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

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

UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
Faculté : des lettres et des langues
Département de langue et littérature Arabe

الرقم:.....  N° : .....

مذكرة مُقدّمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة

الماستر

تخصص: (لسانيات تطبيقية)

# تقويم نصوص الكتاب المدرسي بين الموضوعيّة والذاتيّة "كتاب السنة الرّابعة ابتدائي" - أنموذجًا-

مُقدَّمة من قِبل:

الطالبة: سلاف قواسمية

الطالبة: أمينة شيعاوي

تاريخ المناقشة: 12/06/ 2022م

أمام اللجنة المُشكلة من:

| الاسم واللقب | الرتبة | مؤسسة الانتماء | الصفة |
|---|---|---|---|
| محمد الطاهر شينون | أستاذ محاضر –ب- | جامعة 8 ماي 1945 -قالمة | رئيسًا |
| الطاهر بلعز | أستاذ محاضر –ب- | جامعة 8 ماي 1945 -قالمة | مشرفًا ومقررًا |
| الطاهر نعيجة | أستاذ محاضر –أ- | جامعة 8 ماي 1945 -قالمة | ممتحنًا |

السنة الجامعية: 2021 – 2022م

# بسم الله الرحمن الرحيم

وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا

سورة الإسراء، الآية 85

# شكر وعرفان

بكل عبارات الشكر والحمد، كلمات التقدير والاحترام

نرفع أسمى آيات الحمد والعرفان للفاطر الرحمن

الذي هدانا وسدد خُطانا وسهل ممشانا

الذي جعل من العمل إتقانا، ومن الأجر إتماما وإكمالا

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى من لم يبخل علينا

بالنصائح والتوجيهات القيمة والمفيدة

أستاذنا الكريم، والمشرف على عملنا: **الطاهر بلعز**

**وشكرنا الخالص إلى كل من أسهم في إخراج هذا العمل**

**ولو بالكلمة الطيبة من قريب أو من بعيد.**

**سلاف قواسمية**

**أمينة شيعاوي**

# إهداء

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

طالما انتظرت هذا اليوم لأهدي ثمرة جهدي إلى من كان عونًا لي في مسيرتي: لعائلتي أولاً وثانيًا وثالثًا وأخيرًا ولأحبتي...

إلى من كلّله الله بالهيبة والوقار... إلى من أحمل اِسمه بكلّ افتخار

إلى من تضج المجالس بذكر اسمه "نور الدين" أبي الغالي.

إلى ملاكي وجنّتي ... معنى الحبّ والحنان والتفاني...

إلى بسمة الحياة وسرّ الوجود... إلى من كان دُعائها سرّ نجاحي

وبلسم جراحي "سليمة" أمّي الحبيبة.

إلى أخي البكر أو بالأحرى أبي الثّاني، سندي في الحياة

وضلعي الثابت الذي لا يميل "زياد".

إلى الشّبل الصغير، أخي العزيز المدلل "لؤي".

إلى صديقاتي اللّواتي تقاسمت معهنّ أحلى اللّحظات والذّكريات:

سارة، صابرين، راضية، رانيا، شيماء، أمينة، رحاب، سلمى.

إلى كلّ من سكن قلبي ولم يكتبه قلمي.

ولله الحمد والشّكر على أفضاله ونِعمه.

سلاف

# إهداء

أحمد لله تعالى حمداً كثيراً طيباً مباركاً ملئ السموات والأرض على ما أكرمني به من إتمام هذه الدراسة الّتي أرجو أن تنال رضاه.

- إلى من خصه الله بالهيبة والوقار... إلى من علمني العطاء بدون انتظار...إلى من أحمل اسمه بكل افتخار...أرجو من الله أن يمد في عمرك لنرى ثمارًا قد حان قطافها بعد طول انتظار وستبقى كلماتك نجوم أهديتني بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد:

إلى والـــــدي العزيـــــــــز.

- إلى من أبصرت بها حياتي...واستمديت منها قوتي واعتزازي بذاتي...إلى الشامخة التي علمتني معنى الإصرار وأن لاشيء مستحيل مع قوة الإيمان....إلى ينبوع العطاء المتفاني....

إلى والدتي الغالية أمد الله في عمرها، وجزاها الله عني خير الجزاء.

- إلى المحبة التي لاتنضب...إلى من يلهج بذكراهم فؤادي...إلى من شاركوني ظلمة الرحم إخوتي: خير الدين، خولة، دعاء.

- إلى أروع من جسد الحب بكل معانيه...فكان السند والعطاء...إلى من كان ظلي حين يُظنيني التعب...لن أقول شكراً ...بل سأعيش الشكر معك دائما...إلى زوجي حفظه الله.

- إلى أعز الناس الذين يبتهج بذكرهم قلبي إلى من أحبوني بصدق وساعدوني دوما أخوالي: ياسين، لزهر، مهدي.

- إلى من سرنا سوياً ونحن نشق الطريق معاً نحو النجاح والابداع...إلى من تكاتفنا يداً بيد ونحن نقطف زهرة تعلمنا إلى صديقاتي: اسيا، سلاف.

- إلى من علموني حروفاً من ذهب وكامات من درر...إلى من صاغوا لي من علمهم حروفا ومن فكرهم منارة إلى: أساتذتي الكرام.

أمينة

# مقدمة

**مقدّمة:**

يُعدُّ نجاح الأنظمة التّربوية أساس تقدم الأمم والشعوب وصلاح الأجيال التي بدورها تضمن سيرورة الأعراق والأمم، فمن أجل ذلك يسعى قطاع التربيّة والتّعليم إلى تبني مجموعة من الأسس والقواعد تسهر على تطبيقها إطارات مختلفة لتكون مخرجات هذا القطاع على درجة كبيرة من الجودة والإتقان، إضافة إلى اعتماده على مجموعة من أدوات القياس والتي من بينها التقويم.

إن التقويم ليس وليد اليوم بل قديم قدم الإنسانية جمعاء، حيث كان الإنسان يستعمله في مختلف مجالات الحياة ويسعى من خلاله لتقويم أعماله ونشاطاته لقياس مدى نجاحها رغبة منه في الاستفادة من الإيجابيات وتفادي السلبيات واكتشاف الثغرات لتطوير أدواته ووسائله بهدف تحسين ظروف حياته، وقد أصبح التّقويم اليّوم مركز اهتمام وملتقى الجهود المختلفة، حيث أصبح مركزه المؤسسات التعليمية بالدرجة الأولى، فهو مساير لمراحل العملية التعليميّة وركن أساسي فيها، حيث لا يقتصر على منح نقطة أو اصدار حكم بل يقوم على التصحيح الدائم وإزالة العوائق التي تعرقل سير عمليَّة التَّعليم والتَّعلم كونه يساهم في اتخاذ قرارات موضوعيّة مبنية على أسس علميّة.

وقد أرجع العديد من المختصِّين ضعف النظام التعليمي إلى ضعف أدوات القياس وخاصَّة التقويم لذا فالواجب على المشتغلين في هذا المجال العمل على الإصلاح فيه والتعرف على مشكلاته والنقص الّذي يعتري أدواته؛ لأن ذلك من شأنه أن يكون مدخلا أساسيًا للارتقاء بالتعليم، فتقويم المتعلم بشكل صحيح وفقًا لأدوات التقويم المتنوعة الّتي تختلف من مرحلة تعليمية لأخرى من شأنه تحسين كفاءة المتعلم وتنميَّة مهاراته وخبراته خاصة في ميدان اللّغة العربية، فالتقويم ملازم لكل الأنشطة الّتي تدرس للمتعلم، فمن خلاله يمكن معرفة نقاط الضعف ونقاط القوة لكل متعلم، ومن بين هذه الأنشطة نصوص الكتاب المدرسي الّتي يعمد من خلالها المعلم إلى تقويم المتعلميّن بناءًا على مجموعة من الأسئلة التابعة لهذه النصوص الّتي تهدف إلى إثراء الملكة اللُّغوية للمتعلم وتحقيق التّواصل.

وانطلاقا من هذا الأساس تبيّنت لنا بوادر البحث في هذا الموضوع، فكان موضوع بحثا تحت عنوان: "**تقويم نصوص الكتاب المدرسي بين الموضوعيّة والذاتية – كتاب السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا-**" وإشكالية هذه الدِّراسة متمثلة في: "**ما هي أدوات التقويم المعتمدة في تقويم نصوص الكتاب المدرسي الموجهة للمتعلم**". وتتفرع هذه الإشكالية إلى عدة أسئلة وهي:

- ما دور التقويم في العمليّة التعليميّة؟
- هل يعتمد المعلم في تقويمه للمتعلمين على كل من التقويم الموضوعي والذاتي؟
- هل هناك صعوبات تواجه المتعلم في تقويم أنشطة اللغة ؟
- هل حقق التقويم التربوي الأهداف الّتي وُضع لأجلها؟

وقد وضعت لهذه الإشكاليات المطروحة في هذا السيَّاق جملة من الفرضيات:

- التَّقويم التّربوي ركن أساسي في العمليّة التعليميّة وبصلاحه يصلح التعليم.
- يعتمد المعلِّم في تقويم المتعلمين على أدوات التقويم الموضوعي لأنه الأنسب والأدق والأشمل من التقويم الذاتي.
- يلقى المتعلم صعوبة في فهم أسئلة التقويم التربوي خاصّة في مراحل التعليم الأولى.
- لا يحقق التقويم الأهداف المرجوة منه ففي بعض الأحيان يكون قاصرًا عن تحقيق هذه الغاية.

ولعل الدافع الأساسيّ الّذي دفعنا إلى أن نختار هذا البحث هو ميلنا لمجال التربيّة والتّعليم كونّه تخصصنا ومهنتنا المستقبليّة، وذلك لنكتسب مختلف المعارف الّتي تساعدنا على تقويم المتعلميّن مستقبلا، إضافة إلى رغبتنا في التحرِّي عن التقويم التربوي وأهميّته والأهداف المرجوة منه.

ويستمدُّ هذا البحث أهميته في كونه موضوعاً جديداً لم يدرس من قبل، حيث يعدُّ موضوع التَّقويم من بين المواضيع الّتي تسعى المنظومة التربوية لإصلاحها، أضف إلى ذلك أهمية المرحلة الدّراسية الّتي أجريت عليها الدّراسة، حيث تعدُّ السنة الرابعة ابتدائي بمثابة مرحلة انتقالية للمتعلميّن للتحضيّر لشهادة التعليم الابتدائي، ثم إن هذه الدّراسة قد تساهم في تقديم الجديد ولو بقدر قليل. والهدف من هذه الدّراسة هو التّعرف على أدوات التَّقويم وأساليبه المستعملة في كتاب اللُّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، إضافة إلى الوقوف على أساسيات الموضوع.

وبناءا على هذا فإن طبيعة الموضوع اقتضت منا الاعتماد على المنهج الوصفي وتقنيات التحليل وأدوات الإحصاء بنوعبه الكمي والكيفي وذلك عند تطرقنا لمصطلحات الجانب النّظري، إضافة إلى تحليل وتصنيف أسئلة التقويم إلى أسئلة موضوعيّة وأخرى ذاتيَّة عن طريق استقراءها من الكتاب المدرسي، ثم تحليل نتائج الاستبيانات والتعليق عليها.

وعلى هذا الأساس اقتضت الدراسة أن يقسم بحثنا إلى فصليّن: فصل نظري وآخر تطبيقي، تسبقهما مقدّمة وتليهما خاتمة، مرفقة بقائمة المصادر والمراجع وفهرس الموضوعات.

- المقدّمة: وفيها تحدّثنا عن إشكالية الدّراسة، ودوافع اختيار الموضوع، وأهمية الموضوع وأهدافه، إضافة إلى المنهج المتبع، والدّراسات السابقة، وذكر بعض المراجع الّتي ساعدتنا على إنجاز هذه المذّكرة، والصعوبات التي واجهتنا خلال إنجازها.

- أما الفصل النظري الموسوم بـــ "التقويم التربوي وفاعليته في تدريس نصوص الكتاب المدرسي" وينقسم بدوره إلى ثلاثة مباحث:

- المبحث الأول المعنون بـــ "التّقويم التربوي": تطرقنا فيه إلى مفهوم التقويم التربوي لغة واصطلاحا، أسس التقويم ومبادئه، أغراض التقويم، أهمية التقويم، وأنواع التقويم.

- المبحث الثاني الموسوم بـــ: "النَّص": فقد تطرقنا فيه إلى مفهوم النَّص لغة واصطلاحا، وفي الدراسات العربيّة والغربيّة، ثم أنواع النُّصوص، وأنماط النُّصوص، ثم تطرقنا إلى مفهوم المقاربة النَّصية، وأهميتها، ثم خلصنا إلى الوظائف التربويّة للمقاربة النَّصية.

- أمَّا المبحث الثالث الموسوم بـــ: " الكتاب المدرسي والمنهاج": فقد تطرقنا فيه إلى مفهوم الكتاب المدرسي لغة واصطلاحا، ثم وظائف الكتاب المدرسي، وأهمية الكتاب المدرسي، ثم أهداف الكتاب المدرسي، ثم عرجنا إلى علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج.

وفيما يخص الفصل التطبيقي الذي يحمل عنوان" التقويم الذاتي والموضوعي بين ما يجب أن يكون عليه وما هو كائن-السنة الرابعة ابتدائي نموذجا-" فلقد قمنا فيه أولا بتعريف المنهج المعتمد في الدّراسة، وذكر عيِّنة البحث المختارة، إضافة إلى الأدوات المستعملة في الدّراسة والمتمثلة في الكتاب المدرسي والاستبانة، ثم عمدنا إلى تصنيف أسئلة تقويم النصوص في الكتاب المدرسي إلى أسئلة موضوعيّة وأسئلة ذاتيّة، ثم إحصاء نسبة كل نوع منها، إضافة إلى تدعيمنا لهذا الفصل باستبانة موجهة لمعلمي اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي الذين بلغ عددهم ثلاثين معلماً ومعلمةً موزعة على عشرة مدارس، ثم عرجنا لتحليل أسئلة الاستبانة مع إحصاء النسبة المئوية لكل سؤال والوصول إلى النتائج المتوخاة من الدراسة.

إن هذا الموضوع تناولته دراسات كثيرة، لكن بصفة عامة ومختلفة، اطلعنا على جملة منها وذلك حتى لا نُكرر ما دُرس سابقا ونقدم الإضافة، ومن بين المذكرات التي تناولت مصطلحات هذا الموضوع نذكر منها:

- أطروحة الدكتوراه للدكتور "الطاهر بلعز": "أساليب التقويم في تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام في الجزائر دراسة تحليلية تقويمية" حيث تطرق في جزء منها إلى أساليب وأدوات التقويم من خلال تحليله لنصوص الكتب المدرسي في مختلف السنوات الدراسيّة.

- رسالة الماجيستار لـــ: "بن سعيد محمد": تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي-دراسة ميدانية على عيّنة من أساتذة مدارس مدينة غليزان-".

- رسالة الماستر لـــ "كترة بن يعقوب": "المقاربة النصيّة ودورها في الإنتاج الكتابي السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا" حيث تطرقت فيها إلى تحليل الانتاجات الكتابيّة للمتعلمين لمعرفة مدى فاعليّة المقاربة النصيّة في الإنتاج الكتابي.

وقد استدعى انجاز بحثنا العودة إلى مجموعة من المصادر والمراجع أهمها:

- محمد الصالح حثروبي "نموذج التدريس الهادفّ".
- بشير ابرير" تعليمية النّصوص".
-أنماط النّصوص "محفوظ كحوال".

لاشك في أن لكل بحث أكاديمي صعوبات سواء في الجانب النظري أو التطبيقي لكنها لم تثني من عزمنا لإنجاز بحثنا هذا، ولعل أهم هذه الصعاب: ضيّق الوقت والتقيّد بفترة زمنيّة محددة، صعوبة جمع المصادر والمراجع سواء الكتب الورقيّة أو الالكترونيّة، إضافة إلى قلة الموضوعات التي تتناول موضوعنا هذا، ومن بين الصعوبات التي اعترضتنا كذلك عدم استرجاع الاستبانات في الوقت المحدد من طرف المعلميّن.

وفي الأخير نشكر المولى عزّ وجل، ولا يفوتنا في هذا السيّاق أن نتقدم بجزيل الشكر وفائق التقدير والاحترام إلى أستاذنا الموّقر: "**الدكتور الطاهر بلعز**" الذي كان عونًا لنا بنصائحه وتوجيهاته، ونرجو أن نكون قد وفقنا في هذه الدّراسة.

***واللّه ولي التوفيق.***

# الفصل النظري

## التقويم التربوي وفعاليته في تدريس نصوص الكتاب المدرسي

# المبحث الأول: التقويم التربوي

**أولاً: التقويم التربوي**

1- مفهومه.

أ- لغـــــة.

ب- اصطلاحًا.

2- أسس ومبادئ التقويم.

3- أغراض التقويم.

4- أهمية التقويم.

5- أنواع التقويم.

**أولاً: التقويم التربوي.**

يُعدُّ التقويم جزءًا أساسيًا من البرامج التربويّة وخطوة أوليّة في مجال التربيّة، ويُعدُّ تطويره واحدًا من مراحل تطوير التعليم الأساسية، فهو يُؤدي دور فعالاً في إنجاح العمليّة التعليميّة بما يُحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها، إذْ يستخدم للحكم على مدى النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة، فالتدريس الجيّد يتطلب تقويمًا دقيقًا لجوانب التعلم سواء قدرات أو معلومات أو مهارات، وذلك قبل البدء في التعليم لتحديد المستوى الذي يجب أنْ يبدأ عنده التعليم. فالتقويم لا يختص فقط في دراسة المتغيرات المتعلقة بالأفراد وإنما يتناول أيضًا متغيرات البرامج والمشروعات والمواد والمؤسسات التربوية لذالك فإنّ تطبيقات التقويم كثيرة ومتباينة.

## 1- مفهوم التقويم:

### أ- لغـــــة:

التقويم من جذر قوم (ق،و،م) جاء في لسان العرب لابن منظور، قال أبو زيد: «أَقَمْتُ الشيء وقَوَّمْتُهُ فقامَ بمعنى اسْتَقَامَ، قال: والاسْتِقَامةُ اعتدالُ الشيء واسْتِوَاؤُهُ، واستقامَ فلانُ بفلان أي مدحهُ وأثنى عليه»[1].

جاء التقويم في هذا التعريف بمعنى: الاستقامة والاعتدال.

- «قَوَم: القَوْمُ: جماعة الرّجال دون النساء، قال الله عزّ وجل ﴿لا يَسخرْ قومٌ من قومٍ﴾، ثم قال: ﴿ولا نِسَاءًا مِنْ نساءًا﴾[2]... ووَاحدُ القومِ: امْرُءٌ، وتقول قَوْمٌ وأقْوَامٌ، وأَقَاوِمُ: جمع الجمع، وقَامَ الرَّجُلُ قيامًا، والقَوْمَةُ: المرَةُ الواحدة، وقَوَّمتُ الشَّيْءِ تَقْوِمًا، وأَهْلُ القيمةِ الواو، وهو ما يقوم من ثمنه مقامه، وأهل مكّة يقولون: اسْتَقَمْتُ المَتَاعَ، (أيْ): قَوَّمْتُهُ، وهذا قِوامُ الدِّين (وقِوامُ) الْحَقِّ، أي الذي يَقُومُ بهِ، والْقَوَامُ: حُسْنُ الطُّولِ، والقومِيّةُ: الْقَوَمُ والقَامَةُ...»[3].

ما يُلاحظ في هذا التعريف «أنّ هناك تركيزًا على الجذر الثلاثي لكلمة (قَوّم) دون التّعرض للفعل (قيّم) على أنّه يعني: قوّم وذلك أن ما جاء في تفاصيل هذا التعريف أنّ الفعل قوّم يدل على الفعل قيّم، فالتقويم في ظاهر القول هو التقييم أو إعطاء الشيء قيمة أو ثمنًا معينًا»[4].

---

1- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، المجلد الخامس، مادة(ق و م)، ص 3782.

2- سورة الحجرات، جزء من الآية 11.

3- أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء اللّغوي، مجمل اللّغة، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1406هـ/1986م، ج1، ص 738.

4- ونوغي إسماعيل، التقويم التربوي وأثره في نجاح عملية التدريس، جامعة فرحات عباس، سطيف، (بتصرف).

أمّا التقويم في هذا التعريف فقد ورد بمعانٍ عديدة تُشير إلى معنى الاستقامة لكثير من الأشياء منها: استقامة السلوك، واستقامة الجسم واعتداله.

**ب- اصطلاحًا:**

ظهرت تعاريف كثيرة للتقويم من الجانب الاصطلاحي نظرًا لاختلاف الباحثين في تعريفه وفي هذه الدّراسة سنحاول التركيز على بعض هذه التّعاريف:

* يُعرِّفه "محمد عثمان" في قوله: «التقويمُ عملية منظمة تنتج عنها معلومات تُفيد في اتخاذ قرار أو تعريف أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار»[1].

* وتُعرِّفه "يحيى علياء العسالي" في قولها: «التقويم التربوي عمليّة التعرف على مدى ما تحقق لدى التلميذ من الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها، كما يعني كذلك معرفة التغيير الحاصل في سلوك المتعلم وتحديد درجة ومقدار هذا التغيير مع اتخاذ القرارات العلاجية اللازمة بشأنه»[2].

* كذلك يُعرّف التقويم بأنّه: «العملية التشخيصية الوقائية العلاجية التي تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم والتّعلم وتطويرها بما تحقق أهداف تدريس المادة الدّراسية المختلفة بحيث يكون عونًا لها على تحديد المشكلات وتشخيصها ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد وضع الحلول المناسبة لها من أجل تحسينه إلى الأفضل لتحقيق أهدافه المنشودة بنجاح»[3].

لقد ركزنا في تعريف التقويم الاصطلاحي على ثلاثة تعاريف أساسية بدءًا من تعريف "محمد عثمان" الذي عرّف التقويم على أنّه: منهجية مُنظمة تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة واستخراج هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف مُحدّدة سلفًا لتعرف مدى كفايتها.

ثم انتقلنا إلى تعريف "يحيى علياء العسالي" والتي ترى: أنّ التقويم عملية يتم من خلالها التّعرف على مستوى التلاميذ وما حققوه من تقدم، وما شمل سلوكهم من تعديل، ومدى نجاح ما يستخدمه المعلم من طرائق تدريس بهدف إصدار القرارات التدريسية الخاصة بإدخال التعديلات والتحسينات اللازمة في العملية التدريسية.

أمّا في التعريف الأخير عُدَّ التقويم عمليّة تشخيصيّة علاجيّة يهدف من ورائها المعلم الذي يقوم بها دوريًا إلى البحث عن مواطن القوّة لتعزيزها، ومواطن الضعف لتداركها، فالتقويم ركيزة أساسيّة لتحسين نوعيّة التعليم وليس أداة تسيير وظيفي ولا وسيلة اتخاذ قرار فحسب.

من خلال ما جاء في هذه االتّعريفات نُلاحظ وجود قواسم مشتركة فيما بينها، فهي تتفق على أنّ التقويم مجموعة من الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقدير ما يُبذل من جهد لتحقيق الأهداف التربويّة في

1- عثمان محمد، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005م، ص 12.

2- العسالي يحيى علياء، القياس التقويم التربوي، مجلة آفاق التربية، عدد 17، اليمن، 2005م.

3- سوسن شاكر مجيد، تطورات معاصرة في التقويم التربوي، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص 124.

ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وُضع من أهداف وفق تخطيط مُسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود وما يُصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ، كما يُمكن القول أنّ التقويم عمليّة تشخيصيّة وقائية تهدف إلى تحسين المخرجات العمليّة التربويّة بمفهومها العام، فمجاله الرئيسي مكونات العملية التعليمية سواء ما تعلق منها بالتخطيط أم التنفيذ، أو بمعنى آخر فالتقويم عملية وصف دقيقة للحصول على بيانات وتوفير معلومات مفيدة للحكم على القرارات قصد تعديلها وتقويمها.

## 2- أسس ومبادئ التقويم:

لنجاح عمليّة التقويم لابدّ من توفر بعض الأسس والمبادئ الهامة ليكون تقويمًا سليمًا ويُحقق غاياته وأهدافه، ويمكن تحديد أهم الأسس للتقويم في:

### أ- ارتباط عملية التقويم بأغراض محدّدة:

«فالتقويم بمفهومه الحديث ليس مجرد مجموعة من الإجراءات الروتينيّة أو الشّكليّة بل هو عمليّة منظمة وموجهة بأغراض معيّنة ولتحديد الغرض من التقويم أهيمته القصوى نظرًا لأنّ أغراض التقويم كثيرة ومتداخلة من جهة، ولأنّ هذا التحديد من جهة أخرى يتطلب تحديد الأهداف التعليمية التي تتجه أداة التقويم للكشف على درجة تحقيقها لدى التلاميذ...»[1]. أي أنّ عمليّة التقويم منظمة وفق قواعد ومقاييس وأغراض مُحدّدة وتطبيقها يكون من أجل تحقيق غاية أو هدف تربوي مُحدد.

### ب- اختيار أداة التقويم المناسبة للغرض:

«فتحديد الغرض من التقويم يتطلب اختيار أداة التقويم الملائمة لهذا الغرض دون غيره وتوظيفها في خدمته، وقد تكون هناك أكثر من أداة تناسب الغرض ولكن بدرجات متفاوتة وفي هذه الحالة لابدّ من اختيار الأنسب منها»[2].

وهذا يعني أنّ حدوث عملية التقويم لغرض أو غاية ما لابدّ من اختيار الأداة المناسبة والّتي تتماشى مع ذلك الغرض لأنّ الأدوات تختلف من أداة لأخرى باختلاف الأغراض.

### ج- يتطلب التقويم تنوعًا في الأدوات:

«فليس هناك أداة واحدة تصلح لكافة المجالات أو حتى لمجال واحد بعينه. وتقويم التلميذ مثلاً يستلزم استخدام أدوات عديدة ومتنوعة لتقدير تقدّمه نحو نواتج التعليم الهامة وإنجازه للأهداف المرسومة ومن المؤكد أنّ التنوع في استخدام الأدوات يفيد في الحصول على صورة شاملة عن سلوك التلميذ قد يكون من الصعب وربما من المستحيل الحصول عليها في حال استخدام أداة معينة أوطائفة معينة من

1- امطانيوس مخائيل، ياسر جاموس، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، جامعة دمشق، دط، 1427-1428هـ/2006-2008م، ص 33.

2- المرجع نفسه، ص 34.

الأدوات»[1]، بمعنى أنّ التقويم يستدعي توفر الكثير والعديد من الأدوات المتنوعة نذكر من بينها: الاستبانات، الاختبارات الشفوية، المقابلات الشخصية، الملاحظة، المناقشة، قوائم التقدير، المقابلة، اختبارات الذكاء...

واستخدام هذه الأدوات من أجل التّطرق إلى كافة العناصر التي تستدعيها هذه العمليّة والوصول إلى صورة شاملة لتقويم سلوك معين، وبالتالي تكون أحكامنا دقيقة وعلاجنا شفيًا.

**د- أنْ يكون التقويم شاملاً:**

«فهو لا يقتصر على التلميذ ونواحي نموه المختلفة بل يشمل العمليّة التربويّة بكافة عناصرها ومكوناتها بدءًا بالتلميذ ومرورًا بالمنهاج والكتاب المدرسي والطرائق والوسائل التعليمية وانتهاءًا بالمعلم والإدارة المدرسية»[2]، ونفهم من هذا أنّ عملية التقويم لا تقتصر على عنصر أو مبدأ واحد فقط وإنما تكون شاملة للعمليّة التربويّة ككل بمبادئها وعناصرها ومكوناتها: الطالب، العلم، المنهج، الكتاب المدرسي، الوسائل التعليمية، النشاطات المدرسية. فالتقويم الجيّد يكون ملمًا وشاملاً لجميع الجوانب المعرفية الاجتماعية، الانفعالية والجسمية للموضوع المراد تقويمه، أي يشمل جميع مجالات شخصية المتعلم المعرفية الحسية والحركية والانفعالية الوجدانية التي تسعى كل منظومة تربوية إلى استهدافها من خلال إعداد مناهجها التربويّة.

**هـ- أنْ تكون عملية التقويم صادقة وثابتة وموضوعية:**

«والمقصود بالصدق أنْ تقيس أداة التقويم ما وضعت لقياسه، والمقصود بالثبات أنّه إذا أُعيد تطبيق الأداة على نفس العيّنة أو عينة أخرى مكافئة، فإننا نحصل على نفس النتائج تقريبًا. والمقصود بالموضوعيّة عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصيّة للمُقوم وتحليل وتفسير نتائج الاختبار وفق معايير موضوعيّة واضحة»[3].

وهذا يعني أنّ صدق عمليّة التقويم يتجلى في أن تقوم العمليّة بقياس الوظيفة التي أُعد لقياسها بعد ذلك يعيدها على نفس النتائج، وهذا ما يعنيه الثبات، فالمُقوم يجب أنْ يكون موضوعي في وضع النتائج وفق معايير ومقاييس مُحدّدة ومضبوطة، ولا يتأثر بالعوامل الشخصيّة في تقويم الأهداف العمليّة التعليميّة، وعلى هذا الأساس ينبغي على المربِّين أنْ يكونوا على علم بالجانب الإحصائي الاستدلالي وتطبيقاته وغيرها، أي لابدّ أنْ يكون على دراية بعلم القياس التربوي نظرًا لعلاقته الوطيدة بالتقويم التربوي.

1- امطانيوس مخائيل، ياسر جاموس، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، مرجع سابق، ص34.

2- المرجع نفسه، ص 34، 35.

3- علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، دط، 1421هـ/2001م، ص 265.

**و- أنْ يكون التقويم عملية مستمرة:**

«أيْ أنّه عمليّة مواكبة للعمليّة التربوية وجزء لا يتجزأ منها، وليس عمليّة هامشيّة أو ختاميّة ملحقة بالعمليّة التربويّة، وقد أصبحت استمراريّة التقويم أحد معالم التقويم الحديث، وتظهر فائدتها في تتبع مظاهر العملية التربوية والكشف عن مواطن القوّة والضعف فيها وفي إمداد المتعلم بصورة خاصة بالتغذية الراجعة المفيدة له في تعزيز استجاباته الصحيحة والتخلص من الخاطئة»[1]. بالإضافة إلى ذلك فإنّ التقويم مهم وله دور فعّال في العمليّة التربويّة ويُعتبر جزء أساسي فيها، بحيث يبدأ قبل التدريس لمعرفة مدى استعداد التلاميذ وقابليتهم للتّعلم، وفي طور التدريس للتأكد من التّعلم ومدى قدرة التلاميذ على تلقي واكتساب المعارف والمعلومات، ولا ينتهي بانتهاء العملية التربوية، فالتقويم التربوي هو القلب النابض الذي يُزوِّد عملية التعليم بالتّعلم بدماء جديدة تُنمِّي وتُطور كل ما يتعلق بها من أهداف وطرائق ووسائل ومحتويات وتقنيات فلا تطور ولا تجديد ولا نماء إلاّ بالتقويم، فهو مُركب أساس في كل منهاج تربوي مهما كان انتماؤه واتجاهه.

**س- التقويم وسيلة لغاية وليس غاية بذاته:**

«وهذا ما تُؤكده النظرة الحديثة للتقويم والتي تُلح على أنّ عملية الحصول على معلومات ترتكز إليها القرارات التربوية»[2].

أيْ أنّ التقويم ليس غاية العملية التعليمية التربوية وإنما هو وسيلة من وسائلها التي يتم من خلالها التوصل إلى العديد من النتائج المختلفة، وبناءًا على تلك النتائج التي نتوصل إليها نحكم على مدى نجاحها أو فشلها، كذلك نكشف عن نقاط الضعف والقوة في المناهج وطرائق التدريس، وإصدار الأحكام الدقيقة انطلاقًا من النتائج المُتوصل إليها، ومن ثم العمل على تحسين وتعديل العملية التعليمية التربوية، لذا نقول بأنّ التقويم وسيلة لغاية وليس غاية بذاته.

## 3- أغراض التقويم (Objectifs d'évaluation):

إنّ الباحث في أغراض التقويم يجدها كثيرة ومتنوعة ومتعددة الجوانب خاصة فيما يتعلق بالعمليّة التربويّة التعليميّة، فإننا نجد الكثير من الدّراسات التي ركّزت على الأغراض الخاصة بالتقويم، نذكر منها:

**منح الشهادات** (Certification): حيث يتم منح الشهادات للتلاميذ لإثبات حصولهم على شهادة ما سواء أكانت في التعليم العام أو في مجال ما، ويكون ذلك انطلاقًا من اجتياز اختبار تحصيلي مرجعي، ويتم منح الشهادات على أساس هذا الاختبار، مثل: شهادة التعليم المتوسط، شهادة البكالوريا.

1- امطانيوس ميخائيل، ياسر جاموس، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، مرجع سابق، ص 35.

2- المرجع نفسه، ص 35.

**التوجيه والإرشاد** (orientation): «إنّ نجاح برامج الإرشاد والتوجيه في أيّ نظام تربوي يتوقف على تحديد قدرات وميول التلاميذ وتشخيص الصعوبات والمشكلات التي تواجههم، ويستخدم لهذا الغرض اختبارات الاستعداد والتشخيص وقوائم الميول المهنية وغرها»[1].

وهو التقويم الذي يتم لغايات توجيه وإرشاد المتعلمين، ويكون عمومًا في بداية التّعلم أو في نهايته، وذلك لتوجيه الطلبة نحو شُعب وتخصصات تتواءم وملامحهم أو لتوجيههم نحو برامج معيّنة، مثل: التقويم الذي يعتمد في توزيع الطلبة على مسارات التعليم المختلفة.

**التشخيص والعلاج**:(diagnostic): «إنّ التقويم لأغراض التشخيص والعلاج يستهدف التعريف على مواطن القوة والضعف، فهو نوع من التقويم التكويني يتوخى منه تدعيم مواطن القوة وعلاج الضعف علاجًا قائمًا على تحديد مواطن الضعف وتقدير العوامل التي يمكن أنْ تقف وراء الضعف، وغالبًا ما يلجأ إلى هذا النوع من التقويم حيث تواجهنا صعوبات أو حالات تقتضي عناية خاصة»[2].

## 4- أهمية التقويم:

يُعدُّ التقويم عنصر مهم جدًا في العملية التعليميّة وله دورٌ أساسي وفعّال في تعزيز مناهجها وطرائق التّدريس فيها وتحسينها، وتكمن أهمية التقويم في:

«* توضيح الأهداف التربوية.

* التقدير القبلي لحاجات المتعلمين.

* إثارة دافعيّة المتعلمين.

* تقدير نواتج تعلم المقررات الدّراسيّة المختلفة.

* تشخيص صعوبات التّعلم في المقررات الدّراسية المختلفة تمهيدًا لعلاجها»[3].

وتتجلى أهمية التقويم في كونه جزء أساسي ووسيلة فعّالة في التعليم التربوي؛ فهو يُساعد المؤسسة التعليميّة على التّأكد من مدى نجاحها في تحقيق أهدافها التربوية، ويكشف عن نقاط القوّة والضعف للتلميذ ومختلف المشاكل التي يُعاني منها ورصد المواهب والمهارات التي يمتلكها، مما تدفعه إلى اختيار مسار أو تخصص دراسي معيّن يتماشى مع ميوله ورغباته. كما يُعدُّ التقويم وسيلة للكشف عن عيوب المناهج وطرائق التدريس، كذلك استنباط أهم الصعوبات والحواجز التي يشهدها التّعلم في المقررات الدّراسية والعمل على تحسينها وتطويرها في العمليّة التربويّة. فالتقويم جزء لا يتجزأ منها «بل أصبح العامل الأساسي والمحرِّك القوي لعمليّة التربية يساعد كل من:

1- فؤاد محمد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، دار النشر والطباعة والتوزيع، دط، 2002م، ص 333.

2- سامي سلطي عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1421هـ/2000م، ص248.

3- محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، دط، ص 22، 23.

* الهيئة المسؤولة على تحديد أهداف معينة وقياس درجة تحقيقها.
* المفتش أو الموجه التربوي على قياس مفعول الطرائق والمناهج وكفاءة المُدرس.
* المُدرس أو الأستاذ: يرشده في علمه ويُبيِّن له درجة توفيقه في مهامه.
* التلميذ أو الطالب: يُعرِّفه باستعداداته وبمستواه الحقيقي»[1].

ونفهم من هذا، أن التقويم يشمل ويُساعد جميع أركان العمليّة التّعليميّة كلاً من الأستاذ والطالب على معرفة مدى توفيقهم في العمل المدرسي لتحقيق الأهداف التربويّة المنشودة.

ومن هذا نستنتج بأنّ التقويم ذو أهمية كبيرة في العمليّة التعليميّة ومساهمته في مساعدة جميع أركان وعناصر العملية التربوية.

## 5- أنواع التقويم:

تختلف أنواع التقويم باختلاف الأساس الذي تقوم عليه عمليّة التقويم، وهذا ما أدى إلى كثرة تصنيفاته فمنها ما يُؤسس على وقت إجرائه، ومنها ما يُؤسس على مرحلة معيّنة، ومنها ما يُؤسس بحسب طبيعته، ويمكن أنْ نُميّز بين ثلاثة أنواع من التقويم انطلاقًا من المفهوم الجديد للتقويم الذي يتّصف بالاستمرارية وتتابع عملية التّدريس من بدايتها إلى نهايتها، وذلك باعتبار الوقت الذي يجرى فيه.

### أ- التقويم التشخيصي (évaluation diagnostique):

يُعرِّفه "محمد الصالح حثروبي" في قوله: «هو إجراء عملي نقوم به في بداية سنة دراسيّة أو محور أو درس أو جزء من درس؛ حتى نتمكن من الحصول على بيانات ومعلومات تُبيّن لنا مدى تحكم التلميذ في المكتسبات القبلية (قدرات، مهارات)، والتي يستند عليها تدريس معطيات جديدة»[2].

وهو «تشخيص لمنطلقات عملية التدريس ومدى استعداد التلاميذ؛ فعند بداية درس يمكن للمدرس أنْ يلجأ إلى اختبار سريع أو أسئلة شفوية أو حوار مفتوح، يستهدف تعرّف مدى استعداد التلاميذ؛ فعند بداية درس يمكن للمُدِّرس أنْ يلجأ إلى اختبار سريع أو أسئلة شفوية أو حوار سريع، يستهدف تعرّف استعداد التلاميذ لمتابعة الدّرس و استيعاب محتوياته»[3].

فإذا أراد المُدرّس مثلاً أنْ يُدرّس تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط قاعدة إنّ وأخواتها الناسخة (أنّ للتوكيد، لعلّ للترجي، ليت للتمني، كأن للتشبيه، لكن للاستدراك) فإنّه يلجأ لإجراء تقويم تشخيصي في بداية الحصة التعليميّة للتلاميذ حتى يتأكد من خلال معطياته أنّ لهم دراية ومعرفة بقاعدة النواسخ، وأنّ لهم مكتسبات قبلية بناءًا على ما درسوه في مرحلة الابتدائي تُحيلهم على أنّ هذه النواسخ تدخل على

1- محمد أرزق بركان، دور التقويم في تحسين الأداء التربوي، المجلة الجزائرية للتربية، السنة الثانية، العدد الخامس، الفصل الأول، من عام 1416-1417هـ/1996م، ص 53، 54.

2- محمد الصالح حثروبي، نموذج التّدريس الهادف، دار الصّفاء للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2002م، ص 95.

3- مجلة همزة وصل، مجلة التربية والتكوين تعليمية اللّغة والأدب العربي، عدد خاص، 1991م، ص 72.

الجملة الاسمية (المبتدأ، الخبر) فتنصب المبتدأ ويُسمّى اسمها وترفع الخبر فيُسمّى خَبَرها، مثل: إنّ السماءَ صافيةُ.

وعليه فإنّ التقويم التشخيصي أو ما يُطلق عليه أيضًا بالتقويم التمهيدي أو البدئي هو إجراء يقوم به المعلم لأنّه مرتبط بوضعية انطلاق المناهج والدّروس، ويُشير إلى التقويم الذي يحدث قبل التحاق التلاميذ بالنشاط التعليمي، ويهدف إلى جمع المعلومات عن التلاميذ بغرض معرفة قدراتهم واستعداداتهم للتمكن من توجيههم للأنشطة الملائمة لهم.

«تبرز أهمية التقويم التشخيصي في كونه يُساعد على تصنيف التلاميذ إلى مجموعات متجانسة انطلاقًا من مكتسباتهم المعرفية السابقة، وميولهم، واتجاهاتهم، وقدراتهم، وهذا يدخل في صميم ترشيد وعقلنة العمل التربوي، حيث أنّه يُوفر الكثير من الجهد والوقت، فبدل أن يكتشف المعلم في نهاية الدّرس أو الوحدة التعليمية أنّ بعض التلاميذ أو جلّهم لا يمتلكون المعارف الضرورية أو الاستعداد اللاّزم لمتابعة الدّرس الجديد، يُعالج ذلك في بداية الحصة أو الوحدة»[1].

*** أهداف التقويم التشخيصي:**

«- معرفة الحصيلة النّهائية لما تلقّاه التّلاميذ في تعليم سابق، وبالأخص العناصر التي نحتاجها في المقرّر الجديد.

- تحديد طبيعة الفروقات بين مستويات المتعلمين.

- جمع بيانات عن التّلاميذ بخصوص وضعهم الاجتماعي وظروفهم غير المدرسية التي تساعدنا في عملنا التّربوي، وفي معالجة حالات نفسية أو اجتماعية أو تربوية.

- الكشف عن مواقف وحوافز التّلاميذ اتجاه المادة والأهداف التي يريدون تحقيقها.

- تحديد متطلبات التعلّم السابقة لدى التلاميذ واللاّزمة لتعلّماتهم الجديدة.

- تحديد ما يتقنه التلاميذ بالفعل من المحتوى الدّراسي المُقرر للبرنامج الجديد.

- تقسيم التّلاميذ إلى مجموعات، بحيث يكون لكلّ مجموعة خصائص معيّنة تقتضيها عملية التّعلم، مثلما يحدث في التعليم التعاوني»[2].

يتبيّن لنا من خلال ما سبق أنّ التقويم التشخيصي هو الحلقة الأولى في العملية التعليميّة والتعلميّة، كما أنّه سابق لتقويم آخر وهو التقويم التكويني.

---

1- بوسعدة قاسم، مذكرة الماجستير، مدى فاعلية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية –الطور الأول والثاني- ورقلة، 2002/2001م، ص 27.

2- الطاهر بلعز، أساليب التقويم في تدريس اللّغة العربية في مراحل التّعليم العام في الجزائر –دراسة تحليلية تقويمية- أطروحة دكتوراه، جامعة باجي مختار، عنابة، 2016/2015م، ص 15.

**ب- التقويم التكويني (évaluation formative):**

«ويُطلق عليه أيضًا "التقويم المرحلي والبنائي" وهو عمليّة يتم بموجبها تحديد إيجابيات وسلبيات البرامج الدّراسيّة، وهو قيد التطبيق، فهو يقوم بتغذية راجعة مستمرة للمساعدة على تحسين نوعية الإنتاج في جميع مراحل التطبيق»[1].

«التقويم التكويني يُزوِّد المعلم والمتعلم معًا بالتغذية الرّاجعة عن معرفة أيّ جانب من جوانب الضعف في الخطة التعليمية ومحتوى البرنامج؛ الأمر الذي يسمح بإدخال تحسينات وتعديلات معيّنة على البرنامج لتحسينه قبل استخدامه على نطاق واسع»[2].

«كما أنّه تتبع بصفة مستمرة نموّ المتعلم في مختلف الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس-حركية- ويُبين نواحي الضعف في هذا النموّ، ويُساعد المعلم على تحسين تدريسه وإيجاد طرائق واستراتيجيات تدريس بديلة تُناسب الموقف التعليمي التّعلمي، كما يُساعد القائمين بعملية تخطيط وتطوير المناهج على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية ومعلومات صحيحة»[3].

بناءًا على ما تقدّم في هذه التعاريف فالتقويم التكويني هو تقويم يحدث أثناء سير عمليّة التعليم والتّعلم، فهو مُلازم لعملية التدريس ومُصاحب لها جنبًا إلى جنب، يقوم فيه المعلم بمحاولة فحص مواد التّعلم للوقوف على فاعلية برنامج تدريسي معيّن، إضافة إلى أنّ هذا النّوع من التقويم يُستعمل لقياس نتاجات المتعلم واستدراك النقائص والصعوبات التي تعترضه أثناء العمليّة التعليميّة، ومن ثم العمل معالجتها للوصول إلى الأهداف المرجوة.

*** أغراضه وأدواته:**

يسعى التقويم التكويني إلى تحقيق جملة من الأغراض والتي تنقسم بدورها إلى أغراض مباشرة وغير مباشرة نوردها كما يلي:

الأغراض المباشرة للتقويم التكويني وتتمثل في:

«- التّعرف على تعلم التلميذ ومراقبة تقدّمه وتطوره خطوة بخطوة.

- توجيه تعلم التلميذ في الاتجاه الصحيح.

- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس.

- مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه في التعليم وإيجاد طريقة تعلم بديلة.

1- سعدون نجم الحلبوسي، دراسات في فلسفة التربية والمناهج، منشورات ELGA، عين مليلة، ط1، 2003م، ص147.

2- أحمد خيري كاظم، تصميم البرامج التّعليمية، دار النّهضة العربية، القاهرة، ط1، 2001م، ص 172.

3- محمد السيد علي، علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات، عامر للطباعة والنشر المنصورة، مصر، ط1، 1998م، ص 220.

- وضع خطة لتعليم علاجي وتصحيحه لتخلص التلميذ من نقاط الضعف»[1].

والأغراض غير المباشرة للتقويم التكويني تتمثل في:

«- تقوية دافعية التلميذ نحو التّعلم وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها.

- تثبيت التّعلم أو زيادة الاحتفاظ به.

- زيادة انتقال أثر التّعلم وذلك عن طريق تأثير التّعلم الجديد»[2].

ويعتمد التقويم التكويني على جملة من الأدوات والوسائل لتحقيق أغراضه المتوخاة، نذكر منها:

«- الأسئلة الصّفية السريعة الشّفوية والكتابية.

- الاختبارات الشّفوية والكتابية.

- التمارين الصّفية التطبيقية.

- الواجبات والوظائف المترلية.

- قوائم التقدير والملاحظات.

- كلّ الاختبارات يُعممها المعلّم لتغطية وحدة تعليمية في المقرر الدّراسي»[3].

توجد أدوات أخرى لقياس هذا النوع من التقويم، لكن ما يهمنا هو أنْ تكون هذه الأدوات تُعبِّر عن إنجازات سريعة وآنية ومنسجمة مع أهداف الدّرس، تمكن من قياس الفروق بين التلاميذ وتُحدد الصعوبات والنقائص التي تعرض بلوغ الأهداف.

وعلى ضوء ما تقدّم نخلص إلى أنّ التقويم التكويني يُؤدي دورًا مهمًا في العملية التّعليميّة التّعلميّة؛ لما يُحققه من نجاح على مستوى إستراتيجية التعليم والتعلم؛ فهو إجراء عملي يُمارس خلال الفعل التعليمي بقصد تحسينه وتطويره؛ ومن ثمة لا ينبغي أنْ يؤجل إلى نهاية الفعل التعليمي حفاظًا على مزيته في إعطاء تغذية راجعة فاعلة لتطوير العمليّة التّعليميّة، فهو يُقوي دافعية المتعلم نحو التعلم؛ عن طريق معرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها وتقويمها، إضافة إلى كونه يُساعد المعلم لتصحيح خطة تدريسه.

### ج- التقويم الإجمالي أو الختامي (évaluation sommative):

«هو التقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلم في نهاية الحصة أو في نهاية الفصل أو في نهاية العام، بهدف تحديد المستويات النهائية للطلبة»[4].

---

1- إسماعيل دحدي، مزياني الوناس، التقويم التربوي مفهومه، أهميته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 31، ديسمبر 2017م، ص121.

2- المرجع نفسه، ص 122.

3- مصطفى القمش وآخرون، القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار الفكر، ط2، 1428هـ/2008م، ص25.

4- أسعد حسين عطوان، شيماء صبحي أبو شعبان، القياس والتقويم التربوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص 26.

«ويستخدم هذا النوع من التقويم في ختام برنامج تعليمي أو نهاية وحدة تعليمية لقياس مقدار ما تحقق من الأهداف المُسطرة سلفًا، ولإصدار أحكام تقويمية على مقدار النجاح الذي تحقق»[1].

إذن فالتقويم الإجمالي يقيس نواتج التعليم كاختبارات التحصيل أو الامتحانات التي تجريها المؤسسة التعليميّة لمنح شهادات أو درجات علمية، أو لاتخاذ قرارات ذات صلة بالترفيع أو الترسيب، أو التوجيه نحو تخصص ما؛ كاختبار شهادة البكالوريا الذي يُقام في آخر السنة الثالثة من التعليم الثانوي، حيث يتم توجيه المتعلمين إلى تخصصاتهم الجامعية على أساس النتائج المُحققة في هذا الاختبار وعلى المواد التي حقق فيها التلاميذ درجات عليا.

وعلى هذا الأساس يرى "محمد الصالح حثروبي" أنّه: «قد يقوم التقويم الإجمالي أو التحصيلي مقام التقويم التشخيصي أو القبلي في تزويد القائمين على العملية التعليمية بالبيانات التي تُمكِّنهم من وضع برنامج جديد، وبذلك تُصبح العملية التقويمية عملية دائرية؛ أي أنّ التقويم لإجمالي الختامي يفتح المجال أمام القائمين على العمليّة التعليميّة لوضع برنامج جديد بناءًا على المعطيات المستخلصة من نتائجه، وهكذا يلعب دورًا مزدوجًا، فيمكن اعتباره تقويمًا تشخيصيًا قبليًا، وهكذا تستمر العملية»[2].

*** أهدافه:**

يمكن استخلاص أهداف التقويم التحصيلي في النقاط التالية:

«- يمكن قياس المتعلمين والنتائج النهائية التي وصلوا إليها في نهاية فترة تعليمية مُحددة مثلما هو الحال في شهادة البكالوريا، التي تُعتبر ناتج تحصيلي دراسي لثلاث أطوار تعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

- يمكن من معرفة تكامل وتجانس عناصر الموقف التعليمي من أهداف وسائل وطرق... إلخ في تحقيق أهداف التعلّم.

- يمكن المعلم من معرفة الفارق بين ما حُدِّد من أهداف وما تحقق منها، وما لم يتحقق.

- الكشف عن نجاح أو فشل (عجز) النظام التعليمي في مرحلة من مراحله.

- يفتح قناة للتواصل بين المعلمين حول بلوغ الأهداف المشتركة بينهم وبالأخص قدرات التلميذ في مواد مختلفة من خلال مجالس الأقسام.

- يمكن من فتح قناة للتواصل بين أفراد البيئة الصفية والمدرسية من جهة والبيئة الاجتماعية من جهة أخرى، ويتمثل هذا في منح المتعلمين شهادات علمية تُمكِّنهم من لعب دور في المجتمع»[3].

---

1- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الإصدار الأول، ص 116.

2- محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، مرجع سابق، ص 101.

3- بن زهرة الغالي، التقويم التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مستغانم، 2016م، ص 2015.

يُفهم من هذا أنّ التقويم التحصيلي عبارة عن محاولة منظمة يقوم بها الأساتذة والمعلمون لتحديد ما إذا كان برنامج ما يُحقق أهدافه بصورة ناجحة بعد إتمام تدريسه أو مقارنته ببرنامج آخر بديل بعد تدريس كليهما لتفضيل أحدهما على الآخر باستخدام أدوات القياس الدقيقة والمقننة قصد الحكم على نتائج الدّراسة، وإمكانية معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة، والوقوف على التّقدم الناجم؛ ولهذا فإنّه لا يهتم بهدف واحد بل بمجموعة من الأهداف المختلفة والمتنوعة في الوقت نفسه، ويُعتبر أكثر الأنواع شيوعًا.

*** العلاقة بين أنواع التقويم الثلاثة:**

بناءًا على ما قدمناه في أنواع التقويم التربوي يتبيّن لنا أنّ هذه الأنواع متكاملة فيما بينها ولا يمكن الاكتفاء بنوع واحد منها دون بقية الأنواع الأخرى، «حيث نجد التقويم التشخيصي يرتبط بكل من التقويم التكويني والإجمالي، فإذا كان التشخيص يتم قبل بدء الدّراسة؛ فإنّه في حالات عديدة يعتمد على نتائج التقويم الإجمالي، فقد يستخدم اختبارات مُصممة لهذا الأخير، كما يمكن أنْ نستخدم نتائج التقويم النهائي استخدامًا تشخيصيًا في مراحل التعلم المختلفة كأساس لتوزيع وتوجيه التلاميذ»[1].

وبالتالي فإنّ الهدف من هذه الأنواع الثلاثة للتقويم التربوي هو معرفة الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة والأهداف المُحققة فعلاً لدى المتعلم على مستوى منهاج معين أو نظام تربوي دراسي، لذا فنحن نحتاج لاستخدام هذه الأنواع من أجل الاستفادة من مميزات كل نوع.

أمّا أوجه الاختلاف فتتمثل في:

**أولاً:** تختلف هذه الأنواع من حيث وقت إجرائها، إذ ينظر إلى التقويم التشخيصي على أنّه عمليّة مسبقة يحدث قبل بداية التعلم، أو في بداية الوحدة التعليمية للدروس، بينما يُعتبر التقويم التكويني عملية مستمرة يتم أثناء العملية التعليمية وعند الانتقال من مقطع تعليمي إلى آخر، في حين أنّ التقويم النهائي أو التحصيلي يتم في نهاية الفصل الدّراسي، أو في نهاية تطبيق منهاج معين.

**ثانيًا:** «اختلاف أهداف كلّ نوع عن الآخر، حيث يهدف التّقويم التشخيصي إلى تحديد نقطة انطلاق من تشخيص المكتسبات السابقة، ومعرفة مواطن الضّعف والقوّة في عملية التدريس، في حين يكتفي التّقويم النّهائي بإصدار حكم حول تحقيق الأهداف أو عدم تحقيقها»[2].

1- الطاهر بلعز، أساليب التقويم في تدريس اللّغة العربية في مراحل التعليم العام في الجزائر –دراسة وصفية تحليلية تقويمية- أطروحة دكتوراه، مرجع سابق، ص 20.

2- محمد الشارف سرير، نور الدين الخالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، دار الصّفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 1995م، ص 20.

**ثالثًا:** «اختبارات التشخيص تكون أكثر عمومية وأشبه باختبارات الاستعدادات، بينما تكون اختبارات التّكوين أكثر تحديدًا أو دقة، في حين أنّ اختبارات التّجميع تكون أكثر شمولية»[1]، وقد استعنّا بهذا الجدول الذي قدّمه "نبيل الهادي" في كتابه "القياس والتقويم التربوي واستخدامه في التدريس الصفي".

| أنواع التقويم / السمة | التقويم التشخيصي | التقويم التكويني | التقويم النّهائي |
|---|---|---|---|
| (أ) الفترة الزمنية | يتم في بداية العام أو قبل البدء في عملية التدريس | يتم أثناء العملية التّعليمية | يتم في نهاية الفصل أو السنة |
| (ب) الغرض منه | التّعرف على مواطن القوة والضعف عند المتعلمين | متابعة تحصيل الطلبة والتّعرف على قراراتهم، وتزويدهم بتغذية راجعة لتحسين مستواهم الدّراسي | وضع الدّرجات النّهائية للطلبة وتقويم فعاليتهم، والحكم على انتقالهم من صف إلى آخر. |
| (ج) الأدوات المستخدمة | الإجراءات القياسية لهذا التقويم عبارة عن اختبارات تشخيصية معيّنة تمتاز بالصدق والموضوعية | الإجراءات القياسية اختبارات محكية المرجع | الإجراءات اختبارات معيارية ومحكية |

وينقسم التقويم من حيث طبيعته إلى:

### د- التقويم الذّاتي (Auto-évaluation):

«وهو التقويم الذي يجريه المتعلم بنفسه على تعلمه، وتدرجه حتى يتمكن من أنْ يُحدد موقعه على مساره التعليمي، فهو يُكسبه الثقة في النفس ويُحفزه على بذل الجهد على مستوى تدرجه في هذا النّوع من التقويم»[2]. أي يجب على المتعلم أن يُقَوِمَ أعماله وانجازاته ونشاطاته بنفسه، وذلك حتى يتمكن من تحديد موقعه على مساره التّعليمي بهدف التحسين والتطوير.

ويُعرِّفه كل من "روبير غايسون" و"دانيال كوست" (Robert Galisson et Daniel Coste) «نقول عن تقويم أنّه ذاتي عندما يكون في استطاعة المتعلم تقييم التّقدم الحاصل في تعلّماته بنفسه، وبوسائل ملائمة دون اللّجوء إلى المدرس أو الممتحن»[3].

ومن أهم شروطه أنْ تتوفر لدى التلميذ معلومة واضحة عن الهدف المقصود ليتمكن من بناء نظرة شاملة عن المهمة المطلوب تحقيقها، وفي هذا السياق يقول (White Fredirikses): «يتمكن التلاميذ من

1- نبيل الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التّدريس الصفّي، وائل للطباعة والنشر، عمّان، ط2، 2001م، ص 31.

2- محمد طاهر، التقويم البيداغوجي في أشكاله ووسائله، درا السعادة للطباعة والنشر، الجزائر، دط، 1997م، ص27.

3- أمير عبد القادر، عبد العزيز عمير وآخرون، دليل منهجي في التقويم التربوي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بُعد، الجزائر، نوفمبر 2010م، ص 48.

تنمية الكفاءات المعرفية الضرورية لتسيير المهمة والتّحكم فيها إذا تمكّنوا من بناء نظرة شاملة عن هذه المهمّة المطلوب تحقيقها والأهداف المتعلقة بها»[1].

وبناءًا على ذلك فالتقويم الذّاتي هو تقويم التلميذ لنفسه وهذا ما تسعى إليه المنظومات التربويّة في كل مراحل التعليم، وهو يعني مقارنة المتعلم لمجهوده الحالي بمجهوده السابق في محاولة منه لإصلاح أخطائه وتقويمها باستخلاص العِبر من الخبرات السابقة للتحكم في الخبرات اللاحقة، ومن أدواته المذكرات اليومية والمراجعة خاصة للامتحانات التي يجتازها المتعلم والتي تُحيله على الأخطاء التي وقع فيها ليستدرك نقائصه ويتخطاها في الامتحان المُقبل.

كما أنّ هذا النّوع من التقويم لا يتدخل فيه المعلم بل يترك للمتعلم فرصة تشخيص نقائصه وتجاوزها، لكن في حين تعذر عليه ذلك يتدخل المعلم ويُوجهه ليدرك المتعلم ماينبغي عمله لتقييم التقدم الحاصل في تعلماته.

**هـ- التقويم الموضوعي (Objective évaluation):**

«يذكر "علام" أنّ الموضوعية يُقصد بها أن درجة الفرد في الاختبار لا يجب أن تعتمد على عينة الأفراد ففي الاختبارات النفسية المتقنة تشتق الدرجات الخام من عينة التقنين ثم يُوازن أداء الفرد الذي يُطبق عليه الاختبار فيما بعد بمعايير مشتقة من هذه العينة، فقدت هذه المعايير دلالتها أي يصبح الاختبار محكومًا بالعينة، كما أنّ الفرد يحصل على الدرجة نفسها باختلاف الاختبار الذي يُطبق عليه»[2].

«والتقويم الموضوعي لا يعتمد في نظامه المرجعي على مقاربة نتائج أداء المتعلم بأداء الجماعة أو بأداء الفرد ذاته في وقت لاحق أو في اختبار أو مقياس آخر، بل يعتمد على تقدير علاقة احتمالية بين الأداء الملاحظ للفرد في الاختبار أو المقياس، والسمات أو القدرات التي تكمن وراء هذا الأداء وتفسيره»[3].

«إنّ هذا النّوع من التقويم أكثر دقة في نتائجه ويمكن الاعتماد على ما تتوصل إليه عملية التقويم لأنّه يُؤدي في النهاية إلى نتائج وأحكام موضوعية لا تتدخل فيها العوامل الذّاتية كما هو ظاهر في التقويم الذّاتي، وفي هذه الأحكام الموضوعية توضع الشروط والمواصفات، وتخضع جميع خطوات التقويم إلى الدّقة في جمع وتحليل البيانات لاستخراج النتائج، وبما أنّ التقويم يتضمن عملية إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو أشخاص أو موضوعات فإنّه يتطلب الوصول إلى أحكام موضوعية لاستخدام المعايير أو المستويات أو المحاكاة لتقدير هذه القيمة»[4].

---

(1) المرجع السابق، ص 21، 22.

(2) محمود داود الربيعي، التقويم والإرشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص 36، 37.

(3) المرجع نفسه، ص 37.

(4) بن سعيد محمد، تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، دراسة ميدانية على عينة من أساتذة مدارس مدينة غليزان، مستغانم، 2015/2014م، ص 16.

ومن هنا نخلص إلى أنّ التقويم الموضوعي هو أفضل أنواع التقويم وأكثرها دقة وشمولية في نتائجه، حيث يهدف إلى تقويم مستوى المتعلم في مساره التعليمي، وذلك بتقدير آداءاته وانجازاته بطريقة علميّة مجردة من الذّاتية، كتقويم مهارة القراءة، أو تقويم مهارة الفصاحة في الحديث لدى المتعلم، ويعتمد في ذلك على أدوات قياس موضوعيّة في جمع المعلومات حول المتعلم وإصدار الأحكام للتوصل إلى النتائج، ومن بين أدوات التقويم الموضوعي: الملحوظات العلمية، الاستظهارات الشفوية، والإنجازات التحريرية بالقلم والورقة.

# المبحث الثاني: النّص

**1- مفهوم النّص:**

أ- لغـــــةً.

ب- اصطلاحًا.

**2- أنواع النصوص.**

**3- أنماط النصوص.**

**4- المقاربة النّصية.**

**5- أهمية المقاربة النّصية.**

**6- الوظائف التربوية للمقاربة النّصية.**

**ثانيًا: النّص.**

شهد مصطلح النّص اهتمامًا واسعًا في الدّراسات العربيّة والغربيّة حتى أصبح يُخصص له علمًا بذاته سُمي علم النّص، فهو يُعدّ محور أساسيًا في تشكيل المنهاج لكونه يُمثل وحدة تعليميّة تجمع بين معارف عديدة لغوية ونفسية واجتماعية، تُسهم في تنمية مهارات المتعلمين وتعميق كفاءاتهم اللّغوية باعتباره وسيلة لنقل الأفكار والمفاهيم إلى الآخرين، وللنّص سِمة جوهريّة تُميّزه عن البحوث الأخرى تكمن فيما أُطلق عليه بالتداخل المعرفي، ذلك أنّه يُعتبر نقطة تلاقي العديد من المجالات المعرفية بل لا يكاد يخلو مجال من وجود النّص، لذا اتسع مفهوم هذا المصطلح وتشعّبت حلقته والمنابع التي استقى منها مفاهيمه تصوراته. وفيما يلي سنُحاول أنْ نستعرض أبرز التعريفات العربية له بدءًا بالتعريف اللّغوي:

## 1- مفهوم النّص:

### أ- لغـــةً:

إذا ما بحثنا في المعاجم العربية القديمة والحديثة، وجدنا لكلمة (نص) دلالات متعدّدة، فلقد جاء في "لسان العرب لابن منظور" (ت 711هـــ) في مادة [نصص] قوله:

«النص: رفْعُك الشَّيء. نَصَّ الحَدِيثَ يَنَصُّه نَصًا: رِفْعَهُ. وَكُلُّمَا أَظْهِرَ، فقد نُصَّ. وقال عَمَرُو بنُ دِينَارٍ: مَا رَأَيْتُ رَجُلاً أَنَصَ لِلْحَدِيثَ إلى فُلانٍ: أي رَفَعَه. وكذلك نصصته إليه. ونَصَّتِ الظبيةُ جِيدهَا: رفعته»[1].

كما ورد مفهوم النّص في "معجم مقاييس اللّغة لابن فارس (ت 395هـــ)" كما يلي:

«نص: النون والصاد أصل صحيح يدلُّ على رفع وارتفاع وانتهاء في الشّيء، منه قولهم نَصَّ الحديث إلى فلان: رفعه إليه، والنَّصُ في السّير أرفعهُ ونصُّ كل شيء منتهاه[2]».

أمّا في المعجم الوسيط فقد وردت كلمة نص بمعاني عديدة منها:

«نص الشيء: رفعه وأظهره. يُقال: نصَّت الظَّبية جيرَها، ويقال: نص الحديثَ: رفعه وأسنّدهُ إلى المحّدَّث عنه (...) فالنّص من الشيء منتهاه ومَبْلَغُ أقصاه.

يقال: بلغ الشيءّ نصَّه وبلغنا من الأمر نَصَّهُ: شدَّته»[3].

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، المجلد السادس، مادة( ن ص ص)، مرجع سابق، ص 4441.

(2) أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللّغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط2، 1979م، ج5، مادة [ن، ص، ص]، ص 356، 257.

(3) شعبان عبد العاطي عطية وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، مادة(ن ص ص)، 2004م، ص 926.

من خلال قراءتنا لهذه المادّة المعجمية نستنتج أنّ للنّص دلالات كثيرة في اللّغة العربية، وهو ما اتفقت عليه المعاجم التراثية القديمة والمعاجم الحديثة، فمن المُلاحظ أنّ المعنى اللّغوي للنص في هذه التعاريف يدور حول محاور وهي:

1) الرفع والإظهار.

2) بلوغ الغاية.

3) أقصى الشيء ومنتهاه.

4) السير الشّديد والحث.

**ب- اصطلاحًا:**

للنص تعريفات عديدة لا يمكن حصرها، فكل تعريف يعكس وجهة نظر صاحبه والمنطلقات النظرية والخلفيات المعرفية التي ينطلق منها، وفيما يلي سنُحاول عرض أهم هذه التعريفات في الدّراسات العربية الحديثة والدّراسات الغربية.

*** في الدّراسات العربية:**

اهتم الباحثون العرب بالنص كثيرًا فتناولوه في دراساتهم وقدّموا له العديد من التعريفات، نستعرض منها ما يلي:

ورد تعريف للنص يُوحي بأنّه: «بناء مُركب يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات»[1].

في السياق نفسه يُعرّف الدكتور "سعد مصلوح" النّص فيقول: «أمّا النّص فليس إلاّ سلسلة من الجمل، كل منها يُفيد السّامع فائدة يحسن السكوت عليها، وهو مجرد حاصل جمع للجمل، أو لنماذج الجمل، الداخلة في شكلية»[2].

يُفهم من هذا أنّ النّص سلسلة متتالية من الجمل الصحيحة والسليمة من حيث البناء والتركيب، أي ضرورة توفر عناصر الترابط بين أجزاء النّص وفق لمجموعة من العلاقات التي تجعل من الجمل تُؤدي معنى تام تُفيد به المتلقي باعتبارها أساس تشكيله.

كما عرّف الدكتور "محمد مفتاح" النّص بأنّه: «مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعدّدة»[3].

إنّ المُلاحظ على هذا التعريف أنّه أحاط بجميع الجوانب المتعلقة بالنّص، فقوله إنّه مدونة كلام معناه أنّ النّص المكتوب هو تجسيد لكل كلام منطوق، وهو حدث بمعنى أنّه مرتبط بزمان ومكان معينين، ويُؤدي وظائف متعدّدة أهمها وظيفة التّواصل بين المنتج والمتلقي وجل هذه المعايير تُعدّ سِمات للنّص الكامل.

---

(1) طه عبد الرحمن، في أصول الحواء وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، بيروت، ط2، 2000م، ص 35.

(2) أحمد عفيفي، نحو النّص، مكتبة زهراء الشروق، مصر، ط1، 2001م، ص 24.

(3) محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (إستراتيجيات التّناص)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط3، 1992م، ص 120.

*** في الدّراسات الغربية:**

تنوعت تعريفات النّص في الدّراسات الغربية واتخذت أشكالاً مختلفة، وفيما يلي عرض لمفهوم النّص عند بعض الدّارسين الغربيين:

يعرف النّص بأنّه: «خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة، وعلى هذا التّعريف يكون التثبيت بالكتابة مؤسسًا للنّص»(1).

يتضح لنا من خلال هذا التّعريف أنّ النّص يقتصر على كلّ ما تم تثبيته بالكتابة لا بالكلام المنطوق.

في حين نجد أنّ كلّ من "مايكل هاليداي" (M. Halliday) و "رقية حسن" (R. Hassan) يذهبان إلى أنّ «كلمة نص تُستخدم في علم اللّغة للإشارة إلى أي فقرة، منطوقة أو مكتوبة، مهما طالت أو امتدت... والنّصُ هو وحدة اللّغة المستعملة، وليس محددًا بحجمه... فهو وحدة دلالية لا من حيث الشّكل بل من حيث المعنى»(2).

وتذهب "جوليا كريستيفا" (Julia Kristeva) إلى أنّ: «النص جهاز عابر لساني بعيد توزيع نظام اللسان بالربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر، وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه»(3).

ومن خلال هاذين التّعريفين نستنتج أنّ كاتب النّص لا ينطلق من العدم بل يطلع على نصوص أخرى لينسج على منوالها ويضمن بعضها في نصه. فالنّص في نظر "جوليا كريستيفا" خاصية إنتاجية تتشكل بناءً على تراكمات نصوص مختلفة يستحضرها النّاص ليُحدِث إنتاجًا جديدًا.

ما يُمكن استخلاصه في الأخير أنّه يصعب وضع تعريف جامع مانع للنّص نظرًا لاختلاف التعريفات التي جاء بها الباحثون والدّارسون.

أمّا النّص من النّاحية البيداغوجية فيمكن تعريفه بأنّه: «وحدة تعليمية تُمثِّل محور تلتقي فيه المعارف اللّغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ. بالإضافة إلى المعطيات المتميزة التي صارت تقدّمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية»(4).

---

(1) بولريكور، من النص إلى الفعل، ترجمة: محمد برادة وحسان بورقية، مؤسسة عين للدّراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، ط1، 2001م، ص 105.

(2) صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة على السور المكية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2000م، ج1، ص 29.

(3) جوليا كريستيفا، علم النّص، ترجمة: فريد الزّاهي، مراجعة: عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991م، ص 21.

(4) بشير إبراهيم إبرير، تعليمية النّصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007م، ص 129.

«ولا يقتصر النص البيداغوجي على النصوص الأدبية فحسب، وإنما يتجاوزها إلى كلّ النصوص المعتمدة في تدريس المواد المختلفة (...) فعلى المستوى البيداغوجي يُشكل النص منطلق عمل بيداغوجي لُغوي وثقافي، كما هو نقطة انطلاق عدّة أنشطة في مواد مختلفة: فلسفة، تاريخ، طبيعيات...، وللنّص عدّة مقاربات وطرائق تُشكل ما يُسمى ديداكتيك النّص»[1].

ومن هنا يتبين لنا أنّ النص نقطة انطلاق عدّة أنشطة في مواد مختلفة، وبالتالي فهو ميدان وظيفي حصب لممارسة الفعل التعليمي باعتباره بنية كبرى تجتمع فيه مختلف مستويات اللغة من (نحو، صرف، بلاغة، عروض...)، ولا يمكن أنْ يختص النص باللّغة العربية فقط بل يتضمن كل المواد الدّراسية على اختلافها، فغاية النّص البيداغوجي تقديم مختلف المعارف للمتعلّمين وتنمية قدراتهم على الفهم والتحليل ثم الإنتاج.

## 2- أنواع النصوص:

تُعدُّ النصوص من أهم الوسائل التي يعتمدها مدرس اللّغة العربية في العمليّة التعليميّة، لمدى أهميتها وضروريتها في التدريس، ذلك بتطوير قدرات المتعلم ومكتسباته المعرفية وتعزيز كفاءاته ومهاراته اللّغوية المنهجية، بحيث نجد أهل الاختصاص يختلفون في تقسيم أنواع النصوص، فهناك من يُقسّمها على حسب الشّكل وهناك من ينوّعها حسب الوظيفة والموضوع، وبالتّالي من خلال هذا التّنوع في التقسيم وردت أنواع مختلفة ولعلّ أهمها: النصوص الأدبية، النصوص العلمية، النصوص الإعلامية، النصوص التّاريخية، النصوص المهنية (الإدارية).

### أ- النصوص الأدبية:

«النصوص الأدبية قطع مختارة من التراث الأدبي القومي نثره وشعره، تمثل مسيرة هذا التراث وتطلع القارئ على التراث الأدبي أشكال الأداء القومي بل تتعداه إلى تقديم ألوان مختارة من الآثار الأدبية العالمية»[2].

وهذا يعني أنّه يتم انتقاء النصوص من الآثار الأدبية المحلية والعالمية، الشعرية والنثرية التي تختزن تراث الأمم وتاريخها، فهي بذلك تقدّم لمحة للقارئ عن هذا التراث.

فالنصوص الأدبية عبارة عن تعبير الكاتب عن أفكار ومعلومات معيّنة أو مشاعر وأحاسيس باطنيّة اتجاه أمر أو شخص ما وذلك بطريقة فنية وجذابة من خلال استعمال لغة الرموز والإيحاءات الدّالة دون الإفصاح بطريقة مباشرة، وذلك في أنْ تكون لغة الكاتب لغة غامضة وموحية لكثرة استخدامه للصور

(1) سميرة رجم، نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللّغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، أطروحة مُقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2016/2015م، ص 209.

(2) وليد أحمد جابر، تدريس اللّغة العربي مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان، 1423هـ/2002م، ص 305.

البيانية والتشبيهات والعبارات التي تُثير التساؤلات في ذهن القارئ بهدف التّأثير فيه واستعطافه اتجاه موضوع معين أو فكرة ما.

«فارتكاز النصوص الأدبية على التّعبير الإبداعي يجعل منها في مفهومها العام نصوص جمالية تهتم بإيصال الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة فنية تجذب القراء وتُمتعهم وتُغذيهم فكريًا ومعرفيًا وتبحث لتحقيق ذلك عن السبل المناسبة للتأثير في المتلقي تأثيرًا يأسره ويُعيده إلى قراءة العمل الأدبي مرات دون أنْ ينقص التكرار من جماليتها وجاذبيتها، وهنا يمكن القول: أنّ النصوص الأدبية قراءتها متجددة بتجدد قرائها»(1).

فالبرغم من أنّ هذا النّوع من النصوص يغلب عليه طابع التكرار والإطالة إلاّ أنّ القارئ ينجذب نحوها ويُحبذها على النصوص الأخرى لجماليتها الفنية التي تُساهم بالدرجة الأولى في جذب القرّاء للاطلاع على هذه النصوص لأنّه يُتيح للقارئ فرصة لمعرفة خبايا الدنيا وتفسير الظواهر الاجتماعية والطبيعية وكذا معرفة مشاعر وأحاسيس الأشخاص وطبائعهم ومستوى تفكيرهم وواقعهم وظروف معيشتهم.

**ب- النصوص العلمية:**

«يتميّز النّص العلمي بكونه يُقدِّم حقيقة لا يوجد فيها اختلاف بين الناس وإنما يسعون لفهمها باختبار نتائجها اختبارًا يخضع لوسائل مادية محسوسة ومعايير الحكم على مثل هذه الحقائق لا يترك مجالاً للصات الفردية الخاصة التي تختلف بين الأفراد، وإنما تكتسب معاييرها صفة العلمية لما لها من واقعية يؤكدها المنطق وتُبينها التجربة العلمية»(2).

فهو إنتاج يُعالج الظواهر أو القضايا ذات طابع علمي لهدف الوصول إلى نتائج علمية دقيقة، وذلك عن طريق التجارب باستخدام البروتوكولات المادية الخاصة بالتجريب، وذلك يساعد في الوصول إلى حقائق مُطلقة عن مختلف الدّراسات والأبحاث في المجال العلمي والإفصاح عنها بلغة مختصرة ومصطلحات علمية بحتة.

**ج- النصوص الإعلامية (الصحفية):**

«تنتمي هذه النوعية من النصوص إلى الفن الصحفي والإعلامي الذي تتعلق ممارسته بوسائل الاتصال والإعلام كالتلفزيون والإذاعة والجرائد والمجلات والإنترنت، فهي تُعتبر أكثر النصوص مقروئية وشرعًا وتداولاً في أوساط المجتمع لما تحمله من أهداف إعلامية يُمكنه تحقيقها، ولاتصالها بحياته الواقعية المباشرة»(3).

(1) لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراء الناقدة، جدار الكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1429هـ/2008م، ص 94.

(2) بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 115.

(3) لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة النافذة، مرجع سابق، ص 61.

بالإضافة إلى ذلك فإنّ هذا الفن الصحفي يُساعد أفراد المجتمع على الاطلاع ومعرفة كافة الأخبار في مختلف المجالات والميادين: الثقافية والسياسية والاجتماعية والدّينية والرياضية...، وذلك عن طريق وسائل الاتصال والإعلام، يندرج هذا النّوع من النصوص ويتداول بكثرة في حياتنا اليومية لاتصالها المباشر بالمجتمع والواقع المُعاش فيه.

ويُعرِّف "عبد العزيز شرف" «الفن الصحفي بأنّه تعبير اجتماعي شامل ولغته ظاهرة حركية خاضعة لكل مظاهر النشاط الثقافي من علم وفن وموسيقى وفن تشكيلي...، وهذا إلى جانب السياسة والتجارة والاقتصاد والموضوعات العامة...، فهو أداة وظيفية وليس فنًا جماليًا بذاته»(1).

من خلال تعريف "عبد العزيز شرف" يتضح لنا أنّ الفن الصحفي إنتاج تعبيري اجتماعي بلغة سهلة وبسيطة ومصطلحات مفهومة وواضحة بعيدة كل البعد عن الغموض والإيحاءات لأنّه يوجه إلى جميع أفراد المجتمع على اختلاف أعمارهم ومستواهم وطريقة تفكيرهم باعتباره أسلوبًا وظيفيًا يسعى إلى تثقيف الفرد ليكون على دراية بجميع الأخبار والتطورات.

**د- النصوص التّاريخية:**

هي: «وثيقة تاريخية تُساعد على التركيز حول مضمون حادثة تاريخية معينة، يُعرفه الباحث "مارسيل ريبارد": بأنّه وثيقة مكتوبة شاهدة على الماضي البشري بأية لغة كانت، شريطة أنْ تكون أصلية»(2).

وهذا يعني أنّه نص يُعالج حدث تاريخي معين جرى خلال حقبة زمنية ما إذْ من خلاله يستطيع القارئ التّعرف على ما جرى وحدث في الماضي من أحداث ووقائع تاريخية، والتّعرف على مختلف الأسباب والدّوافع التي أدّت إليها خلال تواريخ وفترات زمنية ما وفي أماكن مُحدّدة. أهم مثال على ذلك أحداث الثورة خلال الحرب العالمية الأولى والثانية بكل ظروفها وتواريخها الزمنية وشخصياتها، تتضمن النصوص التّاريخية جميع المجالات على اختلافها سياسية، اجتماعية، قانونية، دينية، عسكرية... لتكون نص وثيقة رسمية تشهد على الماضي البشري للإنسان.

**هـ- النصوص المهنية (الإدارية):**

«نقصد بها النصوص التي تتعلق بأداء الوظائف المختلفة أو تنفيذها، مثل: الوثائق الإدارية والتقارير والتعليمات، وإذا اقترح التطرق إلى هذه النصوص فلكون برامجها التعليميّة لم تُعر هذا النوع من النصوص اهتمامًا على أهميته، ثم إنّ المتعلم سيجد نفسه مُجبرًا على التّعامل مع هذه النصوص فيما يتطلبه قضاء حاجاته في الحياة الاجتماعية»(3).

---

(1) عبد العزيز شرف، اللّغة الإعلامية، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، 1991م، ص 88.

(2) htt^s://cte.unr.stif2.dz.modview.

(3) بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 117.

فهذا النّوع من النصوص مختلف تمامًا عن النصوص الأخرى وذلك في كونه وثائق ورسائل إدارية متبادلة بمصطلحات عملية موجزة ودقيقة بين أهل الاختصاص في مجال معين، تتجلى فيها مجموعة من الأوامر والتعليمات بحيث تكون واضحة ومباشرة خاصة بعمل أو وظيفة ما، وذلك بهدف إيصال الرسالة بأسلوب سهل وبسيط، مثلاً: التقارير والرسائل والاستدعاءات وطلبات العمل، تتميز النصوص المهنية الإدارية في كونها ذات طابع رسمي ومهني لها شكل واحد متعارف عليه، لابدّ من الالتزام بها بعيدًا عن الرغبات والميولات الشخصية، إذْ يكون التعامل معها بشكل حتمي، وأبسط، مثال على ذلك نجد الدّروس والتمارين المقررة في الوثائق الرسمية المرافقة للمنهاج يجد الأستاذ أو التلميذ نفسه مجبرًا على التّعامل معها واتباعها.

## 3- أنماط النصوص:

اعتمدت المنظومة التربويّة على تدريس أنماط النصوص في المنهاج التربوي بالمقاربة بالكفاءات واتخذته كحل استراتيجي لمواكبة العصر وما يستجد في مجال التربيّة والتعليم، كما يعتمدون في التدريس على المقاربة النصيّة بحيث كل نص ينطلقون منه عن طريق الأسئلة الاستكشافيّة وغيرها ويتوصلون إلى معرفة نمط النص من خلال المؤشرات، إذْ تتنوع أنماط النصوص وتتعدد حسب مؤشراتها وخصائصها، فلكل نمط وظيفة أو غاية مُحدّدة تُساعد على إيصال فكرة ما للمتلقين في العمليّة التعليميّة، وقبل أن نشرع في أنماط النصوص لابدّ أنْ نُقدّم تعريف اصطلاحي موجز للنمط.

*** تعريف النمط:**

هو «الطريقة التي اعتمد عليها الكاتب أو الشاعر أو النّاقد... في إعداد وإخراج نصه إلى القُرّاء من حيث البناء الفني (اللّغة، الأسلوب) والفكري (المضمون) وهو أنواع كثيرة أهمها: النمط الوصفي، النمط السردي، النمط الحجاجي، النمط التفسيري، النمط الإخباري (الإعلامي)، النمط الإرشادي (التوجيهي)، النمط الأمري»[1].

ونفهم من هذا أنّ النمط هو الأسلوب الذي يُتبع في كتابة نص، وإلقائه بهدف تحقيق غاية ما، فلكل نص نمط مُعين يتماشى ويتلاءم مع الموضوع المُعالج فيه.

**أ- النمط الوصفي:**

هو «تصوير لغوي فني لإنسان أو حيوان أو جماد... أو هو وصف الشيء بذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات والتي تقوم لدى الأديب مقام الألوان عند الرسام، والنغم عند الموسيقي»[2].

(1) محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية والتطبيق، نويا للطباعة والنشر والتوزيع، (دط)، 2007م، ص 07.

(2) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللّغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، أفريل 2016م، ص 06.

والوصف أيضًا هو «الرسم بالكلمات لمظهر غالبًا ما يكون خارجيًا أو لحالة من حالات النفس أو الأشياء»[1].

كما عرّفه "قدامة بن جعفر" في قوله: «الوصف إنما هو ذكر الشيء كما فيه من الأحوال والهيئات، ولما كان أكثر وصف الشعراء إنما يقع على الأشياء المركبة من ضروب المعاني، كان أحسنهم من أتى في شعره بأكثر المعاني التي الموصوف مركب منها، ثم بأظهرها فيه، وأولاهما حتى يحكيه بشعره ويُمثله للحس بنغمته»[2].

من خلال هذه التعريفات نستخلص أنّ النمط الوصفي هو التّعبير باستخدام الكلمات والصفات والعبارات لرسم وتصوير صورة ما سواء كانت لشخص أو منظر طبيعي أو شيء معين سواء من النّاحية الخارجية الخاصة بالمظهر والشكل أو من النّاحية الدّاخلية الجانب النفسي والمعنوي المتمثل في المشاعر والأحاسيس التي تختلج صدر الإنسان، ويندرج النمط الوصفي ضمن القصص والروايات الواقعية أو الخيالية من خلال تصوير الأحداث والوقائع ووصفها في صورة دقيقة بحيث تكون شاملة لجميع الجوانب.

*** مؤشراته:**

«- تعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه من منظر طبيعي أو وصف شخصية ما أو شكل من الأشكال، أو حالة نفسية أو حادثة...

- استعمال الصور البلاغية وخصوصًا الاستعارة والكناية والتشبيه.

- استعمال الجمل الإنشائية، التعجب، النداء، الاستفهام...

- ثراء النص بالنعوت والأحوال والظروف.

- غلبة الجمل الفعلية التي تتضمن بشكل خاص الأفعال المضاعفة والتي تُعبر عن الحركة والحيوية أو تُعبّر عن حالات نفسية: قلق، فرح، دهشة»[3].

**ب- النمط التفسيري:**

وقد عرّفته "إيمان البقاعي" في قولها: «هو أسلوب تواصلي يُقدم فيه المرسل إلى المرسل إليه المعرفة والعلم وبشرح فكرة ما، أو يُفسر ظاهرة بالاستناد إلى الشواهد والبراهين وهو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد النص التفسيري وإخراجه بغية تحقيق غاية المرسل منه ويدخل ضمنه النمط البلاغي»[4].

(1) محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 18.

(2) قدامة بن جعفر، نقد الشعر، دار الكتب العلمية، بيروت، (دط)، ص 1039.

(3) الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية، مجلة التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 6،7.

(4) إيمان البقاعي، المتقن معجم تقينات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، دار الراتب للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ص 91.

أمّا في المفهوم التّعليمي: «هو طريقة في التعبير تتناول حقيقة عامة، لا رأيًا شخصيًا فلا يكتفي بإبلاغ القارئ بالمعلومات بل بتفسيرها وشرحها مع ذكر أسبابها ونتائجها من غير اشتراك الذّات هي معرفة معززة بالشروح والشواهد ومدعمة بالأدلة»(1).

بناءًا على هاذين التعريفين نخلص إلى تعريف جامع وشامل لهما: على أنّه أسلوب تواصلي يقوم على مبدأ تبادل المعلومات والمعارف من خلال شرحها وتفسيرها وذلك بتدعيمها بمجموعة من الحجج والأدلة والأقوال الكتابية نص توضيحي تفسيري بطريقة موضوعية لا ذاتية، ومنه نستخلص أنّ النمط التفسيري أسلوب يعتمده الكاتب في تقديم موضوع معين مُدعم بالشواهد والأدلة لتزويده بالمعارف والمعلومات للتفسير والإيضاح أكثر بهدف تحقيق غاية معينة، ومن مؤشرات هذا النوع:

* **مؤشراته:**

«- أدوات التحليل المنطقي الدالة على (الأسباب): لام التعليل، لأنّ، لكي، بما أنّ... (النتائج): لذلك، هكذا، بناء، من هنا، لذا... (التفصيل): أمّا، إمّا، أو، أم، أولاً، ثانيًا... (التعارض): لكن، غير أنّ، بيد أنّ...

- استخدام الأفعال المضارعة الدّالة على التحقيق.
- استخدام الجمل الخبرية.
- كثرة الجمل الإسمية الدّالة على الاستمراريّة.
- غياب الرأي الشخصي، وعدم حضور المتكلم في النص.
- الرّاوي قد يحضر في النص أو يغيب فيه»(2).

**ج- النمط السردي:**

يُعرِّفه "محفوظ كحوال" في قوله: «الطريقة المستخدمة في بناء وإخراج النص النثري القصصي أو الرّوائي... بغية إطلاع القارئ على ما يجري من الأحداث التي تحركها شخوص معينة»(3).

كما ورد في تعريف آخر: «هو نقل أحداث أو أخبار من صميم الواقع أو نسيج الخيال أو من كليهما في إطار زماني ومكاني بحِبكة فنية متقنة»(4).

بمعنى أنّ النمط السردي هو عرض أحداث ووقائع سواء حقيقية من الواقع أو خيالية من نسيج الخيال، حدثت في مكان ما خلال فترة زمنية محددة، بحيث تكون الأحداث متسلسلة زمنيًا لهدف إلقاءها على القارئ لاطلاعه على مختلف الأخبار والوقائع.

---

(1) الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 07.

(2) الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللّغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 07.

(3) محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 104.

(4) عيسى مومني، المنار في اللّغة العربية وآدابها لطلاب البكالوريا، دار العلوم للنشر والتوزيع، الإيداع القانوني 2007/5221م، ص 173.

*** مؤشراته:**

«- استعمال عنصر المكان والزمان الذي تجري فيه الأحداث.

- بروز الشخصيات المؤثرة في الأحداث الرئيسية والثانوية.

- غلبة الزمن الماضي على الأحداث.

- الإكثار من أدوات الربط ولاسيما حروف العطف.

- هيمنة الجمل الخبرية»[1].

**د- النمط الحواري:**

«الحوار هو التواصل الكلامي أو التحادث المباشر (المسرح) أو غير المباشر (التراسل) بين اثنين أو أكثر.

وهو أيضًا الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد وإخراج النص المسرحي بُغية تحقيق غاية المرسل منه»[2].

أيْ أنّ النمط الحواري كلام أو حديث بين طرفين أو أكثر قد تكون الأطراف أشخاصًا، كما قد تكون حيوانات أو أشياء، إذْ وجود أطراف الحوار هو الركيزة الأساسيّة في هذا النمط سواء كانت حقيقيّة أو افتراضيّة مع شرط توفر عناصر الحوار: المرسل، المرسل إليه، الرّسالة، غالبًا ما يندرج هذا النمط في المسرح والقصص والروايات كما يكون أكثر حضورًا في حياتنا اليوميّة.

*** مؤشراته:**

«- استخدام الجمل القصيرة.

- بروز ضمير المخاطب.

- تواتر أسماء الأعلام.

- غلبة أساليب الاستفهام والتعجب أو الأمر.

- وضوح اللّغة ودلالتها.

- العودة إلى السطر»[3]

**هـ- النمط الحجاجي:**

يُعرِّفه "محفوظ كحوال" في قوله: «هو أسلوب تواصلي يعتمد أساسًا على تقديم الحجج والبراهين قصد إقناع الطرف الآخر (المستمع، المخاطب، القارئ...) حول إشكالية ما»[4].

(1) الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللّغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 06.

(2) إيمان البقاعي، المتقن معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، مرجع سابق، ص 89.

(3) الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللّغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سابق، 5، 6.

(4) محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 188.

ويُعرف أيضًا: «هو إقامة الحجة والبنية والدليل والبرهان وهو أسلوب تواصلي يرمي إلى إثبات قضية أو الإقناع بفكرة، أو إيصال رأي أو السعي إلى تعديل وجهة نظر ما من خلال الأدلة والشواهد المقنعة»[1].

من خلال هاذين التعريفين نخلص بأنّ النمط الحجاجي أسلوب يعتمده الكاتب ليُبرز لنا رأي ما، أو لتغيير وجهة نظر حول موضوع معين في نصه لهدف إقناع القارئ بهذا الرأي، وذلك باستخدام الحجج والأدلة وكذا البراهين التي تُعزز الرأي المطروح في النص وتُساعد في التأثير على القارئ والمتلقي للتأكد من صحته وتبيينه والعمل به.

*** مؤشراته:**

«- استخدام أساليب التوكيد والنفي والتعليل والاستنتاج والتفصيل والمقابلة.

- طرح القضية ودعمها بالبراهين أو دحضها.

- استخدام ضمير المتكلم.

- استخدام الخطاب المباشر والجمل القصيرة.

- الاستعانة بالبراهين والأدلة من المصادر والمراجع التاريخية أو الفكرية.

- استخدام أدوات الربط المتصلة.

- استخدام أسلوب الشرط»[2].

**و- النمط الإخباري:**

«هو أسلوب تواصلي يهدف إلى تزويد المخاطب أو القارئ بالمعلومات الكافية الخاصة بموضوع ما أو بمحادثة من الحوادث»[3].

بالإضافة إلى ذلك فهو أسلوب يختص بنقل الأخبار والوقائع نقلاً أمينًا ودقيقًا بكل جزئياتها وتفاصيلها ومع تقديم شروحات منطقية لدفع وإزالة كل سبب في ذهن القارئ أو المتلقي بطريقة موضوعيّة دون انحياز.

*** مؤشراته:**

«- سهولة الألفاظ والعبارات.

- قصر الجمل.

- اعتماده الأسلوب المباشر التقريري..

- ظهور زمكانية الحدث (الزمان والمكان).

---

(1) الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللّغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 7.

(2) المرجع السابق، ص 7.

(3) محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 233.

- الأسباب المؤدية إلى الحدث
- نتائج الحدث.
- اعتماد لغة الأرقام (أحيانًا)» [1].

**س- النمط الإرشادي (التوجيهي):**

«يمتاز بالترتيب والتسلسل المنطقي، يُقدم فكرة للعامة، يخلو من المشاعر أو العاطفة فهو يأتي للنصح والإرشاد والتوجيه لا أكثر، يُخاطب أكبر فئة من الناس لحثهم على القيام بفكرة معينة أو نهيهم عن تصرف محدد، ويتضمن توجيهات لإفادة القارئ حول الأمور التي تهمه أو تهم مجتمعه بصورة عامة»[2].

ويعني أنّ هذا النمط يقوم على مبدأ النصح والإرشاد والتوجيه بعيدًا كل البعد عن الذّاتية، وذلك بأنْ يقوم الكاتب في نصه بمخاطبة عدد كبير من القرَّاء وتوجيههم نحو أمر ما أو نصحهم بتصرف أو صفة حميدة، مثلاً: الصدق، الصوم، الزكاة...، ويدعوهم للتحلي بها والتّمسك بكارم الأخلاق، كما قد يحذرهم وينهاهم عن بعض التصرفات والصفات كالكذب والسرقة والنفاق... إذْ أنّ الغاية من هذا النمط هو توعية القراء حول موضوع أو أمر معيّن من خلال التطرق إلى كافة جوانبه وتسليط الضوء على إيجابيات وسلبيات الموضوع للتأثير في القارئ واستمالته عقلاً وقلبًا.

* **مؤشراته:**

«- سيطرة الجمل الإنشائية وخاصة الأمر والنهي.
- استخدام ضمائر المخاطب وأساليب النفي والإغراء والتحذير.
- استعمال أفعال الإلزام ونحوها: يتوجب، يلزم، يقتضي، يجب عليك.
- استعمال الجمل القصيرة الواضحة الدلالة»[3].

**ش- النمط الأمري:**

هو «أسلوب تواصلي يرمي إلى توجيه التعليمات إلى فئة من الناس ودعوتهم للقيام بعمل معين أو تركه»[4].

وفهم من هذا أنّ النمط الأمري (الإيعازي) أسلوب يعتمده المعلم –مثلاً- أثناء العملية التواصلية يقوم على توجيه المتعلمين وإرشادهم إلى عمل معين أي إصدار الأوامر التي يتوجب على المتعلم الانصياع لها.

(1) محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 233.
(2) الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللّغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 6.
(3) المرجع السابق، ص 6.
(4) محفوظ كحوال، أنماط النصوص، النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 287.

*** مؤشراته:**

«- أسلوب الجملة في النمط الإيعازي إنشائي طلبي (أمر، نهي، تحذير).

- غلبة الجمل الاسمية المختصرة المبتدئة بمصادر (احترام، الالتزام، الدعوة...).

- كثرة الأفعال العملية الدالة على حدث.

- التوجه بصيغة الغائب (الإنسان، المواطن، المرء).

- العنونة والترقيم، التبويب وترتيب المعلومات وتنسيقها»[1].

## 4- المقاربة النصيّة:

تُعدُّ المقاربة النّصية من أهم المصطلحات التربوية الحديثة التي شهدتها المنظومة التربوية بعد الإصلاح. فهي إحدى الطرق البيداغوجيّة المُعتمدة حاليًا في تدريس أنشطة اللّغة العربية وخاصة نصوصها، وقد اتخذتها وزارة التربية الوطنية وسيلة لتحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات، كما أنها تُعد رافدًا قويًا تُمكن المتعلم من تفعيل مكتسباته، وبتأملنا لهذه الأخيرة نجدها مُركبة من شقين "المقاربة" و"النصيّة"، ونُعرج أولاً على مفهوم المقاربة في الاشتقاق اللّغوي.

### أ- المقاربة لعـــةً:

ورد في "لسان العرب لابن منظور" في المادة اللّغوية [ق ر ب]: «قرب: الْقُرْبُ نقيضُ الْبُعْدُ. قَرُبَ الشَّيْء، بالضَّمِّ، تَقْرُبُ قُرْبًا وقُرْبَانًا وقِرْبَانًا، أي دنا. فهو قَرِيبُ، الْوَاحِدُ والْاِثْنَانِ والجَمِيعُ في ذلك سَوَاءُ»[2].

وقوله تعالى: ﴿و لَوْ تَرَى إِذْ فَزِعُوا فَلا فَوْتَ وَأُخِذَ مِنْ مَكَانٍ قَرِيبٍ﴾[3].

وجاء في معجم اللّغة العربية المعاصرة: «قَرُبَ* قَرُب إلى/ قَرُبَ مِنْ يَقْرُبُ، قُرْبًا وَمَقْرُبَةً وَقَرَابَةً ومَقْرُبَةً، فهو قَرِيب، والمفعول مقروب إليه.

قَرُبَ بيتُه/ قرب إلى بيته/ قرب من بيته: دنا، عَكسه بَعُدَ، يقرب من تحقيق هدفه، بيته على مقربة من البحر.

قَرُبَ الشّخْصَانِ: كان بينهما نسبُ ورحم...

قرب المترل/ قرب من المترل: دنا منه واقترب»[4].

تأخذ المقاربة من خلال التعريف الأوّل والثّاني معنى: الدنو والاقتراب من الشيء، والرحمة والإحسان، والقرابة في النسب، والاقتراب من الله عزّ وجل.

---

(1) عقبة بن نافع، أنماط النصوص ومؤشراته في مادة اللغة العربية وآدابها جميع الشعب مستوى ثالثة ثانوي، التربية أونلاين، ص 6.

(2) ابن منظور، لسان العرب، المجلد الخامس، مادة[ق ر ب]، مرجع سابق، ص 3566.

(3) سورة سبأ، الآية 51.

(4) أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربية المعاصرة، عالم الكتب الحديث، القاهرة، ط1، 2008م، مادة [ق ر ب]، ص 1790، 1791.

ويقول "الفيروز آبادي" في قاموسه المحيط: «قرب منه ككرم، وقربه، كسمع، قربًا وقربانًا: دنا فهو قريب، والمقربة مثلثة الراء، والقربة، والقربى: القرابة وهو قريبي وذو قرابتي، ولا تقل: قرابتي، وأقرباؤك، وأقاربك وأقربوك؛ عشيرتك الأدنون.

والقرب: إدخال السيف في القراب: للغمد، أو لجفن الغمد، كالاقتراب، أو اتخاذ القراب للسيف، وإطعام الضيف الأقرب، وبضمتين: الخاصرة، أو المشكلة إلى مراق البطن»[1].

استنادًا إلى ما جاء في التعريف الأخير تبين لنا أنّ المقاربة في الاشتقاق اللّغوي معانٍ مختلفة أبرزها:

1) الكرم: وذلك في قوله: "قرب منه ككرم".

2) السماع: مثال ذلك قوله: "قربه كسمع".

3) الدنو والاقتراب: وذلك في قوله: "قرّبا وقربانًا وقربانا: دنا فهو قريب".

4) إدخال السيف في الغمد: وهو ما نُلاحظه في قوله: "... إدخال السيف في القراب".

**ب- المقاربة اصطلاحًا:**

يذهب "عبد السلام المسدي" إلى اعتبار المقاربة «مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي معين وكذا اختيار إستراتيجيات التعليم والتقويم، فإنْ كانت المقاربة هي النظر إلى الكيفية، فإنّ الإستراتيجية تتمثل في التقصي والدّراسة»[2].

وتُعرف المقاربة أيضًا على أنّها: «الكيفية أو الخطة المستعملة لنشاط ما، والتي يُراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق للدلالة على التّقارب الذي يقع بين مكونات العمليّة التعليميّة من أجل تحقيق غاية تعلمية وفق إستراتيجيّة تربويّة وبيداغوجيّة واضحة»[3].

وبهذا تكون المقاربة عبارة عن خطة إجرائيّة تتميز بتكامل مكوناتها من الأنشطة التعليمية والعوامل التربويّة، حيث تتضمن مسارًا من العمليّات التي يمكن أنْ تعمل على تحقيق أهداف معيّنة، إضافةً إلى كونها تصورًا مستقبليًا لفعل قابل للتنفيذ وفق خطط منسجمة مع الشروط والعوامل الضروريّة اللازمة لأداء الكفاءات المستهدفة.

أمّا الشق الثاني "النصيّة" مصدر صناعي للنص، وسبق لنا أنْ قدّمنا بتعريفه، لذلك سننتقل إلى مفهوم المقاربة النّصية.

---

(1) مجد الدين بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مرتب ترتيب ألفبائي، وفق أوائل الحروف، راجعه: أنس محمد الشامي، وزكرياء جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، ط1، 1429هـ/2008م، ص 1299.

(2) عبد السلام المسدي، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، (دط)، (دت)، ص 147.

(3) فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة، الجزائر، 2008م، ص 45.

**ج- مفهوم المقاربة النّصية:**

جاء في دليل الأستاذ للّغة العربية أنّه «نقصد بالمقاربة النّصية أنْ يكون النّص محور جميع التعلّمات ومحور النشاطات الدّاعمة منن نحو وصرف وبلاغة وكتابة، فهذه النشاطات لخدمة النّص وتعلّمها يكون بواسطة النص نفسه، بحيث يكون هناك انسجام تام وتناسق يسمح للمتعلم بالوصول إلى استنتاج رئيسي هو أنّ اللّغة كل متكامل، لا تجزئة فيها وأنّ ما يُلاحظه المتعلم من تجزئة ما هو في الحقيقة إلاّ منهجية تفرضها بيداغوجية التعلم بصفة تاريخية، أمّا النص فهو وحدة لغوية مغلقة لا مجال فيها للتجزئة فيكون تعلم اللّغة في سياق النص»[1].

كما تُعرف المقاربة النّصية من المنظور البيداغوجي: «أنّها مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، إذْ أنّ تعليم اللّغة هو التّعامل معها من حيث هي خطاب أو نص متكامل الأجزاء (...)»[2].

والقصد من هذا التعريف هو أنّ التّعامل مع بنية النص يستدعي تحليله ودراسة نظامه والاطلاع على أجزائه المُكونة له، أي دراسة النص من ناحية الشّكل والمضمون كاستخراج أدوات الربط والضمائر ودلالات المفردات، ودراسة اتساقه وانسجامه وصولاً إلى بناء أحكامه.

إضافة إلى أنّها « اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويُجسد النظر إلى اللّغة باعتبارها نظامًا ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النّص محورًا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويُمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يُصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعليمية، ومن خلالها تُنمى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة، ويتم تناول النص على مستويين:

* المستوى الدلالي: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللّغوي، الدلالات الفكرية...) إذْ يُعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تُحقق قصدًا تبلغيًا وتحمل رسالة هادفة.

* المستوى النّحوي: ويُقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تُشكل تجانسًا نسقيًا، يُحدد الأدوار الوظيفية للكلمات»[3].

بناءًا على ما ورد ذكره في هذه التعاريف نخلص إلى أنّ المقاربة النصية هي إحدى تجليات الإصلاح التربوي للمنظومة التربوية رغبة في إصلاح القطاع التّعليمي، وتُعدّ من أهم روافد المقاربة بالكفاءات، حيث يمكن عدّها منهجًا لتدريس النصوص باعتبارها تنبني على أساس التّماسك وقواعد التدرج النصي، بحيث

(1) دليل أستاذ اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (دط)، (دت)، ص 03.

(2) مشروع الوثيقة المرافقة لمنهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جانفي، ص15.

(3) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 5.

يكون النص منطلق لها من أجل تحقيق الكفاءة المستهدفة، وتحقيق الكفاءة النصية لدى المتعلمين وصولاً لإنتاج نص جديد خاص بهم.

## 5- أهمية المقاربة النّصية:

للمقاربة النّصية أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلّمية، أو بالأحرى في تدريس النصوص اللّغوية على اختلافها، لكونها منهجًا اتخذته المنظومة التربوية لتحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات، ويمكن إجمال أهمية المقاربة النصية فيما يلي:

«- انتقال المتعلم من مجرد متلقي للنعارف إلى مُساهم في بناء معارفه بنفسه، حيث يوضع في ظروف تجعله يكشف ويُلاحظ ويستنتج وبذلك ينتقل من متعلم سلبي يكتفي بتلقي المعارف واستقبالها إلى متعلم إيجابي يُشارك ويُساهم في بناء معارفه بنفسه.

- يتمرن المتعلم على دراسة النص دراسة شاملة تضم جميع مستويات اللّغة الصوتيّة والتركيبيّة والمعجميّة والدلاليّة، وبذلك يُرسخ في ذهنه أنّ اللّغة وحدة مترابطة ومتكاملة في فروعها وأنّ هذه التقسيمات ما هي إلاّ آليات تسهيل دراستها بغرض الإحاطة التّامة بجميع هذه الفروع وحسن المعرفة بها.

- يمتلك المتعلم المقدرة على التواصل الشفوي والكتابي فيتمكن من الإعراب عن حاجته وأفكاره بمهارة ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابيّة.

- يتفتح المتعلم على مبادئ النّقد وإبداء الرأي المستند إلى الدليل والبرهان، ومن ثم ترسخ في أحكامه النزعة العقلية في تقدير الأمور وتقييم الأعمال والحكم لها أو عليها»[1].

انطلاقًا مما سبق ذكره يتبين لنا أنّ للمقاربة النصية أهمية كبيرة ودور فعّال في جعل المتعلم محورًا أساسيًا في العمليّة التعليميّة، من خلال اعتماده على نفسه في بناء مختلف تعلّماته والنهوض بقدراته اللّغويّة من أجل القدرة على التّعامل مع النصوص بتحليلها وإنتاج ما يُماثلها، لكون النص بنية متكاملة تتيح للمتعلم فرصة إتقان فن التواصل مع محيطه الاجتماعي وبيئته الطبيعيّة وتُكسبه مختلف المهارات اللّغويّة من سماع وقراءة ومحادثة وكتابة.

## 6- الوظائف التربوية للمقاربة النّصية:

لقد حاول المشتغلون في حقل التعليم الاستفادة من اللسانيات النصية التي تنتقل من نحو الجملة إلى نحو النص الذي يُشكل نشاطًا أساسيًا في العملية التعليمية، فكان ذلك باعتماد المقاربة النصية كمقاربة تعليمية جديدة لتحقيق الكفاءة النصية وبلوغ أهداف المقاربة بالكفاءات.

(1) ينظر: مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط1، 2003م، ص 32.

«تُعدُّ المقاربة النصية مولود جديد أفرزه مخاض المقاربة بالكفاءات بعد فشل الممارسات التقليدية التي كانت تجهل البعد النصي، وتعتبر النص مجرد وعاء من المفردات والألفاظ التي يتطلب بعضها الشرح والتفسير من أجل دعم الرصيد اللغوي للمتعلم بمفردات جديدة واعتباره خزّانًا لعبارات وصيغ بإمكانه حفظها والنسخ على منوالها، أو تحليل النصوص بغية فهمها والتطرق إلى ما فيها من أفكار وقضايا اجتماعية أو سياسية»(1).

«وتتميّز المقاربة النصية بوظيفتي التلقي والإنتاج اللّتين تتأسسان على فرضيات لسانيات النص، وأهم هذه الفرضيات وجود قدرة نصية لى المتعلم تسمح له بإنتاج نصوص، تحضر فيها مواصفات الاتّساق والانسجام، وتجعله قادرًا على إدراك اتّساق الخطاب وانسجامه، وذلك بعد استضمار قواعد صياغة النصوص»(2).

ثم إنّ تطبيق المقاربة النصية يُساهم في تنمية مهارتين ضروريتين وهما:

«أ- **التلقي والفهم**: بحيث تتيح للمتعلم فرصة تلقي النصوص وفهم معانيها، وإدراك محتوياتها، ومقاصد أصحابها، والآليات المتحكمة في تعالق البنيات النّصية.

ب- **الإنتاج**: فعند فهم المتعلم للنصوص وإدراكه لخصائصها سيتمكن من استثمار ذلك في محاولة إنتاج نصوص على منوالها»(3).

من خلال ما تقدّم ذكره يتبين لنا أنّ المقاربة النّصية هي اختيار بيداغوجي لتدريس نصوص الكتاب المدرسي، فمنهاج اللّغة العربية على سبيل المثال تهتم بتنمية الكفاءة النّصية للمتعلمين، فهي تختار للمتعلمين محتوى نصيًا متنوع يشمل كل الأنماط والأنواع النصية، حيث يشترط على نصوص الكتاب المدرسي أنْ تكون مُطابقة لأهداف المنهاج وفقًا لبيداغوجيا المقاربة النصيّة التي تهدف إلى تحقيق وظيفتي لدى متعلم اللّغة بدءًا بوظيفة التلقي والفهم والتي تتم من خلال اطلاع المتعلم عل النصوص وقراءتها والتّمعن في الطريقة التي تتكون منها، ويكون ذلك بتحليلها ومحاولة فهمها والتّعرف على أنواعها (شهر، نثر، قصة، حكاية، مقال...)، وأنماطها المختلفة وكل ذلك من شأنه أنْ يُعزز في المتعلم القدرة على الاستيعاب والتحليل وهو بذلك يُسهم في إثراء رصيده اللّغوي.

وبعد انتهاء المرحلة الأولى يكون المتعلم أمام مرحلة الإنتاج والتي يقوم بها باستثمار ما حصّله في المرحلة الأولى وتوظيفها في عمليّة إنتاج نصوص خاصة به على منوال الدّروس التي درسها واعتمادًا على معايير النصيّة، وبالتالي فالمقاربة هنا هي الانطلاق من النّص وصولاً للنص.

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 07.

(2) محمد المرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق، دار الثقافة، ط1، المغرب، 1998م، ص 59.

(3) سميرة رحم، نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللّغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 211.

# المبحث الثالث: الكتاب المدرسي والمنهاج

**1- مفهوم الكتاب المدرسي:**

أ- لغـــــةً.

ب- اصطلاحًا.

**2- وظائف الكتاب المدرسي.**

**3- أهمية الكتاب المدرسي.**

**4- أهداف الكتاب المدرسي.**

**5 - علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج.**

**ثالثًا: الكتاب المدرسي والمنهاج.**

يُعدُّ الكتاب المدرسي عنصر مهم وأساسي في العملية التعليمية، إذْ يُعتبر مصدر من المصادر الرسمية الموثوقة، فهو أداة مهمة لاستقاء المعارف واكتساب الخبرات لتحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها في عمليتي التعليم والتعلّم، كما يهدف إلى مساعدة كل من المعلمين والمتعلمين في تلقين الدّروس المقررة في مستوى معين أو مادة ما.

**1- مفهوم الكتاب المدرسي:**

**أ- لغــةً:**

وردت كلمة كتاب في القرآن الكريم في العديد من الآيات، لقوله تعالى: ﴿ذَلِكَ الْكِتَابُ لاَ رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ﴾(1).

قال الله عزّ وجل: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَل لَّهُ عِوَجًا﴾(2).

كما تعددت تعاريفه في المعاجم اللّغوية لاختلاف وجهات نظر اللّغويين المختصين:

ورد عند "الجوهري" في كتابه الصحاح في باب الكاف: «كتب: الكتاب معروف، والجمع: كُتْبٌ وكُتُبٌ وقد كَتَبْتُ كُتُبًا وكِتَابًا وكِتَابَةٌ، والكتاب: الغَرَضُ والحُكْمُ والقَدَر»(3).

كما جاء في كتاب لسان العرب عند "ابن منظور" بأنّ: «الكتاب ما كتب فيه»(4).

من خلال تطرقنا إلى هذه التعريفات اللغويّة نخلص إلى أنّ الكِتَابْ من: كَتَبَ يَكْتُبُ لمصدر كِتَابَةً، والكتاب ما كُتِبَ فِيهِ.

**ب- اصطلاحًا:**

تعدّدت التعاريف والمفاهيم الاصطلاحية للكتاب المدرسي منها:

* «الكتاب المدرسي هو كتاب تقرر وزارة التربية والتعليم تدرسيه لصف من الصفوف طبقًا لمفردات المنهاج المعتمد، ووفقًا للمعايير التي حدّدتها الجهات التربوية المسؤولة، ويُقدِّم الكتاب المدرسي أساسيّات المقرر الدّراسي، مما يُسهل على المعلم والمتعلم معرفة الموضوعات الرئيسية المتصلة بأهداف المنهج، وهو بذلك يُمثل الحد الأدنى من المعرفة لجميع طلاب الصف الواحد»(5).

(1) سورة الكهف، الآية 01.

(2) سورة البقرة، الآية 02.

(3) أبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، تحقيق: محمد محمد تامر، راجعه: أنس محمد الشامي، زكرياء جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، (دط)، ص 984.

(4) ابن منظور، لسان العرب، المجلد الرابع، مادة (ك ت ب)، مرجع سابق، ص 3816.

(5) د. محمد إبراهيم قطاوي، طرق التدريس، الدراسات الاجتماعية، دار الفكر، ط1، عمّان، الأردن، 1428هـ/2007م، ص 77.

* «أمّا عند المختصين في إعداد الكتب المدرسية، فهناك تعاريف أخرى من بينها: أنّ الكتاب المدرسي هو مؤلف تعليمي يُقدّم المفاهيم الجوهرية لعلم ما أو لتقنية ما، والتي يتطلبها البرنامج التعليمي في شكل ميسر»[1].

كما ورد تعريف آخر للكتاب المدرسي: «هو وسيلة التي تضم بكيفية منظمة المواد ومنهجية الدّرس والرسوم والصور، ومن الوسائط لأساس لتلقي المعارف، ويعتبره البعض جوهر العملية التربوية؛ لأنّه يُحدد المعلومات التي ستدرس للتلاميذ كمًا وكيفًا وسلطة عملية وعلمية لا يتطرق إليها الخطأ أو الشك»[2].

من خلال هذه التعاريف نستخلص تعريفًا شاملاً وجامعًا له بقولنا: أنّ الكتاب المدرسي هو وثيقة رسميّة تعليميّة مقررة من طرف وزارة التربيّة الوطنيّة، إذْ لكل مرحلة تعليميّة كتاب خاص بها يختلف باختلاف التخصصات واللّغات يكون شامل لجميع الدّروس والوحدات التعليميّة المقترحة بما يتضمنه من رسوم وصور وأشكال توضيحية للمادة الدّراسية المقررة للتدريس بطريقة منظمة وفق المنهاج المطلوب في مختلف المستويات لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

فالكتاب المدرسي يُعدُّ المرجع والمصدر الأساسي لكلّ من المعلم والمتعلم في اكتساب المعارف والمعلومات بهدف رفع قدراتهم وكفاءاتهم العلمية التعليمية، لكونه أسهل وأيسر المصادر وأكثرها توفرًا، التي تُساهم في تشجيع المتعلمين على القراءة وحب الاطلاع، كما يُساهم في جودة التحصيل العلمي والمعرفي.

## 2- وظائف الكتاب المدرسي:

بالنظر إلى أهمية الكتاب المدرسي ومكانته في العمليّة التربويّة التعليميّة، وكونه يُجسد المنهاج الدّراسي باعتباره حامل المادة الدّراسية فإنّه يضطلع بالعديد من الوظائف أهمها:

### أ- الوظيفة التبليغية:

«وتتطلب اختيار المعلومات في مادة دراسيّة معيّنة وفي موضوع محدد، حيث يكون اكتسابها تدريجيًا عبر السنوات المتتالية للمسار الدّراسي، كما ينبغي أيضًا غربلة هذه المعلومات وتبسيطها لجعلها في متناول التلاميذ المستوى الدّراسي المعين، إضافة إلى ذلك فإنّ الكتاب المدرسي يُقدم معارف وفق فلسفة

(1) أوفيان مليكة، حمد زينب، إستراتيجية الكتاب المدرسي في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالعملية التعليمية مستوى سنة الرابعة ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماستر تحت إشراف أ. رابحي مدني، كلية الآداب واللغات، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة أحمد دراية، أدرار، الجزائر، 2015-2016م، ص 11.

(2) صالح بلعيد، في النصوص باللّغة العربية، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2008م، (دط)، ص 135.

معرفية معينة، وإطار تاريخي محدد ومقاييس لغوية معينة، وهذا ما يجعله صالحًا لفترة دون غيرها، نظرًا للمتغيرات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية الحاصلة»[1].

ومنه فالكتاب المدرسي هو وسيلة تبليغ وإيصال المعلومات والمعارف للمتعلمين، فهو يُعتبر المصدر الأساسي لهم بما يحمله من موضوعات مقررة وحقائق مبسطة تُسهم في تنمية مهارات القراءة الفاحصة والتفكير الناقد، إضافة لكونه مرجع أساسي للتصورات والأفكار والمعارف المتنوعة المتعلقة بما يجب أن يتلقاه المتعلم في مستوى دراسي معين.

**ب- الوظيفة الهيكلية:**

«يقترح الكتاب المدرسي نوعًا من التوزيع والتسلسل للوحدات التعليمية لاكتساب المعارف، وهو بذلك يُهيكل التعليم ويُنظمه تنظيمًا بيداغوجيًا وفق المستوى المعرفي والعقلي للتلاميذ بعدة طرائق، نذكر منها:

- من التجربة العلمية للتلميذ إلى النظرية العلمية.
- من النظرية إلى التمارين التطبيقية واختبار المكتسبات.
- من التمارين التطبيقية إلى الإعداد النظري.
- من العرض إلى الأمثلة والصور التوضيحية.
- من الأمثلة والصور التوضيحية إلى الملاحظة والتحليل»[2].

يُقصد بالوظيفة الهيكلية أنّ الكتاب المدرسي ينبني على أساس التدرج في عرض الموضوعات وتوزيع الأنشطة والتمارين، فهو مُنظم تنظيمًا بيداغوجيًا وفقًا لما تمليه المناهج التربوية مراعاة للمستوى المعرفي والعقلي للتلاميذ، ومثال ذلك أننا نجد كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي يعتمد في توزيع النصوص على المقاطع الكرى ثم المحاور ثم الوحدات والتي هي النصوص، وذلك حتى لا يتشتت ذهن المتعلم ويتمكن من فهم معطيات الكتاب المدرسي.

**ج- الوظيفة التقويمية:**

«وتعتبر هذه الوظيفة من أهم وظائف الكتاب المتمثلة في مختلف أنواع التقويم المتعلقة بالأنشطة موضع الدّرس المتعلقة بالتقويم التشخيصي والتكويني والإجمالي، بهدف تقويم حصيلة التعلم، وتمكين كل من المتعلم والمعلم بمعلومات من أجل قياس مدى تحقق الأهداف الإجرائيّة التي هي كمدخل أساسي للعملية التعليميّة»[3].

(1) حسان الجيلالي، لوحيدي فوزية، مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، أهمية الكتاب لمدرسي في العملية التربوية، جامعة الوادي، 09 ديسمبر 2014م، ص 199.

(2) حسان الجيلالي، لوحيدي فوزية، مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، مرجع سابق، ص 199.

(3) أبو القاسم سعيد، الكتاب المدرسي، أهيمته، ركائزه، ووظائفه، المجلة الدولية للبحث العلمي ودراسة الدكتوراه، ص11.

إذن يتمثل التقويم في الكتاب المدرسي في مجموع الأسئلة والأنشطة والتمارين التابعة للموضوعات المدروسة، والتي يعتمدها المعلم في تقويم أداء المتعلمين ومعارفهم، وهي أسئلة شاملة لكافة أنواع التقويم، فمنها ما هو تشخيصي، وتكويني وإجمالي، وتُعتبر هذه الوظيفة أهم وظيفة للكتاب المدرسي لما تُحققه من نتائج.

عمومًا فإنّ للكتاب المدرسي العديد من الوظائف التي تتغير حسب المادة العلمية وحسب مستعملي الكتاب من معلم ومتعلم، فما كان لنا سوى أنْ نتحدث في دراستنا على الوظائف الأساسية للكتاب المدرسي عامّة والتي تمثلت في الوظيفة التبليغية والوظيفة الهيكلية والوظيفة التقويميّة، وهذا لا ينفي وجود وظائف أخرى، فجل هذه الوظائف تُحدد أهمية الكتاب المدرسي كونه أداة أساسيّة لا عنى عنها في عملية التدريس سواء للمعلم أو للمتعلم.

### 3- أهمية الكتاب المدرسي:

يُعتبر الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليميّة في العمليّة التربويّة نظرًا لأهميته الكبيرة في التدريس ودوره الفعّال في تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها.

«فللكتاب مكانة متميزة في الإسلام فهو أحد أسماء القرآن الكريم الذي كان يُشكل المادة الأساسية للتعليم، ليس للناشئة، بل للكبار أيضًا، قال تعالى: ﴿الر كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ﴾[1].

وقد تعددت ألفاظ القرآن الكريم في عدة آيات ذكر فيها لفظ الكتاب أو ما في معناه، قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾[2].»[3].

فالبرغم من أهمية الكتاب في التعليم وتنشئته الأجيال على اختلاف أعمارهم إلاّ أنّه مذكور في القرآن الكريم في العديد من السور والآيات القرآنية، ولعلّ أعظم وأهم كتاب في حياة الإنسان كتاب الله عزّ وجل "المصحف الشريف" ومن ثم تأتي الكتب على اختلافها.

«وهو بالنسبة للمدرس ساعده اليمين، إذْ يعينه على تحقيق تعلم الطالب ومساعدته على اكتساب الميول والاتجاهات المرغوب فيها وتنميتها، فضلاً عن إرشاده المدرس إلى طرائق التدريس المناسبة، وألوان النشاطات التي تخدم مادته ومنه يستطيع المدرس أن يختار من الوسائل المعينة والأنشطة ما يراه مناسبًا لكل

(1) سورة هود، الآية 01.

(2) سورة الجمعة، الآية 02.

(3) د. سعيد علي زاير، د. إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دط)، ص 375.

موقف تعليمي، حيث أنّ الكتاب المدرسي يوجه إليها، ويُحدد أنواعه ومادتها وربما طريقة إعدادها وإخراجها وكيفية استخدامها والانتفاع بها»[1].

ونفهم من هذا أنّ الكتاب عنصر أساسي يعتمده المتعلم في تدريس المتعلمين، وبذلك يستطيع تلقين الدّروس بالشكل المطلوب للتلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية، وذلك بما يُقدّمه الكتاب وما يُوفره من معلومات ومعارف ليقوي ويُشجع قدرات التلاميذ ويزيد من مكتسباتهم ويُنمّي كفاءاتهم العلمية.

ويمكن أنْ نُجمل أهمية الكتاب المدرسي في ما يلي:

«* يُساعد المعلم في صياغة الأهداف التعليمية، واختيار الطرق والأساليب والوسائل والأنشطة، وأساليب التقويم المقترحة لتحقيقها.

* يساعد الكتاب المدرسي المعلم في تدريب الطلاب على بعض المهارات مثل القراءة الناقدة والقدرة على استخلاص الأفكار أو تنظيم المعلومات وعرضها والتعبير عنها.

* يضع الطالب والمعلم في إطار عام منظم أمام المنهاج الدراسي.

* يساعد المعلم والطالب في الانتقال المنظم في العمليّة التعليميّة التعلميّة من مرحلة إلى مرحلة أخرى ومن موضوع إلى آخر بطريقة منطقية ومتسلسلة ومتتابعة.

* يُعدّ مرجعًا سهل الوصول إليه من قبل الطالب والمعلم ويُوفر عليهم عملية البحث والعناء.

* يساعد الطلاب على فهم ترابط المادة الدّراسية، ومن ذلك ربط الماضي بالحاضر وتعليل الظواهر الطبيعية والاجتماعية، وربط النتائج بالأسباب.

* يُوفر الكتاب المدرسي تنظيمًا مناسبًا للمادة الدراسية، يهتدي به المعلم في تنظيم الخطط الفصلية أو السنوية وإعدادها.

* يعود المتعلمين على ممارسة التعلم الذاتي، فالكتاب المدرسي حاضر معه في بيته وفي مدرسته»[2].

من خلال هذا نستخلص بأنّ الكتاب المدرسي ذو أهمية كبيرة في العملية التربوية لكل من المعلم والمتعلم لأنّه السند والركيزة الأساسية لهم في اكتساب المعارف لكونه أداة مهمة ووسيلة لا يمكن الاستغناء عنها أو تعويضها، إذْ لا يمكن حدوث العملية التعليمية إلاّ بوجود الكتاب المدرسي.

## 4- أهداف استخدام الكتاب المدرسي:

«إنّ استخدام الكتاب المدرسي استخدامًا فعالاً يُحقق الأهداف التعليمية التالية:

- يُثري تعلم الطلاب ويُعززه.
- يُساعد الطالب على إدراك بنية المادة النفسية والمنطقية المفاهيمية.

(1) د. رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص 284.

(2) محمد إبراهيم قطاوي، طرق تدريس الدّراسات الاجتماعية، مرجع سابق، ص 78.

- يُوفر الدّافعية للتعلم ويُعززها.
- يُراعي الفروق الفردية والزمرية بين الطلاب.
- يُساعد الطلاب على اكتساب العادات الدّراسية السليمة.
- يُنمي قدرة الطالب على التفكير بكل أنواعه ومستوياته.
- يُلبي حاجات الطلاب الخاصة التربوية والتلعيمية»[1].

إضافة إلى ذلك، فلا غنى عن الكتاب المدرسي في تدريس أي مادة دراسيّة لكونه أساس العمليّة التعليميّة، فهو الرابط الأساس بين واضعي المنهج والمتعلمين ويرجع ذلك إلى أنّه:

«- يُقدم حقائق ومعلومات مختارة بعناية وعلى أساس علمي، وثم تنظيمها بطريقة ملائمة للمعلم والمتعلم.
- يُقدم إطارًا عامًا للمقرر الدّراسي بما يُحقق الأهداف التربوية المطلوبة.
- يُقدم قدرًا مشتركًا من المعلومات والحقائق التي يجب أنْ يلم بها جميع التلاميذ (الممتاز، المتوسط، الضعيف)، ثم ينطلق كل منهم في الاتجاه الذي يُمثل ميوله واتجاهاته.
- يُتيح للمعلم استخدام العديد من طرق التدريس (قراءة فقرة من الكتاب، استنباط بعض الحقائق، تلخيص، مقارنات).
- يُتيح للتلاميذ فرصة التدريب على مهارات القراءة.
- يجعل التلاميذ أكثر استعدادًا وشوقًا لتعلم المادة.
- يُقدم حقائق ومعلومات الدّراسات الاجتماعية من وجهة نظر قومية، والتي تُعد أساسًا لما يكتسبه التلاميذ فيما بعد.
- يُؤدي دورًا مزدوجًا في المدرسة والمترل، حيث يساعد التلميذ على مراجعة ما شرحه المعلم وحل التمارين»[2].

ومن هنا يتضح لنا أنّ الكتاب المدرسي يُمثل المحتوى الذي ينص عليه المنهاج، وهو صلب العمليّة التربويّة، وبهذا المعنى يكون الكتاب المدرسي سندًا موحدًا للتلاميذ بالدرجة الأولى بما يُوفره من معارف ومعلومات وخبرات تخدم المتعلمين في مستوى دراسي معين، ومن ثم فهو مرجع أساسي يُقدّم المواد الدّراسيّة بشكل مُبسط وممنهج لتحقيق أهداف المنهاج.

## 5- علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج التربوي:

يُعرف المنهاج في الاصطلاح على أنّه: «بنية منسجمة لمجموعة العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح، وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف

(1) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ص 271.

(2) تيمور عبد القادر، إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي في الجزائر: دراسة بيليومترية، رسالة مُقدمة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة أحمد بن بلة، وهران، 2018-2019م، ص 83.

المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتقنية والمادية المجندة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم»[1].

إضافة إلى أنّ المنهاج يلم بجميع الخبرات والأنشطة التي تُقدمها المدرسة للمتعلمين داخلها وخارجها تحت إشراف منها، وهو يُزود المعلمين بمختلف الكفايات المهنية والعلمية التي توجههم وتُرشدهم في كيفية تنفيذ المناهج وتقويمها بشكل صحيح، وتُسطر لهم طريقة تقديم المعارف للمتعلمين بشكل سليم لتحقيق الأهداف المنشودة، وإذا كان لكل مادة تعليمية منهاج خاص بها، فإنّ منهاج اللّغة العربية عمومًا يرمي إلى: «تنمية معارف التلميذ المكتسبة ومهاراته اللّغوية لتمكنه من ممارسة النشاط اللّغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية من جهة وتلقي المعارف واستعاب مختلف المواد من جهة أخرى»[2].

بعد أنْ تطرقنا إلى مفهوم المنهاج لابد لنا الآن من دراسة العلاقة الكائنة بين الكتاب المدرسي والمنهج التربوي: «فالكتاب المدرسي يحتل مكانة مرموقة في المناهج المدرسي، إذْ أنّه لابد من الربط بينهما باعتبار المنهاج المرحلة الأولية التي تتجسد معالمها وعناصرها المختلفة في الكتاب كونه يُمثل المرحلة اللاحقة لها، ولذلك فالكتاب المدرسي يُعتبر إحدى وسائل تنفيذ المنهاج»[3]. حيث أنّه يفترض على الكتاب المدرسي أنْ يستجيب لمقتضيات المنهاج كونه المرجع الأساسي الذي يعتمد عليه في إنجاز الكتاب التعليمي من حيث الشكل والمضمون.

«وإذا كان الاهتمام بالمنهاج والكتاب المدرسي ضرورة يقتضيها الدور الذي يلعبه في العملية التعليمية، فإنّ الاهتمام في إعداد وصناعة الكتب المدرسية ينبغي أنْ يأخذ بعين الاعتبار المستجدات الحاصلة في مجال تطور العلوم والتكنولوجيا حتى يُساير العصر الذي أُعدّ له»[4].

أي أنّه وجب على واضعي كل من المنهاج والكتاب المدرسي مراعاة مستجدات العصر وتطور العلوم وما ظهر من جديد في المعلومات والمعارف العلمية، بحيث يكون هناك تناسب بين ما يمكنه المنهاج وما يُقدمه الكتاب.

بناءًا على ما سبق ذكره تستنتج أنّ الكتاب المدرسي يرتبط ارتباطًا عضويًا بالمنهاج الدّراسي بما يتضمن من أهداف وتوجيهات مصاحبة له، حيث يُعدّ الكتاب المدرسي في كل منظومة تربوية بمثابة التجسيد العلمي لمعلومات المنهاج التعليمي والوسيلة الأكثر استخدامًا واعتمادًا داخل وخارج الفصل الدّراسي.

---

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، المشروع الأولى لمناهج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، (دط)، 2015م، ص 07.

(2) مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة متوسط، نقلاً عن ليلا ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، ص 13.

(3) جميلة راجا، الكتاب المدرسي بين الواقع والطموح، مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة تيزي وزو، (دت)، ص 345.

(4) عبير راشد عليمات، تقويم الكتب المدرسية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2006م، ص35

# الفصل التطبيقي

## التقويم الذّاتي والموضوعي للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي

## بين ما يجب أنْ يكون وما هو كائن من خلال الكتاب المدرسي

**تمهيد**

**أولاً: إجراءات الدّراسة.**

1- منهج الدّراسة.

2- مجتمع الدّراسة وعيّنة البحث.

3- أدوات الدّراسة (الكتاب المدرسي، الاستبانة).

**ثانيًا: تحليل أسئلة الكتاب المدرسي.**

**ثالثًا: تحليل نتائج الاستبانات.**

# أولاً: إجراءات الدّراسة

**تمهيد:**

بعد انتهائنا من الفصل النظري، لموضوع بحثنا وتطرقنا إلى أهم مصطلحاته وعناصره حسب ما تقتضيه الدّراسة، كان لابدّ لنا من تدعيمه بفصل تطبيقي نظرًا لأهميته البالغة في كونه يُساعد الباحث في الوصول إلى الحقائق والنتائج كما هي على أرض الواقع، فالدّراسة التطبيقيّة هي أساس البحث العلمي الجيّد.

لقد اعتمدنا في هذه الدّراسة التطبيقية على التحليل والإحصاء والوصف لمجموعة من الاستبانات المُوجهة لمعلّمي اللّغة العربية في الطور الابتدائي، وكذا على الكتاب المدرسي وما تضمنه من أسئلة تقويميّة للنصوص المدروسة الخاصة بمتعلمي السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وذلك من أجل تصنيف هذه الأسئلة إلى أسئلة موضوعيّة وأخرى ذاتيّة، ومعرفة مدى فاعلية هذه الأسئلة في تقويم المتعلمين.

**1/ منهج الدّراسة:**

يعرف المنهج بأنّه: «الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معيّنة»[1]، حيث يختلف المنهج في الدّراسة باختلاف الموضوع ولكلّ منهج وظيفته وخصائصه.

ونظرًا لطبيعة الموضوع المدروس وانطلاقًا من كون الموضوع هو الذي يفرض أو يُحدّد لنا نوع المنهج، وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي، مستعينين في ذلك بتقنيات التحليل وأدوات الإحصاء بنوعيه الكمي والكيفي، وذلك من أجل تحليل أسئلة تقويم الموضوعات في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، وكذا من أجل تحليل مجموعة من الاستبانات المُوجهة لمعلّمي اللّغة العربية في الطور الابتدائي ولقد قُمنا بجمع البيانات وتحليلها بهدف إحصاء النتائج المتوصل إليها.

**2/ مجتمع الدّراسة وعيّنة البحث:**

**أ- مجتمع الدّراسة:**

إذا كان مجتمع البحث يُعرّف على أنّه: «كلمة تُطلق على جميع الحالات والأفراد والأشياء التي يتّجه الباحث لدراستها». فإنّ مجتمع بحثنا في هذه الدّراسة يتمثل في تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

**ب- عيّنة الدّراسة:**

تمثلت عيّنة الدّراسة في مجموعة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من خلال استبيان قُدِّم لمجموعة من الأساتذة يُدرسون هذا المستوى في ابتدائيات مختلفة من ولاية قالمة، حيث بلغ عدد الابتدائيات عشرة (10) تنوعت بين حضري، وشبه حضري، والريفي، يوُمكن أنْ نُمثل لذلك في الجدول الآتي:

(1) عمّار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط12، 1985م، ص 23.

| اسم الابتدائية | المنطقة | عدد الاستبانات |
|---|---|---|
| * مدرسة خالد بن الوليد | - ولاية قالمة | 10 ابتدائيات |
| * مدرسة مرابط محمد | - بلدية حمام النبائل | |
| * مدرسة بلوصيف عبد المجيد | - بلدية حمام النبائل | |
| * مدرسة قواسمية موسى | - قرية غاوي محمد الصغير | |
| * مدرسة زيدي سليمان | - قرية غاوي محمد الصغير | |
| * غولي محمد الطيب | - ولاية قالمة | |
| * عبدي مبروك | - بلدية عين العربي | |
| * قحام حسين | - بلدية المدّودة | |
| * عبد الحميد بن باديس | - بلدية عين العربي | |
| * دبوش محمد الصالح | - حمام بلحشاني | |

**3/ أدوات الدّراسة:**

نظرًا لأهمية البحوث «قد يستخدم الباحث أكثر من طريقة وأداة لجمع المعلومات حول مشكلة الدّراسة، أو للإجابة عن أسئلتها، أو لفحص فرضياتها، ويجب على الباحث أنْ يُقرر مسبقًا الطريقة المناسبة لبحثه أو دراسته، وأنْ يكون مُلمًا بالأدوات والأساليب المختلفة لجمع المعلومات لأغراض البحث العلمي»[1].

ومن أجل معرفة أنواع أسئلة تقويم الموضوعات في الكتاب المدرسي اقتضت الدّراسة إتباع الأدوات التالية:

* **الكتاب المدرسي:** «هو كتاب منهجي (Eurpintexi Book) من حيث المبدأ وثيقة تربويّة مكتوبة غالبًا ليستخدمها المعلم والتلاميذ في التعليم والتدريس لتحصيل الأهداف المنهجية المطلوبة»[2].

فمن خلال هذه الأداة عمدنا إلى تحليل أسئلة التقويم التابعة للنصوص وتصنيفها تبعًا لأنواعها ثم إحصاء النتائج المتحصل عليها ودراستها واستنتاج ما يُمكن استنتاجه.

(1) ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، أساليب البحث العلمي، الأسس النظرية والتطبيق العلمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، ط2، 2008م، ص 87.

(2) محمد زياد حمدان، الكتاب المدرسي نحو إطار علمي للتقويم في التربية (نظرية، قرار، مجال)، سلبية التربية الحديثة، دار التربية الحديثة، (دط)، ص 56.

* **الاستبانة:** «هي أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية التي يتطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يُحدّدها الباحث حسب أغراض البحث»[1].

ولقد قمنا في دراستنا هذه بإعداد استبانة مَوجهة لمعلمي اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي الذين بلغ عددهم ثلاثين معلّماً مُوزعة على عشر مؤسسات ابتدائية، وقد شملت هذه الاستبانة عشرة بنود خاصة بالتقويمين الذّاتي والموضوعي، وذلك من أجل معرفة إجاباتهم وآرائهم حول ما يتعلق بموضوع بحثنا الموسوم بـــ: "تقويم النصوص في الكتاب المدرسي بين الذّاتيّة والموضوعيّة (السنة الرابعة ابتدائي أنموذجًا)".

تضمنت هذه الاستبانة صفحة تمهيدية للتعريف بموضوع البحث والغاية من دراسته، مُرفقة لمجموعة من الأسئلة تتعلق بالبيانات الشخصية لفئة مُعينة من المعلمين.

لقد احتوت هذه الاستبانة 10 أسئلة مسّت جميع الجوانب المتعلقة بموضوع البحث بدءًا من الجانب النظري إلى الجانب التطبيقي.

**طريقة تفريغ البيانات:**

بعد الحصول على الكتاب المدرسي في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي قُمنا بجمع أسئلة تقويم الموضوعات وتصنيفها حسب نوع التقويم ومن ثم إحصائها، إضافة إلى جمع استبانات المعلّمين، شرعنا في تفريغ البيانات في جداول، كما قمنا بحساب التكرارات والنسب والمئوية.

**الوسائل الإحصائية المُستخدمة في البحث:**

* بالنسبة لتصنيف أسئلة تقومي الموضوعات في الكتاب المدرسي قُمنا بما يلي:

بعد حصولنا على الكتاب المدرسي ورقيًا اطلعنا على الموضوعات التي يحتويها والأسئلة التابعة لها، ثم قمنا بتصنيف هذه الأسئلة حسب نوع التقويم (ذاتي، موضوعي)، ثم عمدنا إلى إحصاء عدد الأسئلة الذّاتيّة وعدد الأسئلة الموضوعيّة لنقوم في الأخير بحساب النسب الكلية لكل نوع من الأسئلة وذلك بـــ:

$$\text{النسبة المئوية لكل نوع من الأسئلة} = \frac{\text{عدد الأسئلة الذاتية أو عدد الأسئلة الموضوعية } X\ 100}{\text{العدد الإجمالي للأسئلة}}$$

* أمّا بالنسبة للاستبانات الخاصة بالمعلّمين فلقد تمّ استخدام النسب المئوية لتحليل النتائج وذلك بحساب عدد التكرارات كل منها:

(1) عصام حسن أحمد الدليهي، علي عبد الرحيم صالح، البحث العلمي أسسه ومناهجه، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014م، ص 91.

$$\frac{\text{عدد التكرار } X\ 100}{\text{عدد أفراد العينة}(30)}$$

مع تحليلها وتفسيرها والتعليق عليها إضافة إلى تقديم الاقتراحات والحلول.

# ثانيًا: تحليل أسئلة نصوص الكتاب المدرسي

اقتضت منهجية بحثنا أنْ ننطلق من أرضية صلبة تمثلت في فهرس الكتاب المدرسي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي الذي شمل مجموعة من الموضوعات التي تدرس وتخضع للتقويم وذلك حتى نستطيع تسليط الضوء على النصوص المُقررة في هذا المستوى، ومن ثم تحليل أسئلة التقويم التي تخضع لها هذه الموضوعات ثم تصنيفها وإحصاء عددها قصد الوصول إلى غاية هذا التطبيقي ألا وهو معرفة مدى توظيف أدوات التقويم الموضوعي وأدوات التقويم الذّاتي في تدريس نصوص اللّغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي (السنة الرابعة ابتدائي).

يحتوي كتاب السنة الرابعة ابتدائي على المحتويات الآتية:

| المقاطع | المحاور | الوحدات | الأساليب | التراكيب | الصيغ الصرفية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقطع 01 | القيم الإنسانية | مع عصاي في المدرسة | ألفاظ النسبة | أنواع الكلمة | الضمائر المنفصلة |
| | | ماسح الزجاج | ظروف الزمان | الفعل الماضي | |
| | | جدّتي | التشبيه بـــ: كـــ | الفعل المضارع | تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم |
| المقطع 02 | الحياة الاجتماعية | التاجماعت | العطف | الجملة الفعلية | |
| | | المعلم الجديد | ظروف المكان | الفاعل | تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب |
| | | بين جارين | المفعول المطلق | المفعول به | |
| المقطع 03 | الهوية الوطنية | الحنين إلى الوطن | س / سوف | الجملة الإسمية | تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر |
| | | الأمير عبد القادر | صفات الشخصية | الصفة | |
| | | الزائر العزيز | ما إن... حتى... | الفعل اللازم والفعل المتعدي | تصريف المضارع مع ضمائر المتعلم والمخاطب |
| المقطع 04 | الطبيعة والبيئة | رسالة الثعلب | أفعال دالة على الحركة | حروف الجر | |
| | | البيت البيئي | التشبيه بـــ: كأن | المضاف إليه | تصريف المضارع مع ضمائر الغائب |
| | | طاقة لا تتقد | ألفاظ النسبة | فعل الأمر | |
| المقطع 05 | الصحة والرياضة | قصة الزيتونة | التفضيل | المضارع المنصوب | تصريف فعل الأمر |
| | | مرض سامية | بينما... إذا بـــ | كان وأخواتها | |

## بين ما يجب أنْ يكون وما هو كائن من خلال الكتاب المدرسي

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | لمن تهتف الحناجر | التعجب بـــ: ما أفعل...! | الحال | اسم الفاعل |
| المقطع 06 | الحياة الثقافية | أنامل من ذهب | ظرف المكان | المفعول المطلق | |
| | | لباسنا الجميل | لولا.. لـــ... | المضارع المجزوم | اسم المفعول |
| | | القاص الطارقي | الاستثناء بـــ: إلا، سوى | الفعل الماضي المبني للمجهول | |
| المقطع 07 | الإبداع والابتكار | مركبة الأعماق | الاستدراك بـــ: لكن | علامات الرفع في الأسماء | الاسم في المفرد والمثنى |
| | | سالم والحاسوب | التفضيل | | علامات نصب الاسم |
| | | ما اعظمك | أفعال الحركة | علامات جر الاسم | المصدر |
| المقطع 08 | الرحلات والأسفار | جولة في بلادي | شمالاً، جنوبًا، شرقًا، غربًا | المبني والمعرب | |
| | | حكايات في حقيبتي | ظروف المكان | الفعل الصحيح والفعل المعتل | الاسم في المفرد |

## بين ما يجب أنْ يكون وما هو كائن من خلال الكتاب المدرسي

| الظواهر الإملائية | الرصيد اللّغوي | المحفوظات | الإدماج (النص+ المشروع) | الصفحة |
|---|---|---|---|---|
| | الرصيد الخاص بأعمال الخير | | | 10 |
| التاء المفتوحة في الأفعال | الرصيد الخاص بألعاب الأطفال | يا حسن الأخلاق | البائع الصغير إنجاز لائحة | 14 |
| | الصفات الخاصة بالقيم الإنسانية | | الحقوق والواجبات | 18 |
| | الترابط الدلالي الخاص بالمجموعات | | | 27 |
| التاء المفتوحة في الأسماء | الرصيد الخاص بالمعرفة والمدرسة | أمّي | من صور التضامن | 31 |
| التاء المربوطة | الاشتقاق / التضاد | تاج الوفاء | صنع مطوية لوصف الحي | 35 |
| | علامات الترقيم | | | 44 |
| الهمزة المتوسطة على الألف | الصفات المادية | | | 48 |
| | الرصيد الخاص بالرموز والمعالم الوطنية | - وطني<br>- يا شهيد | أجمل الأوطان<br>إنجاز بورتريه عن شخصية وطنية | 52 |
| الهمزة المتوسطة على الواو | الرصيد الخاص بأسماء الحيوانات | الضياء | كوكبنا في خطر | 61 |
| | الرصيد الخاص بأصوات الطبيعة | تغريدة العندليب | | 65 |
| الهمزة المتوسطة على النبرة | الترابط الدلالي الخاص بعناصر من الطبيعة | | إنجاز لوحات بيئية | 69 |
| | الرصيد الخاص بالأغذية | التوازن الغذائي | صحتك هي الأهم | 78 |
| الهمزة في آخر الكلمة | التضاد/ الرصيد الخاص بالاختصاص الطبي | رياضة الأبدان | تصميم ألبوم لمراحل النمو | 82 |
| | الرصيد الخاص بالرياضة | | | 86 |
| الأسماء الموصولة | الترابط الدلالي (الخاص بالحرف) | الكتاب | سر العداوة بين القط | 95 |
| | الرصيد الخاص بالموروث الثقافي | علبة الألوان | والفأر | 99 |
| الألف اللينة في الأفعال | الترابط الدلالي | | إنجاز شريط مرسوم | 103 |
| | الرصيد الخاص بالغوص | تلفاز وحاسوب | أحلام المستقبل | 112 |
| الألف اللّينة في الأسماء | الرصيد الخاص بالحاسوب | علماء المستقبل | كتابة كيفية صناعة لعبة | 116 |
| | الرصيد الخاص بالاكتشاف والإختراع | | | 120 |
| الألف اللّينة في الحروف | الرصيد الخاص بالصفات والسفر بالطائرة | الحمامة المهاجرة | | 129 |
| | الرصيد الخاص بالعواصم والبلدان | الواحدة | | 133 |

إذن نُلاحظ من فهرست المحتويات المدرسيّة للسنة الرابعة ابتدائي أنّها تشتمل على ثمانية (08) مقاطع كبرى تندرج تحتها ثمانية (8) محاور، لكلّ محور عنوان خاص به يُحيل المتعلم على الموضوع العام الذي تدور حوله وحدات أو نصوص هذه المحاور، وتحتوي هذه الأخيرة على ثلاثة وعشرين (23) وحدة (أو نص) تدرس في حوالي "100" حصة كل حصة تُقدر بـــ 60 دقيقة. حيث أنّ تعليم اللغة العربية في هذا المستوى يهدف إلى تطوير مكتسبات المتعلم وتوسيعها انطلاقًا من تلقيه لمفاهيم جديدة ومعارف متنوعة وتدريبه على توظيف هذه المعارف في مواقف مختلفة قصد التّحكم في الكفاءات اللّغوية المستهدفة التي تتجلى في حسن تنظيم معلوماته سواء في التواصل الشفهي أو الكتابي.

فقد يصل المتعلم لهذا المبتغى انطلاقًا من مجموعة النصوص التي يدرسها في هذا المستوى كون هذه الأخيرة ركنًا أساسيًا في العمليّة التعليميّة التعلميّة لأنّ المعلم والمتعلم يبدآن منه وينتهيان إليه.

فالنص وحدة أساسية في بناء المعلومة وتطوير ذات المتعلم، وحتى يتأكد المعلم من فهم واستيعاب المتعلم لمحتوى هذه النصوص وما تحمله من معانٍ وقيم ومعارف متنوعة يُجري المعلم تقويمًا يختبر فيه مدى تمكن المتعلم من النص سواء من ناحية فهم مجريات وأحداث النص أو من ناحية تمكنه من تحقيق الكفاءة المستهدفة، وإضافة رصيد لغوي جديد إلى مكتسباته القبلية، وذلك أنّه من النص تنطلق كافة النشاطات اللّغوية الأخرى من قراءة وكتابة وتعبير شفوي وكتابي ومحفوظات وغيرها من الأنشطة، وذلك وفق منهجية يعتمدها المعلم في تقويم المتعلم من خلال نشاط النصوص والتي نجدها في الكتاب المدرسي لها بعنوان: أسئلة موضوعيّة وأسئلة ذاتيّة، مع العلم أنّ الأسئلة الموضوعيّة هي الأسئلة التي يمكن تقدير درجاتها تقديرًا موضوعيًا، أي أنّ هناك اتفاقات الأحكام، حيث إذا تم تصحيح السؤال الموضوعي من قبل العديد من المصححين يتوصل الجميع إلى نفس الإجابة ونفس العلامة للمتعلم؛ أي أنّه لا مجال لتدخل الأحكام الذاتية ومن أنواعها: (الإكمال، الاختيار من متعدد، الصواب والخطأ، المطابقة...)، وتتسم الأسئلة الموضوعيّة بالصدق والثبات، وتحقق الشمولية بحيث تُغطي أهم مفاهيم المادة، أمّا الأسئلة الذّاتية فهي أسئلة مفتوحة ليس لها إجابة مُحدّدة تتطلب من المتعلم أنْ يأتي بتفاصيل ومعلومات إضافية، حيث تُعطي الفرصة للطالب بأنْ يُقارن ويُناقش ويُعلل ويُعبر عن أفكاره في الإجابة أي أنّها تخضع لذات المتعلم وأفكاره ومشاعره وليس هناك اتفاق بين المصححين على إجابة واحدة، فلكل واحد تقديره الذّاتي لإجابة المتعلم، وهي أسئلة صعبة التقييم والتقويم، ومن ميزاتها أنّها تكشف قدرة الطالب على التحليل والنقد وإبداء الرأي.

بعد معرفتنا لكلّ من الأسئلة الموضوعيّة والذّاتيّة ارتأينا أنّه من الأفضل وضوحًا ومنطقًا أنْ نعتمد في عملنا التطبيقي على جداول قمنا من خلالها بتصنيف أسئلة تقويم النصوص حسب نوعها (موضوعية، ذاتية) بداية من أول مقطع إلى آخر مقطع، وبعد الانتهاء من عملية التصنيف عمدنا إلى إحصاء مجموع

## بين ما يجب أنْ يكون وما هو كائن من خلال الكتاب المدرسي

ونسبة كل فئة من الأسئلة والتمثيل لها بشكل بياني، ثم التعليق على النتائج المتحصل عليها من خلال الجداول والشكل البياني، بغرض الوصول إلى معرفة أحد نوعي هذه الأسئلة التي تطغى وتُهمين في تقويم المتعلمين في هذه السنة، وقد جاء عملنا على النحو الآتي:

| المقاطع | المحاور | النصوص | الصفحة | الأسئلة الموضوعية | الأسئلة الذاتية |
|---|---|---|---|---|---|
| **المقطع (01)** | **القيم الإنسانية** | مع عصاي في المدرسة | 10<br>11 | **اقرأ وأفهم:**<br>* أَيْنَ تَجْرِي أحْدَاث هذه القِصَّة؟<br>* ما اسم الشَّخصِيةِ الرَّئيسية؟<br>* مِمَّ تُعَانِي رَجَاء؟<br>* كَيْفَ كَانَ القِسْمُ الَّذِي الْتَحَقَتْ رَجَاُ عِنْدَمَا أَحْدَثَتْ عَصَاهَا صَوْتًا مُؤْتَفِعًا؟<br>* بِمَ شَبَّهَتْ رَجَاء عصاها؟ لَماذا؟<br>* عيّن السلوك الَّذي يعجبك فيما يلي:<br>- لَمْ تُبَادِر أيّ زميلة بمساعدة رجاء.<br>- لم يسخر الزملاء من رجاء.<br>- حاولت رجاءُ عَدَم عَرْقَلَةِ الحَرَكة فِي القِسْم.<br>**أثري لغتي:**<br>* قَدِّم النَّصِيحَة المُنَاسِبة لِكُلِّ وَضْعِية.<br>- المَرْضَى فِي المُسْتَشْفَى والأيْتَام، المُسِنُّونَ فِي دَار العَجَزَة.<br>- قُشُر مَوْزٍ عَلى الأَرْض.<br>- جَارٌ فَقِير.<br>- أَحْسِنْ إليه دُونَ مَنْ.<br>- تَنَازل له عن دَوْرِكَ.<br>- أَمِطْهُ عَنِ الطريق.<br>- زُرْهُم وأَدْخِلْ الفرحة عَلى قُلُوبِهِمْ. | * ما هو شعور رجاء؟ ما سبب ذَلكَ<br>* مَا رَأْيُكَ فيما قَامَ بِه المُعلِّم؟ |
| | | ماسح الزجاج | 14<br>15 | **أَقْرَأ وأَفْهَمُ:**<br>* جِدْ لِكُلِّ عِبَارة فِي السَّطْرِ الأوّل مَعْنَاه في السَّطْرِ الثاني.<br>يَرْجُو- يَعُولُه- عِزَّةُ نَفْس- كرَامَة- يَتَمَنَّى- يُنْفِقُ عَلَيْهِ.<br>* ما هي مِهْنَة أمَين؟ وأيْنَ تَرَاهُ دَائمًا؟<br>* مَتَى يستطيع أَمِين مَسْحَ الزُّجَاج الأَمَامِي للسَّيَّارَات؟<br>* لا يُحِبُّ أَكْثَر السَّائِقِينَ، مَا يَقُوم بِهِ أَمِين، اسْتَخرج مِنَ النَّص الجُمْلَةَ التِي تُبيّنُ ذَلِكَ؟ | * عَمَّ تَدُلُّ هذه الجُمْلَة:<br>يُدْخِلُونَهُ من قِطَعِ النَّقْدِ الصّغِيرة؟<br>* هل تَظُنُّ أنّ أمِينًا سَعِيدُ بِهذه الحَيَاةِ الصّعْبَة؟<br>* ما هو شُعُورَكَ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | * هَلْ يَطْلُبُ أَمِين أَجْرَ عَمَلِهِ؟ لِمَاذَا؟<br>* لِمَاذَا يُمَارِسُ أَمينُ هذه المِهْنَةَ وهو لا يَزَالُ طِفْلاً صغيرًا؟<br>* مَا الذّي مَنَعَهُ مَنَ التَسَوُلِ وهو أسْهَلُ ولعَلَّهُ أكْثَر رِبْحًا؟<br>**أُثري لُغَتِي:**<br>* أنْقُل ثُمَّ أَنْجِزْ. اكْتَشِفْ اسم كل لعبة من خلال صِفَاتِها:<br>- مَقْعَد مُعَلقُ بحَبْلين إلى أعمدة أو إلى الشجرة تَهْتَز بِنَا.<br>- لُعْبَةُ النَّطِ من مُرَبَّعٍ إلى آخر.<br>- أَجْزَاء كثيرة ومُبَعْثرة، تُعِيدُ تركيبَها بدِقَّة لتَحْصُلَ عَلى صورة كَامِلة.<br>- مَلِكُ ومَلِكَة، حِصَان وقَلْعَة، معركة الأبيض والأسود. | وأَنْتَ تَقْرَأُ هذه القِصَّةَ؟ |
| | | جَدّتي | 18 | **أقرَأُ وأَفْهم:**<br>* اِبْحَثْ فِي النَّص عَنْ ضِدِّ كُلِّ كَلِمَةٍ مِمَا يَلِي: عَنِيفَة/فَظّة/الْقَاسِي/قَوِيَ.<br>* إلى أين يتَجهُ الحَفِيدُ عند بداية كلّ عُطْلَة ربيع أو صَيْف؟<br>* مَنْ هي الشَّخْصِيَات المَذْكُورَةُ فِي النَّص؟<br>* كَيْفَ كَانَتْ الجَدّةُ تَسْتَقْبِلُ حَفِيدَهَا؟ عَمَّ يَدُلُّ مَا قَالَتْهُ الجَدَّةُ لِلْوَلَد؟<br>* صِفْ الجَدَّةَ وَصْفًا خَارِجيًا. مَا الذي يَدُلُّ عَلَى كِبَرِ سِنِّهَا؟<br>* مَا هِيَ الصِّفَات المَعْنَوِيَّة التّي تُمَيِّزُ الجّدَّة؟<br>* الجّدَّةُ كَرِيمَةٌ، اِسْتَخْرِجْ مَا يُبَيِّنُ ذَلِكَ مِنَ النَّص؟<br>**أثري لُغَتِي:**<br>* انْتَقِل ثُمَّ أَنْجِزْ. أُنْسُبْ لِكُلِّ عَمَلٍ ما يُنَاسِبُهُ مِنْ هذه الصِّفَات: مُتَطَوِّع، مُتَصَدِّق، مُتَعَاطِف، مُتَعَاوِنْ، بَارّ، مُتَوَاضِعْ.<br>- يُشارِكْ الآخَرِينَ هُمُومَهُم.<br>- لا يتعَامَلُ بتَكَبُّر.<br>- يَفْعَلُ الخَيْر دُونَ مُقَابِل.<br>- يُعَامِل وَالِدَيْهِ بِاحْتِرَام.<br>- يُشَارِكُ الآخَرِينَ الأَعْمَال الحَسَنَة. | * مَا رَأْيُكَ فيما قاله الحفيد لجدّته؟<br>* ما هو شُعُورُكَ نَحْوَ جَدَّتِكَ أَوْ جَدِّكَ؟ ما هي وَاجِبَاتُكَ اِتْجَاهَهُمَا؟ |
| **المقطع (02)** | **الحياة الاجتماعية** | التاجْمَاعتْ | 27<br>28 | **أقرأ وأفهم:**<br>* اِبْحَثْ عَنْ مَعَانِي هَذِهِ العِبَارَات في النّصِّ: تَتَهَرَّبُ وتَتَخَلَّصُ – نُقَاطِعُكَ – لاَ مَأْوى لَهُ يَحْتَمِي فيه.<br>* كَمْ شَخْصِيَّةً ذُكِرَتْ في النّص؟ من هِيَ الشَّخْصِية | * كيف جَسَّدَتْ "التاجْمَاعَتْ" قول الرّسُول صلى الله عَليه |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الرَّئيسية؟<br>* ما اسمُ الجَمْعِية التي تَعْمَلُ لِصَالِح السُّكان؟<br>* مَنْ يَكُون الشَّيْخُ محند؟ صِفْهُ؟<br>* الشّيْخ محند كَانَ غَاضِبًا، اسْتَخْرِج ما يدلُّ عَلى ذَلكَ فِي النّص؟<br>* مَنْ تَسَبَّبَ فِي غَضَبِ الشَّيْخ محند؟<br>*ما هي المُصِيبَةُ التي حَلَّتْ بحميد؟<br>* ما هي الحُجَّة التي قدّمها أرزقي لتَبْرِير مَوقِفِهِ؟<br>* ما هي التويزة؟ من انتَفَعَ بمَشَارِيعها؟<br>* ما هوَ جَزَاءُ منْ يتَمَلَّصُ مِنَ المُشَارَكَة في التويزة؟ ومَا رأْيُكَ فِي ذَلِكَ؟<br>* هلْ انْتَظَر سُكان القَرْيَة مُسَاعَدَاتٍ وإعَانَاتٍ خَارِجيَّة للتَّكَفُل بمَشَاكِلِهِمْ وحَلِّهَا؟ عمَّ يَدُلُّ ذلكَ؟<br>**أُثري لُغتي:**<br>* أُنْقُلْ ثُمَّ أَنْجِزْ، جِدْ الكَلِمَتَيْنِ المُتَكامِلَتين: مَجْمُوعَةٌ مِنَ / فَيْلَقٌ مِنْ / جَمَاعَةٌ مِن / كَمِيَّة مِنْ / كَوكَبَةٌ مِن / جَمْهَرَة مِنَ النّاسِ / الفُرْسَانِ / الأحْجَار الكَرِيمَةِ / المَتفرِّجين / السُّكرِ / الجيش.<br>* إيتِ بمُشْتَقّاتٍ عَلَى وَزْنِ: اشْتَرَكَ / مُشْتَرِكُ / مَشْتَرَكُ للأفعال التالية: احْتَرِمَ – اقترحَ – انْتَفَعَ – ارْتَفَعَ. | | | وسلّم: «المُؤْمِنُ للمُؤْمِنِ كَالبُنْيَانِ المَرْصُوص يَشُدُّ بَعْضُهُ بعضًا». |
| | | **أقرأ وأفْهَمُ:**<br>* اِخْتَرْ لِكُلِّ كَلِمَةٍ مَعْنَاها: - تَفَقّد – بِامْتِعَاض – حَدْسَهُم – خَبَر – جَرَّبَ وعَرَفَ – بَعدمِ الرِّضا – اِطِّلاع – تَوَقُّعُهُم.<br>* أيْنَ تُوجَدُ هذه المدْرَسَة؟<br>* مَنْ قَدِمَ إِلَيْهَا؟ ومَنْ كَان في اِنْتِظَارِهِ؟<br>* صِفْ المَدْرَسة التي جَاءَهَا المُعَلِّمُ الجديد؟<br>* من الذي سكن الدّار التّابعة للمَدْرَسَة؟<br>* المُعلِّم سَيَمْكُثُ طَوِيلاً فِي القرية. استخرج ما يدل على ذلك؟<br>* بِمَ أَحسَّ المُعلِّمُ عِنْدَما تَفَقَد مُحيطَ المَدْرَسَة؟<br>* هل هو مُحِقٌ في ذلك؟<br>* صِفْ هذا المعلم؟ | 31<br>32 | المعلم الجديد | | * عَمَّ يَدُلُّ ما فعلوه؟<br>* فِي رَأْيِكَ هل يستَحِقُّ المُعَلِّمُ أنْ يُبَجَّلَ ويُقدَّرَ؟ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | * كَيْفَ تَصَرَّفَ سُكَّنُ القَرْيَة مَعَ المُعَلِّم؟<br>* مَا الذي وَهَبَ المُعَلِّم كُلَّ هَذا التَّقْدِرَ والاحْتِرَام في القرية؟<br>* هل يقتصر دور المعلم في القرية على التعليم فقط؟<br>**أثري لُغَتِي:**<br>* انْتَقَلْ ثُمَّ أَنْجِزْ. عَيِّنْ العُنصرَ الدّخِيل فِي كُلِّ سَطْرٍ:<br>- الاحترام/ التقدير/ التعظيم / الامتعاض.<br>- الأَقْسَمام / الفِنَاء / غُرْفَةُ الاسْتِقْبَال / المَكْتَبَة.<br>- الثَّقَافَة / الجَهْلُ / المَعْرِفَة / الخِبْرَةُ. | |
| | | بَيْنَ جَارَيْنِ | 35<br>36 | **أقرأ وأفْهَمُ:**<br>* ابْحَثْ في النّصّ عَنْ مَعَانِي العِبَارَاتِ المُسَطَّرَة:<br>- مِن فَضْلِكَ انْزِلِي إِلَيْنا !<br>- ليس هناك خَيْرُ من التَّحَاور.<br>- في الحقِيقَة الخَطأُ خَطَئِي.<br>* ابْحَثْ عن أضداد هذه الكَلِمَات في النّصّ:<br>- يُزَيِّنُ – تَافِهَة – الجَمِيلة – لِتَثْبِيت.<br>* من هي شَخْصِيَاتُ الحِكَاية؟<br>* ما الذي حَدَثَ فِي غُرْفَةِ الاسْتِقْبَال؟<br>* لماذا قال مُنيرُ «حوَّلَتْ شِقَّتَهَا إلى بَحْرٍ يَعُومُ فِيهِ السَّمَكُ والمَرَاكِبُ»؟<br>* أيْنَ تَقَعُ شَقَّةُ سُعَاد؟<br>* مَا سَبَبُ وُصُولِ المِيَاهِ إلى مَنْزِلِ سَمِيرةٍ ومُنير؟<br>* بِمَ وَصَفَ مُنيرُ البُقْعَة عَلَى الحَائِط؟<br>* ما هو الحل الذي تَوَصلَ إليه الجِيرَان لإِزَالَةِ البُقْعَةِ؟<br>* لم تُوافق سعاد في البِدَايَةِ عَلى تَبْييض الحَائِط. مَاذَا قَالتْ سميرة كي تُقنعَها؟ مَا رأْيُكَ؟<br>* قَبِلَت سعاد بإِصْلاحِ الحَائِط، هَلْ ما قامت بِهِ عَمَلٌ حَضَارِي؟ - سَيّء – عَاقِل.<br>**أثري لُغَتِي:**<br>* أُنْقُلْ ثُمَّ أَنْجِزْ. أَكْمِلْ حَسَبَ المِثَال:<br>بيّض ⟵ مُبَيّض.<br>دَوَّنَ – قَدَّمَ – فَكَّرَ – لَوّنَ – رَوَّضَ.<br>* انْقُلْ عَلى كرَاسك ثم عَيّن الكَلِمَتَيْن المتَضادَّتين:<br>- الصِّدْق – النُّور – القَدِيم – العَنِيف – الكَرِيم – الصَّعْب | * هل هذه قِصَّةٌ وَاقِعِيَّة أمْ خَيَالِية؟ لِمَاذَا؟<br>* ما هي أحسن طريقة لِحَلِّ الخِلاَفَاتِ بيْنَ الجِيرَان؟<br>* اِبْحَثْ خَارِجَ الصَّف عَنْ حَدِيث شَرِيف يوصي بالجار. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | – الفَرَحْ – القُوَّة – الاقْتِرَاب – العَدْل.<br>- البَخِيل – الظُّلْم – الابْتِعَاد – الكَذِبُ – الظَّلاَمُ – الحَدِيثُ – الجدِيدُ – السَّهْلُ – الحُزْنُ – الضُّعْفُ. | |
| **المقطع (03)** | **الهوية الوطنية** | الحنين إلى الوطن | 44<br>45 | **أقرأ وأفْهَمُ:**<br>* اِحْتَفِظْ بالإجَابة الصَّحِيحَة: الحَنِين إلى الوَطَنْ يَعْني: الابْتِعَادْ عن الوَطَنْ – الاشْتِيَاق إلى الوَطَنْ – خِدْمَة الوَطَنْ.<br>* عَمَّنْ يَتَحدَّثُ هَذَا النَّص؟<br>* أَيْنَ كَنَ يَسْكُن مَحْمُود؟ وإلى أيّ مَكَانٍ رَحَل؟<br>* مَتَى غَادَرَ مَحْمُود مَدِينَتَهُ؟<br>* كَيْفَ أَصْبَحَتْ ظُرُوف عيْش محمود وأُسْرَتُه؟<br>* صِفْ المدينة التي كانَ يَسْكُنُها مَحْمُود؟ ما هو شُعُور محمود بَعْدَ مُغَادَرَة وَطَنِه؟<br>* مَتَى يَشْتَد حنينُهُ إلى الوَطَنْ؟<br>* أينَ تَقَعُ كَنَدَا؟ وكَيْفَ هُوَ الشِّتَاءُ بها؟<br>* مَاذا فَقَد محمود بعْدَ مُغَادَرَتِه أَرْضَ الوَطَنْ؟<br>* قد نُغَادِر الوَطَن إلاّ أَنَّ حُبّه يَبْقَى دَائِمًا يَمْلأُ قُلُوبَنَا: استخْرِج مِنَ النّص العِبَارة التي توافِق هذَا المعْنَى؟<br>**أثْري لُغَتِي:**<br>* انْقُل ثمَّ أنْجِزْ ما هو دَوْر كلَ عَلاَمَة ترْقِيم:<br>، الفاصلة . النقطة : النقطتين<br>؟ علامة الاستفهام ! علامة التعجب<br>"" علامة التنصيص.<br>- يُوضعُ بَيْنَهُما ما نَنْقُلُه دُونَ تَغْيير.<br>- تُوضعُ بَعْدَ كَلاَمٍ فِيهِ تَعجُّب.<br>- تُوضَعُ في نِهَاية الجُمْلَة التي نسْتَفْهِمُ بِهَا.<br>- تُوضَعَانِ قَبْلَ القول.<br>- توضع لدلالة على تمام المعنى.<br>- توضع بين الجمل مترابطة المعنى. | | |
| | | الأمير عبد القادر | 48<br>49 | **أقرأ وأفْهَمُ:**<br>* اِبْحَثْ عَنْ مَعَاني هذه العبارات في النّص: الطمَأْنينة والهُدُوء، حُسْنُ المَظْهَر والهِنْدَام، التّحَمُل ومُواجَهَة الصِّعَاب، يبقى. | * نثقِشَت هَذه الكَلِمَات عَلى ضَرِيح الأَمير عبد القادر: (لَوْ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | * ما هُوَ الاسْم الكَامِل للأَمِير عَبْد القَادِر؟<br>* أَيْنَ وُلِدَ الأَمير عبد القادر؟<br>* أَيْنَ تعلَّمَ الأمِير عبد القادر في صِبَاه؟<br>* صِفْ الشّكْل الخَارجي للأَمِير عبد القادر؟<br>* اسْتَخْرِج أَرْبَع صِفَات مَعْنَوية مِن النّص اِتَّصَفَ بِهَا الأَمير عبْد القَادر؟<br>* لِمَاذَا خلَّدَ التَّارِيخ شَخْصية الأمير عبد القادر؟<br>**أثري لُغَتِي:**<br>* أنْقَل ثم أنْجز:<br>- صَهْبَاء الشعر، بَشرَتُها بيْضَاء، متَوسِطة القَامة.<br>- بَشْرته سَوْدَاء، مَفْتُول العَضَلات وقَويُّ البِنْيَة.<br>- شَعْرُها أسودٌ طويلٌ، قَصِيرة القَامَة ونَحِيفَة | | | جَمَعْتْ فَرَنْسا سَائِر أَمْوَالِها ثُمَّ خَيَّرَتْنِي بَيْنَ أَخْذِهَا وَأَكُون عَبْدًا وبَيْنَ أَنْ أَكُونَ حُرًّا فَقِيرًا ومُعْدمَا لاخْتَرْتُ أنْ أَكُونَ حُرًّا فَقِيرًا...) مَا رأْيُكَ في هَذَا القَوْل؟<br>* (كَانَ لِبَاسُه لا يَخْتَلِف عن لِبَاس أبسَطِ النَّاس) عمَّ تَدُلُّ هذه العِبَارَة؟ |
| | | **أقرأ وأفهم:**<br>* اِبْحَثْ عن معاني هَذهِ العِبَارَات في النّص:<br>انْتَشَر وشَاعَ – مُنْدَهِشَة – ذخِيرَةٌ مِنَ الطَّعَامْ – متعَلِّقُون بِهِ.<br>* من هو البَطَل الذي تَتَحَدَّثُ عنه القِصَّة. مَتَى جَرَت أَحْدَاثُهَا؟ وأيْنَ؟<br>* مَاذا كَانَتْ الجدّة عائشة تَفْعلُ عِنْدَما دَخَل ابْنُها؟<br>* كيفَ بدا مُصطَفى عنْدَ عودته؟ لماذا؟<br>* اِسْتَخْرج مِنَ النّص ما يدُلُّ على أجواء الفرحة بعودة مُصطفى إلى البيت؟<br>* ماذا طلبت نانا عائشة من ابنها عندما همَّ بالخُرُوج؟<br>* اختر الإجابة الصّحيحة: "غَدَار المنزلَ وقِطْعَة الكَسْرَة لا تَزَالُ سَاخِنةً فِي جَيْبِهِ" تَدَلُّ عَلَى الجّوُ حارٌّ.<br>- الوقت الذي قَضَاه مَعَ عَائِلَتِهِ كَانَ طَويلاً.<br>- الوقت الذي قَضَاه مَعَ عَائِلَتِهِ كَانَ طَويلاً .<br>- لِمَ لَمْ يُلَبِّ مُصطفى طَلَب أمِّهِ؟ مَا رأْيُكَ في هَذا البَطَلْ؟<br>**أثري لغتي:**<br>أنقل ثم أنجز: عيّن رُمُوز الهوية الوطَنية: العَلَم، النَّشِيد الوَطَني، العَلَم الوَطَني، العُمْلَة الوَطَنية، خَتْمُ الجُمْهُورية، | 52<br>53 | الزائر العزيز | | * عَمَّ تَدلُّ فرحة سكان قرية "اْنَرْكَب" لفِرَار مُصطفى من السِّجْن ؟ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | خَرِيطة الجَزَائر.<br>* تأمّل هذه المَعَالِم المُمَيّزة لِوَطَنك وسَمِّهَا. | |
| **المقطع (04)** | **الطبيعة والبيئة** | رسالة الثعلب | 61<br>62 | **أقرأ وأفهم:**<br>* اِبْحث عَنْ مَعَاني هذه العِبَارات في النّص: ما يدلّ على من الشيء أخبارٌ تَنْتَشِر بين النّاس. التّحايل.<br>* مِمَنْ يشتكي الثعلب في هذه الرِّسالة.<br>* مَا هِي الصِفَات التَي يَنْعَتُ بها الإنْسَان الثعلب؟<br>* هَلْ لِلثعْلَب سَبِيلٌ آخَرٌ لِكَسْبِ قوتِه؟<br>* في الغَالِب مَا الذي يَدْفَعُ الإنْسَان إلى الصّيد؟ هل يَحْتَاجُ فِعْلاً إلى ذلك؟<br>* مَا هي فَوَائِد الطُّيُور؟ بِمَا اسْتَبْدَلَها الإنْسَان؟<br>* مَا هِي الأضْرَار التّي أَلْحَقَهَا الإنْسَان بالبيئة؟<br>* أيُهُمَا يُعتبر خَطِيرًا عَلَى البِيئة؟ الثّعْلَب أمْ الإنْسَان؟ هلْ تُوافق الثعلب على شكواه؟<br>**أثري لغتي:**<br>* اُنْقل ثُمّ أنجز: سَمَّ كُل حَيَوَان باسْمِهِ المُنَاسِب: وَحِيد القَرْن / وَعْل / فَنَك / مَها / نَمِر / كُوَالا. | * هل هذه القصة حقيقية، خيالية، طريفة، مُضحكة، حزينة.<br>* لَقَدْ كَانَ الإنْسَان مُهددًا مِن غَدْر الطَّبِيعَة فَبَاتَ الآن يُهددُّهَا، مَا رَأْيُكَ فِي هّذِهِ العِبَارة؟ |
| | | البيت البيئي | 65<br>66 | * **أقرأ وأفهم:**<br>* جِدْ هذه المَعَاني في النّص:<br>مِثَال الشّيء / يحدثُ في 21 جوان ويُعلِنُ عَن بداية زِيَادة النَّهَار ونُقْصَان مُدَّةِ اللَّيْل / المدْح.<br>* كَانَتْ زِيَارة المسْكَن الذكي: بمُناسَبَة: عِيد الشّجَرَةِ يَوْم البيئة، اليَوْم العَالَمِي للثَرْوَة المَائِيّة.<br>* في أيّ نَادٍ كَانَ يَنْشُطُ رَاوي القِصّة؟<br>* صِفْ المَنْزِل البِيئي وَصْفًا دَقِيقًا؟ استَخْرِجْ مِن النّص ما يُميّز مظهر المترل البيئي عن المترل العادي؟<br>* ماذا كان يفعَلُ المسْؤول عن المشروع خلال الزيارة؟<br>* كان التلاميذ يسجلون المعلومات ويلتقطون صورًا عَن المترل البيئي، عمّ يدل ذلك؟<br>* مَاهي وَاجِبَات كلّ فِرْد اتُجَاه البِيئة؟<br>* عَدِّدْ كُل مَزَايا المنْزِل البِيئي؟<br>* ما هو شعار يوم البيئة الذي ذكره المعلم؟ | * مَا رَأْيُكَ في التَّقْرِير الذي قَامَ بِهْ التَّلامِيذ فيه؟<br>* أبحث مع زُمَلاَئِكَ (خارج الصف) عَنْ شِعَار يَوْم البيئة لهذه السنة.<br>* أذْكُر سُلُوكات تُمَارِسُها وتُريد مِنْ خِلاَلِهَا حِمَايَة بيئَتُك.<br>* ما هي وَاجِبَات كُلُّ فَرْد تُجَاه |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | **أثري لغتي:**<br>* أُنْقُل ثُمّ أنجز. عيّن لِكُلّ صُورة اسْمَهَا والصَّوْت المُناسِب لَهَا؟ | البيئة؟ |
| | | طاقة لا تنفذ | 69<br>70 | **أقرأ وأفهم:**<br>* اِبحثْ عن أضداد العِبَارَات في النّص: تناقَصَ، الهُدُوء، زَائِلْ، المنطَفِئ.<br>* في أيَّةِ حِصَّة كانَ التَّلامِيذ؟<br>* كيفَ عَرَضَ الدّرس؟ وحَوْلَ مَاذَا كَانَ مَوْضُوعُه؟<br>* اِخْتَرْ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَة: هَذَا الشّرِيط: علمي، ثقافي، فنّي، ترفيهي.<br>* مَا هي مَصَادِر الطَّاقَة التّي يَعْتَمِدُ عَلَيْهَا الإنسان بكثرة في الوَقْتِ الحَالِي؟<br>* فِيمَ يَسْتَعْمِلُ الإنْسَان هذه الطَّاقَة؟ هَلْ يَسْتَطِيعُ أنْ يَسْتَغني عَنْهَا؟<br>* ما الذي دفع المختصين إلى البحث عن مَصَادر أخرى للطَّاقة؟<br>* مَا البَدِيل الذي وَجَدُوه؟<br>* ما هي مزايا هذه الطاقة؟<br>* ما الجديد الذي اكتشفه الكاتب عن الشَّمْس؟<br>**أثري لغتي:**<br>* انقل ثم أنجز: أجْمَع كلّ كلمة من السّطر الأوّل مع مَا يُنَاسِبُها مِنْ السّطر الثاني:<br>انقراض، البيئة المتوازنة، المشتلة، سلة خضراء، يفرِزُ النِّفَايَات، تُربَّى فيه النّبَاتَات، اخْتِفَاء الحيَّة نِهَائِيًا وسَطَ مستَقرٌّ ومنتظم. | * مَا الفَرْق بَيْنَ طَّاقة مُتَجَدِّدَة وطَاقَةٍ نَافِذَة؟<br>* هَلْ تَعْرِف طاقات متجددة أخرى؟ ما هي نتائج استغلال هذه المصادر على البيئة؟<br>* اِبْحَث عَنْ معلُومات أخْرَى حَوْلَ الطَّاقَات المتجدِّدة مع شخص كبير عَبْرَ شَبَكَة الانترنت. |
| **المقطع (5)** | **الصِّحَة والرِّيَاضة** | قِصَّةُ زَيْتُونة | 78<br>79 | * **أقرأ وأفهمُ:**<br>* اِبْحَث عَنْ مَعَاني هذهِ العِبَارَات فِي النَّص:<br>- غَيْرُ مُكْلِفَةٍ ولا تَحْتَاجُ إلى عِنَايةٍ – لاَ يُمْكِنُ ذِكْرُهَا لِكَثْرَتِها – كَثِيرَةُ الكَلاَم.<br>* مع منْ تحدَّثَ صَالِحُ؟<br>* مَا الشَيء غيرُ الحقِيقَة فِي هذه القِصَّة: فَوَائِد الزَّيْتُون / قُدْرَة الزَّيْتُونة على الكَلاَم.<br>* لاَمَتِ الزَّيْتُونة صَالِحًا، مَاذَا قَالَتْ لَهُ؟ | * مَا هِي نتائج الإكثار من تناول الدهون ذاتِ الأصل الحيواني؟ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | * أُذْكُر ثَلاَثَ صِفَاتٍ تُمَيِّزُ شَجَرَةَ الزَّيْتُون.<br>* مَتَى يُقْطَفُ الزَّيْتُون وكَيْفَ تتِمُ هذه العملية؟<br>* ما هي أَحْسَنُ الزَيْتُون؟ ولِمَاذَا؟<br>* تَحَدَّثْ عن فوائد الزَّيْتُون وزيْتَهُ. هلْ تَحَقَقتْ رَغْبَةُ الزَّيْتُونة في الأخير؟<br>* لِمَاذَا يجب أنْ لا يخلو طعامنا من الزيتون او زيته؟<br>* هل يكفي الزيتون وزيت الزيتون ليكون طعامنا متوازنًا؟<br>**أثري لغتي:**<br>أُنْقُل ثُمَّ أنْجز. حُلَّ اللُّغْز وَجِدْ الغِذَاء.<br>حُلْوَة الطَّعْمِ، حَلالُ دَمُهَا، نِصْفُها بَذْرُ، وإن قَسَمْتَها صارت أَهِلَّة، كُرَة لا تُحَدِّقُ، بُذُورُهَا لا تُحْصَى، مِعْطَفُهَا أخْضَرُ وبَاطِنُهَا قانٍ، أُلاَمِسُ النُّجومَ فَوْقَ العَرَاجِين، يُرمي مِنِّي اللُّبُ وتُؤْكَلُ القُشُور، أنْبَتُ في الأرض وقَدَرِي فِي السَّمَاء، الفَرَاوْلَةُ جَارتِي وفي اللّون شبيهتِي ولَقَبِي الثاني بَنَدُورَة. | | |
| | | مَرَضُ سَامِية | 82<br>83 | * **أقرأُ وأفْهَمُ:**<br>* جِدْ العِبَارَتَيْن المُتَناقِضتَيْن: - مُرْتَعِشة – شَاحِب – نَافِعَةٌ – نَضِر – ضَارَّة – ثَابِتَة.<br>* كيفَ قَضَتْ سَامِية اللَّيْلَة؟<br>* مَاذَا كانَ يَحْوِي القِرْطَاس؟<br>* كانتْ عَلاَمات المَرْضَى بَادِيَةً عَلَى سَامِية، صِفْهَا؟<br>* سَمِّ الأدْوَات التِي اسْتَعْملَهَا الطَّبيب لِيَكْشِفَ على سَامِيَة؟<br>* مَا هُوَ الخَطَأ الذي وَقَعَتْ فِيه سَامِية فَسَبَّبَ لَهَا المَرَض؟<br>* لِمَاذَا سَأَل الطَّبِيب سَامِية إِنْ كَانَتْ أَكَلَتْ شَيْئًا لَم يَتَنَاولهُ بَاقِي أفْرَاد الأُسْرَة؟<br>* مَا هِيَ العِبَارَات التِي تَدُلُّ عَلى تَدَهْوُر صِحَّة سَامِية؟<br>* مَاذَا قَالَ الطَّبِيب عَن الأعْشَاب الطِّبية؟<br>* **أُثري لغتي:**<br>* أُنْقَل ثُمَّ أُنْجز:<br>مَا هِي الكَلِمَة المُرَادِفَة للمَجْمُوعة الأُولى والنَّقِيضة للمجموعة الثَّانية؟.<br>- الْعَافِيَة – البُرْء – السَّلاَمَة – الشِّفَاء – النَّقَاهَة/الدَّاء – الضّنى – الْعِلَّة – السَّقْم – الوَصَب.<br>* جِدْ الشَّطْرَين المُتَكَامِلين: | * هَلْ الأَعْشَابُ الطِّبية نَافِعَةُ أمْ ضَارَّة؟ مَا رَأْيُكَ؟ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | الطبيب العَام / طَبِيب التَّخْذير / طَبِيب العام / طَبِيب البَدِيل / لا يُمَارِسه طَبِيب / طَبِيب غَيْرُ مُخْتَص / يَتَدَخل قبل إجراء العَمَلية / يُقدِّمُ الإسْعَافاتِ الأَوَّلِيَّة. | |
| | | لِمَنْ تَهْتِفُ الحَنَاجِر | 86<br>87 | * **أقرأ وأفهم:**<br>* اِبْحَثْ هَنْ مَعَانِي هذه العِبَارَات في النّص:<br>- اليَوْمَ ستُظْهِرُ مَهَارَتُكَ – كَانَ التَّعَبُ ظَاهِرًا عليّ – رَفَع المُنَافِسُ الكُرَة بِاتِجَاهِنَا – زَمِيلِي هُنَاك يتنظر الفُرْصة.<br>* عنْ أَيَّة رِيَاضة يَتَكَلّمُ النَّص؟<br>* مَنْ هُوَ بَطَلُ هذه المُبَارَاة؟<br>* كَيْفَ كَانَتْ أَجْوَاء المَلْعَب؟<br>* المُبَارَاة في: شَوْطِهَا الأَوَّل / الدَّقَائِق الأخيرة منْ الشَّوْط الثَّاني / فِي الوَقْت الإضَافِي.<br>* هذِهِ مُقَابَلة مَصِيرية، اسْتَخْرِجْ مِنَ النَّص مَا يَدُلُّ على ذلك.<br>* صِفْ المُهَاجِمَ العَنِيد الذي تَلَقَّفَ الكُرَة؟.<br>* كَيْفَ تَمَكَّنَ زَمِيلُ بَشِير مِنْ تَسْجِيل الهَدَف؟ مَتَى كَانَ ذلكَ؟<br>واخْتَرْ عُنْوَانًا آخر للنَّص: مُبَارَاة مَصِيرية / مُبَاراة وَهْمِيَّة/ العُنْفُ في المَلاَعِب.<br>* مَنْ كَان لَهُ الدَّوْر الكَبِير فِي تَسْجِيل الهَدَف؟<br>* بَمَنْ فَرِحَ الجُمْهُور؟ كَيْفَ عَبَّرَ المُتَفَرِّجُون عَنْ فَرْحَتِهم؟.<br>* **أثري لُغتي:**<br>انْقُلْ ثمَّ أَنْجز: جدْ الجزأَيْنِ المُتَكَامِلَيْنِ:<br>الدَّوَائِرُ الخَمْسُ المتَدَاخِلةُ للأَلْعاب الأُولَمْبية تَرْمُزُ إلى:<br>لا يُعد فَرِيقُ كُرَة القَدَم قَانونيًا إلاّ: "الحَكَمُ سَيّد المَلْعَب"<br>عِبَارَةٌ تَعْنِي أنّ::/ - الفنُ النَّبِيل هُوَ رِيَاضَةُ المُلاَكَمَة./ قرارات الحَكَم النِّهَائِيّة./ التَّآخِي بَيْنَ شُعُوب القَارات الخَمْس./ بِحُضُور حَارِس المَرْمَى. | * هَلْ الانْتِصَار يَعُودُ لِفَرْدٍ وَاحِدٍ في الفَرِيق؟ كَيْفَ يُحَقِقُ الفَرِيقُ النَّصْر إذًا؟ |
| **المقطع (06)** | **الحياة الثَّقَافية** | أَنَامِلُ مِنْ ذَّهَب | 95<br>96 | * **أَقْرَأُ وأَفْهَمُ:**<br>* جدْ لكل كَلِمَةٍ صُورَتَها المُنَاسِبة: مَنْسَج – خِلاَلَة – قَرْدَاش -.<br>* منْ هِي الشَّخْصية الرَّئِيسية في النَّص؟<br>* يَتَحَدَّثُ النَّص عن حِرْفَة هي: صِنَاعةُ الفخَّار – النَّقْشُ | * ما هو مصير الحِرَف التَّقْلِيدية إذا لَمْ تَتَعَلَّمَهَا الأَجْيَالُ الصَّاعِدة مِنْ أَجْيَال الآبَاءِ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | على النُّحَاس – صِنَاعةُ الزَّرْبِيّة.<br>* عَمَّنْ تَعَلَّمَتْ الجَازِية مهارة صُنْع الزَّرْبية؟<br>* وَرَدتْ في النّص بَعْض الأدَوَات المُسْتَعْمَلة فِي صُنْعِ الزَّرْبيّة، مَا هِيَ؟<br>* اُذْكُر بالترتيب مَرَاحِل صُنْع الزَّرْبيّة؟<br>* لِمَاذَا أَقْبَلتْ الجَازِية عَلى تَعَلُّم هذه الحِرْفَة رَغْمَ صِغَرِ سِنِّهَا؟<br>* مَا هُوَ الحَدَث الثَّقَافِي الذي شَارَكَتْ فِيه الجَازِية؟<br>* حدِّد وَجْه الشَّبَهْ بَيْنَ الزَّرْبيّة التي تصْنَعُهَا الجَازِية واللَوْحَة الفنِّية.<br>* ما هو أثَر حُصُولِ الجَازية على جَائِزة؟<br>*** أثري لغتي:**<br>* انْقُلْ ثُمَّ أَنْجِزْ: جدْ الشَّطْرَيْنِ المُتَكَامِلَيْنِ.<br>* يحيكُ – يَصْقَلُ – يَنْقُشُ – يَسْبِكُ – يَبْنِي – يَصْهَرُ- الحَنَفِيّةُ – السّور – السّجَادَة – النُّحاسَ- الخَشَبَ – الحَدِيد. | | والأجْدَاد؟ |
| | | لِباسُنا الجَمِيل | 99<br>100 | *** أقرأ وأفْهَمُ:**<br>* اِبْحَثْ عَنْ مَعَاني هَذِهِ العِبَارَات في النّص:<br>- تَقُولُ باسْتِيَاء – يَظْهَرُ – تَنْظُرُ بَحِدَّةٍ.<br>- تُوَاصِلُ الكَلاَم.<br>* أَيْنَ جَرَتْ أحداث هذه القِصَّة؟<br>* سَمِّ الشَّخْصِيَات المُتَحَاوِرَة فِي النَّصْ؟<br>* مَاذَا كَانَتْ الأَمِيرَة تَرْتَدِي و كَيْفَ سَرَّحَتْ شَعْرَهَا؟<br>* لِمَاذَا غَضِبَتْ المَلِكَة مِن الأَمِيرَة؟<br>* مَا هُوَ السَّبَب الذي جَعَلَ خَنْشَلَة تسْتَغْنِي عَن اللِّبَاس الأَوْرَاسي؟<br>* هل الكَاهِنَة وَحْدَهَا مَنْ اِسْتَاءَتْ مَنْ لِبَاس خَنْشَلَة؟<br>* بِمَاذَا اردت الكَاهِنَة عَلى كَلاَم ابْنَتِهَا خَنْشَلَة؟<br>* اِخْتَرْ مِمَّا يَلِي مَا يَجِبُ أَنْ نُقَلِّدَه مِن الحَضَارَات الأخْرَى: اللِّبَاس، التكْنُولُوجيَا، العَادَات والتَّقَالِيد، العُلُوم، إتْقَان العَمَل، الصِّنَاعَة.<br>**أثري لُغَتِي:**<br>اِنْقُلْ ثُمَّ أَنْجِزْ: رَتِّبْ الكَلِمَات التَّالِية فِي ثُنائِيَات متَنَاسِقَة: | | * لِمَاذَا نَعْتَزُّ بِمَوْرُوثِنَا الحَضَارِي؟ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | النَّحْلُ –دُدَة الحَرِير –الشَعْرُ – الغَنَمُ –المَاعِزُ – الحَرِير – الصُّوفُ – الجَمَلُ – الوَبَرُ – العَسَلُ.<br>* اِكْتَشِفْ المَوْرُوث الثَّقَافِي المَقْصُود:<br>- قُرْص مَثْقُوبُــ مَدْهُون بالزُّبْدَةِ والعَسَلِ، مَرْغُوب مَحْبُوب.<br>- يَقُول عَنْهُ الشَّاعِرُ: "اَعَزُّ مَكَانٍ فِي الدُّنَا سَرْجُ سَابِحُ"، أَصِيلُ، عَرِيقُ، رَشِيق.<br>- رِيشُهَا أَخْضَرُ، تُزَّينُ يَرِى بالأَحْمَر، نَطْلُبُهَا فِي الأَفْرَاح أَكْثَر. | | |
| | | ٱلْقَاصُّ الطارِقِي | 103<br>104 | * **أَقْرَأُ وَأَفْهَمُ:**<br>* ابْحَث عَنْ مَعَانِي هَذِهِ العِبَارَات فِي النَّصْ:<br>- يُقَاوِمُ النُّعَاس – أَقَلُّ حَرَكَة – سُلُوك أَخَذَهُ الأَبْنَاءُ عَنِ الآبَاء.<br>* مَنْ هُوَ أَمْغَار؟<br>* إِلَى أيِّ مَنْطِقَة يَنْتَمِي؟<br>* كَيْفَ يُقْبَلُ الأَطْفَال عَلى مَجْلِس أَمْغَار؟<br>* أَيْنَ يَجْلِسُ أَمْغَار؟ ولِمَاذا؟<br>* لَهْفَة الأَطْفَال عَلى مَجْلِس أَمْغَار تَدُلُّ على أَنَّ:<br>قِصص أَمْغَار مُملَّة – قِصصُهُ مُشَوِّقَة – قِصَصُهُ مُزْعِجَة.<br>* اِسْتَخْرِج مِنَ النَّص العِبَارَات التي تَدُلُّ عَلى اِهْتِمَام المُسْتَمِعِين البالغ بِقِصَص أَمْغَار.<br>* صِفْ الأَجْوَاء التي تُصَاحِب لَيَلِي السَّمَر عِنْدَ الطَّوَارِق؟<br>* حِكَايَات أَمْغَار لَهَا عَلاقَة بـــ: البِيئَة السَّاحِلية – البِيئة الشَّمألية – البِيئة الصَّحْرَاوِيَّة.<br>* هَلْ قصص أمغار مُجرَّد تَسْلِية فقط؟<br>* **أُثري لُغَتِي:**<br>* أُنْقُل ثُمَّ أَنْجِزْ عَلى المِنْوَال: نُور لا يَنْطَفِئ – حَرَكَةُ – مَهَارَةُ – أَثَرُ – نُور –نَبْعُ – خَسَارَةُ.<br>لاَ تُعَوَّض – لا يُمْحَى – لا تُضَاهِي – لا يَنْطَفِئ – لا تَهْدَأ. | * كَيْفَ يَكُون شُعُورَكَ لوْ أَنَّكَ حَضَرْتَ فِي إِحْدَى اللَّيَالِي، تَسِيْتَمْتِعُ لِقِصصِ أَمْغَار؟<br>مَوَاضِع قِصَصِ أَمْغَار عَنْ الشَّهَامَة والأَخْلاَق...<br>مَاذَا تَسْتَنْتِج؟ |
| **المقطع (7)** | **الإبداع والابتكار** | مركبة الأعماق | 112<br>113 | * **أقرأ وأفهم:**<br>* اِخْتَر الإِجَابَة المُنَاسِبة:<br>- لاَ عَهْدَ لَنَا بِهَا: لا نُحِبُّهَا، غَرِيبَةٌ هَلَيْنَا.<br>- تُقَاوم: تَعْبُرُ، يتَحمَّلُ، تتَحَدَّى.<br>- توْقه: سعادَتَهُ، اهْتِمَامَهُ. | * مَا أَكْثر شيء أَعْجَبَك فِي هذه الرِّحْلَة؟ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | - هذه رِحْلَة: بَرِّيَة، جَوِيَّة، بَحْرِيّة، رِحْلَة غَوْص.<br>- يَسْتَعْمِل الإنسان في هذه الرِّحْلَة، الباخِرة، اليَخْت، الغَوَّاصة القارب.<br>* مَا هِي الأخْطار التي يَتَعرَّضُ لها الإنسان إذا أراد أنْ يَقُوم برحلة إلى أعْمَاق المُحِيط؟<br>* هل استطاع الإنسان أنْ يَتَغلَّبَ على هَذِهِ الصُّعُوبَات والأَخْطَار؟ كيْفَ ذَلِكَ؟<br>* كَيْفَ هش هذه الغَوَّاصَة؟<br>اسْتَخْرِج مَا يَدُلُّ عَلى مُقَاوَمَتِهَا لِضَغْطِ المَاء؟<br>* مَا هُوَ الشُّعُور الذي يُحِسُّ بِهِ الرُّكَاب فِي هذه الغَوَّاصة: الخَوْف/ الاطْمِئْنَان/ المُتْعَة.<br>* مَذَا نُشَاهِدُ إذا قُمْنَا بِرِحْلَة في عمق المُحِيط؟<br>* هَلْ نَجَحَت هذه الرِّحْلة الاسْتِكْشَافِية بالنسبة لعُلَمَاء البِحَار والمُحِطَات؟<br>* اِبحَثْ في القَامُوس عِنْ مَعْنَى كَلِمَة "المُحِيط".<br>* أثري لغتي:<br>* أُنْقل ثمَّ أنْجز: جدْ لِكُلِّ كَلِمَةٍ منْ السّطر الأوّل مَا يُنَاسِبُها في السَّطْر الثَّاني:<br>غَاصَ/ الغَائِص/ الغوَّاص/ الغَوَاصَة/ الغَيَّاصَة / المغاص/ موضع الغطس / حِرْفَة الغوّاص/ موجودٌ تحت الماء / سفينة مُهيأة للغوص والمكث تحت الماء / من جرفته الغوص / جمْع كلمة الغوّاص / نَزَل تحت الماء. | |
| | | سالم والحاسوب | 116<br>117 | * **أقرأ وأفهم:**<br>* جِدْ لكلِّ كلمة في السطر الأوّل ضدَّهَا في السطر الثاني:<br>دنا – عملاق – باهض – قزم – رخيص – ابتعد.<br>* من هما بطلا هذه القصة؟<br>* أين كان سالم؟<br>* ما هي الواجهات التي كان يقف أمامها سالم؟ لماذا؟<br>* أعْجب سالمٌ بالحاسوب الصغير لأنّ شكله كان مميزًا – ظنّ أنّه رخيص الثّمن – لأنّه ذو تكنولوجيا عالية.<br>* ما الذي أدهش سالمًا؟<br>* استخرج من النّص ما يدلُّ على دهشته؟<br>* لماذا غضب الحاسوب الصغير؟ | * هلْ تَعْرِفُ مَجَالات أخْرى يُسْتَعْمل فيها:<br>* هل يُمْكن أنْ تستغني عِنْ الحَاسُوب في حيَاتِنَا اليَوْمية؟ لماذا؟<br>* ما رأيك في هذه الجملة: "ليس الكِبْر أو |

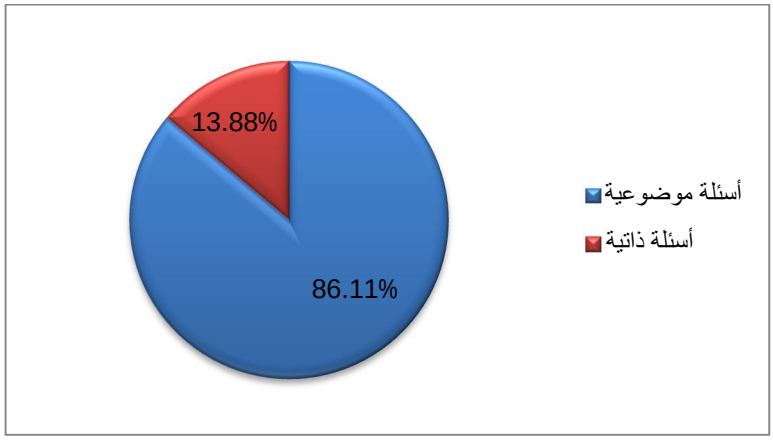
| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | * ما هي الصِّفات التي تُميّز هذا الحاسوب عن بقِية الحواسيب؟<br>* ما هي المَجَالات التي يُستَعملُ فيها هذا الحَاسُوب؟<br>* **أثري لغتي:**<br>* سمِّ مُكوِّنات الحَاسُوب واكْتُبْها على كُرَّاستِكَ: الشَّاشة، الفأرة، الوحدة المركزية، مكبِّرات الصّوت، لوْحَة المفاتيح. | الصِّغر بالحَجْم وإنَّما بالعَمَل والجِّد والنَّشَاط والدِّقة" |
| | | ما أعظمك! | 120<br>121 | * **أقرأ وأفهم:**<br>* جِدْ لكُلِّ كَلِمَةٍ في السّطْر الأوّل مُرَادِفَهَا في السّطر الثَّاني:<br>- موهوبة – قطيعًا – تخطيتها – حللْنا.<br>- شديدًا تعدّيتها – نزلْنَا – مُبْدِعة.<br>* من هِيَ شخصيات هذه القِصَّة؟<br>* هلْ لهذه الشَّخْصيات حقيقةٌ أمْ خياليةٌ؟<br>* مَا هي هِوَاية الصِّبْية؟<br>* مَا عُنْوَان القِصّة التي تَكتُبها؟ متى وأيْنَ كَانَ ذَلِك؟<br>* لِمَاذا تعجَّبَ القَلَمُ مِن عُنْوان القِصَّة؟<br>* بِمَ يُحِسُّ القِلَم عِندما يُشحذ؟<br>* كَيْف يُصْبِحُ بعد ذلكَ؟<br>* تعلَّمَتْ بَهية من هذا:<br>أن الشماكل تعاسَة / أن تَجَاوز المشَاكِل يَجْعَلُنا أقوَى / أنْ لاَ نَسْتَسْلِم للصُّعُوبَات.<br>* مَاذَا تَفْعَل بهية عندما تخطئ بقلم الرّصَاص في الكتابة؟<br>* هلْ العَيْبُ في أنْ نُخْطئ؟<br>- مَاذا نَفْعَلُ إذا أخْطَأنا إذًا؟<br>* صِفْ هذا القلم؟<br>* تَكْمُنُ عظمةُ القَلَم فيما "نَكْتُبُ بِهِ مِنْ كَلامٍ مُفِيد"<br>* أكّد أوْ أنفِ هذا الكلام بجملةٍ من النّص؟<br>* مَا هُوَ الأثر الذي يتركه قلم ببهية؟<br>* نَقتدي بالقلم: لشَجَاعَتِه في تحمَل الصِّعَاب / اسْتِمْرَاره في الخطأ / لأنّك كلّما نجحت في امْتِحان صعب أصبحت أحسن من ذي قبل.<br>* مَاهي أمنية بهية؟<br>* **أثري لغتي:**<br>أنقل ثم أنجز: | * مَتى يكون أثَرُ القَلَم شيئًا؟ وأنت كيفَ تَتْرُك أثرًا حسنًا أيْنَما حللْت؟ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | ضِفْ مَا يلي إلى اختراع أو اكتشاف: التلفزيُون/ الجَاذبية الأرضية / الأقمار الصناعية / الطّاقة الشّمسية / الهاتف / الغواصة / الكهرباء / كوكب بلوتون / اللِّقاح. | |
| **المقطع (08)** | **الرحلات والأسفار** | جولة في بلادي | 129<br>130 | * **أقرأ وأفهم:**<br>* اِبحث عن معاني هذه العبارات في النّص: يَرْوِي – حَسَنة لاسْتِقبال – التَّرْفيه والتَّسْلِية – أَمَلي ورَجَائِي.<br>* هلْ النّص يتحدثُ عن: السَّفر إلى أوروبَا – جَوْلة سيَاحيّة في الجزائر – سِحْر وجَمَال الجزائر.<br>* مع من يُسافر الأطفال خلال هذه الجولة؟<br>* أيْنَ يقضي الأطْفَال يوْمَهُم في أَوَّل الأَمْر؟ أذْكُر هذه الأماكن؟<br>* تَمَنَّيْتُ بسْمة زِيَارة معسكر، كيْفَ عبَّرَت عن ذلك لجدِّها؟ حَاوِل تَمثيل ذلك؟<br>* لِماذَا تَذْهَبُ العائِلَة إلى معَسْكَر عبر مطار وهران؟<br>* "المُضِيفات سَهرنَ على راحة المُسَافِرين" عمَّ تدلُّ هذه الجُمْلة؟<br>* كَيْف كانت السُّهُول التي تحدّثت المُضِيفة عَنْها لبسْمة؟ ومَا اِسْمها؟<br>* مَا هي المَنَاظِر الطبيعيّة الأخْرى التي شَاهَدَها الأَحْفَاد؟<br>* **أثري لغتي:**<br>* أنقل ثم أنجز: جِدْ لكلِّ اِسم صِفة تناسِبه: غُيوم، أشْجَارٌ، رِيَاحٌ، رَعْدٌ، برقٌ، نسيمٌ، براعمُ، نُجُومٌ، نَهرٌ، جِبَالٌ، سهُولٌ، رِمَالٌ، متلألئةٌ، عاتية، ذهبية، شامخة، قاتمة، خِصبة، مُنعِشٌ، وامِضٌ، جارٍ، متفتِّحة، قاضٌ، باسِقةٌ.<br>* عيّن الدّخيل فيما يلي:<br>أزيرٌ، نفَّاثةٌ، مروحية، مدرّجٌ، الجوُّ، إقْلاعٌ، تُحلِّقُ، الطيَّارُ، الشِّرَاعُ، بُرْجُ المراقبة، القَاطِرةُ. | 129<br>130 | * لو كنْتَ مَكَان الأطفَالِ في الطَّائِرة، مَا هُوَ المكَانُ الذي تختارُ أنْ تَزورَهُ في بِلادِكَ؟ لِمَاذَا؟ |
| | | حكايات في حقيبتي | 133<br>134 | *** أقرأ وأفهم:**<br>* اِبْحث عن معاني هذه العبارات في النّص:<br>من أكبر المُلاكِمين في العَالم – حِضٌ طويل جدًا – في الصِّين – خطٌ وهْمِيٌّ يَمرُّ على ثماني دول أوروبية وإفريقية.<br>* من الذي يَحْكِي هذه الحكَاية؟<br>* مَاذَا يذْكُر بعض النّاس عن أسفارهم؟ وبِمَ عَاد الكتاب من | 133<br>134 | * ماذَا نَكْتَشِفُ عنْدَما نَجُوب العالم؟ هل حيَاةُ النَّاس تَخْتَلِفُ من بلدٍ إلى آخر؟<br>* معَ منْ شخصٍ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | رحلته؟<br>* يمْكِنُ رُؤية سور الصين العظيم ممن القمر لأنّه: عَالٍ جدًّا، طويلٌ جدًّا، سميكٌ جدًّا.<br>* أَيْن اِلْتَقى الكَاتِبُ بالجَزَائِرِي؟ مَا الذي أَدْهَشَهُ؟ ما الطَّبَق الشَّائع في هذه البلاد؟<br>* ما هي اللغة التي نسمعها في لُنْدُن؟ بأَيَّةِ لُغة كُتِبَت القصيدة التي أَلَّفَها الكَاتِبُ؟ ومَا هُو عُنْوَانُها؟<br>* مَنْ اِلْتقى الكاتبُ في المدِينة المُنَوَّرة؟ من تكونُ هذه الشّخْصِيّة؟<br>* لِمَاذا يُبْقِي سُكَّان "فلينوس" على أضْوَاء سيَّارَاتهم مشْتَعِلةً ليلَ نهار؟<br>* **أثري لغتي:**<br>* أنقل ثم أنجز:<br>جدْ دَولة عاصِمَتُها ممّا يلي: اليابان / فلسطين/الصّين/ السُّودان/المغرب/روسيا/السِّنغال/الهِنْد/العِرَاق/سُوريَا/تُرْكِيا.<br>دِمشْق/بكين/اسْتنْبُول/بَغْداد/القُدس/نيُودلْهي/موسْكُو/طُكيُو/ الرِّباط/الخرْطُوم/دَكَار.<br>* حدِّدْ الوِجْهَة مُسْتَعْمِلاً (شَرْقًا، غرْبًا، شمالاً، جنوبًا) حسْبَ المِنْوال؟<br>عِنْدما أُسَافر من الجزائر إلى المملكة العربية السّعودية أتّجه شرقًا.<br>مالي – المكسيك – النرْويج – لبنان – اليابان – انجلترا. | | كبيرٍ اِبحث في الإنترنت عن البلدان التي يَمُرُّ عليها خطُّ غرِينيتشْ؟ |
| **المجموع** | | **23 نصًّا** | | **%86.11** | **%13.88** |

بناءًا على الإحصاء التطبيقي لأدوات التقويم الموضوعي والذّاتي الذي كانت عينته التطبيقية منصبة على الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي كونه أنموذجًا لدراستنا نتطرق فيما يلي إلى تحليل النتائج المتوصل إليه، وتفسير الاستنتاجات الممكن استخلاصها من هذه الدّراسة، وقد اقتضت منهجيّة الطرح العلمي أنْ تكون كالآتي:

* الدّائرة النسبية الخاصة بالأسئلة الموضوعيّة والذّاتيّة لتقويم نصوص الكتاب المدرسي:




*** استقراء وتعليق:**

يتضح لنا من خلال البيانات المذكورة في الجدول أعلاه أنّ نسبة 86.11% من الأسئلة المُعتمدة في تقويم نصوص الكتاب المدرسي والمُوجهة لتلاميذ السنة الرّابعة من التعليم الابتدائي هي أسئلة موضوعيّة وهي نسبة عالية، بينما حازت الأسئلة الذّاتية على نسبة 13.88% من مجموع الأسئلة وهي نسبة منخفضة.

وهذا ما يُثبت حرص المنهاج ومن خلاله الكتاب المدرسي على اعتماد هذا النّوع من الأسئلة في هذا المستوى لكونها تُغطي بصورة جيّدة محتوى المادة الدّراسية التي قام المعلم بتنفيذ محتواها في القسم، ومن أهم الأسئلة الموضوعيّة التي تكرّر وجودها في الكتاب المدرسي نذكر:

**1/ نمط الجواب القصير:** وهو السؤال الذي يُجاب عليه بكلمة أو كلمتين ولا يحتاج جوابٍ طويل، ويتجلى ذلك في المقطع الأوّل ضمن أسئلة نص "مع عصاي في المدرسة" ص11، ومثال ذلك: أين تجري أحداث هذه القصة؟ ما اسم الشخصية الرئيسية؟ مما تعاني رجاء؟

**2/ أسئلة المزاوجة:** وهي أنْ تكون هناك قائمتين من العبارات بحيث تكون عبارات القائمة الأولى متجانسة مع عبارات القائمة الثانية، مثال ذلك ما نجده في السؤال الأول لنص "المعلم الجديد" ص 32، وهو كالآتي:

اختر لكل كلمة معناها: تَفَقّد – بامْتِعَاض – حَدَيُهُم – خَبَرَ – جَرَّبَ وَعَرَفَ – بعدم الرِّضَا – اطلاع – توقعهم.

**3/ سؤال الاختيار من متعدد:** وهو السؤال الذي يتكون من جزأين بحيث يكون الجزء الأول هو الأصل، أمّا الجزء الثاني فهو الاحتمالات التي تكون إحداها هي الإجابة الصحيحة، مثل السؤال التاسع التابع لنص "الزائر العزيز" ص 53، وهو كالآتي:

- اختر الإجابة الصحيحة: "غادر المنْزِل وقطعَةُ الكَسْرَة لا تَزَالُ سَاخِنَةً في جَيْبِهِ" تدل على أنّ:
- الجوُّ حار.
- الوقت الذي قضاه مع عائلته كان طويلاً.
- الوقت الذي قضّاه مع عائلته كانَ قصيرًا.

لقد اقتصر اجتهادنا في هذا التعليق على ذكر ثلاثة أنواع من الأسئلة الموضوعيّة وهذا راجع إلى التزامنا بعدد مُحدد من صفحات الجانب التطبيقي، حتى يتماشى مع الجانب النظري، وحتى لا يكون هناك إطناب في دراستنا هذه، إذ لا يُحيلنا هذا الأمر إلى وجود هذه الأنواع فقط، بل هناك العديد من الأسئلة الموضوعيّة على اختلاف أنواعها ومن بينها: (أسئلة التفسير، أسئلة التصنيف،.....).

في حين أنّ الأسئلة الذّاتية كما أشرنا سابقًا قد تم رصدها في الكتاب المدرسي بنسبة جدّ منخفضة مقارنة بالأسئلة الموضوعيّة، لأنّ أدوات التقويم الذّاتي يكون فيها إصدار الأحكام مرتبط بذات المقَوِّم، فهذه الأحكام سريعة والقرارات الناتجة عنها عشوائية لا فحص ولا تروي فيها، لكون معيارها ذاتيًا (كالمنفعة الشخصية، العلاقات الطبية...)، وهي أسئلة خالية من الدّقة والشفافية، ومثل هذه الأسئلة يجعل المتعلم في تردد حول ما إذا كانت إجابته صحيحة أو خاطئة وتشعره بعدم امتلاك المهارة الكافية للإجابة عنها، ومن بين الأسئلة الذّاتية التي وردت في الكتاب المدرسي نجد: سؤال الصفحة 104، حيث جاء السؤال على النحو التالي:

- كيف يكون شعورك لو أنّك حضرت في إحدى الليالي، تستمع لقصص أمْغَار؟

كذلك نجد سؤال الصفحة 121: - متى يكون أثر القلم سيئًا؟ وأنت كيف تترك أرًا حسنًا أينما حللت؟

وفي موضع آخر من الصفحة 117، التي تحتوي على أسئلة تقويم نص "سالم والحاسوب" في التساؤل التالي: - ما رأيك في هذه الجملة "ليس الكبر أو الصغر بالحجم وإنما بالعمل والجد والنشاط والدّقة".

وانطلاقًا مما توصلنا إليه في هذه الدّراسة الإحصائيّة عند تصنيفنا لأدوات التقويم الموضوعي وأدوات التقويم الذّاتي فإنّه يتبين لنا أنّ التقويم الموضوعي هو التقويم الغالب والطّاغي والمهيمن في عملية تقويم النصوص المدرسة في الكتاب المدرسي، وهو التقويم الأنسب الذي يمكن للمعلم أنْ يتبعه ويقوم من خلاله أداء المتعلمين في مرحلة السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، سواء فالاختبارات أو من خلال أنشطة الكتاب المدرسي، سواء للغة العربية أو لغيرها من المواد الدّراسية، وكان هذا الاستنتاج انطلاقًا من كوننا وجدنا الكتاب المدرسي حافلاً بهذا النّوع من الأسئلة، فهي أسئلة تُوفر الوقت والجهد على كلّ من المعلم والمتعلم، حيث يمكن للمتعلم أنْ يسترجع ويُنظم معلوماته ليُقدم الإجابة الصّحيحة في وقت قصير، إضافة إلى أنّ

المعلم أيضًا يتمكن من تصحيح الاختبارات الموضوعية في مدّة وجيزة وبدرجة كبيرة من الدّقة والموضوعيّة بعيدًا عن ذاتية المُصحح، وهي أسئلة شاملة تُساعد الطالب في التمرن على التدقيق في الإجابة والابتعاد عن التعليم عن التعميم، كما أنّ المتعلم في هذه المرحلة وانطلاقًا من الأسئلة الموضوعيّة يتمكن من إدراك العلاقات بين الأمور المتشابهة كأنْ يُدرك موضوع النّص الذي يُدرسه وعلاقته بالمجتمع الذي يعيش فيه.

إنّ لأدوات التقويم الموضوعي أهمية بالغة كونها تخلق جوًا دراسيًا شفافًا وديمقراطيًا بين المعلم والمتعلم وتجعله يُسهم مساهمة فعّالة في عملية التقييم والتقويم وتعلّمه كيف يُقوِّم نفسه بنفسه، كما تنشئُ بينهما جسرًا تواصليًا بين المعلم والمتعلم مبينًا على الثقة المتبادلة بينهما، كما تجعل كذلك أولياء التلاميذ يثقون في نتائج أبنائهم في الفروض والاختبارات والامتحانات لأنّها تقيس فعلاً قدراتهم ومهاراتهم.

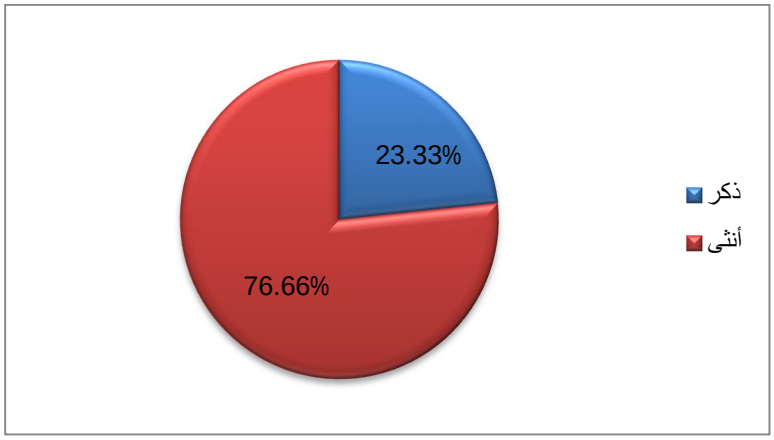
# ثالثًا: تحليل نتائج الاستبانات

**1- البيانات الشخصية: الخاصة بعينة الاستبانة.**

**أ- الجنس:**

| الجنس | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| ذكر | 7 | %23.33 |
| أنثى | 23 | %76.66 |
| **المجموع** | **30** | **%100** |

**التمثيل البياني للجدول**

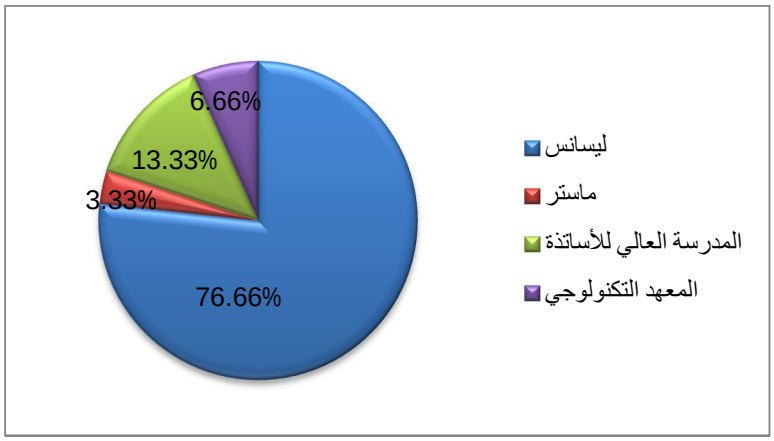



يُمثل الجدول أعلاه جنس عيّنة الدّراسة وما نُلاحظه هو أنّ أعلى نسبة من المعلمين إناث، حيث بلغت نسبتهن 76.66%، في حين بلغت نسبة الذكور 23.33%، وهذا مُؤشر على حب واهتمام العنصر النسوي بمهنة التربية والتعليم كونها أشرف المهن وأنبلها فهي تُناسب المرأة أكثر من الرّجل، كونها تُمارس مهنتها بكل حب وعطاء. وأكثر صبرًا من الرّجل.

**ب- الشهادات المتحصل عليها:**

| الشهادة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| الليسانس | 23 | %76.67 |
| الماستر | 1 | %3.33 |
| المدرسة العليا للأساتذة | 4 | %13.33 |
| المعهد التكنولوجي للتربية | 2 | %6.66 |
| **المجموع** | **30** | **%100** |

* التمثيل البياني للجدول:



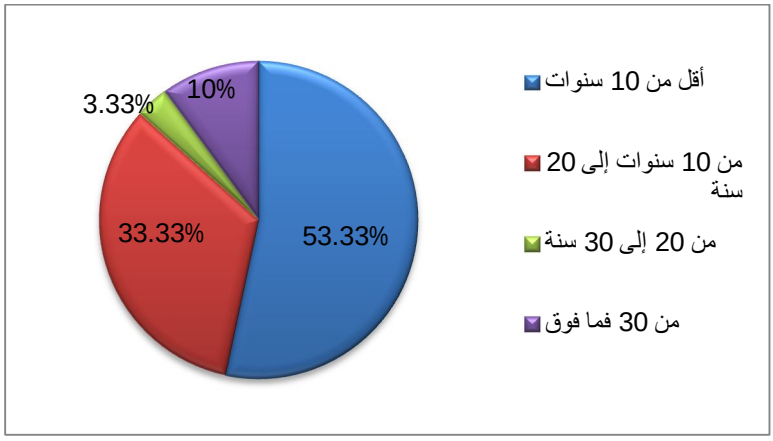

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أنّ نسبة المعلّمين المتحصلين على شهادة الليسانس تُقدر بـــ 76.67% وهي أعلى نسبة، في حين تُمثل فئة المعلّمين المتحصلين على شهادة الماستر نسبة 3.33%، أمّا النسبة الثالثة والتي قُدّرت بـــ 13.33% فكانت من نصيب المعلّمين الحاملين لشهادة المدرسة العليا، في حين أنّ آخر نسبة والتي قدرت بـــ 6.66% فقد كانت للمعلمين الحائزين على شهادة المعهد التكنولوجي للتربية.

ويعود هذا التباين في نسب الشهادات المتحصل عليها بين أعلى نسبة التي حازت عليها شهادة الليسانس، وأدنى نسبة والتي كانت تم نصيب شهادة الماستر إلى كون النظام التربوي في القديم هو النظام الكلاسيكي، وبالتالي فالنظام السائد آنذاك هو الليسانس والماجستير وهو ما يُبرر حصول أغلبية المعلمين القدم ذوي الخبرة في التعليم على شهادة الليسانس بنسبة كبيرة، في حين أنّ النظام الجديد السائد هو الماستر فالقليل من يمتلك هذه الشهادة.

**ج- عدد سنوات العمل:**

| عدد سنوات العمل في مهنة التدريس | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| أقل من 10 سنوات | 16 | %53.33 |
| من 10 إلى 20 سنة | 10 | %33.33 |
| من 20 سنة إلى 30 سنة | 1 | %3.33 |
| من 30 فما فوق | 3 | %10 |
| **المجموع** | **30** | **%100** |

* **التمثيل البياني للجدول:**




يتضح لنا من خلال الجدول أنّ أكثر فئة من المعلمين قُدرت سنوات عملهم في التعليم بأقل من 10 سنوات بنسبة 53.33% وبتكرار ستة عشر معلمًا من مجمل أفراد عيّنة الدّراسة، ثم تليها فئة المعلّمين الذين تتراوح سنوات عملهم من 10 سنوات إلى 20 سنة، وذلك بنسبة قدرها 33.33%، ثم تليها في المرتبة الثالثة فئة المعلمين الذين تتراوح سنوات تعليمهم من 30 فما فوق بنسبة قدرها 10%، أمّا عن أدنى نسبة والتي قدرت بـــ 3.33% فلقد كانت فئة المعلّمين الذين تتراوح سنوات تدريسهم من 20 سنة إلى 30 سنة بتكرار مفردة واحدة من مجموع عيّنة الدّراسة.

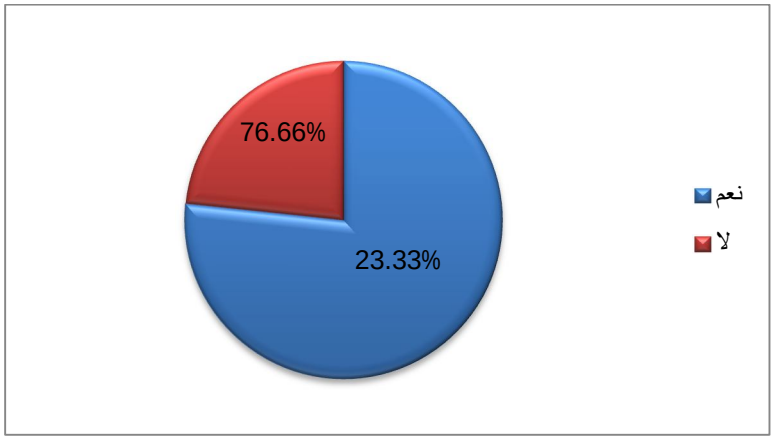
## 2- تحليل أسئلة الاستبانات:

* **تحليل السؤال الأوّل:**

- هل استطعت من خلال هذه الأسئلة تقويم مدى استيعاب التلاميذ للنّص؟

| الاحتمالات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 23 | %76.66 |
| لا | 07 | %23.33 |
| **المجموع** | **30** | **%100** |

* **التمثيل البياني للجدول:**




* **التعليق:**

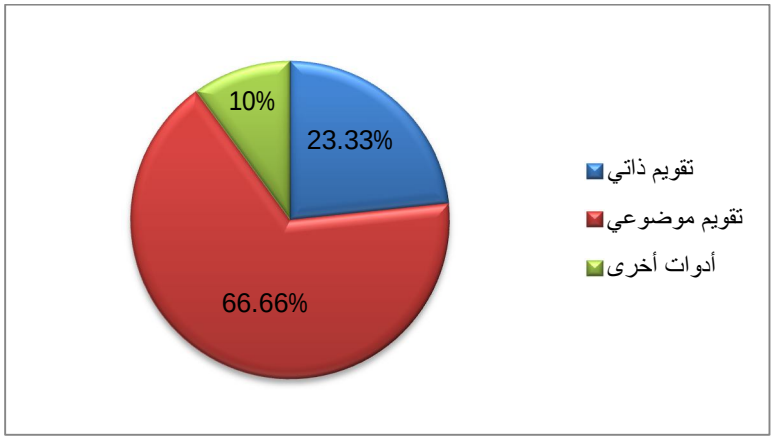
نُلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أنّ جُلّ الأساتذة أجابوا بـــ "نعم" إذْ قُدّرت النسبة الأولى بـــ 76.66% في حين أنّ اللذين أجابوا بـــ "لا" كانت نسبتهم 23.33%، وهذه الأخيرة نسبة ضئيلة مقارنة بالنسبة الأولى وذلك راجع إلى الأسئلة التقويمية المطروحة التي تخدم مستوى التلميذ وتراعي قدراته العقلية، كونها مستنبطة من الواقع المعيش، واستيعاب التلاميذ راجع إلى التنويع في الوضعيات حسب درجة فهم كل تلميذ، أمّا النسبة الثانية كانت قليلة ومتراجعة بالنسبة للأساتذة الذين يُقرون بأنّه لا يمكن تقويم مدى فهم واستيعاب التلاميذ للنص لأنّ بعض النصوص غامضة تحتاج إلى تدقيق أكثر وبالتالي بحكم الوقت المتاح للتدريس لا يتمكن التلاميذ استيعاب المعنى العام للنّص.

* **تحليل السؤال الثاني:**

- ما هي أساليب التقويم المعتمدة في تقويم التلاميذ؟

| الاحتمالات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| تقويم ذاتي | 7 | %23.33 |
| تقويم موضوعي | 20 | %66.66 |
| أدوات أخرى | 3 | %10 |
| **المجموع** | **30** | **%100** |

* **التمثيل البياني للجدول:**




* **التعليق:**

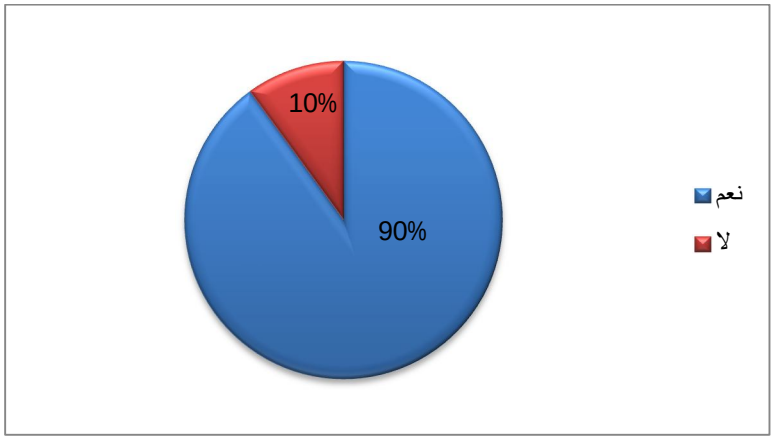
يتضح لنا من خلال الجدول رقم (2) أنّ تعداد الأساتذة الذين يُحبذون التقويم الموضوعي بلغت نسبتهم 66.66%، وهي نسبة معتبرة مقارنة بنسبة الأساتذة الذين يعتمدون التقويم ولكنها مُطبقة ومعمول بها من طرف فئة قليلة فقط من الأساتذة بنسبة 10% من بينها: الأسئلة الشفوية والفروض الفجائية والواجبات المترلية، فمن خلال هذه الإحصائيات والنسب المئوية يتضح لنا أنّ الأسئلة الموضوعية أكثر استعمالاً في هذا الطور لأنها تُنمّي مكتسبات التلميذ وتخلق روح الحماس والمثابرة فيما بينهم، أمّا الأسئلة الذّاتية استخدامها قليل لأنّ التلاميذ في هذه المرحلة يفتقدون القدرة على التعبير بمفردهم مراعاة لأعمارهم واختلاف مهاراتهم وقدراتهم.

*** تحليل السؤال الثالث:**

- هل لغموض الأسئلة التقويمية في الكتاب المدرسي تأثير في تشتت أفكار التلاميذ؟

| الاحتمالات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 27 | %90 |
| لا | 3 | %10 |
| **المجموع** | **30** | **%100** |

* **التمثيل البياني للجدول:**




* **التعليق:**

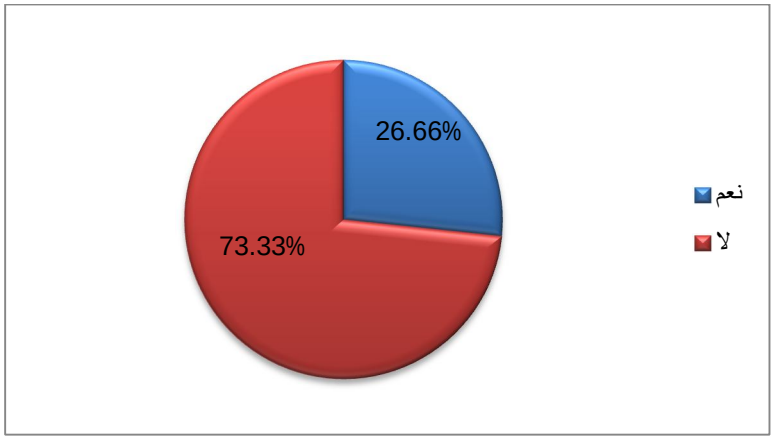
نُلاحظ من خلال الجدول رقم (3) أنّ نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـــ "نعم" فاقت 90%، في حين أنّ الذين أجابوا بـــ "لا" تمثلت نسبتهم في 10%، فالأولى ممكن أنْ تكون راجعة إلى عدم التخطيط والدّراسة المحكمة للمنظومة التربوية في كون البرنامج لا يخدم التلميذ أحيانًا، هذا ما يُؤثر على التلميذ سلبًا من تشتت أفكار وإحباط ونقص المعنويات. من جهة أخرى فإنّ النسبة المئوية الثانية قليلة جدًا، ذلك في أن تكون أسئلة الكتاب المدرسي واضحة ومفهومة نوعًا ما بعيدة كل البعد عن اللبس والغموض.

* **تحليل السؤال الرابع:**

- حسب رأيك هل يتمكن التلاميذ من فهم نشاط النصوص بنسبة كبيرة؟

| الاحتمالات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 8 | %26.66 |
| لا | 22 | %73.33 |
| **المجموع** | **30** | **%100** |

* **التمثيل البياني للجدول:**



*** التعليق:**

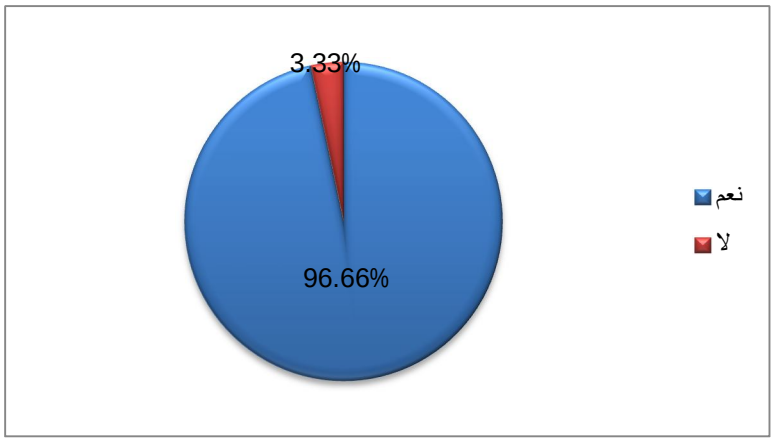
يظهر لنا من خلال الجدول رقم (4) أنّ هدد الأساتذة الذين قالوا "نعم" بلغت نسبتهم 36.66% و1لك راجع إلى نصوص الكتاب التي تخلو من الإثارة والدافعية للمتعلم مما يغيب عنصر التحفيز لكون النصوص طويلة جافة ومحتواها عقيم، لذا تكون نسبة الاستيعاب ضئيلة تختلف حسب الفروقات الفردية لدى التلاميذ. في حين أنّ نسبة الأساتذة الذي قالوا "لا" تفوق النسبة المذكورة سابقًا حيث بلغت 73.33%، فهي نسبة معتبرة مقارنة بالأولى في كون النسبة الأولى لم تُراعي الفروقات الفردية أمّا الثانية راعت ذلك من خلال البساطة في النصوص وتسلسلها.

*** تحليل السؤال الخامس:**

- هل يُساهم النص في إثراء الرصيد اللغوي للتلاميذ؟

| الاحتمالات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 29 | %96.66 |
| لا | 1 | %3.33 |
| **المجموع** | **30** | **%100** |

*** التمثيل البياني للجدول:**




*** التعليق:**

يظهر لنا من خلال الجدول رقم (5) أنّ أغلب الأساتذة أجابوا بـــ "نعم" إذْ وصلت نسبهم 96.66% لكون لغة النصوص ثرية بالمفردات والأضداد والمعاني التي تُساهم بشكل كبير في بناء هيكلة النص من جهة، وصقل وإثراء الرصيد اللّغوي للتلميذ من جهة أخرى، مما يجعل له مخزون ورصيد لغوي يُوظفه عند

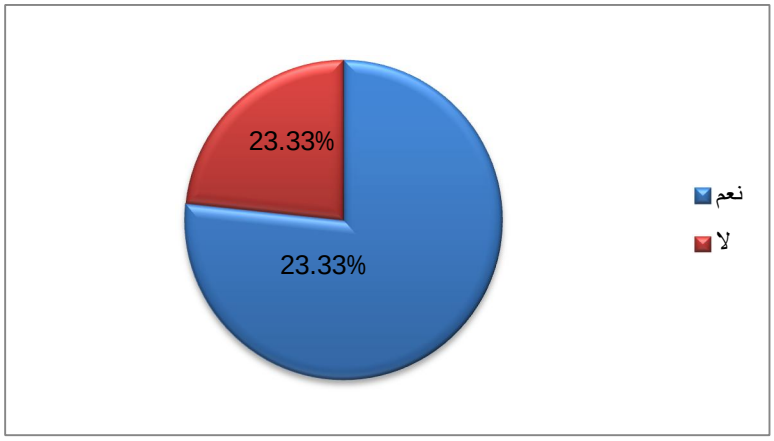
الحاجة في إنتاجاته المختلفة، مما تُكسبه ملكة تعبيرية يستثمرها خاصة في التعبير الشفوي والكتابي، أمّا الأقلية من الأساتذة كانت إجابتهم بـــ "لا" ما يُقارب 3.33%، وهذه الأخيرة تكاد تكون منعدمة، وتُحيل هذه النسبة إلى أنّ النص نوعًا ما فيه تكثيف للألفاظ والأفكار مما يُعيق عملية الفهم للتلاميذ.

**تحليل السؤال السادس:**

- هل لنصوص الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي فاعلية في التحصيل الدّراسي المعرفي؟

| الاحتمالات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 23 | %76.66 |
| لا | 7 | %23.33 |
| المجموع | **30** | **%100** |

* **التمثيل البياني للجدول:**




*** استقراء وتعليق:**

بلغ عدد المعلمين الذين كانت إجابتهم "نعم" على هذا السؤال 76.66% بتكرار ثلاثة وعشرين معلمًا، بينما نجد أنّ عدد المعلمين الذين كانت إجاباتهم "لا" قد قُدرت نسبتهم بـــ 23.33% بتكرار سبعة معلمين من مجموع أفراد العيّنة، وكان تعليل المعلمين الذين كانت إجاباتهم "نعم" أنّ هذه النصوص مستمدة من الوسط البيئي وتتوفر على جميع الظواهر النحوية والصرفية والإملائية المُراد دراستها، فالنصوص التعليمية تعدّ بمثابة الركن الأساسي في العملية التعليمية التعلّمية؛ لأنّ المعلم والمتعلم يبدآن منه وينتهيان إليه، ضف إلى ذلك فهي تُساعد المتعلم عل اكتساب معارف وكفاءات وقيم متنوعة، فدراسة النص من خلال أسئلة (الفهم واللغة، والإعراب، والتّحويل والتعبير الكتابي) له فاعلية في التحصيل الدّراسي المعرفي للتلميذ.

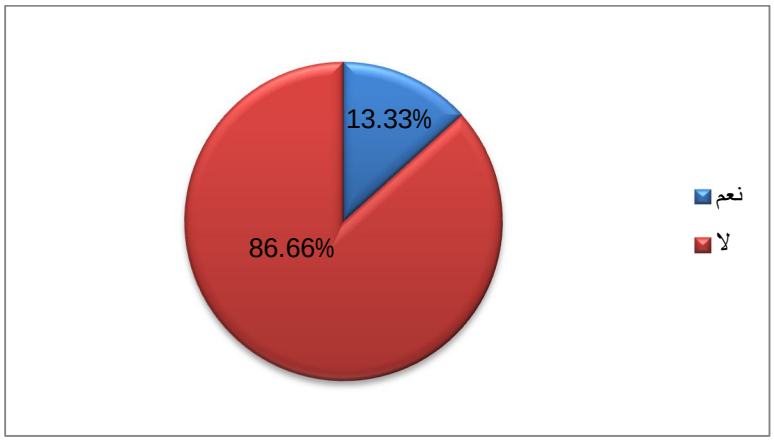
أمّا المعلمين الذين كانت إجابتهم "لا" فلقد أرجعوا ذلك إلى: عدم التناسق الموجود في الكتاب المدرسي بين النصوص المُقدمة للتلميذ، إضافة إلى أنّها ليست كلّها في متناول جميع المتعلمين؛ لأنّ هماك نصوص صعبة المعاني مثل نص "التاجماعت" يصعب على التلميذ قراءة وفهم الكلمات ومعانيها، ففي بعض الأحيان نجد مواضيع لا تتماشى مع استيعاب التلميذ وبيئته نظرًا لنقص المشاهد والإمكانيات والوسائل.

*** تحليل السؤال السابع:**

- هل يتمكن المعلم من التوفيق بين الحجم الساعي وأعمار المتعلمين وطول النصوص المختارة في الكتاب؟

| الاحتمالات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 4 | %13.33 |
| لا | 26 | %86.66 |
| المجموع | **30** | **%100** |

*** التمثيل البياني للجدول:**




*** استقراء وتعليق:**

انطلاقًا من النتائج المتحصل عليها في الجدول وجدنا أنّ نسبة 86.66% من المعلمين صرّحوا بأنّ المعلم لا يمكنه التوفيق بين الحجم الساعي وأعمار المتعلمين وطول النصوص المختارة في الكتاب المدرسي، وهي نسبة عالية ويرجع ذلك أنّ الحجم الساعي ضيّق إذْ لا يمكن للمعلم أنْ يُدِّم نصًا في اللغة العربية في حصة واحدة، بل يحتاج إلى أكثر من حصة، بل يحتاج إلى أكثر من حصة حتى يتطرق لكل الأسئلة التي تتعلق بفهم النص، أصف إلى ذلك طبيعة النصوص المختارة التي نجد البعض منها غامضًا وطويلاً لا يمكن للمتعلم الضعيف أن يستوعبه إلاّ إذا أُعيد له مرتين فأكثر، أمّا بالنسبة لأعمار التلاميذ ففي هذه المرحلة لا يزال صغيرًا فهو يحتاج إلى موضوعات بسيطة اللغة والعبارات ومرتبطة بالمحيط الذي يعيش فيه.

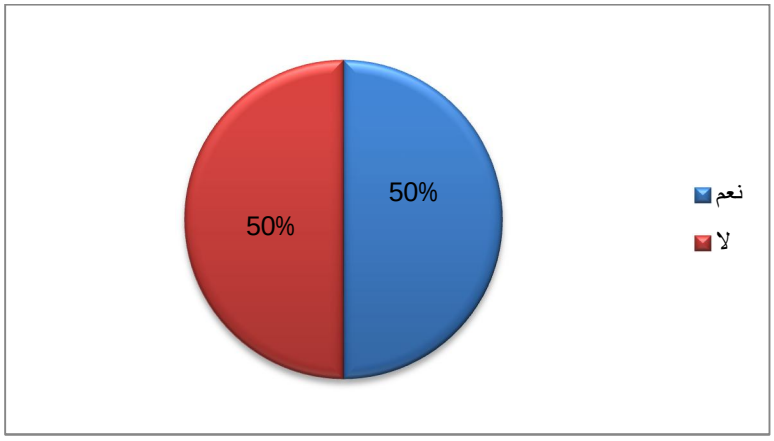
أمّا النسبة الأدنى التي قُدرت بـــ 13.33% كانت من نصيب المعلّمين الذين يَرونَ أنّ المعلم يستطيع التوفيق بين الحجم الساعي وأعمار المتعلمين وطول النصوص المختارة في الكتاب، وما يمكننا قوله في هذا الشأن هو أنّه قد يستطيع المعلم تحقيق ذلك فعلاً لكن إذا أحسن تسيير الحصة التعليمية، يُكمل البرنامج المقرر في الكتاب المدرسي وحتى يتسنى للتلميذ الإحاطة بجميع التعلّمات المرتبطة بالنصوص.

*** تحليل السؤال الثامن:**

- هل يُحقق كتاب السنة الرابعة ابتدائي الأهداف المرجوة منها؟

| الاحتمالات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 15 | %50 |
| لا | 15 | %50 |
| **المجموع** | **30** | **%100** |

*** التمثيل البياني للجدول:**




*** استقراء وتعليق:**

من خلال إجابات المعلمين يتبين لنا أنّ نسبة 50% منهم ذهبوا إلى القول بأنّ كتاب السنة الرابعة ابتدائي في اللغة العربية يُحقق الأهداف المرجوة منه من خلال ما يهدف إليه كل مقطع من تعلمات وقيم ومعارف. فالكتاب المدرسي يتماشى والفئة العُمرية للتلاميذ، إضافة إلى احتوائه على نصوص متنوعة تخدم الكفاءات والأهداف المسطرة في البرنامج، فنصوص اللغة العربية ثرية بالمفردات وتحث على غرس مختلف القيم (التضامن، الأُخوَّة، التآزر، حبُّ الوَطَن، حُبُّ العِلْم...).

وقد بلغت نسبة المعلمين الذين صرّحوا بأنّ كتاب السنة الرابعة ابتدائي في اللغة العربية لا يُحقق الأهداف المرجوة منه بنسبة 50% وهي نسبة متوسطة، وأرجعوا ذلك إلى أنّ نصوص اللغة العربية طويلة

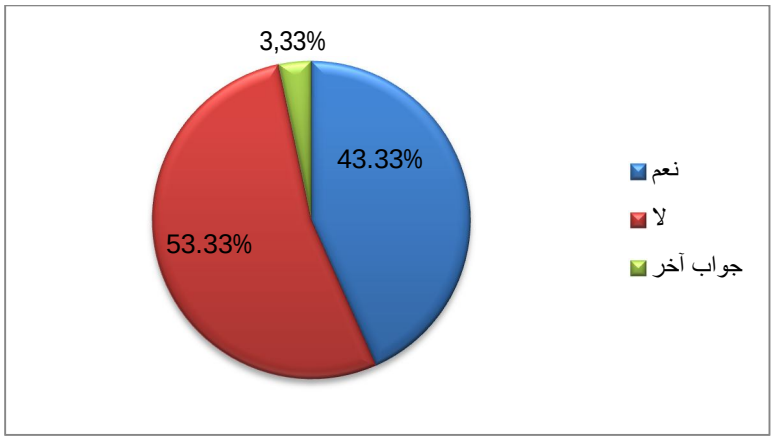
وغامضة في بعض الأحيان والتوقيت المخصص لهذه الحصص غير كافٍ، حيث هناك موضوعات لا تخدم التلميذ المتوسط فيتمكن منها التلميذ المتمكن وسريع الفهم فقط، كما أنّ دروس (النحو والصرف الإملاء) ليست في مستوى تلميذ السنة الرابعة، فهي أصعب وأكثر غموضًا يمكن إدراجها في منهاج السنة الخامسة أو السنة الأولى من التعليم المتوسط.

*** تحليل السؤال التاسع:**

- هل يتمكن المعلم من تدريس موضوعات الكتاب المدرسي قبل نهاية الفصل الدّراسي؟

| الاحتمالات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 13 | %43.33 |
| لا | 16 | %53.33 |
| جواب آخر | 1 | %3.33 |
| **المجموع** | **30** | **%100** |

*** التمثيل البياني للجدول:**




*** استقراء وتعليق:**

عند تحليلنا لهذا السؤال وجدنا أنّ إجابات المعلمين كانت متباينة، فجُلُّ المعلمين الذين بلغت نسبتهم 53.33% أجابوا بـــ "لا"، وذلك راجع إلى عدّة أسباب أوّلها: ضيق الوقت، وصعوبة بعض الدروس على التلاميذ ممّا يضطر المعلم إلى إعادتها أكثر من حصة وبالتالي لا يتمكن المعلم من تدريس موضوعات الكتاب المدرسي قبل نهاية الفصل الدّراسي، وكذلك تقديم الدّروس بالتناوب مثل: دروس التربية العلمية والتربية المدنية، يُقدم درس واحد خلال 15 يوم، وكذا بالنسبة للتاريخ والجغرافيا فالدّروس المبرمجة لا يكفيها الحجم الساعي، إضافة إلى أنّ الحجم الساعي في حدّ ذاته غير مناسب مع عدد الدّروس المُقررة، وكذا الفروقات

الفردية إضافة إلى اكتظاظ الأقسام، فكل ذلك سببًا في عدم تمكن المعلم من تدريس موضوعات الكتاب المدرسي قبل نهاية الفصل الدّراسي.

وفي المقابل نجد أنّ المعلمين الذين بلغت نسبتهم 43.33% أجابوا بـــ "نعم" وأقرُّوا بأنّه باستطاعة المعلم تدريس موضوعات الكتاب المدرسي قبل نهاية الفصل الدّراسي، لأنّ موضوعات الكتاب المدرسي موضوعة حسب ما يتماشى مع الفصل الدّراسي، كما أنّه يتم تقديمها وفق مخطط معيّن يتبعه المعلم طيلة السنة الدّراسية، وفي بعض الأحيان يلجأ إلى استغلال أوقات مواد ونشاطات أخرى، وكلّ ما تم ذكره يتحقق في ظروف الدّراسة العادية.

في حين نجد أنّ هناك معلمًا واحدًا كان له جواب آخر بأدنى نسبة قدرت بـــ 3.33% وهي نسبة جدّ منخفضة ذاكرًا أن تمكن المعلم من تدريس موضوعات الكتاب المدرسي قبل نهاية الفصل الدّراسي يكون حسب هدف المتعلم، فإذا كان هدفه إكمال البرنامج يمكنه ذلك، أمّا إذا كان من أجل استيعاب التلميذ فلا يمكن ذلك.

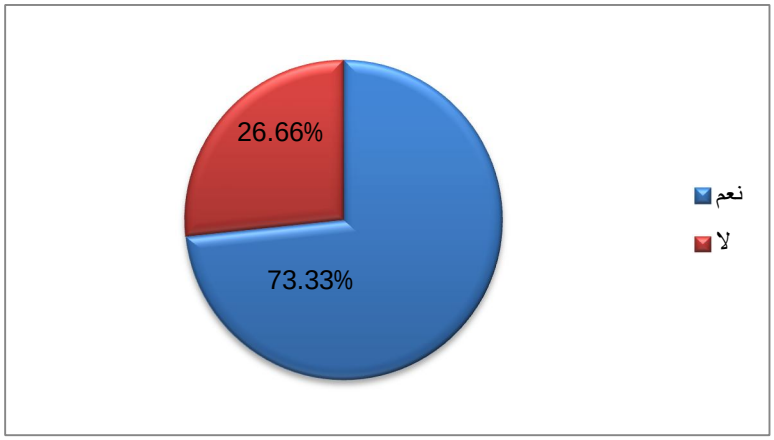
وعمومًا يمكن القول أنّه لا يمكن تحقيق ذلك حتى يتم مراعاة الفروقات الفردية بين التلاميذ ومراقبة التطبيق؛ أي أنّ المتعلم يتلقى المعارف دون أنْ يُطبّق عليها خاصة من الظواهر النّحوية والإملائية.

*** تحليل السؤال العاشر:**

- هل الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي تخدم الأهداف المُسطرة في المنهاج؟

| الاحتمالات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| نعم | 22 | %73.33 |
| لا | 8 | %26.66 |
| **المجموع** | **30** | **%100** |

*** التمثيل البياني للجدول:**



*** استقراء وتعليق:**

من خلال تحليلنا لنتائج هذا السؤال نجد أنّ أغلب المعلمين وبنسبة 73.33% من مجموع أفراد العيّنة كانت إجابتهم "نعم" على هذا السؤال ويرجعون السبب في ذلك إلى أنّ الأهداف المُسطرة في المنهاج تتحقق ومقررات الكتاب المدرسي، كم أنّ تحليل الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي تُسهل التعليم على ضوء جملة من المعايير من بينها طبيعة المادة والأهداف المُسطرة، وما دامت الكفاءة مُحققة فهي تخدم الأهداف المسطرة في المنهاج.

في حين نجد أنّ بعض المعلمين وبنسبة قدرها 26.66% والذين كانت أجاباتهم "لا" أقرُّوا بأنّ هذه الأسئلة لا تخدم الأهداف المسطرة في المنهاج؛ لأنّها لا تخدم الكفاءة المسطرة للتلاميذ داخل القسم بسبب تفاوت القدرات وضيق الوقت، ففي بعض الأحيان يلجؤون إلى تغيير الأسئلة، أو إضافة أخرى للوصول بالمتعلم إلى الفهم والاستيعاب ومنهم من أرجع ذلك إلى كون من ألّف المنهاج ليس هو نفسه الذي ألّف الكتاب، وبالتالي فالأهداف المسطرة ليست نفسها.

# خاتمة

**الخاتمة:**

من خلال دراستنا لهذا الموضوع الموسوم ب:"تقويم نصوص الكتاب المدرسي بين الذاتية و الموضوعية"،وبعد تحليلنا لأسئلة تقويم الموضوعات و تصنيفها،وكذا الاستبيانات الخاصة بمعلمي اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،إضافة إلى الملاحظات التي سجلناها طيلة فترة التربص في المؤسسات التربوية توصلنا إلى جملة من النتائج و الإقتراحات التي من شأنها أن تساعد على تجاوز بعض الإشكاليات التي تحول دون النهوض بالعملية التعليمية التعلميّة وهي كالآتي:

**أ/ النتائج:**

- التقويم التربوي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية وهو أساس نجاحها حيث يعتبر معيارا لقياس آداءات المتعلمين و مهاراتهم اللغوية ،وهو يحفز المتعلم على تجاوز نقاط ضعفه ويحثه على الإبداع.
- لتحقيق عملية التقويم لابد من توفر مجموعة من الأسس و المعايير التي تهدف لنجاح هذه العملية، ومن بينها أن يكون له غاية محددة ،الشمولية، الاستمرارية و التكامل .
- يتنوع التقويم و يختلف باختلاف الأهداف و الغايات إذ يختص كل نوع بمرحلة معينة من العملية التعليمية، فالتقويم التشخيصي يكون في بداية السنة الدراسية حتى يتمكن المعلم من معرفة مستوى كل تلميذ، بينما يتم التقويم التكويني في منتصف العملية التعليمية أو بالأحرى خلالها وهدفه هو اكتشاف نقاط الضعف و الصعوبات التي تواجه المتعلمين حتى يتم وضع الحلول لها،في حين نجد أن التقويم الإجمالي يأتي في آخر السنة الدراسية وهدفه الأسمى توجيه الطلبة إلى تخصصاتهم المناسبة أو من أجل تقديم تقارير الترفيع أو الترسيب.
- بينت لنا الدراسة أن تعلم اللغة العرابية و تعليمها يكون انطلاقا من نصوص الكتاب المدرسي،فالنص ركن أساسي في العملية التعليمية التعلُّمية وهو منطلق بناء التعلُّمات على اختلاف أنوعها وأنماطها،كذلك فالتدريس بمقاربة الكفاءات لا تتحقق نجاعته وفعاليته إلا من خلال المقاربة النصية.
- يساهم النص بدرجة كبيرة في تنمية القدرات العقلية و صقل الرصيد اللغوي للتلاميذ وإثرائه وكفاءتهم اللغوية مما يسمح لهم باستثمار هذه المعارف أثناء عملية إنتاج نص جديد تتوج بالنجاح.
- إن المقاربة النصية إختيار بيداغوجي تقترحه المنظومة التربوية لتدريس النصوص في مختلف مستويات التعليم لتحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات.
- وقد اتضح لنا من خلال هذه الدراسة أن الكتاب المدرسي من الوثائق والمصادر الرسمية المقررة من طرف الوزارة للتدريس واستقاء المعارف واكتساب الخبرات.
- كما بينت لنا الدراسة التطبيقية التي جاء بعنوان " التقويم الذاتي و الموضوعي للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي بين ما يجب أن يكون وما هو كائن من خلال الكتاب المدرسي". أن هناك نوعين من أسئلة

التقويم المعتمدة في تقويم موضوعات الكتاب المدرسي وهما التقويم الموضوعي والتقويم الذاتي، مما أسفرت لنا هذه الدراسة أن أسئلة الكتاب المدرسي أغلبها أسئلة موضوعية شاملة فقد كانت نسبتها جد عالية مقارنة مع الأسئلة الذاتية التي تعتمد على المفارق الذاتية للمتعلم و ليس لها ارتباط بالنص، وذلك لكونها إبداعية و فنية لا تناسب المراحل الابتدائية بقدر ما تناسب المستويات العليا من التعليم كالثانوي والجامعي.....إلخ.

- المرحلة الابتدائية هي المرحلة التأسيسية واللبنة الأولى لكل المراحل التعليميّة التي تأتي بعدها.

**الإقتراحات والتوصيات:**

في ظل النتائج المتوصل إليها في هذه الدّراسة نتوصل إلى مجموعة من الإقتراحات والتوصيات نذكر منها:

- ضرورة تطبيق التقويم على أسس صحيحة في المنظومة التربويّة، حتى تتمكّن العمليّة التعليميّة من تحقيق أهدافها المنشودة لأن كل من التقويم والتعليم في علاقة متكاملة ولا انفصال بينهما.
- ضرورة اعتماد المعلم على التقويم الموضوعيّ في مرحلة السنة الرّابعة ابتدائي لكونه التقويم الأشمل الذي يتماشى مع هذه المرحلة.
- يجب أن تكون النصوص مستمدة من الوسط الاجتماعي ملائمة لمستوى التلميذ مراعية قدراتهم العقلية؛ أي ذات دلالة بالنسبة للتلميذ.
- تدريب المتعلمين على ممارسة القراءة الجهرية داخل القسم مع ضرورة إخضاع هذه القراءات لعمليّة التقويم الّتي تتمثل في ضبط هذه القراءات من حيث الشكل والنطق الصحيح.
- الاهتمام بمحتوى الكتاب المدرسي وجودته بما يتماشى مع عمر المتعلم والمرحلة التعليميّة لتحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج.

# الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

# استبانة مُوجّة لأساتذة اللّغة العربيّة في الطور الابتدائي

**أساتذتي الأفاضل:**

يطيب لي أنْ أضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة والتي من شأنها أنْ تُساعدنا على إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر بعنوان: "تقويم النصوص في الكتاب المدرسي بين الذاتية الموضوعية، كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي نموذجًا".

إنّ إجابتكم عن الأسئلة في هذه الاستبانة تعتبر مساهمة إيجابية منكم في هذه الدّراسة التي نُحاول من خلالها التّعرف على الأسئلة الذاتية والموضوعية في تقويم النصوص، لذا نرجو منكم قراءة هذه الأسئلة بدقة والإجابة عنها بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، وشكرًا جزيلاً.

**البيانات الشخصية لعينة الدّراسة:**

- المؤسسة:
- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- الشهادات المُتحصل عليها:
- عدد سنوات العمل في مهنة التدريس:

**السنة الجامعية: 2021 – 2022م**

**أسئلة الاستبانة:**

**1- هل استطعت من خلال هذه الأسئلة تقويم مدى استيعاب التلاميذ للنص؟**

**نعم** ☐ **لا** ☐

*** علل إجابتك:** .....

.....

**2- ما هي أساليب التقويم المعتمدة في تقويم التلاميذ؟**

**تقويم ذاتي:**

**نعم** ☐ **لا** ☐

**تقويم موضوعي:**

**نعيم** ☐ **لا** ☐

**أدوات أخرى:** .....

.....

**3- هل لغموض الأسئلة التقويمية في الكتاب المدرسي تأثير في تشتت أفكار التلاميذ؟**

**نعم** ☐ **لا** ☐

*** علل إجابتك:** .....

.....

**4- حسب رأيك هل يتمكن التلاميذ من فهم نشاط النصوص بنسبة كبيرة؟**

**نعم** ☐ **لا** ☐

*** علل إجابتك:** .....

.....

**5- هل يُساهم النّص في إثراء الرّصيد اللّغوي للتلاميذ؟**

**نعم** ☐ **لا** ☐

*** علل إجابتك:** .....

.....

**6- هل لنصوص الكتاب المدرسي لغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي فاعلية في التحصيل الدّراسي المعرفي؟**

**نعم** ☐ **لا** ☐

*** علل إجابتك:** .....

.....

.....

**7- هل يتمكن المعلم من التوافيق بين الحجم الساعي وأعمار المتعلمين وطول النصوص المختارة في الكتاب؟**

**نعم** ☐ **لا** ☐

*** علل إجابتك:** .....

.....

.....

**8- هل يُحقق كتاب السنة الرابعة ابتدائي الأهداف المرجوة منها؟**

**نعم** ☐ **لا** ☐

*** علل إجابتك:** .....

.....

.....

**9- هل يتمكن المعلم من تدريس موضوعات الكتاب المدرسي قبل نهاية الفصل الدّراسي؟**

**نعم** ☐ **لا** ☐

*** علل إجابتك:** .....

.....

.....

**10- هل الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي تخدم الأهداف المسطرة في المنهاج ؟**

**نعم** ☐ **لا** ☐

*** علل إجابتك:** .....

.....

.....

# قائمة المصادر والمراجع

# قائمة المصادر والمراجع

## أولا- المصادر:

* **القرآن الكريم**: برواية ورش عن نافع، بيت القرآن للطباعة والنّشر، سورية، ط10، 2013م.

* **الكتاب المدرسي**: كتاب اللغة العربية، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، إشراف وتنسيق: بن الصّيد بوزني سراب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، السنة الدراسيّة 2020-2019.

## ثانيا- المراجع:

**أ-المعاجم:**

- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة.

- أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء اللغوي، مجمل اللغة، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ج1، ط2، 1406ه/1986م.

- أبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهريّ، الصحاح في اللغة، دار الحديث، القاهرة، دط.

- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربيّة المعاصرة، عالم الكتب الحديث، القاهرة، ط1، مادة(ق ر ب)،2008 م.

- إيمان البقاعي، المتقن، معجم تقنيّات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، دار الراتب للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2006م،

- عبد العاطي عطيّة وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدوليّة، القاهرة، ط4، مادة(ن ص ص)، 2004م.

- الفيروز ابادي، القاموس المحيط، مرتب ترتيب ألفبائي، وفقا لأوائل الحروف، راجعه: أنس محمد الشامي وزكرياء جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، ط1، 1429ه/2008م.

**ب-الكتب العربيّة:**

- أحمد خيري كاظم، تصميم البرامج التعليميّة، دار النّهضة العربيّة، القاهرة، ط1، 2001م.

- أحمد عفيف، نحوا النص، مكتبة زهراء الشروق، مصر، ط1، 2001م.

- أسعد حسين عطوان، شيماء صبحي أبو شعبان، القياس والتقويم التربوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

- أمطانيوس مخائيل، ياسر جاموس، القياس والتقويم في التربيّة وعلم النفس، جامعة دمشق، دط، 1427 ه-1428ه/ 2006م-2008م.

- بشير إبراهيم ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط، 2007م.

- بن زهرة الغالي، التقويم التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مستغانم. 2016م

- بولريكور، من النص إلى الفعل، ت ر:معهد برادة و حسان بورقية، مؤسسة عين للدراسات و البحوث للإنسانية والاجتماعية، القاهرة، ط1، 2001م.

- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمّان، الأردن.

- جوليا كريستيفا، علم النَّص، ترجمة: فريد الزاهي، مراجعة: عبد الجليل ناظم، دار تبقال للنشر، دار البيضاء، المغرب، ط1، 1991م.

- رجم يونس، كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريّس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

- رحيم يونس، كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ط1، دار دجلة، الأردن، 2007م، ص181.

ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، أساليب البحث العلمي الأسس النظرية والتطبيق العلمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2008م، ص87.

- سامي سلطي عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1421ه/2000م.

- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الإصدار الأول.

- سعيد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، دت.

- سوسن شاكر مجيد، تطورات معاصرة في التقويم التربوي، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2011م.

- صالح بلعيد، في النصوص باللغة العربيّة، .....للطباعة والنشر، الجزائر، دط، 2008م.

- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية التطبيق، دراسة على الصور المكية، دار قباء للطباعة و النشر والتوزيع، ج1، ط1، 2000م.

- طه عبدالرحمان، في أصول الحواء وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العرب، الدار البيضاء، بيروت،ط2، 2000م.

- عبد السلام لمسدي، مفاهيم تربويّة بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، القبة ، الجزائر،دط، دت.

- عبد العزيز شرف، اللغة الإعلاميّة، دار الجبل، بيروت، لبنان، ط1، 1991م.
- عصام حسن أحمد الدليهي، علي عبد الرحيم صالح، البحث العلمي أسسه ومناهجه، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014م، ص91.
- عثمان محمد، أساليب التقويّم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005م.
- علي أحمد مدكور، مناهج التربيّة أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي،دط، 1421ه/2001م.
- عيسى مومني، المنار في اللغة العربيّة وآدابها لطلاب الباكالوريا، دار العلوم للنشر والتوزيع، الإيداع القانوني5221، 2007م.
- عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية المؤسسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، ط2، 1985م، ص23.
- فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة، الجزائر، 2008م.
- فؤاد محمد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، دار النشر والطباعة والتوزيع، دط، 2002م.
- قدامة ابن جعفر، نقد الشعر، دار الكتب العلمية، بيروت، دط.
- لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصليّة في تنميّة القراءة النّاقدة، جدار الكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1429ه/2008م.
- محفوظ كحوال، أنماط النصوص بين النّظرية والتطبيق، نويا للطباعة والنشر والتوزيع، دط، 2007م.
- محمد ابراهيم قطاوي، طرق التدريس، الدراسات الاجتماعية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1428ه/2007م.
- محمد السيد علي، علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء المودلات، عامر للطباعة والنشر، المنصورة، مصر، ط1، 1998م.
- محمد الصّالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2002م.
- محمد المرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق، دار الثقافة، المغرب، ط1، 1998م.
- محمد داود الربيعي، التقويم والإرشاد والتّوجيه في الميدان التربوي الرياضي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- محمد طاهر، التقويم البيداغوجي في أشكاله ووسائله، دار السعادة للطباعة والنشر، دط، 1997م.
- محمد عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، دط، دت.

- محمد زيان حمدان، الكتاب المدرسي نحو اطار علمي للتقويم في التربية( نظرية، قرار، مجال)، سلبية التربية الحديثة، دار التربية الحديثة، دط، ص56.

- محمد مفتاح تحليل الحطاب الشعري (إستراتيجية التناص)، الدار البيضاء، بيروت، ط3، 1992م.

- محمد الشارف سرير، نور الدين الخالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 1995م.

- مصطفى القمش واخرون، القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار الفكر، 1428ه/2008م.

- نبيل الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصّفي، وائل للطباعة والنشر، عمان، ط2، 2001م

- وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربيّة، مفاهيم نظرية وتطبيقات عمليّة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1423ه/2007م.

- ونوغي إسماعيل، التقويم التربوي وأثره في نجاح عمليّة التدريس، جامعة فرحات عباس، سطيف.

## ثالثا: الوثائق التربوية:

- دليل أستاذ اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، دط، دت.

- اللجنة الوطنية للمناهج، المشروع الأول لمناهج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2015م.

- مشروع الوثيقة المرافقة لمنهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجيّ، وزارة التربيّة الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، جانفي.

- وزارة التربيّة الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

- وزارة التربيّة الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللّغة العربيّة، مرحلة التعليم المتوسط، أفريل، 2016م.

- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الجزائر، ط1، 2003م.

## رابعا: المجلات والمقالات:

- أبو القاسم سعيد، الكتاب المدرسي، أهميته، ركائزه، وظائفه، المجلة الدوليّة للبحث العلمي ودراسة الدكتوراه.

- إسماعيل دحدحي، مزياني الوناس، التقويم التربوي مفهومه، أهميته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد31، ديسمبر 2017م.

- أمير عبد القادر، عبد العزيز عمير وآخرون، دليل منهجي في التقويم التربوي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، نوفمبر2010م.

- جميلة رجا، الكتاب المدرسي بين الواقع والطموح، مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة تيزي وزو.

- حسان الجيلالي، لوحيدي فوزية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، جامعة الوادي، 09 ديسمبر 2014م.

- العسالي يحيا علياء، القياس المجلة آفاق التربية، العدد17، اليمين، 2005م.

- عقبة بن نافع، أنماط النصوص ومؤشراتها في مادة اللغة العربية وآدابها جميع الشعب مستوى الثالثة ثانوي، التربيّة أون لاين.

- محمد ارزق بركان، دور التقويم في تحسين الأداء التربوي، المجلة الجزائرية للتربية، السنة الثانية، العدد5، الفصل الأول، من عام 1416-1417ه/1996م.

## خامسا: الرسائل الجامعية.

### أ- أطروحات الدكتوراه:

- تيمور عبد القادر، انتاج وتوزيع الكتاب المدرسيّ في الجزائر دراسة بيلومترية، أطروحة دكتوراه، جامعة أحمد بن بلة، وهران، 2018م/2019م.

- الطاهر بلعز، أساليب التقويم في تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام في الجزائر-دراسة تحليلة تقويمية- أطروحة دكتوراه، جامعة باجي مختار، عنابة،2015م/2016م.

- سميرة رجم، نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، أطروحة دكتوراه، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2016/2015م.

### ب- رسائل الماجيستار:

- أوفيان مليكة، حمدها زينب، إستراتيجية الكتاب المدرسي في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالعمليّة التعليميّة- مستوى السنة الرابعة ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة أحمد دراية، أدرار، الجزائر، 2016/2015م.

- بن سعيد محمد، تقويم كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي-دراسة ميدانية على عيّنة من أساتذة مدارس مدينة غليزان، رسالة ماجيستار، مستغانم، 2015/2014م.

- بوسعدة قاسم، مدى فاعليّة تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية-الطور الأول والثاني-رسالة ماجيستار، ورقلة، 2002/2001م.

- ليلا ميسية، تعليمية اللغة العربيّة، من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط-مينة جيجل نموذجا- مذكرة ماجيستار، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010-2011.

## سادسًا: المواقع الإلكترونية

- htt^s://cte.unr.stif2.dz.modview.

# فهرس الموضوعات

# فهرس الموضوعات


| المحتوى | الصفحة |
|---|---|
| شكر وتقدير | |
| إهداء | |
| **مقدّمة** | أ |
| الفصل الأول: التقويم التربوي وفاعليته في تدريس نصوص الكتاب المدرسي | |
| **تمهيد** ..... | 7 |
| **أولاً: التقويم التربوي** ..... | 7 |
| 1- مفهومه..... | 7 |
| أ- لغـــــة..... | 7 |
| ب- اصطلاحًا..... | 8 |
| 2- أسس ومبادئ التقويم..... | 9 |
| 3- أغراض التقويم..... | 11 |
| 4- أهمية التقويم..... | 12 |
| 5- أنواع التقويم..... | 13 |
| **ثانيًا: النص**..... | 23 |
| 1- مفهوم النص..... | 23 |
| أ- لغـــــة..... | 23 |
| ب- اصطلاحًا..... | 24 |
| 2- أنواع النصوص..... | 26 |
| 3- أنماط النصوص..... | 29 |
| 4- المقاربة النصية..... | 35 |
| 5- أهمية المقاربة النصية..... | 38 |
| 6- الوظائف التربوية للمقاربة النصية..... | 38 |
| **ثالثًا: الكتاب المدرسي والمنهاج**..... | 42 |
| 1- مفهوم الكتاب المدرسي..... | 42 |
| أ- لغـــةً..... | 42 |
| ب- اصطلاحًا..... | 42 |

| | |
|---|---|
| 2- وظائف الكتاب المدرسي..... | 43 |
| 3- أهمية الكتاب المدرسي..... | 45 |
| 4- أهداف الكتاب المدرسي..... | 46 |
| 5- علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج التربوي..... | 47 |
| الفصل التطبيقي: التقويم الذّاتي والموضوع للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي بين ما يجب أنْ يكون وما هو كائن من خلال الكتاب المدرسي | |
| **أولاً: إجراءات الدّراسة.....** | 50 |
| **تمهيد.....** | 51 |
| 1- منهج الدّراسة..... | 51 |
| 2- مجتمع الدّراسة وعيّنة البحث..... | 51 |
| 3- أدوات الدّراسة (الكتاب المدرسي، الاستبانة)..... | 52 |
| **ثانيًا: تحليل أسئلة الكتاب المدرسي.....** | 55 |
| **ثالثًا: تحليل نتائج الاستبانات.....** | 79 |
| خاتمة..... | 94 |
| الملاحق..... | 97 |
| قائمة المصادر والمراجع..... | 101 |

**ملخص:**

تهدف هذه الدّراسة الموسومة بـــ "تقويم نصوص الكتاب المدرسي بين الموضوعيّة والذاتيّة كتاب السنة الرّابعة ابتدائي أنموذجا" إلى تسليط الضوء على واقع التقويم التّربوي و مكانته في العملية التعليمية ومدى فاعليته في تدريس نصوص الكتاب المدرسي، بالإضافة إلى بيان أدوات التقويم الغالبة في تقويم المتعلمين، ومدى مصداقية هذه الأدوات بين ما هو كائن وما يجب أن يكون عليه، وذلك من خلال طرح السؤالين الآتيين: ما دور التقويم في العمليّة التعليميّة؟ وإلى أي مدى يحقق التقويم أهدافه المنشودة؟ وللإجابة عن هذين السؤالين قمنا بإجرائين: حيث تمثل الإجراء الأول في اطلاعنا على الكتاب المدرسي و تصنيف أسئلة تقويم الموضوعات حسب نوعيّة أدوات التقويم (موضوعيّة، ذاتيّة)، أما الإجراء الثاني وقد كان عبارة عن استبانات التي قمنا بتوزيعها على ثلاثين معلمًا ومعلمةً في عشر ابتدائيات مختلفة من ولاية قالمة. وقد اعتمدنا في تحليلنا لهاذين الإجرائين على المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي مستعينين بتقنيات التحليل وآليات الإحصاء بنوعيه الكمّي والكيفي في تحليل نتائج البحث.

وفي الأخير توصلنا إلى مجموعة من النتائج أهمها: أنّ التقويم يُسهم مساهمة فعّالة في تحديد مدى نجاح العملية التّعليمية. كما أنّه يمكن المعلّم والمتعلّم من تصحيح أخطائها وتحسين مردودها، إضافة إلى توصلنا إلى أنّ التقويم الموضوعي هو الطّاغي في الكتاب المدرسي للسنة الرّابعة ابتدائي.

**الكلمات المفتاحية**: التقويم، النصوص، الكتاب المدرسي، المعلّم، المتعلّمين.

**Summary**:

The aim from this study which is called "evaluation of the primary school book textes for the 4th grade as model between the subjectivity anad objectivity" this highlihting the reality of the education evaluation, its position in the learning process and its effectivity in teaching the textes of the school book. in a editionto used tools of evaluating learniners and what will be and this through asking these qauestion: what is the role of evaluation in the teaching process? And to what extent can the evaluation realizy the desired gods? To answer these auastions ee have seen and reoganised the school book and classiffied the quastions of the evaluation topics according to the kind of the evaluation tools i. e objectivity and subjectivity, the scond procedure was a quastionaire which we have distribited throghout thirty teachers (women a men) in tem differant schools in guelma, we have depended in our analysis one the descriptive, analytical and statical method using the kind of queantity and quality techniques in the analysis of the research results.

At the end, we have figured a set of results: the makes an effective contribition in determining the succes of the educational process and makes both the teacher and the learner corect and recognize their mistakes and improve their out put.

More over, we have came up with the fact that the objective evaluation is provalent in the school book of the fourth grade primary school.

**Key words**: evaluation, texts, school book, teacher, learners.