وزارة التّعليـــم العالي والبحـــث العلـمي

جامــعة محمد خيضر – بسـكرة-

كلّيـــة الآداب و اللغـــات

قسم الآداب واللّغة العربيّة

بناء اختبارات اللّغة العربيّة في إصلاحات الجيل الثاني وأثرها في التحصيل اللغوي - الطور الإكمالي ولاية خنشلة نموذجا-

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) في الآداب و اللّغة العربيّة

تخصص: لسانيات تعليمية

إعداد الطالب:

* لمين زايـدي

إشـــراف الأستاذة الدكتورة:

* ليلـى سهـل

لجنة المناقشة:

الاسم و اللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ .د/ ليلى كـــادة	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	رئيسا
أ .د/ ليلـى سهـــل	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
د/ صالح حوحو	أستاذ محاضر – أ-	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
د/ محمد عادل مغناجي	أستاذ محاضر - أ-	المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة	عضوا مناقشا
د/ بوبكر زروقي	أستاذ محاضر – أ -	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
د/ نورة بن حمزة	أستاذ محاضر – أ -	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2020-2021م/ 1441-1442 هـ

وزارة التّعليـــم العالي والبحـــث العلـمي

جامــعة محمد خيضر – بسـكرة-

كلّيـــة الآداب و اللغـــات

قسم الآداب واللّغة العربيّة

بناء اختبارات اللّغة العربيّة في إصلاحات الجيل الثاني وأثرها في التحصيل اللغوي - الطور الإكمالي ولاية خنشلة نموذجا-

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) في الآداب و اللّغة العربيّة

تخصص: لسانيات تعليمية

إعداد الطالب:

* لمين زايـدي

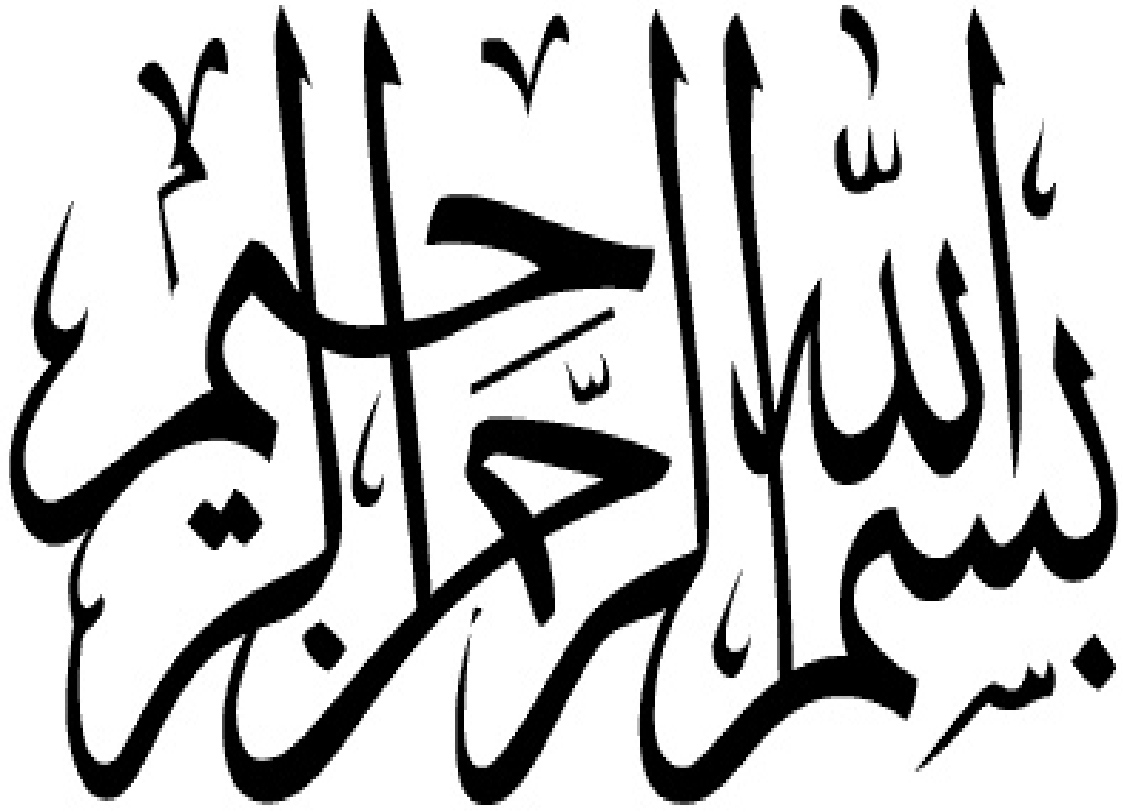
إشـــراف الأستاذة الدكتورة:

* ليلـى سهـل

لجنة المناقشة:

الاسم و اللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ .د/ ليلى كـــادة	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	رئيسا
أ .د/ ليلـى سهـل	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
د/ صالح حوحو	أستاذ محاضر – أ-	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
د/ محمد عادل مغناجي	أستاذ محاضر - أ-	المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة	عضوا مناقشا
د/ بوبكر زروقي	أستاذ محاضر – أ -	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
د/ نورة بن حمزة	أستاذ محاضر – أ -	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2020-2021م/ 1441-1442 هـ


بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

لقد جاء منهاج الجيل الثاني في الطور المتوسط لتدعيم منهاج الجيل الأوّل وتصحيحه وعلاج نقائصه، ومن المبادئ الكبرى التي تحاول هذه المناهج تدعيمها وتعزيزها مبدأ المقاربة بالكفاءات لكونها تساير حسب آراء عديد من التربويين التقدم العلمي والتكنولوجي السريع الذي يشهده العالم من جهة، وتستجيب لحاجيات منظومتنا التربوية الجزائرية التي تهدف إلى تكوين متعلّم قادر على مسايرة هذا التطور الهائل الذي تشهده البشرية؛ وهذا من خلال تنمية قدراته في التفكير والتحليل والنقد والبحث.

ويعد التقويم التربوي عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية التعلمية وأداة مهمة للتعلم، حيث يهدف إلى تحسين المردود التعليمي للمتعلّم وتقليص عوامل الفشل الدراسي، وعليه فإنّه لا يركز على أداء المتعلّم فحسب، بل يمتد إلى تقويم المحتويات وطرائق التدريس والوسائل التعليمية وسيرورة عملية التعلم في كل عناصرها للتحقق من حيث مدى نجاعتها وتحقيقها للأهداف المتوخاة.

ومن بين أساليب التقويم نجد الاختبار الذي يُعد وسيلة إجرائية تقويمية تقيس قدرات المتعلّم المتعددة، ومدى اكتسابه للمهارات اللغوية واستعماله لتلك المهارات بكيفية وظيفية، كما توصف الاختبارات بكونها وسيلة شائعة ومستخدمة في تقييم التلاميذ عبر مختلف مراحل وأطوار تعلمهم.

ومن المعلوم أن كلاً من الاختبار وطرائق التعليم من المكونات الأساسية للمناهج الدراسية، فإذا استخدم الأستاذ طرائق التدريس الحديثة في تنفيذ المناهج الدراسي سوف يترتب عليه تحقيق الأهداف التعليمية؛ لأنّ الاختبارات تعد بمثابة همزة الوصل بين التلميذ ومكونات المنهج.

وتعد المقاربة بالكفاءات من المكونات الأساسية لمنهاج الجيل الثّاني حيث تقترح على المتعلّم تعلماً إدماجياً غير مجزأ، يُمَكنُ من إعطاء معنى للمعارف المدرسية، ويسعى بناء اختبار اللّغة العربيّة وفق مناهج الجيل الثّاني في الطور المتوسط إلى تمكين المتعلّم من اكتساب كفاءات دائمة تضمن له التعامل مع وضعيات ذات دلالة تعاملاً إيجابياً.

وفي ظل المقاربة بالكفاءات يتوجب، أنْ يكون الاختبار متسماً بالشمولية والإدماج، حيث لا يجب أن ينحصر في حدود المعارف الصريحة وحدها، بل من الضروري أنّ يتعداها إلى المعارف الفعلية والسلوكية، وهذا من خلال دعوة المتعلّم الذي يجتاز الاختبار إلى تسخير موارده، وتوظيف قدراته ومهارته لمعالجة وضعيات مشكلة تعرض عليه وذات علاقة بمحاور تعلّماته، وبالتالي نقل هذا البناء الجديد المتعلّم من ثقافة الحفظ والتطبيق الآلي إلى مسعى حل المشكلات المقدمة من خلال وضعيات الاختبار.

وأمّا إشكالية هذا البحث فتدور حول مدى قدرة بناء اختبارات اللغة وفق منهاج الجيل الثّاني في المرحلة المتوسطة على تحقيق ثروة لغوية لدى المتعلّم، وبالتالي يصبح التلميذ يمتلك رصيداً لغوياً داخل معجمه الذهني.

وبناء عليه يمكننا طرح إشكال مفاده: كيف يؤثر بناء اختبارات اللغة وفق منهاج الجيل الثّاني في المرحلة المتوسطة على تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؟

وتتفرع عن الإشكال جملة من الأسئلة نذكر منها ما يلي:

- ✓ ما أهم المفاهيم التعليمية الموجودة في الساحة التربوية؟
- ✓ كيف يمكن استثمار التقويم التربوي من أجل تحسين عملية تعليمية اللّغة العربيّة؟
- ✓ كيف يسهم الاختبار وفق منهاج الجيل الثاني في زيادة وتكثيف التحصيل اللغوي لدى متعلّم اللّغة العربيّة في الطور المتوسط؟

وللإجابة عن الإشكال المطروح تم اعتماد استبانة تحوي مجموعة من الأسئلة لتكون مدوّنة للدّراسة

وقد كان اختيار هذا الموضوع نتيجة لأسباب عديدة أهمّها:

- التعرف على بنية اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثّاني في المرحلة المتوسطة.
- معرفة مدى نجاعة اختبارات اللّغة العربيّة في إثراء الرصيد اللغوي لغوي للتلميذ.

- البحث في المكونات الأساسية التي تتشكل منها أسئلة اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثاني في المرحلة المتوسطة.
- الوقوف عند العوائق التي تتسبب في عدم فهم السؤال من قِبل المتعلّم.
- محاولة تسليط الضوء على سلبيات وإيجابيات بناء اختبارات اللّغة العربيّة وفق مناهج الجيل الثّاني في الطور المتوسط.

ورغم الجدال الذي يثيره موضوع بناء اختبارات اللغة العربية، إلاّ أنّ الدّراسات التّي اطلعنا عليها في هذا المجال، قد ركزت على تحليل محتوى أسئلة الاختبار مع (إغفالها للجانب الميداني) في دراستهم لهذا الموضوع ، ومن أهم هذه الدراسات نذكر:

- ✓ "**كتاب بيداغوجية التقويم**". لـ **(مغزي بخوش)** فهذا الكتاب قد احتوى في مجمله على مجموعة من النصائح المساعدة في بناء اختبار وتصحيحه بصفة عامة، وهذه المقترحات كما قال هي ثمار الندوات التربوية دون تعريج على ذكر كيفية بناء الاختبارات سواء أكان ذلك في المناهج التقليدية أم مناهج الإصلاح –الجيل الثاني–
- ✓ رسالة الدكتوراه التّي اتّخذت فيها الباحثة **(هنية عريف)** أسئلة اختبارات اللّغة العربيّة في شهادة التعليم المتوسط مادة للدّراسة، والمعنونة بـ: "**أساليب تقويم تعلم اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر دراسة تحليلية تقويمية في ضوء التدريس بالكفايات**" حيث حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة تحليل مجموعة من محتويات أسئلة اللّغة العربيّة في شهادة التعليم المتوسط في إطار الجيل الثّاني ، إذ اكتفت بتصنيف أجزاء الأسئلة إلى مستويات معرفية حسب صنافة بلوم دون التطرق إلى آراء أساتذة اللغة العربية حول موضوع بناء اختبارات اللّغة العربيّة وفق صنافة بلوم.

وقد اعتمدنا في بحثنا على خطّة حاولنا من خلالها الجمع بين ما هو نظري وما هو تطبيقي وميداني.

مقسمين بذلك البحث إلى مقدّمة ومدخل وفصلين وخاتمة.

- ✓ **فأمّا المدخل،** فموسوم بـ : " مفاهيم أساسية في حقل تعليم اللغات"

حيث تناولنا في هذا الفصل بالعرض كلاً من مفهوم التعليمية وعناصرها، وبعدها تحدثنا عن طرائق تدريس اللغة العربية، ثم مناهج تدريس اللغة العربية، الوسائل التعليمية، وبعدها مفهوم الإصلاح التربوي، وخصائصه، وأهدافه، وعوامل نجاحه، ثم منهاج الجيل الثاني، خصائص المقاربة بالكفاءات، مميزات منهاج الجيل الثاني، والمبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثّاني، بعض المفاهيم الموجودة في منهاج الجيل الثاني مثل: المقطع التعليمي الموارد الميدان المصفوفة المفاهمية المقاربة النصيّة...، الوضعيات التعلمية في منهاج اللغة العربية – الجيل الثّاني–، مقارنة بين منهاج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني، النقد الموجه له، في الأخير حديث عن مفهوم التحصيل اللغوي.

- ✓ **وأمّا الفصل الأوّل** فمعنون بـ" أساليب التقويم التربوي في الممارسة التعليمية التعلمية" ويوضح هذا الفصل مفهوم التقويم التربوي، ثم التقويم التربوي وعلاقته بالتقييم والقياس والاختبار، وتليها مباشرة المراحل التاريخية للتقويم البيداغوجي في النظام التربوي الجزائري، وأنواع التقويم التربوي، وأهميته، ومجالاته، وأهدافه، ثم خطوات إجراء التقويم التربوي، وخصائصه، وأسسه، وأساليبه، ثم صعوبات تطبيقه في الميدان التربوي، وانتقلنا بعدها للحديث عن مفهوم الاختبارات، أنواعها، وشروطها، وأهميتها، أهدافها، ووظائف الاختبارات، وثم تطرقنا إلى بناء الاختبارات ومراحل إعدادها بصفة عامة، ثم مراحل تصحيحها، ثم عيوبها، في الأخير الكلام حديث عن طرق مقترحة للتخلص من بعض الآثار السلبية للاختبارات.
- ✓ **وأمّا الفصل الثاني** فعنوانه: " دراسة تطبيقية حول بناء اختبارات اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسط " فتطرقنا فيه إلى التمهيد وإشكالية الدّراسة، وأهداف الدراسة، وأهميتها، ومنهجها، ثم أدواتها، ومجالاتها، ومجتمع الدّراسة، بعدها عيّنة الدّراسة، وتفريغ وتحليل البيانات الشخصية، و تحليل البيانات المتعلقة بالأسئلة المطروحة على أساتذة اللّغة العربيّة في الطور المتوسط، وبعدها حديث عن النتائج العامّة للدّراسة

التطبيقية الميدانية، وقد أنهينا الفصل بمجموعة من التوصيات التي تم استثمارها من الدّراسة

✓ **ثم ختمنا البحث** بخاتمة كانت شاملة لمختلف النتائج المتوصل إليها في فصول البحث.

ولإبراز دور الاختبار في إحداث ثروة لغوية عند المتعلّم كان السّبيل إلى ذلك المنهج الوصفي،ث الذي يسمح لنا بتتبّع عناصر البحث عنصر بعنصر، معتمدين آلية التّحليل التي تَكْمُنُ أهميتها في تحليل الاستبانة الموجهة إلى أساتذة اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسطة، إضافة إلى ذلك الاستعانة بآلية الإحصاء أيضاً من أجل تفسير معطيات الاستبانة.

وقد نهل البحث مادّته من مراجع ومصادر نذكر منها: **(الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة بين التصور والممارسة) لـ:(محمد المباشري)، (تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق) لـ :(بشير إبرير)، (بحوث ودراسات في علوم اللسان ج2)، لـ :(عبد الرحمن الحاج صالح)، (التقويم التربوي) لـ :(حمدي شاكر محمود)، ((التقويم التربوي) لـ (رافدة الحريري)، (المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها) لـ (علي سامي الحلاق).**

ومن الصعوبات التي واجهتنا حلال إنجازنا البحث نذكر ما يلي:

- **ندرة الدّراسات التطبيقية التي تتحدث عن بناء اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثاني في الطور المتوسط.**
- **فوضى المصطلح، حيث يستخدم بعض المؤلفين مصطلح الاختبار مرادفاً للتقويم، لكنهما مصطلحان مختلفان إذ لكل منهما مفهومه الخاص الذي يمنحه سمة التفرد عن الآخر.**
- **صعوبة في جمع كتب التي تتحدث عن التقويم التربوي والاختبار.**
- **صعوبة توزيع الاستبانة على المبحوثين بسب انتشار وباء كورونا .**

وأمّا في الختام فلا يسعني إلا أن أتقدم بشكري واحترامي وتقديري إلى الأستاذة الفاضلة الأستاذة الدكتورة " **سهل ليلى**" التي كانت سندا وعونا لنا في هذا البحث، فكانت فبس نور أضاء طريقنا خلال رحلة البحث، كما أشكرها على حسن المعاملة والنصائح التي قدمتها لنا.

كما نتقدم بالشكر إلى أعضاء اللجنة الموقرّة الذين تشرفت بسيادتهم لمناقشة بحثنا هذا.

مدخل:

"مفاهيم أساسية في حقل تعليم اللغات"

تمهيد

أولاً: التعليمية.

ثانيّاً: طرائق تعليمية اللّغة العربيّة

ثالثاً: مناهج تعليمية اللّغة العربيّة

رابعاً: الوسائل التعليمية.

خامساً : مفهوم الإصلاح التربوي

سادساً : منهاج الجيل الثاني

سابعاً: التحصيل اللغوي

تمهيد:

يستدعي حقل تعليمية اللغة العربيّة وعياً عميقاً بالأهداف العلمية البيداغوجية التي ترمي العملية التعليمية التعلمية إلى تحقيقها في الوسط البيداغوجي، فالتعليمية تعدُّ تخصصاً علمياً بالغ الأهمية نظراً للمعارف الخصبة التي تقدّمها للتربويين، فهي تقدم المعلومات الكافية من أجل تحسين العملية التعليمية، إذ تهتم بمفاهيم عديدة تسهم في التحصيل المدرسي لدى المتعلّمين، ومن بين الأمور التي تبحث فيها التعليمية؛ نذكر المثلث التعليمي، فهي تسعى دائما لتحسين العلاقة بين المعلم والمتعلم وكذا المعرفة، كما تسعى أيضا إلى إيجاد الطريقة الملائمة في تقديم الدروس، وهذا من أجل تحصيل دراسي ممتاز للمتعلّم.

كما تحاول أنْ تختار المنهج التربوي الذي يساعد على إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلمين وإشراك المتعلّم في العملية التربوية؛ أيْ لا تكون الحصة فيها سيطرة من طرف المعلم، بل على المعلم أنْ يعطي المتعلّم الحق في طرح الأسئلة وتبادل الحوار معه حول مفاهيم الدرس، كما تهتم بإصلاح المنظومة التربوية ومحاولة تطويرها لتوافق العصر وتواكبه، فضلا عن ذلك تهتم التعليمية في البحث في الآليات البيداغوجية والتعليمية بهدف رفع وتحسين التحصيل المدرسي للمتعلم بصفة عامة، والتحصيل اللغوي بصفة خاصة.

أولاً: التعليمية.

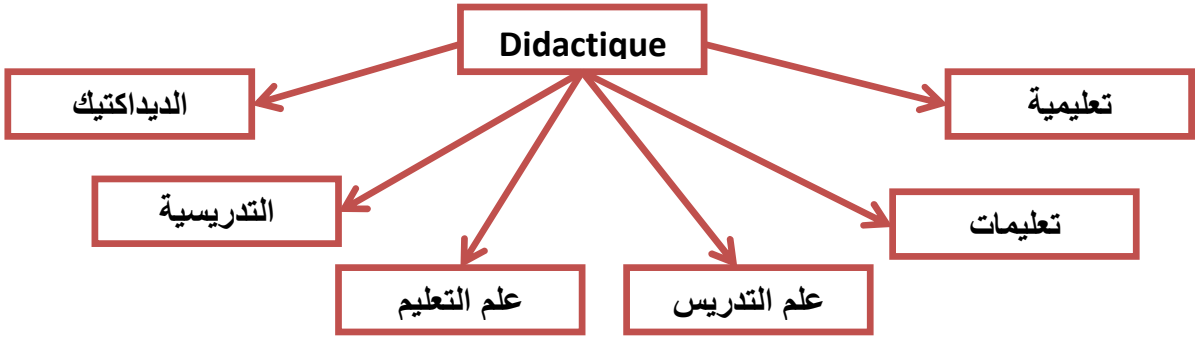
تعد التعليمية أساس المنظومة التربوية، وعلى أساسها يتم التخطيط للمنهج الملائم للعناصر العملية التعليمية، وهي: **المعلم، المتعلم والمحتوى التعليمي.**

1- مفهوم التعليميّة:

إنّ مصطلح (didactique) يقابله باللغة العربيّة "التعليمية"، أو "علم التدريس"، أو "علم التعليم" وهناك فريق آخر يذهب إلى إطلاق المصطلح الأجنبي كما هو أيْ "ديداكتيك" وذلك خوفاً من الوقوع في أيْ غموضٍ، وهي الدراسة العلمية لطرائق التعلّيم

وتقنياته وأدواته ولأشكاله فالتعليمية تسعى إلى تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، إمّا على المستوى العقلي، أو النفسي الانفعالي، أو الحسي الحركي[1].

وهذا مخطط يوضّح المقابلات لمصطلح الديداكتيك باللغة العربية.



- **الشكل (رقم1) يبين أهم المرادفات لمصطلح الديداكتيك باللّغة العربيّة** [2]

وقد عرّف (**بشير إبرير**) التعليمية كما يلي:

إشكالية إجمالية وديناميةتتضمّن: [3]

- تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسة في طبيعة وغايات تعليمها.
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.
- إعداداً لفرضياتها الخصوصية، انطلاقاً من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار. لعلم النفس البيداغوجية، وعلم الاجتماع... إلخ.

---

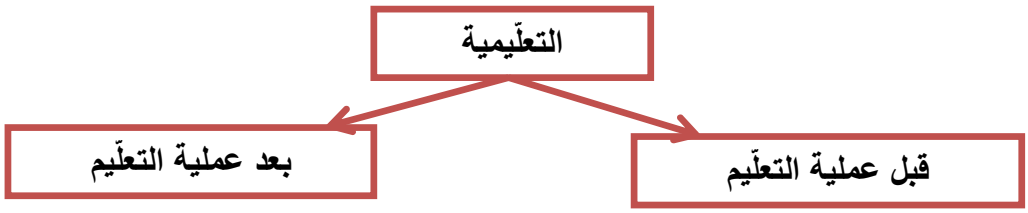
(1) – ينظر: بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، عنابة، الجزائر، (د ط)، 2009م، ص84.

(2) – بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007م، ص08.

(3) – المرجع نفسه، ص09.

إنّ التعليمية علمٌ مستقلٌ بذاته وله علاقات بعلوم أخرى، وهو يهتم بالتعليم* من حيث محتوياته ونظرياته، وبالتالي فالتعليمية هي: دراسة من الناحية النظرية والتطبيقية للنشاط التعليمي.

أمّا الأستاذ **(خالد لبصيص)** فيعرّف التعلّيمية بأنّها"ميدان يهتم بدراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف الخاصّة بمجال معرفي معيّن، وهذه الأخيرة تعتمد على التذكير والتخطيط المسبق في محتويات المضمون المراد تدريسه" [1].



- الشكل(02) يوضّح مراحل التعليمية[2].

فالتعليمية مرتبطة أساسا بالمواد الدراسية من حيث "محتوياتها وكيفية التخطيط لها، وكذا الوسائل المعدة لها وطرق وأساليب تبليغها للمتعلمين هي تضع المبادئ النظرية الضرورية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى والطرق وتنظيم التعلّم"[3].

وهي أيضاً تلك الأبحاث التي يمكن تطبيق مبادئها على مواد التعليم، وكذلك المعلّم والمتعلّم، وهي أيضا تقدم المعلومات والمعطيات الأساسية من أجل التخطيط للموضوع

---

*التعليم: مهنة يقوم بها المعلم بمعية تلاميذه في أي مستوى وفي مكان معلوم.(ينظر: خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2004م، ص10).

(1)- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص09.

(2)- المرجع نفسه، ص 10.

(3)- زوليخة علال، التعليميّة المفهوم والنشأة والتطور، مجلة الآداب واللغات، جامعة برج بوعريريج، الجزائر، العدد 04، 2014م، ص137.

المراد تدريسه للتلميذ. فهي تهتم بدراسة القوانين العامة للتعليم، دون النظر إلى المحتوى المختلف للمواد[1].

2- التعليمية وخصائصها النظرية والعملية:

للتعليمية خصائص تميزها عن غيرها منها ما هو نظري ومنها ما هو عملي ونذكر من بينها ما يلي: [2]

أ- تجعل المتعلّم محور العملية التربوية.

ب- العمل على تطوير قدرات المتعلم في التحليل والتفكير والإبداع... إلخ.

ج- تنطلق من المكتسبات القبلية للمتعلم لبناء تعلمات جديدة.

د- تشخيص صعوبات التعلم لأجل تحقيق أكبر نجاح في التعلم والتحصيل.

هـ- تعد المعلم شريكاً في اتخاذ القرار بينه وبين المتعلمين، فلا يستبد بآرائه.

و- تعطي مكانة بارزة للتقويم، وبالأخص التقييم التكويني للتأكيد من فعالية النشاط التعليمي.

3- موضوع التعليمية (Didactique):

يوصف النشاط التعليمي أو النشاط المدرسي بكونه أهم الحقول المعرفية التي تبحث فيها التعليمية، وذلك بغية تحسين المستوى التعليمي وكذلك لرفع من قيمة التحصيل اللغوي، والمعرفي لدى التلاميذ، " فهي تبحث في التعليم والتعلم في ترابطهما وفق قوانين العملية التعليمية ذاتها"[3] .

---

[1])- ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، دار جسور، الجزائر، ط1، 2016م، ص21.

[2])- بن يمينة بن يمينة، التعليمية بين بنودها النظرية وأسسها الإجرائية، مجلة جسور المعرفة ، جامعة الشلف، الجزائر، العدد10، 2017م، ص 160، 161 .

[3])- عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص21.

ولقد مرّ موضوع التعلّيمية تاريخياً بمراحل ثلاث، ففي فترة الستينات كانت يهتم بالنشاط التعليمي، أمّا في السبعينات والثمانينات فتحول التركيز إلى النشاط التعليمي، وأمّا في وقتنا الحالي فقد أصبح التركيز على النشاط التعلّيمي والتعلّمي في الوقت نفسه، ومنه يظهر لنا أنّ موضوع التعليمية وهو دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف التي نذكرها وهي المعرفة العلمية والتي تحتويها المؤلفات والكتب المدرسية والمعرفة الموضوعية للتدريس، أي قدرة المعلم في التحكم في العملية التدريسية من كل الجوانب، وهذا ما يسمح له في نقل المعلومة إلى أذهان التلاميذ بطريقة علمية وبالتّالي تحدث التغذية الراجعة من طرف التلاميذ[1].

فبالتّالي فإنّ الديداكتيك* تهتم بالعناصر الآتية: المعلّم والمتعلّم والطريقة والمنهاج والمحتوى، وإذا كانت الديداكتيك هو علم من علوم التربية، فيجوز لنا القول: بأن موضوعه "هو الوضعية الديداكتيكية** (أو الوضعيّة التعليمية التعلمية). وتتشكل هذه الوضعيّة من مجموعة من المتغيرات التي تدخل ضمن الاهتمامات الإستراتيجية للتعليمية ونذكر منها:

أ – اختيار أهداف التعليم:

ويدخل في هذا المتغيّر تصوّرات المعلّمين وعلاقاتهم بالمادة التعليمية، والاختيار البيداغوجي والتطبيقات المقترحة داخل الفصل الدراسي...، الأنشطة

---

[1] – ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص25.

* **Didactique**: يرجع التأصيل اللغوي للمصطلح المتداول في الدرسّ التعليمي عند الغرب إلى الاشتقاق الإغريقي (Didactikos)، وهو يدل على مجرد تعلم وهو مفهوم يجمع بين الفن والعلم، ويُعنى بالتعليم كما أن معناه الضيق هو منهجية في التعلم. (يوسف مقران، مدخل في اللّسانيات التّعليميّة، دار كنوز الحكمة، الجزائر، (د ط)، 2013م، ص15).

** **يقصد بالوضعية الديداكتيكية:**– حسب بروسو– مجموعة الروابط المؤسسة بشكل ضمني أو صريح بين تلميذ ومجموعة من التلاميذ وبين وسط معين ونظام تربوي (المعلم)، من أجل غايات ترمي إلى خلق شكل من التطابق بين المعرفة المدرسية وبين التلاميذ.(ينظر: محمد المباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة بين التّصور والممارسة "مقاربة نقديّة"، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2002م، ص21).

والوضعيّات التّعليمية التعلّمية المقترحة من طرف المعلّمين للمتعلّمين وهو ما نسمّيه (بقطب المعلّمين).

بناء أجهزة مفاهيمية جديدة، وتوزيع المعارف التعليمية الأساسية، ومطابقتها مع المعرفة المدرسية، (قطب المعرفة)[1].

ب- معرفة أصل وتاريخ المتعلّمين:

من حيث تجربتهم التعلّمية الأساسية، ثم حالتهم السيكولوجية والسوسيولوجية، وزمن التعلم والتعليم لديهم، قطب المتعلّمين[2].

ويمكن القول: إنّ العملية التّعليمية التعلّمية تتحكم فيها عناصر مهمّة منها الغاية من التعليم بالإضافة إلى العلاقة بين المتعلّمين والمعلّمين؛ فالمعلم يجب أنْ يمتلك مهارة تلقين المادة المعرفية إلى التلاميذ، وبالتالي استيعابها بشكل جيّد من طرف المتعلّم، وأيضا يجب أن تطابق معارف المعلّم مع المحتوى الموجود في المقررات المدرسية، وكما يشترط معرفة المعلّمين للخصائص النفسية والتعليمية للتلاميذ.

وهناك من حدّد مباحث التعليمية كما يلي: [3]

أ- **معرفة عينة المتعلّمين:** من حيث خصوصياتهم النفسية والاجتماعية.

ب- تبحث في هوية المعلم وتكوينه وخصائصه النفسية والمعرفية والاجتماعية.

ج- تهتم بدراسة المحتوى:

ويتمثل في كل ما يمكن تعلّمه وهو جملة المعارف العلمية والفنيّة المكوّنة لمحتوى البرنامج المقرّر، فَيُمَكنُ الباحث في التعليمية أن يدرس المحتوى التعليمي دراسة وصفية من منظور اللسانيات الاجتماعية، فالتعليمية تهتم بانتقاء بعض العناصر مثلا في

---

[1])- ينظر: محمد المباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة بين التصور والممارسة "مقاربة نقديّة"، ص22.

[2])- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3])- بشير إبرير تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص10.

تعليمية اللغة، فالمتعلم لا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته وسعة ثروته اللغوية، بل يتم انتقاء مادته اللغوية لتناسب المرحلة التعليمية التي هو فيها[1].

ويقول **(عبد الرحمن الحاج صالح)** في هذا المقام: "لا يحتاج المتعلّم إلى كل ما هو ثابت في اللّغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية، أو الحضارية، مما تقتضيه الحياة العصرية، أمّا اللغة التقنية التي سيحتاج إليها بعد اختياره لمهنة معيّنة ثم الثروة اللغوية الواسعة، فهذا سيكون من مكتسباته الشخصية يتحصل عليها على مرّ الأيام في مسيرته الثقافية وفي تلقيه لشتى الدروس اللغة "[2].

يرى**(عبد الرحمن الحاج صالح)** بأنّ المتعلّم يحتاج للألفاظ معيّنة للتعبير عن أغراضه، ولا يحتاج إلى كل ألفاظ اللغة العربية، أمّا بقية الألفاظ التي لم يتعلّمها فسوف يحصل عليها بمرور الزمن، ويكمل **(عبد الرحمن الحاج صالح)** قوله: "وليس كل ما في اللغة يناسب الطفل أو المراهق من حيث الألفاظ والتراكيب في مرحلة معيّنة من مراحل نمو الطفل وارتقائه"[3] ويكمل قوله:" لا يمكن للمتعلّم أنْ يتحاور أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حداً أقصى من المفردات، بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة "[4].

(فعبد الرحمن الحاج صالح) ينصح المتعلّم بالاكتفاء بعدد محدد من الألفاظ وإلاّ أصابته التخمة وبالتالي يضطر إلى التوقف عن الدراسة والتعلّم .

---

(1)– ينظر: بشير إبرير تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص11.

(2)– عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربيّة، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد4، 1974م، ص44.

(3)– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(4)– المرجع نفسه، ص45.

د- تبحث أيضا في مؤسسة التعليم:

أين تقع؟ في بيئة اجتماعية مدنية أم ريفية؟ وهل هي قادرة على توفير الوسائل اللازمة من أجل التدريس؟.

هـ- الاهتمام بالأهداف:

فقد جلبت أنظار المختصين في التعليمية، إلى أهمية الأهداف في النظام التعليمي، وذلك من أجل الوصول إلى الطريقة الناجعة التي توضح لنا كيف نؤسس تعليمية ما على أهداف تربوية تعليمية مدروسة بشكل دقيق؟ [1].

كما تهتم التعليمية بالتقويم التربوي لأنّه وسيلة بيداغوجية تسمح بسدّ الثغرات والنقائص الموجودة في المنهاج التعليمي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا التعريف لموضوع التعليمية يسمح باحتواء التيارات الكبرى الحالية المتعلقة بـ:

- " إعادة بناء المحتويات المعرفية عندما يفرضها مطلب الإبستيمولوجيا.
- تصميم مشاريع تعليمية جديدة حيث تترابط بكيفية متناسقة الأهداف والمحتويات والنشاطات والمسائل"[2].
- " الدراسات المكثفة للأفكار واستدلالات المتعلّمين وكذلك إمكانياتهم في التعليم.
- التقويم الواسع للأداء والكفاءات والمواقف التي يصل إليها المعلم، ومهما كانت المادة التي يراد تدريسها يجب علينا الالتفات إلى النهج النفسي مع الإشارة أنّ الملاحظة التعليمية تشكل دائما نقطة البداية" [3].

---

[1])- ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص12.

[2])- عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص25.

[3])- المرجع نفسه، ص26.

4- عناصر العمليّة التعليميّة:

تتمحور العملية التعليمية حول عناصر أساسية: وهي المعلّم والمتعلّم والمادة التعليمية، فلا تخلو أي عملية تربوية من هذه العناصر التي تعد عماد الدّرس التعليمي، وهذا تفصيل لهذه العناصر:

أ- المعلّم:

نظراً لدوره المنوط بالتربية والتعليم، نجد أنّ هناك جملة من التعاريف المحدّدة لمفهوم المدرس، حيث يعرّفه **(ناصر الدين زبدي)** بقوله: " المدرس هو الفرد المكلّف بتربية التلاميذ في المدارس"[1]، ويعرفه **(تورشن حسين)**" المدرس هو منظم لنشاطات التعلّم الفردي للمتعلم، عمله مستمر ومتناسق، فهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعليم، وأنْ يتحقق من نتائجها"[2]، ولقد أضفى هذا التعريف إلى المفهوم السابق للمدّرس دور التنظيم والتنسيق لعمليات التعليم، وبالتّالي فإنّ المعلّم هو من يصنع عملية التدريس، ومهمة التدريس مهمة تعتمد كل الاعتماد على شخصية المعلّم، وما يتميز به من خصائص نفسية وعقلية وجسمية، وقدرة المعلم على الأداء الجيد لهذه المهنة التي تتجلى لنا في عدة أعمال أهمها: القيادة، التنظيم، التقييم، والتجريب، وهي أعمال لا يمكن تنفيذها بالنوعية المطلوبة إلاّ على يد من يدرك إدراكا حسيا لخفاياه وجمالياتها[3].

أمّا **(محمد السرغيني)** فيذهب إلى تعريف المعلّم "بأنّه هو ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبنائها وتعليمهم، وهو موظف من قبل الدولة"[4]، فمهمة المدرس هو تلقين المعارف والعلوم والتنشئة الاجتماعية لأبناء مجتمعه، فالمعلّم يُعَدُّ

---

(1)- ناصر الدين زبدي، سيكولوجية المدرّس دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2013م، ص44.

(2)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3)- ينظر: المرجع نفسه، ص45.

(4)- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

المرشد النفسي والاجتماعي للتلاميذ، فهو يكشف عن حاجيات وميول التلاميذ ويحاول تصويب أخطائهم.

فالمعلّم إذاً هو الركن الأساس في عملية التعلّيم التي محورها الرئيس المتعلّم المتلقي للمعرفة، " ولذا يتوجب على التربويين العمل على إعداد المعلّم ليتلاءم مع حاجات أجيال المستقبل، وليكون على مستوى عالٍ من الجاهزية للعطاء التربوي، ولهذا لن يتم إلا من خلال التدريب على مستويات عدّة لتتيح للمعلم الاستفادة من خبرات الآخرين، وليعمل على تطوير نفسه ورفع جاهزيته"[1].

مما سبق نستنتج أنّ: التكوين الجيّد للمعلّم يتيح له أخذْ التجربة من المسؤولين على القطاع التربوي، وبالتّالي توظيف المعارف التي اكتسبها في العملية التعليميّة أحسن توظيف من ذي قبل.

- **مواصفات المعلّم الجيّد:**

يجب على المعلم أنْ يتصف بمواصفات " تتناسب والمهنة المسندة إليه، وأنْ تكون له القدرة على التخطيط وقابلية لتجديد مستواه المعرفي باستمرار"[2].

والمعلّم هو أيضاً " مهيّأ للقيام بهذا العمل الشاق وذلك عن طريق التحسين المستمر الذي يجب أنْ ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار"[3].

ويحدد **(أحمد حساني)** شروطاً يجب أنْ تتوفر في المعلّم الجيّد، نذكر منها: التكوين العلمي الجامعي والتكوين البيداغوجي[4].

---

(1)– أمل محمد علمي بورشك ، المعلم إعداده، تدريبه، كفاياته، دار البداية، عمّان، الأردن، ط1، 2013م، ص13.

(2)– عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي "مقاربة لسانية بيداغوجية"، مجلة دراسات ، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، مجلّد 39، العدد2، 2012م، ص37.

(3)– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2014م، ص142.

(4)– ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وهذه مجموعة من صفات المعلّم الممتاز نذكرها في النقاط الآتية:

- **ضرورة الإلمام بما جدّ في صعيد البحث اللساني:**

وهذا يعني أنْ يكون " له تصور سليم للغة حتى يُحكم تعليمها ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا إطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات واللسانيات العربية بصفة خاصة وهي امتداد بحوث المدرسة التحليلية"[1].

وبالتّالي فإنّ اللسانيات تسمح للمعلّم بتطبيق نظرياتها اللسانية في ميدان التعليم والتربية.

- **سعة الإطلاع:**

لا يتوقّف نجاح المعلم في إدارة التعلّم على مدى إتقانه للتخصّص، وإنّما على مدى اطلاعه واتساع معارفه وثقافته، فالمعلم في نظر المتعلّم يعدّ مصدراً مهما للمعلومات، وكثيراً ما يطرح المتعلّمون أسئلة متعددة على المعلّمين، فمنها ما يرتبط بموضوع التخصّص وقد لا يرتبط، فالمتعلّمون يعتقدون أنّهم سيجدون إجابات لأسئلتهم عند المعلّم، وبالتالي تكون لديهم ثقة في المعلم، وتزداد هذه الأخيرة حينما يتم إشباع الفضول لدى المتعلّم[2].

- **القدرات الاستدلالية:**

يمتاز المعلّم الجيّد بالقدرة على الاستفادة من المتوفر من المعلومات، للوصول إلى معلومات جديدة، وتقع على عاتق المعلّم مسؤولية كبرى في تنميّة الجوانب العقلية

---

(1)– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، دار موفم، الجزائر، (د ط) ، 2012م، الجزء2، ص200.

(2)– ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة، عمّان، الأردن ط1، 2007م، ص30.

لدى المتعلّمين لذا ينبغي أنْ تتوفر قدرات عقلية لدى المعلّم مثل: قدرات التحليل والاستنتاج والتفسير، والربط والتنبؤ وغيرها من القدرات العقلية[1].

- **القدرة على إدارة الحوار والنقاش:**

يتطلب الموقف التعليمي في أغلب الأحوال إثارة الحوار والنقاش حول المسائل التعليمية والعملية المطروحة، ولنجاح هذه العملية وتحقيق الأهداف المتوخاة منها، يفترض تنظيمها بشكل فعال، وهنا تقع على عاتق المعلّم مسؤولية إدارة النقاش وتنظيمه وتوجيهه الوجهة السليمة بحيث يتركز الحديث على موضوع الدرس[2].

- **الإبداع:**

كلما كان المدّرس مبدعاً ومبتكراً في طريقة تعامله مع طلبته، كان محبوباً لأنّ الرقابة الدائمة في العمل تؤدي إلى نفور المتعلّم، وعلى المدّرس أنْ يجدّد في أساليبه التدريسية، وفي إعداد وسائله التعليمية وفي طرائق التقويم [3].

- **التعمق في مادة التخصص:**

من الأمور البارزة التي تجذب المتعلّم إلى المعلّم، وتكسبه احترامه غزارة المادة العلمية التي يمتلكها المتعلّم، فإذا أراد المدرس أنْ يمتلك قلوب طلبته لابد أنْ يمتلك عقولهم بما يقدمه لهم من علم ومعرفة [4].

- **حسن التحكم في العملية التعليمية:**

لا يزال الاعتقاد الشائع في هذا الشأن هو أنّ المعلّم يجب أنْ يقوم بعملية التوجيه والضبط للمواقف التعليمية، فشغل الشاغل للمعلّم، أنْ يوفر المواقف التعليمية

---

(1)– ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، ص 30.

(2)– ينظر: المرجع نفسه، ص31.

(3)– ينظر: سعد علي زاير، نصائح تعليمية عملية للمدرسين والمدرسات، عمّان، الدار المنهجية، الأردن، ط1، 2016م، ص34.

(4)– ينظر: فارعة حسن محمد، المعلم وإدارة الفصل، مركز الكتاب للنشر، مصر، (د ط)، 1996م، ص31.

اللازمة للمتعلّم، ليستطيع من خلالها تنمية قدراته الفكرية والعقلية وأنْ يحقق النجاح المطلوب الذي يظهر في التحصيل المدرسي الجيد للمتعلّمين[1].

- **القدرات المهنية للمعلّم الفعّال:**

حتى ينجح المعلّم في عملية التدريس ويستطيع تحقيق التفاعل المطلوب بينه وبين للمتعلمين، ينبغي عليه تطوير القدرات المهنية الآتية:[2]

- الرغبة في التعلّم وتطوير الذات من خلال الاستزادة بكل ما يستجد في مجال تخصّصه.
- التخطيط الفعّال لأهداف التعليم والأنشطة والأساليب مع إشراك المتعلمين في ذلك والحصول على تعاونهم لتحقيق الأهداف التعليمية، وبالتالي وصل المعلومة إلى أذهان المتعلّمين بشكل جيّد دون تشويش.
- التعامل مع المتعلّمين من حيث إظهار الكفاءة في التعامل معهم.
- إدارة التعلم من حيث تحديد الأدوار للمتعلّمين وتنمية مهاراتهم على كيفية التعلم والحصول على المعلومات، وبالإضافة للقدرة الذاتية للمعلّم، فيحسن اختيار الطرائق التعليمية والوسائل المساعدة والاعتماد عليها من أجل نجاح عملية التواصل بينه وبين المتعلّم .
- "مهارة المعلم في التحكم في آلية الخطاب التعليمي.
- إمكانية ترقية خبرة المعلم البيداغوجية في مجال تقويم المهارات"[3].

ب- المتعلّم:

يعد المتعلّم أهم عنصر في العملية التعلّيمية، أو فهو الجوهر والأساس، فالمتعلّم هو المرجع الذي لابد من العودة إليه عند محاولة بناء المناهج والمقررات

---

(1)- ينظر: فارعة حسن محمد، المعلم وإدارة الفصل، ص32.

(2)- عماد عبد الرحيم الزغول وشاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، ص32.

(3)- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص42.

الدراسية، " لذا ينبغي معرفة قدرات المتعلّم ومشروعه الشخصي"[1]، " لأنّه لا يتصور وضع نظام تعليم لغوي دون معرفة خصائص المتعلّمين أنفسهم؛ إذْ هم ليسوا متساوين، وإنّما نجد فروقاً لابد من درسها ومراعاتها"[2].

وهناك خصائص تتحكم في تعليم المتعلّم،" منها "العمر" و"استعداد" التلميذ للتعلم اللغوي، وقدرته "المعرفية" ومعلوماته اللغوية السابقة وشخصيته، والدافعية التي تحفزه إلى تعلم اللغة[3]، وهناك عشر خصائص من المتعلّمين " الجيد، الرديء، المسبب للمرض، المريض، المتشوق، المتردد، السريع، البطيء، البلشفي، الرجعي، وكلهم يسببون المشاكل" [4].

فالنوع الجيّد من المتعلّمين يمتاز بسرعة التعلّم فهم يعرفون ما هو مفروض، ويتعلمون بسرعة فائقة – متعطشون دائما لتعليم أكثر– وأمّا النوع الرديء؛ فلا يمكنهم التركيز ولا البقاء هادئين، ولا القيام بالعمل، ولا ترك الآخرين وشأنهم، أما النوع المريض؛ دائما يتذمرون أمّا النوع المسبب للمرض؛ يتناقلون الأقاويل دائما، ويتمكنون بعد الدراسة راغبين في المساعدة من الآخرين، أمّا المتشوق متحمسون أكثر ممّا يجب، يبدؤون قبل أنْ تكون لديهم أيّة فكرة عمّا يفترض أنْ يتعلموه، أمّا المترددون لا يريدون عمل شيء ولا يحبون أنْ يأتوا إلى المدرسة، أو يقرؤوا، أمّا السريعون يمكنهم أنْ يقرؤوا أو يتعلموا بشكل أسرع، وأمّا البطيؤون لا يستطيعون تعلم المعارف بسرعة فهم دائما يريدون مواضيع جديدة ووسائل جديدة، وأمّا الرجعيون يريدون إرجاع الساعة إلى الوراء دائما[5].

---

(1)– عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي"مقاربة لسانية بيداغوجية"، ص370.

(2)– عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 1995م، ص29.

(3)– ينظر: المرجع نفسه، ص30.

(4)– نك ياب، المرشد إلى مهنة التعليم، ترجمة جورج خوري، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، (د ت)، ص21.

(5)– ينظر: نك ياب، المرشد إلى مهنة التعليم، ص21– 25.

- **خصائص المتعلّم في مرحلة التعليم المتوسط: (لغوية، عقلية، نفسية)**

تعدّ مرحلة المراهقة التي تبدأ بانتهاء مرحلة الطفولة المتأخرة، وتنتهي بابتداء مرحلة النضج وهي امتداد طبيعياً للمرحلة الأولى من التعليم المتوسط التي تصاحبها مجموعة من التغيرات العقلية النفسية واللغوية لدى المتعلّم والمتعلمة، تكون قدراته على الانتباه والتركيز أكثر ثباتاً واستقراراً، بل يمتاز أيضا بالنضج في مختلف أساليب التفكير العقلي والإدراكي، وبناءً على دراسات **(ألفريد بينيه*)**، **(Alfred Binet)** فإنّ القدرة العقلية تتزايد بزيادة العمر فتتطور القدرات اللغوية [1].

وهذه بعض خصائص المتعلّم في هذه المرحلة وهي كما يلي: [2]

- تنمو قدرة التذكير لدى التلميذ في هذه المرحلة، إذ يستطيع أن يحفظ الكلمات ومعانيها بسهولة ويعيد القصص المقروءة بصيغة جديدة، كما تنمو قدرة التخيل عنده بحيث يستطيع أن يعبر عن أفكاره وخبراته وقراءاته بطريقة قد يكون مبالغاً فيها بسيطرة الخيال في أسلوبه وطريقة عرضه للموضوعات.
- تظهر الفروق الفردية اللغوية واضحة في هذه المرحلة الطفولية وطريقة التوجيه فيها يجب أن تكون متضافرة مع الظروف البيئية وشخصية المتعلّم، وكل هذا يسهم في تشكيل قدرات التعبير اللفظي والقراءة والكتابة لدى المتعلّم.

---

* **(ألفريد بينيه)**، **(Alfred Binet)**، **(1857، 1911)**، عالم نفسي فرنسي عمل كثيرا من أجل الاهتمام بالدراسات النفسية للأطفال، وكلفته الحكومة الفرنسية بوضع منهاج يُمكّن من اكتشاف الأطفال الذين يعانون الضعف العقلي من أجل تقدّم لهم تعليماً خاصاً، وطور مع **(تيودور سايمون)** مجموعة الاختبارات التي أطلق عليها اختبارات **(بينيه)** و **(سايمون)** وهي كانت أولى الطرق لقياس الذكاء عند الطفل.(ألفريد بينيه https ://ar.m.wikipedia.org/wiki) يوم2020/12/05 السّاعة 16.55.

[1] – ينظر: إسماعيل زكرياء، طرق تدريس اللغة العربيّة ، دار المعرفة الجامعية، السويس، مصر،(د ط)، 2005م، ص83.

[2] – المرجع نفسه، ص83، 84.

- يميل التلميذ إلى تنظيم أفكاره حيث يشعر بأنّ عليه أن يواجه المواقف الجديدة والعالم الجديد المحيط به بمزيد من التعقل والاتزان.
- يميل الطالب في هذه المرحلة إلى حرية التفكير وحرية التعبير، إذ تصبح لديه القدرة على الاستدلال واستخدام الأسلوب العلمي في التفكير، كما يستطيع إدراك الألفاظ المجردة وربطها بمدلولاتها المعنوية.
- تزداد قدرة الطالب على الانتباه والتركيز، ويؤدي ذلك إلى التمييز والتقسيم والحفظ والتذكر لمدة طويلة من الزمن.
- يميل الطالب إلى الاستقلالية في الفكر والعمل، لذا نراه يدلي برأيه في الحديث ويحاول الاندماج مع الجماعة وخصوصاً مع الكبار وذلك بعد أن يسمع إلى ما يدور حوله من حديث أو ما يناقش من موضوعات.
- حبّ المتعلم للبحث والتنقيب يدفعه إلى حب الاستطلاع، لذلك فإنّه يبحث دوماً في النصوص والقصص التي تستدعي اهتمامه.

وهذه من ناحية الخصائص اللغوية للتلميذ في هذه المرحلة أمّا الخصائص العقلية نبرزها من خلال ما يأتي: [1]

- ظهور الميول الواضح في هذه الفترة، ولا يقتصر النمو على القدرات العقلية العامة بل تظهر الفروق الواضحة بين التلاميذ، من خلال العوامل الطائفية التي تحكم سلوك المراهقين حيث تنحصر ميول هؤلاء التلاميذ في الميول الجنسية والعضلية والمهنية وأما الجانب العقلي والمهني تظهر الفروق واضحة لدى التلاميذ، حيث يميل البعض.

إلى الجوانب العملية، والبعض الآخر يميل إلى الجوانب النظرية أما البعض الآخر فيميل إلى الجوانب الفنية.

---

[1] – ينظر: إسماعيل زكرياء، طرق تدريس اللغة العربيّة، ص84.

- يتميز المتعلّم بالنمو العقلي كما وكيفا، وينمو الذكاء العام، وسرعة التحصيل الدراسي باكتساب المعلومات، والاعتماد على الفهم والاستدلال والاستنتاج، وإصدار الأحكام على الأشياء، فنلاحظ قدرة المتعلم على التأويل والإدراك، كذلك تفسير النصوص وتحليلها والاعتماد على التخيل.

وهذه بالنسبة إلى بعض الخصائص العقلية للمتعلّم في هذه المرحلة، وننتقل الآن إلى الخصائص النفسية لهذا التلميذ:

يتصف المتعلم في هذه المرحلة بحالة انفعالية وعدم الثبات الانفعالي، والتناقض الوجداني ومع ظهور الخيال الخصب وأحلام اليقظة والشعور بالقلق والاستعداد، كذلك ظهور نزعة الغيرة والتحدي، ويشعر فيها باستقلالية الذات.

ج- المحتوى التعليمي:

ويقصد بالمحتوى "الأفكار والمفهومات، والمصطلحات، والقواعد، والقوانين والنظريات، والمبادئ، والقيم، والاتجاهات، المهارات المتضمنة في أي كتاب مدرسي، وتقدم للمتعلمين في أعمار معينة، بتنظيم محدد، يكتسبها المتعلّم عن طريق سلوك التدريس الذي يمارسه المعلمون، ضمن عمليتي التعلم/ التعليم، تحقيقا للأهداف التي وضع من أجلها المحتوى"[1]، أيْ إنّ المادة التعليمية هي مجموعة المعارف والمعلومات التي تقدّم للمتعلّم من أجل تكوينه من جميع الجوانب أخلاقية وفكرية... ويعدّ اختيار المحتوى اللغوي في المقرّر الدّراسي أهم عنصر يتأسسّ عليه التعليم، لأنّه يؤثر في جميع العناصر اللاحقة، ولابدّ من أن يتم هذا الاختيار وفق مجموعة من المعايير العلمية الموضوعية، الضابطة [2].

---

[1] – حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، مصر، (د ط)، (د ت)، ص18.

[2]– ينظر: عصام الدين أبو زلال، مدخل إلى علم اللغة التطبيقي، دار الوفاء لدنيا، الإسكندرية، مصر، ط1، 2016م، ص77.

وهذه بعض النقاط التي يجب أن يعتمد عليها من هم مسؤولين عن اختيار المحتوى التعليمي للمتعلّمين ونذكرها كما يلي:[1]

- ليست كل ألفاظ اللغة وتراكيبها تلائم المتعلم في طور معيّن من أطوار نمّوه اللغوي.
- ليس بالضرورة أنْ يكون المتعلّم في حاجة إلى كل مكونات اللّغة المعينة للتعبير عن أغراضه واهتماماته التواصلية داخل المجتمع، وإنما قد تكفيه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العامة التي يحتاجها في تحقيق التواصل.
- قد يعسر على المتعلّم استيعاب حدّ أقصى من الألفاظ والتراكيب في مرحلة معيّنة من مراحل تعلّمه، فالمعرفة التي يتلّقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جداً مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلّم، حتى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي، وهو الأمر الذي يجعله ينفر من مواصلة تعلمه للغة.

لقد بينت التجارب التي أجريت في مجال التعليمية أنّ الدراسات اللسانية الإحصائية يمكن أن تساعد أستاذ اللغة العربية في اختيار العناصر اللغوية المراد تعليمها، ويرتبط اختيار المادة اللغوية بالهدف من تعليم اللّغة، ومستوى المتعلّم، وبالمدة الزمنية، وبالمادة المدرسة، والأمر الذي لا شك فيه هو أنّ تطور الأبحاث اللسانية والتربوية سينعكس لا محالة على تعلّيمية اللّغة[2].

"ويظهر ذلك في تحسين طرائق التبليغ والتحصيل وليس المقصود في هذا كله هو البحث عن أحسن الطرق لحشو ذهن المتلقي بالمادة اللغوية، وإنما جعل الملقي يكتسب مهارة معينة في استعمال اللغة بكل مستوياتها في الظروف والسياقات المناسبة، وللوصول إلى هذه النتيجة فهو في حاجة إلى الألفاظ الأساسية والتراكيب الوظيفية التي

---

[1])– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص143.

[2])– ينظر: المرجع نفسه، ص144.

تعد القاعدة الأولية التي تتميز بها لغة من اللغات دون الخوض في دلالات الألفاظ الفرعية والقواعد التحويلية التي يمكن اكتسابها لاحقا بالتدرج المطلوب" [1].

أي إنّ عملية اختيار المحتوى تمتاز بالدقة، ويكون الهدف من المحتوى عادة هو إتقان مهارة، وليس حشو ذهن المتعلّم بما لا يفيده من ألفاظ لا يستعملها، وبناءً على ما ذكرناه فإن اختيار المادة اللغوية لا يستقيم له أمر إلاّ إذا انبنى على رافدين اثنين:[2]

- دور المعلّم ووعيه العميق بأهمية إحصاء جميع المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة معينة من مراحل تعلمه، وتحديد المفاهيم بطريقة علمية، وقد يعزز ذلك بالمقارنة بين المفاهيم التي لها علاقة بالمتعلّم في مرحلة زمنية من عمره، والمفاهيم والمعلومات الموجودة في البرنامج التعليمي الوارد في الكتاب المدرسي والنصوص والوثائق التي تدعم عملية التحصيل اللغوي لدى المتعلّمين.

- دور المعلم واللساني معاً: ويظهر ذلك في العمل لمحاولة ضبط صلاحية الألفاظ المقدمة والمقررة في البرنامج الدراسي، ويسعيان أيضا إلى إضافة التعديلات التي يمكن أن يتم اقتراحها لإثراء البرنامج الدراسي أو تقويمه وفق معايير لسانية لغوية ونفسية.

ثانياً: طرائق تعليمية اللّغة العربيّة.

قبل أن نبدأ بذكر أهم طرائق تدريس اللّغة العربيّة، يجب التفريق أولاً بين ثلاث مصطلحات وهي: **(الإستراتيجية، الأسلوب، الطريقة).**

1- ماهية الإستراتيجية، الأسلوب، الطريقة:

ويعرف **(يوسف تغزاوي) إستراتيجية التدريس** بكونها: " مجموعة من الإجراءات التربوية المتصورة بشكل كلي، إذ تفرض على المتعلّم تحديد استراتيجيات التعلم البارزة

---

[1])- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص144.

[2])- المرجع نفسه، ص144، 145.

بطريقة مباشرة بهدف تطوير ملكته في اللغة الهدف"[1]، وهذا يعني أنّ إستراتيجيات التدريس لا يجب أن تسيء إلى إستراتيجيات التعلم وإلاّ لما أخذ التعلم طريقه، فالإستراتيجية إذاً هي الخطة التي يستخدمها المعلّم ليساعد المتعلّم على أنْ يتعود التخطيط والمراقبة والتقييم أثناء عملية التعلم.

وأمّا الأسلوب التعلّيمي: " فهو نهج عام ونظامي في العمل ولا سيما في محاولة التوصل إلى الحقائق العلمية، وكذلك يمكن أن يكون الأسلوب ،الكيفية التي يتناول بها المدرس طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو المسار الذي يتبعه المدرسون في تنفيذ طريقة التدريس بنحو يميزه عن غيره من المدرسين الذين يستعملون الطريقة نفسها، ومن هنا يرتبط الأسلوب بنحو أساسي بالخصائص الشخصية للمدرس"[2].

وبالتّالي فإنّ الأسلوب هو طريقة المدرس في عرضه للمادة التعليمية بطريقة تميزه عن غيره من المدرسين، ويمكن القول بأن الأسلوب هو شخصية المدرس داخل حجرة الصف وإمكانياته الذاتية والمعرفية وقدرته في إيصال المادة التعليمية إلى المتعلّم بكل يسر وسهولة.

وأمّا **الطريقة** فهي "مجرد مراحل وخطوات أو تقنيات يتم اعتمادها في عملية التدريس لإيصال مجموعة من المعطيات، والمعلومات والخبرات إلى المتعلمين وهو إجراء عملياً يختاره المدرس أو يتبناه" [3]، فالطريقة الناجعة هي التي تؤدي إلى الغاية

---

[1]– يوسف تغزاوي، استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقاربة لسانية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2015م، ص 102.

[2]– سماء تركي داخل، سعد علي زاير، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، عمّان، الأردن ، ط1، 2015م، ص142، 143.

[3]– محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د ط)، 2010م، ص11.

المقصودة، في أقل وقت، وأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم، وهي التي تثير اهتمام التلاميذ وميولهم.[1]

2- الفرق بين مفهوم إستراتيجية والطريقة والأسلوب:

إنّ إستراتيجية التدريس* أشمل من الطريقة، فالإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التدريسي، أمّا الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب وأن الأسلوب هو الوسيلة التي يستخدمها المعلّم لتوظيف الطريقة بصورة فعالة، والطريقة هنا أعم كونها لا تحدد بالخصائص الشخصية للمعلم، وهي الخصائص المحددة لأسلوب التدريس الذي يتبعه المعلّم بصورة أساسية ومما سبق نستنتج أن طريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستخدمها المعلم لتوصيل محتوى المنهج للدارسين في أثناء قيامه بالعملية التعليمية، وأمّا إستراتيجية التدريس فتتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال كاستعمال طرق التدريس الفاعلة، واستغلال دوافع المتعلمين ومراعاة استعداداتهم وحاجاتهم وميولهم، وتوفير المناخ الصفي الملائم والشروط المناسبة للتعلم، في حين أن الأسلوب يرتبط بالخصائص الشخصية للمدرس[2].

3- طرائق تعليمية مادة اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسط:

لطرائق تدريس وتعليمية اللّغة العربيّة عديد من الأنواع نذكرها كما يلي:

أ- الطريقة الإلقائية:

---

(1)- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرّسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، 1991م، ص34.

*__التدريس__: يشير إلى نوع خاص من طرق التعليم، أي أنه تعليم مخطط، ومقصود، فهو يحدد بدقة السلوك الذي نرغب في تعليمه للمتعلم، ويحدد الشروط البيئية العلمية التي تتحقق فيها الأهداف. (ينظر:عبد الرحمن جامل وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط1، 2014م، ص26).

(2)- ينظر: عبد الرحمن جامل وآخرون، أساسيات التدريس، ص26- 28.

وهي من أقدم طرق التدريس، " وكانت مرتبطة بعدم وجود كتب تعليمية، وهي لا تزال من أكثر الطرق شيوعاً حتى الآن، وتعتمد هذه الطريقة على المعلم الذي يقوم بإلقاء المعلومات والمعارف على المتعلمين في كافة الجوانب وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى" [1].

وبالتّالي فهي طريقة تقليدية تعتمد على أسلوب المحاضرة.

- **خصائصها:**

وهذه بعض خصائص الطريقة:[2]

- يَعْلَمُ المدّرس كل شيء على حين يجهل الدارسون كل شيء.
- يضبط المدّرس النظام، وعلى الدارسين أن يمتثلوا للنظام التعليمي.
- يختار المدّرس ما يريد ويطبق رغباته، وعلى الدارسين أنْ يرضخوا لتلك الرغبات.
- يختار المدرس محتوى البرنامج الدراسي دون استشارة الدارسين، وعليهم أن يتكيفوا مع هذا المحتوى التعليمي الذي يقدمه المعلم.
- يخلط المدرس بين سلطته المعرفية وسلطته المهنية التي يمارسها في حركة معاكسة لحرية الدارسين.
- المدرس موضوع العملية التعليمية، أمّا المتعلّم فهو مجرد أشياء.

ويمكن القول: بأنّ الطريقة الإلقائية لا تبحث عن العلاقة بين المعلّم والمتعلّم حيث تتجاهل العمل بطريقة الأخذ والرد.

---

[1]- عبد الرحمن جامل وآخرون، أساسيات التدريس، ص175.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، دار هومة، الجزائر، ط8، 2016م، ص58.

- **عيوب الطريقة:**

لهذه الطريقة عديد من الانتقادات نذكرها كما يلي: [1]

1. عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
2. إذا طالت فترة الإلقاء فإنّها سوف تؤدي إلى الشعور بالملل والانصراف من قبل المتعلّم.
3. هذه الطريقة تعتمد على الحفظ ولا تنمي قدرات التفكير وحل المشكلات.
4. لا يستفيد المتعلم كثيراً لعدم قدرتهم على استيعاب المعلومات بسرعة واستخلاص الأفكار.

ب- الطريقة التكاملية:

وهي طريقة تعتمد فكرتها على الخصائص النفسية لعملية التعلم وللمتعلم نفسه، وترتقي بالتدريس إلى مستوى التجريد وتراعي الخصائص المميزة للغة، سميت "بالطريقة التكاملية لأنّها تعلّم اللغة كوحدة تتكامل أجزاؤها منذ الخطوة الأولى لتعليمها وتنمو في مدارجها المتتابعة ككل له وحدته لا كأجزاء منفصلة[2]، فالطريقة التكاملية تنطلق من فكرة أنّ اللغة عبارة عن كتلة واحدة تتشابك مكوناتها وكأنها عبارة عن جسد واحد، في حقيقة الأمر أن الطريقة التكاملية عبارة عن منهج تعامل لغوي جامع يعتمد على مجموعة من المهارات التي يستعملها المعلم أثناء تقديمه لدروس وذلك من أجل التعامل مع النصوص اللغوية.[3]

وأما عن خصائصها في اللّغة العربيّة وهي تعتمد المراحل الآتية :[4]

---

[1]- مجدى محمود فهيم محمد، أميرة محمود طه عبد الرحمن ، الأسس العلمية والعملية لطرق وأساليب التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2015م، ص43، 44.

[2]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص59، 60.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص60.

[4]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

- الاستعداد لاكتساب مهارة الكتابة.
- أسماء الذات والجمل الاسمية.
- الأفعال والجمل الفعلية وحروف الجر والجمل الاسمية.
- التفكير اللغوي والتدريب على التعبير.
- القواعد النحوية والحركات والإعراب.
- الحروف الهجائية وأشكالها المختلفة.
- **مزاياها:**

وأمّا عن مزاياها فهي عديدة جدا ونذكر منها ما يلي:[1]

- ترفع من إمكانية الذكاء.
- تزيد من الدافعية الداخلية.
- تعمل على تقوية ميل أو نزعة الطالب.
- تعلّم تقنيات الاكتشاف وحل المشكلات، تنمي مهارة الحفظ لدى المتعلّم.

ج- الطريقة التلقينية:

التلقين يشبه، الطريقة الأولى هي الإلقائية، حيث يقصد بالتلقين ذلك التدريس التلقيني الذي يتم الاعتماد فيه على المعلّم، وفي هذه الطريقة يكون المتعلم سلبياً فالمعلّم هو مالك المعلومة أو المهارة، وأمّا المتعلّم فيكمن دوره في الحفظ والاستظهار، إلاّ أنّ هذه الطريقة تعمل أحياناً على أن تحل المشكلات الصعبة، حيث يتدخل المعلّم بتلك الحلول التي يقف الطالب أمامها عاجزاً هنا يرى بعض الخبراء أن هذا التعلم هو الذي يحصل فيه المتعلّم على هدف تعليمي بمساعدة محددة من المعلم، أو دون مساعدة؛ حيث يتم تقديم المبادئ وحلول المشكلات من قبل المعلّم[2].

---

[1]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص60 .

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص61.

التي تتطلب منه التدخل لحلها بنفسه، ومن هنا تعرضت إلى النقد، ورغم ذلك فإنها لا تزال تستعمل في المدرسة حالياً، ونجد المتعلّم يعتمد على أستاذه، في حل المسائل والمشكلات التي تصادفه في التعليم، مما يسبب غياب الفكر النقدي والتحليلي لدى الكثير من المتعلّمين.

وإنّ علماء التربية يرجعون نقص هذه الطريقة كونّها لا تعتمد على المنطق الرياضي ولا الإبداع الفكر، لذا غاب استعمال الفكر في كثير من المناحي لدى المتعلمين[1].

د- الطريقة الاستقرائية:

وهي استنتاج " قاعدة عامة أو استخلاص خاصية عامة من عدة حالات خاصة، حيث يتم عرض جزئيات المشكلة أو المهارة وبعدها يمكن الوصول إلى الكل أو المهارة في صورتها الكلية" [2]، بحيث تجعل هذه الطريقة المتعلّم يبحث عن الحقيقة، وهذه الطريقة تنطلق من الجزئيات لتصل إلى القواعد العامة، وتستعمل هذه الطريقة في التعليم الابتدائي حيث يبدأ التلميذ في التفكير في الجزئيات للوصول إلى العام أو الكلي.

هـ- الطريقة الحوارية:

تقوم هذه الطريقة على المناقشة التي تدور بين المعلّم وطلابه في موقف تعليمي وتعتمد على الحوار والجدل، فيسأل المعلم الطلاب ويسمع منهم الأجوبة المختلفة لأجل التدريب على التفكير والحدس، وذلك من أجل تنمية الجوانب العقلية، ويشترط أن تكون الأسئلة واضحة وبسيطة وبعيدة عن الغموض[3].

وتتكون الطريقة الحوارية من ثلاث مراحل وهي كما يلي:[4]

---

(1)- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص61.

(2)- مجدى محمود فهيم محمد، أميرة محمود طه عبد الرحمن، الأسس العلمية والعملية لطرق وأساليب التدريس، ص45.

(3)- ينظر: المرجع نفسه، ص44.

(4)- عبد الرحمن جامل آخرون، أساسيات التدريس، ص 182، 183.

- **مرحلة اليقين:**

الذي لا أساس له من الصحة وهي مرحلة يراد بها إظهار جهل الخصم وغروره وادعائه العلم.

- **مرحلة الشك:**

وهي مرحلة إثارة التساؤلات والإجابة عنها حتى تظهر للمتكلم مدى جهله ويقع في حيرة، وأما المعلومات السابقة غير يقينية.

- **مرحلة اليقين:**

وهي مرحلة يقصد منها البحث من جديد في الموضوع ومعرفة الأمثلة التي توضح الحقيقة، وتميزها عن غيرها، وهي مرحلة تقوم على أساس الإدراك العقلي لا التصديق الساذج.

- **مزايا الطريقة الحوارية:**

لهذه الطريقة عديد من الخصائص نذكرها كما يلي: [1]

- تشيع جواً من الحيوية في القسم فتكسر الجمود وتدفع الملل وتثير الدافعية للتعلم.
- يشمل استخدامها جميع المواد ومختلف المستويات، تعتمد الأسئلة والأجوبة وتجعل المتعلّم يشعر بأنه أسهم في سير الدرس ولها دور في تثبيت المعلومات في ذهن المتعلّم.

و- الطريقة الاستنتاجية (القياسية):

"وهي قدرة المتعلّم على تطبيق الفكرة الشاملة أو القانون العام على الحالات الخاصة الجديدة، التي تعرض عليه بمجرد إدراكه للصلة التي تربطها بالقانون العام"[2]،

---

[1])- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص62.

[2])- مجدى محمود فهيم محمد، أميرة محمود طه عبد الرحمن ، الأسس العلمية والعملية لطرق وأساليب التدريس، ص45.

بحيث يقدم المعلّم القاعدة العامة، ويطلب من المتعلّم إعطاءه الأمثلة فهذه الطريقة تنطلق من الكل من أجل الوصول للجزء.

ثالثاً: مناهج تعليمية اللّغة العربيّة.

تتنوّع مناهج تدريس اللّغة العربيّة من حيث اهتمامها بالمتعلّم، فهناك من المناهج التي تجعل من المتعلم وعاءً يجب ملؤه بالمعلومات والمعارف من طرف المعلّم، بالإضافة إلى وجود نوع من المناهج يعتمد على ترك المجال لمتعلّم كي يبدي رأيه في الدرس، وإذ كان المنهج يعني "مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الحصول على الحقيقة في العلم أي أنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة، والمناهج أو طرق البحث عن الحقيقة تختلف باختلاف طبيعة المواضيع" [1]، ولهذا توجد عدة أنواع من المناهج التعليمية لتدريس اللغة العربية نذكر منها:

1- المنهج التقليدي:

يعدّ المنهج التقليدي منهجاً عتيقاً يقع الاعتماد فيه على المعلّم بوصفه أساس عملية التعلم، والمتعلّم عبارة عن وعاء يتم فيه صب المعلومات، فالطريقة التقليدية تعد المدرس هو مالك المعلومة الوحيد، أمّا المتعلّم فهو مستقبل دائما على الدوام.

"يعنّي المنهاج المدرسي في مفهومه التقليدي مجموعة المعلومات والحقائق والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها بالمقررات المدرسية "[2]، حيث تقتصر الوظيفة المدرسية لهذه المناهج في تقدم ألوان من المعرفة إلى المتعلّم، وثم تأكيد عن طريق الاختبارات، وقد جرت العادة على تنظيم المادة الدراسية في هذه المنهج (المعارف، والمعلومات، الحقائق، والإجراءات) في موضوعات وتوزيع تلك

---

[1])- فوزي بن دريدي، المناخ المدرسي دراسة ميدانية، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2009م، ص138.

[2])- توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة، المناهج التّربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص19.

الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، وكان يطلق على المواد الدراسية التي تدرس في سنة معينة المقررات الدراسية[1].

وهكذا يمكن تحديد ركائز هذا المنهج في هذه النقاط التالية:[2]

1- المعلم مالك المعرفة. ⟸ المتعلّم مستقبل سلبي.

2- المعلم مرسل على الدوام ⟸ المتعلّم مستقبل على الدوام.

3- العلاقة التواصلية علاقة. ⟸ إعطاء الأوامر وانتظار الرد.

4- لا يسمح باقتراح ما يتعلق بعملية التعليم للمتعلم.

5- التغذية الراجعة ضعيفة وغير وظيفية.

6- التواصل على المستوى الأفقي نادر، بحيث لا يسمح بالتواصل بين المتعلّمين إلاّ في حالات المعلومة.

اعتمدت المناهج القديمة وسائل تعتمد الطريقة الجزئية في التدريب وخاصة القراءة، كما وقع التركيز على ذاكرة التلميذ لتكون خزاناً تصب فيها المعلومات.

أ- عيوبه:

وهذه بعض الانتقادات الموجه إلى هذا المنهج التقليدي:[3]

- اقتصرت وظيفة المدرسة على العناية بالمعرفة، وأهملت الجوانب النفسية والجسمية والفكرية للمتعلّم.
- تتركز عناية المعلم في شرح الدرس وتحفيظه وتسميعه، دون توجيه السليم لسلوك المتعلّمين.

---

(1)- ينظر: توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة، المناهج التّربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها ، ص20.

(2)- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص30.

(3)- عمران جاسم الجبوري ، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، عمّان، الأردن، ط2، 2014م، ص 23.

- إهمال الجوانب الأدائية والعملية والتطبيقية، وعليه فإن المنهج قد ركز على الجوانب النظرية واللفظية، واتخذ الامتحانات بصورتها التقليدية وسيلة لتحديد وقياس ما اكتسبه المتعلمون من معلومات ومعارف.
- ازدحام المنهج بالمواد الدراسية ضخمة مفككة التي لا رابط بينها.
- العزلة بين المدرسة والمجتمع وأدى تركيز المنهج على المعارف إلى أن يتصور المدرسون أن هذه المعارف ذات كيان مستقبل عن المصادر التي نشأت عنها، فالمنهج التقليدي لا يشارك بربط المدرسة بالبيئة والحياة.
- عدم العناية بالفروق الفردية بين المتعلمين ولا يسمح بالإبداع والابتكار.
- كما يفتقر " المنهج التقليدي إلى التنويع والتجديد في طرائق التدريس لاعتماده على الإلقاء والتلقين، كما أن تصميم المناهج من المتخصصين في المواد الدراسية المختلفة؛ إذ يشدد كل مختص على مادته الدراسية دون العناية بربطها بالمواد الأخرى"[1].

وهكذا يحد هذا المنهج دور المتعلّم في العملية التعليمية، فالتلميذ وعاء فارغ ينبغي ملؤه وردعه على الدوام.

2- المنهج الحديث:

لقد جاء المنهج الحديث كرد فعل للمفهوم الضيق أو التقليدي الذي يقتصر على المقررات الدراسية ويهتم بالناحية العقلية من العملية التربوية دون سواها، وعلى إثر الأخذ بالمفهوم الواسع للمنهج اتسعت الخبرات وعليه فإنّه يمكن تعريف هذا المنهج الحديث، بأنّه " كل الخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء كان ذلك داخل الصف أو خارجه" [2].

---

[1])- عمران جاسم الجبوري ، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص25.

[2])- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أ- مميزاته:

وهذه بعض الخصائص للمنهج الحديث:[1]

- لم يعد التلميذ عقلا محمولا على جسم، وإنما اهتم المنهج الحديث بالجوانب الاجتماعية والعاطفية.
- لم تعد المادة هدفاً في ذاتها وإنما أصبحت وسيلة تساعد على تحقيق نمو التلميذ.
- لم يعد المعلّم مجرد واسطة لتوصيل المعلومات إلى ذهن التلميذ ولم يصبح أداة وسيطة بين الكتاب وعقل التلميذ، بل اتسع عمله فأصبح يرشد ويوجه ويساعد التلميذ على نمو قدراته واستعداداته على اختلافها.
- لم تعد المدرسة بمعزل عن البيئة أو المجتمع، بل أصبحت مركزاً لها تتأثر بها وتؤثر فيها.
- لم تعد المدرسة هي المؤسسة الوحيدة المسؤولة عن التربية، بل بدأت تنسق جهودها وتتعاون مع المؤسسات الأخرى كالبيت والمكتبات العامة.

" كما تحرر المعلم من ضغوط المنهج التقليدي الذي يحدده في مجال، وحاول ابتكار طرق ووسائل جديدة للتدريس والتعاون مع تلاميذه، لتحقيق أهداف التربية السليمة وغرس حب العمل، كما بدأ رجال التربية المهتمين بالمناهج بربط المواد الدراسية ببعضها بدل من تقديمها مفككة للتلميذ، فظهرت مناهج المواد المرتبطة، ومناهج المجالات الواسعة، ومناهج النشاط والوحدات والمحور "[2].

إنّ هذه النظرة الواسعة الشاملة للمنهج تؤكد على ربط كل ما يمت بصلة للعملية التربوية؛ وهي محاولة جادة لإدخال المجتمع في العملية الديداكتيكية، وأصبح المنهج بمفهومه الواسع يشمل المقررات الدراسية والكتب والمراجع والوسائل التعليمية والنشاطات

---

(1)- منى يونس بحري، المنهج التربوي أسسه وتحليله، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط2، 2015م، ص17.

(2)- المرجع نفسه، ص18.

المختلفة والامتحانات وأساليب التقويم وطرق التدريس والمرافق والمعدات التي تهيئ المناخ التربوي المناسب للتلاميذ.

	المجال	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
1	طبيعة المنهج	المنهج الدراسي هو المقرر ذاته. ثابت لا يقبل التحول. يهتم بالكم الذي يتعلمه التلميذ. يركز على الجانب المعرفي للتلميذ. يهتم بالنمو العقلي. يكيف المتعلّم للمنهج.	المقرر الدراسي جزء من المنهج. يتميز بالمرونة. يهتم بكيف سيتعلم التلميذ. يركز على تفكير ومهارات وسلوكيات التلميذ. يكيف المنهج للمتعلّم.
2	تخطيط المنهج	تعد من قبل اختصاصيين في المادة الدراسة. يهتم بالتخطيط باختيار المادة الدراسية. المادة الدراسية هي المنهج.	يشارك في إعداد جميع أركان العملية التعليمية المؤثرة والمتأثرة بها. يهتم باختيار جميع عناصر المنهج. المتعلّم هو محور المنهج.
3	المادة الدراسية	المادة غاية في حد ذاتها. لا يسمح بتعديل المادة. تبني المنهج بالتنظيم المنطقي للمادة الدراسية المواد الدراسية منفصلة. مصدرها الكتاب فقط .	المادة وسيلة تساعد على النمو المتكامل للتلميذ. يمكن تعديلها حسب حاجات واستعدادات التلميذ. تبني المنهج حسب سيكولوجية التلاميذ. المواد الدراسية مترابطة ومتكاملة. مصدرها متعددة.
4	طريقة التدريس	تقوم على التلقين والتعليم المباشر. لا تهتم بالأنشطة. تسير وفق وتيرة واحدة. تغفل استخدام الوسائل التعليمية.	تقوم على توفير الجو التربوي الملائم للمتعلّم. تهتم بجميع الأنشطة. لها طرائق عديدة. تستخدم وسائل تعليمية متنوعة.

5	دور المتعلم	غير مشارك (سلبي) غير متعاون. يقاس درجة نجاحه باجتيازها لامتحانات. تهمل ميوله واهتماماته.	مشارك (إيجابي) متعاون. يقاس نجاحه بوصوله للأهداف المنشودة يراعي الفروق الفردية.
6	دور المعلم	وظيفته نقل المعلومات لأذهان المتعلمين. عمل التلخيصات. علاقته تسلطية مع التلاميذ. يحكم عليه بمدى نجاح تلاميذه في الامتحانات. دور المعلّم ثابت. يهدد بالعقاب.	مرشد وموجه للمتعلمين. يساعد التلاميذ للوصول إلى التعميمات. يحتم عليه في ضوء مساعدته للتلاميذ العمل المتكامل. دور المعلم متغير ومغيّر. يتعامل بالطرق التربوية.

- **الجدول رقم (01) مقارنة شاملة بين المنهج القديم والحديث.**[1]

وهكذا ترى المنهج الحديث حد من حرية المعلم تجاه المتعلم، فأعطى الحق للمتمدرسين للتواصل الفعال باعتباره عنصراً هاما في العملية التعليمية.

3- المنهج البنوي:

لقد أفادت البنوية اللّغة "بوضعها مجموعة التمارين التي تلعب دوراً مهماً في اكتساب المتعلمين للضوابط اللغوية، حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللّغوية "[2].

أي اعتمدت التدريبات أو التمارين من أجل أن يكتسب المتعلّم مهارة ما عن طريق التدريب المكثف.

---

(1)- منى يونس بحري، المنهج التربوي أسسه وتحليله، ص18.

(2)- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص34.

والآن نعرج على المقاييس المعتمدة في إعداد "التمارين البنوية*"، وهي:[1]

أ- اختيار البنية التي نريد تثبيتها، ويتم ذلك بالانطلاق من نص أو حوار اطلع عليه المتعلم في حصة الإدراك، وبعدها يتم استخراج العنصر اللغوي المراد تدريسه.

ب- القيام بعملية جرد للصعوبات والتدرج في إدخال هذه الصعوبات بصورة متتالية على أن يتناول التمرين البنيوي صعوبة واحدة [2].

ج- الانطلاق من نموذج أساسي وتلقينه للطالب عن طريق المنبه والاستجابة، مع مراعاة مبدأ التقابل بين الأصول والفروع.

د- التدرج في التمارين المقترحة بالانطلاق من السهل إلى المعقد بدءاً بتمرين التكرار فالاستبدال البسيط ثم المتعدد والتحويل البنوي[3]

وأمّا أنواع التمارين البنوية فهي لا تعد ولا تحصى، وهذه أهم أنواع التمرين البنيوي الأكثر استعمالاً في تدريس اللغة العربية: [4]

أ- **التمرين التكراري:**

يُعد هذا النوع أبسط التمارين، ويمكن تقسيم هذا إلى ما يلي:

- **التكرار البسيط:**

ويهدف إلى اكتساب المتعلّم قدرة النطق الصحيح للحروف والجمل بالاعتماد على مفهومي الأصل والفرع.

---

* **التمارين البنوية:** تتمثل أهداف التمارين في:

- اكتساب المتعلم القدرة على نطق مخارج الحروف.

- اكتساب ثروة معجمية كافية يستعملها للتواصل مع الآخرين.

- اكتساب مهارة استعمال التراكيب بطريقة عفوية. (ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص34).

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 35.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص38.

- **التكرار التراجعي:**

وفيها تكون إعادة الجملة بطريقة مجزأة.

- **التكرار بالزيادة:**

وفي هذا النوع يقوم المعلم بقراءة الجملة الأصل (النواة) ثم يقرأ الجملة نفسها مع إضافة العناصر اللغوية في كل مرة.

ب- تمرين الاستبدال:

وهو تمرين يعتمد على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على البنية نفسها التركيبية وهو أنواع:

- **الاستبدال البسيط:**

وهو الذي يخص الموضع الواحد من الصيغة.

- **استبدال متعدد المواضع:**

وهو تغيير للمادة في عدة مواضيع.

- **الاستبدال بالزيادة أو الحذف:**

وفيه تضاف مواضع أخرى إذا كانت الجملة أصلية، وتحذف مواضع أخرى إذا كانت الجملة فرعية.

- **الاستبدال بالربط:**

وفيه يجري التلميذ استبدالاً في مواضيع متعددة، فالعنصر اللغوي المقترح استبداله يؤثر على باقي المواضيع.

ج- تمارين التحويل:

ويعدّ من أهم التمارين البنوية: لأنها تكسب التلميذ القدرة في التصرف في البنى.

د- تمارين التركيب:

ويستهدف الربط بين جملتين بسيطتين مستقلتين لتكوين جملة مركبة.

هـ- تمارين التكملة:

وفيها إكمال جملة أو حوار يكون على شكل مسرحية.

و- تمارين الزيادة:

والمطلوب إضافة عنصر لغوي في كل مرة للجملة الأصلية للحصول على جملة فرعية طويلة.

ز- تمارين الحوار الموجّه:

ويعدّ هذا النوع الذي يتميز بالعفوية آخر التمارين.

ونذكر أنواعه في النقاط الآتية : [1]

ح- تقليص النص:

ويجري على شكل حوارات مصغرة يتم فيها التقابل بين جملتين أي بين جملة مثبتة وأخرى منفية.

ط- تمرين توجيه الطلبات:

وفي هذا التمرين يطلب المعلم من التلميذ توجيه إلى زميله بطلب ما.

ي- السؤال والجواب:

وهذا التمرين يدرب التلميذ على استعمال اللغة شفاهياً وكتابياً ويقرب المتعلم من المواقف الطبيعية حيث يوضع التلميذ في المواقف العادية ويطلب منه إجراء الحوار مع زميله في قضايا السياق الطبيعي أو المقام.

وهذا لا يعني أن التمارين البنوية نالت الرضا والنجاح، بل وهناك من انتقدها بدعوى أنّ تمارين البنوية تنطلق من تراكيب معزولة عن أحوال الخطاب الطبيعي، فالمتعلّم يكتسب البنى اللغوية، ولكنه لا يستطيع استخدامها بما يقتضيه أحوال الحديث، إضافة

[1]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص38، 39.

إلى المبالغة في الاعتماد الجانب الشفوي وإهمال الجانب الكتابي، كما أن تمارين البنوية تمارين آلية لا تدرب التلميذ على الخلق والابتكار خاصة تمرين التكرار[1].

علماً أن أهمية هذه تمارين البنوية" التي تعتمد على استبدال شيء بشيء أو تحويل بأي طريقة كانت، وهو جدّ مفيد في اكتساب هذه الآليات بشرط ألا تكون مجرد حكاية أو تكرار بل تحويلاً حقيقياً على مثال سابق يتطلب التأمل العقلي والتصرف المحكم في البنى اللغوية"[2] وعليه فإنّ من خصائص تمرين التكرار ألا تكون مجردة آلية، بل على مثال سابق يتطلب التفكير العقلي المنطقي.

وما يمكن قوله: إنّ التمارين البنوية وسيلة مهمة من الوسائل المسهمة في عملية ترسيخ المعارف والمهارات، فهي تكسب المتعلم القدرة على التصرف في البنى اللغوية.

4- المنهج التواصلي:

الاتصال يعني التواصل والاطلاع والإخبار، وهو عملية يتفاعل فيها كل من المرسل والمستقبل للرسالة في سياقات اجتماعية معينة، أي إنّ: "الاتصال يكمن في نقل معلومة من مرسل إلى المستقبل بكيفية تشكل في ذاتها حدثاً وتجعل من الإعلام منتوجاً لهذا الحدث".[3]

وأمّا عن خصائص المنهج الاتصالي في تعليمية اللغة فيمكن أن نلخصها في النقاط الآتية:[4]

أ- عند عرض اللغة بقصد تعليمها للمتعلم، فإنّ عرضها لا يتمّ على أساس التدرج اللغوي، بل على أساس التدّرج الوظيفي التواصلي.

---

(1)- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص39، 40.

(2)- عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة العربية للتربية، تونس، العدد2، 1985م، ص123.

(3)- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص43.

(4)- ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، (د ط)، 1990م، ص172، 173.

ب- تنظم محتوى المادة التعليمية في الطريقة التواصلية على أساس التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانية الهامة للمتعلم.

ج- عرض المادة بطريقة دائرية، وليس بطريقة خطية، بحيث يستطيع المتعلم تنمية معارفه وقدراته على استخدام اللغة، وليس تنمية اللغة كقوالب جامدة، وبمعنى آخر عرض المادة بحيث تعمل على تنمية وتعزيز قدرات المتعلم التواصلية.

د- تقسيم وحدات التعلم إلى نشاطات لا إلى وحدات لغوية.

هـ- قيام عملية التعلم على أساس تفاوضي بين متعلّم ومتعلّم آخر، وبين المُتعلّم والمُعلم.

و- تهتم الطريقة بتلك المواقف اللغوية التعليمية والاجتماعية التي تجعل المتعلم يرغب في استخدام اللغة.

ز- تهتم الطريقة بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة.

أي إنّ هذه الطريقة تحاول الاهتمام بالمتعلم فهي طريقة مرنة تتيح للمتعلم أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكن الطرائق السابقة تتيحها له إلا نادراً، ولتحقيق هذه الأدوار لابد بطريقة من استخدام مختلف الوسائل السمعية البصرية.

رابعاً: الوسائل التعليمية.

1- مفهوم الوسيلة التعليمية:

يعدّ استخدام الوسائل التعليمية من الضرورات الرئيسة والمسهمة في نجاح العملية التعليمية: "وهي أسلوب أو مادة أو أداة أو جهاز يستخدمها المعلم للوصول بتلاميذه إلى الحقيقة والفهم والعلم والتربية بأسرع وقت وأقل جهد"[1] ويعرفه **(عبد الله محمد محمود) في كتابه "أساسيات التدريس"** "فالوسيلة التعلّيمية هي وسائل مثيرة من بيئة المتعلم يستعملها المعلم لإيضاح الفكرة أو المعنى أو المعلومة التي يريد توصيلها"[2].

---

[1]- مجد هاشم الهاشمي، تكنولوجيا الاتصال التربوي، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط1، 2007م، ص156.

[2]- عبد الله محمد محمود، أساسيات التدريس، دار غيداء، عمان، الأردن، ط1، 2012م، ص49.

فالوسائل التعليمية إذاً هي الأدوات والطرائق التي يستخدمها المُعلم من أجل أن تساعده في توصيل المعلومات إلى أذهان المتعلمين، والوسيلة التعليمية عبارة عن سبورة أو كتاب أو أجهزة سمعية بصرية.

2- أهمية الوسائل التعلّيمية:

للوسائل التعليمية دوراً كبيراً في تنمية القدرات الفكرية للمتعلم وتطويرها، وتقويتها، ونلخص مميزاتها في النقاط الآتية: [1]

- وسيلة جذب للمتعلم تخرجه من روتين العملية التعليمية.
- تعمل على إثراء العملية التعليمية، وزيادة نسبة التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.
- تحقق أهداف التعلم المتنوعة نتيجة لاستجابة للمثيرات التي يقدمها المعلم ومهمة المعلم هي تطوير إجابة المتعلم المبتدئة إلى الإجابة المطلوبة التي تهدف إليها عملية التعليم.

3- أنواع الوسائل التعليمية:

ويمكن تقسيم الوسائل إلى الأنواع التالية: وسائل سمعية بصرية، وسائل سمعية، وسائل بصرية.

أ- **وسائل سمعية:**

وهي تعتمد على حاسة السمع مثل الراديو والمسجل والتلفون، ومختبرات اللغة.

ب- **وسائل بصرية:**

وهي تعتمد على حاسة البصر مثل الخرائط واللوحات التوضيحية والكتب المدرسية* والمجلات والصحف التربوية.

---

[1]- عبد الله محمد محمود، أساسيات التدريس، دار غيداء، عمان، الأردن، ط1، 2012م، ص49.

***الكتب المدرسية:** هو الكتاب الذي يشمل إلى مجموعة من المعلومات الأساسية التي من شأنها تحقيق أهداف تربوية محددة سلفاً (معرفية، وجدانية) وتقدم في الكتاب في شكل علمي منظم لتدريس مادة معينة في مقرر دراسي معين لمدة زمنية محددة.(ينظر:عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2009م، ص186، 187).

ج- وسائل سمعية بصرية:

وهي الوسائل التي تعتمد على حاستي السمع والبصر مثل السينما والتلفزيون[1].

خامساً : الإصلاح التربوي.

1- مفهوم الإصلاح التربوي:

ويشير الإصلاح التربوي إلى "هذا النوع من الإثراء يحدث للتدريس والأنشطة المرتبطة بالتعلم، وهذا الإصلاح يؤدي إلى بناء محتوى معين للتعليم في كافة مراحله، حيث يؤدي إلى بناء المعرفة والمهارات التي تقدم للطلاب في المراحل اللاحقة"[2].

يوضّح التعريف السابق أنّ الإصلاح التربوي، له دور مهم في دعم عمليات التدريس والتعلم وما يرتبط بهما من أنشطة، كما يشير إلى بعض النتائج التي قد تترتب على القيام بالإصلاح؛ إذ يؤدي إلى تكوين المعرفة وبنائها، كما أنّ التعريف أوضح أن الإصلاح التربوي لا يقتصر على مرحلة تعليمية معينة بل قد يشمل أية مرحلة.

" ويشير الإصلاح التربوي إلى تطبيق أشكال جديدة من مستويات المناهج وأصول التدريس والتقويم"[3].

يوضح هذا التعريف أنّ الهدف من الإصلاح هو مجردّ التجديد، كما أشار إلى بعض مجالات الإصلاح، مثل الإصلاح الذي قد يشمله تعديلات في المناهج الدراسية، وتغيير أشكال التقويم، ومحاولة تطوير آليات التقويم والتقييم ولهذا لأجل تطوير الممارسة التعليمية داخل المحيط التربوي.

---

[1]- ينظر: سميح عبد الله أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية، عمّان، الأردن، ط1، 2010م، ص186،187.

[2]- مديحة فخري محمد، مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة، دار الرضوان، عمّان، الأردن، ط1، 2014م، ص16.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

كما يشير الإصلاح التربوي أيضاً "وهو الذي يتضمّن عمليات وتغييرات سياسية واقتصادية، ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة في المجتمع"[1].

ويشير التعريف السابق إلى الأبعاد التي يتضمنها الإصلاح سواء كانت اقتصادية أو سياسية، كما يشير الإصلاح التربوي "إلى التقويم الواسع الذي يصمم لقياس حالة النظام التعليمي، وأحيانا ما يسمى بالتقويم الواسع، ذلك لأن مجموعة كبيرة من الطلاب تختبر في فترة قصيرة من الوقت تحت ظروف معينة"[2].

من الواضّح أنّ التعريف السابق يرمي صاحبه إلى إبراز أهمية الإصلاح في عملية التقويم، وأن الهدف من هذا التقويم هو قياس حالة النظام التعليمي، ومن خلال العرض السابق لبعض تعاريف الإصلاح التربوي يمكن القول: إنّ الإصلاح التربوي هو عملية تهدف إلى تحسين النظام التربوي القائم، وذلك بتغيره إلى الأفضل، قد يكون الإصلاح جزئيا كما قد يكون كليا، وهو يستند إلى الدراسات التقويمية[3].

وقد يمس "الإصلاح التربوي إصلاح المناهج الدراسية وتطويرها تطويراً شاملاً، والتحدي الحقيقي لإصلاح المناهج الدراسية يتبلور في إحداث نقلة نوعية تتحول فيها المناهج القديمة إلى نموذج تربوي جديد، وذلك من أجل تنمية الإبداع والتفكير الناقد والمهارات، ودعم القدرات العملية والعلمية لدى المتعلمين"[4].

وفي كل الأحوال فلغة " الإصلاح تختلف باختلاف نوعية المنظرين والممارسين والمعنيين بالتعليم، وقد تكون له لغة علمية يؤصلها التربويون، أو لغة ذات مداخل أدبية أو اجتماعية أو اقتصادية أو تقنية لها أصلها من أصحاب الاختصاص"[5].

---

[1]– مديحة فخري محمد، مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة، ص17.

[2]– المرجع نفسه، ص18.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]– حسن شحاتة، تعليم جديد لمجتمع عربي جديد تحديات ورؤى وخيارات، دار العالم العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2012م، ص174.

[5]– محمود قمبر، التجديد في الفكر التربوي : تقييم ونقد، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2013م، ص73.

فالإصلاح التربوي لا يحدث عفوا أو مصادفة، إنه إصلاح مفكر فيه، ويخرج كمشروع تلده الأزمة الخانقة، وتدفع إليه حاجة التطوير.

ولهذا فالإصلاح فكر وتخطيط وتنفيذ وتقويم وهذه الجوانب تناولها كل لغات الإصلاح[1].

2- أهداف الإصلاح التربوي:

يصمم الإصلاح لإحداث التغيير، والتغيير عملية تحدث في التعليم، لا تحدث بسرعة، وقد يؤثر في العديد من الأشياء، " وحتى يمكن ومعرفة ما إذا كان التغيير قد يحدث أم لا فلابد من وجود بعض المؤشرات قد تكون إحصائيات فردية أو مركبة وتعكس خواص مهمة للنظام التعليمي" [2] ، فالهدف من الإصلاح التربوي إذا هو إحداث تغيير يمس المنهج التربوي المعتمد، وتعويضه بمنهج جديد يواكب حالة المجتمع السياسية والاقتصادية.

3- خصائص الإصلاح التربوي:

للإصلاح التربوي عديد من الخصائص نلخصها في النقاط الآتية: [3]

أ. الإصلاح التربوي يتميز بالشمول:

بمعنى أنّه لا يقتصر على جوانب معيّنة، من العملية التعليمية، بل إنه يمتد ليشمل المنظومة التربوية بأكملها، ويمتد أثره لباقي منظومة المجتمع.

ب. الإصلاح التربوي يتضمن التجديد والتغيير والتحسين.

فالتجديد يمثل البرامج الجديدة والتغييرات أو التعديلات التنظيمية في عمليتي التدريس والتعليم أمّا الميزة الثانية للإصلاح فهي التحسين، وهذا الأخير هو عملية تساعد المنظومة التربوية على عمل تغييرات هامة، وذلك من أجل زيادة فاعلية العملية التعليمية

---

(1)- ينظر: محمود قمبر، التجديد في الفكر التربوي : تقييم ونقد ، ص43.

(2)- مديحة فخري محمد، مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة ، ص25.

(3)- ينظر: المرجع نفسه، ص24.

أمّا التغيير ينتج عنه اختلاف في الأوضاع القائمة وإبدالها بأوضاع جديدة في عنصر أو أكثر، والتغيير قد يحدث نحو الأفضل أو نحو الأسوأ.

4- عوامل نجاح الإصلاح التربوي:

لنجاح أي إصلاح تربوي يجب أن تتوفر مجموعة من الشروط نذكر منها:[1]

أ- أنْ يكون هناك تفهم كامل للإصلاح المطلوب تطبيقه من جانب القائمين به.

ب- أنْ يتوفر لدى القائمين بالإصلاح القدرة على القيام به.

ج- أنْ تكون المصادر والمواد الضرورية المطلوبة متوافرة.

د- أنْ تكون الإجراءات والترتيبات داخل المنظمة التربوية متماشية مع الإصلاح ولا تتعارض معه.

هـ- أنْ تهيأ أذهان الناس في المجتمع للتغير الذي يحدثه الإصلاح ومحاولة كسب تأييده.

و- أنْ يتوافر نظام جيّد للاتصال والتواصل بين القائمين بالإصلاح من ناحية، وبينهم وبين المسؤولين من جهة أخرى.

وبالإضافة إلى ما سبق فإنّ نجاح الإصلاح التربوي يتوقّف على عديد العوامل من أهمها مجال الإصلاح فهو يؤثّر في نجاحه أو فشله، " بمعنى هل هذا الإصلاح كلي يشمل كافة العناصر أم جزئي يشمل عناصر بعينها. ومن المهمّ أيضا معرفة الأفراد الذين يتأثرون بالإصلاح ومدى تقبلهم واستجابتهم له، والأمور الهامة أيضا التي تؤثر في الإصلاح مدى التأييد المادي والمعنوي للإصلاح، فكلما زادت أهمية الإصلاح، كلما زاد

[1])- مديحة فخري محمد، مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة ، ص25.

تأييد الأفراد والجهات له، وهذا بالطبع يستدعي ضرورة سعي الجهة أو المُنادين بالإصلاح إلى الحجة والإقناع لكسب تأييد الجماعات والمنظمات بجهودهم" [1].

وتختلف قرارات الإصلاح التربوي في درجاتها ومستوياتها، وهناك قرارات تتخذ على أعلى المستويات السياسية في الدولة، وبعضها يتخذ في أبسط صورة من قبل المعلّم نفسه،

ومما سبق نستنتج أنّ من عوامل نجاح الإصلاح أن يكون الإصلاح مبنيا على التخطيط ومدى تقبل عناصر العملية التعليمية لهذا الإصلاح، وأن يكون الإصلاح التربوي موافقا لذهن المتعلّم.

سادساً : منهاج الجيل الثاني.

يعدّ منهاج الجيل الثاني في التعليم الجزائري، منهاجاً يعتمد على ما يسمى المقاربة بالكفاءات.

1- منهاج الجيل الأول:

هي المناهج التربوية الجزائرية المعتمدة على المقاربة بالكفاءات والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003.

2- منهاج الجيل الثّاني:

وهي مناهج تعتمد أيضا على المقاربة بالكفاءات، ولكن بشكل متطور والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2017/2016[2].

3- منهاج الجيل الثاني في ظل المقاربة بالكفاءات:

تشكل هذه المقاربة المؤسَّسة على نظرية "المعرفية والبنوية الاجتماعية المحور الرئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، فإذا كانت

---

[1])- مديحة فخري محمد، مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة، ص26.

[2]- ينظر: بوحفص بن كريمة، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، لبنان، العدد 36، 2017م، ص22.

النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلّم من التفاعل مع بيئته، فإن البنيوية الاجتماعية تقدم الإستراتيجيات التي تمكن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له الفرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، أمّا البنوية فهي تؤكد على أهمية بناء المعارف"[1].

من خلال التعريف السابق يتضح لنا أنّ منهاج الجيل الثاني والذي يعتمد على المقاربة بالكفاءات، قد جاء هذا المنهج من أجل غاية تطوير المعرفة الداخلية للمتعلم، وتحقيق تفاعل التلميذ مع محيطه الاجتماعي، كما يهتم منهاج الجيل الثاني ببناء المعارف لدى المتعلم من أجل استغلالها في المراحل التعليمية القادمة.

4- خصائص المقاربة بالكفاءات:

إنّ أهم ما يميز هذا التوجه الجديد المتمثل في المقاربة بالكفاءات"هو إمكانية أن يجنّد المتعلم مجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من الوضعيات المنتمية إلى عائلة واحدة"[2].

إنّها تفضل منطق التعلّم (الذي يركزّ على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيات المشكلة) وعلى منطق التعلّيم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط، كما يدرب المتعلّم في المقاربة بالكفاءات على التصرف (البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقديم حلول...) وبذلك فالوضعيات التعليمية لا تركز على المحتويات والمسارات فحسب بل على تجنيدها الوجيه والمدمج أيضا في وضعيات مشكلة، وعلى استغلال تعقد الوضعيات المقترحة على التلاميذ كسند تعلمي وسند للتقويم التكويني والإشهادي[3].

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016م، ص08.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ولا تختصر هذه المقاربة* مسار التعلم في تكديس المعارف من مختلف المواد، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها، أي تجعل المعارف حية[1].

يتضح أن المقاربة بالكفاءات في منهج الجيل الثاني، تهتم بالمتعلّم وتحاول مساعدته على حل المشكلات التي يقع فيها التلميذ، فالمقاربة بالكفاءات تسعى دائما إلى تزويد المتعلّم بأكبر عدد من المعارف والمعلومات المهارات، وذلك لأجل استثمارها في حل المشكلات التي تصادف المتعلم خارج المدرسة وداخلها[2].

5- مميزات منهاج الجيل الثاني:

نظراً لاتصاف المناهج التربوية بالمرونة وعدم الجمود فإننا نجد جل دول العالم تخضعها دورياً إلى التعديل والتحسين، وإعادة النظر، ولعل ما يميز منهاج الجيل الثاني هو: انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية وبالتّالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي والاعتماد على البنوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الإستراتيجيات التي تمكن المتعلّم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي[3].

وأيضا العمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدّة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد، وتناول المشاريع المتعددة المواد[4]، "وتنمية الإدماج من خلال تحديد الكفاءات العرضية والقيم بدقة ضمن ما يسمى بتشاركية المواد بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرج التلميذ من أي مرحلة من مراحل المسار الدراسي"[5].

---

*__المقاربة:__ وهي الطريقة التي يناول بها شخص أو الدارس الموضوع، وهي أيضاً أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي. (ينظر: الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية بناء كفاية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د ط)، (د ت)، ص27).

(1)- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص08.

(2)- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3)- ينظر: بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر، ص24.

(4)- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(5)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

6- المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني:

منهاج اللّغة العربية هو البنية المنسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتّقنية والمادية المجندة وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم[1].

كما اعتمد في بنائه " منهاج الجيل الثاني" على احترام المبادئ الآتية :[2]

أ- **الشمولية:**

وذلك ببناء منهاج لكل مرحلة تعليمية.

ب- **الانسجام:**

من خلال شرح العلاقات بين مختلف مكونات مناهج السنوات، وفي جميع الأطوار والميادين لمعالجة تفكك منهاج الجيل القديم؛ وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج.

ج- **القابلية لتطبيق:**

وتتم بالتكفل بعملية التكيف مع شروط التنفيذ.

د- **المقروئية:**

وهي تعني توخي البساطة والوضوح والدقة.

هـ- **الوجاهة:**

وذلك لتوخي التطابق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية.

و- **الجانب الأخلاقي:**

---

[1]- ينظر: أسماء خليف، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر" من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، مجلة التّعليمية، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، مجلد 4، العدد12، 2017م، ص 181.

[2]- بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر، ص24.

يشكل اختيار القيّم ووضعها حيّز التّطبيق أوّل مصدر لتوجيه المنظومة التّربوية وغاياتها وطبيعة المناهج واختيار مضامينها وطرائق التعلّم.

وحسب ما جاء في المرجعية العامّة للمناهج،" فإنّ المنظومة التّربوية الجزائرية عليها واجب إكساب كلّ متعلّم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيّم ذات بعدين (وطني وعالمي) تشكّل وحدة منسجمة متناسقة"[1].

ز- الجانب الفلسفي (الإبستيمولوجي):

ويتمثل في أنّ محتويات "التّعليم والتّعلم في البرامج الدّراسية ترتكز على بعدها الإبستيمولوجي، وتستند إلى روابط وظيفية وعملية، كتلك التي تتعلق بتنظيم وترسيخ المنظومة والمعارف الهيكلة"[2].

ح- الجانب المنهجي والبيداغوجي

- **الجانب المنهجي:**

يرتكز مستوى التدخّل المنهجي على هيكلة ودرجة من النّسقية على مستوى تصوّر التّفاعلات بين مخطّطات التعلّم التي تتطلّب درجة أعلى من الانسجام وقابلية التطبيق، ألا وهو المنهاج.

وبذلك فإنّ الإطار المنهجي الجديد- أي النّسقي- يتعدّى مجرد إطار تعليمي ضيّق وغير عملي، وذلك من خلال التكفّل النّاجع بالفرضيات والممارسات التي يستوجبها مدخل المناهج بالكفاءات.

إنّ المناهج تحدّد مضامين تعليمها وفق الغايات التربوية وأهداف التعلّم، فهي تصف الوسائل التي تمكّن من تحقيق تلك الأهداف وفق المساعي والسلوكات المنتظرة من التعلّم[3]. إضافة إلى ذلك، فإنّ تقييم المناهج يتعلّق بأهداف محدّدة بوضوح.

- **الجانب البيداغوجي:**

---

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسّط، ص05.

[2] – المرجع نفسه، ص07.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يرتكز على الكفاءات والتعلّمات المبنية كمبدأ تنظيمي للمنهاج، فوضعه حيّز التّطبيق كلّه يتمثّل هدفه في بناء المقاربة النّسقية للمضامين والنّشاطات (إجراء مخطّط التعلّم لتنمية الكفاءة) بالإضافة إلى التعمّق في تحليل وضعيات صفّية (في القسم) تتطلّب مجموعة من الإمكانيات التعليمية والبيداغوجية (المشروع البيداغوجي، الزيارات الميدانية، استضافة أشخاص تمتلك موارد...

والجديد أيضاً في منهاج الجيل الثاني أنّه يرتكز على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النّظرية والبنوية والبنوية الاجتماعية.

وعند استقرائنا لأهم المحاور نستشف النظرة الشمولية لمنهاج الإصلاحات، كونه يمتاز بالتكامل والترابط والتسلسل بين المواد، وتحقيقه الانسجام الأفقي والعمودي* مع توحيد شكله ومصطلحاته، وعند الحديث عن الإستراتيجية المتعلقة بالمعلم والمتعلم من منظور مناهج الجيل الثاني، فإن ما نستنتجه من خطابات الوصاية والمرجعيات تأكيدها على المشاركة الفعالة للمتعلم، وتحكمه في المعارف الوثيقة الصلة بواقعه وتوظيفها بشكل سليم[1].

أمّا بالنسبة للمعلّم فينتظر منه الانتقال من دور المسيطر على العملية التعلّيمية إلى دور الموجه والمقوم والمنشط والمنظم والمسهل، معتمداً في تحقيق ذلك على طرائق بيداغوجية وتعليمية، تتمركز حول المتعلّم، أكثر مما تتمركز حول المضامين.

---

* **الانسجام الأفقي والعمودي**، فالانسجام الأفقي فيكمن في تحديد الكفاءات العرضية والقيم بدقة ضمن ما يسمى بتشاركية المواد، بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرج التلميذ من أي مرحلة من مراحل المسار الدراسي للتلميذ، أمّا العمودي فهو الانسجام بين المراحل والسنوات في تحديد ملمح التخرج من المرحلة وهو بدوره يتكون من الكفاءة الشاملة للطور الواحد والكفاءات الشاملة الخاصة بالأطوار وتتجزأ إلى كفاءات شاملة خاصة بكل سنة وهذه بدورها تنقسم إلى كفاءات ختامية تخص كل ميدان من ميادين المادة الواحدة.(ينظر: عبد الصمد بن عبد القادر، مصطلحات مناهج الجيل الثاني، مديرية التربية لولاية تلمسان، الجزائر، 2017م، ص 02، 03.

[1]– ينظر: بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى المناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر، ص25.

أمّا بالنسبة لإشكالية القيم فإنّ السياسة المتبعة في الإصلاح التربوي ترتكز على ضرورة نقل القيم الاجتماعية والدينية والوطنية والروحية الموجودة في المجتمع الجزائري من خلال العمليات التعليمية.

أمّا عملية التقويم فمن المنتظر أن تركز على المنتوج والمسار معاً، وأن تنصب على مدى تحقيق الكفاءات بغية تطوير وتعديل الأداء والممارسات مع الحرص كل الحرص على ألا يقتصر على الجانب المعرفي فقط.

بل يشمل التقويم التعليمات جميع جوانب شخصية المتعلم (مهارات، معارف، سلوكيات، مواقف) [1].

7- بعض المفاهيم الموجودة في منهاج الجيل الثاني:

أ- المقطع التعليمي:

هو مجموعة مرتبطة ومترابطة من الأنشطة، يتميز بوجود علاقات ترابط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة، قصد إنماء كفاءة ختامية.

ب- الموارد:

وهي كلّ ما يجنّده المتعلّم ويتحكّم فيه ويحوّله، من أجل حلّ المشكلات وتنميّة الكفاءات وهي نوعان:

ج- موارد داخلية:

موارد معرفيّة- مهارات - إستراتيجيات...

د- موارد خارجيّة:

وتشمل المعطيات التي توفّرها وثائق ومراجع يكونُ المتعلّمُ في حاجة إليها عند حلّ مشكلةٍ ما[2].

---

[1]- ينظر: بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى المناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر، ص25.

[2]- ينظر: محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللّغة العربيّة، السنة الأولى من التّعليم المتوسّط، موفم للنشر، الجزائر، (د ط)، (د ت)، ص31.

هـ- الميدان:

هو جزء المهيكل والمنظم للمادة قصد التّعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية ويضمن هذا الجزء التّكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التّخرج.

و- المصفوفة المفاهمية:

تحدد مفاهيم المادة التي لها تأثير إدماجي وتظهر الانسجام الأفقي والعمودي لمضامين المادة، ويتطلب هذا العمل التّوفيق بين تدرج المضامين المعرفية التي تستلزمها مركبات الكفاءة الختامية والهيكلة الخاصة بالمادة ضمن ميادين[1].

ز- المقاربة النصيّة:

هي اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللّغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النّص محوراً أساسياً تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية والصّوتية والدّلالية والنّحوية والصّرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النّص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التّعليميّة، ومن خلالها تنمي كفاءات ميادين اللّغة الأربعة: فهم المنطوق، التّعبير الشفهي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي[2].

ويتم تناول النص على مستويين:[3]

---

(1) – ينظر: أسماء خليف، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر" من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، ص183.

(2)– ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3)– ينظر: أسماء خليف، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر" من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، ص 183.

- **المستوى الدّلالي:**

ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النّصية(المعجم اللّغوي، الدلالات الفكرية) إذ يعدّ النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصداً تبليغياً وتحمل رسالة هادفة.

- **المستوى النحوي:**

ويقصد به الجانب التّركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانساً نسقياً، ويحدد الأدوار الوظيفية للكلمات.

ح- ملمح التّخرج:

ويقصد به "غايات المدرسة الجزائرية، وملمح التلميذ الجزائري الذي على المدرسة تكوينه، ويعرف عادة على شكل معارف، ومهارات وسلوكات، وجاءت ملامح التّخرج في مقدمات البرامج كأهداف بعيدة المدى أو كمشروع تربوي مدرسي تعاقدي"[1].

مثال: تزويد المتعلّم بكفاءات تمكنه من المشاركة النّشيطة في الحياة الاجتماعية، التّكيّف مع التّغيّرات وأنْ يكون ابن زمانه، قادراً على مواجهة التّقلبات.

8- الوضعيات التعلمية في منهاج اللغة العربية – الجيل الثاني-

يقصد بالوضعية التّعلمية مجموعة من الشّروط والظّروف التي يحتمل أن تقود المتعلّم إلى إنماء كفاءته[2].

ويستلزم في بناء الوضعيات تخطيطاً للسيرورة الديداكتيكية على مستوى وضعيات الانطلاق في الدّرس ووضعيات تعلم الموارد، ووضعية تعلم الإدماج.

أ- وضعية مشكلة انطلاقية (الوضعية الأم):

---

(1) – أسماء خليف، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر" من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، ص 183.

(2)– ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وهي وضعية مشكلة مركبة لانطلاق التّعلمات، مرتبطة بالكفاءات الختامية للميدان[1].

ب- وضعيات تعلم الموارد:

وهي وضعيات بسيطة تهدف إلى اكتساب المتعلّم موارد مبنية على الأنشطة التّعلميّة التي تعطي الفرصة للتّلميذ لشرح مسعاه، وشرح أفكاره، وتبرير اختياراته وإيجاد حل للمشكل المطروح الذي يقوده إلى إرساء الموارد[2].

ج- وضعية تعلم الإدماج:

وهي وضعية مشكلة مركبة، تتيح للمتعلّم للتدرب على إدماج الموارد (كفاءات عرضية، معارف، تقريرية، إجرائية، شرطية، مواقف وتصرفات) من أجل المعارف التي كانت مجزأة في البداية.

يمكن القول: هنا أنّ بناء وصياغة هذه الوضعيات تتم من طرف المعلّم الذي يستخدم هذه الوضعيات التعلميّة لكي يعطي دافعية لعمل المتعلّم ونشاطه[3].

---

(1) – ينظر: أسماء خليف، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر" من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، ص 183.

(2)– ينظر: المرجع نفسه، ص184.

(3)– ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

9- مقارنة بين منهاج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني:

الجدول الآتي سيوضح لنا مقارنة بين المنهاجين الجيل1 والجيل 2 من عدة جوانب.

الجوانب	مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني
المنهاجي المحور	- بناء المناهج سنة بسنة الأولوية لمنطق - المادة وكل مادة معزولة عن المواد الأخرى. - أنتج مناهج مختلفة الشكل والمصطلحات ونقص في التّنسيق الأفقي والعمودي	- نظرة شمولية أو نسقية بناء المناهج من ملمح التّخرج الشامل للمرحلة ثم للطور ثم للسنة. - تكامل بين المواد مع توحيد شكل المناهج والمصطلحات.
المقاربة بالكفاءات	- وجود مبدئي ونقص في التّطبيق الفعّال في التّعلمات. - التّركيز على الكفاءات المتعلقة بالمادة ومعارفها مع نقص في الكفاءات العرضية والقيّم والسلوكات.	- التّركيز على مركبات الكفاءات خاصة الكفاءات العرضية والقيّم والسلوكات في كل مكونات المناهج.
الموارد المعرفية والمنهاجية	- الأولوية للتحكم في المعارف. - نقص في المواد المنهجية.	- تحديد الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات في مصفوفة أو جدول شامل.
النشاطات التعلمية والتقويم	- نشاطات تعليمية وأنماط التّقويم موجهة نحو التّحكم في المفاهيم فقط.	- إدراج نشاطات تعلّمية لتوظيف الموارد المعرفية وتعلم الإدماج ونمو القيم والسلوكات (إلى جانب المفاهيم)

المصطلحات	- مصطلحات مختلفة بين المناهج.	- مصطلحات موحدة في كل المناهج. - مصطلحات معرفية مهيكلة(ملمح التّخرج- كفاءة شاملة- ميدان- كفاءة ختامية- مركبات الكفاءة - مخطط سنوي للتّعلمات- مقطع)
شروط وضع المناهج حيّز التّنفيذ	- نقص في تكوين الأساتذة لتطبيق منهاج الجيل الأول. - اختلالات بين المناهج والكتاب المدرسي.	برمجة تكوين مسبق لكل مدرس معني بتطبيق مناهج الجيل الثاني. - الكتاب المدرسي الجديد خاضع لدفتر شروط.

الجدول (رقم02) يوضح أوجه المقارنة بين الجيلين (الأول والثاني) [1].

10- النقد الموجه إلى منهاج الجيل الثاني

على غرار الإصلاحات السابقة شهد الوسط التربوي نقاشاً وجدلاً حول هذه الإصلاحات وتباينت ردود الأفعال بين مؤيد ومعارض، تحولت من كونها مسألة تعليمية تربوية، إلى قضية سياسية فكرية، " كانت البوادر الأولى لهذا الجدل تتعلق بالحجم الساعي، وإلاّ كيف يفسر التناقض بين الخطابات المؤكدة على إدراج التحسينات دون المساس بجوهر المنظومة التربوية، وبنية المواد وحجمها الساعي في الوقت الذي تم فيه إعطاء مادة اللغة الفرنسية مكانة مهمة وأهمية قصوى ضمن البرنامج الجديد خاصة في الطور المتوسط، حيث كاد يعادل حجمها الساعي مادة اللغة العربية، إضافة إلى عدم خضوع حجمها الساعي للتقليص الكبير الذي خضعت له كل من مادة التاريخ واللغة العربية "[2]، وبهذا الطرح يعزز الفكرة القائلة أن الوزارة الوصية قد اعتمدت في بنائها لمناهج الجيل الثاني على خبراء أجانب.

---

[1]- ينظر: أسماء خليف، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر" من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، ص185.

[2]- بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى المناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر، ص27.

ثم إن إقامة الحجج بصعوبة القيام بتجريب المناهج قبل تعميمها (نظرا للاستعجال) وإجراء التصحيحات الأولية ما هو إلا حجج للتهيئة من الآن لتقبل إصلاحات مستقبلية، والسؤال الذي يفرض نفسه أيضا، ماذا يمكن أن يتغير؟

إذا كان غالبية المؤلفين والمشرفين على إعداد المناهج والكتب المدرسية الجديدة هم أنفسهم من أعدوا وأشرفوا على إعداد المناهج والكتب القديمة، وعليه وبالنظر إلى الجدل الذي يثار حول تخلف مناهج التعليم الجزائري وعجزها عن ملاحقة تغييرات حقيقية في مضامين العلوم التطبيقية وأساليب عرضها، إلا أن هذا العامل لا يمكن اعتباره مسوغاً لإحداث تغييرات جذرية في مناهج التربية الإسلامية، والعلوم الإنسانية كاللغة العربية والجغرافيا، التاريخ، الدراسات الاجتماعية[1].

لأنّ معارف هذه المواد معارف تتميز بثبات نسبي ولا تحمل سمة التسارع التي تحملها مناهج العلوم التطبيقية، وعليه فإنّ هذا التغيير هنا لا يكون إلاّ في أسلوب العرض (مواد الهوية مثل اللغة العربية والتاريخ، والتربية الإسلامية والتربية المدنية والجغرافيا) ومنهجية توصيل هذه المعارف فحسب[2].

ومن خلال ما سبق نستنتج أنّ منهاج الجيل الثاني لم يتم التأكد من فعاليتها داخل المنظومة التعليمية، وجاء بحجة أنّه منهج استعجالي وجاء وهدفه تصحيح أخطاء مناهج الجيل الأول، كما أن عملية التغيير في مناهج العلوم الإنسانية ففيها كثير من الخروج عن المألوف، لأننا لا نستطيع تغيير منهاج اللغة العربية والتاريخ والتربية الإسلامية...، وإنّما نكتفي فقط بتحسين طريقة عرض المادة التعليمية لهذه المواد فقط.

سابعاً: التحصيل اللغوي.

يمكن أن يحدث التحصيل إما نتيجة لعملية التعليمية، أو بعد إجراء الاختبار المدرسي من طرف المتعلّم، فيحدث له تحصيلا إما لغوياً أو علمياً.

---

(1)– ينظر: بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى المناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر، ص27.

(2)– ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ويمكن أن يُعرف **التحصيل** بأنّه القدرات التي يمتلكها المتعلم من الخبرات والمعلومات التي يمكن أن يوظفها، في حل عدد من الأسئلة التي توجه له، وكذلك يمكن تعريفه، مستوى النجاح الذي يحرزه المتعلّم في مجال دراسي، ويمثل اكتساب المعارف والمفاهيم والمهارات والقدرة على استعمالها في مواقف حالية أو مستقبلية، ويعدّ التحصيل هو الناتج النهائي للتعلم، ويتأثر التحصيل والأداء بعوامل متعددة، ويستعمل المدرسون مفهوم التحصيل للإشارة إلى قدرة المتعلّم على تحقيق الأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يراد معرفة نواتج تعلمها[1].

وتوجد عدد من البحوث النفسية والتربوية تؤكد وجود عوامل مؤثرة في التحصيل نذكر منها:[2]

أ- الذكاء، فمستوى الذكاء يختلف من متعلم وآخر، لذلك هناك فروق فردية بين المتعلمين.

ب- الدافعية، ينبغي أن توجه وتستنهض الإمكانات الموجودة عند المتعلّم وتوجيهها.

ج- مفهوم الذات، والضبط الذاتي،

د- ومستوى طموح المتعلم تؤثر في مستوى وجودة تحصيله،

هـ- البيئة المنزلية المدرسية.

ومنه فكل متعلّم يمكنه تحصيل اللغة والمعارف، لأن كل متعلم يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة وهي تختلف بين المتعلمين.[3]

---

(1)- ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص150.

(2)- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3)- عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية ، دار العلم والإيمان، دسوق، مصر، ط1، 2007م، ص13.

"وقد بينت عدد من الدراسات أن لسمات الشخصية المختلفة لها تأثير واضحاً في التحصيل الدراسي للمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة، وثبت بأن من يصل إلى المراهقة يتسمون بالكفاءة العقلية والثراء المعرفي، ويؤثر المناخ النفسيّ الذي يوفره المدرسون في سلوك المتعلمين"[1] فإذا كان المناخ إيجابياً وبناءً فإنه يساعد على تيسير تعلم المتعلمين ورفع مستواهم وتحصيلهم، وبهذا فالتحصيل هو تحصيل الشيء أي تجمع وتثبت ومن هنا يمكن أن نقول أن الخبرات اللغوية إذا ما تجمعت وتثبتت في ذهن المتعلّم والذي يكون قد حصلها خلال العملية التعليمية التعلمية، فيقصد **بالتحصيل اللغوي** إذاً " مجموعة المفردات والألفاظ والأساليب التي اكتسبها التلميذ خلال دراسته لمادة اللغة العربية ويستطيع تفسيرها والتعبير عنها لفظاً أو كتابة أو كليهما معا مستخدماً القواعد النحوية"[2].

أي إنّ **التحصيل اللغوي** هو مجموعة الخبرات والمعارف اللغوية التي اكتسبها المتعلّم من خلال دراسته لدروس اللّغة العربيّة، وبرزت اللّغة العربيّة في المرحلة الإكمالية متفرغة إلى القواعد النحوية التي تعصم المتعلّم عن الخطأ في ضبط أواخر الكلمات مما يؤدي إلى فهم المعنى فهماً سليماً، وكما أنّ التعبير التحريري، والقراءة والنصوص الأدبية فهي تعمل على زيادة تحصيل المتكلم من الألفاظ اللغوية والأساليب الجيدة[3].

---

[1]– سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، ص150.

[2]– زكريا الحاج إسماعيل ، التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة تقييمية) ، حولية كلية التربية، الدوحة، قطر، العدد 07، 1990م، ص308.

[3]– ينظر: عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية، ص20.

الفصل الأوّل:

" أساليب التقويم التربوي في الممارسة التعليمية التعلمية "

تمهيد

أوّلاً: التقويم التربوي

ثانياً: الاختبارات التحصيلية

تمهيد:

إنّ التّقويم التربوي يعد ركناً من أركان عملية التعليم ومقوماً أساسياً من مقوماتها، وأنّه يواكبها في جميع خطواتها، فهو يمثل عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص اعتماداً على معايير أو محكات معينة.

إضافة إلى كون التقويم عملية تهدف إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك محاولة الوقوف على نقاط القوة والضعف بالمنهج أو البرنامج.

أولاً: التقويم التربوي.

1- مفهوم التقويم التربوي:

أ- لغةً:

ورد جذر **(ق، و، م)** في **لسان العرب (لابن منظور) (630 هـ - 711 هـ)**

فيقول:" القِيَمُ الاسْتِقامةُ أَقَمْتُ الشيء وقوَّمْته فقامَ بمعنى استقام، قال والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه، واستقام فلان بفلان أي مدحه وأثنى عليه وقام ميزان النهار إذا انتصف وقام قائم الظهيرة والقِيمة: ثمن الشيء بالتَّقْوِيم"[1].

وجاء في"**المعجم الوسيط**": "قَوَّمَ المعوج أي عدَّلَهُ وأزَالَ عِوَجَهُ و قوَّمَ السِلْعةَ سَعَّرَهَا وثَّمنَهَا وقوَّمُوا الشيء فيما بينهم أي قَدَّرُوا ثَمَنَهُ، وتقوَّم الشيء

أي تعدّل واستوى وتبينت قيمته"[2].

فالمعنى اللغوي لمصطلح التقويم يشير إلى معنى استقامة الأشياء

وكذا معنى ثمن الشّيء، كما يتجاوز هذا الحكم إلى التحسين وإصلاح الاعوجاج أي التعديل والتصحيح... إلخ.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ق و م)، دار صادر، بيروت، لبنان، (د ط)، (د ت)، مجلد12، ص498- 500.

[2]- مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروط الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2000م، ص 768.

ب- اصطلاحاً:

إنّ معنى التّقويم التربوي في المفهوم الاصطلاحي حسب **(مغزي بخوش)**؛ الذي يقول في هذا الصدد:"التقويم هو التعبير عن غرض محددّ جيداً لأحكام حول قيمة بعض الأفكار، والأعمال الوضعيات، الطرائق محتويات، ويتمثل في مقارنة النتائج المحققة بالنتائج المنتظرة"[1].

كما يمثل في الوقت ذاته المسعى أو المسار المؤدي إلى إصدار حكم واتخاذّ قرار حيث إنّه حكم نوعي أو كمي، يستهدف قيمة شخص، شيء، مسار وضع أو منظمة، بمقاربة المميزات الملاحظة، بمعايير محددة، تستند لشروط واضحة تمكن من الحصول على معطيات من شأنها أنّ تسهل اتخاذ قرار في إطار متابعة مقصد أو هدف[2].

كما يعرفه **(طيب نايت سليمان)** التقويم عبارة عن "مجموع الإجراءات التي عن طريقها يتم جمع المعطيات أو ملاحظات خاصة بالمتعلّم أو مشروع أو مادة تعليمية،يتم دراستها(أي تلك البيانات) بأسلوب علمي للتأكيد من تحقيق الأهداف المرجوة واتخاذ القرارات المناسبة"[3].

فالتقويم التربوي عملية معقدة تنطلق من ملاحظات المعطيات(قياس مكتسبات التلاميذ) وقياسها انطلاقاً من شبكةٍ من المقاييس.

فهو لا يقف عند نتائج القياس وهي النقطة والبيانات العددية التي يقيمها ويستخلصها، بل ينتقل إلى تأويل تلك النقطة والبيانات وتقديرها ومنحها قيمة مؤسسية وتربوية، تكون من جهة قاعدة لاتخاذ قرارات داخل المؤسسة المدرسية بشأن التلميذ.

---

(1)- مغزي بخوش، بيداغوجية التقويم، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، (د ط)، 2016م، ص12.

(2)- ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(3)- طيب نايت سليمان، المقاربات بالكفاءات الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، (د ط)، 2015م، ص77.

وتُصبح من جهة أخرى أداة تواصل اجتماعي بين هيئات التدريس والإدارة التربوية[1].

ونمر الآن لتعريف **(نايف القيسي)**" التقويم سيرورة تتمثل في رصدّ مجموعة من المعلومات، تكون ذات مصداقية، وفحص درجة موافقة هذه المعلومات، مع مجموعة من المعايير حددت من قبل، أو تم التصرف فيها أثناء السيرورة، وكل هذا من أجل اتخاذ قرار حول العلمية التعليمية بصفة عامة أو المتعلم بصفحة عامة"[2].

وانطلاقاً مما سبق نستنتج أنّ: التقويم التربوي يهدف للكشف عن مستوى التحصيل المنتظر، حيث تتم هذه العملية بواسطة تدابير وأساليب موضوعية، ومن خلال توظيف مجموعة من الأدوات(وضعيات) تقيس أهدافاً تعليمية مصاغة وفق شروط ومعايير جدُ دقيقة(اختبار)، تمكن من يُقوم من قياس نوعية المردود(الإنتاجية)، ودرجة ارتباط الأداء بمستويات الأهداف والكشف عن الاختلالات التي قد تفرزها سيرورة التعلّيم أو التعلّم.

2- التقويم التربوي وعلاقته بالتقييم والقياس والاختبار:

من بين الأخطاء الشائعة التي يقع فيها البعض استخدام مصطلحات التقويم التقييم، القياس، الاختبار في العملية التعليمية كمترادفات وفيما يلي الفرق بين المصطلحات المذكورة سالفاً:

أمّا **الاختبار**: فيعد عادةً أضيق المصطلحات الأربعة، وهو يعني في أضيق معانيه مجموعة من الأسئلة وضعت للإجابة عليها، وكنتيجة لاستجابات المتعلّم على هذه

---

(1)- ينظر: محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المغرب،2011م، ص152.

(2)- نايف القيسي، المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1 ، 2010م، ص187.

الأسئلة نحصل على قيمة عددية لخصائص أو صفات هذا المتعلّم في السلوك الذي نتوخاه من وراء إتمام العملية التعليمية[1].

وأمّا **القياس** فغالباً ما يعني مفهوماً أوسع من الاختبار، فهو يعني في مجال التربية مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص، وهذه المثيرات إما تكون أسئلة أو أعدادا[2].

أمّا **التقييم** فيقتصر على إصدار حكم على قيمة الأشياء، أي تقدير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل والأهداف بمعنى تقدير قيمة الشيء استناداً إلى معيار معين، وتعني إصدار حكم قيمة على نتيجة القياس وفق معيار موضوع سلفاً[3].

أمّا **التّقويم** فهو أوسع المصطلحات الأربعة وأشملها، ويُعرف بأنّه العملية التشخيصية الوقائية العلاجية التي تستهدف الكشف عن مواطن الضعف في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها[4].

أ- الفرق بين التقويم والقياس:

إنّ بين المفهومين علاقة قوية ومترابطة ومكملة فيما بينها وهي على درجة كبيرة من الأهمية كما يصعب إجراء عملية التقويم دون عملية القياس وللتمييز بينهما يرى البعض أنّه يقتصر مفهوم التقويم على الحكم الكلي للظاهرة أمّا القياس الاختبارات فيعني الحكم التحليلي الذي تستخدمه وغيرها من المقاييس فالتقويّم، أكثّر عمومية من القياس.

---

(1)- ينظر: حيدر عبد الكريم محسن الزهيري، مبادئ علم النفس التربوي، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2016م، ص335.

(2)- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3)- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(4)- ينظر: المرجع نفسه، ص335، 336.

لأنّه قد يستخدم أدوات القياس كالملاحظات والمقابلات وغيرها، ومن ثمة يكون مصطلح التقويم أكثر عمومية وشمولاً من مصطلح القياس[1].

وهذا يعني أنّ للقياس درجات، أو أنواعاً كثيرة، ومن العسير على الباحث أنْ يضع لهذا المصطلح تعريفاً شاملاً مفصلاً يحظى بقبول أكبر عدد من الآخرين، غير أن التقويم أوسع وأعمق من مجرد تقويم التلميذ، أو نموه خلال التعليم [2].

القياس	التقويم
وسيلة للتقويم	الحكم على مدى تحقيق الهدف
يهتم بالنتائج الملموسة	يهتم بالنتائج الملموسة وغير الملموسة في الشخصية والنمو الفردي
أهم ما يراعى: الصورة المبسطة لتحصيل المادة أو المهارة	يراعي التغيير الواسع المدى في الشخصية وطرق الوصول إلى الأهداف المهمة
يقيس الجزء(التحصيل)	يشمل الكل(سلوك المتعلّم، مقارنة قدرته ميوله استعداداته).

جدول رقم (01) يبين العلاقة بين القياس والتقويم [3].

ب- الفرق بين التقويم والتقييم:

إنّ مصطلح التقويم أشمل من مصطلح التقييم، وهو المفهوم الذي يحتاجه المعلم في التربية والتعليم[4].

---

[1]- ينظر: حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات ، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط1، 2004م، ص24.

[2]- ينظر: أحمد جميل عايش، تطبيقات في الإشراف التربوي، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2008م، ص237.

[3]- المرجع نفسه، ص238.

[4]- ينظر: محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة، عمّان، الأردن، ط1، 2011م ، ص18.

كما يمكن التفريق بين التقويم والتقييم على أساس أنّ التقييم هو بيان قيمة تحصيل الطالب أو مدى تحقيقه لأهداف التربية، أمّا التقويم فهو تصحيح نظام تعلّم المتعلّم أي تخليصه من نقاط الضعف[1].

وعليه فالتقويم هدفه التشخيص والعلاج بينما التقييم فالغاية من وجوده في الساحة التربوية بيان التحصيل.

لتوضيح العلاقة بين مفاهيم التقويم والتقييم والقياس، نختصر ذلك في جدول يرصد الاختلافات القائمة بينها؛ حيث إنهم يختلفون في الإجراءات إلا أنهم يرتبطون ببعض لغرض واحد وهو اتخاذ القرارات أو إصدار أحكام معينة تتعلق

بالأهداف الموضوعة مسبقاً.

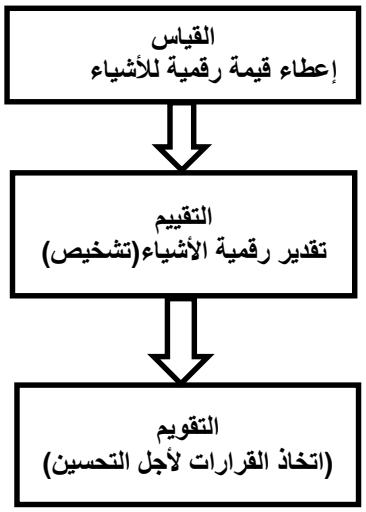
التقويم	التقييم	القياس
-هو عملية إصدار حكم على أهمية شيء ما، من حيث التكاليف المناسبة أو من حيث الفعالية ويكون مقارنا أو نسبيا في ضوء معايير متفق عليه.	- هو عملية تقدير قيمة الأشياء وتشخيصها.	-يشير إلى مجموعة من الإجراءات التي تتضمن تحديد وتعريف ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات يسهل وضعها بمستوى مقبول من الدقة.
-أعم و أشمل من القياس حيث أن عملية التقويم تتضمن وسائل عديدة إضافة إلى القياس كالملاحظة و المقابلة و الرجوع إلى السجلات و غيرها. يشتمل على عملية التقدير التي تتضمن القياس والتقويم (تقدير كمي ووصفي للسلوك والمستويات).	-التقييم هو تقدير قيمة الشيء من خلال مخرجات أي نظام تعليمي وإصدار الحكم على مدى جودة وفاعلية هذا النظام. - التقييم جزء من عملية التقويم.	- القياس أضيق في معناه من التقويم لأنّه لا يعطينا سوى فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس. -عملية القياس تسبق عملية التقويم وتتم باستعمال اختبار أو فحص فقط.

[1]- ينظر: أبو طالب محمد سعيد، رشراش أنيس عبد الخالق، علم التربية التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2001م، ص161.

جدول رقم (02) يبن العلاقة بين المصطلحات الثلاثة(التقويم والتقييم والاختبار)[1]

ونستنتج من هذا الجدول أنّ عملية التقويم تضم عمليتي التقييم والقياس وعلاقة التقويم بالتقييم والقياس، هي علاقة الكل بالجزء، والتقويم لا يعتمد على التقييم والقياس فحسب بل يلجأ إلى استخدام وسائل متعددة، إلاّ أنّه لا يمكن الاستغناء عن التقييم والقياس في عملية التقويم.

ذلك أنّ القياس يوفر فرصة جمع أكبر عدد من المعلومات وإعطاء البيانات العددية أو القيم عنها، أما التقييم فهو يوفر فرصة تقدير قيمة المخرجات والمدخلات في النظام، مما يفيد كثيراً عملية التقويم التي تعتمد على ما يتوفر لها من بيانات رقمية وتقديرية ومعلومات كيفية للوصول عن طريقها إلى إصدار الحكم ،واتخاذ القرارات التي من شأنها خدمة الأهداف التي قامت عليها عملية التقويم[2].



(الشكل رقم01) يوضح العلاقة التفاعلية بين التقويم والقياس والتقييم

يظهر من خلال الشكل أنّ كل عملية من العمليات الثلاثة تقود إلى العملية التي تليها وتساعدها في إتمام مهامها بنجاح ودقة وهي بالترتيب.

---

(1)– رافدة الحريري، التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، (د ط)، 2008م، ص 24.

(2)– ينظر: المرجع نفسه، ص25.

ج- التقويم وعلاقته بالاختبار:

إنّ الغاية من العملية التعليمية، هو الحصول على كفاءة تحصيلية لدى المتعلمين، حيث يعد كل من التقويم والاختبار جانبان من الأنشطة التعليمية التي تحدث طوال السنة الدراسية.

أمّا عن العلاقة بين المصطلحين فهي علاقة الجزء(الاختبار) بالكل(التقويم)

فالاختبار أضيق من التقويم وهو يعني في أضيق معانيه مجموعة من الأسئلة وضعت للإجابة عليها، وكنتيجة لاستجابات المتعلم على هذه المجموعة من الأسئلة نحصل على قيمة عددية لخصائص أو صفات هذا المتعلّم في مادة معينة، وأمّا التقويم فهو أوسع من الاختبارات[1].

أمّا(**أنور عقل**) فيرى أنّ الاختبار عملية قياسية تقيس مدى كفاية الطالب في أحد النواحي.

أمّا التقويم فعملية قياسية علاجية؛ تعطي صورة عن الحالة الراهنة للطالب فتكشف عن مواطن الضّعف والقوة في العملية التعليمية، وتقترح العلاج المناسب[2].

فالاختبار عمل يقوم به المعلّم فقط، في حين أنّ التقويم عملية تتعاون وتشترك فيها جميع الأطراف المؤثرة في العملية التربوية.

---

[1]- ينظر: رشراش أنيس عبد الخالق، أمل أبو ذياب عبد الخالق ، طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2007م، ص174.

[2]- ينظر: أنور عقل، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2001م، ص50.

"وهذا جدول يوضح الفروق بينهما.

التقويم	الاختبار
1-التقويم جزء لا يتجزأ في عمليتي التعليم والتعلم ويستمر باستمرارها ويهدف إلى إعطاء صورة للنمو في جميع النواحي. **2**-عملية تعاونية شاملة يشترك فيها المشرف التربوي والمدير والمعلم وأولياء التلاميذ. 3-عملية قياسية علاجية عن الحالة الراهنة. 4- أعم وأشمل.	1-عملية نهائية تقيس مستوى المتعلّم في ناحية واحدة هي المعلومات فقط. 2- عملية يقوم بها طرف واحد فقط وهو **3**-عملية قياسية تقيس مدى كفاية الفرد في إحدى النواحي التعليمية. 4- هدفها التحصيل وكشف عن نسبته.

جدول رقم(03) يبين الفرق الدقيق بين التقويم والاختبار.[1]

3- المراحل التاريخية للتقويم البيداغوجي في النظام التربوي الجزائري:

لقد مرّ التقويم في النظام التربوي الجزائري بالعديد من المراحل الهامة والتي نذكرها كما يلي:

أ- مرحلة ما قبل1988م.

خلال هذه المرحلة كانت مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ تخضع لأحكام المنشور رقم **1098 المؤرخ في أكتوبر1982م**، حيث تم التطرق مفهوم مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ

وأهدافه ولكن بإيجاز، دون الأبعاد الأساسية لتقوم عمل التلاميذ باعتباره جزء من العملية التعليمية ومرحلة من مراحلها الأساسية[2].

---

[1]- ينظر: رشراش أنيس عبد الخالق، أمل ذياب عبد الخالق، طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي ، ص175.

[2]- ينظر: عبدالرزاق سطاني، التقويم البيداغوجي وسيرورته في النظام التربوي الجزائري، مجلة الباحث الاجتماعي، جامعة قسنطينة 2، الجزائر، العدد13، 2017م، ص150.

ب- المرحلة من1989 م إلى1997م.

وما يميز هذه المرحلة بالنسبة لتقويم ومراقبة العمل المدرسي للتلاميذ هو ما ورد في مضمون المنشور **رقم 09 المؤرخ في 06 أوت1989م**، حيث يعد أولّ منشور في إطار التقويّم البيداغوجيّ، وقد تبلورت فيه أُسس نظام التقويم، إذّ إنه وضع التقويم التربوي في سياقه التربوي، حيث كان الهدف منه مراقبة العمل المدرسيّ للتلاميذ، فالتقويم يعتبر الوسيلة التي تُبرز أثر التعلم ونتائج الجهد المدرسي والتطور الحاصل في مكتسبات التلاميذ، والكشف عن جوانب القوة والضعف في نشاطاتهم ومستوى تحصيلهم، ومعرفة ما تحقق من الأهداف المسطرة.

كما تم توضيح مصطلح التقويم المستمر وتحديد مفهومه حيث شمل: الملاحظة اليومية لنشاط وعمل التلاميذ من(التمارين والفروض اليومية والأسبوعية، وكذّا الاختبارات الدورية)[1].

ج- المرحلة من 1998م إلى 2004م.

خلال هذه المرحلة كان التقويم البيداغوجي لأعمال التلاميذ يخضع لأحكام:

- المنشور الإطار رقم **1011 المؤرخ في 12 أوت 1988م.**
- المنشور التطبيقي رقم **253 المؤرخ في 05 سبتمبر2000م.**

حيث يتضمن المنشوران مفهوم وأهداف التقويم التربوي، إلاّ أنّ انتقال التلاميذ وتدرجهم أصبح خاضعاً لمقاييس بيداغوجية دون غيرها، مع الإشارة إلى الانحرافات التي لحقت بالتقويم لاسيما بعد توحيد المواضيع على مستوى المؤسسة، والمقاطعة، ثم الولاية[2].

د- المرحلة من 2005م إلى2016م.

---

[1]- ينظر: عبدالرزاق سطاني، التقويم البيداغوجي وسيرورته في النظام التربوي الجزائري، ص150.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 150، 151.

ما يميز هذه المرحلة هو الإصلاح الذي عرفه نظام التقويم البيداغوجي؛ والذي جِيء به ليساير المقاربة الجديدة المعتمدة في بناء المناهج(المقاربة بالكفاءات)

لذلك فإنّه يختلف من حيث المبادئ والأهداف مع أنماط التقويم السابقة، أما من حيث الأشكال والوتيرة فقد احتفظ بأشكال التقويم التي كانت قائمة مع تعديل في الوتيرة لاسيما في مرحلة التعليم الابتدائي وفي المواد التي تشكل اللغات الأساسية في التعلّم.

وقد تميزت هذه المرحلة بممارسات التقويم البيداغوجي تمثلت في:

- تفوق الوظيفة الرقابية لأعمال التلاميذ على حساب وظيفة تعديل مسار عملية التعلّيم والتعلّم.
- اعتبار عملية التقويم مجرد إجراء لقياس المعارف المكتسبة[1].

هـ- مرحلة منهج الجيل الثاني 2016م.

لقد جاء في منهج إصلاحات الجيل الثاني مجموعة من التوجيهات تتعلق بالتقويم التربوي، فهو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وإذا كان التقويم في البيداغوجيات التقليدية يقتصر على المعارف، فإنّه في المقاربات الجديدة يقيّم الكفاءات أيضاً إلى جانب المعارف.

والتقويم في هذا السياق يكون عبر مراحل، كأن يبدأ المدرس بتقويم الموارد عقب كلّ تعلّم في إطار التقويم الجزئي بغرض إجراء المعالجة البيداغوجية عند الضرورة، ثمّ التقويم الكلّي للموارد كلّما توافرت مكتسبات تمكّننا من الإدماج[2].

على الأستاذ أَنْ يبني شبكة للتقويم، تعتمد على معايير ومؤشّرات تمكّنه من تحديد درجة اكتساب المتعلّم للموارد المعرفية ومستوى الكفاءة المكتسبة وفي هذا السياق فإنّ

---

(1)- ينظر: عبدالرزاق سطاني، التقويم البيداغوجي وسيرورته في النظام التربوي الجزائري، ص151، 152.

(2)- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص52.

عملية التقويم تحقّق، وظيفة تشخيص الصعوبات التي تعترض المتعلّم في الكفاءات، كذا اتخاذ القرار بالنجاح من عدمه[1].

4- أنواع التقويم التربوي:

للتقويم التربوي عديد من الأنواع، وهذا بسبب كثرة أنواع الأساليب والأدوات المستخدمة في عملية التقويم التربوي، ولقد صنفت هذه الأنواع إلى عدةّ تصنيفات:

أ- أنواع التقويم التربوي حسب الفترة الزمنية:

- **التقويم القبلي:**

تقويم يهدف إلى تحديد مستوى المتعلِّم تمهيداً للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات، فإذا أردنا مثلاً أن نحدد ما إذا كان من الممكن قبول المتعلم في نوع معين من الدراسات، يلزمنا أن نقوم بعملية تقويم قبلي باستخدام اختبارات القدرات أو الاستعدادات إضافة إلى المقابلات الشخصية وبيانات عن تاريخ المتعلم الدراسي، وفي ضوء هذه البيانات يمكننا أن نصدر حكماً بمدى صلاحيته للدراسة التي تقدم إليها.

وقد يهدف التقويم القبلي إلى توزيع المتعلميّن عبر مستويات مختلفة حسب مستوى تحصيلهم فيلجأ المعلم للتقويم القبلي قبل تقديم الخبرات والمعلومات للتلاميذ، ليتسنى له التعرف على خبراتهم السابقة، ومن ثم البناء عليها.

فالتقويم القبلي يحدد للمعلم مدى توافر متطلبات دراسة المقرر لدى المتعلمين وبذلك يمكن للمعلّم أن يكيف أنشطة التدريس بحيث يأخذ المدرس في حسبانه مدى استعداد المتعلم للدراسة، ويمكن للمعلم أن يقوم بتدريس بعض المهارات المبدئية واللازمة لدراسة المقرر في ما إذا أثبت الاختبار القبلي أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها[2].

---

(1)- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص52.

(2)- ينظر: عادل محمد العدل، القياس والتقويم بناء وتقنين المقاييس، دار الكتاب الحديث، القاهرة ، مصر، ط1، 2015م، ص40، 41.

- **التقويم التكويني(البنائي).**

يكون التقويم تكوينياً إذا كان هدفه الأساس أنْ يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه؛وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف، "فهذا النوع من التقويم وهو عبارة عن إجراء يقوم به المعلم أثناء التّدريس، ويُمكّنه من تتبع مراحل الفعل التعليمي، ورصد حالات التّعليم والتعلم، والتّأكد من مدى تحقيق الأهداف التربوية"[1].

وبالتالي فالتقويم التكويني هو نشاط بيداغوجي يقوم به المعلّم أثناء العملية التعليمية وهذا لأجل تصحيح الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون أثناء التعلّم.

كما يرافق التقويم التكوينيّ عمليّة التعلّم في مراحلها كافة مساعداً المتعلّم على إدراك وضعه التعلّميّ إدراكاً دقيقاً من خلال ما يتمكّن منه من كفايات ومهارات[2].

ونمر الآن للحديث عن وظائف هذا النوع:[3]

- تحديد سلبيات العملية التعليمية وإيجابياتها.
- إصلاح نواحي القصور وتعزيز جوانب النجاح.
- تزويد المعلم بمعلومات عن حالات التّعلم، ومدى تحصيل المتعلمين،وفعالية الطّريقة الدّراسية المُتّبعَة كذلك الوسيلة التعليمية.
- إثارة انتباه المتعلّمين ودافعيتهم للتعلّم.
- مساعدة المعلّم في تحديد نوعية التحسينات أو التعديلات في مدخلات العمليّة التعلّيمية وخطواتها التي تساعد في تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة.
- " التقويم التكوينيّ يستهدف الوقوف على الصعوبات التي يعاني منها التلميذ والغاية منه هي العمل على تجاوزها.

---

(1)– مصطفى نمر دعمس، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء، عمّان، الأردن، (د ط)،2008م، ص32.

(2)– ينظر: أنطوان الصياح، تقويم تعلم اللّغة العربيّة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د ط)، 2009م، ص17.

(3)– مصطفى نمر دعمس، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص33.

- الوقف على مدى بلوغ الأهداف المحددة قبل الشروع في تكوين المتعلمين"[1].

فالتقويم التكويني من هذا المنطلق ليس إلا وسيلة في خدمة النّظام التّربوي فموضوعه يظهر في ثلاثة معطيات مهمة، وهي الصبغة الإعلامية، والصبغة الكشفية، والصبغة العلاجية[2].

فعليه فالتقويم التكويني طريقة هامة للتقدير تنطلق بالاسترشاد بمعايير محددة مسبقاً.

- **التقويم التشخيصي.**

يرتبط هذا النوع من التقويم، بالتقويم التكويني لتأكيد الاستمرارية فيه، ويهدف إلى تشخيص صعوبات التعلّم، وتحديد جوانب القوة والضّعف في مستوى التحصيل الدراسيّ، وتحديد الأخطاء الشائعة بين المتعلّمين سواء أكان في معارفهم أم مهاراتهم أم اتجاهاتهم. ومن بين أدواته الاختبارات المقالية والموضوعية والشفوية والرجوع إلى ملفات الطالب وبطاقته المدرسية[3].

- **التقويم الختامي(النهائي)**

ويُعرفّ هذا النوع على أنه التقويم الذي يتم تصميمه لقياس النتاجات التعليمية التي تتم خلال مادة دراسية كاملة، أو جزء مهم من تلك المادة، وبمعنى آخر فإن هذا النوع من التقويم يجرى في ختام التعامل مع المنهج أو البرنامج لتقدير أثره بعد أن اكتمل

---

(1)– الحسن اللحية، الامتحانات المهنية، دار نشر المعرفة ، الرباط، المغرب، (د ط)،2011م، ص174.

(2)– ينظر: أحمد حسين اللقاني، المنهج الأسس، المكونات ، التنظيمات، عالم الكتب، القاهرة، مصر، (د ط)، (د ت)، ص 244.

(3)– ينظر:عبد الرحمن جامل وآخرون، أساسيات التدريس، ص298.

تطبيقه، فهو يعطينا تقريراً شاملاً عن وضعية تعليم المتعلمين وبذلك فهو يزودنا بحكم نهائي على النتاج المكتمل[1].

ويختلف التقويم الختامي عن التقويم البنائي من حيث الغرض، حيث إنه أطول وأعقد، وأشمل، وأعم[2].

أمّا الهدف من وراء هذا التقويم الحكم بشكل إيجابي أو سلبي على المتعلم،والجزم بمدى ثبوت اكتساب المتعلم لكفايات أساسية، وكل إقرار بثبوت ذلك يلزم عنه المرور إلى المرحلة التعليمية اللاحقة،كما يتيح ترتيب المتعلمين بناءً على كفاياتهم، ويرتبط هذا النوع من التقويم التربوي بالأهداف البعيدة للمقرر الدراسي بخلاف التقويم التكويني الذي يظل مرتبطاً بالأهداف السلوكية المحددة [3].

- **التقويم البعدي (التتبعي).**

وهو نوع من التقويم يتم بعد الانتهاء من تدريس البرنامج التعليمي بفترة زمنية محددة قد تكون شهراً أو شهرين أو أ كثر من ذلك بقليل، ومن أهدافه الوقوف على بقاء أثر التعلّم، والتعرف على مدى استفادة المتعلمين من البرنامج واستخدام نواتج التعلّم في مواقف جديدة، وتحديد أوجه القصور في البرنامج، ومدى الحاجة لبرامج تدريبية جديدة، والوقوف على مدى كفاءة المتعلمين وتطوير هذه الكفاءة [4].

ب- التقويم التربوي حسب طبيعة المعلومات:

---

[1]- ينظر: محمد السيد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2010م، ص208.

[2]- ينظر: حيدر عبد الكريم محسن الزهيري، مبادئ علم النفس التربوي، ص339.

[3]- ينظر: لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية رهان على جودة التعليم والتكوين، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م، ص163.

[4]- ينظر: سعيد عبد الله لافى، أساليب التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2012م، ص321، 322.

إنّ ممارسة العملية التقويمية تتطلب وجود كمية من معلومات التي يعتمد عليها من يتخذ القرارات بشأن المتعلمين.

ويمكننا تقسيم هذا النوع إلى ما يلي:

- **التقويم الكميّ:**

وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات الرقمية كالعلامات التي نتحصل عليها من الاختبارات أو التقارير التي نتوصل إليها من الاستبانات، حيث توفر هذه الأدوات معلومات كمية[1].

أي إنّ هذا النوع من التقويم يستند فيه المقوّم إلى معلومات ذات طبيعة عددية يغلب عليها صفة الكم.

- **التقويم النوعيّ:**

ويعتمد هذا "النوع من التقويم التربوي على المعلومات التي يتم جمعها بالملاحظة، ووصف السلوك لفظياً، ويتم تدوين الملاحظات في ملف الطالب من قبل المعلم أو المرشد التربوي"[2].

أي إنّ هذا النوع من التقويم التربوي يعتمد فيه المقوّم على جمع المعلومات الكلامية باستخدام أسلوب الملاحظة، وهذا من أجل وصف عملية تعلم المتعلمين.

ج- أنواع التقويم حسب المرجعية:

ويحتوي هذا النوع من التقويم من الأصناف التالية:

- **التقويم جماعي المرجع:** ويعرف أيضّا **(بالتقويم السيكومتري)**

---

(1) – ينظر: حاتم جاسم عزيز، مريم خالد مهدي، المنهج والتفكير، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2015م، ص67.

(2)– المرجع نفسه، ص68.

وهذا النوع هو السائد في مؤسساتنا التعليمية، حيث يقوم على أساس أنّ أية درجة يحصل عليها المتعلّم في أيّ اختبار لا يكون لها معنى إلا بمقارنتها بغيرها من الدرجات التي يتحصل عليها المتعلّمين الآخرين.

- **التقويم ذاتي المرجع:**

وهو صنف من أصناف التقويم **(الأيديومتري)** وفيه يتم تحديد النظّام المرجعيّ هنا هو الفرد ذاته حيث يتم موازنة أداء الفرد في اختبار أو مقياس ما، بأدائه في اختبارات ومقاييس أخرى[1].

- **التقويم المحكي المرجع:** عُرف أيضاً بالتقويم **(مرجعي المحك)**

حيث يكون النظام المرجعي" لهذا النوع من التقويم ليس جماعة الأفراد أو الفرد ذاته، بل يكون محكاً يحدد مستوى الأداء الذي ينبغي أنْ يصل إليه الفرد أو الجماعة"[2].

بمعنى تحديد موقع المتعلمين بالنسبة لمحك خارجي متفق عليه، ويتبع معايير الجودة للمكان وتحدد هذه المعايير من المسؤولين في المجال[3].

مما سبق يمكننا القول إنّ التقويم محكي المرجع هو الذي يرفع مستوى كل متعلّم مهما كان موقعه من المتعلمين.

د- التقويم التربوي القائم على جمع البيانات الموضوعية والكمية والملاحظات بعملية التقويم.

ومن أنواعه نذكر ما يلي:

- **تقويم ذاتي:**

---

(1)- ينظر: سعاد أحمد شاهين، طرق تدريس تكنولوجيا التعليم، دار الكتاب الحديث ، القاهرة، مصر، ط1 ، 2011م، ص234.

(2)- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(3)- ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

"حيث يلجأ الفرد إلى المقاييس الذاتية وحدها في عملية التقويم، مثلما يحدث في المقابلات الشخصية" [1].

أي إنّ هذا النوع يعتمد على المعايير الذاتية في عملية تقويم المتعلمين وتصحيح سلوكاتهم.

- **تقويم موضوعي:**

وذلك " باستخدام المقاييس التي تقوم على جمع الملاحظات الكمية والعددية الخاصة بموضوع التقويم"[2].

من الملاحظّ في هذين النوعين من التقويم التربوي أنّ الأولّ يعتمد على الدوافع الذاتية من أجل الحكم على ملفات التقويم، أمّا النوع الثاني فيعتمد على الموضوعية في إصدار الأحكام على المقوِّم (متعلمين، المؤسسات التعليمية ...إلخ).

هـ- أنواع أخرى من التقويم التربوي:

- **التقويم الفردي:**

ويقصد به تقويم المدرس لنفسه أو التلميذ لنفسه، وتدعو إليه التربية الحديثة في مراحل التعليم، حيث يعد هذا النوع من التقويم وسيلة لمعرفة نتائج خبرات التعلم من قبل المتعلّم، لذلك فهو يتم في نهاية نشاط التعلم ليخدم هدفاً أو سلسلة أهداف، حيث يخطط للمتعلّم اختبار تقويم ذاتي موجز وتهيأ له فرصة مراجعة إجاباته ثم تعرض على المعلم وقد يناقشه في أي نقاط صعبة أو مختلطة عليه[3].

---

[1]- عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون ، التقويم التربوي الأسس والتطبيقات، دار الزهراء، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط5، 2015م، ص22.

[2]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]- ينظر:عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها – أسسها – تنظيمها تقويمها وتطويرها، الجامعة المفتوحة، طربلس، ليبيا، ط1، 2002م، ص190.

لهذا النوع من التقويم ميزات نستطيع أن نوجزها فيما يلي: [1]

- وسيلة لاكتشاف الفرد لأخطائه ونقاط ضعفه وهذا يؤدي إلى تعديل في سلوكه وإلى سيره في الاتجاه الصحيح.
- يعود الفرد على تفهم دوافع سلوكه ويساعد على تحسين جوانب ضعفه مما يولد الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس.
- **التقويم الأصيل:**

ويطلق عليه عدة مسميات منها: التقويم البديل، التقويم الواقعي وغير ذلك هو التقويم الذي يدمج المتعلّمين في مهام ذات مغزى ولها جدارة وذات معنى، وهذه التقييمات تبدو كأنشطة التعلم ونشعر بها كما نشعر بأنشطة التعلّم، وهو أيضاً إجراء يرافق عملية التعلّم والتعلّيم ويربطهما معاً في جميع مراحلهما بقصد بلوغ كل متعلّم لمحاكاة الأداء المطلوب، وتوفير التغذية الراجعة الفورية لإنجازاته بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية[2].

وعليه فهذا النوع من التقويم يحقق النمو الشامل لشخصية المتعلّم.

- **تقويم المدخلات:**

يتناول تقويم مدخلات النظام التعليمي بما فيها الأهداف والمنهج،والمعلم وما يتصل به والطالب ما يصل به، والأبنية والتجهيزات والسياسة التعليمية والتسهيلات الإدارية وكل ما يمكن أن يؤثر في عمليات النظام ومخرجاته ويرمي هذا التقويم إلى إصدار أحكام حول جودة المدخلات ومدى توافر المعايير المطلوبة فيها[3].

---

[1]– ينظر: مثنى عبد الرسول الشكري، رحيم كامل الصجري، التدريس بين النظرية والتطبيق، الدار المنهجية، عمّان، الأردن ، ط1، 2016م، ص278.

[2]– ينظر: محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2011م، ص373، 374.

[3]– ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمّان، الأردن، (د ط)، 2009م، ص271، 272.

- **تقويم العمليات:**

يتناول هذا النوع من التقويم عمليات تنفيذ النظام التعليمي بما فيها استراتيجيات التدريس والطرائق والأساليب والأنشطة التي يمارسها المنفذين، ويرمي هذا النوع من التقويم إصدار أحكام حول جودة العمليات، ومدى كفايتها وترابطها مع بعضها وتفاعلها مع المدخلات، وتأثيرها في جودة المخرجات فضلاً عن تحديد الصعوبات التي تواجه هذه العمليات من أجل معالجتها وتجنب الآثار السلبية لها[1].

- **تقويم المخرجات:**

يهتم هذا النوع من التقويم بنواتج النظام التعليمي بما فيها تحصيل الطلبة ومستوى تحقق الأهداف التي يسعى النظام التعليمي للوصول إليها، ويرمي هذا التقويم إلى إصدار أحكام حول جودة المخرجات ومدى كفاية النظام التعليمي في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها ومعرفة ما إذا كان هذا النظام به حاجة إلى تعديل[2].

كما يحرص على مراقبة التعديلات المرغوب فيها التي أحدثها النظام في سلوك المتعلم، وتحديد جوانب الضعف والقصور في مخرجات النظام التعليمي وتحليلها للوقوف على مسبباتها، واختيار أفضل السبل للعلاج [3].

- **التقويم بالمعالجة:**

تعد المعالجة أهم آلية إجرائية يمكن اللجوء إليها ضمن بيداغوجيا، لتصحيح الأخطاء الذاتية؛ ويقصد بالمعالجة تلك الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي، حيث يستعين بها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات، بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة، حيث تتم المعالجة الداخلية التربوية

---

(1)– ينظر: مثنى عبد الرسول الشكري، رحيم كامل الصجري، التدريس بين النظرية والتطبيق، ص272.

(2)– ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص272.

(3)– ينظر: رافدة الحريري، الجودة الشاملة في المناهج وطرائق التدريس، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2011م، ص141.

والديداكتيكية، وبعدها تأتي المعالجة ذات الطابعين النفسي والاجتماعي وتستند المعالجة الديداكتيكية إلى أربع مراحل: مرحلة الكشف عن الأخطاء، وصف الخطأ، والبحث عن مصادر الخطأ[1].

بمعنى أنّ المعالجة تهدف إلى اكتشاف الأخطاء وتشخيصها ووصفها، وتقديم معالجة إجرائية ناجعة.

5- أهمية التقويم التربوي:

للتقويم التربوي أهمية كبيرة في العملية التعليمية، فهو أساس لا يمكن الاستغناء عنه في الميدان التربوي.

يمكننا إبراز أهمية التقويم التربوي في النقاط التالية:

أ-ترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءاً أساساً من كل منهاج أو برنامج تربوي، فهو وسيلة من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج أو ذلك البرنامج، كما أنه يساعد في اتخاذ قرار بشأنه، سواء أكان ذلك القرار يقضي بإلغائه أم الاستمرار فيه أم تطويره[2].

ب- طالما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي فإنّ التقويم التربويّ يمثل حلقة هامة أساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير.

ج- عرض نتائج التقويم على الشخص المقوَّم وليكن التلميذ مثلا، يمثل له حافزاً يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو نفسه، ومن تقدمه بالنسبة لزملائهّ، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه وزيادة تحصيله المعدلي.

د-كذلك يعدّ أداة فعالة من أجل تجنب أنواع الأداء الخاطئ أو الرديء، وقد يعزز أنواع أدائه السريعة والجيدة، والكلام نفسه.

---

(1)- ينظر: الحسن اللحية، بيداغوجيا الإدماج، منشورات المعرفة، الرباط، المغرب، ط1، 2010م، ص108.

(2)- ينظر: عمر لعويرة، علم النفس التربوي، مؤسسة رأس الجبل، قسنطينة، الجزائر، (د ط)، 2017م، ص206.

هـ- ينطبق على المعلمين وعلى واضعي المناهج أو مخططيها كما ينطبق على التلميذ[1].

و-كما يساعد التقويم التربوي على تصنيف الطلبة، في صفوف دراسية أو تصنيفهم في فروع أو تخصصات تعليمية أو ترفيعهم من صف دراسي إلى آخر، حيث يجب أن تتم هذه العملية عبر طرائق علمية دقيقة تعتمد على معلومات وصفية وكمية وهذه المعلومات لا تتوفر إلا باستخدام أدوات القياس المناسبة [2].

وعليه فالتقويم التربوي لديه أهمية في العملية التعليمية، حيث يسهم في تحفيز وتشويق المتعلّمين نحو التعلم والتعليم، بالإضافة إلى أنّه أداة ضرورية لغاية تصويب الأخطاء التي من المحتمل أن يقع فيها المتعلمين.

6- مجالات التقويم التربوي:

تتسع مجالات التقويم التربوي لتشمل جميع جوانب العملية التربوية، ونتناول أبرز هذه المجالات كما يلي:

أ- المتعلّم:

المتعلّم من أهم العناصر المراد تقويمها في العملية التعلّيمية، وينبغي أنْ يشمل التقويم هنا جميع جوانب النمو لديه معرفياً ووجدانياً ومهارياً.

وحتى يعطي التقويم صورة صادقة عن هذا النمو فلابد من مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ومستوى النضج لديهم،وكذلك قدراتهم العقلية[3].

ب- تقويم المعلّم:

---

[1]- ينظر: عمر لعويرة، علم النفس التربوي ، ص206، 207.

[2]- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طربلس، لبنان، (د ط)، 2010م، ص432.

[3]- ينظر: سعيد عبد الله لافى، أساليب التدريس، ص314.

أمّا تقويم المعلّم فهو لا يقل أهمية عن تقويم المتعلّم، حيث إنّ تطور المعلّم يُعد الحجر الأساس في تطور العملية التدريسية ككل، وإنّ عملية التطور هذه لا تتم إلاّ بعد إجراء التقويم له [1].

حيث يُعد تقويم المعلّم من مجالات التّقويم التّربوي المُهمّة، وذلك بعد أنْ اتّضح الأثر الذي يمكن أن يُحدثَهُ المعلم النّاجح في تلاميذه، فالمُعلّم يوصف من أهم القوى المُؤَثّرة في عملية التّعليم بصفة خاصة، وفي الموقف التَّعليمي بصفة عامَّة [2].

ولتقويم المعلّم أهداف كثيرة منها: توضيح نواحي تفوقه وضعفه؛ ليكون لديه الوعي الكامل بحاله، وكذلك يتعرّف على مدى كفاءته في شرح المادّة أو المقرّر الذي يدرسه، وقدرته على توصيل المعلومات لتلاميذه ومنها أيضاً الوصول إلى أساس عادل يمكن الرجوع إليه عند النّظر في ترقيته, أو نقله إلى عملٍ آخر يتناسب مع قدرته وصلاحيّته[3].

وعليه فإنّ تقويم المعلم يشير إلى مجموعة الإجراءات التي تقيس التغيرات عنده.

ج- تقويم المنهج:

تتعدد تعريفات مفهوم تقويم المنهج،فمنها من يُعرف تقويم المنهج بأنه عملية دراسية مستمرة للتعرف على جوانب القوة وجوانب الضعف في المنهج، وذلك في ضوء الأهداف التربوية المرجوة بهدف تحسينه وتطويره، وتسهم عملية تقويم المنهج التعليمي في إصلاح المنهج وزيادة فاعليته[4].

وعليه فإنّ المنهج لا يقل أهمية عن تقويم المدرس والطالب؛ فبواسطته يمكن اتخاذ قرارات حول كفاية المنهج ووسائل التعليم.

---

(1)- ينظر: ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد، عمّان، الأردن، ط1، 2018م، ص144.

(2)- ينظر: ديمة محمد وصوص، المعتصم بالله سليمان الجوارنة، الإشراف التربوي، دار الخليج، عمّان، الأردن، ط1، 2015م، ص385.

(3)- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(4)- ينظر: أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية، والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2013م، ص329.

د- السياسات التربوية:

يهتم التقويم بالسياسات ذات العلاقة بسن القبول للمتعلمين في المدرسة الابتدائية وأنظمة إلزامية التعليم، وتوزيع المراحل الدراسية إلى(مرحلة التعليم الابتدائي- مرحلة التعليم المتوسط مرحلة التعليم الثانوي)، والخطط الدراسية، ولوائح الاختبارات، وتقويم الطلاب... إلخ.

كما يُعنى التقويم التربويّ بتحديد تأثير هذه السياسات في الفئة أو الفئات المستهدفة بها وكيفية حدوث ذلك التأثير، ويطلق على هذا النوع من التقويم عادةً أبحاث السياسات التربوية[1].

هـ- المؤسسات:

ويقصد بها الجهات المسؤولة عن التعليم (وزارات التربية) أو المؤسسات داخلة تحت مسؤوليتها مثل إدارات التعليم أو المدارس، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تحديد فاعلية أهداف وعمليات وخدمات تلك المؤسسات ومدى توظيفها للموارد بشكل فعال[2].

و- النواتج:

وهي ما ينتج من العملية التعليمية أو التأثير والتغيّر الذي تحدثه مثل تقويم تحصيل الطلاب الدراسي, ومدى اكتسابهم للمعارف والعلوم التي يتوقع أنْ يكتسبوها في كل سنة أو مرحلة دراسية، كما تشمل النواتج كذلك سلوك الطلاب واتجاهاتهم وأساليب تفكيرهم[3].

ز- أفراد العملية التعليمية:

---

(1)- ينظر: يوسف حديد، إعداد المعلم وتقويم كفاياته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د ط)، 2015م، ص95.

(2)- ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(3)- ينظر: المرجع نفسه، ص96.

وذلك بتقويم أداء الأفراد ذوي العلاقة بالعملية التعليمية مثل مديري التعليم المشرفين التربويين، مديري المدارس ومختلف مؤسسات التربية والتكوين ...إلخ.

ويطلق على هذا النوع من التقويم(تقويم الأداء) حيث يركز على جمع المعلومات عن الأفراد بهدف اتخاذ قرارات مثل: التوظيف أو الترقية، أو التحويل إلى عمل آخر.

ح- البرامج:

ويقصد بالبرنامج منظومة من الأنشطة المخطط لها والموجهة نحو تحقيق تغير محدد في شيء معين، وهذا يعني أنّ البرنامج له عنصران رئيسان هما: خطوة عمل موثقة وإجراءات عمل متسقة مع ما تحتويه خطة العمل، ومن أمثلة البرامج التربوية نجد برامج محو الأمية، وبرامج العناية بالموهوبين والمتفوقين، برامج التربية الخاصة، برامج الأنشطة غير الصفية...إلخ. ويتم تقويم البرامج من حيث تصميمه، وكفاءته وفاعليته [1].

ومن مواضيع التقويم التربوي الكشف عن مواطن القوة والضعف في البرامج التعليمية، وعن مدى ملاءمتها للفروق الفردية بين التلاميذ.

وهذا الجانب تكشف لنا عنه عملية التقويم التربوي، والتي يمكن في ضوء نتائجها تعديل البرامج التعليمية الخاصة بالمنهاج الدراسي، وتعدي لطرائق التدريس بشكل يناسب ما تتطلبه الفروق الفردية بين التلاميذ في الذكاء والتحصيل والقدرات والمهارات[2].

ط- تقويم الأهداف:

يعد تقويم الأهداف جانباً رئيسياً من جوانب التقويم التربوي،وتكمن الغاية الرئيسة لتقويم الأهداف في التعرف إلى ما كان منها غير مجد لنمو التلاميذ، أو غير مرتبط

---

(1)- ينظر: إبراهيم مجدى عزيز، تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2005م، ص86.

(2)- ينظر: رافدة الحريري، التقويم التربوي، ص29.

باحتياجات المجتمع، أو غير متماشي مع تطور المعرفة والاتجاهات العلمية المعاصرة وذلك للعمل على استبعادها أو تعديها[1].

ويتم تقويم الهدف على عدة مستويات منها:[2]

- علاقة الهدف بالتلميذ والمجتمع وطبيعة المادة.
- مدى إجرائية الهدف أو تخصيصه.
- مدى وضوح الهدف.
- كيفية تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النمو.
- مدى شمول الأهداف لأنواع ومستويات السلوك المختلفة.

ي- تقويم عملية التقويم نفسها:

تشمل على أدوات تقويم متعدّدة، ليس هذا فقط بل يتم تقديم بدائل تقويمية متعدّدة للاختيار منها، كما تستعمل أساليب تقويم تناسب أهداف المنهج[3].

7- وظائف التقويم التربوي:

للتقويم التربوي عديد من الوظائف التي تنعكس بالإيجاب على الممارسة التعليمية، ونمر الآن للحديث عن أهم هذه الوظائف التي يثريها في العملية التعليمية بصفة عامة، وعلى عناصر العملية التعليمية بصفة خاصة وهي كما يلي:

أ- دور تنبؤي وتوجيهي:

وفيه يتم توجيه التلميذ إلى تعلم جديد انطلاقاً من رصد مكتسباته السابقة ومدى استعداده لمتابعتها مستقبلاً.

---

(1)- ينظر: سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمّان، الأردن، ط1، 2004م، ص122.

(2)- ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(3)- ينظر: جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط8، 2014م، ص313.

ب- **تقويم التلميذ بمقارنته في لحظة ما؛** إمّا بالفصل الذي يدرس فيه، أو بمجموع الفصول الدراسية لفصله داخل المؤسسة التي يدرس فيها،أو بفئات أكثر شساعة كمجموع تلاميذ المدينة أو الجهة أو المنطقة،(وهذا ما يسمى بالتقويم المعياري) [1].

ج- **يشخص للمدرسة وللمسؤولين عن مدى تحقيقهم للأهداف** التي وضعت لهم، وبذلك يفتح أمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي تغيب عن عيونهم.

د- **اكتشاف الحالات المرضية عند الطلبة في النواحي النفسية،** ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي، والتوجيه، وكذلك اكتشاف حالات التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، ومعالجتها في حينها[2].

هـ- **الحكم على قيمة الأهداف التعليمية،** والتأكيد من مراعاتها للخصائص وطبيعة التلاميذ وحاجات المجتمع، وطبيعة المادة الدراسية.

و- **المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية:**

وهذا عن طريق تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التربوية المقررة، واتخاذ القرارات اللازمة لتمكنهم من تحصيل تلك الأهداف في المستوى المطلوب[3].

ز- **التشخيص:**

يساعد المعلّم في تشخيص نواحي القوة والضعف في نشاطات التعليم والتعلم كما يساعده في علاج نواحي القصور في العملية التعليمية.

---

[1]- ينظر: عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب ، (د ط)، 2007م، ص119، 120.

[2]- ينظر: أكرم صالح خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد، عمّان، الأردن، ط1، 2012م، ص35.

[3]- ينظر: رزق فايز بطاينة، المناهج التربوية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن ، ط1، 2006م، ص53.

كما يعد التقويم وسيلة المعلم للتعرف على مستويات التلاميذ ونواحي القوة والضعف في تعلمهم، وتفاعلهم مع المناهج الدراسية [1].

ح- التصنيف:

بعد التأكد أنّ المتعلّم قد حقق نتيجة في فترة معينة،وحقق جميع الأهداف المنشودة، حيث يتمُّ ترقيته للمستوى الأعلى من الأهداف أو المستوى التعليمي أمّا إذا وُجد في مستوى أقل من المطلوب فمن الممكن مُعاودة التعليم في المستوى نفسه بغية تحقيق تلك الأهداف والحكم عليه من خلال استخدام أدوات التقويم[2].

ط- التغذية الراجعة :

حيث يتم تزويد المتعلّم بنتائج عمله باستمرار(التغذية الراجعة) مما يساعده في تقييم ذاته[3].

وكذا تزويد المتعلمين بمعلومات محددة عن مدى التقدم الذي أحرزه تجاه بلوغ الأهداف المنشودة.

مما يساعد في التعرف إلى جوانب الصواب والخطإ في استجاباتهم فيعملون على تثبيت الاستجابات الصحيحة وحذف الأخطاء[4].

ي- العلاج:

---

(1)- ينظر:عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، عمّان، الأردن، ط1، 2008م، ص203.

(2)- ينظر: محمد غالم، إصلاح عملية التقويم في مناهج التعليم المتوسط من خلال المستندات التربوي، مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي تامنغست، الجزائر، مجلد11، العدد 04، 2019م، ص584.

(3)- ينظر: خليفة عبد السلام الشيباني، الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي ودورها في تطوير العملية التعليمية، مجلة فكر وإبداع، مصر، العدد86 ، 2016م، ص493.

(4)- ينظر: عيشة علة، نوري الود، درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي ، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، جامعة الجلفة، الجزائر، مجلد 10، العدد01، 2017م، ص228.

فنستطيع أنّ نتعرف على المتعلمين الموهوبين والذين تمكنوا من تحقيق جميع الأهداف المطلوبة للمرحلة، كما يمكننا التعرف على المتعلمين المتأخرين دراسياً والذين لم يتمكنوا من تحقيق جميع أو معظم الأهداف، نبدأ في التساؤل لماذا؟ حتى يتسنى لنا معرفة السبب ثم علاج المشكلة.

فإذا كانت المشكلة من البرنامج، فإنه يتوجب علينا تعديل ذلك البرنامج وإذا كانت المشكلة من المعلم فإنه يتوجب علينا تعديل مساره وتوضيح أخطائه، وإذا ما كانت المشكلة من الأسرة مثلاً، فيتوجب علينا طرح المشكلة برمتها لولي الأمر ليقوم بعد ذلك بالمساعدة والتعاون في سبيل التوصل للحل المناسب[1].

ك- وظيفة الضبط والتتبع:

وهي الوظيفة التي يؤديها التقويم خلال عملية التدريس من أجل ضبطها وتصحيحها، سواء تعلق هذا التصحيح بالوسائل التعليمية، أو بالنتائج الجزئية والمرحلية للتعلّم[2].

ومن مرامي هذه الوظيفة:[3]

- تحديد درجة مواكبة التلاميذ لعملية التدريس ومدى تحكمهم في المعارف.
- الكشف عن صعوبات التعلّيم والعمل على تذليلها.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ للقيام بالتقويم الذاتي لمجهودهم وبالتالي تصحيحه وإعادة توجيهه.

---

(1)- ينظر: أنور عقل، دورة تدريبية للمعلمات في أساليب التقويم الحديثة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2007م، ص38.

(2)- ينظر: زوليخة طوطاوي مبدوعة، تقويم أنظمة التعليم: حالة نظام التعليم الإلزامي في الجزائر، منشورات مخبر التربية- التكوين- العمل- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر، (د ط)، 2009م، ص15.

(3)- ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

– تحديد مدى فعالية الوسائل التعليمية المستعملة، واتخاذ قرارات لتصحيحها أو تعديلها.

8- أهداف التقويم التربوي:

للتقويم هدفين أحدهما دافعي وهذا الهدف يمكن تحديده بالنسبة للتقويم البنائي كما يلي:[1]

أ- تنمية أداء الأفراد.

ب- تنمية مستوى كفاءة الأفراد.

ج- مساعدة الأفراد على تحديد أهداف المستقبل.

- كما يمكن تحديد هذا الهدف أيضاً بالنسبة للتقويم التجميعي فيما يلي:

– مكافأة أداء الأفراد الجيد.

– التعرف على مدى تحقيق الهدف التربوي.

– **الهدف الثاني** : هو تصحيحي ويمكن تحديد هذا الهدف بالنسبة للتقويم البنائي والتشخيصي.

فيما يلي:[2]

أ – تحديد المشكلات الإجرائية في أي برنامج تربوي جديد.

ب- إزالة الأخطاء من البرنامج التربوي موضع التقويم.

ج- التعرف على حاجات المؤسسات التربوية وتحديد أولويات هذه الحاجات.

ويمكن تحديد أهم أهداف التقويم التربوي بعامة فيما يلي:[3]

– استثارة دافعية المتعلمين للتعلم.

---

[1]– ينظر: أحمد صالح، محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 2007م، ص20.

[2]– ينظر: أحمد صالح، محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، ص20.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص21.

- تشخيص صعوبات التعليم.
- توجيه العملية التعليمية.

كما يؤدي التقويم التربوي دوراً كبيراً في تزويد أولياء التلاميذ ببيانات كمية عن مدى تقدم أبنائهم وعن الصعوبات التي يواجهونها [1].

9- خطوات إجراء التقويم التربوي:

إنّ عملية التقويم التربوي تمر عبر مراحل يكمل بعضها الآخر، فالتقويم يسعى إلى مدى ما وصلنا إليه من تحصيل مدرسي، فهدفه التعرف والبحث في المشكلات وكذا تشخيص الأوضاع ومحاولة تحسينها.

ومما سبق يمكن القول بأن العلمية التقويمية تمرّ بالمراحل الآتية:

أ- تحديد الأهداف:

هي الخطوة الأولى في سبيل إصدار أحكام علمية مناسبة على العمل التربوي الذي نريد تقويمه.

ويبقى أنّ يتسم تحديد الأهداف بالدقة والتوازن والشمول، وأنّ تكون الأهداف واضحة ومترجمة سلوكياً [2].

ج- تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها:

إنّ الميدان التعليمي يتضمن عدداً كبيراً من المجالات التي يمكن تقويمها والعمل الدائم على تحسينها، إذْ ينبغي أن نحدد المجال أو المجالات المراد تقويمها والدواعي و تصنيف المشكلات ومحاولة حلها نهائياً [3].

د- تنفيذ التقويم:

---

[1]- ينظر: عاطف محمد سعيد ، محمد جاسم عبد الله، الدراسات الاجتماعية طرق التدريس والاستراتيجيات، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2008م، ص294.

[2]- ينظر: صبري الدمرداش، أساسيّات تدريس العلوم، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1997م، ص367.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

يقصد به التطبيق الفعلي والحقيقي لوسيلة التقويم وتقديمها للإجابة عليها من قبل المفحوص كالاختبارات مثلا، أو الاتصال بالأفراد وجهات المختصة ومحاولة رصد آرائهم ومتابعتها للحصول على البيانات المطلوبة عن المجالات التي يرغب تقويمها. [1].

هـ- تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج:

إذا ما تجمعت لدينا البيانات المطلوبة عن الأمور التي نرغب في تقويمها، فإنّ الخطوة التالية تتطلب رصد البيانات رصداً علمياً يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها[2].

و- التعديل المسبق لنتائج التقويم:

إنّ عملية التقويم لا تنتهي بمجرد إصدار الأحكام على النتائج التي توصل إليها التقويم، وإنما يستمر التقويم إلى تقديم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشودة من التقويم وهو علاج المشكلات إنْ وجدت وإثراء مواطن القوة [3].

ز- تجريب الحلول والمقترحات:

إنّ الحلول والمقترحات المقدمة لا تعدو أنْ تكون افتراضات نقيم على أساسها خطة التحسين، لذلك ينبغي أنْ تخضع هذه المقترحات للتجربة للتأكيد من سلامتها من جهة ولدراسة مشكلات التطبيق واتخاذ اللازم لعلاجها من جهة أخرى.

---

[1]- ينظر: صبري الدمرداش، أساسيّات تدريس العلوم، ص367.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص367، 368.

[3]- ينظر: أحمد بن سعد ، أحمد رماضنية ، التقييم والتقويم في العملية التربوية، مجلة البحوث التربوية والتعليمة، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، مجلد 4، العدد 7، 2016م، ص17.

وهكذا نرى أنّ التقويم يمثل مشروعاً متكاملاً ومترابطاً يبدأ بتحديد الأهداف والأدوات، وينتهي بأحكام تُعين على مراجعة الخطط والوسائل والأساليب واقتراح الحلول ، والتأكد من سلامتها وفاعليتها [1].

مما سبق يمكن القول: إنّ التقويم وسيلة تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية والارتفاع بمستواها وحل مشكلاتها وضبطها، والتحكم فيها وفق الأهداف التي يرجى منها تحقيقها.

10- خصائص التقويم التربوي:

لكي يكون التقويم جيداً ومحققاً لأهدافه التي وضع من أجلها، لابدّ أنْ تتوفر فيه مجموعة من الشروط ونذكرها كما يلي:[2]

أ- أنْ يكون التقويم هادفاً:

فالتقويم الهادف هو الذي يبدأ بأغراض واضحة محددة، فدون تحديد هذه الأهداف واتخاذها منطلقاً لكل عمل تربوي، يكون التقويم التربوي عشوائياً لا يساعد في إصدار أحكام سليمة، أو اعتماد حلول مناسبة حول العملية التربوية.

ب- أنْ يكون التقويم شاملا:

التقويم الشامل هو الذي يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها ويتضمن المجالات الآتية:

- جمع الأهداف التربوية المعرفية والوجدانية، والحركية الأدائية.

- جمع مكوّنات المنهج، سواء منها المقررات أو الطرق أو الوسائل، أو النشاطات أو العلاقات أو غيرها.

ج- أن يكون التقويم مستمراً:

---

[1]- ينظر: صبري الدمرداش، أساسيّات تدريس العلوم، ص368 .

[2]- ينظر: ليلى سهل، مجالات وأساليب التقويم التربوي، مجلة تنوير، جامعة الجلفة، الجزائر، العدد 6، 2018م، ص84.

التقويم المستمر يلازم العملية التعليمية من البداية حتى النهاية، إنه أصلاً ليكون عوناً على تهيئة الظروف المناسبة للتعلم في ضوء واقع المتعلّمين.

د- أنْ يكون التقويم علمياً:

يمتاز بسمات معيّنة تكون سنداً من أجل إصدار الأحكام السليمة واتخاذ القرارات المناسبة ومن أهم السمات ما يأتي:

- **الصدق:**

ويقصد به أنْ تكون أداة التقويم قادرة على قياس ما وضعت لقياسه.

- **الثبات:**

ويقصد به أنْ تعطي الوسيلة نتائج ثابتة نسبياً عند تكرار استخدامها.

- **أنْ يكون التقويم موضوعياً:**

ويقصد بالموضوعية عدم تأثّر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية كالمزاجية والحالة النفسية للقائم بعملية التقويم، ومن مظاهر الموضوعية ألا تختلف نتائج التقويم من مقوّم إلى آخر.

وتشير موضوعية أيّ عملية تقويم إلى مدى استقلال نتائجها عن الأحكام الذاتية للقائم بالتقويم ولكن من غير الممكن، وربما غير المرغوب، استبعاد الأحكام الشخصية للمعلم في تحديد قدرة الطالب وتقدمه الدراسي، ففي كثير من المواقف تكون الأحكام المسترشدة بخبرة المُعلم وما يجمعه من معلومات عن المتعلّم[1].

-أنْ يعتمد التقويم على الوسائل وأساليب متعددة:

تتضمن العملية التعليمية جميع جوانب الخبرة ومستوياتها، وتتضمن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة، وهي بكل ذلك تتطلب استخدام وسائل وأدوات متنوعة.

---

[1]- ينظر: صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2007م، ص43.

-أنْ يكون التقويم مشتركاً بين المقوّم وبمن يقوّم:

يجب أن يعرف المتعلمون الهدف من التقويم، وأن يتدربوا على عينة الاختبارات، ثم لابد من مناقشة المعلّم لطلابه بنتائج التقويم فور تصحيح الاختبارات، وهذا يحقق ما يسمى بديمقراطية التقويم.

مما سبق يمكننا القول: إنّ التقويم التربوي يمتلك خصائص كثيرة فكلها تعبر عن الممارسة التقويمية من قبل المسؤولين عن عملية التقويم التربوي.

وبالتالي فالشخصّ المقوّم سواء(أكان معلّم أو مفتش، أو مدير المؤسسة التعليمية)، فعليهم أنّ يمتلكوا هذه الخصائص سالفة الذكر وهذا من أجل تحسين وتطوير مجال التربية والتعلّيم.

- **أنْ يكون التقويم اقتصادياً من حيث الجهد والوقت والتكاليف**[1].

11- أسس التقويم التربوي:

تستند عملية التقويم التربوي الناجح إلى مجموعة من الأسس والمبادئ الثابتة والتي يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

أ- أن يرتبط التقويم التربوي بأهداف العملية التعليمية.

ب- يجب أن يرتبط التقويم بأهداف ومستوياتها التي ننشدها.

ج- لابدّ من تنويع أدوات التقويم، فعندما تتنوع أدوات التقويم تزيد معلوماتنا عن المجال الذي نقومه.

د- أن تتمتّع أدوات التقويم بالصدق والثبات والموضوعية.

هـ- القدرة على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة ، والكشف عن الفروق الفردية.

و- التقويم عملية مستمرة، ملازمة لجميع مراحل التخطيط والتنفيذ.

---

[1]- ينظر: ليلى سهل، مجالات وأساليب التقويم التربوي، ص85.

ز-التقويم عملية إنسانية وإستراتيجية فعالة للتعرف على الذات وتحقيقها[1].

ح- التقويم عملية تشخيصية وقائية وعلاجية.

ط- تجريب أدوات القياس قبل اعتمادها، كما يجب إشراك كل من المعلم والطالب في بنائها.

ي- التقويم عملية منهجية منظمة ومخططة تتم في ضوء خطوات إجرائية محددة [2].

ك- فالتقويم نشاط يرافق عمليتي التعليم والتعلّم في جميع مراحلها حيث يرتبط بشؤون الحياة الفعلية وبواقع ما يمارسه المتعلّم في حياته اليومية، وتسير عملية التقويم وفق قوائم التشخيص وملفّ الإنجاز، وما وصل إليه المتعلّم من إنجاز مع تحديد نقاط القوة والضعف في كل إنجاز.

ل- التأكيد على مبدأ المساندة المستمرّة الدائمة، والاهتمام بالمتفوّقين والمتميّزين وإعطاء أهمية، ورعاية لذوي الاحتياجات الخاصة [3].

ومما سبق يمكن القول: إنّ التقويم عملية منظمة ودقيقة وعلى المعلّم أنْ يعي أسسه وهذا من أجل إجراء عملية التقويم بشكل صحيح وبالتالي الحصول على معلومات دقيقة وموضوعية.

12- أساليب التقويم التربوي:

تتعددّ أساليب التقويم التربوي فمنها ما يعتمد على الأسلوب الكتابي كالاختبارات التحريرية، والاستبيان واستطلاعات الرأي وغيرها، ومنها من يميل إلى

---

[1]- زينة مهلل، سامية مهداوي ، طبيعة التقويم التربوي وأهميته في العملية التعليمية، مجلة آفاق للعلوم، جامعة الجلفة، الجزائر، مجلد1، العدد2، 2016م، ص276.

[2]- ينظر: صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط5، 2006م، ص407.

[3]- ينظر: ليلى سهل، مجالات وأساليب التقويم التربوي، ص86.

الأسلوب غير اللفظي كالمقابلات والملاحظات، والاختبارات الشفوية وما شابه ذلك، وفيما يلي عرضاً مفصلاً لكل أسلوب من أساليب التقويم التربوي:

أ- الملاحظة:

تستخدم في البحوث الميدانية لجمع البيانات التي لا يمكن الحصول عليها عن طريق الدراسة النظرية.

ب- المناقشة:

حيث تتم المناقشة من خلال الأنشطة التعليمية المخططة، والنقاش والحوار الذي يدور بين المعلم والمتعلّمين، والنقاش الذي يدور بين المتعلّمين مع بعضهم بعض، حيث تكشف المناقشة عن قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم ومشكلاتهم[1].

ج- تقرير الذاتية:

يعد هذا الأخير من أساليب التقويم وهو يعتمد على التلميذ في التعبير عن إحساساته ومشكلاته واتجاهاته وانفعالاته، حيث يمكن أنْ يكتب التلميذ عن نفسه تقريراً أو مذكرات يومية أو أسبوعية أو شهرية.

ويساعد تقرير الذاتية كثيراً في تحليل وتقويم الصفات الشخصية والاجتماعية للتلميذ، فهو يلقي الضوء على نقاط عديدة مثل :

التكيف الانفعالي والرضا عن الذات، والانطواء والطاعة ، وتستلزم التقارير العمل الجماعي من قبل المعلمين والأخصائيين النفسانيين، والمرشدين المتعلمين[2].

---

[1]- ينظر: فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربيّة، دار الجنادرية، عمّان، الأردن، ط1، 2010م، ص276، 277.

[2]- ينظر: حسن عايل أحمد يحيى ، سعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، الدار الصولتية، الرياض، السعودية، ط3، (د ت)، ص237، 238.

د- المقابلة الشخصية:

وتعد إحدى طرق تقييم الذات، وعلى المعلم أنْ ينظم هذه المقابلة خارج الصف وذلك من أجل خلق جوٍ من الثقة التي تجعل التلميذ يُعبّر عن انفعالاته وحاجاته الاجتماعية بكل صدق، كما على المعلّم تدوين نتائج المقابلة بكل دقة حتى يرجع إليها لتحليلها من أجل الاستفادة منها[1].

هـ- سلالم التقدير:

وهي عبارة عن مجموعة فقرات تصف سلوك معين، وكل فقرة تتكون من ثلاث مستويات فأكثر [2].

و- مقاييس الرتبّ:

وهي عادةً ترتيب الأفراد وفق تقديرات معينة متدرجة مثل ممتاز، جيدّ جداً، جيد، متوسط، ضعيف، وهكذا [3].

ز- السجلات المجمعة:

وهو عبارة عن سجل يتضمن ملخصاً للمعلومات الخاصة بالطالب في كافة الجوانب الأسرية الدراسية ، النفسية ، ويعد هذا السجل بمثابة بطاقة أو ملف ولهذا السجل أهمية تربوية كبرى ينفرد بها عن بقية وسائل التقويم، حيث يعد الوسيلة الوحيدة التي تستمر باستمرار حياة المتعلّم الدراسية، أي من روضة الأطفال إلى الجامعة [4].

---

[1]- ينظر: جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، دار الثقافة، عمّان الأردن، ط5، 2013م، ص325.

[2]- ينظر: ثائر غباري، خالد أبو شعيرة، علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية، مكتبة المجمع العربي، عمّان، الأردن، ط1، 2008م، ص405.

[3]- ينظر: عبد العزيز عطا الله المعايطة ، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار الحامد، عمّان الأردن، ط1، 2007م، ص238.

[4]- ينظر: محمد حسن حمادات ، المناهج التربوي، دار الحامد، عمّان، الأردن، ط1، 2009م، ص222.

ومن فوائده نذكر :[1]

- يساعد في توجيه المتعلّم دراسياً ومهنياً.
- يساعد على تشخيص نقاط القوة والضعف عند المتعلّم.
- يساعد على تقويم نمو المتعلم في كافة الجوانب.

ح- الاستبانة:

هي عبارة عن" مجموعة أسئلة تدور حول موضوع معيّن تقدّم لعيّنة من الأفراد للإجابة عنها وتعدّ هذه الأسئلة في شكل متسلسل وواضح وبسيط لا يحتاج إلى شرح إضافي" [2].

وتعدّ أداة من أدوات البحث الميداني والتي يتم الاعتماد عليها في الدراسات الميدانية في مجال التربوي وتعليمية اللغة العربية.

ط- الاستفتاءات واستطلاعات الرأي:

يقصد بالاستفتاء أنه وسيلة لاستقصاء الحقيقة في موضوع معين، وهو وسيلة فنية لجمع بيانات عن عدد من الأفراد في موضوع معين، أو في نشاط معين. والاستفتاء عبارة عن تقرير ذاتي يقدمه كل مفحوص عندما يجيب على بنود أو أسئلة الاستفتاء.

كما يمكن تعريف الاستفتاء أو استطلاع الرأي، بأنّه قائمة من الأسئلة التي يوجهها الفاحص للمفحوصين من أجل الحصول على معلومات خاصة بهم أو على بيانات تخصهم.

---

[1]- محمد حسن حمادات ، المناهج التربوي ، ص222.

[2]- أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر،(د ط)، 2006م، ص121.

وتوجد عدة مرادفات لمصطلح الاستفتاء مثل: الاستقصاء بالإضافة إلى استطلاع الرأي[1].

حيث يعد الاستفتاء أو استطلاع الرأي من أكثر أساليب التقويم التربوي استخداماً في البحوث التعليمية، فأكثر هذه الدراسات تستخدم استطلاع الرأي بصفة أساسية في جمع البيانات الخاصة بها، وذلك بالرغم من أهمية استخدام أساليب التقويم الأخرى، مثل الملاحظة، والمقابلة وغيرها من الأساليب التقويمية.

ي- الأسئلة القصيرة:

تعدّ أداة تقويمية يتم استخدامها بشكل مستمر أثناء سير الحصة الدراسية للتأكيد من اكتساب المتعلّم للأهداف التعليمية، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة وتكون في حدود السؤال أو السؤالين، ويمكن أن يجيب عنها المتعلّم كتابياً أو شفوياً[2].

ك- الاختبارات:

حيث تستخدم لتقويم التحصيل الدراسي للتلاميذ لقياس القدرات العقلية لهم أو لغيرهم مثل الذكاء العام[3].

ل- المناظرة.

وهي عبارة عن لقاء بين فريقين من المتعلّمين للمحاورة والنقاش حول قضية ما، حيث يتبنى كل فريق وجهة نظر مختلفة، إضافة إلى حضور مُحكم (المعلّم) ؛ لإظهار

---

(1)- ينظر: محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، السويس، مصر، (د ط)، 2007م، ص78.

(2)- ينظر: عبد الله بن حميد بن سالم الخروصي، التكامل في التعليم المدرسي ، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2014م، ص182.

(3)- ينظر: أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2007م، ص289.

مدى قدرة المتعلّمين على الإقناع والتواصل، والاستماع الفعال وتقديم الحجج والمبررات المؤيدة لوجهة نظرهم[1].

13- صعوبات التقويم التربوي:

تعني الممارسة التقويمية من العديد من الصعوبات والتي تشكل عوائق أمام تطوير وتحسين العمليّة التعليمية بصفة عامة، والتقويمية بصفة خاصة وهذه أهم الصعوبات التي يعاني منها التقويم التربوي:

أ- ظهور فجوات بين الأهداف المكتوبة التي تعمل المؤسسات على تحقيقها والتطبيق.

ب- تأثير الظروف المحيطة بالتلميذ على سلوكه التعليمي.

ج- نقص التأهيل عند بعض المعلمين مما يؤثر سلباً على عملية التقويم التربوي بحيث تصبح غير موضوعية.

د- صعوبات تتعلق بإعداد الاختبارات وبنائها[2].

هـ- الخلط بين الوسائل والأهداف وعدم وضوحها حيث يؤثر هذا سلباً على عملية التقويم[3].

ومما سبق يمكننا القول: إنّ عملية التقويم تواجهها عدة صعوبات تحد من إمكانية الاستفادة منها على الوجه المطلوب، حيث تؤثر هذه الصعوبات بالسلب على سير عملية التقويم التربوي ونتائجها.

---

(1)- ينظر: صلاح عبد اللطيف أبو أسعد ، أساليب تدريس الرياضيات ، دار الشروق، عمّان، الأردن، ط1، 2010م، ص207.

(2)- عبد المجيد عيساني ، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، (د ط)، 2012م، ص142.

(3)- العالية غالي، أساليب التقويم لدى متعلمي اللغة العربية، مجلة التعليمية ، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، مجلد 6، العدد01، 2019م، ص208.

ثانياً: الاختبارات التحصيلية.

يُقاس التحصيل الدراسي باستخدام الاختبارات اليومية أو الشهرية، واختبارات منتصف الفصل أو اختبارات نهاية الفصل؛ فالاختبارات عملية بيداغوجية بالغة الأهمية شديدة التعقيد، بالنظر إلى ما تتطلب الإجراءات الموضوعية لبناء أداة القياس، والمتمثلة على الخصوص في منهجية التصميم، دقة الانسجام، وصدق المحك، إضافة إلى ذلك تحتل الاختبارات أهمية كبرى في مجال التقويم التربوي عبر مراحل التعليم، حيث تُبنى بموجبها قرارات مهمةٌ، وأحكامٌ مصيريةٌ تصدر في حق المتعلّم أو في حق العملية التعليمية برمتها، كما يستفيد منها المعلم في الحكم على طريقة التدريس حسب نتائج متعلّميه.

تُعد الاختبارات الأكثر شيوعاً بين أدوات التقويم، ويهدف المعلّم من خلالها التعرف إلى المهارات والمعلومات التي تحققتّ عند المتعلّمين، والمهارات والمعلومات التي لم تتحقق عند المتعلم، وهذا لأجل معالجتها عن طريق تدريسها للطلاب الذين لم يتقنوا هذه المهارات، كما تهدف الاختبارات إلى تسجيل درجات الطلاب، ورصدها في كشوف العلامات وذلك لاتخاذ القرارات بشأن نجاح المتعلّمين وانتقالهم إلى صف أعلى، أو فشلهم وبقائهم في صفوفهم.

يتنوع مفهوم الاختبار بين المعنى اللّغوي والاصطلاحي وهذا تفصيل للمفهومين واللذين يتقاربان إلى حد بعيد.

1- ماهية الاختبارات:

أ- لغة:

يرجع أصل الكلمة إلى الجذر اللغوي **(خ، ب، ر)**، ونجد عند **(ابن منظور)** أنّ الاختبار والخبرة هي العلم بالشيء حيث يقول: " من الخِبرَةُ : الاختبارُ؛ وخَبَرتُ الرجل أَخبُره خُبراً و خُبرَةً "[1] ؛ أيّ بمعنى نبأه وسأله عن الخبر وطلب أنْ يخبره.

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (خ ب ر)، مجلد 4، ص227.

ب- اصطلاحا:

يُعرف (**أحمد محمد عبد الرحمن**) على أنّ" الاختبار": "طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصية بسلوك شخصية أخرى"[1].

كما أنّه يعدّ طريقة لقياس " الكم من الشيء على أساس أنّ أيّ شيء موجود يكون موجوداً بكمية معينة"[2].

والمقصود بالشيء هنا الجوانب المعرفية كالأفكار والمعلومات التي يتعلمها الفرد بغير قصد.

كما تُعرفه (**سناء محمد سليمان**): "بأنّه" الاختبار" مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو صور أو رسوم) أعدّت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوكاً ما"[3].

أيْ إنّ الاختبارات تكون على شكل مثيرات مختلفة الأنواع؛ الهدف منها قياس تصرفات المتعلمين.

والاختبار أيضاً مقياس القدرة الحالية للفرد على أداء عمل ما، ومدى استفادته من التعليم والخبرة[4].

ويعرفه (**بدر الدين بن تريدي**) في **قاموس التربية الحديث**؛ أنّه" الاختبار" عبارة عن امتحان كتابي أو شفوي يتعلّق بالبرنامج الدراسيّ، يهدف إلى قياس المعارف والكفاءات المُكتسبَة وفق معايير مُحدَّدة مُسبَّقاً [5].

وكما يمكن تعريف الاختبارات بأنّها:" مجموعة من أساليب التقدير- فقرات نصية- التي تمدنا بتقديرات أو دراجات، ولا يكون الامتحان جيداً إلاّ عند تطبيق طرق

---

(1)- أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات، دار أسامة، عمّان، الأردن، ط1، 2011م، ص13.

(2)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3)- سناء محمّد سليمان، أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2010م، ص21.

(4)- ينظر: إبراهيم لعليبي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، سعيدة، الجزائر، 2009م، ص137.

(5)- ينظر: بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010م، ص30.

توصيف الاختبارات الموجودة في الكتب المصاحب له، حيث يوضح الكتيّب بدقة الطريقة المستخدمة في تقنيّن الاختبار" [1].

وبهذا فإنّ هذا التعريف يستبعد أيّ أسلوب قياسي غير مقنن ولا يعطي أحكام ذاتية.

وإضافة إلى ما تم ذكره في السابق فالاختبار هو إحدى الوسائل التي تُستخدم لقياس خصائص أو صفات مرغوب فيها، حيث يطرح المقوِّم أسئلة أو مسائل في موقف معين، ويتلقى الإجابات أو الاستجابات بحيث تشكل الأساس لعملية القياس التي ينطلق منها إلى المعرفة أو مدى تحقيق الأهداف المنشودة [2].

وبالتالي فالاختبار هو عبارة عن إصدار الحكم على إنجاز المتعلّم وتحصيله وفق الاختبار الذي وُضع لتقييمه.

إنّ الاختبار هو مجموعة من الأسئلة تعطى للطلبة قصد الإجابة عنها،لأنه وسيلة قياس وليس بأداة تقويم، وعلى الرغم من أنّ نتائجه تستخدم لغايات التقويم، وهو وسيلة مهمة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف في العلمية التربوية[3].

إذنّ وبناءً على ما سبق ذكره يُعد الاختبار وسيلة أو أداة لقياس أداء المتعلّم عن طريق إجابته على مجموعة من الأسئلة، فهو يمثل عينّة من سلوك المتعلّم، وبالتالي يقدم لنا معلومات عنه وعن نسبة تحصيله المعرفيّ.

2- أنواع الاختبارات:

وتتنّوع الاختبارات بين الشفهية والكتابية*، معيارية المرجع، محكية المرجع العملية، وتنقسم الكتابية إلى مقالية وموضوعية، كما يوضح المخطط التالي:

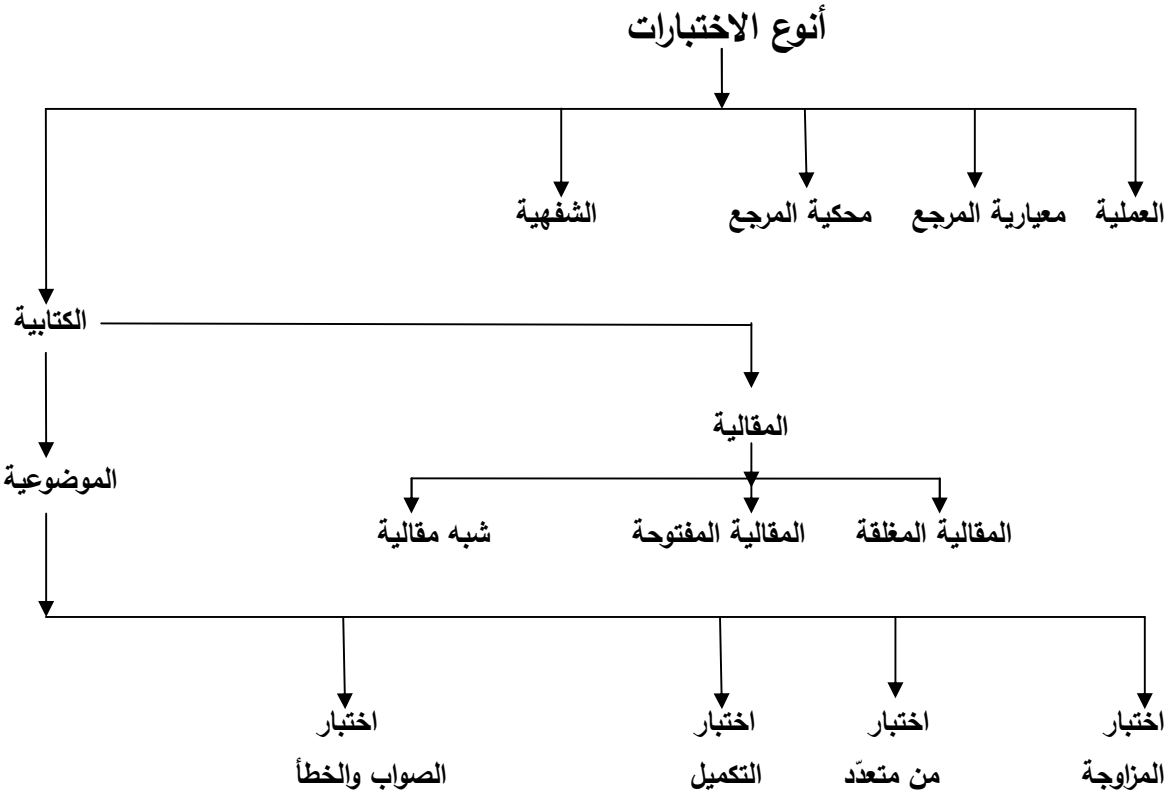
---

(1)- سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن، ط3، 2014م، ص28.

(2)- ينظر: عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط4، 2008م، ص255.

(3)- ينظر: فخري رشيد خضر، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2006م، ص372.

* **الاختبارات الكتابية:** وهي التي تتضمّن أسئلة تتطلب استجابة كتابية للتّلاميذ وهذا النّوع هو الأكثر استخداماً اليوم، وتتكون من نمطين هما : مقالي وموضوعي. (ينظر: ماجد زكي الجلاد، مهارات تدريس القرآن الكريم، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2007م، ص343).



مخطّط رقم (1) أنواع الاختبارات[1].

أ- الاختبارات الشفوية:

توصف الاختبارات الشفوية بأنّها إحدى الوسائل التي يستعملها كثير من المدرسين خلال دروسهم اليومية، وهي وسيلة تساعد على دعم التلاميذ بمفاهيم جديدة تكون لها قيمة تعليمية فقط[2].

وأهم ما تتميز به الأسئلة الشفوية بأنّها تمكن المعلّم من مناقشة المتعلّم الذي يجيب عن السؤال وبهذا يتعرف المعلم على قدرات المتعلّم، وكذا مدى فهمه للمعلومات، كما تتيح الفرصة للمتعلّم لمعرفة صحة إجابته وتصحيح الخطأ على نحو فوري؛ مما يحقق التغذية الراجعة الفورية، ولكن ينبغي على المعلّم عند استخدامه للأسئلة الشفوية أنْ

---

(1)- ينظر: هنية عريف، أساليب تقويم تعلّم اللغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسّط في الجزائر دراسة تحليلية تقويمية في ضوء التّدريس بالكفايات، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة ورقلة، الجزائر، 2015-2016م، ص164.

(2)- ينظر: رشدي لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1983م، ص160.

يحتاط من إمكانية تأثر إجابات بعض المتعلّمين بخصائصهم الشخصية مثل: الخجل والتردد، وكذلك احتياج الأسئلة الشفوية إلى وقت طويل لاختبار جميع المتعلّمين بالصف، هذا إلى جانب إجابات المتعلمين التي قد تعتمد على تقدير المعلم مما يجعلها ذاتية التقدير [1].

ومما سبق يمكننا القول: إنّ الاختبارات الشفوية هي تلك الأسئلة الشفوية التي يطرحها المعلم على المتعلمين شفاهةً وعليهم أنْ يجيبوا عن الأسئلة شفاهية أيضاً، كما تستخدم هذه الاختبارات بكثرة في المراحل المبكرة من التعليم خاصة في تقويم مهارات اللغة مثل: الاستماع والتحدث والقراءة الجهرية.

ب- الاختبارات المقاليّة:

الاختبار المقاليّ عبارة عن سؤال أو عدّة أسئلة تعطى للمتعلّمين من أجل الإجابة عنها، وفي هذه الحالة فإنّ دور المتعلّم هو أنْ يسترجع المعلومات الّتي درسها سابقاً، ويكتب في ورقة الإجابة ما يتناسب والسؤال المطروح، كما تحتاج الإجابة أيضاً إلى الفهم والقدرة على التعبير والربط؛ أيْ إنّ هذا النوع من التقويم يستخدم لقياس نواتج مهمة للتعلّم مثل: القدرة على التعبير الكتابي، ففي هذا النوع من الاختبارات يعبر التلميذ كتابة عن نفسه باستخدام عباراته الخاصة، ومستعيناً بمعلومات يستمدها من خلفيته المعرفية الخاصة.

- **أنواع الاختبارات المقالية:**

تقسم أسئلة الاختبارات المقالية إلى ثلاث أنواع هي:

- **الاختبارات المقالية المفتوحة:**

تبدأ عادة بكلمة(تكلم) أو(تحدث) وتتطلب الإجابة على أسئلة تلك الاختبارات القدرة على الابتكار والتنظيم والتكامل خاصة في إيجاد موضوع متكامل، على سبيل المثال التحدث عن أسباب الثورة الجزائرية [2].

- **الاختبارات المقالية المغلقة أو المحددة:**

---

[1]- ينظر:عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1 ،2009م، ص 234.

[2]- ينظر: رافدة الحريري، التقويم التربوي، ص321.

يكون السؤال فيها طويلاً نوعاً ما، ومترابطاً وتتطلب الإجابة الدقيقة والمحددة والواضحة، ولا تحتاج إلى الإسهاب والإطالة، وتستلزم من التلميذ الفهم والاستيعاب والقدرة على الربط[1].

- **الاختبارات شبه المقالية:**

ويسميّها البعض بالاختبارات ذات الأسئلة القصيرة أو الاختبارات ذات الإجابات المحدودة، وفيها يجيب المتعلّم على الأسئلة المقالية إجابة محدّدة وقصيرة، ولذا فهي تتطلب من المتعلّم الإجابة بكلمة أو جملة، **أو** شبه جملة أو مقطع أو رقم، وغالباً ما يستعمل هذا النوع من الأسئلة لقياس عمليات عقلية دنيا أو متوسطة كالتعريفات والترجمات القصيرة، والتفسيرات المقتضبة[2].

- **مميزات اختبارات المقال:**

يتميز هذا النوع من الاختبارات بمجموعة من المميزات المهمة نذكر منها ما يلي:[3]

- إنّها سهلة في إعدادها.
- تكشف عن قدرة المتعلم على معالجة الموضوع المطلوب الكتابة فيه، والتعرض لكل جزء فيه وفقاً لوزنه وأهميته.
- تكشف عن قدرة الطالب على تخطيط الإجابات لتنظيم أفكاره وربطها ببعض.
- تبيّن في بعض الأحيان قدرة الطالب على النقد وإبداء الرأي الشخصي، وإصدار الأحكام على ما يقرأ.

---

(1)– ينظر: رافدة الحريري، التقويم التربوي، ص321.

(2)– ينظر: هنية عريف، أساليب تقويم تعلّم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر دراسة تحليلية تقويمية في ضوء التدريس بالكفايات، ص167.

(3)– كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003م، ص552.

- **عيوب الاختبارات المقالية:**

ومن بين عيوب هذا النوع أنّها لا تغطي جميع موضوعات المادة، لأنّ عدد أسئلتها قليل، كما أنّ تصحيحها قد يتأثر بعوامل ذاتية أو شخصية من قبل المعلّم. وتستغرق وقتاً طويلاً وجهداً في تصحيحها[1].

إضافة إلى عدم تحديد الأجزاء المطلوبة في السؤال بوضوح، حيث تم صياغتها في وسط طوفان الأسلوب واللغة الفضفاضة غير الدقيقة [2].

ومن المقترحات التي تفيد في تلافي الكثير من عيوب اختبارات المقال وتسهم في تطويرها ما يلي:[3]

- توضيح الأهداف المراد قياسها في الاختبار، وصياغة الأسئلة على نحو محدد.
- تجنب استخدام المصطلحات الغامضة والألفاظ الصعبة التي قد تؤدي إلى سوء الفهم، أو الحيرة في تفسير السؤال.
- توضيح الهدف من الاختبار قبل إجرائه، وتحديد الدرجة المخصصة لكل سؤال فيه.
- تحديد المدى الزمني الذي تستغرقه الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار.
- يجب شمول أسئلة الاختبار لجميع مستويات التعلم، وعدم اقتصارها على مستويات معينة[4].
- أنْ يكون المدرس موضوعياً في بنائها، وفي تصحيحها مثل مشاركة زملائه في وضعها.
- تحديد العناصر الأساسية لإجابة عن كل سؤال.
- البعد عن الأسئلة الاختيارية حتى يتم التمييز بدقة بين إجابات التلاميذ.

---

(1)– ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللغة، دار الحامد، عمّان، الأردن، ط1، 2012م، ص82.

(2)– ينظر: حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط3، 2003م، ص 218.

(3)– مروان أبو حويج ، المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها، عناصرها، أسسها، وعملياتها، دار الثقافة، عمّان، الأردن، ط1، 2006م، ص283.

(4)– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

- أنْ تكون تعليمات الاختبار واضحة، وتكتب درجة كل سؤال بجانبه[1].
- أنْ يبدأ السؤال بأفعال سلوكية ولا يبدأ بأدوات استفهام مثل: من، متى، كيف[2].

ج- الاختبارات الموضوعية:

يتسم هذا النوع من الاختبارات بميزة أساسية ؛ وهي التزام من يُعدّ هذه الأسئلة بالموضوعية وعدم التحيز أثناء التصحيح إلى أيّ متعلّم، حيث يطلق عليها هذا الاسم لأنها تصحح بطريقة موضوعية خالية تماماً من التحيّز، وتستدرك بذلك العيب الأكبر من عيوب الاختبارات المقالية والذي يتمثل بتدخل العوامل الذاتية أو الشخصية في التصحيح؛ وقد يطلق على هذا النوع من الاختبارات أيضاً اسم "الاختبارات الحديثة" نظراً لأنها حديثة العهد نسبيّاً بالمقارنة مع الاختبارات المقالية التي يطلق عليها الاختبارات التقليدية نظراً لقدمها[3].

وقد انتشرت هذه الاختبارات في عصرنا الحالي على نطاق واسع داخل المؤسسات التعليمية.

وفي هذا النوع من " الاختبارات لا يتطلب من التلميذ الإتيان بأجوبة طويلة كما في الاختبارات المقالية، ويقتصر دوره على اختبار المتعلمين من خلال تكملة أجوبة ناقصة بكلمة أو عبارة واحدة [4].

إنّ الاختبارات الموضوعية هي محاولة جادة لإخراج رأي المصحح (المعلم) أو حكمه من عملية التصحيح، وذلك من خلال جعل جواب السؤال محدداً سلفاً بحيث لا يختلف عليه اثنان في قياسه وتصحيحه وتقويمه؛ أيّ إنّ الاختبار الموضوعي يتكون من

---

(1)- عبد اللطيف بن حمد الحليبي، مهدي محمود سالم ، التربية الميدانية وأساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د ط) ، (د ت)، ص379.

(2)- عباس نوح سليمان محمد الموسوي، علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ، دار الرضوان، عمّان، الأردن، ط1، 2015م، ص264.

(3)- ينظر: نايف مخائيل امطانيوس ، القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، دار الإعصار العلمي، عمّان، الأردن، ط1، 2015م، ص110.

(4)- ينظر: رؤوف عبد الرزاق، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، مطبعة الإدارة المحلية، بغداد، العراق، (د ط)، 1987م، ص 190.

فقرات مغلقة وإجاباتها الصحيحة محددة لا خلاف عليها؛ وتقيس كل فقرة (سؤال) جزئية واحدة من جزئيات الموضوع، وبالتالي تمكن هذه الأسئلة من قياس قدرة الطالب بدقة، ومن ثم الوقوف على نقاط الضعف فيه لمعالجتها، ونقاط القوة لتعزيزها ومكافأتها [1].

وعليه فقد سميت بهذا الاسم لأنّها تستبعد ذاتية المصحح عند وضع العلامات، وذلك بوضع إجابة واحدة محددة تماماً لكل سؤال لا يختلف عليها اثنان في مجال التخصص.

- **مزايا الاختبارات الموضوعية :**

للاختبارات الموضوعية مزايا متعددة نذكر منها ما يلي:

- لا تتأثر بذاتية المصحح وذلك من خلال إعطاء تعليمات محددة سواءً أكان ذلك للأسئلة أما نظام الإجابة، والتحديد المسبق للإجابة المتفق عليها من خلال وجود مفتاح للتصحيح، وكذلك التحديد المسبق للدرجة التي تمنح للإجابة الصحيحة [2].
- تقليل الجهد المبذول في تصحيح الاختبارات الموضوعية فقد يتم تصحيح الآلاف من الأجوبة في زمنٍ قصيرٍ جداً وبوسائل آلية أو يدوية، لا تتطلب استثماراً كبيرا سواء في الموارد البشرية المتخصصة أو المالية.
- إمكانية تطبيق المفاهيم والعمليات الإحصائية في معالجة بيانات الاختبارات الموضوعية وتحليلها، وتوفير المعلومات المهمة التي تساعد في تطويرها وتحسين جودتها؛ ممّا يسهم بقدر كبير في التوسع في استخدام تلك الاختبارات، فالقياس الذي يمكن من خلاله الحكم مسبقا على مدى صلاحية الأسئلة، وإمكانية الحصول على اختبار بمواصفات معينة ومستوى عالٍ من الدقة والثبات باستخدام الإجراءات والأساليب الإحصائية، أسهم في التوسع في استخدام هذا النوع من الاختبارات.

---

[1]– ينظر: عايش محمود زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمّان، الأردن، ط1، 1999م، ص363.

[2]– ينظر: صلاح أحمد مراد ، أمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط2، 2005م، ص 154.

- ثبات الاختبارات الموضوعية يسهم في تفضيل هذه الاختبارات عن غيرها والتوسع في استخدامها، لكون هذه الاختبارات موضوعية في قياسها وأكثر دقة من غيرها من الاختبارات.
- تتسم الاختبارات الموضوعية بقدر عالٍ من الكفاءة من حيث: إمكانية قياس عدد كبير من الأهداف الدراسية بعدد كبير من الأسئلة خلال وقت قصير للاختبار؛ مما يتيح الفرصة للاستدلال على مستوى أداء المتعلم بشكل شامل، وتحصيله مختلف جوانب المادة الدراسية .
- تتيح الأسئلة الموضوعية إمكانية كتابة عدد كبير من الأسئلة في الاختبار الواحد، مما يعني قدراً عالياً من الثبات والدقة في نتائجه، كما يتيح العدد الكبير من الأسئلة إمكانية تمثيل المحتوى على نحوٍ شاملٍ، مما يسهم في تحسين صدق الاختبار [1].

كما تساعد على تنمية بعض العادات الذهنية الجيدة كسرعة التفكير وعدم الخروج عن الموضوع [2].

مما سبق يتضح لنا أنّ للاختبارات الموضوعية أهمية كبيرة نظرا لمزاياها، مما لقيت تفضيلاً عن غيرها من الاختبارات، ولكن هذا لا يمنع من خلوها من العيوب.

- **عيوب الاختبارات الموضوعية:**

وُجّه بعض النقد للأسئلة الموضوعية ونوجزه فيما يلي:

- يتطلب إعدادها وقتا طويلا، وجهداً كبيراً، ومهارة كبيرة في بناء الفقرات، وهناك نسبة من المعلمين لا يجيدون بناء هذا النوع من الاختبارات [3].

---

[1]– ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص453، 454.

[2]– ينظر: عبد الرحمن العيسوي، علم النفس التربوي، دار النهضة الحديثة، بيروت، لبنان، ط1، 2004م، ص64.

[3]– ينظر: حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2005م، ص201.

- يتطلب إعدادها إلمام المعلم بتفاصيل المقرر الدراسي، كما يقتضي منه إدراكا للأولويات التي يعمل على أساسها المنهج.
- يتطلب إعدادها قدرة لغوية تتمثل في القدرة على التعبير والدقة في اختيار الألفاظ ومعرفة بقواعد اللغة وطريقة تركيب الجملة بطريقة سلسة بعيدة عن الركاكة والتعقيد.
- يقتضي إعدادها فهما لخصائص الطلاب النفسية والعقلية، ومعرفة للفروق الفردية بينهم ليتم على أساس ذلك تحديد مستوى الاختبار كماً وكيفاً.
- الاختبارات الموضوعية قد لا تنجح في قياس عدد من القدرات العامة، والقدرة التعبيرية والابتكارية والتقويمية [1].

ومما سبق يمكننا القول: إنّ لكل نوع من الاختبارات محاسنه وعيوبه، فمن الأصلح عدم الاعتماد على نوع واحد وإنّما يفضّل الجمع بين هذه الاختبارات المختلفة بنسب معينة، وفقاً لطبيعة المادة التعليمية ونوعية المتعلّم والأهداف التي يراد تحقيقها.

- **أنواع الأسئلة الموضوعية :**

للأسئلة الموضوعية العديد من الأصناف وتتمثل فيما يلي:

- **أسئلة الصواب والخطأ**

وهي عبارة عن " جمل قابلة لأنّ تكون صحيحة أو خاطئة، وعلى المتعلّم أنْ يحدّد فيما إذا كانت صحيحة أو خاطئة " [2]. ففي هذا النوع من الاختبارات نصوص تعرض على المتعلّم جملة متضمنة لحقائق تاريخية أو رقمية أو فكرية، ويطلب منه أنْ يذكر فيما إذا كانت العبارة صواباً أو خطأً [3]، ويستخدم هذا النوع في قياس نتائج التعلم

---

(1)– ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، ص454، 455.

(2)– عبد الرحمن بن سليمان الطريري، القياس النفسي والتربوي، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، ط1، 1998م، ص 311.

(3)– ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص455.

التمييزي البسيط، ومع ذلك فيمكن أنّ تفيد في قياس الفهم(كالتعرف على علاقات السبب والأثر)[1].

ومما سبق يمكننا القول إنّ: هذا النمط من الاختبارات يتكون من جمل يطلب من المتعلّم تأكيدها بوضع علامة الصواب في حالة كونها صحيحة، أو نفيها بوضع علامة الخطأ إذا كانت جملة خاطئة.

- **مزايا اختبار الصواب والخطأ:**

يتميز هذا النوع من الاختبارات الموضوعية بجملة من المزايا نذكرها كما يلي:[2]

- يتصف بالشمول إذْ يمكن تغطية كمية كبيرة من المنهج أو المادة المراد إجراء اختبار فيها.
- تصحيحها موضوعي، يتفق عليه كل من يقوم بعملية التقويّم ويتم تصحيحه بسرعة.
- يقيس الحقائق بأجوبة حدّية ولا مجال فيها لتأويل أجوبة المتعلّم.
- يعد هذا النوع اختبارا مناسبا لقياس تعلم الحقائق وتذكرها.

- **عيوب اختبار الصواب والخطأ:**

وهذه جملة لأهم عيوب اختبار الصواب والخطأ ونذكرها كما يلي:

- كثيرا ما يحتوي على عبارات غامضة يتخبط المتعلمون في تفسيرها.
- كثيرا ما يحتوي الاختبار على أفكار تعكس وجهات نظر كثيرة مما يؤدي بالمتعلمين إلى الارتباك والتخبط [3].

---

[1]– ينظر: صلاح فؤاد سليم، التقويم النفسي، مكتبة المجتمع العربي، عمّان، الأردن، ط1، 2006م، ص199.

[2]– ينظر: رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمّان، الأردن، ط1، 2009م، ص270.

[3] – علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، ص455.

- يسمح بالتخمين باحتمال 50%، وكلما كثرت احتمالات التخمين ارتفعت درجة ذاتية الاختبار وقلّت درجة ثباته [1].
- لا يناسب قياس بعض القدرات المهمة كالتحليل والتمييز وإدراك العلاقات .
- يشجع المتعلمين على الحفظ والاستظهار، والتركيز على الحقائق التفصيلية دون إمكانية استنتاج مفاهيم وعموميات رئيسية من هذه الحقائق [2].
- **مقترحات وتوصيات لتطوير كتابة فقرات الصواب والخطأ:**

ليكون اختبار الصواب والخطأ جيداً يجب التزام التعلّيمات والتوصيات الآتية الذكر:[3]

يجب أنْ يحتوي كل سؤال على حقيقة أو فكرة واحدة .

- أنْ يكتب السؤال بطريقة واضحة محددة.
- أنْ تكون الأسئلة موزعة بالتساوي بين الصواب والخطأ قدر الإمكان .
- تحاشي استخدام الكلمات والمصطلحات التي لم تستعمل بدرجة كبيرة أثناء التدريس.
- تجنب استخدام الجمل المركبة والنفي المزدوج.
- تطوير أسئلة الخطأ والصواب بأنْ يطلب من المتعلمين قراءة السؤال وبيان إذا ما كان صوابا أو خطأ، وإذا كان صوابا يطلب منهم سبب ذلك، وإذا ما كان خطأ طلبت الإجابة الصحيحة.

كما ينصح المختصّون العمل بنمط التّصحيح، باعتبار أنّ تصحيح الخطأ يمنح التلميذ الدّقة في التأكد من الإجابة الصحيحة.

---

(1)– ينظر: رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، ص271.

(2)– علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، ص456.

(3)– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- **أسئلة التكملة :**

وهي: "عبارات يدونها المعلّم وقد حذف منها كلمة أو أكثر، ووضع مكان كل كلمة محذوفة خط أو عدة نقط، ويطلب من المتعلّم أنْ يضع من عنده الكلمات المحذوفة التي تجعل المعنى كاملاً "[1].

أي يطلب فيه من المتعلّم إنتاج استجابة، وذلك بملء الفراغات من عنده وبما يخدم الموضوع المتحدث عنه مستندا إلى معارفه القبلية.

- **مزايا أسئلة التكملة :**

وتتمثل فيما يلي:[2]

- سهلة الوضع والإعداد والتصحيح .
- شاملة نسبيا للمادة العلمية المراد الاختبار فيها .
- مجال التخمين ضعيف فيها إلى حد ما.

- **عيوب أسئلة التكملة:**

ويوجّه لهذا النوع من الاختبارات نقداً على أساس أنّها ليست موضوعية، فقد يختلف المعلمون حول الإجابات الصحيحة[3].

- إنّ عملية تصحيح الإجابات في هذا النوع من الاختبارات الموضوعية ليست بتلك السهولة، لأن الكلمات المطلوب من المتعلّم وضعها في الفراغات تعتمد على تقديره وفهمه وقدرته اللغوية والإملائية، فالمصحح يجد نفسه مضطراً لتقديراته الذاتية.

---

(1)– علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، ص456.

(2)– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(3)– ينظر: محمد عبد القادر أحمد، طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط 8، 1999م، ص173.

وأهوائه الشخصية لذلك نرى بعض واضعي هذا النمط من الاختبارات يلجأ إلى ذكر الحرف الأول من الكلمة المطلوبة أو يترك فراغات مساحاتها توحي بالإجابة[1].

- تختبر القدرة على ربط الكلمات أو العبارات محفوظة فقط .
- يتم تصحيحها عن طريق قراءة الجمل، ومن ثم فإنّها تأخذ وقت أطول في التصحيح – تظهر محتوى المادة الدراسية بشكل هزيل، ومن ثم لا تشجع على استخدامها .
- تستلزم كتابة الإجابة وقد يضار المتعلّم البطيء في الكتابة.
- تنوعت الإجابات على السؤال نفسه، إذ كثيرا ما يكون من الصعب صياغة السؤال أو العبارة بشكل يجعل الإجابة واحدة فقط[2].
- **مقترحات وتوصيات لتحسين كتابة أسئلة التكملة:**

لتطوير هذا النوع من الاختبارات يجب إتباع التعليمات الآتية الذكر:[3]

- أنْ تخطط الأسئلة بحيث يكون لكل فراغ إجابة واحدة صحيحة فقط .
- العبارات قصيرة قدر الإمكان.
- الفراغات تكون قرب نهاية العبارة وليس في أولها .
- تحاشي الكلمات الغريبة أو المصطلحات غير المألوفة للمتعلّم .
- ملاحظة ألا تكون الكلمة المطلوبة لأحد الفراغات متضمنة في سؤال آخر.
- عرض الإجابات على المتعلّم بعد تصحيحها ليعرف كل منهم نواحي الصواب والخطأ.

---

(1)– ينظر: عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس رؤية جديدة، دار اليّازوري العلمية، عمّان، الأردن، ط1، 1997م، ص165.

(2)– ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص457.

(3)– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

- **أسئلة المزاوجة :**

يعد اختبار المزاوجة من أهم الاختبارات الموضوعية، وذلك لارتفاع درجة الموضوعية فيه وانخفاض عامل التخمين، مما يزيد من معامل الثبات في هذا الاختبار، ويتكون اختبار المزاوجة من عمودين قائمين أحدهما يمثل المثير والآخر يمثل الاستجابة، وتزيد عدد الاستجابات على عدد المثيرات وعلى المتعلّم أنْ يزاوج أو يوفق بين العمودين، ويمكن عدّه نوعاً متطوراً من اختبار متعدد الاختيارات[1].

- **مزايا اختبار المزاوجة :**

تتميز اختبارات المزاوجة بالعديد من المميزات نوجزها كما يلي:

- إنّ أسئلة التزاوج تعد من الأنواع الممتازة، وتفيد كثيراً لاختبار معاني المفردات، وتواريخ الحوادث، ونسبة الكتب إلى مؤلفيها[2].
- سهل الإعداد والتصحيح .
- يكاد يكون خاليا من عنصر التخمين وذلك لتعدد الاستجابات.
- مناسب لأعمار ومستويات المتعلمين المختلفة .
- الاستعانة بالرسوم كالأشكال الهندسية في الرياضيات، والصور في اللغة العربية للتدريب على المفردات والتراكيب.
- مناسبة لقياس قدرات التذكر للحقائق والتفاصيل والتصنيفات، والقواعد الإجرائية وإدراك العلاقات بين المفاهيم، وبهذا فإنه يفيد في قياس مدى تثبت المتعلمين مما تعلموه[3].

---

[1]- ينظر: محمد أحمد الخطيب ، أحمد حامد الخطيب، الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الحامد، عمّان، الأردن، ط1، 2011م، ص172.

[2]- ينظر: محمد عبد السلام أحمد، القياس النفسي والتربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1960م، ص 448.

[3]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص458.

- **عيوب اختبار المزاوجة:**

وجهت لاختبار المطابقة أو المزاوجة عديد من الانتقادات نذكرها كما يلي:

- تحتاج هذه الاختبارات إلى عدد كبير من الأشياء المترابطة ذات العلاقات في المادة الدراسية الواحد.
- شأنه شأن الاختبارات الموضوعية الأخرى لا يعد مناسباً لقياس بعض القدرات العقلية مثل: البرهنة والقياس والفهم والتمييز [1].
- يؤكد على الحقائق وتذكرها، كما يتطلب أحيانا مساحات كبيرة من الورق[2].

- **مقترحات وتوصيات لتطوير اختبار المزاوجة :**

ليكون هذا النوع من الاختبارات مفيداً في قياس نواتج التعليم يجب اعتماد الملاحظات التالية:[3]

- يجب أنْ يكون عدد الاستجابات أكثر من عدد الأسئلة حتى يقل عنصر التخمين ، فإذا كان في عمود الأسئلة 5- 10 أسئلة فيجب أنْ يحتوي عمود الاستجابة على 7-14استجابة.
- تحري المنطق في ترتيب الاستجابات مثل: التسلسل التاريخي أو الهجاء الأبجدي .
- توجيه المتعلم إلى قراءة عمود الأسئلة أولا دون النظر إلى عمود الاستجابات ، فيقرأ المتعلّم السؤال ويفكر فيه للحظات، ويحاول أنْ يسترجع معلوماته عنه، أو حل المشكلة، ثم يأخذ في التعامل مع سؤال على حده بعرضه على قائمة الاستجابات.
- اقتصار الأسئلة على فرع واحد من المادة، لأن مزج المادة في سؤال واحد يؤدي إلى قلة الاستجابات المتاحة وبالتالي يسمح بالتخمين .

---

(1)- مصطفى خليل الكسواني وآخرون، أساسيات تصميم التدريس، دار الثقافة، عمّان، الأردن، ط1، 2007م، ص181.

(2)- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص458.

(3)- المرجع نفسه، ص458، 459.

- التأكد من أنّ كل سؤال له إجابة واحدة فقط.

- **أسئلة الاختيار من متعدد:**

يتألف سؤال الاختيار من متعدد من جملة غير مكتملة، أو جملة استفهامية يتبعها عادة أربع أجوبة أحدها صحيح، أو أكثر صحة من غيره، أو يختلف عن غيره، أو أكثر صحة من بقية الأجوبة، وتسمى الجملة غير المكتملة أو الاستفهامية نص أو صلب السؤال وهي عادة تطرح المشكلة أو تحدد للمفحوص المطلوب، كما تسمى الأجوبة التي تتّبعها بالاختيارات ويسمى الاختيار أو الجواب المقصود بالجواب الصحيح [1].

أمّا بقية الأجوبة فتسمى المموهات أو المشتتات، أو الأجوبة الخاطئة أو البدائل. وفي جميع الأحوال على المفحوص بعد أنْ يقرأ السؤال أنْ يؤشر على الجواب الصحيح حسب التعليمات المعطاة. ويكون ذلك بوضع إشارة **(صح)** على الحرف الذي يدل على الجواب الصحيح، أو بوضع دائرة حوله أو خط تحت الجواب الصحيح[2].

أي إنّ هذا النوع يقدم للتلميذ مشكلةً أو فقرة تحتها مجموعة من البدائل التي يختار منها المتعلّم الإجابة الصحيحة.

- **مزايا اختبار الاختيار من متعدد :**

لهذا النوع عديد من الخصائص نذكرها كما يلي:

- يمكن استعمالها لقياس مجموعة من الأهداف المتنوعة، أكبر ممّا يمكن قياسه عن طريق أيّ اختبارٍ موضوعيٍ آخر، فهي تصلح لقياس القدرة على تذكر الحقائق والتعاريف، وقدرة التلميذ على المحاكاة والتمييز الدقيق.
- يمكّن تقدير علاماته بموضوعية تامة.

---

[1]– ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص459.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

- يقّلل من تخمين الجواب الصحيح أو حزره إلى أدنى حدٍ ممكنٍ بسبب تعدد المموهات أو البدائل[1].
- يمكن تصحيح الاختبار باستخدام الكمبيوتر، وتحليل نتائج هذا النوع [2].
- **عيوب اختبار الاختبار من متعدد:**

لهذا النوع من الاختبار الموضوعي العديد من المساوئ نذكرها كما يلي:[3]

- تشغل أسئلة الاختبار من متعدد حيزاً كبيراً على الورقة.
- تتطلب وقتاً طويلاً في القراءة والإجابة.
- صياغة الأسئلة تحتاج إلى دقة ومهارة عاليتين، ويتطلب إعدادها وقتاً طويلاً من الفاحص.
- تؤدي الصدفة أو التخمين والحزر دوراً فيها، فيحصل المفحوص على علاماتٍ لا يستحقها ومن ثم يظهر بقدرة أعلى من قدرته الحقيقة.
- الغش فيها أسهل منه في الاختبارات الموضوعية.
- **مقترحات وتوصيات لتطوير أسئلة الاختبار من متعدد:**

وهذه جملة الأمور الواجب مراعاتها عند كتابة هذا النوع من الاختبارات ونذكرها كما يلي:[4]

- أنْ يكون المطلوب واضحاً في متن السؤال–مشكلة واضحة– قبل قراءة البدائل.
- التأكّد من أنّه لا يوجد أكثر من جوابٍ واحدٍ، ويجب ترتيب الأسئلة من السهل إلى الأصعب، ولابد توزيع موقع البديل توزيعاً عشوائياً.

---

(1)– وليد أحمد جابر وآخرون، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط2، 2005م، ص 409.

(2)– علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص459.

(3)– المرجع نفسه، ص459، 460.

(4)– محمد إبراهيم قطاوي، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2007م، ص529.

- جعل البدائل متجانسة وبنفس الطول.
- جعل عدد الإجابات موزعاً بالتساوي على البدائل.
- أنْ يكون عدد البدائل(4- 5) لتقليل من نسبة التخمين.
- أنْ تكون المموهات جميعها محتملة من وجهة نظر المتعلّم.
- التأكد من عدم وجود بدائل تؤدي إلى تعلم خاطئ في السؤال الواحد.
- مراعاة وضوح اللغة في نص السؤال بحيث نبتعد عن صيغة النفي، ونتجنب الكلمات التي تحمل عدة معانٍ.
- الابتعاد عن استخدام الكلمات أبداً، دائماً، مطلقاً، إطلاقاً.
- عدم استخدام كلمات مثل: جميع ما ذكر، لاشيء، ممّا ذكر،(كبديل هروبي) في العجز عن إيجاد بدائل.

وفيما يلي جدول يقارن فيه بين الاختبار الموضوعية والمقالية.

العامل	الاختبار الموضوعية	الاختبار المقالية
الأهداف	فعّالة لقياس الأهداف الخاصة بمستويات المعرفة والفهم. والتطبيق، والتحليل، لكنّها غير ملائمة للأهداف المتعلقة بالتركيب والتقويم.	غير فعالة في قياس الأهداف المعرفية، جيدة لقياس الفهم والتطبيق والتحليل.
الشمولية	نظراً لكثرة فقرات الاختبار الموضوعي فإنّه يوفر عيّنة ممثلة كافية من المواد المطلوب قياسها.	إنّ استخدام عدد قليل نسبياً من الأمثلة يؤدي إلى اختيار عيّنة غير كافيةٍ، ولا تغطي المحتوى والأهداف إلاّ بشكل محدود.
إعداد الفقرات	إعدادها صعب ويحتاج لوقت طويل.	إعدادها صعب، ولكن يتم بسرعة وهو أسهل من إعداد الفقرات الموضوعية.
التصحيح	يمكن تصحيحها بسرعة ويمكن تصحيحها آلياً.	تصحيح ذاتي وصعب وأقل ثبات.

علامات المتعلّم	علامات المتعلّم عرضة للتزييف بتأثير بما يتمتع به من قدرة قرائية، وما يمارسه من تخمين في الإجابة.	علامات المتعلّم عرضة للتزييف بتأثير بما يتمتع به من قدرة كتابية، وما يمارسه من خداع يتعلق بالتعبير.
تأثيرها في التعلّم	تشجع المتعلّم على تذكر أفكار الآخرين وتفسيرها وتحليلها.	تشجع المتعلّم على تنظيم أفكارهم، وتكاملها، والتعبير عنها.

جدول رقم (04) – موازنة بين الاختبارات الاختبار الموضوعية والاختبار المقالية[1].

ويُوضح الجدول السالف الذكر الفرق بين الاختبارين الموضوعي والمقالي، حيث يكمن الاختلاف بين الاختبارين في ما يلي:

إنّ الاختبارات الموضوعية سهلة التصحيح؛ إضافة إلى أنّها تمتاز بثبات مستواها، وأمّا الاختبارات المقالية فتصحيحها يتّسم بذاتية المصحح، وهو صعب الإعداد ونتائجه أقل ثباتاً.

في حين إنّ الاختبارات الموضوعية تكون علامة المتعلّم معرضة للتغيير وهذا بسبب بما يملكه من قدرة قرائية، أَمّا علامات الطالب في نظيرتها المقالية، فهي كذلك عرضة للّتزييف، وهذا بسب القدرات التي يمتلكها المتعلّم من كفاءةٍ كتابية، وكذا قدرته على تبديل عبارات بأخرى، وهذا بسبب كفاءته التعبيرية الممتازة.

[1]– رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د ط)، 2004م، ص170.

د- الاختبارات معيارية المرجع:

وهي عبارة عن اختبارات يُقارن فيها أداء التلميذ بأداء أقرانه من التلاميذ في الصف نفسه أو العمر نفسه، وعن طريق هذه المقارنة نحكم على مستوى أدائه: هل هو أقّل أو أكّثر أو مثل أقرانه.

وعادة ما تستخدم هذه الاختبارات في مجال صعوبات التعليم لقياس التحصيل المدرسي للمتعلّمين[1].

هـ- الاختبارات محكية المرجع:

وهي تلك الاختبارات:" التي ترتبط بمحكٍ مميزٍ، حيث يقارن المعلّم أداء طلابه بمستوى أداء معينٍ، وسميت محكية نسبة إلى المحتوى حيث مقدار تحصيل الطالب من المحتوى هو المحك وأمثلتها الاختبارات القصيرة، الشهرية، نهاية العام" [2].

وهو كذلك ذلك: " الاختبار الذي يُستخدم لتقدير أداء الفرد بالنسبة إلى المحك، حيث هذا النوع من الاختبارات إلى التعرف على مستوى التمكن أو الإتقان للأداء" [3].

وبالتالي فإنّ درجة المتعلّم تفسر في ضوء محكّ الذي يحدد مستوى أداء المتعلّم مثال: كأنْ يجيب المتعلم على 90% من الأسئلة المقدمة إجابة صحيحة.

و- الاختبارات العملية:

وتُستخدم لمعرفة مدى قدرة " المتعلّمين على ترجمة ما اكتسبوه من معارف علمية إلى مواقف عملية تطبيقية.

---

(1)- ينظر: علي أحمد الجمل، أحمد حسين اللقاني، معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 2003م، ص16.

(2)- محمد سميح ممدوح صابر، استراتيجيات علم النفس التربوي، دار العلم والإيمان، دسوق، مصر، (د ط)، 2018م، ص322.

(3)- أمين علي محمد سليمان، رجاء محمود أبو علام، القياس والتقويم في العلوم الإنسانية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2010م، ص236.

كما يمكن أنْ تستخدم هذه الاختبارات لقياس مهارة التفكير العلمي، وعمليات العلم وطرقه وحل المشكلات، والمهارات اليدوية والتحكم في استخدام الأجهزة، وتصنف إلى اختبارات تحكم واختبارات التعرف"[1].

وبالتالي يمكن القول: إنّ هذا النوع من الاختبارات يسعى إلى امتحان المتعلّمين حول مدى قدرتهم على ترجمة وتحول ما تم اكتسابُه نظرياً إلى عملٍ تطبيقي.

وخلاصة القول: إنّ المعلّم الجيّد هو الذي يستطيع أنْ يستفيد من الاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة في بناء اختبارات اللغة العربية، واستغلال الوقت المناسب لاستخدام كلّ نوع، ولا يكتفي بنوع على حساب الآخر.

3- شروط الاختبارات الجيدة :

ولكي يوصف الاختبار بأنّه جيّد وخالٍ من الثغرات اللغوية والفنية يجب أنْ يتميز بعدة صفات عرّفها وقنن لها خبراء الاختبار، وهذه جملة المواصفات التي يجب أنْ تتوفر في الاختبار الجيد ونذكرها كما يلي:

أ- الصدق:

إنّ صدق الاختبار يعني أنْ يقيس الامتحان ما صمّم من أجله أيْ:"يعني إلى أيِّ مدى يقيس الاختبار الشيء الذي وُضع من أجله"[2].

فصدق الاختبار هو قدرته على قياس السّمة المراد قياسها، ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها أو مشاركاً لها، فإذا كان هدف الاختبار قياس قدرة المتعلّم على التفكير مثلاً.

فيجب ألاّ يقيس قدرته على التذكر، وكلّما كانت الأهداف واضحة ومحدّدة، ومرتبطة بمظاهر سلوكية كان من الممكن قياسها بدرجة معقولة من الصدق[3]. أيْ يجب على من

---

(1)- نواف أحمد سمارة ، عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2008م، ص29.

(2)- محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ط2، 1996م، ص48.

(3)- ينظر: فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ص375.

يقوم بقياس مدى تحصيل المتعلّم، أنْ يلتزم بقياس جانبٍ واحدٍ فقط: كالتفكر من أجل المحافظة على نجاح وصدق الاختبار.

فالصدق المنهجي يتطلب إعداد الوسائل لجميع جوانب المنهج والمقررات التعليمية التي تحدد ما يشمله الاختبار، وتعدّدت أساليب التحقق من صدق الاختبار بتعدد أنوعه، فالتحقق من الصدق الظاهري، فهو يعتمد النتائج التي يحصل عليها الباحث من الاختبار الذي وضعه بنفسه، ولم يسبق له أنْ أجرى عليه أيّ تجربةٍ لمقارنته بالنتائج التي حصل عليها باحثون آخرون استخدموا وسائل جيدة.

وهناك الصدق التنبؤي وهو الذي يعني استخدام نتائج الاختبار من أجل التنبؤ بسلوك معين في المستقبل كالنجاح في الوظيفة أو الدراسة، وبهذا تكون صحة التنبؤ هي الدليل على صدق الاختبار.

ويتفق الباحثون في التعليمية على أنّ مصداقية الاختبار ترتكز على مقدار ابتعاد الباحث، أو المعلم عن تأثير العوامل الخارجية كالتعقيدات اللغوية في صياغة الأسئلة[1].

فمفهوم الصدق أشمل من الثبات، فكل اختبار صادق ثابت بالضرورة، والعكس غير صحيح[2].

ب- الثّبات :

تعدّ صفة الثّبات من المقوّمات الأساسية للاختبار الجيّد؛ ويقصد بثبات الاختبار أنْ يعطي الاختبار نتائج ذاتها أو قريبة منها عند تكرار تطبيقه لقياس نفس الأغراض، ومع العيّنة ذاتها أو عيّنات متشابهة بالظروف الموضوعية المتشابهة[3].

---

(1)- ينظر: كامل محمد المغربي، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الثقافة، عمّان، الأردن، ط3، 2009م، ص263.

(2)- ينظر: أحمد محمد عبد الخالق، قياس الشخصية، لجنة التأليف والتعريب والنشر، الكويت، ط1، 1996م، ص52.

(3)- ينظر: فاروق الروسان، أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط4، 2008م، ص33.

ويقصد بثبات الاختبار حسب **(أحمد إبراهيم صومان)** " إعطاء النتائج نفسها إذا ما أعيد على نفس الأفراد في نفس الظروف، ويقاس هذا الثّبات إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها المتعلمون في المرة الأولى وبين النتائج في المرة الثانية "[1]. فإذا أثبتت الدرجات" في الاختبارين وتطابقت قيل: إنّ درجة ثبات الاختبار كبيرة، أيْ إنّ أداء الطالب في الاختبار لا يتغير كثيراً بمضي الزمن، وتكون النتائج مقاربة إنْ لم تكن الاختبارات موحدة، ومهما تعددت مرات استخدم أداة التقويم أو تعدد القائمون بها أو اختلف حجم النشاط فهناك طرق عديدة يمكن من خلالها التأكد من ثبات الاختبار "[2].

وقد قسم علماء التربية والتعلّيم طرق التأكد من ثبات الاختبار و التي نذكرها كما يلي:

- **الثبات بإعادة الاختبار:**

ويتم "بإعادة الاختبار نفسه ولنفس المجموعة من الطلبة بعد فترةٍ زمنيةٍ، فإذا كانت نتائج الاختبار متطابقة أو متقاربة في الحالتين دلّ ذلك على أنّ الاختبار ثابتٌ بدرجةٍ كافيةٍ، وعلى العكس من ذلك فإنّ كان الاختبار ليس ثابتاً إذا كانت نتائج الاختبارين متباعدة أو متناقضة"[3]

- **الثبات باستخدام اختبارين متكافئين:**

ويتم ذلك بتنفيذ اختبارين متكافئين على نفس المجموعة من الطلبة من حيث إنّهما يقيسان نفس القدرات. ويجب تصميم الاختبارين بشكلٍ مستقلٍ عن الآخر، ثم نُوحد معامل الارتباط بين نتائج الاختبارين للدلالة على معامل الثبات الداخلي لأيّ من الاختبارين[4].

---

(1)– أحمد إبراهيم صومان، اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، دار كنوز المعرفة العلمية، الأردن، ط1، 2014م، ص377.

(2)– المرجع نفسه، ص377، 378.

(3)– المرجع نفسه ، ص378.

(4)– ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وممّا سبق يمكنّنا القول إنّ: ثبات الاختبار يعني أنْ تكون نتيجة التلاميذ في الاختبار ثابتة عند تطبيقه؛ بمعنى أنّ الاختبار الذي نقدمه لمجموعة ما ثم نقوم بتقديمه بعد فترة زمنية لمجموعة أخرى، يجب أنْ نصل إلى النتائج نفسها أو قريبة منها.

ج- الموضوعية:

يُعدّ الاختبار موضوعياً إذا أعطى نفس الدرجة باختلاف المصححّين، فلا تتأثر الدرجة بالعوامل الذاتية أو الشخصية، وذلك مرتبط بوضوح الأسئلة وسلامة لغتها[1].

كما ترى (**رويدا زهير عبد الله**) أنّ الموضوعية تعني التجرد من التحيز لموضوع معيّن دون غيره من المواضيع الخاصة بالمحتوى الدراسي، فيجب عند إعداد الاختبار أنْ يتم وضع أسئلة تشمل كافة محتوى المادة التعليميّة، وكذلك يجب عدم الانحياز للمتعلّم في عملية تصحيح أسئلة الاختبار وإعطاء العلامات؛ حيث يتوجب على المعلّم عدم التحيز لمتعلّم دون آخر وتميزه، ولتحقيق الموضوعية في الاختبار يجب أنْ تكون الأجوبة محددة بشكلٍ قطعيٍ لا يختلف عليها اثنان والابتعاد عن الأسئلة الجدلية(المقالية) ؛ التي قد تؤثر في رأي المصحّح فيعطي العلامات بناءً على رأيّه وحكمه الشخصي[2].

وكما توصف فقرة الاختبار موضوعية، إذا اتصفت بالصياغة الواضحة، فبما أنّ معظم الكلمات لها معان مختلفة، فينبغي على المعلّم أنْ يصوغ عبارة السؤال بشكلٍ لا يحتمل التأويل من جانب المتعلّم[3].

---

(1)- ينظر: وليد خضر الزند، هاني حتمل عبيدات، المناهج التعليمية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2010م، ص417.

(2)- ينظر: رويدا زهير عبد الله، علم النفس التربوي نحو رؤية معاصرة، دار البداية، عمّان، الأردن، ط1، 2012م، ص316.

(3)- ينظر: عبد الرحيم عوض حسين أبو الهيجاء، راتب قاسم عاشور، المنهاج: بناؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العلمية، دار الجنادرية، عمّان، الأردن، ط1، 2009م، ص255.

وعليه فالموضوعية تعني منع التأثيرات الشخصية للمصحّح في الحكم على إجابات المتعلمين؛ أيْ لا يجب إعطاء علامة للمتعلم لا يستحقها لأيّ عاملٍ كان، فالاختبار الذي يتسم بالموضوعية يعطي نتيجة واحدة، مهمّا اختلف عدد المصحّحين لأنّه مكونٌ من وحداتٍ وأسئلةٍ محدّدةٍ كما أنّ إجاباته لا يختلف عليها اثنان.

د- التمييز:

يجب أنْ تصاغ الفقرات بحيث تميّز بواسطتها بين المتعلّمين، فلا فائدة في اختبار يأخذ فيه المتعلّمين العلامة نفسها، فالاختبار الجيّد هو الذي يستطيع تصنيف المتعلّمين على مستويات مختلفة، فالاختبار عندما يعجز عن ذلك كأنْ يكون أقل من مستوى المتعلّمين المراد تقويمهم بطريقة تجعل إجابتهم في مستوى واحداً تقريباً، أو يكون الاختبار فوق مستوى الاختبار فوق مستوى إدراكهم فلا يفهمون مضمون فقرات الأسئلة فتكون الإجابات الصحيحة نادرة الوجود[1].

وعليه فمثل هذه الاختبارات تعتبر غير صالحة لأنّها عجزت عن توضيح معنى التمايز، وإبراز الفروق الفردية بين المتعلمين المراد تقويمهم.

هـ- التعلّيمات:

يجب أنْ تكون تعليمات الاختبار واضحةً محددةً مكتوبةً في ورقة الاختبار ذاتها، والتعليمات نوعان: تعليمات عامة تخص الاختبار كله بوجه عام، وتعليمات خاصة بكل سؤال على حدة. ولكلّ اختبار له ظروفه وأهدافه الخاصة به، ويجب أنْ تعكس التعليمات العامة خصوصية ذلك الاختبار، أمّا التعليمات الخاصة فهي تبين محتوى السؤال ذاته وما المطلوب منه وأين يكتب الجواب والحدود الكمية للجواب[2].

---

(1)- ينظر: أحمد إبراهيم صومان، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى ، ص379.

(2)- ينظر: محمد علي الخولي، الاختبارات اللغويّة، دار الفلاح، عمّان، الأردن، ط1، 2000م، ص20، 21.

و- الشكل:

إنّ الاختبار الجيّد ذو شكلٍ منسقٍ يجب أنْ تراعى فيه الأمور التالية:[1]

- يبدأ بمعلومات المقدمة التي تبيّن اسم المادة الدراسية واسم القسم، ومدة الاختبار واسم أستاذ المادة، واسم المؤسسة التعليمية، و يجب تصنيف الاختبار هل هو فصلي أم شهري أو سنوي ... إلخ.

- ينقسم الاختبار إلى أجزاءٍ وأسئلةٍ وبنودٍ واضحةِ التقسيم بتسلسل ترقيمها على نحوٍ جيدٍ.

- تُظهر ورقة الإجابة(التي قد تكون ورقة الأسئلة ذاتها) الفراغات المحددة للإجابة، وقد تكون هذه الفراغات خطوطاً مستقيمةً كاملةً أو سطوراً كاملةً.

ز- الخصائص الفنية أو الثانوية للاختبار الجيد:

يوجد بجانب الخصائص الشروط الأساسية للاختبار الجيّد، عدد من الشروط الثانوية أو الفنيّة التي من المستحسن توافر معظمّها، وليس بالضرورة جميعًا، من أهّم هذه الخصائص قابلية الاختبار للاستعمال، ويكون ذلك باتصاف الاختبار ببعض الصفات التي تجعله سهل الاستعمال مثل: سهولة وضعه، وقصر الوقت المخصص لكتابته أولاً، والاقتصاد في الوقت والجهد اللازمين لتصحيحه أو رصد علاماته ثانياً، وسهولة تطبيقه على المتعلّمين ثالثاً، حيث إنّ كل اختبار يتطلب ساعة ونصف من الزمن لن يكون من المناسب تطبيقه في وقتٍ يحدد بنصف ساعة فقط، كما ينبغي على المعلّمين تجنب استخدام اختبارات صعبة التصحيح أو مكلفة مادياً[2]. ومن الصفات الثانوية الأخرى للاختبار الجيّد، أنْ تأتي الأسئلة السهلة في بداية الاختبار حتى تشجّع ينبغي أنْ يشمل

---

[1]- ينظر: محمد علي الخولي، الاختبارات اللغويّة ، ص23.

[2]- ينظر: شكري حامد نزّال، مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003م، ص272.

الاختبار أسئلة متنوعة في أنماطها وصعوبتها، وأنْ تُكتب العلامة المخصصة لكل سؤال بجانبه، وأنْ تصاغ الأسئلة بشكلٍ واضحٍ وبلغةٍ سليمة[1].

4- أهمية الاختبارات:

مما لاشك فيه أنّ الاختبارات إذّا ما أحسن بناؤها واستخدامها تكون عوناً لكل متعلّمٍ، والمعلم وصانع القرار على السواء.

أ- بالنسبة للمعلّم:

ويمكن تحديد ما يستفيد المعلّم عند إجرائه للاختبارات على تلاميذه بالنحو التالي: وتكمن أهميّتها في كونها تمكنّنا من التعرف على مستوى التحصيل الدراسي الذي وصل إليه التلاميذ، وبالتالي مراقبة تقدم العملية التعلّيمية من خلال معرفة مقدار ما يحدث لهم من التحسن أو التأخر في التحصيل الدراسي، ومعرفة استعدادات تلاميذه لتعلّم المادة التي يقوم بتدريسها، وكذلك تساعده الاختبارات على تشخيص صعوبات التعلّم لدى تلاميذه، ممّا يؤدي إلى تعديل المعلّم للطريقة تدريسه من خلال التغذية الراجعة لنتائج الامتحانات ، كما تعد وسيلة مهمّة لمعرفة الفروق بين التلاميذ أنفسهم[2].

كما توفر للمعلّم مؤشراتٍ حقيقيةٍ توضح مقدار التقدم، الذي أحرزه المتعلّم قياساً بالأهداف التعليمية المرجوّة على نحوٍ مسبقٍ[3].

ب- بالنسبة للمتعلّم:

وتعدّ وسيلة جيدة للتعلّم، فنتائج الاختبارات تعمل على تعزيز السلوك، وبالتالي رفع مستوى الطموح لديه وتعمل على زيادة مستوى إتقان المادة المتعلمة، والتي تساعد في

---

(1)- ينظر: شكري حامد نزّال، مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، ص272.

(2)- ينظر: محمد جاسم محمد، سايكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير العام، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2004م، ص180.

(3)- ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2007م، ص172.

انتقال أثر التعلّم الموجب من الموقف الراهّن إلى موقفٍ لاحقٍ مشابهٍ للموقف الذي تم فيه التعلّم، كذلك تحسن الاختبارات طريقة الاستذكار لمّا توفره من التغذية الرّاجعة، توجه أنظار المتعلمين نحو تحقيق أهداف التعلّيم المنشودة[1].

كما توفر للطلبة الفرصة للقيام بمعالجاتٍ عقليةٍ متقدمةٍ، حيث يقومون من خلالها باستدعاء الخبرات المختلفة داخل الذهن ومن ثم ترتيبها، وإعادة تنظيمها لتلائم المواقف التي تفرضها المواقف الاختبارية، كما تساعد على استثارة دافعية المتعلّمين للتعليم، من خلال حثّهم على تركيز الانتّباه في الخبرات التعليمية المقدمة، والاستمرار في نشاط والاندماج في هذه الخبرات لتحقيق أهداف التعليم[2].

ج- بالنسبة لصانع القرار:

مما لا شك فيه أنّ نتائج الاختبار تزود أصحاب القرار التربوي بمعلوماتٍ جيّدةٍ يستخدمونها في إصدار العديد من القرارات الإدارية مثل: الترفيع أو النقل من فرقة دراسية إلى فرقة أعلى منها، أو إعطاء شهادات التخرج، كذلك إصدار العديد من القرارات الفنية مثل: التوجيه لنوع التعليم وربما لنوع الشعبة، وكذلك انتقاء الفئات الخاصة(المتفوقين وذوي الاحتياجات الخاصة)، كما تساعد الاختبارات على توجيه البحث التربوي مثل: البحث عن أفضل طريقة لعملية التحصيل التعليمي لطور من أطوار التدريس سواءً أكان ابتدائي أو متوسط أو ثانوي[3].

---

(1)- ينظر: صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها ، ص44، 45.

(2)- ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، ص172.

(3)- ينظر: صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، ص45.

وتوفر الاختبارات بيانات كافية، يتم بناء عليها اتخاذ قرارات تتعلق بنقل المتعلّمين من مستوى تعليمي إلى مستوى أعلى (الترفيع والترسيب)[1].

وعليه فالاختبارات من أكثر الأساليب التّقويمية شيوعاً واستعمالاً عند التربويين، فهي وسيلة فعّالة وذات أهميّة كبيرة حيث تعود بالفائدة على المعلّم بصفته المسؤول عن تحرير الاختبارات فهي أداة فعالة إذّا أحسن المعلّمون إعدادها وتوظيفها بطريقة حسنة، كما يمكن استخدامها كمعيار لقياس حاجات المتعلّمين وسلوكاتهم وتفكيرهم،كما تعود بالفائدة على الهيئات المسؤولة عن وضع المناهج والمقررات الدراسية فهي تساعدهم في تشخيص الكثير من الظواهر التعليمية.

5- أهداف الاختبارات:

وهناك من حدّد أهداف الاختبارات انطلاقاً من مراحل تنفيذها ونذكرها كما يلي:

فإذا تّم الاختبار في بداية السنة الدراسية فإنّ الهدف منه هو:" تحديد إلى أيّ مدى يمتلك المتعلّم المهارات والقدرات السابقة اللازمة للبدء في التدريس، ويتّم ذلك بتنفيذ اختبار قبلي لتحديد درجة الاستعداد عند المتعلّمين، ويغطّي هذا الاختبار عادة المهارات والقدرات السابقة، وبناءً على نتائج الاختبار القبلي تعالج نقط الضّعف، أو يوصى بوضع بعض المتعلّمين في مجموعاتٍ خاصةٍ، أو تعدّل الخطّة الدراسية لتناسب مستوى المتعلّمين"[2].

وإذا تّم الاختبار في فترات زمنية معيّنة من السّنة الدّراسية كما هو بالنّسبة للاختبارات الثلاثية، فإنّ الهدف منها بالدّرجة الأولى هو:" تحديد جوانب المادة الدّراسية التي يتقدّم فيها المتعلّم بشكلٍ مناسبٍ، والجوانب التي يحتاجون فيها إلى مساعدة،

---

(1)- ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، ص172.

(2)- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2003م، ص269.

والاختبار هنا يكون على شكل اختباراتٍ قصيرةٍ تنفّذ في نهاية كل وحدة أو فصل كتاب، ويركّز الاختبار هنا على أهّم المبادئ في تلك الوحدة أو ذلك الفصل، وبناءَ على نتائج الاختبارات يتمّ تعديل أسلوب التّدريس أو خطّته لتناسب حالة المتعلّمين، فإذا تبيّن أنّ هناك صعوبة في بعض الجوانب بالرغم من وسائل العلاج والتعديلات، نلجأ إلى الاختبار التشخيصيّ لتحديد أسباب الضعف الحقيقية، وليس فقط نقاط الضعف"[1].

أمّا إذّا تمّ إجراء الاختبار في نهاية كل مرحلةٍ تعليميّةٍ معيّنةٍ فإنّ الغرض منها هو" التحقق من مدى امتلاك المتعلّمين للمهارات والقدرات اللاّزمة للانتقال إلى صفّ أعلى، أو المناهج الذي يليه، أو لإعطاء كلّ متعلّم العلامة أو الدرجة التي يستحقها في المادة الدراسية، والاختبار هنا يكون شاملاً، وممثلاً بعيّنةٍ مناسبةٍ من الفقرات أو الأسئلة بحيث يغطي المبادئ الهامة"[2].

ومما سبق يمكننا القول: إنّ أهمية الاختبار مرتبط بمراحل تجسيده، فأمّا إذا كان الامتحان في بداية السنة الدّراسية فإنّ الهدف منه قياس المكتسبات المعرفية القبيلة للتلميذ، وأمّا إذا تم الاختبار في نهاية كل ثلاثي فإنّ الهدف منه قياس مدى اكتساب المتعلّم للمعارف خلال فصل دراسيّ، وأمّا الهدف من اختبار نهاية مرحلة دراسية فهو معرفة مدى اكتساب التلميذ للمهارات والمعارف الضرورية للانتقال إلى السنة الموالية.

6- وظائف الاختبارات:

للاختبارات التعليمية عديد من الوظائِف نوجزها كما يلي:

أ- وظائف خاصة بالنظام التربوي:

- قياس التحصيل التعليمي:

---

[1]- هنية عريف، أساليب تقويم تعلّم اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر دراسة تحليلية تقويمية في ضوء التدريس بالكفايات، ص 154.

[2]- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، ص 270.

معينة، وفي فترة زمنية معيّنة، وكما تساعد على التعرف على مدى مساهمة المتعلّم الفعلية في أمورٍ حياتيةٍ مختلفةٍ، كما تسهم الاختبارات في معرفة كمية المواد الدراسية التي يمكن أنْ تضاف مستقبلاً، وذلك حسب المعلومات المتوفرة لدى المتعلّم ونوعيتها[1].

- **البحث التربوي:**

من وظائف الاختبار معرفة أثر وحدة منهجيةٍ جديدةٍ في تحصيل المتعلّمين، كما تسهم هذه الأخيرة في التعرف على مدى نجاعة طريقة تعليمية ما مطبقة على المتمدرسين.

- **قياس استعداد المتعلّم:**

وتقيس الاختبارات مستوى المعلّم من الخبرة والنضج اللذين يجعلانه قابلاً للتعليم، وقادراً على تحقيق اكتساب المعارف التعليمية بسهولة تامة، وفي ضوء ذلك يتّم تقرير نوعيّة المادة التي ستعطى للمتعلّم وكميتها والطريقة التي سيتم التدريس بها[2].

- **اختيار المعلّمين وتحسين مستواهم:**

ويتم ذلك بإجراء المقارنة بين العلامات التي يحصل عليها المعلّمون في امتحانٍ خاصٍ بهم لمعرفة ما يستطيعون تقديمه للمتعلّمين من أفكارٍ ومبادئ ومعلوماتٍ.

كما تستخدم علامات الطلبة التي يتّم الحصول عليها من اختبارات خاصة بهم لعكس صورة عن أداء المعلّم وتقويمه، في ضوء ذلك توضع برامج معيّنة لتحسين مستوى المعلمين[3].

ب- وظيفة المسح:

ويعني حصر وجمع الإمكانات التي تخّص مجموعة من المتعلّمين حيث

---

(1)- ينظر: سلمى زكي الناشف، دليلك في تصميم الاختبارات، دار البشير، عمّان، الأردن، ط1، 2001م، ص32.

(2)- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3)- ينظر: المرجع نفسه، ص 33.

الاختبارات في تصنيف المتعلّمين وتوزيعهم على الشعب العلمية التي توافق إمكاناتهم العقليةِ والفكريةِ والنفسيةِ، ويُعدّ المسح ضرورياً للتخطيط لبرامجٍ مستقبليةٍ خاصةٍ بالتعليم[1].

ج- التنبّؤ:

تبنى الاختبارات أساساً لقياس القدرة أو المعرفة، أو أية خصائص أخرى لتمنح مستخدميها أساساً لاتخاذ القرار أو الحكم[2].

وهو أيضاً " يعني توقّع مستوى أداء المتعلّمين مستقبلاً على أساس اعتبار سلوك المتعلّم في معدّله ثابتاً، ويفيد التنبّؤ في اختصار الوقت والجهد وفي اختيار المتعلّمين الذين يتّم التنبّؤ عن مستوى أدائهم أو استعداداتهم أو قدراتهم مستقبلاً سواءً أكان ذلك في مهنةٍ معينةٍ، أو في برنامجٍ تدريسيٍ معيّنٍ أو تدريبي... إلخ" [3].

أيْ إنّ التنبّؤ معناه الكيفية التي سيؤدي بها المتعلّمين أعمالهم في وقتٍ لاحقٍ، ومادام التنبّؤ قائماً على بياناتٍ كميةٍ، فإنّه يمكن أنْ يكون أكثر دقةً وثباتاً وتوازناً في الحكم على المتعلّمين أو المناهج الدراسية أو حتى المعلّم[4].

د- التشخيص والعلاج:

ويعني معرفة نقاط القوّة والضعف في أداء أيٍّ متعلّمٍ، سواءً أكان داخل الصف التعليمي أم في مهنة معينّةٍ أو في برنامجٍ معينٍ، في حين يعني العلاج محاولة إعطاء الحلول المناسبة لنقاط الضعف التي يعاني منها المتعلّمين، إضافة إلى تأكيد نقاط القوّة والعمل على استمراريتها[5].

---

(1)- ينظر: سلمى زكي الناشف، دليلك في تصميم الاختبارات، ص33.

(2)- ينظر: لمعان مصطفى الجلالي، التحصيل الدراسي، دار المسيرة، عمّان، الأردن ، ط1، 2011م، ص28.

(3)- سلمى زكي الناشف، دليلك في تصميم الاختبارات، ص33.

(4)- ينظر: لمعان مصطفى الجلالي، التحصيل الدراسي، ص28.

(5)- ينظر: سلمى زكي الناشف، دليلك في تصميم الاختبارات، ص33.

هـ- الإرشاد والتوجيه:

ويعني به إرشاد المتعلّمين المقبلين على اختيار شعبة ما توجيههم إلى الشعبة الأكثّر مناسبة لقدراتهم واستعداداتهم، أو إرشاد الذين يواجهون صعوباتٍ معينةٍ في مجالٍ تعليميٍ ما[1].

و- التقويم:

إنّ الاختبارات أداةٌ مهمةٌ في عملية تقويم البرامج، وتقويم المتعلّم وكذلك تقويم جوانب أخرى مثل: نمو المتعلم[2].

تعدّ الاختبارات واحدةٌ من وسائل التقويمِ المتنوعةِ، وهي وسيلةٌ رئيسةٌ تعمل على قياس مستوى التحصيل المتعلّمين، والتعرف على مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف المرسومة له، والكشف عن مواطن القوّة والضّعف في المنهج والمتعلّم معاً، ومدى التقدم الذي أحرزته المدرسة[3].

وبذلك فعن طريق الاختبارات يمكن في ضوئها العمل على تحسين، وتطوير العملية التربوية والتعليمية والسير بها إلى الأفضل.

7- بناء الاختبارات ومراحل إعدادها:

يخضع بناء الاختبار لعدد من الاعتباراتِ والقواعد المنهجيةِ، كما تتطلّب فنيّة في استخدام الاختبارات ودرايةً واسعةً وعميقةً بالأساليب المختلفة للاختبارات.

ويمكنّنا أنْ نلاحظ اتجاهين بارزين في تصميم الاختبارات هما:[4]

---

(1) – ينظر: سلمى زكي الناشف، دليلك في تصميم الاختبارات ، ص 34.

(2)– ينظر: أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، أحمد نايل الغزير، التشخيص والتقييم في الإرشاد، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2009م، ص77.

(3)– ينظر: صالح علي فضالة، مهارات التدريس الصفي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2010م، ص33.

(4)– ينظر: عمر طالب الريماوي، بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2017م، ص54.

- **الاتجاه الأول:**

علمي نظري يهدف إلى تصميم الاختبار وفق إطارٍ نظريٍ محدودٍ، حيث يجيب المتعلّم على اختباراتٍ تمتاز بالصياغة الجيدةِ، وعناية فائقة بفقرات الاختبارات.

- **الاتجاه الثاني:**

علمي أو فنيّ وهو يرمي لمجرد تطوير اختبارات جديدة لتكون أداة في يد الممارس أو الأخصائي النفسي بغض النظر عن اعتبارها أداةً علميةً للبحث، وقياس نسبة التحصيل لدى المتعلّمين.

ولبناء الاختبارات يجب إتّباع مجموعة من الخطوات الأساسية من أجل قياس النواتج التعليمية، وتحقيق أكبر قدرٍ من الأهداف التربوية المحددة، وهذه الخطوات أصبحت محل اتفاقٍ بين معظّم المختصين في مجال بناء الاختبارات والتقويم وهي كالآتي:

أ- تحديد أهدف من الاختبارات :

يتعين على المعلّم قبل أنْ يبدأ بإعداد الاختبار أنْ يحدد الهدف من الاختبار بل ويحدده بدقة متناهية فالأهداف التي يوضع من أجلها كثيرةٌ ومتباينةٌ، وقد يكون الغرض منه قياس تحصيل المتعلّم بعد الانتهاء من دراسة جزء محدد من المناهج الدراسية أو الانتهاء من وحدةٍ دراسيةٍ معينةٍ، أو قياس نسبة التحصيل اللغوي عند الانتهاء من فصل دراسي.

وقد يكون الهدف من الاختبار تشخيصياً لتحديد جوانب التأخر والضعف الدراسي في موضوعاتٍ محددةٍ، أو في موادٍ دراسيةٍ معينةٍ[1].

وبمّا أنّ التّعليم يهدف إلى اكتساب المتعلّم الكفاءات الضرورية لمواجهة الحياة، فإنّه من الضروري أنْ نسعى عند بناء الاختبار تحصيلي أنْ نحوّل المفاهيم العلميّة

[1]- ينظر: يحيى محمد نبهان، الإدارة الصفية والاختبارات، دار اليازوري العلمية، عمّان، الأردن، ط1، 2008م، ص 233.

والأهداف التعليميّة إلى أهداف سلوكية، يتمكّن التعلّم من خلالها أنْ يبرهن عن مدى إتقانه لهذا السلوك الذي يفيده في حياته العلمية، وتفترض هذه المرحلة الابتعاد عن الأهداف النظريّة الّتي لا يكترث لها المتعلّم، والعمل على ترجمتها إلى أهدافٍ سلوكيةٍ مرتبطة بحياته حتّى الوصول إلى تقويمه بالاختبارات التحصيليّة [1].

وعليه فيجب تحديد الأهداف التعليمية بكل دقّةٍ وتوازن أمر لابد منه في بناء الاختبار، كما يجب أنْ تكون الأهداف ذات علاقةٍ بالمحتوى التعليمي الذي يتّم تقديمه للمتعلّمين.

ويُناط بالمعلّم عند إعداد الاختبار أنْ يركز على خطوةٍ رئيسة ومهمةٍ، تكمن في تحديد الأهداف السلوكية، أو ما يعرف بنواتج التعلّم التي خطط لها قبل أنْ يبدأ في عملية التدريس، ويتّم تحديد نواتج التعلّم من خلال صياغة تلك الأهداف صياغة إجرائية محددةٍ وواضحةٍ بعيداً عن الغموض والتعميم.

وهذه بعض الإرشادات المهمة المطلوبة لصياغة الأهداف الإجرائية وسنذكرها في هذا المقام.

- يجب توصيل نواتج التعلّم لا النشاطات التعليمية.
- أنْ تكون عبارة الهدف واضحة الصياغة لا تقبل إلاّ تفسيراً واحداً.
- أنْ يوصف الأداء قابلاً للملاحظة والقياس.
- يجب أنْ يكون الهدف بسيطاً غير مركبٍ بمعنى أنّ كل عبارة منه تتعلق بعملية واحدة فقط[2].

أمّا الأهداف التعليمية أو السلوكية الموضوعية فهي تتمثل في المجالات التالية:

---

[1]– ينظر: أنطوان الصياح، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، ص85، 86.

[2]– أبي لبيد ولي خان المظفّر، طرق التدريس وأساليب الامتحان، شبكة المداس الإسلامية، باكستان، (د ط)، 2009م، ص404، 405.

1- المجال المعرفي:

ويشمل الأهداف التي تؤكّد نواتج التعليم الفكرية مثل: المعرفة، والفهم أو الاستيعاب، ومهارات التفكير والتمثيل وغيرها.

وقد قَسّم **(بلوم) (Bloom)** المجال المعرفي إلى مستويات الآتية:

أ- المعرفة:

ويقصد بها تذكر المادة التي سبق تعلمها، ويمثل التذكر أدنى مستويات نواتج التعلّم في البعد المعرفي، وأفعالها هي: يعرّف، يصف، يعيّن، يعنون، يقابل، يختار، يكتب، يضع قائمة، ويتعرّف.

ب- الفهم أو الاستيعاب:

يقصد به القدرة على إدراك معنى المادة، ويمكن أنْ يظهر هذا عن طريق ترجمة المادة من صورة إلى أخرى، أو تفسيرها وشرحها، أو تقدير الاتجاهات المستقبلية، وأفعالها هي: يحوّل، يدافع، يقدّر، يفسر، يعمّم، يعطي، أمثلة، يستنتج، يعبر، يلخص، ويتنبأ.

ج- التطبيق:

وهو القدرة على استعمال ما تعلمه المتعلّم في مواقفٍ جديدةٍ ومحسوسةٍ، ويشمل ذلك تطبيق القواعد والقوانين والطرق والمفاهيم والنظريات، ومن أفعاله: يغير، يحسب، يوضح، يكشف، يتناول، يعدّل، يشغل، يجهز، يتبع، يبين، يحل، يستخدم يطبق، ويربط...

د- التحليل:

هو قدرة المتعلّم على تفتيت مادة التعليم إلى عناصرها الجزئية المكوّنة لها، وهذا المستوى أعلى من النواتج الفكرية للفهم والتطبيق لأنه يتطلب فهماً للمحتوى والشكل البنائي للمادة، وأفعاله هي: يفرق، يتعرف إلى، يعين، يستدل، يختصر، يقسم، يحدد، يشير إلى...

هـ- التركيب:

ويقصد به قدرة المتعلّم على وضع الأجزاء مع بعضها لتشكل كلّ جديد، وقد يتضمن هذا إعداد خطابٍ أو موضوعٍ. والنواتج التعليمية في هذا المجال تركز على السلوك الإبداعي، وتكوين أنماط بنائيّة جديدة، أفعاله هي: يصنف، يؤلف، يجمع، يبتكر، يصمم، يشرح، ينظم، يولّد، يعدّل، يخططّ، ويلخص.

و- التقييم:

وهو القدرة على الحكم على قيمة المادة، وينبغّي لهذه التي يصدرها المتعلّم، أنْ تستند على معايير محددة سواءَ أكانت معايير داخليةً خاصة بالتنظيم أم خارجية خاصة بالهدف، وعلى المتعلّم أنْ يحدد نوع المعيار المستخدم.

وتمثل نواتج التعلّم لهذا المجال أعلى مستويات التعلّم في المجال المعرفي، لأنّها تتضمن عناصر من كافة المستويات السابقة[1].

2- المجال الوجداني:

ويشتمل على الأهداف، والنتاجات الدالة على المشاعر والانفعالات كالميول والاتجاهات والتذوق...[2].

ب- مرحلة تحديد وحدات الاختبار أو محتوى الدروس موضوع الاختبار:

حيث يقصد بالمحتوى مجموعة المعارف والمعلومات، والقيم والاتجاهات والمهارات التي يشمل عليها مقرر دراسيّ معيّنٍ[3].

وتطرح مسألة تحديد الدروس العائدة لوحدة معينة أو لوحداتٍ مختلفةٍ، والّتي يجب أنْ تشكّل مادة الاختبار مسألة مهمة عند المعلّمين، وكلّما تقدّمنا في الدروس والسنة

---

(1)- ينظر: أبي لبيد ولي خان المظفّر، طرق التدريس وأساليب الامتحان، ص405، 406.

(2)- ينظر: المرجع نفسه، ص405.

(3)- ينظر: إيمان إسماعيل عايز، سعد علي زاير، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2014م، ص368.

الدراسيّة فالسؤال الذي يفرض نفسه دائما هو وهل نبقي على كلّ محتويات الدروس الّتي تم الامتحان فيها في الفصل السابق؟ ، أم نحذف بعضًا منها وننتقي دروساً و نهمل أخرى؟ باعتبار أنّ الاختبار لا يمكنه أنْ يشمل كل وحدات المنهاج.

إنّ المبدأ الّذي يحكم عمليّة الانتقاء هذه يقوم على الأخذ بمبدإ الاقتصار على وحداتٍ محدّدةٍ من المنهاج ضروري لعدم إرهاق المتعلّم بالمذاكرة الكثيفة، غير أنّ ذلك يجب أنْ يتوافق مع الاختبار التحصيلي، أنْ لا يركز على الحفظ وإنّما يقوم على التحليل والتركيب، وهذا يفترض أساساً أنْ تكون أهداف النشاط التعليمي التعلّميّ أهدافاً تقوم على إنماء قدرات التفكير والتحليل والتركيب مبعدة عن الحفظ والببّغائيّة فتسهل عندئذٍ عمليّة هذه أثناء إعداد الاختبارات[1].

ج- مرحلة تحديد المفاهيم العلميّة المرتبطة بوحدات الاختبار:

بعد أنْ حدّدنا وحدات الاختبار والأهداف التعليمية التي سيرتكز عليها الاختبار بات علينا أنْ نحدد المفاهيم العلميّة الّتي سوف نركّز عليها اختبارنا؛" لأنّ من المستحيل شمول الاختبار كل المفاهيم الواردة في وحدات الاختبار؛ لذلك نرى من الواجب القيام بعمليّة انتقاء مدروسة للمفاهيم على أنْ يحكم عمليّة الانتقاء هذه مبدأ أهميّة المفاهيم الّتي وقع الاختيار عليها في المادّة المدروسة وارتباطها ببعضها بعض في وحدةٍ تجعل الاختبار اختباراً متماسكاً وشاملاً، لا يرهق المتعلّم في التّفكير الموزّع"[2].

د- مرحلة تحديد مدّة الاختبار وطوله:

إنّ تحديد مدّة الاختبار يتحكم فيها عدة عوامل يجب مراعاتها من قبل المعلّم حيث تختلف مدّة الاختبار من حلقة دراسيّة إلى أخرى في حدود لا يمكن تخطّيها مطلقاً، لذلك يمكن للمعلّم أنْ يحدّد مدة أيّ اختبارٍ ضمن الحدود الزمنيّة المسموح بها للحلقة

---

(1)- ينظر: أنطوان الصياح، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، ص84، 85.

(2)- المرجع نفسه، ص 85.

الدراسيّة ويجب أنْ يراعي في تحديد طول الاختبار عاملين أساسيّين هما من جهة صعوبة التمارين المطلوب العمل عليها، وما تتطلّبه من وقتٍ لمعالجتها، علماً أنّ الوقت الذي يضعه المتعلّم لحل تمرينٍ معينٍ يفوق بما يتراوح من ثلاثة إلى خمسة أضعافٍ ما يضعه المعلّم من وقتٍ، فتحديد الوقت يتحكم فيه عِلم المعلّم بسرعة المتعلّم في حل التمارين ومدى تدرّب المتعلّم على حل التمرينِ المطلوبِ،[1] ومن جهةٍ أخرى الوقت الذي يأخذه المتعلّم في كتابة الإجابة وفي الالتزام بالشروط الإخراجيّة التي يفرضها المعلّم من خطّ مقروءٍ وكتابة للسؤال ووضع الخطوط في أماكن محدّدة من العمل المطلوب، وكل هذه الأمور على المعلّم أنْ يراعيها عند بنائها للاختبار، علماً أنّه إذّا كانت المدّة المطلوبة لاختبار أربعين دقيقة فعلينا أنْ نعطي المتعلّم عشر دقائق إضافيّة للإفساح أمام البطيئين في أنْ يتمكّنوا من إكمال ما هو مطلوب منهم ودون الطلب إليهم أنْ يسرعوا في إنجازه؛ لأنّ لا فائدة من هكذا طلبات في نهاية الاختبار[2].

وممّا سبق يمكن القول: إنّ تحديد مدة أيّ اختبار كان تتحكم فيها مجموعة من الضوابط المهمة التي يجب على المعلّم مراعاتها؛ منها سرعة المتعلّم في فهم واستيعاب للسؤال المطروح عليه.

هـ- مرحلة وضع الاختبار وصياغة بنوده ومراجعة هذه صياغة:

بعد الانتهاء من تحديد الأهداف التعليمية وتحديد وحدات الاختبار، والمفاهيم العلميّة التي ستعتمد عليها الأسئلة، ومدّة الاختبار وطوله، تنقل إلى مرحلة صياغة بنود الاختبار انطلاقاً من نوعه " فقد يختار المعلم أسئلة الاختبار لتكون موضوعيةً، أو مقاليةً، أو خليط من النوعين"[3].

---

[1]- ينظر: أنطوان الصياح، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي ص86.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2010م، ص 187.

ومن المواصفات الّتي يجب الالتزام بها في إعداد الاختبار، حيث يجب علينا في هذه المرحلة الحرص على إيضاح ما هو مطلوب بطريقةٍ لا لبس فيها وصياغة الأسئلة بمفردات وعبارات ذات معانٍ متعارفٍ عليها بين المعلّم والمتعلّم، لا تشتّت فكر المتعلّم عمّا هو مقصود منها، كما على هذه الصياغة أنْ تخلو من الحشو اللفظيّ الذي قد يعيق فهم ما هو مطلوب[1].

" كما يجب عند صياغة أسئلة الاختبار أنْ نتحاشى استخدام المفردات الصعبة على المتعلّم، والابتعاد عن الأخطاء النحوية التي تغير من معنى الجملة، كما يجب عدم استخدام الجمل الموحية بالإجابة"[2].

ومن الضروري أيضاً الابتعاد عن الأسئلة التي تعتمد على الحدس والتخمين في إدراك مضمونها، ومن اللازم عدم الاقتصار على أسئلة الكتاب المدرسي ونماذجها في وضع الاختبار، ممّا يؤدي إلى حرص الطلاب على الحفظ كل ما يتعلق بإجابات أسئلة الكتاب المدرسي، وإهمال التذكر والاستنتاج والتحليل والتعليل"[3].

وفي الصدد نفسه يذكر(**رشدي أحمد طعيمة)** هو الآخر بعض الموصفات والشروط يجب الالتزام بها عند صياغة فقرات الاختبار، حيث يرى أنّ على " المعلّم أنْ يبتعد عن التّعقيد اللفظي والإبهام أثناء طرح السؤال، كما لا ينبغي أنْ تجمع على المتعلّم صعوبتان إحداهما خاصة بلغة السؤال، والأخرى خاصة بمحتواه، فمن الضروري أنْ يتناول السؤال جانباً ذا قيمة في المقرّر، كما يجب تجنّب الأسئلة التي تعتمد على الخداع، إذْ إنّ الخدعة في السؤال غالباً ما تضلّل المتعلّم الجيّد يحاول التركيز على معنى

---

[1]– ينظر: أنطوان الصياح، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، ص87.

[2]– محمد إسماعيل عبد المقصود، استراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 2009م، ص303.

[3]– محمد عيسى أبو سمور، مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي، دار دجلة، عمّان، الأردن، ط1، 2015م، ص64.

العبارة بكاملها أكثر ممّا يركز على كل كلمة فيها، كما يجب التأكّد من شمول الأسئلة للمستويات العقلية المختلفة، بحيث تكون وسيلة لاختبار قدرة المتعلم على الفهم والتّحصيل والتّفكير، أيْ ألاّ تكون وسيلةً لاسترجاع المعلومات فقط، كما يجب أنْ يكون عدد الأسئلة كافياً ليضمن شمولها لعيّنة كبيرة من المحتوى" [1].

وتأتي في نهاية مرحلة وضع الاختبار عملية مراجعة الصياغة اللغويّة لبنوده، وهي التي نقوم بها عموماً بعد فترة وضع بنود الاختبار ولا يخفى على أيّ معلّم أهميّة مراجعة الصياغة، فعدم القيام بمراجعة صياغة بنود الاختبار قد تكون من العوامل التي تحُول دون وصول المتعلّم إلى الإجابة المطلوبة، وتنتهي هذه العملية بعد التأكّد من أنّ النسخة المطبوعة للاختبار خالية من الأخطاء المطبعية، وتتمتّع بالمواصفات الإخراجيّة المريحة للمتعلّم مثل: حجم الخطّ المناسب للمتعلم[2]؛ أيْ يجب أنْ يكون نوع خطّ الأسئلة واضحاً قابل للرؤية من قبل المتعلّمين.

و- مرحلة ترتيب أسئلة الاختبار:

والمقصود هنا أنّ ترتيب الأسئلة بشكل يسهل على المتعلّم قراءتها وتتبعها وفهمها، وثم الإجابة عليها بطريقةٍ منظمةٍ ومرتبةٍ، حيث تيسر على المعلّم تصحيحها، وتقدير علاماتها بدقةٍ وموضوعيةٍ كما أنّ ترتيب الأسئلة كذلك سيقلل من كثرة استفسارات المتعلّمين حولها، ويجعلهم يستثمرون الوقت المخصص للاختبار في الإجابة على أسئلته فقط[3].

وهناك عدة طرق لترتيب فقرات الاختبار حيث أنّها ترتب حسب نوع الفقرة أو الصعوبة، أو المحتوى، ومن حيث الصعوبة فإنّها ترتب من الأسهل إلى الأصعب، أما

---

[1]-رشدي أحمد طعمية، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص172.

[2]- ينظر: أنطوان الصياح، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، ص87.

[3]- ينظر: سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ص268.

المقصود بالترتيب بحسب المحتوى فإنّ ذلك يعني تسلسل الفقرات في ورقة الاختبار بشكلٍ يتوافق مع تسلسل محتوى المادة الدراسية، ويمكن ترتيب الفقرات حسب نوعها وصعوبتها وحسب تسلسل المحتوى في واحد [1].

ز- مرحلة تحديد مخطّط التصحيح وتوزيع العلامات:

لا تكتمل عملية بناء الاختبارات إلاّ بتحديد مخطّط التصحيح؛ أيْ بكتابة الخطوط العريضة للإجابة المطلوبة لكلّ تمرين كي تشكّل الأساس الذي يُبْنَى عليه عمليّة التصحيح، والمقياس الدقيق الذي توضع العلامة على أساسه، غير أنّ لهذه المرحلة دوراً آخراً لا يقلّ أهميّةً عن الدور الذي عرضناه ألا وهو دفع المعلّم إلى إعادة النظر في الأسئلة التي طرحها عندما يلاحظ الخلل الذي يعتريها عند الإجابة عليها؛ وهذا ما يضطر المعلّم إلى إعادة صياغة الأسئلة من جديد بما يتوافق مع ما يمكن للمتعلّم ألا يتشتّت أو يُخْطِئ في الإجابة عليه، ولا تظهر هذه الصعوبات إلاّ عندما يحاول المعلّم أنْ يجيب عن الأسئلة بنفسه أو أنْ يتوقّع ما يمكن للمتعلّمين أنْ يجيبوا به انطلاقاً من الخبرة التي اكتسبها من خلال تعلمّهم في هذه السنة الدراسية[2].

وتأتي في نهاية المطاف عملية توزيع العلامات على الأسئلة بطريقة تفصيلية واضحة، ويلفت النظر هنا إلى أنّ توزيع العلامة تفصيلياً يسهم إسهاماً حاسمة في الابتعاد عن الذاتية التي قد توقع في الإفراط غير المرغوب فيه[3].

ممّا سبق يمكن القول: إنّ من الضروري أنْ يجيب المعلّم على الأسئلة التي وضعها قبل إخراج الاختبار في صورته الختامية، كما أنّ لهذه الخطوة أهميّة بالغة في وضع سلمٍ

---

(1)- ينظر: سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ص268.

(2)- ينظر: أنطوان الصياح، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، ص88.

(3)- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

لتوزيع العلامات على الأسئلة المختلفة، وأيضا فكلّما كان توزيع العلامات مفصلاً ودقيقاً كان تصحيح الامتحان موضوعياً ودقيقاً.

ح- مرحلة تصحيح الاختبار:

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار تبدأ عملية تصحيحه، حيث تتّم طريقة التصحيح بسهولة إذّا ما تم التخطيط المسبق لها، حيث تساعد طريقة إجابة المتعلّم إلى حدٍ كبيرٍ في مسألة تصحيح الاختبار، فالإجابة من قبل المتعلّم على أوراق الاختبار يحدد إلى حد كبير سهولة عملية تصحيح فتسجيل الإجابة على ورقة الاختبار أسهل من تسجيلها على ورقة إجابة منفصلة.

وتعدّ عملية التصحيح من الخطوات المهّمة في بناء الاختبارات ففيها يتم إعطاء إجاباتٍ درجة معينة، أيْ يتم فيها تحويل النوع إلى عددٍ محددٍ، ويفترض أنْ يعبر هذا العدد عن مقدار تحصيل التلميذ بالفعل، وعلى أنْ تتسم عملية التصحيح بالموضوعية، وتختلف طرق التصحيح باختلاف الأسئلة[1].

وعليه يتم تصحيح أوراق الإجابة باعتماد عديد من الطرق نوردها كالتالي:[2]

- **الطريقة التحليلية:**

في هذه الطريقة تحل الإجابة على السؤال المقالي إلى مجموعة من العناصر التي يجب أنْ تشتمل عليها إجابة التلميذ، وينظر إلى إجابته، فإذّا اشتملت على كل عناصر الإجابة الصحيحة، يمنح الدرجة الكاملة المخصصة لذلك السؤال، وتقل الدّرجة كلّما قلّت العناصر أو نقصت عن الموجود في الإجابة النموذجية، ودرجة الثبّات في هذه الحالة عالية حيث إنّ المصحّح لا يعطي درجة عن الطريقة الكليّة، وإنّما حسب العناصر التي ذكرها التلميذ.

---

(1)- ينظر: رافدة الحريري، التقويم التربوي، ص133.

(2)- ينظر المرجع نفسه، ص133، 134.

- **الطريقة الكلية:**

يتم إعطاء الدرجة للتلميذ بناءً على الانطباع العام الذي تشكله إجابة التلميذ لدّى المصحّح وهذه الطريقة تُستخدم في اختبار الإنشاء،أو التعبير عن الرأي الشخصيّ حيال قضيةٍ ما، أمّا درجة الثبّات تكون هنا متدنيّةً؛ لأن الدّرجة تُمنح حسب ذاتية المصحّح، والعوامل النفسية أو المزاجية الخاصة به.

ونمر الآنّ لحديث عن بعض الأمور الواجب مراعاتها عند تصحيح الاختبار؛ حيث إنّ هناك بعض الشروط الواجب على المصحّح إتباعها للحصول على نتائجٍ عادلةٍ ونذكرها كما يلي:[1]

1- من الضروري حجب أسماء التلاميذ الموجودة على كراسةٍ أو ورقة الإجابة، وذلك بتغطيتها والاكتفاء بوضع رموزٍ أو أرقامٍ على أوراق الإجابة، وذلك لمنع تأثر المصحّح بسلطة الميول والنزعات الشخصية.

2- يستحسن البدء بتصحيح سؤالٍ واحدٍ في كل مرةٍ، كأنْ يبدأ المصحّح بتصحيح السؤال الأول لكل الأوراق الخاصة بالإجابات، وثم يبدأ بالسؤال الذي يليه، وذلك منعاً لتأثر درجة السؤال بما حصل عليه التلميذ في السؤال الأول، أيْ تجنب القياس بين علامة التلميذ في سؤالٍ وعلامته في سؤالٍ آخر.

3- يُفضّل أنْ يصحّح الاختبار فور الانتهاء منه؛ ليعرف التلاميذ نتائج اختبارهم بشكل فوري حيث أنّ ذلك يؤثر فيهم إيجابياً، فكلّما طالت الفترة بين أداء التلاميذ للاختبار ومعرفتهم نتيجته، كلّما فتر حماسهم، إضافةً إلى أنّهم قد ينسون ما كانوا متحمسين من أجله حول إجاباتهم مع مرور الوقت.

4- يفضّل تصحيح أوراق الإجابة من قبل أكثر من مصحّح؛ وذلك لتحري دقة التصحيح.

---

[1]- ينظر: رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص 191.

5- من الضروري إعطاء تغذيةٍ راجعةٍ للمفحوصين من خلال كتابة التعليقات والملاحظات والتصويبات أثناء التصحيح، حيث إنّ ذلك يساعد على تصحيح أخطاء المتعلّمين وتوجههم إلى تصحيح أخطائهم ، فاكتشاف المصحّح لأخطاء وتوضيحها للمتعلّم في ورقة الإجابة قد يجعل الاختبار أداة للتشخيص تساعد في جعل التعليم تعليمياً وعلاجياً.

8- عيوب الاختبارات:

ينظر بعض المتعلّمين للاختبارات على أنّها وسيلة تأديبٍ وتهذيبٍ وإصلاحٍ، وأنّها العائق الذي يحُول بين المتعلّم وبين الانتقال إلى المرحلة التعليمية التالية، وهذا العائق من وجهة نظر المتعلّمين يجب التغلب عليه بكل الطرق المشروعة وغير المشروعة ليصل في النهاية إلى الهدف الذي يرتضيه.

فالاختبارات الحالية لا تتصف بالموضوعية سواءً في الإعداد أم التصحيح، ولا تتصف بالصدق ولا الثبّات، ورغم ذلك مازالت تستخدم في مدارسنا ممّا جعلها وسيلةً لإلحاق الأذى والضرر بالمتعلّم، إضافة إلى زعزعة نفوس البعض والشعور بالظلم والمرارة أحياناً.

أ- نقد نظام الاختبارات:

إنّ الاختبارات مازالت تواجه النقد الشديد من حيث:

- إنّ الاختبارات ترتكز على قياس الجانب العقلي والمعرفي من السلوك، وتهمل الجانب الانفعالي الوجداني، وكذا الجوانب النفسية الحركية.
- إهمال الاختبارات لجوانب شخصية التلميذ الأخرى والتي تنمو نتيجة العمل والممارسة والنشاط الذاتي كالجوانب الاجتماعية والنفسية.
- إهمال جوانب السلوك المختلفة لدى التلميذ، إذْ إنّ الاختبارات لا تقيس إلاّ الاستجابات اللفظية لأسئلة محددة.

- طغيان العوامل الذاتية على تصحيح أوراق التلاميذ، وخصوصاً في المواد النظرية والأدبية[1].
- نظام الاختبار الحالي يقيّد كل من المعلّم والمتعلّم، إذْ أنّ المعلّم لا يدرس إلاّ ما هو مقرر من أجل الاختبار، والتلميذ لا يقرأ إلاّ ما خصصه له المعلّم، لذا لا يدفع هذا النظام أيًّا منهم للبحث بشكلٍ أوسعٍ ممّا هو مطلوب تلقينه وحفظه واستيعابه، بالتالي فالاختبارات بوضعها الرّاهن لا تشجّع على الابتكار، بل تشجّع على الحفظ الصم(الآلي).
- انصبّت أهداف الاختبار على انتقال التلميذ من سنة دراسيّةٍ لأخرى، وذلك عن طريق قياس المعارف والمعلومات، وأهملت جانب التنبّؤ بما يجب أنْ يكون عليه التلميذ، كما أهملت هدف النمو الشامل.
- هناك بعض المواد الجافةِ والصعبةِ والتي لا يستوعبها إلا صفوة التلاميذ، ويضطر بقية التلاميذ إلى مجاراة الوضع ويتقدمون للاختبار أسوة بتلك الصفوة، لذلك لا تراعي هذه الاختبارات قدرات الغالبية العظمّى من التلاميذ، ولا ميولهم ولا اهتماماتهم فيتساوى الجميع أمام الاختبارات في حين يختلفون عن بعضهم الآخر في التأثير تبّعاً لاختلافهم في الفروق الفردية.
- غالباً ما ينسى التلميذ ما حفظه وما أمتحن فيه بعد أداء الامتحان مباشرةً، وقد أشرنا إلى أنّ نسبة 50 % من المعلومات تنسى في السنة الأولى بعد الاختبار و70%في العام الذي يليه، وهكذا تتناقص المعرفة حتى تختفي تماماً.
- أدّت نتائج الاختبارات الحالية مع غيرها من العوامل إلى هروب بعض التلاميذ من المدارس والخروج لامتهان حرفٍ وأعمالٍ أخرى، وذلك في المراحل الثلاث الابتدائية والإعدادية والثانوية، وهذا يدل على أنّ النظام المعمول به لا يعمل على إشباع

[1]– زكريا إسماعيل أبو الضبعات، المناهج أسسها ومكوناتها، دار الفكر عمّان، الأردن، ط1، 2007م، ص304.

حاجات التلاميذ فيشعر هؤلاء المتعلّمين بالإحباط واللامبالاة من النتائج ممّا يدفعهم إلى ترك المدرسة[1].

- انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات ممّا أدى إلى تحطيم البناء الأخلاقي للأجيال، وقد تمتد هذه العلة الأخلاقية إلى ما بعد الانتهاء من التعليم والخروج إلى الحياة، ليصبح لدينا أفراد يتسمون بالتهاون الأخلاقي والتهرب من المسؤولية.
- سوء العلاقة بين بعض المتعلّمين لإحساسهم بتحيز بعض المعلّمين لبعض المتعلّمين، ممّا ينشأ عنه عدم النزاهة وعدم الدقة في توزيع العلامات.
- غالباً ما يلجأ عددٌ كبيرٌ من الطلبة إلى إهمال دروسهم المطلوبة منهم أول بأول ويؤجلونها إلى أقرب موعد للاختبار ممّا ينعكس هذا سلباً على تحصيلهم الدراسي، فتتشتت المعلومات وتضيع يوم الاختبار[2].

ب- طرق مقترحة للتخلص من بعض الآثار السلبية للاختبارات:

- **التخلص من التوتر والقلق والخوف من الاختبارات:**

نجري امتحانات متعددة للمادة الواحدة على فتراتٍ مناسبةٍ خلال الفصل الدراسي(مرة كل شهر مثلا)، بحيث إذّا فشل المتعلّم في الحصول على الدّرجة الملائمة له في إحدى الاختبارات يمكنه تعويضها في اختبارٍ آخرٍ. أو تكون الاختبارات على نظام فصلينِ دراسيين، حيث يعمل هذا النظام على تخفيف الضغط النفسي الذي يتعرض له المتعلّمين نتيجة أدائهم للاختبارات في نهاية العام، ويسهّل هذا النظام على المتعلّم استيعاب المادة

---

[1]- ينظر: زكريا إسماعيل أبو الضبعات، المناهج أسسها ومكوناتها، ص305.

[2]- ينظر: صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها ، ص 48، 49.

الدراسية وربما تجويدها، ويثير ذلك النظام دافعية للمتعلّمين للاستذكار لقصر الفصل الدراسي مقارنةً بالعام الدراسي، كما يزيد من التفاعل بين المعلّم، ومتعلميه[1].

- **للتخلص من ظاهرة الغش في الاختبارات يفضل أنْ:**

تتعدد وتتنوع أدوات الاختبارات، بمعنى أنّ اختبار الورقة والقلم ليست هي الأدوات الوحيدة لقياس التحصيل الدراسي لدّى المتعلّمين؛ بل يجب أنْ يتضمن أدوات أخرى مثل: أدوات الملاحظة(مقاييس التقدير، وقوائم الملاحظة وأدوات الاستماع، والأسئلة الشفوية، واختبارات الأداء، وكذلك اختبار الكتاب المفتوح إضافة إلى استخدام صورٍ متعددةٍ للاختبار الواحد، جميعها تعمل على تقليل ظاهرة الغش الفردي أو الجماعي[2].

- يجب وجود حصص فراغ بالجدول المدرسي، وأنْ تكون هذه الحصص مخصصة للمراجعة وتأدية الواجبات المدرسية تحت إشراف المعلّمين.
- من الضروري أنْ تكون حصص للتقوية كنوعٍ من التعليم العلاجي للمعلّمين الضّعاف في مادة معيّنة (هؤلاء المتعلّمين يتمتعون بمستوى عادي، ولكن غير قادرين على التعلّم لسبب أو آخر) حيث يفردّ لهم صفوفٌ خاصةٌ للاعتناء بهم، وتلقي العلاج الفردي اللازم[3].

---

[1]- ينظر: صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها ، ص49.

[2]- ينظر: المرجع نفسه ، ص50.

[3]- ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

الفصل الثاني:

"دراسة تطبيقية حول بناء اختبارات اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسط"

أوّلاً: الإطار العامّ للدّراسة

ثانيّاً: عرض وتحليل بيانات الدّراسة الميدانيّة

أولا: الإطار العامّ للدّراسة:

1- التمهيد وإشكالية الدّراسة:

عرفت السّاحة التّربوية الجزائرية عدّة إصلاحات وتحديثات، وهذا لأجل مواكبة المستحدثات الحاصلة في مختلف المجالات ذات الصّلة، وقد مسّت هذه الإصلاحات والتّعديلات بناء اختبارات اللّغة العربيّة ومناهجها وطرائقها وتّقويمها، فأصبح الأستاذ يبني اختباره وفق منهج جديد ألا هو منهاج الجيل الثّاني.

فيعدّ بناء الاختبار جزءًا أساساً في العملية التّعليمية، وأحد المهام الرّئيسة للمعلّم، نظراً لما تكتسبه من أهمية في تحديد مقدار ما يتحقق من الكفايات التعليمية المبرمجة والغايات التربوية المنشودة التي رسمتها الدولة.

كما يعدّ إجادة بناء الاختبار بالطريقة الصحيحة نوعاً من تقويم للمعلّم، أي تقويم لأدائه في القسم والذي يعد ركناً مهماً في العملية التعليمية، لما لهذا الأداء من تأثير قوي ومباشر في الفرد المتعلّم وفي فكره ووجدانه.

ولقد تم بناء اختبارات اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتّوسط، على أساس التدرج في توزيع أسئلة الاختبارات، وهذا لأجل تنظيم تفكير المتعلمين أثناء إجابتهم عن أسئلة الامتحان.

ومن هذا المنطلق فإن الدّراسة التحليليّة تنطلق من إشكالية عامّة يمكن تلخيصها في السّؤال الآتي:

هل يمكن لبناء اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثّاني بمرحلة التّعليم المتوسط بالجزائر أن يحقّق الهدف والغاية من بنائه، وهو التحصيل اللّغوي لدى متعلّم اللّغة العربيّة؟

وتتفرّع عن هذا الإشكال عدّة أسئلة وهي:

*هل يعدّ مناهج الجيل الثاني منهجاً ملائماً لذهنيّة متعلميّ اللّغة العربيّة في المرحلة المتّوسطة؟

*هل تنسجم الوضّعيات في البناء الجديد مع الكفايات المعروضة في المنهاج؟

* كيف يؤثر بناء اختبارات وفق منهاج الجيل على متعلميّ اللّغة العربيّة في المرحلة المتّوسطة؟

* هل هناك صعوبات وعوائق تَحُولُ دون إتقان المعلّم بناء اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثاني؟

* ما الوضعية التعليمية الأكثر تأثيراً في التحصيل اللغوي لمتعلمي اللّغة العربيّة؟

* ما المستوى المعرفي الأكثر حضوراً في وّضعيات أسئلة اللّغة العربيّة؟

2- أهداف الدراسة:

تهدف الدّراسة إلى رصد واقع بناء اختبارات اللّغة العربيّة في ظل إصلاحات الجيل الثاني بالمرحلة المتّوسطة، ووصفه وتحليله، وتقويمه، إضافة إلى محاولة الوقوف عند آراء أساتذة اللغة العربية حول موضوع بناء اختبارات اللّغة العربيّة ودورها في زيادة التّحصيل اللّغوي.

كما توجد مجموعة أخرى من الأهداف الفرعية والتي نذكرها في النقاط الآتية:

*التعرف على رأي أساتذة اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثاني.

* معرفة تأثير الإصلاحات الجديدة على منهاج تعليمية اللّغة العربيّة.

*رصد المشكلات التي يعاني منها متعلم اللّغة العربيّة أثناء تعاملهم مع أسئلة الاختبار.

*اكتشاف ما هي الأخطاء الأكثر انتشاراً في إجابات متّعلمي اللغة العربيّة.

3- أهميّة الدّراسة:

تكمُن أهمية هذه الدّراسة في تدعيم الآراء المتوصل إليها في الفصلين النظري والتطبيقي، ولها أهمية أخرى بالنّسبة للدّارسين والباحثين والمشتغلين بموضوع بناء

اختبار اللّغة العربيّة وعلاقته بالتّحصيل اللّغوي وهذا بشكل خاص، تعلّيمية اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثاني بصفة عامة.

كما يمكن أنْ تفيد هذه الدراسة في أمرين اثنين:

أولها؛ الانطلاق من هذه الدّراسة لبناء دراسات جديدة ذات صلة بالموضوع المبحوث فيه، أي في مجال بناء اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثّاني، والدّور الذّي يؤدّيه هذا البناء الجديد في التّحصيل اللغوي لدى متعلميّ اللّغة العربيّة.

وثانيهما؛ قد تفيد هذه الدّراسة مفتشي وأساتذة اللغة العربيّة في المرحلة المتوسطة، بتزويدهم بتقويم شامل، يعدّل أداءاتهم وممارساتهم داخل العملية التّعليمية التعلمية.

4- منهج الدّراسة:

إنّ طبيعة أي دراسة تفرض على الباحث إتباع منهج معين للوصول إلى الإجابات على التساؤلات المطروحة، وتحقيق الهدف من البحث والدّراسة التي بين أيدينا الآن تسعى إلى معرفة إجابات الأساتذة حول دور بناء اختبارات اللّغة العربية- مرحلة التعليم المتوسط- وفق منهاج الجيل الثاني، في إحداث تحصيل لغوي ومعرفي جيّد لمتعلّم اللغة العربيّة.

واعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي الذي يُعنى بوصف اللّغة وصفاً علمياً دقيقاً، كما يعد هذا المنهج عماد الدراسات اللّغويّة الحديثة، إذ إنّه من مميّزات العلم الحديث، حيث يُعتمد في وصف الظواهر اللغوية بغية إيجاد الحلول الناجعة، بوصفه تمثيلاً مفصّلاً وصادقاً لموضوع أو لظاهرة لغويّة أو موضوع أو ظاهرة معينة[1].

ولقد تمت الاستعانة بأدواته ألا وهي: التّحليل والاستقراء، والإحصاء، ولأنّ هذا المنهج مناسب لتتبّع عناصر البحث وأجزائه، وعرضها بالتّحليل المعمق للظاهرة المدروسة، إضافة إلى ترجمة نتائج الاستبيان الممثلة في شكل جداول ودوائر نسبية.

---

[1])- ينظر: صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة، الجزائر، (د ط)، 2013م، ص55.

5- أدوات الدّراسة:

أ- الاستبانة:

وهي " طريقة من طرائق جمع المعلومات عن مدى التّغير الذّي حدث في التّلميذ نتيجة تعلمه، وتشمل الاستبانة مجموعة من الأسئلة تُصاغ بعناية كبيرة، حول اتجاهات المتعلّمين نحو موضوعات مختلفة مثل: معرفة جوانب نمو المتعلّم وأثر المنهج فيها، ورضاهم عن برنامج النشاط المدرسي، وتقديرهم لمدى تقدمهم في مجال معين، وتقييمهم لأسلوب أو طريقة معينة، ورأيهم في معلم معين...إلخ" [1].

مما سبق يمكن القوّل إنّ: الاستبانات تُستخدم للكشف عن العلاقات والميول والاتجاهات والأولويات للمتعلّمين وغيرها، فهي وسيلة للحصول على إجابات عدد كبير من المشاركين في الاستبانة مما يتيح الوصول إلى نتائج معيّنة تساعد مدير المدرسة في تقييم العلاقات المدرسية وتوظيف هذا التقويم في تحسين المناخ العام في المدرسة.

وقد اعتمدنا في بحثنا استمارة (استبانة) وُجّهت لأساتذة اللّغة العربية بالطور الإكمالي بولاية خنشلة حيث احتوت الاستبانة على البيانات الشخصية للأساتذة، وبعدها مباشرةً 43 سؤالاً.

كما شملت الاستبانة مجموعة من الأسئلة الفرعية المنبثقة عن السؤال الرئيس، وقد تم اعتماد أسئلة مغلقة، وتقدم الاستبيان معلومات عنه، حيث ربطنا أسئلة هذه الاستمارة بإشكالية البحث وتساؤلاته. فضلا عن ذلك تضمّنت الاستبانة محورين أساسين:

فأمّا المحور الأول؛ فمعنون بـ"بناء الاختبار وتأثيره على قطبي العملية التعليمية"، وأما المحور الثاني؛ فمعنون بـ: " اختبارات اللغة العربية في ظل إصلاحات الجيل الثاني".

---

[1]- جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس، دار الثقافة، عمّان، الأردن، ط1، 2006م، ص277.

كما تضمت الاستبانة عدداً من الأسئلة المتسلسلة والمرتّبة منطقياً، بداية، بمناهج الجيل الثاني، ثم بناء الاختبارات بصفة عامة، ثم التقويم، وصولا –في الأخير– إلى بناء الاختبار وفق منهاج الجيل ودوره في التّحصيل اللّغوي والمعرفي لدى المتعلمين.

ب– الملاحظة:

يمكن تعريف الملاحظة " بأنّها عملية جمع المعلومات عن سلوك المتعلّم ووصفه وصفاً لفظياً " [1]، حيث تستخدم في الحكم على سلوك المتعلّمين وفعالية وأساليب التّدريس والتّعرف على المناخ التّربوي داخل الفصل الدّراسي وخارجه إلى آخره ومن العوامل التي تؤثر في فعالية العملية التعليمية[2].

وقد تكون الملاحظة مباشرة أو غير مباشرة، وقد يستعين المعلّم أو الباحث للقيام بالملاحظة بأدوات ووسائل خاصة[3]، فالملاحظة في عين المكان تمكّن من تشخيص الواقع واستجلاء عناصره

ولقد اعتمدنا الملاحظة الميدانية، داخل أحد أقسام متوسطة **(غبروري لمبارك)**، لطريقة بناء أساتذة اللّغة العربيّة لمرحلة التعليم المتوسط لاختباراتهم وفق مناهج الجيل الثاني، كما حضرنا حصة تصحيح اختبار اللغة العربية وقمنا بمعاينة ردود أفعال المتعلّمين أثناء عملية تصوب أخطائهم.

كما كان لنا نصيب من ملاحظة مجموعة من أسئلة اللّغة العربيّة المتبعة في هذه المرحلة بمختلف متوسطات الولاية– خنشلة–

---

(1)– هادي طوالبة وآخرون، طرائق التدريس، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2010م، ص 366.

(2)– ينظر: الجميل محمد عبد السميع شعلة، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتّجاهات وتطلّعات، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2005م، ص36.

(3)– ينظر: حسن منسي، التقويم التربوي، دار الكندي، إربد، الأردن، ط1، 2006م، ص76.

6- مجالات الدراسة:

ينبغي على كل باحث أنْ يوضح الحدود المكانية لبحثه، وتشمل الحدود الجغرافية، وكذلك الحدود الفلكية لمنطقة البحث.

أ- المجال المكاني:

ينبغي تحديد المكان الذي تشغله اللّغة المدروسة، أو تقيم فيه الجماعة اللّغوية التّي تتكلّم بها؛ وذلك أنّ اللّغة تختلف من زمن لآخر باختلاف المكان، فللمكان أثره الخاص، إذ اللغة التي هي محل الدّراسة تتأثر بعوامل بيئية وجغرافية[1].

تمّ إجراء الدراسة التطبيقية، عبر بعض متوسطات ولاية خنشلة، حيث تم توزيع هذه الاستبانة على أساتذة اللّغة العربية للطور الإكمالي* بطريقة عشوائية دون تحديد مسبق.

ب- المجال الزماني:

إنّ تحديد المدّة التي تدرس خلالها اللغة أساس مهمّ في المنهج الوصفي، وقد أجريت هذه الدّراسة خلال موسم الدّراسي2020/2019 حيث انطلقنا في الدّراسة الميدانية وتوزيع الاستبانة على بعض أساتذة اللغة العربيّة المرحلة المتوسطة ابتداءً من تاريخ 01 /2020/10 إلى غاية تاريخ 12 /2020/03.

---

[1]- ينظر: صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، ص 57.

*- **الطور الإكمالي أو المتوسط:** يعد التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، وهو يهدف إلى جعل المتعلّم يتحكم في قاعدة أساسية من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد الإلزامي أو اندماج في الحياة العملية، ومرحلة التعليم المتوسط منظمة وهي تشمل على ثلاث أطور وهي:

- **الطور الأول أو الطور التجانس والتكيف**، وهو طور ترسيخ المكتسبات والتجانس والتكيف مع تعليم يتميز بتعدد المواد، ويخص هذا الطور السنة الأولى متوسط.

- **الطور الثاني أو طور الدعم والتعميق**؛ ويخصص لدعم الكفاءات ورفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي للتلميذ، ويشمل السنتين الثانية والثالثة.

- **الطور الثالث أو طور التعميق والتوجيه**؛ وفيه يتم تعميق التعلمات في مختلف المواد وتنميتها، والتحضير لعملية توجيه التلاميذ نحو شعب التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي، ويخص السنة الرابعة متوسط.(ينظر: مديرية التقويم والتوجيه والاتصال لوزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، الجزائر، 2009م، ص11).

7- مجتمع الدّراسة:

يتمثّل مجمع الدّراسة في أساتذة المادّة (اللّغة العربيّة) بالمرحلة المتوسّطة، والذين تم توزيع الاستبانة عليهم، حيث إنّ مجتمع البحث " في لغة العلوم الإنسانية هو مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحدّدة مسبقاً، والتي ترتكز عليها الملاحظات"[1].

ومنه فمجمع الدّراسة نعني به جميع أساتذة اللغة العربية في الطور المتوسط، الذين يمكن تطبيق أدوات البحث عليهم.

8- عيّنة الدّراسة:

إنّ العينة جزء من المجتمع الدّراسة حيث تحتوي على بعض العناصر التي يتم اختيارها منه وبمعنى آخر فإنّ بعض، وليس جميع المجتمع سوف تكون العيّنة[2].

كما يُعرف **(صالح بلعيد)** العيّنة على أنّها مجموعة تمثّل وتنوب عن المجتمع الخاص بالدراسة والبحث، وهي تقنية يلجأ إليها عندما يتعذّر أو يصعب الاتّصال بكلّ فرد أو كلّما كان مجتمع الدراسة كبيراً يصعب التحكم فيه[3].

أ- حجم العيّنة:

علماً أنّ عدد الاستبانات التي وزعت على مستوى إقليم الولاية موضع الدّراسة قد بلغت 60 استبانة، لم يسترد منها إلاّ 45. أي حجم العينة هو 45 أستاذ يُدَرِسون اللّغة العربيّة في الطور الإكمالي بولاية خنشلة، مركزين على كون العينة المذكورة لا تعدو أن تكون إلاّ عيّنة عشوائية غير مقصودة.

9- الأساليب الإحصائية المستعملة:

ولقد استخدمنا في تفريغ الاستمارة على بعض الأساليب الوصفية والتّي تمثّلت في:

---

(1)- موريس أنجرس، منهجيّة البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار النّهضة للنّشر، الجزائر، ط2، 2004م، ص298.

(2)- ينظر: جمال شحاته حبيب، قضايا منهجية في البحث في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، المكتب الجامعي الحديث، مصر، ط1، 2012م، ص188.

(3)- ينظر: صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، ص 57.

أ- **توزيع التكرار:**

وهي عبارة عن أداة لتصنيف البيانات التّي تم جمعها من طرف الباحث فهدف التّوزيع التّكراري هو ترتيب البيانات وتقسيمها تقسيماً يسهل إدراك ما بينها من علاقات[1].

ب- **النسبة المئوية:**

تُعدّ النسبة المئوية من الأدوات الإحصائيّة المهمّة التي اعتمدناها في الدّراسة، حيث وظفنا الطريقة الثّلاثية لتحليل المعطيات العددية.

كما استخدمناها في تحليل البيانات الشخصية والأسئلة المرتبطة بموضوع الدّراسة، ونوضح المعادلة الثلاثية كما يلي:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار} * 100}{\text{مجموع أفراد العينة}}$$

ثانيّاً: عرض وتحليل بيانات الدّراسة الميدانيّة:

1- تفريغ وتحليل البيانات الشخصية:

أ- **الجنس:**

يُعدّ تحديد جنس الأساتذة المشاركين في الاستبانة من المعطيات المهمة في الدراسات الميدانية والتطبيقية.

جدول رقم (01): يوضح توزيع الأساتذة حسب الجنس.

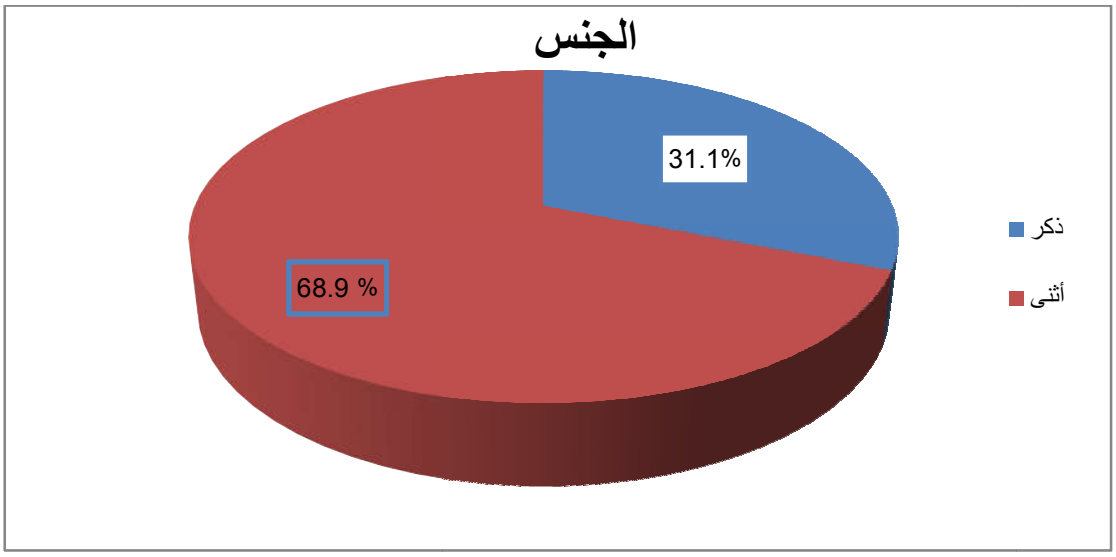
		التكرارات	النسبة المئوية
الإجابة	ذكر	14	%31.1
	أنثى	31	%68.9
	المجموع	45	%100

[1]- ينظر: السيد محمد خيري، الإحصاء النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،(د ط)، 1997م، ص11.

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسط، الذين أجريت عليهم الدّراسة الميدانيّة هي نسبة الإناث، وتقدر بـ (68.9%) في مقابل فئة الذكور، وتقدّر نسبتهم بـ (31.1).

ويعود سبب تواجد الإناث في مهنة التعليم أكثر من الذكور إلى كثرت الإناث المتخرجات من الجامعة فنسبتهن تفوق نسبة الذكور المتخرجين خاصة في تخصص اللّغة العربيّة الأخرى.

كما أنّ قطاع التّربية والتعليم يستهوي جنس الإناث في حين يميل الذكور إلى التخصصات العلميّة.



دائرة نسبية توضّح توزيع العيّنة حسب الجنس

المؤسسات التعليمية:

احتوت الاستبانة على عدد مقبول من المتوسطات المشاركة في عملية الاستبانة، فقد شارك فيها 34 متوسطة من مختلف بلديات ودوائر ولاية خنشلة.

	المؤسسة التعليمية	عدد الأستاذة المشاركين في الاستبانة
1-	بهلولي محمود يابوس	2
2-	غبروري لمبارك يابوس	4
3-	ذيب عبد المجيد قايس	2

4-	الإخوة عجرودي قايس	1
5-	إبراهيم محمدي ششار	2
6-	مساعيد عثمان لمصارة	1
7-	صياد علي أنسيغة	2
8-	إبراهيمي صالح ششار	1
9-	زايدي عمر قايس	1
10-	بوسالم علي متوسة	1
11-	خيار أحمد عين طويلة	1
12-	بن عمران أحمد قايس	1
13-	شامي محمد خنشلة	2
14-	عيادي عمارة ششار	1
15-	غربي بلقاسم عين جربوع بابار	1
16-	علالة عمارة بن علي خنشلة	1
17-	بوقرة محمد خنشلة	1
18-	بلكفيف علي خيران	1
19-	وقاد خميسي خنشلة	1
20-	جفال امحمد خنشلة	1
21-	عايب الدراجي خنشلة	1
22-	حمادي محمد الصالح خنشلة	3
23-	زغيد علي المحمل	2
24-	برحايل علي عين ميمون طامزة	1
25-	بوغرارة عبد الحميد خنشلة	1
26-	متوسطة 17أكتوبر1961خنشلة	1
27-	سعداوي علي أولاد رشاش	1
28-	عيساوي علي أولاد رشاش	1

29-	**عيشاوي بوزيد بوحمامة**	1
30-	**ابن عمران تاج الدين خنشلة**	1
31-	**بلفضل بايزيد الحامة**	1
32-	**عرشوش الطاهر بغاي**	1
33-	**الإخوة معنصري تاوزيانت**	1
34-	**الإخوة بوعلي الرميلة**	1
	المجموع	45

جدول رقم (2) يوضّح عدد متوسطات وأساتذة اللغة العربية المشاركين في الاستبانة.

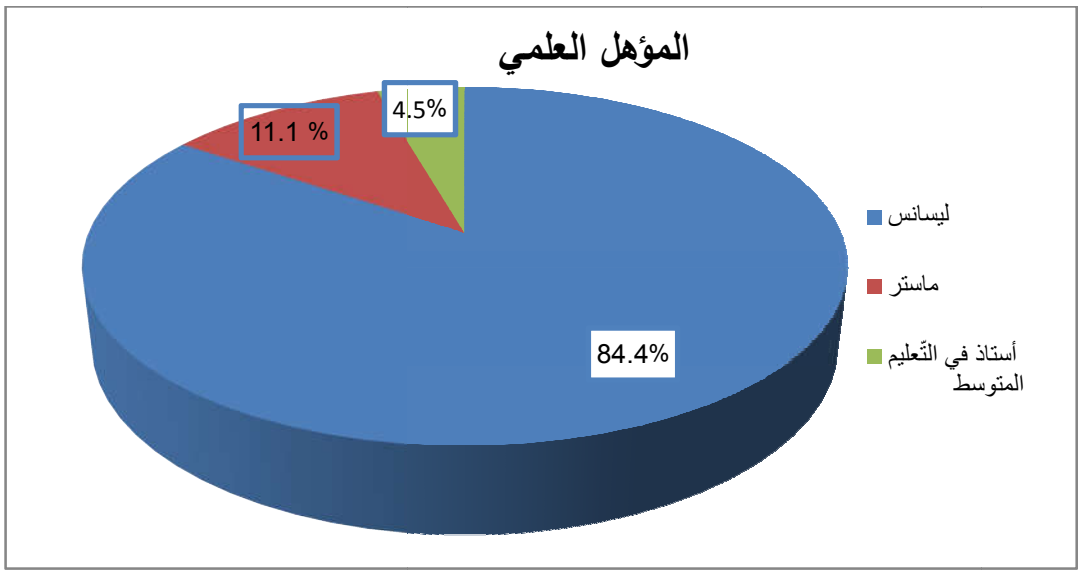
ج- **المؤهل العلمي:**

جدول رقم (03): يوضّح توزيع الأساتذة حسب المؤهل العلمي

		التّكرارات	النسبة المئويّة
الإجابة	شهادة ليسانس	38	%84.4
	شهادة ماستر	05	%11.1
	أستاذ في التّعليم المتوسط	02	%04.5
	المجموع	45	**%100**

يتّضح من خلال الجدول أعلاه أنّ أغلبية أفراد عيّنة الدّراسة لديهم مستوى اللّيسانس، إذ يمثلون نسبة مئوية تقدر بـ (84.4%) وهي النسبة الأكبر، في حين سجّلت نسبة (11.1%)، من الأساتذة الذين تحصلوّا على شهادة ماستر، أمّا الأساتذة الذين لديهم شهادة أستاذ التعليم المتوسط فتقدّر نسبتهم بـ (04.5%).

ويعد معيار المؤهل العلمي أساساً هاماً في بناء الاستبانة، فعن طريق هذا المعيار يتم التعرف على مستوى تكوينهم البيداغوجي والدّراسي لأساتذة اللغة العربيّة.



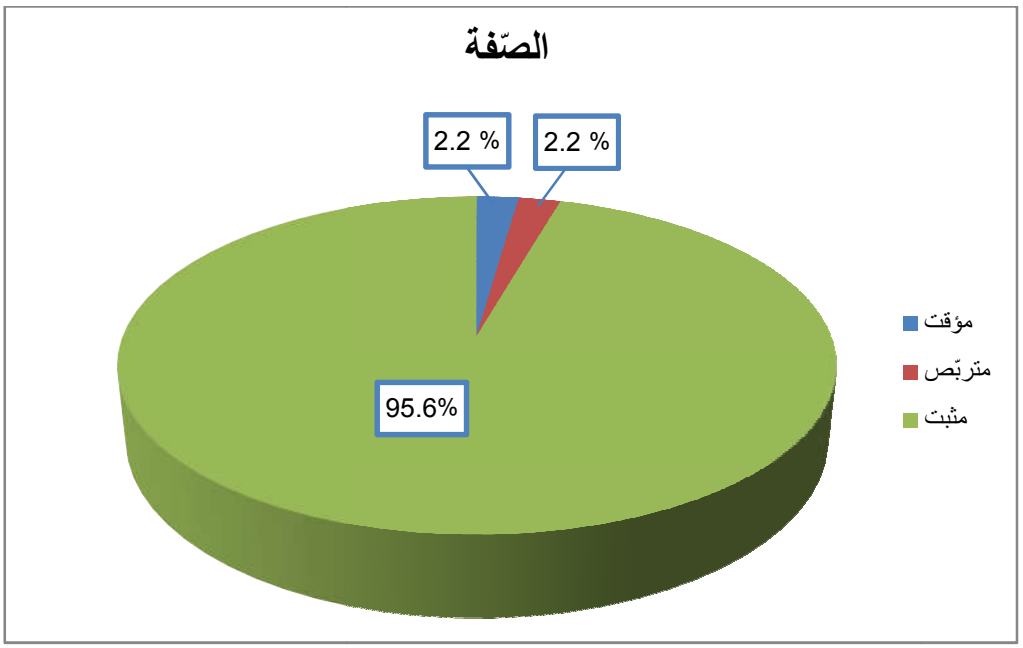
شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب المستوى الدّراسي

د- الصّفة :

جدول رقم (04): يوضح توزيع الأساتذة حسب الصّفة

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	مؤقت	01	%02.2
	متربّص	01	%02.2
	مثبت	43	%95.6
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين هم الأساتذة المثبتين في مناصب عملهم كأساتذة التّعليم المتوسّط وتقدّر نسبتهم بـ (95.6%)، في حين سجّلت نسبة(02.2%) من الأساتذة الذين هم في وضعيّة التربّص، في المقابل نسبة (02.2%) من الأساتذة الذين يعملون بعقد استخلاف أو ما يسمى بمناصب العمل المؤقتة.



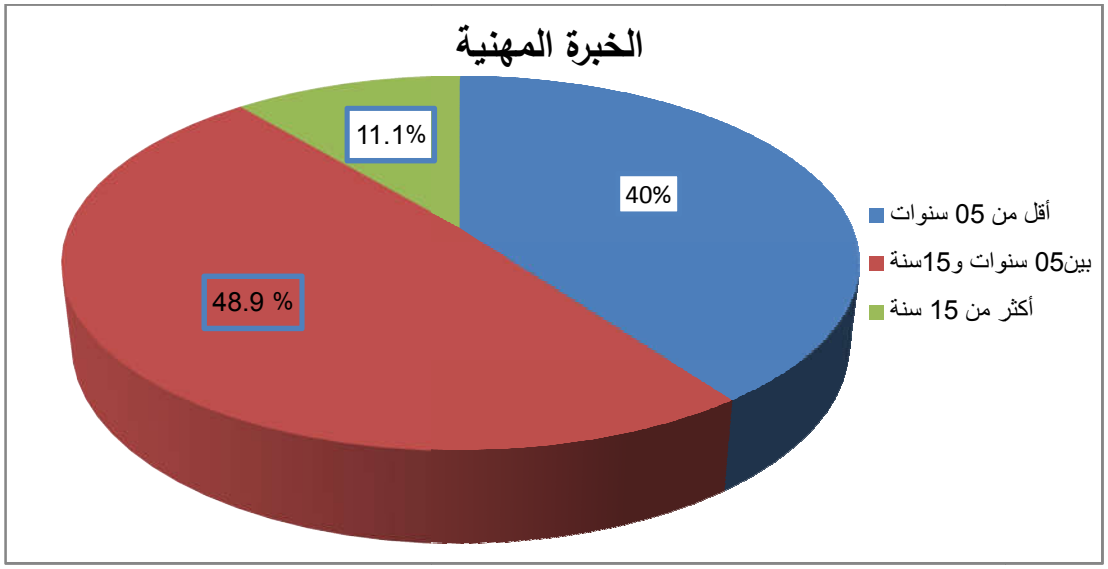
شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب الصفة

هـ- الخبرة المهنية:

جدول رقم (05): يوضّح توزيع الأساتذة حسب الخبرة المهنيّة			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	أقل من 05 سنوات	18	%40
	بين05 سنوات و15سنة	22	%48.9
	أكثر من 15 سنة	05	%11.1
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من الأساتذة هم الذين تتراوح مدّة تدريسهم في المرحلة المتوسطة ما بين05 سنوات و15سنة، وتقدّر بـ: (48.9%)، وتلّيها نسبة الأساتذة التي تقلّ مدة تدريسهم بالمرحلة المتوسّطة عن أقل من 05 سنوات، فتقدّر نسبتهم بـ (40%)، في حين نسبة (11.1%) ممن تفوق مدّة تدريسهم عن أكثر من 15 سنة.

ومما سبق يمكن القول: إنّ الأساتذة الذين تتراوح مدّة تدريسهم بين 05 سنوات و15سنة هم الأكثر حضوراً في الاستبانة، حيث يمتلكون الخبرة الكافية لتدريس المتعلّمين وفق المقاربات الجديدة ألاّ وهي **(المقاربة بالكفاءات)** والتي اتخذتها وزارة التربية الوطنية الجزائرية أساساً تعتمد عليه لبناء منهاج الجيل الثاني وفق هذه المقاربة الجديدة، كما يمتلك هؤلاء الأساتذة كفاءة كبيرة في بناء اختبارهم وفق منهاج الجيل الثاني.



شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب الخبرة المهنية

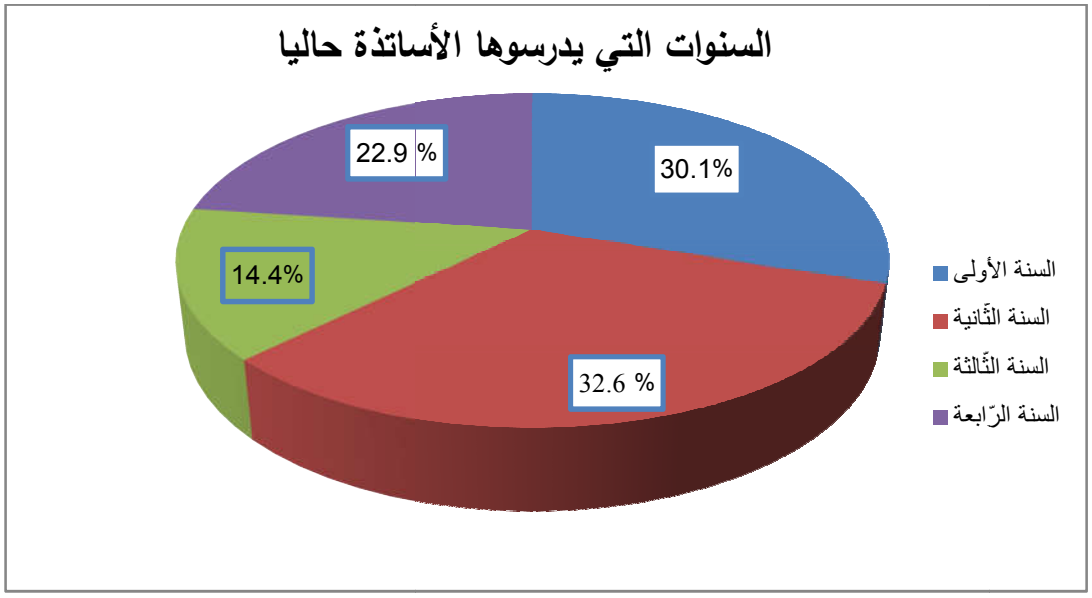
و- السّنوات التي يدرسونّها الأساتذة.

جدول رقم (06): يوضّح توزيع الأساتذة حسب السنوات التي يدرسّونها

		التّكرارات	النسبة المئويّة
الإجابة	السنة الأولى.	25	%30.1
	السنة الثّانية.	27	%32.6
	السنة الثّالثة.	12	%14.4
	السنة الرّابعة.	19	%22.9
	المجموع.	83	%100
***المجموع أكبر من حجم العينة لأن هناك من الأساتذة من يدرس أكثر من سنة.**			

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ أكبر نسبة من الأساتذة يدرسون السنّة الثّانية متوسّط، تقدّر بـ (32.6%)، وتليها نسبة(30.1%) ممّن يدرسون السنة الأولى متّوسط، في مقابل نسبة (22.9%) من المبحوثين الذين يدرسون السنّة الرّابعة، أمّا الأساتذة الذين يدّرسون السّنة الثالثة فتقدّر نسبتهم بـ (14.4%).

ما سبق يمكن القول: إنّ أغلبية المبحوثين يدرسون السنة الأولى والثّانية من التّعليم المتّوسط، لأن هذه السنوات موضع تطبيق للمناهج التعليمية.



شكل يوضّح دائرة نسبية للسنوات التي يدرسونها أساتذة اللغة العربية

2- تحليل البيانات المتعلقة بالأسئلة المطروحة على أساتذة اللغة العربية في الطور المتوسط.

جدول رقم (01): يوضّح آراء الأساتذة بشكل عامّ في إصلاحات منهاج الجيل الثّاني.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	موافق عليها	25	%55.6
	ضدها	20	%44.4
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من الأساتذة توافق على إصلاحات منهاج الجيل الثّاني، وتقدّر بـ (55.6%)، في حين سجّلت نسبة (44.4%) ممّن هم ضد هذه الإصلاحات الجديدة. ومنه نستنتج أنّ آراء الأساتذة موزّعة بين المؤيّد وبين المعارض لإصلاحات منهاج الجيل الثّاني وهذا التباين في الآراء مردّه الاختلاف في الجنس، السنّ، الخبرة.

فكثيراً ما نجد الأساتذة حديثي عهد بالتدريس لا يتأقلمون مع الجيل الجديد من المناهج، لأنّهم استهلّوا مشوارهم المهني بتدريسه، ولم يسبق لهم التعامل مع الجيل السّابق، في حين نجد الأساتذة ذوي الخبرة الطّويلة الذين درّسوا المناهج السّابقة، لم يواجهوا صعوبات للتأقلم معه.

ومما سبق يمكن القول: إنّ أغلب المبحوثين تقريباً موافقين على إصلاحات منهاج الجيل الثاني في الطور المتوسط، حيث إنّ هذا المناهج في طرحه، وأهدافه، ومضامينه مناسب لذهنية المتعلّم وتفكيره، فهذا المنهاج الجديد يعتمد على التدريس بالكفاءات الذي يجعل المتعلّم شريكاً في عمليّة التعلّم، ومحوراً مهماً في العملية التعليميّة، فهو يعتمد مبادئ المدرسة البنائية في تصميم المناهج وربط المعلومة بين الأطوار لتحقيق ملمح الخروج، متجاوزاً بذلك المدرسة التلقينيّة الكلاسيكيّة، فمناهج الجيل الثاني أيضاً تتوافق وتساير الحياة الجديدة وتطورات العصر الحاضر، أيْ تهدف إلى تكوين متعلّم متماشٍ مع متطلبات العصر الذي يعيش فيه؛ من خلال تمكينه من تطوير معارفه وتحفيزه على العمل الذاتي، حيث يتعلم المتعلّم ضمن فوج مصغر يسمح له باكتشاف وتطبيق استراتيجيات ذاتية مشتركة بالتفاعل مع زملائه، والمشاركة الفعالة في إنجاز الأنشطة بدعم وتوجيه من الأستاذ كما يسعى هذا المنهاج الجديد إلى تحسين مردود المتعلّمين، كما يساعد التلميذ على امتلاك التعلمات شاء أم أبى بتكرارها في كل مرة.

ولو أنّ الطريقة التي تجعلنا نحكم عليه قد تستغرق وقتاً طويلاً وخاصة وأن استخدامات لازالت غامضة على كثيرٍ من الأساتذة، إلا أنه قد استدرك هذا المناهج الجديد الموقف التعلمي (بالحواس، والعقل والعواطف).

ومن سلبيات منهاج الجيل الثّاني حسب آراء بعض الأساتذة، أنّ المناهج الحالي لم يلبّ احتياجات المدرسة الجزائرية بالنظر إلى النتائج المحققة منذ بدء تطبيقه، إضافةً إلى التغييرات المستمرة في الكتب وطريقة تقديم الميادين وهو ما يرهن الأستاذ ويجعل التلميذ في حيرة بسبب تلك التغييرات، إضافة إلى ذلك كثافة البرامج في منهاج الجيل الثاني.

كما أنّه نحا بتعليمية اللّغة العربية منحى آخر غير الذي ألفناه، حيث يحاكي في ذلك الدّراسات اللّسانية الغربية، لكن محتوى برنامج اللّغة العربيّة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط أوسع بكثير.

كما أنّ برنامج الجيل الثّاني يفوق طاقة استيعاب التلاميذ خاصة في مجال تحليل النصوص، كما أنّ هذا المنهاج الجديد ليس إلا محاولة لتعقيد العملية التعليمية وذلك بحشوها بكم هائل من المصطلحات وحصر العملية بوضعيات مختلفة وعلى المتعلّم حلها وتوظيف مكتسباته فيها. على الرغم من أنّه لم يكتسب أيّة معرفة تساعده على حل الوضعية.

كما وصف بكونه يتجاوز مستوى الذهني المتعلمين، وكثير من نصوصه لا تتناسب والقدرة الإدراكية لديهم، إضافةً إلى عدم التنسيق بين الطورين الابتدائي والمتوسط، ومناهج اللّغة العربيّة الحالي مليء بحشو زائد لا ضرورة له.

ومن سلبيات منهج اللّغة العربيّة للطور المتوسط وفق منهاج الجيل الثاني أيضاً حسب آراء بعض الأساتذة نذكر:

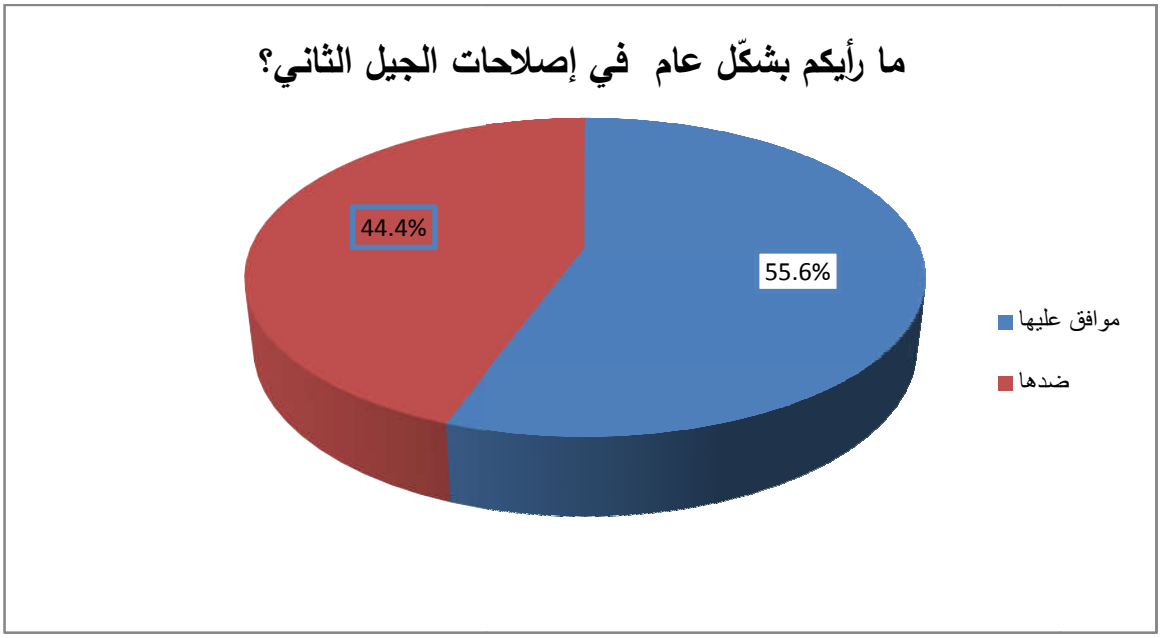
. عدم ملائمة محتوى قواعد اللّغة العربيّة للمتعلّم.

. غموض طرائق التّدريس، وأساليب التّقويم.

. إدراج بعض الموضوعات المهمة في نهاية البرنامج الدّراسي، في حين كان ينبغي إدراجها في بدايته، هذه المناهج موجهة لمتعلّمين لديهم قدرات ومعارف سابقة.

وعلى العموم يمكننا القول: إنّ اعتماد منهاج الجيل الثاني على المقاربة بالكفاءات نتج عنه فشل المتعلّم في تحقيق الجزء الأكبر من الكفاءات التعليمية، وعدم تحكمه في اللّغة العربيّة، وهذا نتيجة ضعف في البرامج والنصوص وغياب تكوين خاص للمعلم، إضافة إلى أنّه غير قابل للإنجاز- برامج فاشلة وعدم تسلسله ما أحدث اضطراب في ذهن المتعلّم، وحجم ساعي كبير، اكتظاظ المحتوى، اعتماده الكم لا النوع-.

ورغم هذه السلبيات ولكن يبقى لمنهاج الجيل الثّاني إيجابيات؛ إذ مهد للإبداع وبروز مواهب عديدة.



جدول رقم (02): يوضّح آراء المبحوثين حول قضية تأثر منهاج تعلّيمية اللّغة العربيّة بالطور المتوسط بإصلاحات الجيل الثاني.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	44	%97.8
	لا	01	%02.2
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد على تأثر مناهج تعلّيمية اللّغة العربيّة بالطور المتوسط بإصلاحات الجيل الثاني، وتقدّر بـ (97.8%)، في مقابل نسبة(02.2%) ممن يؤكّدون على عدم تأثر مناهج تعليمية اللّغة العربيّة في الطور المتوسط بهذه الإصلاحات الجديدة.

وعليه يمكن القول: إنّ أغلبية الأساتذة يرون أنّ إصلاحات منهاج الجيل الثاني في الطور المتّوسط، قد مسّت جميع المواد والميادين التعليمية، وتأتي على رأسها مناهج تعليميّة اللّغة العربيّة، باعتبار أنّ هذه الأخيرة مادة محوريّة، فالمنهاج يرمي إلى تدريس اللّغة العربيّة، لتصبح أداة تواصل، وتطرح بصورة واضحة الطموح المتمثل في تزويد المتعلّمين بكفاءات فكرية عالية، للارتقاء باللّغة العربيّة.

كما يظهر هذا التأثر بهذه الإصلاحات الجديدة من خلال بروز مستجدات تتمثل في :

- تطور ملمح التخرج.
- تدعيم الكفاءات العرضية.
- تطوير سياق القيم والمواقف.
- ربط الميادين التعليمية بالواقع الحياتي للمتعلم وبيئته.

– التركيز على : أن يكون المتعلّم الفاعل الحقيقي في العملية العلمية التعليمية، والأستاذ منشطاً ووسيطاً.

- نهج أسلوب التدرج في تقييم ومعالجة المفاهيم وفق منطق التنامي التصاعدي واللولبي من موضوع إلى آخر، وعموديا من مستوى تعليمي إلى آخر– ظهور مسميات جديدة: المقطع ، الميدان، الموارد ... إلخ.

وليس هذا فقط بل تم تفعيل العمل بالوضعيّات التعلميّة في بناء التعلّمات، والمقاطع (وضعيّة الانطلاق، الوضعيّة المشكلة، الوضعيّة الختامية، الوضعيّة التقويميّة...)، إضافة إلى الطرائق التعليميّة في التعاطي مع الميادين (فهم المنطوق، فهم المكتوب، إنتاج المكتوب)، والتي كما أشرنا سابقاً صارت بنائيّة تراكميّة، كلّ مقطع يخدم ظواهر

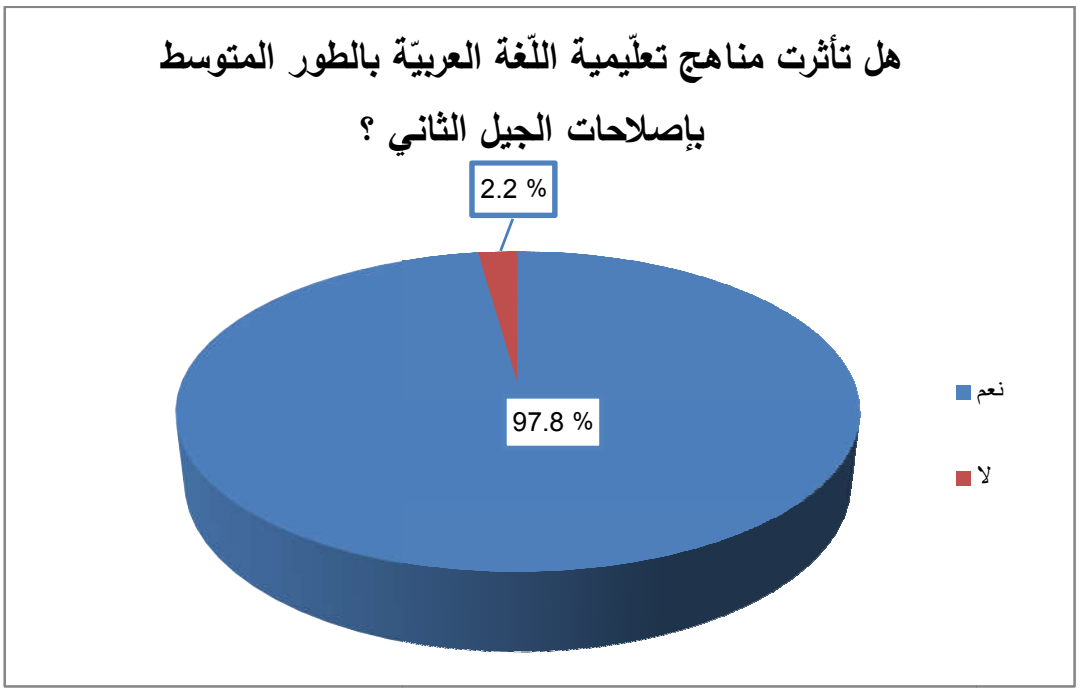
لغويّة وفنيّة، ومعجميّة مترابطة، تدارك الهوّة بين الطور المتوسّط والثانوي وذلك من خلال مظهري الاتّساق والانسجام اللذين تم إدراجهما في تدرج السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

وعلى العموم يمكننا أنْ نستنتج أنّ عملية التعلّم تعتمد على مسعى(المقطع التعلّمي)، الذي يتألّف من عدد من الوضعيّات التعلّمية والإدماجية، التقويميّة.

لذا على أستاذ اللّغة العربيّة أنْ يغيّر ممارساته داخل القسم، فيجعل التلاميذ في وضعيّات التعلّم، لا التعليم، ويغيّر دوره من مانع للمعرفة إلى مرشد وموجّه للتلاميذ مساعد لهم في بناء تعلّماتهم.

كما يدعو مفتشي اللّغة العربيّة في الطور المتوسط إلى ضرورة الاعتماد على المنهج التواصلي، بهدف تنمية الكفاءات التواصلية للمتعلّمين، وعلى المعلم أيضاً أنْ يعمل في كلّ الأنشطة على تنويع مقامات التواصل الدافعة إلى التفاعل مع مختلف التعلمات.

فضلا عن ذلك ينصح مفتشو اللّغة العربيّة المعلمين في المرحلة الإكمالية بتنويع مناهج التعلم، (المنهج التواصلي، المنهج الحديث، التمارين البنوية) وهذا حسب الوضعيات التعليمية وحاجيات المتعلمين البيداغوجية والمعرفية.



جدول رقم (03): يوضّح آراء المبحوثين في بناء اختبارات اللغة العربية وفق منهاج الجيل الثاني في الطور المتّوسط.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	مناسب	37	%82.2
	غير مناسب	08	%17.8
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد رضاها على بناء اختبارات اللغة العربية وفق منهاج الجيل الثاني في الطور المتّوسط، وتقدر بـ (82.2%) في المقابل نسبة(17.8%) ممن يرون أن بناء اختبار اللغة العربية غير مناسب على الإطلاق للمتعلّمين في هذه المرحلة.

وممّا سبق يمكن القول: إنّ الأساتذة منقسمين بين من يعتقد أنّ بناء اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثاني في الطور المتّوسط، مفيداً جداً للعملية التعليمية بصفة عامة والمتعلمين بصفة خاصة، وبين من يرى أنّ هذا البناء الجديد غير مناسب لمحاور العملية التعليمية التعلمية؛ فالاتجاه الأول المؤيد لهذا البناء الجديد يرى أنّ بناء الاختبارات الأخير مقسم على وضعيتين فقط (وضعية أولى ووضعية ثانية) فيركز المتعلّم على هاتين الوضعيتين فقط، ما ينجم عنده عدم فقدان التركيز وكذلك شروط بناء الوضعية الإدماجية سهلت الأمر قليلاً على المتعلّم في إدماج ما حققه واكتسبه من كفاءات لغوية ومعرفية.

ويشمل أيضاً تقويم أهم الكفاءات لدى المتعلّم بدءًا من قراءة وفهم النص إلى الظواهر اللغوية والبلاغية التي يدرسها المتعلّم وأخيراً إنتاج المكتوب بمراعاة سياق الوضعية والنمط المطلوب ومختلف المعايير والمؤشرات. لذا فهو يغطي جميع ميادين اللغة العربية؛ من خلال عرض الأسئلة بوساطة صنافة **(بلوم)** لتكون أكثر دقّة. يبدو بذلك السؤال محدّداً، وبالتالي يجيب المتعلّم بكل سهولة على بنود الاختبار، عوض

السؤال عن طريق أسماء الاستفهام التي تجعل المعاني مفتوحة ، وأيضاً توزيع النقاط بطريقة منطقيّة بين أسئلة

الفهم والبناء (12 نقطة للوضعيّة الأولى (8+4) و8 نقاط للوضعيّة الثانيّة). ومع مراعاة الفروق الفرديّة في طرح الأسئلة (قدّم رأيك، ناقش بالحجّة، علّل ... إلخ).

وهذه بعض الآراء الداعمة لهذا الموقف نلخصها في النقاط الآتية:

. الأسئلة متدرجة في الصعوبة ومتنوعة ووزعت بشكل متوازن بين المهارات.

. منح فرص متعددة للتلاميذ في الإجابة.

. تمكين الفئة المتوسطة من أخذ نصيب وافر في الإجابة.

. فتح مجال للتوظيف والبحث والفهم وهذا ما يحبه معظم التلاميذ.

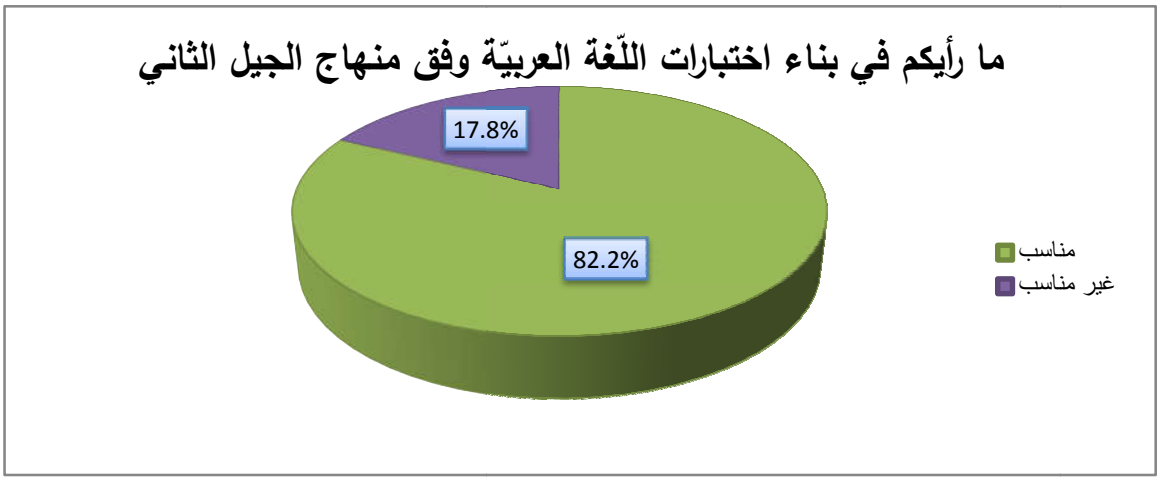
. هذا البناء الجديد دقيق من حيث نوع النّص، وتحديد عدد الكلمات وعدد الأبيات بشكل يضمن الفهم السريع.

أمّا الاتجاه الثاني الرافض لبناء اختبارات اللغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثاني في الطور المتّوسط، فيرى أنّ طريقة هيكلة بناء الاختبار الجديد 2018 (**بلوم**) غير مفهومة للمعلم والمتعلّم معاً، وعدم توفر رؤية مشتركة للأساتذة وكذلك غياب التوضيحات اللازمة حول البناء الجديد.

وعليه إذا قلنا بمصطلح الإصلاح فإنّ ذلك يعني إحداث تغيير وتحديث والحديث عصري يتوافق مع العولمة، فلا نبقى حبيسي النظام التقليدي، فتجد الموضوعات حسب البناء الجديد طويلة تصاحبها أسئلة غريبة،لا تعطي لتلاميذ جيل الفيسبوك والأنترنت أي زيادة معرفية.

جميل أنْ يدرس النحو والصرف والبلاغة ويطبق في موضوع بسيط وينقسم إلى أقسام؛ لأنّ السنة الدراسيّة تحتوي على عدة امتحانات يجب تقسيم الموارد المراد اختبار المتعلمين فيها إلى امتحانات جزئية، مثلا درس النحو في اختبار .... إلخ.

وعليه يمكننا القول: إنّ وزارة التربية الوطنية لا تتوانى في كل مرة في البحث عن الحل الأنجع في إطار إصلاحاتها المتعلقة بنظام التقويم، فهي تساعد إلى بناء اختبارات منظّمة وفق معايير مضبوطة، وحسب رأينا فهذا الدليل الجديد – أكتوبر 2018– بالكاد لا يختلف عن البناءات السابقة من حيث المقاييس، ولو أن الدليل الجديد لبناء الاختبارات يركز على الموارد وليس المضامين.



جدول رقم (04): يوضّح آراء الأساتذة في تجاوب الوضّعيات في بناء اختبارات اللّغة العربيّة مع الكفاءات المعروضة في المناهج وتنسجم معها.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	45	%100
	لا	00	%0
	المجموع	45	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول الذي أمامنا نلاحظ بأنّ جُلّ الأساتذة يرون تجاوب الوضّعيات في بناء اختبارات اللّغة العربيّة مع الكفاءات المعروضة في المناهج وتنسجم معها، حيث قدرت نسبتهم المئوية بـ (100%) أمّا الجواب بـ " لا" فلا يوجد في إجابات الأساتذة حيث كانت النسبة معدومة تماماً وتقدّر بـ (0%).

ومما سبق يمكن القول: إنّ جميع عينة المبحوثين يؤكّدون على ضرورة أنْ تجاوب الوضّعيات في بناء اختبارات اللّغة العربيّة مع الكفاءات المعروضة في المناهج وتنسجم معها، حيث إنّ مخطط بناء اختبارات اللّغة العربيّة يهدف إلى تقديم المساعدة للمتعلّمين

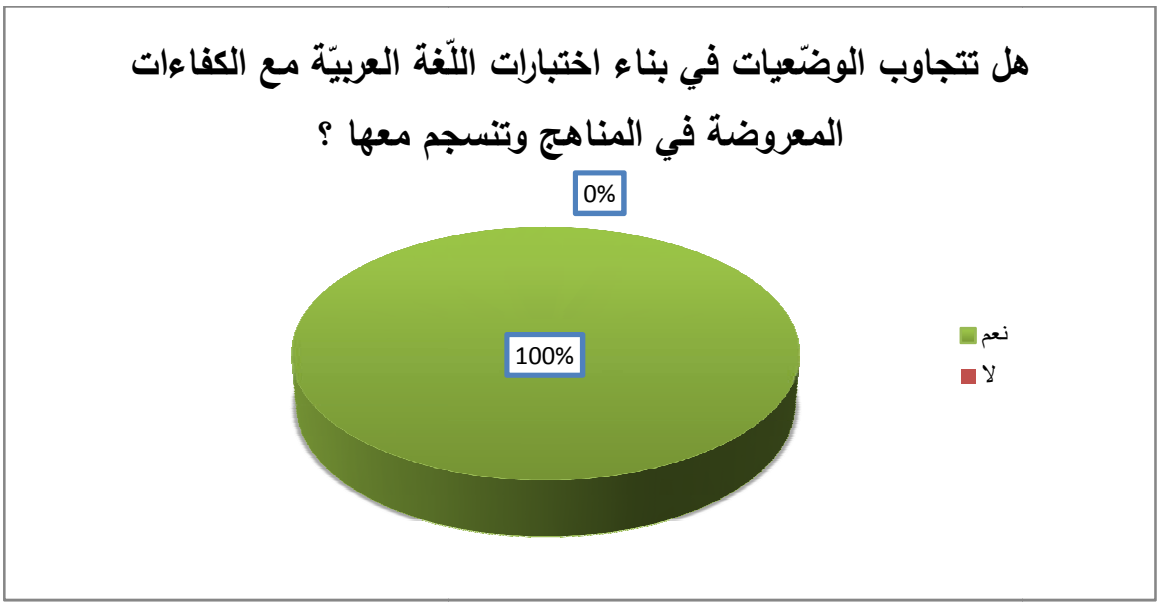
لتجاوز الصعوبات واكتساب كفاءات دائمة تضمن لهم التعامل مع وضعيات ذات دلالة تعاملاً إيجابياً في ضوء المقاربة بالكفاءات، وهذا هو المبدأ نفسه الذي يقوم عليه المنهاج. كما أنّ الوضعيات في بناء الاختبارات تتجاوب مع الكفاءات المعروضة في المناهج وتنسجم معها لأنها تعالج نشاطات اللغة العربية من فهم النص واتساقه وانسجامه، كذلك أسئلة تطبيقية لقواعد اللغة العربية للتحليل والتطبيق.

وقد اقترح الأساتذة مجموعة من التعليمات من أجل تجاوب بناء اختبارات اللّغة العربيّة مع الكفاءات المعروضة في المنهاج ومن بينها: أنْ تشمل الوضعيات على الموارد(المعارف، القيم، المواقف) أنْ تكون الوضعيات ذات العلاقة بالكفاءة الشاملة الموجودة في المناهج، ويركز فيه على تقويم الموارد المكتسبة منطلقاً من نص شعري أو نثري مناسب لمستوى المتعلم.

ويمكننا أنْ نلخص آراء أخرى للأساتذة حول الموضوع في النقاط الآتية:

- لأنها تمس جميع الميادين ومعظم الكفاءات المرحلية للمقاطع التعليمية.
- يتجاوب التلاميذ كثيراً مع ما تم اكتسابه من كفاءات؛ لأن الاختبار يبنى على أساس ما تم تسطيره من كفاءات.
- يبني وضعياته وفق ما يلائم ويخدم الكفاءات المستهدفة.

وبناء على ما سيق نقول: على المعلم بناء اختبار متكون من وضعيات وكل وضعية تحدد الهدف المرجو منها، وهذا الهدف موجود في المنهاج، كما أنّ الوضّعيات في بناء اختبارات اللّغة العربيّة تتجاوب وتتفاعل مع الكفاءات المعروضة في المناهج وتنسجم في كثير من الأحايين، خاصة وأنّ كل وضعية تستهدف كفاءات معينة.لكن ربّما ما يعاب عليها أنّها تركّز على كفاءات على حساب كفاءات أخرى، دون تطبيق مبدإ الموازنة بينها،وهذا ما يجعل التلميذ يضيع أحيانا، ويهتم بوضعيات معيّنة، يرى من خلالها أنّه اكتفى بأهدافه التي يريد الوصول إليها.



جدول رقم (05): يوضّح آراء الأساتذة في العملية التقويمية المتعمدة في منهاج الجيل الثاني.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	27	%60
	لا	18	%40
	المجموع	45	%100

يتبين من المعلومات الإحصائية الواردة في الجدول رقم (05) أنّ أفراد العينة مقتنعين بالعملية التقويميّة المعتمدة حالياً بمؤسساتهم التعليمية التربوية، بنسبة تقدّر بـ (60%)، وأمّا الأساتذة الذين هم غير مقتنعين بالعمليّة التّقويمية الحالية، فقدرت نسبتهم بـ (40%).

ومنه نستنتج أنّ أغلبية الأساتذة مقتنعين بالعمليّة التّقويمية في ظلّ منهاج الجيل الثّاني، ولأنه من خلالها يتم التعرف على ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعلم والتعلّيم والتعرف على نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية بصفة عامة والمتعلّم بصفة خاصة، ومن ثم اقتراح الحلول التي تسهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها وتلافي مواطن الضعف وعلاجها؛ أي إنّ التقويم هو فن تقدير عملية التعلم في مستوى تعليمي معين وبأدوات علمية، وفي مدة زمنية محددة نسبياً، وهذا من أجل تعديل مسار

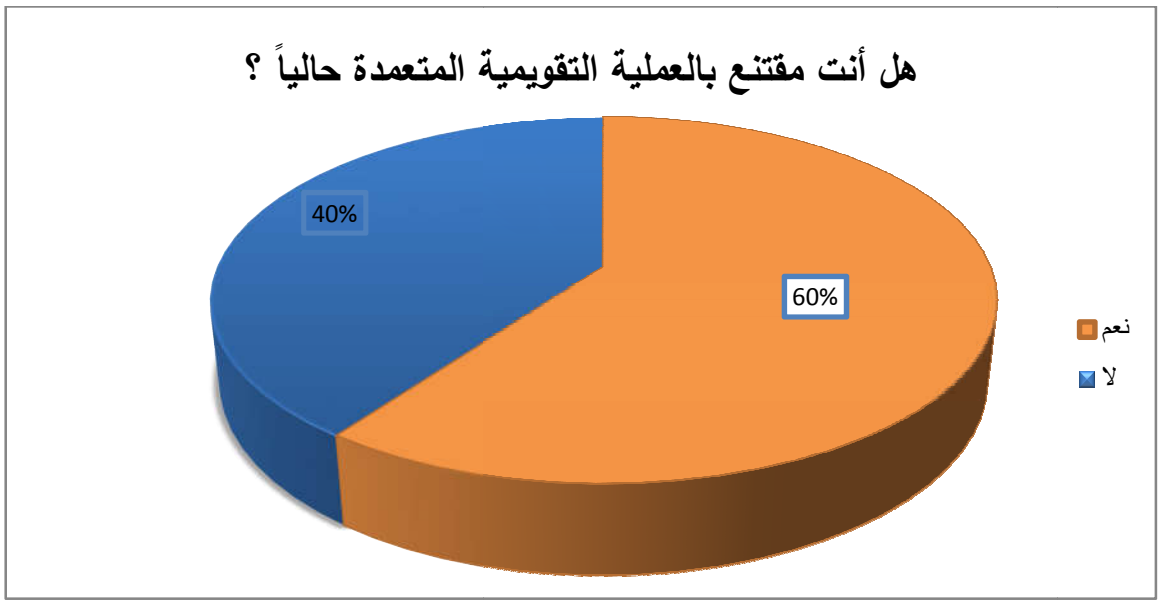
العملية التعليمية التعلمية.فالتقويم المستمر يسمح للأستاذ بمتابعة المتعلمين طوال الفصل ويحثهم على الاجتهاد والانضباط أكثر.

كما تؤدي الفروض دوراً مهماً في إعطاء المتعلّمين فرصة لتقييم مستواهم قبل الاختبار، وأمّا الاختبار فيهدف إلى قياس مستوى المتعلّمين خلال الفصل الدراسي.

إضافة إلى ذلك فالعملية التقويمية الحالية أصبحت لا تقتصر على فرض أو امتحان في نهاية الثلاثي في شكل أفقي، وإنّما بشكل عمودي، من خلال تقويم الوضعيّات الجزئيّة يوميّا، وبشكل أسبوعي عن طريق حلّ الوضعيّة الأسبوعيّة التي تقوّم المكتسبات (الفكريّة، واللغويّة، والفنيّة، والتقنيّة) خلال أسبوع من المقطع، في نهايّة كل مقطع تقوّم جميع المكتسبات المحصّلة في المقطع (كفاءات منهجيّة، معرفيّة، قيميّة، ولغويّة) عند حلّ الوضعيّة الانطلاقيّة، والوضعيّة التقويميّة، ممّا يسهم في ترسيخ المعلومات عبر التكرار طيلة ثلاثة أسابيع.

وترى فئة أخرى من الأساتذة أنّ العملية التّقويمية في الفترة الحالية غير مناسبة للعملية التعليمية التعلمية، فأغلب الوضعيّات التعليمية فيها الكثير من الحشو لدرجة أنّ المعلم لا يجد وقتاً للعمليات التّقويمية الآنية التي كادت أن تضمحل نهائياً، إضافة إلى حصتي الاستدراك والأعمال الموجهة اللتين هُمشتا بسبب الاكتظاظ والإدماج تارة أخرى من لدن الإدارة حفاظاً على النصاب الكامل للأساتذة ما أدى إلى فقدان ثمار عملية التقويم التربوي.

والجدير بالذكر فبالرغم من وجود حصص مخصّصة لعملية التقويم، إلا أنّها لا تفي بالغرض كلية، فأسبوع الإدماج والتقويم قُلِّص إلى حصّتين، وهذا لا يتماشى مع ما يُقدّم للمتعلّمين من معارف تحتاج تصويباً، وتقويماً مكثّفاً. ونشير هنا إلى ضرورة الالتزام بالتقويم الذّاتي؛ أي إنّ الأستاذ يجب أنْ يُقوِّم نفسه قبل أنْ يُقوِّم متعلّميه، فكلّما قضى على الخلل تخلّص من التراكمات، وهنا تصبح عملية تقويم المتعلّمين ناجعة ومثمرة.



جدول رقم (06): يوضّح آراء الأساتذة حول مدى نجاعة أساليب التّقويم والتي من بينها الاختبارات والمستخدمة لتقويم المتعلّم وتعديل وتصويب سلوكه.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	15	%33.3
	لا	30	%66.7
	المجموع	45	%100

وانطلاقاً من البيانات الإحصائية الموجودة في هذا الجدول تبين لنا أنّ أغلب أفراد العيّنة صرحوا بأنّ أساليب التقويم والتي من بينها الاختبارات والمستخدمة في ظل الإصلاحات الجديدة غير كافية لتقويم المتعلّم وتعديل وتصويب سلوكه، وتقدّر بنسبة بـ (66.7%)، وتلّيها نسبة (33.3%) من الأساتذة الذين يؤكّدون على فعالية هذه الأساليب التّقويمية في تقويم المتعلّم وتعديل سلوكه.

ومما سبق يمكن القول: إنّ أغلبية أساتذة اللّغة العربيّة في الطور المتّوسط أكّدوا على عدم فعالية أساليب التقويم بصفة عامة، والاختبارات بصفة خاصة في تعديل سلوكات متعلّم اللغة العربية؛ حيث إنّ البرنامج فيه الكثير من الحشو الذي يخلق ما يسمى بالذاكرة الآنية والقصيرة المدى عند المتعلّم، لذلك وجب إعادة النظر في الوضعيات التقويمية على سبيل المثال الفروض المحروسة والتي يجب إعادة إصلاحها من

جديد.وحتى علامة التّقويم المستمر التي أصبحت تعطى اعتباطاً، فينبغي إعادة النظر في معاييرها كي يكون هناك تحكم فيها أو إلغاؤها نهائياً.

ومن ناحية أخرى فالاختبارات تمنح المجال للمتعلّم ليظهر للأستاذة من خلالها مدى اكتسابه للمعارف أمّا بالنسبة لتعديل سلوكه فهي غير كافية لأنه يحتاج إلى الجانب التطبيقي المعيشي في أسرته ومجتمعه ليظهر مدى اكتسابه لبعض المعارف خاصة التي تتعلق بالسلوكيات.

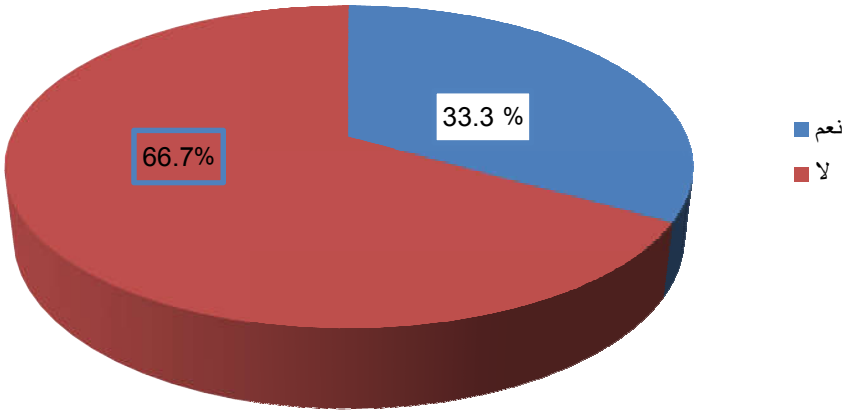
كما أنّ المتعلّم أصبح يمل من هذه التقويمات النمطية فحبذا لو نعدل فيها وندخل عليها نوعاً من الترفيه والتسلية وروح المنافسة كالمسابقات والعمل على مشاريع ميدانية ومفوجة مثلاً.

فعملية تقويمه وتصويب سلوكه يتطلبان أكثر من العمليات التقويمية، فهما يحتاجان إلى التعليم بالقدوة والمتابعة والتحفيز كالمكافآت وحتى بعض أنواع العقاب كالتجاهل ... إلخ.

كما ينبغي أن يكون تقويم المتعلمين بمتابعة مستمرة لكل متعلّم وتحديد النقائص الموجودة لديه والعمل على تقويمها باعتماد أساليب وطرائق كثيرة للتقويم سواء في حصص الاستدراك والمعالجة أو تقديم واجبات منزلية وغيرها من الطرق التقويمية.

ومما سبق يمكننا أن نقول: إنّ عملية تقويم المتعلّم لا يمكن حصرها في بناء الاختبارات فقط، فهي غير كافية، وإن كانت تسهم بنسبة معتبرة لتصويب بعض سلوكاته، لذا كان لزاماً التنويع في استخدام أساليب التقويم المتنوّعة، وعدم الاكتفاء بأسلوب تقويم واحد.

هل ترى أنّ أساليب التقويم التي من بينها الاختبارات والمستخدمة في ظل الإصلاحات الجديدة كافية لتقويم المتعلّم وتعديل وتصويب سلوكه؟



جدول رقم(07): يوضّح آراء الأساتذة حول دور أساليب التقويم والاختبارات في معرفة مستوى التلاميذ وقياس مستوى تحصيلهم اللغوي والمعرفي.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	40	%88.9
	لا	05	%11.1
	المجموع	45	%100

هذا السؤال تبنى على إجاباته أحكام مهمة حول دور أساليب التقويم والاختبارات خاصةً في التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلّمين، فمن خلال تمحصنا لنتائج الجدول نستنبط أحكاماً مهمة، إذ تقدّر النسبة المئوية بـ (88.9%) للأساتذة الذين أجابوا بأنّ للأساليب التّقويم والاختبار خاصةً له دوراً أساساً في التّحصيل العلمي والمعرفي للمتعلّم، بينما نجد نسبة تقدّر بـ (11.1%) التي رأت بأنه لا دور للاختبار والأساليب التقويمية في التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلّم، وهذه إجابة بعيدة عن الواقع.

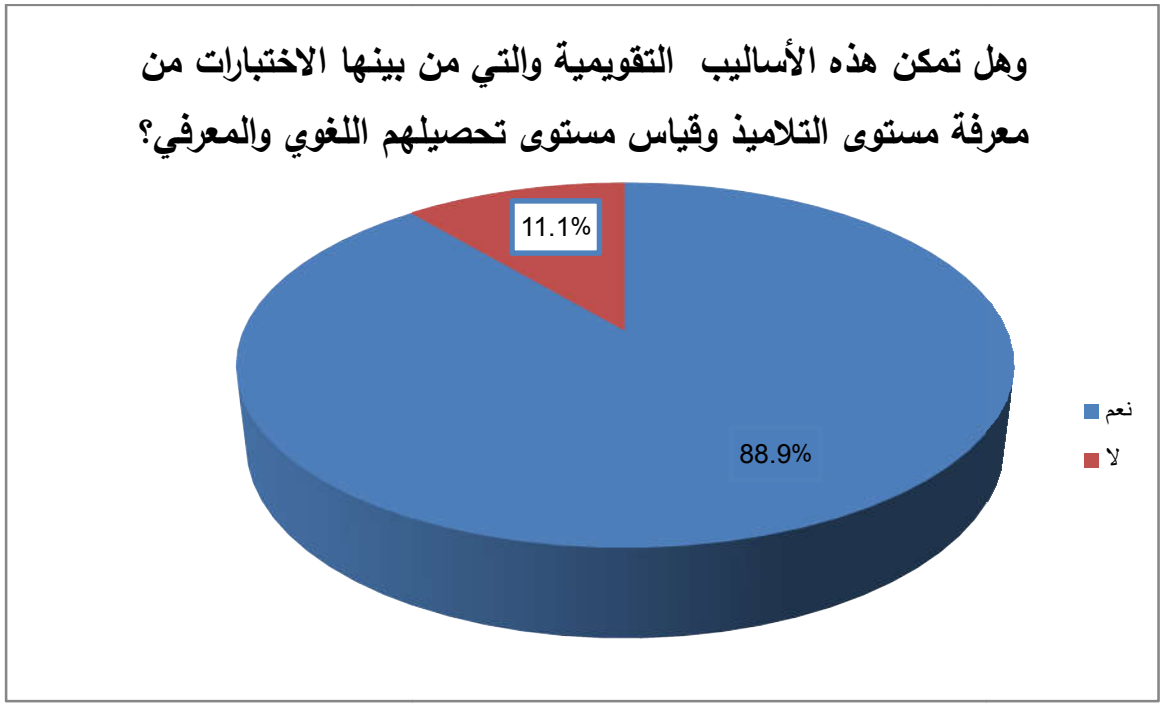
ومما سبق يمكننا القول: إنّ أساليب التقويم التربوي وخاصةً الاختبارات لها دورٌ كبيرٌ في العملية التعليمية التعلمية، حيث تمكن من تحديد مواطن القوة والضعف لدى المتعلّم، ما يجعلك تثمن مواطن القوة وتخطط لمعالجة مواطن الضعف؛ فهذه الأساليب

التّقويمية تمكّن بصورة أساسة من التعرف على مدى تحصيل المتعلّمين، ومن ثمّ قياس مستواهم المتنوّع، استناداً إلى وسائل متنوعة منها: وسائل جمع المعلومات عن المتعلّم كالاختبارات الكتابية والشفوية، والواجبات المنزلي، وملاحظات المتعلّم...إلخ.

وكل هذا من شأنه تحديد المستوى المبدئي للمتعلّمين، وتحديد ما يعرفونه، وما لا يعرفونه، وكذا معرفة إنّ كانوا قد احتفظوا بما تعلّموه أو فقدوه، كما تساعدهم على التخطيط للأنشطة التعليمية، إضافة إلى أنّها تمنح قدراً من الثقة في تحقيق أهدافهم التعليمية.

كما صار المعلّم لا ينتظر نهاية الثلاثي لاستدراك الأخطاء المتراكمة، وإنّما يقف عليها عند كل إدماج جزئي في الأسبوع، أو كلي خلال المقطع.

كما ترى نسبة قليلة من الأساتذة أنّ هذه الأساليب التّقويمية بصفة عامة والاختبارات بصفة خاصة تزرع في نفسية المتعلمين الارتباك والرهبة والخوف والرّعب من العملية التّقويمية والاختبارات الشهرية.



جدول رقم(08): يوضّح آراء الأساتذة حول قضية مضامين اختبار اللّغة العربيّة لنهاية مرحلة التعليم المتوسط لسنة الدّراسية 2019/2018 وهل تتلاءم والمستوى العقلي للمتعلمين في هذه المرحلة؟.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	33	%73.3
	لا	12	%26.7
	المجموع	45	%100

من خلال ملاحظتنا لهذه النسب الموجودة في الجدول أعلاه، حيث إنّ جُلّ الأساتذة يؤّكدون على أنّ مضامين اختبار اللّغة العربيّة لنهاية مرحلة التعليم المتوسط لسنة الدّراسية 2019/2018 أنّها مناسبة للمستوى العقلي لمتعلّم اللّغة العربيّة وكانت أغلبية الإجابة بـ " نعم" ومثلت النسبة المئوية بـ (73.3%) وهي أعلى نسبة، في حين الآخر قد أجاب بـ" لا " بقية الأساتذة الذين يرون أن مضامين اختبار اللّغة العربيّة لنهاية مرحلة التعليم المتوسط لسنة الدّراسية 2019/2018 غير مناسبة والمستوى العقلي للمتعلّمين، فبلغت نسبتهم المئويّة بـ (26.7%).

ومما سبق نستنتج أنّ أغلبية الأساتذة يؤكّدون على ملاءمة اختبارات اللّغة العربيّة ضمن شهادة التعليم المتوسط للمستوى العقلي للمتعلّمين. حيث إنّ اختبار شهادة التعليم المتوسط بني وفق دليل بناء الاختبارات الجديد، وبالتالي فطريقة عرض الأسئلة وتسلسلها واضحة لدى المتعلّم، إضافة إلى أنه يغطي مختلف التعلّمات التي درسها المتعلم بالطور المتوسط.

كما أنّ هذا الاختبار استهدف الكفاءة الشاملة لمرحلة التعليم المتوسط بشكل عام ولم تقتصر على ما تم تقديمه خلال العام الدّراسي (السنة الرّابعة فقط) بل ما تم تقديمهُ لتلاميذ السنة الثانية والثالثة متوسط، غير أننا نصطدم أحياناً ببعض الأسئلة التي تكون

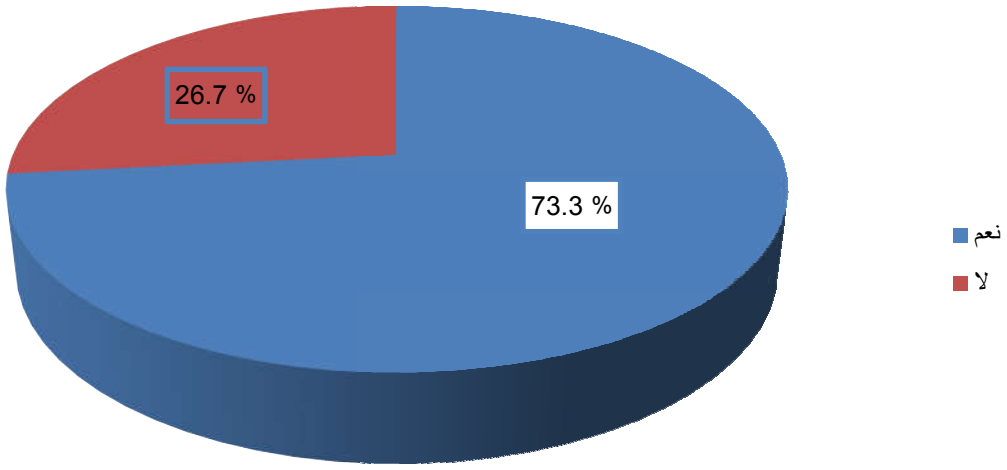
محل إشكال بالنسبة للمتعلّم، مثل تحديد نوع الصورة البيانية التي تكون محل خلاف حتى بين الأساتذة فما بالك بتلميذ هذه المرحلة.

وما تجدر الإشارة إليه أنّ الاختبار لم يخرج عن نطاق ما يدرّس للتلميذ من خلال المنهاج، والكتاب المدرسي، والاختبار الوحيد الذي أجري في السنة الدّراسية 2019/2018 وفق منهاج الجيل الثاني كان بسيطاً لم يعلّق المتعلّمين على صعوبته، أو وجود غرابة في الطرح، لأنّه جاء مطابق لًإستراتيجيّة العمل المعتمدة بين الدليل والمنهاج.

وتتلاءم هذه المضامين مع المستوى العقلي والفكري للمتعلّمين؛ لأنّه تم اقتراحها وتفعيلها من قبل خبراء ومختصين في المجال البيداغوجي وفي تعليمية اللّغة العربيّة خاصةً، وبالتالي لم يخرج هذا الاختبار عن تصميم بناء اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثاني في المرحلة المتوسط.كما أن المتعلّم في هذه المرحلة تتضح لديه الكثير من القدرات خاصة العقلية منها، ما يجعله يستوعب المضامين المقدَّمة له في الاختبار.

وترى نسبة قليلة من أساتذة اللّغة العربيّة أنّ مضامين هذا الاختبار غير مناسبة للمتعلّمين حيث لم يتم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وبالتالي زعزعت أفق توقعهم للأسئلة.

هل ترون أنّ مضامين اختبار نهاية مرحلة التعليم المتوسط سنة 2019 تتلاءم والمستوى العقلي للتلميذ في هذه المرحلة؟



جدول رقم(09): يوضّح آراء الأساتذة حول اختبار اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثّاني دوره في التحصيل العلمي واللغوي لمتعلمي الطور المتوسط.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	28	%62.2
	لا	15	%04.5
	أحياناً	02	%33.3
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد على دور اختبار اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثّاني في إحداث التّحصيل اللّغوي لدى متعلميّ اللّغة العربيّة في الطور المتّوسط، وتقدّر بـ (62.2%) في حين سجلت نسبة (33.3%) ممّن يؤكّدون أنّ اختبار اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثّاني له دور في التحصيل اللّغوي لدى التلاميذ أحياناً، وتليها نسبة (04.5%) ممّن يرون أنّ الاختبار وفق منهاج الجيل الثّاني ليس له أي دور في إثراء التحصيل اللغوي لدى متعلم اللّغة العربيّة في المرحلة الإكمالية.

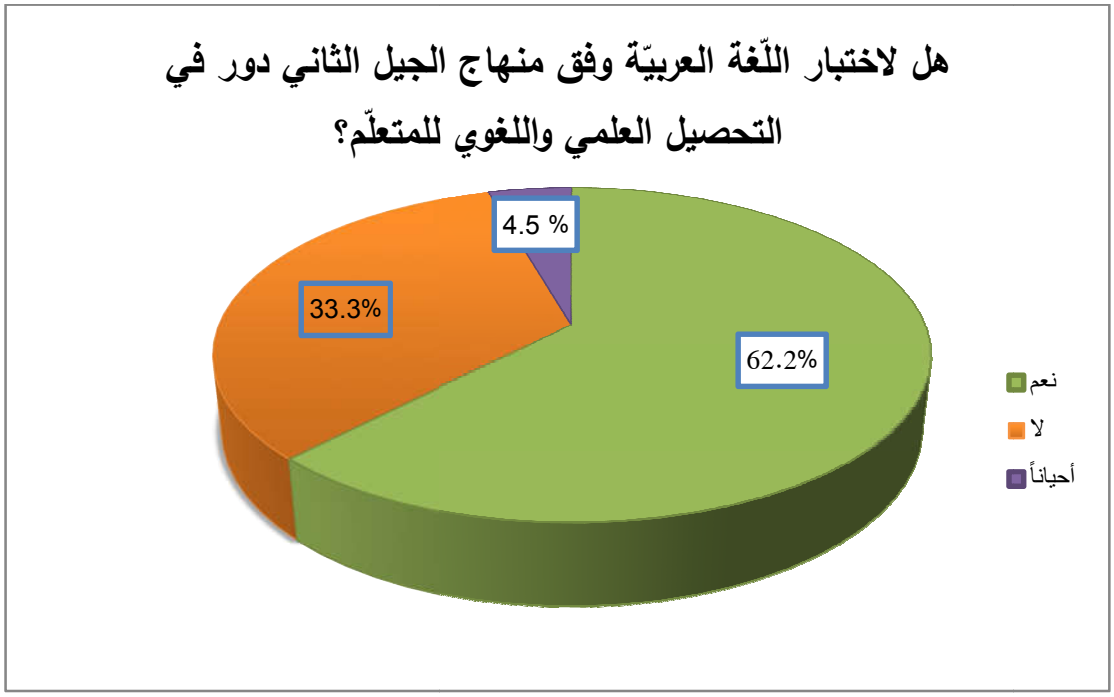
ومما سبق، يمكن القوّل: إنّ أغلبية أساتذة اللّغة العربيّة يؤكّدون على دور اختبار اللغة العربيّة المبني على أساس منهاج الجيل الثّاني في إحداث تحصيل لغوي لدى متعلّم اللّغة العربيّة.

وهذه مجموعة من آراء أساتذة اللّغة العربيّة حول هذا الموضوع ونلخصها في النقاط الآتية:

- إنّ أسئلة الاختبار تمس أهم الكفاءات التي يهدف منهاج الجيل الثاني إلى تحقيقها لدى المتعلّم والتي يكتسبها خلال بناء تعلماته بداية من قراءة النص وتحليل أفكاره وفهمه، إلى الظواهر اللغوية والفنية، ختاما بإنتاج المكتوب.
- مادام المتعلّم يركز على شرح المفردات وتوظيفها، إضافة إلى تحليل النصوص التي تدور حول موضوعات مختلفة، والحكم عليها، واستنباط ما تتضمّنه من قيّم، ومواقف، إضافة إلى البحث عن الظواهر اللغويّة، والفنيّة المختلفة، كما نجد المتعلّم يستعين برصيده اللغوي في إنتاج كتابي.
- لأنّه يتصف بالشمولية ولا ينحصر في المعارف الصريحة وحدها، بل يتعداها إلى المعارف الفعلية والقيمية، وذلك بدعوة المتعلّم إلى تسخير موارده، وتوظيف قدراته ومهاراته لمعالجة وضعيات مشكلة تعرض عليه وذات علاقة بمحاور تعلماته.
- الاختبار وفق المقاربة الجديدة وسيلة لتثبيت للمعارف التي درسها وتصويب أخطائه التي وقع فيها، فأصبح المتعلّم يصوب أخطاءه بنفسه.

كما يذهب بعض المبحوثين إلى القول: إنّ الاختبار اللّغة العربيّة وفق المنهاج الجديد، ليس سهلاً بناؤه وفق الجيل منهاج الثّاني وصنافة "**بلوم**"، ومعّ هذا فللاختبار دور مهم أحياناً في التّحصيل اللّغوي والعلميّ، فالمتعلّم يُمتحنُ في أمور قد عرفها، وإن لمْ يعرفها فسيستنتجها من خلال الاختبار، وإذا كانت معلومات الاختبار شيقة النّص مثلا، فإنّه بلا شك سيسعى للحصول على نصوص أخرى مشابهة.

ومما سبق يمكن أنْ نستنتج أنّ للاختبار اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات أهمية بالغة في إثراء التحصيل اللغوي والعلمي للمتعلمين، فهو يساعد المعلّم على إلقاء نظرة عامة على المعلومات التي يمتلكها الطالب، إضافة إلى كونها وسيلة جيدة للتعلّم، وتعمل على تعزيز السلوك، ومنه رفع مستوى الطموح للمتعلّم، كما تعمل على زيادة مستوى إتقان المادة، أضف إلى ذلك تُحسِّن من طريقة الاستذكار؛ لأنها تتوفر على تغذية راجعة، تتيح للمتعلّمين تحقيق أهداف منشودة.



جدول رقم(10): يوضّح آراء الأساتذة في بناء اختبارات اللغة العربية وفق منهاج الجيل الثاني وتأثيرها على إجابات المتعلمين.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	38	%84.4
	لا	07	%16.6
	المجموع	45	%100

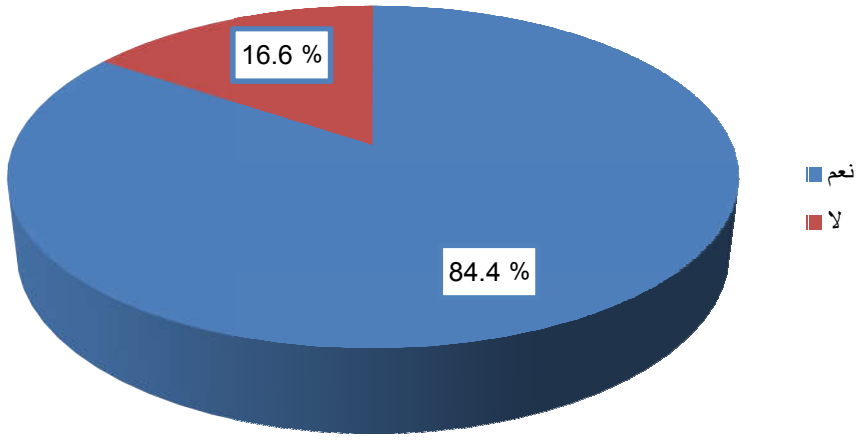
من خلال النتائج الإحصائية نلاحظ أنّ النسبة الأكبر من المعلمين، والتي تقدّر بـ (84.4%) تذهب إلى أنّ بناء الاختبار وفق المقاربة الجديدة يؤثر في إجابات المتعلمين،

بينما كانت نسبة الإجابة بـ "لا" قليلة جداً، وتقدّر بـ (16.6%) وهي نسبة بعيدة عن الواقع إذ إنّ أي طريقة يبنى بها الاختبار تؤثر بشكل مباشر على إجابات المتعلمين.

وممّا سبق، يمكن القوّل: إنّ أغلبية أساتذة اللّغة العربيّة في الطور المتّوسط يؤكّدون على أنّ البناء الجديد للاختبارات يؤثر بشكل أو بآخر على المتعلم إجابته وملكاته اللغوية؛ ولأنها – الاختبارات– وسيلة مهمة في قياس وتقويم قدرات المتعلّم، فهي تحدّ من حريته في الإجابات التي يستطيع الإبداع فيها.

بينما ترى نسبة قليلة من المبحوثين أنّ بناء اختبار اللّغة العربيّة لا يؤثر على إجابات بعض التلاميذ وتحصيلهم اللغوي؛ لأنّ الوضعيات المقترحة لن تخرج عما تم تناوله خلال هذه المرحلة سواء تقيد أو لم يتقيد.

هل يؤثر بناء اختبارات اللغة العربية وفق منهاج الجيل الثاني على إجابات المتعلمين ؟



جدول رقم(11): يوضّح آراء الأساتذة في نوع تأثير بناء اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثاني، وتأثيرها على إجابات المتعلّمين.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	إيجابي	24	%53.3
	سلبي	21	%46.7
	المجموع	45	%100

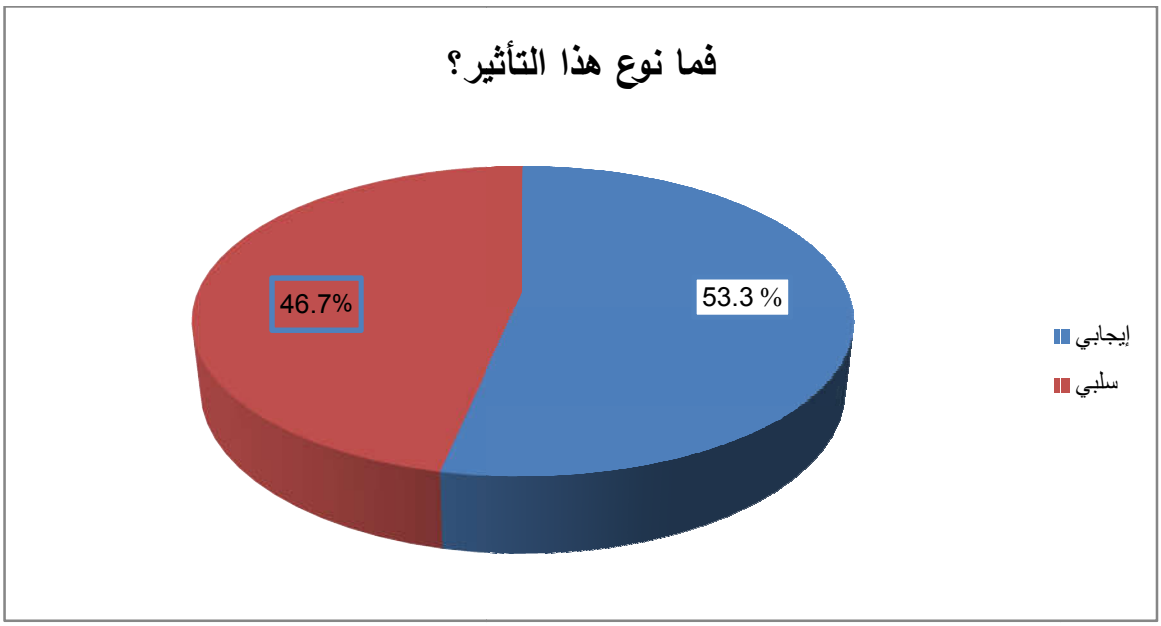
نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد أنّ لهذا البناء– بناء اختبارات اللغة العربية وفق منهاج الجيل الثاني– تأثيراً موجباً على إجابات المتعلمين، وتقدّر نسبتهم بـ (53.3%)، في مقابل ذلك نسبة (46.7 %) ممن يرون أنّ لهذا البناء الجديد تأثيراً سلبياً على إجابات المتعلّمين.

وممّا سبق يمكن القوّل: انقسمت إجابات الأساتذة بين الإيجابي والسلبي في قضية تأثير بناء اختبارات اللّغة العربيّة على إجابات التلاميذ في المرحلة المتوسط.

حيث يذهب الفريق الأول إلى القوّل: إنّ بناء الاختبار يعيد توظيف استثمار مكتسبات المتعلّم المحصّلة خلال المقاطع في شكل وضعيّات تواصليّة دالة على مستوى فهم النص، أو قواعد البناء اللغوي أو الفني، وفي ما يتعلق بأنماط النصوص ومؤشراتها تعيينا وإنتاجا؛ فطبيعة الأسئلة كيفية صياغتها ينمي كفاءة الفهم وتحليل السؤال وتحديد كيفية الإجابة عنه، إضافة إلى زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلّم.

كما يلجأ بعض أساتذة اللّغة العربيّة في الطور المتوسط إلى تدريب المتعلّمين على هذا النمط الجديد، وهذا لجعل إجاباتهم دقيقة وواضحة.

في حين يرى الفريق الثاني أنّ بناء اختبارات اللغة العربية يؤثر على ما يرِد في أوراق إجابات المتعلمين، فرغم الاستعداد الجيد للاختبار إلا أنّه غالباً ما يصاحبه شعور بالقلق أو الذعر الذي يشتت ذهنه ويؤثر على إجابته؛ خاصة عندما يتفاجأ المتعلّم في المراحل الأولى من عملية تغيير صيغ الأسئلة وطريقة عرضها، ولكن مع مرور الوقت، وبالممارسة العملية للمتعلّم، وتوجيه المعلّم له ينقضي هذا التأثير.



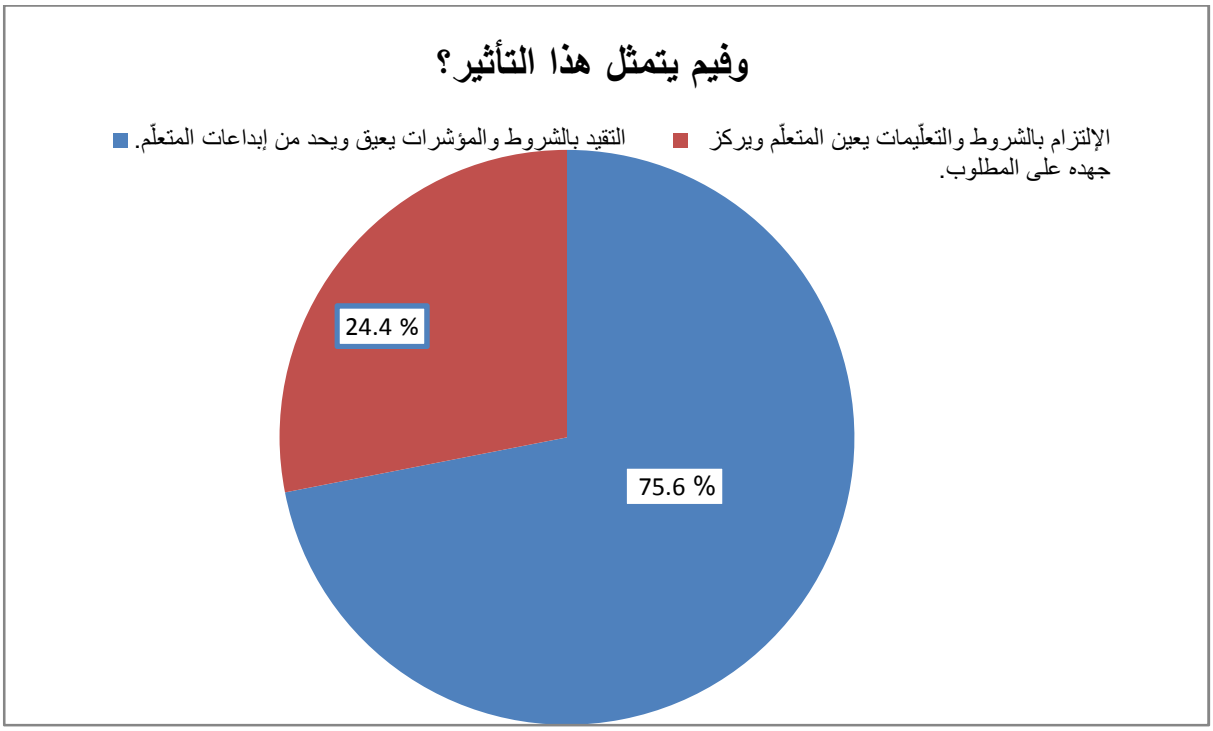
جدول رقم (12): يوضّح آراء الأساتذة في ماهية تأثير بناء الاختبار على إجابات المتعلّمين.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	التقيد بالشروط والمؤشرات يعيق ويحد من إبداعات المتعلّم.	11	%24.4
	الالتزام بالشروط والتعلّيمات يعين المتعلّم ويركز جهده على المطلوب.	34	%75.6
	المجموع	45	%100

من خلال الجدول السابق الذكر نلاحظ أنّ أغلبيّة الأساتذة يؤكّدون على أنّ الالتزام بالشروط والتعلّيمات يعين المتعلّم ويركز جهده على المطلوب، إذ تقدّر النسبة المئوية بـ (75.6%) وتلّيها نسبة (24.4%) ممّن يرون أنّ التقيد بالشروط والمؤشرات يعيق ويحد من إبداعات المتعلّم.

ومما سبق يمكن أنْ نستنتج أنّ معظم أساتذة اللّغة العربيّة رأوا أنّ الالتزام بالشروط يساعد المتعلّم في التركيز على محتويات أسئلة الاختبار، حيث إنّ هذه المرحلة التعليمية تفرض على المتعلّمين الالتزام بالتعليمات لتوجيهه وإزالة الغموض، وإرشاده إلى منهجية الإجابة والتعامل مع الكلمات المفتاحية.

في حين ترى نسبة قليلة من المبحوثين أنّ التقيّد بالشروط يحدّ من إبداعات التلاميذ؛ لأنّ المتعلمين ميالون للحرية في الإجابة، ونادراً ما نجد فيهم من يعتمد الإجابة المركزة.

وقدّ نجد مجموعة من المتعلّمين يعرفون الإجابة، لكن تخونهم الأداة اللغوية في التعبير عما يريدونه.



جدول رقم(13): يوضّح آراء الأساتذة حول نتائج اختبارات اللّغة العربيّة واعتبارها مؤشراً عن فهم المتعلّمين للمعلومات التي تم تحصيلها أثناء العام الدراسي.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	15	%33.3
	لا	10	%22.2
	نسبياً	20	%44.5
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد على أنّ نتائج اختبارات اللّغة العربيّة تعكس نسبياً نتائجها صورة فهم المتعلّمين لما تلقوه من معلومات أثناء الفصل الدراسي، وتقدّر بـ (44.5%) تلّيها نسبة(33.3%) ممّن يؤكّدون أنّ نتائج

الاختبارات تعكس فهم المتعلّمين للمعلومات في نهاية الموسم الدراسي. في مقابل نجد نسبة (22.2%) ممّن يرون أنّ نتائج اختبارات اللغة العربية لا تعكس فهم المتعلّمين للمحتوى في نهاية الموسم الدراسيّ.

ومما سبق يمكن القول: إنّ آراء الأساتذة تتوزّع(بين نسبي وبين مؤكّد وبين نافٍ) حول موضوع نتائج اختبارات اللّغة العربيّة وتعبيرها عن فهم المتعلّمين للمعلومات التي تم تحصيلها أثناء العام الدراسيّ.

فهذه النتائج تعكس نسبياً فهم المتعلّمين للمقرر الدراسيّ؛ لأنّ بعض الأسئلة تكون مباشرة لا تحتاج إلى تعليل أثناء الإجابة، ما فتح مجالاً للحظ كي يؤديَ دوره بالنسبة للمتعلّم، وبالتالي أصبح الكثير من المتعلّمين يأخذ علامات ونتائج ليست عاكسة لمستواه الحقيقي.

وبطبيعة الحال لا تعكس الاختبارات الصورة الكلية لفهم المتعلّمين طيلة الفصل أو العام الدراسي؛ إذ من غير المعقول أن تُشخّص كل المعارف، ويُختبَر فيها كاملة، فهي تقيس جزءًا من فهم المتعلّمين، ولا تكون شاملة لكل ما يمكن أن يَرِدِ في المقرر الدراسي.

كما أنّ وعي المتعلّم على مستوى الذاكرة أو المستوى الشفوي لا يتطابق مع وعيه الكتابي، أو عدم قدرته على استحضار هذا الوعي بعد مرور فترة زمنيّة، إضافة إلى غياب الرصيد اللغويّ الكافي الذي يعين على الإجابة خاصة للمتعلّمين في الطور الأول.

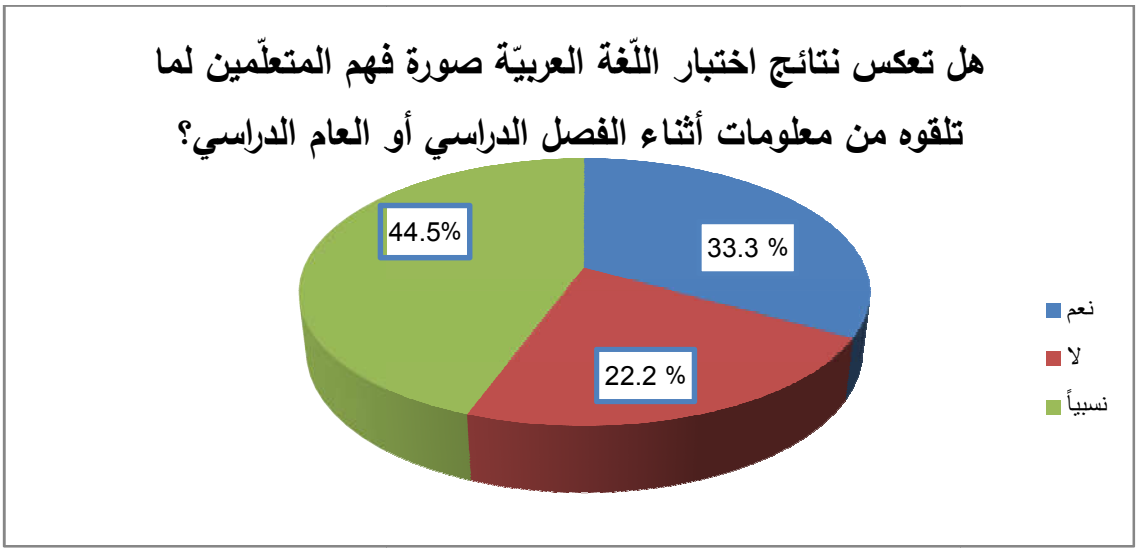
وقد تكون نتائج الاختبارات مضللة في بعض الأحيان لأنّ المتعلّم قد يكون مستوعباً للمعلومة لكنه لا يحسن توظيفها، هذا من جهة ومن جهة أخرى لا يستطيع المعلم أن يقيس فهم المتعلّمين لكل ما دُرس في اختبار واحد.

ويرى بعض الأساتذة أنّ نتائج الاختبارات اللّغة العربيّة تعكس ما تعلمه المتعلّم طيلة السنة الدّراسية؛ فالعلامات المتحصل عليها في الاختبار وكيفية إجابة التلميذ عن الأسئلة تعدّ معياراً يحدد بنسبة كبيرة مدى تحقق الفهم والاستيعاب لدى المتعلّمين وما يجب

معالجته وتصحيحه، كما أنّ مستوى تحصيل المتعلّم للموارد والمعارف طيلة السنة الدراسية يبدو جلياً في قدرته على إدماجها وتوظيفها في الوضعية الإدماجيّة الإنتاجية.

وعليه فهناك عوامل عدة تسهم في أنّ تعكس نتائج الاختبارات تحصيل المتعلمين الجيد خلال الموسم الدّراسي، ومن بينها المراقبة للمترشحين أثناء اجتياز الاختبار لتكون النتائج ذات مصداقية، وعاكسة فهم المتعلّمين لما تعلموه أثناء الفصل الدّراسي.

ونلاحظ أيضاً أنّ المتعلّم قد يركز على ما قدم له خلال الفصل ليتفاجأ بتعليمات مقررة في السنوات السابقة، وهو لم يفهمها أو لم يعطيها اهتماماً وكثيراً ما يحدث هذا في شهادة التعليم المتوسط، وبالتالي على متعلمي اللغة العربية مراعاة هذا الأمر.



جدول رقم(14): يوضّح آراء الأساتذة حول الأخطاء التي فيها التلاميذ في الاختبارات للغة العربيّة في الطور المتوسط.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	الإملائية	15	%33.3
	النّحوية	11	%24.4
	الصرفية	06	%13.3
	المعرفية	04	%08.9
	جمع الأخطاء	09	%20
	المجموع	45	%100

يتّضح من خلال الجدول الذي يبيّن نوع الخطأ الذي يقع فيه المتعلمون في اختبار مادة اللّغة العربيّة، أنّ الأخطاء الإملائية سجلت أعلى نسبة، وتقدّر بـ (33.3%) بينما كانت نسبة (24.4%) للذين يقرّون بأنّ التلاميذ يقعون في الأخطاء النّحوية، وفي حين بلغت نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـ "جميع الأخطاء" إذ قدرت نسبتهم بـ (20%) في مقابل ذلك نسبة (13.3%) للذين يرون أنّ المتعلّمين يقعون في الأخطاء الصرفية. وتليها نسبة(08.9%) ممن يؤكّدون أنّ التلاميذ يعانون من أخطاء معرفية.

ومما سبق، يمكن القول: حيث يؤكد أغلب أساتذة اللّغة العربيّة على أن المتعلّمين يُعانون بشكلّ واضح من كثرة الأخطاء الإملائيّة بالدرجة الأولى، ثمّ في الدرجة الثانيّة تأتي الأخطاء النحويّة وجميع الأخطاء، ثم الأخطاء الصرفية والأخطاء المعرفية، ويعود سبب انتشار هذه الأخطاء المتنوعة إلى كثافة الدروس في المرحلة الابتدائية وانفتاحها على عديد المواد ممّا جعل المتعلّم عاجزاً عن المسك بزمام هذا الكم المعرفي الهائل، وتوقف قواعد الإملاء عند السنة الأولى متوسّط، وأيضاً نقص التكوين لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

وعلى العموم فكثيراً ما يقع المتعلّمين في الأخطاء الإملائية إمّا لمشكل النّظر أو لعدم احترام القواعد النّحوية أو تشابه بعض الحروف في النّطق وكثيراً ما يقع المتعلّم في أخطاء كتابية، كعدم تفريقه بين همزة الوصل والقطع أو بين التاء المفتوحة والمربوطة.

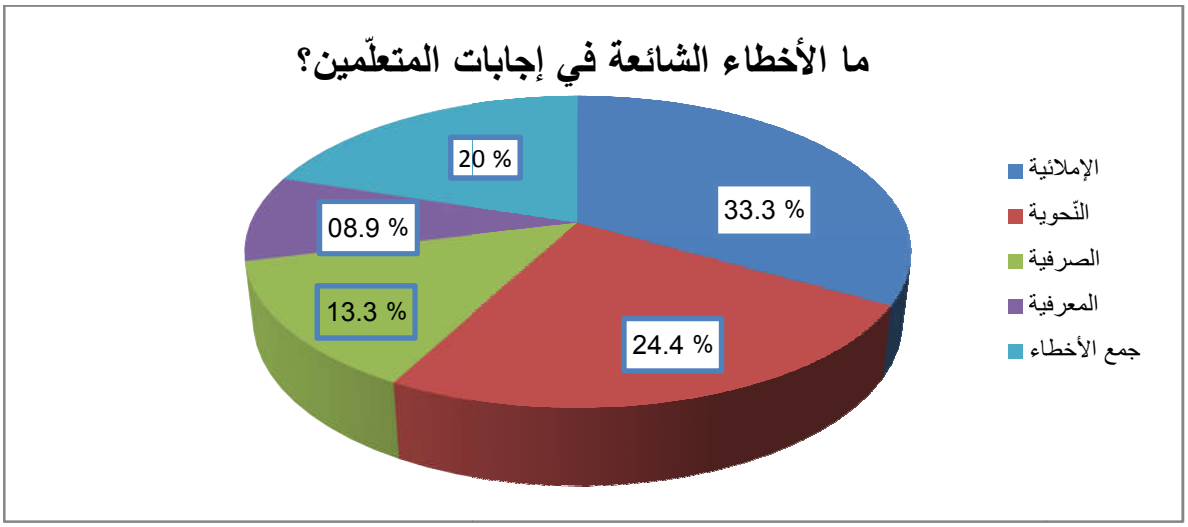
إضافة إلى ذلك فإنّ وقوع المتعلّمين في الخطأ يعدّ بحقّ مشكلة من المشاكل العويصة التي من شأنها أن تحطّ من مستوى التعليم في بلادنا، وخاصة عندما توجد هذه المشكلة في صفوف متعلميّ المرحلة المتوسطة، إذ ليس من السّهل أن نعيد تعليمهم من جديد، ذلك أنّ اللغة ترسّخت ولابدّ من تجاوز تعليم الكتابة أو الإملاء.

فالخطأ في هذه المرحلة يعدّ عيباً وتقصيراً من المتعلّم والأستاذ على حد سواء، ومن أسباب الوقوع في الخطأ الإملائي؛ عدم القراءة والمطالعة.

ومما سبق يمكننا أنّ نستنتج ما يلي: إنّ متعلمي اللّغة العربيّة يقعون في عديد من الأخطاء أثناء تعلمهم أو أثناء الإجابة على أسئلة الامتحان ومن بينها نذكر أخطاء معرفية: كعدم فهم الأسئلة، وعدم قراءتها بتمعّن، وهذا ما يولّد لديهم الحيرة والرهبة، التسرّع لإنهاء الإجابة، لأن جُلّ المتعلّمين متعوّدين على اللامبالاة، وعدم مراجعة ما كتبوه، وعدم التريّث أثناء الإجابة، ونقلها على الورقة(المُبيَّضة).

أخطاء نحوية: عموماً، وإملائية على وجه الخصوص. أخطاء في الصياغة والتركيب.

أخطاء منهجية: خاصة ما تعلق بكتابة الوضعية، والخلط في تصميم موضوعها.



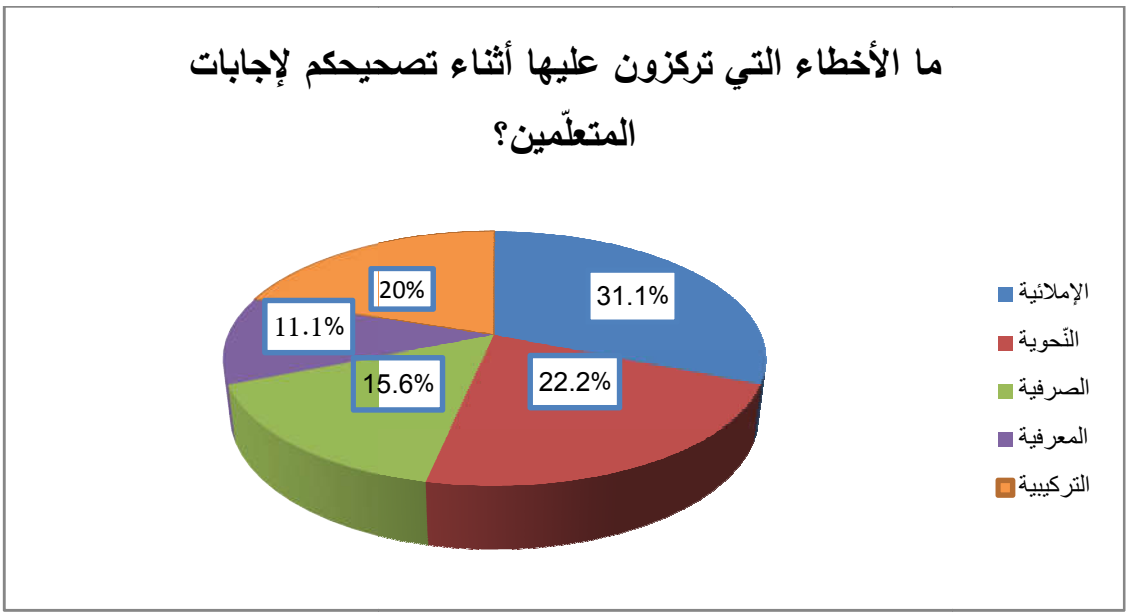
جدول رقم(15): يوضّح آراء الأساتذة حول الأخطاء المُركّز عليها في تصحيح الاختبارات.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	الإملائية	14	%31.1
	النّحوية	10	%22.2
	الصرفية	07	%15.6
	المعرفية	05	%11.1
	التركيبية	09	%20
	المجموع	45	%100

من خلال قراءة النتائج المبسوطة في الجدول نجد الأساتذة يركزون أثناء تصحيحهم للأخطاء على مدى شيوعها في إجابات المتعلّمين، حيث يتم تصنيفها إلى أنواع وبعدها يتم معالجتها خلال حصص الاستدراك أو حصة الأعمال الموجهة، وتكون البداية مع الأخطاء الإملائية التي أخذت النصيب الأوفر من آراء الأساتذة إذ بلغت بـ (31.1 %)، وهي الأخطاء التي يتعلق تصحيحها بتصويب الجانب الشكلي الكتابي للغة العربية، ثم تليها الأخطاء النّحوية بنسبة تقدّر ب(22.2%) حيث يتم تصحيح هذه الأخطاء حتى تبدو الجمل سليمة، والإجابات متوازنة. وبعدها تأتي الأخطاء التركيبية وبنسبة تقدّر (20%) ويمكن ردها إلى ضعف المتعلمين وعدم إلمامهم بالقواعد اللّغوية المدروسة التي تساعدهم على تركيب جمل صحيحة، وهكذا نجد الأساتذة يركزون على تصويب الجانب المتعلق بالمعنى والمضمون لكي تصبح لغة المتعلّم وإجاباته متماسكة.

وتقل عنايتهم بتصويب الأخطاء الصرفية التي بلغت نسبتها (15.6%)، وهذا لقتلتها وندرتها في أخطاء المتعلّمين، والهدف من تصحيح هذا النوع من الأخطاء وهو أنّ تستقيم الصيغ التي يوظفها المتعلّم، وتبدو أكثر تجانسا.

والملاحظ أنّ الأخطاء المعرفية تأتي في المرتبة الأخيرة بنسبة (11.1%)بالنسبة للأخطاء المعرفية وبعد تصويب هذا النوع من الأخطاء يصبح المتعلّم قادراً على تجاوز الهفوات وعدم تكرار أخطائه في تقاويم أخرى.



جدول رقم(16): يوضح في أي جزء من الاختبار يجيب المتعلّم بطريقة جيدة.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	الوضعية الأولى(البناء الفكري)	27	%60
	الوضعية الثانية(البناء اللغوي والفني)	14	%08.9
	الوضعية الإدماجية	04	%31.1
	المجموع	45	%100

أردنا من خلال هذا السؤال معرفة الوضعيّة التي يجيب فيها متعلّم اللّغة العربيّة بطريقة أفضل، أيْ في أي جانب يتحصل فيه المتعلّم على نقاط أكثر، وتشير النتائج المبسوطة في هذا الجدول أنّ المتعلّم يجيب بطريقة أحسن في الوضعية الأولي، والتي تقدّر بنسبة (60%) وتليها نسبة (31.1%) للذين يرون أنّ المتعلّم يجيب بطريقة أفضل في الوضعيّة الإدماجية الإنتاجية. في مقابل نسبة (08.9%) من المبحوثين الذي يؤكّدون على أنّ المتعلّم يجيب أحسن في الوضعية الثانية.

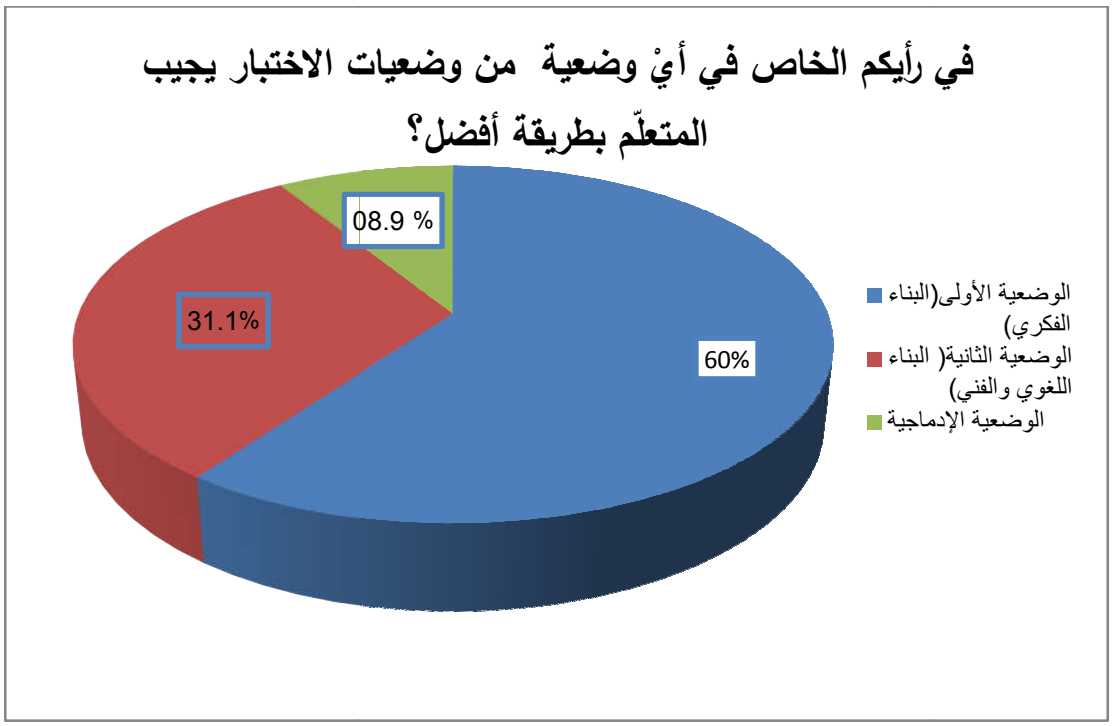
واستناداً على ما سبق، يمكن القول: إنّ أغلبية المبحوثين يرون أنّ المتعلّم يجيب بطريقة أفضل في الوضعية الأولى، لأنّها مرتبطة لحد بعيد بفهم محتوى النص، والذي – في الغالب– يكون قد تطرق إلى مواضيع تندرج في حيّزها، ما يجعله يهتدي للفكرة الرئيسة بسهولة، وبمجرد قراءات متكررة يجيب عن أسئلة الفهم العام، ويشرح

المصطلحات، ويوظفها في جمل مفيدة، كما يستطيع اقتراح عنوان للسند، وصياغة فكرة عامة له. ومرد ذلك أنّ هذه الوضعيّة تعتمد على الفهم والمعرفة للنص من خلال جملة من الأفعال (أذكر، تعرف، صنف، عدّد، استنبط، صغ بأسلوب) الأمر الذي يجعل المتعلّم يصب اهتمامه على النص حتى يتمكن من الإجابة ولا يستدعي الأمر تطبيق قواعد أو ظواهر مدروسة إلاّ نادراً.

وكما أنّ التلاميذ ذوي المستوى المتوسط والمستوى الضعيف يجيبون بطريقة أفضل في الوضعيّة الأولى لأنهم ينقلون في غالب الأحيان الإجابات الصحيحة من النص مباشرة وحرفياً دون أنْ يغيروا حتى في أسلوب الكاتب في معظم الأحيان.

بينما هناك من المستبينين من ذهب إلى أنّ المتعلّم يجيب بطريقة أفضل في الوضعية الإدماجية؛ وأرجعوا ذلك إلى كون جل المتعلّمين يستطيعون الحصول على الأقل على نصف العلامة الممنوحة لهذه الجزئية فقط؛ حتى وإنّ لم يقوموا بإدماج معارفهم والتقيد بالتعليمات والمؤشّرات. ويكون ذلك بمجرد البدء في الإجابة وإنجاز نص لغوي، فهذه الوضعية يشعر فيها المتعلّم بالراحة النفسية لأنّها تعطيه المجال كي يعبر أكثر فأكثر.

إضافة إلى ما سبق ذكره نجد التلميذ في هذه الوضعية يحس وكأنه أصبح أديباً أو كاتباً لأنّه يكاد أن يقدم شيئاً جديداً.



جدول رقم(17): يبين أي جزء من الاختبار يكشف عن المستوى المعرفي واللغوي عند متعلّم اللّغة العربيّة في الطور المتوسط.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	الجزء الأول(البناء الفكري والفني واللغوي)	19	%42.2
	الجزء الثاني(الوضعية الإدماجية)	26	%57.8
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة المبحوثين تؤكّد أنّ الجزء الثاني (الوضعيّة الإدماجية) يسمح للمعلّم بالكشف عن المستوى اللغوي والمعرفي للمتعلّم، وتقدّر بـ (57.8%) في مقابل ذلك نسبة(42.2%) ممّن يؤكّدون أنّ الجزء الأول (البناء الفكري والفني واللغوي) يمكننا من خلاله من الكشف عن المستوى اللغوي والمعرفي للتلميذ.

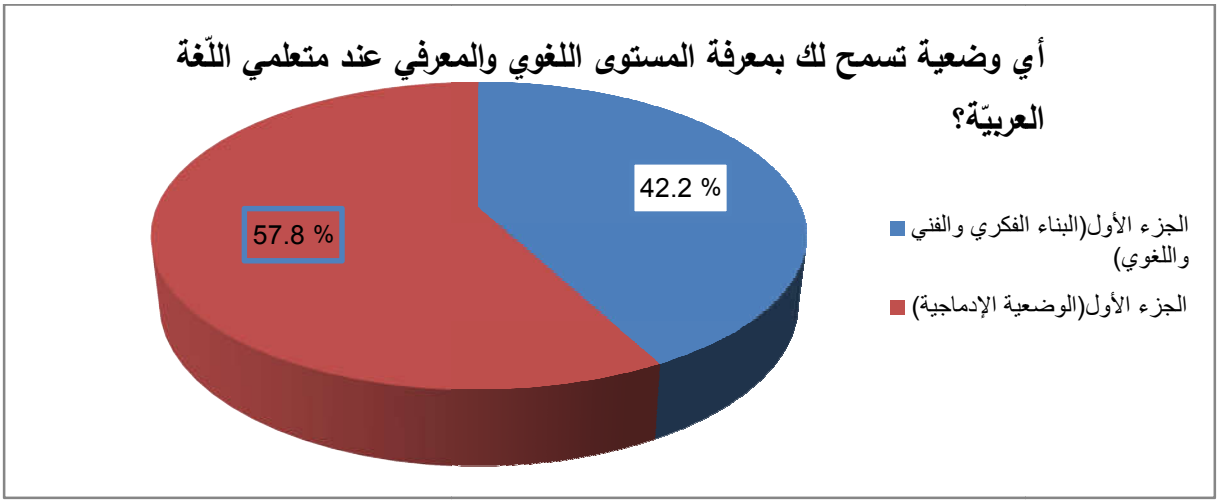
ومنه نستنتج أنّ آراء الأساتذة صنفان: الصنف الأول يرى أنّ المستوى اللّغوي والمعرفي عند المتعلّم تكشفه لنا إجابته عن الجزء الثاني أي الوضعيّة الإدماجيّة، حيث إنّها الوضعيّة المناسبة لمعرفة مستوى المتعلّم اللّغوي والمعرفي كيف لا وهو يحاول دمج

كلّ معارفه ومكتسباته الفعلية وما حققه من كفاءات عدة في شتى الأنشطة: مفردات وأفكار من نصوص متنوعة وقواعد نحويّة، وتقنيات التعبير.

إنّ الوضعيّة الإدماجيّة تطرح مشكلة تستهدف الكفاءة الشاملة ويطلب من المتعلّم حلها كتابياً وهذا انطلاقاً من المؤشّرات والتعليمات، من هنا يتجلى للمعلم ما اكتسبه المتعلّم من معارف في الميادين المختلفة.

أمّا الصنف الثاني من المستبينين فيذهب إلى أنّ المستوى اللّغوي والمعرفي عند المتعلّم تكشفه لنا إجابته عن الجزء الأول(البناء الفكري والفني واللغوي)؛ لأن المستوى المعرفي يتعلق بالوضعية الأولى المرتبطة بالمعرفة والفهم اللذيْنِ يغطيان الفهم العام.

أمّا المستوى اللغوي فيتعلق بالوضعية الثانية المرتبطة بالجوانب التي تحيلنا إلى معرفة القدرات اللغوية للمتعلّم(كالموارد اللغوية التي مرّت عليه في ميدان فهم المكتوب-قواعد اللغة).



جدول رقم(18): يوضّح آراء الأساتذة في الآثار التي يلمحنها على المتعلّم أثناء تقديم الإجابة النموذجية للامتحان المقدم.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	إيجابي	23	%51.1
	سلبي	22	%48.9
	المجموع	45	%100

من خلال هذا الجدول نلاحظ أنّ أكبر نسبة من المبحوثين يرون أنّ المتعلّم تظهر عليه انطباعات إيجابية عند رؤيته للإجابة النموذجية للاختبار، إذ تقدر نسبتهم بـ (51.1%) تلّيها مباشرة نسبة (48.9%) للأساتذة الذين يؤكّدون أنّ الإجابة النموذجية للاختبار تنعكس سلباً على المتعلّمين.

ومما سبق يمكن القول: إنّ آراء الأساتذة صنفان: صنف يؤكد بأنّ المتعلّم يتأثر بالإجابة النموذجية إيجابياً ونلخص هذه الآراء في النقاط الآتية:

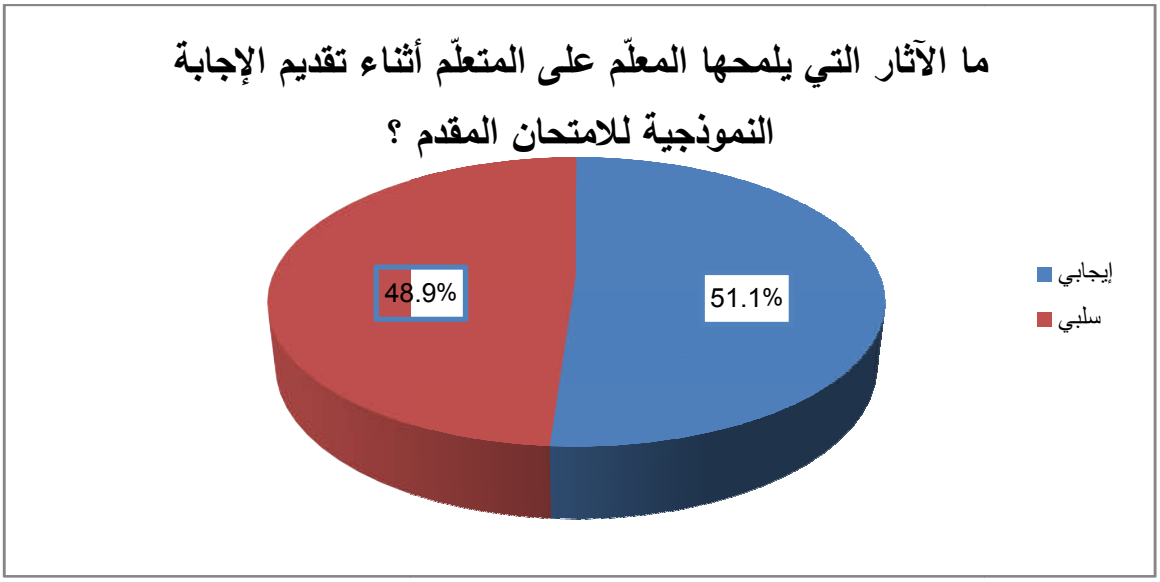
- يعطي ثقة كبيرة للمتعلمين عند إجاباتهم إجابة صحيحة .
- يدرك المتعلّم أخطاءه ويصححها وبالتالي يتفادى الوقوع فيها مرّة أخرى.
- التقويم والتثمين؛ حيث يقوم الأستاذ بتسليط الضوء على الأسئلة التي أخطأ فيها جل المتعلّمين والإجابة عنها جماعياً، والإشادة بالمتعلّمين عند إجابة أغلبهم عن سؤال معين.

وأمّا الصنف الثاني من المبحوثين فهم يؤكّدون أنّ المتعلّم يتأثر سلباً عند مشاهده الإجابة النموذجية للاختبار، ونلخص آراء الأساتذة في النقاط الآتية:

- التكثيف العلمي والتغير الذي صاحب الإصلاح جعل هذا المتعلّم لا يتأثر بأخطائه ولا يحاول تداركها .
- خلال حصة التصحيح لا يبحث هذا المتعلّم عن أخطائه بل يكتفي بالتسجيل فقط، فلا يخزن ولا يحاول تصحيح أخطائه التي وقع فيها في الاختبار.
- معظم المتعلّمين للأسف الشديد ينتظر العلامة ولا يكترث للإجابة النموذجية للاختبار.
- في بعض الأحيان يندهش المتعلمون من سهولة الإجابة ورغم ذلك لم يجيبوا.
- على الدوام عند تقديم الإجابة النموذجية نلّمح على التلميذ ملامح الخوف حتى لو كانت إجابته صحيحة وهذا ناجم عن عدم ثقة المتعلّم بنفسه.

وعلى العموم يمكننا أنْ نستنتج أنّه في أغلب الأحيان تظهر على المتعلّم آثار نفسية (إيجابية وسلبية) فالمتعلّم يتفاعل بشكل كبير يوم تصحيح الاختبار الذي ينتظره بشغف ليرى علامته، ومن الآثار التي نلمحها:

- تقاسيم الوجه التي تُعبّر عن استحسانه، أو استيائه منها.
- إظهار مشاعر الفرح والسرور إذا كانت إجابته متطابقة مع ما دُوِّن على السبورة.
- التعبير عن أسفه الشديد إذا نسيَّ سؤالاً كان يعرف إجابته الصحيحة.
- الانفعال البالغ إذا كان قد اختلف في إجابة مع زملائه، ثم ظهرت الإجابة كما دوّنها.



جدول رقم(19): يبين الصعوبات التي تواجه أستاذ اللّغة العربية أثناء بنائه للاختبار.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	صعوبة إيجاد نص يتلاءم مع مواضيع المقطع.	35	%77.8
	عدم الإحاطة بالفروق الفردية بين المتعلّمين.	08	%17.8
	طبيعة بناء الامتحانات المستجدة والتي لا تتلاءم والمستويات العقلية للمتعلّمين.	02	%04.4
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد صعوبة إيجاد سند يتناسب مع مواضيع المقطع، إذ تقدّر بـ (71.1%)، وتلّيها نسبة (17.8%) ممّن يرون أنّ أساتذة اللّغة العربيّة يعانون من صعوبات في الإحاطة بالفروق الفردية بين المتعلّمين في مقابل نسبة (04.4%) ممّن يقرّون أنّ طبيعة الامتحانات المستجدة لا تتلاءم والمستويات العقلية للمتعلّمين.

مما سبق يمكن القوّل: إنّ أغلبية أساتذة اللّغة العربيّة يؤكّدون أنّهم يعانون من صعوبات في إيجاد نصوص مناسبة لمستوى المتعلّمين والتي تتماشى مع المقاطع المقررة التي تكون خادمة للكفاءات المراد قياسها لدى المتعلّمين من جهة، ولمؤشرات الأنماط، والظواهر اللغوية والفنية المتعلقة بكل طور من جهة أخرى، خاصة في ظل منع تكييف النصوص، والتصرّف فيها.

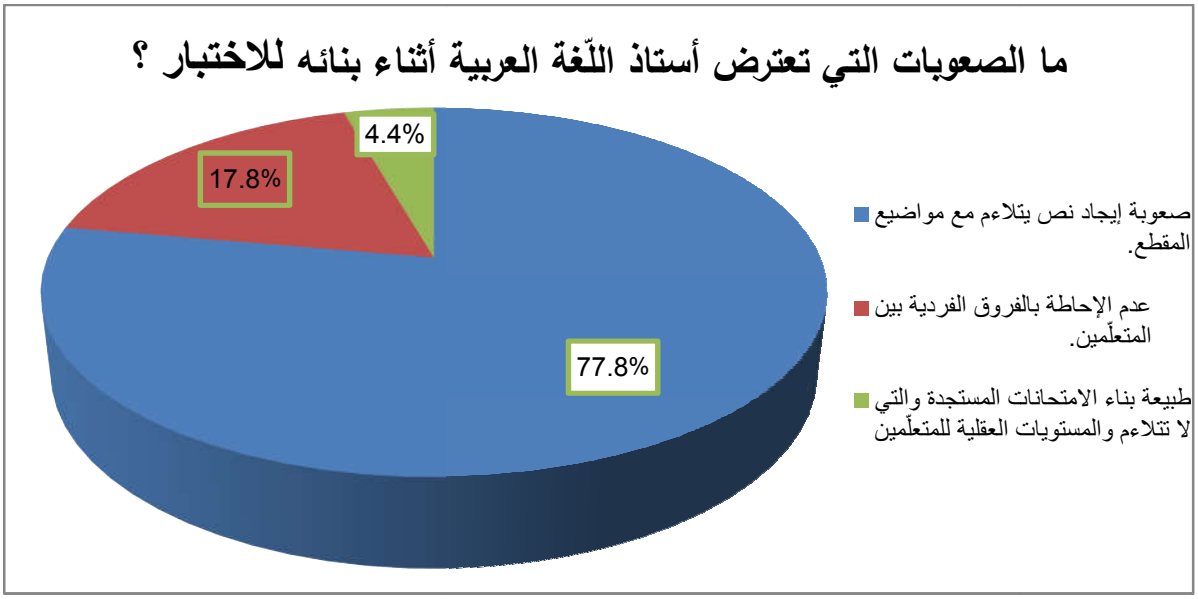
كما يُعاني أساتذة اللّغة العربيّة من مشكلات أخرى من بينها: عدم الإحاطة بالفروق الفردية بين المتعلّمين؛ مما يجعل الأستاذ حريصاً على بناء اختبار يخدم الجميع أي تنويع الأسئلة بالتدرج من السهل إلى الصعب إلى الأصعب.

وهذه مجموعة أخرى من الصعوبات التي يعاني منها أساتذة اللّغة العربيّة في الطور المتوسط نلخصها في النقاط الآتية:

- صعوبة توزيع التنقيط خاصة الجزئي منه، نظراً لتقارب أهمية كل عنصر.
- الصعوبة في صياغة الأسئلة وملاءمتها للسند.
- صعوبة تكييف الأسئلة حتى تكون في مستوى المتعلّم المتوسط.
- صعوبة إيجاد سياق مناسب يتوافق مع السند، وأحيانا صعوبات في صياغة أسئلة الوضعية الإدماجية.
- صعوبة في تغيير الأسئلة، خاصة إذا وحّد الأستاذ الأسئلة مع زميل له بالمؤسسة.

وقد اقترح أساتذة اللغة العربية مجموعة من الحلول لتجاوز هذه الصعوبات نذكرها كما يلي:

- إعادة قراءة دليل بناء الاختبارات قراءة واعية حتى تتذلل الصعوبات.
- الاستعانة بأساتذة ذوي خبرة كبيرة في هذا المجال.
- تفعيل الجلسات التنسيقية بين أساتذة اللّغة العربيّة، وتسليط الضوء على هذه الصعوبات المعترضة.
- تشخيص الصعوبات التي يعاني منها المتعلّمون حتى تُدرج في الاختبارات المقترحة.
- الابتعاد عن الأمور النحوية الخلافية، سواء في الاختبارات أو الفروض.



جدول رقم (20): يبين نوع الاختبار الذي يتم استخدامه من طرف الأساتذة في بناء اختبارات اللغة العربية وفق منهاج الجيّل الثاني.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	الاختبارات المقالية	08	%17.8
	الاختبارات الموضوعية	07	%15.5
	الاختبارات شبه مقالية (اختبار السؤال المباشر محدود الإجابة)	30	%66.7
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال الجدولّ أنّ جُلّ الأساتذة يستخدمون الاختبارات شبه مقالية(اختبار السؤال المباشر محدود الإجابة) في بناء اختباراتهم، إذ تقدّر نسبتهم بـ (66.7%) وتليها

مباشرة نسبة(17.8%) للأساتذة الذين يستعملون الاختبارات المقالية في بنائهم لامتحاناتهم المدرسية، في مقابل ذلك نسبة (15.5%) من المبحوثين الذين يوظفون الاختبارات الموضوعية في امتحاناتهم.

وعليه يمكن أنّ نستنتج مما سبق أنّ معظم أستاذة اللّغة العربيّة يعتمدون على الاختبارات شبه مقالية في بناء أسئلة الوضعية الأولى (البناء الفكري)، والوضعية الثانية (البناء اللّغوي والفني) حيث يتم استخدام السؤال المباشر محدود الإجابة نظراً لطبيعة المصطلحات المستخدمة في بناء الأسئلة التي تتطلب الدّقة في الإجابة.

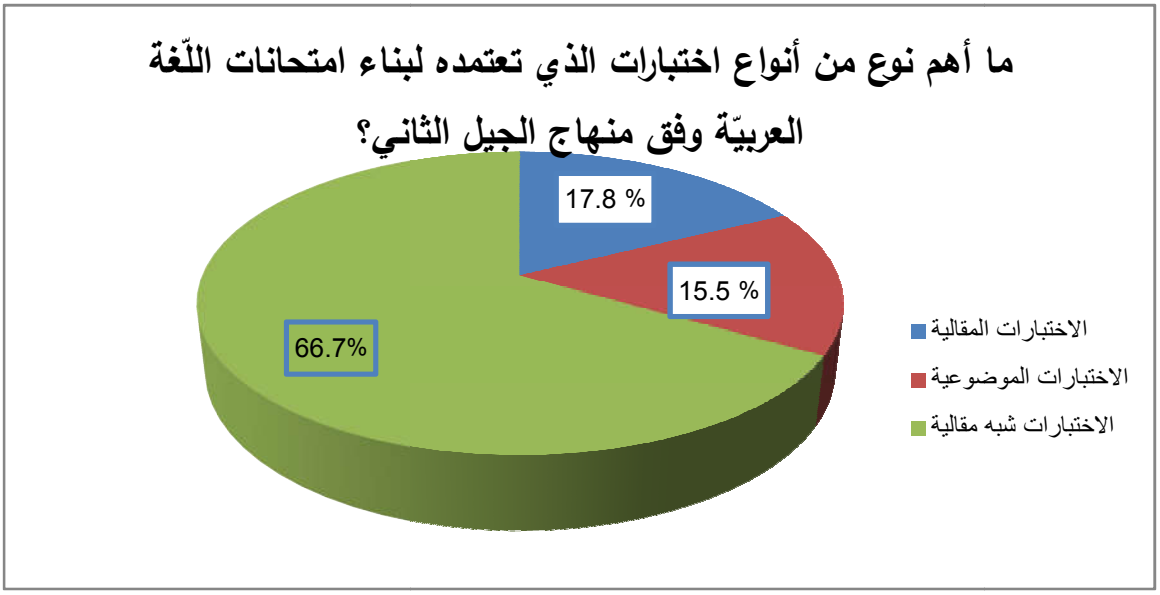
كما أنّ هذا النّوع من الاختبارات – محدود الإجابة– بإمكانه أن يغطّي محتوى البرنامج، كما أنّ الإجابة عن هذه الاختبارات لا تحتاج إلى وقت طويل من التلميذ، أيْ إنّها تتناسب وتنسجم مع الحجم الزّمني المخصص لاختبار اللّغة العربيّة، إضافة إلى ذلك تنمي هذه الاختبارات التركيز عند المتعلّمين من أجل الوصول إلى الإجابة الصحيحة، كما أنّ هذه الأسئلة لا تتطلب وقتاً وجهداً كبيرين في إعدادها ولا حتى في تصحيحها.

وأمّا الاختبارات المقالية فيتم استخدامها في بناء الوضعية الإدماجية، فهي تكشف لنا عن قدرات المتعلّمين، من تكوين وتشكيل أفكاره، وربطها، وتنظيم هذه الأفكار في ذهنه وإعادة صياغتها تحريراً بأسلوب لغوي بعيدا عن الأخطاء اللغوية المختلفة.

وتنمي الاختبارات المقالية أيضاً قدرة المتعلّم على التأمل والإبداع والتقويم.

وقد يلجأ أحياناً أساتذة اللّغة العربيّة إلى استخدام اختبار التكملة في البناء اللغوي، والذي ينتمي إلى الاختبارات الموضوعية، وهذا النوع من الاختبارات بإمكانه هو الآخر أنْ يغطي جزءًا كبيراً من البرنامج التعليمي، كما يجد فيه المتعلّم ضعيف المستوى ضالته؛ لأنّ محتوياته تراعي الفروقات الفردية بين المتعلّمين.

وتتطرق أيضاً إلى نواحي متعددة وأسئلتها بصور متعددة تقيس عدداً من الكفاءات والأهداف التربوية المقررة.



جدول رقم(21): يوضّح آراء الأساتذة حول مشابهة سند الاختبار لنصوص المقاطع الموجودة في الكتاب المدرسي.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	42	%93.3
	لا	03	%06.7
	المجموع	45	%100

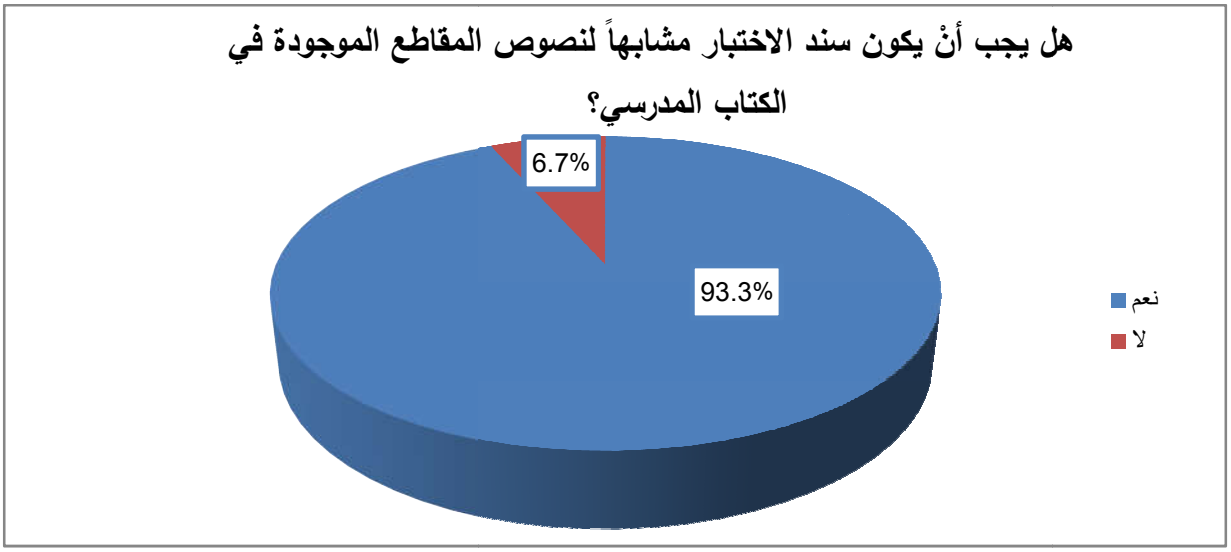
نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين، تؤكّد أنّ من شروط بناء اختبارات اللّغة العربيّة أن يكون نص الاختبار مشابهاً لنصوص المقاطع التعليميّة، إذ تقدّر نسبتهم بـ (93.3%) وتليها نسبة (06.7%) للذين يرون أنّ تشابه موضوع نص الاختبار مع نص المقطع الموجود في الكتاب المدرسي، ليس شرطاً مهماً في بناء اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيّل الثاني.

وممّا سبق يمكن القول: إنّ من المواصفات التي يجب أنْ يتصف بها نص اختبار اللّغة العربيّة وفق مناهج الجيل الثاني في الطور المتوسط؛ هو أن تكون النصوص المعتمدة في متناول المتعلّمين مطابقة للمقاطع المقررة في السنة الدراسية، ومحققة لملمح

التخرج الوارد في المنهاج. وبالتالي يتسنى للمتعلّم توظيف مكتسباته النحوية والصرفية والمعرفية التي استمدها من المقطع في إنجاز الوضعيّات الإدماجية.

كما أنّ إحدى الكفاءات التي سطّرها المنهاج هي العمل على تحصيل وتوظيف الرصيد اللغوي من خلال النصوص المنطوقة من طرف الأستاذ، والمقروءة من قبل المتعلّم

وأمّا الكلمات المفتاحية للمقاطع التعليميّة هي ما سيبحث عنه المتعلّم بتقديم مشروع كل ثلاثي، مما يساعد المتعلّم على اكتساب مفردات ومعلومات وتقنيات التعبير التي سيستعين بها لكتابة فقرة في الوضعية الإنتاجية، إضافة إلى أنّ النصوص تلتقي مع غيرها من المواد من خلال الكفاءات العرضيّة، هذا ما يشكّل مادة معرفيّة تدعم اختبار المتعلّم في موضوعات مرتبطة بعناوين المقاطع.



جدول رقم(22): يوضّح آراء الأساتذة حول نمطية بناء اختبارات اللغة العربيّة من خلال الجزء الأول والثاني وهل تُأثر سلباً على الأستاذ أثناء إعداده للأسئلة؟.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	24	%53.3
	لا	21	%46.7
	المجموع	45	%100

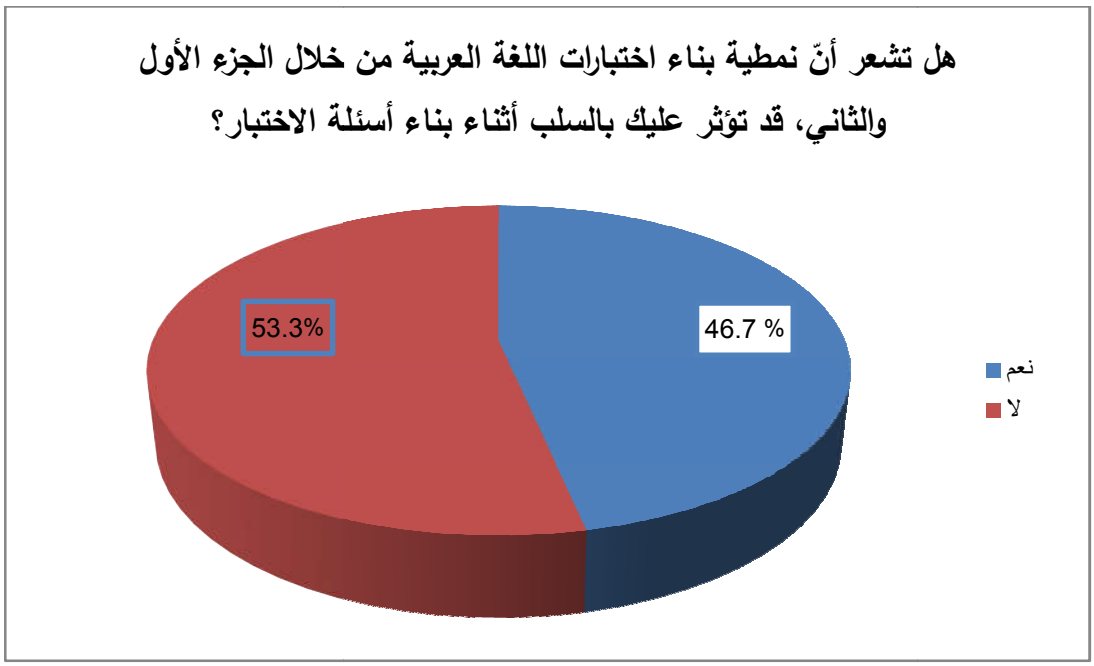
نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها أنّ نسبة (53.3%) تمثل الأساتذة الذين يرون أنّ نمطية بناء الاختبار تعود بالسلب على الأداء المهني للمعلّم أثناء إعداده لأسئلة الاختبار.

بينما نسبة (46.7%) ممّن يرون أنّ تكرار بناء الاختبار في كل مرة لا يؤثر سلباً إطلاقاً على الأستاذ أثناء تحضيره لموضوع الاختبار؛ لأنّ هذا البناء المستحدث للاختبار يستهدف مستويات لغوية ومعرفية مختلفة.

ومما سبق يمكننا القول: يعاني الأساتذة من النمطية والملل أثناء إعدادهم للاختبار؛ خاصة عند كتابة أسئلة الوضعيّة الأولى التي يجب أن تكون في متناول جميع المتعلّمين، فترفع معنوياتهم للإجابة عن باقي الأسئلة التي تكون متدرجة من السهل إلى الصعب إلى الأصعب.

وفي كثير من الأحيان يرغب الأستاذ في التنويع في الأسئلة، ولكن طبيعة المتعلّمين ومستوياتهم هي التي تفرض ذلك، فهذه النمطية تجعل الأستاذ مقيداً والمتعلم أسيراً لا يخرج كل طاقاته وإبداعاته.

كما أنّ النمطية في حد ذاتها علمياً تؤدي إلى الفشل في الغالب كيف لا وهي تعتمد على مبدأ القولبة (أي قولبة اختبارية جاهزة مملة) وأيضاً إنّ المتعلّم في خضم هذه النمطية لا يشعر بالتجديد مطلقاً ولن يتعلم مهارات التفكير نهائياً.



جدول رقم(23): يبين استخدم الأساتذة للفروض الفجائية في تقويم المتعلّم.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	15	%33.3
	لا	30	%66.7
	المجموع	45	%100

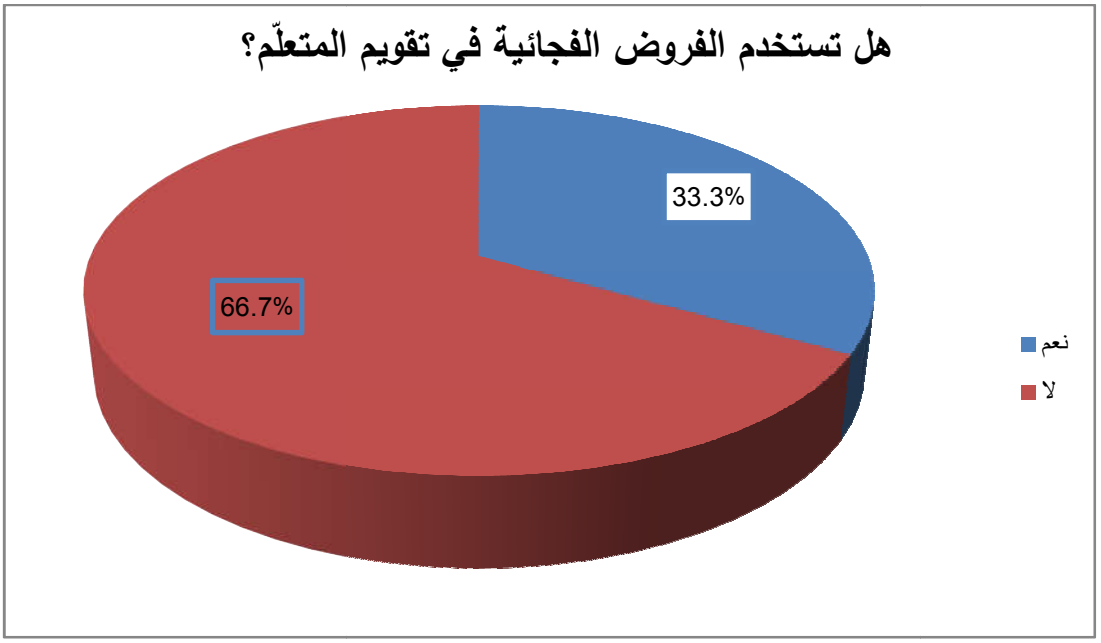
نلاحظ من خلال هذا الجدول، أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد عدم استخدامها للفروض الفجائية لتقويم المتعلّمين، إذّ تقدّر نسبتهم بـ (66.7%)، وتلّيها نسبة (33.3%) ممّن يؤكّدون أنّهم يستعملون الفروض الفجائية في تقويم تحصيل المتعلّمين.

ومنه، نستنتج أنّ آراء الأساتذة انقسمت بين مؤكّد، وبين ناف لاستخدام الفروض الفجائية في تقويم متعلميّ اللّغة العربيّة وهذا الاختلاف منطقي نظراً لاختلاف تكوين الأساتذة.

ويتفق جل الأساتذة المشاركين في الاستبانة، أنّ على أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسط تحديد تاريخ الفروض، لأنّ الأمر الوزاري ينصّ على إعلام المتعلمين بتاريخ الفرض، وكذا يمنع إجراء أكثر من فرضين في اليوم الواحد، وبالتالي تكون لهم فرصة للاستعداد، فالفرض كالاختبار، فهو الآخر عملية تقويمية.

إضافة إلى أنّ الفروض الفجائية ترهب وتنفر المتعلّم من مادة اللّغة العربيّة والدراسة وحب العلم، ويصبح يعيش دائما في قلق وهذا الشعور ينقص من مردوده.

على غرار ذلك تذهب فئة قليلة من المبحوثين إلى أنّ الفروض الفجائية تُعدّ وسيلة لتقويّم المتعلّمين، حيث إنّها تجعلهم حرصين متأهّبين، فهناك الكثير من الأساتذة يلجؤون إليها كحل يعيد لهم التوازن داخل القسم، ويزرع اليقظة في نفوس المتعلّمين، وتدفع الفروض الفجائية المتعلّم على حفظ دروسه ومراجعتها والإلمام بها، فهي وسيلة لتثبيت المكتسبات والموارد المعرفية.



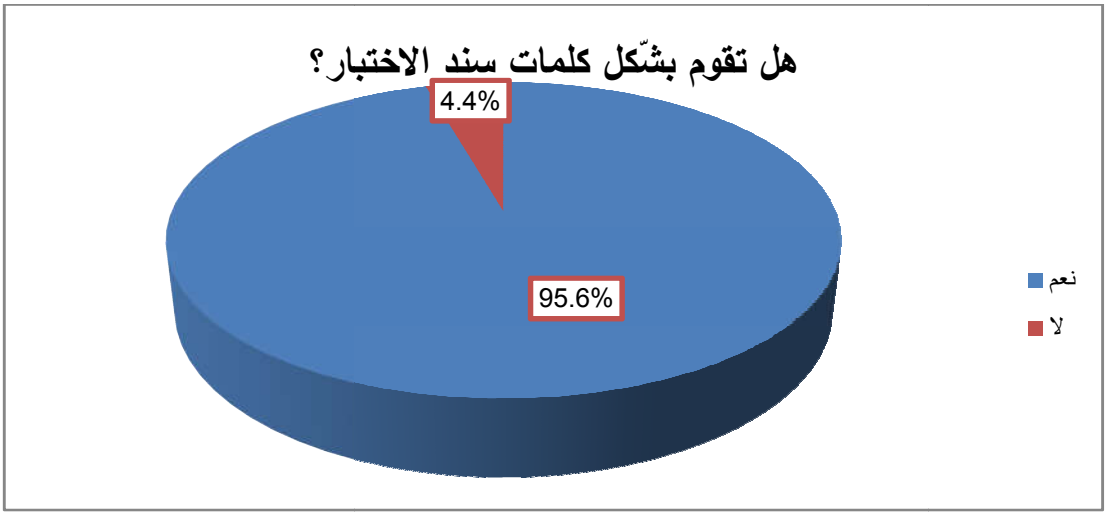
جدول رقم(24): يبين آراء الأساتذة حول شكل نص الاختبار.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	43	%95.6
	لا	02	%04.4
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد أنّها تقوم بشكل نص الاختبار، وإذ تقدّر نسبتهم بـ (95.6%)، في مقابل نسبة (04.4%) ممّن لا يشكلون سند الاختبار.

ومما سبق يمكن القول: إنّ أغلبية أساتذة اللّغة العربيّة يقومون بشكل نصوص اختباراتهم؛ حيث إنّ طبيعة المادة تقتضي ضبط الكلمات بالشكل، حيث تشكل خاصة الكلمات الغريبة والغامضة حتى في الأسئلة، وتُضبط أيضاً حركات المفردات المتفقة في الحروف المختلفة في الشّكل مثل (إنّ وأنْ، مِنْ ومَن،)، كما يتم وضع حركات مثل (الشّدة) على الكلمات، لأنّ عدم إهمالها يجنب التلميذ الوقوع في الخطإ (مثلاً عند استخراج الجناس / السجع وغيرهما). إضافة إلى ذلك ينبغي مراعاة المستوى التعليمي للمتعلّم أثناء ضبط الكلمات النص بالحركات. إذْ إنّه من الضروري أيضاً أنْ تُشكل كلمات النص وهذا لتسهيل عملية فهم المفردات وتأويلها، وللمعلّم إن أراد حرية إشكال جميع كلمات السند.

ومما سبق نستنتج أنّ ضبط الكلمات الغامضة بالشكل تسهم في توضيح المعنى لدى المتعلّم وتقريبه إلى ذهنه.



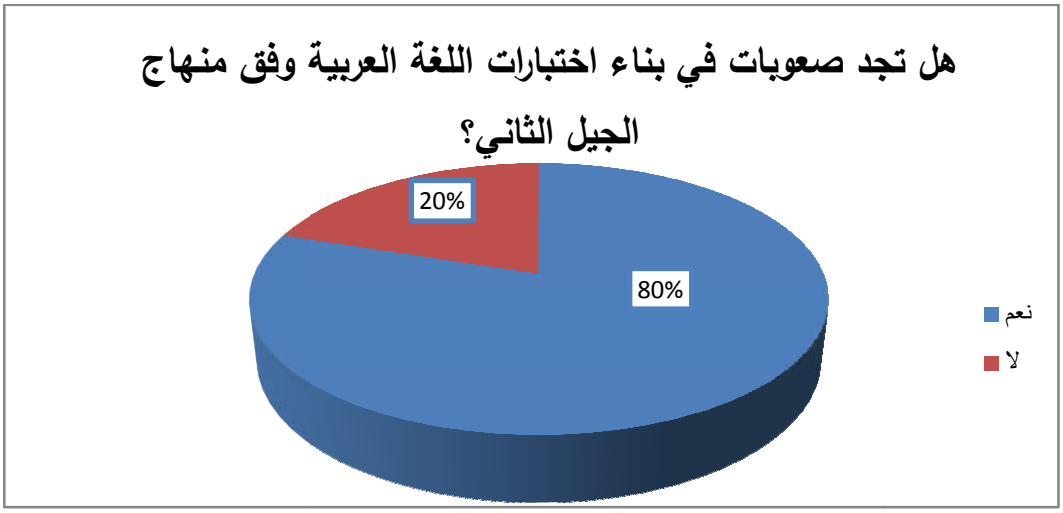
جدول رقم(25): يبين آراء الأساتذة حول الصعوبات التي يصادفنها في بناء اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثاني.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	36	%80
	لا	09	%20
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد أنّهم يعانون من صعوبات في بناء اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثاني، إذ تبلغ نسبتهم (80%) في حين سجلت نسبة (20%) ممّن يقرون أنّه ليس لديهم صعوبات في بناء الاختبارات وفق هذه المقاربة الجديدة، حيث زالت هذه المشكلات بمجرد حضور الأساتذة عدة ندوات مع المفتش والتي أقيمت حول هذا الموضوع.

ومما سبق نستنتج أنّ أغلبية الأساتذة يؤكّدون أنّ الصعوبات في بناء الاختبار دائماً موجودة، خاصة إذا كان الأستاذ حديث عهد بالتدريس، وتتجلّى هذه الصعوبات في بناء الاختبار حسب صنافة "**بلوم**".

كما يواجه الأستاذ عدة مشاكل منها: تطبيق معايير الأسئلة واختيارها، ضبط سلّم التنقيط، والتوزيع الدقيق لأجزاء النقطة على مختلف عناصر الجواب حسب أهميته، فقد تُعطى لسؤال نقاط كثيرة، لكن يتفاجأ الأستاذ أن أغلب المتعلّمين قد أخفقوا فيه.



جدول رقم(26): يبين تأثير البرنامج والحجم الساعي على عملية بناء اختبارات اللّغة العربيّة في الطور المتوسط.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	43	%95.6
	لا	02	%04.4
	المجموع	45	%100

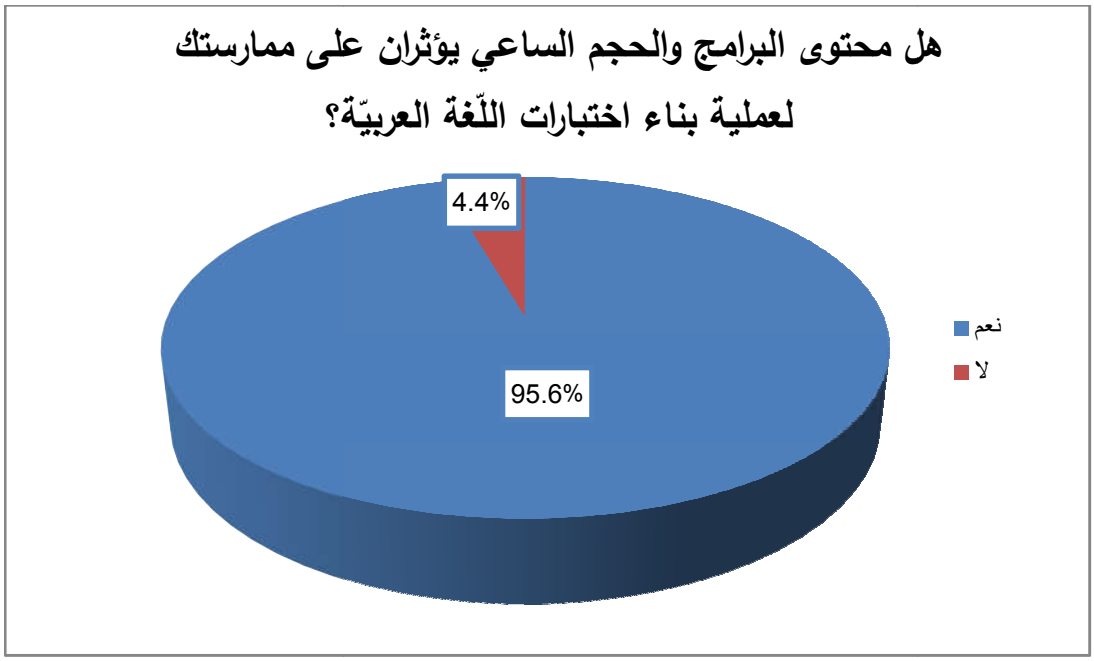
تشير الدلالات الإحصائية إلى أنّ نسبة (95.6%) من الأساتذة يرون أنّ البرنامج الدراسيّ والحجم الساعي يؤثران على عملية بناء اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيّل الثاني، مما يعود بالسلب على التحصيل اللّغوي والمعرفي للمتعلّمين، بينما يرى (04.4%) من المعلمين أنّ البرامج والحجم الساعي لا يؤثران على عملية بناء الاختبار، فهذه نظرة بعيدة عن الواقع.

ومما سبق يمكننا القوّل إنّ: أغلبية المبحوثين يؤكّدون أنّ البرنامج الدراسي والحجم لديهما تأثير واضح على مُعدّ الاختبار وعلى بناء الامتحان في حد ذاته، ويمكن أن نلخص آراء أستاذة اللّغة العربيّة حول الموضوع في النقاط الآتية:

- البرنامج عامةً يتسم بالحشو، وبالتالي يتوجب على الأستاذ في الغالب ترك بعض الكفاءات المحققة في دروس كثيرة؛ إضافة إلى ذلك لا يقيس الاختبار المعدّ من طرفه كُلّ كفاءات المتعلّمين في هذه المرحلة.
- الحجم الساعي للاختبار؛ لا يكون كافياً للاختبار لكي يبني اختبارات تتسم بالاكتمال وعدم النقص، وبالتالي يصبح الاختبار غير قادر على معالجة الأخطاء بكافة أنوعها.
- كثافة البرنامج تعيق عملية انتقاء المعارف التي يتم اختبار المتعلّم فيها، ناهيك عن الأعمال التي هو مطالب بها خارج عملية التدريس كبناء الاختبارات والتصحيح.
- المحتوى مكثف مقارنة مع الحجم الساعي؛ لذا يلجأ الأستاذ في كل سنة إلى تطبيق مخطط استعجالي لإتمامه مع مراعاة التركيز أكثر على ما هو مهم منه.

وعلى العموم نستنتج أنّ بناء اختبارات اللّغة العربيّة في الطور المتوسط وفق منهاج الجيّل الثاني، يتطلب مجهوداً يراعى فيه كل متطلبات وكذا الفروقات الفردية بين المتعلّمين، والتركيز على المكتسبات وما تم تطبيقه، لكن الحجم الساعي يحول دون ذلك في بعض الأحيان؛ فإذا أراد المعلّم إدماج الكثير من المعارف التي درّسها لمتعلّميه، فهنا يجد نفسه مضطراً للاقتضاب، وإدماج بعض الدروس في سؤال واحد، رغم أنّ توقيت

الاختبار لا يكفي، وهذا ما سيؤثر سلباً على تفكير المتعلّم الذي يتعامل إزاء دروس كثيرة ومتداخلة.



جدول رقم(27): يبين الاختلاف بين بناء أسئلة اللغة العربية وفق منهاج الجيل الثاني دليل 2018- الخاص بشهادة التعليم المتوسط- والأبنية السابقة لها.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	45	%100
	لا	00	%00
	المجموع	45	%100

من خلال النتائج الإحصائية يتضح أنّ نسبة (100%) من المبحوثين تؤكّد وجود اختلاف بين بناء اختبارات اللّغة العربيّة في الطور المتوسط وفق مناهج الجيل الثاني دليل 2018 وبين أبنية الاختبار السابقة لها، بينما لم يسجل الخيار "لا" أي نسبة.

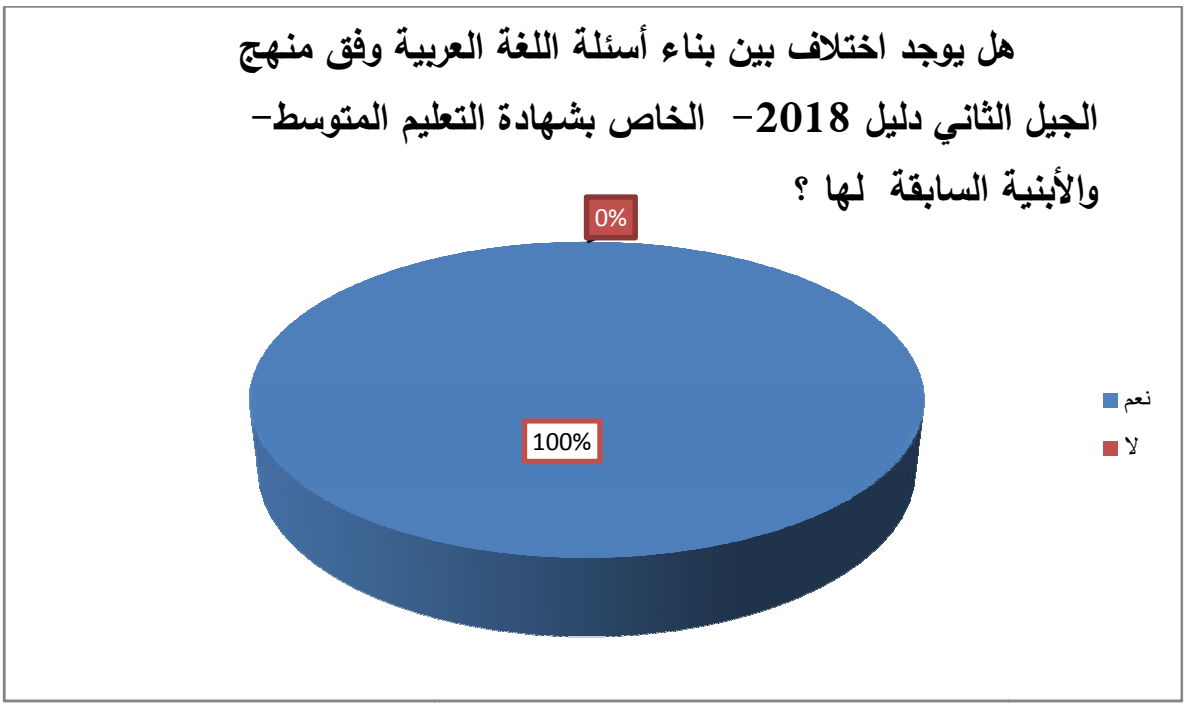
ومما سبق يمكننا القول: يرى أغلبية الأساتذة أنّ هناك بعض الاختلافات لكنها طفيفة، وهي تتماشى مع خصوصية كل منهاج، بدءًا بالمصطلحات، مروراً بصياغة الأسئلة، وانتهاءً بالوضعيّات والمضامين التي تتكوّن منها، أمّا ما تعلّق بشروط بناء

الاختبار فهي نفسها، ولا تخرج عمّا ورد في البناءات السابقة، وإنّ كانت هناك تغييرات في صيغتها.

والملاحظ أنّ الاختبارات السابقة تقوم على الأسئلة المباشرة، أمّا أسئلة الجيل الثاني فهي تقوم على كلمات مفتاحية تحدّد المطلوب سواء كان حول: المعرفة أو الفهم، التحليل، التطبيق... مثل: اذكر، سم، حدد، طبق، علل، وضح، ركب ...إلخ.

ومن مظاهر الاختلاف الموجود في البناء المستحدث للاختبارات نذكر ما يلي:

- **دمج البناء اللغوي والفني في وضعية تعليمية واحدة.**
- **اختلاف في المصطلحات وتسمياتها.**
- **اختلاف في المصطلحات ومفاهيمها.**
- **اختلاف في طريقة طرح الأسئلة.**
- **إضافة تعليمات جديدة.**
- **اختلاف في سلم تنقيط محاور الأسئلة.**
- **تقسيم اختبار اللغة العربية في الطور المتوسط إلى جزأين الجزء الأول يتضمن البناء الفكري والفني واللغوي، أمّا الجزء الثاني فيتكون من الوضعية الإدماجية فقط.**



جدول رقم(28): يوضح مدى تشجيع الأساتذة للمتعلمين على استخدم الميسرات التعليمية.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	31	%68.9
	لا	14	%31.1
	المجموع	45	%100

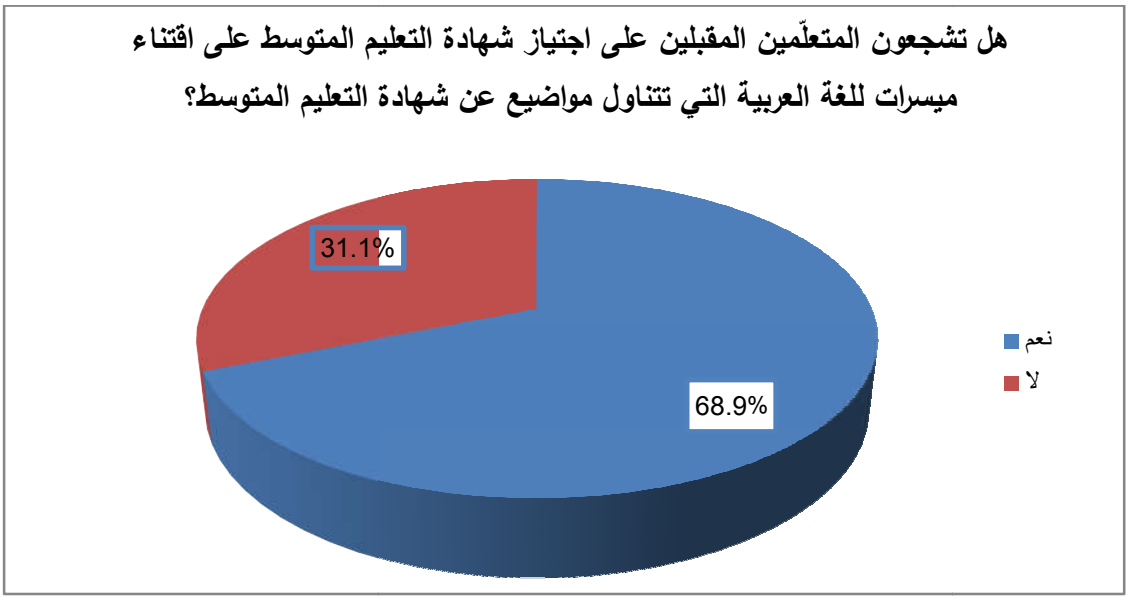
نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة (68.9%) من المبحوثين يرون ضرورة اقتناء الميسرات التي تتناول مواضيع في اللغة العربية وهذا تحضيراً لشهادة التعليم المتوسط.

في مقابل نسبة (31.1%) ممّن يؤكّدون على عدم فائدة استخدام ميسرات اللّغة العربيّة.

وبناءً عليه يتضح أنّ أغلبية المبحوثين يشجعون على استعمال الميسرات التعليمية؛ لما لها من أهمية في التعلم، إذ إنّها تساعد المتعلّم في الاعتماد على المنهجية الصحيحة في الإجابة، وكذلك التّعود على الأسئلة الكثيرة يجعله في الغالب ذا ثقة كبيرة في نفسه، وكذلك الوقوف على احتمالية ورود أحد تلك النصوص المحتوات فيها في شهادة التعليم المتوسط.

وعلى العموم فهي تشجيع المتعلّمين المقبلين على امتحان شهادة التعليم المتوسط بمنحهم الرغبة الكبيرة والحماس الزائد في التحضير الجيد لها، لكن تجدر الإشارة إلى أن الأستاذ يجب أن يُنبّه متعلّميه إلى نوع الميسّرات التي يمكن اقتناؤها، لأنّ هناك بعض المراجع المستخدمة لأغراض تجارية قد تعصف بذهن المتعلّم، وتشتّت أفكاره لما تحتويه من مغالطات وأخطاء.

بينما ترى فئة ضئيلة من الأساتذة أن استعمالها يشتت المتعلّم ويجعله متواكلا عليها؛ لأنّها تقدم له الإجابة على طبق من ذهب، لذا تراه يلجأ إليها مباشرة عند أول عقبة دون أنْ يعمل فكره لحل موضوعاتها.



جدول رقم(29): يوضح المستوى اللّغوي الذي تقيسه أسئلة الوضعية الأولى (البناء الفكري).

		التكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	المستوى النحوي للمتعلّم.	02	%04.5
	المستوى الصرفي للمتعلّم.	01	%02.2
	المستوى الدلالي للمتعلّم.	42	%93.3
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد على أنّ أسئلة البناء الفكري تهدف إلى قياس المستوى الدلالي للمتعلّم، إذ تقدّر النسبة بـ (93.3%)، تلّيها نسبة (04.5%) للذين يرون أنّ أسئلة الفكري تقيس المستوى النحوي للتلاميذ، أي إنّ المتعلّم يعتمد على رصيده النحوي من أجل كتابة إجابات صحيحة خالية من الأخطاء التركيبية، في مقابل نسبة (02.2%) ممّن يرون أنّ أسئلة البناء الفكري تهدف إلى قياس قدرة المتعلّم على تركيب أجوبة صحيحة صرفياً.

وعليه يمكننا القول: إنّ أغلبية المبحوثين يؤكّدون على أنّ أسئلة الوضعية الأولي تسعى إلى قياس الجانب الفكري للمتعلّم والمتضمن داخل المستوى الدلالي؛ فالوضعية الأولى والتي تتعلق بالجانب الفكري تقيس المستوى الدلالي للتلميذ؛ حيث إنّ هذه الوضعية تعتمد أساساً على فهم المتعلّم لما تضمن النص من أفكار ومعانٍ وبعدها يحاول الإجابة فيختار الكلمات ذات دلالة المناسبة لشرح بعضها بالمرادف وشرح بعضها الآخر بالضدّ، فهذه الوضعية تُعّد بمثابة الواجهة الأولى أو الخطوة الأولى التي يخطوها المتعلّم للوصول إلى بقية الوضعيّة.

ومما سبق من طرح يمكن استنتاج أنّ أسئلة الوضعية الأولى تقيس الفهم العام للنص لدى المتعلّم ومدى فهمه لموضوع النص وأفكاره، ولا يتحقق فهم النص العام إلا بفهمه لمعاني ودلالات الكلمات وفكه لرموزها وتحليله لأفكار النص والربط بينها.

وتقيس أيضاً هذه الوضعية المستوي النحوي للمتعلّم من حيث قدرته على بناء جمل سليمة، ومن حيث صياغتها وتركيبها، وكذا استخلاص قيم من النص بأسلوب سليم خالٍ من الأخطاء اللغوية، وتكوين جمل مفيدة سليمة من الناحية النحوية.

جدول رقم(30): يوضح المستوى المعرفي (المتعلّم) الذي تقيسه أسئلة الوضعية الأولى.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	المعرفة	20	%44.4
	الفهم	22	%48.9
	التطبيق	00	%00
	التركيب	01	%02.2
	التحليل	02	%04.5
	التقويم	00	%00
	المجموع	45	%100

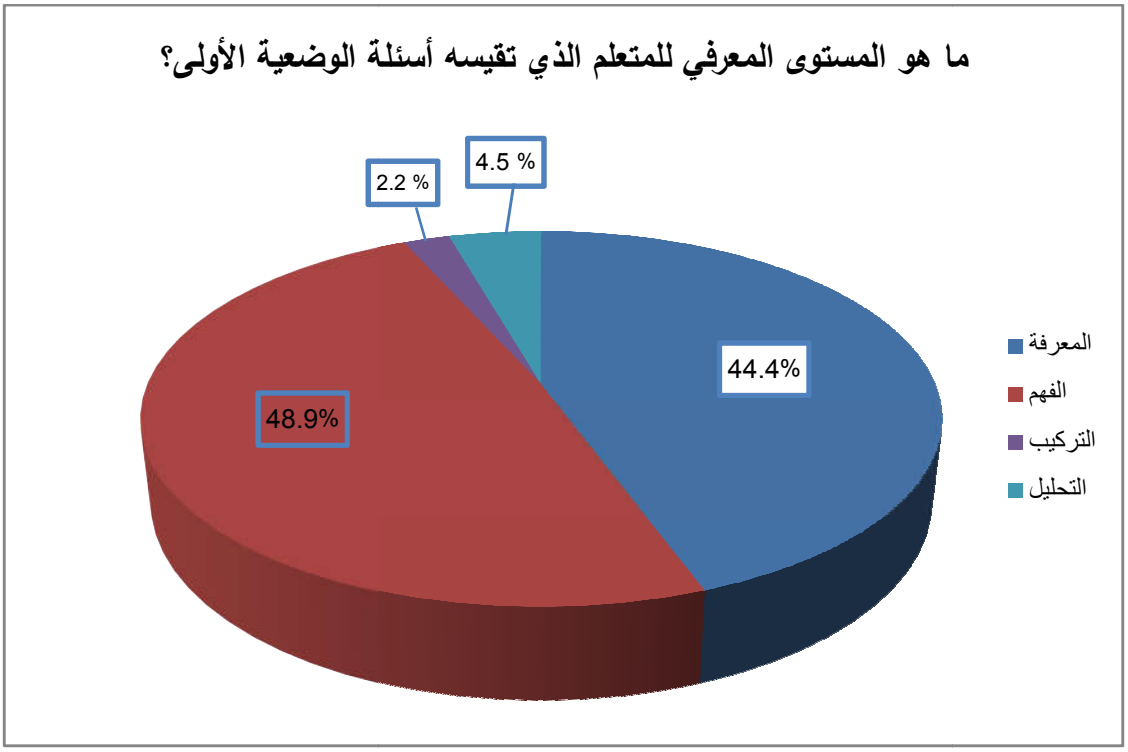
نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد أنّ أسئلة الوضعية الأولى تهدف إلى قياس مستوى الفهم لدى المتعلّم، إذْ تقدّر النسبة بـ (48.9%) في حين سجلت نسبة (44.4%) ممّن يرون أنّ أسئلة الوضعية الأولى تسعى إلى قياس مستوى المعرفة أو التذكر أو الحفظ لدى المتعلّمين. أمّا المبحوثين الذين يقرون أنّ أسئلة الوضعية الأولى تقيس مستوى التحليل لدى المتعلّم، فتقدّر نسبتهم بـ (04.5%)، في مقابل نسبة(02.2%)، ممّن يرجحون أنّ أسئلة البناء الفكري تقيس قدرة المتعلّم على تركيب العبارات. أمّا المستويين التقويم والتطبيق فلم يتم تسجل أي نسبة.

ومما سبق يمكن القول: إنّ آراء الأساتذة جاءت منقسمة حول المستوى المعرفي الذي تقيسه أسئلة البناء الفكري، فأغلبية الأساتذة يؤكّدون أنّ الوضعيّة الأولى تهدف إلى قياس المستويين (الفهم والمعرفة)؛ حيث إنّ أسئلة البناء الفكري تهدف إلى قياس قدرة متعلّم اللّغة العربيّة على فهم وتفسير المعلومات الموجودة في نص اختبارات اللّغة العربيّة وبعد ذلك يتم تحويلها من شكل إلى آخر مع الحفاظ على معاني النص، ويهدف هذا المستوى أيضاً إلى قياس قدرات متعلميّ اللّغة العربيّة في الطور المتّوسط على تلخيص أفكار النّص وإعادة تنظيم هذه المعلومات.

وكما تقيس أسئلة الوضعية الأولى **(البناء الفكري)** قدرة المتعلّم على استرجاع المعلومات المخزنة في الذهن والتي تم تعلمها مسبقاً، حيث إنّ بعض أسئلة البناء الفكري تطلب من المتعلّم أنْ يأتي بأجوبة من النّص وما على المتعلّم إلّا أن يكتبها كما هي دون شرح وتلخيص أو أي تدخّل منه في الصياغة، أي إنّه يسترجع المعلومة كما قرأها في النّص.

وعلى العموم يمكننا استنتاج أنّ أسئلة الوضعية الأولى تقيس الجانب المعرفي لدى المتعلّم وحجم المعلومات التي لديه حول الموضوع ومدى إلمامه بأفكاره وفهمه واستيعابه لها، فيقوم بتحليل النص وتحديد أفكاره الجزئية ثم تركيبها والربط بينها لتحديد الفكرة العامة والرئيسة للنّص.

فأسئلة هذه الوضعية متعلقة بالمستوى الأدنى المتمثل في المعرفة والفهم؛ مثل استخلاص قيم مناسبة تعبر عن المغزى العام للنص، وبناء أفكار سليمة متسلسلة مع فقرات النص، والقدرة على استخراج الفكرة العامة للسند، واقتراح عنوان مناسب له.



جدول رقم(31): يوضح آراء أساتذة اللّغة العربيّة حول الصعوبات التي يعاني منها المتعلّمين أثناء الإجابة عن أسئلة الوضعية الأولى.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	40	%88.9
	لا	05	%11.1
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد على أنّ متعلّم اللّغة العربيّة يعاني من صعوبات أثناء إجابته عن أسئلة البناء الفكري، إذْ تقدّر نسبة المؤكدين بـ (88.9%)، تلّيها مباشرة نسبة (11.1%) ممّن يعتقدون أنّ متعلّم اللّغة العربيّة في الطور المتوسط لا يجد أية صعوبة في الإجابة عن أسئلة الوضعيّة الأوّلى، لأنّ الأسئلة تكاد تكون مباشرة، والمتعلّم في أغلب الأحيان يقُوم باستخراج الإجابة من النص دون عناء يذكر.

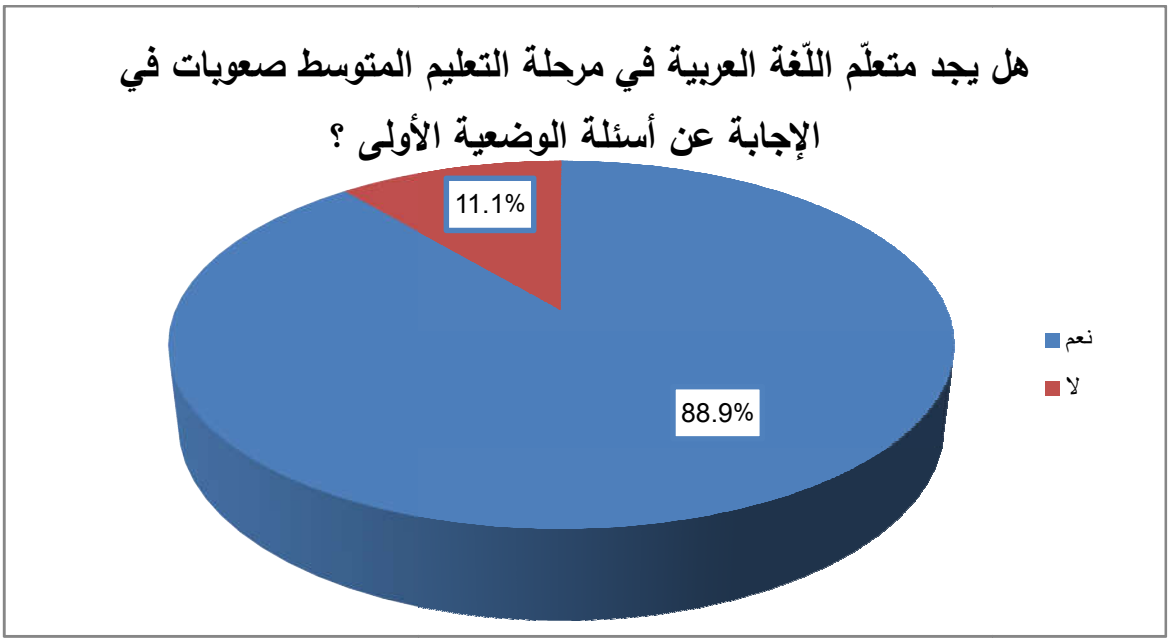
بناء على ما سبق يتضح أن جل الأساتذة يذهبون إلى أن المتعلّمين يعانون من مشاكل في فهم محتوى السؤال والإجابة عنه؛ حيث يعاني المتعلّم من صعوبات خاصة فيما يتعلق بشرح المفردات انطلاقا من السياق الذي وردتّ فيه، ووضع ضدّ لها والسبب في ذلك أنّ معجمهُ ليس بغزير فهو يتّسم بالانكّماش والمحدودية، لأنّ النصوص التي قرأها ودرسها سابقاً في الطور الابتدائي ليست نصوصاً غزيرة الكلمات زاخرة بالمعاني الموحية والعميقة.

كما أنّ طبيعة النّص تُسهم في بروز الصعوبات لدى المتعلّم، فكثيراً من النصوص العلمية ذات المصطلحات الغريبة عن المتعلّم تُصَعّبُ الأمر عليه في فهم فَحْوى السند وبالتالي عدم قدرته على الإجابة على أسئلة البناء الفكري، حتى وإن أضفنا شرحاً للمصطلح.

وقد يجد المتعلّم صعوبة في الإجابة عن أسئلة الوضعية الأولى إنّ كان موضوع النص فوق مستواه أو يصعب عليه فهمه، أو إن كانت مفردات النص صعبة وغامضة عليه ولا يستطيع فهمها.

وعلى العموم يمكننا القول: بالرغم من أنّ غالبية المتعلّمين يوفّقون بنسبة كبيرة في الإجابة عن أسئلة هذه الوضعيّة، إلاّ أنّ هناك من لا يُوفّق في الإجابة عن أي سؤال، حتى في اقتراح عنوان مناسب للنص، وهذا ما نجده–ربما– عند الفئة الضعيفة، التي تعاني من القصور اللغوي وقلة الاستيعاب.

ويرجع ذلك إلى أنّ بعض المتعلّمين يتسرعون في قراءتهم للسند، فمنهم من يتسرع أثناء قراءته للسند ومنهم من لا يقرؤه أصلاً إمّا استهتاراً أو للامبالاة منهم، أو عدم قدرة على تهجئة الكلمات، في حين هناك صنف آخر لا يفهم مغزى السؤال أصلاً.



جدول رقم(32): يوضح آراء أساتذة اللّغة العربيّة حول تأثير نوع النص ومحتواه على إجابات المتعلمين في الوضعية الأولى.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	إيجابياً	30	%66.7
	سلبياً	10	%22.2
	أحياناً	05	%11.1
	المجموع	45	%100

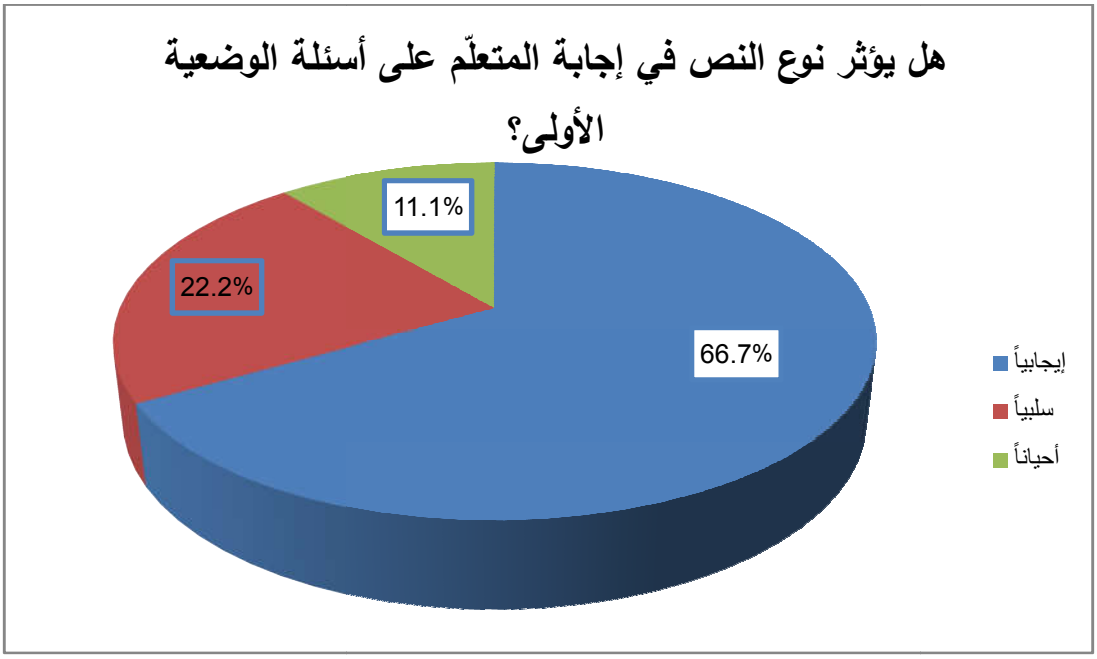
من خلال الجدول نلاحظ أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد على أنّ نوع السند يؤثر إيجابياً على إجابات المتعلّمين، إذ تقدّر النسبة بـ (66.7%)، في مقابل ذلك نسبة (22.2%)، ممّن يقرون أنّ نوع السند لديه تأثير سلبي على إجابات المتعلّمين أثناء اجتيازهم الاختبار، في حين سجلت نسبة تقدّر بـ (11.1%) ممّن يرون أنّ لنوع السند تأثيراً سلبياً أحياناً وإيجابياً أحياناً أخرى على إجابات المتعلّمين.

ومما سبق يمكننا القول: إنّ أغلبيّة الأساتذة يرون أنّ لنوع السند ومضمونه تأثيراً ايجابياً على إجابات المتعلّمين؛ فكلما كان النص (شعري أو نثري) ذا جمالية فالمتعلّم يستصيغه ويتذوقه ويحرك فيه نوعاً من التفاعل الفطري، ما يساعد المتعلّم في التعامل معه والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالنص، أمّا إنْ كان النّص جافاً وليس ذو أبعادٍ جماليّة سيفر المتعلّم منه وإجابته ستكون شبه ميتة، وكلما كان نوع النّص ومحتواه قريباً من مستوى المتعلّم المعرفي واللغويّ ومن موضوع المقطع التعليمي كان للسند تأثيراً إيجابياً على تفكير المتعلّم.

بينما ترى فئة أخرى قليلة من المبحوثين أنّ لنوع النّص تأثيراً سلبياً على أجوبة المتعلّمين خاصة إذا كان النّص شعرياً؛ فتلاميذ هذه المرحلة لا يستوعبون النّصوص الشعرية بشكّل جيّد، فهي في نظرهم تمتاز بالإبهام والغموض وعدم وضوح مفردات السند

وبالتالي يقل محصولهم فيه على عكس النصوص النثرية التي تكون في أغالب الأحيان قريبة من المستوى اللغوي والمعرفي لمتعلميّ المرحلة المتّوسطة.

وعليه فمضمون السند ونوعه يؤثران كثيراً في أجوبة المتعلّمين؛ خاصة وأنّ بعض النصوص يطغى عليها الغموض وعدم الوضوح، وتكون كثير من مفرداتها صعبة على المتعلّمين، أو يكون أسلوبها سهلاً ممتنعاً، وهذا يؤثر كثيرا على صياغة الأسئلة، وتكييفها مع المستوى المعرفي والعقلي للمتعلّم.



جدول رقم(33): يوضح آراء أساتذة اللّغة العربيّة حول عنوان السند ودوره في مساعدة متعلميّ اللغة العربية في إجابة عن بنود أسئلة الوضعية الأولى.

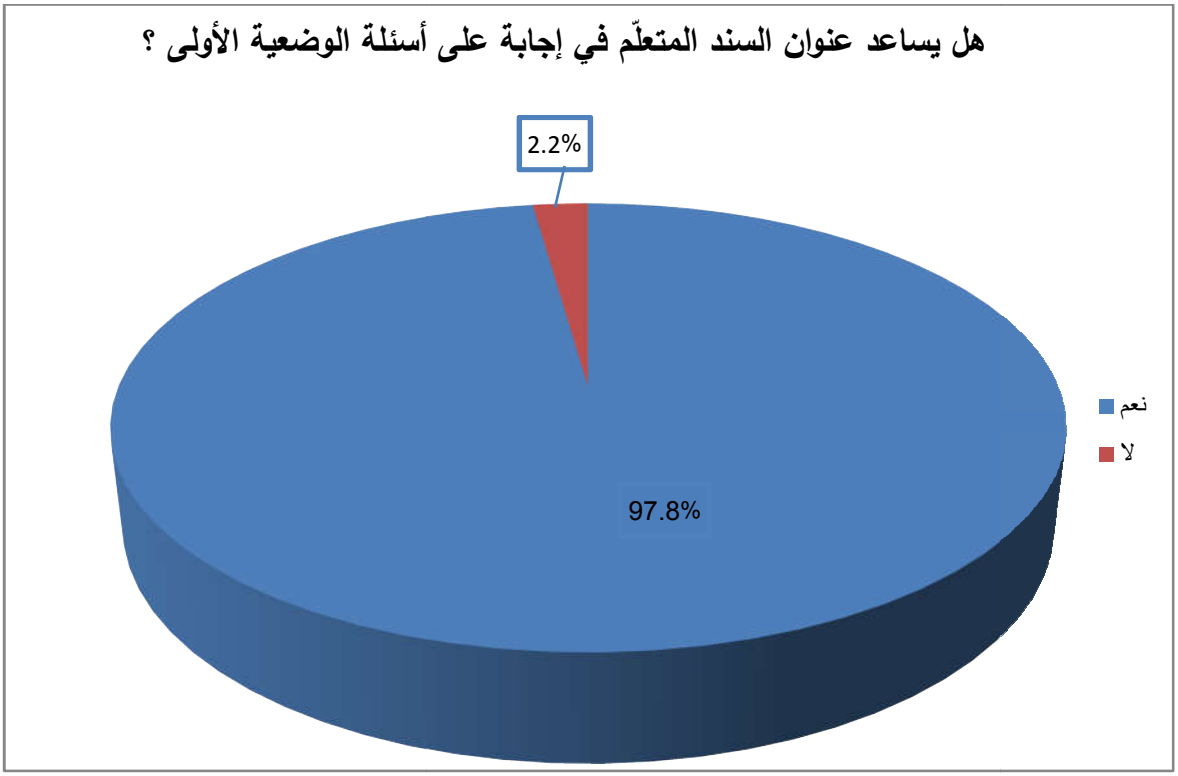
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	44	%97.8
	لا	01	%02.2
	المجموع	45	%100

من خلال المعلومات الإحصائية المتوفرة داخل الجدول نلاحظ أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد أنّ عنوان السند يلعب دوراً هاماً في مساعدة المتعلّمين على الإجابة عن أسئلة الوضعية الأولى، وتقدّر النسبة بـ (97.8%)، في مقابل نسبة (02.2%) للذين

يرون أنّ عنوان نص الاختبار لا يساعد التلاميذ في فهم فحوى النص، لأنّ عنوان النّص ليس بالضرورة دائماً واضح الدلالة، فقد يكون عنواناً غامضاً يحتاج إلى تأويلات تفوق القدرات العقلية لتلميذ هذه المرحلة، وبالتالي يجد المتعلّم نفسه عاجزاً عن فهمه.

ومما سبق يمكننا القول: إنّ أغلبية الأساتذة يؤكّدون أنّ لعنوان السند دوراً مُهماً في فهم المتعلّم لنّص والأسئلة؛ فالعنوان في حد ذاته عتبة من عتبات النّص، بل إنّ العنوان في حد ذاته من منظور النقد الحديث المعاصر نّص مكثف يحيل إلى ما بعده من الأفكار والعبارات والجمل والمعاني وهو تسهيل لمحتوى السند؛ فهو يُعطي للتلميذ نظرة عامة قبّل الولوج إلى النّص، فتتجند الأفكار في مخيلته ثم تلاقى ما يعضدها في النص من أمثلة أو شرح، وبالتالي الإجابة الصحيحة عن الأسئلة، ومنه فهو بمثابة المفتاح الذي يدخل بواسطته المتعلّم إلى قلب النص، فغياب العنوان ربما يُبعد المتعلّم أحياناً عن موضوع السند الأساسي، ما يجعله لا يُوفّق في الإجابة عن أسئلة الوضعية الأولى.

هل يساعد عنوان السند المتعلّم في إجابة على أسئلة الوضعية الأولى ؟



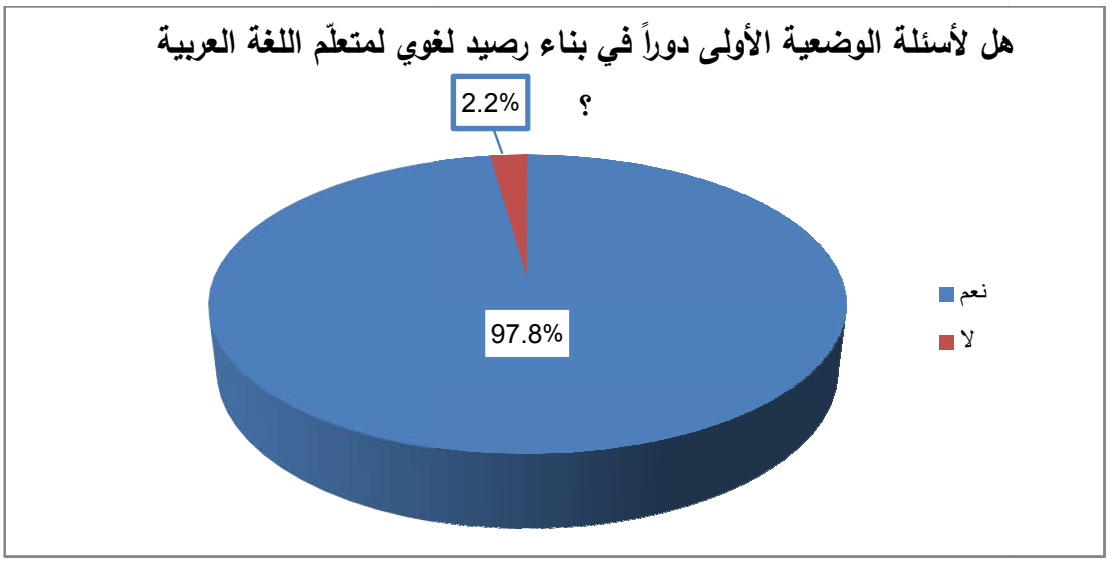
جدول رقم(34): يبين آراء الأساتذة حول دور الوضعية الأولى في بناء الرصيد اللغوي للمتعلّم.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	44	%97.8
	لا	01	%02.2
	المجموع	45	%100

يوضّح الجدول أعلاه أنّ نسبة (97.8%) من أساتذة اللّغة العربيّة في الطور المتوسط يؤكّدون على أنّ البناء الفكري لديه دوراً كبيراً في زيادة التحصيل اللغوي لدى المتعلّمين، بينما ذهبت نسبة (02.2%) من الأساتذة إلى أنّ أسئلة الوضعيّة الأولى لا تَلْعَبُ أي دور في إثراء التحصيل اللغوي لدى المتعلّم؛ لأنّ كل المفردات التي تعلّمها التلميذ مكتسبة من نصوص المقاطع التعليمية الموجودة في الكتاب المدرسيّ.

وتأسيساً على ما سبق يمكننا القول: إنّ أغلبية المبحوثين يؤكّدون على أنّ أسئلة البناء الفكري تلعب دوراً مهماً في إحداث التحصيل اللغوي لدى المتعلّم؛ حيث يكون هذا عن طريق تعامله مع السنّد وما يحويه من ألفاظ وعبارات مناسبة لمستواه، فتارة يصطدم بألفاظ مبهمة وبالتالي يلجأ إلى قراءتها داخل سياقها عدة مرات كي يعيها ويفهمها ويضيفها إلى رصيد معجمه اللغوي.

كما تُساعد أسئلة الوضعية المتعلّم على تنمية رصيده اللغوي واكتساب مفردات جديدة من خلال شرح الكلمات والبحث عن مرادفاتها وأضدادها وبالتالي يثري معجمه اللغوي والمعرفي.



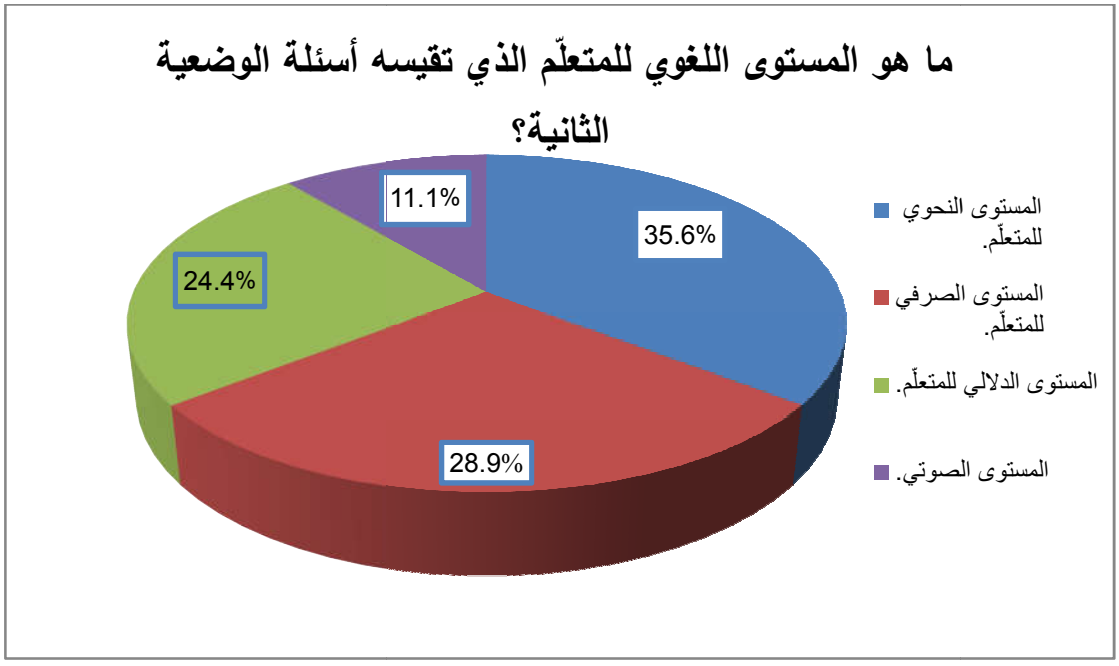
جدول رقم(35): يوضّح المستوى اللّغوي للمتعلّم الذي تقيسه أسئلة الوضعية الثاني.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	المستوى النحوي للمتعلّم.	16	%35.6
	المستوى الصرفي للمتعلّم.	13	%28.9
	المستوى الدلالي للمتعلّم.	11	%24.4
	المستوى الصوتي للمتعلّم.	05	%11.1
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد على أنّ أسئلة الوضعية الثانية وبالضبط أسئلة البناء اللغوي تهدف إلى قياس المستوى النحوي للمتعلّم، وتقدّر بـ (35.6%)، في حين سجّلت نسبة(28.9%) ممّن يرون أنّ أسئلة البناء اللغوي هدفها قياس المستوى الصرفي للمتعلّم، أمّا المبحوثين الذين يؤكّدون أنّ أسئلة البناء الفني تهدف إلى قياس المستوى الدلالي للمتعلّم، فتقدّر بـ(24.4%)، في مقابل نسبة (11.1%) ممّن يرون أنّ أسئلة البناء الفني تقيس المستوى الصوتي للتلميذ.

واستناداً على ما سبق يمكننا القول: إنّ أسئلة الوضعية الثانية تقيس جميع المستويات اللغوية المذكورة سابقاً؛ فأسئلة البناء اللغوي التي تنتمي إلى (الوضعية الثانية) تقيس المستويين النحوي والصرفي للمتعلّم، بحيث إنّ الهدف من أسئلة هذا البناء هو

إبراز قدرات المتعلّم في توظيف الموارد (النحوية والصرفية) التي اكتسبها خلال مرحلة معيّنة، وبالتالي استثمارها في حل أسئلة النحو والصرف؛ أين يجيب التلميذ بكل دقة عن إعراب الكلمات والجمل؛ أي الدور النحوي لها، وكذلك يقوم بإسناد الأفعال وتصريفها إلى ضمائر متنوعة، ومن خلال الصيغة الصرفية لبعض الكلمات المشتقة يفهم نوع الكلمة ودلالتها اسم فاعل اسم المفعول واسم الآلة. أمّا أسئلة البناء الفني المصنفة ضمن (الوضعية الثانية) فهي تهدف إلى قياس المستويين الدلالي والصوتي للتلاميذ، فأسئلة الصورة البيانية تهدف إلى معرفة وقياس قدرات المتعلّم الدلالية من خلال التفريق بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي، وشرح الصورة انطلاقاً من دلالتها الموجودة في سياق الكلام، أمّا أسئلة الأساليب فالغاية منها إلى قياس مدى تمييز متعلّم اللّغة العربيّة في الطور المتوسط بين الأساليب الإنشائية والخبرية.

بينما أسئلة العروض فالهدف منها قياس قدرات المتعلّم الصوتية؛ حيث يحرص المتعلّم خلال عملية تقطيعه للأبيات الشعرية على كتابة البيت كتابة عروضية، وبعدها وضع الرموز المناسبة، ثم وضع الأوزان أو مفاتيح البحور المناسبة للبيت الشعري.



جدول رقم(36): آراء الأساتذة حول المستوى المعرفي للمتعلّم الذي تقيسه الوضعية الثانية			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	التركيب	03	%06.7
	التحليل	23	%51.1
	التطبيق	17	%37.8
	التقويم	02	%04.4
	المجموع	45	%100

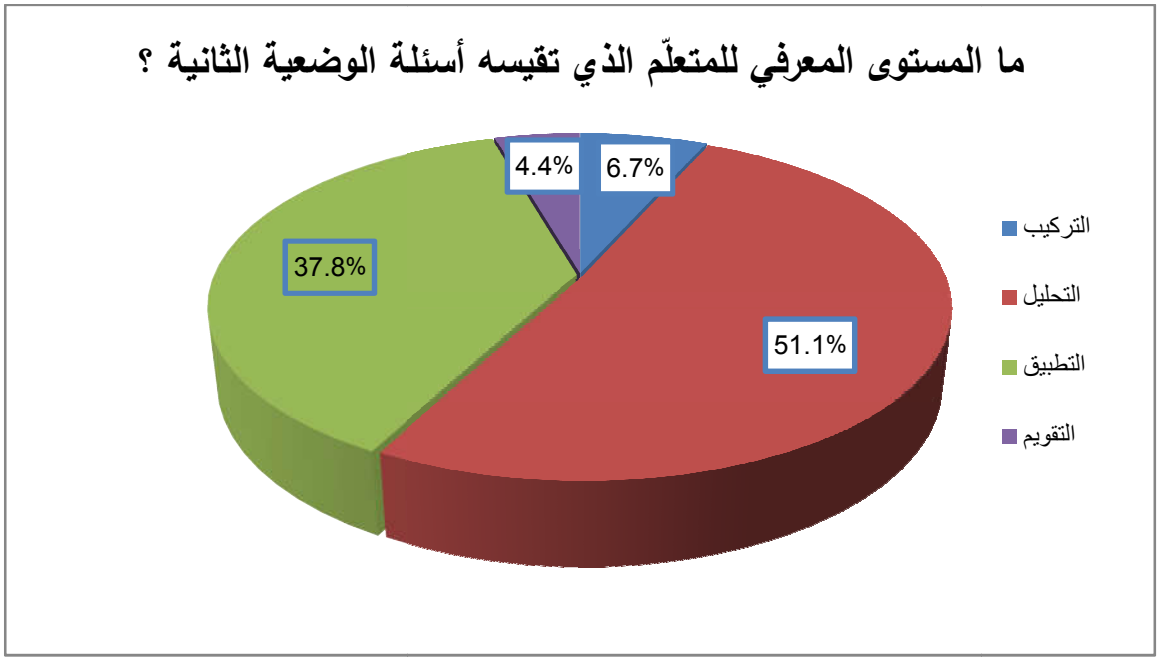
من خلال الجدول نلاحظ أنّ أكبر نسبة من الأساتذة تؤكّد على أنّ أسئلة الوضعية الثانية تقيس قدرة المتعلّم على تحليل نص السؤال المقدم له، وتقدّر النسبة بـ (51.1%)، في مقابل نسبة(37.8%) ممّن يرون أنّ أسئلة الوضعية الثانية هدفها قياس قدرات المتعلّمين على تطبيق القاعدة، بينما ترى فئة قليلة من الأساتذة أنّ أسئلة الوضعية الثانية غايتها الرئيسة قياس قدرة المتعلّم على تركيب مختلف المعارف اللغوية والفنية وتوظيفها في حل السؤال المطلوب، وتقدّر نسبتهم بـ (06.7%)، في حين نسبة (04.4%) من الأساتذة الذين يقرون أنّ أسئلة الوضعية المذكورة سابقاً تسعى إلى قياس القدرات النقدية لدى متعلّم اللّغة العربيّة.

مما سبق يمكننا القول: إنّ أغلبية الأساتذة يؤكّدون على أن أسئلة الوضعية الأولى تهدف إلى قياس قدرة المتعلّم على (التحليل والتركيب)؛ فالتحليل من خلال تجزئة نص السؤال، حيث يركّز المتعلّم على تحديد عناصر الظاهرة اللغوية فهو يتعامل مع الجمل ويحاول وضعها في محل إعرابي فإنّه سيتعامل مع ما قبلها وما بعدها من مفردات، ثم يشرع في التحليل المباشر، أو المقارنة بين كلمتين من حيث الإملاء، أو من الناحية البلاغية مثل تحليل بعض الصور البيانية، والمحسنات البديعية... فالتحليل إذاً من المستويات المعرفية العليا.

وقدّ تهدف أسئلة الوضعية الثانية إلى قياس قدرة المتعلّم على التطبيق، من خلال توظيف المبادئ والنظريات والقواعد والقوانين لحل السؤال ومن أمثال (التطبيق) نذكر إعراب المفردات، ومحل الجمل من الإعراب...إلخ

كما ترى فئة ضئيلة من الأساتذة أنّ أسئلة الوضعية الثانية تقيس أيضاً قدرة المتعلّم على التركيب والتقويم، فالتركيب من خلال بناء جمل تحتوي على ظاهرة لغويّة معيّنة أي وإعادة الصياغة والتوظيف، أو مثل تحويل الجمل بين حاضنتين، وإسنادها إلى بعض الضمائر...إلخ

وأمّا التقويم فيكون عن طريق إبداء رأيه أو إصدار الحكم مثل: أثر الصورة البيانية في النص، وغرض الأساليب في السند...إلخ.



جدول رقم(37): يبين آراء الأساتذة حول قضية نُفور المتعلّم من الإجابة عن أسئلة الوضعية الثانية.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	35	%77.8
	لا	10	%22.2
	المجموع	45	%100

يوضح الجدول أعلاه أنّ نسبة (77.8%) من الأساتذة اللّغة العربية في المتوسط يرون أنّ التلميذ يجد صعوبة في الإجابة على أسئلة الوضعية بصفة عامة وأسئلة البناء اللغوي بصفة خاصة، بينما نسبة (22.2%) من الأساتذة يؤكّدون على أنّ المتعلّم لا ينفر من أسئلة الوضعية الثانية.

وعليه يمكن أنْ نستخلص مما لاحظناه أنّ متعلّم اللّغة العربيّة ينظر إلى أسئلة الوضعية الثانية على أنّها جافة لا متعة فيها، فمعظمها متعلّق بالنحو والصرف، وقد يستمتع بوجود الصور البيانية، لكن شرحها أيضا جاف، فصارت اللّغة العربيّة عنده (خاصة في هذه الوضعية) قواعد رياضية.

ولذلك فإن أسئلة الوضعية الثانية يجد فيها التلاميذ تعقيداً كبيراً لأنّها تحثه على التفكير والتركيب والتحليل وهذا ما ينفر منه التلاميذ وخاصة المتعلّمين الذين هم في المستوى المتوسط لا الممتازين فهم حالة خاصة.

وقد ينفر منها إنّ كانت فوق مستواه أو إن لم تتم صياغتها صياغة مناسبة أو كانت صعبة عليه فيعزف عن الإجابة عنها ويتجاوزها، إضافة إلى ذلك فقط فقد يفشل المتعلّم في الإجابة عن أسئلة الوضعية الثانية لأنّ هذا التلميذ لم يحفظ القواعد وبالتالي ينجم عن هذا نفوره من الإجابة عن أسئلة هذه الوضعية.

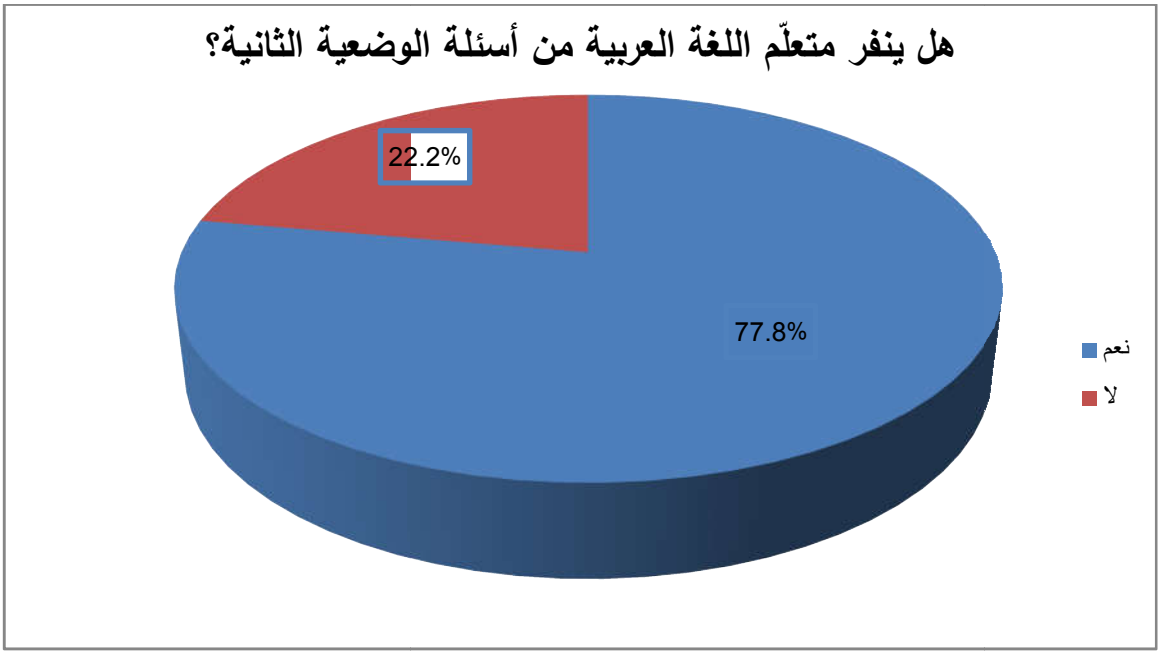
وهناك فئة أخرى من الأساتذة يعتقدون أنّ التلاميذ لا ينفرون من أسئلة الوضعية الثانية؛ فهي أسئلة متداولة ومألوفة؛ تصادفه في التحضير، والدروس، وفي الإدماج، والأعمال الموجهة، وبالتالي تقريباً يكون قد تعوّد عليها وعلى شكلها، ونستطيع الإشارة إلى أن جانب الميول يتحكم في هذه النقطة، فمن لا يتذوق النحو سينفر من الأسئلة المرتبطة به.

أمّا عن أسباب نفور المتعلّمين من أسئلة الوضعيّة الثانية فنذكر ما يلي:

- تداول فكرة خاطئة لدى التلاميذ وهي أنّ الإعراب شيء صعب، ويستحيل معرفته، لذا نرى غالبية التلاميذ يسلّمون بهذا الطرح.

- إضافة إلى الزخم الهائل لدروس اللّغة العربيّة وبعد بعضها عن المستوى المعرفي للمتعلّم، خاصة إنّ لم تكن له مكتسبات سابقة، ورصيد لا بأس به في السنوات السابقة في اللّغة العربيّة.

- الدروس اللغوية لا يراعى فيها مبدأ التسلسل فكثيراً ما نجد نصوص القواعد مرتبطة بعضها ببعض، لكنها للأسف مبتورة جزء منها في فصل دراسي وجزء آخر في فصل آخر، فهلهلت القواعد النحوية تماماً في ذهن المتعلّم.



جدول رقم(38): يوضّح آراء الأساتذة حول الأسئلة التي يفضلها المتعلّم في الوضعية الثانية

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	أسئلة إعراب الكلمات وذكر محل الإعراب.	06	%13.3
	أسئلة تسمية الصيغة الصرفية.	09	%20
	أسئلة البلاغة العربية.	16	%35.6
	أسئلة الأساليب وأنماط النصوص.	14	%31.1
	المجموع	45	%100

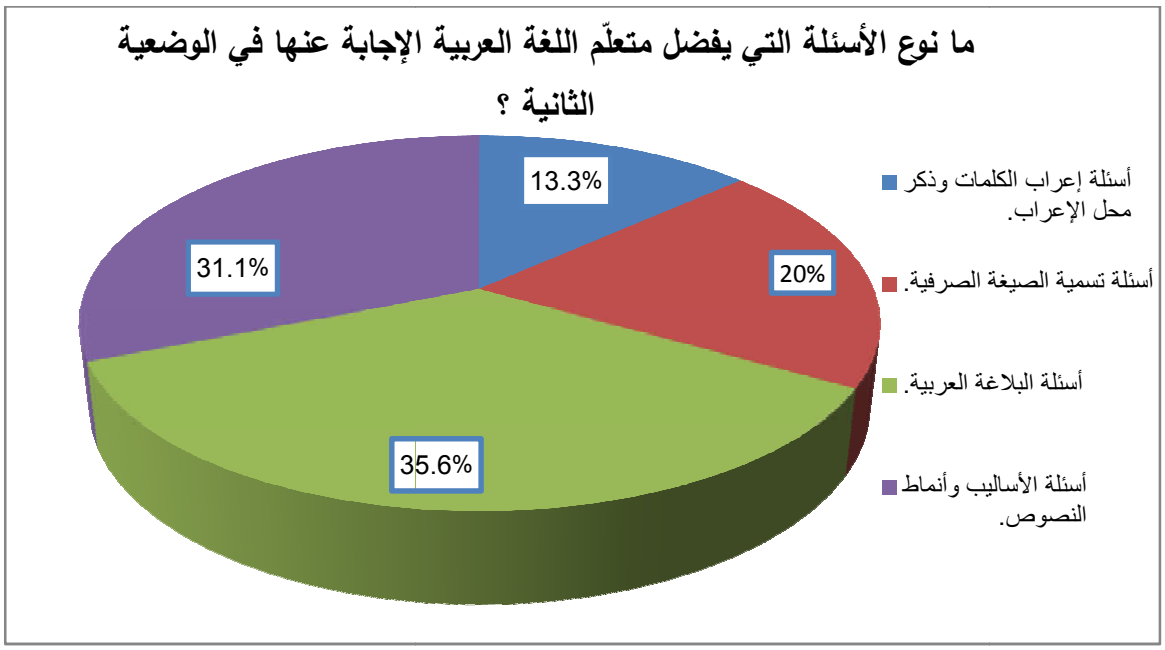
نلاحظ من خلال الجدول أنّ أكبر نسبة من الأساتذة تؤكّد على أنّ التلميذ يحبذ الإجابة عن أسئلة البلاغة العربية، تقدّر النسبة بـ (35.6 %) في حين نجد نسبة (31.1%) من الأساتذة الذين يرون أنّ المتعلّمين يحبون الإجابة عن أسئلة الأساليب والأنماط. في مقابل ذلك نسبة (20%) ممّن يرون أنّ التلاميذ يرغبون دائماً في الإجابة عن أسئلة تسمية الصيغة الصرفية. بينما يرى أساتذة آخرين أنّ المتعلّم يفضل الإجابة على أسئلة إعراب الكلمات وذكر محل الإعراب، إذ تقدر نسبتهم بـ (13.3%).

وبناءً على ما سبق يمكننا القول: إنّ متعلّم اللّغة العربيّة الذي يدرس في الطور المتوسط؛ يُفضل في الدرجة الأولى أسئلة البلاغة العربيّة؛ لأنّها سهلة وممتعة بالنسبة له فهي تعتمد على الحس والتذوق الجمالي للمتعلّم.

وتأتي في الدرجة الثانية أسئلة الأساليب والأنماط لأنّها سهلة يمكن الإحاطة بها سريعاً وتمييزها، فهي تعتمد على بعض التركيز دون الحفظ والحشو؛ فأسئلة الأنماط النصية على سبيل المثال بسيطة وعددها قليل؛ فالمتعلّم يركز في كل مرحلة على اثنين منها (السرد والوصف) في السنة الأولى، (الحوار والتوجيه) في السنة الثانية، (الحجاج والتفسير) في سنة ثالثة، وفي السنة الرابعة (كل الأنماط المقررة).

وكذا الشيء نفسه بالنسبة لأسئلة الأساليب؛ فهي تمتلك مؤشرات بسيطة معروفة عند جميع التلاميذ؛ وبالتالي تسمح للمتعلّم ذي المستوى المتوسط من التعرف على هذه الأساليب بأنواعها المختلفة إنشائية أكانت أو خبرية.

وبعدها في الدرجة الثالثة أسئلة الصيغ الصرفية لكونها عبارة عن قوالب تأتيهم سهلة يسيرة، وفي الدرجة الرابعة أسئلة إعراب الكلمات ومحل الجمل، وذلك أنّها قد يجد فيها بعض السهولة إذا كان التلميذ فاهماً للدروس التي قدمت له.



جدول رقم (39) : يوضّح آراء الأساتذة حول دور أسئلة الوضعية الثانية في تقوية التحصيل اللغوي لمتعلّم اللغة العربيّة.

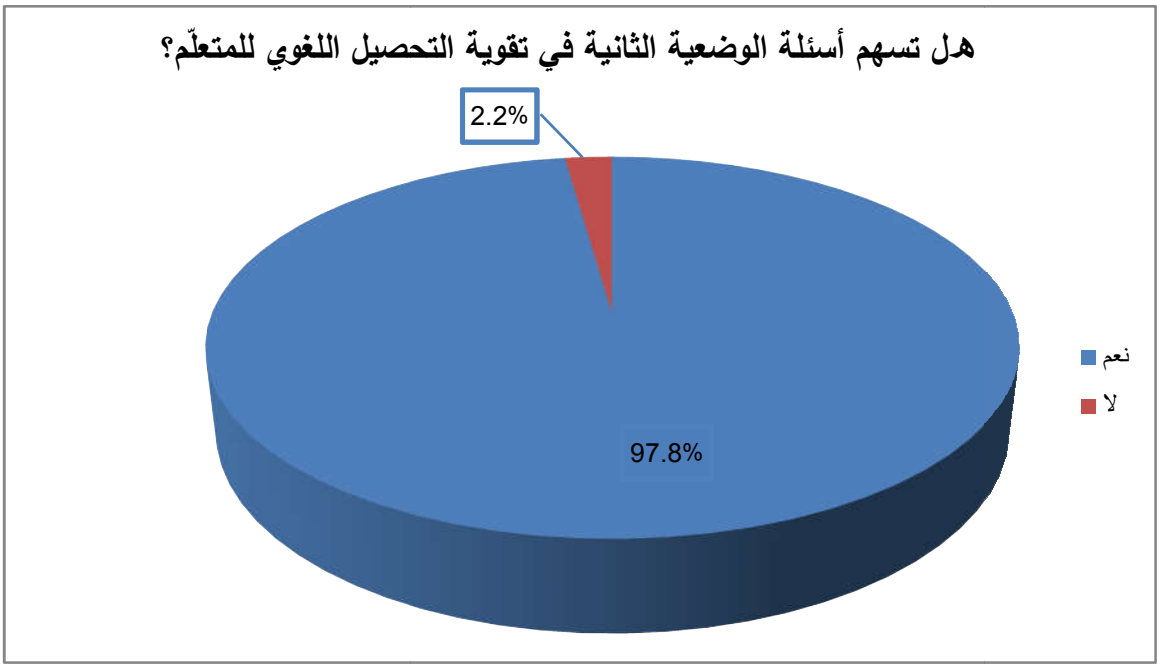
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	44	%97.8
	لا	01	%02.2
	المجموع	45	%100

تبيّن لنا النتائج المتحصّل عليها في الجدول أعلاه أن أعلى نسبة مئوية مقدرة بـ (97.8%) للأساتذة الذين أجابوا بأنّ أسئلة الوضعية الثانية تُسهم في إثراء التحصيل اللّغوي لمتعلّم اللّغة العربيّة في الطور المتوسط؛ حيث إنّ هذه الوضعية تركز على معارف مهمة تعين المتعلّم على فهم اللّغة وإنتاجها، في مقابل ذلك نسبة(02.2%) ممّن يرون أنّ أسئلة الوضعية لا تلعبُ أي دور مهم في إحداث التحصيل اللّغوي لدى التلميذ؛ حيث إنّ هذه الأسئلة تزرع الخوف والارتباك عند المتعلّمين.

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول: إنّ أسئلة الوضعية الثانية والمتكونة من(البناء اللغوي والفني) تُسهم في إحداث تحصيل لغوي لدى التلاميذ، حيث إنّ المتعلّم من خلال هذه الوضعية يطبق ويحلل ويُقوّم، وفي أثناء تصحيح الإجابة يقف المتعلّم على أخطائه

ويصوبها، فأسئلة التطبيق والتركيب تفتح مجالاً للمتعلّم للتعلم بتركيب جملته أو إعادة صياغة جملة ما، مما يسمح له بالاجتهاد من أجل كتابتها صحيحة نحواً وإملاءً وصرفاً.

وعلى العموم نستخلص أنّ الوضعية الثانية في أغلبها إجابة عن أسئلة تحوي مضامين لغوية كالاستخراج والإعراب والاشتقاق وغيرها، لذلك فكلما أجاب المتعلّم وكانت إجابته صحيحة، فهذا يعد بمثابة تثبيت وترسيخ لتلك الكفاءة والمعلومة الصحيحة.



جدول رقم(40): يوضّح المستوى اللّغوي للمتعلّم الذي تقيسه الوضعية الإدماجيّة.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	جميع المستويات اللغوية	39	%86.7
	المستوى الصرفي فقط.	01	%02.2
	المستوى الدلالي فقط	03	%06.7
	المستوى النحوي فقط.	02	%04.4
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين، تؤكّد أنّ الوضعيّة الإدماجيّة تقيس جميع المستويات اللغوية لمتعلّم اللّغة العربيّة سواء أكان نحوياً أم دلالياً أم صرفياً، وتقدّر بـ (86.7%) في مقابل نسبة (06.7%) ممّن يرون أنّ الوضعية

الإنتاجيّة هدفها قياس المستوي الدلالي للتلميذ لا غير، في حين سجّلت نسبة (04.4%) للأساتذة الذين يرون أنّ الوضعيّة الإدماجية غايتها الرئيسة قياس المستوى النحوي والتركيبي للمتعلّم. أمّا الأساتذة الذين يؤكّدون أنّ الوضعية الإدماجيّة تسعى إلى قياس الجانب الصرفي الذي يتمتع به المتعلّم، فتقدّر نسبتهم بـ (02.2%).

وتأكيداً على ما سبق يمكننا القول: إنّ الوضعية الإدماجيّة * تقيس كل المستويات اللّغوية بحيث لا يمكننا أنْ نصدر حكماً نهائياً على أنّها تركز على مستوى دون آخر فهي وضعية شاملة لكل المستويات اللغوية؛ فهي فرصة للمتعلّم لإنتاج وضعية يقنع من خلالها المصحح أو أستاذه بمستواه فيخضع لقواعد النحو كي لا يخطأ في التركيب ويسند الأفعال إلى قائليها بطريقة صحيحة خاصة في الحوار، ويصف كلّ موصوف بصفات دالة عنه، ويجند التلميذ كل معارفه وألفاظه التي اكتسبها ويقوم بتوظيفها وإدراجها متسلسلة مرتبة داخل السند أو الموضوع الخاص به، ويحاول ترك أثر موسيقي بكلمات رنانة إيقاعية.

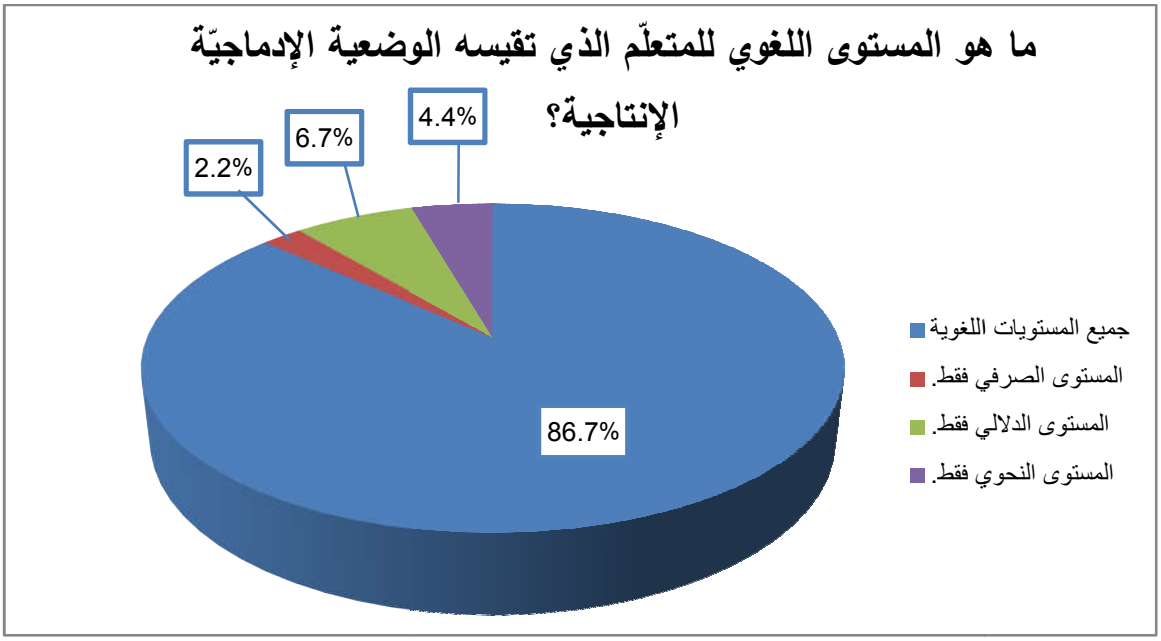
وعلى العموم نستخلص أنّ المستويات اللغوية كلٌ متكامل تتفاعل عناصره لتشكل لنا نصاً منسجم الجمل والتركيب؛ فأسئلة الوضعيّة الإدماجيّة تستهدف قياس الجانب الدلالي للمتعلّم من خلال قدرة هذا الأخير على تأليف نصاً انطلاقاً من مجموعة من المفردات والمعانٍ التي تنتمي إلى حقل دلالي ما، وأيضا تقيس قدرة المتعلّم على رصف الكلمات من خلال الاحتكام إلى القواعد النحوية والأوزان الصرفية.

---

*__الوضعية الإدماجية__: هي وضعيّة مركّبة، الهدف منها جعل عناصر مختلفة منفصلة، مرتبطة فيما بينها بالانسجام لبلوغ هدفٍ معيّنٍ أو محدّدٍ. أي تجنيد مكتسبات(معارف– مهارات) وتوظيفها بشكل مترابط في إطار وضعيّة ذات دلالة، كما تُمكّنُه من تنميّة كفاءات المادة وكفاءات عرضيّة من خلال تجنيّد موارد مكتسبة. ينظر: محفوظ كحوال، دليل أستاذ اللغة العربيّة السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر،(د ط)، (د ت)، ص31.

كما أنّ شبكة التقييم الخاصة بتصحيح الوضعيّة الإدماجية تستهدف قياس المستويات اللغوية للمتعلّم، حيث تقوم على معايير ومؤشرات تتمحور حول سلامة اللّغة، أي التوظيف الصّحيح لقواعد اللغة العربيّة وخلو السند من الأخطاء المتنوعة: النّحويّة، والصرفية، والإملائية والتركيبية.

وبالنسبة لمعيار الانسجام فإنّه متعلق بتسلسل الأفكار، وترابطها، وكذا بالاستخدام السليم لأدوات الربط، وبالنسبة لمعياري (الإتقان والإبداع) فإنه يقيس جمال التعبيّر ودعم المُنتج بشواهد مناسبة، ومنه فكل هذه المؤشرات تقيس المستوى اللغوي للمتعلمين.



جدول رقم(41): يوضح المستوى المعرفي (المتعلم) الذي تقيسه أسئلة الوضعية الإدماجية.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	المعرفة	06	%13.3
	الفهم	04	%08.9
	التطبيق	09	%20
	التركيب	12	%26.7
	التقويم	14	%31.1
	المجموع	45	%100

من خلال ملاحظتنا للجدول يتضح لنا أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد أنّ المستوى التقويمي للمتعلّم هو الذي تقيسه الوضعيّة الإدماجية، إذ تقدّر النسبة بـ (31.1%) في حين نسبة (26.7%) ممّن يرون أنّ المستوى التركيبي هو الأكثر انتشاراً في الوضعيّة الإدماجية. وفي مقابل ذلك تقل نسبة من يؤكّدون على أنّ المستوى التطبيقي هو الأكثر حضوراً في أسئلة الوضعية الإنتاجية، إذ بلغت نسبتهم نسبة(20%)، أمّا بعض الأساتذة فيعتقدون أنّ الوضعية الإدماجية تستهدف قياس المستوى المعرفي لدى المتعلّم، إذ تقدر نسبتهم بـ(13.3%) في مقابل ذلك نجد نسبة(08.9%) ممّن يرون أنّ الوضعية الإدماجية تقيس قدرات المتعلّمين على فهم تعليمات الوضعية الإنتاجية.

وبناءً على ما سبق نستخلص أنّ الوضعية الإدماجية*الإنتاجية تقيس المستويات المعرفية الآتية:

1- مستوى التقويم: حيث يتضمن أسئلة تقيس قدرة المتعلّم على إصدار الأحكام على موضوع الوضعيّة، ويهدف هذا المستوى إلى تطوير قدرات المتعلّمين على تثمين الموضوع، وإثبات وتقديم البراهين على القضية المراد معالجتها وبيان نقاط القوة والضّعف والنّقد.

---

*__الوضعية الإدماجية__:إنّ الوضعية الإنتاجية في اختبارات اللّغة العربيّة في الطور المتوسط تنقسم إلى ثلاث أجزاء:

- الأوّلي سمى (__السياق__): فهو يصف موضوع الوضعيّة الإدماجيّة في شكل سردي، فهو أيضاً مجموعة المعطيات التي تقدم للتلميذ من أجل حل الوضعية.

- الثاني يسمى (__السند__): وهو مجموعة من العناصر المادّية يقترحها المدّرس، فهو يعد تمهيداً لموضوع الوضعيّة وبالتالي فهو أداة تساعد المتعلمين على عدم الخروج عن سياق الموضوع.

- الثالث يسمى(__التعليمة__): وهي مجموع المطالب الدقيقة والواضحة التي تقدّم للمتعلّم مثل(عدد الأسطر الذي يجب الالتزام بها ، الموارد اللّغوية والظواهر البلاغية توظيفها ودمجها في الفقرة، استخدام الحجة والبراهين من أجل إقناع الآخرين بالفكرة. (ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمناهج التعليم المتوسط اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د ط)، 2013م، ص 10).

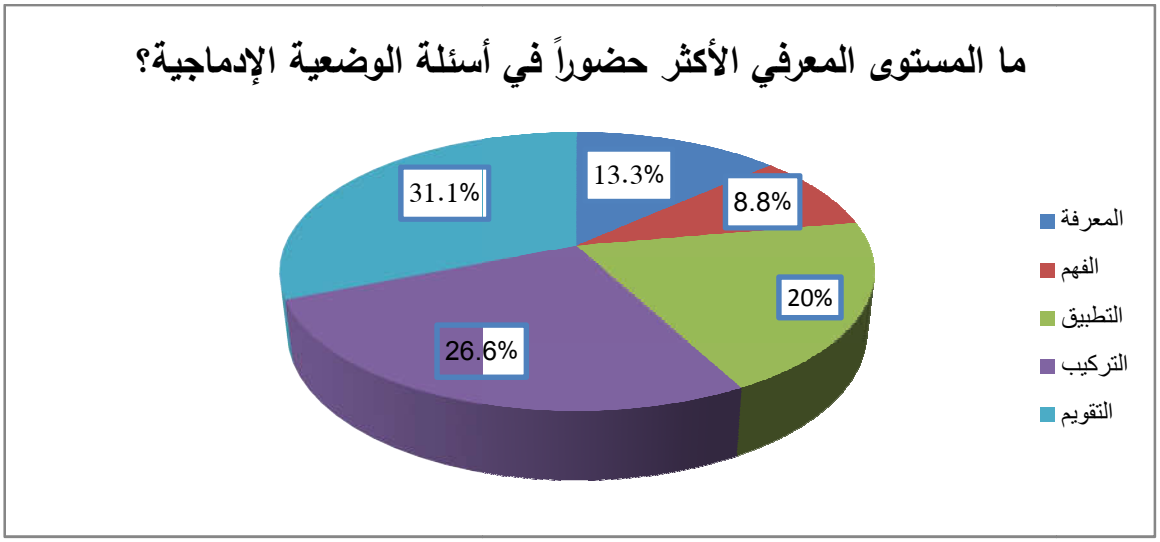
وعليه يعدّ مستوى التقويم أعلى وأرقى المستويات المعرفية، لأنّه يمكّن المتعلّمين من إبداء آرائهم الشخصية في القضية المطروحة مع تقديمهم للدليل والحجة، فهذا المستوى يتطلب مجهودات ذهنية وعقلية مضنية من قبل المتعلّم وهذا بغية الوصول إلى حلول حول القضية المطروحة.

2- مستوى التركيب: ويتضمن أسئلة تقيس قدرة المتعلّم على تركيب بين المفردات، حيث يطلب منه أنْ يكتب عن موضوع له علاقة بموضوع سند الاختبار، وهذا بهدف قياس قدرة المتعلّم على الكتابة والتعبير الكتابي، كما تقيس قدرة التلميذ على التفكير، وحسن ترتيب الأفكار، بعدها يركب المتعلّم أفكاره ويدمجها مع بعضها البعض، ثم يكتبها على شكل فقرات محدودة الأسطر.

3- مستوى التطبيق: يقيس قدرة المتعلّم على تنفيذ التعليمة، وكذا قدرته على تطبيق بعض القواعد والتقنيات التعبيرية التي اكتسبها.

4- مستوى الفهم: يقيس قدرة المتعلّم على فهم مضمون السند والتعليمة، كما يقيس قدرته على الإلمام بالموضوع الذي سيحرر الفقرة حوله.

5- مستوى المعرفة: تقيس الوضعيّة الإدماجية الجانب المعرفي لدى المتعلّم بحيث يوظف أفكاره ومعارفه وثقافته.



جدول رقم(42) : يوضّح آراء الأساتذة حول الصعوبات التي قد يجدها المتعلّم أثناء إجابته عن الوضعية الإدماجية.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	35	%77.8
	لا	10	%22.2
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكد أن التلاميذ يعانون من صعوبات أثناء الإجابة على أسئلة الوضعيّة الإدماجية، إذ تقدّر نسبتهم بـ (77.8%). في حين نسبة (22.2%) ممّن يرون أنّ المتعلّم لا يعاني من أيّة مشكلة أثناء الإجابة عن الوضعية الإدماجية؛ لأنّ المتعلّم تعود على بناء نصوص صغيرة خلال مشواره الدراسي، حيث إنّه لن يجد أيّة صعوبة خصوصاً مع منهاج الجيل الثاني؛ حيث أصبحت الوضعية الإنتاجية ليست مُقيّدة مثل التعبير الكتابي في الجيل الأول، حيث إنّ التلميذ يستطيع تحصيل النقطة الكاملة إذا وظف وأبدع وحافظ على نمط النص وعناصره السردية وخلا نصه من الأخطاء اللغوية والتعبيرية.

ومما سبق يمكن القول: إنّ أغلبية الأساتذة يؤكّدون على أنّ متعلّم اللّغة العربيّة في الطور المتوسط يُعاني من مشكلات وقصور في الإجابة عن الوضعية الإدماجية، إذ في أغلب الأحيان يجد المتعلّم وضعيّات لا صلة لها بما درسه واكتسبه من تلك الدروس وتلك المقاطع التعليمية، فيكسر أفق توقعه، كما أنّ بعضها غير منسجم وغير مترابط فهذه الوضعيّات المهلهلة تُحدث اضطراباً معرفياً لدى المتعلّم.

ونُلخص–الآن– الأسباب المؤدية إلى عدم قدرة المتعلّم على الإجابة عن الوضعية الإدماجية، في النقاط الآتية:

–عدم التركيز على ما يحتويه السند وما طُلب في التعليمة يجعل المتعلّم يعطي إجابة ناقصة وغير مكتملة رغم معرفته للمعلومة.

– عدم وجود رصيد لغوي بالعربية الفصحى يمكّن المتعلّم من الكتابة إضافة إلى نقص المعلومات والأفكار لدى متعلّم هذه المرحلة في أغلب الأحيان.

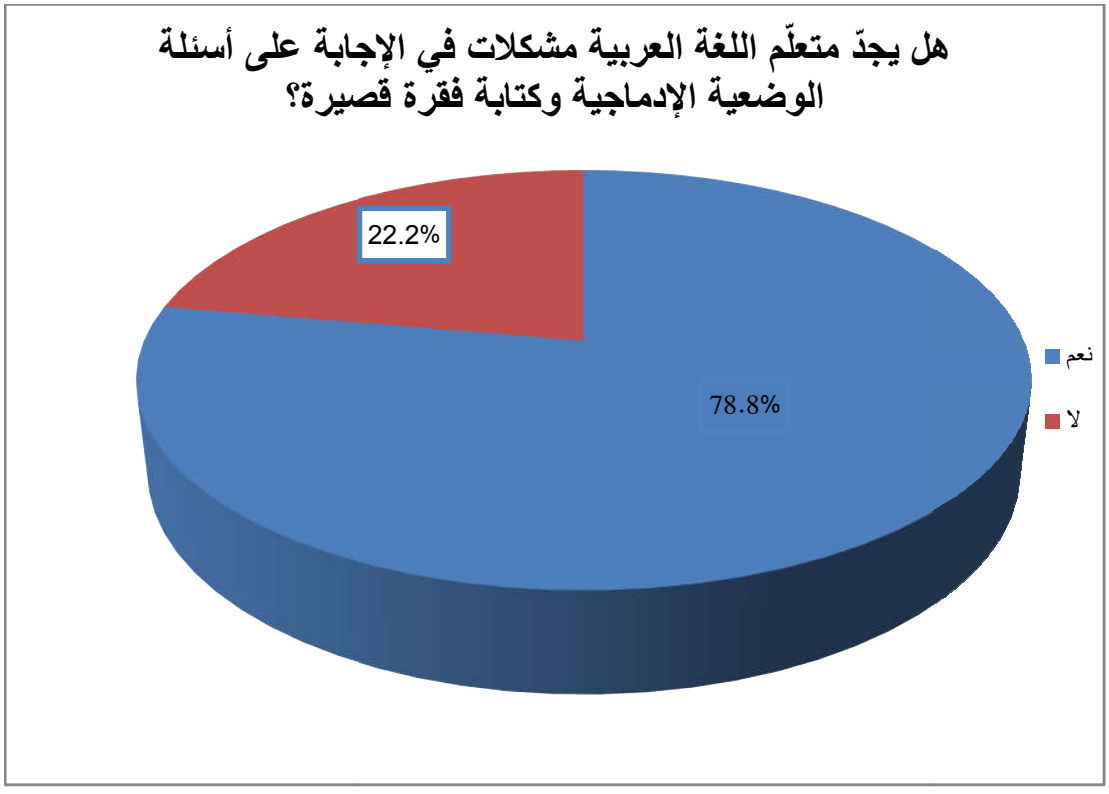
– عدم قدرة المتعلّم على ترتيب أفكاره، إضافة إلى ركاكة أسلوب بعض المتعلّمين.

– معاناة بعض المتعلّمين من قصور في فهم السياق والسند والتعليمية...إلخ.

وعموماً نقول: إنّ المشكلات متواصلة لكنّها تختلف من متعلّم لآخر، فمن اعتاد على التعبير الشفوي الذي يُعد تمهيداً للتعبير الكتابي لا يجد أيّة صعوبة في بناء الوضعيّة الإنتاجية.

كما يجب على المتعلّم أنّ يُعوِّد نفسه على تحضير الوضعيّات الجزئية في نهاية كل درس، ويكثّف جهوده بالمطالعة الموجهة، وهذا من أجل تخلّصه بسهولة من المشكلات التي تعترضه في إنتاج وضعيته الإدماجية.

وكما يجب على الأستاذ وضع سياق مناسب ومشّوق وأنّ يكون السؤال عاكساً للحياة الاجتماعية للمتعلّم، إضافة لاختيار السند المناسب وصياغة التعليمة بوضوح حتى يفهمها المتعلّم.



جدول رقم(43): يوضّح آراء الأساتذة حول دور الوضعية الإدماجية في التحصيل اللغوي.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	43	% 95.6
	لا	02	%04.4
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أكبر نسبة من الأساتذة يؤكّدون أنّ الوضعيّة الإدماجية لها دور فعال في تنمية القدرات الفكرية واللغوية لمتعلّم، إذ تقدّر النسبة بـ (95.6 %). مقابل ذلك نجد نسبة (04.4%) ممّن يرون بأنّ الوضعيّة الإنتاجيّة ليس لها أيّة فائدة لغوية ومعرفية على المتعلّم.

واستناداً على ما سبق يمكننا القول: إنّ أغلبية الأساتذة يؤكّدون على أنّ الوضعيّة الإنتاجية تلعب دوراً كبيراً في التحصيل اللغوي والمعرفي للتلميذ؛ حيث تُسهم وبنسبة كبيرة في إثراء معجمه اللغوي، خاصة وأنّها تحظى بحصة الأسد في بناء الاختبار، إذ خُصّصت لها ثماني(08 ن) نقاط كاملة، فالمتعلّم يهتم بإعدادها وتوظيف كل الموارد المطلوبة في بنائها، وهذا ما يتيح له تحصيلاً لغوياً مثالياً.

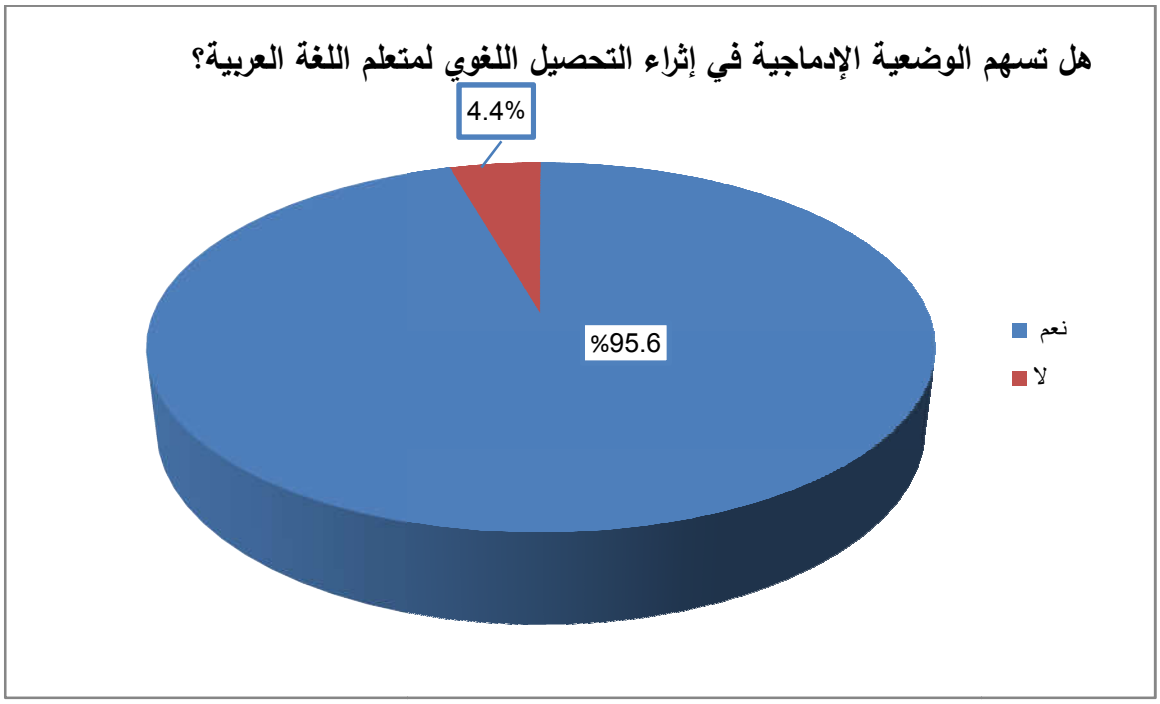
ويمكننا أن نلخص آراء الأساتذة حول الموضوع في النقاط الآتية:

– كلما دوّن المتعلّم كلمات وألفاظ درسها وكلما أتقن تقنية تعبيرية درسها سابقاً ومارسها كتابة فهو في مرحلة التأكيد والتثبيت والترسيخ.

– حينما يكتب المتعلّم فقرة فهو يوظف رصيده اللّغوي للتعبير عن أفكاره بطريقة مناسبة، لذا فالوضعية الإنتاجية تساعده على تنمية ملكته اللغوية وتطوير أسلوبه.

– تنمي الوضعية الإدماجية روح الإبداع والتعبير لدى المتعلّم في المرحلة المتوسطة.

ومحصول القول: إنّ المتعلّم من خلال إنتاجه لنصوص مركبة منسجمة ومتنوعة فهو يتعرف كل مرة على أفكار جديدة فيدمج فيها معارفه اللغوية التي تعرف عليها سابقا، وبالتالي فكلما أنتج كلّما أدرك ووسّع دائرة تفكيره وصحح أخطاءه بأنواعها المختلفة.



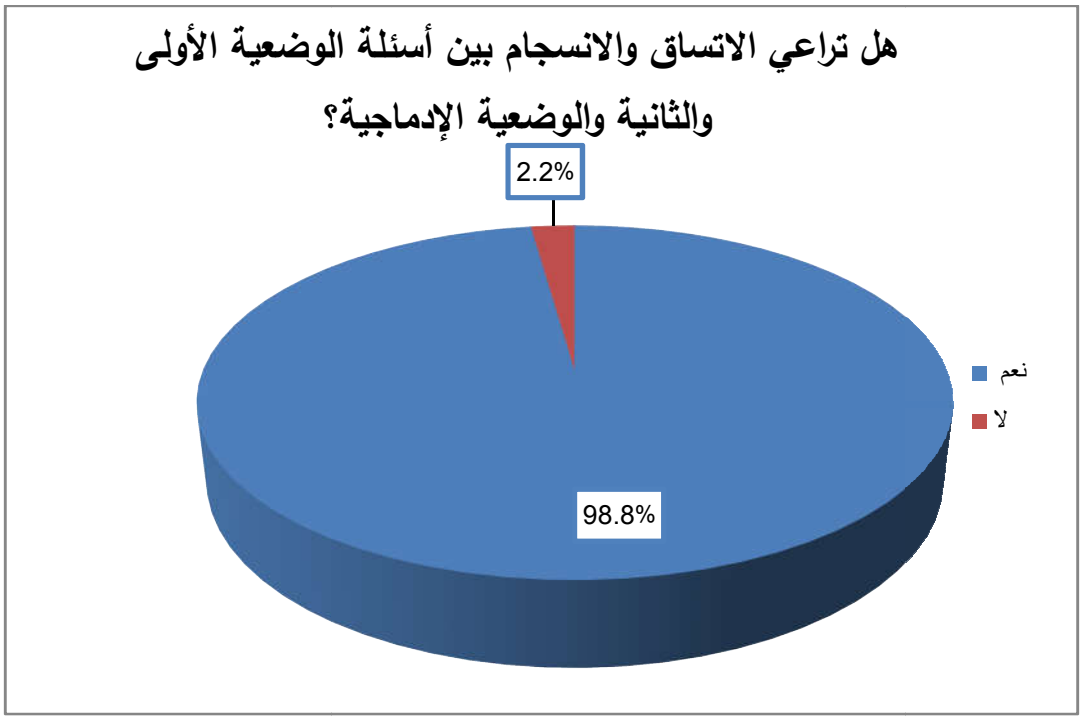
جدول رقم(44): يوضّح آراء الأساتذة حول الاتساق والانسجام بين أسئلة الوضعية الأولى والثانية والوضعية الإدماجية.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	44	%97.2
	لا	01	%02.2
	المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال البيانات الإحصائية المبسوطة داخل الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد على ضرورة وجود الاتساق والانسجام بين أجزاء الوضعيات الثلاث، وتقدّر النسبة بـ (97.2%) في حين أن نسبة (02.2%) ممّن لا يراعون الاتساق والانسجام أثناء بنائهم لوضعيات أسئلة اختبارات اللّغة العربيّة في الطور المتوسط؛ حيث يرون أنّه ليس من الضروري أن يكون كل سؤال مرتبط بالذي يليه أو يسبقه.

و تأكيداً على ما سبق يمكننا القول: إنّ الاتساق والانسجام عنصران أساسيان في بناء الوضعيات الثلاث، وهذا ما ينص عليه دليل بناء الاختبارات، كما أن المتعلّمين أيضا قد تمّ تدريبهم على ترتيب مُوحّد، إذ الهدف من الاتساق والانسجام بين أسئلة الوضعيّات هو مساعدة المتعلّم على الإجابة بيسر وربط إجاباته والتركيز أثناء تحريره الأجوبة الخاصة بالاختبار، وبالتالي يحقق الفائدة الأدبية والجمالية والعلمية ويجنبه الكثير من الخلط والالتباس، والمعلّم مخيّر في تطبيقها أو عدم اللجوء إليها.

كما أنّ الاختبار الجيّد لابد من أن يراعى فيه التقسيم الصحيح بحيث يكون هناك انسجام بين الأسئلة لا تكرار ولا غموض، وتكون متدرجة من السهل إلى الصعب مرتبطة بسند الاختبار.



جدول رقم(45) يوضّح آراء الأساتذة حول تأثير سلم التنقيط على إجابات المتعلّمين.

		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	38	%84.4
	لا	07	%15.6
	المجموع	45	%100

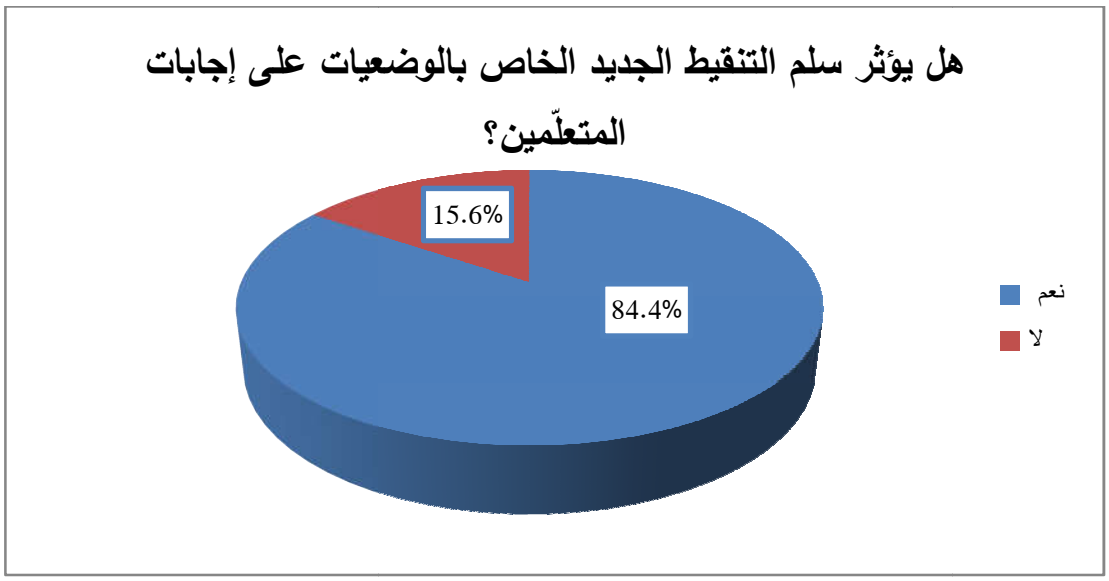
نلاحظ من خلال الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين تذهب إلى أنّ سلم التنقيط يُؤثر على إجابات المتعلّمين في الاختبار، وتقدر نسبتهم بـ (84.4%)؛ فالكثير من المتعلّمين يختارون الأسئلة التي يجيبون عنها والأسئلة التي قد يتجاوزون الإجابة عنها انطلاقاً من سلم التنقيط بحيث يبني كثير من المتعلمين إجاباتهم على الأسئلة التي تخولهم الحصول على المعدل ويكتفون بها.

وفي مقابل ذلك نجد نسبة (15.6%) ممّن يرون أنّ سلم العلامات لا يؤثر إطلاقاً على أجوبة المتعلّمين؛ لأنّهم تعودوا على هذا السلّم منذ البداية وليس يوم الاختبار فقط.

كما أنّ العلامات صارت موزّعة بشكل بيداغوجي يراعى فيها الفروق الفردية، فلا يركز الأستاذ على جزئية بعينها ويهمل أخرى، ممّا يزيد حظوظ المتعلّم في كسب علامات أكبر.

ومما سبق يمكننا القول: إنّ أغلبية الأساتذة يؤكّدون على أنّ سلم العلامات المعتمد في الوضعيّات الثلاث يؤثر كثيراً على إجابات المتعلّمين؛ ففي الآونة الأخيرة ومع هذه الجيل الجديد من التعليم وهو الجيل الثاني نجد المتعلّم يميل إلى النقطة أو العلامة أكثر منه إلى التصحيح والإجابة المقنعة؛ فهذا المتعلّم يميل دوماً إلى الوضعية ذات العلامة الكبيرة والعالية السلم؛ وإذا أخذنا الوضعيّة الثانية كمثال، نرى أنّها تنقط بثماني نقاط الأمر الذي يجعل المتعلّمين يركزون أثناء الدروس وفي المراجعة الفردية على الموارد والميادين التي تقيسها.

كما أنّ الوضعية الثانية تثير اهتمام المتعلّم لأنّ تنقيطها بثمانِي نقاط وهذا يجبره على المراجعة والإلمام بقواعد النحو، والصرف والبلاغة والعروض والأنماط....



3- النتائج العامّة للدّراسة التطبيقية الميدانية:

بعد ما قمنا بعرض وتحليل بيانات الدّراسة، توصلنا إلى مجموعة من النتائج المرتبطة بموضوع بناء اختبارات اللّغة العربيّة في إصلاحات الجيل الثّاني وأثرها في التحصيل اللغوي- الطور الإكمالي ولاية خنشلة نموذجاً-، وهي:

- أغلب أفراد عينة الدّراسة كانوا من جنس الإناث وهذا لميل البنات إلى مهنة التدريس.
- جُل المبحوثين المشاركين في الدراسة حائزين على شهادة الليسانس في الأدب العربي.
- كل الأساتذة المشاركين في الاستبانة مثبتين في مناصب عملهم.
- جميع المبحوثين تقريباً لديهم خبرة مهنية في التدريس ما بين05 سنوات و15سنة.
- انقسمت آراء الأساتذة حول موضوع إصلاحات مناهج الجيل الثاني في الطور المتوسط بين المؤيد وغير المعارض لها.
- يؤكّد أغلب الأساتذة على أنّ مناهج تعليمية اللّغة العربيّة تأثرت بإصلاحات مناهج الجيل الثاني في الطور المتوسط.

- يؤكّد – بالتقريب– كلّ الأساتذة أنّ بناء اختبارات اللّغة العربيّة في الطور المتوسط وفق منهاج الجيل الثاني مناسب للمتعلّمين خاصةً والعملية التعليمية التعلمية عامةً.
- يؤكّد جميع أفراد العينة أنّ الوضّعيات في بناء اختبارات اللّغة العربيّة تتجاوب مع الكفاءات المعروضة في المناهج وتنسجم معها.
- يؤكّد نصف الأساتذة أنّ العملية التقويمية المتعمدة في منهاج الجيل الثاني لها دور كبير في وقوف الأستاذ عند أخطاء المتعلّمين ومعالجتها.
- يؤكّد نصف الأساتذة أنّ أساليب التقويم المعتمدة التي من بينها الاختبارات الصفية والمستعملة في ظل الإصلاحات الجديدة غير كافية لتقويم المتعلّم وتعديل وتصويب سلوكه، لأنّ كل من الاختبارات وأساليب التقويم يثيران الخوف والهلع في نفسية المتعلّم.
- يؤكّد نصف المبحوثين أنّ أساليب التقويم والاختبارات تسهم في معرفة مستوى المتعلّم وقياس مستوى تحصيله اللغوي والمعرفي.
- يؤكّد نصف المبحوثين أنّ مضامين اختبار اللّغة العربيّة لنهاية مرحلة التعليم المتوسط لسنة الدّراسية 2019/2018 مناسبة والمستوى العقلي للمتعلّمين في هذه المرحلة.
- يؤكّد نصف المستبينين أنّ اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثّاني لها دور كبير في إحداث التحصيل المعرفي واللغوي لمتعلميّ الطور المتوسط.
- يؤكّد أكثر من نصف الأساتذة على أنّ بناء اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثاني لها تأثير واضح على إجابات المتعلّمين إمّا إيجاباً أو سلباً.
- أغلبية الأساتذة –بالتقريب– يؤكّدون أنّ نتائج اختبارات اللّغة العربيّة تُعد مقياساً لفهم المتعلّمين للمعلومات التي تم تحصيلها أثناء السنة الدراسية.

- يرى جميع المبحوثين أنّ المتعلّم يعاني من أخطاء أثناء وبعد اجتيازه لاختبارات اللّغة العربيّة، إمّا (أخطاء نحوية وصرفية أو إملائية ومعرفية) وهي تختلف من تلميذ إلى آخر.
- يذهب جميع المبحوثين أنّهم يركزون على تصحيح جميع الأخطاء التي يقع فيها المتعلم في الاختبارات، والتي من بينها(الإملائية، النّحوية، الصرفية، المعرفية، التركيبية)
- يؤكّد- بالتقريب- كُل الأساتذة على أنّ المتعلّم يجيب بطريقة جيّدة على أسئلة الوضعية الأولى.
- يرى نصف المبحوثين أنّ الوضعية الإدماجية تسمح بمعرفة المستوى اللغوي والمعرفي للمتعلّم؛ لأنه يدمج فيها كل المستويات اللغوية وكذا معارفه التي تم اكتسابها من المقاطع التعليمية.
- تتباين آراء الأساتذة حول الآثار التي يلمحها المعلّم على المتعلّم أثناء تقديم الإجابة النموذجية للامتحان المقدم بين الآثار السلبية والايجابية.
- يميل أكثر من نصف المبحوثين إلى الرأي الآتي: إنّ أستاذ اللّغة العربيّة بالطور المتوسط لديه صعوبة في إيجاد نص يتلاءم مع مواضيع المقطع التعليمية.
- يؤكّد نصف الأساتذة على أنّهم يستخدمون الأسئلة المباشرة في بناء اختباراتهم.
- يؤكّد جُل الأساتذة تقريباً على أنّ مشابهة نصّ الاختبار للنصوص المقاطع التعليمية يُعد أمراً ضرورياً يجب الالتزام به.
- يرى نصف المبحوثين أنّ نمطية بناء اختبارات اللّغة العربيّة من خلال الجزء الأول والجزء الثاني، له تأثير سلبي على المعلّم أثناء إعداده لأسئلة الاختبارات.
- يؤكّد أغلب الأساتذة أنّهم لا يستخدمون الفروض الفجائية.
- يؤكّد جُل المبحوثين تقريباً أنّهم يعمدون إلى شكل نص الاختبار.
- يؤكّد جُل الأساتذة تقريباً على أنّهم يعانون من صعوبات في بناء اختبارات اللغة العربية وفق منهاج الجيل الثاني.

- يذهب أغلب أساتذة اللّغة العربيّة في الطور المتوسط إلى أنّ كلًّا من الحجم الساعي والبرنامج الدراسي لديهما تأثير واضح على بناء الاختبار.
- يؤكّد جميع أفراد العينة على أنّ بناء اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثاني
- دليل 2018 يختلف في كثير من الأشياء عن الأبنية السابقة.
- يرى أكثر من نصف الأساتذة أنّه من الضروري تشجيع المتعلمين على استخدام الميسرات لمراجعة اختبارات شهادة التعليم المتوسط.
- يؤكّد جُل الأساتذة تقريباً على أنّ أسئلة الوضعيّة الأولى تقيس المستوى الدلالي للمتعلّم.
- يؤكّد جُل الأساتذة تقريباً على أنّ أسئلة الوضعية الأولى تقيس المستويين (المعرفة والفهم) للمتعلّم.
- يؤكّد أغلب أساتذة اللّغة العربيّة على أنّ المتعلّم في مرحلة التعليم المتوسط يعاني من مشاكل في الإجابة عن أسئلة الوضعية الأولى.
- يؤكّد أكثر من نصف الأساتذة على أنّ نوع نص الاختبار يؤثر إيجاباً على إجابات المتعلّمين.
- يؤكّد أغلب أساتذة اللّغة العربيّة في الطور المتوسط أنّ عنوان النص يساعد المتعلّمين في الإجابة على بنود الاختبار وخاصة الوضعية الأولى (البناء الفكري).
- يؤكّد أغلب أساتذة اللّغة العربيّة على أنّ أسئلة الوضعية الأولى لها دور كبير في تنمية القدرات اللغوية والفكرية للمتعلّم.
- يرى أغلب المبحوثين أنّ أسئلة الوضعية الثانية تهدف إلى قياس جميع المستويات اللغوية لدى المتعلّم، حيث تقيس المستويين النحوي والصرفي أولاً ثم المستويين الدلالي والصوتي ثانياً.

- تتباين آراء الأساتذة بين من يرى أنّ أسئلة الوضعية الثانية تقيس قدرة المتعلّم على تحليل المفردات وبين من يعتقد أنّها تقيس قدرات التلاميذ على تركيب العبارات.
- يؤكّد أكثر من نصف الأساتذة على أن المتعلّم لا يُجِيد الإجابة عن أسئلة الوضعية الثانية.
- تتباين آراء الأساتذة حول الأسئلة التي يفضلها المتعلّم للإجابة عليها في الوضعية الثانية، فهناك من يفضل أسئلة البلاغة العربية وأسئلة الأساليب وأنماط النصوص، بينما يميل بعضهم إلى أسئلة النحوي والصرف.
- يذهب جُل الأساتذة تقريباً إلى أنّ أسئلة الوضعيّة الثانية تُكسب متعلّم اللّغة العربيّة في الطور المتوسط ثروة لغوية هائلة.
- يؤكّد جُل الأساتذة تقريباً على أنّ أسئلة الوضعيّة الإدماجية تقيس جميع المستويات اللغوية لدى التلاميذ.
- تتباين آراء الأساتذة حول المستوى المعرفي الذي تقيسه أسئلة الوضعيّة الإدماجية، فأكبر نسبة من المبحوثين يعتقدون أنّها تقيس مستوى التقويم والتركيب والتطبيق للتلميذ، بينما تذهب فئة ضئيلة من الأساتذة إلى أنّها تقيس قدرة المتعلّم على فهم التعليمات واسترجاع بعض المعلومات من أجل الاستعانة بها لحل سؤال الوضعية الإنتاجية.
- يؤكّد أكثر من نصف المبحوثين على أنّ التلاميذ يواجهون صعوبات عديدة أثناء تعاملهم مع الوضعية الإدماجية، بينما تذهب فئة قليلة من الأساتذة إلى القول إنّ متعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسط لا يعاني من أية صعوبات في التعامل مع الوضعية الإنتاجية.
- يرى جُل الأساتذة تقريباً أنّ أسئلة الوضعيّة الإدماجية تُعدّ العامل الرئيس الذي يعتمده الأستاذ من أجل تنمية القدرات اللغوية لمتعلمي اللّغة العربيّة في الطور المتوسط.

- يؤكّد جميع الأساتذة تقريباً على أنّ عنصري الاتساق والانسجام يعدان أمرين مهمين في بناء اختبارات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وفق منهاج الجيّل الثاني.
- يذهب أكثر من نصف المبحوثين إلى أنّ سلم العلامات يؤثر على المتعلّم وإجابته.

4- توصيات الدّراسة:

بعد أنّ قمنا بتحليل الاستبانة التي كان موضوعها بناء اختبارات اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسطة – بولاية خنشلة– في ظل الإصلاحات التربوية"منهاج الجيل الثاني"، ودور هذا البناء الجديد في تنمية القدرات اللغوية والمعرفية لمتعلم هذه المرحلة. فلقد قدم لنا الأساتذة مجموعة من التوصيّات والاقتراحات من أجل تحسين بناء اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثاني وبالتالي زيادة الثراء اللغوي والمعرفي عند المتعلّم، ونلخص هذه التوصيات في النقاط الآتية:

– ضرورة ترك بعض الحرية للأساتذة في بناء وانتقاء النصوص المناسبة؛ فلا يعرف مستوى المتعلّمين وتجاوبهم وطبيعة تفكيرهم مثل معلمهم، فهو أولى ببناء هذه الاختبارات وانتقاء النصوص لهم.

– يجب اعتماد النصوص الأدبية الثرية لغويّاً ومعرفياً، والابتعاد عن النصوص الجافة التي تنفّر المتعلّم من اللغة العربيّة.

– تخصيص حصص للمطالعة في مكتبة المؤسسة تحت إشراف الأستاذ لتمكين التلميذ من الإجادة في الوضعيات الإدماجية.

– يجب أن تضاف نصف ساعة للتوقيت الزمني للمادة، حتى يجعل المتعلّمين يعملون بهدوء وتركيز كبيرين.

– أنْ تتّسم صيغ الأسئلة بالوضوح والبساطة بحيث يستطيع المتعلّم الإجابة عنها بعد قليل من التفكير، من غير اللجوء إلى الحدس والتخمين والظن.

– بناء اختبارات اللغة العربيّة يعتمد على عدة أسس مضبوطة وعليه فعلى الأستاذ اعتمادها والأخذ بها لأنّها ستسهم في تحديد الأهداف والكفاءات المرجوة، ومن هنا تؤدي دوراً كبيراً في إضافة رصيد لغوي ومعرفي جديد مخالف لما سبقه.

– يجب الاعتماد على الإدماج الجزئي/ الكلي، وحلّ الوضعيّات الأسبوعيّة له أثر بارز في تحكّم التلميذ في منهجيّة الإجابة، وتمكّنه من المواضيع التي تقترحها المقاطع، إضافة إلى اكتساب وتوظيف رصيد لغوي متنوّع.

– كما هو معلوم أنّ الفروض (الوقفة التقويمية) في اللّغة العربيّة صارت تنجز مباشرة بعد نهاية المقطع بمعدّل مرتين للثلاثي الأوّل، مرّة على شكل إنتاج كتابي لموارد المقطع الأوّل والمرّة الثانيّة سند مع الجزء الأوّل فقط، أمّا الثلاثيين الثاني والثالث فمن الضروري أن تقلصا فيهما الفروض إلى وقفة تقويميّة، هذا يسري على تلاميذ الأطوار الطورين الأوّل والثاني، وفيه تخفيف عبء على المتعلمين نظرا لكثرة الموّاد.

– تقسيم المواد المختبرة في اللّغة العربيّة عبر عدة اختبارات خلال السنة الدراسية؛ مثلا الفصل الأول النحو والصرف، الفصل الثاني بلاغة ، وآخر فصل إدماج.

– إعادة النظر في طول السند المقترح للاختبار (200 كلمة) هذا يَحُولُ دون قدرة المتعلّم على الإلمام بمضمونه والإجابة على الأسئلة المرتبطة به في الوقت المناسب.

– يجب تدريب المتعلّم على نماذج للاختبارات المبنية وفق دليل بناء اختبارات اللّغة العربيّة.

– كما على المعلّم أن يقوم بجلسات التنسيق مع أساتذة المادة حول الموضوع.

– الإكثار من الأيام الدراسية والندوات حول بناء الاختبار ليتمكن المعلم من بناء اختبار واضح المعالم ليتيح الفرصة للمتعلم على التحصيل اللغوي.

– أنْ تكون أسئلة الاختبار قادرة على قياس الأهداف التعليمية.

– يجب في كل مرة قياس مدى تحقق الأهداف التي عمل عليها الأستاذ على ترسيخها خلال الفصل أو العام الدراسيّ.

– يجب أن تتسم الوضعيات الثلاث بالواقعية لحث المتعلّمين على حل كل المشكلات.

– أنْ تكون الوضعيات الثلاث تمتاز بالإثارة،كما يجب أن تأخذ الوضعية اهتمامات المتعلّمين بعين الاعتبار.

– أنْ تكون الوضعيات الثلاث تمتاز بالملاءمة، بمعنى أنها تتناسب وكفاءات المتعلّمين؛ وبالتالي فإنّ كلّ وضعية تتوافق مع قدراتهم العقلية لتلميذ المرحلة المتوسطة.

– أنْ تتميز الوضعيات الثلاث بالانفتاح: فيجب أن تأخذ خصائص النمو لدى المتعلّمين (الفروق الفردية).

– أنْ تكون الوضعيات الثلاث تمتاز بالقابلية للتقويم، أي كلّ وضعية لها تقويمها الخاص؛ تشخصي تكويني ختامي.

الخاتمة

الحمد الله الذي بنعمته تتم الصالحات، فقد وفقنا الله تعالى في إتمام هذا البحث الموسوم بـ :"بناء اختبارات اللّغة العربيّة في إصلاحات الجيل الثّاني وأثرها في التحصيل اللغوي- الطور الإكمالي ولاية خنشلة نموذجاً- إنّ خاتمة البحث لا تعني أبداً نهايتها، لأنّ عملية البحث ستظل متواصلة، ودراستنا هذه محاولة لتسليط الضّوء على موضوع مهم في تعليميّة اللّغة العربيّة ألاّ هو بناء اختبارات اللّغة العربيّة في ظلّ إصلاحات الجيل الثاني وتأثير هذا البناء الجديد على الحصيلة اللغوية والمعرفيّة لمتعلميّ اللغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسط. وقد توصّلنا إلى نتائج يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

❖ إنّ العملية التعليمية التعلمية هي في أغلب الأحيان عبارة عن نسق متفاعل من العناصر، ويتكون من: الكفاءات والمادة وطرائق التعليم والوسائل والمعلم والمتعلّم... فكل هذه العناصر تربطها بعضها بعض علاقة تفاعلية تأثير وتأثر

❖ كما أنّ التعليمية سواءً أقامت بتوظيف طرائق التعليم أم إستراتجيات التعلم، فإنها ترتكز على مجموعة من المبادئ، نذكر منها:

❖ تنظيم فضاء القسم وتجهيزه بوسائط ومعدات تتكيف مع مسار التعلم.

❖ تحاول التعليمية التحكم في إستراتجيات تعليم اللّغة العربيّة وتوظيف طرائق متجددة للتدريس وكذا التّنويع في طرائق التعليم حيث يجب على المعلّم ابتكار طرق متعددة لتعليم الأنشطة التعليميّة التعلميّة للمتعلمين مع ضرورة مراعاة اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعلميّة.

❖ تعتمد التعليمية على مقاربة علمية (حل المشكلات)، التي من شأنها دفع المتعلّم على استخدام مجموعة من آلياته العقلية (الملاحظة، التحليل، النقد، تعديل الحكم على العملية التربوية ، وإصدار القرارات) وبالتالي تجنيد الإمكانيات الإبداعية للمتعلّم من أجل حل الوضعية المشكلة.

❖ إنّ تنفيذ مناهج الجيل الثّاني يفرض تقبل القائمين على التّربية والتعليم لهذا الإصلاح الجديد أولاً، ومنه قيّادة المتعلّمين بنجاح نحو الأهداف المرجوّة، وهو ما يفرض

على القائمين على التّعليم إعادة النّظر في التّنظيم التّربوي للمدرسة والقسم على حدّ السواء، وهذا لكي يتماشى والمنظور الجديد للمقاربة المعتمدة ألّا هي المقاربة بالكفاءات في ظل إصلاحات مناهج الجيل الثّاني في مرحلة التّعليم المتوسّط.

❖ يعدّ التقويم التربوي أحد مكوّنات المنهاج التعليمي حيث يحتل موقعاً مهماً في الفعل التدريس فهو عملية إصدار الحكم على كفاءات ومعارف المتعلّمين، كما أنّه يعد إضافة إلى ذلك وسيلة لتصحيح أخطاء المتعلّمين وتصويبها.

❖ يكون التّقويم عقب كلّ تعلّم في إطار التّقويم الجزئي بغرض إجراء المعالجة البيداغوجيّة، أمّا التّقويم الكلّي فيكون عند نهاية كلّ فصل أو عام دراسيّ عند امتلاك المتعلّم جميع الكفاءات المكتسبة.

❖ الاختبارات هي مجموعة من الأسئلة تطرح على المتعلّم من أجل قياس نسبة التحصيل اللّغوي والمعرفي عند المتعلّم والوقوف على مواطن القوة والضّعف عنده، ويأخذ الامتحان أشكالاً متنوعة كأن يكون موضوعيّا أو مقاليّا ويعتمد على الأسئلة المفتوحة أو الأسئلة المقيّدة.

❖ يؤكّد أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط أنّ بناء اختبارات اللّغة العربية وفق منهاج الجيل الثّاني مناسب لمستوى العقلي للمتعلّمين، حيث يساعد هذا البناء التّلاميذ على التّركيز في إجاباتهم.

❖ لا تسهم نهائياً الأساليب التّقويمية في تعديل سلوك المتعلّمين وتصويبه، لأنّ عملية تصويب تصرفات التّلاميذ تحتاج إلى طرائق تعليمية والتي من بينها التّعليم بالقدوة والتدريس بالأمثلة الحية المستمدة من واقعهم...

❖ إنّ أساليب التقويم لها دور فعال في قياس نسبة التّحصيل اللّغوي والمعرفي عند التّلميذ، كما أنّها وسيلة لاكتشاف الأخطاء التّي يقع فيها المتعلّم أثناء تعلمه، فالأساليب التقويمية أداة تثمين تارة وتصويب تارة أخرى.

❖ إنّ اختبارات اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة وفق مناهج الجيل الثّاني، لها دور كبير في ترسيخ المعلومات والكفاءات اللغوية في ذهن المتعلّم، كما أنها وسيلة مهمة من أجل دفع المتعلّم إلى الإبداع والتميّز. فالاختبارات تعد أداة يعتمد عليها المعلّم من أجل تصنيف التّلاميذ إلى فئات ممتازة جيّدة وحسن ومتوسّطة وضعيفة.

❖ إنّ بناء اختبارات اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسّط وفق مناهج الجيل الثاني يؤثّر في إجابات التّلاميذ، لأنّ هذا الاختبار يحدّ من إبداعات التّلاميذ فأغلب أسئلة هذا البناء الجديد يعتمد على الاختبار شبه مقالي ذي الإجابات القصيرة المباشرة.

❖ إنّ أغلبية متعلميّ اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط يقعون في أخطاء إملائية وأخرى تركيبية أثناء اجتيازهم للاختبارات الفصليّة، وهذا بسبب عدم إتقانهم لقواعد النحو والإملاء أو مشكلات بصريّة لدى بعض المتعلّمين، كما قدّ يعاني تلاميذ هذه المرحلة من مشكلة عدم فهم فحوى الأسئلة أيضاً.

❖ يصوب أستاذ اللّغة العربيّة أثناء عملية تصحيح الاختبار جميع الأخطاء اللّغويّة التّي يمكن أنْ يقع فيها المتعلّم، فهو يقوم أولاً بأخذ عينات من أخطاء التّلاميذ ويكتبها على السبورة ويطلب من التلاميذ تصنيفها إلى أنواع، وبعدها يقوم المعلّم بتصحيح هذه الأخطاء والتي تكون في أغلب الأحيان أخطاءً إملائيةً ونحوية.

❖ يجيب التّلاميذ بطريقة أحسن على أسئلة الوضعية الأولى (البناء الفكري)؛ لأنّ معظم إجابات هذه الوضعية موجود على مستوى نص الاختبار، فالمتعلّم في أغلب الأحيان لا يُعمل عقله حيث يقوم بنقل الإجابات من السّند دون تعليل يذكر.

❖ تقيس أسئلة الوضعية الأولى (البناء الفكري) الجانب الفكري للمتعلّم، حيث إنّ الإجابة عن البناء الفكري تتطلب من التّلميذ فهم مضمون السّند وأفكاره، كما أنّ النّص الذي يُعدّ المصدر الأساس للإجابة عن أسئلة هذه الوضعيّة يتضمن على حقول دلاليّة وعلى متعلّم اللّغة العربيّة التّفريق بينها.

❖ تقيس أسئلة الوضعية الأولى (البناء الفكري) مستوى الفهم والمعرفة لدى المتعلّم، حيث تقيس هذه الوضعية قدرة التلميذ على فهم واستيعاب الأفكار التّي يحتويها النص، كما تقيس قدرته على تفسير وتأويل مفردات النص التي سيوظفها في الإجابة عن بنود البناء الفكري. إضافة إلى ذلك تقيس الوضعية الأولى قدرة المتعلّم على استرجاع المعلومات المكونة في ذهنه وتوظيفها في الإجابة عن الأسئلة. وينتمي المستويين الفهم والمعرفة إلى المستويات المعرفية الدّنيا.

❖ تسهم أسئلة الوضعية الأولى كثيراً في إثراء الرّصيد اللّغوي لمتعلّم اللّغة العربيّة، فالتّلميذ حينما يستخرج الإجابات من النّص تترسّخ المفردات والمعاني ودلالات جديدة في ذهنه.

❖ تقيس الوضعيّة الثّانية جميع المستويات اللّغوية للمتعلّم، فأسئلة النّحو والصرف تقيس قدرة المتعلّم على توظف القواعد في حل هذه الأسئلة، أمّا أسئلة البناء الفني فهي تهدف في أغلب الأحيان إلى قياس المستويين الدلالي والصوتي، فالأول تمثله أسئلة البلاغة العربيّة التي تقيس قدرة المتعلّم على التّمييز بين مختلف المعاني سواءً أكانت حقيقة واقعية أو مجازية، أمّا المستوى الصوتي للمتعلّم فتقيسه أسئلة العروض؛ لأنّ هذه الوضعية تسعى إلى قياس قدرة المتعلّم على التفريق بين مختلف الأوزان الشّعرية لأنّ لكل بحر شعري وزنه الخاصّ به.

❖ تقيس أسئلة الوضعية الثانية قدرة المتعلّم على تفكيك السؤال ومن ثمة الإجابة عنه، كما تقيس هذه الوضعية قدرة المتعلّم على التطبيق من خلال قدرته على توظيف القواعد في حل بنود هذه الوضعية.

❖ فكلما أجاب متعلّم اللّغة العربيّة عن أسئلة الوضعيّة الثّانية ترسّخ في معجمه اللغوي مفردات ومعانٍ جديدة تساعده في الإجابة عن أسئلة الإدماجية.

❖ تقيس الوضعية الإدماجية جميع المستويات اللغوية للمتعلّم، فالتلميذ حينما يكتب فقرته الإدماجية فإنّه يراعي قواعد النحو والصرف، كما يجب أن يحرص المتعلّم على

تسلسل وانسجام بين تراكيب نصه وبالتالي تتعالق المفردات ببعضها بعض، إضافة إلى ذلك فإنّ أسئلة الوضعية الإنتاجية تهدف إلى قياس قدرة المتعلّم على توظيف معانٍ ومفردات تنتمي إلى حقل دلالي ما. وتقيس الوضعية الإنتاجية قدرة التلميذ على توظيف محسنات بديعية مثل الجناس التي تطرب لها الأذن وتأنس لها نفس المصحح.

❖ يؤكّد أساتذة اللغة العربيّة أن أسئلة الوضعية الإدماجية تقيس قدرة التلميذ على التقويم، فالوضعية الإنتاجية تسمح للمتعلّم من إبداء رأيه حول موضوع الوضعية الإنتاجية. ويستعمل الحجة والبرهان والأمثلة الواقعية للدفاع عن رأيه.

❖ فالتقويم كما هو معروف من المستويات المعرفية العليا، كما تقيس الوضعية الإنتاجية قدرة التلميذ على التركيب بين الكلمات، وقياس –أيضاً– مدى اكتساب التلميذ للكفاءات التعبيرية الكافية التي تخول له كتابة فقرة.

❖ كما تقيس الوضعية الإنتاجية قدرة التلميذ على توظيف الدروس والقواعد التي تعلمها خلال المقاطع التعليمية في كتابة السند.

❖ إنّ الوضعية الإدماجية تسهم كثيراً في إثراء الحصيلة اللّغوية للمتعلّم في المرحلة المتوسطة، فعن طريق الوضعية الإنتاجية تترسخ وتتثبت الكلمات والمعاني في ذهن التلميذ، كما يكتسب المتعلّم من خلالها القدرة على الإبداع والتعبير الجيد وهذا من خلال إدماج معلوماته وأفكاره داخل السند الذي هو في بصدد كتابته

❖ ومن هذا المنطلق نقول إنّ بناء اختبارات اللّغة العربية في المرحلة المتوسّطة وفق مناهج الجيل الثاني يجب أن يتسم بالاتساق والانسجام بين أجزاء الوضعيات الثلاثة(الوضعية الأولى (البناء الفكري))، (الوضعية الثانية (البناء اللغوي والفني))، و(الوضعية الإدماجية)، لأنّ هذا من شأنه أن يسهّل وييسّر على المتعلّم الإجابة عن بنود الاختبار.

قائمة

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر.

1- مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروط الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2000 م.

2- ابن منظور(أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم تـ 711هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، (د ط)، (د ت).

ثانياً- المراجع.

1- إبراهيم لعليبي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، سعيدة، الجزائر، 2009م.

2- إبراهيم مجدى عزيز، تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها،عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2005م.

3- إسماعيل زكرياء، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، السويس، مصر، (د ط)، 2005م.

4- أحمد إبراهيم صومان، اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، دار كنوز المعرفة العلمية، الأردن، ط1، 2014م.

5- إيمان إسماعيل عايز، سعد علي زاير، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2014م.

6- أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2007م.

7- أحمد جميل عايش، تطبيقات في الإشراف التربوي، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2008م.

8- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية"حقل تعليمية اللغات"، ديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2014م.

9- أحمد حسين اللقاني.

- المنهج الأسس، المكونات، التنظيمات، عالم الكتب، القاهرة، مصر، (د ط)، (د ت).
- المناهج بين النظرية، والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2013م.

11- أحمد صالح، محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 2007م.

12- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، أحمد نايل الغزير، التشخيص والتقييم في الإرشاد، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2009م.

13- أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د ط)، 2006م.

14- أحمد محمد عبد الخالق، قياس الشخصية، لجنة التأليف والتعريب والنشر، الكويت، ط1، 1996م.

15- أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات، دار أسامة، عمّان، الأردن، ط1، 2011م.

16- أكرم صالح خوالدة، التقويم اللّغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد، عمّان، الأردن، ط1، 2012م.

17- أمل محمد علمي بورشك، المعلم إعداده، تدريبه، كفاياته، دار البداية، عمّان، الأردن، ط1، 2013م.

18- أمين علي محمد سليمان، رجاء محمود أبو علام، القياس والتقويم في العلوم الإنسانية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2010م.

19- أنطوان الصياح، تقويم تعلم اللّغة العربيّة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د ط)، 2009م.

20- أنور عقل.

- دورة تدريبية للمعلمات في أساليب التقويم الحديثة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2007م.

- نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2001م.

22- بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، عنابة، الجزائر، (د ط)، 2009م

23- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007م.

24- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010م.

25- توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة، المناهج التّربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2000م.

26- ثائر غباري، خالد أبو شعيرة، علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية ، مكتبة المجمع العربي، عمّان، الأردن ، ط1، 2008م.

27- جمال شحاته حبيب، قضايا منهجية في البحث في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، المكتب الجامعي الحديث، مصر، ط1، 2012م.

28- الجميل محمد عبد السميع شعلة، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتّجاهات وتطلّعات، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2005م.

29- جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس، دار الثقافة، عمّان، الأردن، ط1، 2006م.

30- جودت عزت عطوي.

- الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، دار الثقافة، عمّان الأردن، ط5، 2013م.
- الإدارة المدرسية الحديثة، دار الثقافة، عمّان، الأردن، ط8، 2014م.

32- حاتم جاسم عزيز، مريم خالد مهدي، المنهج والتفكير، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2015م.

33- الحسن اللحية، الكفايات.

- بيداغوجيا الإدماج، منشورات المعرفة، الرباط، المغرب، ط1، 2010م.
- في علوم التربية بناء كفاية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د ط)، (د ت).
- الامتحانات المهنية، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، (د ط)،2011م.

36- حسن شحاتة.

- المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط3، 2003م.
- تعليم جديد لمجتمع عربي جديد تحديات ورؤى وخيارات، دار العالم العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2012م.

38- حسن عايل أحمد يحيى ، سعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، الدار الصولتية، الرياض، المملكة السعودية، ط3، (د ت).

39- حسن منسي، التقويم التربوي، دار الكندي، إربد، الأردن، ط1، 2006م.

40- حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، مصر،(د ط)، (د ت).

41- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2005م.

42- حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات ، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط1، 2004م.

43- حيدر عبد الكريم محسن الزهيري، مبادئ علم النفس التربوي، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1 ،2016م.

44- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2004م.

45- ديمة محمد وصوص، المعتصم بالله سليمان الجوارنة، الإشراف التربوي، دار الخليج، عمّان، الأردن، ط1 ،2015م.

46- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2003م.

47- رافدة الحريري.

- طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2010م.
- الجودة الشاملة في المناهج وطرائق التدريس، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2011م.
- التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، (د ط)، 2008م.

50- رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمّان، الأردن، ط1، 2009م

51- رزق فايز بطاينة، المناهج التربوية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2006م.

52- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د ط)، 2004م.

53- رشدي لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1983م.

54- رشراش أنيس عبد الخالق، أمل أبو ذياب عبد الخالق، طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1 ،2007م.

55- رؤوف عبد الرزاق، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، مطبعة الإدارة المحلية، بغداد، العراق، (د ط)، 1987م.

56- رويدا زهير عبد الله، علم النفس التربوي نحو رؤية معاصرة، دار البداية، عمّان، ط1، 2012م.

57- زكريا إسماعيل أبو الضبعات، المناهج أسسها ومكوناتها، دار الفكر عمّان، الأردن، ط1، 2007م.

58- زوليخة طوطاوي مبدوعة، تقويم أنظمة التعليم: حالة نظام التعليم الإلزامي في الجزائر، منشورات مخبر التربية- التكوين- العمل- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر، (د ط)، 2009م.

59- سعاد أحمد شاهين، طرق تدريس تكنولوجيا التعليم، دار الكتاب الحديث ، القاهرة، مصر، ط1 ، 2011م.

60- سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمّان ، الأردن، ط1، 2004م.

61- سعد علي زاير، نصائح تعليمية عملية للمدرسين والمدرسات، الدار المنهجية، عمّان، الأردن، ط1، 2016م.

62- سعيد عبد الله لافى، أساليب التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2012م.

63- سلمى زكي الناشف، دليلك في تصميم الاختبارات، دار البشير، عمّان، الأردن، ط1، 2001م.

64- سماء تركي داخل، سعد علي زاير، ، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، الدار المنهجية، عمّان، الأردن ، ط1، 2015م.

65- سميح عبد الله أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، عمّان، دار البداية، الأردن، ط1، 2010م.

66- سناء محمّد سليمان، أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2010م.

67- سوسن شاكر الجبلي، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن، ط3، 2014م.

68- السيد محمد خيري، الإحصاء النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،(د ط)، 1997م.

69- شكري حامد نزّال، مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003م.

70- صالح بلعيد.

- دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط8م، 2016م.
- في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة، الجزائر، (د ط)، 2013م.

72- صالح علي فضالة، مهارات التدريس الصفي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2010م.

73- صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط5، 2006م.

74- صبري الدمرداش، أساسيّات تدريس العلوم، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1997م.

75- صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2007م.

76- صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط2، 2005م.

77- صلاح عبد اللطيف أبو أسعد، أساليب تدريس الرياضيات، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2010م.

78- صلاح فؤاد سليم، التقويم النفسي، مكتبة المجتمع العربي، عمّان، الأردن، ط1، 2006م.

79- أبو طالب محمد سعيد، رشراش أنيس عبد الخالق، علم التربية التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2001م.

80- طيب نايت سليمان، المقاربات بالكفاءات الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، (د ط)، 2015م.

81- عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، عمّان، الأردن، ط1، 2008م.

82- عادل محمد العدل، القياس والتقويم بناء وتقنين المقاييس، دار الكتاب الحديث، القاهرة ، مصر، ط1 ،2015م.

83- عاطف محمد سعيد ، محمد جاسم عبد الله، الدراسات الاجتماعية طرق التدريس والاستراتيجيات، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2008م.

84- عايش محمود زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمّان، الأردن، ط1، 1999م.

85- عباس نوح سليمان محمد الموسوي، علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ، دار الرضوان، عمّان، الأردن، ط1، 2015م.

86- عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د ط)، 2007م.

87- عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ط2، 1996م.

88- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، دار موفم، الجزائر، (د ط)، 2012م، الجزء الثاني.

89- عبد الرحمن العيسوي، علم النفس التربوي، دار النهضة الحديثة، بيروت، لبنان، ط1، 2004م.

90- عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2009م.

91- عبد الرحمن بن سليمان الطريري، القياس النفسي والتربوي، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، ط1، 1998م.

92- عبد الرحمن جامل وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط1، 2014م.

93- عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط4، 2008م.

94- عبد الرحيم عوض حسين أبو الهيجاء، راتب قاسم عاشور، المنهاج: بناؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العلمية، دار الجنادرية، عمّان، الأردن، ط1، 2009م.

95- عبد العزيز عطا الله المعايطة ، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار الحامد، عمّان الأردن، ط1، 2007م.

96- عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرّسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، 1991م.

97- عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس رؤية جديدة، دار اليّازوري العلمية، عمّان، الأردن، ط1، 1997م.

98- عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس ، دار جسور، الجزائر، ط1، 2016م.

99- عبد اللطيف بن حمد الحليبي، مهدي محمود سالم ، التربية الميدانية وأساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د ط) ، (د ت).

100- عبد الله بن حميد بن سالم الخروصي، التكامل في التعليم المدرسي ، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2014م.

101- عبد الله محمد محمود ، أساسيات التدريس، دار غيداء، عمّان، الأردن، ط1، 2012م.

102- عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، التقويم التربوي الأسس والتطبيقات، دار الزهراء، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط5، 2015م.

103- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، (د ط)، 2012م.

104- عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية ، دار العلم والإيمان، دسوق، مصر، ط1، 2007م.

105- عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 1995م.

106- عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها – أسسها – تنظيمها تقويمها وتطويرها، الجامعة المفتوحة، طربلس، ليبيا، ط1، 2002م.

107- عصام الدين أبو زلال، مدخل إلى علم اللغة التطبيقي، دار الوفاء لدنيا، الإسكندرية، مصر، ط1، 2016م.

108- علي أحمد الجمل، أحمد حسين اللقاني ، معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 2003م.

109- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طربلس، لبنان، (د ط)، 2010م.

110- عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة، عمّان، الأردن ط1، 2007م.

111- عمر طالب الريماوي، بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2017م.

112- عمر لعويرة، علم النفس التربوي، مؤسسة رأس الجبل، قسنطينة، الجزائر،(د ط)، 2017 م.

113-عمران جاسم الجبوري ، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط2، 2014م.

114-عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللغة، دار الحامد، عمّان، الأردن، ط1، 2012م.

115-فارعة حسن محمد، المعلم وإدارة الفصل، مركز الكتاب للنشر، مصر،(د ط)، 1996م.

116-فاروق الروسان، أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط4، 2008م.

117-فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية، عمّان، الأردن، ط1، 2010م.

118-فخري رشيد خضر، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2006م.

119-فوزي بن دريدي، المناخ المدرسي دراسة ميدانية، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2009م.

120-كامل محمد المغربي، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الثقافة، عمّان، الأردن، ط3، 2009م.

121-كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003م.

122-أبي لبيد ولي خان المظفّر، طرق التدريس وأساليب الامتحان، شبكة المداس الإسلامية، باكستان، (د ط)، 2009م.

123-لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية رهان على جودة التعليم والتكوين، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م.

124-لمعان مصطفى الجلالي، التحصيل الدراسي، دار المسيرة، عمّان، الأردن ، ط1، 2011م، ص28.

125-ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد، عمّان، الأردن، ط1، 2018م.

126-ماجد زكي الجلاد، مهارات تدريس القرآن الكريم، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2007م.

127-مثنى عبد الرسول الشكري، رحيم كامل الصجري، التدريس بين النظرية والتطبيق، الدار المنهجية، عمّان، الأردن ، ط1، 2016م.

128-مجد هاشم الهاشمي، تكنولوجيا الاتصال التربوي، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط1، 2007م.

129-مجدى عزيز، تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2005م.

130-مجدى محمود فهيم محمد، أميرة محمود طه عبد الرحمن ، الأسس العلمية والعملية لطرق وأساليب التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2015م.

131-محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمّان، الأردن، (د ط)، 2009م.

132-محمد إبراهيم قطاوي، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 2007م.

133-محمد أحمد الخطيب ، أحمد حامد الخطيب، الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الحامد، عمّان، الأردن، ط1، 2011م.

134-محمد إسماعيل عبد المقصود، إستراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د ط)، 2009م.

135-محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المغرب،2011م.

136-محمد السيد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2010م.

137-محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2011م.

138-محمد المباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة بين التّصور والممارسة "مقاربة نقديّة"، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2002م.

139-محمد جاسم محمد، سايكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير العام، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2004م.

140-محمّد حسن حمادات ، المناهج التربوي، دار الحامد، عمّان، الأردن، ط1، 2009م.

141-محمّد سليمان، أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2010م.

142-محمّد سميح ممدوح صابر، استراتيجيات علم النفس التربوي، دار العلم والإيمان، دسوق، مصر، (د ط)، 2018م.

143-محمّد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د ط)، 2010م.

144-محمّد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ط2، 1996م.

145-محمد عبد السلام أحمد، القياس النفسي والتربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1960م.

146-محمد عبد القادر أحمد، طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط8، 1999م.

147-محمّد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة، عمّان، الأردن، ط1، 2011م.

148-محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية، دار الفلاح، عمّان، الأردن، ط1، 2000م.

149-محمّد عيسى أبو سمور، مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي، دار دجلة، عمّان، الأردن، ط1، 2015م.

150-محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، السويس، مصر، (د ط)، 2007م.

151-محمود قمبر، التجديد في الفكر التربوي : تقييم ونقد، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2013م.

152-مديحة فخري محمد، مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة، دار الرضوان، عمّان، الأردن، ط1، 2014.

153-مروان أبو حويج ، المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة، عمّان، الأردن، ط1، 2006م.

154-مصطفى الطناوي، التدريس الفعال، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1 ،2009م.

155-مصطفى خليل الكسواني وآخرون، أساسيات تصميم التدريس، دار الثقافة، عمّان، الأردن، ط1، 2007م.

156-مصطفى نمر دعمس، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء، عمّان، الأردن، (د ط)، 2008م.

157-مغزي بخوش، بيداغوجية التقويم، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر،(د ط)، 2016م.

158-منى يونس بحري، المنهج التربوي أسسه وتحليله، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط2، 2015م.

159-ناصر الدين زبدي، سيكولوجية المدرّس دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2013م.

160-نايف القيسي، المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة، عمّان، الأردن، ط1 ، 2010م.

161-نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، (د ط)، 1990م.

162-نايف مخائيل امطانيوس، القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، دار الإعصار العلمي، عمّان، الأردن، ط1، 2015م.

163-نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2008م.

164-هادي طوالبة وآخرون، طرائق التدريس، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2010م.

165-وليد أحمد جابر وآخرون، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط2، 2005م.

166-وليد خضر الزند، هاني حتمل عبيدات، المناهج التعليمية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2010م.

167-يحيى محمد نبهان، الإدارة الصفية والاختبارات، دار اليازوري العلمية، عمّان، الأردن، ط1، 2008م.

168-يوسف تغزاوي، استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقاربة لسانية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2015م.

169-يوسف حديد، إعداد المعلم وتقويم كفاياته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د ط)، 2015م.

170-يوسف مقران، مدخل في اللّسانيات التّعليميّة، دار كنوز الحكمة، الجزائر، (د ط)، 2013م.

171-يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمّان، الأردن، ط1، 2009م.

ثالثاً- الكتب المترجمة.

1- موريس أنجرس، منهجيّة البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار النّهضة للنّشر، الجزائر، ط2، 2004م.

2- نك ياب، المرشد إلى مهنة التعليم، ترجمة جورج خوري، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، (د ت).

رابعاً- الرسائل الجامعيّة.

1- هنية عريف، أساليب تقويم تعلّم اللغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسّط في الجزائر دراسة تحليلية تقويمية في ضوء التّدريس بالكفايات، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة ورقلة، الجزائر، 2015- 2016م.

خامساً - المجلّات والدّوريات.

1- أحمد بن سعد، أحمد رماضنية ، التقييم والتقويم في العملية التربوية، مجلة البحوث التربوية والتعليمة، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، مجلد 4، العدد 7، 2016م.

2- أسماء خليف، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر" من منهاج الجيل الأول إلى المنهاج المعاد كتابته، مجلة التّعليمية، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، مجلد 4، العدد12، 2017م

3- بوحفص بن كريمة، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، لبنان، العدد 36، 2017م.

4- خليفة عبد السلام الشيباني، الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي ودورها في تطوير العملية التعليمية، مجلة فكر وإبداع، مصر، العدد86 ، 2016م.

5- زكريا الحاج إسماعيل، التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة تقييمية) ، حولية كلية التربية، الدوحة، قطر، العدد 07، 1990م.

6- زوليخة علال، التعليمية المفهوم والنشأة والتطور ، مجلة الآداب واللغات، جامعة برج بوعريريج، العدد 04، 2014م.

7- زينة مهلل، سامية مهداوي ، طبيعة التقويم التربوي وأهميته في العملية التعليمية، مجلة آفاق للعلوم، جامعة الجلفة، الجزائر، مجلد1، العدد2، 2016م.

8- عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي "مقاربة لسانية بيداغوجية"، مجلة دراسات ، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، مجلّد 39، العدد2، 2012م.

9- العالية غالي، أساليب التقويم لدى متعلمي اللغة العربية، مجلة التعليمية ، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، مجلد 6، العدد01، 2019م.

10- عبد الرحمن الحاج صالح.

- أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد4، 1974م.
- الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة العربية للتربية، تونس، العدد2، 1985م.

12- عبدالرزاق سطاني، التقويم البيداغوجي وسيرورته في النظام التربوي الجزائري، مجلة الباحث الاجتماعي، جامعة قسنطينة 2، الجزائر، العدد13، 2017م.

13- عيشة علة، نوري الود، درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، جامعة الجلفة، الجزائر، مجلد 10، العدد01، 2017م.

14- ليلى سهل، مجالات وأساليب التقويم التربوي، مجلة تنوير، جامعة الجلفة، الجزائر، العدد 6، 2018م.

15- محمد غالم، إصلاح عملية التقويم في مناهج التعليم المتوسط من خلال المستندات التربوي، مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي تامنغست، الجزائر، مجلد11، العدد 04، 2019م.

16- بن يمينة بن يمينة، التعليمية بين بنودها النظرية وأسسها الإجرائية، مجلة جسور المعرفة ، جامعة الشلف، الجزئر، العدد10، 2017م.

سادساً- الوثائق التربوية والتّوجيهيّة.

1- عبد الصمد بن عبد القادر، مصطلحات مناهج الجيل الثاني، مديرية التربية لولاية تلمسان، الجزائر، 2017م.

2- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمناهج التعليم المتوسط اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د ط)، 2013م.

3- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسّط" الجيل الثاني" ، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016م.

4- محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللّغة العربيّة، السنة الأولى من التّعليم المتوسّط، موفم للنشر، الجزائر(د ط)، (د ت).

5- مديرية التقويم والتوجيه والاتصال لوزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، الجزائر، 2009م.

سابعاً- المواقع الإلكترونية.

1- (ألفريد بينيه https ://ar.m.wikipedia.org/wiki) يوم2020/12/05 السّاعة16.55.

الملاحق

أولاً: الاستبانة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

استبانة موجهة لأساتذة اللّغة العربيّة بالتعلّيم المتوسط

هذه الاستبانة هي أداة لدراسة علمية موسومة بـــ "بناء اختبارات اللّغة العربيّة في إصلاحات الجيل الثّاني وأثرها في التحصيل اللغوي- الطور الإكمالي ولاية خنشلة نموذجاً- وهي أطروحة دكتوراه، تخصص لسانيات تعليمية، وتهدف هذه الاستبانة إلى معرفة آراء أساتذة اللغة العربية حول بناء اختبارات اللغة العربية ودورها في زيادة التحصيل اللغوي لدى متعلم اللغة العربية، والتي شرع في تطبيقها بداية السنة(2020/2019) إلى نهايتها، ولذلك يرجى من الأساتذة الأفاضل التعاون معنا والتكرم علينا بتقديم إجابات موضوعية عن الأسئلة المطروحة؛ لأنّ ذلك سيزيد الدراسة دقة.

وتكون الإجابة بوضع(×) في الخانة المناسبة أو بتقديم المعلومات أو الآراء أو الأسباب في المكان المخصص لذلك، عند الإجابة عن الأسئلة المقترحة، كما نعلمكم أنّ إجاباتكم ستستخدم لأغراض البحث فقط، وسيتم التعامل معها بسرية كاملة ولكم خالص الشكر والتقدير.

1- المعلومات الشخصية:

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2. المؤسسة التعليمية:.....

3. المؤهل العلمي:.....

4. الصفة: مؤقت ☐ متربص ☐ مثبت ☐

5.الخبرة المهنية: أقل من 05 سنوات ☐ بين05 سنوات و15سنة ☐

أكثر من 15 سنة ☐

6. السنوات التي تدُرسها حاليا: الأولى متوسط ☐ الثانية متوسط ☐

الثالثة متوسط ☐ الرابعة متوسط ☐

2- المحور الأول: بناء الاختبار وتأثيره على قطبي العملية التعليمية:

1. ما رأيكم بشكّل عام في إصلاحات الجيل الثاني؟

- موافق عليها ☐ - ضدها ☐

- **يرجى تعليل إجابتك.**

.....

.....

.....

2. هل تأثرت مناهج تعلّيمية اللّغة العربيّة بالطور المتوسط بإصلاحات الجيل الثاني ؟

- نعم ☐ - لا ☐

- **يرجى تعليل إجابتك سواء أكانت نعم أو لا.**

.....

.....

3. ما رأيكم في بناء اختبارات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثاني ؟

- مناسب ☐ - غير مناسب ☐

- **يرجى تعليل إجابتك.**

.....

.....

4. هل تتجاوب الوضّعيات في بناء اختبارات اللّغة العربيّة مع الكفاءات المعروضة في المناهج وتنسجم معها ؟

- نعم ☐ -لا ☐

- **يرجى تعليل إجابتك.**

.....

.....

5. هل أنت مقتنع بالعملية التقويمية المتعمدة حالياً ؟

- نعم ☐ - لا ☐

-يرجى تعليل إجابتك سواء أكانت نعم أو لا.

.....

.....

6. هل ترى أنّ أساليب التقويم التي من بينها الاختبارات والمستخدمة في ظل الإصلاحات الجديدة كافية لتقويم المتعلّم وتعديل وتصويب سلوكه؟

- نعم ☐ - لا ☐

-يرجى تعليل إجابتك سواء أكانت نعم أو لا.

.....

.....

7. وهل تمكن هذه الأساليب التقويمية التي من بينها الاختبارات من معرفة مستوى التلاميذ وقياس مستوى تحصيلهم اللغوي والمعرفي؟

- نعم ☐ - لا ☐

- **يرجى تعليل إجابتك سواء أكانت نعم أو لا.**

.....

.....

8. هل ترون أنّ مضامين اختبار اللّغة العربيّة لنهاية مرحلة التعليم المتوسط لسنة الدّراسية 2019/2018 تتلاءم والمستوى العقلي للمتعلمين في هذه المرحلة ؟

- نعم ☐ - لا ☐

- **يرجى تعليل إجابتك سواء أكانت نعم أو لا.**

.....

.....

9. هل لاختبار اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثاني دور في التحصيل العلمي واللغوي للمتعلّم؟

- نعم ☐ -لا ☐ - أحياناً ☐

- **يرجى تعليل إجابتك سواء أكانت نعم أو لا.**

.....

.....

10. هل يؤثر بناء اختبارات اللغة العربية وفق منهاج الجيل الثاني على إجابات المتعلمين ؟

- نعم ☐ -لا ☐

- **إذا كانت الإجابة بنعم أو لا فكيف ذلك ؟**

.....

.....

- **فما نوع هذا التأثير؟**

- سلبي ☐ - إيجابي ☐

- **يرجى تعليل إجابتك.**

.....

.....

- وفيم يتمثل هذا التأثير؟

- التقيد بالشروط والمؤشرات يعيق ويحد من إبداعات المتعلّم. ☐

- الالتزام بالشروط والتعلّيمات يعين المتعلّم ويركز جهده على المطلوب . ☐

- **آراء أخرى.**

.....

.....

11. هل تعكس نتائج اختبار اللّغة العربيّة صورة فهم المتعلّمين لما تلقوه من معلومات أثناء الفصل الدراسي أو العام الدراسي؟

- نعم ☐ - لا ☐ - نسبياً ☐

- **يرجى تعليل إجابتك سواء أكانت نعم أو لا أو نسبياً.**

.....

.....

12. ما الأخطاء الشائعة في إجابات المتعلّمين؟

- الإملائية ☐ - النحوية ☐ - الصرفية ☐ - المعرفية ☐

- جمع الأخطاء ☐

- **يرجى تعليل إجابتك.**

.....

.....

13. ما الأخطاء التي تركزون عليها أثناء تصحيحكم لإجابات المتعلّمين؟

- الإملائية ☐ -النحوية ☐ - الصرفية ☐ - المعرفية ☐

- التركيبية ☐

- **يرجى تعليل إجابتكّ.**

.....

.....

14. في رأيكم الخاص في أيْ وضعية من وضعيات الاختبار يجيب المتعلّم بطريقة أفضل؟

- الوضعية الأولى (البناء الفكري) ☐ - الوضعية الثانية(البناء اللغوي والفني) ☐

- الوضعية الإدماجية ☐

- **يرجى تعليل إجابتكّ.**

.....

.....

15. في أي وضعيّة تسمح لك بمعرفة المستوى اللغوي والمعرفي عند متعلمي اللّغة العربيّة؟

- الوضعية الأولى (البناء الفكري) ☐ - الوضعية الثانية(البناء اللغوي والفني) ☐

- الوضعية الإدماجية ☐

- **يرجى تعليل إجابتكّ.**

.....

.....

16. ما الآثار التي يلمحها المعلّم على المتعلّم أثناء تقديم الإجابة النموذجية للامتحان المقدم ؟

- السلبية ☐ - الإيجابية ☐

- **يرجى تعليل إجابتك.**

.....

.....

17. ما الصعوبات التي تعترض أستاذ اللّغة العربية أثناء بنائه للاختبار ؟

- صعوبة إيجاد نص يتلاءم مع مواضيع المقطع. ☐
- عدم الإحاطة بالفروق الفردية بين المتعلّمين. ☐
- طبيعة بناء الامتحانات المستجدة والتي لا تتلاءم والمستويات العقلية للمتعلّمين. ☐
- **إذا كانت آراء أخرى أذكرها؟.**

.....

.....

- وإذا كانت لديك صعوبات في بناء الاختبارات فما البدائل التي تتخذها للتغلب عليها؟

.....

.....

18. ما أهم نوع من أنواع اختبارات الذي تعتمده لبناء امتحانات اللّغة العربيّة وفق منهاج الجيل الثاني ؟

- الاختبارات المقالية ☐ - الاختبارات الموضوعية ☐
- الاختبارات شبه مقالية (اختبار السؤال المباشر محدود الإجابة) ☐
- **يرجى تعليل إجابتك.**

.....

.....

19.هل يجب أنْ يكون سند الاختبار مشابهاً لنصوص المقاطع الموجودة في الكتاب المدرسي؟

- نعم ☐ - لا ☐

- **يرجى تعليل إجابتك سواء أكانت بنعم أو لا.**

.....

.....

20.هل تشعر أنّ نمطية بناء اختبارات اللغة العربية من خلال الجزء الأول والثاني، قد تؤثر عليك بالسلب أثناء بناء أسئلة الاختبارات؟

- نعم ☐ -لا ☐

- يرجى تعليل إجابتك سواء أكانت بنعم أو لا.

.....

.....

21. هل تستخدم الفروض الفجائية في تقويم المتعلّم؟

- نعم ☐ -لا ☐

- يرجى تعليل إجابتك سواء أكانت بنعم أو لا.

.....

.....

22. هل تقوم بشّكل كلمات سند الاختبار؟

- نعم ☐ - لا ☐

- إذا كانت الإجابة بنعم فلماذا؟

.....

.....

23.هل تجد صعوبات في بناء اختبارات اللغة العربية وفق منهاج الجيل الثاني؟

- نعم ☐ - لا ☐

- يرجى تعليل إجابتك سواء أكانت بنعم أو لا.

.....

.....

24. هل محتوى البرامج والحجم الساعي يؤثران على ممارستك لعملية بناء اختبارات اللغة العربية؟

- نعم ☐ - لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم أو لا فكيف؟

.....

.....

5.هل يوجد اختلاف بين بناء أسئلة اللغة العربية وفق منهج الجيل الثاني دليل 2018- الخاص بشهادة التعليم المتوسط- والأبنية السابقة لها؟

- نعم ☐ - لا ☐

- يرجى تعليل إجابتك سواء أكانت بنعم أو لا.

.....

.....

26. هل تشجعون المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة التعليم المتوسط على اقتناء ميسرات للغة العربية التي تتناول مواضيع عن شهادة التعليم المتوسط؟

- نعم ☐ - لا ☐

- يرجى تعليل إجابتك سواء أكانت بنعم أو لا.

.....

.....

- إضافة بعض الملاحظات ترونها مناسبة لهذا المحور.

.....

.....

3- المحور الثاني: اختبارات اللغة العربية في ظل إصلاحات الجيل الثاني:

27. ما هو المستوى اللغوي الذي تقيسه أسئلة الوضعية الأولى (البناء الفكري)؟

- المستوى النحوي للمتعلّم. ☐ - المستوى الدلالي للمتعلّم. ☐
- المستوى الصرفي للمتعلّم. ☐
- **يرجى منك تبرير إجابتك.**

.....

.....

28. ما هو المستوى المعرفي للمتعلم الذي تقيسه أسئلة الوضعية الأولى؟

- المعرفة ☐ - الفهم ☐ - التطبيق ☐
- التركيب ☐ - التحليل ☐ - التقويم ☐

-**يرجى منك تبرير إجابتك.**

.....

.....

29. هل يجد متعلّم اللّغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط صعوبات في الإجابة عن أسئلة الوضعية الأولى ؟

- نعم ☐ - لا ☐
- **يرجى تبرير إجابتك.**

.....

.....

30. هل يؤثر نوع النص في إجابة المتعلّم على أسئلة الوضعية الأولى؟

- يؤثر إيجابيا ☐ - يؤثر سلبيا ☐ - أحيانا ☐
- **علل على إجابتك؟**

.....

.....

31.هل يساعد عنوان السند المتعلّم في إجابة على أسئلة الوضعية الأولى ؟

- نعم ☐ -لا ☐

- **يرجى تعليل إجابتك.**

.....

.....

32.هل لأسئلة الوضعية الأولى دور في بناء رصيد لغوي لمتعلّم اللغة العربية ؟

- نعم ☐ - لا ☐

- **يرجى تعليل إجابتك.**

.....

.....

33. ما هو المستوى اللغوي للمتعلّم الذي تقيسه أسئلة الوضعية الثانية؟

- المستوى الصوتي ☐ - المستوى الصرفي ☐
- المستوى الدلالي ☐ - المستوى النحوي ☐

- **يرجى تعليل إجابتك.**

.....

.....

34. ما المستوى المعرفي للمتعلّم الذي تقيسه أسئلة الوضعية الثانية ؟

- التركيب ☐ - التحليل ☐ - التطبيق ☐ - التقويم ☐

- **علل على إجابتك.**

.....

.....

35. هل ينفر متعلّم اللغة العربية من أسئلة الوضعية الثانية؟

- نعم ☐ - لا ☐

- **علل إجابتك.**

.....

.....

- **إذا كانت إجابتك بنعم فما هو سبب خوف المتعلّم من الإجابة عن أسئلة الوضعية الأولى؟**

.....

.....

36. ما نوع الأسئلة التي يفضل متعلّم اللغة العربية الإجابة عنها في الوضعية الثانية؟

- أسئلة إعراب الكلمات وذكر محل الإعراب. ☐
- أسئلة تسمية الصيغة الصرفية. ☐
- أسئلة البلاغة العربية. ☐
- أسئلة الأساليب وأنماط النصوص. ☐
- **يرجى تعليل إجابتك.**

.....

.....

37. هل تسهم أسئلة الوضعية الثانية في تقوية التحصيل اللغوي للمتعلّم؟

- نعم ☐ - لا ☐

- **يرجى تعليل إجابتك.**

.....

.....

38. ما هو المستوى اللغوي للمتعلّم الذي تقيسه الوضعية الإدماجيّة الإنتاجية؟

- جميع المستويات اللغوية ☐ - المستوى الصرفي فقط ☐
- المستوى الدلالي فقط ☐ - المستوى النحوي فقط ☐

- **يرجى تعليل إجابتك.**

.....

.....

39. ما المستوى المعرفي الأكثر حضوراً في أسئلة الوضعية الإدماجية؟

- المعرفة ☐ - الفهم ☐ - التطبيق ☐

- التركيب ☐ - التحليل ☐ - التقويم ☐

- **علل إجابتك**

.....

.....

40. هل يجدّ متعلّم اللغة العربية مشكلات في الإجابة على أسئلة الوضعية الإدماجية وكتابة فقرة قصيرة؟

- نعم ☐ - لا ☐

- **يرجى تعليل إجابتك سواء أكانت بنعم أو لا.**

.....

.....

- **وإذا كانت الإجابة بنعم فما سبب ذلك؟**

.....

.....

41. هل تسهم الوضعية الإدماجية في إثراء التحصيل اللغوي لمتعلم اللغة العربية؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

- **إذا كانت إجابتك بنعم فكيف ذلك؟**

.....

.....

42. هل تراعي الاتساق والانسجام بين أسئلة الوضعية الأولى والثانية والوضعية الإدماجية؟

- نعم ☐ - لا ☐

- **علل إجابتك.**

.....

.....

43- هل يؤثر سلم التنقيط الجديد الخاص بالوضعيات على إجابات المتعلّمين؟

- نعم ☐ - لا ☐

- **علل إجابتك.**

.....

.....

- **إضافة بعض الملاحظات ترونها مناسبة لهذا المحور.**

.....

.....

- **إضافة بعض الملاحظات ترونها مناسبة للموضوع عامة .**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

شاكرا لكم حسن تعاونكم

الملخص

يتناول البحث موضوع "بناء اختبارات اللّغة العربيّة في إصلاحات الجيل الثّاني وأثرها في التحصيل اللغوي" الطور الإكمالي ولاية خنشلة نموذجاً"، وتتمحور الإشكالية حول مدى استثمار أستاذ اللّغة العربيّة لأساليب أو معايير بناء الاختبارات في إثراء المعجم اللّغوي للمتعلّم وتصحيح بعض العبارات اللغويّة التي قد يخطئ فيها التلميذ أثناء اجتيازه الاختبار.

وللإجابة عن هذه الإشكالية اعتمدنا على مجموعة من الأسئلة تم توجيهها إلى أساتذة اللّغة العربيّة في الطور المتوسط.

وإنّ عملية تصميم الاختبار تعدّ من المهارات المهنية الأساسية التي ينبغي على الأستاذ إتقانها لأنّها تؤثر بنسبة كبيرة على إجابات المتعلّمين وتفاعلهم مع أسئلة الاختبار.

ولتحقيق الغاية المنشودة من الدراسة قسمنا البحث إلى مدخل وفصل نظري والآخر تطبيقي، ونلخص مضامين الفصول في النقاط الآتية:

كان أولها مدخلاً: تحدثنا فيه عن بعض المفاهيم العملية التعليميّة التعلمية التي لها علاقة وثيقة بموضوع البحث، حيث تناولنا فيه مفهوم التعليمية وعناصرها الأساسية، وطرائق التدريس، إضافة إلى مفهوم الجيل الثّاني في المرحلة المتوسط.

وأمّا الفصل الأول فكان نظرياً: عمدنا فيه إلى تهيئة الأرضية للدخول إلى الفصل التطبيقي الميداني، حيث احتوى على مفهوم التقويم التربوي ونشأته في المنظومة التربوية الجزائرية، ثمّ تكلمنا عن ماهية الاختبار وأنواعه، إضافة إلى رصد العلاقة بين التقويّم والاختبار والتقييم.

وأمّا الفصل الثاني التطبيقي الميداني: حولنا من خلاله ملامسة واقع بناء الاختبار من خلال دراسة ميدانية تحليلية، فتضمن البحث موقف أساتذة اللّغة العربيّة من مناهج الجيل الثاني في المرحلة المتوسطة، وكذا رأيهم في تأثير وضعيات الاختبار على التحصيل اللغوي للمتعلّمين.

Abstract:

This research deals with the topic "Building Arabic language tests in the second generation reforms and their impact on linguistic achievement" Middle Schools of Khenchela as a model. The problem revolves around the extent to which the Arabic language teacher has invested methods and criteria for building tests in enriching the linguistic dictionary of the learner, and correcting some language mistakes that he might make during the exam. To answer this problem, we relied on a set of questions that were delivered to middle school teacher of Arabic language. The process of designing an exam is one of the basic professional skills that a teacher should master because it greatly affects the learners' answes and their interaction with the exam questions. In order to achieve the desired goal of the study, we divided the research into an introduction, a theoretical and an applied chapter, and we sum up the contents of the chapters in the following points:

The first was an introduction, in which we talked about some practical educational-learning concepts that have a close relationship to the research topic, where we dealt with the concept of educationalism and its basic elements, teaching methods, in addition to the concept of the second generation in the middle schools.

As for the first chapter, it was theoretical one in which we paved the way to the practical chapter. It contains the concept of educational evaluation and its origin in the Algerian educational system, then we talked about the nature of the exams and their types, in addition to monitoring the relationship between test and evaluation.

As for the second chapter, it's empirical and practical in which we tried to get in touch with the reality of building tests through an analytical field study. It contains teachers' reaction on second generation syllabi and their opinions on the impact of exam's situations on linguistic achievement of the learner.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع **الصفحة**

مقدّمة..... أ- و

مدخل: مفاهيم أساسية في حقل تعليم اللغات

تمهيد..... 08

أولا: التعليمية..... 08

ثانياً: طرائق تعليمية اللّغة العربيّة..... 26

ثالثاً: مناهج تعليمية اللّغة العربيّة..... 34

رابعاً: الوسائل التعليمية..... 44

خامساً:الإصلاح التربوي..... 46

سادساً: منهاج الجيل الثاني..... 50

سابعاً:التحصيل اللغوي..... 62

الفصل الأوّل: أساليب التقويم التربوي في الممارسة التعليمية التعلمية

تمهيد..... 66

أولاً: التقويم التربوي..... 66

1- مفهوم التقويم التربوي..... 66

2- التقويم التربوي وعلاقته بالتقييم والقياس والاختبار..... 68

3- المراحل التاريخية للتقويم البيداغوجي في النظام التربوي الجزائري..... 74

4- أنواع التقويم التربوي..... 77

5- أهمية التقويم التربوي..... 86

6- مجالات التقويم التربوي..... 87

7- وظائف التقويم التربوي..... 91

8- أهداف التقويم التربوي..... 95
9- خطوات إجراء التقويم التربوي..... 96
10- خصائص التقويم التربوي..... 98
11- أسس التقويم التربوي..... 100
12- أساليب التقويم التربوي..... 101
13- صعوبات التقويم التربوي..... 106
ثانيّاً: الاختبارات التحصيلية..... 107
1- ماهية الاختبارات..... 107
2- أنواع الاختبارات..... 109
3- شروط الاختبارات الجيدة 129
4- أهمية الاختبارات..... 135
5- أهداف الاختبارات..... 137
6- وظائف الاختبارات..... 138
7- بناء الاختبارات ومراحل إعدادها..... 141
8- عيوب الاختبارات..... 153
الفصل الثاني: دراسة تطبيقية حول بناء اختبارات اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسط
أولاً: الإطار العامّ للدّراسة..... 158
1- التمهيد وإشكالية الدّراسة..... 158
2- أهداف الدراسة..... 159
3- أهميّة الدّراسة..... 159
4- منهج الدّراسة..... 160
5- أدوات الدّراسة..... 161
6- مجالات الدّراسة..... 163

7- مجتمع الدّراسة..... 164
8- عيّنة الدّراسة..... 164
9- الأساليب الإحصائية المستعملة..... 164
ثانيّاً: عرض وتحليل بيانات الدّراسة الميدانيّة..... 165
1- تفريغ وتحليل البيانات الشخصية..... 165
2-تحليل البيانات المتعلقة بالأسئلة المطروحة على أساتذة اللغة العربية في الطور المتوسط..... 172
3- النتائج العامّة للدّراسة التطبيقية الميدانية..... 251
4- توصيات الدّراسة..... 256
الخاتمة..... 260
قائمة المصادر والمراجع..... 266
الملاحق..... 286
الملخّص باللّغة العربيّة 301
الملخّص باللّغة الإنجليزيّة..... 302
فهرس الموضوعات..... 304

تمّ بحمد الله