هذا المتعلم ومن ثمة وضع الخطط التعليمية المناسبة له.

يزداد تطور النمو العام للطفل في هذه المرحلة بصورة ملحوظة ويصل النمو الحركي للطفل في هذه المرحلة لذروته وكثيرا ما تعتبر الفترة المثلى للتعلم الحركي للطفل، وينطبق ذلك في المقام الأول على الناحية النوعية للحركة نظرا لافتقار الطفل لنواحي القوة والسرعة ولذا يمكن تمييز الأطفال الذي يتصفون بالنمو العادي في هذه المرحلة بالرشاقة والشجاعة وسرعة الاستجابة.

كما يتوقف تطور نمو النشاط العقلي والمعرفي عند الأطفال على التفاعل الوظيفي الخلاق لقدرات الطفل واستعداداته مع الخبرات الملائمة التي تتوفر من خلال عمليات التعلم والرعاية والتوجيه فلابد للنمو العقلي من الرعاية، ويمكن تلخيص أهم المميزات العقلية للطفل في هذه المرحلة بما يلي :

- لا يستطيع الطفل التفكير المجرد في مشكلة معينة.
- تقل عملية تمركز الطفل حول ذاته ويحاول التقدم نحو إدراك مشاعر الآخرين.
- تمركز لغة الطفل في هذه المرحلة حول الموضوعات الاجتماعية.
- يهتم الطفل بإدراك العلاقة بين الجزء والكل كما يهتم بعمليات الترتيب والتصنيف المحسوس.
- الطفل في هذه المرحلة يهتم بالتفكير المنطقي المنظم[2].

وقد سميت هذه باسم مرحلة العمليات المحسوسة في نظرية جان بياجيه ويمكن تمييز تفكير الطفل بعدد من الخصائص أهمها:

1- المرجع السابق، ص 372، 374، 375، 376، 377.

2- علم نفس النمو، عصام نور سرية، شباب الجامعة ، الإسكندرية، د ط، 2004، ص 105، 109، 110، 111.

- اللا تمركز في التفكير.

التركيز على عدة مظاهر.

- القابلية للانعكاس.

- التصنيف .[1]

أما الخصائص اللغوية، فتتميز في هذه المرحلة، كما عرفنا باكتمال النمو الحسي عند الطفل مما يؤثر إيجابيا على عملية التعلم بشكل عام وتعلم اللغة بشكل خاص، فطفل هذه المرحلة يستطيع السيطرة على عضلاته الدقيقة، وتكون قدرته على التمييز الحسي للموضوعات الخارجية أكبر من ذي قبل، فمثلا تحسن قدرة الإبصار لديه تساعده على القراءة بشكل أفضل، كما تساعده قوة عضلاته الدقيقة على الكتابة بشكل أدق، ويحتاج إلى التشجيع الكافي من معلميه ومن والديه كي يتقن المهارتين، علاوة على مهارات التعبير واستخدام أساليب التفكير الصحيحة ومنها القدرة على الاستنباط وإدراك الكليات، إذ إن نموه اللغوي وسيطرته على اللغة يساعدانه على تصنيف الأشياء ووضع المصطلحات تحت خانات تماثلها في الصنف أو النوع فمثلا أنواع الفواكه، وأنواع الحشرات، والزواحف والحيوانات والسيارات ...الخ بناء عليه يمكن أن يدرك في اللغة أن هذه جملة إسمية وتلك جملة فعليه وهكذا. كما يفرق بين الجملة الخبرية والجملة الإنشائية وبين الفاعل والمفعول به والمبتدأ والخبر، فإنه يستطيع أن يضرب أمثلة عليها كما يستطيع أن يدرك معاني الخير والشر، والحق، والواجب، والحرية، والنظام.[2]

من ذلك نستطيع أن نستخلص أهم خصائص النمو اللغوي عند طفل هذه المرحلة كما يلي:[3]

1- تنمو لدى الطفل مهارتا القراءة والكتابة، ويكون تفكيره قائما على إدارك معاني الأشياء وذلك نتيجة لإتساع دائرة المعرفة والخبرة لديه واحتكاكه المباشر بالعالم المحيط به.

2- يستطيع ؟أن يميز بين المترادفات ويكشف عن الأضداد، كما يستطيع تصنيف الأشياء حسب النوع أو الفصيلة أو الجنس.

3- يزداد رصيده اللغوي في هذه المرحلة نتيجة النمو العضلي والجسمي والنفسي والاجتماعي حيث يصبح لديه مالا يقل عن خمسة آلاف كلمة.

1- المرجع السابق، ص 112.

2- المرجع نفسه، ص 112.

3- طرق تدرس اللغة العربية، زكرياء إسماعيل، دار المعرفة الجامعية، قنال السويس، د ط، 2005، ص 78، 79.

4- يقرأ الطفل في هذه المرحلة كي يفهم، ويعبر عما يقرأ، كما يستطيع استخراج العناصر الرئيسية من موضوع القراءة.

5- يميل إلى القراءة الصامتة كي يفهم بشكل أفضل، وربما يفضل القراءة على الكتابة، لأن الثانية تحتاج إلى عمليات عقلية متداخلة كالتذكر والتخيل والتصور والتفكير.

6- يميل الطفل إلى التعبير الشفوي، ويجد متعة في التعبير التمثيلي وخصوصا أمام زملائه في الفصل، وهو يجيد الوقوف أمام التوقف وإبداء التعجب والاستفهام.

وبخصوص التعبير الكتابي، يعبر التلميذ عن أفكاره بالجمل ذلك لما يكتسبه من ألفاظه وكلمات كثيرة، كما قد يكتب موضوعا إنشائيا وصفيا أو خياليا حسب ما يطلب منه، ويستطيع الآن أن يوازن بين قدرته على القراءة والتعبير الشفهي وبين قدرته على الكتابة تحريريا، ولكنه في نفس الوقت قد يصوغ في الجملة الواحدة كلمات أكثر من المحادثة الشفهية، بمعنى يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يعبر كتابيا بشكل أفضل من التعبير الشفهي.

المبحث الثالث: تقويم منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي

1-تعريف المنهاج، لغة: نهج: طريق نهج: بَيِّنٌ واضح، وهو النهج، قال أبو ذؤيب :

به رجمات بينهن مخارم *** نهوج كلبات الهجائن فيح

وطرق نهجة، وسبيل منهج: كنهج: كالمنهج

وجاء في القرآن الكريم، قوله تعالي: "لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا "[1]

وانهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجا واضحا بينا، قال يزيد بن الحذاق العبدي

ولقد أضاء لك الطريق وانتهجت *** سبل المكارم والهدى تعدى

أي تعين وتقوى

والمنهاج: الطريق الواضح واستنهج الطريق: صار نهجا

وفي حديث العباس: لم يمت رسول الله صلي الله عليه وسلم حتى تركك على الطريق ناهجة، أي واضحة بينة[2].

ونهجت الطريق: أبنته وأوضحته، يقال: أعمل على ما نهجته لك.

ونهجت الطريق: سلكته وفلان يستنهج سبيل فلان، أي يسلك مسلكه[3]

2- المفهوم الاصطلاحي:

2-1- المعنى الاصطلاحي التربوي:

أختلف المربون في تعريفاتهم وذلك حسب تأثير الفلسفات والأسس المعتمدة في بناء المنهج، وتبعا للأبحاث والدراسات في مجال علم النفس التربوي، والمجالات التربوية الأخرى، وتبعا للتطورات العلمية التي لحقت بالعملية التعليمية عموما والمنهاج خصوصا.[4]

2-2-المفهوم التقليدي للمنهاج:

- المقررات الدراسية التي تقابل الكلمة الانكليزية ***Syllabus*** الموضوعة بشكل مواد دراسية يطلب من المتعلمون دراستها في مرحلة دراسية معينة.

---

1 - سورة المائدة الآية: 48.

2 - أبن منظور لسان العرب، للإمام العلامة ابي الفضل جلال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، دار صادر، بيروت، المجلد الثاني، الطبعة الأولى، 1955، 1992، ص .383

3 - المرجع نفسه، ص. 383.

4- المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، ص 31.

– المواد الدراسية التي تتناول مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار والتي يدرسها المتعلمون في أي مجال من مجالات المعرفة على مدار السنوات الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة.

– ما يقرر من معرفة تدرس بالمدرسة لتزويد المتعلمين بالمعلومات داخل الفصل الدراسي استعدادا لتجاوز الامتحانات المدرسية

–المفردات أو الموصلات المعرفية التي تقدم في مجال دراسي معين والتي يدرسها جميع المتعلمين في ذلك المجال، مثال منهاج الجغرافيا، التاريخ اللغة العربية، العلوم .... وغيرها.

– المعرفة المنظمة بالكتب المدرسية المقرر من السلطات التربوية كي يدرسها المتعلمون في المراحل التعليمية المتدرجة.

– نقل المعلم للمعارف التي يتضمنها الكتاب التعليمي إلى المتعلمين لضمان نجاحهم في الامتحان.

– تنظيم لمفردات دراسية، يتم من خلالها إكساب المتعلم مجموعة من المعلومات والخبرات التي تمكنه من أداء مهام عمل معين[1]

2–3– المفهوم الحديث للمنهاج التعليمي:

أعطى التربويون العديد من التعريفات المعاصرة للمنهاج التعليمي تتمشى مع مجموعة المؤشرات السابقة الذكر، نعرض البعض منها في الآتي:

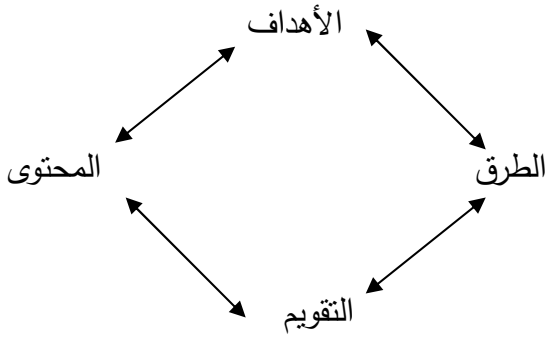
– يعرف رالف تايلور Ralph- Tyler المنهاج التعليمي والمشار إليه بـ: 1978 ***Stenhouse Lawrence*** على أنه مجموعة الخبرات التعليمية التي تخطط لها المدرسة من أجل بلوغ أهداف تربوية محددة، فالمنهج إذن عند تايلور هو خطة، وللخطة مكونات، ومكونات المنهج حددها في نموذجه الشهير في أربعة أسئلة هي[2]:

1. ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟
2. ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف ؟
3. كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعالة؟
4. كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت ؟

1 – المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، مرجع سابق، ص 32.

2 – الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، رشدي طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000، ص 28.

وقد أعادت هيليدا تابا (***Hildataba***) صياغة المكونات التي جاء بها تايلور وقدمتها على شكل مخطط كتالي[1]



الطرق: هنا تدل على الأنشطة أيضا

تطبيق بعض التعريفات الأخرى للمناهج التعليمي التي جاء بها مجموعة من العلماء أهمها[2]:

– هولت موريس (***Holt Maurice-1980***) فيعرف المناهج على أنه المرامي العريضة التي من المتوقع تحقيقها.

– أما تعريف لورال تانر (1980– ***Laural Tanner***) للمنهاج فيتلخص بأنه مجموعة الخبرات التعليمية التي تخطط لها المدرسة بتوجيه من المعلمين

– أما تعريف الفرحان ومرعي (1990) للمنهاج التعليمي فينص على أنه جميع أنواع الأنشطة التي يقوم المتعلمون بها أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أكان داخل أبنية المدرسة أم خارجها.

– أما سعادة وإبراهيم (2004) فيعرفان المنهاج على أنه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبط بالمتعلم ومجتمعه ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم.

ونستنتج من هذه التعريفات أن المنهاج التعليمي عبارة عن تخطيط مسبق لمجموع الخبرات التعليمية والأهداف التربوية بغية تحقيقها عند المتعلم والوصول به إلى نمو شامل لشخصيته، فالمنهاج هو إطار منظم يحوى مجموعة عناصر أساسية هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم.

1 – المرجع السابق، ص 28.

2 – المنهاج التعليمي، سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص 38.

كذلك وبأكثر دقة يمكن إعطاء هذا التعريف العام لمصطلح المنهج والذي يستخدمه التربويين: المنهج هو الخطط الموضوعية لتوجيه التعلم في المدرسة ، ويتم تحقيق هذه الخطط في الوصف الدراسي، كما يعيشها المتعلمون تجريبيا، وتحصل هذه الخبرات في بيئة تعليمية تؤثر بدورها فيما يتعلم[1]

3- منهاج السنة الخامسة ابتدائي للغة العربية: (عرض وتقييم)

سنتناول عناصر المنهاج التعليمي للخامسة ابتدائي بتوضيح وتحديد ما تبناه تايلور من أربعة عناصر مكونة للمنهاج وهي الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم.

3-1- الأهداف:

يعرف ميجر ***Mager*** الهدف قائلا: "إن الهدف هو إيصال ما نقصد إليه، وذلك بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلم حين يكون قد أتم بنجاح خبرة التعلم إنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه"[2]

ومصادر اشتقاق أهداف تعليم اللغة العربية في الجزائر ودول[3] الوطن العري حسب ما نص عليه مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي هي:

- العقيدة الإسلامية بمنهجها الشامل للإنسان والكون والحياة.
- العروبة بتراثها وقضاياها المعاصرة وآمالها واتجاهاتها نحو المستقبل
- الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية.
- اتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه حاضرا ومستقبلا، بما يتفق وأصول الثقافة العربية الإسلامية .
- حاجات الفرد العربي ومطالب نموه.

والإضافة الوحيدة لهذه المصادر هي نوعية المادة الدراسية المراد تعليمها وطبيعتها، وفي دراستنا هذه، هي اللغة العربية، فلكل مادة كما نعرف انعكاساتها على صورة الأهداف التربوية الموضوعة في مناهجها.

---

1 - اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن، 2005، ص 21.

2 - الأسس العامة لمناهج التعليم اللغة العربية، رشدي طعيمة، مرجع سابق، ص 29.

3 - المرجع نفسه، ص 29.

هناك عدة مستويات للأهداف، تظهر عند صياغة الأهداف، أهداف تعليم اللغة العربية، وهذه المستويات هي:

- **مستوى العموم:** أهداف عامة وتسمى عند التربويين بالأهداف البعيدة أو الغايات.
- **مستوى الحركة:** أهداف عالمية وأهداف عربية وأهداف محلية
- **مستوى السلوك:** أهداف معرفية وأهداف وجدانية وأهداف نفسية حركية.
- **مستوى الزمن:** هناك أهداف تربط المتعلم بتراثه، وأهداف معاصرة تربطه بحاضرة، وأهداف ترسم له الطريق نحو المستقبل.
- **مستوى الثابت:** هناك أهداف ثابتة وأهداف متغيرة.
- **مستوى العمل:** هناك أهداف تحقق داخل المدرسة وأهداف تنفذ خارجها.

3-2- شروط صياغة الأهداف التربوية الجيدة:

يجب أن تتوفر في الأهداف الشروط التالية:[1]

- قراءة المادة التعليمية المراد تدريسها والمتضمنة في الكتاب المدرسي بإمعان لأجل صياغة أهدافها بشكل واضح ودقيق.
- الاطلاع على دليل المنهاج التعليمي المعد للمادة المراد تدريسها للتعرف على أهداف المادة ومحتواها.
- تحليل محتوى المادة إلى مكوناتها المعرفية من حقائق، مفاهيم، مبادئ وقواعد وتعميمات واتجاهات وإجراءات.
- تصنيف هذه المكونات إلى تلك التي ستنمي القدرات العقلية من تذكر فهم تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم، كما جاء في تصنيف بلوم للأهداف المعرفية أو غيرها من التصنيفات التي قد يتبناها المعلم، ونركز هنا على الأهداف العقلية فقط على افتراض أنها ليست مجردة من رغبات المتعلم واهتماماته وميوله واتجاهاته، وبالتالي فإن محاولات تنمية المجال المعرفي من أكثر المجالات التي يؤكدها معلمو المواد وواضعو المناهج والكتب المدرسية في المؤسسات التعليمة، وهو الأسهل في الملاحظة والقياس.

1 - المنهاج التعليمي، سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص 76.

– صياغة الأهداف التعليمية التعلمية لتلك المادة المراد تدريسها على أن تتضمن المواصفات الآتية:[1]

- الأداء المتوقع أن يظهره المتعلم (المؤشر).
- الشرط التعليمي الذي سيتحقق الهدف في ضوئه.
- معيار جودة وكفاية الأداء مستوى مرضي.
- تحديد وقت إنجاز الهدف الواحد، ثم تحديد المدة الزمنية اللازمة لإنجاز جميع الأهداف خلال السنة الدراسية.
- أن يراعي في الأهداف إمكانية التحقيق ومعقولية العدد وأنها لا تحتاج إلى تكلفة باهضة لإنجازها.
- مراعاة صياغة أهداف تعليمية متنوعة وشاملة في المجالات (المعرفية، الوجدانية، المهارية) ومستوياتها المختلفة.
- أن تكون الأهداف مناسبة لخصائص المتعلمين – تعرفنا على خصائص المتعلم في السنة الخامسة ابتدائي في المبحث السابق– ومنها القدرات العقلية.
- أن يتسم الهدف بالوضوح وقابل للتجزئة إلى أهداف سلوكية تخص جزئيات المادة الدراسية الواحدة أو الأكثر تعليل، أي بمعنى آخر أن الهدف التعليمي يحتاج إلى عدة أهداف سلوكية لتحقيقه.
- لا يشترط بفعل الهدف التعليمي قابليته للمحافظة المباشرة والقياس بشكل دائم، لأنه يتحقق بفعل تجزئته إلى أهداف سلوكية.
- والسؤال الذي نطرحه الآن هو: ما موقع الأهداف الحالية – أهداف منهاج السنة الخامسة ابتدائي في اللغة العربية – من هذه الشروط.

3–3–عرض أهداف منهاج السنة الخامسة ابتدائي للغة العربية حسب (المدرسة الجزائري):

اعتمدت المناهج الجديدة المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف.

1 – المنهاج التعليمي، سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص 77.

3-1- القراءة والمطالعة: [1]

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يـؤدي النصـوص أداء جيدا	- يقرأ النصوص قراءة مسترسلة ومعبرة - يحترم علامات الوقف - يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح - يقرأ نصوصا طويلة (قصة أو وثيقة هامة)
يفهم ما يقرأ	- يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة - يتعرف على موضوع النص وعلى جوانب المعالجة فيه - يتعرف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها(أسماء، ضمائر، نعوت) - يحدد أحداث الحكاية وبيئتها الزمانية والمكانية - يميز بين النص الوصفي وأنماط النصوص المدروسة. - يتعرف على المجموعات الإنشائية (العناوين، الفقرات..) -يربط المعطيات الواردة في النص مع مكتسبات قديمة - يعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النص - يكتشف بعض المعلومات الضمنية في النص
يعيـــد بنـــاء المعلومات الواردة في النص	- يحدد علائق بين الجمل - يجد علائق ضمن الجملة الواحدة - يعطي معلومات عن النص - يلخص النص بشكل عام - يعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين ويعدله عند الاقتضاء - يعرض آراءه الشخصية في ما يقرأ ويدعمها.
يســـــتعمل المعلومات الواردة في النصوص	- يستعمل معلومات النص لمقاصد مختلفة (إجابة عن سؤال انجاز نشاط...) - يفهم الأسئلة وينفذ التعليمات لإنجاز أعمال شتى - يستعمل الموارد المختلفة في المكتبة من أجل القيام ببحث - يستغل نصا أو عدة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب - يقيم روابط بين المعارف المكتسبة في القراءة مع معارف من مجالات أخرى.
يســـــتعمل إستراتجية القراءة ويقيم نفسه	- يستعمل المسهلات التقنية (الفهرس، العناوين الفرعية الصورة والأشغال البيانية) للبحث في الكتب. - ينتقي كتبا من المكتبة بناء على هدف محدد - يكيف إستراتيجية القراءة حسب حاجاته، أي يعرف متى يلجأ إلى القراءة الانتقائية والقراءة الكلية. - يربط بين معاني الكلمات التي يعرفها والتي لا يعرفها مما ينتمي إلى العائلة نفسها للوصول إلى المعنى. - يستخدم القاموس للبحث عن معاني نص من النصوص - يتعرف على العوائق التي تعرقل فهمه - يبادر إلى البحث عن الحلول لتجاوز العوائق المعترضة

1 - منهاج السنة الخامسة ابتدائي للغة العربي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 7.

3-2- التعبير الشفهي والتواصل:[1]

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يسمع ويفهم	- يفهم المعلومات التي ترد إليه - يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال - يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية
يختار أفكار	- ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التواصل - ينظم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وإنتاجه أو للتعليق على ذلك - يكيف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل وبالبقاء في صلب الموضوع. - يتدخل لضمان تقديم النقاش واستمراره وتعميقه - يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية أو حديث أو مشروع. - يكتشف المراحل الأساسية في الحكاية
يعبر عن أفكاره	- يعبر عن مشاعره وتأثيره وذكرياته - يعبر عن ردود أفعاله - يعبر عن تجاربه - يكيف التعبير عن ردود أفعاله - يشرح ردود أفعاله - يعلق على صورة أو لوحة أو حكاية - يسرد ذكرياته - يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تتمة أخرى لها - يبدع تتمة لحكاية مبتورة - يعرض وجهة نظره، أو يصدر حكما - يبرر وجهة نظره ويصوغ حكمه - يعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النص
يعطي معلومات ويطلبها	- يصف واقعا من عدة جوانب - يقارن بين وقائع من عدة جوانب - يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية

1 - منهاج السنة الخامسة ابتدائي للغة العربية، ص 7.

	- يشرح مسعى أو مسارا - يفسر ظاهرة - يستبق نتيجة أو فعلا أو حل مشكلة - يصوغ قانونا أو قاعدة أو تقييما - يجيب عن أسئلة - يشرح ويعلل - يطرح أسئلة للتثبيت من صحة فهمه - يحفظ ويستظهر نصوصا. - يسعى إلى إثراء رصيده اللغوي قصد تحسين التبليغ والاستقبال - يجلب أفكارا جديدة - يستثمر الوثائق المناسبة (المسموعة والمقروءة والمرتبة)

3-3- التعبير الكتابي[1]:

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يختار الأفكار وينظمها	- يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد – الموضوع المستقبل) - ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب - يسخر معارفه وتجاربه ومطالعاته لتوليد الأفكار
يوظف الكتابة لأغراض مختلفة	- يصوغ نصا يستجيب لنية التواصل - يستعمل الكتابة وسيلة للتواصل (رسائل- بطاقات تهنئة – بطاقات دعوة- برنامج عمل...) - يستعمل نصا أو عدة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب بدون مذكراته. - يعبر كتابه عن رأيه ومشاعره وأحاسيسه - ينقل خبرا - يحرر ملخصا عن حدث ويبدي رأيه ومشاعره وأحاسيسه. - ينقل خبرا - يحرر ملخصا عن حدث ويبدي رأيه في شأنه - يحرر حكاية، أو يتم حكاية

1 - منهاج الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 11.

	- يصف لعبة ويكتب قواعدها - يحرر كيفية استعمال دواء أو جهاز أو آلة - يكتب الملاحظات المستقاة أثناء مشاهدة، أو حصة ملاحظة. - ينجز مشاريع كتابية

أما بالنسبة للكتابة والخط والإملاء لا توجد أهداف محددة لكن هناك أهداف متضمنة في طريقة تقديم النشاطات، فالنشاط الكتابة يمارس من خلال الخط، الإملاء، التطبيقات الكتابية، التعبير الكتابي، بالنسبة للأهداف التي يجب أن يحققها المتعلم من خلال نشاط الخط هي:

- إتقان الخط
- تنمية المهارات الخطية
- استخدام الخط في المواقف المدرسية وغيرها للتعبير عن الأفكار والمشاعر، أو تسجيل الذكريات، أو الإجابة عن الأسئلة، أو إعداد الملخصات...
- التحكم في قواعد رسم الحروف
- الوصول إلى الكتابة بخط واضح وجيد.

أما الأهداف الخاصة بالإملاء فتتمثل في هدفين عامين هما

- إتقان أغلب المهارات الإملائية (المد والتنوين، الألف اللينة والهمزة...الخ).
- التحكم في استخدام علامات الوقف.

إن السؤال الذي طرحناه، مثل محور عمل في دراسة ميدانية أجرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع معهد بورقيبة للغات الحية سنة 1983.[1]

حيث تناولت هذه الدراسة:

- تحليل الأهداف اللسانية لتعليم العربية، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- الخلط بين الأهداف العامة واللسانية
- انعدام الدقة في صياغة الأهداف.
- عدم مراعاة تدرج المستويات في وضع الأهداف

كذلك سجلت هذه الدراسة ملاحظتين على قدر كبير من الأهمية[2]:

1 - الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطورها، تقويمها، رشدي طعمية، ص 31.

2 - المرجع السابق، ص 31.

أولاهما: أن الأهداف اللسانية لتدريس اللغة العربية جاءت دالة على نقص في فهم طبيعة اللغة العربية اللغة البشرية عامة.

ثانيهما: هي أننا لا نستغرب افتقار مناهج تعليم اللغة العربية إلى خطة متدرجة في التحصيل اللغوي يراعي فيها اكتساب المهارات اللغوية الأساسية تبعا لتطور مراحل عمر المتعلم والمستوى الذي يراد من هذا المتعلم أن يبلغه في تحصيله اللغوي.

معظم هذه الملاحظات حتى لا أقول كلها تنطبق على منهاج السنة الخامسة ابتدائي في المدارس الجزائري.

4- المحتوى:

يقصد بالمحتوى مجموع العناصر اللغوية وغير اللغوية والتي توجه لفئة من المتعلمين قصد تعلمها، ويتشكل هذا المحتوى من عناصر صوتية وإفرادية وتركيبية، وبذلك يتم ضبط المحتوى التعليمي باعتبار معيار الانتقاء كمرحلة أولى، ثم يوزع المحتوى في وحدات تعليمية تشكل الدروس ويراعي في ذلك تدرج الدروس، والقواعد التي يخضع لها نظام اللغة المستهدف تعليمها، وكذا قدرات الاستيعاب الذهنية لدى المتعلم. وكما يقع الاهتمام بالمحتوى التعليمي يقع الاهتمام كذلك بأنواع المحتويات التعليمية كونها تعمل في اتجاه تحديد جمهور المتعلمين، وتحديد حاجاتهم التبليغية، مع تحديد السلوك النهائي المراد بلوغه من خلال تحديد الأفعال الكلامية المراد أداؤها والوضعيات التي تؤدى فيها هذه الأفعال إضافة إلى تحديد المفاهيم التي سيعبر عنها، والبنى اللغوية التي ستستخدم للتعبير بها[1].

يعتمد المحتوى على أمرين مهمين هما اختيار هذا المحتوى وكيفية تنظيمه.

4-1- اختيار المحتوى:

يذكر نيكولاس وبيكولاس مجموعة من المعايير التي نجملها فيما يلي[2]:

1. **معيار الصدق *Validity*:** يعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعيا وأصيلا وصحيحا علميا فضلا عن تمشيه مع الأهداف الموضوعية.
2. **معيار الأهمية *Significance*:** يعتبر المحتوى مهما عندما يكون ذا قيمة في حياة المتعلم، مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات مهتما بتنمية

1 – دروس في اللسانيات التطبيقية، الدكتور صالح بلعيد، دار هومة للطابعة والنشر والتوزيع الجزائر، الطبعة الرابعة 2009، ص 68.

2 – الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، رشدي طعيمة، مرجع سابق، ص 32.

المهارات العقلية، وأساليب تنظيم المعرفة أو جعلها مفيدة للمتعلم أو تنمية الاتجاهات الايجابية لديه.

3. **معيار الميول والاهتمامات *Interest***: ويكون المحتوى متمشيا مع اهتمامات الطلاب عندما يختار على أساس من دراسة هذه الاهتمامات والميول فيعطيها الأولوية دون التضحية بالطبع بما يعتبر مهما لهم.
4. **معيار القابلية للتعلم *learnability***: ويكون المحتوى قابلا للتعلم عندما يراعي قدرات الطلاب، متمشيا مع الفروق الفردية بينهم، مراعيا لمبادئ التدرج في عرض المادة التعيلمية.
5. **معيار العالمية *universality***: يكون المحتوى جيدا عندما يشمل أنماط من التعلم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر، وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط المتعلم بالعالم المعاصر من حوله. نلاحظ أن كل الكلام السابق يمكن تطبيقه على أي منهج لأي مادة دراسية في أي مرحلة، لكن ما يهمنا بالضبط هي المعايير التي تخص مناهج تعليم اللغات نجد هذه المعايير واضحة فيما جاء به هاليداي حول موضوع أنواع تعلم اللغات[1].

5-1- التعليم المعياري *Prespective language teaching* : ويهدف هذا النوع إلى دراسة ما تعلمه الفرد من أنماط لغوية مختلفة والعمل على تصحيحها، والتقليل ما أمكن من أشكال التداخل بينها وبين الأنماط اللغوية الصحيحة ويظهر هذا جليا في تصحيح نطق الأصوات والكلمات، وكذلك التراكيب العامية التي تخالف في كثير أو قليل التراكيب العربية الفصيحة نطقا أو كتابة أو بناء أو دلالة.

5-2- التعلم المنتج للغة *Productive language taching*: ويستهدف هذا النوع من التعليم إكساب الفرد أنماطا جديدة من اللغة وتدريبه على ممارسة تراكيب لم يكن له بها عهد وتعليمه مفردات لم تكن في قاموسه. ليس الهدف من التعليم المنتج إذن تغيير أنماط بأنماط وإنما الهدف الرئيسي من هذا النوع هو أن يقف المتعلم على القوانين الأساسية التي تحكم نظام اللغة وما يميزها عن غيرها من اللغات وبعبارة موجزة نقول: إننا نعلمه هنا عن اللغة بعد أن علمناه اللغة.

1 - الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، رشدي طعمية، مرجع سابق، ص 33.

من خلال هذه الأنواع من تعليم اللغات نستنتج ثلاثة معايير في اختيار المحتوى لمنهج تعليم اللغة العربية في التعليم العالم.

1- أن يكون في المحتوى ما يساعد الطفل على تخطي حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى، مترفقا به في عمليات التصحيح اللغوي، متدرجا معه حتى يألف من اللغة ما لم تتعود عليه أذنه أو يجرى به كلامه....

ويتطلب هذا بالطبع أن نتعرف على الرصيد اللغوي الذي يقدم به الطفل إلى المدرسة حتى نعرف تماما كيف نبدأ.

2- أن يكون في المحتوى ما يساعد الطفل على أن يبدع اللغة، وليس فقط أن ينتجها كاستجابة آلية...إن على المحتوى أن يوفر من الفرص ما يثري رصيد الطفل من اللغة وما يمكنه من الاستعمال الفعال لها.

3- أن يكون في المحتوى ما يعرف المتعلم بخصائص لغته ... وإدراك مواطن الجمال في أساليبها وتنمية الإحساس عنده بالاعتزاز بتراثه اللغوي الذي هو جزء منه.

4-2- تنظيم المحتوى:

يقصد بتنظيم المحتوى ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج. ولقد حدد تايلور ثلاثة معايير أساسية لتنظيم المحتوى هي: الاستمرارية والتتابع والتكامل[1].

ويرى برونر ***Bruner*** أنه عند تنظيم محتوى المنهج فمن اللازم أن يرتكز على المبادئ الأساسية والأفكار والتعليمات حتى تصبح المادة أكثر شمولا في نظر المتعلم، وأكثر سهولة للانتقال من موقف تعليمي لآخر[2] .

- **مبدأ الاستمرارية:** 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.[3]

- **مبدأ التتابع:** وهي أن تكون كل خبرة تعليمية آنية في المنهاج مبنية على السابقة ولكن بمستوى أشمل وأعمق كوسيلة لفهم تلك الخبرة واستيعابها واستخدامها عند الحاجة، وفي ذلك

1 - المرجع السابق، ص 34.

2 - المرجع نفسه، ص 34.

3 - يراجع مبادئ اختيار المحتوى التعليمي، المنهاج التعليمي، سهلية الفتلاوي.

تؤكد دورة (2000) على عملية تنظيم المحتوى التعليمي في ذاكرة المتعلم تتم من خلال الربط بين المعلومات القديمة المخزونة والمعلومات الجديدة ذات العلاقة، ومن هنا بين الكثير من التربويين نماذجهم التنظيمية من أمثال (أوزبل) (وجانييه) و(برونر) و(لوزمان)[1].

-**مبدأ التكامل:** ويكون يربط الخبرات التعليمية في مجال معين بالخبرات التعليمية في مجالات أخرى، وفي ذلك قضاء على التجزئة والتقطيع وتحقيق التكامل الذي قد يكون أفقيا أو عموديا.[2]

5- عرض وتقويم محتوى السنة الخامسة ابتدائي في اللغة العربية

عرضت المحتويات بطريقتين مختلفتين، في المنهاج أولا ثم في كتاب التلميذ للغة العربية كالتالي:

المحتويات:

أولا: المحاور الثقافية:[3]

1- الهوية الوطنية (الاعتزاز بالوطن: أرضا وتاريخا واقتصادا وثقافة ...).

2- القيم الإنسانية (التبرع، التكافل الاجتماعي، المصالحة ...).

3- الحياة الاجتماعية (المعاملات "في السوق، في المسجد، في الحدائق العامة في المؤسسات العامة، عيادة المريض، التطوع، "التويزة"...).

4- الحياة الثقافية (نادي الإعلام الآلي، المعارض، المهرجانات، ...).

5- الأيام الوطنية والعالمية (يوم المعلم، يوم الشجرة، يوم الشركة، يوم العلم اليوم، العالمي للمرأة...).

6- الحقوق والوجبات (احترام القانون، الخدمة الوطنية....).

7- عالم الإبداع والابتكار (غزو الفضاء، اكتشاف دواء، ...).

8- الفنون (الموسيقى، النحت، ...).

9- منظومة الاتصال الحديثة (المحطات الأرضية، الأقمار الاصطناعية، ...).

10- الخدمات الاجتماعية (الإسعاف، الحماية المدنية).

11- التوازن الطبيعي (طبقة الأوزون، تلوث المياه، ...).

12- الرياضة والصحة (السياحة، التطعيم، ...).

---

1 - المرجع نفسه.

2 - المرجع نفسه.

3 - منهاج السنة الخامسة ابتدائي، ص 19.

13- الصناعات والحرف (صنع الكتب، صناعة الفخار، الزرابي، ...)

14- الأسفار والهوايات (المخيم الصيفي، الألعاب الالكترونية،...)

ثانيا: التراكيب النحوية:[1]

1- أخوات كان: دلالتها وإعرابها (ليس، صار، أصبح، أمس، أضحى، ظل، بات)

2- أخوات إن : دلالتها وإعرابها (أن، كأن، ليت، لعل، لكن).

3- خبر المبتدأ جملة (فعلية، واسمية).

4- خبر المبتدأ شبه جملة.

5- خبر كان جملة (فعلية واسمية) وشبه جملة.

6- خبر إن جملة (فعلية واسمية) وشبه جملة.

7- الأفعال الخمسة (في الحالات الثلاث).

8- الحال المفردة والحال جملة

9- إعراب الفعل المعتل الأخر (في الحالات الثلاث).

10- المفعول المطلق والمفعول لأجله. .

11- المفعول معه.

12- النداء

13- التعجب (ما أفعله !).

14- الاستثناء بإلا .

15- التمييز.

16- التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي.

17- الاستفهام.

18- الأسماء الخمسة.

19- الاسم الموصول.

20- أسماء الإشارة.

ثالثا: الصرف والتحويل[2]:

1. الفعل المجرد والمزيد.
6. أنواع الفعل المعتل (الناقص واللفيف).

1 - المرجع نفسه ، ص 20.

2 - مناهج السنة الخامسة ابتدائي، ص 21.

2. الجامد والمشتق.
3. جمع التكسير.
4. علامات التأنيث.
5. أنواع الفعل المعتل (المثال والأجوف).
7. الاسم الممدود .
8. الاسم المنقوص.
9. الاسم المقصور.
10. النسبة.

رابعا: الإملاء:[1]

1- الشد والمد.
2- همزة الوصل
3- همزة القطع.
4- الهمزة المتوسطة في كل حالاتها.
5- الهمزة المتطرفة في كل حالاتها.
6- حذف الألف والواو
7- زيادة الألف واللام والواو.
8- اتصال حرف الجر بـ "ما" الاستفهامية.
9- دخول لام الجر على الأسماء المعرفة بأل.
10- الألف اللينة في الأسماء .

خامسا: التعبير الكتابي[2]**:**

1- تحرير رسالة إلى قريب أو صديق
2- كتابة رسالة إلى إدارة (المدرسة، البلدية، ...)
3- كتابة إعلان
4- كتابة يوميات
5- كتابة محاولة شعرية
6- الإخبار عن حدث
7- تلخيص قصة، أو فلم، أو خبر.
8- كتابة خطة.

1 - المرجع السابق، ص 21.
2 - المرجع السابق، ص 22.

9- توسيع فكرة

10- ملء استبيان

سادسا: المشاريع المقترحة:

1- إعداد مطوية حول حقوق الإنسان

2- إنجاز دليل عن المدرسة

3- إنجاز مطوية حول أيام وطنية أو عالمية

4- مراسلة جماعية

5- إنجاز عمل أدبي (شعر، قصة، نكتة فصيحة، لغز فصيح للمشاركة في مسابقة أدبية)

6- إعداد استجواب

7- إعداد مصنف لأنواع الهويات

أما الطريقة الثانية، فعرضت المحتويات في جدول، في كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي بالطريقة التالية

- التوزيع السنوي للمحتوى[1]:

1 - كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، إشراف وتأليف شريفة غطاس، وعائشة بوسلامة وسباح، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر الطبعة الأولى 2007 -2008، ص 6.

	المشروع	المحور	الوحدة	القيم	النحو	الصرف	الإملاء	المعجم	النص التوثيقي	المحفوظات
1	أرتب أجزاء قصة	القيم الانسانية	رسالة سلام الوعد االمنسي الوعد المنسي	احترام رأي الآخر احترام الوعد احترام الحقوق والواجبات	مفهوم النص أجزاء النص الجملة وأنواعها	الصيغة المجرد والمزيد	الشذ	التعامل مع القاموس التعامل مع القاموس الترادف	من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان	الثعلب المتنكر
2	أصف شخصية داخل القصة	العلاقـــــــات الاجتماعية	من رأفة الفقراء الأصدقاء الثلاثة النمل والصرصور	التضامن مع الضعفاء قيمة العمل والاجتهاد قيمة التبرع	الجملة الإسمية الخبر جملة الخبر شبه جملة	الفعل الصحيح الفعل المعتل	الهمزة على الألف في وسط الكلمة الهمزة على الواو في وسط الكلمة	الاشتقاق التضاد الرصيد الخاص بالتضامن	جمعية أمين	النملة
3	اعبر عن الأحاسيس	الخـــــــدمات الاجتماعية	فوكس والحماية المدنية حارس الليل والغزال قصة قرية	قيمة الخدمة الاجتماعية روح التضامن والتضحية روح التعاون والتآزر	الجملة التعجبية الجملة الاستفهامية النداء	الفعل المثال الفعل الأجوف الفعل الناقص	الهمزة على النبرة	الرصيد الخاص بالحماية المدنية الترادف في الصفات الرصيد الخاص بعمل الكشافة	الشرطة ودورها	الكشاف
4	ألخص نصا	التـوازن الطبيعـي والبيئة	قصة الحيتان الثلاثة بين التمساح والطيور	المحافظة على البيئة البحرية المحافظة على البيئة الحيوانية المحافظة على الماء	خبر كان مفردا وجملة خبر كان شبه جملة	الفعل اللفيف	الهمزة في آخر الكلمة	توظيف الاشتقاق الرصيد الخاص بالبحار	الماء ثروة	الماء
	تدعـيم									
5	أصف مكانا في القصة	الهوية الوطنية	عاصمة بلادي الجزائر من تقاليدنا لوحات من صحراء بلادي	الاعتزاز بالتراث الثقافي المعماري الاعتزاز بالصحراء الاعتزاز بالتقاليد الوطنية	خبر " إن " مفردا وجملة خبر " إن " شبه جملة الصفة	الفعل الجامد الفعل المشتق الإسم الممدود	همزة القطع	الرصيد الخاص بالمعالم الآثارية الرصيد الخاص بالاحتفالات الوطنية والأيام الوطنية الرصيد الخاص بالصحراء	قصور الجزائر	نشيد الوطني
6	أكتب نصا أقدم فيه شرحا	الصحة الرياضية	سبانخ بالحمص ابن سينا الطبيب الماهر رامـــي بطـــل الســـباحة والغطس	التعامل الايجابي مع التغذية التعامل الإيجابي مع الأدوية الروح الرياضية والتنافس الإيجابي	الحال الحال جملة وشبه جملة التمييز	الإسم المقصور	همزة الوصل	الرصيد الخاص بالأطباق المحلية والعالمية الرصيد الخاص بالميدان الطبي التعامل مع القاموس	ألعاب القوى في التاريخ الإسلامي	الرياضة

التوزيع السنوي للمحتوى في اللغة العربية لسنة الخامسة ابتدائي

7	أنجز بطاقة كتاب	غـــزو الفضـــاء والاكتشـــــافات العلمية	كوكب الأرض الأقمار الصناعية إسحاق نيوتن والأرض	التحسـيس بـالخطر علـى طبقـة الأوزون التفاعل الإيجابي مـع الاختراعات العصرية	أسماء الإشارة الأسماء الموصولة الاستثناء	جمع التكسير النسبة	اللام المتصلة بالأسماء المعرفة	التعرف على الكواكب التعرف على الأقمار الصناعية التعرف على بعض العلماء	مذنب هالي	القمر
تدعـيم										
8	أنجز ملصقة أشهارية	الحيـــاة الثقافيـــة والفنية	حفلات عرس في مهرجان الزهور مسرح عرائس القراقوز	الاعتـــزاز بـــالتراث الثقـــافي (أعراس، مهرجانات) التفاعـل الايجـابي مـع الفـن المسرحي والسينمائي	المفعول فيه المفعول لأجله المفعول معه	علامات التأنيث في الأسماء تصريف المثال	" ما" الاستفهامية مع حروف الجر	الرصيد الخاص بالأعراس الرصيد الخاص بعالم الأزهار الرصيد الخاص بالمسرح والسينما	الأفلام السينمائية	الياسمين
9	أكتب كيفية صنع شيء	الصناعات التقليدية والحرف	النفخ في الزجاج تصنعان من الطين تحفا	الاعتزاز بالحرف المحلية وإعادة الاعتبار لها	المفعول المطلق التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي	تصـريف الفعـل الناقص	حذف النون من الأسماء المضافة	الرصيد الخاص بحرفة الزجاجي الرصيد الخاص بالخزف	الفنون الإسلامية والخزف	النجار
10	أحكي رحلة باستعمال الضمير أنا	الرحلات والأسفار	كريســـــتوف كولومبـــــوس مكتشف أمريكا مـع ابـن بطوطـة فـي رحلتـه إلى الحج	التفتح على العالم إثارة الفضول وحب المغامرة	الأفعال الخمسة إعراب الفعل المعتل	تصـريف الفعـل الناقص	زيادة الألف في الماضي	الرصيد الخاص بالرحلات الرصيد الخاص بعالم البحارة	قصر الحمراء	الحمامة المسافرة
تدعـيم										

التوزيع السنوي لمادة اللغة العربية السنة الخامسة

الفصل	الأشهر	المحاور	الوحدات	القواعد النحوية	القواعد الصرفية	القواعد الاملائية	المحفوظات
الفصل الأول	سبتمبر	العلاقات الاجتماعية	عطلة الصيف				
			التقويم التشخيصي				
			من رأفة الفقراء	الجملة الإسمية	الفعل الصحيح	الهمزة على الألف في وسط الكلمة	النملة
	أكتوبر		الأصدقاء الثلاثة	الجملة الإسمية	الفعل المعتل	الهمزة على الواو في وسط الكلمة	
			النملة والصرصور	الجملة الإسمية	الفعل المعتل	الهمزة على النبرة	
		الخدمات الاجتماعية	فوكس والحماية المدنية	الجملة التعجبية	الفعل المثال	الهمزة على النبرة	الكشاف
			حارس الليل والغزال	الجملة الاستفهامية	الفعل الأجوف	الهمزة على النبرة	
	نوفمبر		قصة قرية	الاستثناء بـ إلا	الفعل الناقص	الهمزة على النبرة	
		التوازن الطبيعي والبيئة	قصة الحيتان الثلاثة	خبر كان مفردا	الفعل اللفيف	الهمزة في آخر الكلمة	الماء
			بين التماسيح والطيور	حبر كان مفردا	الفعل اللفيف	الهمزة في آخر الكلمة	
		دعم مكتسبات التلميذ خلال الفصل الأول					
	ديسمبر	دعم مكتسبات التلميذ خلال الفصل الأول					

		اختبارات نهاية الفصل					
		عطلة الشتاء					
الفصل	الأشهر	المحاور	الوحدات	القواعد النحوية	القواعد الصرفية	القواعد الاملائية	المحفوظات
الفصل الثاني	جانفي	الهوية الوطنية	عاصمة بلادي	خبر إن مفردا	الفعل الجامد	همزة القطع	نشيد وطني
			من تقاليدنا	خبر إن مفردا	الفعل المشتق	همزة القطع	
			لوحات من الصحراء	النداء	الإسم الممدود	همزة القطع	
	نوفمبر	الصحة والرياضة	سباخ بالمحض	الحال	الإسم المقصور	همزة الوصل – الشد – المد	الرياضة
			ابن سينا الطبيب الماهر	الحال	الإسم المقصور	الهمزة المنفردة	
			رامي بطل السباحة والغطس	الحال	الإسم المقصور	الهمزة المنفردة	
		غزو الفضاء والاكتشافات العلمية	كوكب الأرض	أسماء الإشارة	جمع التكسير	اللام المتصلة بالأسماء المعرفة	القمر
			الأقمار الاصطناعية	الأسماء الموصولة	النسبة	اللام المتصلة بالأسماء المعرفة	
	مارس	دعم مكتسبات التلميذ خلال الفصل الثاني					
		اختبارات نهاية الفصل					
		عطلة الربيع					

الفصل	الأشهر	المحاور	الوحدات	القواعد النحوية	القواعد الصرفية	القواعد الاملائية	المحفوظات
الفصل الثالث	أفريل	غزو الفضاء والاكتشافات العلمية	إسحاق نيوتن والأرض	تمييز الذات	النسبة	اللام المتصلة بالأسماء المعرفة	القمر
		الحياة الثقافية والفنية	حفلات عرس	المفعول فيه	علامات التأنيث في الأسماء	ماء الاستفهامية مع حروف الجر	الياسمين
			في مهرجان الزهور	المفعول لأجله	تصريف المثال	الهمزة المنفردة	
			مسرح عرائس القراقور	المفعول لأجله	الإسم المقصور	الهمزة المنفردة	

	ماي	الصناعة التقليدية والحرف	النفخ في الزجاج	المفعول المطلق	تصريف الفعل الناقص	حذف النون من الأسماء المضافة	النجار
			تصنعان من الطين تحفا	التوكيد اللفظي والمعنوي	تصريف الفعل الناقص	حذف النون من الأسماء المضافة	
		الرحلات والأسفار	كروستوف كلومبوس مكتشف أمريكا	الأفعال الخمسة	تصريف الفعل الناقص	زيادة الألف في الماضي	الحمامة المسافرة
			مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج		تصريف الفعل الناقص	زيادة الألف في الماضي	
		دعم مكتسبات التلميذ خلال الفصل الثالث					
		اختبارات نهاية الفصل					
		عطلة الصيف					

لدراسة هذا المحتوى يجب أن نعطي إجابة شافية للأسئلة التالية[1]:

- ما هي المواضع التي يركز عليها ومجالاتها؟
- كيف يتم تنظيم المواضيع وتركيبها (على سبيل المثال، التتابع، والتسلسل وجمع المغازي الفرعية للموضوع)؟
- ما هو مستوى التفكير (على سبيل المثال، الأهداف، أو الظواهر أو المفاهيم والمبادئ)
- هل المواضيع مرتبطة مع الأنظمة العلمية (وأي منها يرتبط بها ؟.) وهل ترتبط مع الوضع الاجتماعي أو المشاكل أو مع التجارب اليومية للأطفال ؟
- ما هو سبب اختيار المواضيع ؟
- هل تعتقد أن بالإمكان تغطية المواضيع حسب ما هو مقترح؟ وما هي الصعوبات التي تتوقع ظهورها في الوقت الحاضر؟
- لو كان بالإمكان تعديل مسألة تغطية المواضيع، فما الذي بالإمكان عمله؟
- لأي مدى تتوافق المواضيع مع الأهداف؟ وأين يتعارضان؟
- إلى أي مدى تتوافق المواضيع مع مبادئ الإرشاد*؟ وأين يتعارضان ؟

1 – بناء المنهج المدرسي، ماجد الخطايبة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2001، ص 119.

– ما هي المواضيع والأفكار الفرية التي تراها مناسبة ؟ ولماذا؟

– أي يحدث التداخل أو التعارض أو الترابط مع المواضيع الأخرى (سواء في الماضي، الحاضر، المستقبل) أو مجالات الموضوع ومراكز التعلم الممكنة؟ ما هي الايجابيات الممكنة وما هي السلبيات الممكنة.

2-4- جوانب عملية تقويم المحتوى التعليمي للمنهاج:

إن علمية تقويم المحتوى التعليمي تشمل العديد من النواحي أهمها:

2-4-1- تقويم الأهداف التعليمية التعلمية:

تعرفنا على الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة من المحتوى التعليمي للسنة الخامسة ابتدائي، وكذلك على الأهداف التعليمية الخاصة بكل موضوع أو وحدة من وحدات الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي- كتاب اللغة العربية. يجب على القائمين التوصل إلى الحكم على مدى تلاؤم أي المحتوى التعليمي والأهداف التعليمية حتى يكون منطلقا لاختيار المحتوى التعليمي المناسب، خاصة في معالجة نقاط الضعف وسد النقص وهذا يعطي آفاقا في تطور المنهاج التعليمي في المدرسة الابتدائية الجزائرية ككل.

2-4-2- تقويم عملية اختيار المحتوى التعليمي:

إن عملية التقويم هنا تنصب على عدة خطوات مجتمعة والتي تمر بها عملية تصميم المنهاج وهي تحديد الأهداف وصياغتها واختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه وعرضه وتنفيذه بدلالة الأهداف ويتم التقويم هنا ربما بعد تجريب المنهاج أو مراجعته في ضوء الأسس التي صمم عليها[1].

ينصب تقويم اختيار المحتوى التعليمي للمنهاج على النواحي الآتية[2]:

1. مدى المطابقة بين الأهداف التربوية والتعليمية ومحتوى المنهاج .
2. مدى توافق المحتوى لخصائص المتعلمين في قدراتهم وميولهم واهتماماتهم ومشكلاتهم.

---

* مبادئ الإرشاد: تمثل اتجاه ومستوى وجمال الفكرة المنهجية والفاعلية، وعادة ما تعد بصيغة بيانات أقوال وصفية ونقدية أو مناقشات تشتمل إلى حد نسبي على أشكال من التقييم وتتطلب هذه المبادئ التبرير، ومن الممكن أن تبدو مبادئ الإرشاد كأنها أهداف تربوية أو أهداف عامة أو قد تظهر وكأنها محكات لصنع القرار. يراجع المرجع السابق، نماذج تحليل وتقييم المناهج الدراسية.

1 – المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سهيلة الفتلاوي، مرجع سابق، ص 288، 289.

2 – المرجع نفسه، ص 289.

3. مدى استجابة المحتوى التعليمي لاحتياجات المتعلمين الثقافية والمعلوماتية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية ليتمكنوا من النمو والتواصل مع مجالات الحياة المستجدة.

4. مدى ارتباط المحتوى التعليمي بأهداف المجتمع والمشكلات التي يعاني منها بشريا وماديا.

5. مدى مراعاة المحتوى التعليمي في المنهاج للتنوع المعرفي من حقائق ومفاهيم ومبادئ وتصميمات وإجراءات واتجاهات.

6. مدى توفر المحتوى الهادف ذو المعنى بالنسبة للمتعلمين، والذي يمكن استخدامه أو توظيفه أو تطبيقه في مجالات الحياة الأخرى كمتطلبات ضرورية تساعدهم على زيادة الفهم والمعنى ومن ثم التطبيق.

7. مدى العلاقة الارتباطية لمحتوى المنهاج التعليمي بمحتوى المنهاج التعليمي للمواد الأخرى والوارد في الكتب المدرسية وفق مبدأ التكامل والترابط – كما رأينا سابقا – ضمن تصميم المنهاج الحلزوني – الذي يتوافق والكفاءات – يتوسع رأسيا وأفقيا مع المتعلم.

8. واقعية المحتوى التعليمي وإمكانية تحقيقه وتوظيفه ومناسبته لطموحات المتعلمين والمجتمع، ومراعاته لإمكانية المدارس والبيئة المحلية بصورة عامة.

9. مدى مراعاة مواصفات المحتوى التعليمي في البعد الكمي، وإمكانية التحقيق في الفترة الزمنية اللازمة للانجاز خلال السنة الاكاديمية.

10. مدى مراعاة مواصفات المنهاج التعليمي في البعد النوعي للمعرفة الفاعلة التي تمكن المتعلمين من التعايش مع المستجدات العلمية والثقافية والمعلوماتية والتكنولوجية، وتوظيفها لصالح الفرد والمجتمع.

11. مدى استجابة المحتوى التعليمي للحداثة والتجديد لتعزيز التواصل مع المستحدثات والمستجدات على مختلف الأصعدة.

2-4-3- تقويم عملية تنظيم المحتوى التعليمي:

إنّ عملية تقويم تنظيم المحتوى التعليمي للمناهج ينصب على نواحي أسلوب البناء والترتيب وهي[1]:

1 - المرجع السابق، ص 290.

1. مدى مراعاة تنظيم المحتوى التعليمي الأساس السيكولوجي في ضوء خصائص المتعلمين واحتياجاتهم ومتطلباتهم التعلمية والمهنية وقدراتهم الجسدية والعقلية وخلفيتهم التعليمية والاجتماعية ومستوى دافعيتهم.

2. مدى مراعاة تنظيم المحتوى التعليمي الأساس الهرمي في تدرج الأفكار والموضوعات أما بالطريقة الاستقرائية من العناصر الجزئية إلى الكلية، وأما التدرج من الصورة الكلية وصولا إلى العناصر الجزئية أي من الكل إلى الجزء، وفق مفهوم النظرية الجشطالتية وفق الطريقة القياسية أو الاستنتاجية لتدرج البنية المعرفية.

3. مراعاة التنظيم لمبادئ التعلم ونظرياته وخصائص الفرد المتعلم من حيث السهولة والصعوبة والاهتمام والألفة، والمنطق العقلي، والتطور العقلي والجسماني، والتعلم الوظيفي.

4. مدى مراعاة التنظيم في بعده الكمي والنوعي لمفهوم التنظيم الحلزوني الذي يتوسع أفقيا ويتعمق رأسيا بالشكل الذي يشبع احتياجات المتعلمين في ضوء النمو العقلي والجسدي.

5. مراعاة التنظيم للأساس المنطقي لبنية المادة من حيث المحسوس إلى المجرد ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المألوف إلى المألوف.... وسواها من التنظيمات التي تسهل عملية التعليم والتعلم وتزيد من فاعليتها.

6. مراعاة التنظيم لمراحل التطور الفكري للمتعلمين من حيث التدرج من الخبرات الحسية إلى الإجرائية إلى التجريدية وفق منظومة البناء المعرفي للمادة التعليمية.

7. طبيعة تنظيم المحتوى التعليمي وطريقة تقديمه للمتعلمين، التي قد تأخذ صورة الاستناد على موضوعات منفصلة أو مجالات واسعة أو التنظيم بصورة وحدات تعليمية متكاملة معرفيا، أو في صورة هرمية ارتقائية للبنية المعرفية من الأجزاء المكونة ذات المعنى إلى الكليات المركبة التي تشكل المعنى العام، مراعاة للعلاقات المنطقية المختلفة بين الموضوعات المختلفة للمحتوى وعناصره المكونة لبيئته.

8. مدى مراعاة استخدام التنظيمات التي يكون المحور فيها المعلومات والمهارات والاتجاهات حول موافق واقعية ترتبط بالمتعلم والمجتمع .

2-4-4- تقويم عرض المحتوى التعليمي:

أن علمية تقويم عرض المحتويات التعليمية تنصب حول سياق عرض المادة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي وهي تشمل ما يلي:[1]

1. مدى توخي الدقة الموضوعية والوضوح في عرض المادة التعليمية
2. مدى أغناء المحتوى التعليمي بالمثيرات والأنشطة المتنوعة المختارة التي توفر فرص الاختيار للمتعلمين بما يتلاءم مع إمكانياتهم وظروفهم النفسية والانفعالية والعقلية.
3. مدى مراعاة التوازن في عرض المعارف المنظمة داخل الكتاب المنهجي التي تأتي عن طريق الخبرات الحسية والمعارف التي تأتي عن طريق مصادر التعلم الأخرى.
4. مدى مراعاة الأساس السيكولوجي في عرض المعلومات والمعارف من حيث: التنوع، التشويق، الإثارة، طبيعة مدركات المتعلمين، الدافعية، التغذية الراجعة.
5. طبيعة عرض المعلومات والمعارف، ومدى مراعاة تدريب المتعلمين على أساليب التفكير العلمي والاستدلالي والناقد.
6. مدى مراعاة أسلوب العرض للبناءات التي ينطوي عليها المحتوى والتي تتعلق بطبيعة العلاقات والدلالات اللغوية والمنطقية بين الأفكار والمعاني والحقائق والمبادئ.
7. مدى استجابة أسلوب العرض لمبدأ المادة التعليمية المفتوحة والقابلية للإثراء من مصادر التعلم المختلفة وبصورة مستمرة.
8. مدى استخدام اللغة السليمة السهلة الواضحة في عرض المحتوى التعليمي.
9. مدى مراعاة لغة العرض لقدرات المتعلمين اللغوية ومفردات معاجمهم في ضوء مراحلهم العمرية وتطوراتهم العقلية.
10. مدى استخدام الأشكال والرسوم التوضيحية والجداول والخرائط والصور الملونة والمثيرة للاهتمام، وذات العلاقة بمحتوى المادة التعليمية.
11. مدى مراعاة الاستمرارية والتدرج في بناء محتوى المادة التعليمية فيما يحقق التكامل والتراكم المعرفي.
12. مدى مراعاة تقديم الإشارات نحو المصطلحات العلمية أو الفنية الجديدة حال عرضها والتعريف بها.

1 - المرجع السابق، ص 291.

13. ما ينطوي عليه العرض من أنشطة تهيئ لتعليم لاحق وفق مبادئ انتقال أثر التعلم من خلال التركيز على الفهم والعلاقات بين المفاهيم وتطبيق المبادئ والقدرة على الاستقراء والتعلم التطبيقي الواقعي في مواجهة تكرارات مناسبة من الأنشطة والمثيرات المتشابهة.

14. مراعاة التوثيق العلمي في مضامين عرض المحتوى التعليمي حينما يستدعى الأمر لذلك

15. مدى استخدام المثيرات المحفزة من تساؤلات وتنوع الأنشطة وبدائل التعلم في عرض المحتوى التعليمي، وبالشكل الذي يتيح الفرصة لإثارة المتعلم ودفعه إلى الممارسة والتدريب وفق سرعته الخاصة.

3- طريقة التدريس:

والحديث عن تنظيم المحتوى يجرنا إلى الحديث عن طريقة التدريس والطريقة في رأينا، تعني الخطة الإجمالية الشاملة لعرض وترتب مواد تعليم اللغة بالشكل الذي يحقق أهدافنا التربوية المنشودة، إنها في تصورنا مثل خيط المسبحة الذي ينتظم عددا من الوحدات المكونة لها، ومن الممكن أن نتلمس هذا الخيط، الطريقة، في معظم أشكال الاتصال بين المعلم والمتعلم[1].

ويكمن وراء كل طريقة تصور معين لعملية التعلم ووظيفة اللغة، ونظرة محددة للطبيعة الإنسانية....إنها باختصار تنطلق من مداخل ***Approaches*** معينة تحكم خطواتها وتصوغ مبرراتها، ولتنفيذ كل طريقة مجموعة من أساليب العمل التي تأخذ مكانها بين جدران الفصل. هذه الأساليب هي ما تسمى بالإجراءات ***Procedures***. ويقدم لنا جونسون Johnson تصورا جيدا لعلمية تعليم اللغة، ومنه نشتق المعايير الآتية لاختيار طريقة تدريس اللغة العربية، هذه المعايير هي[2]

1_السياقة Contextualization:

أي أن تقدم كافة الوحدات اللغوية الجديدة في سياقات ذات معنى تجعل تعلمها بالتالي ذا قيمة في حياة الدراس.

1 – الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، رشدي طعيمة، مرجع سابق، ص 34.

2 – نفس المرجع. ص 34.

2_الاجتماعية *Sociality*:

أي أن تهيئ الطريقة الفرصة لأقصى شكل من أشكال الاتصال بين المتعلمين، إن تعلم اللغة وتعليمها يجب أن يأخذا مكانها في سياق اجتماعي حي، وليس في أشكال منعزلة مستقلة بعضها عن بعض.

3_البرمجة:

أي أن يوظف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد، وأن يقدم هذا المحتوى الجديد متصلا بسابقة وفي سياق يفسره.

4_الفردية:

أي تقديم المحتوى اللغوي الجديد بشكل يسمح لكل متعلم، كفرد أن يستفيد...إن الطريقة الجيدة هي التي لا يضيع فيها حق الفرد أمام تيار الجماعة.

5_النمذجة:

أي تقديم نماذج جيدة يمكن محاكاتها في تعليم اللغة.

6_ التنوع:

أي تعدد أساليب عرض المحتوى اللغوي الجديد.

7_التفاعل:

إن الطريقة الجيدة هي التي يتفاعل فيها كل من المتعلم والمعلم والمواد التعليمية في إطار الظروف والإمكانات المتوفرة في حجرة الدارسة والطريقة الجيدة هي التي تجعل المتعلم مركز الاهتمام.

8_الممارسة:

أي أن تعطي لكل متعلم الفرصة للممارسة الفعلية للمحتوى اللغوي الجديد تحت إشراف وضبط. إن أفضل أشكال تعلم اللغات هي تلك التي تتعدى حدود استيعاب المعلومات وخفضها إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها ... إن المهارة اللغوية يجب أن تجرب وتختبر على الأرض الحقيقية التي سوف يقف عليها المتعلم...إن ما يعمله المتعلم وما يمكن أن يعمله هو الذي يحدد طبيعة التعلم.

السؤال الذي نطرحه الآن هل الطريقة المختارة في منهاج السنة الخامسة ابتدائي تلتزم بهذه المعايير، وإن كانت فما هي هذه الطريقة ؟

يعتمد منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الطرائق النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية ليتحقق التفاعل والفاعلية بين طرفي هذه العلمية (المعلم والمتعلم)، ويكون المعلم فيها موجها ومرشدا، ومشجعا على البحث والاكتشاف والممارسة، ومثيرا لدافعية المتعلم كل ذلك من أجل أن يصبح هذا الأخير عنصرا فاعلا، وقادرا على بناء معرفته معتمدا على نسقه[1].

وتحقيقا للكفاءات المستهدفة تعتمد المقاربة النصية التي تضمن عنصرين هما: الشمولية وإدماج المكتسبات، ناهيك عن بيداغوجيا المشروع التي تعزز هذا المنحى باعتبارها ممارسة عملية لكل هذه المبادئ البيداغوجية[2].

ويتجسد الإدماج كذلك في صورة وضعيات تعلمية ووضعيات مشكلة ذات دلالة مستوحاة من واقع المتعلم المعيش تشعره بأهمية العمل، ويحرك حوافزه (العقلية والنفسية).[3]

إذن ما هي طريقة المشروع وما هي طريقة النص؟.

نلاحظ أن الكثير من المدرسين في الابتدائي لا يعرفون المعاني الحقيقية للكثير من المصطلحات العلمية الواردة في المنهاج، وهذا يدل على ضعف معلم اللغة العربية وذلك لعدة اعتبارات نتطرق لها في مبحث الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية.

يمكن أن نقوم الطرق التدريسية من خلال طرح الأسئلة التالية:[4]

1. ما هي المبادئ التدريسية والتعليمية التي تسود في المادة (على سبيل المثال، التعلم عن طريق القيام بشيء أو عن طريق التدريس الاستقرائي أو التدريس الاستدلالي؟

2. كيف يرتبط دور المدرس مع دور المتعلم ومع المتعلمين فيما بينهم (على سبيل المثال، على اعتبار أن المعلم هو مصدر تعزيز للطالب ومنظم لبيئة التعلم، اعتبار المتعلمين بمثابة علماء صغار) ؟

3. ما هي طرق وأساليب التفاعل المفضلة (على سبيل المثال، أساليب العمل على شكل مجموعات والتعلم المتفرد ودراسة الحالة والتجارب) وما هي معايير استخدامها؟

4. كيف يتم دعم الدافع (الحافز) إلى التعلم بطرق وأساليب التفاعل؟

---

1 – مناهج السنة الخامسة ابتدائي للغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 22.

2 – المرجع نسفه، ص 23.

3 – بناء المنهج المدرسي، ماجد الخطايبة، ص 120.

4 – المرجع نفسه، ص 120.

5. ما هي الطرق والأساليب التي تفصل استخدامها ؟ ولماذا ؟
6. ما هي الصعوبات التي تتوقع ظهورها عند محاولة تنفيذ هذه الطرق والأساليب التفاعلية؟
7. هل تتوافق هذه الطرق والأساليب مع بضعها أم تتعارض؟

هل تتوافق مع أساليب التفاعل؟ ما هي الآثار الجانبية المحتملة (سواء السلبية أم الأجنبية)؟

8. هل تتوافق طرق وأساليب التفاعل مع مبادئ الإرشاد أم أنها تتعارض معها ؟
9. إلى أي مدى تتلائم طرق وأساليب التفاعل الأخرى مع الموضوع؟

وما هي تلك الطرق حسب اعتقادك؟

4- الوسائل:

يقترح المنهاج وسائل تعليمية تتمثل في:

1. الوسائل التعيلمية الفردية، أي كتاب التلميذ وقصص المطالعة
2. دليل المعلم ويشمل على كل ما من شأنه أن ييسر ممارسة العملية التربوية من توجيهات وإرشادات وسندات.

والسؤال الذي نطرحه لتقويم هذه الوسائل، هل اختيار هذه الوسائل كان نابع من أهمية وضرورة استعمالها، لأنه إذا كان الهدف من تعليم الغة العربية هو المعرفة الشفهية مثلا فإن الرجوع إلى وسائل أخرى سمعية بصرية، يمثل تبذيرا في الوقت والمال وعليه فإن استعمالنا لأي وسيلة لابد أن تأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

أ- هل هذه الوسيلة ضرورية وأساسية لفهم المحتوى؟

ب- هل هذه الوسيلة اقتصادية

ج- هل هذه الوسيلة اقتصادية؟

إن هذه الأسئلة هي بمثابة معايير نعود إليها في اختيارنا للوسائل التعليمية كما أن استخدامها يتطلب معرفة ما يلي:

1. أن يعرف المعلم أن الوسائل التعليمية ليست غاية في حد ذاتها ولكنها وسائل تساعد على التعليم أي أنها تكمل عمله ولا تحل محله.
2. أن استخدام الوسائل لابد أن تكون في ضوء الأهداف المحددة للدرس.
3. ينبغي اختيار الوسائل بمعرفة وعناية.
4. ينبغي أن يعرف المعلم طريقة استخدام كل وسيلة ومتى يستخدمها.

4-1. تقويم استخدام الوسائل التعليمية في المدرسة الابتدائية: هل كتاب التلميذ وقصص المطالعة كافية للمتعلم في السنة الخامسة ابتدائي، وهل طريقة استخدامها صحيحة وملائمة لحاجات المتعلم.

هل التوجيهات والإرشادات والسندات الموجودة في دليل المعلم كافية للمعلم للقيام بالعلمية التعليمية على أحسن وجه ممكن.

وعليه لتقويم المعدات والوسائل المستخدمة في العملية التعليمية يجب طرح جملة الأسئلة التالية[1]:

1. هل يتحتم على الطلبة العمل بمواد ومعدات معدة سابقا (على سبيل المثال معدات المختبرات الخاصة، وأوراق العمل)، أم عليهم أن يستخدموا المواد الاعتيادية الشائعة في بيئتهم؟
2. هل للطلبة مطلق الحرية في استخدام هذه المواد والمعدات لفترة أطول من الوقت، أم أنهم مقيدون بفترة معينة يستخدمون فيها هذه المواد أي خلال فترة التدريس أو التعلم؟
3. هل يتم استخدام مختلف وسائل الإيضاح (على سبيل المثال، الأفلام والسلايدات) وهل هي ملائمة لـ (مثلا: التعلم المتفرد)؟
4. إلى أي مدى يوصف التعامل مع المعدات ووسائل الإيضاح للمعلمين وللطلاب؟.
5. هل تعتبر أن المعدات ووسائل الإيضاح التي تستخدم ضرورية أم مرغوبا فيها؟ وإن كان الأمر ليس كذلك ما هي البدائل المحتملة؟
6. ما هي الصعوبات التي تتوقع ظهورها عند محاولة الاستفادة من المعدات ووسائل الإيضاح الحالية والتي تعتمد عليها المادة التي حللت ؟
7. هل يتوازن استخدام المعدات ووسائل الإيضاح مع الأهداف أم أنه يتعارض معها ؟ وهل يتوازن مع طرق أساليب التفاعل ؟ وهل يتوازن مع مبادئ الإرشاد أم أنه يتعارض معها ؟

هذه بعض نواحي عملية تقويم المنهاج التعليمي، إن عملية التقويم التي تساعد على نجاح المنهاج في تجسيد الأهداف المرجوة منه، وبدون عملية تقويم لا يمكننا تطوير العملية التعليمية.

يمكننا أن نقول، التقويم ليس هدفا في ذاته، بل وسيلة لبلوغ جميع الأهداف المرجوة، وأداة لتحسين وتطوير المناهج التعليمية.

1 - بناء المنهج المدرسي، ما جد الخطابية، ص 121، 122.

المبحث الرابع: تقويم تعليم فنون اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.

1-أسس تقويم المهارات اللغوية:

ليس هناك من قواعد ثابتة في تعليم فنون اللغة العربية في المدرسة الجزائرية،وهذا في أي مستوى من مستويات نضج التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وكل ما في هذه المرحلة من تعليم لفنون اللغة العربية، يتراوح بين النسبية والتجريب العفوي، ونؤكد أن تطوير تدريس اللغة العربية في أي مستوى كان لن يتم إلا بالاعتماد على بحوث علمية وميدانية واسعة النطاق لنتبين أسباب الضعف ومن ثمة تقويم هذا الضعف ووضع العلاج المناسب له، في جميع فنون اللغة العربية من استماع وقراءة على اعتبار أنهما يمثلان مهارة الفهم، والمحادثة والكتابة باعتبارهما، مهارتا التعبير والوسائل المساعدة على إتقان هاتين المهارتين المتمثلة في قواعد الكتابة الصحيحة، الإملاء. وقواعد تركيب الجملة،النحو؛وقواعد تركيب الكلمة، الصرف.

1-1-الاستماع:

1-1-2-تعريف الاستماع:

عملية إنسانية واعية مدبرة لغرض معين هو اكتساب المعرفة تستقبل فيها الأذن أصوات الناس في المجتمع في مختلف حالات التواصل وبخاصة المقصود. وتحلل فيها الأصوات إلى ظاهرها المنطوق، وباطنها المعنوي. وتشتق معانيها من خلال ما لدى الفرد من معارف سابقة وسياقات التحدث والموقف الذي يجري فيه التحدث، وبذلك تكون الصور الذهنية في الدماغ البشري وهي إما صور مسموعة خالصة، أو مسموعة مبصرة معا. ومن ثم تكون أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع الذي لا بد فيه من الإنصات الأصلي من عملية الاستماع كلها. غاية الاستماع محددة في استيعاب المسموع لا التوقف عند مجرد السماع ولا الاكتفاء به، إنه عملية عميقة تجرى فيها مناشط عقلية فيزيولوجية أهمها التعرف على المسموعات، تفسيرها؛ أي خلع المعنى عليها.[1]

الاستماع هو فهم الكلام، أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع إلى متحدث، بخلاف السمع الذي هو حاسة وآلته الأذن، ومنه السماع وهو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها

1- قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، حسني عبد الباري عصر، المكتب العربي الحديث الإسكندرية، دط، 1999، ص 123،124.

على سلامة الأذن، ولا يحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت، ومفردات الاستماع هي: عدد الكلمات التي يفهمها الإنسان عند ما يستمع إليها، وتسمى أيضا المفردات السمعية، وكلما كثر عدد هذه المفردات السمعية ساعد ذلك على تقدم المبتدئين في القراءة. أما مستوى الفهم الاستماعي فهو أعلى مستوى يصل إليه فهم الإنسان لنص يقرأ عليه، ومن المعتاد أن تستخدم 75 % فأكثر من فهم أفكار النص كمعيار للحكم على هذا المستوى.[1]

ينبغي أن تقدم كافة المساعدات للطفل في سنوات تعليمية في المرحلة الابتدائية لكي يدرك الفوائد الجمة الكامنة وراء كونه مستمعا جيدا، وتدريبه على الاستماع المركز والإسماع الناقد، وهذا يساعده في تعلم كثير من الأمور المثيرة المفيدة، مثل تنفيذ التعليمات إتباع التوجيهات بدقة وتجنب المواقف المؤذية الضارة، وقضاء أوقاته في مرح وسعادة إذا ما كان واعيا بما يدور حوله. وباستمرار نمو الطفل يقوده الاستماع على التبادل الفعال للأفكار بينه وبين زملائه في الحوار والمناقشة، ويمكن تصميم عديد من المواقف التي تختبر فيها مهارات التلاميذ في الاستماع وما يتطلبه من قواعد، ومدى تحقق الأهداف المبتغاة له، عن طريق الاستماع إلى المذياع، أو من معلميهم أو من التلاميذ أنفسهم.[2]

ولقد كانت مهارة الاستماع عند العرب من الأهمية بمكان، إذ كانوا يرسلون أبناءهم إلى البادية لسماع اللغة من معينها، ولقد اكتسب الرسول الكريم فصيح اللغة في مضارب البدو، وعند قبيلة بني سعد، حيث رضع بين أبناءها وغادرها وعمره أربع سنوات، فكان الرسول صلى الله عليه وسلم ينبر الهمزة في حين قريش تلينها،فلما سأل عنها قال: "أنها لغة الأخوال في بني سعد" وهذا دليل على أثر السماع على اكتساب اللغة، ولقد نقل العرب تراثهم الضخم عن طريق الرواية والنقل وهي في الأصل طريقة سماعية إذ أن نقل الرواية شفاهة كانت تعتمد على سماعها ولا غرو إذ ركز القرآن الكريم على ضرورة تنمية حاسة السمع وفضلها على كل الحواس حتى البصر باعتبارها من اقوى الحواس التي تساعد على إدراك المواقف وفهمها.[3]

1- تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة السادسة، 2004 ص 85،86.

2- اللغة العربية. تعليمها وتقويم تعلمها، حسني عبد الباري عصر، مركز الإسكندرية للكتاب، جامعة الإسكندرية، دط،2000،ص79،80.

3- طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 90،91.

1-1-3-أهمية الاستماع:

يركز القرآن الكريم على طاقة السمع ويجعلها الأولى بين قوى الإدراك والفهم التي أودعها الله سبحانه وتعالى في الإنسان.[1] ويتضح ذلك في قوله تعالى: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً»[2] قوله كذلك: " وَلَوْ شَاء اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ "[3] وقوله أيضا : "وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ"[4] وقوله تعالى في: "لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾[5] .

إن هذه الطاقة تتميز بقدر كبير من القوة والرهافة والحساسية والدقة، فتقديرا منا لنعمة الله وشكره عليها أن نعتني بها حق العناية، وندرب أطفالنا وتلاميذنا على استخدامها بكفاءة في حياتهم التربوية والتعليمية والثقافية والاجتماعية، فهل نحن قادرين على القيام بذلك؟

إن الاستماع عامل هام في عملية الاتصال، فلقد لعب دائما دورا هاما في عملية التعليم والتعلم على مر العصور. ومع ذلك فلم يلق حظه من العناية والدراسة حتى وقت قريب،لقد افترض دائما أن كل التلاميذ يستطيعون الاستماع. وهم يستمعون "بكفاءة" إذا طلب منهم ذلك.لكن هذه الفكرة تغيرت أخيرا، فقد أثبتت الدراسات أن الاستماع فن ذو مهارات كثيرة وأنه عملية معقدة تحتاج إلى تدريب وعناية.[6]

إن التطور الأخير في وسائل الاتصال وكذلك البث التلفزيوني الذي يحمل غزوا ثقافيا أجنبيا مقصودا وغير مقصود، كل ذلك لا يتطلب"كفاية المستمع"فقط، أي سيطرته على الحد الأدنى من مهارات الاستماع، بل يستلزم "كفاءة المستمع" أي سيطرته على الحد الأعلى لمهارات الاستماع، واستخدامه لهذه المهارات بأكبر قدر من الإيجابية والفاعلية.[7]

1- تدريس فنون اللغة العربية، على أحمد مدكور، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2000، ص 57

2- الإسراء الآية: 36.

3-البقرة الآية: 20.

4-النحل الآية: 78.

5- الشورى الآية: 11

6- تدريس فنون اللغة العربية، على أحمد مدكور، مرجع سابق، ص57

7- تدريس فنون اللغة العربية، على أحمد مدكور، مرجع سابق، ص 57.

بعد أن أثبتت الدراسات المبكرة ضرورة الاهتمام بتدريس الاستماع والتدريب على مهاراته المتنوعة، أصبح الاستماع جزءا رئيسيا في معظم برامج تعليم اللغات في الدول التي تقدمت في هذا المضمار، فقد كشفت بعض هذه الدراسات أن تلاميذ المدرسة الثانوية في بعض هذه البلاد يخصصون 30 % من برنامج تعليم اللغة للحديث، و16% للقراءة،9% للكتابة و45% للاستماع كما كشفت دراسة حديثة عن أن تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون حوالي 2.5 ساعة من كل 5 ساعات في اليوم في الاستماع، وقد استطلع باحث رأي المعلمين في نسبة ما يتعلمه أطفال المرحلة الابتدائية عن طريق الاستماع، فجاءت النتيجة أن الأطفال يتعلمون عن طريق الكلام بنسبة 23 % وعن طريق الاستماع بنسبة 25 % وعن طريق القراءة بنسبة 35% وعن طريق الكتابة بنسبة 18 %.[1]

كما أبثث دراسات كثيرة في أوروبا وأمريكا إمكانية تفوق التلميذ في الدراسة كلها تبعا لتفوقه في مهارات الاستماع. وأن التلميذ عند ما يتعرف على نمطه الاستماعي، فإنه يستطيع أن يقوم نفسه في الاستماع،وفي فنون اللغة الأخرى، بل وفي عملية التعليم والتعلم ككل.[2]

ومجمل القول أن الاستماع من أهم فنون اللغة إن لم يكن أهمها على الإطلاق؛ وذلك لأن الناس يستخدمون الاستماع والكلام أكثر من استخدامهم للقراءة والكتابة. وقد صور أحد الكتاب هذه الأهمية في الاستخدام قائلا:إن الإنسان المثقف العادي يسمع إلى ما يوازي كتاب كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتاب كل شهر ،ويكتسب ما يوازي كتاب كل عام.[3]

1-1-4-أهداف الاستماع ومهاراته في المرحلة الابتدائية:

الهدف هو وصف لتغيير سلوكي لغوي يتوقع حدوثه من التلميذ نتيجة لمروره بخبرات لغوية متنوعة، وتفاعله معها في مواقف تعليمية مخططة، ومن خصائص الأهداف العامة السابقة أنها تعبيرات عامة واسعة تصف سلوك المتعلم المرغوب وتتسم بالمرونة في صياغتها ومحتواها، ويعبر عنها بأفعال غير قابلة للقياس المباشر.

وبما أن الأهداف الخاصة وصف لسلوك محدد ينتظر حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية، أو بموقف تعليمي معين فهي إذن عبارة عن النتيجة التي يحصل عليها

1-المرجع نفسه ص 57.

2- المرجع نفسه ص 58.

3- المرجع نفسه، ص58.

التلميذ، فهي أهداف من خصائصها أنها يمكن ملاحظتها وقياسها، ومعرفة مدى ما تحقق منها في نهاية الدرس، ومناسبة لمستوى قدرات التلاميذ ومحتوية على الحد الأدنى للأداء، ومتصلة بطبيعة المادة الدراسية. والأهداف الخاصة للاستماع ثم تحديدها في صورة مهارات للاستماع خاصة بكل صف من صفوف المرحلة الابتدائية. وسوف تصنف بما يتناسب مع الأهداف العامة للاستماع.[1]

وتتمثل أهداف الاستماع العامة في مجموعة المهارات والقدرات الرئيسية للاستماع والتي يمكن للتلاميذ اكتسابها خلال المراحل التعليمية المختلفة ابتداء من السهل إلى الصعب مدى المراحل العمرية المتتابعة.[2]

وهذه المهارات والقدرات التي تمثل الأهداف العامة للبرنامج قد حددت على النحو التالي:[3]

1-التميز السمعي ومهاراته:

هو مهارة رئيسية تشمل على عدة مهارات فرعية، ومنها التذكر السمعي:وهو القدرة على تذكر الأصوات في نظام تتابعي معين. وكذلك تمييز أصوات البداية والوسط والنهاية في الكلمة، والقدرة على صهر الأصوات فيما بينها فيما يسمى بـ "الدمج" وعلى إكمال الناقص من الكلمات أو الجملة فيما يسمى بـ "الإغلاق"، كما أسماها زكريا إسماعيل[4] دقة الاستماع والانتباه المركز حيث تتجلى درجة الإدراك لمعنى الاستماع في تجنب مقاطعة المتحدث، أو الانشغال بأمور أخرى جانبية أو الحديث مع الآخرين. ويشتمل "التمييز السمعي" على المهارات الخاصة التالية:

1- يتعرف على الأصوات المختلفة في البيئة.

2- يميز الصفات المتعلقة بالأصوات مثل (هادئ مرتفع...).

3- يحدد مصدر الصوت.

4- يتابع مؤثرا صوتيا معينا ضمن خلفية عريضة من المؤثرات الصوتية.

5- يستخلص المعنى من نغمة الصوت.

6- يميز النغمات الصوتية.

1- المرجع السابق ص66.

2- تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 66.

3- المرجع نفسه، ص 66.

4-طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 97.

7- يذكر كلمات تعبر عن صورة أو فعل (حدث معين) وذلك بعد سماع قصة قصيرة.
8- يحاكي الأصوات المختلفة في البيئة.
9- ينطق الحروف والكلمات والجمل المسموعة نطقا صحيحا.
10- يضيف كلمة من عنده إلى كلمات تعطى له شفويا بحيث يتكون من كل ذلك جملة.
11- يستكمل الفراغات في الجمل المنطوقة بكلمات ملائمة.
12- يكون جملة مفيدة من مجموعة من الكلمات المعطاة له شفويا.
13- يضع الكلمة في معان مختلفة بتغيير حركاتها.
14- يذكر كلمات تشتمل على نفس الحرفين المعطيين شفويا إما في بداية الكلمة أو في وسطها أو في آخرها.
15- يميز التشابهات والاختلافات في بداية أو في وسط أو في نهاية الكلمات.
16- يكون كلمة جديدة بتغيير الحروف الأخيرة من الكلمة المعطاة.
17- يذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفويا.
18- يقوم بحركة أو يمثل الأداء على حسب الكلمة المنطوقة.
19- يكون كلمة جديدة بتغير الحرف الأول من الكلمة المعطاة.
20- يميز الكلمات التي لا تبدأ بنفس الحرف من مجموعة كلمات منطوقة.
21- يميز الكلمات التي لا تبدأ بنفس الحروف من مجموعة صور.
22- يميز بين الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل والنطق.
23- يكون كلمة من مجموعة من أصوات الحروف.
24- يكون كلمات تبدأ بأخر حرف من كلمة معطاة سابقا.
25- يكون كلمات مختلفة بإضافة حرف إلى الحرف المعطى ثم تكملة. الكلمة بحرف آخر لتكوين كلمة أخرى وهكذا.
26- يحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه من خلال ثلاثة كلمات تنطق له.
27- يحدد الكلمات ذات الوزن المشابه من خلال جملة تنطق له.
28- يذكر كلمات على نفس وزن الكلمة المنطوقة.
29- يستكمل بيت الشعر البسيط بكلمة يتطابق وزنها مع وزن إحدى الكلمات في البيت.
30- يستكمل الجملة بكلمة على نفس وزن كلمة معطاة في الجملة.

31- يعيد سرد القصة التي حكيت له.

32- يصف الشخصيات التي ورد ذكرها في القصة التي حكيت له.

33- ينفد خمسة أوامر أو خمس خطوات مسلسلة تلقى له شفويا.

34- يتبع التسلسل في عرض قصة مجزأة.

35- يجيب عن أسئلة تتعلق بتفاصيل قصة مسموعة أو موضوع معين مسموع.

36- يصف بعض المظاهر التي ورد ذكرها في القصة المسموعة بكلمات ملائمة.

37- يكتب وصفا لحدث أو مشهد مثير يتم أمامه.

38- نفذ عدة تعليمات شفهية (منطوقة).

39- يعيد سرد التعليمات التي سمعها مرة أخرى.

40- يتبع ما يستمع إليه من مسجل أو المدرس مع المكتوب في الكتاب او القصة.

41- يوجه أسئلة إلى صيف محاضر أو متحدث.

42- يقلد طريقة عرض الإعلانات الهادفة التي تعتمد على الرسائل الشفهية (المنطوقة).

2-التصنيف ومهاراته:

تركز هذه المهارة على العثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والمفاهيم والأفكار طبقا لخاصية مشتركة فيما بينها. ويشمل التصنيف على المهارات الخاصة التالية:[1]

1- يربط الأصوات بالصور.

2- يذكر كلمات تدل على أصوات مثل (رنين- صياح...).

3- يذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفويا.

4- يذكر كلمات تشمل على نفس الحرفين المعطيين شفويا إما في بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها.

5- يربط بين الكلمات والصور التي تبدأ بنفس الحرف.

6- يكون كلمة من مجموعة من أصوات الحروف.

7- يستعين بإشارات السياق الصوتية على الفهم.

8- يذكر الحاسة التي ترتبط بالكلمة أو الجملة المسموعة.

9- يستعبد الكلمة غير المناسبة من مجموعة كلمات مسموعة.

1- تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 68.

3-استخلاص الفكرة الرئيسية ومهاراتها:

هذه المهارة تتطلب من المستمع أن يركز على الكثير من الكلمات المفتاحية والحقائق والمفاهيم الواردة في الموضوع. وأن يحدد النقطة التي تدور حولها هذه الكلمات والحقائق والمفاهيم. ولكي يستطيع المتعلم تحديد النقطة الرئيسية في القصة مسجلة أو في تقرير أو في كتاب أو في حديث...الخ، فإن عليه أن يستخدم مهارة التصنيف لاستخلاص العامل المشترك بين الأفكار المتآلفة أو المتنافرة. إذن فاستخلاص الفكرة الرئيسية يعتمد على المهارة السابقة وهي "التصنيف".[1]

والمهارات الخاصة التي تندرج تحت استخلاص الفكرة الرئيسية تتمثل في أن :[2]

1. يذكر عنوانا مناسبا للقصة التي تحكى له.
2. يلخص القصة البسيطة التي حكيت له في جملة أو جملتين.
3. يستخلص الأفكار الرئيسية من الموضوع المتحدث به.
4. يلخص الكلام المنطوق (كلمة عامة أو تقريرا مسجلا).
5. يستمع إلى بعض البرامج الإذاعية ثم يتحدث عن أهم أفكارها.
6. يستمع إلى بعض برامج التلفاز تم يتحدث عن أهم أفكارها.
7. يحدد فكرة كل جزء في القصة المسموعة.
8. يرسم حدثا معينا في جزء من القصة.

4-التفكير الاستنتاجي ومهاراته:

إن من أهم سمات المستمع الجيد أن يكون قادرا على التفكير الاستنتاجي، وعلى التنبؤ وحسن التوقع، فهو يحتاج إلى هذه المهارات عندما يتنبأ بنهاية قصة ما، أو عندما يميز ويحدد معلومات مهمة وقضايا أساسية متضمنة في ثنايا الكلام، أو عندما يستخلص الخصائص الشخصية لمختلف شخصيات القصة المذاعة أو المتلفزة.[3]

1- تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 69.

2-المرجع نفسه، ص 69-70.

3-تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 70.

وتشتمل هذه المهارة على المهارات الخاصة التالية[1] :

1- يستخلص المعنى من نغمة الصوت .

2- يتوصل إلى المعنى من الكلام المتحدث به.

3- يستخلص معنى الكلمة من سياق الجملة.

4- يستخلص الأفكار الرئيسية من الموضوع المتحدث به.

5- يتنبأ بالنتائج للاستماع إلى أحداث متسلسلة.

6- يتوصل إلى الإجابة عن طريق الألغاز الشفوية.

7- يكمل القصة المسموعة الناقصة حتى يصل إلى نهاية مرضية.

8- يستخلص المعلومات المهمة مما يسمع.

9- يتوصل إلى وجهة نظر المتكلم.

10- يتعرف على أهداف المتكلم.

11- يعبر عن الكلمة أو الفكرة في الجملة بالرسم

12- يرسم حدثا معينا في جزء من القصة.

5-الحكم على صدق المحتوى ومهاراته:

هذه المهارة من نوع التفكير التقويمي الذي يتجاوز مجرد استقبال الرسالة إلى "نقدها" بإبراز محاسنها وعيوبها والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية[2]، وهذا ما يطلق عليه حسني عبد الباري عصر[3] بمهارة الاستماع الناقذ، يقول:"إن النقد عمل يقوم على معطيات أولى تقدم إما محسوسة أو عقلية،أو كليهما معا، والنقد عمل ذهني في أقصى مقاصده فيه نوعان من السلوك أولهما (التحليل،التفكير)،والآخر (التركيب- العقل- التجميع). أو هو يبدأ بالتمثل ويمر على التلاؤم، ثم يكشف عنه في التكيف، مع ضرورة التبرير لكل تكيف يبديه الناقد الذي يظل هابطا صاعدا معا طوال عملية النقد التي تجرى على كل مسموع، وكل مقروء، وكل منظور في هذا الكون، ومن هنا قد نفهم المقولة التي تقول:"إن الحياة الناقدة هي الحياة التي نستحق أن نحياها"!، وهذا هو كل ما نريده من الدرس اللغوي، وبخاصة الاستماع والقراءة أن يكونا ناقدين

1-المرجع نفسه، ص 70.

2- المرجع نفسه، ص 71.

3-قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، حسني عبد الباري عصر، مرجع سابق، ص 137.

يبدءان من المحسوس: مسموعا ومقروءا، ثم يدلفان إلى الباطن، ويطفوان على السطح ثانية بمحصولات متينة رصينة.

وتشتمل مهارة الحكم على صدق المحتوى مهارة الاستماع الناقد على المهارات الخاصة التالية:

1- يقوم الكلام المنطوق من عدة نواح مثل: (الأسلوب، دقة المعلومات، مستوى الإلقاء...).
2- يتعرف على التناقضات في الموضوع.
3- يطبق قواعد القراءة الجهرية على المتحدث.
4- يستمع إلى بعض برامج الإذاعة ويقومها.
5- يستمع إلى بعض برامج التلفاز ويقومها.
6- يطبق أصول الأدب وقواعده في التحدث والاستماع.
7- يذكر أسباب تفصيلية لقصة معينة سمعها.
8- يستخلص الجملة التي لا ترتبط بالقصة القصيرة والمكونة من خمس أو ست جمل.
9- يحكم على شخصيات المسرحية التي شاهدها أو سمعها في ضوء معايير مناسبة.

تقويم المحتوى ومهاراته:

هذه المهارة أيضا من نوع التفكير التقويمي، وهي أرقى مهارات التفكير والفهم على الإطلاق، فهي توقف المستمع على مدى دقة المتحدث في اختيار الكلمات المفتاحية،وتحديد المفهومات، وتعينه على اكتشاف مدى تحيز المتكلم من خلال استخدامه لكلمات مشحونة بالعواطف والانفعالات العنيفة، أو مفاهيم تثير التحيز والتخليط والتغليط،فهي مهارة تبرز جوانب الضعف والقوة في المادة المسموعة، وتوضح كيفية معالجة أسباب الضعف وأسباب القوة.[1]

والمهارات الخاصة التي تندرج تحت تقويم المحتوى هي ما يلي:[2]

1- يقوم الكلام المنطوق من عدة نواح مثل:(الأسلوب، دقة المعلومات، مستوى الفهم).
2- يفرق بين الأحكام الشخصية للمتكلم والحقائق.
3- يستمع إلى بعض برامج الإذاعة ويقومها.
4- يستمتع إلى بعض برامج التلفاز ويقومها.

1- تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص 72.
2- المرجع نفسه، ص 72.

5- يصف حالته النفسية أو شعوره بعد سماعه قصة مثيرة.

6- يصف مشاعر المتحدث أو الممثل.

7- ينقد طريقة التعبير عن المعنى المطلوب من حيث (صحة العبارة، جودة الصوت،المشاعر المطلوبة...) بالاستماع على تسجيل لصوته أو لصوت زملائه.

8- يذكر أسباب تفصيلية لقصة معينة سمعها.

9- يحكم على شخصيات المسرحية التي شاهدها أو سمعها في ضوء معايير مناسبة.

10- يميز بين القصص الخيالية والحقيقية التي تحكى له.

-أهم سؤال يمكن طرحه هو: كيف تعلم هذه المهارات في مدارسنا؟

1-1-5-تدريس الاستماع في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

هناك نوعان من الاستماع: الاستماع للترديد الآلي والاستماع للفهم فالنوع الأول،عادة ما يكون في بداية التعليم، حيث يطلب المعلم من المتعلمين ترديد ما يسمعونه منه، ويستعمل في بعض الأحيان آلة تسجيل عند تقديم درس في الأناشيد أو المحفوظات، نجد ما يجسد هذا في الأطوار الأولى من التعليم الابتدائي في تدريبات تستثمر هذا النوع من المهارات في استمع جيدا وكذلك استمع واعد ويكون إما جماعيا أو فرديا ولكن هذا غير موجود في الخامسة وحتى الرابعة، حيث ينعدم تدريس الاستماع إلا في حصة المطالعة التي يفرضها المعلم على التلاميذ حين يقرأ لهم نصا أو قصة وهم يستمعون، ليتبعها بعد ذلك بمجموعة من الأسئلة لاختبار فهمهم لما سمعوه، أما الحصة التي يتجسد فيها السماع هي حصة التعبير الشفهي لأنها الحصة التي تعطى مجال المتعلم حتى يبرز فيها مدى قدرته على توظيف حصيلته اللغوية- من نص القراءة- ليعبر تعبيرا دقيقا عما يختلج في نفسه وهي الحصة التي تأتي بعد القراءة كما ذكرنا، حيث يستعمل فيها المتعلم ما اكتسبه من مفردات وتراكيب من نص القراءة.

لكن هذه الطريقة تعتمد على إكساب المتعلم مهارة القراءة ثم الكتابة ثم الاستماع (الفهم) والكلام وهذا الاختيار في ترتيب المهارات من شأنه أن يكسب المتعلم فقط آليات الكلام وعلينا أن نراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها.

وعلى هذا فإن تعليم اللغة تتناول أربعة أنواع من الآليات اللغوية، وهي الآليات التي تحصلها القدرة على الإدراك و الفهم في مستوى المسموع أولا أي السماع ثم المكتوب أي القراءة

ثم الآليات التي تتحصل بالقدرة على التعبير في المستويين الشفهي والكتابي، وهذا الترتيب للمهارات اللغوية الأقرب لإكساب المتعلم لغة.

تقدم المهارات اللغوية في المدرسة الجزائرية لسنة الخامسة ابتدائي بالطريقة التالية: قراءة ثم تعبير شفهي ثم كتابة، نلاحظ أن حصة التعبير تقدم مباشرة بعد دراسة نص القراءة، ودائما تقدم فقرة أعبر بسؤال أو سؤالين، حيث يطلب من المتعلم أن يستغل نص القراءة بما يحوي من ظواهر نحوية فيستخرجها ويقارن بينها وبين غيرها مما هو في رصيده، ليكتشف النموذج الجديد وهذا بمساعدة المعلم، فيستنتج ضوابطه مع بقية الظواهر السابقة فيوظفه بعد ذلك في جميع الأنشطة اللغوية.

1-1-6-نموذج تطبيقي لحصة تعبير شفهي السنة الخامسة ابتدائي.

أعبر:

- أقامت مدينتك احتفالا بمناسبة اليوم الوطني للمدينة، وحضرت هذا الاحتفال، صف لزملائك، وما سمعت مبرزا شعورك.[1]
- شاهدت في التلفاز حصة تهمك عن سكان الصحراء، أعرض على زملائك ما رأيت بكيفية تجعلهم يحسون أنك زرت المكان وعرفت سكانه.[2]

نلاحظ هذه الطريقة متبعة في كل أطوار المرحلة الابتدائية تقريبا مما يجعل المتعلم في هذه المرحلة أي السنة الخامسة غير قادر على كتابة تعبير سليم من الناحية التركيبية والاستخدام المناسب للصيغ.

-في حين أنه يمكن في هذه السنة النهائية فقط أن نتبنى هذا النوع من التعبير إلى حد ما- ذلك لأنه لم يتم في السنوات الماضية أي الأولى والثانية و الثالثة والرابعة من:

تمكين المتعلم من استخدام اللغة العربية استخداما صحيحا في مختلف مواقف الحياة التي تواجهه يوميا. وهذا لا يتم إلا بتدريبه على الاستعمال الحي وبتصحيح الاستعمالات المحرفة، والحرص أن يكون كلامه اليومي نموذجا للإقتداء، بأن تكون لغته صحيحة وبسيطة وواضحة.

وعلى المعلم أن يتبع مرحلتان أساسيتان في إكساب المتعلم التعبير والمحادثة.

1- كتابي في اللغة العربية، الخامسة ابتدائي، مرجع سابق،ص87.

2- المرجع نفسه، ص87.

أولا: مرحلة الاكتساب: حيث يعمل فيها على استخدام الصورة كوسيلة مهمة مع عرض بعض الأشياء الممكن توفيرها من قبل المعلم أو المدرسة وكذلك تجسيد الموافق والأوضاع التي يمكن تشخيصها أو تركيبها.

ثانيا: مرحلة الاستعمال: حيث يعمل المعلم على تثبيت التراكيب وتنويع استعمالها ثم تأتي مرحلة التعبير الحر.

نلاحظ أن الطريقة المعمول بها الآن وكأنها تختصر المرحلتين في مرحلة واحدة وهي التعبير الحر، لأن المتعلم في السنة الخامسة ابتدائي لا يمكنه استخراج التراكيب والتنويع في استعمالها انطلاقا من دراسته لنص القراء السابق لفقرة التعبير (أعبر) بل يكتفي ببعض المفردات التي يحاول توظيفها في جمل جديدة بأسلوبه.

1-1-6-الطريقة العملية التطبيقية في إنجاز حصة التعبير والمحادثة:

تنجز الوحدة في ست حصص حيث تسعى كل حصة لتحقيق غاية معينة، وهي الطريقة التي كانت متبعة في المدرسة الجزائرية في التعليم الأساسي.

6-1-الحصة الأولى: تسعى إلى تدريب التلاميذ على استنطاق القصة المصورة والتعبير التلفازي، وتنجز هذه الحصة كالآتي:

- تعرض القصة المصورة ويدفع التلاميذ إلى تأملها ثم التعبير عنها (استنطاقها مشهدا بعد آخر) ويكون دور المعلم إرشاد التلاميذ وتوجيههم أو الإيحاء لهم وتصحيح تعبيرهم.
- وبعد استنطاق المشاهد والتعبير عنها يدعى التلاميذ إلى الربط بين المشاهد وتلخيص مضمونها في جمل بسيطة.

6-2-الحصة الثانية تسعى إلى: استكمال بعض جوانب الموضوع الخفية التي لم يستطع أن ينتبه إليها المتعلمين (ويتم ذلك عن طريق الأسئلة التوجيهية أو الإشارات المنبهة) كما تسعى على توسيع التعبير عن طريق التخيل والتصور وربط الإحداث بعضها البعض.

وتسعى كذلك إلى إشراك المتعلمين في بناء الحوار الذي يتخذ منطلقا للتدريب على استعمال اللغة الشفهية (ويتم ذلك بإلقاء مجموعة من الأسئلة التوجيهية للوصول إلى بناء الحوار المحدد

في بداية كل وحدة)، لأن مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع[1] .

وبعد بناء الحوار يجب على المعلم أن يلقي على مسامع المتعلمين الحوار إلقاء معبرا ومشخصا مرة أو مرتين.

على المعلم أن يلتزم بالملاحظات التالية:[2]

1- على المعلم أن لا يلزم المتعلمين بالحركات الإعرابية في أواخر الجمل لأن الحرص الشديد على النطق بالكلمات معربة يكبت اندفاعهم ويجعلهم يتهيبون من التعبير.

2- على المعلم أن يلزم المتعلمين بالتعبير بجملة بعينها إذا صعب عليهم الآتيان بها ونكتفي وقتها بالجملة المرادفة التي اهتدوا إليها، ولو بكيفية مغايرة لما كنا ننتظره.

3- أن لا يكثر المعلم من الإيماء أو الأسئلة التي قد تشوش أذهان التلاميذ وتعطل تفكيرهم وتوقف تخيلهم وتحصرهم في جزء ضيق من المشهد بل ينبغي أن نتركهم أحرارا في تصوراتهم وفي تناول أجزاء المشهد إلا إذا عجزوا عن ذلك.

4- ينبغي أن نحافظ على فكرة المتعلم وأن لا نؤولها بحسب ما يبدو لنا بل يجب الاكتفاء بتصحيح تعبيره أو إعطائه البديل اللغوي المناسب لما أراد التعبير عنه،وعليه ينبغي أن يكون المعلم حاضر البديهة مستوعبا معاني المفردات الدارجة حتى يستحضر ما يقابلها في الاستعمال العربي الصحيح، وحتى يمكن مد المتعلم بما يعوزه في الوقت المناسب.

6-3-الحصة الثالثة تسعى إلى:

التدريب على الحوار والمحاكاة (ممارسة التخاطب) واكتساب المباني الأساسية التي يتركب منها الحوار حتى يتمكن بعد ذلك من استخدامها في مجالات الحياة اليومية ولا يعني اكتسابها حفظها، لأننا لا نميل إلى التحفيظ، فالمهم هو أن يفهم التلميذ العبارة ويستخدمها أو يستخدم عبارة قريبة منها. وهذا ما نفتقده الآن في حصص التعبير في المرحلة الابتدائية في مدارسنا خاصة بعد عملية الإصلاح والتغيير الجذري لبرنامج اللغة العربية وسير حصصها،

1- البيان والتبيين، لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق درويش جويدي، المكتبة العصرية بيروت، الجزء1-3، الطبعة الثانية، 2000، ص 56.

2- هيا نتحدث، دروس في تعليم التعبير والمحادثة لأطفال السنة الثانية من التعليم الأساسي، كتاب المعلم، تأليف عبد القادر فضيل وآخرون، المعهد التربوي الوطني، الجزء الأول، الجزائر 1995،1994، ص 06.

وقد نتوصل إلى الفهم كذلك، بواسطة التخاطب بين المتعلمين أو بواسطة التمثيل الحي الذي يعتبر عنصرا مشوقا، وتنجز هذه الحصة كما يلي:

- عرض القصة المصورة وتسميع الحوار مرة واحدة.
- إجراء الحوار، ويتم بدفع المتعلمين إلى التخاطب والتحاور بعناصر القصة (جزء بعد جزء) إلى أن تستكمل القصة كلها، ويمكن للمعلم أن يغير أشخاص الحوار وإطاره كلما كان ذلك ممكنا ومفيدا إذ المهم تدريب التلاميذ على الحوار فيما بينهم كما لو كان ذلك في الحياة العادية، وفي النهاية يوزع المعلم الأدوار على التلاميذ ليمثلوا القصة بكاملها.

6-4-وتسعى الحصة الرابعة والخامسة إلى:

تثبيت صيغة من الصيغ أو تركيب من التراكيب التي اعتبرت أساسية، وينصب الاهتمام في هذه الحصص على تمكين التلاميذ من إدراك القالب (التركيب) واستخدامه استخداما منوعا حتى يمتلكوه ويصبحوا قادرين على التصرف فيه فيما بعد. وتنجز هاتان الحصتان كالآتي:

- يتم التذكير بالتركيب المقصود بحسب السياق الذي ورد فيه، وبعد التعبير به والتأكد من فهم مضمونه تخلق مواقف أخرى تدعو على استعماله وتنويع هذا الاستعمال، وهكذا في بقية التعابير الأخرى.

ونستطيع أن ننطلق من سياق آخر بتحدد مجال استعمال التركيب ثم ننوع هذه المواقف والسياقات حتى يتمكن المتعلمين من إدراكه إدراكا تاما.

6-5-وتسعى الحصة السادسة إلى:

تدريب المتعلمين على التعبير الحر والاستعمال العفوي، ويركز في هذه الحصة على تنظيم التعابير التي يأتي بها الأطفال وعلى استثمار ما اكتسبوه في الحصص الأولى،وما دام الهدف هو التعبير فقد حرصنا أن تستثمر هذه الحصة بأساليب منوعة:

أ- قد نعتمد الصور الثابتة (القصة المصورة) منطلقا للتعبير واستثمار المكتسبات اللغوية السابقة.

ب- وقد تعتمد مجموعة من صيغ التعبير التي وردت ضمن تراكيب القصة ونسعى إلى تثبيتها وتنويع استعمالها والنسج على منوالها باعتماد مضامين حرة، وتصبح الحصة وقتئذ تشابه الحصتين السابقتين.

- قد نعتمد التجربة أو المناسبة التي عاشها الطفل فندعوه إلى التعبير عنها ولا بأس من أن تنوع التجارب.
- وقد نعتمد خاتمة القصة التعبيرية التي أبقاها الحوار معلقة فندعو التلاميذ إلى استكمالها وتصور ما جرى بعد ذلك.
- وقد نعتمد القصة المفتوحة فنلقي جزءا منها ثم ندعو الطفل إلى إكمالها أو تصور تسلسل الأحداث التي جرت بعد هذه النهاية، (وقد نعتمدهما معا أي خاتمة القصة والقصة المفتوحة).
- وقد نعتمد الموضوع الحر فندعو الأطفال إلى سرد حكايات أو التحدث أي موضوع يحلو لهم.

ما ينبغي أن يحرص عليه المعلم في هذه الحصة وكذا الحصة الأولى، أن يكتسب التلاميذ الدربة على الكلام التلقائي، وعلى تنظيم هذا الكلام بطريقة صحيحة (الترتيب،الربط...الخ) حتى تصبح الأبنية اللغوية المكتسبة نماذج يقيسون عليها عند بناء التراكيب الجديدة، وهكذا يصبح التصحيح الذي يقوم به المعلم في مثل هذه الحصص تصحيحا لغويا يتجه نحو البناء وليس الإعراب.

ولكي تثمر دروس التعبير لا بد أن يفكر المعلمون في طريقة استثمارها وأن يتأملوا لوحات الصور المخصصة لهذا الغرض إن كان التعبير ويعتمد الصور أوالخطوات التي يجب إتباعها إن كان الدرس يعتمد القصة المفتوحة أو المناسبة الحية حتى يتصوروا ما هي الأحداث التي يجب التعبير عنها و التسلسل الذي ينبغي إتباعه والجمل التي ينبغي الاهتداء إلى التعبير بها، وكيف يمكن أن ندفع المتعلمين إلى تخيل بعض الأحداث، وإلى ربط الأحداث بعضها بعض، وإلى ربط الأحداث بعضها ببعض وإلى تذكيرهم ببعض الصيغ و أدوات الربط التي تعلموها حتى يستعملوها في تعابيرهم.

وعلى المعلم أن ينبه المتعلم على وجود وجهين على الأقل في تأدية الأغراض، ولا يحصر العربية الفصحى في التعبير المنقبض (المرتل) الذي لا يصلح إلا في مقام الحرمة وإذا استعمل هذا الأداء في غير هذا المقام كان صاحبه عرضة للإستهزاء كالمتشدق الذي يخاطب الناس في مقام أنس بكلام جزل والأمثلة في ذلك كثيرة جدا: فإن المعلم العادي لا يلقن أبدا لتلاميذه إلا تحقيق الهمزة، وقد سمع تخفيفها من فصحاء العرب وقرئ به القرآن وكذلك اختلاس

الحركات (يسمى بالإخفاء أحيانا) والإدغام فيما يجوز إدغامه فإن المعلم لا يعرف ذلك غالبا ثم ما يجوز في مستوى التخفيف[1] الفصيح من التقديم والتأخير والحذف مالا يتصوره المعلم العادي[2].

لا نيد أن نثقل ذاكرة المتعلم بإعطائه أكثر من وجه من وجوه الأداء إنما يجب أن ننبه على أن هذا التعبير أو ذاك الذي أصيب بالتخفيف هو فصيح.[3]

هذا وتتنوع الوضعيات التعلُّميّة التعليمية المواتية لتعليم التعبير الشفهي تنوعا لا حد له،وتقوم على تقنيات تعبير وعلى موضوعات. أما تقنيات التعبير التي يمكن استثمارها في التعبير الشفهي فهي: المحادثة، النقاش، المحاجة، العرض، المحاضرة، وأما الموضوعات فلا حصر لها، على أن أفضلها ما يقترحه المتعلمون.

فالمحادثة والنقاش والمحاجة أنشطة تفاعلية تتطلب تفاعلية تتطلب مشاركة أكثر من متعلم في كل منها، وهي بذلك تركز على الوجه التواصلي التشاركي الذي ينمي شخصية المتعلمين عن طريق التفاعل الذي تقوم عليه هذه التقنيات أما العرض والمحاضرة والرواية فهي أنشطة فردية أو جماعية قائمة على تحضير مسبق يتم خارج غرفة الصف،يلقى في الصف ويتبعه نقاش وتسمح هذه الأنشطة للمتعلم أن يبحث عن المعلومات، يجهزها، يعرضها على رفاقه، يفسرها ويرد على ملاحظاتهم حولها، مما يثير النقاشات المغنية بينهم.

ويكون البحث عن طريق مطالعة الكتب أو التفتيش عن المعلومات في الموسوعات، وفي الانترنت أو عن طريق الاختبار الفردي أو الفريقي أو المجلات أو المبارايات، أو تبادل الرسائل والزيارات بين المتعلمين من مدارس مختلفة.[4]

1-1-8-التعبير الكتابي في المدرسة الجزائرية (السنة الخامسة ابتدائي):

1 - التخفيف : يوضح جانبا كبيرا من عبقرية اللغة في مراعاة الخفة في سلوكها رفضا للثقل، ويوضح طبيعة العربية وحقيقة بنائها، يراجع في هذا، ظاهرة التحقيق في النحو العربي، الدكتور أحمد عفيفي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الأولى، 1996 حيث تكشف هذه الدراسة عن أسرار ظاهرة التخفيف في اللغة الفصحى، وتوضح الأسس التي قامت عليها، وذلك من خلال استخدام المتحدثين للغة أو تطورها ونموها. وقد ظهرت أهمية القواعد النحوية وكذلك الذوق الراقي للناطقين العرب في رصد مظاهر التخفيف، وتأصيل جوانبه المختلفة، يستطيع قارئ هذا البحث إدراك الحكمة والبراعة في كيفية تخلص اللغة من كل ثقيل، واحتفائها بكل ما هو سهل ويسير، ويستطيع أيضا أن يتابع بنفسه عبقرية اللغة في مراعاة الخفة تغيرا أو حذفا على ألسنة الناطقين، حينئذ يستطيع الشعور بالتخفيف الوارد في أصوات اللغة وكلماتها وجملها.

2- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، مرجع سابق، ص 163.

3-المرجع نفسه، ص 163.

4-تعلمية اللغة العربية، تأليف الدكتور أنطوان صياح، مرجع ، ص 54،55.

يأتي التعبير الكتابي تتويجا للوحدة التعلمية حيث يجند فيه المتعلم مكتسباته مجسدا أفكاره ومعبرا عن أحاسيسه في إطار يبرز شخصيته..

فنشاط التعبير الكتابي هو المرتع الخصب الذي يدمج فيه المتعلم ما اكتسبه في الحصص الماضية.[1] وفي الطور الثالث من التعليم الابتدائي (السنة الخامسة)،يتطرق المتعلم إلى موضوعات مستقاة من واقعه المعيش، وعاكسة لمجالات حياته واهتماماته، فيسهم في تنمية إبداعاته وتوسيع خياله، بممارسة التعبير الكتابي بشقيه:[2]

أ- **الوظيفي:** الذي يكتب فيه موضوعات تتصل بمطالب الحياة لتلبية حاجاته الحياتية اليومية (الرسالة، البطاقة...).

ب-الإبداعي: الذي يعبر فيه عما يختلع في نفسه من مشاعر، وأحاسيس وخواطر،بأسلوب أدبي مشوق ومثير (قصة، الشعر...)، ولتحقيق هذه الأهداف يمكن للمعلم أن يراعي ما يأتي:

1- حسن صياغة الموضوع بتوضيح عبارته ومطالبه.

2- توجيه المتعلم إلى إعداد تصميم مناسب للموضوع المقترح.

3- مناقشة هذه العناصر جماعيا.

4- إخبار المتعلم مسبقا بمراحل الإنجاز وبمقاييسه لاستغلاله في التقييم الذاتي.

تطبق حصص التعبير الكتابي من خلال المحتوى الذي تعرفنا عليه سابقا، أنظر تقويم محتوى السنة الخامسة ابتدائي في اللغة العربية؛ أي حصص التعبير الكتابي والمشاريع الكتابية المقترحة من هذا البحث.

حيث يقوم المعلم بتقويم مواضيع التعبير خارج القسم ليلاحظ عليها، ويقدرها وقف شبكة التقويم التي يمكن أن تتضمن المقاييس والمؤشرات الآتية:[3]

1_الوجاهة: التقيد بالموضوع، استعمال المعلومات الصحيحة،...

2_الانسجام: ترتيب الأفكار، ترابط الأفكار،...

3_الإحاطة: الإلمام بعناصر الموضوع،...

1- الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص 14.

2-المرجع نفسه، ص 15.

3- الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الخامسة إبتدائي، مرجع سابق، ص 18.

4_سلامة اللغة: الاستعمال السليم للغة (نحو، صرف، الإملاء) تعتبر هذه المقاييس أساسية في عملية تقويم الإنتاجات الكتابية، غير أن المعلم يمكنه التصرف، بالتركيز على بعضها بإضافة ما يفيد حسب ما تقتضيه طبيعة المهمة المسندة إلى المتعلمين، أما العلاج فيتم بطرائق مختلفة منها على سبيل المثال:

1- التصحيح الثنائي:

ويتم بتقسيم المتعلمين مثنى مثنى بمراعاة التعاون في المستوى.

2- **التصحيح الفوجي:**

ويتم تفويج المعلمين حسب المقاييس التي أخفقوا فيها قصد التعاون في ضبط الإجابة الصحيحة.

3- **التصحيح الجماعي:**

وهو الذي يخصصه المعلم بين الفينة والفينة لعلاج الأخطاء الشائعة باستدراك الظواهر اللغوية المدروسة.

1-1-9-نماذج تطبيقية لحصة التعبير الكتابي الخامسة ابتدائي (المدرسة الجزائرية):

- أعد كتابة القصة الآتية كتابة صحيحة مرتبا فقراتها: **على شواطئ تيبازة.** [1]

- وضج الناس من حوله ينادونه، فلم يستجيب.
- وفجأة هبت ريح شديدة فهاج البحر، وتلاطمت الأمواج وابتعد الناس عن الشاطئ، ولكن شابا مستهزئا اندفع إلى الماء، وأخذ يصارع الموج، يريد بذلك أن يتباهى بقوته وإجادته السباحة.
- وبعد أيام قدفته الأمواج على الشاطئ ميتا وقد مزق جسده وشج رأسه.
- كنا على شاطئ البحر، وكان الجو معتدلا والسماء صافية والمتنزهون على الرمال والشبان يسبحون في الماء والكبار يمتعون أنفسهم بمنظر البحر الجميل.

- أعد كتابة القصة الآتية كتابة صحيحة مرتبا فقراتها :

هذه الفقرات تتعلق بنص كريستوف كولومبس مكتشف أمريكا وهو نص قد سبقت دراسته ضمن حصة القراءة مع بعض التغيرات، لاختبار فهم المتعلم لقصة كريستوف كولومبس.

1- كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، تأليف شريفة غطاس وآخرون، مرجع سابق، ص 18.

- ولما عادوا استقبلتهم الملكة فشكرها كولومبس وقال لها: " لولاك لفشلنا، فقد كنت تشجعين هذه الرحلة ولم تبخلي عليها بشيء."
- اجتمع أهالي البحارة يودعون أقاربهم. وأبحرت السفينة، ولكن طول المسافة وغياب البر كانا يقللان من ثقة البحارة، وأرادوا أن يتخلصوا من كولومبس.
- وعرف ذلك فقال لهم: "لن تجدوا من يستطيع أن يعود بكم إلى البر".فتركوه. وبعد تسعة وخمسين يوما ظهر لهم البر ولم يصدقوا ذلك وحينها وصلوا عرفوا شعبا آخر.[1]

المشروع الكتابي: كتابة قصة

-أصف شخصية داخل القصة:

يطلب المعلم من التلاميذ: مشاهدة الصورة الموجودة أمامهم في الكتاب ثم التعبير عنها.

- يحاول التلاميذ وصف الصورة التي أمامهم: يقول المعلم كيف يبدوا هذا الطفل؟ يستمع المعلم لإجابات التلاميذ المختلفة دون أي تعليق ثم يطرح سؤال ثاني هل تعرفون اسمه؟ ويزيد سؤال آخر ماذا يعمل هذا الطفل؟ يركز المعلم على علامات الاستفهام حتى يترك المتعلم في كل مرة في حيرة، يسكت قليلا حتى يثير المتعلمين، يقول المعلم سنتعرف عن هذه الشخصية من خلال هذه القصة، استمعوا.

- يقرأ المعلم القصة بصوت معبر وعالي ويتأكد من متابعة التلاميذ :

القصة[2] : النجار المهمل

كان في إحدى القرى شاب اسمه مسعود يعمل نجارا في دكان صغير.

وكان هذا الشاب مهزول الجسم، أصفر الوجه، يلبس ثيابا قذرة، وعلى رأسه طربوش أسفله أسود، أعلاه أحمر، قد دفعه إلى الوراء ليظهره قُصة من شعره الأسود.

كان إذا نظر إلى أحد نظر بعين منتفخة، كأنه قريب العهد بنوم طويل ثقيل. وعلى وجه غبار كأن الماء لم يمسسه قط. أقوى شيء فيه لسانه حين يسب الناس وصوته حين يخاصمهم.

لم يكن لفتح دكانه أو إغلاقه وقت محدد. وكان مهملا في عمله وكلما طالبه أحد من أصحاب الحاجات بشيء تشاجر معه، مل الناس من تصرفاته السيئة فتركوه ولم يعودوا يطلبون خدماته. وهكذا وجد نفسه وحيدا فأغلق دكانه.

1- المرجع السابق، ص 188.

2- القصة مأخوذة من كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 40.

بعد الانتهاء من القراءة، يقول المعلم الآن هل عرفتم من هو صاحب الصورة التي أمامنا؟ في محاولة منه لمعرفة مدى تتبع التلاميذ للقصة، بعد ذلك يقول المعلم هل ما سمعتموه من القصة ينطبق على هذه الصورة؟ هنا يحاول المعلم أن يسمتع لإجابات التلاميذ حتى يتعرف على خيالات التلاميذ بالنسبة للصورة قد يتصادف المعلم مع تلميذ كان لديه اقتراح أخر بعيد عن القصة، يستغل المعلم هذه الفرصة لتوضيح أشياء لم تكن واضحة بما فيه الكفاية لبعض التلاميذ، كأن يقول أحد التلاميذ كنت أظن أن صاحب هذه الصورة طفلا حزينا وكأنه فقد أحد والديه أو أنه تحصل على علامة سيئة في الامتحان...وهكذا يطلب المعلم من التلاميذ القراءة فردا ،فردا، المعلم يستمع يتدخل فقط عند الوقت المناسب لتصحيح الخطأ.

بعد الانتهاء من قراءات التلاميذ، يشرح المعلم المفردات الصعبة في القصة: مثلا: مهزول الجسم، طربوش، قذرة...إلى آخره.

يقول المعلم: هذا الشاب اسمه مسعود وهو يعمل نجارا في دكان صغير وهو ضعيف البنية أي جسمه نحيف، يعقب المعلم فيقول عمل النجار هو عمل متعب وشاق ويتطلب جهدا لحمل الأخشاب والتركيز في العمل وهذا يتطلب نشاطا وقوة يطرح سؤال على التلاميذ هل هذا يتوفر في شخصية هذه القصة مسعود؟

يستقبل المعلم الإجابات ويعقب عن الإجابات الخاطئة هنا يركز المعلم على الصيغة الكاملة للإجابة ويجنب التلاميذ الإجابة المختصرة بلا أو نعم.

يقول المعلم، مسعود يلبس ثيابا قذرة وعلى رأسه طربوش أسفله أسود وأعلاه أحمر.

يتوقف المعلم هنا ويطلب من أحد التلاميذ أن يشرح له هذه العبارة، يشير المعلم هنا إلى الصورة، حيث يضع يده على الأماكن المتسخة من ملابسه بتقزز ويقول المعلم ويشير إلى الطربوش ويسأل ما لونه ثم يقول لماذا هذا السواد في الأسفل؟ على ماذا يدل؟ حتى يتوصل التلاميذ إلى وصف شامل لهذه الشخصية.

يكتب المعلم أوصاف هذه الشخصية على السبورة من خلال إجابات التلاميذ، عند الانتهاء من الكتابة. يطرح المعلم سؤالا على التلاميذ كيف تظهر هذه الشخصية من خلال أوصافها؟.

يعطي التلاميذ الإجابات التالية:

- يظهر هذا الشاب مهمل ووسخ.

- يظهر هذا الشاب عنيف أخلاقه سيئة ...الخ من إجابات التلاميذ.

بما أن الهدف من هذا الدرس كيفية كتابة قصة تصف فيها الشخصية الرئيسية. يحاول المعلم على السبورة أن يصنف صفات شخصية القصة، يقول المعلم هناك صفات خارجية وهناك صفات تدل على السلوك يكتب هذا في جدول بالطريقة التالية، بمشاركة التلاميذ.

الصفات الخارجية	الصفات الدالة على السلوك
- مهزول الجسم - أصفر الوجه. - يلبس ثيابا قذرة - طربوشه أسفله أسود وأعلاه أحمر. - ينظر بعين منتفخة. - على وجهه غبار.	- كان يسب الناس بصوت قوي. - كان مهملا في عمله. - يتشاجر مع الناس وتصرفاته سيئة.

بعد الانتهاء، يكلف المعلم التلاميذ بالتدريب التالي:

أقرأ هذين النصين ثم استخرج:

1- الشخصيات الموصوفة.

2- صفات كل شخصية.

النص الأول[1]:

كان في غابة عصفور صغير اسمه (عصفور العسل) ريشه جميل ومنقاره صغير وكان يحب العسل كثيرا. وإذا رأى خلية نحل انتظر حتى يمر صياد في الغابة فيزقزق فوق رأسه ثم يطير أمامه ويحط ويطير.

عندما يراه الصياد يعرف أن هناك عسلا فيسير وراءه حتى يجد مكان العسل.

النص الثاني:[2]

1- كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعلم الإبتدائي، مرجع سابق، ص 40.

2- المرجع نفسه، ص 41.

كان هناك بعيد جبل جليد كبير جدا وجميل. كان يبدو كملك متربع على عرشه بقوة ويقول: (أنظروا إلي يا كلاب البحر ويا أيتها الدلافين ويا طيور القطب الشمالي كم أنا جميل وكمل أنا مترفع !).

-يصحح المعلم إجابات التلاميذ فردا، فردا ثم يكلف أحد التلاميذ بكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة أو يكتبها بنفسه ثم يطلب منهم نقل الإجابة الصحيحة من السبورة.

- **التدريب الثاني:** وهو تدريب طويل المدى بالمقارنة بالتدريب الأول الذي تختبر فيه- في الحصة نفسها-مكتسبات التلميذ حيث يطلب من التلاميذ إنجاز هذا التدريب- التدريب الثاني- في مدة أقصاها أسبوع، حيث يراقب المعلم في كل مرة ما توصل إليه التلميذ في كتابة القصة.

أكتب قصة تكون فيها الشخصية شخصية خيالية، وصفها وصفا مفصلا.[1]

يطلب المعلم من تلاميذه أثناء انجاز هذا المشروع؛ أي كتابة قصة ذات شخصية خيالية بإتباع الخطوات التالية وفق الجدول.

الخطـــــوات	نعم	لا
- احترمت الأجزاء الثلاثة للقصة.		
- ذكرت اسم الشخصية.		
- ذكرت الأوصاف الجسدية.		
- ذكرت الأوصاف المعنوية (شرير، طيب، حنون، مفيد...).		
- ذكرت أفعال الشخصية.		
- استعملت الصفات بدقة.		
- استعملت التشبيه (مثل، ك، كأن ...).		
- كتبت بدون أخطاء.		

- إذا حصلت سبع مرات على نعم فقد كتبت جيدا، أنقل في كراسك.
- إذا حصلت أربع مرات على لا انتبه راجع ما كتبت وصحح أخطاءك.

1- المرجع نفسه، ص 41.

2- القـراءة

2-1- تعريف القراءة:

القراءة عملية عضوية نفسية عقلية، يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة (الحروف والحركات والضوابط) إلى معان مقروءة (مصوتة، صامتة) مفهومة،يتضح أثر إدراكها عند القارئ في التفاعل مع ما يقرأ وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه في أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها.[1]

ونجد تعريف أخر خر لروبير غاليسون ودانيال كوست فهي:

1- عملية تحديد الحروف ثم تجميعها لفهم العلاقة بين ما هو مكتوب وما هو منطوق.

2- عملية إرسال بث بصوت مرتفع لنص مكتوب، ويفترض الانتقال من النظام الكتابي إلى النظام الصوتي معرفة القوانين التي تتحكم في التبديل المكاني للكلمات والتي تكون فرعا يسمى ضبط اللفظ.

3-عملية تحريك العيون على ما هو مكتوب لمعرفة المضمون.[2]

وتمحور مفهوم تعلم القراءة في عقد السبعينيات من القرن المنصرم حول كون القراءة عملية آلية تهدف إلى التعرف إلى الرموز المكتوبة وفكها وتجميعها في مقاطع صوتية ثم في كلمات؛ وتطور هذا المفهوم بتطور الدراسات النفسية واللسانية سيما منها تلك القائمة على النظرية البنيوية و الألسنية و النصية واستقر على أن القراءة هي عملية معالجة لمعلومة معروضة للوصول إلى معناها، وبهذا المعنى يحصل تفاعل بين القارئ وما يقرأ، ولا يخفى الدور الذي تفرضه هذه النظرية لنشاط القارئ في بناء معنى ما يقرأه متفاعلا في ذلك مع نص وسياق [3].

القراءة نشاط تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة القارئ وعلى القارئ أن يفك هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له؛ ولا يقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالاتها وإنما

1-خصائص العربية وطرائق تدريسها، نايف محمود معروف، دار النفائس، لبنان، الطبعة الأولى، 1985، ص 87.

2- تعلمية النصوص بين النظرية والتطبيق، بشير إبرير، عالم الكتب الحديث، الأردن الطبعة الأولى، 2007، ص 130.

3- تعلُّمية اللغة العربية، انطوان صياح وآخرون، دار النهضة العربية، لبنان، الطبعة الأولى، 2006، ض53.

يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه.[1]

ولعل التعريف الإجرائي الذي قدمته الرابطة القومية لدراسة التربية *NSSE* في أمريكا يوضح طبيعة عملية القراءة، يقول التعريف: << إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة، إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم، والحكم، والتحليل والتعليل، و حل المشكلات.[2]

ويعتبر جودمان ***K.S.Goodman*** أن القراءة بوصفها عملية استقبال تنطوي على أربع مراحل أو عمليات هي: اختيار عينات المادة المقروءة، ويسميها جودمان *sampling*، و التثبت من الرموز المقروءة ويسميها *Confirming* والتنبؤ بها يريده الكاتب، ويسميها جودمان *predicting*، وأخيرا اختبار الفروض التي طرحها القارئ ويسميها حودمان Testing وفي تصور جودمان تختص العمليتان الأوليان (اختيار العينة و التثبيت) بالجانب الفسيولوجي في القراءة. أي اتصال العين بالرموز المطبوعة، ومحاولة فكها، إذ هي التي تعطي إشارة للمخ كي يفسر هذه الرموز، بينما تختص العمليتان الأخريان(التنبؤ الاختبار) بالجانب الفعلي، والعمليتان الأخريان يصفهما Smith بأنهما معلومات غير بصرية *Non- Visual Information*.[3]

2-2- نمو مهارات القراءة في المدرسة الابتدائية :

لازال كثير من معلمي القراءة في المدرسة الابتدائية يعتبرون أن الهدف الأساسي من تعليم القراءة هو، تنمية المهارات الضرورية لاستخدمها في فنون اللغة الأخرى، وفي الواقع، ليس هذا هو الهدف الأساسي من تعليم القراءة لأننا لا نعلم التلاميذ القراءة، لأنها تزود الفنون اللغوية بالقوة والأصالة بل إن هناك أهدافا أخرى لتعليم القراءة، من أهمها.[4]

1- نمو المهارات الأساسية للقراءة، مثل:

1-المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، رشدي أحمد طعمية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2006 ص 187.

2-المرجع نفسه، ص 187.

3-المرجع نفسه ص 187، 188.

4-مهارات القراءة قياس وتقويم مع نماذج اختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية، تاليف فهيم مصطفى، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، الطبعة الأولى، 1999، ض39.

أ- التعرف على الكلمات.

ب- التأكد من معاني الكلمات.

ج- فهم وتفسير المواد المقروءة.

د- إدراك العلاقات بين الكلمات و الجمل و الفقرات.

هـ- القراءة في صمت، بما يحقق الاقتصاد في الجهد والوقت.

و-القراءة جهرا في صحة وسلامة.

ي- استخدام الكتب ومصادر المعلومات الأخرى استخداما جيدا.

2- تهيئة الفرصة للتلميذ كي يكتسب خبرات غنية من خلال الاستمرار في القراءة، ولاشك أن المدرسة الابتدائية، عن طريق القراءة – تستطيع تزويد التلميذ بالكثير من الخبرات المتدرجة و المرتبطة بحياته.

3- الاستمتاع بالقراءة والإقبال عليها بشغف من جانب التلميذ، ويتمثل ذلك في الاختبار. الجيد للمواد التي يمكن أن يقرأها التلميذ.

4- تنمية الميول القرائية لدى التلميذ: حيث تعتبر الميول القرائية من أهم العوامل في تقدم التلميذ في القراءة، وفي اكتساب مهاراتها ... ويفيد التعرف على ميول التلاميذ القرائية في تنمية المهارات القرائية لديهم.[1]

5- اكتساب التلميذ حصيلة لغوية نامية من: المفردات، والتراكيب و العبارات والأساليب، والمعاني والأفكار.

6- تدريب التلميذ على أن يستفيد بما قراه في حياته الدراسية، ثم حياته العملية، وفي أموره الخاصة.

وينبغي على المعلم أن يتذكر دائما أن أهداف القراءة تتركز حول تنمية شخصية التلميذ في أطوار حياته المختلفة، بهدف توسيع دائرة معارفه وإثراء خبراته، وتنشيط خياله، وتنمية ذوقه، وإثراء مفرداته، كما تهدف القراءة إلى أن تجعل التلميذ أكثر فهما لنفسه وللآخرين ... ولا يستطيع التلميذ أن يصل إلى هذه الغايات، إذا لم يكن واضحا في ذهن المعلم أن هناك هدفين أساسيين.

الهدف الأول: أن يغرس المعلم في نفس التلميذ الرغبة المستمرة في القراءة المفيدة.

1-المرجع السابق، ص 93.

الهدف الثاني: أن يعمل المعلم على تزويد التلميذ بالمهارات و القدرات التي تجعله قارئا جيدا وكثير من معلمي القراءة لا يدركون أهمية هدين الهدفين، لذا .... فإنهم لا يركزون على ترغيب التلميذ، أو إثارة اهتمامه نحو القراءة و يكاد ينحصر نشاط المعلمين في تعليم القراءة في: ضبط الحروف، والتلقين، و التركيز على القراءة الجهرية .... وهذه أمور تجعل التلميذ غير متحمس للقراءات المفيدة ومن هنا ينبغي على المعلم إيجاد نوع من الاتجاه عند التلميذ نحو تحديد الهدف من قراءاته... فمن المهم للتلميذ أن يسأل نفسه عند ما يقرأ: لماذا أقرأ هذا الموضوع؟ وما الفائدة من وراء قراءاته؟ والإجابة عن هذا السؤال تحدد الهدف الذي يريده التلميذ من قراءاته.[1]

إن نمو المهارات الأساسية في القراءة يجب أن يكون نموا صحيحا وحقيقيا، وليس من المهم أن يكون هذا النمو سريعا، لأن السرعة في النمو ليست دليلا على النجاح في تعليم القراءة، وربما كانت السرعة – التي يسعى إليها كثير من المعلمين–عائقا أمام التلميذ يحول بينه وبين تعلم القراءة، وكثيرا ما نجذ أن التلميذ الذي يبدأ في تعلم القراءة،غير معتمد على أصول صحيحة، لا يستطيع أن يكون قارئا جيدا في المستقبل، وفي هذه يحتاج هذا التلميذ إلى عناية كبيرة لإصلاح المهارات الخاطئة التي اكتسبها أثناء تعلمه القراءة، والى مساعدته بحكمة ولباقة، حتى يرغب في القراءة و يميل إليها ويصبح شغوفا بها[1].

وهناك أهداف عديدة يجب أن يبلغها التلميذ، حتى يكتسب المهارات الأساسية في القراءة، ويصبح قارئا جيدا، ومن هذه الأهداف ما يلي:

1- القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معان.
2- القدرة على القراءة مع الفهم.
3- القدرة على تمييز أشكال الكلمات، ومعرفة عدد مقاطعها.
4- القدرة على ربط الرموز بمعانيها ومفاهيمها.
5- القدرة على تحليل الكلمة إلى مقاطع وأصوات.
6- القدرة على جمع الكلمات وتسلسلها، لكي تكون وحدة فكرية.

1 –المرجع السابق، ص 40،41.

7- القدرة على إدراك العادات القرائية التي تمكنه من قراءة نماذج ذات موضوعات متنوعة[1]، لأن العادات النطقية [2] في اللهجات العربية المحلية تختلف عنها في اللغة الفصيحة.[3]

2-3- قدرات ومهارات القراءة:

من خلال الأهداف المعرفية التي تتضمن قدرات ومهارات يجب أن يكسبها التلميذ من تعلمه للقراءة في المدرسة الابتدائية... من خلال هذه الأهداف المعرفية يستطيع التلميذ أن يكتسب عدة قدرات، ومهارات. ويجدر بنا أن نشير أولا إلى القدرات التي من أهمها ما يلي:

أولا: قدرات القراءة:[4]

1- القدرة على القراءة السريعة:

وأساسها اتساع المدى البصري، الذي يؤدي إلى إدراك مجموعة من الكلمات في الوقفة الواحدة للعين، وبالتالي إلى سرعة القراءة، ومما يساعد على اتساع المدى البصري، أن تكون الكلمات مألوفة لدى التلميذ، لأن ذلك يساعد العين على تمييز قدر لا بأس به من المادة المكتوبة في وقفة واحدة، دون أن تحدث حركات رجعية تسبب البطء في القراءة. وهذا المدى البصري يمكن زيادته لدى التلميذ، بتدريبه على إدراك مجموعة من الكلمات... تبدأ قليلة، ثم تزداد بالتدرج.

2- القدرة على القراءة الصامتة:

وأساسها تمييز المادة المكتوبة في صمت، لا يتخلله تحريك الشفتين، أو النطق بالكلمات، وقد أثبتت أبحاث عديدة في هذا المجال، وكذلك اختبارات القراءة الصامتة، أن ضيق مدى الإدراك يرجع إلى أن التلميذ يقرأ قراءة جهرية، أو ينطق بالكلمات أثناء القراءة الصامتة.

3- القدرة على فهم المادة المقروءة:

وتشتمل هذه القدرة على عدة قدرات ينبغي أن يكتسبها التلميذ، وهي كالتالي:

1- المرجع السابق ص 43

2-المرجع السابق، ص 42..

3- وتسمى أيضا العادات الصوتية أو العادات النطقية، ومن مظاهرها 1- بنية الكلمة، 2- تكوين الجملة، 3- الصفات الصوتية، والتي يأتي ذكرها عند تشخيص حالات الضعف الصوتي، الذي نركز عليه لأنه أوضح مظهر للعادات اللغوية، وأكثرها رسوخا، يراجع: الأصوات اللغوية، تأليف الدكتور إبراهيم أنيس الأنجلوا المصرية، 1999، ص206.

4- علم الأصوات، تأليف كمال بشر، دار غريب للطباعة و النشر ، القاهرة، د ط، 2000، ص 589.

أ- **القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة:** حتى يستطيع استيعاب الفكرة العامة للمادة المقروءة.

ب- القدرة على فهم معاني الكلمات: فكثيرا ما يكون ضعف التلميذ في اللغة عاملا من عوامل ضعفه في القراءة؛ ومن ثم يكون عاملا من عوامل فشله في الاستفادة من الكتاب المدرسي؛ لأن الضعف في اللغة والعجز عن استعمال كلماتها، ونقص الثروة اللغوية ... كل ذلك يؤدي إلى ضعف القراء، وعدم فهم المعاني التي تؤديها هذه الألفاظ وحدها، أو في الجمل التي تدخل في تركيبها.

جـ- القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة: فمن أهم ما يساعد التلميذ على أن يستفيد مما يقرأ: تنمية قدرته على تنظيم المادة التي يقرأها، وترتيب عناصرها، و الربط بينها، وإدراك العلاقة بين أجزائها، وتقدير الأهمية النسبية لكل جزء منها.

د- القدرة على معرفة الأفكار التفصيلة للقطعة: وبخاصة إذا كانت المادة المقروءة مطلوب استظهارها، و الوقوف على دقائقها. وينطبق هذا على كثير من محتويات الكتاب المدرسي الخاصة بتحصيل المعلومات.

4- القدرة على القراءة لحل المشكلات:

ويقصد بالمشكلة: كل ما يقابل التلميذ من مواقف تحتاج إلى تفكير يوصله إلى معرفة أصولها أو نتائجها أو الوصول إلى حل لها، سواء أكانت تلك المواقف حسية، أم معنوية... متصلة بحياته خارج المدرسة، أم داخلها.

5- القدرة على تذكر المادة المقروءة:

وتتضمن هذه القدرة عناصر مهمة، منها: احتفاظ التلميذ في ذاكرته بما يصادفه من مشكلات أو آراء أو موضوعات مرتبطة بالمناهج الدراسية، ومنها أيضا قدرة التلميذ على إدراك العلاقة بين الآراء التي يقرأها، سواء أكانت في كتاب واحد، أم في أكثر من كتاب، ومنها كذلك قدرته على الاحتفاظ بالأفكار الأساسية في موضوع ما، واستبعاد التي لا تتصل به اتصالا وثيقا.

6- القدرة على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات:

وتتمثل هذه القدرة في القراءة الدقيقة،التي لا تكتفي بالنظرة العابرة، أو الإلمام بالفكرة الإجمالية، وهي ضرورية للتلميذ في الحياة، حتى يستطيع تكوين رأي معين في موضوع ما، أو

إصدار حكم على مشكلة من المشاكل، أو تحقيق قول أو رأي أو فكرة، أو الوصول في موضوع ما إلى رأي معين.

7- القدرة على التصفح:

وتتضمن قدرة التلميذ على الإلمام السريع بنقاط الموضوع، وربط بعضها ببعض، وتذكرها. وهذه القدرة تعتبر أساسية لدى التلميذ لاستخدامها في المواقف التي تتطلب منه أن يستخرج من الكتاب أكبر قدر من المعلومات في أقل وقت.

2-4-تشخيص حالات الضعف في القراءة لدى تلميذ المدرسة الابتدائية:

1- حالات الضعف الصوتي:

إن الدراسات الصوتية من الوسائل الأكثر أهمية في تعليم اللغة العربية تعلما سليما وسبيل من سبل رقيها المحافظة عليها، إن الخطأ في الأداء الصحيح في نطق اللغة هو من الأسباب الواضحة في عدم تعلمها وهذا يرجع في الأساس إلى العادات النطقية التي يتميز بها المتعلمون في ادائهم للهجاتهم المحلية.

هذه العادات لا بد أن يظهر أثرها بصورة أو بأخرى في نطق اللغة العربية الفصيحة، فإذا ما أرشد هؤلاء المتعلمون إلى أصوات هذه اللغة سهل عليهم إجاده نطقها وحسن أدائها واستطاعوا بالتدريج أن يتخلصوا من العادات النطقية المحلية. وبذلك نستطيع أن نظفر بشيئين مهمين.[1]

أولهما: التقريب بين عادات النطق المحلية المختلفة وتذويب الفروق بينها قدر المستطاع. وذلك أمر له أهميته؛ إذ هو يدل على أن هناك نوعا من التقارب بين طبقات الأمة الواحدة في مجالات الحياة المتنوعة الاجتماعية منها والثقافية.

ثانيهما: تخليص اللغة المشتركة من الآثار الصوتية ذات الطابع المحلي الضيق وهذا الأمر في حد ذاته هدف سام يسعى إليه المصلحون دائما، وبخاصة في عهود القوميات وفترات النهضات، حيث توجب عليهم الظروف العمل على تشكيل لغة قومية مشتركة تصلح للتفاهم العام بين أبناء الأمة الواحدة.

1-الأصوات اللغوية، كمال بشر، مرجع سابق، 587.

وقد نجحت بعض دول الغرب في هذا الشأن إلى حد ملحوظ. وكان للإنجليز بالذات دور معروف مشهور نحو لغتهم في هذا الشأن، عمدوا إلى الحد من سيطرة اللهجات وتنوعها بنشر الثقافة والتعليم بلغة مشتركة على أوسع نطاق، وقد قادهم ذلك في النهاية إلى نتيجتين واضحتين:

أ- تمكينهم من التعليم والتثقيف بلغة قومية موحدة على الرغم من تعدد البيئات الجغرافية والطبقات الاجتماعية.

ب-تيسير تعليم اللغة الإنجليزية للأجانب، في صور خالية من شوائب اللهجات والرطانات.

وقد ساعد هذا النهج على نشر لغتهم في جميع أنحاء العالم. وكان من أهم وسائل هذا النهج الاهتمام الكبير بدراسة أصوات هذه اللغة وتعليم هذه الأصوات للمواطنين والأجانب على السواء.[1]

لا يظنن ظان على كل حال أننا ندعى إمكانية القضاء على العادات النطقية المحلية قضاء تاما بتعليم الأصوات، فذلك أمر غير مستطاع، أما الذي ندعيه فهو أن تعليم أصوات اللغة المشتركة تعليما جيدا أمر ضروري إذا كان لنا أن نحافظ على هذه اللغة، وان نعمل على إجادتها و المحافظة عليها.[2] خاصة عند تعليمها لأطفال المدرسة الابتدائية وربما لا يدرك بعضهم أن العادات النطقية في اللهجات العربية المحلية تختلف عنها في اللغة الفصيحة. وهؤلاء نقول لهم إن الاختلاف موجود وله صور كثيرة منها:

1- الاختلاف في مخارج الأصوات أو في صفاتها معا

2- الاختلاف في صفات بعض الأصوات مع المحافظة على المخارج وذلك كالميل إلى ترقيق أصوات التفخيم (وهي الصاد الضاد والطاء و الظاء)، وإلى ترقيق أصوت أخرى في غير مواقع الترقيق كترقيق الراء نحو (رماه) على الرغم من أنها مفخمة في هذا الموقع نفسه في اللغة الفصيحة.

3- إسقاط بعض الأصوات نهائيا والاستعاضة عنها بأصوات أخرى، وذلك كإسقاط الثاء والاستغناء عنها بالتاء، كما في نحو تمانية (ثمانية في الفصح) و(متال، مثال)

1-المرجع السابق، ص 588.

2-علم الأصوات، كمال بشر، مرجع سابق، ص 589.

4- الاختلاف في مخرج بعض الأصوات مع الاحتفاظ بالصفات.

5- هناك فروق واضحة في الحركات ونظامها، لأننا نجد في العامية حركات غير موجودة في اللغة الفصيحة مثل الضمة المائلة نحو الواو، و الكسرة المائلة نحو الكسر ...

6-الاختلاف الواضح في النظام المقطعي بين العامي و الفصيح.[1]

7- أضف إلى كل ما تقدم الاختلاف في أنماط التنغيم و موسيقى الأداء الكلامي، فالصورة الكلامية لها نماذج تنغيمية موسيقية مختلفة في الأسلوبين العالمي و الفصيح. إننا لا ننكر اتفاق بعض صور الأساليب المتقابلة في الإطار الموسيقي العام، ولكن الخلافات موجودة في الدفقات الجزئية تملأ جنبات هذا الإطار.[2]

1-2-2 عيوب النطق:

ولا نقصد، العيوب الخلقية في جهاز النطق؛ فهي عيوب لاإرادية، ولكننا نقصد عيوب النطق في صوت الكلمة العربية، وهو أمر يرجع إلى عدم العناية، و الاهتمام بالنطق الصحيح للكلمة العربية ... أو التهاون، وعدم الحفاظ على صيانة الكلمة، و الاستخفاف بها مثال ذلك:

- قد ينطق بعض حرف الطاء (مثلا) نطقا يقرب من نطق حرف التاء، ظنا منهم أن هذا النطق قد يكون من دواعي الرقة، و البعد عن الغلظة في النطق، وهو أمر لاشك مرفوض تماما، لأن جمال اللغة، وحسنها، يكمن في نطق حروفها من مخارجها في جهاز النطق، نطقا صحيحا و سليما.

- والخطورة هنا أن النطق، وسلامته يتعلق بالدلالة، فأي تهاون في النطق يؤدي بدوره إلى خلل في الدلالة، وهو أمر جد خطير على اللغة، وقد تنطق كلمة (طرف)، بتحويل الطاء إلى التاء، فتصبح (ترف) ،والطرف: معناه آخر الشيء أو أوله، أما الترف: فهو النعيم والبهجة وشتان ما بين المعنيين[3].

أو تنطق كلمة (طفل) بصوت آخر (تفل) والمعنى بطبيعة الحال مختلف تماما،كما هو أمامنا، أو ينطق حرف الثاء (دون إخراج اللسان من بين أسنان الفك الأعلى)، فيصبح كحرف السين، فكلمة (ثرى) تصبح (سرى) والمعنى هو أن كلمة " الثرى" بالثاء تعني(التراب

1- المرجع نفسه، ص 590، 591.

2-علم الأصوات، ، كمال بشر، مرجع سابق، ص 591.

3-الكلمة العربية كتابها ونطقها، السيد عبد الغفار، والسيد خليفة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2004، ص 305، 306.

الندى) ... و (ما تحت الثرى)، وهو ما تحت الأرض، أما " سرى" بالسين، فهي من السرى"، وهو سير الليل عامة، أو " سرى" بمعنى " قضى" (وَاللَّيْلِ إِذَا يَسْرِ)[1]، وليس ثمة صلة بين المعنيين، والخلط هنا يأتي عن طريق الخطأ في النطق، وقد ينطق حرف الصاد، بصوت حرف (السين) فلا يفخم حرف الصاد (وهو من الحروف المفخمة)، وينطق حرف همس، وهو (السين)، فتنطق كلمة (أصر)، وكأنها (أسرّ) بالسين والمعنى أصر على الأمر: عزم عليه.[2]

أما (أسرّ) معناها أخفى، ومن قوله تعالى ﴿"سَوَاء مِّنكُم مَّنْ أَسَرَّ الْقَوْلَ وَمَن جَهَرَ بِهِ﴾[3] ومن هذا أيضا كلمة (يصارع) تقال (يسارع)، و المعنى يختلف، كلمة "يصارع" (معناها المصارعة والصرع على الأرض)، أما كلمة "يسارع" بالسين معناها (يسارع إلى شيء)،يبادر إليه ... وكذلك يتسبب عدم نطق حرف الصاد من مخرجه الصحيح بحيث يشبه السين في نطقها، يتسبب في تغيير المعنى أيضا. ومثال ذلك: كلمتي "مصوغات" ومسوغات".

فمصوغات (بالصاد) تعني الحلي الذي يصاغ في أشكال مختلفة، أما مسُوغَات بالسين فهي تلك الأوراق و الشهادات التي تقدم لأي عمل من الأعمال الوظيفية، و شتان مابين المعنيين، وهذا الخلل اعتقد انه نتيجة تهاون نطق الحرف ومما يزيد الطين بلة، أو بلة أن ينطق حرف (الطاء) كأنه تاء فيقال عن الطين ...(التين) فأصبحت (مما يزيد التين بله)، ونترك الموقف هنا (بدون تعليق)[4].

أما همزتي القطع و الوصل، فقد تناساها الناطقون بالعربية وأصبحت همزة القطع تسيطر على الموقف، و صار النطق بها هو النطق لكل الكلمات التي تبدأ بالهمزة، وهو إهمال لهمزة الوصل من قبل بعض المتحدثين، حتى تسببوا في إلغائها من الأسلوب العربي. ولتستمع إلى بعض المتحدثين سواء في الإذاعة، أو التلفزيون، أو المنابر الأخرى لتسمع هذا التهاون!!.

ومن عيوب التحدث أيضا ذبذبة الحرف الأخير من أي كلمة وقد يتشابه هذا الحرف المذبذب بحرف القلقلة في الأداء القرآني، وحروف القلقلة، في القرآن هي (ق.ط.ب.ج. د) أي حروف معينة ومحددة، وقد يظن هؤلاء أن هذه الذيذية في أي حرف إنما هي توضيح أو تنميق

1-، سورة الفجر، الآية 03.

2-الكلمة العربية كتابتها ونطقها، السيد عبد الغفار والسيد خليفة، مرجع سابق، 306.

3- سورة الرعد الآية 10.

4 الكلمة العربية كتابتها ونطقها، السيد عبد الغفار و السيد خليفة، مرجع سابق، ص 306. 307.

للحديث " ويظهر هذا جليا عن بعض المذيعات أو المذيعين" ... كقول المتحدث (مثلا) (من التراب) ويدبدب حرف الباء، وهو نطق معين جدا.

وقد سمعت من أفواه المتحدثين أحيانا تنوين الاسم الممنوع من الصرف، فيقولون مثلا(مساجد) ،أو (مواويل) وهو أمر خطير يصيب اللغة العربية بعلل في صحتها.

وأخطر من هذا كلمة هؤلاء الدين ينطقون همزة (إن) مفتوحة بعد القول، وهمزة (إن) لا بد أن تكسر بعد القول بمعنى (كل ما يتصرف من قول). وهذا تكرار خطأ مشهور جدا حتى بين المتحدثين المثقفين.

وكذلك نطق القاف، بنطقه الكثير وكأنه حرف يتراوح بين " الكاف" و"القاف"، وهكذا يضاف إلى العربية حرف ليس بها، لا هو بالقاف ولا هو بالكاف، وهذا عيب كبير في نطق العربية، وخطر جلل يقع على الأداء العربي، وقد يرمى بالعي و الحصر* كل من يسئ إلى النطق السليم للغة، فهو ينتقص من قدرها، ويقلل من شأنها.[1]

1-3- كيفية تجنب عيوب النطق في اللغة:

إن الاصواتي يعمل لكي يفهم على وجه أفضل اللغة المتكلمة ومع ذلك فهناك بعض المنافع والمجالات التطبيقية لعلم الأصوات، يجب على متعلم اللغة العربية أن يفيد بها متعلميه،ومن أهم ما يجب أن يعرف ما يأتي: [2]

3-1- التحليل العلمي للغة:

إن الأصوات هي اللبنات التي تشكل اللغة، أو المادة الخام التي تبني منها الكلمات والعبارات، فما اللغة إلا سلسلة من الأصوات المتتابعة، أو المتجمعة في وحدات أكبر ترتقي حتى تصل إلى المجموعة النفسية – وعلى هذا فإن أي دراسة تفصيلية للغة ما تقتضي دراسة تحليلية لمادتها، أو لعناصرها التكوينية و تقتضي دراسة تجمعاتها الصوتية. وربما كان أكثر فروع الدراسة اللغوية حاجة للتحليل الصوتي هو علم الصرف،كما أن دراسة الدلالات ترتبط ارتباطا كبيرا بدراسة التبادلات الصوتية في الموقع الواحد. ولا يستغني اللغوي مهما كان منهجه في دراسة اللغة، وصفيا أو تاريخيا أو معياريا أو مقارنا لا يستغني عن علم الأصوات، ويصدق

* عيَّ بالأمر: عجز ولم يقم بإحكامه، و الحصر ضرب من العيّ.

1- الكلمة العربية كتابتها ونطقها، السيد عبد الغفار والسيد خليفة، مرجع سابق، ص307، 308.

2- دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، 1997، ص 402.

هذا على "علم اللغة" التقليدي في القرن الماضي حين ركز على التطور اللغوي، فقد أعطى اهتماما خاصا بالتطور الصوتي وبالقوانين الصوتية.[1]

3-2- تعليم الأداء:

احتلت اللغة المتكلمة في الوقت الحاضر مكانا لم تعرفه من قبل ويرجع الفضل للمخترعات المتعددة كالهاتف و المذياع و مكبر الصوت و الفلم الناطق و أجهزة التسجيل، مما جعل اللغة المتكلمة تحل محل اللغة المكتوبة أكثر فأكثر.

والواجب على المرء أن يعرف كيف يتكلم، ويتكلم بطلاقة لكي يصل إلى جمهوره ويحقق النفوذ الذي يبغيه، وطريقة نطق الإنسان لم تعد أمرا خاصا بالمتكلم، وإنما هو أمر متعلق بكل من يستمع، سواء كان المتكلم سياسيا أو عالماأو فنانا أو ممثلا رسميا ... ولم يعد الجمهور السامع – كما كان في الماضي – تجمعا صغيرا من الأصدقاء، أو الأقارب، أو الجيران يتجمعون في مكان صغير، فالجمهور الآن قد يكون آلافا أو ملايين.

إن الأداء، وهو فن النطق، قد احتل مكانا هاما في التعليم الحديث وسوف يأخذ ولا شك اهتماما أكثر فأكثر، وعلم الأصوات هو القاعدة الأساسية لأي تعليم من هذا النوع.[2]

وبدون معونة علم الأصوات، قد لا تجدي الإقامة بين أبناء اللغة في اكتساب النطق السليم. فنجن نقابل كثيرا أمثلة لأجانب عاشوا بين أبناء اللغة سنين دون أن يكتسبوا حتى صورة قريبة لنطق أنباء اللغة، إن العامل الحاسم في الموضوع هو تعلم النطق بطريقة جيدة،سواء انتقل الشخص إلى منطقة اللغة أو لم ينتقل، وهنا يجب أن ننبه إلى أن المتعلم نفسه ليس بحاجة إلى معرفة صوتيه واسعة، ولكن يكفيه قدر معين، مع التدريب المتصل بالموضوع تحت الإشراف الدقيق. أما المدرس نفسه فيجب أن يستعين بالدراسات والقواعد الصوتية وان يكون قادرا على نسبة ما يسمح إلى الكيفية النطقية المعينة وان يعطي تعليماته الأساسية لمساعدة المتكلم على ضوء كل ذلك[3] وهذا يدل على أن أحسن طريقة لكتابة اللغات هو النظام الأبجدي القائم على الصوت.

3-3- نطق اللغات الأجنبية:

1- المرجع نفسه، ص 402.

2- المرجع السابق، ص 403.

3- المرجع السابق، ص 405.

تعليم اللغات الأجنبية كذلك حقل يحتل فيه علم الأصوات مكانا بارزا .

إن أي إنسان يريد أن يتعلم كيف ينطق لغة أجنبية بدقة يجب أن يكتسب أولا القدرة على أداء العادات النطقية الجديدة. على المتعلم هنا أن يتخلص من العادات النطقية في اللهجة العامية أو في لغته الأم وسبق وان أشرنا إليها سابقا،أي يجب أن يعود نفسه على نطق الأصوات الأجنبية بدقة كما ينطقها أبناء اللغة نفسها ولا يستمر على احتفاظه بعاداته النطقية، وهذا ينطبق على متعلم اللغة العربية الذي يجب عليه أن يتخلص من العادات النطقية في لهجته المحلية.[1]

ولا يكفي تعليم الأصوات الغريبة فقط، لابد من تعلم كل النظام النطقي بما في ذلك التنغيم وغيره من الظواهر الموسيقية. وبدون معرفة الأصوات و النغمات التي تهم كلتا اللغتين لا يمكن أن ينجح مدرس اللغة في تدريس تلاميذه النطق الجيد للغة الجديدة، إذا أراد الرجل الانجليزي أو الايطالي تعلم الفرنسية مثلا فيجب أن يتعلم استعمال خاصية الشفوية كملمح مميز.

والاسباني الذي يتعلم الانجليزية يجب أن يتعلم كيف يميز عن وعي بين ***(D)*** الوقفية و***(t)*** الاحتكائية، إن الأمر ليس أمر مشكلات صوتية جزئية، وإنما أمر استعمال نظام صوتي مختلف.[2]

ونفس المشكلة توجد بالنسبة للشخص ذي الخصائص اللهجية الواضحة أو طريقة النطق المبتذلة، الذي يريد أن يتعلم النطق الجيد،وكلما زاد الفرق بين نطقه المحلي والنطق المعياري من ناحية العادات النطقية و النظام الوظيفي، زادت الصعوبة وزادت أهمية تعلم الأصوات.[3]

2- يجب على المعلم أن يعمل على اكتشاف حالات الضعف في القراءة بين التلاميذ، وكذلك اكتشاف الأسباب التي تعوق القراءة لديهم، ومن ثم وضع العلاج المناسب لمثل هذه الحالات و التلميذ الضعيف في القراءة هو الذي يبدي استجابات قرائية محدودة وتأخرا واضحا في إمكاناته العقلية ... بالإضافة إلى هذا، هناك حالات من التلاميذ تتصف بالضعف في القراءة ... وهي:

أ- التلميذ الذي نشأ في أسرة غير قارئة ولم تشجعه على القراءة.

1-المرجع السابق، ص 403.

2-المرجع السابق، ص 403.

3-المرجع السابق، ص 404.

ب- التلميذ الذي أثرت عليه بيئة المدرسة بالسلب، ومن ثم شعوره بالإحباط في تعلم القراءة.

جـ- التلميذ الذي يعاني من مرض عضوي يؤثر على نموه وقدرته على العمل والتفكير.

د-التلميذ الذي يعاني من مرض نفسي أو عقلي، أو يعاني من صعوبة في الكلام...كالفأفأة و التأتأة والبأبأة والتهتهة.

و- التلميذ الذي يعاني من مشكلات انفعالية أو عائلية أو شخصية تمنعه من التقدم في القراءة.

ويستطيع المعلم أن يقوم بتشخيص قدرة التلميذ على تعلم القراءة ومدى استعداده لها، وذلك بالتعاون مع المتخصصين في مجال علاج الضعف في القراءة وهناك أسئلة يمكن أن تثار من قبل المعلم مثل:[1]

1- ما الأسس النفسية التي يمكن أن يراعيها المعلم أثناء تريب التلميذ على برنامج إيجابي في القراءة؟

2- ما مراحل النمو العقلي والجسمي لتلميذ المدرسة الابتدائية الذي يعاني من ضعف في مستوى قراءاته؟.[2]

3- ما المواد التي يمكن تقديمها للتلميذ الذي يعاني من الضعف في القراءة؟

4- ما معايير اختبارات قياس مهارات القراءة؟

5- التعرف على ظروف البيئة التي نشأ فيها التلميذ، وظروفه الاجتماعية، وعلاقته بأفراد أسرته وبزملائه.

6- التعرف على قدرة التلميذ العقلية وما الاختبارات التي يمكن تطبيقها عليه لقياس قدرته على القراءة؟.[3]

ومن أساليب تشخيص الضعف في القراءة ملاحظة المعلم المستمرة للتلميذ أثناء القراءة،ومقارنة تلك القراءة بقراءة زملائه داخل الفصل الدراسي. بالإضافة إلى ذلك استخدام اختبارات قياس القدرة على القراءة.

ويوضح التشخيص عوامل تربوية مثل الخطأ في طريقة تعليم القراءة، و السلبية في الضغط على التلميذ من اجل التقدم في القراءة، وقد يظهر التشخيص أيضا النقص الذي يبدو في تنوع

1- القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، فهيم مصطفى، مرجع سابق، ص 147، 148.

2- المرجع نفسه،ص 148.

3-المرجع نفسه، ص 148.

المادة أو عدم تسلسلها، أو عدم الدقة في تركيب الجمل، أو الضعف في تحليل الكلمات أو في فهم معاني الكلمات.

وهناك عوامل نفسية يبرزها التشخيص مثل الضعف في الربط بين الأفكار أو عدم القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء. وقد يدخل في هذه العوامل النفسية عدم تركيز التلميذ أو النقص في انتباهه، وكذلك عدم الإحساس بأهمية المادة المقروءة، أو النقص في الدافع لتعلم القراءة.[1]

ويستطيع المعلم أن يقوم بدور إيجابي لعلاج الحالات التي اكتشفتها عملية التشخيص، ومن وسائل العلاج ما يلي:

أولا: أن يضع المعلم تلاميذه في مواقف تثير انتباههم مثل قراءة بعض فقرات من قصة هادفة كتبت في صورة درامية مؤثرة.

ثانيا : تكليف التلاميذ الإجابة عن عدد من الأسئلة حول المواد التي تمت قراءتها ومثل هذه الأسئلة قد تكون دافعا لانتباه التلاميذ أثناء القراءة.

ثالثا: مساعدة المعلم لتلاميذه في فهم وإستيعاب المواد المقروءة، وذلك بالتوضيح والشرح وتبسيط المفردات التي قد يصعب عليهم فهمها.

رابعا: تجنب العوامل الخارجية التي قد يقع التلميذ تحت تأثيرها مثل تخلفه عن حصص القراءة، وعمره عند الالتحاق بالمدرسة، وتكرار غيابه عن المدرسة وزيادة كثافة التلاميذ داخل الفصل، وعدم وجود معلم القراءة الواعي لمهنته[2].

وفي هذا الصدد يمكن أن نقول أننا في أمس الحاجة إلى وسائل تشخيص حالات الضعف في القراءة لدى أطفالنا في المدرسة الابتدائية ابتداء من الصفين الثاني والثالث الابتدائيين، كما أنه من الضروري وضع اختبارات وتدريبات علاجية تلاءم التلاميذ الذين يعانون من حالات الضعف في القراءة،بحيث تتدرج الاختبارات و التدريبات من السهل إلى الصعب مع تحديد الزمن المناسب لكل حالة ... ومن هنا يبدأ دور المعلم في اكتشاف الحالات، وبالتالي تنفيذ البرنامج العلاجي الذي يتضمن الاختبارات و التدريبات ولم تهتم مدارسنا العربية خاصة في الجزائر –بأسباب التأخر أو بحالات الضعف في القراءة في

1- المرجع السابق، 149.

2- المرجع السابق، 149.

المدرسة الابتدائية، حيث لا نجد لهذه الظواهر أي انتباه من المعلمين القائمين على تعليم القراءة، وذلك لعدم وجود المعلم الذي تم تدريبه تدريبا سليما للقيام بعلاج حالات الضعف في القراءة بين التلاميذ.[1]

ثالثا: القواعد (النحو):

إن قواعد اللغة العربية تعد العمود الفقري لهذه المادة. فالإنشاء والمطالعة والأدب والبلاغة والنقد تضل عاجزة عن أداء رسالتها، ما لم تقرأ وتكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية، وإن عملية الاتصال اللغوي بين المتكلم والمخاطب تخضع إلى سلامة تلك القواعد، فالخطأ في الإعراب يؤثر من دون شك في نقل المعنى المقصود، وبالتالي يعجز الملتقي عن فهمه[2].

إن لقواعد اللغة العربية أهمية كبيرة، إذ إنها تعمل على تقويم ألسنة الطلبة،وتجنبهم الخطأ في الكلام والكتابة، وتعودهم على استعمال المفردات سليمة وصحيحه فضلا عن صقلها الذوق الأدبي لدى الطلبة، وتعويدهم صحة الحكم، ودقة الملاحظة ونقد التراكيب وتعمل القواعد أيضا على شحذ عقول الطلبة، وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم وتمكينهم من فهم التراكيب المعقدة والغامضة.[3]

وتأتي أهمية القواعد من أهمية اللغة ذاتها، فنحن لا يمكن أن نقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء، ولا نكتب كتابة صحيحة إلا بمعرفة القواعد الأساسية للغة وأن الخطأ في الإعراب يؤثر في نقل المراد إلى المتلقي، إلا أنه يجب أن لا نذهب في تعليم القواعد إلى أبعد من الإلمام بالقواعد الأساسية اللازمة، ووجوب مراعاتها في لغة القراءة والكتابة والتعبير، لأن القواعد وسيلة لضبط اللغة، وليست غاية مقصودة لذاتها. [4]

لقد آن الأوان أن ننظر إلى لغتنا العربية، وليس القواعد فقط، نضرة جديدة، إذ يجب ربط اللغة بالحياة فكريا واجتماعيا، ويجب الإقلال من التركيز على الجانب النظري في معالجة جوانب اللغة، والالتفات إلى أساس جديد أكثر فعالية وهو (وظيفة اللغة)،وأثرها في الحياة

1-المرجع السابق، ص 149-150.

2- أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي كامل نجم الدليمي، دار الشروق ، للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004، ص 25.

3- المرجع نفسه، ص 25.

4-المرجع نفسه، ص 25.

والقواعد في لغتنا ذات أهمية كبيرة، ولها في حياتنا الأهمية نفسها. ويجب إشعار المتعلم بذلك، لأنه متى ما أحس بجدوى ما يتعلمه انبعث إليه بدافعية كبيرة.[1]

وهنا يجب التفريق بين القواعد والنحو هو العلم الذي يبحث فيه أحوال وأواخر الكلم إعرابا وبناءا. أما قواعد اللغة العربية فهي عبارة عامة تتسع لقواعد النحو والصرف والبلاغة والأصوات والكتابة، ولكن قواعد اللغة العربية فيما درجت الكتب المدرسية على تناوله وتشمل قواعد النحو والصرف. إن النظرة الجديدة إلى النحو تدعو إلى توسيع مفهومه الضيق، إذ يجب أن يشمل جوانب اللغة كلها، بما فيها الصوت والصيغة والتركيب والدلالة، ولا ينظر إلى جانب منها على أنه الغاية والهدف، من غير أن ينظر إلى الجوانب الأخرى.[2]

3-1-اتجاهات النحو العربي:

1- اتجاه يرى فيه دراسة أحوال الكلم إعرابا* وبناء* ترأس هذه الاتجاه سيبويه ومن جاء بعده، يقول سيبويه هذا باب مجاري أواخر الكلم من العربية، وهي تجري على ثمانية مجار: على النصب والجر والرفع والجزم والضم والكسر والوقف، وهذه المجاري الثمانية يجمعهن في اللفظ أربعة أضرب: فالنصب والفتح في اللفظ ضرب واحد، والجر والكسر فيه ضرب واحد وكذلك الرفع والضم والجزم والوقف[3].

2- اتجاه حديث، نتج عن الدراسات اللسانية الحديثة، يتمثل في محاولة جمع الدرس النحوي والدرس الصرف، فظهر مصطلح قواعد اللغة (*Grammar*) للدلالة على النحو والصرف، مقابل مصطلح النظم (*Syntax*) الذي يدرس نظام الجملة وطرق صياغتها... وهو مراعي في الأبحاث النظرية والدراسات الأكاديمية.[4]

1- المرجع نفسه، ص 25.

2- المرجع السابق، ص 25.

* - الإعراب،: يقرر النحاة في تعريفهم للإعراب حقيقة أن موضعه ظاهرا، أو مقدرا، هو الحرف الأخير من الكلمة المفردة ويؤكد هذا الذي يذهبون إليه تقسيمهم الحركات والسكنات في الكلمة إلى نوعين: نوع للبناء، ونوع للبنية ويجعلون الأول مقابلا لحركات الإعراب وسكناته اللتين تعرضان لأخر الكلمة نتيجة تغير العوامل عليها ويخصون الأخريات بحركات ما قبل الحرف الأخير من الكلمة وسكناته.

* - البناء: البناء مقولة يخص بها النجاة الحروف جميعها، وجمهرة الصيغ الفعلية وطوائف من الأسماء تندرج تحت كل طائفة كوكبة محدودة (أو قائمة معدودة الأفراد من الأسماء). يراجع : القاعدة النحوية، دراسة نقدية تحليلية، الدكتور أحمد عبد العظيم عبد الغني، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة د ط ، 1990، ص 39، 60، 61.

3- الكتاب كتاب سيبويه، أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبز، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3 ، 1988، ص 13.

4- تعليمة اللغة العربية، انطوان صياح وآخرون، دار النهضة العربية، بيروت، الطبعة الأولى،2006، الجزء الأول، ص 115.

نجد الاتجاه الذي يغلب على الكتب المدرسية هو الاتجاه الأول، واستقر على اسم الإعراب، وأصبح درس النحو عند التلاميذ يعني الإعراب ولا تغالي في القول إذ بينا أنه اتجاه غلب على الدرس النحوي العربي عامة منذ العصور الغابرة، قال الزجاجي:"النحو اسم لهذا الجنس من العلم... والإعراب أصله البيان... ثم إن النحويين لما رأوا في أواخر الأسماء والأفعال حركات تدل على المعاني وتبين عنها سموها إعرابا، أي بيانا وكأن البيان بها يكون... وسمى النحو إعرابا، والإعراب نحوا سماعا، لأن الغرض واحد."[1]

وتداولت المصادر الاتجاه السابق، وراح الدرس النحوي يقوم على عملية الإعراب وما يجلب الحركة، ووظيفة اللفظة في الجملة، جاء في "شرح شذور الذهب": "الإعراب أثر ظاهر أم مقدر يجليه العامل في آخر الاسم المتمكن والفعل المضارع"[2] وعلى هديه قسم الكتاب وغيره، فكان باب المرفوعات والمنصوبات والمجرورات.

3- اتجاه ينظر إلى النحو نظرة وظيفية* من حيث تأليف الكلام، والإشارة إلى معاني المواقع النحوية، ذهب إليه الإمام عبد القاهر الجرجاني وجسده بنظرية "النظم" قال موضحا مذهبه في باب، النظم متوقف على التركيب النحوي:«واعلم أنك إذا رجعت إلى نفسك علمت علما لا يعترضه الشك أن لا نظم في الكلم ولا ترتيب حتى يعلق بعضها ببعض ويبني بعضها على بعض وتجعل هذه بسبب من تلك هذا ما لا يجهله عاقل ولا يخفى على أحد من الناس»[3]، وفي موضع آخر يقول: «وأعلم أنه وإن كانت الصورة في الذي أعدنا وأبدأنا فيه من أنه لا معنى للنظم غير توخي معاني النحو فيما بين الكلم»[4].

ويرى أبي الفتح عثمان بن جني:«أن النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره»[5].

1- المرجع نفسه، ص 116.

2- يراجع شذور الذهب.

* المقصود بالنظرية الوظيفية هي: تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ، بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية ممارسة صحيحة، ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة بما فيها النحو هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المعلم. للتوسع أكثر في هذه النقطة، يراجع مدخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، الدكتور أحمد عبده عوض، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1، 2000، ص 76.

3- دلائل الإعجاز في علم المعاني، الإمام عبد القاهر الجرجاني، صحح أصله الإمام الشيخ محمد عبده والمحدث الشيخ محمد محمود التركيزي الشنقيطي، علق عليه السيد محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، ط3، ص 54.

4- المرجع نفسه، ص 204.

5- الخصائص، أبي الفتح عثمان بن جني، دار الكتب المصرية، تحقيق محمد على النجار، الجزء الأول، مرجع سابق، ص 34.

وكذلك جاء في«التطبيق النحوي والصرفي»، "الإعراب هو العلامة التي تقع في آخر الكلمة وتحدد موقعها من الجملة أي تحدد وظيفتها فيها وهذه العلامة لا بد أن يتسبب فيها عامل معين ولما كان موقع الكلمة يتغير حسب المعنى المراد، كما تتغير العوامل،فإن علامة الإعراب تتغير كذلك".[1]

غير صحيح أن النحو عند جمهور النحاة اقتصر على ضبط النهايات الإعرابية، كما نجد عند بعض النحاة المتأخرين في مؤلفاتهم المدرسية الصغيرة، قضايا النحو عند أبي سعيد السيرافي (المتوفي سنة 368 هـ) منقسمة بين حركات اللفظ وسكناته، وبين وضع الحروف في مواضعها المقتضبة لها، وتأليف الكلام بالتقديم والتأخير وتوخي الصواب في ذلك.

وليست غاية النحو هي معرفة الصواب والخطأ في ضبط أواخر الكلم فحسب وإن كان المتبع لتحديد غاية النحو يلحظ أن النحاة المتأخرين هم الذين يجعلون غاية النحو هي تمييز صحيح الكلام من فاسده، ولعل الانحراف بغاية النحو إلى هذه الزاوية الضيقة يرجع سببه– مع ما يرجع إليه من أسباب أخرى–إلى تخلي أبناء العربية لظروف ودواع مختلفة عن مستوى اللغة الفصيح، واصطناع العاميات بديلا عنه،بحيث لم تعد العربية الفصيحة سليقة المتكلمين بها، ودرجت على ذلك العادة، وألفت هذه الغاية منه حتى أصبحت هي الغاية الوحيدة الواضحة وصار ينكر على النحو أن "يتطاول" إلى غاية سواها[2].

وهكذا دار الدرس النحوي أخيرا، حول قضايا ظاهرية، تقوم على ضبط اللفظة بالحركة المناسبة، نتيجة لعامل يفرضها. وهي إجراءات شكلية، بعيدة عن روحية المعنى، وإكساب الطالب القدرة على تفكيك رموز النص، على ضوء المعايير المستفادة من النحو، ثم الوصول إلى كنه معناه، ومرامي الكاتب، ولا أدل على شكلية الدرس من فهم الأحكام فهما ظاهريا، بعيدا، عن روح المعنى الذي يؤديه، بحيث يلتبس على الطالب الأصلي بالزائد ، حتى يخرج تحصيله مخرج الهزل و التندر، من قديم ما يروي، أن رجلا قال لصديقه: ما فعل فلان، بحماره؟ قال: باعه ، قال قل باعه، قال: فلم قلت بحماره؟ قال الباء تجر، قال: فمن جعل باءك تجر وبائي ترفع[3]؟؟.

1– في التطبيق النحوي والصرفي ، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، دط، 1993، ص 16.

2–النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، محمد حماسة عبد اللطيف، دار الشروق، القاهرة، ط1، 2000، ص 25.

3– تعلمية اللغة العربية، انطوان صياح وآخرون، مرجع سابق، ص116.

وازداد فهم النحو سوءا حين عمموا الجزء على الكل، لشبه في الشكل، على نحو اعتبارهم "نأيت "من علامات المضارع، فاستنتجوا أن الفعلين "أن الفعلين ""أكرست وتعلمت" مضارعان.[1]

II-كيفية تدريس النحو في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

1-صعوبات تدريس النحو:

إن أهم سؤال نطرحه على أنفسنا هو كيف نتعلم النحو؟، إن خير من يجيب عن هذا السؤال المتخصصون في الحقل التربوي، فطرق التدريس قد تطورت، وأصبحت هناك البحوث النظرية والميدانية، والتجارب التي ترسم الطريق الأمثل لتعلم النحو،ومع تطبيق كثير من الطرق التربوية الحديثة مازالت الشكوى من عدم صحة الأداء اللغوي قراءة* وكتابة.[2]

لكن نريد أن نصوغ السؤال صياغة أخرى مستأذنين ابن جني فنقول: كيف ننتحي سمت كلام العرب؟ وهنا تكون الإجابة: أن نسمع من معلمينا وإذاعاتنا المسموعة والمرئية لغة عربية نقية، وأن نقرأ كلام العرب قراءة صحيحة، وأن نحفظ نصوصا من كلام العرب قراءة صحيحة، وأن نحفظ نصوصا من كلام العرب بصورة سليمة ما وسعنا أن نحفظ، وأن نعود أنفسنا على الأداء اللغوي المستقيم قراءة وكتابة وكلاما في المواقف المقتضية ذلك، وبذلك نكون قد هيأنا بيئة لغوية مناسبة، ثم ننظر في كتب النحو التي ترشدنا إلى ضوابط الاستعمال العربي للتراكيب وبنية المفردات، وندرب أنفسنا على الأداء السليم وعلى تحليل التراكيب، هذا إذا كنا جادين في تعلم اللغة العربية.[3]

إن كتب النحو التي نتلقفها في مدارسنا مهما يسرت، ومهما حشدت فيها التدريبات المتنوعة فلن تكفي في انتحاء سمت كلام العرب ما لم تؤازرها القراءة الجهرية الصحيحة، والتعبير الشفوي والتحريري المستقيم، وحفظ النصوص بأداء سليم.[4]

1- المرجع نفسه، ص 117.

*- أنظر المبحث الرابع، أسس تقويم المهارات اللغوية، الفصل الأول من هذا البحث.

2- النحو التعليمي في التراث العربي، محمد ابراهيم عبادة، منشأة المعارف، الاسكندرية، دط، دت، ص 13

3-المرجع نفسه، ص 13.

4-المرجع نفسه، ص13.

وترجع صعوبة النحو كذلك إلى نظرة الدارسين، حيث نظر الدارس إلى النحو العربي نظرة قدسية، وأحاطه بهالة من الإكبار والإجلال، إنه عنوان إعظام الإنسان واحترامه، قال الشاعر يصف النحو: [من الرجز]

اقتبس النحو فنعم المقتبس *** والنحو زين وجمال ملتمس

صاحبه مكرم حيث جلس *** من فاته فقد تعمى وانتكس

وذهبوا بعيدا حين اعتبروه من أجل العلوم وأنفعها، إنه يقيم الألسنة، ويرفع بنيان المعرفة من دون اللبس والإبهام، وبواسطته الإفصاح والإفهام.

أنشد الشاعر: [من الكامل]

النحو يصلح من لسان الألكن *** والمرء تكرمه إذا لم يلحن

وإذا طلبت من العلوم أجلها *** فأجلها منها مقيم الألسن

ومن دون النحو في منظورهم –يومذاك– يقع المعبر في اللحن، فتبعد الغايات، ولا تفهم الدلالات، جاء في وصف فعالية اللحن في الكلام، وأثره في التعبير:"...إنه يقلب المعنى، ويفسد التأويل الذي يقصد له المتكلم"[1].

ونجد ابن خلدون، حين أكد وظيفة النحو الحقيقية:"أن الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة و كان من حق علم اللغة التقدم، لولا أن أكثر الأوضاع باقية في موضوعاتها لم تتغير بخلاف الإعراب الدال على الإسناد و المسند والمسند إليه، فإنه تغير بالجملة ولم يبق له أثر.فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة، إن في جهله إلا خلال بالتفاهم جملة وليست كذلك اللغة ."[2]

1–تعليمة اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون، مرجع سابق، ص118.

2– مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط9، 2006 ص 482.

ويقول الجرجاني:"النحو في الكلام، كالملح في الطعام" إذا المعنى أن الكلام لا يستقيم ولا تحصل منافعه التي هي الدلالات على المقاصد إلا بمراعاة أحكام النحو فيه من الإعراب والترتيب الخاص كما لا يجدي الطعام ولا تحصل المنفعة المطلوبة منه وهي التغذية ما لم يصلح بالملح، فأما ما يتخيلونه من أن معنى ذلك أن القليل من النحو يغني وأن الكثير منه يفسد الكلام كما يفسد الملح الطعام إذا كثر فيه.[1]

وعندما وظف المعلم النحو للغايات المذكورة، وغرس في ذهن الطالب الأهداف المرسومة، ارتفع النحو قدرا، وزاد منزلة. أما عندما انقلبت الوسيلة إلى غاية،والغاية أضحت وسيلة، ضاع معها التلميذ، ووقع في غموض وإبهام، فلم يعد معها يهتدي إلى مقصد الكلام. أصبح الحفظ الببغاوي الهدف والغاية.[2]

مازلنا نشكو من ضعف الطلبة في اللغة العربية جملة. ولا يزال معظم الشكوى ينصب على ضعفهم في قواعد اللغة، وإعراضهم عنها، بل إن الأمر يمتد إلى ما ورد ذلك، وإذ نجذ كثيرا من أبناء العربية الذين تجاوزوا مرحلة التحصيل المدرسي يستشعرون الحاجة إلى درس قواعد اللغة من جديد على نحو شامل موجة يعينهم على تحقيق صحة الأداء في مواقف استعمال اللغة. ولعل ما نلاحظ من صور اللحن ومجانية الإعراب في قراءات أبناء العربية دليل على أن مشكلة التحصيل في النحو والمخالفة عن أحكام النحو فيما يكتبون ما تزال قائمة، وأنها ما تزال تحتمل إعادة القول فيها.[3]

وقد ورد في إحدى كتب التدريس "... وإذا أثيرت مشكلة صعوبة اللغة، يتبادر إلى الذهن صعوبة النحو العربي..." [4].

عكست شكوى الدارسين والمدرسين من النحو العربي، مشكلة عانوا منها، وجعلت أكثر الدارسين يزهدون فيه، إنها تتمثل في صعوبته. وهو أمر يفسر سلوكهم السابق؛ لأن "الناس

1- أسرار البلاغة في علم البيان، تأليف الإمام عبد القاهر الجرجاني، صححها الإمام الشيخ محمد عبده، تعليق السيد محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1 1988، ص 55.

2-تعلمية اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون، مرجع سابق، ص 119.

3- الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، نهاد الموسى، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003، ص 187.

4- اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس، مرجع سابق، ص 179.

أعداء ما يجهلون وأحباء ما يفهمون".حين جهل الدارسون قضاياه ومسائله، تركوه ولم يأبهوا له.[1]

2-صعوبة النحو نفسه:

النحو صعب وطويل سلمه، وفي حاجة إلى تيسير، ذلك واقع اعترف به، هل ترجع صعوبة النحو إلى غزارة مادته وتشعب فروعه؟ لا، فإن علم الفقه أغزر مادة وأكثر فروعا، وما ارتفعت الأصوات طالبة تيسيره.[2]

نطرح السؤال التالي: ما الذي صعب النحو؟

طبيعة النحو العربي تختزن صعوبة في نفسها، نجمت من كونه تحليلا منطقيا فلسفيا للغة، أكثر منه على علم وصفي قائم على سرد الظواهر، وصوغ الحقائق في نظريات. ولا أدل على ذلك، من شهادة النحاة أنفسهم، في أثناء مناظراتهم مع المناطقة، أوضح التوحيدي العلاقة بين المنطق والنحو قال :"النحو منطق عربي والمنطق نحو عقلي وجل نظر المنطقي في المعاني... وجل نظر النحوي في الألفاظ". [3]

وساهمت علوم أخرى، امتطى أصولها النحاة، ليثبتوا قضاياهم، في تعقيد النحو وزيادته ضبابية، بحيث بات الإلمام بها وإتقانها الجواز الوحيد لفهمهم والإحاطة به، أجمل الخليل بن أحمد العلوم الواجب إتقانها، لخوض غمار النحو، بقوله: "لا يصل أحد من علم النحو إلى ما يحتاج إليه حتى يتعلم ما لا يحتاج ، قال ابو شمر: إذا كان لا يتوصل إلى ما يحتاج إليه إلا بما لا يحتاج إليه".[4]

تدخل العلوم الأخرى في النحو كالمنطق والرياضيات وغيرها، حيث ترك المنطق وغيره من العلوم العقلية، بصماته على صفحة النحو العربي، فتجلت بأبهى حلتها في مسألة العامل

1- تعلُّمية اللغة العربية، انطوان صياح وآخرون، مرجع سابق، ص120.

2-كتاب المقتضب، صنعه أبي العباس محمد بن يزيد المبرد، تحقيق محمد عبد الخالق عظيمة، وزارة الأوقاف المجلس الأعلى للمنشورات الإسلامية، القاهرة، 1994، جزء الفهارس، ص 01.

3- تعليمة اللغة العربية، انطوان صياح وآخرون، مرجع سابق، ص121.

4- المرجع نفسه، ص121.

والمعمول، التي تعتبر"أحسن مثال على إقحام الفلسفة والمنطق في دراسة اللغة، في فلسفة العامل والمعمول يظهر جليا أثر المقولتين الأخيرتين: الفعل والانفعال".[1]

ويظهر أثر المنطق واضحا في "العلل" حيث قال ابن جني احد أئمة النحو:"...اعلم أن علل النحويين- وأعنى بذلك حذاقهم المتقنين،لا ألفاضهم المستضعفين- أقرب إلى علل المتكلمين، منها إلى علل المتفقهين، وذلك أنهم إنما يحيلون على الحس، ويحتجون فيه بثقل الحال أو خفتها على النفس، وليس كذلك حديث علل الفقه...".[2]

إلى جانب أمر آخر من صلب بناء النحو، يتمثل في أنه نحو لهجات متعددة،أفرزت تعددا في وجوه الحكم الواحد. مما يساق شاهدا الحرف "لم" الذي اعتبر جازما في الأعم الأغلب، وملغى لا عمل له حينا وناصبا أحيانا.

3-ضخامة المادة:

نجد في كتب التدريس اليوم-كثير من المسائل والمواد لا تستعمل، ولا تزيد في كفاية تعبير الطالب، وكذلك التزيد في شرح علل "الممنوع من الصرف" والإكثار من شروطه وأحكامه، على الرغم من أنه بحد ذاته-لغة أو لهجة، بدليل جواز صرف الممنوع منه، ولا يصح منع المصروف منه، يعزز ذلك شهادة أئمة النحو."حكى الكساني أنهم يصرفون كل ما لا ينصرف إلا أفعل منك. وقال الأخفش: سمعنا من العرب من يصرف هذا (أي سلاسلا وقوارير) وجميع ما لا ينصرف...".[3]

إلى جانب الاعتماد على التمارين الافتراضية الوهمية، التي جيء بها لتمرين الطلاب- على زعمهم- من أمثلته من التراث: فإذا قيل لك: ابن من ضرب مثل (جعفر)... وهو كلام افتراضي لا يسمن أداء التلميذ، ولا يغنيه من جوع ركاكة الأسلوب، وافتقاره إلى التعبير السليم.

بالإضافة إلى الاعتماد على اللهجات واللغات الضعيفة والشواذ، الذي زاد مادة النحو، ونفى الحسم في قضاياه، فعاد ثقلا، وسمع تأوها وبعدا عنه هل يستطيع الطالب استيعاب

1- المرجع السابق، ص 122.

2- الخصائص، أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق محمد على النجار، المكتبة العلمية، مصر، الجزء الأول، ص 48.

3- تعليمة اللغة العربية، انطوان صياح وآخرون، مرجع سابق، ص123.

مصادر الفعل الثلاثي؟ ويتمكن من حذف جموع مختلف الأسماء؟! ولكل قبيلة جمعها !! أيعقل أن يكون للاسم عشرات الجموع ما بين قلة وكثرة وسالم ومكسر ؟! [1]

4-المحتوى والمستوى بين القديم والحديث:

لم يكن هناك سن معينة يبدأ فيها تعلم النحو ولكن كان على الراغب في تعلمه وقد تعلم القراءة والكتابة أن يتجه إلى من يتولى تدريس النحو فيلزمه فها هو ذا سيبويه يلزم الخليل بن أحمد بعد ما لحن في مجلس حماد بن سلمة، وها هو ذا الزجاج يقول: "كنت أخرط الزجاج فاشتهيت النحو فلزمت أبا العباس المبرد"، كما كان بعض الأكابر يلتمسون معلما نحويا لأولادهم فيطلبون من أشياخ النحويين أن يوفدوا إليهم من يثقون فيهم، فلم تقترن المستويات التعليمية بسن أو بمستوى ثقافي معين، ولم توزع أبواب النحو ومسائله على مراحل على عمر المتعلم وانما نستطيع أن نقول ونحن مطمئنون إن كتب النحو قد تعددت وتنوعت وحاول كل مصنف أن يجيد وأن يبدع في مصنفه بما يجعل له شهرة وعليه إقبالا لما فيه من نفع ويسر في التناول وقرب في الإدراك والفهم حينا ولما فيه من شمول وتفصيل حينا آخر،وقد حرص كثير من المصنفين على أن يحدد في مقدمة كتابه هدفه مما صنف كما فعل خلف، والمجاشعي والزمخشري وابن معطي وابن مالك في التسهيل،ويمكن أن نتبين المستويات التعليمة منحصرة في مستوى المبتدئين،ومستوى الشادين، ومستوى المتخصصين، وهؤلاء المتخصصون فيهم الأدباء والكتاب والفقهاء والمفسرون وغيرهم، فقد تطور المجتمع وأصبح يضم طبقة الكتاب والأدباء، وطبقة العلماء في القراءات والحديث والتفسير والفقه،وهناك من يود أن يكون من علماء اللغة نحوها وصرفها ولا بد أن يأخذ كل منهم من النحو بطرف يسد خلله، حتى يتكلم فيصيب لغة العرب، ويقرأ فيفهم، ويكتب فيفهم بل كان على الفقهاء والمفسرين أن يعبوا من النحو عبا ليقفوا على جزئياته وتفصيلاته وخلافات النحويين لأن هذا العلم من أهم أدواتهم، فكان على النحويين أن يتحرروا من الطواف حول كتاب سيبويه شرحا وبيانا وأخذا و ردا.[2]

وأن يسايروا حاجة المجتمع التعليمية والثقافية والفكرية للمسلمين عامة عربا وعجما، وأن يدفعوا عن أنفسهم تهمة فساد بضاعتهم وكسادها ودعوى عدم الحاجة إليها وازدرائها،وفي دلائل

1- المرجع السابق، ص 124.

2- النحو التعليمي في التراث العربي، محمد إبراهيم عبادة، مرجع سابق، ص 84.

الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني ومقدمة المفصل للزمخشري ما يوضح موقف النحويين في مجتمعهم الثقافي والفكري.

وإذا تعددت مستويات الدارسين طبقا لغاياتهم ومواقعهم في المجتمع فلا بد أ، يتفاوت محتوى المصنفات ليساير المحتوى المستوى التعليمي وصولا إلا تحقيق الهدف، وعلى الدارس أن يختار من بين المصنفات ما يلاءم هدفه ويسد خلله ومن ملامح هذا التفاوت ما يلي:

1- تفاوت في الأبواب والمسائل.

2- تفاوت في الشواهد والأمثلة.

3- تفاوت في المصطلحات والتعريفات.

1- التفاوت في الأبواب والمسائل:

فإذا أردنا أن نتبين التفاوت في الأبواب والمسائل التي تضمنتها كتب النحو فإننا نجذ أن اختلاف المستوى الذي وضع له الكتاب يقف أحيانا وراء هذا التفاوت فإذا وضع الكتاب للناشئين المبتدئين اكتفى المصنف بما يتصل بعلامات الإعراب ومعرفة متى يرفع الاسم ومتى ينصب ومتى يجر، ومتى يرفع الفعل ومتى ينصب ومتى يجزم، ومعرفة علامات الرفع والنصب والجزم، وقد يذكر المصنف بعض المفردات التي يجب أن يلم بها المبتدئ ولها أحكام خاصة مثل: مذ،ومنذ،وقط،ورب، وكم، ونجذ ذلك واضحا في المقدمة المنسوبة لخلف الأحمر.[1]

أما ما نلاحظه اليوم في مدارسنا فهو لا أحد من المعلمين يعرف ما يقدم في السنة الرابعة من دروس تتناسب ومستوى التلاميذ في هذا السن وما يقدم في السنة الموالية أي الخامسة، ولو حدث وأن وجهت ما هو للسنة الخامسة إلى مرحلة دون ذلك ما تفطن المعلم لذلك وجرى تقديم الدروس كما تعود، للمتعلمين.

كما نجد في المنهاج دروسا ومسائل لا حاجة لتقديمها في المستوى الابتدائي على أن تستدرك وتقدم في مستوى أعلى، وهذا ما فعله ابن جني في اللمع[2]،والمجاشعي في المقدمة في النحو.

1-المرجع السابق، ص 84، 85.

2- أنظر منهج ابن جني في كتابه اللمع في العربية، تأليف أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر، عمان، د ط، 1988، ص 12.

ونجد مسألة التدرج في تأليف الكتب فاتجه ابن مالك إلى تأليف الكتب المتضمنة تفصيلات ودقائق النحو وتتمثل هذا في كتاب تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد ثم شرحه ثم انتقل بعد ذلك إلى تأليف ما يعد اختصار لما سبق أن ألفه ويتمثل ذلك في "عمدة الحافظ وعدة اللافظ إذ اكتفى برؤوس المسائل واقتصر فيه على أهم أبواب النحو ولم يخض في ذكر التفصيلات وعرض الخلافات وبسط النقاش والجذل... وما سلكه ابن مالك في مصنفاته النثرية هو ما سلكه أيضا فيما صنفه نظما كالكافية الشافية ثم الخلاصة المعروفة بالألفية، وقد مال ابن مالك إلى نظم مسائل النحو وأبوابه متبعا ما فشا في عصره من الأساليب التعليمية الممثلة في نظم العلوم والفنون ليسهل على الناشئة حفظ المنظوم وسهولة استرجاعه بجانب ما يدل على براعة المصنف وتمكنه من علمه وقدرته على الصياغة النظمية".

وسلك ابن هشام هذا المسلك أيضا أي التدرج في التأليف فمال إلى تأليف كتاب مختصر أسماه قطر الندى وبل الصدى قدمه للمبتدئين حتى إذا استظهروه.

–والاستظهار كان طريقة التعليم المتبعة – قدم لهم شرحا عمد فيه إلى تفصيل ما أجمل في كتابه المختصر، ثم أعد مؤلفا آخر موجزا أيضا اسمه شذور الذهب ثم قدم له شرحا، ويعد هذا الكتاب مناسبا لمستوى أعلى من مستوى الكتاب السابق.[1]

ثم ألف كتابه المشهور "مغنى اللبيب" وهو موسوعة في تفسير المفردات وذكر أحكامها، وتفسير الجمل، وما يتردد بين المفردات، وذكر الأحكام التي يقبح على المعرب جهلها، فكل كتاب من هذه الكتب ألفه ابن هشام ليقدمه إلى مستوى من مستويات الراغبين في التعليم.[2] واين نحن الآن من هذا التنظيم في المستوى والمحتوى؟

وقد عاب ابن خلدون الولع بتصنيف المختصرات، وعد ذلك فسادا في التعليم وإخلالا بالتحصيل لأن هذه المختصرات تلقى بالغايات من العلم على المبتدئ ، وهو لم يستعد بعد لقبولها، ولأن ألفاظ المختصرات مع قلتها مجملة بالمعاني الكثيرة فيعسر فهمها وتشغل المتعلم بتتبعها لفهم ما يزدحم بها من المعاني. وقال: "فالملكة الحاصلة من التعليم في تلك المختصرات إذا تم على سداده ولم تعقبه آفة فهي ملكة قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة".

1– النحو التعليمي في التراث العربي، محمد إبراهيم عبادة، مرجع سابق، ص88.

2– المرجع نفسه، ص 88.

ومع أن ابن خلدون صرح بهذا الرأي في المختصرات فإنه ينادى بأن يكون التعليم على التدريج فيقول في موضع آخر: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيأ فشيأ وقليلا قليلا يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه... ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن هذه الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي في الشرح والبيان...ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مهما ولا مغلقا إلا وضحه...فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته".

فابن خلدون عندما عاب على المضيفين مختصراتهم إنما كان يعنى أنها قد تكون غير ملائمة للمبتدئين الذين لم يستعدوا بعد لقبولها، فيصعب فهمها عليهم فينصرفون من أول الأمر عن العلم الذي هم في حاجة إليه فينبغي أن تكون كتب المبتدئين ملائمة لهم تتدرج بهم في العلم من مستوى إلى مستوى أعلى.[1]

أما الملاحظ في المدرسة الجزائرية تبنيها لفكرة التدرج مؤخرا، حيث تم تزويد المعلم بكتيب يحوي تدرجات سنوية لمجمل النشاطات التعليمية الأسبوعية لكن الملاحظ أنه ألحق في وقت متأخر من السنة الدراسية وسوء تطبيقه، من قبل المعلمين، وكذلك يتوجب عليهم تحضير بعض الدروس الغير موجودة في دليل المعلم وهذا يؤثر على نوعية المعلومات التي يتطرق إليها كل معلم مما يؤثر في نسبة التدرج وصحتها يراجع التدرج السنوي* لمجمل نشاطاتها التعلم الأسبوعية للسنة الخامسة ابتدائي من هذا البحث.

2- **التفاوت في الشواهد والأمثلة:**

وإذا انتقلنا إلى التفاوت في الشواهد والأمثلة فإننا نجذ الكثير من كتب النحو يتضمن عدد من الشواهد القرآنية، وعددا من الشواهد الشعرية وأقوال العرب النثرية بجانب أمثلة صاغها المصنفون عن عمد وقصد، ومن المعلوم أن الشواهد إن كانت من القرآن الكريم فلا قيد فيها، وإن كانت من الشعر ونثر العرب فلها معاييرها الخاصة من جهة الزمان والمكان والقبيلة. أما

1- المرجع السابق، ص 89.

* التدرج السنوي: يلاحظ عدم التوافق بين كتاب التلميذ في اللغة العربية والدروس المقدمة من خلال التدرج مما أثر سلبا على مردودية التلميذ؛ لذلك يجب إعادة النظر في تطبيق هذا التدرج.

الأمثلة فهي جمل يصوغها المصنف ويضعها بما يتفق مع التراكيب العربية. والفرق بين الشواهد والأمثلة يتخلص في أن الشواهد إنما سيقت في الأصل لإثبات صحة القاعدة التي استنبطها النحويون القدماء بعد استقرائهم لكلام العرب، ويكثر سوقها ومناقشتها عندما يختلف النحويون في إجازة تركيب أو رفضه، أو إجازة صيغة أو رفضها فيحتاج المجيز أن يسوق نصا يشهد له بصحة دعواه. كما يكثر سوق الشواهد أيضا لبيان ما ند عن القاعدة المستنبطة وشذ عنها وعلى سبيل المثال فإننا نلاحظ أن نصب المفعول به لا يساق له شاهد، وكذلك رفع المفعول به عند بناء الفعل للمجهول علي انه نائب فاعل و لكن رفع المفعول به ونصب الفاعل يسوق له النحويون شاهد يقول صاحب التصريح: "سمع من كلامهم خرق الثوب المسمار وكسر الزجاج الحجر"[1] وكذلك نصب المفعول به مع بناء الفعل للمجهول وإقامة غير المفعول به مقامه مع وجود مقام الفاعل يسوق النحويون من الشواهد ما تيسر من القرآن الكريم ومن الشعر، فمن القرآن الكريم:"ليجزي قوما بما كانوا يكسبون"[2]

أما الأمثلة فيصوغها المصنف ليوضح بها القاعدة، وتعد بمنزلة الجانب التطبيقي الإيضاحي للقاعدة وليست دليلا على صحتها.[3]

وإذا عدنا إلى كتاب سيبويه فإننا نجده يجمع بين دفتيه شواهد، من القرآن الكريم من الشعر ونثر العرب وبعض أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم دون تصريح بأنها أحاديث[4]،وكثير من الأمثلة التي صاغها بنفسه، فقد كان عمل سيبويه يجمع بين الاستدلال على صحة القاعدة، وجواز التركيب من جانب، وتوضيح القاعدة والتطبيق عليها من جانب آخر. وغدا سوق الشواهد أمرا تقليديا يمارسه المصنفون دون أن يقصدوا الاستدلال على صحة التركيب إلا إذا كان في معرض ذكر خلاف بين النحويين.[5]

وبعض المصنفين يكثر من الاستشهاد بالقرآن الكريم إما توقعا لأنه محفوظ في صدور المتعلمين فيقع في نفوسهم موقعا حسنا لأنه اعتمد على ما وعت صدورهم ولصق بنفوسهم

1- النحو التعليمي، محمد إبراهيم عباده، مرجع سابق، ص 90.

2- أنظر: شرح ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله بن عقيل الهمذاني المصري، تاليف محمد محي الدين عبد الحميد، الجزء الثاني، دط، دت، ص 118-121.

3- النحو التعليمي، محمد إبراهيم عباده، مرجع سابق، ص 90.

4- أنظر فهرس شواهد سيبويه

5- النحو التعليمي، محمد إبراهيم عبادة، مرجع سابق، ص 90.

وجيب إلى قلوبهم، أو لأن ذلك يساعدهم على فهم القرآن الكريم فيكون ذلك بمنزلة التطبيق وتكوين القدرة على التحليل النحوي، وإما أن يكون حرصا من المصنف على أن يقدم الأساليب الفصيحة العالية كما صنع ابن هشام في شذور الذهب إذ ساق في توضيح استعمال الجوازم غير أية للأداة الواحدة نحو:" ﴿ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ * وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ ﴾1 ونحو ﴿كَلاَّ لَمَّا يَقْضِ مَا أَمَرَهُ ﴾ 2 ، ﴿بَلْ لَمَّا يَذُوقُوا عَذَابِ ﴾ 3 و﴿ **أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَعْلَمِ اللَّهُ الَّذِينَ جَاهَدُوا مِنْكُمْ وَيَعْلَمَ الصَّابِرِينَ** ﴾4 وعن حديث عن وجوب ثبوت"أل"المعرفة يسوق الآيات الآتية: ﴿نِعْمَ الْعَبْدُ﴾5 ﴿فَنِعْمَ الْمَاهِدُونَ ﴾6، ﴿بِئْسَ الشَّرَابُ﴾ 7، ﴿ **مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَاراً أَسْفَاراً بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآياتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ** ﴾ 8، ﴿ **وَقِيلَ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا مَاذَا أَنْزَلَ رَبُّكُمْ قَالُوا خَيْراً لِلَّذِينَ أَحْسَنُوا فِي هَذِهِ الدُّنْيَا حَسَنَةٌ وَلَدَارُ الْآخِرَةِ خَيْرٌ وَلَنِعْمَ دَارُ الْمُتَّقِينَ** ﴾ 9، ﴿ **ادْخُلُوا أَبْوَابَ جَهَنَّمَ خَالِدِينَ فِيهَا فَبِئْسَ مَثْوَى الْمُتَكَبِّرِينَ** ﴾10،

ونجد ذلك واضحا أيضا في حديثة عن الاسم الموصول والمحلي بأل إذ يسوق آيات من القرآن الكريم تمثل كل اسم موصول واستعماله، وكل نوع من أنواع المحلي بأل التي ذكرها.

أما الأمثلة التي يصوغها المصنفون فهي ظاهرة في مصنفاتهم منذ سيبويه ولكن أبدع الجرجاني في"العوامل المائة" المتن الجديد، إذ اتجه بالأمثلة اتجاها تربويا يسجل له لأنه كان حريصا على أن تكون الأمثلة التي يصوغها مما يبث القيم الدينية في نفوس المتعلمين فجاءت كلها تدور حول الإيمان بالله واليوم الآخر، والتوبة والطاعة، والإخلاص، وعدم الحسد وعدم الكبر، وطلب العلم، فمن الأمثلة التي أودعها كتابه: آمنت بالله وبه لأبعثن ، تبت إلى الله تعالى، كففت عن الحرام، أحب أن أطيع الله، إن تبت تغفر ذنوبك، ينبغي للعالم أن يكون محمديا خلقه، المطيع في الجنة، يجب الصلاة منذ يوم البلوغ، كأن الحرام نار، إن البعث

1- سورة الإخلاص الآية: 3، 4.
2-سورة عبس الآية: 23.
3- سورة ص الآية:08.
4-.سورة آل عمران: الآية: 142.
5-سورة ص الآية 44.
6-سورة الذاريات الآية : 84.
7-سورة الكهف الآية: 29.
8- سورة الجمعة الآية 05.
9- سورة النحل الآية: 30.
10-سورة غافر الآية 76.

حق، طلب العلم عبادة، أعمل بإخلاص، أطلب الإخلاص، أعمل صالحا لا سيئا، يجب العمل ثم العمل، آمنا بنبينا محمد عليه الصلاة والسلام، الله لا يؤخر الاجل، رب رجل صالح لقيت، مات الناس حتى الأنبياء عليهم الصلاة السلام، أتموا الصيام إلى الليل.[1]

فعن طريق هذه الأمثلة يمكن غرس الكثير من القيم والمبادئ السليمة التي يريد المجتمع أن ينشئ جيل جديد عليها.[2]

وقد أشاذ ابن خلدون بكتب النحو التي تتضمن الشواهد من القرآن الكريم والشعر العربي وكلام العرب لأن هذه الشواهد تعين الدارسين على تكوين ملكة اللسان العربي بقوله عن سيبويه:"فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة"[3].وعاب ابن خلدون من يعكف عن كتب المتأخرين العارية من الشواهد من كلام العرب وأشعارهم لأنهم يحسبون أنهم قد حصلوا على رتبة في اللسان العربي وهم ابعد الناس عنه ، كما نعى على النحويين من أهل المغرب، وافريقية لعدولهم عن البحث في الشواهد والتراكيب العربية وبذلك أصبحت كتبهم من جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل وبعدت عن تحقيق غايتها[4].

لذلك أدعو إلى تعديل البرامج الدراسية في كل البلاد العربية والإسلامية بحيث يجعل حفظ القرآن في المرحلة الابتدائية، مادة أساسية لا يسمح للتلميذ بتجاوز صفة إلى صف أعلى إلا إذ حفظ القرآن، وإذا فعلنا ذلك نكون قد حفظنا شخصيتنا... وتمسكنا بأصالتنا، وحفظنا ذاوتنا... وأنفسنا وأفكارنا... ولغتنا من تعديات الآخرين... هذه التعديات التي لا تنتهي.[5]

3- التفاوت في المصطلحات والتعريفات:

وإذا انتقلنا إلى المصطلحات والتعريفات وأردنا أن نتبين موقعها في النحو التعليمي من كتب القدماء فإننا نجذ مصنفاتهم أيضا في ذكر هذه المصطلحات والتعريفات خضوعا للمستوى التعليمي من جانب ولنضج المصطلح واستقراره ووضوحه من جانب آخر،[6] فإذا تناولنا

1- العوامل المائة النحوية في أصول علم العربية، للشيخ الإمام عبد القاهر الجرجاني، شرح الشيخ خالد الأزهري الجرجاوي، تحقيق، البدراوي زهران، دار المعارف، القاهرة، ط02، د ت، ص 108-116-110.

2- النحو التعليمي، محمد إبراهيم عباده، مرجع سابق، ص 96.

3- مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط09، 2006، ص 481.

4- المرجع نفسه، ص 482.

5- مقالات ونقاشات في اللغة، تأليف عصام نور الدين، دار الصداقة العربية، بيروت ط1، 1995، الجزء الأول، ص 158.

6-النحو التعليمي، إبراهيم محمد عبادة، مرجع سابق، ص 94.

مصطلح"الأمثلة الخمسة" على سبيل المثال نجده غير وارد في كتاب سيبويه ، ولكنه يقول[1]: "واعلم أن التثنية إذا لحقت الأفعال المضارعة علامة للفاعلين لحقتها ألف ونون، ولم تكن الألف حرف الإعراب لأنك لم ترد أن تثني يفعل هذا البناء فتظم إليه بفعل آخر، ولكنك إنما ألحقته هذا علامة للفاعلين..." وكذلك إذا لحقت الأفعال علامة الجمع لحقتها زائدتان إلا أن الأولى واو مضموم ما قبلها "..."وكذلك إذا ألحقت التأنيث في المخاطبة" إلا أن الأولى ياء وتفتح النون".

أما المبرد فقد صنع صنيع سيبويه بقوله:"فإذا ثنيت الفاعل في الفعل المضارع ألحقته ألفا ونونا في الرفع، ولم تكن هذه كالألف في ثنية الاسم لأنها علامة للإضمار والتثنية، والنون وعلامة الرفع، فإذا أردت جزمه حذفت هذه النون والنصب داخل هنا على الجزم، كما دخل في تثنية الاسم على الجر، لأن الجزم في الفعل نظير الجر في الاسم. وكانت النون مكسورة كحالها في الاسم، والعلة واحدة فيهما...فإذا جمعت لاسم في الفعل ألحقته واو ونونا في الرفع، وكانت الواو علامة الإضمار والجمع، كالألف في التثنية. وكانت النون مفتوحة لحالها في الاسم.[2]

ويستخدم ابن جني تعبير سيبويه فيقول:[3] "اعلم أن التثنية للأسماء دون الأفعال والحروف، فإذا ثنيت الاسم المرفوع زدت في آخره ألفا ونونا، تقول في الرفع قام الزيدان والعمران فالألف حرف الإعراب، وهي علامة التثنية، وعلامة الرفع، ودخلت النون عوضا مما منع الاسم من الحركة والتنوين اللذين كانا في الواحد، وكسرت لسكونها وسكون الألف قبلها"...

ونجذ الزجاجي يقول:"والنون علامة الرفع في الأفعال خاصة وهي خمسة أمثلة من الفعل وهي يفعلان وتفعلان ويفعلون وتفعلون وتفعلين نحو قولك يذهبان وتذهبان ويذهبون وتذهبون وتذهبين"[4]، ثم أحي ابن هشام وابن عقيل المتعاصرين عبارة الزجاجي فاستعمل كل

1-الكتاب كتاب سيبويه، أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، الجزء الأول، 1988.

2-المقتضب، أبي العباس محمد بن يزيد المبرد، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة ط02، 1979، ص82.

3-اللمع في العربية، تأليف أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر، عمان، دط، 1988

4- النحو التعليمي،محمد إبراهيم عبادة، مرجع سابق، ص94.

منهما "الأمثلة الخمسة" ومن هذا العرض السريع لمصطلح الأمثلة الخمسة نستطيع أن نقول إن المتقدمين آثروا التخفيف من ذكر المصطلحات اكتفاء بإيضاح ما تدل عليه ربما كان في ذلك يسر للدارسين لا عسر. ومن المصطلحات التي تتبعناها فتبينا أنها لم تشع عند المتقدمين الإعراب التقديري، العلامات الأصلية، العلامات الفرعية، الفعل المبني للمجهول، نائب الفاعل، لا النافية للجنس، شبه الجملة، المصدر المؤول، الملحق بالمثنى، الأفعال الناسخة، النعت السببي، النعت الحقيقي، وإنما ظهرت هذه المصطلحات وغيرها كثير في كتب المتأخرين والشراح وأصبحت تلقى على الدارسين والمتعلمين وملأت أفواه المعلمين دون مراعاة لمستواهم في استيعاب تلك المصطلحات وإدراك المراد منها مما يمثل عائقا بينهم وبين ما يريدون الوصول إليه وبخاصة المبتدئون .

وإذا نظرنا إلى التعريفات تبينا أن كتب المتقدمين لم تحفل بالحدود المنطقية المتعمدة على الجنس والفصل ولم تطبق محترزات القيود إلا في فترة متأخرة وفي غير مستوى المبتدئين، وقد تفاوتت المصنفات النحوية في ذكر التعريفات كما تفاوتت المصنفات للمصنف الواحد في عرض التعريفات.

لقد أدت كل تلك الأمور المنهجية منها خاصة إلى عسر طريقة تدريس النحو، التي غلب عليها الارتجال، وسادها الاجتهاد. ولكن رغم تعدد الطرق في تدريسه إلا أن المدرسة الابتدائية الجزائرية تبنت الطريقة التكاملية في تدريسه، فما هي خطوات هذه الطريقة؟.

5- تدريس اللغة العربية وفق الطريقة التكاملية في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

5-1-مدخل للنظرية التكاملية:

التكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب، وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي ، وذلك من خلال محتوى لغوي كامل العناصر، ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوي، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري، أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب، وتقويم الطلاب أولا بأول.

وذلك بهدف تحقيق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية، الجانب المعرفي ممثلا فيما يقدم ضمن المحتوى اللغوي، وتوجيهات لممارسة اللغة، استماعا أو تحدثا أو قراءة أو كتابة،

والجانب الوجداني ممثلا فيما يمكن أن يكتسبه الطالب من اتجاهات وقيم، نتيجة دراسته الموضوعات المتكاملة في المنهج، ومن ثم يتحقق التكامل داخل المتعلم، مما ينعكس على ممارسته اللغة، وأدائه لها[1].

وبالنظر إلى طبيعة اللغة يرى: "أنها تتكون من أنظمة لغوية هي النظام الصوتي والنظام الصرفي والنظام النحوي للغة، وحين يطلق على الأفكار المركبة نظاما يكون بين بعضها وبعض علاقات عضوية، بحيث تؤدي كل واحدة منها البناء اللغوي وظيفة تختلف عما تؤديه الأخرى، فللنظام تكامل عضوي، واكتمال وظيفي يجعله جامعا مانعا بحيث يصعب أن يستخرج منه شيء أو أن يضاف إليه شيء. ومن طبيعة النظام اللغوي أن يصلح "للجدولة" –إن صح هذا التعبير–فيكون له من معانيه بعد رأسي وبعد آخر أفقي ويكون من التقاء كل معنى في البعد الرأسي، بمعنى آخر في البعد الأفقي وحدة معينة من وحدات النظام.[2]

ولذا فإن ابرز ما تتسم به اللغة كونها وحدة متكاملة، وهذا التكامل يرجع الي كون اللغة مجموعة من النظم، التي تتكامل فيما بينها وتسكنها علاقات وصلات متبادلة فيما بينها، بحيث لا يؤدي كل نظام غرضه كاملا إلا عندما تكون هناك تراكيب أخرى تضفي عليه دلالات. كما يرجع إلى كون الأداء الوظيفي للغة يعكس هذا التكامل، حيث يستخدم اللغة، بجملتها وبكل عناصرها، كما يؤدي كل نظام منها وظيفته بالتعاون مع النظم الأخرى.[3]

ويستمد التكامل اللغوي أسسه من كون الإنسان ينتج اللغة متكاملة كما أنه أساس جوهري في طبائع الأشياء، وله أسسه الفلسفية والاجتماعية والنفسية، ويقصد به التآزر والتعاون الموجود بين عناصر كل ظاهرة ومكوناتها، حتى تستطيع أن تقوم بوظيفتها ودورها في الحياة.

وقد أصبح الأخذ بالاتجاه التكاملي كمدخل لدراسة اللغة "من أهم الأسس التي تساعد المتعلم على التكامل الطبيعي، وعلى استمرار هذا التكامل عنده، وأن يعنى بالفائدة التي يجنيها المتعلم من المادة الدراسية ويهتم بنماء المتعلم نموا متكاملا في مختلف النواحي لتكامل خبراته السابقة بخبراته الحالية".[4]

1- مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، أحمد عبده عوض، جامعة أم القرى كلية التربية، مكة المكرمة، ط01، 2000،ص 21.

2- اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، دار الثقافة، المغرب د ط، 1994، ص 312.

3- مداخل تعليم اللغة العربية، أحمد عبده عوض، مرجع سابق ،ص22.

4- المرجع نفسه، ص22.

ومبررات استخدام المنهج التكاملي في تعليم اللغة كثيرة، فهو يساير طبيعة اللغة المتكاملة، ويقضي على تفتيت اللغة إلى فروع، ويجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة، ويوفر الوقت والجهد، ويعطي للمعلم مجالا لتوحيد المفاهيم اللغوية، ويعطي للتلميذ فرصة لتعلم اللغة واحدة على نحو ما يمارسها في أدائه.[1]

5-2-مراحل الأسلوب التكاملي في المرحلة الابتدائية: فتكون على ما يلي:[2]

1- مرحلة الاستعداد لاكتساب مهارة الكتابة.

2- مرحلة تعرف أسماء الذات والجمل الاسمية.

3- مرحلة حروف الجر.

4- مرحلة الأفعال والجمل الفعلية.

5- مرحلة التفكير اللغوي، والتدريب على التفكير.

6- مرحلة القواعد النحوية والحركات الإعرابية.

7- مرحلة الحروف الهجائية وأشكالها المختلفة.

إن هذه المراحل تمثل الأسلوب التكاملي عند الأطفال في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، وهو خير دليل يناسب هاتين المرحلتين.

5-3-درس نموذجي لتدريس القواعد بالأسلوب التكاملي

الموضوع المختار: أتعرف على الأفعال الخمسة [3]

3-1-الكفاءات المعرفية والثقافية والاجتماعية

1- التعرف على أدب الرحلات والمغامرات.

2- إدراك أهمية الرحلات والأسفار في حياة الإنسان.

3- غرس (الإرادة، والجرأة، والفضول والصبر).

3-2-الكفاءات اللغوية:

1- توظيف الرصيد الخاص بالرحلات والمغامرات.

1- المرجع نفسه، ص 22.

2- أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، مرجع سابق، ص114.

3-كتابي في اللغة العربية، الخامسة ابتدائي، المدرسة الجزائرية، ص174.

2- التحكم في الرصيد الخاص بالبعد الزماني والمكاني (القرن–السنة– الفصل).

3- التحكم في توظيف الأفعال الخمسة.

4–التحكم في كتابة الألف في الأفعال المقترنة بواو الجماعة:

3–3–خطوات الدرس

1- **التمهيد:**

هناك أساليب كثيرة للتمهيد لموضوع كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا،فقد يمهد بعض المعلمين بالحديث عن هذه الشخصية وعن صفاتها، ويمهد البعض الآخر بعرض صورة الشخصية والسؤال عن من تكون هذه الشخصية وعن الحدث الذي صنعته هذه الشخصية.

أو يكون التمهيد بما يلي:

بعرض مجسم الكرة الأرضية وملاحظة القارات (اليابسة) والبحار والمحيطات (الماء) وطرح سؤال عن نسبة اليابسة مقارنة مع نسبة المياه وكيفية تنقل الإنسان عبر القارات وكيف استطاع أن يكتشف كل اليابسة الموجودة على الكرة الأرضية وتحديد المسافة من أوروبا إلى أمريكا ويوضح المعلم هذا انطلاقا من أسبانيا وتقديره للمسافة وما ينجم عنها أثناء الرحلة ويطرح هذا بذكر مخاطر البحار والرحلات البحرية خاصة في ذلك الزمن ونقص التكنولوجيا الحديثة والوسائل العلمية، ليضع التلاميذ في استفهامات كثيرة، يقول المعلم سنتعرف عن هذه الشخصية وعن رحلتها الشاقة إلى الأراضي الجديدة من خلال هذا النص الذي هو بين أيدينا.

2–القراءة النموذجية للمعلم:

يقرأ المعلم الموضوع الآتي قراءة نموذجية: (كريستوف كولومبس مكتشف أمريكا).في القرن الخامس عشرة الميلادي، عاش فتى إيطالي اسمه كريستوف كولومبس كان مولعا بالأسفار، وكان ذا عزيمة قوية وإرادة ، فاستطاع أن يستميل ملكة إسبانيا فأعطته الرجال والأموال والسفن وتمنت له النجاح في رحلته.

في يوم من أيام الصيف، نشر كريستوف كولومبس أشرعة سفنه الثلاثة، وجرت بها الرياح الطيبة وكان قد اجتمع أهالي البحارة على البر يودعون أقاربهم، ولا يدرون أيرجع إليهم أقاربهم سالمين أم لا يرجعون.

بعد ثلاثة أيام ركدت الريح، وقد غابت الشواطئ بأسرها عن أعين البحارة. ازداد حزن البحارة، وراح كولومبس ذلك القبطان الجريء يمنيهم بالوصول إلى الهدف والرجوع بغنائم كثيرة، ولكن طول المسافة وغياب كل أثر للبر كان يقللان من ثقة البحارة برئيسهم فحاولوا أن يتمردوا علية. وكان كولومبس يرى ذلك منهم فحاول أن يهدئهم. ولما تبين له أنهم يريدون أن يتخلصوا منه قال لهم:"اقتلوني إن شئتم، غير أنكم إن فعلتم لن تجدوا بينكم من يستطيع أن يعود بكم إلى البر. فأنا وحدي أعرف الاتجاه الصحيح لسيرنا" فتركوه.

بعد تسعة وخمسين يوما، ظهر للبحارة أفق أخضر فأيقنوا أنه بر مخصب. ولما وصلوا نزلوا جميعا على الساحل وهم لا يصدقون أن أقدامهم تطأ أرضا واجتمع أهالي تلك البلاد حول كولومبس ورجاله، وكانت الدهشة والخوف ظاهرين عن وجوههم، فإنهم لم يكونوا قد رأوا من قبل رجالا من قبل رجالا بشرتهم بيضاء، ولما أحس الأهالي بالأمن، تعارفوا مع كولومبس ورجاله بالإشارة. وتبادلوا بعض ما معهم.

ورأى كولومبس بشرتهم النحاسية وما عندهم من الأفاويه الكثيرة فظن أنه في الهند.

رجع كريستوف كولومبس إلى اسبانيا بالغنائم والبضاعة. ولما ألقت السفن مراسيها استقبلته الملكة باحتفال عظيم. وازدحم الناس على جانبي الطرق التي مر بها ليشاهدوا الرجل الذي استطاع أن ينتصر على الصعوبات. ومات كولومبس قرير العين مطمئن البال لاعتقاده أنه وصل إلى الهند ولكنه في الحقيقة اكتشف قارة جديدة هي أمريكة.

"سليمان فياض"

3-القراءة الصامتة للتلاميذ:

يعطي المعلم وقتا معينا للطلاب لقراءة الموضوع قراءة صامتة يتدبرون من خلالها الكلمات والعبارات.

4-القراءة الجهرية للتلاميذ:

هنا تبدأ عملية تدريس اللغة العربية بالأسلوب التكاملي.وهنا يجب أن يعرف المعلم أنه يدرس من خلال موضوع (كريستوف كولومبس مكتشف أمريكا) القواعد، والتعبير، والإملاء، والنصوص، علما بأن النص هنا نص نثري ويمكن أن يتبع الأسلوب نفسه لتدريس نص شعري.

ولكن الملاحظ في دروس الخامسة ابتدائي في المدرسة الجزائرية تتناول كل الوحدات بنصوص نثرية، ونجذ الشعري في حصة المحفوظات فقط.

بمعنى يمكن أن يدرس المعلم القراءة والنصوص والقواعد والإملاء والتعبير من خلال النص الشعري، وعلى المعلم أيضا أن لا يدرس هذه الفروع مستقلة، بمعنى يعطى وقتا محددا لتحليل، ووقتا محددا للإملاء، ووقتا محددا للتعبير، لأنه في هذه الحالة يكون قد اتبع الأسلوب التقليدي، وهو أسلوب الفصل بين هذه المواد.

إن عملية تدريس هذا الموضوع قد تستمر أسبوعا كاملا يستوفي المعلم تدريس القراءة خلال الأسبوع، وتدريس موضوع (الأفعال الخمسة وتطبيقاتها) خلال الأسبوع أيضا وتدريس القراءة خلال الأسبوع، وتدريس موضوع (التحكم في كتابة الألف المقترنة بواو الجامعة) خلال الأسبوع أيضا. وقد يستغرق تدريس هذا الموضوع اقل من أسبوع.

والخلاصة أن المعلم يجب أن يدرس هذه الموضوعات مجتمعة ليعطي البعد الصحيح لمعنى التكامل.

بعد أن يقرأ مجموعة من الطلاب هذا الموضوع كاملا، تبدأ المجموعة الثانية من التلاميذ بقراءة الموضوع مرة أخرى، وهنا تتخلل هذه القراءة مجموعة من الأسئلة حول الكلمات الصعبة. فمثلا من خلال قراءة أحد التلاميذ (فاستطاع أن يستميل ملكة اسبانيا...) يسال المعلم عن معنى كلمة (يستميل)، ومعناها : يجعلها تقبل مساعدته، وبالطريقة نفسها يعطي معاني الكلمات الأخرى مثل:(مولعا، الجزع، أيقنوا...)وغيرها.

ثم يتطرق المعلم إلى الأفعال الخمسة، بتحديد نوع أول فعل من الأفعال الخمسة يصادف التلاميذ وهو الفعل الذي ورد في (اجتمع أهالي البحارة يودعون أقاربهم.) ومقارنة هذا الفعل ببعض الأفعال المضارعة التي وردت في النص وهي كثيرة مثل: (يرجع، تبين،...) ومقارنة هذه الأفعال بالفعل (يودعون).

وبيان أن هذا الفعل يتصف بأن علامة رفعة ثبوت النون، وأن الضمير المتصل به هو الفاعل، وهو يختلف عن الفعل (يرجع) المرفوع وعلامة رفعه الضمة و(تبين) المنصوب وعلامة نصبه الفتحة.

ثم يتابع التلاميذ القراءة، وعندما يقرأ أحد التلاميذ: (بعد ثلاثة أيام ركدت الريح، وقد غابت الشواطئ بأسرها عن أعين البحارة.

أزداد حزن البحارة، وراح كولومبس ذلك القبطان الجريء يمنيهم بالوصول إلى الهدف والرجوع بغنائم كثيرة. لكن طول المسافة وغياب كل اثر للبر كان يقللان من ثقة البحارة برئيسهم فحاولوا أن يتمردوا عليه.

يسأل المعلم السؤال التالي: ما الذي حدث للبحارة حينما غابت الشواطئ عن الأنظار.

بعد أن يصيب عدد من الطلبة عن السؤال، يسال المعلم الطلبة الآخرين عن المعانات التي يتلقاها أو تصادف الإنسان أثناء سفره باختلاف وسائل التنقل البرية والجوية والبحرية وهكذا يثير المعلم النقاش داخل القسم ويلفت انتباههم إلى المقارنة بين وسائل التنقل بين القديم والحديث... وهكذا يكون المعلم قد حمل طلابه على ممارسة التعبير الشفوي.

وقد يطلب المعلم من طلابه أن يلخصوا هذا الموضوع، ويكون التلخيص واجبا بيتياً أو أن يختار أحد العناوين التالية للكتابة فيه: (اختر وسلة من وسائل التنقل لتسافر عليها وصف لنا ما رأيته طوال رحلتك، أو يطلب المعلم من التلاميذ تشكيل مجموعات من خمسة تلاميذ، تختار من بينها مجموعة للتحكيم، تختار بقية المجموعات الكلام عن التلفزة أو عن الأسفار وأهميتها في نقل الصور الحية. يكلفهم المعلم بالتهيؤ وإنجاز هذا إلى الحصة القادمة)،وفي كل ذلك ممارسة للتعبير التحريري.

وعلى المعلم أن يوزع عملية التعبير الشفوي في كل درس من دروس القراءة، مثلما يوزع الدرس النحوي والإملائي.

ثم تستمر عملية القراءة وإذا ما قرأ أحد التلاميذ العبارة الآتية وعرف ذلك فقال لهم: لن تجدوا من يستطيع أن يعود بكم إلى البر، فتركوه، وبعد تسعة وخمسين يوما ظهر لهم البر ولم يصدقوا ذلك وحينما وصلوا عرفوا شعبا آخر. ولما عادوا استقبلتهم الملكة فشكرها كولومبس وقال لها:"لولاك لفشلنا، فقد كنت تشجعين هذه الرحلة ولم تبخلي عليها بشيء".

يطلب المعلم من التلميذ التوقف هنا ثم يطرح السؤال التالي:

وردت في النص كلمات كتبت فيها الألف ولم تنطق ما هي هذه الكلمات، ويكتب المعلم في كل مرة يجيب فيها التلميذ عن إحدى الكلمات يكتبهم المعلم على السبورة بوضع الفاصلة بين كل كلمة وكلمة.

تجدوا، يصدقوا، يقول المعلم كتبت هنا الألف ولم تنطق، في الفعل المضارع المجزوم مثل لم يصدقوا والفعل المضارع المنصوب مثل لن تجدوا وهما من الافعال الخمسة لأنها

تنصب وتجزم بحذف النون، يقول المعلم هناك حالات أخرى تكتب فيها الألف ولا تنطق من منكم يستطيع أن يستنتج هذا من خلال ما ورد في النص، يتدرج المعلم مع التلاميذ للوصول إلى أن الألف تكتب ولا تنطق في الفعل الماضي المقترن بواو الجماعة مثل أيقنوا وكذلك في فعل الأمر مثل تشجعوا.

ثم تستمر عملية القراءة مرة أخرى من طرف تلميذ آخر يستوقفه المعلم عند الفعل الذي مر عليه زملائه من قبله وهو "يقللان" يقول المعلم ماذا اتصل بهذا الفعل يشير المعلم إلى الألف ويقول هذا ألف الاثنين إذن هذا الفعل من الأفعال الخمسة،يكتب المعلم الفعل تشجعين يقول المعلم من يقرأ هذا الفعل على السبورة، بعد قراءته يقول المعلم اتصلت ياء المخاطبة بهذا الفعل وهو أيضا من الأفعال الخمسة وهكذا تحدث عملية تداعي الأفكار لدى التلاميذ في أن الأفعال الخمسة هي أفعال مضارعة تتصل فيها واو الجماعة وألف الاثنين وياء المخاطبة.

وهنا يمكن للمعلم أن يبين أن الأفعال الخمسة سميت كذلك لأننا نستطيع أن نصوغ خمسة أفعال من كل فعل مضارع:

ففي الفعل (يودع) يمكن أن نصوغ منه:

- هما يودعان
- أنتما تودعان
- هم يودعون
- أنتم تودعون
- أنت تودعين

ثم تستمر عملية القراء، وعندما يقرأ الطالب العبارة التي وردت فيها الأفعال: (أن يتمردوا، تشجعوا، لم يبخلوا...).

يطلب المعلم المقارنة بين الفعل (يودعون)، والأفعال (تشجعوا، لم يبخلوا) ويصل الطلبة إلى أن الفعل (يتمردوا) من الأفعال الخمسة، ولكن النون حذفت هنا لدخول (أن) الناصبة.

وهكذا يتوصل الطلبة إلى أن الأفعال الخمسة تنصب بحذف النون، والضمير المتصل هو الفاعل. هذا الفعل الأفعال: (تشجعوا، لم يبخلوا، لن تجدوا، لم يصدقوا).

إن المعلم هنا لا يكتفي ببيان نصب الأفعال الخمسة، وإنما يتطرق إلى جزم الأفعال الخمسة، لأنها تعامل معاملة النصب، أي أن الجزم يكون بحذف النون، ويعطى أمثلة: (لم يسهما، لم يشتركا، لم يكونا...) وعلى المعلم أيضا أن يوضح أن أدوات النصب ليست (أن) فقط، وأن أدوات الجزم ليست (لم) فقط، وإنما هناك أدوات أخرى للنصب ليست (أن) فقط، وأن أدوات الجزم ليست (لم) فقط، وإنما هناك أدوات أخرى للنصب،وهي مثل: (لن، كي، لام التقليل)، وهناك أيضا أدوات جزم وهي (لام الأمر، لا الناهية، لما)، وعلى المعلم أن يعطي أمثلة إضافية لأدوات النصب والجزم، ودخلوها على الأفعال الخمسة.

5-إنجاز التمارين:

5-1-التدريب الأول: القدرة على تعيين الأفعال الخمسة:

عين الأفعال الخمسة في الأمثلة الآتية:

- أنتم تحبون الأسفار كثيرا.
- يستعد المسافران ويعدان لوازم الرحلة.
- كان الهنود يتعجبون من البحارة.
- قال الولد لأخته:"أنت ترغبين في القيام برحلة إلى الصحراء".

5-2-التدريب الثاني: القدرة على تحويل الجمل من المضارع المرفوع إلى المضارع المنصوب والمجزوم:

حول أفعال الجمل الآتية من حالة الرفع إلى حالة النصب والجزم.

- الرجلان يدرسان خريطة الجزائر.
- البحارة يرسمون مسار الرحلة.
- أنت تقرئين كثيرا كتب الرحلات.

5-3-التدريب الثالث: القدرة على توظيف الأفعال الخمسة:

ضع الأفعال الآتية في جمل مفيدة مع اتصالها بواو الجماعة مرة وبياء المخاطبة مرة أخرى.

يفتح- يسافر-يعد-يرتب-تشجع-تذهب-تشكر

5-4-التدريب الرابع: القدرة على كتابة الألف في الأفعال الخمسة كتابة صحية

في هذا التمرين يملي المعلم النص على التلاميذ ثم يضعون خطا تحت الأفعال التي تنتهي بالألف.

عين الأفعال التي زيدت فيها الألف فيما يأتي:

لم يكن كريستوف كولومبس من أوائل الرحالة الذين جابوا العالم. بل هناك رحالة عرب سبقوا وفتحوا الطريق لمن جاؤوا بعدهم ونقلوا كثيرا من عادات الشعوب ولم يتركوا أصغر التفاصيل.

5-5-التدريب الخامس: القدرة على تعيين الأفعال التي تنتهي بالألف.

استخرج من النص الذي قرأته الأفعال التي زيدت فيها الألف.

5-6-لإثراء لغة المتعلم: نجد في كل وحدة تعليمية، جانب خاص بالمعجم يمكن المتعلم بتزويد رصيده اللغوي. بمصطلحات تخص كل وحدة.

6-1-صل كل كلمة بمفردها: البر-البحارة-الغنائم-القبطان-القلق-الرحيل-العزيمة-الساحل-يهدئ. الأموال-الإرادة-الأرض-الجزع-الشاطئ-يطمئن-الملاحون- القائد- السفر

6-بعض الملاحظات حول التدريس بالطريقة التكاملية:

قد تتخلف عنها ثغرات في مسائل المنهج لا تظفر بنصيبها من العناية والدرس، ذلك أن لكل فرع من فروع اللغة-الخط والإملاء والقواعد...-عناصر قد استقرت وتعينت، وهي عناصر تعرض في الاستعمال الكلي للغة، وقد تفوت بعض هذه العناصر الطريقة التكاملية.

من ذلك مثلا- أنه يعرض لنا من خلال النص"محور تعليم اللغة وحدة"[1] مواقف كثيرة من طريقة كتابة الهمزة، ولكن لكتابة الهمزة أوضاعا قد لا تكتمل من خلال ما يتفق لها في النص الواحد. وكذا قد يعرض خلال النصوص التي نصطنعها محور أو محاور لتعليم اللغة بالطريقة التكاملية وجوه من استعمال المبتدأ والخبر في النحو ولكنه لا يتأتى أن يعرض في النص سائر الوجوه.

7-ضرورة التوفيق بين الطريقة التكاملية والطرق المتفرعة:

على معلم اللغة العربية أن يتبع في ذلك الأسس التالية[2]:

1- تسمى الطريقة التكاملية أيضا بطريقة الوحدة.

2- الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، نهاد الموسى، مرجع سابق، ص 75.

1- ألا نعتبر أي فرع من فروع اللغة العربية قسما قائما بذاته منفصلا عن غيره بل نعتبر الفروع جميعها أجزاء شديدة الاتصال لكل واحد هو اللغة.

2- أن ينظر المدرس إلى هذا التقسيم على أنه تقسيم صناعي يراد به تيسير العملية التعليمية، وزيادة العناية بلون معين في وقت معين.

3- إتباع نظرية الوحدة في الصفوف الصغيرة، وإتباع نظرية الفروع في الصفوف المتقدمة، على شرط أن يعالج المدرس أكثر ما يمكن من الفروع في كل حصة بصورة خالية من التكلف والتعسف.

خلاصــة الفصل:

1- يقوم القياس على مجموعة من الإجراءات التي تتضمن جمع المعلومات الكمية حول كفاية معينة في مدى التمكن من اكتسابها.

2-يقوم التقييم على إعطاء قيمة لعمل معيَّن مبنيَّة على الدراسة والتثمين الدقيق انطلاقا من محكات محددة.

3-يقوم التقويم على تحليل المعلومات المجموعة حول كفاية والحكم عليها من خلال مقارنتها بقاعدة مرجعية بهدف اتخاذ قرار بشأنها

4-أنواع التقويم هي

- التقويم التشخيصي
- التقويم التكويني
- التقويم التحصيلي (النهائي)

5-المفاهيم التي تبنى عليها عملية التقويم هي:

المعارف، الموارد، الطاقات، المهارات، القدرات، المواقف، الأهداف، الكفاية.

6-إن تدريس فنون اللغة المتنوعة من استماع، وكلام، وقراءة وكتابة ونحو إذا لم تقوِّم لسان التلميذ، ولم تجنبه اللحن في الكلام، والخطأ في التحرير، والسطحية في المعاني ورداءة العرض وفقر التصور والخيال، فلا خير فيها.

7-التعبير الجيد هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية،كما أنه هو الممارسة الحقيقية لما تعلمه التلاميذ في دروس اللغة الأخرى كالقواعد والقراءة وغيرها.

8-أهم الإجراءات التي تساعد في جعل المنهاج متلائما مع حاجات التلاميذ هي:

- خصائص التلاميذ
- اختيار الخبرات التعليمية المتلائمة مع هذه الخصائص
- إدراك العلاقات المتبادلة بين خصائص التلاميذ وطرائق تعلمهم
- تنظيم الخبرات للمتعلمين في مواقف تعليمية، وتقديم هذه الخبرات بما يتفق مع طرائق التفكير عند التلميذ.

الفصل الثاني: التمارين اللغوية

- تمهيد
- التمارين اللغوية
- دراسة تطبيقية للتمارين اللغوية في المدرسة الابتدائية (الصف الخامس)
- الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية
- خلاصة الفصل

تمهيـــد:

تكلمنا في الفصل الأول عن التقويم اللغوي أهدافه وأشكاله وعن أسس تقويم المهارات اللغوية في المدرسة الجزائرية، وقد تبين لنا الهدف من عملية التقويم المتمثل في معرفة الخطأ وإعطاء العلاج المناسب له انطلاقا من خصائص المتعلم في هذه المرحلة كما اتخذنا من الخطأ وسيلة من وسائل التقويم تعرفنا على الضعف ومن ثمة إيجاد العلاج المناسب.

أما في هذا الفصل فسنشرع في دراسة أهم وسيلة وأنجعها في التقويم اللغوي ألا وهو التمرين اللغوي، محاولين الإجابة عن الأسئلة التالية: ما هو التمرين اللغوي؟ وما هي طبيعته ووظيفته ومكانته في عملية الاكتساب اللغوي؟ كما سنقف وقفة متأنية على التمارين البنيوية لمعرفة ماهيتها، واتجاهاتها التربوية، وأهم أنواعها، وتطبيقاتها الإجرائية، والانتقادات الموجهة لها، كذلك سنتعرف على التمرينات التواصلية وفائدتها في إتقان التراكيب اللغوية ومقدرتها التامة في تركيب الجمل الصحيحة، ونهدف من خلال ذلك إلى تقديم فكرة واضحة عن أهم المقاييس العلمية المعتمدة في إعداد التمارين، ومحتوياتها اللغوية، وما يطلب القيام به، وإعطاء صورة عن خصائص التمارين، ووظائفها ومواقعها في حصة الدرس.

كما نهدف إلى تقديم دراسة تطبيقية عن واقع التمارين اللغوية في المدرسة الابتدائية في الصف الخامس "عينة البحث" وذلك بعملية إحصائية وصفية لأنواع التمارين المطبقة في هذه المرحلة النهائية، في المدرسة الابتدائية الجزائرية مرفقة بتحليلات علمية ونقدية لهذه التمارين.

1-مفهوم التمرين في اللغة والاصطلاح:

1-1 المعنى اللغوي:

- جاء في معجم لسان العرب تعريف للتمرين بمعنى التليين وهو مشتق من الفعل مَرَنَ، يَمْرُنُ، مَرَانَة ومُرُونَة، وهو لين في صلابة ومرنته؛ ألنته وصلبته، ومرن الشيء يمرن مرونا إذا استمرّ، وهو لين في صلابته ومرنت يد فلان على العمل أي صلبت واستمرت[1]

- وجاء في "القاموس المحيط" التمرين من مرن مرانة ومرونة ومرونا: لان في صلابة، ومرنته تمرينا لينته، ورمح مارن: صلب لدن، ومرن على الشيء: تعوده، ومرنه تمرينا: دربه فتدرب[2].

- والتمرين عند الغزالي: هو المواظبة على نمط واحد (من الأفعال) على الدوام مدة مديدة[3].

- وفي الخصائص نجد "فالمرن" كالحلف والكذب، والفعل منه مرن على الشيء إذا ألفه، ألا ترى أن الخليقة والنحيتة، والطبيعة والسجية وجميع هذه المعاني تؤذن بالألف والملاينة والأصحاب والمتابعة ....وهي كلها رياضات وتدريب واعتمالات وتهذيب[4].

- وقد ذكره الزمخشري في مادة (م رن) في قوله: "ومن المجازي مرن على الأمر مرونا، ومرنته على كذا، ومرنت يده على العمل، ومرن وجهه على الخصام والسؤال، وإنه لممرن الوجه قال الوزير: لزاز خصم معك ممرن[5].

- والفعل مرن تمرين على وزن فعل تفعيل، فقد قرروا أن الفعل الماضي الرباعي الذي على وزن فعل تفعيل[6].

1- لسان العرب، للإمام أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، دار صادر، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 1955، 1992، المجلد 13، مادة مرن، ص 403.

2- القاموس المحيط، الفيووز أبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، دار الجيل، بيروت، دط، دت، فصل الميم باب النون، الجزء 04، ص 273.

3 -إحياء علوم الدين، ابو حامد بن محمد بن أحمد الغزالي، ج3، ص 57.

4-الخصائص، ابن جني، مرجع سابق، ج02، ص474، 476،475.

5 -أساس البلاغة ، ابو القاسم جار الله الزمخشري، تح.عبد الرحيم محمود، دار المعرفة، بيروت، دط، دت، ص 427.

6-النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، القاهرة، ط5، دت، ج03، ص 189.

– نلاحظ في هذه التعاريف السابقة أنها لا تختلف عن التعاريف الحديثة لعلماء النفس، حيث نجد في معجم علم النفس أن التمرين هو "تكرار العمل توسلا لتحسين آدائه أو توصلا لتكوين عادة"[1]

وعند بياجيه: "تكرار نفس الموقف أو نفس الموقف أو نفس رد الفعل"

نلاحظ أن جميع هذه التعاريف تتفق على أهمية التكرار والممارسة لمدة معينة في اكتساب أية ملكة أو عادة أو سلوك.

فالتمرين أو التدريب أو التطبيق أو الممارسة أو المواظبة أو المران كلها تحمل معنى قريب من بعضها البعض تدل جميعها على معنى التعويد على عادة أو الحصول على كفاءة أو ملكة عن طريق حمل المتعلم على القيام بسلسلة من النشاطات المتكررة[2].

أما عن المفهوم التعليمي (المدرسي) للتمرين فقد جاءت في معجم التقنيات التربوية (عربي انجليزي): التمرين في الاصطلاح التربوي "تمرين drill: نوع من أنشطة التعلم المنظمة المتكررة التي تهدف إلى تنمية أو تثبيت مهارة معينة، أو أحد جوانب المعرفة"[3].

وهو أيضا فرض (واجب) شفاهي أو كتابي يقدم للتلاميذ كتطبيق للدروس المقدمة سلفا[4].

وقد أعطى المعجم الفرنسي تعريف لمصطلح التمرين: "أنه كل نشاط منظم قائم على منهجية محددة، يهدف إلى استيعاب المتعلم، واستعماله الوظيفي للعناصر اللغوية[5].

إذن التمرين هو التدريب المنظم الذي يتعد لبه السلوك وتتحول به القاعدة اللغوية إلى عادة لسانية سليمة، كما يهدف التمرين إلى تنمية القدرة الاتصالية بكفاءة ودقة، وتنمية التعابير الإبداعية.

1 –معجم علم النفس، فاخر عاقل، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1979.

2–محمد صاري، التمارين اللغوية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة الجزائر، 1990، ص 39.

3–معجم التقنيات التربوية (عربي انجليزي)، عبد الله إسماعيل الصوفي، دار المسيرة، عمان، ط2، 2000، ص 241.

4–*Dictionnaire encyclopédique Larousse: 1979.*

5 – *Dictionnaire de didactique des Langues, Rgatisson, P202.*

1-2- خصائص التمارين اللغوية:

2-1- التمرين اللغوي نشاط:[1]

النشاطات اللغوية كثيرة وواسعة، فتارة تكون مرئية وتارة تكون مسموعة، ومرة تكون منطوقة وأخرى تكون مكتوبة، حسب طبيعة المتعلمين وأهدافهم، كذلك طبيعة المادة اللغوية والمراد تعليمها، ومن خصائص هذا النشاط -أيضا- أنه يبعث الحركة والديناميكية داخل القسم فلا يضع المتعلم موضع المتلقي السلبي، بل يجعله أو يدفعه- من خلال عناصر اللغة ومهارتها - كي يكون ايجابيا، أي متقبلا ومنتجا في آن واحد.

2-2- التمرين اللغوي نشاط منظم:

لعل الخاصة النظامية هي أهم الخصائص التي أهملتها التعاريف السابقة فالتدريبات اللغوية، قد تكون عشوائية في شكلها وفي محتواها، في إعدادها وفي إجرائها، وبالتالي تكون نتائجها هزيلة وغير مرضية ونعني بالخاصة التنظيمية إعداد التدريبات اللغوية وإجرائها بناء على مجموعة من المقاييس العلمية، تتمثل في الدراسة والانتقاء والتخطيط والتدرج، وهي عمليات ضرورية لرفع نسبة النجاعة في التمارين[2]

2-3- للتمرين اللغوي هدف محدد:[3]

ليس التمرين اللغوي غاية في ذاته، بل هو وسيلة تختار وتجرى بكيفية منطقية ومضبوطة، ضمن هدف تربوي محدد، كأن يكون تذليل صعوبة، أو اكتساب عنصر لغوي جديد أو ملكة لسانية كافية*. ومعنى ذلك أن هدف التمرين اللغوي هو نقل ما عرض على المتعلم في مرحلة العرض من العقل الشعوري إلى العقل اللاشعوري.

3-أهمية التمارين اللغوية في اكتساب ملكة اللغة:

يعد التمرين اللغوي في تعليمة اللغات مرتكزا بيداغوجيا من حيث أنه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بادراك النماذج الأساسية التي

1 - محمد صاري، التمارين اللغوية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة الجزائر، ص 40.

2 -المرجع نفسه، ص41.

3 - المرجع السابق، ص 41.

* - الملكة أو العادة أو المهارة أو الصناعة- على حد تعبير القدماء-هي الصفة الراسخة والثابتة التي لا تزول أو يصعب زوالها بعد اكتسابها، أما الملكة اللغوية فهي القدرة على الاستعمال السليم لسماع اللغة وقياسها أو هي القدرة على الفهم والإفهام.

تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه[1].

ومن ثمة فإن اهتمامات الباحثين في الميدان اللساني والتربوي تنصرف بالضرورة إلى البحث عن أنجع السبل لترقية التمرين، وتحديد أهدافه التعليمية والبيداغوجية، وضبط إجراءاته المختلفة، لتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم، وتفادي الخطأ اللغوي الذي يشكل عائقا أمام تطور العملية التحصيلية في مجال تعلم اللغة بعامة واللغة الأجنبية بخاصة[2].

إن الذين يقبلون –اليوم– على تعلم اللغات، لا سيما الأجنبية منها، لا يهدفون إلى قراءتها وكتابتها بقدر ما يطمحون إلى فهمها والتكلم بها بيسر وطلاقة، غير أن بلوغ هذا الهدف ليس بالمطلب اليسير[3]، لأن مهارتي الفهم والكلام من أصعب وأعقد المهارات اللغوية: "فهما تقتضيان الاستنجاد بحشد هائل من التدريبات"[4] لأن العمل الاكتسابي للغة، كله تمرس ورياضة متواصلة، كلما توقفت توقف معها النمو اللغوي وصارت الملكة فيها شيئا فشيئا إلى الزوال، حتى ولو كان صاحب الملكة يحفظ قواعد اللغة كلها[5]. فالمسألة لا تتعلق بالحفظ والاستظهار بقدر ما تتعلق بالممارسة والاستعمال المتواصلين، وهذا ما أكده علماؤنا الأجلاء في السابق، كما دعى إليه المحدثون في العصر الحاضر "فالجاحظ" يرى ان الممارسة هي الأساس في تعلم أي شيء مهما كان: "وأي جارحة منعتها عن الحركة ولم تمرنها على الأعمال، أصابها من التعقيد على حسب ذلك المنع"[6].

وللمبرد –أيضا– رأي لا يختلف عن نظرة الجاحظ فهو يذهب إلى أن "اللسان عضو إذا مرنته مرن، وإذا أهملته خار كاليد التي تخشنها بالممارسة والبدن الذي تقويه برفع الحجر وما أشبهه"[7].

وقد أثبتت الدراسات في تحليل الأخطاء أن نحو أربعين قاعدة فقط يكثر فيها الخطأ، وقد يكون من المفيد التركيز على هذه القواعد تدريبا وترسيخا، وجعل العملية التعليمية ذات

---

1 –دراسات في اللسانيات التطبيقية. حقل التعليمة اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000، ص147.

2 –المرجع نفسه، ص 147.

3 – التمارين اللغوية، محمد صاري،مرجع سابق، ص 42.

4 –عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى اللغة العربية، مرجع سابق، ص70.

5 – المرجع نفسه، ص70.

5 – البيان والتبيين، لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي ، القاهرة، دط، دت، ج01، ص 154.

- 6

7 –الكامل في اللغة والأدب، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد، مكتبة المعارف، بيروت، دط، دت، ج01، ص 246.

أهداف سلوكية لغوية محدودة وواضحة[1]، والتدريبات اللغوية أساس مهم، ولا يجوز أن تقتصر على النحو، وقد يكون من الضروري إعادة النظر في المادة والدرجات حتى تأخذ التدريبات اللغوية مكانها الصحيح[2].

أما العلامة ابن خلدون فيرى "أن الملكة اللسانية لا تحصل إلا بتكرار الأفعال"[3]، أي بممارسة كلام العرب، وتكراره على السمع واستخلاص قوانين تركيبه. لأن التدريب والتكرار من أجل ترسيخ الأنماط اللغوية الصحيحة من الوسائل التي تحول هذه القواعد من معرفة نظرية إلى تمثل حقيقي.[4]

كما أفاد هارولد بالمر (1977، 1949) أن تعليم اللغات هو تكوين عادة وليس معرفة نظرية، ولهذا يؤكد أن التكرار –كما أكد ذلك ابن خلدون – مهم لترسيخ الأنماط اللغوية الصحيحة، وكل طريقة تهمل التكرار لا تمكن الدارس من إتقان الأنماط اللغوية المنشودة.[5]

إن نظرة إلى البحوث اللغوية الكثيرة التي ظهرت في الآونة الأخيرة في الولايات المتحدة وأوربا والوطن العربي لتدل بوضوح على ما أصبح للتمرين اللغوي الشفوي والكتابي من مكانة هامة في تعليم اللغات[6].

نلاحظ أن التمرين اللغوي له أهمية ودور كبير في تجسيد القواعد النظرية وترسيخ القواعد النحوية، ويؤكد معظم الباحثين على ضرورة إجراء التمارين مع تنويعها للمتعلم، حيث يقول أحد الدارسين: "وفي تصوري أن الطريق الأمثل هو الالتزام بكثرة التمرينات والتدريبات، ومع تنويعها لتغطي المهارات اللغوية المختلفة"[7]، كما أشار الباحثون كذلك إلى تخصيص الوقت الكافي والمناسب للتمارين اللغوية مع تنويعها والتركيز على تدريبات الضبط والاستخدام والتحويل، إلى جانب أسئلة الإعراب.[8]

1 –الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. إعدادها. تطويرها. تقويمها، رشدي طعيمة، مرجع سابق، ص 105.

2 –المرجع نفسه، ص 106.

3 –ابن خلدون، مقدمة، ج02، ض722.

4 –البحث اللغوي، محمود فهمي حجازي، مرجع سابق، ص131.

5 –المرجع نفسه، ص 133.

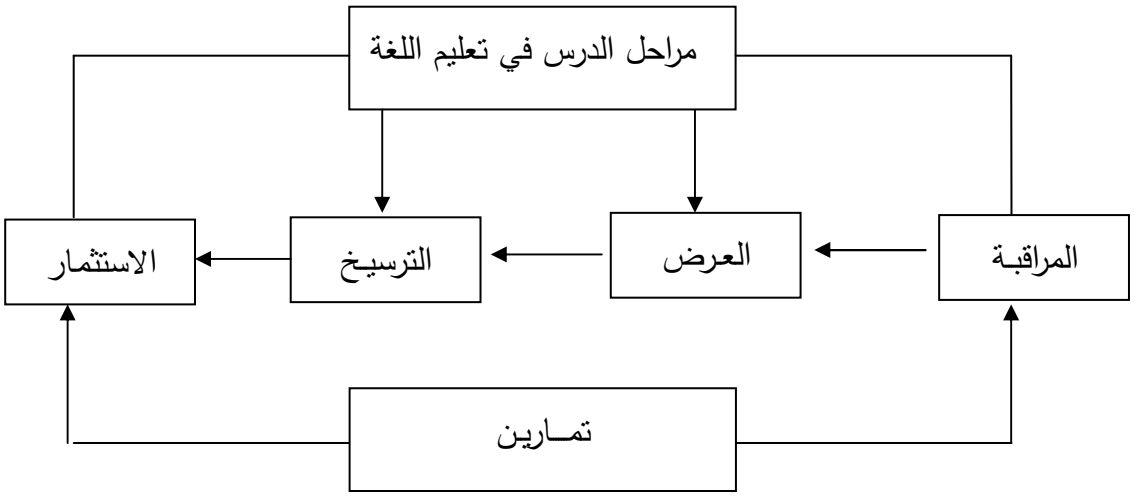
6 – التمارين اللغوية، محمد صاري، مرجع سابق، ص 44.

7 –العربية الصحيحة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998، ص 51.

8 –الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. إعدادها. تطويرها. تقويمها، رشدي طعمية، مرجع سابق، ص106.

4 –العلاقة بين التمرين اللغوي ومراحل الدرس

تتضح لنا العلاقة من خلال الرسم[1] التالي:



يتبين من خلال الرسم البياني، أن الدرس عبارة تمرين ورياضة متواصلة فجميع مراحل الدرس تقتضي تدريبات لغوية، غير أن هذه التدريبات، وأنواعها، وأساليب إجرائها، ومدتها، تختلف من مرحلة إلى أخرى، فالمراقبة والعرض والترسيخ والاستثمار هي أهم الخطوات المتبعة في اكتساب المتعلمين العناصر اللغوية. وقد لوحظ اختلاف المختصين في ترتيب مرحلة الترسيخ، فمنهم من جعلها المرحلة الثالثة ومنهم من جعلها المرحلة الرابعة والواقع أن مرحلة الترسيخ يجب أن تأتي قبل مرحلة الاستثمار لأن المتعلم لا يستطيع أن يستثمر شيئا لم يرسخ بعد في ذاكرته. ومما تجدر إليه الإشارة إليه حول ترتيب مراحل الدرس أنه يبقى ترتيبا نسبيا، حيث تظهر هنا براعة المعلم في اتخاذه الترتيب المناسب عند تقديمه الدرس.

أما بالنسبة لتمارين المراقبة والتي تمثل إلى حد كبير وضعية الانطلاق المطبقة حاليا في المدرسة الابتدائية الجزائرية، هذه الوضعية يحددها المعلم انطلاقا من طريقة التدريس المتبعة، حيث يتم فيها المراقبة أو التعرف على مستوى المتعلم الذي هو عليه لينطلق من خلاله المعلم لبناء التعلمات المختلفة فتكون تمرينات المراقبة في هذه الحالة تمرينات تتميز بالسرعة وقصر الوقت، تهتم بمهارة أو عنصر لغوي واحد أو مادة ما وقد يكون أيضا هذا النوع من التمارين أثناء عرض الدرس أي كتغذية راجعة للمتعلم، كما تستمر تمارين المراقبة إلى نهاية الدرس أو نهاية مجموعة من الدروس، حيث تتميز في هذه الحالة بالشمولية والدقة والطول.

1 –هذا الرسم منقول من الدراسة التي أجراها الدكتور محمد صاري، في التمارين اللغوية، رسالة ماجستير، مخطوط جامعة عنابة، 1990.

5- التمارين اللغوية في الطرائق الحديثة:

5-1- التمارين البنيوية ماهيتها وأهدافها:

مصطلح "التمارين البنيوية" مصطلح حديث النشأة في صناعة تعليم اللغات الحديثة، واللغة العربية خاصة وقد ظهر هذا النوع من التمارين في بلدان ما وراء البحر الأطلسي –أي أمريكا وأوربا– وذهب *D. GIRARD* إلى أن ظهور هذه التمارين –لأول مرة– كان في الولايات المتحدة الأمريكية تحت اسم *Pattern Drill* ثم تحول بعدها إلى مصطلح *Structural Drill*[1]، وذلك بغية تأكيد الرابطة القوية بين هذا النوع من التدريبات اللغوية واللسانيات البنيوية.

أظهرت هذه النظرية بسرعة، ضرورة التمحيص وإزالة المشاكل بتحليل الصعوبات، وسرعان ما انطلق التأليف لحشد هائل من الكتب التي تضمنت هذه التمارين، وهكذا أصبحت التمارين البنيوية موضة التعليم اللغوي الحديث حيث تبناها الكثير من المعلمين واللسانيين في شتى أنحاء العالم[2] ويقول د. عبد الرحمان الحاج صالح الذي نقصده بالبنيوية هو المذهب اللغوي العلمي الذي يدعو إلى دراسة اللغة كنظام وكبنية لها وجود سابق لوجود أجزائها ومكوناتها[3]، حيث لعبت البنيوية دورا هاما في استظهار المتعلمين للضوابط اللغوية، حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللغوية ولقد اعتمدت التدريبات التي تستهدف إكساب المتعلم مهارة ما عن طريق التدريب المكثف والمتواصل للبنية قصد ترسيخها وتطبيقها في صيغ متعددة[4]، وتعتبر هذه التمارين حاسمة في تحسين مردودية التعلم، إذ يلجأ إليها المدرسون لتلبية بعض الحاجيات التعليمية كاكتساب بنية لغوية واحدة عن طريق الاستعمال المنظم لها في سلسلة من الجمل قياسا على المنوال المقدم للحكاية في مقدمة كل تمرين، ويتطلب إجراء هذه التدريبات مساهمة المتعلم الإيجابية –طبعا بتوجيه من المعلم– في القيام بعمليات استبدالية أو تحويلية لعدد معين من عناصر جملة الانطلاق أو الجملة المنوال وتتم هذه العملية من خلال استجابات المتعلم الشفاهية –غالبا– لمنبه المعلم،

---

1 –*Linguistique appliquée et didactique des Langues, Denis. Girard, Armand Colin, Paris, Troisième édition, 1972, P71.*

2 –المرجع السابق، ص 71، 73.

3– عبد الرحمن الحاج صالح، النحو العربي والبنيوية اختلافها النظري والمنهجي، بحث قدم في الجلسة التاسعة عشرة من مؤتمر الدورة الثالثة والستين من ندوة تدريس اللغة العربية في الجامعات العربية بتاريخ: الأحد 21 من ذي القعدة من سنة 1417 هـ الموافق لـ 30 مارس 1997 م.

4– دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة في سنة 2003م، ص 34.

الذي يحمل في طياته مفاتيح الاستجابة التي لا تتطلب –في الواقع– أكثر من جواب واحد كما في المثال[1] التالي:

المعلم: ألقى الأستاذ محاضرة قيمة

المتعلم: ألقى الأستاذ محاضرة قيمة.

المعلم: كلمة.

المتعلم: ألقى الأستاذ كلمة قيمة.

المعلم: درسا.

المتعلم: ألقى الأستاذ درسا قيما.

المعلم: خطبة.

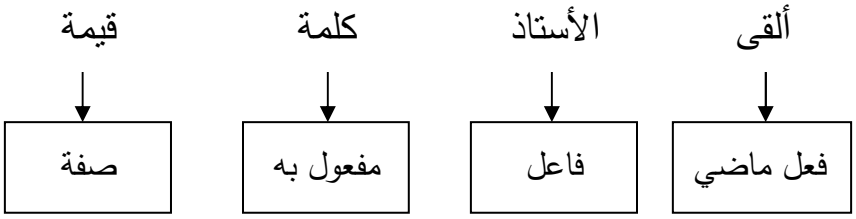
المتعلم: ألقى الأستاذ خطبة قيمة.

المعلم: نصيحة.

المتعلم: ألقى الأستاذ نصيحة قيمة.

المعلم: محاضرة.

المتعلم: ألقى الأستاذ محاضرة قيمة.



أما مفهوم البنية في صناعة تعليم اللغات فقد حددها « *p. Delattre* »[2] بأنها عبارة عن سلسلة من الخانات، تديرها بانتظام ديناميكية التمرين البنيوي، ففي المثال السابق نجد أن جملة الانطلاق "المنوال" تتكون من أربع خانات:

وتبدو ديناميكية التمرين البنيوي في العملية الاستبدالية التي تتلقاها الخانة الرابعة في كل مرة.

وأما عن مفهوم البنية اللغوية كما هو مطبق في تعليم اللغة فإنه يقوم أساسا على ظاهرتي التعارض اللغوي opposition والتشابه simularité. فالتشابه اللغوي يمكننا من

1 المثال مأخوذ من التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، محمد صاري، رسالة ماجستير، جامعة عنابة 1990.

2– *p. Delattre* : هو أول من وضع هذه التمارينات البنيوية ودعا إليها.

إنشاء تدريبات الاستبدال substitution حيث يتم اختلاف المعاني ضمن المبنى الثابت. أما ظاهرة التعارض اللغوي فتمكن هي الأخرى من تدريبات التحويل transformation حيث يتم تغيير الوظيفة النحوية لخانة واحدة على الأقل ويتضح هذا من خلال المثال التالي الذي يتم من خلاله تحويل جملة المبتدأ والخبر إلى أسلوب التعجب .

- حول كما في المثالين

1- سعادته عظيمة ⟵ ما أعظم سعادته.

2- جسمه قوي ⟵ ما أقوى جسمه.

5-2- الاتجاهات التربوية للتمرين البنيوي:

صممت التمارين البنيوية لأغراض تعليمية، وقد حددت اتجاهاتها التربوية في النقاط التالية:

أ-يجب ألا تذكر القاعدة التي يبنى عليها التمرين البنيوي، فالقاعدة تبقى موجودة فقط ضمن اهتمام الأستاذ المسؤول عن إدارة التمرين.

ب- يجب إكساب التلميذ بصورة آلية، للبنى الصرفية، والتركيبية للغة.

ج- يجب إعطاء التلميذ فرصة استعمال البنى المكتسبة، واعتماد نوع من التدرج في تركيز البنى المختلفة واستعمالها واستغلالها على أحسن وجه في عملية تكلم اللغة.

د- "يجب تزويد التلميذ دائما بالجمل الصحيحة، كي لا يطرأ عليه وضع ولا يعود في ظله يحقق الاستجابة الصحيحة"[1]

5-3- خصائص التمارين البنيوية:

ما هي الخصائص الجوهرية التي تجعلنا نميز بين التمارين البنيوية وغيرها من التمارين المستعملة في تعليم اللغات الحية، والعربية خاصة؟ للتمارين البنيوية خصائص لسانية وتربوية ونفسية عديدة تتفرد بها عن باقي التمارين التقليدية، وتتمثل هذه الخصائص في النقاط الرئيسة التالية[2]:

1 -محمد مدور"الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي"، رسالة ماجستير، مخطوط، جامعة باتنة، الجزائر، 2006، 2007، ص 95.

2- محمد صاري " التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية" رسالة ماجستير مخطوط، جامعة عنابة، الجزائر ، 1990، ص 86.

1-الخاصية البنيوية:

التي تؤكد العلاقة الوثيقة بينهما وبين التحليل اللساني البنيوي للظاهرة اللغوية- لان تحديد ماذا يجب أن ندرس من اللغة، يحتاج إلى وصف وتحليل هذه اللغة في جميع مستوياتها الصوتية والنحوية والصرفية والمعجمية وقد دفع هذا التحليل للغة قبل تدريسها إلى تحديد الرصيد اللغوي الوظيفي الذي يحتاجه المتعلم في مستوى معين من التعليم.

2- الخاصية السمعية الشفوية:

تتميز بسهولة تطبيقها في المخبر اللغوي وقد أطلق عليها تسمية "التطبيق السمعي الشفوي للبنى" وحتى لا نقع في خطأ الإسراف، في الاهتمام بنوع معين من التمارين وإهمال نوع آخر، لابد أن نخصص قسطا معينا للتدريبات الكتابية في جميع المستويات، حسب ما تقتضيه طبيعة المتعلمين وأهدافهم من تعلم اللغة.

3-الخاصة التنظيمية:

إن خلق آليات لغوية مماثلة لتلك الآليات المكتسبة في لغة المنشأ، أمر ليس بالسهل أو البسيط، فقد يقتضي اكتساب عنصر من عناصر اللغة، نحويا كان أم صرفيا، صوتيا أم معجميا، حشدا هائلا من التمارين الهادفة المبرمجة- ونعني بذلك التدريبات التي توضح وفق خطة مدروسة، تراعى فيها شروط تنظيمية ومبادئ نفسية وتربوية ولغوية معينة، وهو أهم ما تتميز به التمارين البنيوية.

وتبدو الخاصية التنظيمية لهذه التمارين من خلال النقاط التالية:

أ- مبدئيا أن لهذه التمارين أشكالا منظمة تكاد تذكر في تعلم أي عنصر لغوي، كالإعادة مثلا والاستبدال والتحويل، وتحتوي هذه الإشكال على مادة وقع حصرها مسبقا.

ب-التكملة:

هذه التمارين -غالبا- ما تكون مكملات ضرورية تلي الحوار (الوحدة الخطابية) المسموع والمكتمل الدلالة والأطراف[1] وهي تهدف إلى تمديد فترة الممارسة والتدريب لترسيخ الحوار والبني اللغوية الواردة فيه، من خلال إعادة استعمالها في سلسلة من التمارين المنظمة

1- نعني بالحوار المكتمل الأطراف والدلالة، ذلك النص الخطابي الذي يوضع وفق مقاييس موضوعية هي: الانتقاء والتخطيط والترتيب والتدرج.

ويعتبر هذا العمل اندماج في مستوى الدرس، وهناك اندماج آخر على مستوى الطريقة أو مجموعة التمارين التي تحتويها الطريقة بحيث يستند كل تمرين إلى التدريبات السابقة

ج- التدرج والبساطة:

تظهر خاصة التدرج في التمارين البنيوية من خلال تذليلها للصعوبات اللغوية عن طريق تقسيمها إلى أقصى درجة ممكنة بحيث لا يحتوي التدريب على أكثر من صعوبة واحدة، أما بالنسبة لجملة من التدريبات (وحدة من التدريبات) فان خاصية التدرج تبدو من خلال انتقال هذه التمارين من الحكاية الآلية المتكررة التي تستعمل فيها جمل وتراكيب بسيطة، ثم تتدرج شيئا فشيئا حتى إلى تدريبات الخلق والإبداع، وتبدأ بالجواب المغلق الذي يتطلب إجابة جاهزة ثم تنتهي بالجواب الحر المفتوح؛ وتظهر البساطة أيضا في التعليمات التي تتصدر التمرين، فهي أسئلة سهلة، سريعة الفهم كاستمع، استمع واعد، حول كما في المثال ...الخ

د- التخصيص:

ونعني بالتخصيص في التمرين البنيوي، الاهتمام الذي يوليه المربون والمعلمون بالموضوع اللغوي الواحد، بحيث لا يتناول التمرين الواحد أكثر من صعوبة واحدة، فكل تمرين أو مجموعة من التمارين تحاول تذليل قاعدة نحوية أو لفظية أو تنغيمية واحدة فلتعليم حروف الجر مثلا، تقتضي سمة التخصيص أن لا تقدم جميع هذه الحروف (من، إلى، عن، على...الخ) في تمرين واحد يشملها جميعا، بل يجب أن يخصص- لكل حرف على الأقل- تمرين بمفرده.

هـ- الكفاية والتنوع:

يقتضي ترسيخ بنية معينة- لدى المتعلم- عددا من التمارين التي تتميز بالكفاية والتنوع. وتعني هذه الخاصية عند واضعي هذه التدريبات، تقديم سلسلة من النماذج والأنماط التي تكفي -فعلا-إلى ترسيخ البنية بكيفية تسهل على المتعلم استعمالها عند الحاجة وفعلا، من يعد إلى تلك الكتب الحديثة، يجد أن تمارين الدرس الواحد لا تقل عن عشرة نماذج متنوعة من حيث الشكل ويحتوي كل نموذج- على الأقل- سبعة أنماط

و- سرعة الأداء:

ونعني بهذه الخاصية أن للتمرين البنيوي سرعة وإيقاعا معينين، فهذه التدريبات المسجلة على الأشرطة الناطقة تتكون من مثيرو استجابة، أو من مثير واستجابة ثم ترسيخ، أومن مثير

واستجابة ثم ترسيخ ثم استجابة ثانية ويسمى النموذج الأول بالتمرين ثنائي المرحلة ويسمى الثاني التمرين ثلاثي المرحلة، ويطلق على النوع الأخير التمرين الرباعي المرحلة ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه العمليات يجب أن تتم بسرعة واحدة مع جميع المتعلمين بل يجب أن تكون تمارين المبتدئين منطوقة ببطء ووضوح حتى تساعدهم على السماع و الأداء الصحيحين للأصوت والتنغيمات في حين يجب أن تكون السرعة اعتيادية مع المتقدمين ونعني –طبعا– بالسرعة الاعتيادية، اللغة كما تستعمل في أحوال خطابية يومية[1]

5–4– أنواع التمارين البنيوية:

تختلف الأشكال والأسماء من مؤلف إلى مؤلف آخر لكن الأهم أنها ذات هيكل وجوهر واحد، فقد جعلها نلسون بروكسNilsson broux إثنى عشر نوعا وروبر لادو ROBERT LADO إحدى عشر نوعا وروبر بوليتزر ROBERT BOULITZER سبعة أنواع وأحصى ويليام ماكي WILIAM MACKEY أحد عشر نوعا وفرانسوا ريكيد F. REQUEDAT أربعة فئات تحتوي كل فئة على أنواع. هذا عن المؤلفات الأجنبية أما المؤلفات العربية فنجدها خمسة أنواع عند الدكتور رضا السويسي، أما الدكتور علي القاسمي فقد أحصى عشرة أنواع للمبتدئين وستة أنواع للمتقدمين.

أما الأنواع التي تمت دراستها هي تلك الأنواع الموجودة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي نهاية المرحلة الابتدائية في الدراسة التطبيقية التي سنتناولها لاحقا، حيث وقفنا عند كل تمرين أعطينا تعريفا له مع ذكر نسبته في الكتاب ثم نمثل له بمثال ثم نذكر الهدف التربوي منه وفي بعض الأحيان، نذكر بعض الملاحظات التربوية واللسانية المفيدة جدا حول الأنواع التي تم إحصاءها في هذه المرحلة في تعليم اللغة العربية.

5–5– مزايا التمارين البنيوية

تكمن أهمية هذا التمرين في مزاياه الكثيرة والمتنوعة التي حددها المختصون، فهي:[2]

1–وسيلة ناجعة لتعويض الشروحات النحوية المطولة التي أرهقت كاهل المعلمين والمتعلمين في التعليم التقليدي

1 –للمزيد من المعلومات حول خصائص التمرين البنيوي ارجع إلى كتاب linguistique appliquée et didactiques des langues D.GIRARD

2– التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، محمد صاري، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة عنابة، الجزائر، 1990، ص 108.

2-في التمارين البنيوية نجد الجواب الكافي والحل الشافي لشكوى المعلمين والمدرسين، الذين يرددون في كل اجتماع تربوي قضية تمكن التلاميذ من حفظ القاعدة النحوية وعجزهم عن تطبيقها بطريقة صحيحة في كلامهم وكتاباتهم

3-التمارين البنيوية تسعى إلى إبراز البني اللغوية بطريقة تسهل على المتعلم استقراء القاعدة واستيعابها- بسرعة- وبأقل جهد عند استعمالها استعمالا عفويا سليما.

4- إنها تجعل المتعلم مكتسبا لمهاراته بنفسه والمعلم مرشدا ومنسقا ومصححا فقط لهذا العمل الاكتسابي المنظم.

5-تجعل المتعلم يشعر بأنه قد حقق بعض النجاح في اللغة التي يتعلمها فتزداد ثقته بنفسه ويتضاعف اهتمامه.

6- لعل أهم ميزة للتمارين البنيوية هي أنها وضعت أساسا لتربية المتعلمين على الجانب المنطوق من اللغة وهذا مع العلم انه من السهل جدا إجراؤها بطريقة كتابية .

5-6- أهم الانتقادات التي وجهت للتمارين البنيوية:

على الرغم من القيمة الكبيرة لهذه التدريبات البنيوية الحديثة، التي قامت على واقع نظري لساني ونفسي وتربوي مبرر[1]، وكذلك على الرغم من النتائج المرضية التي حققتها في عملية الاكتساب اللغوي، فقد أخذ عليها بعض اللسانيين[2] عدة عيوب ونقائص، جلها مزعومة وغير موضوعي وتتمثل هذه الانتقادات في النقاط التالية:

1- الخاصية المصطنعة للمحتوى اللغوي: فهذه التمارين- غالبا- ما تكون معزولة في تراكيبها وبناها عن أحوال الخطاب الطبيعي.

2-الإسراف في التدريبات الشفوية وإهمالها للجانب المكتوب من اللغة، هذا صحيح بالنسبة للجزء الأول، أن التمارين البنيوية تسرف في تعليم الجانب المنطوق من اللغة، لأن الاتجاه الحديث في تعليم اللغات هو اتجاه شفوي، والذين يتعلمون اللغات الحية اليوم -عادة- يهدفون إلى فهمها والتكلم بها وأيضا قراءتها- أما الكتابة(أعني التعبير الكتابي) فهي هدف ثانوي بالنسبة إليهم لكن، ليس صحيحا قولهم أن التمارين البنيوية تهمل الجانب المكتوب

1 - المرجع السابق، ص 110.

2- المرجع السابق، ص 110.

من اللغة، لماذا؟ لأنه بإمكان أي معلم تحويل هذه التمارين البنيوية إلى تمارين كتابية، لكن يجب أن نبدأ– دائما– بالشفوي وننهي التدريب بالتمارين الكتابية.

3–إن هذه التمارين ليست ببغاوية بالمعنى السلبي الذي يفهمه البعض، ومن المبالغة الاعتقاد بعدم وجود شيء ايجابي في هذه التدريبات التي لا تشمل على النوع الببغاوي فحسب، بل أن هذا النوع ما هو إلا نقطة انطلاق لابد منها، ومدخل فقط يقدم كعامل مهيأ إلى تمارين أعقد وأفيد وهي تمارين التحويل والتصريف والسؤال والجواب ...الخ، وهي تمارين إجرائية يظهر فيها الجانب الايجابي للمتعلمين، جانب الخلق والإبداع للجمل اللغوية التي لم تسمع ولم تقرأ من قبل.

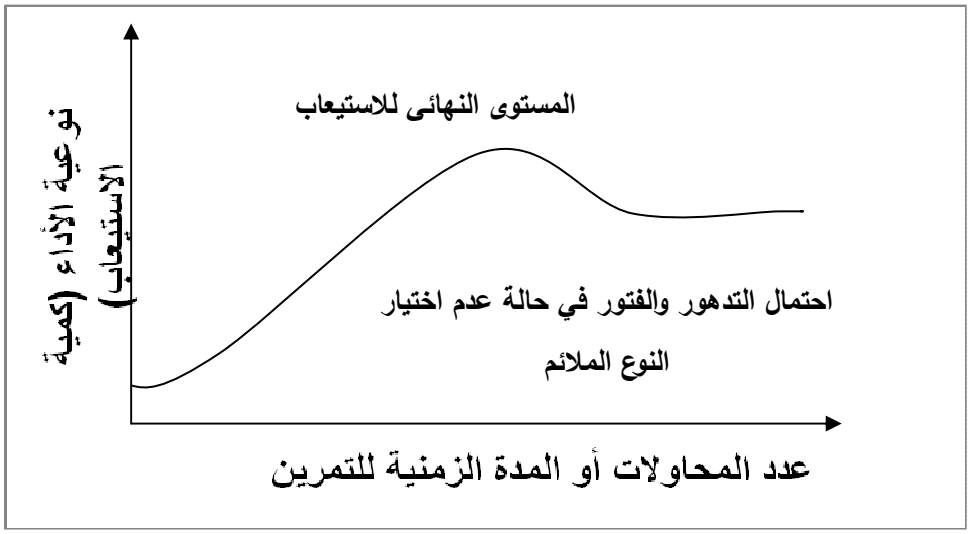
4–إن التمارين البنيوية تحتاج إلى معلم ماهر، فهو الآخر مقبول لكن ليست التمارين البنيوية وحدها في حاجة إلى تلك المهارة، بل إن تعليم اللغات لغير الناطقين بها خاصة، وللناطقين بها عامة يحتاج إلى معلم حاذق وكفء يتمتع بتكوين عادل على المستوى اللساني والنفسي والتربوي وهذا ما سيتم دراسته لاحقا في الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية.

5–إن التمارين البنيوية تتميز بالتدرج في عرض المادة اللغوية وليس البطء، وذلك حتى لا يصاب المتعلم بالتخمة الذاكرية هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذه التمارين ليست مملة أو مميتة للذهن بل إنها تملك عوامل مثيرة للانتباه[1] كتغيير المنبه من حين إلى آخر، فالتمارين البنيوية لها أنواع تحتوي على أشكال متعددة جدا، لكنها تحتاج إلى تدعيم بتمارين أخرى حية وممتعة ومفيدة في الوقت نفسه بتمارين الألعاب اللغوية[2]، لأن التجارب الميدانية الحديثة في تعليم اللغة العربية تفيد أن استعمال جملة من التمارين الطويلة –غالبا– ما تبدأ بتحسن سريع في الأداء ثم تأتي مرحلة التلف التدريجي البطيء أو المفاجئ لدى المتعلمين، كلما أساء المعلم اختيار التمرين المناسب في لحظة من التدريب، وهذا التلف عادة ما يكون مربوطا بظاهرة من التعب ، والرسم البياني التالي يوضح ذلك[3].

1 – من أهم العوامل المثيرة للانتباه عند علماء النفس: شدة المنبه، وتغييره من حين إلى آخر، وتكراره، وتباينه.

2 –نلاحظ أن هذا النوع من التمارين قليل جدا ويكاد يكون منعدما في السنة النهائية من المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية وهذا من شأنه أن يزيد الملل والرتابة عند المتعلم.

3 – أخذ الرسم البياني من التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، محمد صاري، مرجع سابق، ص 114.



إذا فدرجة النشاط وكمية الاستيعاب ينقصان لدى المتعلم كلما طالت المدة الزمنية للتدريب، ولذا، فإن تمارين الألعاب الشفوية والكتابية تعتبر بمثابة المحطة الصغيرة التي يقف عندها المتعلمون للاستراحة واسترجاع النشاط بطريقة ممتعة ومفيدة في الوقت نفسه.

6-التمارين التواصلية:

6-1- ماهية التمارين التواصلية وأهدافها:

مصطلح "التمارين التبليغ التواصلي" أو"التمارين التواصلية" les exercices de communication، مصطلح حديث النشأة في صناعة تعليم اللغات، واللغة العربية خاصة، وقد ظهر هذا النوع من التدريبات في السنوات القليلة الأخيرة، كثمرة من ثمار الطريقة التبليغية[1]، التي قامت على أنقاض الطريقة البنيوية، وقد راعى واضعو هذه الطريقة ومعدوها البعدين: الاجتماعي والتواصلي في تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، واتخذوا من ملكة التواصل أساسا لبناء مكوناتها، ولم يكتفوا بالملكة اللغوية كما كان الحال في الطرائق السابقة، وقد تساءل أنصار هذا الاتجاه الجديد عن فائدة إتقان التراكيب اللغوية والمقدرة التامة على تركيب الجمل الصحيحة، إذا لم يعرف المتحدث بها الاستخدام الفعلي لها في الأحوال والمقامات الحياتية المختلفة، ومن هنا توسع البحث- عند المختصين- من التركيز على المتعلم وحاجياته اللغوية

1- الطريقة التبليغية: قامت هذه الطريقة في ظل النظريات اللغوية والسيكولوجية، والاجتماعية، وذلك منذ أن نبه "ديل هايمز" أحد رواد علم اللغة الاجتماعي في احدى المحاظرات على الملكة التواصلية خيث أقر ديل هايمز بكل من الملكة اللغوية، والاداء اللغوي اللذين نادى بهما "تشومسكي" ولكنه أضاف إليهما ما أسماه بالقدرة على التبليغ ويشرح هايمز هذه القدرة بقوله: أن الطفل العادي يكتسب معرفة بالجمل اللغوية لا كمجرد جمل صحيحة من الناحية اللغوية فحسب بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة، أنظر اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، عالم المعرفة، الكويت، يونيو 1988، ص 123. 192.

إلى التركيز على المتعلم وحاجياته التبليغية[1]، "فتمارين التبليغ التواصلي" هي كل نشاط يهدف إلى تدريب المتعلم على اكتساب التلقائية في التعبير عن المقامات والأحوال الخطابية اليومية المختلفة[2]. من وصف وتقرير وجواب، وموافقة، ورفض وطلب، ودعاء، وغيرها، بشكل آخر فكل تدريب يمارسه المتعلم ليعرف ما يمكن قوله في زمان معين، ومكان معين، مع متحدث معين، بطريقة معينة، في ظروف اجتماعية معينة لتحقيق هدف معين[3]، فهو تمرين تواصلي

أما عن الهدف الأساسي لهذا النوع من التدريبات الحديثة العهد فهو حفظ اللسان، ليس من الخطأ اللغوي "اللحن" فحسب، بل كذلك حفظه من خطإ استعمال المقال في غير مقامه. وبمعنى آخر فإن هدف تمارين التبليغ التواصلي هو تمكين المتعلم من استعمال اللغة استعمالا تلقائيا.[4]

6-2- خصائص التمرين التواصلي:[5] له خاصيتان بارزتان وهما:

1-**الخاصية السمعية الشفهية،** لأنها تعتمد على الاتصال بعناصر الموقف اللغوي

2-**خاصية التدرج في عرض المادة اللغوية،** الذي يتم عن طريق الوظائف اللغوية، ولذلك يرتكز البحث عن أهم الوظائف التي ينبغي التدرب عليها.

6-3- أهم الوظائف اللغوية التبليغية:

يمكن تلخيص أهم الوظائف في المحاور التالية كما صنفتها الباحثة (ميري ميتكشاريو) في كتابها تعليم الانجليزية كلغة ثانية[6].

1-التقديم والتعارف

2-غرفة الدراسة

3-المدرسة

4-الأسرة

5-البيئة المحيطة

1- محمد صاري " التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية" رسالة ماجستير، مرجع سابق، ص 120.

2- المرجع نفسه، ص 121.

3- المرجع نفسه، ص 121.

4- المرجع السابق، ص 121.

5- محمد مدور "الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي" مرجع سابق، ص 83.

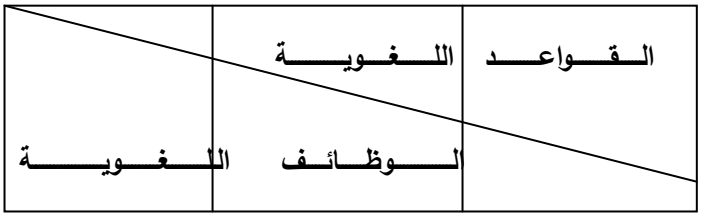
6 - محمد صاري، التمارين اللغوية، ص 125.

6-المجتمع الأوسع

7-متنوعات

بعد عرض أهم المحاور التي يجب أن يتدرب عليها المتعلم في الطريقة الوظيفية التواصلية، تشترط "بالدن" أن تقدم القواعد اللغوية في نفس الوقت مع الوظائف اللغوية وتمثل هذه بالشكل التالي:

المستوى الابتدائي في الطريقة المتوازنة[1]



6-4- أنواع التمارين التواصلية:

يمكن تصنيف تدريبات التبليغ التواصلي إلى نوعين رئيسيين هما تدريبات التمرين الموجه، وتدريبات التعبير الحر. وهي تمارين تقوم أساسا على أسلوب السؤال والجواب أو الحوار بمفهومه الواسع، ونعني بالحوار تعليم العناصر والوظائف اللغوية من خلال محادثة بين فردين أو أكثر "يراجع الطريقة العملية التطبيقية في انجاز حصة التعبير والمحادثة" من المبحث الرابع: تقويم تعليم فنون اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في الفصل الأول من هذا البحث.

أما أهم الأشكال التي تدخل تحت هذا النوع من التدريبات نذكر: الإجابة على أسئلة تبليغية عامة، إكمال عبارات ناقصة بأسلوب الطالب دون إعطاء كلمات مساعدة، مناقشة شفوية لموضوعات قصيرة، سؤال الدارس عما يقول أو يفعل في أحوال ومقامات معينة، محادثة حرة، مناقشة عامة، تدوين ملاحظات، تقارير شفوية وكتابية وإنشاء حر ...الخ.

من هذه الأشكال (يرجع نموذج تطبيقي لحصة التعبير الشفهي للسنة الخامسة ابتدائي، ونماذج تطبيقية لحصة التعبير الكتابي للسنة الخامسة ابتدائي من المبحث الرابع الفصل الأول من هذا البحث).

1- الشكل من كتاب اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص 223.

6-5- مزايا التمارين التواصلية :

من أهم المزايا التي يمكن استفادتها من تمارين التبليغ التواصلي في تعليم وتعلم اللغات نذكر الفائدة التالية:[1]

1-أنه يتعذر تدريب الدارسين على الجانب المنطوق من اللغة دون اللجوء إلى هذا النوع من التدريبات

2-التمارين التواصلية تعلم الدارسين التعبير عن المقام الواحد بأساليب مختلفة، وهذا هو الوضع الطبيعي للتواصل اللغوي فالإنسان لا يجيب دائما وفي جميع المقامات على السؤال نفسه بطريقة لا يوجد فيها تغيير أو تجديد.

3-يكون المتعلم ايجابيا وهو يتدرب على هذا النوع من التدريبات، حيث تتطلب هذه التمارين من الدارسين فهما ومساهمة بالمعلومات الجديدة. فالجواب عن السؤال(أو المثير) لا يكون جاهزا لدى المتعلم بل يبدعه إبداعا.

4-هذه التدريبات التواصلية تمرن الدارسين على ممارسة اللغة ككل متكامل دون تجزئة أو تقسيم إلى عناصر ومهارات لغوية.

5- تعتبر التدريبات التواصلية سندا رئيسيا لعرض المحتوى اللغوي(المفردات والتراكيب اللغوية خاصة).

6-إنها حافز يشد انتباه الدارسين نحو التواصل اللغوي(متلقين غائبين).

7- هذه التدريبات هي أكثر أشكال اللغة ملاءمة في التعبير عن الحياة.

8- بالنسبة للغة العربية، فان التمارين التواصلية تعتبر أسلوبا فعالا لتدريب الدارسين على أساليب الجملة العربية وموسيقاها.

6-6- أهم الانتقادات الموجهة إلى التمارين التواصلية:

التمارين البنيوية وحدها غير كافية لإكسب المتعلم ما يحتاجه في عملية التبليغ، فهل التمارين التواصلية قادرة على أداء وظيفة التبليغ؟ وهل يمكن الاستغناء عن باقي التمارينات الأخرى في تعليم وتعلم اللغة العربية خاصة؟

للتمارين التواصلية فوائد جمة ونتائج فعالة في تحصيل ملكة التبليغ التواصلي، إلا أن هذه التدريبات شأنها شأن التمارين البنيوية، وحدها غير كافية، تحتاج إلى دعم من الأنواع

1- محمد صاري، التمرين اللغوي، مرجع سابق، ص 130.

الأخرى لأن تعليم اللغة هو تعليم لكل متكامل من المهارات والعناصر اللغوية التي تتطلب بدورها كلا متكامل من الأصناف والأنواع من التمرينات لأن لكل صنف هدفا خاصا ومرحلة معينة، وزمنا محددا ونتائج خاصة؛ لذلك فإن تعليم اللغة يحتاج إلى جميع أصناف التمارينات مع التكامل في عرضها.

6-7- أوجه الاختلاف بين التمارين البنيوية والتواصلية:

من أهم الفروق التي تميز التمارين التواصلية عن التمارين البنيوية نحصي النقاط الأساسية التالية:[1]

1-إذا كانت الخلفية النظرية التي تقوم عليها البنيوية هي التحليل اللساني البنيوي والسلوكي للظاهرة اللغوية، فإن التدريبات التواصلية تستمد مبادئها من التحليل اللساني لنظرية الإفادة والتبليغ.

وإذا كان أنصار التمارين البنيوية يعتقدون أن الجملة هي الوحدة اللغوية التي يجب أن يتركز عليها البحث فإن أنصار التمارين التواصلية يركزون على الكلام المتصل الذي يحدث فعلا في مقامات معينة.

2-التمارين البنيوية هي ثمرة من ثمار الطريقة البنيوية أما التمارين التواصلية فهي ثمرة الطريقة التواصلية.

3-تهتم التمارين البنيوية بالجانب الشكلي من اللغة (القواعد خاصة)، فأداء المتعلم صحيح مادام مستقيم مع قوانين اللغة وإن خالف السياق الاجتماعي في حين نجد التدريبات التواصلية تركز على الجانب الوظيفي الاستعمالي

4-قبل إعداد التمارين البنيوية تحدد القواعد الأساسية التي سيتدرب عليها المتعلمون. أما إعداد التدريبات التواصلية فيقتضي تحديد الوظائف اللغوية التي ستواجه المتعلم.

5- مرحلة الترسيخ هي مرحلة التمارين البنيوية أما مرحلة الاستثمار فهي مرحلة التمارين التواصلية

6-استجابات المتعلم لمثير المعلم كثيرا ما تكون مقيدة ومتوقعة سالفا في التدريبات البنيوية. في حين أن استجابات المتعلم في التمارين التواصلية شيء غير متوقع، تعتمد على حريته الكاملة في الإجابة.

1- محمد صاري، التمرين اللغوي، مرجع سابق، ص 133.

7-التمارين البنيوية تهدف إلى اكساب الملكة اللغوية وهي ملكة لا تجهز الطالب إلى مواجهة تيار اللغة الحية خارج الصف. أما التمارين التواصلية فتهدف إلى اكساب الملكة التبليغية، وهي ملكة تمكن المتعلم من التكيف مع الجو الاجتماعي خارج الصف.

8- يستطيع المتعلم في تدريبات الأنماط أن يكون مستقلا، حيث يمكنه مواصلة الاكتساب منفردا، أما في إجراء التدريبات التواصلية فوجود المعلم الموجه والمنسق والمراقب والملاحظ...إلخ، أمر ضروري.

6-الدراسة التطبيقية للتمارين اللغوية في الصف الخامس ابتدائي:

1-أنواع التمارين اللغوية العربية في كتاب اللغة العربية الصف الخامس ابتدائي:

نلاحظ كما تعرفنا سابقا أن الكتاب الوحيد المستعمل في مادة اللغة العربية للصف الخامس ابتدائي هو كتابي في اللغة العربية وهو الكتاب المخصص للمتعلم في هذا الصف، الذي يحتوي على سبعة وعشرون نصا؛ وهي النصوص التي من خلالها تدرس التراكيب النحوية (القواعد) وهي بدورها أيضا سبعة وعشرون درسا كذلك؛ إضافة إلى خمسة عشر درسا في الصرف واثني عشرة درسا في الإملاء، أما المشاريع فهي عشرة مشاريع متنوعة.

أما عند عودتنا على حصيلة التمارين المقدمة للمتعلمين في هذه المرحلة وهذا الصف بالضبط، خاصة تلك التمارين المساعدة على اكتساب اللغة العربية، أدركنا أن هناك فئتين من التمارين:

أ-التمرين النموذجية (Réemploi) :وتهدف إلى إعادة توظيف عنصر أو عناصر لغوية وإرادة في الأمثلة أو النص الخطابي المنطوق أو المكتوب.

ب-التمارين التطبيقية (Exploitation): التي تستعمل للترسيخ والاختبار.

وتشير إلى أن عملية الجرد والإحصاء أثبتت لنا أن هتين الفئتين تضمان أنواعا عديدة من التمارين وهي الترتيب، التحويل، البحث، الكتابة، الإعراب (الضبط بالشكل) التعيين، الربط، الإكمال، السؤال والجواب (نعم أو لا) ، التصنيف.

إن معرفة مدى نجاح المعلمين في اختيار النوع المناسب من التمارين للمهارة المناسبة، يقتضي منا، قبل كل شيء، المعاينة الميدانية لمجموعة من الأنواع السابقة الذكر والتي تتواتر بكثرة لدى معلمي اللغة العربية. فشكل هذه التدريبات ومحتواها اللغوي، وطريقة إجرائها، يحمل في ذاته، أهداف هذه التمارين ونتائجها العملية ومن بين هذه الأنواع نجذ ما يلي:

1-تمارين السؤال والجواب

وهذه التمارين من أنسب التمارين وأكثرها فعالية لتدريب المتعلم على اللغة المنطوقة، وذلك لأنها تقترب من المواقف الطبيعية، ومن خلالها يبتعد المتعلم نوعا ما عن الآلية، ونجدها دائما تختبر فهم المتعلم للنصوص التي تم تناولها في كامل الكتاب فهي تتدرج تحت فقرة أفهم النص، حيث تبدأ هذه الأسئلة أولا بالإجابات القصيرة ثم تنتقل تدريجيا من المواقف البسيطة إلى المواقف المركبة الأكثر تعقيدا، وتتدرج في الصعوبة إلى أن تتحول الأسئلة والأجوبة إلى مواقف كلامية يدور فيها الحوار بين المعلم والمتعلم أو المعلم والمتعلمين، ونلاحظ أن تمارين السؤال و الجواب الموجودة في الكتاب أي تلك الأسئلة التابعة لكل نص ذات دقة ومهارة عاليتين وصياغة محكمة فهي إضافة إلى اختبارها لفهم المتعلم لمختلف النصوص فهي أيضا تدعم تدريبها اللغوي للمتعلمين، فهي بذلك تمارين محكمة الشكل ومضبوطة المحتوى ومن بينها نجد:

1- أسئلة ذات إجابات جاهزة لأنها تظهر مباشرة من خلال صياغة السؤال، وتقدر نسبتها ب 4.20%.

مثال (1): أكتب في كراسي ثم أجب ب نعم أو لا[1].

	نعم	لا
- دام السفر من مدينة ورقلة إلى غرداية أربع ساعات.	☐	☐
- زارت الكاتبة مدينة بني يزقن العتيقة.	☐	☐
- دار عزيزة أصبحت متحف للفنون التقليدية.	☐	☐
- تمثال الأمير عبد القادر يقع وسط العاصمة.	☐	☐
- تستمر احتفالات عاشوراء أسبوعين.	☐	☐
- تحتفل مدينة أمدوكال بالفروسية.	☐	☐

2-أما النوع الآخر من هذه الأسئلة فهو يحتمل إجابة طويلة كأنها تعبير موجز، حيث يختار المتعلم ما يراه مناسبا من خلال تفاعله مع النصوص.

1-كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي مرجع سابق، ص 98.

مثال (2):

- من هو مهاب؟
- هل نام الجميع بعد انتهاء الحفل؟ ولماذا؟
- ماذا رأى مهاب وهو يحرس؟
- كيف عرف القائد أن الحيوان به عرج في ساقه؟
- بماذا شعر مهاب عندما علم أن الحيوان مجروح؟
- ماذا فعل أفراد المجموعة للغزال؟

2-التدريبات في دروس النحو:

يشكل تدريس النحو والصرف جزءا رئيسيا في تعليم اللغة العربية للصف الخامس ابتدائي، ويعتبر هذا الجزء من أعقد وأصعب العناصر اللغوية لتلاميذ المرحلة النهائية الابتدائية، وتعود هذه الصعوبة وهذا التعقيد كما اشرنا سابقا إلى سوء استغلال القواعد اللغوية من قبل المربيين والمعلمين، وفهمهم القاصر لطبيعة أهدافها فكثيرا ما يتم تدريسها بعيدا عن الغاية التي قصدت من أجلها فالقواعد ما هي إلا وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة وليست غاية مقصودة لذاتها[1]، فالقواعد اللغوية إذا جد ضرورية في تعليم اللغة. لكن، لا كقواعد تحفظ عن ظهر قلب، ولكن كمثل وأنماط عملية تكتسب بالتدريب وكثرة المران[2] نلاحظ أن أهمية التمارين النحوية كبيرة جدا بالمقارنة مع باقي أنواع التمارينات الأخرى من صرف وإملاء ومعجم (إثراء لغتي) في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي فهي تحتل نسبة 50 إلى 57.14 % من مجموع التمرينات المطبقة في كل وحدة من الوحدات المقررة في الكتاب.

2-1-المراحل المتبعة في تدريس النحو والصرف في الصف الخامس ابتدائي في المدرسة الجزائرية:

هناك ثلاثة مراحل أساسية في تدريس النحو والصرف لكل منها هدف معين. وتتمثل هذه المراحل في:

1- التمارين اللغوية، محمد صاري، مرجع سابق، ص، 155.

2- عبد الرحمن الحاج صالح "اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات، العدد 4، ص23.

1-وضعية الانطلاق:

وهي مرحلة سريعة يتم من خلالها مراجعة مختصره لما سبق دراسته في الدرس الماضي أو يتم فيها تشخيص مستوى المتعلم.

2-مرحلة بناء التعلم:

وهي المرحلة التي يتم فيها عرض التركيب الجديد في موقف حي كالحوار مثلا أو باستخدام إحدى الطرق المستخدمة في تقديم الدروس كالطريقة الاستقرائية أو التكاملية...الخ ويتم في أخر هذه المرحلة عملية الترسيخ؛ حيث يتم في هذه المرحلة ترسيخ التركيب الجديد وذلك من خلال تدريبات بنيوية مكثفة، تستعمل فيها كلمات وجمل جديدة.

3-استثمار المكتسبات: وتهدف هذه المرحلة إلى:

أ-تدريب المتعلم على استخدام التركيب في مواقف طبيعية أخرى.

ب-لفت نظر المتعلمين إلى الملاحظات النحوية العامة واستنباط القواعد من أفواههم بالمناقشة بعد اتقاها شفويا.

حيث تعرض القاعدة في إطار مع استخدام بعض الألوان، لكن نشير إلى أن هذا غير كافي فلو حبذا لو تم عرض قوانين النحو ومعلوماته على شكل رسوم بيانية بسيطة كالجداول والمشجرات فهي من أحسن الوسائل التربوية لتحصيل النحو النظري[1] في هذه المرحلة خاصة.

أما عن أهم التدريبات العملية التي يمكن إجراؤها في تعليم قواعد اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي والموجودة في كتاب اللغة العربية لهذه السنة فهي كالتالي:

1-تمارين التحويل: (حوّل)

عددها 32 تمرين بنسبة تقدر 13.44 % من مجموع التمارينات المقررة في هذه السنة النهائية، وتعتبر تمارين التحويل من أكثر الأنواع التي شاع استعمالها في تعليم اللغة العربي.فهي تمارين مفيدة جدا في تعليم اللغات بشكل عام، خاصة إذا فهمت حدودها وإبعادها فهي من أهم التمارين التي تعين المتعلم على اكتساب التصرف العفوي في بنى اللغة.[2]

تضم تمارين التحويل في هذه السنة النهائية أنواعا كثيرة من النماذج منها:

مثال: حوّل الجملة الآتية من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع:

1- عبد الرحمن الحاج صالح "اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات، العدد4، ص 72.

2- محمد صاري، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، مخطوط، جامعة الجزائر، 1990، ص 163.

- جَلَسَ المتفرج الذي يحبُّ كرة القدم أمام شاشته.

2-تمارين الإكمال أو (التتمة):

وهو تدريب كتابي، يستعمل في تعليم اللغات في الطرق التقليدية والحديثة، والملاحظ؛ أننا نستطيع مع شيء من التعديل والتحوير أن نجعل منه تدريبا شفويا بنيويا. نشير على أن هذا النوع من التمارينات تكتسي أهمية كبيرة في عملية الاكتساب اللغوي، حيث خصص «الدكتور رشدي أحمد طعيمة» وهو أحد الباحثين العرب اطروحة كاملة لهذا النوع من التمارينات في جامعة منسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية.

The use of close to measure The proficiency of students of Arabic as a second language in some "Universities in the United States" .

ومعناها بعد الترجمة هو:

«اختبار التتمة وتعليم اللغة العربية كلغة ثانية ببعض الجامعات الأمريكية».

ورغم أهمية هذا النوع من التمارينات إلا أنها ليست كثيرة حيث بلغ عددها في هذا المستوى (الصف الخامس ابتدائي) فقط سبع تمارينات أي بنسبة 2.94 %. نذكر منها ما يلي:

مثال: أكمل الجمل الآتية يخبر يكون جملة فعلية

الرجل.....، الحقول.....، الزراعة.....، الطُيُور.....

3-تمارين التعيين (التمييز)

بقيت هذه التمارينات أو هذا النوع من التمارين محافظة على صغتها القديمة في حين كان يمكن إدخال بعض التحوير في طريقة إجرائها، وقد احتلت نسبة 24.36 % ، ومن النماذج الموجودة نجذ:

مثال: عين نوع كل جملة من الجمل الآتية:

- توجهت الذئاب إلى النهر.
- قرر الصياد أن يسكن بعيدا عن قبيلته.
- ما أصعب الحياة في الغابة في فصل الشتاء !.
- أنا محب لإخواني.
- هل يمكن أن نفرط في أخينا الّغير؟
- الشتاء حلّ ببرده وثلوجه.

- اعتنت الذئاب بالأخ الأصغر.

يجرى هذا التدريب بعد الترسيخ الجملة الاسمية والجملة الفعلية بطريقة جيدة في ذهن المتعلم. إذا أردنا التخلص من الطريقة القديمة فيمكننا طرح السؤال بالطريقة التالية: استمع جيدا إلى الجمل التالية ثم قل (1) عند سماعك للجملة الاسمية، و(2) عند سماعك للجملة الفعلية.

ملاحظة: على المعلم أن يقرأ جميع الجمل بصوت معبر وعالي وعلى المتعلم أن يركز جيدا أثناء الاستماع.

4-تمارين الشكل"اضبط بالشكل":

طبيعة هذا التمرين: يشبه – إلى حد ما- الإعراب لكنه من الجانب التربوي النفسي، فهو أسلوب ابسط وأسهل من الإعراب، وفيه يطلب المعلم من التلميذ-غالبا- أن يشكل نصا بكامله، إلا أنه في هذه المرحلة يطلب من المتعلم فقط تشكل جملة أو جملتين تماشينا مع مستواه.

رغم أن وظيفة هذا النوع من التمرين –تمرين الشكل حسب ما تبدو لنا تختلف عن وظيفة تمارين الإعراب إلا أن وظيفتها تكاد تكون نفسها وظيفة تمارين الإعراب، إلا وظيفتها تكاد تكون نفسها وظيفة الأعراب. وذلك أن المتعلم لا يستطيع معرفة الشكل الصحيح إلا إذا حلل وفسر الكلمة أو الجملة وعرف وظيفتها النحوية.

هذا النوع من التمرين مفيد جدا لتدريب المتعلمين على الكتابة السليمة الخالية من الخطأ، لكن الإجابة عليه تحتاج إلى رصيد نظري معتبر عن اللغة.[1]

نسبة هذا النوع من التمارين الموجودة في كتاب اللغة العربية للصف الخامس ابتدائي هي 8.40 % وهي نسبة قليلة، لماذا لأنه في الصف الخامس تقويم نهائي في هذه المرحلة لا يخلو من هذا النوع من التمارينات سواء تعلق الأمر مباشرة بالضبط في الشكل أو الإعراب لكن كثيرا ما ترد عبارة أعرب ما تحته خط وهذه العبارة تجسد النظرة التقليدية للتمرين اللغوي الذي تخلصنا منه.

أما الكيفية التي ورد بها هذا النوع من التمارين هي كالتالي:

التمرين الأول: اضبط بالشكل النص الآتي وضع علامة الشّد فوق الحرف المناسب.

تذكر الأخ الأكبر الوعد الذي أعطاه لأبيه وأمه، فلم يذهب الإخوة معا متحابين ومتآزرين.

1-التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، محمد صاري، ماجستير ، مخطوط جامعة عنابة، الجزائر، 1990، ض52.

التمرين الثاني: استمع جيدا ثم أجب:

-أصبح الجو حارا ⟵ كلمة " الجو" يمكن أن تضبط
- الجوَ
- الجوِ
- الجوُ

-أن الجو حارا ⟵ كلمة " الجو" يمكن أن تضبط
- الجوَ
- الجوُ
- الجوِ

- وكلمة حار تضبط كالتالي
- حارٌ
- حارُ
- حارٍ

- وكلمة "تنجح" تضبط كالتالي
- تنجحُ
- تنجحَ
- تنجحِ

- يجب أن تعمل لكي تنجح ⟵ الفعل "تعمل" يضبط كالتالي
- تعملَ
- تعملُ
- تعملِ

التمرين الثالث: استمع جيدا ثم أجب:

- سافر علي إلى القاهرة ⟵ كلمة القاهرة هنا تضبط بالكسرة لأنها
- مضاف
- مضاف إليه
- مجرور به
- حرف جر

- في البيت أحمد ← تضبط كلمة "أحمد" هنا بالضمة لأنها
  - نائب فاعل
  - مبتدأ
  - فاعل

-أحمد طبيب مخلص← تضبط كلمة "مخلص" هنا بالضمة
- خبر
- فاعل
- صفة

التمرين الرابع: استمع جيدا ثم حدد رقم الجملة الصحيحة نحويا ودلاليا في كل مجموعة

- أحمد طبيب الماهر
- أحمد ماهر طبيب.
- أحمد الطبيب الماهر
- أحمد طبيب ماهر

- شربت الحوت وأكلت اللبن.
- شربت الحوت واللبن
- أكلت الحوت واللبن
- أكلت الحوت وشربت اللبن

5-تمارين (الربط):

نسبتها هي 5.04% من مجموع التمارينات، حيث يتكون المثير في هذه التمارينات من جملتين قصيرتين أو كلمتين يسهل على المتعلم ترديدها وتنحصر مهمته في ربط الجملتين أو مفردتين بحيث يصبحان جملة واحدة مركبة. من بين التمارينات التي تناولها المتعلم في هذا الصف نجد الأنواع التالية:

مثال: اربط بين الزهرة واللون الذي يناسبها:

- النرجس-الياسمين-الورد-الزنجان-الأقحوان-الزنبق-البنفسج-دوار الشمس -شقائق النعمان-الميموزا-الغرنوقي.
- أحمر- ازرق-اصفر-أبيض-وردي-بنفسجي

نلاحظ من خلال هذا النموذج معظمها تخدم المتعلم من الناحية اللغوية؛ أي تعمل على إثراء لغة المتعلم، في حين تستعمل هذه الأنواع–خاصة– في ترسيخ حروف العطف وأسماء الموصول وأدوات الشرط.ومثال على ذلك نجذ:

المثال(1): حول كما في المثال:

- أكلت الطعام، شربت الدواء ⟵ أكلت الطعام ثم شربت الدواء.
- شربت العصير، أكلت التفاح ⟵ .....
- استرحت قليلا، حضرت واجباتي⟵ .....
- أكلت الحوت شربت اللبن ⟵ .....

المثال(2): حول كما في المثال:

- وصل الرجل، هو أبي ⟵ الذي وصل هو أبي
- وصل الطفل، هو أخي ⟵ الطفل الذي وصل هو أخي
- سافر الشيخ، هو جدي ⟵ .....
- وصلت البنت، هي أختي⟵ .....

6–تمارين الكتابة (أكتب)

تحتل نسبة 32.35% وهي أكبر نسبة بالمقارنة مع باقي الأنواع الأخرى، حيث تتعدى تمارين الكتابة في هذا الصف الربط بين الصوت المسموع والرمز المكتوب، حيث نجذ المتعلمين في نهاية المرحلة الابتدائية–الصف الخامس– في معظمهم قد ألفوا أصوات اللغة العربية سماعا ونطقا؛ فالتدريبات الموجودة في هذا المستوى إضافة لاختيارها لمستوى الكتابة الصحيحة نجدها تختبر مطالب نحوية وصرفية أخرى بالموازاة مع صحة الكتابة ونجذ هذا في الأمثلة التالية:

مثال: أعد الكتابة الجمل الآتية بدون صفة:

- في بلادنا الجملية ثروة عظيمة أنعم الله بها على شعبنا العزيز.
- تصدِّر الجزائر بعض المنتوجات الفلاحية.
- في الجزائر مناظر خلابة يتمتع بها السائحون عند زيارتهم لها.

اشتهرت الجزائر بالغابات الكثيفة والجبال العالية والصحاري الشاسعة.

التمرين الأول: اكتب ثلاث جمل اسمية يكون المبتدأ فيها مرة اسما ومرة اسم إشارة ومرة ضميرا

التمرين الثاني: اكتب فقرة أختارها من النص "ص18" الوعد المنسي وألخصها في جملتين أو ثلاث.

التمرين الثالث: أكوّن أربع جمل جملة فعلية وجملة اسمية وجملة استفهامية وجملة تعجبية.

التمرين الرابع: كون ثلاث جمل في كل منها فعل مضارع معتل الآخر.

7- تمارين التصنيف (التمييز):

وهو تدريب يهدف إلى اختبار قدرة المتعلم على التمييز والتصنيف لمختلف المعارف التي اكتسبها أثناء عملية بناء التعلمات في دهن المتعلم، أما نسبتها فكانت ضعيفة تقدر بـ 3,78 % ومن أهم النماذج الموجودة نجد مايلي:

التمرين الأول: صنف الأفعال الآتية إلى صحيحة ومعتلة غرس- حرث- نما- قطف- باع- وصل- سقى- بنى- نجح-قسم.

8- تمارين الترتيب:

نسبتها 2,10% وهي نسبة قليلة جدا، ومن أهم النماذج نجد:

التمرين الأول:

وردت هذه الكلمات مشوشة، رتبها ترتيبا صحيحا حسب ورودها في قاموسك الصغير.

قَسَمَ- قَرضَ- قبل- قَفز- قَربَ- قَرع- قذَف- عبَر- كبَح- كتَم- كفَل- بحَث- برَع- بلَغ.

9- تمارين البحث:

نسبتها هي 3,36% أهم النماذج المعروضة هي:

التمرين الأول: ابحث في القاموس عن الكلمات التي تحتها خط

- الثعلب معروف بثرثرته
- الإنسان سيد المخلوقات
- الثور طيب ومُحِبٌ لِلعدل
- أمر الأسد الثعلب بالنزول من الشجرة

التمرين الثاني: ابحث في القاموس عن مرادفات الكلمات الآتية وضعها في جمل

وَفيّ– وَديع– أَنْقَذَ ازدادَ– أَعْلَمَ– كثيف– استَمَرَّ– كافَحَ– سَاهَمَ.

التمرين الثالث: أَبْحَث عن أضْداد الكلمات الآتية: الكثيفة– الواسعة– العتيق– النظيفة

بعدما انتهينا من الإطار النظري والتطبيقي للتمرين الغوي، يأتي الحديث عن من هو قادر على تفعيل هذا النشاط عند المتعلم بطريقة فعالة ومتميزة ألا وهو معلم اللغة العربية فماذا يجب أن يتوفر في هذا المعلم من كفايات أدائية في قاعة الدرس تحديدا لإنجاح التمرين اللغوي باعتباره أهم وسيلة في تقويم تدريس اللغة العربية.

III) الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية.

تمهيـد:

ما من أمة تسعى لأن تحتل مكانا مرموقا بين الأمم، إلا وأولت العملية التربوية اهتماما بالغا وأهم محور في العملية التعليمية هو المعلم لما له من أهمية بالغة في إنجاح العملية التعليمية والوصول بالمتعلم إلى الهدف المنشود.

إن أهم دور للمعلم هو أن يتوسط بين الطلبة والبيئة التعليمية ليعين طلبته على التعلم والنمو كما أنه يتوقع مشكلات تعلمهم ويعد الخطط لحلها ويوجههم عبر مراحل التعلم الأولى ويدربهم ليصل بهم إلى التعلم الذاتي، فهو يوفر دعما كافيا للتعلم، ويعلم المهارات باعتبارها وسيلة لبلوغ الأهداف ليكون في مقدور الطلبة في النهاية الاعتماد على أنفسهم في عملية التعلم وهذا يتطلب منه القيام بدور جيد يساعده في تخطي بعض العقبات التي تحول بينه وبين تحقيق الأهداف التربوية التي يصبو إلى تحقيقها ويستطيع المعلم الوصول إلى تحقيق كل الأهداف التي يرجوها إذا كان معلما كفء يتمتع بشخصية مستقرة، متفتحة، قادرة على البذل والعطاء والابتكار والتحدي، يتصف بالثقافة العامة وإعداد أكاديمي متنوع وكاف، متفهم لحاجات التلاميذ وخصائص نموهم مهيأ لاكتشاف مشكلاتهم ونقاط ضعفهم، قادرا على توجيههم وإرشادهم وتيسير التعلم لهم مما يجدر ذكره أن العالم يشهد تغييرات وتطورات تكنولوجية وعلمية متصارعة مما يدفع الكثير من المؤرخين أن يصفوا هذا العصر بعصر الانفجار المعرفي، ومن هنا فهذه المستجدات العصرية أضافت إلى المعلم واجبات ومسؤوليات متعددة ومتجددة مما يستوجب إعادة النظر في أعداده وتأهيله لهذه الأدوار، وهذا الأمر ليس بالميسور ولا بالسهل، بل تحتاج إلى مجموعة من الكفايات والمهارات والقدرات التي يجب على المعلم أن يمتلكها.

1. مفهوم الكفاية:

1-1 **الكفاية لغة:** قول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاءُ أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل.

والكفئ: النظير، وكذلك الكفء والمصدر الكفاءة.

الكفاءة: النظير والمساوي.

يقول تعالى: ﴿ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ (3) وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُواً أَحَدٌ (4) ﴾

ويقال كفأت القدر وغيرهما، إذا كببتها لتفرغ ما فيها.[1]

2. مفهوم الكفاية عند اللسانيين:

قدم اللسانيين، منذ القرن العشرين، تعريفا لمفهوم الكفاية la competence عن طريق تمييزه صراحة عن مفهوم الانجاز la performance فالكفاية في ما يقول N. Chomsky y تشومسكي: هي مجموع المعارف اللسانية التي يمتلكها متكلم ما فتتيح له تركيب عدد لا متناه من الجمل وفهمها، هكذا إذن تتقابل الكفاية لدى اللسانيين مع الانجاز.[2]

إذا قمنا بتحليل تعريف تشومسكي فإنه يندرج بصفة عامة ضمن التيار المعرفي، إذ يعرف الكفاية اللغوية أنها نظام ثابت من المبادئ المولدة والتي تمكن كل واحد منا من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل ذات المعنى في لغته، كما تمكنه من التعريف التلقائي للجمل، على اعتبار أنها تنتمي إلى هذه اللغة حتى و إن كان غير قادر على معرفة لماذا وغير قادر على تقديم تفسير لذلك.

إن هذه القدرة حسب تشومسكي، غير قابلة للملاحظة، ويكون الشخص خلالها غير قادر على ذكر كيف يتمكن من إنتاج وتوليد جمل مفهومة ولا كيف يكون بمقدوره فهم جمل ذات دلالة في لغته، وتتعارض الكفاية بهذا المعنى مع الانجاز أو الأداء والذي يعني استعمال اللغة كما نلاحظها، إذن الكفاية اللغوية التي يتحدث عنها تشومسكي ليست سلوكا إنها مجموعة من القواعد التي تسير وتوجه السلوكات اللغوية.

وفي إطار النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية، نسمى المقدرة على إنتاج الجمل وتفهمها، في عملية تكلم اللغة، بالكفاية اللغوية، ونميز بين الكفاية اللغوية وبين ما نسميه بالأداء الكلامي. فالكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية باللغة في حين أن الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين.[3]

أما الكفاية في مجال التربية، نجد تعريف وزارة التربية الكيبيكية على أن الكفاية هي:« حسن التصرف المؤسس على تعبئة واستنفار مجموعة من الموارد واستخدامها».

---

1 – لسان العرب، دار الجيل، بيروت، المجلد الخامس، ص 269.

2– الكفايات والسوسيوبنائية، إطار نظري، لفيليب جونيز، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2005، ص 47.

3– الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية الجملة البسيطة، ميشال زكرياء المؤسسة الجامعية لدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثانية، 1986، ص 07.

أما بالنسبة للقسم الفرنسي من بلجيكا فإن الكفاية تتحدد في المرسوم الوزاري بـ: « القدرة على تشغيل مجموعة منظمة من[1]المعارف والمهارات العملية والمواقف من أجل إنجاز عدد من المهام».

كما تعرف الكفاية في التدريس على أنها: « تلك المعرفة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية».[2]

وكل هذه التعاريف تصب في اتجاه واحد هو تجميع القدرات الذاتية لخدمة المهمة المطلوبة في الأداء اللغوي ولتحسين العملية التعليمية للغة، هذا ما يجب توفره – باعتباره اللبنة الأساسية للعمل اللغوي– في معلم اللغة العربية.

أما الكفاية الثانية المطلوب توفرها في معلم اللغة العربية هي: متانة المادة اللغوية وإلمامه بها: يرى الباحث اللغوي الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح أنه من الضروري إيفاد معلم اللغة في عصرنا هذا بما يجب أن يتزود به حرصا على أداء مهمته على أكمل وجه، فعلى مدرس اللغة العربية أن يكون على إطلاع وباستمرار على جميع البحوث الجديدة في الساحة اللغوية خاصة ما يتعلق باللسانيات [3] وهذا لتجنب تدني مستوى متعلمي اللغة العربية وكذلك مدرسيها أنفسهم، فقد أجمعت بعض الدراسات حول مدرسي اللغة العربية أن هناك تدني كبير في مستواهم العلمي ويرجع هذا إلى جملة من النقاط أهمها ما يلي:[4]

– طرق وأساليب التدريس: لعل أهم مظاهر أزمة العربية تتمثل في قضيتين محوريتين: قضية ضعف الطلبة في اللغة العربية وكثرة أخطائهم في أدائها، كتابة وقراءة وتعبيرا وسماعا، وقضية أساليب تدريس اللغة العربية وطرائقها.[5]

1– الكفايات والسوسيوبنائية، إطار نظري، لفيليب جونيز، مرجع سابق، ص .47

2– التربية وطرق التدريس، تأليف صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد، دار المعارف بمصر، الطبعة الثانية عشر، الباب السابع بعنوان المعلم، ص 159.

3– اللغة بين المجتمع والمؤسسات اللغوية، عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، الوادي، الطبعة الأولى، 2010، ص 37.

4– تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 39.

5– – اللغة العربية وأسئلة العصر، وليد العناتي وعيسى برهومة، الشروق، الأردن، ط1، 2007، ص 197.

وهذا ما أظهرته دراسة عطية،حيث أظهرت أن مدرسي اللغة العربية لا يخططون لتدريسها حيث احتل مجال التخطيط للتدريس أدنى المراتب [1] ، حيث لا نجد لأداء المعلمين نهج واضح منظم ، فالذين رسموا للمعلمين أساليب تعليم اللغة العربية (أو الطرق الخاصة في تدريسها على ما يختار بعض الناس أن يعبروا به) ، قد اعتمدوا في المقام الأول الغالب على ما أتيح لهم من معطيات مستفادة من أصول التربية و علم النفس . غير أن عنصرا رئيسا من عناصر القول في هذه المسألة ظل غائبا. و لم يتوفر أحد، فيمن أعرف، على البيان عنه والكشف عما يكون له من أثار في توجيه المعلمين. والعنصر الذي أعنيه هنا هو اللغة نفسها بطبيعتها الخاصة، ونظامها الذاتي، وأشكال تحققها في مواقف الاستعمال، والمسلمات في طريقة اكتسابها، ونظريات درسها؛ ذلك أن النظر في طبيعة الموضوع لا يقل أهمية عن النظر في طبيعة المتعلم عند أي محاولة لتشكيل طريقة تعليمه[2] .

1-كما يعود ضعف طرق التدريس عند بعض المعلمين إلى ضعف قدرتهم في تكييف طريقة التدريس بما يتلاءم والفروق الفروق الفردية للطلاب مع تركيزهم على أسلوب واحد عند تدريس مختلف فروع اللغة ودروسها وابتعادهم على الاتجاه الوظيفي للغة والتركيز أحيانا على القواعد المجردة والمعلومات الشكلية.[3]

2-إضافة إلى ضعف المعلمين في تطبيق استراتيجيات التعلم سواء الاستراتيجيات المباشرة أو غير المباشرة[4] في تعلم مهارات اللغة الأربع: الاستماع والتكلم والقراءة والكتابة. لا بد على المعلم أن ينوع في الطرق ويكامل فيما بينها في الحصة الواحدة وفي الموضوع الواحد، فالفرد يتعلم استماعا، كما يتعلم رؤية وتحدثا وقراءة وكتابة.[5]

وجدير بالذكر أن البحث في طرق التدريس أو معالجات التدريس لم يعد مجاله المقارنة بين الطرق نفسها للكشف عن فاعلية إحداهما مقارنة بغيرها بل أصبح مجال البحث في

1- تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 39.

2- اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى التحول، نهاد الموسى، الشروق، الأردن، الطبعة الأولى، 2007، ص 73.

3- أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، اليازوردي، الأردن، دط، 2006، ص 221- 222.

4- يراجع استراتيجيات تعلم اللغة، ريبكا اكسفورد، ترجمة محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 1997، ص 67- 137.

5- الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، حسني عبد الباري عصر، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2005، ص 109.

طرق التدريس موجها نحوا التفاعل بين معالجات التدريس ومستويات التحصيل السابقة لدى المتعلمين واستعدادهم.[1]

3-ينبغي أن يفهم كل معلم أن اللغة العربية وحدة تتعاون فروعها المختلفة على تحقيق الغاية التي تتمثل في دقة الفهم، وحسن الاستماع، وجودة التحدث والإلقاء، وصحة الكتابة؛ وتنمية القدرة على النقد وتعويد صدق الحكم، وغرس حميد الصفات وفضائل الأخلاق في المتعلم.[2]

4-ضعف درايتهم بأساليب التقويم والقياس: فالكثير من المدرسين لا يمسكون سجلات الطلبة لتقويمهم إضافة إلى أنهم لا يحسنون أساليب التقويم الملائمة، والمعلمون الأكفاء هم من يقدمون للتلاميذ مواد تعليمية متطورة، ويساعدون طلابهم على تحويل النظر إلى العمل في ميدان فعلي، ويحصلون على تغذية مرتدة يصححون بها مسارهم.

فالمعلم في هذه الحالة هو صانع قرار فيما يتعلق بعمله التعليمي من تخطيط و تنفيذ و تقويم.[5]

5-استخدامهم العامية في التدريس.

6-قلة اهتمامهم بالموازنة بين مهارات اللغة العربية في التدريس.

II_ وضعية معلم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

تبنت المدرسة الابتدائية الجزائرية طرق التعليم النشط و طالبت معلم اللغة العربية بتنفيذ هذا الاختيار ، فما هو التعلم النشط ؟

التعلم النشط: هو تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم و التي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة و الإيجابية في الموقف التعليمي / التعلمي.[3]

إن التعلم النشط يستمد فلسفته من المتغيرات العالمية و المحلية المعاصرة فالتعلم النشط يعد تلبية لهذه المتغيرات التي تتطلب إعادة النظر في أدوار المتعلم و المعلم، و التي نادت بنقل بؤرة الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، و جعل المتعلم محور العملية التعليمية. إن فلسفة التعلم النشط تؤكد على أن التعلم لا بد أن يرتبط بحياة التلميذ، وواقعه، و احتياجاته،

1- المرجع السابق، ص 110.

2- كيف تلقي درسا، دراسة علمية واقعية في التربية وأصول التدريس في المدارس الابتدائية، معروف زريق، دار الفكر، لبنان، 1978، ص 104.

3- إستراتيجية التعليم و التعلم الحديثة و صناعة العقل العربي، حسن شحاتة، الدار المصرية و اللبنانية، الطبعة الأولى ، 2008، ص 22.

واهتماماته، و يحدث من خلال تفاعل مع كل ما يحيط به في بيئته، و ينطلق من استعدادات المتعلم و قدراته، و يحدث في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلم في البيت، المدرسة، الحي...الخ.

إن أهم ما يميز التعلم النشط هو ما يتصل بالنواحي الأكاديمية، وما يتصل بالعلاقات الإنسانية و التواصل بين المتعلمين و بعضهم البعض و بينهم و بين المعلمين، من هذه المميزات ما يلي:[1]

يزيد من اندماج التلاميذ في العمل ويجعل التعلم متعة وبهجة ، يحفز التلاميذ على كثرة الإنتاج وتنوعه وينمي العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ وبعضهم البعض وبين المعلم، وينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي، وينمي الرغبة في العلم حتى الإتقان، وينمي القدرة على التفكير والبحث، ويعود التلميذ على إتباع قواعد العمل، وينمي لديهم اتجاهات وقيم ايجابية، ويساعد في إيجاد تفاعل ايجابي بين التلاميذ ويعزز روح المسؤولية والمبادرة لدى الأفراد ويعزز التنافس الايجابي بين التلاميذ.

1) دور المعلم في التعلم النشط:

تغير دور المعلم في التعلم النشط حيث لم يعد هو الملقن والمصدر الوحيد للمعلومة بل أصبح هو الموجه والمرشد والميسر لكنه لا يسيطر على الموقف التعليمي كما في النمط التقليدي ولكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية ويهيأ تلاميذه ويساعدهم تدريجيا على القيام بأدواره الجديدة واكتساب الصفات والمهارات الحياتية،ومن هنا نرى أن التعلم النشط يتطلب من المعلم القيام بالأدوار التالية: استخدام العديد من الأنشطة والوسائل التعليمية وفقا للموقف التعليمي ووفقا لقدرات التلاميذ، بما يحقق تنوعا في التكليفات والتعيينات التي يكلف بها التلاميذ بحيث تعطى للتلميذ حسب إمكاناته وقدراته مما يؤدي في النهاية إلى بيئة نشطة، وأدرك نواحي قوة التلاميذ ونواحي ضعفهم بحيث يوفر لهم الفرص لمزيد من النجاح في الواجبات الصعبة بالنسبة لهم وبذلك ييسر لهم النجاح بدرجة أفضل في المجالات التي هم أكفاء وبارعون فيها، والتنويع في طرق التدريس التي يستخدمونها في الفصل بحيث تعتمد هذه الطرق على التعلم

1 المرجع نفسه، ص32 .

3- المرجع نفسه، ص 33.

النشط بدلا من استخدام طريقة المحاضرة لكل التلاميذ مما يضمن تعلم كل تلميذ وفقا لأنماط تعلمه وذكائه، وتركيز جهوده على توجيه وإرشاد ومساعدة تلاميذه على تحقيق أهداف التعلم بدلا من أن يلقنهم، فالمعلم يعلم تلاميذه كيف يفكرون وليس فيما يفكرون[1] وربط ما يدرسه لتلاميذه مما يوجد في مجتمعهم أي توظيف ما يتعلمه التلاميذ من معلومات ومهارات وخبرات من حياتهم الاجتماعية والعمل على زيادة دافعية التلميذ وذلك بإتباع أساليب: المشاركة وتحمل المسؤولية والتعزيز المستمر، والثناء على الأفكار الجديدة الإبداعية وجعل التلميذ مكتشفا ومجربا وفعالا في العملية التعليمية ووضع التلميذ دائما في مواقف يشعر فيها بالتحدي والإثارة لما لذلك من أثر في عملية التعلم ، وإثارة اهتمامه ودوافعه نحو عملية التعلم، ومراعاة التكامل بين المواد الدراسية المختلفة في أثناء تقديم التعلم الجديد، فالتوافق في سلوكه مع المتعلمين داخل الفصل وخارجه حتى يكسب ثقة المتعلمين، ويضع دستورا مع تلاميذه للتعامل داخل الفصل ، ويتعاون مع زملائه من معلمي المواد الدراسية والأنشطة المختلفة على تشجيع التعلم والنشاط.

2) معيقات التعلم النشط في المدرسة الابتدائية الجزائرية

1-صعوبة تطبيقه باعتبار أن التعلم النشط يمثل فكرا تربويا جديدا.

2-يفقد معظم المعلمون السيطرة على التلاميذ في هذه الطريقة.

3-قصر زمن الحصة وعدم المرونة في تطبيق الجداول الدراسية.

4-عدم توفير الوسائل التي تساعد على التعلم النشط أبسطها صعوبة تحريك الأثاث داخل الفصل.

5-زيادة أعداد التلاميذ في الفصل حيث يصل عددهم إلى أكثر من 50 في بعض الصفوف.

6-سوء اختيار إستراتيجية التعلم التي تناسب الطرق النشطة.

3) إعداد المعلمين القائم على الكفايات

تبنت المدرسة الجزائرية النظام القائم على الكفايات في إعداد معلميها، نعطي فيما يأتي مفهوما شاملا له في النقاط التالية:[2]

1 المرجع السابق، ص 35.

2 – تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم أنموذج في القياس والتقويم التربوي، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الشروق، الأردن، ط1، 2004، ص 20.

أ) يتم فيها إعداد المعلم على الأداء أو الممارسة على عكس ما هو معروف في برامج الإعداد التقليدية المبنية على المعلومات والمعارف النظرية

ب) هو البرنامج الذي يحدد أهدافا دقيقة لتدريب المعلمين ويحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسئولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة

ج) البرنامج الذي يزود معلمي المستقبل بخبرات تعليمية تساعدهم على الاضطلاع بأدوار تعليمية متفق عليها من خلال أداء كفايات تعليمية محدودة

د) البرنامج الذي يحدد الكفايات المطلوبة من المعلم أن يؤديها بإتقان، والذي يضع مسؤولية الوصول للمستوى المطلوب من الكفاية على المعلم نفسه.

أخيرا نشير إلى دراسة قام بها الدكتور أنطوان صياح بعنوان صورة معلم اللغة العربية[1] عند تلامذة الصف الأول متوسط حيث توصل إلى أن صورة معلم اللغة العربية ذات الملامح العلمية الأكاديمية يتجاذبها قطبان، قطب الثقافة العامة وسعة الاطلاع، وقطب إتقان العلوم اللغوية وتقنيات طرائق التعليم فالقطب الأول يأخذ دورا كبيرا إذ يعتبر التلاميذ أن المعلم يؤثر فيهم باطلاعه واتساع ثقافته، ومما لا شك فيه أن هذا الملمح من صورة معلم اللغة العربية إنما يمثل الوعي الاجتماعي للثقافة ولدورها في تكوين شخصية الإنسان، وأن تركُّز هذا الملمح على معلم اللغة العربية إنما يؤكد على كون معلم اللغة العربية ليس معلم لغة فحسب إنما هو أستاذ حضارة وثقافة، ويتعدى أثر ما سوف يقوم به في صفه جدران الغرفة المغلقة إلى أرجاء العالم الاجتماعي والثقافي الواسعة التي سوف يسبح فيها كل إنسان في حياته المستقبلية.

إن مطالبة المعلم– معلم اللغة العربية خاصة– بالالتزام وفرض الرقابة المباشرة والغير مباشرة على دروسه ونشاطه البيداغوجي وتكليفه بكثير من الواجبات تظل عديمة المعنى والفائدة إذا كانت الفلسفة التربوية للمجتمع مقصِّرة في حقوقه ولا تبالي بأساسياته التي تضمن له الاستقرار.

1 –دراسات في اللغة العربية الفصحى وفي طرائق تعليمها، أنطوان صياح، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995، ص 192–201.

خلاصــة:

إن التمارين اللغوية من أهم وسائل التقويم اللغوي، فالتمارين البنيوية وسيلة لحفظ اللسان من اللحن، ومرحلة طبيعية يعبر من خلالها المتعلم إلى تدريبات أخرى تجعله طليق اللسان هي التمارينات التواصلية، التي هي وسيلة أخرى من وسائل التقويم اللغوي، تمكن المتعلم من اكتساب التلقائية في التعبير، ولن يتم هذا إلا بإعداد هذه الوسيلة ألا وهي التمرين اللغوي إعدادا جيدا حتى يسهم إسهاما فعالا في اكتساب مهارات اللغة وعناصرها المختلفة للمتعلم، هذا الإعداد يشمل تقويم هذه الوسيلة من عدة جوانب: هدفها، تحديد شكلها، محتواها، أبعادها، فئاتها وأوقاتها.

كما يعتبر التقويم التربوي نشاط يجعل العملية التربوية عملية ديناميكية، يشارك فيها التلاميذ والمعلم والفريق التربوي وبذلك فهو الوسيلة الأساسية لتحسين أداء المعلم، والتلميذ في آن واحد.

الفصل الثالث: الاختبارات اللغوية

- مدخـل
- الاختبارات اللغوية
- الدراسة الميدانية الأولى
- الدراسة الميدانية الثانية
- خلاصة الفصل

مدخل:

تعود عملية التقويم إلى العصور القديمة، فالإنسان دائما كان يسعى إلى تحسين أوضاعه وهذا عن طريق توفير مستحقاته ومستلزماته، وحكمه في ذلك التمييز والمفاضلة، وبمرور الزمن وتعقد الحياة وتعقد المجتمعات البشرية أصبح من الضروري إيجاد مراكز خاصة يتم فيها تقويم المتعلمين من قبل المقومين في النشاطات المختلفة،الأمر الذي مهد إلى ظهور "المدرسة كمؤسسة اجتماعية اهتمت بنقل تراث السلف إلى الخلف وجعلت التقويم يأخذ شكلا آخر يتم التركيز فيه على تقييم التحصيل الدراسي بأدوات وطرق لا تخلوا من دقة"[1]، فالتقويم في الصين كان يتم عن طريق وسائل تقويم تحريرية، فكانت تجرى الامتحانات للطلاب وكانت، على درجة عالية من صعوبة، "وتتم هذه الامتحانات على ثلاثة مراحل تنتهي المرحلة الثالثة باختيار الطلبة الممتازين الذين يعهد إليهم بالوظائف الرقية في الدولة"[2].

وكانت الامتحانات في المجتمع اليوناتي والمجتمع الروماني، تسير بنفس الطريقة الصينية"ففي المجتمع اليوناني عرفوا الامتحانات منذ عام 500 ق.م، وكانت تطبق اختبارات وامتحانات بدنية وعملية وتحريرية، غاية في الصعوبة والقسوة وكانت تجرى في موضوعات الفلسفة، والخطابة، والجغرافيا، والقراءة والرماية، والفروسية والسباحة وغيرها"[3].

أما عند العرب قديما"فقد اعتمدوا بالدرجة الأولى على التسميع والأسئلة الشفهية عدا حالات الكتابة والخط العربي، أم تقويم الشعراء فكان غالبا ما يتم في الأسواق الأدبية الخاصة كسوق عكاظ"[4]، وقد توفرت لدى العرب بعض المعايير للتحكيم على كل من المعلم والمتعلّم والمنهاج، وحاولوا تحديد الفترات التعليمية التي تحدد انتقال المتعلم من مستوى على مستوى إلى مستوى ارفع.

أما في القرون الوسطى ونتيجة لموجة الفتور التي أصابت العلوم والمعارف في تلك الفترة، فإن التقويم أخذ شكل الأسئلة والإجابات الشفوية، واستمر هذا إلى أواخر القرن التاسع

1- التقويم والقياس النفسي التربوي، أحمد محمد الطيب، المكتب الجامعي الحديث، مصر، ط1، 1999، ص 30.

2- المرجع نفسه، ص30.

3- علم التربية التطبيقي، المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها، أبو طالب محمد السعيد، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2001، ص 194.

4- علم التربية التطبيقي، مرجع سابق، ص149.

عشر وبداية القرن العشرين حينها "بذلت جهود لقياس وظائف أكثر تعقيدا كاختبارات القراءة والتداعي اللفظي والذاكرة والحساب البسيط"[1]، فما بين 1900م و1915م، نادى المختصون النفسانيون ورجال التربية بالقياس والتقويم "فأهم ما ميز هذه الفترة ظهور مقياس "بنيه" وطور علماء النفس الإنجليز، والأمريكيين وظهور اختبارات التحصيل المقننة في أغلب المواد كاختبار "ستون" المقنن في الحساب و اختبارات الهجاء والمفردات اللغوية"[2].

وما بين عام 1915م و 1920م انتشر الاستخدام الواسع للاختبارات في التقويم، وامتازت هذه المرحلة أيضا بتصميم العديد من الاختبارات في مختلف المهارات فسارع كل من رجال أيضا بتصميم العديد من الاختبارات في مختلف المهارات فسارع كل من رجال التربية وعلم النفس إلى تطبيق هذه الاختبارات بدرجة كبيرة جعلتهم ينسون الدقة، الشيء الذي أدى إلى أن تحدث أخطاء في تفسير نتائج الاختبارات المتوصل إليها وامتازت هذه المرحلة بتطوير العديد من اختبارات الذكاء والتحصيل، وما بين عام 1920م، و 1930م، أهم ما لوحظ في هذه المرحلة هو ظهور النقد الذي دعى فيه رجال علم النفس والمربون إلى تعديل الاختبارات ومراعاة الدقة في تقنيتها وتطبيقيتها، ومن عام 1930م إلى 1960م ، وصل التقويم والقياس إلى درجة عالية من الدقة والتمحيص "حيث اتجه علم النفس والتربية إلى استخدام القياس في مقارنة الشخص بنفسه وبغيره أيضا لمساعدته على فهم إمكانياته وتوجيهه حسب قدراته واستعداداته"[3]، غير أن حركة القياس لم تخلو من التطرف والمبالغة في استخدام الاختبارات والمقاييس كما لو أن هذه المسألة أصبحت تمثل غاية في حد ذاتها، الأمر الذي أدى إلى ظهور اتجاه مناهض يتمثل في حركة التقويم التي ظهرت في العقد الرابع من القرن العشرين،إذا رأت هذه الحركة إلى أن الاختبارات والمقاييس لا تعدو عن كونها وسيلة أو أداة مهما بلغت من الدقة، وأكدت هذه الحركة على ضرورة تحديد الأهداف التعليمية قبل كل شيء لأن تحديد الأهداف ويعد أرضية للانطلاق في التقويم الصحيح والفعال، كما أن حركة التقويم "دعت إلى استخدام طرائق الملاحظة بالإضافة إلى الاختبارات علما بأن حركة التقويم كانت استمرارا لحركة القياس الأولى مع تطويريها و إدخال التعديلات والطرائق والأساليب التقنية". [4]

1- الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، مقدم عبد الحفيظ، ديوان المطبوعات الجامعية دط، 1993، ص 18.

2- التقويم والقياس النفسي والتربوي، رمزية الغريب، مكتبة الأنجلوا المصرية، مصر، 1977، ص28.

3- المرجع نفسه، ص 33.

4- علم التربية التطبيقي، أبو طالب محمد السعيد، مرجع سابق ص 151.

وما يهمنا في هذا الفصل هو أهمية بناء نظرية في تعليم اللغة العربية باعتبارها القضية الأساسية التي تشغلنا في هذا البحث عامة، ويرجع ذلك لاعتبارنا أن أحسن معلم هو الذي يبتكر طرائق ووسائل تتبع من معرفة شاملة بعملية تعليم اللغة العربية بجملها، ووسائل وتتبع كذلك من المعرفة شاملة بعملية تعليم اللغة العربية بمجملها، وتتبع كذلك من المعرفة بما يجري داخل المعلم وداخل المتعلم، وما يحدث بينهما من تفاعل وإذا لم يتمكن المعلم من اختبار هذه المعارف في الواقع فإنها تظل في ذهنه أفكارا مجردة. ولا بد لذلك كله من أمرين: الاستيعاب الدقيق لأسس تعلم اللغة العربية وصياغة فرضيات محددة عن تعلم اللغة العربية في سياقات معينة، ثم دعم عملي لهذه الفرضيات.

ونستطيع أن نصل إلى هذا الدعم بالقياس الدقيق لقدرة متعلم اللغة العربية في مواقف معينة، أي وضع النظرية موضع التنفيذ في قاعة الدرس، لكننا لن نعرف صلاحية النظرية إلا إذا قسنا نجاح المتعلمين باختبارات ناجحة ومنظمة.

1-مفهوم الاختبار:

هو طريقة منظمة[1]، ونشاط ينجزه المتعلم في مدة زمنية محددة[2]، تستهدف التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلم[3]، عن طريق مجموعة من الأسئلة، التي يطلب من الدارس أن يستجيب لها بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية معينة، ومدى تقدمه فيها[4]، اختارها معلم اللغة في ضوء أهداف مرسومة القصد منها قياس درجة مدى تحقق هذه الأهداف[5]، وتعتبر من أكثر الوسائل تداولا في حقل تدريس اللغة العربية لتقويم مناهجها وتحديد مستوى دارسيها[6]، والاختبار عبارة عن مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض بعض المعطيات العقلية والخصائص النفسية، وقد يكوكن المثير هنا أسئلة شفاهية أو تصويرية أو قد تكون سلسلة من الأعداد أو بعض الأشكال الهندسية أو النغمات الموسيقية أو صورا أو رسوما.[7]

1- محاضرة الاختبارات، مسعد زياد، مركز التدريب التربوي، السعودية في 2007/12/04، ص 14.

2- امتحانات الانجاز والمتابعة، زهير زايدي، فرجاني القرشيشي،إشراف عبد الله المناعي، وزارة التربية والتكوين، تونس، د ط ، دت، ص 10.

3-دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، ط3، د ت، ص 167.

4- تدريس اللغة العربية في التعليم العام، رشدي أحمد طعيمة، أحمد السيد مناع، دار الفكر العربي، ط1، د ت.

5- الامتحانات الانجاز والمتابعة، زهير زايدي، فرجاني قرشيشي، مرجع سابق، ص 10.

6- خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، نايف محمود معروف، مرجع سابق، ص 241.

7- قراءة في التقويم التربوي، تأليف نخبة من الأساتذة، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1993، 157 .

الواقع أننا نمارس عملية الاختبار في كل مجهود معرفي تؤديه، أدركنا ذلك أم لم ندرك، فحين نقرأ كتابا، أو نستمع إلى نشرة الأخبار، أو نعد طعاما فإننا نختبر فرضيات ونصدر أحكاما. وهكذا كل ما يقع تحت أيدينا من جديد نجربه، (مضرب تنس، ملابس جديدة، صنع حلوى جديدة) أي نختبره، وحين نصدر أحكاما فإنما نصدرها بناء على نموذج من السلوك، وهكذا دارس اللغة، يختبر الأشكال اللغوية كلما تكلم، فيضع فرضيات عن كيفية تركيب هذه الأشكال وكيفية تعبيرها عن وظائف معينة، ثم يصدر أحكاما بناء على التغذية الراجعة.

أما المدرس فيكاد يمارس عليه الاختبار في كل لحظة، إذ تقع عينة على طلابه وهو يتكلم، ثم وهم يتكلمون، فيصدر أحكاما على أدائهم، ويزودهم بما يرفع من قدرتهم.[1]

2-عناصر الاختبار الجيد:

2-1-الصدق:

ويقصد به قياس الاختبار لما أعد لقياسه[2]، وهو أكثر المعايير تعقيدا، الصدق يعني أن الاختبار ننجح في قياس ما يهدف إلى قياس. فالاختبار الصادق للقدرة على القراءة هو الذي يقيس فعلا القدرة على القراءة لا القدرة على رؤية المكتوب، ولا ما يتصل بالموضوع من معلومات، وقد يكون الاختبار "عمليا" و"ثابتا" يمكن الاعتماد عليه من حيث سهولة الإجراء وتقدير الدرجات، لكنه قد لا يكون صادقا، كأن يطلب المدرس من تلاميذه أن يكتبوا أكبر عدد من الكلمات في عشر دقائق، ثم يحصي ما كتبوه، فهو اختبار عملي لكنه غير صادق في قياس القدرة الكتابية، لأنه يغفل بعض العوامل الخاصة بالتعبير عن الأفكار وتنظيمها. ويرى بعض الباحثين أن "اختبارات التمكن اللغوي المعيارية" بما تحتويه من تحديد السياق، ومن لغة تركز على القدرة المعرفية الأكاديمية وتحديد لحجم ليست اختبارات "صادقة" للتمكن اللغوي لأنها لا تعرض لقدرة الدارس الاتصالية.[3]

1- أسس تعلم اللغة وتعلمها، تأليف هـ.دوجلاس بروان، ترجمة د.عبده الراجحي ود.على علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، دت، ص 265-266

2- محاضرة الاختبارات، معد زياد، مرجع سابق، ص15.

3-أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس بروان، مرجع سابق، ص268.

2-2- الثبات:

ويقصد به أنه الاختبار يعطيه نفس النتائج لنفس الأفراد[1]، إذ ما طبق مرة أحرى في نفس الظروف، وبعد مسافة قصيرة. وعلى هذا الأساس فإن الاختبار الذي يتغير وضع المتعلمين فيه كثيرا، لا يتسم بالثبات[2]، كما يشير الثبات إلى تجانس درجات الاختبار.

ويعني ببساطة أن يعطي الاختبار الدرجات نفسها لو أجري في وقت لاحق، مثلا لو أجري اختبار لمجموعة واحدة من الطلاب في جلستين مختلفتين في وقتين مختلفين،فيفترض ألا يؤذي ذلك إلى اختلاف نتيجة الطلاب في ذلك الاختبار. وشبيه بهذا إعداد نسختين متماثلتين من اختبار ما يقصد تجبير الدارس لأداء أحداهما، فيجب ألا يؤدي ذلك إلى اختلاف في نتيجة أي من الاختبارين إذ يفترض أن يحصل الطالب على الدرجة نفسها تقريبا لأي من نسختي الاختبار.[3]

ونعني بعيار الثبات أن الاختبار يمكن الاعتماد عليها لأنه مصوغ على أسس مطردة وقد ينقد الاحتيار هذا المعيار نتيجة لصياغته ذاتها أو نتيجة لطريقة تقدره الدرجات، فإذا أجرينا اختبارا للتزلج على الجليد مرة على ثلج خشن وأخرى على ثلج ناعم فإن ثبات الاختبار يكون مشكوكا فيه، وهذا ما يحدث أحيانا في اختبارات السماع اللغوي حين لا تكون الظروف مهيأة للاستماع الجيد كأن يكون هناك ضجيج خارج غرفة الاختبار، أما طريقة تفسير الدرجات فينبغي ألا تكون هناك فرصة للتقدير الذاتي للدرجات، ولا أن تكون هناك إرشادات واضحة ودقيقة حتى تكون موثوقا بها.[4] تؤثر على ثبات الاختبار ثلاثة عوامل مهمة: فالأشكال الاختيارية، ومحتوى الأسئلة والزمن الممنوح للاختبار، يجب أن تكون جميعا ملائمة. مثلا دلت بحوث الاختبارات أن الاختبار الذي يتضمن وقتا كافيا، يعطي نتائج أكثر ثباتا من الاختبار القصير الزمن. وعموما كلما كثرت أسئلة الاختبار كان أكثر ثباتا كما أن المؤثرات الإدارية الإجرائية مهمة في عملية الثبات، ويشمل ذلك وضع القاعة الدراسية في أثناء الاختبار (النور، وطريقة تثبيت المقاعد، ووضوح التسجيل، والهدوء...إلخ)، وطريقة المعلم في إدارة الاختبار والإشراف عليه.

1-تدريس اللغة العربية في التعليم العام، رشدي أحمد طعيمة، أحمد السيد مناع، مرجع سابق، ص 261.

2- المرجع نفسه، ص 261.

3- أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، مرجع سابق، ص5.

4- أسس تعلم اللغة وتعلمها، دوجلاس بروان، مرجع سابق، ص 268.

ومن العوامل المؤثرة في ثبات استجابة الطالب عوامل تعود إلى الطالب نفسه، فيمكن مثلا أن يتم الحد من توتر الطلاب في أثناء أداء الاختبار عن طريق تدريبهم على أفضل استراتيجيات أداء الاختبارات المحور الجوهري في إعداد اختبارات اللغة واستخدامها هو تعيين العوامل المؤدية إلى الخطأ المتوقع في الدرجات التي حصل عليها الطلاب في الاختبار اللغوي، ومن تم تحقيق تأثير تلك العوامل ووصف هنينق (***Hennig,1987***) عدد من العوامل التي تؤثر سلبا في ثبات النتائج، حيث ثبت أن هذه المؤثرات تؤدي إلى تذبذب درجات الاختبار، وبالتالي فهي تنقص من ثباته.

2-3-سهولة التطبيق:

إن سهولة التطبيق ميزة أخرى مهمة للاختبار الجيد ويألف المدرسون كثيرا المتطلبات الاختيارية التي يسهل إجراؤها، ومما يحتاجون إليه دائما هو التفكير في الربط بين الاختبار، والجوانب الاختيارية التي يسهل تطبيقها. فالاختبار الجيد يجب أن يكون سهل التطبيق بالنسبة إلى المدرس،[1] وسهولة التطبيق تعني ألا يكلف فوق ما ينبغي من نفقات مالية، وألا يتجاوز الوقت المحدد، وأن يتيسر فيه تحديد درجات الإجابة، وأن يتيح للطالب فرصة لإظهار قدراته. كل اختبار يخرج عن ذلك لا يكون عمليا، كأن يكون باهظ التكاليف، أو يتطلب عشر ساعات للإجابة، أو مراقبا لكل طالب، أو وقتا طويلا لتصحيحه أو يصعب تحديد الدرجات فيه إلا بالاستعانة بالحاسوب مثلا.[2]

على أن القيمة العملية الحقيقية للاختبار. كما أشار أوللر- هي أن يكون ذا قيمة تعليمية، أي نستثمره في رفع قدرة الدارسين: على تلقي المعلومات أي أن التعليم والاختبار مترابطان، فالاختبار "العملي" هو الذي يمكن المدرس من تحليل بيانه تحليلا صحيحا يجعله أكثر فهما لتلاميذه، ومن ثم أقدر على تحسين القدرة.[3] إضافة إلى تميزه بالعملية، أي لا يتطلب جهدا كبيرا من المعلم سواء في وضعه أو تطبيقه أو تصحيحه.[4]

1- أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، د.خالد عبد العزيز الدامغ، مرجع سابق، ص7.

2- أسس تعلم اللغة وتعلمها، دوجلاس بروان، مرجع سابق، ص 267.

3-المرجع نفسه، ص 267.

4- تدريس اللغة العربية في التعليم العام، رشدي طعيمة، أحمد السيد مناع، مرجع سابق، ص 161.

2-4-التمييز:

يشترط في الاختبار الجيد أن يميز بين مستويات الطلاب المختلفة إذا تراوحت درجات الطلاب في اختبار ما بين 90 ⟵ 100 من مائة فهذا اختبار ضعيف التميز، وهذا يعني أن الاختبار كان سهلا جدا لسبب من الأسباب. وإذا تراوحت درجات الطلاب في الاختبار آخرين 20 ⟵30 من مائة، فهذا أيضا اختبار ضعيف التمييز، إذ لا بد أنه اختبار صعب جدا.[1]

الاختبار الجيد تكون درجاته منتشرة على مدى واسع كأن تتراوح بين 40 ⟵ 90 من مائة. وهذا يعني أن بعض الطلاب، وهم الممتازون عادة، أخذوا درجات فوق90 وبعضهم أخذ بين 80 ⟵ 89، وبعضهم بين 70 ⟵ 79 وبعضهم بين 60 ⟵ 69،وبعضهم بين 50 ⟵59 وبعضهم دون 50، مثل هذا الاختبار جيد التمييز، إذ فرز الطلاب إلى عدة فئات وعدة مستويات، ولكي الاختبار مميزا، لا بد أن تتفاوت الأسئلة في مستوى الصعوبة وبعضها عالي الصعوبة. بعضها بتطلب تذكرا مباشرة وبعضها يتطلب ذكاءً واستنتجا.[2]

2-5-التمثيل:

الاختبار الجيد يمثل المادة الدراسية موضع الاختبار تمثيلا متوازنا. يغطي النقاط الأساسية فيها ويكون عينة جيدة التمثيل للمادة، بالطبع لا يمكن لأي اختبار أن يحتوي جميع المادة؛ هذا أمر مستحيل، ولكن الممكن والمطلوب هو أن تكون أسئلة الاختبار موزعة على جميع المادة الجديدة. الاختبار الجيد يستثني الأجزاء المعادة من المادة، أي الأجزاء التي درسها الطلاب في سنوات سابقة ويركز على الأجزاء الجديدة من المادة كلما كان ذلك ممكنا.[3]

ولتحقيق التمثيل هناك عدة طرق، الطريقة الأولى هي طريقة المستجدات: تتطلب هذه الطريقة حصر الجوانب الجديدة في المادة وتركيز الاختبار على هذه الجوانب، والطريقة الثانية هي الطريقة النسبية:

نريد أن نضع اختبارا يتكون من مائة نبذ موضوعي من كتاب يتكون من ثلاث مائة صفحة على سبيل المثال؛ هنا نضع نبذا واحدا من كل ثلاث صفحات. وبذلك تتحقق درجة

1- الاختبارات اللغوية، د.محمد علي الخولي، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الاردن، ط1، 2000، ص 18.

2- المرجع نفسه، ص 18.

3- المرجع نفسه، ص 19.

عالية من شمولية الاختبار للمادة والطريقة الثالثة تجمع بين الطريقتين الأوليين: تركز على المستجدات في المادة مع توزيع هذه المستجدات بالطريقة النسبية.[1]

2-6-الوقت:

الاختبار الجيد يراعي عامل الوقت، يجب أن يكون الوقت المحدد للاختبار كافيا للطالب المتوسط كي يجيب عن أسئلة الاختبار بكيفية مريحة، قد يفشل الاختبار إذا كان وقته اقصر كثيرا أو أطول كثيرا من الوقت الكافي. الوقت يحرم الطلاب من فرصة الإجابة عن جزء من أسئلة الاختبار والوقت الأطول قد يؤدي على بعض الفوضى في إدارة الاختبار وإجرائه وقد يؤدي إلى حالات من الغش.[2]

وباستطاعة المعلمة أو الفاحص أن يقرر الوقت للاختبار عن طريق تقدير الوقت الكافي للإجابة عن كل سؤال أو نبذ على حدة مع مراعاة اقتساب الوقت بالنسبة للطالب المتوسط، وليس بالنسبة للطالب المتفوق. ومن المعروف أن الخطأ في تقدير الوقت نوعان: خطأ الزيادة وخطأ النقص. ولا شك أن الخطأ الأول أقل ضررا من الخطأ الثاني: ضرر إعطاء وقت أطول من ضرر وقت أقل.[3]

2-7-التعليمات:

يجب أن تكون تعليمات الاختبار واضحة محددة مكتوبة في ورقة الاختبار ذاتها. والتعليمات نوعان: تعليمات عامة تخص الاختبار كله بوجه عام وتعليمات خاصة بكل سؤال على حدة.[4]

من أمثلة التعليمات العامة:

1-أجب عن جميع الأسئلة التالية.

2-أجب عن خمسة أسئلة مما يلي.

3-وقت الاختبار ساعتان.

4-أجب على ورقة الإجابة.

1- المرجع السابق، ص 19.

2- المرجع السابق، ص 20.

3- المرجع السابق، ص 20.

4- المرجع السابق، ص 21.

5-أعد ورقة الأسئلة وورقة الإجابة.

6-يجوز استخدام المعجم.

كل اختبار له ظروفه وأهدافه الخاصة به، ويجب أن تعكس التعليمات العامة خصوصيات ذلك الاختبار. أما التعليمات الخاصة فهي تبين محتوى السؤال ذاته وما المطلوب منه وأين يكتب الجواب والحدود الكمية للجواب ومن أمثلة التعليمات الخاصة ما يلي:

1- اقرأ القطعة التالية وأجب عن الأسئلة التي بعدها في الفراغ المحدد لكل جواب.

2- ما مرادف كل كلمة مما يلي: أكتب الجواب في الفراغ المحدد.

3- أكتب عن موضوع كذا فقرة تتكون من عشرة جمل تتراوح كلماتها بين 100 إلى 150 كلمة.

4- اختر الجواب الصحيح وضع دائرة حول حرفه، أي حول أ، ب ، ج ، د.

2-8-التدريج:

الاختبار الجيد سهل التدريج، بعيد عن التعقيد. وهذا يستدعي عدة أمور منها:

1- أن يصمم المعلم مفتاحا للإجابات عند بناء الاختبار ذاته يلتزم به عند التدريج، وهذا يجعل التدريج سهلا ثابتا موضوعيا.دون مفتاح لا تكون طريقة التدريج واضحة محددة بالقدر الكافي، المفتاح يحدد الجواب المطلوب لكل سؤال أو بند.

2- أن يحدد المعلم عند بناء الاختبار درجة كل سؤال ودرجة كل بند فيه، أي درجة النسبية مقارنة بالأسئلة الأخرى في الاختبار ذاته، ومن المرغوب فيه أن تظهر درجة كل سؤال أمام تعليماته في ورقة الأسئلة. هذا الظهور يعين الطالب في التوزيع النسبي للوقت، إ يقوده هذا إعطاء وقت أطول للسؤال ذي الوزن الأعلى.[1]

3- أن تتساوى أوزان الأسئلة من حيث درجاتها إذ تساوت في وقت الإجابة لا تختلف الأوزان النسبية للأسئلة إلا لسبب يمكن الدفاع عنه. لا

إذا كان اختبار من مائة يتكون من خمسة أسئلة، وكل سؤال يتكون من عشرين نبذا، فالأولى هنا أن يكون لكل السؤال هنا من 10، و الثاني من 30، والثالث من 25، والرابع من

1- المرجع السابق، ص22.

15، والخامس من 20، تساوي الأوزان هو الأولى، ولا تفاوت بين الأوزان إلا إذا كانت هناك مبررات واضحة مقنعة. هذا التساوي يحقق سهولة التدريج وعدالة التوزيع معا.[1]

2-9-الشكل:

الاختبار الجيد ذو شكل منسق تراعى فيه الأمور التالية:

1- يبدأ بمعلومات المقدمة التي تبين اسم المادة الدراسية واسم القسم ومدة الاختبار واسم أستاذ المادة واسم المدرسة أو الجامعة أو الكلية وتصنيف الاختبار (هل هو شهري أم فصلي أم نهائي أم سنوي...إلخ).

2- ينقسم الاختبار على أجزاء وأسئلة وبنود واضحة التقسيم يتسلسل ترقيمها على نحو جيد، وعلى سبيل المثال، يستعان بالكلمات لترقيم الأجزاء: الجزء الأول، الجزء الثاني...الخ. أما الأسئلة فترقم باستخدام الحروف: أ، ب، ج،..الخ. أما البنود فترقم بالأرقام: 1، 2، 3 ...الخ. وتوضح خطوط فاصلة مزدوجة بين كل جزء والذي يليه، كما توضع خطوط فاصلة مفردة بين كل سؤال والذي يليه، ولا داعي لخطوط فاصلة بين بنود السؤال الواحد.[2]

3- تظهر ورقة الإجابة (التي قد تكون ورقة الأسئلة ذاتها) الفراغات المحددة للإجابات، وقد تكون هذه الفراغات خطوطا مستقيمة كاملة أي سطورا كاملة أو أجزاء من سطور، حسب طول الجواب المتوقع[3].

4- يدفق الاختبار طباعيا تدقيقا وافيا حتى يخلو من الأخطاء الطباعية أو سواها كيلا تنشأ مشكلات في أثناء إجراء الاختبار. الاختبار الذي تكثر فيه الأخطاء الطباعية أو سواها من الأخطاء يفشل في أثناء لأن الطلاب يقاطعون عشرات المرات. لتصحيح تلك الأخطاء مما يجعلهم في ارتباك شديد. تدقيق الاختبار طباعيا يجب أن يتم قبل توزيعه، لا بعد توزيعه.[4]

5- يفضل أن يكون الاختبار مطبوعا على أن يكون مكتوبا بخط اليد لتحقيق قدرا وفر من الوضوح والترتيب والاتساق.[5]

1- المرجع السابق، ص 22.

2- المرجع السابق، ص 23.

3- المرجع السابق، ص 23.

4-المرجع السابق، ص 23، 24

5- المرجع السابق، ص24

ويلاحظ تفاوت كبير بين المعلمين والمدارس الابتدائية عند وضع الامتحانات سواء من حيث اختبار المواطن التي يجب اختبار التلاميذ فيها، أو طريقة وضع السؤال، صياغته، أو المهارات التي يقيسها، وكذالك كيفية إعداد الورقة الامتحانية وما أكثر ما نلحظ نقصا في البيانات التي يجب أن تشمل عليها الورقة الإمتحانية.

2-10-انعكاسية الاختبار:

تعني انعكاسية الاختبار التأثيرات الإيجابية أو السلبية الناتجة من الاختبارات على التعليم والتعلم وللأسف فإن الطلاب و المدرسين يتصرفون إلى التفكير في التأثيرات السلبي للاختيار، مثل "البرنامج الموجه على الاختبار" ومن لم يعلم المدرسون ويدرس الطلاب "ما يحتاجون إليه في الاختبار"،أما التأثير الانعكاسي الايجابي للاختبار، أو ما يحسن تسمية الانعكاسية الايجابية للاختبار الموجه، فهو مفيد لكل من الطلاب والمدرسين والإداريين والتأثير الانعكاسي الإيجابي للاختبار ينبني عليه أن يصمم الاختبار والمناهج على أهداف واضحة من الدراسة، ويجب أن تكون تلك الأهداف معروفة لكل من الطلاب والمدرسين والقائمين على الاختبار. وإذا أدرك الطلاب أن الاختبار يحدد مدى تقدمهم نحو تحقيق تلك الأهداف الدراسية، فستكون لهم رغبة في إتمامها. وباختصار يجب أن يكون الاختبار جزءا من تجربة كل من يشارك في العملية التعليمية؛ وسيكون التأثير الانعكاسي للاختبار إيجابيا، عندما يكون الاختبار دافعا على تطبيق التعلم الجيد[1].

2-11-الشفافية:

الشفافية تعني وجود معلومات واضحة وموثوقة لدى الطلاب عن الاختبار. وتشمل هذه المعلومات أهداف التقويم، والأشكال أو النماذج المستخدمة، ومعايير التقييم. والشفافية في هذه الجوانب تزيل التوهمات والغموض المحيط بكنه الاختبار، ويخفف محدودية العلاقة بين التعليم والقياس. كذلك يجعل الطالب جزءا من عملية الاختبار[2].

2-12-السرية:

يظن الكثير من المدرسين أن السرية مطلوبة فقط على مستوى الاختبارات التي تجرى على نطاق واسع؛ غلا أن سرية الاختبار جزء من كل الثبات والصدق لأي اختبار. وإذا

1- أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، مرجع سابق، ص8.

2- المرجع السابق، ص 8

استخدم المدرس وقتا وجهدا لإعداد الاختبار الجيد، الذي يعكس أهداف الدراسة عكسا دقيقا وصحيحا، فيحسن أن يستطيع إدارة الاختبار والحفاظ على سريته. وهذا مهم خاصة إذا التحليلات على أن البنود الاختيارية والمشتتات وأقسام الاختبار صادقة ومميزة.[1]

إن التوجهات الثقافية في بعض الأماكن من العالم، نحو "التعاون في أداء الاختبارات" تمثل تهديدا لسرية الاختبارات ويمكن القول هنا إن هناك علاقة طردية بيت إمكانية خروج محتوى الاختبار خارج نطاق المعنيين، وإعطاء الطلاب معلومات وافية حول الاختبار.[2]

2-13-الغرض من الاستخدام:

ذكر باخمان وبالمار (***Bahchman, Palmer***) أن أهم شيء يجب مراعاته في تصميم وإعداد اختبارا اللغة، تحقيق الاختبار للهدف الذي أُعدَ من أجله. لذلك فإن تحديد الغرض من استخدام الاختبار، يعد أهم ركن الاختبار وقالا:"الغرض من استخدام الاختبار أن يؤدي إلى نوع من القياس، الذي لا يقتصر فقط على الحكم الذي نصدره على الاختبارات التي نعدها ونستخدمها، بل إن هذا الغرض يتدخل في كل مجالات إعداد الاختبار واستخدامه" ويستلزم معيار هدف استخدام الاختبار عندهما، أن تعد جميع اختبارات اللغة وفق أهداف واضحة، لمجموعات معينة، وبناءا على استخدامات لغوية محددة.[3]

2-14-الموضوعية:

وهي عدم تأثر المتعلم بذاته المعلم[4]، ومما يساعد عليها هي فهم المتعلمين لموضوع الاختبار مع وضوح الأسئلة المطلوب، فضلا عن توفير الظروف المادية والنفسية للمتعلمين لأداء الاختبار بصورة جيدة.[5]

2-15-الشمولية:

وهو أن يشمل الاختبار الأهداف المسطرة من أجله[6].

1-المرجع السابق، ص 8.

2- المرجع السابق، ص 9.

3- المرجع السابق، ص9.

4-محاضرة الاختبارات، مسعد زياد، مرجع سابق، ص 15.

5-تدريس اللغة العربية في التعليم العام، رشدي طعيمة، أحمد السيد مناع مرجع سابق، ص 261.

6- محاضرة الاختبارات، مسعد زياد، مرجع سابق،ص 15.

3-أنواع الاختبارات:

هناك أنواع كثيرة من الاختبارات، يختص كل منها بهدف معين ويقيس كل منها جوانب مجددة، سواء كانت هذه الاختبارات لغوية أو غير لغوية، والاختبارات أنواع عديدة من حيث مضمونها، أي من حيث المادة التي تقيسها. سنتحدث الآن عن الاختبارات اللغوية، أي استخدام الاختبارات لقياس القدرات اللغوية.

هناك أربع مهارات لغوية أساسية قابلة للقياس هي:

1-مهارة الاستماع:

هل يسمع الطالب جيد؟، هل يميز بين الأصوات هل يميز النبرات المختلفة؟ هل يميز التنغيمات المختلفة، هل يميز نغمة الإخبار؟ هل يميز /س/عن ص/عن/زاعن/ث؟، هل يفهم ما يسمع؟.

2-مهارة الكلام:

هل يتكلم الطالب بطلاقة؟ بوضوح؟ هل يتلعثم؟ هل ينطق الأصوات نطقا صحيحا؟ هل ينطق/ث/كأنها/س/؟ هل ينطق /ق،ص،ض،ظ،ط/ نطقا صحيحا؟ هل يستخدم المفردات المناسبة في كلامه؟ يمكن الرجوع في هذه النقطة إلى أسس تقويم المهارات اللغوية في هذا البحث[1].

3-مهارة القراءة:

هل يفهم ما يقرأ؟ هل سرعة القراءة مقبولة؟ هل يفرز الأفكار الرئيسية عن غيرها؟ هل يفهم المفردات المقروءة؟ هل يميز الحروف بعضها من بعض؟ هل يحسن القراءة الجهرية؟ هل يحسن القراءة الصامت ؟[2]

4-مهارة الكتابة:

هل يكتب الحروف كتابة صحيحة؟ هل خطه مقروء واضح؟ هل يكتب كلمات صحيحة؟ هل يكتب جملا صحيحة، هل كتابته مفهومة؟ هل يكتب فقرة سليمة؟ هل فقرته وحيدة الفكرة؟

1- الاختبارات اللغوية، د.محمد علي الخولي، مرجع سابق، ص10.

2-المرجع نفسه، ص 10.

هل يربط جمل الفقرة بعضها ببعض؟ هل يعرف كيف تكتب مخططا للفقرة ؟ هل الترقيم سليم؟ هل النمو سليم؟ هل الإملاء سليم؟[1]

هذه المهارات اللغوية الأساسية الأربع: استماع كلام، قراءة وكتابة كلها قابلة للقياس والاختبار وكل مهارة منها تكون من عدة مهارات فرعية تتدرج من السهل إلى العصب ومن البسيط إلى المركب. يمكن أن نقيس المهارة الكلية، ويمكن أن تقيس جزء من المهارة، أي إحدى المهارات الفرعية. مثلا، الكتابة مهارة كلية، ولكن الترقيم مهارة فرعية ضمن مهارة الكتابة، مثال آخر الكلام مهارة كلية، ولكن وضوح نطق/ث،ت،س،ض/مهارة فرعية، مثال ثالث: القراءة الصامتة مهارة كلية، ولكن فرز المفاهيم الرئيسية في الفقرة مهارة فرعية، وهكذا.[2]

كما تساعد اختبارات اللغة في معرفة نقاط اللغوية؛ مثلا، من خلا الاختبار قد نكتشف أن الطالب ممتاز في المهارة الشفوية، لكنه ضعيف نوعا ما في مهارة القراءة وفهم المسموع، وكذلك تساعدنا المعلومات المحصلة من الاختبار على تحديد الطلاب وما يحتاجون إليه للمشاركة في برنامج معين ويستخدم الاختبار أيضا لمعرفة قوة البرامج أو المؤسسات التعليمية.[3]

صنف هنينق ***Henning*** سنة 1987 سنة أنواع من المعلومات التي يمكن أن تقدمها الاختبارات عن الطلاب، وهي[4]:

- التشخيص والتغذية الإرتفاعية (التغذية الراجعة).
- الكشف والاختبار.
- التصنيف.
- تقويم البرنامج.
- إيجاد معايير للبحوث.
- تقييم الحالات والاختلافات الشخصية والاجتماعية.

1- المرجع السابق، ص11.

2-المرجع نفسه، ص11.

3- أساسيات التقويم اللغوي، مرجع سابق، ص10

4-أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، داويت إلويد وآخرون، مرجع سابق، ص 10.

وهناك طريقة أخرى للتصنيف والتي يقدمها كل من (***Alderson***) (***Clapham WellK***، ***سنة 1995***)[1]، (ألديرسون، وكلام و وول)، حيث اختصروا أنواع الاختبارات على المجموعات الواسعة التالية: التصنيف، والمتابعة، والتحصيل، والكفاية أو القدرة اللغوية، والتشخيص.

5-اختبار التصنيف:

هذا النوع من الاختبارات يهدف إلى قياس المقدرة اللغوية لدى الطلاب؛ حتى يتم تصنيفهم في المستوى المناسب ضمن البرنامج أو المجموعة مثل الاختبارات توضح المستوى الأفضل الذي يستطيع الطالب أن يدرس فيه، فغاية هذا النوع من الاختبارات تكوين مجموعات متجانسة المستوى، عند إعداد هذا النوع من الاختبار، يبين مصمم الاختبار المحتوى على: أولا النظريات العامة المقدرة اللغوية أو على: أهداف البرنامج في الأول (بناء المحتوى على النظريات العامة للمقدرة اللغوية) ونفضل عض المؤسسات العلمية استخدام اختبارات مهارات جاهزة جيدة مثل اختبارات ***Toefl*** أو ***Ielts*** ،وتربطها بمصممي المناهج الدراسية وفي الأخير (بناء المحتوى على أهداف البرنامج) تعتمد الاختبارات التصنيفية على ما سيتم تدريسه في المؤسسات التعليمية وفي بعض المؤسسات يتم تصنيف الطلاب بناءً على الترتيب العام في النتائج التي حصلوا عليها، وفي بعضها الآخر يصنف الطلاب بناء على مستوياتهم المتعلقة بكل مهارة بعينها. وتستخدم نتائج اختبار التصنيف لمعرفة هل يحتاج الدارس إلى مزيد من المهارات اللغوية قبل الالتحاق بالبرنامج، أم أن بإمكانه أن يلتحقَ بالبرامج الأكاديمية مباشرة.[2]

6-اختبار التشخيص:

يهتم هذا النوع من الاختبارات بالتعرف إلى جوانب اللغة، التي يحتاج الطالب على المزيد من الدعم في تقويتها وأشار (***Mccam, Harris***) (هاريس و مكان) إلى أنه "بينما تهتم الأنواع الأخرى من الاختبارات بالنجاح، فإن اختبار التشخيص يعتم بالرسوب! فالمعلومات السلبية المجنية من اختبار التشخيص مهمة لإعادة فاعلية الدراسة، وإصلاح ضعف الطلاب. ولصعوبة إعداد اختبارات التشخيص تعد اختبارات التصنيف عاملا وسيطا في هذه المهمة".[3]

1- المرجع نفسه، ص 12،11،10.

2- المرجع السابق، ص 10، 11.

3- المرجع السابق، ص11.

7-اختبار التقدم:

يقيس هذا الاختبار التقدم الذي حققه الدارسون في البرنامج الدراسي وتجرى مثل هذه الاختبارات في مراحل مختلفة في أثناء الدراسة؛ لمعرفة ما تعلمه الطلاب وغالبا تتم بعد استكمال أجزاء معينة من البرنامج.

وعموما خمدرس الصف هو الذي يعد اختبار التقدم، وعادة يكون الاختبار في عناصر محدودة -بخلاف اختبار التحصيل؛ لقلة الموضوعات المختبرة؛ كما أن الأهداف المراد قياسها في هذا الاختبار المحدودة.[1]

8-اختبار التحصيل:

هذا النوع يشبه اختبار المتابعة في أن الهدف هو معرفة ما تعلمه الطلاب، بالنسبة إلى النتائج المتوقعة من أهداف الدراسة. وغالبا ما يجري هذا الاختبار في نصف أو في نهاية الفترة الدراسية وعموما فإن محتوى اختبار التحصيل، ويعتمد على موضوعات أو أهداف الدراسة، ولهذا الاختبار صفة التراكمية، بحيث يشمل موضوعات مقتبسة من جميع البرنامج الدراسي أو فترة التعلم.[2]

9-اختبار الكفاية اللغوية:

خلافا لاختبار التحصيل، فإن اختبار الكفاية اللغوية لا يعتمد على مناهج أو برامج لغوية معينة، ويهدف إلى قياس المقدرة اللغوية الكلية للطلاب في مستويات مختلفة، وهو يفيدنا في التعرف إلى مقدرة الشخص المتقدم إلى الاختبار في مهارة لغوية معينة، فهدف هذا الاختبار في مهارة لغوية معينة، فهدف هذا الاختبار وصف ما يستطيع الطلاب القيام في الأداء اللغوي والجهة المصممة لهذا النوع من الاختبارات تكون غالبا في جهة خارجية، أو محايدة كمؤسسة خدمات الاختبارات التعليمية ***Ets*** أو ***Esol*** في كمبريج،وقد أصبحت بعض اختبارات الكفاية اللغوية معيارا يستخدم على المستوى العالي، مثل ***Toef*** الأمريكي، حيث يستخدم لقياس كفاية اللغة الإنجليزية للطلاب الأجانب الذين يريدون الدراسة في جامعات

1- المرجع السابق، ص 12.

2- المرجع السابق، ص 12، 13.

أمريكية، واختبار ***Ielts*** البريطاني –الاسترالي المعد للدين يريدون الدراسة في بريطانيا أو في استراليا أو في نيوزلندا.[1]

10–الاختبارات التحصلية في اللغة العربية:

10–1–مفهوم الاختبار التحصيلي:

يستخدم مفهوم التحصيل ***Achievement*** للإشارة إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يحزه الطالب في مجال دراسي عام أم متخصص؛ فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية، ويعد التحصيل هو الناتج النهائي للتعلم. كما يكون لها تأثير وسيط ما بين التعلم واستخدامات نواتجه،ويستخدم المعلمون مفهوم التحصيل للإشارة إلى قدرة الطلاب على تحقيق الأهداف التعليمية للمواد الدراسي، على الرغم من أن هذا يعد استخداما محدودا للمفهوم.[2]

10–2–أنواع الاختبارات التحصيلية ومواصفاتها.

2–1–الاختبارات المقالية:

وهي شائعة جدا يطلب من الطالب في أسئلتها أن يناقش ويبدي الرأي ويعرض وينظم ويوحد الاستجابة، كما تختبر القدرة على التعبير وتنظيم الأفكار، كما تختبر مهارات الطلبة العقلية في مجال التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والربط وعقد مقارنات ومهارات التفكير الناقد وتلمس حلول المشكلات[3] ويتم استخدامها في قياس مهارات التفكير المتعددة التي يجب أن يكتسبها الطلاب، ويعمل المعلمون على تنميتها لديهم من خلال المجالات الدراسية المختلفة مثل:[4]

- تنظيم وإعادة تنظيم حقائق معطاة.
- إجراء مقارنات، وتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بين ظواهر أقضايا معينة.
- توضيح قواعد أو مبادئ بأمثلة مناسبة.
- إجراء تطبيقات للمبادئ تتميز بعنصر الجدة.

1-

2- الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، تأليف. أ.د.صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمان، ط1، 2006، ص 122.

3- المدخل على الدريس، د.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الاردن)، ط1، 2003، ص296.

4- الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية،أ.د.صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، الأردن،ط1، 2006، ص 159،158.

- التوصل على استنتاجات من بيانات أو معلومات معطاة.
- نقد قضايا معينة استنادا على محاكات معطاة.
- اكتشاف مداخل جديد لحل مشكلات أو مسائل معينة.
- تحليل الأفكار في موضوعات المختلفة.
- التعبير اللغوي التحريري.
- كتابة التقارير التحريري.
- اقتراح آراء وتبريرها بأدلة منطقية مناسبة.
- تقييم نتائج التجارب.

وهناك أيضا الاختبارات المقالية الشبه مقالية: غبر أنها لا تختلف في جوهرها عن الاختبارات المقالية.

2-2-الاختبارات الموضوعية:

عندما تقدمت الأنشطة التعليمية ووسائلها، أدى ذلك إلى مراجعة أساليب الاختبارات التقليدية واستبدالها باختبارات تكون جوانب موضوعية أحسن مما كانت عليه، فالاختبارات الموضوعية هي مجموعة من الأسئلة ذات الإجابات في الوقت المخصص للدرس.[1]

تقوم الاختبارات الموضوعية على الطلب على المتعلم أن ينتقي إجابة من مجموعة من الإجابات أو أن تربط بين المفهوم الذي يسأل عنه ومفردة أو عبارة واردة في جدول، أو اختيار المفردة الصحيحة من المفردة الخاطئة[2] وتكون مبنية على أسس سليمة يسودها التفكير المنطقي، لأن الاختبارات الموضوعية يراعى في أسئلتها استبعاد ذاتية التلميذ بقدر الإمكان، كما يراعى فيها تقديرات درجات إجابات التلميذ واستبعاد أكثر لذاتية المدرس بقدر الإمكان أيضا، وتكون أسئلتها مبسطة، واضحة ترمي إلى التعرف على نوع المعلومات التي يعرفها التلميذ ومدى فهم التلميذ إياها أو التعرف على كل ما كونه التلميذ من مفاهيم وما تعلمه من قواعد عامة، كما تكون وسيلة للحكم على سرعة تفكير التلميذ.[3]

1- المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، د.عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، مكتبة مصر، القاهرة،ط4، 1986، ص261.

2- تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، د.أنطوان صياح، مرجع سابق، ص 95.

3- المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، د.عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، مكتبة مصر، القاهرة،ط4، 1986، ص622.

إن هذه الاختبارات تتجنب نقاط الضعف التي وقعت فيها الاختبارات التقليدية، لأن الاختبارات الموضوعية تعتمد على المثير والاستجابة معا.[1]

وللاختبارات الموضوعية ميزات كثيرة يمكننا عرضها في ما يلي[2]:

1- إنها توفر تمثيلا شاملا للوحدات الدراسية بما يفوق بكثير ما يمكن أن تقدمه الاختبارات المقالية وذلك لكثرة الأسئلة التي يمكن طرحها في اختبار موضوعي واحد.
2- إنها تمثل الأهداف التعليمية تمثيلا ودقيقا وذلك لتنوعها وكثرتها مما يسمح بعدم إهمال أي منها وهذا غير متيسر في الاختبارات المقالية لأن طبيعتها لا تسمح لها بالتمثيل الواسع للأهداف التعليمية.
3- إنها تقيس قدرة المتعلم على التطبيق في المواقف المتعددة نظرا لتنوع الأسئلة ولعددها الوافر فهي تقيس في الوقت عينة القدرة على التذكر والتطبيق والاكتشاف.
4- إنها تساعد المتعلم عن طريق تقليل الشك والإبهام إذ هي بطبيعتها تحصر المعلومات وتطلب من المتعلم أن يختار في ما بينها لا أن يبتكر جديدا.
5- إنها تساعد المتعلم عن طريق توفير الجهد الذي عليه أن يقوم به في صياغة كما في الاختبارات المقالية، كما أنها لا تخضع للإطالة الكلامية إذ من الضروري بمكان أن تكون صياغتها موجزة ودقيقة بما لا يسمح بالإكثار من التعبير اللغوي.
6- يرغب المتعلم أكثر بالاختبارات الموضوعية لأن تصحيحا ثابت موضوعي لا يخضع لأي تأثير ذاتي كما أنه تصحيح سريع يقوم به المتعلم بنفسه.
7- ولا تخفى أهمية أن يقوم المتعلم بنفسه بتصحيح اختباره وأن يتم له ذلك خلا فترة وجيزة من الزمن بعد انتهائه من الاختبار.

وإذا كنا قد شرحنا ميزات الاختبارات الموضوعية في ما سبق فلا مقر لنا من الإشارة إلى بعض القصور الذي يعتري النتائج التي تعطينا إياها الاختبارات الموضوعية وهي ما يمكن عرضه على الوجه الآتي[3]:

1-قراءة في التقويم التربوي، تأليف نخبة من الأساتذة، مرجع سابق، ص233

2- تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، د.أنطوان صياح، مرجع سابق، ص 95.

3- المرجع السابق، ص 96.

1- لا تقيس الاختبارات الموضوعية القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها وتوليفها وهي من العمليات العقلية التي على المتعلم إتقانها.
2- يتهم بعض الاختبارات الموضوعية في أنها تشجع الحفظ والتخمين.
3- لا يمكن للاختبارات الموضوعية قياس قدرة المتعلم على الكتابة مهملة بذلك هدفا أساسيا من أهداف تعليم اللغة وكفاية أولية من كفاياتها ألا وهي الكفاية في التعبير المكتوب.

غير أن من الأخطاء التي يقع فيها المعلمين هو ثقتهم العمياء بالاختبارات الموضوعية وإقلالهم من استعمال الاختبارات المقالية غلا في ما ندر أو العكس، وهذه مسألة لا تفنى بالغرض التربوي المطلوب إذ إن لكل نوع من هذه الاختبارات مزايا وعيوبا ونطاق استثمار، كما أنهما لا يتراكبان، ومن الضروري بالتالي استعمال النوعين في الوقت عينة للحصول على تقويم مناسب صادق وثابت للمتعلم.[1]

ولاختبارات الموضوعية مواصفات عديدة على المعلم أن يلتزم بها عند وضعها وهي يمكن عرضه في النقاط التالية:[2]

1- تلاؤم نوع الأسئلة الموضوعية مع مستوى المتعلمين العقلي، فمتعلمون المرحلة الابتدائية يقبلون على تمارين المطابقة وتمارين الصح والخطأ القليلة البنود، غير أنهم يجدون صعوبة في قفرات الاختبار من متعدد.
2- وضوح الأسئلة بما يبعد عنها الغموض اللفظي والإبهام المفهوم. ويمكن تلافي الوقوع في هذا الخطأ عن طريق العمل المستمر على جعل الصياغة أكثر وضوحا للمتعلمين في المستويين اللغوي والمفهومي اللذين هم عليها ويتمكن المعلم من ذلك عن طريق مراقبة لغة المتعلمين وصياغتهم التعبيرية الشفهية والمكتوبة على خد سواء.
3- الابتعاد عن استعادة لغة لكتاب كما وردت فيه لأنها تدفع إلى الحفظ الذي يشل قدرتهم على التفكر والترقب لأنواع مختلفة من الأسئلة.

1- المرجع السابق، ص 97.
2-

4- الابتعاد عن ربط الفقرات ببعضها البعض لأن ذلك يزيد الأسئلة صعوبة ويستهلك وقت المتعلم في إعادة ما كان قد تم العمل به.

5- الاقتصار على جواب واحد صحيح لكل سؤال لأنه من غير المسموح به وضع مهمة تصحيح الأسئلة مهمة صعبة.

6- الامتناع عن استعمال الجمل المنفية امتناعا تاما وذلك لأن المتعلم قد لا ينتبه على صيغة النفي مما يوقعه في الخطأ غير قصد. وإذا كان لا بد من استعمال صيغة النفي اضطراريا فعلينا الإشارة إليها عن طريق استعمال الخط المميز طباعيًا.

7- الابتعاد عن كل ما يوحي بالإجابة عن السؤال المطروح وذلك يكون بأن نبتعد عن الصياغة اللغوية التي قد توحي بذلك أو عن طريق ترتيب الإجابات الصحيحة في الموقع عينة من السؤال أو في موقع معاكس تماما لما كانت عليه الإجابة الصحيحة في السؤال السابق.

8- مراجعة الأسئلة من قبل معلم آخر لم يشارك في وضعها وهذا ما يؤمن تقويما لصعوبتها، تمثيلا أفضل للمضمون، معقولية أكبر لمشتتاتها ودقة في ميزان تصحيحها؛ وهو ما توفره نظرة معلم آخر يعلم الصف عينة أو الحلقة الدراسية عينها.

وتشتمل الاختبارات الموضوعية على عدة أنواع أهمها ما يلي[1]:

2-1-اختبارات الإجابة القصيرة*:

تتميز اختبارات الإجابة القصيرة في أنه تقوم على الطلب إلى المتعلم أن يملا الفراغ المتروك في السؤال بمفرده أو بجملة قصيرة.

وتأخذ اختبارات الإجابة القصيرة أشكالا ثلاثة هي:

1- شكل السؤال المباشر.

2- شكل الجملة الناقصة التي تتطلب الإكمال.

3- والشكل الذي يتطلب الترابط بين قائمتين قائمة المقدمات وقائمة الاستجابات أو ما يسمى بتمارين المطابقة، ولنأخذ مثالا على كل من هذه الأشكال.

1-تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، مرجع سابق، ص99.

* اختبارات الإجابة القصيرة وتسمى كذلك في بعض الكتب اختبار إكمال العبارات وفي أخرى تسمى أيضا اختبار التكملة.

1- **الشكل المباشر**: ماذا نسمي المفردة التي تبدأ بها الكلام في اللغة العربية؟ (المبتدأ).

2- **الجملة الناقصة التي تتطلب الإكمال** : الجملة الفعلية في اللغة العربية هي كل جملة تبدأ بـ:... (بفعل) والجملة الإسمية هي كل جملة تبدأ بـ:... (بإسم).

3- **الترابط بين قائمتين أو تمرين المطابقة:**

أربط قائمة المقدمات بقائمة الاستجابات

النمط	1–الإكثار من الأفعال الدالة على الحالة.
السردي	2–الالتزام بالأسلوب الخبري.
	3–الإكثار من الجمل الفعلية التي يغلب عليها الفعل الماضي.
	4–الإكثار من استعمال الصفات والنعوت.
النمط	5–الإكثار من الجمل الاسمية والجمل الموصولة.
الوصفي	6–الإكثار من أدوات الربط المتعلقة بالزمان والمؤشرات المتصلة بالمكان.

وللإجابة على هذا السؤال تكون على الوجه الآتي:

يربط النمط السردي بالأرقام 2–5–3 والنمط الوصفي بالأرقام 1–4–6

وبهدف الوصول على اختبارات الإجابة القصيرة ينبغي الالتزام بالقواعد الآتية:[1]

1- الابتعاد عن الفراغات الكثيرة في الجملة لأن ذلك يؤدي إلى صعوبة الاختبار وإلى دفع المتعلم للتخمين.

2- وضع الفراغات في نهاية جملة الاختبار وذلك لأن وضعها في بداية الجملة يجعل الاختبار صعبًا لأن العديد من المتعلمين لا يتمتعون بذاكرة طويلة المدى.

3- استعمال السؤال المباشر الذي يحدد ما هو مطلوب من المتعلم بوضوح، فبدل أن يطرح سؤالاً بهذه الطريقة: ما هو المصطلح النحوي الذي يعرف بأنه ما تعدى إليه متعد معلوم؟ نطرح السؤال على هذا الوجه: ما هو المفعول به؟.

4- الالتزام بطول موحد للفراغات ما أمكن ذلك لكي تمنع المتعلم من اعتبار الفراغ مؤشرا على الإجابة الصحيحة.

1– المرجع السابق، ص 100.

5- الابتعاد عن إعطاء أي مؤشر نحوي يدل على نوع طبيعة الجواب الصحيحة كأن نوحي أن الإجابة هي في صيغة المفرد أو في صيغة المثنى أو الجمع.

6- الابتعاد عن جمل الكتاب المدرسي لأنها تجعل الطالب يعتمد على ذاكرته وهذا ما ليس مقبولاً فالإبداعية مطلوبة من المعلم والمتعلم على حد سواء.

7- توخي الإجابة القصيرة والمحددة والمختصرة وذلك حفاظا على وقت المتعلم. نعرض في نهاية حديثنا عن الاختبارات ذات الإجابات القصيرة بعض النماذج المصاغة من كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي.

1- فقرات من نوع السؤال المباشر:

- ما هو الفعل الماضي؟
- ما هو الفعل المضارع؟
- ما هي الجملة التعجبية؟

2- فقرات من نوع الجمل الناقصة التي تتطلب الإكمال:

- يزأر مثل.....(الأسود)
- يصهل مثل.....(الخيول)
- يثغو مثل.....(الكباش)
- ينقنق مثل.....(الضفادع)

3- فقرات الترابط بين قائمتين أو تمارين المطابقة:

3-1-أربط كل كلمة بما يناسبها:

- جبال-كثبان-محيط-طَقس-أمواج -شواطئ.
- ذهبية-شامخة-هادئ-رملية-هائجة-ممطر.

3-2-اربط ربطا صحيا بين بنود القائمتين الواردتين أدناه:

إن وأخواتها – اسمها مرفوع

– خبرها مرفوع

كان وأخواتها – اسمها منصوب

-خبرها منصوب

3-3-اربط ربطًا صحيحا بين بنود القائمين الواردتين أدناه:

- هو	- رضيتا
- أنت	- رضيت
- أن	- رضي
- هن	- رضينا
- نحن	- رضيت
- هما	- رضين
- أنتا	- رضيتن
- أنتن	- رضيتما
- هما	- رضيت
- هي	- رضيا

3-4-اربط ربطًا صحيحا بين بنود القائمين الواردتين أدناه:

- المفعول به	- سهرت ليلة تحت ضوء القمر
- المفعول فيه	- سعيت سعي الأبطال
- المفعول لأجله	- بلغتا الشاطئ وطلوع الفجر
- التمييز	- طبقت المعادلة الرياضية
- المفعول المطلق	- اجتهد رغبةً في النجاح
- المفعول معه	- عاد من السفر موفقًا
- الحال	- ازداد العالمُ توضعًا

2-3-اختبارات الصواب والخطأ:

وتتطلب تحديد صحة أو عدم صحة عبارة معينة، أو الحكم على صدق أو عدم صدق قضية محددة أو التمييز بين الحقائق والآراء، وغي ذلك من الإجابات التي تتطلب بين بديلين.[1] وفيها يلعب الحظ والصدقة دورا كبيرا، مما ينبغي أن لا يزيد أسئلتها عن 50 % من مجموعة

1-اختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، أ.د.صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص143.

أسئلة الاختبار وكلما كانت أقل فهو أفضل، وقد يعمل للتخفيف من عيوبها أن يطلب المعلم تصحيح الإجابات الخاطئة أو تعليل أسباب اختيار كلا البديلين صح (√) أو خطأ (×) مع ملاحظة ألا يكون مفتاح التصحيح على نمط ثابت مثل:(× × √، × × √) حيث أن الطالب قد يدرك ذلك ويعتمد عليه كأساس للتخمين في التوصل إلى الإجابة1 ، علمًا أنها تعطي تمثيلا دقيقا لمحتوى المادة التعليمية التي نرغب في امتحان المتعلمين فيها لأنه بإمكاننا أن نضع في اختبار واحد عدد عددًا كبيرًا من الأسئلة تغطي كامل المادة التعليمية. ويعد هذا النوع من الأسئلة موثوقا لاختبارات فهم المقروء و ينبغي إتباع التوجيهات التالية عند إعدادها:[2]

- أن تكتب الأسئلة بلغة أقل صعوبة من التي في النص.
- أن تظهر الأسئلة كما ظهرت في النص.
- أن تكون المسألة الأولى سهلة تخفيفا للصعوبة الموجودة في النص.
- أن يتم استبعاد الألفاظ المطلقة مثل "دائما" أو "أبدا".
- أن تجعل الطلاب يبحثون عن الإجابة الصحيحة، بدلا من أن يكتبوا أحرفًا في مكان مخصص لذلك.
- أن تتم زيادة خيار "لا يوجد" لزيادة التمييز أو لتخفيف التخمينات.
- وينبغي ذلك أن المعلومات اللازمة للإجابة عن هذا السؤال غير متوفرة في النص.
- أن يجيب الطالب بناء على قراءة النص، وليس بموجب معلومات سابق.
- يجب اجتناب الاختبار العشوائي أو موافقة السؤال للكلمات للعبارات في النص.
- مراعاة استخدام مفردات وقواعد من موضوعات الدراسة لعبارات الأسئلة.
- مراعاة أن نماذج أسئلة الصواب والخطأ فعالة في اختبار القراءة، ولكنها لا تفيد في فهم المسموع.

ولاختبارات الصواب والخطأ العديد من المميزات التي يمكن عرضها في ما يلي:[3]

1- تقيس القدرة على التطبيق في المواقف المتعددة التي ترغب فيها من المتعلم أن يتأكد مما تعلمه.

1- المدخل إلى التدريس، د.سهيلة محن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص304.

2- أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، داويت إلويد وآخرون، مرجع سابق، ص16.

3- تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، انطوان صياح، مرجع سابق، ص15.

2- تمثل الأهداف التعليمية تمثيلا دقيقا من خلال تنويع الأسئلة حول محتوى المادة التعليمية.

3- تقيس العمليات العقلية العليا كالفهم والتطبيق والتفسير إذا ما أحسن بناؤها. ونعرض بعض اختبارات الصواب والخطأ التي يمكن تطبيقها في نهاية سمة دراسية معينة.

3-1-اختبارات الصواب والخطأ للسنة الخامسة ابتدائي:

وهي اختبارات تُعتمد لفهم النصوص وتقدم دائما بعد انتهاء الوحدة التعليمية في الوقفة التقيمية.

أ-أكتُبُ في كراسي ثم أجيب بـ نعم أو لا [1]

	نعم	لا
• كانت رسالة السلام تحملُ توقيع الثوار.		
• أراد النمر القضاء على الإنسان.		
• سافر الأخ الأكبر إلى القبيلة في فصل الربيع.		
• أَخَذَت الأخت أخاها الأصغر وذهبت تبحث 'ن أخيها الأصغر.		
• مات الأخ الصغير جوعًا.		
• أصبح الأخ الصغير سعيدًا مع الذئاب		

2-4-اختبارات الاختبار متعدد:

وتتطلب وإجابة إجابة صحيحة، أو أفضل الإجابات، أو إجابة مركبة، أو تفسيرات لبيانات ومعلومات معطاة، وتعد مفردات الاختبار من متعدد أكثر مفردات هذا النوع استخداما وملائمة لقياس معارف ومهارات تعليمية متنوعة من مستويات معرفية مختلفة،كما تتناسب طلاب جميع المراحل التعليمية[2]، ومن عيوب هذا النوع من الأسئلة أنها تقتصر على المستوى اللفظي للأداء، كما أنا هناك صعوبة في إيجاد عدد كاف من (3 4) البدائل التي تكون كلها قريبة في الأهمية و النسبة على الإجابة الصحيحة إلا أن هذه الأسئلة.[3] حيث تبني هذي الاختبارات على الطلب إلى المتعلم أن يختار بين جذر أو سؤال يحتوي على مشكلة

1-كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 26.

2- الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، أ.د.صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص143

3- المدخل إلى التدريس، د.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص300

تتطلب حلاً وبين قائمة حول مطروحة لهذه المشكلة يطلق عليها اسم الاستجابات أو الاختبارات أو المشتتات.[1]

ولاختبار الاختيار من متعدد أنواع منها[2]:

1- اختبار الاختيار من متعدد ذي الجواب الصحيح الواحد.
2- اختبار الاختيار من متعدد ذي الجواب الأمثل.
3- اختبار الاختيار من متعدد المبني على التشابه.
4- اختبار الاختيار من متعدد المعكوس.
5- اختبار الاختيار البديل.

إن إعداد هذا النوع من الأسئلة يعد من أصعب الأنواع للمدرسين على الرغم من أن كثيرا من الناس يظنون بأن هذه الأسئلة عقلانية، وينبغي على المدرسين أن ينتهوا على المبادئ التالية عند إعداد هذا النوع من الأسئلة[3]:

- ألا تتجاوز الخيارات أربعة.
- أن يكون الصحيح أو الأصح إحداها فقط، والباقي مشتتات.
- أن يتم لفت انتباه الطلاب غير المتأكدين من الجواب الصحيح إلى المشتتات.
- أن تتساوى الخيارات طولا وصعوبة.
- أن يكون بين المشتتات علاقة وصلة نوعا ما (كأن تكون من أقسام الكلام نفسه، أي جميعها أسماء مثلا).
- أن تتبسط لغة الأجوبة لتلاقي تشتت المهارات.
- أن يتم اختيار الصحيح أو الأصح بناء على فهم الموضوع، وألا تكون الإجابة مبنية على خلفية علمية خارج النص.
- عدم استخدام خيار"جميع ما ذكر" أو"شيء مما ذكر"، أو "أ"و "ب" وربما "ج" ولكن بالتأكيد ليست "د".
- أن تصبح جميع الأجوبة نحويا، إلا أن يكون تحديد هذه الأخطاء جزءا متوقعا من البرنامج.

1- تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، انطوان صياح، مرجع سابق، ص110.
2- المرجع نفسه، ص 110.
3- أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، داويت إلويد وآخرون، مرجع سابق، ص 15.

- أن يتساوى ظهور الأجوبة الصحيحة في جميع الأماكن.
- التأكد من أن لكل مسألة جوابا واحدا صحيحا.
- الإكثار من السياقات قدر المستطاع.
- إرجاع الخيارات على السؤال.
- عدم الخروج من الموضوعات المقدمة.
- الابتعاد عن تسلسل العبارات بحيث تكون صحة الإجابة على مسالة ما تعين عن الإجابة الصحيحة لمسالة تالية.

3-أنواع أخرى من الاختبارات

3-1-اختبارات محكية المرجع:

يصمم الاختبار محكي المرجع؛ ليساعد المختبر على تفسير درجة الاختبار بالرجوع إلى محك يحدد مستوى المقدرة أو مجال المحتوى الذي ينوي الاختبار فحصه؛ يتم إعداد اختبار المحك قبل عملية التعليم، وتتوافق أهداف الاختبار مع أهداف الدراسة، وفي هذا الاختبار يتم تحديد معيار أو درجة النجاح مسبق، ويقاس أداء الطالب بناء على مستواه العلمي، أو مدى إتقانه لما قُررَ عليه في الدراسة مسبقا لقياس قدرات مستويات مختلفة.[1]

ويعرف بذلك الاختبار المرجعي المحك بأنه ذلك الاختبار الذي يستخدم في تقييم أداء الفرد بالنسبة إلى محك بأنه أو مستوى أداء مطلق دون الحاجة إلى مقارنة أدائه بأداء الأفراد الآخرين، ويمدنا هذا النوع من الاختبارات بمعلومات محددة وتفصيلية عن تحصيل كل طالب في موضوع دراسي معين أو مهارة معينة. ودرجة الفرد في الاختبار مرجعي المحك تعبر عن مدى تحقيقه للأهداف التعليمية المرجوة. لذلك فإن هذا النوع من الاختبارات له قيمة تشخيصية لتحديد جوانب القوة والضعف في تحصيل كل طالب لمجموعة محددة من المعارف والمهارات وبذلك يكون أقرب إلى الاختبارات التي يكتبها المعلم لطلابه.[2]

1- أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، داويت إلويد وآخرون، مرجع سابق، ص 14 .

2الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، أ.د.صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص130.

3-2-اختبارات معيارية المرجع (المقننة)

يتم في اختبارات معيارية المرجع تحديد معيار الدرجات المقبولة قبل إجراء الاختبار على عدد كبير من المجتمع الهدف، ثم يتم بعد ذلك تحديد المعيار المقبول للأداء في الاختبار بعد إعداد الاختبار وإجرائه، حيث يتم في اختيار معيار المرجع تفسير الدرجات بالرجوع إلى أداء المجموعة أو إلى المعيار والمعيار التالي للاختبار معياري المرجع إلى أداء لمجموعة كبيرة من الطلاب يشابهون الأفراد الذين يصمم الاختبار من أجلهم. [1]

والتقنين هو أسلوب المنتظم الذي نتبعه عند تطبيق الاختبار، وتصحيحه لكي تكون المقارنة عادلة، حيث تتوحد الشروط والظروف لجميع الطلاب الذين يطبق عليهم الاختيار. وهذا المطلب يعد شرطا أساسيا لجميع المشاهدات العلمية.[2]

2-1-مميزات الاختبارات المقننة :

إن الدافع الأهم لاختبار الاختبارات المقننة هو الميزات التي تتحلى بها وهي تعود إلى ما يلي:

1- القدرة الكبيرة من الموضوعية والصدق والثبات الذي تيأمن لها عند إعدادها في المؤسسة التربوية المختصة وهذه النسبة تتراوح عادة مابين 85 % و 95% لعامل الثبات.
2- القدرة الكبيرة من الدقة والوضوح في صياغة الأسئلة والتمارين وفي وضع التعليمات والإرشادات الخاصة بإجراء الاختيار وتصحيحه.
3- شمول الاختبارات المقننة اكبر قدر ممكن من الجوانب المطلوبة في عمر معين.
4- توفير وقت المعلمين وتكريسه لمسائل تربوية أخرى.
5- تمكين المعلمين من مقارنة نتائج معلميهم في الاختبارات التحصيلية التي يضعونها بأنفسهم بالنتائج التي يحصلها المتعلمون في الاختبارات المقننة مما يحفزهم على العمل للوصول على النتائج المطلوبة.

هذا وتعتبر الاختبارات المقننة أفضل ما يلاءم قياس الكفايات التعليمية في المناهج الدراسية كما تستثمر في المقارنات بين الصفوف والمدارس.[3]

1- أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، داويت إلويد وآخرون، مرجع سابق، ص 14 .

2- الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، أ.د.صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص163.

3- تقويم تعلم اللغة العربية، دليل عملي، انطوان صياح، مرجع سابق، ص118.

2-2-أنواع الاختبارات المقننة:

نميز الأنواع الآتية من الاختبارات المقننة: [1]

1- **اختبارات الاستعداد:** وهي التي تستعمل لقياس المهارات الأساسية الضرورية لدخول المتعلم إلى المدرسة.

2- **اختبارات الاستعداد القرائي:**وهي الاختبارات التي تقيس مدى استعداد المتعلم للإقبال على تعلم القراءة في نهاية صف الروضة الأولى.

3- **اختبارات المسح المقننة:** وهي التي تسمح بتحديد أداء المتعلم التعليمي في المواد الدراسية بين بلد وآخر فإن اختبارات المسح المقننة تقتصر على اختبارات في القراءة والرياضيات والعلوم.

وتشير إلى أن هناك اختبارات المدرسة للابتدائية وأخرى للمدرسة الثانوية وتعود المعايير التي يجب الاستناد غليها لاختبار مقنن إلى مدى ملاءمة الاختبار لقياس الكفاية المطلوب قياسها، نسبة الثبات التي يتمتع بها، سهولة إجراء الاختبار،وسهولة وضع العلامات وقلة النفقات المترتبة على تطبيقه.

كما أنه من الضروري أن تلفت النظر إلى أن الاختبارات المقننة لا تجرى غلا في نهاية حلقة دراسية وأن الالتزام بالتعليمات والإجراءات المنصوص عنها في الاختبار أمر في غاية الأهمية كي يستطيع الاعتماد على نتائجه ومقارنتها مع النتائج التي كنا قد توصلنا إليها في اختبارات التحصيلية.[2]

1*Language test contuction evaluation , Alderson J.cli, Claphan c, et well.D, Cambridge University Press, Cambridge 1995.

2 -*La Validation des épreuves d'évaluation selou l'approch par compétences dans Mesure est eualuation en eduction, Deketele J.N. et Gérard F.N. (28)(3) 1-26,2005.

الدراسة الميدانية الأولى

I-الدراسة الميدانية الأولى :

لقد رأينا فيما سبق الأهمية التي يكتسبها التقويم في حياة المتعلم وكذلك في حياة المعلم، فإذا كان المتعلم يستطيع أن يعدل الكثير من عاداته في اكتساب المعارف نتيجة لعملية التقويم، فإن المعلم أولى من الاستفادة من هذه العملية لما يعود عليه وعلى المتعلمين من فائدة، من هذا المنطلق رأينا ضرورة إجراء دراسة تقوم على السؤال التالي إلى أي مدى يمكن الاتفاق بين المدرسين في تصحيح الوثيقة الواحدة في اختبار اللغة العربية لنهاية المرحلة الابتدائية؟ وهذه الدراسة كانت لأجل التقليل من ذاتية المعلم المصحح لوثائق الاختبارات المصيرية وكذلك لمعرفة دقة تحكم المعلم في تقنيات ومعايير التقويم في المدرسة الابتدائية الجزائرية. ولمعرفة الإجابة على هذا السؤال تم التعرض أولا إلى ثلاث نقاط رئيسية هي:

1-مشكلات تقويم التحصيل الدراسي في اللغة العربية في المدارس الجزائرية.
2-كيفية بناء بطاقة تقويم موضوع اللغة العربية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.
3-بناء الاختبار وتطبيقة.

بعد الانتهاء من إعداد اختبار اللغة العربية، مستوى الخامسة ابتدائي أي نهاية المرحلة الابتدائية، تم تطبيقه على تلاميذ الصف الخامس في المدرسة الجزائرية، مع إعداد سلم للتنقيط والإجابة النموذجية وفق معايير محددة، وبعد أن أجاب عنها التلاميذ تم تصوير بعض أوراق الامتحان تم اختيارها بصورة عشوائية في عدة نسخ، وتم توزيعها، على مجموعة من المعلمين في اللغة العربية يدرسون السنوات النهائية للمرحلة الابتدائية أو سبق وان درسوا أقسام الخامسة ابتدائي وقد طلب منهم توخي الدقة في التصحيح، وكان هذا العمل بشكل فردي بالنسبة للمعلمين.

1-مشكلات تقويم التحصيل الدراسي في اللغة العربية في المدارس الجزائرية.

1-1-مشكلات نظم الامتحانات:

يقتصر التقويم في المدارس الابتدائية الجزائرية على الاختبارات التحصيلية في نهاية السنة الدراسية باعتبارها الأداة الأساسية والوحيدة التي يعتمد عليها في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات التربوية بشان مستويات التلاميذ والانتقال من صف على آخر،ومن نهاية المرحلة

الابتدائية الي المرحلة التي تليها، ومن خلال المنهاج تبين أن سياسة الوزارة التقويمية تشير إلى أن نظام التقويم، هو نظام امتحان الطلاب التحصيلي مما يفقد عملية التقويم خصائصها المتمثلة "الشمول- التكامل- الاستمرارية".

وإذا كان ما يحدث في المدرسة الجزائرية هو مجرد قياس التحصيل باستخدام الاختبارات، فإن عملية تحديد مواطن الضعف وعلاجها، وتحديد مواطن القوة لتدعيمها لم تكن ممارسة في المدرسة الابتدائية وواقع المعلم في المدرسة الجزائرية، وذلك لعدم توفر تغذية راجعة حقيقية.

اعتماد المدرسة الابتدائية الجزائرية في امتحان شهادة التعليم الابتدائي على الأسئلة الموضوعية بدرجة كبيرة.

تؤكد نتائج بعض الدراسات أن الاختبارات التحصيلية هي أكثر أدوات التقويم شيوعا لقياس التحصيل، كما قدمت هذه الدراسات إسهامات تفيد في تطوير الاختبارات التحصيلية لتكون أداة مناسبة في تقييم مخرجات التعلم وكذلك الاقتصار على الاختبار النهائي الذي يعقد في نهاية الفصل الدراسي وعدم توزيع الدرجات على مدار العام. كما توضح نتائج الدراسات أن الاختبارات في معظم الدول العربية تفتقر إلى الصدق والشمول والموضوعية وتركز في معظمها على المستويات المعرفية الدنيا وإهمال المستويات المعرفية العليا.[1]

إن أبرز المشكلات التي ترتبط بالاختبارات التحصيلية في نهاية المرحلة الابتدائية؛ هو ما تقيسه هذه الاختبارات.

-أن أسئلة الاختبارات التحصيلية لا تعطي صورة حقيقية عما تقيسه من أهداف تعليمية، بمعنى عدم صدق الاختبارات في قياس الأهداف التعليمية كما تعكسها الكفاءات في المنهاج.

- نلاحظ في الاختبارت النهائية للمرحلة الابتدائية تفاوت وتذبذب في نسب تمثيل الأهداف المعرفية من الفهم والتذكر،التحليل،التركيب،التطبيق،التقويم، في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي إلا أنها لم تحدد بالضبط نسب الأهداف المعرفية في الامتحان كذلك الدليل لم يتعرض إلى الشروط التي يجب توافرها فيمن يضع أو يقوم بإعداد الامتحانات، عدا الشروط

1- إبراهيم غنيم "مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي"، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، www.gulfkids.com

الإدارية، كذلك لم تتطرق إلى المهارة والكفاءة التي ينبغي توافرها ولم تحدد معايير الكفاءة التي يختار على أساسها من يُكلف بوضع الامتحان.

كما جاء في دليل بناء الاختبارات، مادة اللغة العربية، امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات،وزارة التربية الوطنية في ديسمبر 2005 التوجيهات الآتية:

1- التأكد من الإطلاع الكامل على المنهاج، واستثمار الوثائق والدعائم الموازية له.
2- ضبط قائمة المكتسبات المعرفية لكل عنصر في امتحان اللغة العربية وذلك للتأكد من تطابق الأسئلة فيما بعد مع مضمون المنهاج ومواكبة التعديلات.
3- ضبط قائمة المحاور المعالجة في المنهاج.
4- تحديد المواضيع المقترحة في إطار المنهاج، ومراعاة مستوى المتعلم في نوعية النص وتوازنه من حيث ثرائه اللغوي وفهمه.
5- إرفاق المواضيع المقترحة بالإجابات الكاملة عن الأسئلة.
6- وضع التوقعات المحتملة تحسبا لتنوع الإجابات المقدمة من التلاميذ.
7- ضرورة تقمص شخصية التلميذ ومستواه العقلي عند التعامل مع النص والأسئلة في وضعية الامتحان ثم مراعاة وضعية المصحح خلال عملية التصحيح.
8- يمكن الاستعانة بالمراجع عند تقديم الإجابة وتبيين مصدرها ترفع الالتباس وتقليص الاختلاف في بعض الإجابات.
9- تحديد الإجابة النموذجية بدقة مطابقة للمستوى الذي حدده المنهاج .
10-التحكم في توزيع النقاط توزيعا متوافقا مع أهمية السؤال توخي للدقة وإنصافا للتلميذ.
11-وضع بطاقة تقويمية للإجابات المندرجة في المواضيع المقترحة حسب الأهداف المحددة منها والمستويات التقويمية التي تعالجها.
12-الحرص على تقديم المواضيع في الأسئلة سلم التنقيط بعرض جيد وخط واضح وبيانات كاملة وشكل جيد.

هذا إضافة إلى بطاقة تقويم موضوع نهاية مرحة التعليم الابتدائي في اللغة العربية كما هو موضح.

2-بطاقة تقويم موضوع اللغة العربية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي (المدرسة الجزائرية)

الرقم	المقيـــــاس		غير مقبول	مقبول	حسن	جيد	جيد جدا
	المنهاج	التطابق مع المنهاج الرسمي					
		التغطيـة					
	التطابق مع طبيعة الاختبار						
	التطابق مع دليل بناء الاختبارات						

2-1-الصلاحية الخارجية

تغطية الموضوع:

في بداية البرنامج ☐ في وسط البرنامج ☐ في نهاية البرنامج ☐

2-2-الصلاحية الداخلية:

الرقم	المقيـــــاس						
	الأهداف	شمولية القدرات المستهدفة					
		التدرج في القدرات المستهدفة					
		التوازن بين القدرات المستهدفة					
	المادة العلمية	نوعية الدعائم المستعملة					
		المعارف					
		المنهجية					
		الترتيب المنطقي للمفاهيم					
		التدرج في الصعوبة					

		الدقة العلمية					
		درجة الابتكار					
	الأسئلة	وضوح الأسئلة و ملاءمتها أ–دقة استعمال أفعال الإشارة					
		ب–عدم القابلية للتأويل					
		التدرج					
		التنوع					
		الشمولية					
	مواصفات شكل الموضوع	سلامة اللغة ووضوحها					
		وضوح الدعائم (نصوص، بيانات، جداول، خرائط،منحنيات، الرموز والمصطلحات)					
		الحجم الزمني: الملائمة مع الوقت المخصص للاختبار (قراءة،فهم،إجابة، كتابة)					

2–3–الإجابة النموذجية وسلم التنقيط:

الرقم	المقيـــاس		غير مقبول	مقبول	حسن	جيد	جيد جدا
	الإجابة النموذجية	صحة الأجوبة ودقتها					
		شمولية الأجوبة					
	سلم التنقيط	توزيع النقاط حسب درجة أهمية الأسئلة المطروحة					
		تفصيل النقاط في السلم علامات إجمالية، علامات جزئية					

-اجتهدنا في بناء الاختبار وفق الشروط المطلوبة في طبيعة بناء الاختبارات، خاصة في تنويع الأسئلة لتحقيق الشمولية والتدرج وكذلك في الدقة والوضوح، النص يتماشى مع المناهج ومستوى المتعامين كما أن الأسئلة كانت تراعي قدرات المتعلمين، والإجابة النموذجية في مجملها دقيقة شاملة ورعيت درجة أهمية الأسئلة في مقياس التنقيط.

مدرسة: عمر بن عبد العزيز الرويسات

المستوى: الخامسة إبتدائي **المدة: ساعة ونصف**

جانفي 2010 **اختبـار في مـادة اللغة العربيـة**

المَـاءُ ثــرَوَة

خلق الله سبحانه وتعالى الماء، وجعله أساس الحياة، بل لا حياة بدون ماء. فقد تستغني بعض الكائنات الحية عن الهواء، لكن لم يعرف كائن حي استغنى عن الماء، ذلك لأن كل العمليات الحيوية في جسم الكائن الحي لا تتم الا في وسط مائي. وقد قال الله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاء كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ ﴾. وقد ازدهرت كثير من الحضارات القديمة حول منابع المياه.(حضارات واد النيل ووادي دجلة والفرات واندثرت **كَثِيرٌ من** الحضارات بسبب نضوب المياه، وقامت الحروب والنزاعات حول نبع أو نهر أو واد).

ويغطي الماء أكثر من ثلثي الكرة الأرضية. ويوجد على أشكال متعددة (محيطات – بحار –بحيرات–أنهار)، ولكن النسبة الكبيرة من هذا الماء شديدة الملوحة غير صالحة لحياة البشر.ونسبة قليلة فقط من مجموع الماء على سطح الأرض ماء عذب، وهذا الماء لا يستفيد منه الإنسان بصورة كاملة، إذ بعضه على شكل جليد أو انهار جليدية. إلا أن كثيرا من الدول استفادت من المياه المالحة، وذلك بإنشاء محطات تحلية المياه.

فرح الضفيري

كتاب القراءة س 5 ابتدائي

- **الأسئلة:**

I–أسئلة الفهم: (03 نقاط)

1- فيم تكمن أهمية الماء؟

2- وظف الكلمات الآتية في جمل من عندك. الكائنات- ازدهرت- الإسراف

3- ما ضد كل كلمة من الكلمات الآتية: الحياة – تستغني – عذب

II-أسئلة اللغة:(03 نقاط)

1- أعرب ما تحته خط في النص.

2- أذكر سبب نصب كلمة (أساس) في النص.

3- استخرج من النص فعلا مضارعا مجزوما بـ لم.

4- أنقل الجدول ثم أكتب نوع الفعل ونوع الجمع في المكان المناسب.

قـام	حضـارات	منابـع	يغطـي
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

5- علل سبب رسم الهمزة بهذا الشكل في الكلمتين الآتيتين: كائن – الماء.

6- أذكر نوع الهمزة في كلمتي: أكثر- اندثرت

III-الوضعية الإدماجية: (04 نقاط)

لاحظت في حيك قنوات متلفة يتدفق منها الماء في الشارع، وأناس يتركون أنابيب الماء تسيل وأثناء غسل سيارتهم...

أكتب فقرة من (10) عشرة أسطر تبين فيها أهمية استعمال الماء والمحافظة عليه مستعملا أداتي النهي والاستفهام.

الإجابــة النموذجيــة وسلــم التنقيــط

<table>
<tr><th rowspan="2">محاور الموضوع</th><th rowspan="2">عناصر الإجابة</th><th colspan="2">العلامــة</th></tr>
<tr><th>مجــزأة</th><th>المجمــوع</th></tr>
<tr><td rowspan="2">أ-أسئلة الفهم (03 ن)</td><td>1-حول الفهم:
-تكمن أهميته في أنه عنصر ضروري للكائنات الحية.
-به يحيا الإنسان وينمو النبات ويعيش الحيوان.../...
2-توظيف الكلمات في جمل
الكائنات- ازدهرت- الإسراف
3-الأضداد:الحياة ≠ الموت ≠ الفناء ≠ الانقراض
تستغني≠ تحتاج≠ تفتقر≠تعوز. عذب ≠ مر ≠ مالح ≠ أجاج</td><td>0.75

3×0.5

3×0.25</td><td>0.75

1.50

0.75</td></tr>
<tr><td>ب-أسئلة اللغة(03 ن)</td><td>1-الإعراب: كثير، فاعل مرفوع بالضمة الظاهرة .
2-سبب نصب كلمة (أساس): لأنها وقعت مفعولا به.
3-الفعل المضارع المجزوم بـ لم: لم يعرف.
4-نقل الجدول وملئه:
<table><tr><th>قام</th><th>حضارات</th><th>منابع</th><th>يغطي</th></tr><tr><td>فعل أجوف</td><td>جمع مؤنث السالم</td><td>جمع تكسير</td><td>فعل مضارع ناقص
فعل ناقص</td></tr></table>
5-سبب رسم الهمزة بهذا الشكل في الكلمتين، الكائن:لأنها مكسورة، الماء: لأن قبلها ساكن، لأن قبلها مد.
6-ما نوع الهمزة في الكلمتين:
-أكثر: همزة قطع- اندثرت: همزة</td><td>2×0.25
0.25
0.25

4×0.25

2×0.25

2×0.25</td><td>0.5
0.25
0.25

1

0.5

0.5</td></tr>
</table>

المادة: اللغة العربية **الموضوع:**

الوضعية الإدماجية (04 نقاط)

المعايير	المؤشرات	التقديرات	
		مجزأة	كاملة
الوجاهة (الملائمة)	حجم المنتج 10 أسطر	0.5	1.5
	نمط النص (سري)	0.5	
	الكتابة في صلب الموضوع	0.5	
الانسجام	ترتيب الأفكار.	0.5	1
	حسن توظيف أداتي النهي والاستفهام.	0.5	
سلامة اللغة	التركيب السليم للجمل والتراكيب.	0.25	0.75
	سلامة بناء أسلوبي النهي والاستفهام	0.25	
	الخلو من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية	0.25	
الإتقان والإبداع	تنظيم الورقة	0.25	0.75
	وضوح الخط ومقروئيته	0.25	
	توظيف الشواهد، قوة الكلمات المختارة	0.25	=4

ملاحظة: معيار الإتقان على 0.75 لا تضاف إلا إذا حصل التلميذ على 5 من 8 في المعايير الأساسية.

2-4-إجابات نموذجية لبعض مدرسي المدرسة الابتدائية الجزائرية:

قمنا بتسليم الاختبار التالي (الصفحة الموالية) ثم طلبنا الإجابة النموذجية التي يراها كل معلم لهذا الاختبار على حدى، فكانت الإجابات النموذجية كالتالي مع العلم أن الاختبار كان مرفق بسلم التنقيط فقط.

- الإجابة النموذجية رقم (01).
- الإجابة النموذجية رقم (02).
- الإجابة النموذجية رقم (03).
- الإجابة النموذجية رقم (04).
- الإجابة النموذجية رقم (05).

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المدة : ساعة و نصف

اختبار في مادة : اللغة العربية

هَلْ فَكَّرْتَ يَوْمًا فِي نِعْمَةٍ أَوْجَدَهَا اللهُ عَلَى الأَرْضِ ؟ إِنَّهَا نِعْمَةُ المَاءِ التِي بِفَضْلِهَا وُجِدَتِ الحَيَاةُ ، وَتَحَوَّلَتِ الأَرَاضِي القَاحِلَةُ إِلَى أَرَاضٍ خِصْبَةٍ تَمُدُّنَا بِالخَيْرَاتِ الكَثِيرَةِ .

إِنَّ المَاءَ ضَرُورِي وَلا يُمْكِنُ الاِسْتِغْنَاءُ عَنْهُ ، فَنَحْنُ نَسْتَعْمِلُهُ لِلشُّرْبِ وَالسَّقْيِ ، وَالنَظَافَةِ الصِّحِيَّةِ وَغَيْرِهَا ، وَالمُؤْسِفُ أَنَّ بِلادَنَا تَعْرِفُ نَقْصًا كَبِيرًا فِي هَذِهِ المَادَّةِ الحَيَوِيَّةِ ،بِسَبَبِ نَقْصِ تَسَاقُطِ الأَمْطَارِ وَانْخِفَاضِ مَخْزُونِ المِيَاهِ فِي سُدُودِنَا . وَرُغْمَ هَذَا يُسْرِفُ الإِنْسَانُ فِي اِسْتِعْمَالِهَا وَلا يُقَدِّرُ قِيمَتَهَا إِلا إِذَا فَقَدَهَا .

إِنَّ المُحَافَظَةَ عَلَى المَاءِ مَسْؤُولِيَةُ الجَمِيعِ ،فَلْنُحَافِظْ عَلَيْهِ لِنَضْمَنَ بَقَاءَنَا وَاسْتِمْرَارَ حَيَاتِنَا وَحَيَاةَ بَاقِي الكَائِنَاتِ .

الأسئلة :

1-الشرح : 2ن (نقطتان)

اشرح الكلمتين الآتيتين : (القاحلة – يسرف) ثم أدخل كل واحدة منهما في جملة مفيدة .

2-التحويل : 1.5ن (نقطة ونصف)

خاطب جمع الذكور بالعبارة الآتية :

(حافظ على الماء لتضمن بقاءك)

3-الإعراب : 1.5ن (نقطة ونصف)

أعرب ما تحته خط في النص :

4-الشكل : 1.5ن (نقطة ونضف)

اضبط بالشكل الجملة الآتية :

(إن الماء ضروري ولا يمكن الاستغناء عنه)

5-الفقرة : 3.5ن (ثلاث نقاط ونصف)

اكتب فقرة تتحدث فيها عن أهمية **الماء** في حياتنا مبرزا طرق المحافظة عليه (من 6 إلى 8 أسطر) .

الإجابة النموذجية.

1) الشرح:

الكلمة	شرحها	الجملة المفيدة
القاحلة	الجرداء / 0,25	0,25
يبذر	يبذر: يضيع 0,25	0,25

2) التحويل: جمع الذكور: حافظوا على الماء لتضمنوا بقاءكم 0,25 0,25 0,25

3) الإعراب:

الكلمة	إعرابها
الأرض	اسم مجرور بعلى وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره. 0,25
القاحلة	نعت (صفة) مرفوعة وعلامة رفعها الضمة الظاهرة على آخرها.
نعرف	فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره / ~~الفعل المضارع مبني~~ 0,25

4) الشكل: إِنَّ الْمَاءَ ضَرُورِيٌّ وَلَا يُمْكِنُ الِاسْتِغْنَاءُ عَنْهُ. 0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 0,25

5) الفقرة: 1) أن تحتوي الفقرة على: بداية - وسط - نهاية. 0,25

2) المحاسبة على الأخطاء الإملائية: 1 العشر من 4 أخطاء (0,5)

3) الأسلوب والربط بين الأفكار: 1

4) ذكر أهمية الماء.

5) ذكر طرق المحافظة عليه. 1

الإجابة النموذجية

(0,5)

1- الشرح : القافلة : الجرداء او الجافة .

الجمل : ـــــــ (0,5)

يسرفا : يبذر 0,5

الهلة ـــــــ (0,5)

2) التحويل جمع الذكور

حافظوا على الماء لتطهنوا بقائكم .

0,5 0,5 0,5

3) الاعراب

	الكلمة	اعرابها
0,5	الأرض	اسم مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره
0,5	القافلة	جملة مرفوعة بالضمة الظاهرة على آخره
0,5	تعرف	فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة

4) الشكل

إنّ الماءَ ضروريٌّ ولا يمكنُ الاستغناءُ عنه .

0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 0,25

التصحيح النموذجي

مراحل الإجابة	التنقيط مع التعويض.
1- الشرح	(نقطتان) القاحلة: أرض غير صالحة للزراعة (0,75) يسرف: يبذر، يضيع. (0,75) التوظيف: - الجملة الأولى (0,75) - الجملة الثانية (0,75)
2- التحويل	(نقطتان ونصف) حافظوا على الماء لتضمنوا بقاءكم (0,75) (0,75) (0,75)
3- الإعراب	الأرض: اسم مجرور (0,75) القاحلة: نعت مرفوع (0,75) تعرف: فعل مضارع مرفوع (0,75)
4- الشكل	(نقطة ونصف) إن الماء ضروري" ولا يمكن الإستغناء عنه (0,25) (0,25) (0,25) (0,25) (0,25) (0,25)
5- الفقرة	التحدث عن أهمية الماء في حياتنا: (1,25) إبراز طرق المحافظة على الماء: (1,25) الأسلوب وسلامة اللغة: (1)

1- الفقرة

- نقطة (1) احسبة الماء وطرق المحافظة عليه
- نقطة (1) تموذجية كتابة فقرة
  مقدمة
  عرض
  خاتمة
- نقطة واحدة (1) الاسلوب وترابط وتسلسل الافكار

0,5 - اخطاء املائية تفوق 3 اخطاء

الجمهوريــة الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة

وزارة التربيــة الوطنيــة

اختبــار في مــادة: اللغــة العربيــة المدة: ساعة ونصف

هل فكرت يوما في نعمة أوجدها الله على الأرض؟ إنها نعمة الماء التي بفضلها وجدت الحياة، وتحولت الأراضي القاحلة إلى أراضي خصبة تمددنا بالخيرات الكثيرة.

إن المـاء ضـروري ولا يمكـن الاسـتغناء عنـه، فـنحن نسـتعمله للشـرب والسـقي،النظافة الصحية وغيرها، والمؤسف أن بلادنا تعرف نقصا كبيرا في هذه المادة الحيوية ،بسبب نقص تساقط الأمطار وانخفاض مخزون المياه في سدودنا.ورغم هذا يسرف الإنسان في استعمالها ولا يقدر قيمتها إلا إذا فقدها.

إن المحافظة على الماء مسؤولية الجميع، فلنحافظ عليه لنضمن بقاءنا واستمرار حياتنا وحياة باقي الكائنات.

الأسئلة:

1- الشرح(02ن)، (نقطتان):

اشرح الكلمتين الآتيتين: (القاحلة–يسرف) ثم أدخل كل واحدة منهما في جملة مفيدة.

2- التحويل:(1.5ن)، (نقطة ونصف)

خاطب جمع الذكور بالعبارة الآتية: (حافظ على لتضمن بقاءك).

3- الإعراب: (1.5ن) ، (نقطة ونصف)

أعرب ما تحته خط في النص.

4- الشكل: (1.5ن) ، (نقطة ونصف):

اضبط بالشكل الجملة الآتية: (إن الماء ضروري ولا يمكن الاستغناء عنه)

5- الفقرة: (3.5ن) ، (ثلاثة نقاط ونصف)

أكتب فقرة تتحدث فيها عن أهمية **المـاء** في حياتنا مبرزا طرق المحافظة عليه (من 6 إلى 8 أسطر).

2-5-جدول تدوين النتائج

التصحيح الوثيقة	المصحح1	المصحح2	المصحح 3	المصحح 4	المصحح 5	المصحح 6	المصحح 7	المصحح8	المصحح9	المصحح 10	المصحح 11	المصحح 12	المصحح 13	المصحح 14	المصحح 15	المصحح 16
الوثيقة 01	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3,25	3,5	3,5	3,57	4	4	4,5	4,5	4,5	5	2,25
الوثيقة 02	4,25	5,25	5,75	6,25	6,25	6,25	6,25	6,5	6,75	6,75	6,75	07	07	07	7,5	09
الوثيقة 03	00	0,25	0,25	0,5	0,5	0,5	0,75	0,75	0,75	01	1,25	1,5	1,5	1,75	2,25	2,25
الوثسقة 04	2,75	2,75	03	03	03	03	3,5	3,5	04	04	4,25	4,5	4,5	4,75	5,25	6,25
الوثيقة 05	1,5	1,75	1,75	02	02	02	2,25	2,25	2,25	2,5	2,5	2,5	2,25	2,75	3,25	3,5
الوثيقة 06	02	2,25	2,25	2,75	2,75	2,75	2,75	2,75	03	03	3,5	3,5	3,5	04	4,75	05
الوثيقة 07	02	02	2,5	2,5	2,5	2,75	03	3,25	3,25	3,5	3,5	3,75	3,75	04	4	4,5
الوثيقة 08	3,75	3,75	4	4,5	4,75	4,75	4,75	5	5	5,25	5,25	5,5	5,5	6	6,5	7
الوثيقة 09	3	3,5	4	4	4,5	4,5	4,5	4,75	4,75	5	5	5	5	5,25	2,5	5,5
الوثيقة 10	0	0	0	0	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1
الوثيقة 11	2,5	3	3	3,25	3,25	3,5	3,75	3,75	3,75	4	4	4,25	4,25	4,5	4,5	4,5
الوثيقة 12	2	2	2	2,5	2,5	2,75	2,75	3	3	3,5	3,5	3,5	3,5	3,75	4	4,25
الوثيقة 13	4	4	4,5	4,75	5	5	5	5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,75	6	6,25	7
الوثيقة 14	2	2	3	3,75	4,75	4,5	4,5	4,75	4,75	4,75	5	5	5,5	6	6,25	6,75
الوثيقة 15	3,25	3,75	4,25	4,5	4,75	4,75	5	5,75	6	6	6,5	6,75	7	7	7	7,5
الوثيقة 16	0,75	1,25	1,5	1,75	1,75	1,75	2	2,25	2,25	2,25	2,5	2,75	2,75	2,75	2,75	2,75
الوثيقة 17	2,75	2,75	3	3,25	3,5	3,5	3,5	4	4,25	4,25	4,5	4,5	4,5	5,25	5,5	6,25
الوثيقة 18	3	3,25	3,75	3,75	4,25	4,25	4,25	4,25	4,5	4,5	4,5	4,5	4,75	4,75	5,75	6
الوثيقة 19	0,25	0,25	0,5	0,75	0,75	0,75	0,75	1	1	1	1	1	1	1	1,25	1,25
الوثيقة 20	1,25	2,5	2,5	2,75	3	3	3,25	3,5	3,75	4,25	4,5	4,5	4,75	4,75	4,75	5,5
الوثيقة 21	2,75	2	3	3	3	3,5	3,5	4	4,5	4,75	5	5,5	5	5	0,5	5,5
الوثيقة 22	1,75	2	2,25	2,5	2,5	2,5	2,75	2,75	2,75	3	3	3,25	3,25	3,5	3,5	3,5
الوثيقة 23	0	1	1,25	1,25	1,25	1,25	1,5	1,5	1,57	2	2	2	2,25	2,5	2,5	3,25
الوثيقة 24	0,75	1	1,5	1,5	1,75	1,75	1,75	1,75	1,75	2	2,25	2,25	2,25	2,5	2,5	27,5
الوثيقة 25	3,25	4,5	4,5	5	5	5,5	5,75	5,75	6	6	6,25	6,25	6,5	6,75	6,75	7
الوثيقة 26	3,5	3,75	4	4	4,5	5	5	5	5,5	5,5	5,75	5,75	5,75	6	6,5	6,5
الوثيقة 27	1	1	1,25	1,5	1,5	1,5	1,5	1,75	2	3	3,5	3,5	3,5	3,5	1,25	2,5

2-6-التعليق على نتائج الجدول

1-أنه بالرغم من توزيع نصوص الامتحانات والإجابات النموذجية وسلم التنقيط، إلا أننا حصلنا على فروق بين الدرجات التي يمنحها المدرسون لنفس ورقة الامتحان. هذا يعني أن النجاح والرسوب لا يرجع لمجهود المتعلم بل كذلك للتقييم.

-إذا تمعنا في نتائج الجدول نلاحظ أن 16 تلميذ تحصلوا على درجات من ضعيف جدا دون المعدل أي تحت 5 من 10 وعند آخر تحصلوا، على أكثر من 5 وهذا يدل على انه هناك فروقات كبيرة جدا وهؤلاء التلاميذ هم ناجحون في الاختبار، و8 تلاميذ هم الذين اختلفت نقاطهم لكنهم كانوا دائما راسبون ، رغم أن التلاميذ الناجحين كانوا راسبين أيضا؛ أي أن التلميذ الناجح كان رسبا وهذا أمر خطير جدا، لان أي متعلم يجب أن يكون راسبا أو ناجحا وليس راسب وناجح معا.

2-من خلال ملاحظة نتائج الجدول نستطيع أن نقول أن المعلم يقع في أخطاء في عملية التقويم وهذه الأخطاء لها مصادر كثيرة.

أ- **المصدر الأول:** يرجع على المقيم نفسه الذي يقيم عمل التلميذ حسب معدل معين مرتفع أو منخفض ثم يوزع النقاط حول هذا المعدل.

ب-المصدر الثاني: يرجع للاختبارات التقليدية واختيار مواضيعها، اختبار واحد لا يستطيع أن يقيم كل معارف التلميذ.

3-بإمكان المعلم أن يقيم مثلا تنظيم الأفكار، يمكن كذلك أن يقيم غناء هذه الأفكار، الأسلوب وحتى الأخطاء، وإذا افترضنا أن كل هذه الجوانب تمثل أبعاد للتقييم، فإننا ممكن أن نضع عمل التلميذ في فضاء ذي أبعاد عديدة.

تحديد مرتبة كل تلميذ، مثلا إذا كان تلميذ يوجد في رتبة عليا في جميع الأبعاد فإن المعلم سيقول عنه أنه متفوق على زميله الذي يوجد في أدنى الرتب، ولكن لا يمكنه القول على تلميذ أنه متفوق عن آخر إذا كان الأخير يوجد في مرتبة عليا في بعد، ومرتبة سفلى في بعد آخر، والتلميذ الآخر موجود في مراتب عكس هذا الأخير.

-كذلك هناك متغيرين اثنين لهما دور كبير في وجود اختلاف في التقييم أولهما الوضعية التي يعمل فيها المعلم وكذلك الشخصية التي يؤثر فيها كثيرا الجانب المعرفي للمعلم(وهذا يتضح من خلال عرض الإجابات النموذجية لكل معلم سابقا)، والطريقة التي يتبعها المعلم أثناء التقييم

تكمن في استخراج عدد معين من المعايير من العمل الذي سوف يقيم، هذه المعايير مستوحاة من نموذج مرجعي، هذا الأخير ناتج عن ما يسمونه بالإجابة النموذجية مثلا الإنشاء الجيد يمثل نص منطقي وخارج عن العادة، يكون مكتوب بلغة جيدة بدون أخطاء وكذلك حسب الإجابة النموذجية المنتظرة فلا يمكننا أن ننتظر من تلميذ لازال في المدرسة الابتدائية نفس العمل أنجزه تلميذ يدرس في المستوى المتوسط مثلا.

-نلاحظ رغم تحديدنا لمجموعة المعايير التي يستند لها المصحح أثناء عمله إلا أننا لاحظنا تعدد المعايير بين المصححين التي يضعها كل معلم أساسا لعملية التصحيح وهذا يعتبر من أهم مسببات ذاتية التصحيح التي تنجر عنها الاختلافات بين المصححين في تقييمهم لنفس الإنجاز.

-وما يهمنا في هذا العمل الميداني المتعلم بالدرجة الأولى، فلا يجب علينا أن يربط في أغلب الأحيان تعثره بالامتحان، فللقضايا البيداغوجية من محتويات وأهداف وطرائق تدريس وطرق وأساليب تقويم نصيب في هذا التعثر أي أن ضعف المستوى الدراسي لا يمكن إرجاعه على عامل أو عاملين مهما كانت أهمية هذا العامل أو ذاك، بل عن هذا الضعف لا يفسر تفسيرا سليما، إلا إذا أخذت العوامل السابقة بعين الاعتبار.

ولهذا فمن الضروري، أن تكون المحتويات والأهداف وطرائق التدريس وأساليب التقويم معدة لصالح المتعلم بمراعاة خصائصه وحاجاته وإمكانياته في الحكم على مستواه.

الدراسة الميدانية الثانية

II-الدراسة الميدانية الثانية:

1_توطئة منهجية:

1_1-جمع الاستبيانات

إن أي بحث ميداني يستدعي من المباحث النزول إلى الميدان لجمع المعطيات، إذ أن الميدان هو الكفيل باستكشاف المسار الدراسي.

وهذا ما جعلنا ننطلق في هذا البحث من الواقع المحسوس، أي من الوضع الحالي لتدريس اللغة العربية والأسلوب المتبع في تقويم تحصل المتعلمين في مدارسنا الابتدائية خاضه ومعرفة أهم المشكلات التي تواجه المعلم في تقويم تدريس اللغة العربية.

وسعيا منا للتحقيق أهداف البحث، والوقوف على مدى مطابقة نتائجه لأراء المعلمين فكرنا في وضع استبيان نحصل به على البيانات اللازمة.

1-1-2-استبيان المعلمين:

الهدف منه معرفة آراء المعلمين في موضوع التقويم اللغوي لأنهم المسؤولون عن هذه العملية في مدارسنا وهم المؤهلون للقيام بها وكان تركيزنا على المعلم ذلك أن المتعلم في هذه المرحلة غير قادر على إدراك عمليات تقويمه بعد، ومن خلال المعلم لنتوصل إلى معرفة ما يخدم المتعلم.

لقد تم توزيع 130 استبيان لكننا لم نتحصل إلا على 77 وكان هذا في شهر مارس من السنة الدراسية 2010/2009 .

2-2-المنهجية المتبعة في معالجة الاستبيان:

قمنا كمرحلة أولية بقراءة كل أجوبة الواردة في الاستمارات ثم العمل على تفريغ كل بيانات في جداول قصد تسهيل عملية الإحصاء، وتحديد كل التكرارات والنسب المئوية ووضعها في جدول.

وفي الأخير قمنا بعملية التحليل الإحصائي لهذه الجدول، واستخلاص النتائج العامة منها.

2-1-بطاقة تعريف المعلم:

الجنس	العدد	النسبة %

الذكور	39	%50.64
الإناث	38	%49.35

نسبة المعلمين والمعلمات نلاحظ من خلال الجدول أن الجدول أن نسبة المعلمين تفوق بقليل نسبة المعلمات وهما تقريبا متساويتان ،حيث تمثل نسبة المعلمين 50.64 أما نسبة المعلمات فهي .49.35

2-2-عدد سنوات التدريس:

عدد سنوات التدريس	العدد	النسبة %
أكبر من 10 سنوات	11	%15.49
أقل من 10 سنوات	60	%84.5
لم يذكروا	6	%7.79

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 15.49 من المدرسين خبرتهم تعدت الـ 10 سنوات أما 84.5% فخبرتهم أقل 10 سنوات في حين 7.79 % لم يذكروا عدد سنوات الخبرة.

بالنسبة للذين تعدت خبرتهم 10 سنوات فهم الفئة التي شهدت المرحلتين الأساسية والابتدائية اللتان شاهدتهما المدرسة الابتدائية الجزائرية وهم الفئة الأكثر تجربة ميدانية سواء في طرق التدريس أو طرق التقويم، إلا أنه لا يمكن أن ننكر بأن الفئة التي تتميز بخبرة أقل من 10 سنوات فهي الفئة التي كان لها الحظ الأوفر في نوعية التكوين الأكاديمي سواء الجامعي أو على مستوى المعاهد التكنولوجية.

2-3-نوع التكوين :

نوع التكوين	العدد	النسبة %
معهد التكنولوجي	38	%50
جامعي	30	%39.47

مباشر	08	%10.52
لم يصرح	01	%1.29

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 50% من المعلمين في تقويم المدارس الابتدائية هم من خرجي المعهد التكنولوجي الذين تلقوا تكوينا بيداغوجيا كاملا بما فيه التكوين الأكاديمي العلمي إضافة إلى التكوين الأكاديمي العلمي إضافة إلى التكوين النفسي السوسيولوجي وهذا مهم جداً للمتعلم في دفعة نحو التعلم، في حين احتلت نسبة الجامعيين 39.47% و 10.52% لذوي التوظيف المباشر.

2-4-هل عدد الاختبارات في اللغة العربية كافٍ لتقويم تحصيل المتعلم في السنة الخامسة؟

	العدد	**النسبة %**
نـعم	51	%68
لا	24	%32
لم يصرح	02	%2.59

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 68% من المعلمين أقرت بكفاية عدد الاختبارات في السنة الدراسية بالنسبة للمتعلم في حين أن نسبة 32% من المعلمين قالت عكس ذلك، إذن فما هو عدد الاختبارات التحصلية التي يجب القيام في السنة.

تقسم السنة الدراسية عموما إلى مجموعات زمنية وتتشكل المجموعة الأولى من 13 أسبوعاً والمجموعة الثانية من 11 أسبوعا والمجموعة الثالثة من 8 أسابيع. والأنسب إقامة اختبارين تحصلين لنشاط دراسي معين في كل مجموعة بحيث يكون هناك اختبار آخر في أسبوع من أسابيع المجموعة واختبار آخر في نهاية المجموعة الزمنية. فالتقليل من الاختبارات كما الإفراط منها لا يفيدان إذن إن المهم ليس عدد الاختبارات إنما كيفية استثمارها في تجويد عملية التعلم.

2-5-التقويمات الشهرية هل أعطت فائدة في زيادة اكتساب اللغة العربية؟

	العدد	النسبة %
نـعم	57	%77.02
لا	17	%22.97
لم يصرح	03	%3.89

في سؤالنا عن التقويمات الشهرية التي تبنيها المدرسة الابتدائية الجزائرية خاصة في المواد الرئيسية المتمثلة في الرياضيات والفرنسية، واللغة العربية التي هي موضوع دراستنا وهذه العملية تسمى من قبل المعملين بالتقويم المستمر * كانت نسبة فعاليتها بالنسبة للمعلمين أنها أعطت فائدة في زيادة اكتساب اللغة العربية بنسبة تقدر بـ 77.02 % ،ونسبة 22.97% أتبتث العكس في حين أنه 3.89% لم تصرح بأي رأي عن هذه العملية.

إن عملية التقويم المستمر تكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين سواء في قدراتهم أو استعداداتهم أو ميلوهم واتجاهاتهم ودرجة ذكائهم، فلا يمكن تصنيف التلاميذ إلا بعد القيام بهذه العملية، والتصنيف لا يرتبط بالجانب المعرفي التحصيلي فقد يتعدى إلى الجوانب المهارية والجوانب الانفعالية ومنه يعطي فكرة واضحة على التوجه المدرسي لأن النشاطات التقويمية تعبر عن انعكاسات في قياس اتجاهات وسلوكات الملاحظة للأهداف المحددة في مرحلة زمنية معينة.[1]

كما نعرف لأنه من بين ما يسعى إليه التقويم هو مساعدة المعلمين والمتعلمين على معرفة درجة التمكن، التي يتم التوصل، إليها، ومعرفة ما تم التوصل إليه من تقدم محرز نحو تحقيق الأهداف، فهناك نقاط قوة يجب نعزيزها وعوامل وجوانب ضعف يجب إزالتها أو التقليل من حدتها وهذا لا يتأتي إلا إذا كانت عملية التقويم عملية متواصلة، فالتقويم المستمر يحدث

1 Lerluation des ses apprentissqges, dyn gyril et ju;e au Raynald editions Beauchrenin lee, laval qubec, P 1991, .61

* تعطي الحرية للمعلمين في اتخاذ الوسيلة أو الأسلوب المناسب لإجراء هذا التقويم الشهري، فهو بذلك يختلف من معلم لآخر .

عمليات أكثر بيداغوجية والتي تجعل من التقويم عملية منظمة وتسعى إلى قياس مخرجات التلاميذ وما تم التوصل إليه من تعلم ونستطيع بفضله أن نصحح الأخطاء عند الاقتضاء والفجوات الحاصلة أو النقص الحاصل أو الإخفاق في نقطة معينة.[1]

فتخصيص وقت معين بالتقويم لأسبوع أو شهر أو نصف شهر لا يمكننا من إصدار أحكام تكون موضوعية. فإزالة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة فالتلميذ يضل متوفرا، ومستمرا وملازما للتدريس.[2]

2-6-ما هي في نظرك الخاص أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

تعليم الكتابة ☐ تعليم القراءة ☐ تعليم الفهم ☐

تعليم التعبير الشفهي الكلام ☐ تعليم كل المهارات ☐

	العدد	النسبة %
تعليم كل المهارات	24	%31.57
تعليم الكتابة + تعليم التعبير الشفهي	07	%9.21
تعليم الكتابة + تعليم الفهم + تعليم التعبير الشفهي	06	%7.89
تعليم القراء	24	%31.57
تعليم الكتابة + تعليم الفهم + تعليم كل المهارات	02	%2.62

1 . Les element s de pedagogio, denis louanchi,(O P U) ecl ,1993, P113

2 -تقويم التاريخ أهداف منهاج التاريخ للطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف "كراتهول" ، محمد عرفات جخراب، رسالة ماجستير مخطوط ، جامعة الجزائر ، ص37.

تعليم الفهم	02	% 2.62
تعليم الكتابة	01	% 1.31
تعليم الكتابة + تعليم كل المهارات	01	% 1.31
تعليم الكتابة + تعليم التعبير الشفهي + تعليم كل المهارات	01	% 1.31
تعليم الكتابة + تعليم القراءة +تعليم الفهم+ تعليم التعبير الشفهي الكلام+ تعليم كل المهارات	05	% 6.57
تعليم التعبير الشفهي (الكلام)	03	% 3.94
لم يصرح	01	% 1.29

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة، كانت لتعليم القراءة مع نسبة تعليم كل المهارات، واللذان يقدران بـ 31.57 % ،تليها نسبة تعليم الكتابة وتعليم التعبير الشفهي بـ 9.21 % في حين تجذ تعليم الكتابة وتعليم الفهم وتعليم تعبير الشفهي احتلت نسبة تقدر بـ 7.89 % و نجذ في المرتبة الرابعة بنسبة تقدر بـ 6.57 % لكل من تعليم الكتابة والقراءة والفهم والتعبير الشفهي وكل المهارات، أما مهارة الفهم فقد سجلت نسبة أقل تقدر بـ 2.62 % .

إن القراءة أسهل بكثير من الكتابة الإنشائية، كما يتضح هذا عندما نحاول أن نكتب بإحدى اللغات الأجنبية التي تعلمناها. فإنه يسهل علينا كثيرا أن نقرأ مؤلفاتها، ولكننا حين نكتبها، نجذ الصعوبات الشاقة في تأليف عبارتها. ولهذا السبب يجب أن تكون الغاية الأولى من تعليم اللغة العربية في مدارسنا الابتدائية (أي المدارس التي يجب أن تتناول مائة في المائة من إسكان) هي القراءة دون الكتابة التي يختص بها 50 في المائة من السكان أو اقل، فإن العامل في المصنع أو المزرعة، أو الخادم في المنزل، أو مثل هؤلاء، لا يحتاجون إلى الكتابة إلا قليلا جدا. ولكنهم كي يكونوا متمدنين، يحتاجون إلى القراءة كل يوم، وحتى عندما يحتاجون إلى الكتابة، نرضى لهم، وتقنع منهم بما يعبروا التعبير السائح عن أفكارهم.[1]

1 –البلاغة العصرية واللغة العربية، سلامة موسى، سلامة موسى للنشر والتوزيع، الاسكندرية، ط1945،1، ص 134.

ولسنا نعني أن هذه الحال سوف تكون دائمة، ولكنا نجذ أننا في الوقت الحاضر في فاقة مادية وثقافية، تحملنا على القنوع بتعليم القراءة للكافة من السكان، ثم الارتقاء منها إلى تعليم الكتابة الإنشائية للأقلية التي تحتاج إليها في المدارس الثانوية والجامعية.

ولهذا السبب يجب أن قتصر من تعليم اللغة العربية في مدارسنا الابتدائية على تمكين التلميذ من المطالعة والفهم، بلا حاجة إلى أية قواعد خاصة بالنحو، وليس عليه حرج، أن يقرأ فيرفع المفعول وينصب الفاعل، مادام يفهم ما يقرأ. حسبه أن يسكن آخر الكلمات كما نفعل نحن حين نقرأ. وبدلا من هذه القواعد النحوية، يجب أن يتعلم التلميذ أكبر مقدار مستطاع من الكلمات التي ترد في الجريدة والمجلة والمتجر والمصنع والدكان والمنزل. ولهذا السبب يجب أن تتوافر لديه كتب المطالعة السهلة، التي تغذي ذهنه بالمعارف التي يحتاجها في حياته من المعارف اجتماعية وسياسية، وعن العلوم والفنون.[1]

ويجب أن تكون لنا أهداف وغايات أخلاقية في تعليم اللغة العربية إلى جنب الغاية الثقافية، وهي تعويد التلميذ القراءة، حتى تعود حاجة ملحة في نفسه ولا يستطيع الاستغناء عنها طيلة عمره. ولهذا يجب أن تكون لديه مئات من الكتب التي تبسط له المعارف البشرية في عبارة مقتصدة، تفتح له آفاق جديدة في كل عام من أعوام دراسته فتثير استطلاعه، وتحمله على البحث والتساؤل، ولهذا السبب يجب أن نتناول كتب المطالعة، في المدرسة والبيت موضوعات البيولوجية والاجتماع والتراجم والكيمياء والفلكيات والاقتصاد والصناعة والمألوف في الوقت الحاضر، أن تحتوي كتب المطالعة للأقسام الثانوية مقطوعات أدبية من كتب العرب قبل ألف وخمسمائة سنة، ولكن هذه الكتب لا تثير الاستطلاع، ولا تحمل التلميذ على التساؤل والبحث والدراسة الذاتية. ولا تعوده القراءة بعد أن يترك المدرسة ،بل حتى بعد أن يترك الجامعة.[2]

لذلك يجب أن تؤلف الكتب الجديدة في المعارف العصرية التي تستفز التلميذ إلى البحث.

وهنا يجب أن نذكر حادثا له قيمة هنا، فقد حدث أن قصد فوج من طلبة إحدى الجامعات في الولايات المتحدة إلى ألمانيا للتعلم، وكان منهم من شاء التخصص في اللغة والأدب، ومن قصد

1 –المرجع السابق، ص135.

2 –المرجع السابق، ص136.

إلى التخصص في العلوم، كالكيمياء أو البيولوجيا أو الطبيعيات، فبعد عام من الدراسة انضح أن الذين قضوا عامهم في الدراسة اللغة والأدب بالذات، لم يحسنوا تعلم هذه اللغة، لا كلاما ولا كتابة، كما أحسنها أولئك الآخرون الذين قضوا عامهم في دراسته الكيمياء والبيولوجيا والطبيعيات، وذلك لأن الفريق الأول قضى وقته في دراسة نحو اللغة وبلاغتها، في حين أن الآخرين قصدوا إلى مادة علمية درسوها بالألمانية، فأتقنوا اللغة عن سبيل دراسة هذه المادة.[1]

ويجب أن نسترشد نحن بهذا المثل في تعليم اللغة العربية. فإننا نحسن تعلمها بقراءة الكتب التي تختلف موضوعاتها. لأن هذا الاختلاف في الموضوعات يخصب الذهن تفكيرا وفهما، كما أنه يوفر للتلميذ مئات الكلمات التي تثير استطلاعه، وتفهمه فستزيد من القراءة ويستتير، ويعرف اللغة. بل يعرفها هذه المعرفة المتفاعلة المتجددة مع مجتمعة وعلومه وفنونه.أما إذا قصرناه على دراسة القواعد النحوية والبلاغية وكتب الأدب القديم، لأنه يزهد ويقل استطلاعه أو ينعدم، لأنه يجذ أنه قد تعب في استظهار كلمات لا تتفاعل مع مجتمعة وعلومه وفنونه.[2]

قلنا أنه يجب أن تكون لنا الغاية أخلاقية في تعليم اللغة العربية هي تعويد التلميذ القراءة بحيث لا يستطيع الكف عنها طيلة حياته وغاية أخرى نتوخاها هي تكوين شخصية بالمناقشة والخطابة، ولا نعني الخطابة تلك الحركات المنبرية البهلوانية التي تعتمد على قوة الذارعين والحنجرة، أكثر مما تعتمد على الفهم والتميز. وإنما نعتي أن نكثر من الموضوعات التي يطالعها التلاميذ مع المعلم، فتنشأ المناقشة المنيرة التي يتعلم منها التلميذ كيف يناقش وينتقد.

وإذن يجب على المعلم اللغة العربية في مدارسنا الابتدائية والثانوية أن يكون موسوعي المعارف، يستطيع الشرح للموضوعات الاجتماعية والبيولوجية السيكولوجية والتاريخية والفلكية، وعليه أيضا أن يعرف على الأقل لغة أجنبية أو لغتين، كي يقارن بين العربية وبينها ويجدد في لغتنا بمقدار انتفاعه من الجديد فيهما، وأنه لزهو مضحك أن يعتقد أحدنا أن لغتنا تستطيع أن تعيش مستكفية، لا تستمد التعبير الحسن من الانجليزية أو الفرنسية. وأن عليها أن تجتر

1 –المرجع السابق،ص 173.

2 –المرجع السابق، ص137.

نفسها، دون أن تتزود من المعارف العصرية، وهذا الاعتقاد من أكبر الأسباب للفاقة الثقافية التي نعانيها في وقتنا.[1]

2-7- ما هي المهارة الأولى التي تعمل على تقويمها في هذه المرحلة ؟ ولماذا؟

	العدد	النسبة %
الكتابة	07	%9.45
القراءة	03	%4.05
الفهم	12	%16.21
التعبير الشفوي	07	%9.45
القراءة + التعبير الشفوي	02	%2.70
الكتابة + القراءة + التعبير الشفوي	04	% 5.40
الكتابة + والقراءة	05	% 6.75
الكتابة + القراءة + الفهم + التعبير الشفوي	28	% 37.83
الكتابة + الفهم + التعبير الشفوي	01	% 1.35
الكتابة + القراءة + الفهم	02	% 2.70
القراءة + الفهم + التعبير الشفوي	02	% 2.70
القراءة + الفهم	01	% 1.35
لم يصرح	03	%3.89

1 - المرجع السابق، ص138.

إن البداية العلمية في رأينا، عند تصميم برنامج لتعليم اللغة العربية هي تقسيمه إلى مستويات وتحديد ما ينبغي أن يكتسبه التلميذ من مهارات لغوية في كل مستوى منها، حيث يهدف تعليم اللغات بشكل عام إلى اكساب الدارسين مجموعة من المهارات الرئيسية. وقد كثرت الآراء واختلفت الطرق حول ترتيب هذه المهارات، فأي هذه المهارات تقدم؟ وأي منها نؤخر؟ فهل نبدأ بتعليم القراءة والكتاب و ثم الاستماع (الفهم) والكلام ونؤجل القراءة والكتابة إلى وقت لاحق أم نبدأ بفهم المسموع والمقروء ثم التعبير الشفهي والكتابي؟[1]

الواقع أن تعليم اللغة العربية لا ينحصر فقط في اكتساب المتعلم لآليات الكلام، بل لا بد أن يُراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللغوية، وفهم مدلولها، وعلى هذا فإن التبليغ التعليمي يتناول أربعة أنواع من الآليات اللغوية، وهي الآليات التي تحصلها القدرة على الإدراك والفهم في مستوى المنطوق المسموع (السماع) وفي مستوى المكتوب المحرر (القراءة) ثم الآليات التي تتحصل بالقدرة على التعبير في هذين المستويين أيضا (التعبير الشفهي والتعبير الكتابي).[2]

فمدار الأمر، والغاية المقصودة من تعليم اللغة للدارسين، هي تمكينهم –إذا–من الفهم والإفهام.[3]

فأما الفهم فهو نوعان: فهم المسموع وفهم المقروء. وأما الإفهام فيتمثل في التعبير الشفاهي والكتابي. وهذا هو الترتيب الذي أيدته الطرق السمعية البصرية على اختلاف أنواعها.[4]

1–التمارين اللغوية تحليلية نقدية، محمد صاري، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة عنابة ، الجزائر، 1990،ص 188.

2 –د.عبد الرحمان الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" ، مجلة أثر، العدد 4، 1973–1974، ص 56.

3 –البيان والتبيين، الجاحظ، مرجع سابق، ص 56.

4 –الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الاخرى لغير الناطقين بها، د.ابراهيم حمادة، دار الفكر العربين القاهرة، د ط ، 1987، ص 222.

2-8-هل يمكن اعتبار الثنائية اللغوية (بين الفصحى والعامية) أهم المشكلات التي يواجهها الأطفال في المرحلة الابتدائية؟

	العدد	النسبة %
لا نعاني من الثنائية	06	%8.10
الفرق بين الفصحى والعامية أمر مبالغ فيه	03	%4.05
إننا نعاني مشكلة الثنائية اللغوية ولكن لا يصح اعتبارها من أهم المشكلات التي يواجهها المتعاملون.	33	%44.59
إننا نعاني مشكلة الثنائية اللغوية ولكن لا يصح اعتبارها من أهم المشكلات التي تواجه الطفل في المرحلة الابتدائية.	23	%31.08
- الفرق بين الفصحى والعامية أمر مبالغ فيه. - إننا نعاني مشكلة الثنائية اللغوية ولكن لا يصح اعتبارها من أهم المشكلات التي يواجهها المتعاملون في المرحلة الابتدائية.	03	%4.05
- لا نعاني من الثنائية. - إننا نعاني من الثنائية اللغوية ويمكن اعتبارها أهم المشكلات التي يواجه الطفل في المرحلة الابتدائية.	01	%1.35
- الفرق بين الفصحى والعامية أمر مبالغ فيه. - إننا نعاني مشكلة الثنائية اللغوية ولكن لا يصح اعتبارها من أهم المشكلات التي يواجهها المتعاملون في المرحلة الابتدائية. - إننا نعاني من الثنائية اللغوية ويمكن اعتبارها أهم المشكلات	01	%1.35

التي تواجه الطفل في المرحلة الابتدائية.		
– لا تعاني من الثنائية. – إننا نعاني من مشكلة الثنائية اللغوية ويمكن لا يصح اعتبارها أهم المشكلات التي يواجه الطفل في المرحلة الابتدائية.	04	%5.40
لم يصرح	03	%3.89

من خلال نتائج الجدول نلاحظ الوضع اللغوي في الجزائر يكتسي طابع التعدد وهذا ما تؤكده الإجابة عن السؤالين الثالث والرابع حيث انهما يؤكدان معًا وجود الثنائية اللغوية إلا أن نسبة 44.59% لا يعتبرونها من أهم المشكلات التي يعاني منها المتعلم في المرحلة الابتدائية، أما نسبة 31.08% يعتبرونها من أهم المشاكل التي عاني منها المتعلم في المرحلة الابتدائية، إلا أننا نجذ نسبة أقل للذين يقرون بـ 8.10% في حين أن نسبة 5.40% تؤكد أنه لا فرق بين الفصحى والعامية؛ وإن كان هناك فرق فهو أمر مبالغ فيه.

–إضافة إلى عدد كبير من الإجابات التي يظهر من خلالها إهمال وعدم المبالات للاستبيان التي أهملنا التعليق عليها–.

من هذا الوضع رأى بعض اللغويون استخدام مصطلح (المستوى)، عندما يتحدثون عن اللغة وهو الوضع الموجود في الجزائر، تنقسم إلى مستويين المستوى الفصيح، والمستوى العامي، وللحفاظ على المستوى الفصيح من اللغة العربية ولتعليمها خاصة في المرحلة الابتدائية. يجب على معلم اللغة العربية أن يلتزم اللغة العربية الفصحى داخل الصف وهذا حتى يعود المتعلم التكلم بها لأن استعمال لغة عربية مشوشة من طرف معلم اللغة العربية من شأنه تشويش لغة الأطفال الناشئة وتقدم لهم صورة منحطة عن لغتهم العربية. فيحملهم ذلك عن ازدرائها والزهد فيها وهو الشيء الذي ظهرت بوادره في إنتاج جيل ضعيف في اللغة العربية لا يقدر أن يبدع، أو أن يفكر بها "هذا الوضع قد يؤدي مستقبلا إلى مسخ اللغة والبعد بها عن الأصل أو تحويلها إلى لغة هامشية فاقدة الهوية، معرضة للانزواء والانكماش"[1]

1 –نظرية اللغة الثالثة، أحمد محمد المعتوق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب،ط1، 2005، ص 22.

-وينبغي هناء الإشارة إلى أن ثنائيي اللغة (الذين يتكلمون لغتين) يستعملون عدد من عناصر التداخل أقل بكثير مما يستعملونه عندما يتكلمون، مما يبين أن اللغة العربية الفصحى، ومن حيث إنها غالبًا في شكلها المكتوب تقاوم، بشكل جيد، عملية اقتراض العناصر اللغوية من اللغة الأجنبية[1] في حين اللهجة التي تترك أطفالنا عليها(العامية التي يتكلمون بها داخل الصف بتدعيم من معلم اللغة العربية) قد يزيد في عملية اقتراض العناصر اللغوية لأن هذه اللهجة ذات مقاومة ضعيفة لهذه العناصر وذلك لأنها لغة محكية.

وعملية الاقتراض اللغوي لا تقتصر على اقتراض عناصر على مستوى المفردات اللغوية كما يعتقد بعض المعلمين، ففي الحقيقة تتم هذه العملية على مختلف مستويات اللغة، المستوى الصوتي والمستوى التركيبي والمستوى الدلالي ومستوى المفردات ومن وجهة النظر هذه، فإن اللغة التي تخضع لعملية اقتراض كثيفة على مختلف المستويات اللغوية تتعرض هويتها بالذات، للخطر، من هنا، نعلق أهمية كبيرة على ضرورة تحديد تأثير اللغة الأجنبية[2] من خلال العامية–في الجزائر العديد من العاميات فعامية الشرق تختلف عن عامية الغرب وتختلف عن الشمال والجنوب إضافة إلى الوجود الفرنسي "الفرنكفوني" –على اللغة العربية الفصحى، وعلى ضرورة العمل في اتجاه التقليص من هذا التأثير، وبخاصة على المستوى الصوتي والتركيبي والدلالي.

أما في ما يختص بمستوى المفردات اللغوية، فإننا نعتقد أن اللغة العربية قادرة على الصمود في وجه تأثير الاقتراض، وذلك لأنها قادرة على استيعاب الألفاظ المقترضة بسهولة، زد على ذلك أن اللغة العربية في أمس الحاجة حاليًّا، إلى اقتراض الألفاظ في إطار عملية التعريب حقلي العلم والتكنولوجيا.[3]

–إن اللغة العربية الفصحى هي لغة المتعلمين المكتوبة والمحكية في ظروف محددة، وهي اللغة المشتركة في العالم العربي، غير أن الانتقال عند الطفل من الكفاية اللغوية في اللهجة العامية المحكية المكتسبة بشكل طبيعي في البيئة، إلى كفاية اللغوية في اللغة العربية الفصحى، إنما يتم في المدرسة وعبر عملية تدريس ملحوظة.[4]

---

1 –قضايا السنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، تأليف د. ط1، بيروت، 1993، ص47.

2 –المرجع نفسه، ص 48.

3 –المرجع السابق، ص 48.

4–المرجع السابق، ص 36.

فالتعددية الازدواجية اللغوية (الثنائية اللغوية) لهما أثر كبير في الاكتساب والتحصيل اللغويين، وتأخر العربية خاصة في مسايرة ظهور المصطلح العلمي والتعبير عن المفاهيم العلمية والمعاني الحضارية– هذا التأخر مرجعه بالدرجة الأولى إلى الاستعمار وسياسته التي همشت اللغة العربية، ولكي ننهض بالعربية ونعيد لها مكانتها اللائقة بها وجب التخطيط لوضع سياسة لغوية تتكفل بهذا الدور.

كما يمكننا أن نطرح سؤال آخر هو هل يمكننا الاستفادة من العامية في تعليم اللغة العربية أو نطرح السؤال التالي الذي طرحه الأستاذ محمد عبد غانم وهو:

كيف نستفيد من اللغة العربية الدارجة في تعليم اللغة العربية الفصيحة؟ وذكر أن الدارجة وإن كانت عائقا في سبيل تعلم الفصحى فإنه يمكن الاستفادة منها أيضا كما بين الفصحى والدارجة من تطابق في كثير من الأحيان، واشترط لقبول استعمال اللفظة من اللغة الدارجة أن تكون مشتركة بينهما في النطق والمعنى ،وأن يكون لما في الدراج أصل فصيح، وأن يكون النطق الدراج وسيلة إلى تعليم الفصيح، وهي شروط غريبة ولكن الغرابة تزول حين يضرب الباحث أمثلة من الدارجة فنجذ الكلمات التي يذكرها كلمات فصيحة سجلها التراث لكنها قليلة الاستعمال، وهذا شان اللغات الدارجة فهي تستعمل كلمات سجلتا كتب اللغة لكنها ليست مما يتداوله المثقفون والكتاب والمؤلفون اليوم فغلب ظنهم أنها من الدارجة، ولعل هذا راجع إلى أن المعجمات في الأصل هي جمع للغات دارجة ابتداءً، إذن البحث دعوة للاستفادة من إمكانيات الدارجة لما فيها من حياة مع تصفيحها ما اعتورها من تغيير عن الفصاحة.[1]

والحق أن العامية مما اختلف في شانها فهناك من يظن أنها من أشد الأمور خطرًا على العربية الفصيحة، ويقف في مواجهة هؤلاء من يدعو إلى العامية، وفي موقف وسط من يرى أن العامية لا تشكل خطرًا كبيرًا بل يرى أن لها فضل التمهيد لتعلم العربية، من أوائل أصحاب هذا الرأي محمد عرفة، حيث قال:"إن العامية لا يمكن أن تقف في طريق تكوين ملكة العربية، بل إني أرى أنها عون على اللغة العربية، فمن السهل على من عرف العامية أن يتعلم اللغة العربية وتكون عونًا له لا عليها، وتطيعه ملكة اللغة العربية بأيسر وأسهل مما تطبع من لا

1 نظرية اللغة الثالثة، أحمد محمد المعتوق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب،ط1، 2005، ص 22.

1 –قضايا السنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، تأليف د. ط1، بيروت، 1993، ص47.

ص8.

يعرفها ولا يتكلم بها كالانجليزي والفرنسي[1] ، لأن معرفة العامية تعلم الكثير من اللغة العربية، فتعلم كثيرًا من مفرداتها كالأرض والسماء والسحاب والماء والثرى والهوى، وتعلم كثيرا من أساليبها وتراكيبها؛ والنقض الذي دخل على ملكاته من تحريف العامية شيء سها يمكن ملاقاته إذا سار في الطريق المستقيم، عطس من لم يعرف شيئًا من العامية، فيبدأ في تعلم العربية من جديد كلمة كلمة ، وحرفًا حرفًا، وأسلوبا أسلوبا، ونظمًا نظمًا.[2]

2-9-هل تجد في تقويم المستويات اللغوية، (الصوتية، الصرفية، النحوية والمعجمية) صعوبة ما؟

-إذا كان الجواب بنعم، فأين تكمن الصعوبة؟

1-في تقويم الأصوات ☐ 2-في تقويم التراكيب ☐

3-في تقويم المفردات ☐

2-9-1-نسب الجزء الأول من السؤال:

	العدد	النسبة %
نعـم	44	%60.27
لا	29	%39.72
لم يصـرح	04	%5.19

2-9-2-أين تكمن الصعوبة؟

بالنسبة أجابوا بنعم فقد تم تحديد الصعوبة حسب الجدول التالي:

	العدد	النسبة %
في تقويم الأصوات	07	%15.90
في تقويم التراكيب	17	%38.63
في تقويم المفردات	04	%9.09

1-المرجع نفسه ، ص8.

2 -مشكلة اللغة العربية لماذا أخفقنا في تعليمها؟ وكيف نعلمها، محمد أحمد عرفة مطبعة الرسالة، القاهرة، د ط، 1949، ص64،65.

في تقويم: الأصوات + التراكيب + المفردات	07	%15.90
في تقويم: التراكيب + المفردات	06	%13.63
في تقويم: الأصوات + التراكيب	02	%4.54
لم يحدد الصعوبة	01	%2.27

من خلال الجدول الأول نلاحظ أن نسبة 60.27% من المعلمين يجدون صعوبة في التقويم، سواء في تقويم الأصوات أو في تقويم التراكيب أو في تقويم المفردات حيث تتوزع هذه النسبة كتالي نسبة 15.90% من المعلمين يجدون صعوبة في تقويم الأصوات وهؤلاء المعلمين كثيرا ما نجذهم يهتمون بالجانب النحوي والمعجمي وأحيانا الصرفي، أما الجانب الصوتي الذي يتمثل في تدريب المتعلمين على الأداء الصحيح لمخارج الحروف؛ نجده قليل جداً فمعظم المعلمين لا يلقنون أبدا لتلاميذهم إلا تحقيق الهمزة وقد سمعوا تخفيفها من فصحاء العرب وقرئ بها القرآن، وكذلك اختلاس الحركات والإدغام فيما يجوز إدغامه فإن المعلم لا يعرف ذلك غالبًا.[1]

إن تدعيم المهارات الصوتية عند المعلمين، هو عامل مساعد لتعلم غيرها من المهارات اللغوية الأخرى. وعليه فإن التركيز على تعليم النظام الصوتي[2]، والأداء الصحيح لمخارج الحروف أمر ضروري في كل برنامج يوضح لتعليم اللغة العربية للمبتدئين، خاصة منهم.[3]

وتؤكد هذه الدراسات الصوتية لعلماء المسلمين القدامى حيث بذلوا جهود قيمة في دراسة الأصوات، في فترة من الزمن لم تكن فيها وسائل متطورة من آلات حديثة ومختبرات لغوية وأجهزة تسجيل وغيرها من الوسائل المعينة في دراسة الأصوات، وقد جاءت الدراسات الحديثة التي دعمت الكثير من النظريات السابقة لعلماء مثل الخليل، وسيبويه، وابن جني.

1 –بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمان الحاج صالح، مرجع سابق، ص 163.

2–أنظر (التقويم في النطق) من هذا البحث ص....

3 –التمارين اللغوية، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير مخطوط. جامعة عنابة الجزائر، ص 65.

ونلاحظ أن نسبة 38.63% من المعلمين يجدون صعوبة في تقويم التراكيب النحوية ويعود هذا لأسباب عديدة ساهمت بنسب متفاوتة في خلق أزمة النحو في المجال التربوي التعليمي أهمها:

1- سوء إعداد معلمي العربية، وعقم طرائق التدريس المتبعة، مقارنة بما يجري في تعليم اللغات عند الغربيين.

2- القصور في فهم وظيفة القواعد، وعدم وضوح الأهداف من تدريسها. وقد أدى هذا سوء استغلالها من قبل المربيين والمعلمين، وغلى فهم قاصر محدود لطبيعتها، والهدف من تدريسها، فكثيرا ما يتم تدريسها بعيداً عن الغاية المقصودة.[1]

3- الافتقار إلى مادة نحوية تعليمية مناسبة، يتم إعدادها للمتعلمين وعرضها عليهم في ضوء مجموعة من المقاييس العلمية والتربوية والنفسية ،منها ما يخص طبيعة المعرفة التي تعد لها هذه المادة، ومنها ما يخص الدارسين الدين يستخدمونها.[2]

وإلى جانب ذلك كله، هناك طبيعة المادة النحوية المدرسة في حد ذاتها، فهي في الكتب والمقررات التعليمية نوع من التحليل الفلسفي، فيها كثير من المصطلحات والحدود والتفريعات التي يعجز عن فهمها المعلمون، فضلا عن المتعلمين.[3]

ولحل هذه المشكلة استعصاء القواعد النحوية على المعلمين والمتعلمين خاصة، أنجز اللغويون القدامى والمحدثون مختصرات تعليمية، وكتبا مدرسية، وبحوثا ودراسات استلهمت أفكارها من الخبرات الطويلة، والملاحظات الميدانية لوقائع تعليم النحو، فمنهم من ذلل للناشئة لغته وبسط أمثلته، ومنهم من اختصر قاعدته، ومنهم من ساهم في توضيح طريقة تدريسية وانتقاء مادته

1–قال ابن خلدون في هذا الشأن: "...وعلى قدر جودة التعليم، وملكة المعلم، يكون حذف المتعلم في المناعة و وحصول الملكة" مقدمة ابن خلدون؛ عبد الرحمان بن خلدون، بيروت، ط09، 2006،، ص...

2–يقول ابن خلدون في هذه النقطة:"اعلم انه مما اضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في تعليم وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم باستحضار ذلك " مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص.....

3–لاحظت لجنة تسيير اللغة العربية التي ألفت عام 1928 بقرار وزارة المعارف.مصر، و المشكلة من الأعضاء الآتية أسماؤهم: د.طه حسين، أحمد أمين، إبراهيم مصطفى، على الجارم ،محمد ابي بكر ابراهيم، عبد المجيد الشافعي، أن اهم ما يعسر النحو على المعلمين والمتعلمين ثلاثة أشياء:

أ–فلسفة جملة القدماء على إن يقترضوا ويعللوا، أو يسرفوا في الاقتراض والتعليل.

ب–إسراف في القواعد نشأ عنه إسراف في الاصطلاحات.

ج–إمعان في التعمق بأعد بين النحو والأدب ومما يلاحظ حول عمل هذه اللجة أنها لم تميز النحو العلمي الأصيل والنحو التأخر بل تحدثت عنه وكأنه طبقة واحدة، والأغرب من ذلك أن هذه اللجنة أرجعت مسألة تعقد النحو على المادة النحوية في حد ذاتها مع العلم أن الجانب الأكبر من المشكلة يمكن في الطريقة التي يعرض لها النحو على المتعلمين.

وبناء منهجه، ومنهم ذهب إلى حد الغلو، فحذف جزءا من أصوله وأبوابه بدعوى أنها فضول لا خير فيه ولا يطهر إليها شيء.[1]

وباختصار فإن الدراسات العربية التي بذلت منذ الأربعينيات لحل مسالة القواعد النحوية مادة وطريقة تراوحت بين اتجاهات عديدة جمعت الإفراط والتفريط؛ أي بين العناية المبالغ فيها بالقواعد النظرية التحليلية، وبين التجاهل شبه المطلق للتراث والتأليف ضده.

ويبين هذا وذلك، نشا اتجاه ثالث تميز بالاعتدال والموضوعية، لم يتزعزع أو يتأثر كثيرا بما شهدته مسالة تيسير النحو من مناقشات نظرية انطباعية مناهضة، أو مبالغة عند المجددين والمحافظين؛ هذا الاتجاه ينحو على الاستفادة من الخبرات والمستجدات العلمية والتقنية المكتشفة في حقل اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات،ويتخذ ملكة التواصل –بشكل عام–نقطة انطلاق. فالقواعد النحوية في اعتقاد هذا الفريق لا تعارض الطلاقة الاتصالية، وتدريس النحو بالنسبة إليهم له فوائد عملية تشجع على تثبيت هذه المادة في برامج اللغة العربية ومناهجها، والإشكالية الأساسية عند هؤلاء تكمن في تحديد معايير انتقاء المادة النحوية الوظيفية، ثم اختيار الطريقة الناجعة لعرضها على المتعلمين، وترسيخها حتى تصير ملكة راسخة في العضو الفاعل لها وهو اللسان.[2]

هذا بالنسبة لتحديد مشكل تعليم النحو عن المعلمين والمتعلمين على حد سواء والذي يؤدي بالمعلم على أن يدرك المفهوم الإجرائي للتيسير النحو فما هو المفهوم الإجرائي للتيسير؟ وهل الدرس النحوي مفيد لإكساب المتعلم الملكة اللغوية؟ ثم إذا أفاد فمتى يكون ذلك؟ وفي أي مرحلة من التعليم وما هي شروط نجاحه؟

الواقع أن الإجابة عن تلك التساؤلات تقتضي دراسة تحليلية تعتمد على تقويم موضوعي محض لمحاولات تيسير النحو"لماذا لم تنجح"؟ وكذلك لتدريس النحو في مراحل التعليم معيدين النظر في منطلقاته الفلسفية على النحو يعكس المستجدات الراهنة، وما تمخضت عنه الاتجاهات المختلفة من الأفكار ومفاهيم وحقائق في مجال تعليمية النحو *Didactique de La Grammaire.*

1– النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، القاهرة، ط9، 1987، ج1، ص 4،5.

2– أنظر مقدمة كتاب: النحو الوظيفي، عبد العليم ابراهيم، دار المعارف القاهرة، ط8، 1996.

– تعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، د.عيسى الشريفوني، المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم، المجلد 18؛ العدد2، تونس 1998.

إن تيسير النحو العربي على الناشئة والمتعلمين –في زمان– نتلقى فيه الفصحى تعلمًا وصناعة، لا طبعا واكتسابًا واجب حتمي.

وسيظل هذا الواجب قائما في الحاضر والمستقبل كما كان قائما في الماضي، سيما ونحن في عصر تتجه فيه اللسانيات التعليمية إلى التجميع المستنير من الخبرات والدراسات النظرية والميدانية الحديثة التي أثرت مجالها بشكل لا فت للانتباه، حيث طبقت هذه الدراسات على نحو اللغات الأجنبية فنجحت في تيسيره إلى حد كبير. وعليه، لقد حان الوقت لأن يستنير معلم اللغة العربية بما تمده اللسانيات وإن اطلاعه على ما يثبته اللسانيون باستمرار في حقل تخصصهم واجب حتمي للارتقاء بالتعليمية، وليس من قبيل الترف.

لكن التسيير في هذه المطالب الخطرة والمستعصية لن يكون على غير قاعدة، وإنما هو جهد ضائع، أو طريق مضلة لا تعرف لها حدود، ولا تتضح لها غاية إذا أخطأنا الوجهة من فاتحة الطريق.[1]

وحتى لا تخطيء الوجهة من البداية.فيضيع الوقت والجهد، وجب تحديد المفهوم الإجرائي لمصطلح تيسير النحو، وهذا المفهوم يحدده العلماء كالآتي: هو تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد عن المتعلمين. فعلى هذا، ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته.[2]

هذا هو المفهوم الإجرائي الذي نتبناه، وقد نبهت المدرسة الخليلية الحديثة المصلحين والمجددين إلى هذا المفهوم منذ أكثر من ثلاثين سنة تقريبا، كما دعت الدارسين إلى ضرورة التمييز بين نوعين من النحو العلمي (النظري)، والنحو التعليمي (التربوي).[3]

فالنحو العلمي التحليلي (*Grammaire Scientifique*): يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج، فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته، وهذا المستوى من المحو كما يقول الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح –يعد نشاطا قائما برأسه–، أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف

1– أنظر: أشتات مجتمعات في لغة الأدب، العقاد، دار المعارف، القاهرة، ط8، 1970، ص 51.

2– د.عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 04، الجزائر، الجزائر 1973،1974، ص22،23.

3–المرجع نفسه، ص22.

المستمر والخلق والإبداع وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي تراعى فيه قوانين علم التدريس.

أما النحو التربوي التعليمي *(Grammaire Pédagogique)*: فعلى المعلم أن لا يتعمق في جزئيات النحو وأن لا يتورط أو يورط في شعاب أصوله وقضاياه. وعليه أن يبقى النحو العلمي بمحاولاته وشروحه وحواشيه، بقديمه وحديثه، بتاريخه وطبقاته موضوع الدرس والتخصص في المعاهد والكليات والجامع، لأن النحو التربوي التعليمي يمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة، فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها، محكما طبقًا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية[1]، فالنحو التربوي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي، فعلى هذا المستوى، ينبغي أن تنصب جهود التسيير والتبسيط.

إذن، فالنحو العلمي شيء، والنحو التعليمي شيء آخر ونمط خاص، يتكون من مادة تربوية مختارة على غرار أسس ومعايير موضوعية، تراعي أهداف التعليم، حاجات المتعلمين، وظروف العملية التعليمية. وعليه، فقد "أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد ،واهتموا بجميع شواردها والإلمام بتفاصيلها، والأثقال بهذا كله على كاهل التلاميذ ظنًّا منهم أن في ذلك تمكينا لهم من لغتهم، وإقدارا لهم على إجاده التعبير والبيان"[2]. ولعلى أقدم تشخيص للعلاقة السلبية بين المعرفة النظرية الواعية بالقواعد والاستعمال الفعلي لها في المستوى المنطوق والمكتوب من اللغة هو ذلك الذي جاء في مقدمة ابن خلدون حيث يرى: "أن صناعة العربية* (صناعة النحو) إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة (اللغة) ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة خاصة. وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا...وهكذا، العلم بقوانين الإعراب، إنما هو علم بكيفية العمل وكذلك تجذ كثيرا من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سُئل في كتابة

1–للمزيد من المعلومات حول هذين المستويين: النحو العلمي التخصصي والنحو التعليمي التربوي أنظر: البحث اللغوي، د.محمود فهمي حجاوي، مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د ط ، دت، ص 142، 145. وكذلك النحو ألتوظيفي، د.عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط8، 1996، ص هـ، و، ز.

2– الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط13، 1984، ص 203.

* علم العربية هو علم النحو؛ جاء هذا في الكتب القديمة للنحو..

سطرين إلى أخيه أو ذي مودته، أو شكوى ظلامة، أو قصد من قصوده أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن، ولم يجذ تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود فيه عن اللسان العربي" [1] إن الواقع يثبت أن المعرفة النظرية للقواعد، واستظهارها بعيدا عن الممارسة والاستعمال "قليلة الجدوى في صيانة اللسان من الخطأ بدليل أن أكثر التلاميذ حفظًا لها، واستظهارًا لمسائلها يخطئ في كلامه أخطاء في فاحشة...وأنها كذلك عديمة الجدوى في إقدار التلاميذ عن التعبير، فكثير منهم يحفظون القواعد ولكن أسلوبهم ركيك، وضعيف، وعباراتهم رديئة، وإنشائهم ضعيف بوجه عام "[2]، فما النحو إلا وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، هذه غايته التعليميةَ التي أقرها العلماء منذ القديم.[3]

إضافة على فذا على المعلم أن يدرك إدراكا عميقا متطلبات كل مرحلة من مراحل التعليم، وأن يدرك بصفة خاصة متطلبات المرحلة الابتدائية موضوع بحثنا فعليه أن يعرف ماذا ينبغي أن نعلم التلميذ في هذه السن من قضايا النحو العربي؟ أي أسس التي ينبغي اعتمادها في وضع البرنامج المطلوب لهذه المرحلة عملا على أن يكون الاختيار علميا لا ذاتيا؟ كيف يجب أن نعلم هذه الفئة من الدارسين لترسيخ قواعد النحو في ألسنتهم فينطقون نطقًا تلقائيًا دون مشقة ولا عناء؟ كيف يجب أن يشعر المتعة في التمسك بقواعد النحو بدلا من أن نشعره بالتكلف والمضاضة وهو يتصنعها في حديثه[4]؟ الإجابة عن هذه الأسئلة تسهل من تقويم المتعلم في هذه المرحلة وتحدد للمعلم ما يجب الوصول إليه خاصة على المستوى التركيبي للغة العربية.

2-10-التمارين المقدمة في الاختبار شاملة لجميع المستويات اللغوية أم أن لكل مستوى تمارين خاصة؟

	العدد	النسبة %
شاملة لجميع المستويات اللغوية	**29**	**%37.66**

1- مقدمة ابن خلدون الموسوم بكتاب العبر وديوان المبتدأ أو الخبر في أيام العرب والمعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر وهو تاريخ وحيد عصره، العلامة عبد الرحمان بن خلدون، المجلد الأول، ج2، دار الكتاب اللبناني بيروت، دط، 1981، ص 1081، 1082.

2--الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص 204.

3-أنظر أسس تقويم المهارات اللغوية من هذا البحث.

4- د.عبد المجيد عيساني، "تعليمية اللغة العربية في مستواها التركيبي، في المراحل الدراسية الأولى، مجلة الأثر، العدد 08، 2009، ص 31.

لكل مستوى تمارين خاصة به.	**35**	**%45.45**
هناك الشاملة وهناك الخاصة بمستوى معين.	**06**	**%7.79**
إجابة غير مفهومة.	**01**	**%1.29**
لم يصرح	**06**	**%7.79**

صحيح أن هناك تمارين مشتركة تصلح من حيث الشكل لجميع المستويات وكل الفئات ونسبة المعلمين الذين يدركون هذا هو **37.66%**، لكن على رغم من ذلك، فإن التمييز بين بعض الأنواع يبقى مبدءًا تربويا سليما لا يمكن إهماله أو التخلي عنه وكانت نسبة المعلمين الدين يرون أنه يجب أن يكون لكل مستوى تمارين خاصة به هي **45.45%** ، فمثلا تمارين الترديد –الصوتية –تصلح للمتعلم الصغير والكبير العربي والأجنبي، لكن المنهجية تفرض علينا أن تكثر منها للأطفال ولا نكثر منها للكبار، والتمارين التحليلية التفسيرية تصلح للمستويات المتقدمة ولا تصلح للمستويات المبتدئ أو المتوسط لأنها ترهق ذهن المتعلم برصيد نظري عن اللغة لا يستعمله عند الممارسة[1]، والدليل على ذلك مثلا مسألة الإعراب الطاهري والتقديري خاصة وهو باب يجب أن لا يدخل في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية إلا بصورة بسيطة جدا.

2-11-في أثناء إعدادك للتمارين المقدمة في الاختبار، هل تختبر؟

1-مهارة واحدة ☐ 2-مهارتين ☐ 3-أكثر من مهارتين ☐

	العدد	**النسبة %**
مهارة واحدة	02	%2.59
مهارتين	05	%6.49
أكثر من مهارتين	67	%87.01
لم يصرح	03	%3.89

1-التمارين اللغوية، محمد صاوي، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة عنابة، الجزائر، ص 73.

نلاحظ أن نسبة كبيرة من المعلمين يطرحون أسئلة تحمل في سماتها الكثير من التعليمات مما يجعلها تتصف بالتعقيد وهذا ما تمثله النسب المختلفة في الجدول نلاحظ نسبة 87.01% تطلب من المتعلم أكثر من تعليمتين و6.49% تطلب منهم تعليمتين والنسبة الأقل تطلب تعليمة واحدة وهي 2.59% وهذا التعقيد في التعليمات يعتبر سمة من سمات التمارين التقليدية في كتب اللغة العربية.

إن طريقة طرح السؤال على المتعلم عنصر مهم في نجاح أو فشل الدارسين عند الإجابة على التمارين، وما يلاحظ على التعليمات التي كانت تتصف بها التمارينات العربية والتقليدية أنها تمثل إحدى المزالق التي يقع فيها المربون والمدرسون ففي بعض كتب القواعد مثلا يطرح السؤال بطريقة يتعذر على المتعلم فهمها دون شرح متكرر[1]. وفيما يلي نماذج من التعليمات الواردة في كتب تعليم اللغة العربية:

مثال 01: "هات ست جمل في وصف الفيل تشمل كل جملة على حرف من الحروف الناصبة للمبتدأ الرافعة للخبر مع استيفاء، جميع الحروف"[2]

مثال 02: ركب خمس جمل تشمل كل منها على مضارع مجزوم بدون أن تتقدمه أداة الجزم.[3]

مثال 03:"اجعل أحد الشيئين مفضلا على الآخر باستعمال صيغة التفضيل" [4]

في الأسئلة من هذا النوع تحمل –مثل هذه التعليمات– يجد المتعلم نفسه أمام لغزين: فهم ما يجب القيام به والتأكد منه.ثم حل التمرين بعد ذلك وهنا نقول للمعلمين أن يبحثوا عن الأسلوب آخر لطرح الأسئلة؛ أي كيف نجعل تعليمة التمرين بسيطة وسهلة وفي متناول المتعامل.

2–12–ما هو الاختبار المناسب للمتعلم، الشفهي أو الكتابي؟ ولماذا؟

	العدد	النسبة %
الكتابي	51	%66.23

1– التمارين اللغوية، محمد صاوي، مرجع سابق، ص 63.

2– النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، على الجارم ومصطفى أمين، دار المعارف، دار البعث قسنطينة، الجزائر، ج1، د ط، دت، ص35

3–النحو العربي من خلال النصوص للسنة الأولى من التعليم الثانوي، تأليف التهامي نقره وآخرون، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، دط، 1986، ص 103.

4–النحو الواضح، عاى الجارم، مرجع سابق، ص74.

الشفهي	06	%7.79
الكتابي + الشفهي	16	%20.77
الشفهي ثم يليه الكتابي	01	%1.29
لم يصرح	03	%3.89

إذا فتسمية الاختبارات الكتابية المفضلة عند المعلمين تمثل نسبة 66.23% وهي نسبة تفوق نسبية الاختبار الشفهي، حيث نجد أن معظم المعلمين لا يهتمون بتقييم التلاميذ من الناحية الشفوية وأن نسبة 20.77% من المعلمين هم من يفضلون إجراء التقييمين معا الكتابي والشفهي ونسبة 1.29% **من** يفضلون إجراء الامتحان الشفهي أولا ثم يليه الكتابي.

ومما تجدر الإشارة إليه أن المعلم الكفء قادر على إجراء جميع التدريبات في الاختبارات اللغة العربية بطريقة شفهية فعالة وعدم إقتصارها على الكتابي فقط وهذا حتى يكون تقييم المتعلم تقييما شاملا.

2-31-ما هي حسب رأيك نوع الاختبارات التي يتفاعل معها المتعلم في اختبارات اللغة العربية؟

	العدد	النسبة %
الاختبارات التي تعتمد على النصوص.	45	%58.44
الاختبارات التي تعتمد على الأسئلة المباشرة .	25	%32.46
نوع آخر من الاختبارات تقترحه.	01	%1.29
الاختبارات التي تعتمد على النصوص والأسئلة المباشرة	02	%2.59
الاختبارات التي تعتمد على الأسئلة المباشرة ونوع آخر	01	%1.29

لم يصرح	03	%3.89

أولا: رغم ضروب النقد المشتدة التي وجهت للامتحانات، فالكل يكاد يجمع على ضرورتها مادامت الوسيلة الوحيدة للتقييم في مدارسنا وفي كل المنظومات التربوية، ولم يتوصل بعد إلى إيجاد ما يعوّضها "وكل ما أمكن القيام به في هذا المجال السعي إلى تطويرها بإدخال الأسئلة الموضوعية على جانب أسئلة المقال، غير أن هذا لا يعني أن التطور المشهود للامتحان قد تم، وإنما يدل على أن خطوة في طريق التطور قد أخذت"[1]

ولا يزال الامتحان في المدارس الابتدائية الجزائرية تقليديا وإن كانت في داخلته صنوف جديدة من التقويم، ولا تزال العناية منصبة على شكله دون النفاذ على جوهره.

نحن في حاجة ماسة إلى نوع من الاختبارات تساهم في تقييم التحصيل وتقويمه، للرفع من مستوى المتعلمين خاصة في المرحلة الابتدائية الأساسية، وفي سؤالنا عن نوع الاختبار الذي يتفاعل معه المتعلم في اللغة العربية تحصلنا على النسب التالية، نسبة58.44% بالنسبة للاختبارات التي تعتمد على النصوص أما الاختبارات التي تعتمد على الأسئلة المباشرة فحصلت على نسبة 32.46% وهذا الأخير هو نوع من الاختبارات المنفصلة تقوم على افتراض أن اللغة يمكن أن تحلل إلى عناصر منفصلة. ومن تم يمكن اختبار هذه العناصر اختباراً دقيقًا وهذه الاختبارات لا تخرج عن المهارات الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) التي تشتمل على الوحدات الهرمية المتتالية في اللغة (الصوت، الرمز الكتابي، والصرف، المعجم، والنحو والتراكيب) ومن هنا يقال لأن الاختبار النمطي للتمكن اللغوي الذي يشتمل على أسئلة الاختيار من متعدد في النحو والمفردات والقراءة وغيرها على بعض العناصر التي تركز على وحدات صغيرة وأخرى كبيرة، يمكن أن يقيس كل النقاط المنفصلة من اللغة ويمكن أن يكون "صادقًا" إذا استطاع أن يمثل هذه الوحدات تمثيلاً دقيقاً.

لكن هذه الطريقة أي طريقة اختبار النقاط المنفصلة لقيت نقداً خاصة عند ظهور الاختبارات التكاملية والنقد الذي وجه لطريقة المنفصلة كان من قبل العالم أو للر حيث قال[2] "إذا كانت العناصر المنفصلة تعزل المعارات فإن الاختبارات التكاملية تعيدها على تجميعها،

1- دور الامتحان في تحصيل اللغة العربية "التاسعة من الطور الثالث من المدرسة الأساسية نموذجا"، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة الجزائر، 2005، 2006، ص54.

2- أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون ، مرجع سابق، ص 277

وعلى حين تحاول العناصر المنفصلة أن تختبر المعارف اللغوية واحدة واحدة فإن الاختبارات التكاملية تنظر إلى قدرة الدارس على استخدام هذه المعارف في وقت واحد".

إن المقدرة اللغوية لا يمكن تجزئتها ومن هذا المنطلق تم عرض فرضية الخاصية المتكاملة التي ترى أن التمكن اللغوي مفهوم متكامل أي المفردات والنحو والأصوات والمهارات الأربع لا ينفصل بعضها عن بعض، وهذا ما تبنته المدرسة الابتدائية الجزائرية من خلال الاختبارات التي تعتمد على النص كوحدة متكاملة.

خلاصــة الفصل الثالث:

أوضحت الدراستين الميدانيتين أن التقويم وسيلة مهمة للحصول على صورة أكثر دقة في التطور الأكاديمي واللغوي للمتعلمين وللمعلمين للحصول على أحكام حول تطور المتعلم في القدرة اللغوية، حيث يتميز هذا التقويم بما يلي:

1-تقويم مستمر ممتد على فترة طويلة

2-اختبارات مباشرة

3-اختبارات أكثر صدقا

4-وجود مشاريع جماعية إضافة إلى الأداء الفردي

5-يزود الطلاب بمعلومات لاحقة عن مسار تقويمهم الكلي في البرنامج اللغوي، أي يؤمن للطلاب (تغذية راجحة)

6-يتميز باختبارات ذات أوقات مختلفة

7-المهمات الموضوعية في الاختبار تأتي في سياق موقف تعليمي

الخاتمـــة :

تتضمن هذه الخاتمة خلاصة لما جاء في البحث، وأهم النتائج والمبادئ التربوية التقويمية التي تم التوصل إليها إضافة إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات:

1-بينت نتائج الدراستين الميدانيتين التي أجريتا في المدرسة الابتدائية الجزائرية، أن غياب التقويم السليم في المنظومة التربوية كان من أهم العوامل التي لم تمكن العملية التعليمية من تحقيق أهدافها المنشودة.

2- التقويم عملية متكاملة مع عملية التعليم إذ لا انفصال بينهما فلا تعليم من دون تقويم يصوب مساره ولا تقويم إلا بعد عملية التعليم للتأكد من التقدم الحاصل في بناء المتعلم لمعرفته. لذلك يمكننا أن نعتبر أن التقويم يشكل المصدر الأول للتغذية الراجعة لتعلم المتعلمين.

3-التقويم عملية شاملة لا تقتصر على المعارف التي حصلها المتعلم إنما تتعدى ذلك للوصول إلى مدى اكتساب المتعلم الكفايات التي يبنى عليها المنهج بصورة عامة ومنهج اللغة العربية بصورة خاصة، وهي ما يربط تعلم المتعلم بما ينتظره في الحياة إذ لا جدوى لأي نشاط تعلمي لا يساعد المتعلم على مواجهة ما سوف يعترضه في حياته.

4- لا تتحقق الفائدة المرجوة من التقويم إلا إذا وضع في خدمة تعلم المتعلم وفي دفعة إلى بناء مشروعه التعليمي التعلمي مستفيدا من الجهد الذي يبذله في تجويد تعلمه، و لن يكون لنا ذلك إلا إذا وضع المعلم دوما نصب عينيه مرحلة استثمار نتائج الاختبارات التحصيلية.

5-إن التدريب على اكتساب مهارات اللغة وعناصرها يتطلب تقويم المتعلمين من خلال تدريبات بنيوية وتواصلية إضافة إلى تدريبات ترفيهية.

6-أصبح التمرين باعتباره أهم وسيلة في التقويم اللغوي فنا منظما ومخططا يبنى على مجموعة من المنهجيات والمقاييس والأبعاد والاستراتيجيات، هذا ما أكسبه دور هام في اكتساب الملكة اللغوية التي تتجسد من خلال مهارات اللغة (الاستماع، الكلام، التدريب النطقي على مخارج الحروف، قراءة، كتابة) وكذلك عناصرها المتمثلة في (النحو، الصرف، المعجم)

7-بعد التدريب والممارسة في القراءات الجهرية في مواقف التعلم اللغوي بصفة خاصة ومواقف التعلم المدرسي بصفة عامة يجب إخضاع هذه القراءات لعملية التقويم؛ المتمثلة في الضبط بالشكل أي القواعد النحوية والتأكيد على مخارج الألفاظ ونهايات الكلمات، وأهمية

تدريب التلاميذ على فهم القاعدة النحوية بطريقة سليمة مبسطة تتناسب مع أعمارهم الزمنية – منذ بداية المرحلة الأولى– أمر غاية في الأهمية في مواقف التعليم اللغوي على وجه الخصوص، ذلك بتقويمهم بعملية التدرج؛ أي التدرج معهم من الجمل البسيطة إلى الجمل المعقدة تبعا لأعمار التلاميذ، وتبسيط تلك القواعد النحوية بصفة عامة. حتى يمكن أن تتكون لدى التلاميذ العادات النحوية سواء أكان ذلك في الحديث أم في الكتابة.

ويجب على المعلم بعد تبسيط القواعد النحوية وفهمها فهما تاما لا لبس فيه من جانب التلاميذ، أن يقوم بتطبيق تلك القواعد في مواقف التعلم اللغوي المتعددة مستخدما الموضوعات المشوقة والتي تجذب انتباه التلاميذ والتي من خلالها يمكنهم تعلم واكتساب العادات النحوية والمفاهيم اللغوية، سواء أكان ذلك في القصص أم الأناشيد أم دروس المطالعة أم التعبير... أم غير ذلك من مواقف التعلم والتي تعمل على إثارة دوافع التلاميذ، مع تجنب حفظ التلاميذ للقواعد النحوية حفظا آليا حتى لا تصبح مادة النحو ثقيلة بالنسبة إليهم ولا تنتقل آثارها إلى مواقف التعلم الأخرى، كما يجب على المعلم التدرج في استخدام القواعد النحوية تبعا لأعمار التلاميذ في هذه المرحلة التأسيسية بالذات وعدم الانتقال المفاجئ من قاعدة نحوية إلى غيرها دون التأكد من فهم التلاميذ فهما تاما وإمكانية التطبيق السليم حتى لا تختلط القواعد النحوية في أذهانهم ويحدث الانتباه والغموض الذي يؤدي إلى الأخطاء اللغوية الشديدة.

8–لا جدوى من الإكثار من الاختبارات التحصيلية التي قد تشكل عبئا على المعلمين والمتعلمين على حد سواء إذا ما أخذت كهدف في ذاتها، العبرة كل العبرة في تنويع الاختبارات وفي استعمال كل وسائل التقويم الممكنة والمناسبة للوضعيات التعليمية المتنوعة للتمكن من تقويم كفايات تعليم اللغة العربية بمكوناتها كافّة من معارف ومهارات وقدرات، وفي تحليل نتائجها وفي تفسير السلوك التعليمي للمتعلم وفي دفع المتعلم إلى تعلم أخذ العبر من عمله ومن النتائج التي يتوصل إليها.

9–إن التزام المعلمين بالشروط التي يجب أن تتوافر في كل اختبار من صدق وثبات ومناسبة للوضعية التعليمية وشرح هذه الشروط وتوضيح ما يجب على المتعلم أن يقوم به في كل اختبار بطريقة واضحة ودقيقة يشكل الأساس الصالح لكل عملية تقويم تسعى للوصول إلى الأهداف المرجوة منها. وقد يكون عدم توفر هذه الشروط من أهم الأسباب في عدم وصول المتعلمين إلى النجاح في الاختبارات التحصيلية التي يخضعون لها.

10- لا يمكن تطبيق التقويم اللغوي بنجاعة إلا بمدرس كفء يحظى بتكوين لساني وتربوي ونفسي؛ لأن التقويم عمل انتقائي يعطي المعلم القدرة على انتقاء ما يجب أن يركز عليه في ممارسته اليومية بما يتناسب مع الأهداف التربوية، وما يمكنه أن يهمله فلا يعلق عليه في النشاطات التي يخططها لمتعلميه، والمعلم في ذلك هو الحكم الوحيد إذ أنه هو الذي يرافق المتعلم في مساره التعلمي، وبالتالي إذا كان على المتعلم أن يكون خبير تعلم لينجح في تعلّمه فالمعلم منشط تعلم وخبير تقويم يقوّم عمل المتعلم وعمله هو في نفس الوقت عينه فينجح في تعليمه ويساعد المتعلم على النجاح في تعلّمه.

11- لا يقتصر التقويم على وضع اختبارات تحصيلية أو اعتماد اختبارات مقننة، إنما يقوم على خلق وضعية تقويمية متكاملة تنطلق من النشاط التعليميّ وتشمل الاختبار الذي تأمنت له شروط النجاح، وظروف التنفيذ الملائمة، والتصحيح الدقيق والموضوعي البعيد عن الاعتبارات الذاتية، والاستثمار المناسب، والتغذية الراجعة التي تنعكس على النشاط التعليمي المستقبلي، والقرارات النابعة من نتائج التقويم؛ عند ذلك فقط نستطيع القول أننا قومنا متعلمينا تقويما ملائما صادقا وثابتا يكون في مصلحة المتعلمين في الدرجة الأولى ولا تشكل القرارات التي تنتج عنه أي إجحاف بحق أي منهم إذ هي تخدم مشروع تعلمه الذي ربما يكون قد خفي عليه أو لم يستطع التعرف إليه.

12- قد يعتبر الزملاء المعلمون أن ما يقومون به من نشاط تقويمي قد أوصلهم إلى نتائج جيدة وإذا كان لا يلتزم بما عرفناه من أسس ومراحل ومبادئ، فلما ذا الغرق في هذه التقنية المفرطة في التقويم؟ إننا نعتبر أن التزام الأسس التي عرفناها في هذا البحث هي التي تسمح ليس فقط بالوصول إلى النتائج الجيدة إنما بالتأكد من صحة هذه النتائج ومن صوابيتها مما يعطي عمل المعلمين قيمة لا تقدر بثمن فتحفزهم على العمل وتعطي ما يقومون به مصداقية كبيرة في عيونهم، وفي عيون زملائهم وفي عين المجتمع الذي يعول عليهم كثيرا وعلى القرارات التربوية التي تتخذها الإدارات التربوية مستندة فيها على نتائج تقويم المعلمين.

لقد خاطبت فيما قدمته معلم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية تحديدا لأهمية هذه المرحلة في التعليم اللغوي، وأتمنى أن يستفيد معلم اللغة العربية كل الفائدة في مجال عمله، وأن يحيط إحاطة تامة بالعمل التقويمي الذي عليه القيام به ليكون تقويمه لمتعلميه تقويما

ملائما، صادقا وثابتا، علّ ذلك يساهم في الوصول إلى تعليم فعال للغة العربية يعيد الاعتبار إليها كلغة حضارة غنية وثقافة حية.

آمل أن أكون قد أصبت فيما قصدت، ووفقت لتحقيق ما كنت أنشده من المساهمة في خدمة اللغة العربية، فإن وفقت فذلك من فضل ربي وإن قصرت أو أخطأت فمن نفسي.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش

1. الإتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، حسن عبد الباري عصير، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، دط، 2005.

2. الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، د إبراهيم حمادة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1987م.

3. اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلاميذ والمدرس، الدكتور جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر العربي القاهرة، ط1، 2002م.

4. الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، مقدم عبد الحفيظ، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، 1993.

5. إحياء علوم الدين،أبو حامد بن محمد بن أحمد الغزالي، الجزء الثالث.

6. الاختبارات اللغوية، الدكتور محمد علي الخولي، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2000م.

7. الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، تأليف. أ.د صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمان، الطبعة الأولى، 2006.

8. أساس البلاغة، أبو القاسم جار الله الزمخشري، تح، عبد الرحيم محمود، دار المعرفة، بيروت،د ط، دت.

9. أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، تأليف دوايت إلويد وآخرون، ترجمة .د. خالد بن عبد العزيز الدامغ، النشر العلمي والمطابع، المملكة العربية السعودية، دط، 2007م.

10. أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، اليازوردي، الأردن، دط، 2006.

11. أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، الدكتور طه على حسين الدليمي والدكتور كامل محمود نجم الدليمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004.

12. إستراتيجيات تعلم اللغة، ربيكا اكسفورد، ترجمة محمد دعدور مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 1997.

13. استراتيجية التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2008.

14. أسرار البلاغة في علم البيان، تأليف الإمام عبد القاهر الجرجاني، تصحيح الأستاذ الإمام الشيخ محمد عبده، تعليق السيد محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1988.

15. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، الدكتور رشيد طعمية، دار الفكر العربي القاهرة 2000م.

16. أسس تعلم اللغة وتعليمها، تأليف هـ، دوغلاس براون، ترجمة الدكتور عبده الراجعي و .د. علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت، تأليف، محمد وطاس، المؤسسة الوطنية للمكاتب، دط، 1988م.

17. أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، العقاد، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثامنة، 1970.

18. إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، تأليف بوبكر بن بوزيد، دار القصبة للنشر، الجزائر، دط، 2009.

19. الأصوات اللغوية، تأليف الدكتور إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلوالمصرية، دط، 1999.

20. اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، د. عيسى الشريفوني، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد 18، العدد 2، تونس، 1998.

21. امتحانات الانجاز والمتابعة، زهير زايدي، فرجاني القرشيشي، إشراف عبد الله المناعي، وزارة التربية والتكوين تونس، دط، دت.

22. البحث اللغوي، دكتور محمود فهمي حجازي، مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت.

23. بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، تأليف الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح، موفم للنشر، الجزائر، دط، الجزء الأول، 2007.

24. البلاغة العصرية واللغة العربية، سلامة موسى، للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ط1، 1945.

25. بناء المنهج المدرسي، الدكتور ماجد الخطايبة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2001م.

26. البيان والتبيين، لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق د: درويش جويدي، المكتبة العصرية، بيروت، الجزء 1– 3، الطبعة الثانية، 2000.

27. البيان والتبيين، لأبي عثمان عمرو بن حجر الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الجزء الأول، دط، دت.

28. التدرج السنوي للتعليمات في مرحلة التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، أوت 2009.

29. تدريس اللغة العربية في التعليم العام، رشيد أحمد، أحمد طعيمة، أحمد السيد مناع، دار الفكر العربي، ط1، دت.

30. تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000.

31. التربية اللغوية للطفل، تأليف سرجيو سبيني، ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، مراجعة وتقديم د. كاميليا عبد الفتاح، دار النشر العربي، القاهرة، دط، 2001.

32. التربية وطرق التدريس، تأليف صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، دار المعارف بمصر، الطبعة الثانية عشر، الباب السابع بعنوان المعلم.

33. تعلُّميّة اللغة العربية، الجزء الثاني، تأليف الدكتور انطوان صياح وآخرون، دار النهضة العربية، لبنان، الطبعة الأولى ، 2007.

34. تعلُّميّة اللغة العربية، الجزء الثاني، تأليف الدكتور انطوان صياح، دار النهضة العربية، لبنان، الطبعة الأولى، الجزء الثاني، 2008.

35. تعلُّميّة النصوص بين النظرية والتطبيق، الدكتور بشير ابرير، عالم الكتاب الحديث، الأردن، الطبعة الأولى، 2007.

36. التعليم الابتدائي في الوطن العربي، تأليف أ. د. توفيق المرعى وآخرون، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتدريبات، القاهرة، الطبعة الأولى، 2010م.

37. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دكتور حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة السادسة، 2000.

38. تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم – نموذج في القياس والتقويم التربوي، سهلية محسن كاظم الفتلاوي، الشروق، الاردن،ط1، 2004.

39. التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، محمد الطاهر وعلي، دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع 2005م.

40. تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، الدكتور انطوان صياح، دار النهضة العربية، لبنان، دط، 2009.

41. التقويم والقياس النفسي التربوي، أحمد محمد الطيب، المكتب الجامعي الحديث، مصر، ط1، 1999م.

42. التقويم والقياس النفسي والتربوي، رمزية الغريب، مكتبة الأنجلومصرية، مصر، 1977م.

43. تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في الأسرة والروضة والمدرسة، تأليف الدكتور عبد الفتاح أبو معال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2006.

44. الخصائص أبي الفتح عثمان بن جني، دار الكتب المصرية، تحقيق محمد علي النجار، الجزء الأول.

45. خصائص العربية وطرائق تدريسها، الدكتور نايف محمود معروف، دار النفائس، لبنان، الطبعة الأولى ، 1985.

46. دراسات في اللغة العربية الفصحى وفي طرائق تعليمها، انطوان صياح، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995.

47. دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1997.

48. دراسة في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الدكتور أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000م.

49. دروس في اللسانيات التطبيقية، الدكتور صالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر الطبعة الرابعة، 2009م.

50. دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، ط3، دت.

51. دلائل الاعجاز في علم المعاني، الامام عبد القاهر الجرجاني، صحح أصله الإمام الشيخ محمد عبده والمحدث الشيخ محمد محمود التركيزي الشنقيطي، علق عليه السيد محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، 2001.

52. دليل الكتاب، اللغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، تحت إشراف السيدة غطاس شريفة أستاذة التعليم العالي، 2006- 2007.

53. شرح إبن عقيل، بهاء الدين عبد الله عقيل الهمداني المصري، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد، الجزء الثاني، دط، دت.

54. طرق تدريس اللغة العربية، الدكتور زكريا إسماعيل، دار المعرفة الجامعية، قنال سويس الشاطبي، دط.

55. ظاهرة التخفيف في النحو العربي، الدكتور أحمد عفيفي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1996.

56. العربية الصحيحة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998م.

57. العلامة عبد الرحمان بن خلدون، المجلد الأول، الجزء الثاني، دار الكتاب اللبناني، بيروت، دون طبعة، 1981.

58. علم الأصوات، تأليف الدكتور كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 2000.

59. علم التربية التطبيقي، المناهج وتكنولوجيات تدريسها، أبو طالب محمد السعيد، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2001م.

60. علم النفس التربوي للمعلمين، تأليف د. محمد منسي، دار المعرفة الجامعية.

61. العوامل المائة النحوية في أصول علم العربية، للشيخ الإمام عبد القاهر الجرجاني، تحقيق البدراوي زهران، دار المعارف، القاهرة، ط2، دت.

62. فنون اللغة العربية، تعليمها وتقويم تعلمها، الدكتور عبد الباري عصر، مركز الإسكندرية للكتاب، جامعة الإسكندرية، دط، 2000.

63. في التطبيق النحوي والصرفي، الدكتور عبده الراجحي، الدار المعرفية الجامعية، الاسكندرية، دط، 2004.

64. القاعدة النحوية، دراسة نقدية تحليلية، الدكتور أحمد عبد العظيم عبد الغني، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 1990.

65. القاموس المحيط، الفيروزي أبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، دار الجيل بيروت ،فصل الميم باب النون، الجزء 4، دط، دت.

66. قراءة في التقويم التربوي، تأليف نخبة من الأساتذة، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، الجزائر، ط1، 1993.

67. قضايا ألسنة تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية تأليف د. ميشال زكريا، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى، بيروت، 1993.

68. قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، الدكتور حسني عبد الباري عصر، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، دط، 1999.

69. القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، الدكتور عبد الهادي، دار وائل للنشر، عمان– الأردن، الطبعة الثانية، 2001م.

70. القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، الدكتور صلاح الدين محمد علام، دار الفكر العربي القاهرة 1999م.

71. كتاب المقتضب، صنعه أبي العباس محمد بن يزيد المبرد، تحقيق محمد عبد الخالق عظيمة، وزارة الاوقاف المجلس الأعلى للمنشورات الإسلامية، القاهرة، 1994، جزء الفهارس.

72. الكتاب كتاب سيبويه. أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبز، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1988.

73. كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، إشراف وتأليف شريفة غطاس ومفتاح بن عروس وعائشة بوسلامة وسباح، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، الطبعة الأولى، 2007–2008.

74. الكفايات والسوسيوبنائية، إطار نظري، لفيليب جونيز، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2005.

75. الكلمة العربية كتابتها ونطقها، أ. د. السيد عبد الغفار والسيد خليفة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2004.

76. كيف تلقي درسا، دراسة علمية واقعية في التربية وأصول التدريس في المدارس الابتدائية، معروف زريق، دار الفكر، لبنان، دط، 1978.

77. لسان العرب، للإمام أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري،دار صادر، بيروت لبنان، الطبعة الأولى المجلد 13، 1955–1992م.

78. اللغات الأجنبية تعليمات وتعلمها، نايف فرما وعلي حجاج، عالم المعرفة، الكويت، يونيو 1988.

79. اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى التحول، نهاد الموسى، الشروق، الاردن، ط1، 2007.

80. اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، دار الثقافة، المغرب، دط، 1994.

81. اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الدكتور طه علي حسين الدليمي، الدكتورة سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2005م.

82. اللغة العربية وأسئلة العصر، وليد العناني وعيسى برهومة، الشروق، الاردن، 2007.

83. اللغة بين المجتمع والمؤسسات اللغوية، عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، الوادي، الطبعة الأولى، 2010.

84. اللمع في العربية، تأليف أبي الفتح عثمان بن جي، تحقيق سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر، عمان، دط، 1988م.

85. محاضرة الاختبارات، مسعد زياد، مركز التدريس التربوي، السعودية، 2007/12/04.

86. المدخل إلى التدريس، الدكتورة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2003.

87. مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، الدكتور محمد الدريج، دار الكتاب الجامعي، العين– الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى 2003 م.

88. مدخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، الدكتور أحمد عبده عوض، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1، 2000.

89. مشكلة اللغة العربية لماذا أخفقنا في تعليمها؟ وكيف نعلمها، محمد أحمد عرفة مطبعة الرمال القاهرة، دط، 1945م.

90. معجم التقنيات التربوية (عربي انجليزي). د. عبد الله إسماعيل الصوفي، دار المسيرة، عمان، ط2، 2000م.

91. مقالات ونقاشات في اللغة العربية، تأليف الدكتور عصام نور الدين، دار الصداقة العربية، بيروت لبنان، ط1، 1995، الجزء الأول.

92. مقدمة ابن خلدون الموسوم بكتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر وهو تاريخ وحيد عصره.

93. مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمان بن خلدون، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة التاسعة، 2006.

94. المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، مكتبة مصر، القاهرة، الطبعة الرابعة، 1986.

95. المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، الدكتورة سهيلة محسن كاظم الفتلوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2005 م.

96. منهاج السنة الخامسة ابتدائي للغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

97. مهارات القراءة قياس وتقويم مع نماذج اختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية، تأليف فهيم مصطفى، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، الطبعة الأولى، 1999.

98. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، د. عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، الطبعة 13، 1984.

99. النحو التعليمي في التراث العربي، محمد إبراهيم عبادة، منشأة المعارف، الإسكندرية، دط.

100. النحو العربي من خلال النصوص للسنة الأولى من التعليم الثانوي، تأليف التهامي نقرة وآخرون، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، دط، 1986.

101. النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، على الجارم ومصطفى أمين، دار المعارف، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، الجزء الأول، دط، دت.

102. النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف القاهرة، الجزء الثالث، ط5، دت.

103. النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، الجزء الأول، الطبعة التاسعة، 1987.

104. النحو الوظيفي، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثامنة، 1996.

105. النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، الدكتور محمد حماسة عبد اللطيف، دار الشروق القاهرة، ط1، 2000.

106. نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي (تأليف مولدي بودخيلي محمد)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2002– 2004.

107. نظرية اللغة الثالثة، أحمد محمد المعتوق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، الطبعة الأولى، 2005، ص22.

108. نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، محمد الصالح حثروني، دار الهدى عين مليلة الجزائر، ط 99.

109. هيا نتحدث، دروس في التعبير والمحادثة لأطفال السنة الثانية من التعليم الأساسي، كتاب المعلم، تأليف د. عبد القادر فضيل وآخرون، المعهد التربوي الوطني، الجزء الأول، الجزائر، 1994، 1995.

المجلات الدوريات

110. إبراهيم غنيم مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي" أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، www.gulfkids.com

111. أبو أوس إبراهيم الشمسان، "مجابهة الضعف اللغوي"، مجلة العتيق المجلد 12، العدد23، محرم 1420هـ،ربيع الثاني 1420هـ.

112. د. عبد الرحمان الحاج صالح، النحو العربي والبنيوية اختلافها النظري والمنهجي بحث قدم في الجلسة التاسعة عشر من مؤتمر الدورة الثالثة والستين من ندوة تدريس اللغة العربية في الجامعات العربية بتاريخ: الأحد 21 من ذي القعدة سنة 1417هـ الموافق ل 30 مارس 1997م.

113. د. عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة الأثر، العدد 4، 1973، 1974.

الرسائل الجامعية:

114. تقويم أهداف مناهج التاريخ للطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف "كراتهول"، محمد عرفات جخراب، رسالة ماجستير مخطوط جامعة الجزائر، 2004/2003.

115. التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، محمد صاري، رسالة ماجستير مخطوط، جامعة عنابة 1990.

116. دور الامتحان في تحصيل اللغة العربية " السنة التاسعة من الطور الثالث من المدرسة الأساسية نموذجا" فضيلة بلقاسمي، رسالة ماجستير مخطوط جامعة الجزائر، 2006/2005.

117. محمد مدور" الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي" رسالة ماجستير، مخطوط، جامعة باتنة، 2006، 2007.

المراجع الأجنبية:

118. Dictionnaire de didactique des langues, R. gatissou .

119. Dictionnaire Encyclopédique Larousse, 1997

120. La relation de ses apprentissages, dyn gyril et ju: eau Reynald éditions Beauchemin Lee, Laval Québec, 1991.

121. La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences dans mesure et évaluation en éducation dek et ele j. n. et Gérard f.n (28)(3) 1-26-2005

122. Langage test construction évaluation, alderson j. cli, claphan c, et Will. D, Cambridge université presse, Cambridge 1995.

123. Les éléments de pédagogie, denis louanchi, (opu) ecl, 1993.

124. linguistique appliquée et didactique des langues, Denis Girard, Armand colin, paris, troisième édition, 1972.

فهرس الموضوعات

مقدمــة.....	
الفصل الأول:التقويم اللغوي أهدافه وأشكاله	
تمهيـد.....	
المبحث الأول: التقويم.....	
1-مفهوم التقويم.....	
1-1-لغة.....	
1-2-اصطلاحا.....	
1-3-التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالتقويم (التقييم، القياس، التشخيص...).....	
1-4-أدوار التقويم وأهدافه.....	
2-أنواع التقويم.....	
2-1-التقويم الفردي.....	
2-2-التقويم الجماعي.....	
2-3-التقويم الداخلي.....	
2-4-التقويم الخارجي.....	
2-5-التقويم المكون.....	
2-6-التقويم التمهيدي التشخيصي.....	
2-6-1-مبادئ التقويم التشخيصي.....	
2-7-التقويم التكويني.....	
2-8-التقويم الختامي أو التجمعي.....	
2-9-التقويم الذاتي.....	
2-10-جدول يلخص أنواع التقويم.....	
3-خصائص التقويم الجيد.....	
4-الترتيبات الأساسية فيما يتعلق بالتقييم البيداغوجي في المدرسة الجزائرية.....	
5-تنظيم عملية تقييم أعمال التلاميذ في المدرسة الابتدائية الجزائرية.....	
6-إحصائيات حول الكتب المدرسية في الدراسية.....	
7-كيفية إعداد الكتب المدرسية.....	

8-تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في المدرسة الجزائرية.....	
المبحث الثاني:خصائص المتعلم.....	
I- الخصائص النفسية للمتعلم.....	
1-الخصائص الوجدانية.....	
1-1-الحافز.....	
1-2-السمات الشخصية.....	
2-1-المكافآت	
2-2-الموائمة.....	
II- الخصائص المعرفية.....	
1-الذكاء.....	
2-الاستعداد.....	
3-العوامل المؤثرة على النمو اللغوي عند الطفل.....	
3-1-العوامل القرائية.....	
3-2-العوامل البيئية.....	
3-4-النضج.....	
3-5-التعلم.....	
III-الخصائص الشخصية.....	
1-الجنس.....	
2-المكانة الاجتماعية.....	
3-الخصائص النفسية واللغوية لمرحلة الطفولة المتأخرة	
المبحث الثالث: تقويم مناهج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.....	
1-تعريف المنهاج لغة.....	
2-المفهوم الاصطلاحي.....	
2-1-المعنى الاصطلاحي التربوي.....	
2-2-المفهوم التقليدي للمنهاج.....	
2-3-المفهوم الحديث للمنهاج التعليمي.....	
3-منهاج السنة الخامسة ابتدائي للغة (عرض وتقييم).....	
3-1-الأهداف.....	
3-2-شروط صياغة الأهداف التربوية الجيدة.....	

3-3-عرض أهداف منهاج السنة الخامسة ابتدائي للغة العربية حسب (المدرسة الجزائرية)	
3-1-القراءة والمطالعة.....	
3-2-التعبير الشفهي والتواصل.....	
3-3-التعبير الكتابي.....	
4-المحتوى.....	
4-1-اختيار المحتوى.....	
4-2-تنظيم المحتوى.....	
5-عرض وتقويم محتوى السنة الخامسة ابتدائي في اللغة العربية	
5-1-جوانب عملية تقويم المحتوى التعليمي للمنهاج.....	
1-1-تقويم الأهداف التعليمية التعلمية.....	
1-2-تقويم عملية اختيار المحتوى التعليمي.....	
1-3-تقويم عملية تنظيم المحتوى التعليمي	
1-4- تقويم عرض المحتوى التعليمي.....	
6-طريقة التدريس.....	
7-الوسائل.....	
المبحث الرابع: تقويم تعليم فنون اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.....	
1-أسس تقويم اللغات	
1-1-الاستماع.....	
1-2-تعريف الاستماع.....	
1-3-أهمية الاستماع.....	
1-4-أهداف الاستماع ومهاراته في المرحلة الابتدائية	
4-1-التمييز السمعي ومهارته.....	
4-2-التصنيف ومهاراته.....	
4-3-استخلاص الفكرة الرئيسية ومهاراته.....	
4-4-التفكير الاستنتاجي ومهاراته.....	
4-5-الحكم على صدق المحتوى ومهاراته.....	
6-تقويم المحتوى ومهاراته.....	
7-تدريس الاستماع في المدرسة الابتدائية الجزائرية.....	
8-نموذج تطبيقي لحصة تعبير شفهي السنة الخامسة ابتدائي.....	

9–الطريقة العملية التطبيقية في إنجاز التعبير والمحادثة.....	
10–التعبير الكتابي في المدراسة الجزائرية (السنة الخامسة).....	
10–1–نماذج تطبيقية لحصة التعبير الكتابي في الخامسة ابتدائي (م ج).....	
2–القراءة.....	
1–1–تعريف القراءة	
2–2–نمو مهارات القراءة في المدرسة الابتدائية.....	
2–3–قدرات ومهارات القراءة.....	
3–1–قدرات المهارات	
1–1–القدرة على القراءة الصامتة.....	
1–2– القدرة على القراءة السريعة.....	
1–3–القدرة على فهم المادة المقروءة.....	
1–4–القدرة على القراءة لحل المشاكل.....	
1–5–القدرة على تذكر المادة المقروءة	
1–6–القدرة على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات.....	
1–7–القدرة على التصحيح.....	
4–تشخيص حالات الضعف في القراءة لدى تلميذ المدرسة الابتدائية.....	
4–1–حالات الضعف الصوتي.....	
4–2–عيوب النطق.....	
4–3–كيفية تجنب عيوب النطق في اللغة.....	
3–1–التحليل العلمي للغة	
3–2–تعليم الأداء.....	
3–3–نطق اللغات الأجنبية.....	
3–القواعد (النحو).....	
3–1–اتجاهات النحو العربي.....	
2–كيفية تدريس النحو في المدرسة الابتدائية الجزائرية.....	
2–1–صعوبات تدريس النحو	
2–2–صعوبة النحو نفسه.....	
2–3–ضخامة المادة.....	
3–المحتوى والمستوى بين القديم والحديث.....	

3-1-التفاوت في الأبواب والمسائل.....	
3-2-التفاوت في الشواهد والأمثلة.....	
3-3- التفاوت في المصطلحات والتعريفات.....	
4-تدريس اللغة العربية وفق الطرقة التكاملية في المدرسة الابتدائية الجزائرية.....	
4-1-مدخل للنظرية التكاملية.....	
4-2-مراحل الأسلوب التكاملي في المرحلة الابتدائية.....	
4-3-درس أنموذجي لتدريس القواعد	
3-1-الكفاءات المعرفية والثقافية والاجتماعية.....	
3-2-الكفاءات اللغوية.....	
3-3-خطوات الدرس	
1-التمهيد	
2-القراءة النموذجية.....	
3-القراءة الصامتة.....	
4-القراءة الجهرية للتلاميذ.....	
5-إنجاز التمارين.....	
6-بعض الملاحظات حول التدريس بالطريقة التكاملية	
7-ضرورة التوفيق بين النظرية التكاملية والطرق المقترحة.....	
خلاصة الفصل.....	
الفصل الثاني: التمارين اللغوية	
تمهيد	
1-مفهوم التمرين في اللغة والاصطلاح.....	
1-1- المعنى اللغوي	
1-2- خصائص التمارين اللغوية	
2-1- التمرين اللغوي نشاط.....	
2-2- التمرين اللغوي نشاط منظم.....	
2-3- للتمرين اللغوي هدف محدد.....	
3-أهمية التمارين اللغوية في اكتساب ملكة اللغة.....	
4 -العلاقة بين التمرين اللغوي ومراحل الدرس.....	

5- التمارين اللغوية في الطرائق الحديثة.....	
5-1- التمارين البنيوية ماهيتها وأهدافها	
5-2- الاتجاهات التربوية للتمرين البنيوي	
5-3- خصائص التمارين البنيوية.....	
1- الخاصية البنيوية	
2- الخاصية السمعية الشفوية.....	
5-4- أنواع التمارين البنيوية.....	
5-5- مزايا التمارين البنيوية.....	
5-6- أهم الانتقادات التي وجهت للتمارين البنيوية.....	
6- التمارين التواصلية	
6-1- ماهية التمارين التواصلية وأهدافها.....	
6-2- خصائص التمرين التواصلي	
6-3- أهم الوظائف اللغوية التبليغية	
6-4- أنواع التمارين التواصلية.....	
6-5- مزايا التمارين التواصلية	
6-6- أهم الإنتقادات الموجهة إلى التمارين التواصلية.....	
6-7- أوجه الإختلاف بين التمارين البنيوية والتواصلية	
II- الدراسة التطبيقية للتمارين اللغوية في الصف الخامس ابتدائي.....	
1-أنواع التمارين اللغوية العربية في كتاب اللغة العربية الصف الخامس ابتدائي.....	
2-تمارين السؤال والجواب	
3-التدريبات في دروس النحو.....	
3-1-المراحل المتبعة في تدريس النحو والصرف في الصف الخامس ابتدائي	
1- 1- وضعية الانطلاق.....	
1-2- مرحلة بناء التعلم	
1-3- استثمار المكتسبات.....	
3-2- تمارين التحويل: (حوّل).....	
3-3- تمارين الإكمال أو (التتمة).....	
3-4- تمارين التعيين (التمييز)	
3-5- تمارين الشكل"اضبط بالشكل.....	

3-6- تمارين (الربط).....	
3-7- تمارين الكتابة (أكتب).....	
3-8- تمارين التصنيف (التمييز).....	
3-9- تمارين الترتيب.....	
3-10- تمارين البحث.....	
III- الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية	
تمهيـد.....	
1- مفهوم الكفاية.....	
1-1- الكفاية لغة	
2- مفهوم الكفاية عند اللسانيين	
3- وضعية معلم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية	
3-1- دور المعلم في التعلم النشط.....	
3-2- معوقات التعلم النشط في المدرسة الابتدائية الجزائرية	
4- إعداد المعلمين القائم على الكفايات	
خلاصـة الفصل.....	
الفصل الثالث: الاختبارات اللغوية	
مدخل.....	
1-مفهوم الاختبار.....	
2-عناصر الاختبار الجيد.....	
2-1-الصدق.....	
2-2- الثبات.....	
2-3-سهولة التطبيق.....	
2-4-التمييز.....	
4-1- 2-5-التمثيل.....	
4-2- 2-6-الوقت.....	
4-3- 2-7-التعليمات.....	
4-4- 2-8-التدريج.....	
4-5- 2-9-الشكل	

2-10-انعكاسية الاختبار	
2-11-الشفافية.....	
2-12-السرية.....	
2-13-الغرض من الاستخدام.....	
2-14-الموضوعية.....	
2-15-الشمولية.....	
3-أنواع الاختبارات.....	
1-مهارة الاستماع.....	
2-مهارة الكلام.....	
3-مهارة القراءة	
4-مهارة الكتابة.....	
5-اختبار التصنيف.....	
6-اختبار التشخيص.....	
7-اختبار التقدم.....	
8-اختبار التحصيل.....	
9-اختبار الكفاية اللغوية.....	
10-الاختبارات التحصلية في اللغة العربية.....	
10-1-مفهوم الاختبار التحصيلي.....	
10-2-أنواع الاختبارات التحصيلية ومواصفاتها.....	
2-1-الاختبارات المقالية.....	
2-2-الاختبارات الموضوعية.....	
2-1-اختبارات الإجابة القصيرة.....	
3-الترابط بين قائمتين أو تمرين المطابقة.....	
1-فقرات من نوع السؤال المباشر.....	
2-فقرات من نوع الجمل الناقصة التي تتطلب الإكمال.....	
3-فقرات الترابط بين قائمتين أو تمارين المطابقة.....	
2-3-اختبارات الصواب والخطأ.....	
3-1-اختبارات الصواب والخطأ للسنة الخامسة ابتدائي.....	
2-4-اختبارات الاختبار متعدد.....	

3-أنواع أخرى من الاختبارات.....	
3-1-اختبارات محكية المرجع.....	
3-2-اختبارات معيارية المرجع (المقننة).....	
2-1-مميزات الاختبارات المقننة.....	
2-2-أنواع الاختبارات المقننة.....	
I-الدراسة الميدانية الأولى.....	
1-مشكلات تقويم التحصيل الدراسي في اللغة العربية في المدارس الجزائرية.....	
1-1-مشكلات نظم الامتحانات.....	
2-بطاقة تقويم موضوع اللغة العربية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي (المدرسة الجزائرية).....	
2-3-الإجابة النموذجية وسلم التنقيط.....	
2-4-إجابات نموذجية لبعض مدرسي المدرسة الابتدائية الجزائرية.....	
2-5-جدول تدوين النتائج.....	
2-6-التعليق على نتائج الجدول.....	
II-الدراسة الميدانية الثانية.....	
خلاصة الفصل.....	
الخاتمة.....	
الملاحق.....	
قائمة المصادر والمراجع.....	
فهرس الموضوعات	