الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة

معهد الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

التقويم ودوره في توجيه تعليم قواعد اللغة العربية في الطور الثانوي – السنة الثالثة نموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبتين

*– منال بوالفول

*– ريان معمري

إشراف الدكتور:

عبد الكريم خليل

السنة الجامعية: 2016/2015

مقدمة البحث

يعد المجال التعليمي من أهم المجالات في حياة الإنسان؛ لأن التعليم يكوِّن شخصية الفرد ويكسبه كل احتياجاته، لذلك اهتم الباحثون والمفكرون بموضوع التعليم وما يقتضيه من تعليمات ومبادئ وأسس وطرائق تدريسية تهدف إلى رفع مكتسبات المتعلم وسير العملية التعليمية على أكمل وجه.

والتقويم التربوي إحدى الركائز التي تُقوّمُ التعليمَ في المدرسة الجزائرية؛ لأنه أداة لتحسين العلاقة بين المعلّم والمتعلم.

وقد أثارت قضية التقويم التربوي اهتمام بعض الباحثين من علماء التربية وعلم النفس ولتوضيح أهمية هذا الجانب في العملية التعليمية طرحنا مجموعة من التساؤلات متمثلة في ما يلي..

كيف يكون الكشف عن تقويم تعليم النحو في الثانوية الجزائرية؟

ما هي الإشكالات والعراقيل التي تعيق عملية تعليم وتعلم النحو؟

وانطلاقا من الإشكالات السابقة فإن موضوع التقويم هذا سنحاول أن نبحث فيه جاعلين المرحلة الثانوية مجالا للدرس، وبعد أن اكتملت مادته بحثا ودراسة ارتأينا أن يأخذ العنوان الآتي:

"**التقويم ودوره في توجيه تعليم قواعد اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي**".

أما عن أسباب اختيارنا لهذا الموضوع، فمتعددة: منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي، فأما ما هو ذاتي فيتمثل في رغبتنا في الكشف عن طريقه تعليم مادة النحو وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية، خاصة ما يعانيه المتعلمون في المادة النحوية.

أما ما هو موضوعي فراجع إلى أهمية الموضوع؛ لأنه موضوع تربوي وتعليمي يستحق البحث الدراسي، وقد كان اختيارنا لهذا المستوى من التعليم العام أي السنة الثالثة مدروسا؛ لأنه يمثل مرحلة نهائية وحاسمة للتلميذ.

وحتى يكتمل هذا الموضوع ويأخذ صورته المنهجية والأكاديمية وجبَ إتباعُ خطة متكونة من: مقدمة، فصل نظري، وآخر تطبيقي تتلوهما خاتمة.

فأما الفصل الأول فجاء تحت عنوان "**مجال التعليمية والإجراء التقويمي**"، وينقسم في حد ذاته إلى مبحثين.. الأول هو "مفهوم وأهمية تعليمية اللغة العربية وقواعدها" تطرقنا فيه بالترتيب إلى مفهوم التعليمية، لغة واصطلاحا، مفهوم قواعد اللغة، لغة واصطلاحا، أهمية تعليم قواعد اللغة العربية وتعلمها، ثم تطرقنا إلى مفهوم التقويم لغة واصطلاحا، أنواع التقويم. بعد ذلك انتقلنا إلى أهمية التقويم وأغراضه وخطواته، أمّا الفصل الثاني فعنوانه "الفصل التطبيقي الميداني "

واقتضت طبيعة البحث الاستعانة بالمنهج الوصفي لكونه الأنسب لدراسة الظواهر اللغوية، ولأهميته في الجانب الإحصائي خاصة أننا اعتمدنا على الإحصاء كأداة لجمع البيانات الخاصة بالبحث انطلاقا من الاستبيانات التي أعددناها.

أما المصادرُ والمراجعُ المعتمدة في إنجاز هذا البحث فمنها :

- معجم لسان العرب (لابن منظور).
- المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية (عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني).
- التقويم التربوي والديداكتيكي(د.جميل حمداوي).
- تقويم تعلم اللغة العربية(انطوان صياح).
- المرجع في تعليم اللغة العربية وعلومها(علي سامي الحلاق).

وفي الأخير، ندعو الله تعالى أن يوفقنا في عملنا هذا، وأن ينفعنا وغيرنا من الطلبة، وأن يكون إضافة للرصيد المكتبي الذي تزخر به جامعاتنا.

الفصل الأول

مجال التعليمية والإجراء التقويمي

المبحث الأول

مفهوم وأهمية تعليمية اللغة العربية وقواعدها

المبحث الأول: مفهوم وأهمية تعليمية اللغة العربية وقواعدها

أولا: مفهوم التعليمية:

1- لغة:

تشير المعجمات اللغوية أن الفعل الذي اشتقت منه هذه الكلمة، وهو "علم" يدل على وضع علامة على الشيء لتدل عليه، كما جاء في لسان العرب لابن منظور حين قال: «ع ل م: علمه وأعلمه إياه، فتعلم، وفرّق "سيبويه" بينهما فقال: «علمت كأذنتُ، وأعلمت كآذنتُ، وعلّمته الشيءَ فتعلّم، والتشديد لا يعني به التكثير، ويُقال: تعلّم في موضع "أعلم"، وعلّم نفسه وأعلمها، وسمها بسيما الحرف، ورجلٌ معلّم إذا علم مكانه في الحرب بعلامة»[1].

2- اصطلاحا:

حين نتجه صوب الدراسات التي تُعنى بعلم التربية نجد أن هذه الكلمة تعني فن التعليم، واستعملت مصطلحا "أي كلمة **تعليم**" عام 1613م، في بحث حول نشاطات التعليمية للتربية، عنوانه: "تقرير مختص في الديداكتيك أو فن التعليم"، عند ***Rakush***، وقد استخدم ***coominos*** سنة 1657 هذا المصطلح بالمعنى نفسه في كتابه: "الديداكتيك الكبرى"، حيث يرى بأنه فن لتعليم جميع مختلف المواد التعليمية، كما أنه وسيلة من وسائل التربية

فالتعليمية ترجمة لمصطلح "ديداكتيك" ***didactique*** من أصل يوناني، وهي مأخوذة من «عن اللفظة اليونانية ***didactitos***، وكانت اللفظة تُطلق للدلالة على نوع من الشعر يدور موضوعه حول عرض متعلق بمعارف علمية وتقنية»[2].

وقد تعددت استخدامات مصطلح ***didactique*** في اللغة العربية، على الرغم من أن المصطلح الأكثر استعمالا –من بينها– هو "التعليمية".

ولعل كثرة هذه المصطلحات، راجعة –في الأساس– إلى تعدد الترجمات، ويمكن لنا أن نلخصها في الخطاطة الآتية:

---

[1] لسان العرب، ابن منظور، تعلق: خالد رشيد قاضي، دار صبح، بيروت، لبنان، ط2، 2006م، 362/9. مادة (ع ل م)

[2] من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، رشيد بناني، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991، ص: 37.

ثانيا: مفهوم قواعد اللغة:

1- لغة:

كلمة "قواعد" مأخوذة من الفعل المزيد (قعَّد) بتضعيف العين، وهي جمع للكلمة المفردة (قاعدة) التي تعني الأساس.

وقد جاء في لسان العرب لابن منظور: «وقعد بنو فلان لبني فلان يقعدون: أطاقوهم وجاءوهم بأعدادهم. وقعد بقرنه: أطاقه. وقعد للحرب: هيأ لها أقرانها، قال:

لأصبحن ظالما حربا رباعية & فاقعد لها ودعن عنك الأظانينا

وقوله [مشطور]:

ستقعد عبد الله عنا بنهشل

أي ستطيقها وتجيئها بأقرانها فتكفينا نحن الحرب. وقعدت المرأة عن الحيض والولد تقعد قعودا، وهي قاعد: انقطع عنها، والجمع قواعد. وفي التنزيل: ((**والقواعد من النساء**)) **[سورة النور/ من الآية 60]**. قال الزجاج في تفسير الآية: هن اللواتي قعدن عن الأزواج»[1].

نستنتج من هذا التعريف أنَّ قواعد اللغة، تعني أساس اللغة وأصولها.

2- اصطلاحا:

[1] لسان العرب، ابن منظور، 150/9. مادة (ق ع د).

يقصد بـ"قواعد اللغة العربية" ما أُدرِج في الكتب المدرسية، وما هو منصوص عليه في منظومتنا التربوية الجزائرية، وتشمل قواعد النحو والصرف.

ولهذا يجب علينا التفريق بين القواعد والنحو، « فالنحو هو العلم الذي يُبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناءً. أما قواعد اللغة العربية، فهي عبارة عامة تتسع لقواعد النحو والصرف والبلاغة والأصوات والكتابة، ولكن قواعد اللغة العربية – في ما درجت الكتب المدرسية على تناوله– تشمل قواعد النحو والصرف»[1].

وجاءت تعريفات كثيرة لقواعد اللغة العربية عند بعض الباحثين المعاصرين، فهذا محسن علي عطية يقول: «يُطلق مصطلح "القواعد" على كل من القواعد النحوية والصرفية، في المدارس المتوسطة والثانوية. والقواعد وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وهي ووسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ في التعبير، زيادة على أنها وسيلة الفهم وحل اللبس في إدراك المعنى، وتمييز الخطإ وتجنبه في الكلام لفظا وكتابة. فالتمكن منها يجنب المتحدث والكاتب اللحنَ الذي يعد عيبا في اللسان، وعوجا فيه، مفسد للمعنى»[2].

ثالثا: أهمية تعليم قواعد اللغة العربية وتعلمها:

معلوم أن اللغة نظام متكامل يضم أربعة مستويات: الصرفي، النحوي، الصوتي، والدلالي أو المعجمي، ويحتل المستوى النحوي الموقع الأهم في تعلم وتعليم هذه المادة؛ لذلك لا يخفى على أحد أهمية النحو العربي الكبيرة التي يمتاز بها، فقد « أصبحت القواعد من أهم خصائص اللغة العربية التي لا غنى عنها؛ لأنها حاجة ملحّة للمفسر والقارئ والمستمع، لكي يفهم المعاني الدقيقة، والنظم البلاغية والبيانية المنطوية في التراكيب اللغوية، وبخاصة التراكيب القرآنية، بحيث لا يسيء فهمها»[3].

إن قواعد اللغة ليست غاية في ذاتها؛ وإنما هي وسيلة لغاية سامية مهمة وهي تمكين المتعلم من النطق الصحيح الواضح، والفهم السليم المدقق لما يستمع إليه.

---

[1] أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي، وكامل محمود نجم الدليمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2004م، ص: 25.

[2] الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص: 268.

[3] مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، سميح أبو مغلي، دار البداية، عمّان، الأردن، ط1، 2010م، ص: 212.

وعلى ضوء ما سبق يمكن تلخيص أهمية تدريس النحو في المدارس في النقاط الآتية[1]:

1. تمكين الطلبة من محاكاة الأساليب الصحيحة لغويا، وجعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم بدلا من أن تكون آلية محضة.
2. تنمية القدرة على دقة الملاحظة، والربط وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة.
3. تنمية الطلبة من سلامة العبارة وصحة الأداء، وتقويم اللسان وعصمته من الخطإ في الكلام.
4. تمكين الطلبة من ترتيب المعلومات وتنظيمها في أذهانهم، وتدريبهم على دقة التفكير والتعليم والاستنباط.
5. وقوف الطلبة على أوضاع اللغة وصيغه؛ لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها وفهم للأساليب المتنوعة التي تسيِّر عليها أهلها.

يتضح لنا مما تقدم أن لقواعد اللغة العربية أهمية كبرى، فهي تعمل على تقويم ألسن الطلبة، وتجنيهم الخطأ في الكلام والكتابة، وتعوّدهم على استعمال المفردات بشكل سليم وصحيحّ؛ لأن «دراسة القواعد ينبغي أن تكون وسيلة يفاد منها الطالب حتى يقرأ صحيحا، ويكتب فصيحا، ويتكلم وهو قادر على التعبير عن أفكاره بلغة سليمة مفهومة، فهو وسيلة من وسائل إتقان مهارات اللغة الأربع: (الاستماع، القراءة، الحديث، الكتابة)، ومن الواضح أن إتقان تلك المهارات لا يمكن أن يكتمل دون معرفة قواعد اللغة»[2].

---

[1] المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاّق، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن، د.ط، 2010م، ص: 306.

[2] مناهج اللغة العربية، وطرائق تدريسها، سعد علي زاير، وإيمان إسماعيل عايز، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014م، ص: 406.

رابعا: طرائق تعليم قواعد اللغة العربية:

1- مفهوم الطريقة:

أ/ لـــغة:

الطريقة في "الصحاح"، و"تاج العروس" هي المذهب والسيرة والمسلك، وجمعها طرائق، قال تعالى: ((كُنَّا طَرَائِقَ قِدَدًا)) **[سورة الجن: من الآية 11]**»[1].

ب/ اصطلاحا:

يتباين مفهومها الاصطلاحي تبعا لزاوية الرؤية التي ينظر لها، فالطريقة بالمعنى القاصر عبارة عن خطوات محددة يتبعها المدرس في تحفيظ المتعلمين أكبر قدر ممكن من المادة التعليمية التي تتصف بالجفاف والجمود[2].

ويدخل في معنى الطريقة «كل ما تتضمنه عملية التدريس، مثلا بعض أنواع الاختيار والانتقاء، وبعض أنواع التنظيم، وبعض وسائل وأساليب العرض؛ لأن ليس من الإمكان أن نقوم بتدريس كل ما في ميدان المعرفة الإنسانية، ولذا، فعلينا أن نختار ما نرغب في تدريسه، كما أنه من غير المعقول أن تدريس كل ما تختاره من المعرفة الإنسانية مرة واحدة، ولذلك فلا بد من تنظيم ما نختاره، ووضعه في مستويات ومراحل بعضه قبل بعض طبقا لمعايير معينة»[3].

2- أنواع طرائق تعليم القواعد:

تعددت طرائق تعليم القواعد وهي:

*** الطريقة الأولى: الطريقة القياسية:**

تعد هذه الطريقة من بين أهم الطرق التي احتلت مكانة مهمة في تدريس القواعد اللغوية، وتقوم هذه الطريقة على أساس الانتقال من الكل إلى الجزء، « ومن المقدمات إلى النتائج، وهي بذلك طرائق تفكير العقل البشري»[4].

وتسير هذه الطريقة وفق خطوات محددة، حيث يبدأ المعلم بذكر القاعدة، ثم يأتي بعد ذلك ليوضحها بذكر أمثلة مطابقة لها، وأخيرا التطبيق الذي به ترتسخ القاعدة أو القواعد في أذهان التلاميذ.

---

(1) المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، عمران جاسم الجبوري، وحمزة هاشم سلطاني، مؤسسة دار الصادق الثقافية، د.ب، ط2، 2014م، ص: 174.

(2) ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، حافظ عبد الرحيم الشيخ، د. نا. إربد، الأردن، 2013م، ص: 14.

(4) المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، على سامي الحلاق، ص: 308.

*** الطريقة الثانية: الطريقة الاستقرائية:**

قبل البدء في شرح الطريقة الاستقرائية، نقوم بوضع مفهوم بسيط لمصطلح "الاستقراء"، وهو البدء بدراسة الأمثلة للتعرف على أوجه السبه بينها، ثم الوصول بعد ذلك إلى القاعدة النهائية، وتقوم هذه الطريقة على أساس أن العقل البشري فراغ تصله الأفكار من الخارج، حيث تكون هذه الأفكار حية، ولها قوة تمكنها من التفاعل الدائم.

والمدرّس الذي يتّبع الطريقة الاستقرائية من الضروري أن يعتمد على خمس خطوات: التمهيد، العرض، الربط، استنباط القاعدة، التطبيق[1].

*** الطريقة الثالثة: الطريقة الإلقائية:**

ومعناها معروف، أي أن يكون المعلم هو الذي يتكلم، ويلقي الدرس، معتمدا على عباراته وشرحه، فهذه الطريقة لا تعتمد إلا على شرحه، ولا حيلة للتلاميذ إلا الاستماع ثم الحفظ[2].

إن طريقة التدريس هي مجموعة الأساليب والأنشطة، يشترط فيها طرفا العملية التعليمية الرئيسيان، وهما: المعلم، والمتعلم، ولكي يصل المتعلم في النهائية إلى إدراك وتفهّم المعلومات المطلوبة بأقل جهد وأقصر زمن وأفضل الأساليب وأحدثها، في تدريس قواعد اللغة العربية.

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص: 309.

[2] تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، حافظ عبد الرحيم الشيخ، ص: 41.

المبحث الثاني

مفهوم التقويم وأغراضه التربوية

المبحث الثاني: مفهوم التقويم وأغراضه التربوية

أولا: مفهوم التقويم التربوي وأنواعه:

1- مفهوم التقويم لغة:

ورد لفظ (التقويم) في العديد من المعاجم القديمة؛ فقد عرفه الزمخشري في "أساس البلاغة" بقوله: « رأيت أقواماً وأقاويم. وقام قومة واحدة، وقيل لأبي الدّقيش: كم تصلّي الغداة؟ فقال: اصلي الغداة قومتين والمغرب ثلاث قومات. وبه قوام: يقوم كثيراً من خلفة به. وفلان يقام به، وقيم بفلان، وأقامه من مكانه، وأقاموا بالدار. وأقاموا عنها: ظعنوا. وهذا مقام الساقي، وهذا مقام الحيّ ومقامتهم، ودار مقامتهم. وقوم العود وأقامه فقام واستقام وتقوّم. ومحٌ قويمٌ. وقوّم المتاع واستقامه. وهو طويل القامة والقوام، وهم طوال القيم والقامات. وقبض على قائم السيف، وقوائم السيوف. وقامت الدابة على قوائمها»[1].

أما المعاجم الحديثة فإننا نجد "المعجم الوسيط" يشير إلى هذا المعنى بقوله: «(قومت) الشَّاة أَصَابَهَا القوام والمعوج عدله وأزال عوجه والسلعة سعرها وَثمنهَا، [و](تقاوموا) فِي الْحَرْب قَامَ بَعضهم لبَعض وَالشَّيْء فِيمَا بَينهم قدرُوا ثمنه. [و] (تقوم) الشَّيْء تعدل واستوى وتبينت قِيمَته. (استقام) الشَّيْء اعتدل واستوى. [و] (التَّقْوِيم) حِسَاب الزَّمن بِالسِّنِينَ والشهور وَالْأَيَّام وتقويم الْبلدَانِ تعْيين مواقعها وَبَيَان ظواهرها –ويقصد بالتقويم هنا هو الاعتدال والاستواء في الأمر»[2].

ويتضح من خلال هذين التعريفين أن معنى التقويم يتلخص في استقامة الشيء وتعديل اعوجاجه.

2- مفهوم التقويم اصطلاحا:

يعرف التقويم بأنه "وسيلة لمعاينة المكتسبات المدرسية للتلاميذ وحوصلتها، فانه أداة لتنوير مراكز القرار وتزويدها بالمعطيات الصحيحة، كما يتدرج أيضا في سياق تدارك الخلل وإعادة ضبط وتنظيم المنظومة ككل"[3].

---

[1] أساس البلاغة، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله، تحق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1998م، 111/2.

[2] المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، إبراهيم مصطفى وآخرون، دار الدعوة، د.ب. د.ت، 768/2.

[3] إصلاح التربية في الجزائر: رهانات وإنجازات. أبو بكر بن بوزيد، ،(د،تح)(د،ط) دار القصبة ،الجزائر ،2009م ص133.

ومن خلال هذا المفهوم يتضح لنا أن "التقويم" وسيلة لقياس كفاءة التلاميذ ومتابعة مستواهم التحصيلي.

وقد أشار الباحث « محمد الأمين مصطفى" في كتابه: "القياس والتقويم التربوي" بأنَّ بلوم *bloom* وآخرين يعرفون التقويم التربوي، بأنه إصدار حكم – لغرض تربوي – على قيمة الأفكار والأعمال والطرق والمواد المقدمة في موقف تربوي، وتتضمن هذه العملية استخدام محكات ومعايير»[1].

ويعرف التقويم أيضا بأنه "عملية منظمة لجمع المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاد القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وأثارها[2] .

3- أنواع التقويم التربوي:

ينقسم التقويم –كما هو معروف– إلى ثلاثة أقسام: التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم الإجمالي.

فإذا أردنا أن نرتب هذه الأنواع استنادا إلى موقعها في عملية التعلم نجد أنَّ:

النوع الأول: التقويم التشخيصي:

يقصد به « تقويم يسبق عملية التعلم، مشخصا وضعية المتعلم التعلمية قبل البدء بعملية التعلم مما يشكل عونا للمعلم في التخطيط للنشاطات التعليمية التي ينوي القيام بها وفي ما هو ضروري منها وقد يسميه البعض التقويم الأولي»[3].

ونستنتج من خلال هذا التعريف أن هذا النوع من التقويم، يكون سابقا للعملية التعلمية، ويمكن أن نصطلح عليه بـ"**التقويم القبلي**"، ويهدف إلى استشراف وضعية المتعلم والعملية التعليمية معا، قصد ضمان أفضل نتيجة.

النوع الثاني: التقويم التكويني:

"ويستعمل في أثناء العملية التعليمية وهدفه تزويد المعلم والمتعلم بالتنفيذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم المتعلمين، ويجري في أثناء عملية التنفيذ، إذ إنه

---

[1] القياس والتقويم التربوي، محمد الأمين مصطفى الخطيب، منشورات جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، اليمن، ط2، 2013.ص: 23.

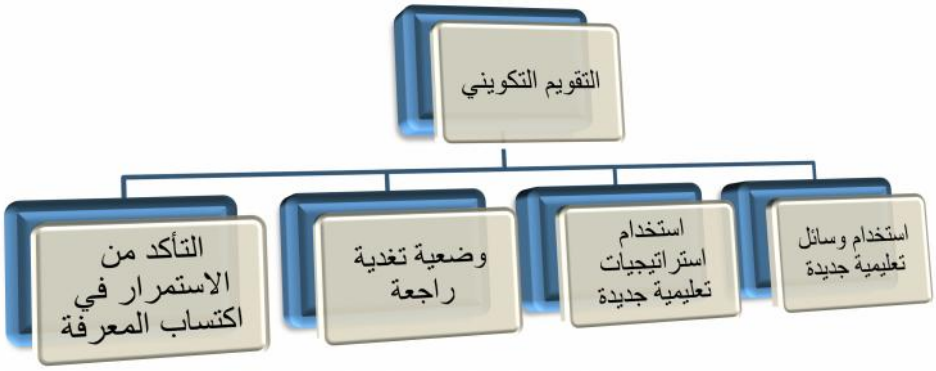
[2] رافدة عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل، دار الفكر عمان، الأردن،ط1، 2007م، ص12.

[3] تقويم تعلم اللغة العربية، أنطوان صياح ، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2009م. ص14.

يقدم معلومات مهمة للمخططين والمنفذين حول كيفية تطوير المنهج وتحسين برامج التعليم بصورة مستمرة. وهذا يعني أن هذا النوع من التقويم يسعى إلى تصحيح الأغلاط، وجوانب التصور[الخاطئة] واقتراح الحلول السليمة لمعالجة أي قصور في العمليات التعليمية التربوية المتصلة بالمنهج»[1].

فالتقويم التكويني يرافق عملية التعلم في مراحلها كافة مساعدا المتعلم على إدراك وضعه التعليمي إدراكا دقيقا من خلال ما يكتسبه من كفايات ومهارات .

ويمكن –من خلال الشكل الآتي– توضيح أهم العناصر التي يحتوي عليها التقويم التكويني[2]:



النوع الثالث: التقويم الإجمالي:

"يكون التقويم الإجمالي والنهائي في آخر الحصة الدراسية، بعد الانتهاء من المقطع الوسطي؛ الذي يتخلل الدرس، ويكون هذا التقويم في شكل خلاصات عامة أو تطبيقات إدماجية قصيرة أو طويلة، أو تمارين فصيلة ومنزلية، ويعني هذا أن التقويم الإجمالي يرتبط بمدة معينة، بعد الانتهاء من فرض أو تجربة أو درس.

وبهدف إلى قياس المعارف والمهارات والتثبت من مدى تحقيق الهدف أو الكفاية في أخر الدرس[3] .

---

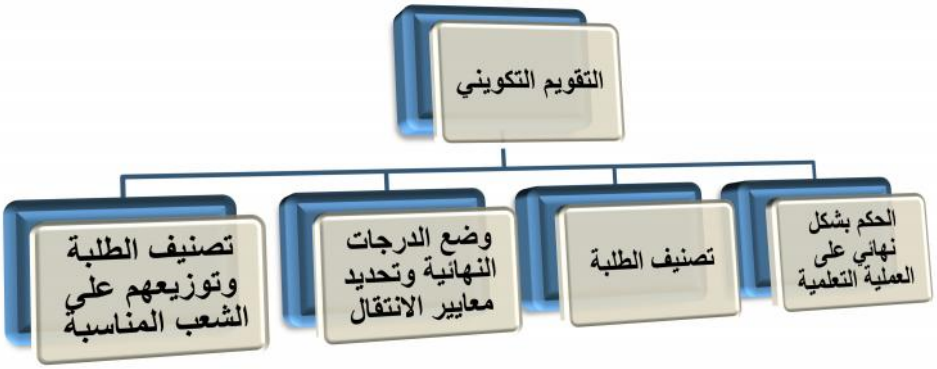
(1) المناهج وطرائق التدريس، اللغة العربية، عمران جاسم الجيوري وحمزة هاشم السلطاني، مؤسسة دار الصادق الثقافية دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ط2، 2014م. ص111

(2) استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم، والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، رمضان خطوط، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية، قسم علم النفس والعلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، السنة الجامعية 2009-2010، ص: 25.

(3) التقويم التربوي والديداكتيكي – الدكتور جميل حمداوي، ص09.

يتضح لنا –مما سبق– أن المعلم يقوم بإجراء تمارين أو اختبارات خلاصات عامة يقوم فيها بمعرفة مدى تحقيق الهدف لفهم الدرس ومدى تحقيق الكفاية.

والشكل الآتي يوضح عناصر التقويم النهائي والإجمالي[1]:



كما يمكن تلخيص ما سبق فيما يخص أنواع التقويم التربوي، وبإيجاز من خلال هذا الجدول:

أنواع التقويم	أهداف التقويم	مقتضيات الانجاز
النوع الأول **التقويم التشخيصي**	– تحديد المكتسبات القبلية للتلاميذ. – الكشف عن مدى تجانس مستوى تلاميذ القسم الواحد . – تحديد انطلاق الدرس الجديد. – تشخيص النقائص واقتراح الحلول قصد معالجتها.	– قبل انطلاق الدرس – في بداية الدرس – في بداية مقرر دراسي أو سنة دراسية
النوع الثاني **التقويم التكويني**	– التعرف على مدى مواكبة التلاميذ للدروس – تصحيح وتعديل المسار التعليمي – ضبط عناصر الفعل التعليمي	– عند الانتقال من مقطع إلى أخر – عند الانتقال من هدف إلى هدف أخر
النوع الثالث **التقويم النهائي**	– المقاومة بين الأهداف المنجزة والأهداف المسطرة – قياس مستوى التلاميذ ونتائج التعليم . – ترتيب وتضييق وتتويج التلاميذ	– عند نهاية درس أو فصل أو سنة دراسية – عند نهاية مرحلة أو طور.

[1] استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم، والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، رمضان خطوط، ص:26.

وفي الأخير نقول: أنه برغم اختلاف الأنواع الثلاثة للتقويم، إلا أنَّ هناك تكاملاً فيما بينها، وبالتالي فإننا نحتاج استخدام هذه الأنواع الثلاثة؛ عندما تعتمد خطة شاملة للتقويم من أجل الاستفادة من ميزات كل نوع من أجل تحقيق الأهداف المسطرة.

ثانيا: أهمية التقويم وأغراضه:

I- أهمية التقويم التربوي:

يؤدي التقويم دورا مهما في تطوير العملية التعليمية وتنبثق أهمية الدور الذي يؤديه من خلال اكتشاف مواطن الضعف لدى المتعلمين ومحاولة إيجاد حلول لها. وتكمن أهمية التقويم في النقاط الآتية:

1- التشخيص:

«عندما يبدأ الطلبة في تعلم خبرة جديدة فإنهم يبدؤون بخلفيات متباينة وخبرات مختلفة وبمستويات في الكفاية المتنوعة لذلك فإن من الضروري أن يقوم المعلم بتحديد مستويات تلاميذه المختلفة ليتأكد من إتقانهم للعناصر اللازمة للتعلم الجديد عن طريق استخدام اختبارات مقننة أو اختبارات من وضعه. كل ذلك من أجل تحديد المستوى الذي يكون عليه طلابه عند بداية التعليم مثلا.

وفي ضوء النتائج يقوم المعلم بتنظيم البرنامج التعليمي المناسب، ولا يقتصر التشخيص في بداية عملية التعلم فقط وإنما ينبغي أن يقوم المعلم بشكل مستمر. كما أن عملية التشخيص لا تقتصر على تحديد مستويات الطلاب؛ وإنما تشمل جميع جوانب العملية التربوية وعناصرها وفعاليتها»[1] .

من خلال هذا النص للدكتور علي "سامي الحلاق" يتضح لنا أنه يريد أن يوصل لنا فكرة وهي أنه عند البدء في تدريس الطلبة أو التلاميذ وتعليمهم فكرة جديدة يجب أولا معرفة مستوى كل طالب أو تلميذ؛ وذلك لأن الطلاب يختلفون من حيث الخبرة والرصيد اللغوي والمستوى من أجل التأكيد على إتقانهم للأفكار اللازمة للدرس الجديد.

---

[1] المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010، ص: 430.

وتكون عملية التشخيص باستخدام اختبارات قصيرة شخصية، وعند معرفة النتائج يتضح مستوى كل طالب، ويكون من السهل على الأستاذ ضبط برنامج مناسب يسير عليه لكن يجب أن يكون التشخيص بشكل مستمر ولا يكون في بداية العام الدراسي فقط. ومن جهة أخرى، فإنه لا يقتصر على تحديد مستويات الطلاب، بل يكون شاملا لجميع عناصر العملية التربوية.

2- المسح:

يقصد بالمسح جمع معلومات وبيانات، عن ظاهرة أو شيء أو واقع ما؛ وذلك للتعرف إلى واقع هذه الظاهرة في وضعها الراهن بغية تحديد جوانب القوة والضعف فيها للحكم على مدى صلاحيتها أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات فيها. وبذلك فإن عملية التقويم تهدف إلى مسح أو تحديد الواقع الراهن للعملية التربوية من خلال التوصل إلى وضع صورة واضحة ومحددة لوضع هذه العملية في شكل معلومات أو بيانات كمية أو وصفية دقيقة لتشكل هده البيانات والمعلومات إطارا ترتكز عليه كل عمليات التطوير والتحسين"[1].

يقصد بالمسح جمع معلومات كافية عن ظاهرة أو واقع معين؛ للتعرف عليها وتحديد مواطن القوة والضعف فيها. إذن فعملية التقويم ترمي إلى تحديد واقع العملية التربوية من خلال الوصول إلى جمع معلومات كافية ودقيقة لتكون في الأخير بمثابة الإطار الذي ترتكز عليه جميع عمليات التطوير.

3- التنبـــؤ:

« يهدف التقويم الى الكشف عن درجة استعداد الفرد أو قدرته على النجاح في مجالات التعليم المستقبلية، بعد أن شهدت حركة القياس والتقويم التربوي بناء وتطوير مجموعة من الاختبارات التي تستخدم لأغراض التنبؤ، بقدرات واستعدادات الفرد وإمكاناته للتعلم وقد استندت هذه الاختبارات على مجموعة من الافتراضات منها ثبات السلوك الإنساني ومرونته في حدود معينة، وأنَّ معرفة المستوى الراهن للفرد تكمن في عملية التنبؤ بالمستوى الذي يمكن أن يصله ويحققه في الوظائف والمهمات التي أمكن معرفة مستواها الحالي والتي تم الكشف عنها وتحديدها باستخدام أدوات واختبارات تقويمية تتصف بالصد

[1] المرجع السابق، ص: 431.

والثبات والموضوعية. أما التقويم إذن هو الأساس الذي ترتكز عليه عملية التوجيه التربوي والمهني"[1].

4- تحديد وضع الفرد في المكان المناسب:

« تساعد عملية التقويم التربوي في التعرف إلى إمكانات الأفراد وقدراتهم الذاتية بصورة علمية دقيقة، والتي في ضوئها يصبحون قادرين على تحديد مساراتهم التربوية والمهنية المناسبة لهم، واختيارها. كما تساعد هذه العملية القائمين على المؤسسات التربوية والمهنية في تنظيم برامج الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني»[2].

وعلى هذا، فإن التقويم يساعد في معرفة القدرات الذاتية للأفراد، وتحديدها تحديدا دقيقا. ومن خلالها يتمكن هؤلاء الأفراد من اختيار المهن والمسارات التربوية المناسبة لهم كما يساعد التقويم على ضبط برامج الإرشاد والتوجيه سواء على مستوى التربوي أم المهني.

5- التوجيه والإرشاد:

« تهدف عملية الإرشاد والتوجيه إلى مساعدة كل فرد في معرفة نفسه وإمكاناته وقدراته واتجاهاته وميوله وهذا لا يتحقق إلا من خلال استخدام مجموعة من المقاييس التي تأخذ شكل اختبارات أو أدوات خاصة تسهم في الكشف عن الجوانب السابقة، والتي تمكن الفرد من التوصل إلى معرفة علمية دقيقة وموضوعية عن ذاته وتساعد على اتخاذ قرارات أكثر حكمة ودقة وفاعلية؛ إذ إن فاعلية برامج الإرشاد والتوجيه تتوقف إلى حد كبير على مدى دقة عمليات القياس[3].

وتأخذ هذه العملية مجموعة من الاختبارات التي يسهم من خلالها المعلم الى كشف المكتسبات القبلية للتلاميذ؛ وذلك لمساعدة كل تلميذ أو كل فرد منهم لمعرفة مستواه التعليمي ليستطيع بعد ذلك معرفة إمكاناته وميولاته. وهذا ما تهدف إليه عملية التوجيه والإرشاد.

---

(1) المرجع السابق، ص: 431.

(2) المرجع نفسه، ص: 431.

(3) المرجع نفسه، ص: 432.

6- تصنيف الطلبة:

«إن عملية تقسيم الطلبة في صفوف دراسية أو تصنيفهم في فروع، أو تخصصات دراسية أو ترفيعهم من صف دراسي إلى آخر، ينبغي أن تقوم على أسس علمية دقيقة تعتمد على معلومات وصفية وكمية. وهذه المعلومات لا تتوفر إلا باستخدام أدوات القياس المناسبة"[1].

نستطيع القول بأنه لا يمكن تصنيف الطلبة في فروع مختلفة أو ترفعيهم من صف دراسي الى آخر، إلا بمبادئ وأسس علمية.

II- أغراض التقويم التربوي:

هناك أغراض متعددة لتقويم نتائج التعلم لدى التلاميذ يتمثل أهمها فيما يأتي:

- ✓ التعرف على مستوى تحقيق معايير الجودة المنشودة.
- ✓ المقارنة بين مستوى أداء الأفراد وبين مستوى أداء المجموعات.
- ✓ المقارنة بين مستوى أداء الفرد السابق والحالي واللاحق.
- ✓ تقديم مؤشرات لمحاسبة المدرسة والعاملين فيها.
- ✓ تزويد المتعلم بتغذية راجعة تساعده في تحديد جوانب القوة والضعف في أدائه.
- ✓ زيادة الدافعية المستدامة لدى المتعلمين وتحفيزهم لمزيد من التعلم.
- ✓ تقديم رخصة لانتقال المتعلم الى صف دراسي أعلى.

ثالثا: خطوات التقويم التربوي:

تمر عملية التقويم بخطوات متسلسلة ومحكمة، تخضع إلى وعي وانتباه وملاحظة لسير العملية، أملا في تحسين العملية التربوية والارتقاء بمستواها، وحل مشكلاتها، وضبطها والتحكم فيها.

---

[1] المرجع السابق، ص: 433.

« فالتقويم يهدف الى تحسين العملية التعليمية التعلمية في مختلف مستوياتها، وذلك من خلال عدة خطوات يمكن تلخيصها في ما يلي:

- ✓ تحديد الأهداف.
- ✓ تحديد مجالات التقويم.
- ✓ الاستعداد للتقويم.
- ✓ التنفيذ.
- ✓ تحليل البيانات واستخلاص النتائج.
- ✓ التعديل وفق نتائج التقويم"[1].

1- <u>تحديد الأهداف</u>: وهو الخطوة الأولى، حتى نتمكن من إصدار أحكام مناسبة على العمل التربوي الذي نريد تقويمه، ولا بد أن تتصف هذه الأهداف بالدقة والشمول والجزئية.

2- <u>تحديد مجالات التقويم</u>: تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها، ومن هذه المجالات: المنهاج بمكوناته العديدة، والمعلم وقضاياه.... إلـــخ.

3- <u>الاستعداد للتقويم</u>: من خلال توفير الوسائل، والاختبارات والمقاييس والقوى البشرية للقيام بعملية التقويم.

4- <u>التنفيذ</u>: أي القيام بعملية التقويم بعد أن تظهر الجهات المعنية به تفهمها؛ للقيام به حتى يكون التعاون سمة بارزة أثناء التنفيذ.

5- <u>تحليل البيانات واستخلاص النتائج</u>: فبعد الحصول على هذه البيانات فإن الخطوة التالية تتطلب رصدها رصدا علميا يساعد على تحديدها واستخلاص النتائج منها.

6- <u>التعديل وفق نتائج التقويم</u>: ويتم في هذه الخطوة تحديد طبيعة التعديل الذي يتطلبه العلاج بعد التشخيص في المرحلة السابقة، فنتعرف على نواحي القوة أو الضعف التي تكشف عنها عملية التشخيص.

---

[1] العلاقة بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط ، حريزي بوجمعة، **مذكرة** مقدمة لنيل درجة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة البليدة 02، **جانفي** 2014. ص: 69.

الفصل الثاني

الفصل التطبيقي الميداني

المبحث الأول

المبحث التحليلي

أولا: المحور المتعلق بالأستاذ.

تكونت عينة الدراسة من أساتذة اللغة العربية العاملين بثانوية "الإخوة بلعريمة" بميلة، وقد بلغ عددهم..06(ستة)أساتذة ، والجدول التالي يوضح ذلك

أ- متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	4	%66.67
ذكر	2	%33.33
المجموع	6	%100

من خلال الجدول رقم(01) يتضح لنا أن النسبة الغالبة هي جنس الإناث بنسبة كبيرة قدرت بـ66.67% .أما جنس الذكور فكانت نسبتهم أقل منها بكثير وقد قدرت بنسبة 33.33%.

ب- تحليل إجابات الأساتذة:

نتائج السؤال الأول :

نص السؤال الأول على: هل تعتمدون على عملية التقويم الدوري لعملية التدريس وسير الدروس في نشاطكم التدريسي ؟ إذا كانت الإجابة بنعم ويرجى التبرير.

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	6	100
لا	/	/
المجموع	6	100

من خلال الجدول(02) يتضح لنا أن معظم الأساتذة أجابوا بنسبة 100 بالإعجاب، وقد برّروا إجاباتهم بانه لابد من عملية التقويم الدوري لعملية التدريس لأنه يحسّن من عملية الأداء التربوي ويحسّن من مردوديته.

نتائج السؤال الثاني :

نصّ على :–هل تحقق هذه العملية برأيكم في تحسين مردودية أدائكم التعليمي ؟

وجاءت النتيجة كالتّالي :

نلاحظ من خلال هذا السؤال أن معظم الأساتذة أجابوا بنعم بنسبة 100 وأن عملية التقويم الدوري تحقق في تحسين مردودية أدائهم التعليمي.

نتائج السؤال الثالث:

نصّ هذا السؤال على :–بغض النظر عن إعتمادكم من عدمه،هل هناك أهداف لهذه المقاربة؟ ماهي؟.

نسبة مرتفعة أجابت بـ(نعم)قدرت بـ 100% تبرّر بأن هناك أهداف لهذه المقاربة وهي التعريف على مدى فهم واستيعاب المتعلّم للعملية التعليمية.

نتائج السؤال الرابع:

نصَّ على: هل يمكن للتلاميذ أن يتفطنوا لتغييركم نمط التدريس أو طرائقه في اللغة العربية وقواعدها ؟

وهذا السؤال لا يحتاج إلى جدول، فمعظم الأساتذة أجابوا بـ (نعم) بنسبة 100% وكان تبريرهم كالتالي، أن المتعلم هو محور العملية التعليمية ويجب أن يكون فطنا.

نتائج السؤال الخامس:

نص على: هل يتدخل مدير المؤسسة من خلال توجيهكم الى اعتماد طريقة التقويم، في سبيل تحسين الأداء البيداغوجي، ورفع المستوى التعليمي للتلاميذ ؟

فهذا السؤال أيضا لا يحتاج إلى جدول، وقد أجاب كل الأساتذة بـ(نعم) أي نسبة 100% وبرّروا بأن يكون ذلك في بداية السنة الدراسية.

نتائج السؤال السادس:

نص هذا السؤال على: ماهي الطريقة المعتمدة من طرفكم في عملية التدريس، وهل تجبركم على اعتماد أسلوب التقويم بشكل حتمي ؟

برّر معظم الأساتذة بأن الطريقة المعتمدة هي: المقاربة بالكفاءات. التي تستلزم تقويم مكتسبات المتعلّم.

نتائج السؤال السابع :

نص على: هل تعتقدون أن هذه العملية لا مناص منها في أي عملية تعليمية كانت، وهي ضرورية لأنها تعتمد على تحسين المعارف والطرائق التي تعد شرطا في العملية التعليمية؟

وهذا السؤال أيضا كغيره من الأسئلة لا يحتاج إلى جدول لأن معظم الأساتذة أجابوا ب(نعم)بنسبة 100 وبرّروا بأنها تساعد على معرفة مستوى المتعلّم ومدى تطوّر أدائه في العملية التعليمية.

نتائج السؤال الثامن:

نص هذا السؤال على: هل ترجعون إلى الكتب المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية في العملية التدريسية، وهل لعنصر التقويم حظ من اهتمامكم ؟

أجاب الكل بـ:(نعم) وبرّروا بأن الكتاب هو أساس التدريس، أمّا عنصر التقويم فيبقى للوقت وسيرورة البرنامج المتحكم في ذلك.

ب- تحليل الاستبيانات الموجّهة للتلاميذ.

السؤال الأول: هل يعتمد أستاذ(ت)كم في اللغة العربية على التقويم الدوري؟

وقد كانت إجابات التلاميذ كما يوضحها الجدول التالي:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	9	%60
لا	/	/
إلى حدّ ما	6	%40
المجموع	15	%100

أجابت الأغلبية المقدرة بنسبة 60% بالإيجاب، بأن الأستاذة التي تدرّسهم في اللغة العربية تعتمد على التقويم الدوري، أمّا النسبة القليلة فأجابت بـ: (إلى حدّ ما) وقدّرت بـ40% وترى بأن أستاذتهم في اللغة العربية لا تعتمد على التقويم الدّوري.

السّؤال الثاني: هل برأيك أن عملية التقويم المعتمدة تساعد في تنمية معارفكم اللّغوية؟.

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	**9**	**%60**
لا	/	/
إلى حدّ ما	**6**	**%40**
المجموع	**15**	**%100**

قدّرت نسبة 60% من أراء التلاميذ تؤكد أن عملية التقويم المعتمدة تساعد في تنمية مهاراتنا اللّغوية، أما نسبة 40% أجابت بـ(إلى حدّ ما) وأن عملية التقويم المعتمدة لا تساعد غلى تنمية مهاراتهم اللّغوية دائما.

السؤال الثالث: ما هي الطريقة المعتمدة من طرف المدرّس(ة)في التقويم حسب رأيكم؟

أجابت على هذا السؤال بنسبة 60% وكانت إجاباتهم تختلف عن بعضها البعض، منها من أجابت بأن الطريقة المعتمدة من طرف المدرسة في التقويم هي:مراجعة دروس الحصّة السابقة بطرح الأسئلة التي تتمحور حول موضوع الدّرس،و هناك من أجاب بطريقة المقاربة بالكفاءات.

أما نسبة قليلة من التلاميذ قدّرت ب 20 لم يجيبوا على هذا السؤال بتاتا.

السؤال الرّابع: هل يوافق هذا التقويم الدوري المعتمد من طرف الأستاذ الطرائق الحديثة في التدريس؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	10	66.66
لا	2	13.33
إلى حدّ ما	3	20
المجموع	15	100

السؤال الخامس :-هل تستطع(ين)استنتاج وإدراك العملية التقييمية لسير الدروس،حيث يباشرها أستاذ(كم) ؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	9	60
لا	/	/
إلى حدّ ما	6	40
المجموع	15	100

نستنتج من الجدول السابق أن النسبة كبيرة قدّرت ب 60 أجابت ب(نعم) أي أنهم يستطيعون استنتاج وإدراك العملية التقييمية لسير الدّرس،مباشرة عند بداية الدّرس،أما الفئة المقدّرة ب 40 أجابت ب (إلى حدّ ما)أي أنهم أحيانا ما يستطيعون إدراك تلك العملية التقييمية لسير الدّرس.

السؤال السادس :-إلى أي مدى يمكن أن تساعد عملية التقويم تحسين العملية التعليمية داخل القسم ؟

نسبة كبيرة من التلاميذ لا يجيبوا على هذا السؤال قدّرت ب 66.66 أما نسبة 33.33 أجابت على هذا السؤال وإجاباتهم على النحو التالي:أنّها تساعد على عدم نسيان الدّروس السّابقة واستدراكها في كل حصّة حين يباشر الأستاذ بذلك وبأنها تساعد على حفظ الدّرس

في القسم وكذلك أجابوا بأنها تؤذي إلى تحسين ومعالجة الأخطاء الشائعة مع التذكير بالدّروس السابقة لتفادي نسيانها.

السؤال السابع: هل هناك بدائل أخرى، يمكن أن ينتهجها مدرّس (ت)كم لتحل محل عملية التقويم، وما هي ؟

هذا السؤال لا يحتاج إلى جدول كسابقه، فمعظم التلاميذ أجابَ بـ(لا) بنسبة 100% وبرّروا إجاباتهم بأنه لا توجد بدائل تحل محل عملية التقويم، فهو يشمل اختبارات وفروض.

المبحــث الثـانــي

الملاحظات المسجّلة في الحضور الميداني
أولا: درس نموذجي "لو – لولا – لوما "

تناولنا في هذا المحور درس من الدروس المبرمجة في منهاج اللغة العربية، والتي تخص دروس اللغة العربية، فقمنا بتقسيم التمرين الذي وضع من طرف الأساتذة للسنة الثالثة ثانوي وما إذا كان الهدف قد تحقق أم لا.

1- تقويم الأهداف الخاصة بدرس القواعد :

لقد وقع اختيارنا في هذا الفرع على درس من الدروس والتي تخص مادة النحو، وقمنا بتحديد الهدف المتوخى من هذا الدرس مع تقييم التمرين الذي يخص ذلك الدرس.

"**نموذج تطبيقي لدرس القواعد للسنة الثالثة ثانوي-أداب-** "

عنوان الدرس :-لو -لولا – لولما

1-مراحل سير الدرس:

أ- إستثمار موارد النص في مجال قواعد اللغة:

توطئة:

افتتحت الأستاذة هذا الدرس بتوطئة وذلك من خلال استثمار معلومات وكمحاولة منها إلى استثارة دافعية الطلبة، وربط الدرس الجديد بالمعطيات والمكتسبات القبلية، فمحاولة طرح إشكالية والانطلاق منها أمر إيجابي، يشد انتباه الطلبة ويحثهم على متابعة الدرس.

- ماهي أدوات الشرط التي تعرفها؟
- من بين أدوات الشرط :إنّ –من –إذما –لو –لولا –إذا.
- واليوم سنتعرّف على بعض أدوات الشرط.
- إذا فلو من أدوات الشرط الجازمة.

لكــن:

التمهيد يكون من خلال الانطلاق من وضعية إشكالية بطرح مجموعة من الأسئلة ومحاولة الإجابة عنها:

في هذا الدرس قامت الأستاذة بصياغة مجموعة من الأمثلة أمثلة من الدرس النص الأدبي الذي لم يحتوِ إلا على مثال واحد، وأما باقي الأمثلة فمن إنشائها، وقامت بقراءتها قراءة نموذجية، ثم قرأها مجموعة من الطلبة بعدها.

–عد إلى النص ولاحظ :

–أ–

1)– قال البشير الإبراهيمي:" لو دخلوا على عمل أفسدوه "

2)– قال تعالى:" لو كنت فظّا غليظ القلب لانفضوا من حولك ".. جملة شرط غير جازمة.

لو: تفيد في المثالين السّابقين الشرط، فهي إعرابها، لو: حرف امتناع لامتناع معنى الشرط الغير الجازم مبني على السّكون لا محل له من الإعراب.

3)– لو نجح في الامتحان.. تفيد التمني.

إعرابها:

لو: حرف تمنٍّ مبنيٌّ على السكون لا محل له من الإعراب.

4) قال الرسول صلى الله عليه وسلم:**(اتقوا النارّ ولو بشق تمرة)**.. تفيد التقليل والوصل.

إعرابها:

لو: حرف وصل وتقليل مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

5)- قال تعالى:" يود أحدكم لو يعمّر ألف سنة ".. تفيد المصدرية.

إعرابها:

لو: حرف مصدرية مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

6)- لو تزرنا فنكرمك.. تفيد لو هنا العرض.

إعرابها:

لو: حرف عرض مبني على السّكون لا محل له من الإعراب.

7)- لو راجعت دروسك.. تفيد التحضيض.

إعرابها:

لو: حرف تحضيض مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

-ب-

1)- قال تعالى:" ولولا فضل الله عليكم ورحمته في الدنيا والأخرة (لمسّكم فيما أفضتم فيه عذاب عظيم) "..علّة جواب الشرط غير الجازمة.

إعرابها:

لولا: حرف امتناع لوجود مبني على السّكون لا محل له من الإعراب.

2)- وقال أيضا: " قال يا قوم لما تستعجلون بالسّيئة قبل الحسنة لولا تستغفرون الله لعلّكم ترحمون "..تفيد لولا هنا التحقيق.

إعرابها:

لولا: حرف تحقيق مبني على السّكون لا محل له من الإعراب.

في بادئ الأمر لاحظنا أن هؤلاء الطلبة لو يبدوا أي اهتمام بالدّرس لكن سرعان ما بدأوا يتفاعلون مع الدّرس خاصة بعد طرح الأستاذة لمجموعة من الأسئلة وفي كل مرّة يحاولون الإجابة عنها، وبالتّالي يتمكّن الطّالب من التفكير والتمييز وإدراك محتوى موضوع الدّرس ومن تم يترسّخ في ذهنه.

2- أبني أحكام القاعدة:

ويقصد بها الخلاصة أو الاستنتاج، ويتم استخراجها بعد مناقشة الدّرس فيستطيع الطّلبة استخراج الأحكام وصياغتها بمعية الأستاذ.

لو: حرف غير عامل مبني على السكون لا محل له من الإعراب ويأتي بأحد المعاني الأتية:

1) الوصل والتعليل، فيعرب حرف وصل وتعليل لا محل له من الإعراب، مثل قوله: صلّى الله عليه وسلّم: "ولو خاتما من حديد".

2) حرف ذاتي: وهو طلب البعيد أو المستحيل، لا يشترط فيه الجواب وقد يأتي له الجواب بعد فاء السببية. مثل: لو أذهب إلى الحج.

3) حرف شرط وامتناع يمتنع حدوث الجواب لامتناع حدوث الشرط فيعرب حرف امتناع لامتناع يتضمن معنى الشرط غير الجازم مبني على السّكون لا محل له من الإعراب وقد تعرض جملة الجواب باللاّم الرّابطة، مثل قوله تعالى: "ولو شاء الله لذهب بسمعهم وأبصارهم والجواب لا محل له من الإعراب لأن لو غير جازمة.

4) حرف مصدري: ويكثر ذلك بعد الفعل: ودّ، يودّ إذ تشكل مع الفعل بعدها مصدرا مؤولا يقع في محل نصب مفعول به.

مثل: **قوله تعالى:** " ودُّوا لو تُدْهنوا فَيُدهنون".

5) حرف عرض: هو العرض والطلب بلين ورفق لا يشترط فيه الجواب، وقد يؤتى له الجواب بعد فاء السببية، مثل: لو تنزل عدنا.

6)-حرف تحضيض: التحضيض هو الطلب بعنف وبشدة لا يشترط جواب وقد يؤثر به بعد فاء السببية.

مثل: **لو تحترم نفسك.**

بعض أحكام لو: "لو" مختصة بالدّخول على الأفعال، فإن يليها اسم فهو فاعل لفعل محذوف يفسّره المذكور بعده، مثل: لو الشعب استسلم لطال الاحتلال.

لو: حرف امتناع لامتناع مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

الشعب: فاعل لفعل محذوف يفسّره الفعل(استسلم) مرفوع وعلامة رفعه الضمّة.

قد يرد الإسم بعد لو مصدرا مؤولا مشكلا من(أن+ فعل مضارع منصوب) أو من (أنّ واسمها وخبرها).

أحكام موارد المتعلّم وضبطها: حدد فائدة "لو" وأعربها فيما يلي:

1)- قال تعالى:" **الذين كفروا لو تغفلون عن أسلحتكم** "النساء/ 102

2)- لو تصاحبني لنزهة.

3)- لا يأمن الدّهر ذو ولو ملكا.

لولا، لوما: حرفان غير عاملين يأتيان لأحد العوامل الأتية :

1)- **الامتناع لوجود مع الشرط غير الجازم**، فيعرب لو، لوما:

حرف امتناع لوجود متضمن معنى الشرط مبني على السّكون لا محل له من الإعراب، ويأتي بعدهما اسم ويعرب مبتدأ وخبره محذوف تقديره موجود.

وإذا جاء بعدها ضمير لا بد أن يكون ضمير الرّفع المنفصل مثل: "لولا أنتم لكنا مؤمنين".

أنتم: ضمير رفع منفصل مبني على السكون في محل رفع مبتدأ والخبر محذوف تقديره موجود.

2)- **حرف تحضيض:** ويتضمن الطلب الشديد العنيف وذلك إذا دخلت على الفعل المضارع.

3)- **التوبيخ:** وذلك إذا دخلت على الفعل الماضي.

أحكام موارد المتعلّم وضبطها: بيّن معاني لولا، لوما وأعربهما فيما يلي:

1)- قال تعالى: "**ولولا كلمة سبقت من ربّك لقضي بينهم فيما فيه يختلفون**".

2)- وقال أيضا: "**لو ما تأتينا بالملائكة إن كنت من الصّادقين**".

3)- وقال سبحانه: " **لولا جاؤوا عليه بأربعة شهداء فإذ لم يأتوا بالشهداء فأولئك عند الله هم الكاذبون**"- النّور-(13).

1)- حرف شرط غير جازم، يفيد امتناع لوجود مبني على السّكون لا محل له من الإعراب.

كلمة مبتدأ الخبر(محذوف).

2)- التحضيض: دخلت على الفعل المضارع.

3)- التوبيخ: دخلت على الفعل الماضي.

ب)- تحليل نماذج درس القواعد:

- من خلال تتبع مراحل سير الدّرس " لو- لولا- لوما " والمقدّم للسّنة الثالثة ثانوي، وفق منهج التدريس بالكفاءات، نجد أن ما تتضمنه نماذج دروس القواعد:

1)- نوعية الأمثلة المقدّمة :

تتنوّع الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي من آيات قرآنية وأبيات شعرية ونثرية، ومقتطفات من نصوص نثرية قديمة أو حديثة يحاول من خلالها الأستاذ تنويع الأمثلة وتنمية الملكية اللّغوية للتلميذ.

2)- اكتشاف أحكام القاعدة:

بعد اختيار الأمثلة وكتابتها، تتم قراءتها قراءة نموذجية من طرف الأستاذ وبعض الطّلبة، ثم مناقشتها، وتحدّد العناصر المراد دراستها واستخراج أحكامها بمشاركة الطّلبة.

3)- بناء أحكام القاعدة:

بعد مناقشة الأمثلة واستخراج الأحكام الواردة بها بمشاركة كل من الأستاذ والطلبة، ثم يتم بعد ذلك كتابة القاعدة والتّعاريف.

4)- النّشاطات التّطبيقية:

تعتبر النّشاطات التّطبيقية من أهم محاور العملية التّعليمية، والتي تكشف عن كفاءات المتعلّمين وقدرة استيعابهم.

تمثل النّشاطات أخر مرحلة أثناء الدّرس وأهمّها، لأن مرحلة تطبيق لما تمّ تناوله في الجانب النّظري.

ولم يشتمل الكتاب المدرسي للسّنة الثالثة ثانوي على نشاطات وتمارين تطبيقية، بل الأستاذ هو الذي يقوم بوضع تلك النّشاطات.

– تقويم الأهداف الخاصّة بمادّة القواعد.

– الأهداف المتوخاة من هذا الدّرس تتمثل فيما يلي:

أ– القدرة على تحديد فائدة كل من لو– لولا– لوما.

ب– القدرة على التمكّن من إعرابها.

من خلال تحليلنا لنتائج التمرين لاحظنا تفوّقا ملحوظا في هذا النّوع من الدّروس اللّغوية، ممّا يفسّر لنا تمكّنهم من درس لو– لولا– لوما.

فلقد أجاب التّلاميذ بنسبة 70%على هذا التمرين إجابة صحيحة خالية من الأخطاء ونسبة 30% احتوت إجاباتهم على بعض الأخطاء وتحديدا في بعض الجمل التي وجدوا فيها صعوبة كالخلط بين حرف العرض وحرف التحضيض.

– ومن خلال هذه النتائج نجد أن الأهداف الواجب تحققها من هذا الدّرس قد تحققت بشكل نسبي نظرا لنسبة التلاميذ الذين أجابوا بإجابات ذات أخطاء قليلة.

خلاصة واستنتاج.

من خلال الاطلاع على نتائج الاستبيان المخصّصة لكل من الأساتذة والطّلبة، نجد أن لكليهما نفس الرّأي حول تقويم تعليم مادة القواعد، وأن نفس الصعوبات تواجههم في تعليمه وتعلّمه، فالأساتذة يجدون صعوبة في إيصال المعرفة المتعلّقة بمادّة النّحو إلى أذهان الطلبة وخاصّة في غياب الوسائل التّعليمية .

– وعلى الرّغم من الاهتمام والتطوّر الذي حظيت به تعليمية النّحو(القواعد) إلاّ أنّه موضوع تعليم القواعد في المدرسة الجزائرية قيد البحث والدّراسة على الرّغم من الجهود التي بذلتها وزارة التّربية في سبيل توفير أبسط الوسائل والسّبل لتحقيق الأهداف المرجوّة من تعليم النّحو.

خاتمة

على ضوء ما سبق وما تم التوصّل إليه من خلال الدّراسة المتمثّلة في دور التقويم في توجيه تعليم قواعد اللّغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، ومن خلال تحليل الاستبيانات المقدّمة للأساتذة وكذا تحليل الاستبيانات المتعلّقة بالتّلاميذ توصّلنا إلى مجموعة من النتائج وهي:

– أنّ التقويم التّربوي يجب أن يكون ملازما للتلميذ على طول المراحل التّعليمية بمختلف أشكاله، لأنه يساعد على تحسين المستوى الحقيقي للتّلميذ.

– أن الطلبة يواجهون صعوبة في تعلّم مادّة القواعد وهذا ما يجعلهم يكرهونها ويتجنّبون التوجّه إلى تخصّصات الأدبي.

– رغم التنوّع الكبير في طرائق تعليم النّحو(القواعد) إلاّ أنّه ما زال يرتبط بطرائق قديمة تعتمد على العرض المباشر.

هذه هي أهم النتائج المتوصّل إليها من خلال البحث، ويمكن فيما يلي اقتراح استراتيجية تعليمية تبنى على أساس:

– اختيار محتوى المادّة النّحوية على كل ما هو وظيفي وأساسي.

– ضرورة تكوين الأساتذة وتمكينهم من الإطّلاع على مختلف الطّرائق التّعليمية الحديثة مع إدراج وسائل تعليمية حديثة أخرى.

فالتّعليم عملية منظّمة لها أصولها وقواعدها، ولضمان نجاحها لا بدّ من توفير الظّروف التي تحقق ذلك.

وفي الأخير نحمد الله ونشكره على إتمام هذا البحث، الذي حاولنا من خلاله رصد واقع النّحو(القواعد) وتعليمه في المرحلة الثانوية.

فإن أصبنا فهذا يكفينا وإن أخطأنا فعزاؤنا أننا بذلنا جهدنا لإتمام هذا البحث.

ندعو الله عزّ وجلّ أن ينير لنا طريق العلم والرّشد والسّداد.

قائمة المصادر والمراجع

1. أنطوان صياح: تقويم تعلّم اللّغة العربية، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان،2009م.
2. بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر: رهانات وإنجازات(د–تح) (د–ط) دار القصبة، الجزائر، 2009 م.
3. حافظ عبد الرّحيم الشّيخ: تعليم اللغة العربية لغير النّاطقين بها،(د–نا) ، أربد، الأردن، 2013م.
4. رافدة عمر الحريري: التّقويم التّربوي الشّامل، دار الفكر، عمان، الأردن،(ط1) 2007م.
5. رشيد بنّاني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الدار البيضاء، المغرب(ط1)
6. سعد علي راير، إيمان اسماعيل عايز: مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، (ط1)، 2014 م.
7. سميح أبو مغلّي: مدخل إلى تدريس اللّغة العربية، دار البداية، عمّان، الأردن،(ط1)، 2010م.
8. طه علي حسين العليمي: كمال محمود تهم الدليمي: أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربية، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن(ط1)، 2004 م.
9. علي سامي الحلاّق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية وعلومها، كلّية الدّراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدّراسات العليا، عمان، الأردن،(د–ط)، 2010م.
10. عمران جاسم الحيوري، حمزة هاشم سلطاني: المناهج وطرائق التّدريس، اللّغة العربية، مؤسسة دار الصادق الثقافية، دار الرّضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن(ط2)، 2014م.
11. محمّد الأمين مصطفى: القياس والتّقويم التّربوي، منشورات جامعة العلوم والتّكنولوجيا، صنعاء، اليمن(ط2)، 2013 م.

المعاجم:

1. إبراهيم مصطفى وأخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية، دار الدّعوة.
2. أبو القاسم محمود بن عمر وبن احمد، الزمخشري جار الله: أساس البلاغة، تحق، محمّد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان(ط1)، 1998م.

3. ابن منظور، لسان العرب، تحق: خالد رشيد قاضي، دار صبح، بيروت، لبنان(ط2)، 2006م.

ثالثا: الرسائل الجامعية:

1. حريزي بوجمعة: العلاقة بين معدّل التّلاميذ في التّقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التّعليم المتوسّط، مذكّرة مقدّمة لنيل درجة ماجستير، كلّية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة البليدة–02– جانفي 2014م.

2. رمضان خطوط: استخدام أساتذة الرّياضيات لاستراتيجية التّقويم والصّعوبات التي تواجههم أثناء التّطبيق، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية، قسم علم النّفس والعلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، السّنة الجامعية 2009– 2010م.

الملاحـــــق