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

جام–ع–ة8 م–اي 1945 قـالم–ـة
كلية الآداب واللغات

N° :..... الرقم:.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة:

الماستـــر

(تخصص لسانيات تطبيقية و تعليمية اللّغة العربيّة)

عنوان المـذكرة

تقويم طرائق تدريس أنشطة اللّغة العربيّة

(السّنة الثانية ابتدائي أنموذجا)

مقدمة من قبل:

صحراء غرايبية

تاريخ المناقشة: 2015/06/20

حدة روابحية	رئيسا	أستاذة مساعدة أ	جامعة 8 ماي 45 قالمة
أسماء حمايدية	مشرفا و مقررا	أستاذة مساعدة أ	جامعة 8 ماي 45 قالمة
حنان بن قيراط	ممتحنا	أستاذة مساعدة أ	جامعة 8 ماي 45 قالمة

السنة الجامعية: 2015/2014.

تحتلّ اللّغة العربيّةمكانة متميّزة و بارزة بين المواد الدراسيّة الأخرى في المرحلة الابتدائيّة، لما لها من أهميّة بالغة في تحقيق الاتصال المباشر و الفعّال بين المتعلّم و بيئته.

و يأخذ تعليم اللّغة العربيّة جزءا كبيرا من الوقت المخصص للتعليم في المرحلة الابتدائيّةفهي أداة لكسب المعارف، و الخبرات المختلفة، و تعدّ إحدى الوسائل المهمة لتحقيق أهدافهاو وظائفها، و من هنا نرى أنّها ليست مادة دراسيّة فحسب، و لكنّها وسيلة لتناول المواد الأخربو من هذا المنطلق فإن منهج اللّغة العربيّة ليس غاية في حد ذاته، و إنّما هو وسيلة لتحقيق غاية و هي تعديل سلوك المتعلّمين اللغوي، من خلال تفاعلهم مع الخبرات و الأنشطة اللغويّة التي يحتويها المنهاج، و تمثّل اللّغة العربيّة أداة مهمة بالنسبة للمناهج الدراسيّةالتي من وظيفتها الحفاظ على التراث الثقافي و تطويره و نقله من جيل إلى آخر، فاللّغة جزء مهم منهبل هي الجزء المفكر و المنتج، كما تهدف المناهج الدراسيّة إلى تعليم اللّغة العربيّة و تصحيحها على ألسنة الناطقين بها و الحفاظ عليها و تطويرها.

و على ضوء ما تقدم تأخذ اللّغة العربيّة مكانة بارزة في المرحلة الابتدائيّة، فهي من أهم أسس بناء المتعلّم فكريا و نفسيا و اجتماعيا، كما أنّها أساس التحصيل في المواد الدراسية المختلفةو لا يستطيع أن ينتقل من صف إلى آخر، أو من مرحلة إلى أخرى دون أن يتقن مهارات اللّغة الأربعة: الاستماع، و التعبير، و القراءة، و الكتابة، و هذا ما يقع على عاتق المعلّم، الذي يستعمل في ذلك طرائق تساعده على تحقيق الأهداف المسطرة، هذه الطرائق تختلف باختلاف الأنشطة و المستوى التعليمي- الفروق الفردية- ، و هذا ما يؤدي إلى الاختلاف في مستوى تحصيل المتعلمين و قد اخترنا السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمعالجتها، باعتبار أنّ المعلّم يستعمل فيها طرائق متنوعة عن تلك المستعملة في السنة الأولى، كما أنّها البداية الفعلية للتعليم، باعتبار السنة الأولى و الثانية تمثلان طورا واحدا- حسب ما ينص عليه دليل المعلّم للسنة الثانية ابتدائي- هذا ما يسمح بإعادة ترسيخ بعض الصيغ المقدمة في السنة الأولى من جهة، و تحقيقا لمتطلبات المقاربة بالكفاءات من جهة أخرى،و بناء على هذا يمكن تلخيص إشكالية البحث في التساؤلات التالية:

هل يعتمد المعلّم على الطرائق الواردة في الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية ابتدائي؟.

هل الأهداف المسطرة تحقق كليا أو جزئيا؟، وفي حال عدم تحققها من يتحمل المسؤولية، المعلّم أو المنهاج؟.

و للإجابة عن هذه الأسئلة تناولنا هذا الموضوع و المعنون بـ: تقويم طرائق تدريس أنشطة اللّغة العربيّة المستعملة في الابتدائي، السنة الثانية أنموذجا،و قد استفتحناه بمقدمة، ثم تناولنا مدخل و فصلين، أولهما نظري و الثاني تطبيقي،أما المقدمة فقد تناولنا فيها البنود العريضة للبحث من عوامل اختيار الموضوع و غاياته، و كذا المنهج المتبع، و أهم الصعاب التي اعترضت مسارنا فضلا عن أهم المصادر و المراجع المعتمدة،و تم التطرّق في المدخل و الموسوم بـ: طريقة تعليم اللّغة العربية و أهدافها في المرحلة الابتدائية، إلى: المقاربة بالكفاءات و تنشيط الفعل البيداغوجي، و كذا المقاربة النصيّة، إضافة إلى طريقة تعليم اللّغة العربيّة، و أهداف تدريسها، فضلا عن معايير اختيار طريقة تدريس ملائمة.

أما الفصل النظري، و المعنون بـــ: التقويم التربوي، و طرائق تدريس أنشطة اللّغة العربيّة و المقسم بدوره إلى جزئين يمثلان المحاور الرئيسية لعنوان الدراسة، أما الجزء الأول و الذي عنون بـ: التقويم التربوي، فقد تطرقنا فيه إلى كل ما يخص التقويم (تعريفه، الفرق بينه و بين القياس و التقييم أنواعه، سماته، وظائفه، و أهميته، إضافة إلى مجالاته).

أما الجزء الثاني و المعنون بـ: طرق تدريس أنشطة اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي، فقد تعرفنا فيه على منهجية تناول كل نشاط (قراءة، تعبير، إملاء، كتابة).

و فيما يخص الفصل التطبيقي، الذي وسمناه بـ: نظرة تقويمية في طرائق تدريس اللّغة العربيّة بناء على واقعنا التعليمي، و قد تطرقنا فيه إلى الأسس المنهجية للدراسة الميدانية، من خلال خطوات سير البحث الميداني، و تحديد المنهج و عينة البحث، و لأكثر دقة تمت الإشارة إلى حدود الدراسة الزمانية و المكانية، و أخيرا تعرضنا إلى أدوات جمع البيانات و أساليب المعالجة الإحصائية ثم قدمنا نتائج

الدراسة الميدانية إضافة إلى رؤى تقويمية خاصة بطرائق التدريس المستعملة، شملت بعض الانتقادات و الاقتراحات.

و تعود دوافع اختيار إلىأسباب ذاتية باعتبار أنّ موضوع الدراسة يدخل ضمن التخصص المدروس من قبلنا، و يخص جميع الطلبة المقبلين على عملية التعليم، و بالتالي كان من الضروري معرفة طرائق التدريس، و سبل تكييفها أثناء التطبيق الميدانيلأنشطة اللغة العربية، أما عن الأسباب الموضوعية فتتمثل في أهمية دراسة طرائق التدريسفي عملية التعليم، و تشخيص المشاكل التي تواجه معلّم الابتدائيو خاصة السنة الثانية كذلك نقص الدراسات في هذا المجال،حيث لم نتحصل على مواضيع لها صلة مباشرة بقضية تقويم طرائق تدريس أنشطة اللّغة العربية،مما دفعنا للاقبال عليهو دراسته، هادفين من ورائه إلى تحقيقأمرين، أولهما علمي،متمثل في معالجة نظرية، و إحصائية تحليلية لمعطيات طرائق تدريس أنشطة اللغة العربية في السنة الثانية من المرحلة الابتدائية، و تقويمها و ثانيهما عملي يتجسد في محاولة الاستفادة المباشرة من نتائج الدراسة في تطوير عملية التدريس عن طريق تشخيص المشكلة و تقديم بعض الاقتراحات كحلول مستقبلية إضافة إلىإفادة، جميع العاملين في مجال التعليم الابتدائي عامة، و السنة الثانية خاصة، ليعينهم على تحقيق أهداف الرسالة التربوية التي يتحملون تبعاتها.

أما عن المنهج المتبع في الدراسة، فهو الوصفي، باعتبار أن الدراسة الميدانية، عبارة عن استبانات تقتضي الاحصاء و التحليل، و فيما يخص حدود الدراسة، و المتمثلة في تقويم طرائق أنشطة اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي، لها حدود زمانية، متمثلة في السنة الجامعية: 2014-2015، أما عن الحدود المكانية فقد شملت مؤسسات التعليم الابتدائي بولاية قالمة، و قد بلغ عددها سبع مؤسسات تربوية.

انطلاقا من صعوبة الدراسة الميدانية على مستوى كل أفراد المجتمع الأصلي، ذلك أنّ الظاهرة المدروسة خاصة بمعلمي السنة الثانية ابتدائي، فإننا لجأنا إلى دراستها على مجموعات صغيرة نختارها من بينهم، و تسمى بالعينات، و قد بلغ عددهم ثلاثون معلما و معلمة.

و ككل بحث علمي اعترضتنا صعاب لا مفر منها، تمثلت في صعوبة الحصول على بعض الكتب لعدم توفر نسخ كثيرة منها، كذلك ضيق الوقت فقد عانينا منه بشكل كبير، خاصة و أنّ إنجار هذا البحث تزامن مع الدراسة و الامتحانات و فترة التربص.

و قد اعتمدنا في بحثنا هذا على عدة مراجع أهمها:الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية ابتدائي و كذا كتاب: زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية إضافة إلى كتاب: أكرم صالح محمود خوالدة التقويم اللغوي في الكتابة و التفكير التأملي.

في الأخير نتقدم بالشكر الجزيل لمن وجّهت هذا البحث المتواضع و رعته، الأستاذة المشرفة "أسماء حمايدية" كل التقدير و الاحترام لك.

تحتل مهنة التعليم مكانة ساميّة بين المهن الأخرى، و توليها كل المجتمعات الإجلال و التقديرذلك أنّها كانت المهمّة الأولى للرّسل الكرام،الّذين سعوا إلى إخراج النّاس من الظلمات إلى النور وتعليمهم الحكمة.

و لقد عرفت الحضارة الإنسانيّة التعليم كمهنة منذ أقدم العصور، و كانت من أشرف المهن على الإطلاق، ولم يزاولها إلا الصفوة من أبناء الأمة، و من ثم أصبح من القواعد المسلّم بها أن التعليم الجيد هو أساس المجتمع المتقدم، و لا يتم هذا إلا بمعلّم مؤمن بمهنته، أُحسن إعداده و تكوينه، لأنه العمود الفقري لإنجاز العملية التعليمية التعلميّة. (1)

1. الفرق بين التعليم و التعلّم و التدريس:

و إذا تطرقنا إلى عملية التعليم وجدنا مصطلحات ذات علاقة بها، وهي: التعلّم، التدريس كما نلحظ خلطا في استعمالها، و هذا راجع إلى عدم التفريق فيما بينها، ومن هنا وجب فض اللبس بإعطاء الفروق بين هذة المصطلحات.

أ -الفرق بين التعليم و التعلّم:

عندما يستخدم المعلّم الأساليب التربوية، من طرائق تدريس، وما يتصل بها من فنياته و الأسئلة و الأجوبة،و وسائل الإيضاح و إجراء التجارب المختلفة، و التكليف بالفروض المنزليةو البحوث البسيطة، و المطالعات الحرة،... يكون قد قام بعملية التعليم، التي هي أهم وسيلة لاستثارة التعلّم لدى المتعلمين، أي جعلهم يقومون بالبحث عن الحقائق، و الخبرات مستغلين تجاربهم و مكتسباتهم السابقة. (2)

(1)– محمد أحمد كريم، مهنة التعليم و أدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة لطباعة و تحويل الورق، الاسكندرية، مصر ط 1، 2002،ص 7، 8.

(2)– خير الدين هني، تقنيات التدريس، عين البنيان، الجزائر، ط 1، 1999، ص 59- 60.

من هنا يتضح أن العملالذي يقوم به المعلّم، من توجيه و إرشاد، و إعداد للرسائل التربوية لاستخدامها مع التلاميذ يسمى تعليما، أما ما يقوم به المتعلّم من ملاحظات و تجارب و إجابات و مناقشات، و قراءات، و استنتاجات يسمى تعلّما.

ب –الفرق بين التعليم و التدريس:

قد لا يفرق البعض بين مفهومي التدريس و التعليم، فيعتقد أنهما يحملان نفس المعنى، و فيما يلي عرض للفروق بينهما:[1]

ـ التعليم أعم و أشمل من التدريس في الاستعمال التربوي.

ـ التدريس عمل مخطط مقصود، أما التعليم فقد يحدث بقصد أومن دون قصد.

ـ التدريس يتناول المعارف، و القيم من دون المهارات، بينما التعليم يتناولها جميعها.

ـ التدريس يحصل داخل المؤسسات التعليمية، بينما التعليم يحصل داخلها أو خارجها، أو في الاثنين معا،لأن الفرد يتعلم في المدرسة أو خارجها، من خلال المجتمع، أو أفراد العائلة.

إضافة إلى ارتباط التعليم بالتعلّم و التدريس، نجده مرتبطا بالتربية، التي تعد سابقة له، فلا فائدة ترجى من علم تجرّد منها، و إذا أردنا تعريفها قلنا إنها:" النمو الذي يحصل عليه الفرد في المجالات العقليةوالاجتماعية و النفسية، و إن هذا النمو لا يحدث إلا بالتعليم" [2]إضافة "إلى أنها:" عملية حياة يتعلّم فيها الفرد عن طريق احتكاكه بالوسط التعليمي، و بتوجيه من المعلّم، كما أنها تهتم بالمتعلم ككل، و بنموه كوحدة واحدة، و بشخصيته من كل جوانبها، جسميا، و عقليا، و اجتماعيا

(1)- محس علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، دار الصفاء، عمان ، الأردن، ط1، 2008، ص 27.

(2)– مر ن، ص 28.

و نفسيا، حيث تركز الاهتمام على حاضر المتعلّم في ضوء ماضيه، أكثر من تعليم المادة في حد ذاتها ".[1]

إن التربية عملية ضرورية لكل من الفرد و المجتمع، فضرورتها للفرد تكون لتوجيه غرائزهو تنظيم عواطفه، و تنمية ميوله، بما يتناسب مع ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، كما أنها ضرورية لمواجهة الحياة و متطلباتها، و تنظيم السلوكات العامة في المجتمع، من أجل العيش بين الجماعة عيشة ملائمة، كما تظهر ضرورتها بالنسبة للفرد في كون التراث الثقافي لا ينتقل من جيل إلى جيل بالوراثة و لكنه يُكتسب نتيجة للعيش بين أفراد المجتمع، الذي تظهر حاجته للتربية من خلال الاحتفاظ بالتراث الثقافي، و نقله إلى الأجيال بواسطتها، فمن خلالهانستطيع إصلاح هذا التراث مع المحافظة على أصوله من خلال التقيّد بالعادات و التقاليد و المبادئ الإسلامية الراسخة.

وعليه، تحمل معنيان، هما النمو و الزيادة، إضافة إلى التدرج، فهي لا تكون طفرة و مرة واحدة، و إنما تتم على مراحل متتالية، [2] و مما لا شك فيه أن التربية بمفهومها الشامل الذي يعني تربية الإنسان على مواجهة الحياة في مختلف وجوهها، قد نشأت منذ ظهور الإنسانعلى وجه الأرض، و تطورت مع متطلبات الحضارة الحديثة، و ما زالت تسير في هذا الركب، و قد رافق تطور النظرة إلى التربية تحول في مفهوم المدرسة وفي علاقتها بالمجتمع، و تبدل دورها في الإنماء وفي إنتاجيتها الاقتصادية، و التغيير في المناهج المعتمدة وفي طرائق التعليم المتبعة، [3]حيث ظهرت مصطلحات جديدة مثل: المقاربة بالكفاءات، و المقاربة النصية.

2. المقاربة بالكفاءات و تنشيط الفعل البيداغوجي:

أ المقاربة بالكفاءات:

إن المرحلة الأولى في التدريس المبني على بيداغوجيا الكفاءات، هي أن يحدد المعلم ما ينبغي أن يتعلّمه التلاميذ، ثم يستعين بجملة من الروافد التي تمكنه من تحقيقهدفه التعليمي، و في مقدمة

(1)– محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، ص 29.

(2)– عبد الكريم بكار، التربية و التعليم، دار القلم، دمشق، سوريا، ط 3، 2011، ص 11.

(3)– أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى و طرائق تعليمها، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 1995ص 183.

هذه الروافد: الكتاب المدرسي و دليله، المنهاج و الوثيقة المرافقة له.

وما يجدر ذكره أن الأهداف التعلمية أساس التدريس المبني على الكفاءات، حيث إنها تعتمد لتخطيط الأداءات، و الأهداف الخاصة بالدروس. (1)

مستويات الكفاءة حسب فترات التعلّم:

تتكون الكفاءة حسب الفترات التعليميّة التعلميّة من أربعة مستويات، وهي كالتالي:

1. الكفاءة القاعدية:

هي مجموع نواتج التعلّم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليميّة، و توضّح بدقة ما سيفعله المتعلّم، أو ما سيكون قادرا على أداأه أو القيام به في ظروف محددة، و لذا يجب على المتعلّم أن يتحكم فيها، ليتسنى له الدخول دون صعوبات في تعاملات جديدة و لاحقة، فهي الأساس الذي يُبنى عليه التعلّم. (2)

2. الكفاءة المرحلية:

إنها المرحلة التي تسمح بتوضيح الأهداف الختامية، أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، كأن يقرأ ا لم تعلّم جهراًو يراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ. (3)

3. الكفاءة المستعرضة (الأفقية):

هي مجموعة من المواقف، و الخطوات الفكرية، و المنهجية المشتركة بينمختلف المواد، و التي

(1)– اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص 6.

(2)– محاضرات الأستاذ: د/ عبد القادر بن يونس، مخبر تقويم اللغة العربية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان .WWW Dafatir.com.

(3)–محاضرات الأستاذ: د/ عبد القادر بن يونس، مخبر تقويم اللغة العربية.

يجب اكتسابهاو توظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف، ذلك أن التحكم بالكفاءات العرضية يرمي إلى دفع المتعلمين نحو التمكّن من التعلّم في استقلالية متزايدة.

4. الكفاءة الختامية:

تدوم الكفاءة الختامية سنة أو طورا أو مرحلة تعليمية معينة.[1]

إن ممارسة أي كفاءة من الكفاءات السابقة، لابد أن تتم في وضعية تعلميّة ذات دلالة تأخذ بعين الاعتبار المحتويات المعرفية، و الأنشطة التعلميّة، و الوضعيات التي تُمارس فيها هذه الأنشطة، حتى يستطيع المتعلّم التكيّف و التفاعل مع المحيط بإيجابية.

ب –المقاربة النصية:

إن المقاربة النصية تقوم على أساس اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع نشاطات اللّغة، فهو المنطلق في تدريسها، بل أكثر من هذا هو الأساس في بناء الخبرات، ففيه تظهر كل المستويات اللغوية (صوتية، صرفية، تركيبية، و دلالية)، كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية (الثقافية، الاجتماعية) و بهذا يصبح النص أساس العملية التعليميّة بكل أبعادها.[2]

3. طريقة تعليم اللغة العربية وفق المقاربة النصية:

تقتضي المقاربة النصية في تعليم اللّغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، استثمار بعض مفاهيم النص،و قواعده و آليات إنتاجه.

فنشاط القراءة يستدعي تجنيد آليات فهم النص الخاص بالسنة الثانية من التعليم الابتدائي المتمثل في التمييز بين الحروف، بحيث يتدرب التلاميذ في هذه السنة على قراءة النصوص القصيرة

(1)–محاضرات الأستاذ: د/ عبد القادر بن يونس، مخبر تقويم اللغة العربية.

(2)– اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 09.

للوصول في نهاية السنة إلى قراءة سليمة مسترسلة، دون تردد أو تلعثم، مع الأداء الصحيح (التفاعل مع النص).

وفي نشاط التعبير الشفوي و الكتابي، توظف فيه آلياتالنص القصير، فعلى المستوى الشفوي، يعوّد التلاميذ على إنتاج نصوص شفوية قصيرة، في وضعيات تعلميّة مختلفة تستعمل فيها جمل بسيطة ضمن استعمالات لغوية متنوعة (خبرية، أمرية، استفهامية، تعجبية، منفية، مثبتة،...).

أماقواعد الإملاء التي يبدأ تدريسها في السنة الثانية من التعليم الابتدائي بشكل ضمني، فتتم من خلال تلوين الكلمات التي تشتمل على الموضوع الإملائي، كرسم التاء المربوطة أو المفتوحة ـ مثلا ـ بحيث تكون موضع نظر و ملاحظة و قراءة.[1]

و ملخص القول: إنّ المقاربة النصية بالنسبة لهذا المستوى تسعى إلى اكتساب آليات انسجام التعبير الشفوي و الكتابي لتستثمر في نشاطات أخرى.

4. ملمح الخروج من السنة الثانية ابتدائي:

في نهاية السنة الدراسية يكون المتعلّم قادرا على:[2]

- القراءة بيسر و استرسال.
- فهم نصوص قصيرة.
- إعطاء معلومات عن نص مدروس، و الإجابة عن الأسئلة المتعلقة به.
- التعبير شفويا عن موقف معين.
- كتابة نصوص موجزة و متنوعة، لوضعيات ذات دلالة، يراعي فيها الرسم الصحيح للحروف.

(1)– اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 13.

(2)- مديرية التعليم الأساسي،دليل المعلّم للسنة الثانية ابتدائي، جوان 2012، ص 10.

5. أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:[1]

- تزويد المتعلم بالمهارات الأساسية للقراءة و الكتابة.
- تمكين التلميذ من تذوق الآيات القرآنية الكريمة، و الأحاديث النبوية الشريفة، و الحكم و الأمثالو الأقوال المأثورة، وغير ذلك مما يشعره بإنسانيته الراقية.
- الحفاظ على اللغة العربية، و الحرص على استعمالها لأنها لغة القرآن الكريم.
- إكساب التلميذ القدرة على التعامل باللّغة العربية، و الاتصال بغيره عن طريق التحدّث و الاستماع و القراءة و الكتابة.
- إكساب التلميذ القدرة على الكتابة الصحيحة من الناحية الهجائية مع وضوح الخط.
- تزويد التلميذ بالثروة اللغوية المناسبة، و غرس الميول القرائية في نفسه و تدريبه على تذوق النصوص الأدبية حتى يتكوّن لديه الإحساس بالجمال بالدرجة التي تناسبه.
- تنمية قدرة التلميذ على حسن استغلال أوقات فراغه، و ذلك بقراءة الكتب العلميّة و القصص المفيدة.
- تزويد التلميذ بالخبرات الكافية و المهارات اللازمة التي تمكنه من كتابة الرسائل، و البرقيات و القصص القصيرة، و المناظرات الهادفة بتعبيرات واضحة، و جمل مفيدة.

فمعرفة المعلّم لهذه الأمور تساعده على صياغة أهداف الدرس، أو الوحدة التي يدرسها كما تعمل على إثارة الدافعية لديه و لدى المتعلّم، لتحقيقها.

و المعلّم أثناء تقديمه للدرس، يعتمد على طريقةتدريس معينة، وهنا يجب الإشارة إلى أن هناك خلط في استخدام المفاهيم التالية: طريقة، أسلوب، وسيلة، و عليه وجب فض الالتباس من خلال وضع جهاز مفهومي لكل مصطلح.

(1)- زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة، مصر، الاسكندرية، (د ط)، 2005، ص 53.

فطريقة التدريس تمثل مجموعة من الخطوات التي يضعها المعلّم و يتبعها، بهدف إيصال المادة العلمية للمتعلّم مستعينا بالأساليب و الوسائل المتاحة، على أن تكون هذه الطرائق منسجمة و متناسقة مع طبيعة المادة العلمية، و طبيعة التلاميذ، مراعية للفروق الفردية.

6. معايير اختيار طريقة تدريس ملائمة:

طرائق التدريس لها مواصفات محددة، ينبغي على المعلّم أن يختارالطريقة التي يرغبها، و يتقن أداءها شرط أن تتناسب مع طبيعة المقرر الدراسي، و تتلاءم مع مستوى النمو العقلي، و النضج عند الطلاب، بحيث تحقق الهدف أو مجموعة الأهداف المنشودة ومن هذه المواصفات ما يلي:

1. **الهدف التعليمي**: إن للهدف التعليمي الذي يسعى المعلّم لتحقيقه الأثر البالغ في اختيار طريقة التدريس الملائمة،[1] فلا بد أن تكون متناسبة مع الأهداف التربوية، و محققة لأهداف الدرس الخاصة.
2. **المحتوى**: يرتبط محتوى المادة الدراسية بأهدافها، كما ترتبط بها طرق و وسائل التدريس، مما يؤكد أن هناك صلة بين محتوى المادة الدراسية، و بين طريقة تدريسها، و عليه فلابد من التعرّف على محتوى المادة الدراسية، و مستوى صعوبتها، و نوع العمليات العقلية التي يتطلبها فهم هذا المحتوى قبل التخطيط لطريقة تدريس معينة، [2] فالطريقة التي ندّرس بها قواعد اللغة العربية تختلف عن طريقة تدريس مادة التربية الإسلامية.
3. **عدد التلاميذ**: عند اختيار طريقة تدريس معينة، يجب الأخذ بعين الاعتبار عدد التلاميذ في غرفة الدرس، [3] فالطريقة التي يصلح استعمالها عندما يكون عدد المتعلمين قليلا، قد لا تصلح إذا كان عددهم كبيرا.

(1)- فوزي أحمد سمارة، التدريس مفاهيم، أساليب، طرائق، مؤسسة الطريق للنشر، عمان، الأردن، ط 1، 2004، ص 21.

(2)- مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها و عملياتها، الأساسيات، مشكلات المناهج تطوير و تحديث، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط 1، ص 174.

(3)- رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج و طرائق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط 1، 2009،ص 145.

4. **المرحلة الدراسية**: لكل مرحلة عمرية خصائص و مميزات تختلف عن المرحلة العمرية السابقة لها أو اللاحقة، لذا فالطريقة التدريسية المتبعة مع طلبة المرحلة الابتدائية، لا تصلح مع طلبة المرحلة الثانية،[1] فعلى المعلّم الذي يدرس مادة ما لمرحلتين مختلفتين أن لا يتبع نفس الطريقة التدريسية معهما.
5. **الفروق الفردية**: أن تعالج الفروق الفردية بين الطلبة، [2] من خلال مراعاة مدى الاستعداد و الميول، و الاتجاهات، و الحاجات النفسية لدى التلاميذ.
6. **موقع الحصة في جدول الحصص**: إنّ لترتيب الحصة في الجدول الدراسي اليومي، الأثر البالغ من حيث حيوية الطلبة، و نشاطهم و تفاعلهم، [3] فالحصةالأولى تختلف عن الحصة الأخيرة و الحصة التي تكون في اليوم الأول من الأسبوع، ليست مثل الحصة التي تكون في اليوم الأخير من الأسبوع.
7. **شخصية المعلّم**: فكل أستاذ يختار الطريقة التي تتناسب مع شخصيته و تعكسها. [4]
8. **الوسائل المتاحة**: ضرورة مراعاة الامكانات المتاحة بالمدرسة، [5] فالمعلّم لا يستطيع تقديم الدرس اعتمادا على وسائل تعليمية غير متوفرة.
9. **وقت الحصة**: إنّ للزمن المخصص لتنفيذ الدرس، أثرا كبيرا في تحديد طريقةالتدريس، فإذا كان الزمن حصتين متتاليتين، لابد أن يجعل ذلك المعلّم يفكر بطريقة تدريسية، تختلف عن

(1)- فوزي أحمد سمارة، التدريس مفاهيم، أساليب، طرائق، ص 22.

(2)- عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، و استراتيجيات التعلّم، و أنماط التعلّم، كلية التربية بدمنهور جامعة الاسكندرية، (د ط)، 2011، ص 26.

(3)– عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، و استراتيجيات التعلّم، و أنماط التعلّم، ص 22.

(4)–مر ن، ص 23.

(5)–عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، و استراتيجيات التعلّم، و أنماط التعلّم، ص 26.

تلك التي يستخدمها لو كان الزمن حصة واحدة، [1] فالزمن المتاح لتعليم المادة مهم جدا في تحديد الطريقة التدريسية.

هذه المعايير تساعد المعلّم في اختيار طريقة التدريس الأكثر فعالية، و التي تحقق الأهداف المنشودة بشكل أفضل، وهذه الأخيرة لا يمكننا معرفة تحققها من عدمه إلا من خلال عملية تقويم تبدأ مع الفعل التعليمي و تواكبه حتى نهايته.

إنّ التقويم التربوي يعتبر مكوناً مهماً من مكونات العملية التعليميّة، و أحد المرتكزات التي ينهض عليها الفعل التربوي، وفي ظل ممارسته يتبين مدى استيعاب المتعلمين لمقررات المنهاج، و إنّ إدماج المكتسبات مهمفي ظل بيداغوجيا الكفاءات، و لكنّه غير كاف، فلا بد أن يقيّم المعلّم مكتسبات تلاميذه بصفة منتظمة ليقف على النقائص فيعالجها، وفي هذا السياق فإنّعملية التقويم تخضع لثلاثة أركان [2] لا يمكن فصل بعضها عن بعض:

- **التقويم**: و المراد منه معرفة مدى تحكم المتعلّم في مختلف الكفاءات.
- **التشخيص**: و هو تحليل صعوبات المتعلّم في التفاعل مع المادة التعليمية بشكل معمق.
- **العلاج**: ومعناه الارتقاء بالمتعلّم إلى المستوى المطلوب، الذي يجعله قادرا على مواصلة التعلّمات اللاحقة.

و سنتعرّف عل كل ما يخص التقويم في الفصل الموالي.

(1)–عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، و استراتيجيات التعلّم، و أنماط التعلّم، ص 26.

(2)– اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 25.

أولا: التقويم التربوي.

1. مفهوم التقويم:

أـ لغة:

من الجذر "ق و م"، يقال: قوّمت السّلعة، و أهل مكة يقولون: استقمت السّلعة و هما بمعنى و قوّمت الشيء، فهو قويم: أي مستقيم، [1]وقد جاء بمعنى قوّم درأه، أزال عوجه، قوّم السلعةو استقامها قدّرها، و قيّم الامر: مقيمه، و أمر قيّم: مستقيم [2] و القيمة بالكسر واحدة القيم وما له قيمة: إذا لم يدل على شيء، و قوّمت السلعة و استقمتها: ثمنتها، و استقام: اعتدل و قوّمته: عدلته، فهو قويم و مستقيم [3]، و قيّم الشيء تقييما: قدّر قيمته [4].

مما سبق يتضح الفرق بين قوّم و قيّم،حيث يخلط الكثيرون بينهما، و عليه فالتقييم هو إعطاء قيمة للشيءفقط، أما التقويم فيعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما اعوج منه، فهو أعم وأشمل من التقييم، كما أنه الأكثر استعمالا و تداولا.

ب ـ اصطلاحا:

أما في الاصطلاح، فقد اختلفت تعريفات التقويم، و يعود ذلك إلى التطورات العلمية المتلاحقة، كما يعود إلى كثرة الدراسات و البحوث في مجال التربية، و علم النفس و ميدان التقويم

بخاصة، كما لا ننسى التفاوت في الخلفيات المعرفية للباحثين الذين طرحوا هذه التعريفات بعامة.

(1)– الجوهري، الصحاح تاج اللّغة، و صحاح العربية، تح: إميل بديع يعقوب، و آخرون، دار الكتب العلمية لبنان، بيروت(د ط)، 1999، مادة (ق و م)، ج 388/5.

(2)– ابن منظور، لسان العرب،تح: أمين محمد عبد الوهاب، و آخرون، دار إحياء التراث، مؤسسة التاريخ العربي، ط 3 1999، مادة (ق و م)،ج 499/12-500.

(3)– الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، لبنان، بيروت، (د ط)، 1999،مادة (ق و م)،ص 1039.

(4)– مجمع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2002، ص 771.

و من بين أهم تعريفات التقويم عند المختصين في مجال التربية:

هو:" إصدار حكم على الأفكار، و الأعمال، و الأنشطة، و طرق التدريس، و المواد و غيرها من الأمور التربوية المتعددة " [1] ولا يتم هذا إلا بجمع بيانات موضوعية، و صادقة عن كل ما يتعلق بالتربية، و إصدار أحكام عنها، في إطار عملية منهجية، كما عرّف بأنه:" مجموعة من الأدلة التي توضح فيما إذا جرت بالفعل تغييرات على الطلاب أم لا،مع تحديد مقدار ذلك التغيير أو درجته عند الطالب بمفرده "[2]دون التركيز على أي شيء آخر، وفي سياق مغاير عرّف بأنه: " عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب ما من جوانب التربية، و تقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق الأهداف".[3]

وقيل أيضا:" هو عملية تنظيمية، تعمل على تحديد المدى الذي يحقق فيه الطلاب الأهداف التربوية الموضوعة " [4] وهذه الأخيرة تكون موضوعة مسبقا،كما يُشار أيضا إلى أن التقويم في معناه الواسع هو:" الفعلالذي بواسطته نصدر حكما على حدث أو فرد، اعتمادا على معيار أو مجموعة من المعايير " [5]، التي تمكننا من معرفة الصورةالحقيقية للموضوع المراد تقويمه.

ومن تعريفاته كذلك:" جمع معلومات تتسم بالصدق، و الثبات، و الفاعلية، و تحليل درجة ملاءمةهذه المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية، بهدف اتخاذ قرار." [6]

نستنتج من مجمل التعاريف السابقة السابقة العناصر المشتركة التالية:

- التقويم عملية منظمة و هادفة.

(1)– جودت أحمد سعادة، و آخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، الأردن، ط 4، 2004، ص 350.

(2)– مر ن، ص ن.

(3)– مر ن، ص ن.

(4)– مر ن، ص ن.

(5)–محمد الدريج، و آخرون، معجم مصطلحات المناهج، و طرق التدريس، الرباط، المغرب، (د ط)،2011، ص 151.

(6)– مر ن، ص ن.

- غاية التقويم تحديد مقدار التغيير في سلوك الأفراد المستهدفين، من متعلمين، و متعلمين و مديرين و مشرفين أو مقدار التحسين في الأداء بالنسب ـة لل ـبرامج، و ا لم ـؤسس ـاتو الأدوات.
- الهدف النهائي للتقويم هو إصدار القرارات و الأحكام لتحسين الأداء و السلوك.

2. الفرق بين التقويم و القياس و التقييم:

تهدف عملية التعلّم إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلّم، سواء كان ذلك السلوك معرفيا أو حركيا، و لهذه العملية أهداف عامة و محددة، و لها طرقها و مستلزمات تنفيذه، و للتأكد من مدى تحققالنتائج أو الأهداف التعليميّة لدى المتعلمين، يقوم المعلمون عادة بإجراءات مختلفة يقيسون بها التغيير الذي يحصل في سلوك المتعلّم، نتيجة عملية التعلّم، و تعرّف مثل هذه الإجراءات بعملية التقويم.

و هناك مصطلح آخر مرتبط بالتقويم، وهو القياس، الذي يعتبر وسيلة من وسائله وهو يعني" مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية، أو بطريقة كيفية بعض العمليات العقلية ". [1]

فالقياس عموما يبحث في الخصائص الموجودة لدى الأفراد مثل الذكاء، و القدرات الفكرية، و الحركية المختلفة، و هذه الميزات موجودة بالضرورة لدى كل الأفراد، مهما اختلفت أوضاعهم الاجتماعية، و الثقافية، و الجنسية، و أصولهم العرقية.

و القياس يعني غالبا" جمع المعلومات و الملاحظات من الموضوع المراد قياسه"، [2]حتى نتمكن من الحكم بصورة رئيسية و على دقة آداة القياس المستعملة، فنحن مثلا نقيس التحصيل الدراسي

(1)–أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة و التفكير التأملي، دار و مكتبة الحامد، عمان، الأردن،ط 1 2012، ص 53.

(2)– يُنظر: مروان أبو حويج، و آخرون، مبادئ القياس و التقويم في التربية و علم النفس، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط 1 2002، ص 15.

بأدواتتتمثل في الاختبارات الصفية،..." [1] و تختلف الوسيلة المستعملة في القياس حسب الموضوع المراد قياسه و طبيعته.

يعد التقدير الكمي(القياس) وهو" الخطوة الأولى في عملية التقويم، تليها خطوة أخرى تعرف بالتقييم، وهي تعني إعطاء قيمة للدرجات أو العلامات التي حصلنا عليها من القياس عن طريق الاختبارات أو المقاييس المختلفة " [2] وهذا يعني أن القياس سابق للتقييم الذي يقصد به إعطاء قيمة أو وزن ، للموضوع المراد إصدار الحكم عليه بصورة نوعية، عن طريق جمع المعلومات عن الموضوع المراد تقييمه، و هناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات، و تختلف و تتنوع حسب الموضوع المقيّم.

إذن " إنّ عملية القياس و التقييم عمليتان مرتبطتان ببعضهما، لا يكتمل أحدهما إلا بالآخر و يتضح هذا التكامل من خـلال اعتماد التقييم على النتائج المتوصل إليها، من خـلال عمـلية القياس " [3] التي تعتبر هي الأخرى جزءا من التقويم و سابقة له، فالقياس هو" أداته التي من خلالها نبني عليها أحكام التقويم، فالمعلم يقيس تحصيل الطلاب عن طريق إجراء اختبارات تقيس معارفهم و تعتبر العلامات التي يحصلون عليها تقييما لهم، أما التقويم فهو مقارنة العلامات المتحصل عليها بمعايير معينة " [4].

و نظرا للتداخل بين المفاهيم وجب الإشارة إلى الفروق بينهما، فالقياس يعطي وصفا كميا للسلوك، و يحدد سمة معينة أو أكثر لدى الفرد، مع تحديد مقدارها، و يتوقف عند هذا الحد ولا يتعداها إلى إصدار الحكم على السلوك، أو السمة المقاسة، و لكن إذا أصدرنا حكما قيميا مع استنادنا إلى معايير، و أداة معينة، فإننا بذلك نكون قد تخطينا وصف الدرجة إلى تقويمها، و الحكم على مستوى الأداء.

(1)– زكريا محمد الظاهر، و آخرون، مبادئ القياس و التقويم في التربية، الدار العلمية الدولية، و دار الثقافة، عمان، الأردنط 1، 2002، ص 11.

(2)– جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد، المنهج المدرسي المعاصر، ص 349.

(3)– يُنظر:مر ن، ص ن.

(4)– يُنظر: زكريا محمد الطاهر، مبادئ القياس و التقويم في التربية ، ص 12.

يتضح مما سبق أن التقويم و القياس عاملان يشتركان في بعض الميزات، حيث يرتبطان بعلاقة جوهرية وظيفية،إنها علاقة الوسيلة و الغاية، حيث من الصعب وجود عملية تقويم، دون وجود عملية قياس، إنطلاقا من كونه الوسيلة التي بموجبها تتم عملية التقويم [1]،و رغم هذه العضوية في العلاقة، إلا أنّ هناك بعض الملاحظات الجوهرية حول هذه العلاقة، و من أبرزها:

- القياس يهتم بوصف السلوك، أما التقويم فيحكم على قيمته، [2]و عليه فالقياس يتضمن اهتماماباالوسائل، التي تسهم في جمع المعلومات، بغض النظر عن قيمة ما يوصف، أما التقويم فيتضمن اهتماما بالمعايير، ومدى صلاحيتها، و وسائل تطبيقها، و تقدير أثرها.
- القياس يقتصر على الوصف(التقدير) الكمي للسلوك، أما التقويم فيشمل التقدير الكمي و النوعي،كما يشمل حكما يتعلق بقيمة السلوك [3]وهذا يعني أنه أكثر شمولا من القياس، الذي يعتبر إحدى أدوات التقويم.
- القياس أكثر موضوعية من التقويم، و لكنه أقل منه قيمة من الناحية التربوية، نظرا إلى أن معرفة النتائج بدقة و موضوعية، من غير تقدير لقيمتها لا يعني شيئا، [4]و عليه فالقياس يعنى بنتائج التحصيل، أما التقويمفيتناول كل ما يتعلق بالعملية التربوية.

من خلال ما تقدم يتضح أن العلاقة بين المصطلحات الثلاث، علاقة في اتجاه واحد، بمعنى أن القياس ضرورة للتقييم، الذي يساعد في تحديد قيمة الشئ أو السلوك و إصدار الحكم عليه بصورة دقيقة، كما أن التقييم يمثل خطوة أساسية و ضرورية، و سابقة على عملية التقويم، لأن التشخيص لابد أن يسبق العلاج، الذي يتمثل في التقويم، فمن خلال نتائجه نستطيع إعطاء حلول، أو البحث عن البديل، و بعبارة أخرى يمكن لنا أن نقول: إن كل عملية تربوية تنطوي على عملية قياس و تقييم و تقويم.

(1)– يُنظر:مروان أبو حويج، و أخرون، القياس و التقويم في التربية و علم النفس، ص 17.

(2)– أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة و التفكير التأملي، ص 53.

(3)– مر س، ص ن.

(4)– مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، ص 267.

3. أنواع التقويم:

يمثل التقويم أحد أهم عمليات تطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرّف على أثر كل ما تم التخطيط له ،من أهداف و محتوى، و أساليب، وأنشطة، و أهداف ، و ما مدى تحقق هذه الأخيرة في ظل العملية التعليمية، و يشمل التقويم أكثر من مستوى، و أكثر من نوع ، و بيانها كالآتي:

1. التقويم الجماعي:

وهو" نوع يشترك فيه كل من المعلم و المدرسة، ثم يتصاعد سلميا إلى أن يصل إلى أعلى هرم في السلطة الوصية، من وزارة و حكومة و برلمان و أحزاب و مثقفين و مجتمع" [1] فهو تقويم يشترك فيه كل أفراد المجتمع، و من خصائصه أنه آداة تتسم بالديمومة و الاستمرارية في متابعة نواتج التعلّم، وما تربط به من النسق التعليمي العام، بالاعتماد على توظيف وسائل كثيرة و متنوعة، و هو بدوره ينقسم إلى قسمين:

أ –تقويم مباشر:

يقوم على أسس علمية و تربوية و نفسية، تتولاه الجهات المشرفة على التعليم مباشرة

كالمعلمين و إدارة المدرسة، و هيئة التفتيش، و مديرية التربية، و مصالح الوزارة الوصية، معتمدين على وسائل و أدوات مختلفة. [2]

ب –تقويم غير مباشر:

(1)– خير الدين هني، تقنيات التدريس، ص 260.

(2)–مر ن، ص 262– 263.

هو الذي يقوم به أولياء التلاميذ، و الصحافة المكتوبة و المسموعة و المرئية و الأحزاب و المثقفون و جميع شرائح المجتمع. [1]

2. التقويم الفردي:

و هو الذي يتولى المعلّم وحده مسؤولية الإشراف عليه، بحكم أنه يمارسه بمفرده في حجرة التدريس [2]و تترتب عليه مسؤوليات خطيرة، فإذا تحكم المعلّم في آلياته و تقنياته، تمكن من تحقيق الأهداف، و الغايات المنتظرة، بالكيفية التي يبتغيها الجميع.

و من المحاور التي يتمركز حولها التقويم الفردي ما يلي:

1. التقويم التشخيصي:

و يسمى أيضا التقويم المبدئي، أو التقويم التمهيدي، أو القبلي [3]، و يتم ذلك قبل البدء في تطبيق المنهج، حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائن للمتعلم، ويتم الحصول على معلومات أساسية عنه، من خلال أسئلة تقيس كفاءتهم و مدى تحكمهم في المعارف القبلية.

كما يمكن القول إنه إجراء يقوم به المدرّس في بداية العام الدراسي، من أجل تكوين فكرة عن المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلمين، و مدى استعدادهم لتعلم المعارف الجديدة [4]و من خلاله يكشف عن المهارات التي يكسبها كل واحد منهم، قبل البدء في عملية التدريس لأغراض مختلفة، وقد نهدف من التقويم القبلي توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة، حسب مستوى تحصيلهم.

---

(1)–خير الدين هني، تقنيات التدريس، ص 263.

(2)– مر ن، ص 261.

(3)– عبد السلام عبد الرحمن جامل، أساسيات المناهج التعليمية و أساليب تطويرها، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط 2 2002،ص 119.

(4)– فريد حاجي، موعدك التربوي، التقويم و التدريس بالكفاءات، المكتبة الوطنية الجزائر، ع 4،2009،ص 3.

فالتقويم التشخيصي هو المرحلة التي تتناول فيها تقويم المعارف القبلية في وقت محدد فمن خلاله نقيس مكتسبات التلاميذ السابقة في المجال المعرفي، كما يمكننا الانتقال إلى المرحلة الموالية من خلال النتائج المتحصل عليها، فتشخيص المكتسبات القبلية، و قياس كفاءة التحكم فيها، هي التي تسهل على المعلّم تحديد وضعية الانتقال التي يتطلبها الفعل التعليمي.

2. التقويم البنائي:

و يسمى أيضا التقويم التطوري، أو التكويني، و يتم هذا النوع في فترات مختلفة أ ثناء تطبيق المنهج، بغرض الحصول على معلومات تساعد على مراجعة العمل، و إعادة توجيهه،لما يوفره من تغذية راجعة، تجعل عملية تطوير المنهج عملية مفتوحة و ممكنة، بل و مخططا لها.[1]

فهو إذن عملية تقويمية و منهجية تمارس أثناء التدريس، و الغرض منها توفير تغذية راجعة للمعلّم – من خلال تمكينه من معرفة مدى تقدم المتعلمين – بإيجاد نوع من رجع الصدى، عن طريق إفساح المجال لهم للتعلّم، بعد الانتهاء من كل واجب تعليمي– [2]كما تسهم في تحسين التعلّم و التعليم.

و عليه يمكن القول بأن التقويم البنائي، هو وسيلة يوظفها المعلّم للتحكم في العملية التعليمية كما أنه يستهدف التعرّف على مدى قابلية جزئيات المنهج للتطبيق، و مدى فعاليتها و جدواها و إجراء التعديلات اللازمة سواء في المحتوى ، أو طريقةالتدريس، أو في الأهداف ذاتها أو في غيرها من مكونات المنهج، ومن ثم يمكن القولإن هذه العملية تتسم بالاستمرارية[3].

(1)– عبد السلام عبد الرحمن جامل، أساسيات المناهج التعليمية و أساليب تطويرها، ص 119.

(2)– جودت أحمد سعادة، و آخرون، المنهج المدرسي المعاصر، ص 358.

(3)– أحمد حسين اللقائي، المناهج بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب، مصر، القاهرة،(د ط)، 1981، ص 228.

و هذا النوع من التقويم يعتمد أساسا على الملاحظة و المناقشة و الاختبارات القصيرة الأسبوعية أو الشهرية، و عليه يعتبر تقويما مستمرا ملازما مصاحبا للعملية التعليمية، من بدايتها حتى نهايتها.

3. التقويم الختامي:

و يسمى أيضا الإجمالي، أو النهائي، و يمكن تعريفه على أنه التقويم الذي يتم تصميمه لقياس النتائج التعليمية، التي تتم خلال مادة دراسية كاملة، أو في جزء حيوي منها- حيث يتمكن المعلّم من قياس الكفاءة التحصيلية، و نعني بها مستوى الفهم و الاستيعابو التطبيق – إنه برنامج دراسي لأغراض وضع الدرجات، أو منح الشهادة، أو تقويم مدى التقدم الذي تم تحقيقه في التعلّم، أو البحث عن فعالية منهج ما، أو مادة دراسية معينة، أو خطة تربويةمحددة.[1]

مما سبق يتضح أن التقويم بأنواعه الثلاثة مهم في العملية التعليمية، فمن خلاله يمكن الحكم على المنهاج ككل (الأهداف، و الوسائل، و الأساليب، و المحتوى، و الأنشطة، و طرق التدريس، و التقويم "تقويم التقويم")، حيث يفسح المجال أمام المعلّم، و المتعلّم، للوقوف على نقـاط الضعـف و تذليلها، و نقاط القوة و تدعيمها، كما أنه مصاحب للعمليةة التعليميةة مـن بدايتها حتى نهايتها.

4. سمات التقويم الجيد:

أصبح التقويم في مجال التعليم من الأمور المعروفة بالنسبة للمعلمين، و قدأصبحت له سمات ثابتة يجب مراعاتهاعند القيام به، من أهمها:

- **التناسق مع أهداف المنهج:**

(1)– يُنظر: جودت أحمد سعادة، و آخرون، المنهج المدرسي المعاصر، ص359.

بمعنى أن يتصل بما ينبغي إنجازه، فإذا كان البرنامج التدريسي يرمي إلى نمو شخصية التلميذ، فإن عملية التقويم يجب أن تقلل من الفروق الفردية في الآداء و تكثر من المقارنات الجماعية. [1]

- **الشمول:**

يجب أن يكون التقويم شاملاللموضوع الذي نقومه، فإذا أردنا أن نقوم أثر المنهج على المتعلم، فمعنى ذللك أن نقوم نمو الطالب في كافة الجوانب العقلية، و الجسمية، و الاجتماعية و الثقافية، و إذا أردنا أن نقوّم المنهج نفسه، فيجب أن يشمل التقويم أهدافه، و المقرر الدراسي و الكتاب، و طرق التدريس، و الوسائل التعليمية، و الأنشطة المختلفة. [2]

- **الاستمرارية:**

و نعني بذلك أن يكون التقويم عملية تقدير مستمر لمدى ما يحققه البرنامج التربوي من الأهداف المرسومة لعملية التعليم، حتى يتسنى تصحيح مسار عملية التعلم باستمرار، [3]أي أن عملية التقويم تسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس، و هي ملازمة لكل نشاط يقوم به المتعلم أو يشارك فيه، و ينبغي لاّ تقتصر على أوقات معينة، بل ينبغي أن تكون مستمرة.

- **التكامل:**

إن الوسائل المختلفة و المتنوعة للتقويم تعمل لغرض واحد، لهذا فإن التكامل فيما بينها يعطي صورة واضحة و دقيقة عن الموضوع أو الفرد المراد تقويمه. [4]

- **التعاون:**

(1)- مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، ص 268.

(2)- أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة و التفكير التأملي، ص 32.

(3)–مروان أبو حويج، القياس و التقويم في التربية و علم النفس، ص 24.

(4)– مر س، ص 33.

و يقصد بذلك أن يتم التقويم بصورة تعاونية يشارك فيها كل من يؤثر و يتأثر بها كالمعلمين، و المدربين، و المشرفين التربويين، و المسؤولين في التربية.[1]

- **أن يبنى التقويم على أساس علمي:**

بحيث تعد أدوات التقويم- كالاختبارات –بالصدق و الثبات و الموضوعية[2] لأن الهدف منها هو إعطاء بيانات دقيقة، و معلومات صادقة عن الحالة أو الموضوع المراد تقويمه، كما يجب أن تكون متنوعة، و هذا يستلزم أكبر عدد ممكن من الوسائل مثل: الاختبارات و الفروض و الواجبات،...

- **التقويم في جزء منه عملية تشخيصية:**

حيث يحاول القائمون بعملية التقويم أن يبنوا مواطن القوة و الضعف فيما يقوّمونه و يتطلب ذلك الدقة، و الموضوعية لأنه على ضوء نتائجها توضع برامج العلاجو التصحيح.[3]

- **أن يكون اقتصاديا:**

يجب أن يراعى في التقويم الاقتصاد في الوقت و الجهد و المال، [4] من خلال حسن اختيار الوسيلة، أو الآداة المستخدمة لقياس النواتج المستهدفة بأقل وقت و جهد ممكنين.

من المسلمات أن التقويم و عملياته كلها رغم ما قد يصاحبه من اهتمامات لا يتعدى أن يكون وسيلة للكشف عن نواحي النقص، أو الضعف بقصد علاجها، فلا يجب أن يكون هدفا لذاته، [5] بمعنى أنه وسيلة لغاية مقصودة، و ليس غاية في حد ذاته.

(1)– يُنظر:مروان أبو حويج، و أخرون، القياس و التقويم في التربية و علم النفس، ص 24.

(2)– يُنظر: رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج و طرائق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط 1، 2009، ص 150.

(3)- أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة و التفكير التأملي، ص 33.

(4)–مر س، ص 150.

(5)–أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة و التفكير التأملي، ص 34.

- **مراعاة الفروق الفردية:**

حيث يميز التقويم بين مستويات المتعلمين المختلفة، و يكشف عن الفروق الفردية [1] و المتمثلة في اختلاف قدراتهم، و ميولاتهم، و اتجاهاتهم، و حاجاتهم، و التقويم الجيد هو الذي يراعي هذا التباين، حيث نستطيع من خلاله أن نتعرف على التلميذ الممتاز، و المتوسط و من ثم توجيههم توجيها سليما.

1. وظائف التقويم و أهميته:

يؤدي التقويم وظائف متعددة في العملية التعليمية التعلمية، وفي مقدمة هذه الوظائف ما يلي:

- يشخص للمدرسة و للمسؤولين مدىتحقيقهم للأهداف التى وضعت لهم، أو مدى دنوهم منها، و هو بذلك يفتح أمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي تغيب عن نظرهم [2] و بعبارة أخرى معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة، للتأكد من مراعاتها لخصائص المتعلّم، و حاجات المجتمع و طبيعة المادة الدراسية.
- التأكد من استعداد التلاميذ لتعلم موضوع معين، مما يساعد على توفير دافعية كافية لتعلمه، [3] من خلال وقوف المعلم على مستوى تلاميذه المبدئي، و من ثم يستطيع أن يختار ما يناسبهم من طرائق التدريس، و محتوى، و وسائل، و أنشطة.
- التعرف على نواحي القوة و الضعف في التحصيل الدراسي، [4] ليعمل على تدعيم نواحي القوة فيه، و يسعى لعلاج مواضع الضعف و تداركها.

(1)- مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، ص 268.

(2)- أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة و التفكير التأملي، ص 35.

(3)- رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج و طرائق التدريس، ص 25.

(4)- مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، ص 275.

- الكشف عن نتائج البرامج، و ذلك بتحديد ما يحصل عليه المتعلم من معارف مقصودة و غير مقصودة، و ضبط مدى استفادته، فضلا عن إدراك حاجات المتعلم و قدراته و ميوله و اتجاهاته و مشكلاته، [1] يقصد تكييف المنهج، و تطويره تبعا لذلك.
- تمكين صانعي القرارات من اتخاذ قرارات مناسبة حول عملية التطوير التربوي من خلال ما تزودهم به من معلومات على مستوى الآداء الحالي، و الإمكانيات المتاحة للمدرسة [2] و كذا البحث عن الأبدال، سواء من ناحية المنهج أو البرنامج المقترح.
- تزويد أولياء المتعلمينبمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، و عن الصعوبات التي يواجهونها [3]، و توضيح الأسباب التي يستطيعون عن طريقها مساعدتهم، و اكتشاف قدراتهم و مواهبهم.
- يزيد التقويم من دافعية التعلم عند التلاميذ، حيث يبذلون جهودا مضاعفة عند اقتراب الاختبارات، [4] و هذا ما يساعد على معرفة مستوى كل طالب، و خلق نوع من المنافسة لنيل أعلى درجات التقويم.
- يساعد التقويم، المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم، و مدى كفاءتهم في ذلك. [5]

إنّ العملية التعليمية تتم مصحوبة بالتقويم من أولها إلى آخرها، حيث نقوّم آداء المعلّم، و مردود المتعلّم، و الوسائل التعليمية المستعملة، من خلال النظر في مدى ملاءمتها للمحتوى المراد تبليغه.

(1)–رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج و طرائق التدريس ، ص 149.

(2)– عبد السلام عبد الرحمن جامل، أساسيات المناهج التعليمية و أساليب تطويرها، ص 113.

(3)– يُنظر: مر ن، ص ن.

(4)– أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة و التفكير التأملي، ص 36.

(5)– يُنظر: مر ن، ص ن.

وعلى هذا الأساس، فالتقويم يؤدي دورا مهما في تحسين التعلّم من خلال تفعيل التحصيل الدراسي و تحسين المناهج المعتمدة لذلك.

2. مجالات التقويم:

تمسّ عملية التقويم مجالات عديدة، تتعلق بجميع جوانب العملية التعليمية، حيث لا تنحصر في قياس المردود أو التحصيل المدرسي، و إنما تشمل تقويم التحسن في نمو شخصية المتعلم المتكاملة، و تقويم نشاط أو مردود المعلّم، و كذا تقويم المنهج، و طريقة التدريس و مختلف الوسائل التعليمية، و أيضا تقويم التقويم نفسه من حيث وسائله، وفيما يلي تفصيل لهذه المجالات:

1. تقويم الأهداف التربوية:

هي عموما النتائج المنتظرة من العملية التعليمية، و يمكن تعريفها بأنها:" مجموعة العبارة و الصياغة، التي توضح ما سوف يكون عليه سلوك التلميذ، بعد اكتسابه للخبرة التعليمية داخل و خارج المؤسسة التربوية" [1] و يتم تقويمها من حيث:

توثيقها: هل هي واضحة؟ محددة؟.

شموليتها: هل هي تعطي جميع الجوانب الأساسية المتعلقة بالإنسان و الكون و الحياة و المعرفة و المجتمع، و تشمل العناية بتنمية و تكامل جميع جوانب شخصية الفرد جسميا و عقليا واجتماعيا كما تشمل التعبير عن حاجات المجتمع الأساسية، الثقافية، الاجتماعية،...

اتساقها: مـــن حيث ترتيبها للأولويات في ضوء أهميتها للمجتمع، و كـذلك من حيث ترابطـها و تكاملها فيما بينها، كما لا ننسى قابليتها للتحقيق، و انسجامها مع فلسفة التربية في المجتمع. [2]

(1)– حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط 1، 2001، ص 35.

(2)– يُنظر: زكريا محمد الظاهرو آخرون، مبادئ القياس و التقويم في التربية، ص 25.

و تتمثل الغاية الرئيسية من تقويم الأهداف في تعرف ما كان منها غير مجد للمتعلّم، أو غير مرتبط باحتياجات المجتمع، أو غير متماشين مع تطور المعرفة و الاتجاهات العلمية المعاصرة، و ذلك للعمل على استبعادها أو تعديلها. (1)

2. تقويم المنهاج المدرسي:

يقصد بالمنهاج (المحتوى) جميع ما تقدمه المدرسة إلى المتعلمين في صورة مقررات دراسية (المواد) و يحتوي تقويم المنهاج المدرسي على مجموعة من الجانب منها:

أهدافه، من حيث ارتباطها بفلسفة المجتمع، و الأهداف العامة للتربية، و مدى توازنها و وضوحها و شموليتها، و مناسبتها للمتعلمين، و مراعاتها لكافة التغيرات التي تطرأ على طبيعة المعرفة و حياة المجتمع. (2)

3. تقويم الكتاب المدرسي:

من حيث:

- ملاءمة مادته لمستوى المتعلمين و تناسبها مع الأهداف المتوقع تحقيقها.
- إخراجه بطريقة مشوقة و واضحة.
- تكاليف طباعته و إخراجه، هل هي معتدلة، و واضحة. (3)

4. تقويم البناء المدرسي:

من حيث:

- مناسبة موقعه و مساحته.

(1)– مروان أبو حويج، و أخرون، القياس و التقويم في التربية و علم النفس، ص 29.

(2)– يُنظر:مروان أبو حويج، و أخرون، القياس و التقويم في التربية و علم النفس، ص 30.

(3)– يُنظر: جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي، مفاهيمه و أساليبه، الدار العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2002ص 208.

- ملاءمته لتنفيذ المنهاج.
- صلاحيته للاستعمال، و كذلك من حيث نظافته و طبابعه الجمالي من الداخل و الخارج.[1]

5. تقويم المعلّم:

يمثل تقويم المعلّم مجالا مهما من مجالات التقويم التربوي، بعد أن تبين الأثر الذي يمكن أن ينتج عن جهده، حيال المتعلمين، و الحقيقة أن المعلّم هو من أبرز القوى المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة، وفي الموقف التعليمي بصفة عامة، فهو الذي يراقب مكتسبات المتعلمين، و يتدارك النقائص لتحسين التعلّم و التعليم،[2] و يتم تقويم المعلّم من خلال:

طريقته، و خصائصه، ومدى التغيير في سلوك التلميذ (حاصل العملية التعليمية).

- **الطريقة:** حيث يقيّم سلوك المعلّم من خلال العمل التعليمي الفعال، و عليه يمكن وصف عمله و تقديره، في ضوء العوامل اللآتية:
  - طريقة المعلّم في تنفيذ الدرس.
  - مدى الاستجابة بين المعلّم و المتعلّم، على اعتبار أن التفاعل بينهما هو أساس التعلّم و مؤشرها صادق لكفاءة التدريس.[3]
- **خصائص المعلّم:** يعتبر البحث عن خصائص المعلم من معايير كفاءة التدريس سواء كانت هذه الخصائص شخصية أو ثقافية أو مهنية ،ونوجزها في النقاط التالية :
  - مؤهلاته وطاقاته المعرفية الكامنة لديه.
  - مدى تحمله المسولية من أجل توصيل المعارف للمتعلمين .
  - رغبته في التعليم ،فانعدامها يؤدي إلى الفشل في أداء واجبه.
  - تكوينه الأكاديمي.

(1)- زكريا محمد الظاهر، و آخرون، مبادئ القياس و التقويم في التربية، ص 24.

(2)- أحمد حسين اللقائي، المناهج بين النظرية و التطبيق، ص 105.

(3)- عبد السلام عبد الرحمن جامل، أساسيات المناهج التعليمية و أساليب تطويرها، ص 115.

-إضافة إلى مظهره الخارجي، وشخصيته. [1]

- **حاصل العملية التعليمية:** إن البحث عن ناتج التدريس يعتبر مؤشرا مهما، إن لم يكن المؤشر الوحيد لكفاة المعلّم [2]، فإذا كان تحصيل المتعلمين جيدا، فإن ذلك يدل على تحقيق الأهداف المسطرة، و كذا نجاح المعلّم في أداء وظيفته.

6. تقويم المتعلّم:

يتضمن تقويم المتعلّم جوانب عديدة تتعلق بالنواحي المختلفة لشخصيته، إنما هو يشتمل على إصدار حكم على تحصيله، و قدراته، و استعداداته، و شخصيته، و اتجاهاته و كذا تحديد مستواه، و التعرّف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، و يختلف هذا التقويم تبعا لاختلاف الأهداف، فنجد التقويم التكويني، و التقويم البنائي، و التقويم الختامي، [3] فهو إذن يهتم بمعرفة التغيير الذي طرأ على النواحي المختلفة لشخصية المتعلّم.

7.تقويم التقويم:

و نقصد به تقويم الأدوات التي يستعملها المعلّم، من حيث ملامتها للأهداف المسطرة و مدى الدقة في صياغة الأسئلة المستعملة، [4] و كذلك من خلال أسئلة يطرحها المعلّم:

-هل أستعمل أساليب تقويم تناسب أهداف المنهاج؟.

-هل تشتمل على تقويم جميع جوانب النمو؟.

- هل تنطوي على تتبع الآثار الاجتماعية، و القيم التي أسهم في تكوينها لدى المتعلّم؟. [5]

(1)- يُنظر: جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي، مفاهيمه و أساليبه، ص 281.

(2)-مر س، ص 116.

(3)- أحمد حسين اللقائي، المناهج بين النظرية و التطبيق، ص 103.

(4)- يُنظر: محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د ط)، (د ت)، ص 95.

(5)- جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي، مفاهيمه و أساليبه، ص 282.

و عليه فعملية التقويم تتميز باهتمامها بالجوانب العديدة للعملية التعليمية، وهي لا تنحصر في قياس المردود أو التحصيل المدرسي، إنما تشمل جوانب أخرى من شخصية المتعلّم، و تقويم نشاط أو مردود المعلّم، و التحسن في كفاءته، و كذا تقويم المنهج و طريقة التدريس، و مختلف الوسائل التعليمية، و أيضا وسائل التقويم نفسها، و القصد من ذلك كلهتنشيط سيرورة التعليم، و ضبطها و تصحيحها.

ثانيا: طرائق تدريس أنشطة اللّغة العربيّة للسنة الثانية ابتدائي.

تحتل الأنشطة المدرسية مكانة القلب من المنهج، لأن لها تأثيرا كبيرا في تشكيل خبرات المتعلّم، ومن ثم تغيير سلوكه (تربيته)، وهي العنصر الأس ـاسي الثالـث من عناصـر المنهـج التعليـمي الذي يؤثر تأثيرا بليغا في نتائج التعليم النهائية.

مفهوم النشاط:

هو مجموع الممارسات العملية التي يمارسها الطلاب خارج الفصل أو داخله، و يرمي إلى تحقيق الأهداف التربوية، فالأنشطة المدرسية هي كل ما يعمل المنهج المدرسي على تدريب المتعلمين عليها بما تحتويه من مواد تعليمية، و مهارات ذهنية فكرية، و خبرات يدوية علمية، و أعمال متنوعة صفية و لا صفية، محاولين النظر إليها كوحدة متكاملة تتناسب مع حاجات التلميذ و كذا متطلباته النفسية والاجتماعية، و العقلية، و البيئة الخارجية المتمثلة في الوسط الاجتماعي الذي يحياه المتعلم والمرتبط ارتباطا تلازميا مع المستوى الاقتصادي لبيئتة، و كذا الأسس الفلسفية و الروحية التي تسير عليها[1].

فالأنشطة المدرسية إذن هي كل ما يقوم به المتعلم من تفكير أو سلوك، بإشراف و توجيه من معلمه، سواء أكان ذلك قبل عملية التعليم أم خلالها، أم بعدها، داخل المدرسة أو خارجها والأنشطة نوعان إما أنشطة صفية مرتبطة بالمقرر(المنهج المدرسي)، وإما لا صفية مكملة للخبرات التي يحصل عليها المتعلم داخل الفصل المدرسي.

و يعرّف النشاط المدرسي الحر(اللا صفي) بأنه ذلك النشاط المبرمج، الذي تنظمه المدرسة على نحو يتكامل مع البرنامج التعليمي، نسعى من خلاله لتحقيق الأهداف التربوية التي تؤدي إلىنمو اتساع في خبرة المتعلم، ومن ثم تنميته هواياتاته المحببة إليه، و قدراته الموظفة في الاتجاهات التربوية المرغوبة.[2]

(1)– أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى، ص 148.

(2)– فهمي توفيق مقبل النشاط المدرسي، مفهومه و تنظيمه، و علاقته بالمنهج، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط 2، 2011 ص 13.

و من ألوان الأنشطة التي يمكن أن تهيئها المدرسة للتلاميذ ما يلي: النشاط الثقافي، النشاط الاجتماعي، النشاط الرياضي، النشاط الفني، و النشاط المنزلي، و سنعرض فيما يلي أنشطة اللغة العربية، و المتمثلة في: نشاط القراءة، و التعبير، و الإملاء، و الكتابة.

1. نشاطالقراءة:

قال الله تعالى في محكم تنزيله{ **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ**} العلق[1]، و هي أول كلمة أنزلت على المصطفى محمد صلى الله عليه و سلم، و أول كلمة حفظها المسلم من القرآن، و هذا تنويه من الله عز و جل بأهمية القراءة في حياة الفرد و المجتمع، و هي كانت و ما زالت و ستبقى عماد المعرفة و العلوم، لأنها الوسيط بين الإنسان و مختلف المدركات، و نظرا لأهميتها، فقد أدرجت ضمن أولويات المناهج التربوية و بالأخص في مرحلة التعليم الابتدائي.

أ -مفهوم القراءة:

تشعّب تعريف القراءة، و تعددت مفاهيمها تماشيا مع اختلاف الباحثين من حيث طبيعة مناهج دراستهم، أو ربما لمعتقداتهم، و تباين اتجاهاتهم.

حيث عرفت بأنها: "عملية التعرف على الرموز المطبوعة،و نطقها نطقا صحيحا(إذا كانت القراة جهرية) وفهمها" [1]و عليه فالقراءة ليست عملية بسيطة، و إنما هي عملية معقدة تشترك في أدائها حواس و مهارات مختلفة، ففيها التعرف، الذي يعتبر وسيلة للفهم، و فيها رؤية الكلمات المكتوبة مما يظهر أهمية البصر بالتعاون مع الجهاز العصبي، و فيها نطق الرموز المكتوبة، و النطق يستدعي اشراك حاسة الرؤية و حاسة السمع و هذا ما يؤكد أن القراءة "عملية حسية إدراكية (عقلية)" [2]، فهي إذن استقبال القارئ للمعلومات البصرية من النص، فتثير في عقله المعاني و المفاهيم و الأفكار.

(1)– سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة و الكتابة للأطفال، دار الفكر، عمان، الأردن، ط 1، 2003، ص 143.

(2)– حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، الاسكندرية، مصر، 1996ص 201.

و عرّفت في مواضع أخرى بأنها: " عملية عقلية مركبة، و ذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، حيث إن كل درجة تعتمد على ما تحتها، و لا تتم بدونها، فهي أشبه ما يكون بما يقوم به المعلم في التعليم، فهي تستلزم الفهم و الربط و الاستنتاج" [1]، و عليه فالقراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف على الحروف و النطق بها، بل إنها عملية فكرية عقلية توجه إلى الفهم.

ب -أنواع القراءة:

عناصر القراءة هي: الرمز المكتوب(الحروف) و الفكرة و اللفظ، و الفكرة أو ما يطلق عليها المعنى، تسبق الرمز و اللفظ بالنسبة للكاتب، و لكن بالنسبة للقارئ يكون الرمز هو الأساس الأول في القراءة، لأنه يريد أن يتعرف من خلاله على الفكرة، و يتم هذا التعرف باللفظ في حالة القراءة الجهرية، و بالنظر في حالة القراءة الصامتة، و فيما يلي تعريف لهذين النوعين:

1. القراءة الصامتة:

هي:" عملية حل الرموز المكتوبة و فهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة، و تتسم بالسهولة و الدقة، لا دخل للفظ فيها، إذ ترى العين الكلمات و تنتقل هذه الرؤية إلى العقل مباشرة، و يأتي الرد سريعا من العقل حاملا معه المدلولات المادية أو المعنوية للكلمات المكتوبة و التي سبق له أن اختزنها، و بمشاهدة العين للكلمات يتم تحليل المعاني و ترتيبها في نفس الوقت كي تؤدي المعنى الإجمالي المقروء" [2] كما يكن القولإن القراءة الصامتة هي العملية التي تفسر بها الرموز الكتابية لإدراك مدلولاتها، و معانيها في ذهن القارئ دون صوت أو همس، أو تحريك شفة، و بذلك فهي تقوم على عنصرين أولهما النظر إلى الرموز المكتوبة و ثانيهما النشاط الذهني الذي يستثيره المنظور.

(1)– يُنظر: راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط 1، 2003ص 64.

(2)– زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د ط)، 2005، ص 110.

2. القراءة الجهرية:

هي: " قراءة تعتمد على البصر و العقل، و يضاف إليها شرط النطق" [1]كما تعتمد على" فهم الرموز المكتوبة " [2]عن طريق النطق الصحيح للكلمات (نطق الحروف وفق مخارجها الصحيحة وضبطها بالحركات)، و المعبرة عن المعاني التي تتضمنها، إضافة إلى أن هذا النوع من القراءة، أصعب من حيث الآداء من القراءة الصامتة، وخصوصا بالنسبة للتلميذ في المدرسة، لأن المتعلم يخفي أخطاء النطق عندهفي حالة القراة الصامتة، و لكن في القراءة الجهرية يحاول جاهدا أن يظهر بمظهر المدرك المستوعب لمدلولات الألفاظ و معانيها من جهة و نطقها من جهة أخرى.

ج- أهداف القراءة:

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

- تدريب المتعلمين على الإصغاء لقراءة الأخرين، و تمكينهم من تكوين جمل قصيرة، و فهم المقروء.
- إجادة النطق مع حسن الأداء و فهم المقروء.
- تمكينه من الإجابة على أسئلة تتعلق بموضوع القراءة.[3]
- تنمية الاكتساب اللغوي، مثل ثروة المفردات، و تمكين القارئ من معرفة تراكيب جديدة.
- التدريب على التعبير الجيد و الصحيح.
- فهم أغراض المادة المقروءة. [4]

(1)–يُنظر: راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص 63.

(2)–مر س، ص 113.

(3)–محمد حسن عطية، مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط 1، ص 257.

(4)–يُنظر: سعدون سموك و آخرون، مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن، ط 1، 2005 ص 172.

- التعرّف على أنماط الثقافة العربية و ملامحها، كما تحقق قدرا من الاستمتاع، و قضاء وقت الفراغ بما هو أجدى. (1)

- أن يجرد القارئ الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.

- أن يعرف الحروف الهجائية حيثث يسمع أصواتها و ينطقها وفق مخارجها الصوتية الصحيحة.

- أن يركب مقاطع صوتية و كلمات جديدة من الحروف التي تسبق دراستها. (2)

فكل هذه الأهداف أو معظمها يجب أن يحقق، وما على المعلم في هذه المرحلة سوى التركيز على جودة القراءة و ضبطها، و تمثيل المعنى، مضافا إليه الفهم، كما يجب أن يعمد إلى تعزيز المهارات القرائية التي اكتسبها المتعلم، وذلك بما يلي:

- العناية بإعداد حصص القراءة كأن تقدم لهم مشوقة مثيرة لفضولهم.

- تشجيع القراءة الحرة الخارجة عن حدود المنهاج الدراسي.

- إثراء الرصيد اللغوي.

- التحكم في آليات اللغة.

- الاستئناس بأنماط النصوص.

- التنويع في الطريقة بحيث ينتقل المدرس بالتلاميذ من القراءة الصامتةإلى القراءة الجهرية، ومن القراءة المنفردة إلى القراءة و التعبير. (3)

- أن يبعث في المتعلمين المنافسة الشريفة، فيشجع المجد منهم، و يأخذ بيد الضعيف على حسب قدراته و استعداده، ولا يشتد عليه حتى لا يسلمه إلى اليأس و الشعور بالضعف

(1)–حامد عبد السلام زهران، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها مهاراتها، تقويمها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1 2007، ص 366.

(2)- سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة و الكتابة للأطفال، ص 28.

(3)–اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 12.

و العجز عن مسايرة الآخرين، بل يستنهضه بأساليب و وسائل التحفيز، كاختيار ما يثير شوقه و يوافق ميوله من قصص أو غناء أو تمثيل أو شعر،...

- أن يعطي المعلم التلاميذ فرصة مناسبة لإجادة القراءة و الاستمتاع بالمقروء، و يمنحهم الحرية التامة في الإجابة عن الأسئلة.
- استغلال المناسبات الحماسية الهامة، فيجعل منها وسائل لإثارة دوافعهم إلى القراءة.
- عدم الفصل بين القراءة و الكتابة و التعبير و الإملاء، حيث يجب أن تتمحور جميعها حول نص القراءة. [1]

د- طرق تدريس القراءة:

طريقة التدريس هي الأسلوب الذي يرتضيه كل من المعلم و المتعلم في معالجة موضوع الدرس، من أجل تحقيق الأهداف المرجوة منه، وقد قسم الباحثون طرق تدريس القراءة إلى ثلاث وهي:

1. الطريقة التركيبية:

وهي الطريقة التي تقوم على تقديم الجزء وصولا إلى الكل، بمعنى أنها تقدم الحروف، فالمقاطع فالكلمات فالجمل، و تندرج تحت هذا النوع طريقتان هما: [2]

- **الطريقة الأبجدية أو الهجائية:**

و تقوم على تقديم الحروف إلى المتعلمين بأسمائها، و صورها بحسب ترتيبها، ثم بعد ذلك يتم تعليم الطفل ضم حرف إلى آخر لتكوين كلمة من ثلاثة حروف منفصلة، ثم تؤلف الحروف لتكوين كلمات أطول، ثم تركيب الكلمات. [3]

- **الطريقة الصوتية:**

(1)-مر ن، ص 13.

(2)-محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها، ص 292.

(3)- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها، ص 293.

وتنطلق من الجزء إلى الكل، و لكنها تختلف عن سابقتها من حيث أنها تقدم الحروف بأصواتها، لا بأسمائها، و بهذه الطريقة يتعلّم التلميذ الحروف حسب أصواتها لا حسب ترتيبها الهجائي. [1]

2. الطريقة التحليلية:

وهي تنطلق من الكل لتنتهي إلى الجزء، [2]بمعنى أنها تبدأ بأكبر وحدة إلى أصغر وحدة ممكنة، وهي تبدأبتعليم المتعلمين الوحدات اللغوية منتقاة من معارفه و خبراته، و تكون مفهومة و مألوفه لديه، و تندرجضمنها طريقتان:

1. طريقة الكلمة:

تعتمد على تعليم الكلمات قبل الحرف، حيث تعرض كلمة من الكلمات على المتعلم أولا و أن تكون مختارة، بحيث تكون معروفة لدى المتعلمين لفظا و معنى، و تركيبها، يكون سهلا، بعدها ينتقل المتعلم إلى مرحلة تجزيء الكلمة إلى حروف، ثم تميز هذه الحروف من حيث أصواتها، و هذه الطريقة تعتبر من أسرع الطرق في تعليم المفردات الأساسية للقراءة. [3]

وفي هذه الطريقة تختار الكلمات، بحيث يحدث تكرار مقصود لبعض الحروف، فترد تارة في البدء و تارة في الوسط، و تارة في النهاية، مع ضرورة ورود جميع الحروف التي سيتدرب المتعلم على تعلمها، و تهيئته إلى قراءة كلمات جديدة مكونة من الحروف التي يعرفها، و لاشك أن هذا يحتاج إلى تدريبات كافية للكلمة. [4]

2. طريقة الجملة:

(1)- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص 153.

(2)–.مر ن، ص 155.

(3)–طه محسن الدليمي، و آخرون، اللغة العربية، مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1، 2005 ص 120.

(4)- محمود رشدي خاطر و آخرون، طرق تدريس اللغة العربية، و التربية الدينية، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط 2 1983، ص 180.

تقوم طريقة الجملة على الأسس التي تقوم عليها طريقة الكلمة نفسها مع التشديد على أن الجملة تمثل الوحدة المعنوية المتكاملة في التركيب اللغوي، [1]حيث إن الجملة تحمل معنى يحسن السكوت عليه، في حين أن الكلمة في الغالب تحتاج إلى أن تكون في تركيب ليكون معناها واضحا زد على ذلك أن طريقة الجملة تؤسس لمزيد من السرعة في القراءة من وجهة نظر الداعيين إليها.

كما تعتمد هذه الطريقة على الجملة باعتبارها الوحدة الكلية الدالة، لا الكلمة ، لأن هذه الأخيرة لا يتحدد معناها، و المقصود منها إلا إذا وضعت في جملة. [2]

3. الطريقة المزدوجة التوليفية (التحليلية أو التركيبية):

وهي الطريقة التي جمعت الطريقتين السابقتين لصياغة طريقة أكثر نجاعة لتعليم المبتدئين مهارة القراءة، و تمر هذه الطريقة بعدة مراحل في تعليمها وهي:

- **مرحلة التهيئة:**

بمعنى تنمية استعدادات التلاميذ و تهيئتهم لمختلف المواقف التعليمية الجديدة، و هي نوعان: تهيئة عامة، و تهيئة للقراءة و الكتابة. [3]

- **مرحلة التعريف بالكلمة والجمل:**

تبدأ هذه المرحلة يعرض الكلمات السهلة على التلاميذ وتدريبهم على النطق بها، و إضافة كلمة جديد أو أكثر في كل درس جديد، بعدها يقومون بتكوين جمل من الكلمات السابقة مع التدريب على النطق بها. [4]

- **مرحلة التحليل أو التجريد:**

(1)–محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها، ص 300.

(2)- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص 153.

(3)– يُنظر: خير الدين هني، تقنيات التدريس، ص 119.

(4)–يُنظر: : سعدون سموك و لآخرون، مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، ص 190.

تبدأ بتحليل الجملة إلى كلمات، التي تحلل بدورها إلى حروف، وهذه الأخير تفكك إلى أصوات. [1]

- **مرحلة التركيب:**

والغرض من هذه المرحلة هو تدريب المتعلم على استخدام ما عرفوه من أصوات و حروف في بناء الكلمات و الجمل. [2]

وعليه إنه يجب أن يختار من طرق تعليم القراءة، ما لا يعرقل تقدم المتعلم في القراءة الجيدة في المستقبل، و يجب أن تكون الطرق ناجحة، فتشعره بعد كل درس من دروسها بالرغبة في القراءة أكثر.

هـ–طريقة تناول نشاط القراءة:

للقراءة مكانة تربوية معتبرة، وهذا ما يجعلها محورا تدور حوله جميع الأنشطة في السنة الثانية ابتدائي ولذلك يعتبر نص القراءة في إطار المقاربة النصية، أساس نشاط التعبير الشفوي و الكتابي حيث يحدث التفاعل بين هذه الأنشطة في حركة حلزونية، ليصل المتعلم في الأخير إلى التحكم في الكفاء المرجوة، وعلى وجه العموم، يمكن تقديم درس القراءة باتباع الخطوات التالية: [3]

– تهيئة أذهان المتعلمين للدرس بأسئلة هادفة مثيرة لاهتماماتهم و اشغالاتهم باستغلال معلوماتهم للتدرج بهم إلى موضوع الدرس، أو يكون ذلك بعرض صورة ذات صلة بالدرس المقصود، أو أية وسيلة يراها ى المعلّم مناسبة في تجسيد وضعية تعليمية حقيقية.

– يقرأ المعلم النص قراءة يراعي فيها جودة النطق، بو حسن الآداء و تمثيل المعنى.

(1)– يُنظر: عبد السلام زهران، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، عمان، الأردن ط 1، 2007، ص 360.

(2)– يُنظر: خير الدين هني، تقنيات التدريس، ص 119.

(3)– اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 17.

- قراءة المتعلمين للنص مع الحرص على مراعاة الاسترسال في القراءة، و مطابقة الحروف مخارجها الصحيحة، دون إهمال تمثيل المعنى، و حسن الأداء.
- إلقاء أسئلة لمراقبة الفهم العام.
- مناقشة المتعلمين في مضمون النص و معانيه بعد التطرق إلى تيسيير بعض ألفاظه الجديدة و عباراته وفق ما يسمح به إدراكهم.
- العودة ثانية إلى قراءة المتعلمين للنص مع الحرص على مظاهر الجودة فيها.

4. نشاط التعبير:

1. مفهومه:

التعبير في أوجز تعريف له هو:" الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره، و أحاسيسه و حاجاتهوما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل و المضمون" [1] كما أنه:" الإفصاح عما في النفس من أفكار و مشاعر، بطريقة شفوية أو كتابية"[2].

يمكّننا التعبير من " الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب، و عن مواهبه و قدراته و ميوله" [3] إضافة إلى أنه يمكّن المتعلم من الإفصاح عما يجول بخواطرهم في المواقف التي يتعرضون لها في الحياة داخل المدرسة و خارجها.

2. أنواع التعبير:

التعبير من حيث طريقة الآداء نوعان، تعبير شفوي و تعبير كتابي.

أ -التعبير الشفوي:

(1)–وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية، و تطبيقات عملية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط 1، 2002ص 234.

(2)- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص 187.

(3)- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص 152.

و يطلق عليه أيضا:" الإنشاء أو المحادثة وهو أكثر استعمالا من التعبير الكتابي في العملية التعليمية و يتم عن طريق النطق و يستلم عن طريق الأذن" [1] و يرتبط هذا النوع من التعبير ارتباطا وثيقا بدرجة استيعاب التلميذ للدروس وقدراته على القراءة و الكتابة و درجة إلمامه بمفردات اللغة و طرق استخدامها [2]و أشكاله في المدرسة عديدة التعبير الحر التعبير عن صورة التعبير عن الحيوانات و النباتات،...

ب -التعبير الكتابي:

و يطلق عليه أيضا التعبير التحريري و هذا النوع حرص في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية على" تعليم المتعلّم اختيار الكلمات المناسبةفي مكانها الصحيح في الجملة" [3]ومن أشكاله تأليف قصص من إبداعه أو تحويل أبيات شعرية إلى سطور نثرية، أو وصف مناظر طبيعية أو صناعية أو رحلات و زيارات مختلفة تحرير تقارير لها صلة بحادثة عمل أو مشكل اجتماعي، [4]...

3. أهداف التعبير:

- يسمي الأشياء التي يراها في مدرسته و بيئته.[5]
- يجيب عن أسئلة موضوعية أو مرسومة أمامه.
- يجيب عن أسئلة تقوده إلى إجابات تدل على معان معينة.
- يعبّر عن مشاهداته.
- يتعرف على مجموعة من الأنماط اللغوية و يستخدمها.
- يستخدم مجموعة من الأنماط اللغوية.

(1)–وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية و تطبيقات عملية، ص 236.

(2)–زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص 180.

(3)–مر ن، ص 184.

(4)– يُنظر: خير الدين هني، تقنيات التدريس، ص 155.

(5)-يُنظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 20.

- تعويد المتعلم على ترتيب الأفكار، و التسلسلفي طرحها و الربط بينها.

4. طريقة تناول درس التعبير الشفوي:

أ -وضعية الانطلاق:

يقدم المعلم للمتعلمين صورة تمثل وضعية تعليمية لها علاقة بأحد المحاور المقررة، و تكون هذه الصورة نقطة انطلاق لحصة التعبير الشفوي.

ب -التعبير عن مشهد الصورة:

و هنا يحرص المعلم على إثارة المتعلمين للتعبير عن موضوع الصورة بحرية دون أن يفرض عليهم نمطا معينا من التعبير.

مسعى المعلم في التعامل مع نشاط التعبير الشفوي يركز على الإشراف و التوجيه جاعلا المتعلم فاعلا في عملية التعلم. (1)

و عليه فالتعبير من وسائل الاتصال بين المتعلم و المعلم فبواسطته يستطيع هذا الأخير تحقيق أهداف الدرس المقدم وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحا و دقيقا.

5. نشاط الإملاء:

يعتبر الإملاء من الأنشطة التي لا يمكن للمتعلّم الاستغناء عنها، في مراحل تعلمه، لاسيما الابتدائية لأن معرفة القواعد الإملائية ضرورة ملحة تستدعيها الحاجة إلى الرسم الحقيقي لبنية الكلمة التي هي إحدى المكونات الرئيسية للجملة الدالة باعتبارها أساسا في النظام اللغوي. (2)

1. مفهومه:

(1)- يُنظر: مر ن، ص ن.

(2)- يُنظر: خير الدين هني، تقنيات التدريس، ص 166.

الإملاء هي " الرسم الصحيح للكلمات" [1] كما أنها:" تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز كتابية" [2]، إضافةإلى أنها:"التدريب على الكتابة الصحيحة، لتصبح عادة يعتادهاالمتعلّم ليتمكن بواسطتها من نقل آرائه و مشاعره و حاجاته و ما يُطلب منه نقله إلى الآخرين بطريقة مثلى" [3]، و لا يتم هذا إلا إذا كان المتعلّم على دراية بالقواعد النحوية و الصرفية حتى يتسنى لمن يقرأ كتاباته فهمها.

2. أنواعه:

- **الإملاء المنقول:**

هذا النوع من الإملاء يناسب تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، و معناه أن ينتقل المعلّم من القطعة سواء أكانت من الكتاب أم من السبورة، بعد أن يقرأ و يفهم معناها، و يتدرّب بواسطة القراءة على تهجئة حروفها، و قد يملي عليه المعلّم هذه القطعة، فينظر إلى ما يمليه، و من ثم يكتبه، ومن فوائد هذا النوع تدريبه على القراءة و التعبير الشفوي. [4]

- **الإملاء المنظور:**

و فيه تعرض قطعة الإملاء على المتعلمين لقراءتها و فهمها، ثم تحجب عنهم، ومن ثم تملى عليهم، و من فوائده أنه يمكن المعلم من معرفة الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم. [5]

- **الإملاء الاختباري:**

(1)- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص 136.

(2)– مر ن، ص ن.

(3)- وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية و تطبيقات عملية، ص 206.

(4)–مر ن، ص 209.

(5)–وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية و تطبيقات عملية،ص 209.

هذا النوع من الإملاء يطلب من المتعلّم إعداده في البيت، و التدرب عليه من الكتاب المدرسي، أو من درس سبق أن قرأه و يقصد به: اختبار قدرة المتعلّم على كتابة مفردات سبق و تدرب عليها، ومن فوائده أنه يدربه على الكتابة الصحيحة، عن طريق التقليد كما يعوده على التنظيم.[1]

3. أهداف الإملاء:

- تدريب التلاميذ على كتابةالكلمات صحيحة، و تثبيت صورها في أذهانهم.
- تعويدهم على قوة الملاحظة و الدقة.
- تمرن الحواس الإملائية على الإجادة و الإتقان.
- تمرينهم على الكتابة بسرعة و وضوح و إتقان.
- تعويدهم على الإنصات و حسن الاستماع و الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة، و الدقة في إمساك القلم.[2]

4. نشاط الكتابة:

إذا كان التعبير هو الطريقة التي يصوغ بها المتعلّم أفكاره و أحاسيسه، و إذا كانت القراءة عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات مجهورة أم صامتة، فما هي الكتابة؟.

1. مفهومها:

الكتابة هي:" عملية تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة في حالة الاختبار الإملائي، أو نقل الرموز كما هي في حالة التقليد، و الإملاء" [3]و هي أيضا:" تصوير الحروف و المقاطع و الكلمات حسب

(1)–مر ن، ص ن.

(2)– اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 21.

(3)– زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص 151.

النموذج الذي يضعه المعلّم، ينطلق من المهارات الفردية المتوفرة لديه، و هي من الأدوات المهمة و الضرورية للتواصل في مجال اللغة" [1].

فالكتابة هي قدرة المتعلّم في هذه السن المبكرة من التعليم على رسم الحروف رسما صحيحا و القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة، مثل: العين و الغين،...

2. أهداف الكتابة:

- أن يكتب حروف اللغة العربية كتابة صحيحة.
- أن يكتب في خطوط مستقيمة.
- أن يعطي لكل حرف مكتوب، المساحة اللازمة له، و الحجم المناسب.
- أن يترك مسافات مقبولة بين الكلمات المكتوبة.
- أن يصل الحروف في الكلمات و الجمل على الوجه الصحيح.
- أن يفرق في الكتابة بين الحروف المتشابهة و المتقاربة الرسم.
- أن يضع النقط على حروف الكلمات المنقوطة في الوقت المناسب لوضعها، و يكتب الحركات على الحروف. [2]

3. طريقة تدريس نشاط الخط(الكتابة):

- ضرورة التأكد من وجود الوسائل الكتابية مع المتعلّم.
- التمهيد للدرس و عرض النموذج الذي سيحاكيه المتعلمون في الكتابة.
- يبدأ المعلّم بشرح طريقة كتابة(رسم) الحروف الصعبة، أو الكلمات المكتوبة للمتعلمين على السبورة، مع استعمال الطباشير الملوّن في توضيح أجزاء الكلمة.
- يرشد المتعلمين إلى كيفية إمساك القلم، و الجلسة الصحيحة و مراعاة النظام و الدّقة.

(1)- سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة و الكتابة للأطفال، ص 30.

(2)-مر ن، ص 31.

- يكلف التلاميذ بمحاكاة النموذج، و كتابتهم في كراساتهم، و أثناء ذلك يمر المعلّم بين الصفوف ليعرف أخطاءهم الفردية العامة.
- معاجة الأخطاء العامة و الشائعة على السبورة، و توجيه المتعلمين إلى صوابها.
- يكرر المتعلمون كتابة النموذج بالنظر إليه و محاكاته عاملين على الانتفاع بإرشادات المعلّم حتى لا يتكرر الخطأ، و حتى يكون الخط اللاحق أحسن من السابق.
- وفي نهاية الحصة يعرض المعلّم على المتعلمين خطوط المجيدين منهم تشجيعا لهم و تحفيزا لغيرهم. [1]

في الأخير نستخلص أن الخط و الإملاء مرتبطان فيما بينهما، فإذا كانت غاية الإملاء تدريب المتعلّم على الكتابة الصحيحة، فإن الخط يكمل هذه الناحية بجعل الكتابة واضحة جميلة سهلة القراءةويفهممرادها.

(1)- اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 23.

سنتطرق إلى تحليل نتائج الاستبانات الموزّعة على المعلمين، من أجل الوقوف على الطرق المستعملة في السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

1. منهج الدراسة:

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

و مناهج البحث العلمي عديدة، و تختلف باختلاف موضوع مشكلة البحث، و نظرا لطبيعة موضوع دراستنا الذي يهدف إلىوصف واقع محدد، و تحليله بغية الوقوف على الحال الذي هو فيه، و هو تقويم طرق تدريس أنشطة اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي، كان من الأنسب استخدام المنهج الوصفي التحليلي،الذي يعتمد على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، و يهتم بوصفها وصفا دقيقا، و يعبر عنها تعبيرا كميا، أو كيفيا، من خلال وصف الظاهرة و توضيح مقدارها، أو حجمها، و مدى ارتباطها مع الظواهر الأخرى.[1]

2. حدود الدراسة:

–الحدود الزمانية:

أجريت هذه الدراسة على مدى سنة جامعية واحدة،و هي سنة: 2014- 2015.

–الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة في ولاية قالمة، في مؤسسات التعليم الابتدائي، و قد بلغ عددها سبعة مؤسسات تربوية، و هذه المدارس ملخصة في الجدول الآتي:

(1)– أمين ساعاتي، تبسيط كتابة البحث العلمي، المركز السعودي، ط 2،(د ت)، ص 98.

اسم المؤسسة	الموقع الجغرافي
دريدي ابراهيم	بوشقوف
جبيحي صالح	بوشقوف
عبيد صالح	بوشقوف
عماري صالح	بوشقوف
عيساوي احمد	بوشقوف
حسين راس الماء	قالمة
أومدور المدني	قالمة

جدول(1): يوضح أسماء المدارس الابتدائية و أماكن تواجدها.

حجم العينة و كيفية اختيارها:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسةاثنين و أربعين (42) معلما و معلمة، موزعون على سبع مؤسسات تربوية تم إجراء الدراسة على ثلاثين (30) معلماً، موزعين على نفس المؤسسات، أما عن كيفية اختيار مدارس الدراسة النهائية، فقد فضلنا أقربها إلينا، و التي نستطيع التردد عليها بكثرة و دون صعوبات.

و قد تشكلت عينة الدراسة من معلمي السنوات الخمس (التحضيري، الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة، السنة الخامسة)، و ذلك بأخذ معلم عن كل مستوى تعليمي أي بمعدل ستة (6) معلمين في كل مدرسة.

كما تجدر الإشارة إلى أنه قد تم استبعاد اثني عشر(12) معلما و معلمة، منهم ثلاثة (3) لم يتم استرجاع الاستمارات الخاصة بهم، و تسعة(9) معلمين غير معنيين لأنهم لم يدرسو السنة الثانية مسبقا و بالتالي فقد اعتمدنا في نتائج التحليل على عينة مكوّنة من ثلاثين(30) معلما و معلمة.

مواصفات عينة الدراسة:

كما سبق الذكر، تتكون عينة الدراسة من معلمي التعليم الابتدائي، لجميع السنوات و بعد تطبيق إستمارة الدراسة، على مجموع العينة، تم توزيع أفرادها حسب المواصفات التالية:

الجنس.

السن.

المستوى التعليمي.

الأقدمية في التعليم.

من حيث الجنس: توزع أفراد العينة من حيث الجنس كما هو مبين في الجدول الموالي:

الجنس	التكرارات	النسبةالمئوية
ذكور	12	%40
إناث	18	%60
المجموع	30	%100

جدول (2): يوضح تصنيف جنس العينة.

من حيث السن: يتوزع أفراد العينةمن حيث كما يوضحه الجدول أدناه:

السن	التكرارات	النسبة المئوية
35-25	6	%20
45-36	8	%26.66
45+	18	%53.33
المجموع	30	%100

جدل (3): يوضح سن العينة.

من حيثالمستوى التعليمي: يتوزع أفراد العينة وفقا لهذه الصفة على مجموعتين:

المستوى التعليمي	التكرارات	النسبةالمئوية
ثانوي	7	%23.33
جامعي	23	%76.66
المجموع	30	%100

جدول(4): يبين توزيع أفراد العينة حسب مؤهلاتهم العلمية.

من حيث الأقدمية:يتوزع أفراد العينةحسب أقدميتهم في التعليموفقا للجدول أدناه:

الأقدمية	التكرارات	النسبة المئوية
1 - 10	14	46.66%
11- 20	3	%10
21- 30	7	%23.33
31+	6	%20
المجموع	30	%100

جدول (5): يوضح أقدمية المعلمين في التعليم

بناء على هذه المواصفات، فقد بلغ عدد المعلمين الذكور اثني عشر(12) معلما بنسبة مئوية قدرها (40%)، في مقابل ثماني عشرة(18) معلمة بنسبة مئوية قدرها(60%).

أما من حيث السن، فقد توزع المعلمون كما يلي: ستة (6) معلمين تتراوح أعمارهم بين(25- 30) سنة، بنسبة (20%)، و ثمانية(8) تتراوح أعمارهم بين (36- 45) سنة، أي بنسبة مئوية قدرها(26.66%)، في حين بلغ عدد أفراد العينة الذين تتجاوز أعمارهم 45 سنةستة عشر (16) معلما، بنسبة قدرها(53.33%).

أما فيما يخص المستوى التعليمي لأفراد العينة، فقد بلغ عدد المعلمين الذين لديهم مستوى التعليم الثانوي، سبعة (7) معلمين، أي (23.33%)، في المقابلنجد 23 معلما، ذوي مستوى جامعي، أي بنسبة (76.66%).

و إن تحدثنا عن الأقدمية، وجدنا أربعة عشر(14) معلما، ما يعادل (46.66%) أقدميتهم في التعليم من سنة إلى 10 سنوات، أما الذين تتراوح سنوات خبرتهم من 10 إلى20 سنة، فهم ثلاث معلمين، أي ما يقدر بـ: (10%)، كما قدر عدد الذين تتراوح سنوات خبرهم من 21 إلى 30 سنة بـ: سبعة(7) معلمين، و بنسبة مئوية قدرها (23.33%)، كما نجد 6 معلمين تفوق سنوات خبرتهم 30 سنة، أي (20%).

3. أدوات الدراسة:

إن أهم مرحلة من مراحل البحث العلمي، هي مرحلة جمع المعلومات و البيانات و تختلف طرائق و وسائل جمعها باختلاف المراد دراسته، و يتحدد استعمال الوسيلة المناسبة لأي دراسة على ضوء أهدافها، و فرضياتها، و منهجها.

و قد اعتمدنا في بحثنا هذا، جمع المعلومات و البيانات المتعلقة بالموضوع، على الاستمارة و التي تعد إحدى وسائل البحث العلمي، المستعملة على نطاق واسع، خاصة في البحوث التربوية فهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين، بالبريد أو يجري تسليمها باليد، تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها.[1]

و يأتي اعتماد الاستمارة في هذا البحث انطلاقا من كون المنهج الوصفي هو المنهج المتبع

(1)– عمار بوحوش، مناهج البحث العلمي، و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، 1999، ص 66.

في هذه الدراسة، حيث إن البيانات الوصفية غالبا ما يتم جمعها من خلال الاستباناتو الملاحظات و أساليب المشاهدة.[1]

و تتكون استمارة الدراسة الحالية من سبع و ثلاثين(37) عبارة، موزعة على ثلاث محاور هي:

المحور الأول: يتعلق بالتكوين البيداغوجي الخاص بالعينة، و تشمل أربع عبارات، هي: 1، 2، 3 4.

المحور الثاني: متعلق بالتديس، و يشمل 10 عبارات، و هي: 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11 12 13، 14.

المحور الثالث:متعلق بالأنشطة و طرق تدريسها، ضم 23 عبارة، و هي: 15، 16، 17، 18 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34 35، 36، 37.

تجدر الإشارة إلى أن الفرق في عدد العبارات بين المحاور، يرجع إلى اختلاف أهمية متغيرات البحث المرتبطة بكل محور.

4. أسلوب المعالجة الاحصائية:

لقد اعتمدنا في بحثنا هذا، التعامل مع البيانات المتحصل عليها، على أسلوب إحصائي بسيط، يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية سهلة القراءة و الفهم، من حيث الشكل، و أيضا المحتوى، و تشتمل هذه الجداول:

التكرارات: حيث يتم حساب تكرارات إجابات المعلمين على كل عبارة.

(1)–محمد بوعلاق، مناهج البحث العلمي، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، 1999، ص 98.

النسبة المئوية: لإعطاء دلالة للتكرارات، تمت ترجمتها إلى نسب مئوية.

5. الدراسة الاستطلاعية:

تكتسي خطوة الدراسة الاستطلاعية، أهمية خاصة، بالنظر لما تقدمه للباحث من معطيات تمكنه من الاستمرار في معالجة مشكلته بطريقة تستند على أدوات علمية موضوعية، فهي تساعد الباحث على الاطلاع بعمق على جوانب و تفاصيل الموضوع أو المشكلة المطروحة و تساعده على تصميم وسيلة جمع البيانات و صياغة الفرضيات.

هذا و تهدف الدراسة الاستطلاعية في بحثنا هذا إلى ما يلي:

تحديد موضوع البحث بدقة.

تكون له نظرة أولية حول المتغيرات التي يريد دراستها، لكي نتمكن من صياغة الفرضيات على ضوء نتائجها.

المساعدة على تحديد الوسيلة التي نستخدمها في جمع البيانات.

التحضير لبناء الشكل النهائي لاستمارة البحث، في ضوء الدراسة الاستطلاعية.

خصائص الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية على مستوى ثلاث(3) مدارس بولاية قالمة، و قد تم اختيار هذه المدارس بطريقة قصدية لعدة عوامل منها:

وقوعها في محيط جغرافي يمكننا من التردد عليه عدة مرات و بسهولة.

وجود استعداد من قبل مدراء و معلمي هذه المدارسللتعاون معنا.

و قد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية في بحثنا هذا من ثلاث(3) معلمين، موزعين كما يلي:

معلمتين تم الحضور معهما قصد الملاحظة.

معلمة أجرينا معها التكوين المدمج، و التكوين المغلق.

أدوات الدراسة الاستطلاعية:

استخدمنا في هذه الدراسة الاستطلاعية لجمع البيانات ما يلي:

الملاحظة:

استخدمنا في دراستنا الاستطلاعية الملاحظة، بالنسبة لمعلمي السنة الثانية ابتدائي، حيث تم تدوين ملاحظات حول المعلمين أثناء قيامهم بآداء مهامهم التعليمية، و ذلك للوقوف ميدانيا على مختلف الطرق المستعملة في تدريس أنشطة اللغة العربية، لهذه السنة، حيث لاحظنا أن أغلب المعلمين في هذه المرحلة يجدون صعوبة في تطبيق التعليم المتمحور حول المعلم، كما يجدون صعوبات في تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

فمن خلال ملاحظتنا لواقع الطرق المستعملة في تعليم أنشطة اللغة العربيةللسنة الثانية ابتدائي، يتبين لنا أنها تختلف حسب كل نشاط، فلكل نشاط الطريقة الملاءمة لتقديمه، كما يراعى فيها الفروق الفردية بين المتعلمين، كما تختلف باختلاف المعلم و تكوينه و خبرته في التعليم.

و بناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية، قمنا ببناء الاستمارة الأولية.

6. بناء وسيلة البحث:

مرت إجراءات بناء استمارة الدراسة بالمراحل التالية:

المرحلة الأولى:

في هذه المرحلة، تم بناء استمارة أولية، بناءا على النتائج المتوصل إليها في المرحلة الاستطلاعية، و قد تم تصنيفها في أربعة محاور هي:

المحور الأول: متعلق بالتكوين البيداغوجي.

المحور الثاني: متعلق بالتدريس.

المحور الثالث: متعلق بالأنشطة.

المحور الرابع: متعلق بالتقويم.

المرحلة الثانية:

تم عرض الاستمارة الأولية على الأستاذ المشرف، و ذلك لإعطاء ملاحظاته حول بناء استمارة الدراسة، من حيث:

وضوح صياغة لغتها و أسلوبها.

ملاءمتها لمستوى المعلمين، و ما هو متداول في الوسط المدرسي.

تغطيتها لمختلف محاور الاستمارة.

و قد أكد الأستاذ المشرف على وضوح أسئلة الاستمارة، و أن عباراتها ملائمة لمستوى المعلمين، حيث أن مختلف المفردات المستعملة في عبارات الاستمارة، هي مفردات متداولة في الوسط المدرسي، غير أنه تم تقديم ملاحظات أخذناها بعين الاعتبار، و بناء عليها تم إضافة عبارات أخرى و إعادة صياغة بعضها الآخر، كما تم حذف بعض العبارات.

المرحلة الثالثة:

بعد إدخال التعديلات السابقة على الاستمارة، و قبل تطبيقها النهائي، تم عرضها للمرة الأخيرة على الأستاذ المشرف، بعد موافقته عليها، تم تطبيق الاستمارة على عينة متكونة من ثلاثين (30) معلما و معلمة.

أولا: تحليل نتائج الاستبانات.

المحور الأول: التكوين البيداغوجي.

إن المفهوم الجديد للمدرسة لا يحصر وظيفتها في تحصيل المتعلمين للمعارف و السلوكات و القيم، بل تتعداه إلى ضمان القواعد الضرورية لاندماج النشء في الحياة الاجتماعية، و الاقتصادية، ولا يتأتى ذلك إلا بتعليم رفيع يمكن المتعلمين من آليات التعلم، مما يسمح لهم من بلوغ مستوى راق من المعارف و الكفاءات.

و إن نجاح المدرسة في تمكين المتعلمين من آليات التعلم يرتبط في اعتقادنا ارتباطا وثيقا وثيقا، بنجاحها في تغيير مسارات التواصل داخل الفصل، من مسار أحادي القطب، إلى مسار يكون فيه دور المدرس التوجيه لا غير، و هذا يستدعي حتما تغييرا في ذهنية المعلم و المتعلم، و كل الأطراف الأخرى، التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة، بقضية التعلم و التعليم.

و فيما يلي عرض لخصائص العينة في الجانب البيداغوجي.

1. هل تلقيت دورات تكوينية؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	100%

جدول(6): يبين تلقي المعلمين للدورات التكوينية.

2. كم عدد الدورات التي تلقيتها؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
1 - 10	14	%46.66
11- 20	6	%20
+20	10	33.33%
المجموع	30	%100

جدول (7): يوضح عدد الدورات التي تلقاها المعلمون.

3. هل لديكم اطلاع كاف على المنهاج؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
كاف	16	%53.33
متوسط	10	%33.33
غير كاف	4	%13.33
المجموع	30	%100

جدول(8): يوضح مدى اطلاع المعلمين على المنهاج.

بناء على هذه النتائج نجد أن جميع أفراد العينة و المقدر بـ: ثلاثين(30) معلما، بنسبة مئوية قدرها (100%)، قد تلقوا دورات تكوينية، تساعدهمفيما بعد على استثمارها في ميدان التعليم كما أن عددها مرتبط بالأقدمية في التعليم، حيث نجد أن المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة أكبر تلقو دورات تكوينية أكثر، فنجد أربعة عشر (14) معلما (46.66%)، قد تحصلوا على دورات تكوينية من 1 إلى 10 دورات، كما نجد ستة(6) معلمين، ما يعادل (20%)، قد تلقوا من 11 إلى 20 دورة تكوينية أما الباقي، و المحدد بـ: عشرة (10) معلمين أي (33.33%)، فقد تلقوا ما يزيد عن الـ 20 دورة تكوينية.

و فيما يخص اطلاع المعلمين على المنهاج، فقد وجدنا ستة عشر (16) منهم، أي (53.33%) اطلاعهم عليه كاف، و عشرة (10) منهم، بنسبة مئوية قدرها (33.33%) أجابو بأن اطلاعهم على المنهاج متوسط، أما الأربعة الباقون،أي (13.33%)، فصرحوا بأن اطلاعهم غير كاف، و هذا راجع إلى أنهم في بداية حياتهم المهنية.

4. آراء المعلمين في المنهاج:

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

ذهبت طائفة من المعلمين إلى اعتبار المنهاج غير متكامل، تشوبه اختلالات عديدة كصعوبة تحديد ملمح الخروج، و كذا القيم و ثقافة و واقع الأمة الجزائرية (فلسفة المجتمع)و يتجلى ذلك في نقص الاهتمام بالقيم الدينية و الاجتماعية، التي من شأنها تنمية الجوانب الأربعة في شخصية المتعلم (عقلي، نفسي، ثقافي ديني)، كما أن أهدافه غير واضحة، وليست شاملة، كما أن المنهاج غير مساير للكتاب المدرسي.

كما تجدر الإشارة إلى وجود رأي مغاير للرأي السالف الذكر، مفاده أن المنهاج المطبق حاليا، مساير للعملية التعليمية، محتوياته واضحة و كافية لتحقيق الأهداف المسطرة مسبقا، ذلك أنه يتماشى و المعالجة البيداغوجية، ضف إلى ذلك أنه يهدف للشمول من خلال مراعاته للمبادئ الأساسية، و المتجسدة في المقروئية، الوجاهة، القابلية للتطبيق، الحداثة، كما أنه مراعي لثقافة الأمة الجزائرية، كما أنه يهيئ المتعلم و يساعده على النمو الشامل و المتكامل، كي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته و مع الآخرين.

و الجدير بالذكر أن المنهاج الحالي قيد التعديل حسب ما صرح به المعلمون، و يراعى عندوضعه مجموعة من الاعتبارات، و الأسس هي: الأساس النفسي، الأساس الاجتماعي الأساس الديني، الأساس الثقافي.

المحور الثاني: بيانات خاصة بالتدريس.

5. هل الحجم الساعي للغة العربية، و المحدد بـ: تسع(9) ساعات أسبوعيا، كاف لإكمال البرنامج على أكمل وجه، و تحقيق الأهداف المسطرة؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	22	%73.33
لا	8	%26.66
المجموع	30	%100

جدول(9): يوضح إجابات المعلمين حول كفاية الوقت المخصص لتدريس اللغة العربية.

تشير هذه النتائج إلى أن: إثنين و عشرين(22) من المعلمين، أي ما يقدر بـــ: (73.33%) يقولون بأن الحجم الساعي كاف تماما لإكمال البرنامج في الوقت المحدد، في حين نجد العدد الباقي من العينة و المحدد بـــ: ثمانية (8) معلمين (26.66%)، الوقت غير كاف بالنسبة لهم.

و الجدير بالذكر أن اللغة العربية في السنة الثانية ابتدائي قد أخذت حصة الأسد من الوقت المخصص لتدريس الأنشطة الأخرى، و هذا إن دل على شئ، إنما يدل على أهمية اللغة العربية، و خاصة في هذه المرحلة من التدريس.

6. هل تعتمد على طريقة واحدة في تقديم جميع الدروس؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	4	%13.33
لا	26	%86.66
المجموع	30	%100

جدول(10): يبين إذا كان المعلم يعتمد على طريقة واحدة في تقديم جميع الدروس.

استنادا للنتائج المتوصل إليها يتضح أن أربعة(4) معلمين (13.33%)، من مجموع العينة الكلية، يعتمدون على طريقة واحدة في تقديم جميع الأنشطة، أما العدد الباقي و المحدد بـــ: ستة و عشرين(26) معلما، أي ما يعدل (86.66%)، يعتمدون على أكثر من طريقة.

و ما يجب التنويه عليه، هو أن لكل درس طريقة خاصة به، لتحقيق الكفاءة المستهدفة، فهناك أنشطة تعتمد على الاكتشاف و الحوار، و أخرى تعتمد على الاستنتاج و الانتاج، و منها ما يحتاج إلى الطريقة الإلقائية أو الحوارية في تقديمه،...فعلى المعلم التنويع في الطريقة للابتعاد عن الملل و الروتين، و كذا تحقيق الأهداف المسطرة، كما أن الوقت المخصص لتنفيذ الدرس أثر كبير في تحديد طريقة التدريس المناسبة[1].

و بناء على اعتمادنا طريقة المقاربة بالكفاءات- المعتمدة على " وضعية مشكلة "و التي تختلف باختلاف الدرس المقدم [2]، مما يجعل المتعلم يثير معارفه السابقة و مهاراته و قدراته لحلها وجب تغيير الطريقة بما يتماشى مع الوضعية المشكلة.

7. هل الطريقة المعتمدة في تدريس أنشطة اللغة العربية، مسايرة لما ينص عليه المنهاج؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

جدول(11): يوضح مدى التزام المعلمين بالطرق المرسومة في المنهاج.

يتضمن المنهاج التربوي الطرق التي يدرس بها نشاط من أنشطة اللغة العربية، التي يتقيد بها المعلم و لا يخرج عنها، و هذا ما أوضحته نتائج الاستمارات، حيث نجد العدد الجمالي للعينة

(1)- يُنظر: عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، و استراتيجيات التعلّم، و أنماط التعلّم، ص 26.

(2)- يُنظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 6.

و المقدر بـــ: ثلاثين (30) معلما، أي بمقدار نسبة (100%)، يلتزمون بتقديم الدروس وفق ما جاء في المنهاج.

8. هل تلتزم بالخطة الزمنية للدرس؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	18	%60
لا	3	%10
أحيانا	9	%30
المجموع	30	%100

جدول(12): يبين مدى التزام المعلمين بخطة الدرس.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول،نجدثمانية عشر (18) من المعلمين، أي ما يقدر بـــ: (60%) يلتزمون بخطة الدرس، و يتقيدون بها، كما نجد 3 معلمين (10%) غير ملتزمين بها، في حين هناك تسعة(9) من العدد الإجمالي للعينة، أي (30%)، قالوا بأن الالتزام بها غير دائم.

و من المعروف بأن كل معلم يضع خطة زمنية للدرس تساعده على التحكم في الوقت كأن يخصص للتمهيد مثلا 10 دقائق،فمن غير المعقول أن يتجاوز وقتا أكثر من ذلك، و ما تبقى من زمن الحصة يستثمره في شرح الدرس،و التعرف على الخبرات الجديدة، و تحقيق الكفاءة المستهدفة من الدرس.

9. هل توضح الهدف من الدرس؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%00
أحيانا	00	%00
المجموع	30	%100

جدول(13): يبين عدد المعلمين الذين يوضحون الهدف من الدرس.

إنّ توضيح الهدف من الدرس يجعل المتعلم قادرا على معرفة الكفاءة المستهدفة منه، و هذا ما يحفزه على تحصيلها، ومن خلال الجدول أعلاه نجد أن كل أفراد العينة و المقدّر عددهم بـ: ثلاثين (30) معلما، أي بنسبة (100%)، يوضحون الكفاءة المستهدفة من الدرس المقدم، حتى يكون المتعلم قادرا على معرفة ما سيتناول أثناء ذلك الدرس.

10. هل توجّه أسئلة للتعرف على مدى تحقق أهداف الدرس؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

جدول (14): توجيه أسئلة للتعرف على مدى تحقق الأهداف.

يسعى المعلم أثناء تقديمه للدرس لاكساب المتعلمين مجموعة من الخبرات و التعلمات الجديدة، حتى يتسنى له استثمارها في حياته اللاحقة، و لكي يتأكد المعلم من حصول المعرفة عند المتعلمين، يقوم بتوجيه أسئلة حول الدرس المقدم ، ومن خلال إجابته سيتأكد المعلم من تحقق أهداف الدرس من عدمه، ويسعى المعلم من خلال هذه الأسئلة إلى تثبيت المعلومات في أذهان المتعلمينو تعزيزها و معرفة النقص و تداركه.

ومن خلال الجدول السابق يتضح لنا أن كل المعلمين، أي (100%)، يقومون بتوجيه أسئلة حول الدرس المقدم لمعرفة ما تحقق منالأهداف المرسومة مسبقا.

11. هل تستعمل اللهجة العامية في شرح الدرس؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	00	%00
لا	16	%53.33
أحيانا	14	%46.66
المجموع	30	%100

جدول (15): يوضح استعمال المعلمين للهجة العامية.

إنّما وصلت إليه اللغة العربية في وقتنا الحالي، يتطلب منا إعادة النظر في طرق تدريسها، و الآليات المستعملة لذلك، كذلك إعادة النظر في أسلوب تقديمها، و هذا خاص بالمعلم فلكل أسلوبه الخاص به، حيث نجد مجموعة من المعلمين يلجأون لاستخدام اللغة العامية في الشرح بدل اللغة العربية الفصيحة، و هذا ما جعل المتعلمين يجدون صعوبة في فهمها و التعامل بها في المستقبل، و بناءا على النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نجد ستة عشر(16) معلما أي (53.33%)، لا يستعملون اللغة العامية في الشرح على الإطلاق، في حين نجد أربعة عشر(14) معلما أي (46.66%)، أقروا بأنهم يستعملونها أحيانا لتبديد الغموض، أو لتقريب الصورة إلى أذهان المتعلمين.

12. هل تربط الخبرات الجديدة للمتعلمين، بالخبرات السابقة، المدرسية و غير المدرسية؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

جدول (16): يوضح ربط المعلم للخبرات الجديدة بالخبرات السابقة للمتعلم.

في ظل المقاربة النصية صار لزاما على المعلم أن يربط جميع الخبرات، السابقة و الجديدة مع بعضها البعض، ضمن خط مستقيم، فالمعلم لا يستطيع تدريس نشاط التعبير الشفوي دون تدريس نشاط القراءة، و كذلك الأمر بالنسبة للتعبير الكتابي الذي لا يمكننا تدريسه إلا إذا مررنا على نشاط التعبير الشفوي.

ومن خلال الجدول أعلاه، يتبين لنا أن إجمالي عدد العينة و المقدر بـــ: ثلاثين (30) معلما، أي ما يعادل (100%)، يربطون الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة، حتى لا يشعر المتعلم بأن كل نشاط منفصل عن الآخر.

13. هل تحرص على وضوح المصطلحات المستعملة؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

جدول(17): يبين وضوح المصطلحات المستعملة.

إن لوضوح المصطلحات المستعملة في تقديم الدرس الأثر البالغ في التحصيل الجيد، بالنسبة للمتعلم، فعلى أساسها يضمن المعلم وصول المعلومات للمتعلم من عدمه، و في الجدول أعلاه يتضح لنا أن جميع أفراد العينة و المقدر بـــ: ثلاثين (30) أي بنسبة (100%)، يستعملون مصطلحات واضحة مفهومة من قبل المتعلمين، و يسهل من خلالها وصول المعلومة للمتعلم دون صعوبات.

14. هل تحرص على مراعاة الفروق الفردية؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

جدول(18): يبين مراعاة الفروق الفردية.

إنّ من مواصفات المعلم الجيد مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين، من أجل الحصول على نتائج مرضية في نهاية كل حصة دراسية، [1] و إذا حللنا نتائج الجدول أعلاه، وجدنا أن جميع أفراد العينة و المقدر بـــ: (30) أي بنسبة (100%)، يأخذون في الحسبان الفروق الفردية بين التلاميذ.

المحور الثالث: بيانات خاصة بالأنشطة.

15. ما هي الأنشطة التي تواجهون صعوبات فيها؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
القراءة	15	%50
التعبير	6	%20
الكتابة	4	%13.33
الإملاء	5	%16.66
المجموع	30	%100

جدول(19): يوضح الأنشطة التي يواجه فيها المتعلم صعوبات.

(1)– ينظر: عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، و استراتيجيات التعلّم، و أنماط التعلّم، ص 26.

و من خلال نتائج الجدول أعلاه يتبين لنا أن المتعلم يواجه صعوبة في نشاط القراءة بنسبة (50%) وصعوبة بنسبة(20%)، في نشاط التعبير بنوعيه، وأما نشاط الكتابة فالمتعلم يواجه مشاكل بنسبة (13.33%)،و فيما يخص نشاط الإملاء فنجده نسبة (16.66%).

إنّ أنشطة اللغة العربية مترابطة مع بعضها البعض، فعدم تمكن المعلم من مفاتيح القراءة و الكتابة و الإملاء، يدل على عدم قدرته على التمييز بين الأصوات، إضافة إلى عدم فهم مدلولات

الكلمات الموظفة في النص، و هذا ما يؤدي إلى عدم قدرته على التعبير على بنوعيه، سواء الكتابي أو الشفوي، إضافة إلى أنه لن يمتلك رصيدا لغويا كافيا.

16. هل الأهداف المسطرة تحقق فعلا في كل درس؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
كليا	22	%73.33
جزئيا	8	%26.66
المجموع	30	%100

جدول(20): يوضح مدى مدى تحقق الأهداف.

استنادا إلى الجدول أعلاه نجد أن الأهداف تحقق كليا بنسبة (73.33%)، أيما يعادل 22 معلما من العدد الإجمالي للعينة، في المقابل نجد ثمانية(8) معلمين بنسبة (26.66%) يحققون الأهداف المرجوة من كل درس بشكل جزئي.

17. هل الزمن المخصص لكل نشاط و المحدد بـــ: 45د كاف؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
كاف	12	%40
غير كاف	18	%60
المجموع	30	%100

جدول(21): يبين كفاية الوقت المخصص لكل نشاط.

إن الوقت المخصص لتدريس أي نشاط مهم جدا، لتحقيق الكفاءة المستهدفة من النشاط المقدم، فإذا كان الوقت غير كاف فالنتيجة بالضرورة ستكون غير مرضية،[1] ومن خلال

النتائج المتوصل إليها، نجد أن اثنا عشر (12) معلما، بنسبة (40%)، يقولون بأن الوقت غير كاف لتحقيق الأهداف المرسومة،كما نجد ثمانية عشر (18) معلما، أي ما يقدر بـــ: (60%)، يقرون بأنه غير كاف.

18. أثناء قراءتك لنص القراءة، هل تراعي استعمال الإيماءات و الإيحاءات و التنويع في مستوى و نبرة الصوت و مستواه؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

جدول(22): يوضح استعمال المعلم للايماءات و تغيير نبرة الصوت و مستواه.

(1)– ينظر: فوزي أحمد سمارة، التدريس مفاهيم، أساليب، طرائق، ص 22.

من خلال الجدول أعلاه، يتضح لنا أن كل أفراد العينة و المقدر بـــ: ثلاثين(30) معلما، أي بنسبة(100%) يستعملون الايماءات و التلميحات، لتوضيح المعنى و تقريبه لأذهان المتعلمين، كما ينوّع في مستوى و نبرة الصوت، بغية التفاعل مع النص.

19. في كل مرة تتطرق إلى نشاط مرتبط بنص القراءة، من يقوم بقراءة النص؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
قراءته من طرفك	18	%60
التذكير به فقط	00	%00
تكتفي بقراءات التلاميذ	12	%40
المجموع	30	%100

جدول (23): يبين قراءة المعلم للنص في كل الحصص المرتبطة به.

تعتبر قراءة المعلم للنص من الأمور الأساسية أثناء تناوله، فمن خلال قراءته التي تعتبر نموذجية يستطيع المتعلم فهم معاني النص، و محاولة تقليد أداءه، بالتفاعل مع النص قدر المستطاع و من خلال الدراسة التأملية وجدنا أن لكل معلم طريقتة في تناول النص، فمنهم من يكتفي بقراءته فقط، وكان ذلك بنسبة(60%)، أي ثمانية عشر(18) معلما، كما نجد اثنا عشر(12) معلما يلجأوون إلى الاكتفاء بقراءات التلاميذ، وذلك بنسبة (40%)، في حين لم نجد أي معلم يذكّر بالنص فقط.

20. هل تدرب المتعلمين على القراءة الصامتة؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	22	%73.33
لا	8	%26.66
المجموع	30	%100

جدول (24): يوضح تدريب المعلم القراءة الصامتة للمتعلمين.

إن القراءة من المهارات التي يسعى المعلم إكسابها للمتعلم في المراحل الأولى من التعليم، وهي نوعان قراءة جهرية، و أخرى صامتة، وهذه الأخيرة تقتضي مجموعة من الشروط من بينها عدم تحريك الشفاه أثناء القراءة، وكذلك عدم إصدار صوت، و لو همسا،[1] ومن خلال الجدول أعلاه نجد اثني و عشرين(22) معلما، أي ما يقدر بـ: (73.33%)، يحاولون تدريب المتعلمين في السنة الثانية من التعليم الابتدائي القراءة الصامتة، لمعرفتهم أهميتها و ضرورتها، كما نجد العدد الباقي من العينة و المحدد بـ: ثمانية (8) معلمين، بنسبة(26,66%)، لا يدربونهم عليها.

21. متى تكون القراءة الصامتة؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
في أول حصة قراءة	12	%40
مع كل نشاط له علاقة بالنص	10	%33.33
المجموع	22	%100

جدول(25): يبين متى تكون القراءة الصامتة؟.

استنادا إلى نتائج الجدول السابق، فقد تم الإجابة على هذا السؤال من قبل اثني و عشرين(22) معلما لأن العدد الباقي من العينة، و المقدر بـ: 8 معلمين قالو بأنهم لا يدربون المتعلمين عليها، وبالتالي نجد اثنا عشر (12) معلما، بنسبة(40%)، يحصرون وقت القراءة الصامتة في أول حصة فقط، على اعتبار أنهم مازالو غير متمكنين منها، كما نجد عشرة (10) معلمين، أي ما يقدر بـ: (33.33%)، يتعرضون لها مع كل درس له علاقة بالنص، لتلقينهم إياها في سن مبكرة و تمكنهم منها بشكل صحيح لاحقا.

(1)– زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص 111.

22. ما هي الاجراءات المتخذة في حال قراءة النص بآداء ردئ من قبل المتعلم؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
أنتظر لعل الأداء يتحسن.	4	%13.33
أمضي معه وقتا أطول في القراءة الفردية.	8	%26.66
أشرك تلميذا آخر في القراءة .	18	%60
المجموع	30	%100

جدول(26): يوضح الاجراءات المتخذة في حال قراءة النص بآداء ردئ من قبل تلميذ معين.

مما لا شك فيه أن أي متعلم في المرحلة الابتدائية يواجه صعوبات كثيرة، سواء في الفهم أو القراءة أو التعبير،...و المعلم باعتباره المشرف و الموجه، من واجبه أخذ إجراءات لتصحيح هذه الأخطاء، و تفاديها مستقبلا، و من هذه الصعوبات: القراءة، حيث يواجه المتعلم صعوبة في ربط الأصوات التي تعلمها في مراحل سابقة، و في بعض الأحيان عدم التعرف على الحروف التي لا يستطيع التمييز بينها، بسبب الاختلاف الطفيف بينها- الحاء و الخاء مثلا- وفي هذه الحال يتخذ المعلم الإجراء المناسب، حيث وجدنا أربعة(4) معلمين فقط، أي ما يقدر بـــ: 13.33 ينتظرون لعل أداء المتعلم يتحسن، في حين نجد ثمانية(8) معلمين (26.66%)، يقضون وقتا أطول معه في القراءة الفردية بغية تحسين أدائه، كما نجد ثمانية عشر (18) معلما، أي بنسبة (60%)، يشركون معه متعلما آخر بسبب الوقت الضيق الذي يمنعهم من قضاء أطول وقت ممكن معه، إضافة إلى إعطاء كل واحد منهم حقه في القراءة،و قد يكون من باب تنمية الدافعية لذات المتعلّم في إجادتها.

23. متى تطلب من المتعلمين شرح بعض الكلمات الموجودة في النص؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
في أول حصة.	13	%43.33
في كل حصة.	7	%23.33
مع كل قراءة فردية.	10	%33.33
المجموع	30	%100

جدول(27): يبين متى يطلب المعلم من التلاميذ شرح بعض الكلمات الموجودة في النص؟.

يسعى المعلم أثناء العملية التعليمية التعلمية إلى إثراء المعجم اللغوي الخاص بالمتعلم، من خلال شرح بعض الكلمات و توظيفها في جمل لترسيخها في أذهان المتعلمين، فنجدثلاثة عشر (13) معلما أي بنسبة بـــ: (43.33%)، يطلب شرح بعض الكلمات في أول حصة فقط، ونجد سبعة (7) معلمين، بنسبة (23.33%)، يشرحون الكلمات في كل حصة، كما نجد عشرة(10) معلمين يطالبون المتعلمين بالشرح مع كل قراءة فردية، أي ما يقدر بـــ: (33.33%).

24. هل تراعي الوضوح في الأسئلة المطروحة؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

جدول (28): يبين مراعاة الوضوح في الأسئلة المطروحة.

إن المتعلم في بداية سنوات دراسته، لا يملك معجما لغويا كافيا يساعده على فهم كل ما يسمع من المعلم، الذي من واجبه تبسيط اللغة المستعملة في الشرح قدر المستطاع، وبذبك نجد كل أفراد العينة، و المقدرة بـــ: ثلاثين (30) معلما،أي بنسبة قدرها (100%)، يراعوون الوضوح في الأسئلة المطروحة، لتمكينه من فهمها و الإجابة عنها بسهولة.

25. هل تعطي المتعلمين الوقت الكافي للتفكير في الإجابة على السؤال؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

جدول (29): يوضح إعطاء الوقت الكافي للتفكير في الإجابة عن الأسئلة.

يحتاج أي متعلم لوقت كاف للإجابة عن الأسئلة المطروحة، وخاصة في بداية مراحل تعليمه الأولى، ومن خلال تحليل الاسبانات وجدنا ثلاثين (30) معلما، أي بنسبة (100%)، يمنحونه الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة، وهذا الوقت يساعد المتعلم على تنظيم أفكاره، و صياغة إجابته بشكل أفضل.

26. هل تستعمل التلميحات اللفظية، و غير اللفظية، أو الأسئلة الإضافية لمساعدة المتعلمين على تصحيح إجاباتهم؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

جدول(30): يوضح استعمال المعلم للتلميحات اللفظية، و غير اللفظية، أو الأسئلة الإضافية لمساعدة المتعلمين على تصحيح إجاباتهم.

كما قلنا آنفا، إن المتعلم لا يملك معجما لغويا كافيا يساعده على الفهم، في بداية مساره الدراسي، وهذا ما يتطلب من المعلم توصيل المعلومة بشكل صحيح، و مبسط، من خلال استعمال التلميحات اللفظية وغير اللفظية، كالإشارات وتعابير الوجه، أو العبارات المبسطة، وهذا ما توضحه نتائج

الجدول، حيث نجد جميع أفراد العينة و المقدر بـــ: ثلاثين (30) معلما، أي بنسبة قدرها (100%) يستعملونها بشكل واسع خاصة في نشاط القراءة، أو التعبير بنوعيه.

27. هل تتيح الفرصة للمتعلمين عن آرائهم و مشاعرهم؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

جدول(31): يبين إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم و مشاعرهم.

يسعى المعلم إلى إدماج المتعلم مع الوضعية المدروسة والتفاعل معها، ولا يتم هذا إلا إذا سمح له بالتعبير عن آرائه ومشاعره، حتى لو كانت اللغة غير صحيحة، فالهدف من هذا كله هو المشاركة و تعويد المتعلم على إبداء رأيه، فنجدجميع أفراد العينة و المقدر بـــ: ثلاثين(30) معلما أي بنسبة قدرها (100%)، يشجعون المتعلّم، و يتيحون له الفرصة لذلك.

28. هل تلتزم المناقشة في موضوع الدرس؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	20	%66.66
لا	00	%00
أحيانا	10	%33.33
المجموع	30	%100

جدول(32): يوضح التزام المعلم المناقشة في موضوع الدرس.

إن المقاربة بالكفاءات تقتضي وضعية مشكلة، التي تكون مبهمة في بعض الأحيان بالنسبة للمتعلم، فيسعى المعلم لتبسيطهامن خلال مناقشتها معهم، التي قد تكون في صلب الموضوع، وفي

هذا السياق نجد عشرين (20) معلما، بنسبة (66.66%)، لا يخرجون في المناقشة عن الموضوع المدروس، في حين نجدعشرة (10) معلمين لا يلتزمون أحيانا بوضعية المناقشة.

29. كيف تتعامل مع المتعلمين الذين يواجهون صعوبة في فهم اللغة التي تتحدث بها؟.

يستخدم المعلم اللغة كأداة للتواصل، بينه وبين المتعلم، ولا يكون هذا التواصل ناجحا إلا إذا توفر عنصرا الفهم و الإفهام، أي أن يعي المعلم ما يقول، و بفهم المتعلم المراد من ذلك ولا يخفى على أحد أن المرحلة الابتدائية، من أصعب مراحل التعليم، حيث يواجه المعلم صعوبة في توصيل المعلومة، و عليه وجب أن يتخذ تدابير تساعده على القيام بعمله بنجاح، حيث يقومبتبسيط اللغة المتحدث بها، و اللجوء أحيانا إلى العامية، لتقريب الصورة أو المعنى، و يستعمل الايحاءات اللفظية و غير اللفظية، و الايماءات، و الأمثلة، و التدرج به من الصعب إلى السهل إضافة إلى محاولة تذليل الحواجز اللغوية الصارمة، باستعمال لغة مبسطة، واضحة، معبرة عن حاجاته و الوسط الذي يعيش فيه، و استعمال بدائل لغوية أخرى تضاف إلى رصيده المعرفي.

30. كيف تتعامل مع المتعلمين غير المنتبهين أثناء القراءة أو شرح الدرس؟.

يميل المتعلم إلى الشرود، و إثارة الفوضى أثناء شرح الدرس، و يرجع ذلك إلى عدم اهتمامه بالمادة، أو عدم تأقلمه مع المحيط المدرسي، ومن واجب المعلم في هذا الصدد أن يعمل على تبديد هذه الظواهر السلبية، التي تؤثر على المستقبل المدرسي للمتعلم، فيلجأ بذكائه و أسلوبه الخاص، إلى إثارة اهتمامه بالدرس و المشاركة الفاعلة فيه، وسنعرض فيما يلي أهم الطرق لذلك، حسب ما أفادنا به المعلمون:

- تحفيزهم على المشاركة.
- طرح أسئلة فجائية عليه لإجباره على الانتباه لاحقا.
- اشراكه في تنفيذ عملية التعلم، و تنبيهه و توجيهه من حين لآخر.
- الإنذار الشفوي الذي يجبره على الانتباه و التركيز.

-إدماجهم في الدرس بمتابعتهم، و مطالبتهم بإتمام القراءة، بطريقة فجائية.

-شغلهم بالكتابة على السبورة.

31. ما هي الطرق المعتمدة في تدريس نشاط التعبير الشفوي؟.

لكل نشاط طريقة تقديم معينة تختلف عن غيرها من الطرق المعتمدة في الأنشطة الأخرى كما تختلف من مستوى تعليمي لآخر، فإذا تحدثنا عن طريقة تقديم نشاط التعبير الشفوي للسنة الثانية ابتدائي قلنا إنه يعتمد على الصورة كوسيلة تعليمية أولى، حيث تعرض عليهم، ويطلب منهم التعبير عنها، و إفساح المجال لهم لإبداء أفكارهم و مشاعرهم، و يكون المعلم مجرد مشرف و موجه من خلال طرح أسئلة لإبراز الجوانب التي لم ينتبه لها المتعلم، و إثارة الدافعية لديه لمواصلة التعبير و الهدف منه هو تعويده على دقة الملاحظة، و تطوير ملكة الكلام لديه.

32. هل تجد تفاعلا من المتعلمين أثناء تدريس هذا النشاط؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	19	63.33
لا	11	36.66
المجموع	30	100

جدول(33): يبين تفاعل المتعلم مع نشاط التعبير.

يتباين تفاعل المتعلم من نشاط لآخر، و هذا راجع لميولاته الشخصية، وطبيعة المادة المدرسة، فنحن نجد تسعة عشر(19) معلما، أي ما يقدر بـــ:(63.33%)، يجدون تفاعلا من قبل المتعلمين أثناء تدريس نشاط التعبير الشفوي، في حين نجد أحد عشر(11) معلما، أي (36.33%)، لايجدون تفاعلا مع هذا النشاط، لعدم قدرة المتعلم على التعبير عن الصورة بشكل سليم.

33. هل تستعمل وسائل تعليمية غير الصورة، في تقديمه؟.

البدئل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	00	%00
لا	6	%20
أحيانا	24	%80
المجموع	30	%100

جدول(34): يبين استعمال المتعلم وسائل تعليمية غير الصورة في تدريس نشاط التعبير.

كما قلنا آنفا، إن الصورة هي الوسيلة التعليمية الأولى في نشاط التعبير الشفوي، و لكن هذا لا يمنع من استخدام وسائل أخرى مساعد، كالأدوات الملموسة، لإثراء الدرس و تحفيز المتعلم على التعبير أكثر، ومن خلال الجدول أعلاه، نجد ستة (6) معلمين، أي (20%)، لا يلجأوون لاستخدام وسائل أخرى،باعتبار أن الصورة المعروضة تفي بالغرض، و كثرة الوسائل تشتت انتباه المتعلم كما نجد أربعة و عشرين(24) معلما، أي (80%)، يلجؤون أحيانا لاستعمال وسائل تعليمية أخرى، حسب طبيعة الدرس و لإثارة أفكار المتعلم و مشاعره أكثر.

34. هل تساعد المتعلمين فى صياغة تعبيراتهم؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%00
أحيانا	00	%00
المجموع	30	%100

جدول(35): يبين مساعدة المعلم للمتعلم على صياغة تعابيره.

باعتبار أن المتعلم في بداية حياته الدراسية لا يمتلك معجما لغويا كافيا يمكنه من التواصل مع المعلم وجب على هذا الأخير مساعدته لصياغة أفكاره في شكل جمل ذات معنى، ومن خلال الجدول

أعلاه نجد أن جميع أفرادجميع أفراد العينة، و المقدر بـــ: ثلاثين (30) معلما أي بنسبة قدرها (100%) يساعدون المتعلم على صوّغ تعابيره بشكل صحيح، و بالتالي إثراء رصيده اللغوي.

35. ما هي طرق تقديم نشاط الكتابة؟.

–تختلف طريقة تقديم نشاط الكتابة من مستوى لآخر، ففي السنة الثانية ابتدائي، و حسب نتائج الاستبانات و كذا الدراسة الاستطلاعية، يقدم نشاط الكتابة وفق الخطوات التالية:

–تسطير السبورة، و تقسيمها إلى خطوط فرعية، و أخرى رئيسية.

–التعرّف على النموذج، ثم قراءته.

–يكتب المعلم النموذج على السبورة مع مراعاة شرح المقاييس.

–يطالب المعلم المتعلم محاكاة النموذج على الكراس.

–مراقبة المعلم لسير العملية، كطريقة مسك القلم، و الاعتدال في الجلسة، وحسن الخط ووضوحه.

–مراقبة حسن توزيع النموذج على فضاء الورقة.

36. هل تطالب المتعلمين بالسرعة في الكتابة؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	00	%00
لا	12	%40
أحيانا	18	%60
المجموع	30	%100

جدول(36):يبين مدى مطالبة المعلم المتعلم بالاسراع في الكتابة.

يعاني المتعلم في بداية مراحل تعلمه، البطء في الكتابة،و بالتالي عدم كفاية الوقت لإتمام المطلوب منه، و المعلم في هذه الحال يحرص على أن يتم المتعلم المطلوب في الوقت المحدد، فنجد اثني عشر (12) معلما، أي (20%)، لا يطالبون المتعلم بالسرعة في الكتابة، على اعتبار أن هذا يسبب

لهم الإرباك كما نجد ثمانية عشر(18) معلما، أي (80%)، يطالبونهم بذلك، من أجل تعويدهم على الانضباط و إتمام المهام الموكلة إليهم في الوقت المحدد.

37. هل يكتب المتعلم بخط واضح دون أخطاء؟.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	00	%00
لا	00	%00
أحيانا	30	%100
المجموع	30	%100

جدول(37): يوضح مدى كتابة المتعلم بخط واضح دون أخطاء.

كما قلنا سابقا، هناك فروق فردية بين المتعلمين، تجعلهم يتفاوتون فيما بينهم في درجة إتقان العمل الموكل إليهم، و إذا تحدثنا عن مدى وضوح الخط عند المتعلم في السنة الثانية ابتدائي، قلنا إنهم يكتبون بخط واضح و دون أخطاء أحيانا و ليس دائما، وهدا ما وقفنا عليه من خلال تحليل نتائجه حيث صرح بذلك جميع أفراد العينة و المقدر بـــ: ثلاثين(30) معلما و معلمة، أي ما يقدر بـــ: (100%).

من المعروف أن طريقة التدريس خاصة بالمعلّم، الّذي يقودها، و يوجهها، و إذا ما أردنا تقويمها فلا محالة سنتطرق إلى سلوكه، من خلال الفعل التعليمي الفعّال، و ذلك في ضوء طريقة تنفيذ الدرس، و كذا مدى الاستجابة بين المعلم و المتعلم (التفاعل بينهما).[1]

و من خلال نتائج الاستبانات، و الدراسة الاستطلاعية، نلحظ أن المعلّم يتقيد بما ينص عليه المنهاج من طرائق مصاحبة للأنشطة، و ما يأخذ عليه هو عدم التزامه بالخطة الزمنية و بتحضير مذكرة الدرس، و ما يعاب عليه في طريقة تناوله لأنشطة اللّغة العربية ما يلي:

(1)– ينظر: أحمد حسين اللقائي، المناهج بين النظرية و التطبيق، ص 105.

نشاط القراءة:

–الاسترسال في الشرح، مع إهمال القراءات الفردية.

–عدم فسح المجلا للمتعلّم لتصحيح أخطائه بنفسه في أغلب الأحيان.

–تكليف المتعلمين المجيدين بالقراءة، و إهمال الباقين.

–الاكثار من الكلمات المشروحة، و إغفال توظيف كل منها في جملة مفيدة.

–استعمال العاميّةأثناء شرح الدرس، و تأثيرها السلبي على الناشئ في اكتساب المهارات اللّغوية.

–حرص المعلّم على القراءة الصحيحة، دون أخطاء، مع إهمال تمثل المعنى.

نشاط التعبير:

–الاعتماد على الصورة اعتمادا كليا، في حين كان في الإمكان توظيف وسائل أخرى، مادية ملموسة– عندما يتناول نص أجزاء الحاسوب يحضر معه الحاسوب المحمول، و يعرّفهم على مكوناته– تساعد المتعلم على التعبير أكثر.

–عادة ما تتحول حصة التعبير الشفوي، إلى حصة سؤال و جواب، و هذا ما يفقدها قيمتها.

–دور المعلم في التعبير الشفوي يتجاوز الإشراف و التوجيه، لأنه غالبا ما يعطي المتعلم التعابير جاهزة إن عجز المتعلم عن ذلك.

–عدم إتاحة الفرصة لأغلب المتعلمين للتعبير، فغالبا ما يكتفي المعلم بعدد قليل منهم.

ثم إنّ نشاط الإملاء و الكتابة، أشبه بحصتين جامدتين، لا تكون المشاركة فيهما شفوية بقدر ما تكون كتابية، و يركز فيهما المعلم على طريقة الكتابة و وضوح الخط و سلامته، مع إهمال طريقة الجلوس و مسك القلم في أغلب الأحيان.

وما يلاحظ على مستوى المتعلمين من خلال الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

على مستوى القراءة نلحظ:

–صعوبة في تكوين جمل صحيحة المبنى و المعنى.

–قلب ترتيب الحروف في بعض الكلمات عند القراءة.

–التعثر أثناء قراءة الكلمات الطويلة.

–الفهم الضعيف أثناء القراءة الشفوية أو الصامتة.

–قراءة شفوية مجهدة و بطيئة.

–صعوبة تذكر علامات الشكل، و مدى تأثيرها على نطق الأصوات (الحروف).

–حذف بعض الحروف، و إضافة بعض منها لا تُعرف، أو إبدال بعض الحروف ببعض و بالتالي تشويه نطقها.

على مستوى التعبير نلحظ:

–صعوبة في توحيد الأفكار و ترتيبها ترتيبا منطقيا.

–ضعف المعجم اللغوي.

–قلة الأفكار و عدم ترابطها.

–عدم الانتباه إلى كل أجزاء الصورة (في التعبير الشفوي).

على مستوى الكتابة نلحظ:

يعتمد الخط اعتمادا كبيرا على عنصرين أساسين هما: السرعة و الوضوح، و هذه هي النواحي التي يجد فيها المتعلم صعوبة في تحقيقها.

–عدم القدرة على التحكم في حجم الحرف.

–عدم القدرة على التحكمفي حجم الفراغات بين الحروف، أو الكلمات المفصولة.

–الانحراف عن السطر، إما إلى أعلى أو إلى أسفل.

–عدم القدرة على تحريك القلم بمرونة، و صعوبة في الإمساك به.

و مما نقترحه به أثناء تقديم أنشطة اللّغة العربيّة ما يلي:

–التخاطب باللغة العربية الفصيحة، لتمكين المتعلّم من إثراء معجمه اللغوي، و بالتالي عدم مواجهته لصعوبات في التعبير مستقبلا.

–منح فرصة القراءة لأكبر عدد ممكن من المتعلمين، من أجل التدريب على القراءة و الفهم.

–العناية أكثر بالإملاء، لكونه مجالا للتدريب على رسم الحروف و الكلمات.

–جعل التعبير مجالا للتدريب على التحدث، و الدقة في الملاحظة و التأمل الهادف.

–في نشاط القراءة، لابد للمعلّم ألّا ينشغل عن القراءة الجهرية، فهي الهدف الأهم من الموضوع فيرجع إليها بين الحين و الآخر مع الاعتناء بالمتعلّم المتوسط، و من هو دونه و تشجيع المجد.

–إذا لمس المعلم إحساس المتعلمين بالملل، طالبهم بالإنشاد، لكسر الرتابة، و تجديد نشاطهم.

إفساح المجال للتصحيح الارتجاعي.

–ضرورة التخطيط لعملية التدريس– بتحضير مذكرة لكل درس– و هذا ما يكسب المعلّم التنظيم، و يبعده عن الارتجالية و العشوائية.

–التركيز على اكساب المتعلم مهارات اللغة الأساسية (الاستماع، التعبير، القراءة، الكتابة).

–ترسيخ مبادئ هامة لدى المتعلم، كالاعتزاز باللغة العربية، لغة القرآن الكريم.

–أن ينمي المعلّم قدرة المتعلّم على التفكير السليم و الفهم، و التحليل و التفسير و التذوق من خلال استخدام الأنشطة اللغوية.

–أن يعوّد المتعلم على القراءة الحرة، بالرجوع إلى مصادر المعرفة بنفسه.

–أن ينمي في المتعلم مهارة القراءة بنوعيها، و كذا حسن التعبير عما تحمله الكلمات أو الجمل المقروءة من دلالات.

–التركيز على توظيف القواعد النحوية توظيفا سليما، في قراءاته، و حديثه و كتاباته.

أصبح التقويم جزءا مهما من التعليم، و دعامة أساسية يرتكز عليها، حيث يبدأ مع بداية الفعل التعليمي و يواكبه، حتى يصل إلى نهايته، عبر سيرورة متواصلة، و هو بهذا لا يكون مرتبطا بمقدار التراكم المعرفي الذي يظهر في شكل نتائج تعليمية فقط، و إنما هو أداة تربوية شاملة تساعد على ضبط و تصحيح العملية التعليمية التعلمية من ناحية عناصرها، بما في ذلك طرق التدريس، التي تناولناها في بحثنا هذا.

ومن خلال التقويم يسعى المعلم لتحسين العملية التعليمية، من خلال البحث عن أنجع الطرق لتحقيق الأهداف المرسومة مسبقا، فهو حجر الزاوية في العملية التعليميّة التعلميّة و يجب أن يكون مكونا و معدا إعدادا يليق بهذه المهنة الشريفة، و هذا ما يمكنه من اختيار الطريقة الملائمة لسير كل نشاط من أنشطة اللّغة العربيّة.

تتضمن الوثيقة المرافقة للسنة الثانية ابتدائي، طريقة تقديم كل نشاط من أنشطة اللّغة العربيّة يحاول المعلّم جاهدا تطبيقها، و تحقيق الأهداف المنشودة من كل درس، و لكنّه يواجه ظروفا مختلفة تحول دون ذلك، منها الفروق الفردية بين المتعلمين ، إضافة إلى زمن الحصة الدراسيّة، وهذا ما يؤدي بالضرورة إلى الاختلاف في مستوى التحصيل، فيلجأ إلى التنويع في الطرائق، بما يتناسب مع هذه الفروق.

كما قلنا آنفا، تتضمن الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية ابتدائي، طرائق تدريس كل نشاط، و الخطوات الواجب على المعلم مراعاتها، و التركيز عليها، فالمعلّم يعتمد على ما ورد فيها من طرائق، لكنّه يغفل بعض الأمور التي تؤثر سلبا على مستوى التحصيل، نذكر منها:

- الاكثار من شرح المفردات أثناء الحصة الواحدة، و هذا ما يفوق قدرة استيعاب المتعلّم.
- عدم فسح المجال للمتعلّم لتصحصح أخطائه بنفسه، في أغلب الأحيان.
- التركيز على إعطاء الفرصة للمتفوقين، للإجابة على الأسئلة المطروحة، أو التعبير عن الصورة في التعبير الشفوي.

و ما يجب التذكير به، هو أن الهدف من تعليم اللّغة العربيّة في السنة الثانية من التعليم الابتدائي هو تنمية القدرات المختلفة للمتعلّم، و التي نجملها فيما يلي:

- القراءة بيسر و استرسال.
- فهم نصوص قصيرة.
- إعطاء معلومات عن نص مدروس، و الإجابة عن الأسئلة المتعلقة به.
- التعبير شفويا عن موقف معين.
- كتابة نصوص موجزة و متنوعة، لوضعيات ذات دلالة، يراعي فيها الرسم الصحيح للحروف.

وهذه الأهداف لا تحقق كليا، بل جزئيا في هذه المرحلة، و بالتالي يبقى تحصيل المتعلّم متوسطا أو ضعيفا، و قد وضعنا اقتراحات، أهمها:

- ضرورة الاهتمام بتكوين معلم التعليم الابتدائي.
- التركيز على اكساب المتعلّم مهارات اللغة الأساسية (الاستماع، التعبير، القراءة، الكتابة).
- استعمال اللغة العربية الفصيحة أثناء تقديم الدرس و شرحه.

أما عن تقويم الطرائق المعتمدة في السنة الثانية ابتدائي، فيمكن القول أنها لا تشكو عيبا و لكن ما يؤخذ عليها هو كيفية تطبيقها من فبل المعلّم أثناء سير العملية التعليمية، لاسيما و أنه يواجه ظروفا مختلفة —كما قلنا آنفا- مثل الفروق الفردية بين المتعلمين، و زمن الحصة الدراسية، و هذا ما يؤثر على مستوى التحصيل، و بالتالي وجب الاهتمام بالمعلّم و تكوينه حتى يتمكن من تحقيق أهداف الرسالة التربوية على أكمل وجه.

و نظرا إلى أهمية المرحلة الابتدائية في حياة المتعلّم، وجب الاهتمام بتعليم اللّغة العربيّة

فيها باستعمال طرائق تدريسيّة فعالة، ضمانا لنجاح العملية التعليميّة من جهة، و تعزيزا لمقام اللّغة العربية من جهة أخرى.

-القرآن الكريم، برواية حفص عن عاصم، دار عاصم للطبع، مصر، القاهرة، ط 1، 2007.

المصادر و المراجع:

أ -المصادر:

1. الجوهري، الصحاح تاج اللّغة، و صحاح العربية، تح: إميل بديع يعقوبو آخرون، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت، د ط، 1999.
2. الفيروز آبادي، المحيط، تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، لبنان، بيروت(د ط) 1999.
3. ابن منظور، لسان العرب، تح: أمين عبد الوهاب، و آخرون، دار إحياء التراث، مؤسسة التاريخ العربي، ط 3، 1999.

ب -المراجع:

الكتب:

4. أحمد حسين اللقائي، المناهج بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب، مصر، القاهرة،(د ط) 1981.
5. أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة و التفكير التأملي، دار و مكتبة الحامد عمان الأردن،(ط 1) 2012.
6. أمين ساعاتي، تبسيط كتابة البحث العلمي، المركز السعودي، ط 2،(د ت).
7. أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى و طرائق تعليمها، دار الفكر، بيروت لبنان ط1، 1995.
8. جودت أحمد سعادة، و آخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، الأردنط 4، 2004.
9. جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي، مفاهيمه و أساليبه، الدار العلمية عمان الأردن ط1، 2002.

10. حامد عبد السلام زهران، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها مهاراتها، تقويمها، دار المسيرة عمان الأردن، ط 1، 2007.

11. حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية الاسكندرية، مصر 1996.

12. حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط 1 2001.

13. خير الدين هني، تقنيات التدريس، عين البنيان، الجزائر، ط 1، 1999.

14. راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة الأردن، ط 1 2003.

15. رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج و طرائق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط 1 2009.

16. زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة، مصر، الاسكندرية، (د ط) 2005.

17. زكريا محمد الظاهر، و آخرون، مبادئ القياس و التقويم في التربية، الدار العلمية الدولية و دار الثقافة، عمان، الأردن(ط 1) 2002.

18. سعدون سموك، و لآخرون، مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، دار وائل، عمان الأردن، ط 12005.

19. سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة و الكتابة للأطفال، دار الفكر، عمان، الأردنط 1، 2003.

20. طه محسن الدليمي، و آخرون، اللغة العربية، مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق عمان الأردن، ط 1، 2005.

21. عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، و استراتيجيات التعلّم و أنماط التعلّم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية(د ط)، 2011.

22. عبد السلام عبد الرحمن جامل، أساسيات المناهج التعليمية و أساليب تطويرها، دار المناهج، عمّان الأردن، ط 2، 2002.

23. عبد الكريم بكار، التربية و التعليم، دار القلم، دمشق، سوريا، ط 3، 2011.

24. عمار بوحوش، مناهج البحث العلمي، و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، 1999.

25. فهمي توفيق مقبل النشاط المدرسي، مفهومه و تنظيمه، و علاقته بالمنهج، دار الصفاء عمان، الأردن، ط 2، 2011.

26. فوزي أحمد سمارة، التدريس مفاهيم، أساليب، طرائق، مؤسسة الطريق للنشر، عمان الأردن، ط 1، 2004.

27. مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2002.

28. محس علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، دار الصفاء، عمان الأردن، ط1، 2008.

29. محمد أحمد كريم، مهنة التعليم و أدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة لطباعة و تحويل الورق الاسكندرية، مصر، ط 1، 2002.

30. محمد الدريج، و آخرون، معجم مصطلحات المناهج، و طرق التدريس، الرباط، المغرب(د ط)،2011.

31. محمد بوعلاق، مناهج البحث العلمي، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، 1999.

32. محمد حسن عطية، مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها، دار المناهج، عمان، الأردنط 1(د ت).

33. محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د ط) (د ت).
34. محمود رشدي خاطر، و آخرون، طرق تدريس اللغة العربية، و التربية الدينية، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط 2، 1983.
35. مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها و عملياتها الأساسيات مشكلات الممناهج، تطوير و تحديث، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط 1 (د ت).
36. مروان أبو حويج، و آخرون، مبادئ القياس و التقويم في التربية و علم النفس، دار الثقافة، عمان،الأردن (ط 1) 2002.
37. وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية، و تطبيقات عملية، دار الفكر عمان، الأردن ط 1، 2002.

المجلات:

38. فريد حاجي، موعدك التربوي، التقويم و التدريس بالكفاءات، المكتبة الوطنية الجزائر ع4، 2009.

المنشورات الوزارية:

39. مديرية التعليم الأساسي،دليل المعلّم للسنة الثانية ابتدائي،جوان 2011.
40. اللجنة الوطنية للتعليم الابتدائي، دليل المعلّم للسنة الثانية ابتدائي، جوان 2012.

المحاضرات:

41. محاضرات الأستاذ: د/ عبد القادر بن يونس، مخبر تقويم اللغة العربية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان.WWW. Dafatir.com

مقدمة.....أ-د.

مدخل: طريقة تعليم اللّغة العربية و أهدافها في المرحلة الابتدائية.....2 -12.

الفصل الأول: التقويم التربوي و طرائق تدريس اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي.

أولا: التقويم التربوي.

1. مفهوم التقويم.....14-16.
2. الفرق بين التقويم و القياس و التقييم.....16-19.
3. أنواع التقويم.....19-23.
4. سمات التقويم الجيد.....23-26.
5. وظائف التقويم و أهميته.....26-28.
6. مجالات التقويم.....28-32.

ثانيا: طرائق تدريس أنشطة اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي.

1. مفهوم النشاط.....33-34.
2. القراءة.....34-42.
3. التعبير.....42-45.
4. الإملاء.....45-47.
5. الكتابة.....44-46.

الفصل الثاني:نظرة تقويمية في طرائق تدريس اللّغة العربية بناء على واقعنا التعليمي.

تحليل الاستبانات.....48-82.

خاتمة.....84-86.

قائمة المصادر و المراجع.....88-91.

فهرس المحتويات.....93-94.

فهرس الجداول.....96-97.

الملحق.....99-105.

الرقم	العنوان	الصفحة
1	جدول يوضح أسماء المدارس الابتدائية و أماكن تواجدها.	49
2	جدول يوضح تصنيف جنس العينة.	50
3	جدول يوضح سن العينة.	50
4	جدول يبين توزيع أفراد العينة حسب مؤهلاتهم العلمية.	51
5	جدول يوضح أقدمية المعلمين في التعليم.	51
6	جدول يبين تلقي المعلمين للدورات التكوينية.	57
7	جدول يوضح عدد الدورات التي تلقاها المعلمون.	58
8	جدول يوضح مدى اطلاع المعلمين على المنهاج.	58
9	جدول يوضح إجابات المعلمين حول كفاية الوقت المخصص لتدريس اللّغة العربية.	60
10	جدول يبين إذا كان المعلّم يعتمد على طريقة واحدة في تقديم جميع الدروس.	60
11	جدول يوضح مدى التزام المعلمين بالطرق المرسومة في المنهاج.	61
12	جدول يبين مدي التزام المعلمين بخطة الدرس.	62
13	جدول يبين عدد المعلمين الذين يوضحون الهدف من الدرس.	63
14	جدول توجيه أسئلة للتعرّف على مدى تحقق الأهداف.	63
15	جدول يوضح استعمال المعلمين للهجة العامية.	64
16	جدول يوضح ربط المعلّم للخبرات الجديدة بالخبرات السابقة للمتعلّم.	64
17	جدول يبين وضوح المصطلحات المستعملة.	65
18	جدول يبين مراعاة الفروق الفردية.	66
19	جدول يوضح الأنشطة التي يواجه فيها المتعلّم صعوبات.	66
20	جدول يوضح مدى تحقق الأهداف	67
21	جدول يبين مدى كفاية الوقت المخصص لكل نشاط.	67
22	جدول يوضح استعمال المعلّم للايماءات و تغيير نبرة الصوت و مستواه.	68
23	جدول يبين قراءة المعلّم للنص في كل الحصص المرتبطة به.	68

24	جدول يوضح تدريب المعلّم القراءة الصامتة للمتعلمين.	69
25	جدول يبين متى تكون القراءة الصامتة.	70
26	جدول يوضح الاجراءات المتخذة في حال قراءة النص بآداء ردئ من قبل متعلم معين.	70
27	جدول يبين متى يطلب المعلّم من المتعلمين شرح بعض الكلمات الموجودة في النص.	71
28	جدول يبين مراعاة الوضوح في الأسئلة المطروحة.	72
29	جدول يوضح إعطاء الوقت الكافي للتفكير في الإجابة عن الأسئلة.	72
30	جدول يوضح استعمال المعلّم للتلميحات اللفظية، و غير اللفظية، أو الأسئلة الإضافية لمساعدة المتعلمين على تصحيح إجاباتهم.	73
31	جدول يبين إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم و مشاعرهم.	73
32	جدول يوضح التزام المعلّم المناقشة في موضوع الدرس.	74
33	جدول يبين تفاعل المتعلّم مع نشاط التعبير.	76
34	جدول يبين استعمال المتعلّم وسائل تعليمية غير الصورة في تدريس نشاط التعبير.	76
35	جدول يبين مساعدة المعلّم للمتعلّم على صياغة تعابيره.	77
36	جدول يبين مطالبة المعلّم المتعلّم بالاسراع في الكتابة.	78
37	جدول يوضح كتابة المتعلّم بخط واضح دون أخطاء.	79

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامـــعـــــة 8 مـــــــاي 45

كليـــــة الآداب و اللغـــات

قسم اللغة و الأدب العربي . الفوج: 01

تخصص: لسانيات تطبيقية و تعليمية اللغة العربية . السنة: ثانية ماستر

استمارة استبيان

تقويم طرائق تدريس أنشطة اللغة العربية

المرحلة الابتدائية

من إعداد الطالبة : بإشراف الأستاذة:

غرايبية صحراء حمايدية أسماء

السنة الجامعية: 2014-2015

ملاحظة: هذه المعلومات لا تستعمل إلا لأغراض علمية

أساتذتنا الكرام، نرجو منكم الإجابة على الأسئلة المقدمة إليكم للاستفادة من خبراتكم المهنية في إنجاز مذكرة التخرج، و ذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، أو التعليل إن تطلب الأمر.

معلومات شخصية:

اسم المؤسسة:

العنوان:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن:

المستوى التعلمي:

السنة المسندة:

الأقدمية في التعليم: ☐

التكوين البيداغوجي:

1. هل تلقيت دورات تكوينية؟ نعم ☐ لا ☐
2. كم عدد الدورات التي تلقيتها؟.
3. هل لديكم إطّلاع كاف على المنهاج؟.

كاف ☐ متوسط ☐ غير كاف ☐

4. ما رأيكم في المنهاج الجديد؟.

.....

.....

بيانات خاصة بالتدريس:

5. هل الحجم الساعي للغة العربية، و المحدد بـ : تسع ساعات أسبوعيا كاف لإكمال البرنامج على أكمل وجه، و تحقيق الأهداف المسطرة؟. نعم لا

6. هل تقدم على طريقة واحدة جميع الدروس؟ .

نعم ☐ لا ☐

علّل:.....

.....

.....

7. هل الطريقة المعتمدة في تدريس أنشطة اللغة العربية، مسايرة لما ينص عليه المنهاج؟.

نعم ☐ لا ☐

- إذاكانت الإجابة لا، علّل:

.....

.....

.....

8. هل تلتزم بالخطة الزمنية للدرس؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9. هل توضح الهدف من الدرس ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

10. هل توجه أسئلة للتعرّف على مدى ما تحقق من أهداف الدرس؟.

نعم ☐ لا ☐

11. هل تستعمل اللهجة العامية في شرح الدرس؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12. هل تربط الخبرات الجديدة للمتعلمين، بخبراتهم السابقة، المدرسية و غير المدرسية؟.

نعم ☐ لا ☐

13. هل تراعي وضوح المصطلحات المستعملة؟.

نعم ☐ لا ☐

14. هل تحرص على مراعاة الفروق الفردية؟.

نعم ☐ لا ☐

بيانات خاصة بالأنشطة:

15. ما هي الأنشطة التي تواجهون فيها صعوبات؟.

القراءة ☐ الكتابة ☐ الإملاء ☐ التعبير ☐

علل:.....

.....

.....

16. هل الأهداف المسطرة تحقق فعلا في كل درس؟.

جزئيا ☐ كليا ☐

17. هل الزمن المخصص لكل نشاط و المحدد ب (45 د) كاف؟.

نعم ☐ لا ☐

18. أثناء قراءتك لنص القراءة، هل تراعي استعمال الايماءات و الايحاءات و التنويع في مستوى ونبرة الصوت؟.

نعم ☐ لا ☐

19. في كل مرة تتطرق إلى نشاط مرتبط بنص القراءة، هل تقوم ب:

- قراءته من طرفك. ☐
- التذكير به فقط. ☐
- تكتفي بقراءات التلاميذ. ☐

20. هل تدرب التلاميذ على القراءة الصامتة؟.

نعم ☐ لا ☐

21. متى تكون القراءة الصامتة؟

- في أول حصة قراءة فقط. ☐
- مع كل نشاط له علاقة بالنص. ☐

22. ما هي الاجراءات المتخذة في حال قراءة النص بآداء ردئ من قبل تلميذ معين؟.

- أنتظر لعل الآداء يتحسن. ☐
- أمضي معه وقتا أطول في القراءة الفردية. ☐
- أشرك تلميذا آخر في القراءة. ☐

23. متى تطلب من التلاميذ شرح بعض الكلمات الموجودة في النص؟.

- في أول حصة. ☐
- في كل حصة. ☐
- مع كل قراءة فردية. ☐

24. هل تراعي الوضوح في الأسئلة المطروحة؟.

نعم ☐ لا ☐

25. هل تعطي التلاميذ الوقت الكافي للتفكير في الإجابة على السؤال؟.

نعم ☐ لا ☐

26. هل تستعمل التلميحات اللفظية، و غير اللفظية، أو الأسئلة الإضافية لمساعدة المتعلمين على تصحيح إجاباتهم؟.

نعم ☐ لا ☐

27. هل تتيح الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم و مشاعرهم؟.

نعم ☐ لا ☐

28. هل تلتزم في المناقشة بموضوع الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

29. كيف تتعامل مع التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في فهم اللغة التي تتحدث بها؟.

.....

.....

30. كيف تتعامل مع التلاميذ غير المنتبهين أثناء القراءة أو شرح الدرس؟.

.....

.....

.....

31. ماهي الطرق المعتمدة في تدريس نشاط التعبير الشفوي؟.

.....

.....

.....

32. هل تجد تفاعلا من التلاميذ اثناء تدريس هذا النشاط؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

33. هل تستعمل وسائل تعليمية غير الصورة، في تقديمه؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

34. هل تساعد التلاميذ في صياغة تعبيراتهم؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

35. ماهي طرق تقديم نشاط الكتابة؟.

.....

.....

.....

36. هل تطالب التلاميذ بالسرعة في الكتابة؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

37. هل يكتب التلاميذ بخط واضح دون أخطاء؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

قائمة الرموز المستعملة في البحث:

مر ن:المرجع نفسه.

مر س:المرجع السابق.

تح: تحقيق.

ط:الطبعة.

(د ط): دون طبعة.

(د ت): دون تاريخ.

ع:العدد.

ج: الجزء.

ص:الصفحة.

ص ن: الصفحة نفسها.