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 لميلة

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

تقويم الأهداف التربوية-مادة اللغة العربية- السنة الرابعة من التعليم المتوسط- دراسة ميدانية-

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

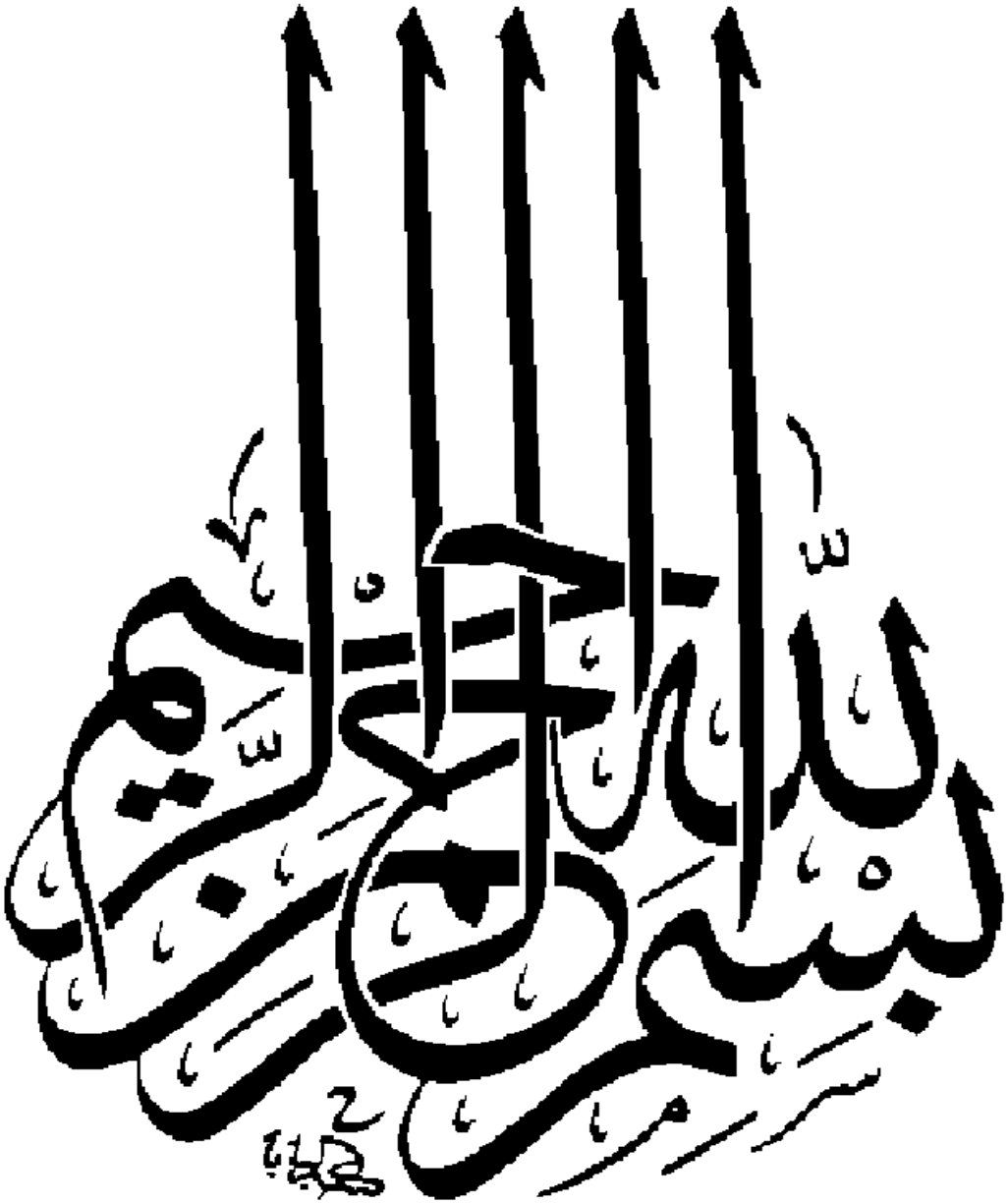
الشعبة: لغة عربية

التخصص: علوم اللسان العربي

إعداد الطالب(ة):
- ثعبان خديجة

إشراف الأستاذ(ة):
-بشيري عمار

السنة الجامعية: **2014/2013**


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أنار لي درب العلم والمعرفة
وأعانني على أداء هذا الواجب ووفقني في إنجاز هذا العمل
فالشكر لله في الأول والصلاة والسلام على محمد خاتم الأنبياء والمرسلين
أتقدم بالشكر الجزيل إلى من لا يمكن للكلمات أن توفي حقهما
إلى من لا يمكن للأرقام أن تحصي فضائلهما
إلى والدي العزيزين أطال الله في عمرهما
إلى رفيق دربي وأنيس وحدتي إلى زوجي حفظه الله وأطال عمره
إلى إخوتي وأخواتي سندي في هذه الدنيا
أتقدم بالشكر الجزيل مع فائق الاحترام والتقدير
للأستاذ الفاضل "بشيري عمار" الذي تفضل بالإشراف على بحثي ولم يبخل علي بالكتب و التوجيهات
كما أتقدم بالشكر إلى أساتذة معهد الآداب واللغات وأخص بالذكر لجنة المناقشة فألف شكر وتحية
والشكر الجزيل إلى كل من ساعدني لإتمام هذا البحث سواء أكان من قريب أم من بعيد
فاللهم بارك لي في عملي هذا واجعلني ممن يحبون العلم والعمل ويتبعون أحسنه

مقدمة:

المجال التعليمي من أهم المجالات في حياة الانسان, لأن التعليم يُكون شخصية كل فرد ويُكسبه مختلف المعارف والمدارك التي يحتاجها, فانصب اهتمام الباحثين والمفكرين حول التعليم وما يقتضيه من تعليمات ومبادئ وأسس وطرائق تدريس تهدف إلى رفع مكتسبات المتعلم وسير العملية التعليمية على أكمل وجه، وبتعدد طرائق التدريس وتنوع المقاربات النموذجية التي وُضعت لتطوير التعليم، فقد كان التدريس وفق المقاربة بالأهداف كأساس لتوجيه التعليم والتعلم، كما يُعتبر التدريس بواسطة الأهداف أحد الطرق التي تسعى إلى تعليم جيد ذي مستوى عال، على افتراض أن المعرفة المسبقة لما سيُقدم في الحصة التدريسية يُسهم بشكل كبير في تحقيق الغايات والمرامي المُؤطرة في الدرس، وتحقيق الأهداف الخاصة بمُختلف المواد المُدرسة تتوافق مع ما هو مقرر في المنهاج الدراسي.

كما يُشكل التقويم التربوي إحدى الركائز التي يقوم عليها التعليم في المدرسة الجزائرية،فهو أداة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم، وعليه فإنه يعمل على تحسين نوعية التعليم من خلال إطلاق الحكم على المكتسبات والقدرات المعرفية الخاصة بكل متعلم،فيُمكننا من معرفة مدى نجاح العملية التعليمية.

وقد أثارت قضية التقويم التربوي والتدريس بالأهداف التربوية اهتمام بعض الباحثين المتخصصين من علماء التربية وعلم النفس، وتوضيح أهمية هذا الجانب في العملية التعليمية، هذا ما جعلني أطرح مجموعة من التساؤلات متمثلة في:

هل يكشف تقويم أهداف مادة اللغة العربية عن المستوى الحقيقي للتلاميذ في هذه المادة؟ وإلى أي مدى حقق نموذج الأهداف أهدافا واقعية؟ وما مدى إيجابية هذا النموذج؟

حيث إن الإجابة عن هذه التساؤلات تخص موضوع البحث الموسوم " تقويم الأهداف التربوية–مادة اللغة العربية–السنة الرابعة من التعليم المتوسط–دراسة ميدانية–"

ومن آفاق هذا البحث وفرضياته ما يلي:

–قياس نسبة نجاح أو تحقق أهداف النشاطات المتعلقة بمادة اللغة العربية.

-الكشف عن مدى مناسبة الأهداف الموضوعة لسن التلاميذ وحاجاتهم وميولهم.

-معرفة مدى اهتمام الأساتذة بتقويم المستوى الحقيقي للتلاميذ والكشف عنه، باعتبار أن هذه المهمة تخص المعلم بالدرجة الأولى ليُحدد المستوى الحقيقي للتلاميذ وخاصة في هذه المرحلة الحساسة التي تحتاج الكثير من الاهتمام والتوجيه.

ويكمن الهدف الرئيس من هذا البحث الوقوف عن مدى نجاح عملية تقويم الأهداف الخاصة بمادة اللغة العربية، ومختلف النشاطات التي تتضمنها باعتبارها مادة أساسية،ومعرفة مدى توافق ما جاء في المقرر الدراسي مع المستوى المعرفي والفكري لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

لذلك كان من أسباب اختياري لهذا الموضوع ما يلي:

-أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية باعتباره يكشف عن المستوى الحقيقي للتلميذ.

-إشباع الفضول العلمي المتمثل في معرفة نواحي العملية التربوية والتعليم بصفة خاصة،باعتبار أنني في يوم ما سأكون في مكان المُعلم الذي يقوم بتدريس التلاميذ وتوجيههم وإعطائهم المعلومات والمعارف التي يحتاجونها.

-حداثة الموضوع وقلة تناوله من قبل الباحثين.

-وقد وقع اختياري على السنة الرابعة متوسط كون هذه المرحلة هي الفاصل بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، المرحلة التي تحتاج اهتماما أكبر من أجل ترسيخ المعلومات وتثبيتها للانتقال إلى مرحلة أعلى.

ومن بين الكتب التي اعتمدت عليها والتي تطرقت إلى هذا الموضوع:

-التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم لمحمد شارف سرير، نور الدين خالدي.

-الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية لسميح أبو مغلي.

-تحليل العملية التعليمية لمحمد الدريج.

-أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية لميلود زيان.

وقد اقتضت طبيعة الدراسة الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم بتحديد المشكلة تحديدا دقيقا, وهو الأنسب لجمع المعلومات والبيانات ووصف النتائج وتحليلها تحليلا دقيقا.

حيث ارتكز البحث على مقدمة وفصلين وخاتمة كانت كالآتي:

-مقدمة: تطرقت فيها إلى التعريف بالموضوع المتناول وأهميته كما أشرت إلى آفاق البحث وفرضياته، موضحةً أسباب اختياري لهذا الموضوع والمنهج المتبع، مع ذكر المحاور الرئيسية التي تضمنها البحث، مشيرة إلى أهم الصعوبات التي واجهتني.

-الفصل الأول: المعنون بالتقويم والأهداف التربوية الذي ضم مبحثين, تناولت في المبحث الأول مفهوم التقويم لغة واصطلاحا، وأهداف التقويم مبينة أنواعه الثلاثة المتمثلة في التقويم التشخيصي والتقويم التكويني ثم التقويم التحصيلي، هذه الأنواع التي تتوافق مع مراحل السنة الدراسية.

في حين تناولت في المبحث الثاني الأهداف التربوية, من خلال تقديم المفهوم اللغوي والاصطلاحي للأهداف، وتحديد أهميتها وشروط صياغتها، بعدها تم إبراز مستويات الأهداف التربوية المتمثلة في المستوى العام والمتوسط والمحدد، وفي الأخير قمت بتصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي.

-ليأتي الفصل الثاني الذي خُصص للدراسة الميدانية، والذي ضم هو الآخر مبحثين،خصصتُ الأول لمنهجية البحث من خلال تعريفي لمنهج الدراسة المتبع مع تحديد أدوات الدراسة، أما المبحث الثاني فقد خُصص لتحليل الاستبيان وتحليل إجابات التلاميذ على التمارين المقدمة وإحصاء النتائج.

ختمت البحث بأهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث مع عرض لبعض التوصيات التي تخص موضوع البحث.

ولقد واجهتني في هذا البحث بعض الصعوبات المتمثلة في:

- قلة المصادر و المراجع خاصة التي تتناول التقويم و بيداغوجية الأهداف
- ضيق الوقت الممنوح لإنجاز هذا البحث
- لم أتحصل على مراجع أجنبية تخص الموضوع
- لم يبق لي في الأخير إلا أن أحمد الله القدير وأشكره إذ وفقني في إنجاز هذا البحث،وأقدم شكري إلى كل من كان له دور إيجابي في مساعدتي،وأجدد شكري للأستاذ الفاضل" بشيري عمار "الذي قام بمساعدتي وتكرم بالإشراف على بحثي.

الفصل الأول:

التقويم والأهداف التربوية

المبحث الأول: التقويم التربوي

أولا: مفهوم التقويم

أ- لغة

ب- اصطلاحا

ثانيا: أهداف التقويم التربوي

ثالثا: أنواع التقويم التربوي

أ- التقويم التشخيصي

ب- التقويم التكويني

ج- التقويم التحصيلي

المبحث الأول: التقويم التربوي:

أولا: مفهوم التقويم:

أ- لغة:

ورد لفظ "التقويم"في الكثير من المعاجم التراثية، وكل كانت له وجهة خاصة في الشرح و التحليل، فقد ذهب "ابن سيدة" في معجمه "الوسيط" أن التقويم من:

" قومت الشاة: أصابها القوام...،وقومت المعوج: عدّله وأزال عوجه،.. وقوم السلعة: سعرّها وثمنّها...، تقوم الشيء: تعدل واستوى وتبينت قيمته...استقام الشيء: اعتدل واستوى".[1]

و معنى التقويم هنا هو الاعتدال والاستواء في الأمر.

وفي تعريف آخر مقارب له نلمس نوعا من التشابه والتوافق مع ما جاء في معجم "أساس البلاغة": "قوم : رأيت أقوامًا وأقاويم، وقام قومة واحدة...،قيل لأبي الدقيش :كم تصلي الغداة ؟ فقال: أصلي الغداة قومتين والمغرب ثلاث قومات...،وبه قوام :يقوم كثيرا من خلفة به وفلان يقام به... وأقاموا بالدار وأقاموا عنها: ظعنوا...،وقوّم العود وأقامه فقام واستقام وتقوّم...،وقوّم المتاع و استقامة"[2]

يتضح من خلال هذا التعريف أن معنى التقويم قد يخرج للدلالة على حركة يقوم بها الإنسان وهو "قام" ويعني كذلك استقامة الشيء وتعديله، وهو ما اتفق فيه مع ما ورد في معجم الوسيط.

---

[1]-أبو الحسن علي ابن اسماعيل ابن سيدة: المعجم الوسيط,(د. تح).(ط4)،مكتبة الشروق الدولية،مصر،2004، ص768.

[2]-أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري: أساس البلاغة، (ج2)، تح محمد باسل عيون السود، (ط1)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1998م، ص110.

ب- اصطلاحا:

تعدد مفهوم التقويم اصطلاحا بتعدد الدارسين واختلاف مشاربهم، فيعرفه أحد الدارسين بأنه "" عملية فيها يتم إصدار الحكم على مدى وصول العملية إلى أهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية"[1].

يتضح لنا أن التقويم هو عملية عقلية يتم من خلالها معرفة المدى الذي وصلت إليه العملية التعليمية ومعرفة التحصيلات الدراسية الخاصة بالمتعلمين، تكون كافية وافية من أجل إطلاق الحكم على مستوى المتعلم، والتي تساعدنا بدورها في تحقيق الأهداف التعليمية التي وضعت في بداية الفعل التعليمي، والتي بدورها تكشف لنا على الجوانب النقص الموجودة في العملية التعليمية.

وفي تعريف آخر يُعرف التقويم بأنه "وسيلة لمعاينة المكتسبات المدرسية للتلاميذ وحوصلتها، فإنه أداة لتنوير مراكز القرار وتزويدها بالمعطيات الصحيحة، كما يتدرج أيضا في سياق تدارك الخلل وإعادة ضبط وتنظيم المنظومة ككل"[2].

من خلال هذا المفهوم يتضح أن "التقويم "أداة أو وسيلة لقياس كفاءة التلاميذ ومتابعة مستواهم التحصيلي، فهو بمثابة الدليل الذي يعطينا كافة التفاصيل عن مستوى المتعلمين والذي يمكننا من تدارك الثغرات ومحاولة تجنب كل ما يعيق عملية التعلم و التعليم.

كما ورد مفهوم التقويم بمعنى آخر فهو" عملية منظمة لجمع المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها"[3].

---

[1]- عبد الرحمن الهاشمي ،محسن علي عطية :تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية،(د،تح)،(ط1)،دار صفاء،عمان،الاردن،2009م.ص294.

[2]- بوبكر بن بوزيد :إصلاح التربية في الجزائر رهانات و انجازات ،(د، تح)،(د، ط)، دار القصبة الجزائر ،2009م .ص133.

[3]-رافدة عمر الحريري :التقويم التربوي الشامل ،(د، تح)،(ط1)،دار الفكر ،عمان، الأردن،2007م.ص12.

وبالتالي فالتقويم يتمثل في عملية جمع المعطيات والبيانات التي تساعد على تحقق الهدف من العملية التعليمية، وتشخيص جوانب القصور والضعف، والقيام بتعديله وإصلاحه لتحقيق هدف تربوي سليم.

وما نلمحه من خلال التعاريف السالفة الذكر– والتي تناولت التقويم بمختلف جوانبه– وجود عدة قواسم مشتركة بينها، تتمثل في كونها وسيلة لقياس المكتسبات القبلية وجمع المعلومات وإصدار الحكم على نسبة التغيرات التي حدثت، وذلك من خلال ملاحظة النتائج التي حققها المتعلم خلال مساره الدراسي، ومقارنتها بالأهداف التي وضعت من قبل مما يساعدنا على إصدار أحكام قيمة على مختلف العمليات التعليمية و التوجيهية التي نحن بصدد تقويمها.

ثانيا: أهداف التقويم التربوي:

يرتبط التقويم التربوي بالعملية التعليمية ارتباطا شديدا، وذلك من خلال الأنشطة الدراسية التي تُقدم للمتعلمين، و كذا من خلال الطرائق التدريسية التي يستعملها المعلم في بلوغ أهدافه.

فكان لا بد من تحديد الأهداف التي يرمي إليها هذا التقويم في الفعل التعليمي والتي تتمثل في "أنه يهدف إلى إعداد المعلمين و أنشطتهم، و يهدف إلى بناء المناهج الدراسية والتجارب الميدانية التجديدية المتعلقة بتحسين عمليات التعلم والتعليم، كما يهدف إلى انتقاء أفضل الاستراتيجيات والتقنيات التربوية، والحكم على استمرار برنامج تربوي معين أو تعديله ويهدف أيضا إلى متابعة التقدم الدراسي للطلاب وتحديد مستواهم..."[1]

تتضح أهمية تحديد أهداف التقويم التربوي في ما يخص عناصر العملية التعليمية من معلم ومتعلم وطرائق تدريس ومنهاج دراسي، فلكل عنصر من العناصر أهداف تقويمية خاصة به، تتعلق بالتكوين ومختلف النشاطات التي يقدمها المعلم، كما يسعى إلى تحسين عملية التعلم من خلال وضع منهاج دراسي ملائم للمستوى التعليمي، ويساعد على اختيار طرائق تدريسية تسعى إلى تحقيق نتاج تعليمي مميز، والأهم من هذا وذاك مراقبة التطور التعليمي والفكري الذي بلغه المتعلمون وتحديد مستواهم الدراسي.

"كما أن للتقويم التربوي أهدافا عديدة يتعلق البعض منها بإصدار الحكم على المستوى التعليمي للمتعلمين لضرورة نقلهم من مرحلة إلى أخرى أما النوع الآخر من هذه الأهداف فيرتبط بالبرنامج التقويمي الذي تضعه المؤسسة التعليمية".[2]

وعليه يمكن القول أن هذا التعدد في وضع الأهداف التقويمية لا يُحدث اختلافا كبيرا فالنوع الأول يخص ما يستنتجه المعلم من خلال ما يقدمه المتعلم من نتائج،فيظهر لنا المستوى التعليمي له وما إذا كان بمقدوره تجاوز المرحلة التي يدرس فيها، أما المجال الثاني

---

[1]– صلاح الدين محمود علام: القياس و التقويم التربوي و النفسي ,أساسياته و تطبيقاته و توجهاته المعاصرة,(د, تح),(ط1)دار الفكر العربي, القاهرة ,مصر ,2000م,ص39.

[2]– عبد القادر كراجه :القياس و التقويم في علم النفس,(د, تح),ط1,داراليازوري,عمان,الأردن,1997م,ص108.

يتعلق بالمدرسة التعليمية التي تقوم بوضع أهداف التقويم وفق برنامج معين تحدده للأساتذة ويطلب منهم تقويم العمل الدراسي وفقها.

كما أنه يمكن الاستفادة من التقويم في تحقيق بعض الأهداف المتمثلة في كونه يساعد المعلمين وكل المسؤولين في التعليم في المفاضلة بين الطلاب من خلال اتخاذ العديد من القرارات التي تخص المتعلمين بقبولهم في المجال التعليمي وتوجيههم وإمكانياتهم التي يستنتجها المعلم من خلال الأعمال المنجزة والنتائج التي يتحصل عليها الطلاب في نهاية كل مرحلة تعليمية بالإضافة إلى إمكانية المعلم توزيع طلابه وفق مجموعات متجانسة.[1]

ويمكن الاستفادة من تحديد أهداف التقويم من خلال دراسة النمو المتكامل للمتعلمين في المجالات المختلفة من خلال التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية والتي بدورها توضح لنا خبرات وقدرات كل فرد مما يساعد على كشف الجوانب المزاجية والصحية للطالب ومدى إسهامها في التكيف مع مختلف الموافق التي يظهرها ومدى مناسبتها للخطة المدرسية، بالإضافة إلى تشخيص المشاكل والمعوقات التي تحول دون تفاعل الطالب مع المادة المدرسة، وهذا ما يساعد على معرفة ما إذا تحققت الأهداف الموجودة من تقويم التلاميذ أم لا.[2]

ومما سبق يتضح أن تحديد الأهداف التقويمية هو أساس التقويم في حد ذاته، كونه يرتبط بالعملية التعليمية بشكل كبير، من خلال توضيح الصورة الحقيقية التي يكون عليها التعليم، فإذا حددنا الأهداف التقويمية التي تخص المتعلم وما ينتجه من سلوك نكون قد حددنا مستواه العلمي الذي توصل إليه من خلال الدراسة، أما إذا حددنا الأهداف التقويمية التي تخص المعلم فسنخص بالذكر تكوينه وإمكاناته التي وضعها في خدمة المتعلمين ونفس الشيء ينطبق على المناهج الدراسية التربوية والطرائق التدريسية، والتي تساعد بدورها في نجاح العملية التعليمية.

---

[1]– ينظر: عبد القادر كراجه: القياس والتقويم في علم النفس، ص108.

[2]– يُنظر :المرجع نفسه، ص109.

ثالثا: أنواع التقويم التربوي:

يندرج التقويم التربوي ضمن العملية التعليمية، فالمتعلم يلازمه التقويم من بداية السنة الدراسية إلى نهايتها، ويتحدد هذا التقويم في ثلاثة أنواع توافق المراحل التي يمر عليها المتعلم خلال السنة الدراسية.

أ- التقويم التشخيصي:l'évaluation diagnostique

وهذا النوع من التقويم يخص المتعلم وكل ما يحيط به من ظروف وعوامل أو ما قد يؤثر عليه خلال الفعل التعليمي، فهو"تقويم وتحديد ووصف وتصنيف بعض جوانب سلوك الطالب في بداية العملية التعليمية بغرض التعرف على مدى تحكم الطالب في المكتسبات السابقة، وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس المعطيات الجديدة،وتحديد أسباب أعراض الاضطراب التعليمي حتى يتمكن من اتخاذ الإجراء العلاجي اللازم لإزالة العوائق".[1]

كما أن" التقويم التشخيصي يسمح للأساتذة بتصنيف الأخطاء الشائعة البنيوية التركيبية منها والمنطقية والنحوية والصرفية، ليعمدوا من ثم إلى وضع سلسلة من التمارين الكتابية التصويبية..."[2]

إذن التقويم التشخيصي عبارة عن عملية تقويمية يمارسها المعلم من خلال وصف مختلف الجوانب السلوكية والنفسية والاجتماعية لدى المتعلم قبل المضي في العمل التدريسي، بما يسمح بتحديد المشكلات والعقبات التي تحول دون تحقق الهدف التعليمي،ومحاولة تفاديها وإزالة مُجمل العوائق التي بدورها تعيق الفعل التعليمي، كما أن هذا النوع من التقويم يساعده على تفادى الأخطاء المتنوعة سواء كانت أخطاء نحوية أو صرفية كانت أو تركيبية أو غير ذلك، مما يسهل عليه إعداد مجموعة من التمارين والنشاطات التي تساعد على تفادي هذه الأخطاء.

كما أن التقويم التشخيصي يهدف إلى مجموعة من الأهداف لها أهمية كبيرة في الفعل التعليمي نسعى من خلالها إلى تحقيق مستوى جيد من التعليم تتمثل في:

---

[1]- محمد مقداد و آخرون: قراءة في التقويم التربوي ،(د، تح)،(د ط)،جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة، الجزائر، 1993م ،ص68.

[2]-أُنطوان صياح: تعلمية اللغة العربية، (ج2)، (د، تح)، (ط1)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008م، ص198.

معرفة مستوى المتعلمين والحصيلة النهائية لما تلقوه من تعليم في المراحل السابقة،مما يسهل عملية تشخيص المهارات والقدرات الخاصة بكل متعلم، كما يكشف عن مواقف المتعلم وميوله نحو المادة المُدرسة مما يساعد على تحديد مختلف الفروقات الفكرية والمعرفية والاجتماعية والموجودة بين التلاميذ داخل الوسط التعليمي، ويُمكنُ من الاطلاع على الأهداف التعليمية التي نسعى إلى تحقيقها خلال السنة الدراسية، وأهم ما يميز هذا النوع من التقويم أنه يجعل المتعلم مُدركا أن التنقيط ليس هدفا أساسيا بل هو جزء من التقويم وهذا ما يساعد على خلق جو من الثقة بين المعلم والمتعلم ليُظهر نقاط ضعفه سواء كانت معرفية أو شخصية دون خوف من التنقيط[1].

ومما سبق نجد أن أهداف التقويم التشخيصي هي أهداف معرفية، تتضمن معرفة كل ما يتعلق بالمتعلم من خلال تحديد معارفه ومكتسباته السابقة من أجل المُضي في المسار الدراسي الجديد بشكل جيد دون عوائق ومحاولة تحسين مستواه التعليمي.

وانطلاقا من الأهداف السالفة الذكر يتوجب أن نوضح كيفية إنجاز هذا النوع من التقويم، المتمثلة في مجموعة من التمارين والأسئلة ومختلف الواجبات التي تشخص لنا مكتسبات المتعلم القبيلة والتي يلجأ إليها المعلم في تقويم متعلميه:

1_التمرين التمهيدي: وهدف هذا التمرين هو ترسيخ القاعدة أو الدرس اللغوي المتناول سابقا، فهو عبارة عن "تمارين تكون في بداية الدرس الجديد ولها علاقة بالدرس القديم، حيث نختبر مكتسبات التلاميذ السابقة، شرط أن لا تتجاوز مدة طويلة، حتى لا تتحول كل الحصة إلى تشخيص المكتسبات القبلية...،وقد يكون الإنجاز فردي أو جماعي، المهم هنا أن يقف المدرس على حقيقة عمل التلميذ ومدى استعداده للمعطيات الجديدة"[2]

فهذا الشكل من التقويم مهم جدا في عملية تقويم المتعلمين داخل القسم، فمن خلاله يستطيع المتعلم أن يعرف مدى فعالية المتعلم نحو الدرس المقدم، وقياس نسبة نجاحه وتطوره الفكري.

---

[1]– يُنظر: محمد شارف سرير, نور الدين خالدي :التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم،(د، تح)،(ط2)،دار غريس، معسكر ،الجزائر ،1995م،ص95.

[2]–المرجع نفسه، ص96.

2-الواجبات المنزلية: وهي من الأشكال التقويمية التي يلجأ إليها معظم المعلمين وهي الأكثر تناولا، فكان غرض المعلم من هذه الواجبات هو: "الاستعداد القبلي للدرس، فإنه يلجأ في بداية الدرس إلى التأكد من مدى إنجاز هذه المهام بنجاح"[1]،فهذا النوع من الأشكال يخص المتعلم بالدرجة الأولى، فهو يعتبر عملا شخصيا للمتعلم يُكشف من خلاله عن قدراته.

ومهما يكن من أمر فإن هذه الأشكال التقويمية متنوعة وغيرها كثير، مفيدة جدا لمعرفة مواطن الضعف والقوة لدى كل تلميذ، وقياس الحصيلة المعرفية المكتسبة لكل منهم قبل نهاية الفعل التعليمي، كما تبرز لنا أهمية التقويم التشخيصي في مساعدة المعلم على معرفة المستوى الحقيقي للمتعلم، ومحاولة استدراك نقاط الضعف لدى البعض منهم وتجاوزها لبلوغ الأهداف المرجوة من التدريس قبل البدء في العملية التعليمية.

ب-التقويم التكويني:évaluation formative

ومعنى التكويني أنه يساعد على تكوين وإعداد المتعلم من خلال العملية التقويمية،وذلك على مدار السنة الدراسية، وحسب تعريف "دولاندشير" فهو "تقويم يهدف إلى إعلام التلميذ والمعلم بدرجة التحكم المحقق واكتشاف أين وفي أي تعلُم يجد التلميذ صعوبات لتداركها والسماح له بالتحسن والتقدم من خلال الاستراتيجيات"[2].

وانطلاقا من هذا التعريف يُمكن القول إن التقويم التكويني عملية مستمرة تهدف إلى الإخبار وتقديم معطيات تخص المعلم والمتعلم عن حالة التعليم التي هما بصدد تحقيقها،وتحديد مواطن الصعوبات والعقبات التي تواجه المتعلم وتجاوزها لبلوغ الأهداف المنشودة.

كما هو معروف أن التقويم التكويني يُنجز على مدار السنة الدراسية يبدأ من بداية الفعل التعليمي حتى انتهائه، فهو يرمي إلى عدة أهداف تتمثل في:

أهداف تخص المعلم من خلال تمكُنه من معرفة مدى صعوبة المحتوى الدراسي الذي يُقدمهُ للتلاميذ وما إذا كان يُناسب نموهم الفكري ومكتسباتهم القبلية مما يفرض عليه اختيار الوسائل والطرق المناسبة لاستعمالها في تدريسه وقياس مدى فعاليتها وإجابيتها،مما يساعده

---

[1]-محمد شارف سرير، نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص97.

[2]-العربي العقون: مدخل إلى التقييم التربوي، (د، تح)،(د، ط)، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2006م، ص10.

على إصلاح الاعوجاج الذي قد يلاحظه في بعض تلاميذه واستدراكه بالتدرج بغية المُضي في مسار تعليمي ناجح، مما يُسهل عليه قياس مستواهم في مختلف المراحل الدراسية.[1]

كما يُساعد التقويم التكويني المعلم التحكم في الفعل التعليمي فلا ينتقل من مقطع لآخر حتى يلحظ تحكم التلاميذ في المقطع الأول وهذا ما يُحسن مستواهم كما يُساعده على مُعاينة وإحصاء ما تم تنفيذه من خلال العملية التعليمية بكيفية واضحة.

أما فيما يخص المتعلم فإن التقويم التكويني يُتيح له التعرف على أنواع الصعوبات التي تواجهه خلال تلقيه للدرس، ومحاولة اكتشافه لطرق تقنية تساعدهُ على اجتيازها والتقدم من السيء إلى الجيد وتحسين مستواه التعليمي، كما يساعده على وضع تقويم ذاتي لمجهوداته مما يُعَرفه على مدى تحكمه في مهاراته وقدراته المعرفية وينمي لديه روح المسؤولية من خلال تخطي الثغرات التي تواجهه.[2]

وعليه فإن الأهداف التي يسعى التقويم التكويني إلى تحقيقها لها فعالية كبيرة في تقدم مستوى التلاميذ، كما تساعدُ المعلم في العملية التعليمية من خلال تقويم المحتوى الدراسي ومُراقبة مستوى المتعلمين واستدراك الأخطاء والثغرات التي يقعون فيها من أجل تحقيق مسار تعليمي ذو أهداف واضحة وسليمة.

في هذا النوع من التقويم يطلب المعلم من تلاميذه إنجاز مجموعة من الأعمال والتمارين الخاصة بالدرس قصد معرفة مدى تحقق الهدف المنشود تتمثل في إعطاء أسئلة ذات اختيارات متعددة ويقوم المتعلم باختيار الجواب الصحيح منها بالاعتماد على مكتسباته القبلية، أومن خلال تقديم نصوص معرفية يُطلب منهم ملأ الفراغات الموجودة بدقة ووضوح.[3]

وبشكل آخر يُقدم المعلم جداول أو رسومات ويُطلب وضع البيانات عليها وهذا النوع من الإجراء يتطلب الكثير من الدقة والتركيز في اختيار الألفاظ و المصطلحات التي تخدم الغرض، وبطريقة أخرى يقوم المعلم بعرض أسئلة تتضمن الإجابة بـ نعم أو لا، وهذا النوع يحتاج فهما دقيقا وتحديد المعنى البُعدي الدقيق للتمكن من الإجابة الصحيحة.

---

[1]–يُنظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص100.

[2]– يُنظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

[3]–يُنظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، ص100.

أوقد يطلب المعلم من التلميذ تلخيص الدروس في مجموعة من النتائج يكون قد أدركها من خلال فهمه شرط صياغتها بأسلوبه الخاص وذلك قصد معرفة مستواه اللغوي في تحديد الكلمات واستعمالها وإدراك مستواه المعرفي.[1]

وعليه فكل هذه الإنجازات والأشكال وغيرها كثيرة وضرورية في إنجاز التقويم التكويني بغية التأكد من تحقيق الهدف المحدد، كما أنها تساعد وبشكل فعال في تنمية فكر التلاميذ وجعلهم يمارسون التمارين والإجراءات بطريقة آلية حتى دون الاعتماد على الأستاذ الذي يُستفادُ هو الآخر من خلال تحديده للفروق المعرفية الموجودة بين تلاميذه في القسم ومحاولة تحسين الضعيف منهم.

ج- التقويم التحصيلي: Evaluation sommative

يُعتبر هذا النوع من التقويم آخر الأنواع المسطرة في أبحاث المفكرين التربويين الذين صبو جل اهتمامهم على التقويم التربوي وكل ما يشمل العملية التعليمية، فالتقويم التحصيلي هو:" تقويم يكشف مدى بلوغ الأهداف النهائية المتوخاة ،فهولا يهتم بهدف واحد بل بمجموعة من أهداف وكفاءات ومواقف مختلفة ومتنوعة "[2]

فكان هذا النوع عبارة عن تحصيل حاصل لما جناه المتعلم خلال المرحلة الدراسية أو من خلال ما اكتسبه من أهداف في سنة دراسية معينة ، فمن خلال هذا التقويم نكشف عن مدى تحقق الأهداف المسطرة في هذا النوع ونسبة الكفاءات والقدرات التي تحصل عليها المتعلم فيعتبر تقييما نهائيا للمتعلم.

وكغيره من الأنواع السالفة الذكر، فهذا النوع من التقويم يحمل أهدافا خاصة،فالهدف الأسمى منه هو جعل المعلم متمكنا من معرفة واختيار الوسائل والطرق الواجب استعمالها في العملية التعليمية ،وتمكنه من معرفة مدى توافق المحتوى المقرر مع القدرات الذهنية للمتعلمين ,ومدى استيعابهم لهذا المحتوى، إضافة إلى معرفة الفارق الموجود بين الأهداف المسطرة في بداية الفعل التعليمي مع ما تحقق في نهاية العملية التعليمية، وذلك من خلال دراسة نتائج التلاميذ النهائية و قياس نسبة التحكم في المادة المدرسة وذلك يختلف من أستاذ لآخر،فهناك من يحقق نسبة كبيرة من الأهداف المسطرة, وهناك من ينتهي إلى نتائج غير

---

[1]- يُنظر: المرجع نفسه، ص101.

[2]- ميلود زيان: أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج و أنشطة تطبيقية ،(د، تح)،(د، ط)، مطبعة هومه،الجزائر.ص23.

مرضية ،كما أن هذا النوع من التقويم يساعد المعلم على كشف جوانب النقص الموجودة في المتعلمين وكشف أسبابها محاولا استدراكها وتوجيه المتعلم لبلوغ المستوى المطلوب وتحقيق الأهداف المرجوة.[1]

وبالتالي فإن هذه الأهداف تترجم لنا النتاج التحصيلي الذي يتحصل عليه المعلم والمتعلم معا، فإذا تحققت هذه الأهداف يكون التعليم قد بلغ نسبة من النجاح والإيجابية، أما إذا لم يتحقق معظم هذه الأهداف فهذا بالتأكيد سيعود بالسلبية للتعليم كافة.

ولكي نحقق هذه الأهداف فإن التقويم التحصيلي يمر على ثلاث مراحل لابد من تتبعها:

أ/عند إنجاز حصة أو درس: وهنا تطرح مجموعة من الأسئلة من طرف المعلم حول الدرس المقدم، يحاول التلاميذ الإجابة عنها من خلال استدراك المكتسبات الخاصة بهذا الدرس.[2]

وهذا النوع من الإنجاز يساعد المعلم على تقويم الأهداف التي وضعها لهذا الدرس كما يساعده على اكتشاف جوانب النقص التي حالت دون تحقق الهدف من الدرس.

ب/عند نهاية مجموعة من الدروس: من المعلوم أن كل فصل دراسي يحتوي على مجموعة من المحاور التي تضم عدة مواضيع، فعند نهاية هذا الفصل و قبل البدء في الفصل الموالي يقوم المعلم باختيار مكتسبات المتعلمين من هذا الفصل من خلال إعداد امتحانات فصلية لمعرفة مدى تحكم التلاميذ في المعارف و المهارات التي اكتسبها.[3]

في هذا المحور يكون الامتحان قد غطى نسبة كبيرة من المحتوى المقرر في المنهاج الدراسي، فتقويم مهارات التلاميذ من خلال الاختبارات المبرمجة تبين لنا كفاءتهم ومهاراتهم التي تحدد لنا نسبة الأهداف المحققة.

ج/عند نهاية السنة الدراسية: لا يختلف كثيرا في نهاية الفصل، ويكمن الاختلاف فقط في أن الحكم هنا يكون نهائيا, فعلى ضوئه يسمح للتلميذ بالانتقال إلى المستوى الأعلى أو إعادته نفس السنة الدراسية لاكتساب مهارات و معارف أكثر، و شكل الاسئلة هنا يكون عاما وشاملا لتغطية كل جوانب المقرر للسنة الدراسية.[4]

---

[1]– يُنظر: : ميلود زيان: أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية،ص24.

[2]–ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]–ينظر: ميلود زيان: أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج و أنشطة تطبيقية، ص24.

[4]–ينظر: المرجع نفسه، ص25.

وخلاصة القول أن التقويم بصفة عامة يعتبر من الركائز الأساسية في تحسين العملية التعليمية وتطويرها، فهو عملية شاملة ومستمرة على مدار السنة الدراسية، له أهداف واضحة تدرج قبل البدء في العمل التعليمي، كما أن المنهاج التربوي الحالي يدعو إلى الاعتماد على أنواع التقويم السالفة الذكر لما لها من دور فعال في سيرورة العملية التعليمية.

فالتقويم التشخيصي عملية مبدئية في أول الدرس من أجل التعرف على مستوى التلاميذ و تحديد قدراتهم ووضع الطرق والوسائل التي يجب استعمالها للبدء في عملية التكوين ويأتي التقويم التكويني الذي يسعى إلى تعديل وضعية التعليم يشكل مستمر, وتحديد الصعوبات التي تواجه التلاميذ وإيجاد الحلول و التدابير ,فهو يسمح بالتدخل المباشر لحل المشكلات والمضي في الفعل التعليمي ،ثم التقويم التحصيلي الذي يكتسي طابع الحصيلة المعرفية وما جناه المتعلم من معارف ومهارات خلال السنة الدراسية، وهنا نقيم كفاءات التلاميذ التي اكتسبوها ونلاحظ مدى تحقق الأهداف التربوية التي حققت والتي لم تنل نصيبًا من التحقق.

المبحث الثاني: الأهداف التربوية:

أولا: مفهوم الأهداف وأهميتها وشروط صياغتها:

أ-لغة:

لقد ورد لفظ "الهدف" في مختلف المعاجم العربية مع وجود بعض الاختلاف، ففي معجم "المحكم و المحيط الأعظم في اللغة" أن الهدف هو: "كل شيء عظيم مرتفع, والهدف حيد مرتفع من الرمل، وقيل هو كل شيء مرتفع كحيود الرمل المشرفة...،وأهدف لك الشيء انتصب..., وهدف إلى الشر: أسرع، وأهدف إليه:لجأ"[1]

يتضح مفهوم الهدف من خلال هذا التعريف بمعنى: الانتصاب إلى الشيء و اللجوء والإسراع إلى الأمر بغية الحصول عليه.

ويوجد في معجم "أساس البلاغة للزمخشري" هذا اللفظ بمعنى:

"هدف: رموا في الهدف والأهداف، ومن المجاز: أهدف له الشيء و استهدف: انتصب وأعرض...،وهدف للخمسين وأهدف: قارب...وفلان هدف لهذا الأمر وغرض له"[2]

فمعنى الهدف هنا هو: الغرض من الشيء أو الغاية منه، فهو لا يختلف كثيرا عن السابق من الناحية الدلالية، فجاء الأول بمعنى اللجوء إلى الأمر و التمكن منه أما الثاني فكان بمعنى الغرض و الغاية من الأمر، و ربما هذا المعنى أقرب بكثير من المفهوم الأول.

ب-اصطلاحا:

لقد اختلفت تعريفات علماء التربية والتعليم للهدف التربوي ،وهذا ما ورد في الكثير من الكتب التي اهتمت بالمجال التربوي والتعليمي، ورغم وجود بعض الاختلافات بينها إلا أن هناك بعض التشابه والتوافق بينها على اعتبار أن الهدف عنصر رئيسي في كل عملية تعليمية, فنجد أحد الدارسين يعرفه على أنه:"النتيجة التعليمية المراد تحقيقها لدى المتعلم فلا

---

[1]-أبو الحسن علي بن اسماعيل ابن سيده، المحكم و المحيط الأعظم في اللغة تح: عبد الستار أحمد فراج،(ط1)، معهد المخطوطات بجامعة الدول العربية. القاهرة, مص، 1968م، ص190.

[2]-الزمخشري: أساس البلاغة، ص367.

بد إذن أن يشير الهدف إلى هذه النتائج ويُصاغ الهدف بجملة قصيرة واحدة محددة تسمى العبارة الهدفية".[1]

ومنه فإن الهدف هنا عبارة عن حصيلة نهائية على ما أنجزه المتعلم في دراسته أو عمله الأصلي تصاغ على شكل جمل و عبارات تبين لنا مدى نجاح المتعلم أو فشله.

وهناك من طرح مفهوما آخر للهدف يتمثل في: "التغيير المرغوب الذي تسعى العملية التربوية أو الجهد التربوي إلى تحقيقه سواء في سلوك الفرد، أو في حياته الشخصية أو حياة المجتمع، وفي البيئة التي يعيش فيها الفرد، أو في العملية التربوية نفسها، وفي عمل التعليم كنشاط أساسي و كمهنة من المهن الأساسية في المجتمع."[2]

نشير في البداية إلى أن هذا التعريف يتعلق بكل ما يخص المتعلم أو الفرد سواء في الجانب التعليمي أو في حياته الشخصية داخل مجتمعه، وما يحدث له من تغيير يسعى إليه من خلال تحديد بعض الأهداف، ومن ثم وجب أن نقول أن كلا التعريفين متقاربين، كون الهدف فيها عبارة عن صيغ موضوعة بدقة تامة تصف لنا نواتج التعلم الفعلية التي توصل إليها التعليم.

[1]–سميح ابو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية: (د، تح)،(ط1)،دار البداية، عمان، الاردن،2005م،ص78.

[2]–عبد العزيز بن عبد الله بن محمد الرشيدي: الفكر التربوي عند الشيخ عبد الرحمن السعدي، (د، تح)، (د، ط)، دار ابن الجوزي، جدة، السعودية، 2000م، ص 275.

ج- أهمية تحديد الأهداف التربوية:

تعتبر الأهداف التربوية خطوة ضرورية من خطوات العملية التعليمية، وجانب مهم لبلوغ نتائج جيدة في المستوى التعليمي، لذلك كان من المهم أن يتم تحديد أهداف واضحة تخص كل مادة تعليمية، وبشكل أدق تخص كل درس في المنهاج الدراسي المقرر، لما لهذا التحديد من أهمية كبيرة ودور فعال في تنمية قدرات المتعلمين تتمثل في:

أن تحديد الهدف يقوم بتوجيه و تحديد النشاط الفكري لدى كل متعلم وذلك بتحديد معالم ومعطيات الأهداف الخاصة لكل درس وبكل مادة،لكي لا يذهب تفكير المتعلمين إلى ما ليس له صلة بالهدف المرجو من الدرس، لأن تشعب الأفكار وتوسعها يؤدي لامحالة إلى البعد عن الهدف الحقيقي من الدرس المطروح، إضافة إلى ذلك فإن عملية تحديد الأهداف تنفع المعلمين بشكل خاص في سرعة الإنجاز والقدرة على التمكن من الهدف المحدد، مما يساعد على النجاح في تحقيق الأهداف في أقل وقت وجهد ممكن[1].

وعلى العموم فإن عملية تحديد الأهداف تساعد وبشكل كبير على توضيح السبيل للوصول إلى نجاح العملية التعليمية.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن أهمية تحديد الأهداف المراد بلوغها تتمثل وبشكل واضح في إدراك العلاقة القوية الموجودة بين الأهداف الموضوعة والمحتوى المقرر وعملية التقويم في العملية التعليمية ،وذلك من خلال أن عملية التخطيط للمنهج الدراسي المقرر التدريس وفقه لا بد أن يستند إلى أهداف محددة وواضحة، حتى لا يكون التخطيط عملية عشوائية لا أساس لها ولا تؤدي إلى نتائج مرضية، كما ينبغي أن نذكر تحديد الهدف يساعد واضعو المناهج لاختيار محتوى المنهاج المقرر، وما يقتضيه من خبرات ومعطيات وأنشطة تكون كل منها موافقة لمستوى المتعلمين والسنة الدراسية التي يدرسون بها، كما يساعدهم على اختيار وسائل التعليم المختلفة وطرائق التدريس الفعالة بأنواعها,بما يساعد كل معلم على التدريس بأي طريقة شاء, مع اختيار الأنشطة الملائمة والخاصة بكل مادة تعليمية، والتي

[1]- يُنظر: خالد بن حامد الحازمي: أُصول التربية الإسلامية، (د، تح)، (ط1)، دار عالم الكتب، المدينة المنورة، السعودية، 2000م، ص251.

بدورها تساعد على تحقيق مختلف الأهداف الموضوعة،والتي تجعل من كل عملية تعليمية بمستوى جيد وناجح لحد مقبول.[1]

مما تقدم يتضح أنه من أجل تحقيق الأهداف المرجوة يجب تحديد هذه الأهداف قبل البدء بكل فعل تعليمي، لما ترجع بالفائدة على المعلم والمتعلم، فهي بمثابة الوسيلة التي توجه المعلم وتساعده على التخطيط لدروسه التي سيقدمها لتلاميذه، وتعتبر بمثابة الدعامة للتلميذ حيث تعرفهُ على ما يجب القيام به لبلوغ أهدافه، وذلك في سبيل الرفع من فعالية التعليم وتنمية القدرات الذهنية الخاصة بكل متعلم، فالتجاوز عن تحديد هذه الأهداف قد يؤدي لا محالة إلى سوء التكوين الذي يصعب تداركه فيما بعد.

[1]–يُنظر: عبلة بحري: المناهج الدراسية الجديدة، دافعية الإنجاز في اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي، (د، تح)، (ط1)، دار ابن بطوطة، عمان، الأردن، 2013م، ص95.

د- خطوات وشروط صياغة الهدف:

مما لا شك فيه أن كل عملية تعليمية تتبع النظام التربوي تسعى إلى تحقيق أهداف سامية تغدو نحو التنمية الفكرية والتطور المعرفي، محاولة منح التعليم بُعد الاستمرار والفعالية، وليتم ذلك لابد من صياغة هذه الأهداف صياغة سليمة تستدعي اتباع الخطوات التالية:

نشير في البداية إلى أن الخطوة الأولى لها أهمية كبيرة في صياغة الأهداف، تتمثل في محاولة المعلم تحديد مختلف المعارف والمهارات والمكتسبات العلمية التي يسعى إلى اكسابها للمتعلم من خلال الدرس الذي سيقدمه، وهذه المعارف تفسر لنا نتائج الفعل التعليمي الذي قام به المعلم، ثم يقوم بتحديد السلوك الملاحظ الذي يظهر على المتعلم أثناء العملية التعليمية شرط أن يكون هذا السلوك مرغوبا يُفسر لنا مدى فهم واستوعاب المتعلم للهدف وقدرته على تحقيقه.

ومن ثم يقوم المعلم بتحديد النتائج المرغوب الوصول إليها من خلال الدرس، تكون على شكل عبارات وصيغ توضح لنا مستوى المتعلم وقدراته العلمية، ثم يحدد لنا الشروط الضرورية التي تبين لنا صدق السلوك الذي أظهره المتعلم مع وضع معيار محدد يقيس بدقة إمكانية قبول الأداء الذي قام به المتعلم وما إذا كان مقبولا أو لا[1].

وبالتالي فإن النجاح في صياغة الأهداف التربوية لا يتأتى لكل معلم، إلا إذا كان عارفا ومتيقنا لهذه الخطوات، مع إلمامه بالصورة الحقيقية لهذه الأهداف التي تتجه نحو الدقة والوضوح لتجعل من العملية التعليمية أكثر فعالية واستمراراً.

تم التطرق لحد الآن إلى مفهوم الأهداف التربوية وأهميتها في المجال التربوي، وأوردنا بعدها بعض الخطوات اللازمة التي يجب أن يتبعها المعلم لصياغة أهداف دقيقة وسليمة،أما الآن سنقوم بعرض بعض الشروط التي وضعها العلماء والمفكرون الواجب اتباعها لصياغة أهداف العملية التربوية.

ينبغي على المعلم أن يقوم بصياغة الهدف بشكل صحيح، فيكون الهدف السلوكي تجسيدا لنتائج التعلم التي اكتسبها المتعلم في نهاية كل وحدة دراسية، هذا السلوك الذي يتضمن العبارة الهدفية لابد أن يكون قابلا للملاحظة والقياس يُمكن إدراكه من خلال تواجد

[1]-يُنظر: إيمان محمد عمر: طرق التدريس, (د, تح), (ط1),عمان, الأردن, 2010م, ص266.

التلميذ في القسم، والحالة التفاعلية التي يكون عليها مع ما يُقدمه المعلم من معطيات ومعلومات، شرط أن يكون هذا السلوك على مستوى من العمومية تمكننا من معرفة مدى تحقق الهدف الذي نسعى إلى تحقيقه.

ويتجلى الشرط الأخير في أن تكون صياغة العبارة الهدفية بصيغة المضارعة وهذا ليتجسد السلوك المتوقع حدوثُه من قبل المتعلم، كأن نقول: أن يستوعب، أن يدرك، أن يحلل، مع ارتباط الفعل بالمادة الدراسية المقدمة، فصيغة المضارعة تجعل منا توقع حدث من المتعلم يقوم به، إذا كان قد أدرك الهدف المنشود[1].

وعلى العموم يمكن القول أن الأهداف التربوية بشكل عام تُعتبر من الأولويات في كل فعل تربوي، فتحديد الأهداف هو أساس تقوم عليه كل عملية تربوية، من خلال أهميتها وما لها من تأثير فعال في سير العملية التعليمية، فيتوجب إتباع خطوات دقيقة تهدف إلى وضع أهداف سليمة، كما يستلزم وضع بعض الشروط استعانة بها لصياغة الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها.

[1]– يُنظر: سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص78.

ثانيا: مستويات الأهداف التربوية:

لقد امتدت أبحاث المفكرين التربويين حول الأهداف التربوية إلى عدة جوانب وأبعاد مست مختلف ما يلم بأهداف العملية التعليمية، وبالحديث عن الأهداف التربوية فقد ميز العلماء بين مستويات مختلفة لهذه الأهداف من العام إلى الخاص تمثلت في ثلاثة مستويات.

أ-المستوى العام:

ويتمثل في الأهداف العامة وهي عبارة عن صياغات مجردة تتعلق بكل الإحداثيات والتغيرات المتوقع وجودها في المتعلم، تتميز بطابعها العام الذي ينتج عنه عدة تأويلات ومعاني غامضة حول الأهداف الموسومة، فإذا أخذنا على سبيل المثال أن الهدف من تدريس مادة معينة يتمثل في خلق الروح العلمية عند المتعلم ومن خلال الصياغة العامة لهذا الهدف فكيف سنعرف أن المتعلم قد تولدت لديه الروح العلمية، ما هو المقياس المعتمد لقياس نتائجه؟ أم أن هذا الهدف سيظهر على شكل سلوك يمكن ملاحظته؟ وغيرها من الأسئلة التي تتمثل في عدة تأويلات يصعب تحديد الهدف العام منها.[1]

فمن خلال ما تقدم نجد أن الأهداف العامة في هذا المستوى تتمثل لنا في شكل عام بعيد عن الخصوصية والتي تتميز بالدقة، فتحمل لنا عدة تأويلات وتخمينات تمنع وضوح الهدف العام وتشتت الأفكار والأهداف المسطرة.

مثل هذه الأهداف العامة يحتاج إلى كثير من التوضيح والبعد عن الطابع الشمولي، فكان لهذا النوع من الأهداف تفرعات و تخصصات تتمثل في:

1-الغايات:وهي"صياغات لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع وتعكس تصوراته للوجود والحياة، وتعكس النسق القيمي السائد لدى جماعة معينة وثقافة معينة"[2]

---

[1]- يُنظر: محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، ص58.

[2]- المرجع نفسه, ص60.

فهذه الأهداف تسعى إلى توضيح الاعتقاد السائد في المجتمع وتفكيره المتعلق بكل قيمه وثقافته، محاولة تصحيحها وإعطائها الصورة الحقيقية لما هو كائن أو ما يعتقده المجتمع عن طريق صياغة أهداف لها غايات محددة ،كأن تقوم المدرسة بتوعية التلاميذ وتوجيههم إلى الطريق الصحيح.

2-الأغراض:وهي "الصياغات التي تحدد التوجيهات البعيدة لبرامج التعليم و مقرراته التي يعمل بفضلها النظام التربوي على التحقيق التدريجي لأهداف المستوى الأول أي الغايات "[1]

فمن خلال هذا المفهوم نجد أن الأغراض الخاصة بمجال التعليم تتمثل في ما يصبو إليه التعليم من أهداف بعيدة يستلزم تحقيقها تحديد الغاية من الدراسة أو تحديد الأهداف المسطرة ،كأن نقول مثلا أن الغرض من تكوين الأساتذة الحديثي العهد وخضوعهم إلى تدريبات وتعليمات مسبقة في التعلم غرضه هو إنشاء أساتذة ذي كفاءة جيدة لبلوغ مستوى من التعليم الجيد.

ورغم عدم وضوح الأهداف العامة واتصافها بالطابع الشمولي، فإننا لا ننكر أن لها فائدة من خلال وضع الأهداف التي تخص القيم والتوجهات التي يصبو إليها التعليم والمحيط المدرسي من أساتذة و تلاميذ.

ب-المستوى المتوسط:

ويتعلق بالأهداف الوسطى والتي تتوسط المستوى العام والمستوى المحدد، وهي أقل عمومية من الأهداف العامة كما أنها لا تبلغ درجة من الدقة والتحديد من المستوى المحدد فيجتنبها بعض من الغموض، ويتمثل هذا النوع من الأهداف في المستويات الست الموجودة في صنافة "بلوم" المتمثلة في المعرفة والفهم والتطبيق ثم التحليل والتركيب فالتقويم،وذلك من خلال تطبيق هذه القدرات العقلية على المواد الدراسية والتي تختص كل واحدة منها بمستوى معين ويمكن أن نوضح بعض الأمثلة التي تصوغ لنا الأهداف الوسطى تتمثل في جعل

[1]- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية, ص60.

المتعلم قادرا على حفظ قصيدة معينة أو جعله قادرا على تحليل وثيقة تاريخية وما إلى ذلك مما يحتوي على المستويات السابقة.[1]

فيعتبر هذا المستوى مقارنة بالسابق حلقة وصل بينه وبين ما يلي المستوى المتوسط من أهداف محددة و خاصة، تكون أقل عمومية من المستوى الأول وأقل دقة من التالي تتمثل في مجموعة من النشاطات الذهنية و محاولة التطبيق عليها.

ج-المستوى المحدد:

وهو المستوى الأخير من مستويات الأهداف يضم أهدافا خاصة ومحددة، ويتصف بالتحديد الدقيق للأهداف الموضوعة أو الأهداف السلوكية، يستعمل في هذا المستوى من الأهداف مجموعة من الألفاظ والأفعال التي توضح لنا الهدف السلوكي الموضوع والأداء الذي يقوم به المتعلم ليحقق الهدف، تتمثل في:يرسم،يحسب أو يعبر..،فكلها عبارة عن ترجمة الأداء الذي يقوم به المتعلم، فإذا كان الهدف هو التعبير يستعمل الفعل "يعبر" الذي يمكننا من ملاحظة السلوك الذي سيقوم به المتعلم ظاهريا، أو يقوم بالرسم فنلاحظ هذا السلوك بالعين المجردة، أما إذا عبرنا عن السلوك بالفعل "يفهم" فهذا السلوك غير قابل للملاحظة، وبالتالي فهذا المستوى لا يستعمل هذا الفعل كونه لا يعبر عن السلوك الملاحظ.[2]

ومن ثم وجب أن نقول أن المستوى المحدد يتميز بكثير من الوضوح و الدقة للتعبير عن الأهداف السلوكية التي يقوم بها المتعلم، وهي أفعال ظاهرية تحتاج نمطا معينا من الأفعال لاستخدامها في إظهار سلوك معين، هذا النمط من الأفعال يُترجم لنا سلوكا قابلا للملاحظة المجردة.

وبالتالي فتصنيف هذه المستويات الثلاث هو تصنيف منطقي وهو انتقال من العام إلى الخاص أو من المركب إلى البسيط، يتضمن كل مستوى من هذه المستويات أهدافا خاصة تبين لنا نمطا معينا من السلوك يقوم به المتعلم لإظهار الأهداف التي حققها.

---

[1]- يُنظر: محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، ص61.

[2]- ينظر: أوحيدة علي: الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس، (د، تح)، (د، ط)، دار عمار قرفي, باتنة، الجزائر، 1997م، ص6.

كما أن هذا التصنيف يتدرج من المستوى الغامض إلى الواضح، فتبدو لنا الأهداف العامة غاية في الغموض، فتليها أهداف وسطى تتميز بنسبة أقل غموضا من سابقتها ثم تتجلى لنا الأهداف المحددة والخاصة التي تظهر لنا بشكل واضح وجلي وأكثر دقة وتحديد.

ثالثا: تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي:

تتم العملية التعليمية وفقا لعدة أهداف تربوية يتم وضعها من طرف المحيط المدرسي،من أجل تحقيق تعليم جيد ذي مستوى عال، وقد اهتم مختلف العلماء والمفكرين بالجانب التربوي وما يخص الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، فقاموا بتصنيفها إلى عدة مجالات كان أهمها: المجال المعرفي.

قامت جماعة "شيكاغو" بتصنيف الأهداف التربوية إلى ثلاثة مجالات يقابل كل واحد منها جانبا من جوانب شخصية الإنسان، ومن أهم هذه التصنيفات المصنف الشهير المعروف بـ"مصنف بلوم للأهداف التربوية" الذي اهتم بالمجال العقلي–المعرفي والذي يتضمن جميع أنماط النشاط الفكري ومختلف العمليات العقلية من معرفة وفهم وتحليل وما إلى ذلك، وقد قام بتصنيف الأهداف وفقا لعدة مبادئ تنظيمية تخص هذه الصنافة.[1]

ومنه نقول إن هذا المصنف ضم العديد من النشاطات الذهنية من معرفة وفهم وتحليل ثم تطبيق وتركيب وتقويم، كلها تخص المتعلم بشكل خاص في المجال التعليمي وتقيس نسبة استيعابه وفهمه وتقيم نشاطاته و تحصيله الدراسي.

ومن ثم وجب أن نشير إلى المبادئ التي قامت عليها صنافة "بلوم" المتمثلة في: "المبدأ الأول يكمن في مراعاة التدرج في تنمية المهارات العقلية وذلك بالانتقال من البسيط إلى المعقد، فعادة ما نبدأ باستقبال المعلومات وتسجيلها وحفظها في الذاكرة وهذا أبسط سلوك فكري يمكن القيام به، ثم ننتقل إلى عمليات أقل بساطة مثل الفهم والتحليل والتركيب والتي تتطلب مجهودات أكبر، إلى أن نصل إلى الحكم والتقويم"[2]

[1]– يُنظر: محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، ص42.

[2]–المرجع نفسه، ص43.

ويتم هذا المبدأ من خلال الانتقال من السهل إلى الصعب لتطوير القدرات المعرفية،فالقيام بأي نشاط فكري يستلزم عملية عقلية تتمثل في المعرفة والتذكر لاستقبال المعلومات الجديدة، ثم الانتقال إلى مستوى آخر يتطلب مجهودا أكبر من سابقه، يختص بفهم المعلومة ومحاولة التطبيق عليها، إلى أن نصل إلى التحليل وتركيب المعلومات، ثم يلي المستوى الذي يتطلب تحصيله شرط إنجاز ما قبله، يتمثل في إصدار الحكم وتقويم المكتسبات وهكذا يكون ترتيب المستويات منطقيا وملائما لقدرات المتعلم.

أما المبدأ الثاني فيتعلق بتنظيم هذه المستويات الست، فيتمثل في:

"الانتقال التدريجي من البسيط إلى المعقد ويستدعي بدوره انتقالا من ارتباط الفكر بالتقبل والحفظ إلى استقلاله وقيامه بعمليات فيها تجديد وإبداع، وهكذا فإن هذا المبدأ التنظيمي يسمح بترتيب الأهداف العقلية ومختلف الأنشطة والمهارات الذهنية التي ترتبط بها وفق المجهود العقلي الذي يبتعد بفضله الفرد عن المعارف المكتسبة وعن التقيد بالحفظ والاستذكار، ليقترب شيئا فشيئا من العملية الشخصية ومن التعبير الذاتي المتميز ومن استقلال في التفكير".[1]

فالهدف الأسمى من هذا المبدأ هو تنظيم القدرات العقلية الخاصة بالفرد الذي يقوم بالفهم والحفظ ومختلف النشاطات الذهنية الأخرى، وبفضل مجهوده العقلي الخاص به تظهر لنا مهارة الفرد الشخصية التي تشدوا التجديد والإبداع، فينتقل الفرد من الحفظ والتقيد بما يقدم له من معارف ومعطيات إلى الاستقلالية ومحاولة إظهار المجهود الشخصي الذي يُترجم لنا نمو القدرات العقلية لديه.

ويتمثل المبدأ الثالث في: "تعقيد المحتويات التي تشكل موضوع السلوك الذهني المرغوب فيه، ويتجلى هذا التعقيد في ثلاث درجات:

[1]–محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص 43.

مستوى العناصر: وهو المستوى الأول من حيث الصعوبة ويرتبط بمعالجة المعطيات والعناصر المعزولة والمتفرقة، ففي المستوى الأول من التحليل يقوم الذهن بتحليل المعطيات والعناصر والتعرف عليها.

المستوى العلائقي: ويهتم بالتنظيمات المتوازية أي بالعلاقات بين العناصر، ففي المستوى الثاني من التحليل نقوم بإدراك العلاقات بين العناصر وما بينها من ترابط أو تنافر.

مستوى الأنساق: ويعنى بالبنيات المعقدة التي تنتظم وفقها الأفكار والأحداث، حيث نقوم بتحليل البنيات التي تنتظم وفقها المحتويات وكذا خلفياتها الفلسفية والإيديولوجية"[1]

ومنه نشير في البداية إلى أن هذا المبدأ يخص محتوى ومضمون المواد الدراسية المبرمجة في المنهاج. والتي تتسم بالتعقيد وفقا لثلاثة مستويات، يتمثل الأول في مستوى العناصر يمثل المستوى الأول من العملية التحليلية، يهتم بفك العناصر واستخراجها والتعرف عليها. أما المستوى الثاني يهتم بالعلاقات الترابطية الموجودة بين هذه العناصر، أما المستوى الثالث محوره البنيات المعقدة التي تنتظم وفقها العناصر والمحتويات والتي تكشف لنا مدى وضوحها في هذا المستوى والذي لم نكتشفه أو نلاحظه من قبل.

وعلى العموم فإن تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي استلزم وضع بعض المبادئ السالفة الذكر، والتي تعتبر بمثابة الهيكل التنظيمي الذي تقوم عليه المستويات الست المتمثلة في النشاطات الذهنية والتي بواسطتها تتحقق الأهداف بشكل تنظيمي سليم دون تفاوت بين العناصر، من أجل تحقيق أهداف الفعل التعليمي.

[1]– محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، ص44.

أ- المعرفة:

تعتبر المعرفة من أهم العمليات العقلية الواجب توفرها في ذهن كل متعلم مكتسب وهي بمعنى إدراك الشيء واليقين به، ويعرفها "بلوم" بقوله: "إن تعريفنا لاكتساب المعرفة يتضمن أنماط السلوك والذي تلعب فيه الذاكرة الدور الحاسم: إن التلميذ يتعرف أو يتذكر المادة الدراسية والأفكار والظواهر، إن السلوك المرتقب بفضل اكتساب المعرفة هو أن يقوم الفرد بحفظ عدد من المعطيات، أما السلوك المرتقب لاسترجاع المعرفة فيكمن في قدرته على العثور عليها في ذاكرته و استظهارها."[1]

باعتبار أن المعرفة نشاط ذهني يتعلق بشكل كبير بالحفظ و الذاكرة من خلال إبراز المواد المخزنة فيها والتي اكتسبها المتعلم من قبل وأدركها وتم حفظها، فهي عبارة عن سلوك فإما يكون مرتقبا من خلال تلقي المعلومات وحفظها، ويكون سلوكا مرتقبا لاسترجاع هذه المعلومات، فإذا تحققت قدرة استرجاعه لها تحقق مقصود هذا المستوى، ويظهر لنا هذا عندما يقوم الأستاذ بطرح بعض الأسئلة ويقيس نسبة التذكر والحفظ لدى المتعلمين.

والجدير بالذكر أن مستوى المعرفة يحتوي على عدة أهداف خاصة تبدأ بدورها من البسيط إلى المركب، والتي تفيد المتعلم في اكتساب العديد من المهارات والمعارف التي تساعد في تكوينه الدراسي تتمثل في:

معرفة المعطيات الجزئية: وتشمل أهدافا خاصة قابلة للانفصال مثل حفظ التواريخ الخاصة بالأحداث الحربية، وتواريخ الأعياد الدينية والوطنية، كما تشمل أسماء الشخصيات وأسماء الأماكن كمعلومات جزئية سهلة التذكر والاسترجاع، وتشمل معرفة المصطلحات من

[1]- نقلا عن: محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، ص46.

خلال حفظ مجموعة من الألفاظ ومرادفاتها والقدرة على إدراكها في مختلف السياقات والتي يكون بمقدورهم استرجاعها عند احتياجها.[1]

معرفة الوسائل لتوظيف المعطيات الخاصة: وهذا النوع من الهدف يساعد التلاميذ على اكتساب الوسائل والأساليب التي تساعده في الدراسة, من خلال معرفة الضوابط المتمثلة في مجموعة من القواعد التي لا يمكن تجاوزها كمعرفة قواعد الاستعمال الصحيح للغة المكتوبة،ومعرفة مختلف المناهج التي يستعملها العلماء والباحثون في نصوصهم وقضاياهم،كما يساعد على معرفة المعايير التي تساعد على إصدار الأحكام على أمور معينة و تمحيص الواقع.

معرفة تمثلات مجردة: وتتمثل في معرفة الأفكار الأساسية وحفظها من طرف المتعلم وحفظ مختلف القواعد والقوانين المتعلقة بكل مجال من الدراسة كحفظ القواعد النحوية الخاصة في مادة النحو، ومعرفة نظريات حول ثقافة معينة، وغير ذلك كثير.[2]

مما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن مختلف الأنشطة والمعارف المتناولة في المدارس تميل إلى الحفظ و التذكر والمعرفة، كما أن الأهداف المدرجة تحت هذا المستوى تتميز بالسهولة والوضوح وقدرة المتعلم على اكتسابها، ولكن هذا لا يقلل من أهمية العمليات الذهنية الأخرى والتي بدورها تعمل على تطوير قدرات المتعلم في مختلف المجالات.

---

[1]– يُنظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص47.

[2]– يُنظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ب-الفهم:

يُعتبر هذا المستوى الهدف الثاني في صنافة "بلوم"، ويُعرف بمستوى الاستيعاب، وهو أعلى درجة من المعرفة، وهناك من الباحثين من عرفه بقوله: هو "أولى درجات الوعي وهو لا يتضمن كثيرا من مظاهر التعلم الآلي والاستدعاء، وإنما يحتاج من المتعلم أن يشغل المعلومات التي استقبلها في طريقة ما ليوظفها مع المعلومات القديمة"[1]

ومنه فالفهم عبارة عن عملية عقلية تتضمن المرتبة الأولى من الوعي، يستطيع المتعلم من خلالها استوعاب المعطيات والمعلومات التي تقدم له وإدراك معناها الحقيقي، مما يساعده على توظيفها في مكانها المناسب بالاعتماد على المعطيات المكتسبة سابقا.

ولهذا المستوى أهداف خاصة كغيره من المستويات الأخرى تتمثل في:

- الترجمة: ويتجلى هذا الهدف في قدرة المتعلم على نقل المادة من صورة إلى أخرى وإمكانية التعبير اللفظي عن ظاهرة معينة بأسلوب خاص، فيقوم المتعلم بتحويل الكلمات إلى أرقام وبيانات رمزية، ويتم الحكم على الترجمة بناء على درجة الأمانة والدقة في التعبير وسلامة المضمون دون تحريف أو تغيير، ولنا أن نشير إلى ذلك في بعض الأمثلة: كأن يقوم المتعلم بالترجمة من لغة إلى أخرى فيتغير الأسلوب مع حفظ المعنى، أو أن يقوم بتحويل المعلومات معروضة بكيفية مفصلة يعبر عنها بجمل قصيرة.[2]

---

[1]-زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الحاج لخضر، باتة، الجزائر، 2010-2011م، ص157.

[2]-ينظر: فوزية رضا أمين خياط: الأهداف التربوية السلوكية عند شيخ الاسلام ابن تيمية،(د، تح)، (ط1)، دار البشائر الاسلامية، بيروت، لبنان، 1987م، ص104.

يتضمن هذا الهدف قياس قدرة وإمكانية المتعلم في التعبير عن معطيات معينة بأسلوب خاص مميز دون الابتعاد عن المعنى و المضمون مما يوضح كفاءته اللغوية.

- التأويل والتفسير: ومعناه: "شرح المادة أو تنظيمها وإعادة ترتيبها بحيث تصبح واضحة، مثل شرح حقائق أو ألفاظ معينة"[1]

فباعتباره الهدف الثاني لمستوى الفهم، وهو لا يقل أهمية عن الترجمة، فهو يساعد المتعلم على إعطاء المعلومات شرحا وافيا كافيا من خلال ترتيبها وتنظيمها من جديد وبشكل أبسط مما كان عليه.

- التقدير: وهو آخر مرحلة من مراحل الفهم يتمثل في: "القدرة على توقع العواقب والنتائج الطبيعية التي تتفق مع الشروط الوارد وضعها في الرسالة الأصلية، مثل توقع الطالب لأحداث مستقبلية بناء على إحصاءات معينة"[2]

فهذه العملية تقوم على تجاوز المعطيات النظرية المقدمة إلى معرفة النتائج وتوقع التحصيلات وفقا لمعلومات مسبقة ومدركة من طرف المتعلم.

إذن إن مرحلة الفهم تعتبر أرقى مرحلة من المعرفة, فالمتعلم هنا لا يتمكن من استرجاع المعلومات فقط كما توضح لدينا في مستوى المعرفة، بل بإمكانه أن يسترجعها مع فهمها وإدراكها جيدا، فهناك من المتعلمين من يجيد حفظ المعلومات دون فهمها وإدراك معناها وهذا ما يؤثر على مستواهم الفكري والمعرفي، ولكن لا ننسى لما للحفظ والمعرفة من أهمية في بعض المجالات كحفظ القرآن الكريم مما يحتاج للحفظ مع التأكيد على أهمية الفهم إلى جانبه.

[1]– فوزية رضا أمين خياط: الأهداف التربوية السلوكية عند شيخ الإسلام ابن تيمية، ص104.

[2]–المرجع نفسه: الصفحة نفسها.

ج- التطبيق:

كما ذكرنا سابقا أن صنافة "بلوم" تحتوي على عدة مستويات ذات ترتيب تسلسلي تحمل نشاطات ذهنية، ومن بين هذه المستويات نجد التطبيق الذي يشير إلى: "القدرة على استخدام الطرق والمبادئ والنظريات في أوضاع واقعية أو جديدة كتطبيق القوانين الفيزيائية أو إجراءات البحث العلمي"[1]

وهذا المستوى يوضح لنا مهارة المتعلم لما فهمه وأدركه للمعطيات التي قدمت له في المستويات السابقة، لأن هذا المستوى هو عبارة عن عملية صقل كل المعارف التي اكتسبها من خلال المعرفة والفهم وتطبيقها على أرض الواقع وتحصيل النتائج المتوقعة.

وليتم تحقيق الأهداف المنشودة التي تخص هذا المستوى لابد من توفر خاصتين أساسيتين تتضمن الأولى إشكالية الموضوع أما الثانية فتتعلق بالجدية، وفيما يخص الخاصية الأولى فهي عبارة عن تساؤلات ومشكلات تعليمية تخص موضوع الدراسة مطروحة على التلميذ، فيحاول هذا الأخير تمحيص هذه التساؤلات وفهم ما توحي إليه المشكلة ومحاولة الإجابة عنها من خلال توظيف ما اكتسبه من قبل، أما الخاصية الثانية فالمتعلم هنا يجب أن يبرهن عما اكتسبه وفهمه من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة دون تهاون في الإجابة عليها.[2]

ومما سبق نلاحظ نوعا من الترابط والتكامل بين مستوى التطبيق مع ما سبقه من معرفة وفهم، فهذا المستوى يوضح أن لامجال للتطبيق دون فهم ومعرفة وإدراك مسبق، و مثال ذلك أن الأستاذ عند تقديمه للدروس لا يتغاضى عن مجال التطبيق، فإذا لم يتأكد من فهم التلميذ

---

[1]- عبد الله قلي, فضيلة حناش: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009م, ص28.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

للدرس لن يكون في وسعه الانتقال للتطبيق الذي يعبر عن مدى تفاعل المتعلم مع ما يقدمه المعلم.

د- التحليل:

يُقصد بالتحليل باعتباره هدفا تربويا :"جعل التلميذ قادرا على تجزءة المادة إلى مكونات أو عناصر أساسية، قادرا على اكتشاف العلاقة بين هذه العناصر، وقادرا على معرفة الطريقة التي بموجبها نظمت تلك المادة"[1]

فالهدف الأسمى من هذا المستوى هو جعل المتعلم متمكنا من تفكيك المواد بغية جعلها مفهومة وواضحة، مما يجعله قادرا على تحديد العلاقات الموجودة بين عناصر الموضوع أو المادة المطروحة وتحديد بنيتها، فإذا قام المتعلم بتفكيكها وتحليلها إلى عناصر منطقية توحي بما يقره الموضوع يكون حينئذ المتعلم قد فهم المحتوى جيدا وبلغ نسبة من التحليل الجيد.

ويندرج تحت هذا المستوى عدة أهداف تجعل تكوين المتعلم ممكنا تتمثل في ثلاثة مستويات، يتمثل المستوى الأول في مجموعة من الأهداف تمكن المتعلم من معرفة الافتراضات الضمنية التي تؤول إلى الحقيقة كما تساعده على التمييز بين الحقائق والفرضيات المطروحة التي تحتمل الصواب أو الخطأ، إضافة إلى قدرته على استنتاج نتائج بحثه من خلال السياقات أو العبارات التي وضعها هو أثناء تحليله للموضوع.

أما المستوى الثاني فيهدف إلى جعل المتعلم قادرا على تحديد الشواهد المتصلة بصحة الحكم وتأتي بنتيجة فعالة، كما يجعله قادرا على تمييز العلاقات بين الأسباب والنتائج مع

[1]- أمحمد تيغزى وآخرون: قراءات في الأهداف التربوية، (د، تح)، (ط1)، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة الجزائر، 1994م، ص142.

تحديد العلاقة المقارنة والعلاقات الاستقرائية، وتساعده على تحديد أي من العناصر هي متصلة بموضوعه مع تفادي استعمال عناصر لا تمت للبحث بصلة.[1]

ويتم المستوى الثالث والأخير بجعل التلميذ قادرا على تحديد نمطه الفني أو الأدبي لموضوع دراسته، لأنه يُعتبر كوسيلة لفهم مادته، ويُمكنه من تحديد غرض الكاتب وتحديد وجهة نظره وما يصبو إليه ومن ثم التعرف على الوسائل الإقناعية التي استعملها الكاتب في بحثه، فهذا المستوى يُعرف المتعلم على كل ما يحيط بالنص الأدبي أو بالموضوع الذي سيقوم بتحليله.[2]

وما يجب الإشارة إليه في مستوى التحليل أن الأهداف السالفة الذكر تتطلب نوعا من الإدراك الجيد والفهم العميق لما يريد المتعلم تحليله، وذلك من خلال معرفة المضمون الصحيح للموضوع ومعرفة البنية الصحيحة للعناصر المتناولة كل على حده، مع التمكن من إصدار الأحكام السليمة والتي قد تؤثر سلبا على تحليله إذا ما كان فيها نوع من الخطأ أو الزلل.

هـ-التركيب:

يُعتبر التركيب خامس مستوى من مستويات التصنيف التي وضعها "بلوم" للدلالة على القدرات العقلية والمعرفية، "ويشمل هذا المستوى الأهداف التي لها علاقة بعملية جمع العناصر والأجزاء، في كُل مؤتلف، وإعادة بنائها في صياغة جديدة ومتماسكة، أي تنظيمها في نموذج بَنَاء لم يكن ظاهرا أو جليا من ذي قبل"[3]

فمن خلال هذا المفهوم نجد أن الأهداف الخاصة بهذا المستوى تتمثل في القدرة على إعادة تجميع العناصر والأجزاء المترابطة فيما بينها ومحاولة صياغتها من جديد شرط أن

---

[1]- يُنظر: أمحمد تيغزى وآخرون: قراءات في الأهداف التربوية، ص143.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]-محمد شارف سرير، نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص63.

تكون متناسقة فيما بينها، فتظهر لنا على شكل نماذج جديدة قام المتعلم بصياغتها بشكل لم يُسبق مثله من قبل.

والجدير بالذكر أن عملية التركيب تتم على ثلاث مراحل أساسية تتمثل المرحلة الأولى في: إنتاج بلاغ جديد وهذا من خلال إنتاج الأفكار أو كتابة المقالات والنصوص ومحاولة إيصالها للآخرين بغية إعطاء نظرة شاملة عن الموضوع المراد إنجازه و مثال ذلك: إعداد تقرير لزيارة ميدانية للاطلاع على البيئة و عناصر التلوث فيها.

أما المرحلة الثانية فتتم بوضع مخطط من الإجراءات و القواعد الواجب تتبعها لإنجاز العمل المطروح، ويوضع هذا المخطط من أجل توضيح كل ما يخص هذا العمل وتحديد كل المراحل المتبعة لتحقيق شروط تنفيذ العمل، ومثال ذلك وضع خطة لزيارة ميدانية في مجال البيئة، أما بالنسبة للمرحلة الثالثة فهي استخراج نظام أو مجموعة من العلاقات الجديدة والتي بدورها تساعد على تفسير المعلومات، والظواهر المتناولة كالقيام باستخراج تركيب محلول كنوب من تحليل كلي للنبات.[1]

وعليه فإن هذه المراحل الثلاثة الخاصة بمستوى التركيب متسلسلة ومرتبة ترتيبا منطقيا من بداية العمل حتى الوصول إلى النتائج، فالهدف من تتبع هذه المراحل بالتدريج هو إنتاج مستوى التركيب بطريقة سليمة وصحيحة. بَيدَ أنه يحتاج إلى كثير من الدقة وتسلسل للأفكار دون تجاوز أو تعسف من أجل تحقيق أهداف هذا المستوى.

و-التقويم:

وهو آخر مستويات التصنيف، ويعتبر أصعب مرحلة من المراحل السابقة التي تم تحديدها من خلال صنافة "بلوم"، فهو: "إصدار أحكام معيارية لغرض من الأغراض على قيمة

[1]-يُنظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، ص64.

أعمال وأفكار أو طرق أو مواد أو غير ذلك، ويُعتبر التقويم أعلى مراتب الأهداف التربوية من حيث التصنيف، وذلك لكونه يُمثل معلومات وخبرة واسعة ...."[1]

وعليه فإن هذا المفهوم يشير إلى القدرة على إطلاق الحكم بطريقة تقديرية توضح لنا قيمة العمل المراد تقييمه، بالاعتماد على معايير محددة تساعدنا على بيان نسبة نجاح العمل أو فشله، كما يتضح لدينا أهمية هذا المستوى باعتباره أعلى مراتب تصنيف الأهداف التربوية، كونه يحمل خبرات ومعلومات واسعة يكون المتعلم قد اكتسبها بالاعتماد على العمليات العقلية السابقة لهذا المستوى.

وباعتبار التقويم هدفا تربويا تندرج تحته مجموعة من المواقف السلوكية التي توضح لنا مختلف الإمكانيات والقدرات التي اكتسبها المتعلم تتمثل في القدرة على معرفة الأخطاء المنطقية التي قد ترد في مناقشة معينة أو بحث ما يكون المتعلم عنصرا فيها، كما باستطاعتها استظهار الأخطاء المنهجية الواردة عند معالجة موضوع ما والتي قَلَمَا ينتبه إليها البعض أو يهتم بها، والجدير بالذكر أن المتعلم في هذه المرحلة أو في هذا المستوى الأخير من مستويات المجال المعرفي يكون قادرا على المقارنة بين مجموعة من الأعمال أو المعطيات المتشابهة فيما بينها فيكشف عن مُجمل نقاط الاختلاف بينها والتي تُمثل لنا جوهر هذا الاختلاف.[2]

من خلال ما سبق يمكن القول أن مستوى التقويم باعتباره آخر العمليات العقلية الموجودة في صنافة "بلوم" يمثل عتبة نجاح المتعلم، حيث يُصبح متمكنا من إبراز مهاراته ومعارفه التي اكتسبها من خلال العمليات الذهنية السابقة، كما يكون قادرا على إصدار مختلف الأحكام القيمة التي توضح لنا مدى فعالية مهاراته.

---

[1]– أمحمد تيغزى: قراءات في الأهداف التربوية، ص144.

[2]– يُنظر: المرجع نفسه، ص145.

وعلى العموم فقد تعرفنا من خلال ما سبق على مختلف النشاطات الذهنية التي جاءت في تصنيف "بلوم" للأهداف التربوية المتمثلة في مجموعة من المستويات تحمل كل منها أهدافا خاصة تفرض على المتعلم بلوغها، بداية من المعرفة وصولا إلى آخر مرحلة متمثلة في التقويم. وتنطوي هذه العمليات العقلية ضمن العملية التعليمية والتي تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية للوصول إلى تعليم جيد ذي مستوى عال.

تختص هذه العمليات بمجموعة من المواقف السلوكية كُل على حدَه، يكتسبها المتعلم من خلال تلقيه المعلومات التي يقوم بحفظها في ذاكرته مع فهمها لاسترجاعها عند الضرورة إذا ما استلزم الأمر التطبيق عليها، أو أراد تحليلها من خلال تجزئتها إلى عناصر وأفكار تحمل مضمون الدراسة، فيقوم بتركيب هذه الأجزاء في كل متكامل، وبهذا يمكنه إطلاق الأحكام وتقييم المعلومات الواردة، من خلال هذا التنظيم تتحقق أهداف العملية التعليمية.

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية

المبحث الأول: منهجية البحث

أولا: منهج الدراسة

ثانيا: مجال الدراسة (الزمان والمكان)

ثالثا: أدوات جمع البيانات

المبحث الثاني: التحليل

أولا: المحور المتعلق بالأستاذ

أ- متغير الجنس

ب- متغير المؤهل العلمي

ج- متغير الخبرة التدريسية

د- تحليل إجابات الأساتذة

ثانيا: المحور المتعلق بالتلميذ

أ-تقويم الأهداف الخاصة بدروس القراءة

ب- تقويم الأهداف الخاصة بدروس القواعد

ج- تقويم الأهداف الخاصة بدروس التعبير

المبحث الأول: منهجية البحث:

أولا: منهج الدراسة:

يُعتبر المنهج بصفة عامة الطريقة الأساسية التي يستخدمها كل باحث وذلك من أجل البحث عن حقائق الظاهرة التي هو بصدد دراستها، وتتعدد المناهج الدراسية بتنوع الدراسات والظواهر، فكل موضوع يقوم على منهج معين، وفي دراستنا المتمثلة في:تقويم الأهداف التربوية –مادة اللغة العربية– السنة الرابعة من التعليم المتوسط. اتبعت المنهج الوصفي التحليلي فهو" أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة"[1]

فيتميز هذا المنهج بالدقة والوضوح في الكشف عن الحقائق الجوهرية للظاهرة المدروسة، وذلك من خلال جمع المعلومات والبيانات التي تفسر وتحلل الظاهرة والتي تعطي بدورها إجابات نموذجية عن مختلف الإشكاليات المطروحة في الموضوع، من خلال وصف كل ما يتعلق بتقويم الأهداف التربوية ،ووصف مختلف إجابات الأساتذة وتحليلها.

ثانيا: مجال الدراسة: (الزمان و المكان):

لقد جرت دراستي حول موضوع تقويم الأهداف التربوية– مادة اللغة العربية –السنة الرابعة متوسط– خلال الفترة الزمنية الممتدة من (10 مارس إلى 20 مارس 2014م),ومن (7 أفريل إلى 10 أفريل 2014م)، وذلك عن طريق الاتصال ببعض الأساتذة وتوزيع الاستمارة عليهم وكذا توزيع سلسلة من التمارين على التلاميذ بالاستعانة بالمدير والمراقبين العاملين بالمؤسسة، وذلك بعد الحصول على موافقة الدخول إلى المتوسطة. أما فيما يخص الإطار المكاني للدراسة، فقد كان بمتوسطة "دوخي علاوة" بلدية يحي بني قشة، دائرة فرجيوة ولاية ميلة.

ثالثا: أدوات جمع البيانات:

لقد اعتمدت في بحثي هذا على مجموعة من الأدوات والوسائل التي كان لها دور فعال في استنتاج حقائق ونتائج أكثر واقعية تتمثل في:

---

[1]– محمد عبيدات و آخرون: منهجية البحث العلمي القواعد و المراحل و التطبيقات (د، تح)،(ط2).دار وائل، عمان, الأردن ،1999م.ص46.

أ–المقابلة:

وهي من أهم الأدوات المستعملة من قبل الدارسين، وتعني "الالتقاء بعدد من الناس وسؤالهم شفويا عن بعض الأمور التي تهم الباحث، بهدف جمع إجابات تتضمن معلومات و بيانات يفيد تحليلها في تفسير المشكلة"[1]

فكانت عن طريق الالتقاء ببعض الأساتذة وطرح الموضوع عليهم، كما أفادوني بآرائهم من خلال إعطاء نظرتهم الخاصة بالموضوع، والتي استفدت منها بشكل كبير،كما تفضلوا علي بالسماح للحضور الشخصي لبعض الحصص المبرمجة والتي كان لها دور كبير في معرفة مستوى التلاميذ وتحليل النتائج إلى حد بعيد.

ب–العينة العشوائية :

وهي الأداة الثانية التي استعملت في اختيار الأساتذة الذين قاموا بالإجابة عن الأسئلة، والتي استعملت في اختيار التلاميذ–بطريقة عشوائية– الذين وزعت عليهم مجموعة من التمارين تخص الدروس المكتسبة، فالعينة العشوائية هي :" العينة التي تختار بطريقة تحقق لجميع وحدات المعاينة بالمجتمع نفس الفرصة في الاختيار أو الظهور، وهذا النوع من العينات لا يتيح فقط لكل فرد في المجتمع فرصة متساوية للظهور في العينة ،بل يتيح أيضا لكل مجموعة من مجموعاته نفس الفرصة"[2]

ومنه فالعينة العشوائية أسلوب مميز يساعد للوصول إلى النتائج وظهورها بصفة عامة دون تمييز فئة عن أخرى، فباعتمادي على هذه الأداة بشكل عشوائي دون اختيار

[1]– مروان عبد المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية ،(د ،تح)،(ط1)،مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، 2000م.ص 171.

[2]– عاطف عدلي العبد، زكي أحمد عزمي : الأسلوب الإحصائي واستخداماته في بحوث الرأي العام و الإعلام ،(د تح)،(ط1)،دار الفكر العربي، القاهرة, مصر ،1993م.ص147.

الممتاز من المتوسط ومن الضعيف استطعت أن ألمس مدى الاختلاف الموجود بين الأساتذة في وجهات النظر كما استطعت أن ألحظ مواطن الضعف والخلل لدى فئة معينة من التلاميذ الذين بلغ عددهم ثلاثين تلميذا، كانوا موزعين على أربعة أقسام.

ج-النشاطات:

ويُقصد بها "كل ما يُنظم للطالب لأن يقوم به من نشاط خارج الدرس المقرر لفروع اللغة العربية المعروفة"[1]

تتجلى هذه النشاطات في مجموعة من التمارين تتضمن مختلف الأسئلة الخاصة بالدروس المبرمجة في المنهاج الدراسي تُقدم للتلاميذ، من أجل الإجابة عليها، وقد قمت باختيار مجموعة من الدروس تخص القراءة، ودروس القواعد من نحو وصرف وبلاغة وبعض دروس التعبير.

د-الاستبيان:

وهو من أهم الأدوات المستعملة في كل بحث ميداني، وهو عبارة عن استمارة تتضمن مجموعة من الأسئلة تخص مشكلة البحث، ويعني " سلسلة من الأسئلة أو الموافقة التي تتضمن بعض الموضوعات النفسية أو الاجتماعية أو التربوية أو البيانات الشخصية، يطبق على الأفراد أو المجموعات بهدف الحصول على بيانات خاصة بهم"[2]

فبالاعتماد على هذا الاستبيان المتمثل في استمارة تحتوي على معلومات شخصية تخص كل أستاذ تتمثل في الجنس والأقدمية في العمل ونوعية التكوين ومجموعة من الأسئلة تخص مشكلة البحث، قام مجموعة من الأساتذة البالغ عددهم اثنا عشر أستاذا بالإجابة عنها، استطعنا الوصول إلى بعض النتائج التي تجيب عن بعض إشكاليات البحث.

---

[1]- علي جواد الطاهر :أصول تدريس اللغة العربية ،(د، تح)،(ط2)،دار الرائد العربي ،بيروت، لبنان،1984م. ص100.

[2]- محمود عبد الحليم منسي، سهير كـامل أحمد: أسس البحث العلمي في المجالات النفسية و الاجتماعية و التـربوية (د، تح)،(د، ط)،مركز الاسكندرية ، مصر، 2002م.ص93.

المبحث الثاني: التحليل.

أولا: المحور المتعلق بالأستاذ:

تكونت عينة الدراسة من أساتذة اللغة العربية العاملين بمتوسطة "دوخي علاوة" بلدية يحي بني قشة –دائرة فرجيوة–ولاية ميلة، وقد بلغ عددهم: اثنا عشر أستاذا، والجدول التالي يوضح ذلك:

أ–متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	09	%75
ذكر	03	%25
المجموع	12	%100

(01)

من خلال الجدول رقم (01) يتضح لنا أن النسبة الغالبة هي جنس الإناث بنسبة كبيرة قدرت بـ 75%،أما جنس الذكور فكانت نسبته أقل منها بكثير قدرت بنسبة 25%.

ب–متغير المؤهل العلمي:

يمثل الجدول التالي الشهادات العلمية التي تخص الأساتذة المشاركين:

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
ليسانس من التعليم العالي	08	%66,66
شهادة من التعليم التكنولوجي لتكوين أساتذة معلمين	04	%33,33
المجموع	12	%100

(02)

من خلال الجدول السابق يتضح أن أعلى نسبة للمؤهل العلمي والتي فاقت نسبة 66,66% هي شهادات ليسانس من التعليم العالي، كما تليها بنسبة 33,33% شهادات من التعليم

التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين ذلك راجع الى توفر الأماكن في التعليم العالي العادي دون غيره .

ج-متغير الخبرة التدريسية:

باعتبار أن للخبرة التدريسية دور فعال في نجاح الفعل التعليمي فقد تبين لي من خلال عملية الإحصاء التي قمت بها النتائج الموضحة في الجدول الآتي :

الأقدمية في التعليم	العدد	النسبة المئوية
من 6الى 13سنة	8	%66,66
من 20الى 28سنة	4	%33,33
المجموع	12	%100

(03)

فقد جاءت نسبة 33,33%معبرة عن عدد الأساتذة الذين تراوحت خبرتهم التدريسية ما بين (20إلى 28سنة)،أما النسبة العالية والتي قدرت ب66,66%فكانت للأساتذة الذين تراوحت خبرتهم ما بين (6 سنوات إلى13 سنة).

د-تحليل إجابات الأساتذة:

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على :هل كان لك استعداد كامل لتحمل مسؤولية تدريس مادة اللغة العربية؟ وكانت النتيجة كالآتي:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	8	%66,66
لا	/	/
إلى حد ما	4	%33,33
المجموع	12	%100

نسبة 66,66% من الأساتذة تؤكد أنه كان لديهم استعداد كامل لتدريس مادة اللغة العربية وهذا راجع الى تلقيهم لتكوين جيد ومستوى عال، أما نسبة 33,33% من الأساتذة ترى أنها لم يكن لديها استعداد قبلي كامل لتدريس هذه المادة في المرحلة المتوسطة، وبرروا ذلك بعدم وضوح بعض الأهداف الخاصة بالمادة لديهم مسبقا.

نتائج السؤال الثاني:

نص على: هل المنهاج المقرر في مادة اللغة العربية يتناسب مع التوقيت الزمني المحدد لها ؟ إذا كانت الإجابة بالرفض، أُذكر السبب؟

وجاءت النتيجة موضحة في الجدول التالي:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	/	/
لا	4	%33,33
إلى حد ما	8	%66,66
المجموع	12	%100

نستنتج أن أغلبية الأساتذة والذين قدروا بنسبة 66,66% يرون أن المنهاج المقرر غير متناسب جزئيا مع التوقيت المبرمج وكانت إجابتهم(إلى حد ما) وذلك راجع لكثافة البرنامج وقلة الوقت بسبب القصور في التنسيق وعدم وجود موازنة بين المقرر والوقت المخصص له، وما يؤكد هذا أن الفئة الباقية والتي قدرت بنسبة 33,33% أجابت بـ(لا) وترى أنه لا يوجد توافق بتاتا بين المنهاج المقرر والوقت المحدد، وهذا قد يؤدي إلى عدم سير العملية التعليمية بشكل جيد وفعال بسبب تضخم المادة العلمية في ذهن المتعلم نظرا لهذا المستوى الذي يحتاج جهدا أكبر.

نتائج السؤال الثالث:

نص هذا السؤال على: هل يُحسن التقويم التربوي من مستوى التلاميذ؟ وإذا كانت الإجابة نعم, كيف ذلك؟ والجدول يوضح ذلك:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	7	%58,33
لا	/	/
إلى حد ما	5	%41,66
المجموع	12	%100

نسبة مرتفعة تُقرُ بفائدة التقويم وما يرجع به على المتعلم من تحسُن، فنسبة 58,33% تؤكد أن التقويم التربوي له دور فعال في تحسين عملية التعلم، وذلك من خلال مراجعة كفاءات التلاميذ وما تم اكتسابه من معارف في كل الفصول، أما نسبة 41,66 %كانت إجابتها (إلى حد ما) وترى أن عملية التقويم تُحسن مستوى المتعلم ولكن بدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الرابع :

نص السؤال الرابع على : هل يتم تقويم الأهداف الخاصة بكل درس من مؤشرات مسبقة؟ أجاب معظم الأساتذة بنسبة 100% بالإيجاب، فقد أجابوا أن إطلاق الحكم على الهدف إن تحقق أو لا يكون وفقا لمؤشرات تتمثل في التمارين والنشاطات المتعلقة بكل

درس، فمن خلال هذه النشاطات يستطيع المعلم أن يقيس ما تم تحصيله من تقديم الدروس وشرحها.

نتائج السؤال الخامس:

نص على: هل يساعد نموذج الأهداف على تحسين عملية التعلم؟ إذا كانت الإجابة نعم،كيف ذلك؟

هذا السؤال لا يحتاج إلى جدول كسابقه، فمعظم الأساتذة أجابت بـ(نعم) بنسبة 100%، وأن هذا النموذج يساعد بشكل كبير على تحسين عملية التعلم، وبرروا إجابتهم: كَون هذا النموذج يجعل من المتعلم عارفا ومُدركاً بالأهداف المُراد تحقيقها من الدرس المبرمج، كما يساعد على سرعة الإنجاز بأقل جهد وفي وقت قصير.

نتائج السؤال السادس:

نص على: هل يساعد هذا النموذج الأستاذ على تطبيق كل ما قدمه في كل محور؟ والنتيجة موضحة في الجدول الآتي:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	10	%83,33
لا	/	/
إلى حد ما	2	%16,66
المجموع	12	%100

أجابت الأغلبية الساحقة والتي قدرت بنسبة 83,33% بالإيجاب، بأن نموذج الأهداف يساعدهم وبشكل كبير في تطبيق ما اكتسبه المتعلم في نهاية الدرس، أما نسبة قليلة أجابت(إلى حد ما) وقدرت بنسبة16,66%وترى أن ضيق الوقت لا يساعد على تطبيق كل ما يتم تناوله بشكل جيد.

نتائج السؤال السابع:

نص على: هل يوجد مستوى محدد من الأهداف يصعب تحقيقه؟

جاءت نتائج هذا السؤال منقسمة إلى شطرين، فنسبة 50% من الأساتذة تؤكد وجود مستوى معين من الأهداف يصعب تحقيقه متمثلا في المستوى العام للأهداف، بحيث يُصاغ الهدف من الدرس في هذا المستوى بشكل عام دون خصوصية أو دقة، أما فئة 50% تنفي قطعياً وجود مستوى يصعب تحقيقه، وبررت ذلك باعتبار أن الأستاذ يجب أن يكون ملماً بكل ما يحتويه الدرس وكل ما يهدف إليه من هدف عام إلى هدف خاص.

نتائج السؤال الثامن:

كان نصه: هل تقوم بصياغة الأهداف في كل درس؟

أجاب كل الأساتذة بنسبة 100% بنعم، وبرروا رأيهم بأن صياغة الهدف هو سبيل نجاح العملية التعليمية وهذا يرجع إلى التخطيط الجيد و التسيير المحكم للدرس.

نتائج السؤال التاسع:

و نص السؤال على: هل المعرفة المسبقة للأهداف الخاصة بكل درس يؤثر على التحصيل المعرفي للتلميذ؟ وكانت الإجابة على النحو التالي:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية%
نعم	2	%16,66
لا	10	%83,66
إلى حد ما	/	/
المجموع	12	%100

أجاب معظم الأساتذة بـ(لا) بنسبة قُدرت 83,66%، وهذا أمر إيجابي ،أما نسبة 16,66% أجابت بـ(نعم) حيث ترى أن المعرفة المسبقة للهدف المسطر في كل درس يؤدي إلى السرعة في إنجاز الدروس، كما تجعله مدركا لما سيقدمه الأستاذ فيكون تواكل التلميذ أكثر، فلا يأتي بجديد و لذلك رأوا فيه نوعا من السلبية على التعليم .

نتائج السؤال العاشر:

نص هذا السؤال على: هل الوقت المخصص كافي لإجراء التقويم المستمر وإذا كانت الإجابة (لا)، لماذا؟

و النتيجة موضحة في الجدول التالي:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	9	%75
لا	3	%25
إلى حد ما	/	/
المجموع	12	%100

قدرت نسبة بـ 75% من آراء الأساتذة تؤكد أن الوقت كاف لإجراء التقويم بأنواعه وذلك من خلال مسايرة أعمال التلاميذ و قياس إمكانياتهم من خلال النشاطات والفروض والواجبات خلال فترات زمنية معينة، أما نسبة 25% أجابت بـ(لا) و أن الوقت لا يكفيهم لإجراء تقويم منتظم يشمل كل ما اكتسبه التلاميذ، وبرروا ذلك بضيق الوقت وكثافة البرنامج وخاصة في هذه المرحلة الحساسة التي تحتاج جهدا وعملا أكبر.

نتائج السؤال الحادي عشر:

كان السؤال: هل تراعي الدقة و الوضوح في صياغة الأهداف؟

أجاب معظم الأساتذة بنسبة 91,66%بـ(نعم) وأنهم يراعون الدقة والبيان والوضوح في صياغة الأهداف الخاصة بكل درس يقدموه، أما نسبة 8,33% فكانت إجابتها (إلى حد ما).

نتائج السؤال الثاني عشر:

ونص هذا السؤال على: هل تمس الأهداف المسطرة جميع جوانب النمو المعرفي لدى التلاميذ؟

وكانت النتيجة أن نسبة 50%تراعي مختلف الجوانب المعرفية والتي تخص المعرفة و الفهم والتطبيق ثم تحليل وتركيب وتقويم في صياغة أهدافها، أما الفئة الباقية والمقدرة ب50% كانت إجابتها(إلى حد ما)، وبررت ذلك بعدم الاهتمام بكل هذه المستويات فقد تشمل الأهداف بعضها دون مجملها.

نتائج السؤال الثالث عشرة:

ينص هذا السؤال على: هل تتحقق الأهداف التعليمية المسطرة بشكل كبير في مادة اللغة العربية ؟

فكانت النتيجة بإجابة الأساتذة بنسبة 66,66% بالإيجاب فترى أن مختلف الأهداف المبرمجة في مادة اللغة العربية تتحقق بشكل مقبول وما يعزز هذا النمو هو وجود تطبيقات ونشاطات سواء المبرمجة أو ما تكون من إنجاز الأستاذ يقدمها على شكل واجبات، أما نسبة 33,33% أجابت (إلى حد ما) والنتيجة موضحة في الجدول الآتي:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	8	66,66%
لا	/	/
إلى حد ما	4	%33,33
المجموع	12	%100

نتائج السؤال الرابع عشرة:

ينص السؤال على :هل هناك موازنة بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي؟

أجابت نسبة 58,33%بـ(نعم)، وأن هناك موازنة بين الجانبين باعتبار أن الدرس الذي يقدم يتبعه عدة تمارين ونشاطات تخص محتوى الدرس، أما نسبة 41,66% أجابت بـ (إلى حد ما) وبررت إجابتها بغلبة الجانب النظري، أن هذا ما جاء به المقرر الدراسي.

و النتيجة موضحة في الجدول:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	7	%58,33
لا	/	/
إلى حد ما	5	%41,66
المجموع	12	%100

نتائج السؤال الخامس عشرة:

نص السؤال هو: هل أهداف دروس النحو واضحة في ذهن التلميذ؟

أجابت نسبة 66,66%بـ (نعم)،وقد بررت هذا باهتمام التلاميذ بالمادة والإلمام بقواعدها وتناولها عبر المراحل التعليمية، هذا ما أدى إلى تفوق مقبول في تحصيلهم لها، أما نسبة 33,33%من الأساتذة فقد توافقت جزئيا مع الفئة الأولى، حيث كانت إجابتها بـ (إلى حد ما)، والجدول يوضح لنا النتائج:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	8	%66,66
لا	/	/
إلى حد ما	4	%33,33
المجموع	12	%100

نتائج السؤال السادس عشرة:

ونص السؤال هو: هل تلتزم في تدريسك بالأهداف المسطرة في مادة الصرف؟

أجابت نسبة قليلة قدرت بـ25% أنها لا تلتزم دائما بالأهداف الموضوعة والخاصة بدروس الصرف، وأقرت أنه يوجد بعض التقاعس في الالتزام وقد بررت إجابتها أن معظم التلاميذ لا يُولون اهتماما ولو بالقليل اتجاه هذه المادة نظرًا لصعوبتها، أما نسبة 75% فقد أكدت أنها تلتزم دائما بكامل الأهداف المسطرة في دروس الصرف، والجدول يوضح ذلك:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	9	%75
لا	/	/
إلى حد ما	3	%25
المجموع	12	%100

نتائج السؤال السابع عشرة:

نص السؤال على: هل يوجد إقبال كبير للتلاميذ نحو مادة الصرف نظرا لصعوبتها؟ و إذا كان: لا، فلماذا؟ فكانت النتيجة كالآتي:

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	2	%16,66
لا	10	%83,33
إلى حد ما	/	/
المجموع	12	%100

معظم الأساتذة أجاب بـ(لا) بنسبة 83,33% وقد برروا إجابتهم بصعوبة المادة و قلة الاهتمام بها، أضف إلى ذلك أن معظم التلاميذ لا يفرقون بين النحو والصرف. أما نسبة 16,66% فقد أجابت بـ(نعم)، وأن هناك إقبال جيد لبعض التلاميذ المقَدرين من الممتازين والذين يُوَلون اهتماما كبيرا للدروس المبرمجة في هذا الفرع.

نتائج السؤال الثامن عشرة:

وقد نص هذا السؤال على: هل أهداف دروس القراءة تساعد التلميذ على النمو اللغوي؟ أغلب الأساتذة أجابوا بـ(نعم) بنسبة 91,66% على قدرة التلاميذ استعمال اللغة العربية الفصحى ذلك من خلال مشاركتهم في القسم، أما الفئة المتبقية والتي قدرت ب 8,33% أجابت (إلى حد ما) وذلك يفسر عدم اهتمام البعض من التلاميذ باللغة العربية والميل إلى اللغات الأجنبية .

لقد كان الهدف من هذا الاستبيان هو تقييم الأهداف الخاصة بمادة اللغة العربية وما يتعلق بتدريسها بصفة عامة، من خلال وجهة نظر الأساتذة باعتبارهم أساس الفعل التعليمي محاولين تحليل إجاباتهم عن الأسئلة المطروحة في هذا الاستبيان المكون من ثمانية عشر سؤالا .

ثانيا: المحور المتعلق بالتلميذ:

لقد تناولت في هذا المحور بعض الدروس المبرمجة في منهاج اللغة العربية، والتي تخص دروس القراءة وقواعد اللغة والتعبير، فقمت بإعداد بعض النشاطات والتمارين الخاصة بالدروس المختارة و توزيعها على عينة عشوائية من التلاميذ الدارسين في الطور الرابع متوسط، وقمت بتقييم تحصيلهم من هذه الدروس، وما إذا كان الهدف قد تحقق أم لا.

أ-تقويم الأهداف الخاصة بدروس القراءة:

أهداف تعليم القراءة:

من أهم أهداف القراءة في هذه المرحلة "أن يقرأ التلميذ قراءة صحيحة هادفة يتوافر فيها عنصر السرعة المناسبة والفهم الصحيح، مع التدرج فيها تبعا لاطراد النمو اللغوي، وأن يقدر على التميز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الجزئية فيما يقرأ".[1]

من خلال هذا الهدف يتضح لنا أن القراءة أهم عنصر من عناصر النمو الفكري، إذ يحمل هذا الهدف شطرين: قراءة صحيحة لفظا وسليمة في المعنى، وهذا يبرر لنا النمو اللغوي الذي يبلغه التلميذ إذا ما حقق الهدف، مع قدرته على التمييز بين المعاني الكلية والمعاني الجزئية للنص المقروء.

كما أن هناك العديد من الأهداف التي تسعى مادة القراءة إلى تحقيقها تتمثل في :

زيادة الثروة اللغوية لدى التلميذ وذلك من خلال الاطلاع على ما أنتجه الأدباء والعلماء والبحث في مختلف الكتب التي تنمي قريحته وقدرته على استخدام المراجع والمعاجم التي

[1]- علي الجمبلاطي، أبو الفتوح التوانسي: الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية و التربية الدينية، (د، تح)،(ط,2)، دار النهضة، القاهرة، مصر،1975م.ص144.

ينتفع بها في مختلف أبحاثه، و هذا ما يزيد خبراته و يُقوي ميله إلى البحث والقراءة ويُنمي استمتاعه بها وجعلها عادة يومية تكون ممتعة وفي نفس الوقت مفيدة له، فالقراءة تساعد التلميذ أيضا على نطق الحروف بأصواتها نطقا صحيحا وسليما وحتى الذين يعانون مشكلة في الكلام يمكنهم تجاوز هذا الخلل من خلال القراءة المتواترة، كما تجعل من التلميذ قادرا على التمييز بين مختلف أنماط النصوص الواردة.[1]

كانت هذه بعض الأهداف التي تخص مادة القراءة والمفترض توفرها في كل تلميذ يدرس هذه المادة يسعى إلى تحقيق الأهداف المبتغاة والمسطرة في هذه المادة.

لقد قام تحليلي للأهداف المتوخاة من دروس القراءة من خلال الحضور الشخصي للحصص المبرمجة لهذا النشاط، التي تمثلت في خمس حصص خاصة بدروس القراءة، ومن خلال تقييمي لمستوى التلاميذ خلُصت إلى أنه:

يوجد اهتمام كبير وميول واسع نحو نشاط القراءة من قبل التلاميذ, ولقد لاحظت ذلك من خلال المشاركة الجيدة والحضور الفعال في القسم، فأغلبية التلاميذ في القسم الواحد كان لهم دور فعال في الإجابة عن الأسئلة المطروحة التي تخص البناء الفكري والتي كانت سليمة من حيث اللفظ والمعنى.

كما لاحظت قدرة معظم التلاميذ على القراءة السريعة مع الفهم الجيد للفقرات والنص بشكل عام، مع احترام الفواصل وعلامات الوقف المختلفة الموجودة في النص، مع قدرتهم على صياغة الأفكار العامة والأفكار الجزئية الخاصة بالموضوع المتناول، وسلاسة التعبير والدقة والوضوح في إعداد الأفكار، وقلَما يقوم الأُستاذ بتصحيح بعض الأخطاء الواردة أو التعديل في التعبير الذي يُترجم لنا الفكرة بشكل أدق.

كانت هذه مُجمل النتائج التي توصلت إليها، والتي تدل بدون شك على تمكن التلاميذ من نشاط القراءة، وبالتالي تحققت مُعظم الأهداف المرجوة من نشاط القراءة.

[1]– يُنظر: عدنان بن محمد علي بن حسن الأحمدي : واقع استخدام الاعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة أم القرى ، المدينة المنورة، 2010م.ص 57.

ب-تقويم الأهداف الخاصة بدروس القواعد:

لقد وقع اختياري في هذا الفرع على مجموعة من الدروس تخص النحو والصرف و الجانب البلاغي، وقمت بتحديد الأهداف المتوخاة من كل درس مع إعداد بعض التمارين التي تخص كل درس، ثم توزيعها على التلاميذ وبعد تسلُم الإجابات قمت بتقييم الأهداف المحققة.

نماذج من دروس النحو:

الجملة الموصولة:

الجملة الموصولة من أهم الدروس النحوية المبرمجة في المقرر الدراسي فهي "تكون جملة إسمية أو جملة فعلية ،و فائدتها أنها تُتم الموصول، وتشتمل على ضمير يعود على الاسم الموصول يسمى الضمير العائد يربط صلة الموصول بالاسم الموصول"[1]

فهذا مفهوم مختصر للجملة الموصولة حيث يُحدد نوعها فهي قد تأتي إسمية كما قد تكون فعلية ،ويبين لنا وظيفتها المتمثلة في إتمام معنى الموصول.

فكان الهدف المتوخى من درس الجملة الموصولة هو:

القدرة على استخراج الموصول وصلة الموصول ركني الجملة الموصولة من مختلف الجمل والعبارات والآيات القرآنية المطروحة.

القدرة على تمييز الجمل التي لها محل من الإعراب والتي لا محل لها من الإعراب مثل الجملة الموصولة ومعرفة لماذا هذا النوع من الجمل لا محل له من الإعراب.

كما يساعد على إنشاء جمل لا محل لها من الإعراب.

و بعد تحليلي لإجابات التلاميذ وتقييمي لها وجدت أن الأهداف المحققة من هذا الدرس كانت على النحو التالي:

[1]-إبراهيم قلاتي: قصة الإعراب, (د, تح),(د, ط), كتاب في النحو و الصرف لجميع المراحل التعليمية, دار الهدى, عين مليلة, الجزائر,2009م.ص615.

نسبة متوسطة قُدرت ب 50% أجابت على تمرين الجملة الموصولة بطريقة صحيحة وسليمة، ونسبة 20% والتي ضمت ستة تلاميذ أجابت على هذا التمرين، ولكن إجاباتهم كان فيها نوع من الخطأ فكانت نسبية نوعاً، أما الفئة المتبقية وكانت نسبتها مقدرة ب30% لم يُجيبوا على التمرين وتجاوزوه إلى تمارين أخرى، مما يوضح لنا عدم تمكنهم من الدرس بتاتاً.

من خلال هذه النتائج نجد أن الأهداف الواجب تحققها من هذا الدرس قد تحققت بشكل نسبي نظراً لنسبة التلاميذ الذين لم يجيبوا على التمرين وكذا نسبة الأخطاء الواردة في إجابات البعض الآخر.

الحال:

وهو من بين الدروس الأكثر تناولا في مختلف المراحل التعليمية فهو "وصفُ ملفوظ، فضلة يبين هيئة ما قبله من فاعل، أو مفعول به أو منهما معا، أو من غيرهما وقت وقوع الفعل"[1] فالحال هو عبارة عن لفظ يصف لنا حالة صاحبه سواء كان الفاعل أو المفعول به أو غيرهما ،وقد يأتي الحال جملة بنوعيها الإسمية والفعلية "فإذا كان الحال جملة أو شبه جملة فلا بد أن يكون صاحبها معرفة محضة – أي معرفة لفظا ومعنى–مثل: وقف جاري يكملني،فإن لم تكن معرفة خالصة –معرفة في اللفظ دون المعنى –كالمبدوء بـ "ال"الجنسية أو كان نكرة مختصة ،بسبب نعت أو غيره جاز في الجملة و شبيهها أن تكون حالا"[2]

فكانت هذه حالات ورود الحال جملة أو شبه جملة.

أما الأهداف المتوخاة من هذا الدرس هي :

القدرة على إنشاء تركيبات تتضمن الحال في جمل إسمية و جمل فعلية.

---

[1]– عباس حسن :النحو الوافي مع ربطة بالأساليب الرفيعة و الحياة اللغوية المتجددة،(ج2)،(د،تح),(ط3)،دار المعارف، مصر .ص364.

[2]–المرجع نفسه.ص394.

القدرة على استخراج الجمل الحالية من النصوص ومعرفة كيفية ارتباطها بما قبلها في النص.

القدرة على التمييز بين الحال و الصفة .

وردت نتائج تحليلي للتمارين المتعلقة بدرس الحال كالتالي:

أجاب معظم التلاميذ على تمرين درس الحال بنسبة 93,4% حيث تضمنت هذه النسبة حوالي ثمانية وعشرون تلميذا من أصل ثلاثين تلميذا، وقد ضمت هذه النسبة مختلف الفئات من الممتاز والمتوسط والضعيف، ولكن الإجابات كانت تتوالى بين الصحيح كليا والخاطئ جزئيا، بمعنى أن هناك من كانت إجاباته صحيحة 100% وقد ضمت نسبة كبيرة, وهناك من كان فيها خطأ وهي أقل نسبة.

أما النسبة المتبقية من مجموع 100% فكانت للفئة التي لم تُجب عن التمرين وتجاوزت عنه, وقُدرت بنسبة 6,66%.

من خلال هذا التحليل وتقويمي لنتائج التلاميذ يمكن القول أن الأهداف الخاصة بدرس الحال قد تحققت بنسبة كبيرة، مما يُؤكد فعالية التلاميذ نحو هذا الدرس وربما يرجع ذلك إلى تناول هذا الدرس في مختلف المراحل التدريسية.

جملة جواب الشرط:

"أُسلوب الشرط به أداة تربط بين جملتين: الأُولى شرط للثانية، وتسمى الأداة أداة الشرط والجملة الأُولى جملة الشرط والثانية جملة الجواب"[1]

من خلال هذا المفهوم يتضح لنا أن هذا النوع من الجمل يتضمن ركنين تربط بينهما أداة شرط، تُتم الأولى معنى الثانية.

[1]– يوسف الحمادي وآخرون: القواعد الأساسية في النحو والصرف لتلاميذ المرحلة الثانوية وما في مستواها، (د، تح) ،(د، ط)، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ، القاهرة، مصر، 1994م، ص146.

ويرد أسلوب الشرط في أغلب الأحيان مرتبطا بالفاء في عدة مواضع منها: إذا كان جواب الشرط جملة إسمية، أو فعلية مسبوقة بما، ولنن قد، سوف والسين، أو كان فعل جواب الشرط جامداً.

هذه مختلف الحالات التي ترد فيها جملة جواب الشرط فعلية مقرونة بالفاء[1]

أما الأهداف المتوخاة من هذا الدرس تتمثل في:

القدرة على استخراج الجملة الشرطية من النصوص النثرية والشعرية.

الاستعمال الصحيح والسليم لأدوات الشرط في إعداد الجمل الشرطية.

التمييز بين جملة الشرط وجملة جواب الشرط.

من خلال تحليلي لنتائج التمرين لاحظت تفوقاً ملحوظاً للتلاميذ في هذا النوع من الدروس النحوية، مما يفسر لنا تمكنهم من درس جملة جواب الشرط, فلقد أجاب كل التلاميذ بمختلف الفئات الممتاز والمتوسط وحتى الضعيف بنسبة 100% على هذا التمرين وبشكل صحيح وسليم.

وهذا إن دل على شيء إنما يدل على تحقق الأهداف المتوخاة من الدرس، وتمكن التلاميذ من هذا الدرس.

نماذج من دروس الصرف:

التصغير:

وهو باب من أبواب الصرف، فهو: "تغيير الاسم ليدل على صغر المسمى، وقلة أجزائه، إذ الكبير ما كبرت أجزاؤه، والصغير بعكس ذلك"[2]

[1]– يُنظر: يوسف الحمادي وآخرون: القواعد الأساسية في النحو والصرف لتلاميذ المرحلة الثانوية وما في مستواها، ص 146.

[2]–أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله السهيلي: نتائج الفكر في النحو، تح عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد عوض (ط1)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1992م, ص70.

ومعنى هذا أن تعطي الكلمة شكلاً مصغراً يشمل مختلف أجزائه وفقاً لأوزانه المختلفة الخاصة به، وهو خاص بالأسماء فقط، وقد نلمس شيئاً من الصعوبة في هذا الدرس وربما ذلك راجع إلى "صعوبة الصرف بحد ذاته، لأنه بنية اللغة الأساسية"[1]

فالصرف يضبط الكلمة ويحددها على الأوزان، ولأنه يُعطي القاعدة لضبط اللغة العربية وحمايتها من اللحن والخطأ.

فكان الهدف المتوخى من هذا الدرس متمثلا في:

اختبار قُدرة التلاميذ ومعرفتهم لقواعد التصغير العامة والخاصة وأوزان الأسماء المصغرة على اختلاف أنواعها.

قياس مدى قدرة وفهم التلاميذ لهذا الموضوع ومعرفة ما إذا كان قد نال اهتمامهم وتركيزهم.

معرفة مدى إمكانية التلميذ على توظيف هذا الدرس داخل القسم أو في الامتحان أو في حديثه بصفة عامة.

ظهرت نتائج تمرين هذا الدرس على النحو التالي:

أجابت نسبة50% على التمرين الذي يخص درس التصغير، فالإجابات كانت صحيحة نوعا ما، وأجابت نسبة قليلة قدرت بـ 30% احتوت إجاباتهم على بعض الأخطاء وتحديدا في بعض الكلمات التي وجدوا فيها صعوبة كالأسماء التي كانت أوزانها تتمثل في الخماسي والسداسي، أما النسبة المتبقية المقدرة بـ 20% تجاوزت التمرين.

[1]–أحمد شامية: الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية، دراسة نظرية ميدانية، مؤسسة كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، 2010م، ص159.

وعموما فقد لاحظنا نقصا في تحصيل التلاميذ في هذا الدرس، وبذلك فإن نسبة تحقق الأهداف المتوخاة من هذا الدرس كانت نسبية وضئيلة جدا.

صيغ المبالغة:

وهو أحد الدروس المهمة في باب الصرف، فهو "أن يدعي المتكلم لوصف بلوغه في الشدة أو الضعف حداً مستبعداً أو مستحيلاً"[1]

فهو بمعنى الادعاء والمبالغة في الحدث والزيادة في أمره، كأن نقول مثلا: زرع— زرَّاع، فهنا صيغة مبالغة مشتقة من الفعل (زرع) على وزن فعّال، وهو أحد الأوزان القياسية المشهورة الخاصة بصيغ المبالغة.

"وصيغ المبالغة كلها سماعية، وتأتي من الثلاثي غالباً، ومن غير الثلاثي نادراً وأشهر صيغها في أوزانها الصرفية من الثلاثي هي: فعال، مفعال، فعول، فعيل،فعل فعلة، مفعيل، فعيل، فعالة."[2]

أما الهدف المتوخى من هذا الدرس فيتمثل في:

تمييز الصيغ القياسية الخاصة بصيغة المبالغة الخاصة بالفعل الثلاثي من غير الثلاثي.

والتمكن من توظيف هذه الصيغ على نحو صحيح نظراً لتعدد أوزانها.

التفرقة بين صيغ المبالغة واسم الفاعل كونهما يعملان العمل نفسه.

ظهرت نتائج تمرين صيغ المبالغة على النحو التالي:

[1]–أحمد الهاشمي: جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، (د، تح)، (د، ط)، ضبط وتدقيق: يوسف الصميلي، المكتبة العصرية, صيدا، لبنان، 1999م، ص312.

[2]–سليمان فياض: النحو العصري، (ج1)، (د، تح)، (ط1)، مركز الأهرام، مصر،1995م، ص319.

رغم عدم تجاوز التلاميذ لهذا النوع من التمارين إلا أن هناك نسبة قليلة أجابت على هذا التمرين بدون أخطاء، ولقد قدرت نسبتهم بـ40%، أما النسبة المتبقية المقدرة بـ 60% أجابت على التمرين مع وجود أخطاء كثيرة ومتوافقة نوعا ما، فكثيرا ما نجد تكرر نفس الخطأ في معظم الإجابات، وبالتالي فإن معظم التلاميذ لديهم نقص كبير في استيعاب هذا النوع من الدروس الصرفية.

من خلال النتائج السالفة الذكر يمكن القول أن معظم الأهداف من درس صيغ المبالغة لم تتحقق بشكل كبير وذلك راجع إلى عدم الاهتمام بهذا النوع من الدروس،وعزوف التلاميذ عن دروس الصرف بصفة عامة.

اسم التفضيل:

وهو: "الاسم المصوغ من المصدر للدلالة على أن شيئين اشتركا في صفة وزاد أحدهما على الآخر في تلك الصفة، وقياسه أن يأتي على <أفعل> "[1]

فاسم التفضيل الحامل لصيغة (أفعل) يدل على أفضلية شيء عن آخر مع اشتراكهما في نفس الصفة، كأن نقول: زيد أكرم من عمر، فزيد وعمر يحملان صفة الكرم،ولكن عمرا أقلُ كرما من زيد، فهو أعظم منه.

باعتباره أحد المشتقات فإنه "يعمل الرفع في الضمائر المستترة كقولنا: العلم أشرف من المال...،ويعمل النصب على التمييز كقولنا: صلاة الفجر أعظم بركةً من غيرها...،ويعمل الجر في المفضل إذا كان مضافاً إليه كقولنا: الصلاة أعظمُ عبادة في الإسلام"[2]

[1]–أحمد محمد بن أحمد الحملاوي: شذا العرف في فن الصرف, علق عليه: محمد بن عبد المعطي، خرج شواهده ووضع فهارسه: أبو الأشبال أحمد بن سالم المصري، (د، ط)، دار الكيان، الرياض، السعودية، ص127.

[2]–أحمد مختار عمر وآخرون: التدريبات اللغوية والقواعد النحوية، (د، تح)، (ط2)، جامعة الكويت، السعودية، 1999م، ص290.

أما الأهداف المتوخاة من درس التفضيل تتمثل في:

تمييز الأفعال التي يمكن اشتقاق صيغة التفضيل منها والتي لا يمكن الاشتقاق منها.

القدرة على كتابة نصوص أو قصائد تتضمن صيغة التفضيل.

القدرة على استخراج المفضل والمفضل عليه من النصوص النثرية والشعرية.

وقد استنتجت من خلال نتائج هذا التمرين:

نسبة مقدرة بـ90% أجابت على هذا التمرين ولكن معظم الإجابات كان فيها نوع من الخطأ, فتضمنت نسبة مقدرة بـ35% إجابات صحيحة, أما النسبة المتبقية والمقدرة بـ55% إجاباتها كانت تشوبها بعض الأخطاء.

أما نسبة 10% والتي تضمنت ثلاثة تلاميذ لم يجيبوا على هذا التمرين.

وبالتالي فقد لاحظت نوعا من الضعف في هذا التمرين الخاص باسم التفضيل،وقد برز الضعف في صياغة اسم التفضيل من الأسماء التي وُضعت في التمرين, وعدم تمكن التلاميذ من هذا الدرس على غرار قلة قليلة أجابت على هذا التمرين.

ومنه يمكن القول أن الأهداف الخاصة بهذا الدرس كذلك تحققت جزئيا, ولم تتحقق بشكل كلي.

نماذج من دروس البلاغة:

الاستعارة:

وهي من أهم الصور البيانية الخاصة بعلم البيان فهي: "مجاز لغوي تكون العلاقة فيه بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي قائمة على المشابهة...،وتقسم إلى ثلاثة أنواع:

استعارة تصريحية: وهي ما صُرح فيها بلفظ المشبه به وحذف المشبه

استعارة مكنية: وهي ما حذف فيها المشبه به ورمز له بشيء من لوازمه

استعارة تمثيلية: تركيب استعمل في غير ما وضع له لعلاقة المشابهة مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي."[1]

فهذا النوع من الصور هو ربط بين تعبير حقيقي وآخر مجازي، يتطلب الفهم الجيد والدقة لتمييز أنواعها الثلاثة.

فكان الهدف المتوخى من هذا الدرس:

القدرة على استعمال نماذج من الجمل والتراكيب تتضمن الاستعارة بمختلف أنواعها.

القدرة على تمييز أنواع الاستعارات واستخراجها من النصوص المقدمة وشرحها بشكل صحيح و سليم.

[1]–عبد الوهاب عبد السلام طويلة: أثر اللغة في اختلاف المجتهدين، (د، تح)، (ط2)، دار السلام ،2000م، ص149.

المجاز:

وهو صورة أخرى من صور علم البيان، وقد عرفه علماء البلاغة "المجاز اللغوي هو الذي يكون التجوز فيه باستعمال الألفاظ في غير معانيها اللغوية أو بالحذف منها أو الزيادة أو غير ذلك مثل: استعمال لفظة الأسد للدلالة على الإنسان الشجاع"[1]

فيكون من خلال استعمال الألفاظ في غير معناها للدلالة على معنى آخر، فتضفي جمالا على القول، وقد يكون ذلك بالزيادة أو النقصان.

فكانت الأهداف المتوخاة من هذا الدرس تتمثل في:

القدرة على التفرقة بين التعبير الحقيقي و التعبير المجازي

استعمال هذا النوع من البيان لإضفاء الجمال على المفردات والتراكيب والنصوص.

الجناس:

أحد الصور البيانية الخاصة بعلم البديع وهو "أن يتجانس اللفظان في النطق ويختلفا في المعنى، وهو نوعان:

تام: وهو ما اتفق فيه اللفظان في أمور أربعة هي: نوع الحرف وشكلها وعددها وترتيبها.

غير تام: وهو ما اختلف فيه اللفظان في واحد من الأمور المتقدمة "[2]

فيظهر لنا على شكل ألفاظ متجانسة في الحرف في شكله وعدد حروفه وترتيبه مع اختلاف في المعنى، وقد تختلف الكلمتان في أمر واحد واختلاف المعنى يفرق بينهما.

[1]– عبد الرحمن حسن حبكه الميداني: البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها، (ج2)،(د، تح)، (ط1)، دار القلم، دمشق، سوريا، 1996م.

[2]– علي الجارم، مصطفى أمين: البلاغة الواضحة، البيان المعاني البديع للمدارس الثانوية، (د، تح)،(د، ط)، دار المعارف ،القاهرة، مصر،1999م. ص 265.

فكان الهدف من هذا النوع من البديع:

القدرة على استعمال الألفاظ في عدة معان للدلالة على معان متنوعة.

التفرقة بين المعاني الواردة في السياقات المطروحة و التي تأتي بنفس الألفاظ لكنها مختلفة في المعنى.

التمييز بين نوعي الجناس. التام و الناقص.

أجاب معظم التلاميذ على هذا التمرين الذي ضم النماذج البلاغية التي تمثلت في الاستعارة والمجاز والجناس، وكانت إجاباتهم صحيحة بنسبة عالية مع وجود بعض الأخطاء والتي كانت ضئيلة جداً، ولقد بلغت نسبة الإجابة على هذا التمرين بـ83,33%، أما الفئة التي تجاوزت هذا التمرين فلقد بلغت نسبتها بـ16,66%، والتي بينت عدم تمكنها في الجانب البلاغي، على غرار الفئة السابقة والتي كانت معظم إجابات التلاميذ فيها تتسم بالدقة والوضوح إضافة إلى أنها صحيحة.

وبالتالي يمكن القول أن الأهداف المتوخاة من الدروس البلاغية المختارة قد تحققت بنسبة جيدة ومقبولة.

ج-تقويم الأهداف الخاصة بدروس التعبير:

يُعتبر التعبير بنوعيه الكتابي والشفوي من أهم الدروس المدرسية المقررة فهو "يعادل من حيث الأهمية درس القراءة، يساعدنا على كتابة ما نعرفه بكلمات صحيحة ومختصرة، يسمح لنا بالتعبير عن ما نشاهده، و نفكر فيه...،لا يشعر التلاميذ بأهميته إلا ساعة يخرجون إلى الحياة الاجتماعية".[1]

[1]-أحمد مختار عضاضة: التربية العملية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية، (د، تح)، (ط3)، مؤسسة الشرق للنشر، بيروت، لبنان،1962م، ص315.

وهنا تظهر أهمية دراسة هذا النوع من الدروس فهو يساعد على التعبير عن كل ما يخالجنا من أفكار وأحاسيس بدقة ووضوح، فله أهمية كبيرة لا يمكن إدراكها إلا ساعة حاجتنا إليه.

وهناك من الأهداف ما هو في فائدة التلميذ تتمثل في:

"توسيع دائرة أفكارهم، وقد يظن بعض المدرسين أن هذا الغرض صعب تحقيقه على نطاق واسع.

تزويدهم بما يعوزهم من المفردات والتراكيب، على أن يكون ذلك بطريقة طبيعية.

تعويدهم التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار، وربط بعضها ببعض.

إعدادهم للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال."[1]

من خلال حضوري الشخصي للحصص المبرمجة للتعبير، وبالاستعانة ببعض آراء الأساتذة حول المستوى العام للتلاميذ في هذا النشاط ومن خلال تحليلي لنتائجهم خلصت إلى بعض النتائج المتمثلة في:

أن معظم التلاميذ يميلون إلى التعبير الكتابي دون الشفهي، وذلك راجع إلى انعدام الشجاعة الأدبية في التعبير الشفهي، والتي تعود إلى عدة جوانب نفسية تتمثل في الخوف والارتباك وكذا الاضطراب النفسي الراجع إلى عدة عوامل خارجية مما يسبب ضعفا في شخصية التلميذ.

[1]–عبد العليم ابراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،(د، تح)، (ط14)، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1991م، ص 146-147.

وأيضا عدم الرغبة في التعبير، فأغلبية التلاميذ لا يُشاركون في هذا النشاط وليست لديهم فعالية في القسم ويرجع هذا في أغلب الأحيان إلى ضعف الرصيد اللغوي والمعرفي للتلميذ.

هذا ولا ننكر نسبة معينة من التلاميذ ليست بالعالية نجدها متمكنة في التعبير بنوعيه،فنجد التلميذ الذي يُعبر تعبيرًا صحيحًا وسليمًا في التعبير الكتابي نجده متمكنا من التعبير الشفهي والذي يوضح لنا بدقة ووضوح مستوى التلميذ وشخصيته.

خاتمة:

على ضوء ما تقدم وما تم التوصل إليه من خلال الدراسة المتمثلة في تقويم الأهداف الخاصة بمادة اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ومن خلال تحليل الاستبيانات المقدمة للأساتذة وكذا تحليل إجابات التمارين المتعلقة ببعض النشاطات الخاصة بمادة اللغة العربية والتي قُدمت للتلاميذ، توصلت إلى مجموعة من النتائج تليها بعض الاقتراحات التي نرجو أن تُؤخذ بعين الاعتبار.

فالنتائج التي توصلت إليها تتمثل في:

1-التقويم التربوي يجب أن يكون مُلازماً للتلميذ على طول المراحل التعليمية بمختلف أشكاله، لأنه يُساعد على تحديد المستوى الحقيقي لكل تلميذ، كما يُساعده على تخطي بعض الصعوبات الاجتماعية والنفسية مما يُساعده على تحسين مستـواه،فالتقويم في فائدة المتعلم.

2- الإهتمام المُفرط بالدروس النحوية وصب جُل الاهتمام عليها دون الدروس الصرفية،وقد لاحظت ذلك من خلال تحليلي للتمارين التي قُدمت للتلاميذ فوجدت أن نسبة الإجابات الصحيحة على التمارين التي تخص دروس النحو تفوق بنسبة كبيرة نسبة الإجابات المتعلقة بالدروس الصرفية، مما يدل على قلة الاهتمام بالجانب الصرفي، وما يعكس لنا هذه النتيجة ما هو مبرمج في المنهاج المقرر، حيث إن المحتوى يضُم خمسة عشر درساً في النحو على غرار نشاط الصرف الذي لم يتجاوز تسعة دروس، أضف إلى ذلك قلة الاهتمام بهذا النشاط من طرف التلاميذ، وهذا ما يُفسر لنا تحقق الأهداف في نشاط الصرف بشكل نسبي وضئيل جداً.

3- يُساهم نشاط القراءة في تنمية القدرات العقلية لدى التلميذ وإثراء رصيده اللغوي فالتلميذ بتمكنه من هذا النشاط والاهتمام به-وهذا ما تم ملاحظته من خلال الدراسة- يُصبح قادراً على تفكيك النص إلى أفكاره الجزئية، كما يُصبح قادراً على التعبير عن

4-هذه الأفكار بتعبير جيد ودقيق يصوغ من خلاله فكرة سليمة معنى ولفظاً، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على تحقق الأهداف المتوخاة من دروس القراءة.

5- تحققت أهداف التعبير بمختلف أشكاله بنوع من النسبية، فقلة قليلة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط يُجيدون التعبير الكتابي والشفهي، أما نسبة كبيرة منهم لا يُبدي ميولاً لهذا النشاط وطبعًا هذا راجع إلى ضعف الرصيد اللغوي والمعرفي الذي يعود سببه إلى نقص المطالعة والافتقار إلى الشجاعة الأدبية في الكتابة أو في التعبير.

6-محتوى المنهاج المقرر في مادة اللغة العربية لا يتناسب مع الوقت الزمني المخصص لها, فالتوقيت المبرمج لا يكفي للإلمام بمجموع الدروس المبرمجة وترسيخها جيدا عن طريق التمارين والنشاطات الواجب تقديمها وبالتالي فهو غير كاف كُلياً لإعداد تقويم متكامل ومستمر.

من خلال النتائج السالفة الذكر والتي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث، يُمكن أن أقدم بعض الاقتراحات التي قد تساعد على سير العملية التقويمية بشكل جيد وتحقيق أهداف نموذجية واقعية تدل على المستوى الجيد للتعليم، من بين هذه الاقتراحات:

أ-توزيع المنهاج توزيعاً منظماً يضمن سير الدروس بشكل جيد في التوقيت الزمني المخصص لها، وبالتالي هذا يُساعد على سير العملية التعليمية والتقويمية بشكل جيد.

ب-تشجيع التلاميذ على البحث في الميدان الصرفي ومحاولة التوسع والبحث في الدروس الصرفية سواء المبرمجة أو غيرها من أجل اكتساب معارف ومدارك تساعده على التفوق في هذا الجانب وتحقيق أهداف أفضل في هذا النشاط.

ج-الموازنة بين مضامين نشاط النحو ونشاط الصرف، فكما هو مقرر فإن أغلبية دروس القواعد في مرحلة السنة الرابعة متوسط تشمل دروس النحو أكثر من دروس الصرف، كما أنها مُدرجة في آخر العام الدراسي فيقل الاهتمام بها على غرار ما يُدرس بأول العام، وهذا ما أدى إلى الضعف الملحوظ في نشاطات الصرف.

د-التشجيع-الذي يكون من مسؤوليات المعلم- على المطالعة والبحث وقراءة الكتب,واعتمادها كواجبات وفروض مُلزمة على التلميذ, وذلك من أجل تعزيز الرصيد اللغوي والمعرفي الذي بدوره يساعد في نشاطات التعبير المختلفة.

هـ-إعداد تمارين إضافية تساعد على ترسيخ القواعد الخاصة بالدروس المبرمجة سواء الخاصة بدروس النحو أو الصرف أو الجانب البلاغي، من أجل تحقيق مختلف الأهداف المتوخاة من الدروس المبرمجة في المقرر الدراسي.

و-وضع الأهداف الخاصة بالدروس بما يتناسب والنمو الفكري لتلاميذ السنة الرابعة متوسط بمعنى وضع أهداف قابلة للتحقق وصياغتها صياغة سليمة وواضحة.

الاستبيان:

المتوسطة:
الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الأقدمية في التعليم: سنة
نوعية التكوين العلمي والتربوي:

- ليسانس في التعليم العالي ☐
- المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة ☐
- تكوين أخر أذكر طبيعته: ☐

تكون الإجابة بوضع علامة في الخانة ☒ المناسبة :

السؤال	نعم	لا	إلى حد ما
1-هل كان لديك استعداد كامل لتحمل مسؤولية تدريس مادة اللغة العربية؟			
2-هل المنهاج المقرر في مادة اللغة العربية يتناسب مع التوقيت الزمني المحدد لها؟ إذا كانت الاجابة لا، لماذا؟			
3-هل يحسن التقويم التربوي من مستوى التلاميذ؟ إذا كانت الإجابة نعم، كيف ذلك؟			
4-هل يتم تقويم الأهداف الخاصة بكل درس من مؤشرات مسبقة؟			
5-هل يساعد نموذج الأهداف على تحسين عملية التعليم؟ كيف ذلك؟			
6هل يساعد هذا النموذج التلميذ على تطبيق كل ما اكتسبه في كل محور؟			
7-هل يوجد مستوى محدد من الأهداف يصعب تحقيقه؟			

8-هل تقوم بصياغة الأهداف في كل درس؟			
9-هل المعرفة المسبقة للأهداف الخاصة بكل درس يؤثر على التحصيل المعرفي للتلميذ؟ كيف ذلك؟			
10-هل الوقت المخصص كافي لإجراء التقويم المستمر؟ إذا كانت الإجابة لا، لماذا؟			
11-هل تراعي الدقة و الوضوح في صياغة الأهداف؟			
12-هل تمس الأهداف المُسطرة جميع جوانب النمو المعرفي لدى التلاميذ ؟			
13-هل تتحقق الأهداف التعليمية المسطرة بشكل كبير في مادة اللغة العربية؟			
14-هل هناك موازنة بين الجانب النظري و التطبيقي؟			
15-هل أهداف دروس النحو واضحة في ذهن التلميذ؟			
16-هل تلتزم في تدريسك بالأهداف المسطرة في مادة الصرف؟			
17-هل يوجد إقبال كبير للتلاميذ نحو مادة الصرف نظرا لصعوبتها؟ إذا كان لا، فلماذا؟			
18-هل تساعد أهداف دروس القراءة التلميذ على النمو اللغوي؟			

التمارين:

التمرين الأول:

صغر الأسماء الآتية وصُغ أوزانها:
جبل، سفرجل، غضنفر، كتاب، مفتاح، دب، مطعم، فرزدق، منشار، أحمال، جارية، تاج.

التمرين الثاني:

أُذكر لكل فعل من الأفعال التالية صيغة المبالغة ووزنها:
حمل، جر، رحم، شكر، جلد، حقد، لحَّ, خدع، مكر، ظلم، أقدم، فهم، ضحك.

التمرين الثالث:

صغ اسم التفضيل مما يأتي:
كمل، وضح، اكتسب، عرج، لطف، احتمل، علم، كتب، آمن، سعد، قرأ، صدق.

التمرين الرابع:

حدد عناصر الجملة الشرطية فيما يلي:

- واعمروا الأرض، فلولا سعيكم أمست يبابا
- وان تعف فالعفو من شيم الكرام
- ستندم ان لم تجتهد
- لعلك ان اجتهدت نجحت

التمرين الخامس:

بين نوع الحال الموجود في ما يلي:

- ظهرت قرطبة وحولها البساتين
- دخلت الامتحان مرتبكا
- شاهدت البدر بين السحب
- قال تعالى:" وجاؤوا آباءهم عشاءً يبكون" يوسف/ 16

التمرين السادس:

بين الموصول وصلته في مايلي:

- قال تعالى:" يوَّد أحدكم لو يُعمر ألف سنة" البقرة/ 96
- قال تعالى:" وأن تصوموا خير لكم" البقرة / 184
- قال الشاعر: ما مضى فات والمؤمل غيبُ
  ولك الساعة التي أنت فيها

التمرين السابع:

سم بلاغيا ما يلي:

- الكتاب صديق
- رأيت رجلا تعانقه الأُسد
- قال تعالى:" واسأل القرية التي كنا فيها" يوسف/ 82
- قال عليه الصلاة والسلام:(اللهم حسن خُلُقي كما حسنت خَلقي)
- قال أعرابي: أولئك قوم يصومون عن المعروف، ويُفطرون على الفحشاء
- قطبت العجوز ما بين عينيها.
- قال تعالى:" يستخفون من الناس، ولا يستخفون من الله"

المصادر والمراجع:

01-أنطوان صياح: تعلمية اللغة العربي،(ط1)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008م.

02-أوحيدة علي: الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس،(د، ط) دار عمار قرفي، باتنة، الجزائر، 1997م.

03-إيمان محمد عمر: طرق التدريس، (ط1)، عمان، الأردن، 2010م.

04-بوبكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات،(د، ط)، دار القصبة،الجزائر، 2009م.

05-رافدة عمر الحريري: التقويم التربوي الشامل،(ط1)،دار الفكر، عمان، الأردن، 2007م.

06-سليمان فياض: النحو العصري، (ط1)، مركز الأهرام، مصر، 1995م.

07-عباس حسن: النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة،(ط3) دار المعارف، مصر، 1984م.

08-عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، (ط1)، دار صفاء، عمان، الأردن، 2009م.

09-عبد الرحمن حسن حبكه الميداني: البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها، (ط1)، دار القلم، دمشق، سوريا، 1996م.

10-عبد العزيز بن عبد الله بن محمد الرشودي: الفكر التربوي عند الشيخ عبد الرحمن السعدي،(د، ط)، دار ابن الجوزي، جدة، السعودية، 2000م.

11-ابراهيم قلاتي: قصة الإعراب،(د، ط)، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،2009م.

12-عبد العليم ابراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، (ط14)، دار المعارف، القاهرة مصر، 1991م.

13-عبد القادر كراجه: القياس والتقويم في علم النفس، (ط1). دار اليازوردي، عمان الأردن، 1997م.

14-عبد الله قلي, فضيلة حناش: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009م.

15-عبد الوهاب عبد السلام طويلة: أثر اللغة في اختلاف المجتهدين، (ط2)، دار السلام،2000م.

16-عاطف عدلي العبد، زكي أحمد عزمي: الأسلوب الإحصائي واستخداماته في بحوث الرأي العام والإعلام،(ط1)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصرن1993م.

17-عبلة بحري: المناهج الدراسية الجديدة-دافعية الإنجاز في اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي-، (ط1)، دار ابن بطوطة، عمان، الأردن، 2013م.

18-علي الجارم, مصطفى أمين: البلاغة الواضحة، البيان المعاني البديع للمدارس الثانوية،(د، ط)، دار المعارف، القاهرة, مصر، 1999م.

19-علي جواد الطاهر: أُصول تدريس اللغة العربية, (ط2)، دار الرائد العربي، بيروت لبنان، 1984م.

20-علي الجمبلاطي, أبو الفتوح التوانسي: الأُصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، (ط2)، دار النهضة، القاهرة، مصر، 1975م.

21-فوزية رضا أمين خياط: الأهداف التربوية السلوكية عند شيخ الإسلام ابن تيمية،(ط1) دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، 1987م.

22-أحمد بن محمد بن أحمد الحملاوي: شذا العرف في فن الصرف،(د، ط)، دار الكيان الرياض، السعودية.

23-خالد بن حامد الحازمي: أصول التربية الإسلامية، (ط1)، دار عالم الكتب، المدينة المنورة، السعودية، 2000م.

24-سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، (ط1)، دار البداية، عمان الأردن، 2005م.

25-صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، (ط1)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000م.

26-مروان عبد المجيد ابراهيم: أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية،(ط1) مؤسسة الوراق، عمان، الأردن،2000م.

27-محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، (د، ط)، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر 2000م.

28-محمد شارف سرير، نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، (ط2) دار غريس, معسكر، الجزائر، 1995م.

29-محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات،(ط2) دار وائل، عمان، الأردن،1999م.

30-محمد مقداد وآخرون: قراءة في التقويم التربوي، (د، ط)، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة، الجزائر، 1993م.

31-محمود عبد الحليم منسي, سهير كامل أحمد، أسس البحث العلمي في المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية،(د، ط)، مركز الاسكندرية، مصر، 2002م.

32-ميلود زيان: أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية، (د، ط)، مطبعة هومه، الجزائر.

33-أمحمد تيغزى وآخرون: قراءات في الأهداف التربوية، (ط1)، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر، 1994م.

34-يوسف الحمادي وآخرون: القواعد الأساسية في النحو والصرف لتلاميذ المرحلة الثانوية وما في مستواها،(د، ط)، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، مصر،1994م.

35-أحمد شامية: الصرف العربي وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية مؤسسة كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، 2010م.

36-العربي العقون: مدخل إلى التقييم التربوي، (د، ط)، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر, 2006م.

37-أحمد الهاشمي: جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع،(د،ط)، المكتبة العصرية, صيدا، لبنان، 1999م.

38-أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله السهيلي: نتائج الفكر في النحو، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود, علي محمد عوض،(ط1)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1992م.

39-أحمد مختار عضاضة: التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية (ط3)، مؤسسة الشرق للنشر، بيروت، لبنان، 1962.

40-أحمد مختار عمر وآخرون: التدريبات اللغوية والقواعد النحوية،(ط2)، جامعة الكويت السعودية، 1999م.

المعاجم :

01-أبو الحسن علي ابن اسماعيل ابن سيده: المعجم الوسيط، (ط4)،(د، تح)، مكتبة الشروق الدولية،مصر ،2004م.

02-أبو الحسن علي بن اسماعيل ابن سيده: المحكم والمحيط الأعظم في اللغة، تح: عبد الستار أحمد فراج, (ط1)، معهد المخطوطات بجامعة الدول العربية، القاهرة، مصر 1968م.

03-أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري: أساس البلاغة، (ج2)، تح: محمد باسل عيون السود، (ط1)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1998م.

الرسائل الجامعية:

01-زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر،(2010-2011).

02-عدنان بن محمد علي بن حسن الأحمدي: واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة أم القرى، المدينة المنورة، السعودية، 2010م.

ملخص باللغة العربية:

لقد تناولت في هذا البحث موضوعا يخص التعليم والموسوم " تقويم الأهداف التربوية– مادة اللغة العربية– السنة الرابعة من التعليم المتوسط, دراسة ميدانية".

يتوزع هذا البحث إلى مقدمة وفصلين وخاتمة.

تطرقت في الفصل الأول إلى التقويم والأهداف التربوية، وقد ضم مبحثين تناولت في المبحث الأول مفهوم التقويم التربوي وأهدافه وأنواعه الثلاثة، أما في المبحث الثاني فقد تناولت فيه مفهوم الأهداف مع ذكر أهمية تحديدها وشروط صياغتها، ثم انتقلنا إلى تحديد مستويات الأهداف، وتصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي.

وفي الفصل الثاني قمت بدراسة ميدانية من خلال الحضور الشخصي لبعض الدروس المبرمجة وتوزيع الاستبيانات على الأساتذة، وكذا توزيع بعض التمارين على التلاميذ ورصد نتائجهم، وذلك من أجل تقويم الأهداف الخاصة ببعض الدروس المختارة، التي بينت المستوى الحقيقي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

أنهيت البحث بخاتمة جمعت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال البحث واتباعها ببعض التوصيات والاقتراحات التي قد تكون في فائدة التعليم، وبعدها قائمة المصادر والمراجع، وتبع هذا الأخير ملخصين باللغة العربية واللغة الفرنسية، وبعده فهرس يضم العناصر التفصيلية للبحث.

Résumé:

Je fais dons Ce sujet de recherche pour éducation et la saison "d'évaluer les objectifs éducatifs – la quatrième année de l'enseignement moyen."

Cette recherche est divisée en deux chapitres et introduction et résumé.

Abordé dans le premier trimester à un calendrier et des objectifs pédagogiques, et ont combine deux themes traités dans la première partie du concept d'évaluation et les objectifs de l'éducation et les trois types, mais dans la deuxième section a traité avec le concept des objectifs avec les conditions énoncées et souligné l'importance de la rédaction, puis nous avons déménagé pour déterminer le niveau des objectifs, et la taxonomie des objectifs pédagogiques dans le domaine cognitif.

Dans le deuxième chapitre, j'est étudié le terrain par la présence personnelle de certains des enseignements programmés et distribué des questionnaires aux enseignants, et ainsi que la distribution de certains des exercises pour les élèves et suivre leurs résultats afin d'évaluer les objectifs de certains cours sélectionnés, qui ont montré le niveau réel des élèves de la quatrième année moyenne.

J'ai fini Trouvez une conclusion recueilli les résultats les plus importants à travers la recherche et le suivie certaines des recommandations et des suggestions qui peuvent être dans l'intérêt de l'éducation, puis une liste des sources et des références, suivi par les derniers résumés en arabe et en français, et après l'indice comprend les éléments détaillés de la recherche.

الفهرس:

/	العنوان	الصفحة
/	مقدمة	أ- د
الفصل الأول: التقويم والأهداف التربوية		
المبحث الأول	التقويم التربوي	2 -14
أولا	مفهوم التقويم	2-4
ثانيا	أهداف التقويم التربوي	5-6
ثالثا	أنواع التقويم التربوي	7-14
المبحث الثاني	الأهداف التربوية	15-34
أولا	مفهوم الأهداف وأهميتها وشروط صياغتها	15-19
/	أ-لغة	15
/	ب-اصطلاحا	15-16
/	ج-أهمية تحديد الأهداف التربوية	16-17
/	د-خطوات وشروط صياغة الهدف	18-19
ثانيا	مستويات الأهداف التربوية	20-23
/	أ-المستوى العام	20-21
/	ب-المستوى المتوسط	21-22
/	ج-المستوى المحدد	22-23
ثالثا	تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي	23-34

/	أ- المعرفة	27-26
/	ب-الفهم	29-28
/	ج-التطبيق	30
/	د-التحليل	32-31
/	هـ-التركيب	33-32
/	و-التقويم	35-33
الفصل الثاني: الدراسة الميدانية		
المبحث الأول	منهجية البحث	39-37
أولا	منهج الدراسة	37
ثانيا	مجال الدراسة(الزمان والمكان)	37
ثالثا	أدوات جمع البيانات	39-38
المبحث الثاني	التحليل	64-40
أولا	المحور المتعلق بالأستاذ	49-40
/	أ-متغير الجنس	40
/	ب-متغير المؤهل العلمي	40
/	ج-متغير الخبرة التدريسية	41
/	د-تحليل إجابات الأساتذة	49-42
ثانيا	المحور المتعلق بالتلميذ	64-50
/	أ-تقويم الأهداف الخاصة بدروس القراءة	51-50
/	ب-تقويم الأهداف الخاصة بدروس القواعد	62-52

/	ج-تقويم الأهداف الخاصة بدروس التعبير	64-62
/	خاتمة	67-65
/	الملاحق	71-68
/	المصادر والمراجع	76-72
/	ملخص باللغة العربية	77
/	ملخص باللغة الفرنسية	78
/	الفهرس	81-79