الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ
جامعة محمّد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللّغات
قسم الآداب واللغة العربيّة

تقويم أنشطة اللّغة العربيّة لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائيّ
-مدرسة شريف مواقي محمّد لخضر طولقة-بسكرة
-أنموذجا-

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللّغة العربيّة
تخصص :لسانيّات تعليميّة

إعداد الطّالبة :
جميلة شيتور

إشراف الأستاذ:
صالح لحلوحي

السّنة الجامعيّة:1436هـ/1437هـ
2015م/2016م

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى :

﴿ إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ﴾

سورة الإسراء-الآية :9.

شكر وعرفـــان

مصداقا لقوله صلّى الله عليه وسلّم « من لم يشكر النّاس لم يشكر الله» أرفع أسمى آيات الشّكر والامتنان إلى أستاذي المشرف الدّكتور" صالح لحلوحي" الذي بذل من الجهد الكثير رغم انشغالاته العلميّة العديدة، إلّا كان مقوّما وموّجها لهذا العمل، كما أتقدّم بخالص شكري إلى شيختي نسيبة سنوسي التي ساندتني في هذا العمل و شهدت معي كلّ مراحله كما أتقدّم بخالص شكري إلى جميع أساتذتي الذّين أفادوني بتوجيهاتهم و أخصّ بالذكر الأستاذ:الأمين ملاوي و الأستاذة دليلة فرحي والأستاذة عابدة قرسيف والأستاذة سماح بن ناصر كما لا يفوتني أن أتقدّم بخالص الشكر و الامتنان للذين ساعدوني في عملي الميداني و أخصّ بالذكر الشيخ إسماعيل سنوسي و جميع المعلّمين الذين أسهموا بمعلوماتهم التّي خدمت البحث وأخصّ بالذّكر معلميّ بن حويلي مهني و إلى كلّ من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا البحث.

جميلة

مقدّمـــــــــة

تؤدي اللّغة وظائف متعدّدة و متنوعة، منها ماهو اجتماعيّ ومنها ماهونفسيّ ومهما تعدّدت هذه الوظائف تبقى وظيفة التّواصل أهمّها على الإطلاق، و للغة من الأهميّة ما يجعلها الأساس الذي تعتمد عليه المدرسة في ممارسة التّربيّة والتّعليم بغية الوصول بالنّشئ إلى أعلى المستويات، هذا الأخير الذي يعدّ عماد الأمم وقوامها فمن خلاله تتفاضل فيما بينها بحسب ما يصل إليه من تقدّم فكريّ وثقافيّ ومعرفيّ، هذا التّقدّم الذي تكفله الممارسة الفعليّة للّغة عن طريق أنشطة تعليميّة مسطّرة وفق برامج و مناهج تسخّر كلّها من أجل الإعداد الجيّد للمتعلّم، فالأنشطة اللّغويّة جزء لايتجزأ من المنهاج، و هي تسهم في بناء شخصيّة المتعلّم، حيث إنّ وظيفة المدرسة تغيّرت عبر المسيرة التّربويّة والتّعليمية فهي لم تعد مكانا لحشو الأذهان بالمعلومات، بل أصبحت تهدف إلى إكساب الخبرات و صقل المهارات قصد تنميّة الفرد عقليّا ووجدانيّا و جسميّا وانفعاليّا و اجتماعيّا لإعداده للحياة ويتحقّق ذلك من خلال الممارسة الفعليّة لألوان الأنشطة التّعليميّة المختلفة، ومن هذا المنطلق فإنّ النّشاط التّعليميّ هو الخيار الملائم للبدء في استيعاب التّقنيّة الحديثة والعمل عل توليد وابتكار النّماذج الجديدة وفق متطلّبات الحياة، ومع تقدّم المجتمع زاد رصيدها الثّقافيّ؛ إذ صارت تحتكم في عمليّة التّوليد والابتكار إلى مبدأ المفاضلة بين ماهو نافع و بين ماهو غير ذلك ضمن مايعرف بعمليّة التّقويم، فالتّقويم عنصر أساسيّ لقياس مستوى الكفاءة والتّأكد من درجة التّأديّة، و في علوم التّربيّة و التّعليم لاتستغني عنه أي طريقة و إن اختلفت أسسها النّظريّة أو تعدّدت أطرها المنهجيّة وعليه فإنّ التّقويم يقوم بدور فعّال في العمليّة التّعليميّة إذ عن طريقه يمكن التّمييّز بين نقاط القوّة والضّعف في أي برنامج تعليميّ في مختلف المستويات والمراحل التّعليميّة و قد أثبتت مختلف الممارسات التّربويّة مدى أهميّة هذا الموضوع وضرورته لكلّ عنصر من عناصر العمليّة التّعليميّة التّي تشمل المعلّم و المتعلّم والمنهاج و طرائق التّدريس و أساليب تقويم.

التّعليم الابتدائي هو حجر الأساس في العمليّة التّعليميّة فهو منطلق المتعلّم في مسيرته التّعلميّة ككلّ، فإن حَسُن إعداده في هذه المرحلة حَسُن اكتسابه للمهارات و يُسّر امتلاكه للخبرات والمعارف في مراحله التّعليميّة المتقدّمة، وقد انصب اهتمامنا بهذه المرحلة من التّعليم ايمانا منّا بضرورة الوقوف على مدى تحقيق الأنشطة التّعليميّة لأهدافها، و لمعرفة ماهي العوائق و الصّعوبات التي تعترض سيرورة تقدّمها إن وجدت و للتّعرّف على الكيفيّات التي تقوّم من خلالها الأنشطة التّعليمية.

هذه الأسباب و غيرها جعلتنا ننطلق في بحثنا هذا من الإشكال الآتي:

مامدى تحقيق أنشطة اللّغة العربيّة في السّنة الخامسة إبتدائي للأهداف المسطّرة؟

تتفرّع عن هذا التّساؤل مجموعة من الأسئلة نذكر منها : ماهي المعايير المعتمدة في تقويم الأنشطة االلّغويّة في هذه المرحلة من التّعليم ؟ وما هي الأساليب التّقويميّة الأكثر اعتمادا في تقويم هذه الأنشطة اللّغويّة؟ و هل الاختبارات تعدّ المعيار المحدّد لمدى تحقّق الأهداف التّعليميّة؟.

و عليه كانت الصّياغة العامّة لعنوان الدّراسة كالآتي:

تقويم أنشطة اللّغة العربيّة لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي

مدرسة شريف مواقي محمّد لخضر-طولقة -بسكرة.

و للإجابة على الإشكالات المتعلّقة بموضوع البحث جاء بناؤه مشكّلا مقدّمة و خاتمة تتوسّطهما فصلين، وقد وضعت المقدّمة للحديث عن موضوع البحث وأهميّته وهدفه و أهمّ أسباب و مبرّرات اختياره، و كذا المنهج المعتمد و تقسيماته-البحث- كما تمّ التّطرّق لأهمّ المراجع المعتمدة.

قسّم البحث بعد مقدّمته إلى فصلين؛ اختصّ الأوّل بأدبيات الدراسة فتطرّقنا من خلاله إلى تحديد مفهوم كلّ من التّقويم و النّشاط التّعليميّ و تعيّين مداهما، في حين خصّص الفصل الثّانيّ لتطبيقيّات الدّراسة، و لقد ساءلنا من خلاله عقول متعلّميّ السّنة الخامسة ابتدائي، فكانت إجاباتهم تبيانا لأهمّ إشكالات الدّراسة، أمّا المعلّمين فكانت إجاباتهم على

الاستبيان الموجّه لهم محدّدا لأبرز المعايير التّقويميّة في هذه المرحلة التّعليميّة، وجاءت خاتمة البحث كرصد لأهمّ النتائج المتوصّل إليها.

اتبعنا في هذا البحث المنهج الوصفيّ الذي يعتمد على التّحليل، وكان من أجل وصف واقع تدريس الأنشطة التّعليميّة وأساليب تقويمها، أمّا التّحليليّ فقد استعنا به في تحليل إجابات التّلاميذ و كذا الاستبيان.

نشير إلى أن مراجع البحث كانت متنوّعة بتنوع مباحث الدّراسة وفصولها ولقد كان اعتمادنا على الكتب الحديثة نذكر منها: كتاب القياس والتّقويم التّربويّ واستخدامه في مجال التّدريس الصّفّي لنبيل عبد الهادي وكتاب الدّليل البيذاغوجيّ لمرحلة التّعليم الابتدائيّ لمحمّد الصّالح حثروبي وكتاب النّشاط المدرسيّ : مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه لحسن شحاته.

وطبعا ككلّ باحث مريد، يطرق باب البحث الأكاديميّ لأوّل مرّة، فقد واجهتني صعوبات، ولولا مساعداتٍ قد قدّمت لي من طرف أشخاص مخلصين، يأتي في مقدّمتهم أستاذي الفاضل : الدّكتور صالح لحلوحي، لما كان البحث على ماهو عليه اليوم فلك سيّدي فائق الاحترام ووافر التّقدير، ولكلّ من ساعدني خالص الشّكر والامتنان.

و في الختام أرجوا أن أكون قد وفّقت، فإن أصبت فمن اللّه، وإن أخطأت فحسبي أجر الاجتهاد، وما توفيقي إلّا باللّه ربّ العالمين .

الفصل الأوّل:

الإطار النّظريّ للدّراسة

الفصل الأوّل : الإطار النّظريّ للدّراسة.

***توطئة.**

المبحث الأول:التّقويم ممارسة ضروريّة.

1. ماهيّة التّقويم.
2. التّمييز بين المفاهيم المتعلّقة بالتّقويم.
   - ✓ الفرق بين التّقويم و التّقييم.
   - ✓ الفرق بين التّقويم و القياس.
3. أهميّة التّقويم .
4. أنواع التّقويم.

-خلاصة المبحث.

المبحث الثّانيّ:النّشاط التّعليميّ ممارسة إدماجيّة.

1. ماهيّة النّشاط التّعليميّ.
2. أهميّة النّشاط التّعليميّ.
3. أنواع النّشاط التّعليميّ.

-خلاصة المبحث.

***خلاصة الفصل.**

توطئة:

تزايد اهتمام الباحثين النّفسيين والدّارسين المختصّين في عالم التّربية والتّعليم بعمليّة التّقويم خلال السّنوات الأخيرة، إذ أصبح لا يهدف إلى تقويم المتعلّم وتحصيله الدّراسيّ فحسب بل اتّسع مداه لأبعد من ذلك ليشمل مجالات أخرى منها: تقويم أداء المعلّم، و يتمّ ذلك من خلال التّعرف على مدى كفاءته في شرح الدّرس، وقدرته على تمكين المتعلّمين من استيعاب المادّة الدراسيّة وفي ضوء ما يحصل عليه من نتائج يتّخذ إجراءاتٍ بشأن طريقته فيواصل فيها إن كانت مجديّة، ويغيّر فيها و في أساليبها ووسائلها ما لم تؤدي الهدف المنوط بها، ومن بين مجالات التّقويم أيضا تقويم المنهاج الدراسيّ، يتمّ هذا خلال نهاية الفصل الدراسيّ أو السّنة الدراسيّة بالنّظر إلى ما تمّ تحقيقه من الأهداف المرجوّة ولأنّ النّشاط التّعليميّ جزء من المنهاج بالتّالي يصطبغ بصبغته، فيأخذ إذا شكلا من أشكال التّقويم الذي يتمّ خلال الفصل الدراسيّ و في نهاية العام الدراسيّ من أجل الوقوف على واقع تحقيق الأهداف المنشودة من كلّ نشاط على حدة.

غنيّ عن البيان أنّ النّشاط التّعليميّ أصبح منذ مطلع القرن العشرين يحتلّ مكانة مهمّة في المنهج الدراسيّ التّربويّ، ولقد أظهرت ذلك البدايات الإبداعيّة وجهود الروّاد الغيورينَ؛ من الذين مهدّوا الطّريق لمفاهيمَ جديدة في عالم التّربيّة والتّعليم والإبداع فيهما من معلّمين و مفتّشينَ وعلماء نفسانيّين ومن لهم اهتمامٌ بتطوير هذا المجال ومن الذين أخذوا على كاهلهم تلبيّة حاجيات المتّعلمين، والذين وضعوا نصب أعينهم رغبات و ميول النّشئ فطفقوا يبحثون من الوسائل أهمها و من الطّرائق أنجعها ومن المناهج أيسرها وكل ذلك كان من أجل ضمان أسمى معاني التّعليم الجيّد.

يمكن لأيّ متابع للنّشاط التّعليميّ منذ مطلع القرن الماضيّ حتى عصرنا الحاضر أن يلمس التّطورات الهائلة في هذا الحقل من خلال الحراك الواسع في مجال نشاطات التّلاميذ وفي المنهج التّربويّ شكلا و مضمونا، وهذا موصول بدوره بالوضع الاجتماعيّ للتّلاميذ وبيئتهم، الذي تضطلع بمسوؤليّته المدارس العامّة، فتقوم في ضوء هذه

المستجدات بإعادة النّظر في برنامج النّشاط التّعليميّ، ومن ثمّ العمل على تقويمه و توظيفه إلى أبعد حدّ في نمو وتطوّر المتعلّم، كونه من الأولوّيات الرّئيسة التي تضطلع بها المؤسسات التّعليميّة.

المبحث الأول :التّقويم ممارسة ضروريّة.

من المعلوم أنّ الواقع التّعليميّ هو إسقاطٌ للواقع الحياتيّ، إذ الإنسان يعيش في تقويم مستمرّ، فعند قيامه بأيّ عمل فإنّه يسعى من خلاله أن يبلغ غاية الإتقان وبذلك يجد نفسه مضطرّا للوقوف على مواطن الضّعف ليعمل على تقويّتها، ومكامن القوّة فيثمّنها بهذا تشغل عمليّة التّقويم حيّزا بالغ الأهميّة في الفضاء التّعليميّ، إذ تعدّ الدّعامة الأولى التي يقوم عليها المنهاج التّعليميّ والعمليّة التي يمكن من خلالها الحكم على مدى تحقيق الأهداف التّعليميّة.

1. ماهيّة التّقويم :

للتّقويم معانٍ كثيرة لكنّنا سنقيّدها بما جاء في معاجمنا التّراثيّة والحديثة وسنورد منها ما ذكر فيها من مفاهيم لغويّة واصطلاحيّة كالآتيّ :

أ- **لغة:**

من جذر "ق"،"و"،"م"جاء في لسان العرب :قَوَّمَ : أَقَمْتُ الشَّيْءَ وَقَوَّمْتُهُ بِمَعْنَى اسْتَقَامَ (...) وَ الاسْتِقَامَةَ : اعْتِدَالُ الشَّيْءِ وَ اسْتِوَاؤُهُ.[1]

و في معجم مصطلحات المناهج و طرق التّدريس:«عمليّة تقدير قيمة الشّيء أو كميّته بالنّسبة إلى معايير محدّدة، أو مدى توافق فكرة أو عمل ما مع القيّم السّائدة.»[2]

ممّا سبق يتّضح أنّ التّقويم في معناه اللّغويّ يفيد :إصلاح اعوجاج الشّيء، وفي الوقت عينه إعطاء قيمة لهذا الشّيء وتقديره و الحكم عليه.

---

[1]-ابن منظور:لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ،ط1،2002م ،ج 12، مادة ق، و،م، ص588.

[2]-محمّد الدريج و آخرون :معجم مصطلحات المناهج و طرق التّدريس، المنظّمة العربيّة للتّربيّة و الثّقافة و العلوم تنسيق التّعريب في الوطن العربيّ،الرّباط، المغرب،ط1،2011م،ص149.

ب- **اصطلاحا :**

تعدّدت تعاريف التّقويم بتعدّد الباحثين في علم التّربية و التّعليم وبالعودة إلى ما ذكر منها نجد أنّ :

"**بلوم**""**Bloom**" يقول إنّ التّقويم هو:«مجموعة منظّمة من الأدلّة التي تبيّن فيم إذا جرت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلّمين مع تحديد مقدار و درجة ذلك التّغيّر على التّلميذ بمفرده»[1].

و يعرّفه "**جرونلند**"**Gronland**" بأنّه :«عمليّة تنظيميّة لتحديد المدى الذي يحقق فيه التّلاميذ الأهداف التّربويّة الموضوعيّة»[2].

ويعرّفه "**محمّد زياد حمدان**" بأنّه: «عمليّة تتمّ في نهاية مهام تعليميّة معيّنة بهدف إخبار التّلميذ و المدرّس حول درجة التّحكم المحصّل عليه، واكتشاف مواطن الصّعوبة التي يصادفها التّلميذ خلال تعلّمه، من أجل جعله يكتشف استراتجيات تمكّنه من التّطوّر وتنظر إلى الأخطاء كمحاولات لحل المشكلات التي تعترضه، ولحظة من لحظات التّعلّم وليست مجرّد ضعف»[3].

كما يرى "**أنطوان صياح**" أنّه: «يقوم على تحليل المعلومات المجموعة حول كفاية والحكم عليها من خلال مقارنتها بقاعدة مرجعّية بهدف اتّخاذ قرار بشأنها»[4].

ويعرّف في مجال التّربيّة على أنّه :« العمليّة التي يتمّ بها الحكم القيميّ على مدى نجاح العمليّة التّعليميّة بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوّة»[5].

---

[1]-محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف و تطبيقاته، دارالهدى، عين مليلة، الجزائر ،ط1 ،1999م، ص91.

[2]-المرجع نفسه، ص92.

[3]-محمد زياد حمدان: تقييم التّعلّم أسسه وتطبيقاته، دارالعلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2009،1م، ص(22-23).

[4]-أنطوان صيّاح : تقويم تعلّم اللغة العربيّة (دليل عملي)،دار النهضة العربيّة ،بيروت ،لبنان،ط1،(1430هـ-2009م)،ص16.

[5]- سهيلة محمد كاظم الفتلاوي: المنهاج التّعليميّ والتّدريس الفاعل، دارالشّروق للنّشروالتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006م، ص102.

أمّا مفهوم التّقويم على مستوى المدرسة فإنّه :

«عمليّة منظّمة لجمع و تحليل المعلومات حول البرامج المتعلّقة بالمتعلّم و المعلّم و الإدارة و المرافق و الوسائل والنّشاطات التي تشكّل بمجملها وحدة عمليّة التّعلّم والتّعليم و ذلك للتّحقّقمن مدى تحقيق الأهداف و اتّخاذ القرارات بشأن هذه البرامج»[1].

ويعرّف على مستوى غرفة الصّف بأنّه :

«عبارة عن عمليّات منظّمة، الهدف منها جمع المعلومات و تحليلها لتحديد مدى تحقق الأهداف التّدريسيّة من قبل المتعلّمين واتّخاذ قرارات بشأنها»[2].

يشير هذا التّعريف ضمنيّا إلى ضرورة إعداد الأهداف التّدريسيّة كخطوة أولى في عمليّة التّدريس لأنّها عمليّة صادقة قبل كل شيء تحمل رسالة هادفة، تتّخذ من تلبيّة حاجات النشئ و تحقيق رغباته مطلبا أساسيّا و مبلغا بنّاء للوصول به إلى أرقى المستويات.

كما أنّ التّقويم هو:

« مجموع الإجراءات التي يتمّ بواسطتها جمع بيانات خاصّة بفرد أو مشروع أو بظاهرة و دراسة هذه البيانات بأسلوب علميّ للتأكّد من مدى تحقيق أهداف محددّة سلفا من أجل اتّخاذ قرارات معيّنة.»[3]

وتأسيسا على ما تقدّم يمكن تعريف التّقويم إجرائيّاعلى أنّه:

عمليّة منهجيّة، تقوم على أسس عمليّة، تستهدف إصدار الحكم بدقّة وموضوعيّة على مدخلات ومخرجات أي نظام تربويّ، ومن ثَمّ تحديد جوانب الضّعف والقوّة في كلّ منها تمهيداً لاتّخاذ القرارات المناسبة للإصلاح.

---

[1]–نبيل عبد الهادي : القياس و التقويم التّربويّ و استخدامه في مجال التّدريس الصّفّي، دار وائل للنّشر، عمّان، الأردن، ط2 2001م، ص68.

[2]–المرجع نفسه:ص68.

[3]-رشدي طعيمة :الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيةّ، (إعدادها تطويرها، تقويمها)، دار الفكر، القاهرة، مصر، ط2000،1م، ص36.

2.التّمييز بين المفاهيم المتعلّقة بالتّقويم :(التّقييم، القياس)

ميزة «العلم أنّه عبارة عن مجموعة من المصطلحات ذوات تعريفات لايختلف عليها المشتغلون بهذا العلم.»، وإن اختلفت توجهاتهم أوتعدّدت مذاهبهم، ويتميّز العلماء بمنهجهم الموضوعيّ في استخدامهم للمصطلح و إدراكهم لمعانيه، كما أنّه باستطاعهم الوقوف على الحدود الفاصلة بين مصطلحين أو أكثر.

و لأنّ التّقويم واحد من المصطلحات التي تعلّقت بها مفاهيم أخرى كان أهمّها التّقيّيم والقياس، بالتّمييّز بين هذه المفاهيم مطلبا ضروريّا لمعرفة الأعمّ و الأشمل منها ولتحديد الأصحّ من حيث الاستعمال في الأوساط التّعليميّة.

1/2الفرق بين التّقويم و التّقيّيم:

يكثر الجدل حول مفهوم التّقويم و يحتدّ النّقاش عندما يطرح بالموازاة مع التّقيّيمّ ومردّ السّؤال في أَيِّهما أصحّاستعمالاو أكثرتداولا؛مصطلح التّقويم أم التّقييم؟

لطالما كان الإشكال لغويّا فكثير من الباحثين جنح إلى أنّ التّقويم أعمّ و أشمل يأتي في طليعتهم "**رابح بومعزة**" الذي أقرّ بعدم وجود مصطلح التّقيّيم في تراثنا العربيّ ذلك في قوله: «والذي يُطمأَنُ إليه هو أنّ مصطلح "التّقويم" مصدر الفعل الثّلاثيّ المزيد بتضعيف عينه "قوّم".نقول : قوّم الشَّيءَ؛ أي أصلحَ اعوجاجهُ، أوقدَّر قيمته.ومصطلح " التّقيّيم " لا وجود له في تراثنا ومعاجمنا.ذلك أنّ مصطلح التّقويم أعمّ فهو يشمل المعنيين ».

فهو يرى إذا أنّ مصطلح التّقويم أصحُّ لغويّا من حيث أنّه يتضمّن عدّة معاني منها إعطاء قيمة للشّيء و يفيد التّعديل و إصلاح الاعوجاج.

في حين يرجئ "**أنطوان صياح**" السّبب الثّاوي خلف تحديد المصطلح الأصحّ لغويّا –التّقويم أم التّقيّيم– إلى قضيّة التّرجمة فيقول :«و إذا كان الخلاف هنا ،كما يظهرلغويّا فقد يسهل البتّ بشأنه، غير أنّ الأمر يزداد صعوبة عندما يحاول الباحثون و الدّارسون والمترجمون التّعبير عن المفاهيم السّائدة في اللّغات الأجنبيّة.»[1]

[1]– أنطوان صياح :تقويم تعلم اللغة العربية (دليل عمليّ) ، ص16.

من خلال هذا الطّرح ندرك أن أغلب قضايا تحديد المصطلح تقبع خلف مقابلة المفاهيم الغربيّة لما هو موجود في التّراث العربيّ، في حين يرجّح بعض الباحثين في مجال القياس والتّقويم مصطلح التّقويم على التّقيّيم، فيقولون أنّ الأوّل أعمّ و أشمل بالمقابل يوازن بعضهم الآخر بينهما فلا تستدعي الضّرورة عندهم التّفرقة بينهما.

وعليه يعرّف "**بلوم**"**Bloom**" التّقيّيم بأنّه :«إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار الأعمال، الحلول، الطّرق، المواد و يتضمّن ذلك استخدام محكات لتقدير مدى كفاية ودقّة و فعاليّة الأشياء و يكون التّقيّيم كميّا أو كيفيّا.»[1]

ويعرّفه"**كرون لند** ""**Groenland**" فيرى أن التّقيّيم :« عملية منهجية تحدّد مدى تحقق الأهداف التربويّة من قبل التّلاميذ كما أنّه يعدّ وصفا كميّا و كيفيّا بالإضافة إلى الحكم على القيمة ».[2]

أمّا" **ثورندايكوهالك** "Throdike&Helgn" فيعرّف أنّه بأنّه :« وصف شيء ما ثمّ الحكم على قبول أوملاءمة ما وصف ».[3]

و يرى "**أنطوان صياح**" أنّ التّقيّيم:« يقوم على إعطاء قيمة لعمل معين مبنية على الدّراسة و التّثمين الدّقيق انطلاقا من محكات محدّدة». [4]

والتّقيّيم أيضا هو:« عمليّة جمع معلومات عن التّلاميذ، عمّا يعرفونه و يستطيعون عمله، وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات على سبيل المثال :ملاحظة التّلاميذ وهم يتعلّمون،و يفحص ما ينتجونه أو باختبار معرفتهم و مهاراتهم .و السّؤال المفتاحيّ في التّقيّيم هو كيف نستطيع أن نتوصّل إلى مايتعلّمه التّلاميذ؟».[5]

---

[1]–نبيل عبد الهادي :القياس و التّقويم التّربويّ و استخدامه في مجال التّدريس الصّفيّ ،ص67.

[2]–المرجع نفسه، ص68.

[3]–المرجع نفسه، ص68.

[4]–أنطوان صياح :تقويم تعلم اللغة العربية (دليل عمليّ)، ،ص16.

[5]– جابر عبد الحميد جابر :اتجاهات و تجارب معاصرة في تقويم أداء التّلاميذ و المدرّس، دار الفكرة العربيّة، القاهرة مصر،ط2002،1م،ص13.

ممّا سبق يمكن تعريف التّقييم على أنّه: عمليّة منهجيّة يتمّ من خلالها إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأفكار أو الجوانب أو الاستجابات لتقدير مدى كفاية هذه الأشياء ودقّتها وفاعليّتها، على أن يتمّ هذا الحكم في ضوء مستوى أومحكّ أو معيار معيّن.

2/2الفرق بين التّقويم و القياس:

يتداخل مفهوم القياس مع مفهوم التّقويم لكن ضرورة تحديد المصطلح توجب، وعلى الرّغم من أنّ التّقويم يعتمد على وسيلة من وسائل القياس المتمثّلة في الاختبارات.*

وهذا ما ذهبت إليه"**سهيلة الفتلاوي**"؛ إذ قالت : «أمّا التّقويم فإنّه لايعني القياس و إعطاء الدّرجات فقط و إنّما يتضمّن قيام المعلّم بإصدار حكم على قيمة الدّرجات التي حصل على القياس و الاختبار، و محاولة الكشف على نقاط الضّعف و تصحيحها في عمليتيّ التّعليم و التّعلّم ».[1]

وهنا نجد أنّ القياس جزء من التّقويم ووسيلة من وسائله ويقصد به إعطاءقيمة عدديّة أو رقمية لشيء معيّن أو سلوك أو خاصيّة من خصائص الفرد الاجتماعيّة أوالجسميّة أوالنفسيّة أو العلميّة و المعرفيّة، فالمختبر أثناء قيامة بعملية القياس يعطي قيمة رمزيّة تعتمد على الأرقام ومن ثمّ يصدر عليها حكمه في إطار ما يعرف بالتّقويم.

و قد أفاد "**بلوم**" بأنّ:« القياس التّربويّ يبحث في العامّة عن خصائص موجودة لدى الأفراد، مثل الذّكاء والقدرات الفكريّة والحركيّة المختلفة والقدرة الإبداعيّة وغيرها، تكون هذه الخصائص موجودة لدى كل الأفراد مهما تنوّعت خلفياتهم الاجتماعيّة والجنسيّة بالإضافة إلى أصولهم العرقيّة –على درجات متفاوتة–كما يمكن قياسها بنفس الطّرق والوسائل وفي أوقات و أمكنة مختلفة».[2]

ومنه فعمليّة القياس إذ تتحتوي على سلوكات وإجراءات وعوامل محدّدة يمكنإ ذا ما استغلّت بشكل سليم أن تمنح مستوى مقنع من التّنبؤ بخصوص مستقبل الأفراد.

---

*–سيأتي الكلام عنها في الفصل الثّانيّ.

[1]–سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:المدخل إلى التّدريس ،دار الشّروق، عمان، الأردن، ط1 ،2010م، ص266.

[2]–محمّد زياد حمدان :تقييم التّعلّم أسسه و تطبيقاته، ص23.

وعليه تركّزت مهمّة الاختبارات –كاختبارات الذّكاء والاستعداد والشّخصيّة وغيرها– بشكل واسع في التّنبؤ و التّصنيف والتّجريب العلميّ.

أمّا المفهوم العلميّ للقياس فيشير إلى:«الجوانب الكميّة التي تصف خاصّة أو سمة معينة، مثل ارتفاع سائل، أو حجم كرة، أو ضغط غازيّ، الاستعداد اللّفظيّ لطفل أوالتّحصيل الدّراسيّ للطّالب، كما يشير إلى عمليّة جمع المعلومات، و ترتيبها بطريقة منظّمة ».[1]

يتضمّن مفهوم القياس من هذا المنظورعمليّة جمع المعلومات و تنظيمها وكذلك تحليل نتائج هذه العمليّة.

و يشير القياس:«إلى مقدار مايعطي من قيم عديدة لسمة معيّنة في وقت معيّن، وهذا المقدار يوجد بصورة كميّة، قد يكون بإعطاء درجة (50) أو (75)»[2].

و يقصد بالقياس في العمليّة التّعليميّة :«إعطاء قيمة رقميّة أوعدديّة لصفة من الصّفات ترتبط بسلوك محدّد، مثال ذلك قياس تحصيل مجموعة من الطّلاب لجزء معين من مقرر مابواسطة اختبار تحصيليّ، حيث يتمّ تصحيح الاختبار ورصد الدّرجات وتنتهي عمليّة القياس عند رصد الدّرجات ومعرفتها كتقديرات كميّة »[3]

وصفوة القول هنا أنّ القياس هو: عمليّة منهجيّة يتمّ من خلالها الحصولعلى صورة كميّةلمقدارمايوجدفيالظّاهرةعندالفرد، أو هو إعطاء قيمة رقميّة أوعدديّة لصفة من الصّفات ترتبط هذه الأخيرة بسلوك محدّد.

يحدث الخلط بين المفاهيم التي تقدّم التّمييز بينها من خلال ضبطها اصطلاحيّا –التّقويم و التّقييم و القياس–، و الواقع يثبت أن أصحاب الاختصاص ومن لهم اهتمام

---

[1]–صلاح الدّين محمود علام:القياس و التّقويم التّربويّ و النّفسيّ أساسياته و تطبيقاته، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر ط1، 1999م، ص181.

[2]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي :المدخل إلى التّدريس، ص265.

[3]– أكرم صالح محمود خوالدة :التّقويم اللّغوي في الكتابة و التّفكير التّأمليّ، دار الحامد للنّشر و التّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012م، ص28.

بالمجال التّربويّ و حتّى المعلّمون يخلطون بين القياس و التّقويم و يعتبرون التّقويم مرادفا للقياس و بتصحيح الاختبارات و رصد الدّرجات تنتهي عمليّة التّقويم، والحاصل أنّ القياس جزء أساسيّ من عمليّة التّقويم ففي حين ينتهي القياس برصد الدّرجات و هي بذلك درجات خام لا معنى لها،تأتي عمليّة التّقويم لإصدار أحكام حول هذه الدّرجات و بحث مدلولها في ضوء الأهداف التّعليمية المحددة، و بذلك يكون التّقويم :«عمليّة فاحصة للحكم على مدى فاعليّة الخبرات التّعليميّة كما تمّ قياسها بالنّسبة لأهداف تعليميّة معيّنة».[1]، أما القياس فهو:«تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميّا وفق إطار معين من المقاييس المدرجة، وذلك اعتماداعلى الفكرة السّائدة القائلة بأنّ : "كلّما يوجد بمقدار، وكلّ مقدار يمكن قياسه" وتتوقف دقّة ما نحصل عليه من نتائج على دقّة المقياس المستعمل في القياس وعلى عوامل أخرى متباينة».[2]

أمّا عن التّقييم و التّقويم، فهما يفيدان بيان قيمة الشّيء، إلّا أنّ كلمة التّقويم صحيحة لغويّا و هي الأكثر استعمالا كما أنّها تعني بالإضافة إلى قيمة الشّيء تعديل أو تصحيح ما اعوجّ منه، أمّا كلمة تقيّيم فتدلّ على إعطاء قيمة لذلك الشّيء و من هنا فإنّ التّقييم يمثّل جزءا من التّقويم، و أنّ التّقويم أعمّ و أشمل من مفهوم التّقييم، حيث لا يقف فيه الأمر عند حدّ بيان قيمة الشّيء، بل يتعدّاه إلى محاولة اصلاحه و تعديل اعوجاجه بعد الحكم عليه.

3. أهميّة التّقويم و أغراضه:

التّقويم عتيق العهد تليد، وهو معروف لدى الإنسان منذ الأزل يؤرّخ له بظهور الخلق الأوّل، « وقد استخدم الإنسان التّقويم بصوره المختلفة وأساليبه المتّنوعة والتي تتوافق و مالديه من غايات يبغي الوصول إليها وآمال يسعى إلى تحقيقها»[3]

---

[1]–جابر عبد الحميد جابر :إتجاهات و تجارب معاصرة في تقويم أداء التلاميذ ، ص14.

[2]–ربيكا أوكسفورد: استراتيجيات تعلّم اللّغة، ،تر:السّيد محمد، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، مصر،ط1، 1996م.

[3]–مركز نون للتأليف والتّرجمة :التّدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلاميّة والثّقافية، ط1 ،(1432هـ-2011م)، ص215.

لكنّه حديث النّشأة في مجال التّربيّة و التّعليم جديد، و التّقويم هو تحديد قيمة شيء معيّن أو حدث ما، كما يعدّ وسيلة لإدراك نواحي القوّة فيتمّ تعزيزها ومعرفة مواطن الضّعف ومن ثمّ العمل على تقويتها لهذه الأسباب وغيرها كثير، تمّ إدراج التّقويم ضمن العمليّة التّعليميّة حيث «أصبح التّقويم جزءاأساسًا في العمليّة التّربويّة بصفة عامّة، وركنا من أركان بناء المناهج بصفة خاصّة من أجل معرفة قيمة هذا المنهج أوذلك البرنامج للمساعدة في اتّخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه ».[1]

و لأنّ معتمد العمليّة التّعليميّة ثلاث ركائز أساسية تتمثل في المعلّم و المتعلّم والمادّة التّعليميّة مع أنّه لا يمكن المفاضلة بين أي واحدة منها من حيث أن كلّ عنصر يقوم بمهامه الخاصّة به، إلّا أنّه يمكن القول إنّ المتعلّم يبقى الأهم فهو أحد مقومات العمليّة التعليميّة فنجاحها مرتبط بنجاح المتعلّم ولأنّ التّقويم وضع من أجل قياس جوانب القوّة و تحديد مكامن الضّعف أهتم الوصيون على هذا المجال أيّما اهتمام بالمتعلّم فلم يعد التّقويم عندهم لم يعد « مقصورا على قياس التّحصيل الدّراسيّ للمواد المختلفة، بل تعدّاه إلى قياس مقوّمات شخصيّة الطّالب من شتّى جوانبها، وبذلك اتّسعت مجالاته وتنوّعت طرقه و أساليبه».[2]

وأسفرت آخر دراسات علم النّفس التّربويّ أنّ التّقويم مهمّ في مجال النّمو المعرفيّ لدى المتعلّم حيث أضحى يبحث في الفروق الفرديّة* و الاستعدادات النّفسيّة * و المقبوليّة*بهذا يعدّ « التّقويم حاليّا من أهمّ عوامل الكشف عن المواهب و تميّز أصحاب الاستعدادات و الميول الخاصّة و ذوي القدرات و المهارات الممتازة ».[3]

---

[1]–أكرم صالح الخوالدة : التّقويم اللّغويّ في الكتابة والتّفكيرالتّأمليّ، ص29.

[2]–المرجع نفسه: ص29.

* الفروق الفردية و الاستعدادات النفسيّة والمقبولية:هي من أهمّ العوامل النّفسيّة التي تجعل العمليّة التّعليميّة تحقّق أهدافها،إذ كيف نتصوّر أنّنا أوصلنا بعض المعلومات التّي يشتمل عليها الدّرس المقدّم للمتعلّم دون أن يكون هذا الأخير على استعداد تام لتقبّل هذه المعلومات التّي قد يختلف في تلقيها المتعلّم بحسب قدرة استيعابه لها.(ينظر)عبد المجيد عيساني:نظريات التّعلّم و تطبيقاتها في علوم اللّغة (اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة)، ص45.

[3]–أكرم صالح الخوالدة : التقويم اللغوي في الكتابة و التّفكير التّأمليّ، ص29.

و لأنّ العمليـة التّعليميّـة تنهض علـى المعلّم و المتعلّم و تتخذ من التّقويم أداة لقياس مبلغ الأهداف و وسيلة لمعرفة مآل مساعيها، فهي بهذا عمليّة: «توفّر معلومات يستطيع من خلالها أن يغيّر مقاربته لدرس ما أو لمفهوم معيّن أوقد يغيّر طرائقه التّعليميّة ممّا يساعد، وفي الحالتين على تحسين فاعليّة العمليّة التّعليميّة ».[1]

وتتّجلّى أهميّة التّقويم إضافة إلى أنّه يلعب الدّور المحوريّ في العمليّة التّعليميّة إذ يهدف للوقوف على مدى تحقيق الأهداف التّربويّة ومدى فاعليّة البرنامج التّربويّ بأكمله من تخطيط وتنفيذ لطرق وأساليب التّدريس، إضافة إلى البحث على أفضل الوسائل التّعليميّ.

ويسعى التّقويم كذلك لتحقيق عديد من الأغراض قامت بوضعها "**سهيلة الفتلاوي**" في شكل عناصر نوردها فيما يأتي [2]:

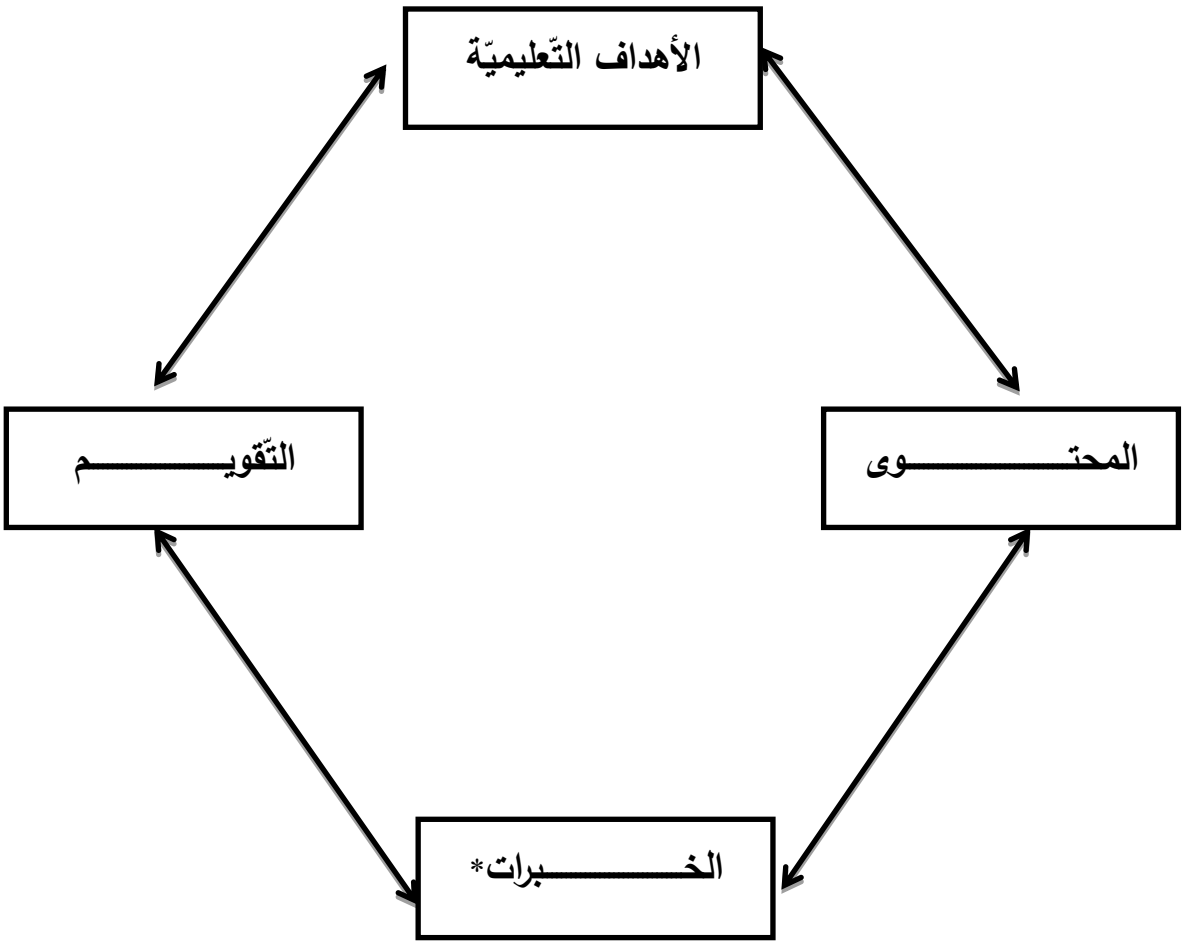
1. معرفة مدى ما تحقّق من الأهداف التّدريسيّة القصيرة المدى (السّلوكيّة) و الطّويلة المدى بالمجالات المعرفيّة، و الوجدانيّة، و المهاريّة.
2. الحكم على مدى تقدّم تعلّم الطّلبة و أداءهم في المواد الدّراسيّة ضمن المجالات الثّلاثة(المعرفيّة، الوجدانيّة، المهاريّة)، وبذلك فهو يزوّد المعلّم بتغذية راجعة*عن معدّل تقدّم طلبته و مستوى تحصيله.
3. يزوّد المعلّم بتغذية راجعة عن فاعليّة تدريسه(أهداف ومحتوى و طريقة) و بذلك يكون التّقويم عمليّة تشخيصيّة، وقائية، علاجيّة تساعد المعلّم في تطوير أساليب و طرائق تدريسه التي يستخدمه.
4. يزوّد المتعلّم بتغذية راجعة عن الذي تعلّمه بالضّبط و ما الذي ينبغي عليه أيضا تعلّمه و ما هي نواحي الضّعف في تحصيله و ماهي النّقاط التي يحتاج أن يركّز عليها.

---

[1]–المرجع السّابق، ص29.

[2]–سهيلة محسن كاظم الفتلاوي :المدخل إلى التّدريس، ص266.

ويمكن تبيان أهميّة التّقويم انطلاقا من المخطّط الآتيّ[1] :



شكل رقم(01): -يوضّح توضّع التّقويم ضمن عناصر العمليّة التّعليميّة-

يظهـر الشّـكل الطّبيعـة التّفاعليّـة لعناصـر العمليّـة التّعليميّـة ككـلّ، بأهـدافها وإجـراءات التّقـويم واسـتيراتيجيات تعلّمهـا، وبـذلك إذاكانـت إجـراءات التّقـويم ضـعيفة المعلومات التي نبني عليها أحكامنا لن تكون كافية، و هنا تكمن أهميّة التّقويم في أنّه يشمل جميع عناصر العمليّة التّعليميّة، حيث لا يقتصر على تحصيل الطّالب فحسب بل يتعدّاه لقياس جوانب شّخصيّته المختلفة، وكذلك مدى نجاح الطّرائق و الأساليب التي يستخدمه المعلّم.

[1]-(لحسن بوعبد الله،محمد مقداد): تقويم العمليّة التّكوينيّة في الجامعة (دراسة ميدانيّة بجامعات الشّرق الجزائريّ)، ديوان المطبوعات الجامعيّة ،بن عكنون، الجزائر، ط 1 ،1998 م، ص18.

*-هنا تدلّ على الأنشطة التّعليميّة أيضا، محمّد الصّالح حثروبي: الدّليل البيذاغوجيّ لمرحلة التّعليم الابتدائيّ، دار الهدى للنّشر و التّوزيع، عين مليلة، الجزائر،ط1 ،دت، ص17.

4- .أنواع التّقويم:

استند المختّصون في مجال التّقويم التّربويّ في ضبطهم لأنواع التّقويم على محدّدات تختلف باختلاف الأهداف المرجوّة من خلال هذا الأخير– التّقويم– فمنهم من جعل الإطار المرجعيّ أساسا له في التّصنيف فيقسّم التّقويم إلى قسمين هما: « التّقويم المحكيّ المرجع و التّقويم المعياريّ المرجع»[1]؛ فالأوّل يعرّف بأنّه :

«عمليّة الحكم على مستوى أداء المتعلّم و مدى انجازه من خلال النّظر إلى مدى تحقيقه للأهداف التّعليميّة المرسومة مسبقا دون مقارنته بغيره من المتعلّمين المشابهين له». [2]

وأمّا الثّاني فيعرّف بأنّه:« عمليّة الحكم على أداء المتعلّم و مدى إنجازه من خلال مقارنة أدائه بأداء المتعلّمين الآخرين المشابهين له في الظّروف التّعليميّة».[3]

ما يميّز هذان النوعان من التّقويم النّسبيّة و عدم الدّقة في التّصنيف فعمليّة الحكم على أداء المتعلّم من خلال مقارنته بأداء غيره فيه إجحاف للمتفوّق ومغالاة لما سواه. فإذا تساوت الظروف التّعليميّة و لنفرض أنّ الأهداف قد بلغت الغاية المرجوّة، هذا لا يعني بالضرورة أنّه سنحصل على النتائج نفسها هذا يؤدي بنا لطرح السؤال :أين هو دور الفروق الفردية؟.

ومن بين معايير التّصنيف التي اعتمدها الباحثون محدّد الشكل،فذهبوا إلى أنّ التّقويم على شكلين «التّقويم الرسميّ و التّقويم غير الرسميّ».[4]

ميّزت الدّراسات الحديثة الموقع ضمن العمليّة التّعليميّة عن باقي المحدّدات السّابقة الذكر نظرا لأهميته ولما يتوفّر عليه من خصائص يمكن بواسطته النّهوض بالعمليّة التّعليمية ككلّ.

---

[1]–أنطوان صيّاح: تقويم تعلّم اللّغة العربيّة (دليل عمليّ)، ص17.

[2]–المرجع نفسه: ص17.

[3]–المرجع نفسه: ص17.

[4]–رافدة الحريري: التقويم التربويّ ،دار المناهج للنّشر، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص48.

وانطلاقا من مسار عمليّة التّدريس قسّم أصحاب الاختصاص في عالم التربيّة و التّعليم ثلاثة أنواع من التّقويم:[1]

1.4 قبل أو في بداية التّدريس، التّقويم التّشخيصيّ:

«هو إجراء يقوم به المعلّم في مستهلّ عمليّة التّدريس بغية تحديد خبرات متعلّميه التّعلميّة قبل هذه العمليّة –عمليّة التّدريس–،ليستطيع بذلك الوقوف على مستوياتهم المعرفيّة».[2] و ما يعرفونه من مفاهيم و حقائق و معلومات مهمّة للتّعلّم اللّاحق أو المقرّر الدّراسيّ الجديد، الأمر الذي يمكنّه من تحديد نقطة البداية في التّعليم حتى يصبح بإمكانه التّخطيط جيّدا للأنشطة التعليميّة، وذلك لضمان نجاح العمليّة التعليميّة.

ويهدف التّقويم التّشخيصيّ إلى تحقيق أهداف شتّى أهمّها:[3]

- جمع بيانات و معلومات عن مدخلات التّلاميذ التّحصيليّة، وحوصلة مكتسابتهم و تعلّماتهم السّابقة التي يعتمد عليها في تحديد أهداف التعلّم و سيرورته.
- يكشف عن ميول التّلاميذ و اتّجاهاتهم ،و خصائصهم النّفسيّة و العقليّة كما أنّه يحدّد الاختلاف في مستويات المتعلّمين (الفروق الفرديّة).
- يوضّح الصّعوبات التي يعاني منها التّلاميذ و يكشف المعوّقات و الأسباب الكامنة وراء القصور.

2.4.خلال التّدريس ،التّقويم التّكوينيّ :

« هو إجراء يقوم به المعلّم خلال عمليّة التّدريس» [4] وهو تقويم مستمرّ ملازم لعمليّة التّعليم من بدايتها إلى نهايتها يهدف إلى تعزيز التّحصيل وتقديم تغذية راجعة حول نتائج الأداء، لكلّ من المعلّم و المتعلّم.

---

[1]–ينظر(بلحسن عبد الغفار الوالي ،الفاربيعبد اللطيف):بيداغوجيا الأهداف في تدريس اللغة العربية ، مجلّة همزة الوصل ، وزارة التربية مديرية التكوين ،عدد خاص،1991م،الجزائر، الجزائر، ص(72–73).

[2]–ينظر المرجع نفسه :ص73.

[3]–محمّدالطّاهر و عليّ:التّقويم البيذاغوجيّ أشكاله ووسائله، دار السّعادة للطّباعة والنّشر، الجزائر،الجزائر، ط1 ،1997م، ص16.

[4]–(بلحسن عبدالغفّار،الفار بي عبد اللّطيف): بيذاغوجيا الأهداف في تدريس اللّغة العربيّة، ص72.

و« هو ما يقابل التمهين »[1].

ويسعى التّقويم التّكوينيّ إلى تحقيق عديد الأهداف يمكن إجمالها فيما يلي [2]:

- ❖ تحديد الصّعوبات التي يواجهها المتعلّم، و العوائق التي تقف جحرة عثرة أمام تمدرسه بالكيّفيّة المرغوبة، و يبحث عن أسبابها المفترضة لمعالجتها.
- ❖ التّأكد من مدى استيعاب التّلاميذ للتعلّمات، و ماكتسبوه من مهارات وكفاءات قاعديّة قبل الانتقال إلى غيرها.
- ❖ يساعد على تحسين التعلّم، و ينمّي دافعيّة المتعلّم بواسطة التغذيّة الرّاجعة والتّصحيح الفوري.
- ❖ المتعلّمين إلى التعلّم و اكتشاف أخطائهم، و مساعدتم على تجاوزها بجملة من الإجراءات العمليّة، والتّوجيهات التّربوية.
- ❖ تمكين المعلّم من معرفة تلامذته، و ما يهم من فروق فردية تستغل أثناء تنشيط الحصّة.

وإذا كان التّقويم يلعب دورا مهمّا في تحسين عمليّتيّ التّعليم و التّعلّم، فإنّه يجب أن يحدث أثناء العمليّة التّعليميّة، أي عندما يكون كلا من المعلّم و المتعلّم قابلين للتّغيّير.

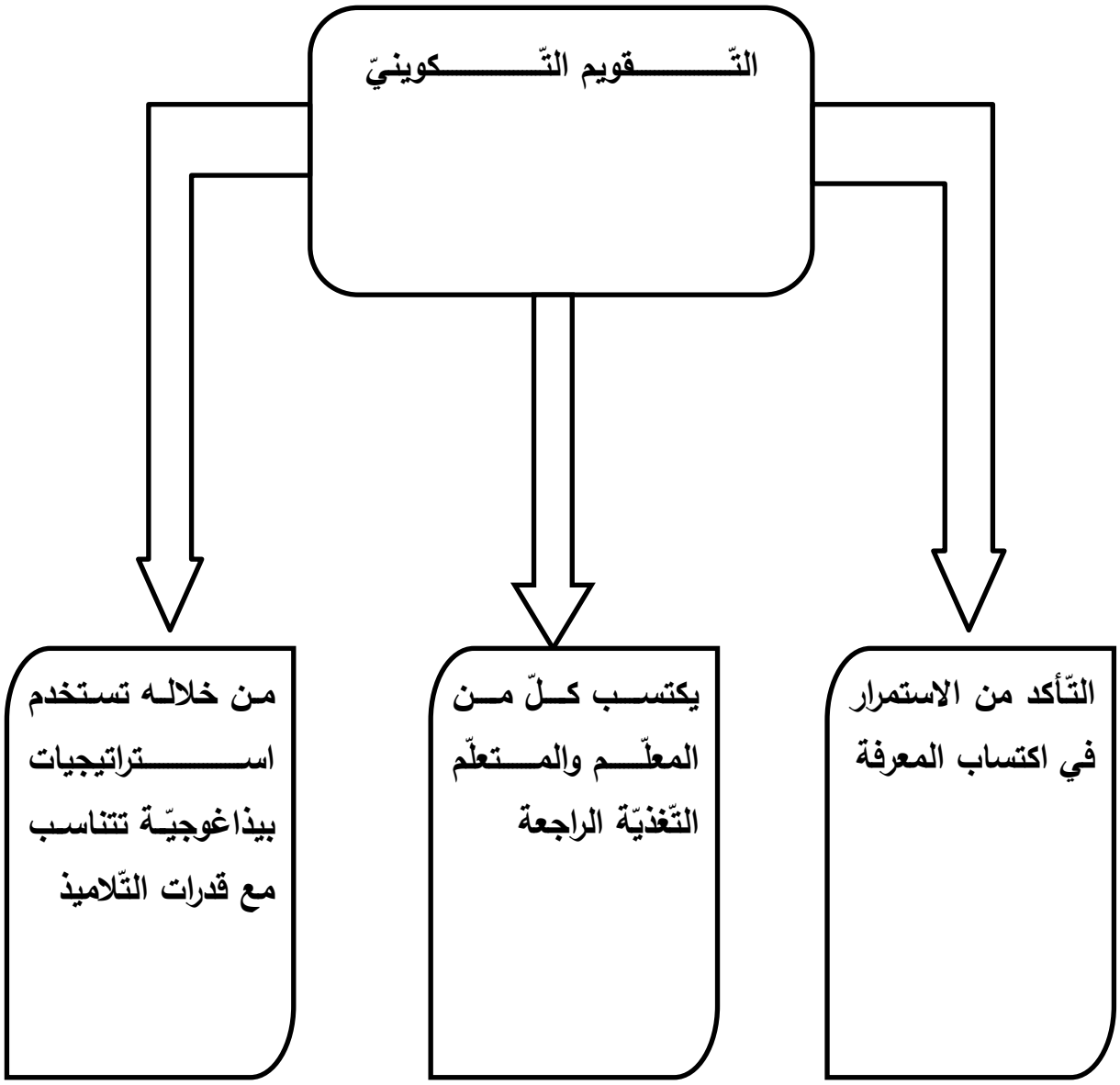
و ممّا سبق يمكن تبيان أهميّة التّقويم التّكوينيّ في العمليّة التّعليميّة من خلال الشّكل الآتيّ [3]:

---

[1]–النّظام التّربويّ والمناهج التّعليميّة : سند تكوينيّ لفائدة مديري المدارس الابتدائية، المعهد الوطنّ يلتكوين مستخدميّ التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2004، ص 210.

[2]–محمّدالطّاهر و عليّ :التّقويم البيذاغوجيّ أشكاله ووسائله، ص16.

[3]–نبيل عبد الهادي: القياس و التّقويم التّربويّ في مجال التّدريس الصّفيّ، ص87.



شكل رقم (02)-يوضّح أهميّة التّقويم التّكوينيّ بالنسبة للعمليّة التّعليميّة-

يتبيّن من خلال الشّكل أنّ أهميّة التّقويم التّكوينيّ تكمن في أنّه يسعى إلى الوقوف على حالة تقدّم التّلميذ و درجة تحكمه في المعارف، والتّعرّف على الصعوبات في حال اعترضته لمساعدته على تجاوزها،كما أنّه يقترح استراتيجيات تمكنه من تطوير تعلّمه لأنّه « تقويم لا يترجم إلى علامات (نقاط)، بل يتعلّق الأمر بالحصول على معلومات راجعة يستفيد منها كلّ من المعلّم و المتعلّم ».[1]

[1]-محمّد الطّاهر و عليّ : التّقويم البيذاغوجيّ(أشكاله ووسائله)، ص16.

3.4.عند نهاية التّدريس ،التّقويم الإجماليّ أو النهائي:

«هوإجراء عمليّ يقوم به المعلّم عند نهاية التّدريس»[1] من أجل التّأكد أنّ النّتائج المرجوّة من عملية التّدريس قد تحقّقت فعلا و هو بذلك يتيح لنا تحديد النّتائج الفعليّة للتّعليم (حصيلة مجهود التّلاميذ)ومقارنتها بالنّتائج المتوخاة مما يمكن من قياس الفارق بين ما نتوخاه و ما حقق فعلا، و اتّخاذ قرارات للدّعم و التّصحيح بناء على حدّة وكثافة الفارق الملاحظ.«و يقوم هذا النوع من التّقويم على إصدار أحكام على درجة التملّك أو الإتقان وفق الأهداف المسطّرة، و يتمّ في نهاية كلّ حصّة أو فصل أوسنة دراسيّة »[2].

و يعدّ أكثر أنواع التّقويم استعمالا و شيوعا، حيث يعتمد جانب التّحصيل مستخدما وسائل اختبارات متعدّدة، كما أنّ طبيعته متعلّقة بأهداف عامّة.

«إنّ هذا النّوع من التّقويم يستعمل من أجل تقويم الكفاءة العامّة بعد إنهاء الدّرس، أو سيرورة من التّعلّمات، ويسمح بإسناد النّقطة أو الملاحظات للمتعلّم؛ وعلى أساسها تتّخذ قرارات ذات أهميّة في حياة المتعلّم، كما يستعمل في معرفة المظهر الدّراسيّ العام للتّلميذ بعد تلقيه لسلسلة من الدّروس»[3]، يأخذ هذا النّوع من التّقويم بمبدأ الجزاء بشكليه الايجابيّ و السّلبيّ، أي مبدأ الثّواب والعقاب و الهدف منه [4]:

- كشف مصداقية التّعليم بعد العمليّة التّكوينيّة .
- يدلّ على النّتيجة النّهائية (إقرار النّجاح).
- قياس الفروق بين الأهداف المرجوّة و المحققّة.

---

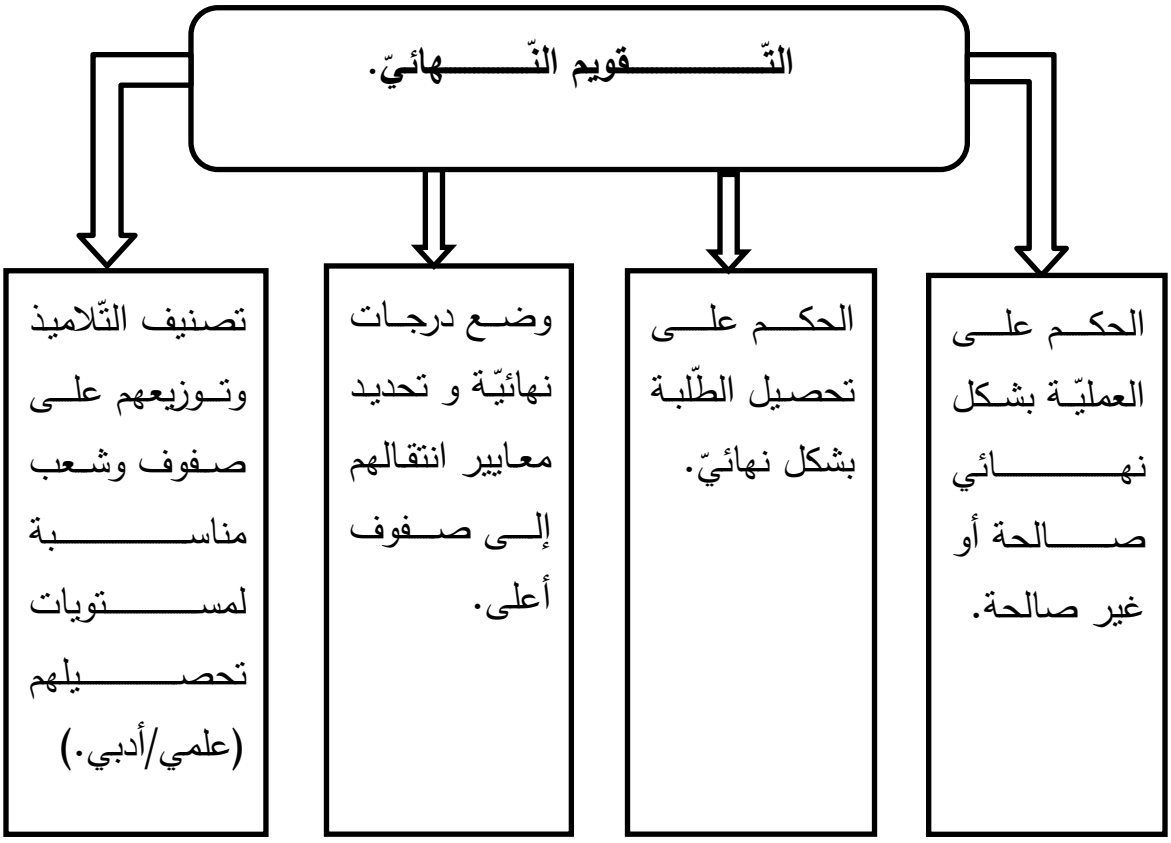
[1]– ينظر :(بلحسن عبدالغفّار،الفاربي عبد اللّطيف): بيذاغوجيا الأهداف في تدريس اللّغة العربيّة ، ص73.

[2]–النّظام التّربويّ والمناهج التّعليميّة : سند تكوينيّ لفائدة مديري المدارس الابتدائية، المعهد الوطنّ يلتكوين مستخدميّ التّربية وتحسين مستواهم ،ص 210.

[3]–فيزازي موّفق، أساليب تقويم مادّة اللّغة العربيّة لدى أساتذة التّعليم الابتدائيّ وفق المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير جامعة وهران، الجزائر، مخطوط، 2014م، ص33.

[4]–عبد المجيد عيساني نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة (اكتساب المهارات اللّغوية الأساسيّة)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1 (1433هـ–2012م)، ص145.

ومن خلال عرض ماسبق يمكن أن نمثّل لأهميّة التّقويم النّهائي بالشّكل الآتي [1]:



الشّكل رقم(03)–يبيّن أهميّة التّقويم النّهائي بالنّسبة للعمليّة التّعليميّة –

يتضّح من خلال الشكل أنّ أهميّة التّقويم النّهائي تتمثّل في أنّه يعدّ التّقويم الشّامل فبواسطته يمكن الحكم على تحصيل التّلاميذ في العمليّة التّعليميّة ، ومن خلاله توضع الدّرجات النّهائيّة رقميّا على أساسها نقوم بتصنيفهم والحكم عليهم بشكل موضوعي نهائي و هذا يتمّ عن طريق إعطائهم صفات تحصيليّة ومن الأمثلة* على هذا التّقويم الاختبارات التّحصيليّة التي تتمّ في نهاية السّنة الدّراسيّة التي تعقدها المؤسسات التّربويّة و تشمل اختبارات محكيّة المرجع و اختبارات معيارية المرجع.

[1]–نبيل عبد الهادي: القياس و التّقويم التّربويّ في مجال التّدريس الصّفي ،ص88.

*–سيأتي الحديث عنها في الفصل القادم.

-جدول توضيحي لأنواع التقويم[1]:

شكل التّقويم	متى يجري؟	لماذا يجري؟	كيف يجري؟
التّقويم التّشخيصيّ (التّمهيديّ)	قبل الفعل التّعلميّ أيّ يحصل في بداية عمليّة التّعلم بداية السّنة الدّراسيّة قبل البدء في عمليّة التّدريس.	الوقوف على المكتسبات القبليّة للمتعلّم قصد تدارك النّقائص قبل الانطلاق في التّعلّم اللّاحق و التّعرف على مواطن القوّة و الضّعف لدى التّلاميذ لاستخدام أساليب تدريسيّة مناسبة و كذلك تحديد الاستعدادات و القدرة و المهارة و الميل لتوجيه المتعلّم إلى المجالات المعرفيّة التي تتناسب و قدراته.	تستخدم في هذا النّوع من التّقويم اختبارات تشخيصيّة محدّدة تمتاز بالصدق والموضوعيّة.
التّقييم التّكوينيّ (البنائيّ)	-التّعرّف على مدى مواكبة التّلاميذ للدّرس. -الكشف عن الصّعوبات والعوائق. -تصحيح المسار:	-عند الانتقال من مقطع إلى آخر. -عند الانتقال من أهداف إلى أخرى . -تستعمل أسئلة عاجلة	تستخدم فيه أسئلة مختلفة مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها . كما يستخدم في التّقويم التّكوينيّ

[1]-(بلحسن عبدالغفّار،الفاربي عبد اللّطيف): بيذاغوجيا الأهداف في تدريس اللّغة العربيّة ، ص73.

	-التّحكّم في عناصر الفعل التّعليميّ.	وجزئيّة ملائمة للأهداف الإجرائية.	اختبارات محكيّة المرجع.
التّقويم الختامي (التّحصيليّ)	بعد الفعل التّعليميّ أي بعد العمليّة التّكوينيّة و يكون في نهاية العام الدّراسيّ.	وضع درجات نهائية منخلالها نحكم على تحصيل الطّلبة لتأهيلهم إمّا بمنحهم شهادة أونقلهم إلى قسم أعلى (قد يكون الحكم أيضا رسوبهم). -قياس الفروق بين الأهداف المرجوّة والمحقّقة. -قياس العلاقة بين عناصر الفعل التّعليميّ.	تستخدم فيه أسئلة تركيبيّة و شاملة تلائم الأهداف العامّة من التّدريس و تستخدم فيه اختبارات معياريّة المرجع.

من خلال الجدول يتضّح لنا أنّ عمليّة التّقويم في المرحلة الابتدائية تمرّ بمراحل تبدأ عند بداية الفصل الدّراسيّ، فيما يتحدّد بالتّقويم التّشخيصيّ، لتأتي بعدها عمليّة تقويميّة تتمّ خلال نفس الفصل فيما يعرف بالتّقويم التّكوينيّ، لينتهي الفصل الدّراسيّ بحوصلة ختاميّة تعرف بالتّقويم النّهائيّ.

خلاصة:

في ختام هذا المبحث يمكن القول:

يعدّ التّقويم التّربويّ أحد الأركان الأساسيّة العمليّة التّدريسيّة و هو الحجر الزّاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربويّ يهدف إلى تحسين عمليّة التّعلّم و التّعليم، كما يسهم في معرفة درجة تحقّق الأهداف الخاصّة بهذه الأخيرة، و يسهم في تسويّة الإجراءات و الممارسات المتّبعة من طرف القائمين على العمليّة التّعليميّة لأنّه يقدّم مختلف المعلومات و البيانات اللّازمة قصد اتخاذ القرارات التي تتواءم و طبيعة هذه المعلومات إذ التّقويم يمكّننا من الحكم على مدى تحقّق المرامي.

كما أنّ التّقويم يساعد على التّخطيط الجيّد و الناجع للأنشطة التّعليميّة و أساليب وطرائق تدريسها، فهو الذي يطلع الأفراد على اختلاف علاقتهم بالمؤسسة التّربويّة بجهود هذه المؤسسة و دورها في تحقيق الأهداف المنوطة بها.

كما و يلعب التّقويم التّربويّ دورا دافعا و حافزا للطلبة و المدرّسين و التّربويين لبذل الجهد المطلوب للوصول إلى الأهداف المرجوّة من عمليّة التّربيّة و التّعليم من خلال حمل المعلّمين على بذل المزيد من الجهد و العمل لتحسين أساليب تدرسيهم، و حمل المتعلّمين على بذل المزيد من العمل و التّركيز و التعاون مع المعلّمين والقائمين على البرامج التّعليميّة لكي تستطيع هذه الأخيرة تحقيق أهدافها التي خطّطت لها.

المبحث الثاني : النّشاط التّعليميّ ممارسة إدماجيّة

يعدّ النّشاط أحد عناصر منظومة المنهج الذي يؤثر فيسائرعناصرها، وهو يتأثر ويتفاعل مع كلّ منها، حيث يسهم في بناء شخصيّة المتعلّممن مختلف الجوانب العقليّة والمهاريّة و الوجدانيّة، من خلال تعميق معلوماته و إثرائها، وصقل مهاراتهو إشباع حاجاته،و تلبية ميوله، و تنمية هواياته و إبداعاته؛ و هو بذلك واحدمن أبرز عناصر المنهج التي تعمل على تحقيق أهدافه، و بالتالي على الوصول إلى مخرجات تتوافق مع تلك الأهداف، ونظراً لأهميّة هذا العنصر سيتمّ تناوله من حيث الماهيّة والأهميّة والأنواع.

1. ماهيّة النّشاط التّعليميّ:

أ-المعنى اللّغوي:

جاء في لسان العرب في مادّة "نَشط:"

«نشط، ضدّ الكسل يكون ذلك في الإنسان و الدّابة، نشط نشاطا، و نشط إليه، فهو نشيط ونشّطه هو و أنشطة، الأخيرة، عن يعقوب اللّيث: نشط الإنسان ينشط نشاطا فهو نشيط طيّب النّفس للعمل، و النّعت ناشط، وتنشيط لأمر كذا .. قال حميد: معتزمًا بالطّرق النّواشط : بمعنى خرج من الطّريق الأعظم »[1].

و وردفي المعجم الوجيز:«مادّة نشط:"نشط إليه"، و له ينشَط نشاطا: خفّ لهو جدّ فيه، وفي العمل و نحوه العمل :طابت نفسه، فهونشيط، و النّشاط: الخفّ للأمر، و الجدّ فيه، وممارسة صادقة لعمل من الأعمال، يقال :نشاط زراعيّ أو نشاط تجاريّ مثلا » [2].

ممّا سبق يمكن القول بأنّ النّشاط في معناه اللّغويّ يفيد الحركيّة والتّفاعل و العمل و الإنجاز.

---

[1]-ابن منظور : لسان العرب ،مج 7،ص413-414.

[2]-إبراهيم أنيس و آخرون (مجمّع اللّغة العربية) :المعجم الوجيز، طبعة خاصّة بوزارة التّربية و التّعليم، القاهرة، مصر، ط1، (1415هـ-1994م)، ص615.

ب-المعنى الاصطلاحي:

ورد عديد من التّعريفات من قبل المختصّين في مجال التّربيّة نورد منها مايلي:

يقصد بالنّشاط التّعليميّ أنّه :«البرامج التي تنفّذ بإشراف المدرسة و توجيهها، التي تتناول كلّ ما يتّصل بالحياة المدرسيّة و نشاطاتها المختلفة ذات العلاقة و الارتباط بالمواد الدراسيّة».[1]

ويقصد بالنّشاط في حقل التّربيّة أنّه:«أنّه يسعى إلى توجيه المعلّم إلى توظيف استراتيجيات التّدريس التي تركّز على الجهد الذي يبذله المتعلّم لاكتساب المعارف و المهارات بنفسه بدلا من التّركيز على المعارف و المحتويات و من ثمّ ينصب الاهتمام على بناء الكفاءات لا على حشو الذّاكرة بالمعلومات»[2] .

ويعرّفه "**اللّقاني**" على أنّه :«ذلك الجهد الذي يقوم به المتعلّم من أجل إثراء التّعليم ويتمّ من خلاله تعلّم عادات ومهارات العمل الجماعيّ، كما يحصل المتعلّم فيه على المعرفة من مصادرها، وعلى كيفيّة إصدار الأحكام، وغير ذلك من العمليّات العقليّة الهامّة ويشارك المعلّم أو المتعلّم في تخطيط النّشاطات وتنفيذها»[3].

ويعرّف النّشاط أيضاعلى أنّه:«كلّ نشاط يقوم به المعلّم أو الطّلبة أو كلاهما بقصد التّدريس سواء أكان هذا النّشاط داخل المدرسة أو خارجها طالما أنّه يتمّ تحت إشراف المدرّس».[4]

ممّا تقدّم يمكن تعريف النّشاط إجرائيا على أنّه :مجمل الأعمال و النّشاطات المخطّطة و الهادفة التي يشارك فيها كلّ من المعلّم و المتعلّم من أجل تعزيز التّعلّم و إثرائه و اكتساب المهارات والقيم و الاتّجاهات التي تساعد في تحقيق الأهداف التّربويّة.

---

[1]-عابد رسمي عليّ:النّشاطات التّربويّة بين الأصالة و الحداثة ، دار مجدلاوي للطّباعة و النّشر، عمّان، الأردن، 1998م ط1، ص14.

[2]-محمّد الصّالح حثروبي : الدّليل البيذاغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائيّ، دار الهدى للّنشر و التّوزيع، ص16.

[3]-أحمد حسين اللّقاني :تطوير مناهج التّعليم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، (1415هـ-1995م)، ص 201.

[4]-عادل أبو العزّ سلامة و آخرون :طرائق التّدريس العامّة، معالجة تطبيقيّة معاصرة، دار الثّقافة للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، (1430هـ-2009م)، ص345.

2. أهميّة النّشاط التّعليميّ:

يبرز منهاج اللّغة العربيّة لنهاية مرحلة التّعليم الابتدائي (السّنة الخامسة ابتدائيّ) أنّ الكفاءات القاعديّة مرتبطة بالأهداف في كل الأنشطة المقرّرة:

(القراءة، والتّعبير الشّفويّ، والتّواصل، والتّعبير الكتابيّ، والتّراكيب النّحويّة و الصّرفيّة و الإملاء و المطالعة و المحفوظات وانجاز المّشاريع) وقد استعمل المنهاج مصطلح النّشاط عوض المادّة؛ ذلك لأنّ مفهوم المادّة الدراسيّة « يوحي بسلطان المعرفة، حيث أنّ الهدف الرئيس هو نقل وتبليغ المعارف والمحتويات إلى ذهن المتعلّم بصرف النّظر عن الآليات والوسائل والظّروف النّفسيّة والبيذاغوجيّة..»[1].

و المراد أنّ مفهوم المادّة الّدراسيّة يوحي بمعاني التّلقي والتّكديس والاستظهار،فيحي نيوحي النّشاط بمعاني الممارسة والإنجاز والبناء، يفيد هذا أن النّشاط هو مجموعة الفعاليّات التي يقوم بها المتعلّم من أجل تحقيق أهداف تربويّة منشودة.من خلال تعزيز المحتوى و إثرائه، وتوفير الظّروف الملائمة للمتعلّمين لتنمية قدراتهم وصقل مهاراتهم واكتشاف مواهبهم، كما أنّها تساعدهم على مواجهة ما يقعون فيه من مشكلات في حياتهم وعلى التّكيّف مع يستجدّ أمامهم من مواقف، و لذلك شكّلت الأنشطة مكوّنا رئيسا من مكوّنات المنهج الحديث، وكما اتّفق المعنى االلّغويّ و الاصطلاحي للنّشاط في أنّه يفيد الممارسة و الإنجاز و التّفاعل مع المحيط الذي يعيش فيه الفرد فهو«يسهم النّشاط التّعليمي في تنميّة الخلق الحسن و المعاملة الطيّبة و السّلوك القويم لدى المتعلّم، وتعديل السّلوك غير السّويّ وتطبيق بعض القيّم و الأخلاق الفاضلة مثل حبّ الآخرين والنّظافة، و تنميّة اتجاهات مرغوبة لدى المتعلّمين مثل الاعتزاز بالدّين و الوطن»[2].

---

[1]– محمّد الصّالح حثروبي: الدّليل البيذاغوجيّ لمرحلة التّعليم الابتدائيّ، ص16.

[2]– حسن شحاته :النّشاط المدرسيّ :مفهومه و وظائفه و مجالات تطبيقه ،الدر المصرية اللّبنانية، القاهرة ، مصر ،ط2، دت،ص15.

ومن أبرز مميزات النّشاط التّعليميّ في إطاره التّطبيقيّ المنجز و بواسطته ممارسته الفعليّة داخل غرفة الصّف من شأنه أن :«يسهم النّشاط التّعليميّ في كشف الميول والمواهب و القدرات لدى المتعلّمين و يعمل على تنميّتها بالشّكل الايجابيّ الصّحيح، ممّا يكون له الأثر في توجيه المتعلّم تعليميّا و مهنيّا إلى الاتجاه الصحيح »[1] .

وكما سبق و أن قلنا بأنّ الطّابع المميّز للنّشاط هو : الحركية و التّفاعل و لأنّ الواقع التّعليمي هو إسقاط للواقع المعاش فإنّ المتعلّم في تفاعل دائم مع معلّمه لا يتأتى هذا التعامل إلّا عن طريق النّشاط الذي:«يساعد في توثيق الصلة بين المتعلّم وبين زملائه من جهة وبينه وبين معلّمه من جهة أخرى »[2].

بالإضافة إلى أنّه«يهيئ للمتعلّم مواقف تعليميّة شبيهة بمواقف الحياة إن لم تكن مماثلة لها، ممّا يترتب عليه سهولة استفادة المتعلّم ممّا تعلّمه عن طريق المدرسة في المجتمع الخارجيّ و انتقال أثر ما تعلّمه إلى حياته المستقبليّة، و هذا يعزّز عند المتعلّم جانب الاستقلال و الثقة بالنفس و الاعتماد عليها و تحمل المسؤولية من خلال اختيار الأنشطة والتّخطيط لها»[3].

ومجمل القول هو أن النّشاط عبارة عن همزة وصل تربط عناصر المنهج التّعليميّ بعضها ببعض كما أنّه يعدّ حلقة تصل المتعلّم ببيئته المتمثّلة في المجتمع و المنزل والمدرسة،إذ يسهم _النّشاط التّعليميّ _جنبا إلى جنب في تكوين النّمو العقليّ والانفعاليّ و الاجتماعيّ للناشئة، ومن هنا تكمن أهميّة النّشاط التّعليميّ في تنميّة مختلف جوانب الشّخصيّة لدى المتعلّم النفسيّة و الاجتماعيّة و الدينيّة الروحيّة و الذّاتيّةو جعلها في ميزان مستقر حيث لاتميل كفّة جانب على حساب الجانب الآخر حتى لا يكون هناك خلل في أحد جوانب شخصيّة المتعلّم و ايجاد برامج توعيّة تربويّة و علميّة يشترك في إعدادها و تنفيذها في المدرسة و البيت و المجتمع المحيط بالمتعلّم.

---

[1]- المرجع السّابق: ص15.

[2]-المرجع نفسه :ص16.

[3]-المرجع نفسه :ص16.

3. أنواع الأنشطة:

عُنيت المدرسة الإبتدائيّة بإعداد النّشئ نفسيّا وعقائديّا وحتّى اجتماعيّا و بمحاولة منها الإلمام بمختلف هذه الجوانب سعت دوما لايجاد الحلول كلّما اعترضتها صعوبات و أينما عرضتها معوّقات من شأنها أن تتنافى و مسعى هذا الكيان الاجتماعيّ–المدرسة– و لطالما كان المنهج التّعليميّ ترجمانا لهذه الآمال و المساعي المرام تحقّقها ولأنّ «الأنشطة التّعليمية جزء لا يتجزأ من البرنامج العام للمؤسسة التّعليميّة وجزء من المنهج التّعليميّ بمفهومه الحديث »[1]. أولتها المؤسسة التربويّة العناية ذاتها من خلال تحقيق الأهداف التّعليميّة المسطّر لها ومن الأنشطة التي اهتمت بها برامج المدرسة الإبتدائيّة و حظيت اهتماما خاصّا أنشطة اللّغة العربيّة المتمثّلة في: (القراءة و التعبير بنوعيه الشفويّ و الكتابيّ و الكتابة التي تتجسّد في هذه المرحلة التّعليميّة عن طريق الخطّ و الإملاء و القواعد) .

1/3–القراءة:

تعتبر القراءة من أهم مجالات النّشاط اللّغوي المميّز لحياة الإنسان، إذ تعدّ الوسيلة الاتصالية الأساسيّة فهي نافذة يطلّ من خلالها الفرد على المعارف و الثّقافات المختلفة و بالتّالي هي عامل مهم في تكوين شخصيته ، فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته و ينمي فكره و عواطفه ،و يثري خبراته بما تزوده من أفكار، لهذه الأسباب و غيرها أضحى نشاط القراءة يحتلّ مكانة هامّة في البرنامج التّعليميّ،و المتدبّر في الحياة المدرسيّة على مرّ مراحلها يتبيّن له أنّ القراءة هي أهم الركائز التي تتكيء عليها هذه الأخيرة –الحياة المدرسيّة–و أنّها من أساس شروط النّجاح فيها، و لا غلو في ذلك فمعظم المواد التي تدرّس في المدرسة إنّما تقدّم إلى التّلاميذ في صيغة مكتوبة و من ثمّ فإنّ القدرة على القراءة الفعّالة هي من أهم محدّدات التّحصيل الدّراسيّ القويم.

---

[1]–حمدي شاكر محمود : النّشاط المدرس :ماهيته ومعاييره، إدارته و تخطيطه تنفيذه و تقويمه، دار الأندلس للنّشر و التّوزيع، حائل، المملكة العربيّة السعوديّة، ط 1، 1998م، ص16.

1.1.3 الهدف التربوي من نشاط القراءة:

تكتسي القراءة أهميّة بالغة في العمليّة التّعليميّة لذا بات تعليمها و تعلّمها عنصرين أساسيين، وتتجلى أهميتها في المرحلة الابتدائيّة على وجه الخصوص بأنّ أهداف هذه المرحلة تنصّ على جعل تعليمها أساسا يعتمد عليه الطّفل في كسب خبراته و مهاراته التي تعينه على الاتّصال ببيئته و أمّته و الارتباط بتراثها الدّينيّ و الثّقافيّ و في الجدول الآتي تبيان لأهمّ الأهداف التي سطّرها منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ[1].

-القراءة و المطالعة:

الكفاءة القاعديّة	الأهـداف التّـعلميّة
يــؤدّي النّصــوص أداءً جيّدا	-يقرأ النّصوص قراءة مسترسلة ومعبّرة. -يحترم علامات الوقف. -يستظهر النّصوص المحفوظة بأداء صحيح. -يقرأ نصوصا طويلة(قصّة أو وثيقة هامّة).
يفهم ما يقرأ	-يسـتخدم قـرائن لغويّـة وغيـر لغويّـة لتحديـد معـاني الكلمـات الجديدة. -يتعرّف على موضوع النّص وعلى جوانب المعالجة فيه. -يتعرّف على شخصيات الحكاية مهما كانت الادوات المستعملة للدّلالة عليها(أسماء ،ضمائر ،نعوت). -يحدّد أحداث الحكاية وبيئتها الزّمانيّة و المكانيّة. -يميّز بين النّص الوصفيّ وأنماط النّصوص، المدروسة. -يتعرّف على المجموعات الإنشائيّة (العناوين،الفقرات). -يربط المعطيات الواردة في النّص مع مكتسبات قديمة.

[1]- وزارة التربيّة و التّعليم الوطنيّة:منهاج السنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2011م، ص12.

	يعرض شفويّا المعطيات الأساسيّة الواردة في النّص. -يكتشف بعض المعلومات الضّمنيّة في النّص.
يعيد بناءالمعلومات الواردة في النّص	-يحدّد علائق بين الجُمل. -يجد علائق ضمن الجملة الواحدة. -يعطي معلومات عن النّص. -يلخّص النّص بشكل عام. -يعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين ويعدّله عند الاقتضاء. -يعرض آراءه الشّخصيّة فيما يقرأ ويدعمها.
يستعمل المعلومات الواردة في النّصوص	-يستعمل معلومات النّص لمقاصد مختلفة(إجابة عن سؤال انجاز نشاط..). -يفهم الأسئلة وينفذ التّعليمات لإنجاز أعمال شتّى. -يستعمل الوارد المختلفة في المكتبة من أجل القيام ببحث. -يستغل نصا أو عدّةنصوص للقيام بحصيلة أو تركيب. -يقيم روابط بين المعارف المكتسبة في القراءة مع معارف من مجالات أخرى.
يستعمل إستراتيجيّة القراءة ويقيم نفسه	-يستعمل المسهّلات التّقنيّة(الفهرس،العناوين الفرعيّة الصّورة والأشغال البيانيّة) للبحث في الكتب. - ينتقي كتبا من المكتبة بناء على هدف محدّد. -يكيّف إستراتيجيّة القراءة حسب حاجاته، أي يعرف متى يلجأ إلى القراءة الانتقاليّة والقراءة الكليّة. - يربط بين معاني الكلمات التي يعرفها والتي لا يعرفها ممّا ينتمي إلى العائلة نفسها للوصول إلى المعنى.

	-يستخدم القاموس للبحث عن معاني نص من النّصوص. -يتعرّف على العوائق التي تعرقل فهمه. -يبادر إلى البحث عن الحلول لتجاوز العوائق المعترضة.

2.1.3 طرق تعليم القراءة:

تتعدّد طرق تعليم نشاط القراءة و تتنوّع بتعدّد المهتمين العارفين بمجال التربيّة و التّعليم و كلّ مؤلف يمدح طريقته و يشيد بها مقدّما دلائل نجاعتها و كُنه فوائدها و كتب القراءة تغزو المكاتب و تعجّ بها المدارس، فأيُّ الكتب تختار لتدريس هذا النّشاط التّعليميّ الهامّ ؟ ذلك يرجع لمقدرة المعلّم و مدى خبرته بطرق التّعليم.

إنّ طرق تعليم القراءة لمختلف الصّفوف الابتدائيّة تكاد تكون واحدة باستثناء الطّرق المتّبعة لتدريس القراءة للمبتدئين فهي تتنوّع و تختلف وكلّها ترمي إلى هدف واحد هو :تسهيل تعليم القراءة للأطفال،و عرضها عليهم بصورة لطيفة، و مشوّقة و تمكينهم من معرفة الأحرف الهجائيّة بأقصى سرعة ممكنة[1].

-2.1.3 أ- الطّريقة التّركيبيّة:

و عمادها البدء بتعليم الحروف ، ثمّ التّدرج إلى الكلمات ، ثم إلى الجمل ففيها يهتمّ المعلّم بتوجيه أنظار الأطفال و أذهانهم أوّلا إلى الحروف الهجائيّة، و أصوات هذه الحروف، ثم يتدرج بهم إلى نطق الكلمات ،تتكوّن كلّ منها من حرفين أو أكثر، لهذا سميت بالطريقة التّركيبيّة و تسمى أيضا بالطّريقة الجزئيّة و يندرج تحت هذه الطّريقة طريقتان فرعيّتان هما [2]:

1-الطريقة الهجائية.

2-الطريقة الصوتية .

---

[1]- أحمد مختار عضاضه :الّتربية العمليّة التّطبيقية في المدارس الابتدائيّة و التّكميليّة ،موسوعة الشّرق الأوسط للطباعة و النّشر، بيروت، لبنان، ط1 ،1962، ص247.

[2]- عبد العليم إبراهيم :الموجّه الفنّي لمدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، (1962م-1981ه) ص145.

1-الطريقة الهجائيّة:

قوام هذه الطّريقة تعليم المتعلّم الحروف الهجائية أوّلا، أي أنّها تبدأ بالجزء الصّغير و هو الحرف لتنتقل بعدها إلى تركيب تلك الحروف في كلمات تكبر بالتّدريج، أي ضمّ حرفين فثلاث فأربع و هكذا دواليك إلى أن تتشكّل الكلمة ثمّ الجملة ففقرة «و كان المعلّم يعلّم الأطفال طريقة نطق هذه الحروف مفتوحة و مكسورة و مضمومة .فيعلّمهم-مثلا- الباء مع الفتحة ثمّ مع الكسرة ،ثمّ مع الضمّة ،ثمّ يعلّمهم الشدّة، و السكون و الحروف المدّ والتّنوين وأل الشّمسيّة و القمريّة ...إلخ»[1].

2-الطّريقة الصوتيّة:

وتتمّ عن طريق تعليم أصوات الحروف بدلا من أسمائها، أي بذكر حروف الكلمة أوّلا منفصلة ثمّ ينطق بها موصولة دفعة واحدة، وبعد إتقان المتعلّم نطق أصوات الحروف مع حركاتها الثّلاث، تجمع في صوتين فثلاثة و هكذا حتى تتألّف لدى المتعلّم الكلمة ثمّ الجملة فالفقرة و«تتفق هذه الطريقة مع الطّريقة الأبجديّة في تسهيل التّهجئة و لا تجزئ المقاطع و هي تقتضي بذكر الصّوت للذي يحدثه الحرف لمدة طويلة، لكنّها تختلف عنها في أنّ الحروف تقدّم إلى الأطفال بأصواتها، لا بأسمائها، فالميم _مثلا_لا تعلم أنّها(م) بل تعلم على أنّها صوت (م)»[2]

2.1.3 ب- الطّريقة التّحليليّة:

تختلف هذه الطّريقة عن الطّريقة التّركيبيّة بل و تسير عكسها، وعمادها البدء بكلمات و الانتقال منها إلى الحروف، و أساس هذه الطّريقة معرفة الطفل كثيرا الأشياء و أسمائها من قبل أن يدخل المدرسة، فتعرض عليه كلمات ممّا يسمعه و يستعمله في حياته، ثمّ يعلّم الكلمات صورة و صوتا، ثمّ ينتقل تدريجيّا إلى النّظر إلى أجزائها كي يمكنه معرفتها ثانية و يقدر على تهيجتها عند مطالبته بكتابتها، و لهذا سميت"الطريقة

[1]-علي أحمد مدكور :تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشواف للنّشر و التّوزيع، القاهرة، مصر، ط1 ،1991م ص151.

[2]-(ينظر) أحمد مختارعضاضه :التّربية العمليّة التّطبيقيّة في المدارس الابتدائيّة والتّكميلية، ص.251

التحليلية " [1] وتستمدّ هذه الطّريقة تعاليمها من نظرية الجشطالت التي تذهب إلى أنّ الإنسان يدرك الأمور المحسوسة أو المجردة إدراكا كلياّ، ثمّ ينتقل إلى الجزئيات والتّفاصيل[2].

و تنقسم هي بدورها إلى طريقتين :طريقة الكامة و طريقة الجملة، أمّا طريقة الكلمة فتعتمد على تعليم الكلمة ثمّ الحروف، أي يبدؤ بتعليم الكلمة ثمّ تجزؤ إلى حروف، لتكوّن جملا ففقرات، أمّا طريقة الجملة « فالهدف منها ليس تعليم المتعلّم و حدة يستطيع الإلمام بها بعينيه، بل وحدة قائمة على فكرة » [3]

والمبدأ الذي نلاحظه في تعليم القراءة بهذه الطّريقة هو أنّ الأشياء تؤخذ ككليّات.

3.1.3الوسائل المستعملة في تدريس القراءة:

إنّ تعليم القراءة للمبتدئين أمر هامّ و حيويّ، و لذا يحاول عدد كبير من المؤلفين والمعلّمين اكتشاف و سائل حديثة لتعليم هذا الدرس بسهولة، و تشويق التّلاميذ إليه وترغيبهم فيه و قد تعدّدت الوسائل و تنوّعت كثيرا و لعلّ أهمّها، وسيلة الاشارات ووسيلة الصور وسيلة الأحرف المتحركة.

أ –وسيلة الاشارات:

تقضي هذه الوسيلة بربط إشارة بكلّ حرف و هي تعتمد على ملكة تداعي الأفكار، فالمعلّم عندما يريد أن يعلّم التّلاميذ حرف "الباء" مثلا، فإنّه يطبق قبضتي يديه و يفتحهما، كأنّه يقوم بعمليّة حلب البقرة، و عندما يريد أن يعلّم حرف "الحاء" مثلا :فإنّه يحرك يده بصورة متعرّجة ،كأنّه يدلّ على سير الحيّة .

يتعلّم التلميذ هذه الإشارات مع تعلّم الحروف لذا فعندما يصعب عليه معرفة الحرف تقوم الإشارة مقام المساعد فترشده إليه فورا، ومن ميزات هذه الوسيلة أنّها تبعث الحياة

---

[1]–(ينظر)المرجع السّابق : ص253.

[2]–سعيدعبداللّه لافي: القراءة و تنميّة الفكر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1 ،2006م ،ص24.

[3]–علي أحمد مدكور : تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص155.

والنّشاط في الصفّ، هذه الحياة التي يرغب فيها الأطفال لأنّها تترك لكم مجال الحركة والنّشاط[1].

ب- وسيلة الصّور:

ترمي وسيلة استعمال الصّور في تدريس القراءة للمبتدئين إلى الهدف نفسه الذي تسعى للوصول إليه طريقة الإشارات؛ لأنّ الصورة تقوم مقام الإشارات، فالصّورة التي توضع في أعلى الصّفحة من كتاب القراءة تذكّر المتعلّم بالحرف الذي أجري درسه [2].

ج- وسيلة الأحرف المتحرّكة:

تعتمد هذه الطّريقة على صنع مكعّبات من خشب أو مربّعات من ورق مقوّى تطبع عليها الأحرف الأبجديّة، ثمّ توضع هذه الأحرف في علبة كبيرة ذات غطاء مائل و عندما يطلب من التّلميذ أن يؤلف مقطعا من كلمة تامّة، يسارع في جمع الحروف اللاّزمة لذلك.

يسهم نشاط القراءة بهذا في تنميّة الحصيلة اللّغوية للمتعلّم و التي يستفيد من خلالها في حياته اليوميّة و تطلعاته المستقبليّة، «و هكذا يبقى ثراء الحصيلة اللّغوية مرهونا بالتّوسّع في القراءة للنتاج المكتوب وكثرة الإطلاع على تراث اللّغة المدوّن في إطاره الزّمانيّ والمكانيّ الرحب»[3] .

2/3- نشاط التّعبير الشّفويّ:

الكلام أو التّعبير هو« الإنجاز الفعليّ للغة و في ممارستها الفعليّة تحقيقا لغرضها الأساس الذي هو التّواصل، واللّغة هي الأصوات التي تصدر من جهاز النّطق عند الإنسان ليعبّر بها عن مختلف أغراضه و قضاياه في الحياة »[4] .

أمّا الكتابة و غيرها من وسائل فهي محاولة لتمثيل الكلام اخترعها لتلبيّة حاجياته الأخرى لذلك عرف الإنسان الكلام قبل الكتابة بزمن طويل، والتّلميذ يتعلّم التّعبير قبل

---

[1]- (ينظر) عبد العليم إبراهيم :الموجه الفنّي لمدرسي اللّغة العربيّة، ص146.

[2]- أحمد مختار عضاضة :التّربية العمليّة التّطبيقية في المدارس الابتدائيّة و التّكميلية، ص254.

[3]- أحمد محمّد معتوق :الحصيلة اللّغويّة(أهميّتها، مصادرها، وسائل تميّتها)، عالم المعرفة، ط ،1996م، ص51.

[4]- عبد المجيد عيساني :نظريّات التّعلّم و تطبيقاته في علوم اللّغة (اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية)، ص113.

تعلّمه الكتابة فهو يتواصل مع غيره و بيئته من خلال الكلام لهذا فتعليم التّعبير الشّفويّ يأخذ مكانة هامّة فهو يمكّن المتعلّم من التّواصل في مجتمعة الدّراسيّ، ويعلّم التّلاميذ التّكلّم بطلاقة عمّا يشاهدونه وعمّا يشعرون به كما أنّه يوسّع دائرة أفكارهم.

1.2.3 الهدف التّربوي من تعليم التّعبير الشّفويّ:

يعدّ التّعبير الشّفويّ أداة فعّالة في الاتصال بين الفرد و غيره، ووسيلة اكتشاف و تعلّم، تتّضح فيه شخصيّة الطفل و تلقائيته المبدعة زيادة على كونه يعوّد التّلاميذ الصّراحة في القول و الحريّة في الرأي، فإنّ «أهميته تتجلّى خاصّة من حيث أنّه وسيلة يمارس بها التّلاميذ اللّغة و يتدربون على استخدامها»[1] ونظرا للأهمية التي يشغلها التّعبير الشّفويّ في العمليّة التّعليميّة وضع المشتغلون بها أهداف من شأنها أن تلبّي حاجيات المتّعلم و أن ترسو به إلى ميناء الرّقيّ الفكريّ والتّطور العلمي وفي الجدول الآتي ايضاح لأهمّ هذه الأهداف[2]:

- التّعبير الشّفهيّ و التّواصل:

الكفاءة القاعديّة	الأهداف التّعليميّة
يسمع ويفهم	-يفهم المعومات التي ترد إليه. -يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال. -يستعين بوسائل التّعبير غير اللّغويّة
يختار أفكار	-ينمّي أفكاره المتّصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التّواصل. -ينظّم قوله بشكل منطقيّ لترجمة أفعاله وموافقة إنتاجه

[1]-بوجملين الطّاهر :منهجية تدريس التّعبير الشّفهيّ و الكتابيّ في الطّورين الأوّل و الثّانيّ من التّعليم الأساسيّ، مجلة همزة الوصل، مرجع سابق،ص212.

[2]- وزارةالتّربيّة والتّعليم : منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، ص13.

	أو للتّعليق على ذلك. -يكيّف قوله مع أقوال غيره ويجدّ لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتّحليّ بالجرأة للتّدخّل وبالبقاء في صلب الموضوع. -يتدخّل لضمان تقديم النّقاش واستمراره وتعميقه. يبذل جهدا من أجل إضفاء الإنسجام عل سرد وقائع حكاية أوحديث أومشروع. -يكتشف المراحل الأساسيّة في الحكاية.
يعبّر عن أفكاره	يعبّر عن مشاعره وتأثيره وذكرياته. -يعبّر عن ردود أفعاله. -يعبّر عن تجاربه. -يكيّف التّعبير عن ردود أفعاله. -يشرح ردود أفعاله. -يعلّق على صورة أولوحة أوحكاية. -يسرد ذكرياته. -يلخص حكاية مسموعة أويبدع تتمة أخرى لها. -يبدع تتمتة حكاية مبتورة. -يعرض وجهة نظرة أويصدر حكما. -يبرر وجهة نظره ويصوغ حكمه. -يعرض شفويّا المعطيات الأساسيّة الواردة في النّص.
يعطي معلومات ويطلبها	-يصف واقعا من عدّة جوانب. -يقارن بين وقائع من عدّة جوانب. -يسرد تفاصيل حديث أو تجربة شخصيّة.

	يشرح مسعى أو مسارا. -يفسّر ظاهرة. -يستبق نتيجة أوفعلا أوحلّ مشكلة. -يصوغ قانونا أوقاعدة أو تقوييما. -يجيب عن أسئلة. -يطرح أسئلة للتّثبيت من صحّة فهمه. -يحفظ و يستظهر نصوصا. -يسعى إلى إثراء رصيده اللّغويّة قصد تحسين التّبليغ و الاستقبال. -يجلب أفكارا جديدة. -يستمثر الوثائق المناسبة (المسموعة و المقروءة والمرئيّة).

ومن الأهداف العامّة لتدريس التّعبير الشّفويّ [1]:

- إزالة الآفات النّطقيّة التي تسيطر على الأطفال كالتّأتأة و الفأفأة و اللّعثمة.
- تدريب الأطفال على الارتجال لمواجهة مختلف مواقف الحياة بعقل قادر على ترتيب الأفكار و حسن تنظيمها.
- ينمّي حضور البديهة و سرعة الاستجابة و سرعة التفكير أن يتحدّث التلميذ بحريّة كاملة عن أفكاره و خبراته.

يمكن القول إنّ أهميّة التّعبير الشّفويّ تبدو في أنّه أداة الاتّصال السّريع بين الفرد و غيره، و النّجاح فيه يحقّق أغراضا حيويّة كثيرة في مختلف ميادين الحياة، ومن مشكلاته في الميدان الدّراسيّ مزاحمة اللّغة العاميّة للّغة العربيّة الفصحى.

[1]- عبدالمجيد عيساني :نظريّات التّعلّم وتطبيقاته في علوم اللّغة (اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية)، ص113.

3/3- الكتابة:

تكتسي الكتابة الأهميّة نفسها في حياة الفرد إذا ما قورنت بالكلام، فإذا كان التّعبير الشّفويّ وسيلة يستطيع الإنسان من خلالها التّعبير عن حاجياته المتنوّعة من خلال النّطق للأصوات فالكتابة هي تمثيل لتلك الأغراض بواسطة رسم تلك الأصوات من هذا المنطلق تتّخذ الكتابة موقع الريّادة في سلّم اهتمامات المشتغلين في حقل التّعليم و تأتي بعد التّعبير الشّفويّ مباشرة في ترتيب نشاطات اللّغة العربيّة بل و تمّ اعتبارها مفتاح هذه الأخيرة -أنشطة اللّغة العربيّة -ويمارس نشاط الكتابة في هذه المرحلة التّعليميّة من خلال ما يأتي :[1]

- الخطّ.
- الإملاء.
- التّطيقات الكتابيّة.
- التّعبير الكتابيّ.

أ- الخط:

يأخذ الخطّ أهمية كبرى في المدرسة و الحياة الاجتماعيّة توازي الأهمية المعطاة للقراءة لأن الكتابة تعتبر أداة تثقيف، أي أنّها تسمح للتّلميذ باكتساب معارف جديدة ونظرا لهذه الأهمية فإنّ تدريس الخطّ يسير جنبا إلى جنب مع تدريس القراءة .

إن التّلميذ الذي يتعلّم الخطّ يستطيع كتابة بعض الفروض الصغيرة، و بالتّالي يستطيع متابعة درس الإملاء و التّعبير ولأهمّية نشاط الخطّ في الحياة التّعليميّة للفرد صيغت أهداف يراد تحقيقها في هذه المرحلة التّعليميّة جاءت في منهاج السّنة الخامسة إبتدائيّ كالآتي[2]:

- ✓ إتقان الخطّ.

---

[1]- وزارة التّربيّة والتّعليم : منهاج االسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، ص17.

[2]-المرجع نفسه،ص17.

- ✓ تنميّة المهارات الخطّيّة.
- ✓ استخدام الخطّفي المواقف المدرسيّة و غيرها للتّعبير عن الأفكار و المشاعر أو تسجيل الذكريات، أو الإجابة عن الأسئلة، أو إعداد الملخّصات...
- ✓ التّحكم في قواعد رسم الحروف.
- ✓ الوصول إلى الكتابة بخطّ واضح و جيّد.

و من نافلة القول إنّ جمال خطّ التّلميذ يتوقف بصورة أوليّة على مدى اهتمام المعلّم بتدريس هذا النّشاط، ومن ثمّ على مدى مقدرته على الكتابة بخطّ جميل، فالمتعلّم في مراحله الأولى من تعليمه يرى في معلّمه القدوة التي يحتذي بها فنراه يقلّد معلّمه في كلّ شيء و من بين أهمّ الأشياء طريقة كتابة المعلّم على السّبورة.

ب- الإملاء:

إنّ الهدف الأساس من تعليم الإملاء ،هو «تمكين التّلاميذ من الكتابة بطريقة صحيحة دون ارتكاب أخطاء »[1]؛ لأنّ الأخطاء الإملائيّة تشوّه جمال الكتابة، و بما أنّ لكلّ علم قواعد ثابتة يجب التّقيّد بها، وكلّ خروج عنها يشوّهه، ويجعله مدعاة لسوء الاستعمال و الفوضى، كذلك فإنّ لإملاء اللّغة العربيّة قواعد خاصّة به تكتب مفرداتها بموجبها بشكل موّحد، و كلّ خروج عن هذا الشّكل الموّحد يشوّه اللّغة، و يصعّب قراءتها و يضيّع معناها.

ج-التّطبيقات الكتابيّة:

تبنى التّطبيقات الكتابيّة في السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائيّ، شأنها شأن السّنوات السّابقة، على المكتسبات القبليّة، حيث يوظف بواسطتها المتعلّم معارف، ويعزّزها لتترسّخ في ذهنه، فهي تكشف عن مدى استيعابه لهذه التّعلّمات و تحقيقه للكفاءات المستهدفة فيسعى المعلّم إلى العلاج الفوريّ لما يظهر من أخطاء إمّا جماعيا أو فرديا والتطبيقات الكتابيّة نوعان :

[1]-المرجع السّابق، ص17.

- **فورية** :تقدّم للمتعلّم فور تناوله لكلّ ظاهرة لغويّة بغرض تثبيت المعلومات.
- **إدماجية** :تغطى كلّ تناول أثناء الأسبوع بنيّة الإدماج كلّ التّعلمات.

و من أهم الأهداف التي تتحقّق من خلال ممارسة التطبيقات الكتابية بنوعيها نذكر:

- ترسيخ ما يكتسبه المتعلّم من معلومات في الحصص الدراسيّة.
- دعم المكتسبات وتعزيز التّعلّمات.
- تقويم المعلومات آنيا قصد تدارك الأخطاء و النّقائص.
- استخدام اللّغة استخداما صحيحا في مواقف الحياة .

هذا وتعدّ التّطبيقات الكتابيّة وسيلة تبيان مدى مكتسبات التّلميذ وذلك من خلال استثمارها بالشكل المتقن في تحرير كتاباته.

د-التّعبير الكتابيّ:

يأتي التّعبير الكتابيّ تتويجا للوحدة التعلميّة حيث يجنّد المتّعلّم فيه مكتسباته، مجسّدا أفكاره و معبّرا عن أحاسيسه في إطار يبرز شخصيّته، « فنشاط التّعبير الكتابيّ هو المرتع الخصب الذي يدمج فيه المتّعلّم ما اكتسبه في الحصص الماضيّة »[1]

فهو بهذا نشاط إدماجيّ يستثمر فيه المتّعلّم مكتسابته السّابقة، فيوظّف الأساليب التّعبيريّة مستعينا في ذلك بقواعد الكتابة وعلامات الوقف، و من الأهداف التي يسعى التّعبير الكتابيّ إلى تحقيقها في هذه السّنة ما يأتي[2] :

- ❖ -توظيف الرّصيد الانفرادي و الثّقافي في وضعيّات جديدة.
- ❖ استثمار الصّيغ و الظواهر اللّغوية المدروسة.
- ❖ -ترتيب الأفكار و استخدام أدوات الربط .
- ❖ -حسن انتقاء الكلمات و العبارات المناسبة للفكرة.
- ❖ -تحليل الأفكار و تركيبها و التّسع فيها.

[1]- وزارة التّربيّة و التعليم :الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2006م، ص14.

[2]- وزارة التّربيّة والتّعليم : منهاج االسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، ص18.

إضافة إلى هذه الأهداف قدّم الباحثون في المناهج التّعليميّة مجموعة أخرى من الأهداف تتناسب وهذه المرحلة من التّعليم الابتدائيّ أوردوها في الجدول الآتي[1]:

-التّعبير الكتابيّ:

الكفاءة القاعديّة	الأهداف التّعليميّة
يختار الأفكار وينظّمها	-يحدّد معطيات مشروع لكتابة(القصد-الموضوع المستقبل) -ينظّم أفكاره حسب التّرتيب المناسب. -يسخّر معارفه وتجاربه ومطالعاته لتوليد الأفكار.
يوظّف الكتابة لأغراض مختلفة	-يصوغ نصّا يستجيب لنيّة التّواصل. -يستعمل الكتابة وسيلة للتّواصل(رسائل-بطاقات تهنئة-بطاقات دعوة-برنامج عمل..) -يستعمل نصا أو عدّة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب بدون مذكراته. -يعبّر كتابه عن رأيه ومشاعره وأحاسيسه. -ينقل خبرا. -يحرّر ملخصا عن حدث ويبدي رأيه في

[1]- وزارة التّربيّة والتّعليم : منهاج االسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، ص18.

	شأنه. -يحرّر حكاية، أويتمّ حكاية. -يصف لعبة ويكتب قواعدها. -يحرّر كيفيّة استعمال دواء أوجهاز آلة.

خلاصة:

في ختام هذا المبحث يمكن القول إنّ:

الأنشطة التّعليميّة تمثّل أحد الجوانب المهمّة في العمليّة التّعليميّة، و ذلك للدّور الكبير الذي تلعبه في تكوين شخصيّة المتعلّم و تنميّتها من مختلف جوانبها العقليّة و النّفسيّة وحتى الاجتماعيّة، حيث إنّ هذه الأنشطة تعمل على تثبيت مكتسابات المتعلّم و إثرائها و صقل مواهبه، وتلبيّة مختلف حاجياته وميوله.

خلاصة الفصل:

- ✓ التّقويم هو مجموعة من الإجراءات يقوم بها المعلّم بشكل مستمر، و تساير عملية التعلّم من بدايتها إلى نهايتها.
- ✓ يتعالق مفهوم التّقويم مع التّقييّم و القياس لكنّ التّقويم هو الأعمّ و الأشمل فمن خلاله يتمّ اتخاذ إجراءات للوصول إلى الأهداف المرجوّة ،أمّا التّقييّم فيعني الحكم الذي يصدره المعلّم على المتعلّم، وإعطاء ملاحظات حول تعلّمه، أمّا القياس فيقوم على مجموعة من الإجراءات التي تتضمّن جمع المعلومات الكميّة حول كفاية معينّة للتحقّق من مدى التمكّن من اكتسابها.
- ✓ يهدف التّقويم إلى الكشف عن مواطن الضّعف ليتمّ تداركها، ومراكز القوّة فيتمّ تثمينها.
- ✓ أنواع التّقويم هي :(التّقويم التّشخيصيّ–التّقويم التّكوينيّ–التّقويم النّهائيّ).
- ✓ النّشاط التّعليميّ عملية تربويّة يتم من خلالها تفعيل وإدماج مكتسبات المتعلّم وخبراته السّابقة.
- ✓ النّشاط التّعليميّ هو تلك البرامج التي تهتمّ بالمتعلّم و تعنى بما يبذله من جهد عقليّ و فكريّ في ممارسة أنواع النّشاط الذي يتناسب مع قدراته و ميوله و اهتماماته داخل المدرسة أو خارجها بحيث يساعد على إثراء مكتسابته و إشباعه ميوله ورغباته.
- ✓ تعمل الأنشطة التّعليميّة على تحقيق أهداف المناهج المدرسيّة، من خلال تعزيز المحتوى و إثرائه، و توفير الظّروف الملائمة للمتعلّمين لتنميّة قدراتهم، وصقل مواهبهم.
- ✓ أنواع الأنشطة التّعليمية المبرمجة للّغة العربيّة في السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي هي القراءة، التعبير الشّفويّ و الكتابيّ، و الكتابة التي تأتي عن طريق الخطّ و الإملاء و التّطبيقات الكتابيّة.

الفصل الثّانـيّ :

الإطار التّطبيقيّ للدّراسة

الفصل الثّاني: الإطار التّطبيقيّ للدّراسة.

***توطئة.**

المبحث الأوّل : الاختبار أداة تقويميّة.

-تمهيد.

1- مفهوم الاختبار.

2- مواصفات الاختبار الجيّد.

3- أنواع الاختبار.

4- عيّنة الدّراسة التّطبيقيّ:

- ✓ أنموذج الاختبار التّجريبي.
- ✓ نماذج من إجابات التّلاميذ.
- ✓ التّعليق على الإجابات.

-خلاصة المبحث.

المبحث الثّاني: الاستبيان وسيلة تقويميّة.

***توطئة.**

1- منهج الدّراسة.

2- حدود الدّراسة.

3- آليّة الدّراسة.

4- عرض وتحليل نتائج الدّراسة .

***خلاصة الفصل.**

توطئة:

تمّ الحديث في الفصل الأوّل عن التّقويم اللّغويّ من حيث أهميّتة؛ إذ يمكن اعتباره قطب رحى العمليّة التّعليميّة الذي تدور في فلكه مختلف عناصرها من معلّم ومتعلّم وطرائق تدريس ومنهاج ومادة تعليميّة، هذه الأخيرة أصبحت تعرّف على أنّها الأنشطة التّعليميّة؛ وذلك حسب آخر لوائح التّعديلات الوزاريّة، كما أنّه تم التّطرق لأشكال التّقويم وقد تبيّن أنّ الهدف من عمليّة التّقويم يكمن في تشخيص الخلل، ومن ثمّ وصف وتقديم العلاج المناسب، كما شمل حديثنا في الفصل ذاته أهمّ أنشطة اللّغة العربيّة المقرّرة في هذه السّنة؛ إذ قمنا بسرد أبرز الأهداف المسطّرة من قبل الوصّيين على هذه العمليّة، وكذا أهم طرائق ووسائل تدريسها.

أمّا في هذا الفصل فسيتمّ الشروع في دراسة أهمّ وسيلة بل و أكثرها شيوعًا في ميدان التّربيّة و التّعليم؛ وذلك لما تقدّمه من معلومات واسعة ومؤشرات دالّة ذات علاقة بالسّمة المراد قياسها لدى الأفراد ألا وهي الاختبارات و سنحاول الإجابة عن الأسئلة الآتيّة: ما نوع الاختبار الأكثر اعتمادا في تقويم المتعلّم في هذه المرحلة التّعليميّة؟ وإلى أيّ مدى يمكن اعتبار الاختبار محدّدا لعمليّة التّقويم؟

كما سيتمّ الوقوف وقفة الدّارس المتتبّع والباحث المتدبّر في سير العمليّة التّعليميّة وبغية الإطّلاع عن كثب على مدى تحقق الأهداف المتوخاة من خلال تدريس الأنشطة التّعليميّة قمنا بجمع عيّنة من إجابات متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي وحاولنا تحليلها مقارنة بماهو مسطّر من أهداف مع ماهو ملموس من نتائج وذلك من خلال كتابات التّلاميذ طبعا.

ولإزالة اللّبس عن واقع التّقويم في هذه المرحلة من التّعليم قمنا بجسّ نبض القائمين على هذا المجال والذين يعدّون قضاة بيدهم مفتاح هذه العمليّة –عمليّة التّقويم–وهم المعلّمون قمنا بتوزيع استبيان يشتمل على مجموعة من الأسئلة جاءت عامّة في مقدّمتها البيانيّة لتختصّ في وسطها و نهايتها فتَخُصَّ كلّ نشاط بأسئلة ابستمولوجيّة من شأنها أن تجلّي الغموض عن واقع ممارسة المعلّمين لعمليّة التّقويم، ثمّ قمنا بعمليّة رصديّة لنتائج هذا الاستبيان لنردف في الأخير تحليلا لهذه النّتائج.

المبحث الأوّل : الاختبارات أداة تقويميّة

من المحقّق أنّ التّقويم موجود في حياة الفرد ومرتبط بكلّ لحظة يمرّ بها ويستخدمه ويتعامل معه من أجل التّعرف على المؤشّرات التي توصله إلى تحسين أوضاعه عن طريق توفير ضروريّاته ومستحقّاته، وحكمه الفيصل في ذلك التّمييّز والمفاضلة بين ماينفعه وما يضرّه، وبمرور الزّمن وتعقّد الحياة والمجتمعات البّشرية بات من الضّروري ايجاد مراكز خاصّة يتمّ فيها تقويم المتعلّمين من طرف المقوّميين في النّشاطات المختلفة الأمر الذّي مهّد لظهور المدرسة « كمؤسسة اجتماعيّة اهتمّت بنقل تّراث السّلف إلى الخلف وجعلت التّقويم يأخذ شكلا آخر يتمّ التّركيز فيه على تقيّيم التّحصيل الدّراسيّ بأدوات وطرق لا تخلو من الدّقة»[1].

فالتّقويم في الصّين كان يتمّ بوسائل تقويم تحريريّة كانت تجرى امتحانات للطّلاب وكانت على درجة عاليّة من الصّعوبة، « تتمّ هذه الامتحانات على ثلاث مراحل تنتهي المرحلة الثّالثة باختيار الطّلبة الممتازين الذين يعهد إليهم بالوظائف الراقيّة بالدّولة»[2].

وكانت الامتحانات في المجتمع اليّوناني والرّوماني تتمّ بالطّريقة نفسها على شاكلتها في الصّين« ففي المجتمع اليونانيّ عرفوا الامتحانات منذعام 500 قبل الميلاد، وكانت تطبّق اختبارات وامتحانات بدنيّة عمليّة وتحريريّة، غاية في الصّعوبة والقسوة وكانت تجرى في موضوعات الفلسفة والخطابة والجغرافيا والقراءة والرّماية والسّباحة الفروسيّة وغيرها»[3] .

أمّا العرب قديما فقد « اعتمدوا بالدّرجة الأولى على التّسميع والأسئلة الشّفهيّة عدا حالات الكتابة والخطّ العربيّ، أمّا تقويم الشّعراء؛ فغالبا ماكان يتمّ في الأسواق الأدبيّة كسوق عكاظ »[4] كان معيار التّقويم لديهم السّليقة التي تعتمد على الذوق أوالحسّ الفنيّ كما توفّرت لديهم بعض المعايير للحكم على المعلّم والمتعلّم، وحاولوا تحديد الفترات التّعليميّة المحدّدة لانتقال المتعلّم من مستوى إلى مستوى أرقى.

---

[1]–أحمد محمد الطّيب: القياس والتقويم النّفسيّ التّربويّ،المكتب الجامعيّ الحديث، القاهرة ،مصر، ط1، 1999م، ص30.

[2]– المرجع نفسه: ص30.

[3]– أبو طالب محمّد السّعيد:علم التربية التطبيقيّ، المناهج و تكنولوجيا تدريسها و تقويمها، دار النّهضة العربيّة بيروت لبنان، ط1 ،2001م، ص149.

[4]– المرجع نفسه: ص149.

أمّا في القرون الوسطى و نتيجة لموجة الفتور التّي اعترت مختلف العلوم والمعارف في تلك الفترة، فإنّ التّقويم أخذ شكل الأسئلة والإجابات الشّفويّة، واستمر هذا إلى أواخر القرن التّاسع عشر وبداية القرن العشرين حينها « بذلت جهود لقياس وظائف أكثر تعقيدا كاختبارات القراءة والتّداعي اللّفظيّ والذّاكرة والحساب البسيط»[1].

وما بين **1900** و **1915**، نادى المختصّون النّفسانيّيون وعلماء التّربية والتّعليم بالقياس والتّقويم « فأهمّ ما ميّز هذه الفترة ظهور مقياس "**بنيه**" وطوّر علماء النفس الانجليز و الأمريكيّين»[2]، كما ظهرت خلال هذه الفترة « الاختبارات المقنّنة في أغلب المواد كاختبار"**ستون**" المقنّن الحساب واختبارات الهجاء والمفردات اللّغويّة »[3].

و منذ بداية "**1915**" إلى نهاية "**1930**" انتشر الاستعمال الواسع للاختبارات في التّقويم اتّسمت هذه المرحلة أيضا بتصميم العديد من الاختبارات في شتّى المهارات فسارع علماء التّربية والمختصّون النّفسانيّيون إلى تطبيق هذه الاختبارات بدرجة كبيرة جعلتهم ينسون الدّقة، الأمر الذي أدّى إلى وقوع الأخطاء في تحليل نتائج الاختبارات المتحصّل عليها .

و من عام "**1930**" إلى غاية "**1960**" وصل التّقويم و القياس إلى درجة عالية من الدّقة والتّمحيص « حيث اتّجه علم النفس والتّربية إلى استخدام القياس في مقارنة الشخص بنفسه وبغيره أيضا لمساعدته على فهم امكانياته وتوجيهه حسب قدراته واستعداداته».[4]غير أنّ حركة القياس لم تخلو من التّطرف والمبالغة في استخدام الاختبارات و المقاييس كما لو أنّ هذه المسألة أصبحت تمثّل غاية في حدّ ذاتها، الأمر الذي أدى إلى ظهور اتّجاه مناهض يتمثّل في حركة التّقويم التّي ظهرت في العقد الرابع من القرن العشرين، إذ رأت هذه الحركة إلى أنّ الاختبارات و المقاييس لا تعدو عن كونها أداة مهما بلغت من الدّقة، وأكّدت هذه الحركة على ضرورة تحديد الأهداف التّعليمية قبل كلّ شيء لأنّ تحديد الأهداف يعدّ أرضية للانطلاق في التّقويم الفعّال، كما أنّ حركة

---

[1]–مقدم عبد الحفيظ : الإحصاء و القياس النّفسيّ والتّربويّ، ديوان المطبوعات الجامعيّة ،ط1، 1993م،ص18.

[2]–المرجع نفسه :ص18.

[3]– رمزية غريب :التقويم و القياس النفسي و التربوي، مكتبة الانجلوا ، القاهرة ، مصر ،ط1997،1م، ص28.

[4]–المرجع نفسه: ص28.

التّقويم« دعت إلى استخدام طرائق الملاحظة بالإضافة إلى الاختبارات علما بأنّ حركة التّقويم كانت استمرارا لحركة القياس الأولى مع تطويرها وإدخال التعديلات والطرائق والأساليب التّقنيّة»[1]

وبعد رحلتنا هذه مع الاختبارات التي انطلقنا فيها من ظهورها الأوّل بظهور الانسان لنحلّق بعدها إلى الصين ونعرُج بالمجتمع اليونانيّ والرومانيّ لنحطّ الرّحال عند العرب لنجدّد الرحلة بعدها إلى ماتقدّم من عصرنا الحالي، حريّ بنا الآن أن نتعرّف على ماهية الاختبارات و مواصفات جودتها و أن نحدّد أهمّ أنواعها.

1.مفهوم الاختبار:

أشارت أدبيات التّقويم والقياس إلى العديد من التّعريفات المتعلّقة بمفهوم الاختبار نذكر منها:

«طريقة منظمة» [2] و« نشاط ينجزه الطالب في مدة زمنية محددة» [3]،«تستهدف التّقدير الموضوعيّ لكافّة المظاهر المرتبطة بالتّعلّم»[4]،«عن طريق مجموعة من الأسئلة التّي يطلب من الدارس أن يستجيب لها بهدف قياس مستواه في مهارة لغويّة معيّنة ومدى تقدمه فيها» [5]، «اختارها معلّم اللّغة في ضوء أهداف مرسومة القصد منها قياس درجة تحقق هذه الأهداف» [6]، « وتعتبر من أكثر الوسائل تداولا في حقل تدريس اللّغة العربيّة لتقويم مناهجها و تحديد مستوى دارسيها».[7]

ويمكن إجمال القول في تعريف إجرائي للاختبار هو: عمليّة منهجيّة منظّمة لقياس عيّنة من سلوك الفرد يعتمد على ملاحظة ووصف خاصيّة أو أكثر من خصائص الفرد استنادا إلى ميزان عدديّ رقميّ .

---

[1]– أبو طالب محمد السعيد:علم التّربية التطبيقيّ (المناهج وتكنولوجيا تدريسها و تقويمها)، ص151.

[2]– مسعد زياد:محاضرات الاختبارات ،مركز التدريب التربوي، المملكة العربية السعودية، في 2007/12/04، ص14.

[3]– (زهير زايدي ،فرجاني القرشيشي) إشراف عبد اللّه المنّاعي:امتحانات الإنجاز و المتابعة، وزارة التّربية و التّكوين تونس، تونس، ط1، دت، ص10.

[4]– صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار هومة، عين مليلة، الجزائر، ط3، دت، ص167.

[5]–(رشدي أحمد طعيمة، أحمد السّيد مناع): تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم العاليّ، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، ط1، دت، ص 44.

[6]–(زهير زايدي ،فرجاني القرشيشي)إشراف عبد اللّه المنّاعي:امتحانات الإنجاز و المتابعة، ص10.

[7]–مجموعة من الأساتذة :قراءة في التّقويم التّربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعيّ و التّربويّ، الجزائر، الجزائر،ط1 1993م، ص157.

1. مواصفات الاختبار الجيّد:

اجتهد اختصاصيوا القياس في وضع معايير ضابطة لضمان جودة أي اختبار أبرزها:

- **الصّدق:**

« ويقصد به قياس الاختبار لما أعدّ لقياسه»[1]. وهو أكثر المعايير تعقيدا، الصدق في الاختبار يعني أنّه أنجح في قياس ما يهدف إلى قياس، فالاختبار الصادق لقياس القدرة على القراءة هو الذي يقيس فعلا القدرة على القراءة لا القدرة على رؤية المكتوب ولا ما يتّصل بالموضوع من معلومات .

- **الثبات:**

ويقصد به أنّه الاختبار الذي « يعطيه نفس النتائج لنفس الأفراد إذا ما طبق مرة أخرى في نفس الظروف و بعد مسافة قصيرة .»[2] و على هذا الأساس فإنّ الاختبار الذي يتغيّر وضع المتعلّمين فيه كثيرا لا يتّسم بالثبات [3] كما يشير الثّبات إلى تجانس درجات الاختبار ويعني ببساطة أن يمنح الاختبار الدّرجات نفسها لو أجري في وقت لاحق.

- **الموضوعيّة:**

وهي« عدم تأثر المتعلّم بذات المعلّم.» [4] و ممّا يساعد عليها هي فهم المتعلّمين لموضوع الاختبار مع وضوح الأسئلة المطلوب، فضلا على توفير الظروف الماديّة و النّفسيّة للمتعلّمين لأداء الاختبار بشكل جيّد.

---

[1]– مسعد زياد:محاضرات الاختبارات، ص15.

[2]– (رشدي أحمد طعيمة، أحمد السيد مناع): تدريس اللّغة العربية في التعليم العاليّ، ص261.

[3]–المرجع نفسه:ص261.

[4]–المرجع نفسه:ص261.

- **الشّمولية:**

وهو« أن يشمل الاختبار الأهداف المسطّرة من أجله.»[1].

يتّسم الاختبار إضافة إلى هذه المواصفات الآنفة الذكر بميزات أخر، منها السّريّة والشّفافيّة والشكل (طريقة تسلسل الأسئلة واتساقها مع بعضها بعضا) والوقت وسهولة التّطبيق وغيرها كثير لايتّسع نطاق البحث لذكرها كلّها لكن تمّ ايراد أكثرها شيوعا وأغلبها اعتمادا في العمليّة التّربويّة.

3.أنواع الاختبارات.

تعدّ الاختبارات من أهمّ أدوات القياس النّفسي والتّربوي، وأكثرها شيوعا في العمليّة التّعليميّة والتّربويّة، لما تمنحه من بيانات واسعة ومحدّدات لسلوك أو صفات الفرد، و تصنّف الاختبارات حسب طرقة تفسير النّتائج إلى قسمين هما :[2]

أ- **اختبارات معيارية المرجع(المقنّنة):** وفيها يتمّ تفسير أداء الممتحن عليها بالمقارنة مع متوسط أداء المجموعة التي ينتمي إليها وهذه المجموعة تعرف بالمجموعة المعياريّة.

ب- **اختبارات محكيّة المرجع:** يتمّ تفسير أداء الفرد بالمقارنة مع مستوى أداء معيّن يتمّ تحديده مسبقا من قبل واضع الاختبار، دون الرّجوع إلى آداء الآخرين ،هذا وهناك تصنيفات أخرى تختلف باختلاف المعايير المحدّدة منها.

و من الاختبارات مايصنّف باعتبار الهدف المتوخى منها إلى[3]:

-**اختبار التّصنيف:** هذا النوع من الاختبارات يهدف إلى قياس المقدرة اللّغوية لدى الطّلاب، حتى يتمّ تصنيفهم في المستوى المناسب ضمن البرنامج أو المجموعة مثل الاختبارات توضّح المستوى الأفضل الذي يستطيع المتعلّم أن يدرس فيه.[4]

---

[1]- مسعد زياد: محاضرات الاختبارات، ص15.

[2]-أحمد عودة: القياس والتّقويم في العمليّة التّدريسيّة، دار الأمل للنّشروالتّوزيع، عمّان، الأردن ،ط1،1999م،ص122.

[3]- المرجع نفسه: ص123.

[4]-محمّد علي الخولي: الاختبارات اللّغويّة،دار الفلاح للنّشر و التّوزيع ،عمّان ، الأردن ،ط1،2000م،ص10.

– **اختبار التّشخيص:** يهتمّ هذا النوع من الاختبارات بالتّعرف على جوانب اللّغة التّي يحتاج المتعلّم إلى المزيد من الدّعم لتقويتها، وقدأشار **(هاري و مكان)(Maccan & Harris)** إلى أنّه :« بينما تهتمّ الأنواع الأخرى من الاختبارات بالنّجاح، فإنّ اختبار ات التّشخيص تهتمّ بالرّسوب، فالمعلومات السّلبيّة المجنيّة من اختبارت التّشخيص مهمّة لإعادة فاعليّة التّدريس و إصلاح ضعف الطّلاب »[1].

–**اختبارات الكفاية اللّغويّة** :لايعتمد هذا النّوع من الاختبارات على برامج أو مناهج لغويّة معيّنة، و يهدف إلى قياس القدرة اللّغويّة الكليّة للمتعلّم في مستويات مختلفة وهو يفيد في التّعرّف على مقدرة الشّخص المتقدّم للاختبار في مهارة لغويّة معيّنة[2].

وهناك ما يصنّف باعتبار التّحصيل إلى[3]:

–**اختبارات مقاليّة:** وهي شائعة جدّا يطلب من المتعلّم في أسئلتها أن يناقشو يبدي رأيه و يعرض وينظّم الإجابة، كما تختبر القدرة على التّعبير و تنظيم الأفكار وتختبر كذلك قدرة المتعلّم العقليّة في مجال التّذكر و الفهم و التحليل و التّركيب وتلمس حلّ المشكلات.[4]

–**اختبارات التّقدم:** يقيس هذا الاختبار التّقدّم الذي حقّقه الدّراسون في البرنامج الدّراسيّ وتجرى مثل هذه الاختبارات في مراحل مختلفة أثناء الدّراسة لمعرفة ما تعلّمه الطّلاب وغالبا تتمّ بعد استكمال أجزاء معيّنة من البرنامج.[5]

–**الاختبارت الموضوعيّة:** تقوم الاختبارات الموضوعيّةعل الطّلب من المتعلّم أن ينتقي إجابة صحيحة من الإجابات المقترحة أو أن تربط بين المفهوم الذي يسأل عنه و مفردة أو عبارة واردة في جدول أو اختيار المفردة الصّحيحة من المفردة الخاطئة [6] و تكون مبنيّة على أسس

---

[1]–المرجع السّابق: ص11.

[2]– (ينظر) المرجع نفسه: ص12.

[3]–أحمد عودة: القياس والتّقويم في العمليّة التّدريسيّة، ص 123.

[4]–(ينظر) محمّد علي الخولي:الاختبارات اللّغويّة، ص12.

[5]–(ينظر) المرجع نفسه: ص12.

[6]–أنطوان صيّاح: تقويم تعلّم اللّغة العربيّة (دليل عمليّ)، ص95.

سليمة سيودها التّفكير المنطقي، لأنّ هذا النّوع من الاختبارات يراعى في أسئلتها استبعاد ذاتيّة التّلميذ بقدر الإمكان .[1]

وتنقسم بدورها إلى :

- **اختبارات الإجابة القصيرة*:**

وقوام هذا النّوع من الاختبارات إلزام المتعلّم بأن يملأ الفراغ المتروك في السؤال بمفردة أو جملة قصيرة.

- **اختبارت الصّواب و الخطّ :**

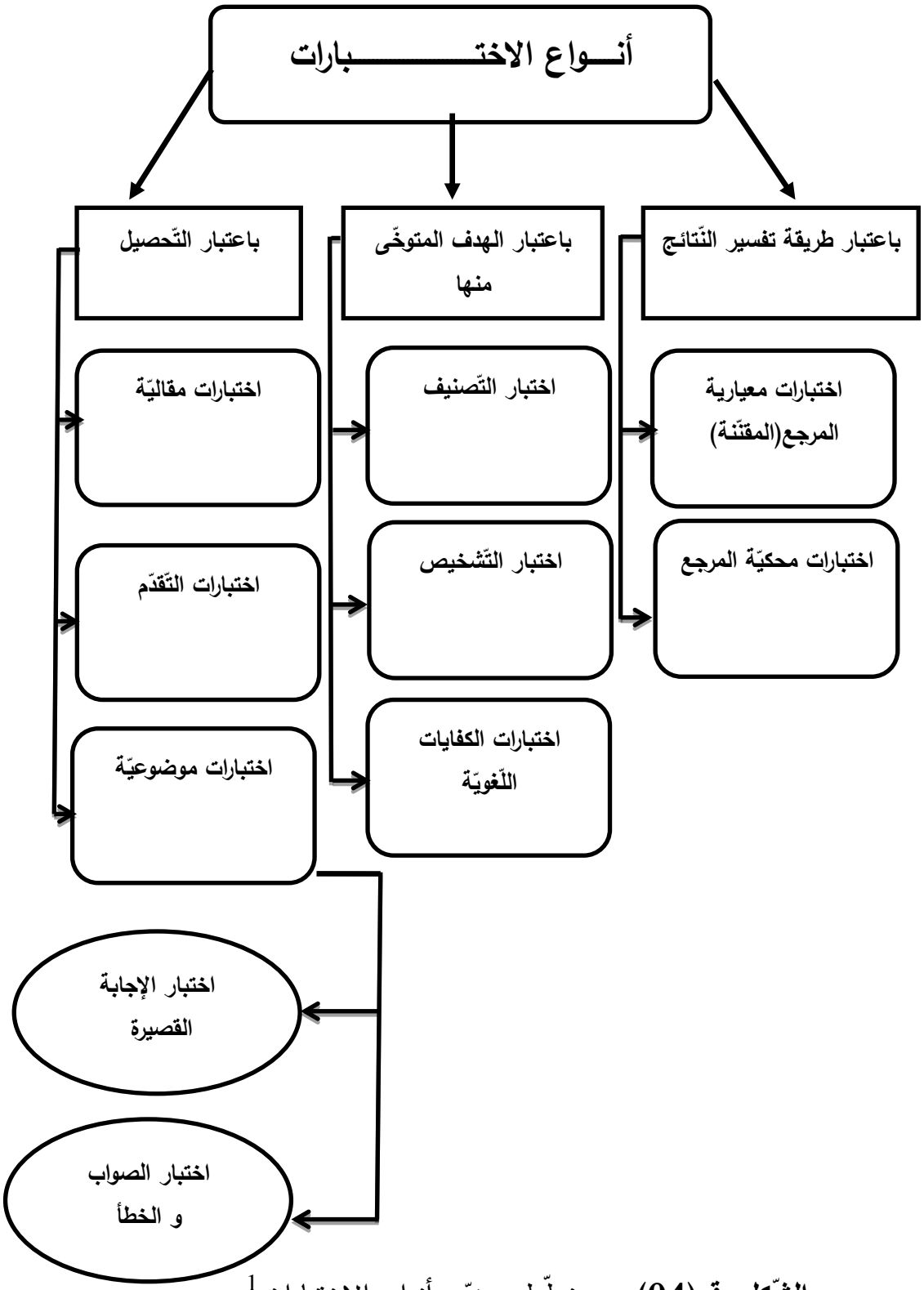
و تتطلّب تحديد صحّة أو عدم صحّة عبارة معيّنة أو الحكم على صدق قضيّة ما أو عدم صدقها أو التّمييز بين الحقائق و الآراء[2].

والشّكل التّالي يبيّن مختلف أنواع هذه التّصنيفات:

[1]–(ينظر) محمّد عليّ الخولي: الاختبارات اللّغويّة، ص13.

*–اختبارات الإجابة القصيرة تعرف في بعض الكتب باختبار إكمال العبارات أو اختبار التّكملة.

[2]–أنطوان صيّاح: تقويم تعلّم اللّغة العربيّة(دليل عمليّ)، ص96.



الشّكل رقم(04) :-مخطّط يوضّح أنواع الاختبارات[1]

[1]-إعداد الباحثة بناء على أنواع الاختبارات السّابقة الذّكر.

1. عيّنة الدّراسة التّطبيقيّة.

ومن خلال تتّبعنا لمسار الاختبارات وجدنا أنّ التصنيف الأكثر اعتمادا في المدارس الإبتدائية لقياس تعلّم التّلاميذ وتقويمهم هو الاختبارات التّحصيليّة وهي عموما اختبارات من إعداد المعلّمين أنفسهم وهي مستعملة كثيرا ذلك لأسباب أهمّها:

أنّ المعلّم يستطيع قياس أنواع كثيرة من أنواع التّعلّم باختلاف مستوياته، وقدرتها على قياس مدى واسع من المحتوى، وسهولة إدارتها من حيث التّطبيق، والتّصحيح والتّحليل بالنّسبة لغيرها من الاختبارات، وقد كان لتوجّه المعلّمين وتركيزهم على قياس تحصيل طلبتهم وتقويمهم الأثر الأكبر في إعطاء هذه الاختبارات صبغة تحصيليّة حيث ركّزت على مستوى تحصيل التّلاميذ للمعلومات والمهارات من المحتوى الدّراسيّ.

لهذه الأسباب وغيرها ارتأينا أن تكون دراستنا التّطبيقيّة على نماذج من الاختبارات للسّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي ولكي نقف على حدود تحقّق الأهداف التّعليميّة المنشودة من أنشطة اللّغة العربيّة لم نجد سبيلا إلى هذا إلّا إجابات التّلاميذ المتمدرسون في هذه السّنة ، لذلك قمنا باختيار بعض أوراق التّلاميذ عشوائيا من أجل دراستها، ولكي نستنبط منها مدى استيعابهم لكلّ المهارات ولنستقرء تمكّنهم من اكتسابهم لكلّ المعارف و المعلومات وقد وقع اختيارها على نموذج اختبار تجريبيّ أقيم في نهاية شهر أفريل الماضي.

ملاحظة :

- أنموذج الاختبار التّجريبيّ وإجابات التلاميذ منحت لنا من طرف إدارة مدرسة شريف مواقي محمّد لخضر– طولقة ،بسكرة.

أُنموذج الاختبار التّجريبيّ :

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بسكرة — مفتشيات التعليم الابتدائي طولقة(1-2-3-4-5-6) بوشقرون – لبشانة – فوغالة –لغروس – ليوة

امتحان تجريبي للسنة الخامسة ابتدائي دورة : أفريـــــــــــــــل 2016

اختبار في مادة : اللغة العربية — المدة : ساعة و نصف

الكِتَابُ الجَيِّدُ هُوَ الصَّدِيقُ المِثَالِيُّ، فَلَنْ يُتْرِثْرَ حِينَ أَحْتَاجُ إِلى الرَّاحَة، ولَنْ يُغْلِقَ غِلاَفَهُ حِينَ أُرِيدُ أَنْ أَسْتَفِيدَ مِنْ عُلُومِ وآدَابِ صَفَحَاتِه، الكِتَابُ الجَيِّدُ هو الَّذِي يَمْنَحُ مَعْرِفَةً مَطْلُوبَةً، ومُتْعَةً في القِرَاءَة أَبْحَثُ عَنْهَا، وشَيْئًا جَدِيدًا أَنْتَفِعُ بِه.

كُتُبٌ كَثِيرَةٌ قِرَاءَتُهَا تُضَيِّعُ الوَقْتَ دُونَ فَائِدَة، هَذِهِ الكُتُبُ ومَا يُمَاثِلُهَا مِثْلَ أَصْحَابِ السُّوءِ، عَلَيْنَا أَنْ نَتَجَنَّبَ التَّعَامُلَ مَعَهَا.

لِهَذَا أُرِيدُ مِنْكُمْ يا أَطْفَالَ الجَزَائِرِ أَنْ تَزُورُوا **المَكْتَبَاتِ** ومَعَارِضَ الكِتَاب، وتَبْحَثُوا عَنْ صَدِيقٍ مُخْلِصٍ بَيْنَ الكُتُب،(ابْحَثُوا عَنْ صَدِيقٍ يَحْكِي لَكُمْ تَارِيخَ بِلاَدِكُمْ) وتَوَارِيخَ أَبْطَالِه، حَاوِلُوا أَنْ تَجِدُوا صَدِيقًا يَقُصُّ عَلَيْكُمْ حِكَايَاتٍ مِنْ وَطَنِكُمْ، وروَايَاتٍ مِنْ أَوْطَانِ العَالَمِ،احْرِصُوا عَلَى لِقَاءِ صَدِيقٍ يَكْشِفُ لَكُمْ عُلُوماً تَقَدَّمَ بِهَا الآخَرُونَ، فَهَؤُلاءِ هُمْ الأَصْحَابُ المُخْلِصُونَ.

عن كتاب مدرسي – بتصرف–

أسئلة الفهم:(03 نقاط)

1- هات عنوانا مناسبا للنص .

2- بم شبه الكاتب الكتاب الجيد في النص.

3- هات مرادف كل كلمة من الكلمتين التاليتين (يمنح – مخلص) ثم وظفهما في جملتين مفيدتين .

ب) أسئلة اللغة:(03 نقاط)

1 - أعرب ما تحته خط في النص.

2 – بين سبب نصب كلمة (أستفيد) في النص.

3- أسند العبارة الموجودة بين قوسين في النص إلى المفرد.

4- انقل الجدول التالي و أكمله من النص:

فعل ناقص	اسم ممدود	اسم موصول

5- علل سبب كتابة التاء في كلمة (الوقت) .

ج) الوضعية الإدماجية:(04 نقاط)

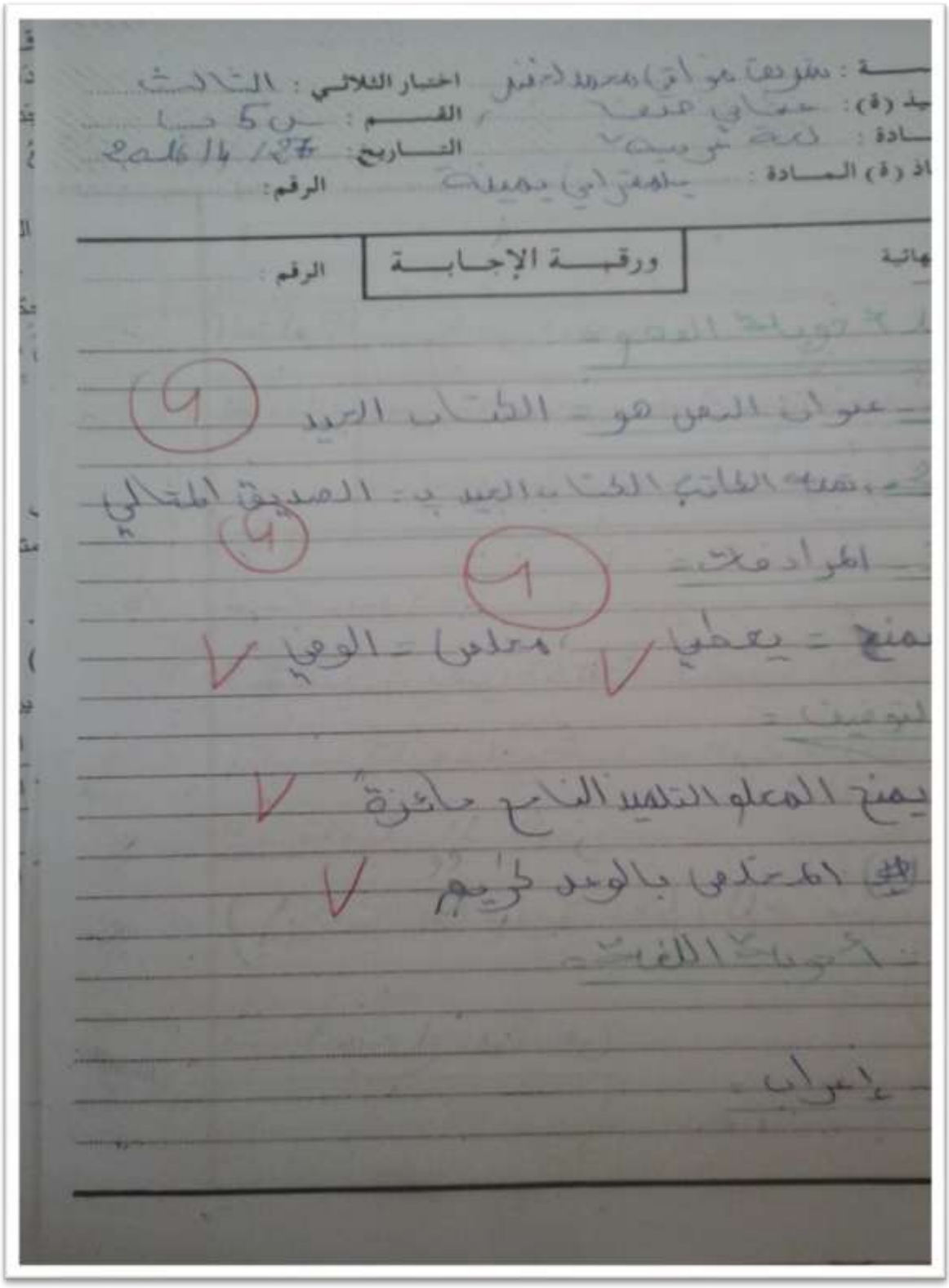
يعتبر الكتاب من أهم موارد المعرفة ، و هو خير جليس وصديق.

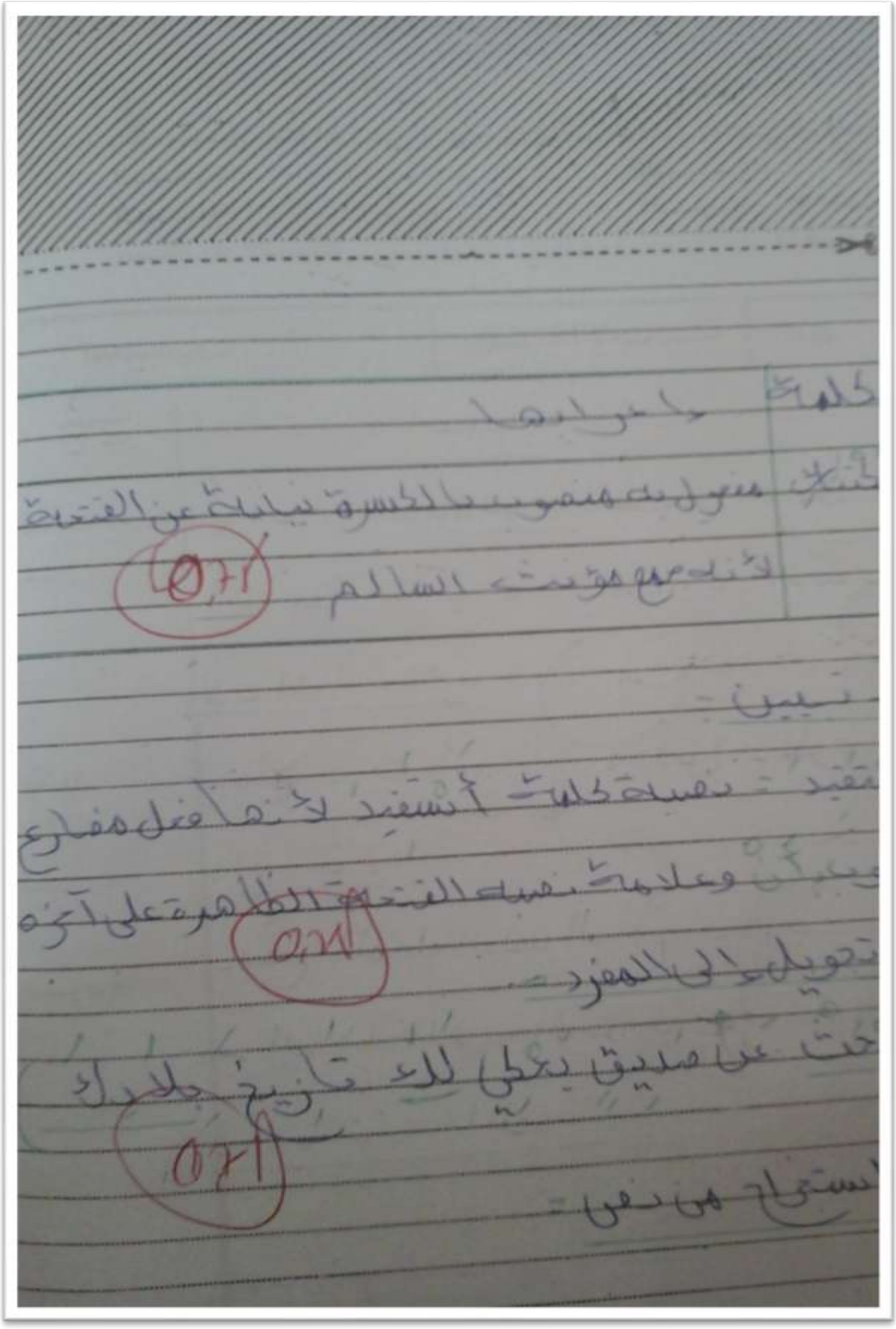
اكتب فقرة (من 8 إلى 12) سطرا تبين فيها قيمة و فوائد قراءة الكتب، مبرزا الكتب التي تفضل مطالعتها موظفا إحدى أخوات إن مسطرا تحتها.

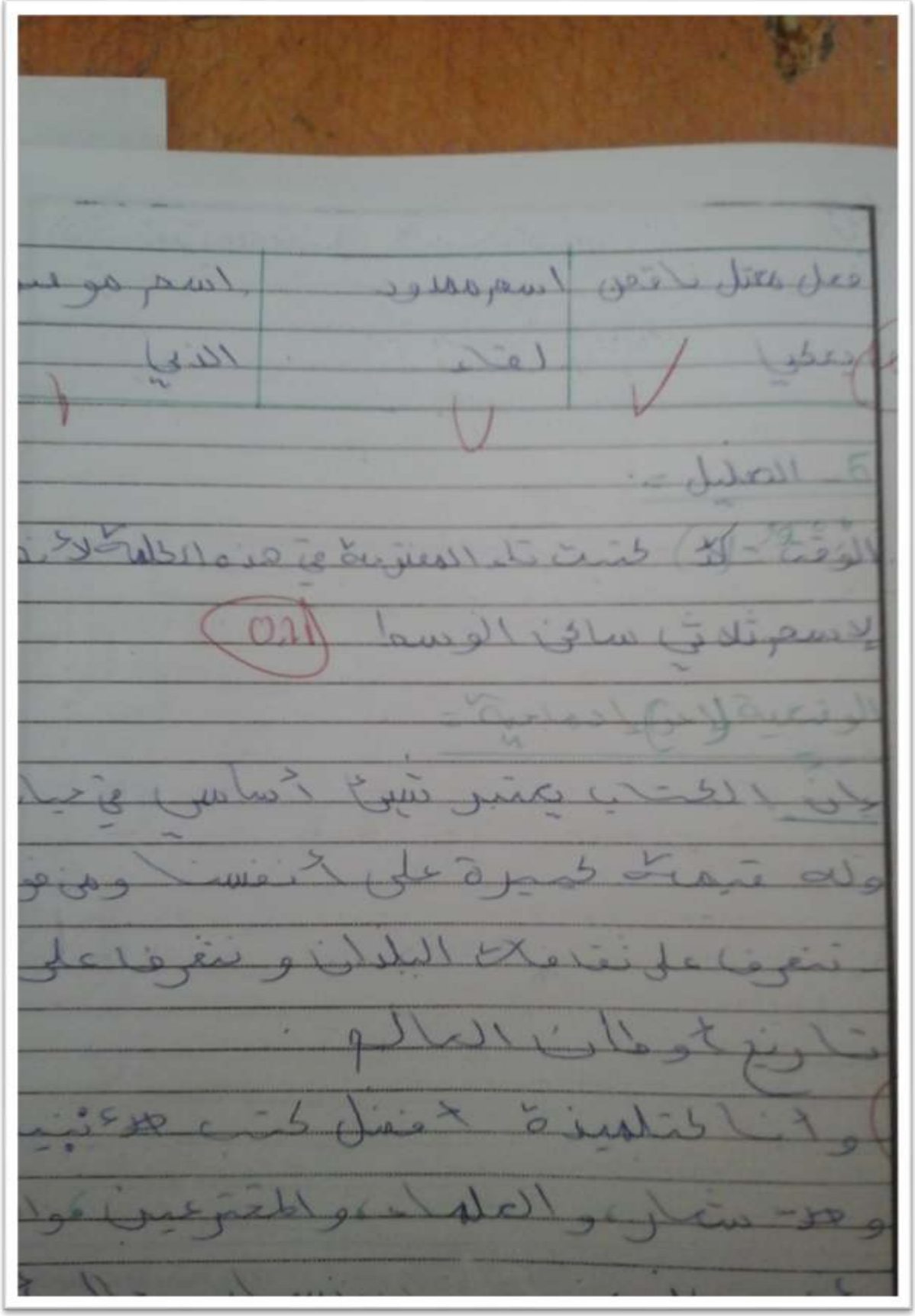
صفحة 1 من 1

بعض نماذج من إجابات التّلاميذ:

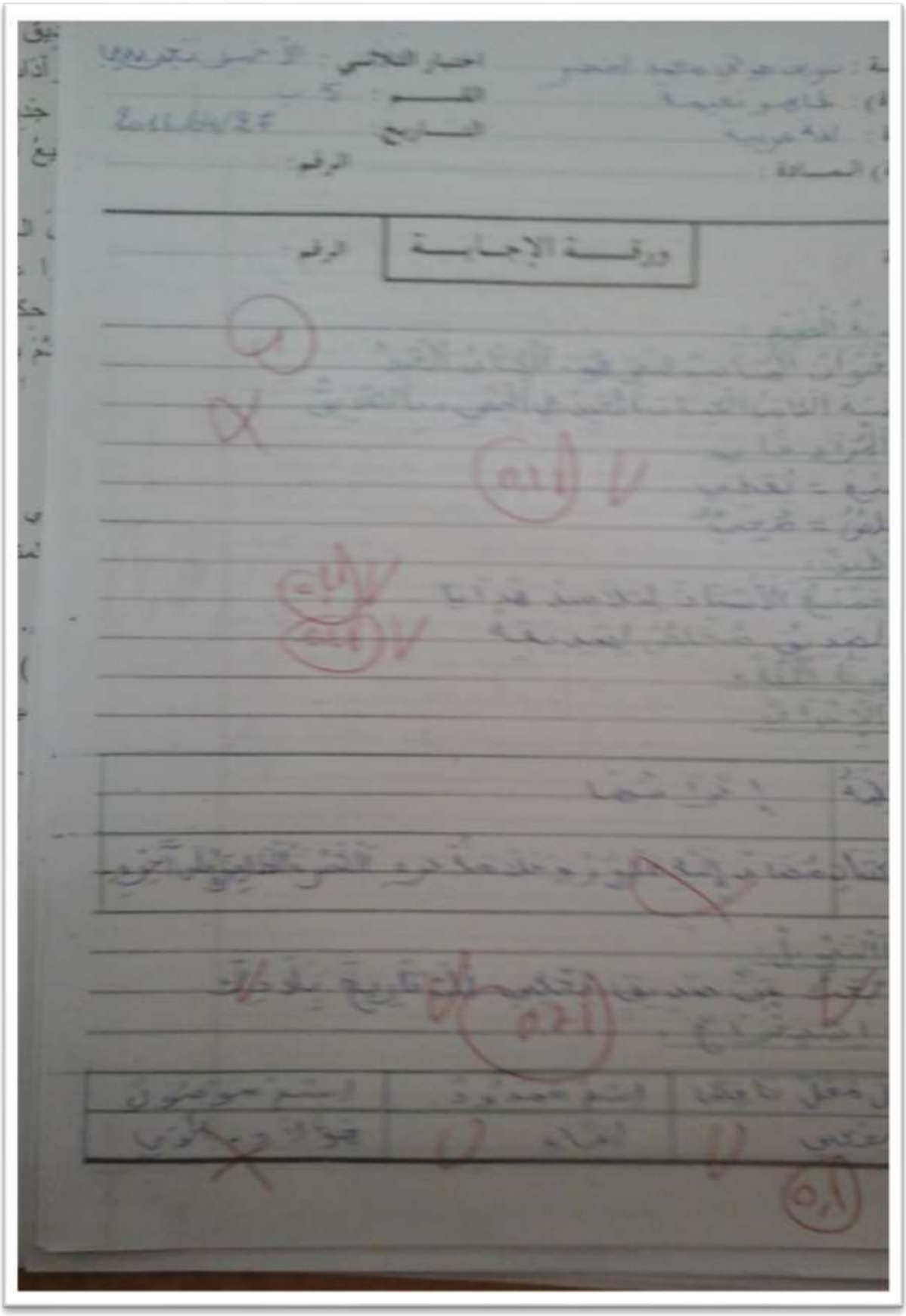
إجابة التّلميذ رقم (01):

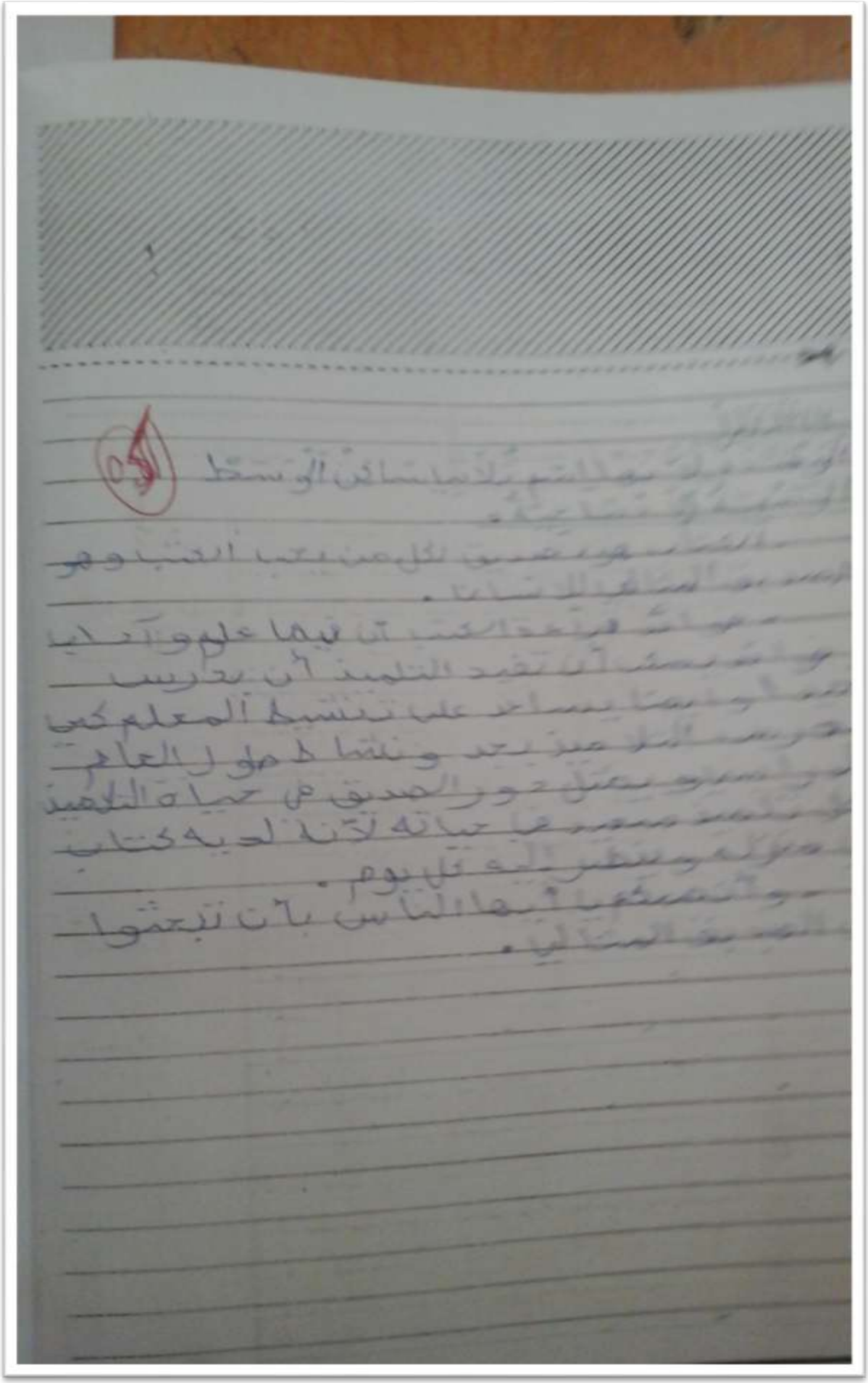




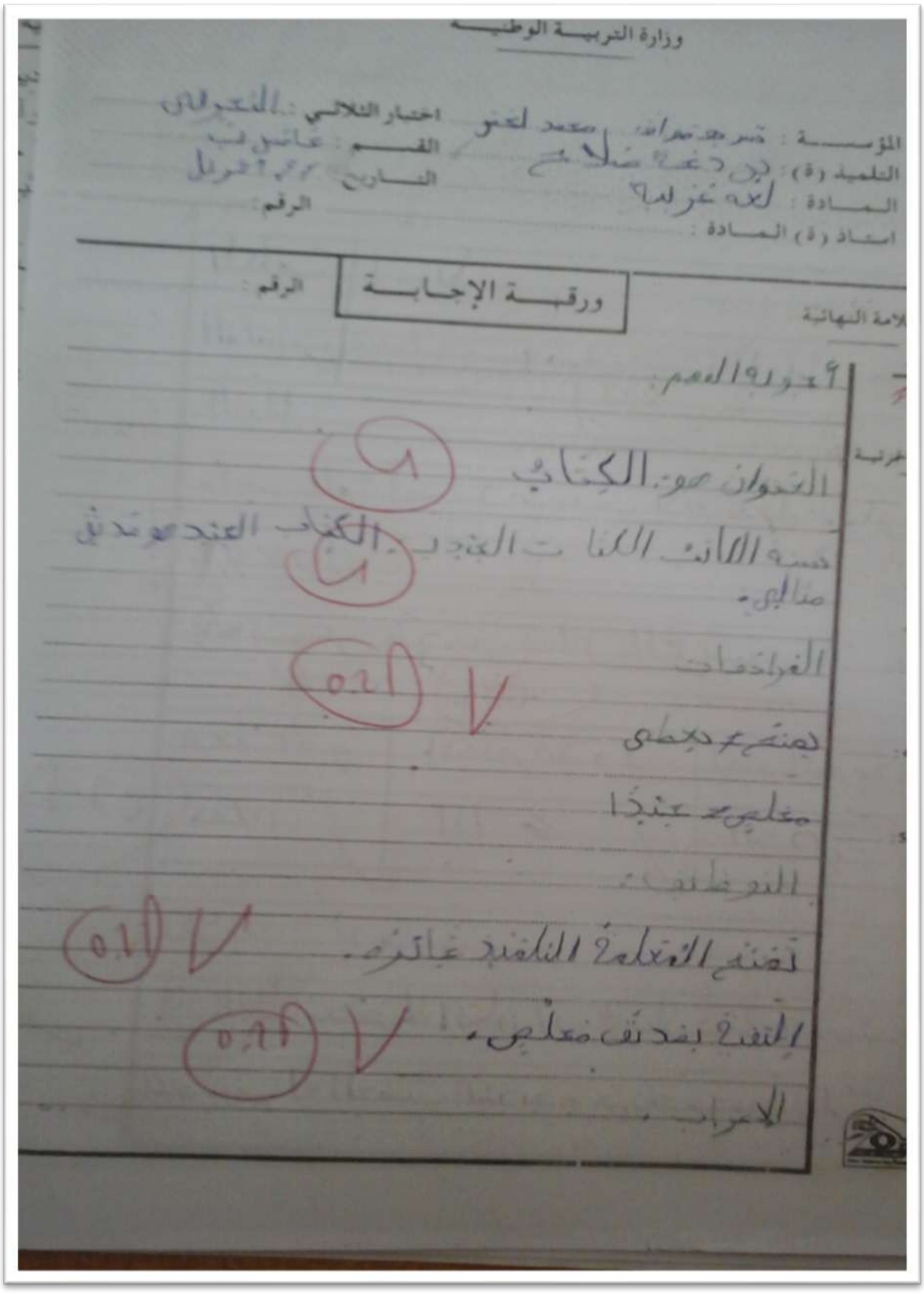


إجابةالتّلميذرقم(02):





إجابة التّلميذ رقم(03):


وزارة التربية الوطنية

المؤسسة : متوسطة ...
التلميذ (ة) : ...
المادة : ...
أستاذ (ة) المادة :

اختبار الثلاثي : الثاني
القسم : ...
التاريخ : ...
الرقم :

ورقة الإجابة

الرقم :

لامة النهائية

أعود إلى الدرس:

العنوان هو: الكتاب

جملة الأنشطة الكتابة الجديدة: الكتاب الجديد هو ملك صالح.

الفراخات

لصنع حديقة

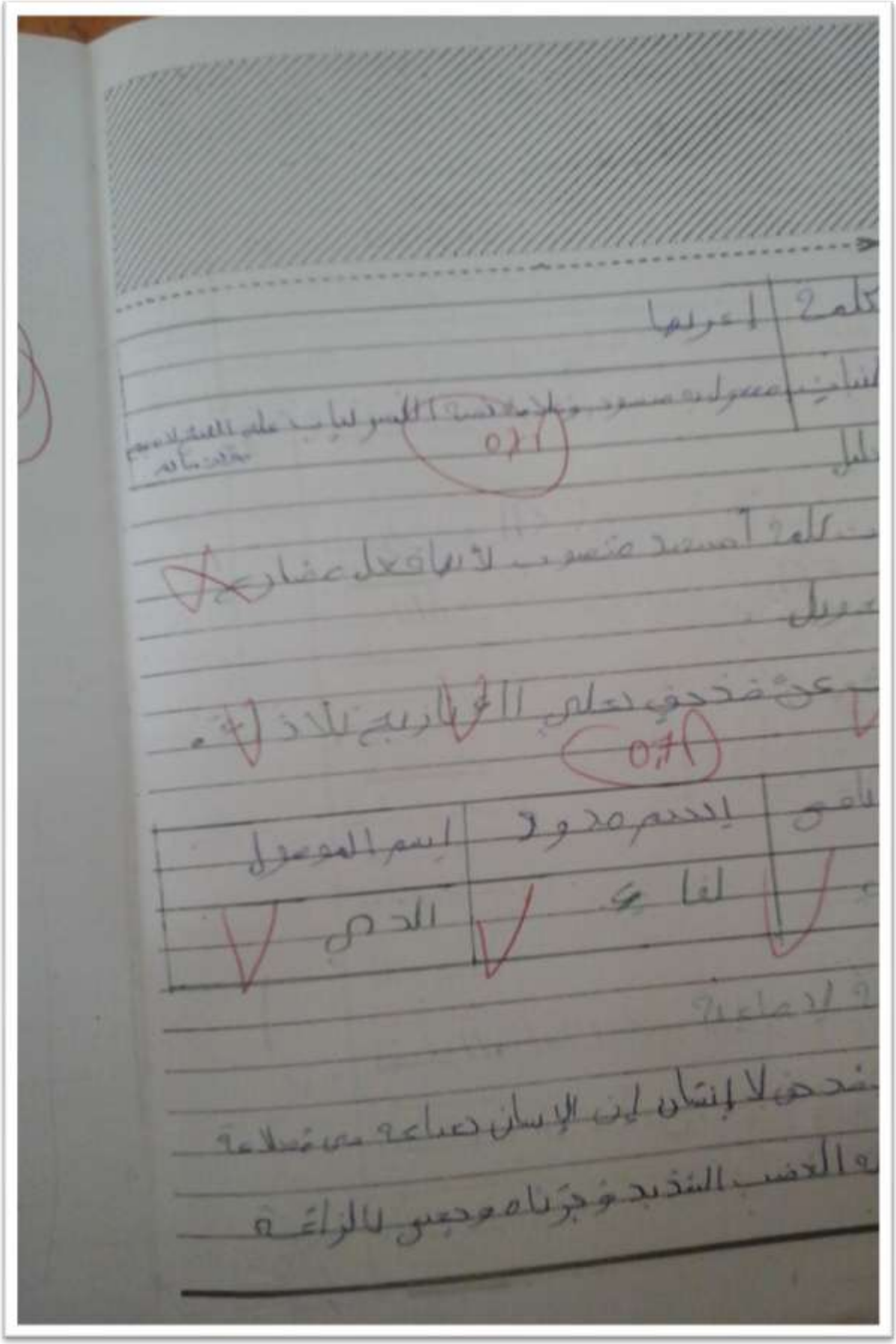
معلم عندنا

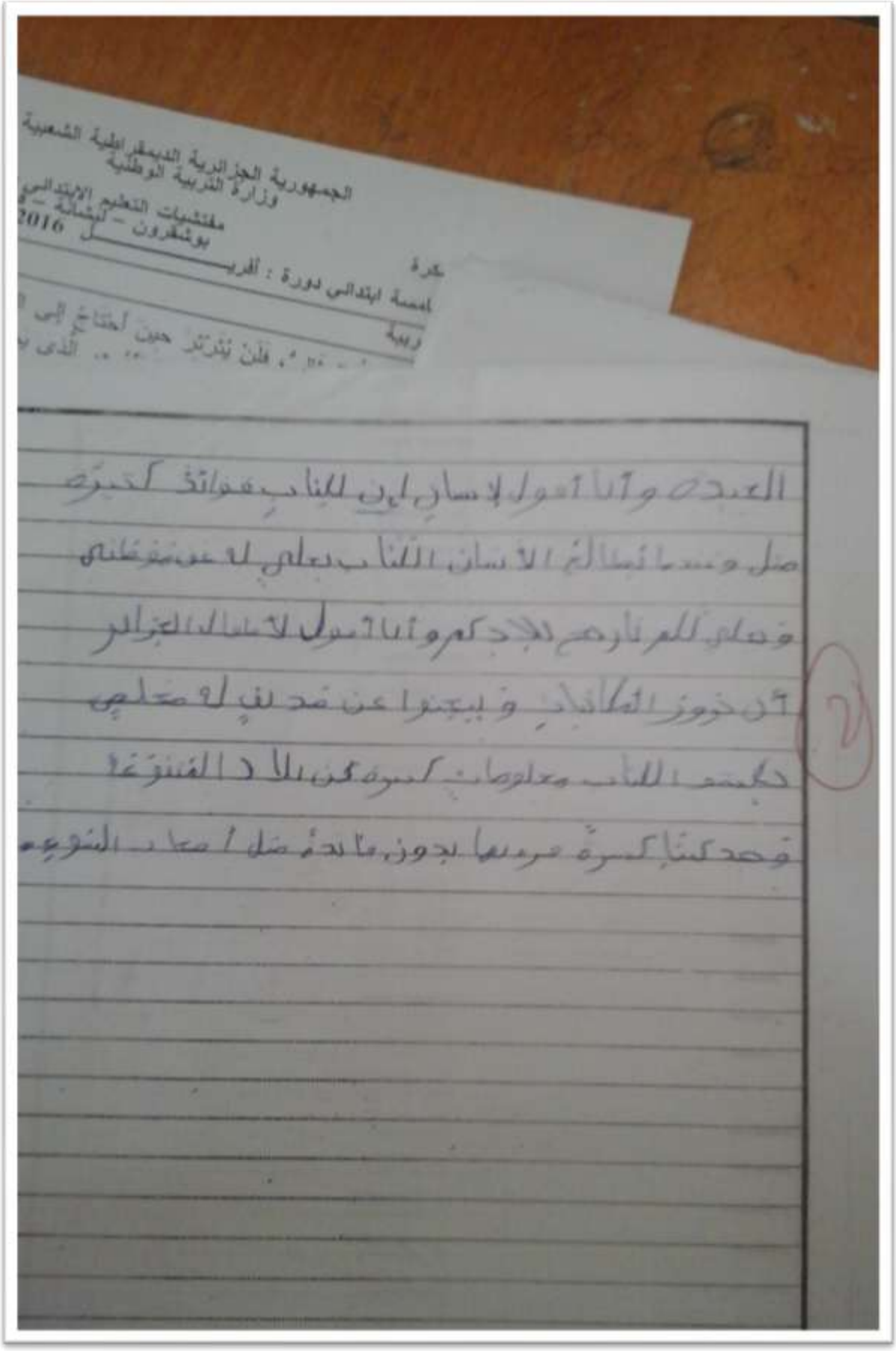
الوظيفة

لصنع الأكلة النافذ غالية.

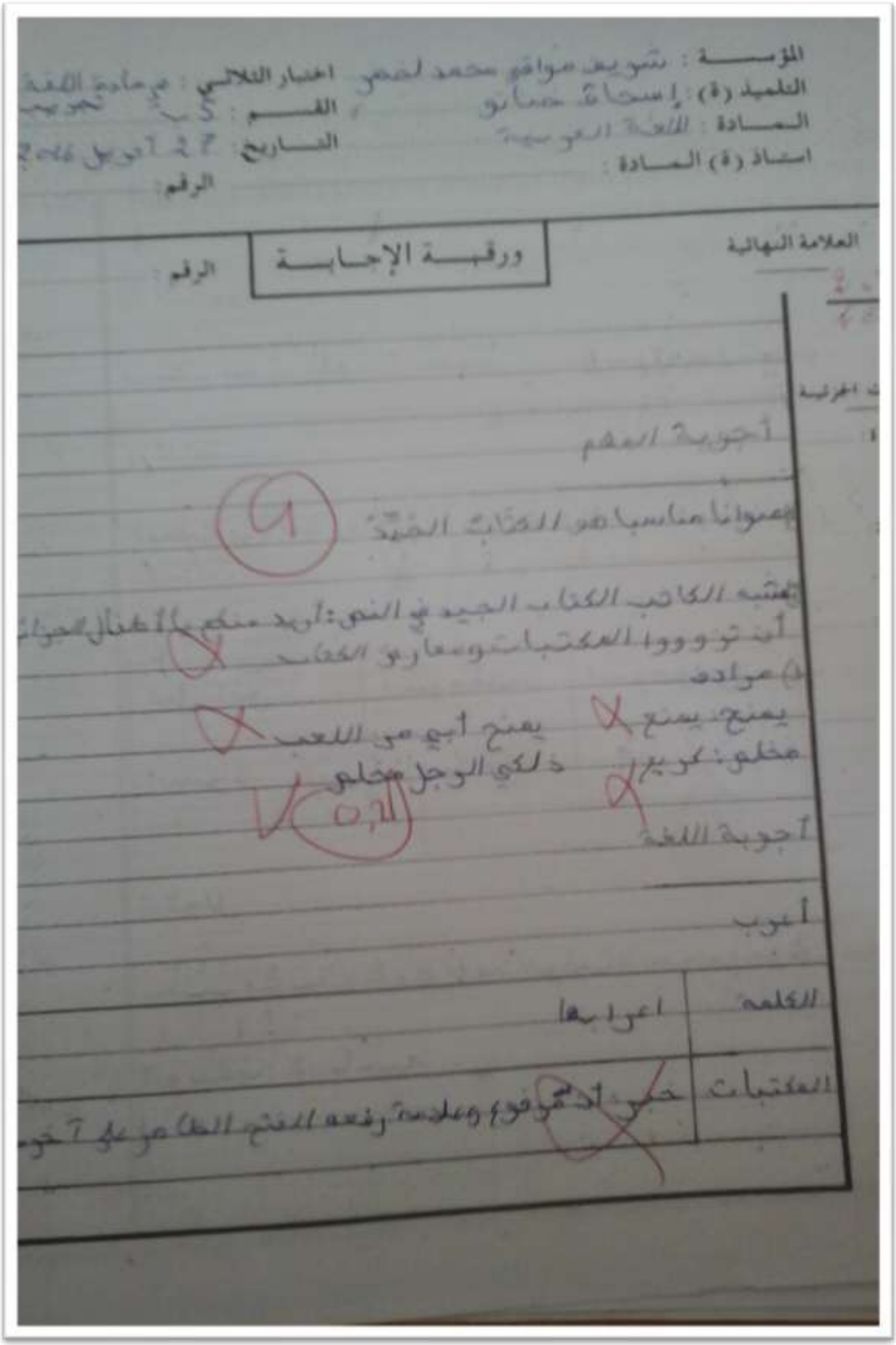
النافذ بنافذ معلق.

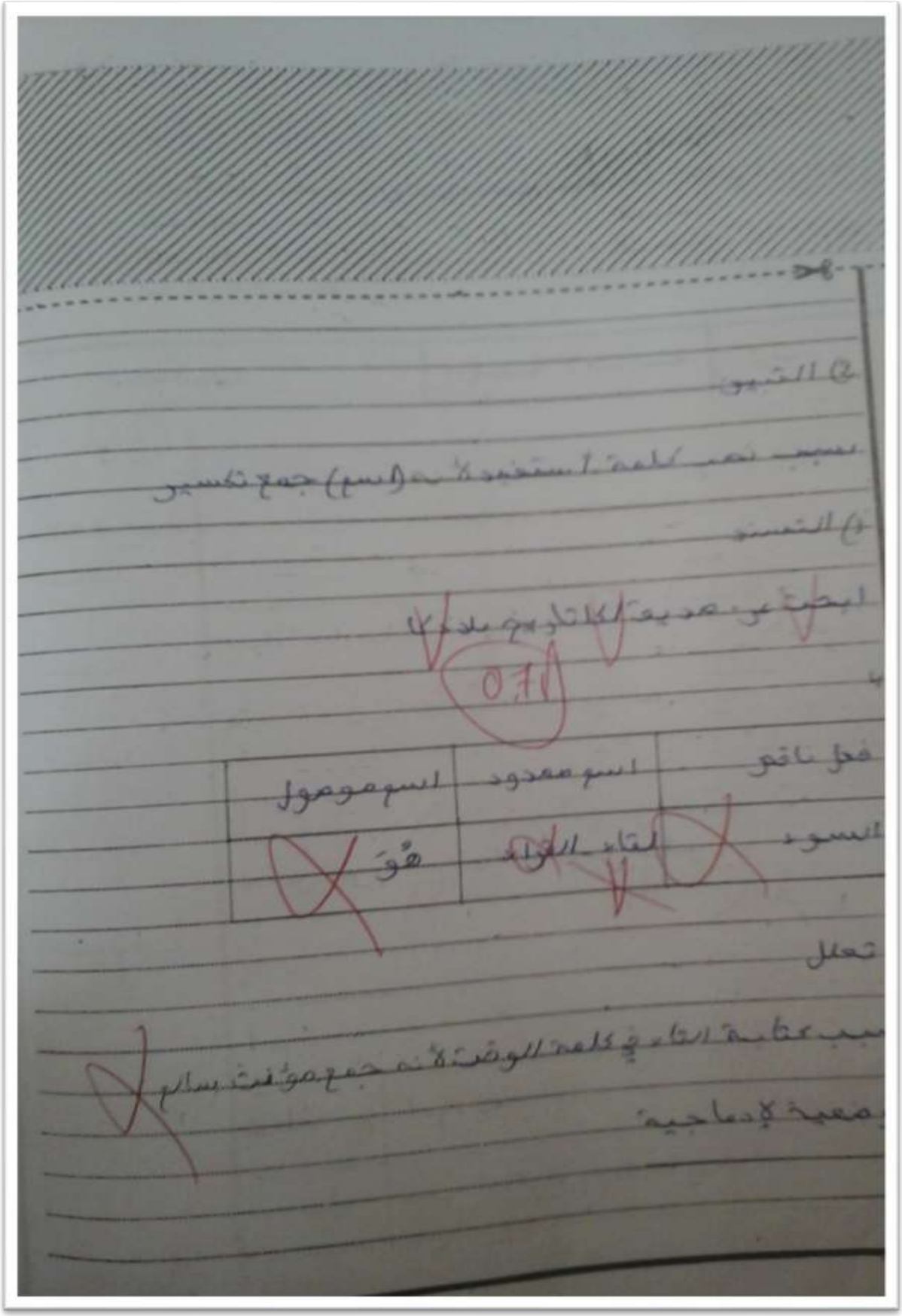
الأمراض



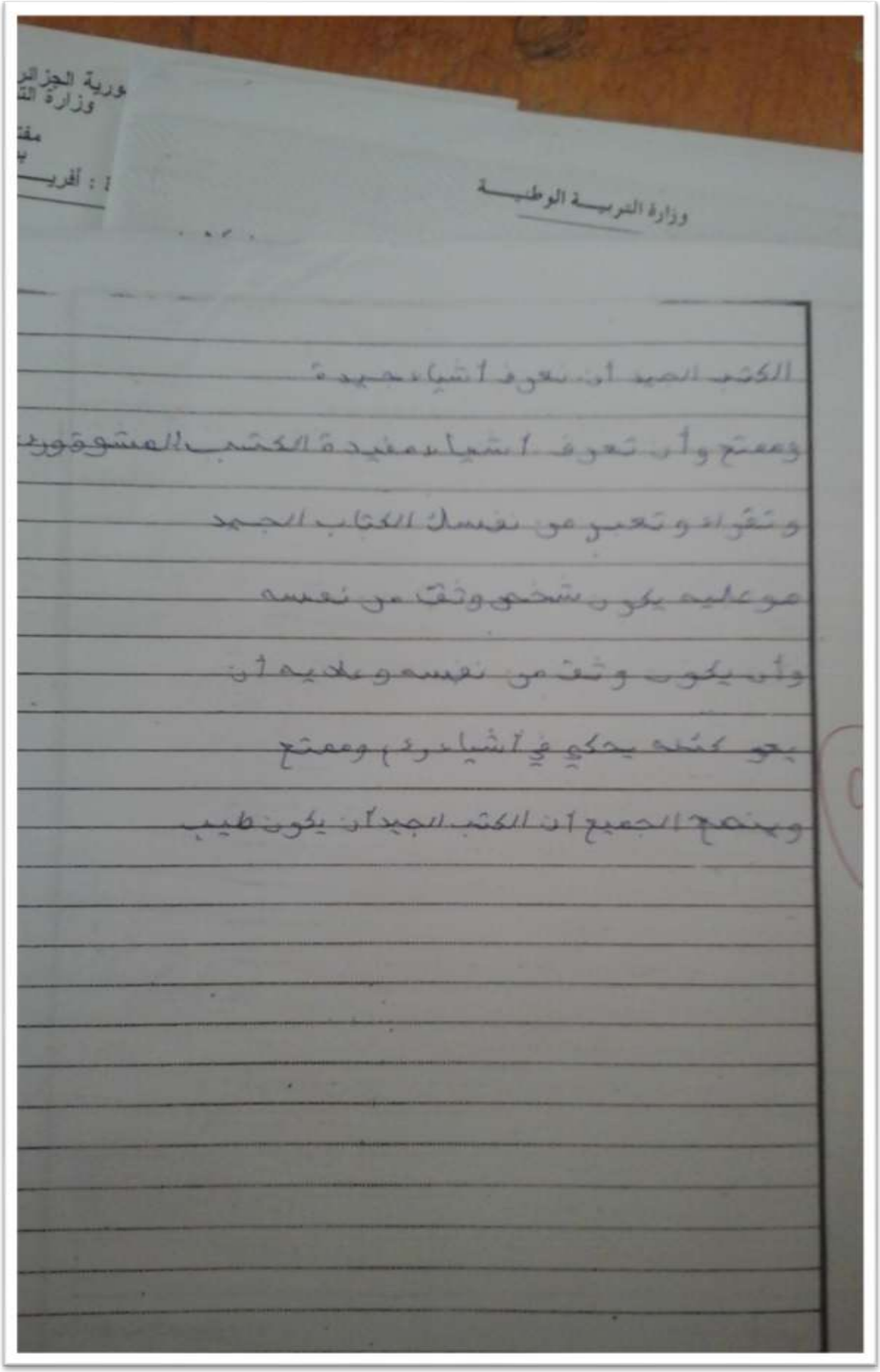

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مقتشيات التعليم الابتدائي
بوشقرون – لمسيلة
2016
مذكرة
لمسة ابتدائي دورة : أفري
تربية

إجابة التّلميذ رقم(04):



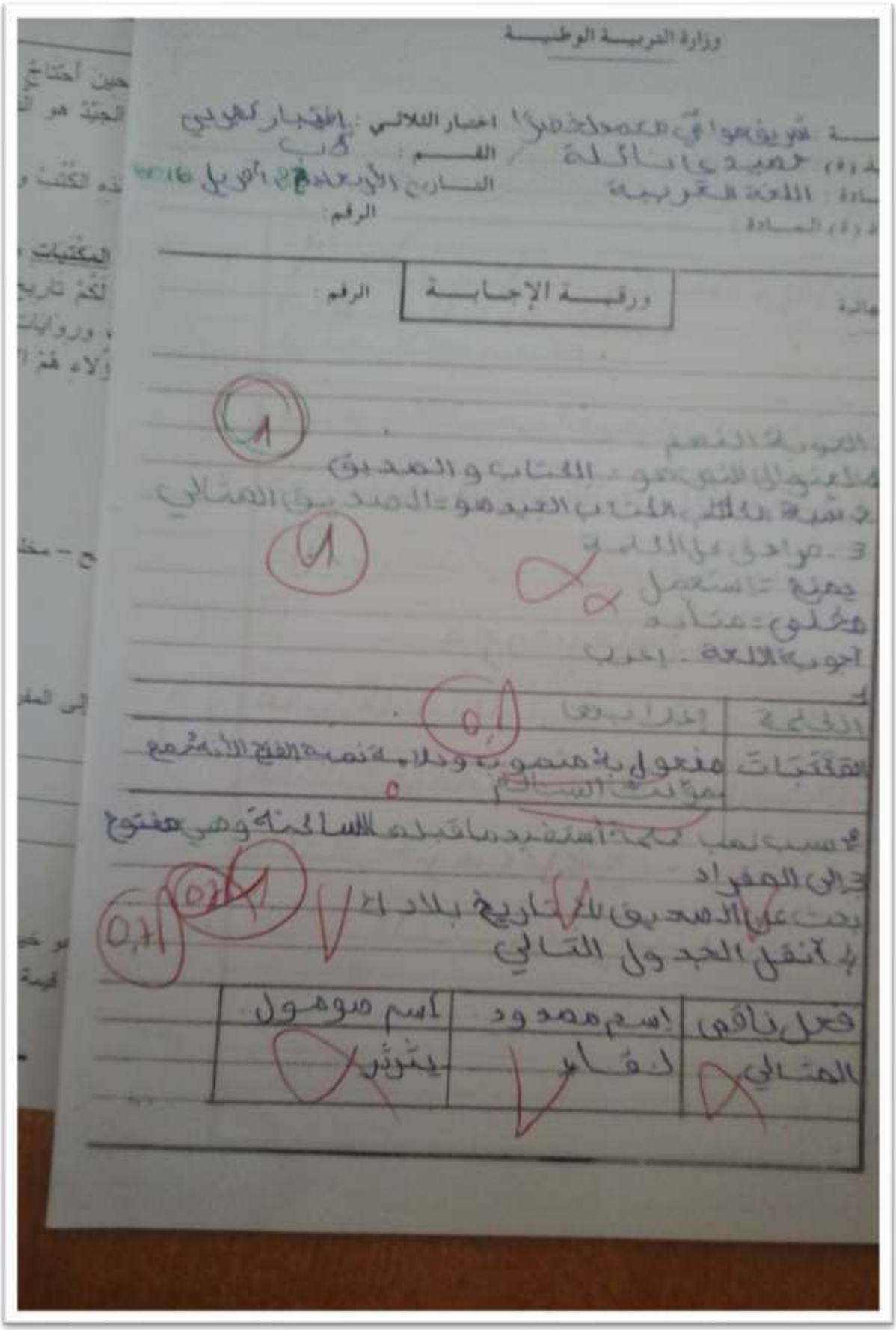


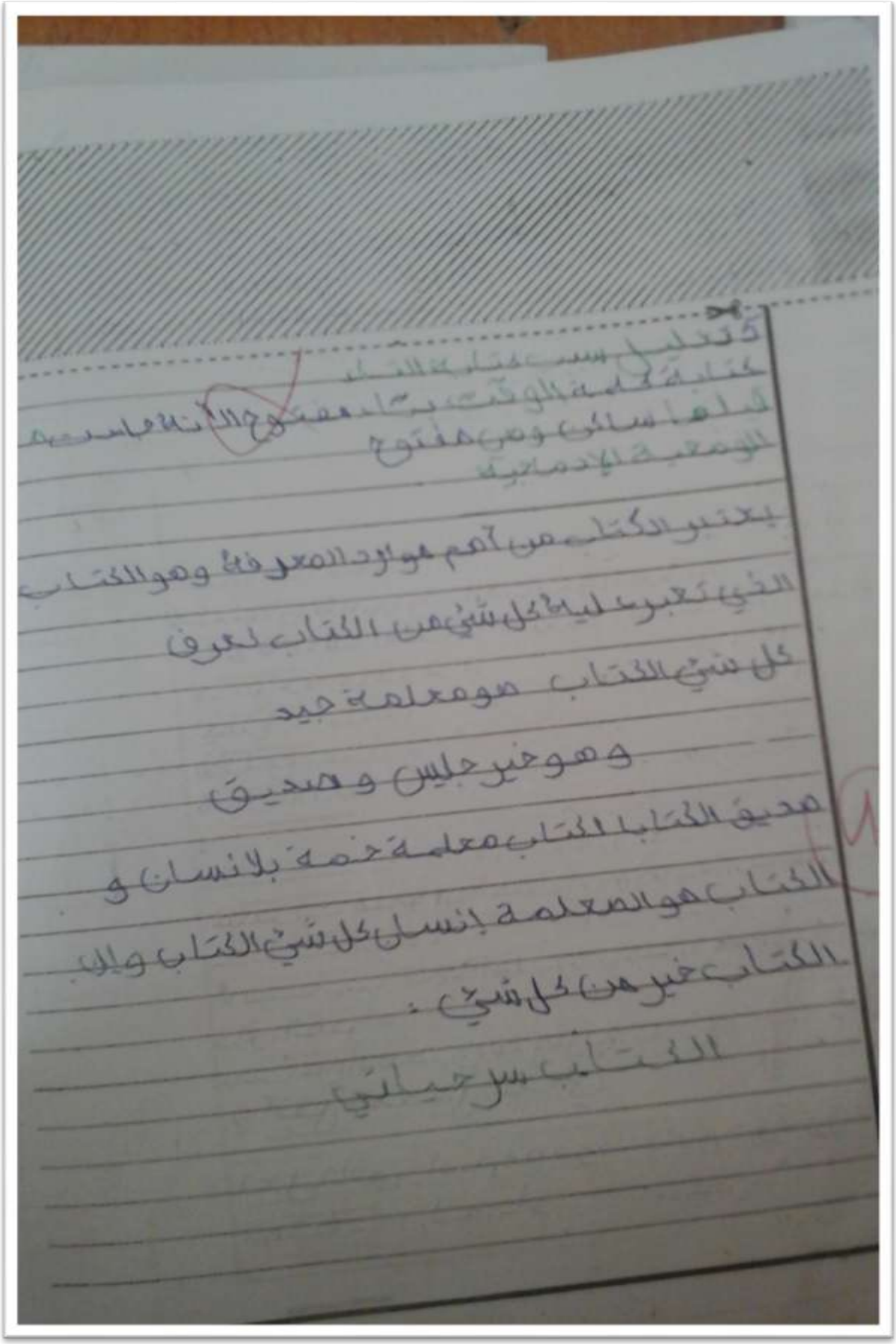
فعل ناقص	اسم ممدود	اسم موصول
		هوَ


وزارة التربية الوطنية

الكتب الجيد أن تعرف أشياء جيدة
وممتع وأن تعرف أشياء مفيدة الكتب المشوقة
وتقرأ وتعبر من نفسك الكتاب الجيد
هو عليه يكون شخص واثق من نفسه
وأن يكون واثق من نفسه وعليه أن
يعرف كثير في أشياء وممتع
ومنفع الجميع أن الكتب الجيد أن يكون طيب

إجابةالتّلميذرقم(05):




يعتبر الكتاب من أهم موارد المعرفة وهو الكتاب
الذي تعبر له كل شيء من الكتاب نعرف
كل شيء الكتاب هو معلمة جيد
وهو خير جليس و صديق
صديق الكتاب الكتاب معلمة خصة بالانسان و
الكتاب هو المعلمة إنسان كل شيء الكتاب والله
الكتاب خير من كل شيء .
الكتاب سر حياتي

التّعليق على النماذج :

من خلال قراءتنا لإجابات متعلّميّ السّنة الخامسة إبتدائيّ، نلحظ أنّ أغلبيّة التّلاميذ قد وفّقوا في إجاباتهم على الأسئلة المتعلّقة بالفهم والسّبب يعود إلى الاهتمام الكبير من طرف القائمين على وضع البرامج التّعليميّة المتعلّقة بنشاط القراءة الذي يتجلّى من خلال المحتوى القيّم لمقرّرات القراءة، وكذلك كفاية الحجم السّاعي المخصّص لهذا النّشاط إضافة إلى إدراج حصص المطالعة التي تسهم بقوّة في تنميّة الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم، كما لايفوتنا القول إنّه أثناء تقرّبنا من المعلّمين أقرّوا بضرورة الاهتمام بنشاط القراءة لما لهذا الأخير من الأثر البارز على النّمو اللّغويّ لمتعلّم هذه المرحلة.

بعد ما لمسنا التّوفيق لدى التلاّميذ في الأسئلة المتعلّقة بالقراءة، يأتي نشاط التّعبير الكتابيّ في الدرجة الثانيّة من حيث تمكّنهم من الأهداف المسطّرة لهذه السّنة ومردّ هذا التّمكّن هو موضوع التّعبير فكما جاء في أسئلة الاختبار يتعلّق بأهميّة الكتاب وبما أنّ الكتاب واحد من المواضيع المعاشة التي يرى فيها المتعلّم أنّها تعبّر عن ثقافته وانتمائه القوميّ، لذلك وجدنا معظم التّلاميذ قد استطاعوا أن يعبّروا عن قيمة الكتاب لديهم، حيث وظف ألفاظا ذات صلة وطيدة بالموضوع، من هذا المنطلق يجب مراعاة الواقع الحياتي للتّلميذ، فالمتعلّم في هذه المرحلة يتعامل بالملموس ولا يلقي بالاً للمحسوس.

والملاحظ من خلال أجوبة التّلاميذ إخفاقهم نسبيّا في الأسئلة المرتبطة بالظواهر اللّغوية والإملاء والسبب يعود إلى صعوبة المّادة التّعليميّة وعدم توفّر نمط معيّن لتدرسيها في إطار منظّم يتلاءم والمستوى المعرفيّ لمتعلّميّ السّنة الخامسة إبتدائيّ.

و انطلاقا من كتابات التّلاميذ طبعا لاحظنا أنّ درجة تمكّن المتعلّم من نشاط معيّن تختلف من تلميذ لآخر فنجد منهم من استطاع أن يجيب على الأسئلة المتعلّقة بالقواعد اللّغوية فقارب الإعراب الصحيح للكلمات المطلوبة لكنّه لم يجب على الأسئلة المتعلّقة بالفهم مثال هذا :

«إجابة التّلميذ رقم(03)» والسبب في ذلك يرجع للاختلاف في القدرات الاستيعابيّة فإنّه بالرغم من أنّ البرنامج التّعليميّ الخاصّ بنشاط القواعد هو نفسه إلّا أنّنا لمسنا هذا التّميّز لدى هذا التّلميذ الذي يكفله –على حدّعلمنا – الطابع العلميّ الذي تتصف به القواعد اللّغويّة لذا نجد المتعلّمين ممّن تستميلهم طريقة استنباط القواعد اللّغويّة من النّصوص المقرّرة لما فيها من إعمال للعقل يبرعون في الإجابات على الأسئلة المرتبطة بالإعراب والتّعليل واستخراج القواعد.

بالمقابل نجد بعض المتعلّمين من يتميّز بالطّابع الأدبيّ أومايعرف بالحسّ الفنيّ أوالجماليّة الأدبيّة أو كما مشهور في عرف اللسانيين بأدبيّة الأدب، « مثال ذلك إجابة التّلميذ رقم(05)»، فنجدهم ينتقون الألفاظ الفضفاضة والمعبّرة التي يرون فيها السّبيل لتبيان قدراتهم التّعبيريّة ودليلنا على ذلك قوله « الكتاب هو سرّ حياتيّ» ولقد كتب العبارة باللّون المغاير ليوضّح لمصحّح الاختبار أهميّة هذه العبارة في نفسه وليبيّن من خلالها أهميّة الكتاب في نفسه.

وما يوجب اهتمامنا في العمل التّطبيقيّ هو: المتعلّم بالدّرجة الأولى، فينبغي علينا ألّا يربط في أغلب الأحيان تعثّره بالامتحان، فللقضايا البيذاغوجيّة من محتويات وطرائق تدريس وطرق وأساليب تقويم نصيب في هذا التّعثّر أي أنّ ضعف المستوى الدّراسيّ لا يمكن ردّه إلى عامل أو عاملين مهما كانت أهميّة هذا العمل أو ذاك .

بل إنّ هذا الضعف لا يفسّر تفسيرا سليما،إلّا إذا أخذت هذه العوامل مجتمعة بعين الاعتبار.

ولهذا فمن الضّروريّ أن تكون المحتويات والأهداف و طرائق التّدريس وأساليب التّقويم معدّة لصالح المتعلّم بمراعاة خصائصه وحاجاته وإمكانياته في الحكم على مستواه.

خلاصة:

ممّا لايدع للشكّ مكان، أنّ الانسان يمارس عمليّة الاختبار في كلّ مجهود معرفي يؤديه سواء أ أدرك ذلك أو لم يدركه، فحينما يقرأ كتابا،أو يستمع لنشرة الأخبار، فإنه يختبر فرضيات و يصدر حكما، و هكذا كلّما جرّب شيئا جديدا أي اختبره، وحينما يصدر حكما فهو يصدره انطلاقا من نموذج سلوكي. وكذا الأمر عند دارس اللّغة ، فهو يختبر الأشكال اللّغوية كلّما تكلّم ، فيضع فرضيات عن كيفية تركيب هذه الأشكال اللّغويّة و كيفية تعبيرها عن وظائف معينة، ثم يصدر أحكاما بناءً على التغذية الراجعة، أمّا المدرّس فهو يكاد أن يمارس الاختبار في كلّ لحظة، « إذ تقع عينه على طلابه وهو يتكلّم، ثم وهم يتكلّمون فيصدر أحكاما على أدائهم، ويزودهم بما يرفع من قدرتهم» [1].

[1]- دوجلاس بروان : أسس تعلّم اللّغة و تعلّمها تر،عبده الراجحي و علي أحمد شعبان، دار النهضة العربيّة، بيروت ،لبنان، ط1، دت، ص265-266.

المبحث الثاني :الاستبيان وسيلة تقويميّة

تقويم أنشطة اللّغة العربيّة لدى تلاميذ السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي.

-(دراسة ميدانيّة تحليليّة)-.

1. توطئة.
2. منهج الدّراسة.
3. حدود الدّراسة.
4. آليّة الدّراسة.
5. عرض وتحليل نتائج الدّراسة.

الملحق

توطئة :

إنّ أي بحث ميدانيّ يستدعي من الباحث النّزول إلى الميدان لجمع المعطيات، إذ إنّ الميدان هو الكفيل باستكشاف المسار الدّراسيّ، هذا ما جعلنا ننطلق من الواقع المحسوس، أي من الوضع الحاليّ لتدريس اللّغة العربيّة و الأسلوب المتّبع في تقويم تحصيل المتعلّمين في المدرسة الإبتدائية و تحديدا متعلّمي السّنة الخامسة إبتدائي.

وسعيا منّا لتحقيق أهداف هذا البحث والوقوف على مدى تطابق نتائجه والواقع التّعليمي الذي تعكسه آراء المعلّمين قمنا بصياغة أسئلة في شكل استبيان .

1. منهج الدراسة :

تختلف المناهج باختلاف المواضيع المطروحة، فما لا يصلح لموضوع ما ليس بالضرورة أنّه يخدم الآخر، ويعدّ التّوفيق في اختيار المنهج الذي يتوافق و طبيعة موضوع البحث المراد دراسته أمرا ذا أهميّة بالغة ، إذ يعتمد عليه الباحث في إنجاز بحثه.

يعرّف المنهج بأنّه:« فنّ التّنظيم الصّحيح لسلسة من الأفكار العديدة من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون لها جاهلين، و إمّا من أجل البرهنة عليها حين نكون عليها عارفين.»[1] و يعرّف كذلك بأنّه:« طريق واضح يسلكه الباحث، أو قواعد معروفة أكاديميا، يسير الباحث على هداها حتى لايضلّ طريقه.»[2]

و بما أنّنا في إطار تحليل بيانات فاقتضت الدّراسة اعتماد المنهج الوصفيّ التّحليليّ لأنّه الأنسب لدراسة و تحليل النّتائج .

---

[1]–عمّار الذنبيات و محمّد محمود بحوش: مناهج البحث العلميّ و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، الجزائر، الجزائر،2001م، ص36.

[2]–محمد خان : منهجية البحث العلميّ، منشورات مخبر أبحاث في اللّغة و الأدب الجزائريّ، الديوان الوطنيّ للمطبوعات الجامعيّة ، بسكرة، الجزائر، ط1، 2011م، ص17.

2. حدود الدّراسة :

أ – المجال الزماني:

تمّ إجراء و تطبيق هذه الدّراسة الميدانية خلال الموسم الجامعيّ 2016/2015م، فقد قمنا بتطبيق الاستبيان في الفترة الزّمنية الممتدّة من 16 أفريل إلى 05 ماي 2016.

ب–المجال المكاني:

قمنا بتوزيع الاستبيان على بعض مناطق بسكرة منها مقرّ الولاية وكانت على مستوى الأحياء الآتية: حي الحرية، حي البخاري (وسط المدينة)، حي 1000 مسكن، حي المنشي، لبشاش، حي المصلّى (غرب المدينة)، بعض المدارس في العالية الشرقية، كما قمنا بتوزيع نسخ منه على بعض مدارس مدينة أولاد جلال، وكذا مدينة سيدي خالد، إضافة إلى مدينة طولقة ومدينة خنقة سيدي ناجي، كما لا ننسى أنّه تمّ توزيع بعض النّسخ في ولاية الوادي وبالتّحديد في مدينة تقديدين التّابعة إداريا لدائرة جامعة.

لقد كان الهدف من وضع هذا الاستبيان معرفة آراء المعلّمين حول المعايير المعتمدة في تقويم أنشطة اللّغة العربيّة، لأنّهم هم المؤهلون للقيام بهذه العمليّة و كان التّركيز على المعلّم لأنّ المتعلّم في هذه المرحلة لا يملك القدرة على إدراك عمليّات تقويمه بعد.

خلال دراستنا الميدانيّة قوبلنا بكثير ترحابٍ و وافر تفهّمٍ، إلّا أنّه دائما أثناء االنّزول للميدان نتصادف وعراقيل تحول دون سيرورة البحث كما يراد له، ولعلّ أبرزها هو أنّنا قمنا بتوزيع مئة و إحدى عشر نسخة من الاستبيان فلم نتحصّل إلّاعلى ستّ وسبعين نسخة.

وبعد مراجعتنا للمؤسسات التّربويّة وسؤالنا عن النّسخ تحجّج بعض المعلّمين و المدراء بضيق الوقت و بعضهم الآخر لم يصرّح بالأسباب واحتفظ بها لنفسه، بالمقابل هناك من ارتاب من العمليّة و رآها تقريرا استجوابيّا من طرف مديرية التّربيّة أوما شابه.

3.آليّة الدراسة:

للإطّلاع على الآليّات المستخدمة في تقويم أنشطة اللّغة العربيّة وللوقوف عن كثب على أهمّ المعايير والمؤشرات التي تعتمد في قياس التّحصيل الدّراسيّ لدى تلاميذ السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي ولتحديد مدى تحقّق الأهداف التّعليميّة المرجوّة من كلّ نشاط على حدة، ولأنّ المعلّم هو المخوّل الوحيد للإجابة على كلّ هذه التساؤلات باعتباره سيّد العمليّة التّعليميّة وهو المسؤول على تقويمها، اقتضت الدّراسة القيام بإجراء عمليّ استطلعنا من خلاله وجهات نظره و مقترحاته بالنسبة لهذه العمليّة–عمليّة التّقويم– تمثّل هذا الإجراء في الاستبيان.

مفهوم الاستبيان:

يعرّف الاستبيان على أنّه :« مجموعة من الأسئلة والعبارات، التي تشكلّ معا سلوكا أوظاهرة تدريسيّة، تشير لخصائصها ومواصفاتها، ويقوم المعنيّون بأمر التّدريس عادة من معلّمين ومشرفين ومتعلّمين وأولي الأمر من أسر التّلاميذ وقادة المجتمع بالإطّلاع والإجابة عليها، حسب معرفتهم ومشاهدتهم للواقع التّدريسي الذي تجسّده.» [1]

و يعرّف أيضا بأنّه: «عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الباحث على المبحوثين وفق توقّعاته للموضوع.»[2]

و قد قمنا بوضع استبيان موّجه لمعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائيّ اشتمل هذا الاستبيان على صفحة تمهيدية للتّعريف بموضوع البحث وعلاقة الاستبيان به تلتها في الصّفحات الموالية مجموعة أسئلة راوحت حدود العشرين سؤالا جاءت في جزئين، تعلّق الجزء الأوّل بالمعلومات الشّخصيّة للمعلّمين، ليأتي الجزء الثّاني ليمسّ موضوع البحث بمختلف جوانبه، وقد حاولنا أثناء وضعنا للأسئلة التقيّد بمقاييس بناء الاستطلاعات و حسب ما تقتضيه دراسة هذا الموضوع.[3]

---

[1] – حسن عقيل: فلسفة مناهج البحث العلميّ، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، ط1 ، 1999م، ص148.

[2]– المرجع نفسه: ص148.

[3]–نموذج الاستبيان مدرج في الملحق.

و لقد تضمّن هذا الاستبيان نوعين من الأسئلة :

أ-أسئلة مفتوحة:

حيث أنّ هذا النّوع من الأسئلة يدع للمستوجب الحريّة لإبداء آرائه و التّعبير عن أفكاره والتّوسع أكثر في الإجابة، وهذا الأمر يراه الباحثون كمحدّد من أجل جمع و تحليل مادّة البحث.

ب-أسئلة مغلقة:

تتطلّب هذه الأسئلة عادة من الأفراد المعنيين إجابة محدّدة، سواء تمثّلت هذه بكلمة أم مصطلح أم حقيقة، إشارة كانت أم رمزا، يوضع أو يختار كإجابة مناسبة، كأسئلة ملأ الفراغ أم الصحّ و الخطأ أم الاختيار المتعدّد.[1]

و قد وزّعت أسئلة الاستبيان على ستّة بنود جاءت كالآتيّ:

البنـــد الأوّل:(يضـمّ الأسـئلة مـن 1إلـى 4) اخـتصّ بالبيانـات العامّـة ويتعلّـق بالمعلومـات الشّخصيّة للمعلّمين، و فحواها يهدف إلـى معرفة الملامح العامّة للمستجوبين، وتضمّ هذه الأسئلة، الجنس والأقدميّة في التّدريس و نوع التّكوين العلميّ التّربويّ و الصّفة.

البند الثّاني:(يشمل الأسئلة من1إلى 4) اختصّ بالبيانات الابستمولوجيّة والهدف من هذه الأسئلة عموما: تبيان الكيفيّة التي تقوّم بها أنشطة اللّغة العربيّة لدى تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائيّ.

البند الثّالث:(يضمّ السّؤال الخامس) و يهدف إلى معرفة العلاقة الموجودة بين أنشطة اللّغة العربيّة في هذه المرحلة من التّعليم .

البند الرابع:(يضم الأسئلة من6 إلى 11) تتعلّق هذه الأسئلة بنشاط القراءة حيث جاءت في بدايتها لتبيّن الدور الذي تلعبه في تكوين الملكة اللّغوية لدى التلاميذ ولتجيب في وسطها على

[1]-محمد زياد حمدان :قياس كفاية التّدريس، ص32.

مدى تحقّق الأهداف المتوخاة من تدريسها، ولتحدّد في آخرها الطّريقة الأنسب لتدريس هذا النّشاط و لتقف على المعايير المتّبعة في تقويمه.

البند الخامس:(يضم الأسئلة 13إلى 17) شملت هذه الأسئلة نشاط التّعبير الشّفويّ كانت الغاية منها: تحديد الأهداف المرجوّة من هذا النّشاط ومعرفة واقع استعمال اللّغة العربيّة من قبل التّلاميذ في هذه المرحلة من خلال تعبيرهم عن أفكارهم و محسوساتهم.

البند السّادس:(يضم الأسئلة 18إلى 22) تتعلّق بنشاط التّعبير الكتابيّ وكان الهدف منها: ايضاح الأساليب المتّبعة في تدريس وتقويم هذا النّشاط.[1]

عرض و تحليل نتائج الدّراسة:

قمنا كمرحلة أوليّة بقراءة كلّ الأجوبة الواردة في الاستمارات ثمّ العمل على تفريغ كلّ بيانات في جداول بغية تسهيل عمليّة الإحصاء، و تحديد كلّ التّكرارات و النّسب المئوية و وضعها في جدول .

وفي الأخير قمنا باستخلاص النّتائج العامّة من تلك الجداول و من ثمّ العمل على تحليلها.

الجدوال المتعلّقة بالبند الأوّل (الأسئلة من 1-4) خاصّة بالبيانات العامّة.

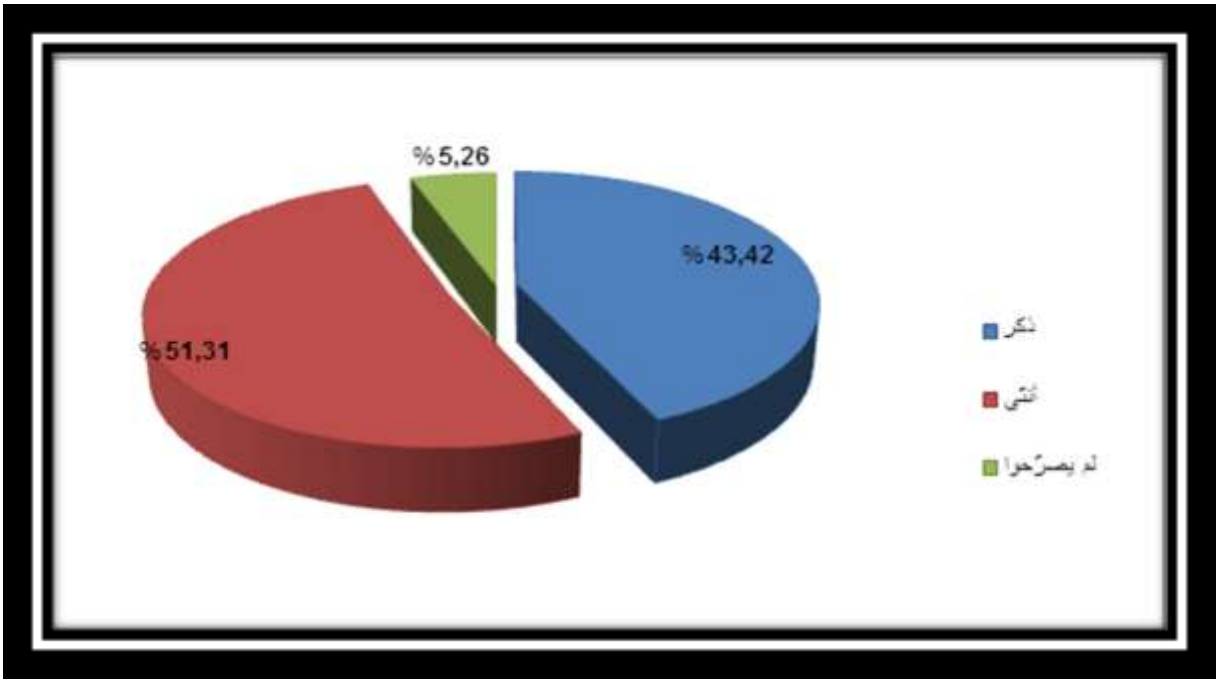
كما سبق و ذكرنا أنّه قد تمّ تقسيم الأسئلة و فق الموضوع الذي تعالجه إلى بنود. و الجداول من (01إلى04) هي متعلّقة بالبند الأوّل، و جاءت كلّها مرتبطة بالبيانات الشّخصية للمعلّمين.

[1]- نموذج الاستبيان مدرج في الملحق.

الجدول رقم:(01) يبيّن توّزع أفراد العيّنة حسب متغيّر الجنس

الجنس	العدد	النسبة %
ذكر	33	%43,42
أنثى	39	%51,31
لم يصرّحوا	04	%05,26

يظهر الجدول المبيّن أعلاه، أنّ أغلب أفراد العيّنة من المعلّمين إناث، حيث بلغت نسبتهنّ(كما تبيّنه الدّائرة النّسبيّة أسفله)**51,31%** في حين بلغت نسبة الذّكور **43,42%**، أمّا الفئة التي أعرضت عن الإجابة فكانت نسبتها **05,26%**، ولعلّ سبب انخفاض نسبة الرّجل في قطاع التّعليم يعود إلى انصرافه إلى مهن أخرى، أمّا ارتفاع نسبة المرأة في هذا القطاع فيعود إلى مايوّفره لها من ميزات كالعطل المدرسيّة و توزيع لفترات العمل، كما أنّه يحفظ للمرأة احترامها و تقديرها اللّذين ربّما يغيبان في القطاعات الأخرى.



-دائرة نسبيّة تمثّل توّزع أفراد العيّنة حسب متغيّر الجنس-

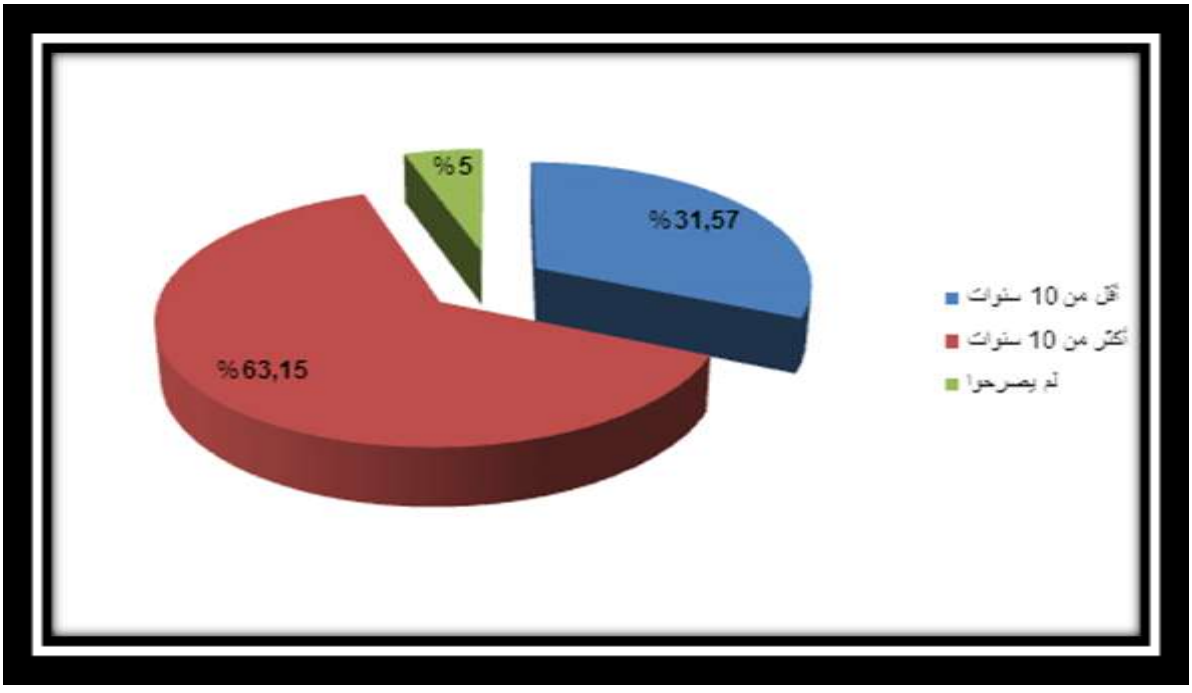
الجدول رقم(02) يبيّن توزّع أفراد العينة حسب متغيّر الأقدميّة في التّعليم

عدد سنوات التّدريس	العدد	النّسبة%
أقل من 10 سنوات	24	%31,57
أكثر من 10 سنوات	48	%63,15
لم يصرحوا	04	%05,26

من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة **63,15%** (كما توضّحها الدائرة النّسبيّة أدناه) من المدرّسين خبرتهم تعدّت العشر سنوات أمّا نسبة **31,57%** فخبرتهم أقلّ من عشر سنوات، في حين نجد نسبة **05,26%** من الذين لم يذكروا عدد سنوات الخّبرة.

بالنسبة للذين فاقت خبرتهم عشر سنوات فهم الفئة التي شهدت المرحلة الأساسيّة و الإبتدائية اللّتين عرفتهما المدرسة الإبتدائية، وهم الفئة الأكثر تجربة ميدانية في مجال التّعليم سواء بالنّسبة لمناهج و طرائق التّدريس وكذا وسائله وحتى وسائل التّقويم، إلّا أنّه

لايمكن أن نكون إلّا منصفين في حق الفئة التي لم تتجاوز خبرتها العشر سنوات فجدير بالذكر أنّه كان لها الحظّ الوافر في نوعيّة التّكوين الأكاديمي، جامعي كان أوعلى مستوى المعاهد التّكنولوجية.



– دائرة نسبيّة تبيّن توزّع أفراد العينة حسب متغيّر الأقدميّة في التّعليم–

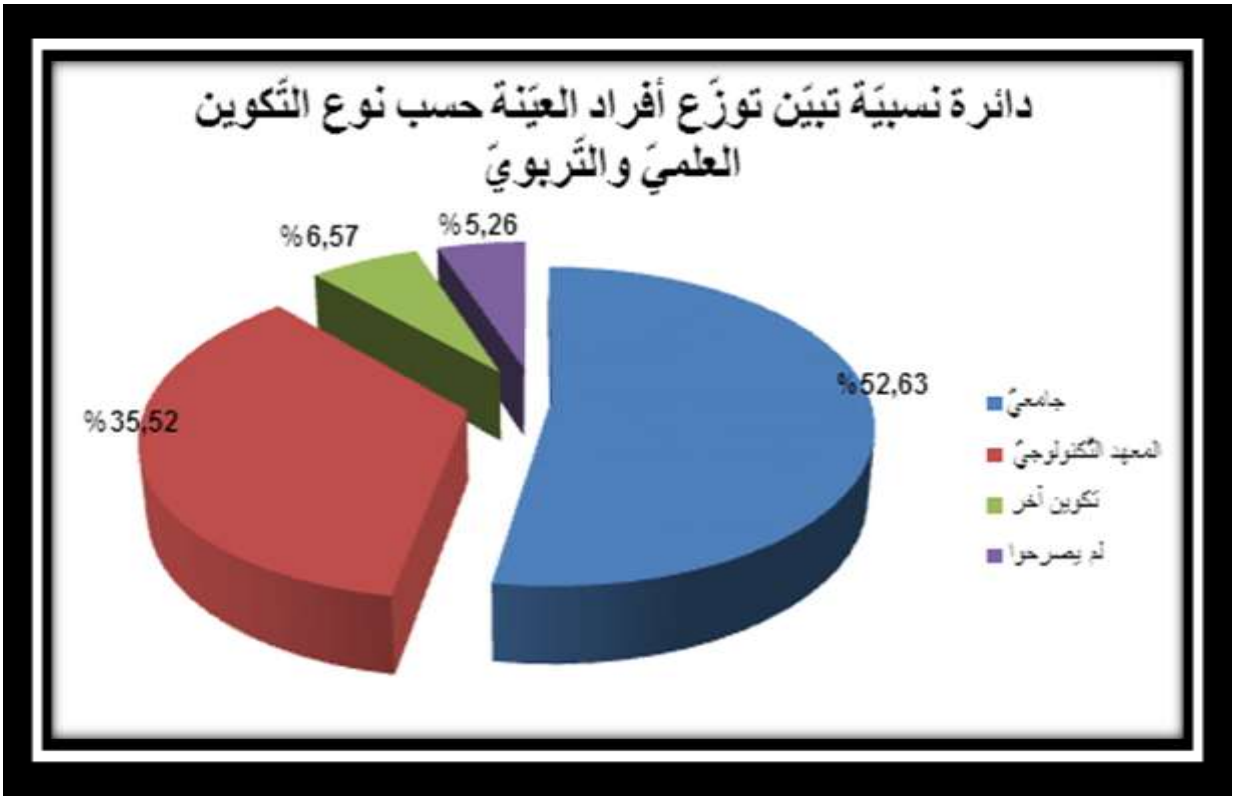
الجدول رقم(03) يبيّن توزّع أفراد العيّنة حسب نوع التّكوين العلميّ والتّربويّ.

نوع التّكــوين	العدد	النّسبة%
جامعيّ	40	%52,63
المعهد التّكنولوجيّ	27	%35,52
تكوين آخر	05	%06,57
لم يصرّحوا	04	%05,26

من خلال الجدول المبيّن أعلاه نلاحظ أنّ نسبة **52,63%** (النّسب توضحها الدائرة النّسبيّة أسفله) من المعلّمين المقوّمين في المدارس الإبتدائية هم من خريجيّ الجامعة ممّن تلقوا تكوينا بيداغوجيا كاملا.

في حين احتلّت فئة خريجيّ المعاهد التّكنولوجيّة نسبة **35,52%** و السبب في ذلك اختفاء المعاهد من المنظومة الجامعيّة و التي استبدلت بالجامعات بحيث أصبحت هذه الأخيرة هي المموّل الرئيس لليد العاملة في القطاع التّربوي و جاءت نسبة **06,57%** لخريجي المدرسة العليا للأساتذة كما سجلّنا حالة استثنائية و هي التعلّم عن بعد، في حين كانت نسبة **05,26%** للذين لم يفصحوا عن نمط تكوينهم وذلك راجع إلى أمور شخصية مفادها أنّه "ما من سبب يدفعنا للإجابة على هكذا استجواب "[1]

[1]– بناءا على تصريح بعض المعلّمين.



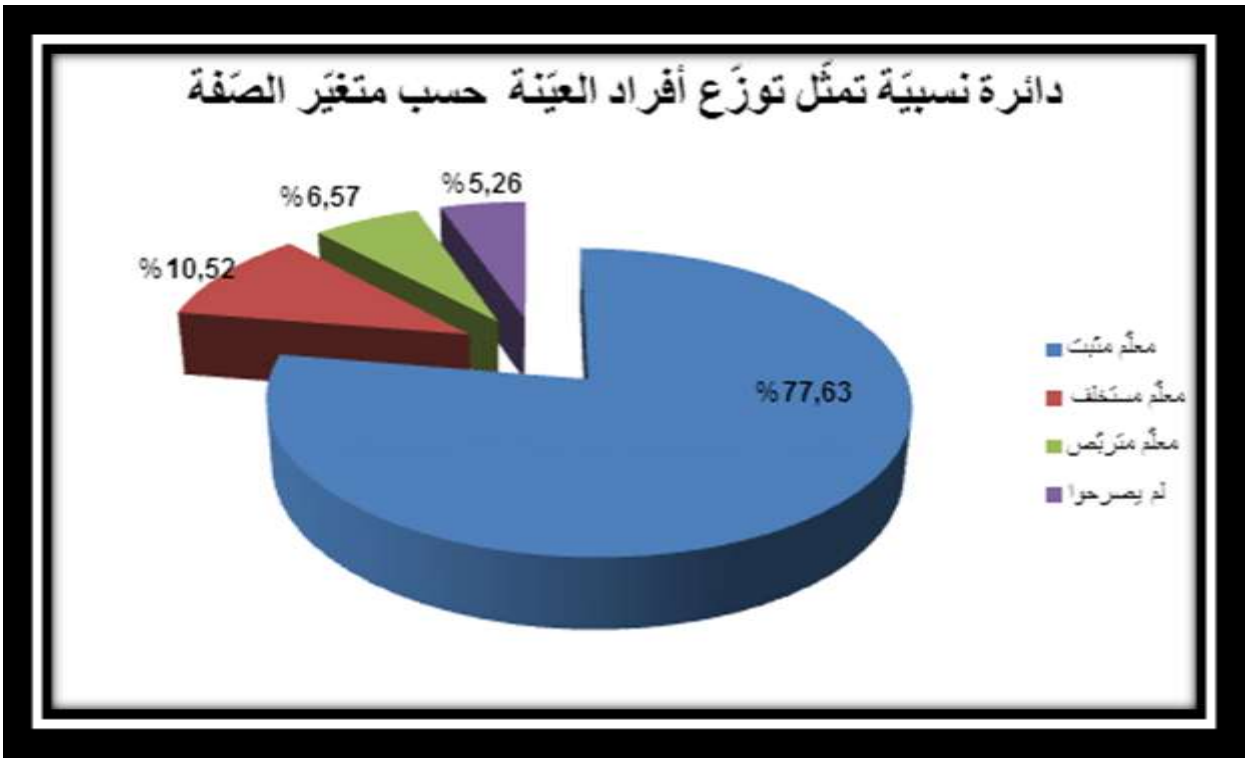
الجدول رقم(04)يبيّن توزّع أفراد العيّنة حسب متغيّر الصّفة.

الصّفة	العدد	النّسبة%
معلّم مثبت	59	%77,63
معلّم مستخلف	08	%10,52
معلّم متربّص	05	%06,57
لم يصرحوا	04	%05,26

يظهر الجدول وضعية المعلّم في قطاع التّربية، وقد مثّلت نسبة **77,63%** المعلّمين المثبّتين المشتغلين بصفة دائمة، وهم من ذوي الأقدمية و الخبرة في التّدريس إذ يمثّلون الأغلبية، أمّا الفئة التي تليها فهي نسبة **10,52 %** فمثّلت المعلّمين المستخلفين، في حين جاءت نسبة **06,57%** لتمثّل فئة المعلّمين المتربّصين.

تجدر الإشارة إلى أنّ هذه النّسب لها تأثير واضح على استقرار القطاع و على نفسية التّلاميذ و تحصيلهم الدّراسيّ ؛ لأنّ المعلّم المثبّت في عمله يكون مستقرّا ملمّا بالبرنامج دائم التّحضير،عارفا بأحوال التّلاميذ وحالاتهم أمّا المعلّم المستخلف فلا، وهذا ليس تقليلا من شأنه ولا

تنقيصا من كفاءته لكنّه دائما يكون رهين ظروفه، فقد يشغل منصبا لمدّة شهر ثمّ يغادره وهذا التّذبذب يؤثّر على التّحصيل الدّراسيّ.



الجداول المتعلّقة بالبند الثّانيّ (الأسئلة من 1-4)خاصّ بالبيانات الإبستمولوجيّة.[1]

بعدما كانت الأسئلة السابقة الذكر مختصّة بالبيانات الشّخصية للمعلّم المقوّم في المدرسة الإبتدائية وضعنا هذا البند الثّاني ليختصّ بتبيان الكيفية التي يقوّم بها المعلّم أنشطة اللّغة العربيّة الخاصّة بهذه المرحلة التّعليمية، وستكون الإجابات ممثّلة في الجداول (من05 إلى 08).

[1]-الأسئلة من 01إلى 04 من البند الأوّل موضوعة في الاستبيان الذي سيدرج كملحق للدّراسة.

*-الابستمولوجيا:تعني اشتقاقيا "دراسة العلم " و هي فرع من فروع الفلسفة تهتمّ بطبيعة و مجال المعرفة أو نظرية المعرفة العلميّة و تعني البحث في مكمن المعرفة و مصادرها و طبيعتها .

الجدول رقم(05)-يبيّن كفاية عدد الاختبارات في اللّغة العربيّة في تقويم تحصيل متعلّم السّنة الخامسة إبتدائي.

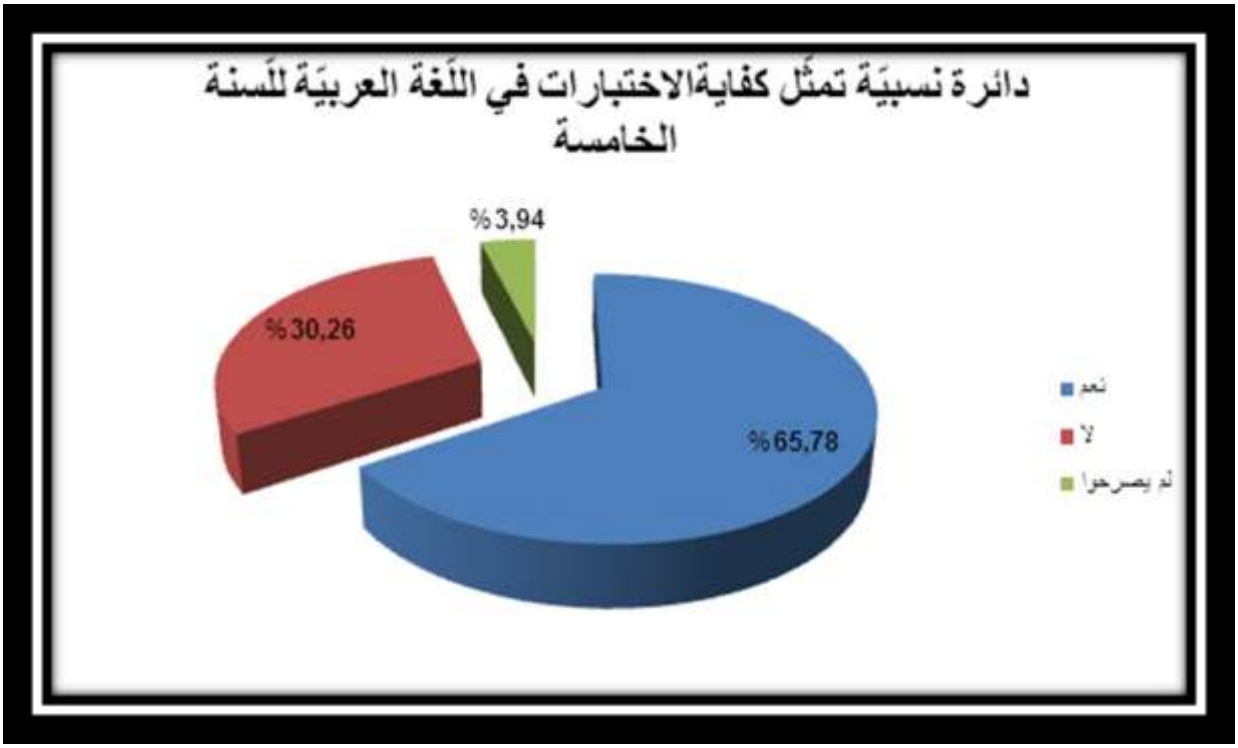
	العدد	النّسبة%
نعم	50	%65,78
لا	23	%30,26
لم يصرحوا	03	%03,94

من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة**65,78%** من المعلّمين أقرّت بكفاية عدد الاختبارات في السّنة الدّراسية بالنّسبة للمتعلّم في حين أنّ نسبة **30,26%** أفادت بعكس ذلك، فالسؤال الذي يطرح نفسه في هكذا موقف ماهو عدد الاختبارات التّحصيليّة التي يجب القيام به خلال السّنة الدّراسية ؟.

تقسّم السّنة الدّراسيّة « إلى مجموعات زمنية تتشكّل المجموعة الأولى من ثلاثة عشرة أسبوع والمجموعة الثّانية من إحدى عشرة أسبوع أمّا الثّالثة فتتكوّن من ثمانية أسابيع .»[1]

والأنسب إجراء اختبارين تحصيلين لنشاط مدرسيّ معين في كلّ مجموعة بحيث يكون هناك اختبار آخر في أسبوع من أسابيع المجموعة و اختبار آخر في نهاية المجموعة الزّمنية ، فالتّقليل من عدد الاختبارات كما أنّ الإفراط منها لايفيد، إذ المهمّ إذن ليس عدد الاختبارات و إنّما هو كيفيّة استثمارها في تجويد التّعليم.

[1]-منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي: مرجع سابق،ص4.



الجدول رقم(06)–هل استطاعات التّقويمات الشّهريّة أن تقدّم نتائج من شأنها أن تسهم في زيادة اكتساب اللّغة العربيّة؟

	العدد	النّسبة%
نعم	58	%76.31
لا	12	%15.78
لم يصرح	06	%07.89

انطلاقا من سؤالنا عن فاعلية التّقويمات الشّهريّة التي تبنّتها المدرسة الإبتدائيّة في آخر إصلاحاتها و التي قد حذفتها من بنود التّوصيات الأخيرة التي أصدرتها الوزارة الوّصيّة في نهاية شهر جانفي 2016، والهدف من طرحنا هذا السؤال هو الكشف عن انعكاسات هذا القرار على التحصيل الدّراسيّ للمتعلّم وحاولنا التّقرّب من المعلّمين للمساعدة في ايجاد البديل الذي يخدم متطلّبات المتعلّم و لقد أفاد غالبيّة المعلّمين بنجاعة

هذا التّقويم الذي يدعى في عرفهم بالتّقويم المستمر * حيث بلغت نسبتهم **76.31%** في حين أنّ نسبة**15,78%** أثبتت العكس و نسبة **07.89%** لم تصرّح برأيها في هذه العمليّة.

من خلال النّسب نلمس تمسك المعلّمين الواضح بالتّقويمات الشّهريّة ومنهم من قال بضرورة إجراء تقويم أسبوعيّ من أجل تشخيص الخلل و التّسريع في علاجه.

إنّ عمليّة التّقويم « تكشف عن القدرات الفردية بين المتعلّمين سواءا من حيث قدراتهم أو استعداداتهم أو ميولهمو اتجاهاتهم أو درجة ذكائهم»[1]، فلا يمكن تصنيف التّلاميذ إلّا بعد القيام بهذه العمليّة، وكما هو معروف أنّه من بين مساعي التّقويم هو مساعدة المعلّم و المتعلّم على معرفة درجة التّمكن ، التي يتمّ التّوصل إليهاو كذا درجة التّمكن من تحقيق الأهداف المرجوّة ، فهناك من نقاط قوّة يجب تثمينها و عوامل و جوانب ضعف يجب تذليلها أو التّقليل من حدّتها .

وهذا لايتأتى إلّا إذا كانت عمليّة التّقويم عمليّة متواصلة، فالتّقويم المستمر يحدث عمليات بيداغوجية أكثر موضوعيّة ،« فتخصيص و قت معيّن للتّقويم بأسبوع أو شهر أو نصف شهر لا يمكننا من إصدار أحكام أكثر موضوعيّة.»[2]

كذلك إزالة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوّة للتّلميذ يجب أن يضلّ متوفرا و مستمرا وملازما للتّدريس.

الجدول رقم(07)- يبيّن أهداف تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة ؟

المهارة	العدد	النّسبة%
تعليم الكتابة	11	%13,15
تعليم القراءة	25	%32,89
تعليم الفهم	05	%6,57
تعليم التّعبير الشّفويّ	06	%7,89

*-تعطى الحرية للمعلّم في اختيار الوسيلة أو الأسلوب الذي يراه الأنسب في تقويمه للمتعلّم، فهو بهذا يختلف من معلّم إلى آخر

[1]-محمد مغزي بخوش:بيداغوجيا التّقويم، دار علي بن زيد ، بسكرة ، الجزائر،ط1،دت،ص16.

[2]-محمد عرفات جخراب : تقويم التّاريخ (أهداف منهاج التّاريخ للطّور الثّاني من التّعليم الأساسيّ وفق تصنيف كراتهول)،رسالة ماجستر،مخطوط، جامعة الجزائر ،ص37.

تعليم كلّ المهارات	**25**	**%32,89**
لم يصرحوا	**04**	**%5,26**

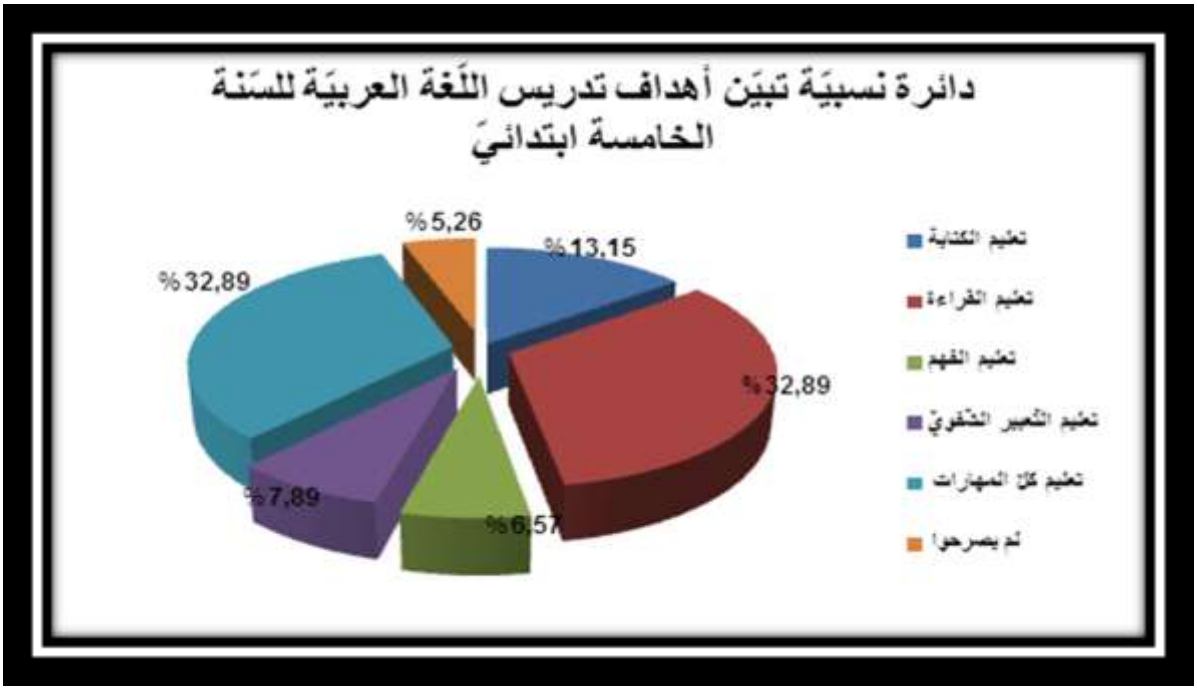
من خلال الجدول المبيّن أعلاه نلاحظ أنّ أعلى نسبة، كانت لتعليم القراءة مع تعليم كلّ المهارات و اللّتان قدّرتا بنسبة **32,89%**، تليها نسبة تعليم الكتابة والتي مثّلت نسبة **13,15%** في حين نجد نسبة تعليم التّعبير الشّفويّ قدّرت ب**7,89%**، أمّا نسبة تعليم الفهم فقد سجّلت أقلّ نسبة وهي **6،57%**(النّسب ممثّلة في الدائرة النّسبيّة المبيّنة أدناه)

يعدّ تعلّم القراءة أيسر بكثير من تعلّم الكتابة، يتضّح هذا عندما نريد تعلّم أي لغة في العالم فأوّل ما يبدأ به هو تعلّم كيفيّة قراءة حروفها لأنّ القراءة هي مفتاح العلوم و مغلاقها في الوقت عينه، لهذا السبب يجب أن تكون الغاية الأولى من تعليم اللّغة العربية في كلّ المدارس الإبتدائية هي تعليم القراءة دون الكتابة « التي يختصّ بها خمسون في المئة من السّكان أو أقل ، فإنّ العامل في المصنع أو المزرعة أو الخادم في المنزل أو مثل هؤلاء لايحتاجون إلى الكتابة إلّا قليلا جدّا، و لكنّهم حينما يكونون متمدّنين يحتاجون إلى القراءة كلّ يوم. »[1]

ومن خلال تقرّبنا من المعلّمين أثنى غالبيتهم على أن نقتصر في تعليمنا للّغة العربيّة على تمكين المتعلّم من المطالعة والفهم، دون الحاجة إلى تعليم القواعد النّحوية وليس عليه جناح إذا قرأ فنصب فاعلا أو رفع مفعولا ما دام يفهم مايقرأ و حسبه أن يسكّن آخر الكلمات –كفعل الغالبيّة – و بدلا من تعلّم القواعد النّحويّة يجب عليه أن يثري معجمه اللّغوي بالكلمات.

و يجب أن تكون لنا أهداف و غايات أخلاقيّة من تعليم اللّغة العربيّة في مدارسنا الإبتدائية إلى جانب الغاية التّربويّة، وهي تعويد التّلميذ على القراءة حتى تصير له حاجة ملّحة لاغنى له عنها طيلة عمره.

[1] –سلامة موسى : البلاغة العصريّة و اللّغة العربيّة، سلامة موسى للنّشر والتّوزيع، الاسكندرية، مصر، ط1، 1945م ص135.



الجدول رقم(08)–ماهي المهارة الأولى التي تعمل على تقويمها في هذه المرحلة ؟

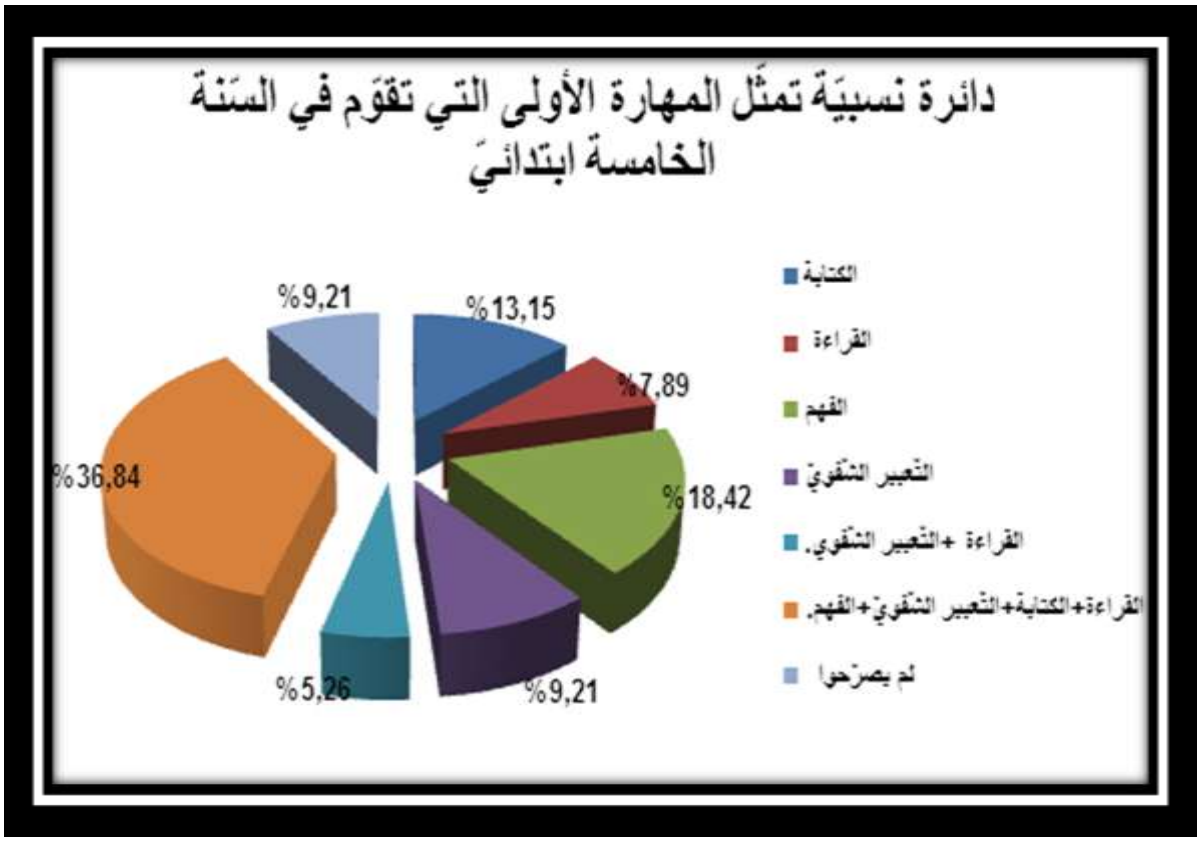
	العدد	النّسبة%
الكتابة	**10**	**%13,15**
القراءة	**06**	**%07,89**
الفهم	**14**	**%18,42**
التّعبير الشّفويّ	**07**	**%09,21**
القراءة +التّعبير الشّفوي.	**04**	**%05,26**
القراءة+الكتابة+التّعبير الشّفويّ+الفهم.	**28**	**%36,84**
لم يصرّحوا	**07**	**%09,21**

لعلّ البداية العمليّة –حسب رأينا –عند تصميم أي برنامج لتعليم اللّغة العربية هي تقسيمه إلى مستويات تحتكم هذه الأخيرة إلى ما ينبغي للتّلميذ اكتسابه من مهارات لغويّة في كلّ مستوى منها، حيث يهدف تعليم اللّغات بشكل عامّ إلى إكساب المتعلّم مجموعة من المهارات الرئيسة، وقد كثرت الآراء و اختلفت الرؤى حول ترتيب المهارات من حيث أولويتها، « فأيّ المهارات تقدّم و أيّها

تؤخر فهل نبدأ بتعليم القراءة و الكتابة و من ثمّ الكلام و الاستماع و نؤجل القراءة و الكتابة إلى وقت لاحق أم نبدأ بفهم المسموع و المقروء ثمّ التّعبير الشّفويّ و الكتابيّ»[1]

الواقع أن تعليم اللّغة العربيّة لاينحصر فقط في اكتساب المتعلّم لآليات الكلام ، بل لابدّ أن يراعى آليات الإدراك للعناصر اللّغوية وفهم مدلولاتها.

وعلى هذا فإنّ التبليغ التّعليمي يتناول أربعة أنواع من الآليات اللّغوية، وهي «الآليات التي تحصّلها القدرة على الإدراك والفهم في مستوى المنطوق المسموع (السماع) وفي المستوى المكتوب المحرّر(القراءة) ثمّ الآليات التي تتحصلّ بالقدرة على التّعبير في هذين المستوين (التّعبيرالشّفهي والتّعبير الكتابي)»[2].



[1]–محمّد صاري: التمارين الّغوية (دراسة تحليلية نقدية)،رسالة ماجستر ، جامعة عنّابة ، الجزائر، مخطوط، 1990 م،ص188.

[2]–عبد الرحمان حاج صالح :أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، مجلة أثر، العدد 4، 197- 1974م، ص56.

الجدول رقم(09) يتعلّق بالبند الثّالث.

يوضّح العلاقة الموجودة بين أنشطة اللّغة العربيّة: (القراءة و المطالعةو التّعبير الشّفويّ و التّعبير الكتابيّ والظواهر اللّغويّة و الإملاء)

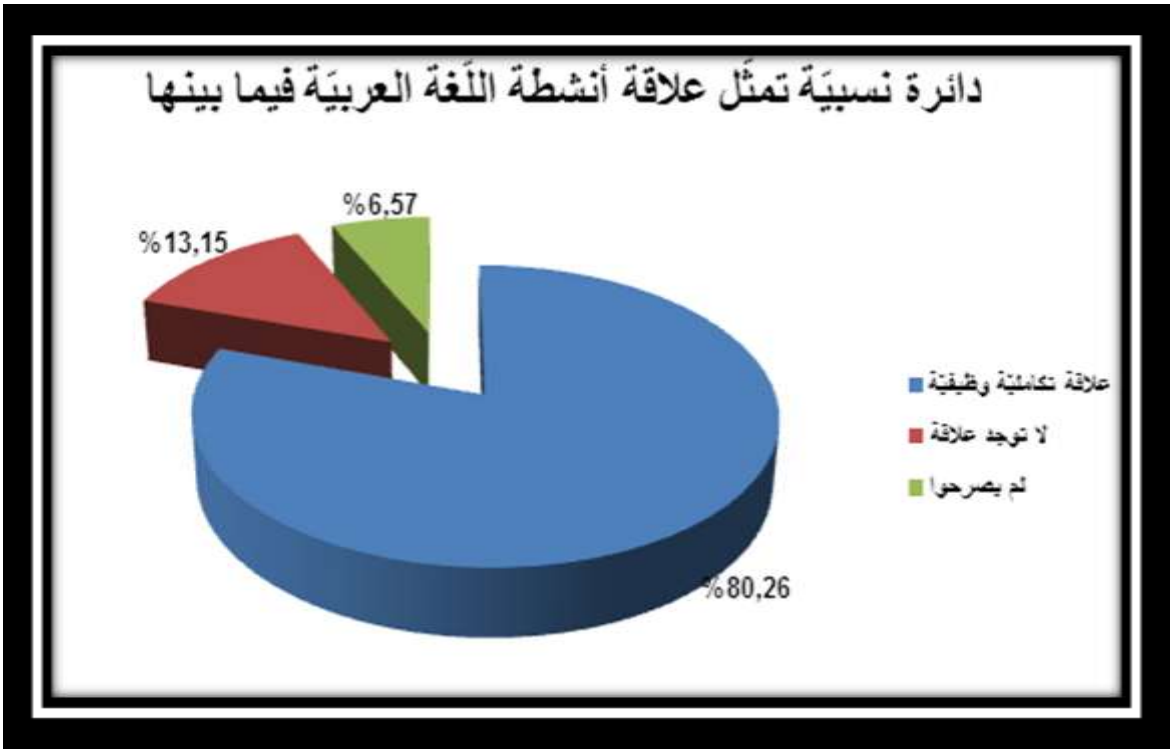
جعلنا هذا البند عتبة للولوج إلى عالم أنشطة اللّغة العربيّة في هذه المرحلة التّعليميّة وذلك انطلاقا من سؤال مفاده ما مدى تعلّق الأنشطة التّعليميّة فيما بينها وقد جاءت آراء المعلّمين مبيّنة في الجدول الآتي:

نمط العلاقة	العدد	النّسبة%
علاقة تكامليّة وظيفيّة	61	%80,26
لا توجد علاقة	10	%13,15
لم يصرحوا	05	%06,57

بيّنت النتائج المرصودة أنّ نسبة **80,26%**من المعلّمين، يؤكدون على العلاقة الوطيدة التي تجمع بين أنشطة اللّغة العربيّة، فهم يرون بأنّ العلاقة القائمة بينها هي تكامليّة وظيفية، لأنّ التلميذ يكتسب ألفاظا وعبارات من النّشاطات الأخرى ويوظّفها ويستعمل قواعد اللّغة لضبط و سلامة التّعبير من أي انحراف، فالتّعبير الكتابي من هنا يعتبر وعاء تصب فيه باقي النّشاطات الأخرى، وهو «البوتقة التي تجمع فيها ثمار القراءة والنّصوص، ويحفظ النحو التّراكيب من الخلل المؤدي إلى فساد المعنى وتساعد الإملاء في رسم الكلمات رسما صحيحا خاليا من الأخطاء»[1]

أمّا المعلّمون الذين لايرون أنّه لاتوجد علاقة بين الأنشطة التّعليميّة، وأنّ العلاقة بينها هي علاقة واهية؛ لأنّ الكثير من النّصوص المقرّرة ليس لها صلة و ثيقة بالقراءة وباقي الظواهر اللّغويّة وقد جاءت نسبة هؤلاء المعلّمين **13,15%** في حين جاءت نسبة 06,57% ممثّلة لفئة المعلّمين الذين لم يصرّحوا بآرائهم فيما يخصّ هذا السؤال.

[1]–فخر الدين عامر:طرق التّدريس الخاصّة باللّغة العربيّة و التّربيّة الإسلاميّة، عالم الكتب، عمّان، الأردن، ط2 ،2002م، ص42.



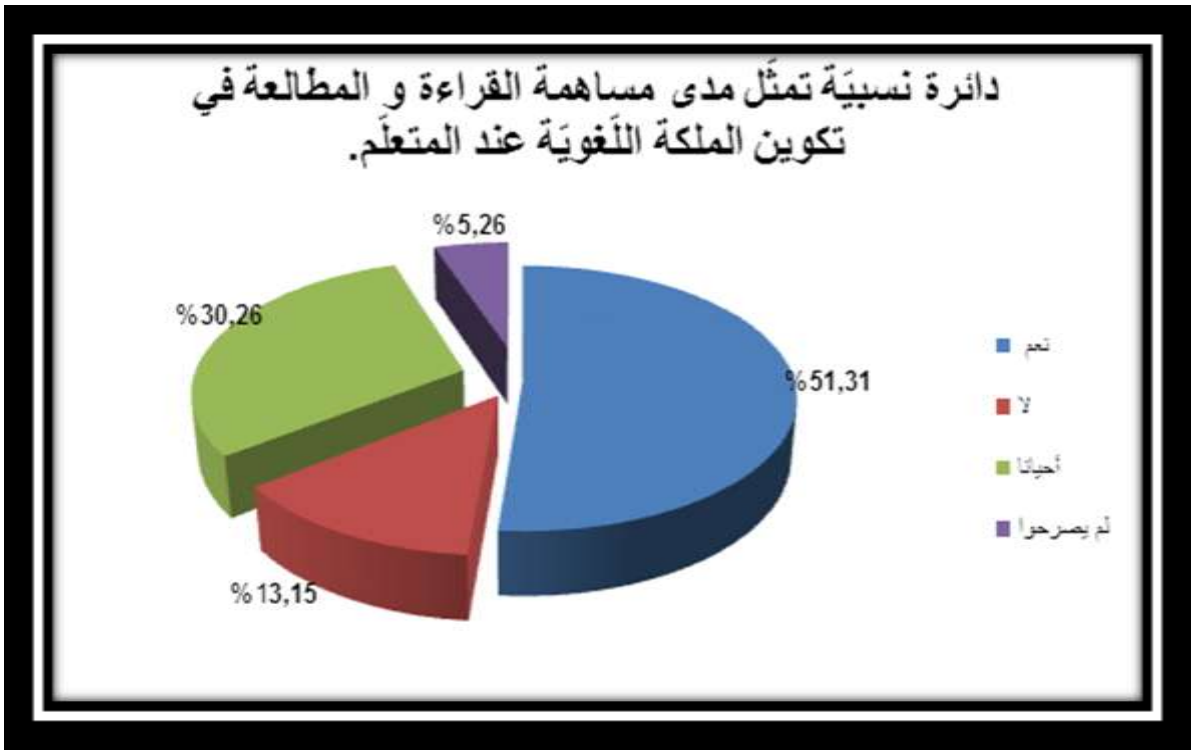
الجداول المتعلّقة بالبند الرّابع:(الأسئلة من 06 إلى 11).

تمّ تخصيص هذا البند لأسئلة من شأنها أن تجيب على أطروحات وآراء المعلّمين حول نشاط القراءة وطرائق تدريسه والأهداف المتوخاة من تعليم هذا النّشاط، والجداول من (10إلى 13) تبيان لأهمّ آراء المعلّمين.

الجدول رقم(10):يتعلّق بمدى مساهمة القراءة و المطالعة في تكوين الملكة اللّغوية عند المتعلّم.

	العدد	النسبة%
نعم	39	%51,31
لا	10	%13,15
أحيانا	23	%30,26
لم يصرحوا	04	%05,26

أجمع غالبية المعلّمين على المساهمة الكبيرة التي يقدّمها نشاط القراءة والمطالعة في تكوين الملكة اللّغوية عند المتعلّم في هذه المرحلة التّعليميّة حيث بلغت نسبتهم **51,31%** (كما هو ممثّل في الدائرة النّسبيّة أسفله)، لتأتي نسبة **30,26%** من المعلّمين الذين تأرجحت أفكارهم بين بين و آثروا الإجابة بأحيانا، وذلك بقولهم أنّ الممارسة الفعليّة لنشاط القراءة هو الذي من شأنه أن يسهم في تكوين الملكة اللّغوية من خلال المطالعة، أمّا ما هو مقرّر من نصوص فلا يقدّم الجديد للمتعلّم لأنّه لايتماشى ورغباته و لا يلبّي متطلّباته، في حين نجد نسبة القائلين بعدم إسهام نشاط القراءة في تكوين الملكة اللّغويّة تقدّر ب**13,15%** والأمر مردّه عندهم إلى عدم توافق المناهج التّعليميّة وميول و اتجاهات المتعلّمين ممّا يؤدي بهم إلى النّفور من القراءة ، كما أنّ لعدم اهتمام الأولياء بثقافة المطالعة الخارجيّة الدّور الأهم في عدم تحبيذ التّلاميذ لهذا النّشاط.



الجدول رقم(11):يتعلّق بالسؤال هل يعدّ نشاط القراءة غاية أم وسيلة أو كلاهما معا؟

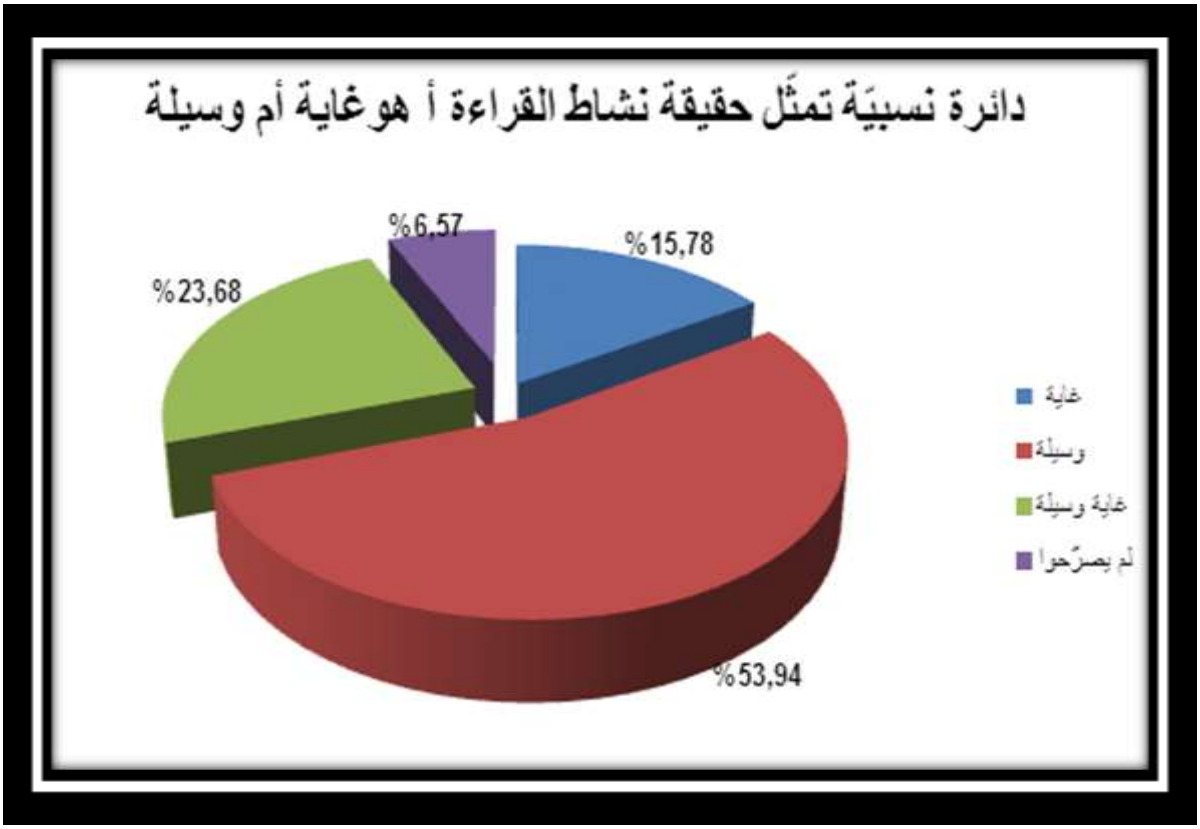
	العدد	النسبة%
غاية	12	%15,78
وسيلة	41	%53,94

غاية وسيلة	**18**	**%23,68**
لم يصرّحوا	**05**	**%06,57**

من خلال الجدول نرى أنّ نسبة **%53,78** (النّسب ممثّلة في الدائرة النّسبيّة المبيّنة أدناه)من المعلّمين تؤكد وتعي جيّدا أنّ نشاط القراءة هو وسيلة لفهم و إدراك المعارف و بوّابة يرصد من خلالها المتعلّم أغوار المهارات اللّغوية الأخرى كالكتابة والتّعبير الشّفويّ، ويكتشف بها أسرار و خبايا الأنشطة التّعليميّة الأخرى المقرّرة في هذه السّنة الدّراسيّة ، أمّا الذين أفادوا بغائية نشاط القراءة فتعدّت نسبتهم **%15,78** لأنّ المتعلّم في هذه المرحلة قد تعلّم كيفيّة نطق الحروف وتركيبها، وبناء على هذا تكون قد تحققت لديه الغاية من تعليم هذا النّشاط لتصبح القراءة غاية ووسيلة في الوقت نفسه و هذا ما قالت به فئة من المعلّمين والذين بلغت نسبتهم **%23,68**.

فنشاط القراءة إذا هو غاية في السّنة الأولى و الثّانية وهو وسيلة في السّنوات الأخرى فبالقراءة الجيّدة التي تدّرب عليها المتعلّم في السّنة الأولى والثّانية يستطيع تحصيل علوم أخر في السّنوات المقبلة.

و هو وسيلة ابتداءا من السّنة الثّالثة فأكثر فبواسطتها يتدّرب التّلميذ على التّعبير بنوعيه الشّفويّ و الكتابيّ و من خلالها يمكنه أنيطرق أبواب علوم أخرى بأقلّ جهد لأنّ «القراءة مفتاح العلوم»



الجدول رقم(12):يبيّن الطّريقة الأنسب لتدريس نشاط القراءة.

	العدد	النسبة%
الطّريقة التّحليليّة	**49**	**%64،47**
الطّريقة التّركيبيّة	**23**	**%30,26**
لم يصرحوا	**04**	**%5،26**

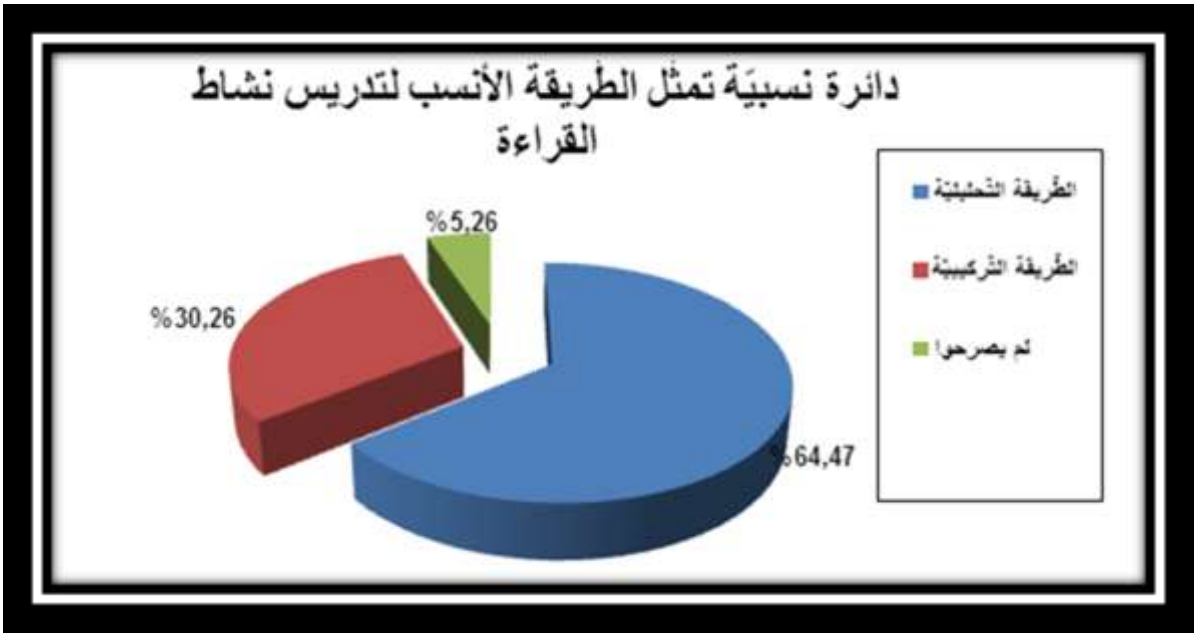
من الجدول المبيّن أعلاه يتضح أن أغلبية المعلّمين يرون أفضليّة الطّريقة التّحليليّة لتدريس نشاط القراءة وهم يدّرسون وفقها، وقد بلغت نسبتهم **64,47%** (النّسب ممثّلة في الدائرة النّسبيّة المدرجة في الأسفل) وهي الطّريقة المختارة من طرف الوزارة الوصيّة في إطار ما يعرف بالمقاربة النّصيّة، و مفادها أنّ النّص هو منطلق عمليّة تدريس الأنشطة اللّغويّة في هذه المرحلة وهو منتهاها في الوقت نفسه، بهذا تكون الطّريقة التّحليليّة هي الأنسب وتسمى كذلك« بالكليّة و تبدأ بتعليم التّلميذ وحدات لغويّة على شكل مفردات مفهومة و مألوفة لديه، أو وحدات على شكل جملة سهلة تنتزع من خبراته ومعارفه، وبعد أن يتعلم التّلميذ الكلمة أو الجملة يبدأ معه في تحليل

الكلمات إلى مقاطعها و حروفها كما يبدأ في تحليل الجملة إلى مفرداتها وكلماتها وإلى مقاطعها ثمّ حروفها .»[1]

ومع أنّ أغلبيّة المعلّمين أكدّوا نجاعة الطّريقة التّحليليّة إلّا أنّنا وقفنا على من يقول بفاعليّة الطّريقة التّركيبيّة حيث بلغت نسبتهم **30,26%** و هم يرون أنّ المتعلّم في هذه المرحلة لم يصل إلى درجة التّحليل بعد .

وقد أفادوا بأنّ الطّريقة التّحليليّة تأتي أكلها في الأوساط التي تسود فيها اللّغة العربيّة الفصحى فإذا دخل المتعلّم إلى و معه رصيد لغويّ هنا نستطيع أن نعلّمه أبجديات التّحليل مع أبجديات اللّغة أمّا في مجتمعنا الذي تطغى فيه الثنائية اللّغوية فعلينا أن نعلّم التّلميذ الحرف ثمّ الكلمة فالجملة فالفقرة وتكون بهذا الطّريقة الأجدى والأنجع هي الطّريقة التّركيبيّة.

ويمكن إجمال القول في أنّه لكلّ طريقة ميزاتها ومآخذها ولاتوجد طريقة مثاليّة، كماأنّه ليس هناك طريقة واحدة تناسب الأهداف المراد تحقيقها، و يجب على المعلّم أن يجتهد في إيجاد الطريقة الأفضل التي يستطيع من خلالها إكساب التّلميذ الخبرات والمعارف التي هو بحاجة إليها.



[1]–طه علي حسين الدليمي و سعاد عبدالكريم عباس الوائلي:اللّغة العربيّة (مناهجها و طرائق تدريسها)، دار الشّروق عمّان، الأردن،ط1 ،2005م، ص86.

الجدول رقم (13) يبيّن المعايير المعتمدة في تقويم نشاط القراءة.

اتفقت إجابات المعلّمين على السؤال المتعلّق بالمعايير المعتمدة في تقويم نشاط القراءة جميعها دون اختلاف على أنّ المحكّ المحدّد لدرجة تمكّن التلميذ من نشاط القراءة هو القراءة المسترسلة و النّطق الجيّد والسليم للحروف فإن استطاع المتعلّم أن ينبُذ الحروف حرفا حرفا مع مراعاته للعلامات الإعرابيّة وعلامات الوقف والتّرقيم، كان بذلك تلميذا ماهرا بالقراءة ومتمكّنا من أحوال أنشطة اللّغة العربيّة الأخرى من تعبير بنوعيه الكتابيّ والشّفويّ والإملاء والظواهر اللّغوية وبالتالي يستطيع التمكّن من الأنشطة التّعليميّة الأخرى.

الجداول المتعلّقة بالبند الخامس (الأسئلة من 13-17).

بعدما سبق وأن خصّصنا البند الرّابع لنشاط القراءة يأتي البند الخامس ليختصّ بنشاط التّعبير الشّفوّي الذي كانت الأسئلة الخاصّة به تدور في فلك الكفاءات المنشود تحقيقها من هذا النّشاط، كما حاولنا الوقوف على أهمّ الصعوبات التي تعترض المتعلّم أثناء تعلّمه و كان سعينا منّا إيجاد الحلول والتّسريع في تذليلها.

والجداول من(14إلى 17) توضّح مقترحات المعلّمين و تلخّص أرآءهم.

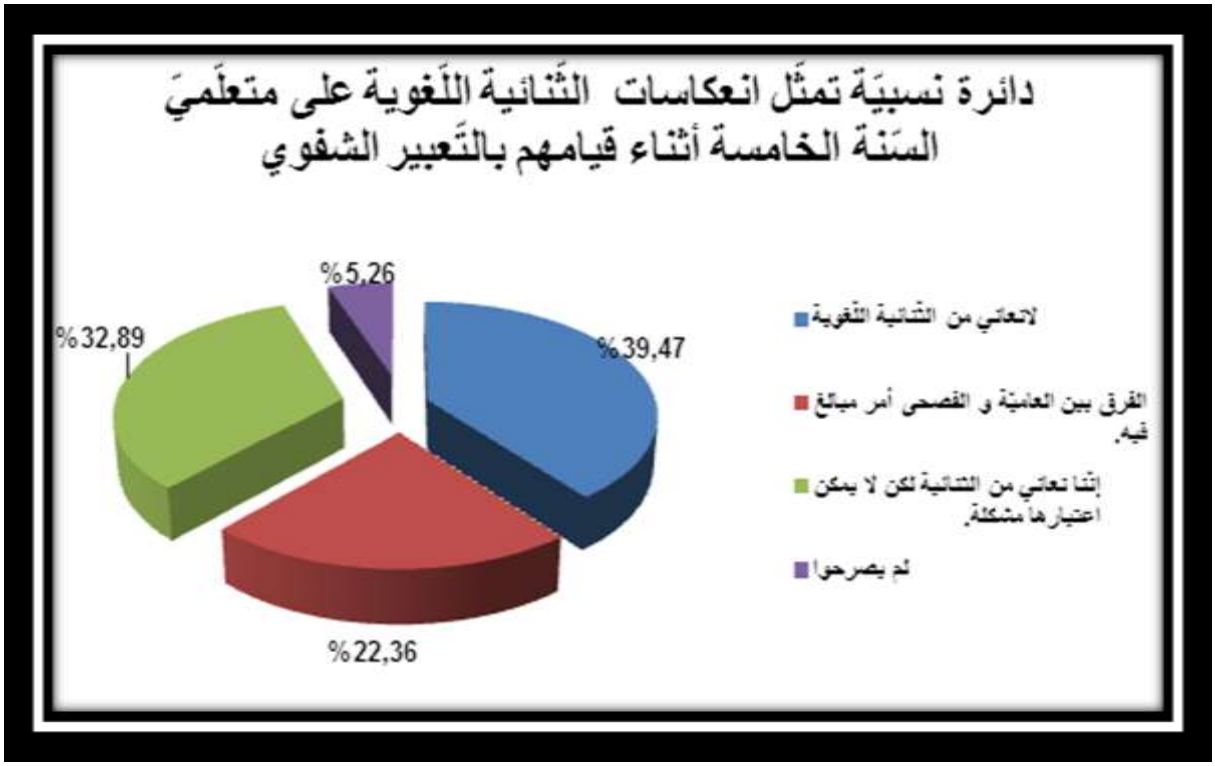
الجدول رقم(14): يجيب على السؤال هل يمكن اعتبار الثّنائية اللّغوية من أهمّ الصّعوبات التي يواجهها المتعلّمون في هذه المرحلة أثناء التعبير الشفويّ.

	العدد	النسبة%
لانعاني من الثّنائية اللّغوية	30	%39,47
الفرق بين العاميّة و الفصحى أمر مبالغ فيه.	17	%22,36
إنّنا نعاني من الثنائية لكن لا يمكن اعتبارها مشكلة.	25	%32,89
لم يصرحوا	04	%05،26

من خلال نتائج الجدول المبينّ أنّ الوضع اللّغوي في مدارسنا يكتسي طابع التّعدديّة اللّغويّة و هذا ما تؤكده نسبة **22,36%**و نسبة **32،89%** فممثّلوا هذه الفئة ممّن يرى أنّ الفرق بين العاميّة والفصحى أمر مبالغ فيه و أنّنا نعاني من الثّنائية لكن لايمكن اعتبارها مشكلة أمّا نسبة **30,47%** هم من الذين نفوا وجود الثنائية اللّغويّة في مدارسنا و الواقع التّعليميّ حقيقة يتنافى مع ما ذهبوا إليه فالناظر بعين المتّرصد يلحظ بوضوح حقيقة استعمال المعلّمين للعاميّة أحيانا و للّغات الأجنبيّة أحايين كثيرة .

من هذا الوضع رأى اللّغويّون أفضليّة استعمال مصطلح المستوى، عند التّحدّث عن اللّغة و هو الوضع اللّغويّ الذي نعيشه في أوساطنا التّربويّةو اللّغويّة ، حيث ينقسم المستوى اللّغويّ عندنا إلى مستويين المستوى الفصيح و المستوى العاميّ، و للحفاظ على المستوى الفصيح من اللّغة العربيّة و لتعليمها في المدارس الإبتدائية ، وجب على معلّم اللّغة العربيّة أن يلتزم الكلام باللّغة الغربية الفصحى داخل الصّف يتعوّد المتعلّم على التّكلم بها ،لأنّ استعمال المعلّم للغة مهجنّة سينعكس ذلك على المتعلّم فتختلط لديه الأمور ممّا يؤدي به إلى ازدراء هذه اللّغة و الزهد فيها و هو الشيء الذي ظهرت بوادره في إنشاء جيل ضعيف لغويّا لا يملك القدرة على الإبداع و التّفكير بهذه اللّغة،« هذا الوضع قد يؤدي مستقبلا إلى مسخ اللّغة و البعد بها عن الأصل أو تحويلها إلى لغة هامشيّة فاقدة الهويّة ، معرّضة للزوال و الإنكماش. » [1]

[1]–أحمد محمد المعتوق:نظرية اللّغة الثّالثة ، المركز الثّقافي العربيّ،الدار البيضاء ، المغرب، ط1، 2005م،ص22.



الجدول رقم(15) يرتبط باوسائل المعتمدة في تدريس التّعبير الشّفوي.

اختلفت أراء المعلمين في تحديد أنجع الوسائل و أنفعها في تدريس التّعبير الشّفويّ وكلّ أدلى بدوله واحتج على فاعليّة الوسيلة المناسبة من وجهة نظره الخاصّة،فهناك من قال بما أنّه تحكمه وزارة وصيّة و تخصّه بمنهاج محدّد و حسب آخر إصلاحات المنظومة التّربويّة فقد وضعت النّص هو الوسيلة الأولى التي تعتمد في تدريس التّعبير الشّفويّ، فإن أراد المعلّم أن يناقش فكرة أو يقترح موضوعا عليه أن يكون مرتبطا بالنّص و على المتعلّم أثناء القيام بتعبيره أن لايخرج من حدود أفكار النّص، ومنهم من قال بمأنّ الأنشطة التّعليميّة كلّ متكامل فلا ضرر إن استمد المعلّم موضوعاته منها و من أمثلة هذه الأنشطة نشاط التّربيّة الإسلامية و التّربيّة المدنيّة ...إلى غير ذلك ، ومنهم من أفاد بأنّ المعلّم هو المؤهل الوحيد لاختيار الوسيلة المناسبة والتي بواسطتها يمكن للمتعلّم أن يصدع بأفكاره و أن يعبّر عن مكنوناته و أحاسيسه.

وخلاصة القول إنّه لايمكن البتّ في مدى نجاعة وسيلة ولايمكن أن نثني على اختيار أي منها أو نقصي دور أخرى إلّا بعد ما تحقّق الأهداف المتوخاة من تدريس هذا النّشاط و لكي تتحقّق الغاية المطلوبة و القصد المنشود وجب مراعاة المحيط الخارجي و الوسط الاجتماعي للمتعلّم أثناء

اختيار الوسائل والموضوعات لأنّ المتعلّم مرتبط ببيئة و ظروف لا سبيل له إلا أن يستثمرها المعلّم لكي يجني رحيق أفكار متعلّميه.

الجدول رقم(16) يبيّن مدى تحقّق الكفاءات المرجوّة من تدريس نشاط التّعبير الشّفويّ.

	العدد	النسبة %
تحقّقت	**24**	**%31,57**
لم تتحقّق	**35**	**%46,05**
نوعا ما	**11**	**%14,47**
لم يصرحوا	**06**	**%07,89**

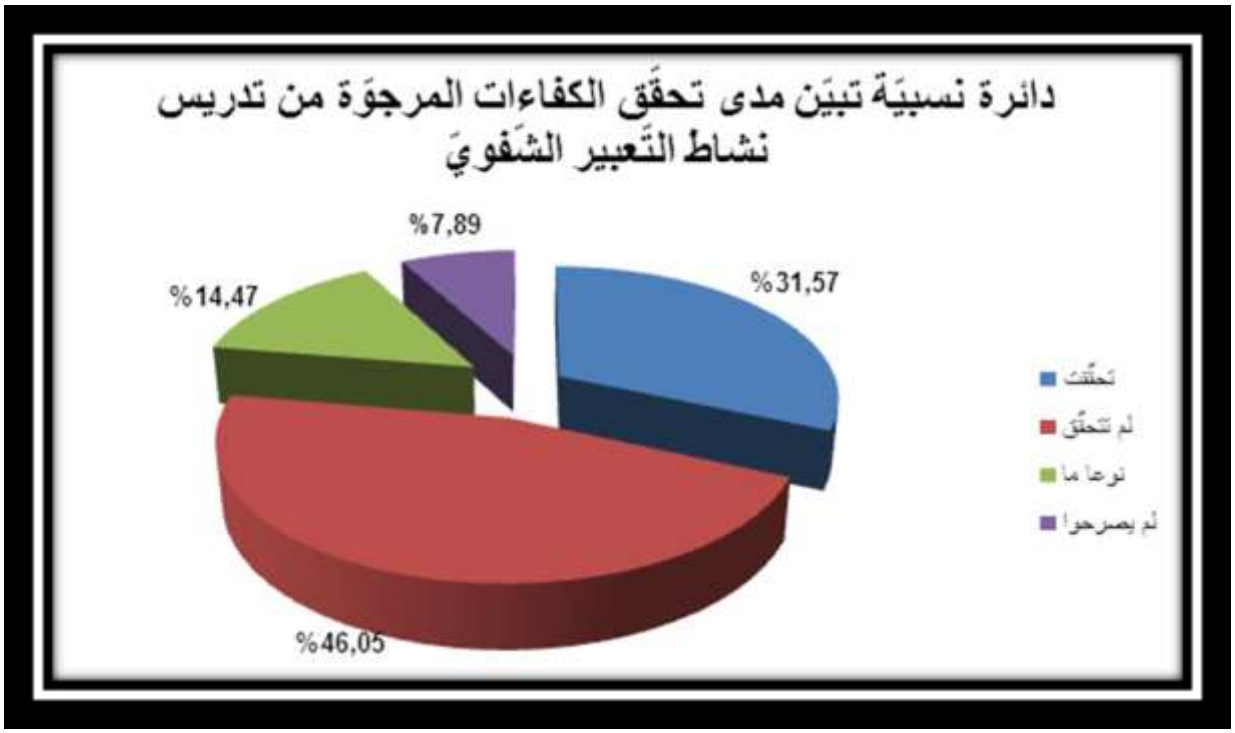
يوضح الجدول المبيّن أعلاه أنّ غالبيّة المعلّمين يقرّون بعدم تحقّق الكفاءات المتوخاة من تدريس نشاط التّعبير الشّفويّ حيث فاق عددهم حدود الثلاثين لتمثّل نسبتهم **46,05%** (هذه النّسب توضحها الدائرة النّسبيّة المرفقة أدناه) والسبب في رأيهم يرجع إلى الطابع النّسبي للعلوم الإنسانية لذلك لايمكن الإقرار بتحقّق الكفاءة بالشكل المطلوب وإن استطعنا القول بتحقّقها فيعود إلى نسبة قليلة من المتعلّمين و هم من ذوي القدرات الفردية و من أصحاب الاستعدادات النفسيّة والمقبلين على التّعلّم وهذه أمور نفسيّة و عقليّة لا يمكن القياس بها أوعليها.

أمّا فئة المعلّمين الذين أكدّوا عدم تحقّق الكفاءات فهم ممّن يرجؤون السبب إلى افتقار المناهج التّعليمية للمواضيع التي تشدّ انتباه المتعلّم و تحظى باهتمامه و ابتعادها كلّ البعد عن الواقع الذي يعيشه المتعلّم وقد مثّلت الطّائفة من المعلّمين بنسبة قدّرت ب: **31,57%**.

بالمقابل نجد الفئة الثّالثة من المعلّمين وقفت وقوف الأعراف فلم تفاضل في طرحها للفكرة وقالت هي كذلك بنسبيّة تحقّق الكفاءات وقد مثّلت نسبة **14,47 %** ولعلّ السبب في رأيها هو تعالق العديد من الأسباب أهمّها عدم كفاية الحيّز الزّمني المخصّص لهذا النّشاط إذ تخصّص حصّة واحدة في الأسبوع ، كذلك عدم اهتمام المعلّم بما يحتاجه المعلّم، وربّما الفئة التي لم تظهر

رأيها في هذا المجال وأظهرت إهمالا و عدم مبالاة للاستبيان، لذلك أظهرنا إهمالنا فلم نعلّق عليها.

ولعلّ أهمّ ما يمكن الإقرار به في هذا الصّدد أهميّة التّعبير الشّفويّ بالنسبة لعمليّة التّدريس عموما، فهو يعدّ تبيانا لمدى اكتساب المتعلّم للمهارات فبواسطة تعبيره–المتعلّم–نلمس تمكنّه من مهارة القراءة من خلال نطقه للحروف و توظيف العبارات الملائمة لطبيعة الموضوع التي تبيّن فهمه لما طلب منه التّعبير عنه.



الجدول رقم(17) يرصد المقترحات التي يمكن من خلالها تحقق الكفاءات المرجوّة.

عدّد المعلّمون في إجاباتهم عن هذا السؤال مجموعة من الإقتراحات من شأنها– إذا ماطبّقت بالفعل– أن تعطي ثمارها فتنهض بلغة المتعلّم وترجع بها إلى عهد فصاحتها القديم وأن يرقى بها إلى صفوف المجد ولعلّ أهمّ هذه المقترحات هو:

–زيادة حصص المطالعة لإثراء الرصيد اللّغوي لدى المتعلّم و إعانته على تجديد أفكاره فبالقراءة يجدّد أفكاره من خلال إعماله لعقله عند استنباطه للأفكار،وكذلك زيادة الحجم السّاعي لهذا النّشاط.

-يجب على المعلّم الالتزام التّكلّم باللّغة العربيّة الفصحى لأن التّلميذ يرى فيه القدوة فإذا كان المعلّم يتكلم لغة فصيحة لا نقول فصحى بالضرورة سيجد المتعلّم نفسه يكرّر ما يقوله معلّمه .

– التّجديد و التّنويع في وسائل و طرق تعليم هذا النّشاط كاستعمال صور و مشاهد حبّذا لو تكون مرتبطة بواقعه المعاش، ممّا قد يساعد في استفزاز أفكاره فتتضح بألفاظ و تراكيب تكون واقعيّة ذات معنى .

الجداول المتعلّقة بالبند السادس(الأسئلة من 18 إلى21)

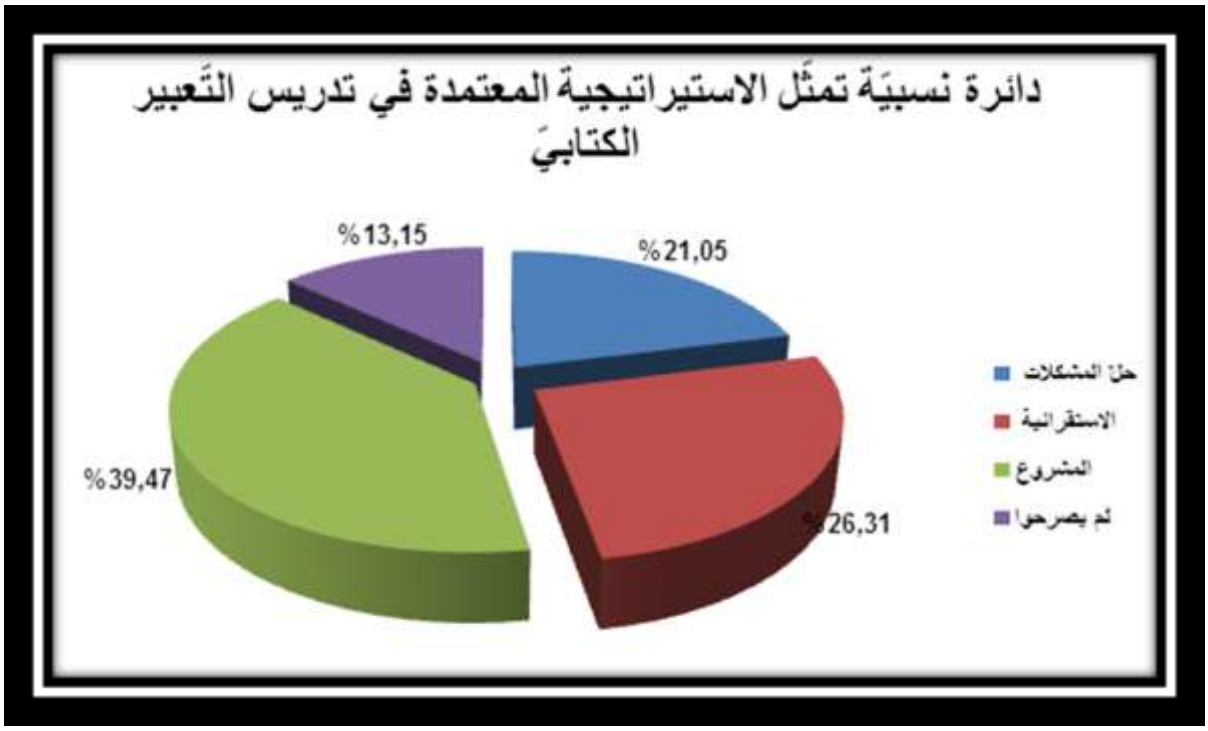
كما سبق و أن قدّمنا فإنّه قد تمّ تقسيم هذا الاستبيان إلى بنود و قد خصّص كل بند لنشاط معيّن، وقد جاء هذا البند مخصّصا لنشاط التّعبير الكتابيّ، وسعينا من خلاله إلى معرفة أهمّ طرق تدريس هذا النّشاط ، كما حاولنا تبيان أهميته وذلك من خلال اهتمام المعلّمين به، و لقد جاءت إجابات المعلّمين ممثّلة في الجداول من (18إلى 22).

الجدول رقم(18) يوضّح الاستيراتيجية التي يعتمده المعلّم في تدريس التّعبير الكتابيّ.

الاستيراتيجية	العدد	النسبة%
حلّ المشكلات	16	%21,05
الاستقرائية	20	%26,31
المشروع	30	%39,47
لم يصرحوا	10	%13,15

لكلّ درس تخطيط معيّن ينتهجه المعلّم لإيصال المعلومات للمتعلّم، و الجدول المبيّن أعلاه يوضّح الطّريقة المعتمدة في تدريس التّعبير الكتابيّ، والطّريقة الطّاغية هي طريقة المشروع، إذ أنّ معظم المعلّمين اتفقوا على أفضليتها، و قد مثّلت نسبة **39,47%** (الدائرة النّسبيّة أدناه تمثّل هذه النّسب) والجميع يعترف بأنّها الطّريقة المثلى لتدريس هذا النّشاط، قوام هذه الطّريقة إعطاء التّلميذ الواجب ليبحث فيه إمّا بمفرده أو بمعيّة زملائه ثمّ يعاد ليصححه المعلّم من شتى الأخطاء. نجد بالمقابل بعض المعلّمين يفضّل الطّريقة الاستقرائيّة، إذ بلغت نسبتهم

26,31% و تعتمد هذه الطّريقة على النّصوص المقرّرة ومفادها أنّ المعلّم ينطلق من الأمثلة الموجودة في النّص ليصل إلى تعريف الخطوة ثمّ يأتي التّطبيق. أمّا طريقة حلّ المشكلات فتعتمد بنسبة معتبرة قد بلغت نسبة المعلّمين الذين قالوا بفاعليتها حوالي**21,05%** باعتبار أنّ المتعلّم يوضع في وضعيّة تواصليّة مشكلة تستدعي منه تجنيد مكتسباته و خبراته لحلّها ، وتعتمد هذه الطّريقة خاصة في الوضعيّة الإدماجيّة للتّعبير الكتابيّ.



الجدول رقم(19) مرتبط بدمج و تجنيد التلاميذ لمكتسابتهم من أنشطة اللّغة العربيّة الأخرى لإنشاء موضوع آخر.

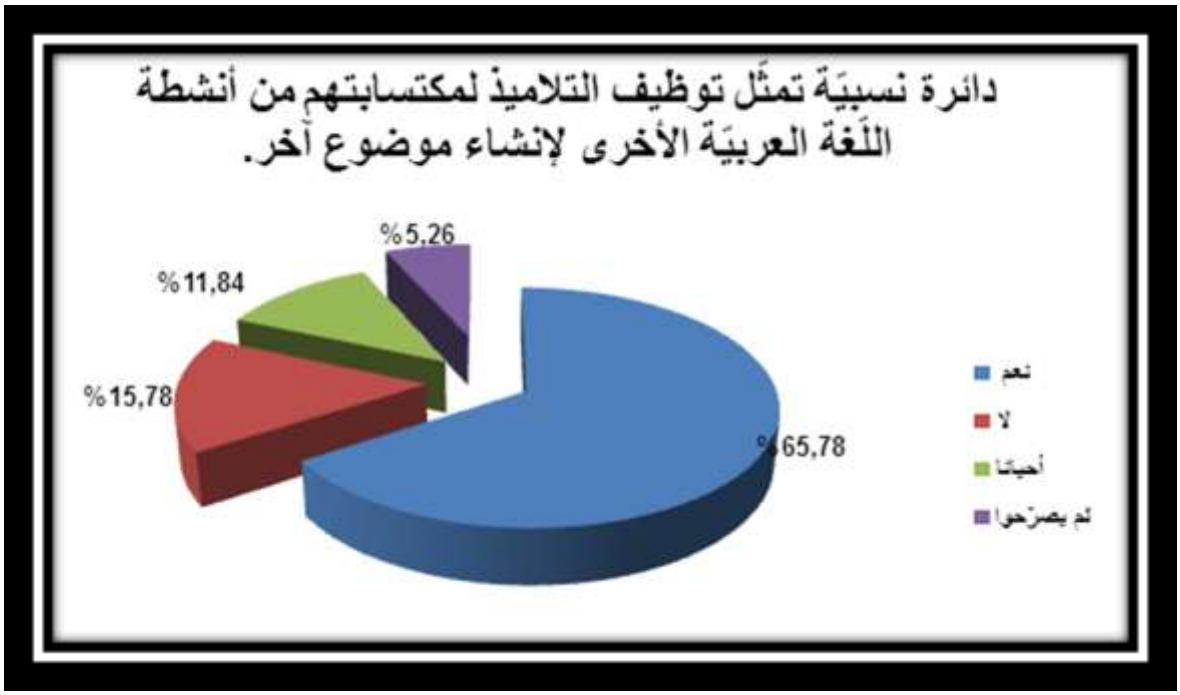
	العدد	النسبة
نعم	50	%65,78
لا	12	%15,78
أحيانا	09	%11,84
لم يصرّحوا	05	%5,26

يتضح من خلال الجدول المبيّن أعلاه أن معظم المعلّمين يقولون بتمكن المتعلّمين من دمج مكتسباتهم حيث بلغت نسبتهم **65,78 %** (النّسب تمثّلها الدائرة النّسبيّة المدرجة أسفله)، إذ نجد معظمهم يقول بأنّ المتعلّم يوظّف مكتسباته وذلك بسبب إلحاح المعلّم على فعل ذلك، ولأنّ الأنشطة اللّغوية تخدم بعضها بعضا، تسخّر جلّها من أجل مساعدة التّلميذ على إنشاء مواضيع جديدة.

في حين جاءت نسبة القائلين بعكس ذلك مقدّرة ب**15,78%** أي أنّ التّلميذ لا يتمكّن من تسخير و استثمار مكتسباته.

أمّا النّسبة المتبقيّة –**11,84%**– فقالت أن التّلاميذ أحيانا يتمكّنون من دمج معارفهم و تجنيد مكتسباتهم، وأحيانا لا يتمكّنون من ذلك، فهناك من يوظّف جلّ مكتسباته المناسبة للموضوع،و يتمكّن من توظيفها توظيفا حقيقيّا،و هناك منلا ينتبه لذلك إطلاقا و يعبّر عشوائيا.

ومن خلال ما سبق نستنتج أنّ قدرة إدماج المكتسبات بالنّسبة المتعلّم تتوقف على مهارة و كفاءة كلّ تلميذ و مدى استيعابه وفهمه للدروس، و لايتأتى ذلك إلّا باهتمام و حرص المعلّم .



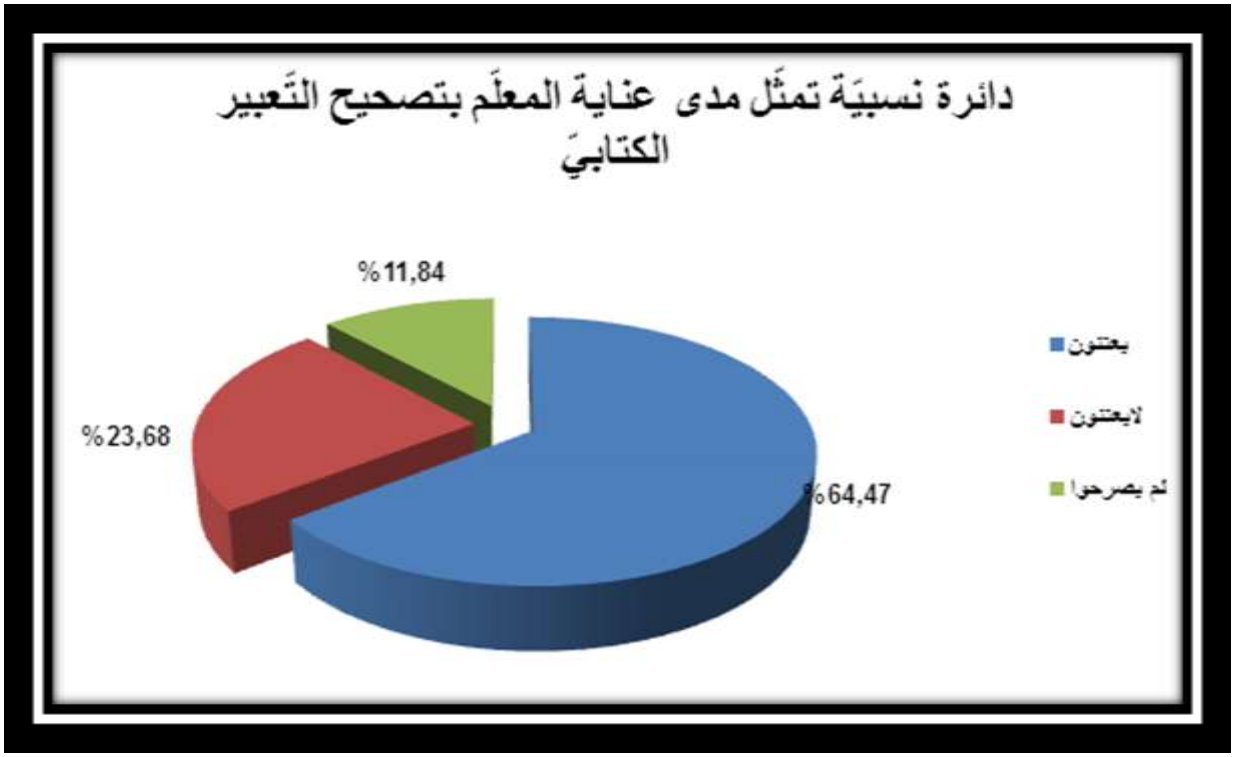
الجدول رقم(20) يوضّح المعايير المعتمدة في تقويم نشاط التّعبير الكتابيّ.

يتعلّق الأمر هنا بالمعايير المعتمدة في تقويم نشاط التّعبير الكتابيّ ، حيث أفاد المعلّمون في هذا الصّدد،أنّ هناك شبكة تقويم منهجية مسطّرة، وهي عبارة عن محدّدات يتمّ التّقويم من خلالها ، وهي وجاهة الأسلوب و انسجامه و سلامة اللّغة و محدّد الإتقان و الإبداع، بالإضافة إلى المنهجيّة (و يقصد بها ترتيب الأفكار واتساقها كما يراعى فيها ارتباطها بالموضوع) ، طريقة التّقويم(يتحكم في معايير التّقويم المعلّم لأنّه سيّد الموقف التّعليمي و المخوّل للقيام بهذه العمليّة ومن خلال معرفته الخاصّة بمتعلّميه)، الاهتمام بالأسلوب واستغلال حصص الفروض زد على ذلك التّركيب و التّحليل(يقصد بالتّركيب مدى تمكن المتعلّم من حبك أفكاره في جمل مترابطة وملائمة لجوّ النّص، أمّا التّحليل فهو معرفة قدرة المتعلّم على فهم مايكتبه و على استقراء النّص و استنباطه منه الأفكار والألفاظ لكي يعيد استثمارها في بناء نصّ جديد)، ومدى التّقيّد بالموضوع والأساليب المدروسة.

الجدول رقم (21) مرتبط بمدى عناية المعلّم بتصحيح التّعبير الكتابيّ.

	العدد	والنسبة%
يعتنون	49	%64,47
لايعتنون	18	%23,68
لم يصرحوا	09	%11,84

تبيّن النّتائج أنّ نسبة **64,47%** من المعلّمين يولون العناية التامّة لتصحيح مواضيع التّعبير الكتابيّ، في المقابل قدّرت نسبة المعلّمين الذين لايتمكّنون من تصحيح مواضيع التّعبير الكتابيّ بالدّقة المطلوبة ب: **20,68%** ويعود السبب في ذلك حسب تصريحاتهم إلى اكتظاظ الأقسام و قلّة الحجم السّاعي و كثرة الأنشطة التّعليميّة مع التّحضير اليومي للدّروس و المذكّرات، بالإضافة إلى الفروض والاختبارات، فكلّ هذه الأسباب تحول دون التّصحيح الدّقيق لمواضيع التّعبير الكتابيّ.



خلاصة الفصل:

أوضحت الدّراسة التّطبيقيّة المتمثّلة في تحليل الاختبار والدّراسة الميدانيّة المتمثّلة في تحليل الاستبيان أنّ التّقويم وسيلة مهمّة للحصول على صورة أكثر دقّة في التّطور الأكاديمي واللّغويّ للمتعلّمين وللحصول كذلك على أحكام حول تطوّر المتعلّم في القدرة اللّغويّة حيث يتميّز هذا التّقويم بمايلي:

1. تقويم مستمر يمتدّ خلال السّنة الدّراسيّة .
2. اختبارات مباشرة .
3. يزوّد المتعلّم بمعلومات لاحقة عن مسارهم تقويمهم الكلّي في البرنامج اللّغويّ، أي يؤمّن للمتعلّم التّغذية الراجعة.
4. يتميّز باختبارات ذات أوقات مختلفة.
5. المهمّات الموضوعيّة في الاختبار تأتي في سياق تعليميّ.

الخـــاتمـــــــة

لقد حاولنا في هذه الدّراسة أن نقف على أهمّ الكيفيات التي تقوّم بها الأنشطة اللّغوية في المرحلة الابتدائية من التّعليم و بالتّحديد في السّنة الخامسة، كما أردنا التّعرف على مدى تحقيق الأنشطة اللّغوية لأهدافها، وكذلك تحديد أهمّ الوسائل المعتمدة في تقويم هذه الأنشطة، وكذا معرفة إلى أي مدى يمكن اعتبار الاختبارات وسيلة محدّدة لقياس نجاعة الأنشطة اللّغوية؟ فتوصّلنا إلى عدّة نتائج و مقترحات نجملها في الآتي:

- ❖ بناء على آراء المعلّمين توصّلنا إلى أنّ التّقويم عمليّة متكاملة عمليّة التّعليم إذ لا انفصال بينهما فلا تعليم من دون تقويم يصحّح مساره ولا تقويم إلّا بعد عمليّة التّعليم للتّأكد من التّقدّم الحاصل في بناء التّعلّم لمعرفته، لذلك يمكن اعتبار أنّ التّقويم يشكّل المصدر الأوّل للتّغذيّة الرّاجعة لتعلّم المتعلّمين.
- ❖ التّقويم عمليّة شاملة لا تقتصر على المعارف التّي حصل عليها المتعلّم إنّما تتعدّاها للوصول إلى مدى اكتساب المتعلّم من الكفايات التّي يبنى عليها المنهج بصورة عامّة و منهج اللّغة العربيّة بصفة خاصّة، و هي مايربط تعلّم المتعلّم بما ينتظره في الحياة إذ لا جدوى لأي نشاط تعلّمي لايساعد المتعلّم على مواجهة ما ينتظره في الحياة.
- ❖ الأنشطة اللّغوية المسطّرة لهذه المرحلة يمكن أن تأخذ بيد المتعلّم إلى مراتب عليا إذا ما طبّقت بالشّكل الذي يتوافق و مستواه و مؤهلاته العقلية والنّفسيّة و الاجتماعيّة وحتى الثّقافيّة، ففي بتر مواضيع هذه الأنشطة وعدم ربطها بواقع المتعلّم، بتر لعمليّة اكتساب المعارف والخبرات فمتعلّم هذه المرحلة يربط مكتسابته بواقعه فهو يتعلّم بما يراه مجسّدا أمامه و لا يستطيع إعمال عقله و خياله في المرحلة المتأخرة من تعلّمه.
- ❖ لا جدوى من الإكثار من الاختبارات التّحصيليّة التي قد تشّكل عبئا على المعلّمين و المتعلّمين على حد سواء إذا ما أخذت كهدف في حدّ ذاتها، العبرة كلّ العبرة في تنويع الاختبارات و في استعمال كلّ وسائل التّقويم الممكنة و المناسبة للوضعيّة التّعليميّة.

- ❖ لايمكن الاعتماد المطلق على الاختبارات التّحصيليّة في تقويم الأنشطة اللّغويّة لأنّها تأتي في آخر السّنة الدراسيّة،فهي تجرى في مرحلة لم يعد للمعلّم القدرة على اتخاذ التّدابير اللازمة لإصلاح الخلل وتذليل الصّعوبات التي تعترض تعلّم التّلميذ، وهي غالبا لا تنبئ بقدرات المتعلّم .
- ❖ ضرورة اعتماد بدائل عن الاختبارات في عمليّة تقويم المتعلّمين في هذه المرحلة كالتّطبيقات الإدماجيّة والتّقويمات الشّهريّة و كذلك التّمارين اللّغويّة؛ لأنّه من خلال نزولنا إلى الميدان وجدنا أغلب المعلّمين يعتمدون المعالجة اللّغويّة، و التي تقدّم لكلّ التّلاميذ على أساس أنّها تسهم في تذليل صعوبات التّعلّم، و الأجدر تصنيف المتعلّمين بحسب الصعوبات التي يواجهونها.
- ❖ يجب وضع لوائح لأهمّ الصّعوبات اللّغويّة الفرديّة و الجماعيةعلى مستوى القسم، مع تشخيص أسبابه ، والبحث عن أنجع الطرق لعلاجها.

لقد خاطبنا فيما قدّمنا معلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الإبتدائية تحديدا لأهميّة هذه المرحلة في التّعليم اللّغويّ،و أتمنى أن يستفيد معلّم اللّغة العربيّة كلّ الفائدة في عمله التّقويميّ الذي يجب عليه القيام به ليكون تقويمه لمتعلّميه تقويما ملائما، صادقا و ثابتا، لعلّ ذلك يسهم في الوصول إلى تعليم فعّال للّغة العربيّة يعيد إليها الاعتبار كلغة حضارة غنيّة و ثقافة حيّة.

آمل أن أكون قد أصبت فيما قصدت، فإن أصبت فمن فضل ربّي، و إن أخطأت فمن نفسي، وآخر دعوانا أن الحمد للّه ربّ العالمين.

قائمة المصادر المراجع

المصادر :

1-(أنـيس)إبـراهيم وآخـرون (مجمـع اللّغـة العربيـة): المعجـم الـوجيز، طبعـة خاصّـة بـوزارة التّربيـة والتّعليم، القاهرة، مصر، ط1، (1415هـ-1994م).

2- (الـدّريـج محمّـد) وآخـرون : معجـم مصـطلحات المنـاهج وطـرق التّـدريس، المنظّمـة العربيّـة للتّربيّة والثّقافة والعلوم تنسيق التّعريب في الوطن العربيّ الرّباط، المغرب، ط1،2001 م.

3-(اللّقـاني)أحمـد حسين و**(الجمـل)** علـيّ : معجـم المصـطلحات التربويّـة المعروفـة فـي المنـاهج و طرق التّدريس، عالم الكتب للنّشر، القاهرة، مصر، ط3، 2003م.

4-(ابـن منظـور)أبـو الفضـل جمـال الـدّين محمّـد بـن مكـرم: لسـان العـرب، دار الكتـب العلميّـة بيروت، لبنان،ط1 ،2002م ،مج 12 ، مادة ق، و، م.

المراجع العربيّة:

-**(إبـــراهيم)** عبــدالعليم: الموجّــه الفنّــي لمدرســي اللّغــة العربيّــة، دارالمعــارف القــاهرة، مصر،ط14،(1962م-1381هـ).

6-(بخوش) محمدمغزي: بيداغوجيا التّقويم، دار علي بن زيد، بسكرة الجزائر ط1، دت.

7-(بلعيد) صالح: دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دارهومة، عين مليلة الجزائر، ط3، دت.

8-(بوعبداللّه لحسن، **مقداد** محمد): تقويم العمليّة التّكوينيّة في الجامعة (دراسة ميدانية بجامعات الشّرق الجزائريّ)، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون الجزائر،ط1998،1م.

9-(بـومعزة) رابـح: حركـة تيسـير النّحو(رؤيـة فـي أسـاليب تطـوير العمليّـة التّعليميّـة مـن منظـور النّظريّة اللّغويّة)، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1 (1430هـ-2009م).

10-(جابر) جابر عبد الحميد: اتّحاهات و تجارب معاصرة في تقويم أداء التلاميذ والمدّرس، دار الفكرة العربيّة ،القاهرة ،مصر، ط1، 2002م.

11-(حثروبـي) محمـد الصـالح: الـدّليل البيـداغوجيّ لمرحلـة التّعليم الابتـدائي، دار الهـدى للنّشـر و التّوزيع، عين مليلة، الجزائر، ط1، د ت.

12 -(حثروبـــي) :محمّـد الصّـالح نمـوذج التّـدريس الهـادف و تطبيقاتـه، دارالهـدى، عـين مليلـة الجزائر ،ط1، 1999م.

13-(الحريري) رافدة: التّقويم التّربويّ،دار المناهج للنّشر ،عمان، الأردن، ط1، 2008م.

14-(حمدان) :محمّد زياد تقيّيم التّعلم أسسه و تطبيقاته، دار العلم للملايين بيروت، لبنان، ط1 2009م.

15-(خـان) محمد: منهجية البحث العلميّ، منشورات مخبر أبحاث في اللّغة والأدب الجزائريّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات الجامعيّة، بسكرة، الجزائر ط1 ،2011م.

16-(خوالـدة) أكرم صـالح محمـود: التّقـويم اللّغـويّ فـي الكتابـة و التّفكيـر التـأمليّ، دار الحامـد للنّشر و التّوزيع ،عمان، الأردن، ط1،2001م.

17-(الخولي) محمّد عليّ: الاختبارات اللّغويّة، دار الفلاح للنّشر و التّوزيع ، عمّان الأردن،ط1 2000م.

18-(الـدليمي) طـه علـيّ حسين و **(الـوائلي)** سـعاد عبـدالكريم عبـاس: اللّغـة العربيّـة (مناهجهـا و طرائق تدريسها)، دار الشّروق، عمّان، الأردن، ط2 ،2005م.

19-(الـذنبيات) عمّار و **(بحـوش)** محمّد محمود: منـاهج البحث العلمـيّ و طـرق إعداد البحوث ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر،الجزائر ط2001،3 م .

20-(السّعيد) أبو طالب محمّد:علم التّربية التّطبيقيّ(المنـاهج و تكنولوجيا تدريسـها وتقويمها) دار النّهضة العربيّة بيروت، لبنان ،ط 1،2001م.

21-(سـلامة)عادل أبو العزّ و آخرون :طرائق التّدريس العامّة، معالجة تطبيقيّة معاصرة، دار الثّقافة للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، (1430هـ-2009م).

22-(شـحاته) حسـن: النّشـاط المدرسـيّ :مفهومـه ووظائفـه ومجـالات تطبيقـه، الـدّار المصـريّة اللّبنانية، القاهرة، مصر، ط2، دت.

23-(صـيّاح) أنطـوان: تقـويم تعلّـم اللّغـة العربيّـة (دليـل عملـي)، دار النهضـة العربيّـة بيـروت، لبنان، ط1، (1430هـ-2009م).

24 -**(عامر)** فخر الدّين: طرق التّدريس الخاصّة باللّغة العربيّة و التّربيّة الإسلامية، عالم الكتب عمّان، الأردن، ط02 ،2000م.

25-(**عبدالهادي)** نبيل: القياس والتقويم التّربويّ واستخدامه في مجال التّدريس الصّفّي، دار وائل للنّشر ،عمّان، الأردن، ط1،2000م.

26-**(عصر)** حسني عبد الباري: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة و الثّانويّة، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، مصر، ط1،2000م.

27-**(عضاضه)** أحمد مختار: التّربيّة العمليّة التّطبيقيّة في المدارس الابتدائيّة والتّكميليّة موسوعة الشرق الأوسط للطباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط1،1962م.

28-**(عقيل)** حسن: فلسفة مناهج البحث العلميّ، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، ط1، 1999م.

29-**(علاّم)** صلاح الدين: محمود القياس والتّقويم التّربويّ والنّفسيّ أساسياته وتطبيقاته، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، ط1، 1999م.

30-**(علي)** عابد رسمي: النّشاطات التّربويّة بين الأصالة و الحداثة ،دار مجدلاوي للطّباعة و النّشر، عمّان، الأردن، ط1،1998م.

31 -**(عودة)** أحمد: القياس والتّقويم في العمليّة التّدريسيّة، دارالأمل للنّشروالتّوزيع، عمّان الأردن،ط1،2001م.

32-**(عيساني)** عبد المجيد: نظريات التعلّم و تطبيقاتها في علوم اللّغة (اكتساب المهارات اللّغوية الأساسيّ)، دار الكتاب الحديث، القاهرة ، مصر، ط1،(1433هـ-2012م).

33-**(غريب)** رمزية: التّقويم والقياس النّفسيّ والتّربويّ، مكتبة الانجلوا ، القاهرة مصر ط1،1997م.

34-**(طعيمة)** **رشدي**: الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيةّ، (إعدادها تطويرها تقويمها)، دارالفكر، القاهرة، مصر، ط1،2000م.

35-(**طعيمة** رشدي، **مناع** أحمدالسيّد): تدريس اللّغة العربية في التعليم العالي، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، ط1، دت.

36-(الطّيب) أحمد محمّد: القياس والتّقويم النّفسيّ التّربويّ، المكتب الجامعيّ الحديث، القاهرة، مصر، ط1،1999م.

37-(لافي) سعيدعبداللّه: القراءة و تنميّة الفكر، عالم الكتب، القاهرة ، مصر، ط1، 2006م.

38-(اللّقاني) أحمد حسين: تطويرمناهج التّعليم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1(1415هـ -1995م).

38-(مجموعة من الأساتذة) :قراءة في التّقويم التّربويّ، جمعية الإصلاح الاجتماعيّ والتّربويّ الجزائر، الجزائر، ط1، 1993م.

39-(محمّد كاظم الفتلاوي) سهيلة: المدخل إلى التّدريس، دار الشّروق، عمان الأردن ، ط1 2010م.

40-(محمّد كاظم الفتلاوي) سهيلة: المنهاج التعليميّ و التّدريس الفاعل، دار الشّروق للنّشر و التّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006 م.

41-(محمود) حمدي شاكر: النّشاط المدرّس : ماهيته ومعاييره، إدارته و تخطيطه تنفيذه و تقويمه، دار الأندلس للنّشر و التّوزيع، حائل، المملكة العربيّة السّعودية، ط1 ،1998م.

42-(مدكور) عليّ أحمد :تدريس فنون اللّغة العربيّة ،دار الشواف للنّشر و التّوزيع، القاهرة مصر، ط1 ،1991م.

43-(مركز نون) للتّأليف والتّرجمة :التّدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلاميّة والثّقافية، ط1 ،(1432هـ-2011م).

44-(مقدم) عبدالحفيظ : الإحصاء والقياس النّفسيّ والتّربويّ، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط1 1993م.

45-(معتوق) أحمد محمّد: الحصيلة اللّغويّة (أهميّتها، مصادرها، وسائل تنميّتها)، عالم المعرفة، ط1، 1996م.

46-(موسى) سلامة: البلاغة العصريّة و اللّغة العربيّة، سلامة موسى للنّشر والتّوزيع الاسكندريّة مصر ،ط1، 1945م.

47-(وعلي) محمد الطّاهر: التّقويم البيداغوجيّ أشكاله ووسائله، دارالسّعادة للطّباعة والنّشر، الجزائر، الجزائر ،ط1 ،1997م.

المراجع المترجمة:

48-(أوكسفورد) ربيكا: استراتيجيّات تعلّم اللّغة، تر:السّيدمحمّد، مكتبة الأنجلو المصريّة القاهرة، مصر، 1996 م. نقلاعن بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة : أطر نظريّة وتطبيقات عمليّة.

49-(بروان) دوجلاس: أسس تعلّم اللّغة وتعلّم هاتر، عبده الراجحي وعليّ أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، دت.

المجلات و الدّوريات:

50- (بلحسن عبد الغفّار الوالي ،**الفاربي** عبد اللّطيف**)**:بيداغوجيا الأهداف في تدريس اللّغة العربيّة، مجلّة همزة الوصل، وزارة التّربية مديريّة التّكوين، عدد خاص،1991م، الجزائر، الجزائر.

51-(حاج صالح)عبدالرّحمان:أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، مجلة أثر، العدد4، 197-1974م.

الرّسائل الجامعيّة:

52-(جخراب) محمد عرفات: تقويم التّاريخ (أهداف منهاج التّاريخ للطّور الثّانيّ من التّعليم الأساسيّ وفق تصنيف كراتهول)، رسالة ماجستر، مخطوط، جامعة الجزائر.

-53(زايدي زهير ،**القرشيشي** فرجاني) إشراف عبد اللّه المنّاعي:امتحانات الإنجاز والمتابعة، وزارة التربية والتّكوين تونس، تونس،ط1،دت.

57- (زياد) مسعد: محاضرات الاختبارات، مركز التّدريب التّربويّ، المملكة العربيّة السّعودية، في 2007/12/04.

58-(صاري) محمّد:التّمارين الّغوية (دراسة تحليليّة نقدية)، رسالة ماجستر جامعة عنّابة، الجزائر، مخطوط، 1990 م.

59-(فيزازي) موّفق، أساليب تقويم مادّة اللّغة العربيّة لدى أساتذة التّعليم الابتدائيّ وفق المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير، جامعة، وهران، الجزائر، مخطوط 2014م.

المنشورات الوزاريّة:

60- (النّظام التّربويّ والمناهج التّعليميّة): سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائيّة المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش الجزائر، ط1، 2004م .

61-(وزارة التربيّةوالتّعليم الوطنيّة) :منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2011م.

62-(وزارة التّربيّة و التّعليم) :الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2006 م.

فهرس الموضوعات:

1) فهرس المحتويات.

2) فهرس الجداول.

3) فهرس الأشكال.

1. فهـــــرس المحتويات

العنـــوان	الصّفـحة
العنـــوان :تقويم أنشطة اللّغة العربيّة لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائيّ- مدرسة شريف مواقي-طولقة-بسكرة-أنموذجا	-
الآيـــة	-
شكر وعرفان	-
مقدّمة	-أ-
طرح الإشكاليّة	-ب-
الأسئلة الفرعيّة	-ب-
أهميّة الدّراسة	-ب-
أهداف الدّراسة	-ب-
المنهج والأدوات المستخدمة في الدّراسة	-ج-
خطة الدّراسة و محاورها	-ب-
الفصل الأوّل الإطار النّظريّ للدّراسة(9-50)	**9**
توطئة الفصل الأوّل	**9**
المبحث الأوّل: التّقويم ممارسة ضروريّة	**27-10**
1.ماهيّة التّقويم	**13-10**
أ-لغةً	**11**
ب-أصطلاحًا	**13-12**
2.التّميّيز بين المفاهيم المتعلّقة بالتّقويم	**18-14**
1/2 الفرق بين التّقويم والتّقييم	**16-14**
2/2 الفرق بين التّقويم والقياس	**18-16**
3.أهميّة التّقويم	**21-18**

4. أنواع التّقويم	**29-22**
1.4 التّقويم التّشخصيّ	**23**
2.4 التّقويم التّكوينيّ	**25-23**
3.4 التّقويم النّهائيّ	**27-26**
خلاصة المبحث	**30**
المبحث الثّالث :النّشاط التّعليميّ ممارسة إدماجيّة	**49-27**
1.ماهيّة النّشاط	**32-31**
أ-لغة	**31**
ب-اصطلاحا	**32**
2.أهميّة النّشاط	**34-33**
3.أنواع الأنشطة	**49-35**
1/3 -نشاط القراءة	**41-35**
1.1.3 الهدف التّربويّ من القراءة	**38-36**
2.1.3 طرق تعليم القراءة	**40-37**
2.1.3 أ-الطّريقة التّركيبيّة	**38**
2.1.3 ب-الطّريقة التّحليليّة	**40-39**
3.1.3 الوسائل المستعملة في تدريس القراءة	**41-40**
أ-وسلية الإشارات	**41**
ب-وسيلة الصّور .	**41**
ج-وسيلة الأحرف المتحرّكة.	**41**
2/3 نشاط التّعبير الشّفويّ.	**44-41**

1.2.3الهدف التّربويّ من تعليم التّعبير الشّفويّ.	44-42
3/3 نشاط الكتابة.	49-45
أ-الخطّ.	46-45
ب-الإملاء.	46
ج-التّطبيقات الكتابيّة.	47-46
د-التّعبير الكتابيّ	49-47
خلاصة المبحث	49
خلاصة الفصل	50
الفصل الثّانيّ الإطار التّطبيقيّ للدراسة(52-112)	52
توطئة الفصل	54
المبحث الأوّل: الاختبارات أداة تقويميّة	79-53
تمهيد	56-54
1.مفهوم الاختبار	56
2. مواصفات الاختبار الجيّد	59-56
3.أنواع الاختبارات	61-57
عيّنات الدّراسة التّطبيقيّة	78-62
أنموذج الاختبار	63
نماذج الإجابات	76-64
التّعليق على النّماذج	78-76
خلاصة المبحث	79
المبحث الثّانيّ :استبيان وسيلة تقويميّة	112-80

توطئة	81
منهج الدّراسة	81
حدود الدّراسة	82
آليات الدّراسة	83-85
مفهوم الاستبيان	83
عرض وتحليل نتائج الدّراسة	85-112
خلاصة المبحث	112
الخاتمة	114-115
نتائج البحث	114
اقتراحات البحث	115
قائمة المصادر والمراجع	117-122
فهرس الموضوعات	124-127
فهرس الأشكال	128
فهرس الجداول	129-130
الملاحق	131-137

فهرس الأشكال

رقم الشّكل	عنوانـــــــــه	الصفحة
(01)	أهميّة التّقويم	**(21)**
(02)	أهميّة التّقويم التّكوينيّ	**(25)**
(03)	أهميّة التّقويم النّهائيّ	**(27)**
(04)	أنواع الاختبارات	**(61)**

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوانـــــــه	الصفحة
(01)	أنواع التّقويم	(29-28)
(02)	أهداف نشاط القراءة	(38-36)
(03)	أهداف نشاط التّعبير الشّفوي	(44-42)
(04)	أهداف نشاط التّعبير الكتابيّ	(49-48)
(05)	توزّع أفراد العيّنة حسب متغيّر الجنس	(85)
(06)	توزع أفراد العيّنة حسب متغيّر الأقدمية في التّعليم	(87)
(07)	توزع أفراد العيّة حسب نوع التّكوين العلميّ و التّربويّ	(88)
(08)	توزّع أفراد العيّنة حسب متغيّر الصّفة	(89)
(09)	كفاية عدد الاختبارت في تقويم تحصيل متعلّم السّنة الخامسة ابتدائيّ	(91)
(10)	قدرة التّقويمات الشّهريّة على تقديم نتائج من شأنها أن تسهم في اكتساب اللّغة العربيّة	(92)
(11)	أهداف تدريس اللّغة العربيّة المرحلة الابتدائية	(94-93)
(12)	المهارة الأولى التي يتمّ العمل على تقويمها في المرحلة الابتدائية	(95)
(13)	علاقة أنشطة اللّغة العربيّة فيما بينها	(97)
(14)	مدى مساهمة نشاط القراءة في تكوين الملكة اللّغويّة عند المتعلّم	(98)

(15)	نشاط القراءة أهو غاية أم وسيلة	(100-99)
(16)	الطّريقة الأنسب لتعليم نشاط القراءة	(101)
(17)	المعايير المعتمدة في تقويم نشاط القراءة	(103)
(18)	مرتبط بامكانيّة اعتبار الثّنائيّة اللّغويّة من أهمّ الصّعوبات التي يواجهها المتعلّم في المرحلة الابتدائية أثناء التّعبير الشّفويّ	(103)
(19)	مدى تحقّق الكفاءات المرجّوة من تدريس التّعبير الشّفويّ	(105)
(20)	المقترحات التي من خلالها يمكن تحقّق الكفاءات المتوخّاة	(106)
(21)	الاستراتيجيّة المعتمدة في تدريس نشاط التّعبير الكتابيّ	(107)
(22)	يرتبط بدمج التّلاميذ وتوظيف مكتسابتهم لإنشاء موضوع آخر	(108)
(23)	المعايير المعتمدة في تقويم التّعبير الكتابيّ	(111)
(24)	مدى عناية المعلّمين بتصحيح التّعبير الكتابيّ	(111)

يهدف هذا البحث الموسوم ب: تقويم أنشطة اللّغة العربيّة لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي إلى التّعرّف على مدى تحقيق أنشطة اللّغة العربيّة لأهدافها في هذه المرحلة التّعليميّة، كذلك التّعرّف على خصائص أساليب تنفيذها، وكيفيّة تقويمها و للإجابة على هذه التساؤلات قمنا بمخاطبة عقول متعلّميّ السّنة الخامسة فكانت إجاباتهم على اختبار تجريبيّ أجري في أواخر أفريل 2016 تبيانا لهذه الإشكالات ولتحديد المعايير و الكيفيّات التي تعتمد في تقويم متعلّمي هذه المرحلة ساءلنا وجهات نظر وآراء معلّميها فكانت إجاباتهم على استبيان وجهنّاه لهم محدّدا لأبرز هذه المعايير، ولقد تمّ التّوصل من خلال البحث إلى نتائج أهمّها:

-لا يقتصر التّقويم في هذه المرحلة على التّحصيل الدّراسيّ للمتعلّم بل يتعدّاه إلى قياس جوانبه الشّخصيّة والنّفسيّة.

-الأنشطة اللّغويّة غالبا ما تؤدي الغايات المنوطة بها إذا ما توّفرت المناهج المناسبة والطرائق الملائمة للتّدريس.

-تعدّ الاختبارات التّحصيليّة الأسلوب الأكثر اعتمادا من طرف القائمين على العمل التّربويّ في تقويمهم للمتعلّمين .

<u>الكلمات المفتاحيّة</u> : تقويم، الأنشطة اللّغويّة.

Résumé:

Cette recherche a pour but d'améliorer les activités de la langue arabe auprès les élèves de 5ème année primaire ,aussi de savoir jusqu'à quel point les activités de la langue arabe peuvent atteindre les buts voulus dans cette étape écolière ,encore de savoir les caractéristiques des styles dès l'application et puis la manière de les évoluer et pour répondre à toutes ces questions, nous nous sommes adressés aux esprits des écoliers de 5ème année primaire lors d'un test qui a eu lieu en avril 2016,et leurs réponses étaient une preuve à toutes ces questions pour déterminer les standards et les manières utilisées dans l'évaluation des écoliers de cette période ,nous avons demandé les points de vue et les opinions de leur enseignants, et leur réponses définissaient la plupart standards depuis la recherche nous avons abouti à certains importants résultats:

-l'évaluation dans cette période ne dépend pas seulement de l'apprentissage dans l'école de l'élève mais cela le dépasse jusqu'à mesurer ces deux côtés personnel et psychologique.

-les activités linguistiques , dans la plupart des cas ,font leur rôle, surtout quand il existe certaines méthodes convenables ainsi que les méthodes l'enseignement..

-les tests d'apprentissage considèrent le meilleur style adopté et utilisé chez les responsables de l'éducation dans l'évaluation des élèves.

<u>Mots clés</u>: évaluations , les activités linguistiques.

الملاحق