الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات

N° :..... الرقم:.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستر

(تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات)

تقويم نشاط القراءة

السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا

مقدمة من قبل:

بن صافية خولة

تاريخ المناقشة : .....

بن دحمان جمال	رئيسا	أستاذ مساعد أ	جامعة قالمة
عبد الغني بوعمامة	مشرفًا ومقررًا	أستاذ مساعد أ	جامعة قالمة
قرزيز أنيس	ممتحنا	أستاذ مساعد أ	جامعة قالمة

السنة 2015

لبسم الله الرحمن الرحيم

﴿الله نور السموات والأرض مثل نوره كمشكاة فيها مصباح المصباح في زجاجة الزجاجة كأنها كوكب دُري يوقد من شجرة مباركة زيتونة لا شرقية ولا غربية يكاد زيتها يضيء ولم تمسسه نار نور على نور يهدي الله لنوره من يشاء ويضرب الله الأمثال للناس والله بكل شيء عليم. ﴾. صدق الله العظيم

تشكرات

قال تعالى :

﴿ولئن شكرتم لأزيدَّنكم ﴾. صدق الله العظيم

تسافر تشكراتي عبر الأصيل لأعترف بالجميل وأعظم جميل هو فضل الله عليه توكلنا وهو نعم الوكيل.

نشكرك اللهم يا من لك الحمد والنعمة والملك، يا من لا شريك لك، نشكرك ونقر بفضائلك فتقبل منا وأنر بصيرتنا إلى يوم الدين.

أجمل شيء في الوجود أن تكون لك غاية، وأجمل شيء في الدنيا أن توفر الإمكانيات لبلوغ الغاية.

أقدم بكامل الشكر إلى من ساعدني على بحثي، وأمدني بالنصائح والإرشادات ووجهني الوجهة السليمة والسديدة وكان لي نعم السند هو المشرف على مذكرتي عبد الغني بوعمامة

كما أتقدم بالشكر إلى أساتذتي الكرام الذين أشرفوا على فترة تكويني بكلية الآداب واللغات.

وإلى رئيس قسم اللغة والأدب العربي الأستاذ: لعياشي عمار

وإلى كل من ساعدني في بحثي ولو بنصيحة.

كما أتوجه إلى اللجنة المناقشة بكامل الشكر والامتنان.

وشكـــــرًا

الإهـــداء

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي أعانني، ووفقني على إنجاز هذا العمل البسيط والمتواضع، وإن كان في هذه الدنيا من يستحق أن أهديها له فهما والداي الغاليان

إلى من ملكت حواسي وإحساسي، واحتوت عقلي وأفكاري، وهامت بها نفسي وأنفاسي إلى الحب الصادق، والمربية الفاضلة والشمس الوضاءة، التي أنارت لي دروب النجاح في الحياة، إليك أيتها الوالدة الحبيبة إلى:

*** أمي حليمة الغالية ***

إلى النجم الساري في سماء أفقي إلى الغالي الذي سكن في أعماقي، إلى منبع الخير الدافق، والحنان الوافر، إلى المربي الفاضل الذي نسج لي طريق النجاح في حياتي، إليك أيها الوالد الحبيب إلى:

*** أبي كمال الدين الغالي ***

أشكركما والداي الغاليان شكرًا لا حد له، فقدر ربيتماني أحسن تربية وأعنتماني على إكمال دراستي واهتممتم بي في كل شؤوني وعطرتما لي كل حياتي، وأنرتما لي كل دروبي

*** والداي العزيزان ***

أسأل الله العظيم ربَّ العرش العظيم أن يبارك حياتكما وأن يُعينني على بِركُمَا. آمين

إلى من أشرقت شمسه في سماء حياتي ... وأصبح نُورًا غطى على أحزاني وبدلها أفراح .. لقد أصبحت الحياة جميلة بوجودك معي ... بابتسامتك التي تَرسم على محياك الجميل .. كم هي رائعة عيناك التي أر بهما الحياة ...

حفظك الله لي ومتعك بالصحة والعافية ... ودمت لي إلى:

*** خطيبي عمار الغالي ***

يا صحبة في الله تحلو الحياة بهم

وينجلي همها، والجرح يندَمِل

لي إخوة حبهم في الروح متصل

والفكر فيهم وإن غابوا لمنشغل

فارقتهم جسدًا، والقلب بينهم

والشوق في قلبي يخبو ويشتعل

إلى إخوتي

أختي "آمال " وزوجها " جلال " وابنتها " أماني " وابنها " أشرف شهاب الدين "

أختي " مريم " وزوجها "عمار " وبناتها:" رنيم " و "رماس "

أختي الصغرى " روفيدة " مع تمنياتي لها بالنجاح والتحصل على أرقى الشهادات.

إلى " ماما بريزة " وزوجها " ساعد " وبناتها:" سارة " ، " رندة " ، " سهيلة"

إلى جدتي :" ماما مسعودة " أطال الله في عمرها

إلى كل خالاتي، وأخوالي ، وأعمامي

إلى ابنة خالي " مروى " وابنة عمي " زينة " وأرجوا لهما التوفيق

كما لا أنسى صديقاتي العزيزات:

عليمة، التوأمين:" سليمة " و" كريمة "، سمية

وإلى كل أساتذتي الكرام الذين أشرقوا على مدة تكويني.

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل.

** خـــــــولة **

الفهرس

مقدمة ..... (أ-و)

الفصل الأول: التقويم وجوانبه ..... (3-38)

تمهيد 3

1 -التقويم: 4

أ -لغة 4

ب -اصطلاحا 5

2 -ما بين التقويم والتقييم 7

3 -أنواع التقويم 14

4 -خطوات التقويم واستراتيجياته 19

5 -شروط التقويم و أدواته 27

6 -أهمية ووظائف التقويم وأهدافه 30

7 -صعوبات التقويم 34

خلاصة 35

الفصل الثاني: تعليمية القراءة ..... (40-79)

تمهيد 40

1 -نشاط القراءة: 42

أ -لغة 42

ب اصطلاحا 44

2 -أنواع القراءة 46

3 -طرق تعليم القراءة 56

4 أهداف عامة لتعليم القراءة 67

5 علاقة القراءة بالتعلمات اللغوية الأخرى 69

خلاصة 76

الفصل الثالث: تقديم وتقويم نشاط القراءة ..... (82-126)

تمهيد 82

أ -**الجانب المنهجي:** 82

1 - المنهج المستخدم 82

2 - عينة البحث ومكانها 83

3 - أدوات البحث ووسائله: الملاحظة والمقابلة والاستبيان 83

ب -**الجانب الميداني: تقديم نشاط القراءة وتقويمها:** 86

1 - مراحل تقديم نشاط القراءة 86

2 - تقويم نشاط القراءة الجهرية 87

3 - عرض وتحليل نتائج الاستبيان 94

4 - عرض وتحليل إجراءات التقويم ونتائجه 116

5 - استنتاجات عامة..... 119

- خاتمة 123

- الملاحق 128

- قائمة المصادر والمراجع 150

- الفهرس

مقدمة:

هناك العديد من الأمور التي تفرض نفسها على تفكير التربويين ، ولعل من أهم وأبرز هذه الأمور هو ما يتعرض وما يتصل بموضوع التقويم التربوي، الذي هو تقنية جديدة تحمل بين طياتها احتمالات إحداث ثورة في أساليب الإدارة والتخطيط التي تمارسها المؤسسات التربوية ولا تتمثل هذه التقنية بأجهزة أو أدوات بل بمجموعة من الأفكار، والفنون، والأساليب التي جمعت مع بعضها ببعضها الآخر تحدد مفهوم الميدان الجديد، وهو ميدان التقويم، ولقد تناول المربون هذا الأخير من زوايا متعددة تبعًا لما هو مطلوب منه في مراحل تطور العملية التربوية ولكن تحديداتهم متعددة للتقويم تدور حول محور رئيس وهو عملية إصدار الحكم؛ فالتقويم هو التصحيح والتصويب، ولقد قُسم إلى أجزاء فرعية منها:

-عملية التقييم بمعنى التثمين.

-عملية التشخيص بمعنى تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف.

-وعملية القياس أي تكميم التقويم[1].

-عملية المتابعة.

-عملية التغذية الراجعة، وعملية إصدار الأحكام، وإصلاح الاعوجاج.

كما يتناول التقويم أبعادًا تقويمية أخرى منها: تقويم الأهداف، وتقويم المحتوى، وتقويم التقويم، وتقويم الأنشطة...، وتعد هذه الأخيرة عنصرًا من عناصر المنهاج ومفردها نشاط، والنشاط هو: جهد عقلي أو بدني يبذله المتعلم أو المعلم من أجل تحقيق هدف ما، وهو يتكون من: مضمون، وخطة تسير عليها، وهدف يسعى لتحقيقه.

تتنوع أنشطة التعلم في المرحلة الإبتدائية منها: الإملاء، الكتابة، المطالعة، الخط، والقراءة ...

[1]- تحويلها إلى كم مثل: 90، 70، 85 ... إلخ

فالقراءة هي أساس التعلم، فهي تحظى بالأهمية القصوى فيكفي أن أول آية نزلت على سيد البشرية محمد صلى الله عليه وسلم هي قوله تعالى: ﴿ **اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم...**﴾.

فاقرأ فيها حث على القراءة، وهذا في حد ذاته يشير إلى أهمية القراءة في حياة الفرد، وفي بنائه الفكري، والشخصي بوجه عام، فهي من أهم الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة، حيث أنها تعتبر وسيلة هامة للاتصال ولا يمكن الاستغناء عنها، وهي وسيلة لتحصيل المعرفة، وشغل أوقات الفراغ، كما أنها الينبوع الفياض الذي يمد الفرد دائما بالأفكار الغزيرة القيمة لمجابهة الحياة.

ويقول أبو الطيب المتنبي:

أعز مكانٍ في الدُنى سرجُ سابح وخير جليس في الأنامِ كتابُ

ويرى الفيلسوف الإنجليزي " **فرنسيسك بيكون** "(**F.Picon**): أن القراءة تصنع الإنسان الكامل.

وسئل الفيلسوف الفرنسي " **فولتير** " عمَّن سيقود البشرية، فأجاب: الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون.

فالمفكرون الأفذاذ لم يتمكنوا من تقديم إبداعاتهم إلا بطريق الإطلاع الواسع، والقراءة المركزَّة.

ويقول " **توماس أديسون** ": بالقراءة تعلمت كل شيء.

وبعد أن كانت القراءة في مطلع القرن العشرين تنحصر في معرفة الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة أصبحت مع تقدم البحث العلمي فهمًا، وربطًا، واستنتاجًا، وتفاعلاً مع النص المقروء، ونقدًا له، وأسلوبًا من أساليب حل المشكلات.

وإذا كانت القراءة مهمة للكبار فإن أهميتها تزداد بالنسبة للصغار، فهي مادة يتعلمونها ونجاحهم في المواد الأخرى يتوقف على نجاحهم في القراءة، بل إن مستقبل نجاحهم يعتمد على

القراءة، حيث أنها تساعدهم على فتح الطريق لنموهم العقلي، وتعتبر القدرة الجيدة على القراءة من أعظم إنجازات الإنسان، فعالمنا عالم قارئ ومن الصعب أن تجد أي نشاط لا يتطلب القراءة سواءً في المدرسة أو المنزل ... فالقراءة قناة لا غنى عنها للاتصال مع العالم الآخر، وبها يستطيع الإنسان أن يحل مشاكله اليومية ويرى بوضوح طريق عمله.

ومعرفة المرء للقراءة يعني أن يفهم ما يقرأ فهمًا صحيحًا، وأن يقدر قيمته وصحته حق قدرهما.

فأي نشاط من أنشطة التعلم المقررة على التلاميذ تحتاج تقويمًا لمعرفة مدى نجاحها في تحقيق الهدف المراد بلوغه.

وبناءًا على ذلك فقد ركزت في بحثي الموسوم:" **تقويم نشاط القراءة السنة الثالثة ابتدائي أنموذجًا**" على تقويم نشاط القراءة، فبحثي لم يأتي اعتباطا بل لمعرفة أهمية هذا النشاط؟ وكيف يقوَّم؟ وهل ينحصر تقويمه في أسئلة القراءة؟ وهل هو فعال بالقدر الذي يجعله يحقق أهداف القراءة؟ وفي ما تكمن صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة؟ وكيف تعالج من طرف المعلم؟ ... وغيرها

ولقد ارتأيت إلى هذا الموضوع لأكمل الجانب الذي لم تتطرق إليه الدراسات السابقة، فقد تمحورت جميعها حول التقويم وحول القراءة بطريقة منفصلة، ومنهم من تطرق إلى تقويم الأنشطة الأخرى دون الإنفراد بتقويم القراءة للدراسة والبحث، لذلك كان الدافع الرئيسي لاختيار هذا الموضوع هو أهمية هذا النشاط الذي يحظى بها من بين جميع الأنشطة اللغوية الأخرى، فقد حاولت في مذكرتي تقصي مواطن الضعف والنقص في القراءة لدى بعض تلاميذ السنة الثالثة والتي نتجت عنها صعوبات لمستها من خلال حضوري لأقسام هذا المستوى.

فالقراءة مفتاح العلوم ، أي هي وسيلة لا غاية فإن حاجتنا إليها كبيرة بقدر حاجتنا للعلم، فبلوغ هذه الحاجة يحتاج خطة سير يتبعها المعلم والمتعلم أو أي إنسان، وباعتبار القراءة نشاط يقدم للمتعلم فإنه دون شك يحتاج إلى طريقة لتدريسه وفق خطوات ومساعي منهجية تحددها الهيئات

المتخصصة وذلك لتحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس هذا النشاط الذي يعتبر تأشيرة الدخول لباقي الأنشطة وسبيل التفوق فيها.

وتعتبر القراءة أم المهارات خاصة وأن القراءة وبتأكيد من المربين وسيلة وليست غاية، لذلك كان نجاح غيرها من الأنشطة متوقفًا على نجاحها، لذلك ارتأيت أن يكون بحثي حول تقويمها، بحيث ركزت على المرحلة الإبتدائية باعتبارها مرحلة البناء والتأسيس لاكتساب المهارات والخبرات.

ولقد تطلبت دراستي النزول إلى الميدان ومعايشة العملية التعليمية لتقويم القراءة عن كثف، والاحتكاك بالمعلمين والقرب منهم قدر المستطاع للوقوف على الحقائق العلمية، وتقديم بدائل عن حقائق أخرى، وأنا إذا قلت ذلك لا أدعي وصولي إلى الغاية المنشودة في إنجاز عمل بأقل ما يمكن من هفوات ومطبات، وإنني لا أنكر وقوعي في شيء منها.

ولتحقيق الدراسة الهادفة لهذا الموضوع ألزمني بالضرورة إنجاز خطة سير تتضمن نوعين من الدراسة: الدراسة النظرية، والدراسة التطبيقية.

1 **-الدراسة النظرية:**

-مقدمة

أ - **الفصل الأول:** سأتكلم فيه عن مفهوم التقويم، وعلاقته بنظيره التقييم، وأنواعه، وخطواته واستراتيجياته، وشروطه وأدواته، وأهميته ووظائفه وأهدافه، والصعوبات التي تعيق مساره.

ب - **الفصل الثاني:** سأتناول مفهوم القراءة، وأنواعها، وطرق تعليمها، وأهدافها مع التركيز على السنة الثالثة، وعلاقتها بباقي التعلمات اللغوية الأخرى.

2 **-الدراسة التطبيقية:** سأقوم فيها بدراسة ميدانية بطرح أسئلة على المعلمين للإجابة عنها، كما سأقوم بملاحظة أخطاء التلاميذ وطرق علاجها من أجل تحليلها ووصفها أولاً، ثم تحليل إجراءات (العلاج) التقويم ثانيًا للوصول إلى الاستنتاجات والاقتراحات العامة.

- خاتمة: عبارة عن حوصلة لما تقدم.

ولقد اتخذت المنهج الوصفي التحليلي وسيلتي لإنجاز هذه الرسالة كونه أقرب إلى الوصف، والتحليل، والحكم، ولكونه أقرب إلى الموضوعية والتعليل، وإشكالية بحثي في مسيس الحاجة إلى الموضوعية للوصول إلى الحلول أفكها وأذلل من حدها إن لم أقل أزيلها، لأن الأزمة التي تواجه التربية في وطننا هي أزمة الحرية في الاختيار والاحتكام إلى العقل، أضف إلى ذلك أن المدرسة ليست مصنعًا دون حياة، بل المدرسة مخبر تتفاعل فيه مجموع الآلات وتتضح بصورة متكاملة عقلاً وجسمًا.

ولقد واجهتني بعض الصعوبات من بينها:

- افتقار المكتبة الجامعية إلى المراجع الخاصة بتخصص التعليمية، كما تفتقر إلى نسخ أخرى من النسخة الأصلية الموجودة، وهذا ما يجعلنا نضطر إلى قراءة الكتب داخل المكتبة مقيدون في ذلك بالوقت، لكن هذا لم يمنعني من الذهاب إلى مكاتب أخرى من أجل إثراء البحث بالمراجع.
- ضيق الوقت، وقصر مدة الدراسة الميدانية.
- تصنُع بعض الأساتذة أثناء تدريس هذا النشاط مما صعَّب الكشف عن عيوب ونقائص العملية التعليمية.
- صعوبة الكشف عن أخطاء التلاميذ، لأن حضوري كان في أواخر أيام الدراسة، حيث لوحظ عدم وقوعهم في أخطاء كثيرة مقارنة ببداية السنة من جهة، وعدم اهتمامهم (التلاميذ) بهذا النشاط من جهة ثانية.

ومن أكثر الصعوبات التي أثرت عليّ وأرهقتني هي ضيق الوقت، لأن تخصص التعليمية يستدعي منا الدراسة طول العام، وإنجاز البحوث التي اقتصرت على دراسات ميدانية أخرى، بالإضافة إلى إنجاز تربص آخر لا يخص المذكرة وهو التقرير، مع المذكرة والجانب الميداني الخاص بها، فكل هذه المهام تجعل الوقت ضيقًا جدًا لإنجاز مذكرة يأتم معنى الكلمة، لذلك فإن أصبت فمن الله تعالى وإن أخطأت فمن الشيطان.

وعلى العموم قمت بتخطي كل هذه الصعوبات بالجد والاجتهاد وبتقسيم الوقت أولاً، والتوكل على الله والأخذ بالأسباب ثانيًا.

كما لا أنسى توجيهات الأستاذ المشرف الذي كان له الفضل الكبير في إنجاز هذا العمل.

أسأل الله سبحانه وتعالى أن أكون قد وفقت في إظهار أهمية تقويم هذا النشاط، فنجاحه بالضرورة يقود إلى نجاح باقي الأنشطة المقدمة للتلاميذ.

خطة البحث

مقدمة

الفصل الأول: التقويم وجوانبه

تمهيد

1 -التقويم:

أ -لغة

ب -اصطلاحا

2 -ما بين التقويم والتقييم

3 -أنواع التقويم

4 -خطوات التقويم واستراتيجياته

5 -شروط التقويم و أدواته

6 -أهمية ووظائف التقويم وأهدافه

7 -صعوبات التقويم

خلاصة

الفصل الثاني: تعليمية القراءة

تمهيد

1 -نشاط القراءة:

أ -لغة

ب اصطلاحا

2 -أنواع القراءة

3 -طرق تعليم القراءة

4 أهداف عامة لتعليم القراءة

5 علاقة القراءة بالتعلمات اللغوية الأخرى

خلاصة

الفصل الثالث: تقديم وتقويم نشاط القراءة

تمهيد:

أ -الجانب المنهجي:

1 - المنهج المستخدم

2 - عينة البحث ومكانها

3 - أدوات البحث ووسائله: الملاحظة والمقابلة والاستبيان

ب -الجانب الميداني: تقديم نشاط القراءة وتقويمها:

1 - مراحل تقديم نشاط القراءة.

2 - تقويم نشاط القراءة الجهرية

3 - عرض وتحليل نتائج الاستبيان

4 - عرض وتحليل إجراءات التقويم ونتائجه

5 - استنتاجات عامة.

- خاتمة

- الملاحق

- قائمة المصادر والمراجع

- الفهرس

تمهيد:

يعد إتقان المعلم للتقويم أحد الكفايات التعليمية التي يجب أن يُجيدها المعلم، والتقويم جزء من أعماله ومهامه الأساسية ولا يستطيع المعلم أن ينتقل إلى موضوع جديد إلاَّ بعد أن يُقوم الدرس السابق، ويتأكد من إجادة طلبته له والوقوف على نقاط القوة وتدعيمها، وتلافي مواطن الضعف وعلاجها، والتقويم وسيلة لاتخاذ احتياطات تجنب المعوقات التي تظهر في أثناء العملية التربوية، وتعرف بمواطن القوة والضعف لدى الطلبة، كما يعمل على إثارة دافعية الطلبة للتعلم، وتزويد الطالب وولي الأمر وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى التحصيل. والمعلم الناجح هو الذي يتقن عملية التقويم إتقانه لطريقة التدريس وإجادته لمادته العلمية، فإذا ما اجتمعت فيه هذه الكفايات الثلاث استطاع أن يُنمي خبرته، وحينئذ يستطيع أن يفيد طلبته بدرجة أكبر وأعمق، والتقويم بمفهومه الواسع الشامل ماهو إلا عملية تشخيص وعلاج وله أساليبه الفردية والجماعية وهو القلب النابض الذي يزود الفعل التربوي بدم الحياة فهو عملية بيداغوجيا تختبر قيمة عملية التعلم بمختلف مكوناتها وعناصرها، ويبين مدى فاعليتها وهو وسيلة لتصحيح مسار التعلم؛ فبناءًا على النقائص الملحوظة تتخذ القرارات الحاسمة التي تنفذ بدقة في شكل حلول بديلة للإشكالات المطروحة، وذلك قصد رفع المستوى التحصيلي والارتقاء بالأداء التربوي وتحسين مردوده، كما يجب أن يكون شاملاً، ومستمرًا، ومنصبًا على مجالات التعلمات المختلفة التي تجسدها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

و نظرًا للأهمية التي يحققها التقويم في العملية التعليمية سأتعرض في هذا الفصل إلى بعض التعاريف اللغوية والاصطلاحية التي تناولها العلماء، والفرق بينه وبين التقييم، وأنواعه الثلاث التشخيصي، والتكويني، والختامي، ووظائف وأغراض كل منهما كما سأتناول الخطوات التي يسير وفقها التقويم، والإستراتيجيات التي يعتمدها المعلم أثناء عملية التقويم، وشروطه وأدواته، كما سأقف عند أهمية التقويم بالنسبة للمعلم، والمتعلم، والإدارة المدرسية، والوظائف والأهداف الذي يحققها، وبعض الصعوبات التي تُعيق مساره.

1 -التقويم:

أ -لغة:

-ورد تعريف التقويم في " مقاييس اللغة " " **لابن فارس** " في مادة قوَّم: قَوَّمت الشيء تقويمًا، وأصل القيمة الواو، وأصله أنك تُقيم هذا مكان ذاك، وبلغنا أن أهل مكة يقولون: استقمت المتاعَ أي قوَّمتُه[1].

-ويعرف " **إبراهيم مصطفى أحمد الزيات**" التقويم في معجمه " **الوسيط** " في مادة قَّومت: قوَّم المعرَّج عدَّله وأزال عوجه، والسلعة: سعرَّها وثَّمنها، وتقاوموا الشيء فيما بينهم: قدَّروا ثمنه، وتَقَّوم الشيء:تعدَّل واستوى وتبينت قيمته، واستقام الشيء: اعتدل واستوى[2].

-أما التعريف اللغوي للتقويم في " **المنجد الأبجدي** " في مادة قوَّم قوَّم: تقويمًا [قوم] درْأهُ: أي أزال اعوجاجه، وقوَّم الشيءَ عدَّله، والمتاع: جعل له قيمةً معلومةً[3].

يتضح من خلال التعريف اللغوي للتقويم أنه التعديل في الشيء وبيان قيمته.

---

[1]- أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، مقاييس اللغة، تح: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1999 م، ج2، ص 379، مادة قوَّم.

[2]- إبراهيم مصطفى أحمد الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة للطباعة والنشر، إستنبول-تركيا، ج1، ص 768، مادة قوَّمت.

[3]- المكتبة الشرقية ، المنجد الأبجدي، دار المشرق، بيروت-لبنان، ط5، 1967م، ص 82، مادة قوَّم.

ب – اصطلاحا:

يمثل التقويم نشاطًا مستمرًا ينقذ قبل الدرس، و أثناءه، وبعد أن يتم وفي كل مرحلة من هذه المراحل يؤدي وظائف مختلفة، ولقد أولت المؤسسات التربوية اهتماما كبيرًا بالتقويم، وذلك باعتباره أداة مهمة في التعرف على مدى إمكانية تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة، لذلك نجد ارتباطا وثيقًا ما بين الأهداف وأساليب التقويم المستخدمة، ونظرًا لأهمية مصطلح " التقويم " في عملية التعَّلم والتعليم فإنه حظي باهتمام المربين، والتربويين، والمختصين بدراسة السلوك مما قاده – التقويم – إلى ظهور العديد من التعاريف له نستعرض قسمًا منها:

- يعرف (**مهرنز– Mehrens**) التقويم:« على أنه تلك العملية التي يحكم فيها على مظاهر السلوك، ومدى قُربها أو بُعدها من المعايير الخاصة بها »[1].
- ويُعرف (**هاملتون – Hamilton**) التقويم: « بأنه العملية أو العمليات التي تستخدمها لوزن المزايا النسبية لتلك البدائل التربوية التي تُعد في وقت من الأوقات واقعة في مجال التطبيق»[2].
- ويجد (**الذيب– وعميرة**) أن التقويم:« وسيلة من خلالها يمكن معرفة ما تم تحقيقه من أهداف، ويرشد إلى معرفة مواطن الضعف ومعالجتها»[3].
- أما بالنسبة إلى (**كوفرت– Couvert**) يرى أن التقويم:« يمثل استخدام سلسلة من المقاييس المتعلقة بالبرنامج المعني من أجل الوصف، والمقارنة، والفهم، والتوضيح»[4].

---

[1]– فاروق الروسان، أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان– الأردن، ط2، 2006 م، ص 29.

[2]– حاسم محمد السلامي، تقويم الآداء لمعلمي أدب الأطفال والقواعد النحوية في ضوء الكفايات التعليمية، دار المناهج للنشر، ط1، 2003 م، ص 20.

[3]– ردينة عثمان أحمد وآخرون، طرائق التدريس (منهج–أسلوب–وسيلة)، دار المناهج للنشر والتوزيع،ط1، 2005 م، ص 46.

[4]– المرجع نفسه، ص 46.

-كما يُعرف " **يونس صلاح** " التقويم في كتابه " المناهج الدراسية ":« بأنه إصدار حكم على الشيء في ضوء معايير محددة داخلية وخارجية»[1].

-أما التقويم عند " **إبراهيم بن عبد العزيز** " هو: «العملية التي ترمي إلى معرفة مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف التي وُضع من أجلها وتحقيقها، فالتقويم يهدف إلى التشخيص، والتعرف على نقاط القوة في المنهج وتدعيمها، ونقاط الضعف وعلاجها»[2].

يتضح من خلال كل هذه التعاريف السابقة الذكر أن التقويم عملية ضرورية في العملية التعليمية التعلمية، لا غنى عنها بالنسبة للمتعلم أو المعلم، كما أن عملية التقويم عملية مستمرة لإصدار حكم و وصف كمي و كيفي تهدف إلى تحديد مدى أثر البرنامج ومناهج، وطرائق التدريس، ودور كل من الطلبة، والتلاميذ، والمدرس، والمعلم، والوسائل التعليمية المستخدمة في تحقيق الأهداف التربوية، وتحديد نقاط الضعف فيها ومعالجتها.

[1]- سمير يونس صلاح، المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط2، 2007 م، ص 74.

[2]- إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، المناهج:(المكونات- الأسس- التنظيمات- التطوير)، دار القاهرة، مصر-القاهرة، ط1، 2007 م، ص 36.

2 -ما بين التقويم والتقييم:

إنَّ التقويم بمفهومه العام هو مدى صلاحية أو ملائمة شيء ما في ضوء غرض ذي صلة، أما التقويم في مجال التربية فإن أحدث تعريفاته «بأنه العملية التي يُحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة»[1]؛ ولما كانت التربية تهدف إلى إحداث تغييرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين، فقد بات من الواضح أن عملية التقويم ترمي إلى معرفة مدى تحقق هذه التغيرات المرغوبة لديهم، أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

و" التقويم " عملية يقصد بها إعطاء ظاهرة معينة أو شيء مادي محسوس أو سلوك شخص قيمة محددة عن طريق استخدام الأدوات الموضوعية الدقيقة، أو الرجوع إلى معايير ثابتة غالبًا ما تكون نتيجة تجريب طويل[2].

وإذا كان الحديث عن " التقويم " مستفيضًا فينبغي أن أتعرض إلى مصطلح آخر قريب منه وهو" التقييم ".

يتمثل " التقييم " في جمع معلومات دقيقة، ثم مراقبة التوافق بين تلك المعلومات ومجموعة المعايير الملائمة للكفايات المرصودة وذلك لاتخاذ قرار مؤسس [3]، ويرافق التقييم مختلف محطات التعلم ويوجهها وييسر مهمة المتعلم في تملك الكفايات المستهدفة وبالتالي فإن أهمية التشخيص تكمن في الإسهام في تجويد التعلم.

---

[1]- مروان أبوحويج وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الدار العلمية الدولية ودارالثقافة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2002 م، ص 16.

[2]- سامي ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2000 م، ص 7.

[3]- بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم اللغة العربية و آدابها، 2009 م، جامعة باجي مختار- عنابة، ص 92.

والتقييم موقف تعليمي يقع أثناء وفَوْرَ التعليم للتعرف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة، وأسباب النجاح والفشل، وجوانب القوة والضعف، وفي ضوء نتائج التقييم يمكن تعديل المسار، وإصلاح الأخطاء، أي يمكن القيام بعمليات التقويم اللازم[1].

نظرًا للتشابه الحاصل بين التقويم والتقييم الذي يؤدي في بعض الأحيان إلى المزج بينهما؛ إذ في كثير من الأحيان يحصل لَبْسٌ بين مصطلح " تقويم " ولفظ " تقييم "، وهذا ليس بالأمر الجديد، فقد حدث من زمن بعيد عند العلماء العرب القدامى.

ولمعرفة الفرق بين التقويم والتقييم وجب العودة إلى أمهات المعاجم القديمة لبيان المعنى اللغوي لكل منهما، كما وجب استحضار ثُلة من التعاريف لبعض العلماء، من أجل تزويد هذه المسألة بمزيد من التوضيح، وبيان الفرق بين كل من المصطلحين.

-فلقد ورد في لسان العرب " **لابن منظور** " في مادة (ق/و/م) قوم درأه: أزال عوجه، كذلك أقامه، وقِوام الأمر بالكسر: نظامه وعماده، و قوَّم السلعة و استقامتها: قَدَّرها، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم، نقول: تقاوموا فيما بينهم، والاستقامة: التقويم لقول أهل مكة: استقمت المتاع أي قومته، وفي الحديث قالوا: يا رسول الله لو قَوَّمْت لنا، فقال: الله هو المقوم، أي: لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددّت لنا قيمتها[2].

والذي يفهم من هذه التعاريف كلها الواردة في لسان العرب ما مفاده أن التقويم هو التقدير والتثمين، وإعطاء قيمة لشيء ما حتى يتسنى تمييزه عن غيره بما هو أهل له وجدير به.

[1]- مديرية التعليم الإبتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011-2012 م، ص 19

[2]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1988 م، مجل: 5، ص 193، مادة قوَّم.

أما ما ورد في " القاموس المحيط " **للفيروز أبادي** في مادة (قوم): أن القِيمة بالكسر واحِدة القيم، وماله قيمة، إذا لم يَدُم على شيء، وقومت السلعة واستقمته ثمنته، واستقام: اعتدل، وقومته عدَّلته، فهو قويم ومستقيم[1].

إن ما يلاحظ في التعريفين السابقين للتقويم أن هناك تركيزًا على الجذر الثلاثي لكلمة (قوَّم) دون التعرض للفعل (قيَّم) على أنه يعني قوَّم، وذلك أن ما جاء في تفاصيل هذين التعريفين أن الفعل (قوَّم) يدل على الفعل (قيَّم)، فالتقويم من ظاهر قوليهما إذن هو التقييم أو إعطاء الشيء قيمته أو ثمنًا معينًا، فهناك تشابه كبير في استخدام مصطلح التقويم والتقييم، إذ يدل كل منهما على الآخر.

فهناك خلط في استخدام كلمتي " التقويم " و " التقييم " حيث يعتقد الكثيرون بأن كليهما يعطي المعنى ذاته.

ومع العلم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء إلا أن كلمة " التقويم " صحيحة لغويًا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء تعديل أو تصحيح ما اعوج منه.

أما كلمة " تقييم " فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط، ومن هنا نجد كلمة " التقويم " أعم وأشمل من كلمة " التقييم "، بحيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما بل لابد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه.

ويزعم " النحاة" أن كلمة " تقييم " خطأ ويوجبون استعمال "تقويم " بدلاً منها، والكلمتان في الحقيقة مختلفتان تمامًا، فالتقييم مشتق من القيمة، والتقويم من القوام، ومعنى الأول: التقدير والتثمين، ومعنى الثاني: التعديل[2].

---

[1]– الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي،دار الجيل، بيروت، ج4، ص 170، مادة قوم.

[2]– عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية– مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994 م، ص 122.

إن ما دفع النحاة إلى القول أن القدماء كانوا يقولون لمن يثمن ويقدر:" يقوم عليه الشيء بكذا " وقياسهم هنا صحيح.

ومن المعروف أن القيمة أصلها: قومة، فأُبدلت ياءًا لتسهيل لفظها، لكن هذا الإبدال في حد ذاته دليل مضاد لقياسات أهل النحو، فإذا كان ممكنًا جعل القومة قيمة، فلماذا لا يمكن اشتقاق المصدر المزيد من المقلوب؟

إن الاشتقاق من المشتق من الأمور الماشية في اللغة، ومنه مثلا: الصداقة أُشتقت من الصديق، وهو بدوره مشتق من الصدق وهكذا فإن التباس " تقويم " بمفهوم " التعديل " يُوجب العدول عنه إلى صيغة مشتقة من القيمة وهو أقل تعسفًا من جعل " القومة " قيمة وبذلك تتمايز المفردات، ويكون لنا اصطلاح مستقل لكل من التعديل والتثمين.

ومصطلح "التقييم " يعني: تقرير أو تحديد قيمة الشيء أو أهميته أو دوره في تحقيق الغرض المخصص له بواسطة التثمين والدراسة الجادة، ومصطلح القيمة يشير في العموم لقيمة الشيء أو فائدته أو أهميته[1] وهذا يعني أن مصطلحات التقييم Evaluation، والقيمة Evaluation، والتثمين Estimation هي ألفاظ لغوية مترادفة، تعني في مجملها شيئًا واحدًا هو: تحديد أو تقدير القيمة للظاهرة، أو العملية، أو الشيء.

وفي الواقع لم يختلف ما يعنيه مصطلح "التقييم " في اللغة عنه في التربية، فعلى سبيل المثال يؤكد (غاري بوريك- R.Borik) بأن كلمة " التقييم" تتبع في جذورها حرفيًا وكليًا من كلمة " القيمة " وأن عدم التخصيص لهذه العلاقة التي تربطها من قبل كثير من تعاريف تقييم المنهج قد منع الحقل – حقل تقييم المنهج- من تأسيس قاعدة منطقية متخصصة مستقلة عن المظاهر التقنية المتنوعة

[1]- المرجع السابق، ص 122.

التي طغت على مفهومه، ودوره في التربية [1] باختصار إن كلمة التقييم ترتبط لغة وتربية بالقيمة وبعملية تحديدها للأشياء.

أما في تربيتنا المحلية فيجادل البعض بأنه نظرًا لكون أصل الياء (ي) في كلمة تقييم هو واو (و) فيفضل إذن استخدام مصطلح تقويم لكونه الأصل اللغوي لنظيره (التقييم) [2]، وربما يرجع تفضيل هؤلاء أيضا لمصطلح (التقويم) للغاية التي ينشدونها عادة من جراء دراسته وتقييم أهلية المنهج والمتمثلة في التعديل والتصحيح، أو التحسين.

ولدى استشارة بعض المعاجم العربية، وجدت في العموم بأن مصطلح التقويم مرتبط بدرجة رئيسية بالتعديل، والتصحيح، والتحسين، وأن القيمة بالكسر هي واحدة القيم وأعني القدر، أو الثمن.

فالتقييم بهذا يعني التثمين، والتقدير، أو تحديد قيمة الشيء أما التقويم فيستوجب التصحيح.

ومهما يكن من خلاف أو جدل حول مصطلحي " التقييم " و " التقويم " في تربيتنا المحلية، فإننا نرى أن التقييم كعملية إنسانية يتم بها تقرير الصلاحية – تنمية القيمة التربوية للمنهج– أما " التقويم " فهو عملية تصحيحية يتم بها تحسين المنهج كوثيقة تربوية للتعلم والتعليم، أو تحسين ما يلزم من عوامله، وعملياته المؤقتة، وذلك حسب مقتضيات الحكم التقييمي على صلاحيته.

" فالتقييم " إذن عملية و أداة سابقة للتقويم المنهجي الذي يعد بدوره هدفًا، ونتاجًا لسابقه "التقييم "، ويقوم هذا الأخير على الملاحظة، والقياس، والتحليل، والتفسير (التقدير– التثمين)، ثم الحكم على المنهج، والحكم كعملية تقييمية، وبناءًا عليه يقرر المختصون مجال ونوع درجة التقويم الذي يجب اعتماده لتصحيح وتحسين المطلوب، فعلى أساس بيانات التقييم تصنع قراراتنا التقويمية للمنهج.

[1]– المرجع السابق، ص 122.

[2]– المرجع نفسه، ص 122.

وقد وضح الأستاذ صالح بالعيد هذه المسألة توضيحًا جيدًا ويقول في هذا الصدد: التقويم / التقييم:« يكثر استعمال هذين المصطلحين في البحوث التربوية، وينبغي أن نكون على بينة دقيقة من استعمال هذين المصطلحين، وفي الحقيقة أستعمل هذا بَدَلَ ذاك، ولكن بدت الأمور أن هناك فرقًا بينهما، كمايلي: " التقويم " هو تصحيح الخطأ أو المعوج، وتقدير الإرشاد، والتوجيه، والتصحيح دون وضع علامة تقييم، و "التقييم " هو إعطاء قيمة مادية لعمل ما، كأن تُعطى له علامة 15 من عشرين، أو ملاحظة: جيد، مقبول، ممتاز ... »[1].

ولقد أشار الأستاذ " محمود عبد الحليم " كذلك إلى هذه المسألة وهو يقول : « يخلط البعض بين مصطلح التقويم والتقييم، فالتقويم أشمل وأعم من التقييم ويقصد به التعديل، أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف، فكلمة تقويم تأتي من الكلمة (قوَّم) ، وقوَّم الشيء أو عدَّله، أما مصطلح التقييم فيعني تحديد قيمة الشيء أو مقداره أو إعطاء قدر أو قيمة للشيء»[2].

بعد توضيح هذه المسألة تبين لنا أن التقويم في أصله اللغوي: هو تقدير الشيء، وإعطائه قيمة ما، والحكم عليه، وإصلاح اعوجاجه[3]، ومع ذلك فقد حصل خلط لدى العديد من المربين العرب في استخدام كلمتي التقويم والتقييم، لاعتقادهم بأن كليهما يُعطي المعنى نفسه، فرغم أنهما يستخدمان ويفيدان في بيان قيمة الشيء أو العمل أو الجهد، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويًا، وهي الأكثر تداولاً بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى قيمة الشيء أو العمل، تعديل أو تصحيح أو تصويب ما اعوج منه، أما كلمة التقييم فتدل فقط على إعطاء قيمة لذلك الشيء أو العمل وبذلك فإن كلمة تقييم تمثل جزءًا من كلمة التقويم، وأن مفهوم التقويم أعم وأشمل من مفهوم التقييم، حيث لا يقف فيه

[1]– نوغي إسماعيل، التقويم التربوي وأثره في نجاح عملية التدريس، مخبر الممارسات اللغوية، مجلة الممارسات اللغوية، ع:02، 2011 م، جامعة مولود معمري، تيزي وزو–الجزائر، ص 129.

[2]– المرجع نفسه، ص 30.

[3]– جودت أحمد سعاده، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزعون،عمان– الأردن، ط4 ، 2004 م، ص 349.

الأمر عند حد بيان قيمة الشيء أو العمل أو الجهد بل لابد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه.

كما أن التقويم يختلف من حيث الإطار العام عن التقييم والذي يعني التقييم أو التثمين- إعطاء صفة للشيء أو السمة- وقد يصدر التقييم عن القياس إلا أن هذا الأخير أدق من التقييم[1].

وبهذا يمكن القول أن القياس يسبق التقييم، كما أن القياس يُعد حكمًا كميًا، بينما يعتبر التقييم عن الحكم النوعي أو الكيفي، في حين يتضمن التقويم كُلاً من القياس والتقييم، حيث يشمل الحكم الكمي والحكم الكيفي معًا، بهدف الإصلاح أو التعديل، أو التحسين، أو التطوير، أو التغيير أو جميعها معًا. فالتقدير الكمي (القياس) يعد خطوة أولى في عملية التقويم، يليها التقويم الكيفي (التقييم) بمعنى إعطاء قيمة للدرجات أو العلامات التي حصلنا عليها من القياس الذي استخدمنا فيه الاختبارات أو المقاييس المختلفة، فالتقييم يعتمد اعتمادا كليًا على القياس الدقيق، ثم من القياس والتقييم يأتي التقويم من أجل التشخيص والعلاج والتحسين، والتطوير.

وبذلك فالتقويم غير التقييم، لأن التقييم يقف عند إعطاء قيمة للشيء، أما التقويم فإنه لا يقف عند حد إعطاء قيمة للشيء، وإنه ليس غاية بحد ذاته إنما هو وسيلة لإجراء التعديلات والتحسينات، والمعالجة، وأن العمل التربوي لا ينتهي بالتقويم لأنه عملية مستمرة تلازم العملية التربوية، ومتابعة نتائجها.

[1]- عصام النمر، القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، الطبعة العربية، 2008 م، ص ص: 18-19.

3 -أنواع التقويم:

تمارس عملية التقويم عادة في جميع مراحل العملية التعليمة وهي على ثلاثة أنواع:

أولهما:: التقويم التشخيصي: Evaluation Diagnostique

يتم قبل البدء في التدريس، والغرض منه امتلاك صورة كاملة عن الوضع قبل تطبيق المنهج، إذ يساعد في تحديد مستوى المتعلمين وحاجاتهم، وأوضاعهم، وتحديد الأوضاع التي سيتم فيها تطبيق المنهج، كما أنه جملة من الإجراءات الذي يقوم بها المدرس في بداية السنة تبين له مدى تحكم التلاميذ في مكتسباتهم السابقة سيتندون إليها في اكتساب معارف، ومهارات جديدة[1].

معنى ذلك أن التقويم التشخيصي يتم قبل البدء بتطبيق البرنامج التربوي فهو تشخيص لمنطلقات عملية التدريس، ومدى استعداد التلاميذ وامتلاكهم لمتطلبات التعليم السابق للتعليم اللاحق: أي تحديد المفاهيم والمبادئ، والمهارات السابقة الضرورية لفهم المعارف والمهارات الجديدة المتضمنة في وحدة دراسية مثلا: عند بداية الدرس قد يلجئ المدرس إلى إجراءات اختبار سريع، أو أسئلة شفوية، أو يكون في شكل حوار مفتوح، والهدف من ذلك هو التعرف على مدى استعداد التلاميذ لمتابعة الدرس، واستيعابهم لمحتوياته.

ثانيهما:: التقويم التكويني: Evaluation formative

يجري هذا التقويم أثناء تطبيق وتنفيذ البرنامج التربوي لعدة مرات ويطلق عليه اسم التقويم التشكيلي، لأنه يساعد المعلم على تشكيل سلوكه بالطريقة المناسبة، ومن أمثلته تكليف التلاميذ بالإجابة على الأسئلة الشفوية من أجل مراجعة الدرس، وإجراء اختبارات، ويتم هذا التقويم عن طريقة الملاحظة المستمرة لنشاط الطالب وتعلمه عن طريق: الاختبارات القصيرة، التمرينات

[1]– محسن علي عطية، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2008 م، ص 289.

والتطبيقات العملية، المناقشات الصفية... [1]، معنى هذا أن التقويم التكويني يتم أثناء عمليه التعلم والتعليم، ويعتمد المدرس على هذا النوع من التقييم من أجل معرفة ما أحرزه التلاميذ من تقدم، وما فشلوا فيه خلال تعلم موضوع دراسي معين، لذلك وجب الإختبار البنائي، أما إذا فشل قلة التلاميذ في هذا الإختبار فينبغي على المدرس أن يُجري تصحيح للأخطاء التعليمية الفردية، وبذلك فالاختبار التكويني أو البنائي يدُلنا على تمكن المتعلم من مهام تعليمية معينة .

فإذا ما شرح مدرس قاعدة لغوية بمعية التلاميذ فإنه لابد من أن يتأكد من درجة استيعابهم قبل الانتقال إلى تطبيق القاعدة، ونفس الشيء إذا أراد مدرس تحليل نص أدبي فإنه من اللازم أن يتأكد بواسطة تقويم سريع كتابي أو شفوي من فهم النص، وإذا اكتشف مواطن تعثر أو صعوبات ما فإن عليه أن يتدخل لتصحيحها.

يحقق هذا النوع من التقويم الكثير من الوظائف يمكن إبرازها في مايلي[2]:

1 -التعرف على تعلم التلاميذ، ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة بخطوةُ، من أجل الاستكشاف المستمر لجوانب الضعف وعلاجها، وجوانب القوة وتعزيزها.

2 -إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه بإعطائه فكرة واضحة عن أدائه من جهة، وتعريفه لنتائج تعلمه من جهة ثانية.

3 -مراجعة المتعلم في المواد التي درسها، وقيادة تعلم التلميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.

4 -تحفيز المعلم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية، ومساعدته على تحسين أسلوب تدريسه، أو إيجاد طرق تدريس بديلة.

5 -زيادة انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد لسابق في التعلم اللاحق.

[1]- مصطفى خليل الكسواني وآخرون، أساسيات تصميم التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2007 م، ص 198.

[2]- زكريا محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2002 م، ص 54.

ثالثهما: التقويم الختامي: Evaluation sommative

هو التقويم الذي يتم تصميمه لقياس النتاجات التعليمية التي تتم خلال مادة دراسية كاملة، أو جزء حيوي من تلك المادة؛ وبمعنى آخر فإن هذا النوع من التقويم يجري في ختام التعامل مع المنهج أو البرنامج لتقدير أثره بعد أن أكمل تطبيقه تقديرًا شاملا، وبذلك فهو يزودنا بحكم نهائي على النِتاج المكتمل[1].

وبذلك فالتقويم الختامي هو العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية البرنامج التعليمي، من أجل قياس مدى تحقيق الأهداف الشاملة للوحدة التعليمية بعد الانتهاء منها، أو تحديد مدى استيعاب وفهم الطلبة للمادة، ومن أمثلة هذا النوع: الامتحانات التي تُجرى في نهاية كل فصل دراسي، وامتحانات الثانوية العامة ... وغيرها.

ويتم التقويم الختامي في ضوء محددات من أبرزها: موعد إجرائه، وتعيين القائمين به، والمشاركين في المراقبة، وسرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية للأسئلة المطروحة، ومراعاة الدقة في التصحيح.

ومن أبرز الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقويم هي[2]:

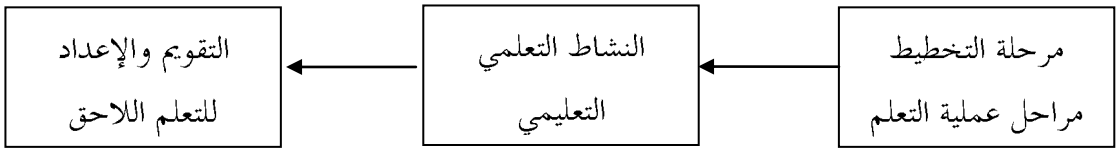
1 - يعمل على تحديد أو قياس التحصيل النهائي للمتعلمين، وإصدار أحكام تتعلق بالطالب من حيث النجاح والرسوب، وتوزيعهم على التخصصات المختلفة.
2 - الحكم على ملائمة المناهج التعليمية، والسياسات التربوية المعمول بها، وما تحققه المدرسة من واجبات وأعباء لكل من المسؤولين، والآباء، والمهتمين.
3 - إجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمها المدرسة الواحدة، أو بين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة، والتنبؤ بأداء الطالب مستقبلاً،

[1]- راتب قاسم عاشور وآخرون، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العلمي للنشر والتوزيع،عمان- الأردن، ط1، 2009 م، ص 410.
[2]- زكريا محمد الظاهر، المرجع السابق، ص56.

فالطالب الممتاز في الحساب في الإختبار الختامي في المرحلة الإعدادية نتنبأ له بأن يكون ممتازًا في مادة الجبر في المدرسة الثانوية.

والمخطط التالي يبين علاقة أنواع التقويم الثلاث السابقة مع مراحل عملية التعليم:

شكل رقم 01: يمثل مراحل عملية التعليم[1]



أنواع التقويـــم

التقويم التمهيدي (القبلي) ← لتقويم الختامي (النهائي) ← التقويم التكويني (البنائي)

نخلص في الأخير إلى أن التقويم التشخيصي يجرى في بداية السنة الدراسية وقبل البدء بتطبيق البرنامج التربوي من أجل الحصول على المعلومات الأساسية القبلية التي تؤثر في تطبيقه، كما أنه يهدف إلى تشخيص مدى استعداد التلاميذ، ويستفيد المعلم من هذا النوع من التقويم في التخطيط لبعض التدريبات أو النشاطات التي يمكن أن تتضمنها المادة الدراسية الجديدة وذلك لتسهيل عملية التعلم والتعليم، ويقاس ذلك إما باختبار استعداد أو اختبار قبلي.

[1]- المرجع السابق، ص 56.

أما التقويم التكويني والختامي فلكل منهما مميزات تميزهما عن بعضهما يمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول رقم 01: يمثل الفرق بين التقويم التكويني والختامي

التقويم التكويني (البنائي)	التقويم الختامي (النهائي– التجميعي)
1 مرحلي 2 مرآة للأستاذ يعاين بها آثار عمله. 3 جزء لا يتجزأ من مسار التعلم. 4 متبوع بالتعميق والعلاج (سد الثغرات). 5 لا يمنح علامة، لكنه يقدم ملاحظات وتوجيهات عديدة. 6 وظيفته التكوين وتجاوز العوائق	1 نهائي. 2 -لا يخص إلا التلاميذ. 3 -يستهدف نمو الكفاءات التي تمثلها المعارف التصريحية والمعارف الإجرائية والمهارات والقدرات ... 4 -متبوع بتغيير. 5 -يمنح علامة تعتمد لحساب المعدل والانتقال إلى مستوى أعلى. 6 -وظيفته الانتقال ومنح شهادة ومراقبة النتائج والعلامات.

4 -خطوات التقويم واستراتيجياته:

إن عملية التقويم الناجحة تمر بخطوات متتابعة و منسَّقة يكمل بعضها بعضًا، فإذا كان الهدف من التقويم تحديد ما بلغناه من الأهداف المنشودة بقصد التعرف على مستوى الطالب في تحقيق هذه الأهداف، ومن التعرف على الصعوبات التي يمر بها وتشخيصها وعلاجها، فمن الطبيعي أن يسير التقويم وفق الخطوات التالية:

1 تحديد الأهداف:

يعني معرفة مدى تحقيق الطالب لهذه الأهداف حتى نتمكن من إصدار أحكامًا علمية مناسبة على العمل التربوي الذي يزيد تقييمه، و ينبغي أن تحدد هذه الأهداف بدقة، وتوازن، وشمول، وأن تكون واضحة، مصاغة في إطار سلوكي محدد.

2 تحديد المجالات التي يُراد تقويمها:

تتضمن العملية التربوية عدد من المجالات التي يمكن تقويمها من أجل تحسينها، ولكي يتم ذلك ينبغي أن نحدد المجالات التي نريد أن نتناولها بالتقويم، مثل: المقررات الدراسية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة العلمية، والمعلم، ونواحي نمو التلميذ المتعددة[1].

3 تحديد وسائل التقويم:

ويشمل إعداد الوسائل الاختيارية، والمقاييس، وبطاقات الملاحظة، وقوائم التقديم، وأسئلة المقابلة الشخصية، والدرجات وغيرها من الأدوات التي تتناسب مع المجالات المراد تقويمها، ثم تهيئة من يقوم بتطبيق هذه المجالات.

[1]– عصام النمر وآخرون، مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط ع، 2010 م، ص 84.

4 تنفيذ التقويم:

ويقصد به التطبيق الفعلي لوسيلة التقويم وتقديمها للإجابة عليها من قبل المفحوصين، كالاختبارات مثلاً، أو الاتصال بالأفراد والجهات المختصة، ورصد آرائهم ومتابعتهم للحصول على البيانات المطلوبة عن المجالات التي يرغب في تقويمها.

ويتطلب تنفيذ التقويم الجيد تعاونًا من العاملين في المجال مثل: الزملاء، والإداريين للحصول على أفضل النتائج وأدقها[1].

5 تحليل البيانات وإستخلاص النتائج:

تعني هذه الخطوة رصد البيانات المتحصل عليها رصدًا علميًا يساعد على تحليلها، وإستخلاص النتائج منها، وإصدار الأحكام[2]، فهي عملية إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة لنوع البيانات التي تم جمعها، والمرتبطة بفرضيات التقويم، ويتضمن ذلك إعداد الإحصائيات الأساسية والجداول، والرسوم البيانية[3] .

6 التعديل مسبقًا لنتائج التقويم:

إن عملية التقويم لا تنتهي بمجرد إصدار الأحكام على النتائج التي توصل إليها التقويم، وإنما يُستثمر التقويم في تقديم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشودة من التقويم، وهو علاج المشكلات إن وُجدت، وإثراء مواطن القوة[4] .

---

[1]- المرجع السابق، ص 85.

[2]- المرجع نفسه، ص 86.

[3]- راشد حماد الدوسري، القياس والتقويم التربوي الحديث، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان- الأردن، ط1، 2004 م، ص 195.

[4]- عصام النمر وآخرون، المرجع السابق، ص 86.

7 تجريب المقترحات والحلول:

إن الحلول والمقترحات التي تم التوصل إليها لا تعد أكثر من كونها اقتراحات، لذلك لابد من أن تصنع هذه المقترحات الحلول المناسبة للتجريب للتأكد من سلامتها من جهة، ولدراسة مشكلات التطبيق واتخاذ اللازم لعلاجها، ومن هنا يجب أن يسلم المعلم بالمقترحات والحلول التي توصل إليها في التقويم، ويأخذ بها على أنها نهائية، ولكن يجب أن يخضعها للتجريب، فقد تكون هي بالفعل الحلول المناسبة، وقد تكون غير ذلك، مما يتطلب إعادة النظر في مضمونها، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها[1].

ويعتمد المعلم على إستراتيجيات عديدة أثناء عملية التقويم منها: إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية التقويم بالقلم والورقة، والملاحظة، وإستراتيجية التقويم بالتواصل، وأخيرًا إستراتيجية مراجعة الذات.

تعني أول إستراتيجية – وهي إستراتيجية التقويم المعتمد على الآداء – قيام المتعلم بتوضيح تعلمه؛ من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية ، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتاجات المراد إنجازها[2].

[1]– المرجع السابق، ص 86.

[2]– أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع،عمان– الأردن، ط1، 2012 م، ص ص: 342 – 343.

وتندرج تحت هذه الإستراتيجية فعاليات وهي: التقديم، والعرض التوضيحي، والآداء، الحديث، المعرض، المحاكاة/ لعب الأدوار، المناقشة / المناظرة، وفي ما يأتي شرح موجز لكل هذه الفعاليات:

أ -التقديم:

وهو عرض مخطط له ومنظم، يقوم به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين لموضوع محدد، وفي موعد محدد، لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة كأن يقدم المتعلم/ المتعلمين شرحًا لموضوع ما مدعمًا بالتقنيات مثل: الصور، الرسومات، الشرائح الإلكترونية ... إلخ.

ب -العرض التوضيحي:

وهو عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم لتوضيح مفهوم أو فكرة، وذلك لإظهار مدى قدرة المتعلم على إعادة عرض المفهوم بطريقة صحيحة ولغة واضحة، كأن يوضح المتعلم مفهومًا من خلال تجربة عملية أو ربطه بالواقع[1].

ج -الآداء العملي:

هو مجموعة من الإجراءات التي تتخذ لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات، وذلك من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عمليًا، كأن يطلب منه إنتاج مجسم، أو خريطة، أو نموذج، أو استخدام جهاز، أو إعداد طبق حلوى ...

[1]- المرجع السابق، ص 343.

د -الحديث:

وهو أن يتحدث المتعلم عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة، غالبًا ما يكون هذا الحديث سردًا لقصة أو إعادة لراوية، أو أن يقدم فكرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص، كأن يتحدث عن فيلم شاهده، أو قصة قرأها، أو فكرة طرحت في موقف تعليمي[1] ...

ه -المعرض:

عرض المتعلمين لإنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما ووقت متفق عليه لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين لتحقيق نتاج محدد مثل: أن يعرض المتعلم نماذج، أو مجسمات، أو صور، أو لوحات، أو أعمال فنية، أو منتجات، أو أزياء، أو أشغال يدوية[2].

و -المحاكاة / لعب الأدوار:

يقوم الطلبة بافتراض قيامهم بأدوار غيرهم سواء بالتمثيل فيتناول قصة أو حادثة تاريخية، وهكذا فإن الطالب يقوم باختيار الدور الذي يرغب القيام به، ويتبنى وجهة نظر الآخرين يتم ذلك كله بإرادة المعلم وتوجيهاته التمثيلية[3].

---

[1]- المرجع السابق، ص 344.

[2]- أكرم صالح محمد خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2002 م، ص 77.

[3]- راتب قاسم عاشور وآخرون، المهارات القرائية والكتابية (طرائق تدريسها وإستراتيجياتها)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط1، 2005 م، ص 122.

ز المناقشة / المناظرة:

فن نثري، يقوم على فكرة محورية و جوهرية في أحد ميادين الحياة من خلال طرفين رئيسيين، كل منهما يتبنى وجهة نظر تختلف عما يتبناه الطرف الآخر، وكليهما يلجأ إلى سرد حجته، ودليله، وبراهينه العقلية والمنطقية، والنقلية ليقنع الآخرين، ويتفوق على خصمه أمام الجمهور وبين يدي حكم يستمع إلى طرفي المناظرة، وهي تتنوع فمنها: الفقهية، والسياسية، والاجتماعية، والأدبية، واللغوية،...[1].

أما ثاني إستراتيجية هي : إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة وتعد هذه الإستراتيجية القائمة مع القلم والورقة والمتمثلة بأنواعها من الإستراتيجيات المهمة التي تقيس قدرات المتعلم في مجالات معينة، وتشكل جزءًا مهمًا من برنامج التقويم في المدرسة[2].

ثالثا: إستراتيجية الملاحظة:

ويعتمد التقويم بالملاحظة على جمع المعلومات عن سلوك المتعلم، ووصفه وصفًا لفظيًا، وهو من أنواع التقويم النوعي تُدون فيه سلوكات المتعلم من قبل المعلم أو المرشد التربوي، أو الأقران أو ولي أمر المتعلم، إن هذا النوع من التقويم يتطلب تكرار الملاحظة خلال فترة زمنية محددة، وتنويع مصادر المعلومات للمساعدة في التعرف على اهتمامات وميول، واتجاهات المتعلمين وتفاعلهم الاجتماعي مع زملائهم[3].

[1]– حسن فالح البكور وآخرون، فن الكتابة وأشكال التعبير، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2010م، ص 302

[2]– أكرم صالح محمود خوالدة، المرجع السابق، ص 57.

[3]– محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوَّراق للنشر والتوزيع،عمان– الأردن، ط1، 2009 م، ص 361.

أما رابع إستراتيجية هي التقويم بالتواصل التي يتم فيها جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققهُ المتعلم، وكذلك لمعرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات[1].

ومن أساليب هذه الإستراتيجية هي: المقابلة، والأسئلة، والأجوبة، والمؤتمر.

أ -المقابلة:

المقابلة هي المنفذ المتميز لفهم مشاعر الطلاب عن موضوعات تتعلق بالعمل المدرسي، فهذا الأسلوب يتضمن مواجهة مباشرة أي وجهًا لوجه، حيث يسأل المعلم الطالب أسئلة معتنى بإعدادها ويمكن أن تكون المقابلة محددة البنية أو غير محددة البنية [2]، فهي لقاء بين المعلم والمتعلم محدد مسبقًا يمنح المدرب فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتدرب (المتعلم)، واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعِدة مسبقًا.

ب -الأسئلة والأجوبة:

أسئلة مباشرة من المعلم إلى المتعلم لرصد مدى تقدمه، وجمع المعلومات عن طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات، وتختلف عن المقابلة في أن هذه الأسئلة وليدة اللحظة، والموقف وليست بحاجة إلى إعداد مسبق[3]، وهي من العناصر الأصلية في إعداد الدروس، وتوقع الأجوبة التي تتأسس عليها أسئلة تتبعها قصد التقدم بالدرس، وبمعارف الطلاب في آن واحد، والأسئلة سبيل تقويم الطلاب في التدريبات الشفوية والتطبيقات التحريرية، والامتحانات الفترية، والنهائية فهي تُعين المدرس على معرفة مستوى طلابه، وهي من أهم وسائل استثارة نشاط

[1] - www.edutrapedi.illaf.net

[2]- صلاح الدين محمود علاّم، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط1، 2007، ص 187.

[3]- أكرم صالح محمود خوالدة، المرجع السابق، ص 70.

الطلاب، وتحفيزهم على التفكير، وتجنبيهم الخمول الذهني، ودفعهم إلى المناقشة، ومحاولة الإبداع والابتكار[1].

ج المؤتمر:

لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال النقاش، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة، واللازمة لتحسين تعلمه[2].

وأخيرًا إستراتيجية مراجعة الذات وهي تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم بتقييم ما تعلمه، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقًا، و التمعن الجاد والمقصود في الآداء والمعارف، من حيث أسسها ومستنداتها، ونواتجها، في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والأدلة، ويندرج تحت هذه الإستراتيجية: تقويم الذات، ويوميات الطالب، وملف الطالب ...[3].

مجمل القول أن عملية التقويم ليست عملية عشوائية فهي تُجرى وفق خطوات مترابطة، ومتتابعة، ومكملة لبعضها البعض لكي تكون هذه العملية ناجحة، ومحققة للأهداف المسطرة، بحيث تحدد الأهداف، والمجالات المراد تقويمها، والوسائل المعتمدة في التقويم، وبعد ذلك ينفذ التقويم، وتحلل البيانات، وتستخلص النتائج مرفوقة بالتعديل، ثم تجريب المقترحات التي تصنع بدورها الحلول المناسبة للتجريب لتأكد من سلامتها، ولدراسة مشكلات التطبيق، واتخاذ اللازم لعلاجها.

وأثناء ممارسة عملية التقويم يعتمد المعلم على مجموعة من الإستراتيجيات من بينها: إستراتيجية التقويم المعتمد على الآداء، والتقويم بالقلم والورقة، والملاحظة، وإستراتيجية التقويم بالتواصل، ومراجعة الذات ... السالفة الذكر.

---

[1]– فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة – مصر، ط2، 2000 م، ص 192.

[2]– جودت أحمد سعاده، المرجع السابق، ص 365.

[3]- www.ghassan-ktait.com

5 -شروط التقويم و أدواته:

يشترط في التقويم مايلي[1]:

-أن يتم بدلالة الأهداف، وبأدوات متنوعة تتسم بالصدق والثبات.

-أن يشمل جميع عناصر المنهج، وأن تشارك فيه جميع الأطراف ذات الصلة بالمنهج.

-أن يكون مستمرًا، وأن لا يكون مكلفًا اقتصاديا.

-يحترم من تقع عليه عملية التقويم، وأن يجري في ضوء خطة عملية ولا يجري عشوائيا.

-أن يتم تحديد الزمان والمكان الذي يجري فيه التقويم.

-أن يتم بطريقة تراعي الأسس التربوية.

ولعملية التقويم أساليب وأدوات متنوعة نذكر منها:

أولاً: الاختبارات:

هي أداة من أدوات التقويم، وتشمل فقرات من نوع الإختبار، وفقرات من نوع المزاوجة، والإجابة بنعم أو لا، وفقرات التكملة، والإجابات القصيرة، وفقرات المثال ... وغيرها.

ولكل نوع من هذه الفقرات شروط ومواصفات يجب مراعاتها حتى تكون نتائج الاختبارات صحيحة، إذ يجب أن تتصف هذه الاختبارات بالصدق؛ أي تقيس ما صممت من أجل قياسه والثبات؛ أي تعطي نفس النتائج إذا طبقت في فترات زمنية متفاوتة[2].

[1]- عبد الرحمن الهاشمي وآخرون، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2009 م، ص 45.

[2]- زكريا محمد الظاهر و آخرون، المرجع السابق، ص 17

والاختبارات ليست قاصرة على استخدام الورقة والقلم؛ فقياس المهارات لا يتضمن استخدام الورقة والقلم مثل: قياس مهارة التوصيل اللفظي التي تقاس بالاختبارات الشفوية [1] أو إذا عملت منها صورًا مختلفة، وقابلية الاستعمال: أي يجب أن تكون تعليماتها واضحة، ومقروءة، ومفهومة من قبل الجميع.

ثانيا: الملاحظة:

من الأساليب الهامة التي يجب استخدامها في الصفوف الإبتدائية الأولى، وهذا يتطلب من المعلم ملاحظة التلاميذ باستمرار عند قيامهم بالنشاطات أو الواجبات، وتسجيل الملاحظات بصورة مختصرة أمام اسم كل تلميذ، وبذلك تتجمع لدى المعلم صورة جيدة عن سلوك تلاميذه، كما يساعد المعلم في اتخاذ الطرق الفعالة لتحسين تدريسه، والأخذ بيد الطالب الذي يحتاج إلى عناية، كما تمكن المعلم من تعميق سلوك معين أو ميل ما حينما يلاحظهُ لدى أحد تلاميذه كحب القراءة، واللعب والفن ...[2].

أما بالنسبة للطلبة فكل حاسة من حواسهم عبارة عن بوابة للملاحظة بواسطتها يلاحظون الخصائص، والصفات المختلفة للإشعار، فالنظر إلى الأشياء يعطيهم الفرصة ليلاحظوا صفاتهم مثل: الحجم، والشكل، واللون...[3].

[1]– محمود عبد الحليم منسي وآخرون، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، دار الفتح للتجليد الفني، الإسكندرية– العصافير، 2007 م، ص ص : 13، 14.

[2]– زكريا محمد الظاهر، المرجع السابق، ص 17.

[3]– فوزي أحمد سمارة، التدريس: مفاهيم– أساليب– طرائق، مؤسسة الطريق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2004 م، ص 133.

ثالثا: قوائم التدقيق:

وهي الأفعال، السلوكات التي يرصدها المعلم أثناء تنفيذ مهمة تعليمية ويُستجاب على فقراتها باختيار إحدى الكلمتين في الأزواج الآتية: (صح / خطأ)، (نعم / لا)، (مواقف / غير مواقف)[1].

رابعًا: مقاييس التقدير:

تمثل إحدى أدوات التقويم التي تشمل على أوصاف لسلوكات، أو صفات، أو سمات محددة، ويطلب ممن يقوم بعملية التقدير أن يصدر حكمًا من بين أحكام قد تكون ثلاثة أو خمسة أحكام أحيانًا، بحيث يشير الحكم إلى مدى توفر الصفة أو السمة، أو السلوك لدى الفرد[2]، كما يُستخدم هذا الأسلوب عندما يريد المعلم إعطاء التلميذ درجة على إتقانه لأداء مهارة معينة، فتوضع المهارات في قائمة، ويجري باعتماد أرقام لتدل على درجة إتقانه مثل: 4: ممتاز/ 3:جيد جدًا / 2: جيد/ 1: مقصر/ 0: ضعيف جدًا.

ويضع المعلم هنا الرقم المناسب أمام المهارة حسب درجة إتقان التلميذ لها[3].

خامسًا: دراسة الحالة:

وسيلة من وسائل التقويم، تنصب على جمع كافة البيانات والمعلومات المتوفرة والممكنة عن الفرد قيد الدراسة بهدف تفسير سلوكه، والبحث عن الأسباب التي تؤدي به إلى الظهور بمظهر غير طبيعي، سواءً في مجال الشخصية، أو السلوك العام، أو التحصيل الدراسي، ويتم تجميع المعلومات والبيانات الخاصة بالفرد قيد الدراسة عن طريق مجموعة من الاختبارات والفحوص التي يقوم بها

[1]- سوسن بدر خان، التربية المهنية: مناهج وطرائق تدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2006 م، ص 173.

[2]- روحي عبدات، التقييم النفسي التربوي في ميدان التربية الخاصة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ع ط، 2010 م، ص 203.

[3]- صلاح الدين محمود علام، المرجع السابق، ص ص : 151، 152.

الأخصائي الاجتماعي، والنفسي، والطبيب، والمعلم للبحث عن أنسب طرق العلاج، بحيث تؤدي في النهاية إلى تحسين تكيف الفرد أو تحقيق قدر أكبر من النمو في المجال الذي تمت دراسته[1].

6 -أهمية ووظائف التقويم وأهدافه:

للتقويم أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلم، والمعلم، والإدارة المدرسية وتظهر أهمية التقويم بالنسبة للمتعلم في إطلاعه على درجة تعلمه وتزويد المتعلمين بالتغذية الراجحة التي تفيدهم في تحديد مواطن القوة والضعف لديهم[2]، وذلك من أجل تنمية مواطن القوة والبناء عليها، وتعرف أسباب الضعف وعلاجها.

وتظهر أهمية التقويم كذلك في معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه واستيعابهم له، وتسهيل عملية توجيه التلاميذ تربويًا ومهنيًا [3]، ففي ضوء المعلومات التي يتم الحصول عليها من التقويم يمكن توجيه التلاميذ نحو التخصصات الملائمة لهم والتي تأهلهم لمهن معينة تتناسب مع ميولهم، وقدراتهم، وحاجات مجتمعهم.

أما بالنسبة للمعلم فهو يُمكن المعلمين من التعرف على مدى فاعلية جهودهم التعليمية في إحداث نتائج التعلم عن طريق تحديد الأهداف الخاصة بالمواد التي يقومون بتدريسها، وقياس مدى تحقيقها، وتحديد مواطن الضعف عند تلاميذهم، ثم يعملون على تعديل أساليبهم التدريسية في ضوء ذلك[4]، كما يُزود المعلم ومصممي المناهج بمعلومات عن مدى فاعلية المواد التعليمية المستخدمة.

---

[1]- محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها- مفهوم- أسسها- عناصرها- تخطيطها- تقويمها)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2009 م، ص 40.

[2]- سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2003 م، ص 57.

[3]- المرجع نفسه، ص 57.

[4]- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية (عناصرها وأسسها وتطبيقاتها)، دار المريخ للنشر، الرياض- المملكة العربية السعودية، 2004 م، ص 182.

كما يعمل على تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، وعن الصعوبات التي يواجهونها، وتوضيح الأساليب التي يستطيعون بواسطتها مساعدة أبنائهم[1].

وتتجلى أهمية التقويم فيما يخص الإدارة المدرسية أنها تقف على مدى تحقيق التلاميذ للأهداف، وتحدد مناحي القوة والضعف في المنهاج، والنشاطات المرافقة له لإيجاد الحلول المناسبة لتذليل الصعوبات[2]، الإدارة المدرسية تقسم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة، أو تنقلهم من صف إلى آخر أو تعد التقارير عنهم، وتزود أولياء التلاميذ بنواحي القوة والضعف عند أبنائهم، وتعطيهم فكرة عن تقدم أبنائهم، وتكشف قدراتهم ومواهبهم.

يؤكد التقويم أهميته من خلال مجموعة من الوظائف نوجزها كالتالي[3]:

- توضيح الأهداف التربوية، والتأكد من أن التخطيط والتطوير والتنفيذ للمنهج يرتبط، ارتباطًا عضويًا بالأهداف المرسومة.
- من وظائف التقويم كذلك هو الحكم على قيمة الأهداف التربوية للمؤسسة التعليمية المعنية من جهة، والتأكد من مراعاتها لخصائص المتعلم وحاجات المجتمع من جهة ثانية، وذلك بغرض التطوير المستمر لتلك الأهداف.
- الكشف عن مدى نجاح الاستعداد، والإجراءات والعمليات التنفيذية من طرائق ووسائل وأنشطة تعليمية، وذلك بالحصول على المعلومات والبيانات عن مدى كفاية التجهيزات الإدارية، والمعلم، والقوى العاملة، والكشف عن حاجاته، وقدراته، وميوله، واتجاهاته ... بقصد تكييف وتطوير المنهج تبعًا لذلك.

---

[1]- المرجع السابق، ص 182.

[2]- سلوى يوسف مبيضين، المرجع السابق، ص 58.

[3]- رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2009 م، ص 149.

- المساعدة في اتخاذ قرار في شأن البحث عن البدائل (منهج أو أسلوب مقترح)، وتطوير نماذج أو إجراءات جديدة في ضوء تطوير العصر، و ذلك بالاحتكام إلى بعض النماذج التربوية المتقدمة في النظرية والتطبيق ومحاولة الاستفادة منها مرحليًا[1].

كما يحقق التقويم جملة من الأهداف تتمثل في[2]:

- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات، ومدى قدرتهم على استخدام مصادر المعلومات المختلفة، وإستخلاص المعلومات المركزَّة، وتلخيصها، وكتابة التقارير، والمناقشة، وعلى الاستماع، ومدى قدرته على الإفادة من المعلومات في الحياة.
- معرفة مدى قدرة التلميذ على التفكير المستنير الناقد، والاستدلال والاستنباط والإتيان بأفكار جديدة، وهل يستطيع إتباع الأسلوب العلمي في إصدار حكم؟ في حدود سنه.
- معرفة نوع المهارات التي تكونت لدى التلاميذ أثناء ممارسة نشاط معين، والحكم على مدى استفادة التلميذ من هذه العادات والمهارات، في دراسته، وفي علاقاته مع غيره، وحياته عامة، ومعرفة مدى نمو التلميذ نحو النضج في حدود عمره.
- الوقوف على ما تكوَّن عند التلميذ من اتجاهات وتقدير تأثره تأثيرًا كبيرًا على سلوكه، والمساعدة على الكشف عن حاجات التلاميذ، وميولهم، وقدراتهم، واستعداداتهم التي نراعيها في نشاطهم وفي جوانب المنهج المدرسي المختلفة وتعمل على تنميتها ووضع أسس لتوجيه التلاميذ توجيهًا تربويًا يتضمن منها توجيهًا تربويًا في الوقت المناسب.
- معرفة الحالة الصحية العقلية، والجسمية عند التلميذ في اتجاه الاتزان والنضج الانفعالي.

[1]- المرجع السابق، ص 149.

[2]- وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2002 م، ص 394.

- الوقوف على مدى قدرة التلميذ على الموائمة بين نفسه والمواقف الاجتماعية، وإلى أي حد يتعاون مع غيره، وتنمو مقدرته الإجتماعية نموًا يتماشى مع عمره ونموه الجسمي، وقدرته العقلية، والتعامل مع الناس، واحترام آرائهم، والمناقشة الموضوعية مع الآخرين[1].
- من أهداف التقويم إلى جانب ذلك هو إدخال تعديلات على الأهداف، ومحتوى النشاط، وأساليبه، وعلى التعليم بوجه عام، واستخدام التقويم كوسيلة لتحسين منهج المدرسين ليزداد تماشيه مع مستوى التلاميذ وطبيعتهم.
- الوصول إلى معلومات تفيد في إعداد التقارير عن التلاميذ ترسل إلى أولياء الأمور لتساعد على تعاون الأسرة مع المدرسة في تربية التلميذ التربية المتكاملة المنشودة[2].

وبهذا فالتقويم له أهمية لا يستهان بها في العملية التعليمية سواءًا بالنسبة إلى المتعلم، أو المعلم، أو بالنسبة إلى الإدارة المدرسية، ويؤكد التقويم أهميته من خلال مجموعة من الوظائف التي يحققها والأهداف التي يسعى إلى بلوغها.

[1]- المرجع السابق، ص 394.

[2]- المرجع نفسه، ص 394.

7 -صعوبات التقويم:

تواجه عملية التقويم صعوبات عديدة من بينها أن معظم البرامج التربوية إما أنها بغير أهداف، أو أن أهدافها مصاغة بطريقة عامة أو أن أهداف البرامج ليست هي الأهداف المعلنة وبذلك يواجه التقويم صعوبة في تحديد الأهداف، كما يواجه التقويم صعوبة في قياس المردود أو النتائج، فالنتائج كالأهداف يجب أن تكون مُصاغة بطريقة قابلة للقياس[1] والواقع أن هذه النتائج من الممكن أن تكون عملية قياسها صعبة أو مستحيلة.

ومما يعيق التقويم أحيانًا النقص في المعلومات والبيانات الواجب توفرها كأساس للقيام بعملية التقويم، والعجز في عمل تصميم تجريبي ومنضبط في معظم الدراسات التربوية [2]، وهذا يعود إلى تعقد الظاهرة التربوية وتعدد المتغيرات فيها.

ومن عوائق إجراء الدراسات التقويمية كذلك هو النقص في مصادر التمويل وإصدار الأحكام[3]؛ إذ لابد من توفير التمويل اللازم لمثل هذه الدراسات، كما أن أي دراسة تقويمية لابد من أن تركز على إصدار حكم، وهذا الحكم لابد أن يتأثر بالجوانب الشخصية المتعلقة بالشخص الذي يصدر هذا الحكم.

يمكن إيجاز صعوبات التقويم في: صعوبة في تحديد الأهداف، وصعوبات في قياس المردودية أو النتائج، والنقص في المعلومات، وفي مصادر التمويل، والعجز في التصميم، وإصدار الحكم.

---

[1]- زكريا محمد الظاهر، المرجع السابق، ص 21.

[2]- المرجع نفسه، ص ص: 21-22.

[3]- المرجع نفسه، ص 22.

خلاصة:

يتضح من خلال ما تقدم ذكره في هذا الفصل أن التقويم كعنصر مهم من عناصر المنهج المدرسي قد تعرض في تعريفه لعدة وجهات من النظر تدور جميعها إلى اعتباره التعديل في الشيء وإزالة اعوجاجه وبيان قيمته.

وقد يرجع القصور في تلك التعريفات إلى الخلط في المفاهيم المتداخلة في عملية التقويم وهي القياس، والتقدير أو التقييم، ثم التقويم.

من هنا قد يتم تعريف التقويم على أنه قياس، أو قد يُعرف على أنه تقدير أو تقييم، في حين أنه ليس هذا أو ذاك فقط ولكنه يتضمن الاثنين معًا، ثم يضيف إليهما العلاج أو التحسين، ثم التوجيه.

وبذلك فالقياس هو الخطوة الأولى في عملية التقويم وهو تقدير كمي للجهد المبذول يبين مدى تحقيق الهدف من العملية التعليمية، يليها التقدير الكيفي أو النوعي وهو التقييم الذي هو التثمين وتقييم الجهد بمعنى إعطاء قيمة للدرجات أو العلامات التي حصلنا عليها من القياس، وبذلك فالتقييم يعتمد اعتمادًا كليًا على القياس الدقيق، ثم من القياس والتقييم يأتي التقويم من أجل التشخيص والعلاج، والتحسين، والتطوير، فالتقويم يحتاج جمع، وتحليل، ومعرفة الإيجابيات والسلبيات، فما هو إيجابي يُعزز، وما هو سلبي يُقوَّم .

والتقويم يلازم العملية التعليمية فهو يُجرى قبل البدء في الدرس وأثناءه، وبعد الانتهاء منه [1]، فالتقويم التشخيصي يجرى قبل البدء في الدرس لاختبار استعداد الطلبة لتعلم الموضوع الجديد.

بغية تحديد مستوى الطلبة الأولي، وقدراتهم، ومعلوماتهم، ومهاراتهم السابقة، وبذلك يكون قبل الدخول في عملية التدريس.

[1]– ميرفت محمد فايز، التقييم في تعليم الطفولة المبكرة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان– الأردن، ط1، 2010 م، ص ص: 180–181.

كما يرافق التقويم عملية التدريس من بدايتها حتى نهايتها، ويتخلل ألوان النشاط المختلفة فيها بهدف تحديد درجة تقدم الطلبة نحو الأهداف التدريسية المنشودة، أو درجة استيعابهم، وفهمهم لموضوع الدرس من أجل تصحيح المسار، وتحسين عملية التدريس، وهذا ما يعرف بالتقويم البنائي.

أما التقويم الختامي فيأتي في نهاية الدرس أو الفصل الدراسي أو الوحدة الدراسية، أو نهاية برنامج ما، وبذلك هو يزودنا بأساس وضع الدرجات والتقديرات، وإعداد التقارير، والشهادات الدراسية بطريقة عادلة للطلبة، ولكل من هذه الأنواع الثلاث أغراض ووظائف تحققها.

إن الهدف الأساسي للتقويم هو تحديد ما تم بلوغه من الأهداف المرجوة، وذلك من أجل التعرف على مستوى الطلبة في تحقيق تلك الأهداف والتعرف على الصعوبات، وتشخيصها، وعلاجها لذلك فأول خطوة في التقويم هي تحديد الأهداف بدقة، وتوازن، ووضوح، وشمول، وهذه العملية لا تشمل تحديد الأهداف فحسب بل المجالات المراد تقويمها مثل: نواحي نمو التلميذ... ولا يتم ذلك إلاَّ باعتماد على وسائل التقويم المتعددة: كالاختبارات، وبطاقات الملاحظة ... وغيرها.

بعد التحديد يأتي التطبيق الفعلي لوسيلة التقويم وهو التنفيذ الجيد للتقويم بتعاون مع العاملين: كالإداريين، والزملاء ... بعد ذلك تحلل البيانات، وتستخلص النتائج، ولا يقتصر الأمر على ذلك فحسب بل يتم التعديل لبلوغ الأهداف المنشودة، وعلاج المشكلات ثم يتم تجريب تلك الحلول والمقترحات للتأكد من سلامتها، وهي آخر خطوة في التقويم.

إن عملية التقويم الناجحة تمر بخطوات متتابعة، ومنسقة يكمل بعضها البعض، كما تم الإشارة إليها، كما لا تكون هذه العملية ناجحة إلاَّ باعتماد المعلم جملة من الإستراتيجيات التي تم توضيحها في هذا الفصل، فالإستراتيجية المعتمدة على الأداء يقوم من خلالها المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال قيامه بعروض عملية لمعرفة مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات كفاعلية التقديم ، والعرض، والحديث، والآداء العملي ...، كما يعتمد المعلم على إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة لقياس قدرات التلاميذ في مجالات معينة، والملاحظة التي يتوجه فيها بكل حواسه نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه وفي تقويم مهاراته وسلوكه ...

ولمعرفة مدى تقدم المتعلم، وطريقة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات وجب على المعلم اعتماد إستراتيجية التقويم بالتواصل التي تتنوع فيها الأساليب: كأسلوب الأسئلة والأجوبة، والمقابلة، وعقد المؤتمرات.

وبما أن التعلم هو عملية اشتقاق مغزى من الأحداث السابقة والحالية للاستفادة منها كدليل في السلوك المستقبلي؛ فإن إستراتيجية مراجعة الذات هي الرجوع إلى ما وراء المعرفة للتفكير الحاد بمغزاها من خلال تطوير استدلالات، فهذه الإستراتيجية متكاملة مع المتعلم حين يعرف أن التعلم استخلاص العِبر من الخبرات السابقة بهدف التحكم بالخبرات اللاحقة وفهمها كتقويم الذات، وملف الطالب ويومياته ...

هذا ويستخدم التقويم أدوات عديدة في جمع البيانات التي يتم في ضوئها إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات اللازمة للتحسين والتطوير ومن تلك الأدوات هي الاختبارات، والملاحظة، وقوائم التدقيق ...

بالإضافة إلى استخدام التقويم لأدوات أخرى سبق ذكرها في هذا الفصل ويشترط فيه أن يكون مستمرًا، وشاملاً لجميع عناصر المنهج.

نحن بحاجة دومًا إلى أن نعرف مدى التغيرات السلوكية التي حققتها التربية في حياة طلابها حتى نقارب بين الواقع، والمتوقع، ونعيد حساباتنا، وطرائقنا بعد أن نضع أيدينا على الواقع التعليمي لتحقيق الأهداف، والتغيرات السلوكية المطلوبة، لذلك فوسيلتنا لذلك هي التقويم التي تبرز أهميته في تشخيص الكثير من الظواهر التعليمية مثل تحصيل الطلبة لمنهج معين، ومدى استفادتهم من الخبرات التعليمية فيه ، ومدى نجاح الطرق، والأساليب، والوسائل التربوية التي استخدمها المعلمون، فضلاً على أنه وسيلة ناجحة لتعزيز الطلبة والكشف عن قدراتهم، واستعداداتهم، وتوجيه تلك القدرات بتنمية صحيحة، كما أنه يزود أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، وعن الصعوبات التي يواجهونها، وتوضيح الأساليب التي يستطيعون بواسطتها مساعدة أبنائهم.

وبوجه عام يمكن القول أن التقويم الفعال يبدأ من أهداف واضحة ومحددة، وقابلة للقياس، ثم يختار المواقف التي سيقوم الطلاب بتنفيذها، على أن يلي ذلك إختيار الأدوات التي يمكن الاستعانة بها في جمع البيانات اللازمة للتقويم، ويفضل أن تكون تلك الأدوات متنوعة ثم يتم الاستفادة من النتائج التي جمعت من أدوات التقويم في عمليتي التشخيص والعلاج من أجل معرفة أوجه الضعف ونواحي القوة، ومحاولة التغلب على أسباب الضعف، والتمسك بأسباب القوة، وتقديم التوجيهات أو التوصيات اللازمة التي تفيد في الممارسات التربوية التالية كنوع من الوقاية أو عدم تكرار الخطأ مرة ثانية، وهكذا يكون التقويم عملية تشخيصية، وعلاجية، ووقائية في آن واحد.

برغم من فاعلية التقويم في تحقيق الأهداف المنشودة، إلا أنه يواجه صعوبات عديدة في تحديدها، وفي قياس المردود أو النتائج فهذه الأخيرة (النتائج) كالأهداف يجب أن تكون مصاغة بطريقة قابلة للقياس، أو قد تكون عملية قياس النتائج صعبة أو مستحيلة، كما أن النقص في المعلومات، والعجز في عمل تصميم تجريبي يُعيق التقويم، ويرجع سبب ذلك إلى تعقد الظاهرة التربوية، وتعدد متغيراتها.

كما يجب توفر التمويل اللازم، والتركيز على إصدار الأحكام لكي لا تواجه الدراسات التقويمية عوائق في ذلك.

تمهيد:

أنشطة التعليم والتعلم وهي ما يقوم بها المعلم أو التلميذ، وذلك لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم، سواء داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة، وتحتل هذه الأنشطة مكان القلب من المنهج؛ لأنها لها تأثير كبير في تشكيل خبرات المتعلم ومن ثم سلوكه، وهي العنصر الرئيسي الثالث من عناصر المنهج التعليمي وتؤثر تأثيرًا كبيرًا في نتائج التعليم النهائية، ومن بين الأنشطة التي يمارسها المتعلم وهي القراءة، فللقراءة أهمية خاصة فهي المجال الأهم من بين مجالات النشاط اللغوي وأداة من أدوات اكتساب المعرفة في عالم تتزايد فيه المعلومات، فالذين يُجيدون القراءة هم الذين يفهمون المقروء ومن أجاد القراءة فقد بلغ الغاية؛ وبهذا أصبحت القراءة بمفهومها الحديث نشاطًا فكريًا يشمل تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، والفهم، والتحليل، والنقد، والتفاعل مع المقروء، وحل المشكلات، والمتعة النفسية.

أما القراءة كنشاط من أنشطة التعليم هي نشاط لغوي يتدرب بها المتعلم على عملية الأخذ والاكتساب من النصوص المقررة بما تتناوله من موضوعات، وما تحمله من رصيد لغوي؛ وبهذا تصبح القراءة في إطار المقاربة النصية المحور الذي تدور حوله كل النشاطات الأخرى، فهي تسمح للمتعلم بترسيخ آليات القراءة وتجعله يحس بالاستقلالية في التعلم من حيث أنه يصل إلى قراءة نص بمفرده دون اللجوء إلى الآخرين إلاَّ قليلاً وهذا ما يزيده الرغبة في القراءة و يمده بالثقة في إمكاناته في النشاطات الأخرى.

وسيتم التركيز في هذا الفصل على القراءة في السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي؛ فالمتعلم ينبغي أن يدرك في هذه السنة أن القراءة وسيلة للوصول إلى المعرفة – أي إدراك العالم الذي حوله– وما يعزز إقباله على القراءة والمطالعة عثور المتعلمين على نصوص تُجيب عن أسئلتهم وتثير فضولهم.

تلعب القراءة دورًا مهمًا، وفعالاً في حياة الفرد لأنها تساعده على فهم ما يقرؤه، وإدراك معناه، ومدلوله، بحيث أن القراءة ليست ترديد أصوات فقط لها رسوم على الورق ولكنها ترديد

الأصوات في فهم، وسرعة، ودقة، وأداء، وتذوق، وهذا ما سأبينه في هذا الفصل الذي سأتناول فيه: ماهية القراءة عند بعض العلماء، وأنواعها: الصامتة، الجهرية، والقراءة السمعية، وطريقة تدريس كل واحدة منها، كما سأتعرض إلى طرق تعليم القراءة مع الإشارة إلى أفضل طريقة من بين الطرائق الثلاث، كما سأقف عند أهداف القراءة في مراحل التعليم الإبتدائي بصفة عامة مع التركيز على أهدافها في الصف الإبتدائي الثالث ، وعلاقتها بباقي الأنشطة اللغوية الأخرى المدعمة لها.

1 -نشاط القراءة:

أ – لغة:

-وردت كلمة قراءة في القرآن الكريم في العديد من الآيات منها قوله تعالى: ﴿ **اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم الذي علمَّ بالقلم علمَّ الإنسان ما لم يعلم**﴾[1].

وردت بمعنى سرد الوحي واستظهار ما نزل منه وحفظه.

-وقوله تعالى: في سورة القيامة: ﴿ **إن علينا جمعه و قُرءانه، فإذا قرأناه فاتبع قُرءانه، ثم إن علينا بيانه**﴾[2]؛ أي جمعه وقراءته.

-وقد ورد تعريف القراءة في لسان العرب " **لابن منظور** " في مادة قرأ: معنى القرآن معنى الجمع، وسُمي قرآنًا لأنه يجمع السور فيضمها: أي ألقيت، والأصل في هذه اللفظة الجمع، وكل شيء جمعته فقد قرأته، وسُمي قُرآنًا لأنه جمع القصص، والأمر، والنهي، والوعيد، والنشور، بعضها إلى بعض، وهو مصدر كالكفران والغفران[3].

-أما التعريف اللغوي للقراءة في معجم أساس البلاغة " **للزمخشري** " في مادة قرأ قولك: قرأتُ الكتاب، واقترأته، وأقرأته غيري، وهو من قرأة الكتاب، وفلان قارئٌ، وقرَّاءٌ: ناسك عابد، وهو من القُّراء[4].

-كما ورد تعريف القراءة في القاموس الجديد بأنها النطق بالمكتوب أو إلقاء عليه النظر، أو مطالعته.

---

[1]– سورة العلق، الآية من (1–5)

[2]– سورة القيامة، الآية من (17–19).

[3]– ابن منظور، المصدر السابق، مج1، ص ص: 128–129، مادة قرأ.

[4]– أبو القاسم عمر الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،بيروت– لبنان، 2004 م، ص 499، مادة قرأ.

-قرأَ، يقرأُ، قراءةَ، وقُرآنًا، قرأ الكتاب: تتبع كلماته بالنظر ونطق بها وتتبع كلماته و لم ينطق بها، وسُميت بالقراءة الصامتة، وقرأ الآية القرآنية نطق بألفاظها من نظرٍ، أو عن حِفظٍ فهو قارئ[1].

-يتضح من خلال التعريف اللغوي للقراءة على أنها عملية تتبع الكلمات نظرًا وحفظًا، كما أنها تعنى بحل الرموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة.

[1]- علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطلاب المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط7، 1991 م، ص ص: 823-824،مادة قرأ.

ب -اصطلاحا:

القراءة عملية عقلية مركبة وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث أن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها، إن عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الأستاذ في التعليم، فهي تستلزم الفهم، والربط، والاستنتاج، فهي ليست عملية بسيطة كما يظهر للوهلة الأولى بل هي عملية معقدة تدخل فيها قوى وحواس ومهارات مختلفة ولخبرة الفرد وذكائه أهمية كبيرة في عملية القراءة.

القراءة عملية بسيطة تستلزم من الطالب القيام بالعمليات الآتية[1]:

1 -رؤية الكلمات المطبوعة، وهنا تظهر أهمية البصر والدور الذي يقوم فيه مع الجهاز العصبي في عملية القراءة.

2 -النطق بهذه الرموز المطبوعة أو المكتوبة؛ هنا تشترك أداة النطق (التكلم) وحاسة السمع أيضا.

3 -إدراك التلميذ لمعنى الكلمات المنطوقة؛ حيث يفهم ما يقع تحت نظره من الكلمات والمعاني الغريبة عنه أو الجديدة.

4 -هي انفعال التلميذ ومدى تأثره بما يقرأ.

-القراءة نشاط تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة[2].

-وصف **فاروق عبد الفتاح** القراءة بأنها:« الحصول على فكرة من الصفحة المكتوبة أو بصورة أفضل التفكير فيما يُقرأ؛ أي التفكير في الرموز التي يستجيب لها الفرد بصريًا»[3].

---

[1]- راتب قاسم عاشور وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط1، 2003 م، ص ص: 62-63.

[2]- رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط1، 2007 م، ص 93.

[3]- مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2006 م، ص 79.

-وعرَّف (**ديشان -Dechan**) القراءة بقوله: « القراءة أداة من أدوات اكتساب المعرفة، والثقافة، والاتصال، بما أنتجه ويُنتجه العقل البشري، وهي من وسائل الرقي، والنمو الاجتماعي والعلمي»[1].

-القراءة نشاط لغوي يتدرب بها المتعلم على عملية الأخذ، والاكتساب من النصوص المقرَّرة بما تتناوله من موضوعات وما تحمله من رصيد وظيفي، وبذلك يمثل درس القراءة وحدة متماسكة يُستغل فيها المقروء والمكتوب[2].

وعلى هذا فإن القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العملية النفسية المرتبطة بالقراءة معقدَّة لدرجة كبيرة.

[1]- لطيفة هباشي، إستثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2008 م، ص 12.

[2]- مديرية التعليم الإبتدائي، منهاج السنة الثالثة، المرجع السابق، ص13.

2 -أنواع القراءة:

عناصر القراءة ثلاثة: وهي الرمز المكتوب، والفكرة، واللفظ ونعتقد أن الفكرة أو ما نطلق عليها المعنى الذهني تسبق الرمز واللفظ بالنسبة للكاتب، ولكن بالنسبة للقارئ يكون الرمز هو الأساس الأول في القراءة، لأنه يريد أن يتعرف من خلاله على الفكرة، ويتم هذا التعرف باللفظ في حالة القراءة الجهرية، وبالنظر مع اللفظ الخفيف في حالة القراءة الصامتة، وكلما كان اللفظ غير مسموعًا كلما أجاد القارئ مهارة القراءة الصامتة فتدخل الكلمات إلى العقل مباشرة ويتم تحليلها بطريقة أسرع من القراءة الجهرية، لأن القارئ يكون قد اختزل مرحلة من مراحل القراءة، أو أساسًا من أسسها وهو اللفظ، كما أن الصوت نفسه ربما يشوش على الفكر ويكون رد الفعل العقلي على الرمز كمثير أبطأ من حالة القراءة الصامتة، لذلك ينصح المعلمون تلاميذهم الاستغراق بالقراءة الصامتة دونما همس أو تشويش على زملائهم.

وبذلك فالقراءة من حيث الآداء أو الشكل تنقسم إلى نوعين: قراءة صامتة وجهرية.

1 -القراءة الصامتة:

هي التي يدرك فيها القارئ المعنى المقصود بالنظر دون نطق الكلمات أو الهمس بها، وهي أسرع من القراءة الجهرية، كما أنها وسيلة للسرعة في الفهم[1] معنى ذلك أن القراءة الصامتة هي عملية فكرية يتم فيها تفسير الرموز المكتوبة، وفهم معانيها دون صوت ولا همس ولا تحريك اللسان أو الشفة وبذلك فهي تقوم على عنصرين: إعمال الفكر لفهم المقروء، والنظر إلى المقروء دون الجهر بنطقه.

وللقراءة الصامتة مزايا عدة تتمثل في مجموعة من النواحي فمن الناحية الاجتماعية و الاقتصادية هي أكثر استعمالا في حياة الناس من القراءة الجهرية بحيث تستخدم في قراءة الصحف،

[1]- هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الإبتدائية والإعدادية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2006 م، ص 31.

والمجلات، والإعلانات، والكتب والتقارير ....، والتي لا يتأتى فهمها إلاَّ بالقراءة الصامتة، كما تُعد طريقة اقتصادية في إدراك المعاني، فهي تتيح للفرد تحصيل قدر كبير من المعاني في زمن قصير بدون بذل جهد في نطق كل كلمة على حدا، أما من ناحية الفهم فهي تتيح للفرد الانتباه والتركيز على المعنى وفهمه بدقة، دون التركيز على اللفظ، في حين أن القراءة الجهرية عكس ذلك فيه تعنى بالتركيز على اللفظ والمعنى مما يقلل من قدرة القارئ على الاستيعاب.

ومن الناحية التربوية والنفسية فهي غير مجهدة ومريحة لأنها محررَّة من أعباء النطق، ومن مراعاة تشكيل الكلمات وإعرابها وإخراج الحروف من مخارجها إخراجًا صحيحًا، مما يشعر القارئ بالمتعة والسرور خاصة أنها تتم في جو يسوده الهدوء، ومن جانب آخر فإنها تؤثر على نمو الطفل النفسي فهي تخلص الأطفال من مواقف الخجل، والحرج وخاصة منهم الذين يعانون من عيوب النطق.

لكن ما يؤخذ على القراءة الصامتة أنها:

- لا تتيح للمعلم الفرصة للتعرف على أخطاء التلاميذ وعيوبهم في النطق والأداء.
- لا تعود التلاميذ للمواقف الخطابية ولا تشجعهم على مواجهة الجماهير.
- لا تهيئ للتلاميذ فرصة التدرب على صحة النطق وجودة الإلقاء، وتمثيل المعنى.
- تساعد على شرود ذهن التلميذ وقلة تركيزه[1].

- **التدريب على القراءة الصامتة وطريقة تدريسها:**

يدرب المعلم التلاميذ على كيفية القراءة الصامتة في الصفين الأول والثاني بطريقة عملية، لأن القراءة الصامتة في هذين الصفين غاية في حد ذاتها، لذا فعليه أن لا يطالبهم بشرح ما فهموه؛ ولكن يلاحظ كيف يقرأون بدون تحريك شفاههم، وأن ينبههم إلى أن تحريك الشفاه يفسد القراءة؛ ذلك لأن الطفل لم يعتد من قبل هذا النوع من القراءة.

[1]- سلوى يوسف مبيضين، المرجع السابق، ص ص: 143-144.

أما في الصف الثالث فيفترض أن يكون التلميذ قد امتلك مهارة القراءة الجهرية، مما يترتب على المعلم التركيز على القراءة الصامتة[1].

ويقترح أن يسير التدريس فيها وفق الخطوات الآتية[2]:

1 -يهيئ المعلم تلاميذه للدرس بمقدمة قصيرة شائقة تشجعهم على قراءة الدرس قراءة صامتة.

2 -يكتب المعلم مجموعة من الأسئلة على اللوح.

3 -يطلب إلى التلاميذ قراءة الدرس قراءة صامتة على أن يلتزموا بشروطها وكيفيتها مثل: التزام التلاميذ القراءة بالعين، وعدم تحريك الشفاه، عدم وضع الأصابع في أثناء القراءة على السطر، تعويدهم السرعة مع الفهم؛ بحيث يحدد لهم فترة زمنية مناسبة ويُعْلِمهم بذلك ليعتادوا سرعة القراءة الصامتة مع الفهم.

4 -بعد انتهاء الفترة المحددة للقراءة يطلب من التلاميذ الإجابة على الأسئلة المدونة على اللوح.

5 -يطرح المعلم على التلاميذ مجموعة من الأسئلة حول الأفكار العامة للدرس.

6 -ينتقل المعلم بعد طرح الأسئلة ومناقشتها إلى القراءة الجهرية.

[1]- المرجع السابق، ص 149.

[2]- المرجع نفسه، ص 152.

2 -القراءة الجهرية:

هي التي ينقل فيها القارئ المعاني والألفاظ إلى المستمع مستعينًا بجهاز النطق[1].

تلزم القراءة الجهرية في مواقف معينة، أهمها المراحل الأولى من مراحل تعليم اللغة، إذ يجب أن يستمع المعلم إلى قراءة المتعلم ليتأكد من إتقانه اللفظ السليم للكلمات أولاً، ثم انسياب الكلمات على لسانه دون تلعثم، ومراعاته النبر والتنغيم المناسبين للأساليب بأنواعها المختلفة، كما تلزم القراءة الجهرية في قراءة الأخبار أو التعليمات التي لا يتوفر منها نسخة مكتوبة لكل معني بها [2]، معنى ذلك أن القراءة الجهرية هي النطق بالكلام بصوت مسموع بالاعتماد على جهاز النطق، مع مراعاة صحة النطق، وسلامة الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثيل المعنى، وبها يبدأ تعليم القراءة ويتم التركيز عليها في الصفوف الأولى، وبذلك فالقراءة الجهرية تعتمد على ثلاثة عناصر: رؤية الرموز الكتابية، والنطق بالمقروء بصوت مسموع، وإعمال الفكر لفهم المقروء.

وللقراءة الجهرية مزايا عدة تتمثل في مجموعة من النواحي[3]:

فمن الناحية الإجتماعية فهي تُعِد التلاميذ للمواقف الإجتماعية، ومواجهة الجماهير، وتزيل عنهم صفة الخجل، وتبعث الثقة في نفوسهم، أما من الناحية التربوية النفسية هي وسيلة لإجادة النطق والإلقاء، وتمثيل المعنى لدى التلاميذ، وهي وسيلة المعلم لتشخيص نواحي الضعف لدى التلاميذ، ومحاولة علاجها، فهي تساعد القارئ على إدراك مواطن الجمال وتذوقه، فالطفل من خلالها ينال استحسان معلمه، ومديحه أمام زملائه مما يشعره بالنجاح، ويساعد على تحقيق ذاته، فينعكس إيجابيًا على نفسيته.

---

[1]- عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الإبتدائية، دار الحامد للنشر والتوزيع والطباعة،عمان- الأردن، ط1، 2008 م، ص 100.

[2]- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط2، 2007 م، ص 108.

[3]- سلوى يوسف مبيضين، المرجع السابق، ص 146.

على الرغم من المكانة الهامة التي تحظى بها القراءة الجهرية، إلاَّ أن هناك بعض الانتقادات والعيوب التي وُجهت إليها، ومنها[1]:

- أن القراءة الجهرية لا توائم الحياة الإجتماعية، نظرًا لما فيها إزعاج للآخرين، وتشويش عليهم، وبخاصة إذا لم يكونوا راغبين في الاستماع إلى القارئ.
- تحتاج هذه القراءة إلى وقت طويل؛ لأنها تتطلب مراعاة مخارج الحروف والنطق الصحيح للكلمات، وسلامة نطق أواخر الكلمات.
- تؤدي إلى إجهاد القارئ.
- عدم عناية القارئ بالمعنى بدرجة كافية؛ نظرًا لانصراف جهده إلى مراعاة ضبط الكلمات وإجادة نطقها.
- فيها توقفات وتراجعات في حركات العين أكثر من القراءة الصامتة.
- قراءة تؤدي داخل الصف، ومن الصعب ممارستها خارج المدرسة أو أمام الناس.

- **طريقة تدريس القراءة الجهرية[2]:**

يسير المعلم في تدريس القراءة الجهرية وفق الخطوات الآتية:

أ - **التهيئة:** تهيئة التلاميذ للدرس، بإلقاء بعض الأسئلة التي تثير انتباه التلاميذ.

ب -**عرض المادة:**

1 -يطلب المعلم من التلاميذ قراءة النص المراد قراءة صامتة، ويلفت انتباههم إلى التقيد بشروط القراءة الصامتة، ووضع خط تحت الكلمات الصعبة.

2 -يطلب المعلم من التلاميذ إغلاق الكتب، ثم يناقشهم فيما قرأوه بأسئلة مناسبة ومعِدة مسبقًا تتعلق بالأفكار الرئيسة للتأكد من مدى فهمهم المعنى وقدرتهم على التعبير عنه.

يفسر لهم في هذه الخطوة الكلمات الصعبة وشرحها ويُدون كل ذلك على اللوح.

[1]- المرجع السابق، ص 146.

[2]- المرجع نفسه، ص 147.

3 -القراءة الجهرية وتتم على مرحلتين[1]:

أ يقوم المعلم بقراءة النص قراءة نموذجية معبرة، خالية من الأخطاء، وقد يقرأ المعلم النص مرة أو مرتين.

ب يقسم المعلم النص إلى فقرات ويطلب إلى التلاميذ قراءتها، بحيث يقرأ أحدهم الفقرة الأولى وآخر الفقرة الثانية، وهكذا ... حتى ينتهوا من قراءة النص كله، مع ملاحظة تصحيح الأخطاء، وتدوين الصواب على اللوح، ولا يجوز مقاطعة التلميذ في أثناء القراءة للتصحيح والإرشاد، إنما يكون ذلك بعد فراغ قراءاته.

ج قراءة التلاميذ الجهرية: تهدف هذه القراءة إلى تصحيح الأخطاء، التي وقع فيها التلاميذ في القراءة الأولى، وهنا تعاود مجموعة أخرى من التلاميذ قراءة الدرس وخاصة الأجزاء التي وقعت فيها الأخطاء، والتركيز عليها وتصحيحها.

-وضع عنوان للنص.

-طرح أسئلة تتعلق بالفائدة من الدرس، والأهداف المستخلصة منه.

-استخدام بعض المفردات الصعبة في جمل مفيدة.

-استخلاص الأفكار الرئيسة عن طريق الأسئلة وتدوينها على اللوح.

-تذوق اللغة وجمالها من خلال بعض العبارات.

ج -التلخيص:

يلجئ المعلم إلى هذه الخطوة إذا لم ينتهي وقت الدرس إذ يطلب إلى التلاميذ تلخيص الموضوع فقرة فقرة شفويًا أو كتابيًا، وقد يستغني المعلم عن هذه الخطوة بالأسئلة الجزئية.

د -التمثيل:

حين يكون الدرس أجزاء منه قابلة للحوار.

[1]- المرجع السابق، ص ص: 148-149.

٥ -التقويم:

لا يقتصر على تحصيل التلاميذ، وإنما يشمل بعض المواقف الأخرى مثل: أسئلة التلاميذ للمعلم، وأسئلة التلاميذ بعضهم لبعض وتلخيص بعض الفقرات، واستخراج معاني المفردات من المعاجم، وكتابة تقارير صغيرة عن فكرة الدرس، أو عن كاتب النص[1].

يمكن القول أن القراءة الجهرية أصعب من حيث الآداء من القراءة الصامتة، وخصوصًا بالنسبة للتلميذ في المدرسة لأن التلميذ يخفي أخطاء وعيوب النطق عنده في حالة القراءة الصامتة، ولكن في القراءة الجهرية يحاول جاهدًا أن يظهر بمظهر المدرك والمستوعب لمدلولات الألفاظ ومعانيها من جهة، ونطقها بالشكل الصحيح من جهة أخرى.

وهناك نوع ثالث من القراءة وهي قراءة الاستماع.

3- قراءة الاستماع:

يرى المربون أن الاستماع نوع من القراءة لأنه وسيلة إلى الفهم وإلى الإتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، وهو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي لأن القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين، لأن الوليد يسمع الأصوات، ثم ينمو فيسمع الكلمات، ويفهمها قبل أن يعرف القراءة بالعين، وهو عماد الكثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه: كالأسئلة، الأجوبة، والمناقشات، والأحاديث، وسرد القصص ...

ففيه تدريب على حسن الإصغاء، وحصر الذهن ومتابعة المتكلم، وسرعة الفهم [2]، وبذلك فالاستماع عملية يستقبل فيها الإنسان المعاني، والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من ألفاظ وعبارات

[1]- المرجع السابق، ص: 149.

[2]- جودت الرُكابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي للنشر والتوزيع،روبية- الجزائر، ط13، 2012 م، ص ص: 89-90.

ينطق بها القارئ قراءة جهرية أو ترجمة بعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة، فهو يحتاج في تحقيق أهدافه إلى: حسن الإنصات، ومراعاة آداب الاستماع، والاهتمام بفهم مضمون المادة المقروءة.

-وللقراءة السمعية مزايا عدة، وأهمية كبيرة، فمن مزاياها: أنها تدرب التلاميذ على حسن الإصغاء، والانتباه، وسرعة الفهم، والتعرف على الفروق الفردية بينهم، والكشف عن مواهبهم، كذلك التعرف على مواطن ضعف التلاميذ في القراءة، والعمل على علاجها، وهي أداة الفرد للاتصال بالبيئة التي يعيش فيها، والتفاعل معها.

لكن ما يؤخذ على هذا النوع من القراءة أنها:

-لا تتوافر فيها فرص تدريب التلاميذ على جودة النطق، وحسن الإلقاء.

-أن بعض التلاميذ لا يتمكنون من متابعة القارئ.

-قد يكون مدعاة إلى عبث التلاميذ وانصرافهم عن الدرس[1].

- **التدريب على الاستماع وطرق تدريسه:**

من الأساليب التي يتم تدريب التلاميذ على الاستماع من خلالها ما يأتي[2]:

-أن يقرأ المعلم على التلاميذ قصة مناسبة أو موضوعًا شائقًا، وهم يستمعون إليه، ثم يناقشهم فيما سمعوا مناقشة دقيقة.

-أن يستمع التلاميذ إلى الإذاعة المدرسية، ثم يطرح عليهم المعلم أسئلة تتعلق بما سمعوه.

يتبع المعلم في تدريس الاستماع الخطوات التالية[3]:

-يختار المعلم النص أو يوافق على النص الذي اختاره الطالب نفسه، مع مراعاة أن يكون النص شائعًا يجذب انتباه التلاميذ وأسماعهم.

[1]- سلوى يوسف مبيضين، المرجع السابق، ص 153.

[2]- المرجع نفسه، ص 154.

[3]- فخر الدين عامر، المرجع السابق، ص 84.

-يعطي المعلم الطالب الذي سيقرأ النص وقتًا كافيًا للتدرب عليه.

-على المعلم أو الطالب الذي سيقرأ النص أن يعطي الطلاب فكرة موجزة عن النص قبل أن يبدأ القراءة، لتهيئة أذهانهم وتشويقهم سماعه.

-يقرأ المعلم أو الطالب النص قراءة تتوافر فيها شروط القراءة الجهرية النموذجية.

-بعد الانتهاء من القراءة يناقش المعلم تلاميذه فيما سمعوا للتأكد من إدراكهم، ونقدهم لما سمعوا، وتشجيعهم على ذلك.

أهداف تدريس الاستماع:

يرى " حسين علي الدليمي " أن من أهداف تدريس الاستماع هو[1]:

1 -تعليم التلاميذ كيف يستمعون إلى التوجيهات والإرشادات وكيف يتبعونها.

2 تنمية عادات الاستماع الجيد، وهي اليقظة، والانتباه، والمتابعة وحفظ أكبر قدر ممكن مما يُستمع إليه.

3 التمكن من نقد المسموع، واكتشاف المتناقضات والتمييز بين الأفكار.

4 التمييز بين الأصوات المختلفة والوعي بقيمة الكلمات واستعمالاتها.

5 اكتساب القدرة على إدراك أغراض المتكلم، وإدراك العلاقات بين فترات حديثة.

6 تنمية القدرة على التذوق لما يستمع إليه.

7 إدراك التلاميذ لعلاقات السبب والنتيجة، والتفاعل مع المتحدث تفاعلاً مفيدًا.

في الأخير يمكن القول أن القراءة تتنوع بين القراءة الصامتة والجهرية، وقراءة الاستماع، فالجهرية هي التي يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة بحسب ما تحمله من معنى وبذلك فهي تعتمد على: رؤية العين للرمز، ونشاط ذهني في إدراك معنى الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدور عليه ذلك الرمز، ومن هنا أصبحت القراءة الجهرية صعبة

[1]- حسين علي الدليمي، اللغة العربية مناهجها، وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2005 م، ص 114.

الآداء إذا ما قيست بالقراءة الصامتة، فالقارئ يصرف فيها جهدًا مزدوجًا، إذ يراعي إدراك المعنى، وتمثيل المعنى بنغمات صوتية مختلفة، أما القراءة الصامتة هي العملية التي تفسر بها الرموز الكتابية وإدراك مدلولاتها، و معانيها في ذهن القارئ دون صوت، وبذلك فهي تعتمد على عنصرين: أولهما النظر بالعين إلى رموز المقروء، وثانيهما النشاط الذهني الذي يشيره المنظور من تلك الرموز، ويركز القارئ هنا على معنى المقروء واستيعابه، وآداء العمليات العقلية العليا.

أما قراءة الاستماع فهي عملية استقبال المعاني والأفكار وراء كل ما يُسمع من ألفاظ وعبارات، وترجمة الإشارات والرموز المسموعة، وهذا ما يستلزم حسن الإنصات، وفهم مضمون الشيء المقروء.

ولكل من القراءة الصامتة والجهرية، وقراءة الاستماع محاسن وأهداف وأهمية كبيرة في حياة الإنسان عامة، ولدى المتعلم خاصة، وبالرغم من ذلك فهي لا تخلو من نقائص وعيوب، كما أن لها طرقًا خاصة في تدريسها.

3- طرق تعليم القراءة:

يكتسب الطفل القراءة عبر مراحل متعددة ، وقد جرت العادة أن يتم تحديد هذه المراحل بناءً على الطريقة التي يتبعها الطفل في القراءة[1]، فلعقود من الزمن هناك مناقشات حادة على أفضل طريقة لتعليم القراءة، وفي هذه المناقشات من يؤيد ومن يعارض طريقة بعينها، بناءً على النجاح أو الفشل الذي يحققه المعلمون نتيجة استخدام طريقة ما مع تلاميذهم، ويمكن عرض طرق تعليم القراءة كالتالي:

أولاً: الطريقة التركيبية أو الجزئية:

وقد سُميت كذلك لأنها تبدأ بتعليم أجزاء الكلمة، أي حروف، أو أصوات اللغة أولاً، وتتدرج إلى تعليمهم المقاطع، ثم المفردات، فالجمل من بعد، قراءة وكتابة، أما سبب تسميتها بالطريقة التركيبية لأننا نركب فيها الكلمة من عدة حروف[2] وتقسم الطريق التركيبية إلى قسمين:

أ -الطريقة الهجائية: أو (الحرفية/ الألف بائية)

وهي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها والمعلمين يسلكون في ذلك طرقًا شتى: بعض المعلمون يحمل الأطفال على استظهار أسماء الحروف، ثم ينتقل بهم إلى معرفة رموزها، وإن فيها شيئا من التضليل للأطفال، لأن أسماء الحروف لا تدل على أصواتها، فلا علاقة بين صوت (د) وبين النطق باسم الحرف (دال)[3].

إلا أن هذه الطريقة تخالف طبيعة العقل في إدراك الأشياء، إذ يدرك الشيء كُلاً متكاملاً، ثم يبدأ بتجزئته إلى مكوناته المختلفة كما أنها تُنمي عند المتعلم البطء في القراءة لأنها تعوده على تهجي

[1]- سناء عورتاني طيبي وآخرون، مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل للنشر ، عمان- الأردن، ط1 ، 2009 م، ص83.

[2]- خالد لبصيصِ، التدريس العلمي والفني الشفاف، دار التنوير، الجزائر، 2004 م، ص 18.

[3]- وليام سكوت جراي، تعليم القراءة والكتابة، دار المعرفة، القاهرة، 1981 م، ص 122.

كل كلمة على حدا دون ربط الكلمات ربطًا متناسقًا في الجملة الواحدة، وهذا ما يؤدي إلى النفور من القراءة لشعوره بعدم إشباعها لأي حاجة من حاجاته.

وعلى الرغم من عيوبها الكثيرة إلا أنها تزود القارئ بمفاتيح القراءة وهي الحروف، وتثبت صورها لديه، ويشعر أولياء الأمور نحوها بالارتياح لأنها تعطي نتائج جيدة في فترة قصيرة[1].

ب -الطريقة الصوتية:

وهي تتفق مع الطريقة الهجائية في أنها تنطلق من الجزء إلى الكل لكنها تختلف عنها حيث أن الحروف تقدم بأصواتها وليس بأسمائها، وبذلك يتعلم المتعلم الحروف حسب أصواتها مثل: (أ، بَ، بُ، بِ، تَ) دون النظر إلى الترتيب الهجائي للحروف ، ويعتبر الأستاذ ساطح الحصري من أنصار هذه الطريقة فهو يعتقد أن تعليم الحروف والاستفادة منها يتوقف قبل كل شيء على معرفة الأصوات[2].

وبذلك فإن مهمة المعلم في تعليم الحروف تنحصر في أمرين: أولهما هو تعليم أصوات الحروف، وبعدها تعليم صور الحروف، وأحسن طريقة لإظهار صوت من الأصوات وتعليمه هي إيراد الصوت ضمن كلمة، وتحليل هذه الأخيرة إلى الأصوات التي تُركبها بحسن إختيار الكلمة بحيث تكون بسيطة لفظًا ومعنى، ويكون مدلولها واضحًا سهل الإدراك ومعناها قابل للرؤيا والتصوير.

ومن محاسن هذه الطريقة أنها تساعد الطلبة على التعرف على صوت الحرف، وأشكاله المختلفة، وهذا ما يؤدي إلى قدرتهم على القراءة الآلية، وعلى الرغم من ذلك إلا أنَّ هذا الأسلوب كذلك يغاير طبيعة الإدراك الذهني، كما تم الإشارة إليها في الطريقة الهجائية، فالإنسان ينظر إلى المفردة كُلاً متكاملاً، ولا ينظر إلى الحرف الأول أو الأخير منها دون النظر إليها ككل.

[1]- سلوى يوسف مبيضين، المرجع السابق، ص 157.

[2]- راتب قاسم عاشور وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص69.

كما أن هذه الطريقة تخلو من إثارة شوق وشغف المتعلم للقراءة لتركيزها على الأصوات اللغوية التي لا يوليها الطفل الاهتمام، وهي تخالف طبيعة الاستعمال اللغوي[1]؛ فالإنسان يستعمل اللغة ضمن وحدات لغوية أبسط صورها المفردة الواحدة الدالة على معنى تام، فلغة فهم وليست حروف متصلة مع بعضها.

فالمرحلة الهجائية الصوتية هي المرحلة التي يستمع فيها الطفل إلى معلمه، ويبدأ في ربط الصوت بالحرف أو بالرسم الهجائي له، كما أن الطفل في هذه المرحلة يعتمد على حفظ الكلمات واستظهارها؛ لأنه لا يمتلك القدرة الكاملة أو السيطرة الكاملة على نظام اللغة، ولذا فإنه يلجأ إلى حفظ الكلمات، ولا ضرر في هذا الحفظ لأنها مرحلة مؤقتة سرعان ما يتجاوزها الطفل إلى المرحلة التالية لها[2].

بعد عرض أولى طرق تعليم القراءة وهي الطريقة التركيبية يتبين لنا هذه الطريقة تنطلق من الجزء إلى الكل في تعليم القراءة، فهي تُنمي مهارات معرفة الكلمات، وتشجع التلاميذ على نطق الكلمات التي يواجهونها معتمدين في ذلك على قوانين صوت الحروف والتي قد تم تعليمهم إياها، بحيث يحتاج التلاميذ في هذه الطريقة لأن تكون لديهم مهارات التمييز السمعي للأصوات والتمييز الصوتي للحروف.

ثانيًا: الطريقة التحليلية:

تسمى أيضًا بالطريقة الكلية، لأنها تبدأ بتعليم التلميذ وحدات لغوية على شكل مفردات مفهومة ومألوفة لديه، أو وحدات على شكل جملة سهلة تنتزع مفرداتها من خبراته ومعارفه، وتقوم على البدء بالكلمات، ثم الانتقال إلى الحروف [3]، كأن يعرف الطفل كثيرًا من الأشياء وأسمائها قبل

[1]– عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني المدرسي، دار المعارف للتوزيع، ط17، ص ص: 34-35.

[2]– ماهر شعبان عبد الباري، سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2010 م، ص 51.

[3]– راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص70.

دخوله المدرسة تعرض عليه كلمات مما يسمعه، ويستعمله في حياته، ثم يتعلم الكلمات صورة وصوتًا، ثم ينتقل بعد ذلك تدريجيًا إلى النظر في أجزائها لكي يتمكن من معرفتها ثانية، وعند مطالبته بكتابتها تكون له القدرة على تهجيتها.

وتقسم هذه الطريقة إلى: طريقة الكلمة والجملة.

أ –طريقة الكلمة:

تبدأ هذه الطريقة بأن تعرض على المتعلم كلمة من الكلمات التي يعرف لفظها ومعناها ولكنه لا يعرف شكلها وتطالبه أن يعرف شكلها، ثم الكلمة الثانية، والثالثة بنفس الطريقة وقد تقترن الكلمة بصورة الشيء.

ثم ينتقل الطفل من مرحلة الربط بين الكلمة والصورة تدريجيًا إلى مرحلة تمييز الكلمة بمجرد النظر إليها، وتكون الخطوة التالية هي تمييز الحروف بعد تحليل الكلمة إلى الحروف التي تتكون منها وفي هذه المرحلة تقدم الحروف وأشكالها في الكلمات المختلفة، وتعتمد الطريقة في ذلك دائمًا على الكلمات التي تعلمها[1].

تتماشى هذه الطريقة مع طبيعة الإدراك الذي يبدأ بإدراك الكل ثم ينتقل إلى إدراك الجزء التي يتكون منها الكل، وهي عكس الطريقة التركيبية التي تنطلق من الجزء إلى الكل، فهذه الطريقة تبدأ بتعليم وحدة كلية لها معنى، وهي الكلمة، ثم الانتقال إلى تعليم الحروف، كما أنها تكسب المتعلم ثروة لغوية تُساعده في تعليم القراءة، والسرعة في ممارستها، وتشوقه؛ لأن الكلمات التي ينطق بها لها معانٍ واضحة في ذهنه.

[1]– محمد محمود رضوان، الطفل يستعد للقراءة، دار المعارف، القاهرة، 1973 م، ص 130.

لكن ما يؤخذ على هذه الطريقة أنها لا تساعد المتعلم على تمييز الكلمات الجديدة التي تمر به، فلابد من تزويده إذًا بالأدوات التي تمكنه من فتح مغاليق الكلمات التي تمر به[1].

ب – طريقة الجملة:

إن الجملة هي وحدة التعبير، وبذلك فهذه الطريقة تقوم على أن الوحدة الكلية ذات المعنى هي الجملة لا الكلمة[2]، لأن الكلمة لا يتحدد معناها ويتضح المقصود منها إلاَّ إذا وضعت في جملة.

تقوم على كتابة المعلم لعدد من الجمل على السبورة بينهما ارتباط في المعنى، ثم يقرأ كل جملة على حدا قراءة جهرية عدة مرات ليتأكد من تثبت صورة هذه الجمل في أذهان التلاميذ الذين قاموا بتحليلها إلى كلمات، ثم تحليل الكلمات إلى حروف، ثم يتدرب الطلبة على تأليف كلمات جديدة من هذه الحروف، ومن الكلمات الجديدة جملاً جديدة وهكذا ...

تعتبر هذه الطريقة مشوقة للقراءة لأن المتعلم يقرأ الجمل والكلمات التي تتصل بخبراته وأغراضه، وتتلاءم مع قدراته واستعداده هذا بالإضافة إلى المميزات الأخرى السالفة الذكر التي تحققها طريقة الكلمة.

وعلى الرغم من ميزاتها الكثيرة إلاَّ أنها لا تخلوا من نقائص فهي تتطلب من المعلم إعدادًا خاصًا، وقدرة على استخدام الكتاب المدرسي وتطويره، واستخدام وسائل تعليمية كثيرة، كما أنه – المعلم – يجب أن يكون عارفًا بالأسس التي تقوم عليها هاتان الطريقتان حتى يتمكن من تحقيق الهدف المرجو[3]، كما نجد المعلم يسترسل في قراءة الجمل ويؤجل تحليلها إلى كلمات وحروف، هذا ما يجعل المتعلم يقرأ الجملة لكنه لا يستطيع أن يقرأ كل كلمة فيها مما يدفعه إلى حفظ الجمل غيبًا، ويجعله يفتقر كذلك إلى تمييز حروف هذه الكلمات مستقبلاً.

---

[1]– محمد صلاح الدين علي، تدريس اللغة ع بالمرحلة الإبتدائية أسسه وتطبيقاته، محاور دار القلم، الكويت،1983 م، ص 472.

[2]– راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص71.

[3]– عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص64.

يتبين لنا أن هذه الطريقة تنطلق من الكل إلى الجزء في تعليم القراءة وليست القراءة فحسب بل تُعلم هذه الطريقة مهارات الإتصال الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة معًا في سياق ذي معنى.

من ذلك نخلص إلى أن تعليم القراءة يعتمد على طريقتين: إحداهما تنطلق من الجزء إلى الكل بدءًا بالصوت، ومرورًا بالكلمة وانتهاءًا بالجملة، فالعملية هنا تركيب، والأخرى تحليلية تنطلق من الكل إلى الجزء أي من الجملة، وبعد ذلك الكلمة، وانتهاءًا بالصوت؛ وانطلاقا من ذلك يَبْرُز الفرق بين كلا الطريقتين. أوضحه كالتالي[1]:

جدول رقم 02: يمثل الفرق بين الطريقة التركيبية والتحليلية في تعليم القراءة

الطريقة التركيبية	الطريقة التحليلية
-تبدأ من الحرف أو الصوت (الجزء) وصولاً إلى الجملة أو العبارة (الكل)	-تبدأ على عكس المسار السابق.
-تبدأ من الشكل وتنتهي بالمعنى.	-تبدأ من المعنى وتنتهي بالشكل.
-تركز على اتفاق نطق ومعرفة الحروف، ومهارات القراءة الأولية، ومهارات الرسم الكتابي.	-تركز على فهم واستيعاب مدلول الرموز الكتابية وعلاقاتها.
-لا تهتم بالمتعلم وحاجاته ودوافعه للتعلم، وتبدأ بتعلم حرف له مدلول مجرد مجهول.	-تركز على الدوافع والحاجات والاتجاهات إذ تنتهي المادة المتعلمة من خبرات وميول المتعلم.
-تهتم بالدقة في النطق والسير بحذر.	-تهتم بالسرعة، وإنجاز أكبر عدد من الكلمات والجمل .

[1]- المرجع السابق، ص 64.

كما يبدو لنا من خلال استعراض الطرق السابقة في تعليم القراءة أن لكل طريقة من الطرق مزاياها وعيوبها، فليس هناك طريقة تحتوي كل الحسنات دون أن تكون لها عيوب، فالطريقة التي ينبغي أن نشتقها من الطرق جميعًا عن طريق التوليف، والمزاوجة بين الطريقة التركيبية والتحليلية.

لذا فقد جمعت الطريقة التركيبية والتحليلية بين حسنات كل من الطريقتين، وتجنبت عيوبهما وتسمى الطريقة المزدوجة أو الطريقة التركيبية التحليلية فهي جامعة بين الجزء و الكل في تعليم القراءة[1].

مراحل الطريقة المزدوجة:

تسير على أربع مراحل هي: مرحلة التهيئة، ومرحلة التحليل والتجريد، والتعريف بالكلمات والجمل، ومرحلة التركيب.

1 مرحلة التهيئة:

هذه المرحلة تعود الأطفال على قدرات معرفة الأصوات وتقليدها ومعرفة فوارقها، وتزيد من إتقان الأطفال اللغة استماعا وأداءً وإتقانهم الألفاظ والمعاني، وتدربهم على معرفة صور الأشياء، وإدراك العلاقات بين الأشياء، أما المعلم فتزيد من قدرته على إختيار المفردات التي يستخدمها في هذه المرحلة، وتمكنه من استخدام وسائل صوتية أو لغوية لإتمام الفائدة [2]، كما تنمي استعداد الأطفال للمواقف الجديدة في حياتهم وهي المواقف التعليمية التي يمارسون فيها أعمالاً جديدة في بيئة اجتماعية لم يألفوها ومع وجوه جديدة لم يسبق لهم عهد بها.

[1]– محمود السيد، طرائق تعليم اللغة للأطفال، مخبر الممارسات اللغوية، مجلة الممارسات اللغوية، ع1، 2010 م، جامعة مولود معمري، تيزي وزو– الجزائر، ص 37.

[2]– عبد الرحمن الهاشمي وآخرون، إستراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط 1، 2008 م، إص:1، ص 113.

2 مرحلة التعريف بالكلمات والجمل:

هذه المرحلة هي المحاولة الأولى لأخذ الأطفال برموز الحروف المكتوبة والربط بينها وبين الأصوات والألفاظ المنطوقة، بحيث يأخذ الأطفال بقراءة الكلمة أو الجملة، ثم ينتقلون إلى الأصوات والحروف، يأخذون كذلك بكتابة الكلمة والجملة، ثم ينتقلون إلى إتقان كتابة الأجزاء، والغرض من التدريب على الكتابة في هذه المرحلة هي جعل الطفل قادرًا على رسم ما يقرؤه بصيغة تقريبية [1].

3 مرحلة التحليل والتجريد:

المقصود بالتحليل تجزئة الجملة إلى كلمات، وتجزئة الكلمة إلى أصوات، والمقصود بالتجريد إقتطاع صوت الحرف المكرر في عدة كلمات، والنطق به منفردًا [2] وتختار جمل التحليل، وكلمات التجريد مما سبق أن عرض على الأطفال وعرفوه، وثبت في أذهانهم، وتعد مرحلة التجريد أهم خطوات هذه الطريقة في تعليم القراءة؛ فعليها تتوقف قدرة الطفل على مواجهة الكلمات الجديدة وقراءتها.

ترمي هذه المرحلة إلى أن يدرك الأطفال أن كل كلمة أو جملة تتكون من أجزاء كثيرة، وأن الأجزاء تختلف نُطقًا ورسمًا، وذلك بتجزئة الكلمة أو الجملة إلى عناصرها[3].

[1]- راتب قاسم عاشور، أساليب اللغة العربية، المرجع السابق، ص78.

[2]- راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، المرجع السابق، ص97.

[3]- المرجع نفسه، ص 98.

4 مرحلة التركيب:

ترتبط بمرحلة التحليل وتسير معها، والغرض منها تدريب الأطفال على استخدام ما عرفوه من كلمات وأصوات، وحروف، في بناء جمل[1] وهذا البناء نوعان: بناء الجملة، و بناء الكلمة.

فالأول:

يأتي عقب تحليل الجملة إلى كلمات[2]، وذلك بإعادة تكوين الجملة من كلماتها، أو تأليف جملة جديدة من كلمات سابقة وردت في عدة جمل.

أما:

بناء الكلمة: يأتي عقب تجريده مجموعة من أصوات الحروف [3]، فيعمد المدرس مع أطفاله إلى بعض الحروف المجردَّةُ، ويُكون منها إحدى الكلمات السابقة، أو كلمات جديدة لها مدلولها في أذهان الأطفال.

ينبغي الإشارة إلى أن هذه المراحل الأربعة التي تم ذكرها مترابطة ومتعاونة، يؤدي كل منها وظيفة، فكل مرحلة من هذه المراحل تمهد للتي بعدها، وتتداخل فيها، ولن يصل المعلم إلى الغاية التي ينشدها من تنمية قدرة الأطفال على القراءة إلاَّ إذا قام بتنفيذ هذه المراحل تنفيذًا كاملاً وصحيحًا.

تقوم الطريقة التوليفية أو المزدوجة على أسس نفسية ولغوية سليمة كما يرى **عبد العليم إبراهيم** وهي[4]:

- إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها أجزاء؛ لأن معرفة الكل أسبق من معرفة الجزء.
- وحدة المعنى الكلية هي الجملة، وأن الكلمة هي الوحدة المعنوية الصغرى.

---

[1]- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص78.

[2]- محسن علي عطية، المرجع السابق، ص 181.

[3]- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص78.

[4]- أحمد إبراهيم صومان، المرجع السابق، ص ص: 107-108.

-القراءة ليست إلاَّ عملية التقاط بصري للرموز المكتوبة وترجمتها إلى أصوات ومعانٍ، وليست قائمة على التخمين أو استيحاء الذاكرة، لذلك معرفة الحروف أساس هام في هذه العملية.

-ثُبت بالتجارب أن الوقت الذي يستغرقه الالتقاء البصري لحرف واحد هو الوقت نفسه الذي يستغرقه الالتقاء البصري للكلمة كاملة.

بعد عرض طرق تعليم القراءة المتمثلة في الطريقة التركيبية والتحليلية، والتوليفية يُراودنا السؤال الآتي: أي الطرق هي الأفضل؟

في الحقيقة لا توجد طريقة واحدة هي الأفضل في تعليم القراءة، والتي تتناغم مع احتياجات كل التلاميذ، فبعض التلاميذ ربما يستجيبون بشكل أفضل إلى الطريقة الصوتية خاصة إذا كانوا تحليليين ولديهم مهارات سمعية قوية، وآخرون خاصة الشموليون يزدهرون من خلال الفصل الذي تدرس فيه اللغة الكلية.

فاستخدام طريقة واحدة في القراءة لكل التلاميذ بالتأكيد سوف يؤدي بالبعض إلى الشعور بالعجز حيث أن احتياجاتهم وأساليبهم في التعلم لا يلتفت إليها وفي النهاية يضعف اهتمامهم ويحكم على حياتهم القرائية بالفشل، ولكن ما العيب في هذه الطرق؟

يبدو أن هذه الطرق تُلبي احتياجات بعض التلاميذ بطريقة أو بأخرى لماذا لا ندمجهم معًا لحل المشكلات؟

الإجابة هي أن أيًا من هذه الطرق لا تستجيب بشكل تام لخاصيتين من خواص تعلم القراءة الأكثر أهمية وهي أسلوب المعالجة والإدراك وفقًا لنموذج " **دَنْ** " لأساليب التعليم [1] فإن التلاميذ منقسمون حسب أسلوب المعالجة إلى تحليليين، وشموليين، وأسلوب المعالجة يتناغم مع أي من القدرات الإدراكية الأربعة: السمعي، البصري، اللمسي، الحركي، وأسلوب التعلم هو الطريقة التي

[1]- مراد علي عيسى سعيد، المرجع السابق، ص 140.

يبدأ المتعلمون من خلالها التركيز والاحتفاظ بالمعلومات الجديدة والصعبة، و" دَنْ "[1] يحدد 24 مقياسًا فرعيًا لأساليب التعلم ثم تحديدها بجيولوجيًا وخبريًا، وهذه العناصر تقع تحت خمس مثيرات: بيئية/ وجدانية/ اجتماعية/ فسيولوجية/ سيكولوجية.

فالقدرات الإدراكية وتفضيلات أسلوب المعالجة تأخذ دور المهيمن في تعلم القراءة.

بناءً على ما سبق حول طرق تدريس القراءة، فإننا نجد أنه لا توجد طريقة واحدة بعينها يمكن أن تكون هي الناجعة في تعليم الأطفال، فقد تفلح طريقة ما مع الأطفال بعينهم في صف، كما قد لا تفلح مع أطفال آخرين وذلك راجع إلى الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ، أي أن ما يكون صالحًا لطفل قد لا يكون صالحًا للطفل الآخر.

والملاحظ أن رصيد الدعوة إلى اعتماد الطريقة التحليلية التركيبية، بدأ يقوى حاليًا في معظم المناهج التربوية إلاَّ أنه لا يمكن الحكم على فاعلية أي طريقة، إلاَّ عن طريق التجربة العلمية الدقيقة، وما تزال الاجتهادات الشخصية والنظرات الذاتية هي التي تتحكم بالموضوع.

[1]- المرجع السابق، ص 140.

4 أهداف عامة لتعليم القراءة:

إن تدريس القراءة في سائر صفوف المرحلتين الأولى والثانية التي تمتد من الصف الثاني إلى نهاية الصف السابع (2-7) له أهداف مشتركة وخطوات تدريس متقاربة، وعليه فإنه يمكن عرض أهداف تدريس القراءة في هذه الصفوف كالآتي[1]:

1 -أن يقرأ التلميذ بفهم قراءةُ جهرية سليمة مراعيًا علامات الترقيم.

2 -أن يقرأ مادة مشكولة، وغير مشكولة قراءة جهرية.

3 -أن يستمع استماعا يقظًا لما يُلقى عليه لمدة محددة مناسبة من الزمن.

4 -أن يقرأ قراءة صامتة بفهم واستيعاب في زمن مناسب، مع مراعاة فهم المقروء.

5 -أن يقرأ ما يناسب سنه من قصص الأطفال، ومجلاتهم، ويقرأ الصحيفة اليومية بقدر مناسب من الفهم.

6 -أن يناقش ما يقرأ بجرأة وطلاقة.

7 -أن يدرك العلاقات بين الكلمات في الجملة الواحدة، والارتباط بين الجمل والعبارات في الفقرة الواحدة.

8 -أن ينطق نطقًا سليمًا مفردات المادة المقروءة، ومعرفة دلالات ألفاظها بدقة.

9 -أن يكتسب قدرًا من الاتجاهات الإيجابية (دينية، وطنية، وقومية) وغير ذلك...

10 -أن يستخدم المعاجم الميسرة المناسبة لسنِه، وصَفِه.

11 -أن يقرأ القرآن الكريم، ويستخرج معاني المفردات من كتب التفسير الميَّسرة.

12 -الاستفادة من قراءته في تنمية حصيلته اللغوية والفكرية.

13 -أن يتعرف جوانب من التراث الأدبي والاجتماعي.

14 -أن يتمثل مجموعة من القيم، والاتجاهات الإيجابية، والعادات السليمة.

[1]- طه حسين الدليمي، المرجع السابق، ص ص: 113-114.

وإذا قمنا بتحديد أهداف دروس القراءة في السنة الثالثة أمكننا القول أنها تهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى[1]:

1 -القراءة المسترسلة التي يتمثل فيها المتعلم المعنى الكلي للنص وتجاوز ذلك إلى جزئياته.

2 -تنمية رصيد المتعلم المعرفي واللغوي.

3 -تنمية الجانب الاجتماعي والوجداني لدى المتعلم.

4 -استكمال التحكم في آليات القراءة، واحترام علامات الترقيم وهذا يقتضي التدرب، وباستمرار القراءة المسترسلة من جهة، وعلى استخدام الإستراتيجيات المناسبة في بناء المعنى من جهة ثانية.

وبهذا يصبح نص القراءة ركيزة أساسية تسمح للمتعلم في هذه السنة، بترسيخ آليات للقراءة، وتجعله يحس بالاستقلالية في التعلم؛ من حيث أنه يصل إلى قراءة نص بمفرده، دون اللجوء إلى الآخرين إلاَّ قليلاً، وهذا ما يزيده رغبة في القراءة، ويمده بالثقة في إمكاناته في النشاطات الأخرى.

[1]- مديرية التعليم الإبتدائي، منهاج السنة الثالثة ، المرجع السابق، ص13.

5 علاقة القراءة بالتعلمات اللغوية الأخرى:

تتمثل أهم نشاطات التعلم المقررة على تلاميذ الطور الأول في القراءة، والمطالعة، والتعبير الشفوي والكتابة، والمحفوظات، والأناشيد، يمثل درس القراءة وحدة متماسكة يُستغل فيها المقروء والمكتوب وهو نشاط لغوي يتدرب بها المتعلم على عملية الأخذ والاكتساب من النصوص المقرَّرة بما تتناوله من موضوعات، وما تحمله من رصيد وظيفي[1].

وبالنظر إلى هذه الأهمية البالغة للقراءة في السنة الثالثة، وتحقيقًا لهذه الأهداف [2] فإنها أصبحت محورًا لسائر دروس اللغة على اختلاف أنواعها ومنطلقًا حيًا لسائر فروعها، إذ تصلح نصوصها لطرق مواضيع اللغة باختلاف أنواعها: صيغ/ تراكيب/ إملاء/ تعبير شفوي وكتابي ...

ويعتبر هذا الترابط بين فروع اللغة العامل الرئيسي في تكوين التلميذ فكريًا ولغويًا لما يتيح له من تمحيص، وتركيب وتحليل.

وللقراءة مكانة تربوية معتبرة، وهذا ما يجعلها محورًا تدور حوله جميع الأنشطة في هذا المستوى، ولذلك يعتبر نص القراءة في إطار المقاربة النصية أساس نشاطي التعبير الشفوي والكتابي حيث يحدث التفاعل بين هذه الأنشطة في حركة حلزونية ليصل المتعلم في الأخير إلى التحكم في الكفاءة المرجوة[3].

---

[1]- المرجع السابق، ص 13.

[2]- أنظر إلى الصفحة: من 67 إلى 68 من المذكرة.

[3]- مديرية التعليم الإبتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان، 2011-2012 م، ص13.

فلا يمكن الفصل بين هذه الأنشطة لأنها تتمحور جميعها حول نص القراءة:

1 -نشاط المحفوظات والأناشيد:

تعد المحفوظات نشاطًا من النشاطات التي تُسهم في تكوين المتعلم معرفيًا، ووجدانيا، ونفسيا، واجتماعيا، هذا النشاط يُعود التلاميذ على الإلقاء الجيد في حضور الأقران، والأنداد، والنطق الصحيح، وحسن تمثيل المعنى [1] وهذا ما يساعدهم في حصص القراءة على الابتعاد قدر الإمكان عن الأخطاء عند القراءة، والقضاء على الخجل، لأنهم قد تعودوا على الإلقاء، والنطق الصحيح وتمثيل المعنى في حصة الأناشيد والمحفوظات.

2 -نشاط الكتابة:

يعرف **الهاشمي** الكتابة بأنها:« نشاط لغوي وظيفي أو إبداعي يقوم به الطالب للتعبير عن الموضوعات المختارة تعبيرًا واضح الفكرة، صافي اللغة، سليم الآداء، وتتطلب الكتابة الإبداعية زيادة على ما تقدم التأثير في القارئ »[2].

إذا كان التلميذ في السنتين الأولى والثانية قد تمكن من تصوير الحروف والمقاطع، والكلمات، إنطلاقًا من المحاكاة، وتمكن من كتابة ما سمع اعتمادًا على ما رسخ في ذاكرته من أشكال، وتعلم مجموعة من القوانين التي تحكم الكتابة في عملية التواصل، وتفهم الكتابة في سياق التواصل فهو يجمع بين الجانب المادي، والمحسوس، والجانب الإبداعي، لذلك فهي تتفرع إلى: الخط، الإملاء، التمارين الكتابية، التعبير الكتابي[3].

[1]- المرجع السابق، ص 14.

[2]- عبد الرحمن الهاشمي وآخرون، الكتابة الفنية (مفهومها – مهاراتها- تطبيقاتها)، مؤسسة الورَّاق للنشر والتوزيع،عمان- الأردن، ط1، 2011 م، ص 61.

[3]- مديرية التعليم الإبتدائي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، المرجع السابق، ص ص: 14-15.

أ -الخط:

مما لا شك فيه أن وضوح الخط يلعب دورًا هامًا في عملية التواصل، وتثبت التجربة أن الخط الغير الواضح يُكلف كثيرًا من الجهد للوصول إلى الفهم، كما تثبت كثير من الدراسات أن التلميذ الذي رُسخت عنده آليات الكتابة والكيفيات التي ترسم بها الحروف، والكلمات يكون أقدر على الكتابة بسرعة، وعلى هذا الأساس يجب أن يستمر الاعتناء به للوصول بالمتعلم إلى الكتابة بخط واضح[1]، قد يأخذ المعلم النماذج الخطية من نصوص القراءة لكي تكون مألوفة لدى المتعلم.

ب -الإملاء:

الإملاء فرع مهم من فروع اللغة العربية، وهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية، والاشتقاقية فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية[2].

ترتبط الإملاء بالقراءة، والتعبير الكتابي ارتباطا وثيقًا، فنص القراءة يمثل منطلقًا لرصد الظواهر التي تحتاج إلى معالجة، ولكن هذا لا يمنع المدرس من أن يتجاوز هذه الظواهر إلى إختيار مقاطع تتفاوت في الطول بحسب الوضعيات المتاحة حتى يتمكن المتعلم من الجمع بين الاحتفاظ بأشكال الكلمات في الذاكرة وتجسيدها كتابة، مع احترام قوانين الكتابة، وكل هذا يعتبر تأسيسا لكتابة جديدة على مستوى الشكل، ويسهل عملية الدخول إلى عالم الكتابة الإبداعية التي يهدف إليها التعبير الكتابي، وحتى يؤتي الإملاء ثماره يجب أن تكون القطع المختارة مشوقّة، وتنسجم مع مستوى التلاميذ، وتخدم رصيدهم اللغوي[3].

---

[1]- المرجع السابق، ص 15.

[2] حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي (أسسه- وتقويمه- وتطويره)، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة- مصر، ط2، 1992 م، ص 12.

[3]-مديرية التعليم الإبتدائي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، المرجع السابق، ص ص: 15-16.

يُدرب المعلم تلاميذه على الإملاء في حصص القراءة والتعبير الشفوي والكتابة، وتُختار مقاطع الإملاء من نصوص القراءة أو المطالعة المسموعة أو المقروءة.

فالتعبير مجال واسع للتدريب على الكتابة والتمرس بالرسم الإملائي الصحيح والوقوف على الأخطاء، وإصلاحها.

ولعلَّ القراءة من نشاطات اللغة التي يكون لها دورها الكبير في تعليم الرسم الصحيح للكلمات، لأن طول النظر إليها يكسب القارئ القدرة على كتابتها صحيحة.

ج التمارين الكتابية[1]:

ترتبط التمارين الكتابية بالتعلمات السابقة، وتعتبر وسيلة من أهم الوسائل لاستثمار معارف التلميذ وتعزيزها، وتقدير مدى استيعابه بما مرَّ به، كما تمكن من تدارك العجز عند المتعلمين حسب مستوياتهم ولذلك يجب أن تتميز بالتدرج تماشيًا مع وتيرة تقدم كل تلميذ، وتأخذ التمارين الكتابية أشكالاً مختلفة كالتكرار، وملأ الفراغ، والانتقال من الجواب إلى السؤال، والتكملة ... الخ، تتناول التمارين الكتابية بعد القراءة أو بعد حصة التعبير الشفوي والتواصل موضوعات متصلة بما سبق.

د –التعبير الكتابي:

لابد من الإشارة إلى أن الخط، والإملاء، والتمارين كلها تهدف في نهاية المطاف إلى توفير الشروط الضرورية للدخول في مرحلة التعبير الكتابي[2].

والتعبير الكتابي هو أهم ما يريد المنهاج أن يصل إلى تحقيقه ذلك أن المتعلم إذا وصل إلى إنتاج نصه الخاص فذاك يعني أن بإمكانه أن يتواصل مع الآخرين عن طريق الكتابة وإلى إنتاج نصه الخاص فذاك يعني أن بإمكانه أن يتواصل مع الآخرين عن طريق الكتابة، وللتعبير عن اهتماماته فإن السنة

[1]– هناك من يخلط بين التمارين الكتابية والتقويم لتشابه إجراءات كل منهما: التمارين الكتابية تتمحور حول نشاط تعليمي واحد وتعمل على تثبيته، بينما يتعدى التقويم نطاق الهدف الواحد ويشمل عددًا من الأهداف.

[2]– المرجع السابق، ص 16.

الثالثة تمثل مرحلة ينتظر أن ينتج فيها هذا المتعلم نصه الخاص، غير أن هذا الإنجاز لا يمكن أن يتحقق إلاَّ إذا رُوعيت اهتمامات التلاميذ، وميولاتهم، وقدراتهم، كما يجب الانطلاق من وضعيات حقيقية تتصل بعالمهم حتى يدركوها.

ويعد التعبير الكتابي مرحلة يوظف فيها المتعلم كل مكتسباته السابقة تماشيًا مع بيداغوجيا الكفاءات[1].

إن النجاح في تنشيط التعبير الكتابي موقوف على خلق الوضعيات المناسبة التي تتصل بالمتعلم نفسه، وتثير نشاطه بما يجعله يتحمس للتعبير – كتابة – عن رغبة وإرادة، والمعلم في بداية تنشيطه للتعبير الكتابي يعتمد نص القراءة بما يتوافر عليه من تراكيب، وصيغ وأساليب، ثم يتدرج بالمتعلمين شيئًا فشيئًا حتى يتمكنوا من كتابة بضعة أسطر.

3 -التعبير الشفوي والتواصل:

يمثل التعبير الشفوي نشاطًا هامًا بالنظر إلى أن اللغة وسيلة تواصل، ولا شك في أن الوصول إلى الآخرين يمثل حلقة أساسية لاندماج المتَّعلم في وسطه الاجتماعي[2].

إن أهم ما يستهدف من حصص التعبير الشفوي والتواصل بالنسبة إلى هذه السنة هو مواصلة التدرج بالمتعلمين إلى الحديث بوضوح، وسلامة العبارة، وتحقيقًا لهذا المبدأ تُعتمد الوضعيات الأكثر ملائمة لدفع التلاميذ إلى التعبير بحرية وطلاقة، كأن يعمد المعلم إلى نص القراءة، أو مشاهد الصور، أو استغلال مناسبات وطنية ودينية، أو إختيار موضوع يستهوي المتعلمين، وذي علاقة بالمحور فمثلاً في التعبير عن مشاهد الصور ينتقل فيه التلاميذ من المادة المرئية في الصورة إلى ترجمتها في عبارات وألفاظ تدل عليها وتوضح معناها.

[1]- المرجع السابق، ص 16.

[2]- مديرية التعليم الإبتدائي، منهاج السنة الثالثة، المرجع السابق، ص13.

مثل: عرض صورة تمثل مشاهد معينة، أو استغلال الصور الموجودة في كتب القراءة، أو استغلال بعض معطيات نص القراءة أو التوسع فيها.

قد يستغل المعلم نص القراءة مادة للتعبير الشفوي والتواصل فيعمد إلى تعميق فهم التلاميذ لموضوع القراءة بأسئلة جزئية مناسبة تقودهم إلى التعبير الصحيح، وتمكنهم من اكتشاف المعاني التي يحتويها النص فينموا رصيدهم الفكري ، ويُثْرىَ معجمهم اللغوي.

فالقراءة، والمطالعة، والإملاء من روافد إجادة التعبير، فالقراءة مزودة للقارئ بالمادة اللغوية، والمطالعة منبع للثروة الأدبية والفنية، أما الإملاء وسيلة لرسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا، أما قواعد اللغة فمعايير دقيقة لصون اللسان والقلم من الزلل، والخطأ في التعبير.

4 -المطالعة:

يندرج مسعى نشاط المطالعة ضمن الأنشطة الأساسية في وحدة اللغة العربية باعتبار أن المطالعة هي الحصيلة التعليمية لمواد اللغة العربية، عندما يتوصل المتعلم إلى توظيف مكتسباته ومهاراته القرائية لأن المطالعة هي عملية بصرية فكرية إدراكية تسمح له باختيار قدرة القراءة الذاتية، والتعلم الذاتي، ومن هنا وجب تدريب التلميذ على المطالعة مع بداية السنة الثالثة الإبتدائية بواسطة السعي إلى جعلها سلوكًا تلقائيًا لديه ليستزيد منها ويستمتع بها عندما يتفاعل مع المقروء ويفهمه.

إن القراءة هي قاعدة الانطلاق إلى المطالعة إذ يتوقف نشاط المطالعة على مدى تحقيق الكفاءات التعليمية المقصودة في القراءة، لأن القراءة ترتبط بتوجيه المعلم وإشرافه المباشر لتجسيد القدرات والمهارات المطلوبة فيها، وبناءً على ذلك يبدأ المعلم مع بداية السنة الثالثة ابتدائية قي تقريب المطالعة من التلميذ والتدرج في توظيف الآداءات التي سخرتها القراءة من أجل الوصول إلى المطالعة، وبالنظر إلى السنة الثالثة هي سنة القراءة فإن المطالعة تعد مجالاً لتذليل صعوبات القراءة[1].

[1]- مديرية التعليم الإبتدائي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، المرجع السابق، ص: 17.

من ذلك فإن علاقة القراءة بجميع النشاطات اللغوية الأخرى علاقة تكميلية متينة، فكلها تتم بالقراءة كنشاط الأناشيد، والكتابة وما تحتويه من (خط، إملاء، و تمارين كتابية، وتعبير كتابي)، التعبير الشفوي والتواصل، والمطالعة، فالقراءة تمثل منطلقًا تنطلق منه جميع النشاطات لذا ترتبط القراءة ارتباطا وثيقًا بما يتبعها من أنشطة، والهدف من القراءة هدف تعليمي يستمر العمل بها طوال العام، والهدف ينصب على جميع نصوص القراءة بدون تمييز، والأهداف التي تتعلق بنشاط القراءة تتعلق أيضًا بنشاطي التعبير الشفوي والكتابي وغيرها.

خلاصة:

ما يمكن أن أختم به هذا الفصل أن القراءة كنشاط مهم من أنشطة التعلم قد تعرضت في تعريفها لعدة وجهات من النظر ففي المعنى اللغوي هي التلاوة، والإتباع؛ تلا الكتاب تلاوة أي قرأه واتبع ما فيه.

أما عن المفهوم الاصطلاحي للقراءة فلم يبقى منحصرًا على المفهوم البسيط الذي كان عليه في القرن 20 ألا هو معرفة الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة بل أصبح مع تقدم البحث العلمي فهمًا، وربطًا واستنتاجا، وتفاعلاً مع النص المقروء، ونقدًا له.

وبذلك فالقراءة بمفهومها الحديث: هي عملية عقلية، انفعالية، واقعية، تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات، وهذا ما جعلها فرعًا من فروع التواصل الكتابي يفرض على مدرس اللغة العربية أن يبذلوا جهدًا لتحقيق هذه العناصر مع مراعاة مستوى المتعلمين وذلك من أجل التوصل إلى تحقيق العديد من المهارات والأهداف مثل تحقيق المهارات الفيزيولوجية والعقلية؛ الفيزيولوجية وهي تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، ومهارات عقلية وهي إغناء المتعلم بثروة من المفردات ومعانيها وإدراك الفكرة العامة للنص، والتفاعل معه، ونقده، وإعطاء الموعظة و الحكمة، كما يجب الإشارة إلى أن المهارات العقلية تتحقق ابتداءًا من الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي، وكذلك تحقق الأهداف المعرفية والسيكوحركية.

فالأولى تجعل المتعلم يمتلك ثروة من المفردات، ومعانيها، وأضدادها، وهذه المعارف يتعلمها التلميذ من خلال دروس القراءة.

أما الأهداف السيكوحركية هي مهارات فيزيولوجية تشمل القراءة الجهرية، الحوار، الكتابة، المحادثة، المناقشة، الإلقاء، والنطق بالحروف، والكلمات بطريقة صحيحة، كما تتيح للمتعلم توظيف المضمون التعليمي في البيئة والمحيط مثل: الحفاظ على البيئة، والتضحية في سبيل الوطن...

القراءة في مجملها من أكثر النشاطات الفكرية التي يزاولها الأفراد في شتى أنماط التفاعل البشري، وهي تنقسم من حيث الآداء إلى نمطين: أولهما القراءة الصامتة الذي يتعرف فيها القارئ على الكلمات والجمل، ويفهمها دون النطق بأصواتها، أو تحريك الشفتين عند القراءة، وهي الأكثر استخداما في حياة الناس، كما تتيح للفرد تحصيل المعاني في زمن قصير دون بذل جهد في نطق الكلمة، بحيث يتم فيها التركيز على المعاني، وفهمها بدقة، فهي مريحة وغير متعبة لأنها محررَّة من أعباء النطق، على الرغم من ذلك إلا أنها لا تتيح للمعلم فرصة التعرف على أخطاء التلاميذ وعيوبهم في النطق، وهي تعود التلاميذ على الخجل، ولا تخلق فيهم الشجاعة في مواجهة الجمهور، كما أنها تساعد على شرود الذهن وبالتالي قلة التركيز، على عكس القراءة الجهرية التي يتم فيها نطق الكلمات بصوت مسموع، يراعي فيها سلامة النطق، وصحة الضبط النحوي، فهي وسيلة لإتقان النطق، وتمثيل المعنى، وإعداد التلاميذ للمواقف الإجتماعية لأنها تزيل عنهم الخجل، وتبعث الثقة في نفوسهم، كما أنها وسيلة المعلم لتشخيص نواحي الضعف لدى التلميذ، ومحاولة علاجها إلا أنها تحتاج وقت طويل لأنها تتطلب مراعاة مخارج الحروف، والنطق الصحيح للكلمات وهذا ما يؤدي إلى إجهاد القارئ، للقراءة نوع آخر وهي القراءة السمعية، أو قراءة الاستماع فهي قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يسمع، ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيدًا عن الشرود الذهني، وهي تقوم على عنصرين:

أولهما هو تلقي الصوت بالأذن، وأجهزة السمع المرافقة.

وثانيهما إدراك المعاني التي تحملها الأصوات المسموعة فهي تدرب التلاميذ على حسن الإصغاء، والانتباه، وسرعة الفهم، وتكشف عن مواهبهم، وعن الفروق الفردية بينهم، وهي أداة لاتصال المتعلم بالبيئة والتفاعل معها، كما قد تكون مدعاة إلى عبث التلاميذ من خلال انصرافهم عن الدرس.

ولكل من أنواع القراءة أهدافها، وأهميتها الكبيرة التي تحققها في مجال التعليم، أو في مختلف ميادين الحياة، لذلك وجب علينا أن نولي كل أنواع القراءة الاهتمام الكبير لما له من دور في تنمية وإنجاح العملية التعليمية.

إن طرق التدريس هي الأسلوب الذي يرتضيه كل من المعلم والتلميذ في معالجة موضوع الدرس من أجل تحقيق الأهداف المرجوة منه [1]، لذلك فلكل نوع من أنواع القراءة طريقة تدريس خاصة به وهذا ما تم توضيحه في هذا الفصل.

فالطفل يكتسب القراءة وفقًا لمراحل متعددة، ويتم تحديد هذه المراحل بناءًا على الطريقة التي يتبعها الطفل في القراءة، لذلك فقد تنوعت طرق تعليم القراءة للأطفال، إلا أن أهم تلك الطرق وأكثرها انتشارًا هي:

الطريقة التركيبية أو الجزئية، والطريقة التحليلية، والطريقة الجامعة بين الجزء والكل.

أولى الطرق هي التي تنطلق من تعليم الطفل الحروف، فالمقاطع، فالكلمات، فالجمل؛ أي من الجزء الذي هو الحرف إلى الكل الذي هو الكلمة أو الجمل، فتدريب الطفل على قراءة الحروف يقود بالضرورة إلى قراءة الكلمات والجمل، والطريقة الثانية هي عكس الأولى وهي الطريقة التحليلية التي تنطلق من الوحدة الكلية ذات المعنى متمثلة في الجملة مرورًا بالكلمة، والمقاطع، وصولاً إلى الحرف بدعوى أن الأمور الكلية تدرك قبل الأمور الجزئية، ثم تظهر الطريقة التوفيقية الجامعة بين التحليل والتركيب إذ أنها تنطلق من الوحدة الكلية ذات المعنى وصولاً إلى الحرف ولا تقف عنده، وإنما تؤلف منه مقطعًا، فكلمة، فجملة.

يرى أنصار الطريقة التركيبية أن طريقتهم تساعد على اكتساب الحروف، والتمكن من القراءة بسرعة، في حين يرى أنصار الطريقة التحليلية أنها تنسجم والطريق الطبيعي في عملية الإدراك وأنها مشوقة لمراعاتها دوافع الطفل وخبراته، واهتمامها بالمعنى، أما أنصار الطريقة التوليفية فيرون أن

[1]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، سوتير- الأزاريطة، دار المعرفة الجامعية،2005 م، ص 129.

طريقتهم هي الأفضل؛ لأنها تجمع بين التحليل، والتركيب من جهة ولأنها تركز على الإيجابيات في الطريقتين.

والواقع لا يمكن الحكم على فاعلية أي طريقة إلا في ضوء التجارب المنضبطة.

إن تدريس القراءة في الصف الإبتدائي الثالث له أهدافه الخاصة به، فالمتعلم في نهاية هذه السنة يجب أن يكون قادرًا على القراءة المسترسلة، والمعبرة لنصوص ملائمة يتراوح عدد وحداتها اللغوية بين اثنين وثلاث، وفهم النصوص المقروءة، وإعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصة، وتوظيف جمل تامة البناء للتعبير عن مشاعره والمواقف، والأفعال، والوقائع، ويكون قادرًا على تحرير نصوص متنوعة يتراوح عددها من سبعة أسطر إلى عشرة استجابة لتعليمات واضحة أو وضعيات ذات دلالة بتوظيف موارده المختلفة، أما الهدف الختامي هو فهم وإنتاج نصوص إخبارية شفوية، وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع السردي.

تعد القراءة من الأنشطة اللغوية المقررة على تلاميذ الطور الإبتدائي بالإضافة إلى الأنشطة اللغوية الأخرى المدعمة لها كنشاط المحفوظات والأناشيد، ونشاط الكتابة، الذي يشمل: الخط، الإملاء، التمارين الكتابية، والتعبير الكتابي، ونشاط التعبير الشفوي والتواصل، وأخيرًا المطالعة.

يقدم المعلم هذه الأنشطة وفق ترتيب منطقي، يراعي فيه التنسيق، والانسجام بين القراءة والتعبير الشفوي والتواصل، والكتابة، وينتقل من نشاط إلى آخر دون إحداث أي قطيعة في تعلمات التلميذ.

والمنطلق في كل النشاطات هو النص الذي يستند عليه في القراءة وفي التعبير الشفوي والكتابي وفي الحفظ، بحيث يتم معاملة اللغة في ظل المقاربة النصية على أنها كُل ملتحم لا يجوز فصل هذه التعلمات عن بعضها البعض لأن كل الأنشطة تتم بنص القراءة، فهي المنطلق الذي تنطلق منه جميع التعلمات.

تمهيد:

إنه لا يمكن إختبار مدى مصداقية الجانب النظري إلا عن طريق الميدان، إذ يعتبر هذا الأخير محكمًا لابد من المرور به لنستطيع معرفة مدى صدق أو خطأ الفرضيات المصرح بها.

قال تعالى: ﴿ **ولكل جعلنا منكم شِرعة ومِنهاجًا** ﴾[1]، وبذلك كان منهج العمل في هذا الفصل كالتالي:

أ -الجانب المنهجي:

1 -المنهج المستخدم:

المنهج خطة يسير عليها الباحث بدءًا من التفكير في موضوع البحث حتى ينتهي من إنجازه، فالمنهج كما عرفه **محمد خان**: «هو خطة معقولة لمعالجة مشكلة ما، وحلها عن طريق استخدام المبادئ العلمية المبنية على الموضوعية، والإدراك السليم، والمدعمة بالبرهان والدليل» [2]، وقد كان منهجي في هذا الفصل هو عرض مراحل إجراء نشاط القراءة، وكيفية تقويم القراءة الجهرية مع تحليل أخطائها وعرض أسبابها وطرق علاجها أي تقويمها من طرف المعلم من خلال ما تم جمعه من الملاحظة الميدانية والمقابلة، كما سأقوم في هذا الفصل بعرض وتحليل نتائج الاستبيان الذي تم طرح أسئلته على المعلمين للإجابة عنها، كما سأقوم بعرض وتحليل إجراءات التقويم ونتائجه، لأصل في الأخير إلى استنتاج عام حول فعالية التقويم، وعرض مجموعة من الاقتراحات من شأنها أن تحسن هذه العملية.

[1]- المائدة: الآية: 48.

[2]- محمد خان، منهجية البحث العلمي، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، حي المجاهدين- بسكرة، ط1، 2011 م، ص15.

2 -عينة البحث ومكانه:

مجتمع البحث (الدراسة) هو الكل الذي تكون عناصره مختارة تحمل نفس الخصائص، ونفس الطبيعة، ويمكن أن يكون مجتمع الدراسة مجموعة من الأشخاص مرتبة حسب معيار معطى، كالسن، الجنس، المستوى التعليمي، المهنة... الخ.

وبهذا كانت عينة بحثي مشكلة من عينة المعلمين وهم خمسة وعشرون معلمًا موزعون على أربعة مدارس وهي: عماري صالح، عطايلية عبيد، جبيحي صالح، عيساوي أحمد، من أجل الإجابة عن أسئلة الإستبيان، وعينة التلاميذ وهم خمسة وستون تلميذًا من الجنسين ذكور: 34، والإناث: 31، موزعون على مدرستي : عطايلية عبيد وعماري صالح، والتي تتراوح أعمارهم مابين (8 إلى 11) من أجل ملاحظة أخطائهم أثناء القراءة الجهرية وطرق علاجها.

3 -أدوات البحث ووسائله:

من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة من اختياري لهذا الموضوع وجب الاستعانة بجملة من الأدوات لجمع البيانات، ومن البديهي أن تكون الأدوات المستخدمة في بحثي كالتالي:

1 -الملاحظة:

تعني الملاحظة الاهتمام أو الانتباه إلى شيء أو إلى حدث أو ظاهرة بشكل منظم عن طريق الحواس[1].

تعتبر الملاحظة من أهم أدوات جمع البيانات لأنها أول خطوة في البحث الميداني وهي تساعد على الحصول على بيانات ومعلومات تخص موضوع الدراسة، فهي مصدر أساسي للحصول على البيانات، كما أنها فهم الشيء المراد دراسته.

[1]- روحي عبدات، التقييم النفسي التربوي في ميدان التربية الخاصة، المرجع السابق، ص215.

وعليه فقد ساعدتني في تفسير بعض المعطيات الميدانية خلال هذا التربص القصير الذي قمت باستغلاله للقيام بملاحظة تقديم المعلم لدروس القراءة وكيفية تقويم التلاميذ من خلال هذا النشاط، وملاحظة أخطاء التلاميذ أثناء القراءة الجهرية وطريقة تصحيحها وعلاجها وذلك من أجل جمعها، وتصنيفها، وتحليلها.

2 المقابلة:

هي وسيلة هامة لجمع البيانات والتأكد من صحتها، وهي تكشف عن ميول الطلبة واتجاهاتهم ومشكلاتهم، وقد تكون مع شخص أو مجموعة لها نفس المشكلة أو نفس الظروف[1].

وهي تبادل لفظي بين شخصين أو أكثر، الشخص الأول هو اختصاصي التوجيه والإرشاد أو التشخيصي،أو الباحث التربوي أو الاجتماعي ثم الشخص أو الأشخاص يتوقعون مساعدة فنية محورها الأمانة وبناء العلاقة الناجحة، فمن أجل إثراء البحث أكثر والحصول على نتائج أدق أجريت عدة مقابلات مع معلمي اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية، وكانت هذه المقابلات بمثابة تمهيد للاستبيان بإثارة بعض القضايا المتعلقة بتقويم القراءة ومناقشتها مع ذوي الخبرة من أجل توضيح الرؤية أكثر وذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة من بينها: كيف يقوم نشاط القراءة؟ فيما يتجلى هذا التقويم؟ وغيرها الكثير ... لفهم الموضوع أكثر وللمساعدة على صياغة أسئلة الإستبيان، كما استخدمت المقابلة في شرح أسئلة الإستبيان للمعلمين وطرحها عليهم للإجابة عنها.

[1]– عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة– معالجة تطبيقية معاصرة–، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط1، 2009 م، ص 377.

3 -الإستبيان:

من أهم أدوات جمع البيانات من خلال طرح الأسئلة، فمن أجل استيفاء الجوانب التي يهتم بها موضوع البحث وللإجابة عن بعض التساؤلات التي يحتاج تأكيدها إلى أدلة، عمدت إلى وضع استبيان موجه للمعلمين لأنهم أقرب إلى المتعلم وأكثر وعيًا بمواطن عجزهم، ولقد تنوعت أسئلة الإستبيان بين المغلقة والمفتوحة مع إعطاء الاختيارات اللازمة في البعض منها مثل:

-الأسئلة المغلقة مثل: هل ترى أن التقويم جزء أساسي في العملية التعليمية ؟

نعم ☐ ☐

-الأسئلة المفتوحة مثل : ماهي أنواع الصعوبات التي تواجهها في إنجاز نشاط القراءة؟

وعند تصميم هذه الأسئلة التزمت بالطرق المنهجية الضرورية لصياغتها مراعية النقاط التالية:

-شكل الأسئلة: لقد اعتمدت في صياغة الأسئلة على اللغة العربية ليسهل فهمها.

-الأسئلة من حيث الصياغة والمضمون: راعيت عدة اعتبارات أثناء صياغة مضامين الأسئلة حيث:

- جاء أسئلتي ذات غاية واضحة وهدف دقيق.
- ربط الأسئلة بموضوع البحث وفرائضه وتساؤلاته.

-كما تم تقسيم الأسئلة إلى أربعة محاور كالتالي:

1 - **المحور الأول:** يحتوي على أسئلة متعلقة بالمستبين مثل: الجنس، والسن، والأقدمية، والتكوين ...

2 - **المحور الثاني:** أسئلة حول التقويم وجوانبه.

3 - **المحور الثالث:** ضمَّ أسئلة عن تعليمية القراءة.

4 - **أما المحور الأخير والأهم:** يحتوي أسئلة متعلقة بتقويم نشاط القراءة.

بحيث تم توزيع هذا الإستبيان على 25 معلمًا موزعون على أربع مدارس، كما تم الإشارة إليها.

ب –الجانب الميداني:

تقديم نشاط القراءة وتقويمها:

1 -مراحل إجراء نشاط القراءة:

مراحل تقديم نشاط القراءة يتم في أربعة حصص:

–الحصة 1: اليوم الأول:

قراءة النص من طرف النجباء، يليها طرح أسئلة حول معنى (النص) وحل تمرين 1 من كراس الأنشطة.

–الحصة 2: اليوم الثاني:

أسئلة عن النص وشخصياته + قراءة، ورأي التلميذ في كل شخصية وحل تمرين 2 من كراس الأنشطة.

–الحصة 3: اليوم الثالث:

قراءة النص من طرف المتعثرين، واستخراج الفكرة العامة، وحل تمرين 3 من كراس الأنشطة.

–الحصة 4: اليوم الرابع:

قراءة من طرف المتعثرين، وتلخيص النص، واستخراج الفكرة العامة، وحل تمرين 4 من كراس الأنشطة.

إن الملاحظ على هذه المراحل أن المعلمة تبدأ القراءة بالتلاميذ النجباء من أجل الإقتداء بهم، لكن المفروض أن الحصة الأولى في القراءة تكون للتلاميذ المتعثرين ، وذلك من أجل الكشف عن

أخطائهم وتشخيصها عند بداية الأسبوع؛ عن طريق دراسة كل حالة على حدى أو عدة حالات في شكل شبكة يستمر العمل بها حتى نهاية العام بحيث تضم التلميذ المخطئ، والعجز المسجل، ثم تجري التقويم (التصحيح) ويكون مستمرًا يعالج فيه التلاميذ المخطئين ثم تُدون الملاحظات التي لمست فيها تحسن بين وضعية أولى في التقويم؛ أي التقييم (التشخيص)، ووضعية نهائية بعد إجرائها للتقويم في هذا النشاط (القراءة).

2 تقويم نشاط القراءة الجهرية:

1 -التمهيد للدرس:

يتم بأشكال مختلفة مثل: سرد قصة، أو حوار، أو أسئلة ومناقشة، أو شريط مسجل، أو لوحة مركزة، أو صورة الكتاب...

والهدف من التمهيد هو إدخال التلاميذ في جو الدرس، وجذب انتباههم على تلقي الدرس الجديد، فالتمهيد أو وضعية الانطلاق بالمفهوم الحديث، هو السبيل الذي يضمن نجاح الدرس[1].

2 -العرض:

أ -قراءة نموذجية معبرة من المدرس[2]:

يراعي فيها حسن الآداء، والنطق السليم، ومخارج الحروف وعلامات الوقف، وتلوين الكلام في القراءة[3]. هدف هذه القراءة هي تذليل صعوبات النطق لدى المتعلمين والمعاني المختبئة وراء كلماته.

---

[1]- يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس- لبنان، 2008 م، ص278.

[2]- يمكن أن تسبق القراءة النموذجية قراءة صامتة من التلاميذ، إذا كان مستواهم جيدًا، والأفضل أن نبدأ بالقراءة النموذجية المعبرة من المعلم إذا كان مستوى الصف ضعيفًا، وخاصة الصف الأساسي الثالث.

[3]- يوسف مارون، المرجع نفسه، ص 278.

ب – قراءة صامتة من طرف التلاميذ[1]:

الهدف منها تدريب المتعلمين على القراءة بالنظر، وعدم تحريك الشفتين حتى يتمكنوا من فهم المعنى وتحديد الفكرة العامة.

ج أسئلة عامة لتقييم القراءة الصامتة:

الهدف منها معرفة مدى فهم المتعلمين للنص تتضمن الأسئلة الفكرة العامة للدرس، وتحديد بعض الأفكار الثانوية، أو معاني بعض المفردات.

د -قراءة جهرية فردية من التلاميذ[2]:

يمكن أن تُكرر القراءة الجهرية مع تحديد الأهداف التالية:

- تصويب النطق، وتصحيح الأخطاء (القراءة الأولى) تجرى عملية التصحيح ذاتيًا، بعد الانتهاء من قراءة الجملة أو الفقرة التي حصل فيها الخطأ (يسأل المعلم التلاميذ عن الأخطاء التي ارتكبها زميلهم) لأن التصحيح المباشر يربك التلميذ ويخفيه فبتعثر نطقه.
- شرح الألفاظ والكلمات الصعبة (القراءة الثانية) ينبغي تجنب الغموض، وشرح الفعل بالفعل، والاسم باسم.
- الوقوف عند المعاني واستخراجها من الفقرات والمقاطع (القراءة الثالثة).
- يجب تعويد التلاميذ تقنية التلخيص، ووضع عناوين للأقسام والفقرات[3].

[1]– أنظر صفحة: من 46 إلى 48.

[2]– أنظر صفحة: 49 إلى 52.

[3]– يوسف مارون، المرجع السابق، ص 279.

هـ- المحادثة التحليلية:

1 **يتم فيها استنباط أو استخراج القيم والمفاهيم والاتجاهات:** من النص، وترسيخها في أذهان التلاميذ، نضرب بعض الأمثلة: كدعوة إلى النضال، أو التعاون، أو المساواة، أو النظافة، أو احترام الأهل ...

2 **تدريب التلاميذ على بعض المهارات اللغوية:** وهذه الأخيرة – المهارات- من الأهداف الخاصة للدرس، مثل: كتابة الهمزة في وسط الكلمة، أو الهمزة في آخر الكلمة، أو التنويـــن بالضـــم، أو التدريب على الهمزة المبتدئة، أو همزتي الوصل والقطع ...

3 **الوقوف عند أساليب الجملة والعبارات الجميلة وشرحها:** أن يقرأ كل تلميذ فقرة، مع مراعاة حسن التعبير عند القراءة، وعلامات الوقف حسب الأصول: علو الصوت عند الفاصلة، وانخفاضه عند القاطعة، والاستراحة عند النقطة.

4 **التقييم:** يتضمن أسئلة عامة حول النص، مثل تحديد المعاني للمفردات وتحديد الفكرة العامة، والأفكار الثانوية، والمهارات اللغوية التي يرمي إليها الدرس، أما هدف التقويم فيقوم على إختبار التلاميذ وقياس مدى اكتسابهم من خلال الدرس، ومعرفة نقاط القوة والضعف من أجل تصحيح الأخطاء وتلافي الثغرات وسد النقص[1].

وبذلك فإن طريقة تقديم وتقويم القراءة تنحصر مراحلها الرئيسية في العناصر الآتية:

1 **وضعية الانطلاق:** المكتسبات القبلية (تقويم تشخيصي)

2 **وضعية البناء:** (تقويم تكويني)

-**قراءة صامتة:** أسئلة حول الفهم.

-**قراءة نموذجية:**

-**قراءات فردية:** تتخللها العمليات التالية:

أ -**الشرح:** عبارات، مفردات، أضداد.

[1]- المرجع السابق، ص 280.

ب -**أسئلة:** جزئية.

ج -**قواعد:** نحو، صرف.

د -**تصحيح الأخطاء:** المبنى، المعنى.

هـ- تصحيح الآداء

3 -**وضعية إستثمار المكتسبات:** (تقويم ختامي): تحتوي أسئلة عامة.

- **تحليل أخطاء القراءة الجهرية، أسبابها، وطرق علاجها:**

من خلال الملاحظة الميدانية لنشاط القراءة اكتشفت جملة من الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ أثناء القراءة، وحاولت معرفة أسبابها، وطرق علاجها وهذا تفصيلها:

1 -**تكرار الكلمة الواحدة كثيرًا:** فصعوبة المادة المقروءة، واضطراب حركات العين أثناء القراءة، والخوف والاضطراب، وقلة الألفاظ التي يميزها التلميذ بمجرد النظر إليها كلها أسباب تؤدي إلى تكرار التلميذ للألفاظ، لذا يجب العمل على إيضاح المعاني، وقراءة المادة القرائية السهلة على التلميذ ذات المعاني الواضحة لديه، والتدريب على معرفة كلمات جديدة، واستخدام القراءة الجهرية والجمعية في وقت واحد وبصوت مناسب.

2 -**الحذف أو الإضافة:** وهي أن يضيف التلميذ كلمات غير موجودة أو يحذف كلمات موجودة أثناء القراءة نتيجة السرعة الكبيرة، وعدم توجيه العناية إلى الأفكار التي تنطوي عليها مادة القراءة ، وكذا الخجل وضعف البصر لدى بعض التلاميذ، لذا يجب التأني في القراءة، والتدرب على الفهم، والدقة بالقراءة، والتركيز على المعنى، واستخدام البطاقات الخاطفة التي تحتوي على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة بينهما، واستخدام القراءة الجمعية مع إشراك المدرس فيها.

3 -**الإبدال:** وهو أن يضع التلميذ حرفًا مكان حرف آخر أو أن يبدل كلمة بكلمة أخرى وتكون عادة نتيجة السرعة والاضطراب، لذا يجب أن تكون المادة المقروءة سهلة بالنسبة

للتلميذ بحيث يستطيع قراءة الكلمات وفهم معانيها من السياق، كما يتحقق هذا أيضا عن طريق تنمية مهارة الفهم.

4 **-القلب:** وهو أن يقلب التلميذ حروف الكلمة فيغير ترتيبها أو يضع كلمة مكان كلمة أخرى، وقد يرجع هذا إلى تفاوت الكلمات والأصوات التي تتألف منها الجملة حسب أهميتها عند القارئ، فالكلمات ذات الأثر الأكبر عند الطفل تسبق الأخرى أحيانا، لذا يجب علاج هذا الخطأ عن طريق القراءة بالتوالي، وتأمل المعنى.

5 **-القراءة المتقطعة كلمة كلمة:** وتعود عادة إلى صعوبة المادة المقروءة، وكذا قصر المدى البصري لدى بعض التلاميذ، بالإضافة إلى إتباع الطرق السيئة في تعليم القراءة، كأن يضع الطالب إصبعه على الكلمة، والاهتمام بتعليم الكلمات بوصفها وحدات منفصلة، لذا يجب تدريب التلاميذ على كيفية القراءة الصحيحة من أول الجملة، والوقوف عند الفواصل والنقط، ويساعد على هذا أيضا أن تكون مادة القراءة سهلة ومكتوبة صحيحة، والتخفيف من العناية بالكلمات تخفيفًا مؤقتًا.

6 **-العجز عن أداء المعنى:** وقد يعود ذلك إلى مبالغة البعض في العناية بتعليم الكلمة بوصفها وحدة مستقلة، واهتمامهم بتمييز الكلمات دون الإدراك، بالإضافة إلى صعوبة المادة المقروءة، لذا يجب معالجة هذا الخطأ عن طريق التدريب على علامات الترقيم من نقط، وفواصل منقوطة، وفواصل من دون نقط، بحيث يدرب التلميذ على أن يبدأ القراءة من بداية الجملة، وألا يتوقف إلا عند الفواصل أو في نهاية الجملة، ويجب أن تكون المادة المقروءة مكتوبة بأسلوب جيد، وجمل قصيرة، وأن تكون خالية من الجمل الاعتراضية، والاستطراد.

7 **-البطء في القراءة:** أي العجز عن القراءة السريعة وهي مشكلة في سرعة القراءة، فهو يقرأ حرفًا أو مقطعًا أو كلمة كلمة، والمطلوب هو أن يقرأ وحدات كبيرة، وبالطبع يجب أن لا تكون السرعة على حساب الاستيعاب؛ لأن المراد هو قراءة سريعة مصحوبة بدرجة عالية من الاستيعاب.

- إنّ بعض التلاميذ يكثرون من إرجاع بصرهم إلى الكلمات والسطور التي قرأها ومثل هذا التراجع قد يلزم أحيانًا للتأكد من كلمة أو معنى أو علاقة، ولكنه يجب أن لا يزيد عن الحد المقبول، لأنه إن زاد يؤدي إلى بطء قرائي غير محمود، كما أن البعض الآخر يحدق طويلاً في الوحدة المقروءة ولا يجعل عينه تنطلق إلى الأمام بالسرعة المطلوبة ومثل هذا التثبيت يؤدي إلى ضياع الوقت، وبطء القراءة، فالتراجع البصري والتثبت البصري، وقصر المدى البصري كلّها أسباب قد تؤدي بالتلميذ إلى البطء في القراءة.

8 -**التعثر في النطق، والخلط بين الحروف، والأصوات المتقاربة:** فقصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر إليها، وقلة الاهتمام بالنطق الصحيح لها، وكذا التشابه بين أشكال الحروف وأصواتها، وتعدد صور الحرف الواحد بحسب موقعه في الكلمة، بالإضافة إلى صعوبة المادة المقروءة، والسرعة أثناء القراءة كلها أسباب تؤدي إلى التعثر في النطق، والخلط بين الحروف والأصوات المتقاربة، لذا يجب تدريب التلاميذ على الحديث، وتدريبهم من خلال قوائم معدة على التعرف على الحروف حين رؤيتها والنطق بها.

9 -**القراءة العكسية:** وهي القراءة في اتجاه خاطئ، وترجع عادة إلى الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها، وكذا انتقال العين بشكل خاطئ على السطر، بالإضافة إلى تبادل مواضع الكلمات وأماكنها، لذا يجب تدريب التلاميذ على تحليل الكلمات، مع مراعاة اتجاه العين أثناء القراءة مع الاستعانة بالإصبع أو بالمسطرة.

10 -**إغفال سطر أو عدة سطور:** نتيجة السرعة في القراءة، وكذا الخوف والاضطراب، بالإضافة إلى ضعف المدى البصري لدى البعض، لذا يجب استخدام مادة قرائية بين سطورها مسافات واسعة.

11 -**قصور فهم المراد من المادة المقروءة:** نتيجة لصعوبة المادة المقروءة، وعدم اختيار المفردات الملائمة لقدرات المتعلمين وحاجاتهم اللغوية، وكذا عدم تنويع موضوعات القراءة والأساليب، مما يضفي عليها طابع الرتابة، فلا يجد فيها المتعلم ماهو جديد فيتسبب ذلك في عزوف التلميذ عن القراءة، بالإضافة إلى مبالغة البعض في الاهتمام

بتمييز الكلمات دون إدراك الأفكار، لذا يجب استخدام مادة قرائية أسهل، والتركيز على المعنى، وإثارة الدوافع والحوافز للقراءة.

12 –**صعوبة تذكر المقروء**:ويرجع غالبا إلى طول المادة المقروءة وصعوبة مفرداتها، بالإضافة إلى السرعة الكبيرة أثناء القراءة، لذا يجب تدريب التلاميذ على التلخيص.

13 –**الصعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء:** نتيجة ضعف المدى البصري لدى البعض، لذا يجب استخدام تدريبات إكمال الجمل.

14 –**عدم القدرة على الإيحاء، وتمثيل المعاني تمثيلا صحيحا:** ويعود غالبا إلى صعوبة مفردات المادة المقروءة، وكذا افتقار موضوعاتها إلى الوظيفية، وضعف صلتها بالواقع، وقد يعود السبب إلى عدم قراءة المعلم قراءة نموذجية معبرة، وعدم استعماله لطرائق مشوقة، وأساليب محببة في القراءة، لذا يجب أن يكون المعلم حلقة من المستدركين، ثم يقرأ عليهم فقرة مع تمثيل المعاني انطلاقا من:

–التعبير عن السؤال والتعجب والأمر ... بالأسلوب المناسب لكي تبرز لهم أن القارئ في نصه مثل الممثل، ثم تكتب الفقرة على السبورة، ويطلب من كل مستدرك القراءة الموحية المعبرة عن الحزن أو الفرح مثلاً، مع تنبيه كل قارئ أثناء القراءة.

15 –**عدم القدرة على القراءة المسترسلة، والوصل بين الكلمات:** نتيجة عدم متابعة أولياء التلاميذ لأبنائهم، وعدم تشجيعهم على القراءة الفردية، وتحضير الدروس في البيت لتجنب التهجئة، والتعود على القراءة المسترسلة، بالإضافة إلى صعوبة المادة المقروءة، ويتم معالجة هذا الخطأ عن طريق تكوين المعلم حلقة من المستدركين ثم يقرأ قراءة نموذجية مراعيًا الوصل، في تمثيل المعاني، ثم يطلب من المتعلمين قراءة مسترسلة بالتناوب مع احترام الوصل.

3- عرض وتحليل نتائج الإستبيان:

المحور الأول: معلومات متعلقة بالمستبين

الجدول الأول: يبيّن الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	05	% 20
أنثى	20	% 80
المجموع	**25**	**% 100**

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أن معظم المعلمين من عيّنة البحث من فئة النساء حيث يمثلن نسبة 80 % فيما تقدر نسبة الرجال بـــ 20 % .

الجدول الثاني: يبيّن السن:

السن	التكرار	النسبة
ما دون 25 سنة	00	% 00
من 25- 60 سنة	25	% 100
المجموع	**25**	**% 100**

التعليق: يتضح من خلال الجدول أعلاه أن كل أشخاص عينة البحث تتراوح أعمارهم ما بيـــن 25 – 60 سنة حيث بلغت هذه النسبة 100 %، أما ما دون 25 سنة فهذه النسبة منعدمة.

الجدول الثالث: يبيّن متوسط الأقدمية في التعليم لدى أفراد عينة البحث:

الفئات	التكرار Fx	النسبة %	مركز الفئات x	Fxx
[1- 5]	Fx_1 : 4	% 16	3	12
[6- 10]	Fx_2 : 2	% 8	8	16
[11- 15]	Fx_3 : 1	% 4	13	13
[16- 20]	Fx_4 : 3	% 12	18	54
[21- 25]	Fx_5 : 12	% 48	23	276
[26- 30]	Fx_6 : 1	% 4	28	28
[31- 35]	Fx_7 : 2	% 8	33	66
[36- 40]	Fx_8 : 0	% 0	38	0
المجموع	**25**	**% 100**	**164**	**465**

مثال: الفئة [1- 5]: س: 25 ← % 100

4 ← س ← %

س= $= \frac{100\times4}{25} = \frac{400}{25} = 16$

مدى الفئة $= \frac{\text{الحد الأقصى} - \text{الحد الأدنى}}{2} = \frac{5-1}{2} = \frac{4}{2} = 2$

مركز الفئة x = الحد الأقصى – مدى الفئة = 5-2 = 3

Fxx = مركز الفئات × التكرار = 3 × 4 = 12.

متوسط سنوات الأقدمية في التعليم الإبتدائي:

$$\sum \frac{Fxx}{N} = X$$

$$= \frac{0+66+28+276+54+13+16+12}{25}$$

$$= \frac{465}{25} = 18,6 \approx 19$$

N= مجموع التكرار الكلي.

التعليق: ومنه نستنتج أن متوسط سنوات الأقدمية في التعليم الابتدائي لأشخاص مجموعة البحث هو 19 سنة وهذا يدل على أن لديهم الخبرة الكافية في التعليم الابتدائي مما يسمح لي بالوثوق بإجاباتهم والاعتماد عليها في بحثي.

الجدول الرابع: يبيّن تلقي معلمي عيّنة البحث لدورات تكوينية:

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	22	% 88
لا	03	% 12
المجموع	**25**	**% 100**

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ معظم معلمي عينة البحث تلقوا دورات تكوينية مختلفة حيث بلغت هذه النسبة **88 %** مما يزيدهم خبرة ويساعدهم على اكتساب مهارات جديدة تمكنهم من تطبيقها بعد إعادة النظر في علاقاتهم بالمعرفة نفسها وبكيفية تقديمها للمتعلمين، فيما قدرت نسبة المعلمين الذين لم يتلقوا تكوينا نسبة **12 %**.

الجدول الخامس: يبيّن تدريس معلمي عينة البحث في المنظومات التربوية السابقة:

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	18	% 72
لا	07	% 28
المجموع	**25**	**% 100**

التعليق: يتبيّن من خلال الجدول المبيّن أعلاه أنّ المعلمين من عينة البحث الذين أكدوا أنهم درسوا في المنظومات التربوية السابقة قدّرت بـــ **72 %** فيما أكد الباقون والذين قدرت نسبتهم بـــ **28 %** العكس.

المحور الثاني: التقويم وجوانبه

الجدول السادس: يبيّن أهمية التقويم في العملية التعليمية:

السؤال	الجنس	التكرار	النسبة
هل ترى أن التقويم جزء أساسي من العملية التعليمية؟	نعم	25	% 100
	لا	00	% 00
	المجموع	**25**	**% 100**

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أنّ معلمي عينة البحث يقرّون بأهمية التقويم ويعتبرونه جزءً ا أساسيًا من العملية التربوية فهو يفيد في تحديد نواحي القوة والضعف لدى المتعلمين مما يساعد على تنمية مواطن القوّة والبناء عليها والتعرف على أسباب الضعف وعلاجها كما يزّود المعلم ببيانات تتعلق بمستوى أدائه وبمدى تمكنه من تحقيق الأهداف المتوخاة وتعرّفه على مدى فاعلية الأساليب والطرق والوسائل التي يستخدمها في تدريسه كما يعطي للأولياء فكرة عن تقدم أبناءهم واكتشاف قدراتهم ومواهبهم حيث مثلت هذه الفئة نسبة 100 % أما من يرون العكس فكانت نسبتهم منعدمة.

الجدول السابع: يبيّن هل يتوقف المعلم في التقويم عند حد التقييم؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	13	% 52
لا	12	% 48
المجموع	**25**	**% 100**

التعليق: من خلال الجدول المبيّن أعلاه يتضح لنا أن النسبة متقاربة وتكاد تكون متساوية بين الفئتين حيث يمثل المعلمون الذين يتوقفون عند حد التقييم نسبة 52 % فرغم إقرارهم بأهمية التقويم واعتباره جزءًا أساسيًا من العملية التربوية إلاّ أن الصعوبات التي يواجهونها أثناء هذه العملية يجعل الوصول إلى التقويم جد صعب فيما يمثل الباقون 48% حيث يرون أنه رغم وجود العديد من الصعوبات التي تعيق عملية التقويم إلاّ أنه يجب تخطي هذه الصعوبات وعدم الاكتفاء بالتقييم.

الجدول الثامن: يبيّن طريقة تعامل المعلم مع الصعوبات التي يواجهها في العملية:

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة
أثناء تعرضك لصعوبات في العملية التعليمية هل تكمل الدرس أم تتوقف وتراجع الأمور؟	أكمل الدرس	02	% 08
	أتوقف وأراجع الأمور	23	% 92
	المجموع	**25**	**% 100**

التعليق: يتبيَّن من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية المعلمين من عينة البحث أثناء تعرضهم لصعوبات في العملية التعليمية يوقفون الدرس ويراجعون بعض الأمور حيث تمثل هذه النسبة 92 % فيما يكمل البقية الدرس وتقدر نسبتهم بـــ 08 %.

عند توقف المعلم عن الدرس يجب عليه إعادة النظر في طريقة تدريسه واختيار الطريقة المناسبة للدرس، كما يجب عليه إختيار الوسيلة التعليمية المناسبة التي تساعد على استيعاب الدرس واختيار نوع الاختبار التحصيلي المناسب لتقويم التلاميذ، بالإضافة إلى إعادة النظر في اختيار التمارين والأنشطة المناسبة للدرس.

الجدول التاسع: يبيّن هل هناك صعوبات لإجراء تقويم فعّال:

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة
هل هناك صعوبات لإجراء تقويم فعال؟	نعم	25	% 100
	لا	00	% 00
	المجموع	**25**	**% 100**

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أنّ جميع معلمي عينة البحث يعانون من صعوبات لإجراء تقويم فعال حيث يمثلون نسبة 100 % أهمها:

- عدم وجود الوقت الكافي لإجراء تقويم فعّال حيث أن في معظم الأحيان يخصص للتقويم أولوية جد منخفضة.
- صعوبة التحكم في موضوعية التقويم.
- عدم تجاوب بعض التلاميذ مع إجراءات التقويم وكثرة عددهم في الصف الواحد وغيابهم المتكرّر.
- نقص الكفاءة لدى بعض المعلمين في مجال التقويم وكذا مفهومهم الخاطئ له.

الجدول العاشر: يبيّن ما إذا كان التقويم يتمثل في إجراء امتحانات تقييمية كل شهر:

السؤال	الجواب	التكرار	النسبة
هل ترى أن التقويم يتمثل في إجراء امتحانات تقييمية كل شهر؟	نعم	15	% 60
	لا	10	% 40
	المجموع	**25**	**% 100**

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة معتبرة من معلمي عينة البحث يرون أن التقويم يتمثل في إجراء امتحانات تقييمية كل شهر حيث يمثلون نسبة 60 % فيما يرى الباقون والذين يمثلون نسبة 40 % أن للتقويم أدوات أخرى، فمنهم من يرى أنّ التقويم يجب أن يكون بصورة غير رسمية حيث يعتمد على الملاحظة المباشرة للمتعلم خلال قيامه بنشاط معيّن من الأنشطة المقرّرة للكشف عن مستواه وقدراته ومهاراته، فيما يرى البعض الآخر أن يجرى تحديد مختلف المهارات والمعارف المختلفة للتلميذ في قائمة وتخصيص بطاقة لكل تلميذ من هذه القائمة وتوضع إشارة × مقابل المهارة التي أتقنها التلميذ، كما فضّل الكثير منهم أن يتم دراسة حالات التلاميذ الذين تدل كافة أساليب التقويم تخلفهم عن زملائهم حالة بحالة، حيث يتم جمع البيانات اللازمة عن مثل هذه الحالات لكل فرد على حدى ومعالجتها، لكن نقص الوقت الكافي وكثرة عدد التلاميذ يعيق في معظم الأحيان نجاح هذه الأداة من أدوات التقويم.

الجدول الحادي عشر: يبيّن ما مدى كفاية الوقت لإجراء التقويم أثناء الحصص التدريسية::

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة
هل الوقت كاف لإجراء التقويم أثناء الحصص التدريسية؟	نعم	00	% 00
	لا	25	% 100
	المجموع	**25**	**% 100**

التعليق: يرى جميع معلمي عينّة البحث أن الوقت غير كاف لإجراء التقويم أثناء الحصص التدريسية حيث يمثلون نسبة 100 % أمّا من يرون العكس فيمثلون نسبة منعدمة.

ومن خلال هذا عبّر معظم معلمي عينة البحث عن رغبتهم في تخصيص حصص للتقويم حتى يتسنى لهم الوصول إلى الأهداف المرجوة من عملية التقويم.

المحور الثالث: تعليمية القراءة

الجدول الثاني عشر: يبين قيمة نشاط القراءة في التحصيل اللغوي للتلميذ

السؤال	الجواب	التكرار	النسبة
ماهي قيمة نشاط القراءة في التحصيل اللغوي للتلميذ؟	* بناء رصيد هام من المفردات	7	% 13,46
	* علاج أخطاء التلاميذ	2	% 3,57
	* سلامة النطق أثناء القراءة الجهرية	5	% 9,61
	* معرفة الحروف وأصواتها مع صحة النطق	8	% 15,38
	* التدرب على علامات الوقف	6	% 11,53
	* زيادة الثروة اللغوية للمتعلمين	8	% 15,38
	* يكتسب مهارات القراءة الصامتة	5	% 9,61
	* يوظف القواعد النحوية توظيفا سليما	4	% 7,69
	* القدرة على الاتصال اللغوي الواضح والسليم	7	% 13,46
	المجموع	**52**	**% 100**

التعليق: من خلال الجدول أعلاه يتبيّن لنا أن"

- **نسبة 15,38 %** : من معلمي عينة البحث يرون أنّ قيمة نشاط القراءة في التحصيل اللغوي للتلميذ تتجلى في زيادة الثروة اللغوية للقراء والمتعلمين، كما تساهم في معرفة الحروف وأصواتها مع صحة النطق.

- **نسبة 13,46 %** : اكتساب التلميذ القدرة على الاتصال اللغوي الواضح والسليم، وبناء رصيد هام من المفردّات وتنمية الرغبة والشوق إلى القراءة والإطلاع.
- فيما يرى البعض وتقدر **نسبة 11,53 %** : أنّ قيمة نشاط القراءة يكمن في التدرب على علامات الوقف ووظيفتها.
- **أما نسبة 9,61 %** : يعتبرون أن هذه القيمة تكمن في سلامة النطق أثناء القراءة الجهرية، ومعرفة الحروف وأصواتها مع صحة النطق، وكذا اكتساب مهارات القراءة الصامتة في سرعة ودقة وفهم وأن يحسن الاستماع إلى الغير ويفهم ما يقال، ويراعي آداب الحديث والحوار.
- **أما نسبة 7,69 %** : فتتمثل في قدرة المتعلم على توظيف القواعد النحوية توظيفًا سليمًا في قراءته وأحاديثه وكتاباته.
- **وفي الأخير نسبة 3,57 %** : يرون أنّ هذه القيمة تشمل مساعدة التلاميذ في معالجة الأخطاء، وعسر القراءة لديهم، وفهم الكلمات والجمل والنصوص البسيطة.

الجدول الثالث عشر: يبين أنواع القراءة التي يعرفها معلمي عينة البحث

السؤال	الجواب	التكرار	النسبة
ماهي أنواع القراءة التي تعرفها؟	* القراءة الجهرية	25	% 50
	* القراءة الصامتة	20	% 40
	* قراءة الاستماع	5	%10
	المجموع	**50**	**% 100**

التعليق: يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ القراءة الجهرية تأتي في مقدمة أنواع القراءة المتعارفة لدى معلمي عينة البحث حيث تحتل نسبة 50 %، تليها القراءة الصامتة بنسبة 40 %، وتأتي قراءة الاستماع في المؤخرة بنسبة 10 %.

الجدول الرابع عشر: يبين أي أنواع القراءة الأنسب والأهم في نظر معلمي عينة البحث

السؤال	الجواب	التكرار	النسبة
ماهو النوع الأنسب والأهم؟	* القراءة الجهرية	14	% 56
	* القراءة الصامتة	10	% 40
	* قراءة الاستماع	01	% 04
	المجموع	**25**	**% 100**

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ القراءة الجهرية تكتسي أهمية معتبرة في نظر معلمي عينة البحث بنسبة 56 % ويروّن أنها أنسب أنواع القراءة وأهمها فهي وسيلة جيّدة لإجادة النطق والإلقاء، وتمثيل المعنى لدى التلاميذ، كما أنها تزيل صفة الخجل والتلجلج عنه وتبعث الثقة في نفسه فهو ينال من خلالها المديح والاستحسان من معلمه مما يبعث فيه الشعور بالنجاح وتحقيق الذات، كما أنها الأداة الأمثل لمساعدة المعلم في تشخيص نواحي الضعف في النطق لدى التلاميذ ومعالجتها.

تأتي القراءة الصامتة في المرتبة الثانية بنسبة 40 % إذ يرى معلمي عينة البحث أن هذا النوع من القراءة لا يقل أهمية عن القراءة الجهرية فهي تريح التلميذ، وتحرّره من أعباء النطق ومن مراعاة تشكيل الكلمات وإعرابها وإخراج الكلمات من مخارجها إخراجًا صحيحًا مما يشعره بالمتعة والسرور، كما تتيح له فرصة الانتباه والتركيز على المعنى وفهمه بدقة دون التركيز على اللفظ.

ورغم أهمية قراءة الاستماع في تدريب التلميذ على حسن الإصغاء والانتباه وسرعة الفهم إلا أنها أتت في ذيل الترتيب بنسبة 04 % فالواضح أن جل المعلمين لا يولونها الاهتمام.

الجدول الخامس عشر: يبيّن ما إذا كان الوقت المخصص لإجراء نشاط القراءة كاف

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة
هل الوقت المخصص لإجراء نشاط القراءة كاف؟	نعم	20	% 80
	لا	05	% 20
	المجموع	**25**	**% 100**

التعليق: يتضح من خلال الجدول أن أغلبية معلمي عينة البحث يرون أن الوقت المخصص لإجراء نشاط القراء كاف، حيث يخصص له أربع حصص في الأسبوع، وتمثل هذه النسبة 80 % ، فيما يرى البعض الآخر ونسبته 20 % أن هذا الوقت غير كاف ويجب العمل على زيادة هذا الوقت لما يكتسيه نشاط القراءة من أهمية بالغة فبدون قراءة لا يتم فهم النشاطات التعليمية الأخرى.

الجدول السادس عشر: يبين الصعوبات التي يواجهها المعلم في إنجاز نشاط القراءة

السؤال	الجواب	التكرار	النسبة
ماهي أهم الصعوبات التي تواجهها في إنجاز نشاط القراءة؟	* كثرة أعداد التلاميذ داخل الصف الواحد	25	% 23,58
	* الغياب المتكرر للتلاميذ	25	% 23,58
	* ضعف الكفاءة لدى المعلم ونقص التأهيل	10	% 9,43
	* الفروق الفردية لدى التلاميذ	08	% 7,54
	* قلة استخدام الوسائل التعليمية	08	% 7,54
	* عدم متابعة أولياء أمور التلاميذ للمستوى الدراسي لأبنائهم	20	% 18,86
	* ضعف الانتباه وعدم القدرة على التركيز عن قراءة النصوص المكتوبة	05	% 4,71
	* معاناة الطفل من قلق نفسي وحرمان عاطفي وفقدان الثقة بالنفس	05	% 4,71
	المجموع	**106**	**% 100 ≈**

التعليق: يتبيّن من خلال الجدول المبيّن أهم الصعوبات التي يواجهها معلمو عينة البحث جاءت مرتبة كالتالي:

- كثرة أعداد التلاميذ داخل الصف الواحد والغياب المتكرر له: 23,58 % فازدحام الصفوف لا يعطي فرصة كافية للتدريب على القراءة فلا يستطيع المعلم المتابعة بصورة

جيّدة وهذا واضح في مدارسنا حيث تعاني أغلب المدارس الإبتدائية من الاكتظاظ إذ يصل عدد التلاميذ من 30-40 تلميذ في الصف المدرسي الواحد.

كما أنّ كثرة غياب التلاميذ عن الدوام المدرسي يشكل خطرًا كبيرًا على العملية التعليمية ككل، فمن طبيعة مادة القراءة أنها تحتاج إلى المواصلة والاتصال الدائم والتلميذ حيث تكثر غياباته يتأخر عن أقرانه من ناحية المستوى العلمي حيث يخسر تعلم الكثير من الدروس وبدوره المعلم لا يستطيع إعادة هذه الدروس لأنّه قطع شوطًا كبيرًا في مادة القراءة.

- عدم متابعة أولياء التلاميذ للمستوى الدراسي لأبنائهم بنسبة 18,86 % فالأسرة والمدرسة عنصران يتفاعلان مع بعضهما البعض ليكمل أحدهما الآخر فلا تستطيع المدرسة أن تؤدي دورها بشكل جيد ما لم تتعاون الأسرة في إنجاز ما استند إليها من واجبات ومهمات اتجاه الأبناء إذْ أن عدم متابعة أولياء التلاميذ للمستوى العلمي لأبنائهم يؤثر سلبا في التحصيل الدراسي، أما دور المدرسة في الاتصال بالأسرة فإنه يكون عن طريق عقد الندوات أو مجالس الآباء والأمهات حيث لابد من تفعيل هذه المجالس لأجل متابعة التلاميذ من قبل أولياءهم ومعرفة مستواهم العلمي.
- ضعف الكفاءة لدى المعلم ونقص التأهيل بنسبة 9,43 %: فنقص التأهيل والتدريب الكافي لدى المعلمين لا يمكنهم من فهم نفسية الطفل ومن مساعدته على تلبية حاجاته وميولاته فتتعثر بذلك العملية التربوية وينتج عنها متعلمون ضعاف لا يحسنون تعلم القراءة، إذْ أنّ الإعداد المهني للمعلم يمكنه من مواجهة الكثير من الصعوبات التي سوف تواجهه في عمله بحاجة إلى الإعداد المهني أكثر من غيره وذلك لصعوبة الدور الذي يقوم به.
- الفروق الفردية لدى التلاميذ، وقلة استخدام الوسائل التعليمية بنسبة 7,54 %: إن عدم مراعاة الفروق الفردية لدى التلاميذ يؤدي إلى إهمال الكثير منهم وبالتالي ضعف المستوى العلمي، فالصف الدراسي يتكون من تلاميذ يتفاوتون من ناحية القدرات العقلية،

والجسمية، والنفسية، والاجتماعية، وفي الصف الواحد يوجد التلاميذ الأذكياء، وأصحاب الذكاء المتوسط، وضعفي الذكاء، إن هذا الخليط الذي يتكون منه الصف يوجب على المعلم أن يعرض مادة القراءة بشيء من التدرج والشمولية بحيث يتمكن التلاميذ كافة من فهم المادة واستيعابها.

كما أن قلة استخدام الوسائل التعليمية في تعليم مادة القراءة يؤثر سلبًا في فهم الموضوع لدى التلاميذ ووضوح معناها في أذهانهم، لأن تعليم القراءة في سن مبكرة يحتم على المعلم استخدام طرائق مشوقة، وأساليب محببة تخلق الرغبة لدى التلميذ وتثير فيه دافعًا لممارسة ما تعلّمه، فالوسيلة التعليمية هي أداة تجلب انتباه التلاميذ، وتثيرهم إلى الدرس وتشوقهم إليه، وتعمل على ترسيخ المادة التعليمية في أذهانهم.

- نسبة 4,71 % : ضعف الانتباه وعدم القدرة على التركيز عند قراءة النصوص المكتوبة، ومعاناة الطفل من قلق نفسي وحرمان عاطفي وفقدان الثقة بالنفس.

المحور الرابع: تقويم نشاط القراءة

الجدول السابع عشر: يبين الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في نشاط القراءة

السؤال	الجواب	التكرار	النسبة
ما أنواع الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في نشاط القراءة؟	* عدم القدرة على حسن الأداء في القراءة	15	% 9,74
	* عدم القدرة على إخراج الحروف إخراجًا صحيحًا	19	% 12,33
	* تكرار الألفاظ	25	% 16,23
	* الحذف أو الإضافة	20	% 12,98
	* القراءة كلمة كلمة	10	% 6,49
	* انخفاض الصوت	12	% 7,79
	* الخوف والاضطراب	15	% 9,74
	* العجز عن أداء المعنى	08	% 5,19
	* إبدال وقلب الحروف أو الكلمات	10	% 6,49
	* عدم احترام علامات الوقف	20	% 12,98
	المجموع	**154**	**% 100**

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أنّ معلمي عينة البحث كانت إجاباتهم حول الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في نشاط القراءة كالتالي:

-تكرار الألفاظ نسبة **16,23 %** فسبب تكرار الكلمة الواحدة كثيرا راجع إلى صعوبة الكلمة الآتية بعدها أو اضطراب في حركة العين.

- الحذف أو الإضافة بنسبة 12,98 % فقد يقرأ التلميذ مع نسيان بعض الكلمات أثناء القراءة، وقد يكون ذلك نتيجة ضعف الأبصار، أو السرعة ، أو فهم المعنى من السياق بصرف النظر عن الكلمة المحذوفة.
- عدم احترام علامات الوقف نسبة 12,98 % نتيجة السرعة أثناء القراءة، وكذا الخجل والاضطراب.
- عدم القدرة على إخراج الحروف إخراجًا صحيحًا نسبة 12,33 % وتعود أسباب هذه الصعوبة إلى قلة التدريب على النطق بالكلمات، وكذا قلة الاهتمام بالنطق الصحيح، وكسب ثروة لغوية واسعة، بالإضافة إلى السرعة في القراءة لدى التلميذ.
- عدم القدرة على حسن الأداء في القراءة والخوف والاضطراب بنسبة 9,74 % فصعوبة المادة المقروءة ومحدودية الثروة اللغوية لدى التلميذ، وعجزه عن قراءة الكلمات التي لم يسبق له رؤيتها، والخجل والخوف والاضطراب كلها عوامل تؤدي إلى سوء الأداء في القراءة لدى التلميذ.
- انخفاض الصوت بنسبة 7,79 % وقد يرجع ذلك إلى الخجل والخوف والاضطراب، أو وجود أسباب صحية أخرى.
- إبدال وقلب الحروف أو الكلمات بنسبة 6,49 % ويكون عادة نتيجة محاولة السرعة والاضطراب.
- بنسبة 6,49 % القراءة المتقطعة كلمة كلمة نتيجة لعدم فهم وظيفة علامات الترقيم، وأيضا عدم الفهم الكامل.
- العجز عن أداء المعنى نسبة 5,19 % سبب عجز الطالب عن أداء المعنى هو عدم معرفة الطالب من أين تبدأ الكلمة وأين تنتهي.

الجدول الثامن عشر: يبين هل معالجة أخطاء التلاميذ تكون بصورة آنية أو في حصص أخرى؟

السؤال	الجواب	التكرار	النسبة
هل معالجة أخطاء التلاميذ تكون بصورة آنية أو في حصص أخرى؟	* بصورة آنية	20	% 80
	* في حصص أخرى	05	% 20
	المجموع	**25**	**% 100**

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة 80 % من معلمي عينة البحث يعالجون أخطاء التلاميذ بصورة آنية، نظرًا لعدم تخصيص وقت كاف وحصص خاصة لمعالجة هذه الأخطاء حيث يجرى تصحيح الأخطاء عند هؤلاء كالتالي:

- بعد أن ينتهي التلميذ من قراءة الجملة التي وقع الخطأ في إحدى كلماتها تطلب إعادتها مع تنبيه المتعلم على موضع الخطأ لتداركه.
- يستعين المعلم ببعض التلاميذ لإصلاح الخطأ لزملائه القارئين، وقد ينطق المدرس نفسه بجملة صوابًا ويطلب من التلميذ محاكاته.
- قد يترك التلميذ يسترسل في قراءة الفقرة كاملة ويطلب من التلاميذ تسجيل الخطأ ثم بعد الانتهاء من الفقرة يسأل عن الأخطاء التي وقع فيها التلميذ ويجرى تصحيحها.

فيما يعتمد الباقون وتقدر نسبتهم بـــ 20 % على حصص أخرى كحصص الاستدراك لمعالجة هذه الأخطاء.

الجدول التاسع عشر: يبيّن مدى استخدام المعلمين لبطاقات لتدوين الملاحظات حول الخطأ القرائي والتلميذ الذي أخطأ فيه.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة
هل تستخدم بطاقات (شبكات) لتدوين ملاحظاتك حول الخطأ القرائي والتلميذ الذي أخطأ فيه؟	نعم	02	% 08
	لا	23	% 92
	المجموع	**25**	**% 100**

التعليق: يتبيّن من خلال الجدول أعلاه أن معظم معلمي عينة البحث لا يستخدمون شبكات لتدوين ملاحظاتهم حول الخطأ والتلميذ الذي أخطأ فيه نظرًا لما تتطلبه هذه العملية من جهد ووقت في تشخيص كل حالة على حدى ومعالجتها في نظرهم.

في حين نسبة 08 % وهم الأقلية ممن يقومون بجمع مجموعة من الحالات المتشابهة في الخطأ المرتكب في شكل جدول ويتم علاجها معًا وليس كل حالة على حدى.

الجدول العشرون: يبيّن ما مدى إمكانية معالجة معظم الأخطاء

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة
هل ترى أن معظم الأخطاء يمكن تصحيحها أم لا؟	نعم	25	% 100
	لا	00	% 00
	المجموع	25	% 100

التعليق: يتضح من الجدول المبيّن أعلاه أن معظم معلمي عينة البحث يرون أن أغلب الأخطاء يمكن تصحيحها حيث تقدر هذه النسبة بـــ 100 %، أما من يرون العكس فهذه النسبة منعدمة.

يقوم المعلم بمعالجة الأخطاء في القراءة عن طريق تدريب التلاميذ على نطق الحروف تدريبًا جيدًا، وتدريبهم على قراءتها بالإضافة إلى الشرح الكافي للكلمات، وإعطاء معانيها الحسية والمعنوية والمجازية، كما يعرف التلاميذ بالقواعد الصحية لنطق الحرف، والتعريف بمعاني الكلمات لتقليل الخطأ في نطقها، وعدم مقاطعة التلاميذ أثناء قراءتهم وأخطائهم وإنما الانتظار لتقويم أخطائهم بعد انتهاء القراء.

كما يعمل المعلم على تنويع الطرائق أثناء القراءة، ومحاولة الاتصال بأولياء الأمور وتعريفهم بمستويات أبنائهم.

الجدول الواحد والعشرون: يبيّن ضرورة تدخل أخصائيين في مستويات معينة من أخطاء التلاميذ في نشاط القراءة.

السؤال	الجواب	التكرار	النسبة
هل ترى أنه من الضروري تدخل اختصاصيين في مستويات معينة من أخطاء التلاميذ في نشاط القراءة؟	نعم	23	% 92
	لا	02	% 08
	المجموع	**25**	**% 100**

التعليق: نستنتج من خلال الجدول أعلاه أن أغلب معلمي عينة البحث يرون ضرورة تدخل اختصاصيين في مستويات معينة من أخطاء التلاميذ في نشاط القراءة حيث قدّرت نسبتهم بـــ 92 % ، في ما يرى نسبة 08 % العكس، فالتعثر في النطق والخلط بين الحروف، وسوء إخراجها أو عدم القدرة على الكلام، والتهجئة تتطلب تدخل **أخصائي في النطق.**

أما القراءة كلمة كلمة، وتكرار الألفاظ والحذف الناجمين عن اضطراب في حركة العين أو ضعف البصر، فتتطلب تدخل **أخصائي في العيون.**

أما الأخطاء الناجمة عن الخجل أو الخوف والاضطراب، أو نقص التركيز، وصعوبة الحفظ كسوء الأداء في القراءة، تكرار الألفاظ، الحذف، انخفاض الصوت كلها تتطلب تدخل **أخصائي نفساني.**

الجدول الثاني والعشرون: يبيّن ما مدى نجاح التقويم في السنتين الأولى والثانية في وصول التلاميذ إلى مرحلة القراءة المسترسلة والخالية من الأخطاء في السنة الثالثة.

السؤال	الجواب	التكرار	النسبة
هل نجح التقويم في السنتين الأولى والثاني في وصول التلاميذ إلى مرحلة القراءة المسترسلة والخالية من الأخطاء في السنة الثالثة؟	نعم	12	% 48
	لا	13	% 52
	المجموع	**25**	**% 100**

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أن النسبة بين الفئتين جد متقاربة وتكاد تكون متساوية إذ يرى ما نسبته 48 % من معلمي عينة البحث أن التقويم في السنتين الأولى والثانية نجح في وصول التلاميذ إلى مرحلة القراءة المسترسلة والخالية من الأخطاء في السنة الثالثة.

أما البقية والتي تقدر نسبتهم بـــ 52 % فترى أن هذا التقويم في السنتين الأولى والثاني لم يحقق أهدافه المرجوة، فالكثير من التلاميذ لا يزالون يقعون في الأخطاء مما يدل على أن هناك خللاً في التقويم في السنتين الأولى والثانية.

الجدول الثالث والعشرون: يبين في ما يتمثل التقويم في القراءة.

السؤال	الجواب	التكرار	النسبة
هل ينحصر التقويم على أسئلة القراءة أم على تقويم أخطاء القراء الجهرية من خلال معالجتها؟	* أسئلة القراءة	00	% 00
	* تقويم أخطاء القراءة الجهرية	00	% 00
	* معًا	25	% 100
	المجموع	**25**	**% 100**

التعليق: يرى 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.

4 –عرض تحليل إجراءات التقويم ونتائجه:

تعد القراءة من بين أهم مجالات النشاط اللغوي، وأداة من أدوات اكتساب المعرفة في عالم تتزايد فيه المعلومات، فالذين يجيدون القراءة هم الذين يفهمون المقروء، ومن أجاد القراءة فقد بلغ الغاية، فهي مفتاح كل شيء في حياتنا لأنها أساس التعليم بمعناها المعروف، وهي باب المعارف والخبرات جميعًا، ومن حق أطفالنا علينا أن نوفر لهم حياة كريمة ملؤها الإيمان والثقة والقوة، ولا يتأتى ذلك إلا بالعلم، فالقراءة إحدى وسائله المثمرة، وللقراءة ثلاثة أنواع: قراءة صامتة، وجهرية، وقراءة الاستماع، إلا أن أغلب المعلمين يحصرونها في نوعين فقط وهما القراءة الصامتة والجهرية، إذْ يولونهما اهتماما كبيرًا ويعتمدون عليهما في تدريس نشاط القراءة " جدول الرابع عشر ص 104 "، أمّا النوع الثالث و هو قراءة الاستماع فقد لوحظ أن معظم المعلمين لا يعتمدون عليها ولا يولونها القدر الكافي من الاهتمام، لعدم توفرها على فرص لتدريب التلاميذ على جودة النطق، وحسن الإلقاء،كما أنها في نظرهم مدعاة لعبث التلاميذ وانصرافهم عن الدرس.

من خلال المعاينة الميدانية اتضحت جملة من الصعوبات التي تعيق إنجاز نشاط القراءة وتبطئه، فالعوامل النفسية كالخوف المفاجئ، والتردد لدى التلاميذ، وكذا الانطواء والخجل، وعدم الثقة بالنفس، كلها عوامل تعيق عملية القراءة، كما أنّ للذكاء دورًا كبيرًا في هذه العملية لأن نسبة الذكاء أي الانتباه والتذكر مختلف من تلميذ إلى آخر، فالأطفال الذين تقل نسبة ذكاءهم 68 % بحاجة إلى قدر أكبر من التدريب ومزيد من العناية الفردية في كل مرحلة من مراحل تعلم القراءة وإهمال هذا الجانب يعيق تعلم نشاط القراءة لدى هؤلاء، كما أن الغياب المتكرر لبعض التلاميذ، وكثرة عددهم داخل الصف الواحد كلها أسباب تشكل صعوبات القراءة، أما ما يتعلق بالمعلم فكثيرا ما يلاحظ ضعف اندفاعه لتعليم القراءة، وقلّة حماسه أثناء الدرس، وضعف إعداده المهني، وعدم تمكنه من طرائق تعليم القراءة وإستراتيجياتها، كما أن معظم المعلمين لا يستعملون وسائل تعليمية فعالة في تعليم القراءة مما يؤدي إلى عزوف التلاميذ عنها، كل هذه الصعوبات التي يواجهها إنجاز نشاط القراءة

لمستها من خلال الملاحظة الميدانية وما أكدّه لي المعلمون من خلال نتائج الاستبيان " الجدول السادس عشر ص 106 ".

إنّ التقويم التربوي يعتبر مكونًا هامًا من مكونات العملية التعليمية التعلمية، وأحد المرتكزات التي ينهض عليها الفعل التربوي، وفي ظل ممارسته يتبين مدى استيعاب المتعلمين لمفردات المنهاج.

إنّ إدماج المكتسبات هام في ظل بيداغوجيا الكفاءات ولكنه غير كاف، فلابد أن يقيم المعلم مكتسبات تلاميذه بصفة منتظمة ليقف على النقائص فيعالجها، وفي هذا السياق فإن عملية التقويم تخضع لثلاث مراحل:

- **التقييم:** والمراد منه معرفة مدى تحكم المتعلم في مختلف الكفاءات.
- **التشخيص:** وهو تحليل صعوبة المتعلم في التفاعل مع المادة التعليمية بشكل معمق.
- **العلاج:** معناه الارتقاء بالتلميذ إلى المستوى المطلوب الذي يجعله قادرًا على مواصلة التعلمات اللاحقة فهذه الأركان الثلاث لا يمكن فصل بعضها عن بعض، ومن خلال ملاحظتي الميدانية وتحليل نتائج الاستبيان تبين لي مدى دراية المعلمين بأهمية التقويم ودوره في العملية التعليمية وهذا حسب الجدول السادس ص 98 إلا أنّ نسبة معتبرة من هؤلاء يتوقف في التقويم عند حد التقييم، أي في أول مرحلة من مراحله، وهذا غير كاف ويتنافى مع المفهوم الحقيقي للتقويم، إذ لابد من تشخيص وعلاج ما تم تقييمه، ويرجع هؤلاء الأسباب إلى الصعوبات التي يواجهونها أثناء هذه العملية خاصة عامل الوقت حيث يرى أغلبهم أن الوقت غير كاف لإجراء التقويم أثناء الحصص التدريسية وقدموا اقتراحات لتخصيص حصص خاصة بالتقويم جدول رقم الحادي عشر ص 101 وغيرها من الصعوبات التي تعيق في نظرهم مسار هذه العملية.

لقد كان التقويم في مفهومه الضيق مرادفًا للامتحانات، حيث كان التقويم هدفًا في ذاته بدلاً من أن يكون وسيلة لتحسين العملية التربوية، والارتقاء بمستواها إلى الأفضل، كما أن هذا المفهوم للتقويم كان يجعله قائمًا بمعزل عن العملية التربوية التعليمية، ثم تبين لرجال التربية أنّ كثيرًا 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، ومن هنا أصبح التقويم جزءًا متكاملاً من العملية التربوية، وأصبح وسيلة وليس غاية للتمكن من معرفة ما تم تحقيقه من أهداف تربوية، لكن رغم هذه التحولات في مفهوم التقويم إلا أن نسبة معتبرة من المعلمين لا يزالون يحصرون مفهومه في الامتحانات، وهذا ما يبينه الجدول العاشر ص 100.

إن التقويم في نشاط القراءة يجب أن يكون مستمرًا طيلة مدة الدرس وطيلة العام الدراسي، كما يكون شاملاً لجميع جوانب الموضوع أو المادة التعليمية من جهة، ويقيس جميع جوانب شخصية التلميذ من جهة أخرى، لكن من خلال الملاحظة الميدانية ونتائج تحليل الاستبيان أكد لنا بعض المعلمين أن معالجة أخطاء التلاميذ تكون بصورة آنية، بحيث تتنوع طريقة تصحيح هذه الأخطاء عند معالجتها آنيًا كأن ينبه المتعلم على موضع الخطأ ليتداركه، أو أن يستعين المعلم ببعض التلاميذ لإصلاح الخطأ لزملائهم القارئين، كما يمكن أن يطلب من التلاميذ تسجيل الخطأ ويتم تصحيحه بعد الانتهاء من قراءة الفقرة، أما البعض الآخر من المعلمين فيعتمدون على حصص الاستدراك لمعالجة هذه الأخطاء حيث يقوم هؤلاء بجمع مجموعة من الحالات المتشابهة في الخطأ المرتكب في شكل جدول و يتم علاجها معًا وليس كل حالة على حدى، كما لا ينحصر تقويم القراءة في معالجة أخطائها فقط، بل على أسئلتها أيضا التي ينبغي أن تتوافر فيها شروط السهولة والترابط أي ربط عناصر الدرس مع بعضها البعض وترابط هذه العناصر مع الخبرات المكتسبة السابقة وترابطها مع موضوعات أخرى غير القراءة، كما يجب أن تتوافر فيها عناصر التنوع، فلا يقتصر التقويم على التعرف والتحليل أو التركيب فقط بل يجب أن يشمل الفهم والإدراك والتفسير وغيرها، وهذا ما أكده معظم المعلمين من خلال الاستبيان الجدول الثالث والعشرون ص 115.

5 استنتاجات عامة:

من خلال الملاحظة الميدانية للممارسة الفعلية لنشاط القراءة، وإجراءات التقويم، ونتائج تحليل الاستبيان، نستنتج أنه رغم المجهودات المبذولة من طرف رجال التربية للارتقاء بمفهوم التقويم وجعله وسيلة أساسية لتحسين العملية التعليمية إلا أن الممارسة الفعلية لتقويم نشاط القراءة تثبت أنه لا يزال بعيدًا كل البعد عن تحقيق أهدافه، لذا حاولت تقديم بعض الاقتراحات التي من شأنها أن تساهم في تحقيق هذه الأهداف:

- توفير الوقت الكافي لتقويم نشاط القراءة من خلال تخصيص حصص خاصة به.
- إجراء فحوص تشخيصية في بداية المرحلة الدراسية للتلاميذ، ورسم خطة علاجية للضعف المسجل.
- البدء مبكرًا في معالجة الضعف، وتنويع أساليب المعالجة (فردية أو جماعية).
- ملاحظة المعلم المستمرة للتلاميذ أثناء القراءة، ومقارنة قراءته بقراءة زملائه في الفصل، والتعرف على مشكلاته، وبيئته، وظروفه التي تؤثر على قدراته القرائية من أجل المساعدة على تشخيص الصعوبات القرائية.
- مراقبة حالة الطفل الصحية، والاتصال بأولياء الأمور عند ملاحظة ما يشير إلى وجود ضعف في البصر أو السمع مع وضع هؤلاء التلاميذ في المقاعد الأمامية في الصف.
- استخدام اختبارات قياس القدرة على القراءة.
- ينبغي التركيز في مادة القراءة على تعليم آلياتها ومهاراتها الأساسية، فلكي تعالج المشكلة يجب أن تبدأ من جذورها.
- تدريب التلاميذ منذ الصف الأول ابتدائي على تجريد الحروف، وتحليلها، وتركيبها.
- متى بدأ الطفل في تعلم القراءة وجب أن لا يسمح له المعلم بالفشل فيها، ذلك لأن الفشل في أول مرحلة قد يخلق في نفس الطفل عقدة دائمة، فالمدرس الماهر يعمل على تذليل الصعوبات بمجرد ما يلاقيها الطفل.

- تنويع الطرائق أثناء القراءة.
- إنشاء ركن للتعلم داخل الصف يتم فيه التعلم على شكل مجموعات، وتدريب الطالب الضعيف على المهارات من خلال مهام وأنشطة تخدم المهارات المطلوبة.
- حسن إختيار المواد التعليمية البسيطة التي تعين على التدريبات القرائية المطلوبة.
- تشجيع المتعلمين على القراءات الفردية، وتحضير الدروس في البيت لتجنب التهجئة والتعود على القراءة المسترسلة.
- ينبغي أن يخصص للقيام بهذه المهمة معلم كفء في تدريس مادة القراءة، ويعرف الطرق المختلفة، وأنواع القراءات المختلفة، ويكون ذا تجربة واسعة في المرحلة الإبتدائية، وأن تختار للمتعلمين نصوص قصيرة لا تحتوي على كلمات صعبة القراءة، وتكون معاني مفرداتها بسيطة لمدة شهرين على الأقل، وتكون حصة القراءة كل يوم، بعد هذه المدة يشرع المعلم في تقديم نصوص متوسطة من حيث عدد الكلمات والجمل ومن حيث الصعوبة ويكون مستواها حسب التقدم الذي أحرزه المتعلمون.
- الاهتمام بتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم ومدى تقدمهم في القراءة أو مدى تأخرهم.
- ضرورة استخدام بطاقات (شبكات) لتدوين الملاحظات حول الخطأ القرائي للتلميذ الذي أخطأ لمعالجته.
- ينبغي على معلمي السنوات الإبتدائية أن لا تغيب عن ذهنهم مسألة اختلاف السن، حيث أن البعض من التلاميذ يكون في السادسة والنص والبعض في السابعة، لهذا وجب على المعلمين التمهيد للقراءة، وإعداد التلاميذ خلال بضعة أسابيع في الصف قبل البدء بالتعليم بالمعنى الصحيح.
- وجوب إطلاع المعلمين على أطفال تعلموا القراءة بشكل مضطرب في عائلتهم، وبهذا معلم المرحلة الإبتدائية في الصف الأول خاصة يحاول أن يكون ويعلم الأطفال بشكل جيد الثقة في النفس، وبهذا يساهم في إعداده للقراءة حسب مقدرته.

- محاولة تذليل الكلمات الصعبة باستحضار صور تعبر عنها، لأن التعليم بالمشاهدة يرسخ أكثر.
- التخطيط من أجل العمل على توفير فرص متكافئة لإعداد الطفل قبل التحاقه بالمدرسة، وذلك عن طريق تكوين وتعميم مؤسسات رياض الأطفال ومدارس الحضانة، والتوسيع من البرامج الجديدة المعروفة بالقسم التحضيري.
- تطوير أساليب التعليم، وتدريب المعلمين في حقل التعليم على ضوء وظائف المدرسة الحديثة، وأهداف التربية في المجتمع، وإعادة النظر في مسألة مدة إعداد المعلم.
- إثراء المنهاج بما يعده من مواد قرائية إضافية أو ما يرشد الطالب إليه من كتب ومجلات.
- التأليف وفق شروط تراعي ميول ورغبات الطلاب، وتراعي قدراتهم العقلية.
- أن تتنوع موضوعات القراءة، بحيث يجد فيها كل تلميذ ما يروق له، وأن تتدرج في مفرداتها وتراكيبها وموضوعاتها وفق قدرات الطلاب العقلية واللغوية.

خاتمة:

إن التقويم هو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية فهو مدمج فيها وملازم لها، كما أنه كاشف للنقائص، ومساعد على تشخيص الإختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم من أجل استدراكها بصورة منتظمة وعادية، وبهذه الصفة يتم استغلال أخطاء التلاميذ ونقائصهم في الوصول إلى تصور مناسب لطرائق تعليمية تتكفل بتلك النقائص وتعمل على إزالتها.

والقراءة هي واحدة من المهارات اللغوية، ونظرًا لما تحققه من أهمية باعتبارها نشاطًا من الأنشطة التعلمية المقررة على تلاميذ المرحلة الإبتدائية فيجب أن تُقوم بفاعلية، لأن نجاح جميع النشاطات الأخرى متوقف على نجاحها، فهي محور تدور حوله جميع التعلمات في ظل المقاربة النصية.

تشمل الإجراءات التقويمية في نشاط القراءة على أسئلة شبيهة بأسئلة النقاش من أسئلة تحريرية، وأسئلة شفوية، ومناقشة لما سبق دراسته، والهدف من التقويم هو قياس قدرات التلاميذ على الفهم، ومدى استيعابهم للدرس، كما تهدف هذه الأسئلة إلى التأكد من تحقيق الأهداف السلوكية التي صاغها المعلم على كراسته، وقد يكشف المعلم من خلال التقويم والنقاش عدم استجابة التلاميذ ووقوفهم موقف الذهول والاستغراب من الأسئلة الموجهة إليهم، لذلك عند مواجهة هذه الصعوبة يجب أن يتوقف ويراجع الأمور، ففي هذه الحالة عليه أن يتعرف على مواطن الضعف في إجراءات الدرس فقد تكون الأهداف غير واضحة، أو صعبة التحقق، وقد تكون الوسيلة المستخدمة غير مناسبة ... وغيرها من الأمور التي وجب مراجعتها.

وإذا ثُبت أن إحدى هذه الجوانب تحتاج تعديل يقوم المعلم بعملية التغذية الراجعة حتى تكون النتائج أفضل، فلا يقتصر التقويم على التعرف، أو التحليل، أو التركيب فقط بل يجب أن يشمل الفهم والإدراك والتفسير وغيرها ...

كما أن المعلم الناجح هو الذي لا يقتصر على الأسئلة الواردة في الكتاب فحسب بل أن يختار منها ما يراه مناسبًا، ويضيف ما يلائم المستوى مراعيًا الدقة والوضوح، وإثارة فكر التلميذ.

كما تلعب التمارين المرافقة لنشاط القراءة دورًا هامًا في تقويم المعلم لمدى فهم التلاميذ لنصوص القراءة والتي يتم إنجازها في كراس النشاطات اللغوية بعد كل حصة من حصص القراءة بحيث خُصص للصفحة الأولى منه " **أفهم نص القراءة** " فهي ترمي إلى بناء كفاءة فهم المكتوب أي فهم القراءة فهمًا جيدًا، باعتبار أن القراءة تعني الفهم بالدرجة الأولى.

كما يجب الإشارة إلى أن إدماج المكتسبات غير كافٍ في ظل بيداغوجية الكفاءات بل على المعلم أن يقيم مكتسبات تلاميذه بصفة منتظمة ، ومستمرة ليقف على النقائص فيعالجها.

فمثلاً تقويم أخطاء القراءة (الجهرية) للتلاميذ المخطئين يهيئ للمعلم الوقوف على نقاط الضعف وتذليلها، وتدعيم نقاط القوة، لأن التقويم بمفهومه الشامل ماهو إلاَّ عملية تشخيص وعلاج وله أساليبه الفردية والجماعية.

فمن المفروض أن التلميذ عند انتقاله إلى السنة الثالثة يكون قد تخطى جميع الصعوبات، واجتاز كامل المشاكل الأولية منها – على الأقل – التي تطرحها القراءة الصحيحة، فالسنة الثالثة هي سنة القراءة فهو يعتمدها كأداة تدرب عليها طيلة السنتين الأولى والثانية ليوسع أفقه، ويفهم من هذا أن القراءة تصبح في هذه السنة أداة تثقيف وركنًا أساسيًا من أركان تعليم اللغة.

إلاَّ أن الملاحظ من خلال هذه الدراسة أن هؤلاء التلاميذ مازالوا يخطئون وذلك لأسباب عديدة قد ترجع إلى عدم فعالية التقويم في السنتين السابقتين في تحقيق أهدافه أو إلى أسباب أخرى ...

وعلى العموم فقد وجدت من خلال بحثي أن الدراسة الميدانية هي أهم مرحلة تمنحني الفرصة لمعايشة الحدث وتقصي مواطن الضعف والنقص (أخطاء القراءة الجهرية) التي نتج عنها مجموعة من الصعوبات لمستها من خلال حضوري مع أقسام السنة الثالثة وذلك لأكون أقدر على الحكم على مسبباتها، وملاحظة طرق علاجها وتقويمها من طرف المعلم واقتراح حلول لمشكلاتها.

فقيام المعلم باختبار القراءة الجهرية يكشف له مدى معرفة الكلمات المستخدمة، وأصوات الحروف، والإدغام، والنطق الجيد، كما يمكن أن تظهر أخطاء مثل: النطق المعكوس، والحروف

المعكوسة، والحذف والإبدال، وإهمال علامات الترقيم، والتكرار، وعيوب الحديث، وسوء النطق ... وغيرها.

فمن خلال تقصي إجراءات التقويم في هذا النشاط وتحليلها وجدت أن هناك صنفين من المعلمين صنف يحصر تقويم التلاميذ من خلال نشاط القراءة في أسئلة هذه الأخيرة، بالإضافة إلى تقويم التلاميذ من خلال التمارين المرافقة للقراءة، أما عن تقويم الخطأ في القراءة الجهرية فيعالج آنيًا خلال حصص القراءة دون الحاجة إلى دراسة كل حالة أو مجموعة من الحالات على حدى ومعالجتها، بحيث يصحح الخطأ من طرف التلميذ نفسه أو من طرف زملائه، وإذا أخفق الاثنان يصحح من طرف المعلم، وصنف آخر يعتمد على حصص الاستدراك لمعالجة أخطاء التلاميذ بحيث تُجمع مجموعة من الحالات المتشابهة في الخطأ القرائي وتوضع في جدول بحيث يتم تقويمهم في حصص الاستدراك فيُصحَحْ ويقَّوم كل خطأ بما يناسبه، بالإضافة إلى تقييم إجابات التلاميذ من خلال أسئلة القراءة المطروحة عليهم، ويختتم درس القراءة كل حصة بحل نشاط من الأنشطة اللغوية المرافقة لها.

وبما أن هناك صنف من المعلمين من يهمل أخطاء القراءة الجهرية ولا يعمل على معالجتها بطريقة جدية، أو بالأحرى يتغاضى عنها لأسباب عديدة، فإن الممارسة الفعلية للتقويم في هذا النشاط لا تزال بعيدة عن تحقيق أهدافها.

لذا أقترح على المعلم مراقبة قراءات التلاميذ الفردية والاهتمام بتقويم النطق والخطأ، لأن معالجة أخطاء القراءة الجهرية تستدعي من المعلم وضع خطة علاجية للتلاميذ المخطئين، وذلك من خلال إنشاء شبكات تشخيصية يُشخص فيها التلاميذ من أجل التطرق إلى نقاط الضعف والعمل على علاجها، ثم إجراء التقويم اللازم بعد ذلك الذي يكون مستمرًا ويكون الهدف منه هو المعالجة، مع تدوين الملاحظات التي لمس فيها المعلم تحسن لهؤلاء التلاميذ بين وضعيتين الأولى قبل إجراء التقويم والثانية بعد إجراءه، فإن لمس تحسن دلَّ على نجاح التقويم.

كما يجب أن يعمل المعلم على تنمية مهارات القراءة الجهرية من نطق الأصوات نطقًا صحيحًا، والتمييز بين الأصوات المتشابهة تمييزًا واضحًا، ونطق الأصوات المتجاورة نطقًا صحيحًا،

وتأدية النبر والتنغيم بطريقة مقبولة، ورفع الصوت وخفضه بدرجات معبرة، والوقوف الجيد عند المواطن التي تستلزم ذلك، وقراءة النص قراءة معبرة وتدريبه على تمثيل المعنى ... وغيرها.

كما يجدر بالمعلم أن لا يعتبر هذه الحصة حصة ثانوية يركن فيها للراحة، والجلوس بل هي حصة أساسية تتطلب عملاً جِديًا.

وأخيرًا وليس آخرًا أرجوا من الله عز وجل أن أكون قد وُفقت في الإحاطة بجوانب الموضوع، وإبراز أهميته، وبالتالي إفادة كل من يطلع على بحثي أو يستعين به من أجل تسليط الضوء على جوانب أخرى قد تغيب عني.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم :

1 - العلق، الآية من: (1-5).

2 - القيامة، الآية من: (17-19).

3 - المائدة، الآية (48).

المصادر:

1 -إبراهيم مصطفى أحمد الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة للطباعة والنشر، إستنبول- تركيا، ج1، 1990 م، مادة قوَّمت.

2 -ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1988 م، مجل5، مادة قوَّم.

3 -أبو القاسم عمر الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، ص 2004 م، مادة قرأ.

4 -أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، مقاييس اللغة، تح: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، 1999 م، ج2، مادة قوَّم.

5 -الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الجيل، بيروت، ج4، مادة قوم.

6 -المكتبة الشرقية، المنجد الأبجدي، دار المشرق، بيروت- لبنان، ط 5، 1967 م، مادة قوَّم.

7 -عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية —مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دارالخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994 م.

8 -علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط7، 1991م، مادة قرأ.

المراجع:

1 -إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، المناهج : (المكونات- الأسس- التنظيمات- التطوير)، دار القاهرة، مصر – القاهرة، ط1، 2007 م.

2 -أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2012 م.

3 -أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2012 م.

4 -بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة باجي مختار- عنابة، 2009 م،

5 -جودت أحمد سعادة، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان- الأردن، ط4، 2004 م.

6 -جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي للنشر والتوزيع، رويبة- الجزائر، ط13، 2012 م.

7 -حاسم محمد السلامي، تقويم الآداء لمعلمي أدب الأطفال والقواعد النحوية في ضوء الكفايات التعليمية،دار المناهج للنشر، ط1، 2003 م.

8 -حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي (أسسه- وتقويمه- وتطويره)، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة- مصر، ط2، 1992 م.

9 -حسن فالح البكور، وآخرون، فن الكتابة وأشكال التعبير، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2010 م.

10 -حسين علي الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2005 م.

11 -خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف، دار التنوير، الجزائر، 2004 م.

12 ـراتب قاسم عاشور وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط1، 2003 م.

13 ـراتب قاسم عاشور وآخرون، المهارات القرائية والكتابية (طرائق تدريسها واستراتيجياتها)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط1، 2005 م.

14 ـراتب قاسم عاشور وآخرون،فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة وجدارا للكتاب العلمي للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2009 م.

15 ـراشد حماد الدوسري، القياس والتقويم التربوي الحديث، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان- الأردن، ط1، 2004 م.

16 ـرحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2009 م.

17 ـردينة عثمان أحمد وآخرون، طرائق التدريس(منهج – أسلوب- وسيلة)، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2005 م.

18 ـرشدي أحمد طعيمة وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط1، 2007 م.

19 ـروحي عبدات، التقييم النفسي التربوي في ميدان التربية الخاصة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط ع، 2010 م.

20 ـزكريا محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2002 م.

21 ـسامي ملحم ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2000 م.

22 ـسلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2003 م.

23 سمير يونس صلاح، المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط2، 2007 م.

24 سناء عورتاني طيبي وآخرون، مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل للنشر، عمان- الأردن، ط1، 2009 م.

25 صلاح الدين محمود علاّم، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط1، 2007 م.

26 صلاح الدين عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية (عناصرها وأسسها وتطبيقاتها)، دار المريخ للنشر، الرياض- المملكة العربية السعودية، 2004 م.

27 عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة – معالجة تطبيقية معاصرة، – دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2009 م.

28 عبد الرحمن الهاشمي وآخرون، إستراتيجيات حديثة في حسن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط ع1، 2008 م، إ ص: 01.

29 عبد الرحمن الهاشمي وآخرون، الكتابة الفنية (مفهومها- مهاراتها- تطبيقاتها)، مؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2011 م.

30 عبد الرحمن الهاشمي وآخرون، تحليل محتوى مناهج ل ع، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2009 م.

31 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني المدرسي، دار المعارف للتوزيع، ط17.

32 عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الإبتدائية، دار الحامد للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط1، 2008 م.

33 عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط1، 2008 م.

34 عصام النمر، القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط ع، 2008 م.

35 عصام النمر وآخرون، مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، العلمية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط ع، 2010 م.

36 فوزي أحمد سمارة، التدريس: مفاهيم- أساليب- طرائق، مؤسسة الطريق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2004 م.

37 فاروق الروسان، أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان- الأردن، ط2، 2006 م.

38 فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة- مصر، ط2، 2000 م.

39 سوسن بدرخان، التربية المهنية: مناهج وطرائق تدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2006 م.

40 لطيفة هباشي، إستثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2008 م.

41 ماهر شعبان عبد الباري، سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط1، 2010 م.

42 محسن علي عطية، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان- الأردن، ط1، 2008 م.

43 محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الورَّاق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2009 م.

44 محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها- مفهومها- أسسها- عناصرها- تخطيطها- تقويمها)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2009 م.

45 محمد خان، منهجية البحث العلمي، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، حي المجاهدين- بسكرة، ط1، 2011 م.

46 محمد صلاح الدين علي، تدريس ل ع بالمرحلة الإبتدائية أسسهُ وتطبيقاتها، محاور القلم، الكويت، 1983 م.

47 محمد محمود رضوان، الطفل يستعد للقراءة، دار المعارف، القاهرة، 1973 م.

48 محمود عبد الحليم منسي وآخرون، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، دار الفتح للتجليد الفني، الإسكندرية- العصافير، 2007 م.

49 مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2006 م.

50 مروان أبو حويج وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2002 م.

51 مصطفى خليل الكسواني وآخرون، أساسيات تصميم التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2007 م.

52 منيرفت محمد فايز، التقييم في تعليم الطفولة المبكرة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان- الأردن، ط1، 2010 م.

53 هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الإبتدائية والإعدادية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2006 م.

54 وليام سكوت جراي، تعليم القراءة والكتابة، دار المعرفة، القاهرة، 1981 م.

55 وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية، وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2002 م.

56 يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس- لبنان، 2008 م.

المجلات:

1 –محمد السيد، طرائق تعليم اللغة للأطفال، مخبر الممارسات اللغوية، مجلة الممارسات اللغوية، ع 01، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2010 م.

2 –نوغي إسماعيل، التقويم التربوي وأثره في نجاح عملية التدريس، مخبر الممارسات اللغوية، مجلة الممارسات اللغوية، ع:02، جامعة مولود معمري، تيزي وزو– الجزائر، 2011 م

الوثائق الرسمية:

1 – مديرية التعليم الإبتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان، 2011 م–2012 م.

2 – مديرية التعليم الإبتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان، 2011 م –2012 م.

المواقع الإلكترونية:

1- www.edutrapedia.illaf.net

2- www.ghassam-ktait.com

مذكرة في مادة القراءة: الحصة الأولى

المجال المفاهيمي: الريف وخدمة الأرض

الوحدة التعليمية: قطيع الأغنام ص

الكفاءة المستهدفة: القدرة على قراءة فقرات النص وفهم معانيه

مؤشر الكفاءة:

- يقرأ فقرات النص قراءة صحيحة خالية من التهجي والتقطيع
- شرح المفردات الصعبة والجديدة ويوظفها في جمل صحيحة
- يناقش المعاني ويجيب عن الأسئلة في جمل صحيحة.
- ينجز التمرين الأول من كراس الأنشطة

الوسائل: الكتاب/ السبورة/ الألواح/ كراس الأنشطة **عدد الحصص:** 01 **المدة:** غير محددة **المرجع:** ك ت

سيرورة الحصة	أهداف التعليم الوسيطية	وضعيات التعلم ونشاطاته	التقويم المبدئي
وضعية الإنطلاق	يجيب في جمل صحيحة	محاورة المتعلمين حول الحيوانات الموجودة في ضيعة والد هشام	الوصول إلى عنوان النص
بناء التعلم	– يقتدي بقراءة المعلمة ويقرأ قراءة صحيحة – شرح المفردات الصعبة وتوظيفها في جمل صحيحة – يناقش المعاني ويجيب عن الأسئلة في جمل صحيحة	قراءة النص من طرف المعلمة بالعنفوان المطلوب مع مراعاة حسن الأداء وتمثيل المعاني واحترام علامات الوقف، يليها قراءات فردية من طرف المتعلمين مع التركيز على النجباء للإعتداء بهم يتخللها شرح للمفردات الصعبة من طرف المتعلمين وتوظيفها في جمل. **تدب:** تظهر، **شكلت:** صنعت، **الناي:** آلة موسيقية مصنوعة من قصب، **منحنية :** مائلة، **يتناوبون:** يتبادلون، **العودة:** رجعوا بها القرية مناقشة المعاني وطرح الأسئلة لإبرازها توضيحها كالتالي: – متى بدأت الحركة تدب في القرية؟ – أين يتوجه الرعاة مع القطيع الكبير؟ – كيف كانت الأغنام تتحرك؟ – أين جلس الرعاة وماذا كانوا يصنعون؟	**التقويم البنائي** متابعة إجابات المتعلمين ومشاركتهم وتقويمهم

		– كيف كان منظر القطيع مع الغروب؟ – اختر عنوانا آخر للنص ويمكن طرح أسئلة إضافية كالتالي: – ما الذي قام به الرعاة في الساحة؟ – ما الذي كانت الخراف تفعله وقطيع الأغنام يصعد إلى الجبل؟ – أين انتشرت الأغنام؟ – ما الذي فعله الرعاة حينما وصل القطيع الكبير إلى القرية؟ – قراءات فردية أخرى نموذجية للإقتداء بها من طرف أنجب التلاميذ.	
استثمار المكتسبات	ينجز على كراسه بمفرده وبطريقة صحيحة	ضع علامة (×) في المكان المناسب: – يجمع الرعاة الأغنام قبل طلوع الشمس. – توجه الرعاة بالقطيع نحو الوادي. – كانت الخراف الصغيرة فرحة بجمال الطبيعة. – جلس الرعاة في ظل شجرة . – يقضي الرعاة وقطيعهم الليل في المرعى.	**التقويم الختامي** تقسيم الأعمال لإتخاذ التدابير اللازمة.

مذكرة في مادة القراءة: الحصة الثانية

المجال المفاهيمي: الريف وخدمة الأرض

الوحدة التعليمية: قطيع الأغنام

الكفاءة المستهدفة: القدرة على القراءة المسترسلة للنص ودراسته لغويا وادبيا

مؤشر الكفاءة:

- يقرأ فقرات النص قراءة صحيحة خالية من التهجي والتقطيع
- يحدد فقرات النص ويتعرف على نوعه وشخصياته
- يدخل ليس على جمل اسمية ويبرز ما حدث عليها من تغيير .
- يستخرج الصفات الموجودة في الفقرة الأولى
- يحول إلى المفرد المؤنث تحويلاً صحيحًا.

الوسائل: الكتاب/ السبورة/ كراس الأنشطة **عدد الحصص:** 01 **المدة:** غير محددة ا **لمرجع:** ك ت

سيرورة الحصة	أهداف التعليم الوسيطية	وضعيات التعلم ونشاطاته	التقويم المبدئي
وضعية الإنطلاق	يجيب في جمل صحيحة	استخرج من النص العبارة التي بدأت بها القصة ثم عبارات الوسط ثم العبارة التي تدل على نهاية القصة	تحديد عبارات القصة انطلاقا من النص
بناء التعلم	- يقتدي بقراءة المعلمة ويقرأ قراءة صحيحة - يدخل ليس ويبرز التغيير - يستخرج الصفات وتعليل السبب - يحول إلى المفرد المؤنث	قراءة النص من طرف المعلمة بالعنفوان المطلوب مع مراعاة حسن الأداء وتمثيل المعاني واحترام علامات الوقف، يليها قراءات فردية من طرف المتعلمين يليها طرح الأسئلة التالية: - استخرج شخصيات النص؟ ما رأيك فيها؟ - أدخل ليس على الجمل الإسمية الموجودة في النص، وبين ما حدث من تغيير؟ - استخرج الصفات الموجودة في الفقرة الأولى مع تعليل السبب. - حول مايلي إلى المفرد المؤنث: الرعاة، الراعية، ... توجهت الراعية ..... شكلت خطًا أبيض.	**التقويم البنائي** متابعة إجابات المتعلمين ومشاركتهم وتقويمهم

استثمار المكتسبات	ينجز على كراسه بمفرده وبطريقة صحيحة	أكمل الجمل الآتية بالكلمات المناسبة: الأخضر، خطًا ، قمة كالموكب، النعجة. – شكلت الأغنام .... أبيض طويلاً. – وصل الرعاة مع القطيع إلى ..... الجبل. – انتشرت الأغنام في السهل ..... – يتقدم القطيع .... يحيط به الرعاة.	**التقويم الختامي** تقسيم الأعمال لإتخاذ التدابير اللازمة.

مذكرة في مادة القراءة: الحصة الثالثة

المجال المفاهيمي: الريف وخدمة الأرض

الوحدة التعليمية: قطيع الأغنام ص 126

الكفاءة المستهدفة: القدرة على القراءة المسترسلة للنص ودراسته لغويا وأدبيًا

مؤشر الكفاءة:

- يقرأ فقرات النص قراءة صحيحة خالية من التهجي والتقطيع
- يناقش المعاني ويستخرج الأفكار الجزئية.
- يحول الفقرة الثالثة إلى جمع المؤنث.
- ينجز التمرين الثالث من كراس الأنشطة.

الوسائل: الكتاب/ السبورة/ كراس الأنشطة **عدد الحصص:** 01 **المدة:** غير محددة ا **لمرجع:** ك ت

سيرورة الحصة	أهداف التعليم الوسيطية	وضعيات التعلم ونشاطاته	التقويم المبدئي
وضعية الإنطلاق	يجيب في جمل صحيحة	محاورة المتعلمين حول رأيهم حول منظر عودة الرعاة بقطيعهم.	الإجابة عن الأسئلة
بناء التعلم	– يقتدي بقراءة المعلمة ويقرأ قراءة صحيحة – يستخرج الأفكار الجزئية – يحول إلى جمع المؤنث – يستخرج الصفات ويعلل السبب	قراءة النص من طرف المعلمة بالعنفوان المطلوب مع مراعاة حسن الأداء وتمثيل المعاني واحترام علامات الوقف، يليها قراءات فردية من طرف المتعلمين مع التركيز على الضعفاء وإعطاء فرصة لكل متعثر ولو بقراءة سطر واحد، يليها طرح الأسئلة التالية: – استخرج الأفكار الجزئية لكل فقرة. – حول الفقرة التالية إلى جمع المؤنث واستبدل الرعاة بالراعيات وغير ما يجب تغييره على الألواح: وفيما كان .... جلست الراعيات .... وردتها إليه. – استخرج الصفات الموجودة في الفقرة الثانية معللاً السبب.	**التقويم البنائي** متابعة إجابات المتعلمين ومشاركتهم وتقويمهم

استثمار المكتسبات	ينجز على كراسه بمفرده وبطريقة صحيحة	أكمل الجمل الآتية بالصفة المناسبة دون الرجوع إلى النص: - شكلت الأغنام خطًا .... وصل القطيع إلى السهل ..... - تزين زهور .... السهل - يسير الموكب .... تحت السماء	**التقويم الختامي** تقسيم الأعمال لإتخاذ التدابير اللازمة.

مذكرة في مادة القراءة: الحصة الرابعة

المجال المفاهيمي: الريف وخدمة الأرض

الوحدة التعليمية: قطيع الأغنام ص 126

الكفاءة المستهدفة: القدرة على القراءة المسترسلة للنص ودراسته لغويا وأدبيًا

مؤشر الكفاءة:

- يقرأ فقرات النص قراءة صحيحة خالية من التهجي والتقطيع
- يلخص النص ويستخرج الفكرة العامة.
- يحول الفقرة الرابعة إلى جمع المؤنث.
- يستخرج ألف الجماعة من الأفعال ويستخرج الصفات من الفقرة الرابعة.
- ينجز التمرين الرابع من كراس الأنشطة انجازًا صحيحًا

الوسائل: الكتاب/ السبورة/كراس الأنشطة/ الألواح **عدد الحصص:** 01 **المدة:** غير محددة **المرجع:** ك ت

سيرورة الحصة	أهداف التعليم الوسيطية	وضعيات التعلم ونشاطاته	التقويم المبدئي
وضعية الإنطلاق	يجيب في جمل صحيحة	مطالبة المتعلمين بالتذكير بالأفكار الجزئية وإعطاء ملخص عن كل فقرة.	التذكير بالأفكار الجزئية
بناء التعلم	- يقتدي بقراءة المعلمة ويقرأ قراءة صحيحة - يلخص النص في أربعة أسطر - يقترح فكرة عامة. - يستخرج الصفات الموجودة في الفقرة	قراءة النص من طرف المعلمة بالعنفوان المطلوب مع مراعاة حسن الأداء وتمثيل المعاني واحترام علامات الوقف، يليها قراءات فردية من طرف المتعلمين مع التركيز على المتعثرين وإعطاء فرصة لكل متعثر ولو بقراءة سطر واحد، يليها طرح الأسئلة التالية: - لخص النص في أربعة أسطر؟ - ماهي الفكرة العامة التي تقترحها؟ - ما رأيك حول عنوان النص؟ لماذا؟ - ماهو العنوان البديل الذي تقترحه؟ - استخرج الصفات الموجودة في الفقرة الرابعة مع تعليل السبب؟ - حول الفقرة الرابعة إلى جمع المؤنث واستبدل الرعاة بالراعيات	**التقويم البنائي** متابعة إجابات المتعلمين ومشاركتهم وتقويمهم

استثمار المكتسبات	ينجز على كراسه بمفرده وبطريقة صحيحة	ضع الكلمات المترادفة في خانة واحدة : تحس، تداعب، بدأت، شكلت، سرور، فرحة، تشعر، تلعب، شرعت، صنعت.	**التقويم الختامي** تقسيم الأعمال لإتخاذ التدابير اللازمة.

ملحق رقم 01: يمثل استمارة الاستبيان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 08 ماي 1945– قالمة

استمارة استبيان

في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة ماستر – لسانيات تطبيقية– بعنوان: **تقويم نشاط القراءة– – السنة الثالثة إبتدائي أنموذجا**

إعداد الطالبة: إشراف الأستاذ:

بن صافية خولة بوعمامة عبد الغاني

السنة الجامعية: 2015/2014

استمارة استبيان رقم (....)

المحور الأول: معلومات متعلقة بالمستَبْين

1 - الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

2 - العمر: ..... سنة

3 - الأقدمية في التعليم: ..... سنة

4 - هل تلقيت تكوينا في التعليم: **نعم** ☐ **لا** ☐

5 - إذا كانت إجابتك بـــ (نعم) في السؤال (4)، فما طبيعة التكوين (في أي إطار)؟

.....

.....

6 - هل درّست في المنظومات التربوية السابقة (المقاربة بالأهداف الإجرائية) ؟

نعم ☐ **لا** ☐

المحور الثاني: التقويم وجوانيه

1 –هل ترى أن التقويم جزء أساسي في العملية التعليمية ؟

نعم ☐ **لا** ☐

2 -هل ترى أن التقويم جزء أساسي في العملية التعليمية ؟

نعم ☐ **لا** ☐

– إذا كانت إجابتك بنعم، فماهي الأسباب؟

.....

.....

.....

.....

3 -هل أثناء تعرضك لصعوبات في العملية التعليمية هل تكمل الدرس أم تتوقف وتُراجع الأمور ؟

أ –**أكمل الدرس** ☐ ب– **أتوقف وأراجع الأمور** ☐

– إذا كانت إجابتك (ب) في السؤال (3)، فماهي الجوانب التي تراجعها؟

.....

.....

.....

.....

4 -هل هناك صعوبات لإجراء تقويم فعَّال ؟

نعم ☐ لا ☐

5- إذا كانت إجابتك (نعم)، أذكرها

.....

.....

.....

7 - هل ترى أن التقويم يتمثل في إجراء إمتحانات تقييمية كل شهر ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت إجابتك (لا)، ففيما يتمثل التقويم وماهي أدواته؟

.....

.....

.....

المحور الثالث: تعليمية القراءة

1 -ماقيمة نشاط القراءة في التحصيل اللغوي للتلميذ ؟

.....

.....

.....

.....

2 -أذكر انواع القراءة التي تعرفها ؟

- .....

- .....

- .....

3 -ما النوع المناسب والأهم؟ ولماذا ؟

.....

.....

.....

.....

4 -هل ترى أن الوقت المخصص لإجراء نشاط القراءة كافٍ ؟

نعم ☐ **لا** ☐

5 -ماهي أنواع الصعوبات التي تواجهها في إنجاز نشاط القراءة ؟

- .....

- .....

- .....

- .....

- .....

- .....

المحور الرابع: حول تقويم نشاط القراءة

1 -ما أنواع الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في نشاط القراءة ؟

.....

.....

.....

.....

2 -هل معالجة أخطاء التلاميذ في القراءة تتم بصورة آنية أم في حصص أخرى ؟

.....

.....

.....

.....

3 -هل تستخدم بطاقات (شبكات) لتدوين ملاحظاتك حول الخطأ القرائي والتلميذ الذي أخطأ فيه ؟

نعم ☐ **لا** ☐

4 -إذا كانت إجابتك (نعم)، هل تجمع الملاحظات حول كل حالة على حدى أم تحاول أن تضع الحالات في خانة الخطأ المرتكب.؟

.....

.....

.....

5 -هل هل ترى أن معظم الأخطاء يمكن تصحيحها أم لا ؟

نعم ☐ **لا** ☐

6 -إذا كانت إجابتك (نعم)، فماهي الإجراءات التي تتبعها؟

.....

.....

.....

7 -هل ترى أنه من الضروي تدخل إختصاصيين في مستويات معينة من أخطاء التلاميذ في نشاط القراءة ؟

نعم ☐ **لا** ☐

8 -إذا كانت إجابتك (نعم)، فماهي أنواع الأخطاء تلك.؟

.....

.....

.....

9 -من هم المتخصصون الذين ترى ضرورة تدخلهم ي هذا؟

.....

.....

.....

10 -هل نجح التقويم في السنتين الأولى والثانية في وصول التلاميذ إلى مرحلة القراءة المسترسلة والخالية من الأخطاء في السنة الثالثة؟

نعم ☐ **لا** ☐

11 -إذا كانت إجابتك عن السؤال العاشر (لا)، لماذا؟

.....

.....

.....

12 –هل ينحصر التقويم في القراءة على أسئلتها أم على تقويم أخطاء القراءة الجهرية من خلال معالجتها، أم معًا؟

أسئلة القراءة ☐ أخطاء القراءة الجهرية معًا ☐ ☐

ملحق رقم 02: يمثل نص القراءة (قطيع الأغنام)

قطيع الأغنام

بَـزَغَ الْفَجْرُ، وبَـدأتِ الْحركةُ تَدُبُّ [1] في الْقَرْيَةِ وقامَ الرُّعاةُ يَجْمَعونَ الْأَغْنامَ في السّـاحَةِ، حتّى صارَتْ قَطيعًا واحِدًا كَبيرا .

تَوجَّـه الرُّعـاةُ بِالْقَطيعِ الْكَبيرِ نحْوَ الْمَرعـى . وكُلَّما اقْتَربوا من الْجَبلِ كَبُرَ أمامَهم شَـيْئًا فَشَيْئًا. ولمّا وصَلوا إليه شَكَّلَتِ [2] الْأَغْنامُ خَطًّا أبْيَضَ طَويلا، أخذ يَتحرَّكُ بِبُطْءٍ وهو يَصْعَدُ مُلْتَويًا نحْو الْقِمَّة، بَينما كانَتِ الْخِرافُ تَقْفِزُ هنا وهُناك، تَشُـمُّ الْأَرْضَ وتُداعِبُ أغْصانَ الْأَشْـجارِ الّتي انْتَشَرَتْ على جانِبَيِ الطَّريقِ الضَّيِّقِ .

بَعْـد فَتْـرةٍ منَ الزّمَن، وَصلَ الرُّعاةُ مع قَطيعِهم الْكَبيرِ إلـى قِمَّةِ الْجَبلِ، وهُناك ظَهَرَ أمامَهُم سَهْـلٌ أخْضَـرُ تُزَيِّـنُهُ الزُّهـورُ الْبَيْضاءُ والصَّفْراءُ والْبَنَفْسَجِيَّةُ .

انْتَشَـرَتِ الْأَغْنامُ في السَّهْلِ الْأَخْضَرِ الْواسِعِ . وبَدَأت تَرْعى الْعُشْبَ . أمّا الْخِرافُ الصَّغيرَةُ فكانَـتْ تَجْري في كُلِّ الْإتِّجاهاتِ ولا تَتَوقَّـف ولا تُحِسُّ بِالتَّعَبِ كَأنَّها تُريدُ أنْ تُعَبِّرَ عن فَرْحَتِها بِجَمالِ الطَّبيعَةِ فَتَزيدُ الْمَنْظَرَ جَمالا .

و فيما كان الْقَطيعُ يَرْعى، جَلَسَ الرُّعاةُ في ظِلِّ شَـجَرَةٍ مُنْحَنِيَـةٍ [3] قَليـلا. و بَدأوا في اللَّعِبِ بَعْضُهُمْ مع بَعْضٍ وَهُمْ يَنْظُرون إلى أَغْنامِهِم الّتي انتَشَـرَتْ فِـي الْمِسـاحَـةِ الْخَضـراءِ الْوَاسِـعَـةِ ويَتَناوَبون [4] على الْعَزْفِ بالنّاي [5] فَيَنْشُرُ صَوْتًا عَذْبًا في هذا الْمَنظَرِ الْجَميل . وكلّما ابْتَعَدَتْ نَعْجَةٌ عَنِ الْقَطيعِ تَوجَّه إلَيْها أَحَدُ الرُّعاةِ وردَّها إليه .

هكذا قضى الرُّعاةُ يومَهُمْ مع أغنامِهم، حتّى إذا حلَّ المَساءُ جَمعوها ثُمّ سلكوا بها طَريقَ العَوْدةِ[6] إلى القَريةِ. وكمْ كان مَنْظرُ القَطيعِ جَميلاً مع الغُروب. فهو يَتقدَّمُ كالمَوْكبِ يُحيطُ بهِ الرُّعاةُ، وحين وَصَل إلى القَريةِ بَدأ الرُّعاةُ يُفرِّقونَ قُطعانَهمْ وتوجَّهَ كُلُّ واحدٍ منْهُم إلى أهْلِه فَرِحًا مَسْرورا.

من الأدب الرومانسي

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. تَدُبُّ : تَظْهر
2. شَكَّلَتْ : صَنَعَتْ
3. مُنْحَنِيَة : مائِلَة
4. يَتناوَبون : يَتبادَلُون
5. النّايُ : آلَةٌ مُوسيقيّة مَصْنُوعَةٌ منْ قَصَب.
6. سَلَكوا بها طَريقَ العَوْدَة : رَجَعُوا بِها إلى القَرْية

أفهم النّصّ

- مَتى بَدَأتِ الحَرَكَةُ تَدُبُّ في القَرْية؟
- أيْنَ يَتوجَّهُ الرُّعاةُ مع القَطيعِ الكَبير؟
- كَيْفَ كانتِ الأغْنامُ تَتحرَّكُ؟
- أيْنَ جَلَسَ الرُّعاةُ و ماذا كانوا يَصْنَعون؟
- كَيْف كان مَنْظَرُ القَطيعِ مع الغُروب؟
- اخْتَرْ عُنْوانًا آخرَ للنّصّ.

أعبّر

- ما الّذي أعْجَبَك في المَكانِ الّذي تَرْعى فيهِ الأغنامُ ؟ لماذا؟
- هل أعْجَبَكَ مَنْظَرُ الأغْنامِ وهي تَصْعَدُ الجَبَلَ؟ لماذا ؟
- كانَتْ لكَ فُرْصَةٌ زُرْتَ فيها الرّيفَ مع أصْدِقائِك. تَحدَّثْ عن هذه الزّيارة.
- إغلِقْ كِتابَك وأعِدْ وَصْفَ مَشْهدِ الأغْنامِ والخِرافِ والمَرْعى.
- كَوِّنْ جُمَلاً مُسْتَعْمِلا شَيْئًا فَشَيْئًا حَسْبَ النّموذَج :

كلّما اقْتَربوا مِنَ الجَبلِ كَبُرَ أمامَهُمْ شَيْئًا فَشَيْئًا.

أتعرّف على : الجملة الفعليّة المنفيّة بـ لا

ألاحظ

• كانَتِ الْخِرافُ الصَّغيرَةُ تَجْري في كُلِّ الإتّجاهات و لا تُحِسُّ بالتَّعَبِ كأنّها تُريدُ أن تُعَبِّرَ عن فَرْحَتِها .

أتذكّر

الْجُملةُ الْمَنْفِيَّةُ بـ "لا" مثل : - لا تُحِسُّ بالتَّعَبِ

أتدرّب

1 اِسْتَخْرِجِ الْجُمْلَةَ الْمَنْفِيَّةَ بـ لا واكْتُبْها في كُرّاسِك :

• تَبْدأُ الْحَرَكَةُ تَدُبُّ في الْقَرْيَة
• لا تجري الْخِرافُ في كُلِّ الإتّجاهات
• لاَ يتوجّهُ الرُّعاةُ إلى الْمَرْعى
• يَجْلِسُ الرُّعاةُ تَحْتَ الشَّجَرة
• تَنْتَشِرُ الأَغْنامُ في السَّهْل
• لاَ يَحْرُسُ الرُّعاةُ أَغْنامَهم

2 أَجِبْ عنِ الأَسْئِلةِ الآتِيةِ بِجُمْلَةٍ فِعْلِيَّةٍ مَنْفِيَّةٍ بـ لا :

• هَلْ يَنْضُجُ الْعِنَبُ في الرَّبيع ؟
• هَلْ يَبيتُ الرُّعاةُ في الْمَرْعى ؟
• هَلْ يَخْرُجُ النَّحْلُ في الشِّتاء ؟

3 حَوِّلِ الْجُمَلَ الآتِيةَ إلى جُمَلٍ مَنْفِيَّةٍ بـ لا :

• تتحرّكُ الأَغْنام بِبُطْءٍ .
• تَقْفِزُ الْخِرافُ بِخِفَّة .
• يَعْزِفُ الرُّعاةُ على النّاي .

أوظّف : ما - لا مع الفعل الماضي والفعل المضارع

ألاحظ

- ما تَوَجَّهَ الرَّجُلُ إلى الْمَرْعى .
- لا يَتَوَجَّهُ الرَّجُلُ إلى الْمَرْعى .
- ما جَلَسَ الرّاعي تحْت الشَّجَرَة .
- لا يَجْلِسُ الرّاعي تحْت الشَّجَرَة .

1 أَدْخِلْ "ما" أو "لا" على الْجُمَلِ الآتِيَة :

- قَفَزَتِ الْخِرافُ هنا وهناك .
- تَسْقُطُ أَوْراقُ الأَشْجارِ في الرَّبيعِ .
- يَقْصِفُ الرَّعْدُ في الصَّيْف .
- نامَتِ النَّعْجَةُ فوْق الْعُشْبِ .
- نَهَضَ الْفَلاّحُ باكِرا .
- وَصَلَ الْقَطيعُ إلى الْمَرْعى .
- يَصْعَدُ الأَطْفالُ نَحْوَ قِمَّةِ الْجَبَل .
- يَنْبُتُ الزَّرْعُ في الْخَريف .

أكتب جيّدا : لكن - إله - هكذا

ألاحظ

- و هكذا قَضى الرُّعاةُ يَومَهُمْ مع أَغْنامِهِم ، و لَكِنْ عندما حَلَّ الْمَساءُ جَمَعُوها ثمّ سَلَكوا بها طَريقَ الْعَوْدَةِ إلى الْقَرْيَة .

أتذكّر

أَسْمَعُ الْمَدَّ ولا أَكْتُبُهُ في لكن - هكذا - إله

أتدرّب

1 أُكْتُبْ في كُرّاسِكَ الْكَلِماتِ الآتِيَة :

- ذلك - هذه - كذلك - هذا - هؤلاء - لكن - إلَه - هكذا - هذان - أولئك .

ملحق رقم 03: يمثل مذكرات القراءة (الخاصة بأسبوع) –قطيع الأغنام–

مذكرة في مادة القراءة: الحصة الأولى

المجال المفاهيمي: الريف وخدمة الأرض

الوحدة التعليمية: قطيع الأغنام ص

الكفاءة المستهدفة: القدرة على قراءة فقرات النص وفهم معانيه

مؤشر الكفاءة:

- يقرأ فقرات النص قراءة صحيحة خالية من التهجي والتقطيع
- شرح المفردات الصعبة والجديدة ويوظفها في جمل صحيحة
- يناقش المعاني ويجيب عن الأسئلة في جمل صحيحة.
- ينجز التمرين الأول من كراس الأنشطة

الوسائل: الكتاب/ السبورة/ الألواح/ كراس الأنشطة **عدد الحصص:** 01 **المدة:** غير محددة **المرجع:** ك ت

سيرورة الحصة	أهداف التعليم الوسيطية	وضعيات التعلم ونشاطاته	التقويم المبدئي
وضعية الإنطلاق	يجيب في جمل صحيحة	محاورة المتعلمين حول الحيوانات الموجودة في ضيعة والد هشام	الوصول إلى عنوان النص
بناء التعلم	– يقتدي بقراءة المعلمة ويقرأ قراءة صحيحة – شرح المفردات الصعبة وتوظيفها في جمل صحيحة – يناقش المعاني ويجيب عن الأسئلة	قراءة النص من طرف المعلمة بالعنفوان المطلوب مع مراعاة حسن الأداء وتمثيل المعاني واحترام علامات الوقف، يليها قراءات فردية من طرف المتعلمين مع التركيز على النجباء للإقتداء بهم يتخللها شرح للمفردات الصعبة من طرف المتعلمين وتوظيفها في جمل. **تدب:** تظهر، **شكلت:** صنعت، **الناي:** آلة موسيقية مصنوعة من قصب، **منحنية :** مائلة، **يتناوبون:** يتبادلون، **العودة:** رجعوا بها القرية مناقشة المعاني وطرح الأسئلة لإبرازها توضيحها كالتالي: – متى بدأت الحركة تدب في القرية؟ – أين يتوجه الرعاة مع القطيع الكبير؟	**التقويم البنائي** متابعة إجابات المتعلمين ومشاركتهم وتقويمهم

	في جمل صحيحة	– كيف كانت الأغنام تتحرك؟ – أين جلس الرعاة وماذا كانوا يصنعون؟ – كيف كان منظر القطيع مع الغروب؟ – اختر عنوانا آخر للنص ويمكن طرح أسئلة إضافية كالتالي: – ما الذي قام به الرعاة في الساحة؟ – ما الذي كانت الخراف تفعله وقطيع الأغنام يصعد إلى الجبل؟ – أين انتشرت الأغنام؟ – ما الذي فعله الرعاة حينما وصل القطيع الكبير إلى القرية؟ – قراءات فردية أخرى نموذجية للإقتداء بها من طرف أنجب التلاميذ.	
استثمار المكتسبات	ينجز على كراسه بمفرده وبطريقة صحيحة	ضع علامة (×) في المكان المناسب: – يجمع الرعاة الأغنام قبل طلوع الشمس. – توجه الرعاة بالقطيع نحو الوادي. – كانت الخراف الصغيرة فرحة بجمال الطبيعة. – جلس الرعاة في ظل شجرة . – يقضي الرعاة وقطيعهم الليل في المرعى.	**التقويم الختامي** تقسيم الأعمال لاتخاذ التدابير اللازمة.

مذكرة في مادة القراءة: الحصة الثانية

المجال المفاهيمي: الريف وخدمة الأرض

الوحدة التعليمية: قطيع الأغنام

الكفاءة المستهدفة: القدرة على القراءة المسترسلة للنص ودراسته لغويا وأدبيا

مؤشر الكفاءة:

- يقرأ فقرات النص قراءة صحيحة خالية من التهجي والتقطيع
- يحدد فقرات النص ويتعرف على نوعه وشخصياته
- يدخل ليس على جمل اسمية ويبرز ما حدث عليها من تغيير .
- يستخرج الصفات الموجودة في الفقرة الأولى
- يحول إلى المفرد المؤنث تحويلاً صحيحًا.

الوسائل: الكتاب/ السبورة/ كراس الأنشطة **عدد الحصص:** 01 **المدة:** غير محددة ا **لمرجع:** ك ت

سيرورة الحصة	أهداف التعليم الوسيطية	وضعيات التعلم ونشاطاته	التقويم المبدئي
وضعية الانطلاق	يجيب في جمل صحيحة	استخرج من النص العبارة التي بدأت بها القصة ثم عبارات الوسط ثم العبارة التي تدل على نهاية القصة	تحديد عبارات القصة انطلاقا من النص
بناء التعلم	- يقتدي بقراءة المعلمة ويقرأ قراءة صحيحة - يدخل ليس ويبرز التغيير - يستخرج الصفات وتعليل السبب - يحول إلى المفرد المؤنث	قراءة النص من طرف المعلمة بالعنفوان المطلوب مع مراعاة حسن الأداء وتمثيل المعاني واحترام علامات الوقف، يليها قراءات فردية من طرف المتعلمين يليها طرح الأسئلة التالية: - استخرج شخصيات النص؟ ما رأيك فيها؟ - أدخل ليس على الجمل الاسمية الموجودة في النص، وبين ما حدث من تغيير؟ - استخرج الصفات الموجودة في الفقرة الأولى مع تعليل السبب. - حول مايلي إلى المفرد المؤنث: الرعاة، الراعية، ... توجهت الراعية ..... شكلت خطًا أبيض.	**التقويم البنائي** متابعة إجابات المتعلمين ومشاركتهم وتقويمهم

استثمار المكتسبات	ينجز على كراسه بمفرده وبطريقة صحيحة	أكمل الجمل الآتية بالكلمات المناسبة: الأخضر، خطًا ، قمة كالموكب، النعجة. – شكلت الأغنام .... أبيض طويلاً. – وصل الرعاة مع القطيع إلى ..... الجبل. – انتشرت الأغنام في السهل ..... – يتقدم القطيع .... يحيط به الرعاة.	**التقويم الختامي** تقسيم الأعمال لاتخاذ التدابير اللازمة.

مذكرة في مادة القراءة: الحصة الثالثة

المجال المفاهيمي: الريف وخدمة الأرض

الوحدة التعليمية: قطيع الأغنام ص 126

الكفاءة المستهدفة: القدرة على القراءة المسترسلة للنص ودراسته لغويا وأدبيًا

مؤشر الكفاءة:

- يقرأ فقرات النص قراءة صحيحة خالية من التهجي والتقطيع
- يناقش المعاني ويستخرج الأفكار الجزئية.
- يحول الفقرة الثالثة إلى جمع المؤنث.
- ينجز التمرين الثالث من كراس الأنشطة.

الوسائل: الكتاب/ السبورة/ كراس الأنشطة **عدد الحصص:** 01 **المدة:** غير محددة ا **لمرجع:** ك ت

سيرورة الحصة	أهداف التعليم الوسيطية	وضعيات التعلم ونشاطاته	التقويم المبدئي
وضعية الانطلاق	يجيب في جمل صحيحة	محاورة المتعلمين حول رأيهم حول منظر عودة الرعاة بقطيعهم.	الإجابة عن الأسئلة
بناء التعلم	- يقتدي بقراءة المعلمة ويقرأ قراءة صحيحة - يستخرج الأفكار الجزئية - يحول إلى جمع المؤنث - يستخرج الصفات ويعلل السبب	قراءة النص من طرف المعلمة بالعنفوان المطلوب مع مراعاة حسن الأداء وتمثيل المعاني واحترام علامات الوقف، يليها قراءات فردية من طرف المتعلمين مع التركيز على الضعفاء وإعطاء فرصة لكل متعثر ولو بقراءة سطر واحد، يليها طرح الأسئلة التالية: - استخرج الأفكار الجزئية لكل فقرة. - حول الفقرة التالية إلى جمع المؤنث واستبدل الرعاة بالراعيات وغير ما يجب تغييره على الألواح: وفيما كان .... جلست الراعيات .... وردتها إليه. - استخرج الصفات الموجودة في الفقرة الثانية معللاً السبب.	**التقويم البنائي** متابعة إجابات المتعلمين ومشاركتهم وتقويمهم

استثمار المكتسبات	ينجز على كراسه بمفرده وبطريقة صحيحة	أكمل الجمل الآتية بالصفة المناسبة دون الرجوع إلى النص: – شكلت الأغنام خطًا .... وصل القطيع إلى السهل ..... – تزين زهور .... السهل – يسير الموكب .... تحت السماء	**التقويم الختامي** تقسيم الأعمال لاتخاذ التدابير اللازمة.

مذكرة في مادة القراءة: الحصة الرابعة

المجال المفاهيمي: الريف وخدمة الأرض

الوحدة التعليمية: قطيع الأغنام ص 126

الكفاءة المستهدفة: القدرة على القراءة المسترسلة للنص ودراسته لغويا وأدبيًا

مؤشر الكفاءة:

- يقرأ فقرات النص قراءة صحيحة خالية من التهجي والتقطيع
- يلخص النص ويستخرج الفكرة العامة.
- يحول الفقرة الرابعة إلى جمع المؤنث.
- يستخرج ألف الجماعة من الأفعال ويستخرج الصفات من الفقرة الرابعة.
- ينجز التمرين الرابع من كراس الأنشطة انجازًا صحيحًا

الوسائل: الكتاب/ السبورة/كراس الأنشطة/ الألواح **عدد الحصص:** 01 **المدة:** غير محددة **المرجع:** ك ت

سيرورة الحصة	أهداف التعليم الوسيطية	وضعيات التعلم ونشاطاته	التقويم المبدئي
وضعية الانطلاق	يجيب في جمل صحيحة	مطالبة المتعلمين بالتذكير بالأفكار الجزئية وإعطاء ملخص عن كل فقرة.	التذكير بالأفكار الجزئية
بناء التعلم	- يقتدي بقراءة المعلمة ويقرأ قراءة صحيحة - يلخص النص في أربعة أسطر - يقترح فكرة عامة. - يستخرج الصفات الموجودة في الفقرة	قراءة النص من طرف المعلمة بالعنفوان المطلوب مع مراعاة حسن الأداء وتمثيل المعاني واحترام علامات الوقف، يليها قراءات فردية من طرف المتعلمين مع التركيز على المتعثرين وإعطاء فرصة لكل متعثر ولو بقراءة سطر واحد، يليها طرح الأسئلة التالية: - لخص النص في أربعة أسطر؟ - ماهي الفكرة العامة التي تقترحها؟ - ما رأيك حول عنوان النص؟ لماذا؟ - ماهو العنوان البديل الذي تقترحه؟ - استخرج الصفات الموجودة في الفقرة الرابعة مع تعليل السبب؟ - حول الفقرة الرابعة إلى جمع المؤنث واستبدل الرعاة بالراعيات	**التقويم البنائي** متابعة إجابات المتعلمين ومشاركتهم وتقويمهم

استثمار المكتسبات	ينجز على كراسه بمفرده وبطريقة صحيحة	ضع الكلمات المترادفة في خانة واحدة : تحس، تداعب، بدأت، شكلت، سرور، فرحة، تشعر، تلعب، شرعت، صنعت.	**التقويم الختامي** تقسيم الأعمال لاتخاذ التدابير اللازمة.