

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de L'enseignement Supérieur et de la recherche scientifique

université 8 mai 1945 Guelma
facluté: de letters et de laungues
Département langue et lettre arabe



جامعة 8 ماي 1945 قالمسة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

N° :.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستر
ر
(تخصص لسانيات تطبيقية)

عنوان المذكرة:

تقويم تدريس اللغة العربية في مرحلة المتوسط بالمدرسة
الجزائرية وعلاقته بالتحصيل اللغوي للتلميذ. (القراءة أنموذجاً)

تاريخ المناقشة: 8 جوان 2019

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
العياشي عميار	أستاذ محاضر قسم "أ"	رئيساً
بوشحدان أمال	أستاذ محاضر قسم "ب"	مشرفاً ومقرراً
عفيف الطاهر	أستاذ محاضر قسم "ب"	فاحصاً

السنة الجامعية: 2019/2018

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



شكر و عرفان

يعون تعالى: ﴿وَلِينَ سَحْرِمَ لَا رِيْدِحْمَ﴾
أحمد الله عز وجل حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه فقد أنعم
علينا الصحة،

في انجاز هذا العمل فله كل الحمد والشكر.
ثم أتوجه بجزيل الشكر إلى كل من قدم لي يد العون والمساعدة
أخص بالشكر في البداية الأستاذة المشرفة "أمال بوشحدان" التي
تكرمت بالإشراف عليه وتصحيح هفواته، فلم تدخر جهداً في ذلك،
ولم تبخل علي بتوجيهاتها ونصائحها التي أنارت لي السبيل، فكانت
نعم المشرفة والمرشدة فجازاها الله عني كل خير، كما لا يفوتني أن
أتقدم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة على ما سوف يقدمونه من
توجيهات.

كما أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدني في إتمام هذا
العمل المتواضع من أساتذة بجامعة 08 ماي 1945 قسم اللغة
والأدب العربي، وكذا معلمي متوسطة غسان كنفاني
وتحية ودية إلى كل الأحاباب والأصدقاء أينما كانوا، والى كل من
شجعني وقدم لي يد العون لانجاز هذا البحث.
والحمد لله أولاً وأخيراً.



مقدم

الحمد لله الذي أنزل القرآن بلغة العرب و قيّض له علماء أفاضاً دارسين و عاكفين له و صلى الله على نبينا محمداً وسلم أفضل من نطق بلغة الضاد و خطب بها و على آله و أصحابه و من تبعهم بإحسان إلى يوم الدين و بعد:

يتطلب أيّ نشاط يقوم به الإنسان في أيّ مجال من مجالات الحياة التوقف في محطات معينة قصد التحقق من مدى التقدم الذي أحرزه، و تحديد نوع المشكلات التي يمكن أن تكون قد أثرت في نتائج هذا النشاط، و في المجال التربوي فإنّ تقويم تعلّم التلميذ هو أهم محتويات المنهاج.

يعد التقويم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية، فهو الذي يمكننا من معرفة ما تحقق من الأهداف المسطرة قبل بداية الفعل التعليمي، و الوسيلة التي تستعمل لقياس أثر و درجة التعلّم و التعليم، و نتاج العمل المدرسي و التطورات الحاصلة في مكتسبات المتعلمين، بالإضافة إلى أنّه عمل منظمّ و هادف يقوم على أسس و معايير تهدف من خلاله إلى تقويم العملية التعليمية التربوية.

و لذلك فقد سعينا من خلال بحثنا هذا، الوقوف على مسألة "التقويم" كونها أداة فعالة في تحسين الأداء التعليمي، و لهذا جاء بحثنا موسوماً ب: "تقويم تدريس اللّغة العربية و أثره على التحصيل اللّغوي للتلميذ بالمدرسة الجزائرية – القراءة أنموذجاً –"

و لقد كان اختيارنا لنشاط القراءة بالتحديد نظراً لما للقراءة من أهمية في حياة الفرد، و هذه الأهمية لا تقتصر على اكتساب مهارة اللّغة فقط، بل تمتد و تتسع لتكون أساس التعليم، و باب المعارف، و مستودع الخبرات، و وسيلة التفاهم و الاتصال.

و من هنا تبادرت إلى ذهننا الإشكالية التالية:

كيف يمكن لمهارة القراءة أن تساهم في النمو اللّغوي لدى التلميذ في مرحلة الطور المتوسط؟
و ما واقع استخدام مدرسي اللّغة العربية لأنواع التقويم في المتوسط؟

لهذا ارتأينا اختيار هذا الموضوع، باعتباره يدخل ضمن تخصصنا المدرس من قبلنا، و يخص جميع الطلبة المقبلين على عملية التعليم، و بالتالي كان من الضروري معرفة تدريس أنشطة اللّغة العربية –القراءة– و كيفية تقويمها، و كذا تشخيص المشاكل التي تواجه معلم المتوسط.

و من خلال هذا البحث سعينا إلى تحقيق أمرين : أولهما علمي ، متمثل في معالجة نظرية، و إحصائية تحليلية لمعطيات تقويم تدريس اللّغة العربية، و ثانيهما عملي يتجسد في محاولة الاستفادة المباشرة من نتائج الدراسة في تطوير عملية التدريس عن طريق تشخيص المشكلة و تقديم بعض الاقتراحات كحلول مستقبلية إضافة إلى إفادة جميع العاملين في مجال التعليم المتوسط، ليعينهم على تحقيق أهداف الرسالة التربوية التي يتحملون تبعاتها.

أما عن جملة الصعاب التي واجهتنا فيمكننا اختصارها فيما يلي:

- الإضرابات التي عرفتها المؤسسات التربوية ، مما أدى إلى عرقلة سير البحث، حيث وجدنا صعوبة في إعارة الكتب من المكتبة الجامعية.

و اعتمدنا في البحث المنهج الوصفي، و استعنا بالمنهج الإحصائي الذي وظفناه في جمع نتائج الاستبانات.

و قد اقتضت طبيعة الدراسة أن نقسم بحثنا هذا إلى فصلين:

فالفصل النظري عنوانه ب: تحديد المفاهيم و المصطلحات الأساسية و قد قسمناه إلى ثلاث مباحث، حيث تناولنا في المبحث الأول: التقويم التربوي من خلال المفهوم و علاقته بالقياس بالإضافة إلى الأنواع و الوظائف و الأهمية.

أما المبحث الثاني: تناولنا فيه التدريس و جوانبه، حيث تطرقنا إلى الماهية و الأسس و المبادئ لعملية التدريس و كذا العلاقة بين المعلم و التدريس. و في المبحث الثالث: تناولنا فيه القراءة و حيثياتها من حيث الأهمية و الأنواع، و خطوات تدريس القراءة، و أهدافها.

و تصدّر كل هذا مقدمة فمدخل عنوانه ب : مفاهيم و مصطلحات، و في الفصل التطبيقي تناولنا فيه النقاط المتعلقة بالمنهج المستخدم و حدود الدراسة و عينة البحث و أدوات الدراسة و أسلوب المعالجة الإحصائية، و بعد ذلك تطرقنا إلى عرض و تحليل نتائج الاستبانات الخاصة بالمعلم و المتعلم .

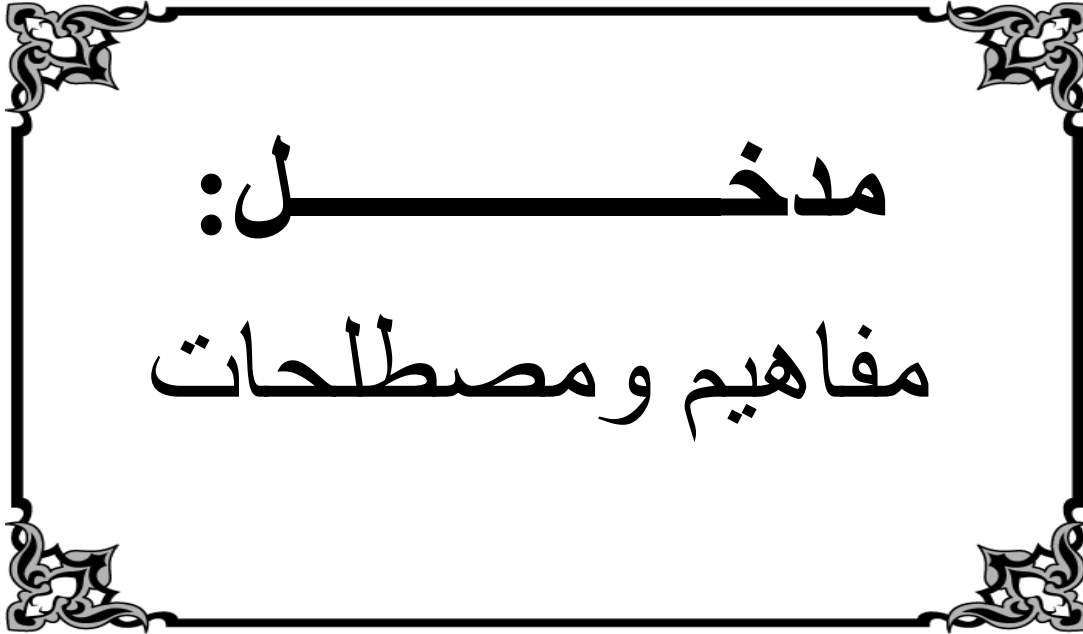
و عقب هذين الفصلين عرضنا خاتمة تضمنت خلاصة النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث .

أما المصادر و المراجع المعتمدة في البحث كانت متنوعة أهمها:

- سعد علي زاير ، إيمان إسماعيل ، مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها.
- فلاح صلاح حسن الجبوري ، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

- فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها لراتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامة.

و في الأخير نحمد الله و نشكره على توفيقه لنا، فهو الذي يسير لنا الخطى لإتمام هذا العمل الجاد ، كما نشكر الأستاذة المشرفة "أمال بوشحدان" التي أعانتنا بنصائحها القيمة، و نتقدم بالشكر إلى كل من أمدنا لنا يدّ العون من قريب أم من بعيد في إنجاز هذا العمل المتواضع.



مدخل:
مفاهيم ومصطلحات

تحتل مهنة التعليم مكانة سامية بين المهن الأخرى، و توليها كل المجتمعات الإجلال و التقدير، ذلك أنها كانت المهنة الأولى للرسل الكرام، الذين سعوا إلى إخراج الناس من الظلمات إلى النور و تعليمهم الحكمة.

ولقد عرفت الحضارة الإنسانية التعليم مهنة منذ أقدم العصور، و لم يزاولها إلا الصفوة من أبناء الأمة، و من ثم أصبح من القواعد المسلّم بها أنّ التعليم الجيد هو أساس المجتمع المتقدم، و لا يتم هذا إلاّ بمعلم مؤمن بمهنته، أحسن إعداده و تكوينه لأنه العمود الفقري لإنجاز العملية التعليمية التعلّيمية.

إذ يعد إتقان المعلم للتقويم أحد الكفايات التعليمية التي يجب أن يجيدها المعلم، و بالتالي على من يمارس التقويم أن يؤمن أنّ هذه العملية رغم أهميتها، و تنوعها، و صعوبتها في بعض الأحيان ما هي إلاّ وسيلة في سبيل تحقيق غايات كثيرة و تحسين ظروف عملية التعلّم و الأخذ بيد المتعلم نحو الوصول بسلام إلى تلك الغايات.

1- تعريف التقويم:

أ- لغة:

قدمت المعاجم اللغوية معاني كثيرة للتقويم، فقد:

- جاء في لسان العرب في مادة (ق و م): " تقوّم الشيء تعدل و استوى، قوّم السِّلعة و استقامتها: قدرها، (.....) و القيمة: ثمنُ الشيء بالتقويم"⁽¹⁾.

- وورد أيضا في: "قومت الشاة.. أصابها القوّم، قوّم المعوجّ: عدله و أزال عوجّه.

و تقوّم الشيء: تعدّل و استوى"⁽¹⁾.

- " و قوّم يقوّم، تقويمًا، فهو مقوّم، و المفعول مقوّم، قوم المُعوجّ: سواه عدّله، و أزال عوجّه"⁽²⁾

ووردت عدّة مشتقات للفعل قوّم في القرآن الكريم منها: التقويم.

(1)- ابن منظور، لسان العرب، ت ح : أمين محمد عبد الوهاب، دار إحياء التراث العربي للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط3، ج1999، 7، مادة (ق و م).

(1)- إبراهيم أنيس و آخرون ، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2004، ص768.

(2)- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص 1875.

قال تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾⁽³⁾، فالتقويم هنا يعني الاستقامة و التعديل.

- و قال عزّ وجلّ أيضا: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ﴾⁽⁴⁾، أي كونوا مجتهدين في إقامة العدل و الاستقامة.

فمما تقدّم من تعاريف لغوية نجد أنّ التقويم هو: الاستقامة، و التعديل، و التقدير.

ب- اصطلاحا:

يختلف الباحثون عادة في الاتفاق حول مفهوم واحد للعديد من المصطلحات بسبب حداثة هذه المصطلحات و تطور العلوم، و بالمثل فإنه لا يوجد تعريف واحد متفق عليه لمصطلح التقويم، و هذا يؤدي إلى إحداث فجوة بين مختلف التعاريف، و فيما يلي سيتم عرض بعض المفاهيم الخاصة به:

"هو عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى معرفة التقدم الذي أحرزه الفرد و الجماعة، و في ضوء نتائج التقويم يمكن تحديد الخطوات الضرورية لتحسين العملية التربوية، فهو يمثل القاعدة الأساس لأيّ خطوة تطويرية و يسهم في كشف إمكانات المتعلمين و قدراتهم"⁽¹⁾

- و هو أيضا: "عملية يمكن بها إصدار الحكم على تحقيق العملية التربوية لأهدافها و أغراضها و العمل على كشف نواحي النقص إن وجدت، و اقتراح الوسائل لتفادي هذا النقص في المستقبل"⁽²⁾

- أما التقويم في نظر **وجيه الفرّح**: "هو عملية متكاملة و مستمرة تبدأ من التخطيط و من ثم التنفيذ، أيضا فهي عملية تشخيص علاجية ووقائية للوصول للعمل أو الشيء إلى أفضل وجه أو وضع"⁽³⁾

- و هو كذلك: "مسار يتمثل في جمع معلومات و مراقبة التوافق بين تلك المعلومات و مجموعة المعايير الملائمة للكفاءات المستهدفة، و ذلك لاتخاذ قرار مؤسس"⁽⁴⁾

(3)- سورة التين ، الآية:04.

(4)- سورة النساء، الآية:135.

(1)- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص343.

(2)- محمد السيد فهمي، تقويم برامج تنمية المجتمعات الجديدة، دار الكتب الجامعي، الإسكندرية، مصر، 1999، ص256.

(3)- أصول التقويم و الإشراف في النظام التربوي ، دار الوارث للنشر، ط1، 2007، ص256.

(4)- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات(الأبعاد و المتطلبات)، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، الجزائر، (د،ط)، 2005، ص13.

فالتقويم إذن هو عملية أو وسيلة لتقرير قيمة الأنشطة التربوية النفسية السلوكية المعرفية و المهارية التي يقوم بها التلميذ داخل القسم و خارجه و المساعدة في اتخاذ قرارات أفضل، فهو عملية إصدار حكم أو أحكام للكشف عن النقاط السلبية والإيجابية في الأداء و التحصيل الدراسي للتلميذ، و من ثم الكشف عن مدى وصول العملية التربوية للأهداف المسطرة، و تحليل و تفسير المعلومات للوصول إلى نتائج خاصة بالعملية التربوية عمومًا و بالمستوى التحصيلي للتلميذ خصوصًا.

أي معرفة مستوى المتعلمين و تحديد مواطن الضعف و القوة لديهم و إعطاء قيمة لمردودية تعلمهم وفق خطة تربوية مرسومة و أهداف محددة.

2- مفهوم التدريس:

أ- لغة: إن كلمة التدريس مشتقة من الفعل دَرَسَ فيقال:

"درس: درسَ الشيءُ و الرَّسْمُ يَدْرُسُ دُرُوسًا: عفا، و درسته الريح تدرسه درسًا، أي محته (...)، و الدرس: الطريق الخفي(...)، و درس الكتاب يدرسه درسًا و دراسته، و دارسه، من ذلك كأنه عانده حتى انقاد لحفظه".⁽¹⁾

-كما تعني كلمة التدريس من منظور إبراهيم أنيس:

"دَرَسَ: درسًا و دروسًا: عفا و ذهب أثره و تقادم عهده(...)، درس الكتاب و نحوه درسًا، و دِرَاسَةً: قَرَأَهُ و أَقْبَلَ عَلَيْهِ لِيَحْفَظَهُ و يفهمه".⁽²⁾

-و في الحديث الشريف {تدارسوا القرآن}، أي اقرأوه و تعهدوه لئلا تنسوه، كما ورد المصدر في كلمة التدريس في قوله تعالى: {وَإِنْ كُنَّا عَنْ دِرَاسَتِهِمْ لَغَافِلِينَ}.⁽³⁾

و جاء في المضارع منها في قوله تعالى: {وَمَا آتَيْنَاهُمْ مِنْ كُتُبٍ يَدْرُسُونَهَا}.⁽⁴⁾ و لم يقتصر ذكر الكلمة و مشتقاتها من كتاب الحق سبحانه و تعالى، بل امتدت إلى سنة رسوله صلى الله عليه وسلم، فقد روي عن أبي هريرة رضي الله عنه قوله: قال صلى الله عليه وسلم: {ما اجتمع قومٌ في بيتٍ من بيوتِ الله يتلونَ كتابَ الله و يتدارسونَهُ بَيْنَهُمْ إِلَّا نَزَلَتْ عَلَيْهِمُ السَّكِينَةُ، و غَشِيَتْهُمُ الرَّحْمَةُ}.

(1) - ابن منظور، لسان العرب، مادة (درس)

(2) - المعجم الوسيط، ص 279.

(3) - سورة الأنعام، الآية: 156.

(4) - سورة سبأ، الآية: 44.

وورد في معجم اللغة العربية المعاصرة: "درس يدرس، درسًا و دُرُوسًا، فهو دارس و المفعول مدروس(...)", درس الكتاب و نحوه: كرر قراءته لِيحفظه و يَفهمه".(1)

ب-اصطلاحاً:

لقد وردت مداخل عديدة في تحديد مفهوم التدريس، يحدد كل واحد منها صيغاً معينة للتدريس فهو:

- "نشاط يستهدف تحقيق التعليم، و يمارس بالطريقة التي فيها احترام الاكتمال العقلي للطالب و قدرته على الحكم المستقل، و تعد مهنة التدريس من أصعب المهن و أسبقها(...). إذ التدريس في حقيقته ليس مجرد عملية تعليمية مجردة تهدف إلى تأسيس الخلفية المعرفية للمتعلمين، و لكنه عملية إنسانية اجتماعية منتجة تغرس من طريقها القيم و الاتجاهات المرغوبة في سلوك الطلبة".(2)

- و يرى بعض التربويين أمثال صلاح الدين عرفة محمود أنّ التدريس: "فن يكفي أن يلم المعلم به كي يقوم بموضوعات المادة التي سيدرسها و لا حاجة إلى إعداده للقيام بتلك العملية".(3)

- و نجد كذلك من يعرف التدريس باعتباره مهنة حيث يقول: "إنّ التدريس لا يعني نقل المعلومات أو توصيلها إلى الناشئين من الأجيال البشرية عن طريق المعلمين فحسب، لكنه مهنة يحتاج من يقوم بها إلى إعداد جيّد فهي ليست مجرد أداء يمارسه أيّ فرد، لكنها مهنة لها أصولها و علم له مقوماته و فن له مهاراته".(1)

و عليه يضع مفهومًا رباعياً للتدريس، فحواه أنّ هناك أربعة منظورات لمعالجة مفهوم التدريس هي:

- المنظور الأول: أنّ التدريس عملية منظومية.
- المنظور الثاني: أنّ التدريس عملية اتصالية.
- المنظور الثالث: أنّ التدريس مهنة تعليمية.
- المنظور الرابع: أنّ التدريس مجال معرفي منظم.

(1). أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص737.

(2). سعد علي زاير، إيمان إسماعيل، مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها، ص56.

(3). تعليم و تعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2005، 1، ص15.

(1). كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج و مهاراته، عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة، القاهرة، مصر، ط2، 2002، ص32.

- و أيضا في تعريف آخر للتدريس نجد: "هو كافة الظروف و الإمكانيات التي يُوَفِّرُها المدرس في موقف تدريسي معين، و الإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة الطلبة على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف".⁽²⁾

و انطلاقاً من كل هذه التعاريف الاصطلاحية و جب لنا أن نقول إنّ: التدريس عملية مقصودة و مخططة، يقوم بها المعلم داخل المدرسة أو خارجها، تحت إشرافها، بقصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف معينة و مرسومة من قبل.

3- تعريف القراءة:

أ- لغة:

إنّ كلمة القراءة في اللّغة العربية، مصدر الفعل قرأ، حيث جاء في لسان العرب في مادة قرأ: "معنى القرآن معنى الجمع، و سمي قرأنا لأنه يجمع السُّور، فيضمُّها (...). قرأ الشّيء قرأنا: جمعته و ضممت بعضه إلى بعض".⁽¹⁾

وورد في المعجم الوسيط: "قرأ يقرأ قراءةً و قرأنا، نقول قرأ الكتاب قراءة و قرأنا: تتبع كلماته نظراً و نطق بها".⁽²⁾

و"قرأ يقرأ، قراءةً و قرأنا، فهو قارئ و المفعول مقروء (...). جمعه و ضمّه"⁽³⁾ و قد وردت بمعنى الجمع في قوله تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ﴾⁽⁴⁾ أي جمعه و قراءته.

و من هذا كله نخلص إلى أنّ الاشتقاق اللّغوي للفظ "قرأ" يأتي بمعنى الجمع و الضم، و القراءة: ضم الحروف و الكلمات بعضها إلى بعض في التلاوة و الترتيل.

(2). فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللّغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الرضوان للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص22.

(1). ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (قرأ)

(2). ينظر: إبراهيم أنسين و آخرون، المعجم الوسيط، ص722.

(3). أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربية المعاصرة، ص1789.

(4). سورة القيامة، الآية17.

ب- اصطلاحا:

هناك العديد من المفاهيم الاصطلاحية للقراءة، و لعل أهمها ما يأتي:

- "نشاط فكري و عقلي يتفاعل معها القارئ، فيفهم ما يقرأ، وينقده و يستخدمه في حلّ ما يواجهه من مشكلات و الانتفاع بها في المواقف المختلفة، علاوة على مشاركته الكاتب في صنع المعنى".⁽¹⁾

- و القراءة أيضا: "عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، و تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية و معاني هذه الرموز".⁽²⁾

- وقد ورد في معجم علوم التربية تعريف اصطلاحي آخر للقراءة و هو: "أنها عملية تعرّف الحروف و تجميعها أو عملية تلفظ نصّ مكتوب بصوت مسموع أو عملية متابعة نصّ مكتوب بواسطة البصر قصد التقاط محتواه".⁽³⁾

و معنى ذلك أنّ القراءة مجموعة من الألفاظ و الرموز التي يتلقاها القارئ بعينه و فهم المعاني و العمل على إيجاد العلاقة بين لغة الكلام و الرموز الكتابية، و فهم القارئ لما يقرأ و نقده و ترجمته إلى سلوك يحل فيه مشكلة، أو يضيف عنصرا جديدا من عناصر المعرفة.

و عرفها سحر سليمان الخليلي بقوله: "القراءة أداة من أدوات اكتساب المعرفة و الثقافة و الاتصال، بما أنتجته و ينتجه العقل البشري، و هي من وسائل الرقي و النمو الاجتماعي و العلمي".⁽¹⁾

(1)- ماهر شعبان عبد الباري، سيكولوجية القراءة و تطبيقاتها التربوية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص33.

(2)- نجم عبد الله غالي الموسوي، دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية)، دار الرضوان للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص22.

(3)- عبد اللطيف الفاربي و آخرون، دار الخطاب للطباعة و النشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1994، ص182.

(1)- أساليب تعليم القراءة و الكتابة، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص34.

و نخلص أخيرا إلى أنّ مذاهب الدراسة لئن اختلفت في رآها فهي تتكامل فيما بينها مما يعني أنّ القراءة نشاط عصبي يعكس مجموعة من القوالب المرئية، و من ثم تتحول هذه القوالب إلى نشاط ذهني عقلي يحيل إلى ما لم يدركه المرء من رموز.

الفصل النظري:
تحديد المفاهيم والمصطلحات
الأساسية



المبحث الأول:
التقويم التربوي

1- نشأة التقويم:

لقد كانت الإرهافات الأولى لظهور التقويم قديمة قدم الإنسان نفسه تعد عملية التقويم قديمة قدم الإنسان نفسه، فقد بدأت مع بداية خلق آدم عليه السلام. فبعد أن خلق الله تعالى آدم عليه السلام زوّده بالمعارف و العلوم كلها، ثم وضعه في موقف اختياري مع الملائكة فتفوق عليهم، قال تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (31) قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ (32) قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ﴾ (1).

"فالتقويم في مراحلهِ البدائية كان يستخدم في الصين منذ عام 2002 قبل الميلاد حيث كان هناك نظام لتقويم الأفراد و البرامج تطبق فيه اختبارات تنافسية على المسؤولين في الخدمة المدنية كل ثلاثة أعوام لتحديد مدى كفاءتهم للاستمرار في الأعمال المنوطة بهم، و بناء على نتائج هذه الاختبارات تتخذ قرارات الترقية أو العزل". (2)

و هذا النظام ربما يماثل ما هو معمول به في سياسات التقويم التي تتبعها بعض المؤسسات التربوية في وقتنا الحاضر عند ترقية العاملين بها.

"و كذا من بين الوسائل التي عمدت إليها الصين في التنظير للعملية التقويمية تذكر الاختبارات التقويمية التحريرية، حيث كان الطلاب يخضعون إلى امتحانات على درجة كبيرة من الصعوبة، تتم على ثلاث مراحل، تنتهي المرحلة الثالثة منها باختبار الطلبة الممتازين الذين تسند إليهم الوظائف السامية في الدولة.

و كان الامتحان آنذاك يستمر من ثمانية عشر (18) إلى أربع و عشرين (24) ساعة في المرحلتين الأولى و الثانية، أما المرحلة الثالثة فكانت تصل مدتها إلى ثمانية عشر (18) يومياً. (1)

و تدل الدراسات أيضا على أنّ المجتمع اليوناني عرف هو الآخر هذا النوع من الامتحانات التحريرية، و كذلك الحال بالنسبة إلى المجتمع اليوناني. (2)

(1) - سورة البقرة، الآية، 31، 32، 33.

(2) - صلاح الدين محمود علام، التقويم التربوي المؤسسي (أسسه و منهجياته و تطبيقاته في تقويم المدارس)، كلية التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007، ص75.

(1) - دارين راتيسون و آخرون، التقويم في التربية الحديثة، ترجمة وهين سمعان، الأنجلوا مصرية، القاهرة، 1968، ص167.

(2) - سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها، ص342.

أما بالنسبة لعلماء المسلمين فقد اهتموا بعملية التقويم اهتمامًا ملحوظًا لِماله من أهمية في تطوير العملية التعليمية، وكانوا ينظرون إلى المتعلم نظرة متكاملة وقد شملت عملية التقويم كلاً من المدرس، و الكتاب.

و قد اختلف مفهوم التقويم في الوقت الحاضر عن ذي قبل فكان سابقاً موجهاً للكشف عن جوانب القوة والضعف والقصور في مجالات التحصيل بالاعتماد على أساليب المعرفة.

2- بين التقويم والقياس والتقييم:

"تهدف عملية التعلّم إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلّم، سواء كان ذلك السلوك معرفياً أم حركياً، ولهذه العملية أهداف عامة ومحددة، و لها طرقها و مستلزمات تنفيذها، وللتأكد من مدى تحقق النتائج أو الأهداف التعليمية لدى المتعلمين، يقوم المعلمون عادة بإجراءات مختلفة يقيسون بها التغيير الذي يحصل في سلوك المتعلّم، نتيجة عملية التعلّم، و تعرّف مثل هذه الإجراءات بعملية التقويم"⁽³⁾.

وهناك مصطلح آخر مرتبط بالتقويم، و هو القياس الذي يعتبر وسيلة من وسائله و هو يعني "مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت للقياس بطريقة كمية، أو بطريقة كيفية لبعض العمليات العقلية"⁽¹⁾.

وكذا هو "وصف كمي لمقدار السمة التي يمتلكها الفرد، و لا يرقى ذلك إلى إصدار أحكام حول تلك السمة، فإذا حصل شخص في اختبار نكاه على درجة (120) فإنّ هذا يعد قياساً، و لكن الحكم على تلك الدرجة و تفسير المستوى الذي تدل عليه يعد تقويماً"⁽²⁾. و يتضمن القياس ثلاثة أمور هي:

- 1- التكميم.
- 2- وجود مقياس.
- 3- مقارنة.

فنحن عندما نريد اختباراً تحصيلياً للمتعلمين في مادة معينة، نعمل لها اختبار (أداة القياس) ثم نحول إجاباتهم إلى درجات (تكميم) ثم نجري مقارنة بينهما و نفرز الأول و الثاني...و هكذا تنتهي العملية.

(3) _ رانية مطلق، تقنيات الرياضيات (واقع، تحصيل، اتجاهات)، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص17.

(4) _ أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة و التفكير التأملي، دار و مكتبة الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص 53.

(2) _ جحدون خديجة، التقويم التربوي و دوره في إنجاح التحصيل اللغوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللغة و الأدب العربي، تلمسان، 2011، ص11.

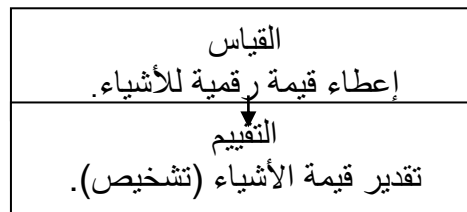
يعد التقدير الكمي (القياس) وهو: "الخطوة الأولى في عملية التقويم، تليها خطوة أخرى تعرف بالتقييم، وهي تعني إعطاء للدرجات أو العلامات التي حصلنا عليها من القياس عن طريق الاختبارات أو المقاييس المختلفة".⁽³⁾

وهذا يعني أنّ القياس سابق للتقييم الذي يقصد به إعطاء قيمة أو وزن للموضوع المراد إصدار الحكم عليه بصورة نوعية عن طريق جمع المعلومات عن الموضوع المراد تقييمه، و هناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات، وتختلف و تتنوع حسب الموضوع المقيم.

إذن "إنّ عملية القياس و التقييم عمليتان مرتبطتان ببعضهما، لا يكتمل أحدهما إلا بالآخر و يتضح هذا التكامل من خلال اعتماد التقييم على النتائج المتوصل إليها، من خلال عملية القياس"⁽¹⁾، التي تعتبر هي الأخرى جزءاً من التقويم و سابقة له، فالقياس هو "أداته التي من خلالها نبنى عليها أحكام التقويم، فالمعلم يقيس تحصيل الطلاب عن طريق إجراء اختبارات تقيس معارفهم و تعتبر العلامات التي يحصلون عليها تقيماً لهم، أما التقويم فهو مقارنة العلامات المتحصل عليها بمعايير معينة".⁽²⁾

و نظراً للتداخل بين المفاهيم و يجب الإشارة إلى الفروق بينهما، فالقياس يعطي وصفاً كمياً للسلوك، و يحدد سمة معينة أو أكثر لدى الفرد مع تحديد مقدارها، و يتوقف عند هذا الحدّ و لا يتعداها إلى إصدار الحكم على السلوك، أو السمة المقاسة، و لكن إذا أصدرنا حكماً خلال نتائجه نستطيع إعطاء حلول، أو البحث عن البديل، و بعبارة أخرى يمكن القول إنّ كل عملية تربوية تنطوي على عملية قياس و تقييم و تقويم.

و الشكل الآتي يوضح العلاقة بين القياس، التقييم و التقويم.⁽⁴⁾

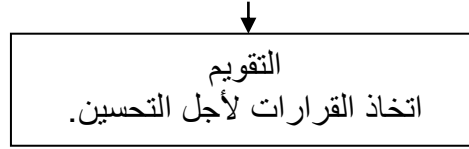


⁽³⁾ جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، الأردن، ط4، 2004، ص349.

⁽⁴⁾ جودت أحمد سعادة و آخرون، المنهج المدرسي المعاصر، ص349.

⁽²⁾ زكريا محمد الطاهر، مبادئ القياس و التقويم في التربية، دار العلمية و دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص12.

⁽¹⁾ جحدون خديجة، التقويم التربوي و دوره في انجاح التحصيل اللغوي، ص16.



3- أنواع التقويم:

في الحقيقة هناك تصنيفات عديدة، حيث نجد المهتمين به اختلفوا في تحديد أنواعه باعتباره أن كل واحد منهم ينظر إليه من زاوية معينة، و على العموم يمكن تقسيم أنواع التقويم التربوي إلى ثلاثة أصناف هي:

أولاً: التقويم التمهيدي (التشخيصي، القبلي، المبدئي): Intial Evaluation:

و يتم قبل بداية العملية التعليمية لتحديد مستوى المتعلمين، و هذا لتمكين المعلم من تحديد نقطة البدء و الانطلاق على مستوى الأهداف و المحتويات و الطرائق و الوسائل و عليه "فإنّ" تقويم المكتسبات القبليّة هو عملية تقدير درجة التحكم في المعارف و المهارات و القدرات التي تمّ اكتسابها اعتماداً على أدوات القياس و التي تتعلق بأنشطة تمت في إطار معين و مدى ارتباط المكتسبات القبليّة بالوضعية الجديدة (الإشكالية) و قدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة كما يساعد هذا التقويم على معرفة هذه الصعوبات و الحواجز التي تواجه التلاميذ في قدرة التحكم مع تحديد أسباب هذه الصعوبات لمعالجة الاختلالات بواسطة إجراءات عملية لمعالجة المشكلة التي على أساسها تتحكم عملية الانطلاق في الوضعية الجديدة. (1)

ويهدف أيضا إلى " قياس مدى استعداد المتعلمين و امتلاكهم لمتطلبات التعليم السابق للتعليم اللاحق، أي تحديد المفاهيم و المبادئ و المهارات السابقة الضرورية لفهم المعارف و المهارات الجديدة المتضمنة في وحدة دراسية (...)، و يقاس ذلك إما باختيار استعداد أو باختيار قبلي" (2)، أي تقويم المعارف القبليّة في وقت محدد، فمن خلاله نقيس مكتسبات التلاميذ السابقة في المجال المعرفي، كما يمكننا الانتقال إلى المرحلة الموالية من خلال النتائج المتحصل عليها، فتشخيص المكتسبات القبليّة و قياس كفاءة التحكم فيها هي التي تسهل على المعلم تحديد وضعية الانتقال التي يتطلبها الفعل التعليمي.

ثانياً: التقويم التكويني (البنائي، التطويري) FORMATIVE EVALUATION:

يتم هذا النوع في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج بغرض الحصول على معلومات تساعد على مراجعة العمل، و إعادة توجيهه، لما يوفره من تغذية راجعة، تجعل عملية تطوير المنهج

(1) _ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، ط1، 2003، ص23.

(2) _ زكريا محمد الطاهر و آخرون، مبادئ القياس و التقويم في التربية، ص53.

عملية مفتوحة وممكنة، بل و مخططا لها.⁽³⁾ و يرمي إلى إعلام المتعلم و المعلم معا لمدى تحقيق الأهداف المنتظرة، فالتقويم التكويني يتم أثناء الدرس و في نهايته بغرض إدخال التعديلات الضرورية في مسار العملية التعليمية، ووظيفة التقويم البنائي هي تعديل و تصحيح و تقديم المساعدة الفورية للمتعلّم الذي يلاحظ لديه قصورا ما في تحقيق هدف ما من أهداف الدرس، و من جهة أخرى فإنّ مسعى التقويم التكويني مسعى تشخيصي، لأنّه يهدف لتحقيق النقائص و بيان العوائق المعترضة لتحقيق الهدف المنشود من خلال الدرس.⁽¹⁾

فهو إذن عملية تقويمية و منهجية تمارس أثناء التدريس، و الغرض منها توفير تغذية راجعة للمعلم من خلال تمكينه من معرفة مدى تقدم المتعلمين عن طريق إفساح المجال لهم للتعلم بعد الانتهاء من كل واجب تعليمي. و هذا النوع من التقويم يعتمد أساسا على الملاحظة و المناقشة و الاختبارات القصيرة الأسبوعية أو الشهرية، و عليه يعتبر تقويما مستمرا ملازما مصاحبا للعملية التعليمية، من بدايتها حتى نهايتها.

ثالثا: التقويم النهائي (الختامي التحصيلي): SOMMATIVE EVALUATION:

يأتي هذا النوع من التقويم في ختام أو نهاية برنامج تعليمي معين بهدف التعرف على ما تحقق من نتائج، و يطلق عليه اسم التقويم الإجمالي، فهو يعكس مصداقية التعلم و يقيس الفرق بين الكفاءة المتوخاة و الكفاءة المحققة.

و يمكن تعريفه على أنه التقويم الذي يتم تصميمه لقياس النتائج التعليمية، التي تتم خلال مادة دراسية كاملة، أو في جزء حيوي منها- حيث يتمكن المعلم من قياس الكفاءة التحصيلية، و نعني بها مستوى الفهم و الاستيعاب و التطبيق- إنه برنامج دراسي لأغراض و صنع الدرجات، أو منح الشهادة، أو تقويم مدى التقدم الذي تم تحقيقه في التعلم، أو البحث عن فعالية منهج ما، أو مادة دراسية معينة أو خطة تربوية محددة.⁽²⁾

و يهدف التقويم الختامي أو النهائي إلى إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر و إعطاءهم شهادة بذلك

و مما سبق يتضح أنّ التقويم بأنواعه الثلاثة مهم في العملية التعليمية، فمن خلاله يمكن الحكم على المنهاج ككل (الأهداف، و الوسائل، و الأساليب، و المحتوى و الأنشطة، و طرق التدريس، و التقويم) حيث يفسح المجال أمام المعلم و المتعلم، للوقوف على نقاط الضعف و تذليلها، و نقاط القوة و تدعيمها، كما أنه مصاحب للعملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها.

(3)- عبد السلام عبد الرحمان جامل جامل، أساسيات المناهج التعليمية و أساليب تطويرها، دار المناهج، عمان ، الأردن، ط2، 2002، ص119.

(1)- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دليل المعلم في اللغة العربية، ص25.

(2)- جودة أحمد سعادة و آخرون، المنهج المدرسي المعاصر، ص350.

4- وظائف التقويم التربوي و أهميته:

يؤدي التقويم وظائف متعددة في العملية التعليمية التعلمية، و تمثلت في ثلاثة وظائف أساسية هي:

أولاً: التشخيص:

لن نستطيع أن نتقدم خطوة واحدة ما لم نتعرف على ماهية المشكلة إن كانت هناك مشكلة، فإذا أردنا التعرف على المستوى العلمي لطالب ما، في مادة ما، فلا بد أن نتعرف على المستوى الذي توصلنا إليه من بلوغ الأهداف المرسومة، فالأهداف عمومًا هي مبتغى نهائي للعملية التعليمية، و إذا توصلنا لتحقيقها فإننا نكون قد حققنا ما نريد.

إذن بداية نسال عن الأهداف، و ما تحقق منها و ما لم يتحقق.(1)

ثانياً: العلاج:

تبدأ في ضوء ما سبق في تحديد الأهداف التي لم تتحقق ، ونحاول أن نجد مخرجا مناسباً للتأكيد على تحقيق تلك الأهداف، فنستطيع أن نتعرف على الطلاب المتأخرين دراسياً و الذين لم يتمكنوا من تحقيق جميع أو معظم الأهداف، فربما حققوا البعض اليسير منها. ونبدأ في التساؤل لماذا؟ حتى يتسنى لنا معرفة السبب ثم علاج المشكلة.

فإذا كانت المشكلة من البرنامج، فإنه يتوجب علينا تعديل ذلك البرنامج، و إذا كانت المشكلة من المعلم فإنه يتوجب علينا تعديل مساره وتوضيح أخطاءه، و إذا ما كانت المشكلة من الأسرة مثلا، فيتوجب علينا طرح المشكلة برمتها لولي الأمر ليقوم بعد ذلك بالمساعدة و التعاون في سبيل التوصل للحل المناسب.(1)

ثالثاً: التصنيف:

إذا تأكدنا أن الطالب قد حقق نتيجة تعلمه في فترة معينة جميع الأهداف المنشودة فإنه من الممكن ترقيته للمستوى الأعلى من الأهداف أو من المستوى التعليمي، أما إذا وجدنا أنه ما يزال في مستوى أقل من المطلوب فمن الممكن معاودة التعليم في نفس المستوى بغية تحقيق تلك

(1)- قاسم المندلوي و آخرون، الاختبارات و القياس و التقويم في التربية الرياضية، الكتابة للطبع و النشر، جامعة بغداد، 1989، ص44.

(1)- قسام حمزة، واقع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات و أثره على التعلم المهاري في الطور المتوسط، مذكرة لنيل الماجستير في التدريب الرياضي، أدرار، 2010، ص31.

الأهداف⁽²⁾، و يمكن الحكم عليها من خلال استخدام مجموعة من الأدوات و تسمى أدوات التقويم.

5- أهميته:

يمكن حصر أهمية عملية التقويم بالنسبة للتلميذ أو للمعلم أو للبيئة المحيطة فيما يلي:

- يشخص للمدرسة و للمسؤولين مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت لهم، أو مدى دنوهم منها، و هو بذلك يفتح أمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي تغيب عن نظرهم⁽³⁾، و بعبارة أخرى معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة، للتأكد من مراعاتها لخصائص المتعلم، و حاجات المجتمع و طبيعة المادة الدراسية.

__ التأكد من استعداد التلاميذ لتعلم موضوع معين، مما يساعد على توفير دافعية كافية لتعلمه⁽¹⁾، من خلال وقوف المعلم على مستوى تلاميذه المبدئي، و من ثم يستطيع أن يختارها ما يناسبهم من طرائق التدريس، و محتوى، و وسائل، و أنشطة.

- التعرف على نواحي القوة و الضعف في التحصيل الدراسي⁽²⁾، ليعمل على تدعيم نواحي القوة فيه، و يسعى لعلاج مواضع الضعف و تداركها.

- الكشف عن نتائج البرامج، و ذلك بتحديد ما يحصل عليه المتعلم من معارف مقصودة و غير مقصودة، و ضبط مدى استفادته، فضلاً عن إدراك حاجات المتعلم و قدراته و ميوله و اتجاهاته و مشكلاته⁽³⁾، يقصد هنا تكييف المنهج، و تطويره تبعاً لذلك.

- تمكين صانعي القرارات من اتخاذ قرارات مناسبة حول عملية التطوير التربوي من خلال ما تزودهم به من معلومات على مستوى الأداء الحالي، و الإمكانيات المتاحة للمدرسة⁽⁴⁾

و كذا البحث عن الأبدال، سواء من ناحية المنهج أو البرنامج المقترح.

- تزويد أولياء المتعلمين بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبناءهم، و عن الصعوبات التي يواجهونها⁽⁵⁾، و توضيح الأسباب التي يستطيعون عن طريقها مساعدتهم، و اكتشاف قدراتهم و مواهبهم.

(2) - قاسم المنديلاوي، الاختبارات و القياس و التقويم، ص46.

(3) - أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة و التفكير التأملي، ص34.

(1) - رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج و طرائق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط2009، 1، ص25.

(2) - مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها، و عملياتها، الأساسيات، مشكلات المناهج تطوير و تحديث، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، (د ت)، ص275.

(3) - رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج و طرائق التدريس، ص149.

(4) - عبد السلام عبد الرحمن جامل، أساسيات المناهج التعليمية و أساليب تطويرها، ص113.

- يزيد التقويم من دافعية التعلّم عند التلاميذ، حيث يبذلون جهوداً مضاعفة عند اقتراب الاختبارات،⁽¹⁾ وهذا ما يساعد على معرفة مستوى كل طالب، وخلق نوع من المنافسة لنيل أعلى درجات التقويم.

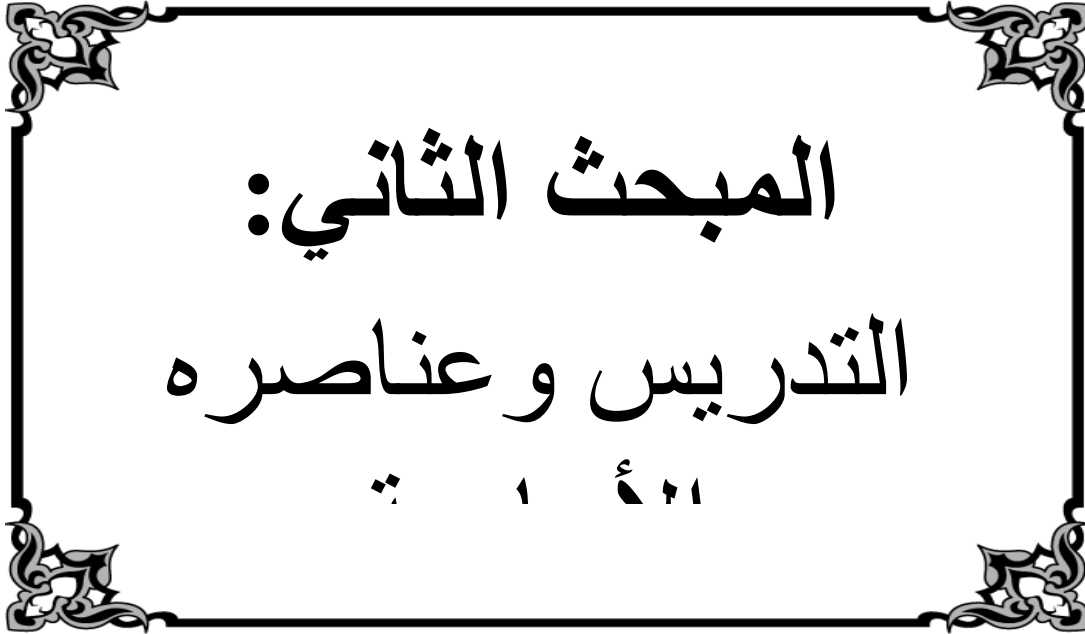
- مساعدة المدرس إدراك مدى فاعليته في التدريس، و مدى كفاية الطرائق المستعملة و هذا من شأنه أن يجعل المدرس متطوراً في استعماله لاستراتيجيات التدريس المتنوعة و رفع أدائه⁽²⁾

و بناءاً على هذا فالتقويم له أهمية لا يستهان بها في العملية التعليمية التعلّمية سواء بالنسبة إلى المتعلّم، أم المعلّم أم بالنسبة إلى الإدارة المدرسية، و يؤكد التقويم أهمية من خلال مجموعة من الوظائف التي تبناها و الأهداف التي يسعى إلى بلوغها.

(5) - ينظر: المرجع نفسه، نفس الصفحة.

(1) - أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة و التفكير التأملي، ص36.

(2) - سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها، ص344.



المبحث الثاني:
التدريس و عناصره
١٠٠

1- ماهية التدريس:

يعتقد كثيرون أنّ التدريس فن، و أنّ هناك من يولد و لديه موهبة فطرية للتدريس، و أنه يكفي المعلم أن يلم بموضوعات تخصصه، و يتفوق في مادته سواء كانت رياضية أم اجتماعية أم فنونا، ليكون معلما ناجحا أي أنه (معلم بالفطرة)، و هذا الاعتقاد خاطئ يستبعد عمليات الإعداد المهني للمعلم.

و على الرغم من أنّ هذا الرأي يشوبه كثير من الخطأ، إلا أنّ التدريس يتطلب توافر الموهبة لدى المعلم، و لكن لا يمكن ممارسة مهنة التدريس، قبل الإعداد المهني للمعلم- الإعداد الكافي- و التأكد من إتقانه المهارات الأساسية اللازمة لضمان نجاحه، هكذا يجب أن ننظر إلى التدريس، إنه يتطلب مجموعة مهارات أساسية، لا بد من تحديدها، و تعليمها لمعلم المستقبل، و التأكد من إتقانه لها، قبل السماح له بالتدريس و هذا بلا شك دور كليات إعداد المعلمين التي يجب أن نعيد النظر جذريا في برامجها، و الطرق المتبعة فيها، لإعداد المعلم.

إنّ التدريس أصبح من المهن التي تتطلب إعدادا جيدا، و ليس مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد، فهي مهنة لها أصولها، و لها أخلاقياتها، و علم له مقوماته، و فن له موهبة، و من ثم فهو عملية تعليمية تربوية تقوم على أسس وقواعد و نظريات و نماذج، و لم تعد مهنة المعلم داخل الفصل مجرد تلقين المعلومات و الحقائق و المفاهيم و سردها على التلاميذ بل أصبح مهمته توجيه و إرشاد التلاميذ و ملاحظاتهم و تقويمهم من جميع الجوانب.

2- أسس و مبادئ التدريس:

هناك العديد من الأسس و المبادئ التي يركز عليها التدريس الجيد، فالمعلم الناجح لا بد له من معرفة هذه العوامل حتى يمكنه اختيار الطريقة التدريسية المناسبة و التي بواسطتها يستطيع المتعلمون الاستفادة من الخبرات التعليمية، و هذه الأسس هي:

1- أنّ التعلم سيكون أفضل عندما يستخدم المعلم:

- طرق التدريس التي تعتمد على إيجابية و مشاركة المتعلم.
- خبرات المعلم القديمة في تدريسه للخبرات الجديدة.
- أكثر من حاسة أثناء عملية التعليم.

2- أنّ المتعلم سيكون أفضل عندما تكون هناك حاجة للتعليم من جانب المتعلم.

3- أنّ التعلم سيكون أفضل عندما تكون المادة المتعلمة أو الخبرة المقدمة للمتعلم في مستوى قدراتهم و إمكانياتهم و تشبع رغباتهم.

- 4- أن يكون المتعلم محور العملية التربوية، وأن تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، فيستخدم المعلم مع المتخلفين و المعسرین طرقاً و مواد تختلف عن تلك التي يستخدمها مع بطيء التعلم، أو العاديين أو ذو الذكاء المرتفع.⁽¹⁾
- 5- أن يهدف التدريس إلى إكساب المتعلم المعارف و المهارات و القيم التي تؤهله للحاضر و المستقبل.
- أي أنّ المعلم له دور كبير وحيوي في العملية التربوية و التعليمية، يجب أن يبتعد عن الدور التقليدي الإلقائي، بحيث يوجه التلميذ و يساعده في إعادة اكتشاف حقائق العلم.
- 6- أن تتم استخدام وسائل و تكنولوجيا التعليم باختلاف أنواعها بشكل مكثف في عملية التدريس.
- 7- أن يتم الاستفادة من نتائج الدراسات و البحوث العلمية في العملية التربوية بكل جوانبها.
- 8- التدريس عملية مستمرة كعملية النمو، و لهذا يجب على المدرس معرفة الكثير عن التلاميذ و خبراتهم الماضية.
- 9- ينبغي أن يتضمن التدريس ألوانا من النشاط تشغل أكبر عدد من حواس التلميذ وهذا يكون عن طريق الممارسة التطبيقية للدرس عدّة مرات حتى يجيد التلميذ عمله⁽¹⁾

3- خطوات عملية التدريس:

تتكون خطوات التدريس من ثلاثة مراحل:

- أ- **المرحلة التحضيرية (التخطيط):** تعتبر المرحلة التمهيديّة التي يتم فيها الإعداد و التخطيط و الاختيار الدقيق للمواد و الإجراءات التعليمية بحيث تصاغ في هذه الفترة الأهداف السلوكية التي ينتظر أن يخرج بها التدريس لكي يتسنى للمعلم تحديد مستوى معرفة المتعلم و يتمكن المعلم بهذا العمل من التحقق من كفاية المواد و الوسائل التعليمية المتوفرة بالإضافة إلى أنه في هذه المرحلة يقوم المعلم باقتراح خطة مبدئية لعملية التدريس وفي هذه المرحلة يضبط البنية الصفية و يجعلها مناسبة و مشجعة للمتعلم و التعليم.⁽²⁾
- ب- **المرحلة التنفيذية:** من خلال هذه المرحلة يتعلم التلاميذ المهارات و القدرات و المعارف و التي تنص عليها الأهداف السلوكية للتدريس بشكل خاص و المنهج بشكل عام،

(1) - ينظر: خليل إبراهيم شبر و آخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2005، ص 19-20.

(1) - ينظر: خليل إبراهيم شبر، أساسيات التدريس، ص 21.

(2) - محمد زيدان حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص 47.

يستعمل المعلم في هذه المرحلة معظم الوسائل و المعلومات التي اقترحها في المرحلة التحضيرية لتعلم التلاميذ.

ج- **مرحلة التغذية الراجعة* (التقويم):** و الفائدة من هذا التقويم هي الكشف عن مدى تأثير تدريس المعلم على تعلّم التلاميذ و تحديد نقاط القوة و الضعف، مما يقود إلى تصحيحه و توجيهه فيما بعد ليستجيب بدرجة فعالة أكثر لتعلّم التلاميذ و رغبتهم.(1)

4- ماهية العلاقة بين المعلم و التدريس:

هناك علاقة بين المعلم و التدريس لدرجة أنه لا يمكننا فهم أحدهم أو تصوره دون الآخر.

و يشير مفهوم التدريس من الناحية العلمية بأنّ هناك فرد نسميه المعلم قد يتحمل مسؤولية توصيل المعلومات أو القيم لفرد آخر يطلق عليه في التربية التلميذ، فالمعلم هو فرد مرسل (SENDER) لمادة منهجية، و الآخر مستقبل (RECEIVER) هو المتعلم أو التلميذ، أما وسيلة الاتصال هو التدريس.

فالتدريس إذن هو وسيلة اتصال تربوية هادفة تخطط و توجه من المعلم لتحقيق التعلم لدى التلميذ، فإنّ التدريس على هذا الأساس هو امتداد للمعلم ونتاج مباشر لما يتصف به.

5- قواعد التدريس:

هناك بعض الاعتبارات التي يجب أن تراعى أثناء هذه العملية، و يمكن أن نوجزها في النقاط الآتية:

- 1- إثارة دافعية المتعلّم لعملية التعلّم.
- 2- إعلام المتعلم بالأهداف المنوي تحقيقها.
- 3- تحديد التعلّم السابق للمتعلّم.
- 4- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

5- توظيف الأسئلة بطريقة مناسبة.(1)

و معنى كل هذا أنه على المعلم أن يضع في ذهنه جملة التصورات من خلال تقديم درسه هذا، و هو أن يتناسب هدف الدرس مع سن التلاميذ و مرحلة نموهم و كذا مستوى ذكاؤهم و قدراتهم.

*- التغذية الراجعة: وهي حصول المعلم على تصور حول مدى نجاحه في تحقيق الأهداف.

(1)- محمد زيدان حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، ص56.

(1)- يحيى محمد نيهان، مهارة التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص77.

- 6- استعمال أساليب متنوعة للتدريس.
- 7- الاستعانة بما يلزم من الوسائل التعليمية المناسبة.
- 8- الحرص على أن يتعلم التلاميذ من خلال العمل.
- 9- تقديم تغذية راجعة إيجابية و بطريقة مناسبة.(2)

6-أهداف التدريس:

تعد أهداف التدريس موجّهات للعملية التعليمية أساس نجاح أي عمل تعليمي، و موجّهات لسلوك المتعلم حسب طبيعتها، باعتبارها مصدرا رئيسيا لتوجيه العمل نحو النتائج التي تسعى إلى تحقيقها.

وأهداف التدريس نوعان عامة و خاصة:

أولا: الأهداف العامة:(3)

" وهي أهداف(غايات) كبرى أوسع شمولاً و أصعب قياساً من الأهداف الخاصة، تأتي على شكل عبارات و جمل غير محدودة بفترة زمنية و يفترض أنها تغطي جوانب التعلم الثلاثة: المعرفية و العقلية، و الوجدانية (العاطفية) عند المتعلم، و عليه توصف الأهداف العامة بما يلي:

- 1- أنها أهداف لتدريس العلوم، ترتبط بتخطيط أو فلسفة تربوية علمية شاملة لتدريس العلوم و التربية العلمية.
- 2- أنها أهداف طويلة المدى، يحتاج تحقيقها إلى فترة زمنية طويلة أو غير محددة نسبياً (فضل أو نهاية أو سنة مرحلة تعليمية معينة)"

أي أنّ تحديد الأهداف تحديدا جيدا يسهم إلى حد كبير في وضوح و تحقيق الأهداف التربوية التي ننشدها.

ثانيا: الأهداف الخاصة:

و هي أهداف تدريسية أقل شمولاً و أسهل قياساً من الأهداف العامة، و يعبر عنها بجملة أو عبارة محددة حددت بنوع السلوك الذي ينبغي أن يظهره المتعلم كدليل على أنّ التعلم قد حدث، و عليه توصف الأهداف الخاصة بما يأتي:

(2) المرجع نفسه، نفس الصفحة.

(3) ينظر: عايش محمود زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1993، ص44-45.

1- إنها أهداف تدريسية ترتبط بالتخطيط و التنفيذ لتدريس موضوعات على مستوى الدروس اليومية المقررة في التدريس.

3- إنها أهداف محددة قصيرة المدى يحتاج تحقيقها إلى فترة زمنية قصيرة.⁽¹⁾

(1) - عايش محمود زيتون، أساليب تدريس العلوم، ص44-45.

المبحث الثالث:

القراءة

1- أهمية القراءة:

لعل من أعظم الأدلة على أهمية القراءة أنها كانت أول أمر إلهي ينزل على رسول الله صلى الله عليه وسلم، و في ذلك من الحث على أهمية القراءة الكثير إذ يقول رب العزة - سبحانه وتعالى ﴿ أَفْرَأُ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) أَفْرَأُ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5) ﴾ (1)

و تعتبر القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة، فهي تمكّن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها و ماضيها، و ستظل دائما أهم وسيلة لاتصال الإنسان بعقول الآخرين وأفكارهم ، بالإضافة إلى أثرها البالغ في تكوين الشخصية الإنسانية بأبعادها المختلفة.

و لقد أطلق "طه حسين" على القراءة بأنها: " زاد الشعب يقبل عليها يشبع بها جوعه إلى العلم و المعرفة و ألوان الحضارة" (2)، وأهمية القراءة تكتسبه من قول الله جل و علا: ﴿ خَلَقَ الْإِنْسَانَ (3) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (4) ﴾ (3). و هنا يتجلى لنا أنّ خلق خليفة الله في الأرض مقرون بتعلمه و طرقه لكل الأبواب الموصدة، فجاءت الرسالة السماوية بلغة العلم و التعلم و داعية إليه.

و إذا انتقلنا إلى المجال الدراسي نجد القراءة مادة يتعلّمها التلميذ و هي أساسية في التحليل الدراسي، فيها يتعرّف التلميذ على ما في المواد الدراسية الأخرى من حقائق و معلومات من خلال قراءته لهذه المواد، لذا فإنّ حدوث ضعف في القراءة يؤدي إلى الضعف في جميع المواد، بل يمكن القول أنّ مستقبل التلميذ يتوقف عند القراءة، لذا يجب على المدرسين أن يشجعوا تلاميذهم على القراءة مع الفهم الجيد لما يقرؤونه حتى لا يواجهوا صعوبات معهم فيما بعد.

"و القراءة لا تعد مادة دراسية فقط كما هو معروف و تتصل بالطفل في مرحلة التعليم الابتدائي له، بل تتصل به في جميع مراحل حياته التعليمية، و حتى أنها تلازمه بعد ذلك أيضا فهي تستمر معه باستمرار حياته" (1).

لذلك يجب أن نجعلها محور اهتمامنا، و نحاول قدر الإمكان أن نجعل قسطا من وقتنا مخصصا للقراءة، و نشغل أوقات فراغنا في البحث و التطلع كلما سمحت لنا الفرصة بذلك، لأنّ القراءة هي المنفذ الوحيد الذي يخرجنا من الجهل إلى النور.

2- أنواع القراءة:

(1) - سورة العلق، الآيات 1-2-3-4-5.

(2) - ماهر شعبان عبد الباري، سيكولوجية القراءة و تطبيقاتها التربوية، ص24.

(3) - سورة الرحمن، الآية 3-4.

(4) - إبراهيم محمد عطاء، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة، ط2، 2006، ص166.

تتخذ القراءة أشكالاً متعددة وباعتبارات مختلفة، فهي من حيث الأداء و الصوت (جهرية و صامتة)، و من حيث الهدف (قراءة ترفيه و استماع و قراءة درس)، و من حيث طبيعة النص المقروء (أدبية و علمية و تاريخية و فلسفية...) و ما يهمننا في هذا البحث هو الشكل الأول (صامتة و جهرية).

أ- القراءة الصامتة:

"هي التي يدرك فيها القارئ المعنى المقصود بالنظر دون نطق الكلمات أو الهمس بها، و هي أسرع من القراءة الجهرية، كما أنها وسيلة للسرعة في الفهم".⁽²⁾ معنى ذلك أنّ القراءة الصامتة هي عملية فكرية يتم فيها تفسير الرموز المكتوبة، و فهم معانيها دون صوت و لا همس و لا تحريك اللسان أو الشفة و بذلك فهي تقوم على عنصرين: إعمال الفكر لفهم المقروء دون الجهر بنطقه.

1- مزايا القراءة الصامتة:

هناك مزايا كثيرة أهمها: أنها توفر للطلبة الطمأنينة، و تدفع القارئ إلى التأمل في المقروء، فيها تجري العمليات العقلية العليا، فضلا عن أنها توفر الجهد و الهدوء التام، فهي لا يبذل فيها القارئ جهدا في النطق، و تتصف كذلك بالسرعة، و مساعدتها على الفهم و الحفظ، و تنمية الاعتماد على النفس، و اكتساب الطلبة القدرة على تحصيل معارفهم بأنفسهم.⁽¹⁾

و من جانب آخر فإنها تؤثر على نمو الطفل النفسي فهي تخلص الأطفال من مواقف الخجل و خاصة الذين يعانون من عيوب النطق.

2 - مآخذ القراءة الصامتة:

- لا تتيح للمعلم متابعة طلابه على الأداء القرائي السليم.

- لا تهيئ للطلبة فرصة التدريب على صحة القراءة و تمثيل المعنى وجود الإلقاء⁽²⁾

و هي كذلك لا تشجّع الطلبة على مواجهة الجماهير، زيادة على أنها تكلف المعلم الكثير من الجهد في مناقشة طلابه فيما تعلموه.

(2)- هبة محمد عبد الحميد، أنشطة و مهارات القراءة و الاستذكار في المدرستين الابتدائية و الإعدادية، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط2006، 1، ص31.

(1)- ينظر: طه حسين الدليمي و آخرون، اللغة العربية: مناهجها و طرائق تدريسها، دار النشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط2005، 1، ص105.

(2)- فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ص249.

ب- القراءة الجهرية:

"هي العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة و أصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى مع مراعاة صحة النطق و سلامة الكلمات و إخراج الحروف من مخارجها و تمثيل المعنى".⁽¹⁾

هذا النوع من القراءة أصعب أداء و أبطأ من القراءة الصامتة، حيث يبذل القارئ فيها جهدا مزدوجا فهو يراعي- فضلا عن فهم المعنى- قواعد التلفظ مثل إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة و سلامة بنية الكلمة و ضبط أواخر الكلمات.

2-1: مزايا القراءة الجهرية:

تعتبر القراءة الجهرية وسيلة من وسائل:

- التدريب على إجادة النطق عند القارئ.

- الكشف عن عيوب النطق و علاجها.⁽²⁾

- تعرف الفروق الفردية بين التلاميذ و تكشف عن مواهبهم المختلفة.

وكذا فهي تعودهم على صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم و محاولة تصوير اللهجة للحالات الانفعالية المختلفة من تعجب و استفهام أو غضب....، و تنويع الصوت ارتفاعا و انخفاضاً حسب المعنى.

1- مآخذها و عيوبها:

(1) - راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط 1، 2009، ص 89.

(2) - المرجع نفسه، ص 90.

- "تستغرق وقتاً أطول و تشغل التلاميذ بالحرص على النطق و سلامته، فينصرفون عن تدبر المعنى و إدراكه و تحدّ من حرية القارئ و قد لا تنمي قابلية المتعلم في السرعة على القراءة"⁽¹⁾.

خطوات تدريس القراءة:

تتلخص خطوات تدريس القراءة في ما يلي:

أ- التمهيد:

الهدف منه تهيئة التلاميذ إلى الموضوع الجديد، و إحالة أفكارهم إليه بطريقة تشوقهم و تحمسهم، و هذا لا يعني فقط الوصول إلى عنوان الدرس بقدر ما يعني شعور التلاميذ بعد التمهيد بحاجة إلى قراءة الموضوع ليصلوا بعد ذلك إلى، حلّ تلك المشكلة التي أثّرت، و يمكن أن يكون التمهيد بطرح أسئلة من المعلم و يمكن أن يكون بربط الموضوع بمعارف أخرى لدى التلاميذ.

ب- قراءة المعلم النموذجية:

إنّ المدرّس يبدأ بقراءة النص قراءة جهرية و بصوت واضح و مرتفع حتى يسمعه الجميع مع مراعاة تقطيع العبارات و توضيح أساليب الاستفهام و الأمر و التعجب و اللإخبار... أثناء القراءة كلّ أسلوب و نغمته الخاصة به. "إذ إنّ القراءة التي تعبّر عن معنى ما تتسم بحسن الأداء و النطق و تمثّل المعاني، و يعتبر تمثيل المعاني من الأمور المهمة إذ هناك إظهار لجمالية النص و روعته، و يجعل التلاميذ مسرورين و اللذة من هذا النوع تخلق و تنتج تلاميذ منافسين فيما بينهم في تقليد و محاكاة معلّمهم." ⁽¹⁾

ج- القراءة الصامتة للتلاميذ:

يجب على المعلم إرشاد و تنوير تلامذته أثناء القراءة الصامتة إلى أن يقرؤوا الموضوع قراءة صامتة و هذا عن طريق العين دون همس أو تحريك للشفاه، و ينبههم إلى إمساك أقلام الرصاص و وضع خط تحت الكلمات الصعبة عندهم و لا يعرفون معناها أو العبارة أو الجملة المبهمة عندهم، و الوقت المحدد للقراءة الصامتة حسب طول الموضوع و طبيعته و نوعية مفرداته. و على المعلم ترك الوقت الكافي للقراءة الصامتة على أساس التلميذ المتوسط (متوسط القراءة و الفهم)⁽²⁾

(1) - طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس وائل، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، الشروق للنشر و التوزيع، ط1، 2003، ص113

(1) - ليندة نابل، مهارة القراءة في اللغة العربية و دورها في التحكم في اللغة- الطفل المتمدرس أنموذجاً- مذكرة تخرج ماجستير، تخصص علوم اللسان، تلمسان، 2013، ص37.

(2) - علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة، عمان، الأردن، ط 2004، 1، ص82.

د-شرح المفردات اللغوية:

يثبت المعلم المفردات الصعبة، و خاصة التي سأل التلاميذ عن معناها، على المعلم أن يشرح هذه المفردات بطريقة واضحة و جيدة إذ نجد مفردة واحدة تعطي أكثر من معنى، و البعض الآخر يتطلب قرائن عديدة لفهمها، و على المعلم أيضا أن يهتم بمعنى المفردة في الموضوع ليكون معنى العبارات في موضوع الدرس واضحا. و تعتبر هذه الخطوة من الخطوات المهمة، فالهدف منها إعادة و مساعدة التلاميذ على فهم المعنى و لزيادة ثروتهم اللغوية و المفرداتية، إنَّ حسن أداء التلاميذ في قراءتهم الجهرية بعد ذلك يتوقف إلى حدّ كبير على فهم معنى ما يقرؤون. (3)

هـ- القراءة الجهرية للتلاميذ:

إنَّ لهذه الخطوة الوقت معظمه أثناء الدرس، إذ إنَّ القصد من القراءة هو أن يقرأ التلميذ لا أن يتعلم نحو أدبا و أن يكتب موضوعا إنشائيا على الرغم من أهمية الترابط بين فروع اللغة، يقرأ أقدر التلاميذ على القراءة الذين يقدرّون على تقليد المعلم في قراءته أكثر من غيرهم، على أن يقرأ التلميذ فقرة أو أكثر و يجب أن يشارك معظم التلاميذ إن لم يكن جميعهم في القراءة الجهرية (و تستغرق هذه الخطوة نصف وقت الدرس) (1)

و- استخلاص الدروس و العبر:

يجب على المعلم أن يدرك و يعلم أنّ الموضوع المطالع لديه هدفا معينا يحمله، و يرمي إلى غاية منشودة، و على المعلم في هذه الخطوة أن يطرح بعض الأسئلة إلى تلاميذه ليكشف مدى استيعابهم و هضمهم للموضوع و من ثم يسأل عن الفوائد العلمية المشتقات من النص، على أن يلخص المعلم ذلك بأسلوب مبسط وواضح فيستطيع التلاميذ من خلاله تمثل هذه المعاني التي يحملها النص المقروء.

أهداف القراءة:

للقراءة أهداف عامة يسعى المعلم إلى تحقيقها من خلال ممارسة القراءة بأنواعها في المراحل الدراسية، و خاصة في المرحلة المتوسطة، من ذلك:

- تنمية القدرات الفكرية و اللغوية و التعبيرية لدى المتعلم.
- تهذيب السلوك و استغلال الوقت بما يعود على الإنسان بالنفع و الفائدة.

(3) - ينظر: المرجع نفسه، ص83.

(1) - ينظر: ليندة نابل، مهارة القراءة في اللغة العربية و دورها في التحكم في اللغة، ص37.

- هي نبع للحصول على المعلومات و المعارف الثقافية و العلمية المختلفة و عن طريقها يتصل المرء بالعالم من حوله طيلة حياته.
- تدريب القارئ على سلامة النطق بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- إثراء معجم القارئ اللغوي بما يضاف إليه من مفردات و تراكيب بواسطة القراءة. (1)
- توسيع معارف القارئ و تزويده بالخبرات و الحقائق و تنمية مداركه.
- تربية أذواق التلاميذ الفنية و الأدبية و تنمية روح النقد لديه ممن التقدير لقيمة ما يقرؤونه.
- تمرين التلاميذ على صحة القراءة و جودة النطق و حسن الإلقاء و الأداء. (2)
- الكسب اللغوي، و تنمية حصيلة الطلبة على المفردات و التراكيب الجديدة.
- اكتساب عادة التعرف البصري على الكلمات، كالتعرف على الكلمة من شكلها و تحليل بنيتها و فهم مدلولها.
- كسب المهارات في القراءة المختلفة و استيعاب المعنى و تمثيله. (3)

(1) — نجم عبد الله غالي الموسوي، دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية، ص48.

(2) — وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية و تطبيقات علمية، ص188.

(3) — علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007، ص149.

الفصل الثاني:

نظريّة

١

تمهيد:

بعد تطرقنا إلى الجانب النظري و بعد تكوين خلفية نظرية عن موضوع الدراسة، سوف نحاول فيما يلي وضع الموضوع في إطار ميداني محاولين تحديد أهم إجراءات المنهجية بدأ بمنهج الدراسة المستخدمة بالإضافة إلى المجال الزمني و المكاني و المجتمع و عينة البحث و مجالاته و الأدوات المستخدمة فيه، و أخيرا الأسلوب الإحصائي المستخدم، و هاته الإجراءات التي تعتبر ذات أهمية كبيرة قبل النزول إلى الميدان فبوسطتها تتحدد كيفية الدراسة الميدانية و بالتالي تحدد درجة صحتها و صحة نتائجها و هذا من خلال اختيار التقنيات التي تتلاءم مع طبيعته.

1- منهج الدراسة:

يعتبر المنهج المستخدم من أساسيات البحث العلمي، و هو الطريقة التي يتبعها الباحث للوصول إلى الغرض المنشود، انطلاقا من طبيعة المشكلة التي يريد دراستها أو الخطة العامة أو الإطار الذي يرسمه لتحقيق أهداف بحثه.

و مناهج البحث العلمي عديدة، و تختلف باختلاف موضوع مشكلة البحث، و نظرا لطبيعة موضوع دراستنا الذي يهدف إلى وصف واقع محدد، و تحليله بغية الوقوف على الحال الذي هو فيه، و هو تقويم تدريس اللّغة العربية في الطور المتوسط، و علاقته بالتحصيل اللّغوي

للتلميذ، كان من الأنسب استخدام المنهج الوصفي التحليلي، و الذي يعتمد على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع و يهتم بوصفها وصفا دقيقا، و يعبر عنها تعبيراً كميًا، أو كفيًا، من خلال وصف وتوضيح مقدارها، أو حجمها، و مدى ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

2- حدود الدراسة:

-الحدود الزمانية:

أجريت هذه الدراسة على مدى سنة جامعية واحدة، و هي سنة: 2018-2019.

-الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة في ولاية قالمة و تمثلت في متوسطين ببلدية حمام دباغ- قالمة.

اسم المؤسسة	الموقع الجغرافي
غسان كنفاني	حمام دباغ
18 فيفري	حمام دباغ

جدول(1): يوضح أسماء المتوسطين و أماكن تواجدها.

3- عينة الدراسة:

مجتمع البحث (الدراسة) هو الكل الذي تكون عناصره مختارة تحمل نفس الخصائص، و نفس الطبيعة و يمكن أن يكون مجتمع الدراسة مجموعة من الأشخاص مرتبة حسب معيار معطى، كالسن، الجنس، المستوى التعليمي، الخبرة... إلخ.

و بهذا كانت عينة بحثي مشكلة من عينة المعلمين و هم أربعة عشر معلما موزعين على متوسطين ببلدية حمام دباغ- قالمة، من أجل الإجابة عن أسئلة الاستبيان، و عينة التلاميذ و هم خمسون تلميذا من الجنسين: 34 إناث، و 26 ذكور.

4- أدوات الدراسة:

تعتبر مرحلة جمع المعلومات من أهم مراحل البحث العلمي، و تختلف هذه الوسائل حسب الموضوع المراد دراسته، كما تتحدد وسيلة البحث المناسبة على ضوء أهداف و فرضيات و منهج الدراسة، حيث اعتمدنا على أسلوب الملاحظة و الاستبيان.

أ- الملاحظة:

استخدمنا أسلوب الملاحظة في المرحلة التطبيقية، حيث حضرنا مع أساتذة في القسم ، و لاحظنا طريقة تدريس الأساتذة لمختلف أنشطة اللغة العربية من قراءة و دراسة نص و قواعد...، و أيضا مراقبة كيفية طرح الأسئلة و الاستجابة مع التلاميذ في مواقف معينة، و استفدنا من هذه الدراسة كثيرا.

ب-الاستبيان:

من أهم أدوات جمع البيانات من خلال طرح الأسئلة، فمن أجل استيفاء الجوانب التي يهتم بها موضوع البحث و للإجابة عن بعض التساؤلات التي يحتاج تأكيدها إلى أدلة عمدت إلى وضع استبيان موجه للمعلمين و المتعلمين و لقد تنوعت هذه الأسئلة و تباينت حسب الموضوع الذي أدرسه.

5- أسلوب المعالجة الإحصائية:

اعتمدنا في تعاملنا مع البيانات التي تحصلنا عليها على أسلوب إحصائي يتمثل في جداول إحصائية، وتشمل هذه الجداول:

- التكرارات: حيث تم حسابها من خلال إجابات كل من المعلمين و المتعلمين على كل عبارة في الاستمارة.

- النسب المئوية: لإعطاء دلالة للتكرارات تم ترجمتها إلى نسب مئوية و تم حسابها و فقال:

النسبة المئوية= تكرار العبارات×100/عدد الأفراد

حيث تحصلنا على النتائج الآتية:

عرض و تحليل نتائج الاستبيان:

المحور الأول: تحليل الاستمارة المتعلقة بالمعلم.

الجدول(1): يبين الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	5	35,71%
أنثى	9	64,28%
المجموع	14	100%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ معظم المعلمين من عينة البحث من فئة النساء حيث يمثلن بنسبة 64,28%، فيما قدرت نسبة الرجال ب 35,71%، و هذا يدل أنّ النساء وضعوا بصمتهم في مجال التعليم من جهة، و كذا نجد أنّ خاصية الصبر و التفهم عند النساء أكثر مما تكون عند الرجال، و هذا ما يؤهلها أن ترتقي إلى مستوى أفضل.

الجدول(2): يبين السن.

السن	التكرارات	النسبة المئوية
35-25	4	28,57%
45-36	5	35,71%
45+	5	35,71%
المجموع	14	100%

الجدول 03: يبين تلقي المعلم تكوينيا من قبل العمل.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	11	78,57%
لا	3	21,42%
المجموع	14	100%

نلاحظ أنّ معظم معلمي عينة البحث تلقوا دورات تكوينية مختلفة، حيث بلغت هذه النسبة 78,57% مما يزيدهم خبرة و يساعدهم على اكتساب مهارات جديدة تمكنهم من تطبيقها

بعد إعادة النظر في علاقاتهم بالمعرفة نفسها و بكيفية تقديمها للمتعلمين، فيما قدرت نسبة المعلمين الذين لم يتلقوا تكويناً ب21,42%.

الجدول 04: يبين مدى إطلاع المعلم على المنهاج.

النسبة	التكرارات	الإجابات
71,42%	10	كاف
14,28%	2	متوسط
14,28%	2	غير كاف
100%	14	المجموع

بناء على هذه النتائج نجد أنّ عشرة (10) منهم، أي 71,42% اطلعهم كاف، و اثنين (2) منهم، بنسبة مئوية قدرها 14,28% أجابوا بأنّ اطلعهم على المناهج متوسط، أما الاثنين الباقون، أي 14,28% فصرحوا بأنّ اطلعهم غير كاف، و هذا راجع إلى أنهم في بداية حياتهم المهنية.

5- آراء المعلمين في المنهاج:

بناء على النتائج المتحصل عليها من خلال الاستبانات قسمت آراء المعلمين حول المنهاج الجديد إلى مؤيد له و مثني عليه، و بين معارض له و منتقد، و فيما يلي عرض لها:

ذهبت أغلبية المعلمين إلى اعتبار المنهاج غير متكامل، تشوبه اختلالات عديدة ككثافة محتوياته و برامجه غير منتظمة، و غير مترابطة بشكل يخدم و يلبي حاجيات الأفراد و يحل مشاكله، ضف إلى ذلك أنه يطوق قدرات المتعلمين و استعداداتهم، مع العلم أنّ المنهاج يمثل الأساس الذي تنبني عليه العملية التعليمية.

كما تجدر الإشارة إلى وجود رأي مغاير للرأي السالف الذكر، مفاده أنّ المنهاج المطبق حالياً، مساير للعملية التعليمية، محتوياته واضحة و كافية لتحقيق الأهداف المسطرة مسبقاً، ذلك أنه يهيئ المتعلم و يساعده على النمو الشامل و المتكامل، كي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته و مع الآخرين.

الجدول 06: الحجم الساعي للغة العربية، كاف أم غير كاف لإكمال البرنامج على أكمل وجه، و تحقيق الأهداف المسطرة

النسبة	التكرار	الإجابات
--------	---------	----------

نعم كاف	2	14,28%
لا غير كاف	12	85,71%
المجموع	14	100%

نلاحظ من خلال الجدول أنّ معظم المعلمين يرون بأنّ الحجم المخصص للغة العربية غير كاف، حيث قدرت نسبتهم ب: 85,71% ، و هذا راجع إلى كثافة البرنامج، مما يؤدي إلى اختلاط المعلومات في ذهن المتعلمين، ما يؤثر على المتعلم الذي سينقل من سنة إلى أخرى دون استيعاب جيد للدروس، ما يصيبه بالجمود الفكري.

و هذا ما يؤكدّه "حسن شحاتة"، فرغم أنّ الطرق في التدريس تؤدي إلى سير الدرس ببطء "لا سيما و أنّ نشاط التلاميذ و جو التنافس الذي تفرضه طرائق الأستاذ المتبعة يؤديان إلى فوضى عارمة فيصبح من الصعوبة السيطرة على الوضع"⁽¹⁾، و هذا ما ينعكس سلبا على المجرى الطبيعي لسير الدروس، و يؤدي إلى التأخر في إكمال البرنامج.

أما عن فئة المعلمين الذين يرونه كاف فقد قدرت نسبتهم ب 14,28% و أرجعوا ذلك إلى أنه على المعلم أن يلتزم بخطة البرنامج الدراسي المقرر، من قبل وزارة التربية و التعليم، و هذا يعد إجحاف في حق المتعلم بحيث لا يهمله إن فهم الدرس أم لا.

الجدول 07: يبين ما إذا كان المعلم يعتمد طريقة واحدة في تقديم جميع الدروس.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	3	21,42%
لا	11	78,57%
المجموع	14	100%

استنادا للنتائج المتوصل إليها يتضح أنّ ثلاثة (3) معلمين بنسبة 21,42% من مجموع العينة الكلية، يعتمدون على طريقة واحدة في تقديم جميع الأنشطة، أما العدد الباقي و المحدد ب: احدى عشر (11) معلما، أي ما يعادل 78,57%، يعتمدون على أكثر من طريقة. و ما يجب التنويه إليه، هو أنّ لكل درس طريقة خاصة به، لتحقيق الكفاءة المستهدفة، فهناك أنشطة تعتمد على الاكتشاف و الحوار، و أخرى تعتمد على الاستنتاج و الإنتاج، و منها ما يحتاج إلى الطريقة الإلقائية أو الحوارية في تقديمه.... "فعلى المعلم التنوع في الطريقة للابتعاد عن الملل و الروتين، و كذا تحقيق الأهداف المسطرة، كما أنّ الوقت المخصص لتنفيذ الدرس أثر كبير في تحديد طريقة التدريس المناسبة"⁽¹⁾.

(1) - تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، الدار المصرية اللبنانية، د ط، د ت، ص 38.

(1) - ينظر: عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، كلية التربية بد منهور، جامعة الإسكندرية، (د، ط)، 2011 ص 26.

و بناء اعتمادنا طريقة المقاربة بالكفاءات المعتمدة على وضعية مشكلة، مما يجعل المتعلم يثير معارفه السابقة و مهاراته و قدراته لحلها و يجب تغيير الطريقة بما يتماشى مع الوضعية المشكلة.

الجدول 08: يبين ما إذا كانت الطريقة المعتمدة في تدريس أنشطة اللغة العربية، مسايرة لما ينص عليه المنهاج.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	14	100%
لا	00	00%
المجموع	14	100%

يتضمن المنهاج التربوي الطرق التي يدرس بها نشاط من أنشطة اللغة العربية، التي يتقيد بها المعلم و لا يخرج عنها، و هذا ما أوضحت نتائج الاستمارات، حيث نجد العدد الإجمالي للعينة و المقدر ب أربعة عشر (14) معلما، أي بمقدار نسبة 100% ، يلتزمون بتقديم دروس وفقا لما جاء في المنهاج.

الجدول 09: يبين مدى التزام المعلمين بخطة الدرس.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	9	64,28%
لا	1	7,14%
أحيانا	4	28,57%
المجموع	14	100%

من خلال النتائج الموضحة في الجدول، نجد تسعة (9) معلمين، أي ما تقدر نسبتهم ب: 64,28% يلتزمون بخطة الدرس، كما نجد معلما واحدا للعينة (7,14) غير ملزم بها، في حين هناك أربعة (4) من العدد الإجمالي للعينة، أي 28,57% قالوا بأن الالتزام لها غير دائم. و من المعروف أنّ كل معلم يضع خطة زمنية للدرس تساعده على التحكم في الوقت كأن يخصص للتمهيد مثلا (10) دقائق، فمن غير المعقول أن يتجاوز وقتا أكثر من ذلك، و ما تبقى من زمن الحصة يستثمره في شرح الدرس، و التعرف على الخبرات الجديدة، و تحقيق الكفاءة المستهدفة من الدرس.

الجدول 10: يبين عدد المعلمين الذين يوضحون الهدف من الدرس.

النسبة	التكرارات	الإجابات
% 100	14	نعم
%00	00	لا
%00	00	أحيانا
%100	14	المجموع

إنّ توضيح الهدف من الدرس يجعل المتعلم قادرا على معرفة الكفاءة المستهدفة منه، و هذا ما يحفزه على تحصيلها، و من خلال الجدول أعلاه نجد أن كل أفراد العينة و المقدر عددهم ب:14 معلما، أي نسبة 100%، يوضحون الكفاءة المستهدفة من الدرس المقدم، حتى يكون المتعلم قادرا على معرفة ما سيتناول أثناء ذلك الدرس.

الجدول 11: يبين توجيه المعلم أسئلة للتعرف على مدى تحقيق أهداف الدرس.

النسبة	التكرارات	الإجابات
% 100	14	نعم
%00	00	لا
%100	14	المجموع

من خلال الجدول نلاحظ أن كل المعلمين، أي 100%، يقومون بتوجيه أسئلة حول الدرس المقدم لمعرفة ما تحقق من الأهداف المرسومة مسبقا، فالمعلم يسعى أثناء تقديمه للدرس لإكساب المتعلمين مجموعة من الخبرات و التعليمات الجديدة، حتى يتسنى له استثمارها في حياته اللاحقة، و لكي يتأكد المعلم من حصول المعرفة عند المتعلمين، يقوم بتوجيه أسئلة حول الدرس المقدم، و من خلال إجابته سيتأكد المعلم من تحقق أهداف الدرس من عدمه، و يسعى المعلم من خلال هذه الأسئلة إلى تثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين و تعزيزها و معرفة النقص و تداركه.

الجدول 12: يبين ما إذا كان المعلم يستعين بالعامية أثناء إلقاء الدرس.

النسبة	التكرار	الإجابات
21,42	3	نعم
71,42	10	لا
7,14	1	أحيانا
100	14	المجموع

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها من الجدول، نلاحظ أنّ أغلبية المعلمين لا يستعينون أثناء قيامهم بالدرس، حيث بلغت نسبتهم المئوية 71,42%، و السبب في ذلك أنّ الفصحى هي

اللغة الأصل المعتمد عليها في المؤسسات التربوية، و هي خاضعة لقوانين تضبطها و قواعد لغوية محكمة، إلا أنه في بعض الأحيان نجد من يستعين بالعامية إلى جانب الفصحى، و قد بلغت نسبتهم 21,42% و هذا بمعنى أن اللغة العامية يلجأ إليها الناس تحررا من قيد اللغة الأصل، كما أن المعلمين لهم حرية في استعمال المستوى الذي يريدونه أثناء الدرس، وذلك بحكم مستوى وعيهم وبساطتهم.

الجدول 13: يبين مدى اهتمام المتعلمين بنشاط القراءة.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	09	64,28%
لا	03	21,42%
أحيانا	2	14,28%
المجموع	14	100%

يتضح لنا من خلال الجدول، أن نسبة المتعلمين الذين يهتمون بالقراءة 64,28% أما نسبة الإجابة التي تقول أن التلاميذ لا يهتمون بالقراءة هي 21,42% ، فاهتمام المتعلم بالقراءة و حبه لها ينبع من البيت بالدرجة الأولى، حيث تساهم الأسرة بشكل كبير في غرس حبّ القراءة في نفس التلميذ و تعمل على توفير كل الوسائل اللازمة لترغيب الطفل على القراءة.

ثم يأتي دور المدرسة بالدرجة الثانية لتكتمل على الأسرة، حيث تقوم بنشاطات عدّة تحفز المتعلم على القراءة، و للمعلم دور فعال في تنمية عادة القراءة لدى المتعلم و الاطلاع عليها، فهو يقوم بإثارة رغبتهم للقراءة وذلك بإرشادهم إلى مختلف المواد القرائية، كما يوفّر لهم العديد من الفرص للقراءة.

الجدول 14: يبين نوع القراءة التي يستخدمها في الصف.

الإجابات	التكرار	النسبة
القراءة الصامتة	00	00%
القراءة الجهرية	02	14,28%
الاثنتين معا	12	85,71%
المجموع	14	100%

نلاحظ من خلال الجدول أن نوع القراءة المستخدمة في النص هما القراءتين الصامتة و الجهرية معا، وتقدر نسبتها ب: 85,71%، أما النسبة المتبقية فهي تخص المعلمين الذين يستخدمون فقط القراءة الجهرية، وذلك لطبيعة نشاطهم و قد بلغت نسبتهم ب 14,28%. فالقراءة الصامتة تكون عندما يمنح المعلم التلاميذ وقتا معيناً لقراءة نص ما، كنص القراءة أو نص التمرين قراءة صامتة و بعد القراءة الصامتة تأتي القراءة الجهرية و تكون هناك أسئلة

حول النص المقروء. فكالتا القراءتين مكملتان لبعضهما و لا يمكن لأحدهما أن تستغني عن الأخرى، لكن تبقى القراءة الجهرية الأكثر استعمالا داخل القسم مقارنة بالصامتة.

الجدول 15: يبين الإجراءات التي يتخذها المعلم في حال قراءة النص بأداء رديء من قبل متعلم معين.

النسبة	التكرار	الإجابات
28,57%	04	نعم
57,14%	08	لا
14,28%	02	أحيانا
100%	14	المجموع

مما لا شك فيه أنّ أي متعلم في جميع المراحل الثلاث يواجه صعوبات كثيرة، سواء في الفهم أم القراءة أم التعبير.....و المعلم باعتباره المشرف و الموجه، من واجبه أخذ إجراءات لتصحيح هذه الأخطاء، و تفاديها مستقبلا، و من هذه الصعوبات: القراءة، حيث يصعب عليه إعطاء كل كلمة حقها من نبر و تنغيم، و كذا في بعض الأحيان نجد أطفال معسرين قرائيا، و في مثل هذا الحال يتخذ المعلم الإجراء المناسب، حيث وجدنا أربعة (4) معلمين فقط، أي ما يقدر ب: 28,57% ينتظرون لعل أداء المتعلم يتحسن، في حين نجد (8) معلمين 57,14% ، يقضون وقتا أطول معه في القراءة الفردية بغية تحسين أدائه، كما نجد 18 معلما، أي بنسبة 14,28% ، يشركون معه متعلما آخر بسبب الوقت الضيق الذي يمنعهم من قضاء أطول وقت ممكن معه، إضافة إلى إعطاء كل واحد منهم حقه في القراءة، و قد يكون من باب تنمية الدافعية لذات المتعلم في إجادتها.

الجدول 16: يبين أهمية التقويم في العملية التعليمية.

النسبة	التكرار	الإجابات
64,28%	9	نعم
7,14%	1	لا
28,57%	4	أحيانا
100%	14	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول أنّ معلمي عينة البحث يقرّون بأهمية التقويم و يعتبرونه جزءا أساسيا من العملية التربوية فهو يفيد في تحديد نواحي القوة و الضعف لدى المتعلمين مما يساعد على تنمية مواطن القوة و البناء عليها، و التعرف على أسباب الضعف و علاجها كما يزود المعلم ببيانات تتعلق بمستوى أدائه و بمدى تمكنه من تحقيق الأهداف المتوخاة و تعرفه على مدى فاعلية الأساليب و الطرق و الوسائل التي يستخدمها في تدريسه كما يعطي للأولياء فكرة

عن تقدم أبنائهم و اكتشاف قدراتهم و مواهبهم حيث مثلت هذه الفئة نسبة 64.28% أما من يرون العكس فكانت نسبتهم ضعيفة وقدرت بـ: 7.14%.

الجدول 17: يبين في ما يتمثل التقويم في القراءة.

النسبة	التكرار	الإجابات
00%	00	تقويم أخطاء القراءة الجهرية.
00%	00	أسئلة القراءة.
100%	14	معا
100%	14	المجموع

يبين نسبة 100% من معلمي عينة البحث أنه لا يجب الاعتماد على أسئلة القراءة فقط، أو تقويم أخطاء القراءة الجهرية فقط في التقويم، بل يجب أن يبنى التقويم على كليهما لكي يتسنى للتلاميذ فهم معاني النص، وكذا معالجة الأخطاء التي وقعوا فيها.

18- كيفية التعامل مع المتعلمين الذين يواجهون صعوبة في فهم اللّغة التي يتحدث بها المعلم.

يستخدم المعلم اللّغة كأداة للتواصل، بينه وبين المتعلم، و لا يكون هذا التواصل ناجحا إلاّ إذا توفّر عنصرا الفهم و الإفهام، أي أنّ يعي المعلم ما يقول، و يفهم المتعلم المراد من ذلك. و لا يخفي على أحد أنّ مهنة التعليم في حد ذاتها صعبة، حيث يواجه المعلم صعوبة في توصيل المعلومة، و عليه و جب أن يتخذ تدابير تساعد على القيام بعمله بنجاح، حيث يقوم بتبسيط اللّغة المتحدث بها، و اللّجوء أحيانا إلى العامية، لتقريب الصورة أو المعنى، و يستعمل الإيحاءات اللفظية و غير اللفظية و الإيماءات و الأمثلة، و التدرج به من الصعب إلى السهل إضافة إلى محاولة تذليل الحواجز اللّغوية الصارمة، باستعمال لغة مبسطة واضحة، معبرة عن حاجاته و الوسط الذي يعيش فيه، و استعمال بدائل لغوية أخرى تضاف إلى رصيده المعرفي.

الجدول 19: يبين ما إذا كان التقويم يقتصر على النتائج المتعلقة بالاختبارات.

النسبة	التكرار	الإجابات
7,14%	1	نعم
92,85%	13	لا

المجموع	14	%100
---------	----	------

يتضح لنا من خلال الجدول، أنّ جلّ المعلمين أجابوا ب: لا على هذا السؤال و قد قدرت النسبة ب: 92,85%، ذلك أنّ الأغلبية منهم يرون أنّ تقويم أعمال المتعلم على مستوى التعليم المتوسط يتم من خلال: الحضور، السلوك، المشاركة، و المراقبة المستمرة و المنتظمة، التي تكون على شكل استجابات شفوية و كتابية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، هذا إضافة إلى فرصتين محروستين، و هو ما ذهب إليه الأستاذ عبد الله عثمانية، إذ يرى أنّ التقويم: "هو عملية أو وسيلة لتقرير قيمة الأنشطة التربوية النفسية السلوكية المعرفية و المهارية التي يقوم بها التلميذ داخل القسم و خارجه و المساعدة في اتخاذ قرارات أفضل".⁽¹⁾

أي أنها عملية إصدار أحكام للكشف عن النقاط السلبية و الإيجابية في الأداء و التحصيل الدراسي.

20- الظروف التي من شأنها أن تؤثر سلبا على اكتساب المتعلم للمعلومة.

بعد أن اطلعنا على جميع الاستمارات، اتّضح لنا أنّ من بين الظروف التي يمكن أن تؤثر سلبا على المتعلم هي كالاتي:

- الظروف النفسية: و هذه العوامل النفسية لها علاقة وطيدة مع مرحلة المراهقة، فهذه المرحلة حسب رأي بعض المعلمين تحتاج إلى رعاية مستمرة بسبب التأثير الذي تحدثه على نفسية المتعلم، و انفعالاته، و التي بدورها تؤثر على سلوكياته و علاقاته نحو الآخرين، و بالتالي فهي تتعكس سلبا على تحصيله الدراسي.

-الظروف الاجتماعية: و يقصد بها العوامل المرتبطة بالأسرة التي تحتضن المتعلم و تعمل على بناء ذاته و تحديد معالم شخصيته، فهي الداعم الأول قبل التحاقه بالمدرسة، و بعد خروجه منها، و هي إمّا عوامل اقتصادية للأسرة أو عوامل اجتماعية، فإن كانت ظروفه سيئة انعكس ذلك على مستواه سلبا، و أدى له إلى تحقيق نتائج متدنية. و هناك بعض المعلمين الذين أرجعوا هذه الظروف إلى سلوك المتعلم:

-عدم الانتباه لما يلقيه المعلم.

- الفوضى و التشويش داخل القسم.

- عدم التركيز و الإرهاق و كذا صعوبة الفهم.

- الغيابات المتتالية من طرف المتعلم.

(1) - التقويم التربوي، مدونة خاصة بعلم النفس و علوم التربية، الجزائر - عنابة، 2013.

الجدول 21: يبين رأي المعلم فيما إذا كان محتوى الكتاب المدرسي يتوافق مع مستوى المتعلم العقلي و النفسي.

النسبة	التكرار	الإجابات
71,42%	10	يتوافق
28,57%	4	لا يتوافق
100%	14	المجموع

يتبين لنا من خلال الجدول أن أغلبية المعلمين أقرّوا بأنّ محتوى الكتاب المدرسي يتوافق مع المستوى العقلي و النفسي للمتعلمين، رغم صعوبة بعض المصطلحات الواردة فيه، دون أن ننسى بأنّ هناك متعلمين أذكيا يستوعبون المحتوى، فهو يكشف عن ميولهم و حاجاتهم و يعمل على إشباعها، كما يساعدهم على استخدام أسلوب التفكير العلمي في حلّ المشكلات كما أنه يراعي الجوانب اللغوية كسلامة اللّغة و جمالها و مناسبتها للرصيد اللّغوي للمتعلم

أما فيما يخص نسبة 28,57% و التي تعبر عن عدم توافق المحتوى مع المستوى العقلي و النفسي، فيرجع إلى اعتبار أكثر المتعلمين ذوا مستوى محدود و يتطلب جهدا في الفهم و الاستيعاب، كما يجب على المتعلم أن يكون مستعدا نفسيا و مركزا ذهنيا، حتى يتمكن من استيعاب الدروس كسائر المتعلمين.

المحور الثاني: تحليل الاستمارة المتعلقة بالمتعلم.

الجدول 01: يبين مدى استيعاب الدروس المطروحة، و صعوبة فهمها.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	45	90%
لا	5	10%
المجموع	50	100%

من خلال الجدول نلاحظ أنّ معظم المتعلمين يواجهون صعوبة في استيعاب الدروس المبرمجة بنسبة 90%، و أرجعوا ذلك إلى:

- كثرة المقرر الدراسي مع انخفاض عدد الحصص لمادة اللّغة العربية.

- صعوبة المنهاج بالنسبة للمتعلمين متوسطي التحصيل و الضعفاء.

- تنوع المقررات الدراسية، و تعددها مما قلل التركيز على اللّغة العربية.

- عدم تنويع بعض المعلمين في طرق التدريس و استخدام الطرق التقليدية لكن ما لاحظناه عند ذهابنا إلى المتوسطة أنّ أكثر صعوبة تواجه المتعلم هي عدم استيعابهم لقواعد النحو، و ربما يرجع ذلك إلى كثرة القواعد النحوية، و السبب في ذلك أنها تدرس كمادة مستقلة، حيث أنها ما زالت إلى يومنا هذا تدرس من خلال أمثلة مبتورة و جمل مفتعلة و أساليب بعيدة عن الذوق العربي، مما يجعل المتعلم ينفّر من القواعد.

الجدول 02: يبين ما إذا كان المتعلم يشارك المعلم في استنتاج القاعدة و الفكرة الرئيسية للدرس.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	49	98%
لا	1	2%
المجموع	50	100%

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة كبيرة من المتعلمين قد أجابوا ب: "نعم" بنسبة 98%، فعند إعطاء المتعلم الحرية في إبداء الرأي و الحوار و المناقشة، و احترام آرائه و منحه

الفرصة المتكافئة، فإنّ ذلك سيخلق جوا من الثقة في نفس المتعلم، فيجعله يحس بأنّ كيانه و شخصيته محفوظة، و هذه الطريقة في التدريس يعتمد عليها المعلم من أجل تحسين نتائج المتعلمين، و تطوير زادهم المعرفي و خبراتهم و مهاراتهم، فتتغير بذلك وجهة نظرهم اتجاه المعرفة التي كانوا ينظرون إليها نظرة سلبية، فتتغير و تصبح إيجابية، و بذلك تنمي حبّهم للمعرفة الدائمة و المستمرة.

الجدول 03: يبين علاقة المعلم بالمتعلم.

الإجابات	التكرار	النسبة
حسنة	45	90%
سيئة	5	10%
المجموع	50	100%

من خلال الجدول المبين أعلاه نلاحظ أنّ نسبة كبيرة من المتعلمين يصّفون علاقتهم بالمعلم علاقة حسنة، حيث قدرت النسبة بـ 90% ، و هذا يرجع إلى حسن تعامل المعلم مع متعلميه، لأنّ العامل النفسي و السهولة في التعامل فيها نوع من الإيجابية، و فئة ترى عكس ذلك بنسبة 10%، فهذا راجع إلى أنّ هذه الفئة مشوشة في القسم أو لديها عوامل أخرى.

الجدول 04: يبين ما إذا كان المعلم يقدم مساعدات خاصة للمتعلمين الذين يجدون صعوبة في الفهم

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	44	88%
لا	6	12%
المجموع	50	100%

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 88% من المتعلمين قد أجابوا بـ "نعم" على هذا السؤال، ما يدل على أنّ المعلم يراعي الفروق الفردية بين تلاميذه، فالمعلم الكفاء هو الذي يراعي مستوى التلاميذ العقلي و المعرفي، لأنه يدرك أنّ المتعلمين يختلفون فيما بينهم من حيث قدراتهم و استعداداتهم، لأنها متفاوتة فيما بينهم، فنجد المعلم يشرح الدرس مرارا و تكرارا، حتى يتأكد أنّ معظم المتعلمين قد فهموه.

أما بالنسبة للمتعلمين الذين أجابوا بـ "لا" فهي تمثل بنسبة 12% و ما يفسر هذه الإجابة أنّ بعض المعلمين ذوي القدرات العقلية و المعرفية المحدودة، و هذا عدم تضييع للوقت و لإتمام الدرس في وقته المحدد، حتى و لو كان ذلك على حساب فهم جميع المتعلمين.

الجدول 05: يبين تكليف المعلم بواجبات منزلية.

النسبة	التكرار	الإجابات
%100	50	نعم
%00	00	لا
%100	50	المجموع

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أنّ كافة المتعلمين أجابوا ب: نعم على هذا السؤال و قد قدرت نسبتهم ب: 100%، و هذا راجع إلى وعي المعلم بأنّ الواجبات المنزلية لها أهمية كبرى، فهو يكشف من خلالها مدى فهم المتعلمين للدروس، و يستوعب الصعوبات التي تواجههم، كما أنه يساعد على تعزيز عملية التعلم و يثبت الحقائق و المعلومات التي تعطى للمتعلم في المدرسة، بالإضافة إلى تشجيعهم على الاعتماد على النفس، و ينمي شعورهم بالمسؤولية، و هذا ما وجدنا عند سام عمارة في قوله: "و من الحيز أن يختص جزء من التدريبات الكتابية، ليكون عملاً منزلياً للطالب، يراعي فيه أن يكون ممثلاً لجوانب القاعدة من جهة، و مركزاً لا يحتاج إلى وقت طويل في الإجابة عنه من جهة ثانية"⁽¹⁾.

فبعد انتهاء المعلم من الدرس عليه أن يعطي التلميذ واجبا منزليا، تتعلق تمارينه بالدرس حتى يرسخ في ذهن التلميذ شرط أن لا يكون هذا الواجب في متناول الجميع، حتى لا يأخذ منهم الكثير من الوقت في الحل.

الجدول 06: يبين ما إذا ساعدتهم طريقة المعلم على استيعاب الدروس.

النسبة	التكرار	الإجابات
%100	45	نعم
%00	5	لا
%100	50	المجموع

مما تقدم في الجدول أعلاه نلاحظ إجماع المتعلمين على رأي واحد مفاده أنّ طرائق التدريس التي يعتمد عليها المعلم إيجابية، و قد ساعدتهم على استيعاب الدروس و فهمها، إذ كانت النسبة 100% و هذا ما لمسناه بعد زيارتنا للمتوسطة، إذ لاحظنا فهما و استيعابا كبيرا من قبل المتعلمين و الدليل على ذلك تفاعلهم مع المعلم، و حبّ المشاركة و إبداء الآراء، كما أنّ طرائق المعلم تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، و هذا ما يؤدي بهم حتما إلى إدراك دروسهم و فهمها فهما جيدا، و هو ما أكدّه أحمد مختار عضاضة الذي يرى: "أنّ الاهتمام بالتلميذ و إشراكه في الدرس، و مراعاة الفروق بين التلاميذ كفيلة بتحقيق الكثير من النتائج الإيجابية، فهي تعد التلميذ للحياة الاجتماعية و تربي عقله و تنميه"⁽¹⁾، فيجب على المعلم أن يكون واعيا بقدرات

(1) - اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، عمان- الأردن، ط1، 2002، ص252.

(1) - التربية العلمية التطبيقية في المدارس التكميلية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط3، 1962، ص135.

المتعلمين، مراعيًا للفروق الفردية بينهم، فالمتعلمون ينقسمون إلى ثلاث فئات: فئة من المتعلمين المتفوقين، و فئة من المتعلمين العاديين، و فئة أخرى متأخرة دراسياً، فكلما بسط المعلم الدرس أكثر، كلما استوعب المتعلمون الدرس أكثر فأكثر.

الجدول 07: يبين ما إذا كان المتعلم يطلب من المعلم إعادة شرح نقطة لم يفهمها.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	36	72%
لا	14	28%
المجموع	50	100%

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أغلبية المتعلمين يطلبون من أستاذهم إعادة شرح ما لم يتم فهمها نسبة 72%، و هذا راجع إلى أنّ المعلم أثناء الدرس عندما يشرح أي نقطة مهمة يسألهم إذا ما تم فهمها أولاً و بالتالي يساعدهم على اكتساب المعلومة بسهولة و بطرق أخرى لأنّ أحدهم يكتسب المعلومة بسهولة و يفهمها و البعض الآخر يحتاج إلى التكرار و التبسيط و أحر وقت للفهم.

الجدول 08: يبين نوع القراءة المفضلة لدى المتعلم.

الإجابات	التكرار	النسبة
الصامتة	26	52%
الجهرية	34	68%
المجموع	50	100%

حسب المعطيات المسجلة في الجدول أعلاه نستنتج أنّ النسب بين القراءة الجهرية و الصامتة متقاربة إذ نجد الجهرية 68% و الصامتة 52% فالبعض من عينة المتعلمين يفضلون القراءة الجهرية و تراها الأنسب هذا راجع إلى:

- سماع القراءة الجهرية من طرف الزملاء و بالتالي تصحيح الأخطاء.

- إبداء رأي السامع في قراءة المتعلم.

- ظهور أخطاء التلميذ.

و البعض من العينة يفضلون الصامتة و هذا للأسباب التالية:

- المساعدة على التفكير.

- قراءة النص جيداً.

- الاستفادة من النص.

الجدول 09: يبين ما إذا كانت نصوص القراءة الموجودة في الكتاب المدرسي تعجب المتعلم.

النسبة	التكرار	الإجابات
78%	39	نعم
22%	11	لا
100%	50	المجموع

من خلال الإجابات التي قدمت من طرف عينة المتعلمين نستنتج أنّ أغلبهم يجدون عنصر الإعجاب في نصوصهم و هي أعلى نسبة مقارنة بالنسبة الأخرى و هذا راجع ل:

- تعلم المهارات و المعلومات الجديدة.

- استخلاص المغزى و الدروس الأخلاقية.

و الفئة التي ترى أنّ النصوص لا تعجبها فالنسبة 22% من عينته المتعلمين و أرجعته إلى هذه الأسباب:

- النصوص غير مفيدة و ليست مسلية.

- المواضيع غير حقيقية.

- الخطأ في الكتابة.

الجدول 10: يبين تنوع المعلم من المعلومات بإعطاء أمثلة جديدة غير موجودة في الكتاب المدرسي.

النسبة	التكرار	الإجابات
92%	46	نعم
8%	4	لا
100%	50	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول أجابوا ب: نعم، و قد قدرت نسبتهم ب: 92% و هذا راجع إلى أنّ نظام التدريس الجديد يفرض على المعلم البحث المتواصل في مراجع مختلفة، و عدم التقيد بما جاء في الكتاب المدرسي، بغية إثراء الرصيد الفكري و العلمي و المعرفي للمتعلمين من جهة، و اتخاذ المعلم قدوة لهم يحثهم على البحث و العمل الدعوب من جهة ثانية، و هذا ما أوضحه أحمد مختار عضاضة في كتابه، حيث يرى أنّ: "الأستاذ يعتمد أولاً إلى عرض القاعدة، ثم يليه الشرح و الأمثلة لمزيد من التوضيح و تبسيط ما هو مبهم أو مستعص على الفهم، ثم إجراء التطبيقات لمزيد من الترسخ و ذلك بإعطاء أمثلة جديدة....". (1) إذ يبدأ بإلقاء الدرس ثم شرحة

(1) - التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية و التكميلية، ص 135.

مع الأمثلة، ثم يجري التطبيقات مع الإتيان ببعض المعلومات الإضافية غير الموجودة في الكتاب شرط أن تكون مرتبطة بالدرس و يمكن استيعابها من قبل المتعلمين، و حبا لو كانت معلومات جديدة مرتبطة بحياتهم.

عرض و تحليل نتائج الدراسة:

تعد القراءة من بين أهم مجالات النشاط اللغوي، و أداة من أدوات اكتساب المعرفة في عالم تتزايد فيه المعلومات، فالذين يجيدون القراءة هم الذين يفهمون المقروء، و من أجاد القراءة فقد بلغ الغاية، فهي مفتاح كل شيء في حياتنا لأنها أساس التعليم بمعناها المعروف، و هي باب المعارف و الخبرات جميعا، فالقراءة إحدى وسائل العلم المثمرة، و للقراءة ثلاثة أنواع: قراءة صامتة، جهريّة، و قراءة الاستماع، إلا أنّ أغلب المعلمين يحرصونها في نوعين فقط و هما

القراءة الصامتة و الجهرية، إذ تولى هذه الأخيرة اهتماما كبيرا و يعتمدون عليها في تدريس نشاط القراءة، أما النوع الثالث و هو قراءة الاستماع فقد لوحظ أنّ معظم المعلمين لا يعتمدون عليها و لا يولونها القدر الكافي من الاهتمام، لعدم توفرها على فرص لتدريب المتعلمين على جودة النطق، و حسن الإلقاء، كما أنها في نظرهم مدعاة لعبث التلاميذ و انصرافهم عن الدرس.

فمن خلال المعاينة الميدانية اتضحت جملة من الصعوبات التي تعيق إنجاز نشاط القراءة و تبطنه، فالعوامل النفسية كالخوف المفاجئ و التردد لدى التلاميذ، و كذا الانطواء و الخجل، و عدم الثقة بالنفس، كلها عوائق تعيق عملية القراءة، كما أنّ للذكاء دورا كبيرا في هذه العملية لأنّ نسبة الذكاء، أي الانتباه و تذكر مختلف من تلميذ إلى آخر، فالأطفال الذين تقل نسبة ذكائهم عن 68% بحاجة إلى قدر أكبر من التدريب و مزيد من العناية الفردية في كل مرحلة من مراحل تعلم القراءة و إهمال هذا الجانب يعيق تعلم نشاط القراءة لدى هؤلاء، كما أنّ الغياب المتكرر لبعض التلاميذ، و كثرة عددهم في القسم الواحد كلها أسباب تشكل صعوبات القراءة، أما ما يتعلق بالمعلم فكثيرا ما يلاحظ ضعف اندفاعه لتعليم القراءة، و قلة حماسه أثناء الدرس، و ضعف إعداده المهني، و عدم تمكنه من تدريس القراءة و استراتيجياتها كما أنّ معظم المعلمين لا يستعملون وسائل تعليمية فعالة في تدريس القراءة مما يؤدي إلى عزوف المتعلمين عنها، و عليه هذه جّل الصعوبات التي يواجهها تدريس نشاط القراءة عموما.

و كذا من خلال الملاحظة الميدانية و ما أكده المعلمون، من بين نتائج الاستبيان نجد أن: التقويم التربوي يعتبر مكونا من مكونات العملية التعليمية التعلمية، و أحد المرتكزات التي ينهض عليها الفعل التربوي، وفي ظل ممارسته يتبين مدى استيعاب المتعلمين لمفردات المنهاج.

إنّ إدماج المكتسبات هام في ظل بيداغوجيا الكفاءات و لكنه غير كافي فلا بد أن يقيّم المعلم مكتسبات تلاميذه بصفة منتظمة ليوقف على النقائص فيعالجها، و في هذا السياق فإنّ عملية التقويم تخضع لثلاثة مراحل:

- التقييم: و المراد منه معرفة مدى تحكم المتعلم في مختلف الكفاءات.

- التشخيص: و هو تحليل صعوبة المتعلم في التفاعل مع المادة التعليمية بشكل معمق.

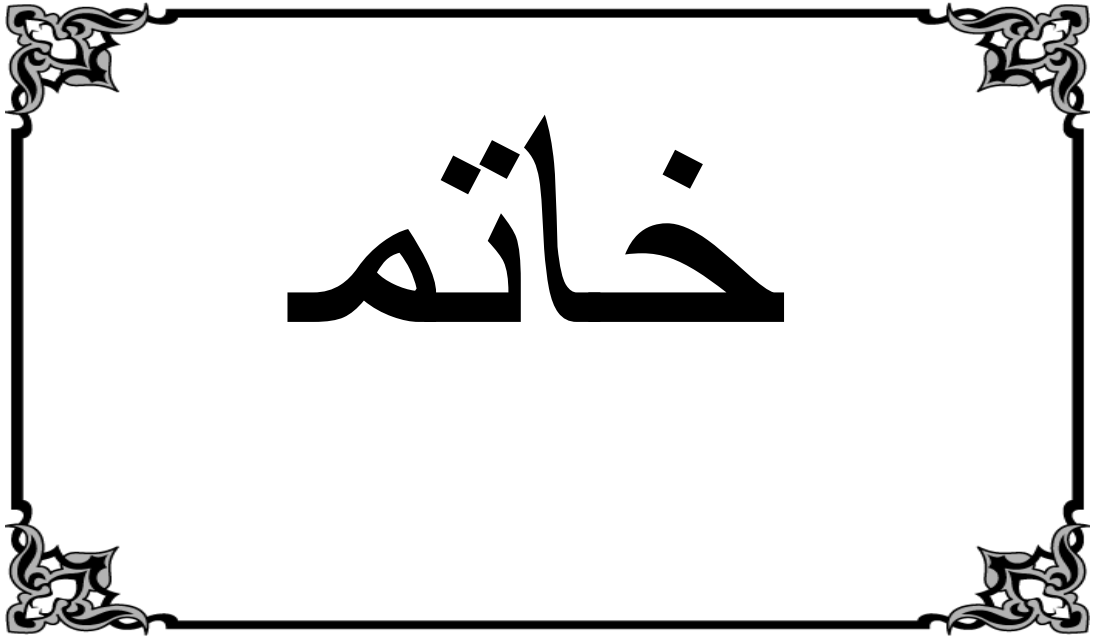
- العلاج: معناه الارتقاء بالمتعلم إلى المستوى المطلوب الذي يجعله قادرا على مواصلة التعليمات اللاحقة فهذه الأركان الثلاث لا يمكن فصل بعضها عن بعض كما لاحظنا دراية المعلمين بأهمية التقويم و دوره في العملية التعليمية التعلمية وهذا حسب الجداول السابقة في الاستبيان، إلا أنّ نسبة معتبرة من هؤلاء المعلمين يتوقف التقويم عندهم عند حد التقييم، أي في أول مرحلة من مراحلها، و هذا غير كاف و تنافى في مع المفهوم الحقيقي، إذ لا بد من تشخيص و علاج ما تم تقييمه، و يرجع هؤلاء الأسباب إلى الصعوبات التي يواجهونها أثناء هذه العملية

خاصة عامل الوقت حيث يرى أغلبهم أنّ الوقت غير كاف لإجراء التقويم أثناء الحصص التدريسية، وقد قدموا جملة من الاقتراحات أهمها:

-تخصيص حصص خاصة بالتقويم و غيرها.

لقد كان التقويم في مفهومه الضيق مرادفاً للامتحانات، حيث كان هدفاً في ذاته بدلاً أن يكون وسيلة لتحسين العملية التربوية، و الارتقاء بمستواها إلى الأفضل، كما أنّ المفهوم كان يجعله قائماً بمعزل عن العملية التربوية التعليمية، ثم تبين مسؤولي التربية أنّ كثيراً من التلاميذ الذين يفشلون في الامتحانات لا يرجع فشلهم إلى نقص في استعدادهم بقدر ما يرجع إلى خطأ في بناء المنهج المدرسي، أو سوء تنفيذه، أو إلى عيوب في الامتحانات ذاتها، و من هنا أصبح التقويم جزءاً متكاملًا من العملية التربوية، و أصبح وسيلة و ليس غاية للتمكن من معرفة ما تم تحقيقه من أهداف تربوية.

إنّ التقويم في نشاط تدريس القراءة يجب أن يكون مستمرا طيلة الدرس و طيلة العام الدراسي، كما يكون شاملا لجميع جوانب الموضوع أو المادة التعليمية من جهة، و يقيس جميع جوانب شخصية المتعلم من جهة أخرى، لكن من خلال الملاحظة الميدانية و نتائج تحليل الاستبيان أكد لنا بعض المعلمين أنّ معالجة أخطاء التلاميذ تكون بصورة آنية، بحيث تنتوع طريقة تصحيح هذه الأخطاء عند معالجتها أنيا كأن يتنبه المتعلم على موضع الخطأ ليتداركه، أو أن يستعين المعلم ببعض المتعلمين لإصلاح الخطأ لزملائهم القارئين، كما يمكن أن يطلب من التلاميذ تسجيل الخطأ و يتم تصحيحه بعد الانتهاء من القراءة، أمّا البعض الآخر من المعلمين فيعتمدون على حصص الاستدراك لمعالجة هذه الأخطاء.



خاتمة:

بعد الدراسة الوصفية و النظرية لموضوع البحث، توصلنا إلى مجموعة الاستنتاجات و الحلول المتنوعة و تمثلت في:

- رغم المجهودات المبذولة من طرف مسؤولي التربية للإرتقاء بمفهوم التقويم، و جعله وسيلة أساسية لتحسين العملية التعليمية التعلّمية؛ إلا أنّ الممارسة الفعلية لتقويم نشاط القراءة تثبت أنه لا يزال بعيداً كل البعد عن تحقيق أهدافه، وهذا ما توصلنا إليه من خلال الدراسة الميدانية.
- لا بد للمعلم من التنوع في طرق تدريس القراءة بأنواعها، لأنها عامل مهم في جذب اهتمام التلاميذ و دفعهم نحو الاكتشاف.
- مدارسنا اليوم تقوم بتطبيق ثلاث أنواع من التقويم : التقويم التشخيصي و التقويم التكويني و التقويم التحصيلي؛ إلا أنّ التقويمات الثلاث لا يتم فيها إعطاء قرار بالنجاح باستثناء التقويم التحصيلي أو النهائي الذي يكون في نهاية كل فصل أو سنة دراسية.
- أما عن تقويم تدريس أنشطة اللغة العربية في الطور المتوسط ، فيمكن القول أنها لا تشكو عيبا و لكن ما يؤخذ عليها هو كيفية تطبيقها من قبل المعلم أثناء سير العملية التعليمية، لا سيما و أنه يواجه ظروفًا مختلفة – كما قلنا آنفا – مثل الفروق الفردية بين المتعلمين، و زمن الحصة الدراسية، و هذا ما يؤثر على مستوى التحصيل، و بالتالي يجب الاهتمام بالمعلم و تكوينه حتى يتمكن من تحقيق أهداف الرسالة التربوية على أكمل وجه .

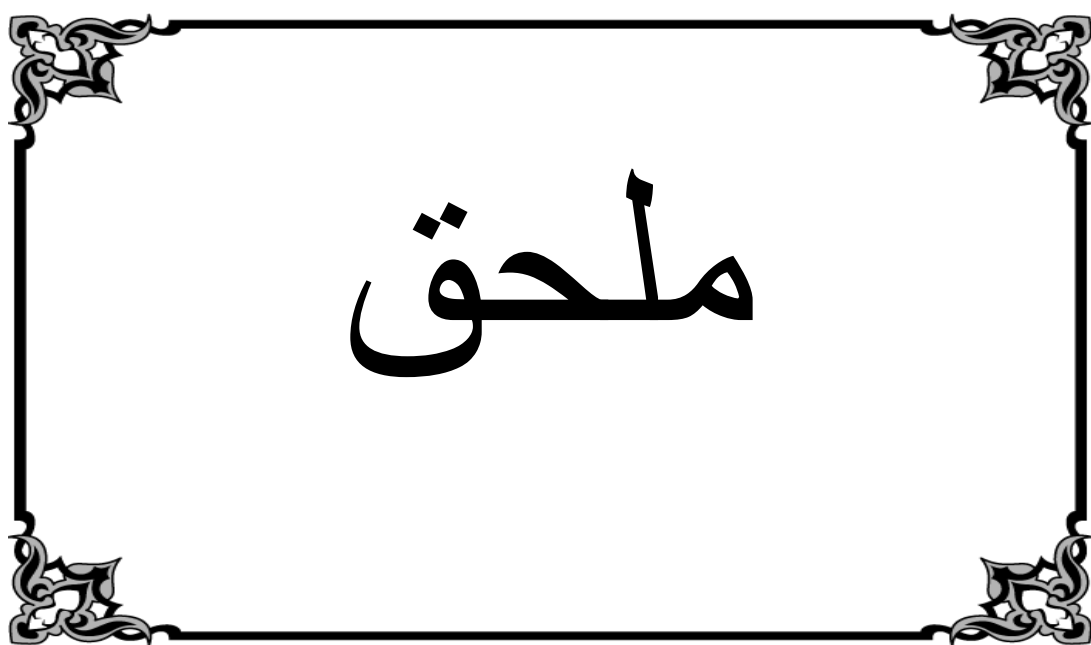
و نظرا لأهمية المرحلة المتوسطة في حياة المتعلم، و جبّ الاهتمام بتعليم اللّغة العربية بها باستعمال طرائق تدريسية فعالة و تقويمها تقويما جيدا، و هذا ضمانا لنجاح العملية التعليمية من جهة، و تعزيزا لمقام اللّغة العربية من جهة أخرى.

الاقتراحات و التوصيات:

انطلاقا من هذا البحث توصلنا إلى جملة من التوصيات و نذكر أهمها:

- توفير الوقت الكافي لتقويم نشاط القراءة من خلال تخصيص حصص خاصة به.
- إجراء فحوص تشخيصية في بداية المراحل الدراسية للمتعلمين، و رسم خطة علاجية للضعف المسجل.
- البدء مبكراً في معالجة الضعف، و تنويع أساليب المعالجة (فردية أم جماعية).

- ملاحظة المعلم المستمرة للمتعلمين أثناء القراءة، و مقارنة قراءته بقراءة زملائه في القسم ، و التعرف على مشكلاته، و بيئته، و ظروفه التي تؤثر على قدراته القرائية من أجل المساعدة على تشخيص الصعوبات القرائية.
 - ينبغي التركيز في مادة القراءة على تدريس آلياتها و مهاراتها الأساسية، فلكي تعالج المشكلة يجب أن تبدأ من جذورها.
 - تنويع الطرائق أثناء تدريس القراءة.
 - حسن اختيار المواد التعليمية البسيطة التي تعين على التدريبات القرائية المطلوبة.
 - التأليف وفق شروط تراعي ميول و رغبات المتعلمين، و تراعي قدراتهم العقلية.
 - أن تتنوع موضوعات القراءة، بحيث يجد فيها كل متعلم ما يروق له، و أن تدرج في مفرداتها و تراكيبها و موضوعاتها وفق قدرات المتعلمين العقلية و اللغوية.
- وختاماً نشير إلى أنّ كل بحث لا يخلوا من أخطاء وهفوات، ولا ندعي الكمال، لكننا اجتهدنا قدر الإمكان للبحث في هذا الموضوع الشيق، الذي نتمنى أن يكون مرجعاً مفيداً يهدي به المشتغلون في حقل التعليم، ولو بقدر قليل ويبقى الموضوع قابلاً للتوسع من جوانب أخرى والحمد لله الذي هدانا لهذا، وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله.



في إطار إعداد مذكرة بحث سنتقدم لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية و آدابها تخصص لسانيات تطبيقية و تعليمية اللغة العربية، و الموسومة بـ: "تقويم تدريس اللغة العربية في مرحلة المتوسط و علاقته بالتحصيل اللغوي للتلميذ-القراءة أنموذجاً-"
أقدم أساتذتي الكرام بهذه الاستبانة راجين منكم تقديم يد العون من خلال الإجابة على مضمون عباراته بكل صدق و مسؤولية، لأنّ نجاح البحث يتوقف على ذلك.
و الإجابة تكون بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة.

- معلومات شخصية:

اسم المؤسسة:

العنوان:

الجنس: ذكر أنثى

السن:

المستوى التعليمي:

الأقدمية في التعليم:

- التكوين البيداغوجي:

1- هل تلقيت دورات تكوينية؟ نعم لا

2- هل لديكم إطلاع كاف على المنهاج؟

كاف متوسط غير كاف

3- ما رأيكم في المنهاج الجديد؟

.....
.....
.....

• البيانات الخاصة بالمعلم:

1- هل الحجم الساعي للغة العربية، و المحدد: تسع ساعات أسبوعياً كاف لإكمال البرنامج على أكمل وجه، و تحقيق الأهداف المسطرة؟

نعم لا

التعليل:.....

2- هل تعتمد على طريقة واحدة في تقديم جميع الدروس؟

نعم لا

علل:.....

ما الطريقة الفضلى حسب رأيك؟.....

3- هل الطريقة المعتمدة في تدريس أنشطة اللغة العربية، مساهمة لما ينص عليه المنهاج؟

نعم لا إذا كانت الإجابة لا، علل:

4- هل تلتزم بالخطوة الزمنية للدرس؟

نعم لا أحيانا 5- هل توضح الهدف من الدرس؟

نعم لا علل:

6- هل توجه أسئلة للتعرف على مدى ما تحقق من أهداف الدرس؟

نعم لا 7- هل تستعين بالعامية أثناء إلقاء الدرس؟

نعم لا علل:

8- هل يهتم المتعلمين بنشاط القراءة؟

نعم لا أحيانا علل:

9- ما نوع القراءة التي تستخدمها في القسم؟

-القراءة الصامتة.

-القراءة الجهرية.

-الاثنين معا.

10- ما هي الإجراءات المتخذة في حال قراءة النص بأداء ردى من قبل متعلم معين؟

- أنتظر لعل الأداء يتحسن.

- أمضي معه وقتا أطول في القراءة الفردية.

- أشرك تلميذا آخر في القراءة.

11- هل ترى أن التقويم جزء أساسي من العملية التعليمية؟

نعم لا علل:

12- هل ينحصر التقويم على أسئلة القراءة، أم على تقويم أخطاء القراءة الجهرية من خلال

معالجتها؟

- أسئلة القراءة.

- تقويم أخطاء القراءة الجهرية.

- معًا.

13- كيف تتعامل مع المتعلمين الذين يواجهون صعوبة في فهم اللغة التي تتحدث بها؟

14- هل يقتصر التقويم على النتائج المتعلقة بالاختبارات ؟

نعم لا

علل:.....

15- ما هي الظروف التي من شأنها أن تؤثر سلبًا على اكتساب المتعلم للمعلومة ؟

16- أترون أنّ محتوى الكتاب المدرسي يتوافق مع محتوى المتعلم العقلي و النفسي ؟

يتوافق لا يتوافق

علل:.....

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير.

أعزائي التلاميذ يشرفنا أن نضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة، نرجوا منكم الإجابة عنها بكل صدق.

و الإجابة تكون بوضع علامة x في الخانة المناسبة.

*المؤسسة:

1- الجنس: ذكر أنثى

2- العمر:

البيانات الخاصة بالمتعلم:

1- هل تجدون صعوبة في فهم الدروس المطروحة عليكم ؟ نعم لا

وضح السبب:.....

2- هل تشارك معلمك بفاعلية في استنتاج القاعدة و الفكرة الرئيسية للدرس ؟

نعم لا

علل:.....

3- كيف تصنف علاقتك بمعلمك ؟ حسنة سيئة

علل:.....

4- هل يقدم معلمك مساعدات خاصة للمتعلمين الذين يجدون صعوبة في الفهم ؟

نعم لا

علل:.....

5- هل يكلفك المعلم بواجبات منزلية ؟ نعم لا

6- هل ساعدتك طريقة معلمك في استيعاب الدروس ؟

نعم لا

علل:.....

7- هل تطلب من أستاذك إعادة شرح نقطة ما لم تفهمها ؟

نعم لا

8- أي نوع من القراءة تفضلون ؟

- الصامتة


- الجهرية

9- هل تعجبكم نصوص القراءة الموجودة في كتابهم المدرسي ؟

نعم لا

10- هل ينوع المعلم من المعلومات بإعطاء أمثلة جديدة غير موجودة في الكتاب المدرسي ؟

نعم لا



قائمة المصادر
والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

المعاجم:

إبراهيم أنيس وآخرون:

1- المعجم الوسيط، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة ، مصر، ط4، 2004.
ابن منظور:

2- لسان العرب، دار إحياء التراث العربي للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط 3،
1999.

أحمد مختار عمر:

3- معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2008.

المراجع:

إبراهيم محمد عطاء:

1- المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة، ط2، 2006.

- أحمد مختار عضاضة:

2- التربية العلمية التطبيقية في المدارس التكميلية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر.

- أكرم صالح محمود خوالدة:

3- التقويم اللّغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار ومكتبة الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2012.

جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد:

4- المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، الأردن، ط4 ، 2004.

حسن شحاتة:

5- تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المصرية اللبنانية، د ط، د ت.

خليل إبراهيم شير وآخرون:

6- أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

راتب قاسم عاشور:

7- فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق عالم الكتب الحديث، عمان

الأردن، ط1 ، 2009.

رحيم يونس كرو العزاوي:

8-المناهج و طرائق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

زكريا محمد الطاهر:

9- مبادئ القياس و التقويم في التربية، دار العلمية و دار الثقافة عمان، الأردن، ط1،

2002.

سام عمارة:

- 10- اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، عمان، الأردن، ط1، 2002. سحر سليمان الخليلي:
- 11- أساليب تعليم القراءة و الكتابة، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2014. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز:
- 12- مناهج اللغة العربية و طوائف تدرّيبها دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014. صلاح الدين عرفة:
- 13- تعليم و تعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2005. صلاح الدين محمود علام:
- 14- التقويم التربوي المؤسسي (أسسه و منهجياته و تطبيقاته في تقويم المدارس)، كلية التربية، جامعة الأزهر، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007. طه حسين الدليمي و آخرون:
- 15- اللغة العربية: مناهجها و طرائق تدرّيسها، دار النشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005. عبد السلام عبد الرحمان حامل:
- 16- أساسيات المناهج التعليمية و أساليب تطويرها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط2، 2002. علي أحمد مذكور:
- 17- طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007. علي النعيمي:
- 18- الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2004. حاجي فريد:
- 19- بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (الأبعاد و المتطلبات)، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، القبة-الجزائر(د،ط)، 2005. قاسم المندلأوي:
- 20- الاختبارات و القياس و التقويم في التربية الرياضية، الكتابة للطبع و النشر، جامعة بغداد، 1989. كمال عبد الحميد زيدون:
- 21- التدريس نماذجه و مهاراته، عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة، القاهرة، مصر، ط2، 2002. ماهر شعبان عبد الباري:

22- سيكولوجية القراءة و تطبيقاتها التربوية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2010.

محمد السيد فهمي:

23- تقويم برامج تنمية المجتمعات الجديدة، دار الكتب الجامعي، الإسكندرية، مصر، 1999. عايش محمود زيتون:

24- أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1993. مروان أبو حويج:

25- المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، (د ت).

نجم عبد الله غالي الموسوي:

26- دراسات تربوية في طرائق تدريس اللّغة العربية، دار الرضوان للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.

هبة محمد عبد الحميد:

27- أنشطة و مهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية و الإعدادية، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

وجيه الفرّح:

28- أصول التقويم و الإشراف في النظام التربوي ، دار الوارق للنشر والتوزيع، ط1، 2007. يحيى محمد نيهان:

29- مهارة التدريس، دار الباروزي العلمية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.

المصادر:

1- دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ط1، 2003.

2- محمد زيدان حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.

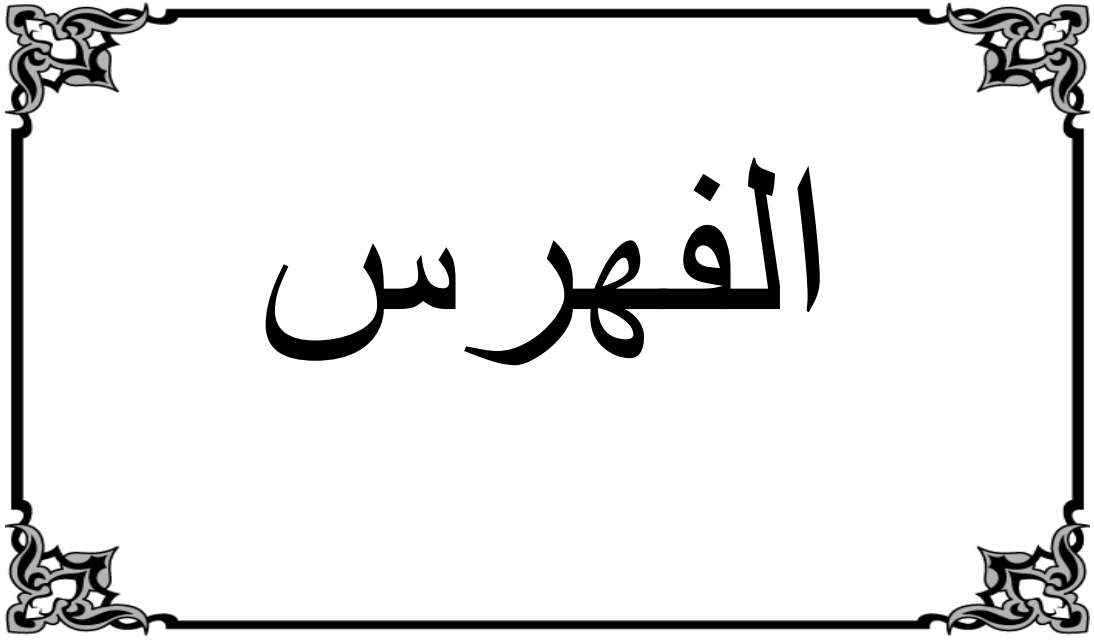
المدونات:

1- عبد الله عثمانية، التقويم التربوي، مدونة خاصة بعلم النفس و علوم التربية، الجزائر 2013،
الرسائل الجامعية:

- حمزة قسام، واقع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات و أثره على التعلم المهاري في الطور المتوسط، رسالة لنيل الماجستير في التدريب الرياضي، أدرار، 2010.

- جحدون خديجة، التقويم التربوي و دوره في إنجاز التحصيل اللغوي، رسالة لنيل شهادة الماجستير في اللغة و الأدب العربي، تلمسان، 2011.

- ليندة نابل، مهارة القراءة في اللغة العربية و دورها في التحكم في اللّغة رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللّسان، تلمسان، 2013.



فهرس الموضوعات

الصفحة	العنوان
أب-ج	المقدمة
10-2	مدخل
2	1-تعريف التقويم
3-2	أ- لغة
4-3	ب- اصطلاحا
7-5	2- مفهوم التدريس
6-5	أ- لغة
7-6	ب- اصطلاحا
10-8	3-تعريف القراءة
8	أ- لغة
10-9	ب- اصطلاحا
40-13	الفصل النظري: تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية
23-13	المبحث الأول: التقويم التربوي وجوانبه
14-13	1- نشأة التقويم
17-14	2- بين التقويم والقياس والتقييم
20-17	3- أنواع التقويم
18-17	أولاً: التقويم التمهيدي
19-18	ثانياً: التقويم التكويني
20-19	ثالثاً: التقويم النهائي
21-20	4- وظائف التقويم
20	أولاً: التشخيص
21-20	ثانياً: العلاج
21	ثالثاً: التصنيف
23-21	5- أهميته
30-25	المبحث الثاني: التدريس وعناصره الأساسية
25	1- ماهية التدريس
27-25	2- أسس ومبادئ التدريس
28-27	3- خطوات عملية التدريس
27	أ- المرحلة التحضيرية
27	ب- المرحلة التنفيذية
28	ج- مرحلة التغذية الراجعة
28	4- ماهية العلاقة بين المعلم والتدريس
30-29	5- قواعد التدريس
30-29	6- أهداف التدريس

30-29	أولاً- الأهداف العامة
30	ثانياً- الأهداف الخاصة
39-32	المبحث الثالث: القراءة وجوانبها
33-32	1- أهمية القراءة
36-33	2- أنواع القراءة
33	أ- القراء الصامتة
34	1- مزايا القراءة الصامتة
34	2- مآخذ القراءة الصامتة
35	ب- القراءة الجهرية
35	1- مزايا القراءة الجهرية
36	2- مآخذها وعيوبها
39-36	3- خطوات تدريس القراءة
36	أ- التمهيد
37-36	ب- قراءة المعلم النموذجية
37	ج- القراءة الصامتة للتلاميذ
38	د- شرح المفردات اللغوية
38	هـ- القراءة الجهرية للتلاميذ
38	و- استخلاص الدروس والعبر
39-38	4- أهداف القراءة
69-41	الفصل الثاني: تطبيقي
41	تمهيد
42	1- منهج الدراسة
42	2- حدود الدراسة
43	3- عينة الدراسة
44-43	4- أدوات الدراسة
43	أ- الملاحظة
44-43	ب- الاستبيان
44	5- أسلوب المعالجة الإحصائية
66-45	- عرض وتحليل نتائج الاستبيان
58-45	المحور الأول: تحليل الاستمارة المتعلقة بالمعلم
66-59	المحور الثاني: تحليل الاستمارة المتعلقة بالمتعلم
69-67	تحليل نتائج الاستبيان
72-71	الخاتمة
79-74	الملحق
85-81	قائمة المصادر والمراجع
89-87	الفهرس