الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب والفنون

قسم الدراسات اللغوية

جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم-

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغة العربية

الموضوع

تقويم تعليمية النص الأدبي في مرحلة التعليم المتوسطة –السنة الرابعة أنموذجا-

من إعداد الطالبة:

– عمالو فتيحة

تحت إشراف الأستاذ:

- بن عزة علي

السنة الجامعية: 2016/2015

إهداء

إلى من علمني الصبر والإخلاص في العمل، وجعل كتاب الله منهاج حياته حفظا وتعليما.....والدي رحمه الله.

إلى التي لم تبخل في تربيتي وتشجيعي وسهرت علي الليالي الطوال إلى أغلى ما أملك في الوجود .....أمي أطال الله في عمرها.

إلى من تقاسمت معهم معيشة الحياة ..... إخوتي، وأخواتي

إلى كل الأهل والأقارب.

إلى كل الأساتذة والمعلمين الذين لم يبخلوا علينا بنصائحهم وتوجيهاتهم.

إلى كل الأصدقاء والزملاء: بختة، فاطمة، أمينة، زهيرة، حيزية، صورية، آسيا، سامية، هوارية، عزيزة، نورية، أسماء، حنان، نجاة.

إن عجزت الأوراق على احتواء جميع الذين نعرفهم ونحبهم يبقى القلب يتسع لهم ويحويهم مهما كثروا، إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي.

تحظى تعليمية اللغة العربية اليوم باهتمام بالغ الأهمية من قبل الدارسين والقائمين على شؤونها خاصة في قطاع التعليم، بعدِّها القاعدة الأولى التي ينطلق منها الحفاظ على اللغة العربية وصونها من كل عجمة أو تحريف، ولهذا تؤكد جل الدراسات التربوية أهمية النص في الفعل التعليمي التعلُّمي، ذلك انه السبيل الأمثل لاكتساب اللغة وتعلمها، فهو إذا وسيلة بيداغوجية وتعليمية.

إن هذه الأهمية البالغة التي يكتسيها النص بجميع أنواعه - والنص الأدبي تحديدا- حقيقة لا خلاف حولها، ذلك لكونه يستغل في تحقيق أبعاد تربوية هامة، منها ما يتعلق بتنمية جوانب معرفية ووجدانية لدى المتعلم، ومنها ما يتعلق بتعميق كفاءاته اللغوية، وتوسيع معارفه الثقافية، ذلك أن أي نص أدبي لا محالة يزخر بزاد ثقافي يفتح ذهن المتعلم.

إن تحقيق هذه الأبعاد التربوية المرجوة من وراء تدريس النصوص الأدبية رهن بالطريقة التي تقدم بها (المنهجية المتبعة في تحليلها)، ولذا فإن فشل الطريقة يحول دون تحقيق الأبعاد المرجوة، حيث عمدت الإصلاحات التربوية الجديدة إلى إحداث تغيرات على مستوى تدريس مادة النصوص الأدبية، ولهذا جاءت المناهج الجديدة بطريقة جديدة للتعامل مع النصوص الأدبية ومعالجتها. ومن هنا ارتأينا أن نبحث في كيفية تعامل الاصلاحات مع النص الأدبي المقدم إلى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وتحديدا تلاميذ السنة الرابعة، فجاء بحثنا موسوما بـ:

تقويم تعليمية النص الأدبي في المرحلة المتوسطة

- **السنة الرابعة أنموذجا –**

يقوم هذا البحث على جملة من الأسئلة والإشكالات التي نجملها في الآتي:

- ما هي المرجعية البيداغوجية التي تقوم عليها تعليمية النصوص الأدبية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط؟
- ما هي المعوقات التي تحول دون التطبيق الناجح للإصلاحات التربوية الجديدة؟

- ما مفهوم التقويم التربوي، وما هي مجالاته ووظائفه؟
- ما مفهوم النص الأدبي، وفيما تتمثل أنواعه وأنماطه؟

أما عن المنهج الذي اعتمدناه في هذا البحث فهو المنهج الوصفي، لأنه الأنسب في مثل هذه الدراسات التربوية، حيث كنا بصدد وصف لواقع تعليم مادة النصوص الأدبية.

وقد قمنا بتوزيع موضوعنا على ثلاثة فصول، مسبوقة بمدخل ومتبوعة بخاتمة، حيث خص المدخل منها بعرض عناصر العملية التعليمة (المعلم، المتعلم، المعارف، والمنهاج)، وخاتمة كانت عبارة عن حوصلة لما جاء في المدخل.

أما الفصل الأول فكان للتقويم التربوي، ماهيته وخصائصه ومجالاته، تعرضنا فيه لخمسة مباحث هي على التوالي: مفهوم التقويم التربوي وأنواعه، أهداف التقويم وأهميته، خصائص التقويم ومراحله، مبادئ التقويم وأساليبه، مجالات التقويم ووظائفه، و ختمناه بخاتمة ملمة لما سبق من مباحث.

وعالج الفصل الثاني: واقع تعليم النص الأدبي وأهدافه، مبرزا مرحلة التعليم المتوسط وملامحها في المبحث الأول، النص الأدبي: المفهوم، الأنواع، والأنماط في مبحث ثالث، وتناول المبحث الرابع مميزات النص الأدبي وأهداف تدريسه، اختياره وتنظيمه، في حين عرض المبحث الخامس وسائل وطرق إنجاح درس النص الأدبي، ثم خاتمة لما تم عرضه في هذا الفصل.

وتفرد الفصل الثالث والأخير بالدراسة الميدانية، وفيه عملنا على تحليل استبيان وجِّه لأساتذة مرحلة التعليم المتوسط بالأخص أساتذة السنة الرابعة، ثم تحضير درس لنص أدبي وفق الطريقة المتبعة في الميدان، وذيَّلنا الدراسة الميدانية بملحق حوى نماذج من الاستبيانات ونموذج لنص أدبي، وخلصنا فيه هو الآخر بمجموعة من النتائج والتوصيات.

ثم حاولنا أخيرا في الخاتمة الوقوف على المعالم الكبرى للنتائج المتوصل إليها من خلال البحث، فكنا نعود إلى كل محطة نستجلي منها ما تم التوصل إليه، وقائمة للمصادر والمراجع، وفهرس المحتويات.

ولعل دوافع كثيرة قادتنا لاختيار هذا الموضوع منها:

أ - الذاتية:

- حبي لمهنة التدريس.
- ممارستي لهذا النشاط لفترة من الزمن.
- الضعف الملاحظ على تلامذتنا في المستوى المتوسط، وعدم قدرتهم وعجزهم في أغلب الأحيان على تحليل النصوص الأدبية، فارتأينا كدارسين وباحثين، معالجة هذه المعضلة وتشخيص أسبابها ومحاولة اقتراح حلول لها.
- أن البحث في تعليمية النص الأدبي مجال مغر وخصب، ذلك لأنه تتجاذبه تخصصات عدة.

ب - الموضوعية:

- أهمية نشاط النص الأدبي في إكساب المتعلم كفاءة لغوية وتوسيع ثقافته.
- معرفة فاعلية النصوص الأدبية في تحسين أداء التلاميذ.
- افتقار مناهج اللغة العربية إلى ما يحتاج إليه النشىء في حياته العلمية والعملية، فاغلب هذه المناهج بعيدة عن واقع المتعلمين.
- الأهمية البالغة التي تكتسيها تعليمية النصوص الأدبية، التي تمثل مركز ثقل كل المواد التي تقدم لدارس اللغة العربية في المتوسط.
- تغير واقع تدريس النصوص الأدبية في المرحلة المتوسطة.

إن هذا البحث يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف لعل من أهمها:

- الوقوف عند الطريقة المتبعة لتحليل النصوص الأدبية.
- رصد أهم الصعوبات التي تعترض الأساتذة في تحليلهم للنصوص الأدبية.

وقد اعترضتنا خلال إنجازنا لهذا البحث جملة من الصعوبات، تأتي في مقدمتها قلة المراجع المتخصصة في تعليمية النصوص، إضافة إلى صعوبة الدراسة الميدانية والحضور الصفي.

ولئن كانت هذه الصعوبات وغيرها متاعب لا يخلو منها أي عمل فإن عزاءنا هو أننا حظينا بشرف البحث في مجال تعليمية اللغات، نظرا للفوائد الجليلة التي تقدمها لأعوان العملية التعليمية، وكل ما نتمناه أن يتوفر لنا مستقبلا، خبرة أوفر، وأدوات أنسب، لتعميق ما تم التوصل إليه في هذه الدراسة.

وللإلمام بهذه المباحث النظرية والتطبيقية التي سبق عرضها اعتمدنا مجموعة من المراجع، وهي متعددة تعدد قضايا هذا البحث، يأتي في صدارتها طائفة من المراجع المتخصصة في التقويم التربوي، ومنها: محمود عبد الحليم منسي (التقويم التربوي)، محمد عثمان (أساليب التقويم التربوي). يضاف إلى هذه المراجع مراجع أخرى خاصة بتعليمية النصوص ومن أهمها ما يلي: بشير إبرير(تعليمية النصوص تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق)، محمد الفاسي وآخرون (الأدب والنصوص للسنة الخامسة ثانوية- أدبي وعلمي-)، وغيرها.

ولا يسعنا في الأخير إلا أن نحمد الله عزوجل ونشكره على المقدرة والصبر الذين منَّ بهما علينا لإنجاز هذا العمل وإتمامه، كما نتوجه بخالص شكرنا وامتنانا للأستاذ المشرف "بن عزة علي"، الذي تفضل بالإشراف على هذه الدراسة وتأطيرها، ولم يدخر جهدا في تنقيحها وتصحيحها ولم يبخل علينا بتوجيهاته وإرشاداته، التي أعانتنا كثيرا في إخراج هذا العمل إلى النور.

ولا يفوتنا أيضا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء اللجنة العلمية الموقرة التي تشرف على تقويم هذا البحث، وإثراء مضمونه، كما نتقدم بوافر الشكر أيضا إلى بوزيان، مختار اللذان توليا رقن العمل وطباعته.

إن أصبت فما توفيقي إلا بالله، وإن أخطأت فدليل على استيلاء النقص على جملة البشر.

أسال الله أن يجعل عملي هذا متقبلا خالصا.

المدخل

عناصر العملية التعليمية

الفصل الأول:

التقويم التربوي ماهيته، خصائصه ومجالاته.

تمهيد

المبحث الأول: مفهوم التقويم التربوي وأنواعه.

المبحث الثاني: أهداف التقويم وأهميته.

المبحث الثالث: خصائص التقويم ومراحله.

المبحث الرابع: مبادئ التقويم وأساليبه.

المبحث الخامس: مجالات التقويم التربوي ووظائفه.

خلاصة.

الفصل الثاني:
واقع تعليم النص الأدبي وأهدافه.

تمهيد

المبحث الأول: مرحلة التعليم المتوسط وملامحها.

المبحث الثاني: أهداف ومشكلات تعليم اللغة العربية.

المبحث الثالث: النص الأدبي: المفهوم، الأنواع، والأنماط.

المبحث الرابع: النص الأدبي: مميزاته، أهداف تدريسه، اختياره وتنظيمه.

المبحث الخامس: وسائل وطرق إنجاح درس النص الأدبي.

خلاصة.

مقدمة

الخاتمة

قائمة المصادر والمراجع

الملاحق

فهرس المحتويات

الفصل الثالث:

الدراسة الميدانية

إهـــــــداء

بسم الله الرحمن الرحيم

إن العملية التعليمية تستدعي تهيئة المواقف ومشاريع العمل، كما تستدعي العمل على تزويد الطالب بالمهارات العلمية والمهنية، والعمل على خلق الشخصية المفكرة للتعبير عن نفسها.[1] فالعملية التعليمية التعلمية هي عملية تكاملية تتداخل فيها عدة أطراف متعددة والمطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف مجتمعة بشكل إيجابي كي تحقق أهداف التعليم.[2]

وقبل أن نتعرض لأطراف أو عناصر هذه العملية لابد لنا أولا من ضبط المصطلحات التالية بالشرح:

أولا: التعليم:

هو التصميم المنظم المقصود للخبرة التي تساعد المتعلم على إنجاز التغيير المرغوب فيه في الأداء، وعموما هو إدارة التعلم التي يقودها المعلم.[3]

ويقصد به عملية مقصودة أو غير مقصودة تتم داخل المؤسسة أو خارجها في أي وقت ويقوم بها المعلم أو غير المعلم[4].

هو عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي بالإضافة إلى توفير الأجواء أو الإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية مما يؤكد حصول التعلم.[5]

---

[1] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، ط3، سنة 2000، ص21.

[2] كرابيب نور الدين: تعليمية المصطلح النحوي من خلال المقررات الدراسية- الطور الثانوي أنموذجا-، إشراف: معراجي عمر، سنة 2015، ص 97.

[3] مصطفى نمر دعمس: إعداد وتأهيل المعلم، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة 1429هـ/ 2009م، ص 274.

[4] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، جامعة الإسكندرية، سنة 2011/2010.
الموقع: shahe 12@ yahoo.com.

[5] ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، إثراء: فريدة شنان- مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، سنة 2009، ص55.

وعليه فإن التعليم هو تعديل في سلوك المتعلم الذهني والوجداني وحتى الحركي بطريقة مقصودة، ويتمثل دور المعلم هنا في تقديم المعارف للمتعلم، أو بطريقة غير مقصودة(المجتمع والأسرة).

ثانيا: التعلم:

هو عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من اجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها ثم تحسينها باستمرار.[1] أو هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف.[2] وهو كذلك نشاط يقوم به المتعلم بإشراف المعلم أو بدونه، بهدف اكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير سلوك.[3] فالتعلم هو عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم.[4] وقد تتأثر عملية التعلم بعوامل عدة منها على سبيل المثال لا الحصر: عوامل وراثية وعوامل بيئية، استعدادات المتعلم، الدافعية للتعلم.[5]

نستشف من خلال ما سبق أن التعليم هو عملية مرتبطة بالمعلم تستلزم وجود معلم ومتعلم ومادة تعليمية، ويمكننا معرفة حدوث التعلم لدى المتعلم من خلال السلوكات الجديدة التي تظهر عليه.

---

[1] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، سنة 2009، ص139.

[2] صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 55.

[3] مصطفى نمر دعمس: إعداد وتأهيل المعلم، ص 273.

[4] نوال العشي: إدارة التعلم الصفي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، سنة 2008، ص142.

[5] المرجع نفسه، ص 140.

ثالثا: التعليمية (Didactique):

التعليمية مأخوذة من الفعل (علم)، وقد وردت هذه الكلمة (علم) في القرآن الكريم في عدة آيات، من ذلك قوله تعالى:«الرَّحْمَنْ، عَلَّمَ القرْآنْ، خَلَقَ الإِنْسَانْ، علَّمَهُ البَيَانْ» الرحمن 1-4.

وعلم وفقه أي تعلم وتفقه، علم وفقه، أي ساد العلماء والفقهاء والعلام العلامة وعلم بالشيء: شعر، يقال: ما علمه بخبر قدومه أي ما شعرت. وعلمه يعلمه علما: وسمه وعلم نفسه وأعلنها، وسمها.[1]

وفي معجم تاج العروس:

"علم عليه: حتى كأنني (علمت) عليك في الشطرنج أي غلبتك: المتعالم: المعروف المشهور.[2] قال (عالم)العرب: فقيه العرب وساجع العرب، حكيم العرب، طبيب العرب، كل ذلك أحدهم ممن يتعاطى هذه الصناعات".[3]

مما سبق يظهر لنا أن التعريفين اشتركا في أن العلم هو الفقه بالشيء.

[1] جبلي حورية: تعليمية النحو في مرحلة التعليم المتوسط- السنة الرابعة أنموذجا- إشراف: مسعودي فاطمة الزهراء، سنة 1436هـ/ 2015، ص 02.
[2] وهيب بن أحمد دياب: تكملة تاج العروس، مطبعة الصباح، دمشق، ط1، سنة 1417هـ/ 1996م، ص 227.
[3] المرجع نفسه، ص 228.

أما التعليمية اصطلاحا فقد تعددت مفاهيمها ونذكر منها:

التعليمية هي ترجمة لكلمة (Didactique) التي اشتقت من الكلمة اليونانية (Didaktique) ليصبح التعليم أو فن التعليم.[1]

فالديداكتيك أو فن التعليم هو مجموعة الوسائل والطرق التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم والمؤدية إلى إيصال المعرفة أكانت هذه المعرفة فنا أم لغة أم علما من العلوم.[2]

وعرفها(B. Jasmin) 1973: على أنها تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية وبنيتها ومنطقها ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم، وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية.

ويعرفها أيضا (Reuchlin) 1974: بأنها مجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة.[3]

وعليه حتى وإن اختلفت هذه التعاريف في المبنى إلا أنها اتحدت في المعنى، فالتعليمية يقصد بها مجموع الوسائل أو الطرق أو الأساليب التي تسهل عملية التعليم والتعلم.

[1] جبلي حورية: تعليمية النحو العربي في مرحلة التعليم المتوسط، ص02.
[2] جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، عربي-فرنسي- إنجليزي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، سنة 1426هـ/ 2005م، ص 303.
[3] ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، ص 44.

وقد ميز معظم الدارسين في الديداكتيك نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير هما:

أ - الديداكتيك العام:

يهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس أو التكوين وذلك على مستوى الطرائق المتبعة، ولعل هذا ما يجعل هذا الصنف من الديداكتيك يقصر اهتمامه على ماهو عام ومشترك في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يجب مراعاتها من غير الأخذ بخصوصيات هذه المادة أو تلك.[1]

ب -الديداكتيك الخاص:

أو ديداكتيك المادة فيهتم بما يخص تدريس مادة من المواد من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها وهكذا يمكن أن نتحدث عن "ديداكتيك اللغة" ونعني بذلك كل ما يتعلق بتدريس مكونات اللغة كالقراءة والتعبير والكتابة وغيرها.[2]

فالفرق يظهر هنا جليا بين هذين النوعين، فالأولى تهتم بتدريس جميع المواد، أما الثانية فتقتصر على المادة الواحدة.

[1] جبلي حورية: تعليمية النحو في مرحلة التعليم المتوسط، ص 12.
[2] المرجع نفسه، ص 12.

أما أطراف العملية التعليمية أو عناصرها فهي على النحو التالي:

يضع إيف شوفلار التعليمية في قلب مثلث، فالبعض يسميه المثلث الديداكتيكي والبعض الآخر يسميه التربوي، ويتألف من ثلاثة عناصر: المعرفة، المعلم والمتعلم.[1]

أ/ المعارف: فهي تشمل كل ما تعلمه المتعلم من معارف وما يحصله من مكتسبات وما يوظفه من موارد وما يمكنه من مهارات، وما يستثمره من قدرات وكفاءات في عملية تعلمه التي يقوم فيها ببناء معرفته وباستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة، كما أنها مجموعة الخبرات المترسبة في العقل نتيجة ربط بين المعلومات البصرية وغير البصرية.[2] وعلى المعلم أثناء تقديمه للمعرفة ان يراعي التدرج في ذلك.[3]

وحتى تصل هذه المعارف للمتعلم لابد للمعلم من أن يحسن عرضها ويجتهد في توصيلها وتسهيلها ومعرفة الطريقة المؤدية إلى ذلك مع مراعاة الانتقال من العام إلى الخاص، ومن البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب، فالمتعلمون يختلفون في استقبالهم للمعارف فمنهم من يكتسب المعرفة عن طريق السمع أو عن طريق النظر، وهنا يكمن دور المعلم في اختيار أنجع السبل والطرق للوصول بالعملية التعليمية للنجاح.

[1] جبلي حورية: تعليمية النحو في مرحلة التعليم المتوسط، ص07.
[2] المرجع نفسه، ص09.
[3] احمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، ص 145.

ب -المعلم:

هو الكائن الوسيط بين المتعلم والمعرفة، له معرفته وخبرته وتقديره، إنه ليس وعاء يحمل معرفة وإنما هو مبشر لنقل المعرفة في العملية التي يقوم بها،[1] فالتعليم هو وظيفة الأنبياء السامية والمعلم هو وريثهم في هذه الرسالة.[2] فالمعلم هو الركيزة المتينة التي تستند إليها المدرسة، وأداؤه الناجح في إيصال المعرفة وتربية النشىء يحدد كفاءته ومؤهلاته.[3]

وفي تعريف آخر للمعلم هو العنصر الثاني الأساسي في العملية التعليمية، إذ أن المعلم وما يمتاز به من كفاءات ومؤهلات واستعدادات وقدرات ورغبة في التعليم، فإنه يستطيع أن يساعد الطالب على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية بنجاح ويسر.[4]

إذن المعلم هو الناقل للمعرفة المتميز بها، غايته الوصول بأهداف العملية التعليمية إلى النجاح بإيصال المعرفة إلى المتعلم.

وقد تغير دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى مرشد وميسر لعملية التعلم، وأصبح القائد لعملية التغيير، من خلال المقدرة على توظيف الخيال لتفعيل عملية التعليم والتعلم، حيث يقوم الطلبة بالبحث عن المعلومات والوصول إلى النتائج بأنفسهم، ويكون دور المعلم توجيه الطلاب عن طريق الحوار الذي يتم بينهما في أثناء عملية التعلم والتعليم.[5]

ومفاد ذلك أن دور المعلم تغير من ناقل للمعرفة إلى مرشد وموجه للعملية التعليمية، فالتلاميذ هم من يجتهدون لاكتشاف المعرفة.

---

[1] جبلي حورية: تعليمية النحو في مرحلة التعليم المتوسط، ص09.
[2] مصطفى نمر دعمس : إعداد وتأهيل المعلم،ص 262.
[3] جرجس ميشال جرجس : معجم مصطلحات التربية والتعليم، ص 500.
[4] حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق: علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، سنة 1427هـ/ 2007م، ص188.
[5] مصطفى نمر دعمس : إعداد وتأهيل المعلم، ص 14.

ومن صفات المعلم الجيد أن يكون ملما بمادة دراسية معينة وقدرته على مواصلة التعلم وتجدده،[1] له واجبات نحو طلابه كاحترامه لحقهم في الحصول على المعرفة الصحيحة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.[2] كما له حقوقا على طلبته تتمثل في: احترامهم لمعلميهم وطاعتهم والتواضع في حضرتهم، إقرارهم بفضل معلميهم والأخذ بنصائحهم وتوجيهاتهم.[3]

معنى ذلك على المعلم أن يعدل بين جميع الطلبة وتوعيتهم بأهمية العلم وأن يعمل على تنمية الاحترام المتبادل بينهم فتكون علاقته بطلابه كعلاقة أب مع ابنه.

[1] رشدي طعيمة : المعلم(كفاياته- إعداده- تدريبه)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، سنة 1427هـ/ 2006م، ص 365.
[2] المرجع نفسه، ص 424.
[3] المرجع نفسه، ص 429.

ج- المتعلم:

هو كائن حي نام متفاعل مع محيطه، له موقفه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وله تصوراته لما يتعلمه، وله ما يحفزه وما يمنعه من الإقبال على التعلم.[1] وهو أساس العملية التعليمية وما يمتلكه من خصائص عقلية ونفسية واجتماعية وخلقية، وما لديه من رغبة ودافع للتعلم.[2]

فالمتعلم إذن محور العملية التعليمية التعلمية شرط أن تتوفر فيه الرغبة والاستعداد للتعلم، حيث يكون له هو الدور الفعال في عملية التعلم، فبدلا من أن يكون متلقيا سلبيا للمعلومة سيكتشف الطالب بنفسه الموضوعات التي أراد مصمم البيئة التعليمية والمنهاج أن يوصلها له.

من هنا يتبين لنا أن دور المتعلم في العملية التعليمية تغير هو الآخر من متلقي للمعلومة إلى مستكشف لها.

ومن بين صفات المتعلم أنه متعاون مع زملائه ومع المعلم، وأنه يسعى للتعلم الذاتي، المتعلم قادر على تقييم ذاته وزملائه بمساعدة المعلم، أنه قادر على تعلم القراءة والكتابة بالطريقة التي تعلم بها الاستماع والمحادثة.[3]

فالمتعلم إذن فرد مجتهد محب للعمل والتعاون.

[1] جبلي حورية: تعليمية النحو في مرحلة التعليم المتوسط، ص10.
[2] حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق: علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، ص188.
[3] محمد فوزي احمد بني ياسين : اللغة(نشأتها، خصائصها، مشكلاتها)، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، عمان، الأردن، ط1، سنة 2011، ص 194.

إذن هذه هي عناصر التعليمية حسب "إيف شوفلار"، لكن إضافة إلى هذه العناصر الثلاثة، هناك أطراف أخرى تكمل المعادلة (معادلة العملية التعليمية)منها:

د- المنهاج:

أ - لغة:

طريق نهج: بين واضح، وهو النهج، ومنهج الطريق: وضحه والمنهاج كالمنهج. وفي التنزيل: «لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا»، وأنهج الطريق، وضح واستبان وصار نهجا واضحا بينا.[1]

منهاج(ن ه ج): طريق واضح. خطة برنامج: " منهاج التعليم".[2]

نلاحظ أن هذين التعريفين اجتمعا على أن المنهج هو الطريق الواضح.

ب -أما اصطلاحا:

فقد تعددت التعاريف وتنوعت منها:

يعني المنهاج الدراسي في المفهوم التقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية.[3]

يظهر لنا من خلال هذا التعريف أن المنهاج هو مجموعة معارف تقدم للمتعلمين.

أما في المفهوم الحديث فهو جميع الخبرات(النشاطات أ و الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق النتاجات (العوائد) التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم.[4]

---

[1] أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط 1، سنة 2000، 365/14.

[2] جبران مسعود : الرائد- معجم ألفبائي في اللغة والأعلام، دار الملايين، بيروت، لبنان، ط2، تموز- يوليو، 2005، ص 820.

[3] إيناس عمر أبو ختلة : نظريات المناهج التربوية ، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، سنة 2005، ص18.

[4] عبد اللطيف حسين فرج : تخطيط المناهج وصياغتها، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، سنة 2009، ص15.

وتعد المناهج أيضا الوسيلة التي تستعملها المدرسة لتتمكن من الوصول إلى تحقيق الأهداف التي يؤمن بها المجتمع، وذلك لتحقيق أهدافه في تعليم أبنائه الاتجاهات والممارسات والمبادئ والقيم التي يؤمن بها المجتمع، وهي من أهم الموضوعات التربوية، وهي جوهر التربية وأساسها.[1]

وعليه فالمنهاج المنهاج الحديث جاء متضمنا لمجموعة من القيم والممارسات على غرار المنهج التقليدي الذي اهتم بكثرة المعارف وأهمل المتعلم.

ويعرفه L Dhainant: "المنهاج هو كل ما تقدم المدرسة لتلامذتها لتحقيق نموهم الشامل نموا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان".

أو هو وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتجديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما.[2]

إذا المنهاج أصبح يهتم بالمتعلم وبخصائصه العقلية والنفسية والخلقية،....

ومن بين خصائص المنهج ومميزاته انه يشمل أكثر من المحتوى المطلوب تعلمه، أنه يتجسد في خبرات التلاميذ وليس في الكتب، فالمنهاج يفرض على المعلم استخدام الأساليب والطرق المتنوعة لمساعدة التلاميذ على الاكتشاف واكتساب المهارات والخبرات.[3]

[1] سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، سنة 2005، ص 102.

[2] سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سنة 2004، ص 135.

[3] المرجع نفسه، ص 135.

يعد المنهاج بعناصره المختلفة عنصرا مركزيا في العملية التعليمية، وتتمثل عناصره فيما يلي:

أولا: الأهداف التربوية:

ويقصد بها أي تغيير يراد إحداثه في سلوك المتعلم عن طريق عملية التعلم والتعليم، فهو الغاية النهائية من عملية التعلم والتي يرمي المنهج بعناصره المتعددة إلى تحقيقها.[1]

ويقصد بها أي تغيير يراد إحداثه في سلوك المتعلم، سواء كان معرفيا، دينيا، خلقيا أو اجتماعيا،....

ثانيا: المحتوى:

وهو نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية.[2]

ثالثا: النشاط المدرسي:

وهو وسيلة أساسية واداة من أدوات التربية لتحقيق الكثير من الأهداف التربوية، فهو وسيلة لبناء أبدان التلاميذ،ووسيلة لتدريبهم على ممارسة العلاقات الاجتماعية السليمة، واكتساب الخلق القويم وإشباع ميولهم ورغباتهم، ووسيلة أساسية من وسائل التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي.[3]

---

[1] ابراهيم بن عبد العزيز الدعيلج: المناهج(المكونات- الأسس- النظريات- التطوير)، دار القاهرة، القاهرة، مصر، ط1، سنة، 1428هـ/ 2007م، ص 20.

[2] عبد اللطيف حسين فرج: تخطيط المناهج وصياغتها، ص 110.

[3] زيد منير عبوي : المعلم المدرسي الناجح، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، سنة 2007، ص51.

رابعا: الوسائل التعليمية:

وهي مجموع ما يستخدم في العملية التعليمية بهدف نقل المعارف للمتعلم بشكل واضح، وجعله قادرا على استيعاب ما يتعلمه وهي أنواع: وسائل بصرية(ما يثير حاسة البصر كالسبورة، وسائل سمعية(ما يثير حاسة السمع كالاسطوانات) ووسائل سمعية بصرية(كالفيديو).[1]

ومنه فالوسائل التعليمية هي كل ما يساهم في توضيح وتسهيل وإنجاح العملية التعليمية وتوصيل المعارف من خلال إثارة كل حواس المتعلم لشد انتباهه واهتمامه.

خامسا: طرق التدريس:

هي مجموعة الأنشطة والإجراءات العقلية والسلوكية المتسلسلة والمترابطة بشكل يسمح بتحقيق هدف ما، فهي وسيلة الفرد لتحقيق غايات يسعى غليها في حياته،[2] وعلى هذه الطريقة أن تكون مراعية لمستويات التلاميذ جميعا، وتراعي كذلك الفروق بينهم.

سادسا: التقويم:

وهو ما سنفصل فيه في الفصل الموالي.

[1] جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، ص559.

[2] محسن عبد علي، سعد مطر عبود: الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، سنة 2012م، ص 181.

خلاصة:

وما يمكن استنتاجه من خلال ما سبق عرضه أن العملية التعليمية عملية متكاملة ومتوازنة، حيث يلعب كل طرف منها دورا مهما، فغياب أي طرف من الأطراف يحدث خللا في هذه العملية، وخاصة المتعلم بصفته المحور الرئيسي لهذه العملية، فغيابه يعني توقف هذه العملية، لأن كل الأطراف الأخرى (المعارف، المعلم، المنهاج) هي في خدمة المتعلم للوصول به إلى النجاح.

تمهيد:

يعد التقويم جزءا أساسيا من العملية التعليمية، فهو ضروري لكل من المعلم والمتعلم.

فنتائج التقويم هي التي توجه المعلم نحو اختيار أهداف تربوية معينة، وعن طريقه يستطيع أن يقوم تحصيل المتعلمين ومعرفة مستوياتهم المعرفية وجوانبهم الشخصية. كما يساعد التقويم المتعلم في الكشف عن أدائه ومقارنته بالنسبة لأقرانه، وبالتالي يحفزه إلى بذل جهد أكبر لمزيد من التحصيل.

فالتقويم يحارب نقاط الضعف والسلبيات ويعزز نقاط القوة والإيجابيات، فأي تجديد أو تطوير أو تحسين في العملية التعليمية إلا وكان أساسه التقويم.

المبحث الأول: مفهوم التقويم التربوي وأنواعه

أولا: مفهوم التقويم التربوي:

أ- لغة:

قوم: درأه: أزال عوجه، وقوم السلعة واستقامها قدرها.[1]

قوم الشيء تقويما عدله، ومنه تقويم البلدان لبيان طولها وعرضها وربما سمي حساب الأوقات بالتقويم، ج تقاويم. وقوم درأه أزال عوجه، والمتاع جعل له قيمة معلومة.[2]

قوم تقويما: 1- الشيء: أزال اعوجاجه" قوم الرمح".

2 الشيء: عدله.

3 المتاع: جعل له قيمة معلومة، سعره.

4 الأثر الأدبي أو نحوه: حكم في قيمته، عين قيمته.[3]

فالتقويم لغة من قوم ومعناه إصلاح الاعوجاج وقد اتفقت التعاريف السابقة على ذلك.

[1] أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب، دار صادر بيروت، ط1، سنة 2000، المجلد 12، مادة قوم، ص 225.

[2] المعلم بطرس البستاني : محيط المحيط، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، طبعة جديدة سنة 1987، إعادة طبع 1998، ص763.

[3] جبران مسعود: الرائد – معجم ألفبائي في اللغة والأعلام، دار الملايين بيروت، لبنان، ط2، تموز يوليو،2005، ص720.

ب- اصطلاحا:

تعددت مفاهيم التقويم وتنوعت، ومن بينها:

ب-1/ " التقويم مصطلح يعني في مجال التربية وحقل الاختبارات تحديد للتقدم الذي أحرزه الطلاب نحو أهداف التدريس، أي انه إجابة عن السؤال التالي(ما مدى إتقان الطلاب للأشياء التي يفترض أنهم تعلموها؟"[1]

" وينطلق التقويم من تعريف واضح ومحدد للأهداف التدريسية، ويشمل الإنجاز والتحصيل ودرجة الإتقان والتمكن"[2]

ب-2/ " التقويم مجموعة من الخطوات التربوية المترابطة التي يعتمدها المربي لاكتشاف مدى تأثير العملية التعليمية في قدرة التلميذ التعلمية، واستبانة مدى تقدمه أو تأخره، ونوع نموه واتجاهه، مستخدما بذلك المقاييس الموضوعية، والمعايير المنطقية قبل إصدار حكمه النهائي بمستواه الدراسي".[3]

ب-3/ " يعني التقويم الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح المنهاج في تحقيق الأهداف التي وضع من اجلها."[4]

ب-4/ "هو أيضا مجموعة الأحكام التي يوزن بها أي شيء أو أي جانب من جوانب التعلم أو التعليم وتحديد نقاط القوة والضعف منه، وصولا إلى اقتراح الحلول التي تصحح المسار."[5]

---

[1] نايف القيسي: المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة 2010،ص186.

[2] المرجع نفسه ص، 187.

[3] جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، سنة 1426هـ/ 2005م، ص 219.

[4] محمد حاسم العبيدي : علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، سنة 2009، ص 397.

[5] إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج : المناهج- المكونات،الأسس، التنظيمات، التطوير-، دار القاهرة، مصر، ط1، سنة 1428هـ/2007م، ص36.

نستنتج من خلال التعاريف السابقة أن التقويم عملية تعمد غلى جمع المعلومات عن المتعلم وتحلييلها وتصنيفها قبل اتخاذ القرار بشأنه.

ب- 5/" ويعرف أيضا بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء، أو الموضوعات أو الأفكار بهدف اتخاذ قرارات أو إجراءات عملية بشأنها من حيث تبنيها مع تعديلها أو تصحيحها وتلخيصها من نقاط الضعف فيها أو رفضها والعدول عنها."[1]

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن التقويم هو حكم على قيمة شيء ما، والهدف من وراء ذلك ليس الحكم على قيمة الشيء فقط وإنما تحسينه وتعديله.

[1] علي ماهر خطاب: القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية والمكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط2، سنة 2001م، ص06.

ثانيا: أنواع التقويم التربوي:

تتعدد أنواع التقويم واشكاله تبعا لمعايير وعوامل تصنيفه وسنقتصر على عرض النوع الأكثر شيوعا القائم على الوظيفة التي يؤديها والمرحلة التي يتم فيها وهو:

1 - التقويم التشخيصي: (Diagnostic Evaluation):

"يشير التقويم التشخيصي إلى تلك الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف بحيث يبدأ التلاميذ بتعلم خبرة جديدة، قبل بدء المعلم بتعليم مهمة جديدة، لا بد له ان يتعرف على مستويات الطلبة المعرفية وإثارة دافعيتهم للتعلم، ومن ثم تصنيفهم، للتعرف على مواطن القوة والضعف وعلى الجانب المهاري لديهم وهذا يعطي مؤشرا للمعلم حيث يبدأ من خلاله التعامل مع الطلبة من ناحية مستوياتهم."[1]

بمعنى آخر التقويم التشخيصي هو ذلك التقويم الذي يقوم به المعلم في بداية عملية تعليمية جديدة بهدف تحديد مستويات الطلبة ومعرفة المشاكل والصعوبات التي يعانون منها لمحاولة تداركها قبل الولوج في تقديم معرفة جديدة.

2 - التقويم البنائي (التكويني): (Construction Evaluation):

"هو التقويم الذي يستخدمه المعلم بين الفترة والأخرى لمعرفة التقدم الذي طرأ على تحصيل الطلبة، وللتأكد من إيصال المعرفة إليهم بشكل جيد وليس مشوش ويشمل ذلك على عدة اختبارات الهدف منها معرفة مستوى التلاميذ والتعرف على مستوى استيعابهم وهذا النوع من التقويم يشمل تقديرات مؤقتة من خلالها نتعرف على نقد المتعلم."[2]

إذن هذا النوع من التقويم هو تقويم مصاحب للعملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها بمعنى انه يستمر معها بغرض معرفة مدى تقدم المتعلمين في اكتساب المعرفة وتحقيق العملية التعليمية لأهدافها.

[1] نبيل عبد الهادي: القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، سنة 1999، ص29.
[2] المرجع نفسه، ص29.

ومن أهداف هذا التقويم مايلي:

- إعطاء تغذية راجعة للمتعلمين.
- إعطاء تغذية راجعة للمعلم حول فعالية طرق وأساليب التدريس والوسائل (المناقشة الصفية، ملاحظة أداء المتعلم، الواجبات البيتية ومتابعتها، النصائح والإرشادات).[1]

ويتجسد هذا النوع من التقويم في أنشطة اللغة العربية مثلا في الأسئلة التي يتضمنها كل من البناء الفكري، البناء الفني، البناء اللغوي.

3 - التقويم الشامل أو الختامي(النهائي): (Final Evaluation)

"يستخدم التقويم الشامل كتقدير نهائي لتحديد مستوى التحصيل عند الطلبة للعملية التعليمية، ويكون في نهاية الفصل أو السنة الدراسية، ومن خلاله يتم الحكم النهائي على تحصيلهم بوضع درجات نهائية رقمية، ومن الأمثلة على هذا التقويم الاختبارات الفصلية أو السنوية التي تعقدها المؤسسات التعليمية."[2]

وعليه فالتقويم النهائي يتم في نهاية الفصل الدراسي أو السنة بوضع درجات للطلبة لتبيان كفاءتهم في تحقيق الأهداف، والحكم على انتقالهم من صف إلى آخر وذلك من خلال الاختبارات التي تقوم بها المؤسسات التعليمية.

وما نستنتجه من خلال ما سبق أن هذه الأنواع الثلاثة يظهر الفرق فيما بينها في المرحلة التي يحصل فيها هذا التقويم، فالتقويم التشخيصي يكون في بداية العملية التعليمية، والتكويني يستمر باستمرارها، أما النهائي فيكون في آخرها بإصدار حكم على كفاءة المتعلم. بالإضافة إلى أن كلا التقويمين التشخيصي والتكويني الغرض منهما إصلاح الاعوجاج، وتقديم الملاحظات والنصائح دون منح علامة، في حين أن التقويم النهائي يخص التلاميذ وحدهم وفيه تمنح علامة للمتعلمين للانتقال إلى مستوى أعلى.

---

[1] ابراهيم محمد المحاسنة، عبد الحكيم علي مهيدات : القياس والتقويم الصفي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، سنة 1430هـ/ 2009م، ص 31.

[2] نبيل عبد الهادي: القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ص30.

المبحث الثاني:أهداف التقويم وأهميته

أولا: أهداف التقويم التربوي:

وهي كثيرة منها:

- يسعى التقويم التربوي إلى صياغة الأهداف التعليمية بشكل أو بطريقة واضحة وسهلة بحيث يمكن تحقيقها بدون عوائق أو صعوبات.
- يسعى التقويم التربوي إلى تعديل وتغيير طرق التدريس والوسائل التعليمية حتى تتلاءم مع طبيعة الأهداف المرسومة وتساعد على تحقيقها، ويتم ذلك من خلال الكشف عن الصعوبات والمشاكل التي حدثت خلال العملية التعليمية.
- يسعى التقويم غلى معرفة الصعوبات والمشاكل التي تعترض المعلم خلال قيامه بمهامه في سبيل علاجها لتوفير الجو الملائم له للقيام بعملية التعليم على وجهها الأكمل.[1]

وعليه قد تعترض العملية التعليمية بعض الصعوبات أو المشاكل التي تعيق السير الحسن لهذه العملية، وهنا يتمحور دور التقويم في الكشف عن هذه الصعوبات أو المشاكل، والبحث عن الحلول التي تيسر سير هذه العملية سواء بتغيير طرق وأساليب التدريس، أو اللجوء إلى وسائل تعليمية مغايرة لتصل هذه الأخيرة إلى الأهداف المرسومة وفقها.

- يهدف التقويم إلى إعادة الترتيب والتنظيم وتحديد الأدوار لكل من المعلم والمتعلم بشكل سليم وكذلك تحديد الأنشطة التي يقومون بها مما يسهل عملية التعليم والتعلم على السير بدون عوائق أو مشاكل.
- يهدف التقويم غلى جعل كل من المعلم والمتعلم قادرا على القيام بما يسمى بالنقد الذاتي لنفسه ولأعماله، وما حققه من نتائج سواء كانت سلبية أو إيجابية.[2]

فالتقويم إذن وسيلة لتنظيم وترتيب أدوار المعلمين والمتعلمين من خلال معرفتهم كيفية نقد الذات.

[1] هادي مشعان ربيع: القياس والتقويم في التربية والتعليم، ص20.
[2] المرجع نفسه،ص 21.

- يهدف التقويم إلى بناء علاقة متينة بين البيت والمدرسة من خلال تعريف أسر الطلبة بنتائج أبنائهم ليكونوا على بينة عن مستواهم الحقيقي، الأمر الذي يدفعهم إلى المشاركة في دفع وتحفيز أبنائهم للمزيد من العطاء وتهيئتهم بشكل سليم وخاصة إذا كان هناك تعثر من قبل الأبناء في تحصيلهم الدراسي و معاناتهم من مشاكل معينة تتسبب في التعطيل.
- يهدف التقويم إلى الكشف عن طبيعة الاستعدادات والقدرات الخاصة التي يتمتع بها الطلبة بما يساعد على التنبؤ بمدى إمكانية النجاح المستقبلي من عدمه بالنسبة لدراسة أو مهنة معينة بحد ذاتها.
- يهدف التقويم إلى تقوية دافعية الإنجاز الدراسي لدى المتعلمين والمعلمين على حد سواء، وذلك من خلال تعريفهم بنقاط الضعف والخلل ومحاولة علاجها عن طريق زيادة حجم التحصيل أو في محاولة إجراء التغيرات اللازمة في سبيل مزيد من النجاح والتفوق.[1]

ويمكننا في الأخير أن نجمل مختلف أهداف التقويم التربوي بالقول أنه يعمل على حسن سير العملية التعليمية من خلال إثارة دافعية المتعلمين واستعداداتهم بالكشف عن الصعوبات ونقاط الضعف عند كل طرف من أطراف هذه العملية وتشخيصها، ليتم اتخاذ القرارات المناسبة فيما بعد.

[1] هادي مشعان ربيع: القياس والتقويم في التربية والتعليم، ص21.

ثانيا: أهمية التقويم التربوي:

للتقويم التربوي أهمية بالغة في توجيه العملية التعليمية وتحسينها، وتكمن أهميته فيما يلي:

- أنه أساس التطور التربوي والتعليمي، فبدون تقويم فاعل ومؤثر لن تتطور العملية التعليمية لأن التقويم الجيد يؤدي إلى إصدار أحكام تربوية صحيحة واتخاذ قرارات فاعلة ومناسبة.
- التعرف على جوانب القوة والضعف في البرامج التعليمية.
- التعرف على النتائج غير المتوقعة والتي ترتبت عن تنفيذ البرنامج التعليمي.
- توضيح الأهداف التربوية والمساعدة على تحديدها.
- تقدير الحاجات التعليمية للمتعلمين.
- إثارة دافعية المتعلمين للتعلم.
- تقدير نواتج تعلم المقررات الدراسية المختلفة.
- تشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين في المقررات الدراسية المختلفة تمهيدا لعلاجها.[1]

باختصار التقويم التربوي أمر ضروري في العملية التعليمية لأنه من خلاله تتم معرفة مدى تحقيق المنهج للأهداف المرسومة له، وكذلك الكشف عن جوانب النقص والضعف ومحاولة علاجها، ومعرفة التقدم الحاصل في البرامج التعليمية وأكثر من ذلك فهو يساهم في تطور العملية التعليمية.

[1] محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط2، سنة 2003، ص29.

المبحث الثالث: خصائص التقويم ومراحله

أولا: خصائص التقويم التربوي:

يتسم التقويم التربوي بجملة من الخصائص منها:

1 - **الشمولية:** "كان التقويم ينصب على تحديد قدرة الطالب على استيعاب المعلومات ثم تغيرت نظرته وأصبح يشمل جميع الأهداف التربوية المنشودة من مهارات ومعلومات وميول وأساليب تفكير واتجاهات وقيم، أي باختصار شديد جميع الجوانب المعرفية والعاطفية و المهارية شريطة أن يكون المعلم قد راعى تلك الجوانب جميعها أثناء قيامه بالعملية التعليمية."[1]

يتضح لنا مما سبق أن التقويم لم يكن شاملا لجميع جوانب شخصية المتعلم بل اقتصر على جانب واحد وهو اكتساب المعلومات، ثم تغيرت نظرته واتسمت بالشمولية حيث أصبح يشمل جميع جوانب المتعلم المعرفية، النفسية،.....

2 - **الاستمرارية:** " التقويم عملية مصاحبة لعملية التعليم، أي أن العمليتين تسيران معا جنبا إلى جنب فلا يقتصر التقويم على امتحان آخر الفصل الدراسي آو منتصف الفصل أو حتى آخر العام، لان هذه الامتحانات لا تعد تقويما لأننا نصف فيها حالة الطالب فقط ولا نعدل ولا نقوم اعوجاجا، بل لابد أن يكون التقويم عملية مستمرة تلازم المتعلم طول مرحلة النمو، من أول يوم يدخل فيه المدرسة، وحتى يتخرج منها نهائيا."[2]

فالاستمرارية نقصد بها أن يكون التقويم مصاحبا للعملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها عبر كامل مراحل التعليم المختلفة.

---

[1] أنور عقل: نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، سنة 1421هت/2001م، ص58.

[2] المرجع نفسه، ص58.

3 - **توفير الوقت والجهد والتكاليف:**" ينبغي للتقويم أن يراعي الناحية الاقتصادية عموما، فلا يأخذ وقتا طويلا من المعلم على جميع الأصعدة سواء في إعداده أو تصحيحه أو تنفيذه، وكذلك ليس من المعقول إرهاق الطلاب باختبارات متتالية لمجرد وضع الدرجات ورصدها وجمعها في نهاية العام أو الفصل."[1]

وعليه يظهر لنا أنه من أهم خصائص التقويم التوفير سواء في الجهد أو الوقت أو التكاليف.

4 - **التنوع:**" بمعنى لا يجب أن يعتمد التقويم على أسلوب واحد فقط وإنما على المعلم أن ينوع في أدواته وأساليبه التي يستخدمها في تقويم المتعلمين، فيجب أن يقوم الطالب شفهيا، تحريريا وعلميا."[2]

تظهر إيجابية هذه الخاصية في رفع الضغط على المتعلم فلا يحس بأنه يخضع للتقويم للحكم عليه بشأن كفاءته أو عمل قام به.

5 - **الموضوعية**: "وتعني عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصية للمقوم واحتكامه معايير واضحة ومحددة في تحليل وتفسير نتائج الاختبار وأداء التقويم."[3]

بمعنى عدم تحيز المعلم لطالب معين، وإنما عليه العدل بين الجميع ومراعاة حقوقهم.

6 - **الصدق:** "هو أن الأداة تقيس ما صممت له فإذا صممنا اختبارا يقوم قدرة الطالب في الحساب فيجب أن يقيس فعلا قدرة الطالب على إجراء العمليات الحسابية."[4]

7 - **الثبات:** " والمقصود به هو إذا ما أعيد إعطاء الاختبار لمجموعة متكافئة من التلاميذ فإنه يعطي نفس النتائج تقريبا."[5]

أي أن الحكم الذي نسب إلى متعلم ما يتكرر بالنسبة لباقي المتعلمين شرط التكافؤ بينهم.

---

[1] أنور عقل: نحو تقويم أفضل، ص59.
[2] المرجع نفسه، ص59.
[3] محمد عثمان: أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة 2005، ص13.
[4] أنور عقل : نحو تقويم أفضل، ص13.
[5] المرجع نفسه، ص13.

ثانيا: مراحل التقويم التربوي:

يشتمل التقويم التربوي على مراحل عدة يمكن إيجازها فيما يلي:

1 - **مرحلة التخطيط:** " تبدأ هذه المرحلة قبل القيام بعملية التقويم، وتتطلب اتخاذ قرارات عن كيفية إجراء عملية التقويم، وذلك بتحليل الموقف التقويمي وتحديد أهدافه واختيار الأدوات المناسبة وتحديد الاستراتيجيات وإعداد جدول زمني لتنفيذ البرنامج التقويمي."[1]

يمكن أن نسمي هذه المرحلة بمرحلة ما قبل التقويم، حيث يتم فيها البحث عن كيفية إجراء هذه العملية، وما مختلف الطرق المناسبة لتنفيذها.

2 - **تحليل الموقف التعليمي:**" تتضمن هذه الخطوة جمع معلومات عن موضوع التقويم وذلك لتحديد أبعاد الجهد المطلوب بذله في إجراء عملية التقويم."

3 - **تحديد الأهداف:** "يتم في هذه المرحلة تحديد الأهداف التربوية العامة وتحليلها إلى أهداف سلوكية أو إجرائية قابلة للقياس."[2]

ويتم في هذه المرحلة تحديد هدف عملية التقويم التي نحن بصدد القيام بها، بمعنى ما الذي نحاول الوصول إليه من خلال هذه العملية؟ وترجمة ذلك إلى سلوك.

4 - **تحديد المتطلبات:** " وهي خطوة ضرورية يتم فيها تحديد مستوى الفرد قبل بدء البرنامج للتعرف على المتطلبات الأساسية اللازمة له حتى يمكن تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة."[3]

أو بمعنى آخر يتم في هذه المرحلة التعرف على مستوى المتعلمين أولا، ليعرف المعلم فيما بعد ما هي الأشياء اللازمة التي تساهم في تحقيق الأهداف المنشودة من العملية.

[1] محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي، ص28.
[2] المرجع نفسه، ص28.
[3] المرجع نفسه، ص28.

5 - **اختيار أدوات القياس:** " في هذه الخطوة يتم اختيار أدوات القياس المناسبة لجمع البيانات المطلوبة وإذا لم تتوفر مثل هذه الأدوات فإنه ينبغي علينا إعدادها وفق شروط القياس الجيد."

6 - **تحديد الاستراتيجيات:** "توجد عدة استراتيجيات تعليمية مثل تدريب الخبرة التعليمية، والمراجعة والتغذية المرتدة والممارسة."

7 - **اختيار تصميم البحث المناسب**: "يمكن أن يستفيد التقويم من بعض التصميمات البحثية بعامة والتصميمات التجريبية بخاصة، وذلك للمساعدة في اتخاذ القرارات الصحيحة بشأن عملية التقويم."

8 - **إعداد جدول زمني:** "من الأمور المهمة في عملية التقويم إعداد جدول زمني لعملية التقويم، فمثلا عند تقويم التلاميذ ينبغي ان يتم تقويمهم قبل أن يحين وقت إصدار الدرجات."[1]

يظهر من خلال ما سبق أن التوقيت الزمني أمر مهم في عملية التقويم على المقوم احترامه.

ويمكننا أن نجمع هذه المراحل السبعة الأخيرة في مرحلة واحدة نسميها مرحلة التقويم.

9 - **مرحلة اتخاذ القرارات:** "فيها يتم اتخاذ قرارات تتعلق بفعالية البرنامج التعليمي."[2] بمعنى على أساس النتائج المحققة من خلال عملية التقويم نعدل البرنامج التعليمي بما يتوافق مع السلوكات أو النتائج المتوصل إليها.

ونستخلص من خلال ما سبق تقديمه أن التقويم التربوي يمر عبر ثلاثة مراحل، المرحلة الأولى وهي مرحلة ما قبل التقويم، وتليها مرحلة التقويم، حيث تتضمن سبع خطوات، وأخيرا مرحلة ما بعد التقويم ويتم فيها اتخاذ القرارات على ضوء النتائج المحصل عليها من المرحلتين السابقتين.

[1] محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي، ص29.
[2] المرجع نفسه، ص30.

المبحث الرابع: مبادئ التقويم وأساليبه

أولا: مبادئ التقويم التربوي:

تتوج عملية التقويم عادة باتخاذ قرارات بشأن الأفراد أو البرامج أو المشاريع التربوية، حيث يتم جمع المعلومات وتحليلها ويتم كذلك تفسيرها، بمعنى أن اتخاذ القرار لابد أن يتأتى من إجراءات سليمة ومنهجية علمية، وحتى تكون عملية التقويم كذلك فعلا فإنها ترتكز إلى مجموعة من المبادئ التي لابد من أخذها بعين الاعتبار[1] وهي:

1 - يجب البدء بتحديد الأهداف المراد تحقيقها في البرنامج التعليمي (موضوع التقويم) وتحليل تلك الأهداف إلى أهداف فرعية ثم ترجمة هذه الأهداف الفرعية إلى أهداف سلوكية يمكن قياسها.

2 - يجب أن تتعدد وسائل التقويم بما يناسب أهداف التقويم ومجالاته فلا يصح أن تكون الاختبارات التحريرية وحدها هي مقياس تحصيل المتعلم بل تشمل الاختبارات الشفهية والعلمية والمشاركة الإيجابية للمتعلم في الفصل وفي أداء الواجبات المنزلية.[2]

عند القيام بأي عملية كانت أولا علينا تحديد الهدف من ورائها والوسيلة التي تؤدي إليها، كذلك هو الحال بالنسبة للتقويم فتحديد الأهداف من أسمى مبادئه بالإضافة إلى تنوع الوسائل التقويمية وعدم الاقتصار على نوع واحد منها.

3 - يجب أن لا ينحصر الاهتمام في تقويم المتعلم على الجانب المعرفي لقياس القدرات العقلية والذكاء والتحصيل الدراسي بل يتسع ليشمل الجانب الوجداني الانفعالي والجانب النفس حركي.

4 - يجب أن تتم عملية التقويم باستمرار وانتظام، فالملاحظات اليومية والاختبارات الدورية والنهائية هامة بالنسبة للمتعلم والمعلم وذلك أنه من خلالها يتم اكتشاف نواحي الضعف فتصحح أولا فأولا حتى لا تثبت ويصعب تعديلها.[3]

---

[1] إبراهيم محمد المحاسنة، عبد الحليم علي مهيدات: القياس والتقويم الصفي، ص40.
[2] المرجع نفسه، ص41.
[3] المرجع نفسه، ص41.

يشير هذان المبدآن إلى أن تقويم المتعلم يجب أن يشمل جميع جوانبه ولا يقتصر على المعرفة فقط مع الحرص على استمرارية عملية التقويم وانتظامها.

5 - يجب النظر إلى التقويم باعتباره عملية إيجابية، فالتقويم ليس مجرد معرفة الأخطاء أو اكتشاف نواحي الضعف أو معرفة المعوقات والعقوبات التي تواجه المتعلم، لكن التقويم يتضمن أيضا القيام بخطوة إيجابية وهي تذليل الصعوبات والإرشاد إلى أفضل الطرق لتحقيق الأهداف.[1]

بمعنى أن اكتشاف الأخطاء ونواحي الضعف لا فائدة منه دون العمل على تعديلها.

6 - يجب أن يكون هناك تعاون بين القائمين بتقويم المتعلم ومنهم الآباء والمعلمون أنفسهم، وذلك بأن يساعد كل منهم الآخر في معرفة جوانب الشخصية التي يراها الآخر، ويمكن أن يتسم ذلك التعاون بعمل لقاءات دورية بين الآباء والمعلمين.[2]

فتعاون الآباء مع المعلمين أمر ضروري في عملية التقويم حتى يطلع كل منهما على الجانب الذي لا يراه الآخر.

[1] إبراهيم محمد المحاسنة، عبد الحكيم علي مهيدات: القياس والتقويم الصفي، ص41

[2] المرجع نفسه، ص 41.

ثانيا: أساليب التقويم التربوي:

يستخدم المعلم الناجح أساليب متنوعة لضمان صحة التقويم وشموله، ومن هذه الأساليب:

1 - الملاحظة: حتى تكون الملاحظة مفيدة ومثمرة ينبغي أن تكون دقيقة شاملة لجوانب السلوك الأساسية التي ستكون موضع التقويم وأن يتضمن تسجيل الملاحظات نواحي النمو الإيجابية والسلبية وان يتصف الملاحظ بالتروي في جميع المشاهدات وإصدار الأحكام.[1]

2 - الاستفتاء: وفيه يعد المعلم مجموعة من الأسئلة الواضحة عن إحدى الصفات التي يريد قياسها وذلك حسب طبيعة الاستفتاء والغرض منه، ويطلب من التلاميذ أو من أولياء الأمور أو من غيرهم الإجابة عنها بحرية تامة. ويحتاج الاستفتاء إلى كثير من المهارة والدقة.

3 - المقابلات الشخصية: وهي من أسرع الطرق وأيسرها في الحصول على مزيد من المعلومات عن المتعلم وحاجاته وخبراته واتجاهاته وغيرها من البيانات التي يحتاجها المعلم للحكم على هذا المتعلم وتوجيهه وتهيئة ظروف تعليمية أفضل له. ويشترط أن تتم هذه المقابلات في جو طبيعي ودي متحرر من الرسميات لضمان نجاحها.[2]

4 - تحليل أعمال التلاميذ الكتابية: وتشمل هذه الأعمال التقارير والمقالات وإعداد الملخصات وغيرها من الأعمال الكتابية.

5 - الاختبارات: وهي طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر،[3] وهي أنواع:

5-1- الاختبارات الشفوية: حيث يطرح المعلم السؤال ويطلب الإجابة عليه.[4]

---

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة 2004.، ص 118.

[2] المرجع نفسه، ص119.

[3] أحمد محمد الطبيب: التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ص44.

[4] المرجع نفسه، ص 45.

5-2- اختبارات المقال: تعتمد التذكر أكثر من اعتمادها الابتكار وغالبا ما تبدأ أسئلتها بكلمات مثل: عدد، أذكر، اشرح.[1]

5-3- الاختبارات الموضوعية: تتكون من عدد كبير من الأسئلة والإجابة عن أسئلتها تكون محدودة لا تتعدى في أغلب الأحيان كلمة واحدة.[2]

[1] المرجع نفسه، ص46.
[2] المرجع نفسه، ص51.

المبحث الخامس: مجالات التقويم ووظائفه

أولا: مجالات التقويم التربوي:

1 - **تقويم المتعلم:** يعد تقويم نمو المتعلم من أهم الأمور في المجال التربوي، ويتضمن هذا الأخير عدة جوانب منها:

1-أ- المعارف: يشمل تقويم معارف المتعلمين مختلف المعلومات المنظمة والمكتسبة بواسطة النشاط الذهني حيث تمس كل الميادين التي تمثل مجالا للدراسة.

1-ب- المعارف الأدائية: يعبر هذا النوع من المعارف على قدرات الفرد في الإنجاز أو التكيف مع موقف موضوعي محدد، وهي ضرورية لإنضاج الاستعدادات العملية للفرد.[1]

1-ج- المعارف السلوكية الاجتماعية: تعتبر المعارف السلوكية الاجتماعية من الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها أي نظام تربوي، وتقويم هذا النوع من المعارف يعني تقويم جانب من جوانب شخصية المتعلم.

1-د- المعارف التعبيرية: وهي لا تقل أهمية عن المعارف الأخرى التي يجب على المتعلم اكتسابها، خاصة وأن المجتمع الحديث قوامه الاتصال، فالفرد مطالب باستمرار بنقل ما تعلمه إلى غيره والتعبير بوضوح عما يشعر به ويفكر فيه.[2]

إجمالا يمكن القول أن تقويم المتعلم يتضمن جميع جوانب شخصيته: المعرفية، الوجدانية، العاطفية، الاجتماعية.

[1] عبد الله قلي، فضيلة حناش: سند للتكوين المتخصص، الحراش، الجزائر، سنة 2009، ص 164.
[2] المرجع نفسه، ص165.

2 - **تقويم المعلم:** يخضع المعلم للتقويم من قبل الموجهين التربويين (المفتشين) أو من خلال أطراف أخرى اعتمادا على الزيارات الصفية له والمشاهدة الفعلية للممارسات والأدوار التي يقوم بها كما يلي[1]:

2-1- تقويم أداء المعلم: ويهدف إلى إصدار حكم على درجة امتلاك المعلم للكفايات الضرورية للتدريس، والتي تنعكس في سلوكه على شكل مهارات أدائية، من خلال:

2-1-1- التخطيط للتدريس: تحليل خصائص المتعلمين، اختيار الأهداف، اختيار الوسائل التعليمية،...

2-1-2- تنفيذ التدريس: تهيئة غرفة الصف، الشرح، طرح الأسئلة، ضبط النظام داخل الصف،.....

2-1-3- تقويم التدريس: إعداد الأسئلة الشفوية، تشخيص أخطاء التعلم وعلاجها.

2-1-4- المظهر العام والسمات القيادية للمعلم: الاهتمام بالمظهر والتصرف والتفاهم والاتزان، احترام التلاميذ، تقبل أفكار التلاميذ، التعرف على مشكلاتهم.[2]

إذن يتم تقويم المعلم من طرف المفتشين وذلك بملاحظة طريقة أداء المعلم للدرس، وهيئته، وحتى الجوانب الشخصية له.

[1] عبد الله قلي، فضيلة حناش: سند للتكوين المتخصص، ص165.
[2] المرجع نفسه، ص 166.

3 - **تقويم طرائق التدريس:** تخضع طرق التدريس بدورها للتقويم المستمر من أجل الكشف عن نقاط القوة وتدعيمها، ونقاط الضعف ومعالجتها، وذلك بالإجابة على تساؤلات هي:[1]

3-1- "ما مدى ملاءمة الطريقة للهدف المحدد من الدرس؟"[2]

نستشف من خلال هذا التساؤل ضرورة ارتباط الطريقة بهدف الدرس.

3-2- "ما مدى ملاءمة الطريقة للمحتوى ومقرر التدريس؟"[3]

ومنه فإن تحقق التساؤل الأول يؤدي بالضرورة غلى تحقق التساؤل الثاني لأن المحتوى هو ترجمة للأهداف.

3-3-"ما مدى ملاءمة الطريقة لمستويات التلاميذ؟"[4]

والمقصود هنا أن تكون الطريقة ملائمة لخبرات التلاميذ السابقة والمتوافرة لديهم، ومراعية للفروق الفردية بينهم.

3-4- "ما مدى مشاركة المتعلم؟"[5]

بمعنى اختيار طريقة تجعل اكبر عدد من المتعلمين يشاركون في الدرس.

3-5- "ما مدى تنوع الطرائق التي يستخدمها المعلم؟"[6]

على المعلم أن ينوع في استخدامه لطرق التدريس ليجذب انتباه المتعلمين، لأنه من مواصفات الطريقة الجيدة التشويق والإثارة وجذب الانتباه.

[1] عبد الله قلي، فضيلة حناش: سند للتكوين المتخصص، ص168.
[2] المرجع نفسه، ص168.
[3] المرجع نفسه، ص 168.
[4] المرجع نفسه، ص169.
[5] المرجع نفسه، ص 169.
[6] المرجع نفسه، ص169.

4 - **تقويم المنهج المدرسي وتطويره:** ويمر تقويم المنهج بمرحلتين:

4-1- تقويم الأهداف والمحتويات: حيث ينبغي قبل اختيار المنهج وتنظيم الخبرات التعليمية أن يتم تقويم الأهداف التي وضعت والمحتوى الذي تم اختياره، وتمثل هذه المرحلة الأرضية المناسبة لتحويل الأهداف والمحتويات إلى خبرات تعليمية مرغوب فيها.

4-2- تقويم طرائق التدريس وأساليب التقويم: وذلك بالحكم على طرائق التدريس وأساليب التقويم المتبعة، فعندما يحصل التلاميذ على علامات منخفضة في الاختبارات، فذلك يعني خطأ ما قد وقع، وينظر المعلم الواعي في هذه الحالة إلى جوانب أخرى للمشكلة كالتلاميذ، وأدوات القياس وطرائق التدريس.[1]

[1] عبد الله قلي، فضيلة حناش: سند للتكوين المتخصص، ص 171.

ثانيا: وظائف التقويم التربوي:

عديدة منها:

1 - توجيه الطلاب لنواحي التقدم التي أحرزوها.

2 - تحديد نقطة البداية عند المتعلمين وما لديهم من معرفة قبلية.

3 - تنقيح المنهج أو مراجعته.

4 - الحكم على فعالية العملية التربوية وتطويرها.

5 - الحكم على طرق التدريس المتبعة.[1]

6 - تزويد الطلبة بدرجات عن مستويات تحصيلهم.

7 - العمل على إعادة تحديد الأهداف أو صياغتها.

8 - تحديد المستويات أو المعايير.

9 - البرهنة على أن طبيعة المعرفة تراكمية ومتداخلة.

10 -الوظيفة التشخيصية وتتركز حول تشخيص كل من المنهج المدرسي القائم وعملية التدريس المتبعة والطالب من حيث تعلمه والخبرات التي مر بها في المدرسة.[2]

فالتقويم التربوي وظيفته إصدار الأحكام على جميع نواحي

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص 137.
[2] المرجع نفسه، ص138.

خلاصة:

إن التقويم موضوع شاسع يحتاج إلى الدقة العلمية والمنطق للوصول إلى النتائج المرغوب فيها، ولا بد لذلك من أحكام صادقة وثابتة، ووسائل وأدوات مساعدة.

فالتقويم إذن عنصر من عناصر المنهج المدرسي، ولهذا الأخير أهداف وغايات يرمي إليها، وعلى التقويم –بكل أنواعه المختلفة- تحقيقها حتى تتطور وتتحسن العملية التعليمية لتحسين مستوى تحصيل المتعلمين، وينبغي لهذه الأحكام الصادرة أن تتصف بصفات تجعلها أحكاما علمية منطقية كالشمول والاستمرار، وعلى القائمين على هذه العملية (التقويم) اللجوء إلى وسائل متعددة ومتنوعة لرفع أي نقص أو ضعف، فالاعتماد على نوع معين يؤدي بالنتائج إلى الاضطراب والتشكيك في صحتها، ولأن أهم ما يحاول التقويم الوصول إليه هو إصدار أحكام صحيحة واتخاذ قرارات فاعلة ومناسبة.

تمهيد:

يحظى النص الأدبي بأهمية بالغة في العملية التعليمية ذلك أنه محور قيام جميع الأنشطة (نحو، صرف، بلاغة، عروض،...)، والنص بجميع أنواعه يعمل على تنمية جوانب معرفية ووجدانية وثقافية لدى المتعلم، فمن خلال هذه النصوص الأدبية يستقيم ذوق المتعلم وتتحسن لغته، كما يكتسب مفردات وتراكيب لغوية يتواصل بها مع غيره، وهذا كله رهن بطريقة تدريس هذا النص. فما مفهوم النص، وما هي طرق تدريسه؟

المبحث الأول: مرحلة التعليم المتوسط وملامحها:

مرحلة التعليم المتوسط هي المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الابتدائي ومدتها أربع سنوات، فالمتعلم فيها يجتاز سنة وينتقل إلى أخرى ليصل إلى سنة تخرجه من هذه المرحلة، وفي هذه السنة لابد له من ملامح تدل على أنه متعلم السنة الرابعة متوسط، بمعنى ملامح يجمعها طوال ثلاث سنوات من التعلم، ليدخل بها إلى السنة الرابعة، ويواصل تعلمه في هذه السنة ليخرج بملامح تدل تخرجه من هذه المرحلة، ويواصل تعلمه في هذه السنة ليخرج بملامح تدل على تخرجه من هذه المرحلة، وفيما يلي ذكر لبعض هذه الملامح:

أولا: ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

" يكون المتعلم في بداية السنة الرابعة من التعليم المتوسط قادرا على:

- إصدار أحكام – شفوية ومكتوبة- وتأييدها بالأمثلة والأدلة .
- التعبير عن وضعيات ذات دلالة بلغة سليمة.
- كتابة نصوص نثرية متنوعة يغلب عليها الطابع الحجاجي بتوظيف المكتسبات القبلية.
- إدراك خصائص الأسلوب الحجاجي في النصوص."[1]

مما سبق يمكننا القول أن هذه الملامح يمكن أن تكون كتقويم تشخيصي لهذا المتعلم وهو في بداية تعلمه لمعرفة جديدة، لكن قبل تلقيه للمعرفة الجديدة يجب أن تكون لغته سليمة، ويحسن القراءة بطريقة صحيحة قادرا على الاستشهاد بالأدلة والبراهين.

[1] مديرية التربية والتعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2003، ص08.

ثانيا: ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

"يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط قادرا على:

- قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها.
- القراءة المسترسلة السليمة والمعبرة.
- المطالعة الحرة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع أو التسلية.
- تحليل المقروء وترتيب محتوياته وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد.
- تذوق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية.
- التعبير – شفويا وكتابة- عن مشاعره وآرائه وتعليلها بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.[1]
- كتابة نصوص من أنماط متعددة (الوصف، السرد، الحجاج، .....)، وأنواع مختلفة (رسالة، خطبة، مقالة) بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض.
- التواصل نع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللغوية.
- كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي.[2]

من خلال الأسطر السابقة يتبين لنا أن المتعلم في نهاية هذه السنة انفتح على معرفة وآفاق جديدة، فبعد أن كان يستشهد بالأدلة والبراهين أصبح يصف ويسرد، يكتب رسالة، خطبة، ...، يحلل وينقد، وأكثر من ذلك قد عزز تواصله مع غيره. وهذا كله بمثابة تقويم نهائي أو ختامي لمتعلم هذه المرحلة.

[1] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 08.
[2] المرجع نفسه، ص09.

المبحث الثاني: أهداف ومشكلات تعليم اللغة العربية:

أولا: أهداف ومشكلات تعليم اللغة العربية:

هي كالتالي:

أ - الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية:

- " غرس محبة اللغة العربية في نفوس التلاميذ.
- الاعتزاز باللغة العربية والولاء التام لها باعتبارها لغة القرآن الكريم.
- اكتساب المعارف والمعلومات في جميع مواد الدراسة باللغة العربية الفصحى.
- العمل على تضييق الهوة بين اللهجات العامية والعربية الفصحى.
- العمل على الربط بين الحضارة العربية والإسلامية والحضارات العالمية لغرس الجوانب الإنسانية وإدراك الروابط التي تربط المجتمعات الإنسانية بعضها بالبعض.
- تنمية جوانب التذوق اللغوي لدى التلاميذ وذلك عن طريق التعرف على مواطن الجمال والتناسق في اللغة.
- تدريب التلاميذ على تنظيم الأفكار وتسلسلها وذلك بعد فهم النص.
- تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ مما يساعدهم على حسن القراءة والكتابة والتخاطب.[1]

فاللغة العربية لغة القرآن الكريم ولغة تواصل بين الشعوب والحضارات على اختلافها، وهذه الأهداف صنفت على أنها أهداف عامة لان أساتذة جميع المواد (تربية إسلامية، رياضيات، تاريخ، .....) باستثناء أساتذة اللغة اللغات الأجنبية، جميعهم يساهمون في تحقيقها.

[1] زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، سنة 2005، ص 49.

ب - الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية:

- " إكساب التلاميذ القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالا صحيحا نطقا وقراءة وكتابة.

- تعويد التلاميذ على فهم المادة المقروءة والتعبير عنها بلغتهم الخاصة بحيث يشجعهم ذلك على التفكير والابتكار.

- تشجيع التلاميذ على التعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم بكل حرية وبلغة سليمة.

- تشجيعهم على القراءات الخارجية التي تنمي مداركهم وتغذي عقولهم، وتحررهم من القيود المدرسية.

- تنمية الذوق الجمالي لدى التلاميذ والإحساس بأنواع التغييرات الأدبية من النثر والشعر.

- تدريب التلاميذ على استخدام القواعد النحوية والصرفية أثناء القراءة والكتابة والتعبير بشتى أنواعه".[1]

فهذه الأهداف تخص اللغة العربية وحدها دون غيرها من المواد الأخرى.

[1] زكريا اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، ص51.

ج- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة:

- "تدريب التلاميذ على أنواع القراءات المختلفة بعد تنمية مهارات القراءة لديه.
- " تدريب الذوق الأدبي عند التلميذ بحيث يساعده ذلك على إدراك جمال الأسلوب وروعته أو ضعفه أو ركاكته.
- تنمية قدرات التلميذ على فهم ما يسمع واستخلاصه للمعاني والأفكار.
- تمكين التلميذ من الإطلاع على ما في المكتبة العربية من مؤلفات، والكشف عما يعرض له من ألفاظ صعبة في المعاجم.
- إلمام التلميذ بالقواعد الأساسية لفروع اللغة العربية والتدريب على الانتفاع بها.
- جعل دراسة اللغة العربية وسيلة لفهم القرآن والسنة وإدراك مبادئ الإسلام وآدابه والاعتزاز بمقومات حضارته والأخذ بوسائل النهوض بأمته."[1]

باختصار شديد تتمثل هذه الأهداف في تنمية الذوق الأدبي وترتيب أفكار متعلم هذه المرحلة وربطها بتعاليم الدين الإسلامي ومقومات العروبة.

[1] زكريا اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، ص 54.

ثانيا: مشكلات تعليم اللغة العربية:

تتعدد وتتنوع مشكلات تعليم اللغة العربية، فمنها ما هو راجع للمعلم وأسباب أخرى مرتبطة بالمنهج أو بالمؤسسة التعليمية، وحتى المجتمع ككل، وفيما يلي عرض لبعض هذه المشاكل:

- "عدم عناية مدرسي اللغة العربية وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة الفصيحة.
- عدم توفر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.
- قلة استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة.
- صعوبة القواعد النحوية واضطرابها.
- الانتقال الفجائي في التعليم من عامية الطفل إلى اللغة الفصيحة.
- دراسة الأدب والنصوص لا تصل التلميذ بنتائج حاضره وتراث ماضيه وما لا يظهر أثره في حياته.
- طغيان الماضي على الحاضر في تدريس الأدب.
- نقص عدد المعلمين المتخصصين وانخفاض مستواهم.
- مشكلات الكتابة العربية (الشكل) وقواعد الإملاء (تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناءات فيها)."[1]
- قلة الدراسات العلمية التي تتخذ أساسا لبناء المناهج وإعداد الكتب المقررة.
- ضعف العناية بتطبيق الطرق التربوية الحديثة في تعليم اللغة.
- عدم تقديم الميزانيات الكافية للمناشط الثقافية واللغوية.
- كثرة توصيات المؤتمرات الخاصة بالنهوض بتعليم اللغة العربية وعدم الجدية في تنفيذها.

[1] عبد الرحمن إبراهيم السفاسفة: طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، المملكة الأردنية الهاشمية، ط3، سنة 1425هـ/2004م، ص43.

- تأثير وسائل الإعلام في الجهود التي تبذلها المدرسة في تعليم اللغة العربية."[1]

ويمكننا اختصار هذه المشكلات بالقول أن طغيان العامية على العربية الفصحى من أكبر مشاكل تعليم اللغة العربية بالإضافة إلى ارتباط هذه اللغة بماضيها والاستغناء في أغلب الأحيان على الحاضر، بمعنى إبعاد المتعلم عن الواقع الذي يعيشه، واعتماد وسائل تعليمية تقليدية وتفادي الوسائل والتقنيات الحديثة، ناهيك عن صعوبة قواعد اللغة العربية في حد ذاتها.

كانت هذه مقتطفات لمشكلات تعليم اللغة العربية المرتبطة بالمعلم، المناهج، المؤسسات التعليمية، المجتمع، ....، أما أسباب ضعف المتعلمين في اللغة العربية ونخص بالذكر متعلمي المرحلة المتوسطة فهي كما يلي:

- " تأثير البيئة والشارع.
- إهمال الأولياء (خاصة في الأرياف والقرى) لأبنائهم.
- قلة عدد حصص تعليم اللغة العربية.
- كثرة المواد وطول المنهج.
- ضعف الإمكانيات (قصص علمية....إلخ).
- انعدام المطالعة لضيق الوقت.
- الثنائية اللغوية تخلق إنسانا غير متمكن من أية لغة.
- أسعار الكتب العربية مرتفعة مما لا يشجع التلميذ على انتقائها."[2]

فالأسباب تتعدد وتختلف من مكان إلى آخر ومن زمن إلى آخر، لكن المشكل يبقى واحدا، ولعلَّ تشخيص هذه الأسباب أمر جيد باعتبار أن التقويم هو إصلاح الاعوجاج،

[1] زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، ص60.
[2] زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، ص 61.

فمعرفة الأسباب الداعية لذلك تجعلنا نتدارك الأخطاء ونعمل على إصلاحها، شرط أن تتظافر جهود كل المعنيين للوقوف باللغة العربية من جديد والعمل على ارتقائها.

المبحث الثالث: النص الأدبي: المفهوم، الأنواع، والأنماط:

أولا: المفهوم:

توجد تعريفات عديدة للنص تختلف باختلاف أصحابها، وسنحاول التطرق لبعضها كما يلي:

أ. لغة: " النص: جمعه نصوص، أصله نصص وهو على وزن فَعَلَ يقال: نص ينص نصاً، والنَّص رفعك الشيء. ونصَّ الحديث ينصه نصا: رفعه، وكل ما أظهر فقد نص، ومنه المنصة."[1]

نفهم من خلال هذا أن النص هو ما يرتفع أو يظهر، أو هو الحديث المنطوق.

ب. اصطلاحا: كثيرة منها:

- " النص وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ.[2]

فالنص محور العملية التعليمية له عدة وظائف نحوية، صرفية، يعالج موضوعات مختلفة (اجتماعية، تاريخية،.....).

- " النص الأدبي ظاهرة لغوية، فضلا عن أنه مبنى لغوي جمالي بالدرجة الأولى،[1] فهو قطع تختار من التراث الأدبي، يتوافر لها حظ من الجمال الفني، تعرض على الطلاب فكرة متكاملة، آو عدة أفكار مترابطة.[2]

[1] ابن منظور: لسان العرب، مادة "نصص"، المجلد 13، ص648.

[2] بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد ، الأردن، ط1، سنة 1427هـ/2007م، ص

فالنص هنا أفكار لغوية مترابطة فيما بينها ذات جمال فني تعرض على قارئها.

- " النصوص الأدبية قطع نثرية أو شعرية تختار من التراث الأدبي الوطني أو القومي، أو العالمي، تمثل تطور هذا التراث، ومسيرته، ويمكن اعتمادها بوابة لدراسة تاريخ الأدب في الأزمنة المختلفة أو معالجة فن من فنون الأدب، أو دراسة أديب من أدبائه."[3]

بعبارة أخرى النصوص الأدبية مختارات شعرية أو نثرية تمثل أزمنة مختلفة في شكل فن من فنون الأدب.

ج. التعريف الإجرائي للنصوص الأدبية:

هي القصائد الشعرية والقطع النثرية المقررة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط.[4]

أي جميع النصوص الموجودة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط على اختلاف أنواعها وأنماطها وأساليبها، وحتى أصحابها.

---

[1] حسني عبد الباري: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين، الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، سنة 2000، ص 180.

[2] عبد الرحمن إبراهيم السفاسفة : طرق تدريس اللغة العربية، ص163.

[3] عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط2، سنة2005، ص 306.

[4] جاسم محمد السلامي:طرق تدريس الأدب العربي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة 1423هـ/ 2003، ص 62.

ثانيا الأنواع:

تنقسم النصوص الأدبية إلى نصوص نثرية وأخرى شعرية.

أ - النصوص النثرية:

" النثر هو اسبق أنواع الكلام في الوجود لعدم تقيده وضرورة استعماله،و قد أثر عن العرب نوعان من النثر: مسجوع ومرسل، فالمسجوع ما التزم في كل فقرتين منه أو أكثر قافية واحدة والمرسل هو الذي لا يتقيد بالقافية."[1]

فالنثر إذن كلام منطوق آو مكتوب لا يحتاج غلى تزويق أو تنميق.

أ-1- القصة:

" هي نوع من الأدب الراقي الرفيع الذي يصور حياة الأمة ويعكس ما يحتمل في نفوس أبنائها من انفعالات ورغبات،"[2] "يشترط أن تكون نثرية تعرض صورة من الحياة الواقعية."[3] وهي تحقق للطفل الإمتاع والتسلية وتكوين الضمير، وتنمية الخيال والقدرة على الابتكار، كما تنمي معرفته بالماضي والحاضر".[4]

---

[1] محمد الفاسي وآخرون، الأدب والنصوص للسنة الخامسة الثانوية أدبي وعلمي، مكتبة الرشاد، القاهرة، أغسطس، ج5، سنة 1962، ص68.

[2] سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، سنة 1428هـ/ 2007م، ص65.

[3] إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط1، سنة 1425هـ/2005م، ص341.

[4] حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين التنظير والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، جمادى الآخرة، سنة 1423هـ/ أغسطس 2002، ص52.

القصة نص نثري يعبر فيها صاحبها عن شعوره وخلجاته النفسية، يميل إليها الأطفال بصفة خاصة، لون أدبي بعيد عن الخيال فيه نوع من التسلية.

أ-2- الأسطورة:

"هي حكاية يسودها الخيال وتبرز فيها قوى الطبيعة في شكل آلهة أو كائنات خارقة للعادة ويشيع استعمالها في التراث الشعبي لمختلف الأمم. وقد تكون سرد لأحداث بشرية مفهومة من قبل القائل والسامع وتأخذ مكانا في التاريخ البشري، وتحتفظ بصفات معينة وتعطي انطباعا بالشيء المحتمل.

الأساطير ربما تتغير خلال الوقت لإبقائها واقعية وجديدة ومفعمة، وهي تنقل على نطاق الشك، وهي لا تصدق بأكملها ولا تُنفى مصداقية صحتها بالكامل."[1]

فالأسطورة إذن حكاية قديمة قدم الشعوب تعتمد على الخيال في سرد مجرياتها وتأخذ من الطبيعة موضوعا لها، وهي تحتمل التصديق كما تحتمل الكذب.

أ-3- الخطابة:

" هي فن من فنون الكلام، غايته إقناع السامعين، واستمالتهم، والتأثير فيهم، بصواب قضية أو بخطأ أخرى، والخطيب الماهر من يستطيع أن يلعب بهذه العناصر لعبا فنيا فهو يتخذ الوسائل المختلفة لإقناع السامعين ويستعين على الإقناع بالأدلة والبراهين ثم يحرك عواطفهم لاستمالتهم ويلعب بها، فهو يستطيع أن يهدئ ثورتهم إذا شاء ويثيرهم إذا أراد، ويستعين على الاستمالة بإبراز ما في نفسه من معان وأفكار وقوى معنوية."[2]

[1] الموقع الإلكتروني : الأسطورةwiki /https://ar.wikipedia.org .

[2] محمد الفاسي، وآخرون: الأدب والنصوص- للسنة الرابعة الثانوية أدبي وعلمي، مكتبة الوحدة العربية، الدار البيضاء، الرباط، 1 أكتوبر سنة 1961، الجزء 4، ص 99.

من خلال ما سبق يتبين لنا أن الخطابة فن نثري شفاهي يعتمد إيصال المشاعر، حيث يوضح الخطيب رأيه بالحجج والبراهين ليقنع سامعيه بذلك ولا بد له في ذلك من معرفة نفسية سامعيه، أي ما يثيرهم وما يهدئهم.

ب - النصوص الشعرية:

"الشعر هو الكلام الموزون المقفى، المصور لحركات النفس من شعور ووجدان وعاطفة، في صور خيالية أو قول جميل صادر عن تجربة نفسية عاناها الشاعر، بأسلوب بليغ مؤثر.

والشعر القديم يلتزم توحيد الوزن والقافية، أما المحدثون فقد تحرروا من هذا الالتزام في الوزن والقافية، فهم يزنون، وهم يقفون، ولكنهم يجمعون بين بحور مختلفة وقواف متعددة في القصيدة الواحدة."[1]

فالشعر إذن هو كلام له قواعده وقوانينه التي يلتزم بها، فهو يعبر عن خلجات النفوس بأروع الصور المؤثرة، لكنه مع مرور الزمن قد تحرر من بعض قواعده، فبعد أن كانت القصيدة الواحدة تنظم على بحر واحد ووزن وقافية واحدة، أصبحت تمزج بين بحور عدة وتتغير قافيتها من بيت لآخر.

"ومن الجدير بالذكر أن الشعر أقدم الآثار الأدبية عهدا لصلته بالشعور وعدم احتياجه لرقى العقل، لأنه لغة العاطفة والعاطفة تكون على أشدها لدى الشعوب البدائية."[2]

وبمعنى آخر أن الشعر يعتمد العاطفة الجياشة مع إغفال العقل في أكثر الأحوال.

[1] محمد الفاسي وآخرون: الأدب والنصوص للسنة الرابعة الثانوي أدبي وعلمي، ج4، ص 215.

[2] محمد الفاسي وآخرون: الأدب والنصوص، للسنة 5 الثانوية – أدبي وعلمي، مكتبة الرشاد، القاهرة، أغسطس 1962،ج5، ص 62.

ثالثا: الأنماط:

تتعدد أنماط النصوص الأدبية بتنوع أغراضها، وقد اقتصرنا في تحديد هذه الأنماط على الأنماط المدرجة والمقررة في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط وهي كما يلي:

1 - السردي:

"هو النص الذي يروي حدثا أو مجموعة من الأحداث التي وقعت في الماضي، حيث يعمد فيه السارد إلى تبيان كيفي تحول الأحداث وتطورها عبر الزمن، ومن خصائص هذا النمط التشديد على المؤشرات الزمنية، واشتماله على روابط معينة مثل: بعد ذلك، قبل ذلك، ثم، عبارة كان يا مكان."[1]

نستنتج أن النمط السردي يمكن أن يكون طاغيا في القصة والأسطورة أكثر من النصوص الأخرى باعتبار أن كل من السرد، القصة والأسطورة أحداث تروى.

2 - الوصفي:

"هو وسيلة تتخذ من الأشخاص والأمكنة والأشياء موضوعا لها، مهمته تصوير هذه الموصوفات ونقلها على ما هي عليه دون تغيير أو تزييف، وذلك بإيقاف تدفق الأحداث والتأمل في مظاهر الموصوف من أجل بيان وتصوير أدق تفصيلاته، ومن أهم خصائصه: التركيز على المؤشرات المكانية و الزمانية، كثافة الأسلوب التصويري (الاستعارات والتشبيهات)، الإكثار من النعت والحال."[2]

---

[1] سارة قرقور : تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الأولى ثانوي- شعبة الآداب- أنموذجا-، إشراف: الزبير القلي، سنة 2011/2010، ص 82.

[2] المرجع نفسه، ص81.

فالوصف إذن نقل للواقع وقد يكون بحذافيره دون زيادة أو نقصان، كما قد يكون خياليا مع استعمال الاستعارات والتشبيهات.

3 - الحجاجي:

"يعتبر النمط الحجاجي نمطا قائما بذاته، له مميزاته وخصائصه، سواء من ناحية الشكل آو من ناحية المضمون، ويسمى أيضا بالبرهاني، والقصد من وراء هذا النمط هو حمل المتلقي أو المخاطب على الاعتقاد برأي ما، والتأثير عليه بتقديم الأدلة والحجج والبراهين، وهو يتميز بارتكاز بنائه على علاقات معينة مثل: العلية والسببية والتعارض، وغيرها."[1]

4 - الحواري: كلام يجري بين شخصين أو أكثر أو بين الشخص و نفسه، وهو نوعان:حوار داخلي، حوار خارجي، من خصائصه: أنه نص يغلب عليه استعمال الإنشاء، اعتماد ضمائر المخاطب، وعنصر الحوار هو الأساس فيه.[2]

5 - الإخباري:

يدقق في تفاصيل موضوع بطريقة مباشرة ، ومن خصائصه: غلبة ضمير الغائب، استعمال أدوات الربط المنطقية المتصلة بالتفضيل و التقصي، كثرة الجمل الاسمية.[3]

كخلاصة يمكننا القول أن النص الواحد قد تتعدد فيه الأنماط ففي كل نص أدبي نمط سيِّد وأنماط سائدة، فمثلا إذا كان النمط السيد في نص ما هو النمط السردي، فإن النمط الوصفي يكون حاضرا أيضا في هذا النص كنمط سائد يخدم النمط السردي.

---

[1] سارة قرقور: تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات، السنة الأولى ثانوي – شعبة الآداب- أنموذجا، ص80.

[2] الموقع الإلكتروني: http://www.ency-education.com/arabic-language-anmat-al-nosos.html

[3] المرجع نفسه.

المبحث الثالث: النص الأدبي: مميزاته، أهداف تدريسه، اختياره وتنظيمه:

أولا: مميزات النص الأدبي:

وهي عديدة منها:

- أن تكون النصوص حية خصبة، تمثل روح عصر قارئها، وتبرز أهم ما فيه من خصائص ومميزات.
- أن تكون النصوص الأدبية سهلة في أسلوبها، واضحة في معناها، جميلة في تصويرها وهذا يقتضي أن يكون معظمها من العصر الحديث.
- أن يكون جانب من النصوص مما يقال في المناسبات الحاضرة، والحوادث الجارية ومثل تلك النصوص يكون لها صدى قوي في نفوسهم يدفعهم إلى دراستها في شوق وقوة.
- أن تتصل هذه النصوص أحيانا بما يدرسه الطلاب في المواد الأخرى.[1]

فإن أكثر ما يميز النصوص الأدبية ارتباطها بواقع المتعلم، سهلة واضحة مرتبطة بجميع المواد.

[1] جاسم محمد السلامي، طرق تدريس الأدب العربي، ص 45.

ثانيا: أهداف تدريس النصوص الأدبية:

يشتمل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط على نصوص كثيرة، ولكل نص أهداف يرمي إليها، وفيما يلي بعض من هذه النصوص:

- عرض الأحداث والوقائع ونقلها بأقصر طريق إلى القارئ.
- إدراك المتعلم ما في الأدب من صور ومعان وأخيلة، في تناوله لصورة من صور الطبيعة الجميلة، أو عاطفة بين العواطف البشرية، أو ظاهرة من الظواهر الاجتماعية والسياسية والطبيعية.
- الاتصال بالمثل العليا في الأخلاق والسلوك البشري، كما في القصص ذات المغزى الاجتماعي، والقصائد الشعرية التي تعالج أفكارا ومشكلات اجتماعية، والمسرحيات، والحكم والأمثال، ....[1]
- إكساب المتعلم ثروة لغوية من النصوص التي يقرؤها.
- أن يتعزز لدى المتعلم حب الوطن والانتماء غلى الأمة.
- تنمية ميل المتعلم إلى المطالعة، وقراءة النصوص الأدبية المختلفة.[2]
- تزويد المتعلمين بأنظمة اللغة وقواعدها بصورة غير مباشرة بوساطة ما يقرا ويحفظ من شعر ونثر.
- استعمال الذاكرة في الحفظ والتذكر.[3]

[1] رشيدة آيت عبد السلام، إشراف: الشريف مريبعي: دليل الأستاذ، اللغة العربية سنة رابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي، سنة 2006، ص 06.

[2] عبد الرحمان إبراهيم السفاسفة: طرائق تدريس اللغة العربية، ص 163.

[3] فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة 1434هـ/2013م، ص 160.

- إثارة رغبة المتعلمين في دراسة الأدب.
- تعريف المتعلمين بالشعراء والأدباء العرب.
- تهيئة الفرص لإظهار مواهب المتعلمين.
- تعريف المتعلمين خصائص اللغة وميزاتها.[1]

كانت هذه بعض أهداف تعليم النصوص الأدبية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، والملاحظ أنها لا تختلف كثيرا على أهداف تعليم اللغة العربية، فكل من الهدفين يرميان إلى المحافظة على اللغة العربية وتنمية الذوق الأدبي لدى المتعلم وغرس حب المطالعة والقيم على اختلاف أنواعها.

[1] محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة 2006، ص 313.

ثالثا: اختيار وتنظيم النصوص الأدبية:

يتم اختيار النصوص الأدبية وفق أسس ومعايير متنوعة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

أ - ما يتعلق بالمرحلة التعليمية:

"ليس من السهل على واضعي المنهج اختيار النصوص الملائمة للمرحلة التعليمية، بل إنها تتطلب مجهودات كبيرة للوصول إلى الهدف المنشود وهو اختيار الموقف، فعلى واضع المنهج والفريق المكلف بذلك الإطلاع على مراحل نمو الطفل اللغوي والاجتماعي، والتعرف على أهداف التعليم بشكل عام وأهداف تدريس اللغة العربية في كل مرحلة من المراحل."[1]

يقصد بذلك الأخذ بعين الاعتبار مراحل تعليم المتعلمين ومراحل نموهم وتطورهم، والأهداف المسطرة من وراء هذه النصوص.

ب - ما يتعلق بمستويات التلاميذ:

"من الأمور التي تراعى عند اختيار النص الأدبي مستوى المتعلم، لأنه هو المستهدف من عملية التعليم، فالنص المناسب يثير في نفوس المتعلمين الحماس للإطلاع على النصوص المتشابهة، كما أن النص الجيد يبعث فيهم روح الاعتزاز بالدين والوطن والأهل."[2]

بمعنى النص يجب أن يراعي قدرات المتعلمين العقلية واحترام ميولهم ورغباتهم وحتى حاجاتهم.

ج- ما يتعلق بتنظيم المنهج وطرق التدريس:

اختلفت وجهات النظر بهذا الشأن منهم من يرى أن تنظيم النصوص وفق العصور التاريخية هو الأفضل وآخرون يفضلون تنظيمها وفق البيئة الجغرافية المادية، وجانب ثالث يرجح تنظيمها وفق الفنون الأدبية.[3]

---

[1] زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، ص 272.

[2] المرجع نفسه، ص 274.

[3] المرجع نفسه، ص 275.

المبحث الخامس: وسائل وطرق إنجاح درس النص الأدبي:

أولا: وسائل إنجاح درس النص الأدبي:

تتعدد الوسائل وتختلف باختلاف كل مرحلة تعليمية وباختلاف المتعلمين، وعلى المعلم أن يختار ما يتناسب مع كليهما:

- التمعن في اختيار النص الأدبي، وملاحظة مدى ملاءمته مستوى نضج المتعلمين.
- تزود المعلم بكل ما له صلة بالنص الأدبي، والإحاطة به وتهيئة ما يعني النص من معلومات.
- اختيار طريقة التدريس التي تستجيب لمقتضيات النص.
- اختيار الوسائل التعليمية التي يتطلبها النص.
- اختيار أساليب التقويم الملائمة.
- التخطيط الجيد والإعداد المسبق من المدرس لتنفيذ الدرس.
- على المعلم أن يعرف جو النص وصاحبه، دراسته، ودراسة أسلوبه من حيث الألفاظ والمبنى، والتعبيرات، التشبيهات والاستعارات الموجودة فيه.[1]

إذن نجاح درس النص الأدبي مرتبط باتحاد عناصر العملية التعليمية ككل من معلم ومتعلم ومادة معرفية والمنهاج بكل عناصره (وسائل تعليمية، طرق التدريس، تقويم،...).

[1] محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص314.

ثانيا: طرق تعليم النصوص الأدبية:

أصبحت العملية التعليمية في تطور مستمر من اجل النهوض بها وتحسينها، فتعددت الطرق وتنوعت، فأصبح يستغنى عن التقليدي والعمل بالحديث منها، ومن بين الطرق ما يلي:

1 - المقاربة بالأهداف:

تعود جذور هذه المقاربة إلى علم النفس السلوكي، أو المدرسة السلوكية التي كان من أشهر روادها "بافلوف"، "سكينر" وآخرون، حيث ظهرت في النصف الأول من هذا القرن وعرفت ظهورا واضحا في منتصف الستينات، وازداد رواجها في مطلع السبعينيات.

لقد كانت المقاربة بالأهداف تهتم بتعليم السلوك، الذي يعني بالدرجة الأولى تعليم كيفية الرد والاستجابة لوضعية ما دون أن ينطوي هذا الرد على إمكانية التكيف مع الوضعية المذكورة.[1]

إذن هذه الطريقة تهتم بتعليم السلوك دون غيره.

"تمر هذه الطريقة عبر ثلاث مراحل أساسية وهي:

- مرحلة ما قبل الفعل التعليمي ← لماذا هذا الدرس؟ صياغة الهدف.
- مرحلة الفعل التعليمي ← كيف سأقدم المادة؟ وما هي الوسائل المعينة على إنجاز الدرس؟ ممارسة الفعل التعليمي.
- مرحلة التقييم ← هي أدوات هذا التقويم."[2]

ويمكن صياغة هذه المراحل كما يلي:

- مرحلة تحديد الهدف من الدرس.
- مرحلة تحديد الوسائل والأدوات المساعدة على إنجاز الدرس وتقديمه.
- مرحلة تقويم سير الدرس.

[1] حمر الراس عماد الدين، إشراف يمينة بن مالك: تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات- كتاب السنة الأولى ثانوي- أنموذجا- ماي 2011، ص07.

[2] المرجع نفسه ، ص08.

" بينت الدراسات والبحوث الأخيرة أن التدريس بالأهداف يؤدي إلى تكسير وتفكيك مراحل سير الدرس، بالإضافة إلى تشتت الأهداف الإجرائية أي بعثرة المعارف المكتسبة التي لا تصبح مرتبطة فيما بينها، فهي لم توصل التلميذ إلى التمكن من وصف وتفسير وتحليل الظواهر الطبيعية ، أي التلميذ لم يتمكن من توظيف المعارف المكتسبة قصد حل مشكلة أو التصدي لموقف يعترضه في الدرس أو خارج الدرس."[1]

إذن هذه الطريقة قد حدت من توظيف مكتسبات المتعلم وجعلته غير قادر على تفسير الظواهر خارج المدرسة.

وعليه يتضح أن هذه الطريقة لم تكن ناجحة ولم تساهم في تحسين العملية التعليمية.

[1] حمر الراس عماد الدين: تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، ص09.

2 - المقاربة بالكفاءات:

"هي نظام تعليمي جديد يركز على تطوير كفاءات المتعلمين، و تنميتها و إعطائها الأولوية في بناء المناهج بدلا عن الاهتمام بتدريس المعارف و من بين خصائصها:

- تمركز التعليم حول المتعلم:تجعل المتعلم محورا للفعل التعليمي التعلمي.
- منح المتعلم استقلالا لا ذاتيا: الإيمان بحق المتعلم في التعبير عن رأيه و الدفاع عنه.
- تشجيع المتعلم على المبادرة.
- تسمح المقاربة بالكفاءات بتجاوز الحفظ والتلقين وبتجاوز منهج المواد الدراسية المنفصلة.[1]

يظهر الفرق جليا بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، فالأولى أهملت المتعلم واعتمدت التلقين والحشو، وحدَّت من مبادرة المتعلم وحصرته، والثانية أعطت الأولوية للمتعلم وجعلته محور العملية التعليمية، واستغنت عن الحفظ والتلقين، واهتمت بتطوير قدرات المتعلمين وتنمية مهاراتهم، وأعطتهم حقوقا كانت غائبة في الطريقة الأولى، ويمكننا القول أن الطريقة الأولى تقليدية أما الثانية فهي طريقة حديثة.

[1] سارة قرقور: تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات، ص41.

"تستند المقاربة بالكفاءات على إستراتيجية معينة تؤدي في النهاية إلى بلوغ الغاية التي تستهدفها، ولكي يتحقق ذلك تعتمد المقاربة بالكفاءات على أنواع من التعلمات التي أفرزتها الدراسات البحثية في السنوات الأخيرة، وهي:"[1]

1 - التعلم بواسطة حل المشكلات:

" يقصد بها وضع المتعلم في وضعية مشكلة تتضمن صعوبات، وأسئلة محيرة لا يملك المتعلم حلولا فورية لها، الأمر الذي يجعله يشعر بشيء من الحيرة والفضول الذي يدفعه لإيجاد الحل."[2]

أي أسئلة يجيب عنها المتعلم باستثمار مكتسباته القبلية وتصوراته، أي المتعلم هو من ينتج المعرفة ويشارك في بناء الدرس.

2 - التعلم بواسطة المشروع:

" طريقة المشروع أسلوب تعليمي يقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية، فهو نشاط منظم ومنسق يقوم به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين، بهدف تنفيذ عمل معين، ويكون ذلك تحت إشراف الأستاذ الذي يقوم بدور الموجه والمرشد."[3]

بمعنى تكليف المتعلمين بمشروع يقومون بإنجازه فرادى أو جماعة بإشراف من المعلم.

3 - التعلم التعاوني:

" يعني تقسيم المتعلمين إلى مجموعات، وتكليفهم بعمل أو نشاط معين يقومون به مجتمعين متعاونين، معتمدين في ذلك على النشاط الفردي لكل واحد منهم."[4]

إذن هو عمل تقوم به مجموعة من المتعلمين، حيث يساهم كل فرد بفكرته.

---

[1] سارة قرقور: تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات، ص49.

[2] المرجع نفسه، ص52.

[3] المرجع نفسه، ص 53.

[4] المرجع نفسه، ص54.

خلاصة:

نستنتج من خلال ما سبق أن النص الأدبي هو الأساس، فمن خلاله تدرس جميع الظواهر اللغوية، النحوية، والصرفية،.....

وتنقسم النصوص الأدبية بالنسبة لمتعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى نصوص شعرية وأخرى نثرية، وهذه الأخيرة بدورها أنواع (قصة، خطابة،...)، ولكل نص من النصوص نمط سيِّد وأنماط سائدة، وترمي هذه النصوص على اختلافها إلى غايات وأهداف أسماها المحافظة على اللغة العربية لغة القرآن الكريم، وقد تتميز هذه النصوص وتختلف من نص إلى آخر، حيث يتم اختيارها وتنظيمها بعناية كبيرة ليكون درسها ناجحا، وهنا يشترط اختيار أنجع الطرق المؤدية إلى ذلك.

الملحق رقم(01)

استمارة بحث:

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية تخصص تعليمية اللغة العربية حول موضوع بحث بعنوان "تقويم تعليمية النص الأدبي في المرحلة المتوسطة- السنة الرابعة أنموذجا-".

يسرنا التقدم إلى أساتذتنا الكرام بهذا الاستبيان الذي يحتوي على بعض الأسئلة والتي تخدم بحثنا راجين منكم الإجابة عنها بكل عفوية وصدق وذلك بوضع علامة (X) أمام اختياركم.

أدامكم الله منارة للعلم والمعرفة.

معلومات شخصية:

1 -**الشهادة المحصل عليها:** ليسانس ☐

ماستر ☐

2 -**التخصص:** .....

3 -**الصفة:** مستخلف ☐

متعاقد ☐

مرسم ☐

4 -**الخبرة:** أقل من 5 سنوات ☐

من 5 إلى 10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

معلومات حول تعليمية النص الأدبي:

5 -هل ترى أن المنهاج الجديد المبني على المقاربة بالكفاءات يمنح عناية خاصة لدرس النص الأدبي؟

نعم ☐ لا ☐

6 -الحجم الساعي المخصص لهذا النشاط هل هو كاف؟

نعم ☐ لا ☐

7 -إضافة إلى الكتاب المدرسي، ما هي الوسائل التعليمية التي تستخدمها أثناء تقديمك لدرس النص الأدبي؟

.....

.....

.....

.....

8 -هل تم اختيار النصوص الأدبية وفق توفرها على المعطيات النحوية والصرفية والعروضية المقرر تدريسها في محضن النص؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9 -هل تلتمس لدى التلاميذ رغبة واهتمام بدرس النصوص الأدبية؟

نعم ☐ لا ☐ فئة قليلة ☐

10 - هل يهتم التلاميذ بالتحضير المنزلي لدروس النصوص؟

نعم ☐ لا ☐ عند فئة قليلة ☐

11 - كيف تجعل التلاميذ فعالين أثناء تحليلكم للنصوص الأدبية؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12 - ما هي المرحلة، أو المراحل – مراحل دراسة النص الأدبي- التي يجد التلميذ (تلميذ السنة الرابعة متوسط) صعوبة فيها؟

.....

.....

.....

.....

.....

13 - هل بإمكان الأستاذ أن يكون أثناء الحصص الدراسية موجها فقط؟ إن كان الجواب لا فكيف يكون؟

نعم ☐ لا ☐

.....

14 - هل تعمد إلى الكثير من الأسئلة في تقديمك لدرس النصوص؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

15 - ماهي الصعوبات التي تواجهها أثناء تدريسك لنشاط النصوص الأدبية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

16 - ماهي المحاور التي يحتاجها الأساتذة في الملتقيات والدورات التكوينية؟

.....

.....

.....

17 - كيف ترى نجاعة المقاربة بالكفاءات بالنسبة للمقاربة بالأهداف ؟

.....

.....

.....

.....

.....

18 - ما هي المعوقات التي ترى أنها تحول دون التطبيق الناجح للمقاربة بالكفاءات؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

19 - و ما هي حلولك المقترحة؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (03):

كيف خُلِقَت الضَّفادِع

تمهيد:

الأسطورةُ قصَّة تَجْمع بين أحداث وشخصيات واقعية وأخرى خيالية، وتَقع فيها أعمالٌ خارِقةٌ للعادة يَقومُ بها شُخوصٌ يُسَمّون اللآلِهَة.

النص:

غارَتْ "هِيرَا" مَلِكَةُ اللآلِهة من الإلَهَة "لاَتُونا" فطاردتها في الأرض من مكان إلى آخر، لا تسمح لها ببقعة صغيرة ترتاح فيها تطعم توأميها، ومازالت تنتقل من مكان إلى مكان تحمل طعام ولديها على ذراعيها وتطعمهما سائرين حتى وصلت بهما يوما إلى مكان قرب ينبوع من الماء، وقد أنهكهما التعب والعطش، فتقدمت إلى الماء، وركعت لتشرب وتروي عطشها، وما كادت تفعل حتى أسرع إليها بعض القوم هناك ومنعوها، فابتسمت ابتسامة الألم وقالت: لماذا تمنعون عني الماء؟ أليس الماء مشاعا للجميع؟ إن النور والماء والهواء ملك لجميع الآلهة والناس؟ وعلى الرغم من حقي فيه، أطلبه منكم منحة وهبة، أتوسل إليكم مسترحمة أن أشرب وأسقي ولدي، إنني لا أريد أن أغتسل مع أنني متعبة وفي حاجة إلى الراحة، بل أريد أن أبل فمي الجاف، ونقطة من الماء ترياق لي ولهذين الصغيرين ترد عليهما الحياة، ألا أثير شفقتكم، هذان الولدان يمدان أيديهما متضرعين؟!

ولكن هذه الكلمات التي يلين لها قلب الصخر الأصم لم تحرك من القوم وتر الشفقة في القلوب، بل ازدادوا قحة و قساوة، وهددوها بالقتل إذا لم تنصرف عنهم، ولكي يزيدوا في غيظها وآلامها نزلوا إلى الينبوع واخذوا يثيرون الوحل بأرجلهم، حتى لا يصلح الماء للشرب، فاشتد غضب الإلهة، ولم يجدها اللطف والاسترحام، فرفعت يديها إلى السماء

طلبت من الآلهة أن يظل هؤلاء القوم في الماء طول حياتهم عطاشى يشربون فلا يرتوون، فاستجابت السماء لطلبها، وحل غضب الآلهة على القوم القساة فظلوا في الماء لا يبرحونه.[1]

[1] الشريف مريبعي، وآخرون: تنسيق وإشراف: الشريف مريبعي، تصميم وتركيب: بوبكري نوال، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 13 مارس 2006، ص 158

وكانوا يتمرغون في الوحل، ويهبطون أحيانا إلى الأعماق، ويرفعون رؤوسهم أحيانا فوق سطح الماء، ويخرجون أحيانا إلى اليابسة حتى إذا رأوا ما يخيفهم قفزوا إلى الماء مسرعين، ومع أن الماء ظل ملكا لهم يعيشون فيه، فقد كانوا يتذمرون ويضجون وينقون، حتى خشنت أصواتهم واتصلت رؤوسهم بأجسامهم واخضرت ظهورهم، وابيضت بطونهم، وبكلمة واحدة صاروا ضفادع. [1]

أدب الأطفال العربي- الإنترنيت.

[1] الشريف مريبعي، وأخرون: اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص158

بعد هذه المرحلة البحثية مع تعليمية النص الأدبي وتتبع واقع تدريسه في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ووصف أهم المقاربات الجديدة التي جاء بها الإصلاح تم التوصل إلى مجموعة من النتائج التي تخص الجانبين النظري والتطبيقي، أهمها:

- تعد التعليمية علما بالغ الأهمية، نظرا للمعارف الجليلة التي تقدمها لعناصر العملية التعليمية في جميع المواد الدراسية بما في ذلك نشاط النصوص الأدبية.
- يعد التقويم التربوي جزءا أساسيا من أجزاء العملية التعليمية، فهو يساعد المتعلم في الكشف عن أدائه وقدراته ومقارنته بالنسبة لأقرانه، فهو يزيد من قدرات المتعلمين ويحفزهم على الاجتهاد لمزيد من التحصيل، وينقسم التقويم إلى عدة أنواع منها: التقويم التشخيصي، البنائي، والشامل.
- ويهدف التقويم إلى تعديل وتغيير طرق التدريس والوسائل التعليمية حتى تتلاءم مع طبيعة الأهداف المرسومة، كما أنه يعمل على حسن سير العملية التعليمية.
- يتميز التقويم التربوي بالشمولية، الاستمرارية، الصدق والثبات.
- يهدف تعليم اللغة العربية إلى غرس الاعتزاز بها والولاء التام لها، كما تهدف إلى تدريب المتعلمين على تنظيم الأفكار وتسلسلها، وتشجيعهم على التعبير بكل حرية، وتنمية الذوق الأدبي لديهم.
- يعترض تعليم اللغة العربية جملة من المشاكل منها: ضعف العناية بتطبيق الطرق التربوية الحديثة، عدم العناية باستخدام اللغة الفصيحة، عدم توفر قاموس لغوي حديث في كل مراحل التعليم.
- يعتبر النص الأدبي ظاهرة لغوية، فهو مجموعة من الأفكار المترابطة فيما بينها ذات جمال فني، وينقسم إلى نصوص نثرية وأخرى شعرية.
- تتميز النصوص الأدبية بالسهولة والوضوح، وجمال التصوير.
- تدرس النصوص الأدبية قصد الوصول إلى مجموعة من الأهداف منها: إكساب المتعلم ثروة لغوية من النصوص التي يقرؤها، وتعزز لديه حب الوطن والمطالعة.

- يقوم اختيار النصوص على أسس ومعايير، منها ما يتعلق بالمرحلة التعليمية، ومنها ما يتعلق بتنظيم المنهج وطرق التدريس.
- تعددت طرق تدريس النص الأدبي بين التقليد والتجديد.
- تحول النظرة إلى المتعلم من عده كائنا سلبيا على المعلم أن يشحنه بالكم اللازم من المعلومات والمعارف، إلى اعتباره المسؤول الأول عن بناء معارفه بفضل ما يمتلكه من إمكانيات.
- العدول عن المقاربة بالأهداف واللجوء إلى المقاربة بالكفاءات كونها تفعل دور المتعلم في العملية التعليمية بإرشاد وتوجيه من المعلم.
- صورت الاستبيانات واقع تدريس النصوص الأدبية، والمطالبة بتوفير الوسائل والتقنيات التي من شانها أن تعمل على التطبيق الجيد للمقاربة بالكفاءات.

أولا: القرآن الكريم:

سورة الرحمان: الآيات (1-4)، رواية حفص.

ثانيا: المصادر:

1 -أبي الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم لبن منظور: لسان العرب، دار صادر بيروت، ظ1، سنة 2000، المجلد 14.

2 -المعلم بطرس البستاني: محيط المحيط، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، طبعة جديدة 1987، إعادة طبع، 1998.

3 -جبران مسعود: الرائد(معجم ألفبائي في اللغة والأعلام)، دار الملايين بيروت، لبنان، ط2، تموز يوليو، سنة 2005.

4 -جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، عربي- فرنسي- إنجليزي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، سنة 1426هـ/2005م.

5 -نايف القيسي: المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة 2010.

6 -وهيب بن أحمد دياب: تكملة معجم تاج العروس، مطبعة الصباح، دمشق، ط1، سنة 1417هـ/2006م.

ثالثا: المراجع:

1 -إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج: المناهج- المكونات- الأسس- التنظيمات- التطوير-، دار القاهرة، مصر، ط1، سنة 1428هت/ 2007م.

2 -إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط1، سنة 1425هت/2005م.

3 -إبراهيم محمد المحاسنة، عبد الحكيم علي مهيدات: القياس والتقويم الصفي، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، سنة 1430هـ 2009م.

4 -أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، سنة 2005م.

5 -أحمد محمد الطبيب: التقويم والقياس النفسي والتربوي: المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية،

6 -أنور عقل: نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، سنة 1421هـ/2001م.

7 -إيناس عمر أبو ختلة: نظريات المناهج التربوية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، سنة 2005م.

8 -بشير إبير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، سنة 1427هـ/2007م.

9 -جاسم محمد السلامي: طرق تدريس الأدب العربي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة 1423هـ/2003م.

10 -حسن شحاته: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصري اللبنانية، القاهرة، ط4، جمادى الآخرة، 1423هـ/ أغسطس، 2002م.

11 -حسني عبد الباري: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، سنة 2000.

12 -حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق: علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، سنة 1427هـ/2007م.

13 -رشدي طعيمة: المعلم (كفاياته-إعداده- تدريبه)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، سنة 1427هـ/2006م.

14 -رشيدة آيت عبد السلام، إشراف: الشريف مريبعي: دليل الأستاذ، اللغة العربية-سنة رابعة متوسط-، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة2006م.

15 -زكريا اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، سنة 2005م.

16 -زيد منير عبوي: المعلم المدرسي الناجح، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة 2007م.

17 -سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة 2004م.

18 -سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، ط1، سنة 2005م.

19 -سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سنة 2004م.

20 -صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، ط3، سنة 2000.

21 -عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، جامعة الإسكندرية سنة 2011/2010م.

22 -عبد الرحمان إبراهيم السفاسفة: طرائق تدريس اللغة العربية، الكرك يزيد للنشر، المملكة الأردنية الهاشمية، ط3،سنة 1425هـ/2004م.

23 -عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط2، سنة 2005م.

24 -عبد اللطيف حسين فرج: تخطيط المناهج وصياغتها، دار حامد، عمان، الأردن، ط1، سنة 2009م.

25 -عبد الله قلي، فضيلة حناش: سند للتكوين المتخصص، الحراش، الجزائر، سنة 2009م.

26 -علي ماهر خطاب: القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية والمكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط2، سنة 2001م.

27 -فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة 1434هـ/2013م.

28 -محسن عبد علي، سعد مطر عبود: الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، سنة 2012م.

29 -محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة 2006م.

30 -محمد حاسم العبيدي: علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، سنة 2009م.

31 -محمد عثمان: أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة 2005م.

32 -محمد الفاسي، وآخرون: الأدب والنصوص للسنة الرابعة الثانوي- أدبي وعلمي-، مكتبة الوحدة العربية، الدار البيضاء، الرباط، ج4، 1 أكتوبر سنة 1961م.

33 -محمد الفاسي، وآخرون: الأدب والنصوص للسنة الخامسة ثانوية- أدبي وعلمي، مكتبة الرشاد، القاهرة، أغسطس، ج5، سنة 1962م.

34 -محمد فوزي أحمد بني ياسين: اللغة (نشأتها، خصائصها، مشكلاتها)، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، عمان، الأردن، ط1، سنة 2011م

35 -محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، سنة 2013م.

36 -مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2003م.

37 -ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، إثراء فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، سنة 2009م.

38 -مصطفى نمر دعمس: إعداد وتأهيل المعلم، دار عالم الثقافة، عمان، الأردن، ط1، سنة 1429هـ/2009م.

39 -نبيل عبد الهادي: القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، سنة 1999م.

40 -هادي مشعان ربيع: القياس والتقويم في التربية والتعليم، الجماهيرية الليبية، سنة 2006م.

رابعا: الرسائل الجامعية:

1 -جبلي حورية: تعليمية النحو في مرحلة التعليم المتوسط- السنة الرابعة أنموذجا-، إشراف: مسعودي فاطمة الزهراء، سنة 1436ه/ 2015م.

2 -حمر الراس عماد الدين: تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات- كتاب السنة الأولى ثانوي نموذجا- ماي 2011م.

3 -سارة قرقور: تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات- السنة الأولى ثانوي- شعبة الآداب أنموذجا-، إشراف الزبير القلي، سنة 2011/2010م.

4 -كرابيب نور الدين: تعليمية المصطلح النحوي من خلال المقررات الدراسية- الطور الثانوي أنموذجا-، إشراف: معراجي عمر، سنة 2015م.

خامسا: المواقع الالكترونية:

1 - الأسطورة https:// ar- wikipedia.org/ wiki

2 -- http://www.ency-education.com/arabic-language-anmat-al-nosos.html.

فهرس المحتويات: **الصفحة**

إهداء.....03

مقدمة.....أ

مدخل.....10

الفصل الأول: التقويم التربوي ماهيته، خصائصه، ومجالاته

تمهيد.....25

المبحث الاول: مفهوم التقويم التربوي وأنواعه

أولا: مفهوم التقويم التربوي**.....26**

ثانيا: أنواعه**.....29**

المبحث الثاني: أهداف التقويم وأهميته

أولا: أهداف التقويم**.....31**

ثانيا: أهمية التقويم**.....33**

المبحث الثالث: خصائص التقويم ومراحله

أولا: خصائص التقويم**.....34**

ثانيا: مراحل التقويم **.....36**

المبحث الرابع: مبادئ التقويم وأساليبه

أولا: مبادئ التقويم**.....38**

ثانيا: أساليب التقويم**.....40**

المبحث الخامس: مجالات التقويم ووظائفه

أولا: مجالات التقويم**.....42**

ثانيا: وظائف التقويم**.....46**

خلاصة 47

الفصل الثاني: واقع تعليم النص الأدبي وأهدافه

تمهيد.....48

المبحث الأول: مرحلة التعليم المتوسط وملامحها

أولا: ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط**.....49**

ثانيا: ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط**.....50**

المبحث الثاني: أهداف ومشكلات تعليم اللغة العربية

أولا: أهداف تعليم اللغة العربية**.....51**

ثانيا: مشكلات تعليم اللغة العربية**.....54**

المبحث الثالث: النص الأدبي: المفهوم، الأنواع والأنماط

أولا: مفهوم النص الأدبي**.....56**

ثانيا: أنواع النصوص الأدبية**.....58**

ثالثا: أنماط النصوص الأدبية**.....61**

المبحث الرابع: النص الأدبي: مميزاته، أهداف تدريسه، اختياره وتنظيمه

أولا: مميزات النص الأدبي**.....63**

ثانيا: أهداف تدريس النص الأدبي**.....64**

ثالثا: اختيار النصوص وتنظيمها.....66

المبحث الخامس: وسائل وطرق إنجاح درس النص الأدبي

أولا: وسائل إنجاح درس النص الأدبي.....67

ثانيا: طرق تعليم النص الأدبي.....68

خلاصة.....72

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية

أولا: إجراءات البحث الميدانية.....74

ثانيا: تحليل النتائج ومناقشتها.....75

ثالثا: الاستنتاجات.....88

رابعا: التوصيات.....89

ثالثا: المذكرة التربوية.....90

الخاتمة.....94

الملاحق 96

قائمة المصادر والمراجع.....103