

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA

des lettres et des langues : faculté



جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات

N° :

الرقم:

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستر

(لسانيات تطبيقية و تعليمية اللغة العربية)

أساليب تقويم تدريس أنشطة

اللغة العربية الداعمة- النحو و الصرف و البلاغة-
في السنة الثالثة من التعليم الثانوي
- دراسة وصفية تحليلية-

مقدمة من قبل:

حكيمه سلمي

تاريخ المناقشة: 20 جوان 2015

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

رئيسا أستاذ مساعد أ

مقرر أستاذ مساعد أ

ممتحنا أستاذ مساعد أ

الطاهر بلعز

وليد بركاني

عبد الباسط ثماينية

السنة: 2014- 2015

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شکر و تقدير

شكر وتقدير

الحمد والشكر - أولاً وأخيراً - لله عز وجل، إذ أعانني ويسر أمري،
ووفّقني على إنجاز هذه الدراسة، فهو نعم المولى ونعم النصير
من هنا أنقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذ المشرف "وليد
بركاني" الذي أرشدني كثيراً في هذا العمل، فقد كان يوجهني دائماً إلى ما
هو أنسب فكان نعم المشرف.

كما لا يفوتني أن أنقدم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة على ما
سوف يقدمونه من توجيهات ونوصيات، كما أشكر جميع عمال قسم
اللغة والأدب العربي بجامعة قلمة، وأخص بالذكر عمال المكتبة
وإلى كل زهلائي الطلبة وكل من ساعدني في إنجاز هذا البحث.

العلم

المقدمة:

يحتلّ تقييم تدريس الأنشطة اللغوية مكانة هامة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظرا لأهميته في تحديد مدى تحقّق الأهداف التعليمية المنشودة، والتي يُتوقّع أن تنعكس إيجابا على المتعلّم خاصّة والعملية التربوية عموما. كما تُعدّ هذه العملية مُطلقا لتحسين وتطوير جميع جوانب هذه المنظومة من: أهداف ومقرّرات وطرائق تدريس وكتب ووسائل معيّنة. وقد قامت دراسات وبحوث في هذا الموضوع، ولا تزال عملية تقييم تدريس الأنشطة اللغوية بحاجة ماسّة للدّراسة، فجاءت بذلك أسباب اختيارنا لموضوع هذا البحث الموسوم بـ: "أساليب تقييم تدريس أنشطة اللغة العربية في السّنة الثالثة ثانوي"-دراسة وصفية تحليلية-، مختصرة في سببين: الأول ذاتي: وهو شغفنا وحبّنا للتّعليم، والثاني موضوعي: يتمثّل في الرّغبة في رصد واقع تعليم وتعلّم أنشطة اللغة العربية. إضافة إلى البحوث التي اهتمّت بدراسة هذا الموضوع من منطلق المقاربة النصّية.

إشكالية الدّراسة:

انطلق البحث من إشكالية تتمثّل في عدّة تساؤلات مفادها:

- كيف يُدرّس أساتذة اللغة العربية في المرحلة الثانوية أنشطة القواعد والبلاغة؟
- إذا كُنّا نُسلّم بأنّ المقاربة النصّية هي اختيار منهجي في تعليم وتعلّم اللغة العربية، فما مدى استجابة المعلمين لتطبيقها داخل الصّف؟
- ماهي الصّعوبات التي يواجهها أساتذة اللغة العربية لتطبيق المقاربة النصّية؟
- كيف تتمّ عملية تقييم نشاطي القواعد والبلاغة في الواقع التّعليمي؟
- مامدى إقبال المتعلّمين على تعلّم نشاطي القواعد والبلاغة؟

-مامدى تعلق المتعلمين في هذه المرحلة بتعلم اللغة عموماً؟

أهمية البحث:

يستمدّ هذا البحث أهميته من كونه يتناول موضوعاً يرتبط بتعليمية اللغة العربية، ألا وهو تقويم تعليم القواعد وكذا البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي، قصد تحقيق جملة من الأهداف منها:

-التعرف على طرق تدريس أنشطة اللغة العربية (القواعد والبلاغة).

-التعرف على أنواع التقويم المطبقة بالفعل داخل القسم.

-وصف واقع تطبيق المقاربة النصية لتعليم هذه الأنشطة في المرحلة الثانوية.

منهج البحث:

اعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي فرضته طبيعة المدونة وطبيعة الموضوع لوصف ما لاحظناه وتحليله وتفسيره، كما استعنا بالمنهج الإحصائي لضبط النسب المئوية وتحديد النتائج بطريقة علمية.

واستعنا في ذلك على الوسائل التالية:

- إجراء مقابلات: من أجل إثراء بحثنا أجرينا مقابلات مع عدد من أساتذة اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ومتعلمي السنة الثالثة شعبة الآداب والفلسفة.

-الاستبانة: لأنها من الوسائل الهامة في جمع البيانات، وضبط المعلومات التي تُجيب عن تساؤلات البحث.

حدود البحث:

تناول هذا البحث أساليب تقييم تدريس أنشطة اللغة العربية التي اقتصرنا فيها على نشاطي القواعد والبلاغة، لما لها من أهمية قصوى في تعلم اللغة العربية، وكذا للصعوبات الجمّة التي يواجهها المتعلمون في تعلم هذين النشاطين. كما حصرنا عينة البحث في المرحلة الثانوية واقتصرنا على السنة الثالثة شعبة الآداب والفلسفة، باعتبارها مُحصّلة المرحلة الثانوية التي تتجسد فيها تعلّات السنوات السابقة، وحسر عبور للجامعة. وقد ضبطنا العينة في:

(10) أساتذة و(50) متعلّم موزعين على ثانوية: أحمد براغثة بلخزارة، وثانوية بوحشانة الجديدة بوحشانة .

خطة البحث:

اقتضت طبيعة البحث أن يأتي في مدخل وفصلين، صُدّر بمقدمة عرضنا فيها الخطوط العريضة للبحث. وذُيّل بخاتمة رصدنا فيها نتائج البحث، ثمّ الفهرس وقائمة المصادر والمراجع.

- المدخل: (مصطلحات البحث).

- الفصل الأول: (نظري).

أولاً: مفهوم التّقييم لغة واصطلاحاً.

ثانياً: خصائص التّقييم الجيّد.

ثالثاً: أنواع التّقييم: التّقييم التشخيصي وأهدافه.

- التّقييم التّكويني وأهدافه.

-التقويم النهائي وأهدافه.

رابعاً:مجالات التقويم التربوي.

خامساً:أساليب التقويم.

سادساً:أهمية التقويم.

-الفصل الثاني:(تطبيقي) رصدنا فيه كيفية تقويم تدريس كل من نشاط القواعد والبلاغة بالإضافة إلى الاستبانات).

وفيما يخصّ الخاتمة فقد كانت معرضاً لأهمّ النتائج المتوصل إليها.

ومن أهمّ المراجع المعتمدة في البحث:منهاج مادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي والوثيقة المرافقة له،التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاز العملية التعليمية لـ:"يحيى علوان"،أساليب التقويم ل:"سليمان بن محمد العريفي" وآخرون وغيرها من المراجع.

الدراسات السابقة :

-بلحاج فروجة:التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي،دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو،بومرداس.

-محمد عطية أحمد عفانة:واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة.

-خطوط رمضان: استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق،دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة.

-سعاد جخراب:التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية السنّة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة.

أهم الصعوبات:

و ككل بحث فقد اعترض بحثنا عدّة صعوبات نذكر منها:

-ندرة المراجع في مكتبة الكلية.

-كثرة الانشغالات الدّراسية الجامعية مقابل إنجاز المذكرة.

-الإضرابات ممّا تعذّر علينا القيام بالدّراسة الميدانية بصفة دائمة.

وفي الأخير نعتذر عن كل خطأ صدر ممّا فإنّ أصبنا فبتوفيق من الله وإنّ أخطأنا فمن أنفسنا ومن الشيطان ،ولا يسعنا سوى أن نقدّم الشكر للأستاذ المشرف " وليد بركاني" الذي لولاه لما أتمنا هذا البحث.

المدخل

"مصطلحات البحث"

أولاً: المرحلة الثانوية :

نودّ من خلال هذه المرحلة التعرف على أساليب تقويم تدريس أنشطة اللغة العربية في هذه المرحلة، ولكي تكون الدّراسة وافية لأبّد من التعرف على هذه المرحلة وأهمّيتها في مسار المتعلّم وأهدافها.

1) مفهومها:

المرحلة الثانوية هي المرحلة الثالثة من مراحل التّعليم العام، ومدّة الدّراسة بها ثلاث سنوات. "وتمثّل المرحلة الثانوية في النّظام التربوي الجزائري النّقطة المركزية للمراحل التّعليمية، بحيث أنّ جذورها مغروسة في التّعليم الأساسي وفروعها ممتدّة إلى التّعليم العالي ومراكز التّكوين الأخرى"⁽¹⁾.

إذن يُعدّ التّعليم الثانوي همزة وصل بين التّعليم الأساسي والتّعليم الجامعي من جهة، وبين مراكز التّكوين من جهة أخرى، ويكون ذلك بامتحان شهادة البكالوريا، الذي يُعتبر جسراً للانتقال إلى الدّراسات العُليا.

2) أهمّيتها:

تُعدّ المرحلة الثانوية من أصعب المراحل في حياة المتعلّم، لكونها تتوافق مع أصعب فترات عمره و هي فترة المراهقة من ناحية ، و من ناحية أخرى فإنّ هذه المرحلة لها أثر كبير في تحديد مستقبله الوظيفي و الاجتماعي.

و يُمكن إجمال أهمّية المرحلة الثانوية في النّقاط الآتية :

(1): بلحاج فروجة : التّوافق التّفسي الاجتماعي وعلاقته بالدّافعية للتّعلم لدى المراهق المتمدرس في التّعليم الثانوي، دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو، بومرداس، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، مرقونة، جامعة مولود معمري - تيزي وزو - كُلية الآداب والعلوم الإنسانيّة، قسم علم التّفس وعلوم التّربية والأرطوفونيا، 2011م، ص173، 174.

- "يعمل التعليم الثانوي على توفير مختلف العوامل لتحقيق مطالب المرحلة الثانوية وما يصاحبها من تعغيرات في الإدراك و السلوك و غيرها.
- الارتباط بمشكلات المجتمع: بما أن مرحلة التعليم الثانوي متزامنة مع مرحلة المراهقة، وهذه الأخيرة كثيراً ما ترتبط مشكلاتها بالظروف و المتغيرات التي تحدث في المجتمع، فهو لا محالة سيُطَّلَع على كل ما يحيط بمجتمع المراهق.
- التنمية الاجتماعية و التطور الحضاري: فالتعليم الثانوي يمثل فترة الإعداد الجاد للمواطن من ناحية قيمه و معتقداته و سلوكياته، و هو يساهم أيضاً في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي و التطور الحضاري"⁽¹⁾.
- يتبين لنا مما سبق أن مرحلة التعليم الثانوي تُعدُّ مرحلة هامة من مراحل التعليم، فهي تُعدُّ المتعلم لمواصلة التعليم الجامعي، و التي بدورها-هي أيضا- تُعدُّه لمواجهة الحياة العامة خاصة المهنية.

3) أهدافها:

حدّد النظام التربوي الجزائري أهداف التعليم الثانوي كالاتي :

- "يمنح التعليم الثانوي كل الطلبة باختلاف شعبيهم تكويناً ثقافياً أساسياً، قصد تحقيق أهداف معرفية و منهجية سلوكية ، تسمح لهم باكتساب مهارات تقنية، و تتمثل الأهداف المعرفية في ما يلي:
- التّحكم في اللغة العربية و التّعرف على التّراث الثقافي الوطني بأبعاده العربية الإسلاميّة ، والتّحكم في الرياضيات و معرفة لغتين أجنبيّتين على الأقل.

(1): المرجع السابق، ص 184، بتصرف.

-تربية المواطن و توعيته بمبادئ حقوق الإنسان و العدالة الاجتماعية و واجبات المواطن و تنظيم المجتمع و التنمية الاجتماعية و الاقتصادية.

-يساهم التعليم الثانوي في دعم و اكتساب جملة من السلوكات، التي تساعد على أتباع مناهج فعّالة بالنسبة للنشاطات التعليمية، و لعملية التّعلّم⁽¹⁾.

من خلال ما سبق نرى أنّ التعليم الثانوي يسعى إلى جعل المتعلّم مُتَحَكِّمًا في لغته العربية ، لأنّها تُعدّ من بين اللغات التي ساهمت في إحداث الثّورة العلمية و التّكنولوجية الهائلة إضافة إلى اكتسابه للمهارات السلوكية و القيّم و المفاهيم العلمية الإنسانية و تسخيرها لخدمة المجتمع، كتوعيته بحقوق و واجبات المواطن، و تزويده بمهارات فكرية و مناهج البحث العلمي، كونه سينقل لمتابعة الدّراسات العلمية في المستويات العليا.

ثانيا: اللغة العربية و أهميتها:

لا يخفى على أحد أنّ اللغة العربية تكتسي أهميتها من كونها لغة القرآن الكريم و السّنة النبوية الشّريفة ، و لا يصحّ أن يقرأ المسلم القرآن إلّا بها.

"و هي إحدى اللغات السّامية و أرقاها مبنى و اشتقاقاً و تركيباً، و تُقسّم اللغة العربية إلى ثلاث فصائل كبرى هي : الآرية ، و الطّورانية و السّامية و من اللغات السّامية العربية و السّريانية و العبرية و الآشورية وغيرها، و أرقى هذه اللغات بالطّبع هي اللغة العربية لغة القرآن"⁽²⁾.

(1): المرجع السابق ، ص183.

(2): أحمد صومان: أساليب تدريس اللغة العربية ، دار زهران للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2012م، ص53.

مع العلم أن أغلبية تلك اللغات اندثرت، و لم يبق منها سوى آثار و رسوم على الأحجار و الجلود أما اللغة العربية فبقيت و لا تزال تنتشر في مختلف بقاع العالم. و اللغة العربية بعد ذلك هي لغة البيان ، قال تعالى في كتابه العزيز: ﴿وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (192) نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (193) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ (194) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ (195)﴾.⁽¹⁾

و لهذا تُعدّ اللغة العربية أهمّ مقومات الحضارة العربية الإسلاميّة ، و أكثر اللغات ارتباطاً بعقيدة الأمة. و يعود السبب في أهمية اللغة العربية إلى مجموع الخصائص التي تتسم بها هذه اللغة من حيث أصواتها، حروفها، مفرداتها الواسعة، دقّتها في التعبير، إضافة إلى الإيجاز والإعراب.

● أهداف تدريس اللغة العربية في الجزائر:

يحتاج تدريس اللغة العربية في جميع المراحل الدراسيّة إلى جهد مستمر، سواء من ناحية المعلّم بمضاعفة جهوده لمساعدة المتعلّمين، أو من ناحية المتعلّم لتحقيق النّجاح في الأخير، و فيما يخصّ تدريس اللغة العربية في مستوى السّنة الثالثة من التّعليم الثّانوي فقد بُذلت مجهودات كبيرة لإعداد منهاج هذه السّنة بالشّكل الذي يسمح:

"-بترسّيخ حُب الاطّلاع في نفسية المتعلّمين، و تعليمهم كيفية الوصول إلى الحقيقة عن طريق استغلال الموارد التّعلّمية.

(1): المرجع السّابق، ص53 ، سورة الشعراء الآيات (191-195).

-تعليمهم كيف يتعلمون عن طريق تزويدهم بتقنيات التفكير المنهجي السليم ، القائم على أساس الاستغلال الأقصى للعمليات العقلية الآتية:
*الفهم.

* التفسير و المقارنة.

*التعليل والاستدلال.

*التحليل.

*النقد و الحكم.

*التجديد و الإبداع.

مع تمكينهم من توظيف التقنيات العملية الآتية :

-منهجية معالجة المشكلات.

-منهجية البحث.

-ضوابط العمل الجماعي.

-فنيات الحوار و آدابه.

-تقنيات التلخيص و التدوين.⁽¹⁾

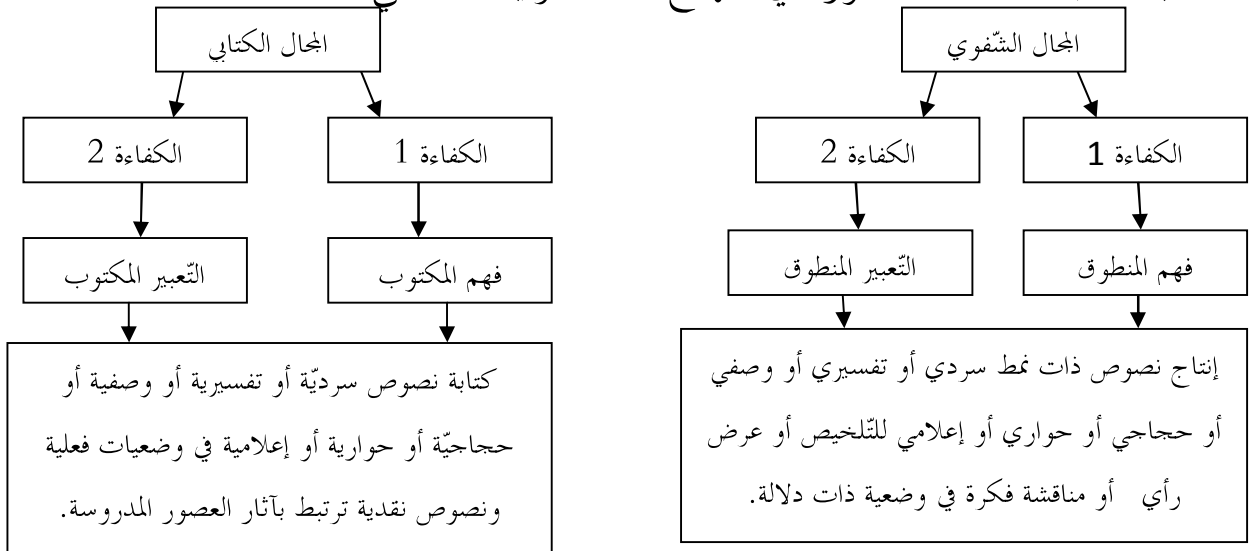
من الواضح أنّ الأهداف التي نرمي إليها من خلال تدريس لغتنا العربية هي تمكين المتعلم من اكتساب المهارات اللغوية التي تساعد على الإتصال بغيره في المجتمع الذي يحيا فيه.

(1) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي: مناهج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعبتان: آداب وفلسفة-لغات أجنبية، 2007م، ص 05 .

و" قد ارتبط منهاج هذه السنّة بتعزيز الكفاءات القبلية ، و إثراء الكفاءات المقرّرة لهذه السنّة ، و تعميقها لجعل المتعلّمين يتفاعلون مع النّشاطات التّعلّمية تفاعلاً إيجابياً"⁽¹⁾.
أمّا فيما يخصّ الهدف الختامي المندمج^(*) لنهاية السنّة الثالثة من التّعليم الثّانوي العام

في مقام تواصل دال ، يكون المتعلم قادراً على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج -مشافهة و كتابة -أنماط متنوّعة من النّصوص لتحليل فكرة ، أو التّعبير عن موقف ، أو إبداء رأي، بما يجعله قادراً على مواصلة مساره الدّراسي أو الاندماج في وسط مهني.

شعبة آداب /فلسفة، فقد ورد في منهاج اللغة العربية كما يلي:



مخطط يوضح أهداف تدريس اللغة العربية في الجزائر(السنّة الثالثة من التّعليم الثّانوي العام)-⁽²⁾

(1): المرجع السابق، ص05.

(*)الهدف الختامي المندمج (OTI): هو كفاءة مكبّرة (Macro – compétence) و مثل كل كفاءة، فإن هذه الكفاءة المكبّرة تحدث في وضعية مندمجة، و كلمة "ختامي" تدلّ على الفترة الزّمنية التي يصبح فيها المتعلّم يتحكّم في مادّة تعلّمه، ينظر: حسين شلّوف و محمد خيط: دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنّة الأولى من التّعليم الثّانوي العام و التّكنولوجي - جذع مشترك آداب ، «المشوّق في الأدب و النّصوص و المطالعة الموجهة»، ص 51.

(2): وزارة التّربية الوطنيّة:منهاج مادة اللغة العربية وآدابها،السنّة الثالثة من التّعليم الثّانوي العام و التّكنولوجي، مرجع سابق،

وعليه نرى أن الهدف المتوقع تحقيقه خلال فترة زمنية ، قد تكون سنة دراسية أو طور دراسي يصبح فيها المتعلم مُتَحَكِّمًا في المادة التي تعلّمها ، أين يُوظَّف مكتسباته بشكل متّصل لعلاج وضعية ذات دلالة؛ أي أنّ المتعلم يتمكن من توظيف مكتسباته و تفعيلها في مختلف الوضعيات التي يواجهها، ثمّ يُسخّرُها بعد ذلك في معالجة واقعه المعيش، فالمقاربة بالكفاءات تَعَمَدُ إلى جعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية خدمةً للملكة التعبير الكتابي والشّفوي لديه، ليتدرّب بعد ذلك على التفكير و إبداء الرأي و يجتهد في التعبير السليم ، و يتشجّع على المناقشة الحرّة.

و بخروج المتعلم من هذه السنّة يصبح قادرًا على إنتاج و كتابة نصوص متنوّعة: تفسيرية ،وصفية، حجاجية، حوارية، إعلامية ، سردية ، و هذا ما يجعله متمكّنًا من تحديد أنماط النّصوص و التّمييز بينها، إضافة إلى نقد هذه النّصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة.

ثالثا: الأنشطة التربوية :

تُعَدُّ الأنشطة التربوية جزءًا من المنهاج التربوي ، تسعى إلى إكساب المتعلم مجموعة من الخبرات لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. "فهي تساعد في تكوين عادات ومهارات لمواصلة التعليم، كما أنّها تسعى إلى تعويد المتعلم على تحمّل المسؤولية والتعاون"⁽¹⁾.

(1): آلاء عبد الحميد: الأنشطة المدرسية، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن، دط، 2007م، ص5، 6، بتصرّف.

يتضح مما سبق أن الأنشطة التربوية تُعدُّ وسيلة لتحقيق غاية تتمثل في تنمية المهارات التي يتمتع بها المتعلم و تربيته تربية متكاملة ، لإكسابه مجموعة من الخبرات التي تساعده داخل المدرسة وخارجها كتحسين معاملته و تعديل سلوكه من خلال حُب الآخرين واحترام الغير ، و بحكم التجارب التي قام بها أثناء الأنشطة التربوية يدرك أن هناك بعض الأهداف لا يُمكن تحقيقها إلا بالتعاون مع الغير، و بذلك يكون المتعلم محور هذه الأنشطة، بحيث تكشف لنا عن قدراته و ميولاته داخل و خارج المدرسة ، و من ثمة تعمل على تنميتها وإثرائها لبناء متعلم إيجابي ، يتفاعل مع قضايا مجتمعه.

تشمل هذه الأنشطة: قواعد اللغة، البلاغة، العروض، النقد الأدبي، المطالعة الموجهة، التعبير الشفوي، التعبير الكتابي.

ونحن نخص بالذكر هنا الأنشطة اللغوية المتعلقة باللغة العربية و التي تهدف إلى إكساب المتعلمين مهارات لغوية تمكنهم من امتلاك ملكة الفهم لما هو مقروء أو مكتوب، وسنركز اهتمامنا على نشاطين هما قواعد اللغة (من نحو و صرف) ، و البلاغة.

1) قواعد النحو و الصرف:

إن قواعد النحو و الصرف في المرحلة الثانوية "يجب أن تُعزز المعرفة العملية التطبيقية بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت و الترسخ ، حيث إن الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلم من التعبير السليم وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية و أن تساعده على تحليل النص و فهم الصيغ و التراكيب الموظفة فيه والسبب الذي دفع المؤلف لاستعمالها"⁽¹⁾.

(1): وزارة التربية الوطنية ، منهاج مادة اللغة العربية و آدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص11.

وعليه فقواعد اللغة تُمكن المتعلم من الإلتفاع من اللغة في مجالات التعبير الوظيفي والإبداع، ويتحقق ذلك بممارسته لمختلف الحوارات و المناقشات، و هي تساعده - أيضاً - على القراءة الجيدة والناقدة للنص.

و"قد رسم المنهاج - وفق منظومة المقاربة بالكفاءات- تدريس ظواهر النحو والصرف من حيث أنساقها و بنياتها، انطلاقاً من النصوص على نحو يُمكن المتعلم من استثمار معارفه النحوية و الصرفية و البلاغية والعروضية في تفكيك رموز النص و تعميق دلالاته"⁽¹⁾.

عملاً بمبدأ المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية فإن استنباط القواعد اللغوية النحوية منها والصرفية يكون من النص المقرر في حصّة القراءة، الذي تدرّب المتعلم على قراءته بطريقة جيدة وتفهم معانيه و أدرك مبناه.

وتكمن أهمية درس النحو و الصرف في هذا المستوى بتحقيق المتعلم للملكات الآتية:

"-الملكة اللغوية: حيث يتمكن المتعلم من خلالها من إنتاج و تأويل عبارات لغوية، ذات بنيات متنوّعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التّواصلية المختلفة.

-الملكة المعرفية: وتتمثل في الرّصيد المعرفي المنظم الذي يكتسبه المتعلم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللغوية والأنساق النحوية يخزنها و يستحضرها في الوقت المناسب ليؤوّل بها التراكيب اللغوية.

(1): المرجع السابق، ص 11.

-الملكة الإدراكية: تُمكن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النحو، لِيَشْتَق منه معارف يستثمرها في إنتاج النص وتأويله.

-الملكة الإنتاجية: يُمكن المتعلم من إنتاج الأثر الفكري و الفني، باحترام قواعد التعبير السليم و منها قواعد النحو و الصرف⁽¹⁾.

يتضح مما سبق أن اكتساب المفاهيم النحوية يُعدّ أمراً ضرورياً لإتقان عملية التواصل - شفويًا أو كتابيًا -، و لا يستطيع المتعلم تحقيق ذلك إلّا من خلال إلمامه بالقواعد النحوية التي تُعدُّ مصدرًا لصحة النطق و سلامة الكتابة من الخطأ، و من ثمة تُسهم في اكتساب المتعلم لملكة التبليغ.

(2) البلاغة:

"من خلال مُقرّر السنة الأولى و الثانية من التعليم الثانوي، تُمكن المتعلم من الإحاطة بأهم دروس البلاغة ، و قد تناولها انطلاقًا من النص، الأمر الذي زاد من إدراكه لوظيفة البلاغة، و ما ورد في مقرّر السنة الثالثة شعبة الأدب و الفلسفة هو تعزيز مكتسبات المتعلم القبلية مع التأكيد على الجانب التطبيقي العملي"⁽²⁾.

إنّ طريقة تدريس البلاغة هي نفسها المتبعة في نشاط قواعد النحو والصرف، أين يجب على المعلم أن يُوجه المتعلم للوقوف على الصور البيانية الموجودة في النص لشرحها وتحليلها و بيان خصائصها.

(1): المرجع السابق، ص 11.

(2): المرجع نفسه، ص 12.

و"في بعض الأحيان لا تتسع التعبيرات الموجودة في النص لكل الأحكام التي يتطلبها موضوع الدرس، في هذه الحالة يأتي الأستاذ بنص رديف يفي المطلوب"⁽¹⁾.
ولذلك على المعلم أن يجتهد في إعداده للدرس ، حتى يُثري رصيده المعرفي بالدرجة الأولى و يستفيد المتعلم بعد ذلك ، و من ثمة يُحقق أكبر قدر ممكن من الأهداف التربوية المنشودة.

3) أهميتها:

تعدُّ الأنشطة اللغوية التي يمارسها المتعلم داخل حجرات الدراسة صورة مُصغرة لِمَا يَقوم به في مجتمعه الخارجي من كلام أو استماع أو قراءة أو كتابة، تكمن أهميتها في:
"أنها تؤدي إلى زيادة دافعية المتعلم و اتجاهه نحو التعلّم ، و تعمل على تحقيق أهداف اللغة.

-تعدُّ ممارسة الأنشطة الكلامية بمختلف أشكالها و أوضاعها الممكنة طريقة فعّالة في بعث الحياة في العناصر اللغوية المكتسبة.

-تُسهم ممارسة الأنشطة الكتابية في إحياء وتنمية الألفاظ والتراكيب والصيغ الانتقائية؛ لأنها تُمكن الفرد من إطلاق العنان لأفكاره و خياله.

-تزيد ممارسة الأنشطة القرائية من قدرة المتعلمين على القراءة، و قدرتهم على التحصيل و تُنمّي اتجاهاتهم نحو القراءة.

(1) حسين شلوف و محمد خيط : دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا، مرجع سابق، ص28.

-تؤدّي ممارسة الأنشطة اللغوية إلى ظهور تحسّن في الاتّصال اللغوي باختيار العبارات الدّقيقة، و إنتاج أفكار جديدة.

-تشارك الأنشطة اللغوية مع الأنشطة التربوية الأخرى في تحقيق مجموعة من الوظائف المهمّة و الضّرورية في تحقيق أهداف التّربية⁽¹⁾.

نستنتج ممّا سبق أنّ هاته الأنشطة تدفع المتعلّم نحو التّعلّم، يتضح ذلك من خلال إدراجه للأنشطة اللغوية في وضعيات مستهدفة^(*) ذات دلالة بالنسبة له، فيوظّف ما تعلّمه عند بنائه لهذه الوضعيات، و لا ننسى دور التّقويم المستمر لهذه الأنشطة، الذي يدفع المتعلّم نحو التّقدّم أكثر، إضافة إلى أنّ التّقويم يُمس كُراسه و مدى تنظيمه، و بالتّالي يساهم في تكوين متعلّم منضبط، فيكون بعد ذلك عنصراً إيجابياً في العملية التّعليمية التّعلّمية.

وفيما يخصّ الأنشطة الكلامية وفعاليتها يتضح ذلك من خلال قراءة النّصوص الشّعريّة و فهمها فهماً صحيحاً، و لا بُدّ أنّ نشير هنا إلى أنّه يجب على المعلّم أن يقرأ النّص قراءة نموذجية تمثل المعنى، فيتدوّق المتعلّم النّص الأدبي بعد ذلك.

أمّا بالنسبة للأنشطة الكتابيّة فهي تساعد المتعلّمين على الكشف عن مواهبهم وقدراتهم، من خلال إتاحة الفرصة للإبداع لتعمل بعد ذلك على تنميتها وصقلها،

(1) وجيه المرسي: «الأنشطة اللغوية داخل المدرسة»، 21 ماي 2009م، مقال من موقع التربية و التكوين le blog l'education et de formation، نُشر في فة: ديداكتيك المواد، <http://cfijidida.over-blog.com/>.
 (*): وضعيات مستهدفة: تسمى كذلك بنشاط الإدماج و بوضعية الإدماج، في ضوئها يتعلّم التلميذ إدماج مكتسباته عن طريق معالجة وضعيات فعلية ذات صلة بالكفاءة المراد بناؤها في تكوينه، و بقدر إنجاز المتعلّم للوضعيات المستهدفة تكون كفاءته، ينظر: حسين شلوف، محمد حيط: دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجيا، مرجع سابق، ص 51.

ولاننسى أهمية الأنشطة القرائية فهي تُنمّي المهارات الأساسية للتعلّم لدى المتعلّم والمتمثلة في الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة، كما أنّ ممارسة هذه الأنشطة اللغوية جميعها يساعد المتعلّم في الوقوف على مدى تطبيق المتعلّم للمعلومات والخبرات المستفادة من مختلف الأنشطة. والملاحظ للأنشطة اللغوية يجد أنّها لا تقتصر فقط على اللغة العربية، بل تهتمّ بجميع الأنشطة الأخرى التي تستخدم اللغة العربية.

4) أهدافها:

تسعى الأنشطة اللغوية المتعلقة باللغة العربية إلى تحقيق جملة من الأهداف يُمكن توضيحها كما يلي:

1. نشاط النحو و الصّرف:

تمثّل قواعد اللغة (النحو و الصّرف) وسيلة لتحقيق غايات تربوية، فهي تساعد المتعلّم على امتلاك ملكة تبليغية تواصلية، سواء أكان ذلك مشافهة أو كتابة، فيتدرب على الاستعمال السليم للغة، و يتجنّب كل ما يؤدي إلى إحداث خلل في المعنى، ولا يتأتّى ذلك إلاّ إذا انطلق المتعلّم من النصّ لشرح الظاهرة النحوية أو الصّرفية - كما سبق الذكر - و لذلك فإنّ تدريس هذا النشاط و في هذا المستوى يسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

-الإلمام بأساليب التبليغ و التخاطب و استعمال عبارات محدّدة للتعبير عن أغراض بعينها.

-تنمية القدرة على التعبير مشافهة و كتابة و تعزيزها بالتدريبات الشفوية و الكتابية.

- دعم المعارف اللغوية و العمل على تنمية قدرات المتعلمين على التعبير السليم، وتزويدهم بالمعاني و التراكيب اللغوية الصحيحة.
- تعزيز القدرات التخاطبية التي تم اكتسابها و العمل على إجادة استعمال اللغة العربية في أداء أنواع الخطاب المختلفة.
- زيادة قدرة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم و نقد الأساليب اللغوية التي يسمعونها أو يقرؤونها"⁽¹⁾.

يتضح مما سبق أنّ للقواعد اللغوية أثر كبير في تكوين المتعلم خاصة من ناحية تدريبه على الإحاطة بجميع أساليب التواصل فلا يكتفي بأسلوب واحد فقط في التعبير على موضوع الدرس، و من ناحية أخرى تنمية تفكيره و قدرته على الاستعمال السليم للغة والتزود بالمعاني و التراكيب اللغوية الصحيحة، إضافة إلى تنظيم المعلومات اللغوية ليسهل استرجاعها و توظيفها عند الحاجة ، و تنمية الذوق الفني لدى المتعلم من خلال تمييزه للأساليب و الصور الموجودة في مختلف أنواع النصوص.

2. نشاط البلاغة:

من الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها من درس البلاغة بالنسبة إلى هذا المستوى ما يأتي:

✓ "إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسية في تنويع أساليب التعبير، وبنائية الصورة و تطوير دلالة الألفاظ.

(1) وزارة التربية الوطنية : مديرية التعليم الثانوي العام ، مديرية التعليم الثانوي التقني: منهاج مادة اللغة العربية و آدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، الشعب: آداب / فلسفة، لغات أجنبية، جانفي 2006م، ص 10، 11.

- ✓ الإفادة من الأدباء في التعبير البلاغي الجمالي، و اقتباس أساليبهم و محاكاتهم.
- ✓ توسُّل المسائل البلاغية للتعمق في فهم النصّ الأدبي و التفاعل معه.
- ✓ توظيف المفاهيم و التقنيات و الأساليب البلاغية في دراسة النصّ النقدية.
- ✓ رصد الصُّور الأدبية و تربيتها في جداول بحسب أنواعها و إجراء حوار حول وظيفتها الجمالية.

✓ إعداد جدول مقارنة بين صور متنوّعة تعبّر عن معنى واحد⁽¹⁾.

كما أشرنا سابقاً أنّ تدريس البلاغة يكون انطلاقاً من النصّ الأدبي، و لهذا فإنّ أهم ما يجب أن يُركّز عليه الأستاذ هو إفهام هذا النصّ للمتعلّم ، و ذلك بإدراك خصائصه البلاغية و ما فيه من جمال، و الوقوف على مختلف أنواع الأساليب و كيف يُعبّر عن الفكرة الواحدة بطرق مختلفة ، و يستفيد المتعلّم – أيضاً – من الأدباء في طريقة تزيين كلامهم بأنواع المحسنات اللفظية و المعنوية، و القدرة على صياغة المعنى الواحد بصور متعدّدة كالتشبيه والاستعارة والكناية والمجاز.

(1): وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية و آدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص 12.

الفصل الأول

"تأسيس نظري"

أولاً: مفهوم التّقيّم :

(أ) لغة:

جاء في اللسان التّقيّم بمعنى "قيّم أو قوم ، يُقيّم أو يقوم ، إذا أعطى قيمة للشّيء، ومنه التّقيّم"⁽¹⁾.

وفي المعجم الوسيط جاء التّقيّم بمعنى : " (قومت) الشّاة: أصابها القوام، و المعوّج: عدّله وأزال عوّجه، و السلعة: سعّرها و ثمنّها.

و(تقوم) الشّيء: تعدّل و استوى ، و تبيّنت قيمته.

و(التّقيّم): حساب الزّمن بالسّنين و الشّهور و الأيام، و تقويم البلدان : تعيين مواقعها و بيان ظواهرها"⁽²⁾.

مما تقدّم نجد أنّ التّقيّم لغة هو : التّقدير و التّصحيح و التّعديل و التّسوية.

(ب) اصطلاحاً:

أمّا المعنى الاصطلاحى للتّقيّم ، فقد قدّم الباحثون المختصون الكثير من التعاريف أهمّها: "هو عملية منظّمة لجمع و تحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التّربوية و اتّخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضّعف و توفير النّمو السّليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التّربوية و إثرائها"⁽³⁾.

(1) ابن منظور(711هـ) : لسان العرب ، الدّار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط4، 2001م، ج5، مادة (ق،و،م)، ص128.

(2) مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّولية للنّشر، مصر، ط4، 2004م، الواد 1، مادة (ق.و.م)، ص 768.

(3) صلاح ردود الحارثي: التّقيّم المستمر من النّظرية إلى التّطبيق، المملكة العربية السّعودية ، وزارة التّربية و التّعليم بمحافظّة جدّة، ص13.

يتضح من هذا التعريف أن التّقييم عملية منظّمة و ليست عشوائية، يعتمد على تحليل المعلومات التي يمتلكها المتعلم للوقوف على مدى تحقق الأهداف التي حدّدت من قبل الجهات المختصة، و من خلال التّقييم يُمكن إصدار حكم على أداء المتعلم بعد كشف جوانب الضّعف لديه لعلاجها، إضافة إلى الاهتمام بالبيئة المحيطة بالمتعلم.

و هو-أيضا- "نوع من الأحكام المعيارية التي تصدر على ناحية من نواحي العملية التربوية لبيان مدى اقترابها أو ابتعادها عن الأهداف التي سَطرت مُسبقًا و ذلك لدعم الجوانب الإيجابية و علاج السّلبية منها"⁽¹⁾.

فالتّقييم وسيلة مُهمّة يُحكّم بها على مدى تحقق الأهداف التربوية، من خلال الوقوف على نقاط الضّعف لمعالجتها، و نقاط القوة لتدعيمها في أيّ عنصر من عناصر العملية التعليمية التّعلّمية من : معلّمين، متعلّمين، مُدرّاء إضافة إلى البرامج التعليمية ومناهجها وأنشطتها و طرائق التّدرّيس و الكتاب المدرسي.

وعرّف "دوكيتل" (J.M.Deketele) التّقييم بأنّه: «استقصاء و جمع معلومات كافية تتصّف بالصدّق و الثّبات و الملاءمة و تحديد التّطابق بين مجموع المعلومات و مجموعة المعايير الملائمة للأهداف التي حدّدت عند الانطلاق قصد اتّخاذ القرار الملائم»⁽²⁾.

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم: النّظام التربوي و المناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر، 2004م، ص 182.

(2) ملتقى التكوين بالكفايات في التربية: الأخضر عواريب و إسماعيل الأعور: «التّقييم في إطار المقاربة بالكفايات»، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص 574-575.

يرى "دوكتيل" أن التّقييم يَهْتَمُّ بجمع معلومات و جبهة و كافية لتحديد درجة المطابقة بين هذه المجموعة من المعلومات و مجموعة معايير مطابقة للأهداف المحدّدة في بداية العملية التّعليمية من أجل اتّخاذ القرار.

ويعرّفه "بلوم" (Bloom): «بأنّه إصدار حُكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال و الحلول و الطّرق و المواد و غيرها، و يتضمّن استخدام المحكّات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء و دقّتها و فعّاليتها، و يكون التّقييم كميّاً أو كفيّاً»⁽¹⁾

مّمّا سبق يُمكن القول أنّ التّقييم عملية يتمّ فيها جمع المعلومات حول سير العملية التّعليمية التّعليمية، وإصدار الأحكام على مدى تحقّق الأهداف المسطّرة من قبل وفق معايير تقديرية مضبوطة، واتّخاذ قرارات بديلة لضمان السّير الجيّد للعملية التّعليمية.

يتّضح من التعاريف السّابقة أنّ عملية التّقييم التربوي ترتبط بأهداف محدّدة وواضحة، وهو عملية شاملة تختصّ بكل عناصر العملية التّعليمية التّعليمية من معلّم و متعلّم و مادّة دراسيّة و كتاب و وسيلة و أهداف، بحيث يُعطي لكل عنصر حقه، و لا يقتصر تطبيقه في نهاية العملية التّعليمية فقط، بل يبدأ قبل تنفيذها (التّقييم المبدئي) وأثناء تنفيذها (تقويم بنائي) و بعد نهايتها (تقويم نهائي)، ممّا يساعد على تتبّع سير عملية التّعليم، و لا يقتصر على المعلّم فقط بل يشترك فيه جميع المهتمين بالتّقييم من معلّم و متعلّم

(1): المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتّربية المقارنة والإدارة التّعليمية بعنوان "الاعتماد و ضمان جودة المؤسسات التّعليمية"، محمد حسين سعيد حسين: تطوير أساليب التّقييم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التّعليمية، 29-10 يناير 2005م، ص 04.

ومُشرف وإدارة ، كما أنّه يستخدم العديد من الوسائل و الأساليب في تقويم المتعلّم، ولا يعتمد على استخدام أداة واحدة، إضافة إلى أنّه يوفر الوقت و الجهد و المال عند تطبيقه. تجدر الإشارة إلى أنّ هناك خلط في استخدام كلمتي "التقويم" و"التقييم"، حيث يعتقد الكثيرون بأنّ كليهما يُقدّم المعنى نفسه ، فهما يُفيدان في بيان قيمة الشّيء، يبقى الفرق فقط في الاستعمال ، من باب تسهيل الاستعمال التربوي فاستعملوا التقييم بمعنى الثمين والتقدير ، و استعملوا التقويم بالإضافة إلى بيان قيمة الشّيء بمعنى : التعديل والتّحسين، ولذلك نجد كلمة التقويم أعمّ من كلمة التقييم.

وهذا ما أكده "منسي" بقوله: «التقويم أشمل و أعمّ من التقييم، و يُقصد به التعديل أو التّحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكمّ و الكيف»⁽¹⁾ لِاتّخاذ القرارات قصد التّحسين من أداء المتعلّم و محاولة علاج حالات الضّعف لديه.

أمّا فيما يخصّ كلمة "تقييم" فقد عرّفت بأنّها: "عملية يتمّ فيها تقدير قيمة ومعرفة نواحي القوة و الضّعف لمستوى المتعلّمين؛ أي ماذا يعرفون؟ و ما الذي يستطيعون عمله؟"⁽²⁾.

(1) محمد عطية أحمد عفانة: واقع استخدام معلّمي اللغة العربية لأساليب التّقييم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدّولية في قطاع غزّة في ضوء الاتجاهات الحديثة ، مذكرة مقدّمة لنيل درجة الماجستير في المناهج و طرق التّدرّيس، مرقونة، الجامعة الإسلامية غزّة، عمادة الدّراسات العليا، كُلية التّربية، قسم المناهج و طرق التّدرّيس ، 1432هـ-2011م، ص16.

(2) خطوط رمضان: استخدام أساتذة الرّياضيات لاستراتيجيات التّقييم و الصّعوبات التي تواجههم أثناء التّطبيق، دراسة ميدانية بتانويات ولاية المسيلة، مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التّربوية، مرقونة، جامعة منتوري، قسنطينة، كُلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس و العلوم التّربوية، 2010/2009م، ص17.

ويعرّفها "ثورونديك" و "هالك" (helgen, throndike) بأنّها: "وصف شيء ما، ثمّ الحكم على قبول أو ملاءمة ما وُصف" (1).

يؤكد هذان التعريفان أنّ التّقييم يقتصر على إصدار الحكم على قيمة الأشياء، ولذلك نجد أنّ كلمة "التّقييم" هي الأكثر استعمالاً بين الناس.

وقد ارتبط مفهوم التّقييم - أيضاً - بعدّة مصطلحات أخرى منها: القياس والاختبار ما جعل الكثير من المختصّين يخلطون بين هذه المصطلحات، والسبب في ذلك يعود إلى وجود علاقة تربط جميع هذه المفاهيم بعضها ببعض و لذلك وجب علينا توضيح الفرق بينها.

● القياس:

لغة: القياس من الفعل "قاس"، يُقال: "قاس المرء الشّيء قياساً" بمعنى: قدره، وقاس الشّيء بغيره، أو على غيره بمعنى: "قدره على مثاله"، و القياس هو "ردّ الشّيء إلى مثيله" (2).

أمّا اصطلاحاً يُقصد بالقياس في العملية التّعليمية "إعطاء قيمة رقمية أو عددية لصفة من الصّفات ترتبط بسلوك محدّد، مثال ذلك: قياس تحصيل مجموعة من الطّلاب لجزء

(1) سعاد جحراب: التّقويم اللغوي طرقه و معاييرهِ في المدرسة الجزائرية، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، عيّنة، مذكرة من متطلّبات نيل شهادة الماحستير في اللغة العربية و آدابها، تخصّص تعليمية اللغة العربية و تعلّمها، مرقونة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلىة الآداب و اللغات، قسم اللغة و الأدب العربي، 2010/2009م، ص06.

(2) عمار بن مرزوق العتيبي: بحث عن التّقويم المستمر، جامعة الملك سعود المملكة العربية السّعودية، قسم المناهج و طرق التّدريس، الفصل الدّراسي الثّاني، 1431هـ، ص09.

مُعَيَّن من مُقرَّر ما بواسطة اختبار تحصيلي ، حيث يتم تصحيح الاختبار و رصد الدَّرجات و تنتهي عملية القياس عند رصد الدَّرجات و معرفتها كتقديرات كميَّة"⁽¹⁾.

نلاحظ أن القياس عملية تعتمد على جمع المعلومات و التَّحقيق عن طريق الاختبار من الكميَّة أو الدَّرجة التي تعكس صفة ترتبط بسلوك المتعلِّم.

و يعرفه "Guilford J.P" (1954) بقوله : «القياس هو وصف للبيانات أو المعطيات بأرقام»⁽²⁾.

إذن القياس هو عملية تستخدم الأرقام لوصف البيانات و المعطيات وصفاً كميًّا، دون الحكم عليها أو إعطائها قيمة.

● الاختبار:

يعتبر الاختبار وسيلة من وسائل التَّقويم، و هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يراد من المتعلِّم الإجابة عليها.

و هو "امتحان أو فرض أو سلسلة فروض شفوية مكتوبة، جزئية أو نهائية، فردية أو جماعية، موضوعية أو مقالية، محكِّية أو معيارية المرجع تهدف قياس معارف و معلومات المتعلِّم قصد تقيمه"⁽³⁾.

إذن الاختبار هو وسيلة لقياس أداء المتعلِّم عن طريق إجابته على مجموعة من الأسئلة، و اتِّخاذ القرار بشأنه، و قد يكون بكيفيات محدَّدة (شفوي أو كتابي).

(1) صلاح ردود الحارثي، مرجع سابق، ص 11.

(2) خطوط رمضان، مرجع سابق، ص 15.

(3) مجلَّة المخبر، جابر نصر الدين: العلاقة بين الاختبارات والقياس والتَّقويم في ظل تعليمية المادَّة الدَّراسية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، ص 02.

مما سبق يتضح أن هناك تداخلاً بين التقييم و القياس و التقييم و الامتحان لوجود علاقة بين هذه المصطلحات بين الاختبارات و القياس من جهة، و بين القياس و التقييم من جهة ثانية، و بين الاختبارات و التقييم من جهة ثالثة، مع وجود بعض الفروقات يُمكن توضيحها كالآتي:

✓ "القياس سابق للتقييم و أساس له، معنى هذا أن التقييم أوسع من القياس؛ لأن القياس يتم باستعمال اختبار فقط، بينما التقييم يعتمد على أساليب أخرى إضافة إلى القياس كالسجلات، آراء المدرسين... الخ.

✓ القياس يجب عن السؤال التالي: كم؟ أي أنه تحديد كمي، بينما التقييم فهو يجب عن السؤال: ما جودة؟ أي أنه تمين للكمية.

✓ الاختبار عملية نهائية تقيس الجانب المعرفي للمتعلم، بينما التقييم يشمل جوانب المتعلم المختلفة، فهو يتبع النمو المعرفي للمتعلمين، أساليب المدرس، عمل الهيئة التربوية المشرفة ونشاط المدرسة.

✓ الاختبار عملية يقوم بها طرف واحد و هو المدرس، أما التقييم فهو عملية شاملة يشترك فيها كل من له علاقة بالعملية التعليمية.

✓ الاختبار عملية قياسية تقيس مدى كفاية الفرد في إحدى النواحي، أما التقييم فهو عملية علاجية".⁽¹⁾

وعليه فإن العلاقة بين الاختبارات و القياس و التقييم هي علاقة ترابطية و وظيفية و جزء لا يتجزأ من العملية التدريسية.

(1): المرجع السابق، ص 6، 7، 8.

ثانيا: خصائص التّقييم الجيّد:

لكي يكون التّقييم جيّداً، ينبغي أن تتوافر فيه بعض الخصائص و المواصفات حتّى يُمكن استخدامه بشكل فاعل في مجال تقييم التّحصيل الدّراسي، و من أهمّ هذه الخصائص:

- الارتباط بأهداف المنهاج ، للتعرف على مدى تحقّق تلك الأهداف أم لا .
- وضوح أهداف عملية التّقييم ، فتحديد الهدف من عملية التّقييم تجعل مهمّة التّقييم أسهل.
- خضوع عملية التّقييم لخطة شاملة، يتمّ فيها تحديد الأولويات و الوسائل و الأدوات و الخطوات التّفيذية.
- القدرة على إعطاء القيمة الحقيقية للشيء موضوع التّقييم، و هذا يتطلّب حسن اختيار الأدوات المستخدمة في جمع البيانات التي يتمّ الحكم في ضوءها.
- الشّمول : لا بد أن يشمل التّقييم كل عناصر الموقف التّعليمي و كافة الأهداف التّربوية.
- الاستمرارية : أي يجب أن يكون التّقييم مستمراً ، ليعطي صورة دقيقة عن الشيء المقوم.
- التّوازن: من خلال إعطاء كل جانب من جوانب المنهاج حقه.
- التّنوع: يجب أن يُنوّع المعلّم في أدواته و أساليبه التي يستخدمها في تقييم الطّالب.
- التّعاونية : يُقصد بها تعاون أكثر من جهة في عملية التّقييم كالمعلّمين و المشرفين و الطّلبة و الإدارة.
- اقتصادي: يراعي الوقت و الجهد"⁽¹⁾.

(1): يُنظر : محمد عطية أحمد عفانة، مرجع سابق، ص 24، 25 .

وغيرها من الخصائص التي تجعل التّقييم قادراً على إعطاء نتائج واقعية و دقيقة، فيعمل في النهاية على تحسين أغراض التربية و أهدافها.

ثالثاً: أنواع التّقييم:

هناك عدد من وجهات النّظر في تصنيف أنواع التّقييم التربوي حيث نجد أنّ المهتمين بالتّقييم التربوي اختلفوا في تحديد أنواعه باعتبار أنّ كل واحد منهم ينظر إليه من زاوية معيّنة.

و يُمكن تقسيم أنواع التّقييم التربوي إلى ثلاثة أصناف وفقاً لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات: التّقييم التشخيصي و التّقييم التّكويني و التّقييم النّهائي.

1. التّقييم التشخيصي (Evaluation diagnostique) :

يلجأ المعلّم إلى هذا النوع من التّقييم في بداية الدّرس لمعرفة قدرة المتعلّم على الحفظ و الاسترجاع.

فهو "إجراء عملي نقوم به في بداية تعليم/تعلّم مُعيّن لنحصل على بيانات ومعلومات عن قدرات و معارف و مهارات و مواقف التّلميذ السّابقة و الضّرورية لتحقيق أهداف هذا التّعليم"⁽¹⁾.

أي أنّ المدرّس يقوم بإنجاز مجموعة من الأنشطة التّقييمية كالاختبارات السّريعة سواء أكانت شفوية أو كتابية ، الواجبات المتزلية ، الهدف منها: معرفة قدرات التّلميذ التّحصيلية و مدى تملكه للمكتسبات القبليّة لاثّناؤه كفاءة أساسية تُبنى عليها المعارف الجديدة ويكون قبل بداية العملية التّعليمية.

(1): المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ، مرجع سابق، ص 197.

● أهدافه:

يهدف التّقييم التّشخيصي إلى :

"- معرفة مستوى التّلاميذ و الحصيـلة النّهائية لما تلقوه من تعليم سابق لـبداية المقرّر أو البرنامج المراد تدريسه.

- تحديد الفروقات بين التّلاميذ.

- جمع بيانات و معلومات من التّلاميذ بخصوص وضعهم الاجتماعي، و معرفة ظروفهم غير المدرسية، التي تساعد في عملنا التربوي.

- يُمكن من التنبؤ بسلوكات التّلاميذ في مختلف مواقف التّعليم.

- يشّخص القدرات التي يريد التّلميذ تحقيقها خلال السّنة الدّراسية أو مستقبلاً بعد نهاية التّعليم"⁽¹⁾.

إنّ الهدف الرّئيس من التّقييم التّشخيصي هو الكشف عن واقع المتعلّم و المهارات التي يمتلكها ، و أسباب صعوبات التّعلم سواء أكانت عوامل مدرسية أو شخصية أو بيئية اجتماعية و اقتراح وسائل علاجها، كما يهدف إلى التّعرف على الخبرات السابقة للمتعلّمين و حاجاتهم التّعليمية.

2. التّقييم التّكويني (Evaluation Formative) :

يُطلق عليه أيضا التّقييم المرحلي ، الآني ، البنائي.

يرى (Barlow.M) أنّ: «التّقييم التّكويني يقيس مستوى التّلميذ والصّعوبات التي

تعرّضه أثناء فعل تعليمي معيّن، فهو إجراء عملي يُمكن كل من المدرّس

(1): محمد شارف سرير و نور الدّين خالددي: التّدرّيس بالأهداف و بيداغوجية التّقييم، ط3، 1995م، ص95.

والتلميذ من التدخل لتصحيح مسار هذا الفعل»⁽¹⁾.

فالتقويم التكويني يواكب عملية التعلم و التعليم، يلجأ إليه المعلم في بداية الحصّة و في وسطها و في آخرها، فعند تقديمه للدرس فهو يمرّ بمراحل منظّمة وفقاً للأهداف التي حدّدها ، و التقويم التكويني هو الأداة التي تضبط هذه المراحل و تصحّحها، و لا يتأتى له ذلك إلّا بإجراء عملي؛ أي بتنظيمه لأنشطة تعليمية تساعد على معرفة نوع المساعدات التي يُمكنه تقديمها للمتعلم، قصد تسهيل عملية التّعلم.

و" لهذا النوع من التقويم عدّة أدوات يمكن للمعلم أن يستخدمها فيما شاء و هي : الواجبات البيتية، الأسئلة التقويمية التي تُطرح أثناء الدرس، و الأبحاث و التقارير القصيرة، حل التمرينات"⁽²⁾.

الهدف منها تزويد المعلم و المتعلم بنتائج التّعلم، و ذلك لتحسين العملية التعليمية، ويكون ذلك قائماً على تقسيم الدرس إلى وحدات تعليمية.

● أهدافه:

يسعى التقويم إلى تحقيق بعض الأهداف منها:

- التّعرف على تعلّم التلاميذ و مراقبة تقدّمهم و تطوّرهم خطوة خطوة.
- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التّدرّيس.
- مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه في التّعليم أو إيجاد طريقة تعلّم بديلة.

(1): خطوط رمضان، مرجع سابق، ص 23.

(2): مجلّة العلوم الإنسانية، يحي علوان: التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، العدد الحادي عشر، 2007م، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص 19.

-إعادة النظر في المنهاج المدرسي و تعديله إذا كان عاملاً من عوامل عدم التّعلم أو صعوبته.

-وضع خطة للتّعليم العلاجي و تصحيحه لتخليص الطّلاب من نقاط الضّعف"⁽¹⁾.
و عليه فالّتقويم التّكويني يهدف إلى مساعدة المتعلّم في التّعرف على إيجابياته وسلبياته؛ أي تمكينه من الإطّلاع على درجة تقدّمه أو العكس، إضافة إلى إمداد المعلّم بالمعلومات حول فاعلية الطّرائق التّدرسية و الوسائل المستخدمة، لتقديم المعالجة و ضمان السيّر الحسن للعملية التّعليمية التّعلمية ، فهو أداة رئيسة في تطوير المناهج و تحسينها.

3. التّقويم النّهائي : (Evaluation Final):

يُطلق عليه اسم التّقويم التّحصيلي أو الختامي أو التّقويم العام.
يقصد به "التّقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلّم في نهاية الشّهر أو منتصف الفصل الدّراسي أو نهايته، ثمّ رصد نتائجها في سجّل العلامات من أجل تقويم تحصيل التّلميذ تمهيداً لاتّخاذ قرار بترفيعه أو ترسيبه أو تخرّجه أو إعطائه شهادة تبيّن مقدار إنجازاته"⁽²⁾.

وعليه فالّتقويم النّهائي يقوم به المعلّم عند نهاية التّدرّس من أجل التّأكد من أنّ النتائج الموجودة من عملية التّدرّس قد حققت فعلاً ، فالغرض منه ليس استظهار ما تعلّمه المتعلّم من دروس بل إيجاد ما يدُل على استيعابه، و فهمه لمراعاة أهداف التّعلّم المسطّرة في المنهاج.

(1) إعداد الفريق الوطني للتّقويم مديرية الاختبارات، أحمد الثوابية و عبد الحكيم مهيدات و آخرون: استراتيجيات التّقويم

وأدواته، 2004م، ص 23.

(2) المرجع نفسه ، ص 24.

"من بين الأدوات التي يعتمدها هذا التقييم : الملاحظات، اختبارات المعلمين ، مقاييس وقوائم التقدير للأداء العملي، الاختبارات الشفوية ، الأبحاث ، التقارير"⁽¹⁾.
 قد يلجأ المعلم إلى هذه الأدوات إما في نهاية الدرس ، أو نهاية وحدة تعليمية للتأكد من مدى بلوغ الأهداف المحددة بهذه الوحدة، أو في نهاية فصل للتأكد من مستوى المتعلمين، أو قد ينجزه في نهاية السنة الدراسية لترفيح أو ترسيب المتعلم.

● أهدافه:

يمكن إجمال أغراض التقييم النهائي كمايلي:

- "يُمكن المعلم من قياس مستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي تحصلوا عليها بعد فترة تكوينية معينة (وحدة دراسية، فصل دراسي، سنة دراسية).
- مقارنة التلاميذ، بحيث يصنّف كل واحد منهم إما في المقدمة أو في وسط أو في مؤخرة الترتيب.
- إصدار حكم على التلميذ إما بالفشل أو النجاح، و كذلك يساعد على الحكم على مدى استيعاب المحتوى.
- توزيع التلاميذ و توجيههم في الشعب الدراسية المختلفة، استنادًا إلى المعدلات التي تحصلوا عليها."⁽²⁾.

(1) صالح عبد الله عبد الكبير و عبد السلام عوض أحمد و آخرون: نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في

الجمهورية اليمنية (دراسة ميدانية)، الجمهورية اليمنية مركز البحوث و التطوير التربوي، فرع عدن، 2011م، ص35.

(2) خطوط رمضان ، مرجع سابق، ص26.

وبهذا فهو يقارن بين الأهداف المسطّرة و الأهداف المنجزة، إضافة إلى قياس مستوى المتعلمين و نتائج التعليم بصفة عامّة، ثمّ ترتيبهم و تصنيفهم بناءً على نتائجهم، و اتخاذ قرارات إدارية بشأنهم مثل الترفيع أو الترتيب.

رابعاً: مجالات التّقييم التربوي:

تشمل عملية التّقييم جميع جوانب العملية التربوية ، و فيما يلي أهمّ هذه الجوانب:

1. الأهداف التربوية : من حيث :

-توثيقها، فهل هي : واضحة، محدّدة، مصاغة بصياغة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

-شموليتها، فهل هي مرتّبة في أولويات في ضوء أهمّيتها للجميع، و هل هي مترابطة و متكاملة فيما بينها و قابلة للتّحقيق.

-انسجامها مع فلسفة التّربية في المجتمع.

-تعبيرها عن جميع حاجات الأفراد و المجتمع الأساسية ، من ثقافية اقتصادية واجتماعية⁽¹⁾.

أي الحكم على مدى وضوح هذه الأهداف و شموليتها و ارتباطها و توافقها مع خصائص المتعلمين و ارتباطها بمتطلّبات المحيط.

2. الكتاب المدرسي: من حيث :

-هل تمّ إخراجه بطريقة مشوّقة و واضحة؟.

(1) جودت عزّت عبد الهادي : الإشراف التربوي مفاهيمه و أساليبه، دليل لتحسين التدريس، الدّار العلمية الدّولية للنّشر والتّوزيع و دار الثقافة للنّشر و التّوزيع، عمّان ، الأردن، ط1، 2002م، ص279.

-هل كانت مادّته ملائمة لمستوى المتعلّمين؟

-هل تناسب مادّته الأهداف المتوقّعة تحقيقها؟

-هل تكاليف طباعته و إخراجة معتدلة؟⁽¹⁾.

أي أنّ هناك معايير يجب أن تُراعى في إعداد الكتب المدرسية، سواءً من حيث الشّكل أو المضمون.

3. المنهج المدرسي:

- "ملاءمته لأهداف التربية و فلسفتها.

- تسلسل محتوياته حسب مستويات نموّ التّلاميذ، و أنّ يكون التّلاميذ بحاجة إلى المادّة التّعليمية.

-مراعاته للفروق الفردية بين التّلاميذ.

-أثره في إحداث التّغيرات المرغوبة في سلوك المتعلّمين.

-ملاءمة المنهاج للبيئة و المجتمع المحليّ.

-القدرة على تنفيذ المنهاج.

-استخدام أساليب و طرائق تدريس حديثة⁽²⁾.

الملاحظ لعملية تقويم المنهج يجد أنّها تنصّب على جميع عناصر المنهج، و العلاقات التي تربط بعضها ببعض ، فهو يشمل تقويم الأهداف ، المحتوى، الأنشطة من حيث تحقيقها للأهداف و مناسبتها لمستوى المتعلّمين ، الأساليب و الوسائل المقترحة لتقويم

(1): المرجع السابق ، ص 279 ، 280.

(2): المرجع نفسه، ص 279.

المنهج، إضافة إلى تقويم نموّ المتعلّمين - مثل اكتسابهم للمعلومات - ، و أخيراً أثر المنهج في البيئة والمجتمع، والمقصود هنا هم خريجي الجامعات و قدرتهم على التكيف مع متطلّبات وحاجات مجتمعاتهم.

4. الإشراف التربوي: من حيث:

- هل يقوم المشرف التربوي بجمع المعلومات بطريقة منّظمة و هادفة؟.

- هل يهتم بقياس التّغيرات في سلوك المتعلّمين؟.

- هل يراقب التّغيرات في سلوك المعلّم ، و عملية نموّه الأكاديمي و التربوي؟.

- هل يستخدم المشرف قيمة أو معيارا ينسب إليه أحكامه⁽¹⁾.

إذن فتقويم الإشراف التربوي يتمّ من خلال الوقوف على مدى تحسّينه لأداء المعلّمين، والنّهوض بعملية التّعليم و التّعلّم.

5. الوسائل و التّنظيم المادي:

" و هذا يساعد على تنوّع الوسائل و التّمكن منها ، و كذلك مدى فائدتها و جدارتها"⁽²⁾.

حتّى تحقّق الأهداف المنشودة.

6. المؤسسات التربوية:

"المؤسسة التربوية فضاء تتمّ فيه العملية التّعليمية ، و بالتّالي فإنّ تقويمها من حيث هياكلها، الوسائل المتوفرة، العاملين... الخ"⁽³⁾

(1): المرجع السابق، ص 280.

(2): خطوط رمضان ، مرجع سابق ، ص 39.

(3): المرجع نفسه، ص 39.

لتوفير شروط ملائمة للتدريس.

7. المعلم :

"يخضع المعلم لعملية التقييم و يستفيد منها بشكل مباشر، حيث يتمكن من معرفة مدى فعالية طريقته في التدريس"⁽¹⁾.

إذن عملية تقييم المعلم تعتمد أساساً على ما حققه في الفصل المدرسي، أين يقوم المعلم بتقييم نفسه بنفسه بوقوفه على نقاط ضعفه أو تفوقه ، و مدى كفاءته في شرح المادة المدرسة، و قدرته على توصيل المعلومات لتلاميذه و تحسين الطرائق التي يعتمدها في التدريس.

وقد يخضع لتقييم خارجي من طرف المشرف التربوي-مثلا-من حيث شخصيته، كفاءته، مؤهلاته، طاقته و تحمله للمسؤولية.

8. المتعلم :

يُعتبر تقييم المتعلم عملية جوهرية، و هي تشمل جميع جوانب شخصيته، و منها :
- "المعارف: حيث تُقوّم معارف التلميذ في جميع ميادين التعلم المختلفة كالعلوم و الأدب... الخ.

-المعارف الآدائية : أي تقويم قدرات الفرد على الإنجاز و الكفاءات التي اكتسبها من خلال مواقف واقعية.

-تقويم المعارف السلوكية الاجتماعية : أي تقويم الاستجابات التي يؤدّيها المتعلم في مختلف المواقف الاجتماعية.

(1): المرجع السابق ، ص 39.

-تقويم المعارف التعبيرية : و يقصد بذلك تقويم كيفية تعامل الفرد مع الرسائل التي يستقبلها، و كيف ينقلها إلى غيره"⁽¹⁾.

يتضح مما سبق أن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية ، و لذلك نجد عملية تقويمه تستهدف أكثر من جانب ، فهي تشمل قدراته و مدى توافقه الاجتماعي، و لهذا فتقويم المتعلم يشمل جميع جوانب النمو لديه.

خامسا: أساليب التقويم:

يتناول التقويم كل الجوانب التي ترتبط بالعملية التعليمية للحكم عليها مهما كانت نتائجها ، و هذا ما يستدعي توظيف أساليب كثيرة و متنوعة تتلاءم مع هذه الجوانب المراد تقويمها، و على هذا الأساس يُمكن تعريف هذه الأساليب كما يلي :

"هي الطرائق و الإجراءات التي يتبعها المقوم لتنفيذ عملية التقويم ، و يُستعان في هذه الطرق و الإجراءات بعدد من الأدوات و الوسائل التي تُمكن من الحصول على المعلومات والبيانات التي تُعين على إجراء عملية التقويم".⁽²⁾

هذا يعني أن الأسلوب أشمل من الأداة أو الوسيلة فكل أسلوب قد يستخدم عددا من الأدوات التي ينبغي على المعلمين استخدامها لمساعدتهم على تثبيت النتائج التي يحصلون عليها و التَّنوع فيها ، لكي تعمل على تحقيق الكثير من الأهداف المنشودة، و هي تتمثل في :

(1): المرجع السابق، ص39.

(2): سليمان بن محمد العريفي و عمار بن مرزوق العتيبي و آخرون : أساليب التقويم ، المملكة العربية السعودية ، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك سعود، كلية التربية ، قسم المناهج و طرق التدريس 1431-1432 هـ ، ص 03.

1) الاختبارات:

تكاد تكون الاختبارات هي المقياس الوحيد الذي يعتمد عليه المعلم في تقويم المتعلمين. وهي تشمل الاختبارات التحصيلية والاختبارات النفسية واختبارات المواقف، والاختبارات أنواع مختلفة منها : الشفوي و الكتابي، النظري و العملي، المقالي والموضوعي و لابدّ من توافر جميع مواصفات الاختبار الجيد المتمثلة في : الصدق، الثبات، الموضوعية ، الشمول ، و التمييز"⁽¹⁾.

ومن ثمة تُعدّ الاختبارات بأنواعها من أكثر وسائل التقويم شيوعا في المدارس ، ولها أهمية كبيرة و هي متعدّدة لكل نوع منها خصائصه و مزاياه الخاصّة.

● الاختبار التحصيلي :

يُعدّ الاختبار التحصيلي أداة تُستخدم في قياس المعرفة و الفهم لدى المتعلم أو في قياس سلوكه.

و هو "إجراء مُنظّم لقياس جوانب معرفية معيّنة ، كما يهدف إلى قياس نواتج تعلّم لدى الطّالب في شكل إختبار يراعي قواعد القياس و التقنين من ثبات و صدق"⁽²⁾.

لتحديد مستوى المتعلم و الكشف عن قدراته و يكون في شكل مجموعة من الأسئلة حول مادة دراسية أو مجموعة من المواد، تراعى فيه مجموعة من المعايير.

*أشكاله: هناك صور عديدة من الاختبارات نذكر منها :

(1) جودة عزّت عبد الهادي: مرجع سابق ، ص 276.

(2) سليمان بن محمد العرفي : مرجع سابق ، ص 04.

أولاً: الاختبارات الشفوية :

يشيع هذا النوع من الاختبار في اختبار لغة المتعلم و ألفاظه و طريقة إلقائه و قراءته الجهرية.

"يمثل الاختبار الشفوي علاقة مباشرة بين المعلم و المتعلم، يُقاس من خلاله قدرات المتعلم بصورة شفوية؛ أي أوجه القصور التي قد يواجهها المتعلم أو يعجز الاختبار التحريري عن قياسها مثل الجوانب المهارية كعمق التفكير و منطقيته"⁽¹⁾.

يتضح مما سبق أن الاختبار الشفوي هو اختبار غير مكتوب، يُقدّمه المعلم في شكل أسئلة لفظية بحيث يُجيب عليها المتعلم شفويًا ، مما يتيح له حرية في تقديم إجابته وتدريبه على التعبير السليم ، لقياس مهاراته المتعلقة بالاستماع و التحدث ، لتحسينها وتنميتها. ومن المآخذ على الاختبار الشفوي أنه لا يقيس جميع قدرات المتعلم خاصة إذا تأثرت إجابته بخصائصه الشخصية كالحجل و الارتباك ، كما أنه يحتاج إلى وقت طويل لصعوبة استخدامه مع الأعداد الكبيرة للمتعلّمين، إضافة إلى عدم توحيد الأسئلة الموجهة للمتعلّمين، وتأثير ذاتية المعلم و فكرته المسبقة عن المتعلم على قياس مستواه الحقيقي بموضوعية.

ثانياً: الاختبارات التحريرية: تحتل مكانة هامة في النظام التربوي ، و تشمل نوعين من الاختبارات هما :

أ) الاختبارات المقالية .

ب) الاختبارات الموضوعية.

(1) المرجع السابق ، ص 04.

أ) الاختبارات المقالية:

عُرف هذا النوع من الاختبار منذ زمن بعيد ، و هو يُستعمل في مجالات متعددة وفي مختلف المواد التعليمية التي يدرّسها المتعلم، أين يُوضع في وضعية صعبة يوظف فيها مكتسباته السابقة.

أو قد تكون عبارة عن "أسئلة تسمح للمتعلّم باستدعاء المعلومات ذات العلاقة من الذاكرة، و هو يمارس في هذا النوع من الأسئلة عرض حقائق أو مصطلحات أو مفاهيم أو أفكار بشكل منظم، أو أنّه يقوم بنشاط إبداعي و أعظم ما يميّز الأسئلة المقالية حرية الإجابة التي توفرها للمتعلّم و في كيفية تنظيمه الإجابة و تركيبها، و هي تتضمّن القدرة على الابتكار و التنظيم و التعبير عن أفكاره بألفاظ المفحوص الخاصة فهي إجابة ذاتية"⁽¹⁾.

نستنتج أنّ الاختبارات المقالية تتطلّب استدعاء الأفكار و الربط فيما بينها و التعبير الكتابي عنها بحيث تعتمد على الإجابة الحرة للمتعلّم و مدى قدرته على التحليل و التركيب و الربط ، للكشف عن طريقة تفكيره و أسلوبه الذاتي الخاص به.

ب) الاختبارات الموضوعية :

تتميّز عن الاختبارات المقالية بأسئلتها المغلقة فهي :
"أسئلة تعرض مشكلات محدّدة ، يُطلب من المتعلّم التعرف على الإجابة المعروضة أمامه ولا تقبل أي إجابة أخرى و لا مجال فيها للاجتهاد الشخصي و سُمّيت موضوعية؛ لأنّ

(1): وزارة التربية ، التوجيه الفني العام للحاسوب: التقييم التربوي و الاختبارات التحصيلية، 2014/2013م، ص12.

تصحيحها يتم بطريقة موضوعية و بدون تحيز⁽¹⁾.

إذن المقصود بالموضوعية أنها تستبعد ذاتية المصحح عند تقدير العلامة، يُطلب فيها من المتعلم أن يضع إجابات محددة لكل سؤال.

ويتضمن هذا النوع من الاختبارات: "أسئلة الصواب و الخطأ ، أسئلة المزاوجة ، أسئلة إعادة الترتيب ، أسئلة الإكمال القصيرة ، أسئلة الاختيار من متعدد"⁽²⁾.

والسبب في تنوع الأسئلة هو تغطية قدر كبير من المقرر الدراسي لكثرة عدد الأسئلة في الاختبار الواحد ، تتصف بالصدق نتيجة للتصحيح الموضوعي ، مما يساعد المعلم على الكشف عن نقاط القوة و الضعف لدى المتعلم .

وهناك نوع ثالث من الاختبارات هي : الاختبارات العملية التي تُقدم للمتعلم، ويُطلب منه الإجابة عنها في صورة آداءات و أفعال و سلوكات يمكن ملاحظتها وتقييمها.

2) الملاحظة :

تعدّ الملاحظة إحدى وسائل جمع المعلومات المتعلقة بسلوكات المتعلم و تصرفاته واتجاهاته.

فهي : "تستخدم لملاحظة سلوك التلاميذ و تسجيل استجاباتهم و ما ينطقون به من عبارات في المواقف الاجتماعية، و يُمكن أن تتم داخل غرف الصف و في الساحة، و في أثناء الرّحلات المدرسية، و في أثناء تنفيذ الطلبة لبعض المهام التي تُنيط بهم"⁽³⁾.

(1): المرجع نفسه، ص 13.

(2): سليمان بن محمد العريفي : مرجع سابق، ص 10، 11.

(3): جودت عزّت عبد الهادي، مرجع سابق، ص 276.

ولهذا تُعدّ من أهمّ الوسائل الهامّة المستخدمة في التّقويم التربوي؛ لأنّها تمكّن المعلّم من جمع معلومات حول سلوك المتعلّم ، و ما يطرأ عليه من تغيّرات ، و من ثمة و جب على المعلّم الاستمرار في ملاحظة المتعلّمين لمعرفة مدى نموّهم و تقدّمهم.

3) الاستبانات:

تُعدّ الاستبانات من أكثر الوسائل استعمالاً في البّحث العلمي، تشمل "مجموعة من الأسئلة تُصاغ بعناية حول اتّجاهات الطّلبة نحو موضوعات مختلفة مثل : معرفة جوانب نموّ التّلميذ و أثر المنهج فيها، و رضاهم عن برنامج النّشاط المدرسي، و رأيهم في معلّم معيّن، و تقييمهم لأسلوب أو طريقة معيّنة"⁽¹⁾.

إذن هي طريقة يحاول من خلالها الباحث جمع معلومات من لدن مجموعة من الأفراد المختارين، للكشف عن اهتمامات المتعلّمين و آرائهم و تقييمهم لسير العملية التّعليمية.

4) سجّلات قصصية:

يُقدّم لنا السّجل بوصفه أداة من أدوات التّقويم صورة واضحة عن جوانب النموّ الشّامل للمتعلّم.

و هو "وصف قصير من المعلّم ، يسجّل فيه ما يفعله المتعلّم ، و الحالة التي تمّت عندها الملاحظة ، فمثلاً: من الممكن أن يُدوّن كيف عمل المتعلّم ضمن مجموعة ، حيث يكتب /يسجّل أكثر الملحوظات أهمّية حول مهارات العمل ضمن مجموعة الفريق (العمل التّعاوني)"⁽²⁾.

(1): المرجع السّابق، ص 277.

(2): أحمد صومان: مرجع سابق، ص 359.

إذن، هذه السجلات تصف الحوادث أو المواقف التي حدثت في حياة التلميذ كما هي بحيث تساعدنا في فهم شخصيته، كما أنها تهتم بتسجيل الوقت و الظروف والهدف من وراء هذا الوصف.

5) المناقشة الجماعية :

المناقشة أسلوب قديم في التعليم ، و هي على أنواع:

مناقشة "بانيل" : تتم في شكل مائدة مستديرة بين مجموعة من المختصين أو تكون عبارة عن مناظرة يجتمع فيها طلبة أو خبراء باحثين ليناقشوا خلاله موضوعا أو مُشكلاً خلال مدّة زمنيّة محدّدة"⁽¹⁾.

ويُمكن أن تُدار بين المعلّم أو المتعلّمين للحصول على معلومات و تقويم كل طرف لآخر، و هي تختلف باختلاف من يُجريها.

6) مقاييس التّقدير:

تعرف مقاييس التّقدير بأنّها: " أدوات قياس تعتمد على المشاهدة و الملاحظة لأداء ما، أو عمل يقوم به الفرد الذي يخضع للمشاهدة ، و يتكوّن من مجموعة من العبارات تصف كل منها سلوكاً بسيطاً أو أداءً مُعيّناً، تظهر بشكل واسع في مجال التّقارير المدرسية عن الطّلبة و المعلّمين"⁽²⁾.

فالهدف منها هو تحديد المستوى الذي وصل إليه المتعلّم في أداء عمل ما.

(1) المجلة الثقافية الشهرية "عود الند"، تلوان عبد اللطيف: التّقويم التربوي، العدد 64، المغرب، ص 4، 5.

(2) محمد عطية أحمد عفانة، مرجع سابق ، ص 30.

7) المقابلات:

هي عبارة عن لقاء بين شخصين أو أكثر ، بهدف الحصول على معلومات حول سلوك أو موضوع معين.

و"هي من أكثر الأساليب المستخدمة في تقييم الشخصية ، و تزودنا بمعلومات تختلف عن المعلومات التي تزودنا بها أساليب ملاحظة السلوك ؛ لأنّ في المقابلة يتحدث الفرد عن نفسه ، و هي تتضمن تفاعلاً لفظياً شفوياً وجهاً لوجه بين فردين أو أكثر"⁽¹⁾.
ومن الأفضل أن ينظم المعلم هذه المقابلة خارج الصف ، ليُتيح للمتعلم الحرية في التعبير عن انفعالاته و حاجاته بكل صدق، بحيث يقوم المعلم بتدوين نتائج المقابلة بكل دقة لتحليلها و الاستفادة منها.

8) السجلات اليومية:

"تعدّ السجلات واليوميات في بعض الأحيان مصادر جاهزة للمعلومات مثل الإحصائيات المتوافرة عن الأفراد في ملفات المؤسسة التي ينتسبون إليها، و السجل اليومي للطالب هو عبارة عن تسجيل يومي لجميع الحوادث أو النشاطات و الإنجازات والمشكلات التي تمرّ مع الطالب"⁽²⁾.

فهي إذن تكون بكتابة ملاحظات بناءً على المعلومات المسجلة من قبل و التي تُخصّ جميع النشاطات و الإنجازات التي قام بها المتعلم.

(1): المرجع السابق ، ص 30.

(2): المرجع نفسه، ص31.

9) المؤتمرات الفردية و الجماعية:

"تكون بالجلوس مع الطلاب لمناقشة الاختبارات، و ذلك لتوضيح جوانب القوة والضعف عند الطالب و التعرف على النشاطات المفيدة و المهمة التي ينبغي طرحها"⁽¹⁾.
تمثل هذه المؤتمرات وسيلة فعّالة للكشف عن جوانب الضعف أو التقدم لدى المتعلم، تُعقد بين المعلم و المتعلم في شكل نقاش، يهدف إلى تحديد الخطوات اللازمة لتحسين تعلمه.

10) عينات العمل:

أي "ما كتبه أو عمله الطالب من تقارير و قصص و أوراق الاختبارات و الأبحاث والنماذج و الخرائط حتى يصبح أساساً للحكم على مدى التقدم الذي أحرزه الطالب"⁽²⁾.

إذن هي مجموعة من المهارات و المهمّات التي يؤديها المتعلم، بحيث تعكس الجهد الذي بذله و التقدم الذي حققه.

11) الرسم البياني الاجتماعي أو مخطط العلاقات الاجتماعية:

و "هو يبيّن بوضوح صداقات الطالب و مركزه بين أقرانه و دوره كقائد و دوره كتابع"⁽³⁾.

(1) عبد الله محمد بن قصود: «أساليب تقويم الطلاب»، الإدارة العامة للتربية و التعليم بمنطقة عسير، 25 أكتوبر 2011م،

(موقع تربيتنا tarbyatona.net@gmail.com).

(2) المرجع نفسه، ص 02.

(3) المرجع نفسه، ص 03.

12) لعب الأدوار:

"يستطيع المعلم تقويم أنماط التفكير التي يستخدمها الطلاب في حلّ المشكلات التي يعيشونها و قدرتهم على وضع أنفسهم في مواقف الآخرين"⁽¹⁾.

أي أنّ المتعلم يُنفذ أدواراً محاكيةً لواقعه ، فتظهر مهاراته الأدائية، أين يمكن للمعلم تقويم هذه القدرة.

كما أنّ هناك أساليب أخرى للتقويم منها : تحليل المشكلات، تقويم الأداء أين يُوظف المتعلم مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، إضافة إلى دراسة تقويمية للتقارير والسجلات، لتبيان نقاط الضعف التي يُمكن معالجتها بالتدريب و الممارسة.

سادسا: أهمية التقويم :

يُمكن استخلاص أهمية التقويم التربوي في النقاط التالية:

أ) بالنسبة للمعلم:

"-يزوّد المعلم بالتغذية الراجعة^(*) لتعزيز ما يقوم به.

-يزوّد المعلم بنواحي القوة و الضعف عند الطالب، و التي يُمكن أن يستفيد منها في تحسين أدائه.

-يساعد في وضع الأهداف، و تقويم درجة تحقيقها.

(1) المرجع السابق، ص 03.

(*) التغذية الراجعة : (feed back): هي المعلومات التي يزوّد بها المتعلم من أي مصدر بأسلوب منظم حول أداءه السابق، بهدف مساعدته على تصحيح إجابته الخاطئة و تثبيت إجابته الصحيحة، حتى يتمكن من تحسين أدائه في المهمات التعليمية اللاحقة، وهي -أيضا- تفيد المعلم حيث تمكنه من الحكم على نجاعة تعليمه، يُنظر: حسن شحاتة وزينب التجار، مراجعة: حامد عمّار، معجم المصطلحات التربوية و النفسية (عربي - إنجليزي/إنجليزي-عربي)، الدار المصرية، القاهرة، ط1، 1432هـ-2003م، ص121.

-يساعد في تحسين التقنيات و الوسائل التعليمية.

-يعمل على الكشف عن حاجات المتعلمين و ميولهم التي يجب أن تُراعى في أنشطتهم، والتي من شأنها المساعدة في توجيه التلاميذ تربوياً و مهنيًا.

-يعمل على تشخيص المشاكل التي تُصادف التلاميذ و المعلمين و العمل على تذليلها"⁽¹⁾.

وعليه يُمكن القول أن التّقييم يُساعد المعلم في معرفة مستوى المتعلمين، و مدى معرفتهم للمادّة قبل التدريس فيفيده ذلك في تصميم الدّرس، و وضع الأهداف التعليمية والنّشاطات التربوية المحقّقة لها، و اختيار الوسائل و الطّرق المناسبة للتّدريس، بحيث يكشف مواطن القوة و الضّعف في العملية التعليمية ، و محاولة وضع الحلول، فعملية التّقييم تزوّد المعلم بمعلومات حول العملية التعليمية من البداية إلى النّهاية، و مدى نجاحه في هذه العملية.

(ب) بالنّسبة للطّالب :

يُشكّل التّقييم قوة محرّكة لنشاط الطّلبة من خلال تعريفهم بمدى التّقدم الذي حققوه، ممّا يقدّم لهم تغذية راجعة تُفيدهم في المستقبل، كما أنّ للتّقييم أهمّية كبيرة في إرشاد الطّلبة أثناء حياتهم الدّراسية و في اختيارهم المهني و العلمي طبقاً لقدراتهم واتجاهاتهم"⁽²⁾.

يمكن أن نستنتج ممّا سبق أهمّية التّقييم بالنّسبة للمتعلم في النّقاط التّالية:

-تزويد المتعلم بمعلومات حول مدى تقدّمه و تحقيقه للأهداف التعليمية.

(1): محمد عطية أحمد عفانة، مرجع سابق ، ص 19.

(2): المرجع نفسه، ص 19.

-التوجيه و الإرشاد.

-وقوفه على مركزه العلمي و المهني.

-معرفة جميع ما سبق، هذا يدفعه نحو تحسين أدائه.

(ج) بالنسبة للمنهج :

"يحدد فعالية المنهاج و المواد و الطرق و الوسائل التعليمية، و اختيار مدى صلاحيتها و ملاءمتها للأهداف التربوية من جهة و لمستويات الطلبة و قدراتهم من جهة أخرى"⁽¹⁾.

إذن التقييم يساعدنا على معرفة قيمة و جدوى المنهج بجميع عناصره.

(د) بالنسبة للإدارة التربوية:

"-اتخاذ قرارات إدارية هامة تتعلق بكل عناصر منظومة التربية.

-تقييم المدرسة ككل لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين و التطوير.

-الاطمئنان إلى أن المؤسسة تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ أم لا.

-إرسال تقارير للأسرة عن تقدم الطلاب"⁽²⁾.

وعليه فالتقييم له فضل كبير في إعطائنا صورة واضحة عما تحقّقه الإدارة أو المؤسسة

التربوية من واجبات لضمان السير الحسن للعملية التعليمية.

مما سبق نستنتج أن التقييم التربوي له أهمية كبيرة في العملية التعليمية ، فهو يُولي

عناية كبيرة لكل من المعلم و المتعلم، و المناهج و الإدارة و في جميع المستويات، نظراً لما

يقدمه من معلومات تُفيد في اتخاذ القرارات الملائمة.

(1): المرجع السابق، ص 19.

(2): المرجع نفسه ، ص 19.

الفصل الثاني

"دراسة ميدانية"

أشرنا في الفصل النظري إلى ثلاث أنواع من التّقييم (التّشخيصي والتّكويني والنّهائي)، ونظراً لأهمّية التّقييم فقد قمنا بدراسة ميدانية في مؤسستين تعليميتين، حيث حضرنا حصص تدريس اللغة العربية مع أساتذة اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وركزنا على نشاطي القواعد والبلاغة لمعرفة كيفية تدريسها تبعاً لموضوع البحث الموسوم ب: "أساليب تقييم تدريس أنشطة اللغة العربية في السّنة الثالثة ثانوي" -دراسة وصفية تحليلية-، من أجل معرفة كيفية التّقييم ميدانياً؟ كيف يُدرّس نشاطا القواعد والبلاغة؟ والأسس المعتمدة في ذلك؟.

ولتحقيق هذه الأهداف اعتمدنا على مجموعة من الأدوات منها:

- الملاحظة (داخل القسم): وهي من أهمّ أدوات جمع البيانات؛ لأنّها أول خطوة اعتمدناها في البحث الميداني.

- المقابلة: هي أيضاً أداة خدمتنا كثيراً في بحثنا استخدمناها مع بعض أساتذة اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ومع متعلّمي سنة الثالثة من هذه المرحلة شعبة الآداب والفلسفة.

وقد قمنا بمقابلتهم عند حضورنا لحصص التدريس وتوزيع استبانة البحث، لشرح كيفية الإجابة على الأسئلة الواردة فيها، والهدف من البحث ومدى أهمّيته، من أجل الحصول على معلومات كافية حول أساليب تقييم تدريس نشاط البلاغة والقواعد. ثمّ الاستبانة التي رصدنا من خلالها النّسب المئوية التي بنينا عليها نتائج البحث.

أولاً: طرائق التدريس:

إنَّ الطَّريقة التي يستخدمها المعلِّم في توصيل محتوى المنهج أثناء قيامه بالعملية التَّعليمية قد لا تكون صالحة لكلِّ المواقف التَّعليمية/التَّعلمية، وبتَّباع المعلِّم طريقة واحدة في جميع النِّشاطات تجعل النِّشاط مملاً، يؤثِّر سلباً على المتعلِّمين.

"وتكون طريقة التدريس فعّالة إذا كانت تعتمد على:

- التَّأكيد على أهمِّية موضوع الدِّرس في حياة المتعلِّم، وشعوره بأنَّ نشاطه في الدِّرس يُسهم في فهم بعض مظاهر الحياة.

- رَبُّط التَّعلِّم بالعمل، حيث إنَّ ذلك يُثير دافعيَّة المتعلِّم وتحفيزه على التَّعلِّم.

- رَبُّط الثَّواب بنوعية التَّعلِّم.

- التَّعرُّف إلى حاجات المتعلِّمين ومشكلاتهم والسَّعي إلى مساعدتهم على مواجهتها.

- فسح المجال للتلاميذ ليقِّموا أعمالهم بأنفسهم".⁽¹⁾

وعليه فالطَّريقة النَّاجحة في التدريس هي التي تحقِّق التَّفاعل بين المعلِّم والمتعلِّم، وتعتمد بالدرجة الأولى على التَّعلم الذَّاتي من قِبَل المتعلِّم تحت إشراف وتوجيه المعلِّم.

إنَّ النِّشاطات المقرَّرة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النَّص؛ لأنَّ التدريس المبني على المقاربة النَّصية يجعل من النَّص محوراً لكلِّ التَّعلِّمات خِدمة لملكَّة التَّعبير الكتابي والشَّفوي لدى المتعلِّم.

(1): وزارة التَّربية الوطنية: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السَّنَّة الثالثة من التَّعليم الثَّانوي، مرجع سابق، ص 21، 22.

ولذا وجب على المعلم أن يُوظف الأمثلة الخاصة بنشاط القواعد والبلاغة انطلاقاً من النص السابق لهدين النشاطين سواء نصاً أدبياً أو تواصلياً، ولا يفصل بين هذه الأنشطة (من نص وروافد داعمة) في نقله للمعرفة.

والهدف من تنشيط المعلم لنشاط القواعد والبلاغة انطلاقاً مما يتوافر عليه النص هو أن يكون المتعلم قادراً على إنتاج نص على منوال النص المدروس أو تلخيصه. وخطوات تدريس نشاط القواعد كما يسميها "هاربارت" هي: "المقدمة، العرض، الربط، القاعدة أو الاستنباط، التطبيق".⁽¹⁾

أمّا الخطوات الخاصة بتدريس نشاط البلاغة فهي كما يلي: "قراءة النص قراءة سليمة، شرح وتفصيل النص بمعية المتعلم، تحليل النص والأمثلة وبيان خصائصها الفنية، استنباط القاعدة البلاغية، حل التدرّيات والتمرينات".⁽²⁾ وليست بالضرورة هذه هي الطريقة المثلى لتدريس البلاغة.

ثانياً: الوسائل التعليمية:

تعدّ الوسائل التعليمية مجموعة من الأدوات التي يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم.

والوسائل المطلوبة في تنفيذ منهاج اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي تتطلّب ما يلي:

- الوثيقة المرافقة للمنهاج.

- كتاب التلميذ المترجم لهذا المنهاج.

(1): أحمد صومان، مرجع سابق، ص 259.

(2): يُنظر المرجع نفسه، ص 328، 329.

- دليل الكتاب المدرسي الخاص بالأستاذ. ⁽¹⁾

تقويم نشاط القواعد:

الدّرس الأول: انطلاقاً من الواقع فقد بُني الدّرس وفقاً للخطوات الآتية:

- كتابة المعلومات المتعلقة بالدّرس على السّبورة، وهي كالاتي:

التّاريخ: الهجري والميلادي.

النّشاط: نص أدبي.

الموضوع: أنا.

في مجال القواعد: معاني إعراب إذ، إذا، إذاً.

أول ما لاحظناه هو أنّ الأستاذة أمرت أحد المتعلّمين بكتابة ما سبق - المعلومات المتعلقة بالدّرس- ليتعوّد المتعلّمون على الكتابة على السّبورة من دون خوف أو حجل.

ثمّ بدأت الأستاذة بطرح مجموعة من الأسئلة تُقدّم بها لموضوع الحصّة، تلتها إجابات المتعلّمين الفردية ثمّ اختارت منها الأجوبة المناسبة، بعدها طلبت منهم إعطاء مثال وناقشته مع المتعلّمين.

1. التّقويم التّشخيصي:

طرحت الأستاذة مجموعة من الأسئلة للولوج إلى موضوع الدّرس، يمكن ذكرها في ما يلي:

يلي:

س1: ما كان موضوع درسنا السّابق؟

ج1: تناولنا سابقاً درس "نون الوقاية".

(1): وزارة التّربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السّنة الثالثة من التّعليم الثّانوي، مرجع سابق، ص 23.

طلبت منهم تقديم حوصلة حول الدرس السابق للكشف عن مدى فهمهم واستيعابهم
لِما سَبَق.

كانت الأستاذة عندما لاتصل إلى الأهداف المنشودة من الدرس الذي سَبَق ودرّسته
تُعيد لهم الدرس إن أمكن وإن كان هناك وقت، وقد تُقدّم لهم بعض النّشاطات العلاجيّة
التّقويمية لتثبيت المعلومات السابقة، فتحقق بذلك الأهداف الخاصّة بالدرس الذي لم
يفهمه المتعلّمين بعضهم أو أغلبهم.

وهكذا وصولاً إلى استخلاص عنوان الدرس، وتدوينه على السّبورة بعد إشراك
المتعلّمين في استنتاجه.

انطلاقاً من تعليمات المفتّش-حسب ما أخبرتنا به الأستاذة-قامت الأستاذة بتقسيم
السّبورة بطريقة منهجية، ثمّ بدأت بكتابة الأمثلة على السّبورة، وطلّبت منهم الكتابة على
كراريسهم.

بعدها قرأت الأمثلة قراءة نموذجية جمهورية سليمة من الأخطاء اللغوية، تلتها قراءات
بعض المتعلّمين-ثلاث متعلّمين-مع التّركيز على شكل أو آخر الكلمات.

لاحظنا أنّ الأستاذة تدرّجت في شرح الأمثلة وتجنّبت الإجابات الجماعية، وطلّبت
منهم الانضباط والهدوء.

2. التّقويم التّكويني:

- الأمثلة:

1- قال تعالى: ﴿إِلَّا تَنْصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ اللَّهُ إِذْ أَخْرَجَهُ الَّذِينَ كَفَرُوا﴾.

2- قال تعالى: ﴿فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ إِذِ الْأَغْلَالُ فِي أَعْنَاقِهِمْ﴾.

- 3- قال تعالى: ﴿وَاذْكُرُوا إِذْ كُنْتُمْ قَلِيلًا فَكَثَرْتُمْ﴾.
- 4- قال تعالى: ﴿وَاذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ جَعَلَ فِيكُمْ أَنْبِيَاءَ﴾.
- 5- قال تعالى: ﴿رَبَّنَا لَا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا﴾.
- 6- قال تعالى: ﴿وَلَنْ يَنْفَعَكُمْ الْيَوْمَ إِذْ ظَلَمْتُمْ أَنْتُمْ فِي الْعَذَابِ مُشْتَرِكُونَ﴾.
- 7- قال "عمر" - رضي الله عنه -: "بَيْنَمَا نَحْنُ جُلُوسٌ عِنْدَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - إِذْ طَلَعَ عَلَيْنَا رَجُلٌ".

يحتاج هذا الدرس إلى أكثر من ساعة لتقديمه، ونظراً لضيق الوقت فقد جزأت الأستاذة الدرس، وبدأت بـ "إذ" وقدمت أمثلة حولها فقط، ثم في الحصة القادمة تُكمل ما تعلق بـ: "إذا، إذًا".

لاحظنا أن الأستاذة أخذت جميع الأمثلة من القرآن الكريم من دون ضبط تخريج هذه الآيات، فالمثال "01" الآية (40) من سورة "التوبة"، والمثال "02" الآية (70، 71) من سورة "غافر"، والمثال "03" الآية (86) من سورة "الأعراف"، والمثال "04" الآية (20) من سورة "المائدة"، والمثال "05" الآية (08) من سورة "آل عمران"، والمثال "06" الآية (39) من سورة "الزحرف"، إضافة إلى أنها لم تُوظف أي مثال ورد في النص السابق لهذا النشاط؛ لأن الأمثلة المقتبسة من القرآن - حسب ما قالت الأستاذة - أبلغ وأشمل تُوصل المعنى أكثر، وهي لا تتقيد كثيراً بما ورد في الكتاب المدرسي.

لكن يجب على المعلم - بصفة عامة - أن يدرك أن قواعد اللغة تُدرس باعتبارها وسائل لفهم النصوص؛ لأن هذه النصوص تُعدّ بمثابة الأرضية لدراسة قواعد اللغة، ولهذا

فمنهاج اللغة العربية يُوصي المعلمين باعتماد النصوص المدروسة واستنباط الأمثلة منها أو التصرف فيها.

و"إذا لم تف الأمثلة المستخرجة من النص جميع أحكام الدرس هنا يُمكن للمعلم الاستعانة بأمثلة خارجية، وكل حكم يُستخرج يُشفع بتطبيقات شفوية"⁽¹⁾.
ثم بدأت الأستاذة في تقديم الدرس حيث قرأت المثال الأول وطرحت أسئلة حول معناه ثم قامت بشرحه؛ لأن الشرح يساعد المتعلمين على الفهم.

س1: ماذا فهمتم من هذا المثال؟

ج1: يتحدث الله تعالى في هذا المثال عن سيدنا محمد -صلى الله عليه وسلم- فعلى الرغم من وجود الكفار إلا أن الله نصره.

س2: متى جاء هذا النصر؟

ج2: جاء هذا النصر بعد خروج سيدنا محمد -صلى الله عليه وسلم- من مكة المكرمة إلى المدينة، ودليل ذلك قوله تعالى: {إِذْ أَخْرَجَهُ الَّذِينَ كَفَرُوا}.
أنت الأستاذة على الإجابة بقولها: "جيد".

وتوفير الحافز يُعدّ عاملاً مهماً لدفع المتعلم نحو التعلم والاجتهاد أكثر.

وعليه "إذ" هنا تدل على الوقت ولدت لنا الظرفية؛ أي الوقت الذي خرج فيه سيدنا محمد -صلى الله عليه وسلم- من مكة إلى المدينة.

س3: ماهي ظروف الزمان الأخرى التي تعرفونها؟

ج3: حين، ساعة، وقت، يوم، بعد، عند... الخ.

(1) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديريةية التعليم الثانوي: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي - اللغة العربية وآدابها - لجميع الشعب، ماي 2006م، ص 24.

سجّلت الأستاذة جميع هذه الظّروف على السّبورة وقامت بشرحها: فإذا عوّضنا "إذ" بإحدى هذه الظّروف لأدّت جميعها المعنى نفسه.

س4: في أيّ خانة يمكن أن نصنّف بقية الظّروف؟

ج4: في خانة الضّمائر.

س5: وأين يُمكن أن تُصنّف الضّمائر؟

ج5: في خانة الأسماء.

أعادت الأستاذة شرحاً بسيطاً لما سبق ("إذ" للوهلة الأولى اعتقدنا أنّها حرف، لكنّ من خلال مناقشتنا للأمثلة وجدناها اسم له علاقة بالظرف).

س6: الظرفية هل هي للماضي أو المستقبل؟

ج6: للماضي.

لاحظنا أنّ جميع هذه الإجابات التي توصل إليها المتعلّم هي بمساعدة الأستاذة.

نستنتج ممّا سبق أنّ المعلّم هو القطب الفاعل في العملية التعليمية التعلّمية، يُعوّل عليه

في تسيير الدّرس في حين المتعلّم يتلقى المعلومات فقط.

بعدها تأتي خطوة مشاركة المتعلّمين في بناء الإعراب:

إذ: ظرف زمان مبني على السّكون في محل نصب على الظرفية الزّمانية، وهو مضاف.

- المثال الثاني:

لاحظنا أنّه في كل مرّة تقوم الأستاذة بتعيين أحد المتعلّمين لقراءة المثال ثمّ تطرح

أسئلة، وبعدها تقوم بالشرح.

س7: في هذا المثال، متى يدرك هؤلاء الكفرة المنافقون كفرهم؟

ج7: يوم القيامة.

س8: هنا "إذ" هل تعلقت بالماضي؟

ج8: لا، بل تعلقت بالمستقبل.

إذن الظرفية لا تتعلق دائما بالماضي، فهنا تعلقت بالمستقبل؛ لأن يوم القيامة سيكون في المستقبل.

- المثال الثالث:

س9: ما المقصود من قوله تعالى؟

ج9: في هذه الآية الكريمة إشارة إلى المؤمنين، وعند نزول القرآن الكريم وظهر الإسلام لم تكن الناس جميعها مؤمنة ولم تبدأ بكثرة، فالله تعالى في قوله هذا يُذكر المؤمنين كيف كانوا وكيف أصبحوا. ف"إذ" هنا تحمل معنى الظرف، لكن إعرابها يتغير.

قامت الأستاذة بتغذية راجعة حول معلومة أشارت إليها وهي: أن الجملة التي تبدأ بالفعل "اذكر" ويأتي بعده مباشرة الفاعل وبعده "إذ" هنا تُصبح مفعولا به. وتُعرَب كما يلي:

إذ: ظرف زمان مبني على السكون في محل نصب مفعول به.

- المثال الرابع:

س10: ماهي النعمة التي ذكرنا بها الله - عز وجل -؟

ج10: يُذكرنا الله - عز وجل - في هذه الآية أن من بين نعمه علينا أنه أرسل إلينا أنبياء لَنُوحِدَ الله (نعمة التوحيد).

ورد الفعل "اذكروا" ومباشرة الفاعل ثمّ المفعول به (نعمة)، وعليه تُعرب "إذ" في محل نصب بدل.

- المثال الخامس:

في هذا المثال دعاء لله -عزّ وجل-

"إذ" سُبقت بـ "بعد"، ومن المعلوم أنّ "بعد" ظرف زمان مفعول فيه، وعليه تُعرب "إذ" في محل جر مضاف إليه؛ لأنها سُبقت بظرف.

ثمّ أعادت الأستاذة معلومة قدّمها في بداية الدّرس وهي: تعويض و تركيب "إذ" ب: حين، وقت، بعد... الخ.

لاحظنا تفاعلاً من لدن أحد المتعلّمين، من خلال طرحه للسؤال الآتي:

س: لو صادفتنا "وقت" كيف يكون إعرابها؟

ج: هنا في هذه الحالة يجب أن نفكّكها كما يلي:

"وقت": ظرف زمان، وهو مضاف.

"إذ": ظرف زمان مبني على السكون في محل جر مضاف إليه.

- المثال السابع:

س11: ماذا تلاحظون إذا عوّضنا "إذ" هنا بإحدى الظّروف المذكورة سابقاً؟

ج11: إذا عوّضنا "إذ" بـ "وقت" -مثلاً- نلاحظ أنّ المعنى لا يستقيم.

س12: ماذا نستنتج إذن؟

ج12: في هذا المثال "إذ" ليست متعلّقة بالظرف، إنّما هي "إذ" الفجائية.

في هذه الحالة تُعرب "إذ": حرف مفاجأة لا محل لها من الإعراب.

(أيّ جملة تبدأ ب: "بينما" أو "بيناً" بألف مد تُدرك مباشرة أن هذه الجملة فيها مفاجأة).
بعد الانتهاء من شرح الأمثلة طرحت الأستاذة أسئلة جزئية بمثابة عناصر القاعدة، وفي
الأخير أملت عليهم القاعدة.

لاحظنا ممّا تقدّم اعتماد الأستاذة على الخرائط المفاهيمية^(*) في شرح بعض المفاهيم
وتوضيح بعض الجزئيات، ولكنّ على الرّغم من ذلك لاحظنا مللاً في طريقة تقديم
الدّرس؛ لأنّه لا يوجد تنوع في أسلوب التدريس، اكتفت الأستاذة فقط بالسؤال وانتظار
الجواب بدلاً من تفعيل دور المتعلّمين في عملية التّعليم والتّعلّم، وتشجيعهم على طرح
الأسئلة.

إذا عدنا إلى شرح الأستاذة للأمثلة نجد أنّها لم تشرح المثال السادس، ثمّ استدركت
الموقف وقامت بشرحه في نهاية الحصّة، يُعدّ هذا الأمر عائقاً من معيقات السّير الحسن
للعلمية التّعليمية التّعلمية على مستوى تسلسل وبناء الدّرس، ولذا وجب على المعلّم -
بصفة عامّة- أن يمتلك مهارة أدائية (مهارة الشّرح) يعتمد فيها التّسلسل المنطقي في بناء
الدّرس.

(*) الخرائط المفاهيمية (concept maps): هي رسوم تخطيطية توضّح الأفكار و المفاهيم الفرعية المكوّنة لفكرة أو مفهوم
عام أو رئيس، حيث تمثّل العلاقة المنطقية بين المفاهيم الفرعية من جهة، و بينها و المفهوم الرئيس من جهة أخرى، و هي وسيلة
فعّالة في تلخيص و تجميع المفاهيم و الأفكار، ينظر: حسن شحاتة و زينب التّجار، مرجع سابق، ص 132.

3. التّقييم النهائي:

نظرا لضيق الوقت ولاستغراق الأستاذة في طرح الأسئلة والشرح لم تُقدّم تطبيقا في نهاية الحصّة، وهذا ما يُحدث نقصاً كبيراً في سير العملية التّعليمية/التّعلمية؛ لأنّ التّطبيق ضروري لما له من أهمية فهو يكشف للمعلّم مدى قدرة المتعلّم على استيعاب الدّرس وفهمه، يتعرّف على نقاط ضعفه ويحاول تجاوزها بتقديم أنشطة علاجية أخرى، بل يجب أن يُقدّم التّطبيق في نهاية كل حصّة لتكوّن المعرفة التي تلقّاها المتعلّم ذات دلالة، تسمح له بتوظيف مكتسباته لحلّ التّطبيق.

مّمّا سبق نرى أنّ الدّرس استوفى جميع الشّروط البيداغوجية، ولكنّ نلاحظ بعض النّقص على مستوى:

- تحضير الدّروس فالأستاذة لا تعتمد على أي مذكرة وتكتفي فقط بالمعلومات السابقة، ممّا يُضفي صفة التّمطية على عملية التّعليم.

ولذا يجب إعداد الدّروس إعداداً جيّداً من خلال العناية بتحضير المذكرة وتنويع مصادر المعرفة، وضرورة التّجديد في الأمثلة، الوسائل ممّا يجذب انتباه المتعلّمين بدلاً من إشعارهم بالملل.

-عدم الاعتماد على الكتاب المدرسي-في توظيف الأمثلة-وهو مخالفة لما ورد في المنهاج الذي يُنصّ على اعتماد المقاربة التّصية، فاستخدام الكتاب المدرسي ضروري في العملية التّعليمية حتّى لا يفقد مصداقيته كمرجع للمعلومات عند المتعلّم، وهذا لا يمنع الاستفادة من مراجع أخرى لإثراء الدّروس.

- الدرس الثاني:

اعتمادا على مذكرة الدرس كانت الأهداف المراد تحقيقها كما يلي:

الكفاءات المستهدفة
1- أن يذكر التلميذ مواضع جر الاسم.
2- أن يعدّد التلميذ حروف الجر.
3- أن يستنتج التلميذ معاني هذه الحروف من خلال الأمثلة المقدّمة.
4- أن يدمج التلميذ معارفه حول الموضوع.

وانطلاقا ممّا لاحظنا فقد بُني الدرس وفقا للخطوات التالية:

- كتابة الأستاذة لمعلومات الدرس على السبّورة.

التاريخ: (الهجري والميلادي)
الوحدة التعليمية: من نثر الحركة العلمية.
النشاط: نص أدبي.
الموضوع: خواص القمر وتأثيراته ل: "القزويني"
في مجال القواعد: معاني حروف الجر.

لاحظنا أنّ الأستاذة كتبت عنوان الوحدة التعليمية، التزاماً لتعليمات المفتّش - حسب ما

أخبرتنا -.

طرحت مجموعة من الأسئلة تمهيدا للدرس، تلتها إجابات المتعلّمين الفردية.

1. التّقييم التّشخيصي:

س1: تعرّفنا سابقاً أنّ للكلمة أنواعاً ألا وهي: اسم وفعل وحرف، أمّا الحرف فنوعان ما هُما؟

ج1: أنواع الحرف هي: حرف مبني وحرف معني.

س2: ما الفرق بينهما؟

ج2: الفرق بينهما هو أنّ الحرف المبني ما يُكوّن الكلمة، أو ما يُكوّن جزءاً منها (يدخل في تركيب أو بناء الكلمة)؛ أي أحد حروفها.

أمّا حرف المعنى فما دَلَّ على معنى في غيره وعمل فيه في أكثر الأحيان، وليس له علامة تُميّزه.

س3: متى يُجرّ الاسم؟

ج3: يُجرّ الاسم إذا كان مضافاً إليه، أو كان اسماً مجروراً سبقه حرف جر، أو إذا كان تابعا لمجرور.

لاحظنا أنّ الأستاذة حاولت أن تتحكّم في الصّف من خلال فرض الهدوء.

2. التّقييم التّكويني:

كتبت الأستاذة الأمثلة على السّبورة وأمّرت المتعلّمين بتدوينها على كراريسهم.

الأمثلة: لاحظ ماجاء في النص:

"... وأمّا القمر فكوكب من شأنه أن يقبّل النور من الشّمس على أشكال مختلفة...".

قرأت الأستاذة الأمثلة قراءة نموذجية، تلتها قراءة أربع متعلّمين.

لاحظنا تنظيمًا جيّدًا للسّبورة باستعمال الألوان على الكلمات المفتاحية في الدّرس.

لكنّ الأستاذة اكتفت بالمثل الموجود في الكتاب على الرّغم من أنّ هذا المثل لا يُحقّق جميع عناصر الدّرس - كما يُنصّ عليه المنهاج -، ولذا لابدّ من بعض الاجتهادات الخاصّة لإنجاز الدّرس باستحضار أمثلة كثيرة جدّاً ومن مراجع أخرى كالقرآن الكريم والحديث النبوي الشّريف، ويجب أن تكون هذه الأمثلة مبنية على التدرّج المعرفي؛ أي من البسيط إلى المركب.

شرعت الأستاذة في الشّرح من خلال الأسئلة:

لاحظ الكلمات: "شأنه، الشّمس وأشكال"

س1: مانوعها؟

ج1: أسماء.

س2: كيف جاءت من ناحية الحالة الإعرابية؟

ج2: مجرورة.

س3: بم جرّت؟

ج3: بأحرف الجر: من، على.

س4: هل أفادت أحرف الجر (من-من-على) معان معيّنة في الكلمات "شأنه-الشّمس

وأشكال"؟

ج4: نعم.

س5: ماهي؟

ج5: "من شأنه" أفادت: الاستطاعة أو القدرة.

"من الشّمس" أفادت: المصدر.

"على أشكال" أفادت: التنوع.

ثم أشارت الأستاذة إلى أن إفادة الأحرف تختلف بحسب وجوه استعمالها في الجمل، وهي صلب موضوع درس القواعد ألا وهو: معاني حروف الجر، ثم دوت العنوان على السبورة.

ثم بدأت في بناء أحكام القاعدة بمشاركة المتعلمين.

س6: ما معنى حروف الجر؟

ج6: هي حروف تختص بالدخول على الاسم فتجره.

ثم حاولت الأستاذة التوضيح أكثر، فأخبرتهم بأنها مجموعة في قول "ابن مالك" ودوت مايلي على السبورة:

هاك حروف الجر وهي: من إلى حتى خلا حاشا عدا في عن على

مذ منذ رب كي واو وتا والكاف والباء ولعل ومتى

وهكذا بالتدرج وصولا إلى بناء قاعدة متكاملة.

لاحظنا أن الأستاذة تُعيد شرح الجزئيات في حالة عدم فهم المتعلمين بطريقة أبسط وأقرب إلى الفهم، وفي كل مرة تشرح فيها تُدون الملاحظات على السبورة لتسهيل الفهم وترسيخ المعلومات.

3. التقييم النهائي:

أملت الأستاذة التطبيق الآتي:

بين معاني حروف الجر فيما يأتي:

1- قال تعالى: ﴿لَقَدْ كُنْتَ فِي غَفْلَةٍ مِنْ هَذَا... فَبَصُرُكَ الْيَوْمَ حَدِيدٌ﴾ - سورة ق (22) -

2- قال تعالى: ﴿كَفَىٰ بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيبًا﴾ -سورة الإسراء (05)-

3- قال تعالى: ﴿...تَا اللَّهُ لَقَدْ عَلِمْتُمْ مَا جِئْنَا لِنُفْسِدَ فِي الْأَرْضِ﴾ -سورة يوسف (37)-

4- قال تعالى: ﴿مَنْ أَنْصَارِي إِلَى اللَّهِ﴾. -سورة آل عمران (52)-

لكنها لم تحل التطبيق في القسم لضيق الوقت ولطول الدرس.

ولذا يجب أن يمتلك المعلم قدرة في ضبط الوقت والتحكم فيه من بداية الحصّة إلى نهايتها، وضرورة مناقشة التطبيق مع المتعلم حتى يتسنى له الكشف عن مدى تحقّق الأهداف التي وُضعت قبل بداية الدرس وهل استوعب المتعلم جميع جزئيات الدرس. لاحظنا أن الدرس لم يحقّق جميع الأهداف-ماعدًا الهدف الأول-التي سُطّرت من قبل والسبب في ذلك هو اعتماد الأستاذة على الأسئلة الموجودة في مذكرة الدرس، دون محاولة إثرائها بتفريعاتها كلما دعت الضرورة إلى ذلك؛ لأنّ الأسئلة تُحفّز المتعلمين على التفكير وتثير فضولهم ونشاطهم، ويجب أن يرتبط السؤال بأهداف الدرس التي تسعى الأستاذة إلى تحقيقها.

إضافة إلى أن المتعلم لم يُدمج معارفه حول الموضوع؛ لأنّه لم يُنجز التطبيق في آخر الحصّة -لضيق الوقت-.

من خلال الدرسين السابقين وما لاحظناه في القسم فإنّ الخطوات العامّة لطريقة تدريس القواعد هي:

- التمهيد للدرس.

- عرض الأمثلة.

- قراءة المعلم للأمثلة قراءة نموذجية .

-قراءة بعض المتعلمين للأمثلة-ثلاث أو أربع متعلمين لا أكثر مراعاةً للوقت-.

-شرح الأمثلة.

-استنتاج القاعدة.

-وأخيراً تقديم تطبيق في آخر الحصّة-إن أمكن-.

تقويم نشاط البلاغة:

- الدرس الأول:

لاحظنا أن الأستاذة طلبت من إحدى المتعلّمت كتابته المعلومات الآتية على السبورة:

التاريخ: (المجري والميلادي)

النشاط: بلاغة.

الموضوع: المجاز المرسل.

1. التقويم التشخيصي:

طرحت الأستاذة مجموعة من الأسئلة قبل تدوين عنوان الدرس على السبورة حول الاستعارة والكناية، وطلبت من المتعلمين تقديم أمثلة ورأت خلطاً كبيراً بين هذه الصور البيانية فحاولت توضيح الفرق بينهما، وهناك أمر آخر يختلط مع الاستعارة هو "المجاز المرسل" وهو موضوع الدرس، ثم دوّنت العنوان مباشرة على السبورة.

2. التقويم التكويني:

- الأمثلة:

1- قَبَضْنَا عَلَى عَيْنٍ مِنْ عِيُونِ الْأَعْدَاءِ.

2- قال تعالى: ﴿يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ﴾.

3- قال تعالى: ﴿إِنَّكَ مَيِّتٌ وَإِنَّهُمْ مَيِّتُونَ﴾.

4- قال "بديع الزّمان الهمذاني": "نبت الرّبيع على دمنته".

5- قال تعالى: ﴿وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا﴾.

6- قال تعالى: ﴿وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ﴾.

7- رَعَتِ الْمَاشِيَةَ الْعَيْثَ.

8- قال تعالى: ﴿إِنَّ الْأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ﴾.

قبل قراءة الأمثلة حاولت الأستاذة تفكيك العنوان، فعرفت المجاز لغة: وهو الخروج عن الحد؛ أي المجاوزة.

أما اصطلاحاً: هو عكس الحقيقة، إخراج الشيء من الحقيقة إلى الخيال.

المرسل: معناه غير مقيد.

س1: ما معنى قولنا غير مقيد؟

وحاولت تقريب الصورة أكثر لأذهانهم بالعودة إلى الاستعارة، فهي مقيدة بعلاقة المشابهة؛ أي وجود وجه شبه بين المشبه والمشبه به.

ج1: المجاز المرسل غير مقيد بهذه العلاقة، فهناك علاقة من نوع آخر.

ثم قرأت الأستاذة الأمثلة قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء، وطلبت من بعض المتعلمين قراءتها مع تصحيحها للأخطاء التي يقع فيها المتعلمون أثناء القراءة. وانطلاقاً لما نصّ عليه المنهاج تأتي خطوة شرح الأمثلة من خلال طرح الأستاذة لأسئلة يهتدي بها المتعلمون إلى دلالة كل مثال.

طرحنا على الأستاذة سؤالاً حول هذه الخطوة: هل عند قراءتها للمثال تطلب من المتعلم معناه؟ أم تقوم بشرحه مباشرة؟

الجواب: من المفروض أن يُطلب معنى المثال من المتعلم، فيُسأل ماذا فهم؟ أو ماذا يبدو له من خلال المثال؟ هنا يجب المتعلم وممكن يُصيب أو يُخطيء، بعدها يتدخل المعلم كعادته بتوجيهاته ويشرح المثال، خاصة إذا كانت أمثلة قرآنية تُفيد المتعلم من ناحية التفسير، على الأقل يتعرف على المعنى الذي احتوته هذه الأمثلة.

- المثال الأول: قرأت الأستاذة المثال.

س2: عندما نقرأ الجملة نرى أن الجيش كأنه أمسك بعين، هل هذا منطقي؟
ج2: لا غير منطقي.

إذن الأمر الذي نراه غير منطقي ذلك هو المجاز. والحديث هنا هو عن عين الإنسان (العدو).

س3: كيف نمسك بعين العدو ونترك بقية جسمه؟
ج3: لا يمكن ذلك.

س4: المذكور هو "العين" والمحذوف هو "الإنسان"، من المقصود؟
ج4: المقصود هو الإنسان.

س5: ما هي العلاقة بينهما؟ ما الذي يربط العين بالحاسوس؟
ج5: العين جزء من الحاسوس.

إذن عبرنا بالجزء حتى نصل إلى الكل، فالعلاقة جزئية.

قدّمت الأستاذة مثالا آخر لتوضيح أكثر الفرق بين وجود علاقة المشابهة وعلاقة من نوع آخر.

المثال: "أمانًا أيُّهَا القَمَرُ المِطْلُ"، هنا نتحدّث عن المرأة وهي تُطَلُّ من النّافذة، شَبَّهناها بالقمر في إشراقه وضيائه وعلوّه وجماله؛ أي وجود تشابه بين المرأة والقمر، لكن هل العين تشبه الجاسوس؟ إذن هي علاقة من نوع آخر (جزئية).

قدّمت الأستاذة ملاحظة للتفريق بين العلاقة الجزئية والكلية وهي: إذا ذُكر الجزء وأُريد به الكل فهي: جزئية، وإذا ذُكر الكل وأُريد به الجزء فهي: كلية.

- المثال الثاني:

س6: ما هو التعبير غير المنطقي في هذا المثال؟

ج6: التعبير غير المنطقي هو: "أصابهم في آذانهم".

س7: ماذا ذُكر هنا؟

ج7: الأصبع.

س8: ما هو المحذوف أو المقصود؟

ج8: هي الأنامل.

س9: ما هي العلاقة بين الأصبع والأنامل؟

ج9: كلية.

(تُثني الأستاذة على صاحب الإجابة الصحيحة بقولها: "جيد").

- المثال الثالث: قرأت الأستاذة المثال.

س10: لمن وُجّه هذا القول؟

ج10: هذا القول مُوجّه للرّسول -صلى الله عليه وسلّم-.

س11: ما هو الأمر الذي يبدو غير منطقي في هذه الآية؟

ج11: الأمر غير المنطقي في هذه الآية هو قول "جبريل" -عليه السّلام- للرّسول -صلى الله

عليه وسلّم- أنّه ميّت وهو حيّ، والنّاس من حوله ميّتون وهم أحياء.

س12: ما هو المذكور؟

ج12: الموت.

س13: ماذا حُذف؟

ج13: الحياة.

س14: ما هي العلاقة بين الحياة والموت؟

ج14: باعتبار ما سيكون.

- المثال الرابع:

بعد قراءة المثال، قامت الأستاذة بتغذية راجعة حول "بديع الزّمان الهمداني" صاحب المقامات.

س15: ما هي المقامة؟

ج15: المقامة تشبه القصّة، إلّا أنّها تفتقد إلى كل التّقنيات الحديثة المعروفة في فنّ القصّة.

س16: ما هي مميّزاتها؟

ج16: الزّخرفة اللفظية خاصّة السّجع.

وذكّرتم بقصّة هذه المقامة.

س17: ما المقصود بالدمنة؟

ج17: هي القبر.

وضّحت الأستاذة أنّ "الدّمنة" معناها في الأصل: الآثار المهجورة والقبر عندما يمّر عليه زمن طويل يُصبح من الآثار.

س18: إلى ماذا يرمز الربيع؟

ج18: إلى العُشب، الأزهار.

إذن هنا لم يقل له أنّ مدّة زمنية طويلة مرّت على موته.

س19: ما المذكور هنا؟

ج19: الربيع.

س20: وما هو المحذوف؟

ج20: الزمن.

س21: ما هي العلاقة بينهما؟

ج21: زمانية.

- المثال الخامس: س22: هل يُعقل أنّ نسأل القرية؟ من المفروض من نسأل؟

ج22: نسأل أهل القرية.

س23: ما الذي يربط القرية بالسكان؟

ج23: المكان.

إذن العلاقة مكانية.

- المثال السادس: قرأت الأستاذة المثال وقامت بشرحه: هنا الله - عزّ وجل - يتحدث عن

الجيش الإسلامي واستعدادهم لهؤلاء الكفرة والجهلة.

س24: هل المقصود هنا القوة؟

ج24: المقصود هو السلاح.

س25: أهي سببية أم مسببية؟ هل يتسبب السلاح في القوة أم لا؟

ج25: نعم.

س26: ما هو التعبير الأكثر وضوحاً؟

ج26: وأعدّوا لهم ما استطعتم من عتاد.

إذن السلاح يتسبب في القوة فهي مسببية.

– المثال السابع: بعد قراءة المثال سألت الأستاذة: هل يُعقل أنّ الماشية ترعى المطر؟

قبل أنّ يجيب المتعلّمون نبّهت الأستاذة إلى أنّ هناك فرق بين المطر والغيث، فالغيث لا يتزل إلاّ بعد جفاف لذلك يُسمى: غيثاً (نجدة).

س27: ما المذكور؟

ج27: المطر.

س28: لكن ما هو المقصود؟

ج28: العُشب.

س29: ما هي العلاقة بينهما؟

ج29: سببية؛ لأنّ المطر سبب وجود العُشب.

– المثال الثامن:

س30: ما هو المذكور؟

ج30: النّعيم.

س31: وما المقصود بالتّعيم هنا؟

ج31: الجنّة أو الحالة التي يكون عليها هؤلاء الذين فازوا بنعيم الله.

إذن العلاقة حالية.

وهكذا حتّى يتوصل المعلّم مع المتعلّم إلى بناء القاعدة.

مما سبق لاحظنا أنّ الأستاذة هي التي تتولّى صياغة الاستنتاج، ولا أحد من المتعلّمين

حاول أن يسأل حول أيّ جزئية في الدّرس أو يُقدّم مثلاً لإثراء الدّرس.

3. التّقييم النهائي:

بعد كتابة الأستاذة للقاعدة على السّبورة أنهت الحصّة بالتّطبيق الآتي:

- بينّ المجاز المرسل وعلاقاته فيما يلي:

1- غرس خالد البرتقال.

2- قال تعالى: ﴿وَ يُنَزِّلْ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ رِزْقًا﴾. -سورة غافر(13)-

3- شربتُ ماء النَّهر.

الحلّ:

1- اعتبار ما سيكون.

2- مسببية.

3- كلية.

الهدف من تقديم التّطبيق الفوري في نهاية الحصّة هو قياس درجة كفاءة المتعلّم،

فإذا تمكّن المتعلّم من حلّ التّطبيق الفوري فهذا يدلّ على أنّه تجاوز وفهم الدّرس.

لاحظنا أن الأستاذة استوفت جميع عناصر الدرس، يبقى الخلل فقط في تجاهل الكتاب المدرسي- كما سبق الذكر- بالإضافة إلى عدم التخطيط والتجديد للدرس بالارتجال في تقديم الأمثلة وعدم الأخذ بعين الاعتبار الأهداف التي يجب تحقيقها؛ لأن التحضير والتخطيط للأهداف مسبقاً يمكن المعلم من اختيار المحتوى الملائم والطريقة الفعالة لضمان تحقق هذه الأهداف، إضافة إلى عدم ضبط تخريج الآيات فالمثال "02" الآية (19) من سورة البقرة، والمثال "03" الآية (30) من سورة الزمر، والمثال "05" الآية (82) من سورة يوسف، والمثال "06" الآية (60) من سورة الأنفال، والمثال "08" الآية (22) من سورة المطففين.

-الدّرس الثّاني: بالاعتماد على المذكّرة يُمكن توضيح الأهداف كما يلي:

الكفاءات المستهدفة
1- أن يُعرّف التلميذ التشبيه.
2- أن يستنتج التلميذ بلاغته.
3- أن يُدمج التلميذ معارفه حول الموضوع.

كتبت الأستاذة المعلومات التالية على السبورة:

التاريخ: الميلادي.
النشاط: بلاغة.
الموضوع: بلاغة التشبيه.

لاحظنا أن الأستاذة لم تهتم بكتابة الوحدة التعليمية ورقمها والتاريخ الهجري.

1. التّقييم التّشخيصي:

لم تُقدّم الأستاذة آية أسئلة تشخيصية تكشف من خلالها عن مستوى المتعلّم، وشرعت مباشرة في تقديم الدّرس.

بعدما سألنا الأستاذة عن هذا الأمر اكتشفنا أنّها لا تقوم بهذا النوع من التّقييم إلاّ في بداية العام الدّراسي فقط.

لكنّ هذا الاعتقاد - بأنّ التّقييم التّشخيصي - لا يكون إلاّ في بداية التّعلّم سيُحدث خللاً في سير العملية التّعليمية التّعلمية؛ لأنّ التّقييم التّشخيصي يُعدّ خطوة هامة يجب على المتعلّم القيام بها في بداية كل حصّة حتّى يتمكّن من التّعرف على مواطن القوة والضعف لدى المتعلّمين، ويحاول بعد ذلك تقديم أنشطة علاجية داخل الصّف تلائم حاجات المتعلّمين، وبالتالي يُوفّر أفضل موقف تعلّمي على ضوء ما اكتشفه في بداية الحصّة.

طلبت الأستاذة من إحدى المتعلّقات كتابة الأمثلة على السّبورة والبقية يدوّنون على كراساتهم.

هناك مجموعة من الملاحظات حول ما سبق نذكرها كما يلي:

- لم تُشرك الأستاذة المتعلّمين في استنتاج موضوع الدّرس.
- لم تُقسّم السّبورة بطريقة منهجية؛ لأنّه من المفروض أن تُتبع تعليمات المفتّش فتبدأ من الجهة اليمنى وتُخصّص جزء منها لكتابة الأمثلة والجزء الآخر للشرح وكتابة مختلف المعلومات المتعلّقة بالدّرس.

- لم تطلب من المتعلمين قراءة الأمثلة، على الرغم من أنه يجب أن تأتي بعد القراءة النموذجية قراءة المتعلمين الفردية للتعرف على مدى إتقانهم لفعل القراءة، مع تصحيح الأخطاء اللغوية قي وقتها.

2. التقييم التكويني:

- الأمثلة:

1- لكنّ مصرَ عَيْنَ عَلَيَّ الخُلْدِ.

2- كَأَمْ مُوسَى.

3- انزَلْ كَمَا نَزَلَ الطَّلُّ الرِّيحَيْنَا.

لاحظنا أن الأستاذة اكتفت بأمثلة الكتاب، ومن الأحسن أن تجتهد في الإتيان بأمثلة أخرى حتى تحقق جميع عناصر الدرس.

طلبت الأستاذة من المتعلمين التأمّل في هذه العبارات الواردة في النصّ السابق لهذا النشاط.

ثمّ طرحت أسئلة يكتشف من خلالها المتعلمون أحكام القاعدة.

س1: اشرح التشبيهات الواردة في هذه الأمثلة؟

ج1: في المثال الأول: شُبِّهت مصر بالعين المراقبة من دون انقطاع.

- في المثال الثاني: شُبِّهت بأم سيدنا موسى -عليه السلام-.

- في المثال الثالث: شَبَّه الذَّهَابُ إليها بقطرات الندى على النبات.

س2: ماذا أثارت في نفسك هذه التشبيهات؟

ج2: بعثت في نفسي انشراحا.

س3: ما بلاغة التشبيه إذن؟

ج3: تكمن بلاغة التشبيه في:

- إيضاح المعنى وتقويته وتأكيده.

- التأثير في النفس.

- الدعوة إلى أعمال الفكر.

- تقريب المعنى إلى ذهن القاريء.

طلبت الأستاذة من أحد المتعلمين كتابة القاعدة على السبورة، وأمرت البقية بالكتابة

على الكراس.

3: التقييم النهائي:

بعد الانتهاء من تقديم الدرس، قدمت الأستاذة واجب منزلي وهو: دراسة سند شعري

ص68.

مما تقدم نلاحظ أن الدرس لم يستوف جميع الشروط البيداغوجية لإهمال الأستاذة

لعنصر مهم جداً هو التقييم التشخيصي الذي يفضلهُ يُمكن تحديد نقطة الانطلاق في

الدرس الجديد.

أيضا على الرغم من توفر الوقت إلا أن الأستاذة قدمت واجبا منزليا بدلاً من تطبيق

فوري والإجابة عنه داخل الصف.

*تسبق رصدنا مجموعة من الملاحظات حول أنواع التقييم المطبقة داخل الصف يمكن

توضيحها كما يلي:

أولاً: التقييم التشخيصي:

من خلال دراستنا الميدانية لاحظنا مجموعة من النقائص الخاصة باستخدام التقييم

التشخيصي أهمها:

- استغراق المعلم وقتاً طويلاً في التمهيد للدّرس.

- هناك من يكتفي بتقديم أسئلة تشخيصية في بداية التّعلّم فقط، والأكثر من ذلك

العُزوف -في أغلب الأحيان-تماماً عن هذا النوع من التّقييم بحُجّة أنّه يحتاج إلى جهد

ووقت أمام طول منهاج اللغة العربية، وقلة عدد الحصص المخصّصة لتقديم نشاط القواعد

والبلاغة فيحاول المعلم الإسراع في تقديم الدّروس بالشّروع في تقديم النّشاط مباشرة من

دون إدراك بُعد التّقييم التشخيصي الذي من شأنه أن يبيّن النقائص المتعلقة بالمكتسبات

القبلية المدروسة قبل توسيعها.

ولذا يجب على المعلم ضبط وقت التّمهيد، فلا بد أن يكوّن موزعاً بصورة مناسبة،

مثلاً بعد تهيئته للمتعلّمين يقوم بمراجعة سريعة (تقويم تشخيصي) للمعلومات السابقة لفترة

محدّدة-مثلاً 10 دقائق باعتبار أن الحصّة بأكملها تُؤدى في 60 دقيقة- ثمّ يُمهّد مباشرة

للدّرس الجديد محاولاً الرّبط ما بين الدّرس السّابق والجديد ما أمكن، مع ملاحظة مواطن

ضعف المتعلّم فيما سبق ليتمكّن المعلم من بناء التّعلم الجديد.

أمّا فيما يخصّ تقديم أسئلة تشخيصية في بداية التّعلّم فقط فهذا أمر لا بدّ من

تغييره؛ لأنّ تقديم التّغذية الرّاجعة هو عملية مستمرة أثناء الحصّة وفي جميع المواقف

التعليمية التعليمية، وهذا ما يساعد المعلم على اكتشاف مواطن القوة والضعف وما تمّ تعلّمه وما لم يتمّ تعلّمه من لدن المتعلّم، إضافة إلى مساعدته في تحسين مسار تعليمه. وبالنسبة للمعلّم الذي لا يهتمّ بالتقويم التشخيصي نرى أنّه لا بدّ من عقد ندوات تربوية حول أنواع التقويم وكيفية إنجازها، حتّى يتمكّن كل أستاذ من امتلاك خبرة أو مهارة كافية لتنفيذه في الحصّة.

ولا ننسى أنّ التقويم التشخيصي يحتاج في إنجازهِ إلى أن يكون المعلّم مُلمّاً ببرنامج السّنة السّابقة ومطلّعا على برنامج السّنة الحاليّة حتّى يُدرك الدّروس التي لها علاقة ببعضها.

وعلى الرّغم من وجود هذه النّقائص إلّا أنّ هذا لا يعني عدم وجود معلّمين متمكّنين من إتقان مهارة التقويم التشخيصي - إن صحّ القول - فهناك بعض المعلّمين يحاولون دائما في بداية كل حصّة طرح أسئلة محدّدة، هنا يُمكن أن يُطلب من المتعلّمين أن تكون إجاباتهم كتابية، حتّى يتمكّن المعلّم من التّعرف على إجابات الجميع، وبذلك يتجنّب الإجابات الجماعية وفي أحيان أخرى يُمكن أن تكون في شكل حوار ونقاش مفتوح وبشكل منظمّ، لمعرفة مدى استيعاب المتعلّمين للمعلومات السّابقة والتي قد تكون لها علاقة بالدّرس الذي سيتمّ تقديمه.

ثانيا: التقويم التكويني:

وجدنا أنّ المعلّم لا يزال يمارس التّعليم المتمحور حول المعلّم - بدل المتعلّم -؛ لأنّه يجد صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات، فعند إجرائنا للدراسة الميدانية - خاصّة في نشاط القواعد - لاحظنا أنّ معظم الأسئلة المطروحة جوابها مُنتظر من طرف المعلّم، وفي أغلب

الأحيان تكون معروفة مُسبقًا من لدُنّ المتعلّم، فهي لا تقيس إلاّ قدرته على التّذكر والاسترجاع وأحيانًا من غير فِهم، في حين أنّ التّقويم التّكويني في ظلّ هذه المقاربة يتطلّب من المعلّم أن يضع المتعلّم أمام وضعيات إدماجيّة يُوظّف فيها مكتسباته؛ لأنّ المتعلّم سريع النّسيان على الرّغم من أنّه تعرّض لأغلب دروس القواعد منذ المرحلة الابتدائية، إلاّ أنّه عندما يصل إلى المرحلة الثّانوية نجد أنّ القاعدة الأساسيّة مُلغاة تمامًا، ولذا يجب أن يطرح المعلّم أسئلة في المستوى فيتعوّد المتعلّم على الإجابة على مثل هذه الأسئلة، ويكتسب بعد ذلك كفاءات دائمة.

سألنا أحد المعلّمين عن أهميّة التّقويم التّكويني فأخبرنا أنّه يعتمد عليه كثيرًا للضّغط على المتعلّمين بطرق غير مباشرة ليُحضّر يوميًا تحضيرًا مناسبًا قبل أي نشاط (قواعد أو بلاغة)، ويُثمّن هذا الجُهود بنقاط -مثلا (1+)، (2+) - لكن ما نراه نقدا لهذه الطّريقة هو أنّ المعلّم هنا يهتمّ بمراقبة المتعلّم على حساب تعديل عمليّة التّعليم والتّعلّم، على الرّغم من أنّها قد تُعدّ تحفيزًا بالنّسبة لبقية المتعلّمين الذين لم ينجزوا عملهم.

وفي هذا الصّدّد يُمكن أن نُقدّم مجموعة من الاقتراحات فيما يخصّ التّقويم التّكويني نذكر منها:

-زيادة الفترة الزّمنية المخصّصة لتدريس قواعد اللّغة والبلاغة، لأنّ الوقت غير كافٍ لدراستها خاصّة في الشّعب العلميّة.

-الإكثار من الأسئلة والتّطبيقات، حتّى يتمكّن المتعلّم من الاستيعاب الجيّد لدروس القواعد أو البلاغة.

-استعمال أمثلة واضحة يفهمها المتعلّم والابتعاد عن الأمثلة الغامضة.

-من الضروري التذكير بقواعد اللغة في كل مرة، حتى يتجنب المتعلم الوقوع في الأخطاء النحوية والصرفية.

ويجب أن يعتمد المعلم على التقييم التكويني عند الانتقال من مثال لآخر، وعند الانتقال من الأمثلة إلى القاعدة وفقاً للأهداف المسطرة من قبل.

-ثالثاً: التقييم النهائي:

ويكون من خلال تقديم المعلم لتطبيق في آخر الحصّة حتى يتمكن من قياس درجة كفاءة المتعلم ومدى استيعابه وتجاوبه مع الدرس، لكن ما لاحظناه عند بعض المعلمين هو عدم الاهتمام بتقديم هذا التطبيق، وهناك من يهتم لكن نظراً لضيق الوقت يتجاوز هذه الخطوة أو قد يلجأ إلى تقديم واجب منزلي، لكن من دون الاطلاع عليه لأسباب عديدة منها: كثرة الأعمال التي يقوم بها المعلم فيصعب عليه متابعة أعمال المتعلمين بدقة. وعموماً يجب أن يصبح التقييم بأنواعه ثقافة يمتلكها المعلم، وذلك من خلال مجموعة من الأمور التي لا بد من التزامها أو اتباعها عند تدريس اللغة العربية خاصة نشاط القواعد والبلاغة، نذكر منها:

-محاولة التنوع في أساليب التدريس والوسائل خلال طرح أنشطة علاجية.

-الاطلاع على دليل المعلم وملاحظة الأدوات المراد تنفيذها في تقييم المتعلم، والاستفادة منه في التحضير اليومي للدروس ما أمكن؛ لأنه يحتوي على استراتيجيات التقييم المناسبة للدّرس.

-التخطيط المسبق للدّرس وقراءته بشكل جيّد قبل الدّخول إلى القسم، حتى يكون متمكناً من المادة والمعلومات التي يسعى إلى توصيلها للمتعلم.

- عند طرح المعلم للأسئلة لا بدّ من تنظيمه للأسئلة وللأفكار لضمان عدم تشتيت المتعلم بطرح أكثر من سؤال في وقت واحد.

- لا بدّ من مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين، فلا يخلو صف من هذه الفروق وبالتالي على المعلم أن يكون مستعداً لها، فمثلاً عند طرحه للأسئلة يجب أن تكون متنوّعة ومناسبة لمستوياتهم وقدراتهم، ولا تكون موجهة لفئة معيّنة من المتعلمين كالمتمفوقين مثلاً.

تحليل نتائج الاستبانات:

تأكيداً للملاحظات المتوصل إليها خلال البحث الميداني، أشفعنا عملنا بنوعين من الاستبانات: الأولى خاصة بالمعلمين وكان عددها (10) استبانات تضمّنت (11) سؤالاً، والثانية خاصة بالمتعلمين وعددها (50) استبانة احتوت على (14) سؤالاً. تتطلّب هذه الأسئلة الإجابة ب: "نعم" أو "لا" / أحياناً/ كاف، غير كاف، مع تبرير الإجابات - إن أمكن -.

تحليل الاستبانات الخاصة بالمتعلمين:

*السؤال 01: هل أنت موافق على التقييم التربوي الذي يقوم به الأستاذ؟

النسبة	عدد المتعلمين	الإجابات
90%	45	نعم
10%	05	لا
100%	50	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 90% من المتعلمين وافقوا على التقييم التربوي الذي يقوم به الأستاذ، بينما 10% منهم رافضون له، وما يُعَلَّلُ موافقتهم على التقييم أنه يساعدهم على اكتشاف مستواهم ويُحَفِّزُهُم أكثر على العمل من أجل تنمية قدراتهم الفكرية والمعرفية، أما بالنسبة للمتعلمين الذين أجابوا ب: "لا" لأنهم رأوه مُمَلَّ جَدًّا.

نرى أن نسبة كبيرة موافقة على التقييم الذي يقوم به الأستاذ وهو مُؤَشِّرٌ إيجابي.

*السؤال 02: كيف ترى تقييم الأستاذ لك: - إجباري؟

-يساعدك على اكتشاف نفسك؟

النسبة	عدد المتعلمين	الإجابات
86%	43	إجباري
14%	07	يساعدك على اكتشاف نفسك
100%	50	المجموع

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 86% رأوا أن التقييم مفروض عليهم وذلك راجع إلى تهرّبهم من الأسئلة التي يطرحها الأستاذ وكذلك رغبتهم في التخلص من الواجبات المتزلية والفروض، أما 14% فقط رأوا أن التقييم الذي يقوم به الأستاذ يُساعدهم على اكتشاف أنفسهم وهذا راجع إلى رغبتهم في اكتشاف مدى استيعابهم للدروس بما في ذلك الأنشطة، والتعرف على نقاط ضعفهم لتفاديها مرة أخرى وتحسين مستواهم، إضافة إلى أن المتعلم أحياناً يحس نفسه في زخم من المعارف والمعلومات، وبتقييم الأستاذ له من خلال طرح الأسئلة يتّمكن من تنظيم أفكاره.

*السؤال 03: كيف تُفضّل أن يكون التقييم: -يومي؟

-فصلي؟

الإجابات	عدد المتعلمين	النسبة
يومي	28	56%
فصلي	22	44%
المجموع	50	100%

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن نسبة 56% وافقوا على التقييم اليومي فهو يُساعدهم على معرفة مدى قدرتهم على استيعاب الدرس المقدم في ذلك اليوم، وتدارك مواضع النقص وتجنّب نسيان الدروس أو تراكّم المعلومات من دون فهم، كما أن التقييم اليومي يجعل المتعلمين دائماً في استعداد لمواجهة أيّ سؤال يُطرح عليهم، بينما 44% فضّلوا أن يكون التقييم فصلياً لأنهم يرونه مزعج أحياناً، وأيضاً لكثرة التطبيقات في المادة

في حدّ ذاتها وفي المواد الأخرى، وبعضهم رأى أنّ إمكانيات المتعلّم وقدراته تختلف من فصل لآخر فقد يكون كسولاً وخملاً في فصل ثم يتدارك الأمر ويجتهد في الفصل الذي يليه.

*السؤال 04: ما أهمية نشاط القواعد والبلاغة بالنسبة لك؟

الإجابات	عدد المتعلّمين	النسبة
مهم	36	72%
غير مهم	14	28%
المجموع	50	100%

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ نسبة 72% رأوا أنّ كلاهما مهمّ خاصّة من ناحية: إثراء الرّصيد اللغوي، تفادي الأخطاء اللغوية والبلاغية، يساعدان المتعلّم على التّطق الصّحيح والشّكل أثناء القراءة والتّمكن من بناء وضعيات ذات جمل مُعربة و وظيفية، خالية من الأخطاء النحوية والصّرفية، تزيد المعنى رونقاً وجمالاً، أمّا بالنسبة للذين رأوا أنّ نشاط القواعد أو البلاغة غير مهمّ فقد كانت نسبتهم 28% وهذا راجع إلى جهلهم ونفورهم من هذين النّشاطين، وتفضيلهم لأنشطة أخرى كالمطالعة الموجهة والتّعبير على الرّغم من أنّهما أساساً بقيّة الأنشطة.

من خلال النّتايج المتقدّم ذكرها نرى أنّ نسبة 28 نسبة لا يُستهان بها، وقد يعود السّبب في ذلك إلى عدم إدراك المتعلّم للهدف الصّحيح من وراء تعلّمه لهذين النّشاطين،

ولو أدرك أهميتهما في إعادته على سلامة التعبير وصحة الفهم لَزَادَ اهتمامه ولَأَقْبَلَ على دراستيهما.

*السؤال 05: ماهو النشاط الأكثر صعوبة بالنسبة لك: -القواعد؟/البلاغة؟

الإجابات	عدد المتعلمين	النسبة
القواعد	26	52%
البلاغة	24	48%
المجموع	50	100%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن النشاط الأكثر صعوبة بالنسبة للمتعلمين هو نشاط القواعد بنسبة 52% يليه نشاط البلاغة بنسبة 48%، والسبب في صعوبة نشاط القواعد حسب المتعلمين هو صعوبة المادة في حد ذاتها خاصة الإعراب، فهو يحتاج إلى تركيز ومراجعة دائمة للقاعدة، وهناك من رأى أن نشاط البلاغة هو الأكثر صعوبة بالمقارنة مع نشاط القواعد الذي يتطلب حفظ وتطبيق القاعدة فقط، بينما البلاغة مُعقَّدة ومُملَّة أحياناً، خاصة الصور البيانية وصعوبة التفريق بينها ولهذا فهي تتطلب التفسير الدقيق للجُمَل، إضافة إلى فهمها فهماً صحيحاً.

بناءً على المعطيات السابقة نرى أن نسبة كبيرة من المتعلمين رأوا أن نشاط القواعد هو أكثر صعوبة، وقد يعود ذلك إلى عدَّة أسباب منها:

-صعوبة قواعد اللغة في حد ذاتها، فهي تحتاج إلى جهد عقلي شاق -من خلال الملاحظة والتحليل- وإلى ثروة لغوية وأساليب دقيقة يعجز المتعلم عن إدراكها في التعبير.

-بيئة المتعلم التي سيطرت عليها العامية،فما يتعلمه المتعلم داخل الصف سرعان ما يختفي بمجرد خروجه إلى الشارع،بل الأكثر من ذلك فقد نجد معلم اللغة العربية لا يلتزم بالفصحح أثناء تدريسه،لذا وجب على أستاذ اللغة العربية تجنب العامية في تدريسه ليجعل من نفسه قدوة لمتعلميه وإن كانت المسؤولية لا يتحملها وحده وإنما أساتذة المواد الأخرى هم أيضاً مسؤولون،فعالبيتهم لا يُدرسون باللغة الفصحى،إضافة إلى وسائل الإعلام التي شاع فيها اللحن والتحرير.

-تأثير اللغات الأجنبية والافتخار بتعلمها وعدم الاعتزاز باللغة العربية.

-وقد ينفر المتعلم من نشاط القواعد بسبب طريقة تدريس المعلم.

*السؤال 06: ما رأيك في طريقة تقديم الأستاذ لدرس في القواعد أو البلاغة؟

-جيدة؟ -متوسطة؟ -تحتاج إلى تغيير؟

الإجابات	عدد المتعلمين	النسبة
جيدة	40	80%
متوسطة	05	10%
تحتاج إلى تغيير	05	10%
المجموع	50	100%

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 80% من المتعلمين رأوا أن طريقة تقديم الأستاذ لدرس في القواعد أو البلاغة جيدة؛لأن فيها تفاعل بينهم وبين الأستاذ فهو يُشركهم في بناء الدرس فيمنح لهم فرصة لطرح الأسئلة والإجابة عنها مع تصحيح الإجابات الخاطئة

إن وُجِدَتْ، كما أن الأستاذ يشرح كل جزئيات الدرس بالتفصيل ثم يُقدِّم الخلاصة العامة وبعدها تمارين تطبيقية، ونسبة 10% رأوها متوسطة بينما 10% رأوا أنها تحتاج إلى تغيير بحجة أنهم لا يُحِبُّون كثرة الكلام.

ولاشك أن لطرائق التدريس دخلاً كبيراً في التحكم في استيعاب الدروس، فالطريقة الجافة التي لا تستثير دافعية المتعلمين ولا تُرغِّبهم في الإقبال على دراسة هذين النشاطين -قواعد وبلاغة- تُشكِّل عائقاً في نجاح العملية التعليمية، وفي إيصال المعلومات الكافية ولذا وجب أن يكون المعلم على دراية بالطريقة المناسبة في الموقف التعليمي التعليمي المناسب، لإثارة دافعية المتعلم نحو التعلم.

*السؤال 07: هل يتيح لك المعلم الفرصة لطرح الأسئلة والتعبير عن رأيك؟

الإجابات	عدد المتعلمين	النسبة
نعم	44	88%
لا	06	12%
المجموع	50	100%

نسبة 88% أجابوا ب: "نعم" لأن الأستاذ دائماً يفتح لهم مجالاً للمناقشة وطرح الأسئلة من بداية الحصّة إلى نهايتها وأحياناً حتى خارج الصف وأحياناً أخرى لا يجدون وقتاً للكتابة، كما أن التعبير عن الرأي يكشف للأستاذ عن مدى فهم المتعلمين ويُمكنه من تصحيح الأفكار الخاطئة، وهناك من رأى أن الأستاذ مُجبر على ذلك، بينما 12%

من المتعلمين رأوا أن الأستاذ لا يُتيح لهم الفرصة للتعبير عن رأيهم لأنه يفسح المجال إلا لبعض المتعلمين المتفوقين فقط، وهناك من أجاب بـ "لا" لأنه يجلس في الأخير.

*السؤال 08: هل تطلب من المعلم إعادة شرح نقطة لم تفهمها؟

الإجابات	عدد المتعلمين	النسبة
نعم	42	84%
لا	08	16%
المجموع	50	100%

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 84% من المتعلمين يطلبون من المعلم إعادة شرح نقطة غير مفهومة ويرجع السبب في ذلك إلى تفادي تراكم المعلومات من دون فهمها أو استيعابها، كما أن الأستاذ دائماً يُتيح لهم وقتاً لطرح الأسئلة حول أي غموض أو إشكال في الدرس، بينما 16% يعزفون عن هذا الأمر خوفاً من ردّة فعل الأستاذ أوزملائهم، وهناك من رأى أن طريقة تدريس الأستاذ واضحة ومفهومة ولا حاجة لطرح الأسئلة أو إعادة الشرح.

*السؤال 09: هل تُزعجك كثرة التطبيقات في القواعد أو البلاغة؟

الإجابات	عدد المتعلمين	النسبة
نعم	11	22%
لا	18	36%
أحياناً	21	42%
المجموع	50	100%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ نسبة 42% من المتعلمين تُزعجهم كثرة التطبيقات في القواعد والبلاغة أحياناً؛ لأنه ثمة تطبيقات سهلة لا تحتاج إلى تضييع وقت هذا من جهة، ومن جهة أخرى لا يتمكن المتعلم من حلّ التطبيقات إذا لم يستوعب الدرس، إضافة إلى ما سبق هناك بعض التطبيقات يُقدّمها الأستاذ في وقت غير مناسب كأوقات الفروض والامتحانات.

تليها نسبة 36% من المتعلمين الذين لا تُزعجهم كثرة التطبيقات فهي حسب رأيهم تساعد على فهم الدروس أكثر، بينما نسبة 22% تُزعجهم كثرة التطبيقات.

وقد يرجع ذلك إلى عدّة أسباب نذكر منها: -الوقت غير كافٍ لحلّها لكثرة التمارين في المواد الأخرى.

-مملة.

-إذا كان التطبيق يحتوي على الإعراب.

-رأوا أنّ تطبيق واحد كافٍ.

وهناك من يجبّد النصوص الأدبية والشعرية.

*السؤال 10: هل تقوم بإنجاز الواجبات التي يكلفك بها المعلم؟

الإجابات	عدد المتعلمين	النسبة
نعم	22	44%
لا	03	6%
أحيانا	25	50%
المجموع	50	100%

نلاحظ من خلال الجدول نسبة 50% من المتعلمين يقومون أحيانا بحل الواجبات التي يكلفهم بها المعلم، والسبب في ذلك: نسيانها، صعوبتها فيتعدّر عليهم القيام بها، انشغالهم بحفظ ومراجعة الدروس وهناك من يتعمّد عدم إنجازها.

تليها نسبة 44% من المتعلمين يقومون بإنجاز الواجبات من أجل تقويم أنفسهم بالتعرف على الأخطاء التي وقعوا فيها ومحاولة تصحيحها وتفاديها مرة أخرى في الفروض والامتحانات، وهناك من رأى أنّ الواجبات بمثابة مراجعة للدروس، في حين بعض المتعلمين يُنجزونها للحصول على النقطة فقط.

بينما 6% فقط من المتعلمين لا يُنجزون هذه الواجبات بحجة ضيق الوقت ووجود ظروف أخرى.

*السؤال 11: هل تستطيع حلّ التطبيقات اللغوية بسهولة؟

الإجابات	عدد المتعلمين	النسبة
نعم	27	54%
لا	23	46%
المجموع	50	100%

نلاحظ نسبة 54% وجدوا سهولة في حلّ التطبيقات اللغوية فهي تتطلّب فقط معرفة القاعدة اللغوية وتطبيقها، بينما 46% وجدوا صعوبة في حلّ التطبيقات اللغوية وهي نسبة كبيرة والسبب في ذلك: عدم فهم الدّرس، ضيق الوقت المخصّص لها، كثرة الدّروس، إضافة إلى نفورهم من الإعراب بسبب جهلهم لقواعده وصعوبته.

*السؤال 12: هل الأمثلة في نشاط القواعد أو البلاغة في الكتاب المدرسي مفهومة؟

الإجابات	عدد المتعلمين	النسبة
نعم	34	68%
لا	16	32%
المجموع	50	100%

نسبة 68% وافقوا على أنّ الأمثلة المستعملة في الكتاب المدرسي مفهومة من قبلهم، والسبب في ذلك هو تعرّفهم عليها وفهمهم لها من قبل؛ لأنّها عادة ما تكون مأخوذة من النّص السّابق لنشاط القواعد أو البلاغة، بينما 32% وجدوها صعبة وأحياناً لا تستوفي جميع عناصر الدّرس، ولهذا فهم يُفضّلون الأمثلة التي يجتهد الأستاذ في تحضيرها طبعاً مع شرحها وتبسيطها قدر المستطاع.

وما يُمكن استنتاجه من النتائج السابقة أنّ الأمثلة-الموظفة في الكتاب المدرسي-قد تكون هي أيضاً سبباً من أسباب صعوبة هذين النشاطين؛ لأنها لا تُلبّي رغبات المتعلّم ولا تثير فيه الدافعية لمواصلة التعلّم وأغلب المتعلّمين يحفظون الأمثلة من دون استيعابها فقط للامتحان.

*السؤال 13: هل ترى أنّ الوقت المخصّص لدراسة أنشطة اللغة العربية كاف أم غير كاف؟

الإجابات	عدد المتعلمين	النسبة
كاف	24	48%
غير كاف	26	52%
المجموع	50	100%

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الوقت المخصّص لدراسة أنشطة اللغة العربية غير كاف بنسبة 52%؛ أي أنّ المتعلّم يريد حصصاً إضافية لإنهاء جميع المواضيع المقررة في المنهاج وتخصيص بعض الحصص للمراجعة والاستفادة أكثر، بينما 48% وجدوا أنّ الحجم الساعي لدراسة أنشطة اللغة العربية كاف؛ لأنّهم خلال نهاية السنة يُكْمِلون البرنامج فلا حاجة لساعات إضافية-حسب رأيهم-.

*السؤال 14: هل تتناسب الاختبارات مع الوقت المخصّص لها؟

الإجابات	عدد المتعلمين	النسبة
نعم	30	60%
لا	20	40%
المجموع	50	100%

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 60% رأوا أنّ الوقت المخصّص للاختبار كاف خاصة أنّ الاختبار فصلي؛ أي بعدما يستوعب المتعلّم مجموعة من الدّروس يسهل عليه الإجابة عنها في الوقت المحدّد لها، بينما 40% رأوا أنّ الوقت المخصّص للاختبار غير كاف والسبب في ذلك صعوبة فهم النّص - خاصة إذا كان قصيدة شعرية - فهو يتطلّب من المتعلّم قراءته مراراً وتكراراً مع التركيز والإمعان في بنيته العميقة، وأحياناً لا يفهم المتعلّم ما درّسه من دروس وأنشطة خلال الفصل، فيصعب عليه الإجابة عن الأسئلة التي قد تتعلّق بإحدى هذه الدّروس، وهناك من اقترح إضافة ساعة لامتحان اللغة العربية فيصبح الوقت المخصّص للاختبار ثلاث ساعات.

*السؤال 15: وهل هي مرتبطة بالدّروس المقدّمة؟

الإجابات	عدد المتعلّمين	النسبة
نعم	43	86%
لا	07	14%
المجموع	50	100%

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 86% من المتعلّمين رأوا أنّ أسئلة الاختبار مرتبطة بالدّروس المقدّمة والسبب في ذلك هو فهمهم لهذه الدّروس، بينما 14% يعتقدون أنّها غير منوّطة بالدّروس التي قدّمت والسبب في ذلك راجع لعدم مبالاقتهم وتركيزهم أثناء تقديم الدّرس، فيتحدّجون بأنّ الاختبار لا علاقة له بالدّروس.

تحليل الاستبانات الخاصة بالأساتذة:

*السؤال 01: هل لديك اطلاع على منهاج اللغة العربية؟

الإجابات	عدد الأساتذة	النسبة
نعم	10	100%
لا	00	00%
المجموع	10	100%

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 100% من الأساتذة لديهم اطلاع على منهاج اللغة العربية؛ لأنه يخدم المادة فهو يعدُّ من مصادر التحضير أو التخطيط للعمل البيداغوجي، كما أنه يشمل الأهداف المتوخاة من تدريس اللغة العربية التي لا بد على الأستاذ أن يسعى إلى تحقيقها، إضافة إلى أساليب التقييم بما في ذلك الكتب المدرسية والوسائل التعليمية.

وهذه النسبة تُعدُّ مؤشراً إيجابياً؛ لأنَّ اطلاع الأستاذ على المنهاج التربوي أمر لا بُدَّ منه، فهو يُطلِّعه - إضافة إلى ماسبق - على كيفية تنظيم الوقت وتوزيع النشاطات، المحتويات، طرائق التدريس فيُدرك أهمية المنهاج في ترسيخ خبرات المتعلم ودعمها من قدرة على الفهم والتفسير والتحليل وقدرة على استخدام مُحمَل مكاسباته استخداماً صحيحاً.

*السؤال 02: هل يقوم المتعلم بدور إيجابي في المناقشة وطرح الأسئلة عند تقديم درس في القواعد أو البلاغة؟

الإجابات	عدد الأساتذة	النسبة
نعم	06	60%
لا	04	40%
المجموع	10	100%

من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة 60% من الأساتذة رأوا أنّ المتعلّم يقوم بدور إيجابي في المناقشة عند تقديم درس في القواعد أو البلاغة خاصّة وأنّهم مُقدّمون على شهادة البكالوريا في نهاية السّنة الدّراسية، الأمر الذي يدفعهم إلى المناقشة والاستفسار عن كل جزئية في الدّرس، إضافة إلى أنّ المعلّم يعتمد على المقاربة بالكفاءات التي تُقوم أساساً على المتعلّم، فيعمل على جعله محور العملية التعليمية التّعليمية من خلال تنشيطه وتفعيله داخل الصّف، فيؤدي المتعلّم دوراً إيجابياً أثناء تقديم الدّرس، بينما نسبة 40% رأوا العكس؛ لأنّ المتعلّم في غالب الأحيان يكتفي بالتلقّي حتّى لو كانت الأسئلة مُستوحاة من واقعه المعيش، أو من عدم فهمه لبعض عناصر الدّرس.

*السؤال 03: هل ترجع قلة مشاركة المتعلّم في القسم إلى الخجل والتردد؟ أم إلى عدم فهم الدّرس؟ أم هناك أسباب أخرى؟

الإجابات	عدد الأساتذة	النسبة
الخجل والتردد وأسباب أخرى	07	70%
عدم فهم الدّرس وأسباب أخرى	03	30%
المجموع	10	100%

نلاحظ أن نسبة 70% من الأساتذة أرجعوا قلة مشاركة المتعلم في القسم إلى: الخجل والتردد إضافة إلى أسباب أخرى منها: الاعتماد الكلي على الأستاذ لعدم توفر الوسائل التعليمية الأساسية كالكتاب المدرسي و فقر المكتبة، وانعدام مقاهي الأترنت، عدم التحضير الجدي للدرس، عدم المبالاة بالدرس إذا كان سهلاً وبسيطاً، العزوف عن المشاركة رغم فهم الدرس، بينما نسبة 30% رأوا أن قلة مشاركة المتعلم في القسم ترجع إلى عدم فهمه للدرس إضافة إلى انشغاله بالتكنولوجيات الحديثة وانعدام الرغبة في التعلم.

*السؤال 04: ما رأيك في الوقت المخصص لتقويم أنشطة اللغة؟

الإجابات	عدد الأساتذة	النسبة
كاف	03	30%
غير كاف	07	70%
المجموع	10	100%

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 30% من الأساتذة وافقوا على الوقت المخصص لتقويم أنشطة اللغة بحكم خبرتهم المهنية وقدرتهم على التحكم في الوقت، بينما نسبة 70% رأوا أن الوقت المخصص لتقويم أنشطة اللغة غير كاف والسبب في ذلك أن الوقت المخصص للأنشطة حسب المنهاج لا يتماشى مع مضمونها، إضافة إلى أن المتعلم في غالب الأحيان يكون خالي الذهن فيضطر الأستاذ إلى مراجعة المعارف القبليّة الأساسية.

*السؤال 05: هل لديك الوقت الكافي للاهتمام بالتقويم والقيام به كما يجب من خلال تقديم تطبيقات في آخر حصّة خاصّة بنشاط القواعد أو البلاغة؟

الإجابات	عدد الأساتذة	النسبة
نعم	04	40%
لا	06	60%
المجموع	10	100%

نسبة 40% من الأساتذة لديهم الوقت الكافي للاهتمام بالتقويم في آخر حصّة قواعد أو بلاغة، بينما 60% لا يكفيهم الوقت للقيام به كما يجب والسبب في ذلك أنّها: روافد تحتاج إلى تكثيف الجهد داخل القسم نظراً لصعوبة فهم المتعلم لبعض الدروس الطويلة نوعاً ما والمعمّقة خصوصاً في نشاط القواعد مثل درس "إذ و إذن"، إلا أنّ البرامج تُفرض على المعلم وقتاً محدداً حتى وإن كان التقويم من خلال تقديم واجب مترلي، لكن لا يُمكن القياس عليها لتكاسل المتعلمين في أغلب الأحيان وعدم إنجازها.

*السؤال 06: هل الحجم الساعي المخصّص للغة العربية كاف لإكمال البرنامج على أكمل وجه وفق الأهداف المسطرة؟

الإجابات	عدد الأساتذة	النسبة
نعم	05	50%
لا	05	50%
المجموع	10	100%

نلاحظ أن نسبة 50% من الأساتذة رأوا أن الوقت المخصص لإكمال برنامج اللغة العربية وفقاً للأهداف المسطرة كاف لولا تسرّب بعض المتعلمين خاصة في الأشهر الأخيرة من العام الدراسي، بينما 50% رأوا أن الوقت غير كاف خاصة أن المضمون أكبر من الحجم الساعي، فأحياناً لا يتمكّن الأستاذ من توضيح كل ما غمض على المتعلمين سواء في الدرس أو إعطائهم معلومات جديدة فلا يستطيع المتعلمون فهم واستيعاب ما قدّم لهم، أيضاً الوقت غير كاف بالنسبة للشعب العلمية.

*السؤال 07: هل دروس القواعد والبلاغة المنصوص عليها في المنهاج تتماشى ومستويات المتعلمين؟

الإجابات	عدد الأساتذة	النسبة
نعم	10	100%
لا	00	00%
المجموع	10	100%

نسبة 100% من الأساتذة رأوا أن الدروس الخاصة بنشاط القواعد والبلاغة المنصوص عليها في المنهاج تتماشى ومستويات المتعلمين، وذلك راجع إلى قدرات المتعلم على استيعاب وفهم الدرس، لكن من الضروري ترتيبها حسب الأهمية.

*السؤال 08: في رأيك ما هي أهم الصعوبات التي تحوّل دون تحقيق نتائج أفضل في مادة اللغة العربية خاصة إذا تعلق الأمر بنشاط القواعد أو البلاغة؟

هناك مجموعة من الصّعوبات نذكر منها:

-صعوبة بعض الدّروس في حدّ ذاتها، خاصة نشاط القواعد وضوابطه.

-إهمال المتعلّم وعدم مبالاته بالدّرس.

-نسيان المتعلّم.

-عدم المراجعة والتّركيز الجيّد أثناء إلقاء الدّرس.

-عدم استعمال اللغة الفصحى في الحياة اليومية.

-وجهة نظر المتعلّمين لهذين النّشطين، إذ يرون أنّهما هاجس ويشتكون دائماً من صعوبتهما.

-إضافة إلى كثافة البرنامج.

*السؤال 09: هل دائماً تعتمد على التّقييم التشخيصي في بداية الحصّة؟

الإجابات	عدد الأساتذة	النّسبة
نعم	08	80%
لا	00	00%
أحياناً	02	20%
المجموع	10	100%

نلاحظ من خلال الجدول نسبة كبيرة من الأساتذة (80%) يعتمدون على التّقييم التشخيصي في بداية كل حصّة؛ لأنّ كل حصّة مرتبطة بالدّرس السابق، وبالتالي فالتّقييم

هو أساسها لأنه الطّريقة المثالية التي يكشف بها المعلّم عن قدرات ومهارات المتعلّمين، بينما نسبة 20% يقومون به أحيانا نظراً لضيق الوقت والإسراع في تقديم الدّرس لإنهاء البرنامج في الوقت المحدّد له.

*السؤال 10: هل تلتزم بشروط صياغة الامتحانات التي تُجرىها على المتعلّمين؟

الإجابات	عدد الأساتذة	النّسبة
نعم	10	100%
لا	00	00%
المجموع	10	100%

نسبة 100% من الأساتذة يلتزمون بشروط صياغة الامتحانات من :صدق وثبات(التوافق بين علامات مجموعة مختلفة في المستوى نفسه)،القابلية للاستعمال والموضوعية.

*السؤال 11: هل ترى أنّ عنصر التّقويم عنصر مُشجّع لتحسين النتائج؟

الإجابات	عدد الأساتذة	النّسبة
نعم	10	100%
لا	00	00%
المجموع	100	100%

نسبة 100% من الأساتذة وافقوا على أنّ التّقويم عنصر مشجّع لتحسين النتائج؛لأنّهُ عملية مُستمرة تكشف نقاط ضعف المتعلّم فيحاول مُعالجتها وفي بعض الأحيان قد يُضعفُ التّقويم من مستوى المتعلّم إذا غلبت الوظيفة الرقابية على ضرورة تحسين سير العملية التعليمية التّعليمية.

الفاصلة

الخاتمة:

نُخلص في نهاية هذا البحث الموسوم بـ (أساليب تقويم تدريس أنشطة اللغة العربية في المرحلة الثانوية) إلى أن العملية التعليمية التعلمية نشاط مُركب، لا يكفي أن يتمكن المعلم من محتوى الأنشطة اللغوية (قواعد وبلاغة)، بل يتوجب عليه أن يعرف طرائق تدريس هذه الأنشطة، ولا يتأتى له ذلك إلا بالوقوف على معرفة أنواع التقييم التي يجب عليه اعتمادها قبل وأثناء وبعد الدرس، لاكتشاف الثغرات الناجمة عن عملية التعلم في حينها ومعالجتها.

قسّمناه إلى: مدخل وفصلين، أمّا الفصل الأول فهو نظري، خصصناه لمفهوم التقييم وخصائصه وأنواعه ومجالاته التربوية، وكذا أساليبه وأهميته.

وكان الفصل الثاني تطبيقياً رصدنا فيه واقع تقويم تدريس الأنشطة اللغوية من داخل حجرات الدرس.

وقد انطلقنا في دراستنا من إشكالية البحث عن واقع استخدام أساتذة اللغة العربية في المرحلة الثانوية لأنواع التقييم، ومدى استجابتهم لمنهجية المقاربة النصية، وما أكدت عليه دراستنا الميدانية هو وجود نقص في تطبيق هذه المعطيات أثناء تقديم الدرس.

وقد توصلنا إلى جملة من النتائج نُلخصها في ما يلي:

- على الرغم من أن الطريقة المثلى لتقديم درس القواعد أو البلاغة وفق ما تُصوّر عليه المقاربة الجديدة-المقاربة بالكفاءات- هي التي تُولي أهمية كبيرة للمتعلّم في سير الدرس وتُحصر دور المعلم في التوجيه والتحفيز، إلا أن الملاحظ هو أن المعلم لا يزال المصدر الوحيد للمعلومات.

- اعتماد المتعلم على المعلم اعتماداً كلياً أثناء الدرس، وهذا ما أدى إلى قلة مشاركة المتعلمين في الدرس.
- عدم تطبيق المعلم للمقاربة النصية، لأن النص في أغلب الأحيان لا يُوفّر العناصر المختلفة التي يتطلبها درس القواعد أو البلاغة. وهناك من يعتمد هذه المقاربة لكن من دون الاجتهاد في إحضار أمثلة من مصادر أخرى.
- عدم ثراء النصوص الأدبية والتواصلية بالأمثلة التي تُغطّي كامل دروس القواعد والبلاغة.
- على الرغم من أهمية التّقييم التّشخيصي في الكشف عن المكتسبات القبليّة للمتعلّم لتحديد نقطة الانطلاق في الدرس الجديد فإنّ المعلم غالباً يميل إلى الاستغناء عنه بحجّة ضيق الوقت وكثافة البرنامج.
- بالنسبة للتّقييم التّكويني لاحظنا نقصاً في تطبيقه، فمعظم الأسئلة المطروحة لا تقيس سوى قدرة المتعلم على الحفظ والاسترجاع، وفي غالب الأحيان يتقيّد المعلم بالأسئلة التي أعدّها في المذكرة التربوية بدلاً من تفعيل هذه الأسئلة وتنويعها حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي التّعليمي، ويرجع السّبب في ذلك إلى نقص تكوين المعلم، نقص الوقت المخصّص لتدريس نشاط القواعد والبلاغة، كثافة البرنامج، ارتفاع عدد المتعلمين داخل القسم.
- أمّا فيما يخصّ التّقييم الختامي - في آخر الحصّة - فهو مُغيّب تماماً، على الرغم من أنّه لبّ العملية التّعليمية التّعلمية، فهو يكشف عن مدى استيعاب وفهم المتعلم للدرس، وقد يلجأ المعلم إلى تقديم واجب منزلي لكن من دون الإطّلاع عليه فيما بعد.

- كما أن الوقت المخصّص لتدريس القواعد والبلاغة لا يستجيب لأهمية هذه الأنشطة.
- نفور المتعلّم من نشاط القواعد والبلاغة لعدّة أسباب منها: صعوبة المادّة في حدّ ذاتها- في رأيهم-، سيطرة العاميّة على بيئة المتعلّم وقد يعود ذلك أيضا إلى طريقة المعلّم في التدريس وغيرها من الأسباب التي أدّت بالمتعلّمين إلى عدم الإهتمام باللغة العربية والإقبال على تعلّم اللغات الأجنبية والافتخار بتعلّمها.

وبناءً على هذه النتائج تُورد جملة من الاقتراحات والتوصيات:

- على المعلّم أن يُفعل دور المتعلّم في القسم بإثارته وتحفيزه وإشراكه في بناء الدّرس، ويكون ذلك بفسح المجال له للمناقشة والتّعبير عن رأيه، مع ضبط وقت الحوار والمناقشة حتّى لا يخرج كلّ منهما عن موضوع الدّرس.

- وُجوب اعتماد المقاربة النصّية التي يُوصي بها المنهاج بجعل النصّ نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية؛ لأنّ النصّ ليس غاية في حدّ ذاته وإنّما هو وسيلة لتحقيق كفاءة لدى المتعلّم هي: القدرة على إنتاج نصوص سواء مشافهة أو كتابة شبيهة بالنصّ الذي تنطلق منه الأنشطة اللغوية من حيث الانسجام والتّماسك، بالإضافة إلى توظيف أمثلة من مصادر أخرى -قرآن كريم، حديث شريف وغيرها- لاستيفاء جميع عناصر الدّرس.

- ضرورة تكوين المعلمين بعقد ندوات تربوية تطبيقية.

- تكييف حجم البرنامج بما يتناسب مع الوقت المخصّص لتدريس نشاط القواعد والبلاغة.

- تخفيض عدد المتعلمين داخل القسم حتى يتسنى للمعلم القيام بأنواع التقييم بصورة فعّالة وناجحة، يستطيع من خلالها اتخاذ الإجراءات المناسبة في حالة وجود صعوبات لدى المتعلم.

- الإهتمام ببعدها التقييم التشخيصي الذي يبين النقائص المتعلقة بالمفهوم المدروس قبل توسيعه، وبفضله يقف المعلم على الطريقة المناسبة لمستوى المتعلم بالإضافة إلى زيادة دافعيته للتعليم، ولإنجاز هذا التقييم ينبغي أن يكون المعلم ملماً ببرنامج السنة السابقة ومُطلعاً على برنامج السنة الحالية للتعرف على الصعوبات في تعلم المتعلم من أجل اتخاذ التدابير العلاجية قبل تلقي التعلّيمات اللاحقة .

- ضرورة القيام بالتقويم التكويني خلال كل درس، ويجب أن تكون الأسئلة شاملة وملائمة للأهداف المنشودة، لمعرفة مستوى تقدّم المتعلمين ومعرفة الصعوبات التي تعترضهم أثناء التعلّم ومعالجتها آنيًا لتفادي تراكم صعوبات أخرى.

- تخصيص وقت للتطبيق بأشكاله المختلفة لاختبار مدى تملك المتعلمين للمعارف ، والحكم على مدى فعالية طريقة التدريس وتعديلها بما يتناسب مع الأهداف المحددة.

- متابعة المعلم للواجبات المنزلية للكشف عن النقائص التي يُمكن أن تظهر ، وتحديد الفروقات الفردية في عملية الفهم والاستيعاب.

- ندعو زملائنا الطلاب إلى مواصلة البحث في هذا الميدان الرَّحْب، الذي لا يُمكن لبحث واحد أو أكثر أن يحيط بتشعباته.

وما كان لهذا البحث أن يُنجز لولا عون الله وجهد الأستاذ المشرف، ونرجو أن نكون قد وفّقنا في هذه الدّراسة ، ونتمنى أن تكون مُنطلقاً لدراسات أخرى.

المطابق

قائمة المصادر والامام

قائمة المصادر والمراجع:

❖ القرآن الكريم.

❖ المصادر :

1- ابن منظور(ت 711هـ): لسان العرب، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، دط، 2001م، ج5، مادة (ق، و، م).

2- حسن شحاتة وزينب النجار، مراجعة حامد عمّار: معجم المصطلحات التربوية والتفسرية (عربي -

إنجليزي/إنجليزي-عربي)، الدار المصرية، القاهرة، ط1، 1424هـ-2003م.

❖ الوثائق التربوية:

3- حسين شلوف ومحمد خيط: دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام

والتكنولوجي - جذع مشترك آداب، "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة".

4- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي: منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة

الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعبان: آداب/فلسفة-لغات أجنبية، 2007م.

5- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من

التعليم الثانوي العام والتكنولوجي - اللغة العربية وآدابها-لجميع الشعب، ماي 2006م.

6- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني: منهاج مادة اللغة العربية

وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعب: آداب/فلسفة-لغات أجنبية، جانفي،

2006م.

❖ المراجع:

7- أحمد صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012م.

8- إعداد الفريق الوطني للتقويم مديرية الاختبارات: أحمد الثوابية وعبد الحكيم مهيدات وآخرون: استراتيجيات

التقويم وأدواته، 2004م.

9- آلاء عبد الحميد: الأنشطة المدرسية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، دط، 2007م.

10- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكوييني

لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر، 2004م.

- 11- جودت عزّت عبد الهادي: الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه، دليل لتحسين التدريس، الدّار العلمية الدولية للنشر والتّوزيع ودار الثقافة للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2002م.
- 12- سليمان بن محمد العريفي وعمّار بن مرزوق العتيبي وآخرون: أساليب التّقويم، المملكة العربية السّعودية، وزارة التّعليم العالي، جامعة الملك سعود، كّلية التّربية، قسم المناهج وطرق التّدريس، 1431هـ/1432هـ.
- 13- صالح عبد الله عبد الكبير وعبد السّلام عوض أحمد وآخرون: نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التّعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية (دراسة ميدانية)، الجمهورية اليمنية، مركز البحوث والتّطوير التربوي، فرع عدن، 2011م.
- 14- صلاح ردود الحارثي: التّقويم المستمر من النّظرية إلى التّطبيق، المملكة العربية السّعودية، وزارة التّربية والتّعليم، محافظة جدّة.
- 15- عمّار بن مرزوق العتيبي: بحث عن التّقويم المستمر، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السّعودية، قسم المناهج وطرق التّدريس، الفصل الدّراسي الثاني، 1431هـ.
- 16- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّولية للنشر، مصر، ط4، 2004م، الواد1، مادة(ق، و، م).
- 17- محمد شارف سرير ونور الدّين خالدي: التّدريس بالأهداف وبيداغوجية التّقويم، ط3، 1995م.
- 18- وزارة التّربية، التّوجيه الفنّي العام للحاسوب: التّقويم التربوي والاختبارات التّحصيلية، 2013/2014م.
- ❖ المجالات:
- 19- المحلّة الثقافية الشّهريّة "عود النّد"، تلوان عبد اللّطيف: التّقويم التربوي، العدد64، المغرب.
- 20- مجلّة العلوم الإنسانيّة، يحي علوان: التّقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التّعليمية، العدد الحادي عشر، 2007م، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- 21- مجلّة المخبر، جابر نصر الدّين: العلاقة بين الاختبارات والقياس والتّقويم في ظل تعليمية المادّة الدّراسية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، كّلية الآداب والعلوم الاجتماعيّة، قسم علم النّفس، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري.

❖ الرسائل الجامعية:

22- بلحاج فرّوجة: التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلّم لدى المراهق المتمدرس في التّعليم الثانوي، دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو بومرداس، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، مرقونة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، 2011م.

23- خطوط رمضان: استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التّقييم والصّعوبات التي تواجههم أثناء التّطبيق، دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة، مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية، مرقونة، جامعة منتوري، قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس والعلوم التربوية، 2010/2009م.

24- سعاد جحراب: التّقييم اللغوي طرقه ومعايره في المدرسة الجزائرية، السنّة الخامسة من التّعليم الابتدائي عيّنة، مذكرة من متطلّبات نيل شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، تخصّص تعليمية اللغة العربية وتعلّمها، مرقونة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية والأدب العربي، 2010/2009م.

25- محمد عطية أحمد عفانة: واقع استخدام معلّمي اللغة العربية لأساليب التّقييم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدّولية في قطاع غزّة في ضوء الاتّجاهات الحديثة، مذكرة مقدّمة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التّدريس، مرقونة، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، عمادة الدّراسات العليا، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التّدريس، 1432هـ-2011م.

❖ المؤتمرات والملتقيات:

26- المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التّعليمية بعنوان: الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التّعليمية، محمد حسين السّعيد حسين: تطوير أساليب التّقييم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التّعليمية، 29-30 يناير، 2005م.

27- ملتقى التّكوين بالكفايات في التربية، الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور: التّقييم في إطار المقاربة بالكفايات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

❖ المواقع الالكترونية:

28- عبد الله محمد بن قصود «أساليب تقويم الطلاب»، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة عسير،

25 أكتوبر 2011م، موقع تربيتنا (tarbyatona.net@gmail.com).

29- وجيه المرسي: «الأنشطة اللغوية داخل المدرسة»، 21 ماي 2009م، مقال من موقع التربية والتكوين (le

blog l'éducation et de formation)، فئة ديداكتيك المواد

، <http://cfijdida.over-blog.com/>.

الفقرين

شكر و تقدير	
المقدمة:	(08-04)
المدخل: "مصطلحات البحث":	(24-10)
أولاً: المرحلة الثانوية :	10
1) مفهوماها:	10
2) أهميتها:	10
3) أهدافها:	11
ثانياً: اللغة العربية و أهميتها:	12
● أهداف تدريس اللغة العربية في الجزائر:	13
ثالثاً: الأنشطة التربوية :	16
1) قواعد النحو و الصرف:	17
2) البلاغة:	19
3) أهميتها:	20
4) أهدافها:	22
1. نشاط النحو و الصرف:	22
2. نشاط البلاغة:	23
الفصل الأول: "تأسيس نظري":	(54-26)
أولاً: مفهوم التّقيّم :	26
أ) لغة:	26
ب) اصطلاحاً:	26
● القياس:	30
● الاختبار:	31
ثانياً: خصائص التّقيّم الجيّد:	33
ثالثاً: أنواع التّقيّم:	34

1. التّقيوم التّشخيصي (Evaluation diagnostique) : 34.....
- أهدافه: 35.....
2. التّقيوم التّكويني (Evaluation Formative) : 35.....
- أهدافه: 36.....
3. التّقيوم النّهائي (Evaluation Final) : 37.....
- أهدافه: 38.....
- رابعاً: مجالات التّقيوم التّربوي: 39.....
1. الأهداف التّربوية : 39.....
2. الكتاب المدرسي: 39.....
3. المنهج المدرسي: 40.....
4. الإشراف التّربوي: 41.....
5. الوسائل و التّنظيم المادي: 41.....
6. المؤسسات التّربوية: 41.....
7. المعلّم : 42.....
8. المتعلّم : 42.....
- خامساً: أساليب التّقيوم: 43.....
- 1) الاختبارات: 44.....
- الاختبار التّحصيلي : 44.....
- أولاً: الاختبارات الشّفوية : 45.....
- ثانياً: الاختبارات التّحريرية: 46.....
- أ) الاختبارات المقالية: 46.....
- ب) الاختبارات الموضوعية : 46.....
- 2) الملاحظة : 47.....
- 3) الاستبانات: 48.....

48.....	4) سجّلات قصصية:
49.....	5) المناقشة الجماعية :
49.....	6) مقاييس التّقدير:
50.....	7) المقابلات:
50.....	8) السّجلات اليومية:
51.....	9) المؤتمرات الفردية و الجماعية:
51.....	10) عيّنات العمل:
51.....	11) الرّسم البياني الاجتماعي أو مخطط العلاقات الاجتماعية:
52.....	12) لعب الأدوار:
52.....	سادسا: أهمية التّقوم :
52.....	أ) بالنّسبة للمعلّم:
53.....	ب) بالنّسبة للطّالب :
54.....	ج) بالنّسبة للمنهج :
54.....	د) بالنّسبة للإدارة التّربوية:
(108-56).....	الفصل الثاني: "دراسة ميدانية":
57.....	أولا: طرائق التّدريس:
58.....	ثانيا: الوسائل التّعليمية:
59.....	تقوم نشاط القواعد:
59.....	الدّرس الأول:
59.....	1. التّقوم التّشخيصي:
60.....	2. التّقوم التّكويني:
67.....	3. التّقوم التّهائي:
68.....	- الدّرس الثّاني:
69.....	1. التّقوم التّشخيصي:

69.....	2. التّقيوم التّكويني:
71.....	3. التّقيوم التّهاي:
73.....	تقيوم نشاط البلاغة:
73.....	- الدّرس الأول:
73.....	1. التّقيوم التّشخيصي:
73.....	2. التّقيوم التّكويني:
80.....	3. التّقيوم التّهاي:
81.....	الدّرس الثاني:
82.....	1. التّقيوم التّشخيصي:
83.....	2. التّقيوم التّكويني:
84.....	3. التّقيوم التّهاي:
85.....	*مجموعة ملاحظات حول ماسبق:
85.....	أولاً: التّقيوم التّشخيصي:
86.....	ثانياً: التّقيوم التّكويني:
88.....	ثالثاً: التّقيوم التّهاي:
89.....	تحليل نتائج الاستبانات:
90.....	تحليل الاستبانات الخاصّة بالمتعلّمين:
102.....	تحليل الاستبانات الخاصّة بالأساتذة:
(113-110).....	الخاتمة:
(125-115).....	الملحق:
(130-127).....	قائمة المصادر والمراجع:
(135-132).....	الفهرس: