الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي ولبحث العلمي

جامعة محمد بـــوضياف - المسيـــلة -

كلية الآداب و اللغات

القسم :اللغة و الأدب العربي

ميدان: اللغة والأدب العربي

الفرع: دراسات لغوية

التخصص: لسانيات عامة

رقم : 125081176

مذكرة مكملة مقدمة لنيل شهادة الماستر أكاديمي

إعداد الطالبة: أمباركة طويري

تحت عنوان :

تقويم أخطاء الكتاب المدرسي

السنة الخامسة أنموذجا

تاريخ المناقشة: 2017/05/22

لجنة المناقشة:

د/ عبد الصمد لميش	جامعة :المسيلة	رئيسا
د/زلاقي حورية	جامعة : المسيلة	مشرفا ومقررا
د/ عرباوي محمد	جامعة :المسيلة	مناقشا

السنـــة الجامعيـــة:2016 /2017

شكر وعرفان

الحمد لله على سائر نعمه وعلى فضله العظيم أن وفقني وقدرني على إتمام هذا العمل

و الصلاة والسلام على أشرف الخلق سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الأطهار.

يشرفني أن أتقدم بخالص العرفان والتقدير إلى المشرفة الدكتورة الموقرة

والأستاذة الفاضلة زلاقي حورية

كما لا يفوتني أن أشكر زملائي دفعة الماستر ميدان اللغة والأدب العربي

وكل من قدم لي يد المساعدة من قريب أو بعيد

وأتقدم بعميق الشكر والاحترام إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة

على قبولهم و تكرمهم بتقييم هذا البحث.

مباركة

إهـــــداء

أهدي ثمرة هذا العمل إلى من كللهما الله بالوقار

إلى من علماني العطاء دون انتظار المقابل إلى من تطلعوا

لنجاحي بنظرات الأمل والدي

إلى جميع العائلة دون استثناء كبيرا وصغيرا.

"اللـــــهم انفعنـــا بمـــا علمتنـــا وانفـــع غيرنـــا بعملنـــا"

مباركة

مقدمة

مقدمة:

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستهديه ونستغفره، من يهده الله فلا مضل له ومن يضلله فلا هادي له.

وبعد:

تعد اللغة العربية من أسمى اللغات وأقدسها، نظرا لما تحتله من مكانة مرموقة بين اللغات، لأنها اللغة التي أنزل بها القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿ **إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ** ﴾ يوسف 12 وهذا ما أعلى شأنها بين اللغات الأخرى، وجعلها محفوظة رغم تعاقب السنين، و هي اللغة الرسمية في الجزائر التي فرضتها في المدارس و المؤسسات التعليمية كلغة أولى، يحق للتلميذ الافتخار و الاعتزاز بلغته موجودة في الكتاب المدرسي باعتباره وسيلة من الوسائل الموجودة في محيطه الدراسي، و مرجعه الأساسي الذي يعتمد عليه في إثراء خبراته و رصيده المعرفي و يرجع إليه في المذاكرة و الامتحان باعتباره سجلا مطبوعا و ليس قولا مسموعا، فإنه بلا شك سيؤثر في جوانب مختلفة من حياته، فهو يقرأه و يتأثر بما فيه من أفكار و يحتفظ به ليعود إليه كلما أراد، و مع نفسه متى شاء و يرجع إليه في كل لحظة إذا أدركه النسيان لتذكر حقيقة من الحقائق أو حادثة من الحوادث أو معرفة من المعارف. ومن المشكلات المهمة التي أصبحت تشكل ظاهرة لافتة للانتباه هي وجود الأخطاء في الكتب المدرسية بجميع المستويات الدراسية خاصة الطور الابتدائي، وهذا ما استدعى منا الوقوف على هذه الظاهرة و دراستها، وقد وسمنا بحثنا هذا بتقويم أخطاء الكتاب المدرسي للغة العربية السنة الخامسة أنموذجا، حيث تطرقنا فيه إلى الأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي من خلال وجهة نظر الأساتذة المعلمين و التي يقع فيها التلاميذ نتيجة الأخطاء الموجودة في الكتاب المدراسي، مما يطرح الإشكالية التالية: هل تحظى الكتب المدرسية بالعناية الكافية من طرف أهل الاختصاص لتخرج في ثوب لائق بالمتمدرسين وكيف نفسر وجود الأخطاء فيها بمختلف أنواعها؟ وهل من طرق لمعالجتها وتقويمها؟

ويندرج تحت هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الفرق بين اللحن و الخطأ؟
- ما دور التقويم في العملية التعليمية؟
- ما هي أهمية الكتاب المدرسي و ما هي مواصفات الكتاب الجيد؟
- كيف تؤثر أخطاء الكتاب على مستوى تلاميذ؟ و كيف يمكن معالجتها؟

وقد وضعت لأسئلة الإشكالية المطروحة هذه الفرضيات:

- تقويم أخطاء الكتاب يؤدي إلى التعليم السليم و التحصيل المعرفي الجيد.
- أن يكون الكتاب المدرسي من بيئة التلاميذ و أن تتوافق محتوياته مع قدراتهم العقلية و ميولاتهم، و أن يكون خاليا من الأخطاء، وهذا يجعل الكتاب جزءا من التعلم الصحيح.
- تؤثر الأخطاء كثيرا على التلاميذ فبالتعلم الخاطئ يتأثر التلاميذ بالأخطاء الذي يكتسبونه جرائها، و تكوين رصيد لغوي و معلوماتي خاطئ يشوه معارفهم و يجعلها متضاربة.

ولعل الدافع الأساسي الذي دفعنا إلى أن نختار هذا البحث هو حبنا للغة العربية و حرصنا على سلامتها و مجابهة كل ما يشوهها من أخطاء و الكشف عن أبرز الأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي و العمل على تنقيحها باعتباره المرجع الأول في العملية التعليمية.

ويستمد هذا البحث أهميته من كونه يكشف لنا عن الأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي و تأثيرها على التلاميذ باعتبار هذه الفئة أكثر عرضة للأخطاء وأكثر تضررا بها بالإضافة إلى كون هذه السنة هي بوابة للعبور إلى المرحلة المتوسطة.

وقد استعنت بالمنهج الوصفي وبعض أدواته الإجرائية كالاستقراء و التحليل لإعداد هذا البحث، كما استخدمت المقارنة و الإحصاء.

يتدرج هذا البحث وفق خطوات علمية وخطة منهجية، تمثلت في مقدمة ومدخل وثلاثة فصول، وخاتمة، عالج المدخل الذي جاء تحت عنوان: اللغة العربية نشأتها وظهور اللحن فيها، عدة نقاط هامة تمثلت في نشأة اللغة، تعريف اللحن وأسباب وقوعه و ظهوره في العصور المختلفة.

أما الفصل الأول فجاء بعنوان: الخطأ اللغوي أهميته وأنواعه، وقد قسمته إلى ثلاث مباحث ففي المبحث الأول قمت بتعريف الخطأ وأهميته، أما في المبحث الثاني تطرقت إلى ذكر أنواع الخطأ و طرائق تحليلها أما المبحث الثالث فقد درست فيه مستويات الخطأ.
وقد ضم الفصل الثاني والذي حمل عنوان : التقويم وعلاقته بالقياس، أربع مباحث ففي المبحث الأول قمنا بتعريف التقويم أما المبحث الثاني فتناولت فيه أنواع التقويم وأدواته، أما في مبحثه الثالث فقد تعرضت فيه لأهمية التقويم وأهدافه، أما المبحث الرابع فقد درست فيه العلاقة بين القياس والتقويم.

أما الفصل الثالث فقد خصص للدراسة التطبيقية الميدانية، وقد احتوى القسم الأول على الجانب النظري لتبيان أهمية الكتاب المدرسي ومواصفاته الجيدة، أما الجانب التطبيقي يحتوي على دراسة الاستبيان في بيان أخطاء الكتاب المرسي وأثرها على التلاميذ.

و انتهى البحث بخاتمة لخصت فيها النتائج، وطرحت فيها بعض الاقتراحات.

واعتمد البحث على قائمة من المصادر والمراجع تنوعت بين الكتب و المقالات في بعض المجالات نذكر أهمها على سبيل المثال: "الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية" لـــــ "فهد خليل زايد"، و"اللغة بين التطور و فكرة الخطأ و الصواب" لـــ "كمال بشر" و"دراسات في اللسانيات التطبيقية" لـــ "أحمد حساني" و"الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي" لـــ "محمد أبو الرب" و"القياس والتقويم التربوي والنفسي" لـــ "صلاح الدين محمود علام" وغيرها من الكتب التي أعانتنا في هذا البحث.

إن الصعوبة الكامنة في البحث تتمثل في ما يلي:

نقص المراجع مما اضطررنا إلى الاستعانة ببعض الزملاء في جامعات أخرى، كما أن لضيق الوقت المحدد أثرا واضحا في أنجاز هذا البحث، إضافة إلى عراقيل بعض المؤسسات التربوية الخاصة منها صعوبة الحصول على الاستبيانات الموجهة للأساتذة المعلمين، وكذلك غياب الموضوعية في الإجابة عن أسئلة الاستبيان عند بعض الأساتذة حيث لاحظنا أن إجاباتهم كانت عشوائية، وهذا ما أدّى بنا إلى إيجاد صعوبة في تحليل النتائج المتحصل عليها.

ويبقى هذا الموضوع جزءا لا يتجزأ من مواضيع اللسانيات التطبيقية، والذي حاول إلقاء الضوء على بعض العناصر التي تمس هذا المجال، ولكل بحث نقائصه وعيوبه التي تحتاج إلى المراجعة و المتابعة اليومية، وإلى التغيير و التجديد في كل مرة، ولو ترك المجال للباحث لعاود بحثه مئات المرات دون الرضا التام عنه، ولكن الهدف يبقى هو محاولة البحث عن المعرفة ونقلها لمن يعرف قيمتها.

وما يبقى إلا أن أقدم الشكر الجزيل لكل من ساهم في دعم هذا البحث، وحثني على الاستمرار رغم العقبات، كما لا يفوتني في ختام هذه المقدمة من الاعتراف بالشكر الجزيل للأساتذة المشرفة " زلاقي حورية" التي أفادتني بنصائحها.

ولذلك نرجو أن يكون هذا البحث فاتحة لبحوث جديدة وقدوة لمحاولات صادقة نطمع أن ينهض بها من يأتي بعدنا ومن سار على الدرب وصل.

مدخل

1. نشأة اللغة العربية وأقسامها:

تؤلف اللغة العربية مع اللغات اليمنية القديمة و اللغات الحبشية السامية شعبة لغوية واحدة، يطلق عليها اسم الشعبة السامية الجنوبية، وذلك أن صلات القرابة التي تربطها بهذين الفرعين أقوى كثيرا من صلات القرابة التي تربطها بشعبة الشامية، كما وكان للقرآن الكريم فضلا في توسعها وانتشارها خارج شبه الجزيرة العربية، حيث رفع منزلتها وجعلها لغة الدين والدنيا.[1]

اللغة العربية نشأت في أقدم مواطن الشاميين أي ببلاد الحجاز ونجد، ويعود تاريخها، إلى بداية القرن الثاني للهجرة (2هـ) حيث نطقت بها في بادئ الأمر قبائل عربية ونتيجة الترحال الذي كان سمة من سمات العربي الساعي وراء الرعي والتجارة وكذلك تبادل المنافع ومجاورة القبائل لبعضها البعض و تجمعها في الحج و الأسواق والحروب الأهلية تولدت عنها جملة من اللهجات تباينت في بعض أصواتها ودلالاتها حسب الظروف البيئية التي كان ينزل فيها العربي، ومن هنا انقسمت اللغة العربية إلى:

- **العربية البائدة**: تشتمل على لهجات كانت تتكلم بها عشائر عربية تسكن شمال الحجاز ولتطرف هذه اللهجات في الشمال، وشدة احتكاكها باللغات الآرامية، وبعدها عن المراكز العربية الأصلية بنجد والحجاز، فقدت كثيرا من مقوماتها وصبغت بالصبغة الآرامية، وقد بادت هذه اللهجات قبل الإسلام، ولم يصل إلينا منها إلا بعض النقوش عثر عليها أخيرا ومن أجل ذلك تسمى أحيانا (عربية النقوش)[2].
- **العربية الباقية**: نشأت لغتهم في بلاد نجد والحجاز، ثم انتشرت في كثير من المناطق التي كانت تشغلها من قبل اللغات السامية والحامية ومنها تشبعت اللهجات السائدة اليوم

[1] - ينظر، علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، دار النهضة، مصر، ط1، 2000، ص 78.
[2] - نفسه، ص79 .

في بلاد نجد والحجاز واليمن وغيرها، وقد وصلت إلينا العربية الباقية عن طريق آثار العصر الجاهلي و القرآن الكريم و الحديث وآثار العصور الاسلامية المختلفة.[1]

كان اللسان العربي فصيحا بالسليقة التي فطر العرب عليها وانطبع حسهم اللغوي بها ولكنها لم تكن على منزلة واحدة،حيث إن المدار الفصاحة في معظمها سليمة واللغة العربية في عمرها الزمني ممتدة مع وجود الإنسان العربي القديم في الجزيرة، وما نعرف منها اليوم هي العربية الباقية التي نزل بها القرآن الكريم ودون بها الأدب العربي القديم وهذه اللغة التي وصلت إلينا هي اللغة العربية الفصيحة [2].

2. ظهور اللحن في اللغة العربية.

أ- تعريف اللحن لغة واصطلاحا

لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور: اللّحْنُ و اللّحَنُ و اللّحَانةُ ترك الصواب في القراءَةِ والنشيد، ونحو ذلك لحنَ، يلْحَنُ، لحناً، ولحوناً.

قال ابن عربي: اللحن بالفتح الفطنة وبالسكون خطأ في الكلام ففي قول عمر بن خطاب رضي الله عنه: " تعلموا اللحْنَ أي الخطأ في الكلام لتحترز و منه "[3].

اللحن ظاهرة لغوية عرفتها العربية منذ القديم، و وردت كلمة اللحن في اللغة العربية لستة معان منها الأخطاء في الإعراب و اللغة، و الغناء، والفهم والفطنة، والتعويض الإيماء و المعنى[4].

---

[1] - على عبد الوافي، فقه اللغة، ص79 .

[2] - نفسه، ص80.

[3] - ابن منظور، لسان العرب، تح، نخبة من العاملين بدار المعارف(عبد علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي)، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1119، مجلد5(العين،اللام)، باب اللام، جزء45، ص4014.

[4] - الشيخ محمد عبد الله ابن التمين، اللحن اللغوي واثاره في فقه اللغة، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل،الخيري دبي، ط1، 1429ه/2007م، ص17.

ومن معاني التي ورد بها اللحن كان مقصودها:

- **الغناء والتطريب**: بمعنى طريقة الأداء الصوتي، والتعبير بنغم الكلمة يخالف النغم المألوف في التخاطب بين الناس ومصدر المادة (اللحن) بسكون الحاء يقولون فلان لا يعرف لحن هذا الشعر أي لا يعرف مقاماته خاصة ولا يعي كيف يغنيه.
- **اللهجة الخاصة**: وفيها معنى الميل أيضا
- **التعريض والإيماء**: يقال لَحَنَ له يَلْحَنُ لحناً أي قال له قولاً يفهمه عنه ويخفي على غيره وهذا ما جاء به ابن فارس في قوله: "الكلام المروي به مزال عن جهة الاستقامة و الظهور"[1] ، وأصله أن تريد الشيء وتورِّيَ عنه بآخر من باب التعريض.
- **الفهم والفطنة**: يقال لحَنْتُ الكلام لحناً، إذا أفهمته وفطنته فلحن وهو عني بفتح الحاء في الماضي، أي الفهم والفطنة، كما يقال للمعنى و الفحوى، كما في قوله تعالى: ﴿ **وَلَتَعْرِفَنَّهُمْ فِي لَحْنِ الْقَوْلِ** ﴾ أي فحواه ومعناه.
- **الخطأ في العربية**: (أو ترك الصواب في القراءة والإنشاء) وفيه معنى الميل، لأنه عدول بالكلام عن جهة الصواب المعهود في الدلالة والإعراب أو التصريف أو الترتيب لأجزاء الجملة.

يقال:رجل لحّان ولحّانه بالتشديد فيهما ولحنّه تلحينا:"خطأ في الكلام"[2].

تعريف اللحن اصطلاحا:

خروج الكلام الفصيح عن مجرى الصحة في بنية الكلام أو إعرابه بفعل الاستعمال الذي يشيع أولا بين العامة الناس ويتسرب بعد ذلك إلى لغة خاصة[3] .

---

1 - عبد الفتاح سليم، اللحن في اللغة مظاهره و مقاييسه، الأدب للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر، 2006، ص ص6-8.

2 - نفسه، ص ص9-10.

3 - ماجد الصايغ، الأخطاء الشائعة وأثرها في تطور اللغة، ص25.

ب- أسباب الوقوع في اللحن:

يذكر أن اللحن قد ظهر في كلام الموالي و المتعربين في عهد النبي صلى الله عليه وسلم وعندما نبحث عن الأسباب نجد منها:

- **إختلاط الفصحى بغيرها من لغات الأمم و الأجناس:** نتيجة اتصال المتكلمين بها واختلاطهم فقد اختلطت العربية بغيرها باختلاط القبائل ممن يسكنون أطراف الجزيرة ولا شك أن هذا الاختلاط قد أحدث أثرا في كل اللغات وقد بدأ هذا الأثر ضئيلا في العربية، وحرص الخلفاء العرب على عدم امتزاجهم بغيرهم للحفاظ على نقاء الدم وعلى فطرة اللسان العربي ولكن سرعان ما تأثرت العربية بغيرها من الحبشيين و الرمانيين و الفارسيين[1].
- **إقدام كثير من الرواة على وضع الشعر واختلاقه:** لتأييد سياسة أو نصرة مذهب أو نيل مأرب أو مسامرة في مجلس الولاة والأمراء، وقد كانت جماعة من رواة الشعر يضيعون الشعر، ويقتفون المصنوع منه، وينسبونه إلى غير أهله ويقوم الناس بتداوله.
- **ومما ساعد على انتشار اللحن أيضا:**(وقوعه من ذوي الشأن) من الخلفاء والأدباء والوزراء والعلماء أو وقوعه في مجالسهم وسكوتهم عنه وهؤلاء قدوة لغيرهم، وصدور اللّحن عنهم يسبغ لغيرهم أمره ويفتح صدورهم لقبوله، وقد كان اللّحن من الطبقة العالية مشهوراً وقد تجاوز التخاطب والإشعار إلى قراءة القرآن، وهذا راجع إلى سوء التعلم والتعليم لدى جميع الناس.
- **تنازع النحاة في المسألة الواحدة:** بتعدد آرائهم في تخريجها مهما كان نصيب هذه المسألة من الورود وصحته اللغوية، وقد كان التنازع على الشدة بين علماء البصرة والكوفة، فكثرت الأدلة والحجاج بينهم وتباينت طرق التعليم وخاصة إعراب القرآن الكريم باختلافهم في القواعد، فهذا يؤدي إلى اللّحن وذلك بوجود علماء لغة يصوبون

---

[1] - عبد الفتاح سليم، اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه، ص ص16-24.

الفاسد ويقوون الضعيف، فأصبح لكثير من النحاة يتصرفون في العربية شكلا وصياغة دون مراعاة الضرر اللاحق بالمعنى[1].

ونجد كذلك من أسبابه: اشتغال غير العرب من العجم و الموالي بالعلم، أي أن العرب الفاتحون كان اشتغالهم بالسياسة وإدارة الدولة عن العلم وطلبه.

وكذلك إهمال النقط والشكل في اللغة العربية، حيث كانت سليقة العرب و سلامة لغتهم تغنيان عن نقط الحروف وشكلها، وحين دخلت الأمم الجديدة بدأ الفساد يدب في اللغة[2] .

ت- مظاهر اللحن عند العرب

تفشى اللحن في اللغة العربية منذ القديم في العصر الجاهلي وامتد معها حتى العصور اللاحقة له، وقد كان لشيوعه فيها عدة أسباب كما ذكرنا سابقا.

العصر الجاهلي:

تفشي اللحن في هذا العصر بسبب الأمية و غياب التدوين، وكذلك لم يكن للعرب قديماً قاعدة أو قانون يقيسون عليه كلامهم، وأما القياس عند الشاعر أو الخطيب الجاهلي هو الملكة اللغوية التي تكتسب بالتعلم، كما قال إبن خلدون: "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة الموجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم يتجدد واستعماله يتكرر إلى أن يصير ملكةً وصفةً راسخةً ويكون كأحدهم"[3] .

وعليه فإن غياب القواعد والقوانين التي تحكم وتقيد المتكلم ينتج عليه هفوات في اللسان وخطأ في التعبير. وبذلك تنجم عن هذا أخطاء كثيرة تبدأ بصرف وتنتهي بدلالة.

---

1 - عبد الفتاح سليم، اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه، ص ص 16-24.

2 - الشيخ محمد عبد الله بن التمين، اللجن اللغوي وآثاره في الفقه واللغة، ص39.

3 - ينظر، محمد عيد، في اللغة ودراستها، عالم الكتب، بيروت، ص67.

فتنشأ مجتمعات وقبائل خاصة لها دلائل ومدلولات جديدة بعيدة كل البعد عما تعرفت عليه الشعوب والقبائل السالفة.

ولهذا نجد لدال الواحد عدة مدلولات، ويرجع هذا إلى اختلال في المدلولات وتسمية الأشياء ومن هنا ينجم الخطأ ويشيع، وذلك لغياب المعيار أو القاعدة المتفق عليها،لأن السماع أحيانا يؤدي إلى الخطأ، فيطور من الصوت إلى الصرف إلى الدلالة.

العصر الإسلامي:

بدأ اللحن في أيام الإسلام الأولى خفيفاً، قليلا على ما يظهر، فقد لحن رجل في حضرة النبي – صلى الله عليه وسلم-فقال عليه الصلاة والسلام: " أرشدو أخاكم فإنه قدْ ظَلَّ"[(1)] ونفهم من هذا الحديث الشريف أن اللحن نوع من الظلالة، وأن تصويبه نوع من الإرشاد إلى الخير، وتصوييه مسؤولية الجميع، وهو نوع من الأمر بدليل قول صلى الله عليه وسلم : "أرشدوا أخاكم فإنه"[(2)].

وروي عنه صلى الله عليه وسلم- أنه قال:"أنا من قريش، ونشأت في بني سعد، فأنى لي اللَّحْن؟ "[(3)] فقريش تعتبر رمز الفصاحة والبلاغة العربية، وهي ملتقى الشعراء والخطباء، لذلك كانت لغة قريش الأفصح والأسلم ويقال أن أول لحن ظهر في البادية في قول أحدهم: هذي عصاتي والأصح هذي عصاي.[(4)]

العصر الأموي:

في العصر الأموي قويت الظاهرة اللحن و أصبح قضية خطيرة في هذا العصر، نتيجة انتشاره الواسع، ويروي عن أبي أسود الدؤلي أنه سمع قارئا يقرأ قوله تعالى: ﴿إن

[1] - تفسير الصحيحين، رواه أحمد ومسلم، ص30.

[2] - نفسه، ص32.

[3] - زهدي أبو خليل، تصويب الأخطاء اللغوية الشائعة، دار الثقافة، دوحة، ط1، 2003، ص26

[4] - بوهان فك، العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب:تر، رمضان عبد التواب، مصر ، مكتبة الخانجي،1980، ص36.

الله بريءٌ من المشركين ورسولهُ﴾[1] ، فقرأها بجر اللام، فهز في ذلك كثيراً، فكانت هذه الحادثة حافزاً على نقط اللغة العربية' وقد انحصرت الأخطاء الشائعة عند الموالي والعبيد في الحروف التي لم يتعودوا على نطقها في لغاتهم أو حتى على سماعها، واستبدالها بأخرى ألغوها.

مثل: نطق العين همزة كما في قول زياد النبطي لغلامه: " دأوتك، دعوتك/ تصنأ، تصنع" أو استبدال الحاء هاء، في قول مولي زياد: " أهدي لنا همار الوحش/ حمار الوحش"[2].

إن شيوع اللحن وتفشيه في اللغة العربية _والتي تعد أشهر اللغات السامية وأفصحها. كما أنها لغة القرآن الكريم الذي زكاها ورفع من شأنها- بات أمرا يهدد هذه اللغة، خاصة في أوساط الفئة المتعلمة، وفئة المثقفين خصوصاً، مما دفع باللسانيات التطبيقية إلى محاولة الحد من ظاهرة الأخطاء وتفاديها.

---

[1] - سورة التوبة، الأية3.

[2] - عبد العزيز مطر، لحن العامة، دار الكتاب العربي، القاهرة، ط1، 1998، ص32.

الفصل الأول

مفاهيم أساسية حول الخطأ اللغوي

المبحث الأول: مفهوم الخطأ وأهمية دراسته

المطلب الأول: تعريف الخطأ

على الرغم من المكانة التي تحظى بها اللغة العربية بين اللغات، إلا أنها تعاني من بعض الإختلالات التي أصبحت تعيق وتقف حاجزاً في تطورها، أهمها اللحن الذي سبق الحديث عنه. وقد أصبح الخطأ ظاهرة منتشرة بكثرة في المدارس بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة، حيث شغلت مشكلة الخطأ الكثير من الدارسين، وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلت، إلا أن الشكوى مازالت قائمة حول وقوع أبناء اللغة في الخطأ من خلال استعمالها في المواقف المختلفة.

ونظراً لهذا فيتطلب منا كدارسين تحديد مفهوم الخطأ ونوعه مع تبيان أسبابه.

1. **الخطأ لغة**:

خطأ: الخطأ و الخطاءُ ضد الصواب، وقد أخطأ وفي التنزيل: ﴿ **وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُم** ﴾

وأَخطأَ الطريق: عدل عنه.

وأَخْطَأَ الرَامي الغرض: لم يصبه

والخطأُ: ما لم يتعمد، والخِطىء ما تعمد، وفي الحديث قتل الخطإِ ديته كذا وكذا هو ضد العمد،وهو أن تقتل إنسانا بفعلك من غير أن تقصد قتله، أو لا تقصد ضربه بما قتلته به.

وأخطأ يخطِىءٌ إذا سلك سبيل الخطإِ عمداً و سهواً، و يقال خَطِىءَ بمعنى أخطأ وقيل خطِئَ إذا تعمد، وأخطأ إذا لم يتعمد [1]

ففي قوله تعالى: ﴿ **أَخْطَأْتُم بِهِ وَلَكِن مَّا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا**﴾[2]

[1] - إبن منظور، لسان العرب، مجلد2(الحاء والدال)، باب الخاء، جزء14 ،ص 1193.

[2] - سورة الأحزاب، الأية 05.

إذن قد أجمع على أن الخطأ عكس الصواب أي الخروج من الصحيح المعتاد سواء في القراءة أو الكتابة.

2. الخطأ إصطلاحاً:

تعددت تعاريف الخطأ بين القديم والحديث، الخطأ قديماً مرادف للحن مواز للقول في ما كانت تلحن فيه العامة والخاصة[1]والخطأ أخطاء، فالخطأ الإملائي: يعني قصور الطالب أو التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات،مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها[2] في حين يتمثل الخطأ اللغوي في قصور ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في الجملة.

أي إن الخطأ قد يكون في الصوت(كقول قائل: جِزْع النخلة وهو يعني جذعها)، وقد يكون في النحو وما أكثر أمثلته، وقد يكون في الصرف حين يقال تجرُبة بضم الراء والصواب بكسرها وكما قد يكون في المعاني و المفردات.[3]

ويعرفه كمال بشر:" الخروج عن القواعد والضوابط الرسمية المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص، ومن على شاكلتهم من المعنيين باللغة أي فما خرج عن هذه القواعد أو ما انحرف عنها بوجه من الوجوه يعد لحنّا أو خطأ، و ما سار على هديها وجاء مطابقاً لمبادئها فهو صواب[4].

إذن الخطأ هو الانحراف عن القواعد اللغوية التي تستخدم في الكتابة في الأغلب الأعم وذلك من خلال قواعد النحو كالإعراب أو استعمال الكلمات في غير موضعها وبالتالي هو تجاوز قاعدة من قواعد اللغة في مستوياتها(الصرفية، الدلالية، النحوية).

---

[1] - فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري، ط1، 2009، ص71.

[2] - ينظر: الروسان، أثر برنامج تعليمي علاجي لتصحيح الأخطاء الشائعة، الأردن، 1988، ص173.

[3] - عبد العزيز بنوي، أساسيات اللغة العربية (الكتابة الإملائية،النحو الوظيفي، الأخطاء الشائعة، فوائد لغوية)، كلية التربية، جامعة عين شمس، سنة1418ه/1998م، ص136.

[4] - ينظر، كمال بشر، اللغة بين التطور وفكرة الخطاء والصواب، مجلة اللغة العربية المصرية، منشورات اللغة العربية المصرية، القاهرة، 1988، ج62، ص ص135 -137.

والخطأ أيضاً: هو عدم مطابقة الحكم مع الواقع أو عدم انسجام الفكر مع ذاته ومع الواقع على حد سواء ويعني هذا عدم تطابق أحكام العقل أو الفكر أو الذهن وتصوراته مع ما يقابلها من الأشياء الخارجية. [1] وفي الشرع الإسلامي قال الله تعالى:﴿ **قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ** ﴾[2].

وقال البخاري في صحيحه: "حدثنا عبد الله بن يزيد المقري المكّي،حدّثنا حيوة، حدّثني يزيد بن عبد الله عن محمد بن إبراهيم بن الحارث، عن ياسر بن سعيد عن أبي قيس مولى عمرو بن العاص، عن عمرو بن العاص أنه سمع رسول الله يقول: "إذا أحكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، إذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر" [3]. ويعني الخطأ في الشرع الإسلامي يحث على الاجتهاد وينظر إلى الخطأ العلمي من زاوية إيجابية.

وما نستنتجه أن الخطأ في منظور تعليمية اللغات الحديثة، مؤشر هام لفهم عملية اكتساب اللغة، فلم يعد يدّل على الفشل و الضعف بل أصبح علامة على تطور ونمو اللغة وهذا ماأدى إلى تركيز دراسات بعض الباحثين على تحليل أخطاء المتعلمين.

3. تعريف الخطأ اللغوي:

هو الانحراف عن النظام اللساني بكل مستوياته الصوتية والتركيبية والدلالية[4] أي إن الخطأ اللغوي يكون داخل اللغة ويمكن أن يمس كل مستوياتها.

الأخطاء التركيبية: تتعلق باستخدام أسماء الجنس نفسها فيما لا يناسبها من المواقع التركيبية.

الأخطاء الدلالية: تتعلق باستخدام أسماء الجنس المعرفة أو النكرة فيما لا يناسبها من المواقع التركيبية [5] .

---

[1] - جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، المغرب، ط1، 2015، ص07.

[2] - سورة الزمر، الآية 28.

[3] - البخاري، صحيح البخاري، الباب الحادي وعشرون، باب أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ط1، 2002، ص08.

[4] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، ط2، ص147.

[5] - محمد فتيح، في علم اللغة تطبيقي، الدار الفكر العربي، القاهرة، 1994، ص73.

المطلب الثاني: أهمية دراسة الخطأ:

يقع متعلم اللغة الأم و اللغة الثانية في أخطاء لغوية، لذلك تعد الأخطاء اللغوية جزءاً مهما في تعلم اللغة، فأولئك المتعلمون جميعاً لا يتوقفون عن اجتراح الأخطاء إلا إذا إكتمل اللسان لديهم. ويسهم تحليل لغة المتعلم الوسيطة في حال عدم اكتمال تعلم اللغة لديه ووقوعه في الخطأ في معرفة حقيقة كفايته اللغوية، ويبين المعلم في تلك الحال أن فرضية المتعلم حول اللغة خاطئة فيقوم بتزويده بمعلومات صحيحة لقوانين تلك اللغة [1].

إذن درس الخطأ هو درس أصيل في حد ذاته[2].

حيث يعتبر الخطأ ظاهرة طبيعية تساهم مساهمة فعالة في نمو الجهاز اللغوي عند التلميذ، ويقدم خير دليل لمعرفة نقاط الضعف والقوة عنده وإذا إقتفينا آثارها تمكنا من تجنبها وإعانة المتعلم لتجاوزها وإمداده بالوسائل المثلى للتحكم في لغته[3].

وقد قامت اتجاهات لغوية بدراسات عدة لأخطاء المتعلم في مستويات اللغة كافة وتصحيحها فلدينا اتجاه تحليل الأخطاء اللغوية الذي يقوم على تحديد الأخطاء وتصنيفها وبيان مصادرها وتصحيحها ويبين مواطن القوة والضعف لدى المتعلم.

إذن من الممكن أن اتجاه تحليل الأخطاء له " فوائد نظرية وأخرى عميلة ، فالجانب النظري يختبر تحليل الأخطاء -وهو مسألة تطبيقية- نظرية علم اللغة النفسي في تأثير (النقل).

من اللغة الأم فيثبت صحتها أو خطئها وهو يعد عنصراً مهما في دراسة (تعلم) اللغة، وفي الجانب العملي يعد تحليل الأخطاء عملا مهما جداً للمدرس، وهو عمل

---

[1] - ينظر، محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للطباعة والنشر،عمان، الأردن، ط1، 2005، ص15 .

[2] - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة، إسكندرية، مصر، 1995، ص50.

[3] - مهدية بن عنان، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء – دراسة وصفية تحليلية – مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستر، جامعة الجزائر، يونس بن خدة تخصص: الدرسات اللغوية التطبيقية، 2006/2005، ص 67، نقلا عن:عقبان زينب،الملكة التبليغية عند التلاميذ المرحلة الثانوي، رسالة ماجستير.

متواصل، يساعده على تغيير طريقته أو تطويع المادة، أو تعديل المحيط الذي يدرس فيه. لكن أهميته الكبرى تكمن على المستوى الأعلى في التخطيط للمقررات الدراسية والمقررات (العلاجية) و(إعادة) تعليم و(تدريب)المعلمين أثناء العمل[1].

إذن يعد تحليل الأخطاء عملا مهماً للمدرس من الجانب العقلي، وهو عمل متواصل يساعد على تفسير الطريقة أو تطويع المادة أو تعديل المحيط الذي يدرس فيه ويكمن اهتمام تحليل الخطأ برصد الأخطاء والوقوف عندها باعتبار الخطأ أمراً لا مفر منه.

وما نستنتجه إذن أن الأخطاء تعكس بطريقة نظامية مستوى الكفاية اللغوية التي يكتسبها المتعلم فمن عدد الأخطاء ونوعها لدى الدارس نحكم على معرفته باللغة ولذلك يقول كورد: "إننا مدعون إلى الاعتقاد بأن متعلم اللغة الثانية يعرف لغتنا حق المعرفة مادام لا يقع في أخطاء كثيرة".[2]

وبناء على هذا فإن (بيداغوجية الخطأ)[3] تعتبر الأخطاء أمرا طبيعياً بل وإيجابيا أيضاً من حق المتعلم الوقوع فيه حتى يتسنى له فرصة اكتشافه، والتعرف عليه لاستغلاله في تقويم ذاته في المستقبل، وتبقى مهمة المعلم إكساب المتعلمين طريقة كشف أخطائهم وتبصيرهم بطريقة تجاوزها.

وكذلك إن أخطاء الدارس مفيدة في أنها تزوِد الباحث بالدليل على كيفية تعلم اللغة أو اكتسابها وتبين الإستراتيجيات أو الإجراءات التي يستخدمها في اكتشافه اللغة.[4]

---

[1] - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص57.

[2] - محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص25.

[3] - عبده الراجحي،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص49.

[4] - بروان دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان، د ط، 1994، ص204 .

المبحث الثاني: الأخطاء أنواعها وكيفية تحليلها

المطلب الأول: أنواع الأخطاء

تعددت محاولات الكشف عن أنواع الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلمون باستمرار البحث في دراسة تلك الأخطاء دراسة موضوعية اتخذت اتجاهات مختلفة على نحو ما سيأتي بيانها، فإضافة إلى محاولة تحديد المخالفات اللغوية بوصفها أخطاء أو أغلاطا أو زلات ...الخ .أصبحنا نجد تحديداً أشمل وأدق في الوقت نفسه لتلك المخالفات اللغوية بمختلف أشكالها وأنواعها على مستوى الدراسات التطبيقية.[1]

قد أجمع الدارسون على أن الأخطاء نوعان: أخطاء القدرة، مهم جداً خاصة في تعليم اللغة الأولى، لكن معظم الجهد يتوجه إلى أخطاء الأداء، حيث أن الأداء نوعان:[2] أداء إنتاجي وآخر استقبالي وفي الحقيقة أن الأداء الاستقبالي له أخطاؤه ولكنها أخطاء يصعب تحديدها،والإمساك بها، حيث أن اللغة الاتصال، فإن أخطاء الأداء الإنتاجي يجب أن تستخلص من المواد في إطار اتصالي، إذن ينقسم الخطأ عامة إلى قسمين:

- ***خطأ نظامي:*** وهو الخطأ الناتج عن عدم القدرة أو ضعف الملكة لكنه يهيء للمتعلم الاستراتجية التي يتبعها و المنهجية المناسبة لاكتساب الملكة التبليغية.
- ***خطأ غير نظامي:*** وهو الخطأ الناتج عن الأداء، وتعد الأخطاء النظامية أشد ضرراً على اللغة العربية، وتحدث على مستويات متعددة وأسبابها تعود إلى عوامل عديدة.[3] ومن أهم تلك العوامل:

_ الجهل بالقواعد.

_ نقص التدريبات و التطبيقات.

---

[1] - محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في علم اللغة التطبيقي، ص60

[2] - ينظر، نهاد الموسى، اللغة العربية وبناؤها، دار الكتب العلمية، بيروت، 1973، ص143

[3] - أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب للنشر و التوزيع، ط3، 2001، ص157

أما الأخطاء الثانية فهي أخطاء بسيطة تعود أساساً إلى التداخل الذي حصل أثناء تعلم اللغة الثانية، بل هناك من يرى أن ذلك لا يعد خطأ.

في حين ترى النظريات الحديثة أن الخطأ واقع لا محالة وتعده ضرورياً لعملية التعلم والكشف عن صعوبات التعلم ومدى صحة فرضياته.[1]

المطلب الثاني: تحليل الأخطاء وتفسيرها وتصويبها

أ- تحليل الأخطاء

لقد اهتم علم اللغة بتحليل الأخطاء بوصفيها قضية مهمة، لكنه لم يكن يفسرها.

إلا أن علم اللغة التطبيقي بدءا من سنة 1960 تصور المشكلات اللغوية التي تطرحها الأخطاء، وخاصة في مجال تعليم اللغات[2]، وانعكاس هذه الأخطاء على النتاج اللغوي للطفل أو المتعلم بدرجة أولى.

ومنذ ذلك الوقت أصبح يهتم به حتى جعله فرعا مهما من فروعه. وأعطيت الأهمية لتحليل الأخطاء في العملية التعليمية التي يتصور بأن طريقة التدريس المثلى تكسب العادات اللغوية كفيلة بعدم حدوث أخطاء.

وإذن قد يهتم علم اللغة التطبيقي بتلك الأخطاء غير المتعمدة و الشائعة، والتي تحدث في إنتاج الكلام عند الأفراد و تترك الأخطاء النادرة[3]. فالأخطاء الشائعة تصدر أحياناً عن المتكلمين الأصلين، وهذا ليس ناتجا عن ضعفهم اللغوي أو جهلهم بالقاعدة،بعضها هفوة من الهفوات أو زلة لسان أو قلم كما يقال، ولهذا جاء تحليل الأخطاء للتعرف عليها وتميزيها عن غيرها لإدراك جانب القصور فيها.

وهكذا اهتمت اللسانيات التطبيقية بتلك الأخطاء غير المعتمدة والشائعة، والتي تحدث أثناء إنتاج الكلام، أو عن طريق التعبير بنوعيه، أو الكتابة، فيقوم بتحليلها والتعرف

---

[1] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة ، جزائر، 2003، ص133.

[2] -صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص158.

[3] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص159.

عليها، وتمييزها عن غيرها، لإدراك جوانب القصور فيها، بغية تقديم الطرائق الناجعة لتجاوزها بسهولة [1]دون تحرج أو انقباض.

وهذا ما يجعل المخطئ قادراً على تفادي الخطأ، أو تصحيحه إن مرة أو مرات متتالية، فإذا حدث وأن استدرك الخطأ لأول مرة فهذا يعني أن مخزونه اللغوي ليس له قواعد مبتورة، بل يحتاج إلى تحريك وتنبيه فقط، وإن لم يستدركه لمرات متتاليه فهذا يعني أن مخزونه اللغوي له قواعد مبتورة، تحتاج إلى التمعن فيها لمعرفة جوانب القصور معرفة دقيقة [2].

أ-1/إهتمامات اللسانيات بتحليل الأخطاء:

اهتمت اللسانيات التطبيقية بتحليل الأخطاء بصفة عامة، وفي مجال رصد الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين، والتعرف على الصعوبات اللغوية التي تلاحق المخطئ بصفة خاصة، ومن هنا يمكننا أن نبرز فوائد تحليل الأخطاء وما قدمه هذا العلم من دعم ومساعدة جبارة للنهوض باللغة العربية لترقي إلى مصاف اللغات الأخرى.

ومن فوائد تحليل الأخطاء نجد منها مايلي:

- تحليل اللغة وتبيان خصائصها وجوانب القصور فيها.
- التعرف على ما ينبغي إدخاله أو حذفه في المقررات المدرسية أي تحديد المحتوى اللغوي في المقررات التكوينية والمقررات اللغوية العامة ويؤدي هذا إلى بناء المناهج التربوية القادمة وفق النتائج المقدمة لعلاج النقائص.
- كيفية تعليم اللغة وذلك باختيار الطرائق الملائمة للتدريس وأنها أنجح لإيصال المعلومات إلى المتعلم.
- التخطيط والتدرج والترتيب في المقررات والبرامج.

[1] - أحمد علم الدين، اللهجات العربية في التراث، الدار العربي للكتاب،1983، ص173

[2] - ينظر، صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 159

- التعرف على مايجب أن نعلم في اللغة. (1)

وانطلاقا مما ذكرنا يمكن القول أن تحليل الأخطاء له فوائد نظرية أخرى علمية، فمن الجانب النظري يقوم تحليل الأخطاء بالاستفادة من نظرية علم اللغة النفسي على مدى تأثير النقل من اللغة الأم، فيثبت بذلك مقدار صحتها وخطئها، حيث يعد عنصراً مهما في دراسة تعلم اللغة، ويقدم إسهامات جليلة وقيمة في تعليم اللغة، وهو يكشف بذلك عن الكثير من الكليات اللغوية. (2)

إذن يرجع الفضل في تعليم اللغة إلى علم اللغة النفسي باعتباره الركيزة الأولى في البناء الفكري لدى المتعلم.

ويعد تحليل الأخطاء عملا مهملا للمدرس من الجانب العقلي، وهو عمل متواصل يساعد على تفسير طريقة أو تطويع المادة أو تعديل المحيط الذي يدرس فيه. لكن أهميته الكبرى تكمن في المستوى الأعلى في التخطيط للمقررات الدراسية والمقررات العلاجية وإعادة التعليم والتدريس للمتعلم أثناء العمل(3)، ومن هنا يكون اهتمام تحليل الأخطاء برصد الأخطاء و الوقوف عندها باعتبارها حتمية ودائمة الوقوع، كون الخطأ أمر لا مفر منه ولا يمكن إقصاؤه كلياً ونقطة الانطلاق للمعرفة والترجمة للإستراتيجية المعرفية المتبعة من قبل المتعلم في تحصليه للمعرفة ومسالكها.

ويتم ذلك عن طريق معالجة القلق الذي يكتنفهم أثناء التعلم ونقل فكرهم من مرحلة التفكير الذاتي التي تنظم الذات بواسطته الترجمة الذهنية للتمثيلات اللغوية في تجاربها الطبيعية الأولى والتي تكون في بدايتها متأرجحه بين منطق الصواب والخطأ ونقلها من التفكير الموضوعي، (4) والذي يسمح لها بكشف طابع نظام الأخطاء الذي يميز النظام

---

[1] - صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 165.

[2] - ينظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص57.

[3] - عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي ، ص 58.

[4] - ينظر، نسيمة ربيع جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الجزائرية(دراسة نفسية- لسانية تربوية)، ديوان المطبوعات الجمعية، الجزائر، ط1، ص ص24-25.

اللغوي في بعض جوانبه قصد تفاديها والإقلاع عنها دون تأنيب المتعلمين والحكم القاسي عليهم إثر جنوحهم نحو الخطأ.

أ-2/ **كيفية تحليل الخطاء**:ركزت الأبحاث في السنوات القليلة الماضية على الأخطاء التي تخترق قاعدة من قواعد اللغة بشكل منتظم، دون إدراك من الطفل الذي يكتسب اللغة أو المتعلم الذي ينتج لغة خاصة له، تتجسد في نتاجه العلمي سواء المكتوب منه أو المنطوق[1] ومن هذا المنطلق أهتم تحليل الأخطاء برصد هذه الأخيرة وتتبعها وتسليط الضوء عليها، ودراستها دراسة علمية دقيقة تقوم على خطوات مدروسة ثابتة.

فالأخطاء الكتابية ليست مجرد خطأ في حرف من حروف الهجاء لكنها قد تكون دليلا قوياً على فقدان القاعدة في نظام اللغة، فمثلا حين يخطئ متعلم فيكتب كلمة (كتابة) مصدر كتب بهاء(الكتابه) إنما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي، لأنه لا يفرق بين التاء المربوطة والهاء التي هي ضمير.

ب- تفسير الأخطاء وتصويبها

ب-1/ تفسير الأخطاء

إن تفسير الأخطاء: يأتي بعد تحديدها ووصفها، والوصول إلى التفسير الصحيح يساعد على القيام بعملية التحليل، وليس هناك كلمة جامعة مع معايير التفسير و ذلك *كون البرهنة على* صوابها ليست أمرا سهلا[2] على اعتبار أن أول جانب يهتم به تفسير الأخطاء هو تفسيرها في ضوء التعليم، فالمتعلم يتلقى ما يتعلمه من لغة من عينات مختارة متنوعة.

وقد تنجم الأخطاء بسبب طبيعة هذه العينات وتصنيفها وطريقة تقديمها، ولعل هذا السبب من الأسباب الملحوظة في أخطاء تعليم العربية لأبنائها، ثم إن تعليم اللغة لا يحدث في دقيقة واحدة، وإنما يجري على فترات زمنية فتنشأ الأخطاء نتيجة المعرفة الجزئية

[1] - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص51.

[2] - ينظر، محمد حسن عبد العزيز، لغة الصحافة المعاصرة، دار المعارف، القاهرة، 1978، ص ص4-5.

باللغة،وهي كما نعرف نظام داخلي مستقل مكتف بذاته، أي إن أجزاءه كلها مرتبطة داخلياً.

أما الجانب الثاني هو القدرة المعرفية عند المتعلم إذ إن كلا منا يتبع إستراتجية معينة في التعلم، حيث إن هناك ما هو مشترك لدى المتعلمين وبين اللغة الأم، وتقل هذه الفرصه بقلة هذا الاختلاف أو غيابه .[1] ومع ذلك فإن مبدأ التداخل لا يزال معياراً صالحاً لتفسير كثير من الأخطاء إلى أن يكون في أيدينا معرفة واضحة عن عمليات التعلم الداخلية التي يمر بها المتعلمون عند تلقين اللغة .

ب-2/ تصويب الأخطاء:

من الواضح أن كل شيء في اللسانيات التطبيقية يدرس للإسهام في حل المشكلة عمليا، وهي كيفية الحد من الأخطاء أو التقليل منها وكيفية تفادي الوقوع فيها، حيث أن تصويب الأخطاء لا يتم إلا بعد معرفة أسبابها، إذ ليس من السهل الوصول إلى هذه الأسباب بدرجة تقرب من اليقين لأنها قد ترجع إلى الإستراتجية الداخلية التي تقدم له، أو حتى إلى تداخل اللغة الأم، لكن تصويب الأخطاء لا يتم بإعادة تقديم المادة مرة أخرى كما هو حاصل مثلا فيما يعرف "بدروس التقوية" مدارسنا اليوم، وإنما يكون بمعرفة مصدر الخطأ ثم تقديم المادة الملائمة.

إضافة إلى أن وسائل متطورة جداً قد أدخلت في هذا المجال – أي مجال تصويب الأخطاء- ألا وهو (الجانب الآلي) بوصفه بنك المعلومات المخزنة، واستخراجها وقت الحاجة، وإفادته السريعة والجيدة، حيث إنه يستطيع التعرف على جميع أنواع الأخطاء سواء السياقية منها أو النحوية أو الصرفية[2].

---

[1] -عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص54.

[2] - عبد الراجحي ، علم اللغة التطبيقي ، ص56.

أي إنه باستطاعته التعرف على الأخطاء داخل اللغة ومنها ما هو خاص بكل متعلم أما المشترك فقد جرت حوله دراسات نافعة لكنها لا تزال جزئية، وأما الخاصة فليس من السهل الوصول إليها.

المبحث الثالث: أنواع مستويات الأخطاء اللغوية

إن ظهور الأخطاء المتكررة في الأعمال الكتابية بشكل لافت، يوجب دراسة مستويات الأخطاء وفي هذه الدراسة قمنا بتحديد أربعة مستويات لدراستها بشكل مفصل وهي:

- المستوى الصوتي: وهو الذي من خلاله قمت ببيان أسباب تم بيان الأسباب التبدلات الصوتية وأسباب الضعف التي لها علاقة بالمستوى الصوتي مركزيين على توضيح بعض المصطلحات التي لها علاقة مباشرة بالنظام الصوتي.
- المستوى الصرفي: قمت بتحديد المفهوم وبعض المسائل الصرفية.
- المستوى النحوي: ركزت في هذا المستوى على أهمية القواعد النحوية.
- المستوى الإملائي: حددت فيه مفهوم الإملاء وذكرت بعض المبادئ التي يجب مراعاتها عند تعلم الإملاء لأهميتها في إتقان الرسم الإملائي.

المطلب الأول: المستوى الصوتي

إن أهمية أصوات الكلام تمثل الجانب العملي للغة، وتقدم طريق الاتصال المشترك بين الإنسان وأخيه الإنسان، مهما قل حظه من التعليم أو الثقافة، وإذا كان من الممكن للشخص أن ينقل رسالة إلى آخر أن يستخدم عدة طرق غير الكلام مثل الإيماءات وإشارات فمن ثابت أن لغة الحديث هي أهم وسائل اتصال إنساني لأن ما ينتجه الشخص من حديث أكثر بكثير مما ينتجه من كلام مكتوب، وهذا ما جعل اللغويين يقولون في اطمئنان وثقة إن اللغة متكلمة تمتد لكل مجالات الحياة البشرية معنى هذا أن الصوت اللغوي يصاحب كل نشاط وإن هذا العلم الذي يهتم بدراسة أصوات الكلام أو الأصوات اللغوية هو علم الصوتيات أو علم الأصوات. [1] وبما أن اللغة بطبيعة الحال تقوم على ربط مضامين الفكر الإنساني بأصوات منطوقة تحدثها عملية الكلام، وكلام على هذا

[1] - أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، دار عالم الكتب، القاهر، 1418ه/1997م، ص ص13-14.

الأساس وظيفة إنسانية مكتسبة، غير غريزية، وهو بطبيعة الحال نشاط إنساني يختلف اختلافا جوهرياً من مجتمع إلى آخر لأنه ميراث تاريخي ونتاج اجتماعي.

واللغة العربية تتألف من الكلمات والألفاظ وتحلل الكلمات إلى أجزائها الصغرى وهي الأصوات، فاللغة إذا مجموعة من الأصوات لكل صوت منها مخرج وصفة[1] .

فأصوات اللغة تدرس اليوم في علم هو علم الأصوات، يعرف به ولكل صوت مخرج وصفته وما يتعلق به ويقول علماء اللغة إن الصوت في أساسه دفعة هوائية خارجة من الجوف عبر جهاز النطق، وهذه تتعرض عند خروجها من الرئتين للمرور في أعضاء النطق الرئيسية وهي مخارج الحروف، ومخرج الحرف معناه الاصطلاحي:" هو محل خروج الحروف من الحيز الخاص به ومخارج الحروف سبعة عشر مخرجاً، تنقسم على سبيل الإجمال إلى خمسة مقاطع: الجوف، الحلق، اللسان، الشفتين، الخيشوم"[2] .

كما عرف الصوت" أنه اضطراب ما في الهواء يتمثل في القوة أو الضعف سريعين للضغط المتحرك من المصدر في اتجاه الخارج ثم في ضعف تدريجي ينتهي إلى نقطة الزوال النهائي" ويقتضي هذا التعريف عناصر ثلاثة تستدعيها عملية الصوت هي:

- جسم يتذبذب.
- وسط تنتقل فيه الذبذبة الحاصلة عن الجسم المتذبذب.
- جسم يتلقى هذه الذبذبات .

أما الصوت اللغوي الذي تؤلف مادته علم الصوت فإنه الأثر السمعي الذي يصدر طواعية عن تلك الأعضاء التي يطلق عليها اسم جهاز النطق. [3]

ينشق من الأصوات اللغوية علم وظائف الأصوات، وهو علم التشكيل الصوتي، ويهدف إلى وضع القواعد الصوتية التي تجري عليها الأصوات في سياق ما. [4] وعليه

---

[1] - ينظر، إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط6 ،1990، ص ص28-35.

[2] - ينظر، عمر الأسعد، اللغة العربية ودراسات تطبيقية، دار العلم، بيروت، لبنان، 1999، ص11.

[3] - خليل إبراهيم العطية ، في البحث الصوتي عند العرب، منشورات دار الجاحظ، بغداد، 1983 ،ص6.

[4] - فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص161.

فإن علم الأصوات كما هو معروف، ينطوي تحته أربعة أقسام:علم الأصوات الوظيفي، التاريخي، المقارن، العام، على اعتبار أن الأصوات هي أساسيات الكلام، وتتميز هذه الأصوات في بعض اللغات بناء على اعتبارات عديدة أهمها: الأوتار، مسار الهواء، اتساع حيز الرئتين.[1] ويتحكم عادة في طبيعة الصوت الوتران الممتدان في الحنجرة من الأمام إلى الخلف، والقادران على الحركة المستمرة أو ما يسمى بالذبذبة التي تتحكم في خروج الدفعة الهوائية مما يشكل صوتا ونوعه.

1.مصطلحات صوتية

_ مخارج الأصوات وصفاتها

لكل صوت مخرج وصفة تميزه عن بقية الأصوات الأخرى.

أقسام الحروف حسب مخارجها:

- الجوف (الأحرف الجوفية الهوائية) فيخرج منه ثلاث أحرف هي أحرف المد (الألف،الواو، والياء) وسميت هوائية بانقطاع هواء الفم.
- الحلق (الأحرف الحلقية) وهي ستة(الهمزة، الهاء، العين، الحاء، الغين، الخاء)
- اللسان وله عشر مخارج ويخرج منه ثمانية عشر حرفاً

- الأحرف الشجرية ونسبت إلى شجر وهي ما تقع بين وسط اللسان وما يقابله من الحنك الأعلى (ج، ش، ي).
- الأحرف النطعية وهي(ط، ت، د) وسميت هكذا لمجاورتها نطع الفم.
- الأحرف الأسلية وهي (ص، ز، س) وسميت هكذا لخروجها من أسلة اللسان.
- الأحرف اللثوية وهي(ظ، ث، ذ) وسميت بذلك بخروجها من قرب اللثة.
- الأحرف اللذقية وهي (ل، ن،) وتخرج من حافتي اللسان وما يحاذيهما.
- الشفتان يخرج منها أربعة أحرف (و، ف، ب، م)وهي الحروف الشفوية.

[1] - ينظر، مجد محمد الباكير، مشكلات اللغة العربية المعاصرة، مكتبة الرسالة الحديثة، ط1، الأردن، 1989، ص235.

- الخيشوم، حرف الألف المنجذب إلى الداخل، فوق سقف الفم، فيخرج منه صوت الغنة وهي(م، ن) المشدودتان[1].

أقسام الحروف حسب صفاتها:

- أصوات مجهورة: هي الأصوات التي تكون فيها الرقيقتان الصوتيتان متقاربتين لدرجة تسمح بتذبذبهما وهي(ب، م، ذ، ظ، ن، د، ز، ل، ض، ي، و، ج، غ، ع).
- أصوات مهموسة: وهي الأصوات التي تكون فيها الرقيقتان الصوتيتان متباعدتين لدرجة لا تسمح بتذبذبهما وهي (ف، ث، ت، س، ص، ط)[2].
- الحروف الشديدة وحروفها هي (أ، ج، د، ط، ك، ب، ق، ت) وهي الحورف التي يمتنع الصوت أن يجري معها ولا يمكن أن يمر صوت فيها
- الحروف الرخوة :وهي الحروف التي يجري فيها الصوت(س، ش، ح، ه، ن، ز، خ، ص).
- الحروف الصائتة: وهي الحروف التي يهتز بها الوتران الصوتيان عند النطق بها وهي (ب، د، ذ، ج، ق، ف).
- الحروف الصامتة: وهي الحروف التي لا يهتز هبا الوتران الصوتيان عند النطق بها
- وهي(ث، س، ك، ش، ب، ج، ز، غ، خ، ص، د، ق، ت،ذ،و،ع،ه،ي،ح، ض)[3].

المقاطع: من مميزات اللغة العربية أن لا تبدأ بصامتين كما هو الحال في اللغات الأجنبية، وهذا ما يعلل لنا عدم إلتقاء الساكنين مثل" منْ الكتاب" فتصبح " منَ الكتاب "[4] وتتقسم المقاطع إلى:

- مقطع قصير: متحرك فقط (سَ، سُ، سِ).
- مقطع متوسط: متحرك + حرف مد (سَا، سُو، سِي).

1 - فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، المرجع السابق، ص ص162-163.

2 - منصور بن محمد الغامدي، الصوتيات العربية، مكتبة التوبة، المملكة السعودية، 2001، ص ص 66-67 .

3 - فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية و الإملائية، ص164.

4 - ينظر، عدس محمد عبد الحليم، اللغة العربية والثقافة العامة، دار الفكر، عمان، ط1، 1994، ص16.

- مقطع طويل: متحرك+حرف مد+ساكن (قال، زال).

النبر: هو شدة الصوت على جزء من الكلمة دون الأجزاء الأخرى وتبدو أهمية النبر في النطق في بعض اللغات كالإنجليزية، لأنه ينتج عنه اختلاف في معنى اللفظة[1] وعليه فإن النبر لا يقتصر على اللغة العربية فقط وإنما يتعداها ليشمل اللغات الأخرى.

التنغيم: هو اختلاف لهجة الصوت في العبارة أو الجملة من حيث ارتفاعها وهبوطها تبعاً للمعنى المقصود فينتج عنها تناغم موسيقي للكلام[2] فهنا مثلا لهجة النفي تختلف عن لهجة السؤال أو التعجب مثل " ما أحسن محمد" حين نقصد بيها النفي بلهجة تختلف عن لفضها حين تكون سؤالاً أو حين تكون تعجباً.

2.أسباب الضعف التي لها علاقة بالمستوى الصوتي:

- سرعة النطق، أو أن يكون المعلم خافت الصوت أو غير مهتم بمراعاة الفروق الفردية أو أن يكون غير مهتم بتوضيح مخارج الحروف خاصة المتقاربة صوتا ومخرجاً.

- عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء وصوته الذي يتكون من الرمز و الحركة المرافقة، إذ يغلب في العربية الاتفاق على كتابة ما ينطق والعكس ولكن زيدت في كلماتها أحرف لا تنطق ومن أمثل الأحرف التي تكتب ولا تنطق واو عمرو، والألف الفارقة في شربوا.

- اللهجة العامية: إن للهجة أثرا واضحاً في وقوع السامع في لبس و حيرة تمتزج اللغة الفصيحة بصوت يقلب شكل الحرف ومعناه مثل:

عندي قلم/ عندي ألم[3].

إذن معظم الأخطاء تلتقي في الموضوعات التالية: التضعيف، الألف الفارقة، التنوين،الحروف المتقاربة الحركات، المزج بين الفصحى والعامية.

---

[1] - عدس محمد عبد الحليم، اللغة العربية الثقافة العامة ص17.

[2] - المرجع نفسه، ص17.

[3] - فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص ص172-173 .

المطلب الثاني: المستوى الصرفي

1) تعريف الصرف:

جاء في لسان العرب لابن منظور،الصَّرْفُ: رَدُّ الشْيء عنْ وجههِ، صَرَفَهُ يُصْرِفهُ صَرْفاً وأنصرف و صارف نفسهُ عن الشيئ[1].

و قد أجمعت كل القواميس على أن الصرف في اللغة هو التغيير والتقليب من حال إلى حال، والصرف يقال له التصريف وهو في اللغة التغيير والتحويل ومنه تصريف الرياح والسحاب و السيول والخيول والأمور، أي تغيير و تحويل في مسارها. [2]

ويقال وهو المصدر (الصرف) من صرف الزمان وصروفه وتصاريفه أي تقلباته ويقال: تصرفت بصاحبي الأحوال أي تغيرت حياته من غنى إلى فقر ومن عمل إلى بطالة ومن سعادة إلى شقاء والعكس. [3]

إصطلاحاً:

هو تغيير في بنية الكلمة العربية لغرض معنوي أولفظي والمراد ببنية الكلمة وزنها وصيغتها وهيئتها التي يمكن أن تشاركها فيها، فالتغيير الذي يطرأ لغرض معنوي هو كتغيير المفرد إلى المثنى أو الجمع، أما التغيير الذي يطرأ لغرض لفظي فيكون بحذف حرف أو أكثر من الكلمة أو بزيادة حرف أو أكثر عليها، إي أن هذا التغيير ينحصر في ستة أشياء هي: الحذف، الزيادة، الإبدال، القلب والنقل والإدغام. [4]

ويعرفه الروسان سليم هو التغيير في أحوال البنية الكلمة وما بها من زيادة و حذف وإعلال وإبدال وإفراد وتثنية وجمع وتغيير المصدر إلى الفعل والوصف المشتق منه الفاعل واسم المفعول...إلخ. [5]

---

[1] - ابن منظور، لسان العرب، مجلد الرابع(الشين،العين)، باب الصاد،جزء28، ص2434.

[2] -كرم زرندخ، أسس الدرس الصرفي في العربية ، ط4(منقحة ومصححة)، 1428ه/2007م، ص17.

[3] - هادي نهر، الصرف الوافي درسات وصفية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010، ص9.

[4] - كرم محمد زرندح، أسس الدرس الصرفي في العربية، المرجع السابق، ص17.

[5] - ينظر، الروسان سليم، مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربية، وزارة التعليم العالي، عمان، ط1، 1992،ص12.

الدلالة الصرفية:

وهي التي تعرف بأنها الدلالة المستمدة من الصيغ وبنيتها، وما يطرأ عليها من تغيرات تنعكس على دلالتها، أو هي دراسة التركيب الصرفي للكلمات وبيان المعنى الذي تؤديه صيغها. وبعبارة أخرى تقوم هذه دلالة على ما تؤديه الأوزان الصرفية والصيغ العربية و أبنيتها من معاني، فإن وصف شخص معين بأنه (كذاب) يختلف عن وصفه (كاذب) لأن كلمة (كذاب) تزيد عن دلالتها عن(كاذب) وتفيد المبالغة. [1]

2) بيان الفرق بين المصطلحين (الصرف والتصريف):

الصرف مصدر الفعل الثلاثي صَرَفَ، قال إبن مالك:

فَعلٌ قياس مصدرِ المعدَّى من ذي ثلاثة كرَدَّ رادًّا

أما التصريف فهو الفعل الثلاثي المزيد بالتضعيف صَرَّفَ قال إبن مالك:

وغير ذي ثلاثة مقيسُ مصدرِه كقُدِّسَ التقديسُ

ثم نقل المصدرين ليكونا مصطلحين لعلم اختلف موضوعه عند المتأخرين عن موضوعه عند المتقدمين. [2]

ميدان علم الصرف:

لقد حصر علماء الصرف العرب الكلمات التي يدرسها علم الصرف في نوعين هما:

- الاسم المتمكن أي الاسم المعرب
- الفعل المتصرف.

[1] - عادل محمد عبدالرحمن، الشنداح، وقفة في الدلالة الصرفية، جامعة بغداد، كلية العلوم الإسلامية، قسم اللغة العربية، آذار، 2007، مجلد3، ص90.

[2] - محمد إحسان الله، مياة، التصريف عند سيبويه موقف الرضي منه في شرحه للشافيه، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في النحو والصرف ،ص 1.

أي إن علم الصرف لا يبحث في الحروف جميعها ولا في الأسماء المبنية ولا في الأفعال الجامدة. [1]

ومن هنا يمكن القول إن موضوع علم الصرف يتحدد في دراسة ثلاثة أشياء هي:

- تحويل بنية الكلمة إلى أبنية مختلفة لضروب المعاني (كالتصغير والتكسير، وصيغ أسماء الفاعلين والمفعولين).
- تغيير الكلمة لغير معنى طارئ عليها، ولكن لغرض آخر ينحصر في الزيادة والحذف والإبدال والقلب والنقل .
- بيان أحكام بنية الكلمة وتصريفها إلى أجناس وأنواع بحسب وظائفها كأن يقسمها إلى أجناس الفعل، والاسم والأداة أو من حيث التذكير والتأنيث والجمع. [2]

وعليه فإن التصريف يختص بأسماء العربية المعربة، ولا يدرس الحروف والأسماء المبنية فلا علاقة له بالأسماء الأعجمية والضمائر والأفعال الجامدة، كنعم، بئس. والغاية من الصرف حفظ اللسان من الخطأ ومراعاة قوانين اللغة في الكتابة والتنمية. [3]

ومن أهم البحوث الصرفية التي تساعد على ضبط بنية الكلمة معرفة الميزان الصرفي ومعرفة المجرد والمزيد من الأسماء والأفعال ومعرفة الأوزان ومشتقاتها والإبدال. [4]

فالمستوى الصرفي يدرس التغيرات التي تطرأ على أبنية الألفاظ فتؤدي معاني جديدة وأي تغيير في بنية الكلمة يؤثر في المعنى الذي تؤديه وهذه هي الوحدات الصوتية وبهذا تبين مدى ارتباط الدرس الصوتي بالدرس الصرفي، لأن إهتمام الصرف ببنية الكلمة إنما هو لإستعمالها في تركيب نحوي.

---

[1] - كرم محمد زرندح، أسس الصرفي في العربية، ص17.

[2] - هادي نهر، الصرف الوافي دراسات وصفية تطبيقية ، ص20.

[3] -عبده الراجحي، تطبيق الصرفي، دار النهضة، بيروت، ص90.

[4] - ينظر، عمر الأسعد، اللغة العربية ودراسات تطبيقية ، ص13.

وهذا ما يوضحه فهد خليل زايد في هذا التعريف: "المستوى الصرفي يدرس التغيرات وهي الوحدات الصوتية التي تبين ارتباط الدرس الصوتي بالدرس الصرفي. والدرس الصرفي يعتبر مقدمة الدرس النحوي وملازماً له في العربية، لأن اهتمام الصرف ببنية الكلمة إنما هو لاستعمالها في التركيب النحوي. [1]

3) التعريف بالأخطاء الصرفية في اللغة:

هو عدم معرفة التلميذ بالتغيرات التي تقع في الكلمة بناءاً على موقعها في الجمل أو التغيرات في بنية الكلمة الأصلية لعلة من العلل الصرفية المعروفة.

ولقد أجريت دراسات كثيرة في مجال تحليل الأخطاء، وانتهت إلى أن الأخطاء، تكاد تنحصر في الأنواع التالية: حذف عنصر أو زيادة عنصر أو اختيار عنصر غير صحيح أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح. [2]

إذن يمكن حصر الأخطاء في المستوى الصرفي في كون الخطأ لا يقع في المصادر والمشتقات إلا نادراً وإنما يقع في تغيير أحد أحرف بنية الكلمة وفي صيغ جمع التكسير وفي بنية الأفعال المضاعفة والمعتلة مثل(جِبَل) والصواب(جَبَل)،(شرَبْت) و(شرِبتُ)، (أرجول) والصواب (أرجُل)، (مدّيت) والصواب (مددت).

المطلب الثالث: المستوى النحوي

يمكن أن نرد أسباب وضع النحو العربي إلى بواعث مختلفة مؤثرة في نشأة النحو ودافعة إلى دراسة منظمة لاستخراج قواعدها، أي دراسة مضبوطة بالمعنى. [3]

ويمكن أن نحصر عوامل نشأة النحو في مايلي:

- العامل الديني: ويرجع إلى الحرص الشديد على أداء نصوص الذكر الحكيم أداء فصيحاً سليما وخاصة بعد أن أخذ اللحن يشيع على الألسنة.

---

[1] - فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص179.

[2] - ينظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، ص53.

[3] - تمام حسان، الأصول(دراسة إبستيمولوجية لفكر عند العرب النحو، فقه اللغة، البلاغة)،عالم الكتب القاهرة، سنة1420 ه/2000م، ص23.

- العامل القومي: يرجع إلى أن العرب يعتزون بلغتهم اعتزازا شديدًا وهو اعتزاز جعلهم يخشون عليها من الفساد حين امتزجوا بالأعاجم خوفاً عليها من الفناء والذوبان في اللغات الأعجمية.
- العامل الاجتماعي: يرجع إلى أن الشعوب المستعربة أحست الحاجة الشديدة لمن يرسم لها أوضاع العربية في إعرابها وتصريفها حتى تتمثلها تمثلا مستقيما. [1]

1 تعريف النحو:

لغة: جاء في لسان العرب مادة (ن ح و) "النّحو" إِعْرابُ الكلام العَرَبِي والنَّحْوُ: قَصَدُ والطَّرِيقُ، ويَكُونُ ظَرْفاً ويكون اسما، نَحاهُ/ يَنْحُو، ويَنْحَاهُ نَحْواً وانْتَحَاهُ، ونَحْوُ العَرَبِيّةِ منه،إنما هو اِنتِحَاءَ سَمْتِ كَلامِ العرب في تَصَرّفِهِ مِنْ إِعْرابٍ وَغيْرِهِ كالتثنية والجَمْع والتَّحْقِير والتكْسِير والإضافة والنّسَبِ وغير ذلك، لِيَلْحَقَ مِنْ لَيْسَ مِنْ أَهْلِ اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها و إن لم يكن منهم، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نَحَوَتُ نَحْواً كقولك قَصَدْتُ قَصْداً، والجمع أَنحَاء ونَحوٌ، ويقال أنحَى عليه وإنْتَحَى عَلَيْه إذا عْتَمَدَ عليه ، ابن الأعربي : " أَنْحَى ونَحَى وانْتَحَى أَيْ اعْتَمَدَ على الشيءِ وانْتَحَى لَهُ وتنحَى له". [2]

إصطلاحاً:

لقد تعددت تعاريف النحو من قبل علمائه وجاء في ذلك تعرف ابن جني في كتابه "الخصاص": "بأنه هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع والتحقيق والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطلق بها وإن لم يكن منهم وإن شذّ بعضهم

[1] - شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط7، ص ص11-12.

[2] - ابن منظور، لسان العرب، تحقيق، نخبة من العاملين بدار المعارف، مجلد6(الميم والياء)، باب النون،جزء51،ص 4371.

عنها ردّ به إليها".[1] وهذا التعريف لابن جني جمع بين النحو والصرف وانتحاء سمت كلام العرب.

وجاء في " جامع دروس العربية " النحو بأنه: " هو علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب و البناء". [2]

ومن خلال التعاريف الاصطلاحية للنحو والمتعددة، نجد أن النحو هو علم يبحث في أواخر الكلمات إعراباً وبناءاً، والهدف من هذا العلم هو الضبط لهاته الكلمات والجمل، فهو أسس من أجل الحفاظ على اللغة ومستوياتها وإقامة اللسان وتجنب اللحن في الكلام.

2 أهمية القواعد النحوية:

للقواعد النحوية أهمية باللغة في حياة الفرد، ذلك أنّ تعلّمها يسهل عليه تكلّم اللغة، لأنه بذلك يعرف صحيح الكلام من خاطئه أثناء الأداء فهي تعمل على على تنقية كلام الفرد من الأخطاء بأن تحمل المتعلّم على التفكير وإدراك مواطن الأخطاء فيتجنبها وهي آلية منظمة للغة الفرد بأن تجعله يختار التراكيب المناسبة والصحيحة التي تؤدي المعنى وتحسن أسلوب المتعلم تجنبه العوارض المختلفة التي تظهر في الكلام من حذف وإضمار وتقديم وتأخير.

وتتضح لنا أهمية القواعد النحوية في تحقيق بعض الأهداف التي يسعى منهج اللغة العربية إلى تحقيقها، فالمتعلم لن يستطيع أن يقرأ قراءة خالية من الأخطاء اللغوية، ولن يستطيع أن يكتب كتابة صحيحة أو أن يعبر عن ذاته إلا إذا كان ملماً بالقواعد الأساسية اللازمة، لمراعاة هذه القواعد في قراءته وكتابته وحديثه. [3]

إذن القواعد النحوية وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة.

---

[1] - إبن جني، الخصائص، تحقيق، عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية،بيروت البنان، ط3، 2008، ص88.

[2] - مصطفى الغلاييني، جامع دروس العربية، المكتبةالعصرية، بيروت، ط1995،3، ص09.

[3] - فهد خليل زايد، الأخطاءالشائع النحوية والصرفية والإملائية، المرجع السابق، ص185.

و في الوقت ذاته تمثّل القواعد النحوية مشكلة من أهم المشكلات في تعليم اللغة، حيث اختلف في كيفية تدريسها، والطرائق المناسبة لتعليمها في شتى المستويات، لأنها ضرورية لتحقيق مطالب الاستعمال اللغوي اليومية للفرد، وبالتالي فتعليم القواعد ليس غاية في حدّ ذاته، بل هو وسيلة لتقويم اللسان حتى لا يقع في اللحن والخطأ. [1]

3 أهداف تدريس القواعد النحوية.

القواعد النحوية لا تدرس على أنها هدف في حد ذاتها، وإنما وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، لذلك ينبغي أن يقتصر تدريس القواعد النحوية على ما يحتاج إليه التلاميذ من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم وتصحيح أسلوبهم وفهم ما يعرض عليهم من الأساليب فهماً صحيحاً.

ويمكن حصر الأهداف فيمايلي:

- القواعد النحوية وسيلة لتجنب الأخطاء أثناء الحديث والكتابة فإذا ماأحس التلميذ بموقف لغوي صعب رجع إلى القاعدة
- زيادة ثروة التلميذ اللفظية واللغوية وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات الكلمات المطلوبة
- تنمي القواعد النحوية قدرات التلاميذ على التفكير والتعليل والاستنباط والقياس المنطقي،وهذه الجوانب هي الأهداف الهامة التي تسعى المدرسة لتحقيقها ولا تتوفر في عنصر المحاكاة. [2]

ولقد ذكر فهد خليل زايد كثيرا من الأهداف نذكر من بينها مايلي:

- تنمية ثروتهم اللغوية وصقل أذواقهم الأدبية

[1] - صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر،أبحاث في اللغات والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد 66،2010، ص1.

[2] - زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005، ص192.

- مساعدتهم على اكشاف الخطأ النحوي عند مشاهدته مكتوباً أو سماعه أو عند وقوع الخطأ عن غير قصد والمبادرة إلى تصحيحه.
- مساعدتهم على معرفة الحكم الإعرابي والعلاقة المتصلة به.
- مساعدتهم على إدراك الجملة وتمييز عناصرها وتعرف وظائفها وأحكامها. [(1)]

4 أسباب الأخطاء النحوية:

على الرغم من العناية الكبيرة التي يلقاها التلاميذ في تعلم القواعد النحوية في مراحل التعليم المختلفة ، نجد أنفسنا أمام مشكلة عويصة تتمثل في كثرة الأخطاء النحوية والصرفية وشيوعها في كلامهم وكتابتهم وأصبحت هذه المادة من الموضوعات التي يشتد نفور التلاميذ منها ولذلك أسباب عديدة، ونجد فهد خليل زايد قد تطرق في كتابه لأسباب الأخطاء النحوية

- ازدواجية اللغة ونعني بها وجود لغتين، لغة الكتابة والقراءة وهي اللغة الفصيحة ولغة الحديث اليومي التي يمارسها التلميذ في المدرسة والبيت.
- اعتمادها على القوانين المجردة والتحليل والتقسيم والاستبدال مما يتطلب جهوداً فكرية قد يعجز الكثير من التلاميذ عن الوصول إليها.
- كثرة الأوجه الإعرابية والتعاريف المتعددة والشواهد والنوادر والمصطلحات مما يثقل كاهل التلميذ ويجهد ذهنه ويضطره إلى حفظ التعريفات
- عدم وجود صلة بين النحو والصرف وحياة التلميذ وإهتماماته وميوله ولا تحرك في نفسه أية مشاعر وعواطف. [(2)]

إذن أن إختيار هذه الموضوعات النحوية في فهم اللغة العربية في المدارس لا تتم على أساس علمي وموضوعي ولا تراعي حاجة التلميذ، وفيها إغفال لبعض المباحث التي يكثر فيها الخطأ.

[1] - فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية ، ص ص191-192.

[2] - فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية ، ص194.

المطلب الرابع: المستوى الإملائي

بإعتبار اللغة العربية منظومة كبرى لها أنظمة متعددة، فإن نظامها الأصواتي لا يتعارض فيه صوت مع صوت، ولها نظامها التشكيلي الذي لا تتعارض فيه موقع مع موقع، ولها نظامها الصرفي الذي لا يتعارض فيه صيغة مع صيغة، ولها نظامها النحوي الذي لا يتعارض فيه قاعدة مع قاعدة، وكذلك يعتبر الإملاء نظاماً لغوي من منظومة اللغة العربية، إذن فما هو الإملاء وماهي أهميته والهدف منه؟

1 تعريف الإمـــلاء:

لغـــة: قال إبن منظور في (لسان العرب) من مادة " ملل " أمل الشيء: قاله فكتب، وأملاه: كأَمَلَّه،والاملاءُو الامْلالُ على الكتاب واحِدٌ، وأمليت الكتاب أُمْلى، وَأَمْلَلْتَهُ، وأُمِلُّه لغتان جَيدتَانِ جاء بهما القرآن الكريم: وأملَّ الشيء قاله، فكتب وأملاه، كأَمَلَّه[1]

وقال الله تعالى: ﴿ **فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ** ﴾ [2]

والإملاء بمعنى مايقال ويكتب وقال الله تعالى: ﴿ولاَ يأْبَ كاتب أن يكتب كَمَاَ علَّمه اللهُ فلْيكتب ولْيُمْلِلِ الذي عليهِ حق ﴾[3]

اصطلاحا: الإملاء هو رسم الكلمات العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعاً لصورتها الأولى وفق قواعد مرعية وصفها علماء اللغة. [4]

ويرى " شحاتة " أن الرسم الإملائي هو نظام لغوي معين، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف والهمزة بأنوعها المختلفة سواء أكانت مفردة أم على أحد حروف اللين وهاء التأنيث وتأؤها

---

[1] - إبن منظور، لسان العرب، مجلد6(الميم والنون)، باب الميم، جزء 46، ص4273.

[2] - سورة البقرة، الأية282.

[3] - سورة البقرة، الأية282.

[4] - ينظر،أبو شريفة ورفاقه، دراسات في اللغة العربية، دار الفكر، عمان، ط1، 1990، ص18.

وعلامات الترقيم، والمد بأنواعه، والتنوين و القلب الحركات الثلاثة وإبدال الحروف واللام الشمسية واللام القمرية. [1]

وفي ضوء هذه الأراء حول مفهوم الإملاء، نرى أن الإملاء عملية معقدة وصعبة تتطلب قدرات ومهارات ذهنية عالية، وخبرات يجب أن تتوفر في الفرد، لتمكنه من تقديم موضع الخطأ.

2 أهمية الإملاء

للإملاء منزلة كبيرة بين الدراسات، فهو لا يقل في أهميته وخطره عن النحو والصرف وغيرها، فلكل غايته وهدفه وأثره في إبراز العمل الكتابي بصورة متكاملة، بعيدة عن الخطأ، فمما لا ريب أن الخطأ الإملائي يشوه العمل المكتوب، وقد يحول دون الفهم الصحيح، وهو مدعاة إلى الاحتقار و الازدراء، وهكذا نجد للإملاء في توضيحه الرسم الصحيح للكلمات العربية هذه الأهمية التي هي غناء عن الإطناب والإسهاب.

لقد حاول بعض المختصين في مناهج الكتابة تحديد بعض العوامل التي تساعد على صحة رسم الحروف وكتابة الكلمات نذكر منها: المعرفة بقواعد الكتابة اليدوية وتطبيقها بصورة صحيحة ولهذا التطبيق صورتان: (الكتابة الصحيحة من دون معرفة القاعدة، معرفة القاعدة بعد تطبيقها) [2].

كما يرى الباحث أن للإملاء أهمية نفسية عظيمة بالنسبة للتلميذ، فالتلميذ القادر على الكتابة الصحيحة المقروءة، تتكون لديه شخصية مستقلة، ويشعر بذا ته، وأنه قادر على التعبير عن نفسه والتواصل مع معلمه، من خلال كتاباته في الدفاتر، والضعف في الكتابة يؤدي إلى أزمة نفسية يعاني منها التلميذ ولا يستطيع توصيل أفكاره أو التعبير عن

[1] - حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1990، ط2،1992، ص11.

[2] - فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص197.

فهمه لمعلمه أو لغيره مما يوقعه في مشكلات نفسية منها الانسحاب التدريجي من الفعاليات التعليمية ثم الإنطواء مما يؤدي في النهاية للتسرب الدراسي[1].

3 أهــداف الإمـــلاء

لتدريس الإملاء أهداف عامة يجري السعي إلى تحقيقها في دروس الإملاء خاصة ودروس اللغة العربية عامة ويمكن حصر هذه الأهداف في مايلي:

نجد حسن شحاتة في كتابه قسمها إلى أهداف معرفية وأخرى وجدانية ونذكر منها:

- أن يكتب التلاميذ المعارف العامة وتنمية الثروة اللغوية
- أن يتذوق التلاميذ جمال الحروف العربية والكلمات العربية
- أن يميل التلاميذ إلى الكتابة السليمة إملائيا
- أن يتعود التلاميذ الصبر والدقة والنظافة والنظام
- أن يسيطر على حركات اليد أنثاء الكتابة
- أن يستخدم علامات الترقيم (النقطة، الفاصلتين،علامتي الإستفهام والتعجب) إستخدماً سليماً[2].

كما يبين الباحث بعض الأهداف ومن بينها:

- تعويد المتعلم على الكتابة الصحيحة وفقا للقواعد الإملائية
- تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات بشكل واضح وخط مقروء
- تميز بين الحروف المتشابهة رسما
- فهم الأثر الإملائي في بنى الكلمات على تغيير معانيها مثل قال، قائل، مقال
- تحقيق التكامل في تدريس اللغة العربية بحيث يخدم الإملاء فروع اللغة العربية

---

[1] - جمال رشادأحمد الفقعاوي، فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات التعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، رسالة الماجستير، قسم المناهج والطرائق التدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، غزة، ص36.

[2] -حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، ص152.

- التمييز بين الحروف المتقابة في المخارج[1]

4 أسباب ارتكاب الأخطاء الإملائية:

يقصد بالخطأ الإملائي عدم قدرة الطالب على رسم الكلمة بشكل صحيح وفق قواعد الإملاء المقررة وقد تنوعت أسباب ارتكاب التلاميذ للأخطاء الإملائية لتشتمل على مايلي:

- **المقرر الدراسي:**

- إن مقررات الإملاء حتى وإن وجدت في بعض الأقطار العربية فإنها قد لا تراعي ترابط فروع اللغة العربية ولا تؤدي إلى خلق حالة من التكامل بين مهارات اللغة.
- قد تخلو المراحل التي تلي المتوسط من المقررات لتدريس الإملاء
- خلو برامج إعداد المدرسين في كليات التربية، وبعض المعاهد من برامج محددة للإملاء وتأهيل المدرسين[2].

- **المدرس:**

- بعض المدرسين غير ملمين بقواعد الكتابة الصحيحة.
- بعض المدرسين لديهم عيوب ولا يحسنون إخراج الحروف من مخارجها.
- البعض لا يتابع أخطاء الطلبة الإملائية إلا في درس الإملاء.

- **الطالب:**

- الطلبة لم يتعودواعلى النطق الصحيح.
- قلة مطالعة الطلبة لكتب الخاجية.
- ضعف القدرة لدى بعض الطلبة على تمييز أصوات الحروف من بعضها.
- ضعف القدرة لدى الطلبة على تمييز الحروف المتشابهة[3].

---

[1] - جمال رشاد أحمد الفقعاوي، فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات الإملاء، ص37، نقلا عن أبو منديل، أيمن،فاعلية إستخدام ألعاب الحاسوب بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة صف الثامن، بغزة، رسالة الماجستر.

[2] - محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن،ط1،2007، ص71.

[3] - محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص152.

وقد نجد بعض الأسباب ترجع إلى أمور أخرى ومنها:

- قلة عدد الحصص، وتسرع التلاميذ في الكتابة.
- الجهل بالقاعدة الإملائية الذي يرجع لكون المتعلم لم يفهم القاعدة المدروسة أو لم يحفضها
- عدم إكتساب التلميذ لقاعدة صحيحة في الطور الأول فقد ينتقل إلى الطور الثاني وهو لا يفرق بين الحروف نطقاً وكتابة[1].

[1] - مهدية بن عنان، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء، ص49.

الفصل الثانـي

التقويم و علاقته بالقياس

تمهيد:

للتقويم دور كبير في التربية الحديثة حيث لا يمكن للمربي أن يستغنى عنه في أي عمل أو خطوة يسلكها، فبالتقويم يعرف إلى أي مدى وصل. فقبل أن يقوم الإنسان بعمل ما يفكر عادة في نتائجه ولهذا فكل عملية تليها عملية التقويم، وليحقق أي برنامج تعليمي الأهداف التي يرمي إليها لابد أن تصاحبه عملية تقويم من بدايته إلى نهايته، ليتبين لصاحبه عناصر القوة فيه فيعمل على تنميتها، وعناصر الضعف فيعمل على التغلب عليها وعلاجها.

فالنشاط التقومي جزء من التعليم والتعلم، وجزء من الحياة اليومية في الأقسام الدراسة، فقد يكون النشاط بيداغوجياً دمجه في مختلف تدخلات المدرس تجاه التلميذ، وقد يتخذ دور الإثبات أي تقديم الشهادات والتمييز بين الأقوياء والضعفاء ويتخذ بالخصوص دور المراقب والدافع للعمل، إذ تمكنُ أهمية عملية التقويم في كونها عملية تمارس على الدوام بحيث لا يمكن إتخاذ القرارات الفعالة والمناسبة دون إدراج عنصر التقويم. إذن فماهو التقويم وما علاقته بالقياس؟

المبحث الأول: تعريف التقويم

المطلب الأول: تعريف التقويم لغةً:

جذر(ق، و، م) جاء في لسان العرب: قوم: أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى إستقام و الاستقامة: اعتدال الشيء واستواؤه.

والاستقامة: التَقْويم، لِقَولِ أَهْلِ مكة: استَقَمتُ المتَاعَ، أي قوْمَتَهُ، وَفِي الحَديثِ قالوا: يارَسُولَ الله لَوْ قَومْت لَنَا، فَقَالَ: الله هو المُقومُ، أَي لَوْسَعَّرتَ لنَا، وَهَوَ مِنْ قِيمَةِ الشيءِ، أي حددت لنا قيمتها.[1]

والتقويم في اللغة له معان عدة منها

- بيان قيمة الشيء
- تعديل أو تصحيح ما اعوج[2]

وهذا يدل على أن من معاني هذا اللفظ (التقويم) في اللغة العربية التعديل والتصويب ومن ذلك ماورد في الأثر(رحم الله امرأ قوم من لسانه) أي صوب نطقه للكلمات والجمل والحروف وعدل مخارجها وابتعد عن الوقوع في اللحن اللغوي الذي يشوه المعنى. كما استخدمت الكلمة أيضاً بنفس المعنى وهو تعديل الاعوجاج والإصلاح والنصح من ذلك ما روي عن الخليفة الراشد عمر بن الخطاب رضي الله عنه وهو يخاطب راعيته محملاً إياهم جزءاً من مسؤولية التصحيح فيقول لهم (من رأى منكم اعوجاجا فليقومه)، ويأتي في اللغة أيضاً بمعنى إعطاء القيمة كما جاء في مختار الصحاح قوله (والقيمة) واحدة (القيم) و(القوم) (والقوم) السلعة(تقويما)[3].

---

[1] - إبن منظور، لسان العرب، تحقيق، المجلد5، باب القاف، ج42، ص3783.

[2] - جابر نصر الدين، العلاقة بين الإختبارات والقياس والتقويم في طل تعليمية المادة الدراسية،مجلة المخبر: أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، ص04.

[3] - صلاح ردود الحاريثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، المملكة العربية السعودية وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة بنين الإدارة الإشراف التربوي ص12.

إذا فإن كلمة التقويم في أصلها اللغوي تعني تقدير الشيء وإعطائه قيمة ما والحكم عليه إضافة إلى إصلاح اعوجاجه وتعديله.

وقد وردت في القرآن الكريم أيات كثيرة تبين وجود التقويم منذ القدم منها قوله تعالى: ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾[1]

المطلب الثاني: التعريف الإصطلاحي:

ظهرت عدة تعاريف لتفسير الجانب الاصطلاحي لمفهوم التقويم بسبب ما شهدته التربية من تطور، و سأحاول في هذه الدراسة ذكر بعض التعاريف.

التقويم: هو إعطاء قيمة لشيء ما وفق مستويات وضعت وحددت سالفا.

وقيل هو عملية تلخيصية أي وصفية يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دوراً كبير كما هو الحال في إعطاء التقديرات للتلاميذ وترفعيهم.[2]

التقويم هو عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار الأحكام واتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد، ومما لاشك فيه أن هذه القرارات لها أثر كبير على مستوى أداء المتعلم وكفاءته في القيام باعمال أو مهام معينة[3]

وورد تعريفه عند الباحثة سعاد جخراب: هو مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكيد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً[4]

---

[1] - سورة التين، الأية04.

[2] - جابر نصر الدين، العلاقة بين الاختبارات و القياس و التقويم في ظل تعليمية المادة الدراسية، ص04 .

[3] - صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي ولنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة)، دار الفكر العربي، مدينة مصر، القاهر، ط1،(1420ه/2000م)، ص31.

[4] - سعاد جخراب، التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية (سنة الخامسة من تعليم الإبتدائي عينة) مذكرة من متطلبات نيل شهادة الماجستر في اللغة العربية وأدبها تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلمها، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ،ص05، نقلا عن رشدي طعيمة، أسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية.

نستنتج إذن أن التقويم عملية تشخصية علاجية ووقائية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف للعمل على إصلاحها أو تحاشيها، ومواطن القوة للعمل على إثرائها.

ويعد التقويم من أهم عناصر المنظومة البيداغوجية ومن المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية لما له علاقة أساسية مع الأهداف والكفايات المسطرة على الكونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في نظامنا البيداغوجي، وأداة فاعلة للتثبيت من نجاعة التجارب الإصلاحية في مجال التربية والتعليم[1]

إذن يعتبر التقويم ركنا أساسياً من أركان أي عمل أو عملية هادفة، ومجال التربية يعرف بأنه العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة ...ويتضح لنا أنه يمثل جزءاً من التعلم ومقوماً أساسياً من مقوماتها و أنه يواكبها في جميع خطواتها من حيث تحديد الأهداف التعليمية أو التغيرات السلوكية المطلوب تغييرها واختيار الخبرات التربوية التي يجب أن يمربها التلاميذ و اختيار الطرق و الأساليب والوسائل التي يقدم بها المعلم الخبرات للتلاميذ بما يتمشى مع ميولهم واستعدادتهم وخبراتهم السابقة، وتقويم مدى تحقيق الأهداف و مطابقة الأداء الملحوظ للهدف المنشود[2]

وعلى ضوء ما سبق يتضح أن التقويم التربوي ببساطة هو الحكم على مدى تحقيق الأهداف المنهجية تقوم على أسس عملية تستهدف إصدار الحكم – بدقة وموضوعية- ومن ثم تحديد جوانب القوة والضعف. [3]

---

[1] - جميل حمداوي، التقويم التربوي والديداكتيكي، ص02.

[2] - جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة (مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية) دار الثقافة، الإردن، عمـــان، سنة(2014/1435)، ص307.

[3] - عمار بن مرزوق العتيبي، بحث عن التقويم المستمر،، المقرر تقويم منهج العلوم الشرعية في التعليم العــام رمــز المقرر/ نهج 514، فصل السداسي الثاني، 1435ه، ص7.

المبحث الثاني: أنواع التقويم وأدواته

المطلب الأول: أنواع التقويم

قد يتخذ التقويم عدة أشكال أو أنواع، وقد اختلف المختصون في تصنيفها حيث يفرقون بين أنواع التقويم إما حسب الوظيفة يكون التقويم عاماً وله علاقة بالوظيفة الاجتماعية للتعليم،يعمل على تكييف التكوين مع متطلبات عالم الشغل، أو يكون تقويما تكوينياً إذا ارتبط بالوظيفة البيداغوجية للتعليم، حيث يسمح للتلميذ بإمكانية تحسين مستواه.

مع الإشارة إلى أن هناك تداخل بين الوظائف والمراحل التي يتم فيها التقويم، وذلك لأن كلما تم التقويم في مرحلة ما يقوم بوظيفة معينة من ناحية أخرى. ويبدو من هذا أنواع التقويم مكملة لبعضها، وحتى يتجلى ذلك أكثر نقوم بشرحها بشكل أوسع لمختلف التصنيفات مركزين أهتماماتنا على التقويم التكويني و التشخيصي و الإجمالي

أ- التقويم حسب الفترات الزمنية:

- **التقويم القبلي:**

ويقصد بالتقويم القبلي ذلك التقويم الذي ينصب على المكتسبات القديمة في إطار المراجعة والاستكشاف والاستثمار.[1]وهوذلك التقويم الذي يتم عادة قبل بداية العملية التعليمية، والقصد منه تحديد مستوى الطلاب قبل تعليمهم، ويلجأ المعلم لهذا النوع من التقويم لتحديد خبرات الطلاب التعليمية قبل عملية التعلم، ويهتم هذا النوع من التقويم بتحديد مستوى أداء المتعلم في التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والميول والاتجاهات من كل ماسبق في تخطيط المناهج وإختيار الخبرات التعليمية المناسبة للتعليم.[2]

كما يعتبر خطوة هامة جداً للمعلمين لأنها بمثابة نقطة الضوء للانطلاق في عملية التعليم والتدريس، إذ على ضوئها يتبين للمقوم مدى الإحتياج إلى استرجاع المعلومات السابقة أو ربما الاستغناء عن وحدة كاملة في المحتوى الجديد بحكم أن الطلاب أتقنوها.

---

[1] - جميل حمداوي، التقويم التربوي والديدكتيكي، ص8.

[2] - عمار بن مرزوق العتيبي، بحث عن التقويم المستمر، ص20.

فهذه الخطوة تشكل أرضية للبدء كما أنها خطوة مهمة لأنه من خلالها يتعرف الطلاب على المهارات والأهداف المطلوبة منهم إتقانها قبل البدء في عملية التدريس.[1]

- **التقويم التكويني:**

إقترح مصطلح التقويم التكويني لأول مرة من طرف اسكريفن ميشال سنة 1967، وكان قد ربطه بتقويم المنهاج، ثم اهتم به بلوم (صاحب صنافة الأهداف في المجال العقلي و المعرفي) موجهاً إياه نحو تعلم التلاميذ، ومزال أهم أشكال التقويم الذي حظي باهتمام عدد من الباحثين التربويين.

بالنسبة لكارديني يرى أنه نوع من التقويم الغرض منه توجيه التلميذ في عمله المدرسي بالبحث عن تحديد الصعوبات التي تعترضه، وكل ذلك القصد مساعدته على اكتشاف الطرق التي تسمح له بالتدرج في تعلمه.[2]

وهو التقويم الذي يصاحب تطبيق برنامج ما ويستفاد من نتائجه في تطوير برنامج وتحسينه.ويعطي تغذية راجعة لجميع المشاركين في العملية التعليمية على مقدار التقدم الحاصل ويستمر حتى نهاية العام الدراسي.[3] أي إنه يطبق طوال العملية التعليمية لقياس مستوى التلاميذ ومن ثم معرفة الصعوبات التي لازالت تعترضهم والعمل على إزالتها في الوقت المناسب، وذلك باعتبار أن الدرس الواحد يتكون من عدد مقاطع أومراحل منتظمة ومتناسقة فيما بينها فإنها تشكل نسقا تعليمياً فالتقويم التكوين هو أداة التي تضبط هذه المراحل وتعمل على تصحيحها.

[1] - صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، ص24.

[2] - محمد طاهر، التقويم البيداغوجي في أشكاله ووسائله، دار السعادة للطباعة والنشر، الجزائر،د ط، 1997، ص ص16-17.

[3] - صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، ص23.

أهداف التقويم التكويني:

باعتبار أن التقويم التكويني ينجز خلال مراحل الدرس الواحد، فإن أهدافه تتمثل في:

- تمكين المدرس من تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ خلال درس معين
- تمكين المدرس من معرفة درجة صعوبة المحتوى المعرفي وبلوغ الأهداف المتوخاة
- تمكين المدرس من معرفة فعالية الطرق والوسائل المستعملة
- تمكين المدرس من التأكد من استعاب التلاميذ لكل ما أعطى في المقطع الأول قبل المرور إلى المقطع الموالي
- تمكين التلاميذ من القيام بالتقويم الذاتي لمكتسباته.
- يساعد التلميذ على التعلم الذاتي.
- تتيح للتلميذ معرفة درجة تحكمه في المعارف والمهارات والمواقف(1)
- يرمي إلى التعرف على الصعوبات التي تعترض تعلم التلميذ للعمل على تجاوزها
- يساعد على اقتراح الاستراتجيات اللازم اتباعها في عملية التعلم
- يقدم التغذية الراجعة التي تفيد على حد سواء كلا من المعلم والمتعلم
- يخاطب التقويم التكويني التلميذ فهو الذي يعينه بالدرجة الأولى
- يهتم بالمسار والنتيجة على حد سواء(2)

وظيفة التقويم التكويني وأهميته:

إن وظيفة التقويم التكويني تتطلب أسئلة في شكل تمارين قصيرة وأنشطة محدودة من أهم مواصفاتها مايلي:

- ملائمة الأهداف الإجرائية المحددة من خلال مقاطع الدرس الواحد
- جزئية تخص مقطعاً من مقاطع الدرس الواحد

[1] - الميلود زيان ، أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية، ص21.

[2] - محمد طاهر، التقويم البيداغوجي، أشكاله ووسائله، ص18.

- سريعة تنجز في لحظات قصيرة
- مميزة للفروق الفردية
- مميزة للفوارق في الصعوبات الناجمة عن الفعل التعليمي

ومن الكواشف الملائمة في التقويم التكويني هي:

- أسئلة من نوع الاختيار المتعدد، حيث يختار فيها التلميذ الجواب الصحيح
- كتابة تقارير وصفية وتحليلية لتجارب معينة
- جداول أو رسومات بيانية تكتب عليها المعطيات المطلوبة[1]

إذن الغرض من ذلك كله هو اكتشاف الصعوبات التي لا زال التلميذ يعاني منها، يستحسن أن تختار التمارين التي يمكن أن يخطئ فيها التلاميذ، حيث يطلب منه تصحيح الخطأ وتحديد عوامل وأسباب الخطأ.

أهـــميـــته: تكمن أهمية التقويم التكويني فيما يلي:

- التأكد من الاستمرار في اكتساب المعرفة
- يكتسب كل من المعلم والمتعلم التغذية الراجعة
- من خلاله تستخدم استراتجيات تعليمية جديدة تتناسب مع قدرات وإمكانيات التلاميذ
- يبقى على استمرار في متابعة سير العملية التربوية التعليمية[2]

- **التقويم الإجمالي أو الختامي:**

وهو الخطوة التي من خلالها يتبين مدى تحقيق أهداف البرامج المعدة ومدى تحقيق إتقان المهارة وبالتالي إصدار حكم نهائي على أداء المتعلم بناء على مؤشرات وثائقية وتقنيات محكية مختلفة تحكي واقع المتعلم، وفي هذه المرحلة تتبلور المراحل السابقة بإعلان الحكم على أداء الطالب ترفيعاً أو تسكيناً[3] ويسمى التقويم النهائي أي يأتي في

---

1 - الميلود زيان ، اسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية ، ص22.

2 - نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي وإستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط2، 2001، ص87.

3 - صلاح الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، ص25.

نهاية الفصل أو العام الدراسي أو حتى المرحلة الدراسية وهو لا يركز على التفاصيل أو الأهداف الفرعية كالتقويم السابق، وإنما يهتم بقياس الأهداف العامة كأهداف مقرر معين أو فرقة دراسية معينة أو مرحلة دراسية معينة.

ويهدف التقويم النهائي أو الختامي إلى إعطاء تقديرات للمتعلمين لتبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر وإعطاءهم شهادات بذلك[1]

أغراض التقويم الختامي:

يمكن إجمال أغراض التقويم الختامي في مايلي:

- معرفة مدى تحقيق الأهداف
- تسجيل علامة للتلميذ ليتم تقيميه بموجبها
- إعطاء شهادات للتلاميذ
- إتخاذ قرارات إدارية مثل الترسيب والترفيع والفصل أو الطرد
- إعلام الآباء بنتائج أبنائهم
- مقارنة نتائج شعب الصف الواحد
- ضبط العملية التعليمية وذلك بمقارنة نتائج الصفوف اللاحقة بنتائج الصفوف السابقة في مهارة ما
- اكتشاف الخلل في المنهاج المدراسي
- التبوء بأداء التلاميذ مستقبلاً[2]

أدوات ووظائف التقويم الإجمالي:

بما أن التقويم الإجمالي يتعلق بقياس مدى إنجاز الأهداف النهائية لمسار دراسي ما حيث يجري هذا النوع وفق الحالات التالية:

[1] - عمار بن مرزوق العتيبي، بحث عن التقويم المستمر، ص20.

[2] -الفريق الوطني للتقويم، إستراتجيات التقويم وأدواته، كانون أول،2004،ص24 .

- عند إنجاز حصة أودرس: يستحسن استخدام أسئلة قصيرة إذا أمكن ذلك أو يكلف التلاميذ بفروض منزلية يطلب منهم إنجازها، كما يلجأ إلى الأنشطة و الأعمال الجماعية، كي تتيح للتلاميذ المشاركة في التقويم مختلف النشاطات والأعمال المختلفة وبالتالي يسمح لتلميذ بمقارنة أعماله بأعمال زملائه في القسم.
- عند نهاية مجموعة من الدروس: يسمح هذا النوع من التقويم للتلاميذ بالانتقال إلى قسم آخر من المقرر أو الفصل الدرسي وباعتبار أن كل مقرر أو فصل دراسي يضم مجموعة من المحاور والمواضيع المختلفة فإنه قبل الانتقال إلى القسم الموالي من نفس الفصل ينبغي التأكد من مدى تحكم التلاميذ في المعارف والمهارات والمواقف التي تحددها مجموعة من الأهداف النهائية لمجموعة من الدروس(1).

ب- **التقويم حسب طبيعة المعلومات**

- **التقويم الكمي**: التقويم االذي يعتمد على جمع معلومات رقمية على تحصيل الطلبة.
- **التقويم النوعي**: التقويم الذي يعتمد على جمع معلومات لفظية لوصف عملية تعلم الطالب وذلك من خلال الملاحظة أو أي أداة تحقق هذه، وهذا يساعد على تكوين صورة حقيقية عن اهتمامات الطالب وميوله واتجاهاته وتفاعله الاجتماعي مع زملائه والحكم على نوع المعلومات التي تم قياسها(2)

ت- **التقويم حسب الغرض منه**: يمكن تقسيم التقويم حسب الغرض منه إلى عدة أنواع

- التقويم التشخيصي
- التقويم لأغراض تعديل الخطط والبرامج الدراسية
- التقويم لأغراض تصنيف الطلبة
- التقويم لأغراض التنبؤ والكشف عن الاستعدادات

---

1 -الميلود زيان، أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية، ص24 .

2 - الفريق الوطني للتقويم، إستراتجيات التقويم وأدواته، ص24.

- التقويم لأغراض التحقق من التعلم والتثبت من نوعية النتائج[1].

- **التقويم التشخيصي:**

يسمى هذا النوع بالسلوك المدخلي، حيث يطبق في بداية كل درس أو مجموعة دروس، أو في بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة على المكتسبات القبلية للمتعلم، ومدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة، أي هو عملية يراد بها تحديد المستوى الذي سيتخذ كقاعدة للانطلاق في درس جديد[2]

ويهدف هذا النوع من التقويم إلي معرفة وتحديد بعض السلوكيات التي يمتلكها المتعلم قبل تزويده بسلوكيات ومهارات جديدة باعتبار أن المعرفة اللاحقة تعتمد على المعرفة السابقة، والانطلاق من إتخاذ العلاج المناسب لتحسين وتطوير العملية التعليمية[3]

مبادئ التقويم التشخيصي:

- الزويا الواضحة للأهداف المراد تحقيقها للمجموعات التي يكونها المعلم خلال تنفيذ الأنشطة لأفراد الطلاب.
- التعليم السابق ويعتبر هو الركيزة الأساسية التي من خلالها يستطيع المعلم أن ينطلق للتعلم اللاحق.
- التعزيز، فالمعلم دوره أن يحرز جوانب القوة لدى الطلاب و يأخذ بأيدهم من خلال التعزيز لتخطي مواطن الخلل.
- التقويم التشخيصي أداة يتخذها المعلم لدعم عملية التعلم والتعليم معاً.
- التوفيق بين متطلبات المنهج المدرسي وحاجات الطلاب[4]

---

1 - نفسه، ص25.

2 - محمد عبد الكريم، أثر استخدام التقويم التشخيصي في تعليم قواعد اللغة العربية ، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، العدد20، 2003، ص9.

3 - الميلود زيان، أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية،المرجع السابق،ص19.

4 - محمد طاهر، التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله ، ص16.

أدوات التقويم التشخيصي: يلجأ المدرس في أغلب الأحيان إلى توظيف طرائق معينة في حالة كشفه ثغرات في مكتسبات التلاميذ فمنها ماتعلق:

- بالنسة للمعارف
- بالنسبة للمهارات: إن طرق الملائمة لتصحيح المهارات هي تكليف التلاميذ بمهام وأنشطة.
- بالنسبة للمواقف: إن الطرق الملائمة لتقويم مواقف التلميذ تجاه قضايا معينة يحتاج إلى حوار أفقي مفتوح أو أنشطة مختلفة.[1]

ث- التقويم حسب الطرف المقوم (الجهة التي تقوم بعملية التقويم)

يمكن تقسيم التقويم حسب الطرف المقوم (الجهة التي تقوم بعملية التقويم) إلى الأنواع التالية:

- **التقويم الذاتي**:وهو التقويم الذي يجريه المتعلم نفسه على تعلمه، وتدرجه حتى يتمكن من أن يحدد موقعه على مساره التعلمي، فهو يكسبه الثقة في النفس، ويحفز على بذل الجهد على مستوى تدرجه في هذا النوع من التقويم[2] أي ينبغي أن يصل المتعلم إلى تقويم أعماله ونشاطاته بنفسه، وذلك حتى يتمكن من أن يحدد موقعه على مساره التعليمي.
- **التقويم الداخلي**: وهو التقويم الذي يجريه المعلم على تلاميذه كما هو الحال في الفروض والاختبارات الفصلية
- التقويم الخارجي: وهو التقويم الذي ينجزه المعلم على تلاميذ غيره وخير مثال على ذلك الإمتحانات الرسمية[3]

---

[1] - ميلود زيان، أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية، ص20.

[2] - محمد طاهر ، التقويم البيدغوجي، أشكاله ووسائله، ص27.

[3] - نفسه، ص15.

- **التقويم الجماعي**: وفيه يطلب من المتعلمين كلهم أداء نفس المهام في زمن محدد،قصد تقويم نفس الأهداف، إنه يساعد على إكتشاف التلاميذ الذين استعصى عليهم بلوغ هدف من الأهداف وحساب النسبة المحققة منها وغير المحققة منها(1)

المطلب الثاني:أدوات التقويم

- **الإختبارات أو الروائز**: ومنها اختبارات الذكاء واختبارات القدرات والقابليات وهذا يفيد في تصنيف الطلبة في فئات متجانسة من حيث مستوى الذكاء فإذا تم وضع طلبة أذكياء جداً مثلا مع بطيء التعلم وكان المنهج يتناسب مع الأذكياء سيحبط بطيء التعلم ولن يتجاوب مع المنهج وسيتولد لديه اضطرابات نفسية أما إذا كان المنهج يتناسب مع بطئ التعلم مثلا سيكون هناك إحباط للأذكياء مما يساعد على تسربهم من المدرسة أو عدم الانتباه للبرنامج مما يزعج المدرس ويسبب له الضيق(2)
- **قوائم الميول**: تستخدم هذه القوائم من أجل توجيه الطلبة الاتجاه الحقيقي وليس المزيف للانخراط في التخصص الذي يتناسب مع ميوليه وقدراته(3)
- **قوائم الشخصية**: يقدم في القوائم الشخصية أسئلة عديدة تتناول جميع الجوانب الشخصية من حيث القوة والضعف مثل الانبساط، الانطواءه مهارات إجتماعية، علاقات عامة، وغير ذلك ثم بعدها نحكم على نتيجة إجاباته من خلال هذه الأسئلة(4)
- **سلالم الاتجاهات**: تدرس بواسطة هذه السلالم اتجاهات الأفراد ثم نحكم عليها بعد عليها بعد معرفتها ويتألف سلم الاتجاهات من عدة أسئلة يبين المجيب موقفه من مضمونها وذلك بالإجابة بنعم أولا أو أوافق أو لا أوافق.

---

1 - نفسه ، ص16.

2 - تيسير مفلح كوافحة، القياس والتقويم (وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة)، دار الميسرة ،ط1 ط2 ط3،(1423ه/1430ه)،ص43.

3 - نفسه، ص43.

4 - نفسه، ص44.

- **الإستبيان**: هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة تدور حول موضوع معين تطبع وترسل إلى أشخاص معينين سواء باليد أو بالبريد من أجل الحكم على خاصية معينة مثل تأهيل المدرسين، استخدام الوسائل التعليمية، طرق تدريس المحبذة... إلخ
- **المقابلات**: استبان شفوي يلجأ إليه بعض الباحثين من أجل الحصول على المعلومات حول موضوع ما وتعتبر إحدى طرق التقييم كما تستخدم هذه الطريقة من أجل التعرف على بعض الجوانب الشخصية و الإهتمامات[1]
- **السجل التراكمي**: إحدى وسائل التقويم وغالبا ما تستخدم في المدارس. فالسجل التراكمي للطالب يوجد فيه تحصيله العلمي منذ بداية دخوله إلى المدرسة ومعلومات عن وضعفه الصحي وعن نشاطاته، والعقوبات التي نالها والجوائز التي تحصل عليها وميوله ...إلخ
- **الملاحظة**: إحدى وسائل جمع المعلومات أو البيانات عن الشخص أو الجماعة في موقف معين وتسجيل ما تم مشاهدته أو ملاحظته[2]

[1] - تسير المفلح كوافحة، القياس و التقويم و(أساليب القياس و التشخيص في التربية الخاصة)، المرجع السابق، ص46.
[2] - نفسه، ص48.

المبحث الثالث: أهمية التقويم وأهدافه

المطلب الأول: أهمية التقويم

يعتبر التقويم الوسيلة الوحيدة التي تحدد إلى أي مستوى تكون عملية التعلم فعالة، أن أية ظاهرة تربوية (سواء منها النفسية أو العقلية) يمكن إخضاعها إلى منطق القياس الكمي وتحديد درجة صدقها. وتتميز مثل هذه الظواهر بمعنوياتها وتعقد العوامل المؤثرة فيها، مما يجعلها تختلف عن الظواهر الطبيعية التي تخضع الى إستخدام المنهج التجريبي للدراستها فبدون استخدام هذا القياس، لا يمكننا التميز بين تحصيل تلميذ وآخر أو بين أداء قسم وآخر في أي نشاط تربوي.[1] وتكمن أهمية التقويم كذلك في كونه فعلاً طبيعياً وعقلانياً لاختبار مناهج التعليم و التأكد من الأهداف التي تم تحقيقها ولم يتم تحقيقها عن طريق القياس. كما أن التقويم واجب وطني من خلاله نتأكد من مدى نجاعة نظامها التربوي الوطني، ومدى القدرة المدرسية على المواكبة، ونجاعتها في تأهيل المتعلمين للحاضر و المستقبل معاً.

كما أنه واجب اجتماعي لمعرفة الدور الذي يقوم به هذا النظام التربوي في تنمية المجتمع وتطويره، فضلا عن كونه أداة في عملية الإصلاح والتأطير والتكوين [2] وبصفة عامة يساعد على تشخيص مواطن النقص والكمال لدى المدرسين و المتعلمين و الإداريين والمشرفين و المسؤولين عن المنظومة التربوية و التعليمية على حد سواء، قصد اتخاذ القرارات الصائبة من أجل اقتراح الحلول المناسبة لكل التعثرات.

وحتى يحقق التقويم الهدف التربوي لابد و أن يشمل نواحي عديدة منها:

- أن يكون مستمرا طوال عمليات التعلم وفي مراحل زمنية مختلفة
- أن يمكن المدرس من معرفة الفروق الفردية لتلاميذه

---

[1] - الميلود زيان، أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج و أنشطة تطبيقية، 13.

[2] - جميل حمداوي، التقويم التربوي الديداكتيكي، ص4.

- تحسين وتنقيح الطرق و الوسائل التعليمية المستعملة[1]

و تحدث الباحث عن أهمية التقويم التربوي حيث ذكر ما أشار إليه عبد قلي (1993) فإن عملية التقويم التربوي تعتبر جد هامة ولا غنى لأي منظومة تربوية عنها، باعتبارها الوسيلة التي تساعد على التطور نحو الأحسن حيث يستخدم التقويم التربوي لاختبار صحة الفروض التي يقوم عليها التجديد و التحديث التربوي وينتهي بالتقويم التربوي لتحديد مدى النجاح أو الفشل تمهيداً لحل المشكلات و التغلب على العقبات وتحقيق مزيدٍ من التطور[2] إذن فتتجلى أهمية التقويم بالنسبة للممارس الفعلي للعملية التعليمية فيما يلي:

- معرفة مستوى المتعلمين ورصد الفوارق الفردية بينهم وتتبع نموهم في الخبرة المتعلمة.
- يفيد المدرس في صياغة الأهداف الملائمة.
- يجعله أكثر اهتماما بالواقع البيئي ليختار منه المحتوى المناسب لأذهان المتعلمين.
- تشخيص حالات المتعلمين من حيث القوة والضعف ووضع برنامج علاجي لأوجه الضعف و الصعوبات التي يعانون منها.
- يزيد التقويم من دافعية التعلم عند المتعلمين حيث يبذلون جهوداً مضاعفة.

كما يبين الباحث أن أهميته تكمن في بعض نقاط أشار إليها جودت أحمد ومن بينها

- تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة.
- إثارة الدافعية لدى التلاميذ وتنمية معارفهم.

[1] - ميلود زيان، أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج و أنشطة تطبيقية، ص13.

[2] - محمد قوارج، المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، دراسة ميدانية ببعض الجامعات الجنوب الجزائر، أطروحة مقدمة لنيل شاهدة الدكتوراة في علو التربية، جامعة الجزائر،2012/2011، ص82 ، نقلا عن، عبد الله قلي، تقويم المنهج التربية الإسلامية في الطور الثالث في ضوء تصنيف بلوم، رسالة ماجستير.

- يساعد المعلمين على إختيار طرق جديدة تعمل على رفع مستوى التعليم وتحديد درجة وضعية كل تلميذ بالنسبة لزملائه.[(1)]

المطلب الثاني: أدوار التقويم وأهدافه

إن التقويم بمفهومه العلمي كما أوضحنا، يختلف بالطبع عن التقويم الذي يقوم به الإنسان في حياته اليومية، فالإنسان العادي يُقَوِّم العديد من الأشياء التي يواجهها في حياته اليومية،فهو يقوم الأطعمة التي يأكلها، والأشياء التي يلبسها، و الكتب التي يقرأها، و الأماكن التي يزورها، وغير ذلك. ويتضمن هذا التقويم الحكم على الشيء المطلوب على الرغم من أنه ليس تقويماً علمياً بالمعنى المتعارف عليه. ونحن في المجال التربوي مثلا نقابل الكثير من المواقف التي نمارس فيها هذا النوع من التقويم الذي يمكن أن يطلق عليه التقويم غير الرسمي، وهو يتراوح بين الحكم المعلم على حسن تهوية الفصل وإضاءته إلى تقدير مدير المدرسة لفاعلية وكفاءة أعضاء الهيئة التدريسية[(2)].

ولكن يصعب الركون إلى نتائج هذا النوع من التقويم في اتخاذ القرارات التربوية،ومن هنا كان لابد من الاعتماد على التقويم العلمي المنظم الذي يمكن أن يطبق في مختلف المواقف التربوية سواء كان تقويم أفراد أو تقويم مشروعات وبرامج، وبذلك تتعدد أدوار التقويم في المجلات التربوية، إذن فإن دور التقويم في تحسين مسار عملية التعليم والتعلم فيشير جروتلد (Gronland) إلى أن التقويم يتم على عدد من التقنيات التي تعتبر شيئاً أساسياً للمعلم بجانب أنه عملية مستمرة تتضمن جميع مزايا التعليم و التعلم و من المعلوم أن التقويم التربوي بضمونه الحديث يعتمد على أساليب ووسائل متعددة لقياس مدى تحقيق الأهداف التربوية.[(3)]

---

[1] -محمد قوارج، المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، المرجع السابق، ص83، نقلا عن جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الإجتماعية.

[2] - صلاح الدين محمود علام، القياس و التقويم التربوي والنفسي(أساسياته وتطبيقاته و توجيهاته المعاصرة)، ص38.

[3] - تسير مفلح كوفحة، القياس والتقييم وأساليب القياس و التشخيص في التربية الخاص، ص36 .

كما أن دور التقويم يتضح في إعداد المعلمين وأنشطتهم، وفي عملية بناء المناهج الدراسية، وفي التجارب الميدانية التجديدية المتعلقة بتحسين عمليات التعليم والتعلم وفي انتقاء أفضل الاستراتيجيات والتقنيات التربوية وفي الحكم على استقرار برنامج تربوي معين أو تعديله أو إلغائه. كما أن للتقويم دورا بالغ الأهمية في متابعة التقدم الدراسي للطلاب وتحديد مستواهم التحصيلي وتوجيههم التوجيه التعليمي و المهني.(1)

أهداف التـــقويم

للتقويم التربوي أهداف عديدة وهامة، منها ما يدخل في نطاق الأنواع الخاصة بالتقويم التربوي، وهناك أهداف عامة.

- يهدف التقويم إلى تحديد تقدم المستوى التعليمي لدى التلميذ أو الطالب
- تشخيص مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية بصفة خاصة والمنظومة التربوية بصفة عامة
- تقويم طرائق التدريس من جهة، وتتبع العملية الديداكتيكية من جهة
- التثبيت من مدى تحقق الأهداف المعلنة في مدخلات الدرس
- إنتقاء المتعلمين الأكفاء المؤهلين وتمييزهم عن غير الأكفاء
- مساعدة المتعلم على التقويم الذاتي، وتصحيح الأخطاء المرتكبة بجردها،وتصنيفها وتصحيحها ومعالجتها
- مراقبة المتعلم مراقبة متدرجة عبر مساره الدراسي
- يسعف المقوم على التغذية الراجعة وتمثل المعالجة الداخلية والخارجية
- تشخيص مستوى المتعلمين قبليا وتكوينيا ونهائياً(2)

ومن أهداف التقويم في الإدارة المدرسية:

---

[1] - صلاح الدين محمد علام، القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته، وتوجيهاته المعاصرة)، ص39.

[2] - جميل حمداوي، التقويم التربوي الديداكتيكي، ص05.

- الوقوف على مدى تحقيق البرامج التربوية لأهدافها المحددة و معرفة مواضع الضعف والقوة.
- المساعدة في اتخاذ القرارات باعتبار أن التقويم يساعد على اختيار أفضل البدائل الممكنة، وذلك عن طريق توفير البيانات و المعلومات المطلوبة
- تحديد حاجات العاملين من تدريب وتطوير، فالتقويم يبرز المهارات والكفايات التي تتطلب تطويراً وعلاجاً، كما يمكن الإستفادة من التقويم كمعيار يتم في ضوئه تبرير اختيار برامج النظام وتطويرها
- خلق جو من الاهتمام والتفاعل بين المدير و العاملين معه.
- توفير المعلومات عن أداء الموظف أو الفرد وتحديد وسائل تطوير أدائه في المستقبل
- تحديد الأفراد الذين يمكن ترقيتهم في المستقبل إلى مناصب أعلى وتحديد الحوافز الممنوحة وقيمتها
- مساءلة القائمين على البرامج التربوية في ضوء ما يكشف عنه التقويم من نتائج(1)
- ويمكن القول بأن الهدف الرئيسي لعملية التقويم هو معرفة الفارق الموجودة بين الأهداف المتوخاة والأهداف التي تحقق التغذية الراجعة إلى كل من المعلم و المتعلم و التي تكمن في تعزيز نقاط القوة وتجاوز وتعديل نقاط الضعف.

---

[1] - جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة (مفاهيمها النظرية و تطبيقاتها العلمية)،دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، (د ط)، ص308

المبحث الرابع: بين القياس و التقويم

المطلب الأول: تعريف القياس ومستوياته

1. تعريف القياس

لغة: ترد كلمة قياس في عدة تصريفات لغوية منها قاس، قايس، وإقتياس، وتقايس وقيس، والقياس في اللغة تعني قياس الشيء بغيره وعلى غيره وإليه، حيث يقال قاس الطبيب الشجة بمعنى قدرة غورها وعمقها، ويمكن القول أن هذه التصريفات كلها تعني تقدير الأشياء وردها إلى نظائرها، و القياس في الفقه معناه حمل فرع على أصل لعلة مشتركة بينهما [1]

والقياس في اللغة من قاس بمعنى قدر، نقول قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قدره على مثاله[2]

إذن فهو تحديد كمي أو عددي أو رقمي لبعض السمات التي تخص الأفراد أو الموضوعات أو الأشياء وفق لقواعد محددة[3].

ويقصد بالقياس وفقاً لهذه المعاني أنه عملية مقارنة شيء ما بوحدات معينة أو بكمية قياسية أو بمقدار مقنن من نفس الشيء أو الخاصية بهدف معرفة كم من الوحدات يتضمنها هذا الشيء[4].

والقياس وفق هذه المعاني أيضاً إجراء نعزو فيه خصائص كمية لشيئ ما، فنقوم بتعيين الأشياء أو الخصائص بالأرقام وفق لقواعد معينة ومحددة، ويتسع المعنى اللفظي

---

[1] -عبد االرحمن بن سليمان الطريري، القياس النفسي و التربوي(نظريته، أسسه، تطبيقاته)، مكتبة الرشـــد، الريـــاض، ط1، 1997، ص04.

[2] - جابر نصر الدين، العلاقات بين الإختبارات و القياس والتقويم، ص3.

[3] - أنور حمودة البنا، محاظرات القياس والتقويم، ملتقي جمعية دعم النفسي الإجتماعي للشباب، ص3 .

[4] - محمد عبد السلام يونس، القياس النفسي، ط1، 2008م، ص49.

ليجعل تعبير القياس متضمناً عملية القياس والأداة المستخدمة في القياس ووحدات هذه الأداة أو المقاييس سواء أكانت بوصات أم سنتيمترات أم بنوداً في اختبار[1]

إصطلاحاً:

هو العملية التي يمكن بواسطتها تعيين قيم عددية لصفات أو أبعاد وفق شروط معينة.

أي تعيين فئة من الأرقام او الرموز تناظر خصائص أو سمات الأفراد طبقا لقواعد محددة تحديداً جيداً وهذا يعني أن القياس التربوي و النفسي يعنى بتكميم خصائص أو سمات الأفراد، حيث إننا لا نستطيع قياس الأفراد في ذاتهم، وإنما نقيس خصائصهم وسماتهم[2].

القياس في المجال التربوي هو مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها التعبير عن سلوك المتعلم بأعداد أو رموز حسب قواعد محددة[3].

وعرفه علماء النفس على أنه:

- مقارنة الشيء بوحدة أو مقدار معياري منه بهدف معرفة عدد الوحدات المعيارية التي توجد فيه
- جمع معلومات وملاحظات كمية عن موضوع القياس
- تقدير الأشياء و المستويات تقديراً كمياً وفق إطار معين من المقاييس المدرجة وذلك إعتماداً على الفكرة السائدة بأن كل ما يوجد بمقدار وكل مقدار يمكن قياسه.
- عملية يتوجه من يقوم فيها إلى تعيين دليل عددي أو كمي للشيءالذي يتفحصه.
- تمثيل للصفات أو الخصائص بأرقام التحقق بالتجربة أو الإختيار من مدى أو الكمية أو الأبعاد بوساطة المعيار[4].

---

1 - نفسه ص50.

2 -صلاح الدين محمود علام، القياس و التقويم التربوي و النفسي، ص15 .

3 - نبيل عبد الهادي، القياس و التقويم التربوي وإستخدامه في المجال التدريس، ص15.

4 - جابر نصر دين، العلاقات بين الإختبارات والقياس والتقويم، ص3.

إذن القياس بمفهومه الواسع يشير إلى الجوانب الكمية التي تصف الخاصية أو سمة معينة مثل الاستعداد اللغوي للطفل أو التحصيل الدراسي للطلاب كما يشير إلى عملية جمع المعلومات وترتيبها بطريقة منظمة.

وعلى ضوء هذه التعريفات فإن القياس يعني تقدير الأشياء أو الظواهر تقديراً كمياً وفق إطار معين من المقاييس المدرجة، أي هو العملية التي نحاول بواسطتها الحصول على صورة كمية للشيء أو الظاهرة المنوي قياسها وفق محكات معينة.

وما يجدر الإشارة إليه هو أن كلمة قياس يتداخل معناها مع معنى اختبارو تقييم، إلا أن هناك شيء من التمايز بين هذه المصطلحات عند استخدامها في مجال علم النفس و التربية، وفي العادة ينظر للإختبار على أنه الأضيق في المعنى و الدلالة حيث يعتبر بأنه مجموعة من الأسئلة المقننة و المراد الإجابة عليها مما يؤدي إلى عملية قياس متمثلة في قيمة رقمية لصفة أو خاصية أخضعت للقياس.[1]

إذن الاختبار هو أضيق المصطلحات الأربعة (التقويم، القياس، التقييم، الإختبار) وهو يعني في أضيق معانيه مجموعة من الأسئلة وضعت للإجابة عليها. وكنتيجة لاستجابات الطالب على هذه المجموعة من الأسئلة نحصل على قيمة عددية لخصائص أو صفات هذا الطالب في السلوك الذي نتوخاه من وراء إتمام العملية التعليمية.[2]

أما التقييم فيعرف بأنه عملية الحصول على المعلومات المناسبة وتوفرها من أجل إتخاذ قرار من بين عدة خيارات.[3]

التقييم يقتصر على إصدار الحكم على قيمة الأشياء، أي تقدير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل والأهداف بمعنى تقدير قيمة الشيء استناداً إلى معيار معين. ويعني إصدار حكم قيمة على نتيجة القياس وفق معيار موضوع سلفاً.[4]

---

[1] - عبد الرحمن بن سليمان الطريري، القياس النفسي والتربوي(نظريته و أسسه و تطبيقاته)، ص 05.

[2] - تيسير مفلح كوافحة، القياس والتقييم وأساليب القياس و التشخيص في التربية الخاصة، ص35.

[3] - عبد الرحمن بن سليمان الطريري، القياس النفسي والتربوي(نظريته و اسسه وتطبيقاته)،ص6.

[4] - تيسير مفلح كوافحة، القياس و التقييم و أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ص35.

2. مستويات القياس

يعتبر القياس استخدام الأرقام في وصف الأحداث و الأشياء بناءاً على قواعد معينة وهذا يعني أنه عند تغيير هذه القواعد أو استخدام الأرقام تحت قواعد مختلفة فإننا سوف نحصل على أنواع مختلفة من المقاييس.[(1)]

- **المقياس الأسمى** (NOMINALXALE)

يعتبر هذا المقياس من أبسط المستويات، إذ أنه يستخدم الأرقام من أجل الدلالة على أشياء أو مجموعة الأشياء.[(2)] ويكون الهدف من عملية القياس في هذه الحالة هو التصنيف (CLASSIFICATION) الذي راعي الفروق النوعية بين الأفراد و الأعداد المستخدمة في هذا المستوى من القياس تعد بمثابة رموز بسيطة تستخدم كأسماء لفئات أو مجموعة منفصلة و متمايزة ومن أمثلة متغيرات هذا المستوى: النوع والجنسية و الديانة والحالة الاجتماعية و الانتماء إلى مؤسسات معينة وهكذا.[(3)] وهذه الأعداد لا تستطيع إجراء عمليات حسابية عليها بحيث تكون ذات معنى، فلا معنى لأن نجمع رقما مناظرا لنوع معين على رقم مناظر لنوع آخر مثل الذكور الإناث، أو نطرحا رقم مناظرا لجنسية معينة من رقم المناظر لجنسية آخرى، ويمكن التعامل مع البيانات الناتجة عن القياس الأسمى بأساليب إحصائية مناسبة سوف نشير لبعض منها[(4)]

مثلا نفترض أنه طلب من المعلم في أحد الفصول أن يصنف الأطفال بناء على لون القميص الذي يرتديه كل منهم فبدأ بالعد فوجد أن:

(10) أولاد يرتدون القميص الأبيض مجموعة (1)

(15) ولد يرتدون القميص الأصفر مجموعة (2)

(8) أولاد يرتدون القميص الأحمر مجموعة (3)

---

[1] -محمد عبد السلام يونس، القياس النفسي، ص56 .

[2] - نفسه، ص56.

[3] - صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي و النفسي، ص22.

[4] -نفسه، ص23.

(12) ولد يرتدون القميص الأخضر مجموعة (4)

نلاحظ هنا أن الأرقام (1، 2، 3، 4)استخدمت للدلالة على مجموعات تحتوي على عدد من الأولاد يختلف عما تحتويه المجموعة الأخرى[1]

إذن يستخدم مقياس التصنيف هذا في الأرقام لتصنيف الوحدات بناءاً على خاصية أو أكثر ويقوم على مبدأ العد البسيط ولا يتأثر ببداية العد.

- **المقياس الرتبي**:(ORDINAL XALE)

يقوم هذا المقياس على أساس ترتيب الوحدات بناءاً على معيار واحد أو أكثر، وهذا يدل على أنه لابد و أن يتأثر كمقياس ببداية العد أو الترقيم على عكس مقياس التصنيف حيث لا يتأثر ببداية العد.[2]

وفي هذا المستوى من القياس الأرقام المستخدمة مع الصفات و الخصائص من الممكن أن يكون لها دلالة مختلفة عن دلالة الأرقام عند استخدامها في المستوى الاسمي من القياس. إن استخدام الأرقام في القياس الرتبي يعني التدرج أو الترتيب لهده الصفات و الخصائص لكن الأرقام تعكس الفروق الفردية بين الأفراد في هذه الصفات أو الخصائص التي تم ترتيب الأفراد عليها [3]

ونظرا لسهولة ويسر هذا النوع من القياس، فإنه يستخدم بكثرة في القياس التربوي والنفسي وبخاصة في قياس السمات الوجدانية التي تتعلق بالاتجاهات و التفضيلات والآراء

والتقديرات، ولكن ينبغي ملاحظة أنه ليس من الضروري معرفة مقادير أو درجات السمات المقاسة لكي يمكننا إجراء هذا الترتيب، بل يكفي معرفة ترتيب كل منها بالنسبة للآخر.

---

[1] - محمد عبد السلام يونس، القياس النفسي، ص ص36-37.

[2] - نفسه، ص57.

[3] -عبد الرحمن بن سليمان الطريري، القياس النفسي و التربوي، ص84 .

كما أن القياس الرتبي لا يفترض أن الفروق بين الرتب تساوى الفروق بين درجات السمة المقاسة. (1)

مقياس الوحدات المتساوية: (INTRVAL SCAE)

يعتبر هذا المقياس من أكثر المقاييس معنى لقياس الكمي و أفضل من النوعين السابقين (التصنيف والترتيب) وفيه تتساوى المسافات بين وحدات المقياس. (2)

ويسمح هذا النوع من القياس بتحديد بعد شيئين أو شخصين عن بعضهما البعض في السمة موضوع القياس، ويمكن الحصول على مسافات متساوية بين الأفراد في سمة من السمات بالنسبة لدرجة معينة.

وهذا المستوى من القياس يستخدم كثيراً في القياس التربوي والنفسي، فنحن لا نقيس ذكاء الفرد أو سمات شخصيته أوميوله قياساً مطلقاً، وإنما نقيس الفرق الحقيقي بين ذكاء شخصين مثلاً، أو نوازن بين ذكائه وذكاء زملائه الذين يطبق عليهم نفس الاختبار، وتمثل الفروق المتساوية على متصل تدريج السمة (الذكاء) فروقاً متساوية في الذكاء بالفعل. (3)

المقياس النسبي: (VATIOSCALE)

يتميز هذا النوع من القياس بأن له صفراً مطلقاً وذلك عكس المقاييس السابقة، حيث لا نجد أي سمة نحدد إنعدامها بشكل كلي ولذلك الصفر في تلك المقاييس صفر اعتباطي وليس حقيقاً ويستخدم هذا المقاييس في تحديد جميع أبعاد الجسم كالطول و الحجم ونظراً لذلك يمكن إجراء جميع العمليات الحسابية الأساسية في هذا المستوى فإنه يعد أعلى المستويات السابقة و يستخدم هذا النوع من القياس عادة في العلوم الطبيعية. (4)

---

[1] - صلاح الدين محمود علام ، القياس والتقويم التربوي والنفسي، ص23.

[2] - محمد عبد السلام يونس، القياس النفسي، ص59.

[3] - صلاح الدين محمود علام، القياس و التقويم التربوي والنفسي، ص 24.

[4] -نفسه، ص31.

مثل قياس الأطفال و الأوزان وغير ذلك من المتغيرات التي يمكن التسليم بانعدام وجودها عند نقطة ما[1]، ويندر استخدامه في العلوم السلوكية نظراً لأن الصفر مطلقاً (حقيقاً) وليس صفراً نسبياً يعني انعدام الظاهرة نهائياً وهذا لا يمكن التسليم به في القياس الظواهر السلوكية عامة والنفسية[2] ونستنتج إذن أن مقياس النسبي هو أعلى مستوى من مستويات القياس لأن فيه:

- يمكن إجراء جميع العمليات الحسابية
- يستخدم في تقدير الخصائص و الظاهر الطبيعية
- يمكن ملاحظة الصفر فيه بوضوح في مقاييس المساحة و مقاييس الحجم و الوزن[3]

المطلب الثاني: علاقة القياس بالتقويم و الفرق بينهما

1 العلاقة بينهما

يعتبر القياس أحد وسائل التقويم الهامة، ولا يمكن أن يوجد تقويم دون قياس، لهذا يعتبر التقويم عملية أهم وأشمل، فالتقويم يستخدم في تقديم أهداف واسعة نسبياً قد تتسع لتشمل تقويم نظامي تعليمي معين أو تقويم نوع معين من التربية أو تقويم شخصية معينة مثل شخصية المعلم أو الطالب.[4]

القياس هو جزء من التقويم وهو السابق له، وهو أداؤه فهو يقدم بيانات موضوعية تبنى عليها أحكام التقويم، فالمعلم يقيس تحصيل الطلاب عن طريق إجراء إختبارات لهم وتعتبر العلاقات التي يحصلون وصفاً كمياً أو تعبيراً رقمياً يمثل مقدار تحصيلهم ولإجراء عملية التقويم قارن العلامات التي يحصل عليها الطالب بمعايير ومحكات معينة

[1] - ينظر، محمد عبد السلام يونس، القياس النفسي، ص60.

[2] - صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي ، ص33.

[3] - أنور حمودة البنا، محاظرات القياس و التقويم ، مرجع السابق، ص10.

[4] - عبد المجيد سيد أحمد منظور زكريا، أحمد الشربيني وآخرون، التقويم التربوي(الأسس و التطبيقات)، دار الأمـــين للطبعة، ط1، 2002، ص25.

فالمتوسطات مثلا تعتبر من المعايير التي نحكم بناء عليها على مدى قوة أو ضعف طالب معين بالنسبة لزملائه. (1)

وما نخلص إليه في الأخير في ذكر العلاقة بينهما نشير إلى النقاط التالية:

- القياس سابق للتقويم وأساس له التقويم
- التقويم والقياس في التربية عملية شاملة لجميع مراحل نمو التلميذ المتعلقة بنواحي شخصيته
- التقويم والقياس يهدفان في مجملهما إلى تحسين العملية التعليمة كي تحقق الأهداف المرجوة منها كاملة
- يجب أن تكون عملية القياس و التقويم بينهما تعاونية(2)

وما يمكن قوله أن عملية التقويم تنطوي على عملية القياس وأن عملية القياس لا تغنى عن عملية التقويم.

2 الفرق بين القياس والتقويم

لا شك أن التطورات و التغيرات التي طرأت على فكرتي القياس والتقويم أدت إلى ظهور العديد من التعريفات الخاصة بكل مفهوم ورغم أن معظم التعريفات التي سبقت فإنه يوجد فارق ملحوظ بين المفهوم التقويم والقياس.

ويمكن إيضاح الفارق بين التقويم والقياس ويتمثل في مايلي:

- أن ينظر للتقويم على أنه تحديد أو تثمين لقيمة الشيء الذي يتعامل معه المقوم لا يقتصر على مجرد تحديد كمية هذا الشيء، بل يتعدى ذلك إلى الحكم على قيمته ومن ثم فإن التقويم في أبسط معانيه يتضامن بجانب القياس إصدار الحكم على قيمة الشيء المقاس أما التقويم بمفهومه الشامل فلا يقتصر على مجرد تحليل نتائج القياس بهدف

---

[1] - زكريا محمد الطاهر و آخرون، مبادئ القياس و التقويم في التربية، ص12.

[2] - يحي علوان، التقويم و القياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة العدد 11، ص23.

إصدار الحكم نهائياً بل يتضمن بجانب ذلك الاستفادة من هذا التحليل و الحكم في تشخيص نواحي الضعف والعمل على التخلص منها بالعلاج[1]

وذكر الباحث بعض الفروق نذكر منه:

- القياس موضوعي في حكمه بينما التقويم ذاتي وفكري فالقياس يتعامل مع الكم و التقويم تعامل مع الكيف في المعلومات
- القياس يهتم بوصف السلوك، أما التقويم فيحكم على قيمته وعليه فالقياس يتضمن اهتماما بالوسائل بغض النظر عن قيمة ما يوصف أما التقويم فيتضمن اهتماما بالمعايير، ومدى صلاحيتها ووسائل تطبيقها وتقدير أثرها
- القياس يقتصر على التقدير(الوصف) الكمي للسلوك مما يجعله يعتمد على الأرقام في إعطاء النتيجة النهائية المقاس، أما التقويم فيشمل التقدير الكمي والتقدير النوعي (الكيفي) للسلوك كما يشمل حكماً يتعلق بقيمة هذا السلوك، وعليه فالتقويم أكثر شمولاً من القياس[2].

و بالإضافة إلى أن التقويم يهدف إلى التشخيص و العلاج و يساعد على التحسن و التطور، أما القياس فيكتفي بإعطاء المعلومات محددة عن الشيء أو الموضوعات المراد قياسه

- القياس أكثر موضوعية من التقويم ولكنه أقل قيمة من الناحية التربوية نظراً لان معرفة النتائج بدقة و موضوعية من غير تقديراً ليقيمتها لا يعني شيئا، أما إذا فسرت تلك النتائج وقدرت قيمتها في ضوء معايير محددة، و اتخذت نتائج هذا التقويم كأساس لمساعدة التلاميذ على النمو فإنها تصبح ذات فائدة كبيرة وهذا مام تتميز به عملية التقويم.

---

[1] - عبد القادر كراجة، القياس و التقويم في علم النفس، ص106.

[2] - ماجدة محمد عبدالله الحمادي، واقع التطبيق معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية برنامج القياس و التقويم، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم تربية، قسم علم النفس وعلوم التربيــة و الأرظوفونيــا، جامعــة الجزائــر، ص ص49-50.

- التقويم عملية شاملة بينما القياس عملية محددة[1]

الفرق من الناحية التربوية بين القياس و التقويم[2]

التقويم	القياس
- الاهتمام موجه نحو الجوانب المختلفة للشخصية أو الأهداف العامة للبرنامج التعليمي و التربوي الوظائف المتعددة منها: أ- تحديد مجال الأهداف العامة للمنهج و صياغتها ب- تعريف الأهداف بترجمتها على سلوكية يلزم تحقيقها من الجانب المتعلم ت- اختيار وسائل عملية صادقة يمكن اعتماد عليها لتقويم الأهداف العامة للعملية التعليمية	-الاهتمام الموجه نحو تحصيل المادة الدراسية أو المهارات و القدرات الخاصة - الوظائف محدودة تتخلص في الحصول على نتائج اختبارات التحصيل، وبيان مقدار ما حصله المتعلم في المحيط المادة وخاصة في تحصيل المهارات و المعرفة.

1 - ماجدة محمد عبد الله الحمادي، واقع التطبيق معلمي الرياضيات، ص51.

2 - عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكرياء الشربين وآخرون ، التقويم التربوي الأسس و التطبيقات، ص29.

الفصل الثالث

دراسة ميدانية حول الكتاب المدرسي

تمهيد:

يعدُ الكتاب المدرسي المرجع الأساسي للتلميذ وركيزته التي يعتمد عليها فرغم تعدد وسائل التعليم وتنوعها إلاّ أنها تضاهيه أهمية، ولكن رغم هذه الأهمية، إلا أنه لا يخلو من بعض الأخطاء بكل أنواعها، وهذا ما وجدناه من خلال دراستنا التي قمنا بها حول الكتاب المدرسي وقد أكد على ذلك العديد من الأساتذة المعلمين من خلال الإستبانة التي قمنا بها.

المبحث الأول: دور الكتاب المدرسي في التعليم

تعتمد العملية التعليمية على دعائم كثيرة، ويعد الكتاب المدرسي من بين هذه الدعائم، كما يعد من أهم وسائل تعليم المواد الدراسية بصفة عامة، فهو أداة للعملية التعليمية، وهو الوعاء الذي ينهل منه التلميذ ما يحتاج إليه في دراسته، فإذا بني الكتاب على أسس تربوية سليمة واحتوى مادة مفيدة، وظهر بإخراج جذاب، وصيغ بأسلوب سلس مقروء، ساعد في تحقيق أهداف المنهج، فهو ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس بل هو محوره. يعتبر الكتاب المدرسي من أهم مستلزمات تنفيذ المناهج، وهو الصورة العاكسة للأهداف التربوية ومحتويات المناهج والإستراتجيات البيداغوجية التي يطلع عليها كل تلميذ و أسرته وبالتالي كل المجتمع.

المطلب الأول: تعريف الكتاب المدرسي و وظائف

1. تعريف الكتاب المدرسي:

- **لغة:**

جاء في لسان العرب لابن منظور: (كتب) الكِتابُ: معروفُ، والْجَمْعُ كُتُبُ و كُتْبٌ. كَتَبَ الشيء يكْتُبُهُ كَتْباً وكِتابَةٌ، كَتَبَهُ: خطَّهُ واكْتتبهُ: اسْتملاهُ، وكذلك استكْتَبَهُ[1].

هو كل ما يكتب فيه من الفعل كتب يكتب كتابا وكتبا، جمعه كتب وفي القرآن قال تعالى: ﴿**ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ**﴾ والكتاب هو التوراة و الإنجيل، و القدر و الفرض و الأجل ومنه قوله تعالى { لكل أجل كتاب} ومنه قوله صلى الله عليه وسلم "لأقصين بينكما بكتاب الله" و أم الكتاب هي الفاتحة و أهل الكتاب هم اليهود والنصارى.

- **اصطلاحا:** يعتقد زكي نجيب محفوظ الكتاب هو الذاكرة التي تحفظ ما مضى ليكون نقطة البدئ لما حضر[2].

---

[1] - ابن منظور، لسان العرب، مجلد5(الغين،اللام)، باب الكاف، جزء 43، ص3716.

[2] - حسان الجيلاني، لوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدرسات و البحوث الإجتماعية، العدد9، ديسمبر2014، ص ص(194_201)، ص194 .

الكتاب هو أداة تعليمية تعالج موضوعاً دراسياً محدداً ومنظماً، قصد استخدامه في مستوى تعليمي معين وأن يكون مصدراً أساسياً للمادة الدراسية في برنامج معين، وهو يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المحددة سلفاً معرفية، وجدانية، مهارية وتقدم هذه المعلومات في شكل علمي منظم لتدريس مادة معينة في مقرر دراسي معين، ولفترة زمنية محددة[1].

يرى عبد الحافظ سلامة أن الكتاب المدرسي وسيلة متوافرة مع كل تلميذ و يمكن إستثمارها بشكل جيد، خاصة الكتب الحديثة للمرحلة الابتدائية المزودة بالصور الملونة، وذات الدلالة على الموضوع الدرس، حيث جميعها صور تقود ثم تسير بشكل تدريجي لمعرفة الحروف و الجمل ابتداء من الجملة[2].

إذن الكتاب عنصر هام في العملية التعليمية و أنه من أكثر الوسائل استخدما في المدارس، إذ تعتمد عليه المواد الدراسية، وطرق تدريسها التي يتظمنها منهج الدراسة، فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة، ويضمن أيضا المعلومات والأفكار و المفاهيم الأساسية في مقرر معين، كما له إمكانيات متعددة في العملية التعليمية، ولذا يجب أن يوفر للكتاب المدرسي المناخ الملائم الذي يجعل المدرسة تستخدمه في صورة تجتذب التلاميذ في استعملاته.[3]

2. وظائف الكتاب المدرسي:

اعتبارا لمركز الصدارة الذي يشغله الكتاب المدرسي بين الوسائل التعليمية فانه يضطلع بالعديد من الوظائف و التي هي في حقيقة الأمر انعكاس لأهمية البالغة التي تكتسبها هذه الوسيلة التعليمية، و سنعرض في مايلي تلك الوظائف:

يعتبر المصدر الأساسي للتلاميذ في متابعة الموضوعات المقررة.

---

[1] - سمية شاتي يونس هندي،تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني، دراسة نقدية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين،2009، ص ص6_7 .

[2] - حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربية، ص 195.

[3] - إبرهيم عصمت مطاوع، أصول التربية، دار الفكر العربي ، القاهرة، 1995، ص290.

يعتبر المرشد للمعلم في بناء الدروس وتحديد الطريقة التي يمكن استخدامها في التدريس مما يؤثر بشكل مباشر على أداء العمل.

يساعد التلميذ على المعرفة وتبسيط الحقائق.

مسايرة نظم الامتحانات السائدة فيساعد التلميذ في الإجابة عن الأسئلة التي يمتحن فيها التلميذ.[1]

وإلى جانب هذه الوظائف المحورية يرى بعض المختصين في هذا المجال ان الكتاب المدرسي ينمي المهارات القراءة الفاحصة و التفكير الناقد، زيادة على مايتضمنه من وسائل تعليمية مرتبطة بالمادة و الموضوع الدراسة.

ان هذه الوظائف لا تنتهي عند هذه حدود الوظائف البيدغوجية بل ان تلك المساحة المعتبرة من الأهمية البيدغوجية تقابلها أهمية أكبر على الصعيد التربوي و الثقافي مما يعني إمكانية استغلاله تربويا و ثقافيا لتحقيق أكثر من هدف.[2]

وتكمن وظائف الكتاب المدرسي في مايلي:

وضيفة التبليغية: وتتطلب اختيار المعلومات في مادة الدراسية وفي موضع محدد،حيث يكون اكتسابها تدريجيا عبر السنوات متتالية للمسار الدراسي، كما ينبغي أيضا غربلة هذه الموضوعات وتبسيطها لجعلها في متناول التلاميذ، إضافة إلى ذلك فان الكتاب المدرسي يقدم معارف وفق فلسفة معرفية معينة، وإطار تاريخي محدد، ومقاييس لغوية معينة، وهذا ما يجعله صالحا لفترة معينة دون غيرها، نظرا للمتغيرات الإجتماعية والثقافية و السياسية والإقتصادية الحاصلة.

الوظيفة الهيكلية: يقترح الكتاب المدرسي نوعا من التوزيع و التسلسل للوحدات التعليمية لإكتساب المعارف، وهو بذلك يهيكل التعليم و ينظمه تنظيما بيدغوجيا وفق المستوى المعرفي و العقلي للتلاميذ بعدة طرائق نذكر منها:

[1] - حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربية، المرجع السابق، ص198.

[2] - نفسه، ص ص 199_200.

من التجربة العلمية للتلميذ إلى النظرية العلمية.

من التمارين التطبيقية الى الإعداد النظري.

من العرض إلى الأمثلة والصور التوضيحية.

من الأمثلة و الصورة التوضيحية إلى الملاحظة والتحليل.

الوظيفة التوجيهية: للكتاب المدرسي دور في التوجيه تعلم التلميذ في عملية التلقي و التحصيل، وكذا في تدرب المعارف المكتسبة بطرائق مختلفة قصد التحكم في الخبرات الخاصة بالتلاميذ وذلك بإحدى طريقتين

التكرار و الحفظ وتقليد الأمثلة.

النشاط الأكثر تفتحا و ابتكارا للتلميذ، مما يمكنه من استخدام خبراته و ملاحظاته الخاصة.

من جهة أخرى فان الكتاب المدرسي يعبر عن مفهوم معين للاتصال، وعن علاقة الرابطة بين المعلمين والتلاميذ و بالاضافة الوسط الاجتماعي و الثقافي للتلميذ[1].

المطلب الثاني: دور الكتاب المدرسي وأهميته

لا يخفى على أحد من المدرسين على المكانة الكبيرة التي يحظوها الكتاب المدرسي في الوسط المدرسي، إذ من خلاله يتجسد الفعل التعليمي، إذ يشمل المضامين بكل أبعادها مصبوبة فيها الأهداف المختلفة مطعماً بأنواع التقاويم مبنية حسب طبيعة الدرس ونوعية الهدف الذي يراد تحقيقه[2].

الكتاب المدرسي إذن لا يعد مجرد وسيلة من وسائل التعلم العادية فحسب وإنما هو أداة من أهم أدوات التعلم.

كما و أن الكتاب المدرسي و إن لم يكن كما في الماضي، الأساس الأول في عملية تعلم و التعليم إلا أنه لا يزال إلى يومنا هذا أداة الرئيسية في عملية التدريس، حيث

[1] - حسان الجيلاني، لوحيد فوزي، اهمية الكتاب المدرسي، ص201.

[2] - محمد خليفاتي، من محاضرات المحتوى التعليمي وتقييم الكتاب المدرسي، كلية الأدب، جامعة المدية، ص05.

يستخدمه المعلم في تخطيط عمله التدريسي قبل الشروع بتنفيذه وفي أثناء عملية التنفيذ يشير انتباه تلاميذه و يمكنهم من الفهم.

وهو بهذا سيظل عنصراً جوهرياً في العملية التعليمية لا يمكن الاستغناء عنه بالإضافة إلى أن الكتاب المدرسي وإن لم يستطيع وحده أن يؤدي جميع وظائف التعليمية المطلوبة منه إلا إذا توفرت فيه طائفة من الخصائص و الشروط معينة.[1]

1. دور الكتاب المدرسي في أسلوب التقويم التشخيصي:

على الرغم من أن الكتاب المدرسي يعتبر مصدراً رئيسياً لتزويد المعلمين بمعلومات أساسية عن المنهاج الذي يجب تعلمه خلال العام الدراسي فإن أسلوب التقويم التشخيصي يتطلب من المعلمين تقييم المادة التعليمية و الأنشطة التعليمية الموجودة في الكتاب، كما يمكن تقويم جوانب النقص في الكتاب كالأخطاء العلمية و المطبعية ونقص بعض الموضوعات عن محاورها أو اختلاط محاور بمحاور أخرى[2]

ويمكن استخدام شبكة التحليل و التقييم عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرار يخص اعتماد الكتاب و الموافقة على استعماله.

وهذه الأداة تسمح للباحث بأن يتخذ قرار من بين مايلي:

- انتقاء من بين مجموعة الكتب.
- الاعتماد و الموافقة على استعماله وتداوله.
- التعديلات أو التحسينات التي يمكن القيام بها..
- معرفة واقع الكتاب في النظام التربوي[3].

[1] - محمد خليفاتي، من محضارات المحتوى التعليمي و التقييم الكتاب المدرسي، ص 06.

[2] - وجيه فرح، أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، 2007، ص343.

[3] - وجيه فرح، أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي ، ص343.

2. أهمية الكتاب المدرسي:

تنبثق أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية من كونه وعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تعتبر من أهم الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي ودوره الفاعل في إنجاح العملية التعليمية وعلى هذا الأساس فإنه يمثل مركز المشروع التربوي الذي ينطلق منه المعلمون في عملهم التعليمي، و يلجاء إليه المتعلمون في تحصيل الكثير من معارفهم لذا فإنه قوي الأثر في العملية التعليمية، و شديد الفاعلية في تشكيل الاتجاهات الطلاب و قيمهم وتنمية ميولهم وقدراتهم، فيكتسب أهمية من أدوار التي يقدمها والوظائف التي يقوم بها ونذكر بعض النقاط خاصة بأهمية الكتاب.

يقدم الكتاب قدرا من الحقائق و المعلومات التي تعين الطلاب على جمع المعلومات و الخبرات التي تخدم موضوعات المنهج.

يقدم الخبرات و المعلومات بطريقة تتناسب مع مستوى الطلاب فهو بسيط يقرب لهم المعلومات ويعرضها بأسلوب جذاب يعتبر المرجع الأساسي الذي يستقي منه الطلاب معلوماتهم.

ينمي الكتاب المدرسي قدرة استخدام القراءة.

يسهل على المعلم تحضير الدروس اذ يهيئ له القدر الضروري من المعلومات.[1]

وقد لخص بعض الدارسين أهمية الكتاب في بعض النقاط.

حسب شكري و الحمادي:

- يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة اقتصادية لأنه لا يحتاج إلى أجهزة أو معدات.
- يعد الكتاب المدرسي وسيلة ناجحة لعرض المفاهيم و الحقائق والتعميمات في مجال أي موضوع من الموضوعات الدراسية.
- يمكن أن يتكامل الكتاب المدرسي مع وسائل و أساليب التعليم الأخرى بسهولة وبشكل ناجح فهو لا يتعارض مع الوسائل الأخرى، بل قد يكون مكملا ومتكاملا معها.

[1] - حسان الجيلاني لوحيدي فوزي، اهمية الكتاب المدرسي، ص 206.

- يعتبر الكتاب المدرسي أداة مرنة يمكن استخدامها داخل الصف المدرسي وخارجه، وكذلك في التعلم الفردي و التعلم الجماعي، ويمكن بسهولة الاستجابة للتغيرات السريعة التي تطرأ على المعرفة من خلال الكتب المدرسية التي سهل تعديلها بما يتمشى مع هذه التغيرات[1]

حسب تالمج:

- يضمن الكتاب المدرسي توحيد المحتوى و التتابع التعليمي لهذا المحتوى للتلاميذ في الصفوف الدراسية المختلفة.
- يساهم بالإمداد بجوانب جاهزة للنظام التعليمي كالفلسفة و الأهداف و الطرق و التتابع، بحيث تقدم كل هذه الجوانب جاهزة للمعلم بإتباعه الكتاب المدرسي.
- يمكن الكتاب المدرسي من التقييم السريع لمدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ في البرنامج التعليمي، في ضوء ماتمت دراسته من هذا الكتاب .
- الكتاب المدرسي أداة تلقي قبولاً عاماً من جانب المعلم و المتعلم على السواء.
- سهولة تداوله لسهولة نقله وحمله.
- مصدر يسهل الوصول إلى المعلومات.
- يطور شخصية الفرد فهو مقياس لتطوير فكر الشعوب و تثقفه.
- المكتبه هي المصنع التي تصنع فيها العقول وتصاغ فيها الأذواق السليمة الرفيعة.
- الكتاب يمحو أثار الأمية، ويجعل الإنسان قادر على مواصلة ومواكبة متغيرات العالم.
- الكتاب حسب العقاد يعطي حيوات بدل حياة الواحدة لأنه يعمق وجوده[2].

حسب ميرل: يقوم الكتاب المدرسي بعدة وظائف عرضها ميرل كما يلي:

- الكتاب المدرسي بعمل بمثابة مخزن أو مستودع للمعلومات.

---

[1] - سمية شاتي يونس هندي، تحليل كتب التربية للمرحة الأساسية في المنهاج الفلسطيني، ص10 نقلا عن شكري، السيد أحمد، الحمادي عبد الله، تحليل مضمون الأسئلة الكتب المتكاملة المقرر في المرحلة الإعدادية.

[2] - سمية شاتي هندي، تحقيق كتب التربية للمرحلة الأساسية في المنهاج الفلسطيني، ص11، نقلا عن شكري، سيد أحمد، الحمادي عبد الله، تحليل مضمون الأسئلة الكتب المتكاملة المقرر في المرحلة الإعدادية.

- الكتاب المدرسي يعمل كدليل يمكن إتباعه لمحتوى المادة التعليمية وتتابع عرضها.

إضافة إلى عدة وظائف يقدمها الكتاب المدرسي أهمها:

- يتضمن تنظيماً للمادة الدراسية يستهدف به المدرس إعداد درسه وتنظيمه ولا يشترط التقيد الحرفي بنصوص الكتاب.
- من دون الكتاب المدرسي لا يستطيع المعلم أن يخطط لتوصيل المادة الدراسية للطلبة،إذ يحدث خلل في سير الدرس.
- للكتاب المدرسي قيمة كبيرة في عمليات المراجعة و التطبيق و التلخيص.
- إن الكتاب المدرسي الذي يحقق الأهداف العامة و الخاصة للعملية التربوية يجب أن يأخذ مستويات التفكير عند الطلبة، وعمرهم في الحسبان.[1]

المطلب الثالث: معايير إختيار الكتاب المدرسي

يجب توفر ميزات خاصة في الكتاب الذي ننشده، وعلى غرار هذه الميزات نختار الكتاب من بين الكتب مقترحة.

- نمط المعيار: ويقصد به تحديد معيار معين كشرط لإنجاز الكتاب المدرسي كمعيار العلمية (فيزياء، رياضيات، علوم)، أو معيار التسلسل التاريخي ككتب التاريخ،
- معيار التدرج: كما هو الشأن في كتب اللغة نحوها وصرفها وبلاغتها وكالرياضيات وغيرها.
- **معيار نتائج الاستبيان**: ففي هذا الصنف يبنى استبيان خاص يوزع على الشركاء المعنين (مفتشين، مديرين،) ويقترح فيه ماتراه هذه الفيئات مناسبا، كل حسب مستواه ومهمته في الكتاب المدرسي، ثم تحلل نتائج الاستبيان، وعلى غرارها يكون إنجاز الكتاب مع أخذ الغايات بعين الاعتبار[2].

[1] - نفسه، ص ص13_14 ، نقلا عن طعيمة رشدي أحمد، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية.

[2] - محمد خليفاتي، المحتوى التعليمي وتقييم الكتاب المدرسي، ص8 .

- **معيار الموازنة**: تعرف في هذا النوع جملة من المقاييس عملية فنية خاصة بالإخراج ثم تعطي علامة لكل صنف من أصناف المقاييس المطلوبة ثم يجمع الحاصل العلامات، و تقوم النتائج بناء على ذلك مضمونا وإخراجا، و ليس هنا كشبكة محددة لتقويم الكتاب المدرسي و إنما نماذج متعددة فقد تقوم المضمون وحده و له فنياته، كما يمكن تقويم الصورة الإيضاحية من حيث و وضوحها اشتقاق ألوانها، توافقها للموضوع، جديتها تأثيرها في نفوس التلاميذ فقد تقوم موضوعات الكتاب من حيث مناسبتها للمستوى التلاميذ، تحقيقها للأهداف التربوية، انسجامها في بينها، تحقيقها للأغراض المرسومة، مدى فاعليتها في شد انتباه المتعلمين، صدقها علميتها تدرجها.

وقد تقوم تمارين التقاويم من حيث علاقتها بالمضامين، فعاليتها من حيث بناء التفكير المنطقي للمنهج، تدرجها في سلم الصعوبة و التعقيد، تغطيتها جوانب المعرفة عامة من تطبيق من حيث علاقتها بالمضامين، مقالتيها من حيث بناء التفكير المنطقي، تدرجها في سلم الصعوبة و التصعيد تغطيتها جوانب المعرفة عامة من تطبيق و تحليل وتركيب و تقويم، ثم تحقيقها الجانب المهاري[1].

المطلب الرابع: موصفات الكتاب المدرسي الجيد

وضعت وزارة التربية و التعليم موصفات للكتاب المدرسي ليسترشد بها مؤلفوا الكتب المدرسية، وهذه الموصفات تتضمن موصفات عامة لجميع الكتب وأخرى خاصة بكل مادة وكلاهما يتعلق بلغة الكتاب و مادته العلمية و الأشكال التوضحية وإخراج الكتاب ومن أهم الموصفات نذكر مايلي:

- أن تكون موصفات الكتب من بيئة التلاميذ وخبراتهم الحياتية ونشاطاتهم، و متفقة مع ميولاتهم وحاجاتهم ومستواهم.
- تكثير من الرسم والصور التي تخدم الموضوع

[1] - نفسه، ص ص9 _10.

- أن يكون ورق الكتاب جيد يتحمل استخدام التلاميذ، ويكون الغلاف سميكاً ومرناً بلون جذاب.
- أن توضع الكتب المدرسية بحيث تؤدي إلى التربية الوطنية الصحيحة، غرس فكرة القومية الوطنية. [1]
- مراعاة التسلسل الذي يلائم الطاقة التلميذ، ويؤدي إلى مغزى يخرج به التلميذ.
- أن يطبع الكتاب المدرسي سليماً من كل العيوب، و أن تكون الحروف مشكولة شكلاً صحيحاً في كتب المواد الدراسية.
- أن يشترك في تأليف الكتاب المختصون في هذا العلوم.
- أن يوضع الكتاب في قالب يشجع الطالب على التفكير و المناقشة و النقد.
- إلتزام مؤلفي الكتب بأمانة النقل و الرواية فيما يحتوي عليه الكتب المدرسية من الحقائق.
- مراعاة أعمار المتعلمين و الفروق الفردية بينهم، ومراعاة مبدأ التدرج في عرض المادة التعليمية.
- أن يترابط المحتوى بواقع مجتمع التلميذ لتتلائم المعلومات مع واقع الحياة الاجتماعية.
- أن تراعي التنظيم الجيد للمادة، وتحقيق مبدأ تماسك الخبرة التعليمية واستمرارها.
- أن تنسق العناوين الرئيسية و الفرعية تنسيقاً يوضحها، ويفضل أن تكون العناوين ملونة[2].

واستنادا لهذا يمكن أن أصنف موصفات الكتاب إلى مايلي:

[1] - سمية شاتي يونس هندي، تحليل كتب التربية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني، ص12نقلا عن برهم نضال عبد اللطيف، أساليب تدريس الاجتماعيات.

[2] - نفسه، ص ص16_17.

- **من حيث المحتوى**:

أن يراعي الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب، ومن الجزء ألى الكل، أثناء تنظيم المادة التعليمية، وهو يطلق عليه بالتنظيم المنطقي.

أن يراعي عرض الموضوعات وفقا لقدرات التلميذ واستعداداتهم، ومدى تقبلهم وحاجاتهم إليها واستفادتهم منها، وهو ما يطلق عليه التنظيم السيكولوجي.

أن يساعد تنظيم المحتوى على تنمية قدرة التلاميذ على استخدام التفكير العلمي، بجعله مجموعة من المواقف تتحدى تفكير التلاميذ و قدتهم.

- **من حيث الطريقة**:

أن تساعد طريقة العرض على اكتساب التلاميذ للمعلومات و المعرفة.

أن تراعي جميع مستويات المعرفة.

أن تراعي التنظيم الجيد للمادة.

أن تحقق مبدأ تماسك الخبرة التعليمية واستمرارها.

- **من حيث الإخراج**:

أن يلائم التصميم الفني للغلاف موضوع الكتاب، ويلفت هذا التصميم انتباه التلاميذ.

أن تنسق العناوين الرئيسية و الفرعية تنسيقا يوضحها، ويفضل أن تكون العناوين ملونة.

أن تستخدم أساليب واقعية في عرض الصور و الرسومات، بحيث تعبر عن العالم المحيط بالتلميذ.

المبحث الثاني: دراسة الاستبانة

تمهيد:

العمل الميداني يتمثل في استبيانات وزعت على معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في كل من الابتدائيات التالية:

مدرسة ساسي لخضر، مدرسة الشهيدة انوي مهيدي جميلة، مدرسة الشهيد أمحمدي حسين، مدرسة المجاهد المرحوم لمرد خذير، الشهداء، مدرسة أول نوفمبر، مدرسة عبد الحميد بن باديس،مدرسة 17 أكتوبر1961، مدرسة الشهيد رجم عبد القادر، مدرسة الرجاء، مدرسة النصر القديمة، وكل هذه المدارس تقع بولاية المسيلة.

وقد استعملت فئة المعلمين كعينة في هذا البحث ونهدف من خلال الأسئلة المطروحة عليهم الحصول على نتائج و أجوبة لما نبحث عنه وهذا باتباع منهج إحصائي، ثم تحليل النتائج المتحصل عليها وفق الأرقام المتوصل إليها.

وتم إجراء هذا البحث الميداني في شهر أفريل 2017 وكان مدعوماً لما جاء في الجانب النظري وقد كان هدف هذه الدراسة هو التنبيه إلى سلبيات الأخطاء وعواقبها على التلاميذ التي يغفل عنها الكثير، وإعداد البحوث لتكون سنداً تعليمياً للأجيال القادمة.

المطلب الأول: عرض وتحليل أجوبة الأساتذة المعلمين

السؤال الأول: هل يقوم المعلم بتنبيه التلاميذ لهذه الأخطاء؟

	نعم	لا	المجموع
التكرار	17	3	20
النسبة	%85	%15	%100

التعليق:

يتضح من خلال الجدول أنه قد أجمع معظم الأساتذة المعلمين على أن المعلم ينبه التلاميذ إلى الأخطاء الواردة في الكتاب وذلك من خلال نسبة 85% التي يبينها الجدول وهذا ما يدل على حرص المعلم في تقديم معلومات صحيحة وسليمة للتلاميذ أما نسبة15%من المعلمين، فيرون بأن المعلم لا ينبه التلميذ لأخطاء الكتاب بل يصححها قبل أن يقدمها له لكي لا يفقد التلميذ ثقته بالكتاب المدرسي لأنه يعتبره مرجعه الأساسي الذي يستقي منه معلوماته.

السؤال الثاني: هل يدرك التلميذ ذاتياً الأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي؟

	نعم	لا	مجموع
التكرار	9	11	20
النسبة	%45	%55	%100

التعليق:

من خلال الجدول نلاحظ بأن المعلمين اختلفت نظرتهم حول إدراك التلاميذ لهذه الأخطاء حيث كانت نسبة45% نعم من المعلمين الذين لاحظوا أن التلاميذ يدركون الأخطاء، وهذا راجع في نظرهم إلى نوع الخطأ والزاد المعرفي المتوفر لدى المتعلم أي حسب القدرات الفردية لكل تلميذ، أما 55% لاحظوا أنهم لا يدركون مثل هذه الأخطاء لأنهم غير قادرين على التعرف إليها لأن التلميذ كونه في بداية بناء زاده المعرفي وتطوره العقلي، أو ربما قد ترجع أيضا إلى تأمين التلاميذ للكتاب المدرسي حيث يعتبره وثيقة مضمونة لا يوجد فيها أي خطأ.

السؤال الثالث: هل للأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي تأثير على التلاميذ؟

	نعم	لا	مجموع
التكرار	12	8	20
النسبة	%60	%40	%100

التعليق:

ما نلاحظه من خلال الجدول أن المعلمين اختلفت آراؤهم حول تأثير الأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي على التلميذ فالبعض منهم يرون أن للأخطاء تأثير كبير على التلاميذ لكونها تسبب في تكوين رصيد لغوي معلوماتي خاطئ ويشوه معارفه مستقبلا وكذلك تؤدي إلى فقدان الثقة للتلميذ في المعلومات المعطاة وقد بلغت نسبتهم 60% أما بعض الأخر من المعلمين لاحظوا بأنها لا تؤثر عليهم لكونها قليلة ويمكن تداركها و تصحيحها دون أن يشعر بها التلميذ وتمثل نسبتهم 40%.

السؤال الرابع: هل ترى أهمية كبيرة لدراسة الأخطاء؟

	نعم	لا	المجموع
التكـــــرار	18	2	20
النسبة	%90	%10	%100

التعليق:

يتضح لي من خلال الجدول أن جل الأساتذة يرون أن لدراسة أخطاء الكتاب المدرسي أهمية كبيرة باعتبار أن الكتاب المدرسي مصدر المعرفة ويفترض أن يخلو من أي أخطاء مهما كان نوعها وحتى إن وجدت فلا بد من دراستها وتصحيحها وقد بلغت نسبتهم 90% ونسبة 10% لا يرون أن هناك أهمية لدراسة أخطاء الكتاب المدرسي لأنها لا تؤثر في نظرهم على الأهداف العامة أو الأهداف المرجوة من الدرس باعتبارها قليلة.

السؤال الخامس: هل اللجنة المسؤولة عن إعداد الكتاب المدرسي من المختصين في مجال المحتوى؟

	نعم	لا	عدم الإجابة	المجموع
التكرار	11	5	4	20
النسبة	%55	%25	%20	%100

التعليق:

يتجلى لي من خلال الجدول أن نسبة 55% من المعلمين يرون بأن اللجنة المكلفة بإعداد الكتاب من أهل الاختصاص، وذلك لأنه لابد وأن يكون كذلك حفاظاً على المادة المعرفية وحسن وضعها وتقديمها في أحسن صورة فيما يتوافق مع مستوى التلميذ، وفي المقابل نجد من المعلمين الذين يرون بأن اللجنة المسؤولة عن إعداد الكتاب المدرسي ليس من أهل الاختصاص وذلك لوجود بعض الأخطاء فيه وهم يشكلون نسبة 25%، وهناك من المعلمين من اكتفى بالإجابة :لا أعرف هل هم من أهل الاختصاص أم لا ويمثلون نسبة 20%.

السؤال السادس: ما هي أسباب الأخطاء؟

تنوعت أسباب الأخطاء حيث هناك من أقر بأنها مطبعية، وأن الكتاب لم يدرس ويراقب جيداً بشكل تام وهناك من يقول بأنها ناتجة عن الجهل بالبرنامج الدراسي، كما أن الوقت مهم لنضج المادة المعرفية جيداً، وهناك من رجح بأن الخطأ في الصياغة، وقد إلى أن واضع المادة المعرفية ليس من أهل الاختصاص، كما أنه لا يطلع عليه بعد طباعته لكي يصحح أخطاءه.

السؤال السابع: كيف تعلل وجود الأخطاء في الكتاب المدرسي؟

قد علل جل المعلمين وجود الأخطاء إلى ما يلي:

- السرعة في طبع الكتب قبل دراستها جيداً من قبل الخبراء و المختصين.

القرارات الارتجالية في تغيير الكتب ومضامينها.

- اللجنة المكلفة بإعداد الكتاب المدرسي قد لا تكون من أهل الاختصاص.

جهل اللجنة المسؤولة بقدرات التلميذ و المشاكل التي يعاني منها.

عدم التنسيق بين اللجان المعدة للمحتوى.

السؤال الثامن: ما هي أنواع الأخطاء الشائعة في الكتاب المدرسي؟

تفاوتت أجوبة المعلمين حول هذا السؤال حيث نجد هناك من يقول بأنها أخطاء إملائية، و ارجع سببها إلى السرعة في الطبع وبعض منهم يقر بأنها أخطاء مفاهيمية أي تتعلق بشرح بعض المفردات وهذا بسبب عدم الرجوع إلى القاموس، ومنهم من يقول بأنها أخطاء تتعلق بالمحتوى و الأسلوب وطريقة عرض الأفكار.

السؤال التاسع: ما طرق علاجها؟

أجمع جل الأساتذة المعلمين أن طرق علاج أخطاء الكتاب المدرسي تتمثل في ما يأتي:

المراقبة الجيدة لمحتوى الكاتب قبل الطبع وذلك لكي يكون الكتاب المدرسي نقيا من كل العيوب و أن تكون حروفه مضبوطة ضبطا صحيحا.

أن تكون لجان المؤلفين للكتاب من ذوي الاختصاص.

يجب أن يتمشى تأليف الكتاب مع أعمار التلاميذ وقدراتهم العقلية و الفكرية.

يراعي كذلك موضوعات الكتاب المدرسي حيث يجب تكون أن معالجة وتنمي في التلاميذ الاتجاهات الروحية والعقلية والاجتماعية.

محتوى الكتاب يجب أن يكون من بيئة التلميذ وخبراته الحياتية لكي يتفق مع نشاطاته وميوله ومستواه.

يجب أن تتطور مادة الكتاب المدرسي حسب تطور البحث العلمي ويعتمد في تأليفها على أوثق المصادر وأحدث البحوث.

المطالب الثاني: الاستنتاجات حول الاستلانة

من خلال الاستلانة التي قمنا بها توصلنا إلى النتائج التالية:

إن نسبة الأساتذة المعلمين قد كانت كبيرة باعتبار أن المعلم يقوم بتنبيه التلاميذ للأخطاء الواردة في الكتاب المدرسي، و الهدف من ذلك بناء قاعدة صحيحة مستقبلا لكي يتجنب التلميذ الوقوع في الخطأ إضافة إلى تثبيت المعارف وترسيخها في أذهان التلاميذ.

تأثير الأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي على التلاميذ وهذا ما أشار إليه معظم الأساتذة المعلمين وذلك لكونهم في مرحلة بناء معارفهم ، ويستلزم أن تكون هذه المعارف صحيحة لكي لا تعيق عملية التعلم لدى التلميذ.

اتفق كل الأساتذة المعلمين على أهمية دراسة الأخطاء كونها عملية هامة لإعطاء مصداقية للكتاب المدرسي لدى التلاميذ.

أقر معظم الأساتذة المعلمين بأن اللجنة المسؤولة عن إعداد الكتاب المدرسي يعدو من أهل الاختصاص، وذلك لندرة الأخطاء فيه.

ومما يستشف أيضا من دراستنا للكتاب المدرسي" اللغة العربية " للسنة الخامسة ابتدائي أنه يثمن العمل المعرفي وخاصة من الناحية "النحوية والصرفية والإملائية " وذلك بإعتباره قد أعد من قبل لجان متخصصة وذات دراية بالواقع المعرفي للتلميذ/ المتعلم

ومحيطه لذا تم إخراجه في أحسن صورة وهذا مايبعث في النفس الارتياح اتجاه ما وجد به، وهو من أحد الأدوات الديداكتيكية المساعدة على نقل المعلومة للتلميذ/ المتعلم وتزويده بها.

ويقال على قولة البيت الشعري لأبي بقاء الرندي:

لكل شيء إذا ما تم نقصان

فلا يُغرّ بطيب العيش إنسانُ

إذن فان هذا الكتاب قد سجلت عليه بعض النقائص من خلال رؤية بعض الأساتذة المعلمين ونظرتي الخاصة، حيث تعلقت جل هذه الملحوظات (النقائص) بالمحتوى، الأسلوب، طريقة عرض الأفكار...

ومن بينها نذكر ما يأتي:

نأخذ على سبيل المثال نص " الوعد المنسي " الذي نجد فيه تسارعاً في عرض الأحداث لا تبرح أن تتأسس و تتركب في ذهنه(التلميذ/ المتعلم) حتى يشرف على نهاية القصة.

في نص" الغراب و الثعبان " تشجيع التلميذ/ المتعلم على فعل ذميم وهو السرقة من أجل التخلص من المأزق، فحثه على حل مشاكله ولو على حساب الأخرين وبطريقة سلبية (فساد أخلاقي)، وهذا ما ألتمسناه في النص الأتي (ذات يوم وبينما كان الغراب في حيرة يفكر في حيلة يتخلص بها من هذا الثعبان ... وفي الغد عاد إلى الغراب اقترح عليه أن يخطف بعض حلى النساء ويلقيها في جحر الثعبان...).

عدم استخدام الشدات لبعض الكلمات و الأدوات مثل (أما) وعدم الانتباه إلى علامات الترقيم مثل الفاصلة المنقوطة بعد لام تعليل مثل ما جاء في النص(فأختار أن يزرعها ... ليستمتع بمنظرها).

تجاهل الشرح المعجمي لبعض الكلمات التي قد يعجز التلميذ/ المتعلم على فهمها مثل(ابن آوى)، وهذا لا يساعد على تنمية رصيد المتعلم لغويا وإذا ذهب المعجم ذهب المعنى.

وجود قاعدة تضم أكثر من نوع للجمل وجاء في القاعدة(الجملة الفعلية، الجملة الاسمية، الجملة الاستفاهمية، الجملة التعجبية) وهذا صعب على ذهنية التلميذ/ المتعلم حيث يبعث على تشتيت أفكاره حبذا لو تطرق لكل جملة على حدة وخصص لها قاعدة مستقلة.

تحدث الكتاب عن حالات مجيء المبتدأ وذكر بعض حالاته ويستحسن ذكرها جميعا حتى لا يَتَوَهم التلميذُ بأن هذه هي حالات فقط التي ذكرها الكاتب، و الشيء نفسه في القاعدة الخاصة بأسلوب التعجب، حيث لم يذكر صيغ التعجب كاملة (ماأفعل، أفعل به) حيث تناولت قاعدة صغية واحدة وهي ما أفعل (ما أروع).

عدم ذكر علامة إعراب اسم كان وأخواتها وعدم التذكير بالقاعدة الأساسية وإراد أخوات كان.

عدم تسمية الألف التي تكتب بعد واو الجماعة بالألف الفارقة وسبب تسميتها بهذا الاسم.

في درس المحفوظات لم يكتب لمحة عن حياة الشاعر، ولا من أي ديوان أخِذ النص، ولم يكتب حتى اسم الشاعر أو المناسبة التي جاءت فيها هذه الكتابة.

تجاهل كتابة اسم المؤلف لنص(فوكس و الحماية المدنية) ووجب ذلك لأمانة العلمية.

كلمة (أعيشَ) يجوز فيها الوجهان النصب و الرفع، حيث الواو التي قبلها يمكن أن تكون للعطف أو للابتداء، لذا وجب عدم ضبطها بالشكل وترك الحرية للتلميذ/ المتعلم في نطقها بالضم أو النصب وهذا واضح في النص (... يجب أن أعود إلى ضيعتي، وأَعيشَ هناك بعض الوقت.)

الأسماء الموصولة غير مذكورة جميعاً مثل اللواتي حيث تناولت القاعدة الأسماء التالية (الذي، اللذان/ اللذين) (التي، اللتان/ اللتين) مما يحدث للتلميذ/ المتعلم عجز على تفسيرها إن وجدها في تركيب ما من تراكيب العرب.

جملة (كتبت بدون أخطاء) من المستحسن أن تكتب (بلا أخطاء) لسلاسة الكلام.

لفظة تساءل و الأصح تسأل، وذلك لأنها أسهل نطقا وأقرب مفهوما للتلميذ.

وبهذا نكون قد أتممنا هذه الدراسة التي توصنا من خلالها إلى بعض النتائج التي ساعدتنا في معرفة بعض الأخطاء ومدى تأثيرها على التلاميذ و مدى أهمية دراستها ومعالجتها.

خاتمة

خاتمة:

المستخلص من دراستنا للأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي، كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي والعمل على تقويمها،لاعتبار أن الكتاب المدرسي يعد وسيلة هامة في العملية التعليمية، فهو الوعاء الحامل للمادة المعرفية، وهو المرشد بالنسبة للمعلم و المرجع الموثوق للمتعلم أو مصدره الأساسي، لذا وجب أن يراعى في إعداده جملة من الخصائص التي تخدم التلميذ (التربوية والبيداغوجية والعلمية والجملية)، كما لاينبغي إهماله وإعادة النظر فيه حتى يقدم بأحسن صوره وأبدعها وخلوه من الأخطاء بمختلف أنواعها.

وقد توصلنا من خلال ما قمنا به في بحثنا إلى جملة من نتائج أهمها:

- الخطأ يؤدي إلى تعلم اللغة بشكل غير صحيح مما يوقع التلاميذ في اللحن و الخطأ.
- للأخطاء تأثير سلبي على التلاميذ لذلك ينبغي دراستها ومعالجتها.
- للتقويم دور كبير وأهمية لا يستهان بها في العملية التعليمية.
- يعد الكتاب المدرسي عنصراً هاماً في العملية التعليمية وهو الذي يستنبط منه التلميذ ما يحتاج إليه في الدراسة.
- وملاحظ أيضا أن كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة قدم بأحسن صورة إلا أننا قد التمسنا فيه بعض النقائص والتي تعلقت بالمحتوى، طريقة عرض الأفكار.

وبالإضافة إلى هذه الاستنتاجات خلصنا إلى مجموعة من الحلول تتمثل فيما يلي :

- ضرورة الوعي بتأثير الأخطاء على التحصيل المعرفي للتلاميذ وأهمية دراستها.
- العمل على مراقبة وتنقية الكتاب المدرسي من أيّ خطأ وارد فيه لأنه المرجع الأساسي و الرئيسي للتلميذ.
- وضع لجنة متخصصة لإنجاز كتاب مدرسي سليم من الأخطاء.
- على المعلم أن ينبّه ويصحح للتلميذ أي خطأ ولو كان بسيطا لأنه إذا لم يقم بذلك فإن الخطأ سيرسخ في ذهن التلميذ ويصحبه إلى الكبر.

وفي الأخير نرجو أن نكون قد وفقنا في إنجاز هذا البحث المتواضع، ونشكر الله على ما وصلنا إليه، فلولا فضله ما حققنا شيئا، كما نشكر كل من ساعدنا على ذلك.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية الآداب و اللغات

استبيان حول:

تقويم الأخطاء في الكتاب المدرسي(اللغة العربية)السنة الخامسة أنموذجا

زملائي المعلمين زميلاتي المعلمات: هذا الاستبيان غرضه علمي ويدخل ضمن بحث ميداني موسم بـــ: " تقويم الأخطاء في الكتاب المدرسي السنة الخامسة ابتدائي هي بوابة للعبور إلى المرحلة المتوسطة.

أرجو مساعدتكم التي تكمن في التفضل بالإجابة عن مجموعة الأسئلة التي بين أيديكم بوضع العلامة (×) في الخانة التي تتفق مع إجابتكم، وأملي أن تتسم إجاباتكم بالمصداقية و الموضوعية وبما يفي بحاجة الدراسة، مع تعليل الإجابات سواء كانت بالسلب أم بالإيجاب.

أتقدم بالشكر الجزيل لكم علما تفضلتم به من جهد و وقت ودمتم في خدمة العلم و التربية.

بيانات شخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المدرسة: .....

المؤهل العلمي:

ليسانس ☐

ماستر ☐

مدرسة عليا ☐

أو غير ذلك ☐

الخبرة المهنية:

أقل من 5 سنوات ☐

من 5 إلى 10 سنوات ☐

أكثر من 15 سنة

هل يقوم المعلم بتنبيه التلاميذ للأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:.....

.....

.....

هل يدرك التلاميذ ذاتيا الأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:.....

.....

.....

هل للأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي تأثير على التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:.....

.....

.....

هل ترى أهمية كبيرة لدراسة أخطاء الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:.....

.....

.....

هل اللجنة المسؤولة عن إعداد الكتاب المدرسي من المختصين في مجال المحتوى؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:.....

.....

.....

ما هي أسباب الخطأ؟

التعليل:.....

.....

.....

.....

كيف تعلل وجود الأخطاء في الكتاب المدرسي؟

تعليل:.....

.....

.....

.....

ماهي أنواع الأخطاء الشائعة في الكتاب المدرسي؟

التعليل:.....

.....

.....

.....

ما أطرق علاجها؟

التعليل:.....

.....

.....

.....

اقتراحات أخرى

.....

.....

.....

.....

.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر و المراجع

القرآن الكريم: برواية ورش

أولا: المعاجم:

1. ابن جني، الخصائص، تحقيق، عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية،بيروت البنـــان، ط3، 2008.
2. ابن منظور، لسان العرب، تح، نخبة من العاملين بدار المعارف(عبـــد علـــي الكبيـــر، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي)، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1119.

ثانيا:الكتب

3. إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط6، 1990.
4. إبرهيم عصمت مطاوع، أصول التربية، دار الفكر العربي ، القاهرة، 1995.
5. أبو شريفة ورفاقه، دراسات في اللغة العربية، دار الفكر، عمان، ط1، 1990.
6. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعـــات الجامعيـــة، بـــن عكنون، ط2.
7. أحمد علم الدين، اللهجات العربية في التراث، الدار العربي للكتاب،1983.
8. أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب للنشر و التوزيع، ط3، 2001.
9. أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، دار عالم الكتب، القاهر، 1418ه/1997م.
10. بروان دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية للطباعة والنشـــر، بيروت ، لبنان، د ط، 1994.
11. بوهان فك، العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب:تـــر، رمضـــان عبـــد التواب، مصر ، مكتبة الخانجي،1980.
12. تمام حسان، الأصول(دراسة إبستيمولوجية لفكر عند العرب النحـــو، فقـــه اللغـــة، البلاغة)،عالم الكتب القاهرة، سنة1420 ه/2000م.

13. تيسير مفلح كوافحة، القياس والتقويم (وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة)، دار الميسرة ،ط1 ط2 ط3،(1423ه/1430ه).
14. جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، المغرب، ط1، 2015.
15. جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة (مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية) دار الثقافة، الإردن، عمان، سنة(2014/1435).
16. حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1990، 1992 .
17. خليل إبراهيم العطية ، في البحث الصوتي عند العرب، منشورات دار الجاحظ، بغداد، 1983 .
18. الروسان سليم، مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربية، وزارة التعليم العالي، عمان، ط1، 1992.
19. الروسان، أثر برنامج تعليمي علاجي لتصحيح الأخطاء الشائعة، الأردن، 1988.
20. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005.
21. زهدي أبو خليل: تصويب الأخطاء اللغوية الشائعة، دار الثقافة، دوحة، ط1، 2003
22. شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط7 .
23. الشيخ محمد عبد الله ابن التمين، اللحن اللغوي واثاره في فقه اللغة، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل،الخيري دبي، ط1، 1429ه/2007م.
24. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة ، جزائر، 2003، ص133.
25. صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي ولنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة)، دار الفكر العربي، مدينة مصر، القاهر، ط1،(1420ه/2000م) .

26. صلاح ردود الحاريثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، المملكة العربية السعودية وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة بنين الإدارة الإشراف التربوي
27. عادل محمد عبدالرحمن، الشنداح، وقفة في الدلالة الصرفية، جامعة بغداد، كلية العلوم الإسلامية، قسم اللغة العربية، آذار.
28. عبد االرحمن بن سليمان الطريري، القياس النفسي و التربوي(نظريته، أسسه، تطبيقاته)، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1997.
29. عبد العزيز بنوي، أساسيات اللغة العربية (الكتابة الإملائية،النحو الوظيفي، الأخطاء الشائعة، فوائد لغوية)، كلية التربية، جامعة عين شمس، سنة1418ه/1998م.
30. عبد العزيز مطر: لحن العامة، دار الكتاب العربي، القاهرة، ط1، 1998.
31. عبد الفتاح سليم، اللحن في اللغة مظاهره و مقاييسه، الأدب للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر، 2006.
32. عبد المجيد سيد أحمد منظور زكريا، أحمد الشربيني وآخرون، التقويم التربوي(الأسس و التطبيقات)، دار الأمين للطبعة، ط1، 2002.
33. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة، إسكندرية، مصر، 1995.
34. عدس محمد عبد الحليم، اللغة العربية والثقافة العامة، دار الفكر، عمان، ط1 .
35. علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، دار النهضة، مصر، ط1، 2000.
36. عمر الأسعد، اللغة العربية ودراسات تطبيقية، دار العلم، بيروت، لبنان، 1999.
37. فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري، ط1، 2009.
38. كرم زرندخ، أسس الدرس الصرفي في العربية ، ط4(منقحة ومصححة)، 1428ه/2007م.

39. كمال بشر، اللغة بين التطور وفكرة الخطاء والصواب، مجلة اللغة العربية المصرية، منشورات اللغة العربية المصرية، القاهرة، 1988.
40. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن،2007.
41. محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للطباعة والنشر،عمان، الأردن، ط1، 2005.
42. محمد حسن عبد العزيز، لغة الصحافة المعاصرة، دار المعارف، القاهرة، 1978.
43. محمد طاهر، التقويم البيداغوجي في أشكاله ووسائله، دار السعادة للطباعة والنشر، الجزائر،د ط، 1997.
44. محمد عبد السلام يونس، القياس النفسي، ط1، 2008م.
45. محمد فتيح، في علم اللغة تطبيقي، الدار الفكر العربي، القاهرة، 1994 .
46. مصطفى الغلاييني، جامع دروس العربية، المكتبةالعصرية، بيروت، ط3، 1995.
47. الميلود زيان ، أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية.
48. نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي وإستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط2، 2001 .
49. نسيمة ربيع جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الجزائرية(دراسة نفسية- لسانية تربوية)، ديوان المطبوعات الجمعية، الجزائر، ط1.
50. نهاد الموسى، اللغة العربية وبناؤها، دار الكتب العلمية، بيروت، 1973.
51. هادي نهر، الصرف الوافي درسات وصفية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010.
52. وجيه فرح، أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، 2007.

ثالثا: الرسائل و الأطروحات

53. سمية شاتي يونس هندي،تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني، دراسة نقدية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين،2009.

54. ماجدة محمد عبدالله الحمادي، واقع التطبيق معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية برنامج القياس و التقويم، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم تربية، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرظوفونيا، جامعة الجزائر –

55. محمد قوارج، المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، دراسة ميدانية ببعض الجامعات الجنوب الجزائر، أطروحة مقدمة لنيل شاهدة الدكتوراة في علو التربية، جامعة الجزائر،2012/2011.

56. مهدية بن عنان، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء – دراسة وصفية تحليلية – مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستر، جامعة الجزائر، يونس بن خدة تخصص: الدرسات اللغوية التطبيقية،2006/2005.

رابعا: المجلات

57. أنور حمودة البنا، محاظرات القياس والتقويم، ملتقي جمعية دعم النفسي الإجتماعي للشباب.

58. حسان الجيلاني، لوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدرسات و البحوث الإجتماعية، العدد9، ديسمبر2014.

59. عمار بن مرزوق العتيبي، بحث عن التقويم المستمر،، المقرر تقويم منهج العلـــوم الشرعية في التعليم العام رمز المقرر/ نهج 514، فصل السداسي الثاني، 1435ه.

60. الفريق الوطني للتقويم، إستراتجيات التقويم وأدواته، كانون أول،2004.

61. محمد خليفاتي، من محاضرات المحتوى التعليمي وتقييم الكتاب المدرســـي، كليـــة الأدب، جامعة المدية.

62. محمد عبد الكريم، أثر استخدام التقويم التشخيصي في تعليم قواعد اللغة العربيـــة ، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، العدد20، 2003.

63. يحي علوان، التقويم و القياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليميـــة، مجلـــة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة العدد 11.

فهرس
المحتويات

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
تشكر	/
إهداء	/
مقدمة عامة	أ
المدخل: اللغة العربية نشأتها و ظهور اللحن فيها	
1- نشأة اللغة العربية و أقسامها.....	***06***
2- ظهور اللحن في اللغة.....	***07***
أ- تعريف اللحن لغة و اصطلاحاً.....	***08***
ب- أسباب الوقوع في اللحن.....	***09***
ت- مظاهر اللحن عند العرب	***10***
الفصل الأول: الخطأ مفهومه وأهمية دراسته، أنواعه، طرائق تحليله، مستوياته	
المبحث الأول: مفهوم الخطأ وأهميته.....	***14***
المطلب الأول: تعريف الخطأ.....	***14***
1- خطأ لغة	***14***
2- خطأ اصطلاحاً.....	***15***
3- تعريف الخطأ اللغوي.....	***16***
المطلب الثاني: أهمية دراسة الخطأ.....	***17***
المبحث الثاني: الأخطاء أنواعها وكيفية تحليلها.....	***19***
المطلب الأول: أنواع الخطأ	***19***
- خطأ نظامي.....	***19***
- خطاء غير نظامي.....	***19***
المطلب الثاني: تحليل الأخطاء و تفسيرها وتصوبيها.....	***20***

أ- تحليل الأخطاء.....	***20***
ب- تفسير الأخطاء وتصويبها.....	***23***
المبحث الثالث: أنواع المستويات الأخطاء اللغوية	***25***
المطلب الأول: المستوى الصوتي.....	***25***
1- المصطلاحات الصوتية.....	***27***
2- أسباب الضعف التي لها علاقة بالمستوى الصوتي.....	***29***
المطلب الثاني: المستوى الصرفي.....	***30***
1- تعريف الصرف.....	***30***
2- بيان الفرق بين المصطلحين (الصرف و التصريف).....	***31***
3- التعريف بالأخطاء الصرفية في اللغة	***33***
المطلب الثالث: المستوى النحوي.....	***34***
1- تعريف النحو.....	***34***
2- أهمية القواعد النحوية.....	***35***
3-أهداف تدريس القواعد النحوية.....	***36***
4- أسباب الأخطاء النحوية.....	***37***
المطلب الرابع: المستوى الإملائي.....	***38***
1-تعريف الإملاء.....	***38***
2- أهمية الإملاء.....	***39***
3- أهداف الإملاء.....	***40***
4- أسباب ارتكاب الأخطاء الإملائية.....	***41***

الفصل الثاني: التقويم وعلاقته بالقياس	

المبحث الأول: تعريف التقويم	45
المطلب الأول: تعريف التقويم لغة.....	45
المطلب الثاني: أنواع التقويم وأدواته.....	48
أ- التقويم حسب الفترات.....	48
ب- التقويم حسب الطبيعة العلومات.....	53
ت- التقويم حسب طرق المقوم	55
المطلب الثاني: أدوات التقويم.....	56
المبحث الثالث: أهمية التقويم وأهدافه.....	58
المطلب الأول: أهمية التقويم.....	58
المطلب الثاني: أدوار التقويم وأهدافه.....	60
المبحث الرابع: بين القياس والتقويم.....	63
المطلب الأول: مفهوم القياس و مستوياته.....	63
1-تعريف القياس.....	63
- لغة.....	63
- إصطلاحاً.....	64
2- مستويات القياس.....	66
المقياس الأسمى.....	66
المقياس الرتبي.....	67
المقياس الوحدات المتساوية.....	68
المقياس النسبي.....	68
المطلب الثاني: علاقة القياس بالتقويم و الفرق بينهما.....	69
1- العلاقة بينهما.....	69
2- الفرق بين القياس و التقويم.....	70

الفصل الثالث: دراسة ميدانية حول أخطاء الكتاب المدرسي	***75***
المبحث الأول: دور الكتاب المدرسي في التعليم.....	***75***
المطلب الأول: تعريف الكتاب المدرسي ووظائفه.....	***75***
1-تعريف الكتاب المدرسي.....	***75***
لغة.....	***75***
اصطلاحا.....	***75***
2- وظائف الكتاب المدرسي.....	***76***
المطلب الثاني: دور الكتاب المدرسي وأهميته.....	***78***
1-دور الكتاب المدرسي في أسلوب التقويم التشخيصي.....	***79***
2- أهمية الكتاب المدرسي.....	***80***
المطلب الثالث: معايير اختيار الكتاب المدرسي.....	***82***
المطلب الرابع: موصفات الكتاب المدرسي الجيد.....	***83***
المبحث الثاني: دراسة الاستبانة.....	***86***
المطلب الأول: عرض و تحليل أجوبة الأساتذة المعلمين.....	***87***
المطلب الثاني: الاستنتاجات حول الاستبيان.....	***93***
خاتمة	***97***
الملحق	***100***
قائمة المصادر و المراجع	***106***

الملخص:

يثير هذا البحث إشكالية الأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي أنموذجا، إذن كيف نفسر وجود هذه الأخطاء؟ وهل من طرق لمعالجتها وتقويمها؟

وللإجابة على ما سبق ذكره، قسمنا بحثنا هذا إلى ثلاثة فصول، الفصل الأول تناولنا فيه: الخطأ اللغوي أهميته وأنواعه، أما في الفصل الثاني فكان للتقويم وعلاقته بالقياس، والثالث فقد خصص للدراسة التطبيقية الميدانية، ولقد توصلنا في نهاية العمل إلى:

1- إن الخطأ يؤدي إلى تعلم اللغة بشكل غير صحيح ينبغي دراسته و معالجته.

2- للتقويم دور كبير وأهمية لا يستهان بها في العملية التعليمية

3- يعد الكتاب المدرسي عنصرا هاما في العملية التعليمية، وما لا يستشف أيضا من دراستنا لكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي انه قدم بأحسن صورة.

الكلمات المفتاحية: تقويم، أخطاء، الكتاب المدرسي، السنة الخامسة

Abstract:

This study hilights the scholar book mistakes' problematic as a sample of the study. So we can identify the existence of these mistakes ? And what are the ways to limit and to correct them?

to answer the above questions we devided our research to three chapters. The first one, we dealt with the linguistic mistake, its role and its types.

In the second chapter ,we spoke about evaluation and its relation with measurment , concerning the last chapter ,we made in it the practical study.

We deduce at the end:

- The mistake led to the rong learning of the language , it must study and correct it.
- Evalution has a big role in the learning process.
- The scholarbook concidered as a vital element in the learning process.

At the end we can say that the fifth year's schoolarbook gave a lot but in this study we made a critical work to show some weeknesses.

Keywords: schedule, Mistakes, school book, fifth year