الجمهوريــة الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة
وزارة التعليــم العالــي والبحــث العلمــي
جامعــة ابــن خلــدون – تيــارت –
كليــة الآداب واللغــات
قســم اللغة والأدب العربي

أثر التغذية الرّاجعة في تحسين الآداء اللغوي للمتعلم في ظل البيداغوجيات الحديثة

مرحلة التعليم المتوسط أنموذجاً

أطروحــة مقدمــة لنيــل شهــادة دكتــوراه الطــور الثالــث

تخصص: تعليمية اللّغة العربية

إعـداد الطالبـة: **إشـراف الأستاذ الدكتـور:**

طلحي ليلى **دحماني الحبيب**

اعضاء اللجة المناقشة

–أ.د بوهادي عابد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	رئيسا
–د. دحماني الحبيب	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	مشرفًا ومقرراً
–د.عزوز ميلود	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	مساعد مقرراً
–د.عدة قادة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	عضواً مناقشاً
د.عمر ديدوح	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تلمسان	عضواً مناقشاً
–أ.د.عبد الحليم بن عيسى	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران	عضواً ناقشاً

السنة الجامعية : 1439-1440هـ/ 2018-2019

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

أتقدم بخالص الشكر إلى والدي الكريمين-أطال الله في عمرهما- اللّذين سهرا من أجل أن أرتقي، وأعبر جسر النجاح، فأسال الله أن يحميهما، ويرزقني رضاهما، وبرهما،و محبتهما.

كما أشكر كل من ساندني من قريب أو بعيد، فكانوا نعم الرفقاء.

وأشكر أستاذيالفاضل الشرف الحبيب رحماني على مرافقتي، وتوجيهي، طيلة البحث العلمي، ولم يبخل علي بنصائحه، وتوجيهاته الثمينة، وملاحظاته الدقيقة المتمعنة، ودعمه لي، وتشجيعه لي في كل مرحلة من مراحل هذا البحث، لك أسمى معاني الشكر، والتقدير.

كما أتوجه بالشكر، والتقديرلأساتذتي في قسم اللغة العربية بجامعة ابن خلدون تيارت، و أساتذة من جامعات أخرى: (كراش بن خولة ، أ. بوزيان، الاستاذ عوني أحمد، الأستاذ غانم هنجار، الاستاذ زروقي عبد القادر، الاستاذ عبد الله القلي، الأستاذ بن عسلة عبد القادر، أستاذ ورئيس المشروع بوهادي عابد، أستاذ ونائب العميد حميداني عيسى، أستاذ ورئيس المجلس العلمي بن يمينة رشيد) والشكر الموصول لفريق المكتبة الجامعية، ولمدير كلية الاداب واللغات،كما أشكر عميد كلية جامعة ابن خلدون بتيارت. استفدت منهم كثيراً.

كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة على قبول مناقشة هذه الرسالة، ولم يبخلوا من وقتهم، وجهدهم في قراءتها، وفي تقديم ملاحظات حولها، بارك الله جهودكم.

، و كل فريق المخبر الحجاجي لكم جميعا كل التقدير، والاحترام

إهداء

إلى أمي الحبيبة ..... الغالية جوهرة الحياتي

إلى أبي الحبيب..... سندي، ونور فؤادي

إلى زوجي حبيبي.....فخري، وتوأم روحي

أهديكم ثمرة جهدي المتواضع.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

به نستعين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، وبعد،

مقـــدمة:

لازالت المنظومة التربوية تبحث عن سبل تطوير العملية التعليمية، ومحاولتها إيجاد أحسن الطرائق، والوسائل، والأساليب الحديثة التي تدفع بعجلة التعليم إلى التقدم، والتطور، ونحن في عصرنا الحالي؛ نلاحظ تطوراً متزايداً في جميع التخصصات، ففي ميدان التعليم تمت الاستفادة من مختلف النظريات، والعلوم كعلم النفس، وعلم اللّغة(اللّسانيات)، وغيرها من العلوم الأخرى، ولا يزال الفريق التربوي يعمل جاهداً للرفع من إنتاجية، ومردودية المدرسة الجزائرية.

ولعلّ استثمار هذه النظريات منها ما هو متعلق بعلم النفس، وأخرى باللّسانيات التطبيقية، مفاده النهوض، والارتقاء باللّغة العربية؛ لغة القران الكريم، وهي اللّغة التي نعتز بها، نحن أجيال الأمة العربية الإسلامية، لهذا لابد أن نتقن لغتنا، نطقاً، وكتابة، وفهما لدلالاتها، ومكنوناتها، ونعتز بها، ونحافظ عليها، لكي تبقى خالدة.

ونظراً لما تمر به اللّغة العربية من أوقات عصيبة، وما نشاهده في مختلف المجلات، وخاصة في ميدان التعليم، نلاحظ فشلاً لغوياً رهيباً، وشيوع اللّحن على ألسنة أبنائنا، ممّا جعل الوزارة الوصية تسعى إلى تبني أنجع الأساليب للحد من ظاهرة اللّحن اللّغوي.

إنّ تدريس الكفاءات اللّغوية: (كفاءة الاستماع، كفاءة التحدث، وكفاءة القراءة، كفاءة الكتابة) بالجزائر ، يتطلب من المعلم اختيار أنسب الأساليب؛ لتطوير هذه الكفاءات، والملاحظ أنّ الإنتاج الشفهي، والكتابي في الصفوف الدراسية، ومختلف الأطوار التعليمية متدني جداً، كما أنّ إتقان المتعلم للّغة العربية، ونطقها نطقا فصيحا صحيحاً دون أية أخطاء، يتوقف على الدربة، والممارسة المستمرة؛ بغية تنمية هذه المهارات اللّغوية، وعندما يكتسب المتعلم المهارات اللّغوية الأربع،

يكون بمقدوره إتقان اللّغة العربية، والتواصل بها ، والتحاور مع أقرانه بطلاقة، وفصاحة بعيداً عن الأخطاء الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية. . .

تعد التغذية الراجعة أسلوباً من الأساليب الفعالة في التدريس، التي يعتمدها المعلم في طريقة تدريسه، لما لها من تأثير في الفعل التعليمي، ولهذا على المعلم أن يوظفها في العملية التعليمية، ويحسن استعمالها، لكي يعيد توجيه المتعلم إلى المسار التعليمي الصحيح.

أسباب اختيار موضوع الدراسة:

أسباب ذاتية: نظراً لجدة الموضوع، ومدى أهميته، دفعني الفضول إلى البحث، والتقصي فيه.

أسباب موضوعية: إفادة المنظومة التربوية بأسلوب تدريسي إيجابي، بغية الرقي بالعملية التعليمية، وتطويرها، وكذلك الموضوع مستخدم في مجالات أخرى منها علم النفس، ونقلته إلى ميدان التعليم .

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية : هذه الدراسات التي تناولت موضوع التغذية الراجعة؛ لها علاقة غير مباشرة بالموضوع الحالي، أجتزئ منها ما يلي :

دراسة عبد الرحيم القواسمة :(1980)

أتت هذه الدراسة بعنوان" اثر التغذية الراجعة في الواجبات البيتية على التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات" ، وتهدف إلى التوصل إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أفضل إستراتيجية للتغذية الراجعة في معاملة الواجبات البيتية تستخدم لطلبة الصف الأول الثانوي(ذكور, وإناث) تؤدي إلى تفوق في التحصيل في مادة الرياضيات.

تم إجراء هذه الدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية على طلبة المرحلة الثانوية.

شملت عينة الدراسة(350) ذكور، وإناث، أي (186)طالباً، و(164)طالبة من طلبة ثانوية.

وتوصل الباحث إلى أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعات التجريبية، والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعات التجريبية. [1]

دراسة نصر خليفة مقابلة و" محمد الزيوت":(2015م)

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية نمطي التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة : إعادة الصياغة، وما وراء اللّغة في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللّغة العربية.

أجريت هذه الدراسة في الأردن. قام الباحثان ببناء اختبار لقياس أداء الطلاب وفق مستويات بلوم الثلاثة: المعرفة، والفهم، والتطبيق.

شملت عينة الدراسة74 طالباً موزعين على ثلاث مجموعات، تلقى أفراد المجموعة التجريبية الأولى إعادة الصياغة، وتلقى أفراد المجموعة التجريبية الثانية ما وراء اللّغة، ولم يتلق أفراد المجموعة الضابطة التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة(&=0.05) في مستويات(المعرفة، الفهم، التطبيق) بين أداء طلاب المجموعات الثلاث لصالح المجموعتين التجريبيتين لصالح طلاب المجموعة الأولى، وأظهرت النتائج كذلك وجود فرق دال إحصائياً على اختبار القواعد ككل بين أداء طلاب المجموعات الثلاث لصالح طلاب المجموعتين التجريبيتين. [2]

دراسة " عبد العزيز أكرم أحمد رضوان":

هذه الدراسة موسومة بعنوان: " أثر اختلاف توقيت، ومستوى التغذية الراجعة في التعلم الالكتروني على التحصيل، والاحتفاظ في مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي.

[1]- ينظر: القواسمة، عبد الرحيم عمر. أثر التغذية الراجعة في الواجبات البيتية في التحصيل الدراسي بمادة الرياضيات. " مجلة رسالة المتعلم"، العدد4، عمان، 1980م. ص47-51

[2]- ينظر: نصر خليفة مقابلة، ومحمد الزيوت. فاعلية نمطي التغذية الراجعة إعادة الصياغة وما وراء اللغة في تحسين اداء الطلاب الصف الثامن أساسي في قواعد اللّغة العربية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد 11. العدد1. 2015م. ص83

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر اختلاف توقيت التغذية الراجعة:(الفورية- المؤجلة) في التعلم الالكتروني على التحصيل، والاحتفاظ في مادة الرياضيات للصف الرابع ابتدائي.

-التعرف على أثر التفاعل بين توقيت، ومستوى التغذية الراجعة في التعلم الالكتروني على التحصيل، والاحتفاظ في مادة الرياضيات للصف الرابع ابتدائي.

شملت عينة الدراسة جميع تلاميذ الصف الرابع ابتدائي بمدارس المدينة المنورة، واختير منهم قصديا لتطبيق التجربة الأساسية(90) تلميذاً، ثم تقسيمهم عشوائياً إلى ستة مجموعات متساوية تكون كل منها من (15) تلميذاً، تلقى تلاميذ المجموعة الأولى تغذية راجعة (فورية- إعلامية)، والثانية (تغذية راجعة مؤجلة إعلامية)، والثالثة(تغذية راجعة تصحيحية- فورية)، والرابعة (تغذية راجعة مؤجلة –تصحيحية)، والخامسة تغذية راجعة:(فورية- تفسيرية)، والسادسة تغذية راجعة(مؤجلة – تفسيرية).

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، واستخدم الأسلوب الإحصائي في تحليل التباين الثنائي المتلازم.[1]

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

-لا يوجد أثر لاختلاف توقيت التغذية الراجعة (فورية- مؤجلة) على التحصيل، ولا على الاحتفاظ دون النظر إلى مستوى التغذية الراجعة.

-يوجد أثر لاختلاف مستوى التغذية الراجعة:(إعلامية- تصحيحية- تفسيرية) على التحصيل، وانتفاء هذا الأثر على الاحتفاظ، دون النظر إلى توقيت التغذية الراجعة.

[1]- عبد العزيز أكرم أحمد رضوان. أثر اختلاف توقيت، ومستوى التغذية الراجعة في التعلم الالكتروني على التحصيل، والاحتفاظ في مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي. رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية. تخصص تقنيات التعليم. كلية التربية . جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية. 2012م. الصفحة (ل)

– لا يوجد أثر للتفاعل بين توقيت التغذية الراجعة: (فورية– مؤجلة)، ومستوى التغذية الراجعة:(الإعلامية– تصحيحية– التفسيرية) على التحصيل، ولا على الاحتفاظ. [1]

الدراسات الأجنبية:

دراسة ديكسر: (1993م)

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التصحيح الصريح للأخطاء في تعلم اللّغة الثانية، مع التركيز على الخصائص المعرفية، والوجدانية للطلاب.

شملت عينة الدراسة(35) متعلماً من الذكور، والإناث في المرحلة الثانوية، ممن يتحدثون الهولندية، ويتعلمون اللّغة الفرنسية كلغة ثانية، ويركز تعليمهم على الشكل اللّغوي، أمّاالأنشطة الاتصالية كمناقشة القراءة، والمناظرات، والقصص الفكاهية، وأنشطة حل المشكلات، فلم يركز فيها على الشكل. وقد قسم الطلاب إلى مجموعتين؛ تتألف إحداهما من (19) طالباً، والأخرى من (16) طالباَ.

قدمت إحدى المعلمات للمجموعة الأولى تغذية راجعة تصحيحية بصورة متكررة، وعلنية قدر الإمكان. بما في ذلك التصحيح خلال الأنشطة الاتصالية.[2]

في حين طلب من المعلمة الثانية أن تتجنب تصحيح الأخطاء لطلاب المجموعة الثانية، وقد تعلق تصحيح الأخطاء بالشكل اللّغوي.

وقد أظهرت النتائج أن التغذية الراجعة التصحيحية ليس لها أثر كبير على إنجاز الطلاب أو كفاءتهم. فبعض الطلاب جيدون مع تصحيح الأخطاء، والبعض الأخر جيدون دون تصحيح

[1] – عبد العزيز أكرم أحمد رضوان. أثر اختلاف توقيت، ومستوى التغذية الراجعة في التعلم الالكتروني على التحصيل، والاحتفاظ في مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي. الصفحة (ك)

[2] –Look . DeKeyser. R1993. The effect of error correction on L2grammar. Knowledge and oral proficiency. Modem language journal. 77. 501-514.

الأخطاء، كما أن التغذية الراجعة التصحيحية تتداخل مع بعض متغيرات الفروق الفردية:(المكتسبات القبلية، والدافعية. . .). [1]

دراسة إليس، وآخرين:

تهدف هذه الدراسة إلى المقارنة بين فاعلية التغذية الراجعة الصريحة، والضمنية.

شملت عينة الدراسة(34)طالباً في إحدى مدارس اللّغات الخاصة بنيوزلاندا، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، إحداهما تتلقى تغذية راجعة صريحة عند ارتكاب الأخطاء، والأخرى تتلقى تغذية راجعة ضمنية، وأمّا المجموعة الضابطة؛ فلم تتلق أي نوع من أنواع التغذية الراجعة، وقد كان التركيب المستهدف هو الماضي البسيط (ed)، وقد تلقت المجموعتان التجريبيتان الجرعة التعليمية نفسها على مدار يومين متتاليين، أمّا المجموعة الضابطة؛ فاستمرت في التعليم العادي؛ حيث لم تكمل المهام، ولم تتلق تغذية راجعة عن الماضي البسيط، وقد أجري للمجموعات الثلاث اختبار قبلي، ثم اختبار بعدي فوري، ثم اختبار بعدي مؤجل؛ حيث كان ينفذ في كل جلسة ثلاث اختبارات بالترتيب التالي:

اختبار حكم نحوي غير مؤقت، واختبار المعرفة التقعيدية، واختبار المحاكاة الشفهي. [2]

وقد أظهرت النتائج ميزة واضحة لأداء المتعلمين في مجموعة التغذية الراجعة التقعيدية خاصة في اختبار المحاكاة الشفهية، واختبار الحكم النحوي المؤجل، كما أن التغذية الراجعة التصحيحية التقعيدية لها تأثير على المعرفة الضمنية إلى جانب المعرفة الصريحة. [3]

---

[1].Look. . DeKeyser. R1993. The effect of error correction on L2grammarmodem language journal. 77. 501-514.

[2]-look . Ellis. R. L. Oewen ,S ,&Erlam,R . (2006)Implicit and explicit corrective feed back and the acquisition. Of. l2. grammar. studies. in second language acquisition,28(2),339-368.

[3]- المرجع نفسه الصفحة نفسها.

التعليق على الدراسات السابقة:

دراسة **عبد الرحيم القواسمة** :(1980) أتت هذه الدراسة بعنوان" اثر التغذية الراجعة في الواجبات البيتية على التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات"، أي طبقت في مادة الرياضيات.

دراسة **نصر خليفة مقابلة و" محمد الزيوت**":(2015م) تهدف هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية نمطي التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة : إعادة الصياغة، وما وراء اللّغة في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللّغة العربية.

دراسة " **عبد العزيز أكرم أحمد رضوان**":هذه الدراسة موسومة بعنوان: " أثر اختلاف توقيت، ومستوى التغذية الراجعة في التعلم الالكتروني على التحصيل، والاحتفاظ في مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي.

اهتمت هذه الدراسة بزمن تقديم التغذية الراجعة، في التعلم الالكتروني، في مادة الرياضيات.

دراسة ديكسر: (1993م)تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التصحيح الصريح للأخطاء في تعلم اللّغة الثانية، مع التركيز على الخصائص المعرفية، والوجدانية للطلاب.

اهتمت هذه الدراسة بأثر التصحيح الصريح للأخطاء في تعلم اللّغة الثانية، وركزت على الخصائص المعرفية، والوجدانية للطلاب.

دراسة **إليس،** وآخرين:تهدف إلى المقارنة بين فاعلية التغذية الراجعة الصريحة، والضمنية.

ركز إليس في دراسته على نمطين من التغذية الراجعة الصريحة، والضمنية، ثم المقارنة بينهما. فتوصل إلى أن التغذية الراجعة الصريحة أكثر فعالية من التغذية الراجعة الضمنية.

أما **الدراسة الحالية:** تهدف إلى معرفة أثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء اللّغوي للمتعلم في ظل البيداغوجيات الحديثة في مرحلة التعليم المتوسط أنموذجاً.

ومن هنا تبين لي أنّ الدراسات السابقة لم تتناول موضوع بحثي، الموسوم بعنوان : " أثر التغذية الرّاجعة في تحسين الأداء اللّغوي للمتعلم في ظل البيداغوجيات الحديثة" مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا". هذا الموضوع جديد لم يطرق من قبل، لأن البيداغوجيات الحديثة ظهرت مؤخراً، وتوظيف التغذية الرّاجعة هنا يختلف عن توظيفها في الطرائق التدريسية القديمة.

ولمعرفة الأثر الذي تحدثه التغذية الرّاجعة لتحسين الأداء اللّغوي للمتعلم في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة، تبادرت في ذهني مجموعة من الإشكاليات.

إشكاليات البحث:

وفي ظل هذه الاهتمامات التي أشرت إليها، ارتأيت أن أطرح كثيراً من الأسئلة التي لها صلة بموضوع التغذية الراجعة، ومدى تأثيرها في تحسين الأداء اللّغوي للمتعلم. أجتزئ بذكر بعضها كالأتي:

1)- هل الأساتذة لديهم دراية بموضوع التغذية الراجعة؟

2)- هل يستخدم الأساتذة التغذية الراجعة المستمرة في الدرس؟

3)-هل التغذية الراجعة تؤثر في تحسين الأداء اللغوي للتلاميذ؟

4)-هل توظف التغذية الراجعة في البيداغوجيات الحديثة؟

5)-أي نوع من أنواع التغذية الراجعة أكثر استخداما؟

فرضيات الدراسة: ولحل الإشكاليات المطروحة ارتكزت على الفرضيات التالية:

- تؤثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء الاستماعي، والقرائي
- تؤثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء الشفهي
- تؤثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء الكتابي
- أغلب الأساتذة لديهم فكرة حول التغذية الراجعة.

- أغلب الأساتذة يعلمون أن التغذية الراجعة تؤثر دائماً في تحسين الأداء اللّغوي:
- أغلب الأساتذة يعلمون أنّ التغذية الراجعة توظف في البيداغوجيات الحديثة.
- يستخدم الأساتذة التغذية الراجعة في جميع مراحل الدرس
- يستخدم الأساتذة التغذية الراجعة المكتوبة أكثر من التغذية الراجعة اللفظية.
- يستخدم الأساتذة التغذية الراجعة الفورية، والتغذية الراجعة المؤجلة.

أهمية الدراسة:

إن موضوع الاكتساب اللغوي مهم جداً، ولطالما قامت المنظومة التربوية بمحاولات عدة من أجل الرقي باللغة العربية، و سعيها المتواصل لإيجاد أحسن الحلول، وأنجعها ، ولهذا ارتأيت أن يكون موضوع التغذية الراجعة موضوع دراستي، نظراً لما له من أهمية، فالتغذية الراجعة ضرورية، وفعالة لجميع مكونات الفعل الديداكتيكي(التعليمي)، فالمعلم يحتاج لتغذية راجعة لتطوير أدائه، والمتعلم يحتاجها لمعرفة النقائص التي يعاني منها، والمعارف، والمهارات التي يجب عليه تطويرها، والمادة التعليمية هي الأخرى تحتاج إلى تغذية راجعة، وهذا ما يثبت أهميتها في الممارسة اللغوية. وأركز في بحثي هذا على أثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء اللغوي للمتعلم في ظل البيداغوجيات الحديثة لمرحلة التعليم المتوسط.

أهداف الدراسة:

وتسعى هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير التغذية الراجعة في تحسين الأداء اللّغوي. يفعل المعلم أسلوب التغذية الراجعة في درسه، ويلاحظ فيها أداء التلاميذ، وكيفية اشتغالهم، فمن خلال الملاحظة المستمرة لأداء التلاميذ، هنا يتمكن المعلم من التعرف على الثغرات التي تشوب العملية التعليمية، وكذلك أين وصل التلميذ؟، وهل حقق كفاءة معينة؟، فإذا وجد خلل في الفعل التعليمي، عليه أن يتدخل بالتوجيهات، والإرشادات للمتعلمين، ولا يقف إزاء هذه الأخطاء مكتوف الأيدي ، كما يفعل بعض المدرسين، يلاحظون الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، ويتجاهلونها، دون أن يقوموا

بتصحيحها، ولهذا على المعلم أن يسعى إلى معرفة نواتج التعلم لدى التلاميذ، ثم يعزز الإجابات الصحيحة، ويعدل أو يصحح الإجابات الخاطئة، مع تبيان أسباب وقوع التلاميذ في الأخطاء، حتى تتولد لدى المتعلم الثقة بالنفس، ويقتنع بإجابته سواء كانت صحيحة أم خاطئة، فإذا كانت صحيحة يتأكد من صحة إجابته، وإذا كانت خاطئة يدرك خطأه، ويصححه بنفسه.

ومن هنا تصبح الممارسة التعليمية فعلاً ايجابيا، ويضحى التدريس له معنى، وتراعى فيه

الفرو قات الفردية للمتعلمين، وتزويدهم بالتغذية الراجعة، وذلك بتنويع الأسئلة حسب نسبة الذكاء لدى كل متعلم.

أهم المراجع:

كما ارتكز هذا البحث على مجموعة من المراجع أهمها كتاب "يحي محمد نبهان، الأسئلة السابرة و التغذية الراجعة"، كتاب"سلون أر فايتزل.التغذية الراجعة الناجحة"، وكتاب رشدي احمد طعيمة "المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها"، كتاب "جان ماري ديجردان-الكفايات الدائمة والمستعرضة"،كتاب "فهد خليل زايد. الأخطاء الشائعة النحوية، والصرفية، والإملائية"، وكتاب"كريستيان ديبوير، وبيرناديت نويل، تقييم الكفايات السيرورات المعرفية النماذج، والممارسات، والسياقات"،وكتاب"نوربرت فينر. السيبرنطيقا. ترجمة د. محمد مصطفى الفولي"، و كتاب" فيليب بيرنو. لغز الكفايات. ترجمة عز الدين خطابي وعبد الكريم غريب".وكتاب"ماري. ي. هوبا-جان. ي. فريد. تقويم مركزية المتعلم في الكليات الجامعية تحويل بؤرة التركيز من التعليم إلى التعلم".

منهج البحث:

واتبعت المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي ، وصفي لأني قمت بوصف موضوع التغذية الراجعة، وذكر أنواعها، وتحليلي، لأن هذا البحث شمل على تحليل البيانات، والمعلومات، والجداول، واحصائي نسبة إلى رصد عدد أخطاء التلاميذ اللّغوية، ورصد إجابات الأساتذة عن أسئلة الاستبيان.

الصعوبات والعراقيل:

ومن الصعوبات التي صادفتني قلة الكتب في هذا الموضوع، وصعوبة الدراسة الميدانية، وتوقيت لقاء الأساتذة، وحضوري لبعض الأنشطة،أتى بعد موافقة وزارة التربية، وهذا ما أخذ وقت أثناء القيام بالإجراءات الإدارية .

منهجية الدراسة: اعتمدت في هذه المنهجية على مقدمة، وثلاثة فصول نظرية، وفصل تطبيقي، ثم خاتمة تشمل مجمل النتائج.

مقدمــة: تحتوي على مجموعة من العناصر كالأتي: أسباب اختيار الموضوع، الدراسات السابقة، وإشكالية البحث، فرضيات البحث، أهميتة ، أهدافه ، المراجع المعتمدة ، كذلك صعوبات، وعراقيل البحث، والمنهجية ، و في الأخير كلمة شكر.

الفصل الأول :تحدثت فيه عن التغذية الراجعة المفهوم، والنشأة، ثم تطرقت إلى التغذية الراجعة، ودورها في الجانب التعليمي، عن أنواع التغذية الراجعة، وأهميتها، ووظائفها، وشروطها، وعلاقتها بالمصطلحات الأخرى، مبادئ التغذية الراجعة، مصادرها، ومكوناتها، والتغذية الراجعة، والتقويم، والتغذية الراجعة، والحصة الدراسية.

الفصل الثاني: الموسوم بعنوان الأداء اللغوي، وعلاقته بالتغذية الراجعة، وتضمن الأداء اللغوي، ومستويات اللغة العربية، مكونات المهارة، المهارات اللغوية، وتكاملها، أدوات القياس الأداء اللغوي، علاقة التغذية الراجعة بالمهارات اللغوية.

الفصل الثالث: أتى بعنوان التغذية الراجعة وعلاقتها بالبيداغوجيات الحديثة،بدأته بتمهيد ، ثم مفهوم البيداغوجيا الحديثة، ونشأتها، ثم علاقة البيداغوجيا بالديداكتيك، وأنواعها، ثم علاقة التغذية الراجعة بالمقاربات البيداغوجية، وفي أخر هذا الفصل علاقة التغذية الراجعة بالبيداغوجيات الحديثة.

الفصل الرابع: دراسة ميدانية شملت بطاقة الملاحظة لأداء التلاميذ، والاستبيان للأساتذة، مع ذكر نتائج الدراسة، وتفسيرها.

وخاتمة: شملت أهم النتائج التي توصّل إليها البحث.

وفي الأخير أشكر أستاذي الفاضل المشرف الحبيب دحماني على مرافقتي، وتوجيهي، طيلة البحث العلمي، ولم يبخل علي بنصائحه، وتوجيهاته الثمينة، وملاحظاته الدقيقةكما أشكر أعضاء لجنة المناقشة على قبول مناقشة هذه الرسالة، ولم يبخلوا من وقتهم، وجهدهم في قراءتها، وفي تقديم ملاحظات حولها، بارك الله جهودكم. لكم جميعا كل التقدير،والاحترام.

طلحي ليلى

بتاريخ:2018/06/25

الفصل الأول

التغذية الراجعة

1-مفهوم التغذية الراجعة

2- نشأة التغذية الراجعة

3-دور التغذية الراجعة في الجانب الحياتي، والتعليمي.

3-1-أنواع التغذية الراجعة

3-2- أهمية التغذية الراجعة

3-3- وظائف التغذية الراجعة

3-4-خصائص التغذية الراجعة

3-5-شروط استخدام التغذية الراجعة

3-6-مبادئ التغذية الراجعة

3-7-أبعاد التغذية الراجعة

3-8- مصادر التغذية الراجعة

4-المكونات الرئيسة لتغذية راجعة عالية الجودة

5-التغذية الراجعةو التـقـــويم

6-علاقة التغذية الراجعة بأنواع التقويم

6-1-علاقة التغذية الراجعة بأدوات التقويم

6-2- التغذية الراجعة والوضعيات التعليمية

1-مفهوم التغذية الراجعة:

لم يرد مصطلح التغذية الراجعة كمصطلح علمي عند العرب في التعليمية القديمة، وإنما يفهم من خلال الإرهاصات، والإشارات في التقويمات التعليمية، أما عند علماء التربية، والتعليم، والباحثين، فقد تعرضوا له بإسهاب، والمنقب في المعاجم العربية لا يجد تعريفا لهذا المصطلح، إلا ما ورد في بعض المعاجم العربية المعاصرة، ومن بين هذه المعاجم التي عرفت هذا المصطلح تعريفاً لغوياً معجم اللغة العربية المعاصرة لأحمد مختار، وجدنا التعريف اللغوي لمصطلح التغذية الرّاجعة على حدا، ومصطلح "رجع" في منجد اللغة والإعلام.

أ-مفهوم التغذية الراجعة عند العرب:

أ-1-التعريف اللغوي للتغذية الراجعة:

وقد ورد فيه: " تغذّى يتغذّى، تغذٍّ، تغذيا، فهو متغذٍ. تغذية[مفرد]: مصدر غذّى، غذى طفله على مكارم الأخلاق: ربّاه على ذلك، غذّى روحه: زودها بغذاءٍ من عبرٍ، وأفكار. [1]

وفي المنجد في اللغة والإعلام ورد مصطلح رجع: " ترجع في صدري كذا : تردّد، تراجع القوم: رجعوا إلى مواضعهم، ارتجع إليّ الشيء: ردّه إلي، استرجع منه الشيء: طلب منه رجوعه، أخذ منه ما دفعه إليه، رجع الصدى: " ما يردّه عليك المكان الخالي إذا صوّتَّ فيه، الرجعة: العودة. [2]

أ-2- التعريف الاصطلاحي للتغذية الراجعة:

عرّفها "**محمود حيلة**" على أنها: " تزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء، وإذا كان بحاجة إلى تعديل، أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، فعملية تزويد الفرد بالبيانات الضرورية عن سير أدائه تعد خطوة إرشادية تزيد من فاعلية الأداء في المستقبل"[3]، يعني تزويد المتعلم بالمعلومات، أو البيانات عن مدى تمكنه من فعل

[1]- أحمد مختار.معجم اللغة العربية المعاصرة. المجلد الأول. ط1. 2008م.ص 1600

[2]-لويس معروف.المنجد في اللغة والاعلام. ص250.

[3]- الحيلة محمد محمود .التصميم التعليمي. نظرية وممارسة. دار المسيرة للنشر و التوزيع. عمان . 1999م. ص257.

التعلم بشكل مستمر، أي (تغذية راجعة مستمرة) تساعده في تعديل أدائه، إذا كان مخطئا، أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح .

وفي نظر " **عبد المجيد نشواتي**" التغذية الراجعة هي : "المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد الأداء، والتي تمكنه من معرفة مدى صحة استجابته للمهمة التعلمّية"[1].

ويتضح لنا من خلال هذا التعريف أن التغذية الراجعة هي المعلومات التي تقدم معرفة بالنتائج بعد إجابة الطالب.

كما أشار إليه المعجم التربوي بأنها : " علاج عن طريق تقديم التوجيه للتلميذ، علاج عن طريق الرجوع إلى التلميذ (توجيه ذاتي)، علاج عن طريق المجابهة بين الإمكانيتين السابقتين، علاج عن طريق الصراعات العرفانية، والاجتماعية". [2] ويعني بذلك أن التغذية الراجعة يكون مصدرها المعلم(تغذية راجعة خارجية) يقوم بتعديل تعلمات التلميذ أو يقوم بها المتعلم بنفسه(تغذية راجعة داخلية)، يصحح أخطاءه بنفسه، هناك معلومات سابقة، ومعلومات جديدة يحدث صراع معرفي وبالتعديل، والانتقاء تحدث الملائمة، والموافقة.

ويذكر **الكبيسي، والداهري**(2000م): بأنها: " معرفة الشخص بنتائج عمله مما يكسبه فهم بسبب أخطائه، وطريقة تصحيحها"[3]. هنا ترتبط التغذية الراجعة ارتباطاً وثيقا بمعرفة النتائج، فمن خلال معرفة المتعلم لنتائج تعلمه، يتعرف على سبب وقوعه في الأخطاء، وطريقة تصحيحها، ومن ثم يصححها.

---

[1]- عبد المجيد نشواتي . علم النفس التربوي. ط4. دار الفرقان للنشر والتوزيع. عمان. 2003م. ص444

[2]- فريدة شنان. المركز الوطني للوثائق التربوية .ملحقة سعيدة الجهوية. المعجم التربوي. تصحيح ، وتنقيح عثمان ايت مهدي . دط. دت. ص112.

[3]-يوسف حمزة العميري. أثر استعمال نمطين للتغذية الراجعة في تحصيل تلميذات الصف الخامس ابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية. نقلا عن الكبيسي، والداهري. رسالة أعدت لنيل شهادة الماجستير في التربية(طرائق تدريس اللغة العربية). جامعة ديالي، كلية المعلمين،2002م،ص46.

ويشير إليها " **يعرب خيون**"(2002م) بأنها: "كل المعلومات التي يحصل عليها الفرد خلال، أو بعد أداءالاستجابة، ويمكن أن تكون هذه المعلومات إما داخلية أو خارجية أو جوهرية"[1]. يقصد بذلك التغذية الراجعة هي المعلومات التي يتحصل عليها الفرد عن أدائه، وتكون تغذية راجعة فورية، أي خلال الأداء أو تغذية راجعة مؤجلة(بعد الأداء) أو جوهرية.

ويصفها " **عباس أحمد السامرائي**"(1991م)بأنها:" المعلومات التي تعطى للمتعلم عن الانجاز، في محاولة لتعلم مهارة، التي توضح الدقة في التعلم خلال أو بعد الاستجابة، أو كليهما"ونفهم من هذا الكلام أن المتعلم عندما يكون مقبلاً على تعلم مهارة من المهارات اللغوية، أثناء اداء فعل معين، لابد على المعلم أن ينوره بمعلومات أثناء، أو بعد أدائه، ويرى بعضهم بأنها: " تلك المعلومات التقويمية المرتبطة باستجابة ما". [2]

ويعرفها "**فاخر عاقل**" في معجم علم النفس" على أنها: " رجوع الإثارات إلى مركز ضبط حيث تلعب دوراًفي انتاج مزيد من الضبط، كما يحدث في حالة الإثارات الناتجة عن الفاعلية العضلية الراجعة إلى دماغ معلمة إياه عن وضع العضلات. أن الأمر يشبه، بمعنى من المعاني، عمل الضابط في ماكنة بخارية، الذي يدل على أن الماكنة بحاجة إلى كثير أو قليل من البخار"[3].

نقصد بالاثارات، أي المثير الذي ينتج عن رد فعل لحركة معينة نقوم بها فعندما نقوم بحركة في جانب معين من الجسم تقوم العضلات العاملة بإرسال إشارة إلى المراكز العصبية في الدماغ لفهم، وتفسير الحركة، وبعد ذلك يقوم الدماغ بإرسال إشارة إلى الجزء المقصود بالحركة عن كمية القوة التي يجب أن يبذلها لهذه الحركة. والشيء نفسه مع تعلم أداء معين، فالمثير يحدث ردة فعل لأداء معين، وعندما نقوم بهذا الأداء، تقوم العضلات العاملة بإرسال إشارة إلى المراكز العصبية من الدماغ، وبعد

[1]- ماهر محمد عواد العامري. فيسيولوجيا التعلم الحركي. نقلا عن يعرب خيون. النبراس للطباعة، والتصميم. العراق. ط1. 2014. ص197.

[2]-المرجع نفسه. الصفحة196.

[3]- فاخر عاقل . معجم علم النفس. انكليزي. فرنسي. عربي. دار العلم للملايين. بيروت. ط3. 1979م. ص44.

ذلك يقوم الدماغ بإرسال إشارة إلى الجزء المقصود عن كمية الجهد الذي يجب أن يبذله حتى يحسن من أدائه.

وفي تعريف اخر ورد في المعجم التربوي هي: "عملية تهدف إلى إجراء تعديلات لازمة في الوقت المناسب لتسير العملية التعليمية في الاتجاه الصحيح، تقوم على أساس تعرف الصعوبات التي تواجه المتعلم، ومحاولة التغلب عليها، تعرف نقاط القوة، وتعزيزها، ونقاط الضعف، وتلافيها، وتسمى تلك العملية تصحيح المسار"[1]

إن التغذية الراجعة لابد أن تعطى في الوقت المناسب حتى يتحسن أداء المتعلم، ويسير في الاتجاه الصحيح، ولهذا فهي عملية تصحيح المسار، لأنها تعمل على تثبيت الإجابات الصحيحة، وتلافي الإجابات الخاطئة.

فمن خلال ما سبق ذكره توصلنا إلى أن التغذية الراجعة هي: تزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر، قبل أو في أثناء أو بعد الأداء، ويكون مصدرها خارجي يتمثل في (المعلم) أو مصدرها داخلي يتمثل في (المتعلم)، بهدف تعديل التعلمات الخاطئة إلى تعلمات صحيحة، وتثبيت التعلمات الصحيحة، كما ترتبط ارتباطا وثيقا بمعرفة النتائج.

ب–مفهوم التغذية الراجعة عند الغرب:

إن مصطلح التغذية الراجعة عند الغرب حديث النشأة، ولا يجد الباحث في الكتب القديمة عند العلماء الغرب القدماء تسمية لهذا المصطلح بالمعنى اللغوي، كونه ظهر مؤخراً، ولقد تعددت وتباينت تسمياتها، وتعاريفها، ومن بين هذه التعاريف التي تناولت هذا المصطلح عند العلماء الغرب المحدثين بالمعنى الاصطلاحي، وبوجهات نظر مختلفة منها مايلي:

[1]– المركز الوطني للوثائق التربوية.ملحقة سعيدة الجهوية. فريدة شنان.المعجم التربوي. تصحيح ، وتنقيح عثمان ايت مهدي .ص69.

يعرف " بارك" التغذية الراجعة، فيقول: " تعني إخبار المتعلم بمدى صحة أو خطأ إجابته"[1]

يعرفها(وينر واسر) بأنها: " عبارة عن معلومات يتلقاها المتعلم عن أدائه"[2]، وهذه المعلومات التي يتلقاها المتعلم عن ادائه من مصدر خارجي (المعلم) تنبؤه إذا ما كان تعلمه صحيحاً، أو خاطئاً.

ويعرف**sage**التغذية الراجعة بأنها: " جميع المعلومات التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم، ومن مصادر مختلفة سواء كانت داخلية أو خارجية أم كليهما معا قبل أو في أثناء أو بعد الأداء، والهدف منها تعديل الاستجابات الخاطئة إلى استجابات صحيحة ، وهي إحدى الشروط الأساسية لعملية التعلم"[3].

التغذية الراجعة يكون مصدرها خارجياً (المعلم)، وذلك بتزويد المتعلم بمجموعة من المعلومات، أو يكون مصدرها داخلياً(المتعلم) يصحح أخطاءه بنفسه، وتكون في جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية، أي قبل أو في أثناء أو بعد الاداء، وهدفها هو تصحيح المتعلم أخطاءه، وتحويل الاستجابات الخاطئة إلى استجابات صحيحة.

وفي تعريف القاموس الأخضر الانجليزي للتغذية الراجعة هي: "معلومات تقييمية بالنظر إلى مؤشرات المفردة من المصدر الخارجي ، والتي تحدد مدى نجاح الفرد في المهام أو السلوكيات، ويمكن أن تشمل التغذية الراجعة التصورات، وتلقين لأثار هذه المهام ، أو السلوكيات"[4]، بمعنى أن التغذية الراجعة تقدم لنا معلومات تقييميةمن خلال النظر إلى كفاءة المتعلم عن طريق مؤشرات (شبكة

---

[1]- نبيل جاد عزمي. التصميم التعليمي للوسائط المتعددة. نقلا عن (Park. ok. choon&Gittleman pp7-38) الناشر دار الهدى للنشر، والتوزيع. مصر. ط2. 2001م. ص232.

[2]-Wener&Raicer. M. C:teaching physical u Education for lerning u. s. A ST LOUIS C. V. Mosbyco. inc.1985 p:241

[3]-بن يوب عبد العالي. تأثير استخدام أساليب التدريس بالتغذية الراجعة في تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد في الطور الثانوي الجزائري(15-18)سنة مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في نظرية و منهجية التربية البدنية، والرياضية جامعة الجزائر(3). 2014م. ص72.

[4]-Collins. John w. and Others(2011):The Greenwood Dictionary of EducationK2nd Edition. Greenwood. California. (U. S. A).

التقويم)، وتكون التغذية الراجعة من مصدر خارجي(المعلم)، ومنها يتحدد مدى نجاح المتعلم في انجاز مهامه، أو من حيث سلوكياته، ويمكن أن تأتي التغذية الراجعة في شكل تصورات، وتلقين لأثار هذه المهام أو السلوكيات.

ويصف "شايو"**J. T. chyou1988** التغذية الراجعة، التي تعتمد على تحكم المتعلم"**learnercontrolledfeed back**" بأنّها : " أسلوب لتصميم برامج الكمبيوتر كمساعد في عملية التعلم بالتحكم في كم التغذية الراجعة في البرنامج، فمن الممكن أن تعطي للمتعلم تغذية راجعة عن طريق معرفة النتائج عندما يطلب تغذية راجعة لأول مرة، ثم تعطى له تغذية راجعة عن طريق معرفة الإجابة الصحيحة عندما يطلب تغذية راجعة لثاني مرة، ثم تعطى له تغذية راجعة عن طريق إعطاء معلومات إضافية عندما يطلب تغذية راجعة للمرة الثالثة، وذلك بعد أن يخطئ في إجابته أولا، ثم لا يستوعب معنى الإجابة الصحيحة ثانياً". [1]

وصفوة القول أن التغذية الراجعة هي : عبارة عن معلومات يتلقاها المتعلم عن أدائه من مصدر خارجي(المعلم) أو مصدر داخلي(المتعلم نفسه)، أو كليهما معا قبل أو في أثناء أو بعد الأداء، والهدف منها إخبار المتعلم بمدى صحة أو خطأ إجابته، وتعديل الاستجابات الصحيحة، وهي إحدى الشروط الأساسية لعملية التعلم.

[1]-نبيل جاد عزمي. التصميم التعليمي للوسائط المتعددة. نقلا عن شايو. ص234

2-نشأة التغذية الراجعة:

أ- عند الغرب القدامى:

يعتبر مفهوم التغذية الراجعة من المفاهيم الحديثة، التي ظهرت مؤخراً بزعامة الغرب، وهذا المفهوم أصلا حديث النشأة، ظهر في منتصف القرن العشرين. أي عام (1948م)، وارتبط بعلم (السبرنتيك)، والمؤسس الأول لهذا العلم هو عالم أمريكي يدعى " نوربرت وينر"[1]، إلا أن المتتبع لهذا المصطلح يجد أن جذوره ترجع إلى ما أفرزته فلسفات التربية القديمة، إلى غاية النظريات التربوية المعاصرة، ففي صفحات الكتب القديمة عند الفلاسفة القدماء منهم أفلاطون، وأرسطو، . . . وغيرهم.

نلاحظ أنهم أشاروا إلى هذا المفهوم، دون أن يضعوا له تسمية، وبمرور الزمن، وحدوث تغييرات، وتطورات مست مختلف العلوم بأنواعها، كتب لمصطلح التغذية الراجعة أن يظهر على أرض الوجود في العصر الحديث، ففي تاريخ التربية القديم يجد الباحث في الفلسفة المثالية التي تأسست على يد أفلاطون(347-427ق)[2]، أنها تنظر إلى المعلم بأنه قدوة، والمثل الأعلى الذي يقتدى به، وأن يكون قادراً على التأثير في طلابه، وأن يلفت نظرهم إلى حل أية مشكلة يتطلب جهداً ذاتيا من طالب العلم.[3] ونلاحظ هنا قد التمس فكرة التغذية الراجعة بتبصير الطالب ، وتوجيهه إلى ضرورة اعتماده على مجهوده الذاتي في مواجهة المشكلات التي تصادفه، بالإضافة إلى اعتماده على الحوار، وتوليد الأفكار (الطريقة السقراطية)، نقول الطريقة السقراطية نسبة إلى صاحبها الحكيم" سقراط"(470ق م)[4] الإغريقي الذي يمثل نموذجا لهذا النمط من التعليم. وفي رأيه بدلا من تحدث المعلم مع التلاميذ ، يشارك المدرس في الحوارات معهم بهدف الكشف عن الصواب، و الخطأ في

[1]-ينظر.عادل عبد الرحمن صدّيق صالحي. التخطيط للعلاج النفسي دار الدجلة. ط1. 2011م. ص355.

[2]-ينظر.عبد القادر لورسي. المرجع في علوم التربية. جسور للنشر، والتوزيع. الجزائر. ط1. 2013. ص84

[3]- ينظر.محسن علي عطية . الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. دار الشروق. ط1. 2006م. ص29.

[4]-ينظر.ميلود التوري. أسس التكوين التربوي. مطابع الرباط نت. المغرب. دط. 2016م. ص21.

معتقداتهم، فالتلاميذ يشاركون الآخرين في فروضهم، ويوجههم المدرس في اختبار هذه الفروض بغية الوضوح، والدقة، والتماسك المنطقي، والملائمة. [1]

ولقد كان خلق روح التعلم عند "سقراط "، من أهم واجبات المعلم، ومن ثم استهدفت الطريقة السقراطية تبصير التلميذ بجهله، وإكسابه الاتجاه الصحيح نحو التعلم"[2]. أو أسلوب السؤال والجواب(الطريقة الأفلاطونية)، فاستخدامه للحوار، والمناقشة بالاعتماد على النشاط العقلي من أجل مناقشة المشكلات التي تواجه المتعلمين، والوصول إلى حلها. [3]

إن كل هذه الدراسات أقرت بوجوب فهم المتعلم من خلال الحوار المتبادل، فتحدث ردة فعل لدى المتعلم إما بالتجاوب مع الموضوع المطروح، أو عدم فهمه له، ومن ثم لا بد أن تجد المناقشة حلاً لتلك المشكلات، والوصول إلى حل ينطوي تحته تفعيل التغذية الراجعة في العملية التعليمية التعلمية من دون أن يضع لها هؤلاء تسمية إلا أنه كان معمولاً بها في ذلك الحين.

وكما استعمل لفظ السبرنتيك لأول مرة مع أفلاطون فلفظ " السيبرنطيقا"* أصلا مشتق من اللغة اليونانية القديمة، والذي يعني " دفة الربان" أو " دفة القيادة"[4]، وأول من استخدمه هو العالم الفرنسي " أمبير " عام(1834) في معرض حديثه عن الحكومة ، فأطلق هذا اللفظ بالفرنسية على طريقة الحكم ، ويعني بها أن الحكومة تقود الحكم بطريقة معينة لتحقيق هدفه الموضوع سابقاً. [5]

---

[1] -ينظر.جابر عبد الحميد جابر . الذكاءات المتعددة والفهم. دار الفكر العربي. القاهرة. ط1. 2003م.ص93.

[2] - سعيد اسماعيل علي. التربية في الحضارة اليونانية. مكتبة الاسكندرية. القاهرة. دط. 1995م. ص124.

[3] - ينظر.محسن علي عطية. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية .الصفحة نفسها.

[4] - نوربرت فينر. السيبرنطيقا. ترجمة د. محمد مصطفى الفولي. مكتبة الأسرة. القاهرة. دط. 1994م. ص8.

* **السيبرنطيقا**:هي الدراسة العلمية للرسائل، وميكانيكات (آليات) التنظيم، والتحكم، خاصة تلك التي تتضمن التغذية الراجعة(المرتدة) سواء كانت هذه الآليات موجودة في الأجهزة، والمعدات، أم الإنسان. د. حسن شحاتة. معجم المصطلحات التربوية، والنفسية. الدار المصرية اللبنانية. ط1. 2003م. ص199

التعزيز: هو حدث من أحداث المثير، إذا ظهر في علاقة زمنية ملائمة مع استجابة معرفية أو وجدانية أو حركية ،فإنه يميل إلى المحافظة على قوة هذه الاستجابة أو زيادة هذه العلاقة بين المثير ومثير أخر.

التعزيز السالب: العقاب.

كما أنّ السبرنطيقا ترتبط ارتباطا وثيقا بالتغذية الراجعة، ثم ظهرت الفلسفة الواقعية كرد فعل على الفلسفة المثالية في بعض الأفكار التي اختلفت فيها معها، وأخرى وافقتها فيها، إلا أننا نخص بالذكر ما يتعرض للجانب التربوي ، أي ما تدعو إليه التربية الواقعية" إلى تبصير التلميذ، ومساعدته على اتخاذ القرارات المعقدة كي يحيا حياة ناجحة"[1]، وأيضا" أرسطو " الذي يعتبر أبا للفلسفة الغربية(385-323ق م)، و[2]الذي ينظر للطبيعة البشرية ، والعادة، والعقل كقوى تتهذب بالتعليم، فهو على وجه التمثيل يعتبر التكرار أداة رئيسية لاكتساب العادات الجيدة، وما طرحه أرسوا يختلف عن تركيز "سقراط" على استجواب مستمعيه لتقديم أفكارهم الخاصة، إلا أن سقراط كان يتعامل مع البالغين في ذلك، وبعدها أتت الفلسفة الطبيعية مع الفيلسوف "جان جاك روسو" واضع أصول الفلسفة الطبيعية الجديدة ، وهنا يدعو "روسو" إلى اختيار طرائق التدريس التي تحفز التلميذ على استكشاف عالمه، وتساعده على تعلم ما يريد تعلمه عن طريق الخبرة المباشرة ، وعندما يكبر تفتح المعرفة المباشرة الطريق أمام المعرفة المستمدة من الكتب. [3]رافضا طريقة التلقين في التربية، ومؤيداً الطريقة التي تعتمد على الخبرة، والممارسة في التعلم[4]. نحن نعرف أن التعزيز يأتي بعد حدوث الاستجابة الصحيحة، ويصبح كحافز يدفع المتعلم إلى تكرار مثل تلك الاستجابة في المرات اللاحقة.

التعزيز الموجب: الثواب. –ينظر:أ.د ناهدة عبد زيد الدليمي. أساليب في التعلم الحركي. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان. ص14.

الحافز:سؤال المدرس الذي يوجهه إلى التلميذ يحفزه إلى الإجابة.

[5]–ينظر.نوربرت فينر. السيبرنطيقا. ترجمة د. محمد مصطفى الفولي.ص8

[1]–محسن علي عطية. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. ص31.

[2]–ينظر.عبد القادر لورسي. المرجع في علوم التربية. ص11.

[3]–ينظر. محسن علي عطية. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. ص34.

[4]–المرجع نفسه الصفحة 34.

من أجل تغذية راجعة معقدة ، تظهر الدراسات التقييمات الايجابية للقدرات، بحيث تركز على الشخص، وقدراته، ومكافأة المتعلم، وتراعي العوامل النفسية لديه، وتحفيزه لزيادة دافعيته نحو التعلم، مما يجعل من الممكن في نهاية المطاف تطوير القدرة المستهدفة. [1]

إنّ لهذه النظريات القديمة" أثر فاعل في توجيه دفة المعارف، والفنون في وقتنا المعاصر بما أثارته من أجواء فكرية، وفلسفية. . . . ، كما تأثرت النظريات اللسانية الحديثة بهذه الأفكار المستقاة من النظريات الغربية القديمة. [2]

ب–عند الغرب المحدثين:

تناولت الدراسات الحديثة نظريات التعلم في علم النفس بما فيها النظرية السلوكية، و الجشطالتية، والمعرفية، ونظريات أخرى. . ، واعتمدتها في الجانب التربوي، بداية بالنظرية السلوكية، ومن روادها:(واطسن، وبافلوف، وثورندايك، وسكنر. . .) تحت مجموعة من المفاهيم التي تبناها هؤلاء العلماء النفسانيين، ومن بين هذه المفاهيم: مفهوم الأثر عند "ثورندايك"، ومفهوم المثير، والاستجابة، والتعزيز عند سكنر، كما تناولت النظريات السلوكية أيضا مفهومي الثواب(تعزيز ايجابي) أو العقاب (تعزيز سلبي).

في بادئ ذي بدء سأتحدث عن النظرية السلوكية التي ارتسمت معها خطوط التغذية الراجعة، بداية مع ثورندايك(1874–1949)[3]عالم من علماء النفس الذي وضع مجموعة من القوانين التي تحكم سلوك الحيوان، وأقعد الدنيا بفرضيته" التعلم بالمحاولة، والخطأ" يرى بأن :" التعلم عند الحيوان ، وعند الإنسان يتم بالمحاولة والخطأ، فحين يواجه المتعلم موقفا /مشكلة(وضعية / مشكلة)، ويريد أن

[1]- Anderson, R. , Manoogian, S. &Reznick J. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation inpreschool children. Journal of Personality and Social Psychology. Vol 34, n° 5, 915-922 .

[2]- ينظر.عزمي محمد. فلسفة اللغة ونظريات التواصل . دار الكتب المصرية. المملكة العربية السعودية. الجزء3. العدد21. 2017م. ص2807

[3]-ينظر .أحمد أوزي. التعليم، والتعلم الفعال. منشورات مجلة علوم التربية. العدد39. الدار البيضاء. ط1. 2015م. ص32

يصل إلى هدف معين فإنه، نتيجة لمحاولاته المتكررة، يبقى على استجابة معينة، ويتخلص من أخرى، وبفعل التعزيز تصبح الاستجابات صحيحة أكثر احتمالا للظهور في المحاولات الموالية من الاستجابة الفاشلة التي لا تؤدي إلى حل المشكلة، والحصول على تعزيز"[1]، إلا أنه تعرض لموجة من الانتقادات لأنه أراد أن ينقل ميكانيزمات تعلم الحيوان إلى الإنسان، وألح على قانون الأثر، وأشار إلى مدى أهميته في التعلم(الثواب، والعقاب). [2]

1-قانون الأثر:

يرى"ثورندايك" أن الأثر يأتي بعد قيام المتعلم بنشاط معين الذي يؤدي إلى تحقيق الحاجة، أو إشباعها"[3]، ويشير "ثورندايك" إلى أنه : " إذا أعقب مثير ما استجابة معينة، وأعقبت هذه الاستجابة حالة ارتياح فإن الارتباط يقوى بين هذا المثير ، وهذه الاستجابة، أما إذا تبع المثير استجابة، وأعقبت هذه الاستجابة حالة عدم ارتياح فإن الارتباط يضعف بينهما"[4]، وعليه وجب القول بأن التأكد من تحقق فعل التعلم يتوقف على الشعور بحالة الارتياح، في المقابل أن حالة عدم الارتياح، تفسر عدم تحقق فعل التعلم، فإذا أحس المتعلم بأنه راض عن ما يفعله، ومقتنع بإجابته، فهنا تزداد دافعيته نحو التعلم، وإذا أحس بأنه غير راض عن تعلماته، فيقوم بتعديل سلوكه، وتقديم تغذية راجعة لما صدر عنه من أفعال غير صائبة.

الاستجابة: تشير الاستجابة إلى المشاركة الايجابية من قبل المتعلم، وتلب ذلك مستوى أعلى من مجرد الاهتمام بظاهرة معينة، أو نشاط معين، بحيث تتطلب الاستجابة التفاعل مع الموقف، ومثالاً على ذلك: يؤدي واجبا دراسياً، أو يشارك في الحوار. (ينظر د. حسن شحاتة. معجم المصطلحات التربوية، . ص35).

[1]-ينظر ميلود التوري. أسس التكوين التربوي. ص87. 86.

[2]-ينظر.أحمد أوزي. التعليم، والتعلم الفعال. ص32.

[3]- رمزية الغريب. التعلم دراسة نفسية. تفسيرية. توجيهية. مكتبة الأنجلو مصرية. القاهرة. دط. 1990م. ص166.

[4]-منصور علي . علم النفس التربوي. منشورات جامعة دمشق. دمشق. دط. 2013م. ص225.

2–قانون التكرار أو المران:

ومعناه أنه كلما تكرر استخدام الرباط الحاصل بين المثير، والاستجابة لمدة طويلة كلما ازداد هذا الرباط قوةً، وكانت الاستجابة ناجحة، وبالتالي يؤدي إلى التعلم. [1]وتعتبر في هذه الحالة، الاستجابة الناجحة هي الاستجابة الأخيرة، وهنا يصبح التكرار بمثابة تغذية راجعة، فمن خلال

المحاولات المخطئة التي تبدأ في التناقض مع مرور الوقت حتى تتلاشى، وتندثر في نهاية المطاف، لتحل محلها الإجابات الصحيحة، وبالتالي يتحقق التعلم، وركز على "ثورندايك" على أهمية الأثر في التعلم(الثواب، والعقاب). [2]

3– التعزيز الموجب(الثواب) في التعلم:

الذي يعتبر من أهم أثار التعزيز الموجب(الثواب) نظرا لما يولده من حالات انفعالية سارة، فهو عادة ما يجعله يشعر بالرضا من نفسه، وسروره، ويؤدي إلى تقوية تعلمه، ويخبر المتعلم بمدى ملائمة استجاباته، ويجعل لعملية التعلم معنى، ويتخذ صورة المكافأة، إلا أن المبالغة فيه تعد نوعا من المجاملة.

4– التعزيز السالب(العقاب):

تقلل الاتجاهات الحديثة من استخدام العقاب في المدارس لما له من اثار سلبية ضارة بالمتعلم ، من بينها كراهية المتعلم لعملية التعلم، والمعلم على حد سواء.[3]ثم بعدها نظرية عالم النفس الأمريكي "سيكنر" (1904–1990)[4] النظرية السلوكية التي طورت في الثلاثينات [5]، والذي تتلمذ على يده " واطسن"، وهو من ابتكر التعليم المبرمج نقصد به التعليم الحالي، وهو الذي يتناول أحدث طرق

[1]–ينظر. رمزية الغريب. التعلم دراسة نفسية. تفسيرية. توجيهية. ص124.

[2]–ينظر. ميلود التوري. أسس التكوين التربوي. ص124.

[3]–ينظر. ناهدة عبد زيد الدليمي. أساليب في التعلم الحركي دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان. دط. 1971م. ص14–15.

[4]–ينظر.أحمد أوزي. التعليم والتعلم الفعال. ص35.

[5]–ينظر يوسف محمود قطامي. نظريات التعلم، والتعليم. دار الفكر ناشرون وموزعون. الاردن. ط1. 2005م. ص106.

التدريس المعاصرة ، وهي : " تؤسس على ذلك الاتجاه المبني على التحكم، والضبط الذاتي للسلوك الذي يتم في ضوء التغذية الرّاجعة الناتجة عما يقوم به الفرد من نشاط. وقد اختلفت مدارس علم النفس في تكوين فكرتها حول التغذية المرتدة، فمنهم مثل " سكنر" اعتبرها حافزا داخليا منبعث عن استجابة إجرائية مرضية، ومنهم مثل أصحاب التفسير السبرنيتي أو التحكم، والضبط الذاتي للسلوك يرون أن الضبط الذاتي لسلوك المتعلم يحدث كردة فعل للتغذية الراجعة المرتدة بأنواعها المختلفة. [1]

ويرى سكنرأن التعلم يحدث بفعل حضور العناصر التالية:

1–المثير: وهو الحدث الذي يؤثر في حاسة أو أكثر من حواس الإنسان.

2–الاستجابة: ولها أنواع متعددة من السلوك الظاهر كالنطق بالكلمة، والقيام بحركة، أو ضغط زر... الخ.

3–التعزيز: (التغذية الراجعة): ويعطى بعد حدوث الاستجابة فيزيد أو يقلل من احتمال حدوثها عندما يتكرر الموقف. [2]

ويقصد من وراء ذلك: أن المعلومات التي تعطى للمتعلم هي عبارة عن مثير، وإجابة المتعلم على الأسئلة المطروحة هي استجابة لمثير، وفيما يخص معرفة المتعلم للجواب الصحيح(تغذية راجعة)، أو تعزيز. ولاحظ أن سلوك المتعلم ما إذا كان مصحوبا بتعزيز، حدث أثر مرض، وترتبت عنه نتائج مرضية بعد القيام بنشاط معين، والإثابة هي بمثابة تغذية مرتدة تعمل بأثر رجعي.

وبالإضافة إلى ذلك، وفي نقطة أخرى أضاف" سكنر "فكرة مؤداها أن حدوث التعلم يكمن في زيادة احتياطي الانعكاس على التغذية الرجعية الموجبة، وتعميق الإحساس بالرضا عند المتعلم المراد

[1]–ينظر.رمزية الغريب. التعلم دراسة نفسية تفسيرية . توجيهية . ص226.

[2]–ينظر. منصور علي. علم النفس التربوي. ص301.

تعديل سلوكه، واستبعاد التغذية الراجعة المرتدة السالبة أو الإحساس بعدم الرضا، لهذا ينصح" سكنر "في تعديل السلوك غير المرغوب فيه للمتعلم على عنصر الإثابة، واستبعاد العقوبة بقدر المستطاع. [1]

كما يشير "سكنر" في كتابه"نظم التعزيز" إلى كثير من أساليب التعزيز، وذكر نوعين أساسيين الأول التعزيز المستمر، والثاني التعزيز المتقطع، ويعرفهما كالآتي:

التعزيز المستمر:هو تعزيز الاستجابة في كل مرة تحدث فيها، ولعل هذه الطريقة في التعزيز أبسط وأسرع في بناء الاستجابة". [2]

إن حصول المتعلم على التغذية الراجعة يفضي إلى تحسين أدائه، وإثارة دافعيته، ويسهم في زيادة تعلمه، وبالتالي يتأكد من مدى صحة استجابته(إجابة المتعلم)، ويتعزز سلوكه. أما بالنسبة للتعزيز، فيعني بإثابة المتعلم بما يرغب فيه عن استجابته الصحيحة، ويكون إما ماديا بتقديم هدية، أو معنويا بالثناء، والمدح. وتكمن أهمية التعزيز في العملية التعليمية في إثارة دافعية المتعلم نحو السلوك المرغوب فيه، ومنه يمكن القول بأن التعزيز يعمل على إثارة دافعية المتعلم، وبالتالي فهو يهتم بالكم الوجداني، في حين أن التغذية الراجعة تهتم بالكم المعرفي، إلا أن هناك نقاط تلاقي بين النظريتين كلاهما يعملان على تحفيز المتعلم، وإثارة دوافعه نحو التعلم. [3]

ويرى "سكنر"أن الفرد يتعلم أي شيء يقدم له، كلما كانت هناك مكافأة، تلحق بسلك معين، ومن ثم نلاحظ أن ذلك السلوك يزداد ظهوره على نحو متكرر، وإن السلوك الذي لا يتبعه تعزيز يتناقض، ويختفي. [4]

ولعّل العلاقة التي تربط بين التغذية الراجعة، والتعزيز جعل الكثير من علماء التربية، وعلماء النفس يخلطون بينهما، وأذكر على سبيل المثال: قول "جلا نتزر" في كتابه عن "سيكولوجية التدريب"

[1]-ينظر. رمزية الغريب. التعلم دراسة نفسية. تفسيرية. توجيهية. ص225.

[2]-ينظر. منصور علي. علم النفس التربوي. ص213.

[3]-ينظر.محسن علي عطية. المناهج الحديثة، وطرائق التدريس. دار المناهج للنشر و التوزيع. الاردن. ط1. 2013م. ص128.

[4]-ينظر. رمزية الغريب. التعلم دراسة نفسية. تفسيرية. توجيهية. ص455.

تكلم فيه عن تأثير "التدعيم أو التغذية الراجعة" دون أن يفرق بينهما، أي كان يعتبر أحدهما مرادفاً للأخر. ولذلك انتقد كل من سميث، وزميلته هذا الرأي المتمثل في الخلط بين التغذية الراجعة،والتعزيز.

ويرون بأنه من المستحيل تصور الضبط السبر نيتي، والتحكم الآلي في ضوء الإثابة، والعقوبة، وبالتالي نّدرك أهمية التفريق بين المفهومين، ورغم التأثيرات التي نجمت عن النظرية السلوكية في الولايات المتحدة الأمريكية التي ظلت لعدة عقود، والتي لاقت قبولا من الذهنية الأمريكية، إلا أنها كانت أقل تأثيرا في علم النفس الأوروبي، بحيث ظهرت رؤية حديثة في علم النفس الأوروبي، وبالتحديد في ألمانيا، والتي تسمى بالنظرية الجشطالتية، والتي ساهمت في وضع ظاهرة الاستبصار، وتنظر إلى الاستبصار على أنه يقوم بتنظيم الموقف المشكل عندما تعجز الخبرة السابقة عن حل المشكل، فالاستبصار لا يحدث بسهولة، إلا إذا نظمت أساسيات الحل بحيث يمكن إدراك العلاقات بينها، إذا حدث حل بالاستبصار، فهذا الحل يمكن أن يتكرر في مواقف أخرى .

كان التفسير السلوكي القائم على التعزيز غير كاف لتفسير السلوك، والتعلم الإنساني، لأن الإنسان قادر على التحكم في سلوكه، وتوجيهه ذاتيا بواسطة عمليات التغذية الراجعة بأنواعها المختلفة، وهذا هو السبب الذي دفع علماء السبرنطيقا النفسية يعملون على تطبيق مبادئ على التعلم المدرسي، والعناية بالسلوك الإنساني. ونستشف من هذا الكلام أن تفسير التعلم من وجهة نظر السلوكيين غير كاف لتفسير السلوك، ولذلك اضطر علماء السبرنطيقا إلى تطبيق السبرنطيقا على التعلم، والاهتمام بالسلوك الإنساني. [1]

وفي منتصف القرن العشرين ظهر مفهوم التغذية الراجعة بالولايات المتحدة على يد العالم "نوبير وينر" الذي نشر كتابه سيبرنتيقا سنة1948م، واتبع سنة بعد ذلك، أي سنة 1949م بكتاب

[1]-ينظر.رمزية الغريب. التعلم دراسة نفسية. تفسيرية. توجيهية. المرجع نفسه. الصفحة451 .

لتلميذه"شود شانون" تحت عنوان . . هذان الكتابان مارسا ، وتركا اثار عظيمة في دراسة الاتصال. [1]

وتعدّ التغذية الراجعة من أهم المفاهيم التي ظهرت " نتيجة للأبحاث التي عملت على تدريب الجنود على الآلات الحربية العالمية الثانية"، وكان " نوبير وينر" أول من تنبه لهذا المفهوم " ولاحظ هذا الشبه بين الضبط الإنساني، والضبط الآلي"[2]، وبين أن الجندي باستطاعته تعلم إصابة الهدف لوحده بشكل دقيق، وصائب، من خلال التوجيه الذاتي أثناء تكرار تدربه على الرماية، كما تعتبر السبيرنتيك في الوقت نفسه، استمرار للتصور السلوكي، وخاصة في التوجه الذي أحدثه" ثورندايك" داخل السيكولوجيا السلوكية،[3] ولقد كان أفلاطون من قبل "نوربرت وينر" استخدم لفظ" سبيرنتيك": ويعني في أصله الإغريقي عملية قيادة السفينة، ويعني مدلوله العام ، عملية القيادة، والتسيير. وفي سنة 1948م، تمكن "نوبير وينر" من تحديد صياغة للسبيرنتيك، على أنها المادة التي تدرس سيرورة التحكم، والتواصل لدى الكائنات الحية".[4]

ولقد عرفت "السبيرنتيك" تنشيطا من طرف ثلة من العلماء أمثال "بيجلو، ومكلوخ، وبيت، ورزونبلوت، وتوان، وقونومن، هذا إلى جانب المؤسس الأول "نوبير وينر"[5]، ثم أكتشف ما يسمى بالفيدباك.[6]

[1]- ينظر.عبد العالي دبلة. مدخل إلى التحليل السوسيولوجي. دار الخلدونية للنشر والتوزيع. الجزائر. ط1. 2011م. ص238.

[2]. عماد كنعان . تأصيل مبدأ التغذية الراجعة التعليمي في ضوء مبادىء التعلم في السنة النبوية(دراسة وصفية تحليلية مقارنة). مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية، والنفسية. جامعة دمشق. العدد الثالث. المجلد 22. يوليو2014م. ص68.

[3]-ينظر. عبد الكريم غريب. البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة، والمعقدة. منشورات عالم التربية. الدار البيضاء. ط1. 2014م. ص31.

[4]-المرجع نفسه الصفحة30.

[5]-المرجع نفسه.الصفحة31.

[6]-ينظر.عبد العالي دبلة. مدخل إلى التحليل السوسيولوجي. ص238.

ومنذ ذلك الحين استمر البحث في موضوع التحكم بواسطة التغذية الراجعة، ثم انتقل هذا المصطلح في علوم أخرى مثل علم النفس، وعلم التربية، والتعليم، كما تعد من أكثر الأساليب المستخدمة عند الأطباء، والمهندسين، والمعلمين، أي في مختلف التخصصات.

لقد اتخذ مفهوم التغذية الراجعة عدة مسميات، واستخدمت عدة مترادفات له(التغذية الراجعة، التغذية المرتدة، التغذية الرجعية، التغذية العكسية. . .)، فالمسميات متعددة، والمعنى واحد. كما تعتبر السبيرنتيك استمرارا للتصور السلوكي، ومن أهم المفاهيم التي انطلقت منها السبيرنتيك، ووظفتها على أرض الواقع، تلك المفاهيم التي تحدد مكونات النسق السبيرنتيكي، وهي:(المدخلات. الذخيرة. المعالجة. المخرجات)، فبالنسبة للمدخلات فهي:(المثيرات)، هذا المفهوم يتحدد على هذا النحو عندما يكون المتعلم مقبلاً على حل وضعية مشكلة، أما إذا كان مرتبطاً بالجانب التربوي، والتكويني، ففي هذه الحالة يصبح معبراً عن التلاميذ. ثم الذخيرة، و (محتويات ذاكرية أو معلومات معرفية حسية)، لننتقل بعدها إلى المعالجة: وهنا نأخذ بالتحديد عمليات المعالجة، وتمثل عملية الضبط الذاتي أو التغذية الراجعة من خلال سلوكات المحاولة، والخطأ، والتقييم الذاتي أو التقييم الجماعي .

ومن خلالها نصبو إلى تحقيق هدف محدد يتجسد في مجموعة من المخرجات، التي تعتبر ثمار المعالجة للمدخلات، ويمكن أن يكون الفارق بين المدخلات، والمخرجات ضئيلا(في حالة الفيدباك السلبي)، كما يمكن أن يكون الفارق كبيراً(في حالة الفيدباك الايجابي)[1] والمخرجات تترجم في درجة تحقيق الهدف المنشود.

وتوجد بين هذه المكونات علاقات سيبرينيتية فعلى الباحث أن يدرس المدخلات عنصراً من حيث فعاليتها، واهميتها، ومكانتها ضمن النسق العام، ثم يدرس العمليات خطوة خطوة، وإجراء

[1]-ينظر. عبد الكريم غريب. البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة، والمعقدة. ص32.

بإجراء ، ثم يدرس المخرجات البعيدة المدى، والقريبة، ويمارس في ضوء معايير الأهداف التغذية الراجعة. [1]

ويرى" بان دورا"Bandura(1988) أن التحفيز له علاقة بالتغذية الراجعة، والتغذية اللاحقة، فالطبيعة المزدوجة للتحفيز في نظره تعكس تسوية الأهداف، ويقول الباحث في هذا السياق:" يرتبط التحفيز الذاتي لدى المتعلم بالإنتاج، وهو أمر يتطلب تحكما في التغذية الراجعة، والتغذية اللاحقة على حد سواء"،[2] ومعنى ذلك أن المتعلم يقوم بتحفيز نفسه، لكي يجيب عن السؤال، وكذلك يحفز نفسه على إعادة السلوكات الايجابية، وبالتالي ، فطبيعة هذا التحفيز مزدوجة لبلوغ المتعلم الأهداف، لأن المتعلم لما يحفز نفسه، يدفع بنفسه إلى انجاز العمل المطلوب منه، وهذا النوع هو بمثابة تغذية راجعة للمتعلم، وبالتالي فأداؤه لهذا العمل بإتقان هو بمثابة تغذية لاحقة للإتيان بمثله. ولهذا فالتحكم في التغذية الراجعة، والتغذية اللاحقة أمراً ضرورياً بالنسبة للفعل التعلمي.

ومن الشروط التي وضعها مفعول"نينتيدو"Effet Nintendo في تحفيز الذات تشتمل على الية نشاطية قبلية، ورجعية المردود للتحكم في التعلمات، يحس التلميذ بالرضى عندما يحقق أهدافه، ولكن يشعر بحالة عدم الرضا ، ومن هنا يضاعف جهوده قدر المستطاع عندما يكون انجازه أدنى من توقعاته.[3]

و" دوناتيينديسميتDonatienne Desmetteيلاحظ بأن لإدراك الهدف المراد تحقيقه دورا هاما في الضبط الذاتي لسلوك الفرد ، ويمكن الفرد من لعب دور رجعي المردود، ونشاط قبلي على حد

[1]-ينظر. العربي بالقاسم فرحاتي. الباحث الجامعي بين التحرير و التصميم، والتقنيات. دار أسامة للنشر، والتوزيع. الأردن عمان. دط. 2012م. ص133.

[2]- كريستيان ديبوير، وبيرناديت نويل، تقييم الكفايات السيرورات المعرفية النماذج، والممارسات، والسياقات، ترجمة، وتعريب عبد الكريم غريب. . منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2012م،ص63.

[3]- المرجع نفسه. الصفحة63

سواء، وفي أعقاب ضبط رجعي المردود، منجز من قبل التلميذ أو المدرس، فمن الضروري تحديد أهداف جديدة، كي تتم موضعة المردود الموالي داخل سياق معين. [1]

وفي السياق الأوربي الفرنكفوني نورد وجهة نظر " بيرنو" حول ضبط سيرورات التعلم، وما للتغذية الراجعة من صلة به، تقوم بضبط سيرورات التعلم، ويبين ذلك" بيرنو" موضحا فيها ما للتغذية الراجعة من عملية توجيه للسيرورة التعلمية نحو الهدف المقصود، ويقول في هذا الشأن أنها: " مجموع عمليات التعقل المعرفاتي للذات، وتفاعلها مع المحيط، والتي توجه سيرورات تعلمها نحو هدف تمكن محدد"[2].

وللتغذية الراجعة حضور كبير في نظريات التواصل التي أثارت اهتمام علماء التربية، لأن التواصل في العملية التعليمية أمر ضروري، فلا نتوقع حدوث فعل تعليمي تعلمي بدون تواصل.

إن حلقة التواصل لابد أن تتوفر فيها مجموعة من العناصر: (الرسالة . المرسل. المستقبل. التغذية راجعة)، تكون الرسالة محددة، و المرسل يقوم بترميز الرسالة، والمستقبل(المتعلم) يحاول فك رموز الرسالة، والتغذية الراجعة تعبر عن مدى فهمه لفحوى الرسالة، وتكون هذه التغذية الراجعة لفظية أو غير لفظية سواء بالموافقة على ما ورد في الرسالة أو الرفض. [3]

في إطار هذا التصور حدّد " رومان جاكبسون" وظائف اللغة في ست عناصر ألا وهي: (الوظيفة التعبيرية، الوظيفة الإفهامية، الوظيفة الانتباهية، الوظيفة المرجعية، وظيفة ما وراء اللغة، وأخيرا الوظيفة الشعرية). وتتجلى التغذية الراجعة في الحلقة التواصلية حسب منظور جاكبسون في: "الوظيفة الانتباهية"، "فالعملية التواصلية هنا تنسحب قليلاً من دائرة الرسالة للتأكد من ممرها، ولهذا لاحظنا اشتراك كل من الباثِّ، والمتقبِّل في صنع هذه الوظيفة، فيسأل الأول " ألو هل تسمعني؟" ويجيب

[1]-ينظر.كريستيان ديبوير، وبيرناديت نويل، تقييم الكفايات السيرورات المعرفية النماذج، والممارسات، والسياقات،64-65.

[2]-المرجع نفسه الصفحة55.

[3]-ينظر.محمد سلمان فياض. طرائق التدريس الفعال. دار الصفاء للنشر، والتوزيع، عمان، الاردن،ط1،2010م.ص412

الثاني" هم، هم" إشارة إلى سلامة الإتصال عبر القناة المستخدمة في العملية التواصلية المشكَّلة دائريا كما يلي:[1]

وعلى مدى الخمسين سنة الأخيرة، شاهدنا تطور نماذج متعددة تعكف إلى وصف عملية التواصل، وهنا أستحضر نموذج" وايسلي" (1994). يعتقد " وايسلي" أن التواصل الناجح لا بد أن تتوفر فيه عدة عناصر من بينها شكل التغذية الراجعة و إمكانياتها. [2]

وهناك نموذج أخر ل: " شرام" عن التغذية الراجعة في عملية التواصل ، يتكون من العناصر التالية:(المرسل- قناة الاتصال- المستقبل- التغذية الراجعة)، فالتغذية الراجعة هنا تؤدي إلى إزالة التشويش الذي يشوب حلقة التواصل، ويعيقها.[3]وهنا تؤكد التغذية الراجعة التفاعل القائم بين المتعلمين، ومعرفة ردود أفعالهم عقب الفعل التعليمي. ولا يمكن إغفال نماذج التواصل الأخرى للاتصال: كنموذج "بيرلو"، ونموذج الأدوار الوسطية" لويستلي"، وماكلين، ونموذج "هارولد لاسويل"، الذي لخص عناصره من خلال عبارته المشهورة: من يقول؟ وماذا يقول؟ ولمن يقول؟ وبأية وسيلة؟ وبأي تأثير؟، ونموذج "نوبرت فيبر" الذي أطلق عليه اسم السبرانية، وتعني علم الضبط، والتحكم. [4] ونموذج " لاندا" العالم السوفييتي الذي يعد من مؤسسي علم تصميم التدريس ، وما قدمه من نظام تعليمي مبني على التحكم، والضبط، ويرى "لاندا" بأن عملية التعليم بأنها عملية تعلم ذاتي يتحكم فيها المتعلم في ضوء مثيرات خارجية، ويضبطها بطريقة توصله إلى الأهداف التعليمية المرغوب فيها .

[1]-ينظر.الطاهر بومزبر. التواصل اللساني والشعرية مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون. الدار العربية للعلوم. ناشرون. جيجل. الجزائر. ط 1. 2007م. ص43

[2]-ينظر.كمال عبد الحميد زيتون. تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية. عالم الكتب. ص41 .

[3]-ينظر.عطا الله أحمد. أساليب، وطرائق التدريس في التربية البدنية، والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،دط،دت،ص174.

[4]- ينظر.زيد سليمان العدوان. محمد فؤاد الحوامدة. تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة. عمان. ط1. 2011م. ص140.

فالمتعلم في نظر"لاندا" هو الشخص الذي لديه المقدرة على توجيه سلوكه، وعملياته العقلية نحو الهدف التعليمي. [1]

ولا يمكن إغفال نظام "بناثي" لتصميم التدريس، ويشتمل على أربعة مكونات، وهي:(مدخلات–محولات–التدريس–مخرجات –التغذية الراجعة). [2] كل هذه النماذج جعلت عنصر التغذية الراجعة عنصرا هاما في تسيير العملية التعليمية.

وفي الجانب التواصلي للّغة تطور ملحوظ في القرن العشرين انقسم إلى " اتجاهين رئيسين أحدهما قاده أناس عرفوا في الدوائر العلمية بأنهم فلاسفة، مثل "(مور)، و(رسل)، وفتغنشتاين، وأوستين، وسيرل. . . . الخ، وإتجاه اخر قاده أناس عرفوا في دوائر البحث العلمي بأنّهم لسانيون مثل " (دي سوسير)، (وهيلمسليف)، وهاريس، وتشومسكي، وكما أن المتتبع للجهود التي قام بها كل من" دي سوسير"، و "تشومسكي" نالت شهرة عالمية. وهذا كل ما في الأمر سوى امتداد لما قاله أفلاطون، وأرسطو في عصور مضت، وهذا ما ارتهنت الدراسة لتوضيحه مفاده أن اللسانيات الحديثة في إطارها النظري لم تستقل عن الفلسفة. [3]

ج–عند العلماء العرب القدماء:

لم يجد الباحث في التراث العربي مصطلحا دقيقا يعرف بالتغذية الراجعة عند العرب ،كما هو معروف عند الغرب، وإنما يمكن التماسه من خلال المفهوم العام لهذا المصطلح، بحيث نجد بعض الإرهاصات في التراث العربي، وعلمائهم، منهم" ابن خلدون"، الذي يعد من منظري التعليمية، فقد أشار ابن خلدون في بعض أرائه التربوية، والتعليمية إلى هذا المصطلح، أي مصطلح التغذية الراجعة ضمنيا في نظرية التدرج التعليمي في معرض حديثه عن طريق التعليم قائلاً: " اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين، إنما يكون مفيدا، إذا كان هذا التدريج شيئا فشيئا. يلقي عليه مسائل من كل باب...

[1] – ينظر.زيد سليمان العدوان. محمد فؤاد الحوامدة. تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق.الصفحة125.

[2] –.المرجع نفسهالصفحة176.

[3] –ينظر عزمي محمد. فلسفة اللغة ونظرية التواصل. ص2806

ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال... حتّى ينتهي إلى اخر الفن... ثمّ يرجع به إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين، ويخرج عن الإجمال... ثم يرجع به، وقد شدا فلا يترك عويصا، ولا مبهما، ولا مغلقا إلا وضحه، وفتح له مغلقه، فيخلص من الفنّ، وقد استولى على ملكته. هذا وجه التعليم المفيد".[1]

ممّا يوحي إلى أنّ المعلم لا بد من أن يراعي التدرج في تلقين علم من العلوم، أي لا ينتقل من علم إلى أخر حتى يتأكد من فهم المتعلم لذلك العلم، ولابد أن يقرب المعنى للمتعلم بالشرح، والتفصيل، ويزيل الغموض ، والإبهام، حتى تتضح الفكرة لدى المتعلم، وبالتالي يكتسب ملكة لغوية. وهذا نفسه ما قاله " أبو حامد الغزالي" في طرح فكرة التدرج التعليمي، والتوجيه، وضرورة تأكد المعلم من مدى فهم المتعلم للمعلومات، ومتى يتأكد من ذلك؟. حينما تكون إجابة المتعلم صحيحة، ومن ثم الارتقاء به إلى علم أخر. وهنا فقد أشار كل من العلامة " ابن خلدون" ، و"أبو حامد الغزالي" إلى مصطلح التغذية الراجعة ضمنيا من دون أن يصرح بها. [2]

ويرى "**ابن سينا**" بأن : " المحادثة تفيد انشراح العقل، وتحل متعقد الفهم". [3] وهذا ما تحدث عنه العلامة " ابن خلدون" حينما اعتبر الحوار هو أساس التفاهم بين الطرفين، ومن خلاله تحل الأمور المقفلة، والمبهمة لتصير واضحة، ومفهومة، ويقصد بالمحادثة التواصل القائم بين المعلم، والمتعلم المتمثل في سؤال المعلم، وإجابة المتعلم لغرض معرفة المعلم جوانب الضعف، والقصور لدى المتعلم، وتتبعه التغذية الراجعة عندما يقع المتعلم في خطأ ما، بحيث يتدخل المعلم في حل ما تعسر عليه فهمه، ويعزز تعلماته، وبالتالي تثبت المعارف في ذهنه.

وفي ميدان التعليم تعتبر التغذية الراجعة من أهم استثمارات التقويم، ومن أهم الأمور التي لابد أن يكون المعلم على علم بها، ويتقن استعمالها، ويتحكم فيها لدرجة تمكنه من معرفة كيفية سير

[1]- ابن خلدون(عبد الرحمن). مقدمة. ولي الدين عبد الرحمن بن محمد. تحقيق عبد الله محمد الدرويش. دمشق. دار البلخي. الجزء الثاني .ط1. 2004م.. ص347.

[2]-ينظر .محسن علي عطية. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. ص39.

[3]- المرجع نفسه،ص37

العملية التعليمية، وبالتالي تصبح تعلمات التلميذ تحت نصب عينيه. فنجاح العملية التعليمية التعلمية متوقف عليها.

د–عند العلماء العرب المحدثين:

تشير أغلب الدراسات الحديثة أن ما تناوله العرب المحدثون عن التغذية الراجعة، ما هو إلاّ نقلا عن الغرب، لأنهم لم يأتوا بالجديد، و راحوا يرددون ما جاء به الغرب بحذافيره، وساروا صوب المسار الغربي، والمتمعن في كتب الباحثين لم يجد سوى تعريفات لمفهوم التغذية الراجعة، وتفسيرات لها.

تفسر "**رمزية الغريب**" دواعي استخدام التغذية الراجعة في التعلم على النحو الآتي: "تستخدم في نظرية الضبط الذاتي للسلوك، لوصف نوع من التفاعل المتبادل بين نوعين أو أكثر من الأحداث، حيث يستطيع حدث معين)استجابة) أن يبعث نشاطا ثانويا لاحقا(مثير انبعث عن استجابة وهذا يؤثر بدوره بطريقة رجعية، أو بأثر رجعي على النشاط أو الاستجابة السابقة، فيعيد توجيهه إذا كان قد حاد عن الهدف".[1]

وفي هذا التعريف قد توجهت "رمزية الغريب" توجه سلوكي في تفسيرها للتغذية الراجعة عندما ربطت بين المثير والاستجابة، وتواليهما حتى تؤدي إلى أثر رجعي يعمل على توجيه المتعلم إذا حاد عن الهدف. في حين تطرق إليها طلعت منصور وفق تصورات النظرية المعرفية.

يقول " **طلعت منصور**" بأنها: " العملية التي تعود بفضلها المعلومات المتعلقة بانجاز نظام ما (آلة أو كائن حي) إلى النظام نفسه لتغذيته من جديد حتى يتم تصحيح الأداء، وضبطه ليصير ملائما". [2] أي عودة المعلومات إلى النظام مرة أخرى بهدف تصحيح الأداء، ومن هنا يتضح لنا أن

[1]–رمزية الغريب . التعلم دراسة نفسية– تفسيرية. توجيهية. ص451.

[2]–محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية. قصر الكتاب. الرباط. المغرب. دط. دت. ص25.

الفيد باكfeed backيعمل كما تعمل الأجهزة في آلات التبريد أو التسخين. وتشغل تلك الأجهزة الآلة أو توقفها بصورة الية حسب متغيرات المناخ المحيط بالآلة من حيث برودته أو سخونته. [1]

وتتجلى أيضا في الاختبارات، وتعمل على تزويد المتعلم بمعلومات رجع المردود، مما يمكنهم من اكتشاف أخطائهم.

ويضيف " **صالح محمد**" قائلا : " التغذية الراجعة تساعد على توفير المعلومات عن مدى التقدم الذي تم إحرازه في اتجاه بلوغ الأهداف المرجوة ، بحيث تساعده هذه المعلومات في الحكم على صلاحية العمل أو الجهد التربوي ، وفي اكتشاف جوانب العمل التي تحتاج إلى جهد إضافي، وذلك وفق أهداف محددة، وخطوات معروفة". وهنا نلاحظ أنها مرتبطة بمعرفة نتائج التعلم، [2]فبعدما يتعرف المتعلم على نتائج تعلمه، يقوم بتصحيح ما أخطأ فيه من معلومات.

وتعتبر التغذية الراجعة في تصور البعض عملية تقويم مستمر للعملية التعليمية، أي مصاحبة للعملية التعليمية التعلمية، ومساهمة في وضع الأهداف التربوية من مرحلة إلى أخرى.

ولهذا تقول " هدى ناشف" : " التغذية الراجعة تساعد على إدخال التعديلات اللازمة، والجديدة على كل عنصر من عناصر التعلم". [3] بمعنى أنها تقوم بتعديل المعلومات الجديدة على كل مرحلة من مراحل التعلم، أي تغذية راجعة مستمرة، وبالتالي التحقق من نجاح سير العملية التعليمية.

3-دور التغذية الراجعة في الجانب الحياتي والتعليمي:

ولابأس أن أشير إلى أن(1991م) Christensenمن وجهة نظره التغذية الراجعة أسلوب مهم لفهم الحياة، فيقول : "إن الناس يعيشون الحياة، ونظرهم مثبت إلى الأمام، لكنهم يفهمونها، ونظرهم مثبت إلى الوراء"، وهذا خير دليل على كون التغذية الراجعة ضرورة حياتية لا يمكننا الاستغناء عنها في حياتنا اليومية أو لأداء شخص أي فعل لا بد أن تكون هناك تغذية راجعة توجهه نحو الهدف،

[1]- محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية، ص 25

[2]- عطا الله أحمد. أساليب ، وطرائق التدريس في التربية البدنية، والرياضية. ص176.

[3]-المرجع نفسه، الصفحة 179-180.

الذي يسعى إلى بلوغه،[1] في حين يرى Gilbert(1978)بعد خبرة سنوات في دراسة منظومات المدارس، وهيئاتها: " أكاد أقول إنني لم أصادف مطلقا منظومة إثبات(التغذية الراجعة) مثالية. فالمدراء، والمدرسون، والموظفون، والطلاب، نادرا ما تكون بحوزتهم معلومات كافية بشأن مدى جودة أدائهم " إذا من اللازم أن يكون هدف التقويم إتاحة المعلومات الكافية لدعم عملية التعلم، وفي هذا الصدد أستحضر قولKen Blanchard مؤلف كتابThe one Minute Manager يصف التغذية الراجعة ب" إفطار الأبطال" فهي أساس النجاح، والارتقاء إلى الأحسن. فمعرفة الذات تجعلنا ندرك ما نحن عليه، فتزداد قوة، لتجاوز الصعاب، وحل المشاكل، ويقول Christensen في هذا الموضوع: " معرفة الذات هي أصل جميع المعارف". [2]

3-1- أنواع التغذية الراجعة:

لقد أقرت أغلب الدراسات، والأبحاث بوجود أنواع مختلفة للتغذية الراجعة، كما اختلفوا في تقسيمها إلى أنواع، فالتغذية الراجعة تختلف طبيعتها من نوع إلى أخر، والتعرف على أنواعها يجعلنا ندرك أن لكل نوع وظيفته الخاصة التي تتمايز عن غيره من الأنواع، وضرورة معرفتها، ومعرفة كيفية استخدامها في جميع جوانب العملية التعليمية، وبالتالي نتمكن من الاستخدام الجيد لها، بكفاءةوجودة عالية، وكذا رفع مردود التعليمي، نظرا لما لها من أهمية، كما لها أثر ايجابي في ميدان التعليم وتأثير التغذية الراجعة في التعلم يختلف حسب أنواعها المختلفة، والمدرس الكفء هو المدرس الذي يدرك الفروق الكامنة بين هذه الأنواع ، ويعرف متى يوظف أي نوع من أنواع التغذية الراجعة في الأنشطة اللغوية، ومتى يستثمرها؟، أي في الوقت الذي يتطلب منه تزويد المتعلم بها، حتى يتحسن أداءه اللغوي إلى أحسن مما هو عليه، فتوظيف المعلم التغذية الراجعة في العملية التعليمية، ستحقق لا محالة جودة التعلم، وترمي إلى إنجاح المعلم في طريقة تدريسه، وإنجاح المتعلم في فهم الدرس بدون

[1]- ينظر. ماري. ي. هوبا-جان. ي. فريد. تقويم مركزية المتعلم في الكليات الجامعية تحويل بؤرة التركيز من التعليم إلى التعلم. نقله إلى العربية مها حسن بحبوح. مكتبة العبيكان. المملكة العربية السعودية. ط1. 2006م. ص226

[2]-المرجع نفسه الصفحة 260.

عوائق، ولا صعوبات، وقبل الولوج إلى أنواع التغذية الراجعة، لابد أن ننوه إلى نقطة مهمة هو ان هناك مجموعة من الباحثين يقسمونها تقسيمات مختلفة، حاولت في هذا البحث أن أضع بين أيديكم مجمل الأنواع، التي توصلت إليها، وهي على النحو الأتي:

في البداية سأذكر " رمزية الغريب" لقد قسمت التغذية الراجعة إلى ثلاثة أنواع، وهي كالآتي:

1- التغذية الراجعة الناتجة من معرفة النتائج، ومدى النجاح في أداء العمل المطلوب، وهذا النوع يعطى في العادة في نهاية الأداء، أي بعد أن ينتهي المتعلم من القيام بالاستجابة، وتعتبر تغذية راجعة ساكنة، في حين تسمى التغذية الراجعة الحسية بالتغذية الراجعة المتحركة.

2- التغذية الراجعة الناتجة من معرفة الفرد بقدر من المعلومات التي تساعده في إدراك الموقف، وتلازم إعطاء المعلومات خطوة بخطوة، وبالتالي تزيد من عملية التقدم.

3- التغذية الراجعة الحسية، وتحصل عن طريق ما تمده الحواس من معرفة للفرد، وتكون نابعة من داخله، حسب ممارسته لنشاط معين، فهي مرتبطة بالحواس(أعصاب الاستقبال)، والأعصاب المنفذة للاستجابة(أعصاب الحركة). [1]

ونلاحظ من خلال هذه الأنواع الثلاثة، التي أدلت بها " **رمزية الغريب**" هو أن التغذية الراجعة عرفت توسعا كبيرا شمل جميع النواحي التي لم تم التعرض لها في تفسيرات التعلم السابقة، وهي ليست شيئاً جديداً على سيكولوجيا التعلم. ففي النوع الأول تأتي التغذية الراجعة بعد نهاية الأداء، فقد يسأل المعلم التلاميذ بعض الأسئلة حول الموضوع الذي تعلموه سابقا حتى يتأكد من فهم التلاميذ، واستيعابهم للدرس. والنوع الثاني آلا وهو التغذية الراجعة الناتجة من معرفة الفرد بقدر من المعلومات، فالمعلومات التي يزود بها المعلم التلاميذ في كل خطوة من خطوات الدرس، تساعده على الاستمرار، والتدرج في التعلم، وإدراك المواقف التعليمية. وأخيرا النوع الثالث: التغذية الراجعة الحسية الناتجة عن ما تمده الحواس للفرد من معلومات، ومثال على ذلك: رؤية المتعلم لمعلومة في السبورة،

[1]-ينظر.رمزية الغريب. التعلم دراسة نفسية تفسيرية، توجيهية، ص453.

وتذكر المكتوب عليها، يساعده على استرجاع تلك المعلومات بفضل تلك الحواس، لأن حاسة السمع، والبصر تساعد المتعلم على تذكر المعلومات سماعا، وكذلك رؤية الأشياء بالعين، كمشاهدة المتعلم الصور المصاحبة لنص القراءة، أو تذكر شكل الكلمات، يساعده على تذكر مضمون النص، لأن الصور هي وسيلة لتقريب المعنى الموجود بداخل النص المقروء.

في حين يقسمها (عباس أحمد السامرائي) إلى قسمين، وهما:

1- التغذية الراجعة الداخلية(حسية): وهي المعلومات التي تأتي من مصادر حسية داخلية، كإحساس المتعلم بالرضا أو عدم الرضا بنتائج تعلمه.

2- التغذية الراجعة الخارجية: تأتي من مصدر خارجي، كالتعليمات التي يوجهها المعلم، وهي لا تأتي من ذات الفرد. [1]بحيث يقوم المعلم بتزويد المتعلم بها، كإعلامه بالاستجابة الخاطئة، والتي يجب تجنبها، وتعديلها، وغالبا ما يتم تزويد المتعلم بها في بداية تعلمه مهارة معينة. [2]

أ- التغذية الراجعة حسب دورها الوظيفي:

1- **التغذية الراجعة الإعلامية:** فيها يقدم المعلم للمتعلم إعلاما أو إخباراً بصواب، أو خطأ استجابته.

2- **التغذية الراجعة التصحيحية:** يقدمها المعلم في حالة وجود خطأ في استجابة المتعلم على موقف معين، يقدم المعلم تصحيحا لاستجاباته الخاطئة على هذا الموقف.

3- **التغذية الراجعة التفسيرية:** يقدم المعلم للمتعلم تصحيحا للاستجابة الخاطئة مع بيان سبب، أو تفسير لهذا الخطأ، وكيفية تصحيحه. [3]

4- **التغذية الراجعة التعزيزية:** هي كل إجراء يؤدي إلى تحسين مستوى الأداء، وتشمل:

---

[1]-ينظر. جمال صالح حسن. التغذية الراجعة. الإضافة رسالة دكتوراه، بغداد. 1996م

[2]-ينظر.يحي محمد نبهان. الإشراف التربوي. ط1. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن. 2007م. ص208.

[3]-ينظر. محمود عبد الحليم منسي. التعلم المفهوم النماذج التطبيقات. مكتبة لأنجلو مصرية. دط. 2002م. ص289.

- **تعزيز سلبي**:كلمات غير مشجعة مثلا: خطأ غير جيد.

- **تعزيز إيجابي**:(مثلا : عمل جيد).

5- **تغذية راجعة تقويمية**: وهي إعطاء نتيجة الآداء(جيد، جيد جداً، ممتاز)[1]

يفضل عدم ذكر الخطأ، ولكن التوجيه لتصحيحه، بذكر الأداء الصحيح. يعني ليس ضروريا أن نذكر الخطأ، أي لا يركز المعلم على الخطأ بقدر ما يركز على تصحيح الخطأ، ومن الأحسن أن يتوجه المعلم لتصحيح خطأ المتعلم، فيذكر الأداء الصحيح، ومن ثم ترسخ المعلومة الصحيحة في ذهن المتعلم.

ب– التغذية الراجعة حسب زمن تقديمها:

1–تغذية مصاحبة: أثناء الأداء يمكن إعطاء تغذية راجعة سواء تصحيحية أو تقويمية.

2–تغذية راجعة أنية فورية: تعطى فور انتهاء المتعلم من الأداء اللغوي مباشرة، ولكن قصير جدا.

كما أنها متصلة بسلوك الملاحظ، وتعقبه مباشرة، وتزود المعلم بمعلومات عن أداء المتعلم، ويقدم المعلم التوجيهات اللازمة لتعزيز سلوك المتعلم، أو تطويره، أو تصحيحه، ولها شكلين، كتابة أو مشافهة، وكون التعليم الفردي هو السائد، وفي غضون هذا العنصر ، يشير"بارك" و "جتلمان"(Park and Gittelman) : " إن التغذية الراجعة الفورية تجذب انتباه المتعلمين إلى معلومات معينة يجب التركيز عليها"[2]

[1]-ينظر.محمد خضر اسمر الحياتي. التعلم الحركي في التربية الرياضية. دار الضياء للطباعة. العراق. ط1. 2015م. ص44.

[2]-ينظر. محمد محمود الحيلة. مهارات التدريس الصفي. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان الاردن. 2002م. ص293

وفي التعريف الإجرائي للتغذية الراجعة الفورية:

هي تزويد المتعلم كتابيا بالإجابات النموذجية لأسئلة التقويم الذاتي، مما يساعده على معرفة مدى صحة إجاباته أو خطئها، بقصد تعزيز ، أو تعديل استجابته، ومساعدته على بلوغ الأهداف إلى حد الإتقان. [1]

3–تغذية راجعة مؤجلة (متأخرة):

– تعطى بعد الانتهاء من الوحدة التعليمية(تجمع الأخطاء، وتقوم، وتعزز).

– قد تكون مؤجلة فردية أو جماعية.

– تكون الفترة طويلة بين الأداء، والتغذية الراجعة. [2]

في ضوء التفسيرات المختلفة، التي تناولت التغذية الراجعة، تم استنتاج بأنها تكون حسب طبيعة الموقف التعليمي، فإذا كنت مهارة معينة سهلة، وسريعة، فمن المفترض أن تستخدم التغذية الراجعة النهائية، وإذا نوع المهارة يتطلب وقت، فمن الأحسن استخدام التغذية الراجعة الفورية.

ج– التغذية الراجعة حسب مصدرها:

وهنا تكون إما داخلية أو خارجية على النحو الآتي:

1–التغذية الراجعة الداخلية:هي المعلومات التي يحصل عليها المتعلم من خلال الإحساس الداخلي نتيجة الأداء. [3]وبعبارة أخرى هي : " المعلومات التي يشتقها الفرد من خبراته، وأفعاله على نحو مباشر، وعادة ما يتم تزويد المتعلم بها في المراحل الأخيرة من تعلم المهارة، ويكون مصدرها ذاته". [4] ونستشف من هذا الحديث أن التغذية الراجعة الداخلية أو نقول الذاتية، لأن المتعلم يتعلم بنفسه نتيجة تفاعله مع بيئته، وتراكم خبراته، وتأتي في نهاية تعلم مهارة معينة.

---

[1]– المرجع نفسه.الصفحة293.

[2]–ينظر. محمد خضر اسمر الحياني. التعلم الحركي في التربية الرياضية. ص44

[3]–المرجع نفسه، االصفحة43.

[4]–يحي محمد نبهان . الاشراف التربوي بين (المشرف، المدير، المعلم). ص208

2. التغذية الراجعة الخارجية: هي المعلومات التي يحصل عليها المتعلم من المدرس أو من الوسائل التعليمية، وتستخدم من الناشئين. [1] كإخباره بالمعلومات الخاطئة، أو التي تقل أهمية ، والتي يفترض تعديلها ، وفي أغلب الأحيان تأتي في بداية الانطلاق في العملية التعليمية.

1/2- التغذية الراجعة الخارجية مباشرة:وتأتي في ثلاث مراحل من التعلم:

- تقدم في وضعية الانطلاق.
- تقدم أثناء وضعية بناء التعلمات.
- تقدم في وضعية استثمار التعلمات(الختامية).

2/2 - التغذية الراجعة الخارجية المؤجلة:

-تقدم قبل الفعل التعليمي بفترة طويلة.

-تقدم بعد الفعل التعليمي لفترة طويلة

- تقدم المعلومات بشكل مستقل لكل أداء بعد فترة طويلة.

- تقدم المعلومات عن مجموعة كمية الفعل التعليمي بعد فترة طويلة . [2]

إن تقديم التغذية الراجعة للمتعلم في الوقت المناسب يحسن الأداء اللغوي لدى المتعلم، ولكن هذا الاعتقاد السائد في زمن مضى، والقاضي بتزويد المتعلم بالتغذية الراجعة المباشرة لتعطي أفضل النتائج، وجدنا ما يخالفه من رأي، ولقد كشفت بعض الدراسات أنه لا يوجد فرق بين إعطاء التغذية الراجعة المباشرة، أو بعد مضي فترة زمنية. [3]

[1]-ينظر محمد خضر اسمر الحياني. التعلم الحركي في التربية الرياضية. ص43

[2]-ينظر. ماهر محمد عواد العامري . فسيولوجيا التعلم الحركي. ط1. النبراس للطباعة، والتصميم. 2014م. ص198

[3]-ينظر. يحي محمد نبهان. الأسئلة السابرة و التغذية الراجعة. ص4

د- التغذية الراجعة باعتبار وسيلة الحصول عليها:

1-التغذية الراجعة اللفظية:

بمعنى مجموعة من الجمل، والكلمات مثل : جيد، أحسنت، كانت إجابتك دقيقة. . . الخ. [1]

ويعرفها باحث أخر بأنها: " معرفة الطالب لاستجابته على كل مفردة يؤديها بصورة لفظية (صح خطأ، تعليقات، تصحيح إجابات)، والتي يستفيد منها في استجاباته اللاحقة". [2]

2-التغذية الراجعة المكتوبة(غير لفظية) Non-verbal feed back: هي" معرفة الطالب لاستجابته على كل مفردة يؤديها بصورة مكتوبة(صح، خطأ، تعليقات، تصحيح الإجابات، والتي يستفيد منها في استجاباته اللاحقة"[3]

3-التغذية الراجعة الجسدية:

تتمثل في لغة الجسم، أي تواصل غير منطوق، ويمكن أن تشمل تعبيرات الوجه، وحركة العينين، ووضعية الجسم، وإشارات اليدين، ومثالاً على ذلك: كان المعلم غاضبا من تلميذة. هزّت قدمها مرارً، وتلملمت في مقعدها، ونقرت بقلمها على الطاولة، ثم أومأت برأسها حين كان يتكلم.[4]

4-التغذية الراجعة المرئية:

وتعني التغذية الراجعة التي يتلقاها المتعلم من خلال رؤيته لسلوكه الذي تم تسجيله، وذلك عن طريق إعادة عرضه عبر شريط الفيديو. أي ملاحظة أداء المتعلم من خلال الاستعانة بالوسائل السمعية البصرية، وتسجيل ذلك ، ثم إعادة عرضه لمعرفة الأداء الذي وصل إليه المتعلم. [1]

---

[1]- ينظر.ذوقان عبيدات. سهيلة أبو سميد. استراتيجيات التدريس في القرن الحادي و العشرين. دليل المعلم والمشرف التربوي. ديبونو للطباعة والنشر. ط2. 2009م. ص293.

[2]-عناية يوسف حمزة العميري . أثر استعمال نمطين للتغذية الراجعة في تحصيل تلميذات الصف الخامس ابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية مذكرة لنيل شهادة الماجستير في التربية. (طرائق تدريس اللغة العربية). 2002م. ص47.

[3]-المرجع نفسه الصفحة نفسها.

[4]-ينظر.سلون ار فايتزل. التغذية الراجعة الناجحة، ترجمة مركز ابن العماد. دمشق. العبيكان. 2009م. ص21.

هـ-التغذية الراجعة حسب تلقيها:

1- التغذية الراجعة الحسية:

-تأتي عن طريق ما تمده الحواس للفرد من معرفة نابعة من الداخل. [2]

2-التغذية الراجعة المعلوماتية:

وفي التغذية بالمعلومات، فإن المتعلم يعتمد على توجيه خارجي، أي على معلومات خارجية تنبؤه بمدى نجاحه في الأداء. [3]

و- التغذية الراجعة حسب طبيعتها:

1- التغذية الراجعة الكمية:

يقوم المعلم بتزويد المتعلم بمعلومات أكثر تفصيلا، ودقة، وهي أكثر فائدة، لأنها تقدم له كمية من المعلومات التي تتعلق بأدائه الدراسي. [4]

- لفظية spokenwords ،وتتفرع إلى قسمين: -لفظية منطوقةverbal-feed backلفظية: writtenwordsمكتوبة

لغة رمزية Body language، وتتفرع كذلك إلى قسمين: لغة التعبيريةnon-verbal-feed backب- غير لفظية symboliclanguage .

ينظر. رفعت بن عبد الحميد الشامي. موسوعة العلم ، والفن في. التعليم والتدريب منهج نظري، ودليل عملي . المجلد الرابع. ط1. دار قرطبة. الرياض. 2006م. ص53

[1]-ينظر. عماد كنعان. تأصيل مبدأ التغذية الراجعة التعليمي في ضوء السنة النبوية(دراسة وصفية تحليلية مقارنة. ص71.

[2]-ينظر. رمزية الغريب. التعلم دراسة نفسية. تفسيرية. توجيهية. ص453.

[3]-المرجع نفسه.ص454 .

[4]- ينظر محمود عبد الحليم منسي. التعلم المفهوم النماذج التطبيقات. ص289.

2- **التغذية الراجعة الكيفية:**

يقوم المعلم بتزويد المتعلم بمعلومات تشعره بأن استجابته صحيحة، أو غير صحيحة. [1]

ز-التغذية الراجعة حسب اتجاهها:

1- التغذية الراجعة السالبة:

وهي التي يتم من خلالها إخبار المتعلم بأن أداءه غير مقبول. [2]

ويعرفها " محمد نبهان" بأنها:" تلقي المتعلم لمعلومات حول استجابته الخاطئة". [3]

2- التغذية الراجعة الموجبة:

وهي:" التي يتم من خلالها إخبار المتعلم بأن أداءه مقبول". [4]

وفي هذا الصدد نستشف تعريف" يحي محمد نبهان" للتغذية الراجعة الموجبة، فيقول بأنها :" المعلومات التي يتلقاها المتعلم حول إجابته الصحيحة، وهذه تزيد من عملية استرجاعه لهذه الخبرات في مواقف أخرى". [5]

وبالتالي التغذية الراجعة الايجابية يتزود بها المتعلم عند صدور أداء لغوي صحيح، والتغذية الراجعة السلبية يتزود بها المتعلم عند صدور أداء لغوي غير صحيح، فيقال له إجابتك غير صحيحة.

الفرق بين التغذية الراجعة الكمية، والكيفية : متمثل في أن الأولى أكثر تفصيلا من الثانية، فالثانية تكتفي بتزويد المتعلم بكلمة صح أو خطأ، أما الأولى تفوق ذلك بكثير من التفصيل، والشرح .

[1]-ينظر محمد محمود حيلة. مهارات التدريس الصفي. ص292 الدقيق.

[2]-ينظر . عماد كنعان. تأصيل مبدأ التغذية الراجعة التعليمي في ضوء مبادئ التعلم في السنة النبوية(دراسة وصفية تحليلية مقارنة). ص72.

[3]-يحي محمد نبهان. الإشراف التربوي بين (المشرف، المدير، المعلم)، ص209.

[4]- عماد كنعان. تأصيل مبدأ التغذية الراجعة التعليمي في ضوء مبادئ التعلم في السنة النبوية(دراسة وصفية تحليلية مقارنة). ص72.

[5]- يحي محمد نبهان. الإشراف التربوي بين (المشرف، المدير، المعلم)، ص209.

– التغذية الراجعة المعتمدة على المحاولات المتعددة:

وينقسم هذا النوع إلى قسمين: (التغذية الراجعة الصريحة، وغير الصريحة):

1-التغذية الراجعة الصريحة:

يخبر المعلم المتعلم أن إجابته عن السؤال صحيحة أو خاطئة، ثم يزوده الجواب الصحيح في حالة الإجابة الخطأ، ثم يطلب منه أن ينسخ على الورق الجواب الصحيح مباشرة فور مشاهدته له.

وعلى سبيل المثال:

⟵ جواب ⟵ صح أو خطأ ⟵ الجواب الصحيح ⟵إعادةكتابةالجواب الصحيح.

2-التغذية الراجعة غير الصريحة:

يخبر المعلم المتعلم أن إجابته عن السؤال صحيحة أو خطأ، ولكن قبل أن يزوده الجواب الصحيح في حالة الإجابة الخطأ، يعيد توجيه السؤال إليه مرة أخرى، وهذا ما نصت عليه بيداغوجيا الكفاءات حينما أقرت بالدور الايجابي ، والنشط للمتعلم، وعليه أن يفكر في إيجاد الحلول، دون أن تعطى له جاهزة بدون عناء. ويطلب منه التفكير في الجواب الصحيح، وتخيله في ذهنه مع إعطائه مهلة محددة لذلك، وبعد انقضاء الوقت المحدد يزوده الجواب الصحيح إن لم يتمكن من معرفته.

وعلى سبيل المثال:

سؤال⟵ الجواب صح ⟵أو خطأ ⟵ التفكير في الجواب الصحيح لمهلة محددة ⟵الجواب الصحيح.[1]

وأشار كل من (كلهافي، وستوك Kulhavy& Stock) إلى وجود ثلاثة أنواع من التغذية الراجعة وهي :

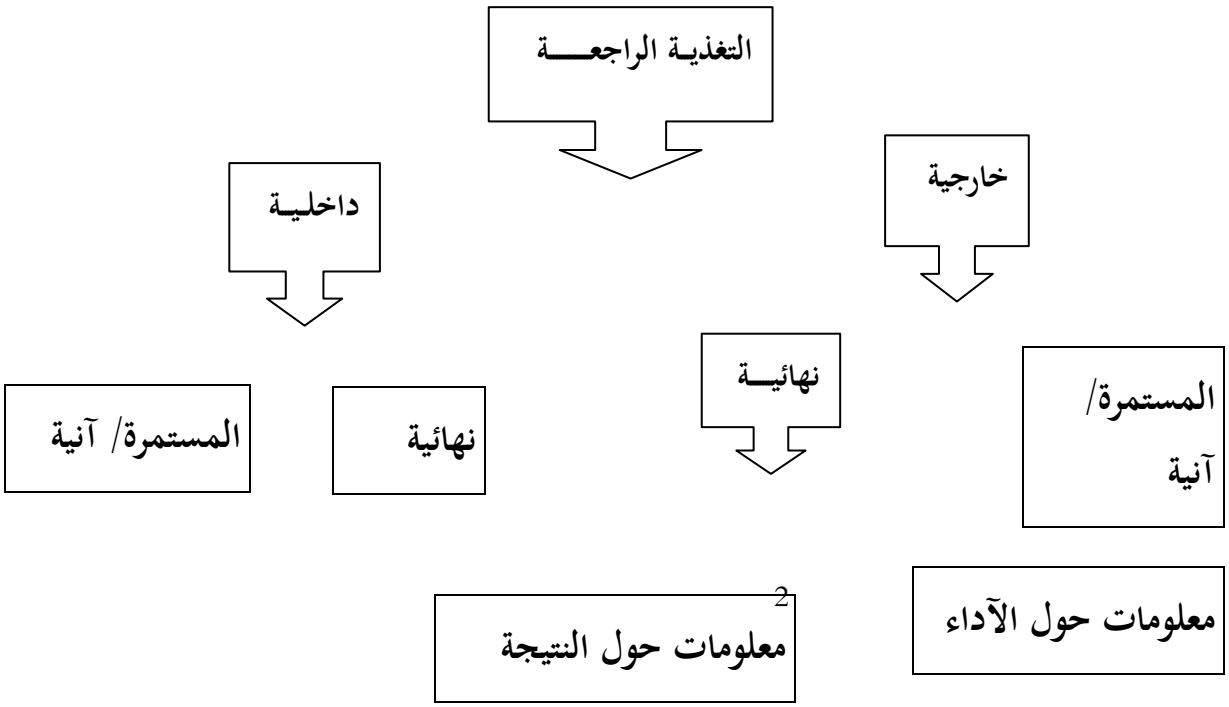
[1]-ينظر . عادلة علي ناجي. التغذية الراجعة والتقويم التكويني وأثرهما الفعال في مادة التربية الإسلامية، مجلة جامعة ذي قار، العدد1، المجلد4. حزيران. 2008م. ص23-24.

– التغذية الراجعة المتمثلة في كمية المعلومات، تخبر المتعلم بأن إجابته صح أو خطأ، بالإضافة إلى الشروح التفصيلية.

–تأتي الصيغة التي تقدم بها التغذية الراجعة على شكل إجابات لأسئلة، أو تكون عبارة عن عرض شامل لمعلومات الدرس.

– نوع المعلومات التي يزود بها المتعلم، تتمثل في تكرار حقائق، أو معلومات سابقة تتصل بمهمات تعليمية معينة، وقد تتضمن إرشادات، وتوجيهات للمتعلم بهدف مراجعة مصادر المادة التعليمية، وقد تكون معلومات جديدة يقدمها المعلم للمتعلم لأول مرة. [1]

وهناك تقسيم أخر للتغذية الراجعة أورده " **DELREY**" سنوضحه في الشكل الآتي:



الشكل رقم (1): يمثل الشكل رقم (1) أنواع التغذية الراجعة عند" **DELREY**"

[1]-Raymond w. Kulhavy and William A. Stock. Feed back in written instruction: The place of response certitude. educational psychology Review(1989).

[2]-ينظر.خيون يعرب. التعلم الحركي بين المبدأ، والتطبيق نقلا عن DELREY" مكتب الصخرة للطباعة، دط، بغداد، 2002م. ص92.

يرى"إيرلي وآخرون". (1990) أن "استخدام التغذية المرتدة للعملية مع تحديد الأهداف يبدو طريقة مباشرة وقوية لتشكيل إستراتيجية مهمة للفرد ، واستخدام طريقة تغذية النتائج هو طريقة أقل كفاءة بكثير في تشكيل الإستراتيجية"[1]

وحسب نظري تقسيم DELREY منطقي حسب الشكل السابق، ولا يمكن تجاهل تصنيف التغذية الراجعة حسب:(توقيتها، مصدرها، وطبيعتها، وحسب وسيلة الحصول عليها، أي تغذية راجعة لفظيةأومكتوبة. . .).

3-2- أهمية التغذية الراجعة:

للتغذية الراجعة أهمية قصوى في الفعل التعليمي، فلا يمكن أن نتصور أي عملية تعليمية من دونها، لأن من خلالها يمكن لكل من المعلم، والمتعلم أن يتعرف على أدائه، ونسبة تقدمه، وتجعله يدرك نقاط قوته، ونقاط ضعفه، وتعمل على سد ثغرات التعلم، ويصبح التواصل ذو اتجاهين من المعلم إلى المتعلم، أو العكس، بدل من اتجاه واحد، أي من المعلم نحو المتعلم، فهي تمثل رجع الصدى لدى المتعلم أو المعلم على حد سواء، فيكون مصدر التغذية الراجعة المعلم عندما يوجه المتعلم، ويرشده خلال أدائه تمرين أو نشاط معين، وفي حصص الدعم أيضا ، وما إلى ذلك. . . ، ويكون أيضا مصدرها المتعلم نفسه، وهذا ما ركزت عليه البيداغوجيات الحديثة حينما أعطت الأولوية للمتعلم، وأصبح مركز العملية التعليمية، بحيث يعتمد على نفسه في بناء تعلماته، ويعدلها في ضوء معارفه السابقة، والأهداف التربوية. بالإضافة إلى ما لها من أهمية كإعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، وتصويب أخطائه، وتعزيز تعلماته، وتكرار الاستجابات الصحيحة، وتلافي الاستجابات الخاطئة، ويورد " وسام صلاح عبد الحسين" أهمية التغذية الراجعة على النحو الأتي:

[1]-Look. Earley, P. C. , Northcraft, G. B. , Lee, C. , &Lituchy, T. R. (1990). Impact of rocess and outcomefeedbackontherelationofgoalsettingtotask performance. *Academy of Management Journal,p103*

1- تعمل التغذية الراجعة على إعلام المتعلم نتيجة تعلمه، مما يقلل القلق، والتوتر الذي قد يعتري المتعلم في حالة عدم معرفة نتائج تعلمه.

2-تعزز المتعلم، وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم، وبخاصة عندما يعرف. . إجابته عن السؤال إذا كانت صحيحة.

3-أن معرفة المتعلم بأن إجابة كانت خطأ، وما السبب لهذه الإجابة الخطأ، يجعل يقتنع بأن ماحصل عليه من نتيجة او علامة لأنه هو المسؤول عنها، ومن ثم عليه مضاعفة جهده، في الدراسات القادمة.

4-أن تصحيح إجابة المتعلم اخطأ من شأنها أن تضعف ارتباطات الخطأ التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة، والإجابة الخطأ، وإحلال ارتباطات صحيحة محلها.

5-أن استخدام التغذية الراجعة من شأنها أن تنشط عملية التعلم، وتزيد مستوى الدافعية للتعلم.

3- تعرف عملية التغذية الراجعة أين يقف من الهدف المنشود، وما اذا كان يحتاج إلى وقت طويل لتحقيقه.

4- تعرف المتعلم أين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من رفاق صفه.

5- تعمل التغذية الراجعة بما تزوده للمتعلم من معلومات إضافية، ومراجع. [1]

3-3- وظائف التغذية الراجعة:

تختلف رؤية الباحثين من علماء النفس، وعلماء التربية، وغيرهم في تحديد وظائف التغذية الراجعة، ففي نظر " رمزية الغريب" هناك ثلاث وظائف للتغذية الراجعة هي:

"أ-إحداث حركة أو سلوك في اتجاه هدف معين أو طريق محدد.

ب-مقارنة أثار هذه الحركة بالاتجاه الصحيح للحركة، وتعيين الخطأ.

[1]-ينظر يحي محمد نبهان. الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة. ص8

ج-استخدام إشارة الخطأ السابقة لإعادة توجيه التنظيم". [1]

ويذكر" أمين الخولي" وظائف التغذية الراجعة على أنها:

- دفع، وتحفيز المتعلم.
- تغير الأداء الفوري.
- تدعم التعلم. [2]

3-4-خصائص التغذية الراجعة:

تتسم التغذية الراجعة بثلاث خصائص هي:

1- **الخاصية التعزيزية:** لقد تناول " سكنر" هذه الخاصية من خلال حديثه عن التغذية الراجعة الفورية في التعليم المبرمج، ويرى أن إخبار الفرد بصحة استجابته يعززه، ويزيد احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة فيما بعد. [3]

2- **الخاصية الدافعية:** تعمل التغذية الراجعة على إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم، لكي يصل إلى درجة إتقان الأداء. وبالتالي يستمتع المتعلم بعملية التعلم، ويقبل عليها بشوق، وهذا يؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم، وتصويبه، ومساعدته على تبني توجها نحو الأداء، ويكتسب كفاءة في أدائه اللغوي.

3- **الخاصية الموجهة:** يقوم المعلم بحذف الأداء غير المتقن، وبالتالي يزيد من مستوى انتباهه في المتعلم ، وترفع من مستوى اهتمامه، ودافعية تعلمه، فيعالج مواطن القصور، والضعف. [4]

---

[1]-رمزية الغريب. التعلم دراسة نفسية، تفسيرية،ص452.

[2]-ينظر.أمين أنور الخولي. أسامة كمال راتب. التربية الحركية. ب ط. دار الفكر العربي، القاهرة،1986م. ص140.

[3]- ينظر.يحي محمد نبهان. الإشراف التربوي بين المشرف، المدير، المعلم). ص206

[4]-المرجع نفسه. الصفحة207. .

3-5-شروط استخدام التغذية الراجعة:

من البديهي أن لكل أسلوب تعليمي شروط، لابد على المعلم أن يتقيد بها، لكي يسير الفعل التعليمي، وينجح في تقديم المحتوى التعليمي بأحسن صورة، وبالتالي هذا الأسلوب التعليمي يدخل ضمن مهارات التدريس التي يجب أن يتصف بها المعلم، والتغذية الراجعة هي مهارة تؤدي إلى تعديل الفعل التعليمي، وإصلاحه ، ومن ثم نقضي على النقائص، والثغرات التي غالبا ما يقع فيها التلاميذ، وهم يعالجون تمارين، ونشاطات مختلفة، وكذلك على المعلم أن يستخدم التغذية الراجعة في الوقت المناسب، والذي يتطلب منه تقديمها إلى الصف الدراسي، وسنحاول أن نعرض جملة من الشروط التي من الممكن أن تساعد المعلم على أداء مهنته كما يفترض أن تكون، وهذه الشروط هي كالأتي:

1-وحتى يتسنى للمعلم الإفادة من استخدام التغذية الراجعة في المواقف التعليمية، بغية تحقيق الأهداف المنشودة في عمليات تطوير الأداء اللغوي.

2-يجب أن تكون التغذية الراجعة مستمرة من بداية الفعل التعليمي إلى غاية نهايته.

3-يجب أن تتم التغذية الراجعة في ضوء الأهداف المسطرة في المقرر الدراسي، أو اجتهاد من المعلم في إضافة بعض الأهداف الأخرى، لارتقاء عملية التعلم.

4-إن تفسير نتائج التغذية الراجعة ليس أمرا سهلا، فلا بد أن يكون التحليل تحليلا علميا دقيقاً.

5-يجب أن تتصف التغذية الراجعة بالشمول، بحيث تشمل جميع أهداف الدرس، والكفاءة المراد تكوينها، كما أنها تراعي جميع المتعلمين باختلاف مستوياتهم العقلية، والعمرية، والأدائية.

6-لا بد من توفر وسائل تعليمية مختارة، ومناسبة للنشاط المدرس، حتى تظهر النتائج بصورة صادقة، ودقيقة. [1]

[1]-ينظر. يحي محمد نبهان. الإشراف التربوي بين (المشرف، المدير، المعلم)، ص212

3-6-مبادئ التغذية الراجعة:

من الضروري مراعاة جملة من المعايير، و المبادئ التي تخول للمعلم تعليما ناجحا، وفعالاً، وبالتالي يصبح له تكوينا تربويا، ومهنيا في ممارسة العملية التعليمية، ويكتسب مهارات تدريسية من خلالها يستحق أن يحظى بلقب المعلم، وهذه المبادئ حسبما ذكر" **عادل عبد البصير علي**"هي كالتالي:

1- ينبغي أن توفر التغذية الراجعة بأكبر توازن ممكن، كل يوم لكل تلميذ، إذا كان ذلك ممكناً، والتخطيط لبيئة تفاعلية، وتوفير فرص منوعة للتلاميذ ليمارسوا هذه المهام ، ومن ثم تراقب هذه الممارسات، والآداءات، وتزوده بالتغذية الراجعة.

2- ينبغي أن تقدم التغذية الراجعة بعد الأداء بأسرع ما تستطيع، ومثالاً على ذلك :

تصحيح أوراق التلاميذ بعد الأداء مباشرة، ثم إعادتها للتلاميذ بسرعة، وتزويدهم بالتغذية الراجعة اللّفظية، ومراقبة أدائهم.

3- أن تكون التغذية الراجعة المعطاة للتلاميذ محددة، ونوعية، وألا تكون عامة.

مثالاً على ذلك: التعليق على أداء التلاميذ عوض استخدام عبارات "عمل جيد" أو "عمل متوسط". [1]

4- وجه التغذية الراجعة إلى جودة، ونوعية أداء التلميذ، وليس إلى مقصده أو دوافعه، لأن مراعاة مشاعر التلاميذ، سيؤدي لا محالة إلى غرس الثقة في أنفسهم، وبالتالي، "فإن التغذية الراجعة الجيدة تستطيع أن تنقل الثقة بقدرة التلميذ إليه دون أن تعطي انطباعا بأن العمل غير التام أو غير الصحيح مقبول، مع بيان دقة أداء التلاميذ، وسلامته.

[1]-.محمد حميد مهدي المسعودي. بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات و طرائق التدريس. الدار المنهجية للنشر والتوزيع. عمان. ط1. 2015م. ص195

5- تصميم التغذية الراجعة، وحسن استخدامها، وبيان للتلاميذ كيفية معرفة أدائهم، وتقدمهم نحو الهدف المرجو، مع إتاحة الفرصة لهم في تصحيح أحدهم أوراق الآخر، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المشتركة، وتسجيل أدائهم الصوتي، والكتابي وما إلى ذلك. . . [1]

3-7-أبعاد التغذية الراجعة:

إن للتغذية الراجعة عدة أبعاد، وهذه الأبعاد حسب Ilgen . D. Ficherهي:

➢ إشارة التغذية الراجعة: وتصنف إلى تغذية راجعة إيجابية، وتغذية راجعة سلبية، وهذان الصنفان الأكثر شيوعا، كما يعد هذا البعد ذو أهمية قصوى لا يمكن الاستغناء عن أحدهما.

➢ التحديد في التغذية الراجعة: شكل المعلومات التي تعطى للمتلقي.

➢ توقيت التغذية الراجعة: ويتمثل في مدى سرعة وصول المعلومات إلى المتعلم من مصدر التغذية الراجعة(معلم، حاسوب، كتاب. . .).

➢ التكرار في التغذية الراجعة: عدد مرات تقديم التغذية الراجعة. قد يقسم الدرس إلى أجزاء، وكل جزء له أهدافه الخاصة، ليحصل المتعلم على نتائج أدائه في كل جزء من أجزاء الدرس، ولكي يتمكن من تعديل مساره، وزيادة دافعيته نحو التعلم.

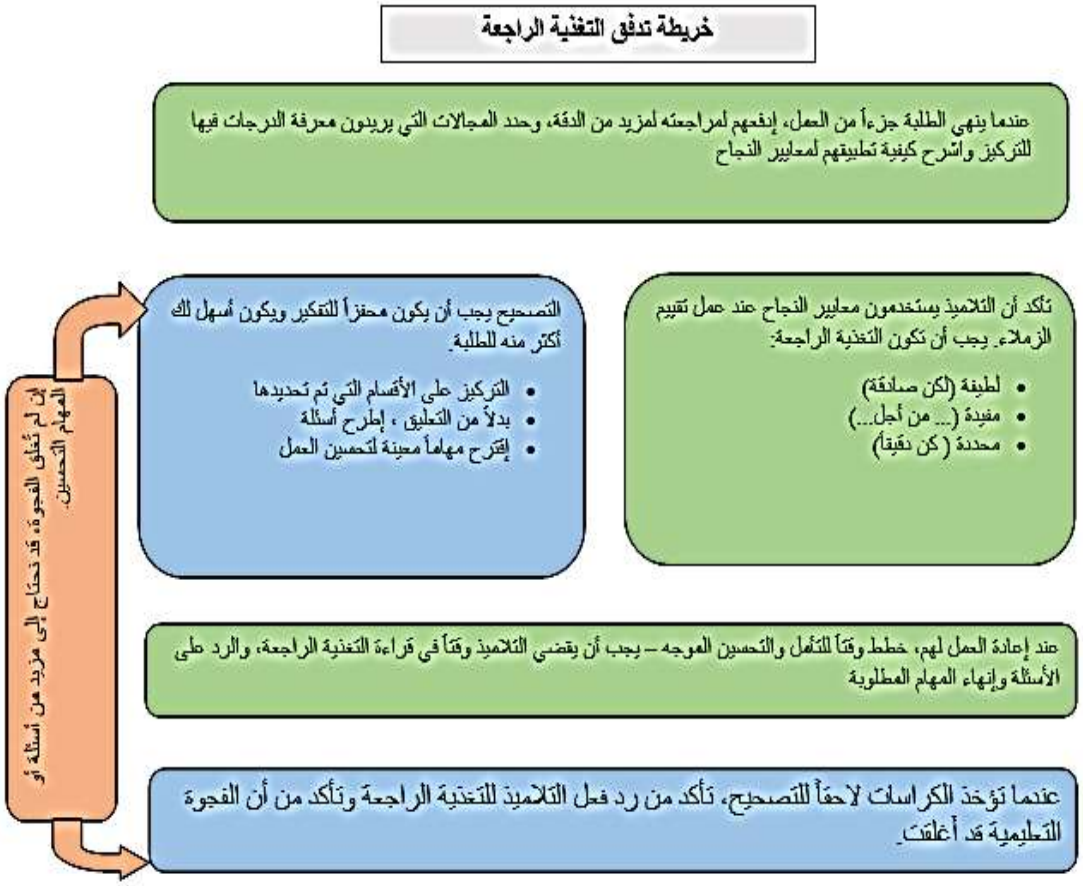
➢ الحساسية عند تقديم التغذية الراجعة: لابد من مراعاة مشاعر المتعلم عند تقديم التغذية الراجعة له، وخاصة أثناء تقديم التغذية الراجعة السلبية. [2]

[1]-. ينظر.محمد حميد مهدي المسعودي. بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات و طرائق التدريس.ا لصفحة196

[2]-ينظر. مؤيد الساعدي. الباحثة أمنة ياسين محمد. البعد النشاطي لفلسفة التغذية الراجعة و إمكانية قياسها دراسة إستطلاعية تحليلية في عينة من شركات الاتصالات الخلوية في العراق. مجلة القادسية للعلوم الإدارية، والاقتصادية،المجلد16. العدد3. 2014م. ص46. 45

3-8- مصادر التغذية الراجعة:

كما ذكرنا سالفا أن التغذية الراجعة هي عبارة عن معلومات مقدمة للمتعلم ، كما أشار كل منjohnhattie and Helenإلى أن التغذية الراجعة يكون مصدرهامثلا: (المدرس، الأقران، الكتاب، التجربة الذاتية. . .)، فيما يتعلق بجوانب الأداء ، والتفاهم، فالتغذية الراجعة يمكن أن يوفرها المعلم أو الوالدين أو الأقران، وهي عبارة عن معلومات تصحيحية للأداء. [1]



رسم المخطط رقم(1) [2]

[1]-Hattie, J. &Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educationnal Research. Vol. 77, n° 1, 81 .112p81

[2]-رئاسة الجمهورية المجلس التخصصي للتعليم والبحث العلمي. المعلمون أولاً. أدوات التغذية الراجعة. مجتمع التعليم مصر. ص11.

4-المكونات الرئيسة لتغذية راجعة عالية الجودة:

إن التغذية الراجعة حتى تحقق فعاليتها، لابد أن تكون بالمقدار المناسب، لأن الإفراط في تقديمها ينعكس سلبا على الأداء اللغوي للمتعلم، ومن أهم هذه المكونات ما يلي:

- إضافة اقتراح تقترحه على المتعلم، وعلى سبيل المثال: قد يكون ذلك من خلال تعليق على نسق... " ابدأ الجملة الأولى بصفة، بحيث يكون لها أثراً أقوى، وتعطي جملتك المزيد من التنوع".

- ساعد المتعلم على تحسين السياق الجاري.

- لا منطق في إعطاء التغذية الراجعة تكون مجرد قائمة من الصدمات الايجابية: تحتاج لتغذية راجعة وصفية.

- تأكد من الفهم من خلال طرح الأسئلة.

- حدد تماما ما قام به الطالب بصورة جيدة، أو ما لم يستطع القيام به جيداً.

- حدد بدقة خطوات بعينها ما زالت هناك حاجة للقيام بها. [1]

5-التغذية الراجعة و التقويم:

5-1 -التقويم:

أ- **لغة:** تعني كلمة تقويم في المعنى اللّغوي:" يقال :كم قامت ناقتُك أي كم بلغت. والاستقامةُ: التقويم، لقول أهل مكة استقَمْتُ المتاع أي قوَّمتُهُ. وفي الحديث قالوا يا رسول الله لو قوّمت لنا، فقال الله هو المقوِّم أي لو سعَّرت لنا، وهو من قيمة الشيء ، أي حدّدْت لنا قيمتها. ويقال: قامت بفلان دابته إذا كلّت، وأعيتْ فلم تسر. وقامت الدابة: وَقَفَت". [2]

[1] -ينظر.رئاسة الجمهورية المجلس التخصصي للتعليم والبحث العلمي. المعلمون أولاً. أدوات التغذية الراجعة. ص3-4.

[2] -ابن منظورمحمد بن مكرم . لسان العرب. دار الكتاب العلمية. الجزء 12. طبعة جديدة. بيروت. لبنان. 1430هـ/ 2009م. ص590.

ب- **اصطلاحا:** في المعنى الاصطلاحي للتقويم، ورد في الأدبيات التربوية الحديثة مجموعة من التعاريف، وكل تعريف منها يحمل بعد من أبعاد التقويم، ومن معاني هذا المصطلح نذكر مايلي:

يعرف " ستيفلبيم"Stufflebeam&ShinkFieldالتقويم فيقول بأنه : " العملية التي يتّم من خلالها تخطيط ، وجمع، وتزويد معلومات أو بيانات مفيدة للحكم على بدائل القرارات". [1] يتم تقويم بالاعتماد على البيانات، وهذه الأخيرة تساعدنا على اتخاذ القرار نحو نتيجة فرد معين، فالمعلم من خلال عملية التخطيط، وجمع، وتزويده بالمعلومات، والبيانات التي من خلالها يحكم على أداء التلميذ، وهذا ما يسمى بالتقويم.

ويصف: "بنجامين بلوم" التقويم بأنّه: "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، أو الأعمال، أو الحلول، أو الطرق، أو المواد، وأنّه يتضمن استخدام المحكات، والمستويات، والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء، ودقتها، فعاليتها". [2]

5-2- التقويم والمصطلحات الأخرى:

يرتبط مفهوم التقويم مفاهيم أخرى ارتباطاً وثيقاً، لدرجة أننا لا يمكننا الاستغناء على إحداها، وهذه المصطلحات هي كالآتي:

1- **القياس:** إنّ القياس لا نعني به قياس التلميذ من حيث شكله الخارجي، وإنّما يتعلق الأمر، بقياس درجة ذكائه، ونسبة تحصيله المعرفي، ومدى تمكنه من إتقان المهارات اللّغوية، ودقة أدائه متناهية، وكفاءته التواصلية. . . الخ.

يتضح من خلال هذا التعريف أن القياس يركز على الجانب المعرفي، ونسبة ذكاء التلميذ، ومدى إتقانه للمهارات اللغوية، ولا يركز على قياس المظهر الخارجي للتلميذ.

[1]-عيسى العباسي. التربية الابداعية في ظل المقاربة بالكفاءات. ص50

[2]-.مصطفى نمر دعمش. استراتيجيات التقويم التربوي الحديث. ص12 .

ويعرف "كامبل القياس بأنه: " تحديد الأرقام لموضوعات أو أحداث طبقاً لقواعد معينة". [1] إن نسبة تفوق الطالب تحدد بأرقام ، وهذه الأرقام هي درجات يتحصل عليها التلميذ من خلال ما بذله من جهد، فإذا كانت علامته سيئة، فهذه العلامة هي بمثابة تغذية راجعة سلبية للمتعلم ، تعلمه بأن أداءه ليس كافيا، وعليه أن يحسن من أدائه، وإذا تحصل على درجة مرتفعة فتصبح بمثابة تغذية راجعة إيجابية، تخبر المتعلم بأنه تعلم جيدا.

2-**التقييم**: يعرف التقييم بأنّه: " العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس بهدف إصدار حكم على الخاصية أو السمة أو القدرة المقاسة، وتكون نتائج التقييم كمية، وكيفية". [2] وبالتالي كل هذه الأشياء تساعد المعلم على تقديم تغذية راجعة عن أدائه سواء كانت نتائج التقييم كمية، أو كيفية. وحسبما ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية " التقييم": " يتضمن التقييم الأداء للمعلم، دقة تنفيذ المهام(للمتعلم)، تحليل المعطيات من خلال شبكات الملاحظة، والمتابعة (للمعلم)، التغذية الراجعة(معلم، متعلم)، ومن ثم الإنتاج المترجم من خلال التقويم النهائي(المتعلم، المعلم)". [3]

3-أمّا **التقويم**: فهو مشتق من الفعل قوّم أي عدّل، وبذلك يكون التقويم أعم، وأشمل، ويعنى به تقدير قيمة الشيء من حيث الكم، والكيف، من أجل التحسين، والتطوير ، والاهتمام بالإجراءات، والأساليب التي تؤثر في كل النواحي، ويتأثر بها. [4]

4-العلاقة بين القياس، والتقويم:

"القياس جزء مندمج في التقويم، وسابق عليه، والقياس يقدم بيانات تحصيلية تبنى عليها أحكام التقويم". [1]

---

[1]-أحمد علي علي خليفة. التقويم والاختبارات. جامعة أم القرى. دط. دت. ص3

[2]-حمدي شاكر محمود التقويم التربوي للمعلمين، والمعلمات. دار الأندلس للنشر والتوزيع. المملكة العربية السعودية. ط1. 2004 ص22

[3]-اللجنة الوطنية للمناهج. الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية. مرحلة التعليم الابتدائي. الجزائر. 2016م . ص50

[4]- ينظر.المرجع نفسه الصفحة نفسها .

4-1-الفرق بين التقويم والقياس:

لا يمكن في أي حال من الأحوال إجراء عملية تقويم دون الاعتماد على القياس، إلاّ أنّ البعض منهم يميز بين التقويم والقياس من ناحية أنّ التقويم يقتصر على: " الحكم الكلي على الظاهرة. أمّا القياس فيعني الحكم التحليلي الذي يستخدم الاختبارات، وغيرها من المقاييس، فالتقويم أكثر عمومية من القياس، لأنّه قد يستخدم أدوات القياس كالملاحظة، والمقابلات، وغيرها، ومن ثم يكون مصطلح التقويم أكثر عمومية، وشمولاً من مصطلح القياس". [2]بالإضافة إلى أن التقويم يعتمد على الوصف الكمي، والنوعي معاً.

5-العلاقة بين التقويم والتغذية الراجعة : التغذية الراجعة هي من أهم ثمار التقويم لأن معرفة الأداء اللغوي للمتعلم، يمكن المعلم من معرفة النقائص، والثغرات التي تطرأ على أداء التلميذ. وبالتالي يقوم بالتدخل في معالجتها، وتصحيحها.

6-علاقة التغذية الراجعة بأنواع التقويم:

أ-التقويم التشخيصي:

يهدف هذا التقويم إلى تشخيص جوانب القوة، ونواحي الضعف في لغة التلاميذ المحكية أو المكتوبة ، ومنها : تشخيص المشكلات القرائية لديهم كالبطء في القراءة ، وعدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، ، وعدم تمثيل المعنى في القراءة الجهرية ، بغية وضع في البرنامجحصصالمعالجة لهؤلاء التلاميذ تمكنهم من الطلاقة في القراءة الجهرية ، ومن الفهم في القراءة الصامتة . وكذلك تشخيص مستواهم في مهارات الكتابة من حيث الصحة اللغوية ومدى قدرتهم من التمكن من تطبيق القواعد النحوية والإملائية، وتنظيم النص المكتوب ، وانتقاء الأفكار وجدتها واتساقها وترتيبها في النص ،

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج. الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية. الصفحة 24 .

[2]-حمدي شاكر محمود. التقويم التربوي للمعلمين، والمعلمات. ص23. 22

ومدى قدرتهم على سوق الأدلة والبراهين والحجج في كتاباتهم الاقناعية، و حسن توظيف المفاهيم البلاغية كالتشبيه، والاستعارة، والكناية . . . [1]

ولا ريب في أن هذا النوع من التقويم يساعد على تحديد المستوى الذي يمكن أن تبدأ منه عملية التعلم سواء في درس جديد، أو مقرر دراسي جديد، وانطلاقا من ذلك يتم اختيار طريقة التدريس التي تناسب مستوى ، وقدرات، واستعدادات، وميول، واتجاهات التلاميذ. [2] فمعرفة نواتج التعلم هي بمثابة تغذية راجعة للمعلم لكي يعرف مدى نجاح درسه.

ب-التقويم التكويني:

ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تحديد مدى تقدم التلاميذ في تعلم اللغة، واكتساب مهاراتها ومن أهم تلك المهارات: فهم المقروء ، والتفاعل معه، وتحقيق مخرجات التعلم المطلوبة من تعليم اللغة في كل صف من الصفوف ، وبناءً على ما يظهر من نتائج تطبيق هذا التقويم، فإن المعلم سوف يسعى إلى التفكر في تدريسه ، فيطور ويعدل من أساليب التعليم واستراتيجياته، كما سيطور في أساليب التقويم ذاتها.

إنّ التقويم البنائي "هو تقويم مستمر ملازم لعملية التدريس، ومصاحب لها، وهو يهدف لتزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء، وذلك لإنجاح العملية التعليمية، بمعنى أنّه يستخدم للتعرف على نواحي القوة، والضعف، وعلى مدى تحقيق الأهداف، والاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل المسار نحو تحقيق هذه الأهداف، وفي تطوير عملية التعليم، ويعتمد هذا النوع من التقويم على الملاحظة، والمناقشة، والاختبارات القصيرة اليومية، والأسبوعية، أو الشهرية. [3]

[1]- ينظر.محمد عبيد الظنحاني . التقويم اللغوي في مناهج تعليمية اللغة العربية. من – ماذا يتعلم الطلاب؟ إلى- ما يفعلون بما يتعلمون؟. كلية التربية. جامعة الإمارات. ص4.

[2]-ينظر. صلاح شريف عبد الوهاب وردة. المؤتمر الدولي. المعلم وعصر المعرفة فرص وتحديات. ص551-552

[3]-ينظر.مؤتمر دولي . المعلم وعصر المعرفة فرص وتحديات . كلية التربية جامعة الملك خالد. ص552

وللتوضيح أكثر يمكن القول إنّه بعد أن ينتهي المعلم من تدريس جزء من الحصة، أو كتاب يجري عملية التقويم، وفي ضوء استجابات التلاميذ، إما أن يواصل تقدمه بعد أن يطمئن على مستوى المتعلمين، ونجاحهم في تحقيق أهداف هذا الجزء، أو يعاود الشرح، أو يغير من وسائله، وطرقه في التدريس، أو أن يعطي تدريباً مكثفا لعلاج مواطن الضعف، وتلافيها. [1]

التقويم الختامي:(بعد التعليم)

ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تحديد مستوى تقدم التلاميذ في تعلم اللغة العربية، والكشف عن مدى تحقيقهم للمعايير، والمخرجات المطلوب منهم تحقيقها في نهاية تعلم درس أو وحدة أو منهج ، ويشمل نتائج التلاميذ النهائية في الدرس ، والأنشطة المختلفة، والاختبارات[2]، ومن ثم تصحيحها جماعيا، أو تخصيص حصص الدعم، والمعالجة لتلافي هذه النقائص، و نواحي الضعف لدى التلاميذ، وتزويدهم بالتغذية الراجعة اللازمة حسب حاجيات التلاميذ، وطبيعة المادة المدروسة.

يهدف التقويم النهائي إلى إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر.

6-1-علاقة التغذية الراجعة بأدوات التقويم:

يستخدم المعلم أدوات تقويمية بهدف معرفة مستوى المتعلم، ومدى كفاءته في التعلم، ومعرفة نوع الذخيرة التي اكتسبوها في تعلمهم السابق، وبالتالي نجد أن هناك أدوات متنوعة، ومختلفة من خلالها يحكم المعلم على الأداء اللغوي لدى التلاميذ، ومدى تملكهم لمهارة من المهارات اللغوية، وإذا أكتشف أن مستواهم يحتاج إلى تطوير، وتقدم، فهنا لا بد أن يقدم تغذية راجعة، توفر للتلاميذ المعلومات اللازمة لتعلم ما أخفقوا فيه.

[1]-. ينظر. مؤتمر دولي . المعلم وعصر المعرفة فرص وتحديات . كلية التربية جامعة الملك خالد. ص552

[2]- ينظر. المرجع نفسه. الصفحة 5.

الاختبار :عرف" فؤاد أبو حطب" الاختبار على أنه : " طريقة منظمة للمقارنة بين الأفراد أو داخل الفرد الواحد في السلوك أو في عينة معينة منه، في ضوء معيار أو مستوى أو محك". ومن هنا نلاحظ أن الاختبار هو أداة تمكننا من المقارنة بين أداء الأفراد، و سلوكاتهم في ضوء معيار محدد.

ويصف" هيلر"hellerالاختبار بأنه :" قياس مقنن، وطريقة للامتحان". يختار المعلم مجموعة من الأسئلةتشمل ما درسه المتعلم في مساره التعليمي، أي تغطي كل ما درسه التلاميذ في الفصل الأول مثلا، وهذه الأسئلة توضع وفق معايير محددة، وموثوق فيها، حتى يمتحن التلميذ في ضوء قياس مقنن يحدد كفاءته في التعلم".[1]

كما درسنا سابقا أن التغذية الراجعة تأتي بعد أداء المتعلم، بحيث يقوم المعلم بمعية التلاميذ بتصحيح الاختبار لفصل من فصول الامتحانات التي تجرى خلال السنة الدراسية، فيكتب الإجابة المتعلقة بالاختبار على السبورة، ويطالب التلاميذ بمقارنة إجاباتهم بالإجابة النموذجية ، ويقومون بتصحيح ما أخفقوا فيه على كراساتهم، لكي لا يقعوا في مثل هذه الأخطاء إذا صادفتهم وضعيات مماثلة لها

الملاحظة: "تعد الملاحظة من أهم الأدوات التي يستخدمها المعلم لتسجيل سلوك المتعلم"[2]، من خلال ملاحظة المتعلم وهو أما وضعية مشكلة ، فيقوم بتسجيل المعلومات تسجيلا دقيقا، ومفصلا عن أدائه، من أجل التحقق من كفاءة المتعلم، ومعرفة مدى تطور أدائه، وتحسنه. ولهذا أداة الملاحظة تزود المعلم بتغذية راجعة عن أداء المتعلم أين أخفق في الأداء اللغوي؟ وأين أجاب إجابة صحيحة؟ وهنا يمكنه مساعد المتعلم الذي تعثر في مساره التعلمي، ويزوده بالتغذية الراجعةحسب نوع الأخطاء التي وقع فيها.

[1]- حمدي شاكر. التقويم التربوي للمعلمين، والمعلمات. ص22 .

[2]-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. أساليب التقويم ومجالاته. الجزائر. دط. دت. ص21

الأسئلة الشفوية أو المكتوبة: هي عبارة عن مجموعة من الكلمات توجه إلى المتعلم، ويستجيب لها، إذن هي بمثابة مثير يستدعي ردة فعل المتعلم، ويتطلب من المتعلم بذل قدراً من الجهد المعرفي لكي يصل إلى الحل، ولا يتأتى ذلك إلاّ باسترجاع المتعلم المعلومات المخزنة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح[1]، فالسؤال يرمي إلى هدف معين، وبالتالي السؤال هو أداة تستخدم لتقويم المتعلم، فهو تغذية راجعة للمتعلم من خلاله يتمكن من معرفة مدى استيعاب المتعلم للدرس، وهل وصل إلى الكفاءة المقصودة؟، ولهذا تعتبر الأسئلة الشفوية أو المكتوبة مهمة جدافي الحوار، والمناقشة، وكذا تساعد المعلم على التأكد من مدى فهم المتعلم للمحتوى التعليمي.

6-3- التغذية الراجعة والوضعيات التعليمية:

أ-وضعية الانطلاق:

يقوم المعلم بمراجعة الدرس السابق مع التلاميذ، وذلك بطرح أسئلة تتمحور حول أجزاء النص أو القاعدة النحوية إذا كانت حصة الظواهر اللغوية، فمعرفة نواتج المتعلم أمر مهم جدا، يساعد المعلم على معرفة ما إذا كان الدرس الذي قدمه للتلاميذ قد فهم أم لا، وإذا وجد بأن بعض التلاميذ أو معظمهم لم يفهموا الدرس ، فبالتالي يزودهم بالمعلومات التي تسد ثغرات الشيء الذي لم يتعلموه، وبالتالي التغذية الراجعة هنا تأتي بعد معرفة نواتج التعلم ، الهدف من وراءها هو التمهيد لبداية درس جديد. أي تغذية راجعة تشخيصية.

ب-وضعية بناء التعلمات:

التغذية الراجعة المستمرة تلازم الفعل التعليمي من بدايته إلى غاية نهايته، وخاصة في وضعية بناء التعلمات، لأنها تراقب مسار المتعلم، إلى غاية الانتهاء من عناصر الدرس. فتأتي بعد تعلم كل جزء أو عنصر من عناصر الدرس بالتدرج، ولا ينتقل المعلم من هدف إلى أخر إلا بعد أن يتأكد بأن

[1]-ينظر.حسن شحاتة. استراتيجيات التعليم و التعلم الحديثة وصناعة العقل العربي. الدار المصرية اللبنانية . القاهرة. ط4. ص293

المتعلم قد فهم الجزء الأول من أجزاء القاعدة أو الأفكار الأساسية في حصة قراءة ودراسة النص، ولهذا فالتغذية الراجعة المستمرة تناسب وضعية بناء التعلمات، لأن المتعلم يبني معارفه بالتدرج من المرحلة الأولى إل المرحلة الختامية.

ج–وضعية استثمار التعلمات:

وهي المرحلة الأخيرة تحمل كل ما مضى من معارف سابقة، وبواسطتها يتعرف المعلم بأن التلاميذ قد قبضوا على مجمل ما قدم في النشاط الدراسي، وتشمل تطبيق يتكون من مجموعة من الأسئلة تغطي كافة عناصر النشاط اللّغوي، ويكون التصحيح فيه إما فرديا، أو جماعيا. ولهذا تكون تغذية راجعة في وضعية استثمار التّعلمات متأخرة، يصحح فيها التلاميذ أخطاءهم ذاتيا ، أو بالاعتماد على الأقران أو المعلم إذا استعصى عنهم الأمر.

خلاصة الفصل:

نستشف مما سبق أن التغذية الراجعة هي عملية تقويمية، يستخدمها المعلم لتصحيح أداء المتعلم، كما أنّها تلازم العملية التعليمية من بدايتها إلى غاية نهايتها، يقوم المعلم بتنويع التغذية الراجعة حسب الوضعية المعالجة، ولهذا فهي ضرورية ، ومهمة بالنسبة للمتعلم، والمعلم على حد سواء، لأنّها تعالج الثغرات التي تشوب العملية التعليمية، ويعالج من خلالها المعلم الضعف القرائي، والكتابي لدى التلاميذ، ومختلف العوائق، والصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم، ولهذا سنحاول أن نعرض في الفصل اللّاحق علاقة التغذية الراجعة بالأداء اللّغوي، وكيفية تنمية الكفاءة اللّغوية لدى المتعلم.

الفصل الثاني

التغذية الراجعة وعلاقتها بالأداء اللغوي

تمهيد

أولا: الأداء اللغوي

ثانيا: مستويات اللغة العربية

ثالثا:مكونات المهارة

رابعا :المهارات اللغوية وتكاملها

خامسا:أدوات قياس الأداء اللّغوي

سادسا: علاقة التغذية الراجعة بالمهارات اللغوية.

تمهـــــيد:

تحظى اللغة العربية بأهمية قصوى من لدن موظفي قطاع التربية، والمنظومة التربوية ككل في الجزائر، إلاّ أن المتمعن في الوضع الذي يعتريها ، يلاحظ تدني مستوى التلاميذ، وتدهور أدائهم اللغوي بشكل ملفت للانتباه، وهذا التعثر في الأداء مرده في اعتقادي إلى عدم تمكنهم من إتقان مهاراتها اللغوية الأربع :(مهارة الاستماع، مهارة الحديث، مهارة القراءة، مهارة الكتابة)، رغم مضاعفة العاملين في قطاع التربية لساعات تدريسها في التعليم المتوسط، بغية تطوير، وتنمية المهارات اللغوية، وجعل التلاميذ ينطقون اللغة العربية نطقا صحيحا، ويكتبونها كتابة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية.

وربما ترجع أسباب تدهور الأداء اللغوي إلى عدم استخدام المعلم لأسلوب التغذية الراجعة في درسه بشكل مستمر، وذلك بسبب تعصب أغلب الأساتذة، واعتمادهم على الطريقة التقليدية(التلقين)، التي توظف فيها التغذية الراجعة المؤجلة، وبالتالي التغذية الراجعة لها وقت توظف فيه حسب الوضعية التي يصادفها المتعلم، لأن المبالغة فيها تنعكس سلبا على أداء المتعلم، فتقتل لديه روح المبادرة، والإبداع، ويلجأ إلى الحفظ الآلي دون أن يفكر، ويفهم معناها.

في رأيي استخدام أحد أنماط التغذية الراجعة المذكورة سلفاً سيؤدي وظيفة معينة، ويخدم وضعية بعينها، لأن الوضعيات، والمواقف تختلف، ولهذا فاستعمال أنماط التغذية الراجعة بشكل عشوائي لا يفيد المتعلم في تقدمه، وتحسنه في مساره الدراسي، كما أن التغذية الراجعة هي مهارة في حد ذاتها، ولا يمكن تدريس أي مهارة من المهارات اللغوية من دونها، وعليه لابد على المدرس أن يخضع إلى تكوين؛ يؤهله لاتخاذ التدخلات الفعالة؛ لاستخدامها بنجاح في درسه؛ فأي نقص في التكوين يضر بطريقة التدريس، وإفهام المتعلم.

ولقد طورت التربية الحديثة من إمكانية التعليم، ووفرت مختلف الوسائل الحديثة، والأساليب الفعالة التي تسهل الفعل التعليمي، وتدفع بعجلة التعليم إلى الطريق الصحيح؛ فتطور الأمم بتطور لغتها، وثقافتها، لأنها الناطقة بلسان الأمة، ومبرزة لها؛ ففي التربية الحديثة أصبح استخدام التغذية

الراجعة من ذات المتعلم أكثر من التغذية الراجعة الخارجية؛ التي يقدمها المعلم، واقتصر دور المعلم في التوجيه، والإرشاد، وبناء المعارف يكون على عاتق المتعلم وحده؛ لكي يتعلم مجابهة صعوبات الحياة، وعراقيلها.

و نظرا لمدى أهميتها في تحسين الأداء اللغوي للمتعلم؛ تأتي هذه الدراسة لتكشف لنا أثر التغذية الراجعة في تنمية الأداء اللغوي للمتعلم في ضوء البيداغوجيات الحديثة، المعمول بها ألآن في المدارس الجزائرية، كما تهتم بضرورة معرفة هذا الأثر الفعال الذي تحدثه التغذية الراجعة أثناء توظيفها في المهارات اللغوية، بهدف تحسين الأداء اللغوي، وامتلاك التلاميذ كفاءة لغوية، وتواصلية ، والرفع من مستواهم، وتحصيلهم الدراسي.

ومما لاشك فيه أن جودة الأداء تقتضي تحرك موظفي التربية، وتفطنهم لهذه المعضلة، وإدراكهم مدى أهمية تطوير أساليب التعليم، والتغذية الراجعة هي إحدى أهم هذه الأساليب، وأكثرها فعالية في التدريس، فتصحيح أخطاء المتعلم في القراءة تتطلب النظر إلى الأخطاء الصوتية، والأخطاء النحوية، والأخطاء المعجمية، ولهذا تصحيح أخطاء المتعلم، وتفسير سبب وقوعه في الأخطاء أمر في غاية الأهمية، وهذا ما يفسر حتمية تقديم التغذية الراجعة للمتعلم في كل المهارات اللغوية دون الاقتصار على مهارة دون أخرى. و المترقب لحال اللغة العربية على ألسنة التلاميذ، يلاحظ قصور في أدائها في مختلف المستويات(الصوتية، والنحوية، والمعجمية)، و يظهر ذلك جليا في نشاط التعبير الكتابي(الوضعية الإدماجية)، والتعبير الشفوي خلال الحوار المتبادل بين التلميذ، والمدرس، أو بينه، وبين أقرانه.

ومن هنا نتوصل إلى أنّ التغذية الراجعة، هي شعلة ضوء تسلط على أداء المتعلم، فتوجهه إلى المسار الصحيح، وتوصله إلى بر الأمان. ومن هنا يحقق الهدف المرجو من تعلمه، ولا مراء في أن الكفاية اللغوية لا تحدث إلا نتيجة تمكن المتعلم من أداء المهارات اللغوية أداءً صحيحاً.

ومن جهة أخرى، فإن هيكلة الفكر مرتبطة باللغة بالدرجة الأولى، فهي الوسيلة التي بواسطتها نعبر عن أفكارنا، ومشاعرنا حيال موضوع معين.

إن إكساب التلاميذ المهارات اللغوية في ضوء المقاربة بالكفاءات يتم وفق المقاربة النصية، بحيث يكون النص محوراً تدور حوله جميع المهارات اللغوية ككل، لأن النص يضفي المعنى للتعلم، وتدرس من خلاله مختلف الأنشطة التعليمية من النحو، والبلاغة، والعروض...

1-الأداء اللغوي:

1-1-مفهوم الأداء:

أ- التعريف اللغوي للأداء: ألفينا في "معجم متن اللغة " لصاحبه العلامة اللغوي " أحمد رضا" تحت مادة: " أ د ى": " أَدَّىَ أَدَاءً، وتأدية دَينَه : قضاه. و الشيء: أوصله إلى أهله. وإليه: استمع. هو أَدَىَ للأمانة على التفضيل. والاسم الأَدَاء . أدى للسَّفَر: تَهَيّأَ : قَوِيَ. . . تَأَدَّى إلى فلان من حقه:أدّاه، وقضاه". [1]

وعرّفه المعجم الوسيط على أنّه:"أدّى الشيء ": قام به، و الدّين: قضاه، والصلاة قام بها لوقتها، والشهادة أدلى بها، وإليه الشيء أوصله إليه ·····الأداء: التأدية".[2]

ب-التعريف الاصطلاحي للأداء:

يعرف Good الأداء على أنه: " الانجاز الفعلي كما يصنف من القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة، وخلق فرص التعلم التي تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة، والمهارات". [3]

[1]- الشيخ أحمد رضا. متن اللغة . دار مكتبة الحياة . بيروت. المجلد الاول. 1958م. ص155

[2]ابراهيم مصطفى·المعجم الوسيط.مجمع اللغة العربية القاهرة·ص10

[3]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي. الكفايات التدريسية المفهوم. التدريب. الأداء . ص24

وفي تعريف المعجم التربوي الأداء هو :" انجاز يتم باستخدام الفرد لإمكاناته الجسمية، أو العقلية، والنفسية"[1]

ويعتبر الأداء : " هدفا بيداغوجيا ، وهو المؤشر على القدرة، والاستعداد، ويمكن القول عنه بأنه ما يتمكن الفرد من القيام به أنيا"[2].

ج–التعريف الإجرائي للأداء:

إن الأداء اللغوي يتحدد بمهاراته اللغوية، التي هي مهارتان للإرسال الكلام، والكتابةومهارتان للاستقبال وهما : الاستماع، والقراءة .

تعريفي الأداء إجرائيا بأنّه: أداء المتعلمين في الاستماع، والقراءة، والحديث، والكتابة.

2–1– مفهوم اللغة :

اللغة هي هوية الأمة، وحياتها، وهي حافظه لتاريخها، وثقافتها، يتوارثها جيل بعد جيل، من الماضي إلى حاضر إلى المستقبل دون انقطاع، وهي وسيلة للتعبير، والتواصل بين الناس.

وباللغة يتم تناقل الخبرات في مختلف المواقف الحياتية، وفي مختلف العصور، وبها يتوحد المجتمع، ويتماسك، وتزداد قوته، وعزيمته، واللغة العربية هي اللغة التي كرمها الله، ورفع من منزلتها، وجعلها لغة القران الكريم، ولغة أصحاب الجنة، لذا فالحفاظ عليها أمانة على عاتقنا إلى يوم أن يرث الله الأرض، ومن عليها.

إن اللغة هي ملكة لسانية تخص الناطقين بها، وتميزهم عن سائر الأقوام، واللسان بمعناه هو اللغة، لأن العرب استعملت لفظ اللسان بمعنى اللغة، ويقرأ المرء للعلامة" **ابن خلدون**" في مقدمته":" اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد

[1]–مرهف كمال الجاني. معجم الاتحاد الوطني لطلبة سورية . رابطة الطلبة السوريين في مصر. ص78.

[2]– فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال. الكفاءة مفاهيم و نظريات. دار هومة للطباعة والنشر، والتوزيع. الجزائر. دط. 2009م. ص134

لإفادة الكلام. فلابدَّ أن تصير ملكة متقررةفي العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم. وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملكات، وأوضحها إبانة عن المقاصد لدلالة غير الكلمات فيها على كثير من المعاني. . . . . ". [1]

يريد أن يقول ابن خلدون من كلامه هذا أن اللغة ملكة لسانية، وهي عبارة يتفوه بها المتكلم عن قصد، وتلك العبارة فعل لساني، أي يخص حاسة النطق، بمعنى اللغة تصدر من جهاز النطق آلا وهو اللسان. وهي وسيلة اجتماعية يتواصل بها أفراد المجتمع الواحد الذين ينتمون إلى لغة واحدة.

واللغة تتعدد بتعدد أجناسها، فنقول : لسان عربي، لسان فرنسي، لسان ألماني.... الخ.

أ. اللغة في المعنى اللغوي: جاء في لسان العرب " ابن منظور " اللغة" مادتها (ل غ ا) ، نقول : لغا: اللغو واللغا: السقط ولا يعتد به من كلام غيره ولا يحصل منه على فائدة ولا على نفع التهذيب. أما اللغو، واللغا، واللغوي ما كان من الكلام غير مقود عليه، ولغو ، ولغا ، ولغوى هو الشيء الذي لا يعتد به ". [2]

ولقد عرفها ابن جني اللغة على أنها: **"أصوات يعبربها كل قوم عن أغراضهم".** [3]

ويفسر هذا القول الدكتور: "محمود فهمي حجازي" فيقولإن :" هذا التعريف دقيق يذكر كثيراً من الجوانب المميزة للغةأكد ابن جني أولا الطبيعة الصوتية للغة، كما ذكر وظيفتها الاجتماعية في التعبير، ونقل الفكر، وذكر أيضا أنها تستخدم في مجتمع فلكل قوم لغتهم. وقام الباحثون المحدثون

[1]-ابن خلدون عبد الرحمن.مقدمة.تح.عبد الله محمد الدرويش. دار يعرب. دمشق. ط1 . 2004م. ج2ص367

[2]-ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب. دار صادر. بيروت. لبنان. ط1. 1997. المجلد5،حرف اللام ، مادة لغا، ص507. 508.

[3].أبي الفتح عثمان ابن جني.الخصائص.ط2. دار الكتب المصرية.ج2.ص33

بذكر تعريفات مختلفة للغة ، تؤكد كل هذه التعريفات الحديثة الطبيعة الصوتية للغة، والوظيفة الاجتماعية للغة، وتنوع البيئة اللغوية من مجتمع إنساني أخر"[1]

ب. التعريف الاصطلاحي للغة:

تعرف اللغة في علم النفس، والتربية بأنها : "الذخيرة المخزونة في عقول الناطقين، والتي تمكنهم من إنتاج الكلام، وفهمه. . . . . "[2]

وأضاف العالم الغربي "**إدوارد سابير**" : "الاتصال هو الهدف الذي يتوخاه الفرد من استخدام اللغة ، واللغة في نظره ليست غريزية، تجنح إلى توصيل المعرفة، والمشاعر بواسطة نظام من الرموز يتفق عليه أفراد المجتمع"[3]كما يعرفها " تشومسكي(1980) بأنّها:" مجموعة من الجمل يتوسل بها للتعبير عن الفكر في استقلال عن رقابة المثيرات، أو تلبية الرغبات، أو تحقيق بعض الأهداف.

وأضاف " ديك"(1986) معتبرا اللغة هي أداة تواصل، مستندا إلى تصور يقوم على اعتبار أن الإنتاجات الثقافية هي مجموعة من الحلول الممكنة التي تروم الإجابة عن إشكالات ثقافية عامة.

ومن هنا نتوصل إلى أن اللّغة يمكنها التعبير عن الوقائع لتحقيق التواصل بين الأفراد.

ج. اللغة من الناحية الاجتماعية:

إن اللغة من الناحية الاجتماعية هي : "العملية التي يكتسب منها الفرد، المعارف، والقدرات، والمهارات التي تمكنه من التواصل الاجتماعي مع الجماعة، وهي من أبرز العمليات الاجتماعية، وأخطرها في حياة الفرد، فعليها تعتمد مقومات شخصيته ومن طريقها يتكيف أولا يتكيف الفرد مع

[1]- رشدي احمد طعيمة. تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ايسيسكو. المملكة المغربية . 2006م. ص23

[2]-حسن شحاتة. معجم المصطلحات التربوية،و النفسية. عربي. انجليزي. الدار المصرية اللبنانية. ط1. 2003م. ص247.

[3]- رشدي احمد طعيمة . تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج و الاستراتيجيات. ص24. ص36

بيئته، وهي كذلك عملية تربوية لا تتم فقط في المنزل، بل يشارك المعلمون، وأفراد المجتمع فيها، وهي عملية مستمرة. . الخ". [1]

إنّنا باللغة نتواصل، ونتبادل أطراف الحديث، وبها نتشرب بمختلف المعارف، ونكتسب مهارات، فاللغة ضرورة حياتية لا يمكننا الاستغناء عنها من ناحية علاقاتنا مع الناس، فهي الأداة الواصلة بين فرد وآخر.

كما تعددت البحوث حول مفهوم اللغة، ولاسيما فيما يتعلق بالاكتساب اللغوي، ومراحله، وما إلى ذلك. . . .

د. اللغة من الناحية الفكرية:

لا مراء في أن اللغة هي وسيلة لنقل الأفكار، والمعلومات، ومن دونها لا يمكن ذلك، ويؤيد هذا الرأي " **هلجارد"Hilgard"** يقول: "كلما ارتفع مستوى التفكير، وصارت صورة ذهنية مجردة، ازدادت حاجة إلى الرموز دقيقة تحول دون الالتباس، والتشويش، وغنى عن البيان"[2].

ولهذا نجد جل العلماء يعتقدون أن اللغة هي أداة للتفكير، لأن التفكير لا يخرج إلى حيز الوجود بدون لغة. فوظيفة اللغة لا تنفصل عن التفكير، والتفكير نعبر عنه بوجود اللغة، ومن اللغة يستطيع الفرد أن يعبر عن أفكاره، ويخرجها من حيز الكتمان، ولولا اللغة لما ولدت أفكارنا على أرض الواقع.

هـ. اللغة من الناحية النفسية:

يرى علماء النفس أن اللغة هي : " أداة من أدوات التعبير عن مضامين نفسية، ذلك كونها تمده بالرموز، وتحدد له المفاهيم، والمعاني، وتمكنه من أداء الأحكام بواسطة التحليل، والتعليل"[3].

[1]- سعد علي زاير. سماء تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. ص22

[2]-.المرجع نفسه.ص26.

[3]- المرجع نفسه الصفحة 27-28.

إنّ الفرد يعبر عن رغباته، وحاجياته بأصواته المعبرة، ومشاعره المدغدغة لأحاسيس الأفراد من حوله؛ لتلبية حاجاته، وبها يحدث التفاهم، والتعبير.

ويجدر القول بأن اللغة هي في الأساس مهارة قبل أن تكون معرفة، أو لنقل هي معرفة، ومهارة، والاهتمام بالمهارة يفترض أن يكون أسبق من الاهتمام بالمعرفة، فالمعرفة حتى ولو أنها ضرورية لكنها لوحدها لا تؤدي إلى مهارة، ونحن نعرف بأن المهارة تكتسب بالدربة، والتكرار الذي يؤدي تدريجيا إلى التحكم في المهارات المتفرعة عن المهارة الكلية التي يترجمها نظام اللغة، وهذه المهارات إذا استخدمت استخداما جيدا، سوف تؤدي إلى اكتساب الملكة اللغوية. [1]

3. 1. أهمية اللغة:

إن للغة العربية في حياة الأمة لها شأن كبير وقيمة أعظم من قيمتها في حياة أي أمة من الأمم. فهي الأداة التي نقلت الثقافة العربية عبر القرون، وعن طريقها وبوساطتها اتصلت الأجيال العربية جيلاً بعد جيل في عصور طويلة، وهي التي حملت الإسلام وما انبثق عنه من حضارات وثقافات، وبها توحد العرب قديماً وبها يتوحدون اليوم ويألفون في هذا العالم رقعة من الأرض تتحدث بلسان واحد وتصوغ أفكارها وقوانينها وعواطفها في لغة واحدة.

واللغة العربية هي أداة الاتصال بين العرب في مختلف الأقطار، والشعوب في العالم.

إنّ اللغة العربية هي سجل الأمة، وهي أداة لنقل أفكارنا، وأحاسيسنا، وحلقة الوصل التي تربط الماضي بالحاضر بالمستقبل. [2]

ويقول الألماني فريتاغ : ((اللغة العربية أغنى لغات العالم)). [3]

[1]- ينظر. اعداد مجموعة من الاساتذة- عبد القادر فضيل. سند تكويني موجه لمفتش التعليم المتوسط المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. اللغة العربية وادابها. 2010-الجزائر. ص17

[2]-ينظر.فرحان السليم. اللغة العربية ومكانتها بين اللغات . نقلا عن فريتاغ. الجزء الاول ص3-4

[3]- المرجع نفسه الصفحة نفسها.

2. مستويات اللغة العربية:

يرتبط تعلم اللغة العربية، واكتسابها بمستوياتها منها الموضوعية، وأخرى، وظيفية، وتتمثل المستويات الوظيفية في:(المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى النحوي، والمستوى الدلالي)، والموضوعية:(مهارة الاستماع- مهارة الحديث- مهارة القراءة- مهارة الكتابة). سأبدأ بالمستويات اللغوية الوظيفية، وهي:

1-2- المستويات اللغوية :(الوظيفية)

تعد اللغة العربية أداة للتواصل البشري، وبواسطتها يعبر الفرد عن كل رغباته، وحاجياته اليومية، واللغة نظام كما قال العالم اللغوي السويسري، ويتكون هذا النظام من مستويين يتحدان في اكتسابها ، وتعلمها، كما ذكرنا المستوى الأول، وهو المستوى الوظيفي، ويتشكل من مجموعة من المستويات(الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية)، والمستوى الأخر موضوعي.

وتتصل هذه المستويات اللغوية(الصوتية، والصرفية،..) فيما بينها لتؤدي بعدها الوظيفي، وهذا البعد الوظيفي يعد المخرجات العملية للنظام اللغوي، ومن خلاله تتم عملية اكتساب اللغة، "وحين يتصدى طالب اللغة لدراسة لغة ما كالعربية أو غيرها، فإنه يسعى نحو الكشف عن نظامها الكلي فيبدأ بدراسة أصوات تلك اللغة، وهي عمليات حركية نطقية، تأتي عنها أثار سمعية، والمنطوق، والمسموع كلاهما مدرك بالحواس، أي إن الأصوات ليست أفكاراً ، وإنما عمليات، وأثار، ومن هنا يعتمد متعلم اللغة إلى تصنيف هذه الأصوات بحسب مخارجها، وصفاتها، حتى إذا تم له ذلك، انتقل إلى مرحلة التجريد فجرد الوحدات الصوتية، وأنشأ النظام الصوتي، وفي الصرف يبدأ بملاحظة الألفاظ المنطوقة المسموعة فيصنفها بحسب أشكالها، وما بينها من تشابه، وفروق، حتى إذا فصل بين أصنافها جرد لكل صنف منها مبنى كلياً كالاسم، والفعل، والحرف، ثم عاد إلى كل صنف منها ففرّعه إلى أصناف فرعية ذات مبانٍ كلية، أمّا النحو فإنه يلاحظ أمثلة الجمل، وذلك مما عند النحاة يسمى

(المسموع) فيجعلها أصنافا ثم يجرد لكل صنف منها نمطاً خاصاً كتراكيب الخبر، والإنشاء، والطلب إلخ. [1]

1-1-2-المستوى الصوتي:

يعد المستوى الصوتي المستوى الأول من مستويات اللغة العربية، ولقد أولى علماءنا العرب عناية كبيرة به، وصبوا كل اهتمامهم بمخارج الحروف، بعدما انتشرت العجمة على الألسن، بسبب اختلاط العرب بالأعاجم، ومن الأسباب الموجبة التي دفعت اللغويين العرب إلى تركيز اهتمامهم بالجانب الصوتي بعض الأخطاء التي وقع فيها متعلمو العربية من الموالي، وغيرهم، حفظتها لنا أمّات المصادر. وعلى سبيلالمثال ماروت كتب الأدب، واللغة أنّ مولى زيادٍ قال لزياد: «أهدوا لنا أيراً».! (يعني عيراً). فقال زيد الأول خير.

ولقد اهتم العلماء اللغويين العرب بالنطق، والسمع على حد سواء، بالنطق لأن اللغة العربية لغة حديث، وتواصل، والسمع لأنه الجهاز المستقبل للأصوات. [2]

2-1-2-المستوى الصرفي:

أولى اللغويون القدامى أهمية بالغة بعلم الصرف، باعتباره المصنع الذي ينتج المفردات لبنات النظام اللغوي، ونلتمس ذلك في تعريفاتهم لعلم الصرف، فعرفه ابن جني بقوله: " أن تأتي إلى الكلمة الواحدة فتصرّفها على وجوه شتى، مثال ذلك أن تأتي إلى ضرب فتبني منه مثل " جعفر" فتقول "ضربب"، ومثل " علِم" "ضرِب" ومثل "ظرُف" "ضرُب"[3]

وفي "التصريف الملوكي" أيضا لـ "ابن جني" عرفه، فقال: "أن تأتي إلى الحروف الأصول، فتتصرف فيها بزيادة حرف أو تحريف ضرب من ضروب التغيير، فذلك هو التصريف فيها، والتصريف

---

[1]-ينظر.حسان تمام. الأصول: دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب: النحو- فقه اللغة- البلاغة. عالم الكتب. القاهرة. ص55

[2]-ينظر. خالد حسين أبو عمشة. نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي العربي وتطبيقاتها المعاصرة. ص75.

[3]- ابن جني، أبو الفتح عثمان، المنصف، دار إحياء التراث،1954م. ص4. 1

لها نحو قولك ضرب فهذا مثال الماضي فإن أردت المضارع قلت يضرب أو اسم الفاعل ضارب أو المفعول قلت مضروب ، أو المصدر قلت ضرباً، أو فعل ما لم يسم فاعله قلت: ضرب، وإن أردت أن الفعل كان أكثر من واحد على وجه المقابلة قلت ضاربَ، فإن أردت أنه استدعى الضرب قلت: استضرب، فإن أردت أنه كثر الضرب وكرره، قلت: ضرب، فإن أردت أنه كان فيه الضرب في نفسه مع اختلاج وحركة قلت: اضطرب، وعلى هذا عامة التصريف في هذا النحو من كلام العرب، فمعنىالتصريف هو ما أريناك من التلعّب بالحروف الأصول لما يراد من المعاني المفادة منها وغير ذلك... الخ".[1]

كما أنّ النظام الصوتي في اللغة هو: "النظام الذي يبحث في مخارج الحروف، وصفاتها، والعلم الذي يبحث فيه هو علم الأصواتphonetics". [2]

3-1-2-المستوى النحوي:

يعد النحو عنصرا مهما، وأساسياً من نظام اللغة العربية، لأنّه يهتم بتركيب الجمل، ودلالاتها، وعلم النحو هو : "العلم الذي يبحث في الحركات الأواخر في الكلمات من حيث البناء، والإعراب، وتركيب الجمل بمعنى أنّ النّحو يبحث في الإعراب، والبناء، والعوامل النحوية، وقواعد تركيب الجمل، وعلاقة الكلمة في التركيب اللغوي بما قبلها، وما بعدها. [3]

قال " أحمد طاهر حسين : إن التأليف في المستوى النحوي جاء نتيجة للاحتياجات المتغيرة، والظروف الملحة في المجتمع العربي الإسلامي، وأول ما وضع منه أبواب في النحو جاءت لتقوم لسان ما أعوج من الموالي و العرب، تبعه حركة وضع نقط الإعراب على يد أبي الأسود الدؤلي بطلبوتكليف من زياد ابن أبيه، وفي هذا المضمار يقول أبو الأسود:إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فأنقط نقطة أعلاه، وإذا رأيتني قد ضممت فمي فأنقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فأنقطنقطة تحت

[1]- ابن جني، أبو الفتح عثمان، التصريف الملوكي، تحقيق سقال، دار الفكر العربي للطباعة والنشر،1997م، ص7-8.

[2]-محسن علي عطية. مهارات الاتصال اللغوي، وتعليمها. بغداد. دار المناهج للنشر والتوزيع. ص42

[3]- محسن علي عطية. مهارات الاتصال اللغوي، وتعليمها. الصفحة58

الحرف فإذا أتبعت شيئا من ذلك غنة فاجعل مكان النقطة نقطتين. ثم بعد ذلك تم وضع نقاط الإعجام على يد نصر بن عاصم تلميذ أبي الأسود الدؤلي. [1]

ويعرف النحو أيضا على أنه :"عملية تقنين للقواعد، والتعليمات التي تصف تركيب الجمل، وعملها في حالة الاستعمال كما تقنن القواعد، والتعميمات التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات"[2]

4-1-2-المستوى الدلالي:

إن اللغة العربية أغنى لغات العالم، فبالقليل من الألفاظ يمكنك استحضار ما لا حصر له من المعاني، وهناك علاقة وطيدة بين الرموز اللغوية، ودلالاتها، لا تتوقف عند حدود المعنى اللغوي في المعاجم، وإنما تتعداه إلى معاني ودلالات أخرى، وخير دليل على ذلك ظاهرة الترادف، والمشترك اللفظي، ففي اللغة العربية نجد للفظ الواحد دلالات متعددة، ومرادفات، فاللفظ متصل بالمعنى، ولا ينفك عنه. وهنك معاجم لغوية: "أفردت صفحات واسعة لسرد المعاني الاصطلاحية أوالدلالية اللفظية". [3]

تأخذ الكلمة معناها من السياق الذي ترد فيه، فلكل كلمة دلالة، كما يعرف بأنّ الكلمة هي أصغر وحدة معنوية في التركيب اللغوي، فمعرفة دلالة التركيب تتوقف على معرفة دلالة كلماته، ومن هنا نتوصل إلى فكرة مؤداها أن عدم معرفة دلالة الكلمة يعيق فهم معنى التركيب اللّغوي الواردة فيه. ولهذا تم اللجوء إلى معاجم اللّغة التي ساهمت في الكشف عن المعاني المجهولة، وتوضيح المعاني الغامضة، وضبط اللفظ ضبطا صحيحاً. [4]

[1]- ينظر. خالد حسين أبو عمشة. نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي العربي وتطبيقاتها المعاصرة. ص84

[2]-المرجع نفسه. الصفحة 56.

[3]- راتب قاسم عاشور. محمد فخري مقدادي. المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها و استراتيجياتها. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان الاردن . 2013م. ص16

[4]- ينظر محسن علي عطية. مهارات الاتصال اللغوي، وتعليمها. ص59

ويضيف "محسن علي عطية في كتابه: "مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها" مستوى أخر آلا وهو:

المستوى الكتابي:

يعنى هذا المستوى :"بالقواعد، والأصول المتعارف عليها في رسم الحروف، والكلمات، وعلامات الترقيم، وتنظيم الفقرات، وحسن الخط، وأنواعه"[1]، لأن الاهتمام بالخط، والعناية به أمر بالغ الأهمية، وكذلك تنظيم الفقرات يجعل الكتابة منظمة، ومتسلسلة بعيدة عن العشوائية، و عدم التناسق بين الأفكار، وانسجام الكلمات، وأيضا علامات الترقيم لها دلالات تضفى على السياق الواردة فيه، فالفاصلة لها دلالة في الجملة كما للنقطة دلالة، والفاصلة المنقوطة، وغيرها من علامات الترقيم المعروفة.

النظام اللغوي: الوظيفـــي و الموضــوعــي

البعد الوظيفي

البعد الموضوعي

–المستوى الصوتي. – مهارة الاستماع.

–المستوى الصرفي. –مهارة المحادثة(التحدث).

–المستوى النحوي. –مهارة القراءة.

–المستوى الدلالي. – مهارة الكتابة. [2]

[1]– محسن علي عطية. مهارات الاتصال اللغوي، وتعليمها.الصفحة64

[2]– ينظر. خالد حسين أبو عمشة. نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي العربي وتطبيقاتها المعاصرة 74.

2-2- المستويات اللغوية الموضوعية: (المهارات اللغوية):

إن اكتساب المتعلم المهارات اللغوية يمكنه من إتقان اللغة العربية، وتتيح له هذه المهارات فرصة التواصل مع الآخرين بكل سهولة ، ويسر، ومن خلالها يتزود المتعلم بالمعلومات، والمعارف ، ولذلك فإن تدريس المهارات اللغوية للتلاميذ أمر بالغ الأهمية في مختلف المراحل العمرية، ولهذا أولت التربية الحديثة عناية فائقة لهذه المهارات الأربع(الاستماع-الحديث-القراءة-الكتابة) في برامجها الدراسية، أو بعبارة أخرى المستويات اللغوية الموضوعية، لأنها تساعد التلاميذ على تعلم مادة اللغة العربية، وتعلم المواد الأخرى أيضا، وهذه المهارات تشتغل فيما بينها بشكل متكامل، وتربطها علاقات فيما بينها، أي بين كل مهارة وأخرى لدرجة أننا لا يمكن أن نفصل بينهما. ففي مرحلة التعليم المتوسط خصص المقرر الدراسي لمادة اللغة العربية من أجل تدريس التلاميذ الأنشطة اللغوية التي تخدم هذه المهارات اللغوية الأربع، وكثفت ساعات تدريسها مراعية في ذلك مستوى التلاميذ، والتدرج بهم في تعلم ، لاكتساب هذه المهارات، بغرض تخريج تلاميذ أكفاء قادرين على التواصل مع الآخرين، والتأثير فيهم، والتأثر بهم.

إن تدريس المهارات اللغوية في برنامج اللغة العربية يتم في ضوء المقاربة النصية، بحيث يكون النص محوراً تدور حوله جميع فنون اللغة العربية ككل، لأن النص له بعد تواصلي في التعلم، وتدرس من خلاله مختلف الأنشطة التعليمية من النحو، والبلاغة، والعروض....

ولا يمكن إنكار الصلة المعرفية الوثيقة بين هذه المهارات، والمعنى الوارد في النص(السياق)لأنه يساعد المتعلم على حفظ القواعد النحوية، وتثبيتها في الذاكرة، وكذلك الدراسة البلاغية لها ارتباطا وثيقا به، بحيث يقوم المعلم باستخراج الأفكار، من النص أثناء نشاط القراءة، واستخراج الأمثلة من النص.

ليطبق عليها أجزاء القاعدة النحوية في نشاط الظواهر اللغوية، ونفس الشيء مع نشاط البلاغة، والتعبير الشفوي، والكتابي. لذا أصبح تعليم التلاميذ المهارات اللغوية في ضوء المقاربة النصية

في مراحل التعليم المختلفة معمولا بها في المدرسة الجزائرية، والتي تتخذ النص منطلقا لتعليم النشاطات اللغوية في منهاج اللغة العربية. فمن خلال النص ندرس نشاط القراءة ودراسة النص، ونشاط الظواهر اللغوية، والتعبير الكتابي، والشفوي، فاستثمار النص في تدريس الظواهر اللغوية(النحو)، يجعل المتعلم لا يحفظ القاعدة عن ظهر قلب، وسرعان ما ينساها ، بعكس ما إذا درس النحو انطلاقا من النص،أي استخراج جمل من النص واتخاذها أجزاءً للقاعدة النحوية، وهنا يصبح تعلم القواعد له معنى .

يعد الاستماع أحد فنون اللغة العربية، وهو أساس كل تعلم، فمن خلاله يمكننا فهم الآخرين، والتواصل معهم، وأيضا ترتبط مهارة الاستماع بالمهارات الأخرى، فهي أولى المهارات التي تحقق لنا حصول المهارات الأخرى، ومن دونها لا يمكننا فهم الناس، والتواصل معهم في مختلف المواقف الحياتية.

إن قدرة المتعلم على الاستماع الجيد يمكنه من اكتساب زخم معرفي وافر، ويكسبه أنماط متنوعة من الجمل، والمفردات، والتراكيب، ويبقى الفضل له في تنمية الأداء اللغوي من (أداء قرائي وأداء شفوي، وأداء كتابي)، وبالاستماع تستمر الحلقة التواصلية بين المتكلمين. ولكي يصل الدارس إلى مستوى مناسب في هذه المهارة، لابد أن يتمكن من التمييز بين مختلف أصوات اللغة العربية، ويفرق بينها، وبين الأصوات الأخرى، كما تسبق مهارة الاستماع، مهارة الحديث، لأننا لا نستطيع النطق السليم لأصوات اللغة العربية دون الاستماع إليها أولاً، ونلاحظ في ذلك أن المستمع يبذل مجهودا أكثر من المتحدث ، لأن المتحدث يختار الألفاظ، والجمل التي يريد أن يعبر بها عن أفكاره، وعلى السامع أن يحاول الفهم، والمتابعة لكلمات، وجمل، والتراكيب اللغوية ، وقواعد نحوية. [1]

وفي"العقد الفريد" نقل" عبد ربه"عن بعض الحكماء ما قاله لابنه: "يا بنيّ تعلم حسن الاستماع، كما تتعلّمحسن الحديث، وليعلم الناس أنك أحرص على أن تسمع منك على أن

[1]- ينظر.صلاح عبد المجيد العربي. أهداف و استخدام معامل اللغات وأثرها في تنمية المهارات اللغوية. دار المريخ . دط. دت. ص77. 76

تقول".[1] مما يدل على أهمية مهارة الاستماع في التعليم، وفي حياتنا اليومية بصفة عامة. فالاستماع إلى المتحدث سيجعل المستمع يفهم ما سمعه، وبالتالي يشارك في الحوار بحسب مقتضى الحال، لأن الاستماع الجيد يؤدي إلى الفهم الجيد، والتلميذ الذي لا يستمع إلى المدرس أو أقرانه في القسم أثناء المناقشة، والمحاورة لا يمكنه أن يركز أو يتدخل في الحوار بالإدلاء برأيه ، لأنه لم يفهم ما قيل في الدرس.

1-2-2- مفهوم الاستماع:

أ. لغة: ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة تحت مادة "سم ع" سمع، سمع إلي، سمع ل، يسمع، سماعاً، وسمعا، فهو سامع، وسميع، والمفعول مسموع. سمع الصَّوتَ: أدركه بحاسة الأذن" سمعت ما قلت". [2]وفي قوله تعالى: :﴿قُلْ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ ٱسْتَمَعَ نَفَرٌ مِّنَ ٱلْجِنِّ فَقَالُوٓاْ إِنَّا سَمِعْنَا قُرْءَانًا عَجَبًا ﴾[3]

﴿يَكَادُ ٱلْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَٰرَهُمْ ۖ كُلَّمَآ أَضَآءَ لَهُم مَّشَوْاْ فِيهِ وَإِذَآ أَظْلَمَ عَلَيْهِمْ قَامُواْ ۚ وَلَوْ شَآءَ ٱللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَٰرِهِمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾[4]

ويقال:" سمع الكلام: تدبَّره، وفهم معناه، وأدركه... سمع إلى أستاذه: أصغى إليه، وأنصت.. أسمعَ، يُسمع، إسماعاً، فهو مُسمع، والمفعول مُسمَع. أسمعه شيئاً: جعله يسمعه، وأوصله إلى سمعه... استماع (مفرد): مصدر استمع، استمع إلي، استمع ل، جلسة استماع: لقاء يتم بقصد الاستماع إلى الآخرين، ولمعرفة آرائهم، وجمع المعلومات منهم". [5]

---

[1]- ميساء أحمد أبو شنب. مشكلات التواصل اللغوي . بالعلم نرتقي مركز الكتاب الأكاديمي. عمان. ط1. 2014م. ص128.

[2]-أحمد مختار عمر. معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب. ط1 . 2008م . المجلد الأول. ص1108

[3]- الجن الآية(1)

[4]- البقرة الآية 20.

[5]-أحمد مختار عمر. معجم اللغة العربية المعاصرة. ص1109.

ب. اصطلاحا: تشير أغلب التعريفات إلى كون الاستماع عملية عقلية تتم بواسطة بذل جهد عقلي من لدن المستمع، ومن بين هذه التعريفات نذكر ما يلي:

عرف" **راشد أبو صوواين**" الاستماع على أنه: " عملية عقلية مقصودة، وإيجابية، يبذل فيها المستمع جهداً، ونشاطا عقليا لاستيعاب، وفهم، وتقويم كل من الرموز المنطوقة، والإشارات الشفهية، والمرئية بفاعلية في الموقف التواصلي بين المرسل، والمستقبل" . [1]

وتشير "**رحاب عليوة**" إلى أنّ الاستماع: "عملية عقلية يقوم فيها المستمع بجهد عقلي في فهم ما يستمع إليه، وتمثله في ذاكرته، والربط بينه، وبين ما لديه من معرفة سابقة مع نقده، وتذوقه للتراكيب، والعبارات، وتقويمه لما تم الاستماع إليه". [2]

وخلاصة القول:

إن الاستماع عملية عقلية مقصودة، يبذل فيها المستمع جهدا ذهنيا، لكي يتمكن من تفسير رموز الكلام المسموع، و يتم ذلك بواسطة حاسة الأذن، التي تقوم بالتقاط الأصوات

الخارجية، بواسطة الجهاز السمعي، ثم إرسالها إلى العقل الذي يقوم بفك شفرات الرموز المنطوقة، ومن ثم يحدث التواصل، والفهم، والإفهام. لأن الأذن هي أداة تعلم اللغة، و اكتسابها.

1-1-2-2-أهمية الاستماع:

إن للاستماع أهمية قصوى ، بحيث تكرر ذكره في القران الكريم أكثر من مرة لقوله تعالى:﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾[3].

وفي الصحيح عن عبد الله بن مسعود قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم. :"اقرأ علي القران، قلت أقرأه عليك، وعليك أنزل ؟! فقال إني أحب أن أسمعه من غيري، فقرأت عليه سورة

[1]- سليمان حمودة محمد داوداستخدام استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع. ص167

[2]- سليمان حمودة، محمد داوداستخدام استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع. ص167.

[3]- الأعراف الآية 204 .

النساء حتى وصلت إلى هذه الآية ﴿فَكَيْفَ إِذَا جِئْنَا مِن كُلِّ أُمَّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئْنَا بِكَ عَلَىٰ هَـٰؤُلَاءِ شَهِيدًا ﴾[1] قال حسبك ، فنظرت فإذا عيناه تذرفان، وهذا هو الذي كان النبي صلى الله عليه وسلم يسمعه هو، و أصحابه.

ومما لا شك فيه أن السمع هو أسبق الحواس، التي تربط الإنسان بالكون، كما يتسم السمع بالقدرة على الإحاطة للمواقف المحيطة بالفرد، كما يمكنه التكيف مع المعيشة بشكل شبه طبيعي بفضل حاسة السمع إذا فقد حاسة البصر. إن الاستماع إلى خبرات الآخرين شرط أساسي للنمو اللغوي، بالإضافة إلى اكتساب معلومات جديدة. بالإضافة إلى كون الاستماع يساعد على إجراء عمليات الفهم، والتقييم للآخرين. [2]

ويؤكد العالم الغربي" **ستيفين كراشين**" أهمية الاستقبال الأدنى للغة(أي الاستماع بالمفهوم التراثي)الذي يقف وراء قدرة المتعلم الحالية. [3]

إن تدريس الاستماع ضمن برنامج تكاملي للمهارات، وربطها بالمهارات الأخرى، وتوظيف استراتيجيات تثير الدافعية الذاتية للتلاميذ بتعريضهم لأهدافهم و أغراضهم من الدراسة، وقدراتهم، واستخدام اللغة الأصيلة في تدريس الاستماع، واعتبار استجابات التلاميذ مؤشراً للفهم كالإجابة، والتلخيص، والحوار، وغير ذلك... [4]

[1]- النساء الاية41

[2]-ينظر الجامعة السعودية الالكترونية. مهارات الاتصال. المملكة العربية السعودية. ط1. 2012م. ص98. 97

[3]- ينظر خالد حسين أبو عمشة. نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي العربي، وتطبيقاتها المعاصرة. كنوز المعرفة للنشر. عمان. الأردن. ط1 . 2017م . ص91

[4]- ينظر المرجع نفسه الصفحة91-92.

ولقد أقرّت النظرية التوليدية التحويلية امتلاك المستمع قدرة تساعده على فهم الجمل الواردة إلى سمعه، وإعادة إنتاجها في مراحل تالية بطريقة إبداعية،[1]أي أن الفرد يربط الإشارات الصوتية بالمعاني المختزنة في الذهن من قبل.

وعرف الغربيون الاستماع منهم " نيكلوس"(Nicholas 1988) يرى بأنه: "عملية داخلية إيجابية نشطة يلعب فيها المستمع دوراً كبيراً في تكوين رسالة شاملة، والتي يتم تبادلها في النهاية بين المستمع، والمتحدث، ومن ثم لا يمكن ملاحظة هذهالعملية بشكل مباشر". [2]

2-2-1-2-علاقة الاستماع بالمصطلحات المجاورة:

توجد هناك فوارق جوهرية بين السماع، والاستماع، والإنصات

الاستماع: هو إدراك سمعي، وكما أشار إليه **أحمد مدكور** بأنه: " فن يشتمل على عمليات معقدة، فهو ليس مجرد عملية " سماع"، لأنه عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا ، وانتباها مقصودا لما تتلقاه الأذن من أصوات، ورموز لغوية، ومحاولة فهم مدلولها، وإدراك الرسالة المتضمنة في هذه الرموز عن طريق تفاعلهامع خبرات المستمع، وقيمه، ومعارفه، ومحاول تحليل، وتفسير مضمون الرسالة، وتقويمها، والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لديه". [3]

الإنصات: هو: " تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدف معين، فهو كالاستماع". [4]

[1]- ينظر رقية جبر، بسمة الدجاني. المهارات الاستقبالية. الاستماع والقراءة. في منهاج الجامعة الأردنية للناطقين بغير العربية: الكتاب الثاني، والكتاب الثالث نموذجا. دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية المجلد42. العدد3. 2015م. 930ص

[2]- مصطفى العيسوي . تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. ط1. 2005م. ص39.

[3]- علي أحمد مدكور. طرق تدريس اللغة العربية. دار المسيرة للنشر. والتوزيع. عمان. الأردن. ط1. 2007م. ص128.

[4]- المرجع نفسه. الصفحة129.

2-2-1- 3 أنواع الاستماع:

-الاستماع الترجيعي: Reactive: ترجيع المسموع، وإعادة سماعه.

-الاستماع المركز على المهمة:Intensive: كلمات، أدوات ربط، فهم من الداخل إلى الخارج.

-استماع الاستجابة:Responsive: حدوث استجابة عند المتعلم للمسموع.

-استماع الوصول إلى المعلومة:Selective: أي البحث عن المعلومة(أفكار رئيسية).

- الاستماع الموسع:Extensive: من الخارج إلى الداخل. [1]

-الاستماع التفاعلي:Interactive: يشمل كل السابق. [2]

2-2-1-4مهارات الاستماع:

نجد في المهارة الواحدة عدة مهارات تنضوي تحتها، ومهارة الاستماع تزخر بكم هائل من المهارات، وهي كالآتي:

-يجيب عن أسئلة متعلقة بتفاصيل قصة أو موضوع.

-يختار عنوانا مناسبا لقصة استمع إليها.

-يفهم معاني الكلمات الواردة في الكلام المسموع.

- يركز الانتباه في النص المسموع.

-يميز سمعيا بين الكلمات المتشابهة، والمتجاورة في النطق.

-يميز سمعيا بين الحركات الطويلة، والحركات القصيرة.

-التمييز بين الأصوات المختلفة.

[1]. ينظر.خالد حسين أبو عمشة. نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي العربي، وتطبيقاتها المعاصرة . ص91.

[2]- المرجع نفسه . الصفحة91.

-يحدد العنوان المناسب، أو الفكرة الرئيسة في النص المسموع.

-يجيب عن الأسئلة المطلوبة. [1]

5-1-2-2- مكونات عملية الاستماع: حتى تتحقق عملية الاستماع، ويفهم المستمع المقروء لابد من توفر مجموعة من المكونات في هذه الكفاءة التواصلية، والتي هي الأساس في تعلم المعارف، والعلوم، وهذه المكونات هي:(المتحدث- الرسالة(المحتوى المعرفي)-المستمع- الإدراك- الظروف البيئية-التشويش-رجع الصدى(التغذية الراجعة)، وهي كالآتي:

1-**المتحدث:** يعد عنصرا هاما في عملية التواصل كونه هو من يختار المحتوى المعرفي بغرض إيصاله للسامع، وتتأثر عملية الاستماع بعدة عوامل من بينها(سرعة المتحدث، لهجته، درجة انفعاله، مكانته). [2]

2-المحتوى المعرفي: وهو عبارة عن رموز مكتوبة تحمل أفكار المتحدث(الكلمات المنطوقة أو الكلمات المكتوبة)، وتؤثر طبيعة المحتوى المعرفي على عملية الاستماع(الألفاظ-الصياغات-المعاني-الصوت-التعبير بالوجه-حركات الجسد. . . . الخ).

3-**المستمع:** وهو الذي يتلقى فحوى الرسالة على شكل مؤثرات صوتية تصل إلى حاسة الأذن فيقوم بتمييزها، وإدراكها، وبعد ذلك يتحقق التواصل بين المتحدث و المستمع. .

4-الإدراك: يرتبط الإدراك ارتباطا وثيقا بالعقل، لأنه يقوم بعملية تفسير المعلومات الواردةمن مصدر خارجي، ويساعد المستمع على تذكر المعلومات، والأفكار التي سبق وان سمعها. [3]

---

[1]- ينظر.سليمان حمودة محمد داوداستخدام استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات. ص 168

[2]- ينظر. راشد محمد عطية أبو صواوين. تنمية مهارات التواصل الشفوي التحدث والاستماع دراسة عملية تطبيقية. ايتراك للطباعة و النشر والتوزيع. مصر الجديدة. ط1. 2005م. ص169

[3]- المرجع نفسه ص170.

5-الظروف البيئية:ونقصد بها البيئة التي يتم فيها الاستماع إلى المتحدث، ومن بينها:(الحرارة – الفوضى-المكان-النظام داخل القسم. . . . . الخ) أي كل ما يحيط بالعملية التعليمية التعلمية.

6- وهو العوامل التي تتسبب في تشويش، وعدم فهم المتحدث.

7-التغذية الراجعة(رجع الصدى):ويعنى بالاستجابات اللفظية وغير اللفظية، وهي الأساس في استمرارية التواصل بين الأطراف الفاعلة. [1]

6-1-2-2- خطوات تدريس الاستماع:

-تهيئة التلاميذ لدرس الاستماع، ويوضح لهم طبيعة المادة التعليمية التي سوف يلقيها عليهم، وعلى سبيل المثال: التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية. [2]

-تقديم المادة العلمية بطريقة تتفق مع الأهداف التربوية.

- يوضح الألفاظ الصعبة التي تعوق فهم المادة المسموعة.

-أن يناقش التلاميذ فيما استمعوا إليه.

-أن يكلف المعلم بعض التلاميذ بتلخيص مضمون النص.

-أن يقوّم أداء التلاميذ بطرح بعض الأسئلة الهادفة.

-أن يكتشف نقاط القوة ونقاط الضعف، ويقوم بمعالجتها. [3]

[1]- ينظر.راشد محمد عطية أبو صواوين. تنمية مهارات التواصل الشفوي التحدث والاستماع دراسة عملية تطبيقية.ص171.172.

[2]- ينظر.نعمان عبد السميع متولي. المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية. دار العلم و الإيمان للنشر والتوزيع. مصر. ط1. 2012م. ص159.

3- المرجع نفسه.ص 160.

2-2-2-مهارة التحدث(الكلام أوالنطق):

تعد مهارة الحديث من أهم المهارات اللغوية، وأكثرها استعملا، كونها الكفاءة التواصلية ، التي يتبادل الناس من خلالها أطراف الحديث بها مقارنة بالكتابة، فنحن نتحدث كل يوم أكثر مما نكتب، ونحتاج للغة الحديث أكثر من الكتابة في حياتنا اليومية، فهي أداة للتواصل الفعال بين بني البشر ، وهذا ما يصطلح عليه في حقل تعليمية اللغة العربية بنشاط التعبير الشفوي، ولهذا نجد أن أغلب المعلمين يركزون اهتمامهم على هذه المهارة بالتحديد، وذلك بإعطاء فرص للتلاميذ يتحدثون فيها بحرية، ويعبرون عما يجول في خواطرهم من مشاعر، وأحاسيس.

ومهارة الحديث تكتسب بالتدرج، أي عندما يتأكد المعلم أن المتعلم يستطيع أن يميز بين مختلف الأصوات اللغوية ينتقل به إلى الخطوة الثانية ألا، وهي نطق الأصوات، والحديث باللغة العربية، لأن مهارة الحديث تقتضي الاستماع ، والفهم الجيد للمنطوق، لأن الدارس في حالة الاستماع، والفهم لا يحتاج لأكثر من صوت واضح يصله خلال سماعه، وهولا يحتاج لأن ينطق أياً من الأصوات التي يسمعها مادام هدفه الرئيس هو التمييز بين الأصوات المسموعة، فهم فحواها، أما في مهارة الحديث فإن المتعلم في حاجة ماسة إلى من يسمعه، ويصحح له أخطاءه أو يشجعه على الاستمرار في الطريق الصحيح، ويتأكد المعلم أن المتعلم نطق الأصوات نطقا صحيحا سليما خاليا من الأخطاء اللغوية. [1]

ولهذا يجب على المتعلم، أو المعلم على حد سواء أن يتمكن من مهارات التحدث حتى يستطيع نقل، وتوصيل الأفكار، و المعلومات بدقة متناهية.

1-ينظر. صلاح عبد المجيد العربي . معامل اللغات . دار المريخ الرياض المملكة العربية السعودية. 1986م. ص78-79

1-2-2-2-مفهوم التحدث:

لغة: ورد في" لسان العرب" لابن منظور: "ابن سيده : وقول سيبويه في تعليل قولهم: لا تأتيني فتحدّثني ، قال كأنك قلت ليس يكون منك إتيان فحديث، إنما أراد فتحديث، فوضع الاسم موضع المصدر ، لأن مصدر حدّث إنما هو التحديث، فأما الحديث فليس بمصدر.

وقوله تعالى:﴿وَأَمَّا بِنِعْمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثْ﴾[1]، أي بلغ ما أرسلت به. . .

وفي حديث فاطمة ، عليها السلام: أنها جاءت إلى النبي صلى الله عليه وسلم، فوجدت عنده حداثا، أي جماعة يتحدثون، وهو جمع على غير قياس، حملا على نظيره، نحو سامر، وسمار، فإن السمار المحدثون. [2]

التحدث في المعنى الاصطلاحي:

التحدث هو تبادل المعلومات، والمعارف، والأفكار مشافهة بين طرفي الاتصال من خلال الكلمات، والأصوات المفهومة المعنى، وبأسلوب أخر يمكن تعريف التحدث بأنه:" عملية توظيف المهارات اللفظية، واللغوية، الصوتية، ومهارات الفصاحة للتواصل مع الآخرين، وتبادل نقل المشاعر، والآراء، والأفكار بين طرفي الاتصال". [3]

وفي تعريف أخر التحدث هو: "التعبير عما يقع تحت البصر، والحس من المعاني، والأحداث، ونقلها للآخرين بلغة سليمة، وعبارات واضحة منظمة". [4]

[1]- الضحى الاية11.

[2]-ينظر. ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم . لسان العرب. دار الحديث. القاهرة . 2003م. المجلد الثاني الأحرف (ج ح). ص350. 351

[3]- الجامعة السعودية الالكترونية. مهارات الاتصال. ط1. 2012م. ص81. ص82

[4]-نعمان عبد السميع متولي. المرشد المعاصر. ص163.

2-2-2-2- عناصر التحدث:

هناك عناصر ضرورية للتحدث، وهي مرتبطة بالفرد المتحدث، كما يتوقف عليها نجاح المحادثة، وهذه العناصر هي:

-الطلاقة: هي :قدرة الفرد على استدعاء الكلمات، والألفاظ، واستحضار المعاني المترابطة، والمترادفة من الذهن بوضوح في الوقت المناسب دون تلعثم.

-الانسياب:ويعنى به قدرة الفرد على سرد الأفكار من العقل، وإخراجها في صورة مترابطة.

- صحة التعبير: ويقصد به:قدرة الفرد على استخدام الألفاظ، والكلمات لوصف الموقف وصفا دقيقا واضح المعنى، والدلالة.

- سلامة الأداء: وهو: قدرة الفرد على إخراج الحروف من مخارجها الصوتية الصحيحة، لتكون الكلمات المقصودة بطريقة واضحة. [1]

3-2-2- مهارة القراءة:

ذكرت القراءة في أول آية من آيات الله سبحانه وتعالى نزلت على خير الأنام محمد رسول الله (ص)، وهو يتعبد في غار حراء، لقوله تعالى:﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴾[2]

وهذا خير دليل على أهمية القراءة في الوجود الإنساني، وهي الصلة التي تربط العبد بربِّه، وهي وسيلة لنقل المعارف، والخبرات للآخرين.

إن مهارة القراءة هي أعلى المهارات، وبها تكتسب المعارف، ومختلف العلوم، وحتى يتفوق القارئ في القراءة يتطلب منه إدراكا تاما للحروف، والكلمات، والجمل ، فالاستماع الجيد للمنطوق يؤدي إلى القراءة الجيدة الصحيحة الخالية من الأخطاء اللّغوية، ولكي يفهم المتعلم المكتوب يكون قد

[1]- ينظر.نعمان عبد السميع متولي . المرشد المعاصر. ص82.

[2]- العلق الآية: 01

استمع إليه جيداً، ووصله الصوت مفهوما، وجهوريا. فالقراءة هي مفتاح كل تعلماتنا، ومن دونها لا يمكن أن نعبُر إلى أفكار الكاتب ونفهمها ، ولا يمكننا أن نصل إلى المعرفة إلا بها، لذا لا بد من أن نعترف بمدى أهمية القراءة، ودورها في إكساب القارئ الكفاءات اللغوية. من (استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة). كما أنّ "فهمك لنص ما ينقص بقدر الكلمات التي لا تعرف معناها بدقة، وإنسان يقرأ قطعة لا يدري معنى خمس كلمات فيها ليس كمن يعلم معناها كلها، وما بها من أغراض بلاغية، وإيحاءات كل لفظة، وظلالها على الموضوع، لذا تحتم علينا تعلم اللغة العربية الفصيحة حتى نفهم شرعنا". [1]

إن مهارة القراءة تكسب التلاميذ الجرأة، والقدرة على التواصل الشفوي بدون أخطاء أثناء نطق الكلمات، ولا يحدث هذا إلا بتقيد المتعلم بمجموعة من المعايير التي تجعله يتفوق في فعل القراءة بعيدا عن الإخفاقات، التي تجعل النطق باللغة العربية أمراً عسيراً. وما تطمح إليه المدرسة الجزائرية، هو تكوين متعلمين قادرين على النطق باللغة العربية بطريقة سليمة، وصحيحة، ولا يتأتى ذلك إلا بتعلم القراءة، فهي الأساس في تعلم المهارات الأخرى.

1-3-2-2- مفهوم القراءة:

لغة: يعرف قاموس المنجد في اللغة والإعلام القراءة: قرأ: قرأ ، قراءة، و قرانا. و اقترأ الكتاب: نطق بالمكتوب فيه، أو ألقى النظر عليه، وطالعه. وقرأ قراءة عليه السلام: أبلغه إياه. ويقال في الأمر منه: "اقرأ عليه السلام". وتعديته بنفسه خطأ، فلا يقال : أقرأه السلام. قارأ قراءة، ومقارأة: شاركه في القراءة أو الدرس. أقرأه إقراء الرجل : جعله يقرأ. وأقرأه السلام، أبلغه إياه. . . . تقرأ : تفقه. استقرأ استقراء فلاناً: طلب إليه أن يقرأ. وقرأ الأمور: تتبعها لمعرفة أحوالها، وخواصها.

القراءة (مص)ج. قراءات: كيفية القراءة. الأقرأ، الأفصح قراءة// الأكثر قراءة. يقال :"أقرأكم فلان".

[1]-ينظر. أبو مالك سامح عبد الحميد.كيف تكون فصيحا؟. دار الإيمان للطبع والنشر والتوزيع. الإسكندرية. دط. دت. ص10

القرّاء ج. قراؤون: الحسن القراءة. الاستقراء : الاستتباع. المَقْرَأُ: ما يجعل عليه الكتاب عند القراءة. المقروء، والمقري، والمقروء: ما قرئ. [1]

اصطلاحا:ولقد وردت تعريفات كثيرة للقراءة، إلا أن هذه التعريفات تختلف باختلاف وجهة نظر باحثيها، نتيجة للتطورات حاصلة في العصر الراهن، ففي التعريف التقليدي القديم كان معنى القراءة محصورا في دائرة مغلقة، ويعنى به : "تعرف" على الرموز المطبوعة، و"فهم" لهذه الرموز المكونة للجملة، والفقرة، والفكرة، والموضوع. "[2]

ونخلص من هذا التعريف أن :"التعرف" هو الإدراك بإحدى الحواس الخمس:(البصر، والسمع، واللمس، والذوق). ونلاحظ أن هناك خلط بين التعرف البصري على الرموز المكتوبة، والتعرف على الرموز عن طريق اللمس، وبين تعرف أخر، وهو التعرف السمعي، والمعنى الثاني للقراءة المرتبط ب:"الفهم"، واعتبار القراءة بأنها "تعرف"، "وفهم" أدى إلى وقوع تقسيمات من لدن بعض العلماء، وهذه التقسيمات هي:(قراءة صامتة–قراءة جهرية–قراءة سمعية)[3]، ونرجع إلى كلمة:"فهم"، فالفهم في اللغة العربية هو: حسن تصور المعنى، وهذا المعنى لا يشمل كل المستويات الواجب توافرها للقيام بفعل القراءة– وعلى سبيل المثال – نجد: "بنجامين بلوم" يضع بين أيدينا صنافته للأهداف التعليمية، يضع الفهم في المستوى الثاني من التذكر ، في حين تعلوه مستويات أخرى مثل: (التطبيق–التحليل–التركيب–التقويم)، وهذه المستويات كلها أغفلها المفهوم القديم للقراءة. [4]

إلا أن هذا التعريف لم يعد كافياً، لذلك حدثت مجموعة من التحولات في مفهوم القراءة، وأصبح للقراءة مفهوماً جديداً أبعد بكثير عن المفهوم الأول، ويتمثل في النطق بالكلمات، وإدراك

[1]–لويس معروف. المنجد في اللغة والإعلام. دار المشرق بيروت، 1975م. ص616

[2]–ينظر. علي أحمد مدكور . تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي. جامعة القاهرة. 2007م. ص129

[3]– المرجع نفسه.ص30.

[4]– المرجع نفسه الصفحة131.

معانيها(الفهم)، وتحليلها، ونقدها، والتفاعل معها. [1]ويذكر أحمد مدكور في المفهوم النامي، والمتطور للقراءة على أنها تتوفر فيها عدة عمليات:(الإدراك البصري-حركات العين-توظيف السياق-التذكر-الاستبصار). [2]

إن عملية القراءة تجمع بين الذاكرة القصيرة المدى، التي تصاحب النص المقروء حديثاً، والمعلومات المخزّنة في الخلفية المعرفية لدى التلاميذ. [3]

وفي القراءة نلاحظ وجود عمليتين متعاقبتين، إحداهما آلية حسية " تتمثل في حركة العين على السطور لملاحظة الرموز المكتوبة على شكل الحروف، والكلمات، والجمل، والثانية عملية إدراكية، تتمثل في إدراك ما تمثله تلك الرموز من كلمات، وجمل تمثل غرض الكاتب، والمؤلف". أي الملاحظة باستخدام حاسة البصر، وإدراكية بإشغال العقل في عملية ترجمة رموز الكتابة، وتحويلها إلى أفكار، ومعاني. [4]

ويعرف "**محمد موسى**" القراءة بأنها:"عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئعن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، كما تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية، وهذه المعاني". [5]

ونستشف من خلال هذا التعريف أن القراءة ليست بالأمر السهل، فهي عملية تشترك فيها مختلف الحواس، والقوى، وخبرات الفرد، ومعارفه الأولية، ولذكائه عمل لا يستهان به في القراءة.

---

[1]-ينظر. سميح ابو مغلي. الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. مجد لاوي للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. ط2. 1986م. ص15.

[2]- ينظر: علي أحمد مدكور. تدريس فنون اللغة العربية. ص132-134

[3]- ينظر.جودي ويليس. تعليم الدماغ القراءة. استراتيجيات تحسين الطلاقة والمفردات و الاستيعاب. نقلته إلى العربية سهام جمال. العبيكان للنشر. الرياض. ط1. 2015م . ص78.

[4]-ينظر. سالم سليمان الخماش. المهارات اللغوية المستوى الأول. مركز النشر العلمي. جامعة الملك عبد العزيز. جدة. ط2. 2008م. ص15

[5]- محمد موسى الشريف . الطرق الجامعة للقراءة النافعة. دار الأندلس الخضراء. ط6. 2004م. ص23

وتعرف "**موسوعة إنكارتا**" القراءة قائلة بأنها: "نشاط يتميز بترجمة الرموز، والحروف إلى كلمات، وجمل ذات معان للفرد، وهدفها الأبعد هو القدرة على فهم المواد المكتوبة، وتقييمها، والاستفادة منها". [1]

ويصفها Good man:" **جود مان**" بأنها :" شكل من أشكال معالجة المعلوماتInformation precessing يتضمنثلاث فئات متمايزة إلا أنها متصلة بعضها البعض. هذه الفئات هي فئة التماثل بين الصوت، والكتابةGraphes-phonic، وفئة التراكيب syntacticوفئة المعاني أو الدلالات Semantic[2]. لأن عملية القراءة تتطلب إدراك الرموز وتفسيرها، وفهمها ثم النطق بها وهذه الألفاظ تكون ملتصقة بعضها البعض على شكل فئة من التراكيب، وتحمل دلالات، ومعانيفي طياتها.

للقراءةثلاثة عناصر بالغة الأهمية هي:

1-المعنى الذهني.

2-اللفظ الذي يؤديه.

3-الرمز المكتوب.

والقراءة تتم بموجب هذه العناصر,أي بداية من الرمز المكتوب، ثم انتقالاً إلى لغة الكلام، ومن ثم ترجمة هذه الرموز المكتوبة إلى معاني، وألفاظ. [3]

إن القراءة هي كفاءة تواصلية، وأيضا نشاط مركب لأنها تمر بعدة عمليات كالآتي:

---

[1]- سليمان حمودة محمد داود . استخدام استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع . ص160

[2]-ينظر. رشدي احمد طعيمة. المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها. دار الفكر العربي. عمان . ط1. 2004م. ص39.

[3]- ينظر.سليمان حمودة محمد داود استخدام استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، مجلة كلية التربية . بينها. ع99. يوليو. ج3 . 2014م . ص159.

-صحة حركة العين.

-العملية الإدراكية التي تمكن من التعرف على العناصر المكونة لكل من النص، والجملة، والكلمة.

-النشاط الوجداني المتمثل في توليد الرغبة لدى المتعلم، وحاجته إلى القراءة. [1]ولذلك يمكن القول أن فهم المكتوب أمر ضروري بالنسبة للمتعلم حتى يتمكن من القراءة الجيدة، والفعالة. وعدم فهمه للمكتوب يجعل قراءته مليئة بالأخطاء، وهذه الأخطاء اللغوية متعلقة بنطق الكلمات، وأخطاء في النبر، والتنغيم، والوقف، وما إلى ذلك. . . . .

ويضيف **"محمود السيد"** بقوله :"أن على القارئ الجيد أن يمتلك المهارات العقلية لتقنية القراءة من حيث، ثروة المفردات، وإدراك المعنى القريب، والبعيد، والكشف عن هدف الكاتب ومغزاه والقدرة على نقد المقروء ، ولابد له أيضا أن يدرك معنى الفقرة، وأخيرا النص كاملاً"[2].

2-3-2-2- مكونات فعل القراءة:

اتفق أغلب الباحثين على أن فعل القراءة يتم تحقيقه بوجود متغيرات أساسية، أو نقول ثلاثة عناصر لا غنى عنها، وهي:(القارئ-النص- السياق):

القارئ: ذات تمتلك قدرات، واستعدادات فيزيولوجية، وذهنية، وانفعالية بفضلها يتمكن المتعلم من ممارسة فعل القراءة. لذا وجب القول بأن القارئ هو ذات فاعلة تمتلك من المواصفات، والمؤهلات ما يجعلها تمارس فعل القراءة، وتدرك الغرض الذي دفعها إلى الانخراط في هذا الفعل القرائي، والدخول في علاقة تبادلية مع نص معين، فتجد القارئ يتفاعل مع النص، ويعيشه من خلال القراءة الواعية له، وفهمه، وفك شفراته ، فيؤثر فيه، ويتأثر به.

[1]- ينظر. الحفناوي بوزكري . تعليمية أنشطة اللغة العربية في القسم التحضيري بالمدرسة الابتدائية الجزائرية دراسة وصفية تحليلية. الطبعة الاولى. 2011م . ص 73.

[2]- راتب قاسم عاشور . أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق . دار المسيرة . عمان. ط1. 2003م. ص63.

وهنا القارئ يستقبل ردود أفعال، وهو يقرأ النص ينسق بين حركة أعينه، واشتغال ذهنه، يتتبع السطور، ويتوقف عند بعض أجزائها لمرات متعددة، ويتمكن من إدراك ما يبصره، ويضفي عليه معاني، ودلالات مختلفة، يواجه أفكار النص، ومحتوياته بما يملكه من خبرات سابقة، ويشغل تفكيره ليحتفظ ببعض عناصر المقروء. وكل هذه الأشياء تجعلنا نقول بأن القارئ الجيد الذي يتفاعل مع النص المقروء يؤثر فيه، ويتأثر به. [1]

النص: رسالة مكتوبة بإشارات، أو علامات لسانية دالة.وقراءة النص يعني التفاعل مع أفكار الكاتب، ومحاولة فهمها، والتقرب إلى المعنى العام للنص، إلا أن محاولة معرفة الظروف المحيطة بالنص تساعد على فهم النص، وتختلف نسبة الفهم لدى التلاميذ حسب قدراتهم العقلية، ومنطق تفكيرهم، وخبراتهم السابقة.

السياق: يشمل جملة من العناصر المادية، والاجتماعية، والثقافية المحيطة بعملية القراءة في فترة زمنية محددة.[2]

وهذه العناصر الثلاثة تتفاعل فيما بينها، وكل طرف يؤثر في الآخر، ويتأثر به، لدرجة أننا لا يمكننا أن نستغني على عنصر بدل الآخر.

3-3-2-2- أنواع القراءة:

أ-القراءة الصامتة: مما لا ريب فيه أن القراءة الصامتة لا يستخدم فيها الصوت، والنطق بالكلمات، ولا يستخدم القارئ الجهاز الصوتي، فلا يحرك لسانه، ولا شفتيه ، وإنما تتم عن طريق البصر الذي يعتمد عليه القارئ يمكن للمتعلم اكتساب كفاية القراءة من خلال امتلاكه آليات استخدامها وهي: في رؤية المادة المكتوبة، وإرسالها إلى العقل فيترجمها إلى أفكار ، وما يميز هذه القراءة عن القراءة الجهورية كونها قراءة واعية تتيح الفرصة للمتعلم حتى يتمعن في الأفكار التي يحتويها النص المكتوب،

[1]- ينظر عبد اللطيف الجابري. تدريس القراءة الكفايات و الاستراتيجيات. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. دط. 2004م. ص14.

[2]- المرجع نفسه. الصفحة11.

إضافة إلى ذلك تعتبر قراءة وظيفية، ناهيك عما تتميز بهمن مزايا، لأنها توفر الوقت للقارئ ، وهي قراءة سريعة في الأداء مقارنة بالقراءة الجهرية، وعندما يقرأ المتعلم النص قراءة صامته يستمتع بقراءته، فهي قراءة تعتمد على العقل أكثر من اعتمادها على حاسة النطق . مما يجعلها تحتل المرتبة الأولى، وتأتي بعدها القراءة الجهرية.

يتدرب المتعلم على آليات استخدام القراءةالصامتة مما يلي :

-قراءة القصص والنوادر بقصد التسلية.

-قراءة الإعلانات و اللافتات، والرسائل، والبرقيات.

-قراءة الصحف.

-القراءة في المكتبات العمومية. [1]

أ-1. أهداف القراءة الصامتة:

يهدف منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط إلى أن يتمكن المتعلم من استخدام آليات القراءة الصامتة، وتخريج متعلم قادراً على :

1-أن يقرأ النص قراءة صامتة واعية.

2-أن يكتشف فكرة النص العامة، ويصوغها.

3-أن يحلل النص إلى وحداته الفكرية، ويصوغ الأفكار الأساسية.

4-أن يصنف أفكار النص، ويصوغ الفكرة الرئيسية.

5-أن يلخص النص بصوغ جديد من إنشائه مشافهة، وكتابة.

6-أن يستخلص المغزى من النص، ويصوغه.

[1]-ينظر. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. وزارة التربية الوطنية. الوثيقة المرافقة للمنهاج مرحلة التعليم المتوسط. إعداد المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية. 2016م. ص7.

7-أن يصدر أحكاما حول النص مبدياً رأيه في المضمون. [1]

ب-القراءة الجهرية: إنها قراءة تعتمد على حاسة السمع ، لأن القارئ، وهو يقرأ يستمع لنفسه، وفي حالة ورود أي خطأ يدرك القارئ ذلك من خلال نطقه للكلمات، وهي قراءة واعية يجهر بها المعلم أثناء قراءته للنص المقروء بصوت عال مستخدما جهازه الصوتي في عملية نطق الكلمات يسمعه المتلقي، وبطبيعة الحال هناك مستمع (المتعلم) يصغي إلى القارئ(المعلم). وهنا تكون العملية التواصلية من المتحدث إلى المستمع. وفي القراءة الجهرية يظهر أداء المتعلم في القراءة إما من ناحية صحة أدائه أو إخفاقه في القراءة، لأن القراءة الجهرية تتطلب النطق الصحيح للحروف مع مراعاة مخارجها، ونطق الكلمات مع ضبط هيئاتها اللفظية حسب بنائها المعجمي، والصرفي في مثل (مُكْتَسِبْ)و(مُكْتَسَبْ)، بالإضافة إلى مراعاة علامات الوقف، والوصل، وضبط أواخر الكلمات توخيا للحالات الإعرابية نحو: أَكْرَمَ عَلِيٌ خالداً، وأَكْرَمَ عَلِياً خالدٌ. [2]

ب-1. مفهوم القراءة الجهرية:

يعرف "**محمد رجب**"القراءة الجهرية بأنها:" التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها، ثم الجهر بها، باستخدام أعضاء النطق استخداماً صحيحاً"[3]. ويظهر لنا من خلال هذا التعريف أنه تشترك فيه مجموعة من الحواس، و الأعضاء بداية من حاسة العين. تقوم بالتقاط الرموز المكتوبة ، وتترجمها بواسطة المخ(العقل)، ثم النطق بها جهراً باستخدام الجهاز الصوتي ، وهذا الأخير يجعل الأصوات تخرج منه لتصل إلى المستمع بصوت جهوري صحيح.

[1]-ينظر. اللجنة الوطنية للمناهج. منهاج اللغة العربية. سنة أولى متوسط . الجزائر. جوان. 2013م. ص12

[2]- ينظر.سالم سليمان الخماش. المهارات اللغوية المستوى الأول. ص17

[3]- حاتم حسين البصيص. تنمية مهارات القراءة و الكتابة. منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب. دمشق. 2011م. ص57

ب-2. أهداف القراءة الجهرية في مرحلة التعليم المتوسط :

إن الأهداف التي تطمح المنظومة التربوية إلى تحقيقها، لإكساب المتعلم كفاءة في القراءة الجهرية في مرحلة التعليم المتوسط حسب ما جاءت به وزارة التربية الوطنية الجزائرية في ضوء المقاربة بالكفاءات هي:

-القراءة الخالية من الأخطاء.

-احترام مواقع الوقف التي تكتمل عندها الفكرة.

-استخدام النبرات الصوتية.

-الأداء الجيد وحسن التذوق.

كما إنها تفيد في :قراءة البيانات، و الأخبار، والإرشادات وإلقاء الخطب، والمحاضرات، القصائد الشعرية، والأناشيد .[1]

وتصنف مهارات القراءة الجهرية حسب المرحلة العمرية للتلاميذ، والمستوى التعليمي، ومن المهارات التي تتناسب مع المستوى التعليم المتوسط هي :

-إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.

- الضبط النحوي، والنطق الإملائي.

- حسن الوقف، واكتمال المعنى.

-مراعاة النبر، والتنغيم، والنطق في وحدات تامة.

-تمثيل المعاني أثناء القراءة.[2]

[1]- ينظر.الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. وزارة التربية الوطنية. الوثيقة المرافقة للمنهاج مرحلة التعليم المتوسط2016. ص8.

[2]- ينظر.حاتم حسين البصيص. تنمية مهارة القراءة و الكتابة. ص59-60.

ج– القراءة المسموعة: هي نوع أخر من القراءة يكون فيها القارئ سامعا لغيره مستخدما جهاز سمعه (الأذن) لاستيعاب ما يتلقاه، ويسمعه من أصوات لغوية محملة بالأفكار، والمعاني. نجد التلميذ في القراءة البصرية يتلقى المقروء بواسطة حاسة البصر، وفي الاستماع يتلقى المعلومات، والأفكار عن طريق حاسة الأذن، [1]

ج–1– مزايا القراءة المسموعة:

من مزايا القراءة المسموعة نخص بالذكر ما يلي:

–تدريب التلاميذ على الانتباه، وحصر الذهن، وحسن الإصغاء، وسرعة الفهم، مع الإحاطة بالمعاني التي يسمعونها.

–من خلالها يعرف الأستاذ الفروق الفردية لدى المتعلمين.

د–القراءة المكثفة:

سميت قراءة مكثفة ، لأن المعلم يعنى فيها بتنمية قدرة التلميذ على الفهم التفصيلي لما يقرؤه، وتحسين مهارة القراءة الجهرية لديه من نطق صحيح للأصوات، والكلمات، وزيادة معدل السرعة في تقديم أداء صوتي سليم، ومعبر بعينه على استنباط المعنى، وفهم العبارات.

هـ–القراءة الموسعة:

هي القراءة التي تعتمد على قراءة النصوص الطويلة يقوم المتعلم بمطالعتها خارج الصف بتوجيه من معلمه، وتناقش أفكارها داخل الصف؛ لتعميق الفهم، وهنا يختار المتعلم ما يريد من الكتب، ويقوم بقراءة محتواها، ويدور نقاش بينه، وبين المعلم ، ويستعين به في استيضاح ما استصعب عنه، ويكون النقاش موسعا، يستفيد منه المتعلم ، ويثري رصيده اللغوي بقدر كافي من المعلومات. [2]

[1]– ينظر.عبد الحميد ابراهيم قاداري. مسلكية اللغة العربية في التعليم المتوسط. ص60

[2]–ينظر.وليد ممدوح عمر. تدريس المهارات اللغوية. شبكة الألوكة. ص3–4

و–القراءة السريعة:

يقول" ساجد العبدلي" بأن القراءة السريعة تقتضي من المتعلم أن تكون لديه الرغبة في تطوير سرعة قراءته، ولن يتأتى ذلك إلا إذا تعلم الوسائل، والأساليب المتبعة للقراءة السريعة. [1]

و–1– أهميتها:

تنمي القراءة السريعة المعرفة لدى الفرد القارئ، كما تؤدي إلى فهم أفضل ، لأن القارئ لا يتوقف عند الكلمات، والجمل، ومن ثم يتمكن القارئ من استيعاب الأفكار، وقراءة ما تحت السطور ، لأن القراءة السريعة تتيح الفرصة للقارئ ، لكي يربط بين معاني الجمل، والفقرات، ويسهل عليه فهم النص الذي بين يديه، فضلا عن ذلك :إن القراءة كلمة كلمة، تجعل معنى النص صعب المنال، لأن القارئ يتوقف عند كل كلمة، وهنا تظهر الكلمة منفصلة عن الكلمة التي تليها، وهنا ينسى القارئ ما قرأه سابقا من كلمات، وبالتالي السرعة تجمع بين الكلمات، ويصبح لها معنى ، ومن ثم يحدث الفهم الإجمالي لنص القراءة. [2]

وبطبيعة الحال القارئ الجيد، هو القارئ، الذي يحسن التصرف في كل المواقف القرائية، ويعرف متى يبطئ، ومتى يسرع؟ لأن هناك حالات تستدعي البطء في القراءة، وفي بعض الأحيان السرعة تكون مفتاح التعلم، ورصد مختلف العلوم.

–معرفة الأستاذ مواطن القوة، والضعف لدى التلاميذ، والعمل على علاجها. [3]

ز–القراءة التصحيحية:

يرى "**محمد ياسر**" القراءة التصحيحية بأنها:" عادة تكون للمعلم في المدرسة، لأنه يهدف من قراءته تصحيح أخطاء تلاميذه سواء كانت الأخطاء لغوية، وإملائية، أم أمور أخرى...". [1]

[1]–ينظر. ساجد العبدلي. القراءة الذكية. الإبداع الفكري للنشر. الكويت. ط2. 2007م. ص57 .

[2]–ينظر. عبد اللطيف الصوفي. فن القراءة أهميتها مستوياتها مهاراتها أنواعها. دار الفكر. دمشق. سورية. 2007م. ط1. ص210.

[3]– ينظر.عبد الحميد إبراهيم قاداري. مسلكية اللغة العربية في التعليم المتوسط. ص61

القراءة التفاعلية:

يذكر" دول رود في روهلر وبيرسون"(1991م) النظرة الحديثة للقراءة ، أي النظرة المعرفية التي ترى القراءة بنظرة مختلفة عن النظرة التقليدية، فالنظرة التقليدية تفترض القارئ السلبي الذي يقرأ أليا بدون فهم، بخلاف النظرة المعرفية التي ترى في" القارئ شخصا فعالاً يقوم ببناء المعنى خلال قيامه بالتكامل بين المعرفة الجديدة والقديمة"[2]، وهذه الأخيرة جد فعالة توصله إلى الفهم.

4-3-2-2- عوامل الاستعداد للقراءة :

هناك عوامل متعددة تساعد المتعلم على التعلم بسرعة فائقة، وبالتالي يكتسب مهارة ، ويصل إلى أرقى مستوى من التعلم. وهذه الاستعدادات متنوعة، ومتباينة: (الاستعداد عقلي-الاستعداد الجسمي-الاستعداد العاطفي- الاستعداد في الخبرات، والقدرات)، وهي على النحو الآتي:

1-**الاستعداد العقلي**: إن القراءة الناجحة تقتضي نضجا عقليا، والنضج العقلي يتفاوت من شخص إلى أخر، وحسب التجارب التي أجريت توصل أصحابها إلى أن النضج العقلي للإنسان يتباين في مقداره حسب عامل العمر، وعامل الجو المدرسي، ومهارة المعلم، وعدد التلاميذ، والمقررات الدراسية....الخ.

2-الاستعداد الجسمي: إن حواس الإنسان من سمع، وبصر، ونطق هم أساس تعلم القراءة، فعملية القراءة عملية عقلية إضافة إلى إشراك الحواس الأخرى من سمع، وبصر، ونطق.

3-الاستعداد العاطفي:يختلف التلاميذ في قدراتهم العقلية، واستعداداتهم نظرا للاختلاف في البيئة التي يعيشون فيها، ويتمثل دور المعلم في ضبط انفعالات التلاميذ في المواقف المثيرة، وتهيئته لعدد من المواقف للتلاميذ، و العمل بمبدأ تكافئ الفرص، ويحققوا النجاح. [3]

---

[1]- محمد ياسر. القراءة من أجل التعليم. أزمنة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. ط1. 2008م. ص45.

[2]- راتب قاسم عاشور. محمد فخري مقدادي. المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها و استراتيجياتها. ص65

[3]-ينظر. ولي خان المظفر طرق التدريس و أساليب الامتحان. شبكة المدارس الإسلامية. باكستان. 2009م . ص127. 126

5-3-2-2- مهارات القراءة: تندرج ضمن مهارة القراءة مجموعة من المهارات الفرعية التي تساهم في تنمية مهارة القراءة لدى التلاميذ، ويمكن توضيحها فيما يلي:

أ)- مهارات حركية:

1)- النطق السليم: ويتأتى هذا من خلال ممارسة فعل القراءة، ولكن في مدارسنا تدهور ملحوظ في تعلم القراءة بسبب قلة المطالعة، و القراءة الفاعلة التي تثري رصيد التلاميذ اللغوي.

2)- حركة العين: إن عملية القراءة تتم بوقوع نظرة العين على الرموز المكتوبة، وحركتها المتتابعة بتتابع كلمات الجملة الواحدة، ثم توالي الجمل، ومن فقرة إلى أخرى إلى غاية قراءة النص بأكمله.

3)- تآزر الأصابع: كأن يقوم المتعلم بمسك الكتب، أو تصفح أوراق الكتاب.

ب)- مهارات إدراكية: إدراك معنى الكلمات، والتمييز السمعي، والتمييز البصري.

ج)- مهارات عقلية معرفية: وتشمل القدرة على حل المشكلات كإنتاج نص سردي، أو نص حجاجي، أو إيجاد معنى كلمة من قاموس.

د. مهارات وجدانية: تراعي هذه المهارات رغبة المتعلم، وميولا ته في عملية التعلم. [1]

6-3-2-2- كيفية معالجة الأخطاء في القراءة :

يقع التلاميذ في الأخطاء أثناء قراءتهم لنص القراءة ، وهذه الأخطاء تتنوع، وتختلف حسب نطق الحروف، وما إلى ذلك. ومن بين هذه الحلول التي تمكن المتعلم من النطق الصحيح للكلمات حسب" هدى علي جواد" هي:

1- تعريف المعلم بمعاني الكلمات لتقليل الخطأ في نطقها.

2-عدم مقاطعة التلاميذ أثناء قراءتهم، و أخطائهم، وإنما الانتظار لتقويم أخطائهم.

[1]- ينظر. عبد السلام أحمدي الشيخ . علم النفس في مجال التعليم المدرسي. جامعة طنطا. 2004م. ص127. 126

3-الشرح الكافي للكلمات، و إعطاء معانيها الحسية، والمعنوية، والمجازية، وغير ذلك.

هذه بعض الحلول التي تجنب المتعلم من الوقوع في الأخطاء اللغوية أثناء عملية نطق الحروف، والكلمات من نص القراءة. [1]

4. الخطأ في الكلمات الصعبة: على المعلم أن يشرح للتلاميذ الكلمات الصعبة، والمستعصية عليه، ويطالبه بتوظيفها في جمل مختلفة لكي يرسخ معناها في ذهنه.

5- عجز التلميذ عن أداء المعنى: ينبغي على المعلم أن يهتم بتوجيه تلاميذه إلى الاهتمام بالمعنى المقروء، ومناقشة الكلمات الصعبة، وتنمية قدرته على التمييز بين معاني الكلمات، وإثراء رصيده اللغوي، ويمكنه في هذا الاستعانة بالوسائل السمعية البصرية لتقريب الفهم لدى التلاميذ. [2]

4-2-2-مهارة الكتابة:

لا يخفى على احد بأن الكتابة لا تنقص أهمية عن باقي المهارات الأخرى، فبالكتابة نستطيع أن نقيد أفكارنا، ونسترجعها متى اقتضت الضرورة، ومن خلالها نوصل ما يخطر ببالنا للآخرين، والكتابة هي سجل الأمة بأكملها، ومن دونها لا يبق للخلف شيئاً من السلف، ومن الواضح أنه من دون كتابة قد تنسى الأفكار، وسرعان ما تختفي اللغة، وتموت، ولذا نجد المهتمين بهذا الشأن يولون أهمية كبرى لكتابة الألفاظ اللغوية، ووضع معاجم لغوية تحفظ اللغة العربية من الضياع، وتؤمن لها الاستمرارية، والحياة ، ونحن نعلم بأن الإنسان إذا تلوثت لغته ، واعترتها الشوائب أدت به إلى طمس هويته، واغترب عن لغته التي هي لسانه الذي ينطق به، ويعبر به عن ما يود أن يخرجه من صدره من مكبوتات، وفي الحقيقة لا يتداول العلم بدون كتابة ، وتبقى اللغة العربية بها خالدة على مدى العصور.

[1]-ينظر.هدى علي جواد الشمري. مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها. دار وائل للنشر . الاردن. ط1. 2005م. ص174.
[2]-ينظر.رشدي طعيمة. تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. ص145.

1-4-2-2- مفهوم الكتابة:

أ. لغة: ورد في لسان العرب أن:" كَتَبَ الشَيء، يَكتبه كَتْباً، وكتاباً، وكتابةً:خطه، والكتابة: لمن تكون له الصناعة، مثل الصياغة، والخياطة". [1]

لا تقل مهارة الكتابة عن المهارات الأخرى، فهي وسيلة للتواصل، وهي المقيدة للعلم، والمعرفة، ظهرت بعد المشافهة حفاظا على القران الكريم، وحمايته من الأيادي الغادرة.

ب. الكتابة اصطلاحا:

يرى **"ابن خلدون"** في "مقدمة" أن: الخط، والكتابة من عداد الصنائع الإنسانية، وهو رسوم، وأشكال حرفية تدل الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية، وهو صناعة شريفة إذ الكتابة من خواص الإنسان التي تميز بها عن الحيوان، وأيضا فهي تطلع على ما في الضمائر، وتتأذى بها الأغراضإلى البلد البعيد، فتقضي الحاجات، وقد دفعت مؤونة المباشرة لها، ويطلع بها على العلوم، والمعارف، وصحف الأولين.... ".[2]

ويقول :"**عبد الرحمن الحاج صالح**":"إذ ليس من لغة في الدنيا يكون لها كتابة، إلا وهي قادرة على التعبير العلمي، إذ ما ارتقى أصحابها أيا كانت ، ومهما كانت وضعيتها الاجتماعية، فقوة اللغة، ونفوذها لا تكمن في ثروتها من حيث المصطلحات العلمية، والتقنية بل فيما تنقله من معلومات جديدة يتسابق الناس إلى الحصول عليها. " بمعنى أن بفعل الكتابة نستطيع أن نعبر بأسلوب علمي راقي، واللغة حتى تخرج إلى حيز الوجود لابدأن تكون لها كتابة. [3]

[1]- ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب. الجزء السابع. 2006 م. ص587.

[2]- ابراهيم علي ربابعة مهارة الكتابة ونماذج تعليمها. ص5

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح. مجلة مجمع الجزائر للغة العربية. العدد الخامس عشر-2012م-السنة الثامنة. ص16

2-2-4-2- أهمية الكتابة:

لقد اهتم الإسلام بالكتابة، ونص على تدوين العلم، والمعرفة، ففي القران الكريم نجد إشارات واضحة تدل على أهمية الكتابة، ودور القلم في حفظ العلم، والمعرفة، وأن الملائكة يكتبون أعمال الناس، وكل إنسان سيجد أعماله مكتوبة، في كتاب يعرض عليه يوم القيامة. [1]

وسنستشهد بالآيات التي دلت على أهمية الكتابة، لقوله تعالى في الآية الكريمة:﴿وَلَا تَسْـَٔمُوٓاْ أَن تَكْتُبُوهُ صَغِيرًا أَوْ كَبِيرًا إِلَىٰٓ أَجَلِهِۦ﴾[2]. وفي السنة النبوية هناك نصوص صريحة تدعو إلى طلب العلم، والاهتمام بالكتابة، لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم:" قيدوا العلم، قيل وما تقييده؟ قال: كتابته"، وفي حديث أخر لرسول الله(ص) يبرز فيه ثواب الكتابة فيقول:" المؤمن إذا مات وترك ورقة واحدة عليها علم، تكون تلك الورقة يوم القيامة سترا فيما بينه، وبين النار، وأعطاه الله تبارك بكل حرف مكتوب عليها مدينة أوسع من الدنيا سبع مرات"صدق رسول الله(ص). [3]

وتشمل الكتابة في التعليم الأنشطة التعليمية التالية: التعبير الكتابي، و الإملاء، والتطبيقات. ...الخ.

2-2-4-3-القواعد اللغوية:

تمثل القواعد اللغوية العمود الفقري الذي يشد أزر اللغة العربية، وبها يحسن الكلام.

كما قال الشعبي:" النحو في العلم كالملح في الطعام، لا يستغنى عنه"فكما لا يساغ طعام بدون ملح، لا يساغ علم بدون نحو. [4]

---

[1]-ينظر. مجموعة من الباحثين فن الكتابة الاساليب والمناهج والتطبيقات- -ط1-2012-مركز الغدير للدراسات والنشر والتوزيع-سلسلة بحوث ثقافية تصدرها مجلة المنهاج. ص7

[2]-البقرة الآية 282

[3]-ينظر. مجموعة من الباحثين فن الكتابة الاساليب والمناهج والتطبيقات. ص 8.

[4]- ينظر.ابو مالك سامح عبد الحميد. كيف اكون فصيحا؟. ص13

2-2-4-4-طبيعتها:

هي:طائفة من المعايير،والضوابط المستنبطة من القران الكريم، والحديث الشريف، ومن لغة العرب الذين لم تفسد سليقتهم اللغوية ، يحكم بها على صحة اللغة، وضبطها.

2-2-4-5-أغراض تدريسها:

-تزويد المتعلم بالمعايير التي تساعده على ضبط لغته، ولغة من يستمع إليهم، أو يقرأ كتاباتهم.

-تساعد المتعلم على فهم ما يسمعه، وما يقرأه، إذ يتوقف على صحتها الفهم، وعلى فسادها قلب المعنى، أو تشويشه في الذهن.[1]

2-2-4-6- طرائق تدريس القواعد اللغوية:

تدرس القواعد اللغوية في التعليم المتوسط وفق طريقتين المقاربة النصية، والطريقة الاستقرائية، إذ يراعى في اختيار الطريقة المستوى المعرفي للمتعلم، ورغبته، وخبرته، ونفسيته، والمعلم الناجح من يختار الأسلوب الذي يتوصل من خلاله إلى تحقيق أهداف نشاط أو مجموعة من الأنشطة اللغة العربية.

2-2-4-6-1- الطريقة الاستقرائية:

تبدأ هذه الطريقة بتدوين المعلم، أو أحد التلاميذ الأمثلة على السبورة، ثم يقوم بشرحها بالتعاون مع التلاميذ، ويقومون باستنباط القاعدة، وفي هذه الطريقة تتبع الخطوات الآتية:

التمهيد –العرض- الربط والموازنة- الاستنتاج والتطبيق. [2]

[1]- ينظر.وليد جابر . أساليب تدريس اللغة العربية . المدرسة العربية . تاريخ التحديث آذار 2003م. ص1

[2].ينظر نعمان عبد السميع متولي. المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية. دار العلم والايمان للنشر والتوزيع. 2012م، ص50.

2-2-4-6-2- طريقة النصوص الأدبية:

يقوم المعلم بتدريس القواعد اللغوية انطلاقا من النص القراءة، يراعى أن يتضمن النص ظواهر لغوية (أمثلة أو جمل) توضح القاعدة النحوية، وتبين أجزاءها ، وإذا لم يستوفي النص أجزاء القاعدة النحوية، يضيف المتعلم أمثلة من اجتهاده، ويوفق في مراعاة الذوق اللغوي، لكي يسهل عليه الوصول إلى فهم القاعدة. [1]

2-2-5-1-مفهوم التعبيـــر:

يحظى التعبير بشقيه الشفهي، والكتابي بأهمية قصوى، إذ هو المحصلة النهائية التي تبرز مدى تطور المتعلم لغوياً، ويعتبر ركن من أركان المهارات اللغوية، وتسخر المهارات اللغوية الأخرى لخدمته فالتعبير نهر تصب فيه فروع اللغة الأخرى، ومن خلاله يتعرف المعلم على ما وصل إليه التلاميذ في النحو، والصرف، والبلاغة، والشعر، والنّثر. . . . . وما إلى ذلك[2].

ويعرف "**أحمد مدكور** " التعبير بأنه:"العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره، وأحاسيسه، ومشاهداته، وخبراته الحياتية شفهيا، وكتابة، بلغة سليمة على وفق نسق فكري معين". [3]

ويصف "عصر، حسني عبد الباري"(2005م) التعبير بأنه:"نوع من القراءة قراءة الأفكار، وقراءة المعاني، أو هو قراءة الباطن، وبحسب وضوح المقروء ، ومهارات الوعي، والتدقيق تكون جودة التعبير، وعمقه، وشموله". [4]

[1]- المرجع نفسه. الصفحة51

[2]-ينظر.خالد حسين أبو عمشة التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي. شبكة الالوكة. ص4

[3]-. ينظر.خالد حسين أبو عمشة التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي.الصفحة7.

[4]- أكرم صالح محمود خوالدة. نقلا (عن عصر حسني عبد الباري. قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها). دار الحامد للنشر والتوزيع. ط1. 2012م.

يوصف التعبير بأنه قراءة، ويقصد به قراءة الأفكار، فالمتعلم لما يقرأ النص يتصيد أفكاره، ودلالاته الخفية الضمنية التي لا تظهر للوهلة الأولى، ولكن تتجلى بعد تمعن، وتفحص لما وراء الكلمات، وقراءتها قراءة واعية، أي قراءة ما تحت السطور.

كما ورد تعريف " وليد جابر" للتعبير بأنه: إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من الأفكار، والمعاني. [1]

كما يعرف الباحث: "جمال الفليت":في رسالة ماجستيرالتّعبير بأنّه :« القدرة على استخدام اللغة في الإفصاح عن الأفكار، والمشاعر استخداماً سليماً »..[2]

كما هو واضح أن الاستخدام الصحيح للغة، واحترام قواعدها هدفه الإفصاح عما يجول في خاطر الفرد، وتفكيره، والتعبير عن مشاعره، ولا يكون ذلك إلا عندما تكون اللغة سليمة، وصحيحة.

وتتفق مختلف التعريفات على أن التعبير هو الإبانة و الإفصاح عماّ يجول في عقل الإنسان من أفكار، ومشاعر، لكي يفهمها الناس.

2-2-5-2- أنواع التعبير:

أ. التعبير الشفهي (المحادثة): يعني: " القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم، وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار، والعواطف، والميول، وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج، ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين". [3]

[1]-عبد المنعم احمد بدران. التحصيل اللغوي وطرق تنميته. العلم والايمان للنشر و التوزيع. ط1. 2007م. ص24.

[2]- خليل عبد الفتاح حماد. الاستاذ خليل محمود نصار. فن التعبير الوظيفي.مطبعة ومكتبة منصور للنشر. ط1. 2002م. ص14

[3]- عبد الباري عبد الله . تسيير حصص اللغة العربية حسب منهاج الجيل الثاني للسنتين الثالثة و الرابعة ابتدائي . مديرية التربية لولاية بشار. 2017م. ص2

إن عملية التعبير الشفهي هي عملية ديناميكية تتوقف جودتها على مراحل منها: « حضور الأفكار ، والمعاني التي ستكون موضوعاً للحديث، وحسن ترتيبها في الذّهن، ومعرفة الكلمات التي تدل على هذه المعاني، وسهولة خطورها في البال، ومعرفة أساليب الكلام، وطلاقة اللسان في نطق الألفاظ». [1]

فالتعبير الشفهي ليس بالأمر السهل ، يقوم المتعلم ببذل جهد فكري لاستحضار الأفكار التي تعلمها من خبراته السابقة، وكذلك يكتسب معارف ، وخبرات نتيجة تفاعله مع المحيط الذي يعيش فيه، فضلا عن الميكانيزمات التي تعمل على ترتيب الأفكار في الذهن، بالإضافة إلى فهم معنى الكلمة أي ما يخص المعجم الدلالي للكلمات، ولهذا نجد بأن كل ما استصعب أمر على المتعلم في إدراك دلالة الكلمات، لجأ إلى القواميس، والمعاجم اللغوية، لكي يسهل عليه التعبير في موضوع معين.

ب. التعبير الكتابي: يعتبر التعبير المحصلة النهائية لتعليم اللغة العربية، ومبتغاها، وهو النهر الذي تصب فيه كل فنون اللغة وفروعها، بحيث نعلم المتعلم الاستماع الجيد بغرض تقوية قدراته على التعبير الكتابي، وعندما نعلمه كيف يتحدث، فإننا ننمي القدرة ذاتها، وعندما نعلمه إخراج الحروف مخارجها، والخط فإننا نعينه على تكوين كتابة بدون أخطاء، ومن ثم نرى أن تعليم فنون اللغة في النهاية يهدف إلى بناء القدرة التعبيرية السليمة عند المتعلم، ومفاد تعليم فنون اللغة العربية متكاملة هو الوصول إلى المرامي المنشودة. [2]

وهناك فروقات بين مهارة التحدث، ومهارة الكتابة، لأننا لما نتحدث يمكننا أن نقوم بتعديل أفكارنا، ولكن في عملية الكتابة يصعب علينا ذلك، ولهذا تتميز مهارة الكتابة بالدّقة، والوضوح أكثر مما هي عليه مهارة التحدث.

[1]- خليل عبد الفتاح حماد . الأستاذ خليل محمود . فن التعبير الوظيفي . ص17

[2]- ينظر.سعد علي زاير. سماء تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. ص87

ج. التعبير حسب الهدف:

1. التعبير الوظيفي: يعني : "التعبير الذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد، والجماعة من مثل الفهم، ومجالات استعماله كثيرة كالمحادثة بين الناس، وكتابة الرسائل، والبرقيات ، والاستدعاء ، وكتابة الملاحظات، والتقارير . ، وغيرها من الإعلانات، والتعليمات التي توجه إلى الناس لغرض ما، ويؤدي التعبير الوظيفي بطريقة المشافهة، أو الكتابة". [1]

يقصد بذلك التعبير أنه يصبو إلى تحقيق وظيفة اجتماعية ، فالغرض من الحديث، والحوار بين الناس هو فهم الناس لبعضهم البعض، وقضاء حاجاتهم، وتنظيم نمط حياتهم.

2. التعبير الإبداعي: "وهو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار، والمشاعر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عال، يقصد التأثير في نفوس القارئين، والسامعين، بحيث تصل درجة انفعاله منها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار". [2]

د. التعبير حسب زمن أدائه:

1. التعبير الحر:يكون فيه المتعلم حراً في اختيار الموضوع الذي يعالجه، وفي طريقة المعالجة.

2. التعبير المقيد: يكون المتعلم مقيداً بموضوع مفروض عليه ضمن المنهاج الدراسي، وكثيراً ما يخفق التلاميذ في إنجازاتهم الكتابية حين يفرض عليهم موضوع، ويطلب منهم أن ينجزوه بكيفية معينة. [3]

[1]- خالد حسين ابو عمشة . لتعبير الشفهي والتعبير الكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي. ص14

[2]- المرجع نفسه. الصفحة 14

[3]-ينظر. مجموعة من الاساتذة. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. اللغة العربية وادابها. 2010م . ص39

2-2-5-3-معايير جودة التعبير الكتابي:

أ-تنظيم المادة، وانسجامها: ويخص مدى سيطرة المتعلم على الأفكار، والنظام الذي وضعت فيه، وترتيب الفقرات المتناولة، ووضوح المعاني، والاستعمال الصحيح للاستشهاد، والحجاج، ويكون في بداية الموضوع، ونهايته، وبداية كل فقرة، ونهايتها. . .

ب-سلامة الأسلوب: ويشمل مختلف الجوانب اللغوية من حيث استعمال المفردات المناسبة، والعبارات الملائمة، والجمل ذات التركيب السليم، والكتابة الإملائية الصحيحة، واحترام القواعد النحوية، والصرفية، وتوظيف الأساليب البلاغية المعبّرة. . .

ج- **أصالة التفكير:** من ناحية معالجة الموضوع، تشجيعا للإبداع، والابتكار، وإتقان العمل.[1]

2-2-5-4- أهمية التعبير:

يحظى التعبير بأهمية قل نظيرها مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى التي تخدمه، وتصب في نهره- كما سبق، وأن ذكرنا. وقد أضحى التعبير ضرورة حياتية، يفصح به الإنسان عن مكنوناته، ومشاعره، وأفكاره، وهو الميزة التي تميز الإنسان عن الحيوان، إن الله أكرم الإنسان بنعمة النطق، والبصر، وبالعقل الذي يفكر به ، ولهذا نحمد الله على النعم التي أنعم

بها علينا، ونشكره، فالتواصل مع الآخرين يتم وفق قناة تواصلية كما صنفها "ياكبسون "وظائف اللغة الست، واللغة المنطوقة أو المكتوبة هي الرسالة التي يشترك فيها المرسل و المتلقي على حد سواء.

ولقد ذكر " الهاشمي عبد الرحمن" بأن التعبير هو:" نشاط لغوي وظيفي أو إبداعي، يقوم به المتعلم للتعبير عن الموضوعات المختارة تعبيراً واضح الفكرة، صافي اللغة، سليم الأداء، ويتطلب الإبداع زيادة على ما تقدم التأثير في القارئ". [1]

[1]- ينظر.وزارة التربية الوطنية. دليل الاستاذ اللغة العربية. السنة الرابعة من التعليم المتوسط- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. ص45

ويضيف : " عاشور راتب قاسم، والحوا مدة، محمد فؤاد" : أن التعبير بشقيه رياضة للذهنفالأفكار، والمعاني غالبا ما تكون غامضة، وغير محددة في الذّهن، والإنسان عندما يضطر إلى التعبير

فهو يضطر إلى إعمال الذهن لتحديد الأفكار، والمعاني، وتوضيحها، والتعبير عنها شفهياً أو كتابياً.[2]

كما أورد كل من " الخولي أحمد عبد الكريم، والملا، بدرية، والمطاوعة فاطمة" تعريفات إجرائية للتعبير كالآتي:

- القدرة على السيطرة على اللغة بوصفها وسيلة للتفكير، والشعور.

- القدرة على إدراك الموضوع، وحدوده.

- القدرة على تنظيم الأفكار.

-القدرة على إخراج حوار هادف.

-القدرة على تحديد نوعية الموضوع.

-القدرة على تمييز ما هو مناسب، وما ليس مناسباً لموضوع معين. [3]

2-2-5-5- صعوبات تدريس التعبير:

أ. من ناحية المتعلم:

1-إن المتعلم لا يمتلك المؤهلات التي تجعله يستطيع أن يعبر فيها، وذلك بسبب وقوعه الأخطاء الإملائية، أو رداءة الخط، أو الكتابة غير منتظمة.

[1]- خالد حسين ابو عمشة . التعبير الشفهي والتعبير الكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي. ص7

[2]- المرجع نفسه. الصفحة نفسها

[3]- خالد حسين ابو عمشة . التعبير الشفهي والتعبير الكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي .الصفحة8.

2-حالة المتعلم النفسية، فقد يكون لديه عاهات نطقية كنطق التاء ثاء، وتلعثم اللسان، وعيوب نطقية أخرى.

3-الملكة اللغوية القليلة التي يمتلكها المتعلم تجعله غير قادر على الربط ومتابعة التعبير. [1]

4-قلة امتلاكه للمهارات اللغوية من استماع أو حديث أو قراءة، ممّا لا تتيح له الفرصة لتعلم أكبر عدد من الألفاظ التي تساعده على التعبير.

ب. من ناحية المعلم:

1-عدم استيعاب المدرس لتلاميذه، فقد يكون غير مؤهلا في تدريسه.

2-عدم مسايرة المدرس للتوجهات الحديثة في التعليم من استعمال الأساليب والطرائق الفعالة.

3-استهزاء المدرس بقدرات المتعلمين، أو يكون مريض نفسياً أو لديه عيب جسدياً أو أخلاقياً أو اجتماعياً.

ج- من ناحية الطرائق والمناهج:

1-لا يوجد توجه حقيقي في تنمية المهارات التعبيرية في جميع مناحي فروع اللغة العربية.

2- لا يوجد منهاج بعينه يدرس فيه التعبير. [2]

[1]- ينظر. سعد علي زاير. سماء تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ص89

[2]-ينظر. سعد علي زاير. سماء تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. ص90.

د–معايير، ومؤشرات تصحيح التعبير الكتابي:[1]

المعايير	المؤشرات	التقدير
الملاءمة	المنتج سردي/ حجاجي المنتج يعالج الموضوع المنتج يحتوي على التدليل	02.5
الانسجام	المنتج ملائم للوضعية الأفكار مترابطة. المعجم اللغوي الموظف ينسجم مع الوضعية.	02.5
سلامة اللّغة	بناء الجمل سليم توظيف قواعد اللّغة سليم علامات الوقف مستعملة استعمالا صحيحاً.	02
الإبداع، والإتقان	أصالة التناول، والعرض	01

3. مكونات المهارة : حتى يكون الفرد ماهراً، فلابد أن تتوفر فيه شروط تجعلنا نحكم عليه بأنه إنساناً ماهراً، والمهارة لها مكونات أساسية تتصف بها، وهي:

1- **الأداء المتقن:** ويعنى به تأدية العمل على خير وجه، والنجاح في تأديته.

2- **الاقتصاد:** وله ثلاث فروع هي:

أ–الاقتصاد في(الوقت السرعة): وتعتبر السرعة من أحد مكونات المهارة الأساسية في أداء أي عمل، وهنا لا بد من توضيح أن الوقت الذي يمر بين حدوث المثير، والاستجابة يسمى زمن الرجع، وهذا الزمن يعتبر أحد مقاييس السرعة، ويختلف من شخص لأخر.

ب–الاقتصاد في الجهد(التوافق): ويعنى بذلك عدد السعرات الحرارية التي يحتاجها الفرد لأداء عمل معين، فكلما كان عدد السعرات الحرارية أقل كان الجهد المبذول في أداء العمل أقل، ويؤدي إلى التوافق، والتآزر الحركي العصبي إلى سهولة العمل، واتزان الفرد الذي يقوم بالأداء.

[1]. ينظر.معايير تصحيح التعبير الكتابي معتمدة من:(وزارة التربية الجزائرية). التعليم المتوسط2015- 2016 م.

ج–الاقتصاد في التكاليف: ويعني بذلك قلة الأموال التي ينفقها على أداء العمل، مع إتمام هذا العمل.

3–**الأمن والسلامة:**وهنا لابد من مراعاة العوامل الأمنية التي تؤدي إلى سلامة الشخص الذي يقوم بأداء العمل، أي المحافظة على سلامته، وسلامة الآخرين. [1]

4. المهارات اللغوية وتكاملها:

4–1– علاقة مهارة الاستماع بمهارة القراءة:

إن العلاقة الموجودة بين مهارة الاستماع، ومهارة القراءة تتمثل في الاعتماد على العقل في كلتا المهارتين ، فنحن نستمع عن طريق إدراكنا للكلمات المنطوقة بواسطة العقل، ونقرأ المكتوب بواسطة الاعتماد على العقل في فهم المكتوب، بحيث ننطق الكلمات المكتوبة، ونحولها إلى أفكار، ومعاني تخزن في الذاكرة على المدى البعيد، وبعبارة أخرى حتى يدرك المتعلم الكلمات، والجمل ، لابد عليه أن يستمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة، فالفهم في القراءة يتوقف على فهم القارئ للغة الكلام بالدرجة الأولى .

إن المهارات التي يكتسبها المتعلم أثناء عملية السماع هي التي تخول له النجاح في تعلم القراءة، وبالتالي لابد على المعلم أن يدرب تلاميذه على تعلم مهارة الاستماع حتى يتمكنوا من قراءة النص قراءة جيدة خالية من الأغلاط اللغوية، ومما لا ريب فيه أن الكلمات الأكثر سهولة في النطق هي الكلمات التي تعود التلميذ سماعها من المعلم. [2]

إن الاستماع يعتمد في كل الأوقات، فالمعلم ، وهو متواجد داخل القسم يوضح للتلاميذ شفويا معاني الكلمات، ومدلولاتها، والتلاميذ أنفسهم يستمعون إلى زملائهم، وهم يقرؤون القراءة

[1]–ينظر. علم الدين عبد الرحمن الخطيب. أساسيات طرق التدريس. الجامعة المفتوحة. ط2. 1997م. ص130. 129

[2]– ينظر.ميساء احمد ابو شنب . مشكلات التواصل اللغوي. ص141

الجهرية أو يتحدثون عن موضوع محدد في نشاط القراءة، ومن هنا تظهر العلاقة التي تربط مهارة الاستماع بمهارة القراءة.

4-2-علاقة مهارة الاستماع بمهارة التحدث (الكلام):

لا يخفى على أحد أن هناك صلة وثيقة بين هاتين المهارتين، تجمع بينهما، " فالفرد قد يكون متكلما ثم يصير مستمعا، وهكذا ، والمتكلم كما نعلم يستطيع توصيل رسالته بألفاظ، وجمل، وتراكيب، فضلا عن اللغة المصاحبة Para linguistics التي تشمل على الإيماءات والإشارات، واللمحات، وغيرها من حركات يستخدمها المتكلم لتوصيل رسالته"[1]

إن النمو القدرة على الكلام يرتبط بالاستماع الجيد للكلام، ويتأتى ذلك إذا لم يكن هناك عوائق سمعية أو خلقية ، فالعلاقة الرابطة بين كثرة ما يسمعه المتعلم، وجودة ما يتكلم به علاقة متينةوقوية، فكلما سمع المتعلم أكثر زادت ثروته اللغوية، وعبر عن نفسه تعبيراً أفضل. فإذا كان الاستماع وسيلة للفهم، فان الحديث وسيلة للإفهام. [2]

إن العلاقة بين الاستماع، والتحدث ديناميكية تفاعلية، ويمكن إبراز هذه لحلقة التواصلية من خلال المخطط الآتي:

فلا يحدث استماع بدون تحدث، ولا تحدث بدون استماع، لأن العلاقة بينهما وطيدة، فلو تصورنا أن أحد يتحدث، والأخر لا يستمع إليه فكيف يدرك ما يقوله المتحدث؟ طبعا لا ، وهذا ما يثبت حاجة مهارة الاستماع إلى مهارة الحديث، والعكس صحيح.

[1]- رشدي احمد طعيمة . المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها. دار الفكر العربي. القاهرة ط1. 2004م. ص185

[2]-المرجع نفسه.الصفحة 185.

4-3- علاقة مهارة الاستماع بمهارة الكتابة:

إنّ العلاقة بين مهارة الاستماع، ومهارة الكتابة وطيدة جداً، فإتقانها يتوقف على الاستماع الجيّد الذي يمكن التلميذ من التمييز بين الحروف،والأصوات، ولا غرو بأنّ المستمع الجيد يستطيع أن يزيد من ثروته اللّغوية، والفكرية، والثقافية. . . [1]

4-4-علاقة مهارة القراءة بمهارة الكتابة:

هناك رابطة قوية، ومتينة بين القراءة، والكتابة، فلا يمكن لأي متعلم أن يقرأ كلمات لم يسبق له التعرف على رموزها، والقراءة تتطلب مهارات كتابية، فمعرفة تكوين الجملة، ومكوناتها، وعلامات الترقيم، والهجاء، كل هذه المهارات الكتابية، ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد من فاعلية قراءته، وتساعد التلميذ على نقد المقروء. [2]

"فإذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أدوات التثقيف التي يصل بها الإنسان إلى نتاج الفكر البشري، فإن مهارة الكتابة التي يعتمدها التعبير تعتبر مفخرة العقل لإنساني بل إنها أعظمما أنتجه العقل". [3]

ولا مراء في أن التعبير الكتابي هو الوسيلة التي ينقل بها الفرد أفكاره، وخبراته إلى الغير، فإذا أتقن المتعلم التعبير الكتابي، فقد تمكن من امتلاك ناصية اللغة في مختلف مستوياتها اللغوية، وأدرك الوظيفة التي تؤديها اللغة في مختلف مجالات التفكير، والتعبير، والاتصال، ويندمج مع الحياة ، ويتأثر بها، وتؤثر فيه.

---

[1]-ينظر.ميساء أحمد أبو شنب. مشكلات التواصل اللّغوي. مركز الكتاب الاكاديمي. عمان الأردن. ط1. 2015م. ص141

[2]- ينظر.الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ، فن القراءة. ص3
www.onefd.edu.dz

[3]- مجموعة من الأساتذة . المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. اللغة العربية وآدابها. سند تكويني موجه لمفتش التعليم المتوسط. 2010م. ص38.

يقوم المتعلم أثناء القراءة بالتعرف إلى معنى مقروء معتمدا في ذلك على بناء علاقات بين أجزاء النص، وعلى خبرته السابقة. أما في حالة الكتابة فيقوم المتعلم باستدعاء المعاني ليقوم بتنظيمها، وكتابتها في جمل، وفقرات مستعينا بخبراته السابقة. [1]

ولهذا استغلت المقاربة بالكفاءات الخبرات السابقة للمتعلم، وأعطت لها الأولوية في بناء التعلمات المتعلم، وفق عمليات ذهنية يقوم بها المتعلم من تنقية المعلومات، وتصفيتها وتوظيفها في السياق المناسب؛ وبصورة أوضح إن الوظيفة التي تؤديها الكلمة داخل الجملة لا غنى عنها، لأنها تساعد على فهم المقروء، فالألفاظ تجتمع لتكون لنا جملا، والجمل تجتمع لتشكل لنا نصاً، حتى يحسن الفهم للمادة المقروءة، ومن هنا يتوجب فهم القارئ للكلمات، ووظائفها داخل الجملة، وقراءتها أيضا. [2]

ومن جهة أخرى هناك جملة من العلاقات التي تربط مهارة القراءة بمهارة الكتابة، سنستحضر على النحو الآتي:

-القارئ الجيّد كاتب جيّد، والكاتب الجيّد قارئ جيد غالبا.

-القدرة على القراءة الصّحيحة المتقنة تساعد في صحّة الكتابة.

-تمدّ القراءة الواسعة الكاتب بالزّاد الفكري، والوعي الثقافي.

-تصقل حسّه اللغوي، وتغربل موهبة الكتابة لديه.

- تمكّن القراءة الكاتب من الانطلاق في التّعبير.

-تعد القراءة منبعاً من منابع الخبرة المهمة.

---

[1]-ينظر. أكرم صالح محمود خوالدة . التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي. دار الجامد للنشر و التوزيع . ط1-2012م. ص144

[2]-ينظر. عبد اللطيف الصوفي. فن القراءة اهميتها مستوياتها مهاراتها انواعها. دمشق. سورية. دار الفكر. ط1. 2007م. ص222

إن التلاميذ لا يكتبون إلا عن الأشياء التي فهموها، وتذكروا شكلها، وتدربوا على كتابتها. [1]

4-5- علاقة مهارة القراءة بمهارة التحدث:

إن مهارة القراءة من المهارات الهامة ، فهي الوسيلة التي ننقل بها المعلومات إلى الآخر ينفي حياتنا اليومية، وفي الميدان التعليمي يسهل على التلميذ قراءة مفردات سبق، وأن تحدث عنها أو سمعها من معلمه، بعكس المفردات التي لم يسبق له معرفتها، والموضوعات التي يناقشها المعلم مع التلاميذ. يعود المتعلم لقراءتها حتى ترسخ في ذهنه. وترمي القراءة إلى إكساب المتعلم جملة من المعارف، والمهارات، وبفضلها تزداد الذخيرة المعرفية، واللغوية للمتعلم، ويتمكن من الحديث بطلاقة ، وعفوية دون تعثر.

4-6-علاقة مهارة التحدث بمهارة الكتابة:

الحديث أسبق من الكتابة، والدليل على ذلك هو أن المشافهة سبقت عصر التدوين زمن طويل، وظهرت الكتابة(التدوين) خوفا على مصحف القرآن الكريم من الضياع، وحمايته من الأيادي الماكرة، وبفضل الجهود الجبارة التي قام بها العلماء العرب من النحاة واللغويين، ومن بينهم " أبو الأسود الدؤلي" وبعده"الخليل ابن أحمد الفاراهيدي"، وضعت نقاط الإعجام، وشكل المصحف الشريف، وسبقهم في ذلك "عثمان ابن عفان"خلال فترةجمع صفحات القران الكريم في المصحف الشريف. ونظرا للاهتمام المتزايد بهذه المهارات، فاللغة العربية لا حواجز تفصل بين مهاراتها. ويقول:" **روسو**" : " الكتابة ليست إلا تمثيلا للكلام". [2]

4-7- علاقة التعبير بالمهارات اللغوية الأخرى:

عندما نعبر عن أفكارنا ، فلابد من أن ننتقي كلمات، وجمل ننقل بواسطتها هذه الأفكار لكن لا يمكننا أن نعبر عن ذلك إلا بعد اكتسابنا لذخيرة لغوية، التي تكتسب بالاستماع للمنطوق

[1]-ينظر.خليل عبد الفتاح حماد . فن التعبير الوظيفي. ص24

[2]- المرجع نفسه، الصفحة110.

وتثرى هذه المفردات أيضا عن طريق القراءة الواعية، والمطالعة الدائمة لمختلف الكتب، وبالتواصل مع الآخرين، وتبادل أطراف الحديث، نثري رصيدنا اللغوي، وننمي من كفاءتنا التواصلية، واللغوية-كما ذكرنا سابقا-أن التعبير نوعان: تعبير شفوي(الحديث)، وتعبير كتابي(كتابة)، ومن هنا نتوصل إلى أن هناك تكامل بين المنطوق، والمكتوب، وعلى حد تعبير اللسانيات(الدال، والمدلول)، وهما وجهان لعملة واحدة كما قال العالم اللساني الشهير :"فيرديناند ديسوسير"، ومن ثم نقول بأن التعبير هو المحصلة النهائية لفروع اللغة العربية.

5-أدوات قياس الأداء اللغوي:

5-1-الملاحظة: نقصد بها:مشاهدة التلاميذ عن طريق حواس المعلم أو الملاحظ، وتسجيل معلومات لاتخاذ قرار في مرحلة لاحقة من عملية التعليم، والتعلم ، وتوفر الملاحظة معلومات منظمة، ومستمرة حول كيفية التعلم، واتجاهات المتعلمين، وسلوكاتهم، واحتياجاتهم كمتعلمين، وأدائهم. [1]

5-2- الفروض :مجموعة من الأسئلة.

5-3-الاختبارات: الاختبار هو: "موقف عملي تطبيقي، يوضع فيه التلاميذ للكشف عن المعارف، والمعلومات، والمفاهيم، والأفكار، والآداءات السلوكية التي اكتسبوها خلال تعلمهم لموضوع منالموضوعات، أو مهارة من المهارات في مدة زمنية معينة". [2]

5-3-1-الاختبار التحصيلي: هو:" وسيلة لقياس مدى معرفة الفرد لموضوع معين، ومهاراته في أدائه، ومدىفهمه له، ويضم الاختبار التحصيلي مجموعة من المقاييس المختلفة التي تشمل مجالات القراءة، والكتابة ، وغيرها". [3]

[1]- ينظر. مصطفى نمر دعمش. استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وادواته . دار عيداء للنشر والتوزيع. عمان. 2008م. ص90

[2]- حسن شحاتة. معجم المصطلحات التربوية، والنفسية. الدار المصرية. القاهرة. ط1. 2003م. ص24

[3]- ينظر. عبد العزيز السيد الشخص. قاموس التربية الخاصة و تأهيل غير العاديين. جامعة عين الشمس. ط1. 1992م. ص3

5-4-المراقبة المستمرة:هي : " طريقة فجائية لتقييم تحصيل المتعلمين يتم بين الحين، والحين".[1] وهي كذلك:" التأكد من الصِّحة ، ومن الدِّقة، ومن المطابقة". [2]

5-5- الأعمال الموجهة: هي عبارة عن:" أعمال كتابية محددة يقوم بها المتعلمون، ضمن فريق محدود العدد، تحت إشراف الأستاذ يتدخللديهم فرادى لتوجيههم، ومساعدتهم على تجاوز العقباتالتي تعترضهم، وهم ينتجون". [3]

5-6-الأعمال التطبيقية:PratiCalassignmentsهي: " تمارين تطبيقية يؤديها المتعلم، وإثر درس نظري تلقوه في المدرسة". [4]

6- علاقة التغذية الراجعة بالمهارات اللغوية:

تعد التغذية الراجعة ضرورة بيداغوجية، ومطلب أساسي لكل التعلمات، وهي ملتصقة إلى حد بعيد بالمهارات اللغوية، ففي الأنشطة اللغوية التي يزاولها المتعلم تكون متبوعة بتقويمات على شكل أسئلة شفوية، أو كتابية يجيب عنها المتعلم، ومن ثم يتعرف المعلم على مستوى التلاميذ بواسطتها، فإذا كان الأداء اللغوي للمتعلم في أحد تلك المهارات يحتاج إلى تعديل، وتصويب ، يتدخل المعلم لتصويب الأخطاء سواء كانت أخطاء صوتية، أو أخطاء إملائية أو نحوية أو صرفية، أو تركيبية. . . الخ ، أو يترك المتعلم يقوم بتصحيحها وحده.

6-1- التغذية الراجعة ومهارة الاستماع:

يعد الاستماع من أهم مقومات اللغة العربية، وبفضله نتعلم القراءة، والكتابة، بالإضافة إلى اعتبار الاستماع تغذية راجعة للمتعلم، لأن المتعلم عندما يخزن المعلومات التي سمعها من طرف المعلم

[1]- بدر الدين بن تريدي. المجلس الاعلى للغة العربية. قاموس التربية الحديثة. عربي. انجليزي. فرنسي. دار راجعي للنشر. 2010م. ص295

[2]- المرجع نفسه. الصفحة295.

[3]- بدر الدين بن تريدي. المجلس الاعلى للغة العربية. قاموس التربية الحديثة. عربي.ص 70.

[4]- المرجع نفسه الصفحة70

سيحتاجها في الوضعيات الأخرى التي ستصادفه في مساره الدراسي، ولهذا ستكون بمثابة تغذية راجعة من خلالها يتمكن من التصرف في بعض المواقف، ويوظفها لحل المشكلات، فهي تغذية راجعة للمتعلم، لأنها توصله إلى الهدف الذي يسعى إلى بلوغه، والكفاءة التي يريد تحقيقها.

إنّ مهارة الاستماع " تساعد على تعديل الألفاظ التي تم استعمالها من طريق الخطأ، أو تحليل الكلمات كي لا يقع التلاميذ في الأخطاء اللغوية، ويمكن للمعلم قراءة بعض النصوص، وإعطائهم مفردات صحيحة، وأخرى خاطئة لتمييز بينهما لإكسابهم هذه المهارة"[1]

ونستشف من خلال هذا القول أن الاستماع هو بمثابة تغذية راجعة، لأن عليه يتوقف الفهم،فالمتعلم لما يستمع لما ذكره المعلم في الدرس سواء يقوم هذا الأخير بتحليل الكلمات كي لا يقع التلاميذ في الأخطاء أثناء الإجابة عن الأسئلة، أو من خلال قراءة المعلم للنصوص، وتذليل الصعوبات عن طريق إعطائهم مفردات صحيحة مثل المعنى المعجمي للمفردات، وغيرها. . .

6-2-التغذية الراجعة ومهارة التحدث:(التعبير الشفوي):

في مهارة التحدث لا يحتاج المتعلم إلى نص يقرأه، وإنما يعتمد على مكتسباته القبلية، التي تشكل عنده ذخيرة لغوية تسمح له بانتقاء الكلمات التي يريد أن يعتمد عليها في خطابه، وهذا الكلام يكون مرتبا خاضعا للتسلسل المنطقي، بما فيه مراعاة ترابط الأفكار، ووضوح المعاني، لأن مهارة الحديث (التعبير الشفوي) تترك الحرية للمتعلم، يخرج ما في صدره من مشاعر، وأحاسيس، وخواطر، ويحقق التواصل اللغوي بين الأفراد المتعلمين، لذا حازت مهارة الحديث على اهتمام واسع من لدن المربين، وركزت الدراسات على تعليم المنطوق أكثر من المكتوب في المدارس الغربية، والعربية على حد سواء.

وفي هذا السياق يقوم المعلم بتعيين متعلم ليقوم بعرض موضوع التعبير الشفوي، ويتيح له الحرية في التعبير، وإن أخطأ المتعلم ، يسمح المعلم للدارس بإتمام جملته —حتى وإن كانت خاطئة-

[1]-سعد علي زاير. سماء تركي داخل. المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق. ص83.

دون أن يقاطعه. ثم يقوم بعد ذلك بتصنيف صيغ التلاميذ الخاطئة، ووضع الصيغ الصحيحة عند الضرورة، دون أن يشير إلى دارس بعينه، فهذا ما يؤدي إلى إحراجه أمام زملائه، بل إلى ما شاع بين مجموعة الدارسين، وكأن يثني على جهد الدارسين لمجرد التعبير عن أفكارهم باللغة العربية، والثناء هنا يكون على صحة التعبير عن الفكرة، دون أن يلفت النظر إلى الخطأ النحوي، والأصح من ذلك هو أن ينظر إلى مدى سيطرة المتعلم على الأفكار، واحترامه للقواعد النحوية. [1]

6-3-التغذية الراجعة و مهارة القراءة:

بوجود أي فعل تعليمي، إلا ويكون مصحوبا بتقويم، ومهارة القراءة، هي كذلك كغيرها من المهارات، يتطلب إتقانها، مراجعة المتعلم نفسه، وترصد الأخطاء التي يقع فيها أثناء نطق الأصوات، وبطبيعة الحال خلال نطقه للكلمات، والجمل، لابد أن يخرج الحروف من مخارجها الصحيحة، لكن في أغلب الحالات يتعرض التلاميذ إلى ارتكاب أخطاء نحوية، وصوتية فادحة لا يحسن السكوت عنها، مما تؤدي إلى عدم فهم المنطوق، وفي هذه الحالة لابد أن يتدخل المعلم في تصحيح الأخطاء(تغذية راجعة خارجية)، أو يصححها المتعلم بنفسه، تصحيحا ذاتيا(تغذية راجعة داخلية ذاتية)، و" حين يتاح للطلاب فرص عدة لقراءة النص نفسه بوجود تغذية راجعة تصحيحية، والاستمتاع بالتعزيز الإيجابي لإدراكهم مدى التقدّم الذي أحرزوه، فإنّهم يكونون على الطريق الصحيح للوصول إلى طلاقة أفضل". [2]

ومثالاً على ذلك: تبدأ حصة القراءة بقراءة التلاميذ النص قراءة صامتة ، ثم يطرح المعلم أسئلة هادفة للوصول بالتلاميذ إلى الفهم العام للنص، ثم يقرأ المعلم النص القراءة بصوت عال(قراءة جهرية)، يطلب من التلاميذ قراءة النص الواحد تلوى الأخر ، أو يعين في كل فقرة تلميذ يقرأوهكذا

[1]- ينظر.علي احمد مدكور . الدكتورة ايمان احمد هريدي . تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق. دار الفكر العربي. ص311

[2]- جودي ويليس. تعليم الدماغ القراءة. استراتيجيات تحسين الطلاقة والمفردات و الاستيعاب نقلته الى العربية سهام جمال. العبيكان للنشر. ط1. 2015م. الرياض. ص78

حتى ينتهوا من قراءة النص بأكمله، وفي كل قراءة متعاقبة، يركز على علامة ترقيم واحدة فقط، أو غيرهامن الإشارات، كالتوقف عند الفواصل، أو رفع نبرة الصوت حين تنتهي الجملة بعلامة استفهام. وفي هذه الأثناء يقوم بنمذجة قراءة العبارات المترابطة من دون توقف. [1]

ومن الضروري أن ينتبه المعلم إلى بعض المواقف في القراءة ، ويقوم بتزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة حولها، ومن بين هذه المواقف، مراقبة مستوى صوت المتعلم القارئ، ومدى ملائمة لسعة قاعة الدرس، أي من حيث رفع الصوت، وتنزيله، ولهذا فالتغذية الراجعة في مثل هذا الموقف جد هامة لأنها تزود المتعلم على مدى مناسبة وتيرة صوتيه لسعة قاعة الدرس، كذلك يجب أن يراعي الوقف، والوصل، فبعض الجمل تستدعي منا أن نتوقف عند نهايتها بنقطة، ثم نواصل القراءة، فإذا وجد المعلم المتعلم يقرأ الجمل الواحدة تلوى الأخرى دون توقف، هذا خطأ يحتاج إلى تغذية راجعة، ويقول له المعلم هذا خطأ كان عليك أن تتوقف، ثم تواصل قراءة الجمل التي تأتي بعدها.

يبدأ المعلم تصحيح أخطاء القراءة في الوهلة الأولى بعد انتهاء التلميذ من قراءة الفقرة بأكملها، وإذا ما أخطاء التلميذ في قراءته، فيجب أن يتلقى التغذية الراجعة من معلم، لا من قبل زملائه التلاميذ. و الخطأ يصححه المعلم ، برد الخطأ حتى لا يعتاد لسان المخطئ عليه ، ولا يحسبها التلميذ صوابا، و يرجئ تعليلها، حتى إذا فرغ التلميذ من قراءته انتقل المدرس إلى تعليل أخطائه الشائعة مع إشراك التلاميذ، وإهمال الأخطاء النادرة، وعلى التلاميذ أن يضعوا ملاحظات على الورقة لتسجيل الأخطاء التي وقع فيها زميلهم بعد انتهاء الزميل من قراءة الفقرة. [2]

6-4- التغذية الراجعة، ومهارة الكتابة:(التعبير الكتابي):

تكون التغذية الراجعة في جوانب مختلفة منها :المفردات، والصرف، والجوانب التركيبية، وقد يخطئ المتعلم في تصريف الأفعال، أو كتابة بعض المفردات، وأخطاء في الجوانب التركيبية، وهنا يجب على المعلم أن يعرف نوع الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ ، فتشخيص المعلم معلومات التلاميذ

[1]- المرجع نفسه. الصفحة84

[2]- ينظر.جمال مصطفى العيسوي . تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. ص157. 158

السابقة يساعده على معرفة نقاط القوة، ونقاط الضعف، ويتمكن من معرفة نوع الأخطاء التي وقع فيهابعض التلاميذ، ويقوم بتزويدهم بالتغذية الراجعة حسب نوعية الخطأ، أي تحديد الخطأوتفسيره، وتصحيحه.

ومثالا على ذلك : كتابة الهمزة المتطرفة :أي عدم معرفة الفرق بين الهمزة المتطرفة التي تكتب على الألف مثل :(قرأ)، و الهمزة المتطرفة التي تكتب على ياء غير منقوطة مثل:(يستهزئ). [1]

يختارالمعلم أحد التلاميذ، ويكلفه بكتابة الآية القرآنية على السبورة، ويمليها عليه.

قال الله تعالى:﴿ٱللَّهُ يَسۡتَهۡزِئُ بِهِمۡ وَيَمُدُّهُمۡ فِي طُغۡيَٰنِهِمۡ يَعۡمَهُونَ﴾. [2]

فيكتبها التلميذ هكذا: قال الله تعالى:﴿ٱللَّهُ يَسۡتَهۡزِئُ بِهِمۡ ﴾ هكذا يستهزء

المعلم : اقرأ ما كتبت

الطالب: قال الله تعالى :. ﴿ٱللَّهُ يَسۡتَهۡزِء بِهِمۡ﴾.

المعلم: الأصح" يستهزئ"، وليس" يستهزأ".

ويذكره بالقاعدة، لأن الحرف الذي قبل الهمزة مكسوراً تكتب على طرف ياء غير منقوطة(ياء بلا نقطتين:ى)

وفي مثال أخر : قال الله تعالى:﴿ وَلَلۡأٓخِرَةُ خَيۡرٞ لَّكَ مِنَ ٱلۡأُولَىٰ﴾ [3]

ومن الأخطاء الشائعة كتابة الآية : قال الله تعالى:﴿ ولا الآخرة خير لك من الأولى﴾.

---

[1]- البقرة الاية 15

[2]- البقرة الآية15

(المثال مقتبس من كتاب اللّغة العربية.السنة الرابعة متوسط. ص4).

[3] - الضحى الاية4 .

وهنا لابد للمعلم أن يتدخل، فيصحح الخطأ، فيقول نكتب" وللآخرة"، وليس "ولا الآخرة"، وهناك أمثلة لا تعد، ولا تحصى عن الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ أثناء عملية الكتابة.

وكذلك هناك أخطاء إملائية—على سبيل المثال–عدم وضع علامة التعجب ! في نهاية الجملة التعجبية.

وأما بالنسبة للأخطاء الصرفية، كأن يقوم التلميذ بتحويل الفعل الماضي " وقى" إلى فعل الأمر "قي"، والصواب في ذلك : الفعل الماضي" وقى " عند تحويله إلى الأمر يصبح"قِ"، وليس"قي" ، ومن الضروري أن يستخدم المعلم كل أنواع التغذية الراجعة من تصحيحية، وتفسيرية حسب الضرورة ، لأن ذكر الخطأ بدون تصحيحه لا يكفي لتوجيه العملية التعليمية إلى الهدف المرغوب فيه، ولكن يكون ذلك عندما يعجز التلاميذ في إيجاد الحل رغم تكرار المحاولة.

وتتم عملية تصحيح التعبير بطرق عديدة، منها:

6-4-1- الطريقة الفردية المباشرة:

تجرى داخل القسم، ولكن مع كثرة عدد التلاميذ يصعب تطبيقها، ولهذا يأخذ المعلم أوراق التلاميذ، لكي يصححها في المنزل نظرا لضيق الوقت، ويعيدها بعد أسبوع إليهم واضعا علامات كل تلميذ، ويؤشر على نوع الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ، إلا أن هناك بعض المدرسين يكتبون الكلمة الصحيحة باللون الأحمر أسفل الكلمة الخاطئة، لكي لا يقع فيها التلميذ مرة أخرى، والبعض يكتفون بوضع دائرة حول الخطأ أو خط أسفل الإجابة الخاطئة، من دون أن يصحح الخطأ.

6-4-2- التصحيح الذاتي: يتعلم التلميذ من خلال المحاولات المتكررة، وبالتالي يقل الخطأ، إلا أن هذه الطريقة في كيفية معالجة الأخطاء تبدو آلية، تقتل الروح الإبداعية. [1]فلابد على المتعلم أن يستخدم عقله في استرجاع ما تعلمه سابقا ، ويحاول أن يستفيد منه في وضعية مماثلة لما درسه، كأن يسرد لنا قصة تعالج الموضوع نفسه، ولكن لابد أن يعبر عنها بأسلوبه الخاص، لكي يعتمد على نفسه في إنشاء قصة، ويوظف القواعد اللغوية التي درسها في حصة الظواهر اللغوية، وإذا ما أخفق في ذلك يراجع القاعدة لكي يصحح خطأه.

[1]- ينظر رشيدة ايت عبد السلام. دليل استاذ اللغة العربية. السنة الرابعة من التعليم المتوسط. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر. 2006م. ص44

خلاصة الفصل:

نستشف من هذا الفصل أن التغذية الراجعة لها أهمية قصوى في تنمية المهارات اللغوية الأربع: (استماع- تحدث- قراءة- كتابة، فهي مهارة لا غنى عنها في العملية التعليمية، لأنها تعمل على تجاوز الصعوبات، والعثرات التي تعرقل الفعل التعليمي، فهي من أهم ثمار التقويم، ولولاها لما استطاع المدرس أن يكشف عن أداء التلاميذ، وأن يعرف مدى نجاح درسه، وسنعرض في الفصل اللاحق البيداغوجيات الحديثة، وعلاقتها بالتغذية الراجعة.

الفصل الثالث

التغذية الراجعة وعلاقتها بالبيداغوجيات الحديثة

تمهيد

ثانيا: مفهوم البيداغوجياالحديثة، ونشأتها.

ثالثا: علاقة البيداغوجيا بالديداكتيك

رابعا: أنواع البيداغوجيا

خامساً: المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالمصطلحات الأخرى

سادساً: علاقة التغذية الراجعة بالمقاربات البيداغوجية.

سابعاً:: علاقة التغذية الراجعة بالبيداغوجيات الحديثة.

تمهيـــــد

مما لاشك فيه أن التغذية الراجعة تظل مصاحبة للمنظومة التعليمية في مختلف أطوارها، إصلاحاتها لأنها مرتبطة بالتقويم، والتعزيز، فلا يمكن الاستغناء عنها، كما هو معروف في الإصلاحات التعليمية، والتربوية الحديثة التي ظهرت في الآونة الأخيرة، التي أصبح فيها المتعلم محور العملية التعليمية، يبني معارفه بنفسه، وباجتهاده، وبقدراته الخاصة، أي يعتمد على نفسه في مجابهة المشكلة، ومحاولة حلها، وما المعلم سوى موجه، ومرشد للعملية التعليمية التعلمية، وتشدد أيضا على تنشيط المعارف السابقة، واستثمارها في التعلمات اللاحقة، وتعديل للبنى المعرفية لدى المتعلمين، بتمثيل التعلم اللاحق بالتعلم السابق، وكل هذا يحتاج إلى تغذية راجعة، بها يعرف المعلم من أين يبدأ، ويعرف ما تحقق من أهداف قصيرة المدى، وبعيدة المدى، وكذلك المتعلم بها يعرف ما يراد منه بالضبط، وهل أن استجاباته كانت في الاتجاه الصحيح، أم تحتاج إلى تعديل، وتصويب؟ .

إضافة إلى ذلك تكون التغذية الراجعة مصاحبة للعملية التعليمية تشمل كل خطوة من خطوات الدرس، أي تغذية راجعة مستمرة، تهتم بالكم، والكيف، وتكون في وضعية الانطلاق، بغرض تصحيح التعلمات السابقة، وفي وضعية بناء التعلمات، وهنا تكون حصاداً لمجمل تعلمات الدرس بأكمله، بالإضافة إلى أن التغذية الراجعة تتخلل جميع مراحل البرنامج الدراسي، بخلاف ما كانت عليه سابقا الطريقة التقليدية، كان المعلم يقوم بتلقين المعلومات للتلاميذ، وهنا يكون التلميذ متلقياً سلبياً، لا يتدخل في بناء الدرس، وبعد انتهاء المعلم من تقديم مجموعة من الدروس، يعقبها امتحان تُقَوَّمُ فيه ورقة الطالب، ويصحح الامتحان في ورقة الإجابة النموذجية، لذا فلابد أن تكون التغذية الراجعة مفيدة لدى الطلبة حتى تجني العملية التعليمية ثمارها، ومن ثم نتأكد من مدى كفاءة المتعلم في أداء المهارات اللغوية، هذا ما يحصل من تحول، وتغير في طريقة التدريس في ضوء البيداغوجيات الحديثة، التي تنضوي تحت المقاربة بالكفاءات، والتي تُفَعِلُ عمل التلميذ، وتجعله يعتمد على نفسه في مجابهة المخاطر، والصعوبات التي تعترض سبيله، أي يكون تعلم التلميذ ذاتيا، وفيها يتم الانتقال من مرحلة التعليم إلى مرحلة التعلم، ويكون التقويم فيها بشكل إدماجي، تدمج التعلمات

السابقة مع التعلمات اللاحقة، ونعتمد فيها على مجموع المعارف التي تخدم وضعية معينة، وهنا تكون التغذية الراجعة المستمرة، وفيها " يبنى الإدماج على التعلم الذاتي، والموارد، والمكتسبات، والوضعيات الإدماجية، والحلول الناجعة، والتقويم، و التصحيح، والمعالجة، ويشكل هذا كله مقاربة إدماجية"[1]، تكون فيها أهداف الدرس متصلة مع بعضها البعض بشكل متكامل، والمعلومات تخدم بعضها البعض". [2] بخلاف الطريقة التقليدية التي يجرى فيها التقويم مقتصرا على فترة الامتحان فقط، وتكون (التغذية الراجعة مؤقتة)، وجزئية، ومؤجلة، وفي المقاربة بالأهداف يكون التقويم تراكمياًوأهداف الدرس منفصلة عن بعضها البعض، لا تفي بالغرض المطلوب، وبالتالي التغذية الراجعة هنا لا تخدم جميع مراحل الفعل التعليمي. ويعتقد المتعلم بأن كل خطوة منفصلة عن ما قبلها أو ما بعدها في الدرس.

والآن مع البيداغوجيات الحديثة أصبح هناك تأثيراً، وتأثراً، بحيث تصبح الحلقة التواصلية بين المعلم، والمتعلم بشكل متبادل، وفعال ، تفعل الحوار، وتكون التغذية الراجعة حاضرة بشكل كبير أثناء ممارسة الفعل التعليمي التعلمي، ونقصد بالبيداغوجيات الحديثة مايلي: (بيداغوجيا المشروع. بيداغوجيا الخطأ. بيداغوجيا الفارقية. بيداغوجيا الإدماج. . . الخ، وفي هذا الفصل اللاحق، سنتطرق إلى ذكر البيداغوجيات الحديثة، ونتحدث عن مدى ارتباطها بالتغذية الراجعة، بمزيد من التفصيل إن شاء الله.

[1]- جميل حمداوي. نحو تقويم تربوي جديد. ص55. www. alukah.net

[2]- المرجع نفسه الصفحة 55.

1-البيداغوجيات الحديثة:

أ-البيداغوجيا:

أ-1 مفهومها:

***المعنى اللّغوي لكلمة" بيداغوجيا" :**

في المعنى اللغوي للبيداغوجيا لم نجد في متون المعاجم اللغوية تعريفاً لها إلا ماورد من تعاريف اصطلاحية لهذا المفهوم.

يصعب تعريف البيداغوجيا تعريفاً جامعاً مانعاً، نظرا لتعدد دلالاتها الاصطلاحية، ومن جهة أخرى التصاقها بمفاهيم مجاورة لها مثل التربية، والتعليم، وهذا ما جعل الباحثين يصنفونها إلى بيداغوجيا نظرية أو أخرى تطبيقية.

***المعنى الاصطلاحي لكلمة"بيداغوجيا":**

إن كلمة بيداغوجيا هي:" مصطلح معرب عن اليونانية يعني علم التربية. أي ترجع كلمة :"بيداغوجيا" إلى أصول إغريقية، وكانت تدل على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته، وبخاصة من البيت إلى المدرسة. ولقد تطور استعمال الكلمة، وأصبح يدل على المربي (**Pédagogue**). والبيداغوجيا ، هي جملة الأنشطة التعليمية التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين، والمتعلمين. [1]

ويستخدمه بعضهم:" للتعبير عن المعتقدات التربوية، والوسائل المتنوعة التي يشيع استخدامها بين المربيين لبلوغ أهداف المجتمع في بناء مواطنيه، وتشكيل سماتهم العقلية، والخلقية، وغيرها. . . الخ، وعلى هذا لا يكون المقصود بالمصطلح هو علم بعينه، وإنما مجموعة العلوم التي تتكامل فيما بينها

[1]- احمد اوزي. المعجم الموسوعي لعلوم التربية. دار النجاح الجديدة. الدارالبيضاء. المغرب. الطبعة الأولى 2006م. ص150

لتوفر للمربين فهما سليما لطبيعة أبنائهم، وأداءاً أفضل لعملهم، واستخداما أرشد للوسائل المتاحة ثم تقويمها موضوعيا لما يتم تحقيقه من عمل"[1]

ب–مفهوم الحداثة:

ب. 1– لغة:

ورد في معجم "لسان العرب" لابن منظور تحت مادة [حدث] الحديث: نقيض القديم. والحدوث نقيض القدمة، حدث الشيء يحدث حدوثا، وحداثة، وأحدثه هو، فهو محدث، وحديث، وكذلك استحدثته، والحدوث كون الشيء لم يكن، وأحدثه الله فحدث. وحدث أمرٌ أي وقع. الحدث: الأمر الحادث المنكر الذي ليس بمعتاد، ولا معروف في السُنّة، واستحدثت خبراً أي وجدت خبراً جديداً.

[والحديث: الجديد من الأشياء، والحديث: الخبر يأتي على القليل، والكثير، والجمع أحاديثُ".[2]

ب–2– الحداثة اصطلاحا:

لقد حدد " عبد الله الغذامي" مفهوم الحداثة بأنّها: "معادلة إبداعية بين الثابت والمتغير، أي بين الزماني، والوقتي ، فهي تسعى دوماً إلى صقل الموروث، لتفرز الجوهري منه فترفعه إلى الزماني بعد أن تزيح كل ما هو وقتي ، لأنه متغيّر ومرحلي، وهو ضرورة ظرفية تزول بزوال ظرفها، وتصبح طوراً يسهم في نمو الموروث، لكنه لايكبل الموروث أو يقيده". [3]

---

[1]–فاروق عبده فلية.احمد عبد الفتاح الزكي. معجم مصطلحات التربية لفظا و اصطلاحا. الناشر دار الوفاء. الإسكندرية. دط. 2004م. ص69.

[2]–ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب. المجلد الثاني. الأحرف(ج ح). دار الحديث. القاهرة. 2003م. ص349–350.

[3]– عبد االله الغذّامي.تشريح النص مقاربة تشريحية لنصوص شعرية معاصرة،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء–المغرب ط2،2006، ص 10

أ-2- البيداغوجيا، ونشأتها:

أشار"جونير"، وآخرون إلى أن فكرة جعل البيداغوجيا علماً ظهرت منذ نهاية القرن التاسع عشر، فقد برزت في أوروبا، والولايات المتحدة الأمريكية على حد سواء، وكان غرضها المشترك أن تجعل البيداغوجيا علماً تطبيقياً يرتكز على علم النفس. . . ولقد سادت البيداغوجيا تعليم عصر الصناعة"[1]، ثم اكتسحت ميدان التعليم. وفي عام 1987م قام " شولمان" بوضعها كصنف مستقل من بين سبعة أصناف، وهي: "المعرفة البيداغوجية العامة، والمعرفة المنهاجية، ومعرفة المحتوى، ومعرفة المحتوى البيداغوجية، ومعرفة خصائص المتعلمين، ومعرفة البيئات التعليمية، ومعرفة الفلسفات، والأهداف الخاصة، والعامة". [2] وكذلك يطلق على البيداغوجيا (pedagogy)كمرادف لفن التدريس.[3]

وذكر كل من "جلسون وكوست"Galisson&Costek1979 البيداغوجيا بأنّها: " لفظ عام ينطبق على ماله ارتباط بالعلاقة القائمة بين المدرس، والمتعلم، بغرض تعليم، وتربية الطفل أو الراشد

وبالانطلاق من مستويات مختلفة يمكن تمييز استعمالين للفظ بيداغوجيا أكثر تحديداً، وهما:

أ. حقل معرفي: قوامه تفكير فلسفي، وسيكولوجي في غايات، وتوجهات الأفعال، المطلوب ممارستها في وضعية التعليم أو التربية على الطفل و الراشد، أو بواسطتهما. . .

ب. حقل عملي: يتكون من مجموع تصرفات المدرس، والمتعلمين داخل القسم. ، وهنا يمكن اعتبار البيداغوجيا اختيار طريقة ما في التدريس. [4]

[1]-ينظر.سعد علي زاير. و أسماء تركي داخل . اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. الدار المنهجية للنشر والتوزيع. العراق. بغداد. ط1. 2015م. ص111

[2]-المرجع نفسه. الصفحة111.

[3]- المرجع نفسه الصفحة 112.

[4]- المرجع نفسه. الصفحة113.

وموضوع البيداغوجيا النظرية، والتطبيقية يهدف إلى بناء عقيدة تربوية، وليست البيداغوجيا علما أو تقنية أو فلسفة أو فنا، بل هي كل متكامل منظمة حسب ارتباطات منطقية، وتقدم السوسيولوجية، والسيكولوجية، الأسس العلمية للبيداغوجيا. [1]

3- علاقة البيداغوجيا بالديداكتيك:

يعتبر علم الديداكتيك مكملاً للبيداغوجيا التي تعهد إليه موضوعات أكثر شمولاً، فالديداكتيك يعنى في مجال اشتغالها معنى البيداغوجية، كونها الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي. [2]

وعلاوة على ذلك يتعلق مفهوم الديداكتيك بمحتويات التدريس، وطرائق التدريس، ووسائل التدريس، ويهتم بالتفاعلات الحاصلة بين مكونات المثلث الديداكتيكي:(المعلم، المتعلم، المحتوى التعليمي)، باعتبار الديداكتيك جزءً لا يتجزء من البيداغوجيا.

- أوجه التشابه والاختلاف بين البيداغوجيا و الديداكتيك:

هناك نقاط تلاقي بين البيداغوجيا، والديداكتيك، ونقاط اختلاف يرصدها الجدول الآتي:

البيداغوجيا	الديداكتيك
أشمل وأعم من الديداكتيك	جزء من البيداغوجيا
كيفية ملاءمة المادة الدراسية للمتعلم	كيفية تنفيذ مادة البيداغوجيا
يهتم بالجانب النظري والتطبيقي	يهتم بالجانب التطبيقي
يستهدف التربية والتعليم	ينفذ عملية التعلم والتعليم
مصطلح مرادف للمنهاج	مصطلح مرادف للطرائق
تدابير انتقال المتعلم من حالة الطبيعية إلى حالة الثقافية	تنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم.

[1]-ينظر.سعد علي زاير. و أسماء تركي داخل . اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. ص114

[2]-المرجع نفسه. الصفحة115-119.

يبحث في نوع المحتوى والمعلومات.	يبحث في تنفيذ الأهداف وتحقيقها
دراسة مشكلات المواد التعليمية	دراسة مشكلات تعليم المواد الدراسية
يبحث في كيفية اختيار المادة التعليمية	يبحث عن سبل تسهل التعلم التعليم
يبحث في الشروحات، والتوضيحات والحوارات.	يبحث في محتويات التدريس، وطرائق التدريس، ووسائل التدريس.
تقدم السوسيولوجية والسيكولوجية الأسس العلمية للبيداغوجيا	لتحقيق أهداف السيكولوجيا و السيسوكولوجيا[1]

4-أنواع البيداغوجيات الحديثة:

4-1- بيداغوجيا حل المشكلات:

بيداغوجيا المشكلات هي " إستراتيجية تبدأ باستثارة تفكير الطالب، بعرض مشكلة ما تثير تفكيره، وتدفعه نحو البحث عن حل لها من خلال ممارسة عدد من النشاطات التعليمية، ويكتسب الطالب من خلال هذا الأسلوب مجموعة من المعارف النظرية، والمهارات العملية، تنمي لديه العديد من مهارات التفكير الإبداعي"[2].

ويصف "دانكر"**Dunker(1945)**: حل المشكلة بأنه:" الانتقال من وضعية معطاة إلى وضعية مطلوبة، شريطة أن يتضمنهذا الانتقال إعادة تنظيم". [3]يبدو لنا في هذا المقام أن اكتساب المعرفة يمكن المتعلم من إعادة ترتيب، وتنظيم معارف المتعلم السابقة، لأن استقبال تعلمات جديدة بدون تنظيم المعلومات القديمة يؤدي إلى فقدان التوازن.

[1]- ينظر.سعد علي زاير. و أسماء تركي داخل . اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. ص 119-120.

[2]- المؤتمر الدولي. المعلم، وعصر المعرفة. الفرص وتحديات. تحت شعار معلم متجدد لعالم متغير. الجزء الاول. كلية التربية. المملكة العربية السعودية. 2016م. ص56.

[3]- مصطفى بن حبيلس. المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة سلسلة من قضايا التربية. 2004م. ص7.

وفي السياق نفسه، يرى" **جانييه** " أن حل المشكلة، يتضمن عمليات عقلية، وأكاديمية، وتعليمية، يكتشف المتعلم مجموعة من القواعد، أو المبادئ المتعلمة سالفا، والتي يمكن للمتعلم أن يطبقها للوصول إلى حل – مشكلات جديدة غير مألوفة. [1]

4-1-1- الوضعية المشكلة: هي :" بناء اصطناعي ، يبتكره المعلم لتعليم التلاميذ للوصول بهم إلى تغيير تصوراتهم باستمرار، وذلك بدفعهم إلى تنفيذ مهمة ملموسة، وفق شروط معينة، على أن يوضعوا أمام عقبة أو تناقضات ليكتسبوا في الأخير معلومات أو مهارات أو ميول أو اتجاهات إنها مشكلة نابعة من شيء ناقص، وهذا الأخير ستتولد منه مجموعة من التساؤلات. ينبغي أن يحس المتعلمون، في الوضعية- مشكلة، بأنهم أمام طريق مسدود، الأمر الذي سيعطي معنى للإجراءات التي سيتخذونها لا حقا... "[2]

وفي غضون هذا المفهوم الوضعية المشكلة هي موقف يتطلب من المتعلم استخدام معارفه المختلفة، وتسخيرها لبناء تعلماته، بغية الوصول إلى نتيجة ملموسة، وتكون هذه النتائج ممنهجة وفق المعايير المطلوبة، وهذه الوضعية المشكلة تشكل عقبة في طريق المتعلم، يقوم بافتراض مختلف الحلول لمواجهتها، وحلها، لكي يصل في الأخير إلى تعلم له معنى.

وفي تعريف أخر للوضعية المشكلة بأنها: وضعية ملموسة تصنف في الوقت نفسه الوضعية أو الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي تواجه المتعلم (ة) قصد تشغيل المعارف المفاهيمية، والإجرائية الضرورية لبلورة كفايته، والبرهنة عليها. [3]

[1]- ينظر.عبد اللطيف بن حسين فرج. . طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين دار المسيرة. عمان. الأردن. ط1. 2005م. ص127

[2]-محمد الطاهر وعلي الوضعية .المشكلة في المقاربة بالكفاءات. مجلة جغرافية المغرب. 2007م. ص16

[3]-ينظر. علي ايت اوشان . اللسانيات والتربية. المقاربة بالكفايات، والتدريس بالمفاهيم. دار ابي رقراق للطباعة والنشر. 2014م. ص151.

يراهن " **فليب بيرنو**" على أن نجاح المدرسة ليس غاية في ذاته لأن ما يهم هو أن يستطيع التلميذ حشد مكتسباته خارج المدرسة في وضعيات معقدة، ومفاجئة، لذلك بدأ الاهتمام بإعادة استثمار المكتسبات المدرسية للاستجابة لهم نجاعة التعليم، والملاءمة الواسعة للتعلمات المدرسية في وضعيات العمل، وخارج العمل، ويتمثلهذا في إشكالية تحويل المعارف أو بناء الكفايات، وذلك حسب ما يراه " بيرنو" النفعية، والتحويل، والإدماج، أو بناء الكفايات. [1]

4-1-2-الفرق بين التعلم التقليدي والتعليم بالمشكلات:

وهدف هذه المقارنة يتمثل في توضيح الفرق الجوهري بين التعلم التقليدي السابق، و التعليم الجديد المبني على المشكلات، ونوضح ذلك في الجدول الآتي:

التعلم التقليدي		التعليم بالمشكلات	
دور المعلم	**دور المتعلم**		
-يبادر للعمل -ينظم العمل -يقوم اداء المتعلم	-مستقبل للمعلومات. -مستجيب لأسئلة المعلم -يشترك في الانجاز -يستجيب لأفكار المعلم	-يستجيب لأسئلة التلاميذ، وأفكارهم -أحد مصادر المعلومات -مستشار للتقويم	-يبحث عن المعلومات -يقوم بتصميم تجارب -له دور أساسي في التقويم -يبادر للقيام بأعمال ذاتية لا تكون أعماله ردود أفعال[2]

[1] -Philipe. Perrenoud. Des savoirs au compétences :de quoi parle ton en parlant de compétences ?http://www. unige. ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php1995/1995. 08html.

[2] -ينظر. يوسف ذياب عواد. مجدي علي زامل. التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان الأردن. دط. 2010م. ص42.

4-1-3- خصائص المشكلة:

إن كل إنسان وهو على قيد الحياة تصادفه لا نقول مشكلة فقط وإنما عدة مشكلات ويحاول قدر استطاعته أن يتخلص منها، فيقوم بمواجهتها سواء في المدرسة أو في الحياة اليومية. وتكمن خصائص المشكلة في ما يلي:

-فردية: المشكلة تكون فردية، وتختلف الرؤية للمشكلة، فهناك من يعتبرها مشكلة، في حين لا يعتبرها شخص أخر مشكلة، وذلك حسب اختلاف القدرات العقلية للتلاميذ، ولكن قد تكون هذه المشكلة جماعية تهم أكثر من فرد في وضعية محددة.

-**الوعي بالمشكلة:** لا بد من الفرد المتعلم أن يحس بوجود المشكلة، وإلا فلن تعتبر مشكلة.

- الطابع الانفعالي: يصاحب المشكلة حالة توتر، وخوف يشكو منها الفرد المتعلم.

للمشكلة مظاهر متعددة: للمشكلة أوجه متعددة وهي:(انفعالية، أو معرفية، أو اجتماعية، أو أخلاقية. . . . الخ)[1]

4-1-4- الوضعية المشكلة، والفعل التعليمي:تلازم الوضعية المشكلة المراحل الثلاثة، التي تساير الفعل التعليمي التعلمي، وتكون في :

أولا: بداية الفعل التعلمي:

تهدف إلى إيقاظ الدوافع، وتشويق التلاميذ، لكي يتابعوا الدرس.

ثانيا: أثناء الفعل التعلمي:

-في مرحلة الانطلاق

-مرحلة التجريب

[1]-ينظر. أحمد أوزي التعليم، والتعلم الفعال نحو بيداغوجيات منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ. الدار البيضاء. ط1. 2015م. منشورات مجلة علوم التربية العدد 39. ط1. 2015م . ص77.

-مرحلة اكتساب المعلومات.

- مرحلة تنظيم المعلومات.

- مرحلة بناء المفاهيم، والنظريات.

في نهاية الفعل التعلمي:وتكون في التقويم التأهيلي، ويركز هنا على وضعيات مشكلات إدماجية، تسمح بتقويم اكتساب الكفاءات الختامية[1].

4-1-5- خطوات حل المشكلة:يقوم المدرس بإتباع خطوات مرتبة ترتيب تسلسلي منطقي، وهذه الخطوات تهدف إلى بناء المعارف بالتدرج في ذهن المتعلم، ويمكن تحديد خطواتها كالآتي:

1- **الشعور بالمشكلة**:ويقصد بها إدراك الصعوبات، والمعوقات التي تحول دون الوصول إلى الهدف المرغوب فيه.

2- **تحديد المشكلة**: ويعنى بها وصف المشكلة وصفا دقيقا، لكي يساعدنا ذلك في حلها.

3- **تحليل المشكلة**:وهنا يتعرف المتعلم على العناصر الأساسية في مشكلة ما.

4- **جمع البيانات**: تكمن في تحديد المتعلم لأفضل المصادر المتاحة لجمع البيانات، والمعلومات المرتبطة بالمشكلة.

5- **اقتراح الحلول**: مجموعة من الاحتمالات المقترحة لحل مشكلة ما.

6- **دراسة الحلول المقترحة**: يكون فيها الحل واضحا، وقد يكون هناك عدة احتمالات، فيتم المفاضلة بينها وفق معايير مضبوطة.

[1]-ينظر محمد الطاهر و علي . الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات. مجلة جغرافية المغرب. الجزائر. ط2007. 1م . ص18-19

الحلول الإبداعية: الحلول التي يتوصل إليها التلاميذ، وتخرج عن المألوف. [1]

وتصف اللجنة الوطنية للمناهج مراحل بناء الدرس انطلاقا من بيداغوجيا المشكلة على هذا النحو:

1)– مرحلة الإثارة، والتحفيز: يقوم المعلم بإثارة مشكلة حقيقية تجلب انتباه التلاميذ، وتتحداهم، وتدفعهم إلى البحث عن حلّها، يراعي في ذلك قدرات المتعلمين، ومكتسباتهم، وميولهم، لكي يشعروا بالمشكلة(الشعور بالمشكلة).

2)–مرحلة الاستيعاب، و الفهم: تحديد العمل المطلوب انجازه، حتى يتسنى لهم تفكيك المشكلة إلى عناصرها الجزئية، ثم تركيبها، مع توجيهات الأستاذ لهم.

3)– مرحلة البحث، والاستقصاء: بحث المتعلمين عن الحلول المناسبة، ويكون ذلك بالرجوع إلى مكتسباتهم القبلية، وخبراتهم، وقد يأتي التلاميذ بوجهات نظر مختلفة، يقوم المدرس بتقييمّها.

4)– مرحلة الضبط، والتقييم، واستخلاص النتائج: يتم فيها غربلة الأفكار الصحيحة من الأفكار الخاطئة، ويتم التحقق من صحة الفرضيات، أو الحلول، وتترجم إلى سلوكات ايجابية، وهي أخر خطوة لها. [2]

4–1–6- مكونات الوضعية:

السند: ويشمل مجموعة من العناصر المادية التي نقترحها على المتعلم: مقالة- رسالة – صور....

ويحتوي السند على ثلاثة عناصر:

السياق: يصف المحيط الذي تجرى داخله الوضعية.

[1]–ينظر. ناهده عبد زيد الدليمي.ساليب في التعلم الحركي جامعة بابل. كلية التربية الرياضية. دار الكتب العلمية. الفضاء التربوي الرياضي. دط. دت. ص108-109.

[2]–ينظر.الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط- اللغة العربية، والتربية الاسلامية. اللجنة الوطنية للمناهج الجزائر. 2013-2014. ص11.

معلومات يتفاعل المتعلم انطلاقا منها مع الوضعية.

وظيفة: تحدد الهدف من المنتج المنجز.

–المهمة: وهي التنبؤ بالمنتج المتوخى.

التعليمة: تضم مجموعة من توصيات العمل التي تقدم إلى المتعلم بشكل واضح. [1]

الإخفاق في حل المشكلة: يوضح الشكل الآتي الأسباب، والعراقيل التي تؤدي إلى حل المشكلة بشكل خاطئ، وهو كالآتي:

الحل الخاطئ عدم توفر العناصر اللازمة ←ضطراب في المعلومات ← عدم تحديد المشكلة

والمساعدة للعمل.

شكل رقم(1)[2]

4–2– مفهوم الإدماج: Mainstreaming:

أ– في المعنى اللغوي:"(مادة :د م ج)، دمج الشيء في الشيء، دخل، واستحكم فيه"[3].

ب– في المعنى الاصطلاحي:الإدماج يعنى بالمزج بين مختلف الموارد ، والمهارات اللّازمة لتربية الفرد، وعرّف أيضا بأنه توظيف المتعلم مختلف مكتسباته بشكل متّصل في وضعيات ذات دلالة"[4]، أي استثمار مختلف المعارف، مع ربط بعضها البعض، لكي تخدم وضعية بعينها، وتكون لها دلالة.

[1]–ينظر.رشيد ايت عبد السلام دليل استاذ اللغة العربية وزارة التربية والتعليم السنة الرابعة من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. 2006م. ص26

[2]– ينظر.محمد العربي بدرينة. ركزة سميرة. حل المشكلات الماهية . الاتجاهات، والاستراتيجيات. دار الخلدونية. الجزائر. دط. 2016م. ص20

[3]– فاروق عبده فلية،د. أحمد عبد الفتاح الزكي. معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا. ص22.

[4]–محفوظ كحوال. دليل الاستاذ . اللغة العربية. السنة اولى متوسط. موفم للنشر. وزارة التربية الوطنية. الجزائر. ص32

ولقد أثبتت مجموعة من الدراسات بأن المعلومات التي تحفظ، وتخزن في الذاكرة، هي عرضة للنسيان، لافتقارها لعامل الإدماج، بخلاف المعلومات المترابطة، والمنتظمة ترسخ في الذهن بسرعة معقولة، وسهلة الاسترجاع، والتذكر.

إن عملية بناء المعرفة تختزل في كيفية ربط المتعلم المعلومات الجديدة بمعرفة سابقة ذات معنى لديه، وبالتالي يحقق مبدأ تراكمية المعرفة، ويكتسب القدرة الاستدلالية، ويتعلم كيفية تكوين علاقات بين المعلومات، والخبرات. [1]

4-2-1- بيداغوجيا الإدماج:

رغم اعتبار بيداغوجيا إدماج المعارف المكتسبة من الأمور الجديدة على الممارسات التربوية، بعد التطورات التي لحقتها، وأثارت ضجة كبيرة خلال الإصلاحات الجديدة، والعمل بالمقاربة بالكفاءات، إلا أنها من الممارسات قديمة ، والدليل على ذلك أنه أثير منذ عقود عدة في مختلف المجالات كمجال" الفيزيولوجيا"، يقوم الجهاز العصبي بإدماج عدد من المعلومات بغية اشتغال وظيفي متسق للجسم، ومجال الاقتصاد الذي يدمج مجموعة من المقاولات بغض النظر عن مستوياتها، وقدراتها الإنتاجية ، ومجال المعلومات الذي تدمج في إطاره مجموعة من المعطيات بهدف انجاز سلسلة تركيبية من العمليات. [2]

إن عملية إدماج المعارف ليست بالشيء الجديد، إلا أن كثرة الاهتمام بها جعل منها الأساس الذي تبنى عليه الكفاءات، ويظهر ذلك في مختلف الأنشطة مثلا: حصة التعبير الكتابي، عندما يطالب المعلم التلميذ بالكتابة حول موضوع معين، بطبيعة الحال يقوم بإدماج موارده، ومكتسباته المعرفية، ويعتمد على القواعد اللّغويةلضبط كلام، وتخريجه بأسلوب راق.

[1] - ينظر.عبد المنعم شحاتة. تطبيقات علم النفس. مصر الجديدة. ايتراك للنشر و التوزيع. ط1-2004م. ص18

[2] - ينظر.عبد الكريم غريب . بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق، والتقييم . منشورات عالم التربية .الدار البيضاء.ط2-2011م. ص157.

إن بيداغوجيا الإدماج هي قطب الرحى، الذي تشتغل عليه المقاربة بالكفاءات ، وهدفها الأسمى هو خلخلة المعارف السابقة للمتعلم، وتوظيفها لمواجهة وضعية تعليمية جديدة، كما أنها تقوم بدمج تلك المعارف، بعد تحويلها، والانتقاء منها، أو تعديلها حسب ما يتوافق مع متطلبات الموقف التعليمي، والمتعلم هنا يساهم في تكوين ذاته بذاته، فيسخر المعلومات التي اكتسبها، والتي تخدم نشاطه الدراسي ذو الطابع الإدماجي.

4-2-2- أهداف بيداغوجيا الإدماج:

ما فتئت بيداغوجيا الإدماج تتحلى بالقالب التجريبي، كما اكتسحت مجالات عدة، ونتيجة لما حققته من نجاحات في المجال المهني، واللغوي، ارتأت أن تجعل العملية التعليمية أكثر نجاعة، وفعالية، فنجد لها ثلاثة أهداف مهمة على الصعيد التربوي، وهي كالآتي:

- التركيز على تمكين المتعلم من الوصول إلى الكفاءة الختامية لسلك متشكل من سنتين، أو ثلاث سنوات، أو أربع سنوات، ففي السنة الرابعة متوسط، يتم تدريس التلاميذ نصوصاً حجاجيةوسردية، ووصفية، . . الخ، كما تشمل السنة الرابعة من هذا التعليم مختلف السنوات التي درسها المتعلمين من قبل، بالإضافة إلى التعلم الجديد، بدلا من التركيز على قائمة المحتويات.

- تعطي معنى للتعلمات، وتحفز التلاميذ على التعلم، وتبيان التعلمات التي تنفعه في مساره الدراسي[1]. ولهذا لا ينبغي حفظ المعلومات عن ظهر قلب، والأجدى من ذلك هو أن يتعلموا بصفة مستمرة التعلمات داخل وضعيات ذات معنى . أي بيداغوجيا وظيفية.

التفكير في مكتسبات المتعلمين بمفهوم وضعيات ملموسة، يعرف كيف يستعملها في الحياة النشيطة. وتبقى في الذاكرة بعيدة المدى، لا تدخل طي النسيان. [2]

[1]- ينظر.عبد الكريم غريب .مستجدات التربية والتكوين. منشورات عالم التربية. دت. ص296

[2]-المرجع نفسه. الصفحة297.

4-2-3- وضعية التعلم الإدماجية:

يقصد بها:" وضعية مشكل، ذات معنى تنجز اثر التطبيقات أو خلال حصص التعلم الإدماجية، وتستهدف تجنيد المكتسبات من أجل التعلم أو حلّ وضعية جديدة.

4-2-4- وضعية تقييم إدماجية:تتمثل في الوضعية المشكل، وهي وضعية تقوم بإدماج مختلف التعلمات التي تخدم وضعية بعينها، ومن مميزاتها:

- هي وضعية تقييم كفاءة.

-محترمة لمبادئ بيداغوجيا الإدماج، أي أن تتيح توظيف المكتسبات القبلية.

- تقيم في جزء منها كفاءة من كفاءات الأفقية.

- تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم مستقاة من واقعه الحياتي.

- تكون التعليمة المعروضة في لغة غير معقدة، وغير قابلة للتأويل،

- تكون الأعمال المطلوبة تتماشى، والقدرة على التركيز، والانتباه". [1]

4-2-5-أنواع الإدماج

أ-إدماج حسب الاتجاه: للإدماج أنواع أذكرها كالآتي:

1-الإدماج العمودي: يوظف هذا النمط في مجال ضيق ، ومحدد من الوضعيات(مكتسبات معرفية منفصلة من مادة واحدة) دون أن يخترق مواد أخرى، أي اكتساب المتعلم ، في البداية، مجموعة من الموارد في مادة واحدة(كفاءات مادة). ويمكن اعتبار دمج كفاءات المادة (الكفاءات الختامية) لتحقيق الهدف الختامي الإدماجي(الكفاءة الشاملة) إدماجاً عمودياً. واليكم بعض الأمثلة على الإدماج العمودي: إنتاج نص في نشاط التعبير. [2]

[1]-المربي العدد 05.يناير.فبراير.2006م. المجلة الجزائرية للتربية. البيداغوجيات الجديدة .بيداغوجيا الإدماج . ص15

[2]-ينظر. محمد الطاهر وعلي . نشاط الادماج في المقاربة بالكفاءات.الورسم للنشر والتوزيع. ص16

2-**الإدماج الأفقي**:يتم اللجوء فيه إلى موارد مختلفة، تسمح بحل مشكلات متنوعة، ويكون أساسا لمكتسبات أخرى ، فهو يساير الإدماج العمودي بشكل تدريجي، ويتم فيه تدعيم المكتسبات بواسطة كفاءات ختامية المتعلقة بتنفيذ مهام ذات تركيب معقد، والتي تتطلب من المتعلم التحكم في الكفاءات المرتبطة بمواد مختلفة. [1]

ب-الإدماج حسب مراحل التعلم:

ومن المفترض أن يتخلل الإدماج جميع مراحل التعلم، ولا يقتصر على المرحلة الأولى، أو النهائية، لأن عملية التعلم تتطلب التدرج في تقديم المعرفة، والربط بين كل مرحلة، وأخرى:"الإدماج الجزئي"، و"الإدماج المرحلي"، والإدماج النهائي:

1-**الإدماج الجزئي**:يتعلق بأنشطة البناء، والتّدريب، يقوم المتعلم بربط تعلماته السابقة بالتعلمات الجديدة، وتمكنه من تعبئة جزء من موارده المرتبطة بالكفاءات الأساسية، واستثمارها في وضعية مشكلة تندرج من حيث الصعوبة، والمعنى ، ويمكن لهذه الأنشطة أن تكون كذلك مناسبة لتعلم الإدماج النّهائي، و التّدرب عليه.

2-الإدماج المرحلي:يتعلق بالكفاءة المرحلية، وفي هذا النوع، يقوم المتعلم بتعبئة كلّ الموارد المرتبطة بالكفاءة المرحلية. أي مواجهة وضعيات إدماجية، أو انجاز مشاريع ملائمة للوضعية التعلمية.

4- **الإدماج النهائي**: تتعلق الكفاءة الأساسية المستهدفة خلال سنة دراسية، وتتيح للمتعلّم إدماج الكفاءات المرحلية في وضعيات مشكلة، تتيح لنا تعبئة كل التعلمات المكتسبة خلال سنة. [2]

[1]-ينظر. محمد الطاهر وعلي . نشاط الادماج في المقاربة بالكفاءات .ص16.

[2]-ينظر.محفوظ كحوال . دليل الاستاذ. اللغة العربية. السنة اولى متوسط. موفم للنشر. ص33.

4-3-مفهوم الخطأ:

أ-لغة: ذكر في لسان العرب لابن منظور: خطأ: الخطأ، والخطاء: ضد الصواب. وفي التنزيل : ليس عليكم جناح فيما أخطأتم به. . . وأخطأ الطّريق : عدل عنه . أخطأ الرامي الغرض: لم يصبه. وأخطأً يخطئُ، إذا سلك سبيلَالخطإِ عمداً ، وسهواً، ويقال: خطئَ بمعنى أخطأ، وقيل خطِئ إذا تعمّد لما لا ينبغي، وتقول: لأن تُخطِئ في العلم أيسر من أن تخطيء في الدِّين . ويقال : قد خطئتإذا أثمت، فأناأَخْطَأُ، وأنا خاطئٌ"[1]

ب-الخطأ اصطلاحا:

وردت تعريفات متعددة لمفهوم الخطأ حسب السياقات الواردفيها منها:ما أشار إليه"**عبد الكريم غريب**"في كتابه" **المنهل التربوي**"، وقال بأنه: "تصور، ومنهج لعملية التعليم، والتعلم، فهو استراتيجية للتعلم، لأن الوضعيات الديداكتيكية تعد، وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لإكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء؛ وهو إستراتيجية للتعلم، لأنه يعتبر الخطأ أمراً طبيعياً، وإيجابياً يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة"[2].

وفي تعريف أخر**لأحمد أوزي:** إن الخطأ ترجمة لمعرفة ناقصة، وتعبير عن سوء فهم، أو عدم انتباه، أو خلل في سيرورة التعليم، والتعلم، كما أنه انعكاس لاضطراب، أو لا توازن معرفي يخلق لصاحبه تواتراً ذهنيا[3].

وفي هذا المضمار يرى "باشلار" إن الخطأ يمثل ظاهرة بيداغوجية مهمة لأنه ليس مجرد تعثر في الطريق، ولا يظهر فقط بفعل ما هو خارج عن المعرفة، بل إنه يمثل نقطة انطلاق لها، لأن المعرفة

[1]- ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب. حرف الخاء. مادة خطأ. الجزء الخامس. دار صادر. بيروت لبنان. 2003م

[2]- عبد الكريم غريب .المنهل التربوي.الجزء الثاني. منشورات عالم التربية.مطبعة النجاح الجديدة .الدار البيضاء المغرب الطبعة الاولى. 2006م. ص723

[3]- ينظر. احمد اوزي المعجم الموسوعي لعلوم التربية. مطبعة النجاح الجديدة. المغرب. 2006م. ص132-133.

تاريخيا لا تبدأ أبدا من الصفر بل لابد لها أن تصطدم بمعرفة قبلية عامية، ومشتركة، وهذا ما لا ينبغي للبيداغوجيا أن تصرف النظر عنه[1].

وهناك مقولة :"أناتول فرانس"**Anatole France** الشهيرة:" الجهل، والخطأ ضروريان للحياة مثل الخبز، والماء. . . " [2]ويعني بذلك أن الخطأ حقيقة و ضرورة حتمية لا يمكننا تجاهلها مهما كانت الظروف.

ومن الضروري أن يتقبل المعلم إجابات التلاميذ بسلبياتها، وايجابياتها، ويجب أن يعطي فرصة للمتعلم لكي يتكلم، ويتعرف على أخطائه، ويصنفها حسب نوع تلك الأخطاء، ثم يصححها.

ولقد أشار " سليستان فريني" إلى الخطأ، فيقول:" أننا نتعلم الكلام عندما نتكلم، ونتعلم الرسم عندما نرسم". [3]

واعتبر سليستان الخطأ مكونا للتعلم، ولا يمكن الاستغناء عنه أحيانا. وفي اعتقاد البنيويين أن الخطأ يعيد تنظيم الفكر. [4]

وهناك تعريفات متعددة للعلماء في الغرب تؤيد فكرة الاقتناع بورود الخطأ في تصرفاتنا، ولا يمكن انكار ذلك.

ويقول "جاك روسو":" إذا أخطأ (التلميذ) أتركوه يفعل. لا تصححوا أخطاءه انتظر في صمت حتى يكون قادرا على اكتشافها، وتصحيحها بنفسه). ومن مقولات": ليوناردو دافنشي" الجميع يبدأ بارتكاب الأخطاء، والرسام الذي لا يفهم الأخطاء التي يرتكبها لا يمكنه أبدا تصحيحها). وينقد "باسكال «هذه الآراء ، فيقول:" الخطأ بشري، لكن التمادي فيه شيطاني"[5]

[1]- ينظر.محمد شرقي.قاربات بيداغوجية من تفكير التعلم الى تعلم التفكير.افريقيا الشرق. ص135-136-

[2]- جميل حمداوي. بيداغوجيا الخطأ . شبكة الالوكة. ص4

[3]- أحمد بن محمد بونوة. المعالجة البيداغوجية. بونوة. شبكة الالوكة. الجلفة. 2010م. ص14

[4]- المرجع نفسه الصفحة. 14

[5]- أحمد بن محمد بونوة. المعالجة البيداغوجية. الصفحة نفسها.

4-3-1-بيداغوجيا الخطأ: لقد ساهمت مختلف النظريات، والمقاربات في إرساء معالم بيداغوجيا الخطأ:(المقاربة الفلسفية، والمقاربة المنطقية، والمقاربة السيكولوجية (علم النفس السلوكي، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس التكويني....)، والمقاربة الابستمولوجية، والمقاربة اللسانية(اللسانيات التطبيقية)، والمقاربة البنيوية، والمقاربة البيداغوجية. [1]

لقد تغيرت النظرة إلى الخطأ في مختلف الأزمنة، وتطورت نماذجها البيداغوجية، ففي الاتجاه التقليدي يعاقب عليه مرتكبه، وفي الاتجاه السلوكي ينظر إلى الخطأ نظرة سلبية، إلا أنه لا يستعمل العقاب كوسيلة لإطفاء الخطأ عند المتعلم، وإنما تعزز الإجابات الصحيحة، ويكافأ عليها صاحبها، وتعدل السلوكات غير الصحيحة كما جاء في نظرية "سيكنر" تعديل السلوك"، فيرى هذا الباحث أن:"التعزيز يقضي على الخطأ أثناء التعلم"[2]

وفي تصوره لتنظيم المحيط التعليمي بأنه لا يمكن أن يخطئ فيه التلميذ، في حين لقي الخطأ في الاتجاه البنائي كل الترحيب، والقبول، والاهتمام، وأستخدم كأداة لتحسين التعليم، أي تحول مدلول الخطأ من كونه سلوك مرفوض إلى اعتباره أداة للتعلم، وحقيقة لا يمكن إنكارها.

1- الخطأ في الاتجاه التقليدي:الخطأ في الطريقة التقليدية أمر منبوذ، يعاقب عليه صاحبه أشد العقوبة، معتقدين في ذلك أن الخطأ سلوك مخالف للصواب، ومؤشر على فشل التعليم، والتعلم لذا يجب محاربته للتخلص منه. وهو ما يجعل المتعلم يحس بعدم الثقة بنفسه.[3]

2- الخطأ في الاتجاه السلوكي:

تعد النظرية السلوكية الخلفية المرجعية للمقاربة بالأهداف، ولقد تطرقت هذه النظرية هي أيضا إلى الخطأ، واعتبرته عاهة تترك آثارها السلبية على المتعلم، وأي إجابة خاطئة تصدر عن المتعلم ينبغي

[1]-ينظر.جميل حمداوي. بيداغوجيا الخطأ. ص16.

[2]-الحسن اللحية. الامتحانات المهنية علوم التربية. . منشورات المعارف. الرباط. 2011م ص87

[3]- ينظر.عبد اللطيف الفاربي. المجزوءات المستعرضة لدعم التكوين من اجل تعلم فعال. الوحدة المركزية لتكوين الأطر التربوية. المملكة المغربية-الدعم التربوي تشخيص التعلمات وتوظيف اساليب الدعم. دط. 2012م. ص28.

محاربتها، ويكون ذلك بدعم، ومساعدة التلاميذ في الموضوعات التي تعثروا فيها، ومساعدتهم لتجاوز الأخطاء التي وقعوا فيها، والتخلص من كل الأخطاء، والوصول بهم إلى الأهداف المنشودة. وفي هذا الصدد نجد "بلوم" يسمي نموذجه التربوي" النسق التربوي من غير أخطاء"، وتؤمن النظرية السلوكية بمبدأ:"التعلم بالمحاولة والخطأ"[1] الذي تأسس على يد" الجشطالتيين"، ولقد كان "لسيكنر" إسهامات كبيرة في ذلك ، وخاصة في التدريس المبرمج، ومسألة" تعديل السلوك"، أي قابلية السلوك للتعديل، ومن ثم يمكن تجاوز الخطأ. ونخلص إلى أن المقاربة بالأهداف تدعو إلى تقليص الأخطاء بأكبر قدر ممكن، وذلك بتسخير المعلم الأساليب الفعالة للحد من الخطأ، والتكيف مع هذه السلوكيات السلبية، وتعديلها إلى الأحسن. ولكن سرعان ما تحولت النظرة السلبية للخطأ إلى رؤية إيجابية مع ظهور المقاربة بالكفاءات، والتي تجعل الخطأ أساس التعلم، ومن الخطأ نتعلم، ومن لا يخطئ لا يتعلم.

3- الخطأ في الاتجاه البنائي:

ترى النظرية البنائية، التي تأسست عليها المقاربة بالكفاءات أنه أساس التعلم، "فكل بني ادم خطاء"، ولا أحد منا معصوما عن الخطأ، لذا فالخطأ موجود في مختلف المجالات الحياتية، والمهنية، وفي التعليم أيضا هو الأخر، وفي هذه المقاربة المتعلم هو من يقوم ببناء المعرفة بنفسه من خلال قيامه بممارسة بعض الأنشطة اللغوية، و يقوم بهذه العمليات يصادف جملة من الصعوبات، وهذه الصعوبات هي التي توقعه في بعض الأخطاء، وهنا الخطأ ليس عيبا، فمعرفة المتعلم للخطأ، وإدراكه له يجعله يبحث عن الصواب، وبالتالي تتطور معرفته، لأن الخطأ هو نقطة انطلاق، وجسر عبور إلى الصواب. ، لأن التصور البيداغوجي الحديث يعتبر الخطأ:" معرفة غير مكتملة، ومرحلة من مراحل سيرورة التعلم، وحل المشكلات، وفعل يفتح الطريق للوصول إلى الحقيقة(فريني)، ويشكل نقطة انطلاق المعرفة لكونها لا تنطلق من الصفر(باشلار)"[2]

[1]-ينظر. محمد شرقي.مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم الى تعلم التفكير. ص135

[2]-ينظر. محمد شرقي.مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم الى تعلم التفكير.ص28.

ولهذا فالتعلم حسب النظرية البنائية: "سيرورة لإعادة تنظيم المعارف، وهو تعلم صراعي عامة(المعارف الجديدة ترتكز على المعارف القديمة التي يمكن التساؤل بشأنها) (الصراع المعرفي). يوضح الخطأ، إذن حسب هذا التصور البنائي الصعوبات التي ينبغي على التلميذ أن يحلها لينتج معرفة جديدة(. . .)، وتصحيح الخطأ من قبل التلميذ يشير بذلك إلى أنه، تجاوز تلك الصعوبات ببنائه لإجابة جديدة"[1]، وبالتالي الخطأ في هذا الاتجاه جزء من التعلم.

4-3-2-مبادئ بيداغوجيا الخطأ:

هناك عدة مبادئ في بيداغوجيا الخطأ أقتصر فقط على أهمها:

- الخطأ أساس التعلم: لا يمكن للمتعلم أن يكتسب خبرات، ومعارف إلا بارتكاب الخطأ البيداغوجي، والديداكتيكي.

- الخطأ أداة التقويم: ويقصد بذلك أن التقويم ينصب على تصحيح الأخطاء، وقياس قدرات المتعلمين الكفائية، واختبار إنجازاتهم، وآداءاتهم اللغوية.

- الخطأ تشخيص، وتصحيح: عندما نقوم بتشخيص الأخطاء، ووصفها، تأتي عملية تصحيح الأخطاء في ضوء شبكات التحقق، والتصحيح، والتقويم الذاتي.

- الخطأ بناء للتعلمات: بمعنى أن المدرس يبني تعلماته، ويصححها انطلاقا من الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلم.

- الخطأ أساس الدعم: وهنا المدرس يلتجئ إلى الدعم، والتقوية، والتثبيت إلا بوجود الخطأ الشائع، والمتكرر، والملحاح. [2]

[1]- الحسن اللحية. الامتحانات المهنية. علوم التربية. ص89.

[2]-ينظر. جميل حمداوي . بيداغوجيا الأخطاء . شبكة الالوكة. ص12. 13.

4-3-3-أسباب الوقوع في الخطأ:من الأسباب المؤدية إلى الوقوع في الخطأ، أو في الأخطاء إن صح التعبير:

- عدم وضوح في الوضعية الإدماجية.

- يحصل في الجواب(الطريقة الإستراتيجية)، وفي الجانب المعرفي نفسه بسبب قلة المراقبة، وقد يتراكم.[1]

4-3-4-أنواع الأخطاء:

إن اللغة العربية تكونها مجموعة من المستويات، وكلها تؤثر تأثيراً مباشراً في بنية اللغة العربية، وهذه المستويات هي: (المستوى الصوتي، المستوى الصرفي، المستوى النحوي. . .)، غالبا ما يخطئ فيها تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وتتمثل هذه المستويات في ما يلي:

أ-المستوى الصوتي:اللغة هي عبارة عن أصوات منطوقة، يتحدث بها المتكلم، فتصدر من الجهاز الصوتي.

مثال : خطأ في نطق الحرف.

ب-المستوى الصرفي: هو الذي انصرف إلى دراسة بنية الكلمة، واشتقاقها، وتوليدها بعضها من بعض.

1-**مثال**: خطأ في تصريف الكلمة.

ج-المستوى النحوي(التركيبي): يختص بضبط الألفاظ بحركات أصليّة أو فرعيّة ضمن قواعد لغوية مقررة، وتدل الألفاظ على المعاني المرادة. [2]

2-**مثال**:خطأ في كتابة حركة الكلمة، كعدم التمييز بين المبتدأ والخبر، واسم كان، وخبرها.

---

[1]- ينظر.أحمد بن محمد بونوة. المعالجة البيداغوجية. ص15.

[2]-ينظر. فهد خليل زايد. الأخطاء الشائعة النحوية، والصرفية، والإملائية. دار اليازوري للنشر. عمان الأردن. دط. 2006م. ص158-159.

4-4-1-البيداغوجيا الفارقية: تراعي البيداغوجيا الفارقية مختلف التعلمات، وتؤمن بمبدأ تكافئ الفرص، أي هناك قدرات عقلية متفاوتة بين التلاميذ من ناحية الفهم، واستيعاب الأمور، ومراعاة الحالة الاجتماعية، والنفسية لديهم.

ولقد ظهر هذا المفهوم لأول مرة سنة(1973م) مع المربي الفرنسي**Louis Legrand**، ويعرف البيداغوجيا الفارقية بأنها:" نهج تربوي يستخدم مجموعة من الوسائل التعليمية التعلمية قصد مساعدة الأطفال المختلفين في العمر، والقدرات، والسلوكات، والمنتمين إلى فصل واحد على الوصول بطرق مختلفة إلى تحقيق نفس الأهداف"[1]

ومن جهة أخرى يعرفها الباحث التونسي:"مراد بهلول": فيقول:" تتمثل البيداغوجيا الفارقية في وضع الطرائق، والأساليب الملائمة للتفريق بين الأفراد، والكفيلة بتمكين كل فرد من تملك الكفايات المشتركة(المستهدفة من قبل المنهج). فهي سعي متواصل لتكييف أساليب التدخل البيداغوجي تبعا للحاجيات الحقيقية للأفراد المتعلمين. هذا هو التفريق الوحيد الكفيل بمنح كل فرد أوفر حظوظ التطور، والارتقاء المعرفي. [2]

كما لاحظ "جان بياجيه"جد الطفل **(Child'sgrandpa)** قبل ذلك بزمن، أن وضع درجة للإجابة الصحيحة، وعلامة صفر للاجابة الخاطئة جريمة بحق الطفل هناك طفل صفر، وطفل ممتاز ،وتساءل ما قيمة ذلك؟ ومن ثم خرج بنظرية اسمها" نظرية التطور المعرفي"، وأكد أن من حق الطفل أن يكون عالم النفس الذي يقوم بدراسته خبيراً في الحفر في ذهنه، وخبراته لتحديد استعداده، ومستواه المعرفي. [3]

---

[1]-محمد شرقي. مقاربات بيداغوجية. ص99.

[2]-Mourad Bahloul :La pédagogie de la différence: l'exemple de l'école tunisienne , M. Ali Editions, 2003- Pages 159

[3]- ينظر.يوسف قطامي نظريات التعلم والتعليم. كلية العلوم التربوية. قسم علم النفس التربوي. الجامعة الأردنية. دار الفكر ناشرون وموزعون. ط1. 2005م. ص36

وتوصل " بياجيه" إلى وضع نظرية ترمي إلى تخفيف الفروق الفردية في مجال المكتسبات المعرفية، مفادها أن النمو المعرفي شرطاً أساسياً لبناء المكتسبات المعرفية. وتسمى في الولايات المتحدة الأمريكية: " **انطلاقة فكرية**"، بمعنى تشجيع النمو المعرفي لدى المتعلمين الذين يعانون من ظروف اجتماعية قاصية.

إن نظرية "بياجي" توحي للبيداغوجي أن يأخذ بالحسبان الفروق الفردية في المرحلة المعرفية لدى التلاميذ[1]، لأن ذلك سيساعده في تكييف التعليم مع مختلف التلاميذ حسب المخزون المعرفي الذي يمتلكه كل متعلم.

سميت البيداغوجيا الفارقية لأنها تعترف بالفوارق الذهنية التي يتفاوت فيها التلاميذ، وتراعي جل الطبقات الاجتماعية الفئات الفقيرة، والمتوسطة، والغنية، ويحسن القول بأن البيداغوجيا الفارقية هي: بيداغوجيا الكفايات، والقدرات؛ فهي تقتضي مراعاة الفوارق بين التلاميذ، إلا أن الفوارق التي تعنيها هنا، هي في التمثلات الذهنية، وليست في الانتماءات الطبقية، وفي هذا السياق يمكن التساؤل حول التمثلات الأكثر دلالة، وغنى: أهي تمثلات التلاميذ المنحدرين من أسر فقيرة أم تمثلات المنحدرين من أسر غنية؟ إن الأخذ بنظرية الشفرتين ل:"برنشتاين" **Basil Bernstein)**يسقطنا في نوع من التعميم؛ بينما يؤدي الأخذ بنتائج أبحاث "دوكري" **Duccret. B ()** إلى قناعات، وتأكيدات فجة. [2]

[1]-Mourice Reuchlin. LesDifferences Individuelles a lecole. Presses universitaire de france. .30ص .2010. أسعد. وجيه ترجمة.

[2]- ينظر.العربي سليماني و رشيد الخديمي.قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب،ط2005،1م-ص71-72

و يبني "دالتون " طريقته المعروفة باسم:"طريقة دالتون "على فكرة حورية تتمثل في أن الأفراد سواء في الدراسة أو في الحياة لا يملكون نمطاً واحداً في التفكير، والعيش، ولهم قابليات مختلفة. فتطبيق برنامج واحد يتم وفق طرائق مختلفة حسب عقليات الأفراد. [1]

وإذا تحدثنا عن فروق الكفاية في القراءة، يمكننا أن نقول عن تلميذ إنه يجيد القراءة، أو يجيد القراءة قليلاً أو كثيراً، وإذا حللنا كفاية القراءة حسب الكفايات النوعية:(كالسرعة، والدقة، والفهم)، بعدها نلاحظ أن هذه الكفايات النوعية ليس لها القدر نفسه من النمو والتحسن الأدائي لدى التلاميذ في القراءة. [2]

كما أجريت العديد من الدراسات حول الفروق الفردية، وأول من بدأ تجريب القياس النفسي" العالم فوندت" ، وكانت تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الصفات العامة للعقل الإنساني، ودراسة المكونات العقلية غير المتغيرة (زمن الرجع)، في حين إن أحد تلاميذ " فوندت" الأمريكان كان مهتماً بدراسة الصفات العقلية الإنسانية المتغيرة، كما اهتم التلميذ "جيمس ماكين كاتل" الذي تأثر بأبحاث سيرافرانسيسجالتون**Sir francis Galton"** على وراثة الفروق الفردية، كما افترض " جالتون" أن الفروق في القدرات العقلية يمكن أن تورث. [3]

نستكشف مما سبق ذكره أن الاختلاف الكامن بين الأفراد راجع إلى عامل الوراثة أو يكون فطريا.

4-4-2 أنواع الفروق الفردية : هناك فروق سيكولوجية بين المتعلمين منها:

- فروق في الذكاء(الأقوياء-المتوسطون- الضعاف).
- فروق في مستويات النمو المعرفي.
- فروق في نسق وتيرة التعلم.

[1]-ينظر. بن دريدي فوزي . بن زينرشيد. سلسلة المربي 2. المعين في تكوين المكونين تأليف. ص10.

[2]-MouriceReuchlin. LesDifférences individuelles a lecole .179ص. ترجمة وجيه أسعد .

[3]-ينظر. نظري يوسف محمود قطامي نظريات التعليم والتعلم. ص58.

فروق في مستوى الأنماط، والاستراتيجيات المعتمدة في التعلم. [1]

4-4-3- أهداف البيداغوجيا الفارقية:

- تحقيق تكافؤ الفرص بين تلاميذ الفصل الدراسي، وتطوير القدرات التعليمية - التعلمية لدى المتعلم؛

- الحد من الفشل أو الإخفاق الدراسي؛

- محاربة الهدر المدرسي؛

- تطوير المنظومة التربوية، والديداكتيكية لتحقيق الجودة، والمردودية بمراعاة الفوارق الفردية؛

- تفريد التعليم في ضوء تقديم مقاطع دراسية متنوعة، حسب قدرات كل متعلم على حدة؛

- تأهيل المتعلمين للتكيف الإيجابي مع المجتمع، بعد صقل مواهبهم، وتنمية ذكاءاتهم، ومواهبهم المتنوعة والمختلفة والمتعددة؛

- تحقيق المساواة الاجتماعية والطبقية داخل المجتمع الواحد، بعد تمهير المتعلمين بكفاءات وقدرات تؤهلهم لمزاولة أعمالهم في ظروف حسنة. [2]

4-5- بيداغوجيا المشروع:

4-5-1- مفهوم بيداغوجيا المشروع:

هو:" ما يؤمل تحقيقه في المستقبل أو هو مجموع العمليات التي تقود إلى تحقيق الأهداف المأمول بلوغها". [3]

[1]-ينظر.محمد الدريج. المنهاج المندمج اطروحات في الاصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية . والتكوين ص22

[2]-ينظر.جميل حمداوي. البيداغوجيا الفارقية. ط1. 2015م. الدار البيضاء. ص16

[3]-محمد الطاهر وعلي.نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات. ص56.

ولقد عرفه" وليام كلباتريك" بأنه:" الفعالية القصدية التي تجري في وسط اجتماعي متصل بحياة الأفراد"[1].

فالمشروع هو عمل مقصود يتفق على تنفيذه مجموعة من التلاميذ، ويستقى من الواقع المعيشي، ويفضل في المشروع أن يختار التلاميذ المشروع بأنفسهم حتى يكون العمل عن رغبة، ويكون أكثر دقة.

وعرفه " معجم علم النفس والتربية بأنه: " طريقة للتعلم يقوم فيها التلاميذ أفرادا أو جماعة بجمع معلومات خاصة بمشكلة ما، وربط هذه المعلومات، واستكمال بقية الخطوات الخاصة بحل المشكلة، ويقوم المعلم بتقديم المساعدة عند الضرورة". [2]

والواضح هنا أن المشروع ينفذ بشكل فردي أو ينفذه مجموعة من الطلبة (جماعيا)، يقومون بجمع المعلومات التي تساعدهم للوصول إلى الحل لهذه المشكلة. وتطالعنا الأدبيات التربوية بمعنى للمشروع على أنه : " الرمي إلى الأمام**jeter en avant**بما أن كلمة **projet**مشتقة من فعل**projeter**، وهو يعني أيضا ما تقذفه إلى الأمام، وتود الالتحاق به". [3]

4-5-2- التعلم بالمشروع:إن التعلم بالمشروع هو: " تمش بيداغوجي يهدف إلى تحقيق مجموعة من التعلمات انطلاقا من الوضعيات التي يعيشها المتعلمون"[4].

وبهذا المنحى يصبح للتعلم معنى، لأن التلميذ يتعلم، ويطبق تصوراته للمشروع في الواقع المعاش.

4-5-3- مراحل بيداغوجيا المشروع: من أجل انجاز مشروع معين ، لابد من المرور بمراحل أساسية، لكي يصل المشروع إلى التمام ، و تتجلى هذه الخطوات في ما يلي:

[1]- عبد الله قلي. فضيلة حناش. التربية العامة. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. 2009م. ص102

[2]-شوقي ضيف . معجم علم النفس والتربية –الجزء الاول. الهيئة العامة لشنون المطابع الاميرية مجمع اللغة العربية . ص84

[3]-الهادي العزعوزي . المشروع البيداغوجي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي. دط. دت. ص2

[4]-. الهادي العزعوزي . المشروع البيداغوجي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي.ص3.

أ- اختيار المشروع

ب- وضع الخطة(تحديد التصور، والاستراتيجية بثقة).

ت- تنفيذ الخطة، والمشروع(الجانب العملي، والأساسي في المشروع).

ث- تقرير قيمة المشروع(الجانب التقييمي في المشروع)[1].

4-5-4- أنواع المشاريع: للمشاريع أنواع متعددة، سنكتفي بذكر أنواعها حسب عدد المشاركين، وهي:

أ-المشاريع فردية: وتتفرع بدورها إلى نوعين:

أ- مشروع واحد لجميع التلاميذ غير أن كل تلميذ ينفذه لوحده من دون أن يشاركه الآخرين، كأن يطلب من التلاميذ جميعاً البحث في خصائص الموسيقى الأندلسية، فيكلف كل تلميذ بتنفيذ هذا المشروع لوحده مع أنّه واحد للجميع.

ب-مشروع لكل تلميذ، ويعني أن يقوم كل تلميذ بتنفيذ المشروع بنفسه كأن يكلف تلميذ ب البحث في خصائص الموسيقى الأندلسية، وأخر في خصائص فنية أخرى. [2]

ب- المشاريع الجماعية:يكون تنفيذ المشروع بإشراك مجموعة صغيرة من التلاميذ، أي يتفق تلاميذ القسم الواحد مع معلمهم على تنفيذ المشروع، أو عدة مشاريع، ثم ينقسمون إلى مجموعات صغيرة، كل مجموعة تقوم بانجاز جزء من المشروع. [3]

4-5-5- مزايا بيداغوجيا المشروع: لبيداغوجيا المشروع مزايا لا حصر لها في تعليمية اللغة وسنتوقف عند بعض المزايا منها:

---

[1]-ينظر. لخضر زروق طرائق التدريس الحية و المقاربة بالكفاءات. مفتش التربية والتكوين للتكوين بالعربية الجزائر. ص62

[2]- نظر.محسن علي عطية. المناهج الحديثة وطرائق التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع. الأردن. 2009م. ص418

[3]-ينظر.مثنى عبد الرسول الشكري. رحيم كامل الصجري. التدريس بين النظرية، والتطبيق، الدار المنهجية للنشر والتوزيع . عمان . الأردن. دط. دت. ص53.

– يستمد الموقف التعليمي حيويته من ميول، وحاجات التلاميذ، وتوظيف المعلومات، والمعارف التي يحصل عليها التلاميذ داخل الفصل.

– يقوم التلاميذ بإعداد خطط ، ونشاطات تؤدي إلى إكسابهم خبرات جديد متنوعة.

– تنمي لديه فكرة تحمل المسؤولية ، والتعاون، والإنتاج. . . الخ.

– تتيح له حرية التفكير، والثقة بالنفس، وتراعي القدرات الفردية بين التلاميذ. [1]

4–5–6- أقطاب المشروع البيداغوجي:

يتكون المشروع البيداغوجي من خمسة أقطاب تتفاعل فيما بينها، ولا يصح ترك أي قطب من أقطابها بسبب أهميتها في الميدان البيداغوجي:

أ- **القطب العقلي المعرفي**:من خلال المشروع يكتسب التلاميذ(معارف، ومهارات، ومعارف سلوكية، وإنماء الكفاءات. . .).

ب–**القطب التعليمي(الديداكتيكي)**:إن المعارف، والكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ ستسترجع أثناء تنفيذ المشروع.

ت–**القطب الاجتماعي**:له فائدة اجتماعية إذ أنه يستثمر الموارد لخدمة الواقع المعيش.

ث–**القطب الوجداني**:إنه يربط بين الدافعية، والمتعة، والرغبة، في انجاز شيء ما، ويعطي للتعلم معنى.

ج– القطب السياسي: الاهتمام بتكوين الأفراد للحياة المدنية. [2]

[1]– عبد الله قلي. التربية العامة. ص104

[2]–ينظر. محمد الطاهر وعلي . نشاط الادماج في المقاربة بالكفاءات. الورسم للنشر والتوزيع. 2013. ص60. 59.

4-5-7-شروط بيداغوجيا المشروع:

- يأتي المشروع نابعا من إرادة التلميذ، وناتجا عن رغبته.
- يحدد التلميذ المشروع، ويتبناه، وينجزه بالتعاون مع زملائه في المجموعة.
- يؤدي المشروع إلى نتيجة مادية واضحة.
- يتطلب إنجاز المشروع تخطيطا محكماً، وتمشياً خاصاً يأخذ بعين الاعتبار الزمن المحدد.
- المراجعة الدورية التي تبين ما أنجز، وتحدد ما سينجز.
- قد يكون المشروع عملاً ميدانياً يفضي إلى المنتوج المادي، وقد يكون في شكل بحث[1].

4-5-8- دور المعلم في بيداغوجيا المشروع:للمعلم أدوار مختلفة يؤديها لتنفيذ مشروع ما، ومن بين هذه الأدوار :

- يشجع على تكثيف عمليات التواصل، وتبادل الرأي بين المتعلمين.
- يسهل عملية انتقال المعلومة بين المجموعات.
- يذكر بالمهام الموكلة لكل طرف.
- ينبه المجموعات إلى التقييم الدوري لمدى تقدمها في الإنجاز.
- يذكر بمنطلق المشروع، وأهدافه.
- يتدخل للتشجيع، والتحفيز، وينسق بين مختلف المجموعات.
- يساعد المتعلمين على عرض إنتاجهم، وعلى تقييم مشروعهم من خلال نقد المنتوج[2].

[1]- ينظر. الهادي العزعوزي المشروع البيداغوجي بالمرحلة الاولى من التعليم الاساسي. ص5

[2]-ينظر. الهادي العزعوزي المشروع البيداغوجي بالمرحلة الاولى من التعليم الاساسي.الصفحة7.

4-6-المقاربة بالكفاءات:

4-6-1- مفهوم المقاربة:

أ- لغة:" ويقال فلان يقرب أمراً، أي يغزوه، وذلك إذا فعل شيئا، أو قال قولاً يقرب به أمراً يغزوهوذلك إذا فعل شيئا، أو قال قولا يقرب به أمرًايغزوه، ويقال: لقد قربت أمراً ما أذرى ما هو. وقربه منه، وتقرب إليه، تقرباً، وتقراباً، واقترب، وقاربه. . . واقترب الوعد أي تقارب، وقاربتهفي البيع مقاربة، والتقارب:ضد التباعد.

وقراب الشيء، وقرابه، وقرابته: ما قارب قدره. وفي الحديث: إن لقيتني بقراب الأرض خطيئةأي بما يقارب ملاها، وهو مصدر قارب يقارب، والقراب: مقاربة الأمر، وقال الليث: القرابوالقراب مقاربة الشيء، نقول: معه ألف درهم أو قرابه، ومعه ملء قدح ماء، أو قرابه". [1]

ب-اصطلاحا: تعني ": الانطلاق في مشروع ما ، أو حل مشكلة أو بلو غ غاية معينة ، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم "[2]

4-6-2- مفهوم الكفاءة والكفاية:

أ-لغةً: ورد في معجم لسان العرب للعلامة **"ابن منظور"** تحت مادة كفى ما نصه:"كَفَأَ، كَأْفَأَهُ عَلىَ اَلْشَيْءِ مُكَافَأَةً، وَكِفَاءً:جَأْزَاْهُ. والكَفِيءُ :النّظِيرُ، وكذلك الكُفْءُ، والكُفُوءُ، على فُعْلٍ، وفُعُولٍ، والمصدر الكَفَأْءَةُ، بالفتح، والمدّ، وتقول لاْ كِفَاءَ لَهُ، بالكسر، وهو في الأصل ، أي لاْ نظير له.

[1]- ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب المجلد السابع الأحرف(ف ق ك).دار الحديث.القاهرة-2003م- ص287-288

[2] - عزيزي عبد السلام, مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث, دار ريحانة للنشر والتوزيع, 2003, ص: 147

والكُفْءُ النّظِير، والمساوي، ومنه الكفاءةُ في النُّكاحِ ، وهو أن يكون الزوج مُساوياً للمرأة في حَسَبِهَا، ودِينِها، ونَسَبِهَاْ، وَبَيْتِهَاْ، وغَير ذَلِكَ. وتَكَاْفَأَالشَيْئَانِ : تَمَاثَلاْ"[1].

وقول حسّان بن ثابت:

وروح القدس ليس له كفاء

أي جبريل ، عليه السلام ، ليس له نظير، ولا مثيل.

ووردت كلمة الكفاءة في القران الكريم لقوله تعالى: ﴿**وكَفَى باللهِ حَسِيباً**﴾ بمعنى حافظا لأعمال خلقه، ومحاسبهم. [2]

ب–الكفاية لغة:وفي قاموس " لسان العرب"نجد تحت مادة كفى عند ابن منظور :" كفى يكفي كفاية إذا قام بالآمر، و يقال استكفيته أمرا فكفانيه، ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك، كفاك هذا الشيء ". . .[3]

وحسب هذين التعريفين اللغويين لـ: (**الكفاءة، والكفاية**)، نستخلص أن الكفاءة تعني الشيء الذي لا مثيل له، والكفاية تعني القيام بأمر.

ج–الكفاءة/ الكفاية اصطلاحاً:

نجد أن استعمالات مصطلح الكفاية، والكفاءة يكون لها مدلول واحد، حسب التعاريف الواردة في مختلف المراجع، بحيث نرى أن مصطلح الكفاءة، والكفاية واحد عند أغلب الباحثين فمثلا عند الأشقاء المغاربة يتداولون مصطلح الكفاية في حين في الجزائر يستعملون مصطلح الكفاءة و يقصدون بها الكفاية، و لهذا نجد أنّ كل من الكفاءة، والكفايةفي نظرهم تعبر عن معنى واحد. ولكن الفصيح من الكلام هو مصطلح " الكفاية".

[1] – ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب. الجزءالسابع. دار الحديث . القاهرة. ص681-682

[2] – المرجع نفسه الصفحة نفسها.

[3] – ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم.لسان العرب .المجلد15 .دار الفكر .بيروت. ص225-226. بمعنى إتمام المهام.

إنّ لفظ الكفاية مشتق من اللفظ**comptens**، وهو اسم فاعل **compter**مع وجود**cum**التي تعني مناسبا ومتكيفا مع القدرة.

وفي معجم الألفاظ التربويةالتي اشرف عليها :"**غاستون ميالا ري**"عام1979نجد أن لفظ كفاية مشتق من اللاتينية القانونية **competentita**والذي يعني تحديدا التقرير كما يعني العلاقة الصحيحة . فالكفاية هنا هي حصيلة كفاءة أو قدرة أو أهلية[1].

كما يشير القاموس اللغوي الفرنسي **le petit robert**"إلى أن هناك أربع دلالات لكلمة" **compétence**" كل دلالة متعلقة بمجال معين من المجالات، وهي:

-القانون: ويدل على الجدارة، والأهلية، والاختصاص.

- اللغة المتداولة: والكفاية هنا تعني الدراية، والمعرفة العميقة، وسعة الإطلاع.

- البيولوجيا:و تدل فيها كلمة الكفاية على صفة النسيج، أو الخلية القادرين على الاستجابة لمثير، وهي التشكل، واتخاذ صفات مغايرة. [2]

لقد اعترى مفهوم الكفاءة الكثير من الغموض، والالتباسات المعجمية، يصعب على الباحث تحديد مفهومه، وضبط مصطلحاته، نظرا لاستعمالاته المختلفة، وتضاربت الآراء حوله ، ولقد اكتسح هذا المفهوم مختلف المجالات، والتخصصات بما فيها الميدان التربوي، والمهني، ونجد الجهاز المفاهيمي للكفاءة يختلف حسب السياق الذي يرد فيه، ولهذا توقفت عند هذه النقطة بالتحديد، حتى لا يقع القارئ في متاهات التعدد الدلالي لمفهوم الكفاءة، ولذلك نستعرض جملة من التعريفات حسب وجهات نظر مختلفة فيما يلي:

يعرف **"لوي دينو" (Louis D'Hainaut)**الكفاءة بأنها: " مجموعة من التصرفات الاجتماعية/الوجدانية، ومن المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس /حركية التي تمكن من

[1]- ينظر. محمد شرقي .مقاربات بيداغوجية .من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير .أفريقيا الشرق.المغرب .2010.ص45.

[2]-فليب بيرنو.الكفاية في علوم التربية . بناء كفاية. ترجمة واعداد لحسن اللحية. افريقيا الشرق. المغرب. ص134

ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة أو عملمعقد على أكمل وجه". [1]، و يتضمن هذا التعريف فيما يلي:

➢ الكفاءة هي مجموعة من التصرفات الاجتماعية، وتتجسد في العلاقات الموجودة بين الأفراد، أو هي عبارة عن سلوكيات قابلة للملاحظة، والقياس، كما ترتبط بمفاهيم وجدانية (حب/ إكراه)، ميل إلى شخص معين ، أو في المقابل ابتعاد عن وضعية مدرسية معينة.

➢ الكفاءة هي عبارة عن مجموعة من المهارات المعرفية التي تمكن الفرد من ممارسة وظيفة على أكمل وجه.

ترتبط الكفاءة بمجموعة من المهارات النفسية، أي كل ما يتعلق بالسلوكات التي تدفع الشخص نحو القيام بعمل معين بمهارة عالية.

ويقترح(**ديك يتل ، ج، م و أ. ل**)(Deketele . j . Met Al) تعريفاً للكفاءة بأنها: "مجموعة من المعارف، من القدرات الدائمة، ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة، وخبرات مرتبطة فيما بينها في مجال معين". [2]

➢ ونستكشف من خلال هذا التعريف بأن الكفاءة تشمل مجموعة من المعارف، والقدرات، والمهارات، تكتسب عن طريق استيعاب المعارف، والخبرات المتعلقة بمجال محدد.

➢ أما "كازافي روجيرز"(Roegiers xavierK2000)يعرفها بأنها: "الكفاءة هي إمكانية التعبئة، بكيفية مستنبطة، لمجموعة مدمجة من الموارد ، بهدف حل فئة من الوضعيات–المشكلة".

يبين هذا التعريف العناصر المهمة لبناء الكفاءة، ومنها:

–إمكانية التعبئة : ويقصد بها ، توفر المتعلم على الكفاءة بشكل مستمر، ودائم، ولا يعني ممارستها في وضعية معينة فقط ، مما يجعل الكفاءة خادمة للفرد، وملازمة له.

[1] – ينظر. بن دريدي فوزي . الوافي في تدريس الكفاءات. ص8–9.

[2] – المرجع نفسه. الصفحة10

– **الكيفية المستنبطة:** وتعني شمولها على طابع الاستقرار مع قابليتها للتطوير، والدعم من خلال ممارستها عبر مواقف مختلفة.

– **حل فئة من الوضعيات–المشكلة:**وتتعلق بوضعيات متكافئة، تتميز بنفس الخصائص (المعطيات–صعوبة المهام–دقة المعلومات المقدمة...)[1]، وبالتالي الكفاءة لا تكمن في المعارف، بل في تعبئتها، وهذه المعارف تدمج في أثناء توظيفها في سياق معين. .

ويعرف "**فيليب بيرنو**" الكفاية بأنها: "هي المعارف التي ترجع إلى الوضعيات المعقدة التي تمكن من تسيير المتغيرات غير المتجانسة التي تسمح بحل المشكلات التي تخرج عن إطار وضعيات ترجع حسب الإبستمولوجيا إلى مادة واحدة"[2]، بمعنى أن هذه المعارف تخدم وضعيات معقدة ، أي تجنيد مجموعة من الإمكانات المعرفية(معارف، قدرات، معلومات) هذه المعارف المختلفة تمكن المتعلم من حل المشكلات، وتجاوز الصعوبات ، وهذه المعارف هي في أصلها الإبستمولوجي(المعرفي) تنبثق من مادة واحدة.

وفي منحى أخر يمكن اعتبار الكفاية قابلة للتحويل، والنقل، ويفيد نقل الكفايات الاستمرارية في استعمال الكفايات المكتسبة خلال مسارهم الدراسي، أو المهني، وهذه الكفاية سبق اكتسابها في مهنة أو في دراسة، تبقى مفيدة في دراسة ، أو مهنة أخرى. [3]

بالإمكان أن نستحضر في هذا المضمار يمكن الإشارة إلى مختلف أشكال النقل:

–نقل كفاية من فرد إلى أخر

–نقل كفاية مكتسبة في التربية أو التكوين إلى سياق الشغل.

[1] – ينظر.احمد دوقة. دور التعلم الذاتي التظيم واثره على النجاح الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات. ص52

[2]–حسن اللحية. الكفايات في علوم التربية. بناء كفاية. ص81

[3]–ينظر.جان ماري ديجردان.الكفايات الدائمة والمستعرضة.مفاتيح للمهننة. ترجمة عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية. دط. 2013م. ص61

د–والكفاءة في اللسانيات:استعمل"**نعام تشو مسكي**"**N. Chomsky**الكفاءة، وكان سباقاً إلى استخدامه، وسماها الكفاءة اللسانية، بشكل دقيق ، وفي إطار النحو التوليدي، التقابل بين الكفاية، والانجاز ، وفي نظره تقتضي الكفاية، ما تقدر الذات نظرياً على تحقيقه، بفضل إمكانياتها البيولوجية، في حين يحيل الانجاز على السلوك الملاحظ، الذي هو بمثابة انعكاس ناقص للكفاية؛ وبالتماثل مع هذا الاستعمال الأخير(الانجاز)، تطور المفهومان معا(الكفاية/الانجاز). [1]

ومن ثم ، انتشر مصطلح " الكفاية" بسرعة فائقة، وقد تم استخدامه في مجال اللسانيات، وخاصة عند المهتمين بالإبعاد التداولية للغة، ومن بينهم المفكر اللساني"هيمس"Himes" الذي طرح فكرة جديدة تختلف عن الفكرة التي جاء بها تشو مسكي(1955م)، التي تؤسس الكفاية من منظور بيولوجي، وهي تعني أنه يوجد داخل بنيات الدماغ البشري جهاز ذهني يمنح كل واحد قدرة نموذجية، وداخلية على إنتاج، وفهم كل لغة طبيعية. [2]

و–الكفاءةفي البعد التداولي:

ويصرح "هيمس" بقوله منتقداً فكرة "تشو مسكي"، فيرى بأنه إذا كان هناك وجود لكفاية تركيبية نموذجية، فهي غير كافية لتطور عملية الضبط الوظيفي للغة، ويتأتى ذلك من خلال القدرة على تكييف المنتوجات اللغوية مع الرهانات التواصلية، وخصائص السياق، وبما أن تدريس اللغات يهدف إلى تطوير كفايات التواصل هذه، فان "هيمس" يقترح هنا التمييز بين الكفايات السردية، والحوارية، والبلاغية، والإنتاجية، كفايات التلقي، وغيرها. . . وبذلك اتجها بنا إلى البعد التداولي للغة مضيفا السياق كعنصر أساسي لبناء الكفاءة لدى الفرد المتعلم. [3]

[1] –ينظر. فيليب بيرنو. لغز الكفايات. ترجمة عز الدين خطابي وعبد الكريم غريب منشورات عالم التربيةط1–2005ص6.

[2] – المرجع نفسه. الصفحة313.

[3] – ينظر.عبد الكريم غريب. مستجدات التربية والتكوين . منشورات علم التربية. مجلة جغرافية المغرب. ص313.314

وبعبارة أخرى أنه كان لنظرية تشومسكي في النحو التوليدي أثراً بالغاً في تطوير مناهج تعليم اللغات الأجنبية، وأقر هايمز هذه النظرية ، وأكد أنها صحيحة ، غير أن نقصها الوحيد هي أنها تعزل اللغة عن سياقاتها الاجتماعية، فاللغة في المقام الأول أداة للتواصل بين أفراد المجتمع. [1]

ي–الكفاءة في عالم الشغل:يقصد بها :"القدرات الممكنة أو الفعلية التي يتوفر عليها العمال ، لإبراز فاعليتهم وفق ما تستلزمه المقاولات. ومع مفهوم الكفاية، يتم تحديد مهارات التجربة اللازمة لمقتضيات الشغل، والتي تسمح للأفراد بحل المشاكل المنبثقة داخل الحياة المهنية. . . "[2]فمن خلال الكفاية أو نقول الكفاءة يتم حل المشاكل، التي يعاني منها الموظف المقاول، والموظف الكفء هو ، الذي يعرف كيف يتصرف في مختلف المواقف التي تواجهه أثناء عمله بفضل القدرات التي يتمتع بها.

4–6–3– الخلفية المرجعية للمقاربة بالكفاءات:

إن الخلفية المرجعية للمقاربة بالكفاءات لها توجه معرفي ، أي تعتمد على النظرية المعرفية البنائية "التي ترى بأن التعلم يقوم أساساً على استراتيجيات يضعها المتعلم ، بمعنى أن المتعلم يعي، ويتحكم، ويدرك الاستراتيجيات، والمهارات التي يستخدمها أثناء عملية التعلم، وهذا ما يطلق عليه المختصون اسم الميتا معرفي، أي اكتساب المعرفة لوحدها لا يكفي، بل لابد على المتعلم أن يفهم كيفية الحصول على المعرفة، وتوظيفها في سياقها المناسب، كما ينبغي عليه التحكم في مختلف الاستراتيجيات، لكي ينجح في دراسته[3]، ومنه يبدو واضحا بأن المقاربة بالكفاءات تفترض من المتعلم أن يكون عنصراً فعالاً، وتهدف إلى تكوين متعلم كفء من مختلف الجوانب(معرفياً، ووجدانيا، ومهارياً). وهذه المعارف لا تفيده داخل المدرسة وحسب، وإنما يدوم مفعولها حتى خارج المدرسة، لأن هذه المعارف تبقى راسخة في أذهانهم على المدى البعيد، وبعبارة أخرى المقاربة بالكفاءات تصبو إلى

[1] – ينظر.لطفي بوقربة. محاضرات في اللسانيات التطبيقية . معهد الادب واللغة . جامعة بشار .ص33

[2] –فيليب بيرنو واخرون. لغز الكفايات في التربية . ص7

[3] –ينظر. أحمددوقة. دور التعلم الذاتي التنظيم و أثره على النجاح الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات. كنوز الحكمة. الجزائر. 2014م ص5

تقويم الكفاءات لا تقويم المعارف، من أجل تخريج متعلمين أكفاء يخدمون بلادهم، ويطورون معارفهم بشكل مستمر، أي تربية نشء واع ،. ومفكر ، فهي بيداغوجيا تؤمن بالعقول، وتنشطها، عوض الخمول، والكسل.

النظرية البنائية المعرفية:

تمتد الجذور التاريخية القديمة لنشأة النظرية البنائية إلى عهد "**سقراط**" ، ولكنها تطورت، وتبلورت فكرتها بفضل ثلة من العلماء منهم : "**أوزوبل "(Ausubel)**، و"**جان بياجيه"(piaget)**ولقد أجمع أغلب منظري البنائية على أن "**بياجيه**" هو من وضع اللبنات الأولى للنظرية البنائية، ويعتبر"**أرنست فون قلاسرسفيلد**" من أبرز منظري البنائية المعاصرين، فهو يرى بأن:"عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة"، [1]ويعني بذلك أن المعرفة تبنى، ولا تعطى جاهزة، أو يتم إعادة بنائها إذا كان هناك اختلال في التوازن نتيجة اصطدام المعارف السابقة مع المعارف جديدة ، ومن خلال التنظيم الذاتي، وإعادة البناء يحدث التوازن المعرفي.

ويرى أنصار هذا الاتجاه أن المعرفة ينتجها المتعلم، ويقوم باستخلاصها، ولذلك سمي بالتعلم الذاتي، لأن المتعلم يعتمد على نفسه أثناء ممارسته أنشطة معينة، وفي هذه العملية يقوم المتعلم ببناء المعارف من خلال استرجاع المكتسبات القبلية، وليس من عدم، وهذه المكتسبات القبلية توظف في وضعية جديدة لم يسبق له تعلمها، وهنا المعرفة تبنى من قبل المتعلم ولا تلقن من طرف المعلم.

ويقول "**أنطوان بروست**" في هذا الشأن:" ويمكن تلخيص البنائية في المجال البيداغوجي في عبارة واحدة: إن المعارف لا تمرر، وذلك خلافا للاعتقاد السائد بل يتم بناؤها بصفة مستمرة من قبل المتعلم"[2]، وهذا التعريف ينقد الطريقة التدريسية التقليدية التي تقوم على تلقين المعلم المعرفة للتلميذ

[1]-ينظر.ناصر بن حمد العويشق. النظرية البنائية و تطبيقاتها في التعليم و التعلم. 1423هـ. ص4

[2]- خير الدين هني. مقاربة التدريس الكفاءات. مطبعة ع/ابن. الجزائر. ط1. 2005م. ص91.

جاهزة، دون أن يبذل هذا الأخير مجهوداً في بنائها ، ويصرح بضرورة بناء المتعلم المعرفة بنفسه باستمرار، بعد إخفاقات متعددة حتى يصل إلى النتيجة النهائية الصحيحة.

ويفترض "**جون بياجي** "(**1896**) في نظريته أن بقدرة أي متعلم أن يتعلم أي موضوع بشرط أن يتناسب موضوع التعلم مع المرحلة العمرية للمتعلم، والتفت إلى رؤية مهمة مؤكداً على ضرورة تنظيم المنهاج الدراسي في ضوء طبيعة تفكير المتعلم، وخاصة ما يتعلق بالمحتوى، والتمارين. . . . الخ. و يجزئ عملية التعلم إلى هذه العناصر:(التمثيل-المواءمة-الإستدخال). وتولي أهمية كبرى لأسلوب الإرشاد، والتوجيه، والذي ينبغي أن يراعي البناء المعرفي للمتعلم، يتيح المعلم الوقت الكافي للتلاميذ، لكي يقوموا بتطبيق ما تعلموه، ويفتح لهم المجال للمناقشة، لكي يكشف عن الصعوبات التي تعترضهم عند تعلمهم، مما يسمح له بالتدخل من أجل تذليل تلك الصعوبات، وتمثل مرحلة الكشف حسب بياجي بمرحلة عدم الاتزان. [1]

ويرى"**بياجيه**" أن التعلم يحدث نتيجة قيام المتعلم بالموازنة أو التنظيم الذاتي، والتي تحصل بواسطة عمليتين، وهما:

1-**التمثل**: وهي عملية عقلية مسئولة عن استقبال المعلومات من البيئة، ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد.

2-**المواءمة**: هي عملية عقلية مسئولة عن تعديل هذه البنيات المعرفية لتتناسب مع المثيرات.[2]

يواجه المتعلم جملة من الصعوبات، والضغوط المعرفية، فيحاول أن يتكيف معها، وبواسطة عملية التنظيم الذاتي أو الموازنة يستعيد توازنه المعرفي.

[1]-ينظر. أحمد دوقة. دور التعلم الذاتي التنظيم و أثره على النجاح الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات. ص18-20.

[2]-ينظر.عبد الله القلي. التربية العامة. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية. وتحسين مستواهم. الجزائر. دط. 2009م. ص136-137

وتتمثل براعة "بياجيه" في وضعه نظرية متكاملة تهتم بالنمو المعرفي لدى الأطفال جاعلا مفهوم "التصور المحور الأساسي الذي أدى إلى تبلور النظرية البنائية[1].

حسب رأي **"قلاسرسفيلد"** البنائية هي:" عبارة عن نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي للمعرفة"[2] وهنا نلاحظ أن المعرفة تبنى ذاتيا من قبل المتعلم، فمعظم منظري النظرية البنائية أجمعوا على هذا الرأي. الذي يثبت مدى أهمية بناء الذاتي للمعرفة.

ومن المفاهيم الأساسية التي برزت مع النظرية البنائية، سنذكر هذين مفهومين على التوالي:

الأول:**البنية المعرفية:Schéma**: وهي :"البنية المعرفية الداخلية، والتي تقرن إليها المعلومات الجديدة.

والبني المعرفية يمكن دمجها أو تعديلها أو تغيرها لتتواءم مع الخبرات الجديدة"[3] وهذا ما ذكرنا سابقاً.

الثاني:**تصور(Conception)**:ويقصد به الاستجابات، والمعاني التي يبنيها المتعلم لفهم العالم، ويعني لدى بعض المفكرين البنائيين أنه تفسير المتعلم حول حقائق ملموسة معطاة. [4] ويركز البنائيون على جملة من الافتراضات للتعلم المعرفي من أهمها:

التعلم عملية بنائية: بمعنى أن التعلم هو عبارة عن عملية إبداع مستمر قائم على الفهم، وهذه العملية تتوقف على قيام المتعلم بتراكيب معرفية جديدة(منظومات معرفية)تنظم، وتفسر خبراته مع العالم المحسوس، فالمتعلم يعيد تنظيم ما يمر به من خبرات، لكي يحقق فهم أشمل.

التعلم عملية نشطة:بمعنى أن المتعلم يبذل جهداً عقلياً للوصول لاكتشاف المعرفة بنفسه .

---

[1] – ينظر.حسن حسين زيتون. التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية. كلية البنات المملكة العربية السعودية. ط1. 2003م. ص84

[2] –ناصر بن حمد العويشق. النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم و التعلم. ص3

[3] – حسن حسين زيتون. التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية. ص137

[4] –ينظر. ناصر بن حمد العويشق. النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم، والتعلم. ص11

التعلم عملية غرضية التوجه: التعلم هنا غرضي، يسعى المتعلم من خلاله إلى تحقيق أغراض معينة تسهم في حل مشكلة معينة[1].

النظريةالبنائية الاجتماعية: في هذه النظرية يتم بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي ، فهو بمثابة تغذية راجعة للمتعلم، لأنه يعمل على تطوير السيرورتة الذهنية، فهم يعتمدون على التفاعل الاجتماعي في بناء المعرفة، أي ترتكز في التعلم على الوسائط المعرفية، ويعتقدون أن من الضروري وجود وسيط بين المعرفة، والمتعلم. [2]

وكما نعرف أن البنائية تؤمن بالمعارف المبنية لا المنقولة، وتناقض فكرة شحن ذهن المتعلم بزخم وافر من المعلومات، ومن الخصائص التي تميز النظرية السوسيو بنائية هي: المعارف المبنية لا المنقولة–نسبية المعارف لا المعارف بالمطلق– ضرورة الممارسة التأملية للمعارف، بمعنى عدم تقبلها كما هي– تموقع المعارف في وضعيات، وسياقات.

لهذا يجدر القول أن البنائية الاجتماعية تركز على الواقع الحياتي لدى المتعلم، وتربطه بمجتمعه، وهنا تصبح التغذية الراجعة لها مصادر متعددة، قد تكون تغذية راجعة ذات مصادر خارجية مختلفة، وتكون من المعلم أو زملائه، وأقرانه في المدرسة، وأيضا حتى من المدير ، والطاقم الإداري، بمعنى كل من يحيط بالمتعلم.

وفي نظر:"**فليب جونير**" المقاربة بالكفاءات يمكن لها أن تبقى متماسكة إذا خضعت للتصور السوسيوبنائي، ويقول أيضا إن المعارف تبني من قبل المتعلم، ثم يحتفظ بها، وهنا لا بد أن نوضح نقطة مهمة بأن المتعلم عندما يعتمد على نفسه في بناء تعلماته، تبقى هذه المعارف راسخة في ذهنة على المدى البعيد، وإذا ما تم ربط هذه المعارف المستبقاة بموارد أخرى فإنها تمنح لمنتجها أن يظهر كفاية معينة من ضمن سلسلة من الوضعيات، وهذه الوضعيات يستفيد منها المتعلم داخل

[1]– ينظر. ناصر بن حمد العويشق. النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم، والتعلم. الصفحة11. 12

[2]–ينظر.خير الدين هني .مقاربة التدريس بالكفاءات. ص92. 93.

المدرسةوفي الممارسات الاجتماعية. [1] وتجدر الإشارة إلى أن المقاربة بالكفاءات قلبت المسألة رأسا على عقب من الاهتمام بالمحتوى في طريقة التدريس القديمة التي ظلت توجه الفعل التعليمي إلى التركيز، والاهتمام بالوضعيات التي يوظف فيها المتعلم هذه المعارف، و لم تعد المعارف تدرس منعزلة عن السياق في المنظور السوسيو بنائي، وإنما تنشأ في سياق اجتماعي، وهذه الكفاءات تنمو تحت كنف الوضعيات. [2]

إن منطلق فكرة النظرية البنائية الاجتماعية، الذي يجعلها تتميز عن باقي النظريات التي كانت قبلها، وهي: " فكرة منطقة النمو التقديري"، ويعنى به المسافة بين المعرفة التي قد امتلكها المتعلم والمعرفة التي لابد له أن يمتلكها. ولدينا تعريفا أخر لمنطقة النمو التقديري: هي المسافة بين تطور المتعلم الفعلي، وقدرته على التطور. وهنا يتشارك المعلم، والمتعلم في عمل لا يستطيع المتعلم القيام به لوحده، وذلك نظراً لمدى صعوبته، وفضلا عن هذا تقوم منطقة النمو التقديري بوصف الأمور التي لم يتمكن المتعلم من استيعابها، وفي هذه الحالة يتدخل المعلم في توجيهه، وإما من طرف زملائه على شكل تعلم تعاوني. [3]فالمجتمع يؤثر تأثيرا كبيرا في ذهنية الفرد المتعلم، ويساهم في بناء معرفته بشكل فعال، وناجح.

يصف "**محمد الدريج**" التدريس بالكفاءات قائلا :"يروم بناء الكفايات لدى التلميذ، على اعتبار أن الكفايات هي قدرات شاملة، وديناميةٍ (نشطة) التي لا يمكن اختزالها في لائحة تحليلية من المحتويات، إنها تشكيلة(تركيبة) ذكية من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، فأن نكون أكفاء لا يعني أن نملك جملة من المعلومات، والمهارات، وتوظيفها في مواقف معينة، ولحل مشكلات"[4]

[1]-ينظر.الحسن اللحية. دليل علوم التربية. نقلا عن فليب جونير. ص49

[2]-المرجع نفسه الصفحة 50.

[3]-ينظر.لالة علاوية. تدريس مهارة القراءة في ضوء المدخل البنائي الاجتماعي. جامعة إسلام. نيجيريا. جاكرتا. ص288 الإميل: n.lalah.alawiyah@uinjkt.ac.id

[4]- جميل حمداوي. بيداغوجيا الكفايات والإدماج. ص16

يحاول محمد الدريج أن يوضح لنا أن الكفاءات يبنيها التلميذ معتمدا على نفسه، وهي لا تقتصر على المعارف لوحدها، وإنما هي مشكلة من معارف، وقدرات، واتجاهات يستخدم المتعلم ذكاءه في التصرف لحل الوضعية المشكلة.

ومن ثم حدث تغير جذري من التعلم السطحي إلى التعلم الذي له معنى، أي التعلم النشط، والتركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في ذهن المتعلم، أي معرفته السابقة ، وسعته العقلية، ونمط معالجته المعلومات، ودافعيته للتعلم، و أسلوب تعلمه للمعارف بدل تركيزه على العوامل الخارجية التي تخص المعلم مثل: شخصيته، وحماسه، و تعزيزه للتعلم. . . . الخ. [1]

وهناك طرائق تدريس مختلفة، تشتغل عليها المقاربة بالكفاءات من بينها:" بيداغوجيا الإدماج، وبيداغوجيا المشكلة، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجياالفارقية، وبيداغوجيا الخطأ... وما إلى ذلك.

ترتكز المقاربة بالكفاءات على أعمال "دي كتيل"**DE Ketele**(1981م)، التي ظهرت في نهاية الثمانينات ، وهي الأعمال التي تأسست على مفهوم الهدف النهائي للإدماج، والذي تمت بلورته تحت اصطلاح بيداغوجيا الإدماج من قبل "كسافيي روجيي"، وتمت أجرأة هذه المقاربة في مختلف البلدان الأوربية، والإفريقية منذ فترة التسعينات إلى غاية يومنا هذا . ويترجم هذا المفهوم المواصفة المرتبطة بمواد معينة للوصول إلى الهدف النهائي للإدماج. [2] كما تعرضت بيداغوجيا الإدماج إلى الانتقادات التي مفادها أن بيداغوجيا الإدماج تستعين ببيداغوجيا الأهداف، لأنّ" كازافيروجييرس" يتخذ صنافة " بنيامين بلوم **B. Bloom**" في التقويم ، علما بأنّه من رواد بيداغوجيا الأهداف، في الوقت الذي لا يتوقف فيه روجييرس عن انتقاد هذه البيداغوجيا. وتفيد صنافة بلوم في

[1] – ينظر.حسن حسين زيتون. التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. ص17.

[2] –ينظر.عبد الكريم غريب. بيداغوجيا الادماج نماذج و اساليب التطبيق والتقييم منشورات عالم التربية. المغرب. ط2–2011م. ص8–14

كونها أداة لتحديد: الأهداف المراد اكتسابها، ونسبة أهميتها، وكذلك تيسير عملية التقويم، ويوجه الجوانب المراد تكوينها لدى المتعلم. [1]

وهي الأخرى" بيداغوجيا حل المشكلات " تعتبر المحرك الأساسي للمقاربة بالكفاءات، ولها نفس منطق بيداغوجيا المشروع ، لأنها تجعل المتعلم في صراع مع المعرفة، أي لا توازن معرفي، بحيث لا يمكن للفرد المتعلم أن ينجز المهمة التعليمية إلا إذا استوعبها، فهو ينجز التعلم عبر انجازه للمهمة، وليس عبر إيقافها، كما هو الحال في بيداغوجيا المشروع. [2].

ولقد تأسست بيداغوجيا حل المشكلات على يد الباحث المربي الأمريكي"جون ديوي"**JohnDewey**، الذي يرى بأن الإنسان يتعلم عن طريق حل المشكلة، فالفرد في حياته يصادف الكثير من المواقف التي يصعب عليه فهمها، ويقوم بعدة محاولات لاكتشاف الحل، وبتكرار المحاولات التفكيرية يهتدي للحل، وهذا

ما نجده في التربية الحديثة المبنية على التصور البنائي، والتي تقوم على هذا الأساس، أي تثير تفكير المتعلم، وتدفعه لاكتشاف الحلول[3].

تجعل المقاربة بالكفاءات المتعلم في قلب العملية التعليمية، وتحطه أمام وضعية مشكلة، يبحث عن مختلف السبل ، ويسخر مكتسباته القبلية مع اللاحقة ليصل إلى حل لهذه المشكلة.

كما تعد "بيداغوجيا المشروع"امتداداً لبيداغوجيا حل المشكلات، وهي نموذجاً أخر بيداغوجي للمقاربة بالكفاءات، لذا يمكن القول أنها ظهرت بيداغوجيات لا بيداغوجيا واحدة، إنها تأسست على واقعة وجود مجموعة فوارق بين المتعلمين تحكم عليهم باللا تجانس، والتفاوت الملاحظ

[1]-ينظر. محمد الدريج. المنهاج المندمج. اطروحات في الاصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين. الدار البيضاء. منشورات مجلة علوم التربية. ط1. 2015م. ص144

[2]-ينظر.ميريوبيرنو، هاملين و اخرون- قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها . ترجمة عز الدين الخطابي. تقديم عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية. ص162

[3]-ينظر.لخضر زروق. طرائق التدريس الحية والمقاربة بالكفاءات. مفتش التربية والتكوين. الجزائر. ص56

لدى التلاميذ في اكتسابهم المعارف، وتمثلاتهم، وطرق تفكيرهم، واستخدم هذا المفهوم لأول مرة من طرف المربي الفرنسي**Louis legrand**قصد مساعدة الأطفال المختلفين في العمر، والقدرات العقلية، وفي سلوكاتهم، ويدرسون في قسم واحد. [1]، وقد ترجع فكرة "المشروع"في التعليم إلى مربي القرن الثامن عشر، والقرن التاسع عشر مع :"كروسو بستالوزي، هربارت، فروبل....وغيرهم)، لما نادوا بحرية الطفل، وإعطائه المكانة المناسبة في عملية التربية، والتعليم، وجعله مركز الاهتمام تتمركز حوله العملية التعليمية. [2]

والمبتكر الحقيقي لطريقة المشروع تتمة، وتطبيقا لأراء "جون ديوي" هو: المربي الأمريكي" ويليم كالباتريك". [3]

ففي طريقة المشروع يبذل المتعلم قصارى جهده لبناء مشروعه بنفسه، وفي حال ما استعصى عنه أداء فعل معين، يوجهه المعلم، ويرشده، ويتتبع سير المشروع خطوة بخطوة إلى غاية إتمام التلاميذ المشروع بأكمله، "والرائع في بيداغوجية المشروع أنّها تخلق لدى المتعلّم روح الإحساسبالمسؤولية في سنٍّ مبكرةٍ استعدادا لمستقبله، وما يخفيه هذا المستقبل من أسرار". [4]

تهتم المقاربة بالكفاءات بالتلاميذ، وقدراتهم المعرفية، باعتبارها أن التلاميذ لهم قدرات مختلفة، ومتفاوتة، يختلفون في منطق تفكيرهم، وفي البيئة التي يعيشون فيها، فهي تراعي كل جوانب العملية التعليمية، وكل الظروف المحيطة بالمتعلم من ظروف نفسية، واجتماعية، ووجدانية، وكذلك المستوى العقلي للتلميذ، فالأشخاص لا يتساوون في نسبة الذكاء، ونمط التفكير، وهذا ما مثلته البيداغوجيا

[1]-ينظر.محمد شرقي . مقاربات بيداغوجية. مقاربات بيداغوجية . من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير . أفريقياالشرق. المغرب. دط. 2010م. ص99-100

[2]-ينظر. لخضر زروق- طرائق التدريس الحية و المقاربة بالكفاءات . ص60

[3]-المرجع نفسه .الصفحة 59.

[4]-محمد شرقي. مقاربات بيداغوجية. ص99-100

الفارقية(**Pédagogie différenciée**التي ظهرت بفرنسا في سنوات السبعين من القرن العشرين مع لوي لوغرا ند (**Louis Legrand**، [1]

كما لقيت اهتماما كبيرا من لدن الباحثين، والمربين، وظهور هذه البيداغوجيا مردّه إلى تفشي ظاهرة الفشل، ولهذا تفطنوا لخطورة هذا الوضع، فراحوا يبحثون عن حلول سريعة لهذه الظاهرة الوخيمة، والبحث عن آليات تساعد على دحض التسرب المدرسي، و الهدر المدرسي.

ولهذا تجدر الإشارة إلى أن المقاربة بالكفاءات تبنت العديد من البيداغوجيا-كما ذكرنا سالفا- وهذه البيداغوجيات، كلها تعكف إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية، والبناء الذاتي للمعلومات، بالإضافة إلى توجيهات المعلم ، ومراقبته المستمرة للتلاميذ.

5-علاقة التغذية الراجعة بالمقاربات البيداغوجية:

شهدت السنوات الأخيرة تطورات ، وتغييرات على الصعيد التربوي مع الألفية الثالثة، ونظراً للاهتمام المتزايد بالتحصيل الدراسي لدى المتعلمين، لجأت المنظومة التربوية الجزائرية إلى الاعتماد على نظريات غربية في بناء مناهجها الدراسية، وهي تطمح للوصول إلى مدرسة عالية الجودة، وتكوين جيل واعي لديه القدرة على استثمار تعلمه المدرسي في المواقف الحياتية، والمهنية.

- ولقد أدى الاهتمام بعالم الشغل في الولايات المتحدة الأمريكية إلى التركيز على مفهوم الكفاءة، بغية تخريج موظفين أكفاء قادرين على خدمة مجتمعهم بإخلاص، ودمجهم، وذلك بتكوينهم مهنياً، ولقد ارتبطت الكفاءة بداية بعالم الشغل، ثم انتقلت من عالم الشغل إلى عالم التربية ، من أجل تخريج متعلمين أكفاء قادرين على التصرف في مختلف المواقف الحياتية، و بطبيعة الحال المقاربة بالكفاءات المعتمدة في منظومتنا التربوية هي في الأساس غربية الأصل، تكونت في ظل مجموعة من الرواسب النظرية ، ولقد تبنتها المدرسة الجزائرية في فترة مابين(2003م-2004م)، ويطلق على مناهجها: "

[1]-ينظر. جميل حمداوي. البيداغوجيا الفارقية. المغرب. ط1. 2015م. ص4

مناهج ما قبل الإصلاح"، أي مناهج الجيل الأول، وفي الآونة الأخيرة حدث تعديل في المناهج الدراسية في ظل المقاربة بالكفاءات أيضا وتدعى:" مناهج الإصلاح" أو مناهج الجيل الثاني.

– و الحديث عن المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية يعود بنا إلى مراحل تطور المسار التعليمي، بداية من المقاربة بالمضامين، ومروراً بالمقاربة بالأهداف، ووصولاً إلى المقاربة بالكفاءات ولها مرحلتين المرحلة الأولى هي مرحلة ما قبل الإصلاح، والمرحلة الثانية من المقاربة بالكفاءات هي مرحلة الإصلاح.

إن تبني مقاربة جديدة لا يعني القطيعة مع المقاربات التي سبقتها، وإنما هي استمراراً لها. وفي هذا الصدد يظهر لنا تيارين، وهما: تيار مؤيد، وتيار معارض لهذه الفكرة:

1–**التيار الأول**: يرى بعض الباحثين، والتربويين أن المقاربة بالكفاءات تبنى على توجه بنائي، وسوسيوبنائي، ولها قطيعة مع المقاربة بالأهداف، وفي هذا الإطار نستدل بقول:" لوبوطيرف" **le (Boterf. G)**: يرى بأن الكفاية هي معرفة التصرف **(Savoir agir)**، بمعنى معرفة إدماج وتعبئة، وتحويل مجموعة من الموارد (المعارف، علوم، قابلية، استدلالات . . .) في سياق معين، سواء لمواجهة مختلف المشكلات التي تتم مصادفتها أو لتحقيق مهمة". [1].

2–التيار الثاني: وفي نظر البعض الأخر أن المقاربة بالكفاءات هي استمرارية للمقاربة بالأهداف، ولا تشكل قطيعة معها، وأنها تتدخل في بنائها مجموعة من النظريات منها النظرية السلوكية. [2]

أ–بيداغوجيا المضامين: تركز هذه المقاربة على المحتوى على حساب كل من المعلم، المتعلم، ويكمن دور المعلم في عملية تلقين المعلومات للتلاميذ، وهو الأمر الناهي، لا يتدخل المتعلم ، ولا يشترك في بناء الدرس، وبالتالي هو متلق سلبي، يتلق المعلومات، ويحفظها، ويحتفظ بها إلى غاية فترة الامتحانات يفرغها على ورقته، ومن ثم يجدر القول بأن هذه المعلومات يستفيد منها المتعلم فقط كخلاص من

[1]–ينظر.المجلس الأعلى للتعليم . دفاتر التربية والتكوين . المقاربات البيداغوجية . العدد 2 ماي . منشورات دورية الرباط. المملكة المغربية. 2010م. ص22

[2]–المرجع نفسه.الصفحة 23.

ضغوطات الامتحان لا غير، ورغم أن هذه البيداغوجيا أقرت بمدى أهمية المحتوى التعليمي، ووضعته نصب عينيها، وكذلك نقص من ناحية توظيف الوسائل، وأدوات التقويم، وعدم مراعاتها لطبيعة المتعلم، ومستواه العقلي، كما أنها ينقصها التقويم بشكل مستمر ، والتغذية الراجعة المستمرة التي تعد مطلب أساسي في عملية التعلم. واقتصارها على التقويم المؤقت، والمؤجل ، وهنا التقويم يتعلق فقط بالجانب الكمي للمعلومات، وبعبارة أخرى تقويم كمية المعلومات التي احتفظ بها المتعلم في ذاكرته، ولا يركز على فهم المتعلم للمعلومات.

– "وكثير من طلبة العلم تجده يحفظ مسائل كثيرة، لكن ما عنده أصل لو تأتيه مسألة واحدة شاذة عما كان يحفظه ما استطاع أن يعرف لها حلا، لكن إذا عرف الضوابط، والأصول استطاع أن يحكم على كل مسألة جزئية من مسائله، ولهذا فأنا أحث إخوتي على معرفة الأصول، والضوابط، والقواعد لما فيها من الفائدة العظيمة، وهذا شيء جربناه، وشاهدناه مع غيرنا على أن الأصول هي المهم، ومنها حفظ المختصرات، وقد أراد بعض الناس أن يمكروا بنا قالوا لنا:

" إن الحفظ لا فائدة فيه، وإن المعنى هو الأصل، ولكن الحمد لله أنه أنقذنا من هذه الفكرة، وحفظنا ما شاء الله أن نحفظ من متون النحو..... "[1]

ولهذا الحفظ لا يستهان به، لأنه الأصل، والبعض منكم لا يزال يتذكر عبارات حفظها من قبل زمن طويل.

وما نستنتجه من هذا القول أن عملية الحفظ ضرورية لاكتساب المعلومات، إلا أن الحفظ وحده لا يكفي في عملية التعلم، ولا بد على المعلم أن يعتمد على النظريات اللسانية الحديثة في تبليغ رسالته التربوية، والإطلاع على مختلف العلوم، والمجالات ، وتطوير نفسه، وتكوينها باستمرار، لأن العصر الذي نعيش فيه هو عصر يخضع إلى التغيير، لذا يجب على المعلم أن يطور معارفه باستمرار لأن العالم يشاهد عدة تغيرات، وتطورات في كل المجلات.

[1]–ينظر.الشيخ محمد بن صالح العثيمين. العلم. ص119.

ب–بيداغوجيا بالأهداف:سميت المقاربة بالأهداف لأنها تركز على الأهداف التعليمية، معتمدة في ذلك على صنافة " بلوم" التي تتكون من مستويات تتدرج من أعلى مستوى إلى أدنى مستوى

***المعرفة**: يعني بالمعرفة اتصال أمر ما بادراك الإنسان، ودخوله في مجرى خبراته شريطة أن يبقى في متناول إدراكه، ووعيه، ويمكن تعويضها بالاستيعاب أو الحفظ، ونستدل على حصول المعرفة من الآثار التي تبقى في الذاكرة، والتي تكون لدينا القدرة على استرجاعها إلى الوعي، ويكون التذكر هنا مؤشر على أننا نعرف، وأحياناً يتأكد المدرس من مدى استيعاب التلميذ للدرس، وحفظه، من خلال طرح مجموعة من الأسئلة الهادفة.وتندرج تحت هذا المرقى مجموعة من الأهداف الخاصة التي تسعى من جهة لشحن الذاكرة.[1]

***الفهم**:الهدف الثاني من صنافة بلوم على المستوى العقلي دائماً ، فالفهم ضروري أثناء التعلم، وأحياناً يحدث حفظ دون فهم.والفهم هنا عملية أرقى من الحفظ أهمية، ويعنى بالفهم في صنافة" بلوم":" العملية التي يتمثل بها الفرد الكلام، وغيره من المعطيات، ويدركه، ويتفرع منه:(التحويل، التأويل، والاستكمال)".[2]

***التطبيق**:

يصنف بلوم تحت مرقى التطبيق جميع المهارات السلوكية التي يكتسبها التلميذ، والتي تمكنه من استخدام التمثلات العامة، ومجردة في حالات جزئية، ومشخصة.وقد تكون بمثابة أفكار، وقواعد عامة، وقد تتخذ شكل مبادئ، ونظريات. والمطلوب من التلميذ توظيف مهاراته.[3]

***التحليل**:نركز في الفهم على إدراك المعنى في حين أننا في التحليل نركز على تفكيك المادة إلى جزيئات.

[1].ينظر.محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية.كلية علوم التربية. المغرب.1988م.ص48

[2].محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية.ص49.50

[3]. المرجع نفسه.الصفحة نفسها

***التركيب**:هو العملية العقلية التي بفضلها نقوم بتشكيل الوحدة إلى أجزاء.

***التقييم**:هو تكوين مجموعة من الأحكام بصدد قيمة بعض الأفكار، والأعمال، والمناهج.[1]

وهذه المقاربة مبنية في الأساس على المنظور السلوكي الذي يصف التعلم أنه سلوك قابل للملاحظةوالقياس، والتعلم في نظرهم هو علاقة بين مثير واستجابة. ويكون التقويم مستمرا إلا أن مسألة الفصل بين الأهداف تجعل عملية التقويم، والتغذية الراجعة لا تؤدي وظيفتها على أحسن حال، ولا تدمج المعارف السابقة مع المعارف اللاحقة، حتى يخيل للتلميذ أنها منفصلة عن بعضها، ولا تؤدي إلى نفس المبتغى. وفي هذه الحالة التغذية الراجعة لا تدمج المعارف الصحيحة السابقة مع المعارف الصحيحة اللاحقة. ورغم الاجتهادات التي قام بها أصحاب هذا الاتجاه إلا أنها تعرضت إلى جملة من الانتقادات، من بينها عدم بذل المتعلم مجهودا ذاتيا لاكتساب المعارف ، والأكثر من ذلك تفتيتها للأهداف السلوكية، وفصلها بعضها عن بعض، وهذا ما دفعهم إلى الإتيان بالجديد، أو ما يسمى المقاربة بالكفاءات.

ج– بيداغوجيا الكفاءات: استبدل التدريس بالأهداف بالتدريس بالكفاءات، وركزت على كفاءة المتعلم، وضرورة تكوينه، وتأطيره، لكي تنهض بالمستوى التعليمي لدى المتعلم الجزائري، فأصبح المتعلم محور العملية التعليمية يبني معارفه بنفسه، وبقدراته الخاصة، وما المعلم سوى موجها، ومرشدا، وهنا التقويم يكون مدمجاً في جميع مراحل الدرس، وتكون المعارف، والقدرات، والمهارات مدمجة مع بعضها البعض، لا انفصال بينها، وبين مختلف المهارات التي تخدم وضعية بعينها، وفي هذه الحالة التغذية الراجعة تدمج المعارف الصحيحة السابقة بالمعارف اللّاحقة، إلاّ أنّ هذه البيداغوجيا تعرضت كغيرها إلى الانتقادات، لأنّها ركزت على كفاءة المتعلم، وأهملت المعلم، والعملية التعليمية، وركزت على التعلم كأساس، ومنطلق في اكتساب الكفاءات اللّغوية.

[1]. المرجع نفسه.ص 51-55

ج-1-مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني:[1]

	مناهج الجيل الأول:	مناهج الجيل الثاني:	
المقاربة البيداغوجية:	المقاربة بالأهداف: متابعة السلوكات القابلة للملاحظة (الأهداف الإجرائية السلوكية المجزأة.	المقاربة بالكفاءات التي تستدعي جملة من القدرات المعرفية.	المقاربة بالكفاءات التي تعرف بالقدرة على حل وضعيات مشكلة ذات دلالة.
المدخل	بالمحتويات	بنشاطات التعلم التي تمكن من تحويل المكتسبات في وضعيات مدرسية جديدة.	وضعيات مشكلة للتعلم ذات طابع اجتماعي مستمدة من الحياة.
التقويم	يركز على تقويم القدرة على استرجاع المعارف	الاهتمام بالوظائف الثلاثة للتقويم (تقويم تشخيصي-تقويم تكويني – تقويم ختامي).	التقويم يركز على وظيفتين:(التعديلية- الاقرارية) بواسطة تقويم المسارات والكفاءات.

6-أنواع الكفاءات حسب فترات التعلم:

تتنوع الكفاءات حسب فترات التعلم، والتي يصبو المعلم إلى تحقيقها في كل خطوة من خطوات التعلم، وهذه الأنواع هي كالأتي:

1- الكفاءة القاعدية: هي الكفاءة الأساس التي تبنى عليها بقية الكفاءات، وتمثل المستوى الأول من الكفاءات، وهي مرتبطة مباشرة بالوحدة التعليمية، وأي إخفاق في اكتساب المتعلم هذه الكفاءة،

[1]-ينظر: وزارة التربية الوطنية اللجنة الوطنية للمناهج. عباد مليكة. الجزائر. 2015م. ص6

بسبب عدم مراعاته للمؤشرات المطلوبة، فإنه سيواجه صعوبات، وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة، أي الكفاءات المرحلية، ثم الكفاءات الختامية في نهاية العام الدراسي. [1]

2-الكفاءة المرحلية: تبنى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، وتستغرق مدة هذه الكفاءة شهراً، أو ثلاثياً، أو سداسياً، أو مجالاً معيناً، ويتم بناؤها حسب الشكل الآتي:

كفاءة قاعدية1+ كفاءة قاعدية 2+ كفاءة قاعدية 3= كفاءة مرحلية. [2]

3- الكفاءة الختامية: تتكون هذه الكفاءة من مجموعة كفاءات مرحلية، ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في عام دراسي أو طور تعليمي.

يقدم التدريس بالكفاءات المنهاج الدراسي في شكل وحدات، وكل وحدة تشمل مجموعة من الدروس تنتمي إليها، وتدرس في شكل وضعيات المشكلة مؤشرة في كفاءات قاعدية، وكفاءات مرحلية، وكفاءات ختامية من أجل التدرج بالمتعلم لتحقيق الكفاءات النهائية المرغوب فيها.

4- الكفاءة المستعرضة:هي عبارة عن مجموعة من المعارف، والمهارات المنظمة، والاتجاهات تسمح بالتكيف ضمن مجموعة من المواد الدراسية، أو الوضعيات المشكلة. وتستعمل الكفاءة العرضية في مجموعة من التخصصات، وتحضر في عدة أنشطة تعلمية (الكفاءات الفكرية، والمنهجية، والشخصية الاجتماعية، وهذه الكفاءات تتكامل فيما بينها لتشكل لنا الكفاءة العرضية، وهي كالآتي:[3]

وسنعرض بعض الأمثلة عن الكفاية المستعرضة: امتلاك آليات التفكير- امتلاك منهجية حل وضعيات – المشكلات- تنمية القدرات التواصلية. [4]

---

[1]-ينظر.خير الدين هني. مقاربة التدريس بالكفاءات . الجزائر. ط1. 2005م. ص76.

[2]-مرجع نفسه، الصفحة77.

[3]-ينظر.عبد الله القلي . التربية العامة. ص143-144

[4]- ينظر.بشقه عز الدين. محاضرات في مقياس الأهداف التربوية، وبناء المناهج . السنة الثالثة علوم تربية.قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا.2015-2016م. ص74

* **الكفاءة ذات الطابع الفكري:** هي كفاءات مرتبطة بالقدرات الفكرية، وترتبط بها القدرة على فهم الظواهر، والوضعيات ، وتنمية الحس النقدي ، والقدرة على التحليل، والتركيب، والاستعداد لحل المشاكل، والمباشرة، وقيادة المشاريع، وتنمية، واستعمال الذاكرة ، والإبداعية، وممارسة الحس الجمالي والاستعداد للتواصل، والقدرة على التقويم، والتقويم الذاتي.

* **الكفاءة ذات الطابع المنهجي:** وتتمثل في القدرة على فهم القواعد، وتطبيقها، وإبداع قواعد خاصة. ثم القدرة على تحديد، واستعمال مصادر المعلومات الخاصة، والقدرة على استعمال طرق خاصة في معالجة المعلومة، والعمل في فريق.

* **الكفاءة ذات الطابع الشخصي، والاجتماعي:** هي كفاءات مرتبطة بالتنشئة، وتتجلى في تطبيق في الحياة اليومية، قواعد الحياة في مجتمع، ثم التربية التثاقفية، واحترام الاختلاف، وتنمية الحس النقدي، والجمالي. [1]

***الكفاءة ذات الطابع التواصلي:** هي كفاءة مرتبطة بالاستعداد، والقدرة على التواصل.

6-1- الكفاءة، والمصطلحات المتصلة بها: يتصل بمفهوم الكفاءة بمصطلحات تكاد قريبة منه لدرجة أنه يصعب علينا التمييز بينها، وهي:

أ-المعارف:(الموارد): "هي المعارف، والمهارات، والمواقف، والاتجاهات، وكل الوسائل المرتبطة بالوضعية، وسياقها. . والتي تكون ضروريةلبناء، وتنمية الكفاية. . . "[2]

أ-1-علاقة الكفاءة بالموارد: "للموارد دوراً مهماً في تنمية الكفاءة، فلمواجهة وضعية ما لابد من تعبئة مجموعةمندمجة من الموارد." [3]

[1] - ينظر.لحسن اللحية. الكفايات في علوم التربية. لحسن اللحية. ص118

[2]- علي ايت اوشان. اللسانيات والتربية. المقاربة بالكفايات، والتدريس بالمفاهيم. دار ابي رقراق للطباعة والنشر.2014م ، ص150.

[3]- المرجع نفسه الصفحة150

ب- القدرة هي:" سمة عامة لاصقة بالفرد ، وثابتة عنده، تسهل له أشكال الأداء في مهمات متنوعة".

وفي تعريف أخر هي:" جملة من الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاحوالتعلم، أو أداء مهام، أو نشاطات مختلفة: حسية، أو فكرية، أو مهنية. . . . ولذلك فلا وجود لها إلا إذا كانت جلية، وظاهرة، وقابلة للملاحظة"

ب-1القدرة على المستوى البيداغوجي: هي: مراقي افتراضية تسمح في البداية بتحديد المحاور التي سيعمل المدرسون، . . . حولها على تدريب ممنهج لنفس الأشخاص خلال فترة معينة، ويمكن تحديد هذه القدرة الى ثلاثة أنواع:

قدرات حسية حركية-قدرات معرفية- قدرات سوسيوعاطفية. ومثلا على ذلك : -قراءة- تلخيص- تصنيف- مقارنة-جمع- نقد-تركيب، ولهذه القدرات عدة صنافات من أهمها :"صنافة بلوم". [1]

ب-1-2العلاقة بين القدرة، والمهارة:

***القدرة:** Ability هي: "كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب، أو من دون تدريب، كالقدرة على حفظ الشعر"، أو القدرة على الحديث بلغة سليمة. وقد تكون القدرة فطرية كالذكاء، أو مكتسبة كالقدرة على الكتابة بخط جميل.[2] القدرة عامة، و يندرج تحتها عدد من المهارات ، و بالتالي المهارة جزء من مكونات القدرة.

يرى :"محمد صلاح الدين مجاور" بأن: " القدرة على القراءة تشتمل مثلا على مهارات الفهم، والسرعة، والتحليل، والنقد، و الحكم، والاستنتاج، وغير ذلك من المهارات"[3].

[1] . علي ايت اوشان. اللسانيات والتربية. المقاربة بالكفايات.الصفحة 149

[2]. ينظر.احمد عزت راجح. أصول علم النفس. ط7. دار الكاتب العربي للطباعة والنشر1968. القاهرة. ص371

[3] – رشدي احمد طعيمة. المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها. دار الفكر العربي. ط1. 2004م. القاهرة. ص30

***المهارة:** Dexterity: سبق وان تعرضنا لتعريف المهارة التي هي:"حذق، أو براعة ، وخاصة في استخدام اليدين"[1]وهذا لا يعني أن المهارة تقتصر على الحركة، وانما لها أشكال مختلفة كمهارة الفهم، والسرعة. . . . الخ.

ج–علاقة الكفاءة بالمهارة:

الكفاءة أشمل من المهارة، والمهارة جزء منها، لأن الكفاءة –كما سبق أن ذكرنا–هي :مجموعة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات معبئة، ومدمجة في وضعية معينة.

نستنتج مما سبق ان هناك علاقة طردية ، تتمثل في الاتصال الوثيق بين المهارة ، والقدرةوالعلاقة بين الكفاءة والمهارة، وبالتالي للقدرة علاقة بالكفاءة.

د–علاقة الكفاءة بالأداء:

***الكفاءة: هي**" نسبة العائد إلى الجهد المبذول"

***الأداء:** هو :" انجاز يتم باستخدام الفرد لإمكاناته الجسمية، أو العقلية، والنفسية"[2]

ومن خلال تفحص هذين التعريفين نتوصل إلى أن الكفاءة هي الحكم على أداء معين بالإتقان، والتمام.

6–2–الفرق بين الكفاية اللغوية، والكفاية التواصلية: هناك فروق متباينة بين الكفاية اللغوية، والاتصالية، وهي :

1-**الكفاية اللغوية:** نعني بها: أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللغة ، ويطبقه بدون انتباه، أو تفكير واع به ، كما لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية، والعقلية، والوجدانية، والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المتنوعة.

[1]– شوقي ضيف. رئيس مجمع اللغة العربية. معجم الاتحاد الوطني لطلبة سورية . رابطة الطلبة السوريين في مصر. الجزء الاول. 2003م. ص45.

[2]– مرهف كمال الجاني. معجم الاتحاد الوطني لطلبة سورية . رابطة الطلبة السوريين في مصر. ص78.

2-**الكفاءة التواصلية:** تتمثل في قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توفر حس لغوي يميز به الفرد بين مختلف الوظائف اللغوية في الاستعمال الفعلي للغة. [1]

6-3- خصائص الكفاءات: تتمتع الكفاءة بعدة خصائص من أهمها:

تعبئة مجموعة موارد: إذ التمكن من الكفاءة يعني امتلاك معارف، ومهارات ، وخبرات، وتقنياتوقدرات،.... الخ، وكل هذه المكونات تتفاعل فيما بينها بصورة مدمجة، وتنقسم الموارد إلى نوعين:

الموارد الداخلية: تشمل: القدرات العقلية، والتصورات، والمهارات، والمفاهيم، والمعلومات، والميول والاتجاهات، والمهارات الحركية في علاقتها بالمعرفة، وبواقعه، وبثقافة مجتمعه[2].

الموارد الخارجية: وتشمل المعطيات، والوثائق، والأدوات، والوسائل التي يكون الفرد بحاجة إليها لممارسة الكفاءة[3].

الكفاءة مرتبطة بفئة من الوضعيات: تبنى الكفاءة بحضورمجموعة من المكونات :(معارف،ومهارات، وخبرات.....)، وهذه الموارد أساسية لبنائها، تدمج لحل مشكلة. فالكفاءة في مجال ما تعني قدرة المتعلم على حل مشكلات مختلفة، من خلال استثمارها للأهداف المعرفية، والحس حركية، والوجدانية المحددة في المقرر الدراسي، وهنا تصبح الكفاءة عبارة عن اختيار للموارد(المعلومات) الملائمة للوضعية، واستثمارها في اقتراح حلول للمشكلة[4].

الكفاءة مرتبطة بالمحتوى الدراسي: إن الكفاءة ترتبط بالمعارف، لذلك فإنها معرفة بالتعبئة التي تظهر في الفعل، وبممارسات ينبغي أن تكون نسقية، ووظيفية، ومندمجة عوض النقل البسيط

---

[1]-ينظر.رشدي طعيمة. تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج و الاستراتيجيات. منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم و الثقافة. إيسيسكو. 2006م. ص50-51

[2]-ينظر.أحمد دوقة . دور التعلم الذاتي التنظيم. ص53

[3]-المرجع نفسه.ص53

[4]- ينظر.أحمد دوقة . دور التعلم الذاتي التنظيم. ص54

للمعارف، لا بد من تحويل هذه المعارف ، وتعبئتها ، وتوظيفها في وضعية مشكلة[1]. وفي رأي " ساندرا بليي" أن :"من بين المقاربات المهيمنة في الكفايات نجد المقاربة التي تربط بين الكفايات، والمعارف، وهذا الشيء الأخر هو تملك المعارف"[2]، وبهذا المعنى الكفايات تؤمن بالمعارف التي تكون قابلة للتنفيذ، والملاحظة، وقابلة للتقويم.

الكفاءة وقابلية التقويم:الكفاءة قابلة للتقويم، وتعتمد على معيارين، وهما :

- نوعية الانجاز في العمل.

-نوعية النتيجة المتوصل إليها في نهاية الانجاز. [3]

6-4-مميزات الكفاءة:

الشمولة والتركيب: الكفاءة تتكون من:(معارف، ومهارات، وقدرات).

المرونة:قابلية التلميذ تحويل المعارف التي تعلمها في سياقات جديدة تختلف عن سابقتها ، وذلك من خلال قيامه بنشاطات، وحله للمشكلات في الممارسة المدرسية، واليومية.

التكيف:قدرة التلميذ على توظيف مكتسباته من خلال وضعيات تعلمية معينة لحل مشاكل تواجهه بمعنى القدرة على التكيف مع الوضعيات التي تعترض سبيله.

الطابع اللولبي:تتكون الكفاءة من عناصر مكتسبة حاليا، وتجارب، ووضعيات سابقة، أي معلومات تكونت بالتدريج بكيفية لولبية. [4]

[1]-ينظر.حسن اللحية . الكفايات في علوم التربية. بناء كفاية. ص84

[2]-المرجع نفسه.الصفحة61.

[3]- ينظر.خير الدين هني. مقاربة التدريس بالكفاءات. ص61. 62

[4]-ينظر. المصطفى لخصاصي. بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات. دار الثقافة للنشر و التوزيع. الدار البيضاء. ط1. 2009م. ص40-41

6-5-علاقة التغذية الراجعة بالبيداغوجيات الحديثة:

1-علاقة التغذية الراجعة ببيداغوجيا الخطأ:

لا يمكن الفصل بين أي فعل تعليمي، والتغذية الراجعة في حالة وقوع المتعلم في الأخطاء فالمتعلم وهو أمام وضعية معينة يقع في بعض الأخطاء، وإدراكه للخطأ يجعله يراجع نفسه، ويصحح أخطاءه بنفسه، وذلك من خلال معايير التقويم الخاصة بنشاط معين، يقارن بين إجابته عن الأسئلة، والإجابة النموذجية لورقة الامتحان، وبالتالي يقوم بتصحيح تلك الأخطاء ، أو بمعية زملائه أو أستاذه، ففي البداية يقوم بتصنيف الأخطاء التي وقع فيها ، ثم يحللها.

إن تحليل الأخطاءErroranalysisجزء من المحاولة من أجل التعلم ، ومعرفة الأخطاء التي يقع فيها المتعلم تجعل المعلم يكتشف مدى تطور المتعلم في أدائه اللغوي ، فعندما نصنف الأخطاء إلى أنواع حسب نوع الخطأ الذي وقع فيه التلاميذ، فهناك أخطاء صوتية، وأخطاء صرفية، وأخطاء تركيبية، ودلالية، ومن ثم يسهل عليه معرفة ما يقدمه للمتعلم من تغذية راجعة (معلومات راجعة) تغطي الثغرات ، والنقائص التي تعترض التلاميذ خلال أدائهم مهارة من المهارات اللغوية، وتعرقل مسارهم التكويني، كما أن الاهتمام بتدريس المهارات اللغوية ، وتدريب التلاميذ على تعلمها ، يقلل من أخطائه، والتقصير في حقها يترتب عنه أخطاء لا حصر لها[1].

ومن الأحسن أن يصحح المتعلم أخطاءه بنفسه، لان المقاربة بالكفاءات تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وبالتالي يعتمد على نفسه في عملية بناء المعلومات، وفي تعديل، وتصحيح المعارف الخاطئة، وتثبيت المعلومات الصحيحة، فإذا لم يستطع يلتجئ إلى أقرانه، أو بمساعدة المعلم.

وفي حالة إذا ما صحح له المعلم يبين له الخطأ الذي وقع فيه، ويقابل الخطأ بالصواب، ثم يبين له سبب تلك الأخطاء التي وقع فيها التلميذ.

[1]-ينظر.رشدي أحمد طعيمة . المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها. ص39

إن بيداغوجيا الخطأ تسمح للمتعلم بأن يخطئ، ولا تعاقبه على الخطأ، بل تتركه يخطئ، معتبرة أن الخطأ– كما سبق وأن ذكرنا– أساس التعلم، و اعتبره العربي اسليماني، ورشيد الخديمي حالة عابرة يمر منها الناس جميعا، ولهذا فتكرار المتعلم ، ومحاولاته الدائمة لتعلم أي نشاط، تجعله يتفطن لتلك الأخطاء التي وقع فيها ، ومن خلال تمثله للموضوع ، فإذا كانت تمثلاته صحيحة انتقل به المعلم إلى وضعيات أخرى جديدة، وإذا لم يوفق في ذلك ، وكانت تمثلاته خاطئة، ففي هذه الحالة لا بد أن يخصص المعلم حصة لمعالجة ضعف التلاميذ في الأخطاء التي وقعوا فيها، وبطبيعة الحال، تكون معرفة المعلم لتمثلات التلاميذ من خلال إثارة مجموعة من الأسئلة في بداية الحصة الدراسية، لتشخيص تمثلات التلاميذ، ومعرفة مكامن القوة، والضعف لديهم، ثم يخصص لهم حصة لمعالجة أخطائهم، وتصحيحها هذا ما يسمى بالتغذية الراجعة. كما يصحح الخطأ بشكل فوري، وهذا ما يسمى بالتغذية الراجعة الفورية ، والمستمرة المصاحبة لكل مراحل العملية التعليمية، فتأتي في بداية الحصة الدراسية ، بعد استجواب المتعلم، من خلال مجموعة من الأسئلة هدفها مراجعة الدرس الماضي، ثم أسئلة مرتبطة بوضعية بناء التعلمات، وهدفها التدرج بالمتعلم للوصول به إلى الهدف المرغوب فيه، أي مجموعة من الأهداف متصلة بعضها البعض ليصل في النهاية إلى الهدف النهائي للدرس، وهنا تأتي التغذية الراجعة بعد معرفة نواتج التعلم لكل مرحلة من المراحل، ثم المرحلة الأخيرة، وتسمى استثمار المعلومات، يقوم المعلم بتكليف التلاميذ بانجاز تطبيق يشمل مختلف عناصر الدرس، ويصحح جماعيا (تغذيةراجعة خارجية من طرف (الزملاء، أو المعلم). أو قد يلتجئ المتعلم إلى الوسائل التعليمية الحديثة، لكي يصحح هذه الأخطاء في حالة ما عجز عن كل المحاولات التي قام بتجريبها.

تهدف التغذية الراجعة التي تكون بين المعلم والمتعلم في إطار العملية الديداكتيكية تصحيح المسار التعليمي الذي أدى إلى الوقوع في الخطأ، وليس الاكتفاء بتصحيح الخطأ، إن ذلك يمكن من الكشف عن النشاط العقلي الذي قام به المتعلم، وأوصله إلى هذه النتيجة، وفي هذا المضمار نستحضر رأي Gillet :بأن ذلك يسمح بتحكم كبير، وتعزيز المعارف، والمعلومات التي نبنيها بشكل شخصي.

ولقد صرحPhilippeperrennoudبأهمية قبول أخطاء المتعلمين كمصادر أساسية للتنظيم، والتقدم، واعتبارها مصدر من مصادر التغذية الراجعة. [1]

ولهذا نجد أنّ المقاربة بالكفاءات أعادت الاعتبار للخطأ، الذي سيغير لا محالة التمثل السلبي بالفهم الايجابي، ويربطه به. [2]

2-علاقة التغذية الراجعة ببيداغوجيا المشكلات:

تنطوي بيداغوجيا المشكلات على اعتبار التعلم هو عبارة عن مجموعة من المشكلات، أو التساؤلات التي تحير المتعلم، ويزداد فضوله نحوها ، فيسعى إلى اكتشاف الإجابة لكل التساؤلات التي تطرحها الوضعية المشكلة، ومثالا على ذلك : أسئلة الاختبار هي عبارة عن مشكلات، يتطلب من التلاميذ حلها، بحيث تختلف القدرات العقلية للتلاميذ، فالسؤال الذي هو بالنسبة لأحد المتعلمين صعب، فهو في نظر متعلم أخر سهل، وبعبارة أخرى السؤال بالنسبة للمتعلم الأول هو مشكلة، أما بالنسبة للمتعلم الآخر، فهو سهل، وبطبيعة الحال، لا يوجد أي مشكلة إلا ولها حل.

يكلف المعلم أحد التلاميذ بقراءة المشكلة(مجموعة من الأسئلة)، ثم يقوم التلاميذ، بكتابة ما لديهم من أفكار، وإجابات لهذه المشكلة، ومثالاً على ذلك:

وفي نشاط التعبير الكتابي تقنية " تقليص نص" يطالب المعلم التلاميذ مقارنة نص المطالعة: **"معركة بعد أخرى"**، وهو نص كامل مع نص أقلّ حجماً من نص المطالعة، وفي هذه الحالة يجد المتعلم نفسه أمام مشكلة، يتعين عليه حلها، فإذا تمكن من ملاحظة الفرق الحاصل بين النص الأول، والنص الثاني، حينها يكتشف أن : " تقليص نص معناه الاكتفاء بالمعاني التي لا يمكن الاستغناء عنها، وحذف ما يعد غير أساسي مع احترام الأفكار، وترتيبها، ومراعاة الأسلوب الكاتب، ويمكن

[1]-ينظر. قندوز أحمد. أ. الشايب محمد السّاسي. دور التغذية الراجعة الشفوية والتغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى المدرسين (مقاربة تحليلية نظرية). مجلة العلوم الانسانية، والاجتماعية،ورقلة، الجزائر، العدد 12، سبتمبر2013م. ص125

[2]-ينظر.اللجنة الوطنية للمناهج. المرجعية العامة للمناهج. دط. 2009م. ص58.

أن يقلص النص إلى نصفه أو أربعة حسب الحاجة"[1]، نستطيع أن نقول بأنه متعلماً كفء قادراً على التصرف في مختلف المواقف، ولكن إذا لم يتمكن من التعرف على تقنية تقليص نص، فيحاول مرة أخرى، ويفكر مليا، ويطرح التساؤل الاتي:كيف يمكنني أن أقلص نصا؟ . فالنص الثاني يساعده على معرفة العناصر التي حذفت في النص الأول. [2]

ما من مشكلة إلاّ ولها مراحل تمر بها، فإن القائم بالحل يحل المشكلة، ويتحقق من أن حله لهذه المشكلة صحيحاً، وهذه المرحلة بالذات تحسن، وتنمي الأداء اللغوي للمتعلم، لأنها تختبر الإجابة بمقارنتها بالقياسات التي أجريت أثناء تحليل المشكلة، فإذا كان هناك ضعفا في العمليات الآتية:(القياس، التحويل، صحة العلاقات الحسابية)، فعليه أن يراجع ذلك، ويقوم بعمل الصواب لأنه بعد الخطوات التي يمر بها سيستنبط مجموعة من الإجابات، وبالتالي يحدد الإجابة التي تختلف عن المقبول من الحلول، ويتأكد إذا كانت الإجابة صحيحة عن السؤال المطروح في المشكلة أم لا. وبالتالي هنا سيقدم تغذية راجعة لنفسه، لكي يطور من أدائه اللغوي. [3]

3-علاقة التغذية الراجعة ببيداغوجيا المشروع:

إن التغذية الراجعة في العمل بالمشاريع لها أهمية قصوى، وخاصة بين أفراد المجموعة الواحدة، ونحن نعلم أن التدريس بالمشروع يقوم على أساس طرح كل عضو من المجموعة أفكاره، وهذه الأفكار تنتقى، ويختار منها ما يخدم البحث، ويكون مصدر التغذية الراجعة أفراد المجموعة ، يتبادلون الأفكار ويتفقون على الأفكار الصحيحة ، أي كل تلميذ يصحح لزميله الفكرة الخاطئة، ولا تتوقف العملية التعليمية عند هذا الحد ، وإنما تدخلات المعلم لها فعالية في إنجاح المشروع، وتسييره بالشكل السليم.

مثال :

[1]- الكتاب المدرسي. اللّغة العربية. السنة الرابعة متوسط. الجزائر.

[2]-ينظر.الشريف مريبعي . وزارة التربية الوطنية .اللغة العربية. السنة الرابعة من التعليم المتوسط. 2006م. ص33.

[3]-ينظر. السعيد جمال عثمان. المدخل التربوي و حل المشكلات. عالم الكتب. القاهرة. ط1. 2017م. ص103

كتابة عريضة تدعو إلى الكفّ عن استغلال الأطفال في الأعمال الشاقّة:[1]

مراحل الانجاز	المهامّ	الموارد
المرحلة الأولى: -مناقشة الموضوع. - تقسيم التلاميذ إلى أفواج. - تحديد الجهة التي التوجّه إليها العريضة.	يستعرض التلاميذ معلوماتهم التي استقوها من مصادر مختلفة مثال: الجرائد. . -يحددون هدف العريضة. -ينتقون المعلومات المناسبة للموضوع بالنظر إلى الهدف المقصود. -يتفقون على الهيئة التي يرسلون إليها عريضتهم: الأمين العام لمنظمة الأمم المتحدة، . . . ، منظمة حقوق الإنسان.	**الموارد المعرفية:** -بناء نص حجاجي. - تنظيم الأفكار وفق تدرج محدد. -كتابة فقرات متمايزة. - استثمار المعارف اللغوية. -استثمار تقنيات التعبير المكتسبة. **الموارد المادية:** ورق يصلح للمراسلات الإدارية. -صور تعكس القضية. - قصاصات جرائد تتناول المشكلة.
المرحلة الثانية: - بناء النص. كتابته.	-يحددون مضمون المقدمة وصلب الموضوع، والخاتمة. يستخدمون الحجج القوية، والأمثلة الشواهد المقنعة. يوظفون الأساليب المناسبة لذلك يراعون قواعد اللغة.	
المرحلة الثالثة: - تقييم النص. - جمع التوقيعات.	يراجعون النص من حيث الأفكار (طبيعتها، وترتيبها)، ، والأسلوب(التراكيب، والصيغ، والمفردات). -يوقع أصحاب العريضة ، وزملاؤهم العريضة. - يجمعون ما أمكنهم من توقيعات.	

[1]- ينظر.الكتاب المدرسي.(الشريف مريبعي)، السنة الرابعة متوسط. اللغة العربية. الجزائر. 2006.ص35.

نلاحظ من خلال هذا الجدول بداية من المرحلة الأولى من مراحل المشروع إلى غاية المرحلة النهائية، ففي بادئ ذي بدء يقوم المعلم بمناقشة كيفية الاشتغال بالمشروع، ويقسم التلاميذ إلى أفواج، مع تحديد الجهة التي سوف ترسل إليها الرسالة، وبطبيعة الحال ، يكون لدى التلاميذ مجموعة من المعلومات، والأفكار استقوها من مصادر مختلفة، وهذه المعلومات قد تفيدهم في بناء مشروع بحثهم، فينتقون منها ما يخدم بحثهم، ويكون هذا العمل وفق أهداف المقصودة، يصبو المعلم إلى دفع التلاميذ إلى تحقيقها ، لكتابة هذه العريضة ينبغي عليهم التقيد بمجموعة من الشروط: توظيف الحجج، والبراهين، واستثمار المعارف اللغوية وكل ما يتعلق بالمشروع، وعند انتقائهم المعلومات يكون هناك تفاهماً فيما بينهم، ويختارون الأفكار الصحيحة التي تصب في صلب الموضوع، وفي هذه المواضع يكون تقديم التغذية الراجعة من الزملاء، بحيث يتبادلون الأفكار، ويتشاورون فيما بينهم حول الإجابات الصحيحة، التي يفترض أن ينجز بها المشروع، اعتمادا على ما تناولوه في الأنشطة اللغوية السابقة، وخبراتهم.

وفي المرحلة الثانية من مراحل المشروع، و هي مرحلة بناء التعلمات، يقوم التلاميذ بتحديد مضمون المقدمة، وصلب الموضوع، والخاتمة، وكذلك يستخدمون الحجج، ويقومون بمراعاة القواعد اللغوية، فإن غابت فكرة عن تلميذ يذكره بها زميله في الفوج ، وإذا استعصى الأمر على التلاميذ، فيجب على المعلم تذليل الصعوبات، وتقديم التغذية الراجعة للتلاميذ، لكي يدركوا الموضوع إدراكاً تاما، لكن من الأحسن أن يبني المتعلم معلوماته بنفسه(تغذية راجعة ذاتية، أو داخلية)، وبمساعدة زملائه، أي العمل الجماعي(تغذية راجعة خارجية).

وفي المرحلة النهائية من بناء المشروع هي مرحلة تقييم المشروع، يقوم المتعلمون بمراجعة أفكارهم، وتصحيح أخطائهم (أخطاء من حيث الأفكار، أخطاء من حيث التراكيب، والصيغ، والمفردات). و في الأخير تعرض كل مجموعات المشروع على المعلم، ليقوم بفحصه، وتصحيح الأخطاء التي وقعوا فيها سواء من حيث المعنى أو من حيث القواعد اللغوية، أو من حيث التراكيب، والمفردات.

-وخلاصة لما سلف ذكره أن التغذية الراجعة تصاحب العمل بالمشروع من بدايته إلى غاية نهايته، ونعني بذلك الحوار الذي يدور بين المعلم، والتلاميذ حول الموضوع المزمع إنجازه في مرحلة الانطلاق، وفي مرحلة بناء التعلمات، وفي استثمار التعلمات، كلها مصحوبة بتغذية راجعة سواء من طرف المتعلم نفسه، أو من المعلم إذا استعصى عن المتعلم ذلك، أو يصوب للتلاميذ أخطاءهم من طرف زملائهم، ومن خلال معارفهم السابقة، وخبراتهم، وتجاربهم في المواقف الحياتية ، فيدركون مكامن الخطأ ويتلافونه، لكي يقوموا بتخريج المشروع على أكمل وجه.

4-علاقة التغذية الراجعة بالبيداغوجيا الفارقية:

أصبح التعليم في ظل التربية الحديثة يأخذ الفروق الفردية في الحسبان، بحجة أن المتعلمين يختلفون في منطق تفكيرهم، وفي الأوضاع الاجتماعية التي يعيشون فيها، و كذلك نسبة الذكاء لديهم تختلف من متعلم إلى آخر، وسعة القدرة العقلية على إدراك المفاهيم، واستيعابها، وعلى هذا الأساس يجب أن يتم تقييم الكفاءات بإتباع التقييم بالملاحظة، بمعنى ملاحظة التلاميذ ، وهم ينجزون أعمالهم، بحيث يراقب المعلم كل تلميذ، وهو يحل المسألة، ومن هنا ربما نستطيع الحكم على الكفاءات أثناء بنائها، وعن طريق ملاحظة التلاميذ، وهم يعملون حيث إنّه من خلال مشاهدة فرد يواجه مشاكل تخطيط أو توجيه نقف، من دون أن نجري له اختبار، على قدراته الحقيقية، وما إذا استطاع أن يتجاوز المشاكل المعترضة له. وهكذا فإن أفضل طريقة هي إدماج التقويم مع العمل اليومي للفصل: بعض التلاميذ مازالوا بعيدين عن تحقيق الكفاية المطلوبة أما الآخرون فالكفاية عندهم في طور البناء رغم حاجتها للتحسن". [1] ولهذا يفترض أن ينوع المعلم الأسئلة حسب المستوى المعرفي لكل متعلم، وقدرته على الفهم، ولهذا فتنويع الأسئلة يمكن المعلم من معرفة منطق تفكير كل تلميذ، وإذا ما كانت إجابته صحيحة أم لا، فإذا كانت صحيحة يثبتها، وإذا كانت خاطئة ، يعيد توجيه الأسئلة بصورة مبسطة حتى يتمكن التلاميذ من فهمها، ومن الأحسن أن يصحح التلاميذ أخطاءهم بأنفسهم، ولا يقوم المعلم بتصحيحها، إلا إذا تعسّر عليهم الأمر، وتكون التغذية الراجعة متفاوتة

[1]-محمد شرقي . مقاربات بيداغوجية. ص75 .

حسب منطق تفكير كل متعلم، وبالتالي يتعلم كل تلميذ ، ويستطيع الإجابة على السؤال الموجه إليه، وهذا ما يميز التعليم التربوي الحديث عن التعليم القديم.

إن البيداغوجيا الفارقية تراعي الفروق الفردية، وتجعل المتعلم محور العملية التعليمية، يشارك مشاركة إيجابية، وفعالة، وتكون إجابات التلاميذ متنوعة ، ومبتكرة ناتجة عن تفكير فردي خاص بالمجيب، ويكون ذلك باعتماد المعلم على الأسئلة المفتوحة، أو الأسئلة ذات المستويات العليا، أو خلق وضعيات محفزة، ومثيرة للتفكير، لا تميل إلى التكرار، ويتخلل الحصة تغذية راجعة فورية للأخطاء حتى لا ترسخ في أذهانهم خاطئة. [1]

5-علاقة التغذية الراجعة ببيداغوجيا الإدماج:

في بيداغوجيا الإدماج نصبو إلى دمج معارف التلميذ السابقة وتفعيلها في وضعيات جديدة مشابهة لها، للاستفادة منها في الواقع الحياتي، بغية جعله يربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي.

كما نلاحظ في نشاط التعبير، يضع المعلم بين أيدي التلاميذ وضعية إدماجية يهدف من خلالها تمكين المتعلمين من استثمار المعارف التي سبق، وأن تعلموها في نشاط القراءة ودراسة النص، ونشاط الظواهر اللغوية، وكذلك التعبير الشفوي ليقوموا بتوظيفها بشكل مدمج في وضعية تعليمية إدماجية.

وهنا نتوصل إلى أن الوضعية الإدماجية هي نوع من التقويمات التي يستخدمها المعلم كأداة لاكتشاف الأداء اللغوي للتلاميذ، ويترصد الأخطاء التي وقعوا فيها، أهي تشمل نشاطا بعينه، أو مجموعة من الأنشطة اللغوية المتناولة خلال أسبوع بأكمله؟، فعوض أن يقوِّم المعلم نشاطا واحدا فقط، فالوضعية الإدماجية تتيح للمعلم الفرصة لمعرفة كفاءة التلاميذ في مختلف أنشطة الوحدة بأكملها، لكي يخطط بعدها لإجراء حصص الدعم أو حصة المعالجة، حتى يتسنى له سد الثغرات التي أخفق فيها التلاميذ، ويقدم لهم وضعيات مشابهة للوضعية التي أخفقوا فيها، ويطالبهم بالإجابة

[1] – ينظر.أوحيدة علي. التدريس الفعال بواسطة الكفاءات. مطبعة الشهاب. باتنة. الجزائر. ص314

عنها، لأن التعلم في التربية الحديثة ، هو تعلم ذاتي يقوم به المتعلم بنفسه، وما المعلم سوى مراقباً، وموجهاً للعملية التعليمية، ولهذا التغذية الراجعة الذاتية هي الأساس الذي ترتكز عليه المقاربة بالكفاءات، وكما أشرنا سلفاً بأن التقويم تغير من تقويم المعلم لتعلمات التلاميذ إلى تقويم المتعلم تعلماته بنفسه في ضوء المقاربة بالكفاءات، حتى في الاختبار، يقارن المتعلم بين إجابته التي أجاب عليها في ورقة الامتحان، ومعايير التقويم الخاصة بإجابات الامتحان الكتابي، ومن هنا يتعرف على النقطة التي تحصل عليها بمقدار الإجابات الصحيحة التي أجاب عنها، بالإضافة إلى معرفته الأخطاء التي وقع فيها أهي أخطاء نحوية أو صوتية أو صرفية؟ أهي أخطاء في المعنى؟ ، وما إلى ذلك. . . . ، ولكي لا يقع في مثل هذه الأخطاء مرة أخرى. و لا يمكن إغفال شيئاً أخر هو أن مشاركة الزملاء في التصحيح (تصحيح جماعي) له دور كبير في إعادة رسكلة العملية التعليمية، وتخفيف العناء على المعلم، فإذا كان عدد التلاميذ في الحجرة الدراسية كبيرا، لا يستطيع المعلم القيام بتصحيح أخطاء كل التلاميذ، وبالتالي تصحيح الأقران ضروري للغاية، ولهذا المقاربة بالكفاءات تشجع التعلم التعاوني ، والتعلم الذاتي، وتعتبره تعلماً نشطاً بخلاف التعليم في التربية التقليدية، الذي يقوم على تقويم المعلم للتلاميذ في فترة الامتحانات لا غير ، بقدر غير كافي للحكم على كفاءة المتعلم ، والآن مع المقاربة بالكفاءات أصبح المتعلم يبني تعلماته بنفسه، ويقوم نفسه في ضوء معايير التقويم، ولا يعتمد على المعلم في ذلك إلاّ عند الضرورة، والغرض من ذلك أن تبقى المعارف، والأفكار راسخة في ذهن المتعلم، وبالتالي يصعب نسيانها.

مثال:

التّعليمة:

اكتب نصّاً حجاجيا من 12 سطرا تنصح فيه صديقك بحسن استغلال الوقت، موظّفا:

-خبراً تقدم عن المبتدأ وجوبا،

- محسّنا بديعيا. [1]

[1]-وزارة التربية الوطنية. دليل منهجي في التقويم التربوي. الجزائر. دط. نوفمبر 2010م. ص240.

نلاحظ من خلال هذا المثال أن التعليمة تعالج موضوع الوقت، والمتعلم يكتب تعبيراً كتابيا يوجه فيه النصائح لأحد أصدقائه مستغلا السند المعطى له، وكذلك قد درس أيضا نشاط الظواهر اللغوية:"تقدم الخبر وجوبا عن المبتدأ"، ونشاط البلاغة(البناء الفني)" المحسن البديعي"، وبالتالي يسترجع مكتسباته القبلية التي تعلمها في الأنشطة السابقة، بالإضافة إلى طرحه لأفكار جديدة حول موضوع الوقت، ويفكر فيما سيقدم لزميله من نصائح عن كيفية استثمار الوقت، وفي هذه الحالة يتأكد المعلم إذا كان التلميذ قد فهم كل هذه الأنشطة أم لا، فإذا تبين العكس، فيجدر به تخصيص حصص الدعم، أو المعالجة، و تقديم التغذية الراجعة، بحيث قدرت حصة المعالجة بزمن ساعة واحدة خلال الأسبوع.

ولهذا جاء في دليل الأستاذ اللّغة العربية أن الكفاءة الختامية: " في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يكون المتعلم قادراً على إنتاج كل النصوص الإخبارية، والوصفية، والسردية، والحوارية، والحجاجية"، ففي التعبير الكتابي نجد الكفاءة القاعدية هي: " كتابة نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفردات، والعبارات مع احترام قواعد اللغة"[1]، ومن لا يعرف التمييز بين أنواع النصوص، والالتزام بالقواعد اللغوية، يكون متعلماً تنقصه كفاءة في ذلك، ولهذا سميت بيداغوجيا الإدماج لأنها تساعد المتعلم على فهم ، ودمج معارفه ، لأن انفصال الأهداف التعليمية قد يجعل التلميذ يعتقد بأن هذه النشاطات اللغوية منفصلة عن بعضها البعض، وهذا ما نراه في المقاربة النصية التي تجعل النص محوراً دور حوله فروع اللغة العربية. لأن السياق له دور في غاية الأهمية، فالمتعلم يدرك الظواهر اللغوية من خلال الجمل الواردة في النص، فالكلمة التي هي بمعزل عن الجملة أو النص لا تفهم ، ولهذا لجأت وزارة التربية إلى الاعتماد على المقاربة النصية ، لكي يصل المتعلم في الأخير إلى الكفاءة المستهدفة ويفهم الوحدة بأكملها.

[1]–رشيدة ايت عبد السلام . دليل الأستاذ اللغة العربية. السنة الرابعة من التعليم المتوسط. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. 2006م. ص5

خلاصة الفصل:

يستخدم المعلم أسلوب التغذية الراجعة في مختلف البيداغوجيات الحديثة، ولا يمكن أن نتصور أي فعل ديداكتيكي لا يخضع للتقويم، والتغذية الراجعة، ولهذا نقول بأنّها فعالة، وايجابية في الممارسة التعليمية، ففي بيداغوجيا المشكلات يسترجع المتعلم مكتسباته القبلية، و ينتقي منها، أو يعدل فيها وفق ما يتناسب مع الوضعية التعليمية، وكذلك البيداغوجيا الفارقية، يراعي فيها المعلم الفروق الفردية للتلاميذ، وينوع في الأسئلة، وأيضا في بيداغوجيا الإدماج، يدمج جميع المعارف، والمهارات التي اكتسبها لحل مشكلة أو مشاكل. وفي الأخير بيداغوجيا الخطأ، تعطي الاعتبار للخطأ، وتجعله منطلق للتعلم، فمن خلال الوقوف على الخطأ، وتبيانه، ووصفه، ومعرفة أسبابه، يمكننا من تصحيح الخطأ لدى التلاميذ.

الفصل الرابع

دراسة ميدانية

أ-بطاقة الملاحظة

1: مفهوم الملاحظة

1-1: أدوات الملاحظة

2: تصميم الدراسة

3-: منهجية الدراسة الميدانية

4:أدوات الدراسة

4-1 :عينة الدراسة

5-: إجراء الدراسة

6-:المحتويات الدراسية المحددة للتجربة الميدانية :

6-1:عرض نتائج الدراسة.

6-2مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.

6-3-التغذية الراجعة، وتطبيقاتها في الأنشطة اللّغوية

6-4-التغذية الراجعة وتطبيقها في الوضعية الإدماجية

1:مفهوم الملاحظة:

الملاحظة هي :" أي سلوك يحدده الباحث، فإن الباحث يفترض بأنّ الفرد يلاحظ نفسه، ولكن قد يخفي الفرد بعض ما يلاحظه، وقد يزيفه لسبب ما، مثل أن يبدي سلوكاً مرغوباً فيه، أو يظهر بمظهر اجتماعي معين، ولذلك قد لا يكتفي الباحث، بملاحظة الفرد لنفسه، خاصة في بعض المراحل العمرية للأفراد، أو في بعض السمات الشخصية، أو في بعض برامج التقويم، التي تحتاج إلى ملاحظ غير متحيز، وقد لا يستطيع الفرد ملاحظة سلوكه أحياناً، لذلك تظهر الحاجة إلى ملاحظ خارجي، ولكن المهمة التي يقوم بها الملاحظ ليست سهلة، فقد يتطلب منه الموقف أن يسجل ما يلاحظه لأغراض وصف السلوك، وقد يتعدى الوصف، ليستدل على سمة خفية من خلال السلوك الملاحظ، أو ليقوم بإصدار أحكام واتخاذ قرارات"[1]

1-1:أدوات الملاحظة:

هناك عدة أدوات لجمع المعلومات بالملاحظة من أبرزها :

أ-قوائم الشطب:

تتمثل في كونها أداة تشمل: " مجموعة فقرات ذات صلة بالمتغير، أو السمة المقاسة، وكل فقرة من هذه الفقرات تعبر عن سلوك بسيط، يخضع للكل، أو للعدم، . . . وبالتالي فهي صورة من صور مقاييس التقدير. [2]

2:تصميم الدراسة:

- اخترت تصميما تجريبا: (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعتين ضابطتين).
- خضعت المجموعة التجريبية الأولى للمتغير المستقل (تغذية راجعة لفظية، ومكتوبة).
- خضعت المجموعة التجريبية الثانية للمتغير المستقل(تغذية راجعة لفظية، ومكتوبة).

[1]-محمد محمود الحيلة. مهارات التدريس الصفي. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. ط1. 2002م. ص359.
[2]-المرجع نفسه الصفحة 360.

- لم يحصل أفراد المجموعة الضابطة الأولى على أي تغذية راجعة.
- لم يحصل أفراد المجموعة الضابطة الثانية على أي تغذية راجعة.

3-:منهجية الدراسة:

اعتمدت في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لاعتمادي فيه على وصف الظاهرة المدروسة، والقيام بعملية جمع المعلومات، وتصنيفها، وتحليلها، كما اعتمدت على المنهج الإحصائي في الكشف عن نتائج الدراسة، بالإضافة إلى المنهج المقارن في المقارنة بين أخطاء التلاميذ قبل استخدام التغذية الراجعة وبعد استخدامها.

4:أدوات الدراسة:

- بطاقة الملاحظة.

- القاعدة الثلاثية: عدد الأخطاء المرتكبة في النوع الواحد× 100:المجموع الكلي للأخطاء.

4-1:عينة الدراسة:

اخترت بطريقة عشوائية إحدى مدارس متوسطة، وهي مدرسة " الأمير عبد القادر" بوادي رهيو بعد موافقة لجنة التطبيقات على إجراء هذه الدراسة الميدانية، واكتفيت باختيار هذه المدرسة في بحثي، لأن الجنس الواحد في البحوث التجريبية يسهل علينا عملية ضبط متغيرات الدراسة.

كما بلغ مجموع أفراد عينة البحث(64) تلميذاً وتلميذة موزعة على قسمين.

5-إجراء الدراسة:

بدأت تجربة البحث مع انطلاق الدراسة في الفصل الأول، وانتهت بنهاية الفصل الثاني.

وتعرضت المجموعة التجريبية إلى التغذية الراجعة اللفظية، والمكتوبة المستمرة في جميع مراحل الدرس(تغذية راجعة مستمرة)، وعدد الحصص التي اتخذت في التجربة هي:3 حصص قبل استخدام التغذية الراجعة، و(6حصص) بعد استخدامها.

- المجموعة التجريبية الأولى: (التغذية راجعة المستمرة اللّفظية و المكتوبة)
- المجموعة التجريبية الثانية: (التغذية راجعة المستمرة اللّفظية و المكتوبة)
- المجموعة الضابطة الأولى: لم تحصل على أي نمط من أنماط التغذية الراجعة.
- المجموعة الضابطة الثانية: لم تحصل على أي نمط من أنماط التغذية الراجعة.

6-:المحتويات الدراسية المحددة للتجربة الميدانية :

درست المعلمة وحدات تعليمية دون استخدام التغذية الراجعة، ثم وحدات تعليمية أخرى باستخدام التغذية الراجعة، وهذه الوحدات مذكورة في الجدول الآتي:

أ- تدريس أنشطة هذه الوحدات التعليمية دون استخدام تغذية راجعة:

الوحدات	قراءة، ودراسة نص	قواعد اللغة	تعبير شفوي	تعبير كتابي
الشباب والمستقبل	الشباب كتابة عروضية (القافية)بحر الوافر، والبسيط.	الجملة الواقعة مضافا إليه.	الوطنية.	البيئة.
الفنون	زرياب الكناية	الأسماء الموصولة والصلة.	الموسيقى	كتابة أحداث متفرقة
العلوم، والتقدم التكنولوجي.	سيارة المستقبل الحقيقة و المجاز	تقديم الخبر جوازا ووجوباً.	انترنت المستقبل	كتابة خطبة

جدول رقم(1)

ملاحظة: لم تراع المعلمة نظام ترتيب الأنشطة التعليمية، ومبدأ التدرج في التعلم.

ب- تدريس أنشطة هذه الوحدات التعليمة باستخدام التغذية الراجعة:

الوحدات	قراءة، ودراسة نص	قواعد اللغة	تعبير شفوي	تعبير كتابي
المواطنة	في سبيل الوطن بحر الطويل	الجملة الواقعة خبراً للمبتدأ	ملامح ثورة جديدة	تصحيح المشروع الأول
شعوب العالم	الزردة (استعارة)	الجملة الواقعة خبراً لناسخ	الشعب الصيني	تصحيح التعبير(كتابة خطبة)
حقوق الإنسان	لا تقهروا الأطفال(الشعر الحر)	التعجب ب: أفعل به!	معركة بعد أخرى	الخاطرة ص110
الأحداث الكبرى في القرن العشرين	انتصار الثورة الجزائرية(الاستعارة).	التحذير	اختراع البريد الالكتروني	كتابة نص سردي ص136-143
الهجرة	الهجرة السرية(الكناية).	المدح والذم	هجرة الأدمغة	كتابة نص حجاجي.
التضامن الإنساني	القبعات الزرق مراجعةالمفاهيم السابقة.	مراجعة المفاهيم السابقة	جمعيات في مواجهة الكوارث	تصحيح التعبير.

جدول رقم(2)

6-1-عـرض نتائـج الدراسة

أ- نتائج بطاقة الملاحظة الأولى:

تفحص هذه النتائج نسبة عدد أخطاء التلاميذ قبل استخدام المعلم التغذية الراجعة في المهارات اللغوية الأربع: (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة).

الأداة: مثال: خطأ في المحورات×100: المجموع الكلي للأخطاء النحوية= نسبة تكرار الأخطاء النحوية.

مثال:47×100:160=29.37%

1- القراءة و الاستماع

نتائج الجدول رقم (1):

الأخطاء النحوية	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
1-خطأ في المجرورات	47	%29.37
2-خطأ في المفعول به	11	%76.8
3-خطأ في المضاف إليه.	38	%23.75
4-خطأ في الفاعل	11	%6.87
5-خطأ في اسم كان وخبرها	1	%0.62
6-خطأ في المبتدأ، والخبر	2	%1.25
7-خطأ في الصفة.	39	%24.37
8-خطأ في الفعل المضارع.	10	%6.25
9-خطأ في اسم إنّ.	1	%0.62
المجموع	160	%100

يتضح من الجدول رقم (6) أن الأخطاء المتعلقة بالمجروراتقد تكررت 47مرة، بنسبة 29.37%، بينما رصدت الأخطاء في المفعول به 11مرة بنسبة قدرت ب 6.87%، أما الأخطاء في المضاف إليه رصدت38مرة، وكانت نسبتها23.75%، وتكررت الأخطاء في الفاعل11 مرة ، وهي نسبةمماثلة لأخطاء المفعول به، أما في كل من أخطاء اسم كان وخبرها ، وأخطاء اسم إن تكرر الخطأ مرة واحدة بنسبة0.62%، في حين تكرر الخطأ في المبتدأ والخبر مرتين(2)، ونسبته قدرت بـ 1.25%، و تكررت أخطاء الفعل المضارع 10مرات بنسبة 6.25%، أما الأخطاء في الصفة وجدت39 مرة، بنسبة24.37%، ويتضح من النتائج أن الأخطاء الكثيرةشملت:(الاسم المجرور، الصفة، المضاف إليه)، ثم الأخطاء الأخرى، وهذا دليل على تدني مستوى التلاميذ في مادة النحو، لأن مجموع الأخطاء النحوية وصل إلى 160خطأ أثناء قراءات التلاميذ للنصوص، ولعل السبب يعود إلى عدم استخدام المعلم للغة العربية الفصيحة السليمة من الأخطاء في مراحل التعليم المختلفة .

نتائج الجدول رقم (2):

الأخطاء الصوتية	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
10-خطأ فيتقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير	7	%35
11- خطأ في تفخيم حرف مرقق	3	%15
12- خطأ في عدم التمييز بين الحروف أثناء نطقها.	8	%40
13-خطأ في التنغيم.	2	%10
المجموع:	**20**	**%100**

يتضح من الجدول أعلاه أن أخطاء عدم التمييز بين الحروف أثناء نطقها تكررت 8مرات بنسبة 40% من جملة الأخطاء، وهي أعلى نسبة يتم رصدها. تليها أخطاء تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصيرالتي تكررت 7مرات بنسبة 35%، أما أخطاء في تفخيم حرف مرقق فتكررت 3مرات مرات تليها أخطاء في التنغيم، والتي تكررت (2)مره بنسب 15%، و10% على التوالي لكل منهما. وهذا يدل على أن التلاميذ لديهم صعوبة في نطق اللغة العربية.

نتائج الجدول رقم (3):

الأخطاء الدلالية:	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
14. خطأفي نطق كلمة منافية للسياق.	4	%26.66
15-خطأ في نطق كلمة مشابهة لكلمةاخرى	2	%13.33
16-. خطأ في عدمنطق بعض الكلماتفي الجملة.	3	%20
17-خطأ في التلعثم(تكرار نطق الحرف الواحد في الكلمة	6	%40
المجموع	**15**	**100**

فيما يخص صنف الأخطاء الدلالية التي تم رصدها والمبينه في الجدول أعلاه نلاحظ أن أخطاء التلعثم تكررت 6 مرات بنسبه 40% وهي أعلى نسبه أخطاء تم رصدها. أما أخطاء نطق كلمه منافية للسياق فتكررت 4 مرات بنسبه 26. 66%تليها أخطاء عدم نطق بعض الكلمات في الجمله، والتي رصدت 3 مرات بنسبه 20%بينما تكررت أخطاء نطق كلمه مشابهه لكلمة أخرى مرتين (2)بنسبه

13. 33% كأدني نسبه يتم رصدها، وهنا نصل إلى أن نسبة كبيرة من الأخطاء تكون دلالية، ويعود ذلك إلى عدم فهم التلاميذ لمعاني المفردات في السياق، ولعل السبب في ذلك يعود إلى قلة التركيز، والفهم للنص المقروء.

2-التحدث:

نتائج جدول رقم(4):

الأخطاء النحوية	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
18. خطأ في المجرورات	35	%48.61
19. خطأ في الفعل المضارع، و الفاعل.	11	%15.27
20. خطأ في المضاف إليه.	16	%22.22
21. خطأ في اسم كان ، وخبرها.	7	%9.72
22. خطأ في الصفة.	3	%4.16
المجموع.	72	%100

تشير نتائج الجدول رقم (9) أن الأخطاء في صنف المجرورات تكررت 35مرة بنسبة48.61%، وهي أكبر نسبة من الأخطاء الشائعة، ثم تليها الأخطاء في المضاف إليه وصلت إلى 16 خطأ، وقدرت بنسبة22.22%، وشملتأخطاء التلاميذ الفعل المضارع، والفاعل، حيث تكررت 11مرة ونسبتها15.27%، وهي أدنى نسبة من سابقتها، أما الأخطاء في صنف اسم كان، وخبرها لوحظت 7 مرات بنسبة 9.72%، وهي نسبة قليلة مقارنة بالأخطاء السابقة الذكر، وتليها الأخطاء في الصفة تكررت 3 مرات ونسبتها 4.16% كأدنى نسبة تم رصدها ، ونستنتج من خلال هذه الأرقام أن نسبة الأخطاء النحوية كبيرة جدا مما يدل على ضعف التلاميذ في مادة النحو، ولعل السبب هو عدم ممارستها محادثة أثناء حصة التعبير الشفهي.

نتائج جدول رقم(5):

الأخطاء الصوتية	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
24. خطأ في تمييز الحروف	4	%28.57
25. خطأ في تفخيم حرف مرقق أو ترقيق حرف مفخم.	2	%14.28
26. خطأ في تكرار نطق الحرف الواحد في الكلمة.	7	%50
27. خطأ في رجهر المهموس ، همس المجهور.	0	%0
28. خطأ فيتقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير.	1	%7.14
المجموع	14	%100

تحاول نتائج الجدول رقم (10) الكشف عن أخطاء التلاميذ الصوتية خلال قراءتهم للنص، ورصدت أكبر نسبة لأخطاء التلاميذ أثناء القراءة فيما يتعلق بتكرار نطق الحرف الواحد في الكلمة 7 مرات بنسبة 50%، وتليها الأخطاء في نطق الحروف والتي تكررت 4 مرات بنسبة28.57%، بينما رصدت الأخطاء في تفخيم حرف مرقق أو ترقيق حرف مفخم مرتين(2)، ونسبتها14.28%، في حين تكررت الأخطاء في تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير مرة واحدة(1) بنسبة 7.14% كأدنى نسبة تم رصدها في التعبير الشفهي، أما الأخطاء في جهر المهموس أو همس المجهور لم ترصد . ومن هنا نتوصل إلى أن مشكلة التلاميذ في المستوى الصوتي تمركزت حول تكرار نطق الحرف الواحد في الكلمة أكثر من مرة(التلعثم)، وأيضا مشكلة التمييز بين الحروف، وهذا دليل على أن التلاميذ في مراحل التعليم الأولى لم يتعلموا الحروف، والكلمات بشكل جيد مما أدى بهم إلى الاخفاق فيها، وعدم التمييز بين حروف اللغة العربية.

نتائج جدول رقم(6):

الأخطاء الدلالية	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
29. خطأ في توظيف اللهجة العامية	0	%0
30. خطأ في عدم إتمام الفكرة.	0	%0
31. خطأ في عدم توظيف أدوات الربط في السياق المناسب.	3	%33.33
32. خطأ في تكرار الأسلوب.	3	%33.33
33. خطأ في نطق كلمة منافية للسياق.	3	%33.33
المجموع	9	%100

يتبين منخلال هذا الجدول المذكور أعلاه أن الأخطاء في :(عدم توظيف أدوات الربط، تكرار في الأسلوب ، نطق كلمة منافية للسياق)، والتي رصدت في كل صنف من هذه الأصناف 3 مرات بنسبة 33. 33%، هي نسب متشابهة ، في حين لم ترصد الأخطاء في كل من توظيف اللهجة العامية، وعدم إتمام الفكرة ، وهذا يدل على أن المشكلة التي تواجه التلاميذ تتمركز حول أخطاء في الأسلوب، وفي عدم فهم التلاميذ لمعنى المفردة، بالإضافة إلى سوء استخدام أدوات الربط، وهذا دليل على عدم فهم التلاميذ، وتركيزهم مع المعلم، وربما السبب راجع إلى طريق التدريس التي يستخدمها المعلم لتوصيل الفكرة في أذهان التلاميذ.

نتائج جدول رقم(7):

الأخطاء الصرفية	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
34. خطأ في إبدال الضمائر	3	%100
المجموع	3	%100

يتضح من عبارة الجدول رقم (12) أن الخطاء الصرفية شملت صنف واحد يتمثل في إبدال الضمائر، والذي رصد 3 مرات، وقدرت نسبته 100% نظرا لانعدام الأخطاء في المباحث الصرفية الأخرى.

3-الكتابة:

نتائج جدول رقم(8):

الأخطاء الإملائية	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
35. خطأ في رسم الحروف	16	%35.55
36. خطأ في كتابة همزة الوصل قطعاأوهمزة القطع وصلاً	7	%15.55
37. خطأ في التنوين.	2	%4.44
38. خطأ في تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير.	8	%17.77
39. خطأ في كتابة التاء المربوطة مفتوحة .	7	%15.55
40. خطأ في إهمال الاستفهام أثناء الكتابة.	1	%2.22
41. خطأ في كتابة الهمزة.	4	%8.88
المجموع	45	%100

فيما يخص الأخطاء الإملائية التي يوضحها الجدول أعلاه ، فقد تكررت أخطاء رسم الحروف 16 مره بنسبه 35.55%، وهي أعلى نسبه تم رصدها؛ تليها أخطاء تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير التي تكررت 8 مرات بنسبه 17.77%، في حين رصدت أخطاء كتابه همزة الوصل قطعا أو همزة القطع وصلا 7 مرات ، بنفس عدد تكرار أخطاء كتابه التاء المربوطة أو المفتوحة، ما يشكل نسبه 15.55% من مجموع الأخطاء لكل صنف منهما. كما تكررت أخطاء كتابه الهمزه4 مرات بنسبه 8.88%. وأخطاء التنوين تكررت مرتين (2) بنسبه 4. 44%.بينما شكل خطا إهمال كتابه علامة الاستفهام أدنى نسبه ب2.22%، هذا الأخير تكرر لمرة واحدة (1)

نتائج جدول رقم(9):

الأخطاء الصرفية	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
42. خطأ في إبدال الضمائر.	8	%33.33
43خطأ في التثنية والجمع.	3	%12.5
44. خطأ في تذكير و التأنيث.	7	%29.16
45. خطأ في اشتقاق صيغة الجمع.	3	%12.5
46. خطأ في القلب المكاني.	1	%4.16
47. خطأ في صيغة الجمع المذكر السالم.	2	%8.33
المجموع	24	%100

كما هو مبين في الجدول رقم (14)، تم رصد 6 أصناف من الأخطاء الصرفية، والتي شكلت فيها أخطاء إبدال الضمائر أعلى معدل تكرار (8 مرات) بنسبه 33.34%.تليها أخطاء في التذكير والتأنيث والتي تكررت 7 مرات بنسبه 29.16%.أما أخطاء التثنية والجمع فتكررت 3 مرات بنسبه 12.5%. وهي النسبة ذاتها التي رصدت لأخطاء اشتقاق صيغه الجمع. في حين تكررت أخطاء صيغه الجمع المذكر السالم مرتين(2).بنسبة 8.33%، ومثلت أخطاء القلب المكاني أدنى نسبة (4.16%) إذ تكررت لمرة واحدة فقط.

نتائج جدول رقم(10)

الأخطاء الدلالية	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
48. خطأ في توظيف اللهجة العامية.	2	%4.44
49. خطأ في عدم إتمام الفكرة.	3	%6.66
50. خطأ في الأسلوب.	33	%73.33
51. خطأ في عدم توظيف أدوات الربط في السياق المناسب.	7	%15.55
المجموع	45	%100

وفيما يخص الأخطاء الدلالية التي يقدمها الجدول رقم (15) . وكما هو مبين فإن الأخطاء في الأسلوب تكررت 33 مره بنسبه 73.33% ما يقارب ثلاثة أرباع الأخطاء المرصودة. تليها أخطاء عدم توظيف أدوات الربط حيث تكررت 7 مرات بنسبه 15.55%.أخطاء عدم إتمام الفكرة رصدت 3 مرات بنسبه 6.66%.ومثلت أخطاء توظيف اللهجة العامية أدنى نسبه 4. 44% حيث تكررت مرتين (2)، وهذه النسب تظهر ضعف الأسلوب لدى التلاميذ كأهم مشكل من ناحية الأخطاء الدلالية في العملية التعليمية.

ب- عرض نتائج بطاقة الملاحظة الثانية:

تقيس هذه النتائج عدد أخطاء التلاميذ بعد استخدام المعلم التغذية الراجعة المستمرة(اللّفظية والمكتوبة) في المهارات اللغوية الأربع: (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة).

مثال: $\frac{\text{عدد الأخطاء في المحرورات} \times 100}{\text{المجموع الكلي للأخطاء النحوية}}$ =نسبة تكرار الأخطاء النحوية.

القراءة والاستماع:

نتائج الجدول رقم(1)

الأخطاء النحوية:	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
1-خطأ في المحرورات	10	%27.77
2-خطأ في المفعول به	5	%13.88
3-خطأ في المضاف إليه.	10	%27.77
4-خطأ في الفاعل	0	%0
5-خطأ في اسم كان وخبرها	0	%0
6-خطأ في المبتدأ، والخبر	2	%5.55
7-خطأ في الصفة.	8	%22.22
8-خطأ في الفعل المضارع.	1	%2.77
9-خطأ في اسم إنّ.	0	%0
المجموع	**36**	**%100**

تشير نتائج هذا الجدول أن الأخطاء في المجرورات تكررت 10مرات، بنسبة 27.77%وهي النسبة ذاتها التي رصدت لأخطاء المضاف إليه، تليها الأخطاء في الصفة، والتي تكررت 8مرات، ونسبتها22.22%، في حين تم رصد الأخطاء في المفعول به 5مرات، بنسبة13.88%، لتليها الأخطاء في المبتدأ، والخبر تكررت مرتين بنسبة5. 55%، ثم رصدت الأخطاء في الفعل المضارع مرة واحدة(1) بنسبة2. 77%، ولم ترصد أي أخطاء في :(الفاعل، اسم كان، اسم إنّ). وهذا دلالة على نقص بعض الأخطاء النحوية للتلاميذ بنسبة معتبرة.

نتائج الجدول رقم(2)

الأخطاء الصوتية	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
10- خطأ في تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير	5	%83.33
11-خطأ فيتفخيم حرف مرقق	1	%16.66
12- خطأ في عدم التمييز بين الحروف أثناء نطقها.	0	%0
13-خطأفي التنغيم.	0	%0
المجموع:	**6**	**%100**

يظهر من خلال هذا الجدول أن الأخطاء في صنفي تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير رصدت 5 مرات بنسبة 83.33%، لتليها الأخطاء في تفخيم حرف مرقق رصدت مرة واحدة بنسبة16.66%، وهي أقل نسبة، في حين لم ترصد الأخطاء في :(عدم التمييز بين الحروف أثناء نطقها، أخطاء في التنغيم)، وهذا ما يثبت تقلص بعض الأخطاء الصوتية لدى التلاميذ في الأداء الاستماعي، والقرائي.

نتائج الجدول رقم(3)

الأخطاء الدلالية:	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
14. خطأ في نطق كلمة منافية للسياق.	2	%20
15-خطأ في نطق كلمة مشابهة لكلمةاخرى	1	%10
16-. خطأ في عدمنطق بعض الكلماتفي الجملة.	1	%10
17-خطأ في التلعثم(تكرار نطق الحرف الواحد في الكلمة	6	%60
المجموع	10	%100

وفيما يخص الأخطاء الدلالية تكررت الأخطاء في التلعثم(تكرار نطق الحرف الواحد في الكلمة6 مرات بنسبة قدرها60%، تليها الأخطاء في نطق كلمة منافية للسياق رصدت مرتين(2) بنسبة 20%، تليها الأخطاء فينطق كلمة مشابهة لكلمة رصدت مرة واحدة(1)، وتمثل أقل نسبة، وهي النسبة ذاتها التي رصدت لأخطاء عدمنطق بعض الكلماتفي الجملة. وهذا دلالة على تقلص نسبة الأخطاء الدلالية بنسبة معقولة.

التحـدث:

نتائج الجدول رقم(4):

الأخطاء النحوية	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
18. خطأ في المجرورات	0	%0
19. خطأ في الفعل المضارع، و الفاعل.	5	%33.33
20. خطأ في المضاف إليه.	5	%33.33
21. خطأ في اسم كان ، وخبرها.	0	%0
22. خطأ في الصفة.	5	%33.33
المجموع	15	%100

تشير نتائج هذا الجدول أن الأخطاء النحوية في الفعل المضارع، والفاعل تكررت 5 مرات، بنسبة 33.33%، وهي نسبة مماثلة لأخطاء:(المضاف إليه، والصفة)، بينما لم ترصد أية أخطاء في الاسم المجرور، واسم كان وخبرها.

نتائج الجدول رقم(5):

الأخطاء الصوتية	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
24. خطأ في تمييز الحروف	0	%0
25. خطأ في تفخيم حرف مرقق أو ترقيق حرف مفخم.	1	%11.11
26. خطأ في تكرار نطق الحرف الواحد في الكلمة.	7	%77.77
27. خطأ في جهر المهموس ، همس المجهور.	0	%0
28. خطأ فيتقصير صائت طويل، أو إطالة صائت قصير.	1	%11.11
المجموع	9	%100

يتضح من نتائج الجدول رقم (5) أنّ الأخطاء في تكرار نطق الحرف الواحد في الكلمة رصدت7 مرات بنسبة77.77%، لتليها الأخطاء في تفخيم حرف مرقق أو ترقيق حرف مفخم رصدت مرة واحدة(1)، بنسبة 11.11%، وهي النسبة ذاتها لأخطاء تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير. بينما لم ترصد أية أخطاء في:(تمييز الحروف، وفي جهر المهموس ، وهمس المجهور).

نتائج الجدول رقم(6):

الأخطاء الدلالية	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
29. خطأ في توظيف اللهجة العامية	0	%0
30. خطأ في عدم إتمام الفكرة.	0	%0
31. خطأ في عدم توظيف أدوات الربط في السياق المناسب.	1	%100
32. خطأ في تكرار الأسلوب.	2	%0
33. خطأ في نطق كلمة منافية للسياق.	2	%0
المجموع	**5**	**%100**

انطلاقا من نتائج هذا الجدول نلاحظ أنّ أخطاء تكرار الأسلوب رصدت مرتين(2)، بنسبة 0%، وهي ذاتها نسبة الأخطاء في نطق كلمة منافية للسياق، لتليها الأخطاء في عدم توظيف أدوات الربط في السياق المناسب رصدت مرة واحدة(1)، ولم ترصد أية أخطاء في توظيف اللهجة العامية، وفي عدم إتمام الفكرة.

نتائج الجدول رقم(7):

الأخطاء الصرفية	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
34. خطأ في إبدال الضمائر	3	%100
المجموع	3	%100

تشير نتائج الجدول أعلاه أن الأخطاء الصرفية في إبدال الضمائر تكررت3مرات بنسبة 100%، وهذا ما يدل على أن الأخطاء الصرفية لم تختفي بعد استخدام التغذية الراجعة المستمرة، وهذا ربما راجع لوقت الحصة، لا يكفي لتصحيح مختلف الأخطاء.

الكتابة:

نتائج الجدول رقم(8):

الأخطاء الإملائية	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
35. خطأ في رسمالحروف	0	%0
36. خطأ في كتابة همزة الوصل قطعاأوهمزة القطع وصلاً	5	%38.46
37. خطأ في التنوين.	2	%15.38
38. خطأ فيتقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير.	3	%23.07
39. خطأ في كتابة التاء المربوطة مفتوحة .	1	%7.69
40. خطأ في إهمال الاستفهام أثناء الكتابة.	0	%0
41. خطأ في كتابة الهمزة.	2	%15.38
المجموع	**13**	**%100**

تشير نتائج الجدول أعلاه أن الأخطاء في كتابة همزة الوصل قطعاأوهمزة القطع وصلاً تكررت 5مرات 38.46%، تليها الأخطاء في تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير رصدت 3مرات بنسبة 23.07%، بينما رصدت الأخطاء في التنوين مرتين(2)، وهيالأخطاء نفسها في كتابة الهمزة. ورصد خطأ واحد(1)في كتابة التاء المربوطة مفتوحة، ولم يرصد أي خطأ في رسم الحروف، و في إهمال الاستفهام أثناء الكتابة.

نتائج الجدول رقم(9):

الأخطاء الصرفية	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
42. خطأ في إبدال الضمائر.	1	%20
43خطأ في التثنية والجمع.	1	%20
44. خطأ في تذكير و التأنيث.	1	%20
45. خطأ في اشتقاق صيغة الكلمة.	1	%20
46. خطأ في القلب المكاني.	1	%20
47. خطأفي صيغة الجمع المذكر السالم.	0	%0
المجموع	5	%100

يوضح هذا الجدول الأخطاء الصرفية في إبدال الضمائر رصدت مرة واحدة(1)، بنسبة 20%، وهي النسبة ذاتها من الأخطاء في: (التثنية والجمع، و أخطاء في تذكير و التأنيث. أخطاء في اشتقاق صيغة الجمع، أخطاء في القلب المكاني)، ولم ترصد الأخطاء في صيغة الجمع المذكر السالم).

نتائج الجدول رقم(10):

الأخطاء الدلالية	تكرار الأخطاء	النسبة المئوية
48. خطأ في توظيف اللهجة العامية.	0	%0
49. خطأ فيعدم إتمام الفكرة.	1	%9.09
50. خطأ في الأسلوب.	10	%90.90
51. خطأ في عدم توظيف أدوات الربط في السياق المناسب.	0	%0
المجموع	**11**	**%100**

يتبين من خلال هذا الجدول أن الأخطاء الدلالية في الأسلوب تكررت 10 مرات بنسبة90. 90%، تليها الأخطاء في عدم إتمام الفكرة رصد مرة واحدة بنسبة 9. 09%، ولم ترصد الأخطاء في توظيف اللهجة العامية، في عدم توظيف أدوات الربط في السياق المناسب.

ج–المقارنة بين المجموعات التجريبية و المجموعات الضابطة:

أدوات الدراسة:

مثال2: الأخطاء البعدية في المجرورات×100÷ الأخطاء القبلية في المجرورات= النتيجة.

100–النتيجة= الأخطاء المحذوفة

-بالمقارنة بين عدد أخطاء التلاميذ قبل استخدام التغذية الراجعة وبعد استخدامها توصلنا إلى النتائج الآتية:

مثال: 10× 100÷47=21.27%

100- 21.27 =78.73%

القراءة والاستماع:نتائج الجدول رقم (1):

الأخطاء النحوية:	الأخطاء القبلية	الأخطاء البعدية	نسبة التباين
1–خطأ في المجرورات	47	10	%78.73
2–خطأ في المفعول به	11	5	%54.55
3–خطأ في المضاف إليه.	38	10	%73.69
4–خطأ في الفاعل	11	0	%100
5–خطأ في اسم كان وخبرها	1	0	%100
6–خطأ في المبتدأ، والخبر	2	2	%100
7–خطأ في الصفة.	39	8	%79.49
8–خطأ في الفعل المضارع.	10	1	90
9–خطأ في اسم إنّ.	1	0	%100
المجموع	160	36	%77.5

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن الأخطاء النحوية تقلصت بنسبة77.5% بعد استخدام التغذية الراجعة، وهذا مايدل على أن التغذية الراجعة لها فعالية قصوى في تحسين مستوى التلاميذ في مادة النحو، إذ قضت على أخطاء الأصناف التالية:(الفاعل، واسم كان، وخبرها، وأخطاء اسم إنّ، وأخطاء المبتدأ، والخبر) بنسبة 100%، وتليها الأخطاء في الفعل المضارع تقلصت بنسبة90%، كما أزالت الأخطاء في الصفة بنسبة 79.49%، وتقلصت نسبة الأخطاء في المجرورات بنسبة قدرت بـ78.73%، أما نسبة الأخطاء في المضاف إليه بلغت73.69% بينماالأخطاء في المفعول هي أدنى نسبة، وهذه النتائج تفيد بأن التغذية الراجعة تمكنت من تقليص أخطاء التلاميذ النحوية بدرجة عالية.

نتائج الجدول رقم (2):

الأخطاء الصوتية	الأخطاء		نسبة التباين
	القبلية	البعدية	
10- تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير	7	5	%28.58
11- تفخيم حرف مرقق	3	1	%66.67
12- عدم التمييز بين الحروف أثناء نطقها.	8	0	%100
13-خطأ في التنغيم.	2	0	%100
المجموع:	20	6	%70

يتضح من الجدول أعلاه أن أخطاء عدم التمييز بين الحروف أثناء نطقها تكررت 8مرات بنسبة 40% من جملة الأخطاء، وهي أعلى نسبة يتم رصدها. تليها أخطاء

تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصيرالتي تكررت 7مرات بنسبة 35%، أما أخطاء في تفخيم حرف مرقق فتكررت 3مرات مرات تليها أخطاء في التنغيم، والتي تكررت (2)مره بنسب 15%، و10% على التوالي لكل منهما. وهذا يدل على أن التلاميذ لديهم صعوبة في نطق اللغة العربية.

نتائج الجدول رقم(3):

الأخطاء الدلالية:	الأخطاء		نسبة المئوية
	القبلية	البعدية	
14. خطأ في نطق كلمة منافية للسياق.	4	2	%50
15-خطأ في نطق كلمة مشابهة لكلمةأخرى	2	1	**%50**
16-. عدمنطق بعض الكلماتفي الجملة.	3	1	**%66.67**
17-التلعثم(تكرار نطق الحرف الواحد في الكلمة	6	6	**%0**
المجموع	**15**	**10**	**%33.34**

من خلال الجدول يتبين أن الأخطاء في تكرار نطق الحرف الواحد في الكلمة تراجعت بنسبة 40%، لتليها الأخطاء في نطق كلمة منافية للسياق تقلصت بنسبة26.66%، ثم الأخطاء في عدم نطق بعض الكلمات في الجملة بنسبة 20%، لتليها الأخطاء في نطق كلمة مشابهة لكلمة أخرى تراجعت بنسبة13.33%، وهذا يدل على أن التغذية الراجعة أثرت بشكل معقول في تحسين الأداء الدلالي القرائي والاستماعي.

التحـدث:

نتائج الجدول رقم(4):

الأخطاء النحوية	الأخطاءالقبلية	الأخطاء البعدية	نسبة التباين
18. خطأ في المجرورات	35	0	%100
19. خطأ في الفعل المضارع، و الفاعل.	11	5	%54.55
20. خطأ في المضاف إليه.	16	5	%68.75
21. خطأ في اسم كان ، وخبرها.	7	0	%100
22. خطأ في الصفة.	3	5	-%66.66
المجموع	72	15	%17 .79

تشير نتائج هذا الجدول أن الأخطاء النحوية في المحرورات تمت إزالتها نهائيا بنسبة 100%، وأيضا الأخطاء في اسم كان، وخبرها، لتليها الأخطاء في المضاف إليه، والتي تراجعت بنسبة68.75%، ثم الأخطاء في الفعل المضارع، والفاعل تقلصت بنسبة54.55%، ، ولم تؤثر التغذية الراجعة في تغيير نسبة الأخطاء في الصفة، وإنما زادت الأخطاء في هذا النوع، وربما هذا راجع إلى عامل الوقت، حيث لا يكفي لمراجعة أخطاء التلاميذ كلها.

نتائج الجدول رقم(5):

الأخطاء الصوتية	الأخطاء القبلية	الأخطاء البعدية	نسبة التباين
24. خطأ في تمييز الحروف	4	0	%100
25. تفخيم حرف مرقق أو ترقيق حرف مفخم.	2	1	%50
26. تكرار نطق الحرف الواحد في الكلمة.	7	7	%0
27. جهر المهموس ، همس المجهور.	0	0	%0
28. تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير.	1	1	%0
المجموع	14	9	**%35.72**

يتضح من نتائج الجدول رقم (5) أنّ الأخطاء في تمييز الحروف تمت إزالتها بنسبة 100%، لتليها الأخطاء في تفخيم حرف مرقق أو ترقيق حرف مفخم تم التخلص منها بنسبة 50%، بينما الأخطاء في تكرار نطق الحرف الواحد في الكلمة، وفي جهر المهموس ، وهمس المجهور، وفي تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير لم يطرأ عليها أي تغيير، وبقيت ثابتة، أي بنسبة 0%، أما نسبة التباين بين المجموع الكلي للأخطاء الصوتية بعد استخدام التغذية الراجعة تراجع بنسبة35. 72%.

نتائج الجدول رقم(6):

الأخطاء الدلالية	الأخطاء		نسبة التباين
	القبلية	البعدية	
29. توظيف اللهجة العامية	0	0	%0
30. عدم إتمام الفكرة.	0	0	%0
31. عدم توظيف أدوات الربط في السياق المناسب.	3	1	%66.67
32. تكرار في الأسلوب.	3	2	%66.66
33. خطأ في نطق كلمة منافية للسياق.	3	2	%66.66
المجموع	9	5	**%44.45**

انطلاقا من نتائج هذا الجدول نلاحظ أنّ أخطاء في عدم توظيف أدوات الربط في السياق المناسب بعد استخدام التغذية الراجعة تراجع بنسبة66.67%، وفي تكرار الأسلوبتقلص بنسبة66.67%، وهي النسبة نفسها فينطق الكلمة المنافية للسياق. بينما لم ترصد أي تغييرات في أخطاء توظيف اللهجة العامية، وكذلك عدم إتمام الفكرة، وبقيت ثابتة بنسبة 0%. وقدرت نسبة تباين الأخطاء الدلالية قبل، وبعد استخدام التغذية الراجعة ب44.45%.

نتائج الجدول رقم(7):

الأخطاء الصرفية	الأخطاء		نسبة التباين
	القبلية	البعدية	
34. خطأ في إبدال الضمائر	3	3	%0
المجموع	3	3	%0

تشير نتائج الجدول أعلاه أن الأخطاء الصرفية في إبدال الضمائر لم تتراجع، وبقيت ثابتة بنسبة 0%، وهذا ما يدل على أن الأخطاء الصرفية لم تختفي بعد استخدام التغذية الراجعة المستمرة، وهذا ربما راجع لوقت الحصة، لا يكفي لتصحيح مختلف الأخطاء.

الكتابة:

نتائج الجدول رقم(8):

الأخطاء الإملائية	الأخطاء		نسبة التباين
	القبلية	البعدية	
35. خطأ في رسمالحروف	16	0	%100
36. خطأ في كتابة همزة الوصل قطعاأوهمزة القطع وصلاً	7	5	%28.58
37. خطأ في التنوين.	2	2	%0
38. تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير.	8	3	%62.5
39. خطأ في كتابة التاء المربوطة مفتوحة .	7	1	%85.72
40. إهمال الاستفهام أثناء الكتابة.	1	0	%100
41. خطأ في كتابة الهمزة.	4	2	%50
المجموع	45	13	%71.12

تشير نتائج الجدول أعلاه أنه تم التمكن من إخفاء أخطاء رسم الحروف، وأخطاء إهمال الاستفهام أثناء الكتابة نهائيا بنسبة100%، لتليها الأخطاء في كتابة التاء المربوطة مفتوحة تراجعت بنسبة85.72%، لتليها أخطاء تقصير صائت طويل، أو إطالة صائت قصير تراجعت بنسبة 62.5%، ثم أخطاء في كتابة الهمزة تقلصت بنسبة 50%. لتليها الأخطاء في كتابة همزة الوصل قطعاأوهمزة القطع وصلاً تراجعت بنسبة28. 58%، بينما لم تتراجع الأخطاء في التنوين، وبقيت ثابتة بنسبة 0%، وتراجعت نسبة المجموع الكلي للأخطاءالإملائية ب71. 12% مقارنة بالأخطاء القبلية.

نتائج الجدول رقم(9):

الأخطاء الصرفية	الأخطاء		نسبة التباين
	القبلية	البعدية	
42. خطأ في إبدال الضمائر.	8	1	%87.5
43.خطأ في التثنية والجمع.	3	1	%66.67
44. خطأ في تذكير و التأنيث.	7	1	%85.72
45. خطأ في اشتقاق صيغة الكلمة	3	1	%66.67
46. القلب المكاني.	1	1	%0
47. خطأ في صيغة الجمع المذكر السالم.	2	0	%100
المجموع	24	5	%79.17

يوضح هذا الجدول الأخطاء الصرفية في صيغة الجمع المذكر السالمتم التخلص منها نهائيا بنسبة 100%، لتليها الأخطاء في إبدال الضمائر والتي تراجعت بنسبة 87.5%، ثمالأخطاء في تذكيروالتأنيث تقلصت بنسبة85. 72%، بينما الأخطاء في التثنية، والجمعتراجعت بنسبة66. 67%، وهي ذاتها نسبة الأخطاء في اشتقاق صيغة الجمع، أما أخطاء في القلب المكاني ظلت ثابتة بنسبة 0%وهذا ما يدل على أن التغذية الراجعة أثرت في بقية الأخطاء الصرفية ما عدا أخطاء القلب المكانيوهذا راجع لضيق الوقت، أو صعوبة الموضوع، وطبيعته.

نتائج الجدول رقم(10):

الأخطاء الدلالية	الأخطاء		نسبة التباين
	القبلية	البعدية	
48. توظيف اللهجة العامية.	2	0	%100
49. عدم إتمام الفكرة.	3	1	%66.67
50.خطأ في الأسلوب.	33	10	%69.7
51. عدم توظيف أدوات الربط في السياق المناسب.	7	0	%100
المجموع	45	11	%75.56

يتبين من خلال هذا الجدول أن الأخطاء الدلالية في توظيف اللهجة العامية، وعدم توظيف أدوات الربط في السياق المناسب تراجعت بنسبة 100%، بينما الأخطاء في الأسلوب تراجعت بنسبة69.7%، لتليها الأخطاء في عدم إتمام الفكرة تراجعت بنسبة 66.67%، ومجموع الكلي للأخطاء الدلالية تراجع بنسبة 75.56%. وهذا ما يدل على أن التغذية الراجعة أثرت في تحسين أداء التلاميذ في المستوى الدلالي لمادة التعبير الكتابي.

6-2-مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

***الفرضية الأولى:** تؤثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء الاستماعي، والقرائي.

من خلال قراءات الجدول الأول، والجدول الثاني الثاني، والجدول الثالث توصلنا إلى أن الأخطاء النحوية تقلصت بنسبة 77. 5%، والأخطاء الصوتية بنسبة70%، وتراجعت الأخطاء الدلالية بنسبة 33. 34%، وهذا ما يدل على أن التغذية الراجعة أثرتبنسبة معقولة في تحسين الأداء الاستماعي، والقرائي لتلاميذ السنة الربعة متوسط في مادة اللغة العربية.

***الفرضية الثانية:** تؤثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء الشفهي.

تؤكد نتائج الدراسة من خلال الجدول الأول ، والجدول الثاني، والجدول الثالث أن الأخطاء النحوية اختفت بنسبة 79.17%، والأخطاء الصوتية تراجعت بنسبة 35. 72%، والأخطاء الدلالية تقلصت بنسبة 44.45%، أما الأخطاء الصرفية بقيت ثابتة ، وهذا ما يدل على أن التغذية الراجعة لم تحدث أي تأثير في تحسين الأداءاللغوي للتلاميذ على المستوى الصرفي. وفي الأخير نتوصل إلى أن التغذية الراجعة أثرت بنسبة مقبولة في تحسين الأداء الشفهي.

***الفرضية الثالثة:** تؤثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء الكتابي.

يتبين من خلال قراءة الجداول الآتية (الجدول الأول, والثاني، والثالث) أن الأخطاء الإملائية تراجعت بنسبة 71.12%، لتليها الأخطاء الصرفية، والتي تم إخفاؤها بنسبة79.17%، بينما الأخطاء الدلالية تراجعت بنسبة75.56%، وهذا ما يدل على التغذية الراجعة أثرت بنسبة عالية في تحسين الأداء الكتابي للتلاميذ.

6-3-التغذية الراجعة، وتطبيقاتها في الأنشطة اللّغوية:

نشاط الظواهر اللّغوية باستخدام التغذية الراجعة:

المستوى: السنة الرابعة متوسط **الموضوع:** لا تقهروا الأطفال

الوحدة التعليمية: حقوق الانسان

النشاط: قراءة ودراسة نص/ظاهرة لغوية(تقديم المفعول به).

الكفاءة القاعدية المستهدفة: القدرة على قراءة النص، وفهمه بالتحليل، والتعليل، والاستنباط لدراسة الأفكار، والأساليب البلاغية المتنوعة.

-يدرك بعض مظاهر الأطفال وأثرها على نفسياتهم.

-يعرف بعض مقررات الأمم المتحدة حول حقوق الطفل.

- يوظف الجناس، والتعليل، والنهي الدال على النصح.

يعدد مواطن تقديم المفعول به على الفاعل، والفعل، والفاعل معاً.

الوسائل: الكتاب المقرر. ص27. السبورة.

مؤشر الكفاءة: ينبغي على المتعلم أن: يقرأ النص قراءة إعرابية مع مراعاة تقنياته، وحسن الأداء. [1]

البناء الفكري:

وضعية الانطلاق:

تراقب المعلمة الأعمال المنجزة في البيت، ثم تمهد للدرس الجديد من خلال أسئلة هادفة، من خلال التعليق على الصور المتضمنة في النص المكتوب، مع إضافة صور أخرى تعالج الموضوع نفسه.

الوضعية البنائية:

تدعو المعلمة التلاميذ إلى فتح الكتاب الصفحة 27، وقراءة النص قراءة صامتة، لفهم النص.

مراقبة فهم النص:

المعلمة: إلى من يوجه الشاعر خطابه؟

[1]-اعتمدت المعلمة في تحضير الدرس على مذكرة المعلم للسنة رابعة متوسط.

التلاميذ: يوجهه إلى الآباء، والمسؤولين في المجتمع.

المعلمة: إلام يدعو الشاعر في القصيدة؟.

التلميذة: يدعو الشاعر إلى حسن معاملة الأطفال، الرأفة، والرحمة بهم.

المعلمة: من يستخرج لي الفكرة العامة من النص؟

التلميذة: دعوة الشاعر الآباء إلى احترام حقوق الأطفال.

المعلمة: الفكرة العامة هي:دعوة الشاعر الآباء إلى احترام حقوق الأطفال، وتبيان أثر إهمالها على نفسيتهم.

- قراءة المعلمة قراءة نموذجية، ثم قراءة أحسن التلاميذ، وأجودهم أداءً ، ثم قراءات فردية من التلاميذ.

المناقشة والتحليل:

المعلمة: عمّ نهى الشاعر؟

التلميذة: نهى الآباء عن قهر الأطفال.

المعلمة : جيد، وكيف يقهر الطفل؟

التلميذة: تعذيبه.

المعلمة: توضح المعلمة الفكرة أكثر، فتقول: باستغلاله، وتحميله ما لا يطيق.

المعلمة: من يستخرج الفكرة الأساسية الأولى؟

التلميذة:النهي عن التعامل مع الأطفال بالعنف، والقهر.

المعلمة : ممتاز، لماذا نهى الشاعر عن قهر الأطفال؟

التلميذة: لأن الأطفال أبرياء يحتاجون إلى الرعاية لا العنف.

المعلمة : أحسنت.

ثم توضح المعلمة نهى الشاعر عن قهر الأطفال للتحذير من عواقبه الوخيمة.

المعلمة: من يستخرج لي الفكرة الثانية؟

التلميذة: تحذير الشاعر من عواقب قهر الأطفال.

المعلمة : ممتاز. ما المغزى العام من النص؟

التلميذة: الطفل المقهور يصبح إنسان معقد.

المعلمة: تقبل المعلمة الفكرة، ثم تكلف التلميذة بكتابة المغزى العام من النص كالأتي:

المغزى العام من النص:الطفل المقهور هو مشروع لرب أسرة قاهر.

ملاحظة: في كل فقرة تقوم المعلمة بتذليل الصعوبات، وشرح المفردات :(البريق= اللّمعان- سلك طريقاً= اتّبعه- حصينة= منيعة- المطامح= الأمنيات) بمعية التلاميذ، واحترام مبدأ التدرج. [1]

وفقت المعلمة في تسيير الدرس على أحسن وجه.

البناء الفني: (الجناس):

المعلمة: ما نوع الأسلوب الذي استخدمه الشاعر في المقطع الأول من القصيدة؟

التلميذة:لا تقهروا الأطفال- نهي [أسلوب إنشائي] غرضه النصح.

المعلمة : جيد جداً.

المعلمة: " إن يكبروا. . . ليذكروا. . . "كيف نسمي هذا المحسن اللفظي؟

التلميذة: سجع

المعلمة : من يصحح لها؟

تلميذة أخرى: جناس ناقص في : يكبروا، يذكروا.

المعلمة : ممتاز، لماذايسمى جناس ناقص؟

التلميذة: لأنّه جمع بين كلمتين مشتركتين في بعض الأحرف، ومختلفتين في المعنى، وهو محسن بديعي من المحسنات اللّفظية.

المعلمة: ممتاز، واصلي على هذا المنوال.

[1]-اعتمدت المعلمة في تحضير الأنشطة اللّغوية على مذكرة المعلم . مستوى سنة رابعة متوسط، المنجزة من قبل وزارة التربية، و التعليم. الجزائر .

المعلمة: قدم الشاعر تعليلاً أذكره موضحاً ذلك.

التلميذة: في " لأنّهم إن يكبروا. . . "في هذه الجملة تعليل يبين سبب النهي عن قهر الأطفال، والهدف منه إقناع الآباء للتوقف عن ذلك التصرف السيئ.

المعلمة : أحسنت. لغة القصيدة حافلة بالمجاز، استخرجوا بعض العبارات المجازية.

التلميذة: العبارات المجازية منها : لا تقتلوا براءة السؤال، لا تطفئوا البريق ، لا تسلبوا البسمة

المعلمة :هناك عبارات أخرى مجازية من يذكرها؟

تلميذة أخرى: تزرعوا الحزن، تصبح الدروب للطامح مجنحة، مليئة بالشوك، والرمال.

ثم تختار المعلمة تلميذة أخرى للإجابة.

تلميذة أخرى: تنبُتُ الأذانُ في الأشجار، وتصبح العيون من ثمارها.

المعلمة: ما الهدف من المجاز؟

التلميذة: الهدف من المجاز هو توضيح المعنى، وتقويته.

المعلمة: ماذا يريد الشاعر أن يكسب القصيدة، وهو يختار كلمات متتالية متشابهة في الصوت مثل " قلوبهم، عيونهم، ثغورهم، رمالهم. . . "

التلميذة: تعاقب الكلمات المتشابهة في النبرة الصوتية تكسب القصيدة نغما موسيقياً جميلاً.

المعلمة: كيف يسمى هذا النوع من الشعر؟

التلميذة : الشعر الحر

المعلمة : لماذا سمي الشعر الحر؟

التلاميذ لا يجيبون عن السؤال.

المعلمة: سمي الشعر الحر، لأنّهلا يعتمد نظام الصدر، والعجز، وتساوي التّفعيلات الأساسيّة للبحر، لكنّه يحافظ بالمقابل على الوزن من التّفعيلات تعدّدت أو قلّت.

ملاحظة: تتدخل المعلمة من حين لأخر بتوصويب أخطاء التلاميذ.

البناء اللغوي:(تقديم المفعول به)

وضعية الانطلاق :

تقوم المعلمة بمراجعة الدرس السابق للتلاميذ، لمعرفة مدى استيعابهم للدرس، وعند التأكد من ذلك تشرع في البداية مع نشاط جديد.

تقول المعلمة سبق وأن درستمبأنّ المفعول به عادة ما يأتي متأخراً عن الفعل، والفاعل، ولكن هناك حالات يكون فيها المفعول به متقدما جوازاً أو وجوبا، وسنعرف ذلك فيما سيأتي.

الوضعية بنائية:

تستخرج الأمثلة من نص القراءة بمساعدة المعلمة، ويقوم التلاميذ بمعية المعلمة بتحديد الجمل المراد دراستها، والتعرف على القواعد التي تستخلص منها إلى غاية الانتهاء من إتمام أجزاء القاعدة النحوية.

1-*لا تقهروا الأطفالَ*

2-*احترم الشيخَ الأطفالُ*

3-*قصد الملعبَ عددٌ كبير من الأطفال*

4-*المجموعة (ج):- احترمني الأطفالُ*

5-*يأخذ الحقوقَ أصحابُها*

6-إنّما يقهر الأطفالَ قاسي القلب.

7-لايرحم الأطفالَ إلاّ طيب القلبِ.

د) 8-هلاّ الأطفالَ أكرمناهم.

9- هل حقوقَ الإنسانّ رعيناها.

10-ألا الجارَ أعنته .

11-إنّ الأطفالَ راعيناهم أحبونا.

هـ)-12. منْ قابلتَ؟

13- أي إنسان تحترم يحترمك.

14- أطفلاً ربيت أم طفلةً؟.

15-إيانا ينصح الشاعر.

16-. . . أمّا اليتيم فلا تقهر.

-تقرأ المعلمة الأمثلة قراءة نموذجية، وتكلف تلميذين، أو ثلاثة بقراءتها، ومن ثم تناقش الأمثلة مع التلاميذ خطوة بخطوة إلى غاية أن يصلوا إلى استخلاص القواعد التي تنبني عليها الحصة، فالمتعلم هو الذي يبني تعلماته بنفسه، أو بمساعدة من أقرانه، والوصول إلى القاعدة يتم بواسطة أسئلة هادفة لكل مثال، حتى يتمكن التلاميذ من إدراك أجزاء القاعدة، وفهمها، وحفظها لكي لا يسهل عليه نسيانها. وإذا أخفقوا في استخراج القاعدة من المثال، يحصل التلاميذ على التغذية الراجعة الشفوية من زملاءهم، أومن خلال استرجاع مكتسباته القبلية، وإذا عجز عن ذلك ، هنا تتدخل المعلمة لتصحيح الأخطاء، وتزويد التلاميذ بالقاعدة الصحيحة.

التحليل والمناقشة:

المعلمة: لاحظوا المثال الأول: ما نوع الجملة؟

التلميذة: جملة فعلية

المعلمة:جيد. كيف رتبت عناصرها؟

التلميذة :عناصرها مرتبة ترتيبا أصلياً (فعل- فاعل- مفعول به).

الفعل المضارع المجزوم (تقهروا)- الفاعل (الواو)- المفعول به (الأطفالَ).

المعلمة : ممتاز

تناقش المعلمة التلاميذ حول المجموعة (ب)، فتقول: لاحظوا المجموعة (ب)، أين جاء المفعول به؟

التلميذة: تقدم المفعول به على الفاعل.

المعلمة : رائع. هل يمكن تأخيره؟

التلميذة:نعم

المعلمة : جيد. ما سبب تقديمه؟

التلاميذة:لا أعرف ماالسبب.

المعلمة: تتدخل المعلم بالشرح، فتقول: السبب راجع لإبراز، ولفت الانتباه إليه: وتعطي مثالاً آخراً افترس الغزالَ أسدٌ .

ثم تنتقل المعلمة إلى مناقشة المجموعة (ج) مع التلاميذ.

المعلمة: لاحظوا المجموعة (ج) هل تقدم المفعول به جوازاً؟

التلميذة: نعم

المعلمة: أخطأتِ بنيتي. من يصحح لها؟

التلاميذ: لا يجيبون على السؤال.

المعلمة في هذه الحالة يتقدم المفعول به وجوبا وتشرح لهم، وتوضح لهم ذلك بمثال يشبهه كالأتي:

مثال:يسرني قدومك

هنا يجب تقديم المفعول به على الفاعل، لأنّه ضمير متصل بالفعل. ثم تقوم بتوضيح بقية الأمثلة إذا أخفقوا في ذلك.

المعلمة: لاحظوا المجموعتين (د)، و(هـ). ما رتبة المفعول به؟

التلميذة: رتبة المفعول به الثانية.

مثال:هلاّ الأطفالَ أكرمناهم

المعلمة:هل تقدم المفعول به هنا جوازاً أم وجوباً؟ ولماذا؟

التلميذة: تقدم المفعول به في المجموعة (د) جوازاً، لأنّ الفعل، والفاعل مسبوق بأداة.

المعلمة : ممتاز، ما هي هذه الأداة؟

التلميذة: الأداة هي: هلاّ

المعلمة: هل تقدم المفعول به في المجموعة (هـ) جوازاً أم وجوباً؟

التلميذ: تقدم المفعول به في المجموعة(هـ) وجوباً.

مثال: منْ قابلتَ

المعلمة : لماذا؟

التلميذة: . المفعول به (من) اسم له الصدارة في الجملة.

وبعد استخراج التلاميذ جميع أجزاء القاعدة يستحضر التلاميذ القاعدة، ويسجلونها على كراريسهم، ويحفظونها، حتى لا ينسوها.

الوضعية الختامية :

تكلف المعلمة التلاميذ بانجاز تطبيقات حول ما تعلموه سابقاً، لكي تتأكد من مدى نجاحها في إدارة العملية التعليمية، ومدى فهم التلاميذ للدرس، فمعرفة نتيجة التعلم أمر ضروري للتدرج في التعلم. ثم تحضر لدرس جديد.

6-4-التغذية الراجعة وتطبيقها في الوضعية الإدماجية:

مثال(2):

بناء على معرفتك لفن الخطابة، وتقنياتها، اكتب خطبة في خمسة عشر سطراً موجهة للشباب حول موضوع الهجرة، وسلبياتها موظفاً أسلوباً إنشائيا، ومحسناً بديعياً، ومستشهداً بحكمة أو مثل.

نموذج ورقة المتعلم:

المعايير	المؤشرات	نعم	لا
الملاءمة	المنتج سردي/ حجاجي	×	
	المنتج يعالج الموضوع	×	
	هل كتب المتعلم نصاً يبين فيه مخاطر الهجرة غير الشرعية؟	×	
	المنتج يحتوي على التدليل	×	
الانسجام	المنتج ملائم للوضعية	×	
	الأفكار مترابطة.		×
	المعجم اللغوي الموظف ينسجم مع الوضعية.		×
سلامة اللّغة	بناء الجمل سليم		×
	توظيف قواعد اللّغة سليم		×
	علامات الوقف مستعملة استعمالا صحيحاً.	×	
الإبداع، والإتقان	أصالة التناول، والعرض		×

في هذا الإنتاج الكتابي لأحد التلاميذ، يتضح من خلال شبكة التصحيح أنّ المعلم لم يقتصر في تصحيحه للوضعية الإدماجية على البناء السليم للجمل، وعملية توظيف قواعد اللّغة بشكل سليم، مع مراعاة علامات الوقف، وانّما ركز على أمور أخرى، منها نمط النص(حجاجي)، ومطابقة المنتوج لوضعية التواصل إضافة إلى ذلك التسلسل المنطقي للأفكار، وانسجام المعجم اللغوي مع السياق. وفي الاخير عناصر الابداع، والاتقان.

نلاحظ هنا أنّ الوقت المخصص لتصحيح، وتقييم القواعد اللغوية، والتركيب قليل جداً نظرا لالتفات المعلم إلى جوانب أخرى من النص، ولهذا تقديم التغذية الراجعة هنا في الأداء اللّغوي لا تغطي المطلوب، ومن هنا، فلا بد على المعلم أن يخصص وقت إضافي لمعالجةالأخطاء اللغوية للمتعلم(صوتية، صرفية، نحوية، دلالية).

لما نتفحص المنتوج الكتابي الذي بين أيدينا نلاحظ أن المتعلم وظف في هذه الخطبة (الهجرة غير الشرعية) الأدلة، والحجج (أبيات شعرية)، تصف مدى خطورة الهجرة غير الشرعية.

.....الهجرة ليست متاع

أما بالنسبة للمنتج يعالج الموضوع نسبياً، لأنّ المتعلم لم يفصل في مخاطر الهجرة غير شرعية، كما عليه أن يحثهم على البقاء في أوطانهم، فهي بحاجة إليهم أكثر من البلد المغترب.

بالنسبة للأفكار غير مترابطة، ومشوشة: " أيها الشباب النافع أنتم كثمرة بناء الأجيال، وأنتمالعقول المدبرة إن صح إعتباركم ثمرة تحقق النجاح، والبسبب هو أنّكم لا تقومون بنشاطات(تنفع) تنفع مهاراتكم، وكيف تهاجرون، وأنتملم تحصلوا علىشهد شهادات مدرسية، فعليكم أن تنسوا أمر الهجرة.."

وكذلك المعجم اللّغوي الموظف لا يناسب السياق، وعلى سبيل المثال:" لا تقومون بنشاطات تنفع مهاراتكم"، ونحن نعلم أنّ الخطبة تقتضي توظيف ألفاظ قوية، ومقنعة، نخاطب بها السامع.

والان ننتقل إلى بناء الجملة، ومثال على ذلك: " لا تهاجرون، وأنتم لم تحصلوا على شهد شهادات مدرسية، وهنا نلاحظ أن بناء الجملة غير سليم.

وبالنسبة لسلامة اللّغة من حيث النحو، والصرف، والإملاء، ودلالة، فقد أخفق التلميذ في تركيب بعض الجمل، ومثال على ذلك: "وعلى كل شخص أن يبني حياته في بلاده"

أمّا فيما يخص علامات الوقف، فقد وفق التلميذ نسبياً، كذره الفاصلة في بعض المواضع، وإهماله لها في مواضع أخرى.مثال: " أنتم العقول المدبرة، وبكم ينتفع العالم".

وفي الأخير لم نلتمس أصالة التناول، والعرض فيما يخص موضوع" الهجرة غير الشرعية".

وخلاصة القول : يتبين من خلال هذا البحث أنّ للتغذية الرّاجعة دوراً مهماً في العملية التعليمية التعلمية، إذ تؤثر ايجابيا في تحسين الأداء اللّغوي للمتعلم في ظل البيداغوجيات الحديثة، والإصلاحات التربوية، والتعليمية، ولا يمكن الاستغناء عنها.

الاستبيان:

ب-الاستبيان

1-مفهوم الاستبيان

2- الاستبيان والمصطلحات المرادفة له

3-أنواع الاستبيان

3-1عينة الدراسة

3-2إجابات الاستبيان المقبولة، والملغاة

3-3المؤسسات التعليمية

3-4خصائص العينة وفق متغير الخبرة المهنية

3-5خصائص العينة وفق متغير الجنس

4-منهجية الدراسة

5-الأدوات الإحصائية

6-عرض نتائج الاستبيان

6-1-مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة

6-2الاستنتاجات.

1-مفهوم الاستبيان:

الاستبانة هي عبارة عن: " أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية ، التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث، فقد تكون الإجابة مفتوحة، وقد يلزم اختيار الإجابة أو تحديد موقع إجابة على مقياس متدرج . . . الخ، وتعد الاستبانة من أكثر طرق جمع المعلومات البحثية شيوعاً، إلا أن الانتقادات الموجهة للدراسات، والبحوث التي تستخدم الاستبانة مردها تطوير الاستبانات من قبل أفراد غير مؤهلين، أو لقلة الاهتمام بتطوير هذه الأداة، خاصة عندما لا يكون تطوير الاستبانة هدفاً بحد ذاته، بل مجرد أداة يتم تطويرها على هامش البحث، في الوقت الذي يتطلب التطوير جهداً بحثياً كاملاً، ومتميزاً". [1]

2-الاستبيان، والمصطلحات المرادفة له:

قد نجد لمصطلح الاستبيان أكثر من تسمية في لغتنا العربية، وهذا راجع إلى ثراء اللّغة العربية بالمفردات اللغوية، وخصوصا فيما يتعلق ب: " الترادف اللّفظي"، ومن بين هذه التسميات التي تقابل مصطلح " **الاستبيان**" أذكر منها ما يلي:

أولا: الاستبيان: يعني طلب الإبانة، وهي من فعل استبيان، ويجرد إلى أبان.

ثانيا:الاستفتاء: طلب الفتوى من ذوي العِلم، يقال أفتيته في مسألته، إذا أجبته عنها[2]

استطلاع الرأي: " مأخوذ من طلع، واستطلع الشيء طلب طلوعه، ورأيه، نظر ما هو، وقد يقال استطلعه رأيه، والشيء ذهب به". [3]

---

[1]- محمد محمود الحيلة. مهارات التدريس الصفي. ص363

[2]-ابن منظور. لسان العرب. دار الكتاب. لبنان. 1417. ص 3450.

[3]-مجمع اللغة العربية . المعجم الوسيط(مقتبس من كتاب القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان،زياد الجرجاوي) ،دار المعارف بمصر. القاهرة. ط1. 1972 م

استقصاء: استقصى الأمر، أي بلغ أقصاه في البحث عنه. [1]

استخبار:مصدر استخبر، أي حَاوَلَ الاسْتِخْبَارَ عن أحوالِهِ": اِلْتِمَاسَها، والسؤالَ عنها لتعرُّفها. [2]

2-1. الباحث الميداني:

إنّ الباحث الميداني هو الشخص نفسه الذي سيقابل المجيبين المستهدفين ليطرح عليهم الأسئلة، ويسجل الإجابات، لذلك من المهم أن تكون الأسئلة واضحة، وسهلة اللّغة، وأن يكون مكان الإجابة على أي سؤال واضح، وملائم لطبيعة السؤال، هناك بعض الأسباب الخارجة عن سيطرة مصمم الاستبيان، فحتّى لو كان تصميم استبيانه في قمة الاحترافية إلا أن الباحث الميداني، قد يعجز عن تفسير النتائج، نتيجة لطرح سؤال خاطئ أو فشل في تسجيل الإجابة الصحيحة. . . [3]

المجيب: "هو الشخص المستهدف الذي سيتم مقابلته ليجيب على أسئلة الاستبيان، يهمه أن تكون الأسئلة تشد الانتباه، ولا تتعب الفكر، ولا تستهلك الكثير من وقته، وأن تكون متنوعة تقتل الملل عند المجيب"[4]، كما أن هناك أسباب قد تؤثر في النتائج منها :

-عدم الإجابة بشكل صحيح بسبب الملل من موضوع المقابلة، وغيرها من الأسباب.

---

[1]- زياد الجرجاوي .المعجم الغني . (مقتبس من كتاب القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان. ص6

أول من وضع أو اخترع فكرة الاستبيان هو: " فرانسيس جالتون"(Sir francis Galton1822-1911)، وكان له عدة مساهمات في مجالات مختلفة منها:(الاستكشاف، الأرصاد الجوية، علم الوراثة، علم النفس، الإحصاء، الأنثروبولوجيا، علم الجريمة، علم تحسين النسل. (ينظر إلى الكتاب نفسه).

[2]-المرجع نفسه الصفحة نفسها .

[3]-ينظر: زياد الجرجاوي.القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان ص 20

[4]-المرجع نفسه الصفحة 20

3-أنواع الاستبيان:

1) الاستبيان الذي يملئه المجيب بنفسهSelf-Competition Survey :

نعني به : " الاستبيان المصمم ليتم ملئه بشكل كامل من قبل المجيب، ومن دون مساعدة أحد". [1]

1-1)-ايجابياته:

1- للمجيب الحرية الكاملة في مليء الاستبيان، وقتما يشاء، ولو قاطعه شيء يمكنه ترك الاستبيان لملئه في وقت لاحق. [2]

2- **الاستبيان الذي يملئه الباحث الميداني:**

سنركز في هذا النوع على عنصر واحد وهو كالآتي:

أ- المقابلات وجهاً لوجهface to Face inter views:

نقصد بها: "الاستبيانات المطبوعة على الورق، والتي يقابل بها الباحث الميداني المجيب المستهدف، ويسأله من الاستبيان، ويسجل إجاباته على هذا الاستبيان، وهو الأكثر شيوعاً حتى الآن.

ايجابياته: من أهم الفوائد التي يتميز بها هذا الاختيار هي:

1-استفسار المجيب عن السؤال في حال لم يتم فهمه لأحد الأسئلة. [3]

وقع اختياري على الصنف الثاني، وهو: المقابلات وجهاً لوجه، لأن المجيب في هذه الحالة يعطينا المعلومات التي بحوزته دون اللجوء إلى مشاركة رأي أحد زملاءه.

---

[1]-: زياد الجرجاوي .القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان،.ص35

[2]-المرجع نفسه .ص35.

[3]-المرجع نفسه الصفحة37 .

***أنواع أسئلة الاستبيان :**

الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة:Open and CloseQuestions:

أ-الأسئلة المفتوحة:

يطرح فيها المجيب وجهة نظره بحرية تامة، ويتم تسجيل إجابته مباشرة منقبل الباحث، ويحفز الباحث المجيب على التعبير، أو إعطاء المزيد من التفصيلات عن طريق سؤاله: ماذا أيضا؟ أو لماذا قلت ذلك؟. [1]

ب- **الأسئلة المغلقة:**

هي الأسئلة المقيدة، لأنها تمنح المجيب فرصة الإجابة بنعم أو لا، وهناك صنف آخر منها يمنح المجيب إجابات عديدة ليختار منهم إجابة واحدة أو عدة إجابات. [2]

-اعتمدت في تصميم الاستبيان على الأسئلة المفتوحة، والمغلقة.

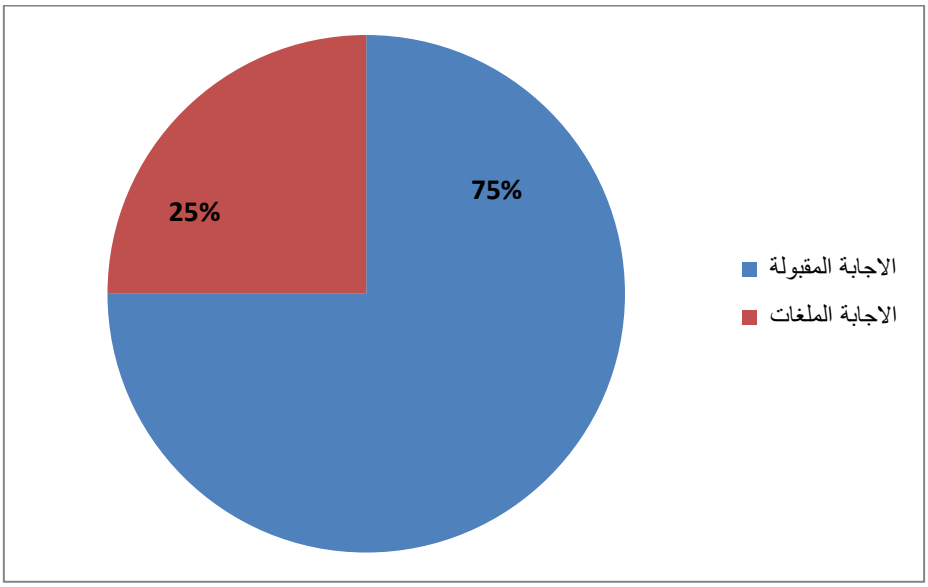
3-1عينـة الدراسة ومجال التطبيق:

شملت عينة الدراسة 80 مدرسا، ومدرسة للغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في مختلف المستويات من ولايتي غليزان، وتيارت، وكان عدد المدرسين الذين أجابوا بأنهم لا يعرفون التغذية الراجعة 20 أستاذاً، وبالتالي لم يستطيعوا الإجابة عن بقية أسئلة الاستبيان، بينما 60 أستاذ تمكنوا من معرفة التغذية الراجعة، وبالتالي استطاعوا الإجابة عن بقية الأسئلة.

[1]- زياد الجرجاوي. القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان.ص 40 .

[2]-ينظر. المرجع نفسه الصفحة41 .

3-2إجابات الاستبيان المقبولة، والإجابات الملغاة:



60إجابات مقبولة، بنسبة75%

20 إجابات ملغاة. بنسبة25%

3-3المؤسسات التعليمية المعنية:

المؤسسات التعليمية	المنطقة:ولايتي(غليزان-تيارت)
متوسطة منصورية	وادي رهيو
متوسطة الزناينية	وادي رهيو
متوسطة زيان الجيلالي وأبناءه	وادي رهيو
متوسطة عبد الحميد ابن باديس	وادي رهيو
متوسطة الأمير عبد القادر	وادي رهيو
متوسطة الوئام النعيمة	تيارت
متوسطة الشهيد شيخ بوبكر	شحيمة-تيارت-
متوسطة الشيخي مداني	عين الذهب-تيارت-
متوسطة أشبال الأمة	تيارت
متوسطة توراك محمد	تيارت
متوسطة مزيان البشير	سوقر-تيارت-

3-4 خصائص العينة وفق متغير الخبرة المهنية:

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 11سنة	32	%53.33
من12 إلى 18 سنة	16	%26.66
أكثر من 20سنة	12	%20
المجموع :	**60**	**%100**

في الجدول تكررت نسبة سنوات الخبرة أقل من 11سنة، 23 مرة بنسبة 53.33%، تليها نسبة سنوات الخبرة من12 إلى 18 سنة بنسبة26.66%، وفي الاخير أكثر من 20سنة، تكررت 12مرة بنسبة 20%، وهي اخر نسبة حسب الترتيب .

3-5خصائص العينة وفق متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	22	%36.66
أنثى	38	%63.33
المجموع:	60	%100

في الجدول أعلاه نسبة الاناث تفوق نسبة الذكور، حيث بلغت نسبة الاناث63.33%، ونسبة الذكور36.66%.

4-منهجية الدراسة:

اعتمدت في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والإحصائي، لاعتمادي فيه على وصف الظاهرة المدروسة، والقيام بعملية جمع المعلومات، وتصنيفها، وتحليلها، كما اعتمدت على المنهج الإحصائي في الكشف عن نتائج الدراسة.

5-الأدوات الاحصائية:

-المقابلة

- القاعدة الثلاثية:

مثال:

عدد إجابات الأساتذة (بنعم) ×100÷ المجموعالكلي للأساتذة.

مثال:عدد الإجابة بدائما×100÷ المجموع الكلي للأساتذة.

- الانطلاق من الجانب النظري تم بناء الجانب التطبيقي.

6-عرض النتائج:

المحور الأول:

جدول رقم(1):

الإجابة / العبارة	نعم	لا	المجموع
1	%75	%25	%100
2	%86.66	%13.33	%100
3	%93.33	6.66	%100
4	%95	%5	%100

تشير نتائج الجدول أن العبارة الأولى التي تهدف إلى الكشف عن مدى معرفة مدرسي اللغة العربية لمفهوم التغذية الراجعة، بحيث بلغت نسبة الإجابة بنعم 75%، والإجابة بـ: لا :25%، وهذا ما يدل على أن أغلب الأساتذة يعرفون مصطلح" التغذية الراجعة"، إلاّ فئة قليلة منهم يجهلونها.

أمّا العبارة رقم(2)تحاول أن تكشف عن مدى دراية الأساتذة بأن التغذية الراجعة عملية تقويمية، فجاءت نسبة الإجابة بنعم 86. 66%، ونسبة الإجابة بـ: لا13.33%، وترجح نتيجة هذه الإجابة إن معظم الأساتذة يفهمون بأن التغذية الراجعة هي عملية تقويمية، والبعض منهم يجهلونها.

وتثبت نتيجة الإجابة عن العبارة رقم(3) التي تستهدف الكشف عن ما إذا كان الأساتذة يتدخلون في تصحيح أخطاء التلاميذ، فأتت الإجابة بنعم بنسبة93.33%، و الإجابة بـ:لا بنسبة 6.66%، وترجح هذه النتيجة تصحيح الأغلبية الساحقة من الأساتذة لأخطاء التلاميذ. والملاحظ في التطبيق الفعلي للدرس أن أغلب الأساتذة يتجاهلون أخطاء التلاميذ.

تبين نتيجة العبارة رقم (4) من الجدول نفسه التي تحاول الكشف عن ما إذا كان الأساتذة يتأكدون من فهم التلاميذ للدرس، بحيث بلغت نسبة الإجابة بنعم 95%%، والإجابة بـ:لا5%وترجح هذه النتيجة أن معظم الأساتذة اتفقوا على أنهم يتأكدون من فهم التلاميذ للدرس؛ إلا أن هذه الأقوال لا تخضع للتطبيق الفعلي حسب الزيارات الميدانية.

المحور الثاني:

جدول رقم (2)

الإجابة / العبارة	دائماً	أحيانا	لا	المجموع
5	%31.66	%66.66	%1.66	%100
6	%30	%53.33	%16.66	%100
7	%36.66	%58.33	%5	%100
8	%30	%55	%15	%100

تشير نتائج العبارة رقم (**5**) من الجدول الثاني إلى أن نسبة الإجابة بدائماوالتي تصرح بأن عدد الأساتذة الذين يتفقون على أن اثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء القرائي دائماً تبلغ 31. 66%، وهي نسبة متوسطة، بحيث بلغت نسبة الإجابات ب:أحياناً 66. 66%، وهي نسبة مرتفعة، ونسبة الإجابة بلا 1. 66% قليلة جدا، وترجح نتيجة هذه الإجابة أن أكبر نسبة هي أحيانا ، أي تؤثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء القرائي أحيانا، والإجابة بدائما أقل منها، بينما لم يوافق جميع الأساتذة على الإجابة ب:لا، وهذا دليل على أن الأساتذة على وعي بمدى أهمية التغذية الراجعة في

تحسين الأداء القرائي، ولكن مدى فهمهم لها يبقى محدود، لأن القراءة تحتاج من المعلم أن يقدم للتلاميذ تغذية راجعة مستمرة دائما نظرا لما نلاحظه من أخطاء لغوية كثيرة أثناء قراءات التلاميذ لنص القراءة.

وتثبت نتيجة العبارة رقم (**6**) من الجدول نفسه، والتي تحاول أن تكشف عن مدى تأثير التغذية الراجعة في تحسين الأداء الاستماعي، بحيث بلغت نسبة الإجابة بدائماً30%نسبة متوسطة، بينما الإجابة بأحياناً وصلت نسبتها 53. 33%، وهي نسبة مرتفعة، أما نسبة

الإجابة بـ: لا16.66% نسبة منخفضة ، وترجح نتيجة هذه الإجابة أن تأثير التغذية الراجعة في تحسين الأداء الاستماعي يكون أحياناً حسب الأغلبية الساحقة من أراء الأساتذة ، وهذه الرؤية تبقى غر دقيقة، لأن التغذية الراجعة قد تؤثر بشكل دائم في تحسين الأداء الاستماعي إذا أحسن المدرس استخدامها.

أما العبارة رقم (**7**) من هذا الجدول تستهدف الكشف عن مدى تأثير التغذية الراجعة في تحسين الأداء الشفهي، فحيث وصلت الإجابة بدائما إلى نسبة36.66% نسبة متوسطة، بينما نسبة الإجابة بأحيانا58.33% نسبة مرتفعة، أما نسبة الإجابة ب: لا بلغت نسبتها5%وهي أقل نسبة مقارنة بالنسبتين السابقتين، وترجح هذه النتيجة الإجابة بأحيانا كأكبر نسبة، مما يدل على أن معظم الأساتذة اتفقوا على أن تأثير التغذية الراجعة في الأداء الشفهي يكون أحيانا، ونلاحظ ضعف في الأداء الشفهي للتلاميذ مما يقتضي استخدام التغذية الراجعة بشكل دائم ، لكي تؤثر في تحسين الأداء الشفهي لديهم، ومنه نقضي على الأخطاء نهائيا؛ إلا أن استخدام التغذية الراجعة بشكل مفرط ، أو في الوقت غير المناسب قد يؤثر سلبا على أداء التلاميذ.

وتؤكد العبارة رقم (**8**) من الجدول نفسه أن نتائج الإجابة بدائما أتت نسبتها30%، والإجابة بـ:أحيانا55% أكبر نسبة، بينما نسبة الإجابة بـ:لا بلغت 15% وهي أقل نسبة، ونستنتج من خلال أكبر نسبةأن التغذية الراجعة تؤثر في تحسين الأداء الكتابي.

المسألة هي مسألة كيفية استخدام المدرس لأسلوب التغذية الراجعة، لأن هناك بعض المدرسين لا يتقنونها، وبالتالي لا ينجحون في تطبيقها، وفي كيفية التخلص من الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ. وكذلك لا يستخدمون التغذية الراجعة دائما، ولهذا نلاحظ ضعف التلاميذ في الأداء الكتابي مرده إلى عدم استخدامها باستمرار في تصحيح أوراق التلاميذ في التعبير الكتابي.

نستنتج من خلال الجدول رقم (2) ، ومن نتائج إجابات المدرسين عن كامل عبارات الجدول أن أغلب الأساتذة اتفقوا على أن تأثير التغذية الراجعة في تحسين الأداء الاستماعي، القرائي، والشفهي، والكتابي يكون أحيانا، وليس دائما ، بينما كان رأي القلة من الأساتذة هو النفي.

المحور الثالث:

جدول رقم (3)

الإجابة / العبارة	نعم	لا	المجموع
9	%66.66	%38.33	%100
10	%63.33	%36.66	%100
11	%76.66	%23.33	%100
12	%53.33	%46.66	%100

يتضح من بيانات الجدول رقم(3) أن العبارة رقم(9) تؤكد أن أكبر نسبة للإجابة هي بنعم التي تقدر بـ 66.66%، بينما بلغت نسبة الإجابة بـ:لا 38.33%، وهي أقل نسبة مئوية مقارنة بنسبة الإجابة بنعم، وهذا ما يرجح نتيجة أن التغذية الراجعة توظف في بيداغوجيا المشكلات، مما يدل على أن معظم الأساتذة يدرون بأن التغذية الراجعة حاضرة في بيداغوجيا المشكلات، وفئة قليلة منهم تجهل ذلك. إلا أن في بيداغوجيا المشكلات، يصحح التلميذ أخطاءه بنفسه، وإذا عجز عن فعل ذلك يتدخل المدرس بالتوجيهات المستحقة.

وتثبت نتائج الإجابة عن العبارة رقم(10) بأن الأغلبية الساحقة من الأساتذة صرحوا بأن التغذية الراجعة توظف في بيداغوجيا الخطأ، حيث بلغت نسبة الإجابة بنعم 63.33%، وهي مرتفعة بينما بلغت نسبة الإجابة بـ:لا36.66%، وهي قليلة ، بمعنى الأقلية من الأساتذة يجهلون كون التغذية الراجعة توظف في بيداغوجيا الخطأ.

ونستنتج أن التغذية الراجعة توظف فعلا في بيداغوجيا الخطأ، لأن بيداغوجيا الخطأ تسمح للتلميذ بأن يخطئ، ويتوجب على المعلم تصنيف أخطاء التلميذ، وتصحيحها حسب نوعية الأخطاء(صوتية، نحوية، صرفية. . .).

وننتقل إلى العبارة رقم(11) التي تحاول الكشف عن ما إذا كان المدرسون على دراية بأن التغذية الراجعة توظف في بيداغوجيا الإدماج، وأتت النتائج لصالح الإجابة بنعم وقدرت نسبتها76.66%، وهي أكبر نسبة، بينما نسبة الإجابة بـ:لا23. 33% نسبة قليلة من الأساتذة يجهلون ذلك، وترجح هذه النتيجة بأن أغلب المدرسين، والمدرسات يعلمون بأن التغذية الراجعة توظف في بيداغوجيا الإدماج.

إن نتائج العبارة رقم (12) من الجدول نفسه تصف لنا نسبة الإجابة بنعم قدرت بنسبة 53.33%، وهي أكبر نسبة، وبلغت الإجابة بـ:لا46.66%، وهي أقل من سابقتها، وهذا ما يؤكد على أن معظم الأساتذة على دراية بأن التغذية الراجعة توظف في بيداغوجيا المشروع، بينما فئة أقل من الأولى من الأساتذة و التي نسبتها43. 33 تنكر وجود التغذية الراجعة في بيداغوجيا المشروع، إلا أن أي فعل تعليمي لا يخلو من التغذية الراجعة.

نستنتج من خلال ما سبق أن نسبة الإجابات بنعم كانت لصالح الأساتذة الذين صرحوا بأن التغذية الراجعة توظف في البيداغوجيات المذكورة سالفا:(بيداغوجيا المشكلات. بيداغوجيا الخطأ. بيداغوجيا الإدماج. بيداغوجيا المشروع).

المحور الرابع:جدول رقم(4)

الإجابة / العبارة	نعم	لا		المجموع
13	%96.66	%3.33		%100
14	%76.66	%23.33		%100
15	ممتاز	جيد	متوسط	%100
	%3.33	%51.66	%21.66	
16	نعم	لا		%100
	%86.66	%13.33		
17	%58.33	%41.66		%100
18	%85	%15		%100
19	%31.66	%68.33		%100
20	%36.66	%66.66		%100

وباستقراء النتائج في الجدول رقم (4) يتضح من العبارة رقم(13) ، والتي تحاول الإجابة عن ما إذا كان المدرسون يستخدمون التغذية الراجعة في درسهم، فبلغت نسبة الإجابة بنعم **96.66%**%، وقدرت الإجابة بـ:لا**3.33**% وهي نسبة منعدمة، وهذا ما يدل على أن جل مدرسي اللغة العربية في التعليم المتوسط يستخدمون التغذية الراجعة في درسهم.

ونلاحظ من خلال العبارة رقم(14) من الجدول نفسه ، والتي تحاول أن تكشف لناعن ما إذا كان مدرسو اللغة العربية متحكمين في التغذية الراجعة عمليا، فوصلت النتائج إلى نسبة الإجابة بنعم:76.66%، بينما بلغت نسبة الإجابة بـ:لا23.33% وهي نسبة قليلة مقارنة بالنسبة الأولى.

وتتفرع من العبارة رقم(14)إلى عبارة أخرى رقم (15) بهدف معرفة مستوى التحكم في التغذية الراجعة لدى مدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، فقدرت نسبة الإجابة بممتاز 3.33% وهي نسبة قليلة جداً، وهذا ما يثبت عدم تحكم مدرسي اللغة العربية في التغذية الراجعة

بشكل ممتاز، وقدرت نسبة الإجابة بـ: جيد**51.66**%، وهي أكبر نسبة مما يدل على أن الأغلبية الساحقة من مدرسي اللغة العربية يتحكمون في التغذية الراجعة في الدرس بشكل جيد، وبلغت نسبة الإجابة بـ:متوسط**21.66**%، وهي فئة أقل من الفئة الثانية يتحكمون في التغذية الراجعة في الدرس بدرجة متوسطة. ومن هنا نتوصل إلى أن عدم تمكن مدرسي اللغة العربية في التحكم في التغذية الراجعة في الدرس بشكل ممتاز راجع إلى عدة أسباب منها عدم تلقيهم تكوين في كيفية استخدام أسلوب التغذية الراجعة في الدرس.

وتحاول العبارة رقم(16) من الجدول رقم (4) الإجابة عن ما إذا كان غياب التغذية الراجعة يؤثر على أداء المتعلم، فاتفق أغلب مدرسي اللغة العربية على أن غياب التغذية الراجعة يؤثر على أداء المتعلم، وقدرت نسبة الإجابة بنعم**86.66**%، وهي أكبر نسبة قياسية، بينما بلغت نسبة الإجابة بـ:لا **13.33**% وهي نسبة قليلة جدا مما يثبت أن الأقلية من المدرسين يصرحون بأن غياب التغذية الراجعة لا يؤثر على أداء المتعلم. وترجح هذه النتيجة أن غياب التغذية الراجعة يؤثر في أداء المتعلم.

وتشير نتائج الجدول نفسه، من خلال العبارة رقم (17)، والتي تحاول أن تكشف عن ما إذا كان مدرسو اللغة العربية يستخدمون التغذية الراجعة قبل الدرس، فبلغت نسبة الإجابة بنعم**58.33**%، بينما بلغت نسبة الإجابة بـ:لا**41.66**%، وترجح هذه النتيجة أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة يستخدمون التغذية الراجعة قبل الدرس، بحيث لا يستخدم بعض الأساتذة التغذية الراجعة قبل الدرس، والتي نسبتها **41.66**%.

ونحن نعلم بأن في المقاربة بالكفاءات تتخلل التغذية الراجعة جميع مراحل الدرس سواء كانت تغذية راجعة ذاتية أو تغذية راجعة خارجية.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها من العبارة رقم(18)، والتي تحاول الكشف عن ما إذا كان مدرسو اللغة العربية يستخدمون التغذية الراجعة أثناء الدرس، بحيث بلغت نسبة الإجابة بنعم: **85**%، وهي أكبر نسبة، وبلغت نسبة الإجابة بـ:لا**15**%، وهي نسبة قليلة، وترجح هذه النتيجة أن الأغلبية

الساحقة من الأساتذة يستخدمون التغذية الراجعة أثناء الدرس، والأقلية من الأساتذة لا يستخدمونها، ولكن التقويم التكويني، والتغذية الراجعة أثناء الدرس ضرورية جدا لا يمكن الاستغناء عنها في أي حال من الأحوال.

وتشير نتائج العبارة رقم(19) من الجدول نفسه التي تحاول الإجابة عن ما إذا كان مدرسو اللغة العربية يستخدمون التغذية الراجعة في نهاية الدرس، بحيث بلغت نسبة الإجابة بـ: لا **68.33%**بينما بلغت نسبة الإجابة بـ:نعم**31.66**%، بمعنى أنهم لا يستخدمونها في نهاية الدرس، وتوضح نتائج العبارة رقم(20) من هذا الجدول التي تحاول أن تكشف إذا كان مدرسو للغة العربية يستخدمون التغذية الراجعة في جميع مراحل الدرس، فوصلت نسبة الإجابة بنعم**36.66**% وهي أقل نسبة، بينما بلغت نسبة الإجابة ب: لا **66.66**% وهي أكبر نسبة مئوية، وترجح هذه النتيجة أن أغلبية الساحقة من الأساتذة لا يستخدمون التغذية الراجعة في جميع مراحل الدرس، و التدريس بالمقاربة بالكفاءات يتطلب من المدرس استخدام التغذية الراجعة في جميع مراحل الدرس، ولا يقتصر على مرحلةمن مراحل الدرس دون سواها.

المحور الخامس:جدول رقم(5):

الإجابة / العبارة	دائماً	أحيانا	لا	المجموع
21	%40	%55	%5	%100
22	%25	%55	%20	%100
23	%53.33	%35	%11.66	%100
24	%10	%48.33	%41.66	%100

تشير نتائج الجدول رقم(5) أن العبارة رقم (21) تبرز مدى استخدام المدرسين للتغذية الراجعة اللفظية في الدرس، حيث قدرت نسبة الإجابة بدائما40%، بينما بلغت الإجابة بأحيانا بنسبة55%، والإجابة بنسبة ب:لا5% أقل نسبة، وتتضمن العبارة رقم (22) الإجابة عن مدى استخدام المدرسين للتغذية الراجعة المكتوبة في درسك ، فتوصلنا إلى نسبة الإجابة بدائما25%، بينما بلغت نسبة الإجابة ب أحيانا 55%، وقدرت نسبة الإجابة ب:لا11.66% أقل نسبة، وترجح هذه النتيجة أن معظم الأساتذة يستخدمون التغذية الراجعة أحيانا في الدرس.

وتصف العبارة رقم (23) التي تحاول الإجابة عن مدى استخدام المدرسين للتغذية الراجعة الفورية الآنيةفي الدرس، فوصلت نتائج الإجابة بدائما53.33%، وبلغت نسبة الإجابة بأحياناً35%، وبلغت نسبة الإجابة لا: 11.66%، وترجح هذه النتيجة أن الأغلبية الساحقة يستخدمون التغذية الراجعة الفورية الآنية دائما في الدرس.

وتشير نتائج العبارة رقم (24) التي تحاول أن تكشف عن مدى استخدام المدرسين للتغذية الراجعة المؤجلة في الدرس، حيث بلغت نسبة الإجابة بدائما10%، بينما بلغت نسبة الإجابة بأحيانا ب: 48.33%، وبلغت نسبةالإجابة ب: لا 41.66%، وتكون هذه النتيجة لصالح الإجابة أحيانا، والتي قدرت بأكبر نسبة 48.33%، بمعنى أن الأغلبية من الأساتذة يستخدمون التغذية الراجعة أحيانا في

الدرس، إلاّ أن نسبة مقاربة لها والمتمثلة في الإجابة بـ: لاتفسر أن نسبة معقولة من الأساتذة لا يستخدمون التغذية الراجعة المؤجلة .

وفي هذا المضمار نتوصل إلى أن التغذية الراجعة المؤجلة ضرورية في الدرس، فمن خلالها يتأكد الأساتذة من مدى فهم، واستثمار المتعلم لحصيلة الدرس بأكمله.

أمّا السؤال رقم (25) من الاستبيان الذي خص الكشف عن الصعوبات التي تعترض المعلم أثناء محاولته إفهام المتعلم الدرس. فقد جاءت أغلب الإجابات متشابهة، ومن ضمنها مايلي:

-بعض النصوص في مناهج الجيل الثاني تفوق قدرات التلاميذ، فيصعب استيعابها.

-عدم التركيز، والانتباه لدى التلاميذ .

-كثرة عدد التلاميذ في الأقسام.

-الوقوع في اللّفظية.

-ضيق الوقت.

-عدم استيعاب المتعلم للمكتسبات القبلية، واستخدامها كأرضية يبني عليها المتعلم تعلماته الجديدة.

أمّابالنسبة للسؤال رقم(26) من الاستبيانخاص بالمقترحات المقدمة لتحسين الأداء اللغوي وفق نظام التغذية الراجعة نوجز أهمها فيما يلي:

-تحديد معايير يتم على أساسها اختيار فجوات الأداء.

- تكليف التلاميذ بإنجاز مختلف الوضعيات، حتى يتم الفهم الصحيح.

- استغلال عملية الدعم، والمعالجة البيداغوجية، مما يؤدي إلى تحسين الأداء اللغوي للمتعلم.

- حث التلاميذ على المطالعة المستمرة.

-تنويع وضعيات التغذية الراجعة بين الشفوي، والكتابي.

-تكثيف الدورات التكوينية.

- ضرورة تصحيح أخطاء التلاميذ أثناء الدرس .

6-1مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: أغلب الأساتذة لديهم فكرة حول التغذية الراجعة.

انطلاقا من نتائج الفرضية الأولى، والتي تمثل أراء الأساتذة، تبين أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة لديهم فكرة حول التغذية الراجعة حيث بلغت نسبة الإجابة بنعم 75%، والأقلية منهم يجهلونها حيث قدرت نسبة الإجابة ب: لا 25%، مما يؤكد صحة الفرضية.

الفرضية الثانية : أغلب الأساتذة يعلمون أن التغذية الراجعة تؤثر دائماً في تحسين الأداءات اللّغوية :

من خلال النظرة الاستطلاعية لوجهات نظر الأساتذة حول مدى تأثير التغذية في تحسين الاداءات اللّغوية، توصلت إلى أن أكثر نسبة كانت لصالح الإجابة ب:أحياناً، في عبارة "تؤثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء القرائي" والتي قدرت نسبة الإجابة ب:أحياناً بأكبر نسبة, وهي66.66%، أما الإجابة ب:دائماً، ولا أقل منها، وكذلك العبارة :" – تؤثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء الاستماعي، حيث كانت أكبر نسبة لصالح الإجابة بأحياناً، والتي تقدر ب:53.33%، وأيضا العبارة :" تؤثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء الشفهي" تحصل على أكبر نسبة في الإجابة ب: أحيانا، وتقل في الإجابة ب: دائماً، ولا ، حيث قدرت ب58. 33%، والعبارة الأخيرة: " تؤثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء الكتابي، أكبر نسبة للإجابة ب:أحياناً، وهي55%، وترجح هذه النتائج أن أغلب الأساتذة يرون بأنّ التغذية الراجعة تؤثر أحياناً في تحسين الأداءات اللّغوية، وهذا ما يدل على عدم صحة الفرضية.

الفرضية الثالثة: أغلب الأساتذة يعلمون أنّ التغذية الراجعة توظف في البيداغوجيات الحديثة.

من خلال سبر الآراء لدى المعلمين تبين أن التغذية الراجعة توظف في كل بيداغوجيا من هذه البيداغوجيات، ففي بيداغوجيا المشكلات بلغت الإجابة بنعم أكبر نسبة66.66%، وفي بيداغوجيا الخطأكانت أكبر نسبة للإجابة بنعم، وهي63.33%، وكذلك بيداغوجيا الإدماج نسبة الإجابة بنعم76.66%، وفي الأخير بيداغوجيا المشروع والتي قدرت نسبة الإجابة بنعم 53. 33%، بينما

كانت نسبة الإجابات ب: لا تقل عن نظيرتها، وهذا ما يدل عل إجماع الأساتذة بأن التغذية الراجعة توظف في البيداغوجيات الحديثة، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثالثة.

الفرضية الرابعة: يستخدم الأساتذةالتغذية الراجعة في جميع مراحل الدرس

من خلال جمع المعلومات توصلت إلى أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة أجابوا بأن التغذية الراجعة توظف قبل الدرس، وقدرت بنسبة58.33%، وتقل عنها في الإجابة ب :لا، وكذلكفي العبارة التالية: "هل تستخدم التغذية الراجعة أثناء الدرس؟" اتفق معظم الأساتذة على الإجابة بنعم، وقدرت نسبتها85%، بينما كانت الإجابة ب: لا15%، وفي العبارة: " هل تستخدم التغذية الراجعة في نهاية الدرس؟، حيث كنت أكبر نسبة لصالح الإجابة ب:لا ، وهي 68.33%، ثم العبارة الموالية: " هل تستخدم التغذية الراجعة في جميع مراحل الدرس؟ حازتالإجابة ب: لا على أكبر نسبة، وهي**66.66%**، هذا يدل على أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة يستخدمون التغذية الراجعة قبل الدرس، وأثناء الدرس، ولا يستخدمونها في نهاية الدرس، وبالتالي لا يستخدمونها في جميع مراحل الدرس. وهذا ما يدل على عدم صحة الفرضية.

الفرضية الخامسة: يستخدم الأساتذة التغذية الراجعة المكتوبة أكثر من التغذية الراجعة اللفظية.

من خلال استقراء نتائج الفرضية توصلت إلى أناستخدام التغذية الرجعة اللفظية دائماً يفوق استخدام التغذية الراجعة المكتوبة، حيث قدرت نسبة الإجابة ب: دائما في التغذية الراجعة اللفظية ب: 40%، بينما التغذية الراجعة المكتوبة قدرت نسبتها ب25%، مما يدل على استخدام التغذية الراجعة اللفظية أكثر من استخدام التغذية الراجعة المكتوبة. وهذا ما يدل على عدم صحة الفرضية.

الفرضية السادسة: يستخدم الأساتذة التغذية الراجعة الفورية، والتغذية الراجعة المؤجلة.

تبين من خلال نتائج هذه الفرضية أن أكبر نسبة لصالح التغذية الراجعة الفورية، حيث تستخدم دائماً، قدرت نسبة الإجابة بدائما ب: 53.33%، بينما نسبة استخدام التغذية الراجعة

المؤجلة دائماً، قدرت بنسبة 10%، وهذا ما يدل على استخدام الأساتذة للتغذية الراجعة الفورية أكثر من التغذية الراجعة المؤجلة. وهذا ما يدل على عدم صحة الفرضية.

6-2الاستنتاجات:

– إن استخدام المعلم أسلوب التغذية الراجعة في التدريس، يؤثر تأثيراً إيجابياً في أداء المتعلم، وينمي المهارات اللّغوية: (الاستماع– التحدث– القراءة –الكتابة).

– الحصول على نسبة تعلم ايجابية يكوننتيجة توفير التغذية راجعة الملائمة للمحتوى الدراسي، وللمستوى العقلي للتلاميذ.

– إن استخدام المعلم التغذية الراجعة المستمرة خلال إفهام المتعلم جميع أجزاء الدرس، سيكون لها تأثيراً فعالاً في تطوير، وإنجاح التعلم.

– تنويع المعلم التغذية الراجعة في التدريس له فعالية، وأثر ايجابي في تطوير التعلم، وإيصال المتعلم إلى الكفاءة المسطرة في المنهاج الدراسي.

– جهل المعلم بكيفية استخدام التغذية الراجعة في التدريس سيؤثر سلباً على أداء التلاميذ، فالمتعلم إذا لم يتعلم الخطوة الأولى من الدرس ، فكيف له أن يواصل تعلم بقية خطوات الدرس؟، وهو لم يتلق تغذية راجعة في خطوته الأولى (وضعية الانطلاق).

الخاتمة

خاتمة:

بالرغم من أنّ هناك دراسات عديدة تناولت موضوع التغذية الرّاجعة، التي تعد من المفاهيم الحديثة، إلاّ أنّ هذه الدراسة جاءت لتكشف عن الأثر الذي تحدثه التغذية الراجعة في تحسين الأداء اللغوي للمتعلم في ظل البيداغوجيات الحديثة لمستوى السنة الرابعة متوسط في مادة اللّغة العربية، والتي شملت مختلف الأنشطة اللّغوية(قراءة، ودراسة النص، ظواهر لغوية، تعبير شفهي، تعبير كتابي، المشروع).

ويعدموضوع التغذية الراجعة من أهم المواضيع في التدريس، لما له ارتباط بعملية التقويم، وتصحيح، وتعديل معارف التلاميذ السابقة، والتأكد من مدى فهم المتعلم للدرس، لأن الفعل التعليمي يحتاج إلى تقويم مستمر، وكل مكونات العملية التعليمية:(معلم، متعلم، المعرفة) تحتاج إلى تقويم، وتغذية راجعة.

باعتبار هذه الأخيرة لها ايجابية في تطوير الفعل التعليمي، وتصحيح الأخطاء، التي نجدها في الكتاب المدرسي، وأخطاء المعلم، والمتعلم، ولهذا لا يمكننا الاستغناء عنها، لأنها من ثمار التقويم اللّغوي، وتعد من أهم أساليب التدريس، وأنجعها.

موضوع الدراسة متناول لكن بطريقة مختلفة، والجديد في هذه الدراسة أنّها تناولت أثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء اللّغوي للمتعلم في ظل البيداغوجيات الحديثة مرحلة التعليم المتوسط أنموذجاً.

تناولت في بداية هذا البحث مفهوم التغذية الرّاجعة، و تطرقت إلى أهميتها، وعلاقتها بالتقويم، ثم خصصت الفصل الثاني لعرض الأداء اللّغوي ومدى علاقته بالتغذية الرّاجعة في مختلف الكفاءات اللغوية(استماع، قراءة، تحدث، كتابة)، وتوصلت إلى أنّ التغذية الراجعة، ترتبط بالكفاءات اللّغوية،وتعمل على تنميتها، وتطويرها، ثم تطرقت إلى البيداغوجيات الحديثة(بيداغوجيا المشكلات، بيداغوجيا الخطأ، بيداغوجيا المشروع...)، ومدى ارتباطها بالتغذية الرّاجعة.

وفي نهاية البحث، في الفصل الرابع، والمتمثل في الجانب التطبيقي، اعتمدت على بطاقة الملاحظة، لملاحظة أداء التلاميذ، وأخطائهم اللّغوية المرتكبة، واستبيان لسبرأراء الأساتذة.

خاتمة:

وبعد الاعتماد على بطاقة الملاحظة، وتحليل المعلومات، توصلت إلى أنّ للتغذية الراجعة المستمرة (اللّفظية، والمكتوبة) فعالية ايجابية في تحسين الأداء اللّغوي للمتعلم في ظل البيداغوجيات الحديثة مقارنة بعدم استخدامها في التدريس.

وأتى هذا بعد أن تم إجراء استبيانات لسبر أراء الأساتذة، بغية معرفة مدى توظيفهم لأسلوب التغذية الراجعة.

-وبعد تفريغ البيانات، وتحليلها توصلت إلى النتائج الآتية:

- استخدام التغذية الراجعة المستمرة اللّفظية، والمكتوبة يحسن من الأداء اللّغوي للمتعلم في ظل البيداغوجيات الحديثة.

- شيوع ظاهرة الفشل اللّغوي، وكثرة الأخطاء اللّغوية لدى التلاميذ

- نقص التكوين لدى الأساتذة، مما يؤدي إلى سوء استخدام أسلوب التغذية الراجعة.

- استعمال الأساتذة ثنائية اللّغة (فصحى، وعامية) ممّا يؤثر في الاكتساب اللّغوي لدى المتعلم.

- كثرة الأخطاء اللّغوية في محتوى الكتاب المدرسي.

- الضعف القرائي لدى المدرسين، ولاحظت هذا خلال قراءة النص في نشاط" قراءة ودراسة النص"

- استخدام أغلب الأساتذة الطريقة التلقينية، وعدم تمكنهم من تطبيق الطريقة الحديثة(المقاربة بالكفاءات) .

- نقص الدورات التكوينية، والتدريبية للأساتذة.

- بعض الأساتذة يجهلون موضوع التغذية الراجعة، ولا يدركون مدى أهميته في الإصلاح التربوي.

- كثافة الحجم الساعي يؤثر في استيعاب المتعلم للمادة التعليمية.

- كثرة عدد التلاميذ في القسم يعيق عملية التعلم، وفهم التلاميذ للدرس.

كما توصلت إلى أن التغذية الراجعةتعمل على تنمية الكفاءات اللّغوية:(استماع-قراءة- تحدث- كتابة) في ظل البيداغوجيات الحديثة.

خاتمة:

التوصيات :

– لابد أن يطور المعلم من معارفه، مسايرة للعصر الحالي، فيزود نفسه بالتغذية الراجعة المستمرة، والمتعلم الذي هو قطب الرحى يحتاج إلى من يوجهه، ويرشده، ويزوده بالتغذية الراجعة، لكي يعرف مستواه المعرفي، ومدى كفاءته في أدائه اللّغوي.

– إجراء بحوث أخرى تتعلق بموضوع التغذية الراجعة، ومحاولة تطويرها، والإتيان بالجديد.

– إجراء بحوث مشابهة لهذا الموضوع، والاستعانة بالوسائل التعليمية الحديثة.

– تكوين الأساتذة، وإجراء لهم دورات تدريبية حول كيفية توظيف التغذية الراجعة، وممارستها في التعليم.

-إجراء دراسات أخرى تتعلق بالمهارات اللّغوية وكيفية تنميتها باستخدام أسلوب التغذية الراجعة.

وفي الختام الشكر والحمد لله عزوجل.

قائمة المصادر والمراجع

القران الكريم :رواية ورش عن نافع

المصادر والمراجع:

-المعاجم اللّغوية:

1. احمد اوزي المعجم الموسوعي لعلوم التربية. مطبعة النجاح الجديدة. المغرب. 2006م.

2. أحمد مختار عمر. معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب. ط1. 2008م . المجلد الأول.

3. حسن شحاتة. معجم المصطلحات التربوية، و النفسية. عربي. انجليزي. الدار المصرية اللبنانية. ط1. 2003م

4. شوقي ضيف

. معجم علم النفس والتربية .الجزء الاول. الهيئة العامة لشنون المطابع الاميرية مجمع اللغة العربية .

5. معجم الاتحاد الوطني لطلبة سورية .رئيس مجمع اللغة العربية .. رابطة الطلبة السوريين في مصر. مرهف كمال الجاني. مجمع اللغة العربية . جمهورية مصر

6. عبد القادر لورسي. المرجع في علوم التربية.جسور للنشر.والتوزيع. الجزائر. ط1. 2013م

7. لويس معروف.المنجد في اللغة والإعلام. دار المشرق بيروت.1975م.

8. مرهف كمال الجاني. معجم الاتحاد الوطني لطلبة سورية . رابطة الطلبة السوريين في مصر

9. ملحقة سعيدة الجهوية. المعجم التربوي. تصحيح .وتنقيح عثمان ايت مهدي . دط. دت.

10. ابن منظور :

. لسان العرب. الجزءالسابع. دار الحديث . القاهرة.

11. دار الحديث. القاهرة. المجلد الثاني الأحرف (ج ح). 2003م.

12. . دار صادر . بيروت. لبنان. ط1997. 1. المجلد5، حرف اللام ، مادة لغا، 2003م

13. المجلد السابع الأحرف(ف ق ك).دار الحديث.القاهرة.2003م

14. دار الكتاب العلمية. الجزء 12. طبعة جديدة. بيروت. لبنان. 1430هـ/ 2009م.

15. منصور علي . معجم علم النفس التربوي. منشورات جامعة دمشق. دمشق. دط. 2013م.

3-كتب:

16. ابراهيم علي ربابعة. مهارة الكتابة ونماذج تعليمها

17. أحمد أوزي. التعليم، والتعلم الفعال. منشورات مجلة علوم التربية. العدد39. الدار البيضاء. ط1. 2015م.

18. أحمد بن محمد بونوة. المعالجة البيداغوجية. بونوة. شبكة الالوكة. الجلفة. 2010م.

19. احمد دوقة. دور التعلم الذاتي التظيم واثره على النجاح الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

20. احمد عزت راجح. أصول علم النفس. ط7. دار الكاتب العربي للطباعة والنشر1968. القاهرة.

21. أحمد علي خليفة. التقويم والاختبارات. جامعة أم القرى. دط. دت.

22. أكرم صالح محمود خوالدة

. التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي. دار الجامد للنشر و التوزيع . ط1. 2012م.

23. نقلا (عن عصر حسني عبد الباري. قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها). دار الحامد للنشر والتوزيع. ط1. 2012

24. أمين أنور الخولي. أسامة كمال راتب. التربية الحركية. ب ط. دار الفكر العربي. القاهرة. 1986م.

25. ابن جني، أبو الفتح عثمان.

التصريف الملوكي.تحقيق سقال.دار الفكر العربي للطباعة والنشر، 1997م

26. المنصف.دار إحياء التراث، 1954م

27. ابن خلدون(عبد الرحمن). مقدمة. ولي الدين عبد الرحمن بن محمد. تحقيق عبد الله محمد الدرويش. دمشق. دار البلخي. ط1. 2004م. الجزء الثاني

28. أوحيدة علي. التدريس الفعال بواسطة الكفاءات. مطبعة الشهاب. باتنة.الجزائر

29. بدر الدين بن تريدي. المجلس الاعلى للغة العربية.قاموس التربية الحديثة. عربي. انجليزي. فرنسي. دار راجعي للنشر. 2010م

30. بن دريدي فوزي . الوافي في تدريس الكفاءات. سلسلة المربي.

31. جابر عبد الحميد جابر . الذكاءات المتعددة والفهم. دار الفكر العربي. القاهرة. ط1. 2003م.

32. جمال صالح حسن. التغذية الراجعة . الإضافة رسالة دكتوراه، بغداد. 1996م

33. جميل حمداوي:

البيداغوجيا الفارقية. الدار البيضاء. ط1. 2015م..

34. بيداغوجيا الخطأ . شبكة الالوكة.

35. بيداغوجيا الكفايات والإدماج.

36. نحو تقويم تربوي جديد. www. alukah. net

37. حاتم حسين البصيص. تنمية مهارات القراءة و الكتابة. منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب. دمشق. 2011م.

38. حسان تمام . الأصول: دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب: النحو. فقه اللغة. البلاغة. عالم الكتب. القاهرة.

39. حسن اللحية . الكفايات في علوم التربية. بناء كفاية.

40. حسن حسين زيتون. التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية. كلية البنات المملكة العربية السعودية. ط1. 2003م.

41. حسن شحاتة . استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي . الدار المصرية اللبنانية . القاهرة.

42. الحفناويبوزكري. تعليمية أنشطة اللغة العربية في القسم التحضيري بالمدرسة الابتدائية الجزائرية دراسة وصفية تحليلية. الطبعة الاولى. 2011م

43. حمدي شاكر محمود. التقويم التربوي للمعلمين.والمعلمات. دار الأندلس للنشر والتوزيع. المملكة العربية السعودية. ط1. 2004

44. الحيلة محمد محمود . التصميم التعليمي. نظرية وممارسة . دار المسيرة للنشر و التوزيع. عمان . 1999م.

45. خالد حسين أبو عمشة. نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي العربي وتطبيقاتها المعاصرة.

46. خليل عبد الفتاح حماد . فن التعبير الوظيفي.

47. خير الدين هني. مقاربة التدريس الكفاءات. مطبعة ع/ابن. الجزائر. ط1. 2005م.

48. خيون يعرب. التعلم الحركي بين المبدأ.والتطبيق نقلا عن DELREY" مكتب الصخرة للطباعة.دط، بغداد، 2002م.

49. راتب قاسم عاشور:

. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق . دار المسيرة . عمان. ط1. 2003م.

50. المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها.

51. راشد محمد عطية أبو صواوين. تنمية مهارات التواصل الشفوي التحدث والاستماع دراسة عملية تطبيقية. ايتراك للطباعة و النشر والتوزيع. مصر الجديدة. ط1. 2005م.

52. رشدي احمد طعيمة

. المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها. دار الفكر العربي. عمان . ط1. 2004م.

53. تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

54. رفعت بن عبدالحميد الشامي. موسوعة العلم ، والفن في. التعليموالتدريب منهج نظري، ودليل عملي . المجلد الرابع. ط1. دار قرطبة. الرياض. 2006م

55. رقية جبر، بسمة الدجاني. المهارات الاستقبالية. الاستماع والقراءة. في منهاج الجامعة الأردنية للناطقين بغير العربية: الكتاب الثاني، والكتاب الثالث نموذجا.دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية المجلد42. العدد.2015م.

56. رمزية الغريب. التعلم دراسة نفسية. تفسيرية. توجيهية. مكتبة الأنجلو مصرية. القاهرة. دط.

57. زيد سليمان العدوان . محمد فؤاد الحوامدة. تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة. عمان . ط1. 2011م.

58. ساجد العبدلي. القراءة الذكية. الإبداع الفكري للنشر. الكويت. ط2. 2007م.

59. سالم سليمان الخماش. المهارات اللغوية المستوى الأول. مركز النشر العلمي. جامعة الملك عبد العزيز. جدة. ط2. 2008م.

60. سعد علي زاير. سماء تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية.

61. سعيد اسماعيل علي. التربية في الحضارة اليونانية. مكتبة الاسكندرية. القاهرة. دط. 1995م.

62. السعيد جمال عثمان. المدخل التربوي و حل المشكلات. عالم الكتب. القاهرة. ط1. 2017م.

63. سميح ابو مغلي. الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. مجد لاوي للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. ط2. 1986م.

64. الشيخ أحمد رضا. متن اللغة . دار مكتبة الحياة . بيروت. المجلد الاول. 1958م.

65. الشيخ محمد بن صالح العثيمين. كتاب العلم

66. صلاح عبد المجيد العربي. معامل اللغات . دار المريخ الرياض المملكة العربية السعودية. 1986م.

67. الطاهر بومزبر. التواصل اللساني والشعرية. مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون. الدار العربية للعلوم. ناشرون. جيجل. الجزائر. ط 1. 2007م.

68. عادل عبد الرحمن صدّيق صالحي. التخطيط للعلاج النفسي دار الدجلة. ط1. 2011م.

69. عبد الحميد إبراهيم قاداري.مسلكية اللغة العربية في التعليم المتوسط.

70. عبد السلام أحمدي الشيخ . علم النفس في مجال التعليم المدرسي. جامعة طنطا. 2004م.

71. عبد العالي دبلة. مدخل إلى التحليل السوسيولوجي. دار الخلدونية للنشر والتوزيع. الجزائر. ط1. 2011م.

72. عبد الكريم غريب:

المنهل التربوي.الجزء الثاني. منشورات عالم التربية .مطبعة النجاح الجديدة .الدار البيضاء المغرب الطبعة الأولى.2006م

73. بيداغوجيا الادماج نماذج و أساليب التطبيق والتقييم منشورات عالم التربية. المغرب. ط2. 2011م.

74. البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة.والمعقدة. منشورات عالم التربية. الدار البيضاء. ط1. 2014م.

75.عبد اللطيف الجابري.تدريس القراءة الكفايات و الاستراتيجيات. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. دط. 2004م.

76. عبد اللطيف الصوفي. فن القراءة أهميتهامستوياتها مهاراتها أنواعها . دار الفكر. دمشق. سورية. ط1.2007م.

77. عبد اللطيف الفاربي. المجزوءات المستعرضة لدعم التكوين من اجل تعلم فعال. الوحدة المركزية لتكوين الأطر التربوية. المملكة المغربية.

78. عبد اللطيف بن حسين فرج.طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين دار المسيرة. عمان. الأردن. ط1. 2005م.

79. عبد الله الغذّامي:تشريح النص مقاربة تشريحية لنصوص شعرية معاصرة، المركز الثقافي العربي، الدارالبيضاء.المغرب ط2. 2006م .

80. عبد الله قلي. فضيلة حناش. التربية العامة. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. 2009م

81. عبد المنعم شحاتة. تطبيقات علم النفس. مصر الجديدة. ايتراك للنشر و التوزيع. ط1. 2004م

82. العربي بالقاسم فرحاتي. الباحث الجامعي بين التحرير و التصميم، والتقنيات. دار أسامة للنشر، والتوزيع. الأردن عمان. دط. 2012م.

83. العربي سليماني و رشيد الخديمي.قضايا تربوية، منشورات عالم التربية.مطبعة النجاح الجديدة.الدار البيضاء.المغرب.ط1.2005م

84. عزيزي عبد السلام. مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث.دار ريحانة للنشر والتوزيع.2003

85. علم الدين عبد الرحمن الخطيب. أساسيات طرق التدريس. الجامعة المفتوحة. ط2. 1997م.

86. علي احمد مدكور:

. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق. دار الفكر العربي

87. تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي. جامعة القاهرة. 2007م.

88. علي ايت اوشان. اللسانيات والتربية . المقاربة بالكفايات، و التدريس بالمفاهيم. دار ابي رقراق للطباعة والنشر. 2014م.

89. عيسى العباسي. التربية الابداعية في ظل المقاربة بالكفاءات.

90. فاروق عبده فلية. احمد عبد الفتاح الزكي. معجممصطلحات التربية لفظا واصطلاحا. الناشر دار الوفاء. الإسكندرية. دط. 2004م.

91. فهد خليل زايد. الأخطاء الشائعة النحوية، والصرفية، والإملائية. دار اليازوري للنشر. عمان الأردن. دط. 2006م.

92. كمال عبد الحميد زيتون. تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية. عالم الكتب.

93. ماهر محمد عواد العامري. فيسيولوجيا التعلم الحركي. النبراس للطباعة، والتصميم. العراق. ط1. 2014.

94. مجموعة من الباحثين فن الكتابة الاساليب والمناهج والتطبيقات.

95. محسن علي عطية :

الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. دار الشروق. ط1. 2006م.

96. المناهج الحديثة، وطرائق التدريس. دار المناهج للنشر و التوزيع. الاردن. ط1. 2013م.

97. مهارات الاتصال اللغوي، وتعليمها. بغداد. دار المناهج للنشر والتوزيع.

98. محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية. قصر الكتاب. الرباط. المغرب. دط. دت

99. محمد الطاهر وعلي

. نشاط الادماج في المقاربة بالكفاءات.الورسم للنشر والتوزيع.

100. الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات. مجلة جغرافية المغرب. الجزائر. ط1. 2007.

101. محمد العربي بدرينة.د.ركزة سميرة. حل المشكلات الماهية . الاتجاهات، والاستراتيجيات. دارالخلدونية. الجزائر. . دط. 2016م

102. محمد حميد مهدي المسعودي. بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس. الدار المنهجية للنشر والتوزيع. عمان. ط1. 2015م.

103. محمد خضر اسمر الحياتي. التعلم الحركي في التربية الرياضية. دار الضياء للطباعة. العراق. ط1. 2015م.

104. محمد شرقي.مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم الى تعلم التفكير–افريقيا الشرق.

105. محمد عبيد الظنحاني. التقويم اللغوي في مناهج تعليمية اللغة العربية. من . ماذا يتعلم الطلاب؟ إلى– ما يفعلون بما يتعلمون؟. كلية التربية. جامعة الإمارات.الموقع الالكتروني http://www. alarabiahconference. org.

106. محمد موسى الشريف . الطرق الجامعة للقراءة النافعة. دار الأندلس الخضراء. ط6. 2004م.

107. محمد سلمان فياض. طرائق التدريس الفعال. دار الصفاء للنشر، والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2010م.

108. ابو مالك سامح عبد الحميد. كيف اكون فصيحا؟

109. محمد ياسر. القراءة من أجل التعليم. أزمنة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. ط1. 2008م.

110. محمود عبد الحليم منسي. التعلم المفهوم النماذج التطبيقات. مكتبة لأنجلو مصرية. دط. 2002م.

111. مصطفى العيسوي . تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. ط1. 2005م.

112. مصطفى بن حبيلس. كتاب المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة سلسلة من قضايا التربية. 2004م.

113. المصطفى لخصاصي. بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات. دار الثقافة للنشر و التوزيع. الدار البيضاء. ط1. 2009م

114. مصطفى نمر دعمش. استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وادواته . دار عيداء للنشر والتوزيع. عمان. 2008م.

115. ميساء أحمد أبو شنب. مشكلات التواصل اللّغوي. مركز الكتاب الاكاديمي. عمان الأردن. ط1. 2015م.

116. ميلود التوري. أسس التكوين التربوي. مطابع الرباط نت. المغرب. دط. 2016م.

117. ناصر بن حمد العويشق. النظرية البنائية و تطبيقاتها في التعليم و التعلم. 1423هـ.

118. ناهده عبد زيد الدليمي.اساليب في التعلم الحركي جامعة بابل. كلية التربية الرياضية. دار الكتب العلمية. الفضاء التربويالرياضي. دط. دت.

119. نبيل جاد عزمي. التصميم التعليمي للوسائط المتعددة. نقلا عن(. .Park. ok) choon&Gittleman pp7-38. 1992الناشر دار الهدى للنشر، والتوزيع. مصر. ط2. 2001م.

120. نعمان عبد السميع متولي. المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية. دار العلم و الإيمان للنشر والتوزيع مصر. ط1. 2012م.

121. الهادي العزعوزي. المشروع البيداغوجي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي. دط. دت.

122. هدى علي جواد الشمري. مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها. دار وائل للنشر. الاردن. ط1. 2005م.

123. ولي خان المظفرطرق التدريس و أساليب الامتحان. شبكة المدارس الإسلامية. باكستان. 2009م

124. وليد جابر . أساليب تدريس اللغة العربية . المدرسة العربية . تاريخ التحديثآذار 2003م.

125. وليد ممدوح عمر . تدريس المهارات اللغوية. شبكة الألوكة.

126. يحي محمد نبهان.

الأسئلة السابرة و التغذية الراجعة.

127. الإشراف التربوي. ط1. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن. 2007م.

128. يوسف ذياب عواد. مجدي علي زامل. التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان الأردن. دط. 2010م.

129. يوسف قطامي نظريات التعلم والتعليم. كلية العلوم التربوية. قسم علم النفس التربوي. الجامعة الأردنية. دار الفكر ناشرون وموزعون. ط1. 2005م.

4-رسائل ماجستير ودكتوراه:

130. عناية يوسف حمزة العميري . أثراستعمال نمطين للتغذية الراجعة في تحصيل تلميذات الصف الخامس ابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية مذكرة لنيل شهادة الماجستير في التربية. (طرائق تدريس اللغة العربية). 2002م.

131. قندوز أحمد. أ. الشايب محمد السّاسي. دور التغذية الراجعة الشفوية والتغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى المدرسين (مقاربة تحليلية نظرية). مجلة العلوم الانسانية، والاجتماعية، ورقلة، الجزائر، العدد 12، سبتمبر2013م.

132. بن يوب عبد العالي. تأثير استخدام أساليب التدريس بالتغذية الراجعة في تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد في الطور الثانوي الجزائري(15-18)سنة مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية، والرياضية جامعة الجزائر(3). 2014م.

5-المناهج، والسندات، والوثائق التربوية:

133. اعداد مجموعة من الاساتذة- عبد القادر فضيل. سند تكويني موجه لمفتش التعليم المتوسط

134. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. اللغة العربية وادابها. 2010- الجزائر.

135. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. وزارة التربية الوطنية. الوثيقة المرافقة للمنهاج مرحلة التعليم المتوسط2016.

136. اللجنة الوطنية للمناهج. منهاج اللغة العربية. سنة أولى متوسط . الجزائر. جوان. 2013م

137. المربي العدد 05-يناير-فبراير-2006م. المجلة الجزائرية للتربية. البيداغوجيات الجديدة – بيداغوجيا الإدماج .

138. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. أساليب التقويم ومجالاته. الجزائر. دط. دت.

139. الحسن اللحية. الامتحانات المهنية علوم التربية. منشورات المعارف. الرباط. 2011م

140. الشريف مريبعي. وزارة التربية الوطنية ،اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط. 2006م.

141. الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، اللغة العربية، والتربية الإسلامية. اللجنة الوطنية للمناهج الجزائر. 2013-2014.

142. الدعم التربوي تشخيص التعلمات و توظيف اساليب الدعم. دط. 2012م.

143. بشقه عز الدين- محاضرات في مقياسالاهداف التربوية، وبناء المناهج ، السنة الثالثة علوم تربية-قسم علم النفس وعلوم التربيةوالارطفونيا-2015-2016م

144. ذوقان عبيدات. سهيلة أبو سميد. استراتيجيات التدريس في القرن الحادي و العشرين. دليل المعلم والمشرف التربوي. ديبونو للطباعة

145. رشيدة ايت عبد السلام. دليل استاذ اللغة العربية. السنة الرابعة من التعليم المتوسط. . الديوان الوطني للمطبوعات

146. رئاسة الجمهوريةالمجلس التخصصي للتعليم والبحث العلمي. المعلمون أولاً. أدوات التغذية الراجعة. مجتمع التعليم مصر.

147. عبد الكريم غريب ، مستجدات التربية والتكوين. منشورات عالم التربية. دت.

148. لخضر زروق طرائق التدريس الحية و المقاربة بالكفاءات. مفتش التربية والتكوين للتكوين بالعربية الجزائر

149. محفوظ كحوال. دليل الاستاذ . اللغة العربية. السنة اولى متوسط. موفمللنشر. وزارة التربية الوطنية. الجزائروالنشر. ط2. 2009 م.

150. وزارة التربية الوطنية اللجنة الوطنية للمناهج. عباد مليكة. الجزائر. 2015

6-مجلات، ودوريات:

151. سليمان حمودة محمد داوداستخدام استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، مجلةكلية التربية . بينها. ع99. يوليو. ج3. 2014م .

152. عادلة علي ناجي. التغذية الراجعة والتقويم التكويني وأثرهما الفعال في مادة التربية الإسلامية، مجلة جامعة ذي قار، العدد1، المجلد4. حزيران. 2008م.

153. عماد كنعان. تأصيل مبدأ التغذية الراجعة التعليمي في ضوء مبادئ التعلم في السنة النبوية(دراسة وصفية تحليلية مقارنة).

154. مجموعة من الباحثين فن الكتابة الأساليب والمناهج والتطبيقات،ط1،2012،مركز الغدير للدراسات والنشر والتوزيع–سلسلة بحوث ثقافية تصدرها مجلة المنهاج.

155. محمد الدريج. المنهاج المندمج. تاطروحات في الاصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين. الدار البيضاء. منشورات مجلة علوم التربية. ط1. 2015

156. المؤتمر الدولي. المعلم، وعصر المعرفة. الفرص وتحديات. تحت شعارمعلم متجدد لعالم متغير . الجزء الاول . كلية التربية. المملكة العربية السعودية. 2016م.

157. مؤتمر دولي . المعلم وعصر المعرفة فرص وتحديات . كلية التربية جامعة الملك خالد .

158. مؤيد الساعدي. الباحثة أمنة ياسين محمد. البعد النشاطي لفلسفة التغذية الراجعة و إمكانية قياسها دراسة إستطلاعية تحليلية في عينة من شركات الاتصالات الخلوية في العراق. مجلة القادسية للعلوم الإدارية، والاقتصادية، المجلد16. العدد3. 2014م.

7–كتب أجنبية مترجمة:

159. جان ماري ديجردان–الكفايات الدائمة والمستعرضة،مفاتيح للمهننة. ترجمة عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية. دط. 2013م

160. جودي ويليس. تعليم الدماغ القراءة. استراتيجيات تحسين الطلاقة والمفردات و الاستيعاب. نقلته إلى العربية سهام جمال. العبيكان للنشر. الرياض. ط1. 2015م .

161. سلون ار فايتزل. التغذية الراجعة الناجحة، ترجمة مركز ابن العماد. دمشق. العبيكان. 2009م.

162. فيليب بيرنو. لغز الكفايات. ترجمة عز الدين خطابي وعبد الكريم غريب منشورات عالم التربيةط1 .2005م

163. كريستيان ديبوير، وبيرناديت نويل، تقييم الكفايات السيرورات المعرفية النماذج، والممارسات، والسياقات، ترجمة، وتعريب عبد الكريم غريب. . منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2012م.

164. ماري. ي. هوبا–جان. ي. فريد. تقويم مركزية المتعلم في الكليات الجامعية تحويل بؤرة التركيز من التعليم إلى التعلم. نقله إلى العربية مها حسن بحبوح. مكتبة العبيكان. المملكة العربية السعودية. ط1. 2006م

165. ميريو بيرنو، هاملين و اخرون– قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها . ترجمة عز الدين الخطابي– تقديم عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية.

166. نوربرت فينر. السيبرنطيقا. ترجمة د. محمد مصطفى الفولي.مكتبة الأسرة. القاهرة. دط. 1994م.

8–كتب أجنبية:

167. Anderson, R. , Manoogian, S. &Reznick J. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. Journal of Personality and Social Psychology. Vol34, n° 5, 915-922 .

168. Collins. john w. and others(2011):The Greenwood Dictionary of EducationK2nd edition. Greenwood. california. (u. s. A).

169. Look. Earley, P. C. , Northcraft, G. B. , Lee, C. , &Lituchy, T. R. (1990). 178-Impact ofprocess andoutcomefeedbackontherelationofgoalsettingtotaskperformance. Academy ofManagementJournal,

170. Mourad Bahloul :La pédagogie de la différence: l'exemple de l'école tunisienne , M. Ali Editions, 2003

171. Mourice Reuchlin. LesDifferences INDIVIDUELLES A LECOLE. PRESSES UNIVERSITAIRE DE FRANCE

172. MouriceReuchlin. lesDifferences INDIVIDUELLES A LECOLE.

173. Philipe. Perrenoud. Des savoirs au compétences :de quoi parle ton en parlant de compétences?http://www. unige. ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php1995/1995. 08html.

174. Raymond w. Kulhavy and william A. Stock. Feed back in written instruction: The place of response certitude. educational psychology Review(1989)

175. Wener&Raicer. M. C:teaching physical u Education for lerning u. s. A ST 175-LOUIS C. V. Mosbyco. inc.1985

9-المواقع الالكترونية:

-www.onefd.edu.dz

-www.elbassair.com

-الجامعة السعودية الالكترونية. مهارات الاتصال.المملكة العربية السعودية. ط1. 2012م.

الملاحق

الملحق(1): محتوى الكتاب المدرسي

الوحدة 1

سيّارَةُ المُستَقبَل

تمهيد:

قدّم العلْمُ الكثير من الخدمات للإنسان، وما زال يقدِّم، ففي كلّ يوم يظهر الجديد من الاكتشافات والاختراعات في جميع المجالات، ومن هذه الاختراعات، الاختراعات في الميدان التكنولوجيّ، التي جعلت الإنسانَ يحقق ما كان حُلْماً وخيالاً له في وقتٍ ما.

تَخَيَّلْ أنَّك تَستيقظُ من النَّوْم وتتناولُ فطورَ الصَّباحِ بهُدوءٍ ثمَّ تتجهُ صَوْبَ سيارتِكَ، فتَرْكَبُها وَتْترُكُ لها العِنانَ لتَقُومَ بإيصالِكَ إلى مَقرّ عَمَلِكَ في الوَقْتِ المُحَدَّدِ. أو تَخَيَّلْ أنَّكَ تَذهَبُ في إجَازَةٍ عَائليةٍ وأنك تَقودُ سيارتَكَ إلى مَسَارِ السيَّاراتِ ذَاتِيةِ القِيادَةِ في الطَّريقِ السَّريعِ، وتَقومُ بالضَّغطِ على زرٍّ مُعَيَّنٍ ثُمَّ تُديرُ كُرسِيَّك باتِّجاهِ الرُّكابِ الآخَرينَ وَتبدأُ في قِراءَةِ كِتابٍ أو جَريدَةٍ أو تَلعَبُ مَعَ أَحَدِهِم لُعبَةَ الشَّطرَنْجِ أو تُشَاهِدُ مَعَهُم شَريطاً وَثَائِقيًا عَنِ السِّياحَةِ، بَينَما تَقودُكَ الأقمارُ الصِّنَاعِيةُ أنتَ وَأُسْرتكَ بِسلامٍ إلى الشَّاطِئِ المُفَضَّلِ لَدَيكُم بِسُرعةِ 200 كيلومتر في السَّاعة.

نَعم، لَقد حَوَّلَ الحَاسُوبُ وشَبكةُ الأنْترنت العَالَمَ إلى قَريةٍ صَغِيرةٍ بتمكيننا من الاشْتِرَاكِ مَعَ الآخَرينَ في المَعلُومَاتِ فِي أيِّ مَكَانٍ وَأي زَمَانٍ. وعَمَّا قَريبٍ سَيُحَاكِي العَالَمُ الفِعلِيُّ الحَقِيقِيُّ العَالَمَ الافْتِرَاضِي وسَيكُونُ بِوُسْعِنَا الوُصُولُ إلى الآخَرِينَ مَتى شِئْنَا فِي وَقتٍ قِياسِيٍّ.

صَحيحٌ أنَّ التكنولوجيا مازالتْ بَعيدَةً عن تَمكِينِنَا مِن دُخُولِ آلَةٍ شَبيهَةٍ بِمَقطورَةِ الهَاتِفِ والانْتِقَالِ في لَمحِ البَصرِ إلى مَكانٍ آخَرَ عَبْرَ الضَّفةِ الأُخْرَى لِعَالَمِنَا. فَمُعظَمُ العُلَماءِ يَتَّفِقُونَ عَلَى أنَّ حُلمًا كَهَذا غَيْرُ قَابِلٍ للتَحقِيقِ. لَكِنَّنَا سَنشْهَدُ في حَياتِنَا ثَورَةً في السَّفَرِ تَسمَحُ لَنا بإمْكَانِيةِ الوُصُولِ إلى كُلِّ أرجاءِ المَعمورَةِ وما وَرَاءِ المَعمورَة.

لَقَد بَدأَت التَّغَيُّرَاتُ الأُولَى تَحْدُثُ فِعْلا فيمَا يَتَعَلَّقُ بوسيلَةِ [illegible]

elbassair.net

واستعمالاً: السيارة، فتكنولوجيا السيارات باتت متقدمة لدرجة أن هناك سيارات مزودة بخرائط تتضمن صورًا فعلية تساعدك في الوصول إلى قبلتك المنشودة، وهناك أيضًا كاميرات مثبتة على السيارات تسمح لك برؤية ما خلفك بصورة مباشرة، وعلامات إنذار تحذرك إن أصابك النعاس وأنت تقود السيارة أو إذا كنت لا ترى السيارات الموازية لك على جانبي الطريق، فيما تتحول من مسار إلى مسار. كما تتوافر هذه السيارات على تكنولوجيا التحكم في السرعة ذاتيًا وفقًا لأحوال المرور أو الطقس.

يقول أحد المهتمين بمتابعة التطورات السريعة الحادثة في عالم السيارات "كارل براور": توجد اليوم نظم للإبحار تسمح لك بإطاعة اسم نقطة الانطلاق ونقطة الوصول المنشودة، ثم تقوم هي بتوجيهك عبر الصور والأوامر الصوتية إلى قبلتك دون أن تتصادم السيارات، لأن كل واحدة منها ذكية تعرف موقع السيارات الأخرى بشكل دقيق.

روب كامبوس (بتصرف)

اقرأ النص قراءة متأنية حتى تفهم التطور الذي عرفته الأنترنت وتطبيقاتها وابحث عن معاني المصطلحات التي وظفها الكاتب : افتراضية ، ثلاثية الأبعاد ، الانغماس عن بعد.

أنترنت المستقبل

رَغمَ ما وَصلت إليه الأنترْنت مُنذُ انْطلاقَتِها للاسْتخدَامَاتِ الشَّخصيةِ وفي قِطَاعِ الأعمَال، إلاَّ أنَّ أيّاً مَنْ تَسأَلْ مِنَ الخُبَرَاءِ عَن مُستَقبَلِ الأنترْنت، سَيُخبِرُكَ أنَّها مَا زَالَتْ في مَهْدِها، وأنَّ التِّقْنياتِ والاسْتِخدَامَاتِ القَادِمَةِ سَوفَ تَدفعُ إلى حُدودِ أبْعدَ في سُرعَةِ الأنترْنت وسُهولَةِ اسْتِخْدامِها وتَكَامُلِها مَع نَواحِي الحَيَاةِ المُخْتَلِفَة، وفِي اعتِمَادِنَا عَليْهَا فِي العَمَل والتَّرفيهِ والتَّعليم والاتِّصَال وجَمعِ المَعلُومَات.

وَلا يَحتَاجُ التَّنَبُّؤُ بِمُستَقبَلِ الأنترْنت إلى شَطَحَاتِ الخَيَالِ الجَامِح، إذ إنَّ تِقنيات الأنترْنت وتَطْبيقَاتِها واتِّجَاهَاتِها المُسْتَقبَلية قَد تَم تَطويرُ الكثِيرِ مِنهَا بالفِعل الآنَ، وهي آخِذةٌ بالتَوسُّعِ والانْتِشَار.

ومَهمَا تَحَسَّنتْ سُرعَةُ الأنترْنت وتَحَسَّنتْ طُرُقُ الاتِصَالِ بِها، فإنَّ النَاسَ سَيبْقونَ مُتعطِّشينَ إلى المَزيد مِنَ السُّرعَة، حَتى غَدَا المَثَلُ الأميركِي يَقُولُ: "لا يُمكنُ للمَرءِ أنْ يَكونَ نَحيلاً أكثرَ مما يَلزَمُ، أو أن يَكونَ غَنياً أكثرَ مما يَلزَمُ، أو أن تَكونَ الأنترْنت لَدَيهِ أسرعَ مما يَلزَمُ". ذلك أنَّ التَّطبيقَاتِ الجَديدةَ الواعِدةَ، مِثلَ الهَاتفِ الأنْترْنَتي والهَاتفِ الفِيديَوي الأنترنتي والأفلام عَاليةِ الجَودةِ والألعابِ الآنيةِ بَينَ لاعِبينَ عَبرَ الأنترْنت، تَتطَلَّبُ كُلُّهَا مَزيدًا مِمَّا يُسمى سُرعَةَ نَقلِ البَيانات عَبرَ الشَّبَكَات، لتَعمَلَ بأداءٍ عَالٍ دُونَ تَأخُّرٍ أو تَقَطُّع. فَهلْ سَيأتي ذَلكَ اليومُ الذي تُصبحُ فِيهِ الأنترْنت سَريعةً بدرجةٍ تَسمحُ للمرءِ أنْ يُشاهِدَ فِيلماً مِن بَيتِه بصُورٍ عَاليةِ الجَودَةِ عَبرَ الأنترْنت؟ الجَواب : إنَّ ذلكَ لَيسَ بِبَعيد.

هلْ سَيأتي ذَلكَ اليومُ الذي يَستطيعُ فِيهِ طَالِبٌ يَدرُسُ عَبرَ الأنترْنت أنْ يُشاهِدَ مُحاضَرَةً حَيَّةً عَبرَ الأنترْنت لأُستَاذِهِ الذي يَشرَحُ مَادَّةً عَنِ التَّمثِيلِ المَسرَحِيّ أو المُوسِيقَى؟ الجَوَابُ هُوَ أنَّنَا نَعيشُ حَالياً هَذا اليومَ بالفِعل، وهَذا بفَضلِ شَبكَةِ "أنْتِرْنت2"، التي تُقَدِّمُ تَطبيقَاتٍ عَاليةَ المُستوى فِي مَجالِ التَّعليمِ والأبحاثِ والعُلومِ والطِّبّ.

elbassair.net

لقد أصبَحَ اليَومَ بعضُ المَوسيقيينَ المَعرُوفينَ عالميًا باستِخدَامِهم "أنْترنَت2" يَقُومُونَ بتَقديمِ دُرُوسٍ حَيَّة لِطُلابِهم على بُعْدِ مَسافاتٍ طَويلَةٍ باستِخدَامِ اتِّصَالٍ فِيديوي بشَاشَاتٍ كَبيرَةٍ لا تُعانِي من مُشكِلات في الجَودة أو في تَزامُنِ الصَّوتِ والصُّورَة، كَما يَقُومُ طُلابُ الطِّبِّ بالتَّدرُّب عَلى إجرَاءِ عَمليَاتٍ جِراحِيَّة على نَمَاذِجَ تَشريحِيَّةٍ افتِراضِيَّة بَيْنَمَا يُشْرِفُ عَلَيهِم أَخِصَّائِيُّونَ على بُعدِ مِئَاتِ الأَمْيَالِ. وعَبرَها يَستَطِيعُ عُلَمَاءُ الفَلَكِ أَنْ يَستَخْدِمُوا التِلِسْكوبَاتِ الضَّخْمَة البَعِيدَة المَنَالِ بالنِّسبَةِ لَهُمْ، ويَستَطِيعُ عُلَمَاءُ الأَرصَادِ الجَوِّيَةِ الحُصُولَ على بَيَانَاتٍ وصُورٍ آنِيَةٍ من نِقَاطٍ مُختَلِفَةٍ مِنَ العَالَم، ويَستَطِيعُ المُستَخدِمُونَ الوُصولَ إلى مَكتباتٍ رَقمِيةٍ تَشتمِلُ على كَمٍّ هَائِلٍ من المَوادِ المَقرُوءَةِ والمَسْموعَةِ والمَرئِيَّة، ويَستَطِيعُ العُلماءُ والطُّلاَّبُ العَملَ في مُختبَراتٍ افتِراضِيَةٍ ذَاتِ بِيئَاتٍ مُوزَّعةٍ مُتَجانِسَةٍ لحلِّ المُشكِلات، ويَستَطِيعُ الطُّلابُ المُشارِكَة في استِكشافاتٍ آنِيةٍ تَحتَ مِياهِ المُحيطاتِ باستِخدامِ اتِصالٍ فِيديويّ يُشَابِهُ في جَودتِه جَودَةَ أَفلامِ "الدِي فِي دِي".

ولعلَّ من أَكثرِ التَطبيقَاتِ طُموحاً والتي ما زَالَتْ قَيدَ التَطْوِيرِ هيَ تِقنِيةُ "الانغمَاسِ عَن بُعدٍ" التي تَسمحُ للأشخَاصِ أَنْ يَلتقوا عَبرَ المَسافاتِ فَيتَهَيَّأُ لَهُم أَنَّهُم مَعاً فِي نَفسِ الغُرفَةِ، وذَلِكَ بوجُودِهِم فِي بِيئَاتٍ ثُلاثِيةِ الأَبعَادِ تَحتَوِي عَلى عَدَدٍ كَبيرٍ مِن كَاميراتِ الفِيدِيُو الرَقمِيةِ. ولِهَذِه التِّقْنِيَةِ تَطْبِيقَاتٌ مُذهِلةٌ في التَّعليمِ والثَّقَافَةِ والفُنُونِ والتَّصنيعِ والألعابِ.

لينة ملكاوي (بتصرف)

12 الشباب

تمهيد :

الشَّبابُ في كلِّ أمة عمادُ حاضرها، وأملُ مُستقبلها وهو القادر إذا صَحَّ منه العزمُ أن يحملَ الراية من الآباء إلى الأبناء.

رَحِم اللهُ أميرَ الشُّعراء أحمد شوقي لقوله :

شبابٌ قَانعٌ لا خَيْرَ فيهم وبُورِك في الشَّباب الطَّامِحينا

عُنصُر الشَّباب هو عنصر الحياة المتدفِّقة، والفعالية الوثَّابة، والأملِ البَاسم والغدِ المشرق، الذي تَبني عليه الأمَّةُ مستقبلها، العنصر الذي يُسجِّل في التَّاريخ أنْقى وأنصعَ صفحاته، هذا هو الذي نُهيبُ به أن يعيدَ لهذه الأمة ماضيَها الزَّاهرَ، وأن يحقِّق في حاضره ما نعتزُّ به في مستقبلنا القريب، وما يعتزُّ به أحفادُنا في أجيالهم المتلاحقة.

إن هذا العنصرَ هو مَعْقَدُ الرَجاء ومحطُّ الآمال وموضِعُ الامتحان، إنه عنصرُ التَّضحية والفداء، عنصر الإقْدام والعمل، عنصر التَّجديد والبناء.

وهذه الكلماتُ ليسَتْ كلماتٍ حماسيَّةً عاطفية، إنما هي حقائقُ نلمسُها في شبابنا ونَنتظر منه أن يحقِّقَها في أمَّته بتحقيقها في نفسه.

إن الشبابَ هو في مراحِل العمر أنْضَرُها وأبهاها وأقواها عَزيمة؛ وهو في جسم الأمة إكسيرُ الحياة المتدفق الذي ترجو منه الجديد في كَيانها والإعداد لمستقبلها.

وليس هناك أقدَرُ من الشَّباب على تَحمُّل التَّبعات والمسؤوليات حين يكون واعيا، وليس هناك أقدرُ من الشباب على صُنع العجائب يوم لا تُعجزُه الصِّعاب.

فالشَّاب هو الشُّعلةُ التي تحملُ الضِّياءَ للأمة، وهو السواعدُ المفتولَة والزُّنود العامرَة، والصُّدور الواسعة والقامات المرتفعةُ الفارهة، هو عنصر الجمال والقُوَّة والإرادة والتَّصْميم، وهو خلاصة الدَّم النقي الفوَّار.

elbassair.net

ولا بُدَّ يوما أن يزولَ هذا الشبابُ، وأن يندمَ صاحبُه على ما فرَّط في أيامه، وعندئذ يتمثَّل قولَ أبي العتاهية:

بَكيتُ على الشباب بدمعِ عَيْني ... فلم يُغْنِ البكاءُ ولا النَّحيبُ
فيا أسفًا أَسِفْتُ على شبابٍ ... نَعاهُ الشَّيبُ والرَّأسُ الخَضيبُ
عَرِيْتُ من الشَّباب وكان غضًّا ... كما يَعْرى من الورق القضيبُ
فيا ليْتَ الشبابَ يعود يومًا ... لأخبرَه بما فَعَل المشيبُ

فمن واجب الشباب ألا يلهُوَ في وقت الجدِّ، وليس له أن يتقاعسَ عن العظائم في كل الأمور، وليس له أن يتواكل أو يتردَّدَ أو يسوِّف.

محمود بابللي، الأنترنيت (بتصرف)

اقرأ النص الآتي، وحاول فهم معانيه، وتلخيص ما سرده الكاتب من أفكار لتعرضها أمام زملائك في القسم.

الموسيقى

الإنسانُ لا يَدري ما يقوله العصفور فوق أطراف الأغصان، ولا الجداولُ على الحَصباء، ولا الأمواجُ إذ تأتي الشاطئَ، ببُطْء وهُدوء. ولا يَفقَه ما يَحكيه المطرُ إذْ يتساقطُ مُنْهَمِلاً على أوراق الأشجار، أو عندما يَطرُق بأنامله اللّطيفة بلّوْر نافذته، ولا يَفهم ما يقوله النسيمُ لزهور الحقل، ولكنه يَشعُرُ أنَّ قلبَه يَفقَه ويَفهم مَفادَ جميع هذه الأصوات، فيهتزُّ لها تارةً بعوامل الطَّرَب، ويَتَنهَّد طورًا بفواعل الأسى والكآبة. أصواتٌ تُناجيه بلغة خَفِيَة، فتُحدِّث نفسَه والطبيعةَ مراتٍ كثيرة وهو واقفٌ معقودَ اللسان حائراً، وربما ناب عن لفظه الدَّمعُ، والدَّمعُ أفصَحُ مُترجِم.

ائْتِ معي يا صَاحِ، إلى مَسرَح الذكرى لِنَرى مَنزلةَ المُوسيقى عند أُمَمٍ طوَتْها الأيامُ، وتعالَ نتأملْ تأثيرَها في كلّ دَوْر من أَدْوار ابنِ آدَم.

عبَدَها الكَلْدانيُّون والمِصريّون كإلهٍ عظيم يُسجَد له، واعتقد الفُرْس والهنود بكوْنِها رُوحَ اللهِ بَيْنَ البَشَر، وقال شاعرٌ فارسيٌّ ما معناه: «إنَّ الموسيقى كانتْ حورية في السماء، تَعشَّقَتْ آدمياً وهبطتْ نَحوَه من العُلوِّ...

تسير الموسيقى أمام العساكر، إلى الحرب فتُجدِّد عزيمَةَ حَميَّتِهم وتُقوّيهم على الكفاح، وكالجاذبية تَجْمَع شتاتهم وتُؤَلِّف منهم صفوفًا لا تتفرَّق.

الموسيقى رفيقةُ الرّاعي في وَحدته، وهو إنْ جلس على صخرة في وسط قطيعه نفَخَ بشبّابته ألحانًا تعْرِفُها نعاجُه فترعى الأعشاب آمنة، والشّبّابةُ عند الرّاعي كصديقٍ عزيز لا يفارق وسطه، ونديم محبوب، تَستبدلُ سكينة الأودية الرّهيبة برياض مَأهولَة، وتَقتل بأنغامها الشَّجية وَحْشَتَها، وتَملأُ الهواءَ أُنساً وحَلاوة.

الموسيقى تقود أظعانَ المسافرين وتُخفِّف تأثيرَ التَّعب وتُقصِّر مَديد الطُّرُقات. فالعيسُ لا تسير في البيداء إلا إذا سمعتْ صوْتَ الحادي، والقافلة لا تَقوم بثقيل الأحْمال إلا إذا كانت الأجراسُ معلَّقةً برَقَبتها، ولا بِدَعَ، فالعقلاءُ في أيامنا هذه يُربُّون الضَّواري بالألحان ويُدجِّنونَها بأصواتٍ عَذْبة.

الموسيقى تُرافق أرْواحَنا وتَجتازُ معنا مراحل الحياة، تُشاطرنا الأرْزاءَ والأفراح وتُساهِمُنا السَّراءَ والضَّرَّاء، وتَقوم كالشَّاهد في أيام مَسَرَّتنا وكَقريبٍ شَفوقٍ في أيام شَقائنا.

يأتي المَوْلودُ من عالَم الغَيْب إلى دُنيانا، فتُقابله القابِلَةُ والأقاربُ بأغاني الفرح، وبأناشيد الابتهاج والحُبور، يُحيّيهم عندما يرى النّورَ بالبكاء والعويل، فيُجيبونه بالتهليل والهُتاف، كأنهم يُسابقون بالموسيقى الزَّمانَ على إفهامِه الحِكمةَ الإلهيّة.

وإذا ما بكى الرَّضيعُ اقتربَتْ منه والدتُه وغَنَّت بصوتها الموسيقيِّ المملوء رِقَّة وحُنوًّا فيكفّ عن البكاء، ويرتاح لألحان أمه وينام. وفي ألحان الوالدة ونغمتها قوَّةٌ تُوعِزُ إلى الكرى ليُغمِضَ أجفانَ طفْلها، وتُشارك تلك الألحانُ السَّكينةَ بهدوئها فتزيدها حلاوة وتمحو رَهْبتَها وتملأُها سِرًّا من أنفاس الأمّ الحَنون، حتى يتغلّبَ الطّفل الرّضيع على الأرَق وينامَ، وتطير نفسه إلى عالم الأرواح.

جبران خليل جبران

زرياب مُبتكِرُ الموسيقى الأندلسيَّة

تمهيد :

مَازلنا إلى اليوم نَطْرَب بالموسيقى الأندلسيَّة، التي ابْتدعها ذلك الشَّابُّ المُهاجر "زرْياب"، حيث كانت بدايةُ القصَّة من «بَغْداد» عاصمةِ الخِلافة العبّاسية.

كان إبراهيمُ المَوْصليُّ مُغَنّيَ البلاد العبّاسية نجماً فريداً من نوعه، ذاعَ صيتُه في الآفاق، وأحدثَ ثورةً في الموسيقى والغناءِ العربيّ وامتدَّ تأثيرُه إلى أوروبا وآسيا، لكنَّ ابنَه إسحاقَ المَوْصليَّ سُرعانَ ما فاق كُلَّ الحدود في براعة موسيقاه وأنغامه وأدائه، وتربَّع في وقت قصير على عَرْش الغناءِ في الإمبراطورية العباسية، وأصبح جَليسَ الخليفة ومُغنّيَه الخاصَّ، أصبح إسحاقُ آنذاك مَلِكاً مملكتُه الكلمةُ الرَّقيقةُ والقافيةُ العذبةُ والنَّغْمةُ الجميلةُ والصَّوتُ الدّافئ، وفي تلك الأثناء ظهر شابٌّ مَوْهوبٌ يُسمّى زِرْيابا، واجْتَرَأ بعَفْويَّة على اخْتراق مَمْلكة إسحاق الموصليّ بفضل إمكاناته الفنية الخارقة، وأصبح حديثَ النّاس، يَجْري اسمُه على كل لسان، إلى حَدّ نجاحه في الوصول إلى قَصْر الخليفة، وفتَنَه بمَوْهبته الاستثنائيّة، فأثار قَلَقَ إسحاقَ وحسدَه، حيث شعَر إسحاقُ بمخاطِر وُجود زرياب في القصر على مكانته لَدَى الخليفة الذي أَظْهر إعجابًا كبيرًا به.

وتعرَّض زرياب لضغط كبير فلم يَبْقَ أمامه وهو الرّجل الضعيف البسيط الذي لا يملك ثروةً ولا جاهًا سوى مَوْهبَته وفنّه إلا أنْ يُغادر بغداد متوجّها إلى أقصى الدنيا في ذلك الوقت، إلى الأندلس حيث نسجَ مسارَ الفنّ الأندلسيّ، ووضَع أُسسَه ليبقى خالداً إلى اليوم دون تغييرات مُهمّة تُذْكر، رغم مُرور القُرون على ذلك باسْتثناء ضَياع ثمانية إيقاعات من أصْل الإيقاعات الأربعة والعشرين التي تتكوَّن منها الموسيقى الأندلسية، وهو ما يتناسبُ مع عدد ساعات اليوم.

زرياب الذي ابتسم له الحظُّ في الأندلس، أصبح كذلك مُصَمِّمًا وعارضًا لأزياءِ الموضَة ومبتكرًا لقائمة طويلة من الحلويات التي تُوصَف اليومَ بالشرقية وعلى رأسها الزّلابيةُ التي سُميت في الأصل الزّريابية.

elbassair.net

زرياب الفنانُ المبدع أضاف وَتَرًا لآلة العود ليُعطيَه صورتَه النهائية المكتملة التي وصلَتْ كما هي عبْر الأجيال، وأعطى العربَ والمسلمين، بل الإنسانيةَ جمعاء الذَّخائرَ الفنية والجمالية التي يتميَّز بها الغناءُ الأندلسيّ.

أبو بكر زمال (بتصرف)

23

الهِجْرة السّرية

تمهيد :

تُشكّلُ الهجرةُ طُموحا وإغراءً للشبابِ الرّاغبين في الحُصولِ على حُلولٍ سهلة للمشاكلِ التي يُعانونَ منها، وتُقبلُ أعدادٌ كبيرةٌ منهم على أبوابِ السّفاراتِ، فتقفُ ساعاتٍ، بل تُمضي أيّاما في سبيلِ الحُصولِ على تأشيرةٍ للعُبورِ إلى مستقبلٍ فيه الكثيرُ من المُغامرةِ.

رُبّما لم يَدُرْ في خَلدِ فاتحِ الأندلسِ طارقِ بْن زيّاد و هو يحرقُ سُفنَه عند بُلوغِه الضّفةِ الأُخرى، أنّ فِعلتَه هاته ستصيرُ مثلا يُحتذى بهِ بالنسبةِ لشبابِ آلِ الجنوبِ بدْءًا من العقدِ الأخيرِ من القرنِ الذي ودّعناهُ، فالذين تُكتبُ لهم النّجاةُ من الغرقِ في مَقبرةِ المُتوسطِ ويَصِلون سالمين لا غانمين إلى شواطئِ أوروبا، يهرَعون قَبْلاً إلى حرْقِ أوراقِ الهُويّةِ أملاً في اكتسابِ هُويّةٍ جديدة، ومن هُنا جاء مُصطلحُ "الحريق" الذي صارَ دالا على الهِجرةِ السّريةِ عبْرَ قوارب الموْتِ أو شاحناتِ البضائعِ، أو غيْرها من الطّرقِ التي يعتقدُ البعضُ أنّها تُحرّرُه من "قطران" البلادِ و تقودُه نحو "عسل" البُلدان الأخرى، فالهجرةُ السّريةُ صارت اليومَ من أكثرِ الأسئلةِ طَرْحا، فما من لِقاءٍ رسميّ أو غيرِ رسميّ بين آلِ الضّفّتين، إلا و تُلقي الهجرةُ السّريّةُ بظلالِها عليه.

ويبدو أنّ موسمَ الهجرةِ نحو الشّمالِ قُدّرَ له أنْ يَكُونَ لانِهَائِيًا في ضِفّةِ الجَنُوبِ، فالدّراساتُ التي أُجْرِيَت في العَديدِ مِنْ دُوَلِ المَغْرِبِ العَرَبِيّ تُؤَكّدُ بِأنّ نِسْبَةً عاليةً مِنَ الشّبابِ يَجعَلون من الهجرةِ السّريةِ الهَدَفَ والأفُقَ الأثيرِ، فالحُلْمُ الأكبرُ بالنسبة لهؤلاءِ الشّبابِ هو الالتحاقُ بالفِرْدَوْسِ المَفقود، والانتهاءُ منْ مَتاهاتِ البطالةِ والانتظارِ القاتلِ، بأيّ طريقةٍ وبأيّ ثمنٍ، أُسْوَةً بأقْرانِهِم الذين لم يهتمّوا بذلك المثلِ الشّعبيّ الدّارجِ الذي يُوصي بأنّ "قُطْرانَ بلادي و لا عسلَ البلدان"، فما يأتي به المُهاجرون صيْفًا من سياراتٍ فارهةٍ، و ما يقومون به لصالحِ عائلاتِهم يؤكّدُ بأنّ عسلَ الضّفةِ الأخرى يستحقُّ في نظرِهم اللّعبَ بالنارِ عبْرَ رُكوبِ قوارب الموت.

و ما يُؤكّدُ هذا التّوجّه نحو "الحريق" هو ما نستيقظُ عليه من أخبارِ الموتِ في الماءِ المالحِ، فما أن نستفيقَ من هَوْلِ خبَرِ غرقِ إحدى القواربِ الصغيرةِ المحمّلةِ بالأجسادِ الراغبةِ في "الحريق"، حتى تَتناهى إلى مسامِعِنا أرقامٌ مُحزنةٌ أخرى تؤكّد هلاكا جديدا في مقبرةِ المتوسطِ، "غرقُ ثمانيةٍ.. حُرّاسُ السّواحلِ يُلقون القبضَ على مائةٍ... عشراتُ الضّحايا في عِداد المفقودين..."

elbassair.net

موقع عيون البصائر التعليمي

إنّ التّنمية المعطوبةَ في بعض البلدانِ العربيةِ وغيابَ فُرصِ العَملِ التي تُوصلُ الشّبابَ إلى درجاتٍ عليا من اليأسِ، و التي تقِفُ أحيانا وراءَ تَفضيلِ «عسل الآخر» على "قطران الوطن"، و تجعلُ الشّابَّ راغبا في الهجرةِ ولَو بِأقسى الوسائلِ، لم تكنْ دَوما أسبابا وحيدةً وراءَ تأجيجِ الرّغبةِ في الهجرةِ السّريّةِ، فثمّةَ عواملُ أخرى من قَبيلِ الانبهارِ بدُنيا الآخرِ واشتهاءِ مُحاكاتِه، وهي ضريبَةٌ أخرى من ضَرائب التّخلّفِ و التّبعيّةِ الّتي تَغرقُ فيها دُوَلُ الجنوب، والموقِفُ يفرِضُ علينا ألاّ نُعلّقَ القضيّةَ على "مِشجَبِ الآخر" فالأسبابُ الكامنَةُ وراء «الحريق» تنبُعُ بالضّرورةِ من رحِمِ الوطنِ، من متاهاتِه و عَطالَتِه و فَقرِه المُدقِع، من تنميتِه المعطوبَة. والبحثُ عن الحُلول لِلظّاهرة ينبعُ من رَحِمِ الوطنِ كذلك.

عبد الرحيم العطري، الحوار المتمدن
(بتصرف)

الملحق(2): تسهيلاتمديرية التـربية

لولايتي :"غليزان، وتيارت"

الطالبة الباحثة : طلحي ليلى

جامعة ابن خلدون-تيارت-
تيارت-

إلى السيدة مديرة التربية بولاية تيارت

الموضوع: طلب الموافقة على إجراء استبيان ميداني
في بعض متوسطات الولاية .

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم الموقرة بهذا الطلب المذكور أعـــــلاه،

والمتمثل في الموافقة :

على إجراء الاستبيان الميداني داخل بعض المتوسطات التعليمية ،

مع العلم أن هذا الاستبيان من متطلبات استكمال رسالة التخرج في دكتوراه (ل. م . د).

وفي الأخير ما يسعني إلا أن أشكركم جزيل الشكر. تقبلوا مني فائق الاحترام، والتقدير.

الطالبة

موافقة السيدة مديرة التربية

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية تيارت
03

عن وزيرة التربية وبتفويض منها
مديرة التربية
حدودة بوكابوس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ابن خلدون -تيارت-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الى السيد : مدير التربية لولاية تيارت

الموضوع :طلب الموافقة على إجراء استبيان ميداني للطالبة : طلحي ليلى .

يشرفني أن أتقدم الى سيادتكم الموقرة بهذا الطلب و المتمثل في السماح للطالبة :

طلحي ليلى (دكتوراه ل م د)تخصص: تعليمية اللغة العربية بإجراء استبيان ميداني على مستوى مؤسساتكم التربوية و أعلمكم سيدي أن هذا الاستبيان يدخل ضمن استكمال متطلبات درجة دكتوراه على أن يتم إجراء هذا الاستبيان خلال السنة الدراسية 2017/ 2018

تقبلوا منّي فائق التقدير و الاحترام.

موافقة مدير التربية

عميد كلية الآداب و اللغات
و النيابة
الدكتور بلعقل جامعة الطيب

الآنسة :
طلحي ليلى
وادي ارهيو

وادي ارهيو في : 2018/01/30

الى السيدة :
مديرة التربية لولاية غليزان .

الموضوع : طلب الموافقة على إجراء التربص في مؤسسات دائرة وادي ارهيو .

يشرفني سيدتي أن أرفع اليكم هذا الطلب راجيا منكم الموافقة على اجراء التربص ميداني داخل مؤسسات دائرة وادي ارهيو المبينة أسفله .

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير .

مدير المتوسطة
حيرش عبد القادر

مدير المتوسطة
بوحديبة بوعلام

المعنية بالأمر .

1- الخلع عليه مدير متوسطة مرزي قدور
2- متوسطة منصورية المولود
3- متوسطة عبد الحميد بن باديس .
4- متوسطة الزنانيرية وادي ارهيو .

مدير المتوسطة
بطاهر محمد

بالموافقة لاجراء التربص ميداني في المؤسسات المذكورة .

مديرة التربية
السيدة حيرش هديات

الملحق (3): قائمة بأسماء السادة المحكمينلأدوات الدراسة :

اسم الجامعة	الأساتذة
المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	عبد الله القلي
المركز الجامعي أحمد زبانة	عبد القادر بن عسلة
جامعة تيسمسيلت	بوعرعارةمحمد
المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان	مفلاح بن عبد الله
جامعة البليدة	منصور علي

الملحق(4):أخطاء التلاميذ مع التصويبات

نماذج من الأخطاء فيمهارتي القراءة، والاستماع:

الخطأ	الصواب	نوعه:(نحوي)
-عَلَى اخْتِرَاقْ -في الأفاقْ -بِفَضْلْ	-عَلَى اخْتِرَاقِ -في الأفاقِ -بِفَضْلِ	خطأ في المجرورات
ووضع أسُسُه يسمى زريابْ وأصبح حديثُ الناسِ	ووضع أسُسَهُ يسمى زرياباً وأصبحَ حديثَ الناسِ	خطأ في المفعول به
إمكاناته الفنيةْ الخارقةْ	إمكاناته الفنيةِ الخارقةِ	خطأ في المضاف إليه
تعرض زريابْ	تعرض زريابُ	خطأ في الفاعل
كان إبراهيم الموصليْ مغنيْ. . .	كان إبراهيم الموصليُ مغنيَ . . .	خطأ في اسم كان، وخبرها
هو الشعلةْ هو عنصرْ الجمالِ	هو الشعلةُ هو عنصرُ الجمالِ	خطأ في المبتدأ، والخبر
هو خلاصةْ الدمْ النّقيْ	هوخلاصةُ الدمِ النّقيِ	خطأ في الصفة
يتناسبْ لم يبقى	يتَنَاسَبُ لم يبق	خطأ في الفعل المضارع
إنّ هذا العنصرْ	إنّ هذا العنصُرَ	خطأ في اسم إنّ

الخطأ	الصواب	نوعه: (صوتي)
أحفدنا العدات، والتقليد	أحْفَادُنَا العادات، والتقاليد	تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير .
من مسار إلى مسار	من مسارٍ إلى مسارٍ	تفخيم حرف مرقق.
على اختراءِ	على اختراقِ	عدم التمييز بين الحروف أثناء نطقها.
بكيت على الشباب بدمع عيني*** فلم يُغْنِ البكاءُ ولا النّحيبُ	بكيت على الشباب بدمع عيني*** فلم يُغْنِ البكاءُ ولا النّحيبُ	أخطاء في التنغيم.

الخطأ	الصواب	نوعه: دلالي
اختراء	اختراق	خطأفي نطق كلمة منافية للسياق.
ذات صيته	ذاع صيته	خطأ في نطق كلمة مشابهة لكلمة أخرى
في الموسيقى العربي	في الموسيقى، والغناء العربي	عدمنطق بعض الكلماتفي الجملة.
بمخاطر بوجودزرياب	بمخاطر وجود زرياب	التلعثم(تكرار نطق الحرف الواحد في الكلمة

نماذج من الأخطاء فيالتحدث:

الخطأ	الصواب	نوعه: نحوي
إنّ حب الوطن من الإيمانْ	إنّ حب الوطنِ من الإيمانِ	خطأ في المجرورات
-يتغلبْ ابتعد الشخصْ	يتغلبُ ابتعد الشخصُ	-خطأ في الفعل المضارع -خطأ فيالفاعل.
التضحيات من أجلْ الوطنْ	التضحيات من أجلِ الوطنِ	خطأ في المضاف إليه.
كان يوم رائع	كان يوماً رائعاً	خطأ في اسم كان ، وخبرها.
ذو منزلةً عاليةً	ذو منزلةٍ عاليةٍ	خطأ في الصفة.

الخطأ	الصواب	نوعه: صوتي
ملاد	ملاذ	أخطاء في تمييز الحروف
أشعار السّراء	أشعار السّراء	تفخيم حرف مرقق أو ترقيق حرف مفخم.
بمجرد سسماع أصوات	بمجرد سماع أصوات	تكرار نطق الحرف الواحد في الكلمة.
		جهر المهموس ، وهمس المجهور.
القفري	القفاري	تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير

الخطأ	الصواب	نوعه: دلالي
		توظيف اللهجة العامية
إنّها حقاًملاذ الروح. . . .	إنّها حقاً ملاذ الروح تشاطرنا في أفراحنا.	. عدم إتمام الفكرة.
يعتبرها الكندانيون، والمصريون فناً آلهة	يعتبرها الكندانيون فناً أو آلهة	عدم توظيف أدوات الربط في السياق المناسب
صديقة الراعي في وحدته(أكثر من مرة)	صديقة الراعي في وحدته.	تكرار في الأسلوب.
يتغلب على اللّون، والأرقِ	يتغلب على النّومِ، والأرقِ	أخطاء في نطق كلمة منافية للسياق.

الخطأ	الصواب	نوعه: صرفي
حب الوطن تكاد أن يكون طبيعياً	حب الوطن يكاد أن يكون طبيعياً.	خطأ في إبدال الضمائر.

نماذج من الأخطاء فيالكتابة:

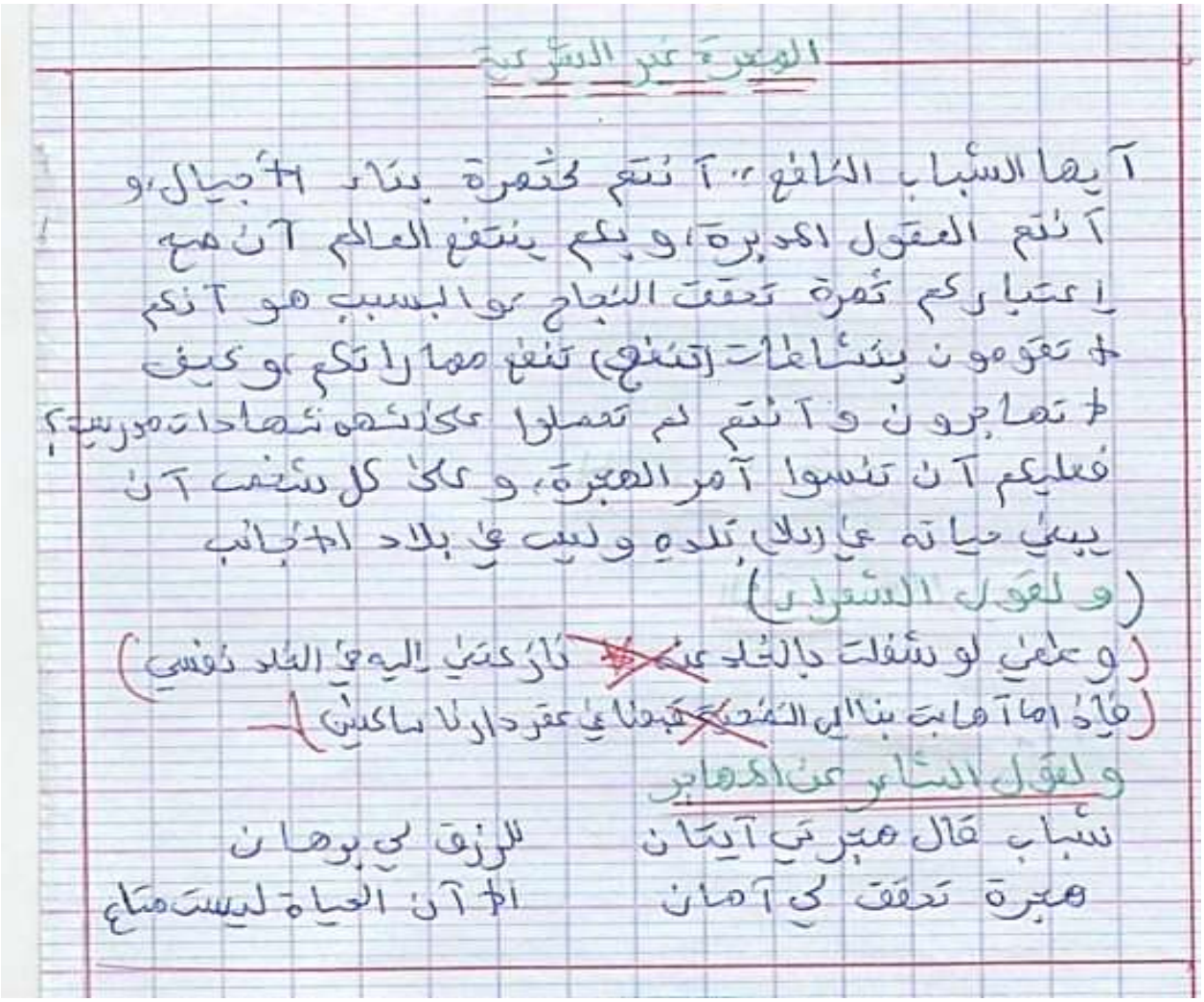
الخطأ	الصواب	نوعه: إملائي
ضلت حظور ظربت	ظلت حضور ضربت	أخطاء في رسمالحروف
الإجتماعية الإنزلاق	الاجتماعية الانزلاق	أخطاء في كتابة همزة الوصل قطعاأوهمزة القطع وصلاً
نكن احترام، وتقدير	نكن احتراماً، وتقديراً	أخطاء في التنوين
عالقة في مكان الحدث	عالقة في مكان الحادث	تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير.
ابنت السيد وفجأتن	ابنة السيد وفجأة	أخطاء في كتابة التاء المربوطة مفتوحة
أين رغبتكم في الحياة	أين رغبتكم في الحياة ؟	إهمال الاستفهام أثناء الكتابة.
القرأة	القراءة	أخطاء في كتابة الهمزة.

الخطأ	الصواب	نوعه: صرفي
ومن واجب التلاميذ احترام معلمه	ومن واجب التلاميذ احترام معلمهم.	أخطاء في إبدال الضمائر.
تخرج الكثير من الشباب الطالبون	تخرج الكثير من الشباب، والطلاب.	أخطاء في التثنية والجمع.
ذهب القطة	ذهبت القطة	أخطاء في تذكير و التأنيث.
اشتمام القطة قدر الاستطاع	شم القطة قدر المستطاع	أخطاء في اشتقاق صيغة الكلمة.
مستقيضاً	مستيقظاً	القلب المكاني.
يقوم المسلمين	يقوم المسلمون	أخطاء في صيغة الجمع المذكر السالم.

الخطأ	الصواب	نوعه: دلالي
تخبش القطة	تخدش القطة	توظيف اللهجة العامية.
أصبح المجتمع مهدداً . . . . . بسبب استخدام المواد الكيمياوية بكثرة	أصبح المجتمع مهدداً بالموت بسبب استخدام المواد الكيمياوية بكثرة.	عدم إتمام الفكرة.
تأثير اللّعبة عليها التي عملت لها غسيل الدماغ، وتركتها لا تفكر في شيء إلا الانتحار	أثرت اللّعبة في نفسية الطفلة، مما أدّى بها إلى التفكير بالانتحار.	أخطاء في الأسلوب.
في الجزائر، غيرها من الولايات	في الجزائر، وغيرها من الولايات	عدم توظيف أدوات الربط في السياق المناسب.

الملحق(5):

نموذج ورقة المتعلم:



الهجرة عبر السكرية

أيها الشباب الطامح، أنتم ثمرة بناء الأجيال، و أنتم العقول المدبرة، و بكم ينتفع العالم آن مع إعتباركم ثمرة تحقق النجاح و السبب هو أنكم تقومون بنشاطات (تنفع) تنفع مهاراتكم و كيف تهاجرون و أنتم لم تعملوا بكل شهادات موريس؟ فعليكم آن تنسوا آمر الهجرة، و على كل شخص آن يبني حياته في (بلاد) بلده وليس في بلاد الأجانب

(و لقول الشاعر)

(لو علمي لو شغلت بالخلد عني ~~نازعتني~~ إليه في الخلد نفسي)

(فإذا ما آهابت بنا الريح ~~هبطنا~~ في مقر دارنا ماكثين)

و لقول الشاعر عن الهجرة

شباب قال مبرتي آيتان ... للرزق ي برهان

هجرة تحقق لي آمان ... آن الحياة ليست متاع

الملحق(6):نموذج استبيان للمعلم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب واللغـــات

قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة ابن خلدون–تيارت–

الأستاذ(ة) الفاضل(ة):

أضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يهدف إلى التعرف على التغذية الراجعة لدى أساتذة اللغةالعربية، والذي يدخل ضمن إعداد أطروحة الدكتوراه في تخصص تعليمية اللغة العربية، الموسومة بعنوان : "أثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء اللغوي للمتعلم في ظل البيداغوجيات الحديثة مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا"، والمطلوب منكم الإجابة على كل بنود الاستبيان، وذلك بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة، وأؤكد لكم أن إجابتكم ستحظى بكل السرية، والكتمان، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وفي الأخير تقبلوا مني أسمى عبارات التقدير، والاحترام.

اسم المدرس(ة):.....

الولاية.....**البلدية:**.....

الجنس: ذكر أنثى

الخبرة المهنية:

المحور الأول:	**نعم**		**لا**	
1-هل لديك فكرة مسبقة حول التغذية الراجعة؟				
2-هل تفهم التغذية الراجعة بأنها عملية تقويمية؟				
3-هل تصحح أخطاء المتعلم عندما يخطئ؟				
4-هل تتأكد من فهم المتعلم للدرس؟				
المحور الثاني:	**دائماً**	**أحيانا**	**لا**	
5-تؤثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء القرائي				
6- تؤثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء الاستماعي				
7-تؤثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء الشفهي				
8. تؤثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء الكتابي				
المحور الثالث:	**نعم**		**لا**	
9-هل:توظف التغذية الراجعة في بيداغوجيا المشكلات؟				
10-هل توظف التغذية الراجعة ببيداغوجيا الخطأ؟				
11- هل توظف التغذية الراجعة ببيداغوجيا الإدماج؟				
12- هل توظف التغذية الراجعة ببيداغوجيا المشروع؟				
المحور الرابع:	**نعم**		**لا**	
13-هل تستخدم التغذية الراجعة في درسك؟				
14-هل أنت متحكم في نظام التغذية الراجعة عمليا؟				
15-قدر مستوى التحكم	**ممتاز**	**جيد**	**متوسط**	

16- هل يؤثر غياب التغذية الراجعة على أداء المتعلم؟	**نعم**		**لا**
17- هل تستخدم التغذية الراجعة قبل الدرس؟			
18- هل تستخدم التغذية الراجعة أثناء الدرس؟			
19- هل تستخدم التغذية الراجعة في نهاية الدرس؟			
20- هل تستخدم التغذية الراجعة في جميع مراحل الدرس؟			
المحور الخامس	**دائماً**	**أحياناً**	**لا**
21- تستخدم التغذية الراجعة اللفظية في درسك.			
22- تستخدم التغذية الراجعة المكتوبة في درسك.			
23 تستخدم التغذية الراجعةالفورية الآنية في درسك.			
24- تستخدم التغذية الراجعة المؤجلة في درسك.			

25- ما هي المقترحات التي تراها مناسبة لتحسين الأداء اللغوي وفق نظام التغذية الراجعة؟

.....

26- ما هي الصعوبات التي تعترضك أثناء محاولتك إفهام المتعلم الدرس؟

.....
.....
.....
.....

الملحق(7):نموذج بطاقة ملاحظة

بطاقة ملاحظة الأداء اللغويللمتعلمين:

صممت البطاقة لملاحظة الأداء اللغوي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط انطلاقا من الإطار النظري للبحث، والتي تهدف إلى ملاحظة أداء المتعلمين باستخدام التغذية الراجعة، وبدون استخدام المعلم التغذية الراجعة، هناك أربع مهارات لغوية، وهي:

-مهارة الاستماع.

-مهارة التحدث.

- مهارة القراءة.

- مهارة الكتابة.

وتم الاقتصار في البطاقة على ثلاث مهارات أساسية، باعتبار أن مهارة الاستماع من الصعب ملاحظتها، وقياسها نظرا لما تتطلبه من وسائل، وإمكانات، وتتضمن كل مهارة مجموعة منالفئات الفرعية، يتم رصدها بملاحظة المتعلمين أثناء الأداء اللغوي.)

المدرسة: مدرسة الأمير عبد القادر التاريخ: .....

القسم: ..... الوقت: .....

القراءة والاستماع الأخطاء	رصدت تكرارها	نوعها	لم ترصد
-الأخطاء الصوتية 1-خطأ فيتقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير 2-خطأ في تفخيم حرف مرقق 3-خطأ في عدم التمييز بين الحروف أثناء نطقها. 4-خطأ في التنغيم.			
الأخطاء النحوية. 5-خطأ في المجرورات 6-خطأ في المفعول به 7-خطأ في المضاف إليه. 8-خطأ في الفاعل 9-خطأ في اسم كان وخبرها 10-خطأ في المبتدأ، والخبر 11-خطأ في الصفة. 12-خطأ في الفعل المضارع. 13-خطأ في اسم إنّ.			
-الأخطاء الدلالية 14-خطأفي نطق كلمة منافية للسياق.			

15-خطأ في نطق كلمة مشابهة لكلمةاخرى 16-خطأ في عدمنطق بعض الكلماتفي الجملة. 17-خطأ في التلعثم(تكرار نطق الحرف الواحد في الكلمة			

مهارة التحدث:	رصدت تكرارها	نوعها	لم ترصد
الأخطاء الصوتية. 18-خطأ في تمييز الحروف 19-خطأ في تفخيم حرف مرقق أو ترقيق حرف مفخم. 20-خطأ في تكرار نطق الحرف الواحد في الكلمة. 21-خطأ في جهر المهموس ، همس المجهور. 22-خطأ في تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير.			
الأخطاء النحوية. 23-خطأ في المجرورات 24-خطأ في الفعل المضارع، و الفاعل. 25-خطأ في المضاف إليه. 26-خطأ في اسم كان ، وخبرها. 27-خطأ في الصفة.			
الأخطاء الدلالية: 28-خطأفي توظيف اللهجة العامية 29-خطأ في عدم إتمام الفكرة. 30-خطأ في عدم توظيف أدوات الربط في السياق المناسب			

31-خطأ في تكرار في الأسلوب. 32-خطأ في نطق كلمة منافية للسياق.			
الأخطاء الصرفية 33-خطأ في إبدال الضمائر			
مهارة الكتابة **الأخطاء**	**صدت كرارها**	**نوعها**	**لم ترصد**
الأخطاء الصرفية 34-خطأ في إبدال الضمائر. 35-خطأ في التثنية والجمع. 36-خطأ في تذكير و التأنيث. 37-خطأ في اشتقاق صيغة الجمع. 38-خطأ في القلب المكاني. 39-خطأ في صيغة الجمع المذكر السالم			
الأخطاء الإملائية. 40-خطأ في رسم الحروف 41-خطأ في كتابة همزة الوصل قطعاأوهمزة القطع وصلاً 42-خطأ في التنوين 43-خطأ في تقصير صائت طويل أو إطالة صائت قصير. 44-خطأ في كتابة التاء المربوطة مفتوحة . 45-خطأ في إهمال الاستفهام أثناء الكتابة. 46-خطأ في كتابة الهمزة.			
الأخطاء الدلالية. 47-خطأ في توظيف اللهجة العامية. 48-خطأ في عدم إتمام الفكرة.			

49-خطأ في الأسلوب. 50-خطأ في عدم توظيف أدوات الربط في السياق المناسب.			

الملحق(8):

المصطلحات ومعناها

التغذية الراجعة: تزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء، وإذا كان بحاجة إلى تعديل، أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، فعملية تزويد الفرد بالبيانات الضرورية عن سير أدائه تعد خطوة إرشادية تزيد من فاعلية الأداء في المستقبل

السبرنطيقاك:هي الدراسة العلمية للرسائل، وميكانيكات (آليات) التنظيم، والتحكم، خاصة تلك التي تتضمن التغذية الراجعة(المرتدة) سواء كانت هذه الآليات موجودة في الأجهزة، والمعدات، أم الإنسان.

أسلوب التعلم:مصطلح يشير إلى مجموعة من الطرق، والعادات التي اعتاد الفرد على استخدامها في حل المشكلات، وفي عمليات التفكير من أجل التعلم.

الطريقة السقراطية:نسبة إلى سقراط

الفلسفة الواقعية:وتعني الواقعية الأحداث والأشياء الموضوعية والعالم بما فيه من علاقات وروابط وعمليات.كما تعني الحقائق التي ثبتت صحتها في الواقع.

الفلسفة الطبيعية:الفلسفة الطبيعية" على ما نطلق عليه اليوم "العلوم الطبيعية" الدراسة العلمية التي قدّمهاإسحاق نيوتن، و التي تعرف باسم الأصول الرياضية للفلسفة الطبيعية.

الحافز: هو نشاط داخلي في الكائن الحي أو في عضو من أعضائه تجعله مهيأ للاستجابة لمثير معين.

التلقين: طريقة يعتمد عليها في نقل الأفكار، والمعلومات إلى الأخرين، ترتبط بالمفهوم القديم للمنهج الذي يعتبر المعلم ناقلا للمعرفة، والمتعلم مستقبلاً لها، لازالت شائعة في العملية التعليمية رغم النقد الموجه لها.

العادة : ما يعتاده الإنسان ويصبح مألوفًا عنده لكَثره التَّكرار، ما يكتسب بالممارسة

التعزيز: هو حدث من أحداث المثير، إذا ظهر في علاقة زمنية ملائمة مع استجابة معرفية أو وجدانية أو حركية ،فإنه يميل إلى المحافظة على قوة هذه الاستجابة أو زيادة هذه العلاقة بين المثير ومثير أخر.

الاستجابة: تشير الاستجابة إلى المشاركة الايجابية من قبل المتعلم، وتلب ذلك مستوى أعلى من مجرد الاهتمام بظاهرة معينة، أو نشاط معين، بحيث تتطلب الاستجابة التفاعل مع الموقف، ومثالاً على ذلك: يؤدي واجبا دراسياً، أو يشارك في الحوار.

النظرية السلوكية:يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك الانساني عبارة عن مجموعة من العادات، التي يتعلمها الفرد، ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة.

الضبط الذاتي: هو أسلوب لتغيير السلوك.

بيداغوجيا: مجموعة الوسائل المستعملة لتحقيق التربية، أو هي طرق التدريس، والأسلوب أو النظام الذي يتبع في تكوين الفرد.

المحتوى التعليمي:يفهم المحتوى بأنّه نظام واضح، ودقيق من المعارف، والقدرات، والمهاراتوالقناعات، والمواقف، والسلوك.

مهارات التدريس: هو الآداء الذي يقوم به المعلم، القائم على السهولة، والدقة، والفهم لما يكتسبه.

الاكتساب:زيادة أفكار الفرد أو معلوماته، أو تعلمه أنماطاً جديدة للاستجابة، أو تغير أنماط استجاباته القديمة.

القياس:عملية يقدّر بها أداء المتعلم بالنسبة لخاصية معينة، باستخدام اداة ملائمة، أو مقياس مناسب،يعبر عن القياس بقيمة رقمية.

التقويم: هو عملية تقرير قيمة الشيء أو كميته، وهدف التقويم هو الحكم الموضوعي على العمل المقوم، صلاحاً، وفسادا، نجاحاً، وفشلاً بتحليل للمعلومات المتيسرة عنه، وتفسيرها في ضوء العوامل، والظروف التي ن شأنها أن تؤثر على العمل.التقويم هو عملية وزن، وقياس تتضح بها عوامل النجاح، ودواعي الفشل، أي أن التقويم عملية جمع المعلومات عن ظاهرة ما.وتصنيف هذه المعلومات أو البيانات وتحليلها.

التقييم:" العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس بهدف إصدار حكم على الخاصية أو السمة أو القدرة المقاسة، وتكون نتائج التقييم كمية، وكيفية".

الوسائل الحديثة:كل أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم، والتعلم، وتوضيح معاني كلمات المدرس، أو شرح الأفكار، أو تدريب التلاميذ على المهارات، أو تعويدهم على العادات، أو تنمية الاتجاهات، أو غرس القيم فيهم.

تعبير: ترجمة الأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد مشافهة، وكتابة، بطريقة منظمة، ومنطقية مصحوبة بالأدلة، والبراهين التي تؤيد أفكاره، واراءه اتجاه موضوع معين–أو مشكلة معينة.

الأداء: ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، ويستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة.هذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرة الفرد على اداء عمل ما.

اللّغة:"الذخيرة المخزونة في عقول الناطقين، والتي تمكنهم من إنتاج الكلام، وفهمه.

الاختبارTest: : موقف عملي تطبيقي، يوضع فيه التلاميذ للكشف عن العارف، والمعلومات، والمفاهيم، والأفكار، والأداءات السلوكية، التي اكتسبوها خلال تعلمهم لموضوع من الموضوعات، أو مهارة من المهارات في مدة زمنية معينة.

الكفاءة: هي امتلاك المعلم مجموعة من المعارف، والمهارات، والقدرات، والمفاهيم، والاتجاهات.

القدرة: القوة التي تمكن من اداء فعل جسمي أو عقلي.

المهارة:حذق أو براعة وخاصة في استخدام اليدين.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

كلمة شكر

إهداء

مقدمة .....أ

الفصل الأول: التغذية الراجعة

1- مفهوم التغذية الراجعة 2

أ-عند العرب.....2

أ-1-التعريف اللغوي والاصطلاحي للتغذية الراجعة.....2

ب-عند الغرب.....5

2-نشأة التغذية الراجعة.....8

أ- عند الغرب القدامى.....8

ب- عند الغرب المحدثين.....11

ج- عند العلماء العرب القدماء.....22

د-عند العرب المحدثين.....23

3-دور التغذية الراجعة في الجانب الحياتي والتعليمي.....25

3-1-أنواع التغذية الراجعة.....26
3-2-أهمية التغذية الراجعة.....37
وظائف التغذية الراجعة:.....38
3-4-خصائص التغذية الراجعة:.....39
3-5-شروط استخدام التغذية الراجعة:.....40
3-6-مبادئ التغذية الراجعة: 41
3-7-أبعاد التغذية الراجعة:.....42
3-8-مصادر التغذية الراجعة:.....42
4-المكونات الرئيسة لتغذية راجعة عالية الجودة:..... 43
5-التغذية الراجعة و التـقــويم:..... 44
5-1التقويم:.....44
5-2التقويم والمصطلحات الأخرى:..... 45
6-علاقة التغذية الراجعة بأنواع التقويم:..... 47
6-1-علاقة التغذية الراجعة بأدوات التقويم:.....49
6-2-التغذية الراجعة والوضعيات التعليمية.....51
خلاصة الفصل 52

الفصل الثاني: الأداء اللغوي و التغذية الراجعة:

تمهـــيد.....54
1.الأداء اللغوي.....56
1.1 مفهوم الأداء 56
أ- التعريف اللغوي والاصطلاحي للأداء: 56
ب-التعريف الإجرائي للأداء 57

2.1 مفهوم اللغة : 57
أ. اللغة في المعنى اللغوي: 58
ب.التعريف الاصطلاحي للغة.....59
ج.اللغة من الناحية الاجتماعية.....59
د.اللغة من الناحية الفكرية: 60
هـ.اللغة من الناحية النفسية.....60
3.1. أهمية اللغة: 61
2. مستويات اللغة العربية.....62
1.2المستويات اللغوية :(الوظيفية..... 63
1.1.2-المستوى الصوتي: 63
2.1.2.المستوى الصرفي.....63
3.1.2.المستوى النحوي.....64
4.1.2.المستوى الدلالي..... 65
5.1.2المستوى الكتابي.....66
2.2المستويات اللغوية الموضوعية: (المهارات اللغوية): 67
1.2.2 مفهوم الاستماع.....70
أ. لغة 70
ب.اصطلاحا: 70
1.1.2.2.أهمية الاستماع.....71
2-2-1-2 علاقة الاستماع بالمصطلحات المجاورة: 73
2-2-1- 3 أنواع الاستماع 74
2-2-1-4مهارات الاستماع.....74

5.1.2.2 مكونات عملية الاستماع: 75
6.1.2.2 خطوات تدريس الاستماع..... 76
2-2-2-مهارة التحدث(الكلام أوالنطق)..... 77
1.2.2.2.مفهوم التحدث..... 78
.لغة: 78
.التحدث في المعنى الاصطلاحي 78
2.2.2.2عناصر التحدث: 79
3.2.2 مهارة القراءة: 79
1.3.2.2 مفهوم القراءة..... 80
لغة: 80
اصطلاحا 81
2.3.2.2مكونات فعل القراءة 84
3.3.2.2أنواع القراء 85
أ-القراءة الصامتة: 85
أ-1.أهداف القراءة الصامتة..... 86
ب-القراءة الجهرية: 87
ب-1.مفهوم القراءة الجهرية..... 87
ب-2. أهداف القراءة الجهرية 88
ج- القراءة المسموعة ومزاياها: 89
هـ-القراءة الموسعة..... 89
و-القراءة السريعة: 90

و-1 أهميتها: 90
ز-القراءة التصحيحية.....91
القراءة التفاعلية.....91
4.3.2.2 عوامل الاستعداد للقراءة : 91
5.3.2.2 مهارات القراءة: 91
6.3.2.2 كيفية معالجة الأخطاء في القراءة 93
4.2.2-مهارة الكتابة.....93
1.4.2.2مفهوم الكتابة.....94
أ.لغةواصطلاحا:.....95
2.4.2.2أهمية الكتابة: 95
3.4.2.2.القواعد اللغوية.....96
4.4.2.2 طبيعتها.....96
أغراض تدريسها.....96
6.4.2.2 طرائق تدريس القواعد اللغوية: 96
1.6.4.2.2الطريقة الاستقرائية.....97
2.6.4.2.2 طريقة النصوص الأدبية.....97
1.5.2.2مفهوم التعبيـــر.....97
2.5.2.2.أنواع التعبير: 99
3.5.2.2. معايير جودة التعبير الكتابي: 100
4.5.2.2أهمية التعبير.....101
5.5.2.2 صعوبات تدريس التعبير.....103
معايير، ومؤشرات تصحيح التعبير الكتابي.....104

3. مكونات المهارة 104
4.المهارات اللغوية وتكاملها: 105
5.أدوات قياس الأداء اللغوي.....110
6علاقة التغذية الراجعة بالمهارات اللغوية.....112
خلاصة الفصل.....119

الفصل الثالث: التغذية الراجعة، والبيداغوجيات الحديثة

تمهيـــد.....121
1-البيداغوجيات الحديثة.....125
أ-البيداغوجيا.....125
أ-1 مفهومها.....125
*المعنى اللّغوي، والاصطلاحي لكلمة" بيداغوجيا" 125
ب-مفهوم الحداثة.....126
ب.1. لغة، واصطلاحا.....126
أ-2 البيداغوجيا، ونشأتها.....127
2-علاقة البيداغوجيا بالديداكتيك.....128
3-أوجه التشابه والاختلاف بين البيداغوجيا و الديداكتيك.....128
4-أنواع البيداغوجيات الحديثة.....129
4-1 بيداغوجيا حل المشكلات.....129
4-1-1 الوضعية المشكلة: 130
4-1-2الفرق بين التعلم التقليدي والتعليم بالمشكلات.....131
4-1-3خصائص المشكلة.....132
4-1-4الوضعية المشكلة، والفعل التعليمي: 132

4-1-5خطوات حل المشكلة: 131
4-1-6مكونات الوضعية.....134
4-2 مفهوم الإدماج: Mainstreaming.....134
أ-في المعنى اللغوي والاصطلاحي.....133
4-2-1بيداغوجيا الإدماج 134
4-2-2 أهداف بيداغوجيا الإدماج 135
4-2-3وضعية التعلم الإدماجية: 136
4-2-4 وضعية تقييم إدماجية.....136
4-2-5-أنواع الإدماج 136
4-3-مفهوم الخطأ.....140
أ-لغة واصطلاحا: 140
4-3-1-بيداغوجيا الخطأ: 142
4-3-2-مبادئ بيداغوجيا الخطأ: 144
4-3-3-أسباب الوقوع في الخطأ 145
4-3-4-أنواع الأخطاء.....145
4-4-1بيداغوجيا الفارقية: 146
4-4-2 أنواع الفروق الفردية : 149
4-4-3أهداف البيداغوجيا الفارقية 149
4-5بيداغوجيا المشروع 150
4-5-1مفهوم بيداغوجيا المشروع 150
4-5-2التعلم بالمشروع 151
4-5-3مراحل بيداغوجيا المشروع: 151

4-5-4أنواع المشاريع.....152
4-5-5مزايا بيداغوجيا المشروع: 152
4-5-6أقطاب المشروع البيداغوجي.....152
4-5-7شروط بيداغوجيا المشروع.....153
4-5-8دور المعلم في بيداغوجيا المشروع: 153
4-6المقاربة بالكفاءات.....154
4-6-1مفهوم المقاربة.....154
أ-لغة واصطلاحا.....154
4-6-2مفهوم الكفاءة و الكفاية: 155
4-6-3الخلفية المرجعية للمقاربة بالكفاءات.....161
5-علاقة التغذية الراجعة بالمقاربات البيداغوجية.....169
6-أنواع الكفاءات حسب فترات التعلم.....175
6-1- الكفاءة، و المصطلحات المتصلة بها: 176
6-2-الفرق بين الكفاية اللغوية، والكفاية التواصلية: 179
6-3-خصائص الكفاءات: 181
6-4-مميزات الكفاءة.....181
6-5-علاقة التغذية الراجعة بالبيداغوجيات الحديثة.....181
خلاصة الفصل.....190

الفصل الرابع: دراسة ميدانية

أ-بطاقة الملاحظة.....192
1: مفهوم الملاحظة.....192
1-1: أدوات الملاحظة.....192

2- تصميم الدراسة.....192
3- منهجية الدراسة الميدانية.....193
4أدوات الدراسة.....193
4-1عينة الدراسة.....193
5- إجراء الدراسة.....193
6-المحتويات الدراسية المحددة للتجربة الميدانية 194
6-1عرض نتائج الدراسة.....195
6-2مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.....216
6-3التغذية الراجعة، وتطبيقاتها في الأنشطة اللّغوية.....217
6-4التغذية الراجعة وتطبيقها في الوضعية الإدماجية.....224
الاستبيان:.....230
1-مفهوم الاستبيان.....230
2- الاستبيان والمصطلحات المرادفة له.....230
3-أنواع الاستبيان.....232
3-1عينة الدراسة.....233
3-2إجابات الاستبيان المقبولة، والملغاة.....234
3-3المؤسسات التعليمية.....234
3-4خصائص العينة وفق متغير الخبرة المهنية.....235
3-5خصائص العينة وفق متغير الجنس.....235
4-منهجية الدراسة.....235
5-الأدوات الإحصائية.....235
6-عرض نتائج الاستبيان.....236

6-1-مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.....246
6-2الاستنتاجات.....247
-الخاتمة.....248
-التوصيات.....250
قائمة المصادر والمراجع.....252
-الملاحق.....269
الفهرس.....310-301

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر **التغذية الراجعة** في تحسين الأداء اللغوي في ظل البيداغوجيات الحديثة للتلاميذ ثم مقارنة نتائج أداء التلاميذ دون استخدام المعلم حيث تم تطبيقها على عينتين من تلاميذالسنة الرابعة متوسط (أنموذجا) و تم الاختيار بطريقة عشوائية، **العينة الأولى**: تلقت تغذية راجعة مستمرة (لفظية ومكتوبة) أما **العينة الثانية**فلم تتلق أي تغذية راجعة.

بلغ حجم عينة البحث 64 فرد (تلميذ وتلميذة) موزعين على قسمين، بمدرسة الأمير عبد القادر، بوادي رهيو (ولاية غليزان). بدأت تجربة البحث مع انطلاق الدراسة في الفصل الأول، وانتهت بنهاية الفصل الثاني، حيث تعرضت المجموعة التجريبية إلى التغذية الر**اجعة اللفظية، والمكتوبة المستمرة** في جميع مراحل الدرس، و بلغ عدد الحصص 03 حصص قبل استخدام التغذية الراجعة، و06 حصص أثناء استخدامها.

ومن جهة أخرى اعتمدنا في هذا البحث على استخدام بطاقة الملاحظة للتلاميذ، واستبيان لسبر أراء الأساتذة حول مفهوم التغذية الراجعة، ومدى درايتهم بها. وتوصلت إلى مجموعة من الملاحظات وهي كالآتي:

- الأغلبية الساحقة من الأساتذة لديهم فكرة حول التغذية الراجعة.
- أغلب الأساتذة يرون بأنّ التغذية الراجعة تؤثر أحياناً في تحسين الأداءات اللّغوية.
- إجماع الأساتذة على أن التغذية الراجعة توظف في البيداغوجيات الحديثة.
- لا يستخدم الأساتذةالتغذية الراجعة في جميع مراحل الدرس.
- استخدام الأساتذة التغذية الراجعة اللفظية أكثر من استخدام التغذية الراجعة المكتوبة.
- استخدام الأساتذة للتغذية الراجعة الفورية أكثر من التغذية الراجعة المؤجلة.
- تؤثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء الاستماعي، والقرائي.
- تؤثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء الشفهي.

يمكن القول أن التغذية الراجعة تؤثر ايجابا في تحسين الأداء اللغوي لدى التلاميذ وبالتالي تشكل بديل أفضل لطرق التدريسية الكلاسيكية.

Résumé:

Le but de cette étude était de savoir l'effet du retour d'information sur l'amélioration des performances langagières chez les écoliers, puis de comparer les résultats des performances des élèves sans faire appel à l'enseignant. Nous avons appliqués la dite méthode sur deux échantillons de la quatrième année (moyenne). (Verbale et écrite) et le deuxième échantillon n'a reçu aucun retour.

Notre échantillon de recherche composait de 64 personnes (étudiants et étudiants) divisées en deux parties, de l'école du prince Abdul Qadir, à Oued Rahiou (Wilaya de Relizane). L'expérience a commencé avec le début de l'étude au premier semestre et s'est terminée à la fin du deuxième semestre. Le groupe expérimental a fait l'objet de commentaires verbaux et écrits tout au long de la leçon: 30 cours avant l'utilisation du retour d'expérience et 60 lors de son utilisation.

D'autre part, nous nous sommes basés sur l'utilisation de la carte des observations pour les élèves et d'un questionnaire pour explorer les points de vue des enseignants sur le concept de feedback et sur l'étendue de leurs connaissances. Nous nous sommes arrivés à un ensemble d'observations sont les suivantes:

- La grande majorité des professeurs ont une idée de la rétroaction ;
- La plupart des enseignants pensent que les retours d'informations affectent parfois l'amélioration des performances linguistiques ;
- Consensus des enseignants sur le fait que les commentaires sont utilisés dans les pédagogies modernes.
- Les enseignants n'utilisent pas les commentaires à toutes les étapes de la leçon.
- Les enseignants utilisent davantage les commentaires verbaux que les commentaires écrits.
- Les enseignants utilisent les commentaires immédiats plutôt que les commentaires différés.
- La rétroaction affecte l'amélioration des performances d'écoute et de lecture.
- La rétroaction affecte l'amélioration des performances verbales.

A l'issu, nous pouvons dire que la méthode d'enseignement par feedback a un effet positif sur l'amélioration des performances linguistiques des écoliers et constituent donc une meilleure alternative qu'aux méthodes d'enseignement classiques**.**