

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة : الإمام عبد الحميد بن باديس
كلية الآداب والفنون – قسم اللغة و الأدب العربي
مستغانم

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستير
بعنوان :

تقويم برنامج اللغة العربية في
المرحلة الابتدائية
السنة الرابعة أنموذجا

إشرافه الدكتور:
مزاوي عبد القادر

إعداد الطالبة
بلمومن نعيمة

السنة الجامعية:
2015-2014

إهداء

إلى التي هي خير من نطق بها لساني ويشهد لها بناني والتي سهرت
عيناه لأجلي الليلي وانشغل بها بالي وارتسمت دائما في خيالي
إلى من وضع الله تعالى الجنة تحت أقدامه.

إلى أقدس مخلوق "أمي" الغالية.

إلى من أحاطني بعونه ونصائحه وزرع في روحي الصبر بتشجيعه
وتحفيزه لي دوما إلى قدوتي في الحياة "أبي" الفاضل.

إلى من يصنعون بهجة البيت ويشكلون زينته إخوتي وأخواتي.

إلى كل أطفال العائلة.

إلى جدتي العزيزة المتوفية هذه السنة ولم تشهد لي بإنهاء هذا البحث
المتواضع.

إلى الدكتور الفاضل "مزارى عبد القادر".

إلى كل أفراد العائلة الموسعة.

إلى التي عرفت بطيبتها فاستمتعت برفقتها طيلة السنين التي قضيتها في
الجامعة "عبد الرزاق أسماء"

إلى زميلتي ناصرية وفوزية وسمية ونور الهدى.

إلى كل الزميلات والزملاء في دفعة 2014-2015.

اهدي هذا الجهد المتواضع.

الحمد لله ربنا لك الحمد بما خلقتنا ورزقتنا وهديتنا وعلمتنا وفرجت عنا
لك الحمد بالإيمان ولك الحمد بالسّلام ولك الحمد بالقرآن
ولك الحمد بالأهل والمال والمعافة
كيدت عدونا وبسطت رزقنا
وأظهرت أمّتنا وجمعت شملنا وأحسنّت معافاتنا
ومن كلّ ما سألناك ربّنا أعطيتنا
الحمد على ذلك حمدا كثيرا
لك الحمد بكلّ نعمة أنعمت بها علينا في قديم وحديث أو سرّا أو علانيّة
أو خاصّة أو عامّة أو حيّ أو ميّت
أو شاهد أو غائب
لك الحمد حتّى ترضى ولك الحمد إذا رضيت
ولك الحمد عند الرّضى

شكر وعرفان

إلى كافة من يحملون في أفئدتهم أسمى معاني الحب والوفاء.
إلى كل من سهروا من أجل إعلاء راية العلم في هذه البلاد.
إلى كل من ساندوا وكانوا عوناً لنا طيلة مشوارنا الدراسي
إلى جميع أساتذتنا في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.
إلى أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها.

إلى الدكتور المحترم المشرف على هذه المذكرة
"مزارى عبد القادر".

إلى الأستاذ الكريم الذي استرشدنا بنصحه وتوجيهه
"عبد الله بوقصة".

إلى زميلي في الكلية "بابا محمد".

إلى متوسطة "بن سليمان حمّو" بحي 05 جويلية 1962 التي فتحت
لنا أبوابها طيلة فترة التّربّص التي أجريناها، وأخصّ بالذكر الأستاذة
"لزرّق نصيرة".

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ

مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ

الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ

الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)

صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمُ

مقدمة

مقدمة

الحمد لله الذي خلق الإنسان وعلمه البيان وأنزل القرآن بلسان عربي مبين، ثم الصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، إمام البلغاء وسيد الفصحاء، الذي أوتي الحكمة وفصل الخطاب وبعد:

إنّ التّكوين عنصر أساسي لقياس مستوى الكفاءة والتأكد من درجة التّأديّة، وهو ضروري لكلّ تقدّم أو نموّ، وفي علوم التّربيّة والتّعليميّات التّطبيقيّة لا تستغني عنه أيّ طريقة مهما كانت توجّهاتها النّظريّة والمنهجية، فهو يساعد على توليد الملكات وخلق المهارات وتحسين الأداء ورفع المردود في جميع شؤون الحياة، فما بالك بميدان التّربيّة والتّعليم حيث يقوم – التّكوين – بدور فعّال في تطوير العمليّة التّعليميّة، إذ عن طريقه يمكن التّمييز بين نقاط القوّة والضعف في أيّ برنامج تعليمي في مختلف المستويات والمراحل التّعليميّة التي تشمل المتعلّم، المنهاج، طرائق التّدريس، أساليب التّكوين. فالتّكوين يساعد المتعلّم في عدّة جوانب أهمّها ترقية مهاراته وتحسين خبراته وإعداد وتوضيح الأهداف الواقعيّة لكلّ متعلّم، وتقديم درجة إنجاز الأهداف التّربويّة وتصميم التّقنيّات التّعليميّة المستخدمة، كما يهدف إلى تحسين أداء المتعلّم ورفع مردود التّدريس، أي تلك الجوانب المتعلّقة بعنصر المتعلّم باعتباره جوهر العمليّة التّعليميّة، لأنّه لا يخفى علينا أنّ تحسين أداء المتعلّم مرهون بتحسين كفاءة المتعلّم أولاً.

كما يساعد التّكوين المتعلّم – محور العمليّة التّعليميّة – في تقويّة رغباته في التّعلّم والكشف عن استعداداته وقدراته وتشجيعه على كسب العادات الجيدة، وتزويده بالتّغذية الرّاجعة عن تعلّماته، لأنّه لا يمكن للمتعلّم أن يكون أداة حسنة أو في المستوى المطلوب في غياب الكفاءة التي يفترض أنّها تحتوي على رصيد معرفي نظري كامل، فالأداء عند المتعلّم هو صورة من صور الملكة وانعكاس لها، والإنجاز: ذلك السلوك القابل للملاحظة والقياس، هذا ما يوضّح العلاقة الوثيقة والمباشرة بين الكفاءة (الملكة) والأداء (الإنجاز)

والتقويم، فالتقويم بذلك ركن استراتيجي في العملية التعليمية وحلقة من حلقاتها لا يمكن فصله عن الفعل البيداغوجي، ولكن إطاره النظري غائب في أذهان كثير ممن يشتغلون بحقل التدريس، رغم التكوين الذي يتلقاه المعلمون في الجوانب النفسية والتربوية وطرائق التعليم، فنادرا ما يتدرب المعلمون على تقنيات التقويم كأسلوب علمي حديث يؤهلهم إلى المراجعة الموضوعية لنتائج عملهم، وإن معظم المعلمين لا يعرفون من التقويم إلا الاختبار والعلامة وما يترتب عنهما من ترحيل المتعلم من صف إلى صف آخر، فالتقويم لا ينحصر فقط على العملية التي يجريها المعلمون على المتعلمين فحسب، بل تتعداه إلى تقويم المعلم كذلك والمنهاج وطرائق التدريس والمهارات اللغوية وكل ما يحيط بالمتعلم وعلى هذا الأساس كانت الصياغة العامة لعنوان الدراسة كالتالي:

تقويم برنامج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

- السنة الرابعة أنموذجا -

التعليم الابتدائي هو الحجر الأساسي في العملية التعليمية، وقد انصب اهتمامنا بهذه المرحلة إيماناً منا بضرورة التقويم اللغوي في وقت مبكر، فأحسن مرحلة لذلك هي المرحلة الابتدائية، حتى لا يستمر الضعف اللغوي في المراحل المتقدمة: المرحلة المتوسطة (الإعدادية) والثانوية، إذ لاحظنا أنه على الرغم من الكم الهائل لساعات التدريس والمواد التي يتلقاها تلميذ المرحلة الابتدائية خلال الخمس سنوات، فإن مستوى المتعلمين في نهاية المرحلة لا يعكس حجم المجهودات المبذولة، فهو تلميذ يعجز عن القراءة وحتى الحروف في بعض الحالات وعن الكتابة الصحيحة، فمعارفه اللغوية وكيفية استعماله لأبسط أشكال الفصحى، لا تعكس ملمح المتعلم في نهاية المرحلة الابتدائية فالمتعلم يعاني ضعف كبير في السيطرة على أبسط مهارات اللغة وعناصرها، ويبدو هذا جلياً عند الممارسة والاستعمال، والواقع أن أسباب كثيرة ساهمت بنسب متفاوتة في خلق هذه الأزمة، على رأسها السياسة التربوية للمجتمع وغياب القرار السياسي الراشد والحاسم المؤسس على بحوث العلماء والخبراء وتجارب الشعوب والأمم الأخرى.

من أفضع القرارات السياسية في التعليم في بلادنا: قرار نقل جميع تلاميذ الصف الأول

إلى الصّفّ الثّاني، بما فيهم النّاجح وغير النّاجح.

* هناك قصور كبير في عمليّات التّقويم الشّامل في المؤسّسات التّعليميّة، فالتّلميذ ينتقل من صفّ إلى آخر دون بذل أيّ جهد، بمعنى أنّ الضّعف التّراكمي وجهود التّقويم جهود مرّتلة وآنيّة وغير جدّيّة، تفتقر إلى الشّمول والتّكامل وتعتمد على الخبرات الشّخصيّة أكثر من اعتمادها على الدّراسات الميدانيّة والبحوث العلميّة المخبريّة الدّقيقة في مناهجها والممحصّة في نتائجها.

* تعليم اللّغة العربيّة في الجيل الحاضر يعاني أزمة حقيقيّة، وما ينبغي لنا أن نتغافل عن هذه الحقيقة، وهذه الأزمة ليست خاصّة بالجزائر فقط وإنّما هي شائعة في العالم العربي. علينا أن نعترف بذلك كي نضع أرجلنا في أوّل خطوة نحو العلاج، وأن لا نعتبر العربيّة سببا لهذه الأزمة، فالعربيّة لغة طبيعيّة كأيّ لغة طبيعيّة، والأمر فيما نحن فيه أمر تعليم وليس أمر اللّغة في ذاتها، والضّعف الكبير في نظرنا يتمثّل في ضعف تأهيل المعلّمين وسوء إعدادهم علميّا ومنهجيا وبيداغوجيا ولغويا، ممّا أدّى هذا إلى عقم طرائق التّدريس وقتل الرّغبة في التّعلّم لدى المتعلّم، فالطّريقة المعتمدة لدى كثير من معلّمي اللّغة العربيّة لا تخرج في الغالب عن الإلقاء والإملاء والتّحفيظ والاسترجاع، الشّيء الذي أدّى إلى تعطيل ملكة التّحليل والإبداع عند المتعلّم، إضافة إلى خلوّ وافتقار مادّة التّدريس من التّشويق والتّجديد، فهي مادّة ضحلة واختيارها قائم على الذّوق، بعيدة عن اهتمامات المتعلّم في هذه المرحلة، تستند إلى معايير ذاتيّة بعيدة عن الانتقاء الموضوعي العلمي.

انطلاقا من هذه الأسباب نفترض أنّ الإشكاليّة الأساسيّة التي سننطلق منها للحديث عن تقويم برنامج اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، تتمثّل في السّؤال الذي طرحناه على أنفسنا منذ بداية هذا العمل، والذي كان حافزا دفعنا للبحث والتّنقيب عن الحقائق والحلول الممكنة لها والمتمثّل في:

- هل باستطاعة التّلميذ أن يقرأ قراءة جهورية مسترسلة سليمة في هذه المرحلة؟

- أيّمكنه توظيف قواعد اللّغة العربيّة توظيفا مقبولا؟

- هل يستطيع فهم المطلوب منه؟

- ما مدى قدرته على إنتاج الخطاب الشفهي المقبول؟

- هل هو قادر على تحرير فقرات لغوية يجمع فيها أنشطة اللغة العربية؟

وقد تطلّب منا عددا من الإجراءات:

أولها: الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي الذي يصف ويفسّر في الوقت نفسه.

ثانيهما: تقسيم البحث إلى مدخل وثلاثة فصول: فصلين نظريين وفصل تطبيقي، تسبقهم

مقدمة توضح أهداف البحث، وتتلوها خاتمة تضم جملة من النتائج والملاحظات ومجموعة

من الاقتراحات الميدانية.

فأمّا المدخل: "التّعليم والتّعلّم" فقد خصّصناه بجملة من المفاهيم العامّة والمختلفة والمتمثّلة

في مفهوم التّعليم والتّعلّم والتّعليميّة، إضافة إلى التّعليميّة عند بعض العلماء وتطوّر

مفهومها، وأخيرا أهدافها وغاياتها.

أمّا الفصل الأوّل: "التّقويم والتّقييم" فقد تطرّقنا فيه إلى تحديد مفهوم التّقويم لغة

واصطلاحا وتمييزا بين المفاهيم المتعلّقة به، كما تطرّقنا إلى أهدافه وأنواعه.

أمّا الفصل الثّاني والمعنون بـ: "مناهج اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة" فقد تناولنا فيه

ثلاث مباحث جاءت مرتّبة كالآتي:

أولا: عرّفنا المنهاج تعريفا لغويا واصطلاحيا، وأتبعناه بمفهوم تقليدي وحديث للمنهاج، ثمّ

وارزنا ما بين المنهاجين، وثانيا: عرّفنا منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي لأنّه النّموذج

الّذي اخترنا أن يكون موضوع دراستنا، وأخيرا قوّمنا المحتوى المراد تقويمه.

وقد حاولنا تدعيم هذين الفصلين بدراسة ميدانيّة جاءت عبارة عن استمارة استببانيّة

موجّهة إلى المعلّمين المختصّين في تعليم اللّغة العربيّة بالمدارس الابتدائيّة بولاية "مستغانم"

الصّفّ الرّابع تحديدا، وتهدف إلى دراسة موضوعيّة التّقويم في نهاية المرحلة الابتدائيّة.

كما نشير إلى أنّ مراجع البحث قد تنوّعت بتنوّع فصوله ومباحثه، ورغم اعتمادنا الكبير

على المراجع الحديثة فإنّنا لم نطرح كتب الثّراث جانبا، بل حاولنا أن نكشف عن بعض

الدّقائق العلميّة التي تنبّه إليها علماءنا الأجلّاء في مجال تعليم اللّغة العربيّة، وطبعّا ككلّ

باحث يريد أن يطرق باب البحث الأكاديمي قد واجهتنا صعوبات عدّة، وإن وُجدت

فهي ضئيلة نذكر من بينها:

قلّة الوقت المتاح لإنجاز هذا البحث، ولولا مساعدات قُدّمت إلينا من بعض الأشخاص المخلصين، ومن بينهم أساتذتنا الكرام سنخصّهم بالذكر فيما بعد ما كنّا لننجز هذا العمل. وفي الختام نرجوا أن نكون قد وُقِّعنا، فإن أصبنا فمن الله تعالى، وإن أخطأنا فحسبي أجر الاجتهاد، ثمّ إنّي باحثة ناشئة، وما توفّقي إلاّ بالله ربّ العالمين.

بالمومن نعيمة

مدخل

التّعليم و التّعلّم

1- مفهوم التّعليم:

أ)- لغة:

ب)- اصطلاحاً:

2- مفهوم التّعلّم:

أ)- لغة:

ب)- اصطلاحاً:

3- مفهوم التّعليميّة:

أ)- لغة:

ب)- اصطلاحاً:

4- التّعليميّة عند بعض العلماء:

5- تطوّر مفهوم التّعليميّة:

6- أهداف وغايات التّعليميّة:

بعد إطلاعنا على بعض الكتب والمجالات التي تحدثت عن التعليمية والتعليم، وجدنا أنّ هناك تعريفات كثيرة عند بعض الباحثين في هذا المجال، ومن هذه التعريفات اخترنا لبحثنا ما يلي:

1- مفهوم التعليم:

(أ) - لغة:

هو من الجدر (علم)، وعلمه الشيء تعليمًا فتعلم¹، ومنه قوله تعالى: "وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا"²، وقوله تعالى: "وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ"³.

(ب) - اصطلاحًا:

التعليم مهنة يقوم بها المعلم أو المدرّس بمعية تلاميذه في أيّ مستوى وفي مكان معلوم ويُعرّف بأنّه مجموعة من الخطط التقليدية أو الحديثة أو العمليات ذات الصلة، ينفّذها الأولياء والمعلّمون بكيفية تجعل التعلّم ممكنًا، بواسطة التلقين والحفظ والاستظهار والتكرار وهي خطط وعمليات صادرة عن خارج ذاتية التلميذ (المتعلّم)، وعن إرادته ورغبته وميله بحيث يكون عديم المشاركة، سلبيّ الموقف في إنجاز وتحقيق الفعل التعليمي التعلّمي، ممّا أثار حفيظة علماء التعليم المحدثين فضّلوا مفهوم التعلّم عن التعليم.⁴

التعليم عند العلماء المسلمين يقتصر على الجانب المعرفي، بل يتعدّاه إلى سائر الجوانب الحركية والوجدانية، ويُعرّف بأنّه العملية المنظمة التي يمارسها المعلم، بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلّمين الذين هم بحاجة إليها، وفي التعليم نجد أنّ المعلم يرى أنّ في ذهنه مجموعة من المعارف والمعلومات ويرغب في إيصالها للمتعلّمين، لأنّه يرى أنّهم بحاجة إليها، فيمارس إيصالها لهم مباشرة من قبله شخصيًا، وفق عملية منظمة ويتحكّم في درجة تحقّق حصول الطّلاب على تلك المعارف والمعلومات.

(¹): ينظر: الإمام العلامة جمال الدين أبي الفضل محمّد بن مكرم ابن منظور الأنصاري الإفريقي المصري المتوفّى 711 هـ: لسان العرب، حقّقه وعلى عليه وضع حواشيه عامر أحمد حيدر، راجعه عبد المنعم خليل إبراهيم، ج 12 المحتوى "م" منشورات محمّد علي بيّوض، دار الكتب العلميّة بيروت لبنان، ص 113

(²): البقرة: الآية: 31

(³): النساء: الآية: 113

(⁴): ينظر: خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشّفاف بمقاربة الأهداف والكفاءات، دار التّنوير للنشر والتّوزيع، الجزائر

~~يُعرّف أيضا بأنه تغيير وتعديل في السلوك ثابت نسبيا وناتج عن التدريب حيث يتعرض~~
المتعلم في التعلم إلى معلومات أو مهارات، ومن ثم يتغير سلوكه أو يعدل بتأثير ما تعرض
له.

و يعرفه (غانم-Ghanim) 1995 بقوله: "نشاط يهدف إلى تحقيق التعلم، ويُمارس
بالطريقة التي يتم فيها احترام النمو العقلي للطالب وقدرته على الحكم المستقل، وهو يهدف
إلى المعرفة والفهم".¹

ولفظة التعليم لا تُطلق إلا على مواقف التعليم الخاضعة للضبط والتوجيه فقط، كما أن
التعليم لا يؤدي إلى التدريس، بينما العكس صحيح، وتتضاعف أهمية التعليم يوما بعد يوم
لمسؤولياته الضخمة في تطوير الفرد والمجتمع، ولوجود العديد من المؤثرات التي ينبغي
مراعاتها خلال النشاطات التعليمية.

كذلك التعليم هو مجموعة الاستراتيجيات والأساليب التي يتم من خلالها تنمية المعلومات
والمهارات والاتجاهات عند الفرد أو مجموعة من الأفراد، سواء أكان ذلك بشكل مقصود أم
غير مقصود، بواسطة الفرد نفسه أو غيره، والتعليم بهذا المعنى أوسع نطاقا من التدريس
وأكثر شمولاً.²

2- مفهوم التعلم:

(أ)- لغة:

يُقال: علمه الشيء تعليما فتعلم وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية ويقال أيضا تعلم
بمعنى أعلم.

(ب)- اصطلاحا:

هو عبارة عن تعديل السلوك عن طريق الخبرة التي يتلقاها الفرد والمران عليها في
أثناء تفاعله مع بيئته وتعامله معها وتأثيره فيها وتأثره بها. كما يصبح التعلم عاملا من
عوامل الكفاء مع متطلبات البيئة والتكيف معها.

(1) خالد الرميضي: الأسس التربوية، الجامعة الأردنية، ط 02، 1409 هـ - 1989 م، ص 36
(2) ينظر: أ-د/ماهر إسماعيل الجعفري: المناهج الدراسية: فلسفتها، بنائها، تقويمها، دار اليازوري العلمية للنشر
والتوزيع، الطبعة العربية 2010 عمان الأردن، ص 111

~~ويعرف التعلم بأنه تغيير وتعديل في السلوك ثابت نسبياً وناتج عن التدريس، والتعلم~~

يكون تعلماً حقيقياً حينما لا يكون ناتجاً بفعل أو تأثير عوامل مثل النمو أو النضج، ولا يُلاحظ التعلم مباشرة، ولكن يُستدلّ عليه من الأداء الذي يصدر عن الفرد، ويتمثل التعلم في أنّ هناك مجموعة من المعارف والمهارات تُقدّم للتعلم، ويبدل المتعلم جهداً بهدف تعلمها أو كسبها، ويتحدد كسبها بمدى الفرق بين حالة الابتداء في الموقف وحالة الانتهاء منه، فإذا زاد هذا الفرق في الأداء تضمن ذلك حصول تعلم حسن أو زيادة في الأداء.

يُقاس التعلم بوحدة الأداء، والأداء هو السلوك الظاهر الذي يتمّ قياسه لتحديد درجة التعلم، لذا يُقاس بحساب أداء المتعلم قبل مروره بخبرة التعلم، ثمّ حساب أداء المتعلم بعد مروره في خبرة التعلم، ويرد الفرق في الأداء إلى ما حققه المتعلم من تعلم. ويتمّ التعلم تحت إشراف المعلم وتوجيهه وفق خطط وعمليات يكتسب المتعلم بذاته واستعداداته معارف وخبرات وقدرات وكفاءات ومهارات، وعليه فإنّ التعلم يمثل المسافة التي يقطعها المتعلم بنفسه في اتجاه الكفاءات الجديدة التي يرغب في امتلاكها، ويمنحه الثقة في نفسه ويجعله في موقف إيجابي.¹

ويمكن أن نعتبر عملية التعلم بمعناها الشامل عملية تكيف، يكتسب المتعلم من خلالها أساليب جديدة للسلوك تؤدي إلى إشباع حاجاته وميوله وتحقيق أهدافه التي يحددها لنفسه نتيجة لتفاعله مع البيئة الاجتماعية والمادية، ولكي تتضح طبيعة عملية التعلم لا بدّ لنا أن نذكر العناصر الأساسية التي تدخل فيها وهي:

*وجود دوافع تدفع المتعلم إلى إشباعها.

*وجود مثيرات بيئية تؤثر في التعلم.

*وجود أهداف إذا تحققت تؤدي إلى إشباع تلك الدوافع.²

ويعرف التعلم في مجال علم النفس السلوكي بأنه: "عملية عقلية داخلية نستدلّ على حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج المترتبة عليها، وذلك في صورة تغيير يطرأ على أداء

(1): ينظر: خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص 10

(2): ينظر: د/رشدي لبيب-د/جابر عبد الحميد جابر-منير عطا الله: الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط 01، 1983، ص 10-09

~~أو سلوك الفرد نتيجة الخبرة أو الممارسة أو التدريب أو التمرين "مع العلم بأنه ليس كل~~

تغيير يطرأ على الأداء يعدّ تعلّماً، ذلك لأنّ التعلّم كتغيّر في الأداء تحت تأثير الخبرة أو الممارسة له صفة الدوام أو الاستمرار النسبي، في حين يُعرّف التعلّم في مجال علم النفس المعرفي بأنه: "إعادة بناء وتنظيم البنى المعرفيّة المتوافرة لدى الفرد".¹

إذن يتّضح ممّا سبق أنّ الكائن الحيّ من خلال إشباع دوافعه وتحقيق أهدافه في عمليّة التعلّم، قد يتأثر بصفة عامّة بعوامل كثيرة تتفاوت في الأهميّة، هذه العوامل منها ما تكون ناجحة ومنها ما تكون فاشلة، المهمّ في الأخير يخرج بنتيجة ألا وهي التغلّب والتخلّص من الاستجابات الفاشلة والتّمكن تدريجيّاً من السلوك الثّابت.²

3- مفهوم التّعليميّة :

(أ) - لغة :

إنّ كلمة التّعليميّة في اللّغة العربيّة مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقّة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشّيء دون إحضاره ويرجع الأصل اللّغوي للتّعليميّة إلى الكلمة الأجنبيّة "ديداكتيك" المشتقّة بدورها من الكلمة اليونانيّة "ديداكتيتوس" وتعني فلنعلّم أي يعلم بعضنا بعضاً أو أتعلّم منك وأعلّمك.

وكلمة "ديداسكو" تعني أتعلّم وكلمة "ديداسكن" تعني التّعليم، وكانت تطلق على ضرب من الشعر يُتناول بشرح المعارف، وهو شبيه بالشعر التّعليمي عندنا، والذي نظمه أصحابه من أجل تيسير العلوم للدارسين ليكونوا قادرين على استيعابها واستظهارها والاستشهاد بها عند الضّرورة.³

(ب) - اصطلاحاً:

التّعليميّة نظام من الأحكام المتداخلة والمتفاعلة ترتبط بالظواهر التي تخصّ عمليّة التّعليم والتّعلّم، فتحدّد وتدرس وتخطّط ل:
*الأهداف التّربويّة والكفاءات ومحتوياتها.

*الاستراتيجيّات وتطبيقاتها التّعليميّة العلميّة.

(1): أ-د/ماهر إسماعيل الجعفري: المناهج الدّراسيّة: فلسفتها، بناؤها، تقويمها، ص 112

(2): ينظر: د/رشدي لبيب-د/جابر عبد الحميد جابر-منير عطا الله: الأسس العامّة للتّعليم، ص 10 (بتصرّف)

(3): ينظر: معجم علوم التّربيّة: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط 01، 1994، ص 66

*التقويم وطرائقه المناسبة ووسائل المراقبة والتعديل.

*التعليمية علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته، يُعنى بالعملية التعليمية التعليمية، ويقدم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط، يرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتعليم، وكذا الوسائل وطرق التبليغ والتقويم.¹

4- التعليمية عند بعض العلماء:

لقد عرّفها (سميث أب - Smith Abe) 1962 على أنها: "فرع من فروع التربية موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، وموضوعاتها ووسائلها ووسائطها، وكل ذلك في إطار وضعيّة بيداغوجيّة، وبعبارة أخرى يتعلّق موضوعها بالتّخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة".
كما يذهب (ميلا ري - mi lari) 1979 في تعريفه إلى أنها: "مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم".

يقول (بروسو - Brou Sou) 1983: "التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها، وفيما يخص الطالب لبلوغ أهداف معرفيّة عقلية أو وجدانية أو نفس حركية".

ويقول كذلك (بروسو - brou sou): "أنّ الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفيرها في الوضعيات أو المشكلات التي تُقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوّراته المثالية أو رفضها".²

من خلال تعريفات الباحثين السابقة ذكرها قد يظهر لنا أنّ التعريف الثاني، المنسوب للباحث (ميلا ري - mi lari) هو أنسب وأوضح من التعريفات الأخرى، وهذا لا يعني

(1): ينظر: معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 66

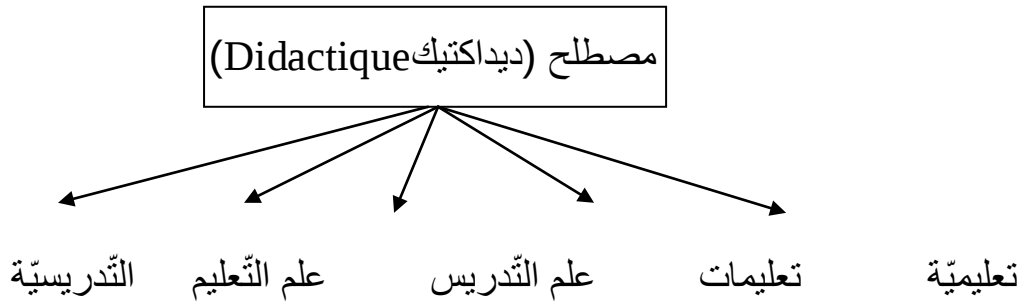
(2): المرجع نفسه، ص 67

~~لأن تعريفاتهم غير واضحة، بل على العكس لكل واحد منهم مفهومه الخاص به، إلا أن~~

التعريف المرجح يتناسب مع وضعياتنا التعليمية الحالية.

5- تطور مفهوم التعليمية:

لا بد من الإشارة إلى أننا وجدنا في اللغة العربية عدّة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد ولعلّ ذلك يرجع إلى تعدّد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية، وحتى في لغة المصطلح الأصلية، إذ تُرجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها من ذلك: تعدّد المصطلحات المستقاة من الانجليزية في شقيها البريطاني والأمريكي والشواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربية سواء تعلّق الأمر بالانجليزية أو بالفرنسية وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر على تنوّع خطاباته والمعارف المتعلقة به منها مصطلح (ديداكتيك-Didactique) الذي يقابله في اللغة العربية عدّة ألفاظ.



تتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال (ديداكتيك-Didactique) تجنّباً لأيّ لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون "علم التدريس" و"علم التعليم"، وباحثين آخرين قلائل يستعملون مصطلح "تعليميات"، أمّا مصطلح "تدريسية" فهو استعمال عراقي غير شائع.¹

كلمة التعليمية (ديداكتيك-Didactique) اصطلاح قديم جديد، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ القرن السابع عشر، وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفكّ يكتسبها حتى وقتنا الراهن.

وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أول مرة سنة 1613 من قبل كل من (كشوف هيلفج -K.helvig) و (راتيش-Ratich) في بحثهم حول نشاطات راتيش التعليمية وقد

(¹): ينظر: معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 68

~~استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفنّ التعليم، وكانت تعني عندهم نوعاً من المعارف~~

التطبيقية والخبرات، كما استخدمه (كامينيسكي -Kamensky) في كتابه "الديداكتيكا الكبرى" حيث يقول: "أنّه يعرّفنا بالفنّ العامّ للتعليم في جميع مختلف المواد التعليمية ويضيف بأنّها ليس فنّ فقط للتعليم بل للتربية أيضاً".

واستمر مفهوم التعليمية كفنّ للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر حيث ظهر الفيلسوف الألماني (فريدريك هيربارت-F.Herbert) (1841-1770) الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخصّ النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط أيّ كلّ ما يقوم به المعلم من نشاط، فاهتمّ بذلك بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

وفي القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديدة بزعامه (جون ديوي -J.Dewey) (1962-1959)، وقد أكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي والفعال للتعلم، واعتبروا بهذا التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم. ورغبة في شرح أكثر لمفهوم التعليمية، هناك تعاريف أخرى جاء بها بعض العلماء حول هذا المصطلح منها:

* (الديداكتيك-Didactique) شقّ من البيداغوجيا موضوعه التدريس، وقد استخدمه (لالاند-Lalande) 1988 كمرادف للبيداغوجيا أو للتعليم.¹

* (الديداكتيك-Didactique) علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية لتسهيل إنجاز المشاريع، فهو علم تطبيقي يهدف لتحقيق هدف عملي لا يتمّ إلا بالاستعانة بالعلوم الأخرى، كالسوسولوجي والسيكولوجية و الابدستيمولوجيا، فهي علم إنساني مطبّق موضوعه إعداد وتجريب وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي

تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية.²

(1): ينظر: معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 70

(2): ينظر: معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 70

* (الديداكتيك-Didactique) نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية، فهو الدراسة

العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربّي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي كما تصبّ الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، بمعنى أن دور المعلم هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم وهذه العملية ليست بالسهلة إذ تتطلب مصادر معرفية متنوعة كالسيكولوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لاختيار الطرق الملائمة، وينبغي أن يقود هذا إلى تحقيق أهداف على مستوى السلوك، أي أن تتجلى نتائج التعلم على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم وعلى مستوى المهارات الحسية التي تتجلى في الفنون والرياضات وعلى المستوى الوجداني

نستخلص من هذه التعاريف أن: (الديداكتيك-Didactique) تهتم بكل ما هو تعليمي تعليمي أي كيف يعلم الأستاذ مع التركيز على: كيف يتعلم التلميذ ودراسة كيفية تسهيل عملية التعليم وجعلها ممكنة لأكبر فئة، ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لفئة التلاميذ ذوي الصعوبات في التعليم، وبالتالي فهي دراسة التفاعل التعليمي، ويمكن لنا أن نستعين بقول (روني ريشتريش -Rene Richterich) لتفسير العملية التعليمية إذ يقول: "أنها عملية تفاعلية من خلال متعلمون في علاقة مع المعلم لكي يتعلموا محتويات داخل إطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة، وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج".¹ فالتعليمية بهذا تقنية شائعة، تعني تحديد طريقة ملائمة أو مناسبة للإقناع أو إيصال معرفة فهي كتخصص تجعل موضوعها مختصرا على الجوانب المتعلقة بتبليغ مضمون معين بينما تكون الجوانب النفسية والاجتماعية من اهتمام علوم التربية.² وكل علم من العلوم انفردت التعليمية بمفاهيم خاصة بها تستعملها كمفاتيح لتفسير

مجال بحثها وحدوده، رغم صلتها الوطيدة بالعلوم الأخرى كعلوم التربية والبيداغوجيا وعلم النفس.

(1): علي شريف بن حليمة: تعليمية المواد العلمية، مجلة همزة وصل، عدد خاص 1992، ص 21

(2): ينظر: عبد المجيد بن الصغير: لمحة عن تعليمية المواد التعليمية، مجلة همزة وصل، ص 46

وفي دراسة لعبد الرحمن الأحمد وآخرين عن المناهج والأهداف التربوية بدولة الكويت عام 1987، سرد الباحثون الأهداف العامة، وأهداف المراحل وأهداف المواد كما جاءت بالوثائق الرسمية لوزارة التربية، وفيما يلي نموذج لما جاء عن أهداف المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بالنمو العقلي فنجد:

*الهدف العام:

اكتساب المتعلم المفاهيم والمعلومات الأساسية والاتجاهات والميول والمهارات العقلية التي تعينه ومرحلة نضجه، وتسهم في تكوين شخصيته، وتساعد على التكيف الناجح مع بيئته.

ويأتي بعد ذلك التصنيف إلى المجالات الفرعية والوجدانية والحركية كما يلي:

*المجال المعرفي:

- تنمية الحصيلّة اللّغويّة واكتساب الثّروة اللّغويّة والمعارف الأساسيّة الخاصّة بالقراءة والكتابة والتّحدّث والاستماع.

- معرفة الرّموز والمفاهيم الحسابيّة الضّروريّة للتّعامل في الحياة.

- اكتساب المتعلّم بعض المعارف الاجتماعيّة والمفاهيم العلميّة والفنيّة المناسبة.

- اكتساب أساليب التّفكير السّليم في حلّ المشكلات التي تواجهه.¹

*المجال الوجداني:

- تكوين الميل إلى القراءة والإطّلاع والرّغبة في الاستزادة من المعرفة، والاعتزاز

باللّغة العربيّة – لغة القرآن الكريم - والحرص على استخدامها.

- تقدير أهميّة الاستخدام الكميّ في الحياة اليوميّة.

- تقدير التّفكّر العلمي والتّقني وأثره في حياة الإنسان.

- تنمية الاتّجاه نحو التّفكير العلمي ونبذ الخرافات والأوهام.

*المجال الحركي:

(1) ينظر: أ-د/وليم عبيد: استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية، دار صادر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط01، 2009م-1429هـ، ص 106

- تنمية قدرة المتعلم على إجراء العمليات الحسابية البسيطة واستخدامها في الحياة اليومية.

- تنمية القدرة على استخدام بعض الأدوات والأجهزة البسيطة الموجودة في الحياة.

- تنمي القدرة على الملاحظة الدقيقة.¹

إذن يتضح مما سبق أنّ للتعليمية غايات وأهداف تسعى من خلالها إلى اكتساب المعلومات والمهارات، التي تسهم في تكوين الشخصية المتعلمة، وذلك عبر مجال المعرفة والوجدان والحركة.

(1) ينظر: أ-د/وليم عبيد: استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية، ص 107

استمارة استبيان

-اسم المؤسسة:.....

-الدائرة:.....

-البلدية:.....

الفئة المستهدفة: مدرّسو السنة الرابعة ابتدائي

المحور الأول: بطاقة شخصية للمدرّس

1- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2- عمر المدرّس: من 25 إلى 30 سنة ☐ من 30 إلى 35 سنة ☐ 35 إلى 45 سنة ☐

3- سنوات الخبرة: من سنة إلى 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى 10 سنوات ☐ من 10 سنوات ☐

4- الشهادة المتحصّل عليها مع التّخصص:

مستوى ثانوي ☐ بكالوريا ☐ شهادة الكفاءة ☐ ليسانس ☐

.....

5- الوظيفة: معلّم مدرسة ابتدائية ☐ أستاذ التّعليم الابتدائي ☐

المحور الثاني : المنهج التّدريسي:

1- هل المنهاج التّدريسي: جيّد ☐ ف ☐ لم ☐ س ☐

2- كيف هي الرّقابة الإداريّة في تطبيق المنهاج على الوجه المطلوب؟ جيّدة ☐ رسيطة ☐

☐ منعدمة

3- وماذا تقترح؟

.....

4- هل تساهمون في إعداد المناهج التّدرسيّة بإبداء آرائكم واقتراحاتكم؟ نعم ☐ ☐

5- رتّب المهارات المكتسبة خلال عمليّة تقييمك لهذه المرحلة؟

الكتابة ☐ القراءة ☐ الفهم ☐ التّعبير الشّفوي ☐

6- بيّن أسباب هذا التّرتيب؟

.....

.....

.....

.....

7- أذكر فترة التّقويم: يومي ☐ أسبوعي ☐ شهري ☐

كيف تجد وتيرة اكتساب اللّغة العربيّة؟ بطيئة ☐ متوسطة ☐ سريعة ☐

8- هل عدد الاختبارات في اللغة العربية كاف لتقويم تحصيل المتعلم في السنة الرابعة ابتدائي؟

☐

لا

☐

نعم

9- ما هي حسب رأيك نوع الاختبارات التي يتفاعل معها المتعلم في اختبارات اللغة العربية؟

☐

التي تعتمد على النصوص التي تعتمد على الأسئلة المباشرة

☐

تلك التي تخاطب الحفظ التي تخاطب الفهم مع آخر من الاختبارات تقترحه

☐

10- ما هو الاختبار المناسب للمتعلم؟ الشفهي كتابي بي + الشفهي

☐

الشفهي ثم يليه الكتابي

ولماذا؟

المحور الثالث : فيما يخص التلميذ

1 - حدد نسبة تطوّر اكتساب التلميذ لبرنامج اللغة العربية خلال هذه المرحلة؟

☐

%

☐

%70

☐

%60

☐

%50

☐

%20

☐

%10

2- ما نسبة التلاميذ غير المتوافقين مع البرنامج؟

☐

3- ما نسبة التلاميذ الذين يستعملون العامية في الدرس؟

☐

4 - هل يساهم التلاميذ في إثراء رصيدهم اللغوي خارج التمارين الرسمية؟ نعم

☐☐

5- ما هو عدد التلاميذ الذين كرّروا السنة بسبب نشاط اللغة؟

☐

من ثلاثة

☐

اثنان

☐

واحد

☐

المحور الرابع: اقتراحات

هل هناك اقتراحات بإمكانك إضافتها حول المنهج الدراسي الخاص بهذه المرحلة؟

.....

.....

.....

.....

الفصل الأول

التقويم والتقييم:

1- مفهوم التقويم:

أ- لغة:

ب- اصطلاحاً:

ج- التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالتقويم:

2- أهداف التقويم:

3- أنواع التقويم:

يُعتبر التقويم عنصراً أساسياً في العملية التعليمية، حيث إنه يهدف بصفة عامة إلى تحسينها وأداء التلاميذ والمعلمين، ولقد ارتبطت عملية التقويم بالبعد التنفيذي والتخطيطي على السواء، ولذلك نجد أنّ هذه العملية تهتمّ كلاً من التلاميذ والمعلمين والمشرّفين والمسؤولين والآباء.

1- مفهوم التقويم:

(أ) - لغة:

قِيَمَ أو قَوِّمَ، يُقَيِّمُ أو يُقَوِّمُ، إذا أعطى قيمة للشيء، ومنه "التقويم" وهو مشتقّ من الفعل "قوم"، فيقال: قوم المعوج بمعنى عدّله وأزال اعوجاجه، يُقال: أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، والاستقامة: اعتدال الشيء واستواءه، وأقام الشيء بمعنى قدره ووزنه وحكم على قيمته.¹

وفي منجد اللغة والأعلام: قوم الشيء عدّله، يُقال: قومته فتقوم أي عدّلته فتعدّل وقوام الأمر وقيامه: نظامه وعماده وما يقوم به، وقوم المتاع: جعل له قيمة معلومة. وقد وردت عدّة مشتقات للفعل "قوم" في القرآن منها لفظة أقوم، قال تعالى: "إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ"²، ويذكر الطبري أنّ "أقوم" تعني أصوب، ومنها أيضاً لفظة "تقويم" التي وردت في قوله تعالى: "لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِّ تَقْوِيمٍ"³. فـ"التقويم" يعني أعدل ما يكون ومن هنا يمكن القول إنّ "التقويم" يعني الاستقامة. قال تعالى: "الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ"⁴ أي قائمون عليهنّ بالأمر والنهي والحفظ والرعاية، وقال تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ"⁵ أي كونوا مجتهدين في إقامة العدل والاستقامة.

إذن يتّضح لنا من هذا التعريف أنّ للتقييم معان عدّة منها: بيان قيمة الشيء وتعديل أو تصحيح ما اعوجّ.

(1) ينظر: لسان العرب للإمام العلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري دار

صادر بيروت - لبنان، ط 01، 1992-1955، ص 500

(2) الإسراء: الآية: 99

(3) التين: الآية: 04

(4) النساء: الآية: 34

(5) النساء: الآية: 135

هو إجراء يسمح بالحصول على بيانات ومعلومات عن سيرورة الفعل التربوي في عناصره المختلفة (مضامين، طرائق، وسائل) والتدخل لتكييفها مع مقتضيات عملية التدريس.¹

هو عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار أحكام عليها وبيانات التقييم في ذاتها ليست جيدة أو رديئة، إنها ببساطة تعكس ما يجري في حجرة الدراسة، وتصبح هذه المعلومات ذات معنى حين تقرر فحسب أنها تعكس شيئاً نقيمه ونثمنه، مثل إجابة تلميذ للقسمة المطولة ومدى إتقانه لها، والسؤال المفتاحي في التقويم هو: "هل يتعلم التلاميذ ما نريدهم أن يتعلموه؟".²

هو مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة.³

أما بالنسبة إلى ميدان التربية يوجد العديد من الكتابات إلا أنها في أغلبيتها تشير إلى أن نقطة البداية هي جمع المعلومات ونقطة النهاية هي اختبار قرار الفعل بين العديد من البدائل، فمثلاً نجد (استافل بيم - istavel bim) 1980 وجماعته يعتبرون التقويم في التربية: "هو السيرة التي من خلالها نحدد ونحصل ونقدم معلومات مفيدة تسمح بالحكم على قرارات محتملة".⁴

وفي نفس الاتجاه يذهب (بلوم - Bloom) وجماعته 1971 إلى أن التقويم في رأيه: "هو الجمع المنظم للحقائق من أجل تحديد فيما إذا كانت بعض التغييرات تحدث

(1) ينظر: عبد اللطيف الفاربي وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات الديداكتيك، 1994، ص 120
(2) ينظر: جابر عبد الحميد جابر: اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، دار الفكر العربي القاهرة ط 01، 2002، ص 13
(3) ينظر: رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطورها، تقويمها، دار الفكر العربي القاهرة، ط 2000، ص 36
(4) أ.د/يحيى علوان: التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الحادي عشر، ص 14

من خلال هذين التعريفين نرى أنّ هناك قواسم مشتركة تتمثل في جمع المعلومات والحكم عليها واتخاذ القرارات، وهذه القواسم أو إن صحّ التعبير هذه المميّزات تضبط موضوع التقويم في ميدان التربية وتحدّد معالمه، وذلك بتمييزها عن مواضيع البحث الأخرى المتّصلة بالتربية.

أمّا في علم التربية فالمصطلحات غير موحّدة، تختلف من اتّجاه تربوي لآخر ومن بلد لآخر ومن ترجمة عربية لأخرى، ومن المصطلحات الشائعة: القياس والتقدير والتقييم والتّقويم والاختبار والامتحان والفحص.

والشائع في استعمالات المدرسة الجزائرية عدم التمييز بين التقويم والتقييم، فقد جاء في المدخل العامّ لمناهج التعليم: "إنّ التقويم جزء من عملية التعلّم والتعليم، فهو مُدرج فيها وملازم لها وليس خارجا عنها، كما أنّه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلّم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة".²

و بهذه الصّفة يكون استغلال أخطاء التلميذ أو نقائصه في تصوّر طرائق التّكفّل بها عنصرا إيجابيا هامّا في تشخيص تلك النقائص واستدراكها.

وأخيرا "إنّ التقويم بأدواره المتعدّدة فرصة وأداة لتعزيز العلاقة بين المعلّم والمتعلّم من جهة، و بين المعلّم والأولياء من جهة أخرى".³

إذن التقويم هو عبارة عن فنّ، هذا الفنّ يدفعنا إلى أن نقدر عملية التعليم والتعلّم في أيّ مستوى وبأدوات مختلفة وفي زمن محدّد، وذلك من أجل تعديل المسار الدّراسي وإزالة الاوجاج الذي يعترّيه أحيانا، ومن أجل تقوية العلاقة بين المعلّم والمتعلّم، وإن صحّ الأمر بين المعلّم والأولياء ثمّ إصدار قرار عنها.

ويُعرّف التقويم أيضا في مجال التربية على أنّه: "العملية التي يتمّ بها الحكم

(1): محمود أبو سنة: التقويم والبيداغوجيا في النّسق التربوي، منشورات مخبر التربية والتكوين، كلّية العلوم الإنسانية جامعة الجزائر، 2004، ص 45

(2): محمّد مخبوت الجزائري: فنّ التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، ص 02

(3): المرجع نفسه، ص 02

كذلك هو: "قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة بما في ذلك أعمال الطلاب ونشاط الإدارة التربوية وغير ذلك من وجوه العمل التربوي، وتتضمن عملية التقويم التعرف على مدى فاعلية المؤثرات والعوامل المختلفة في تحقيق الأهداف"². و عُرِفَ التقويم التربوي في الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة الإسلامية – السنة الرابعة من التعليم المتوسط – بأنه: "عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي هو إصدار أحكام على مكونات العملية التعليمية التعلمية سواء ما تعلّق منها بالأهداف والغايات والكفاءات المستهدفة أو أداء التلميذ"³.

أمّا في منهاج مادة اللغة العربية – السنة الرابعة من التعليم المتوسط – والوثيقة المرافقة له فاستعمل مصطلح التقييم.

وفي مجلة المربي عُرِفَ التقويم بأنه: "مجموع العمليات التي نقوم بها للحصول على معلومات عن مكتسبات المتعلم من المعارف والكفاءات، وعن مهاراته ومواقفه وتحليلها قصد التبصّر بها عند اتخاذ قرارات التعديل أو استمرار الدعم، سواء كان ذلك في بداية العملية التعليمية التعلمية أو أثنائها أو في نهايتها".

وفي المجلة الجزائرية للتربية فرق بين التقييم الذي هو: "إصدار حكم على شخص أو مجموعة من الأشخاص مثل: ناجح – راسب أو متفوق – متوسط – ضعيف، دون التعرّض للأسباب التي أدّت إلى النجاح للاستفادة منها والعوامل التي أدّت إلى الرسوب لتحاشيها في المستقبل" وبين التقويم الذي هو: "عملية تربوية يهدف من ورائها المربي الذي يقوم بها دورياً إلى البحث عن مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لتداركها عن طريق

(1) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المناهج التعليمية والتدريس الفعال، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1-2006 ص 102

(2) د/الأخضر عواريب – أ/إسماعيل الأعور: التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة (الجزائر) ص 575

(3) محمد مخبوت الجزائري: فنّ التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، ص 02

~~حصر التدعيم الضعيف الذي يلاحظه عند جماعة من المتعلمين الذين يشكون عجزاً في~~

بعض عناصر المنهاج والبحث والتطوير بالنسبة للنقائص التي يلاحظها المدرس في عمله مثل: نقص في التحضير، ضعف في استخدام الطرائق والوسائل".¹

وجاء في منشور الإطار لإصلاح نظام التقويم التربوي أنّ التقويم: "ركيزة أساسية لتحسين نوعية التعليم" وليس هو أداة تسيير وظيفي ولا وسيلة اتخاذ قرار فحسب، بل هو ثقافة ومن أهم محاوره التقويم التربوي وهو: "جزء من ممارسات المسار التعليمي يبرز التحسينات المحققة ويكشف الثغرات المعرفية، ويحدد العمليات الملائمة لتعديل التعلم ولل علاج البيداغوجي"، وهو في منظور تنمية الكفاءات اختبار التلاميذ في وضعيات معقدة يتطلب حلها توظيف مجموعة من المكتسبات الأساسية.²

من خلال التعاريف التي لمسناها في مجال التربية والتي تعددت وتنوّعت من باحث لآخر نستخلص بأنّ التقويم عبارة عن مجهود منظم للحكم على ظاهرة تعليمية معينة، هذا المجهود يبدأ بجمع المعلومات وتحليلها ثم استخلاص النتائج للوصول إلى معرفة ظاهرة محدّدة والحكم على قيمتها التربوية، والتقويم في مجال التربية يشمل مختلف جوانب العملية التعليمية من تدريس وإشراف تربوي وسياسات تعليمية ومعلمين ومتعلمين، هذه الجوانب لا بدّ أن يكون لها تقويم، لذا فهو يختلف من غرض لآخر.

أمّا مفهوم التقويم في مجال المدرسة فإنّه "عملية منظّمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالمتعلم والمعلم والمرافق والوسائل والنشاطات التي تشكّل بمجموعها وحدة عملية التعلم والتعليم، وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأن هذا البرنامج".³

ويمكن تعريف التقويم على مستوى غرفة الصفّ بأنه: "عبارة عن عمليات منظّمة الهدف منها جمع المعلومات وتحليلها لتحديد مدى تحقيق الأهداف التدريسية من قبل المتعلمين واتخاذ قرارات بشأنها".

(1) محمد مخبوت الجزائري: فنّ التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، ص 03

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 03

(3) نبيل عبد الهادي: القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصّفي، دار وائل للنشر، عمّان

الأردن، ط 02، 2001، ص 68

~~إن هذا التعريف يشير قبل كل شيء إلى ضرورة إعداد الأهداف التدريسية كأول خطوة~~

في عملية التدريس، وهذا يدل على أنها عملية صادقة.

لقد تعددت تعاريف التقويم من طرف الباحثين، وإذا عدنا إلى بعض ما ذكر منها فإن (جرونلاند - gronlund) يعرفه: "بأنه عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعية"، ومعنى هذا أن التقويم يجب أن لا يتجاوز الفترة المحددة التي ينبغي من التلاميذ أن يحققوا فيها الأهداف المنشودة.

كما نجد (جون ماري ديكاتل - j.m.deketele) يعرفه: "بأنه فحص ومعاينة درجة الملائمة بين مجموعة من المعايير والأهداف المحددة من أجل اتخاذ القرار"¹، والمقصود بالملائمة هنا هو تطابق المعايير مع الأهداف حتى يتسنى لنا اتخاذ القرار، بمعنى نستطيع تقويم الأهداف التي نرغب للوصول إليها.

كذلك نجد (بلوم - bloom) 1917 يعرفه بأنه: "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد،... إلخ، وأنه يتضمن استخدام المحكات - criteria والمستويات - standard والمعايير - norms لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها". و(ثورندايك وهاجن - thorndike & hagen) 1977 يعرفانه بقولهما: "هو وصف شيء ما ثم الحكم على قبول أو ملائمة ما وُصف"، و(داوني - downie) 1967 يرى أنه: "إعطاء قيمة لشيء ما وفق مستويات وُضعت أو حُدّدت سلفاً"، لنعود أيضا إلى (جرونلاند - gronlund) 1967، الذي يعتبره بأنه: "عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وأنه يتضمن وضعاً كمياً وكيفياً بالإضافة إلى الحكم على القيمة"، وأخيرا نجد (ستانلي - stanley) يقول في هذا الصدد: "هو عمليات تلخيصية أي وصفية يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دورا كبيرا كما هو الحال في إعطاء التقديرات للتلاميذ وترفيعهم"² من خلال تعاريف هؤلاء الباحثين يظهر لنا جليا أن هناك مفردات تكررت في كل

(1) محمد الصالح الحرثوي: نموذج التدريس الهادف: أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، ط 1999

ص 91

(2) د/جابر نصر الدين: العلاقة بين الاختبارات والقياس والتقويم في ظل تعليمية المادة الدراسية، قسم علم النفس

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ص 05-04

~~واحد منها، وإن لم تتكرر بنفسها فقد وردت بمفردات مرادفة لها، نذكر منها على سبيل~~
المثال: حكم، مستويات، معايير، تقدير، قبول، ملائمة، تحديد، تحقيق،... إلخ وهذا التكرار يدل على أنه مهما كثرت تعاريف التقويم وتنوعت، إلا أن القاسم المشترك بينهما هو إصدار الحكم على شيء ما أو تقدير قيمة معينة ما.

وكما نرى لازال هناك الكثير من التعاريف التي تناولت موضوع التقويم في المجال التربوي، نذكر منها على سبيل المثال تعريف (جون ماري ديكاتل – j.m.deketele):
"التقويم هو استقصاء وجمع المعلومات كافية تتصف بالصدق والثبات والملائمة وتحديد التتطابق بين مجموع المعلومات ومجموعة المعايير الملائمة للأهداف التي حددت عند الانطلاق قصد اتخاذ القرار الملائم"¹، وهذا التعريف شأنه كذلك شأن التعاريف السابق ذكرها، إذ يتبين لنا أن التقويم ينطلق من الأهداف التي نسطرها منذ البداية والتي نرغب إلى الوصول إليها وتحقيقها، وذلك بعد جمع المعلومات ومطابقتها مع المعايير الملائمة لها، حتى نصل إلى قرار واحد، كما يقول أيضا: "التقويم هو جمع معلومات وجيهة وصالحة وكافية"، أي أن تكون المعلومات التي نقوم بجمعها صالحة لهذه العملية.

ويقول (دولانشير – delanchir) في هذا الصدد: "التقويم هو تقدير بواسطة نقطة" ومعنى ذلك أن التقويم عنده يكون بدرجة عالية أو علامة جيدة كالاختبارات مثلا.

ووزارة التربية الوطنية لكبيك بكندا تعرّفه بأنه: "مقارنة النتائج المحققة بالنتائج المنتظرة"، والمقصود بالنتائج المحققة – في اختيارنا – هي النتائج التي نرغب في تحقيقها أما المنتظرة فهي النتائج التي نحصل عليها بعد عملية التقويم، ثم نقوم بمقارنتها وذلك للتأكد فيما إذا كانت النتائج المحققة والمنتظرة متطابقة أو لا.

يقول (بربي – barbie): "التقويم هو عمل مقصود ومنظم اجتماعيًا يؤدي إلى إبداء حكم تقويمي"²، بمعنى أننا نتعمد فعل التقويم، وينبغي أن يكون منظم وذلك باتّباع خطوات مختلفة وكل هذا يؤدي إلى الحكم على الشيء المراد تقويمه.

نجد كذلك (ويلز – welz) يعرف التقويم بأنه: "عملية تصدر فيها أحكام تُستخدم كأساس

(¹) د/الأخضر عواريب – أ/إسماعيل الأعور: التقويم في إطار المقاربة بالكفايات، ص 575

(²): المرجع نفسه والصفحة نفسها

~~التخطيط، وأنها عملية تشتمل على وضع الأهداف وإصدار الأحكام على الأدلة ومراجعة~~

الأساليب والأهداف في ضوء هذه الأحكام، وأن التقويم يهدف إلى تحسين النتائج والعمليات المستخدمة وحتى الأهداف نفسها"¹، إذ من خلال هذا التعريف نرى أن الباحث ويلز يضع التقويم وكأنه عملية، هذه العملية تحتوي على أهداف وأحكام كما سبق أن رأينا في التعاريف الأولى، كما أنها تقوم على وضع الأساليب وهذا من أجل تحسين النتائج والعمليات، زد على ذلك أنه يدرس ويحلل المواقف ويضع نقاط القوة ونقاط الضعف ثم يقوم بترتيبها ووضع علاج مناسب لها.²

أما من ناحية الغرض فإن التقويم عنده: "هو الحكم على مدى التقدم بالنسبة لأنشطة معينة مطلوب القيام بها، أو صفات معينة مطلوب توافرها والتعرف على جوانب القوة فيجري دعمها وتصحيحا لها، فالغرض من التقويم رفع الكفاية في الإنتاج وتحسين الأداء وتشخيص وسائله".³

إذن من خلال التعريفات التي تناولناها نخرج في النهاية إلى نتيجة قوامها أن التقويم عبارة عن عملية "تشخيص وعلاج ووقاية".

*تشخيص نواحي القوة ونواحي الضعف والتعرف بأسبابها.

*علاج باقتراح الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف والاستفادة من نواحي القوة.

*وقاية تتمثل في العمل على تدارك الأخطاء قبل وقوعها مستقبلا.

بمعنى التقويم هو الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى النجاح والإخفاق في تحقيق الأهداف الموضوعية.

(ج)- التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالتقويم: (التقييم والقياس):

سبق أن تناولنا تعريف التقويم من قبل بعض الباحثين، إذ من خلالها نورد تعريفا خاصا بالتقويم في المجال التعليمي والتربوي للاسترشاد به في موضوعنا الحالي، وهو: "التقويم يُقصد به تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة

(1) عبد الواحد المزكندى: التقويم التربوي في النظام التعليمي بالمغرب، مطبعة فضالة، الرباط 1996، ص58

(2) ينظر: المرجع نفسه (بتصرف)، ص 58

(3) فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان: التقويم النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية، 1973، ص 15

~~واستخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً~~

لنعرف مدى كفايتها"، وقبل أن نشرع في التفريق بينهما لابد أن نتطرق إلى تعريف التقييم حيث يعرفه (ترافوز - travers) "أنّ التقييم عملية تحدّد بواسطتها قيمة ما يحدث".¹

التقييم أيضاً: هو عملية جمع المعلومات عن التلاميذ عمّا يعرفونه ويستطيعون عمله وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات على سبيل المثال: ملاحظة التلاميذ وهم يتعلمون وبفحص ما ينتجونه أو باختبار معرفتهم ومهارتهم، والسؤال المفتاحي في التقييم هو: كيف نستطيع أن نتوصل إلى ما يتعلمه التلاميذ؟²

إذن هل يوجد اختلاف بين المفهومين؟ وأيها أصحّ في الاستخدام؟ التقويم أم التقييم؟ إنّ الكلمتين تفيدان بيان قيمة الشيء، فالأولى صحيحة لغوياً وأعمّ ويراد بها معان عدة فهي تعني بيان قيمة الشيء وتعني كما رأينا سابقاً تعديل أو تصحيح ما اعوجّ، وللتقويم استعمالات أخرى كالتقويم الزمّني وتقويم البلدان والتقويم التربوي، غير أنّ بعض الباحثين في مجال القياس والتقويم يروا بأنّ مفهوم التقويم يعدّ أشمل وأعمّ من مصطلح التقييم والبعض الآخر يروا بأنّ المصطلحين متشابهان ولا ضرورة للتفريق بينهما.

وقبل الحديث عن علاقة التقويم بالقياس لا بدّ من تعريفه، فالقياس لغة من قاس بمعنى قدر، نقول: قاس الشيء بغيره أو على غيره أيّ قدره على مثاله، أمّا المعنى العلمي أو الاصطلاحي له فنجدّه في المجال التربوي: "هو مجموعة الإجراءات التي يتمّ بواسطتها التعبير عن سلوك المتعلّم بأعداد أو رموز حسب قواعد محدّدة".

كذلك يشير إلى الجوانب الكميّة التي تصف خاصيّة أو سمة معيّنة مثل: ارتفاع سائل أو حجم كرة أو ضغط غازي، الاستعداد اللفظي لطفل، أو التحصيل الدراسي لطفل، كما يشير إلى عمليّة المعلومات وترتيبها بطريقة منظّمة، وبذلك يتضمّن مفهوم القياس من هذا المنظور من عمليّة جمع المعلومات وتنظيمها وكذلك نتيجة هذه العمليّة.³

(1) نبيل عبد الهادي: القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصّفي، مرجع سابق، ص 68

(2) ينظر: جابر عبد الحميد جابر: اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرّس، مرجع سابق، ص 13

(3) ينظر: صلاح الدّين محمود علّام: القياس والتقويم التربوي والنّفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجّهاته المعاصرة دار الفكر العربي القاهرة، ط 1999، ص 13

إذن فالقياس يتضمن تحديد الأرقام، وهي في العادة أكثر دقة في الوصف من الكلمات

وقد عرّف هذا الأخير من قبل العديد من الباحثين من أمثال: (ستيفنز - Stevens) و(كاميل - kamel) وغيرهما ونعرض فيما يلي التعريف الإجرائي للقياس الذي استخدمه (كرونباخ - krenbakh)، حيث عرّفه بأنه: "العملية المنهجية المحددة التي يمكن من خلالها التعرف على كمية ما يوجد في الشيء المقيس من السمة أو الخاصية التي نقيسها".¹ كما عرّف بعض علماء النفس مصطلح القياس على أنه:

*مقارنة الشيء أو عينة بوحدة أو مقدار معياري منه بهدف معرفة عدد الوحدات المعيارية التي توجد فيه.

*جمع معلومات وملاحظات كمية عن موضوع القياس.

*تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا وفق إطار معين من المقاييس المدرجة وذلك اعتمادا على الفكرة السائدة بأن كل ما يوجد بمقدار، وكل مقدار يمكن قياسه.

*عملية يتوجّه من يقوم فيها إلى تعيين دليل عددي أو كمي للشيء الذي يتفحصه.

*تمثيل للصفات أو الخصائص بأرقام.

*عملية تحديد أرقام لأشياء أو أحداث وفقا لقوانين.

*وصف للبيانات أو المعطيات بالأرقام.

*التحقّق بالتجربة أو الاختبارات من المدى أو الدرجة أو الكمية أو الأبعاد والسمة بواسطة معيار.

*مجموعة مرتّبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية بعض العمليات أو السمات أو الخصائص النفسية.²

إذن فالقياس في العملية التعليمية يُقصد به إعطاء قيمة رقمية أو عددية لصفة من الصفات ترتبط بسلوك محدّد، لكن هناك الكثير من المعلمين يُخلطون بين القياس والتّقييم ويعتبرون التّقييم مرادفا للقياس، وأنهم بتصحيح الاختبار وجمع العلامات تكون عملية

التّقييم قد انتهت لكن في الواقع القياس هو جزء أساسي من عملية التّقييم.

(1):عزيز سمارة وزملائه:مبادئ القياس والتّقييم في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع مصر 1989، ص 13

(2):ينظر:سامي ملحم:القياس والتّقييم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان

2000، ص 30

إنّ القياس يشير إلى مقدار ما يعطي من قيم عديدة لسمّة معيّنة في وقت معيّن، وهذا

المقدار يوجد بصورة كمّية، قد يكون بإعطاء درجة (50) أو (75).¹

نفهم من كلّ التعاريف أنّ مفهوم القياس يتداخل مع مفهوم التقويم ورغم هذا يجب التفريق بينهما، إذ التقويم أشمل وأعمّ من القياس، لكن في النهاية الأول يستفيد من الثاني بوسيلة من وسائله ألا وهي الاختبارات وفي الوقت نفسه نجد أنّ القياس التربوي يبحث هو كذلك عن الخصائص الموجودة عند الأفراد كالذكاء والقدرات الفكرية والحركية المختلفة وغيرها.²

إذن من خلال ما سبق نخلص إلى نتيجة مفادها:

*التقويم يستفيد من عملية القياس ولكنه ليس قاصراً عليها.

*القياس يجيب على سؤال واحد هو "كم"، لكنّ التقويم يذهب إلى أبعد من ذلك فيجيب على سؤال "ما؟، كيف؟".

*القياس سابق للتقويم وأساس له.

*التقويم أوسع من القياس يتمّ باستعمال اختبار أو فحص فقط، بينما نلجأ في التقويم إلى أساليب أخرى بالإضافة إلى القياس كالسجلات، الاستجابات، آراء المدرّسين، وغيرها.

*القياس تحديد كمّي للصفة كنتيجة لعملية منظّمة، فالأرقام تمثّل كمّيّة الصفة التي تمّ قياسها، أمّا التقويم فهو التّثمين الذاتي للكمّيّة أو النوعيّة ويعبّر بصورة ذاتيّة عن مقدار قيمة الشيء أو الصفة بالنسبة لشخص ما، وللتوضيح أكثر "عندما يتحصّل طالب على العلامة (18) في اختبار مادّة من المواد فهذا قياس، أمّا إذا اعتبرت العلامة (18) ممتازة لأنّها تساوي العلامة (18 من 20) أو لأنّها تعتبر أعلى علامة فهذا تقويم.

*القياس كمّي وموضوعي بينما التقويم نوعي وذاتي.³

(1) ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفعّال، ص 104

(2) ينظر: المرجع نفسه (بتصرّف)

(3) ينظر: د/جابر نصر الدين: العلاقة بين الاختبارات والقياس والتقويم في ظلّ تعليميّة المادّة الدراسيّة، مرجع سابق، ص 06-07 (بتصرّف)

~~وكخلاصة لم تتم تناولها من مفاهيم متعلقة بالتقويم وما يقابلها من مصطلحات نخرج~~

بنتيجة مفادها أن:

- التقويم له ثلاثة معان وهي:
- * إزالة الاعوجاج وإبعاده وتنحيته.
- * التقدير والتثمين وتحديد القيمة.
- * التعديل والتسوية وجعل الشيء سوياً.
- التقييم له معنى واحد وهو تحديد القيمة وتقديرها.
- القياس هو تمثيل للصفات أو الخصائص بأرقام.

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

أ)-الأهداف الخاصة:

*يحدّد التقويم والقياس اتجاه المدرسة نحو تحقيق أهدافها ويبيّن الدرجة التي وصلت إليها في هذا السبيل من حيث نموّ التلميذ ومدى نجاح المدرّس في عمله، وبيان نواحي القوة والضعف في المناهج وأوجه النشاط المدرسي، وتشمل هذه الخطوة مرحلة الكشف والبحث وجمع المعلومات في عملية التقويم والقياس التربوي.

*يشخصّ التقويم والقياس ما يصادفه التلميذ وما يصادفه المدرّس وما تصادفه المدرسة من عقبات على ضوء الدراسة في الخطوة السابقة.

ب)-الأهداف العامة:

*ينير التقويم والقياس لنا طريق التعليم، ويمهّد لنا السبيل للسّير بالعملية التربوية في طريق مأمون العواقب.

*يوضّح لنا أسباب النّجاح أو الإخفاق.

*يساعد على حفز الهمم عند الشّعور بالنّجاح ويعين على البحث عن الصّعوبات والتّغلب عليها.

*يوضّح الأهداف إذ إنّّه بدون معرفة الأهداف الصّحيحة تصعب معرفة النّتائج التي تمّ تحقيقها.

*يساعد على وضع كلّ فرد في العمل والمكان اللّذين يناسبانه ويتّفقان مع كفايته وقدرته.

*يجعل المدرّس على بيّنة من نموّ تلاميذه ومقدار حاجاتهم واستعداداتهم ويساعده على كشف مواهبهم.

*يساعد على التّخطيط التّعاوني بين من يعينهم الأمر في العملية التربوية أو غيرها من العمليّات المتّصلة بالحياة العامّة.¹

*اتّخاذ القرارات التربوية والتّعليمية المناسبة.

(1) ينظر: لحسن ماي: الأهداف والتّقويم في التّربية، شركة بابل للطباعة، الرّباط 1990، ص 83

عن الخطأ والخلل.

* العمل على تحسين وتعديل وتحديث المناهج والمقررات الدراسية وطرائق التدريس بما يساعد على تحقيق الأهداف.

* الوقوف على مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة في تحقيق أهدافها.

* تشخيص الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم والمدرسة والعمل على مواجهتها ومعالجتها.

* الكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم و كذا الكشف عن أخطائهم لتلافيتها مستقبلا.

بمعنى أن التقويم يكشف عن التلاميذ الممتازين أو الموهوبين لوضع برامج خاصة لهم أو العناية بهم، وكذلك عن الضعاف وما يعانون منه، فيكون التقويم أساسا لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في طرائق التدريس.

* الوقوف على ما أحدثته عملية التعلم من تعديل وتغيير في سلوك المتعلم.

* نقل المتعلمين وتوجيههم من صف إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى بما يتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم.¹

أي أنه يمدنا بمعلومات كافية عن مستوى التلاميذ لإصدار أحكام عليهم بالنقل إلى صفوف أعلى أو البقاء في صفوفهم الحالية للإعادة، أو يستفيد المعلم من نتائجه لوضع التلاميذ في مجموعات متجانسة أو لإعداد تقريراً عنهم وإرساله إلى أولياء أمورهم.

* الوقوف على مستوى التلاميذ في تحصيل المعلومات وإتقان المهارات فيبني عليها خبرات ومعلومات جديدة ليكون الأساس متينا والبناء شامخا.

* يساعد التقويم في وضع برامج علاجية للضعاف بعد تصنيف الأخطاء والوقوف على أسباب الخطأ.²

(1) ينظر: د/الأخضر عواريب، أ/إسماعيل الأعور: التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، ص 576

(2) ينظر: عزيز سمارة وزملائه: مبادئ القياس والتقويم في التربية، ص 04

*مساعدة أولياء الأمور على فهم أبنائهم من حيث مدى نموهم وميولهم وإمكاناتهم

المحتملة من ناحية التحصيل والقدرة على التعلّم.¹

من خلال عرض هذه الأهداف نلاحظ أنّ التقويم هو إصدار حكم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة على النموّ الذي تحدّد به تلك الأهداف، حيث إنّها تقوم على توفير القاعدة التي يجب أن تنطلق منها العملية التّقويمية، فهي تسمح للمعلّم بالوقوف على مدى فعالية التّعليم ونجاحه في تحقيق التّغيير المطلوب.

كذلك نستخلص من هذه الأهداف (أهداف التّقويم) أنّها تؤدي إلى الحيويّة دون التّعريف على مصير الجهد المبذول في عملية التّعليم، سواء كان هذا الجهد من جانب المعلّم أو المتعلّم أو السّلطات التّربويّة، وبالتالي فمفهوم التّقويم يقتصر على الحكم الكلّي على الظّاهرة.

3- أنواع التّقويم:

(1): ينظر: د/رشدي لبيب، د/جابر عبد الحميد جابر، منير عطا الله: الأسس العامّة للتّدرّيس، ص 156

تشير المراجعة الشاملة للأدبيات التي تناولت التقويم إلى وجود أنواع متباينة له، فمن

الباحثين من يصنّف التقويم وفق إجراءاته فهناك التقويم التمهيدي، التقويم البنائي، التقويم النهائي، ويصنّف آخرون التقويم وفق شموليته فأشاروا إلى التقويم الكلي، التقويم الجزئي ويرى بعض ثالث أنّه يمكن تصنيف التقويم وفق الشكليّة المنهجية فقالوا: التقويم الرسمي (المنهجي) والتقويم غير الرسمي (غير المنهجي)، أمّا أنواع التقويم وفق المعلومات والبيانات فهي: التقويم الكمي والتقويم النوعي، وعند تصنيف التقويم وفق القائمين به نجد نوعين منه هما: التقويم الداخلي والتقويم الخارجي، أمّا التقويم وفق الموقف من الأهداف فقد صنّف إلى: تقويم معتمد على الأهداف وتقويم غير معتمد على الأهداف، كما توجد العديد من التصنيفات المطروحة في الأدبيات، وسنحاول أن نستعرض بعضاً من هذه الأنواع المشهورة في التقويم في ضوء النماذج التي طرحها واضعوها، من أهمّ هذه النماذج: *التقويم المبدئي: (التمهيدي، الاستهلاكي، الاستفاحي):

يسمى هذا النوع بالسلوك المدخلي حيث يُطبّق في بداية كلّ درس أو مجموع دروس أو في بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم (معارف، مصطلحات، مهارات) ومدى استعداداته لتعلّم المعارف الجديدة، أيّ هو عملية يُراد بها تحديد المستوى الذي سيُتخذ كقاعدة للانطلاق في درس جديد¹ ومن ثمّ فإنّ التقويم في هذه المرحلة يقوم بوظيفة توجيه التعلّات التي تسمح للمدرّس بأن يتأكّد من امتلاك المتعلّم للكفاءات القبلية لبناء تعلّات جديدة، وذلك من أجل ضمان انطلاقة سليمة وموفّقة.² إذن يتبيّن لنا أنّ هذا النوع من التقويم يحدث قبل بدء التعلّم وأثناءه وبعده، والغرض منه هو جمع معلومات يستخدمها المعلم في اتّخاذ قراراته التعليمية.

*التقويم التكويني: (البنائي، الشكلي، المستمر، التطويري):

(¹) ينظر: محمّد عبد الكريم: أثر استخدام التقويم التشخيصي في تعلّم قواعد اللغة العربية، مجلة كآية التربّية، جامعة الإمارات العربية المتّحدة 2003، العدد 20، ص 22

(²) ينظر: د/الأخضر عواريب، أ/إسماعيل الأعور: التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، ص 580

الطلاب وصعوبات التعلم وما الذي تعلمونه بالضبط ومعدل تقدمهم ومستوى تحصيلهم ونواحي الضعف فيه ومدى تحقيق الأهداف التعليمية، كما يساعد المعلم على تطوير أساليبه التدريسية العلاجية أو تعديل الأهداف التعليمية أو تغييرها، إلى جانب إعادة النظر في الأنشطة التعليمية المصاحبة.

ويتمثل هذا النوع من التقويم في مادة اللغة العربية في الفحص القبلي، وفي أسئلة البناء التفاعلي للدرس والأسئلة الملحقة به، وفي نشاط التطبيقات المنتظمة وفي التغذية الراجعة بعد كل ثلاث وحدات.²

وقد اقترح مصطلح التقويم التكويني لأول مرة من طرف (اسكريفن ميشال- Iskriven Michel) سنة 1967 وكان قد ربطه بتقويم المنهاج، ثم اهتم به (بلوم- Bloom) صاحب صناعة الأهداف في المجال العقلي المعرفي موجها إياه نحو تعلم التلاميذ، وما زال أهم أشكال التقويم الذي حظي باهتمام عدد كبير من الباحثين التربويين.³

إذن ينظر التقويم التكويني إلى الوضع الراهن للعملية التعليمية، بمعنى أنه يسايرها وهو على صلة متينة ببيداغوجية الأهداف وبيداغوجية التحكم (البيداغوجية الفارقية) وفيما يأتي بعض تعاريف التقويم التكويني:

بالنسبة ل (كارديني-ج- J-Gardinet): "هو نوع من التقويم الغرض منه توجيه التلميذ في عمله المدرسي بالبحث عن تحديد الصعوبات التي تعترضه وكل ذلك قصد مساعدته على اكتشاف الطرق التي تسمح له بالتدرج في عمله".

أما (علال-ل- L-Allal): فترى أن الغرض منه هو ضمان تعديل مسارات التكوين

(1): التغذية الراجعة يقوم التدريس الناجح على التغذية الراجعة بين ما تعلمه الطالب وما يجب أن يتعلمه، وترتبط أساسا بالتقويم التكويني من خلال ما يدور من نقاش وحوار بين المدرس والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى، وقد تبين أن التغذية الراجعة تساعد على فهم جيد للمعرفة، وتضاعف من خبرة المدرس والمتعلم على السواء وتزيد من ثقة المتعلم بالمدرس، كما أن غيابها يساهم في توتر جو مشحون بالكراه والبغض والنفور من المدرس.

(2): ينظر: محمد مخبوث الجزائري: فن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، ص 04

(3): ينظر: محمد الطاهر وعلي: التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع 2005

في حين ترى (دولندشير -ج- G-Delandshere): "أنّ التقويم التكويني يرمي إلى الوقوف على حالة تقدّم التلميذ ودرجة تحكّمه في المعارف والمعلومات والتعرّف أين وفي ماذا تعترضه الصعوبات، وكلّ ذلك من أجل أن نساعد على تجاوزها، وأن نقترح عليه الاستراتيجيات التي تمكّنه من أن يطور تعلمه، وأنّه تقويم لا يُترجم إلى علامات (نقاط) بل يتعلّق الأمر بالحصول على معلومات راجعة (التغذية الراجعة) يستفيد منها كلّ من التلميذ والمعلم".

بينما يشير (اسكالون -ج- G-Scallon) إلى أنّ التقويم التكويني "هو نظام من التقويم ينصّ في أوقات عديدة على جمع معلومات ضرورية أثناء تنفيذ برنامج دراسي أو درس للتحقّق الدوري من نوعية تعلّم الطلبة... وظيفته هي الكشف عن مواطن الضعف في عملية التعلّم، وكذا الصعوبات التي تعترض هذه الأخيرة".

وبالنسبة (لأميغ -ر- R-Amigues) فإنّ الغرض من التقويم التكويني هو مدّ التلميذ بمعلومات راجعة، يمكنه استخدامها من تحسين الاستراتيجيات في التعلّم. وأخيرا يرى (بوتيجان -ب- B-Petitgean) أنّ الغرض الأساسي للتقويم التكويني هو جعل التلميذ مسيرا لتعلمه، بمعنى أنّ هذا النوع من التقويم متضمّن في مسار التعلّم ومستمرّ وتحليلي ومركّز على المتعلّم أكثر منه على النّاتج الختامي.¹ نستنتج من التعاريف السابقة أنّ التقويم التكويني:

*يسعى إلى الكشف عن درجة تقدّم التلميذ في تعلمه بشكل مستمرّ وكذا مقدار تحكّمه في المعلومات والمعارف.

*يرمي إلى التعرّف على الصعوبات التي تعترض تعلّم التلميذ للعمل على تجاوزها.

*يساعد على تكييف الأنشطة التعليمية التعلمية وفق نتائج المتعلّم.

*يساعد على اقتراح الاستراتيجيات اللازم إتباعها في عملية التعلّم.

(1): ينظر: محمّد الطاهر وعلي: التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، ص 16

*يقدم تغذية راجعة تفيد على حد سواء كلاً من المعلم والمتعلم

*يخاطب التقويم التكويني التلميذ، فهو الذي يعينه بالدرجة الأولى.

*يقحمه في تعلمه بأن يكون على إدراك به.

*يبحث عن التّكيف مع الوضعيّات الفرديّة، لذا عليه أن يتضمّن جانب من الليونة مع التّفنّح على التّعديّة والتنوّع.

*لا يتوقّف عند الملاحظة فقط بل يلحقها بعمل ينصبّ على التّعلّم أو التّعليم، لأجل ذلك يكشف الصّعوبات ويحدّدها للعمل على تجاوزها، وذلك بالبحث عن أسبابها وليس بمجازاتها كما هو الحال في الاختبار أو الامتحان.

*من وظائف التقويم التكويني كذلك مساعدة التلميذ، كما يفيد المعلم أيضا بالسّماح له عن طريق معلومات راجعة متعدّدة بالتّوجيه الفعّال والمرن لتعلّمه.

ويرى (دولندشير-ج-G-Delandshere) أنّ مصطلح التقويم التكويني يبيّن أنّ التقويم هو جزء لا يتجزأ من المسار التربوي العادي، أمّا الأخطاء فينبغي أن تُعتبر كوقفات في حلّ المشاكل وليس كحالات ضعف أو أنّها أعراض مرضيّة.¹

إذن ما نستخلصه هو أنّ التقويم التكويني يلعب دوراً هاماً في العمليّة التعليميّة لما يوفّره من تغذية راجعة لكلّ من المعلم والمتعلم ومخطّطي المناهج، ويجري التقويم التكويني في فترات مختلفة في أثناء تطبيق المنهج، كما أنّنا نستنتج بأنّ التقويم التكويني يعدّ وسيلة لتطوير استقلاليّة المتعلم وتمكينه من تقويم ذاته بموضوعيّة، كما يعتبر كذلك وسيلة لتعليم المتعلم كيف يقود تعلّماته لإنجاز أعماله.

*التقويم الختامي: (النهائي، التجميعي، الشامل):

يسمّى أيضاً بالتّقويم النهائي وهو يحدث بعد الانتهاء من التدريس سواء مقررّ كامل أو فصل دراسي أو وحدة دراسيّة كبيرة أو مجموعة من الوحدات، وهو يهدف إلى حصول الطّلاب على تقديرات عامّة أو تحديد مستواهم النهائي بعد التّعلّم، سواء كأفراد أو كجماعة. بصيغة أخرى يعدّ التقويم الشامل كتقدير نهائي نحكم من خلاله على تحصيل الطّلاب

في العمليّة التعليميّة، حيث يتمّ هذا التقويم في نهاية السّنة الدّراسيّة.

(¹): ينظر: محمد الطاهر وعلي: التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، ص 18-19

كذلك يكشف التقويم الختامي عن مدى تحقيق البرنامج الدراسي لأهدافه بعد إتمام

إجراءات التقويم البنائي المستمر، ومن خلال هذا النوع من التقويم نضع الدرجات النهائية رقمياً، وعلى أساسها نقوم بتصنيف الطلبة بشكل نهائي، ومن ثم نقوم بتصنيفهم والحكم عليهم بشكل موضوعي نهائي، وهذا يتم عن طريق إعطائهم صفات تحصيلية نهائية.¹ إذن من خلال هذه التعاريف المختلفة والمتعلقة بالتقويم الختامي، نستنتج في النهاية أنه ذلك التقويم الذي يتم تصميمه لقياس النتائج التعليمية التي تتم خلال مادة دراسية كاملة، أو جزء حيوي من تلك المادة، بمعنى آخر فإن هذا النوع من التقويم يجري في ختام التعامل مع المنهج أو البرنامج الدراسي، لتقدير أثره وفعاليتها بعد أن اكتمل تطبيقه تقديراً شاملاً فهو يفيد في:

- تقدير مدى تحصيل الطلاب أو كفايتهم في نهاية العام أو نهاية فصل دراسي.
- تزويدنا بأساس لوضع الدرجات أو التقديرات بطريقة عادلة.
- تزويدنا ببيانات يمكن على أساسها إرسال تقارير لأولياء الأمور.
- ولا ننسى أننا نتناول مسألتين في هذا التقويم وهما: التقويم النهائي للحصة الدراسية والتقويم الفتري.

(أ)- التقويم النهائي للحصة:

يحدث في الدقائق العشر الأخيرة من الحصة، إذ تُعرض فقرة من خارج الموضوع المدروس ويُطرح حولها أسئلة هادفة تتجه إلى تقويم مدى تمكّن المتعلّم من المهارات التي درّب عليها في الحصة لتعزيز مواطن القوة وعلاج مواطن الضعف، وللاطمئنان إلى نجاح أسلوب الأداء أو تعديله، كما نلجأ إلى التقويم الخارجي في الاختبارات التحصيلية.²

(ب)- التقويم الفتري (الاختبارات):

تمثّل الاختبارات أحد أهم الأدوات الرئيسية التي تستخدم لجمع المعلومات بغرض

(1) ينظر: نبيل عبد الهادي: القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، ص 88

(2) ينظر: محاضرة: مبادئ القياس والتقويم في الفكر التربوي-تقويم المتعلّمين-وزارة التربية، إدارة التطوير والتدريب "الدورة التدريبية" الفكر التربوي وفلسفة تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، ص 06

القياس والتقويم والاختبار عموماً عبارة عن سؤال أو عدد من الأسئلة يمكن من خلالها

قياس سمة أو متغير لدى المتعلم.¹

*التقويم التتبعي:

يجري هذا النوع من التقويم عن طريق مواصلة ومتابعة المتعلم بعد التخرج، حيث يوفر تغذية راجعة عن آثار المنهج المستقبلية الخاصة بفعالية المتعلم في العمل وتعامله مع نشاطات الحياة ومجابهة مشكلاتها.²

*تقويم الأقران:

وهو ما يُعرف بتقويم الجماعة لعضو فيها، أو تقويم الفرد لأعضاء الجماعة التي ينتمي إليها وهذا الأسلوب له عدة أشكال منها:

- أن يسأل المعلم التلاميذ فرادى عن رأيهم في زميل لهم، ثم يقوم بتفسير هذه المعلومات بدقة وحذر.

- أن يدون المعلم صفات معينة ويطلب من التلاميذ أن يكتب أسماء أقرانه الذين تتوافر فيهم كل صفة من هذه الصفات.

- أن يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات ويطلب من كل تلميذ أن يكتب تقريراً مختصراً يشمل نواحي القوة والضعف عن كل تلميذ في المجموعة التي ينتمي إليها.³

*التقويم الذاتي:

وهو ما يُعرف بتقويم الفرد لنفسه، ويعتمد على ما يعطيه الفرد من معلومات، أو ما يبديه من مشاعر إزاء موقف من المواقف، أو نحو نشاط يرغب فيه أو موضوع يهتم به وينبغي أن يحتفظ الفرد بسجل يدون فيه أعماله ونشاطاته وإنجازاته أو قراءاته في موضوع معين، ومدى نجاحه أو فشله في أداء العمل، ثم يقارن ما وصل إليه من نجاح في عمله هذا، وبين ما وصل إليه في فترة سابقة، ومن شأن ذلك أن يحفزه لبذل مزيد من الجهد للوصول إلى مستويات أعلى، ويمكن إظهار ذلك على شكل رسم بياني تسهيلاً لأغراض

(1) ينظر: محاضرة: مبادئ القياس والتقويم في الفكر التربوي-تقويم المتعلمين-وزارة التربية، إدارة التطوير والتدريب "الدورة التدريبية" الفكر التربوي وفلسفة تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، ص 06

(2) ينظر: أ-د/ماهر إسماعيل الجعفري: المناهج الدراسية: فلسفتها، بنائها، تقويمها، ص 63

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 71

إنّ يتبيّن لنا في هذا التقويم أنّ المتعلّم يحدّد فيه بنفسه قيمة لأدائه في سبيل تعديله وإزالة اعوجاجه باستخلاص العبر من الخبرات السابقة للتّحكّم في الخبرات اللاحقة، ومن أدواته: قوائم المراجعة ومقاييس تقدير الشّخصيّة والمذكرات اليوميّة.

*التقويم الموضوعي:

وهو التقويم المجرّد من الدّاتيّة الموثوق به الذي يثبت مستوى المتعلّم في مساره التّعلّمي التّعليمي لتعديله وتسويّته خارجا عن ذاته، وذلك بتقدير أدائه التي يستخدم فيها إمكاناته الجسميّة والعقليّة والنّفسيّة بطريقة علميّة، كتقويم مهارة القراءة أو مهارة الاستماع أو مهارة الفصاحة في الحديث أو مهارة الخطّ أو تقويم ملكاته بأسلوب الإشهاد، ومن أشهر أدوات هذا التقويم الملحوظات العلميّة والاستظهارات الشّفويّة والانجازات التّحريريّة بالقلم والورقة.²

*التقويم التّحصيلي:

وهو التقويم الذي يُقدّر به ما أدركه المتعلّم وناله من عمليّة التّعليم والتّعلّم خلال فترة معيّنة ويهدف إلى التّعرف على مستوى تنميّة الكفاءات، ويتمثّل هذا النوع من التقويم في مادّة اللّغة العربيّة في الوقفات التّقييميّة في نهاية كلّ ثلاثي، وفي الفروض والاختبارات الفصليّة.

*التقويم القبلي:

يتمّ قبل البدء في التّدرّيس بغرض:

- معرفة ما لدى الطّلاب من معلومات عن الموضوع قبل تدريسّه.
 - الكشف عن تمكّن الطّلاب من معلومات ومهارات أساسيّة لتعلّم الدّرس الجديد.
 - معرفة ميول الطّلاب واهتماماتهم وأساليبهم في التّعلّم.
- وهذا بدوره يمكّن المعلّم من توفير الموادّ التّعليميّة وأساليب التّدرّيس والأنشطة بما يتلاءم مع خصائص الطّلاب العقليّة والانفعاليّة، لتكوين مزج جديد بين ما يعلمه الطّلاب وما لا

يعلمونه.

(1): ينظر: أ-د/ماهر إسماعيل الجعفري: المناهج الدّراسيّة: فلسفتها، بناؤها، تقويمها، ص 71-72

(2): ينظر: محمّد مخبوث الجزائري: فنّ التقويم التّربوي في المدرسة الجزائريّة، ص 05

وهو التقويم الذي يجريه معلّم على تلاميذه كما هو الحال في الفروض والاختبارات الفصلية.

*التقويم الخارجي:

وهو التقويم الذي ينجزه معلّم على تلاميذه، وخير مثال على ذلك الامتحانات الرسمية.¹

*التقويم المكوّن:

ظهر هذا النوع من التقويم بفرنسا سنة 1988 ويُعتبر شكلا من أشكال التقويم التكويني وتكمن أهميته في أنّه يأخذ بعين الاعتبار وعلى نطاق واسع الوضعية التعليمية التعلمية، مع محاولة ربط مراحل التعلم بالفعالية البيداغوجية.

يقول (نونزياتي-Nunziati): "تحدّث عن التقويم المكوّن لأننا نريد أن نحصل - متجاوزين تقنيّات القياس أو تحديد الأهداف- إلى تركيبة بيداغوجية أكثر توسّعا، وتسمح لعدد كبير من التلاميذ بالنجاح، كما نريد أن نجعل من التقويم ليس فقط وسيلة للمراقبة بل أداة تكوين يمتلكها التلميذ لمتابعة أهدافه الشخصية، ولبناء طريقته الخاصة في التعلم.² إذن يتبيّن لنا من هذا القول أنّ التقويم المكوّن يرمي إلى تحقيق أهداف التعلم الأساسية وهي:

- أن يتصوّر التلاميذ أهداف ومعايير الأستاذ، الأمر الذي يسمح لهم بالبلوغ الفعلي للأغراض المأمولة، مع اكتساب شروط التقويم الذاتي.
- أن يتحكّموا في طرق التخطيط المسبق للعملية وتوجيهها.
- أن يستغلّوا أخطاءهم في إطار التصحيح الذاتي.
- كما أنّنا نستنتج أنّ هذا التقويم من عمل المتعلّم أيضا.

*التقويم البديل:

يعدّ التقويم البديل توجّها جديدا في الفكر التربوي وتحولاً جوهرياً في الممارسات

التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلّمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة.

(1) ينظر: محمّد الطاهر وعلي: التقويم البيداغوجي: أشكاله ووسائله، ص 15

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 15

حركات إصلاح التعليم، وما يتعلق به من قضايا تربوية رئيسية في كثير من دول العالم المتطور في وقتنا الحاضر، إلا أنه أصبح مثار كثير من النقاش والجدل في الأوساط التربوية وبين خبراء القياس والتقويم التربوي في هذه الدول، ويتعلق هذا الجدل بالأطر الفكرية والقضايا المنهجية والأسس السيكلوجية والتربوية التي يستند إليها التقويم البديل التربوي، والآثار الاجتماعية الناجمة عنه ومتطلباته المادية.

التقويم البديل في الفكر التربوي تقويم لا يعتمد على توظيف الاختبارات التحصيلية التقليدية التي تتطلب من المجيب فقط استدعاء المعلومات من الذاكرة التي سبق له دراستها وإنما يعتمد على أساليب وأدوات غير تقليدية، تشمل اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز المقابلات، الأوراق البحثية، صحائف الطلاب، العروض العملية والشفوية، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، المشروعات... وغيرها.¹

إذ يعرفه (باكرا - Bakher) ومعاونيه 1990: "أنه تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبار الورقة والقلم، وإنما يشمل أيضاً على أساليب أخرى متنوعة مثل: ملاحظة أداء المتعلم والتعليق على نتاجاته وإجراء مقابلات شخصية معه ومراجعة إنجازاته السابقة".

وعرفه (ويجنز - Wiggins) 1992: "التقويم البديل يتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة أو يكون نتاجات تبين تعلمه، وهذا التقويم القائم على الأداء يسمح للمتعلمين إبراز ما يمكنهم أدائه في مواقف واقعية".

ويعرفه (بيرنباوم ودوشي - Birenbaum & Dochy) 1996: "التقويم البديل هو مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية ومحكات وملفات أعمال وصحائف ومشروعات جماعية ومعروضات وملاحظات ومقابلات وعروض شفوية وتقويم ذاتي وتقويم الأقران وغير ذلك".

(1) ينظر: محاضرة: مبادئ القياس والتقويم في الفكر التربوي-تقويم المتعلمين-وزارة التربية، إدارة التطوير والتدريب "الدورة التدريبية" الفكر التربوي وفلسفة تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، ص 14

إذن يتضح لنا من هذه التعاريف الثلاثة أنها تختلف من الناحية اللفظية، لكنها تتفق

جميعها في أساس واحد ألا وهو الهدف من التقويم البديل وأساليبه المتنوعة، فالتقويم البديل هو من المفاهيم المتسعة التي تشمل أنواع مختلفة من أساليب التقويم، والتي تتطلب من المتعلم أن يظهر كفاءته ومعارفه، وذلك بتكوين أو إنشاء استجابات أو ابتكار واختراع نتائج، هذا ما يدفعنا إلى النظر إلى التقويم البديل على أنه متصل بالأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات النظر إلى التقويم البديل على أنه متصل بالأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم، وتوضيحات شاملة وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن.

*تقويم الأداء:

تقويم الأداء يتطلب أن يظهر المتعلم بوضوح أو يبرهن أو يقدم أمثلة أو تجارب أو نتائج أو غير ذلك تتخذ دليلاً على تحقيقه مستوى تربوياً أو هدفاً تعليمياً معيناً، وقد أشار هذا المفهوم في مستهل نشأته على الاختبارات التي تتطلب من المتعلم أداء بعض العمليات المعقدة التي يمكن ملاحظتها في ظروف مقننة، ويمكن استخدام هذه الاختبارات في تقويم أنواع مختلفة من التفاعلات، سواء مع الأفراد أو الأجهزة والآلات والمعدات أو المواقف. غير أن تقويم أداء الطلبة داخل الصف المدرسي يمكن أن يتبع بحيث يشمل: المحادثة الشفوية والتعبير التحريري وإجراء التجارب المخبرية وتصميم البحوث وإجراء دراسات ميدانية وعمل الصحائف المدرسية والتصوير وبرمجة الحاسوب ورسم الخرائط وتكوين المجسمات وغير ذلك.

ويمكن في هذه الحالات تقييم العمليات المتضمنة في الأداء أثناء تنفيذه، كما يمكن تقييم النتائج النهائية وتقدير درجة أو مستوى جودتها استناداً إلى موازين تقدير تُصمم لهذا الغرض وتتطلب مهام الأداء في كثير من الأحيان إجراء العمليات والتوصل إلى نتائج وبذلك يمكن تقييم كليهما.¹

وأهم ما يميز هذه المهام أنها مباشرة ووظيفية وواقعية أو حقيقية، أي تماثل مواقف

(1) ينظر: محاضرة: مبادئ القياس والتقويم في الفكر التربوي- تقويم المتعلمين- وزارة التربية، إدارة التطوير والتدريب "الدورة التدريبية" الفكر التربوي وفلسفة تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، ص 16-17

~~حياتية فعلية خارج نطاق الصف المدرسي أو العمليات الاختيارية، كما أنها لا تتطلب~~

بالضرورة الورقة والقلم، ومع هذا فإنه يمكن اعتبار اختبارات المقال التي تتطلب إجابة مفتوحة أو إنشاء استجابات حرة أو حلّ مشكلات أحد أساليب تقويم أداء الطلبة، بشرط أن يكون سياقها واقعياً، أي تتناول مواقف طبيعية وليست مصنعة كما هو الحال في الاختبارات التقليدية.

*التقويم الحقيقي:

هو تقويم يتطلب من الطالب أداء مهمة حقيقية ذات صلة بحياته الشخصية الاجتماعية ولو تأملنا المفاهيم الثلاثة (التقويم البديل، تقويم الأداء، التقويم الحقيقي) لاستخلصنا من معانيها ما يلي:

- أن مفهوم التقويم البديل هو أكثرها عمومية ومن ثم فهو قد يضم داخله مفهومين: تقويم الأداء والتقويم الحقيقي.

- أن تقويم الأداء أشمل من التقويم الحقيقي لكون تقويم الأداء يتطلب القيام بمهمة حقيقية على إطلاقها، في حين أن مفهوم التقويم الحقيقي يشترط أن تكون هذه المهمة ذات صلة بحياة الطالب الشخصية أو الاجتماعية، ومن ثم يمكن النظر لهذه المفاهيم الثلاثة على أنها غير مترادفة وأن التقويم البديل هو أكثرها عمومية، يليه تقويم الأداء ثم التقويم الحقيقي.¹

*التقويم الفردي:

الذي لا يسوّى فيه بين المتعلمين، إذ ستختلف وسيلة التقويم وتوقيته من فرد إلى آخر فالأهداف المراد تقويمها هنا هي أهداف فردية.²

*التقويم الجماعي:

وفيه يُطلب من المتعلمين كلهم أداء نفس المهام في زمن محدّد قصد تقويم الأهداف إنه يساعد على اكتشاف التلاميذ الذين استعصى عليهم بلوغ هدف من الأهداف، وحساب

(¹) ينظر: محاضرة: مبادئ القياس والتقويم في الفكر التربوي- تقويم المتعلمين- وزارة التربية، إدارة التطوير والتدريب "الدورة التدريبية" الفكر التربوي وفلسفة تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، ص 15-16

(²) ينظر: صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ص

وفي ضوء ما تقدّم يمكن استنتاج أنّ تعدّد أنواع التقويم قد يرجع إلى تعدّد وجهات نظر المتخصّصين فيم يتعلّق بمفهوم التقويم وطبيعته والأهداف المتوخّاة منه، فضلاً عن أنّ تنوّع أغراض التقويم يتطلّب تنوّعا في أنواعه لتحقيق هذه الأغراض.

ومهما تعدّدت أنواع التقويم واختلفت إلّا أنّنا في النهاية نخلص إلى نتيجة وهي: أنّ التقويم التربوي ينقسم من حيث وظائفه إلى ثلاثة أقسام، هذه الأقسام الثلاثة هي الرّكيزة الأساسيّة في العمليّة التعليميّة وهي:

*التقويم التّمهيدي: ويكون قبل تجريب أيّ برنامج تربوي معيّن للحصول على معلومات مختلفة حول عناصر التقويم المتعدّدة لتساعد في وضع البرنامج الجديد، ومن أدوات اختبارات كلّ فصل دراسي.

*التقويم التّطويري: ويحدث عدّة مرّات في أثناء تطبيق برنامج معيّن لتحديد الإيجابيّات والسّلبيّات لتعزيز الأولى ووضع حلول للثّانيّة.

*التقويم النّهائي: والهدف منه الحكم على البرنامج التربوي بالاستمرار فيه من عدمه، أو معرفة المدى الذي حقّقه البرنامج في الوصول إلى الأهداف والغايات التي أُقيم من أجلها وأيضا إصدار أحكام على المتعلّمين بالنّقل إلى صفوف أعلى أو الإبقاء.

ومما سبق يمكن القول بأنّ المعلّم يمارس الأنواع الثلاثة لتقويم المتعلّم.

هذا ما جاء في الفصل الأوّل، وبعد الانتهاء منه ننقل الآن إلى الفصل الثّاني والمعنون بـ"مناهج اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة" لأنّه موضوع بحثنا، مرتكزين في ذلك على مناهج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي، لأنّه النّموذج المراد تقويمه.

(1) ينظر: محمّد الطّاهر وعلي: التقويم البيداغوجي: أشكاله ووسائله، ص 15

الفصل الثاني

مناهج اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة:

1- تعريف المنهاج:

(أ) - لغة:

(ب) - اصطلاحاً:

(ج) - المفهوم التقليدي للمنهاج:

(د) - المفهوم الحديث للمنهاج:

(هـ) - الموازنة ما بين المنهج التقليدي القديم والحديث:

2- مناهج اللغة العربيّة للسّنة الرابعة ابتدائي:

3- تقويم المحتوى:

قبل الحديث عن مناهج التعليم التقليدية القديمة والحديثة، لابد من تعريف للمنهج لغة واصطلاحاً.

1- تعريف المنهج:

(أ- لغة:

هو من الجذر "نهج"، طريق نهج: بين واضح وهو النهج، قال أبو كبير:

فَأَجَزْتُهُ بِأَفْلٍ تَحَسَّبُ أَثَرُهُ نَهْجًا أَبَانَ بَذِي فَرِيغٍ مُخْرِفٍ¹

والجمع نهجات، ونهج ونهوج، قال أبو ذؤيب:

بِهِ رَجَمَاتٌ بَيْنَهُنَّ مَخَارِمُ نُهْجٌ كَلَبَاتُ الْهَجَانِ فِيحٍ²

وطريق نهجة وسبيل منهج: كنهج، ومنهج الطريق: وضحه، والمنهاج كالمناهج وفي

التنزيل: "الْكُلَّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شُرْعَةً وَمِنْهَاجًا"³

وأنهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجا واضحا بيّنا، قال يزيد بن خذاق العبدي:

وَلَقَدْ أَضَاءَ لَكَ الطَّرِيقَ وَأَنهَجْتَ سُبُلَ الْمَكَارِمِ وَالْهُدَى تَعْدِي⁴

أي تعين وتقوي، والمنهاج: الطريق الواضح، واستنهج الطريق: صار نهجا، وفي حديث

العباس: "لَمْ يَمُتْ رَسُولُ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - حَتَّى تَرَكَكُمْ عَلَى طَرِيقٍ نَاهِجَةٍ"، أي

واضحة بيّنة، ونهجت الطريق: أبنته وأوضحته، يقال: اعمل على ما نهجته لك، ونهجت

الطريق: سلكته، وفلان يستنهج سبيل فلان: أي يسلك مسلكه، والنهج: الطريق المستقيم ونهج

الأمر ونهج لغتان: إذا وضح، والنهجة: الربو يعلو الإنسان والدابة، قال الليث: "ولم أسمع

منه فعلا"، وقال غيره: أنهج ينهج إنهاجا، ونهجت أنهج نهجا، ونهج الرجل نهجا، وأنهج: إذا

انبهر حتى يقع عليه النفس من البهر، وأنهجه غيره، يقال: فلان ينهج في النفس فما أدري ما

أنهجه، وأنهجت الدابة: سرت عليها حتى انبهرت، وفي حديث قدوم المستضعفين بمكة:

"فَنَهَجَ بَيْنَ يَدَيِ رَسُولِ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - حَتَّى قُضِيَ النَّهْجُ بِالتَّحْرِيكِ"، والنهيج:

الربو وتواتر النفس من شدة الحركة.

(1): البيت لأبي كبير الهذلي في شرح أشعار الهذليين، ص 1086

(2): البيت لأبي ذؤيب الهذلي في شرح أشعار الهذليين، ص 154

(3): المائدة: الآية 48

(4): البيت ليزيد بن خذاق العبدي في اللسان "عدا"، "هدى"

وفي حديث عمر رضي الله عنه "فَضْرِبُهُ حَتَّى أَنْهَجَ" أي وقع عليه الرُّبُوع، وفي

حديث عائشة: "فَقَادَنِي وَإِنِّي لَأَنْهَجُ"، وفي الحديث: "أَنَّهُ رَأَى رَجُلًا يَنْهَجُ"، أي يربو من السمن ويلهث وأنهجت الدابة: صارت كذلك، وضربه حتى أنهج: أي انبسط، وقيل: بكى، ونهج الثوب ونهج فهو نهج، وأنهج: بلي ولم يتشقق، وأنهجه البلى فهو منهج، وقال ابن الأعرابي: "أنهج فيه

البلى": استطار، وأنشد:

كَالثَّوبِ أَنْهَجَ فِيهِ الْبَلَى أَعْيَا عَلَى ذِي الْحِيلَةِ الصَّانِعِ¹

ولا يُقال: نهج ولكن نهج وأنهجت الثوب، فهو منهج أي أخلقته.

أبو عبيد: المنهج: الثوب الذي أسرع فيه البلى، الجوهرى: أنهج الثوب: إذا أخذ فيه البلى قال عبد بني الحسحاس: فما زال بُردي طيبًا من ثيابها إلى الحول حتى أنهج البُردُ باليًا² وفي شعر مازن: حتى آذن الجسم بالنَّهَجِ، وقد نهج الثوب والجسم: إذا بلى، وأنهجه البلى إذا أخلق، الأزهرى: نهج الإنسان والكلب: إذا ربا وانبهر، ينهج نهجا، قال ابن بزرج: طردت الدابة حتى نهجت، فهي ناهج في شدة نفسها، وأنهجتها أنا فهي منهجة.

ابن شميل: "إنَّ الكلب لينهج من الحرِّ"، وقد نهج نهجة، وقال غيره: نهج الفرس حين أنهجته: أي ربا حين صيرته إلى ذلك.³

(ب) - اصطلاحا:

أما اصطلاحا فإنَّ المهتمين بحقل التَّربِّيَّةِ يختلفون فيما بينهم كلَّ حسب مدرسته الفكرية التَّربويَّةِ، أو حسب اتِّجاهاتهم الدِّينيَّةِ أو القوميَّةِ أو المعرفيَّةِ، ويمكن إجمال أسباب الاختلاف وبالتالي صعوبة الوصول إلى تعريف موحد إلى الأمور التَّالِيَّةِ:

* اختلاف الآراء التَّربويَّةِ ومدارسها عبر العصور وباختلاف الأمم.

* التَّطَوُّر الذي لحق مفهوم المنهج بمرور الزَّمن، شأنه في ذلك شأن معظم العلوم

والفنون وكان نتيجة لهذين السببين ظهور عدَّة مفاهيم للمنهج لعلَّ أوضحها الفرق بين المنهج القديم (التقليدي) والمنهج الحديث.

(1): البيت بلا نسبة في تاج العروس "نهج"، والشَّطْر الأوَّل منه غير موزون ولعلَّ الأصل إذا أنهج

(2): البيت لعبد بني الحسحاس في ديوانه، ص 20

(3): ينظر: الإمام العلامة جمال الدين أبي الفضل محمَّد بن مكرم ابن منظور الأنصاري الإفريقي المصري المتوفى

711 هـ: لسان العرب، ص 448

*صعوبة التفريق بين المنهج عند تخطيطه والمنهج عند تطبيقه، فالمنهج على مستوى التخطيط هو وثيقة مكتوبة تشمل عناصر المنهج الأساسية، بينما على مستوى التطبيق هو تنفيذه عملياً أي تدريسه، ومع ذلك نورد هنا عدة تعريفات للمنهج لعدد من التربويين، علنا نصل في النهاية إلى تعريف مُرض.

هو مجموعة من المواد الدراسية وموضوعاتها التي يتعلمها التلاميذ، وهذا هو المفهوم التقليدي للمنهج، حيث فهمه الدارسون على أنه الكتاب المدرسي.

هو عبارة عن مجموعة حقائق ومعلومات ومفاهيم منظّمة بشكل جيّد، بحيث يسهل فهمها وتعلّمها، وهذا أيضاً مرتبط بالمفهوم الأول، حيث يركّزان على المحتوى الدراسي.

أما (جونسون-JONSON) فيعرّفه على أنه: "سلسلة منظّمة ومتتابعة من المهارات التي سيتعلّمها التلميذ" وهذا مفهوم قريب من تحليل المهمّات الذي أكّد عليه العالم الأمريكي (جيمس ميكدانيلدا-Jims Mikdanilda)، ويتفق أيضاً مع المربي الأمريكي سكينر الذي يعتبر "المنهج خطة مكتوبة جاهزة للتنفيذ" (التدريس).

هو مجموعة من المعارف والعلوم المتراكمة على مرّ العصور، يتبنّاها المجتمع لتعليم أبنائه، وهذا يتفق مع التعريف الأول والثاني ويمثّل المنهج التقليدي.

هو مجموعة من الأساليب التقليدية العامّة للفكر، متمثلة في تعليم التلميذ الأساسيات العامّة في الرياضيات والكتابة والقراءة والمنطق وقواعد اللغة وكتابات الأدباء العظام.

هو عملية تفاعل دائمة ونشطة بين البشر من جهة (مدرسين وإداريين وتلاميذ وعلماء النفس)، وبين الأشياء الأخرى من معلومات ووسائل تعليمية وطرق تدريس وتجهيزات ماديّة من جهة أخرى.¹

هو نظام محدّد المعالم له مُدخلاته (التلاميذ والمواد الدراسية) وله عمليّات (طرق التدريس) وله مُخرجاته (معارف ومهارات متعلّمه)، وهذا المفهوم جاء نتيجة للتطوّرات التّقنيّة وتطوّر نظريّات التعلّم، وهو يمثّل وجهة نظر السلوكيين وعلى رأسهم سكينر أبو تكنولوجيا التعليم والتّعليم المبرمج.

(1) ينظر: د/عبد الحافظ سلامة: الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط 01، 2000م-

المنهج هو عبارة عن خبرة تربوية متنوعة المجالات.

بالنسبة للتعريفين الأول والثاني نجدهما متطابقين، حيث يركز كليهما على محتويات الكتاب، أما عن تعريف جونسون وجيمس ميكدانيلدا فنجد الأول يردّه إلى المهارات التي يسعى التلميذ إلى معرفتها، أما الثاني فيعتبره خطة منظمة يبقى سوى إتباعها والتدريس على منوالها.

أما بالنسبة للتعريف الرابع، قد نجده يتطابق مع التعريفين الأولين، حيث يتم توزيع المعارف التي جمعت من مختلف العصور ليتمّ تعليمها للأبناء فيم بعد. ثم نأتي للتعريف الخامس فنجدّه يركز على الأساسيات العامة التي تشمل الرياضيات والكتابة والقراءة... إلخ، ثمّ نحطّ الرّحال عند التعريف السادس للمنهج فنجدّه يشمل النشاط والتفاعل القائم بين المعلّم وتلميذه، وهذا ما نجده أيضا في التعريف السابع، وأخيرا المنهج هو الخبرة التي تشمل مختلف المجالات.

نخرج من كلّ ذلك بما يلي:

- * كلّ من وضع تعريفا يراه هو الأصلح، وبذلك فهو صالح لذاته، إلّا أنّ لكلّ تعريف نقده المستند إلى الواقع ونظريات التعلّم.
- * الجميع يتفق على أنّ المنهج وسيلة تساعد على تحقيق الأهداف وليس غاية في ذاته.
- * كلّ إنسان (مدرّس أو متعلّم) يحقّ له أن يتبنّى التعريف الذي يراه مناسباً لأفكاره واتّجاهه في الحياة.

* يمكن اقتراح تعريف للمنهج بأنّه إجرائي يحظى برأي الأغلبية وهو: "مجموعة من المفاهيم النظريّة والخبرات العمليّة التي تتبنّاها الدولة لتحقيقها عن طريق المدرسة، وذلك لصالح الأمة والفرد".¹

نخلص من مختلف التعاريف الاصطلاحية للمنهج بأنّ لكلّ واحد تعريف خاصّ به وقد يتبنّى لنا بأنّ التعريف الذي استخلصه عبد الحافظ سلامة في كتابه "الوسائل التعليميّة والمنهج" هو الأصحّ، فتعريفه هذا يتناسب مع منهجنا الحالي، حيث إنّ وزارة التربيّة هي

(1) د/عبد الحافظ سلامة: الوسائل التعليميّة والمنهج، ص 24

~~الّتي أصبحت تضع منهاجاً وخططاً لأيّ مادة من موادّ التّعليم، واثبتتها يجب تعليمها~~

للتّلاميذ، وذلك عن طريق المعلّمين حتّى تستفيد منها الأمّة والأفراد.

(ج) - المفهوم التّقليدي للمنهاج:

ويُطلق عليه المنهج القديم ويرتكز على مجموعة الحقائق والمفاهيم والأفكار والمعلومات الّتي يدرسها التّلاميذ على صورة موادّ دراسيّة منفصلة، ويقوم المدرّس بتلقينها داخل المدرسة، وهذا المفهوم التّقليدي للمنهاج جاء نتيجة طبيعيّة لوظيفة المدرسة التّقليديّة الّتي تؤكّد على أنّها تقوم بتدريس مختلف أنواع المعارف، ويقوم المدرّس بتلقين هذه الموادّ مؤكّداً على الحفظ والتّسميع واللّجوء إلى العقاب البدني لمن يُقصر في ذلك.¹

يتّضح من هذا التعريف على أنّ المنهج التّقليدي القديم يرتكز على الحفظ والإصغاء واللّجوء إلى العقاب إن أمكن ذلك.

كذلك هو المقرّرات الدّراسيّة الّتي تقابل الكلمة الانجليزيّة Syllabus الموضوعية بشكل موادّ دراسيّة، يطلب من المتعلّمين دراستها في مرحلة دراسيّة معيّنة.

هو الموادّ الدّراسيّة الّتي تتناول مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار والّتي يدرسها المتعلّمون في أيّ مجال من مجالات المعرفة على مدار السّنوات الدّراسيّة في المراحل التّعليميّة المختلفة.

هو ما يُقرّر من معرفة تُدرس بالمدرسة لتزويد المتعلّمين بالمعلومات داخل الفصل الدّراسي استعداداً لتجاوز الامتحانات المدرسيّة.

هو المفردات أو الموصلات المعرفيّة الّتي تُقدّم في مجال دراسي معيّن، والّتي يدرسها جميع المتعلّمين في ذلك المجال مثال: منهاج الجغرافيا، التّاريخ، اللّغة العربيّة، العلوم،... إلخ.

هو المعرفة المنظّمة بالكتب المدرسيّة المقرّرة من السّلطات التّربويّة كي يدرسها المتعلّمون في المراحل التّعليميّة المتدرّجة.

هو نقل المعلّم للمعارف الّتي يتضمّننها الكتاب التّعليمي إلى المتعلّمين، لضمان نجاحهم في الامتحان.²

هو تنظيم لمفردات دراسيّة يتمّ من خلالها إكساب المتعلّم مجموعة من المعلومات

(1) ينظر: إبراهيم الشّافعي ورفاقه: المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان الرّياض 1996، ص 72

(2) ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التّعليمي والتّدريس الفعّال، ص 32

(د)- المفهوم الحديث للمنهج:

كما ظهرت تعريفات للمنهج التقليدي، ظهرت تعريفات للمنهج الحديث تتضمن أهم سماته ومن هذه التعريفات:

تعريف عبد اللطيف فؤاد: "هو جميع أنواع النشاط التي يقوم بها التلاميذ، أو جميع الخبرات التي يمرّون بها تحت إشراف المدرسة، وبتوجيه منهما سواء أكان ذلك داخلها أو خارجها".

يتّضح لنا من تعريف عبد اللطيف فؤاد أنّ المنهج الحديث ما هو إلاّ من النشاطات التي تُعرض على التلاميذ من أجل استيعابها.

تعريف (روز نيفلي ودين إيفنس - Ross & dean evans): "هو جميع الخبرات المخطّطة التي توفرّها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق النّاتجَات التّعلّميّة المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم".

يبين لنا هذا التعريف أنّ المنهج الحديث هو عبارة عن وثيقة مخطّطة، تشمل على مجموعة من المواد التي تساعد التلاميذ على تنويع خبراتهم التّعليميّة، وذلك بقدر ما تستوعبه قدراتهم المعرفيّة.

تعريف الوكيل: "هو مجموعة الخبرات المربّية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النّحو الشّامل وعلى تعديل سلوكهم"¹.

نفس الشّيء عند مقارنة هذا التعريف بالتّعريف السابقة، إلاّ أنّه قد يتبيّن لنا من خلال هذه التعاريف الثلاثة أنّ لكلّ واحد تعريف خاصّ بالمنهج الحديث ويراها مناسباً، ولكن الأرجح أن يكون وثيقة تتفق عليها وزارة التّعليم تحت إشراف مجموعة من المعلّمين المختبرين الذين يفهمون وضعيّات تلاميذهم، سواء كانت عاليّة أو متدنّية قصد تعديلها ومساعدتهم على استيعاب مختلف مواد التّدريس.

(1): إبراهيم الشّافعي ورفاقه: المنهج المدرسي من منظور جديد، ص 72-73

التّعليميّة التي تخطّط لها المدرسة من أجل بلوغ أهداف تربويّة محدّدة".¹

فالمنهاج إذن عند تايلور هو خطة وللخطة مكوّنات، ومكوّنات المنهاج حدّدها في نموذجها الشهير في أربعة أسئلة هي:

1- ما الأهداف التّربويّة التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟

2- ما الخبرات التّربويّة الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟

3- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التّربويّة حتّى تكون فعّالة؟

4- كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحقّقت؟

وهناك بعض التعريفات الأخرى للمنهاج التّعليمي التي جاء بها مجموعة من العلماء أهمّها: (هولت موريس - Holt Maurice) 1980 فيعرّف المنهاج على أنّه: "المرامي العريضة التي من المتوقّع تحقيقها".

أمّا تعريف (لورال تانر - Loral Tanner) 1980 للمنهاج فيتلخّص بأنّه: "مجموعة الخبرات التّعليميّة التي تخطّط لها المدرسة بتوجيه من المعلمين".

أمّا تعريف الفرّحان ومرعي 1990 للمنهاج التّعليمي فينصّ على أنّه: "جميع أنواع الأنشطة التي يقوم المتعلّمون بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، سواء أكان داخل أبنية المدرسة أم خارجها".

أمّا سعادة وإبراهيم 2004 فيعرّفان المنهاج على أنّه: "مخطّط تربوي يتضمّن عناصر مكوّنة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليميّة وتدرّيس وتقويم، مشتقّة من أسس فلسفيّة واجتماعيّة ونفسيّة ومعرفيّة، مرتبط بالمتعلّم ومجتمع ومطبّقة في مواقف تعليميّة داخل المدرسة وخارجها، وتحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النّمّو المتكامل لشخصيّة المتعلّم بجوانبها العقليّة والوجدانيّة والجسميّة، وتقويم مدى تحقّق ذلك كلّ له لدى المتعلّم".² كذلك وبأكثّر دقّة يمكن إعطاء هذا التعريف العامّ لمصطلح المنهاج والذي يستخدمه

(1) رشدي طعيمة: الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة: إعدادها، تطوّرها، تقويمها، ص 28

(2) المرجع نفسه، ص 28

التربويين: "المنهج هو الخطط الموضوعية لتوجيه التّعلّم في المدرسة، ويتمّ تحقيق هذه

الخطط في الوصف الدّراسي، كما يعيشها المتعلّمون تجريبياً وتحصل هذه الخبرات في بيئة تعليمية تؤثر بدورها فيما يتعلّم".¹

نستنتج من هذه التعريفات أنّ المنهاج التعليمي عبارة عن تخطيط مسبق لمجموع الخبرات التعليمية والأهداف التربوية بغية تحقيقها عند المتعلّم والوصول به إلى نموّ شامل لشخصيته، فالمنهاج هو إطار يحوي مجموعة عناصر أساسية هي: الأهداف والمحتوى الأنشطة والتّقويم.

(هـ) - الموازنة ما بين المنهج التقليدي القديم والحديث:

من خلال هذه التعاريف وغيرها يمكن الموازنة بين المنهجين فيما يلي:

بالنسبة للمنهج التقليدي القديم:

التركيز على المواد الدّراسية المنفصلة انطلاقاً من نظرية الملكات العقلية والتي تؤكّد على أنّ كلّ مادّة دراسية تدرب ملكة عقلية محدّدة، وبذلك يجب أن تكون منفصلة عن غيرها.

اهتمّ المنهج التقليدي بالجانب العقلي للتّلميذ من خلال حفظه لمجموعة المعارف والمفاهيم وأهمل الجوانب الأخرى مثل الجانب الجسمي والانفعالي والاجتماعي وغيرها وهذا يتعارض مع النظرة الحديثة التي تؤكّد على تكامل شخصية المتعلّم من جميع جوانبها العقلية والوجدانية والاجتماعية والجسمية. ركّزت المواد الدّراسية على جانب الحفظ والتّلقين، وأغفلت النّشاطات التي تؤدّي إلى الخبرات.

يقوم بوضع المنهج الذي يعني المحتوى فقط مجموعة من المختصّين بالمواد الدّراسية دون أخذ لوجهة نظر المعلّم والتّلميذ وأولياء الأمور الذين يُعتبرون ركناً هاماً من أركان العملية التربوية، وهم بذلك يُهملون جانب الفروق الفردية بين التّلاميذ. نتيجة للتركيز على المادّة الدّراسية فإنّ المنهج القديم:

(1) طه علي حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم عباس: اللغة العربية: مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ط 01، عمّان الأردن 2005، ص 21

*أهمل كلّ نشاط يتمّ خارج حجرة الدّرس

*أهمل طرق التّفكير العلمي

*أهمل تنميّة الاتجاهات والميول الإيجابيّة

*اعتبر النّجاح في الامتحانات التي يعقدها المعلّم والتي تركّز على حفظ المادّة الأساس

وبذلك أهمل اعتماد الطّالب على نفسه وميله إلى الاعتماد على المدرّس في شرح المادّة

وتبسيطها وبالتّالي حفظها *جعل

التّلاميذ يميلون إلى تلخيص المواد الدّراسيّة حتّى يسهل حفظها، وهذا يؤدّي إلى طمس روح

التّفكير العلمي والابتكار.

اعتمد المعلّم على طريقة واحدة في التّدريس، وهي التّلقين والتّحفيظ وفي هذا تحجيم

لدور المعلّم الموجّه والمرشد والمخطّط للبرامج

اعتبار نجاح الطّلاب في المواد الدّراسيّة أساس لنجاح المعلّم، وفي هذا إغماض لدور

المعلّم وإغماض للفروق الفرديّة بين التّلاميذ.

كثرة المواد الدّراسيّة وضخامة مادّتها، حتّى أنّ الدّارسين من الجيل السّابق يفتخرون

بأنّهم حفظوا قصائد الشّعراء العظام في المرحلة الابتدائيّة أو حفظوا القرآن الكريم، ولمّا

يبلغ سنّهم العاشرة ويفشل الطّالب في أيّ ناحية من نواحي حياته، ما هو إلّا نتيجة فشله في

حفظ دروسه، وفي هذا بُعد عن الصّواب لأنّ حفظ المادّة الدّراسيّة ليس دليلاً على نجاحه في

الحياة.

هذا المنهج يغفل استخدام الوسائل التّعليميّة باعتبارها جزءاً من نظام متكامل وأنّ

استخدامها إنّما هي أدوات لا صلة لها بالمنهج، وفي هذا إغفال لدور الوسائل التّعليميّة الهامّ

في تسهيل عمليّة التّعلّم والتّعليم وجعلها أكثر متعة.¹

بالنسبة للمنهج الحديث:

يهتمّ المنهج الحديث بالمتعلّم ويثق بقدرته على المشاركة النّشطة الفعّالة الإيجابيّة.

يؤكد على الاهتمام بجميع جوانب شخصيّة المتعلّم وقدرته على التّعلّم الذاتي.

(¹): ينظر: د/عبد الحافظ سلامة: الوسائل التّعليميّة والمنهج، ص 24-25

الاجتماعية، ولا يقتصر دورها على تلقين المواد الدراسية للطلبة بمعزل عن بيئتها والمؤسسات الأخرى مثل المؤسسات الدينية والنوادي وغيرها.

العلاقة بين المدرسة والبيت في مفهوم المنهج الحديث علاقة وطيدة ولكل دوره التكميلي للآخر، وذلك من خلال تنظيم مجالس الآباء والمعلمين والزيارات المتبادلة وإشراك أولياء الأمور في بعض النشاطات.

إعداد المنهج يشترك في إعداده فريق متكامل من

*المختصين بالمواد الدراسية

*المختصين في مجال علم النفس التربوي

*التلاميذ

*أولياء الأمور

*المعلمين.

يراعى عند التخطيط للمنهج ما يلي

*الأخذ بعين الاعتبار فلسفة المنهج وطبيعة المتعلم وخصائص نموه.

*شموله على مختلف أنواع النشاط التي يقوم بها التلميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة.

*الأخذ بعين الاعتبار الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في المجتمع.

*تأكيده على التعاون والعمل الاجتماعي.

يساعد التلاميذ على التكيف الاجتماعي، وبذلك لا يشعر التلميذ بغربته داخل مجتمعه.

التركيز على الوسائل التعليمية ضمن مفهوم النظام.

التنوع في طرق التدريس التي يستخدمها المعلم بحيث يختار الطرق الأكثر ملائمة

للمادة الدراسية والتلاميذ مراعيًا الفروق الفردية بينهم.¹

تغير دور المعلم بحيث لم يعد الملقن والمستخدم للعقاب البدني، بل أصبح موجهاً ومرشداً

ومخططاً للبرامج مبتعداً عن العقاب البدني، محترماً لآراء التلاميذ وأفكارهم

ومؤكداً على استعدادهم للتعلم.

المنهج لا يعني المادة الدراسية فقط، بل تمثل المادة الدراسية جزءاً من نظام المنهج.

(1) ينظر: د/عبد الحافظ سلامة: الوسائل التعليمية والمنهج، ص 27-28

~~التّقييم جزء من المنهج ولا يركّز على الاختبارات القائمة على الحفظ وحده، ولا يعتبر~~

الاختبارات غاية في ذاتها، بل هي وسيلة لمعرفة نتائج التّعلّم وليست سوطاً للتّرسيب أو العقاب.¹

قد يتّضح لنا من هذه الموازنة أنّ المنهج الحديث أفضل بكثير من المنهج التّقليدي القديم حيث إنّّه يهتمّ بطريقة تفكير التّلاميذ ويهتمّ بجميع أبعاد نموّهم، كما أنّه يسمح في إعداده بمشاركة جميع الأطراف من مختصّين وتلاميذ وأولياء ومعلّمين، أمّا بالنّسبة لمادّته فإنّها تُعدّل حسب ظروف التّلاميذ وحاجاتهم، وموادّه متكاملة ومتراصة ومصادرّها متعدّدة أمّا عن طريقته في التّدريس فإنّه يستخدم وسائل تعليميّة متعدّدة، وبالتالي يكون التّلميذ إيجابيّ مشارك، ونجد المعلّم علاقته مع التّلاميذ تكون قائمة على احترام متبادل فهو يشجّع التّلاميذ على التّعاون في اختيار الأنشطة، وكلّ هذا نجد عكسه في المنهج التّقليدي القديم الذي يقوم على حفظ المواد وتلقينها.

2- مناهج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي:

تقديم المادّة:

(1) ينظر: د/عبد الحافظ سلامة: الوسائل التّعليميّة والمنهج، ص 27-28

~~تشكّل السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ نهاية الطّور الثّاني من هذا التّعليم، وهو طور~~

تعزيز التّحكّم في التّعلّيمات الأساسيّة، وعليه يركّز تعليم اللّغة العربيّة في هذه السّنة على:

*توسيع مكتسبات المتعلّم وتطويرها بتناول مفاهيم جديدة ومعارف متنوّعة، مع تدريبه على توظيفها والبحث فيها واستعمالها في مواقف متنوّعة قصد التّحكّم في الكفاءات اللّغويّة المستهدفة، التي سوف تتجلّى في تنظيم معلوماته ومعالجتها في التّواصل الشّفهي والكتابي.

*التّعرّف على بعض المبادئ في القواعد النّحويّة والإملائيّة والصّرفيّة والتّحكّم فيها.

من هنا ينبغي أن يتوصّل المتعلّم إلى استعمال القراءة والتّعبير والكتابة لتفعيل التّكامل المطلوب، والوصول إلى المعلومات وإدراك المحاور التي تعالجها والمجالات التي تقوده إلى التّوسّع فيها بواسطة الفضول المعرفي واختبار قدراته ومهاراته المكتسبة، وحينئذ سوف يتعرّز لديه التّعلّم الذاتي وروح البحث لاكتشاف محيطه وفضاءات أخرى يجدها في المطالعة والنّصوص اللّغويّة التي تنمّي حصيلته المعرفيّة واللّغويّة، وفي هذا السّياق فإنّ التّقرّب من القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة يساعده على استخدام ضوابطها شفهيًا وكتابيًا.¹

التّوزيع الزّمني:

الحجم الزّمني المخصّص لتدريس اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي هو 08 سا و 15 د أسبوعيًا موزّع حسب الجدول الآتي:²

الأنشطة.	عدد الحصص.	الحجم الزّمني.
- قراءة (أداء، فهم، إثراء)/تعبير شفوي وتواصل.	02	01 سا و 30 د
- قراءة/قواعد نحويّة.	02	01 سا و 30 د
- قراءة/قواعد صرفيّة وإملائيّة.	02	01 سا و 30 د

- تعبير كتابي.	01	45 د
- محفوظات.	01	45 د
- مطالعة موجهة.	01	45 د

(¹) ينظر: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، جوان 2011، ص 11

(²) ينظر: المرجع نفسه، ص 12

45 د	01	إنجاز مشاريع/تصحيح التعبير.
45 د	01	- نشاطات إدماجية/خط.
08 سا و 15 د	11	المجموع.

والغرض من هذه المرونة هو السماح للمعلم بتقديم النشاطات المذكورة وفق ترتيب منطقي يراعي فيه التنسيق والانسجام بين مختلف النشاطات، ويسمح بالانتقال من نشاط إلى آخر دون إحداث أي قطيعة في تعلّيمات التلميذ.

ومن شأن هذا التوزيع أيضا أن يسمح للمعلم بمراعاة مدى تقدّم تلاميذه، ومعرفة الفروق الفردية، وتكييف تعليمه لإرساء الكفاءات المسطرة، وننّبه إلى أن:

- (أ)- دراسة الظاهرة الإملائية والصرفية تتم بالتناوب أسبوعيا.
- (ب)- التطبيقات الإدماجية تختلف عن التطبيقات الفورية التي تقع بعد معالجة كلّ ظاهرة لغوية (نحوية أو صرفية أو إملائية)، فهي تشمل جميع ما تناوله المتعلّم أثناء الأسبوع.
- ملح الدّخول إلى السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي:

إنّ ملح الخروج لتلميذ السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، هو مرتكز ملح الدّخول إلى السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، وعليه ينبغي أن يكون المتعلّم في بداية السنة قادرا على:

- القراءة المسترسلة والمعيرة بمراعاة ضوابطها.
- فهم المقروء والحكم عليه في حدود مستواه.
- توظيف المكتسبات اللغوية في التعبير شفهيّا عن مشاعره ومواقفه.
- كتابة نصوص متنوّعة.¹

ملح الخروج من السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي:

في نهاية السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي يتوقّع أن يكون المتعلّم قادرا على:

- القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام.
- تلخيص ما يقرأ وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه، وبما يحسّه ويشاهده وإدراك الصّلة الرّابطة بين المكوّنات الأساسية للنّصّ وتقديمها تقديمًا منظّمًا.

(1) ينظر: مناهج السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، ص 13

توظيف التراكيب المفيدة والجميل الكاملة لبناء أفكار والتعبير عن مشاعر ومواقفه من

خلال الأفعال التي يعتمد عليها لإيصال ما يريد.

- فهم التعليمات واستقرائها لتحريّر نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.
- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية، الصرفية، الإملائية في تركيب الجملة وحسن استعمالها.

- استظهار جملة من القطع الشعرية والتعبير عن تمثله للمحفوظ تمثلاً دالاً على الفهم.

- تدوّن الجانب الجمالي للنصوص وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية.¹

الكفاءة الختامية لنهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

يكون المتعلّم في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قادراً على فهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي.

الكفاءة القاعدية في السنة الرابعة الابتدائية:

سنعرض أهداف منهاج السنة الرابعة ابتدائي للغة العربية حسب المدرسة الجزائرية فنجد أنّ هذه المناهج الجديدة اعتمدت المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف.

القراءة والمطالعة الموجهة:²

الأهداف التعليمية	الكفاءة القاعدية.
- يقرأ النصوص قراءة مسترسلة ومعبرة.	يؤدّي النصوص
- يحترم علامات الوقف.	أداء جيّداً.
- يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح.	

(¹): ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 13

(²): ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 14

يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة. - يتعرّف على موضوع النصّ وعلى جوانب المعالجة فيه. - يتعرّف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها (أسماء، ضمائر، نعوت، ...، إلخ). - يحدّد أحداث القصة وبيئتها الزمنية والمكانية. - يميّز بين النصّ الوصفي وأنماط النصوص المدروسة. - يتعرّف على المجموعات الإنشائية (العناوين، الفقرات، ...). - يربط المعطيات الواردة في النصّ مع مكتسبات قديمة.	يفهم ما يقرأ.
- يجد علائق بين الجمل. - يجد علائق ضمن الجملة الواحدة. - يعطي معلومات عن النصّ. - يلخص النصّ بشكل عامّ. - يعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين ويعود له عند الاقتضاء.	يعيد بناء المعلومات الواردة في النصّ.
- يستعمل معلومات النصّ لمقاصد مختلفة (إجابة عن سؤال، إنجاز نشاط، ...، إلخ). - يفهم الأسئلة وينفّذ التعليمات لإنجاز أعمال شتّى. - يستعمل الموارد المختلفة في المكتبة من أجل القيام ببحث. - يستعمل القاموس.	يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة.

- يستعمل المسهّلات التقنية (الفهرس، العناوين، العناوين الفرعية الصّور الأشكال البيانية للبحث في الكتب، ...، إلخ).	يستعمل إستراتيجية القراءة.
- يتأكّد من بلوغ هدفه من قراءة نصّ من النصوص. - يتعرّف على العوائق التي تعرقل فهمه. - يبادر إلى البحث عن الحلول لتجاوز العوائق المعترضة.	يقمّ ذاتياً.

الأهداف التعليمية.	الكفاءة القاعدية.
- يفهم المعلومات التي ترد إليه. - يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال. - يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية. - ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التواصل. - ينظم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وإنتاجاته أو للتعليق على ذلك. - يكيّف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتّحليّ بالجرأة للتّدخل، وبالبقاء في صلب الموضوع. - يتدخّل لضمان تقدّم النقاش واستمراره وتعميقه. - يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية أو حديث أو مشروع. - يكشف المراحل الأساسية في الحكاية.	يسمع ويفهم ويختار أفكاره.
- يعبر عن مشاعره وتأثره وذكرياته. - يعبر عن ردود أفعاله. - يعبر عن تجاربه.	يعبر عن أفكاره.

- يكيّف التعبير عن ردود فعله. - يشرح ردود فعله. - يعلّق على مشاهدة صورة أو لوحة أو حكاية. - يسرد ذكرياته. - يعرض وجهة نظره أو يصدر حكما. - يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تتمة أخرى لها. - يبدع تتمة لحكاية مبتورة.	
--	--

(1) ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 15

- يبرّر وجهة نظره ويصوغ حكاية.	
- يصف واقعا من عدّة جوانب. - يقارن بين وقائع من عدّة جوانب. - يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصيّة. - يشرح مسعى أو مساراً. - يستبق نتيجة أو فعلاً أو حلّ مشكلة. - يصوغ قانوناً أو قاعدة أو تقييماً. - يطرح أسئلة للحصول على معلومات.¹ - يجيب على الأسئلة. - يشرح ويعلّل. - يطرح أسئلة للتّثبيت من صحّة الفهم. - يحفظ ويستظهر نصوصاً قصيرة. - يجلب أفكاراً جديدة. - يسعى إلى إثراء رصيده اللّغوي لتحسين التّبليغ والاستقبال.	يعطي معلومات ويطلبها.

التعبير الكتابي:²

الأهداف التّعليميّة.	الكفاءة القاعدية.
- يحدّد معطيات مشروع الكتابة (القصد، الموضوع، المستقبل). - ينظّم أفكاره حسب التّرتيب المناسب. - يسخر معارفه وتجارب ومطالعاته لتوليد الأفكار. - يصوغ نصّاً متّصلاً بالموضوع انطلاقاً من أفكار تحدّد له. - يصوغ نصّاً يستجيب لنية التّواصل.	يختار الأفكار وينظّمها.

(¹) ينظر: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 14

(²) ينظر: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 16

يوظّف الكتابة	- يستعمل الكتابة وسيلة التّواصل (رسائل، بطاقات تهنئة، بطاقات دعوة)
لأغراض مختلفة.	برنامج عمل،... إلخ).
	- يدوّن مذكراته.
	- يحرّر عرض حال بسيط عن زيارة أو تجربة أو مطالعة.
	- يعبر كتابة عن رأيه ومشاعره وأحاسيسه.
	- ينقل خبرا.
	- يحرّر حكاية أو يتمّ حكاية.
	- يصف لعبة ويكتب قواعدها.
	- يحرّر كيفة استعمال دواء أو جهاز أو آلة.
	- يكتب الملاحظات المستقاة أثناء مشاهدة أو ملاحظة حصّة.
	- ينجز مشاريع كتابيّة.
يُهيكل أفكاره ويبيّن النّصّ.	- يوظّف إجراءات الهيكله ويعرض النّصّ عرضا مناسبا (مقدّمة عنوان، عناوين فرعيّة، فقرات، خاتمة،... إلخ).
	- يعرض أفكاره بشكل منظم.
يصوغ أفكاره.	- يوظّف القواعد اللّغويّة (استعمال أدوات الرّبط، استعمال الأفعال وفق الأزمنة المناسبة، احترام عناصر الجملة، إسناد صحيح الأفعال

المطابقة بين المبتدأ والخبر والفعل والفاعل والنّعت والمنعوت،... إلخ	
- يستعمل عبارات ومفردات مناسبة ومتنوّعة.	
- يلتزم بقواعد الإملاء ومعايير العرض.	

أمّا بالنّسبة للكتابة والخطّ والإملاء لا توجد أهداف محدّدة، لكن هناك أهداف متضمّنة في طريقة تقديم النّشاطات، فنشاط الكتابة يُمارس من خلال الخطّ، الإملاء، التّطبيقات الكتابيّة، التّعبير الكتابي.

بالنّسبة للأهداف التي يجب أن يحقّقها المتعلّم من خلال نشاط الخطّ هي:

- إتقان الخطّ.

- تنميّة المهارات الخطيّة.

الذكريات أو الإجابة عن الأسئلة أو إعداد الملخصات،... إلخ.

- التحكّم في قواعد رسم الحروف.

- الوصول إلى الكتابة بخطّ واضح وجيّد.

أما الأهداف الخاصة بالإملاء فتتمثّل في هدفين عامين هما:

- إتقان أغلب المهارات الإملائية (المدّ والتّنوين، الألف اللّينة والهمزة،... إلخ).

- التحكّم في استخدام علامات الوقف.

المحتويات: ¹

يقصد بالمحتوى مجموع العناصر اللّغويّة وغير اللّغويّة والتي تُوجّه لفئة من المتعلّمين قصد تعلّمها، ويتشكّل هذا المحتوى التّعليمي باعتبار معيار الانتقال كمرحلة أولى ثمّ يُوزّع المحتوى في وحدات تعليميّة تشكّل الدّروس، ويراعي في ذلك تدرّج الدّروس والقواعد التي يخضع لها نظام اللّغة المستهدف تعلّمها، وكذا قدرات الاستيعاب الذهنيّة لدى المتعلّم، وكما يقع الاهتمام بالمحتوى التّعليمي يقع الاهتمام كذلك بأنواع المحتويات التّعليميّة كونها تعمل في اتجاه جمهور المتعلّمين وتحديد حاجاتهم التّبليغيّة، مع تحديد السلوك النّهائي

المراد بلوغه من خلال تحديد الأفعال الكلاميّة المراد أدائها، والوضعيّات التي تُؤدّى فيها

هذه الأفعال. ²

إضافة إلى تحديد المفاهيم التي سيعبّر عنها والبنى اللّغويّة التي ستُستخدم للتّعبير بها.

وقد عُرضت المحتويات بطريقتين مختلفتين: في المنهاج أولاً ثمّ في كتاب التّلميذ للغة

العربيّة كالآتي: ³

المشاريع الكتابيّة	المحاور	النصوص	القيم	النحو	الصّرف	الإملاء	المعجم	النصّ التّوثيقي	المحفوظات	الصفحة
		- سرّ خولة		- أنواع الكلمة	- تحويل الفعل		- الرّصيد			13-10

(¹): ينظر: د/صالح بلعيد: دروس في اللّسانيّات التّطبيقية، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط الرّابعة 2009 ص 68

(²): ينظر: د/صالح بلعيد: دروس في اللّسانيّات التّطبيقية، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط 04- 2009، ص 68

(³): كتابي في اللّغة العربيّة: السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، إشراف وتألّف: شريفة غطّاس، تأليف: مفتاح بن عروس عائشة بوسلامة- سباح، تصميم وتركيّب: فوزيّة مليك، رسومات: زهية يونس، شمول، فضيلة مجاجي، خالد بلعيد، كريم حموم

الفصل الثّاني

مناهج اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة

			الخاصّ	من الماضي	- الفعل	- الحوثة			
17-14	أمّي وأبي	حقوق الطّفل	بالزّمن - التّرابط بالذّلال - التّعامل مع القاموس	الثّاء المربوطة	إلى المضارع والأمر - التّحويل من الفعل إلى الاسم	الماضي - الفعل المضارع	التّضامن مع الطّفل	الحياة والعلاقات الإنسانيّة	كتابة نصّ سردي
31-28	اليتيمة	التّضامن	- التّضاد - التّرادف - التّعامل مع القاموس	الثّاء المفتوحة في الأسماء والأفعال	تصريف الماضي مع ضمائر المتكلّم والمخاطب	- الجملة الفعليّة - الفاعل - المفعول به	احترام الرّأي- الديمقراطيّة والحقّ	- الإخوة الثّلاثة شجرة الرّمّان - قصّة النبي سليمان	كتابة حكاية خياليّة
53-50	عليك منّي سلام	الأعياد الوطنية	- الرّصيد الخاصّ بالهويّة - الرّصيد الخاصّ بالبطولة - التّضاد	الهمزة المؤنّطة على الألف	- تصريف الماضي مع ضمائر الغائب - تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر	- الجملة الاسميّة - المبتدأ والخبر - الصّفة	- حبّ الوطن - الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن	- رحلة عصفورين - البطلة لالا فاطمة نسومر - الشّهيدة مليكة قايد	كتابة نصّ وصفي
67-64	مطحنتي	التّلفيح	- الرّصيد الخاصّ بالأمراض - الرّصيد الخاصّ بالتّغذية - التّرادف	الهمزة على الواو	- تصريف المضارع مع ضمائر المتكلّم والمخاطب - تصريف المضارع مع ضمائر الغائب	- اللّازم والمتعدّي - حروف الجرّ - المضاف والمضاف إليه	- التّعامل الإيجابي مع التّغذية - الوعي بخطر المرض	- الحمّى الخطيرة - البرتقال - نجيب الطّفل البيّن	كتابة كيفيّة طبخ

85-82	اعصفي يا ريّاح	البراكين	- التّعامل مع القاموس - التّرادف - التّرابط بين الكلمات	مراجعة الهمزة	- تصريف فعل الأمر - تصريف المضارع المجزوم - تصريف المضارع المنصوب	- الأمر - المضارع المجزوم - المضارع المنصوب	- السّلوكة الإيجابي - التّعاون	- إعصار دورا - وتعود الحياة إلى باب الوادي - وتهنّز الأرض	كتابة تعليمات
-100 103 -104 107 -108 111 -112 115	الشّجرة	تنقّل الحيوانات	- الرّصيد الخاصّ بالتّحل - الرّصيد الخاصّ بالبحر - الرّصيد الخاصّ بالحشرات	- الهمزة على السّطر في آخر الكلمة - الهمزة على النّبرة	- الضّمائر المنفصلة - الضّمائر المتّصلة بالاسم	- كان وأخواتها - إن وأخواتها - الحال - المفعول المطلق	احترام البيئة والمحافظة عليها	- انتقام الثّحلة عسولة - الثّعبان المرجانيّة - الفراشة السّوداء - حرّاس الحياة	كتابة بطاقة فنيّة
-122 125	الحاسوب	صناعة	- الرّصيد الخاصّ بالطّائرة	الاسم الموصول	- التّحويل من المفرد إلى المتّلي	- الماضي المبني للمعلوم والماضي	- الاختراع الرّائع - قصّة التّلفاز	إثارة	إنجاز بطاقة

توثيقية	الصناعة	- سنقوم بحفل	الفضول	المبني للمجهول	- التحويل من	- الرصيد	الورق	-126
والابتكار	رائع	- نائب الفاعل	- المضارع	- المضارع	- المضارع	الخاص بالتلفزة		129
		- المضارع	- المضارع	- المضارع	- المضارع	والحاسوب		-130
		- المضارع	- المضارع	- المضارع	- المضارع	والانترنت		133
كتابة إعلان	الرياضة	- يوم حاسم	الروح	- المثني	- التحويل من	- الرصيد		-140
اليدنية	الرياضة	- التدريب في	الروح	- جمع المذكر	الفعل إلى الاسم	الخاص باللعب		143
والفكرية	الرياضة	- العذاء البطلة	الرياضية	- جمع المؤنث	الفاعل	- التعامل مع		-144
		والتنافس	والتنافس	- جمع المؤنث	- التحويل من	القاموس	الفروسيّة	لنا ملعب
		الإيجابي	الإيجابي	- جمع المؤنث	المفرد إلى	- التضاد	كرة القدم	147
				- التحويل من	الجمع			-148
				- التحويل من	الفعل إلى الاسم			151
				المفعول				
كتابة برنامج	الحياة	- بيكاسو	- تذوق الفن	- الفعل المجزء	- المصدر من	- التعامل مع		-158
	الثقافية	والفئة	- التفاعل	الثلاثي	الثلاثي	القاموس		161
والفكرية	الثقافية	- العود سلطان	الإيجابي مع	- الفعل الثلاثي	- المصدر من	- الترادف	الفنون	-162
		- في السيرك	الفن	المزيد	المزيد	الوصل في	غن غن	يا حمامي
				- المبني		بداية الكلام		165
				والمعرب				-166
								169
إنجاز مطوية	المتابعة	- رحلة إلى	- الاقتراح	ظروف المكان	الفعل المعتل	- التعامل مع	الجزائر	-176
	والأسفار	الجزائر	بالوطن	وظروف		القاموس	بلد	179
	والرحلات	- رحلة السند	- التفتح	الزمان		- المجالات	الجمال	-180
		باد البحري	على الآخر	حروف العطف		المعجمية		183

إذن يبدو لنا أنّ المنهج المقرّر للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي قد يكون مناسباً مع الفئة العمرية المتمدرسة في هذه المرحلة، كما أنه قد يكون شاملاً لمختلف المواضيع والأنشطة وهذا ما سنراه في الفصل التطبيقي.

قائمة الدّروس المحذوفة من الكتاب المدرسي:²

ظواهر نحوية، صرفية، إملائية.	الموضوع	الصفحة	المشاريع	الصفحة	ملاحظات
الهمزة المتوسطة على الألف.	إملاء.	53	كتابة نصّ سردي.	22	
الهمزة المتوسطة على الواو.	إملاء.	71	كتابة حكاية خيالية.	40	
فعل الأمر.	تراكيب.	84	كتابة نصّ وصفي.	58	
أصرف فعل الأمر.	صرف.	85	كتابة كيفية طبخ.	76	
الهمزة على السطر في آخر الكلمة.	إملاء.	103	كتابة تعليمات.	94	

(1) كتابي في اللغة العربية: السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، إشراف وتأليف: شريفة غطّاس، تأليف: مفتاح بن عروس عائشة بوسلامة-سباح، تصميم وتركيب: فوزية مليك، رسومات: زهية يونس، شمول، فضيلة مجاجي، خالد بلعيد، كريم حموم (2) ينظر: دليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي: تأليف: مفتاح بن عروس، الطاهر لوصيف، عائشة بوسلامة-سباح، تحت إشراف وتأليف: شريفة غطّاس، ص 07

المفعول المطلق.	تراكيب.	114	كتابة بطاقة فنيّة.	116
الهمزة على النّبرة.	إملاء.	115	إنجاز بطاقة توثيقية.	134
الفعل المضارع المبني للمعلوم.	تراكيب.	132	كتابة إعلان.	152
الفعل المضارع المبني للمجهول.	تراكيب.	132	كتابة برنامج.	170
الفعل المضارع المبني للمعلوم.	صرف.	133	إنجاز مطويّة.	184
الفعل المضارع المبني للمجهول.	صرف.	133		

المجرّد الثلاثي.	تراكيب.	160		
أحوّل من الفعل الثلاثي إلى المصدر.	صرف.	161	1	
الثلاثي المزيد.	تراكيب.	164		
من الثلاثي المزيد إلى المصدر.	صرف.	165		
المبني و المعرب.	تراكيب.	168		
ظروف الزّمان والمكان.	تراكيب.	178		

إنّ المتنبّع لمنهاج السنّة الرّابعة ابتدائي، يقف على جملة من النّقاط وهي:

* تقديم المادّة أيّ التعريف بالسنّة.

* التّوزيع الزّمني.

(1) ينظر: دليل كتاب اللّغة العربيّة للسنّة الرّابعة من التّعليم الابتدائي: تأليف: مفتاح بن عروس، الطّاهر لوصيف، عائشة بوسلامة-سباح، تحت إشراف وتأليف: شريفة غطّاس، ص 07

* ملحق الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

* ملحق الخروج من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

* الكفاءة الختامية لنهاية هذه السنة.

* الكفاءة القاعدية في هذه السنة: والمقصود بها الأهداف التعليمية من خلال القراءة

والمطالعة الموجهة، التعبير الشفهي والتواصل، التعبير الكتابي، بالإضافة إلى الكتابة والخط والإملاء.

* المحتويات.

3- تقويم المحتوى:

و لدراسة هذا المحتوى يجب أن نعطي إجابة شافية للأسئلة التالية:

- ما هي المواضيع التي يركّز عليها ومجالاتها؟
- كيف يتم تنظيم المواضيع وتركيبها؟ (على سبيل المثال والتسلسل وجمع المغازي الفرعية للموضوع).
- ما هو مستوى التفكير؟ (على سبيل المثال الأهداف أو الظواهر أو المفاهيم والمبادئ).
- هل المواضيع مرتبطة مع الأنظمة العلمية؟ وأي منها يرتبط بها؟ وهل ترتبط مع الوضع الاجتماعي أو المشاكل أو التجارب اليومية للأطفال؟
- ما هو سبب اختيار المواضيع؟
- هل تعتقد أنّ بالإمكان تغطية المواضيع حسب ما هو مقترح؟
- وما هي الصعوبات التي تتوقع ظهورها في الوقت الحاضر؟
- لو كان بالإمكان تعديل مسألة تغطية المواضيع، فما الذي بالإمكان عمله؟
- لأي مدى تتوافق المواضيع مع الأهداف؟ وأين يتعارضان؟

- ما هي المواضيع والأفكار الفردية التي تراها مناسبة؟ ولماذا؟
 - أين يحدث التداخل أو التعارض أو الترابط مع المواضيع الأخرى (سواء في الماضي الحاضر، المستقبل) أو مجالات الموضوع ومراكز التعلم الممكنة؟
 - ما هي الإيجابيات الممكنة وما هي السلبيات الممكنة؟¹
- إذن نستنتج مما سبق أنّ جوانب عملية تقويم المحتوى التعليمي تشمل العديد من النواحي أهمّها:

*تقويم الأهداف التعليمية التعلمية.

*تقويم عملية اختيار المحتوى التعليمي.

*تقويم عملية تنظيم المحتوى التعليمي.

*تقويم عرض المحتوى التعليمي.

*تقويم الطرائق التدريسية.

*تقويم الوسائل التعليمية.

هذه هي بعض نواحي عملية تقويم المنهاج التعليمي، إذ إنّ عملية التقويم تساعد على نجاح المنهاج في تجسيد الأهداف المرجوة منه، وبدون عملية تقويم لا يمكننا تطوير العملية التعليمية.

يمكننا أن نقول: التقويم ليس هدفا في ذاته، بل وسيلة لبلوغ جميع الأهداف المرجوة

وأداة لتحسين وتطوير المناهج التعليمية.

وقبل أن ننقل إلى الجانب التطبيقي لتوضيح وإكمال بحثنا سنعرض مقترح لاستعمال الزمن، اقترحته وزارة التربية الوطنية كنموذج لتوزيع نشاطات اللغة العربية في نظام الدوام الواحد، كي يسير عليه الأستاذ الجديد ويعود إليه الأستاذ القديم.

(1): ينظر: ماجد الخطابية: بناء المنهج المدرسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 01، 2001، ص 119

1

(¹) ينظر: دليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي: تأليف: مفتاح بن عروس، الطاهر لوصيف، عائشة بوسلامة-سباح، تحت إشراف وتأليف: شريفة غطّاس، ص 12

ملاحظات								
				قراءة/قواعد نحوية				الاثنين
						مطالعة موجهة		الثلاثاء
		نشاطات إدماجية خط		تعبير كتابي (تحرير)		قراءة/قواعد نحوية إملائية		الأربعاء
		إنجاز المشاريع تصحيح التعبير						الخميس

إمضاء وختم السيّد(ة) رئيس(ة) المؤسسة

إمضاء المعلم(ة)

الفصل الثالث

دراسة ميدانية

- وبما أنّ بحثنا الموسوم بعنوان: "تقويم برنامج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية" - السنة الرابعة أنموذجا - يعتمد على الدراسة الميدانية، فإننا لجأنا إلى الاستعانة بالجانب التطبيقي من خلال زيارتنا للمدارس الابتدائية نذكر منها:
- * مدرسة مولود فرعون للطور الأول والثاني، دائرة مستغانم، بلدية مستغانم.
 - * مدرسة حميدي بن شاعة، دائرة مستغانم، بلدية مستغانم.
 - * مدرسة البشير الإبراهيمي، دائرة مستغانم، بلدية مستغانم.
 - * مدرسة ينارو، دائرة عين تادل، بلدية عين تادل.
 - * مدرسة النكاكة، دائرة ماسرى، بلدية منصور.
 - * مدرسة النجاعة، دائرة ماسرى، بلدية منصور.
 - * مدرسة الكعابشة، دائرة ماسرى، بلدية منصور.
 - * مدرسة أولاد الشيخ، دائرة ماسرى، بلدية منصور.
 - * مدرسة الخراشلة، دائرة ماسرى، بلدية منصور.
 - * مدرسة حاسي رضوان، دائرة ماسرى، بلدية منصور.
 - * مدرسة محمد بوضياف، دائرة بوقيرات، بلدية سيرات.
 - * مدرسة محمد بوضياف، دائرة بوقيرات، بلدية سيرات.
- وعمدنا إلى تنويع العينة حتى تكون لنا نظرة شاملة حول المدارس الموجودة بولاية مستغانم.

وقد قسمنا الاستمارة الميدانية إلى:

- المدرّس:** وفيه حاولنا تحديد الجنس والسّن وسنوات الخبرة والشهادة المتحصّل عليها مع التخصّص، وأخيرا نوع الوظيفة.
- المنهج التدريسي:** وفيه حاولنا طرح عشر أسئلة موجهة إلى مدرّسي السنة الرابعة ابتدائي، وقابلة إلى عدّة إجابات (عودة إلى الاستمارة الاستبائية).
- التلميذ:** كذلك خصّصنا هذا المحور بجملة من الأسئلة المتعلقة بالمتعلّم، وذلك بتحديد نسبة اكتسابه لبرنامج اللغة العربية خلال هذه المرحلة، ونسبة التلاميذ غير المتوافقين معه إضافة إلى التلاميذ الذين يستعملون العامية في الدرس، وهل هناك مساهمة من طرف

التلاميذ في إثراء رصيدهم اللغوي خارج التمارين الرسمية، وأخيرا عدد التلاميذ الذين كرّروا السنة بسبب نشاط اللغة.

لنخلص في النهاية إلى اقتراحات رتبناها حسب درجة تركيز المدرسين عليها.

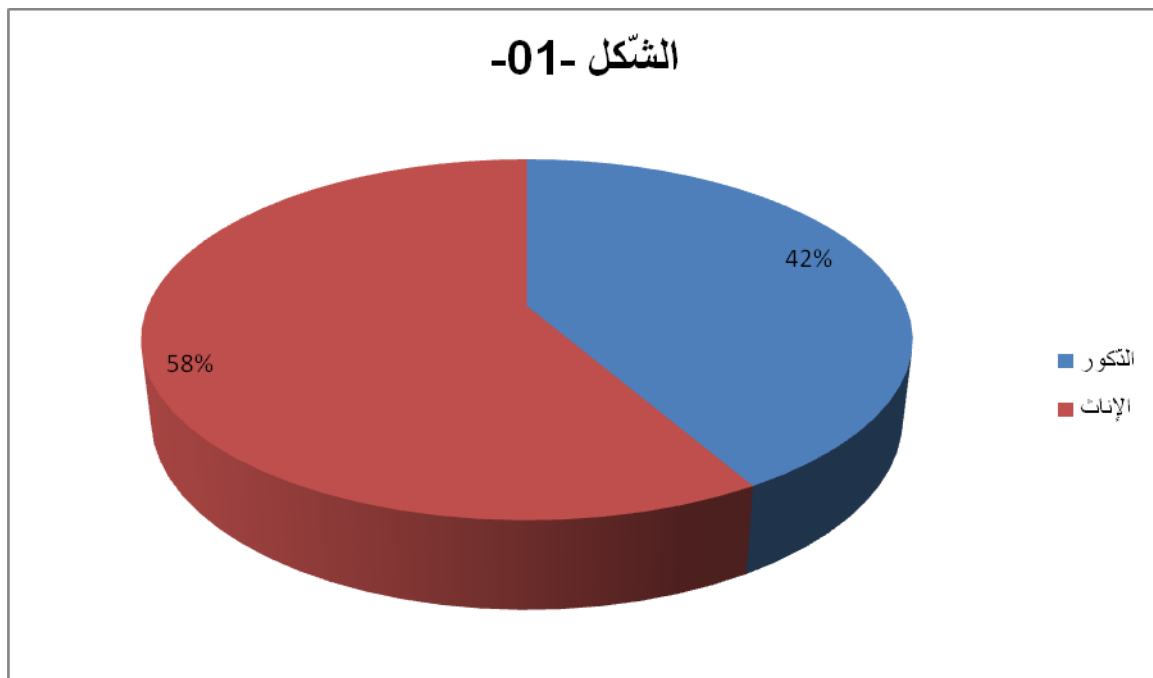
فرز البيانات:

المحور الأول:

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

* يتبين لنا أنّ اثنا عشر مدرّسا لأقسام السنة الرابعة ابتدائي، من أصل خمسة هم ذكور، أمّا البقية وهم سبعة هنّ إناث، وهذا يحيلنا إلى أنّ نسبة اختيار الإناث في نظري هو أنّهنّ الفئة الأكثر تعاملًا في مجال التعليم، وأظنّ أنّ تلك المهنة تليق بالمرأة أكثر من الرجل.

الجنس



2- عمر المدرّس: من 25 سنة إلى 30 سنة ☐ من 30 سنة إلى 35 سنة ☐

من 35 سنة إلى 45 سنة ☐

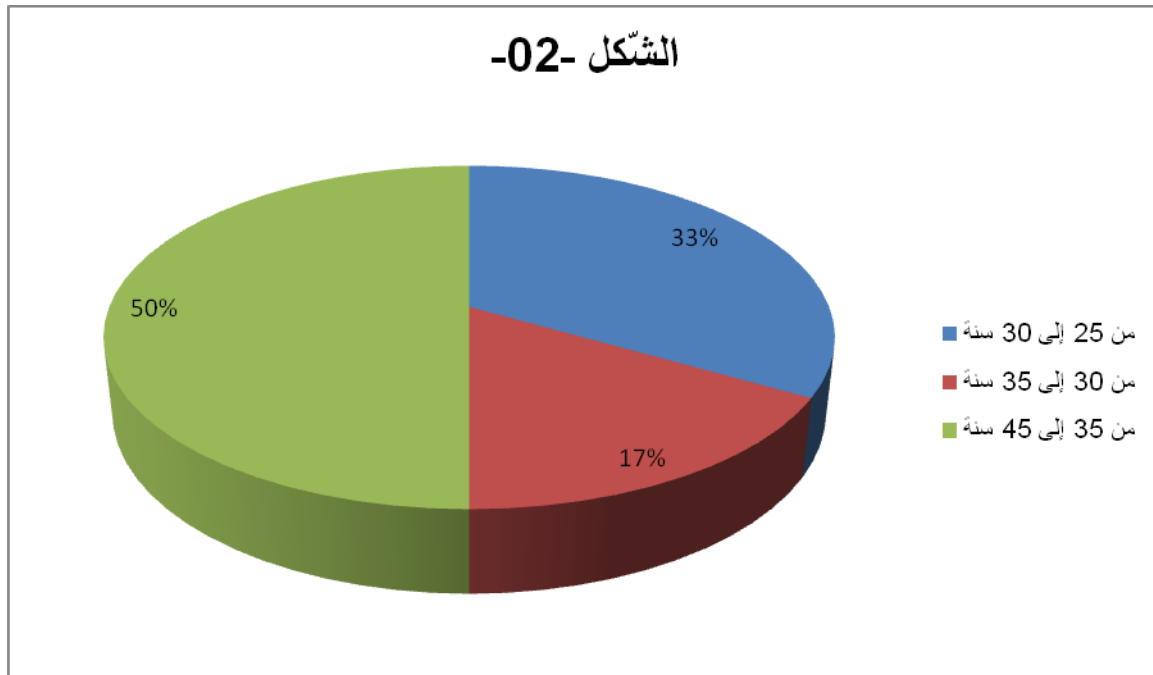
3- سنوات الخبرة: من سنة إلى 05 سنوات ☐ من 05 سنوات إلى 10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

~~*ومن اثنا عشر مدرّسا أيضا نجد أربعة منهم فقط يمتلكون خبرة ضئيلة تتراوح من سنة~~

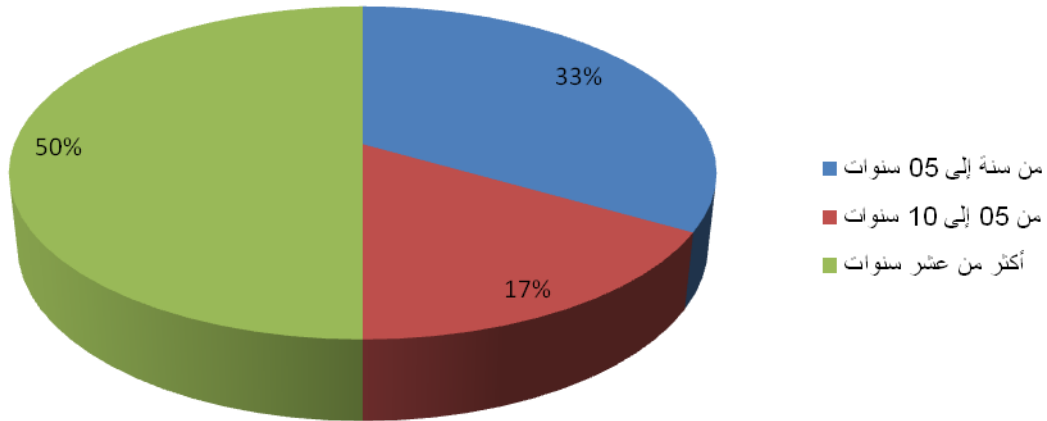
إلى خمس سنوات، وسنّهم يتراوح ما بين خمسة وعشرون إلى ثلاثون سنة، واثنا عشر منهم خبرتهم متوسطة من خمسة إلى عشر سنوات، وسنّهم من ثلاثون إلى خمسة وثلاثون سنة أمّا البقية وهم ستّة أيضا لديهم أكثر من عشر سنوات خبرة، وسنّهم ما بين خمسة وثلاثون إلى خمسة وأربعون سنة فأكثر.

عمر المدرّس



سنوات الخبرة

الشكل -03-



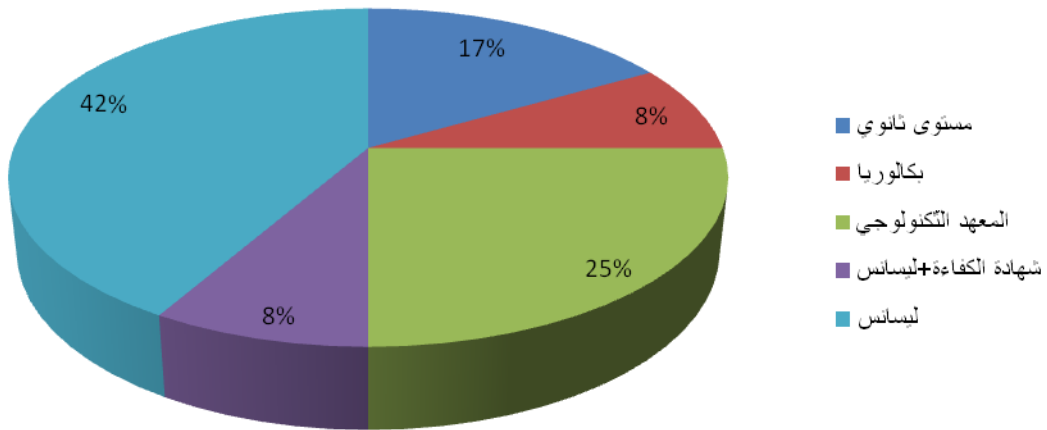
4- الشهادة المتحصّل عليها مع التّخصّص:

مستوى ثانوي ☐ بكالوريا ☐ شهادة الكفاءة ☐ ليسانس ☐

* أمّا مستواهم الدّراسي فاثنتان منهم فقط حاصلّا على مستوى السّنة الثالثة ثانوي وواحد منهم ناجح في البكالوريا، وثلاثة منهم خرّيجي المعهد التّكنولوجي لتكوين المتعلّمين وواحد يحمل شهادة الكفاءة + ليسانس، أمّا الخمسة المتبقّية فهم من حملة شهادة اللّيسانس.

الشهادة المتحصّل عليها

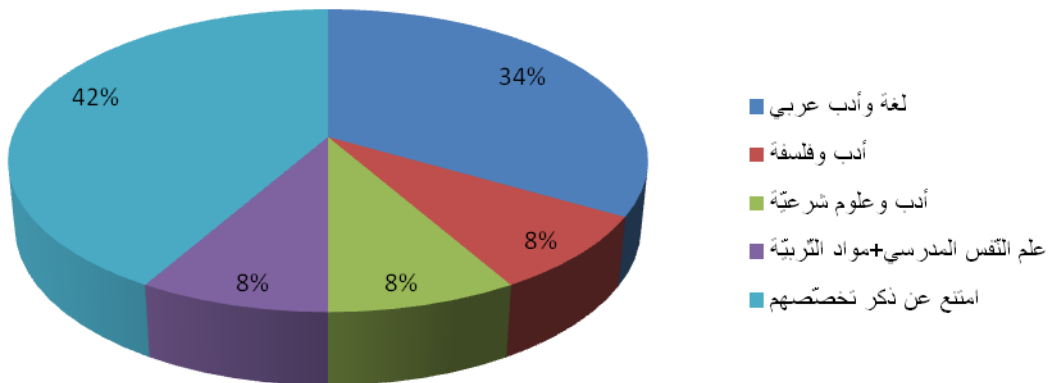
الشكل -04-



* أربعة منهم اختصاصهم "لغة وأدب عربي"، وواحد اختصاصه "أدب وفلسفة"، وآخر "أدب وعلوم شرعية"، وواحد اختصاصه في "علم النفس المدرسي" + "مواد التربية"، وامتنع خمسة عن ذكر تخصصهم.

الاختصاص

الشكل -05-

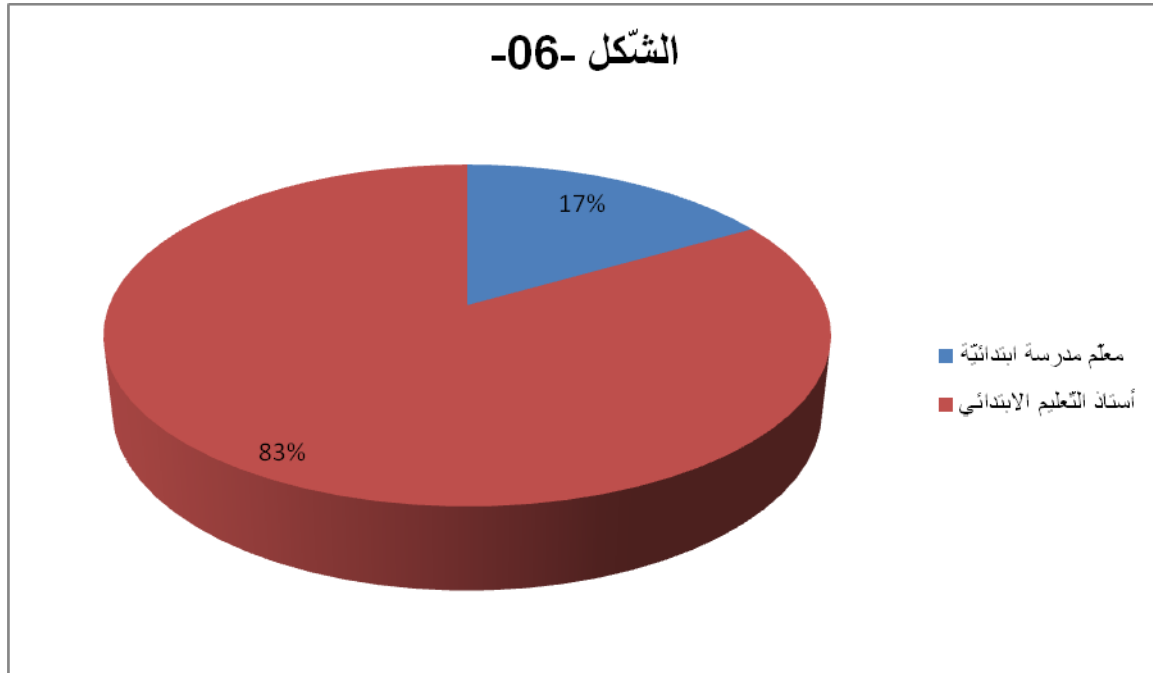


5- الوظيفة: معلم مدرسة ابتدائية ☐ أستاذ التعليم الابتدائي ☐

* أما بالنسبة للوظيفة فنجد اثنان معلّم مدرسة ابتدائية، وما تبقى وهم عشر مدرّسين فهم

أساتذة التعليم الابتدائي.

الوظيفة



إنّ المتنبّع لمراحل المحور الأول يجد أنّ نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور، ما يجعلنا نثبت رأي عامّة الناس الذين يرون أنّ التّربية جُعِلت للمرأة نظرا لما تمتلكه من قدرة على التّعامل والصّبر والتّوجيه، كما أنّنا محظوظون للعيّنة المستقاة والتي كانت من ذوي خبرة معتبرة في التّعليم، ما يضيفي على عملنا نوعا من الدّقة في العمل، فالأغليّة يتراوح سنّهم ما بين الخمسة وثلاثون إلى الخمسة وأربعون سنة، بالإضافة إلى ذلك فإنّنا نجد أنّ الشّهادات العليا التي يحملها هؤلاء حلّت محلّ المستوى الثّانوي الذي كان سائدا في وقت سابق، والتي تنوّعت اختصاصاتها من معلّم لآخر، هذا ما جعل الأغليّة يحظون برتبة أستاذ التّعليم الابتدائي على عكس معلّم مدرسة ابتدائية.

المحور الثّاني:

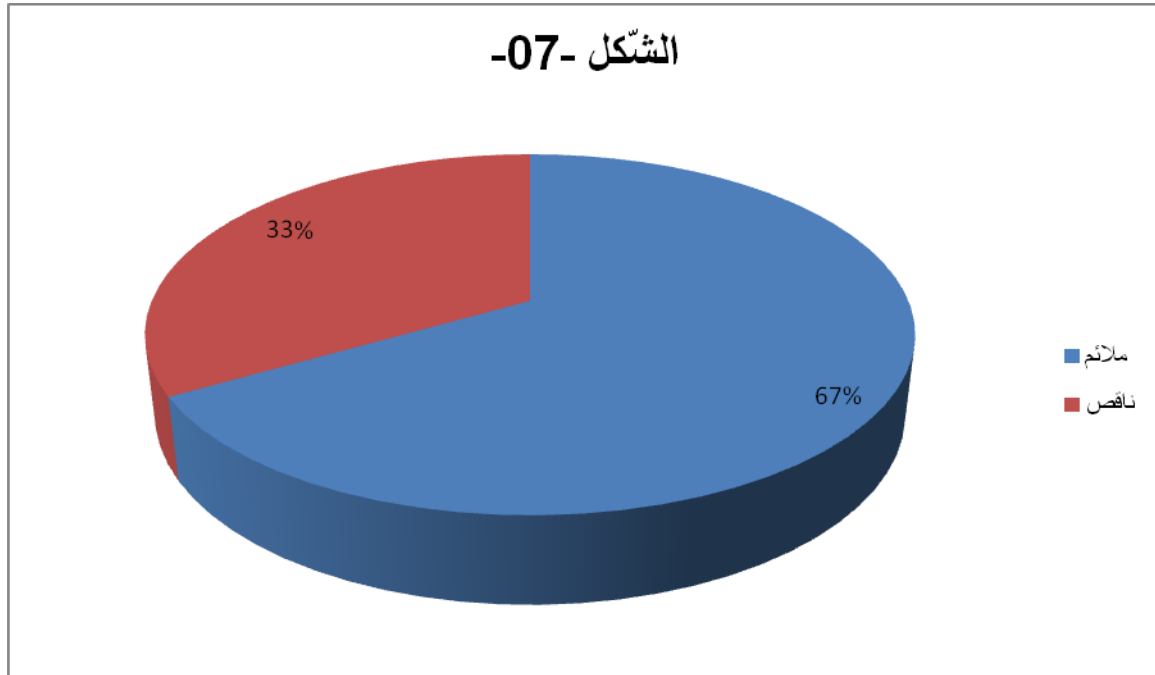
1- هل المنهاج التّدريسي: جيّد ☐ كاف ☐ لائق ☐ ص ☐

* فيم يخصّ المنهاج التّدريسي: أجاب ثمان مدرّسين بأنّه ملائم، أمّا البقيّة وهم أربعة فرأوا بأنّه ناقص، ورأي الأغليّة هو الأفضل حيث إنهم لم يروه جيّد أو كاف، وإنّما

اكتفوا بملاءمته للفئة المستهدفة في هذه المرحلة من التّعليم.

المنهاج

الشكل -07-



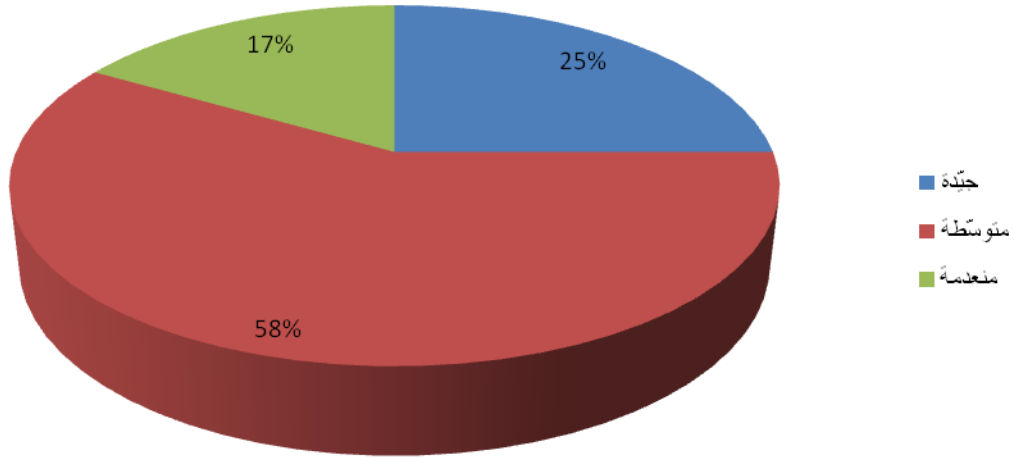
2- كيف هي الرقابة الإدارية في تطبيق المنهاج على الوجه المطلوب؟

جيدة ☐، متوسطة ☐، منعدمة ☐

*أما الرقابة الإدارية في تطبيق المنهاج على الوجه المطلوب: أجاب ثلاثة منهم بأنها جيدة، وأجاب سبع مدرّسين بأنها متوسطة، واثنان منهم أجاب بأنها منعدمة، إذ أننا نفهم من مختلف هذه الإجابات سواء كانت بالإجماع أو لا، أنّ لكلّ مدرّس حريّة اختيار الإجابة وهذا راجع إلى المؤسسة التي يدرّس فيها.

الرقابة الإدارية

الشّكل -08-



3- وماذا تقترح؟

* ومن الاقتراحات التي يسعى المدرّسون لإضافتها نجد:

- إعادة تفعيل منصب المستشار التربوي للرقابة والتّوجيه.
 - عقد دورات تكوينية.
 - حذف بعض الدّروس التي لا تهتمّ المتعلّم، والاهتمام بما يتناوله ميدانياً.
 - إلغاء بعض الدّروس التي لا تهتمّ المتعلّم، التّركيز على ما يحتاجه المتعلّم مستقبلاً.
 - إعادة المنهاج القديم.
 - يجب تحضير لقاءات خاصّة بين المربّين والمفتّشين لدراسة المنهاج الدّراسي في كلّ سنة، لاكتشاف العيوب وإعلانها للسلطة الوصيّة.
 - النّظر في مناهج التّدريس.
 - إعادة النّظر في المنهاج بالتّركيز على أنشطة اللّغة والرياضيّات.
 - إعادة النّظر في البرنامج فهي بعيدة عن واقعنا المعيش.
 - أقتراح الرّقابة البيداغوجيّة والاهتمام بما هو تعليمي أكثر.
- هذه هي بعض الاقتراحات التي أفادنا بها مجموعة من المدرّسين لوضع الرّقابة الإداريّة

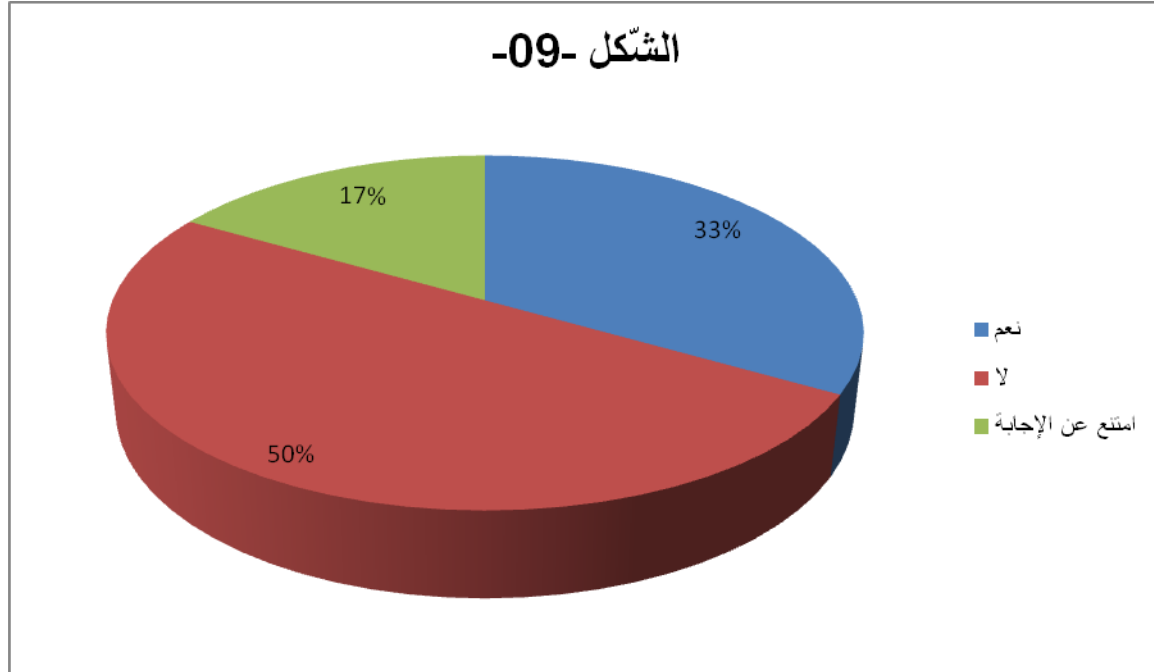
على الوجه المطلوب، في حين امتنع اثنان عن إبداء اقتراحهما.

4- هل تساهمون في إعداد المناهج التّدرسيّة بإبداء آرائكم واقتراحاتكم؟ نعم ☐ لا ☐

* أما من جانب المساهمة في إعداد المناهج التدريسية وذلك بإبداء الآراء والاقتراحات،

فهناك أربعة من المدرّسين أجاب بـ "نعم"، وستّة منهم أجاب بـ "لا" واثنين فقط لم يبدوا رأيهم، وذلك بعدم إجابتهما على كلتا الإجابتين.

المساهمة في إعداد المناهج



5- رتب المهارات المكتسبة خلال عملية تقييمك لهذه المرحلة:

الكتابة ☐، القراءة ☐ الفهم ☐ التعبير الشفوي ☐

6- بين أسباب هذا الترتيب؟

* بالنسبة لترتيب المهارات المكتسبة خلال عملية تقييم المدرّس لهذه المرحلة: نجد أربعة

منهم رتبوها كالتالي: القراءة، الفهم، التعبير الشفهي، الكتابة، وبينوا أسباب ذلك فمنهم من قال:

- هذا الترتيب راجع إلى فهم المتمدرس ومدى استيعابه: يقرأ السند ثم يفهم محتواه، يعبر

شفهياً ثم يكتب وضعيّة إدماجية "تعبير، فقرة، خلاصة،... إلخ.

- المتعلّم يبدأ بالقراءة أولاً حيث إنّ القراءة المسترسلة والنطق السليم يؤدّيان به إلى فهم

ما يقرأ، ثمّ يعبر عن فهم ما قرأ وبعد ذلك تأتي الكتابة.

أن يقرأ المتعلّم النصّ الذي بحوزته ويفهمه ويستجيب معه، ثمّ يعبر شفويًا عن ما

استوعبه، بعد ذلك يستطيع كتابته في ملخص -

وواحد من هؤلاء الأربعة لم يبيّن لنا سبب هذا الترتيب.

واثنان آخران يريا أنّ الترتيب المناسب هو: الفهم، القراءة، الكتابة، التعبير الشفهي، وسبب هذا الترتيب أقرّ به واحد فقط حيث إنّه قال: "حسب قدرات المتعلّم الفكرية"، وامتنع الآخر عن ذكر السبب.

كما نجد ترتيب آخر من طرف أحد المدرّسين ويراه هو الأنسب، فوضع الفهم أولاً ثمّ التعبير الشفهي ثمّ القراءة فالكتابة، وعدّد أسباب هذا الترتيب في أربع نقاط وهي:

- انطلاقاً من نصّ مسموع يعبر المتعلّم عن فهمه للمضمون.
- انطلاقاً من نصّ مسموع يعبر المتعلّم عن أفكاره بشكل منطقي وبلغة سليمة.
- انطلاقاً من النصّ يقرأ المتعلّم قراءة مسترسلة يمثّل فيها المعنى الكلّي للنصّ ويتطرّق في ذلك إلى جزئياته.

- كتابة الكلمة متألّفة الحروف.

واثنان آخران أيضاً يرتّبان المهارات المكتسبة كالآتي: الفهم، القراءة، التعبير الشفهي ثمّ الكتابة، وأسبابه تعود حسب رأيهما:

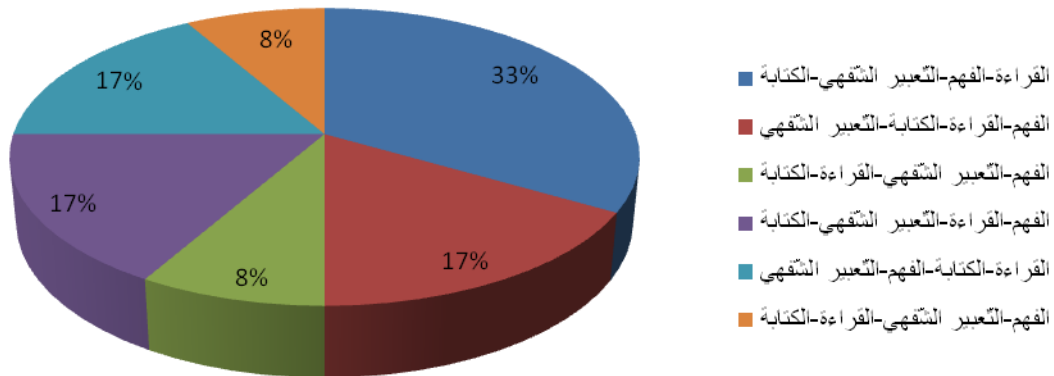
- ينتقل المتعلّم بهذه الفئة من المحسوس إلى المجرّد شيئاً فشيئاً معتمداً على الفهم.
- حسب مستوى التّلميز ومدى استيعابه.
- ونجد أيضاً اثنان من العينة ترتيبهم كالآتي: القراءة، الكتابة، الفهم، التعبير الشفهي لأنّ:
- القراءة تعتمد على الحفظ وأغلبية التّلاميذ يحضّرون نصوص القراءة.
- الكتابة تدريب وتحكّم، أمّا الفهم فالبرنامج لا يساعد، وعن التعبير الشفهي فإنّ العاميّة تطغى على الفصحى.

- القراءة تسبق الكتابة والفهم والتّعبير الشفهي.

وأخيراً نجد أنّ هناك من اكتفى بمهارتي الفهم والتّعبير الشفهي، ذلك لأنّ المناهج تفوق مستوى المتعلّم، لذا يجب استعمال التعبير الشفهي ثمّ التّوصّل إلى الفهم.

ترتيب المهارات

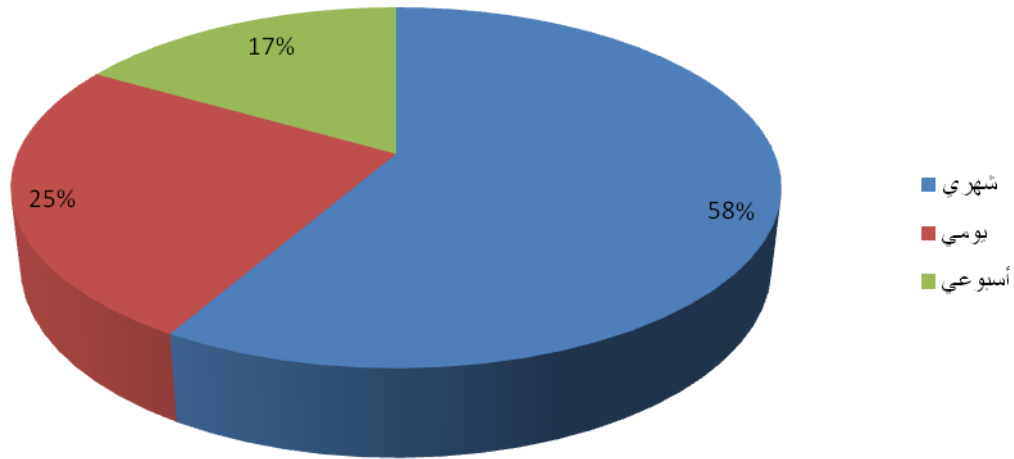
الشكل -10-



7- أذكر فترة التّقيّم: يومي أسبوعي شهري
 وكيف تجد وتيرة اكتساب اللّغة العربيّة؟ بطيئة متوسطة سريعة
 * بالنّسبة لفترة التّقيّم: أجاب بعضهم أو بالأحرى أغلبيّتهم وهم سبع مدرّسين بأنّهم يقومون التّلاميذ شهريّا، في حين اختار ثلاثتهم التّقيّم اليومي إلّا اثنان فقط كانا تقويمهما أسبوعي، واتّفاق الأغلبية يوحى لنا بالاختبارات الشهريّة.
 أمّا فيما يخصّ وتيرة اكتساب اللّغة العربيّة: نجد اثنان من العيّنة أجابوا ببطء، والأغلبية وهم عشرة يروا بأنّها متوسطة، وهذا يدلّ على ضعف التّلاميذ في استيعابهم للّغة العربيّة إذ يؤثّر عليهم سلّبا في مسارهم الدّراسي المقبل.

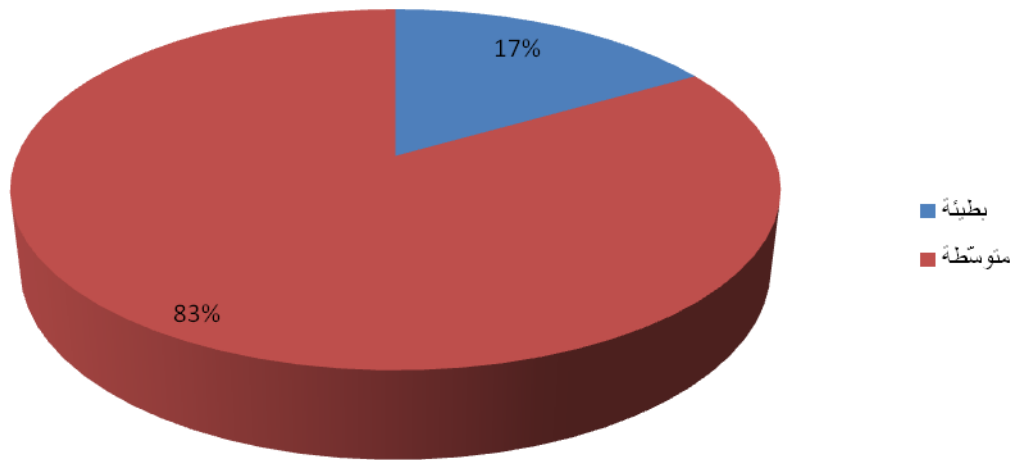
فترة التّقيّم

الشكل -11-



وتيرة اكتساب اللغة العربية

الشكل -12-



8- هل عدد الاختبارات في اللغة العربية كاف لتقويم تحصيل المتعلم في السنة الرابعة

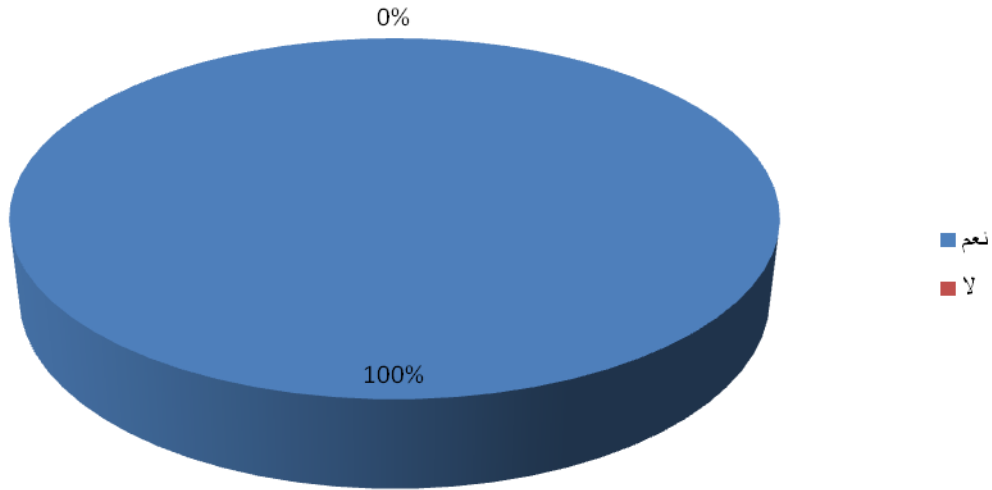
ابتدائي؟ نعم ☐ لا ☐

* السؤال الذي يدور حول عدد الاختبارات في اللغة العربية، إن كان كاف لتقويم

تحصيل المتعلم في السنة الرابعة ابتدائي: الكل أجاب بدون استثناء بـ "نعم" وهذا راجع إلى

تنوع الاختبارات: الشهرية والفصلية، وهذا ما يمثله الشكل -13-

الشكل -13-



9- ما هي حسب رأيك نوع الاختبارات التي يتفاعل معها المتعلم في اختبارات اللغة

العربية؟ التي تعتمد على النصوص ☐ التي تعتمد على الأسئلة المباشرة ☐

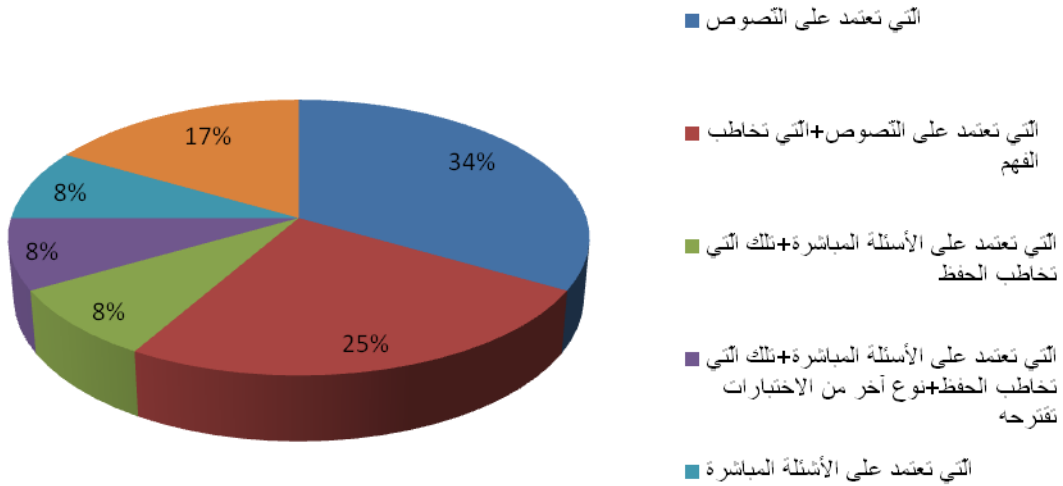
تلك التي تخاطب الحفظ ☐ التي تخاطب الفهم ☐ مع آخر من الاختبارات تقترحه ☐

* نوع الاختبارات التي يتفاعل معها المتعلم في اختبارات اللغة العربية اختيرت كالآتي:

- التي تعتمد على النصوص: اختيرت من طرف أربع مدرّسين.
- التي تعتمد على الفهم + التي تعتمد على النصوص: اختارها ثلاثة منهم.
- التي تعتمد على الأسئلة المباشرة + تلك التي تخاطب الحفظ: واحد فقط من اختارها.
- التي تعتمد على الأسئلة المباشرة + تلك التي تخاطب الحفظ + نوع آخر من الاختبارات تقترحه: أيضا اختارها واحد منهم فقط.
- التي تعتمد على الأسئلة المباشرة: واحد من العينة أيضا اختارها.
- تلك التي تخاطب الحفظ: اختارها اثنين من العينة، أي ما يقارب 17%

نوع الاختبارات

الشكل -14-



10- ما هو الاختبار المناسب للمتعلم؟ الشفهي ☐ كتابي ☐ كتابي + الشفهي ☐ و ☐ الشفهي ثم يليه الكتابي ☐

* بالنسبة للاختبار المناسب للمتعلم: خمسة من المدرسين اختاروا الكتابي، وبينوا لنا

لماذا، فمنهم من قال:

- لأنه يكون مستوعبا للدرس.
- لأن الاختبار الكتابي يوفر الجهد والوقت والدقة في تقييمه.
- لأن التلميذ يجد الحرية في الإجابة وهو يكتب.
- الاختبار المناسب للمتعلم يكون كتابي لإعطاء فرصة التفكير لاسترجاع المعلومات التي اكتسبها سابقا.

- لأنك تعرف قدرات المتعلم الشفهية من خلال كتاباته على ورقة الإجابة.

وسنة منهم رجّحوا الاختبار الشفهي ثم يليه الكتابي لأن:

- المتعلم يقرأ الصورة ويعبر عنها شفهيًا ثم يكتب ما في جعبته.

- لأنه يتدرب شفهيًا ثم يعبر عنه كتابيًا.

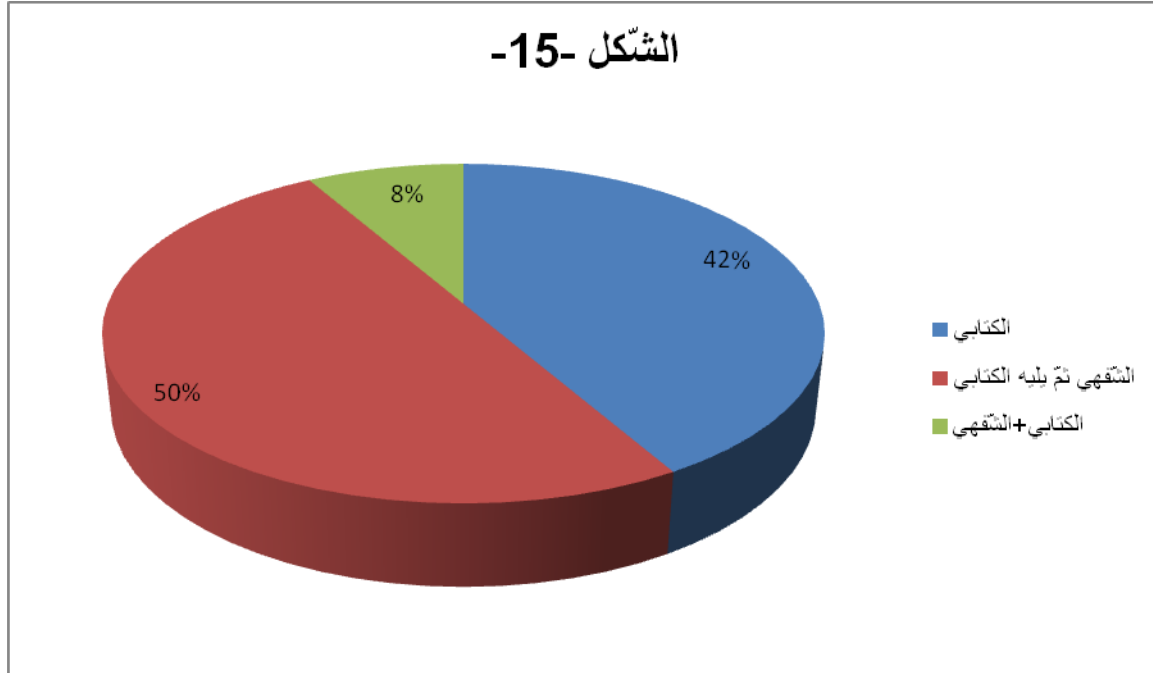
- لكي يتعلم التعبير وفي نفس الوقت الكتابة.

- لأن المتعلم أثناء الاختبار الشفهي يتعلم كيفية الحوار واستعمال اللغة الفصحى، وكيف

يوظف مكتسباته القبلية أثناء الكلام والكتابة.

- أيّ أنّ برنامج اللغة العربية يعتمد في مجمله على الحفظ.
في حين نجد واحد فقط اكتفى بالاختبار الكتابي + الشفهي، وقال: لأنّ التّكثيف من الشّفي يساهم في الكتابي.

نوع الاختبار



إذن خلاصة المحور الثاني هي كالاتي:

- المنهاج التدريسي ليس جيّد أو كاف أو ناقص، إنّما هو ملائم يستدعي بعض التعديلات.
- الرّقابة الإدارية متوسطة، ونتمنى أن تكون في الوقت القريب جيّدة.
- الاقتراحات التي طرحها علينا أغلبية المعلمين ممكن أن تضيف نوعا من الجديّة على البرنامج المقرّر، وجعله أكثر ملائمة للفئة المستهدفة.
- يجب إشراك وإسهام المعلمين في إعداد المناهج التدريسيّة.
- من المهارات المكتسبة خلال عمليّة تقييم هذه المرحلة –السنة الرابعة ابتدائي- هي القراءة، ذلك لأنّها أسهل بكثير من الكتابة، ولهذا السّبب يجب أن تكون الغاية الأولى من

تعليم اللغة العربية في مدارسنا الابتدائية هي القراءة دون الكتابة.

الواقع أنّ تعليم اللغة العربية لا ينحصر فقط في اكتساب المتعلّم لآليات الكلام، بل لابدّ أن يراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللّغويّة وفهم مدلولها، وعلى هذا فإنّ التّبلغ

الشفهي.¹

- إن عملية التّقييم المستمرّ تكشف عن الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، سواء في قدراتهم أو استعداداتهم أو ميولهم واتّجاهاتهم ودرجة ذكائهم، فلا يمكن تصنيف التّلاميذ إلّا بعد القيام بهذه العمليّة، والتّصنيف لا يرتبط بالجانب المعرفي التّحصيلي، فقد يتعدّى إلى الجوانب المهارية والجوانب الانفعاليّة، ومنه يعطي فكرة واضحة على التّوجّه المدرسي لأنّ النّشاطات التّقويمية تعبّر عن انعكاسات في قياس اتّجاهات وسلوكات الملاحظة للأهداف المحدّدة في مرحلة زمنية معيّنة.²

كما أنّنا نجد وتيرة اكتساب اللّغة العربيّة متوسّطة، وهذا يؤثّر سلباً على المتعلّم في مساره الدّراسي المقبل، لأنّ هذه المرحلة بمثابة الأساس في بناء المراحل القادمة (المتوسّط والثانوي).

- بالنّسبة لعدد الاختبارات سواء التّقليل منها أو الإفراط فيها كلاهما لا يفيدان، إذ إنّ المهمّ ليس عدد الاختبارات، إنّما كفيّة استثمارها في تقويم عمليّة التّعلّم.

- تنوّعت الاختبارات التي يتفاعل معها المتعلّم في اختبارات اللّغة العربيّة، فمنها ما يعتمد على النّصوص، ومنها ما يعتمد على الأسئلة المباشرة، ومنها ما تخاطب الحفظ، ومنها ما تخاطب الفهم، وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ المعلّم الكفء قادر على إجراء جميع التّدريبات في اختبارات اللّغة العربيّة بطريقة شفهيّة فعّالة، وعدم اقتصرها على الكتابي فقط، وهذا حتّى يكون تقييم المتعلّم تقييماً شاملاً.

المحور الثالث:

1- حدّد نسبة تطوّر اكتساب التّلميذ لبرنامج اللّغة العربيّة خلال هذه المرحلة؟

10% □ 20% □ 50% □ 60% □ 70% □ 80% □

(1) ينظر: د/عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة، مجلّة أثر، العدد 04 1973-1974، ص 56

:La Relation De Ses Apprentissages ,Dyn Gyril Et Ju :Eau Reynald édition Brauchemin

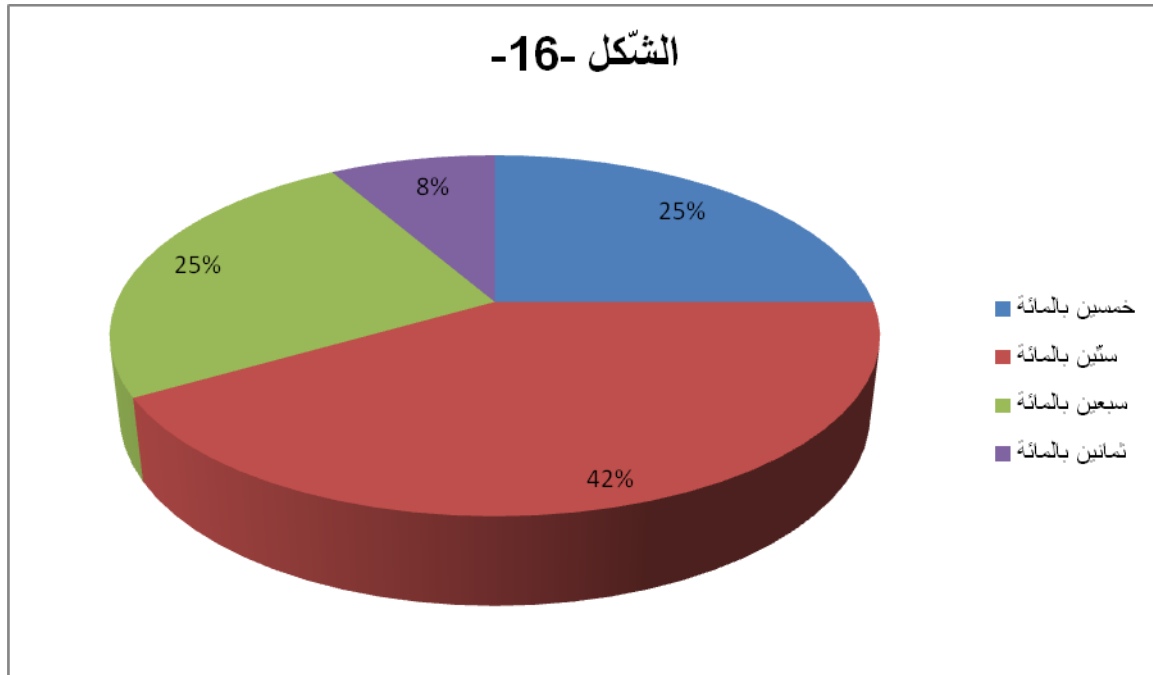
(2) Lee

Laval Québec, 1991, P 61

* نسبة تطور اكتساب التلاميذ لبرنامج اللغة العربية خلال هذه المرحلة نجد أنّ هناك

ثلاث من المدرّسين اختاروا نسبة 50%، فيما نجد خمسة آخرون رجّحوا نسبة 60%، كما نجد ثلاث مدرّسين نسبة اكتساب تلاميذهم لبرنامج اللغة العربية 70%، إلّا واحد منهم اختار نسبة 80%، وعلى أيّ حال كلّ النسب التي صرّح بها مدرّسو السّنة الرّابعة ابتدائي هي نسب مقبولة ما دامت تفوق الخمسين بالمائة، وهذا دليل على توافق التّلاميذ مع البرنامج المقرّر والسّير معه بسلاسة.

نسبة اكتساب التّلاميذ لبرنامج اللغة



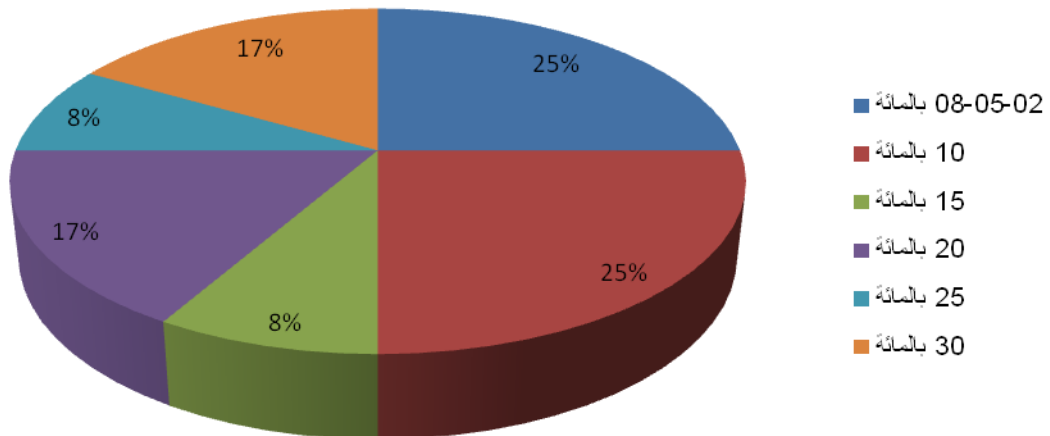
2- ما نسبة التّلاميذ غير المتوافقين مع البرنامج؟

* أمّا نسبة التّلاميذ غير المتوافقين مع المنهاج فهي متفاوتة، حيث إنّنا نجد سبع مدرّسين نسبهم كالآتي: 02%، 05%، 08%، 10%، 10%، 10%، 15%، وهذا دليل على تفوّق التّلاميذ وتماشيتهم مع البرنامج وتوافقهم معه، أمّا الخمسة المتبقّين فكانت نسبهم

كالآتي: 20%، 20%، 25%، 30%، 30% هذا يدلّ على كثرة التّلاميذ غير المتوافقين وغير المستوعبين للمقرّر الدّراسي الخاصّ بهم – السّنة الرّابعة ابتدائي-.

نسبة التّلاميذ غير المتوافقين مع البرنامج

الشكل -17-

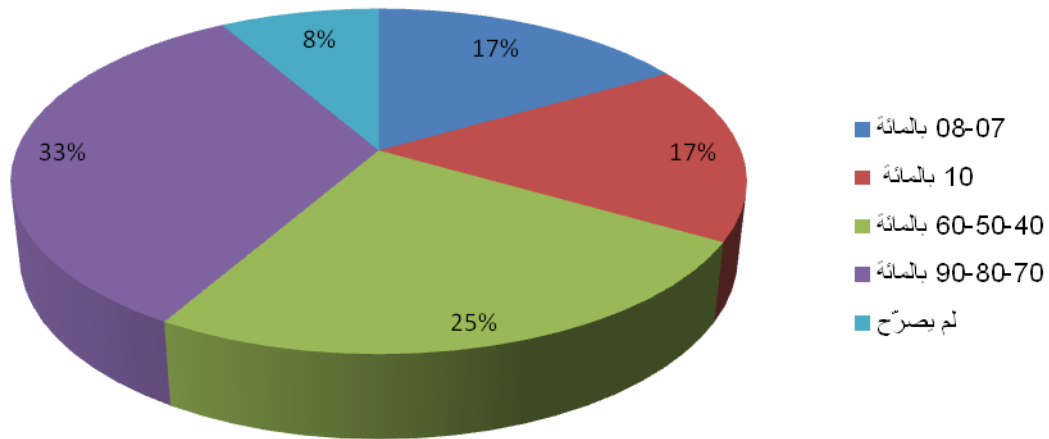


3- ما نسبة التلاميذ الذين يستعملون العامية في الدرس؟

*كذلك نسبة التلاميذ الذين يستعملون العامية في الدرس اختلفت من أستاذ لآخر، فمن 07% إلى 08% إلى 10% صرّح بها أربع مدرّسين، وهذا يدلّ على أنّ المشكل يتعلّق بالتلميذ، حيث يصعب عليه التّلفّظ بالفصحى أثناء الدّرس، أمّا النّسب الآتية: 40%، 50%، 60%، 70%، 80%، 90% نجدها عند سبع مدرّسين، وهذا يدلّ على أنّ المعلّم هو بنفسه يستعمل العامية في الدّرس، لذا لا بدّ من التّلاميذ أن يسيروا على منواله، إلّا واحد من العينة لم يصرّح بأيّ نسبة.

نسبة التلاميذ الذين يستعملون العامية

الشكل -18-



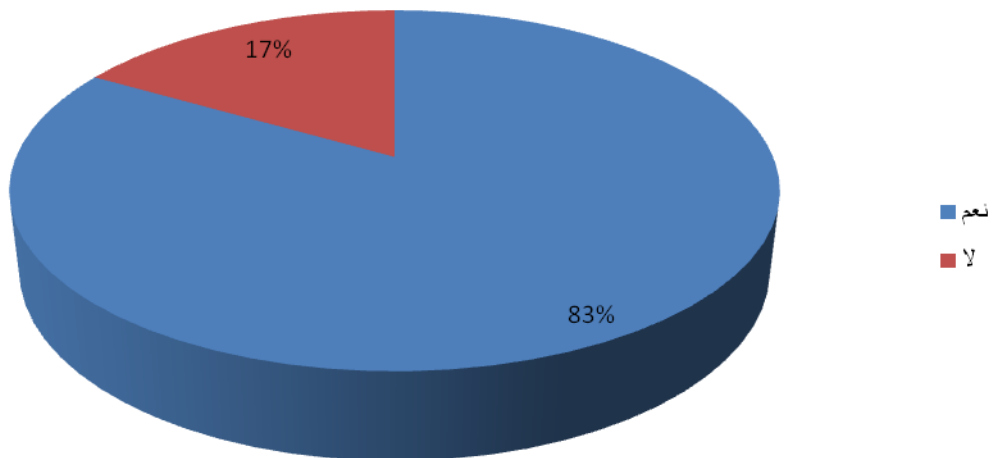
4- هل يساهم التلاميذ في إثراء رصيدهم اللغوي خارج التمارين الرسمية؟

نعم ☐ لا ☐

* أمّا مساهمة التلاميذ في إثراء رصيدهم اللغوي خارج التمارين الرسمية فالكّل أجاب بـ "نعم" إلاّ اثنان منهم أجاب بـ "لا".

مساهمة التلاميذ في إثراء رصيدهم اللغوي

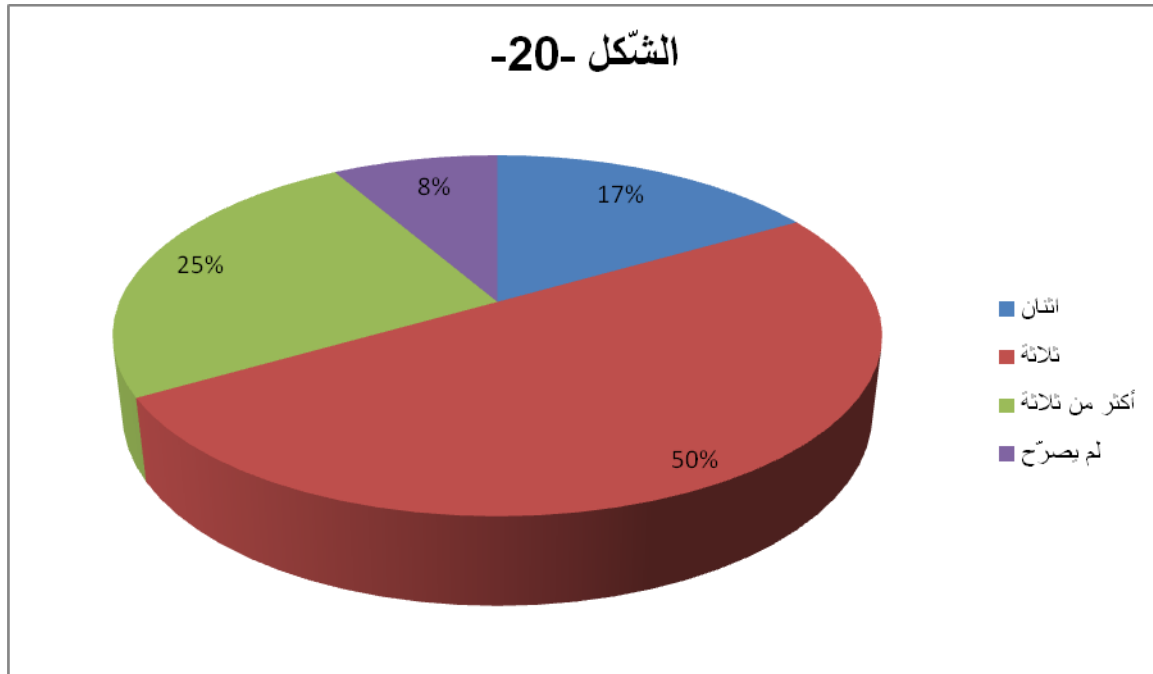
الشكل -19-



5- ما هو عدد التلاميذ الذين كرّروا السنة بسبب نشاط اللغة؟

- * أما بالنسبة لعدد التلاميذ الذين كرّروا السنة بسبب نشاط اللغة:
- هناك من قال اثنان كرّروا السنة، وهذا شيء طبيعي لأنّه لا يمكن أن يكون قسم لأيّ مستوى من مستويات الدراسة أن يكون خاليًا من المكرّرين، وهما مدرّسين.
 - هناك من قال ثلاثة، وهذا شيء متوسط وقد صرّح بهذا ستّ مدرّسين.
 - هناك من أجاب بأكثر من ثلاثة، وهذا شيء خارق للعادة يدلّ على ضعف التلاميذ حيث نجد ثلاث مدرّسين هم من أجابوا بهذا الشكل.
 - وواحد لم يصرّح بأيّ نسبة.

عدد المكرّرين



بعد فرز بيانات المحور الثالث يتّضح لنا أنّ نسبة تطوّر اكتساب التلميذ لبرنامج اللغة العربية خلال هذه المرحلة، ما دامت تفوق 50% فهذا يدلّ على نجاحه، عكس التلاميذ غير المتوافقين معه حيث بلغت نسبة إخفاقهم فيه ما بين 02% إلى 30%، أما استعمال العاميّة في الدّرس فقد ارتفعت نسبتها من 40% إلى 90%، وهذا له عدّة أسباب، من بينها تحدّث المعلّم بالدارجة ما دفع بالمتعلّم إلى السير على منواله.

~~أما مساهمة التلاميذ في إثراء رصيدهم اللغوي خارج التمارين الرسمية فقد كان له دور إيجابي،~~
 إذ أصبح التمرين باعتباره أهم وسيلة في التقويم اللغوي فناً منظماً ومخططاً يُبنى على مجموعة
 من المنهجيات والمقاييس والأبعاد والاستراتيجيات، هذا ما أكسبه دور هام في
 اكتساب الملكات اللغوية.

وأخيراً بالنسبة لعدد التلاميذ الذين كرّروا السنة بسبب نشاط اللغة، فمن المعلوم أنّ من
 الأسباب التي تساهم في تكرار التلاميذ أيضاً اكتظاظ الأقسام، إذ يستحيل على المدرّس أن
 يراقب أعمال كلّ التلاميذ في جميع الحصص، أضف إلى ذلك الفروق الفردية، حيث يزداد
 التلميذ الذكي معرفة و إتقاناً، ويتخلف التلميذ الضعيف، خاصة عند انشغال المعلم مع الفئة
 النشطة.

الاقتراحات:

هل هناك اقتراحات بإمكانك إضافتها حول المنهج الدراسي الخاص بهذه المرحلة؟

من بين الاقتراحات التي انفراد بها مدرّسو أقسام السنة الرابعة ابتدائي هي:

(1)- * الزمن المخصّص للنشاطات اللغوية غير كاف.

* تخصيص زمن للتطبيقات اللغوية.

* تخصيص زمن للتطبيقات الرياضية في الفترة المسائية.

(2)- استبدال النصوص التي تمثّل الثقافة الأجنبية والتي تكون عائقاً في الغالب بالنسبة لفهمه

لها أو التعامل معها، بنصوص وليدة الثقافة التي سوف يتبنّاها لتسهيل عملية التعامل مع هذه
 الأخيرة.

(3)- يجب إعادة النظر في كراسات الأنشطة: اللغة والرياضيات من شموليتها وإخلاؤها من

نشاطات الدروس المحذوفة، وتعويضها بنشاطات أخرى ملائمة تخدم دروس القواعد
 النحوية والصرفية.

(4)- * إعادة النظر في النصوص القديمة من صور وبطاقات ومشاهدتها.

* العمل بالأفواج ثم العمل الفردي.

(5)- * إعطاء أهمية للقواعد.

* إعطاء أهمية للتعبير وصيغه وتوظيفها.

*** استعمال الصور القديمة في التعبير عن موضوع معين.**

(6)- * إعادة التعبير الشفوي القديم (المشاهد والصور).
* إعطاء أهمية أكثر للقواعد النحوية والإملائية أثناء التقويمات (الاختبارات الامتحانات النهائية).

(7)- * النظر في مناهج التدريس.
* النظر في الحجم الساعي للحصص.
* إعادة النظر في مشاهد وصور النصوص.
* إعادة النظر في كتب الأنشطة اللغوية.
(8)- الاهتمام بالمعلم وإشراكه في تطوير البرنامج.
(9)- النظر في إعادة البرنامج وجعله يتوافق مع محيط التلميذ وقدراته العقلية ومقوماته الدينية وهويته الوطنية.
في حين امتنع ثلاثة عن إضافة اقتراحات حول المنهج الدراسي الخاص بهذه المرحلة.

خلاصة الفصل:

أوضحت الدراسة الميدانية أن التقويم وسيلة مهمة للحصول على صورة أكثر دقة في التطور الأكاديمي واللغوي للمتعلمين، وللمعلمين للحصول على أحكام حول تطور المتعلم في القدرة اللغوية، حيث يتميز هذا التقويم بما يلي:

- تقويم مستمر ممتد على فترة طويلة.
- اختبارات مباشرة.
- اختبارات أكثر صدقا.
- وجود مشاريع جماعية إضافة إلى الأداء الفردي.
- يزود الطلاب بمعلومات لاحقة عن مسار تقويمهم الكلي في البرنامج اللغوي، أي يؤمن للطلاب تغذية راجعة.
- يتميز باختبارات ذات أوقات مختلفة.
- المهمات الموضوعية في الاختبار تأتي في سياق موقف تعليمي.

خاتمة

خاتمة

- تتضمن هذه الخاتمة خلاصة لما جاء في البحث، وأهم النتائج والمبادئ التربوية التقييمية التي تم التوصل إليها، إضافة إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات.
- بينت نتائج الدراسة الميدانية التي أجريناها في المدارس الابتدائية أنّ غياب التّقييم السّليم في المنظومة التربوية كان من أهمّ العوامل التي لم تمكّن العملية التعليمية من تحقيق أهدافها المنشودة.
- التّقييم عملية متكاملة مع عملية التّعليم، إذ لا انفصال بينهما، فلا تعليم من دون تقييم يصوّب مساره، ولا تقييم إلّا بعد عملية التّعليم للتّأكد من التّقدّم الحاصل في بناء المتعلّم لمعرفته، لذلك يمكننا أن نعتبر أنّ التّقييم يشكّل المصدر الأوّل للتّغذية الرّاجعة لتعلّم المتعلّمين.
- التّقييم عملية شاملة لا تقتصر على المعارف التي حصلها المتعلّم، إنّما تتعدّى ذلك للوصول إلى مدى اكتساب المتعلّم الكفايات التي يُبنى عليها المنهج بصورة عامّة، ومنهج اللّغة العربيّة بصورة خاصّة، وهي ما يربط تعلّم المتعلّم بما ينتظره في الحياة، إذ لا جدوى لأيّ نشاط تعلّمي لا يساعد المتعلّم على مواجهة ما سوف يعترضه في حياته.
- لا تتحقّق الفائدة المرجوّة من التّقييم إلّا إذا وُضع في خدمة تعلّم المتعلّم، وفي دفعه إلى بناء مشروعه التّعليمي مستفيدا من الجهد الذي يبذله في تجويد تعلّمه، ولن يكون لنا ذلك إلّا إذا وضع المعلّم دوما نصب عينيه مرحلة استثمار نتائج الاختبارات التّحصيليّة.
- إنّ التّدريب على اكتساب مهارات اللّغة وعناصرها يتطلّب تقييم المتعلّمين من خلال تدريبات بنويّة وتواصلية، إضافة إلى تدريبات ترفيحية.
- أصبح التّمرين باعتباره أهمّ وسيلة في التّقييم اللّغوي فنا منظّما ومخطّطا يُبنى على مجموعة من المنهجيّات والمقاييس والأبعاد والاستراتيجيّات، هذا ما أكسبه دور هامّ في اكتساب الملكة اللّغويّة التي تتجسّد من خلال مهارات اللّغة وهي: الفهم، القراءة، الكتابة

- بعد التدريب والممارسة في القراءات الجهرية في مواقف التعليم اللغوي بصفة خاصة ومواقف التعليم المدرسي بصفة عامة، يجب إخضاع هذه القراءات لعملية التقويم، المتمثلة في الضبط بالشكل، أي القواعد النحوية والتأكيد على مخارج الألفاظ ونهايات الكلمات وأهمية تدريب التلاميذ على فهم القاعدة النحوية بطريقة سليمة مبسطة تتناسب مع أعمارهم الزمنية - منذ بداية المرحلة الأولى - أمر في غاية الأهمية في مواقف التعليم اللغوي على وجه الخصوص، ذلك بتقويمهم بعملية التدرج، أي التدرج معهم من الجمل البسيطة إلى الجمل المعقدة تبعاً لأعمار التلاميذ، وتبسيط تلك القواعد النحوية بصفة عامة حتى يمكن أن تتكون لدى التلاميذ العادات النحوية، سواء أكان ذلك في الحديث أم في الكتابة.

ويجب على المعلم بعد تبسيط القواعد النحوية وفهمها فهماً تاماً لا لبس فيه من جانب التلاميذ، أن يقوم بتطبيق تلك القواعد في مواقف التعلم اللغوي المتعددة، مستخدماً الموضوعات المشوقة والتي تجذب انتباه التلاميذ، والتي من خلالها يمكنهم تعلم واكتساب العادات النحوية والمفاهيم اللغوية، سواء أكان ذلك في القصص أم الأناشيد أم دروس المطالعة أم التعبير...، أم غير ذلك من مواقف التعلم، والتي تعمل على إثارة دوافع التلاميذ مع تجنب حفظ التلاميذ للقواعد النحوية حفظاً آلياً حتى لا تصبح مادة النحو ثقيلة بالنسبة إليهم، ولا تنتقل آثارها إلى مواقف التعلم الأخرى، كما يجب على المعلم التدرج في استخدام القواعد النحوية تبعاً لأعمار التلاميذ في هذه المرحلة التأسيسية بالذات، وعدم الانتقال المفاجئ من قاعدة نحوية إلى غيرها دون التأكد من فهم التلاميذ فهماً تاماً وإمكانية التطبيق السليم، حتى لا تختلط القواعد النحوية في أذهانهم، ويحدث الانتباه والغموض الذي يؤدي إلى الأخطاء اللغوية الشديدة.

- لا جدوى من الإكثار من الاختبارات التحصيلية التي قد تشكل عبئاً على المعلمين والمتعلمين على حد سواء، إذا ما أخذت كهدف في ذاتها العبرة كلّ العبرة في تنويع الاختبارات، وفي استعمال كلّ وسائل التقويم الممكنة والمناسبة للوضعيّات التعليميّة

- ~~المتنوعة، التمكن من تقويم كفايات تعليم اللغة العربية بمكوناتها كافة من معارف ومهارات~~
- وقدرات، وفي تحليل نتائجها وفي تفسير السلوك التعليمي للمتعلم، وفي دفع المتعلم إلى تعلم أخذ العبر من عمله، ومن النتائج التي يتوصل إليها.
- إنَّ التزام المعلمين بالشروط التي يجب أن تتوافر في كلّ اختبار من صدق وثبات ومناسبة للوضعية التعليمية، وشرح هذه الشروط وتوضيح ما يجب على المتعلم أن يقوم به في كلّ اختبار بطريقة واضحة ودقيقة، يشكّل الأساس الصّالح لكلّ عملية تقويم تسعى للوصول إلى الأهداف المرجوة منها، وقد يكون عدم توقّر هذه الشروط من أهمّ الأسباب في عدم وصول المتعلمين إلى النجاح في الاختبارات التحصيلية التي يخضعون لها.
- لا يمكن تطبيق التقويم اللغوي بنجاح إلاّ بمدرّس كفء يحظى بتكوين لسانی وتربوي ونفسي، لأنّ التقويم عمل انتقائي يعطي المعلم القدرة على انتقاء ما يجب أن يركّز عليه في ممارسته اليومية بما يتناسب مع الأهداف التربوية، وما يمكنه أن يهمله فلا يعلّق عليه في النشاطات التي يخطّطها لمتعلميه، والمعلم في ذلك هو الحكم الوحيد، إذ إنّهُ هو الذي يرافق المتعلم في مساره التعليمي، وبالتالي إذا كان على المتعلم أن يكون خبير تعلم لينجح في تعلمه، فالمعلم منشط تعلم وخبير تقويم، يقوم عمل المعلم وعمله هو في نفس الوقت، فينجز في تعليمه ويساعد المتعلم على النجاح في تعلمه.
- لا يقتصر التقويم على وضع اختبارات تحصيلية أو اعتماد اختبارات مقننة، إنّما يقوم على خلق وضعية تقويمية متكاملة تنطلق من النشاط التعليمي وتشمل الاختبار الذي تأمّنت له شروط النجاح، وظروف التنفيذ الملائمة والتصحيح الدقيق والموضوعي البعيد عن الاعتبار الذاتية والاستثمار المناسب والتغذية الراجعة التي تنعكس على النشاط التعليمي المستقبلي، والقرارات النابعة من نتائج التقويم، عند ذلك فقط نستطيع القول أنّنا قومنا متعلمينا تقويما ملائما صادقا وثابتا يكون في مصلحة المتعلمين في الدرجة الأولى، ولا تشكّل القرارات التي تنتج عنه أيّ إحفاف بحقّ أيّ منهم، إذ هي تخدم مشروع تعلمه الذي ربّما يكون قد خفي عليه أو لم يستطع التعرّف إليه.
- قد يعتبر الزملاء المعلمون أنّ ما يقومون به من نشاط تقويمي قد أوصلهم إلى نتائج

~~جيدة، وإذا كان لا يلتزم بما عرفناه من أسس ومراحل ومبادئ، فلماذا الغرق في هذه التقنية~~

المفرطة في التقويم؟

إننا نعتبر أنّ التزام الأسس التي عرفناها في هذا البحث هي التي تسمح ليس فقط بالوصول إلى النتائج الجيدة، إنّما بالتأكد من صحة هذه النتائج ومن صوابيتها، ممّا يعطي عمل المعلمين قيمة لا تقدّر بثمن، فتحفّزهم على العمل وتعطي ما يقومون به مصداقية كبيرة في عيونهم وفي عيون زملائهم وفي عين المجتمع الذي يعول عليهم كثيرا، وعلى القرارات التربوية التي تتخذها الإدارات التربوية، مستندة فيها على نتائج تقويم المعلمين.

لقد خاطبنا فيما قدّمناه مدرّسو اللغة العربية في المدارس الابتدائية تحديدا لأهمية هذه المرحلة في التعليم اللغوي - السنة الرابعة ابتدائي - وذلك من خلال تقديم استمارة استبيانّة تحوي على مجموعة من الأسئلة، ونتمنى أن يستفيد معلّم اللغة العربية كلّ الفائدة في مجال عمله، وأن يحيط إحاطة تامّة بالعمل التقويمي الذي عليه القيام به، ليكون تقويمه لمتعلّميّه تقويما ملائما صادقا وثابتا، علّ ذلك يساهم في الوصول إلى تعليم فعّال للغة العربية، ويعيد الاعتبار إليها كلغة حضارة غنيّة وثقافة حيّة.

أمل أن أكون قد أصبت فيما قصدت، ووفّقت لتحقيق ما كنت أنشده من المساهمة في خدمة اللغة العربية، فإن وُفّقت فذلك من فضل ربّي، وإن قصّرت أو أخطأت فمن نفسي وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.



قائمة المصادر

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم:

أولاً-المصادر:

1- الإمام العلامة جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الأنصاري الإفريقي المصري المتوفى 711 هـ: لسان العرب، حققه وعلى عليه وضع حواشيه عامر أحمد حيدر، راجعه عبد المنعم خليل إبراهيم، الجزء الثاني عشر، المحتوى "م"، منشورات محمد علي بيوض، دار الكتب العلميّة، بيروت-لبنان.

ثانياً-المراجع العربيّة:

- 1- إبراهيم الشافعي ورفاقه: المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان الرياض 1996.
- 2- د/الأخضر عواريب، أ/إسماعيل الأعور: التّقييم في إطار المقاربة بالكفايات، مجلّة العلوم الإنسانية الاجتماعيّة، عدد خاصّ، ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربيّة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- 3- جابر عبد الحميد جابر: اتّجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التّلميذ والمدرّس دار الفكر العربي، القاهرة، الطّبعة الأولى 2002.
- 4- جابر نصر الدّين: العلاقة بين الاختبارات والقياس والتّقييم في ظلّ تعليميّة المادّة الدّراسيّة، قسم علم النّفس، كليّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- 5- أ-د/وليم عبيد: استراتيجيّات التّعليم والتّعلّم في سياق ثقافة الجودة، أطر مفاهيميّة ونماذج تطبيقية، دار صادر للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان الأردن، الطّبعة الأولى 2009 م – 1429 هـ.
- 6- طه علي حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم عبّاس: اللّغة العربيّة: مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، الطّبعة الأولى، عمّان- الأردن 2005.
- 7- أ-د/يحيى علوان: التّقييم والقياس التّربوي ودوره في إنجاح العمليّة التّعليميّة، مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد الحادي عشر.

- 9- محمود أبو سنّة: التّقييم والبيداغوجيا في النّسق التّربوي، منشورات مخبر التّربية والتّكوين، كلّية العلوم الإنسانيّة، جامعة الجزائر 2004.
- 10- محمّد مخبوت الجزائري: فنّ التّقييم التّربوي في المدرسة الجزائريّة.
- 11- محمّد الصّالح الحثروبي: نموذج التّدريس الهادف: أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، طبعة 1999.
- 12- محمّد عبد الكريم: أثر استخدام التّقييم التّشخيصي في تعلّم قواعد اللّغة العربيّة، مجلّة كلّية التّربية، جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة 2003، العدد 20.
- 13- محمّد الطّاهر وعلي: التّقييم البيداغوجي: أشكاله ووسائله، دار السّعادة للطباعة والنّشر والتّوزيع 2005.
- 14- أ-د/ماهر إسماعيل الجعفري: المناهج الدّراسيّة: فلسفتها، بناؤها، تقويمها، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، الطبعة العربيّة 2010.
- 15- د/ماجد الخطابيّة: بناء المنهج المدرسي، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن الطبعة الأولى 2001.
- 16- نبيل عبد الهادي: القياس والتّقييم التّربوي واستخدامه في مجال التّدريس الصّفي، دار وائل للنّشر، عمّان الأردن، الطبعة الثّانيّة 2001.
- 17- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المناهج التّعليميّة والتّدريس الفعّال، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، الطبعة الأولى 2006.
- 18- سامي ملحم: القياس والتّقييم في التّربية وعلم النّفس، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطباعة، عمّان 2000.
- 19- عبد اللّطيف الفاربي وآخرون: معجم علوم التّربية، مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك، الطبعة الأولى 1994.
- 20- عبد الواحد المزكلندي: التّقييم التّربوي في النّظام التّعليمي بالمغرب، مطبعة فضالة الرّباط 1996.

~~21- عزيز سمارية وزملائه: مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع~~

مصر 1989.

22- عبد الحافظ سلامة: الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع الطبعة الأولى 2000 م- 1420 هـ.

23- د/عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلة أثر، العدد 04، 1973-1974.

24- فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان: التقويم النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية 1973.

25- صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، طبعة 1999.

26- د/صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر، الطبعة الرابعة 2009.

27- رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطورها، تقويمها دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة 2000.

28- د/رشدي لبيب، د/جابر عبد الحميد جابر، منير عطا الله: الأسس العامة للتدريس دار النهضة العربية للطباعة والنشر، الطبعة الأولى 1983.

29- خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الأهداف والكفاءات، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر.

30- خالد الرميضي: الأسس التربوية، الجامعة الأردنية، الطبعة الثانية 1409 هـ - 1989 م.

ثالثاً: الدوريات:

1- مجلة "همزة وصل"، عدد خاص 1992.

2- مجلة "همزة وصل"، عدد خاص.

3- محاضرة مبادئ القياس والتقويم في الفكر التربوي - تقويم المتعلمين - وزارة التربية

إدارة التطوير والتدريب "الدورة التدريبية"، الفكر التربوي وفلسفة تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

رابعاً: مراجع أخرى:

1- مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011.

2- دليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، تأليف: مفتاح بن عروس الطاهر لوصيف، عائشة بوسلامة – سباح، تحت إشراف وتأليف: شريفة غطّاس.

3- كتابي في اللغة العربية: السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، إشراف وتأليف: شريفة غطّاس، تأليف: مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة – سباح، تصميم وتركيب: فوزية مليك رسومات: زهية يونس، شمول، فضيلة مجّاجي، خالد بلعيد، كريم حمّوم.

خامساً: المراجع الأجنبية:

La Relation De Ses Apprentissages ,Dyn Gyril Et Ju :Eau Reynald
édition Brauchemin Lee Laval Québec,1991.



فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
	دعاء
	شكر وعرفان
	إهداء
	مقدمة
	مدخل: التعليم والتعلم:
02	1- مفهوم التعليم:
02	أ- لغة:
02	ب- اصطلاحا:
03	2- مفهوم التعلم:
03	أ- لغة:
03	ب- اصطلاحا:
05	3- مفهوم التعليميّة:
05	أ- لغة:
05	ب- اصطلاحا:
06	4- التعليميّة عند بعض العلماء:
07	5- تطوّر مفهوم التعليميّة:
10	6- أهداف وغايات التعليميّة:
	الفصل الأول: التّكوين والتّقييم:
13	1- مفهوم التّكوين:
13	أ- لغة:
14	ب- اصطلاحا:
20	ج- التّمييز بين المفاهيم المتعلّقة بالتّكوين (التّقييم والقياس):

25	2- أهداف التّقيم:
28	3- أنواع التّقيم:
	الفصل الثاني: مناهج اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة:
41	1- تعريف المنهج:
41	أ- لغة:
42	ب- اصطلاحا:
45	ج- المفهوم التّقليدي للمنهج:
46	د- المفهوم الحديث للمنهج:
48	هـ- الموازنة ما بين المنهج التّقليدي القديم والحديث:
52	2- مناهج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي:
64	3- تقويم المحتوى:
	الفصل الثالث: دراسة ميدانيّة:
	استبيان:
69	فرز البيانات:
69	المحور الأوّل:
73	المحور الثّاني:
84	المحور الثّالث:
88	المحور الرّابع:
	خاتمة
	قائمة المصادر والمراجع
	فهرس المحتويات

