وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي - تبسة

جامعة العربي التبسي– تبسة
كلية الآداب واللغات
قسم: الأدب العربي

LARBI TEBESSI –
TEBESSAUNIVERSITY
UNIVERSITE LARBI TEBESSI –
TEBESSA-

تخصص:لسانيات عربية

عنوان المذكرة

مهارات القراءة من التدريس إلي التقويم الصف الرابع إبتدائي – أنموذجا –

دفعـة: 2019

إعـداد الطالـبين (ة) :
- أسماء زرفاوي
- محمد بوعون

إشراف الدكتور :
د / نور الدين بعلوج

أعضاء لجنـة المناقشـة:

الاسـم واللقـب	الرتبـة العلميـة	الصفـة
عبد العزيز جدي	أستاذ مساعد – أ –	رئيسـا
نور الدين بعلوج	أستاذ مساعد – أ–	مشرف و مقرر
يوسف قسوم	أستاذ محاضر – أ –	عضو مناقش

السنة الدراسية: 2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان:

إلى كل من مد لنا يد العون نقدم له كل الشكر والعرفان وأخص بالذكر:

- السيد الأستاذ الفاضل: بعلوج نور الدين.
- الأستاذة الفاضلة سلمان حورية.
- الآنسة المديرة: مويسي رشيدة مديرة مدرسة "08 ماي 1945" بولحاف الدير.
- الآنسة المديرة: جدواني فضيلة مديرة مدرسة "بيازة بشير" بئر الذهب

وإلـى كل الذين ساهموا في ظهور ثمرة هذا الجهد نقدم لهم جزيل الشكر والعرفان

جميع الأساتذة المساهمين في انجاز الإستبيان.

إلـى كل من ساهم ولو بكلمة طيبة ننحني أمامهم بكل تواضع

الإهداء

أهدى هذا العمل إلى روح أبي الطاهرة والى أمي الغالية

كما أهدي هذا العمل إلى

زوجي العزيز وابنتاي الغاليتين:

شهد و ستر

و إلى كافة زملائي

سواء في العمل أو الجامعة

دفعة 2018- 2019

ماستر لسانيات عربية

زرفاوي أسماء

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى روح الغالية على قلبي أمي العزيزة

... إلى روح ابنتي العزيزة رزان وأخي المرحوم عبد القادر

إلى رفيقة دربي وتوأم روحي زوجتي الغالية

إلى أبنائي الأعزاء ووالدي الكريم حفظه الله ورعاه

إلى جميع الزملاء في العمل وفي الدراسة

نهدي هذا العمل ونسأل الله أن يجعله في ميزان حسناتنا إنه ولي ذلك والقادر عليه.

بوعون محمد

مقدمة

لقد مر التعليم في بلادي بمحطات كثيرة ولاسيما في الآونة الأخيرة إذ أن الظروف والضرورات الملحة وكذا الاستجابة لمطلب الدائرة الاقتصادية العالمية ومسايرة تطور الفكر الاجتماعي والأهداف السياسية والغايات المسطرة من قيل الدولة، كل هذه الأسباب وغيرها كانت بمثابة المحرك الأساس في تحولات سياسة التعليم في الجزائر إذ نستطيع أن نورد إجمالا أن التعليم في الجزائر مرّ بمراحل تاريخية هامة أبرزها أربعة مراحل هي: 1- مرحلة التعريب -2- المرحلة الأساسية -3- مرحلة الكفاءات الجيل الأول -4- مرحلة الكفاءات الجيل الثاني.

ولعل أبرز ما يميز كل هذه المراحل التقويم الذي يعتبر أهم شيء في عملية التعليم والتعلّم برُمّته، حيث كان التقويم عبارة عن عملية تنفذ عشوائيا أيام كان التدريس يعتمد على المحتويات أي التدريس بالمحتويات ثم وضعت له منهجية خاصة بعد ظهور عملية التدريس بالأهداف الإجرائية ثم تطور تطورا مذهلا نتيجة التقدم في العملية التربوية فصار التقويم في حد ذاته حقلا منوطا بالدراسة من قبل علماء التربية والتعليم والمتخصص في هذه الدراسات وظهر ما يسمى بالشرط والمعيار والبعد الزمني وقُسّم التقويم إلى ثلاثة مراحل كما ظهرت الوقفات التقويمية والتقويم الذاتي وغيرها.

وصار التقويم عملية خاصة يعد لها مسبقا، ولعل السنة الرابعة هي أهم محطة سواء أيام التدريس بالمحتويات أو التدريس بالكفاءات أو بالأهداف، إذ أن السنة الرابعة ابتدائي كانت بداية الطور الأول في التعليم الابتدائي فهي مرحلة جديدة على المتعلم جعلت من القائمين على حقل التربية الاهتمام بها اهتماما خاصا لأن المتعلم سيدرس بعدها السنة الخامسة والسادسة وحتى مع التعديلات الجديدة فتعتبر السنة الرابعة أهم المحطات في عملية التجديد والإصلاح بل توقفت عندها في المرحلة الابتدائية لأن السنة الرابعة هي عمدة الانتقال إلى المرحلة المتوسطة لأن السنة الخامسة ما هي إلا تكملة للسنة الرابعة لأن الجيل الثاني من الإصلاح لم يمس السنة الخامسة.

وعليه كان اختيارنا لكتاب السنة الرابعة أحد هذه الأسباب وكذلك من بين الأسباب التي جعلتنا نهتم به هو عدم فهم بعض الأساتذة لأهداف التقويم في عملية التعليم والغاية منه وأثره في التحصيل الدراسي.

حاولنا أن نعتمد في بحثنا هذا على المنهج التقريري ونتبع أثر التقويم في جميع مراحله التعليمية، ويقتضي موضوع بحثنا أن يقسم إلى مقدمة ومدخل وفصلان.

ففي المقدمة تحدثنا عن موضوع بحثنا وبيان أهمية التقويم ومروره بالعملية التعلمية منذ ظهور التعريب إلى مرحلة ظهور الكفاءات.

فتطرقنا في المدخل إلى بعض التعريفات حول بعض المصطلحات.

الفصل النظري من البحث تناولنا فيه تعريف القراءة لغة واصطلاحا وأهميتها وخصائصها وغيرها ثم تعريف التدريس وطرائقه وأهدافه ثم المهارات تعريفها وأهدافها وغاياتها وكذلك التقويم وخصائصه وغاياته وأهدافه.

أما الفصل الثاني فهو الجزء التطبيقي للبحث وهو عبارة عن دراسة ميدانية تمثلت في مجموعة من الاستمارات الاستبيانية التي وزعت على عشرة أساتذة ثم قمنا بتحليلها وتوصلنا من خلالها إلى نتائج عامة ثم قمنا بمقارنة بين كتب السنة الرابعة وهي حقبتين حقبة التدريس بالمحتويات وحقبة التدريس بالكفاءات من جهة ومن جهة أخرى تطور التقويم من التدريس بالمحتويات إلى التدريس بالكفاءات.

و من خلالنا دراستنا لموضوع بحثنا تبادرت إلى ذهننا الإشكالية التالية :

- هل لمهارة القراءة أثر بارز في التدريس و التقويم و ما مدى إفادة تلاميذ السنة الرابعة إبتدائية فعليا من مهارة القراءة ؟

مدخـــــل:

تمثل اللغة أداة انتماء إنسانية يستعملها الفرد للتعبير عن حاجاته الأساسية ولا يتم تعلم اللغة إلا بامتلاك فنونها ومهاراتها.

وتحتل القراءة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر مهارة القراءة من التدريس إلى التقويم لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

وعليه لا بد من إدراك الصلة الوثيقة بين تدريس القراءة وتقويم القراءة، وقبل التفصيل في جزئيات موضوع هذا البحث هناك مفاهيم أساسية ينبغي تحديدها وهي كالآتي: المهارة، القراءة، التدريس، التقويم،.

1- تحديد مفهوم المهارة:

أ- **التحديد اللغوي:** جاء في المنجد في اللغة والأدب والعلوم: "مَهَرَ مهرا ومُهُورا ومَهَارا ومَهَارة.

الشيء فيه وبه: حذق، فهو ماهر يقال: مَهَرَ في العلم أي كان حاذقا عالما به، ومَهَرَ في صناعته: أتقنها معرفة[1]

وفي المعجم الوسيط: "مهر الشيء وفيه وبه مهارة: أحكمه وصار به حاذقا فهو ماهر.[2]

فالمهارة لغة هي الأحكام والإتقان للشيء والمعرفة به.

ب- التحديد الإصطلاحي:

جاء في معجم المصطلحات التربوية والنفسية ما نصّه "المهارة هي أي شيء يتعلمه الفرد سيؤديه بسهولة ودقة .

[1]- لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، ص 777.

[2]- براهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ص 889.

وهي تنمو نتيجة لعملية التعليم ومن تعريفاتها القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد والوقت المبذول.[1]

والمهارة هي "القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة وتتحد درجة الإتقان المقبولة تبعا للمستوى التعليمي للمتعلم، وهي أمر تراكمي تبدأ بمهارات بسيطة تبنى عليها مهارات أخرى".[2]

نستخلص من هذه التعريفات أن المهارة هي فعل الشيء المتقن بدراية وخبرة في حدود التكاليف المناسبة (المال، الوقت والجهد) وهي تحويل المعرفة إلى سلوك.

2- تحديد مفهوم القراءة:

أ- التحديد اللغوي:

ورد في لسان العرب لابن منظور: قَرَأَهُ يقرؤه ويقروه... قَرْءا وقِراءة وقرآنا وسمي قرآنا لأنه يجمع السور فيضمها، وقوله تعالى: "إنّ علينا جمعه وقرآنه"[3]

أي جمعه وقراءته... وقرأت الشيء قرآنا: جمعته وضممت بعضه إلى بعض.[4]

كما جاء في المعجم الوسيط: "قرأ الكتاب قراءة، وقرآنا: تتبع كلماته نظرا ونطق بها، وتتبع كلماته ولم ينطق بها، وقرأ الشيء: جمعه وضم بعضه إلى بعض.[5]

وكذلك قرأ الكتاب: "نطق بالمكتوب فيه أو ألقى النظر عليه وطالعه وقرأ الشيء جمعه وضم بعضه إلى بعض.[6]

---

[1]- حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، (عربي إنجليزي) (انجليزي عربي)، ص 302.

[2]- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص 43، وللمزيد ينظر: عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، ط1، 2002، ص 133، وأيضا: فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي تصحيح آيات عثمان مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، د ط، د ت، ص 74.

[3]- سورة القيامة، الآية 17.

[4]- جمال الدين بن منظور، لسان العرب، عامر أحمد حيدر، مراجعة: عبد المنعم خليل ابراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1424هـ-2003م ، ج1، مادة (ق.ر.أ)، ص 157.

[5]- براهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ص 722.

[6]- لويس معلوف، المنجد في اللغة، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ط1، 1960، ص 616.

القراءة إذا هي قدرة بصرية صوتية أو صامتة تمكن الفرد من فك رموز المعاني للأشكال المكتوبة وإعادة تجميعها في مقاطع صوتية ثم في كلمات لإدراك مدلولاتها.

ب- التحديد الاصطلاحي:

للقراءة تعريفات كثيرة منها:

"القراءة عملية فكرية عقلية يتفاعل معها القارئ فيفهم ما يقرأ وينقده ويستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات والانتفاع بها في المواقف المختلفة.[1]

حسب هذا التعريف القراءة عملية فكرية عقلية تتضمن وصول القارئ إلى المعاني وفهمها ونقدها ومهارته في ربط المعرفة الجديدة بالسابقة ودمجها في بنيته المعرفية والانتفاع بها في المواقف المختلفة.

وهي كذلك عملية تعريف الرموز ونطقها نطقا صحيحا أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب ثم النطق أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى، ثم الفهم أي ترجمة الرموز المدركة ومنحها المعاني المناسبة، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ وليست في الرمز ذاته".[2]

فالقراءة عملية عضوية نفسية ذهنية يجري فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان مقروءة (جهرية، صامتة) يتضح أثر إدراكها في القارئ بالتفاعل مع ما يقرأ وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه أثناء أو بعد الانتهاء من القراءة.[3]

---

[1]- محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعليمية (الإعاقة الخفية)، دار اليازوري، عمان، الأردن، د ط، 2010م، ص 182.

[2]- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص 105.

[3] - محمد فوزي أحمد لبني ياسين، اللغة (نشأتها- خصائصها- مشكلاتها- قضاياها- نظرياتها- مهاراتها- مداخل تعليمها- تقييم تعلمها)، ص 123.

وهذا يعني تطبيق القراءة بشكل عملي أي القدرة على استخدام المادة المقروءة والاستفادة منها، وهي أيضا فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية، إذ أنها أداة اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتاج العقل البشري.[1]

وهي كذلك "عمل فكري ونشاط لغوي يرمي إلى تعويد الطلاب على جودة النطق وحسن الأداء وتنمية ملكة النقد والتمييز بين الصحيح والفاسد.[2]

من خلال هذه التعريفات نستنتج أن القراءة:

عملية عقلية إدراكية نفسية، ومهارة لغوية تقوم على فهم المقروء ونقده والتفاعل معه والاستفادة منه في المواقف الحيوية، ومن المعروف أن القراءة عبارة عن مجموعة من المهارات التي يجب على القارئ المجد الإلمام بها "ويعد التعرف والفهم مهارتان أساسيتان للقراءة".[3]

-**التعرف:** ونقصد به "إدراك الرموز المطبوعة بصريا، وفهم معناها ففهم المعنى جزء أساسي من التعرف".[4]

بمعنى هو القدرة على التعرف على الكلمات وقراءتها قراءة صحيحة وللتعرف مهاراتها منها:

- ربط المعنى المناسب بالرمز (الحرف) الكتابي.
- التعرف على أجزاء الكلمات بالقدرة على التحليل البصري.

بمعنى التمييز بين الكلمات بصريا.

- التمييز بين أسماء الحروف وأصواتها وربط الصوت بالرمز المكتوب.

---

[1] – محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، (1419هـ-1998م)، ص 63.

[2]– رياض بدري مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)، دار صفاء، عمان، ط1، 2005م 1425هـ، ص 17.

[3]– محمد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة (نشأتها- خصائصها- مشكلاتها- قضاياها- نظرياتها- مهاراتها- مداخل تعليمها- تقييم تعلمها)، دار اليازوري، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص 125 .

[4]– رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 2001، ص 126.

وهذا يعني التعرف على اسم الحرف والربط بين صوت الحرف ورمزه.

- التعرف على معاني الكلمات بالسياقات[1]، بمعنى معرفة الكلمات وإدراك معانيها من خلال توظيفها في سياقات مختلفة.

- **الفهم:** الهدف من القراءة فهم المعنى أساسا، "والفهم في القراءة يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة".[2]

ومن أهم مهارات الفهم ما يلي:

- "القدرة على القراءة في وحدات فكرية.
- فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
- فهم الاتجاهات.
- تحديد الأفكار الرئيسية وفهمها.
- القدرة على الاستنتاج".[3]

3- تحديد مفهوم التدريس:

أ- التحديد اللغوي:

التدريس كلمة مشتقة من الفعل الثلاثي دَرَسَ، ويعتمد على نقل المعلومات الثقافية والعلمية للطلاب من قبل شخص يسمى المُدرّس، ويعد التدريس من المهن القديمة والتي عرفها البشر منذ وجودهم على الأرض فحرصوا على أن يدرسوا كافة الأشياء المحيطة بهم لاكتشافها والتعرف عليها.[4]

وهذا ما ساهم في جعل التدريس أداة من أدوات نهوض المجتمعات الإنسانية.

---

[1]- محمد فوزي أحمد بني ياسين ،المرجع نفسه، الصفحة 126

[2]- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 2001، ص 126.

[3]- محمد فوزي أحمد لبني ياسين ، المرجع السابق، ص 126.

[4]- موقع الكتروني: مفهوم التدريس https:// -mawdoo3.com

ب- التحديد الاصطلاحي: يعتمد التدريس على مفهومين هما:

- **المفهوم التقليدي:**

هو مجموعة النشاطات الكلامية والكتابية التي يقوم بها المدرس من أجل توصيل المادة الدراسية للطلاب، ويرتبط هذا المفهوم بفكرة أن المدرس هو المصدر الوحيد للمعلومات الدراسية، وهو الذي يمتلك كافة الإجابات حول أسئلة الطلاب.

- **المفهوم المعاصر:**

هو مجموعة من النشاطات المشتركة بين الطلاب والمدرسين، والتي تعتمد على تبادل الأفكار والمعلومات حول المادة الدراسية، فيتحول دور المدرس من المصدر الوحيد للمعلومات إلى موجه ومشارك يعتمد على النقاش والحوار والبحث حتى يتمكن الطلاب من فهم المادة الدراسية بوضوح.[1]

4- تحديد مفهوم التقويم:

أ- التحديد اللغوي:

التقويم من جذر (ق.و.م) جاء في لسان العرب "قوّم واستقامها أي قدّرها، يقال استقمت المتاع أي قومته والاستقامة: التقويم، وفي الحديث قالوا: يا رسول الله لو قوّمت لنا: فقال: الله هو المقوم، أي لو شهّرت لنا وهو من قيمة الشيء أي حددت لنا قيمتها.[2]

ب-التحديد الاصطلاحي:

لقد اختلف الباحثون حول تعريف التقويم وفي نظرتهم إليه، ومن بين التعاريف التي وردت حول تعريفه اصطلاحا، إذ عُرّف على أنه: "عملية إصدار حكم بناءا على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة أو ظاهرة أو موقف أو سلوك".[3]

---

[1] – . موقع الكتروني: مفهوم التدريس mawdoo3.com-//:https

[2]– جمال الدين بن منظور، لسان العرب، ط1، بيروت، لبنان، المجلد 5، 1992م، ص 3783

[3]– ابن قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب، الحديث للنشر والتوزيع، 2009م، ص 408.

ولقد مر التقويم بعدة مراحل من التطور من حيث مفهومه ومحتواه، كما أصبح التقويم في وقتنا الراهن واحدا من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية، ثم تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربوي في المجالات التربوية المختلفة، وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج مصاحب له مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي ازدهارا كبيرا في جميع المجالات التعليمية والتربوية والتدريبية المختلفة.[1]

[1] – محمود عبد الحليم منسي، أحمد صالح، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، ص 18–20.

الفصل الأول:
الجانب النظري

تمهيد

القراءة مفتاح تعلم اللغة:

تعد المدرسة البيت الثاني بعد خروجه من عالمه الصغير وسط أسرته ومعارفه ليجد نفسه في عالم فسيح مليء بالمعارف المتنوعة والنشاطات الفعالة، حيث يبدأ في تعلم مبادئ كالعطاء والتعاون والاعتماد على النفس، ويفقه معادلة العلم والعمل، فكلما تعلم ازداد نضجا وزاد منتوجه العقلي والبدني وقبل أن يصل إلى هذه النتيجة لا بد من مروره على مراحل مختلفة تهيؤه للحياة العملية ولا بد من المربي وهو ينشط في صفه وسط مجموعة من التلاميذ أن يأخذ بعين الاعتبار سيكولوجية الطفل في هذه المرحلة، ونعني بها مرحلة الطور الأول أو لنقل الصف الأول على اعتبار انتقال الطفل حديثا من المرحلة التحضيرية إلى السنة الأولى.

ويمكن إجمال بعض خصائص الطفل في هذه المرحلة في النقاط التالية:

1- الطفل ميال بفطرته للهو واللعب ولا يؤثر أي شيء عليهما، لذا وجب على المعلم استغلال هذه الثروة وجعل التعليم مصحوبا ببعض الألعاب، كي لا يكون تعليمه جافا.

2- الطفل أناني بفطرته إذ يريد كل شيء له، لذا وجب أن نجعله يعتقد أن الدرس له ولأجله حتى يقبل على التعليم دون إكراه.[1]

3- خيال الطفل واسع لذا وجب قص أحاديث تروى على لسان الحيوانات والجمادات متى تتسع مداركه و يستقيم فكره.

4- تفكير الطفل يقتصر على الوقت والزمن الذي يحياه فلا يفكر في الأمس أو الغد، لهذا وجب جعل حاضر الطفل محور دراسته، وإن اقتضى الأمر علينا إشعاره أن للماضي علاقة بحاضره.

5- الطفل متقلب العواطف شديد التأثر والانفعال، لذا وجب على المعلم أن يصحب تلقينه بعض العواطف والانفعالات حتى تكون هناك مشارك على رموز وجدانية بينهما.

[1] – جماعة من الاختصاصيين، كيف تلقي درسك، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، لبنان 1985، ص 13 – 14.

6- للطفل أسلوب خاص في التفكير وفي الشعور والتحسس وقد يكون التفكير خاطئا أو الشعور شاذا، لذا وجب عن طريق الإيحاء أن نجعله يفكر ويشعر مثل تفكيرنا وشعورنا ومن المهم عند الحديث عن هذه اللغة المتعرف على نشاطاتها، وأهم نشاط يمكن للطفل المتعامل من خلاله على اللغة العربية هو نشاط القراءة الذي يعتبر بوابة دخول للتعرف على رموزها ومعانيها، واكتساب أصوات يمكنه التواصل والتحادث بها.[1]

أولا : نشاط القراءة في الطور الأول:

تعد القراءة أهم مصدر معرفي يعتمد عليه الإنسان لتكوين خبراته المهنية والاجتماعية والنفسية والانفعالية، بل هي مصدر خبراته الحياتية على مختلف تشعباتها، ووسيلة من وسائل التطور والازدهار والرقي بالمجتمعات إلى مصاف الحضارة خاصة في عصورنا المتلاحقة الأخيرة والتي صارت فيها المعلومات تزداد وتتسارع بتسارع الوسيلة التكنولوجية الحاملة لها، فبعدما كان الكتاب أساس التكوين، صارت الحواسيب، والانترنت والكتب الإلكترونية من ضروريات الحياة العصرية، وبات على الإنسان استخدام بصره وبصيرته لملاحقة كم التطور المعرفي الهائل من رموزه الصوتية والكتابية، وكذا حجم الأيقونات والصور المصاحبة للكتابة، بل ترى أيضا متمثلة في الشوارع و المتاجر الزاخرة بمختلف الإعلانات والملصقات الدعائية حتى نوجه المستهلك للبضاعة المناسبة، أو المواطن للشارع المطلوب، ويكفي القراءة أهمية أنها ذكرت في القرآن الكريم كأول خاتمة على المتمسك بالعلم والرقى بالأمة الإسلامية عن طريق الفعل الآمر " إقراء " في قوله تعالى: ((اقرأ باسْم ربّك الذي خلق (1) خلقَ الإنسان من عَلَقْ (2) إقراء وربّك الأكرَم(3)ألذي علّم بالقلم (4) علّم الإنسان ما لم يعلم (5))) – سورة العلق، الآيات 1-5.

[1] – جماعة من الاختصاصيين ، المرجع نفسه، نفس الصفحة

والقراءة أيضا أداة الإنسان التي يستخدمها في نقل أفكاره ومن خلال التأليف، أو في استخدام الوسائل التعليمية أو وسائل الاتصالات كما أنها وسيلة التواصل بين الشعوب، وإن تباعدت المسافات بينهم.[1]

إضافة إلى أنها مفتاح تعلم اللغة، وبوابة عالم المعرفة، ومجالات العلم المختلفة، كما أنها تنظم أفكار المجتمع وتقرب بينها ((إن القراءة هي الأداة الفعالة لتقارب الناس، وتبث روح التفاهم فيما بينهم، أي تساعدهم على الوحدة الاجتماعية، فإذا ساد الجهل بالقراءة فمن سيرعى شؤون الناس؟ وكيف يتم ذلك في مختلف القطاعات والدوائر الرسمية وغير الرسمية؟ ويمكن أن يحس المرء بأهميتها، حين يرى ماكينة المجتمع تدور في كل مكان، فهي أشبه ما تكون بالتيّار الكهربائي أو أنابيب المياه التي تصل إلى كل بيت و إلى كل مرفق لتسير الحياة بها طليعة و منتجة)).[2]

فالقراءة مهمة للمجتمع والفرد على حد سواء، ويكفي أنها وسيلة تنمية المعارف لتحقيق التطور والازدهار، أما بالنسبة لتلميذ المرحلة الإبتدائية فهي تساعده على النجاح في مواد الدراسة، كما أنها صلة الوصل بين العلوم الأخرى، وخصوصا علوم اللغة من تعبير شفوي وكتابي، إلى الإملاء، وكتابة وقواعد لغة، ((فالقراءة لها أهميتها للفرد، لأنها تسهم في بناء شخصية الإنسان عن طريق تثقيف العقل واكتساب المعرفة، وتهذيب العواطف والانفعالات، وهي أداة التعلم في الحياة المدرسية، فالمتعلم لا يستطيع أن يتقدم في أي ناحية من النواحي، إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة، وهي كذلك مهمة للجميع لأنها أداة للاطلاع على التراث الثقافي، الذي تعتز به كل أمة تفتخر بتاريخها، وهي أداة من أدوات الاتصال الاجتماعي فتربط الإنسان بعالمه وما فيه)).[3]

[1] – سعدون محمود الساموك وجدي علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن. ط1 2005، ص 172

[2] – المرجع نفسه، ص 172

[3] – محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، ط 3، 1980، ص 305، نقلا عن: محمد بن إبراهيم الخطيب طريق تعليم اللغة العربية، ص 57 – 58.

وقبل أن يتعلم التلميذ كيفية تحويل الرموز المكتوبة إلى منطوقة فإنه يتعلم كيفية نطقها نطقا صحيحا عن طريق الاستماع الذي يعد من المهارات المساعدة على القراءة، إلى أن يرتكز على الأساس الصحيح، فتصبح عملية القراءة بعدها أولى من عملية السماع، إضافة إلى أن القراءة تساعد على تنمية الذوق الجمالي، والإحساس باللغة مما يساعد على التحرير والتأليف، فتتعلم القراءة ((يجب أن يؤدي بالقارئ إلى الاستجابة فكريا إلى مضمون ما يقرأ فهذه هي إحدى الأهداف الكبرى لهذا النوع من التعليم، وإن القراءة تحقق تقدما حاسما في تكوين فكر الولد، عندما يقرأ جمله يجد نفسه أمام رموز مادية لا يدعمها أي عنصر ملموس: القراءة تجبر على تمثل المواقف وتصورها عن طريق الفكر بواسطة الرموز التي تشكل الجملة في النص المطبوع، فتعلم القراءة إذا هو تقدم يحققه المرء في السيطرة على قواه العقلية.[1]

تعددت المحاولات لتحديد مفهوم شامل ووافٍ للقراءة، وصار التساؤل كالتالي: هل القراءة مجرد رموز وحروف نتعلمها ومعان نفهمها لتحقيق غرض التواصل والتفاعل في المجتمع فقط ؟ أم أنّها عملية عقلية معقدة تحتاج إلى تعليم واكتساب واجتهاد لجعلها مهارة من أهم المهارات التي تكسب الفرد خبرات تجعل من حاضره جسر عبور بين ماضيه ومستقبله؟

لا بد إذاً من الوقوف على مختلف المفاهيم المعروفة، وإلقاء الضوء عليها ومقارنتها للخروج بتعريف نستطيع من خلاله تبيين معنى القراءة.

1- تعريف القراءة:

تنوع مفهوم القراءة بتطوره عبر الزمن، إذ كان القارئ المحترف في نظر البعض هو من يتقن أداء الحروف، ويحفظ عددا كبيرا من المفردات، ثم تطور مفهومها إلى التعرف على الرموز وفهم أبعادها الدلالية، ثم تدخل الجانب الإنفعالي من طرف قارئ النص فأضحى ينقده ويسخط أو يرضى عليه، وبعدها صارت القراءة وسيلة لاكتساب خبرات

[1] – روبير دو ترانس و آخرون: التربية و التعليم، تر: هشام نشابة و آخرون، مكتبة لبنان، 1971، ص 111

معرفية تعين الإنسان على مواجهة الحياة العملية، إضافة إلى أنها وسيلة تسلية ومتعة، ورفقة مفيدة تدفع عن الإنسان الملل والضجر.

وفي هذا الصدد يقول الباحث "حسن عبد الشافي: ((ولقد كان مفهوم القراءة في الماضي يقف عند الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها، والقدرة على قراءتها، إلا أنها نتيجة للبحوث التربوية بعامة، والبحوث التربوية التي أجريت على القراءة بخاصة تغير مفهومها خلال هذا القرن، وأصبح مفهوم القراءة أنها عملية عقلية يتفاعل القارئ معها فيفهم ما يقرأ أو ينقده ويستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات، والانتفاع بها في المواقف الحيوية)).[1]

وهي أيضا ((فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية، إنها عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان (القراءة الجهرية)، وترتبط أيضا بالجانب الكتابي للغة من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة)). [2]

فالقراءة إذاً ذات شقين شفوي وكتابي، إذ لا يمكن أن يستعمل الفعل " قرأ " إلا إذا استخدم الإنسان العين واللسان معا.[3]

ولقد توسع بعضهم في تعريفها على أنها ((عملية عقلية عضلية انفعالية تشتمل على تعرف الرموز المكتوبة، والنطق بها، وفهمها، وتذوقها، ونقدها وحل المشكلات من خلالها والاستمتاع بالمادة المقروءة)).[4]

وهي أيضا ((عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ما تدل عليه من معاني وأفكار عن طريق النطق، وليس بالضرورة أن يكون النطق مسموعا، بل ربما يكون مهموسا في حالة القراءة الصامتة، ولكن في كلتا الحالتين يستخدم القارئ أسلوب تحليل هذه الرموز إلى معانيها الذهنية لذا فإن عناصر القراءة الأساسي هي:

---

[1] – فهيم مصطفى: الطفل و القراءة، ص 10.

[2] – محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 2، 2003، ص 63.

[3] – سعيد عبد الله لافي: القراءة و تنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2006، ص 12.

[4] – المرجع نفسه، ص 12

1- الرمز المكتوب.

2- المعنى المكتوب.

3- اللفظ في حالة القراءة الجهرية والوصول إلى المعنى مباشرة في حالة القراءة الصامتة)).[1]

من خلال هذا التعريف يتضح أن القراءة تختلف كل الإختلاف عن تعلم اللغة بالسماع، أي أنها تخالف المبدأ القديم عن تقدم السماع على الكتابة، فأساس القراءة هو ما هو مكتوب وليس ما هو مسموع، هي عملية تحويل ما تراه العين من رموز إلى ما ينطقه اللسان من أصوات، وما يدركه العقل من دلالات.

ويذهب الباحث " حسني عبد الباري " إلى توضيح أكثر لمفهوم القراءة ومقارنته مع مفهوم التلاوة قائلا: ((والقراءة كعمل تعليمي لا تكون من مجرد شكلها الجهري والصامت وإنما من منظورها الذهني كعملية جامعة تحليلا وتركيبا معا، وأصدق ما يطلق عليه قراءة محاضرات الأساتذة في الجامعات، وندوات تفسير القرآن ففي كل هذه المواقف يفسر المحاضرون والمفسرون المادة العلمية، أي يقرءونها،[2] أما ما يسجل في المذياع و التلفاز في نشرات الأخبار فهو تلاوة، وليس قراءة، هو تلاوة من نص مكتوب ينتقل حرفيا من دون شرح ولا تفسير ولا تعليق ولا تحليل)).[3]

---

[1] – زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية ص 104.

[2] – حسني عبد الباري عمر: قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها، 149 – 150.

[3]– المرجع نفسه، ص 149 – 150

أ- التعريف اللغوي:

جاء في لسان العرب: القرآن: التنزيل العزيز، إنما قُدّمَ على ما هو أبسط منه لشرفه، قَرَأَهُ، يَقْرَؤُهُ، يَقْرَؤُهُ، الأخيرة عن الزجاج قَرْءًا و قراءة و قُرْآنًا، الأولآ من اللحياني، فهو مَقْرُوءٌ[1]

ولإي الحديث: أقْرَؤكم أبِيٌّ. قال ابن الأثير، قيل، أراد من جماعة مخصوصين أو لإ] وقت من الأوقات، فإن غيره كان أقرأ منه، قال: ويجوز أن يريد به أكثرهم قراءة، ويجوز أن يكون عاما و أنه أقرأُ الصحابة أي: أتْقَنْ للقرآن وأحْفَظُ.

و رجل قارئٌ من قوم قرّاءٍ و قَرَأَةٍ وقارِئيْنَ، وأقْرَأ غيره يُقْرِئُهُ إِقْرَاءٌ، ومنه قيل: فلان المُقْرِئُ قال علماء اللغة[2]

- قال سيبويه: قَرَأَ واقْتَرَأَ، بمعنى، بمنزلة علا قِرْنَه واسْتَعْلاَه، وصحيفته مَقْرُوءَة، على القياس.

- وحكى " أبو زيد " صحيفة مَقْرِيَّةٌ ، و هو نادر إلا في لغة من قال:

قَرَيْتُ وقَرَاتُ، الكتاب قُراءةً و قرأنًا، ومنه سمي القرآن، وأقرأهُ القرآنَ فهو مُقْرئُ

- و قال " ابن الأثير " تكرر في الحديث ذكر القراءة والإقْتِرَاء والقارئ والقرآن، والأصل في هذه اللفظة الجمع، وكل شيء جَمَعْتَهُ فقد قَرَأْتَهُ، وسمي القرآن لأنه جمع القصص والأمر والنهي والوعد والوعيد والآيات والسور بعضها إلى بعض، وهو مصدر كالغُفْرَانِ والكُفْرَانِ.

- قال: و قد يطلق على الصلاة لأن فيها قراءة، تسمية الشيء ببعضه، وعلى القراءة نفسها يقال: قَرَأَ يَقْرَأُ قِرَاءَةً و قُرْآنًا، و اسْتَقْرَأَهُ طلب إليه أن يَقْرَأ.

- وَرُوِيَ عن ابن مسعود: تَسَمَّعْتُ للقِرَأَةِ فإذا هم مُتَقَارِؤُنَ حكاه اللحياني ولم يفسر

- قال " ابن سيدة ": وعندي أن الجن كانو يرومون القراءة [3]

---

[1] – معجم لسان العرب، للإمام العلامة: أبو الفضل بن مكرم ابن منظور الافريقي المصري، المجلد الأول، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 1، 1410 هـ / 1990 م مادة (قرأ) – {أ– ب }، 128

[2] – ينظر: القراءة و التلقي، دراسة تطبيقية، دكتور نعمان عبد السميع متولي، دار العلم و الإيمان، ط 1، د سوق، 2015، ص 16.

[3] – معجم المختص: تأليف: أبي الحسن علي بن إسماعيل النحوي اللغوي الأندلسي المعروف بابن سيدة ، المجلد الثالث عشر، القراءة و الجواب ص 6.

ومعنى قوله تعالى: ((وَمَا كَانَ رَبّك نسِيًا))[1]، يريد أن القراءة التي تجهر بها، أو تسمعها نفسك، ليكتبها الملكان، وإذا قرأت في نفسك لم يكتبها، والله يحفظها لك ولا ينساها ليجازيك عليها.

وجمع قُرَّاء، قُرَاؤونَ وقِرَائِيٌ، قوله: (وقرائيُ) كذا في بعض الشيخ والذي عمد القاموس. قوارئُ " بواو " بعد " القاف بزنة

"فواعل "، يقال: رجل قُرَّاءٌ وامرأة قَرَاءَةٌ.

وتقرَأ: تفقّه، وتقرَّأ: تنسّك.

ويقال، قرأت أي صِرْتُ قارِئًا ناسِكًا.

وتقرّأت تقرُّؤَا: في هذا المعنى

وقال بعضهم: قرَأتُ: تفقَّهْتُ[2]

ويقال أقرأت في الشعر، وهذا الشعر عَلَى قَرْءِ هذا الشعر أي طريقته ومثاله، أبن بُزُرْجَ: هذا الشعر على قرئ هذا.

وقرأ عليه السلام يقْرَؤُهُ عليه وأَقْرَأَهُ إياه: أَبْلَغَهُ

وفي الحديث: إن الرب عز وجل يُقْرِئُكَ السلام، يقال: أَقْرِئ فلانا

السلام، واقْرَأْ عليه

الصلاة والسلام، كأنه يبلغه سلامه يحمله على أن يقرأ السلام ويَرُدَّهُ.

وإذا قرأ الرجل القرآن والحديث على الشيخ يقول: أَقْرَأَنِي فلان أي: حملني على أن أَقْرَأَ عليه.[3]

[1] _ سورة مريم، الآية: 64

[2] – ينظر القراءة و المتلقي – دراسة تطبيقية، د– نعمان عبد السميع متولي، ص 17–18

[3] – المرجع نفسه، ص 20 – 21

ب – التعريف الاصطلاحي:

ورد في معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة:

القراءة: ((هي فك كود الحبر المكتوب، وتأويل نص أدبي ما))

وفي السيميائيات الأدبية تعني: ((تشغيل مجموعة من عمليات التحليل، وتطبيقها على نص معطى، وتقدم هذه القراءة نفسها كإنتاج مقابل للوصف أو الشرح الكلاسيكي للنص الأدبي، إنها قراءة لإشغال النص، أي للعمليات التي تؤسس كنص من النصوص)).

والقراءة أيضا تهتم بفك ألغاز الصيغة الخطية للمكتوب، وإدراك الدلالات المنطوية والمتوارية في ثنايا ما هو مكتوب، ومصطلح " القراءة " دال على جملة معان إصطلاحية، أهمها: يقصد بها: التلاوة[1] ويقصد بها العناصر اللغوية بعضها إلى بعض في الترتيل[2]، وهذا المعنى يحيلنا إلى مفهوم القراءة لدى علماء القراءات: وهي (أي القراءة) من هذا المنطلق طريقة تلاوة ونطق ألفاظه مخففة أو مشددة، ممالة أو مضمومة، ممدودة أو مقصورة، ولا بد فيها من التلقي والسماع[3] تتبع كلمات النص المكتوب نظراً، سواء وقع النطق بها قراءة جهرية أم لم يقع قراءة صامته.[4]

تحريك النظر على رموز الكتابة منظومة بصوت عالي أو من غير صوت مع إدراك العقل المعاني التي ترمي إليها في الحالتين.[5]

---

[1] – " محيط المحيط " قاموس مطول للغة العربية، المؤلف: بطرس البستاني، الناشر، مكتبة لبنان، مجلد 1، د. ت مادة (قرأ).

[2] – معجم مفردات ألفاظ الراغب الأصفهاني (ت 508 هـ) مادة " قرأ"_ " الكليان " لأبي اليقل الكفوي ' 194 هـ) مادة القراءة .

[3] – الموسوعة العربية الميسرة، " إعداد محمد شفيق غربال مادة القراءة "

[4] – المعجم الوسيط، المؤلف بجمع اللغة العربية، الناشر: مكتبة الشروق الدولية، مجلد 1، الطبعة 4، 2004، مادة (قرأ).

[5] – معجم المصطلحات العربية في اللغة و الأدب، المؤلف: مجدي وهبة، كامل المهندس، الناشر، مكتبة لبنان، مجلد 1، مادة القراءة.

ويرى "عبد الحليم إبراهيم " أن القراءة: عملية يراد منها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ[1] التي تؤدي هذه المعاني، من خلال نظرتنا لهذه التعريفات والمفاهيم، ويمكننا أن نقول من خلال هذه المفاهيم مسابقة أنّ للقراءة ثلاثة عناصر تنطوي تحتها:

1- نستشرف المعنى الذهني.

2- اللفظ الذي يؤديه

3- الرمز المكتوب

كما لها عمليتين متصلتين:

الأولى: الاستجابات الفيسيولوجية لما هو مكتوب.

الثانية: عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى، وتشتمل هذه العملية التفكير والاستنتاج[2]

كما عرّف كل من (البجة وإسماعيل) بأنها عملية عقلية معقدة تشغل الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني وتعرف بأنها عملية تحويل الرموز إلى أصوات مهموسة، أو مسموعة، وهذه الأصوات هي الكلمات التي تحمل دلالات معينة، وهي وسيلة لاكتساب المعارف، والخبرات المتنوعة.[3]

وذهب (محمد فضل الله) إلى تعريفها بأنها: ((عملية عقلية، وعضوية وانفعالية يتم خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها و نطقها، وفهمها ونقدها والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات)). [4]

---

[1] – أساليب تدريس اللغة العربية، بين المهارة و الصعوبة، د. قصد خليل زايد، دار اليازوري، الحلية للنشر و التوزيع عمان، الأردن، الطبعة العربية 2013، ص 35- 36.

[2] – ينظر: المرجع نفسه ص 36 – 35.

[3] – فاطمة موسى الخالدي، (مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير، بإشراف محمد شحادة زقوت، جامعة غزة فلسطين 2012 م، ص 46 – 47.

[4] – محمد فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ص، 65.

كما تعرفها (منى إبراهيم اللبودي) على أنها وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار وعملية معقدة و مقصودة تتطلب استحضار عدد من الأفعال المتلازمة في آن واحد، تشمل: حركة العين، ووظائف المخ، والعمليات السيكولوجية مثلا الدافعية والانتباه والخبرات السابقة، والتي لا تكتسب بشكل فطري، بل عن طريق تعلم مقصود)).[1]

وذهب (نبيل حافظ) إلى أنها: " عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعة، و هي جزء من فنون اللغة التي تتطلب فهم الرموز اللغوية المكتوبة "[2]

في حين تعرفها (فايزة عوض) أنها: ((عملية بنائية نشيطة يقوم فيها القارئ بدور معالج إيجابي نشط للمعرفة، وليس مجرد مستقبل سلبي، وتتضمن عمليات عقلية ومستويات تفكير عليا[3].

كما ذهب (البجة) إلى أن القراءة " عملية انفعالية، دافعة تشمل تفسير الرموز، والرسوم ويتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والذوق و حل المشكلات.[4]

وكذلك يعرفها (يشير جون) بأنها: "" القدرة على فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة".[5]

[1] – منى إبراهيم اللبودي، صعوبات القراءة و الكتابة تشخيصها و استراتيجيات علاجها، ط 1، القاهرة، مصر، مكتبة زهراء الشرق، 2005 م – ص 83.

[2] – نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم و التعليم العلاجي، د ط، القاهرة، مصر، مكتبة زهراء الشرق، 1998، ص 56.

[3] – فايزة السيد محمد عوض، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة و تنمية ميولها، ط 1، القاهرة مصر، تيرال للنشر و التوزيع، 2003 م، ص 10.

[4] – أحمد رشاد مصطفى الأسطل، (مستوى المهارات القرائية و الكتابية لدى الطلبة الصف السادس و علاقته بتلاوة القرآن الكريم) دراسة ماجستير، بإشراف داوود درويش حلس، جامعة قرة، فلسطين، 2010 /، ص 19

[5] – دانيال هالاهان، جون لويد، صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي،، تر: عادل عبد الله محمد، ط 1، دار الفكر، مصر، دار الفكر، 2007م، ص 516

وتعرف القراءة عند (نايف معروف) على أنها: ((عملية يتم فيها تفسير الرموز المكتوبة ونطقها نطقا صحيحا)).

وقد ذهب كل من (نبيل وعمر) إلى " أن القراءة هي إحدى مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها ".[1]

ما يمكن استغلاله من هذه التعاريف المتنوعة والمتباينة

أن القراءة عملية عقلية معقدة تشمل الإدراك والتعرف على الحرف والكلمة وفهم المعاني التي تصل إلى القارئ عن طريق الكلمات المكتوبة وأنها عملية ترتكز على عدة أبعاد منها:

التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها مع الفهم الدقيق لها والقدرة على نقدها، والرّبط بين حيثيات المادة المقروءة، كما أنها لا تكتسب بشكل فطري، بل عن طريق التعلم و الممارسة، بحيث يكون الفرد فيها عنصرا فعالا ونشطا وليس مجرد مستقبل.

2-أنواع القراءة:

تعددت الاقتراحات حول تقسيم واحد للقراءة، وبيان أنواعها من كل النواحي، فاقترح بعضهم تصنيفها على أساس الشكل العام، وتنقسم إلى قسمين، قراءة صامتة موضحين أسسها النفسية والاجتماعية، والفيزيولوجية، وقراءة جهرية درسوها من حيث النواحي اللغوية والانفعالية والاجتماعية، وبعدها صنفت على أساس الغرض العام للقارئ، وتنقسم إلى شقين، قراءة الدرس وقراءة الاستمتاع، تم تصنيفها على أساس الأغراض الخاصة[2] للقارئ وهي متعددة منها قراءة الاستمتاع، قراءة المذاكرة والحفظ، والقراءة السريعة، وقراءة لتكوين فكرة عامة، وقراءة لجمع المعلومات، وقراءة نقدية تحليلية، وأخرى لحل المشكلات وغيرها، وتعددت الأقوال والآراء فيها وفي هذا التقسيم، إلا أن البعض رأى أن هذا التقسيم هو مجرد فروع من نوعين أساسيين وهما القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، خاصة في الأقسام الابتدائية.

---

[1] – نبيل عبد الهادي، عمر نصر الله، بطء التعلم و صعوباته، ط 1، عمان، الأردن، دار وائل، 2000، ص 162.

[2] – سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، ص 15

2-1- القراءة الصامتة:

أ- تعريفها:

يعرف هذا النوع من القراءة تعريفات عديدة ((فهي عبارة عن استقبال الرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ ووفقا لتفاعلاته مع المادة المقروءة، وفي القراءة الصامتة تلتقط العين الرموز المكتوبة، والعقل يترجمها، ولا عمل لجهاز النطق الإنساني فيها، فلا صوت فيها، ولا تحريك للسان أو الشفتين)).[1]

وهي أيضا ((قراءة، ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والكل دون الاستعانة بعنصر الصوت " أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة " ولذلك تسمى القراءة البصرية وهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجيه كل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ)).[2]

ف ((الأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموزا صوتية)).[3]

وتعرف أكثر تفصيلا أنها ((عملية حل الرموز المكتوبة و فهم مداولاتها بطريقة فكرية هادئة، وتتسم بالسهولة والدقة، لا دخل للفظ فيها إلا إذا رفع القارئ نبرات صوته ووظف حاسة النظر توظيفا مركزا، إذ تنتقل العين فوق الكلمات وتنتقل بدورها عبر أعصاب العين إلى العقل مباشرة، ويأتي الرد سريعا من العقل حاملا معه المداولات المادية أو المعنوية للكلمات المكتوبة والتي سبق له أن اختزنها، وبمرور النظر فوق الكلمات يتم تحليل المعاني وترتيبها في نفس الوقت كي تؤدي المعنى الإجمالي للمقروء)).[4]

---

[1] – سعيد عبد الله لافي: القراءة و تنمية التفكير، ص 15

[2] – هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، الدار العلمية الدولية و دار الثقافة، عمان، الأردن، ط 1، 2000، ص 17

[3] – فهيم مصطفى، الطفل و القراءة، ص 71.

[4] – زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص 110.

فالمتفق عليه من خلال هذه التعريفات هو أنها عبارة عن اتحاد البصر والعقل وغياب عنصر الصوت أو النطق، وتكون أكثر تركيزا من غيرها لمحاولة فهم مداولات الكلمات، وإعمال الفكر فيها.

ويلاحظ أن حياتنا قائمة على القراءة الصامتة، لأننا نحاول جاهدين فهم معنى ما نقرأ ولا يتم ذلك بسهولة، ودقة إلا مع هذا النوع من القراءة، كما تعتبر القراءة الصامتة أول ما يبدأ به التلميذ درس القراءة، إذ يطلب المعلم منه قراءة النص قراءة صامتة حتى يمكنه استجماع معنى الكلمات وكيفية نطقها، وتنبني القراءة الصامتة على مجموعة من الأسس النفسية والاجتماعية والفيزيولوجية، فهي مفيدة من الناحية النفسية لمن يعانون من قصور في أجهزة النطق مما يجنبهم الحرج، إضافة إلى أن هناك من يؤثر الصمت والهدوء على الجهر كما أن التأمل الهادئ هو أقرب إلى جني الفوائد، ومن الناحية الاجتماعية تفيد الذوق العام الذي يوجب احترام شعور الآخرين ورغباتهم في عدم الإزعاج ونرى ذلك بشكل كبير في المكتبات العامة، وتفيد من الناحية الفيزيولوجية إراحة أعضاء النطق، وعدم تعريض الصوت لإجهاد محتمل يحدث عادة مع القراءة الجهرية.

2-2- القراءة الجهرية:

أ- تعريفها

يشبه تعريفها إلى حد كبير تعريف القراءة الصامتة، لكنها تتميز عنها بعنصر الصوت والذي يسمعه الآخرون فيتفاعلون معه بالاستحسان أو الإستهجان، كما أن لها فوائد أو أهدافا ومميزات عن الطريقة السابقة إذ ((تعتمد القراءة: الجهرية على فك الرموز المكتوبة وتوظف لهذه المهمة حاسة النظر ويعمل جهاز النطق على تصديق الرؤيا التي تنقل هذه الرموز إلى العقل الذي يحلل المداولات والمعاني. ويستمر القارئ في قراءته الجهرية ما دامت الألفاظ مألوفة لديه، وما دام العقل يرسل إشارات المداولات، والمعاني

باستمرار، ويكون رد فعل القارئ على هذه الإشارات إيجابيا، أما إذا لم يرسل العقل إشارات تفيد فهم المعنى أو المدلول فإن القارئ يتوقف عن القراءة حتى يستقيم لديـه المعنى)).[1]

وهي أيضا ((إلتقاط الرموز المكتوبة بواسطة العين، وترجمة العقل لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما)).[2]

وتعرف أيضا أنها ((قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة: من تعرف بصري للرموز الكتابية وإدراك عقلي لمداولاتها ومعانيها، وتزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المداولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها، وتفسير الأفكار والانفعالات التي تحتوي عليها المادة، وهي بذلك أصعب من القراءة الصامتة.

وهي أحسن وسيلة لإتقان النطق وإجادة الأداء وتمثيل المعنى وتذوق النصوص الأدبية، وهي وسيلة لتشجيع التلاميذ على الحادث، وتعد التلاميذ للمواقف الخطابية ومواجهة الناس)).[3]

قد اشتمل هذا التعريف الأخير عن مزايا هاته الطريقة ويمكن الاستنتاج أن القراءة الجهرية، أصعب من القراءة الصامتة لصعوبة انشغال العقل بأمرين معا، خاصة عند تلميذ المرحلة الابتدائية، وهما محاولة إجادة النطق، وفهم المعنى المطلوب مع تسارع القراءة، خاصة أن طفل هذه المرحلة لا يفهم المعاني من السياق بل يحاول فهم مدلول الكلمة الواحدة لينطلق إلى غيرها، لذا وجب أن تكون المادة المقروءة قصيرة تناسب العمر العقلي للتلميذ، وأن يهيأ التلاميذ مسبقا لمثل هذه الخطوة، ثم يقرأ المعلم نموذجا عن المادة يتأنّ حتى يتمكن التلاميذ من تقليده فيما بعد، مع مراقبة المعلم المستمرة لأخطائهم وتصحيحها بشكل يمنع وقوع الحرج فيها بينهم.

---

[1] – زكرياء اسماعيل ، المرجع نفسه، ص 113 .

[2] – سعيد عبد الله لافي: القراءة و تنمية التفكير، ص 16 .

[3] – عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط 1، 1978، دار المعارف، القاهرة، ص 69. نقلا عن: محمد بن ابراهيم الخطيب، طرائق تعليم اللغة العربية، ص 82.

3- <u>أهمية القراءة:</u>

يكفي للتدليل على أهمية القراءة وعظم شانها، حث الإسلام عليها، فقد جاء الأمر الإلهي إلى الرسول – ص– في أول آية قرآنية أنزلت ((اقرَأ باسم ربِك الذي خلق (1) خلقَ الإنسان من علقٍ (2) اقْرَأْ ورَبّكَ الأَكْرَمْ (3) الَّذِي علَّم بالقلمِ (4) عَلَّم الإنسان مَا لمْ يَعْلَمْ)).[1]

حينما كانت أوروبا غارقة في دياجير الظلام كانت الأمّة الإسلامية أمّة قارئة تنشر شعاع العلم فأتى أهل الغرب إلى المشرق العربي ينهلون من علومه وحضارته، والقراءة ذات أهمية كبيرة للأفراد والمجتمعات.

فالقراءة بالنسبة للفرد تعد عملية دائمة، يزاولها داخل المدرسة وخارجها، وبهذا تمتاز عن سائر المواد الدراسية، ولعلها أعظم ما لدى الإنسان من المهارات، والقراءة وسيلة لاتصال الفرد بغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية، ولولاها لظلّ الفرد حبيس بيئة صغيرة محدودة و لعاش في عزلة جغرافية وعزلة عقلية.[2]

إن القراءة أساس كل عملية عقلية، ومفتاح لجميع المواد الدراسية، وعلى أن الضعف الدراسي في القراءة سيئا لإخفاق في المواد الدراسية الأخرى، أو في الحياة ذاتها، والقراءة تمد المتعلمين بالمعلومات التي تساعد على تنمية ميولهم، وحل الكثير من مشكلاتهم، ورفع مستوى فهمهم للمسائل الاجتماعية وإثارة روح النقد، وتوفير فرص الاستماع والتسلية، كما تساعد المتعلمين على الإعداد العلمي، والتوافق الشخصي والاجتماعي.

وبالنسبة للمجتمع تعد القراءة من الوسائل الهمة للنهوض به، وربط الشعوب ببعضها البعض مما يقرؤه الناس من صحف ورسائل وكتب و سائر المطبوعات، وهي من الوسائل التي تدعوا إلى التقارب والتفاهم بين عناصر المجتمع ولها أهميتها في عملية الانتقال الثقافي وفي عملية التكييف الاجتماعي، كما أنها لا تزال هي الوسيلة الأولى في نقل الفكر الإنساني والتراث الحضاري من جيل إلى جيل، كما أن لها دور عظيم في تنظيم المجتمع، ومن اليسير أن ندرك ذلك في تعامل الأفراد وتبادل المصالح فيما بينهم، فالمجتمع القارئ مجتمع

[1] – سورة العلق _ الآية –1 – 5 .

[2] – القراءة و تنمية التفكير، د. سعيد عبد الله لافي، ط 2، عالم الكتب، القاهرة، 2012 م، ص 12 .

راقي تبدو فيه الوحدة الفكرية والثقافية أفراده، وكثير من قيمه ومثله إنما تكتسب أو تعدل في بعض جوانبها عن طريق القراءة [1]

من خلال هذه الدراسة لأهمية القراءة يتبين أن إهمالها وعدم تعلمها، أو الضعف فيها له انعكاسات سلبية جد خطيرة على مستوى الأفراد والمجتمعات، حيث يتسبب ذلك في تخلفها على حد سواء، مما يؤكد أهمية تعلمها، واكتساب مهارتها وتنميتها ليتمكن الفرد من التكيف مع الحياة، وخدمة مجتمعه الذي يعيش فيه.[2]

4 – أهداف تعليم القراءة:

- تحقيق جودة النطق، و حسن الأداء و تمثيل المعنى
- إكتساب المهارات القرائية كالسرعة، و الاستقلال في القراءة وحسن الوقوف عند اكتمال المعنى، و تحديد أفكار المادة المقروءة.
- تنمية القدرة على الفهم.
- تنمية حصيلة المتعلم على التعبير الصحيح عن المادة المقروءة.
- اكتساب القيم الفاضلة و تعديل السلوكات والاتجاهات السلبية.
- تنمية القدرة على التفكير.
- تنمية التخيل و الإبداع
- تنمية قدرة المتعلم على تذوق المادة المقروءة
- اكتساب المتعلم القدرة على نقد المادة المقروءة و الحكم عليها.
- الاستفادة من المادة المقروءة في حل المشكلات
- استغلال وقت الفراغ في القراءة المثمرة والاطلاع.
- الانتفاع بالمادة المقروءة في الحياة العملية، كقراءات الخطابات، والإعلانات، وقوائم الأسعار، واللافتات والتعليمات.[3]

---

[1] – د. فهد خليل زايد، المرجع السابق، ص 13

[2] – د . فهد خليل زايد، المرجع السابق، ، ص 14

[3] – د. فهد خليل زايد – المرجع السابق، نفس الصفحة .

ثانيا : مهارات اللغة العربية:

تعد المهارات اللغوية من الأهداف الأساسية التي يسعى كل معلم إلى تحقيقها عند المتعلمين، فتعلم أي لغة من اللغات سواء كانت اللغة الأم أم لغة أجنبية، إنما هدفه الوحيد هو أن يكتسب المتعلم القدرة على سبك اللغة والتعرف على إطارها الصوتي الخاص بها، ويهدف كذلك إلى الحديث بطريقة صحيحة تحقق له قدرة التعبير عن مقاصده والتواصل مع الآخرين، وكذلك يسعى إلى أن يكون قادرا على قراءتها و كتابتها.

ولا شك أن أول المهارات التي ينبغي أن يتعلمها المتعلم ويتقنها هي مهارة الكلام المستقيم، والتي لا تقوم إلا على مهارة الاستماع الجيد، الذي يعيد الأساس الأول المعتمد في المرحلة الابتدائية، ذلك أنه إذا استقامت هذه المهارة في حياة الطفل (المتعلم)، ستكون بلا شك المفتاح الأساس لكل المعارف الإنسانية الأخرى، فاللغة الجيدة وإتقانها قراءة وكتابة وتعبيرا ينبغي أن يكون لها الصدارة والأولوية المطلقة في حياته، ولأنه من دون التمكن من مهارة اللغة وأساليبها وفنونها في السنوات الأولى من تعليم الأطفال فإن ذلك يؤدي بهم لا محالة إلى نتائج مدمرة وخطرة لحياتهم ولنموهم العقلي والاجتماعي.[1]

ومنه فالمهارات اللغوية الأساسية أربع وهي: الاستماع، التحدث (المحادثة)، والقراءة، والكتابة، إضافة إلى مهارة التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، فوجب أن نشير أولا إلى تعريف المهارة.

[1] – عبد المجيد عيساني، تعليمية اللغة العربية في مستواها التركيبي في المراحل الدراسية الأولى، مجلة الأثر، العدد الثامن، كلية الأدب و اللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ماي 2009 م ص 31.

1- المهارة

أ/ التعريف اللغوي: جاء في لسان العرب لابن منظور: ((المهارة مصدر: مَهَرَ: المَهْرُ: الصداقُ، والجمع مُهُرْ وقد مهر الرأة بمهرها ويَمْهُرُهَا مهراً وأمهَرَها. فقال بعضهم: مَهَرْتهَا: فهي مهورة، أعطيتها مهرا. أمهرتها: زوجتها غيري على مهر. والمهيرة: الغالية المهر.

والمهارة: الحذق في الشيء، و الماهرُ: الحاذق بكل عمل، و م كعز ما يوصف به السابح المجيد، والجمع مَهَرَة.

قال ابن سيدة: وقد مهر الشيء و فيه، وبه يمهرُ مُهُوراً ومَهَارَة ومِهَارَة. وفي الحديث، مثَلُ المَاهِرِ بالقرآن مثل السَفَرَة، المَاهِرُ: الحاذق بالقراءة، والسفرة، الملائكة.)).[1]

ب/التعريف الاصطلاحي: من خلال ما أوردت المعاجم عن المهارة من دلالات يمكن أن يتبين عنها بأنها اصطلاحات، إذا ما ربطت باللغة، بأنها: ((أداء لغوي يتسم بالدقة و الكفاءة فضلا عن السرعة والفهم. وعليه فإنها (أداء)، وهذا الأداء إما صوتيا أو غير صوتي، والأداء الصوتي اللغوي يشتمل (القراءة والتعبير الشفوي، والتذوق البلاغي وإلقاء النصوص النثرية والشعرية) أو غير صوتي: فيشتمل على الاستماع، الكتابة والتذوق الجمالي الخطي، ولا بد للأداء أن يتسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والسلامة اللغوية نحوا وصرفا وخطا و املاءاً)).[2]

فالمهارة إذا هي: القيام بالعمل بسرعة و دقة و إتقان. أي:

المهارة = السرعة x الدقة x الشكل x الملائمة .

وكما يعرفها علماء النفس واللغة: ((هي نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن)).[3]

---

[1] – ابن منظور – لسان العرب، دار صاد ر، بيروت، لبنان، م 14، ط 1، 2000 م، ص 142.

[2] – زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) . و عوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب و غيرهم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2008 م، ص 13.

[3] – فهد خليل زيد، أساليب تدريس اللغة بين المهارة و الصعوبات ، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط 1، (د، ت)، ص 25

فالمهارة اصطلاحا، لا تبتعد كثيرا عما أورده علماء اللغة ولكنها تقوم على أسس وإجراءات عملية، يمكن ملاحظتها وقياسها و ثمة إتجاهات مختلفة في النظر إلى مفهوم المهارة، فهنالك فريق من العلماء والباحثين ينظر إليها على أنها القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقلية أو انفعالية أو حركية.

وفريق آخر يرى أنها (أداء الفرد لعمل ما، ويتسم هذا الأداء بالسرعة والدقة والإتقان والفاعلية.

وفريق ثالث ينظر إليها على أنها (نشاط يقوم به الفرد يستهدف تحقيق هدف معين)[1]

وهكذا فالمهارة عموما هي" قدرة أو أداء أو نشاط ". يتطلب خصائص وشروط معينة تميزه عن غيره من السلوكيات الأخرى الملاحظة وهي نامية متطورة، تسعى إلى تحقيق هدف ما أو تنفيذ مهمة معينة بسرعة ودقة واتقان، وتنمو بصورة تدريجية إلى البسيطة إلى المركبة من خلال التدريب والممارسة، ولهذا فإن اكتساب المهارة بشكل سليم، سيحتاج أمرين رئيسيين هما:[2]

- **معرفة نظرية:** وتشتمل على الأسس النظرية التي يجب أن يعرفها المتعلم، والتي يقاس عليها النجاح في الأداء.

- **تدريب عملي:** حيث لا يمكن اكتساب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها، ويجب أن يتناما التدريب حتى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب لمرحلة التعليمية، وعلى هذا طول أو قصر مدة تنفيذ البرنامج التعليمي واكتساب المهارات اللغوية وتعليم المهارة ليس بالأمر الهين إذ لا بد من تخطيط مسبق وإعداد يعين على توصيلها للمتعلم واستيعاب جميع جوانبها، إذ يتوقف تعليمها على معرفة أسس معينة هي:

أ- مراعات درب النمو العقلي والبدني للمتعلم: فالمعروف أن لكل مرحلة من النمو العقلي والبدني استعداداتها الخاصة بها، لذا لا يجب أن يعلم الفرد مهارة لا تناسب مستوى تفكيره.

---

[1] - د – حاتم حسين البصيص – تنمية مهارات القراءة و الكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس و التقويم، ص 18.

[2] - المرجع نفسه، ص 19

ب- مراعاة الهدوء النفسي: فالإضطراب النفسي أو الحركي الأثر السالب على أداء المهارة وعملية تعليمها، لذا يجب إبعاد التوترات النفسية والحركية طوال فترة تعليم المهارات.

ت- مراعاة دافعية المتعلم: فرغبة المتعلم في التعلم تعد شرطا أساسيا لكل عملية ضمن عمليات التعلم، فلا بد من أن تتفق المهارة مع الميول الشخصية للمتعلم، فالذي لا يرغب في تعلم القراءة والكتابة لا يمكن أن يكتسب مهارتها، والمعروف أن الإنسان الذي لا يميل إلى شيء معين لا يرغب في تعلمه واكتسابه.

2- مهارة القراءة:

تعتبر القراءة بمثابة المفتاح الذهبي الذي يتمكن المتعلم بواسطته فتح أبواب المعرفة والثقافة، وهي سيدة المهارات اللغوية لما لها من دور أساسي في إعداد المتعلم وتهيئته للتواصل مع الأوساط التي يتصل بها، فضلا على كونها الوسيلة الضرورية للتعلم.

إذ بواسطتها يتمكن المتعلم من إدراك العلاقة بين الكلام المنطوق والكلام المكتوب ، و التقدم في التكلم هو وسيلة للتقدم فيها.

- **مفهومها:**

كان مفهوم القراءة محدودا وضيقا يعني: الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعريفها والنطق بها.

وبمرور الزمن تطور مفهومها التقليدي شيئا فشيئاً و صارت: عملية فكرية ترقى إلى الفهم أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار إلى أن وصلت في الأخير إلى تعريف جامع مانع، وأصبحت تعني: إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها، ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة، ثم التفاعل مع ما يقرأ والاستجابة لما تمليه هذه الرموز.[1]

ولقد تبينت الرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا المفهوم التالي لعملية القراءة: ((إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة... إنما أساسا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تنمي كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية

[1] - سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، ط 1، 2010، ص 25، ص 26

عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات، إنها إذن نشاط يتكون من أربعة عناصر:

استقبال بصري لرموز (سواء كان هذا الرمز مفردا أو غير مفرد، حرفا أو كلمة أو جملة). وهذا ما نسميه بالنقد...، وتفسير ذلك والحكم عليه في ضوء الخبرات والقدرات العقلية والعلمية، ثم دمج هذه الأفكار مع أفكار القارئ، وتصور تطبيقاتها في مستقبل حياته وهذا ما نسميه بالتفاعل)).[1]

3-أهدافها:

- أن يجيد المتعلم النطق.
- أن يحسن الأداء.
- أن يصل المعنى.
- أن يكتسب المهارات اللغوية المختلفة كما السرعة في الأداء والاستقلال بالقراءة، والقدرة على تحصيل المعاني، وإحسان الوقوف عند اكتمال المعنى.
- تنمية الثروة اللغوية للمتعلم من مفردات وتراكيب جديدة.
- تساعد التلميذ على النجاح في مواد الدراسة
- اكتساب عادات التعرف البصري على الكلمات، كالتعرف.

ثالثا :التدريس

1- تعريف التدريس:

أ-التعريف اللغوي:

تشتق كلمة التدريس من الفعل (دَرَسَ) فيقال دَرَّسَ الكتاب ونحوه أي قام بتدريسه وتَدَارَسَ الكتاب ونحوه: درسه وتعهده بالقراءة والحفظ ولئلا ينساه. (وزارة التربية والتعليم، 1992، 225) (225،21).

[1] – رشيد و أحمد طعيفة، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، تدريسها، تقويمها، ص 365.

ويقصد بالفعل درس Teach في الانجليزية أن تعطي دروسا لطلاب لمساعدتهم على تعلم شيء ما بإعطائهم معلومات عنه (Oxford University 2000: 1332) [1]

ب- **التعريف الاصطلاحي :**

على الرغم من أن التعليم كمنظومة يتضمن العديد من العلاقات القائمة وتبادلية التأثر بين جميع أطراف العملية التعليمية والتربوية من (معلم ومتعلم، وإدارة مدرسة وبيئة تعليمية ونظم ولوائح تعليمية...الخ)، فإن التعليم في حد ذاته بمثابة أحد الأهداف المهمة تحقيقا من خلال التدريس.

- بهذا المفهوم الضيق للتدريس، كان طبيعيا أن يعتقد البعض خطأً أن عملية التدريس بمثابة العملية التي من خلالها يتم نقل المعلومات من ذهن المعلم إلى عقول التلاميذ الفارغة ليستوعبوها ويحصلونها، وهذا الاعتقاد الخاطئ يجعل المعلم المصدر الأساسي والرئيسي للمعرفة، ويجعل المتعلم مستقبلا سلبيا لها.

وقد يعتقد البعض خطأً أن التدريس "مهنة من لا مهنة له " بمعنى أن أي شخص يملك قدرا من المعرفة وليس لديه أي وظيفة يعمل بها فيمكنه القيام بالتدريس.

وقد يعتقد البعض أن التدريس فنا! والبعض يراه علما! والبعض الآخر يراه استعدادا فطري.

إذا ما التدريس؟ نقل للمعرفة؟ أم مهنة؟ أم فنا؟ أم استعداد فطري؟

التدريس عملية إنسانية أصلية تحدث أثرا معينا في القائمين فيها، فهي عملية حياة وتفاهم كاملين بين معلم ومتعلم، أو بين معلم ومتعلمين، من ناحية، وبينهما و بين المعرفة والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات والتكنولوجيا وغير ذلك، من ناحية أخرى.

وهذه العملية الديناميكية المعقدة تمتد إلى مصادر أرحب و أشمل من المادة الدراسية المقررة، كما لا تقتصر على قاعات الدراسة، وإنما تشتمل كل ما في المدرسة، وكل ما في خارج المدرسة لتتضمن مصادر التعلم في البيئة الخارجية، وفي عصر السماوات المفتوحة، والانترنت تتسع لتتضمن مصادر المتعلم في العالم. [2]

---

[1] – عبد الحميد شاهين ، استراتيجيات التدريس المتقدمة ، جامعة الاسكندرية ،2010 ، ص 05.

[2] – المرجع نفسه، ص 06.

إذا فإن عملية التدريس عملية تفاهم واتصال بين طرفين، أو أكثر من طرف، وفقا لنظرية الاتصال، فلا بد أن يوجد مرسل (معلم) يرسل رسالة بطريقة معينة وأن تصل هذه الرسالة إلى من يستقبلها مستقبل (متعلم)، وعن طريق وسيط معين.

2 –طرق تدريس القراءة:

تجدر الإشارة أن طرق تعليم مبادئ القراءة ومهاراتها تختلف وتتنوع حسب الأهداف التي يرسمها المعلم، وكذلك حسب العنصر اللغوي الذي تعتمد عليه، سواء كان حرفا أو كلمة أو جملة.

وتوجد ثلاث طرق رئيسية للقراءة وهي الطريقة التركيبية وتتضمن: الأبجدية والصوتية والمقطعية، والطريقة التحليلية بشقيها الكلمة والجملة ولكل منها مزاياها وعيوبها، أما الطريقة المزدوجة فهي تجمع بينهما وتحاول قدر الإمكان تجنب عيوبها، وفيما يلي نتعرض لها بشيء من التفصيل:

2-1-**الطريقة التركيبية:** تبتدئ بتعليم الحروف ثم تنتقل إلى الكلمات ثم الجمل، بمعنى "هذه الطريقة تبدأ من أصغر وحدات ممكنة وتنتقل إلى الوحدات الأكبر"[1]

وحسب هذه الطريقة فإن اكتساب الحروف يتطلب ما يلي:[2]

- رؤية شكل الحرف وتعرفه.
- النطق بالحرف نطقا سليما.
- إعادة كتابته.
- وتندرج تحت هذه الطريقة ثلاثة فروع رئيسية هي: الهجائية، الصوتية، المقطعية.

***الطريقة الهجائية (الحرفية):** تقوم على تعليم الطفل حروف الهجاء بأسمائها بالترتيب (ألف، باء، تاء، ... إلى ياء)، ثم يتدرب على طريقة نطقها مفتوحة ومضمومة.

***الطريقة الصوتية:** في هذه الطريقة يبدأ المعلم بأصوات الحروف لا بأسمائها، فينطق بأصوات الحروف منفردة أولا (زَ– رَ– عَ) ثم ينطق بها موصولة دفعة واحدة –زرع).

---

[1] – علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص15.

[2] – إبراهيم علي حرارشة، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص 105.

*الطريقة المقطعية: تبدأ بعرض وحدات لغوية أكبر من الحرف أو الصوت، وأصغر من الكلمة، فيتم تدريب المتعلمين على نطق حروف العلة عن طريق كلمات تبدأ بهذه الحروف ثم استخدامها كحروف مد لتوضيح أصوات الحروف الهجائية الأخرى مثل (سا، سو، سي) (با، بابا) (ما، ماما).

2-2- الطريقة التحليلية: تسير هذه الطريقة عكس الطريقة التركيبية فهي تبدأ من الكليات أي من العبارة إلى الجملة إلى الكلمة[1]، وتسمى كذلك "الطريقة الكلية" لأن الطفل يبدأ بتعلم الكل وهو الجملة أو الكلمة ثم ينتقل إلى الجزء وهو الحرف.

ومن هنا يتبين أن هذه الطريقة يندرج تحتها نوعان آخران هما: طريقة الكلمة وطريقة الجملة، كما أن هذان النوعان تضمهما طريقة واحدة تسمى "انظر وقل".

أ- **طريقة الكلمة:** تتطلب هذه الطريقة عرض كلمات مألوفة بالنسبة للتلميذ، سهلة التركيب، ينطقها المدرس مرة واحدة ويشير إليها، ثم يحاكيها المتعلم عدة مرات، بعد ذلك يقوم المتعلم بتحليلها وتهجيتها حتى تثبت صورتها في ذهنه لذلك تعتبر طريقة تحليلية ينطق فيها الطفل بالكلمة دفعة واحدة[2]، وبعد ذلك يعرض عليه كلمات مشابهة لعقد الموازنة بينهما. وبعد أن يتعلم مجموعة كلمات يحللها إلى مكوناتها وهي الحروف، ومن خلال التدريب وإتقان هذه الحروف سيتمكن المتعلم من تكوين جمل مفيدة.

إن اعتماد هذه الطريقة سيمكن المتعلم من معرفة أصوات الحروف، ويتدرب على نطق الكلمات التي سيحللها فيما بعد إلى حروفها.

ب-طريقة الجملة: هي تطور طريقة الكلمة ودفع لها خطوة إلى الأمام، وأساسها أن الجملة هي وحدة المعنى ليست الكلمة ولا الحرف.

---

[1] – ميلودي نسيمة، " تعليمية مهارتي القراءة والكتابة لتلاميذ القسم التحضيري"، مذكرة ماستر، كلية الآداب واللغات، جامعة تلمسان، 2016، ص 26 نقلا عن أهمية الوسائل التعليمية عملية التعلم عامة، محمد وطاس، ص 217.

[2]– عبد القادر زيدان، مذكرة ماجستير، النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة تلمسان، 2013، نقلا عن "فن تدريس اللغة العربية"، حمد صالح سهل، ص 158.

أما عن طريقتها فيعد المعلم جملا قصيرة مما يألفه الأطفال، أو جمل بينها ارتباط في المعنى، ويكتبها على السبورة ثم ينطق بالجملة، ويرددها الأطفال أفرادا وجماعات مرات كافية، ثم يعرض جملة أخرى تشترك مع الأولى في بعض الكلمات وهكذا[1]

فمثلا في تعليم حرف الباء تقدم الجمل التالية (الكلب خلف الباب)، (البطة تسبح في الماء)، (بلال يلعب بالكرة)، توضع صورة لكل جملة، وتحت كل صورة تثبت الجملة الدالة عليها، ويكتب حرف الباء بلون مغاير.[2]

2-3- الطريقة المزدوجة: تعرف بتسميات مختلفة منها: "الطريقة التوليفية" و"التوفيقية" و"الطريقة التركيبية التحليلية" لأنها تجمع بين محاسنهما وتمر بأربعة مراحل هي: مرحلة التهيئة والإعداد، مرحلة التعريف بالكلمات والجمل، مرحلة التحليل والتجريد، مرحلة التركيب وتكوين الكليات من الجزئيات.

- **مرحلة التهيئة والاستعداد:** هي المرحلة "يتجه العمل فيها -بوجه عام- إلى تعهد الأطفال وتنمية استعداداتهم لهذه المواقف الجديدة في حياتهم وهي المواقف التعليمية التي يمارسون فيها أعمالا جديدة في بيئة اجتماعية لم يألفوها، ومع وجوه جديدة لم يسبق لهم عهد بها".[3]

ولهذه التهيئة نوعان:

- **تهيئة عامة:** تهدف لعقد صلة بين المدرسة والبيت:

- **التهيئة للقراءة والكتابة:** تهدف لتعويد الأطفال دقة الملاحظة من خلال تدريب حواس الأطفال على الاستماع والأداء كسماع القصص وتمثيلها.

- **مرحلة التعريف بالكلمات والجمل:** تعد المرحلة الثانية بعد الإعداد، حيث يبدأ المعلم بقراءة الكلمة أو الجملة ثم الانتقال إلى الأصوات والحروف، ثم تعلم كتابة الكلمة والجملة،

---

[1] - عبد العليم ابراهيم، الموجه النفسي لمدرسي اللغة العربية، ص 83.

[2]- محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة للطباعة، بيروت، لبنان، ط1، 1980، ص 67.

[3] - عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 87.

ولذلك فإنها "تتطلب من المتعلم التمييز البصري والسمعي متصاحبين، كما تتطلب منه حصر انتباهه في الرمز المكتوب وصوته المنطوق مع الربط الوثيق بينهما.[1]

وإن كانت هذه الأمور مما يستصعب الأطفال فإنه من واجب المعلم الصبر والعمل بجد من اجل أن يحسن المتعلمون الربط بين الرموز والأصوات، وبالتالي يحسنون القراءة.

- **مرحلة التحليل والتجريد:** المقصود بالتحليل تجزئة الجملة إلى كلمات وتجزئة الكلمات إلى أصوات، والمقصود بالتجريد اقتطاع صوت الحرف المكرر في عدة كلمات والنطق به منفردا حيث "تختار جمل التحليل وكلمات التحليل والتجريد مما سبق أن عرض على الأطفال وعرفوه وثبت في أذهانهم، وتعد مرحلة التجريد أهم خطوات هذه الطريقة في تعليم القراءة للمبتدئين لأنها هي التي تتوقف عليها قدرة التلميذ على معرفة الكلمات الجديدة وقراءتها.[2]

لكن ينبغي الإشارة إلى أن المعلم لا يبدأ هذه المرحلة إلا إذا أيقن أن أطفاله عرفوا مجموعة لا بأس بها من الكلمات والجمل معرفة تامة، وتمكنوا من إدراك الصلة بين الحروف وما يشبهها من أشياء.

- **مرحلة التركيب وتكوين الكليات من الجزئيات:** هي مرحلة مرتبطة بما سبقها، فبعد أن يتمكن المتعلمون من إدراك مجموعة من الكلمات والحروف تأتي مرحلة البناء، حيث يحاول الأطفال توظيف ما تعلموه، وذلك من خلال استعمال الكلمات في تكوين جمل مفيدة.

وبالتالي فإن الطريقة المزدوجة تسعى لتدريب المتعلم على حسن الأداء والنطق وتنمي مهاراته وتدفعه للقراءة والبحث عن المعنى.

– ميلودي نسيمة، مذكرة ماستر، مرجع سابق، ص 28 نقلا عن القراءة وتنمية التفكير، سعيدة، ص 29.[1]

– عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 111.[2]

رابعا : التقويـم

يعد التقويم ضرورة تربوية في الوقت الراهن، يبنى على أسس علمية كجزء عضوي من نسيج العملية التعليمية.

يتم من خلاله الوقوف على تحقق من أهدافها، وقد شهدت السنوات الأخيرة، اهتماما كبيرا بعملية التقويم، وذلك استجابة للمتغيرات الحياتية التي تحيط بالإنسان في عالم متغير يتدفق بالمعارف الجديدة والمعلومات باستمرار.

ومن هنا يظهر التقويم بوصفه عملية مصاحبة للعملية التعليمية ووسيلة لتحسينها وأداة لتحقيق أهدافها في إعداد الفرد، فعملية التقويم جزءا متكامل من عمليات التعلم والتعليم، ومن خلالها يمكن معرفة مدى ومستوى نجاح أو فشل العملية التعليمية، وذلك بهدف إصلاح التعليم و تحسين منتجه والعمل على تطويره.

1- تعريف التقويم:

أ- التعريف اللغوي :

التقويم من جذر "ق، و، م" جاء في لسان العرب: ((قوَّمَ واستقامها أي قدّرها، يقال استقمتُ المتاع أي قوّمته، والاستقامة، التقويم، وفي الحديث: قالوا: يا رسول الله لو قوّمت لنا، فقال: الله هو المقوِّم، أي لو سقوت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمتها)). [1]

وجاء في المعجم الوسيط: " قوّم المعوج أي عدّله وأزال عِوَجَهُ وقَوَّمَ السِلْعَةَ سَعَّرَهَا وثَمَّنَهَا، وقَوَّمُوا الشيء فيما بينهم أي قَدَّرُوا ثَمَنَهُ، وتقوَّم الشيء أي تعدَّل واستوى وتبيّنت قيمته)).[2]

بناء على ما تقدم من تعاريف لغوية نستنتج:

إن التقويم بمعنى قومته أي طورته وعدلته وجعلته مستقيما أو قويما وهو يتضمن في ثناياه الحكم على الشيء ويتجاوز هذا الحكم إلى التحسين وإصلاح الإعوجاج أي التعديل والتصحيح.

---

[1] – ابن منظور، لسان العرب، ط 1، دار بيروت، لبنان، المجلد 15، 1992 م، ص 3783 .

[2] – معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط مكتبة الشروق الدولية، ط 4، القاهرة، 2004 م، ص 768.

ب-التعريف الاصطلاحي:

لقد اختلف الباحثون حول تعريف التقويم وفي نظرتهم إليه ومن بين التعاريف التي وردت حول تعريفه اصطلاحا، إذ عرِّف على أنه: ((عملية إصدار حكم بناءا على معايير معيّنة في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة أو ظاهرة أو موقف أو سلوك)).[1]

ويعرف تربويا: ((عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات والتدابير بشأنها، لمعالجة جوانب الضعف و توفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها))[2].

أما مفهوم التقويم في مجال المدرسة هو: ((عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالطالب والمعلم والإدارة والمرافق والوسائل والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة عملية التعليم، وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف لاتخاذ القرارات بشأن البرامج وذلك بهدف معالجة جوانب الضعف وتعزيز القوّة وتحقيق النمو المتكامل وتنظيم البيئة التربوية)).[3]

ويمكن تعريف التقويم على مستوى غرفة الصف بأنه: عبارة عن عمليات منظمة الهدف منها جمع المعلومات وتحليلها لتحديد مدى تحقق الأهداف التدريسية من قبل المتعلمين واتخاذ قرارات بشأنها، إذ يشير هذا التعريف ضمنا إلى ضرورة إعداد الأهداف التدريسية كخطوة أولى في عملية التدريس لأنها عملية صادقة قبل كل شيء)).[4]

---

[1] – راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، 2009 م، ص 408.

[2] – عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع، القياس و التقويم النفسي و التربوي بين النظرية و التطبيق، ط 1، مركز يزيد، 2004، ".

[3] – إبراهيم محمد المحاسنة، عبد الكريم علي مهيدات، القياس و التقويم الصفي، ط 1، دار جرير للنشر و التوزيع، الأردن 2005 م، ص 22

[4] – نبيل عبد الهادي، القياس و التقويم التربوي و استخدامه في مجال التدريس الصفي، ط 2، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2001 م، ص 68.

وتعاريف أخرى:

التقويم: هو عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار أحكام عليها وبيانات التقييم في ذاتها ليست جيّدة أو رديئة إنها ببساطة تعكس ما يجري في حجرة الدراسة، وتصبح هذه المعلومات ذات معنى حين تقرر فحسب أنها تعكس شيئا نقيمه وتثمنه مثل إجادة التلميذ للقسمة المطوّلة ومدى إتقانه لها والسؤال المفتاحي في التقويم هو، هل يتعلم التلاميذ ما نريدهم أن يتعلموه ؟..[1]

وبتعريف آخر: هو مجموعة من الإجراءات التي بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة، و دراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معيّنة.[2]

ومن هنا نستخلص بأن التقويم التربوي هو عملية إصلاح وتعديل، وهو العملية التي يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية، ووصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضعف.

والتقويم عملية مستمرة شاملة لكل العناصر التي تتداخل وتتشابك فيما بينها لتشكل كل أركان العملية التربوية بغية تحقيق الأهداف المرجوة، وتهدف عملية التقويم إلى التطوير والتحديد، إضافة إلى مدى ما تحقق من الأهداف ووضع المقترحات لتحقيق ما لم يتم تحقيقه منها.[3]

2- أنواع التقويم التربوي:

تتعدد أنواع التقويم المستخدمة في الغرفة الصفية، بناء على الفترة الزمنية لتطبيقه وحسب طبيعة المعلومات ونوعية المحاكاة (المعايير) المستخدمة والغرض منه وحسب الطرف المقوم (الجهة التي تقوم بعملية التقويم)

[1] – جابر عبد الحميد جابر، اتجاهات و تجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ و المدرس، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002 م، ص 13.

[2] – رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها، تطويرها، تقويمها، د،ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م، ص 36

[3] – فدة عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة و المدرسة، ط1، الأردن، 2001 /، ص 12.

وفيما يلي عرض لهذه الأنواع:

2-1 أنواع التقويم حسب الفترة الزمنية:

أ) **التقويم القبلي:** تعتبر هذه الخطوة هامة جدا للمعلمين لأنها بمثابة نقطة الضوء للانطلاق في عملية التعليم والتدريس، إذ على ضوئها يتبين للمقوِّم مدى الاحتياج إلى استرجاع المعلومات السابقة، أو ربما الاستغناء على وحدة كاملة في المحتوى الجديد بحكم أن الطلاب أتقنوها، فهذه الخطوة مهمة لأنه من خلالها يتعرف الطلاب على المهارات والأهداف المطلوب منها إتقانها قبل البدء في عملية التدريس[1].

ويعتمد هذا التقويم على تطبيق اختبارات تهيؤ أو استعدادات مناسبة من أجل تعرف الأطفال أو الطلاب الذين يحتمل أن يواجهوا صعوبات في تعلم مواد دراسية معينة وتحليل أخطائهم في هذه الاختبارات، ويمكن أن يساعد المعلم في تحديد أفضل إجراءات العلاج، فالطفل الذي لا يستطيع التمييز بين الحروف الهجائية يمكن معاونته على إجراء تمييزات دقيقة بين هذه الحروف، والطالب الذي يخطي في إجراء القسمة المطولة، يمكن توضيح خطواتها المتتالية وتدريبه عليها.[2]

وبتعريف آخر هو ذلك التقويم الذي يتم قبل تجريب أي برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة، كحالات الطلبة قبل تجربة البرنامج، وتأتي أهمية هذا النوع في كونه يعطي الباحثين فكرة كاملة عن جميع الظروف والعوامل الداخلية في البرنامج[3].

ويمكن تصنيف التقويم القبلي تبعا لأغراضه إلى قسمين رئيسيين هما.

- **تقويم الاستعداد:** ويهدف إلى تحديد مدى استعداد التلاميذ لبدء عملية التقويم.

---

[1] – صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، الإدارة العامة للتربية و التعليم، المملكة العربية السعودية، 1373 هـ، ص 24.

[2] – صلاح الدين محمود علام: القياس و التقويم التربوي في العملية الدراسية، ص 35 .

[3] – طلال فرج يونس كيلاني، المجلة العربية لقمان بوجه التعليم الجامعي (الاستخدام الأمثل لوسائل القياس و التقويم و دورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي)، العدد التاسع، 2018 م، ص 40.

- **التقويم لأغراض التعيين أو تحديد** مستوى التلاميذ المنقولين أو الخريجين ووضعهم في مجموعات أكثر تجانسا ويساعد التقويم القبلي في اتخاذ القرارات بطريقة علمية في أي من المجالات المختلفة ويحدد المستوى الذي يكون عليه المتعلم قبل قيامه بالدراسة.

ويهدف أيضا إلى معرفة مستوى التلاميذ من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم ومن أدواته: الاختبارات، الملاحظات، والتقارير الذاتية[1].

ب-التقويم التكويني (ا لبنائي):

و هو التقويم الذي يطلق عليه أحيانا التقويم المستمر ويعرف بأنه:

" العملية التقويمية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس أثناء عملية التعلم، بهدف توجيه تعلم للمسار الصحيح أو تعزيز مسار مستوى تعلمها وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير المقرر الدراسي[2].

ويعرف أيضا: ((هو متابعة تقدم تعلم المتعلمين أثناء الدرس و يهدف إلى تقديم المعالجة والإصلاح المبكر وإمداد المعلم بالمعلومات حول فاعلية الطرق والأنشطة والوسائل المستخدمة)).[3]

ويعتمد هذا النوع من التقويم أساسا على الملاحظة والمناقشة والاختبارات القصيرة الأسبوعية أو الشهرية، وبالتحديد يعتبر تقويما مستمرا ملازماً مصاحبا للعملية التعليمية من بدايتها وحتى نهايتها، وهذا النوع يتوافق مع المفهوم الجديد والمتطور للتقويم، حيث يوفر

---

[1] - قلال خديجة، حرشاوي أسماء، أثر القياس و التقويم التربويين في العملية التعلمية " دراسة نظرية ": (رسالة جامعية)، جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر، (2014 - 2015 م)، ص 23.

[2] - مشروع التأسيس للجودة و التأصل للاعتماد المؤسسي و البرامجي، استراتيجيات التعلم و التعليم و التقويم،: عمادة الجودة و الاعتماد الأكاديمي)، 1435 هـ، ص 37

[3] - التوجيه الفني العام للحاسوب، التقويم التربوي و الاختبارات التحصيلية، 2014 م، ص 7.

للمعلم والمتعلم تغذية ناجعة بشأن أخطاء الطلبة ومدى تقدمهم، ومدى تحقيق الأهداف التعليمية عموما[1].

ج- **التقويم التشخيصي:** هو نمط من أنماط التوقعات يتيح للمدرس معرفة ما إذا كان المتعلم قادرا على تتبع الأنشطة المنتظر إنجازها في الأسبوع الأول من السنة الدراسية، ينظم المدرس أنشطته التقويمية ليتعرف على المستوى المعرفي والمهاري لتلاميذه، كما يلجأ المدرس إلى التقويم التشخيصي عند بداية كل درس للوقوف على مدى تحكم المتعلمين في المتعلمات[2].

ومن أهم أهدافه: تحديد أسباب صعوبات التعليم التي يواجهها المتعلم حتى يمكن علاج هذه الصعوبات، ومن هنا يأتي ارتباطه بالتقويم البنائي ولكن هناك فارق هام بين التقويم التشخيصي والتقويم البنائي أو التكويني يكمن في خواص الأدوات المستعملة في كل منهما فالاختبارات التشخيصية تصمم عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية مما تقيسه الأدوات التكوينية فهي تشبه اختبارات الاستعداد في كثير من النواحي خصوصا في إعطائها درجات فرعية للمهارات والقدرات الهامة التي تتعلق بالأداء المراد تشخيصه، والغرض الأساسي إذا من التقويم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعليمي للمتعلمين في ضوء ما افهم التعليمية الحاضرة.[3]

د-**التقويم الختامي (التجميعي):** وهو التقويم الذي يجري في ختام التعلم، كما اختبارات التحصيل أو الامتحانات التي تجريها المؤسسة التعليمية لمنح شهادات أو درجات علمية أو لاتخاذ قرارات ذات صلة بالترفيع أو الترسيب أو التوجه نحو تخصص ما، ومن الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم ما يلي:

-رصد علامات الطلبة، وإصدار أحكام بالنجاح أو الرسوب

[1] – عمار بن مرزوقي العقيلي، تقويم منهج العلوم الشرعية في التعليم العام، (رسالة جامعية)، جامعة الملك السعود، المملكة العربية السعودية، 1431 هـ ص 20

[2] – الحسن بواجلابن، التقويم التربوي، المركز الجهوي المهني التربية و التكوين (مراكش)، السنة التكوينية (2012 م – 2013 م) ص 3.

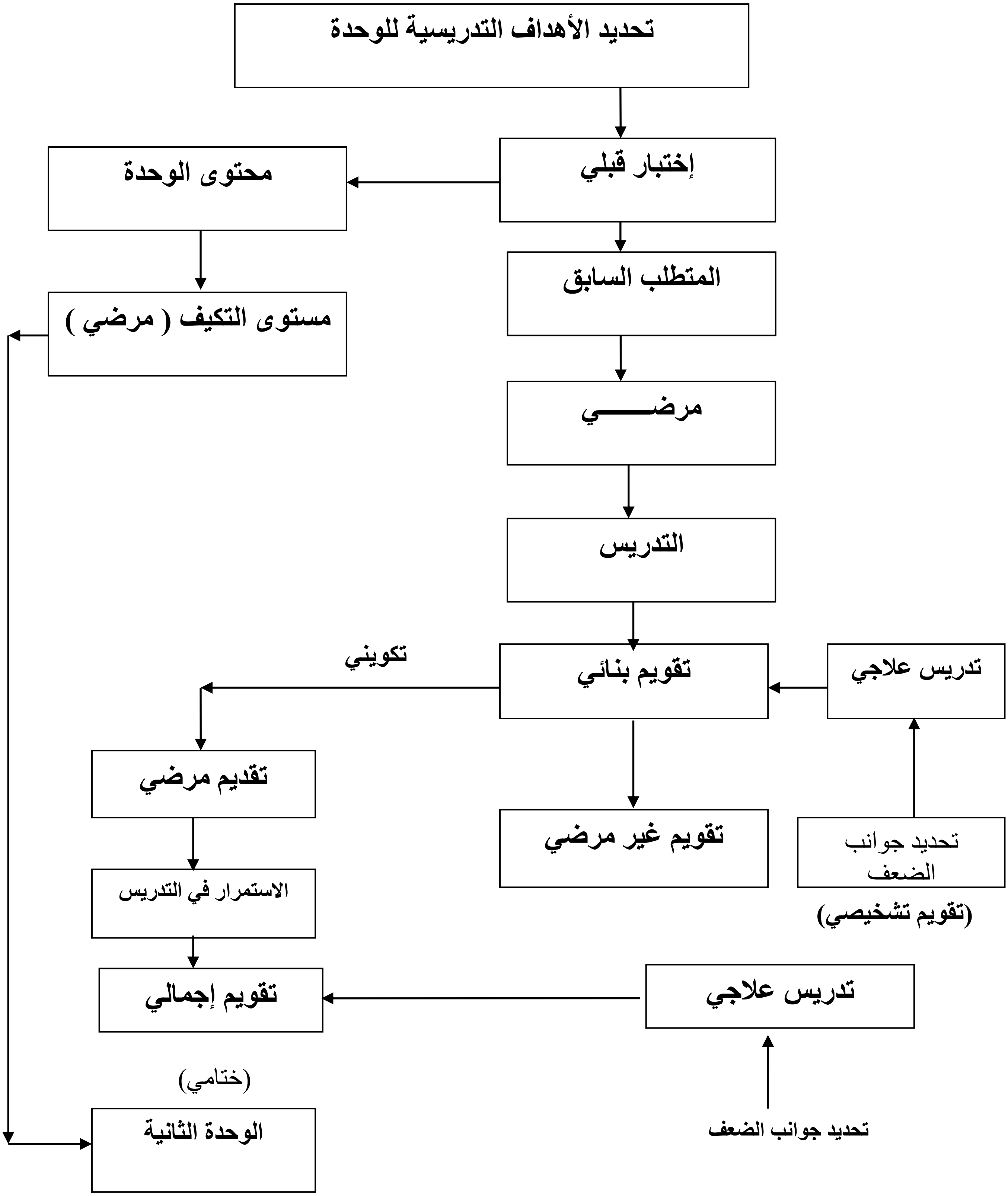
[3] – عبد الواحد الكيسي، القياس و التقويم تجديدات و مناقشات، ص 66

- التحاق الطلبة بهذا البرنامج أو ذاك استنادا إلى المعدلات
- الحكم على جهد المعلمين وفعاليات المدارس
- إجراء موازنات بين المدارس أو الشعب في المدرسة الواحدة.
- تقييم المناهج التعليمية والسياسات التربوية.
- تبرير الإجازات أو الشهادات والتقديرات التي تمنحها المؤسسة.
- إن هذا النوع من التقويم يستعمل من أجل تقويم الكفاءة العامة بعد إنهاء الدرس أو صيرورة من المتعلمات ويسمح بإسناد النقطة أو الملاحظات للمتعلم، وعلى أساسها تتخذ قرارات ذات أهمية لأي حياة المتعلم كما يستعمل لمعرفة المظهر الدراسي العام للتلميذ بعد تلقيه لسلسلة من الدروس.[1]

---

[1] - فيزازي موفق، أساليب تقويم مادة اللغة العربية لدى أساتذة التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات (رسالة ماجستير)، دراسة ميدانية لولاية سيدي بلعباس، جامعة وهران، 2013 م، ص 21

مخطط يوضح موقع التقويم من عملية التدريس [1]



[1] – أحمد عودة سليمان، القياس و التقويم في العملية التدريسية، ط 6، دار الأمل، عمان الأردن، 1993 م، ص 33

يتضح من المخطط أعلاه أن بعض الأهداف تتطلب مهارات وقدرات ومعارف سابقة وأن تحقيق بعضها يحتاج إلى تحقيق أهداف أخرى سابقة لها، وعليه فإنه من الضروري إجراء تقويم تمهيدي (قبلي) من أجل اتخاذ القرار في إعادة النظر في الأهداف التي لم يتمكن المعلمين من بلوغها، بمعنى أن نتائج التقويم القبلي قد تعيد النظر في خطة عملية التدريس بما يتناسب وحاجات المتعلمين، وللتأكد من سلامة سير العملية التدريسية لا بد من إجراء تقويم بشكل دوري خلال الفترة الزمنية التي حددت لتدريس الوحدة.

هـ-التقويم التتبعي: وهذا التقويم الذي يتم بعد التقويم الختامي، ويعني الاستمرار في التقويم للوقوف على آثار البرامج بعيدة المدى، والغرض اقتراح حلول للمشكلات، وتوجيه خط سير البرنامج وتطويره.[1]

لهذا فالإجابة عن تساؤل متى تقوم؟ تعتمد على هذا الأساس على الغرض من التقويم، فإن كان لاستطلاع الحال قبل البدء بالبرنامج، نجري التقويم القبلي، وإن كان للحكم النهائي على البرنامج فبعد انتهائه، وإن كان من أجل التطوير أثناء التنفيذ، فالتقويم البنائي وإن كان لقياس أثر البرنامج فيما بعد فالتقويم التتبعي.[2]

<u>2-2-أنواع التقويم حسب طبيعة المعلومات:</u>

إن عملية التقويم تتصف بتوفر المعلومات التي يستند إليها متخذ القرار وقد يكون هنا المعلم أو مدير المدرسة أو الأخصائي التربوي المقوِّم وحسب هذا المعيار هناك نوعين من التقويم هما:

أ- **<u>التقويم الكمي:</u>** وهو التقويم الذي يستند فيه المقوم إلى معلومات ذات طبيعة رقمية تغلب عليها صفة الكم مثل معدلات الثانوية العامة أو علامات الطلبة على الاختبارات الوطنية في المواد المختلفة، وغالبا ما تمتاز المعلومات في هذا النوع من التقويم بالدقة

---

[1] – راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، ص 410.

[2] – زيد سليمان العدوان و محمد فؤاد الحوامدة، تصميم الدرس بين النظرية و التطبيق، ط 1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2011 م، ص 195.

والموضوعية و سهولة الحصول عليها وإمكانية معالجتها إحصائيا خاصة في ظل ظهور البرامج الإحصائية المتخصصة كالرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية.[1]

ب- التقويم النوعي:

التقويم الذي يعتمد على جمع معلومات لفظية لوصف عملية كعلم الطالب وذلك من خلال الملاحظة أو أي أداة تحقق هذه الغاية، وهذا يساعد على تكوين صورة حقيقية عن اهتمامات الطالب وميوله واتجاهاته وتفاعله الاجتماعي مع زملائه والحكم على نوع المعلومات التي يتم قياسها.[2]

2-3- أنواع التقويم حسب الجهة التي تمارسه:

يصنف التقويم حسب الجهة التي تتولى عملية التقويم إلى الأنواع التالية:

أ- **التقويم الذاتي:** وهو التقويم الذي يقوم به الطالب.

ب- **التقويم الداخلي:** يتم من قبل المعلم أو الطلاب الآخرين داخل المدرسة.

ت- **التقويم الخارجي:** ويتم من قبل مؤسسات أو جهات خارج المدرسة.

ث- **التقويم متعدد الأفراد:** وهو الذي يأتي من قبل عدة أطراف، تكون أهداف التقويم وإستراتيجيته وأدواته محددة لديهم.

3- التقويم المعتمد على الكفاءات:

وهو مجموعة السلوكات المعرفية والمهارية والأدائية التي يتعلمها الطالب في فترة زمنية محددة والتي تنعكس أثارها على الأداء والتحصيل المعرفي ويتم قياسها باستخدام أدوات قياس مختلفة كالاختبارات التحصيلية وبطاقات كالملاحظة وملف الطالب وقوائم التقدير.[3]

[1] - إبراهيم محمد المحاسنة، عبد الكريم علي مهيدات، القياس و التقويم الصفي ، ص 32.

[2] - استراتيجية التقويم و أدواته (الاطار النظري)، تحت إشراف الخبراء الكنديين لمشروع الاقتصاد المبني على المعرفة، ص 24.

[3] - المرجع نفسه، ص 25، 26.

4- أنواع التقويم حسب المرجعية:

أ- التقويم جماعي المرجع:

وهو معيار جماعي المرجع حيث يقارن أداء الطالب على الاختبار بأداء مجموعته المعيارية، كأن تقارن علامة طالب في مبحث ما على أنه أعلى تحصيلا من (85 %) من طلاب صفه أو نقول علامة الطالب أعلى من متوسط علامة صفه.

ويهدف هذا التقويم إلى تقدير المستوى العام لأداء الطالب في مادة دراسية أو محتوى دراسي معين، إذ يستخدم في قياس مفاهيم عامة على القدرة على إجراء العمليات الحسابية أو فهم المقروء أو التفكير الرياضي أو تطبيق المبادىء...الخ، وفيه يحصل الطالب على درجة كلية واحدة تمثل أداءه بوجه عام في محتوى معين، وتفيد المعلم في إصدار الحكم على مستوى الطالب من خلال الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها ذلك الطالب أي تتم موازنة (أو مقارنة أداء الطلاب بأداء زملائه أو أقرانه من الطلبة ويكون الاهتمام منصبا على ترتيب الطلبة بعضهم بالنسبة إلى بعض، وأداء الزملاء هو معيار المقارنة[1].

ب- التقويم محكي المرجع:

جماعيا وفردي أو محكي المرجع، حيث يقارن أداء الطالب بمستوى معين يتم تحديده بصرف النظر على أداء مجموعته، أو في ضوء المحاكاة الموضوعية والمقصودة من دراسة الوحدة الدراسية، كأن نقول إن الطالب أجاب عن (80 %) من أسئلة الاختبار.[2]

يهدف النظام الجديد (التقويم محكي المرجع) إلى تقدير أداء الطالب بالنسبة إلى مجموعة من المعارف والمهارات والأهداف الوجدانية والمعرفية بطريقة إجرائية بصرف النظر عن علاقة أدائه بأداء غيره من الطلبة.

---

[1] – على مهيدات كاظم، القياس و التقويم في التعلم و التعليم، ط 1، دار الكندي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2001 م، ص 37.

[2] – زيد سليمان العدوان و محمد فؤاد الحوامدة، تصميم الدرس بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص 196.

وبمعنى آخر يهدف إلى موازنة أداء الطالب بمستوى كفاية معين دون الحاجة إلى موازنة أدائه بأداء الطلبة الآخرين ويعتمد تحديد مستوى الأداء أو مستوى الكفاية على عدد الأهداف أو المهارات المطلوب قياسها وهذا يتطلب صياغة الأهداف في عبارات.

5- أهداف التقويم التربوي و أهميته في العملية التربوية

5-1-أهداف التقويم التربوي:

هناك أهداف كثيرة يرجى تحقيقها من خلال عملية التقويم نذكر منها على سبيل الحصر لا القصر.

- اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة.
- صياغة الأهداف التربوية وتعديلها على ضوء التجربة والتطبيق الذين يكشفان عادة الخطاء والخلل.
- العمل على تحسين وتعديل وتحديث المناهج والمقررات وطرق التدريس معا يساعد على تحقيق الأهداف.[1]
- تقدير نمو الطلاب في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، أي في جوانب التحصيل المعرفي و في الميول وأساليب التفكير.
- الكشف عن جوانب القوة التي (يلزم) دعمها، وجوانب الضعف والقصور التي يجب تداركها مستقبلا[2].
- يهدف التقويم إلى جعل كل من المعلم والمتعلم قادرا على القيام بما يسمى بالنقد الذاتي لنفسه وأعماله وما حققه من نتائج سواء كانت سلبية أو إيجابية.
- يهدف التقويم إلى بناء علاقة بين البيت والمدرسة من خلال تعريف أسر الطلبة بنتائج أبنائهم ليكونوا على بينة من مستواهم الحقيقي، الأمر الذي يدفعهم إلى المشاركة في

---

[1] – الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءة، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص 575.

[2] – محمد الحاج خليل، التقويم الذاتي في التربية، ط 1، المؤسسة العربية للدراسات، دار النشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2006 م، ص 45.

دفع وتحفيز أبنائهم للمزيد من العطاء وتهيئتهم بشكل سليم و خاصة إذا كان هناك تعثر من قبل الأبناء في تحصيلهم الدراسي أو معاناتهم من مشاكل معينة تتسبب في تعطيل مسيرتهم الدراسية أو تؤثر فيها.[1]

- معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت عند التلاميذ ومدى استفادتهم منها في حياتهم.
- معرفة مدى تعاون التلميذ، ومدى نمو مقدرته الاجتماعية ومدى تماشيها مع عمره الزمني والعقلي.[2]
- وضع درجات للتلاميذ ثم تقييم هذه الدرجات أي الحكم على مدى كفايتها لترفيع أو ترسيب الطلبة بموجبها.
- معرفة قدرة التلميذ على التعلم وذلك عن طريق اختبارات الذكاء، والقدرات والقابليات.
- اختيار التلاميذ، أو توزيعهم على مختلف أناع الدراسات والمعاهد المناسبة.
- تزويد المرشد النفسي بمعلومات تساعده في إرشاد التلاميذ مهنيا وتربويا.
- تقييم المدرسة ككل لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين والتطوير[3].

إن المعرفة الجديدة والعادات السلوكية تصبح متضمنة في التغيير على المدى البعيد عندما يبني المتعلم استراتيجيات ومعايير لمراقبة أدائه المستمر في رحلة القلم المستمرة.

وبالرغم من أن التقويم الجيد هو ما يتعلق بإصدار حكم سديد وعندما نقوم بعملية التقويم فنحن نقوم بإصدار قيمة عن الشيء الذي نقوم بتقويمه كجزء من عملية إصدار أحكام.... فالتقويم ليس فقط عملية جمع بيانات وتحليلها، ولكنه أيضا مجال اتخاذ القرارات بشأن ما نقوم بتقويمه[4].

---

[1] – قحطاني أحمد الظاهر، طرق التدريس العامة، ط 1، الزاوية المكتبة الجامعية، 1999 م، ص 175 – 176.

[2] – أحمد محمد الطيب، التقويم و المقياس النفسي و التربوي، ط 1، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، 1999 م، ص 42، 43.

[3] – سلمي محمد ملحم، القياس و التقويم في التربية و علم النفس، ط 4، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2009 /، ص 40، 41.

[4] – قاسم علي الصراف، القياس و التقويم في التربية و التعليم، ص 284.

5-2-أهمية التقويم التربوي:

للتقويم التربوي أهمية بالغة في توجيه العملية التعليمية ويمكن إيجاز التقويم التربوي فيما يلي:

أ- بالنسبة للمعلم:

تفيد المعلم في التعرف على مستويات المتعلمين العقلية والنفسية، وهذا يمكن من مساعدتهم وتوجيههم في دراستهم، كما تفيده هو في تطوير وتحديث معلوماته وأساليبه التدريسية وتساعده في اتخاذ العديد من القرارات منها:

1- معرفة مدى استعدادات المتعلمين لتعلم الخبرات التعليمية الجديدة.

2- تحديد نقطة البدء في البرنامج التعليمي.

3- تخمين السرعة التي يسير بها البرنامج التعليمي.

4- تشخيص المتعلمين المتفوقين وتعزيزهم ببرامج إثرائية.

5- اتخاذ القرار بنقل المعلمين إلى مرحلة أخرى أو بقائهم في نفس المرحلة وإرسال تقارير للأهل عن تقدم المتعلم.[1]

6- يساعد في توزيع الطلاب ضمن مسارات أكاديمية أو مهنية خاصة بهم في المعاهد والجامعات.[2]

7- تساعد المدرس في التعرف على مدى نجاحه في تحقيق أهداف تدريسية ليتسنى له في ضوء ذلك تطوير عمله.

8- تحفز الطالب نحو المثابرة والدراسة وتعزيز ثقته.

9- امتداد التقويم إلى جميع جوانب شخصية التلميذ مقصورا كما كان في السابق على قياس التحصيل الدراسي للتلاميذ للمواد الدراسية المختلفة، الأمر الذي أدى إلى اتساع مجالاته و تنوع طرائقه و أساليبه.

---

[1] - عبد الواحد الكبيسي، المقياس و التقويم تجديدات و مناقشات، ص 56.

[2] - محمود عبد الحليم منسى، أحمد صالح، التقويم التربوي و مباديء الاحصاء، ص 23.

10- التقويم هو أحد الأركان المهمة في عملية التخطيط بحكم اتصاله الوثيق بمتابعة النتائج، و قد يكشف التقويم عن وجود عيب أو خلل في المناهج أو الوسائل التعليمية، أو في الأهداف مما يؤدي إلى تقديم توصيات للقائمين على عملية التخطيط لغرض معالجة هذا الخلل أو العيب ثم تأخذ بهذه المعالجة بسبلها إلى التنفيذ حيث تبدأ المتابعة، فالتقويم من جديد... و هكذا.

11- أصبح للتقويم اليوم دورا فعالا في الكشف عن المواهب والاستعدادات والميول والاتجاهات وغيرها من السمات الفطنية التي يتمتع بها الأفراد مما كان له أثره الواضح في عملية التوجيه والإرشاد التربوي وذلك بتوجيه الأفراد لاختيار نوع المهن أو نوع الدراسة و التخصص بالاعتماد على ما يحمله كل واحد منهم من هذه السمات.[1]

ب- بالنسبة للطالب:

الطالب أصبح محور العملية التعليمية والعنصر الأساسي فيها، بحيث يشارك فيها بفعالية، والتقويم يشكل قوة محركة لنشاط الطلبة من خلال تعريفهم بمدى التقدم والتحسن في الأداء التحصيلي، تحسين طرق المذاكرة، زيادة الدافعية للتحصيل من خلال عملية التعزيز المستمر والتغذية الراجعة المستمرة، ورفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي، وكذلك مستوى الطموح لديهم.[2]

ج - بالنسبة للمنهاج:

يعتبر التقويم أحد الأركان الأساسية في بناء المناهج الدراسية، فأي منهج دراسي لا بد أن تصاحبه عملية تقويم، تبدأ هذه العملية مع بداية التخطيط لوضع المنهج وتنتهي مع آخر مرحلة، ثم تبدأ من جديد وهكذا، والغرض منها هو معرفة مدى تحقيق المنهج للأهداف

[1] - كمال زاخر لطيف، و بلنته إبراهيم علي التربية، القاهرة، الجهاز المركزي للكتب الجامعية المدرسية و الوسائل التعليمية، 1938 مً، 227.

[2] - أمين علي محمد سليمان و رجاء محمود بوعلام، القياس و التقويم في العلوم الإنسانية أسسه و أدواته و تطبيقاته، ط 1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2010 /، ص 100-101.

المرسومة له من عدمه وكذلك الكشف عن جوانب النقص أو الخلل في محاولة لعلاجها [1] أي أنه:

1- يوفر المعلومات والأحكام اللازمة لقيام عملية التطوير على أسس سليمة.

2- يزيد من فعالية تنقيح المنهج.

3- اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية ومعلومات صحيحة.[2]

د- بالنسبة للمدرسة:

1- يساعد التقويم المدرسة على مراجعة أهدافها و مدى ملائمة المنهج لتحقيق هذه الأهداف

2- يساعد المدرسة في تقسيم التلاميذ، إلى مجموعات مناسبة سواء في فصول دراسية أو مجموعات نشاط.

3- يساعد المدرسة في مقارنة إنجازها وأدائها بانجاز وأداء المدارس الأخرى.

4- يساعد في التعرف على الدارسين ذوي الحالات الخاصة مثل الذين يعانون من مشكلات صحية أو نفسية أو اجتماعية، أو الذين تنقصهم بعض القدرات أو الموهوبين في جوانب معينة و لهذا تعمل على رعايتهم،

5- يوفر معلومات على مدى تأثير المدرسة في البيئة المحلية والمجتمع ومدى ارتباط أهداف المدرسة ومنهاجها بسوق العمل.[3]

6- التعرف على مدى جودة تطبيق المنهج وكفاية الإمكانات البشرية والمادية لتطبيق المنهج كما يوفر عليها معلومات عن مدى تأثير المدرسة في البيئة المحلية والمجتمع.[4]

---

[1] – هادي مستعان ربيع، القياس والتقويم في التربية والتعليم، زهران للنشر و التوزيع، جامعة التحدي، الجماهيرية الليبية، 2006 م، ص 19.

[2] – عبد الرحمان علي الهاشمي وفائزة الغزاوي، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محسوبة، ط 1، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان، 2005 م، ص 255.

[3] – المرجع نفسه، ص 255

[4] – عادل أبو العز سلامة و زملائه، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م، ص 360 – 361.

هـ- بالنسبة للمجتمع:

1- يوفر معلومات عن المنهج والمدرسة، تعرّف بما يجري في المدرسة وبالمنهج وأثره في الدراسات، وقد يؤدي هذا إلى تنمية اهتمام المجتمع خارج المدرسة بالتربية وبالمنهج، وقد يؤدي استدعاء مساهمتهم بالرأي والفكر أو بوسائل مادية في حسن تطبيق المنهج أو تطويره.

2- توفير الأدلة والمعلومات من المنهج لمجالس أولياء الأمور والتي يكون في قراراتها تأثيرا على سير العملية التعليمي.[1]

و-بالنسبة للإدارة التربوية:

1- إتخاذ قرارات إدارية هامة بكل عناصر منظومة التربية.

2- تقسيم المدرسة ككل لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين والتطوير.

الإطمئنان إلى أن المؤسسة تقدم الخبرات اللازمة للتلميذ أم لا .

3-التأكد من صحة القرارات التي اتخذت إبان العمل.

4-إرسال تقارير للأسرة عن تقدم الطلاب.

5-كما يفيد التقويم التربوي أيضا في الاستجابة لحاجات أولياء الأمور، والرأي العام في معرفة نوع المردود التعليمي والتربوي للعملية التعليمية بالمقاربة مع التكاليف التي تتفق وآمال الآباء و توقعاتهم.[2]

- إذاً التقويم التربوي يهدف إلى تحقيق الأهداف و ينصب في خدمة الطالب، والمعلم والإدارة و أولياء الأمور والمناهج، و مما لا شك فيه أهمية الدور الذي يلعبه التقويم في التطوير التربوي في جميع المستويات التخطيطية والتنفيذية، نظرا لما يقدمه من معلومات متغيرة، ومتعددة باستمرار تفيد في إصدار الأحكام الموضوعية واقتراح القرارات.

[1] - عبد الرحمان علي الهاشمي، فائزة الغزاوي، نفس المرجع السابق، ص 256.

[2] - محمد عطية و أحمد عفانة، واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية، (رسالة ماجستير)، غزة، فلسطين، 2011 م، ص 19.

خلاصة الفصل الأول:

وخلاصة هذا الفصل أن تعلم اللغة والوقوف على أسرارها التي تخضع لها، ليس بالأمر الهيّن، وهذا يعرفه كل من اقترب من تعليم اللغة وطبق طرائق تدريسها، ومن الأنشطة التي اهتمت بها برامج المدرسة الابتدائية وأولتها اهتماما خاصة أنشطة اللغة العربي، ومن المعلوم أن نشاط القراءة هو المفتاح الذهبي الذي يتمكن التلميذ بواسطته من فتح أبواب المعرفة والثقافة، التي يمكن أن نلقبها بسيدة المواد لأن لها دورا أساسيا في إعداد التلميذ وتهيئته للتواصل مع الأوساط التي يتصل بها فضلا عن كونه الوسيلة الضرورية للتعلم والمصدر الأساسي لاكتساب المعرف، إذ بواسطته يتمكن المتعلم من فهم طريقة البناء اللغوي فيدرك العلاقة بين الكلام المنطوق والكلام المكتوب والتقويم التربوي الذي أصبح جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وهو الوسيلة الوحيدة التي تحدد إلى أي مستوى تكون عملية التعلم فعالة، وعملية التقويم لا تقتصر على التلميذ بل تشمل أيضا الطريقة والمدرس والإدارة وما إلى ذلك من أجهزة تتصل بالعملية التعليمية ، ولهذا فإن عملية التقويم تفحص وتشخص وتزن كل ما يعود على الفعل التربوي من إيجابيات وسلبيات.

فالتقويم التربوي يهدف في أبعاده إلى التشخيص والعلاج ووزن القيم التي تحتوي عليها العمليات التربوية المختلفة وهو لا يقتصر على الامتحانات الفصلية أو امتحانات نهاية طور أو مرحلة تعليمية، وإنما أصبح يركز على أداء المتعلم، كفاءته، فهمه، تنظيمه لبنيته المعرفية، وما يستوجب من أساليب وأدوات تقويم متعددة من نوع آخر مثل ملاحظة أداء المتعلم، نقد مشروعاته ونتائجه وعروضه، وملف أعماله حتى يتسع نطاق المعلومات التي يتم جمعها عن المتعلم، وتوظيف هذه المعلومات في تقويم أساليب تفكير هو نمط أدائه وتوثيق تعلمه وتعرف جوانب قوته وضعفه.

الفصل الثاني: الجانب التطبيقي

مقدمة

قبل دراسة الكتاب المخصص للصف الرابع كان لزاما علينا الولوج إلى عمق تاريخ ظهور هذا الكتاب والذي بدوره يجرنا إلى معرفة ولو وجيزة عن مراحل التعليم في الجزائر وتطوره. ولأن السنة الرابعة في حد ذاتها هي دائما نقطة تحول في كل المراحل التعليمي، فكانت في الابتدائي هي بداية الطور الثاني وفي الدراسات المقارنية هي أساس وآخر الإنجازات في الجيل الثاني للدراسة بالكفاءات وسنتطرق إليه بالتفصيل عندما نتكلم عن مراحل التعليم. حيث وجدت الجزائر نفسها غداة استرجاع السيادة الوطنية في مواجهة التخلف الاجتماعي وتحدياته من أمية وجهل وفقر ومرض وغيرها وأمام منظومة تربوية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين، حيث أوقدت الدولة الجزائرية شعلة من خلالها تتضح معالم الشعب الجزائري كالهوية والبعد الإيديولوجي والثقافي ولا يتجسد هذا كله إلا بوضع منظومة تربويةّ "ترسم من خلالها الصورة النموذجية للشخصية الجزائرية المتحررة" حيث نصبت لجنة لإصلاح التعليم ووضع خطة تعليمية في 1962/09/15 وتم نشر تقريرها في نهاية سنة 1964 غير أن هذه النتائج المتحصل عليها من تقارير هذه اللجنة لم يكن ذا أهمية ولم يحقق ما كانت تطمح إليه الدولة، وفي نهاية الستينيات شهدت تنصيب لجنة وطنية ثانية لإصلاح المنظومة التربوية وعرفت الفترة الممتدة بين 1970 إلى 1980 فترة تحول حاسمة في تاريخ التعليم الجزائر بحيث تم إعداد ملفات سميت بالمشاريع والمخططات وأهمها مشروع 1973 المتزامن ونهاية المخطط الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي عدّلت وظهرت في شكل 16 أفريل 1976 وهي أمرية 76 هذه الأمرية التي كانت بمثابة العصب الأساس في تحولات التعليم في الجزائر" لأن التعليم في هذا البلد مر بمراحل أربعة نستطيع تلخيصها فيما يلي:[1]

[1] – من مذكرات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية/ قسنطينة، مريم بوعتورة.

1- **المرحلة الأولى:** تبدأ من 1962 إلى 1970: بقي النظام التربوي في هذه المرحلة شديد الصّلة من حيث التنظيم والتّسيير بما كان سائدا قبل الاستقلال ومع ذلك فقد شهد تمريرات نوعية تطبيقا للتوجهات الديمقراطية وفت للنّصوص الأساسية للأمة بيان أول نوفمبر 1954 والمواثيق التي جاءت بعده، وكان التعليم في هذه المرحلة من حيث الهيكلة منقسما إلى ثلاث مستويات كل مستوى يستقل عن الآخر وهي:

التعليم الإبتدائي:

ويشمل (06) سنوات من التعليم تتوّج بامتحان السّنة السّادسة الذي يتيح الانتقال إلى المتوسطة ويوجه التلاميذ الغير المقبولين إلى السنة السابعة من أجل اجتياز الدراسة الإبتدائية (CEP) التي تنهي مرحلة التمدرس الإجباري (14 سنة).

2- **المرحلة الثانية:** من 1970 إلى 1980

تميزت هذه المرحلة بإنجاز الأعمال التحضيرية لإصلاح المنظومة التربوية في إطار مخططات التنمية وقد تم تسطير هذا الإصلاح بصفته جامعا لثلاثة قطاعات متكاملة تلك البرامج الهادفة إلى دقة إحداث تغيير في كل الميادين أي في المجال الهيكلي وفي مجال المضامين ومجال الطرق وغيرها، ولعل أهم ما جاء في هذه المرحلة لم يمس كتب التعليم الابتدائي فقط تمّ تغيير تسمية امتحان السنة السادسة الّذي أصبح يطلق عليه امتحان الدخول إلى الأولى متوسط.

3- **المرحلة الثالثة:** تبدأ من 1980 إلى 1990 وأهم ما يميز هذه المرحلة بروز ما يسمى بالتعليم الأساسي، حيث بدأت في ظهور المدرسة الأساسية من 1980 وقد تم تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة حتى يتسنى لمختلف اللجان تحضير البرامج والوسائل التعليمية لكل طور، وإذا تمّ تصوّرها على أنها مدرسة قاعدية فإن فترة التمدرس الإلزامي تدوم تسع سنوات وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار مدة الطّورين الأوّلين 06 سنوات (الابتدائي سابقا) ومدة الطور الثالث 03 سنوات وقد كانت مدته سابقا 04 سنوات (التعليم المتوسط سابقا).[1]

[1] – كتاب النظام التربوي في الجزائر من اعداد الأستاذ العيد صالح، المعهد الوطني، قسنطينة، مريم بوعتورة

إن المدرسة الأساسية تم تضمينها لتكون وحدة تنظيمية شاملة لذا ولحد الساعة تجري محاولات على الصعيد التنظيمي ترمي إلى تحقيق هذه الوحدة في إطار المدرسة الأساسية (المأمن).

4- **المرحلة الرابعة:** من 1990 إلى يومنا هذا، ولقد عرفت هذه المرحلة عدة محاولات للتحسين مست مختلف أطوار التعليم بأشكال متفاوتة ولقد توصل التفكير إلى ضرورة إدخال تغييرات على البرامج التي تبيّن أنّها غير طموحة ومكثّفة وغير منسجمة مع بعض الجوانب من ناحية التحولات السياسية والاجتماعية التي عرفتها البلاد ومن هنا جاءت عملية تحقيق البرامج والتي تمت طيلة السنة الدراسية 1993- 1994 وقد أدّت إلى إعادة كتابة برامج التعليم الأساسي وأهم إجراء هو إدراج الأنجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي (كلغة أجنبية أولى) ومحاولة تجسيد المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري والمالي تنفيذا للأمرية (76 وكذا المراسيم التنفيذية) ظهور ما يسمى بمدرسة الأهداف حتى أعقدت هذه المدرسة الأهداف ومجموعات من الأهداف متكاملة فيما بينها[1]

وقسمنا تقسيما عموديا يتمثل فيما يسمى بعمود الأهداف حيث قسّمت من الأعلى إلى الأسفل من الأعلى الغايات ثم إلزامي وهي على مستوى الهيئات العليا ثم الأهداف العامة المسطرة للعملية التربوية ثم أهداف خاصة على مستوى التقديم في كل حصة أو مجموعة حصص أو محورا كاملا، ثمّ تليها الأهداف الاجرائية التي تتمثل في كل حصة أو درس وهي أهداف جزئية صغيرة تخضع لشروط ومعايير محددة سلفا الهدف منها أجرأة العملية التعليمية، ثم ما لبثت أن ظهرت المقاربة بالكفاءات وهي امتداد للتدريس بالأهداف الباكورة الأولى لظهور المقاربة بالكفاءات والتي مرت بمرحلتين كانت بدايتها بإصدار برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية (P.HRE) وفي سنة 2005 تم إصدار كتاب المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من تأليف "إكزافبي روجيرس" وقدّمه الدّكتور الوزير

[1]- كتاب المناهج للسنة الرابعة 1994، ط5، وزارة التربية والتعليم.

بوبكر بن بوزيد حيث تم فيها شرح ما يلي فهم الكفاءة وتقسيمها إلى مجموعة من الكفاءات وهي كفاءة أولية- عرضية وختامية والفرق بينها وبين المهارات والمعارف... إلخ[1]

دراسة في كتاب السنة الرابعة ابتدائي نموذج التمرين وعلاقته بالتقويم

التعريف بالكتاب: كتاب القراءة للسنة الرابعة ، ألّف هذا الكتاب كأول خطوة في تغريب المدرسة الجزائرية وكان تحت اسم كتابي كُتب في غلاف صفحته الأولى "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية" وهذا في أعلاه كما كُتب في وسطه بالبند العريض كلمة "كتابي" القراءة العربية "السنة الرابعة ابتدائي" وتمّ تأليفه من قِبل لجنة تحمل أسماء السادة الآتية أسماؤهم:[2]

1- صلاح الدين الشرطيق- حمزة جاري 2- علي خميسي

كما كُتب في الأسفل وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، ثم مباشرة في الصفحة الأولى مقدمة بعدما كُتب "بسم الله الرحمان الرحيم" تطرق فيها المؤلفون إلى تفصيل محاور الكتاب حيث جاء في بداية كلامهم ما يلي " يسعدنا أن نقدّم هذا الجزء -4- من سلسلة كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الثانية من الدرجة الابتدائية حيث لابد أن ننوّه في هذا الصّدد بما يلي:

كتاب السنة الرابعة يعتبر بداية الدرجة الثانية أو الطور الثاني كما يسمى عند البعض وهذا حسب ذكر المؤلفون، حيث يقولون: "اتبعنا في وضعه الطريقة التي توخيناها في سابقه وهو الكتاب الموجه إلى السنة الثالثة والثانية والأولى والتي كانت تسمى بالطور الأول أو الدرجة الأولى، وتواصل لجنة الكتاب حديثها عن الكتاب حيث تقول أنها تهدف من جرّاء وضع هذا الكتاب إلى:

1- إثراء ثورة الطفل اللغوية وزيادة بعض المحاور التي تتماشى مع تفكيره وشعوره بما حوله في هذا السّن حيث تقول: "... وجمعنا في هذا الجزء كل ما يمكن أن يتعلّمه الطفل الجزائري من مفردات ومفاهيم مستمدّة من لغته العربية المستعملة في محيطه ووضعناه في واحد وعشرون محورا يتألّف كل واحد منها من أربعة نصوص وفصلنا بين المحاور الأساسية

[1] - كتاب المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

[2] - مقدمة كتاب القراءة السنة الرابعة كتابي، ص1، المقدمة من ذاكرة المدرسة الجزائرية.

بمحفوظات بلغ عددها إحدى عشرة محفوظة وأتبعنا كل نص بأربعة تمارين، الأوّل فيها شفاهي والثلاثة الباقية كتابية وحافظنا على استمرار التمرين الشفاهي مع كامل النّصوص بينما نوّعنا التّمارين الكتابية وغيّرنا طريقتها بعد كل خمسة محاور وذلك حتى لا يعتاد التلميذ على صورة واحدة لبيان فهمه لما يقرأ وهضمه لما يدرس، وقد جعلنا التمرين الشفهي يرتكز على فهم التلميذ للنص الذي قرأه وربط بعض الأسئلة بحياة التلاميذ الخاصّة وتفكيره الواقعي حتّى تتدرج به إلى التعبير الحر عمّا يحيط به..."[1].

وتواصل لجنة المؤلّفين حديثها في المقدّمة حيث تقول: "أمّا التّمارين الكتابية فجعلنا أحدها على صورة تلخيص النّص تدرّجنا فيه من إعطاء التّلاميذ كلمات يضعها في مكانها المناسب إلى مطالبته بإيجاد تلك الكلمات بنفسه من النّص أو من مفهومه، كما تواصل لجنة التأليف قولها ما يلي:"... كما جعلنا أحد التمارين الكتابية على صورة التمارين الشفهية وهذا حتّى يتمكن التلميذ من الإجابة كتابيا عن بعض الأسئلة التي كان قد أجاب عنها شفاهيا ثم تدرّجنا به إلى تمرين آخر إلى إدخال كلمات تقدّم له في جمل مفيدة وهي خطوة أولى نحو الإنشاء أما تمرين الإملاء فقد ركّزناه على قواعد رسمية بسيطة حاولنا ترسيخها في ذهن التّلميذ دون أن نرهقه بحفظها، كما حاولنا في تمرين آخر أن نجعل التّلميذ يحس بالحاجة إلى استعمال القاموس في التصحيح الذّاتي لما لم يفهم وطالبناه بشرح جمل أو مفردات أو الإتيان بمفردات أو أضداد الكلمات نقدّمها له ونتمكّن من خلال إجابته من معرفة مدى فهمه لتلك الكلمات".[2]

1- محتويات الكتاب (السنة رابعة ابتدائي نسخة التعريب)

يحتوي الكتاب على واحد وعشرين محورا (21) ويتألّف كلّ محور من أربعة (04) نصوص أي حوالي (84) أربعة وثمانين نصا مختلفة الأنماط كما تضم حوالي إحدى عشرة مقطوعة شعرية أي حوالي خمسة وتسعون نصّا بين شعر ونثر يضمّ كلّ نص من الأربعة والثمانين (84) أربعة (04) تمارين مختلفة حيث نجد أن التمرين الأول وهو تمرين حواري مع النص

[1] – كتاب القراءة سنة رابعة، من ذاكرة المدرسة الجزائرية، كمال عمروس

[2] -WWW.M.IC HUIELSN.CIEHS.COM

يضم وحده حوالي ثمانية أسئلة شفوية لكل نص في حلها مباشرة حول النّص أي يقدّر بحوالي ست مئة واثنان وسبعون سؤالا (672) خلال السنة الدراسية وثلاثة نشاطان أخرى غير مباشرة لكل نص أي حوالي خمسة (05) أسئلة كتابية لكل نص بمعنى تقديري سنوي حوالي أربع مئة وعشرون (420) سؤالا آخر كتابية وبمجموع سنوي بين الشفوي والكتابي يقدّر بحوالي (1260) ألف ومائتين وستين سؤالا، كما يضاف نشاطين للنّسخ والإملاء وهذا لكل درس حيث تقدّر بمئة وثمانية وستّين نشاطا آخر ويتبعها كذلك أربعة وثمانون تمرين تعالج النسخ ومثلها للإملاء.

2- **وصف الكتاب من الخارج:**

الكتاب ملوّن باللون الأحمر عليه صورة فتاة جزائرية بلونها الأسمر وهي تقرأ كتاب هذا في الصفحة الأولى أما الصفحة الثانية فصورة ولدين يجلسان على طاولة وكتب تحت الصورة ملك الدولة الجزائرية يمنع تسويقه، يضم الكتاب واحد وعشرون (21) محورا في جلّها ذات طابع أدبي[1]، هي كالتالي:

المدرسة- الخريف- العائلة- الوطن- المأكل- الشتاء- الملابس- القرار- المرض والدّواء- الرياضة- الربيع- المنازل- الحيوانات- الأشجار والطيور- المدن- الصيف الأصدقاء- الأسفار- الرّيف- العطل- انتهاء الدراسة.

طريقة دراسة الكتاب:

1- **الإستبيان**

لقد استعملنا الاستبيان كأداة لجمع المعلومات في هذه الدراسة لأنه من أكثر الأساليب استعمالا بحيث هو عبارة عن أداة لجمع البيانات ويهدف إلى تحقيق وضوح الرؤية لما هو قائم وبشكل عام فإن الاستبيان هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة وضعت من قبل الباحث لاستنباط معلومات معينة تتعلق بموضوع مشكلة محددة ويتم توزيع الاستمارات المتضمنة للأسئلة على أفراد عيّنة المجتمع، ويعد الاستبيان من أكثر أساليب جمع البيانات الملائمة

[1]- كتاب القراءة السنة الرابعة (كتابي)، طبعة 1976.

للمنهج التقريري أو التصويري، فهو لا يبحث عن شيء ولا يسعى إلى خفاياه وإنّما يقتصر على التعبير والاستقراء الصّادر عن إرادة واعية واستجابة كاملة من جانب المبحوثين ونظرا لمشكلة بحثنا التي تتمحور حول علاقة التّقويم بالتّدريس أي من التدريس بالمحتويات إلى التدريس بالكفاءات، حيث تتبعنا فيه كتاب القراءة في الصف الرابع ابتدائي منذ بداية صدور "كتابي في اللغة العربية" أي من مرحلة "التعريب" إلى بروز الجيل الثاني من التدريس بالمقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات لذا ارتأينا تقديم هذا الاستبيان لبعض مدرّسي الصف الرابع ابتدائي، وكانت الآراء مختلفة قليلا إلا أن الغالب ساروا في مسار واحد حيث تم إعداد هذه الاستمارة والتي تحتوي على اثني عشر سؤالا (12) تخص التدريس والتقويم كإجراء فاعل في عملية التعليم والتّعلّم وبالنسبة للأسئلة التي احتواها الاستبيان عبارة عن أسئلة مغلقة ومفتوحة ومجموعة الأسئلة التي طرحناها مشتقّة من واقع التّدريس وآلية التّقويم على مستوى الكتب الأربع المعنية بالدراسة وطبّقنا نفس الأسئلة والاستبيان عليها.

عيّنة الدراسة:

إن الموضوع الذي قمنا بدراسته يمس مجموع الممارسين لمهنة التّعليم في المرحلة الابتدائية لذلك يتحتم علينا أخذ عيّنة تكون ممثلة للمجتمع الذي تتم فيه هذه الظّاهرة، فمجتمع بحثنا هم الأساتذة الذين يدرسون بالمدارس الابتدائية.

تعريف العيّنة:

تعني اختيار عدد من أفراد المجتمع تمثّله كمّا ونوعا في الخصائص ذات العلاقة بموضوع البحث مثل الطبيب الذي يحلل دم المريض إنّه لا يحلل كل الدّم ولكن يأخذ عيّنة صغيرة فقط تحمل نفس خصائص دم المريض كلّه فنحن إذا قمنا باختيار عيّنة وكان قوامها عشرة (10) أساتذة من مدارس مختلفة تتراوح أعمارهم بين ثمان وعشرين (28) وخمسين (50) سنة ولهم أقدمية عامة في التّعليم من ثلاث (03) سنوات إلى ثلاثين (30) سنة.

نمط الأسئلة:

تتراوح الأسئلة من واحد إلى اثنا عشر سؤالا (من 01 إلى 12) حول التدريس والتقويم والعلاقة بينهما ومستويات التأثير والتّأثّر بينهما وهذا بعد اطلاعهم على هذه الكتب الأربعة (نسخ موجّهة).

1- **السؤال الأول:**ويتعلق بطبيعة التقويم من حيث المباشرة أو غير المباشرة.

2- **السؤال الثاني:** ويتعلّق السّؤال من حيث الترابط والتسلسل والمنطقية وفقا لأهداف محددة سلفا.

3- **السؤال الثالث:** مدى دقّتها من حيث الطرح ووصول المعلومة.

4- **السؤال الرابع:** من حيث صعوبة الأسئلة هي الصعوبة في فهم السؤال أم في البحث عن الإجابة أم أنها سهلة من حيث الطرح والإجابة.

5- **السؤال الخامس:** التخصيص في الأسئلة ويقصد به تقسيم الأسئلة وفق مراحل تقديم الدرس لأن هناك أسئلة خاصة بالتمهيد وأخرى بالعرض وأخرى ختامية، ولابد من تقسيم وجيه وحصص منطقية في توزيعها عبر هذه المراحل.

6- **السؤال السادس:** وهنا يظهر تجاوب التلميذ مع طبيعة التقويم ومدى تأثّره وفهمه للسؤال المطروح.

7- **السؤال السابع:** وهو معرفة طبيعة التقويم والسؤال من طبيعة السند (النص) لأن السؤال الموجّه للنص الأدبي ليس ذاته الموجه للنص أو السّند العلمي.

8- **السؤال الثامن:** الكشف عن طبيعة التقويم لأن التقويم نابع من حياة المتعلّم الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية، وعليه فإن تلازم النص بالتقويم يخدم هذا الجانب المتصل بحياة المتعلّم.

9- **السؤال التاسع:** وهي مرحلة معرفة مدى وصول النص والتقويم إلى مرحلة الإشباع المعرفي أم لا؟

10- **السؤال العاشر**: وهو معرفة مدى تكامل الأسئلة التقويمية لخدمة المستويات التعليمية مثل مستوى التذكّر، الفهم، الذكاء، التحليل، مستوى التأليف ومستوى الاستعمال... إلخ.

11- **السؤال الحادي عشر**: وهي معرفة مدى توافق طبيعة التقويم والتدريس مع قدرات الاستيعاب للمتعلم وهل تتناسب مع الفوارق الفردية للمتعلم أم لا؟

12- **السؤال الثاني عشر**: معرفة مدى ملائمة التقويم لبعض النصوص المقدّمة.

وضعت الأسئلة في الاستبيان كالآتي:

السؤال الأول: هل أسئلة التقويم في كتاب السنة الرابعة ابتدائي "نسخة التعريب" مباشرة أم غير مباشرة؟

السؤال الثاني: هل أسئلة التقويم في كتاب السنة الرابعة ابتدائي نسخة التعريب متسلسلة تسلسلا منطقيا ومترابطة أم لا؟

السؤال الثالث: هل هي دقيقة في الطرح أم لا؟

السؤال الرابع: هل هي صعبة أم لا؟

السؤال الخامس: هل هي مقسمة إلى مراحل علمية (مرحلة الطرح المبدئي- مرحلة العرض والبناء- ثم المرحلة الختامية).

السؤال السابع: هل الأسئلة في الكتاب موجّهة توجّه أدبي أم علمي أم مختلط؟

السؤال الثامن: هل الأسئلة تمس كل جوانب الحياة السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية؟

السؤال التاسع: هل الأسئلة الموجودة في كل نص كافية أم محدودة؟

السؤال العاشر: هل هي خادمة لكل المستويات التعليمية مثل مستوى (الفهم، التحليل، التذكّر)؟

السؤال الحادي عشر: هل تجد صعوبة في تدريس وتقويم هذه المواضيع؟

السؤال الثاني عشر: هل الأسئلة متلائمة مع النص؟

تحليل النتائج:

السؤال الأول: هل أسئلة التقويم في كتاب السنة الرابعة ابتدائي "نسخة التعريب" مباشرة أم غير مباشرة؟

	التكرارات	النسبة
مباشرة	09	%90
غير مباشرة	01	% 10
المجموع	10	%100

هناك الغالب من القول يؤكد بأن الأسئلة مباشرة والنسبة جلها تصب في ذلك وأن الأسئلة الغير مباشرة لا تمثل سوى نسبة ضعيفة جدا حيث نجد من مجوع عشرة أساتذة أستاذا واحدا قال بعدم المباشرة في الأسئلة، حيث وجد أربعة أسئلة غير مباشرة من مجموع 672 سؤالا وبالتالي نجد نسبة الأسئلة الغير مباشرة في الكتاب كله حوالي 0.5 %

السؤال الثاني: هل الأسئلة متسلسلة تسلسل منطقي ومترابطة ترابط كفء أم لا؟

	التكرارات	النسبة
متسلسلة ومترابطة	08	%80
غير متسلسلة وغير مترابطة	02	% 20
المجموع	10	%100

كانت النسبة الغالبة توحي بتسلسل منطقي لهذه الأسئلة لأنّها موجّهة توجيها نصّيا فهي أسئلة موجهة ومتّصلة بالفقرات حيث يوجّه السؤال من أول فقرة إلى آخر فقرة.

السؤال الثالث: هل هناك دقة وتناسق في الطرح؟

	التكرارات	النسبة
دقيقة	05	%50
غير دقيقة	05	% 50
المجموع	10	%100

هناك مناصفة في الإجابة وذلك لأن الأسئلة كانت شفوية ثم تغيرت إلى كتابية فهو يطلب من المتعلم مباشرة الإجابة لتكون مكتوبة بحوالي خمسة أسئلة وبالتالي قد لا تكون دقيقة من حيث الطرح والإجابة من قبل المتعلم لأن الأسئلة الكتابية تأخذ جهدا كبيرا في البحث والتفكير وقد تكون العملية مقصودة لتنمية المهارات الشفوية والكتابية معا.

السؤال الرابع: هل كانت الأسئلة صعبة؟

	التكرارات	النسبة
صعبة	01	%10
غير صعبة	09	% 90
المجموع	10	%100

في العموم أسئلة الكتاب ليست صعبة لأنها لا تراعي إلا مستوى التذكر والفهم وقليلة هي أسئلة التحليل والاستدلال والتقويم الذاتي

السؤال الخامس: هل الأسئلة في الكتاب مقسمة إلى مراحل؟

	التكرارات	النسبة
مقسمة إلى مراحل	08	%80
غير مقسمة إلى مراحل	02	% 20
المجموع	10	%100

هناك نسبة عالية تقول بأن الأسئلة مقسمة إلى مراحل لأن هناك أربعة نماذج من الأسئلة موجهة كالآتي: نماذج أسئلة شفوية حول النص وهي تقيّم مستوى الفهم والأسئلة الكتابية وهي تقيم مستوى التذكّر والاسترجاع وهنا من يرى بأنها غير مبنية على أساس علمي دقيق.

السؤال السادس: هل يتجاوب التلميذ معها؟

	التكرارات	النسبة
يتجاوب	09	%90
لا يتجاوب	01	% 10
المجموع	10	%100

يتجاوب التلميذ مع الأسئلة لأنها مباشرة وسهلة وتعالج مواضيع مرتبطة بواقعه.

السؤال السابع: هل هي موجهة توجيه أدبي أم علمي أم مختلط ونقصد بها النصوص المقترحة في الكتاب؟

	التكرارات	النسبة
توجه علمي	00	%00
توجه أدبي	09	%90
توجه مختلط	01	% 10
المجموع	10	%100

كل النصوص أدبية هدفها الرّقي باللفظة الأدبية الشاعرة وبالتالي تكون التقويمات مماثلة لها وخُلُوّها من النصوص العلمية نهائيا إلا أن درس وسائل النقل فيه بعض الإشارات العلمية كذكر وسائل حديثة وآليات عملها وهي إشارات بسيطة.

السؤال الثامن: هل الأسئلة المطروحة والنصوص الموضوعة تمس جميع جوانب الحياة أم لا؟

	التكرارات	النسبة
تمس جميع جوانب الحياة	05	%50
لا تمس جميع جوانب الحياة	05	% 50
المجموع	10	%100

هناك من الأساتذة من يعتقد أن النصوص التي تمس الجانب السياسي والاقتصادي غير موجودة بصورة مباشرة رغم أن هناك نصوص تشير فقط إلى هذه الجوانب وبالتالي كانت النسبة مناصفة.

السؤال التاسع: هل الأسئلة في جميع النصوص كافية أم غير كافية؟

	التكرارات	النسبة
كافية	04	%40
غير كافية	06	% 60
المجموع	10	%100

يعتقد البعض أن الأسئلة التقويمية غير كافية خاصة في الجانب التطبيقي لأن الشفوية حوالي ثمانية أسئلة والكتابية حوالي خمسة أسئلة وبالتالي فالأسئلة الشفوية أكثر من الكتابية.

السؤال العاشر: هل هي خادمة لكل المستويات التعليمية التعلمية (مثل مستوى التذكر– الفهم– التحليل– التعليل...إلخ)

	التكرارات	النسبة
خادمة	05	%50
غير خادمة	05	% 50
المجموع	10	%100

هناك من يرى أن هذه الأسئلة في مجملها لا تخدم إلا مستويات معينة وتهمل مستويات أخرى على سبيل المثال تخدم مستوى الفهم والتذكر وتهمل مستوى التحليل والتعليل والتأليف... إلخ.

السؤال الحادي عشر: هل توجد صعوبة في تدريس هذه المواضيع؟

	التكرارات	النسبة
لا توجد صعوبة	10	%100
توجد صعوبة	00	% 00
المجموع	10	%100

فعلا لا توجد هناك صعوبة في تدريس هذه المواضيع لأنها تكاد تكون نصوص مكررة في مجملها ومعظم لغة نصوصها جميلة وراقية، كما أن مجمل هذه النصوص مقتبسة من كتب مؤلفين ممتازين وأصحاب مدارس أدبية مثل نصوص جبران خليل جبران وميخائيل نعيمة وغيرهم.

السؤال الثاني عشر: هل تتلاءم الأسئلة مع النصوص؟

	التكرارات	النسبة
تتلاءم	10	%100
لا تتلاءم	00	% 00
المجموع	10	%100

كل الأسئلة ملائمة ومنسجمة لأن التقويم من جنس النص.

دراسة كتاب اللغة العربية الصف الرابع لمرحلة التعليم الأساسي:

- **نبذة عن الكتاب:**

تم تأليف هذا الكتاب استجابة لما يمليه التطور الحاصل في العالم واحتياجات المدرسة الجزائرية لهذا التطور فتم تأليف هذا الكتاب وفقا لتطلعات المدرسة الجديدة وهي المدرسة الأساسية، وجاء في مقدمة الكتاب مايلي:

"يسرّنا أن نقدّم كتاب القراءة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الأساسي وهو يعتبر امتدادا لسلسلة كتب بالطور الأوّل والجدير بالذكر أن السنة الرابعة من التعليم الأساسي تمثل بداية

مرحلة خصبة من حياة التلميذ الدراسية، وتمتاز بتوفّر كل الشروط التي تسمح له باكتساب المعارف والتعلّم بواسطة القراءة بعد اكتساب المهارات اللازمة لها في السنوات السابق، يتضمن كتاب القراءة ثمانين (80) موضوعا تناولناها في تسع وتسعين (99) نصا تغطي كل الموضوعات الواردة في البرنامج وهي موزعة على اثنان وثلاثين (32) وحدة حسب أسابيع السنة الدراسية.

وقد أتبعنا كل نص بشرح معاني بعض الألفاظ والتراكيب وبأسئلة حول المعنى تساعد على فهم النص، وأدرجنا دراسة مواضيع المحيط الواحد في فترات متعددة من السنة لما في ذلك من دواع تربوية تستهدف تثبيت المعارف والمعلومات بتذكّرها عند الرجوع إليها من حين إلى آخر، فبالنسبة للمحيط الوطني مثلا تطرّقنا إليه في بداية السنة بنص "تحيّة العلم" ثم في مناسبة عيد الثّورة بثلاثة نصوص "ذكريات مجاهدة" وبعد حوالي شهرين عدنا إليه بنص "مهاجر يعود إلى وطنه"ونص "فلسطين" ثم "نبض الوطن العربي".

كما تم إدراج تسع قطع من الشّعر جعلنا منه ستة (06) كنصوص قراءة يمكن استغلالها كمحفوظات أما المقاطع الأخرى "كدعاء الطفل" و"من جبالنا" و"قدرة الله" فتستغلّ كمحفوظات فقط، وفيما يتعلّق بتوزيع النصوص على الحصص الدراسية خصّص نص لكل حصّة، ونظرا لاتساع بعض الموضوعات تناولنا كلا منها في نصّين متكاملين أو ثلاثة نصوص متكاملة وفي هذه الحالة تضاف أخرى لقراءة الموضوع بأكمله وذلك للربط بين أفكاره وقد أعد لهذه الحصة أسئلة تشمل الموضوع ككل وهو ما يسمى مستوى التذكر والاستعمال، كما خصصت حصص أخرى يجري استعمالها وتأليفها جماعيا أما موضوعات الكتاب فنستطيع تلخيصها فيما يلي:

المحيط المدرسي- المحيط الأسري- المحيط الاجتماعي متمثل في الحكايات- محيط المواطنة والوطن- محيط المرض والتداوي- محيط الفصول- وسائل النقل- الألعاب والترفيه، كلها مبلورة في (97) نصا.

الشكل الخارجي لكتاب السنة الرابعة أساسي:

الكتاب لم يراعى فيه الحجم السابق للكتب حيث كان من حجم صغير (11 سم /21سم) إحدى عشر على واحد وعشرين سنتيمتر لذلك كان الخط المكتوب به صغيرا وأحيانا غير واضح لونه الخارجي أزرق كتب في آخره مصلحة الطباعة للمعهد التربوي الوطني الجزائر 1991- 1992 تحت رقم 112.

تحليل النتائج:

تناولنا دراسة الكتاب الثاني مثلما تمت دراسة الكتاب الأول بنفس العيّنة ونفس الأسئلة

السؤال الأول: هل أسئلة التقويم في كتاب السنة الرابعة أساسي مباشرة أم غير مباشرة؟

	التكرارات	النسبة
مباشرة	07	%70
غير مباشرة	03	% 30
المجموع	10	%100

على الرغم من التجديد الحاصل على مستوى أهداف المدرسة الجزائرية إلا أن الأسئلة لازالت نمطية نوعا ما وتسير في مسار التقليد للمرحلة الابتدائية السابقة.

السؤال الثاني: هل الأسئلة الموجهة في كتاب السنة الرابعة أساسي متسلسلة ومنطقية الترابط أم لا؟

	التكرارات	النسبة
متسلسلة ومنطقية	09	%90
غير متسلسلة وغير منطقية	01	% 10
المجموع	10	%100

الأسئلة منطقية بأعلى نسبة لأنها مرتبطة بتسلسل النص وفقا لنظام الفقرات.

السؤال الثالث: هل الأسئلة دقيقة في طرحها أم لا؟

	التكرارات	النسبة
دقيقة	09	%90
غير دقيقة	01	% 10
المجموع	10	%100

من طبيعة الأسئلة المباشرة أن تكون في الغالب دقيقة لأنها لا تحتاج إلى تأويل وبحث بالنسبة للمتعلم.

السؤال الرابع: هل الصعوبة تكمن في فهم السؤال أم في البحث عن الإجابة؟

	التكرارات	النسبة
صعوبة في فهم السؤال	04	%40
صعوبة في البحث عن الإجابة	06	% 60
المجموع	10	%100

تكمن الصعوبة في البحث عن الإجابة لأن المتعلم لم يتمكن من آليات البحث من جهة وفهم المقروء من جهة أخرى وعليه فإنه يجد صعوبة في البحث النصي عن المطلوب والإجابة عنه.

السؤال الخامس: هل الأسئلة في الكتاب مقسمة إلى مراحل أم لا؟

	التكرارات	النسبة
مقسمة إلى مراحل	09	%90
غير مقسمة إلى مراحل	01	% 10
المجموع	10	%100

الأسئلة مقسمة إلى مراحل تخص التمهيد والبناء والمرحلة الختامية غير أنها تركز على جانب المعنى فقط من جهة ومن جهة أخرى متذبذبة من حيث تقسيم عدد الأسئلة من درس لآخر ربما لطبيعة النص أو لأمر آخر.

السؤال السادس: هل يتجاوب التلميذ معها؟

	التكرارات	النسبة
يتجاوب	09	%90
لا يتجاوب	01	% 10
المجموع	10	%100

يتجاوب في السنة الغالبة لأن الأسئلة في مجملها موجهة ومباشرة وتعتبر أسئلة سندية يستخرجها من السند مباشرة.

السؤال السابع: هل هي موجهة توجيه أدبي أم علمي أم مختلط ؟

	التكرارات	النسبة
توجه علمي	02	%20
توجه أدبي	06	%60
توجه مختلط	02	% 20
المجموع	10	%100

لقد اعتنى كتاب القراءة للسنة الرابعة أساسي بعدّة مواضيع علمية وتكنولوجية منها نص "التلفاز" والجرائد والمجلات وغيرها، وهي مواضيع علمية حتى في بعض الأحيان يشمل الكتاب على صور علمية وبالتالي بداية الاهتمام بالوسائل العلمية كالسند النصي والصور، كما ارتفعت نسبة النصوص المختلطة أي التي تعالج الجانبين العلمي والأدبي وهذا راجع لتقوية بعض المهارات الخاصة.

السؤال الثامن: هل الأسئلة المطروحة في كتاب السنة الرابعة أساسي تمس جميع جوانب الحياة أم لا؟

	التكرارات	النسبة
تمس جميع جوانب الحياة	08	%80
لا تمس جميع جوانب الحياة	02	%20
المجموع	10	%100

يعتبر كتاب السنة الرابعة أساسي كتابا أكثر ثراءا من سابقيه لأنه حاول الإلمام بشتى جوانب الحياة والمواقف التي يتعرض لها المتعلم.

السؤال التاسع: هل الأسئلة في جميع النصوص كافية أم غير كافية؟

	التكرارات	النسبة
كافية	05	%50
غير كافية	05	%50
المجموع	10	%100

هناك تناصف في النسبة وتبرير ذلك أن الأسئلة الموجهة في النصوص متفاوتة من حيث العدد فمثلا هناك نص تجد فيه حوالي أربعة أسئلة في المقابل تجد نص آخر فيه حوالي تسعة أسئلة مما يوحي بعدم كفايتها أحيانا.

السؤال العاشر: هل جميع الأسئلة والنصوص الموجودة في كتاب القراءة للسنة الرابعة أساسي هي خادمة لكل المستويات التعليمية (مثل مستوى التذكر- الفهم- التحليل- التعليل...إلخ)

	التكرارات	النسبة
خادمة	05	%50
غير خادمة	05	%50
المجموع	10	%100

هناك من يرى أن جل الأسئلة تخدم جوانب معينة مثل مستوى الفهم والتذكر وتهمل جوانب التحليل والتقويم والتأليف، أي تهمل جانب تحويل المهارات إلى سلوكات.

السؤال الحادي عشر: هل توجد صعوبات من ناحية التقديم التقويم لهذه المواضيع؟

	التكرارات	النسبة
لا توجد صعوبة في تدريس وتقويم المواضيع	10	%100
توجد صعوبة في تدريس وتقويم المواضيع	00	%00
المجموع	10	%100

فعلا لا توجد هناك صعوبة في تدريس هذه المواضيع لأنها تكاد تكون نصوص متكررة ونأخذ على سبيل المثال ذلك المحيط الوطني حيث جاء في بداية نص "تحية العلم" ثم بعد شهر "عيد الثورة" وبعدها مباشرة ثلاثة نصوص "ذكريات مجاهدة" وبعدها بشهر تقريبا عاد نص آخر "مهاجر يعود إلى وطنه" وبعد قرابة شهر نص "فلسطين" ثم نص "الوطن العربي في آخر السنة، وبالتالي فالتقويمات والأسئلة سوف تتكرر بنفس الطرح والأداء.

السؤال الثاني عشر: هل تتلاءم الأسئلة مع النصوص؟

	التكرارات	النسبة
تتلاءم	09	%90
لا تتلاءم	01	%10
المجموع	10	%100

فعلا الأسئلة متلائمة مع النصوص لأنها تراعي الخصائص العمرية للمتعلم من جهة والفوارق الفردية من جهة أخرى.

مقارنة بين كتاب السنة الرابعة ابتدائي وكتاب السنة الرابعة أساسي:

1- على مستوى الكتاب والصورة:

كانت الكتابة المستعملة في كتاب السنة الرابعة ابتدائي نسخة التعريب كتابة عريضة الحروف حيث حروفها أشدّ وضوحا وقليلة الفقرات..، إلا أن الصورة المرافقة للنصوص تكاد تكون غير واضحة أما كتاب السنة الرابعة أساسي فالعكس تماما حيث كانت الكتابة المستعملة في الكتاب رقيقة وصغيرة إلى حد ما وفقراتها طويلة مقارنة بكتاب السنة الرابعة ابتدائي، وأما الصّورة فكانت تتسم ببعض الوضوح مقارنة بصور كتاب الابتدائي نسخة التعريب وأكبر منها حجما إلى حد ما.

2- على مستوى العبارات والألفاظ والجمل:

نصوص كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي عباراتها أدبية –شاعرية– جذّابة تهتم بالصيغ اللفظية والعبارات الجمالية التي تؤثر في الجانب الوجداني والسلوكي للمتعلم كيف لا؟ وجل نصوص الكتاب مأخوذة من مؤلفات مدارس أدبية راقية مثل "جبران خليل جبران" و"ميخائيل نعيمة" و"أحمد أمين" وغيرهم.

أما نصوص السنة الرابعة أساسي فكانت نصوصا مختلطة منها ما يخدم الجانب العلمي والاجتماعي والاقتصادي والمواطنة وغيرها...، وكثير من نصوصها مأخوذة من جرائد ومجلات حيث لا تهتم كثيرا بالجانب الجمالي الأدبي وإنما سرد لأحداث عارضة.

نبذة عن كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي الجيل الأول:

مقدمة:

نظرا لما أملته الضرورة الملحة والتي جعلت من المدرسة الجزائرية تضع مخططا استعجاليا يتماشى والتطور الحاصل في العالم من عولمة واقتصاد السوق والانفتاح الاجتماعي والتطور الرهيب في الإعلام والاتصال والأجهزة السمعية البصرية وغيرها أورد المدرسة الجزائرية مورد الاستعداد ومواكبة هذا التطور المذهل فعمدت إلى رسم منحى خطي يسمى بالإصلاح التربوي الجديد والذي يعتمد المقاربة بالكفاءات كمبدأ لا خيار عنه والتدريس بالمقاربة النصية، وأجرأت الأهداف حيث تم إصدار مجموعة الجيل الأول من الطور الأول حتى الطور الثاني في سلسلة تحت عنوان "رياض النصوص" سنة ألفين وستة (2006) حيث جاء في مقدمة كتاب السنة الرابعة ما يلي: "وتتميز النصوص التي يحتوي عليها الكتاب بالتنوع والانفتاح إذ تسمح للتلميذ بالتعرف على ثقافات وعادات أخرى ولكنها بالإضافة إلى ذلك توفر أبعادا جمالية وأدبية، كما تساعد على تحقيق التوجه الذي ينطلق منه المنهاج وهو المقاربة النصية من حيث أن النص هو محور التعلمات وهو نقطة الانطلاق لكل نشاط والعودة إليه".[1]

وصف الكتاب من الخارج:

هو كتاب من الحجم الكبير باللون الأزرق كتب على دفته الأولى الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وفي وسطه كتبت عبارة (رياض النصوص) في شكل دائري وتحتها مباشرة كتبت عبارة "كتابي في اللغة العربية" أشرفت عليه لجنة تأليف مكونة من :

– شريفة غطاس أستاذة تعليم عالي – ومفتاح بن عروس – وعائشة بوسلامة– والأستاذة صباح.

[1] – من كتاب القراءة السنة الرابعة الجيل الأول، طبعة 2006، وزارة التربية الوطنية ومناهج الجيل الأول.

– أعد التصميم : فوزية مليك ورسومات (زهية يونسي وخالد بلعيد) ، الطباعة تمت من طرف : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2006 عن وزارة التربية الوطنية.

تصميم الكتاب:

قسم الكتاب إلى عشرة محاور كل محور يتضمن عشرة مشاريع كتابية وكل محور أيضا يتضمن ثلاثة دروس كما يعالج كل محور ظاهرة من الظواهر النحوية أو الصرفية والإملائية مصحوبا بنشاطات تساعد التلميذ على إنجاز المشاريع وإعداد شبكة للتقييم الذّاتي حيث يقوم التلميذ نفسه بنفسه، كما اهتم الكتاب بالمستوى المعجمي وأرفق كل محور بنص توثيقي علمي كما وضع بطاقات المحفوظات وجعل لكل محور بطاقة.[1]

خصائص كتاب الجيل الأول:

1- من حيث الصور والكتابة:

يستعمل الخط "البنط العريض للحرف" وبالتالي كان الخط واضح وجميل ومقروء يراعي في ذلك الخصائص العمرية لتلميذ السنة الرابعة، أما الصور فتتسم ببعض الجمال وبروز الألوان، كما نلاحظ استعمال الصور الفوتوغرافية أحيانا مما أضفى المصداقية على المواضيع المقترحة.

2- من حيث المواضيع المقترحة في الكتاب:

لقد كانت مواضيع متنوعة تعالج كل المستويات (الفهم، التحليل، التأليف...إلخ) كتنوعة حيث تميل إلى الدقة العلمية في الطرح ذات أبعاد اجتماعية وسياسية وثقافية وغيرها.

3- من حيث التقويمات:

لقد اعتمد هذا الكتاب منهجية جديدة في التقويم حيث صار التقويم إجراء فعّال يواكب النصوص ويعالجها معالجة علمية مدروسة تنبثق من قواعد مسطر لها مسبقا ومخطط لها بمنهجية فعالة وبأهداف واضحة وهي وضعت الأسئلة في قوالب علمية محددة بالشرط

[1]. – من كتاب القراءة السنة الرابعة الجيل الأول، طبعة 2006، وزارة التربية الوطنية .

والمعيار والزمن ومعدلات الخطأ والصواب من جهة كما حُدّد بالتدرج الوظيفي في الطرح النصي لمراحل التقويم التمهيدي والبنائي والختامي، واعتمدت آليات أهمها[1]:

المحاور النصية وشروح لمفردات يستعملها المتعلم ويقدم بدوره أسئلة مرتبطة بالنص حيث قدرت بمعدل ستة أسئلة لكل نص ثم تليها تقويمات ختامية تتعلق بالمحور متمثلة في وقفات تقييمية وإثراء للغة ثم يمر إلى مرحلة التأليف وهي إنجاز المشاريع وغايتها الوصول بالمتعلم إلى الإبداع وهو ما تنشده المدرسة الجديدة، حيث نجد أنها تسعى لتطبيق مصنفات علماء التربية وعلى رأسها مصنفة "بلوم فيلد" والتي يقسمها إلى ما يلي:

1- المجال المعرفي 2- المجال الوجداني 3- المجال الحس حركي

وما يهمنا هنا هو المجال المعرفي حيث قسم إلى مستويات هي:

1- مستوى المعرفة -2- مستوى الفهم -3- التطبيق -4- التحليل -5- التأليف -6- التقييم.

فجانب المعرفة هي مجموعة التعلمات من نصوص القراءة أثناء ممارسة القراءة، أما مستوى الفهم فالإجابة عن الأسئلة الموجهة من النص أما التطبيق فهو إنجازات كتابية واستعمالات للصيغ النصية في مجالات أخرى مقاربة نصية، أما مستوى التحليل فهو الفهم العميق للنص أي بنية النص التحتية وهو الحوار الدائر داخل عناصر النص، أما التأليف فيخص إنجاز مشاريع مقاربة النص المدروس، والتقييم هو عبارة عن وقفات تقييمية ذاتية للمتعلم.[2]

[1]- من كتاب القراءة السنة الرابعة الجيل الأول، طبعة 2006، وزارة التربية الوطنية .

[2]- مقالات الدكتور شفيق الجندري توتس، أستاذ علوم التربية.

دراسة كتاب السنة الرابعة ابتدائي الجيل الأول:

السؤال الأول: هل الأسئلة المعتمدة في كتاب السنة الرابعة الجيل الأول مباشرة أم غير مباشرة؟

	التكرارات	النسبة
مباشرة	05	%50
غير مباشرة	05	%50
المجموع	10	%100

الأسئلة موجهة مباشرة وغير مباشرة لأنها تعتمد على نمط توجهي علمي متدرج من التعرف إلى الفهم إلى التعبير ومن الملاحظة إلى التذكر إلى التدرب.

السؤال الثاني: هل الأسئلة الموجهة في كتاب السنة الرابعة الجيل الأول متسلسلة ومنطقية أ غير متسلسلة وغير منطقية؟

	التكرارات	النسبة
متسلسلة ومنطقية	10	%100
غير متسلسلة وغير منطقية	00	%00
المجموع	10	%100

الأسئلة منطقية ومتسلسلة لأنها اعتمدت على شبكة تقويمية علمية خاضعة لمبدأ الشرط والمعيار والهدف من كل سؤال تقويمي لا بد أن يكون موجه لخدمة مهارة ما.

السؤال الثالث: هل الأسئلة في كتاب السنة الرابعة الجيل الأول دقيقة في طرحها أم لا؟

	التكرارات	النسبة
دقيقة	10	%100
غير دقيقة	00	%00
المجموع	10	%100

الأسئلة دقيقة في طرحها لأنها مبنية على شبكة تقويمية علمية محددة وفقا لاكتساب مهارات محددة تنجز في وقت معين.

السؤال الرابع: هل الصعوبة تكمن في فهم السؤال أم في البحث عن الإجابة؟

	التكرارات	النسبة
صعوبة في فهم السؤال	00	%00
صعوبة في البحث عن الإجابة	10	%100
المجموع	10	%100

لا توجد صعوبة في فهم السؤال لأن الأسئلة الموجهة في هذا الكتاب تتسم بالعلمية وتنمية المهارات وقد يجد المتعلم صعوبة في البحث عن الإجابة الصحيحة لأنها المهارات التي تريد هذه التقويمات أن تنهض بها مهارة البحث والتدقيق في الإجابة

السؤال الخامس: هل الأسئلة في الكتاب مقسمة إلى مراحل أم لا؟

	التكرارات	النسبة
مقسمة إلى مراحل	10	%100
غير مقسمة إلى مراحل	00	%00
المجموع	10	%100

يظهر أن المراحل حقيقة عرفت التقسيم الصحيح بظهور التدريس بالمقاربة بالكفاءات لأنه اعتمد على مراحل تمهيد للنص يرافقه تقويم تشخيصي ثم مرحلة عرض يرافقها تقويم بنائي ثم المرحلة النهائية يرافقها تقويم ختامي بل إن هذه المراحل خاضعة لزمن محدد سلفا وفقا للكفاءات المستهدفة.

السؤال السادس: هل يتجاوب التلميذ معها أم لا؟ أي هل يتجاوب مع الأسئلة التقويمية الموجهة أم لا؟

	التكرارات	النسبة
يتجاوب	09	%90
لا يتجاوب	01	%10
المجموع	10	%100

يتجاوب معها المتعلم لأنها ببساطة أسئلة تراعي الفوارق الفردية ومستويات التحصيل عند المتعلم

السؤال السابع: هل هي موجهة توجيه أدبي أم علمي أم مختلط ؟

	التكرارات	النسبة
توجه علمي	03	%30
توجه أدبي	03	%30
توجه مختلط	04	%40
المجموع	10	%100

لقد ارتفعت نسبة التوجه العلمي والمختلط لأن مدرسة الكفاءات تهدف إلى تحقيق ذلك حيث رافقت كل محور من محاورها بنص توثيقي علمي بحت كما دُعّم بتقويمات علمية تنمي هذه المهارات عند المتعلم وهو إكسابه ثقافة علمية.

السؤال الثامن: هل الأسئلة المطروحة في كتاب السنة الرابعة الجيل الأول تمس جميع جوانب الحياة أم لا؟

	التكرارات	النسبة
تمس جميع جوانب الحياة	09	%90
لا تمس جميع جوانب الحياة	01	%10
المجموع	10	%100

المدرسة الجديدة وتوجه الكفاءات والدراسات بالمقاربة النصية تهدف إلى تحويل المهارات والكفاءات إلى سلوكات يتخذها المتعلم أثناء تعرضه لما يصادفه من مواقف في الحياة الاجتماعية، وبالتالي فهي المدرسة الأقرب إلى المساس بجميع جوانب الحياة.

السؤال التاسع: هل الأسئلة في جميع النصوص كافية أم غير كافية؟

	التكرارات	النسبة
كافية	09	%90
غير كافية	01	%10
المجموع	10	%100

الأسئلة كافية لأن كل سؤال تقويمي ونشاط يخدم مهارة غير المهارة الأخرى ولذلك كانت كافية لخدمة جميع المهارات

السؤال العاشر: هل جميع الأسئلة خادمة لكل المستويات التعليمية من حيث التذكر– الفهم– التحليل– التعليل...إلخ)

	التكرارات	النسبة
خادمة	09	%90
غير خادمة	01	%10
المجموع	10	%100

إن مدرسة الكفاءات والتدريس بالمقاربة النصية هي المدرسة الجزائرية الأولى التي طبقت هذا الإجراء مما جعلها تلامس كل المستويات وترتقي من مستويات الفهم والتذكر والتحليل إلى مستويات أعلى وهي مستويات التأليف والتقويم الذاتي بل إلى أكبر من ذلك وهو تحويل مستويات من المهارات إلى سلوكات انفعالية ومعرفية تتخذ أثناء المواقف التي تعترض المتعلّم.

السؤال الحادي عشر: هل تجد صعوبة في تدريس وتقويم هذه المواضيع أم لا؟

	التكرارات	النسبة
لاتوجد صعوبات	10	%100
توجد صعوبات	00	%00
المجموع	10	%100

فعلا لا توجد هناك صعوبة في تدريس وتقويم هذه المواضيع لأن تدريسها يحتاج إلى الوسائل والتدريس بالمقاربة النصية يفعل هذه الوسائل وفقا لإجراءات متخذة وبالتالي لا توجد صعوبة من حيث التقديم أما التقويم فهناك شبكات تقويمية معدّة خصيصا لمعالجة مثل هذه المواقف التعلمية.

السؤال الثاني عشر: هل الأسئلة متلائمة مع النصوص أم لا؟

	التكرارات	النسبة
متلائمة	09	%90
غير متلائمة	01	%10
المجموع	10	%100

إن الركيزة الأساسية في مدرسة المقاربة بالكفاءات هي النص والذي يعتبر النواة في كل الدراسات لأن كل الأنشطة تعتمد على النص الواحد فمنها تبدأ ومنها تنطلق ولذا كان لا بد أن تكون الأسئلة ملائمة للنصوص.

نبذة عن كتاب الجيل الثاني:

هو كتاب مماثل في الحجم لكتاب الجيل الأول ويشبهه في المواصفات الخارجية غير أن لجنة الإشراف والتأليف ليست هي نفسها حيث كان تحت إشراف وتنسيق بن الصيد بورني سراب وهي مفتشة التعليم الابتدائي، وكذلك قيطاني موهوب ربيعة مفتشة وقيزة أمال مفتشة وبن عاشور عفاف أستاذة تعليم ابتدائي وكتب عليه اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي وفي الأسفل كتب الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية السنة الدراسية 2019/2018 وهي الطبعة الثانية المنقحة، حيث يستمد هذا الكتاب مرجعيته من منهاج المادة الذي أقرته وزارة التربية الوطنية والوثيقة المرافقة والمخطط العام للبرنامج الدراسي ضمن المشروع التربوي الذي يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة إنطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين حيث عرضت فيه المفاهيم وفقا لنظام منسجم بناءا على تجزئة المادة إلى ثمانية مقاطع تعليمية متوازنة ومتكاملة ترتبط بمجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات من أجل إرساء موارد جديدة قصد إنهاء الكفاءة الختامية، ويعتمد الكتاب على المقاربة النصية في تناول الوحدة اللغوية وبهذا كان النص (المنطوق أو المكتوب) يمثل النسبة الكبرى التي ظهرت فيها كل المستويات اللغوية الصرفية والمعرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية ومن خلاله إنماء كفاءات ميادين اللغة الأربعة: فهم المنطوق والتعبير الشفوي، فهم المكتوب والإنتاج الكتابي.

يتميّز الكتاب باحتوائه على أكثر من خمسين بالمائة من نصوص جزائرية تظهر فيها جليا خطاطة النمط الوصفي سهلة مشوقة حيث بروز النظام المقطعي بثمانية مقاطع يقسم فيها كل مقطع كالآتي:

المقطع يضم محور وهو القيم ثم الوحدات مكوّنة من ثلاثة نصوص ثم الأساليب والتراكيب النحوية والصرفية والإملائية والرصيد اللغوي ثم محفوظة لكل مقطع وأخيرا الإنتاج الكتابي وهو المشروع الذي ينجز فيه كل ما سبق دراسته في المقطع الواحد.

دراسة كتاب السنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني:

السؤال الأول: هل الأسئلة المعتمدة في كتاب السنة الرابعة الجيل الثاني مباشرة أم غير مباشرة؟

	التكرارات	النسبة
مباشرة	05	%50
غير مباشرة	05	%50
المجموع	10	%100

هناك تناصف في النسبة لأن الأسئلة تراعي الفروق الفردية وتحاول تنمية كل مستويات التعلم وتحاول دفع كافة مهارات المتعلم للتفاعل فيما بينها

السؤال الثاني: هل الأسئلة الموجهة في كتاب السنة الرابعة الجيل الثاني متسلسلة ومترابطة أم لا؟

	التكرارات	النسبة
متسلسلة ومنطقية	10	%100
غير متسلسلة وغير منطقية	00	%00
المجموع	10	%100

الأسئلة فعلا منطقية ومتسلسلة حيث نبدأ بأسئلة أقرا وأفهم ثم الإجابة عن أسئلة لتنمية مهارة التذكر والتحليل ثم الإثراء والاستعمال وبعدها الملاحظة والاكتشاف وأخيرا الاستعمال والتقويم ومتسلسلة من السهل إلى الصعب إلى الأصعب.

السؤال الثالث: هل الأسئلة في كتاب السنة الرابعة الجيل الثاني دقيقة في طرحها أم لا؟

	التكرارات	النسبة
دقيقة	10	%100
غير دقيقة	00	%00
المجموع	10	%100

الأسئلة دقيقة جدا حسب النسبة لأن أسئلتها المباشرة تخدم جانب مباشر ومهارات التذكر والتحليل والغير مباشرة تخدم مستويات الذكاء والاستدلال.

السؤال الرابع: هل الصعوبة تكمن في فهم السؤال أم في البحث عن الإجابة؟

	التكرارات	النسبة
صعوبة في فهم السؤال	02	%20
صعوبة في البحث عن الإجابة	08	%80
المجموع	10	%100

تكمن بعض الصعوبات في البحث عن الإجابة لأن التدريس بالكفاءات ينمي مهارات الذكاء ونجد أن مستويات غير ليست متساوية عند كافة المتعلمين

السؤال الخامس: هل الأسئلة في الكتاب مقسمة إلى مراحل تقويمية أم لا؟

	التكرارات	النسبة
مقسمة إلى مراحل	10	%100
غير مقسمة إلى مراحل	00	%00
المجموع	10	%100

الأسئلة مقسمة إلى مراحل لأن المقاربة النصية تركز على إعتماد المراحل التقويمية وإعداد شبكة تقويم خاضعة لزمن محدد وإجابات محددة نسب الخطأ والصواب يجب أن لا تفوق نسبة الخطأ واحد من المائة 1% على الأقل ونسبة الصواب أكبر من تسعة وتسعون في المائة 99.99% .

السؤال السادس: هل يتجاوب التلميذ معها أم لا؟ أي هل يتجاوب مع الأسئلة التقويمية الموجهة أم لا؟

	التكرارات	النسبة
يتجاوب	09	%90
لا يتجاوب	01	%10
المجموع	10	%100

فعلا يتجاوب المتعلم مع كافة الأسئلة لأنها تنمي الجانب الحس حركي والوجداني والمعرفي والسلوكي، فهي أسئلة غير نمطية ولم تعد تراعي جانبا واحدا فقط وهو الجانب المعرفي.

السؤال السابع: هل هي موجهة توجيه أدبي أم علمي أم مختلط ؟

	التكرارات	النسبة
توجه علمي	04	%40
توجه أدبي	03	%30
توجه مختلط	03	%30
المجموع	10	%100

هناك زيادة كبيرة في نسبة الأسئلة والنصوص العلمية حيث نجد أن في المقاطع الثمانية حوالي مقطعين علميين وحتى في النصوص الأدبية فهناك بعض الأساليب العلمية المستعملة فيها، كما أن توجه مدرسة الكفاءات هو توجّه علمي.

السؤال الثامن: هل الأسئلة المطروحة في كتاب السنة الرابعة الجيل الثاني تمس جميع جوانب الحياة أم لا؟

	التكرارات	النسبة
تمس جميع جوانب الحياة	09	%90
لا تمس جميع جوانب الحياة	01	%10
المجموع	10	%100

ارتفعت النسبة عن باقي الكتب لأن حقيقة مدرسة الكفاءات هو تحويل جميع التعلمات إلى سلوكات قابلة للإستعمال في الواقف التي يتعرض لها المتعلم وبالتالي فمواضيع طرحها وتقويمها تمس جميع جوانب الحياة.

السؤال التاسع: هل الأسئلة في جميع النصوص كافية أم غير كافية؟

	التكرارات	النسبة
كافية	08	%80
غير كافية	02	%20
المجموع	10	%100

معظم الأسئلة كافية لأنها مقسمة بنظام موجه وخدمة مهارات محددة وتحقيق كفاءات خاصة محدد لها مسبقا كالكفاءات القاعدية والختامية والعرضية وغيرها.

السؤال العاشر: هل جميع الأسئلة خادمة لكل المستويات التعليمية أم لا؟

	التكرارات	النسبة
خادمة لكل المستويات	10	%100
غير خادمة لكل المستويات	00	%00
المجموع	10	%100

الأسئلة الموجهة في الكتاب على مستوى كل مقطع هي أسئلة خادمة لكل المستويات لأنها وضعت وفق مصنفات علمية وضعت لخدمة كل المستويات من التذكر والفهم إلى التحليل والاستعمال والتأليف والتقويم

السؤال الحادي عشر: هل تجد صعوبة في تدريس هذه المواضيع أم لا؟

	التكرارات	النسبة
لاتوجد صعوبات	10	%100
توجد صعوبات	00	%00
المجموع	10	%100

لاتوجد هناك صعوبة في تدريس هذه المواضيع لأنها نصوص وصفية سهلة مشوقة وواضحة بعيدة عن التعقيد الفكري وظيفية اللغة مستمدة من محيط المتعلم هادفة إلى تنمية طاقاته الفكرية والسلوكية معززة للقيم الروحية والأخلاقية والوطنية عاملة على إنماء ذوقه الفني وأفقه المعرفي تتميز بالحداثة والوجاهة وتستجيب لميول ورغبات هذه الشريحة.

السؤال الثاني عشر: هل الأسئلة متلائمة مع النصوص أم لا؟

	التكرارات	النسبة
متلائمة	10	%100
غير متلائمة	00	%00
المجموع	10	%100

الأسئلة متلائمة مع النص لأن مدرسة الكفاءات تعتمد على المقاربة النصية التي تجعل من النص هو محور العملية التعلمية والتقويمية فالنص هو نقطة الانطلاق والرجوع إليه في كل الدراسات النحوية والصرفية والإملائية والأسلوبية والدلالية وغيرها وبالتالي لابد أن يكون الانسجام بين النص والسؤال والتوافق والتطابق لأنه يضفي مهارات مرتبطة ومتتالية ومتناسقة.

مقارنة بين تدريس وتقويم المحتويات وتدريس وتقويم الكفاءات:

من خلال النسب السابقة والتي قدمها الأساتذة ومن خلال اطلاعنا على نسخ كتب السنة الرابعة من نسخة التعريب مرورا بنسخة المدرسة الأساسية ثم نسخة الجيل الأول وبالتالي في مدرسة الكفاءات خلصنا إلى ما يلي:

1- كتب الجيل الأول والثاني من الكفاءات أجود وأجمل على مستوى التجليد والكتابة والصورة.

2- كتب الجيل الأول والثاني تخلّت عن النصوص الشاعرية التي تهتم بالزركشة الأدبية وأصبحت نصوصا أكثر علمية.

3- على مستوى الأسئلة كتب الجيل الأول والثاني صارت أكثر دقة وعلمية.

4- استغلال الزمن في طرح الأسئلة وجعل لكل سؤال زمن محدد بشروط الصحة، كما أنها صارت معيارية من جهة وخادمة لكل المستويات من جهة أخرى.

5- ظهور وتطور الكفاءات وتقسيمها من كفاءات قاعدية وعرضية ومقطعية ومحورية، كما ظهر التقويم الذاتي الذي من خلاله يقوّم المتعلم نفسه بنفسه.

الخاتمة

يعتبر نشاط القراءة تعلم اللغة في المدرسة وقد تم الإهتمام به إهتماما كبيرا ولكن لم تطور طرق تدريسيه والوسائل المساعدة على دعمه والتدرب على القراءة الخارجية فمثل هذا الدعم الخارجي يدفع بالمتعلم إلى الإقبال على هذا النشاط داخل المدرسة والتفوق فيه ومن خلال هذه التجربة البسيطة في هذا الميدان تمكننا من الوصول للنتائج التالية

- القراءة مهارة أساسية تعتمد على التعرف على الحرف الهجائي ومحاولة نطقه بشل سليم
- لابد للمعلم من التنويع في طرق تدريس القراءة بأنواعها لأنها عامل مهم في جذب إهتمام التلاميذ ودفعهم نحو الإكتشاف
- كل نوع من القراءة له مزاياه وعيوبه وعلى إهتمام الإستماع نوع من القراءة فإننا لا نجد الطفل يميل إليه إلا إذا كان يستمع لقصة ما
- تتنوع مهارات القراءة من التعرف إلى النطق إلى الفهم إلى السرعة في القراءة لكن ليس للمعلم أن يطالب المتعلم باكتساب كل هذه المهارات بل يكشف بما هو مهم كالتعرف والنطق الصحيح للحروف
- تنوعت طرق تدريس القراءة بين التركيبية والتحليلية والتوفيقية يمكن للمعلم إستخدام مايراه مناسبا في ذلك قدرات المتعلم المختلفة
- حب القراءة منذ المراحل الأولى للتعليم يدفع المتعلم نحو الإقبال عليها مستقبلا
- التقويم التربوي يهدف في أبعاده إلى التشخيص والعلاج المستمر للعملية التدريسية,معتمدا على مبدأ التغذية باتجاه مسار وتحسين فاعلية العملية التعليمية والتربوية

وبعد دراسة وتحليل موضوع تقويم تعليمية نشاط القراءة توصلنا إلى أ ن هذا النشاط وحدة لغوية يتدرب من خلالها المتعلم على عملية الأخذ والإكتساب من النصوص

كما حاولنا أن نبرز أهمية التقويم وكذا اختيار المواضيع المطروحة في كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي ثم الأساسي ثم كتب الجيل الأول

والثاني لمدرسة الكفاءات ومن خلال تتبعنا واستعمالنا بعض الشيء للشرح والتفسير والتحليل أثبتنا مما لا يدع مجالا للشك بأن التقويم إجراء فعّال ذو أهمية بالغة لا تقوم لأي عملية تعلمية قائمة إلا إذا فهمت التقويم واعتمدته على أسس علمية فعّالة لأن حقيقة التقويم في التعليم هو بمثابة الروح من الجسد فهو القلب النابض في التدريس والروح الوشاية فلا يمكن أن نتصور تعليم وتدريس بغير تقويم.

ولقد ظهرت أهميته الكبرى كظهور الشمس في كبد السماء بعدما ظهرت الدراسات المقاربية والكفاءات والأهداف الإجرائية وطرائق التعليم الحديثة، غير أن هناك من يرى بأن التدريس بالمقاربة النصية والكفاءات واستعمال الأهداف الإجرائية لم تحقق ما ينتظر منها وما سطّرت له.

وأن هناك خلل تربوي يتمثل في النتائج السلبية على أرض الواقع فيا ترى هل سيأتي يوم تتخلى فيه المدرسة الجزائرية عن التدريس بالمقاربات النصية والكفاءات العرضية والتقويمات الحديثة. أم أنها ستُفَعّل هذه بعناصر أخرى تربوية والمضي قدما في حقل التربية والتعليم؟

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

1- كتاب القراءة السنة الرابعة ابتدائي "نسخة التعريب، 1976م.

2- كتاب القراءة السنة الرابعة أساسي

3- كتاب القراءة السنة الرابعة ابتدائي الجيل الأول

4- كتاب القراءة السنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني.

المراجع:

1- كيف تلقي درس درسك، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، 1985، جماعة من الاختصاص.

2- مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2005.

3- تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، الطبعة الثانية، 1980.

4- طرائق تعليم اللغة العربية للأستاذ محمد بن إبراهيم.

5- بروبيرد وترانس وآخرون: التربية والتعليم هشام نشابة وآخرون، مكتبة لبنان، 1971.

6- الطفل والقراءة، فهيم مصطفى.

7- الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، القاهرة، مصر، الطبعة الثالثة، 2003، محمد رجب فضل الله.

8- تنمية التفكير، القاهرة، ط1، 2006، سعيد عبد الله.

9- طرائق تدريس اللغة العربية، زكريا إسماعيل.

10- قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، حسني عبد الباري.

11- القراءة والتلقي-دراسة تطبيقية-، الدكتور نعمان عبد السميع متولي، دار العلم والإيمان، ط1، 2015.

12- أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، دار اليازوري مكتبة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2013.

13- كتاب مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة، فاطمة موسى الخالدي.

14- الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، محمد فضل الله.

15- صعوبات القراءة والكتابة تخطيطها واستراتيجياتها، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، مكتبة زهراء الشرق، 2005، منى إبراهيم اللبودي.

16- صعوبات التعليم والتعلم، نبيل عبد الفتاح حافظ، القاهرة، مصر، مكتبة زهراء الشرق، 1998.

17- الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، الطبعة 1، فايزة السيد محمد عوض، مصر، دار النشر والتوزيع، 2003م.

18- صعوبات التعلم، دنيال جون، ترجمة عادل عبد الله محمد، دار الفكر، مصر، 2007.

19- بطء التعلم وصعوباته، عمان، الأردن، دار وائل، 2000، نبيل عبد الهادي عمر نصر الله.

20- القراءة وتنمية التفكير، سعيد عبد الله.

21- طرق تعليم الأطفال القراءة، دار الثقافة، عمان، هشام الحسن، ط1، 2000.

22- الطفل والقراءة، هضيم مصطفى.

23- المهارات اللغوية المهارات والتحدث، زين كامل الخويسكي، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر، 2008م.

24- تنمية مهارات القراءة والكتابة، الدكتور حاتم حسن البصيصي.

25- مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية، عمان، الأردن، ط1.

26- المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها وتدريسها –تقويمها- رشدي أحمد طفيفة.

27- فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، ط1، دار النشر عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، 2009م.

28- المقاييس والتقويم التربوي بين النظرية والتطبيق، ط1، "مركز يزيد" الدكتور عبد الله الصمادي ماهر البدن.

29- القياس والتقويم الصفي، إبراهيم محمد المحاسنة، عبد الكريم علي مهيدات، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.

30- القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، نبيل عبد الهادي، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001م.

31- اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002م.

32- الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها وتطويرها وتقويمها، رشدي طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.

33- التقويم التربوي الشامل للمؤسسة "المدرسة"، فدة عمر الحريري،ط1، الأردن، 2001م.

34- التقويم المستمر بين النظرية والتطبيق، صلاح داود الحارثي، الإدارة العامة للتربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، 1373هـ.

35- القياس والتقويم التربوي في العملية الدراسية، صلاح الدين محمود علام.

36- القياس والتقويم في العملية التدريسية، أحمد عورة، دار الأمل، عمان، الأردن، 1993م.

37- التقويم الذاتي في التربية، محمد الحاج خليل، ط1، المؤسسة العربية للدراسات، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006م.

38- طرق التدريس العامة، قحطان أحمد الطاهر، ط1، الزاوية، المكتبة الجامعية، 1999م.

39- التقويم والمقياس النفسي والتربوي، أحمد محمد الطيب، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999م.

40- القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، سلمى محمد ملحم، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م.

41- القياس والتقويم في التربية والتعليم، قاسم علي الصراف.

42- التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، محمود عبد الحليم منسي أحمد صالح.

43- كتاب التربية، كمال زاهر لطيف وإبراهيم وعلي، القاهرة، الجهاز المركزي للكتب الجامعية والوسائل التعليمية.

44- القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته، أمين علي سليمان ورجاء محمود أبو علام، القياس والتقويم في العلوم الإنسانية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2010م.

45- القياس والتقويم في التربية والتعليم، هادي مشعل، زهوان للنشر والتوزيع، جامعة المتحدي، الجماهيرية الليبية، 2006م.

46- تدريس البلاغة العربية "رؤية نظرية تطبيقية"، عبد الرحمان علي الهاشميوفائزة المغزاوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2005م.

47- طرائق التدريس العامة "معالجة تطبيقية معاصرة"، عادل أبو العز سلامة وزملائه، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.

48- مذكرات المعهد الوطني، منشورات المعهد الوطني للتربية، مريم بوعتورة، قسنطينة.

49- من كتاب النظام التربوي في الجزائر، الأستاذ العيد صالح، المعهد الوطني، مريم بوعتورة، قسنطينة.

50- مناهج السنة الرابعة 1994، ط5، وزارة التربية الوطنية

51- كتاب المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، منظمة اليونسكو، طبعة 2005، من تقديم وزارة التربية الوطنية.

المعاجم:

1- معجم لسان العرب، للإمام العلامة أبو الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الأفريقي المصري، المجلد الأول، دار ضياء، بيروت، لبنان، الطبعة01.

2- معجم المخصص: تأليف ابن الحسن علي بن اسماعيل النحوي اللغوي الأندلسي المعروف بابن سيدة، مجلد رقم ثلاثة عشر، باب القراءة والجواب.

3- معجم مفردات ألفاظ القرآن، راغب الأصفهاني.

4- المعجم الوسيط المؤلف بجمع اللغة العربية الناشرة، مكتبة الشروق، مجلد رقم 1، طبعة 2010.

5- معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب المؤلف، مجدي وهبة وكامل المهندس، الناشر مكتبة لبنان، مجلد 02.

القواميس:

- "محيط المحيط"، قاموس مطويات اللغة العربية، المؤلف بطرس البستاني، الناشر مكتبة لبنان، مجلد رقم 01.

الرسائل العلمية:

1- مستوى المهارات القرائية والكتابية لمستوى الصف السادس وعلاقته بتلاوة القرآن.

2- أثر القياس والتقويم التربوي في العملية التعليمية، دراسة نظرية، رسالة جامعية، جامعة معسكر، الجزائر، 2014-2015، قلال خديجة.

3- تقويم منهج العلوم الشرعية في العليم العام، رسالة جامعية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1431هـ.

4- التقويم التربوي –المركز الجهوي المهني للتربية والتكوين، مراكش، السنة التكوينية 2012-2013م.

5- القياس والتقويم، تجديدات ومناقشات رسالة دكتوراه، عبد الواحد الكيني.

6- أساليب تقويم مادة اللغة العربية لدى أساتذة التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات، خيزازي موفق، رسالة ماجستير، جامعة وهران، 2013م.

7- استراتيجية التقويم وأدواته (الإطار النظري) تحت إشراف خبراء كنديين لمشروع الإقتصاد المبني على المعرفة.

8- واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية، محمد عطية وأحمد عقالة، رسالة ماجستير، غزة، فلسطين، 2011م.

- **المجلات والجرائد والمناشير:**

1- تعليمية اللغة العربية في مستواها التركيبي في المراحل الدراسية الأولى، مجلة الأثر، العدد رقم 8، كلية الأداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2009م.

2- المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم، العدد التاسع، 2012م.

3- مجلات جامعية: التوجيه العام للحاسوب والتقويم التربوي والاختبارات التحصيلية الآلية، 2014م.

4- التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، الأخضر عوان إسماعيل الأعور، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

5- أمرية 76 مناشير وزارية ومراسيم تنفيذية رقم 35-76-151، من همزة وصل مجموعة مناشير، العدد التاسع، 9مكرر، 1976.

المواقع الإلكترونية

www.mce nucelcien، كمال عمروس، كتاب القراءة من ذاكرة المدرسة الجزائرية.

الفهارس

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
مقدمة	أ – ب
مدخل	ج....ط
الفصل الأول: الجانب النظري	
أولا : نشاط القراءة في الطور الأول	13-12
تعريف القراءة لغة واصطلاحا	21-14
أنواع القراءة	25-22
أهمية القراءة وأهداف تعليمها	27-26
ثانيا : مهارات اللغة العربية	28
تعريف المهارة لغة و اصطلاحا	30-29
مهاراة القراءة وأهدافها	32-31
ثالثا: التدريس ، تعريفه لغة و إصطلاحا	33-32
طرق التدريس	36-34
رابعا : التقويم ، تعريفه لغة و إصطلاحا	39-37
أنواع التقويم و أهدافه و أهميته	54-40
خلاصة الفصل الأول	55
الفصل الثاني: الجانب التطبيقي	
مقدمة الفصل	61-59
دراسة في كتاب السنة الرابعة ابتدائي نسخة التعريب (دراسة ميدانية)	72-62
دراسة في كتاب السنة الرابعة ابتدائي أساسي (المدرسة الأساسية) د.م	81-72
دراسة في كتاب السنة الرابعة ابتدائي (الجيل الأول) د.م	87-82
دراسة في كتاب السنة الرابعة ابتدائي (الجيل الثاني) د.م	93-88

مقارنة في هذه الكتب	94
استنتاجات الخبرة	95
خاتمة	96
قائمة المصادر والمراجع	99–104