

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون - تيارت -

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي



مذكرة مكّملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصّص: تعليميّة اللّغات

اختبارات اللغة العربيّة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات

(التّعليم المتوسّط أنموذجاً)

الأستاذة المشرفة:

- د. الزهرة يعقوب

من إعداد الطّالبتين:

- مليكة شادلي

- فاطمة بحري

لجنة المناقشة			
الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د عمر حدّوارة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ابن خلدون تيارت	رئيسا
د. الزهرة يعقوب	أستاذ محاضر أ	جامعة ابن خلدون تيارت	مشرفا ومقررا
أ.د فتيحة جبالي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ابن خلدون تيارت	مناقشا

السّنة الجامعيّة: 1445هـ-1446هـ / 2024م-2025م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

مصادقا لقوله ﷺ "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" رواه الترميذي

-حديث حسن صحيح-

أَتَقَدِّمُ بِخَالصِ الشُّكْرِ وَالْعِرْفَانِ، بِكُلِّ مَشَاعِرِ التَّقْدِيرِ وَالِامْتِنَانِ، لِكُلِّ مَنْ وَقَفَ إِلَى جَانِبِي وَسَانِدِي فِي

مَسِيرَتِي، سِوَاءَ بِكَلِمَةٍ طَيِّبَةٍ أَوْ بِدَعَاءٍ صَادِقٍ أَوْ بِدَعْمٍ صَامِتٍ لَا يَنْسَى.

إِلَى مَنْ آمَنَ بِي حِينَ شَكَّكَتْ فِي نَفْسِي، وَرَفَعَنِي حِينَ أَثْقَلَنِي التَّعَبُ، إِلَى مَنْ مَنَحُونِي مِنْ نُورِ عِلْمِهِمْ قِبَسًا

وَمِنْ جَمِيلِ صَبْرِهِمْ دُرُوسًا لَا تَنْسَى، أَنْتُمْ النُّورُ الَّذِي أَضَاءَ طَرِيقِي، وَالْيَدُ الَّتِي أَمْسَكَتْ بِي قَبْلَ السَّقُوطِ.

إِلَى جَمِيعِ أَسَاتِذَتِي الْكَرَامِ كُلِّ بِاسْمِهِ، وَأَخْصَّ بِالذِّكْرِ أَسَاتِذَتِي الْفَاضِلَةَ الْمُؤَطَّرَةَ "يَعْقُوبَ الزُّهْرَةَ" مِنْهَلِ الْعِلْمِ

وَمَنْبَعِ الْحِكْمَةِ.

إِلَى أَسَاتِذِي وَمُدِيرِي "بُوَهْنِي بِنِ عَيْسَى" مَدِيرِ مَتَوَسِّطَةِ - طَرَارِي صَحْرَاوِي -

إِلَى أَوْلَئِكَ الَّذِينَ سَكَنُوا الْقَلْبَ، وَمَضَوْا دُونَ وَدَاعٍ إِلَى الَّذِينَ عَلَّمُونِي أَنَّ الْأَلَمَ قَدْ يَكُونُ مَعْلَمًا، وَأَنَّ الْفَقْدَ قَدْ

يَنْبِتُ فِي الْقَلْبِ حِكْمَةً لَا تَشِيخُ.

إِلَيْكُمْ جَمِيعًا أَهْدِي هَذَا الْعَمَلَ الْمُتَوَاضِعَ عِرْفَانًا بِفَضْلِكُمْ، وَامْتِنَانًا لِعَطَائِكُمْ الَّذِي لَا يَقْدَرُ بَثْمُنْ، فَأَنْتُمْ زَرَعْتُمْ

بَذُورَ الْمَعْرِفَةِ فِي حَقُولِ قَلْبِي، فَجَزَاكُمُ اللَّهُ عَنِّي خَيْرَ الْجَزَاءِ.

شُكْرًا لِكُلِّ مَنْ كَانَ جِزَاءً مِنْ هَذِهِ الرِّحْلَةِ ؛ فَجَنَاحِي لَمْ يَكُنْ لِيَتَحَقَّقَ دُونَكُمْ وَامْتِنَانِي لَكُمْ لَا تَفِيهِ الْكَلِمَاتُ.



إهداء

إلى والدي الكريمين، يا من غرستم في قلبي معنى الحياة، وأحطمتاني بدفء الحب، ورعاية الحكمة
إليكما أهدي ثمرة أيتامي عربون وفاء لا يفي بحققكما، ودعاء لا ينقطع بأن يحفظكما الله ذخرا
ورضا وسندا لا يزول.

إلى أولادي الأحبة كلّ باسمه، زهرات عمري وضياء أيتامي، اللّذين بهم يحلو السّعي ولأجلهم تزهر
الآمال، إلى الغرس الطيّب اللّذي أرجو أن يؤتي أكله بإذن ربّه، أهدي ثمرة هذا العمل رجاء أن
يكون نبراسا وعنوان فخر.

إلى كلّ من عرفتهم في مساري العلميّ والمهنيّ أهدي هذه الصّفحات علّها تحمل شيئا من عبق
ذكراكم الخالد.

بحري فاطمة





إهداء

سنوات لن أنساها سنوات مضت وتركت أطلالها بل بصماتها محفورة ، محبّة في ذاكرتي أحنُّ إليها
كلّما هبّ نسيمها. لا أنسى أساتذتي ولا رفيقات دربي ولا أوراق دفاتري بل حتّى الهواء الذي
استنشقتّه، ولا الخطوات التي مشيتها على تلك الأرض المباركة، أحنُّ وأشتاق إلى تلك الأيام التي
كنتُ فيها كالنحلة بين الحقول تنتقل من زهرة إلى أخرى لتمتصّ الرّيح من أفضل الورود لتصنع
عسلا بل دواء للأدواء. الرّحلة كانت قصيرة لكنّها لم تنته، هأنذا أعيدها بعد انقطاع دام سبعا
وعشرين سنة ، تعاقبت السنين ومضى الزّمن ليدقّ أجراس اللّقاء، ليفتّش بين الذّكريات عن سرّ
سعادتي ، ليرقص بأحاسيسي في بحر الجراح ، إلى دفاتري المليئة بأحلام الطّفولة والشّباب على
مقاعد دافئة بالحكايات. تلك السّنوات العابرة أفضل من كلّ ما يمكن أن يحدث ثانية، مهما
شعرت بالأفراح أو الأقراح، ستظلّ معي نوراً في وجداني ودرّة فخرٍ تتلأأ تزين لساني.

أيّتها السّنوات العابرة مهلا ! احملي على متن أجنحتك البيضاء سلامي و بعض الكلمات

الصّادقة إلى كلّ من رحل عني بدون وداعٍ

وأخبريه بأنّي مازلت على وعود الودّ والصّدق والوفاء

رغم البعد والاشتياق والنسيان والذّكري.

"شادلي مليكة"



مُقَدِّمَةٌ

الحمد لله خالق الإنسان، معلّمه البيان، جاعل اللّغة العربيّة أشرف البيان، والصّلاة والسّلام على رسول الله محمد بن عبد الله، أفصح من نطق بالضّاد، وعلى آله وصحبه الذين فتحوا البلاد، ونشروا لغة الضّاد، وعلموها للعباد.

تنبوّ اللّغة العربيّة مكانة رفيعة جعلتها أمّ اللّغات، في كونها لغة القرآن الكريم والسّنة المطهّرة، لغة رسميّة في مختلف المراحل التعليميّة، وهي الرّكيزة الأساسيّة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، وإحدى الوسائل المهمّة في توصيل المعلومات والمعارف والمهارات.

وعلى هذا الأساس، تبنّت وزارة التربية والتّعليم في إطار سعيها إلى تحسين المنظومة التّربويّة مقاربات بيداغوجيّة متجدّدة تركز على أسس علميّة ومنهجيّة واضحة تسعى إلى تحقيق التّوازن بين مخرجات التّعليم ومتطلّبات الواقع المعاصر. وقد جاء هذا التحوّل بهدف تعزيز جودة التّعليم وتحقيق التّجاعة التّربويّة واستجابة للتّحوّلات المعرفيّة والاجتماعيّة المتسارعة .

لذا، وقع اختيارنا على اختبارات اللّغة العربيّة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات - تعليم المتوسّط أنموذجاً- نظراً لما يعكسه من انتقال نوعي في وظيفة التّقويم التّربويّ، فالمقاربة بالأهداف تركز على قياس مدى تحقّق الأهداف التّعليميّة السلوكيّة المحدّدة سلفاً ممّا يجعل الاختبارات تميل إلى الكمّ والإجراء، بينما تتجاوز المقاربة بالكفاءات هذا الإطار لتعني بتقويم الأداء الفعليّ للمتعلّم من قدرته على تملكه للمعارف والمهارات وتوظيفها بفعاليّة.

إنّ ما نروم الكشف والبحث عنه في هذه الدّراسة هو استجلاء مدى فعاليّة اختبارات اللّغة العربيّة في تجسيد الفلسفة الجديدة للتّعليم.

وإلى أيّ مدى تعتبر الاختبارات المعتمدة على المقاربة بالأهداف فعّالة مقارنة بتلك المبنية على المقاربة بالكفاءات في تقييم مستوى المتعلّم في مرحلة التّعليم المتوسّط؟

وكيف يمكن تصميم اختبارات تُوازن بين القياس الدّقيق للأهداف التّعليميّة والتّقييم الشّامل للكفاءات التي تتطلّبها هذه المرحلة من التّعليم المتوسّط؟.

ومّا سبق، اقتضت الإجابة مدخلا وثلاثة فصول وخاتمة بعد هذه المقدمة، فقد تضمّن المدخل "مستجدات المناهج"، حديثا عن مناهج اللغة العربيّة وتغيّر مفهومه من البرنامج إلى المنهاج والشروط البيداغوجيّة المستجدة.

أمّا الفصل الأوّل: فسيأتي موسوما بـ: "تحليل المنهاج وتحديد الأهداف والكفاءات" نحدّد من خلاله مفهوم المقاربة بالأهداف ومفهوم المقاربة بالكفاءات والفرق بينهما. وأمّا الفصل الثّاني: اختصّ بعنوان "تصميم الاختبارات وفق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات" وفيه عرض لمفهوم الاختبارات وأنواعها كما تناولنا فيه تصميم اختبار اللغة العربيّة وفق المقاربة بالأهداف ووفق المقاربة بالكفاءات.

وأمّا الفصل الثالث: بعنوان "تصحيح وتقييم"، وفيه رصد للمنهجية المتبعة في تصحيح الاختبارات وفق المقاربتين - الأهداف، الكفاءات - ثمّ بعد ذلك تمّ التّطرّق إلى التّغذية الرّاجعة والتّحسين. وفي النّهاية ذيل هذا البحث بخاتمة ضمّنتها أهمّ التّائج المتوصّل إليها.

ولما كان البحث يتطلّب منهجا يسير عليه، ويسدّد خطواته، اتبعنا في ذلك المنهج الوصفيّ، والمنهج المقارن والمنهج الاستقرائي لطبيعة الدّراسة، وطبيعة الموضوع، إذ من خلاله يمكن وصف الظّاهرة ووسائلها المختلفة وتحليلها وهذه المناهج سمحت بتتبع عناصر البحث عن طريق تعقّب ما فيه من مفاهيم مختلفة لضبطها ثمّ عرضها على محكّ التجربة وتحليلها.

وقد واجهنا بعض الصّعوبات، كأيّ باحث في هذا المجال منها: توظيف المادة العلمية وذلك لأنّ أغلب المصادر والمراجع تعالج الموضوع من الجانب النظري وتفتقر إلى الجانب التطبيقي.

وقد اعتمدت الدّراسة على عدد من المصادر والمراجع التي خدمت موضوعنا بشكل مباشر، ألا وهي الوثائق التربويّة الصّادرة عن وزارة التّربية الوطنيّة. وبعض الدّراسات الحديثة والمعاصرة كـ "مقاربة التّدريس بالكفاءات" لخير الدين هنيّ، و"نحو استراتيجيّة التّعليم بالمقاربة بالكفاءات" لرمضان أرزيل. ونظرا لأهميّة الموضوع نأمل أنّا كنّا في المستوى المطلوب، وأنّا قد وفقنا في عرضنا، وإعطاء التّصوّر الصّحيح عن اختبار اللغة العربيّة (مقاربة بالأهداف ومقاربة بالكفاءات)، ليكون فكرة وشعاعا لمن

يريد الخوض في هذا المضمون، ويستكمل ما غاب عنا ذكره عن الأهداف والكفاءات، ودورها في بناء اختبار اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط. وهذا ما جادت به المراجعة المعتمدة في بحثنا من معلومات، وما ظهر لنا من خلال بناء وسائل الاختبارات في المؤسسات التربوية وفق أدائنا الوظيفي. فإن يكن ثمة من نقائص فالعذر منا ونلتمس بنصحكم آمالنا.

هذه هي ثمار جهدنا المتواضع جهد المقل غير المتهاون فإن كنا قد وفقنا إلى شيء من الصواب فمن الله وله وحده الشكر، وإن كنا مقصّرين فما قصدنا ذلك، ولكن سعينا وحاولنا بذل قصارى جهدنا بتذليل العقبات للوصول إلى نتائج مرضية، نرجو أن يلقي هذا العمل المتواضع بعض الرضا من قبلكم شفاعا لكل مجتهد ومحِبّ للعلم وباحث عن مواطن الاجتهاد في العمل التربوي. وإذا كان البحث قد تمّ بعد جهد مضمّن، فإنّ الفضل في إنجازه يعود قبل كلّ شيء إلى الله عزّ وجلّ ثمّ إلى ما لاقيناه من أستاذتنا المشرفة (الأستاذة الدكتورة: يعقوب الزهرة) من رحابة الصدر، وسداد الرأي، وكرم البذل وتوجيه القيم، فقد كانت نعم الأستاذة ونعم المشرفة، ونعم القدوة، وكانت لنا خير موجّه فلها منّا خالص الشكر والتقدير.

وأخيرا أسأل الله أن يوفّقنا إلى ما فيه الخير والسداد، ويجعل هذا البحث خالصا لوجهه الكريم.

الطّالبتان : شادلي مليكة \بحري فاطمة

تيارت في يوم: 25 ماي 2025م

جامعة ابن خلدون - تيارت.-.

مدخل:

مستجدات المنهاج التربويّ

يعدّ منهاج اللغة العربيّة المرجع الأساسي والخطّة العامّة لتنظيم عمليّة التدريس، حيث يؤدّي أيّ خلل فيه إلى تدنيّ التحصيل العلميّ لذا يعمل الخبراء التربويون على دراسة المناهج وتطويرها وفق أسس علميّة وموضوعيّة، ومن أهمّها تحليل المحتوى. إذ يُعدّ مؤشرا دقيقا عن واقع المنهاج التربويّ حيث يعتمد هذا التحليل على أهداف تربويّة توجّه عمليّة التّعلم والتّعليم في مسارها الصّحيح.

إنّ منهاج اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط يهدف إلى تحقيق الغايات والأهداف المحدّدة، وتزويد المتعلّمين بكفاءات تمكّنهم من استثمارها في مختلف وضعيات التّواصل سواء مشافهة أم كتابة من خلال تنمية مستوى الفهم والإدراك وجعلها لغة حيّة في جميع المجالات، وقد أصبح الدّور الملقى على عاتق المدرسة مسؤوليّة ثقيلة أنهكت المتخصّصين العاملين في ميدان التّربية نظرا لأهميّة تدريس اللغة العربيّة في تنمية المعارف المكتسبة، والمهارات اللّغويّة الّتي تهدف إلى تمكين المتعلّم على ممارسة التّشاطر اللّغويّ وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التّواصليّة من جهة، واستيعاب مختلف الموادّ التّدرسيّة من جهة أخرى.

فالمدرسة الجزائريّة مطالبة بتجديد مناهجها وتطوير أساليب عملها لمواكبة التّقدّم التّكنولوجي والعلميّ والانفتاح على الآخر.

1. من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج:

يميّز الأدب التربويّ بين مصطلحين "برنامج" و"منهاج" حيث يشير الأوّل إلى المعلومات والمعارف الّتي تقدّم للمتعلّم خلال فترة زمنيّة معيّنة، بينما الثّاني يشمل جميع العمليّات التّكوينيّة الّتي يشارك فيها المتعلّم تحت إشراف المدرسة طوال فترة التّعلم.

في البداية، اعتمدت اللّجنة الوطنيّة الجزائريّة في بناء المناهج على المقاربة بالأهداف الّتي ترتكز على تحديد الأهداف التّربويّة بوضوح وتوجيه العمليّة التّعليميّة نحو تحقيق هذه الأهداف من خلال معارف ومهارات محدّدة، ومع ذلك أظهرت المعاينة الميدانيّة الحاجة إلى تطوير هذه المقاربة؛ وهذا التّوجه يهدف إلى إثراء المناهج الدّراسيّة من خلال توظيف المقاربة بالكفاءات الّتي تعدّ امتدادا

للمقاربة بالأهداف مع تمحيص إطارها المنهجي والعلمي لتكون أكثر فعالية في تلبية احتياجات المتعلمين، وتحقيق أهداف التعلم بشكل شامل.

تتمحور المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة حول الإجابة عن الأسئلة التالية⁽¹⁾:

- 1- ما الذي يكتسبه المتعلم في كل مرحلة ؟ (معارف - سلوكيات - قدرات - كفاءات ؟)
- 2- ما هي الوضعيات التعليمية التعلمية التي تمكنه من اكتساب هذه الكفاءات وتحويل المكتسبات الثابتة إلى معارف وسلوكيات ومواقف؟
- 3- ما هي الوسائل والطرائق التي تساعد في استغلال هذه الوضعيات وتحفز المتعلم في تكوين ذاته؟
- 4- كيف يمكن تقييم مستوى أداء المتعلم باعتباره جزءاً من عملية التعلم ليتأكد من تحقيق الكفاءات وتمكنه منها ؟

2. شروط وضع المنهاج: يركز المنهاج الدراسي على شروط أساسية على ضوءها يتم تحديد الأصول المنهجية العامة لتدريس اللغة العربية والتّهوض بها في مرحلة التعليم المتوسط، من بينها:

أ- الشروط البيداغوجية: تتمثل في مجموعة من العمليات أو المراحل الأساسية التي تهدف إلى تحسين فعالية التعليم وتطويره. ويمكن تلخيص هذه الشروط من خلال المخطط التوضيحي الآتي⁽²⁾:

6- التقييم	أداء المعلم، دقة وتنفيذ، تحليل المعطيات من خلال الملاحظة والمتابعة-التغذية الراجعة.
5- التنفيذ	الأساليب والطرائق والمحتويات و كفايات التواصل بين المتعلم والمعلم .
4- التطوير	استراتيجيات ووضعيات التعلم .
3- التخطيط	إنماء الموارد المعرفية والمنهجية والقيم والكفاءات العرضية.
2- التحليل	خصائص المتعلم، بيئة التعلم والأهداف المقررة.
1- التصميم	رسم خطوات لتحقيق الأهداف.

المخطط رقم (01): يوضح الشروط البيداغوجية لمنهاج اللغة العربية.

¹ ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهج اللغة العربية -مرحلة التعليم المتوسط-، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م، ص:31.

² ينظر: المرجع نفسه، ص:32.

ب - الممارسة البيداغوجية: إنّ الممارسة البيداغوجية في المقاربة بالكفاءات تتطلب تنويع الدّرس والتّعلّم النّشط، حيث تتركز على الكفاءات الّتي تهدف إلى تطوير مهارات وقدرات المتعلّم، ويمكن توضيح العلاقة بينهما من خلال الجدول الآتي⁽¹⁾:

تنويع الدّرس	التّعلّم النّشط
مشاركة المتعلّمين في مراحل الإنجاز	إيجابية وفعالية المتعلّم
تنويع الأنشطة بما يتلاءم مع هذه الأنماط	مراعاة فئات المتعلّمين
إتاحة الوقت المناسب لكلّ متعلّم لتحقيق الإنجاز	مراعاة سرعة تعلّم كلّ متعلّم

وعلى الرّغم من ذلك تبقى المقاربة بالأهداف تتركز على تحديد أهداف تعليمية واضحة ومحدّدة، تسعى إلى تحقيق نتائج ملموسة ممّا تشكّل أساساً لتوجيه الدّروس وتقييم التّقدّم بناء على تلك الأهداف. ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي⁽²⁾:

- 1 - أنّ المتعلّمين يتعلّمون بصورة أفضل إذا ما اطلّعوا على الأهداف المرجوة تحقيقها ممّا تساعدهم على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الأداء الّذي ينبغي أن يصلوا إليه.
- 2 - إنّ استخدام المعلّمين للأهداف يمكنهم من تحديد النّشاطات الّلازمة لتحقيق تلك الأهداف وتوجيه جهودهم، واختيار المضامين التّعليمية والطرائق والأساليب الملائمة وتقييم المتعلّم والمعلّم.

ج - اختيار طرائق التّدريس:

تدفع طرائق التّدريس "بالمعلّم إلى المبادرة والأخذ بزمام الأمور ضمن الاختبارات البيداغوجية الّتي تعتمد المقاربة بالكفاءات"⁽³⁾، وتتوافق مع أهداف المقاربة بالأهداف الّتي تسعى إلى تحقيق نتائج تعليمية قابلة للقياس.

¹ ينظر: اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهج اللّغة العربيّة - مرحلة التّعليم المتوسّط-، مرجع سابق، ص: 31.

² أحمد بناني، تعليمية اللّغة العربيّة في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، مجلة الموروث، العدد 03، الجزائر، 2014م، ص: 28.

³ المرجع نفسه، ص: 371 - 372.

د - التحكم في الوسائل التعليمية وحسن استغلالها:

يعدّ التحكم في الوسائل التعليمية** وحسن استغلالها عنصراً أساسياً في تحقيق فعالية العملية التعليمية من خلال تحويل الأهداف النظرية إلى أهداف عملية، كما تساهم في جعل المتعلم مشاركاً في بناء المعرفة بدلاً من مجرد متلقٍ، ولتحقيق ذلك لابدّ من معايير لاختيار الوسائل التعليمية يأتي⁽¹⁾:

1. تحديد الهدف.
2. تجربة الوسيلة واختيارها.
3. المتابعة.
4. تكرار استخدام الوسيلة.
5. طبيعة الوسيلة.
6. سهولة الوسيلة.
7. الوضوح.

يعدّ التحكم الفعال في الوسائل التعليمية وحسن استغلالها مفتاحاً لتحقيق أهداف المناهج وتنمية الكفاءات المطلوبة.

هـ- الشروط الديداكتيكية: تعتبر الشروط الديداكتيكية عناصر أساسية لضمان فعالية العملية التعليمية، تشير الشروط الديداكتيكية إلى مجموعة من المعايير والممارسات التي تضمن تحقيق الأهداف التربوية وتنمية الكفاءات المستهدفة ويمكن عرض هذه الشروط فيما يأتي⁽²⁾:

**الوسائل التعليمية: تنقسم الوسائل التعليمية إلى قسمين: - وسائل تعليمية تبعا للحواس: وتنقسم إلى سمعية كالسجلات الصوتية، - ووسائل بصرية: السبورات، الطباشير، المخططات، الخرائط الفوتوغرافية، - ووسائل سمعية بصرية كالأفلام والصور المتحركة والناطقة والبرامج التعليمية بالتلفاز، والدروس المعدة بالحاسوب.

ثانياً: تبعا للخبرة: الإيماءات، التحريك في غرفة الصف الواقعية. ينظر: حمادي ربيعة، دور الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد 6، العدد 01، المسيلة، 2022م، ص 370-371.

¹ المرجع نفسه، ص: 372.

² ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهج اللغة العربية -مرحلة التعليم المتوسط-، ديوان المطبوعات المدرسية، 2013م ص: 31.

1. تحديد الأهداف بوضوح.
 2. المادة الدراسية.
 3. تنوع أساليب ووسائل التدريس.
 4. تهيئة بيئة تعليمية محفزة.
 5. توظيف أساليب التعليم المناسبة.
 6. تأهيل المعلمين وتطوير قدراتهم.
- و- المحتوى الدراسي: يمثل المحتوى الدراسي عنصراً من عناصر المنهاج الدراسي، وهو شرط ضروري لتوجيه صياغة الأهداف والكفاءات نحوه لضمان التكامل المعرفي بين مايراد تحقيقه من كفاءات ومايقدم من معارف ومضامين تعليمية .
- والمحتوى في مفهومه، يقصد به "مجموعة من المعارف والكفاءات المشكلة لموضوع من موضوعات التعلم ؛نحو محتوى مخطط دراسي أو مجموعة المفاهيم المؤلفة للمادة الدراسية المقررة للتحصيل في موضوع من مواضيع التعلم"(1).
- وتتعدد سبل اختيار المحتويات في المناهج الدراسية ، ولعل أبرزها(2):

1. "أساس الكفاءات (تحديد المادة).
2. معطيات علم النفس التعليمي (نتائج الدراسات المتعلقة بمسار التعلم).
3. وضع الانطلاق (نمو الطفل والمادة).
4. الهيكلية العلمية للمادة (خصوصية المادة وهيكلتها).
5. المظهر الحولي للثقافة والمصلحة الاجتماعية (الأثر النفعي للمحتويات المختارة على مستوى الحياة العملية بعد التخرج أو حتى أثناء مرحلة التمدرس).

الاختيار المبني على:

¹ بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص: 279 .

² المرجع نفسه، ص: 279.

3. معايير ترتيب المحتوى: ⁽¹⁾ يقصد بترتيب المحتوى مدى مناسبة ما تم اختياره وتنظيمه للمتعلمين، ويعتمد الحكم الحقيقي على التجربة الميدانية وآراء ذوي الخبرة مع مراجعة مستمرة لتفادي الأخطاء التي تظهر خلال التنفيذ، ومن هذه المعايير التي يجب مراعاتها:

-
1. **التنظيم:** متعلّقة بجميع مراحل التعليم والتّعلم وهي المبادئ التي تتمّ تنظيم المحتوى، ما ورد ذكره في المرجعية العامة للمناهج وهي ⁽²⁾:
 - أ . مبدأ الشّمولية : يبنى المنهاج حسب المراحل التعليمية ثمّ حسب الأطوار والسنوات قصد ضمان الانسجام العمودي .
 - ب . مبدأ الانسجام: الهادف إلى توضيح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج، وتكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.
 - ج . مبدأ الملاءمة: التي تمكّن من تكييف ظروف الإنجاز والتكفل على الخصوص بظروف التلاميذ النفسية والبيداغوجية.
 - د . مبدأ المقروئية: الذي يستلزم البساطة والوضوح والدقة في صياغة البرامج لجعلها أداة سهلة الاستعمال.
 - هـ . مبدأ قابلية التّقييم: للتمكن من إجراء تقييم تسييري يحدث ملاءمة بين أهداف تكوين المناهج والحاجات التربوية المقصودة.
 2. **الاستمرار:** ربط العلاقة الرأسية بين الموضوعات بحسب الصفوف الدراسية.
 3. **التكامل:** يكون أفقياً كيربط الرياضيات بالعلوم في صفّ ما، ويربط التاريخ الجغرافيا وهكذا، ويكون عمودياً كيربط موضوعات في صفّ بالموضوعات نفسها في صفوف سابقة أو لاحقة.
 4. **التتابع:** تحقيق التوازن بين عمق المحتوى واتساعه في مجالات المنهاج، ويتّصل هذا المعيار بمقدار ما يشمل المحتوى من مجالات وموضوعات ومقدار ما يخصّص لذلك من زمن أو وقت للدراسة.
 5. **التوحيد:** دمج الموضوعات المتشابهة في وحدة واحدة مثل دمج النحو والإنشاء والأدب في وحدة واحدة.
 6. **التقييم:** إنّ عملية التدريس بواسطة الأهداف سيروية نسقية تنطلق من أهداف مرجوة إلى نتائج محدّدة عن طريق وسائل وأنشطة وأدوات ملائمة، إذا كان التّقييم يرتبط في أذهاننا أحيانا بنتائج نهائية، فإنه في التدريس يرتبط بالأهداف؛ إجراء يبدأ من: ما قبل الفعل التعليمي إلى نهايته، إنّ بهذا المفهوم وسيلة تنشيط وضبط وتصحيح سيروية التعليم في كلّ عناصرها ومكوناتها.
- المخطط رقم (02):** يوضح معايير ترتيب المحتوى.

¹ سعد علي زابر إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2014م-1435هـ، عمان، الأردن، ص: 220.

² اللّجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، مارس 2008م، ص: 02.

فالتقويم مفهوم أشمل وأعمّ من مجرد علامة أو نقطة أو النتيجة النهائية، إذ يتميز بتعدد موضوعاته، وتنوع عناصره، وشموليته واستمراريته، فهو يشخص مواطن القوة والضعف ويصححها. وقد بينت أنا بوندوار (Anna Bondoir) نقلاً عن بارش خليصة: "أنّ التقويم جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموعة الاختبارات ولكي تتخذ قرار الانطلاق من الأهداف التي حددها؛ فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات".⁽¹⁾

أمّا بلوم (Bloom) فعرفه بأنّه "مجموعة من العمليات المنظّمة، التي يتبيّن إذ ما حدث بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلّمين، مع تحديد المقرّرات ودرجة ذلك التّغيير"⁽²⁾.

وبناء على ما تمّ تقديمه يمكن القول إنّ التقويم يشمل جميع عناصر المنهاج الدراسيّة، ويرتبط أساساً بالأهداف المحدّدة للدّروس وبالوسائل التعليميّة وكذا بالطّرق التدريسيّة والأنشطة التعليميّة والمحتويات الدراسيّة، حتّى وسائل التقويم نفسها.

إنّ الوقوف على الأبعاد الإجرائيّة للتّقويم يستوجب اتخاذ إجراءات تنفيذيّة صارمة، تتجسّد صرامتها في الطّابع الكميّ للوضعيات التّقويميّة التي يوضع أمامها المتعلّم بغية تحسين مستوى أدائه وتخليصه من نقاط ضعفه وتحصيله ويشمل التّقويم كلّ من:

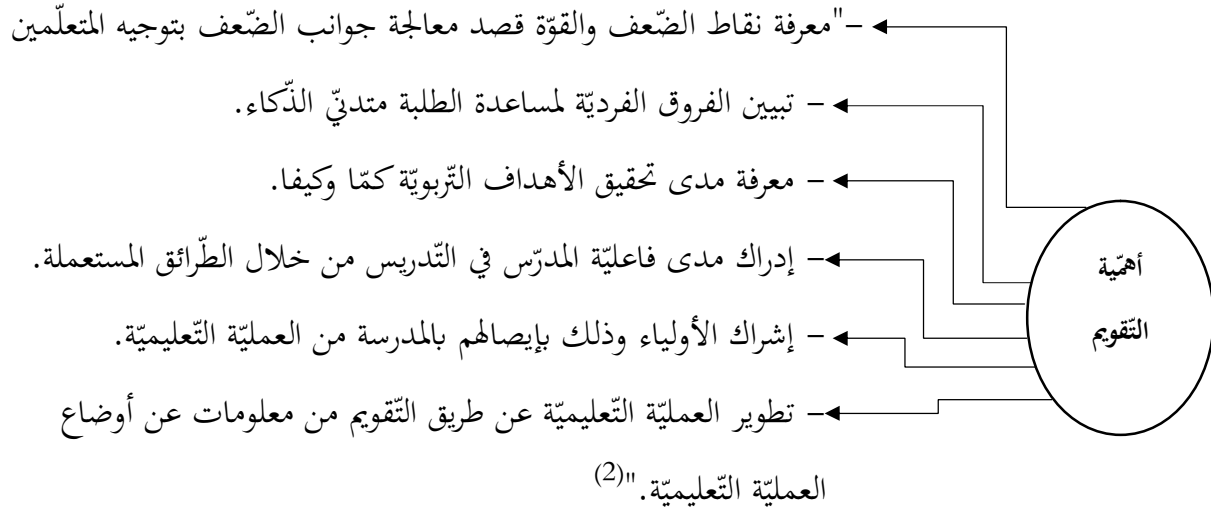
- تقويم إنجازات المتعلّمين في التّعليم.
- تقويم المعلّم.
- تقويم طرائق أو استراتيجيات التّدريس.
- تقويم المنهج الدّراسي.
- تقويم الإمكانيات المختلفة.
- تقويم كلّ ما يتعلّق بالعملية التربويّة والتعليميّة.

¹ بارش خليصة، عزالدين عماري، التّعليم في الجزائر في ظلّ المقاربات الحديثة - المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات مجلّة العدوي- اللسانيات العرفانية وتعليميّة اللّغات، المسيلة الجزائر، جوان 2022م، ص: 110.

² محمّد شارف سرير ونور الدّين خالدي، التّدريس بالأهداف وبيداغوجيّة التّقويم، الطّبعة الثانية الأردن، 1995م، ص 24.

4. خصائص التّقيّم الجيّد⁽¹⁾:

- "أن يكون هادفاً، وذلك بتحديد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.
 - أن يكون مستمراً، فالعمل الناجح يحتاج دوماً للمتابعة.
 - أن يكون تعاوياً يشترك فيه المعلّم والمتعلّم والمشرف والموجّه والنّاظر كي يتخلّص من القرارات الفرديّة.
 - أن يكون مميّزاً، يساعد على التّمييز بين مستويات المتعلّمين (الفروق الفرديّة).
 - أن يكون شاملاً يتناول الجوانب الرئيسيّة للوحدة الدّراسيّة"⁽¹⁾.
- أصبحت عمليّة التّقيّم في صميم العمل التربويّ، فارتبطت بنوعية التّدريس ونوعية المواقف التّعليميّة والتنظيمات المتاحة ليحصل التّعلم وفقاً للأهداف المحدّدة للمنهج، وتظهر أهميّة التّقيّم في منهج اللّغة العربيّة بـ:



المخطّط رقم (03): يمثّل أهميّة التّقيّم في منهج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط.

لقد اتضح ممّا سبق، أنّ للتّقيّم أهميّة بالغة في العمليّة التّعليميّة التّعليميّة، لذا حظي باهتمام بالغ من طرف الباحثين قديماً وحديثاً.

¹ مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التّقيّم التربويّ الحديث وأدواته، دار عيّداء للنّشر، عمّان، 2009م، ص: 18.

² ينظر: مراد عرابي، التّقيّم التربويّ - مفهومه ومكانته في المقاربة بالكفاءات أنواعه ووظائفه - المركز الجهويّ لمهن التّربيّة والتّكوين الدار البيضاء - السّطات الفرع الإقليمي الجديدة، ص: 20.

5. موقع التّقييم ضمن السّيرورة التّعليميّة التّعلّميّة: للتّقييم مكانة هامّة في العمليّة التّربويّة لتحديد مدى تحقيق نجاح المنهاج التّربوي؛ فالعمليّة التّربويّة "تتكوّن من مجموعة مصادر تمدّ النّظام التّربويّ بالموارد والمعلومات له بطريقة معيّنة لتحديد الأهداف"⁽¹⁾.

1. المدخلات: تشمل العناصر الدّاخلية

في نظام التّعليم وتشمل جميع التّفاعلات.

2. العمليّات: تشمل الطّرق والأساليب

لتحقيق النّائج.

3. المخرجات: هي فكرة تغيّرات التي حدثت

في الفكر التّعليمي؛ يجب أن نحدث أثرا لتحقيق

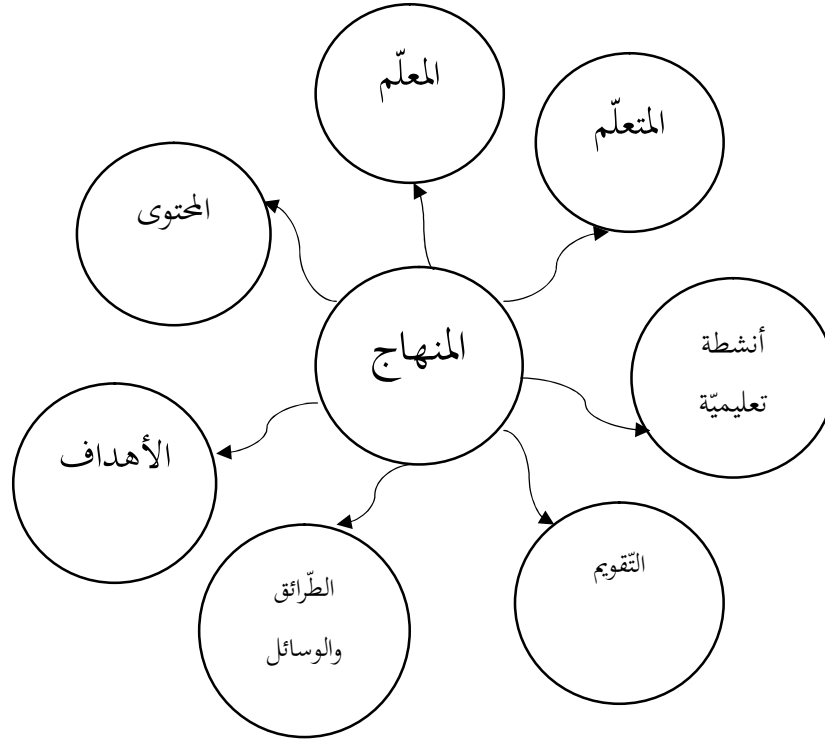
أهدافا تعليميّة.

المخطط رقم (04): يمثّل مكانة التّقييم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

يتضح من هذا المخطط التّفصيلي أنّ التّقييم يحدّد ما تعلّمناه وما بقي أن نتعلّمه وفق وضعيات تعلّميّة جديدة.

¹ كمال عبد الحميد زيتون، التّدرّيس نماذج ومهاراته، ط1، 1423هـ-2003م، ص: 119.

ويمكن توضيح مكونات منهاج اللغة العربية في مرحلة المتوسط بالمخطط الآتي⁽¹⁾:



المخطط رقم (05): يوضح مكونات منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.

¹ ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهج اللغة العربية - مرحلة التعليم المتوسط - الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013م، ص: 49.

الفصل الأول:

مقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات

أولاً: المقاربة بالأهداف.

ثانياً: المقاربة بالكفاءات.

ثالثاً: دراسة مقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات.

تنطلق المقاربة بالأهداف من تصوّر بيداغوجي يركز على تحديد أهداف تعليمية دقيقة توجه العملية التعليمية من حيث اختيار المحتوى الدراسي وتنظيم الأنشطة الدراسية والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.

1. تعريف المقاربة بالأهداف (Approche de l'objective): تتركب المقاربة بالأهداف من كلمتين هما: المقاربة والأهداف.

أ. **المقاربة:** لغة: مُصْطَلَحٌ عَرَبِيٌّ يُقَابِلُ لِلْمُصْطَلَحِ الْأَجْنَبِيِّ (Approche)، وَقَدْ عَرَفَهَا ابْنُ مَنْظُورٍ (ت: 711هـ) فِي لِسَانِ الْعَرَبِ الْمَحِيطِ مَادَّةً ق.ر.ب "مِنَ الْفِعْلِ قَارَبَ، يُقَارِبُ، الْمَصْدَرُ مُقَارَبَةٌ: دَنَاهُ وَحَادَثَهُ بِكَلَامٍ حَسَنٍ فَهُوَ قُرْبَانٌ وَهِيَ قُرْبَى وَمِنْهَا تَقَارَبَ ضِدُّ تَبَاعَدَ". وَعَلَيْهِ، فَالْمَدْلُولُ اللَّغَوِيُّ لِلْمُقَارَبَةِ يُفِيدُ "الدُّنُو، وَالِاقْتِرَابَ مَعَ السَّدَادِ وَمُلَامَسَةِ الْحَقِّ".⁽¹⁾

وعليه فإنّ المقاربة بالأهداف لغة تعني الاقتراب من تحقيق الغايات أو الوصول إلى المقاصد المرجوة، حيث تعبر عن محاولة الوصول إلى الحقيقة بطريقة متوازنة تجمع بين القرب من الهدف وتجنّب الإفراط أو التفريط.

اصطلاحاً: لا يبتعد المعنى الاصطلاحي للمقاربة كثيراً عن المعنى اللغوي، ولكن الدارسين، قد اختلفوا في تحديد مفهومه تحديداً دقيقاً وشاملاً، فكلّ باحث حاول أن يقدم تعريفاً للمقاربة ينسجم مع فهمه لوظيفة المقاربة، فاختلقت وتعدّدت، نذكر منها:

تعرف المقاربة بأنّها "مجموعة التّصوّرات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتمّ من خلالها تصوّر منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه".⁽²⁾ وفي تعريف آخر يقصد بالمقاربة "الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معيّنة) والتي يراد منها دراسة وضعيّة، أو مسألة، أو حلّ مشكلة، أو بلوغ غاية معيّنة، أو الانطلاق في مشروع ما".⁽³⁾

¹ محمّد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى الجزائر 2012 م، ص: 122 .

² اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهج اللغة العربيّة والثّربية الإسلاميّة - مرحلة التعليم المتوسّط-. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2013م-2014م، ص: 11.

³ خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، الطبعة الأولى، 2005 م، ص: 101.

ويرى عيسى العباسي أنّ المقاربة هي "تصوّر مسبق لبناء مشروع قابل للإنجاز، اعتماداً على خطة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال الذي يؤدي إلى بناء كفاءة"⁽¹⁾ تجمع التعاريف على أنّ المقاربة تصوّر بيداغوجي أو طريقة تعتمد في بناء المنهاج التعليمي بهدف بلوغ الأهداف المسطرة فيه بشكل فعّال.

ومن خلال ما سبق، يتبيّن المدلول اللغوي والاصطلاحي للمقاربة بأنها بمعنى الاقتراب والدنو من تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

ب. الأهداف: لغة: مصطلح عربيّ يقابل للمصطلح الأجنبيّ (Objective) والهدف في اللغة هو: "كُلُّ مُرْتَفَعٍ مِنْ بِنَاءٍ، أَوْ كُتَيْبٍ رَمَلٍ، أَوْ جَبَلٍ، وَالْعَرَضُ، وَالرَّجُلُ الْعَظِيمُ، وَالثَّقِيلُ النَّوْمُ... وَأَهْدَفَ إِلَيْهِ: أَشْرَفَ، وَإِلَيْهِ: لَجَأً، وَلَهُ الشَّيْءُ: عَرَضَ... وَمِنْهُ: دَنَا أَوْ انْتَصَبَ وَاسْتَقْبَلَ" ⁽²⁾. وأورده ابن منظور في لسان العرب بقوله: "الإهداف: الدنو، أهدف القوم: قربوا"⁽³⁾. فالهدف يشير إلى القصد والمرمى والغرض الذي نسعى إليه.

اصطلاحاً: اختلفت تعاريف الأهداف بين العديد من التربويين سواء كانوا غرباً أم عرباً.

يتعرّض سيزار بيريزيا (C.Berzia) إلى الهدف بقوله "هو التخطيط للتّوايا البيداغوجيّة ونتائج سيرورة التّعليم"⁴. أمّا جون ديوي (Jhon Dewey) فالهدف بالنسبة إليه "يدل على نتيجة أيّ عمل طبيعيّ على مستوى الوعي، وبعبارة أخرى أنّه يعني تدبّر العواقب من حيث نتائجها المحتملة والمتربّبة عن تصرف ما في موقف معيّن بطرق مختلفة والإفادة ممّا هو متوقّع لتوجيه الملاحظة والتّجربة"⁽⁵⁾.

¹ عيسى العباسي، التربية الابداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006م، ص74.

² محمد الدّين محمّد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرّسالة للطباعة والنّشر والتّوزيع، لبنان، الطّبعة الثّامنة، 2005م، ص: 861، 862.

³ ابن منظور، لسان العرب المحيط، تح: قدم له عبد الله العلايلي، أعاد بناءه على الحرف الأول من الكلمة يوسف خياط، دار لسان العرب، المجلد الخامس، ص781.

⁴ ينظر: محمّد شارف سرير ونور الدّين خالد، التّدرّس بالأهداف وبيداغوجيّة التّقويم، الطّبعة الثّانية، 1995، ص: 24.

⁵ ينظر: محمّد شارف سرير ونور الدّين خالد، المرجع السّابق، ص: 24.

ونجد غرينلند (Groenland) يعرف الهدف بأنه "عبارة تصف نتائج تعليمية تبين سلوك المتعلم الذي نتوقع أن تكون لديه أو يظهر بعد حصوله على خبرات تعليمية معينة، وكلمة هدف في القاموس العسكري تعني: الدقة وتحديد الإصابة"⁽¹⁾.

تبدو من التعريفات السابقة أنّ الهدف "لا يتحقق إلا بالتخطيط والتدبير والتنظيم المحكم"⁽²⁾. أمّا مفهوم الأهداف عند المختصين العرب فهو "بيان نوايا حول ما يجب أن يتعلمه المتعلمون ويفهموه، ويكونوا قادرين على عمله في مجال التعلم، ويمكن استخدام الأهداف العريضة كمعايير لاختيار المحتوى والأساليب التعليمية واستراتيجيات وتقنيات التقييم"⁽³⁾. ويشير الخطيب إلى أنّ الهدف "وصف للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة تزويده بخبرات تعليمية وتفاعله مع المواقف التعليمية المحددة، فالهدف والسلوك وجهان لعملة واحدة، إذ أنّ الهدف مرتبط بالسلوك، والسلوك يتبع الهدف وعلى ذلك يمكن أو تعريفه على أنّه النتيجة النهائية للعملية التربوية، أو هو الغاية التي تسعى المدرسة لتحقيقها"⁽⁴⁾، فالأهداف هي انعكاس للتغيرات التي يحدثها في المتعلم والمعلم والتعليم.

ج. المقاربة بالأهداف: (Approche de l'objective) "تعرف على أنّها"بيداغوجية تحثّ إلى ربط الهدف المسطر بالعملية الإجرائية وإمكانية تحقيقه ويوجد هناك هدف عام مقسم إلى أهداف ثانوية وتسعى كلّها إلى تحقيق الهدف العام. وهذه المقاربة تعمل على تقسيم وقت المتعلمين إلى كتل

¹ ينظر: محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقييم، الطبعة الثانية، 1995، ص: 24.

² ينظر: المرجع نفسه ص: 24.

³ مسرد المصطلحات التربوية، المركز الوطني لتطوير المناهج، بدون طبعة، الأردن، 2024، ص: 21.

⁴ خليصة بارش، عزّ الدين عمّاري، التعليم في الجزائر في ظلّ المقاربات الحديثة - المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات، مجلّة العدوي - اللسانيات العرفانية وتعليمية اللغات، المجلد 02، العدد 01، المسيلة، الجزائر، جوان 2022م، ص: 109.

متتالية وصغيرة الحجم من أجل تحقيق كلّ هدف علمي⁽¹⁾ وبتعبير آخر "تتمّ بيداغوجيا الأهداف بالدرس المهادف تخطيطا وتدييرا ومعالجة"⁽²⁾ وترتكز المقاربة بالأهداف على ما يأتي⁽³⁾:

"إنجازات سلوكية معينة، تحقيق نتائج مستهدفة، تحقيق تغيير في سلوك عام يراود بلوغه." من خلال ما سبق يتبين المدلول الاصطلاحي للمقاربة بالأهداف أنّها طريقة تعليمية تقوم على تحديد أهداف تعليمية دقيقة ومحددة سابقا، يسعى المعلم إلى تحقيقها مركزا على الملاحظة والقياس في نهاية فترة تعليمية ضمن نظم ومعايير متفق عليها في المناهج التعليمية.

2. مستويات الأهداف:

ويمكن التمييز بين مستويين من مستويات الأهداف، وهي المستوى العام والمستوى الخاص فالمستوى العام يركز على الغايات التي تمثل المبادئ والأسس الموجهة للنظام التعليمي في أي بلد. والمرامي أقلّ عمومية من الغايات تظهر على مستوى التسيير التربوي وترجم عادة في مخططات عمل وبرامج ومقررات تحدّد ملمح المتعلم. والأهداف العامة التي تصف النتيجة الفعلية التي يحققها جزء من المقرر والمستوى الخاص يقوم على الأهداف الخاصة التي هي على درجة عالية من التحديد، صادرة من لدن المدرسين، وناتجة عن تجزئة الأهداف العامة إلى كثير من الصيغ على شكل يقوم به المتعلم مرتبط بمحتوى الدرس. الأهداف الإجرائية تحظى بأهمية كبيرة لما لها من دور نفعي يتجلى بوضوح في سلوك المتعلم تحت شروط ومعايير معينة، فهي تغيير عند المتعلمين يمكن ملاحظته وقياسه عند نهاية درس معين أو جزء منه يسعى المعلم إلى تحقيقه معهم⁽⁴⁾ ويوضح التخطيط التالي العلاقة بين المستويين⁽⁵⁾:

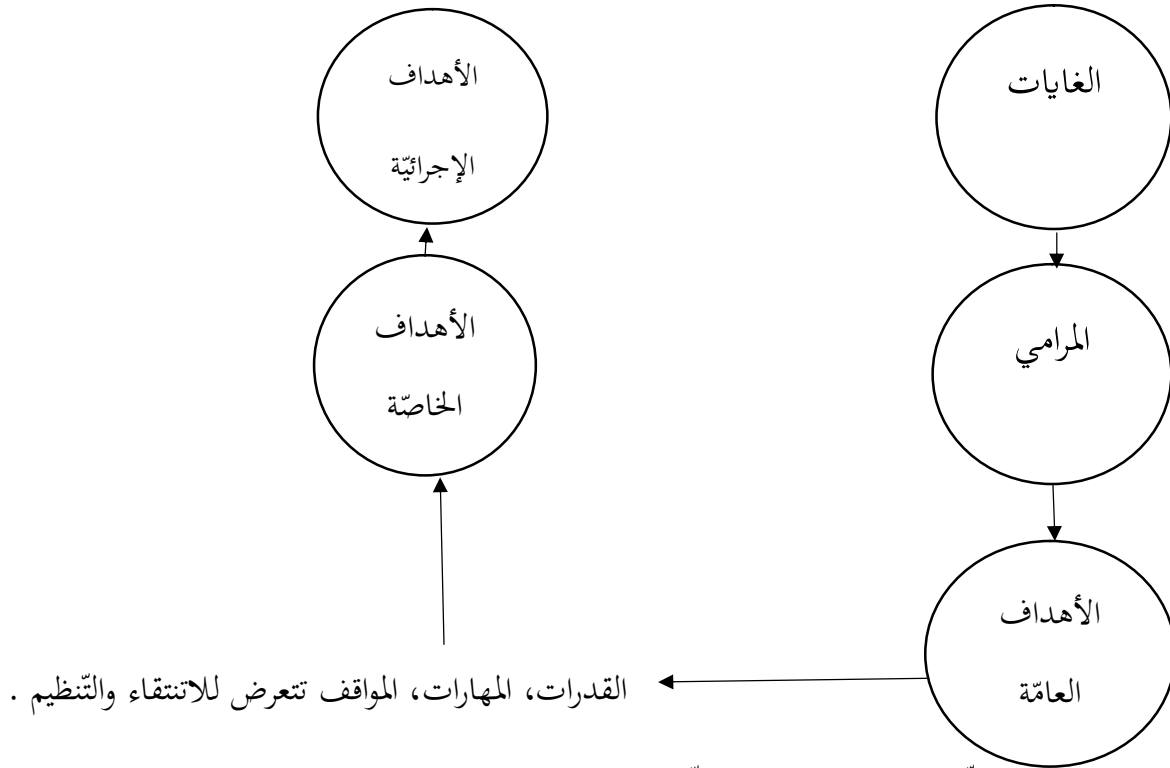
¹ جدي مليكة، المنظومة التربوية من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات إلى الكفاءات الشاملة. مجلة آفاق العلوم، العدد 07، الجلفة، مارس 2017م، ص: 122.

² خليصة بارش، عزّ الدين عماري، التعليم في الجزائر في ظلّ المقاربات الحديثة- المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات، ص: 109

³ خليصة بارش، عزّ الدين عماري، المرجع السابق، ص: 109.

⁴ خليصة بارش، عزّ الدين عماري، التعليم في الجزائر في ظلّ المقاربات الحديثة- المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات، ص: 110

⁵ محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وببيداغوجية التقويم الطبعة الثانية الأردن 1995، ص 24.



المخطط رقم (06): يوضح مخطط بيريزيا (Cesar Berzia) العلاقة بين الأهداف.

ويتبين من المخطط السابق، أنّ الهدف التربوي لا يمكن أن يبلغ هدفه إلا إذا مرّ من الغايات والرامي والأهداف العامة والخاصة من خلال تنفيذ وإنجاز مجموعة من الدروس والمقاطع التعليمية التعليمية.

3. مصادر اشتقاق الأهداف: تشتق الأهداف التعليمية من مصادر متنوعة ومتعددة منها ما يأتي: ⁽¹⁾

1. "المجتمع وفلسفته التربوية وحاجات المتعلمين وأهدافه التربوية وتراثه وما يسوده من قيم واتجاهات وعادات.

2. خصائص المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ودوافعهم وقدراتهم العقلية.

3. طبيعة عملية التعلم ونظرياتها المعاصرة.

4. التطور العلمي والتكنولوجي.

¹ ينظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقييم، المرجع السابق، ص: 24.

5. طبيعة المواد الدراسية ومعطياتها وخصائصها.
6. الاتجاهات التربوية الحديثة⁽¹⁾.
4. معايير الأهداف التربوية: من أهم معايير الأهداف فيما يأتي:
 1. "أن تكون واضحة قابلة للقياس لكي تتاح الفرصة للتقويم.
 2. أن تستند إلى فلسفة اجتماعية وتربوية سليمة.
 3. أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التحقق في ظل الظروف المتاحة.
 4. أن تقوم على أسس نفسية تراعي قدرات المتعلمين.
 5. أن يكون هناك ارتباط بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة لكل مادة.
 6. أن تسهم في تعديل السلوك وتلبي حاجات المتعلمين وتأخذ بها.
 7. أن تتلاءم والمرحلة الدراسية ونوعية المؤسسة التربوية⁽²⁾.
5. عناصر التعليم بالأهداف: ارتبط التعليم بأهداف لبلوغ غاياته في إصلاح المنظومة التربوية وتحسين المردود التربوي في عملية التدريس من خلال عناصر ومكونات وخصائص منها:⁽³⁾



¹ ينظر: محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، المرجع السابق، ص: 24.

² المرجع نفسه، ص: 36.

³ يُنظر: صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية - عناصرها وأسسها وتطبيقاتها - دار المريخ، الرياض - السعودية، 1420هـ - 2000م، ص: 35.

نستنتج ممّا سبق أنّ التّعليم بالأهداف مرتبط بالمراقبة المنتظمة لفحص المكتسبات استعداداً للدّور المدمج في المسارات التّعليميّة خلال الوحدة التّعليميّة بكاملها.

6. مجالات تصنيف أهداف المنهج: تنقسم مجالات أهداف المنهج إلى ثلاثة أقسام هي:

1- "المجال المعرفي": ويتضمن اكتساب المعرفة وفهمها والتّعبير عنها والتّفكير في تطبيقها وتحليلها وتركيبها وتقويمها وإبداء الرّأي فيها، ويشمل العناصر التّالية:

التّدكّر، الاستيعاب، الفهم، التّطبيق، التّحليل، التّركيب، التّقويم.

المجال الوجداني: ويهتمّ هذا المجال بتنمية مشاعر المتعلّم وتطويرها، وتنمية عقائده وأساليبه في التّكيّف والتّعامل مع الأشياء. ويشمل العناصر التّالية: الاستماع والانتباه، التّصديق والإيمان بالأشياء، التّشويق، والتّخيّل.

يبدأ هذا المجال باستقبال مثير معيّن والرّغبة في الاستقبال تحدّث الاستجابة ويتفاعل معها ويقدر ذلك المثير، ثمّ يحدث التّنظيم القيميّ، ثمّ يحدث اكتساب القيمة والتي تأخذ مكانها في شخصية المتعلّم وتتحكّم في سلوكه بالرّفص أو القبول وتوجّه هذا السّلك - الخاصّ بالمتعلّم.

المجال النّفس حركي (المهاري): ويشمل هذا المجال الأهداف التي تتعلّق بالمهارات العقليّة أو الحركيّة التي ترتبط بالأداء كالكتابة والرّسم والأعداد وإعداد الأشكال والرّسوم البيانيّة ونحو ذلك من أنواع الأداء التي تتطلّب التّناسق الحركيّ النّفسيّ والعصبيّ، ومن أمثلة هذه الأهداف: أن يرسم المتعلّم الزّهرة بمهارة، أو يكتب بخطّ الرّقعة بمهارة وجماليّة".⁽¹⁾

7. تقويم الأهداف:

يمكن الوقوف على موطن الخلل في الأهداف التّعليميّة التي تمّت صياغتها من حيث الاختيار، إذ قد تكون الأهداف المنتقاة لمستوى المتعلّمين، أو لمكتسباتهم القبليّة، أو لقدراتهم العقليّة وحوافزهم على التّعلم، ومن أبرز نقاط الخلل التي قد تؤثر في فاعليّة الأهداف التّعليميّة، فيما يأتي⁽²⁾:

¹ ينظر: صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية - عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص: 35.

² محمّد شارف سرير ونور الدّين خالد، التّدرّس بالأهداف وبيداغوجية التّقويم، المرجع السّابق، ص: 89.

أ. التّحديد: درجة عموميّتها أو خصوصيّتها أو إجرائيّتها، فقد تكون تحديد الأهداف بصيغة عامّة للتّأويلات والاختلاف دون أن يدرك المتعلّمين نيّة المعلّم وقد يكون الهدف غير مصوغ إجرائيًا من حيث الفعل الذي يعبر عن السّلوّك بدقّة، ما ينجز المتعلّم أو شروط الإنجاز، أو معايير تبين شروط الإتيان المطلوبة.

ب. تصنيف الهدف: فالأهداف التي صنّفها المعلّم قد لا تلائم الإنجاز الذي سيقوم به المتعلّم، فقد يحدّد هدفاً يتعلّق بالمعرفة ويسأل المتعلّم على التّطبيق أو التّركيب...

ج. تقديم المحتوى: يمكن معرفة الخلل عند تشخيص نتائج تدريس محتوى ما، وقد يكون الخلل في علاقة الهدف بالمحتوى، تنظيم المحتوى أو علاقة المحتوى بمستوى المتعلّمين.

د. علاقة الهدف بالمحتوى: قد تكون الأهداف المحدّدة توحى بمجال ومحتويات تتعلّق بمجال آخر، ومثال ذلك: معلّم حدّد هدفاً يتعلّق بكيفيّة استعمال المجهر في الملاحظة، واقتصر في المحتوى على تقديم أهميّة المجهر واختراعه والعناصر المكوّنة له.

8. الأهداف العامّة للغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط:

الهدف الأسمى لتعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط هو تزويد المتعلّمين كفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التّواصل الشّفهيّ والكتابيّ.

بلوغ المتعلّمين مستوى أعلى من الفهم والإدراك واستعمالها لغة حيّة في جميع المجالات، وعلى المدرسة أن تزود المتعلّم بمعرفة متينة في الآداب والثّقافة العربيّة القديمة والحديثة والمعاصرة، وأن تعمل على إعادة الاعتبار للجانب الكتابيّ بأشكاله المختلفة.

بعد التّحكم في اللّغة العربيّة كفاءة عرضيّة تؤثر بصفة مباشرة في نجاعة مختلف التّعلّمات، ثمّ إرساء الموارد المطلوبة لتنميّة الكفاءات العرضيّة والقيّم والمواقف ولذلك فهي وسيلة لامتلاك المعارف والانتفاع بها ونقلها، هيكلّة الفكر والتّعبير والتّواصل والاندماج في الحياة المدرسيّة والاجتماعيّة والمهنيّة والنّجاح فيها.¹

¹ يُنظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهج اللّغة العربيّة - مرحلة التّعليم المتوسّط -، الدّيون الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة الجزائر، 2016م، ص: 04.

إنّه لجدير بالذكر القول بأنّ المعلّم في ظلّ المقاربة بالأهداف، يعرض دروسه مجزأة دون أن يعمل على إدماجها.

ومن هنا، يرى خبراء التربية أنّ إعادة بناء الفعل التعليميّ التعليمي على مبادئ مبنية على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلّم وأكثر اقتصاداً لوقته.⁽¹⁾

ومن ثمّ فقد ظهرت المقاربة بالكفاءات كردّ فعل على المقاربة بالأهداف -خاصّة- التي تجعل من المتعلّم وسيلة لامتلاك المعارف دون الاندماج بها في الحياة الاجتماعيّة والمدرسيّة والمهنيّة.

ثانياً: **المقاربة بالكفاءات**: عرفت المنظومات التربويّة عبر العالم تطوّرات متسارعة في العقود الأخيرة جاءت استجابة لتحولات عميقة من مختلف جوانب الحياة، وفي هذا السياق لم تعد المقاربة التقليديّة (المقاربة بالأهداف) قادرة على مواكبة هذه التّحولات والمستجدات، نظراً لتركيزها الأساسي على التّحصيل المعرفيّ وتجزئة المحتويات التعليميّة إلى أهداف جزئيّة، قد لا تسهل في بناء شخصية المتعلّم المتكاملة، ومن هنا برزت الحاجة إلى تبني نموذج بيداغوجيّ أكثر شموليّة ونجاعة، تمثّلت في - المقاربة بالكفاءات- التي تعدّ تحوّلاً نوعيّاً في الفكر التربويّ المعاصر، كونها تركز على تنمية قدرات المتعلّم وتمكينه من تعبئة معارفه ومهاراته بشكل فعّال في وضعيات حياتيّة متنوّعة ومعقّدة، ويهدف هذا التحوّل إلى إعداد مواطن قادر على التكيّف، والمبادرة والإبداع في مواجهة التحديات، لا مجرد حافظ للمعرفة.

1. تعريف المقاربة بالكفاءات: تتركّب المقاربة بالكفاءات من كلمتين هما: المقاربة والكفاءات.

أ. **المقاربة**: لُغَةً: مُصْطَلَحٌ عَرَبِيٌّ يُقَابِلُ الْمِصْطَلَحَ الْأَجْنَبِيَّ (Approche)، وَقَدْ عَرَفَهَا ابْنُ مَنْظُورٍ (ت: 711هـ) فِي لِسَانِ الْعَرَبِ الْمَحِيطِ مَادَّةً ق.ر.ب "مِنْ الْفِعْلِ قَارَبَ، يُقَارِبُ، الْمَصْدَرُ مُقَارَبَةٌ: دَنَاهُ وَحَادَثَهُ بِكَلَامٍ حَسَنٍ فَهُوَ قُرْبَانٌ وَهِيَ قُرْبَى وَمِنْهَا تَقَارَبَ ضِدُّ تَبَاعَدَ".⁽²⁾ وَعَلَيْهِ، فَالْمَدْلُولُ

¹ يُنظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهج اللّغة العربيّة - مرحلة التّعليم المتوسّط-، المرجع السابق، ص: 04.

² ابن منظور، جمال الدّين محمّد بن مكرم، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلميّة، بيروت-لبنان، الطّبعة الأولى، 2003م، ج1، مَادَّة (ق.ر.ب)، ص: 777.

اللُّغَوِيُّ لِلْمُقَارَبَةِ يُفِيدُ "الدُّنُو، وَالْإِقْتِرَابَ مَعَ السَّدَادِ وَمُؤَلَّامَسَةِ الْحَقِّ".⁽¹⁾ ويتعدى هذا المعنى ليشمل في السياقات اللغوية العربية التقرب من موضوع أو فكرة بدقة وترو، محافظا على معاني النبل والرفق في المحادثة أو التفكير.

2.1 اصطلاحا: تعرف المقاربة في ضوء الكفاءة بأنها "تصوّر مسبق لبناء مشروع قابل للإنجاز اعتمادا على خطة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال الذي يؤدي إلى بناء كفاءة"⁽²⁾. وهذا يعني أنّ المتعلّم لا ينطلق في درسه إلّا وفي نيته تحقيق كفاءة في المتعلّم، إلّا أنّه وقبل الشروع، ذلك فإنّه يتصوّر الشّكل الذي لابدّ أن تكون عليه هذه الكفاءة، وهذا التّصوّر يعتبر مقارنة ييسّط له كيفية إيجاد جميع العوامل التي تحقّق الكفاءة المراد تحقيقها في المتعلّم⁽³⁾.

ب. الكفاءات:

1.1 لغة: مصطلح عربيّ يقابل المصطلح الأجنبيّ (Compétance)، والكفاءة في اللّغة، كما أوردها ابن منظور في لسان العرب مادّة (كفأ): "كَأَفَاهُ عَلَى شَيْءٍ مُّكَافَأَةٌ وَكَفَاءٌ: جَزَاهُ. تَقُولُ: مَا لِي بِهِ قَبْلُ وَلَا كِفَاءً: أَيُّ مَا لِي بِهِ طَاقَةٌ عَلَى أَنْ أُكَافِئَهُ"⁽⁴⁾، والكفاء: النظير.

وقد أورد الزمخشري (ت: 538هـ) في كتابه أساس البلاغة مادّة (كفأ): "هُوَ كُفُوُهُ، وَكَفُوُهُ، وَكَفُوُهُ، وَكَفِيَّتُهُ، وَمُكَافِئَتُهُ، وَكَفَاؤُهُ، وَلَا كِفَاءَ لَهُ وَهُوَ مُصَدَّرٌ بِمَعْنَى الْمُكَافَأَةِ. وَأَكْفَأْتُ لَكَ، جَعَلْتُ لَكَ كَفْوًا وَتَكَافَوْا: تَسَاوَوْا، وَكَافَأْتَهُ بِصُنْعِهِ: جَازَيْتَهُ جِزَاءً مُكَافِئًا لِمَا صَنَعَ، وَكَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لَا يَقْبَلُ الثَّنَاءَ إِلَّا عَنْ مُكَافِئٍ"⁽⁵⁾.

¹ محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، الجزائر، 2012م، ص: 122.

² عيسى العباسي، التّربية الإبداعية في ظلّ المقاربة بالكفاءات، دار الغرب للنشر والتّوزيع، الجزائر، ص: 74.

³ يُنظر: المرجع نفسه، ص: 75.

⁴ ابن منظور، جمال الدّين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة- مصر، مج 1، ص: 3892.

⁵ الزمخشري أبو القاسم جار الله محمود بن عمر، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلميّة: بيروت- لبنان، الطّبعة الأولى، 1419هـ-1998م، مج 2، ص: 139.

وذكر الجوهري (ت: 398هـ) في معجمه الصحاح مادة (كفأ) "الكفء، والكفؤ على فُعْلٍ وفُعْلٍ، والمصدر الكفاءة بالفتح والمد وتقول: لا كفء له بالكسر، وهو في لأصل المصدر أي: لا نظير له، وفي حديث العقيقة: شاتان مكافأتان أي: متساويتان، والمحدثون يقولون: "مكفأتان"، وكل شيء ساوى شيئاً حتى يكون مثله فهو مكافئ له، وكفأته على ما كان منه مكافأة وكفاء: جازيته تقول: مالي به قبل ولا كفء، أي: مالي به طاقة على أن أكافئه والتكافؤ: الاستواء"⁽¹⁾.

فالمفهوم اللغوي للكفاءة من فعل كافأ، يكافئ مكافأة على الشيء أي: جازاه، والكفاءة تشير إلى معاني المناظرة والمماثلة والتساوي في القدرة والمنزلة وغيرها، وكل شيء يساوي شيئاً حتى صار مثله فهو مكافئ له. ومنه قوله تعالى: "وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ"⁽²⁾

2.1 اصطلاحاً: لا يتعد كثيراً المفهوم الاصطلاحي للكفاءة عن المفهوم اللغوي، فقد أوردها معجم المصطلحات التربوية والتفسيّة بأنها "امتلاك المعلم مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والمفاهيم، والاتجاهات. التي يمكن اشتقاقها من أدوارها المتعددة، وهي أداء عمليّ يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه"⁽³⁾.

في حين يعرفها حاجي فريد بأنها: "التصرّف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية استناداً إلى قدرات استمدّت من تقاطع معارف ومهارات، وخبرات تراكميّة، عموماً فإنّ الكفاءة بهذا ليست هي القدرة فحسب، ولا المهارة فحسب، ولا المعرفة فحسب، ولكنّها جماع ذلك مع الإنجاز والفاعليّة."⁽⁴⁾ أمّا في الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسّط فجاء تعريفها بأنها:⁽⁵⁾

¹ الجوهري إسماعيل بن حماد، الصحاح - تاج اللغة وصحاح العربية، راجعه: محمد محمد تامر أنس محمد الشامي، زكريا جابر أحمد، دار الحديث القاهرة - مصر، 1430هـ-2009م، مج 1، ص: 1102.

² سورة الإخلاص، الآية: 04.

³ حسن شحاتة، زينب التّجار، معجم المصطلحات التربوية والتفسيّة - (عربي انجليزي/انجليزي عربي) - دار المصيريّة اللبنانيّة، القاهرة-مصر، الطبعة الأولى؛ 1424هـ-2003م، ص: 245.

⁴ حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، المرجع السابق، ص: 16.

⁵ اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهج اللّغة العربيّة والتربيّة الإسلاميّة - مرحلة التعليم المتوسّط - 2013م، ص: 38.

"هي القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيات مشكلة.

هي قدرة أو مجموعة من القدرات، تساهم بشكل عفويّ على إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له بشكل مميز نسبيًا.

أو هي قدرة الفرد على توظيف جملة من المعارف المنظّمة والقدرة على حسن الفعل إلى جانب تلك المواقف التي تسمح له بإتمام بعض الأعمال الأخرى.

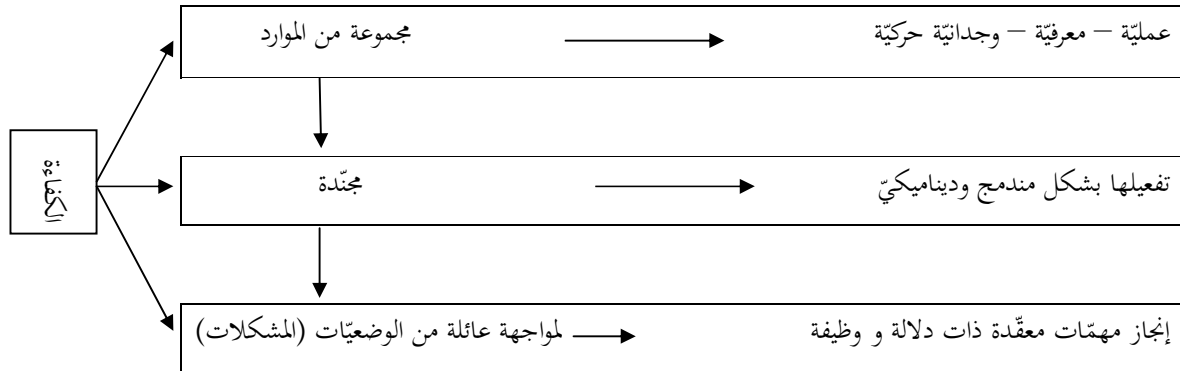
يتضح مما سبق، أنّ هذه التعريفات تتعلّق بالمتعلّم من خلال ما يأتي:

■ القدرة على تجنيد المتعلّم لمجموعة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيات تعليمية مختلفة.

مجموعة من القدرات التي يكتسبها المتعلّم، والتي تساهم بشكل عفويّ على إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له بشكل مميز.

■ إعداد المتعلّم وتعويدّه على الاعتماد على نفسه في حلّ مشكلاته الدّراسيّة والحياتيّة بشكل عامّ متجنّدا برصيده المعرفي ومهاراته وقدراته.

■ ويمكن تمثيل الكفاءة وفق المخطط التالي⁽¹⁾:



المخطط رقم (08): يوضّح مفهوم الكفاءة.

¹ محمّد طاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، دار الرّسم للنّشر والتّوزيع، الجزائر، الطّبعة الثّانية، 2011م، ص: 24.

2. أنواع الكفاءة:

إنّ كفاءات التّعلم هي القدرات والمهارات التي يحتاجها المتعلّم لاكتساب المعرفة بكفاءة وفعالية، وتعدّ عنصراً أساسياً في نجاح الأفراد والمؤسسات.

وقد تنوّع الكفاءة بحسب المجال الذي تطبّق فيه، فتصنّف إلى عدّة أنواع نذكر منها:

1.2 الكفاءة المعرفية: "وهي التي لا تقتصر على المعلومات، والحقائق، بل تمتدّ إلى امتلاك كفاءات التّعلم المستمرّ، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلميّة"⁽¹⁾، أي أنّ الكفاءة المعرفيّة تتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمّة معيّنة.

2.2 كفاءة الأداء: وتتمثّل في قدرة المتعلّم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكل على أساس أنّ الكفاءات تتعلّق بأداء الفرد لا معرفته: ومعيّار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب⁽²⁾.

إنّ الكفاءة الأدائية تمثّل "المهارات النفس حركيّة، خاصّة في حقل الموادّ التكنولوجيّة والموادّ المتصلة بالتّكوين البدنيّ والحركيّ، وأداء هذه المهمّات يعتمد على ما حصله الفرد من كفايات معرفيّة"⁽³⁾.

3.2 كفاءة الإنجاز أو الإنتاج: إنّ امتلاك الكفاءة المعرفيّة يعني "امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشرا على أنّه امتلاك القدرة على الأداء، أمّا امتلاك الكفاءة الأدائية، فيعني القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلّمين، هذا يعني أن الأمر "في هذا النوع من الكفاءات يتعلّق بالإثراء ونجاحاته في الميدان، أي نجاح المختصّ في أداء عمله (ليس ما يؤدّيه ولكن ما يترتّب عن ما يؤدّيه)".

¹ محمّد بن يحي زكريا وعباس مسعود. التّدرّيس عن طريق - المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات - المشاريع وحلّ المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006م، ص: 94.

² يُنظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التّدرّيس بالكفاءات، ص: 20.

³ محمّد بن يحي زكرياء، عباد مسعود، التّدرّيس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات - المشاريع وحلّ المشكلات، ص94.

4.2 الكفاءة الوجدانية: وتشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة منها: ⁽¹⁾

– اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها.

– تقبله لنفسه.

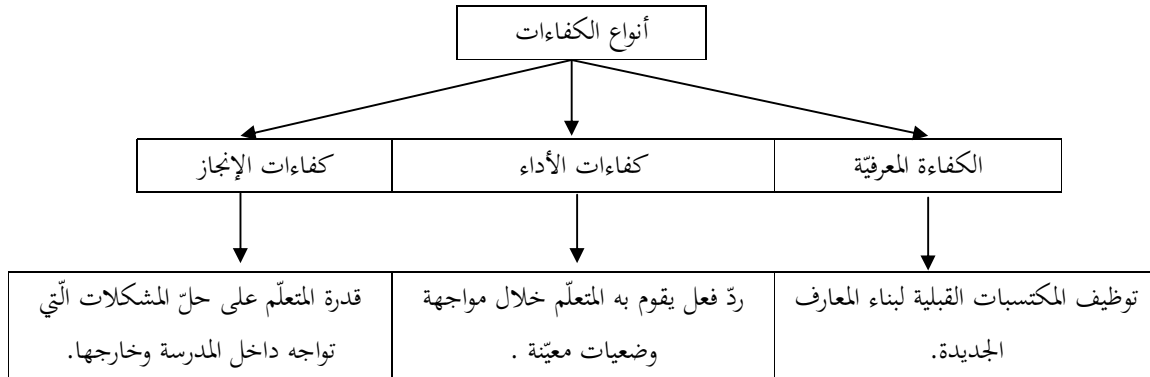
– ميوله نحو المادة التعليمية.

5.2 الكفاءة الختامية: المقصود بها الكفاءة التي يكتسبها المتعلم بعد نهاية المرحلة المتوسطة.

6.2 الكفاءة الأساسية: هي الكفاءة التي تتحقق بعد تدريس المجالات الخاصة بكل مستوى.

7.2 كفاءات المجال: الكفاءة بعد تدريس كل مجال من المجالات المقررة خلال السنة.

ويمكن تمثيل أهم أنواع الكفاءات في المخطط التالي: ⁽²⁾



المخطط رقم (09): يوضح أنواع الكفاءات.

¹ محمد بن يحيى زكرياء، عباد مسعود، المرجع السابق، ص 94.

² ينظر: عبد الرحمن عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقييم، واكتسابها بالتعليم الذاتي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط 2، 2001م، ص: 14.

3. مستويات الكفاءة:

للكفاءة مستويات تحددها مراحل التكوين وسنكشف بالشائعة منها وبالأخص تلك الواردة في الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط.

– الكفاءة القاعدية: جاء اسمها من "لفظ القاعدة، ويعني الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات وأن اكتسابها يعد ضرورة حتمية لضمان تلقي تعلّيمات جديدة، وبناء معارف قاعدة أصليّة"⁽¹⁾.

أي: أنّها تعتبر المستوى الأول من الكفاءات، وتتصل بالوحدة التعليمية، إذا أخفق المتعلّم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فإنّه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة المرحلية، ثمّ الكفاءات الختامية في نهاية الدراسة، ويؤدي به ذلك إلى العجز الكلّي للتعامل مع الوضعيات المختلفة ويترتب عليه في التعليم"⁽²⁾.

لذا يجب على المتعلّم التحكّم فيها ليتسنى له الدّخول دون مشاكل في تعلّيمات جديدة ولاحقة، فهي الأساس الذي يبنى عليه التّعلم.

– الكفاءة المرحلية: هي "مجموعة من الكفاءات القاعدية، كأن يقرأ المتعلّم جهرًا ويراعي الأداء الجديد مع فهم ما يقرأه، وسمّيت بالمرحلية لكونها تسمح بتوضيح الأهداف النهائية لتجعل منها أكثر قابلية التّجسيد"⁽³⁾.

فالكفاءة المرحلية تعتبر المستوى الثاني من مستويات الكفاءة، فهي تتعلّق بشهر أو فصل أو مجال معيّن، وتتحقّق عبر مرحلة تعليميّة معيّنة.

– الكفاءة الختامية: هي الكفاءة التي يكتسبها "المتعلّم في مادّة من الموادّ الدّراسيّة في نهاية فترة دراسته في ميدان من الميادين المهيكلة، أي: أنّ الكفاءة الختامية أو ما تسمّى بالنهاية تصف عملا كلّيا

¹ مريم بناني، سعاد بسناسي، طرائق واستراتيجيات بناء الكفاءة التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات، مجلّة اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة أحمد بن بلة 02، وهران، م 13، ع 2، 15-09-2021م، ص: 1357.

² خير الدين هني، مقارنة التّدرّس بالكفاءات، ص: 46.

³ حاجي فريد، بيداغوجيا التّدرّس بالكفاءات الأبعاد والمتطلّبات، ص: 13.

منتها وهي تتميز بالشمولية و العمومية" (1).

4. طرائق بناء الكفاءات:

تعتمد الكفاءة في بنائها على أسلوب حلّ المشكلات التي تعزز الفعالية والإيجابية لدى المتعلم باعتبارها محور العملية التعليمية التعلمية، والذي يقوم على إحساسه بمشكلة معينة، تلجّ على تفكيره، ومن ثمّ تبني كفاءته، ومن بين هذه الطرائق ما يأتي:

• طريقة حلّ المشكلات:

قبل التّعرّض لطريقة حلّ المشكلات لابدّ من أن نعرّج على توضيح مصطلح المشكلة أولاً ثمّ الانتقال بعدها إلى طريقة حلّ المشكلة (2)، ويقصد بوضعية المشكلة بأنّها "السياق أو الظرف العامّ الذي ستتمّ فيه عملية التّعلم، والذي يؤدي إلى ناتج تعليمي جديد، تنمو من خلاله الكفاءة".

نضع المسألة أو الموضوع في صورة مشكلة أو سؤال، ثمّ يطلب من المتعلم الوصول إلى حلّ مناسب، "وضع المتعلم أمام مشكلة ثم نطلب منه اكتشاف الحلّ والطريق إلى الحلّ هو التّفكير، فإذا عرف الطريق أصبح الحلّ مضموناً، فالحالة لا تكون مشكلة بل تصبح مهارة أو معلومة تضاف لخبرات المتعلم، يستخدمها في حلّ المواقف المشابهة الجديدة". (3)

فطريقة حلّ المشكلات تدعو إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة، وهي تعدّ آلية لبناء المعرفة كما أنّها تركّز على نشاط المتعلم حيث تفتح له مجالات للتّفكير" (4).

• طريقة المشروع:

هذه الطّريقة ابتكرها ويليام كليباترك (william klipatrick) وضع "برنامج النشاط موضع التنفيذ بطريقة علمية في عام 1918م ويعرف المشروع بأنّه موقف تعليمي" (5).

¹ مريم بناني، سعاد بسناسي، طرائق واستراتيجيات بناء الكفاءة التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات، ص: 1357.

² المرجع نفسه، ص: 1358.

³ ماجد أيوب القيسي، مناهج وطرائق التدريس، دار أمجد، عمّان-الأردن، الطّبعة الأولى، 2018م، ص: 127.

⁴ سعاد بسناسي، طرائق واستراتيجيات بناء الكفاءة التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات، ص: 1358.

⁵ ماجد أيوب القيسي، مناهج وطرائق التدريس، ص: 50.

أ- مفهومها:

تستمدّ هذه الطريقة في التّعلّم على تشجيع المتعلّمين على التقصّي والاستكشاف والمساءلة والبحث عن حلول لقضايا صعبة، إذ أنّها تقوم وترتكز على أنشطة تعليميّة تعلّميّة مفتوحة وطويلة المدى، قريبة من الواقع المعاش من المتعلّم. أي: أنّ المتعلّم يلعب الدور الأساس ولا يكون مجرد متلقٍ فيها، ويصفها البعض أنّها ثمرة نشاط المتعلّم وسيورته الذهنيّة، ذلك أنّها تنقل المتعلّم من التّلقّي السّلي إلى الفاعلية، ومن الحفظ والتّلقين إلى الخبرة والكفاءة.⁽¹⁾

ب- خطوات تنفيذ مشروع⁽²⁾

أ- اختيار المشروع: يعني تحديد المشكلة التي يدور حولها التّعلّم، وإشراك المتعلّمين والتّشاور معهم بشأنه.

ب. وضع خطة: وتشمل تحديد الطريقة التي يتمّ بها التّعلّم، وتوزيع العمل والمسؤوليات على المتعلّمين، كما يجب أن تكون جميع المصادر والمعلومات واضحة.

ج. تنفيذ الخطة: وتمثل الجانب التّطبيقي، وضرورة قيام المتعلّمين بجميع مراحل التّنفيد، وبيان دور المعلّم الذي يمثّل في التّوجيه والمساعدة والتّدخل عند الضّرورة.

د. التّقويم: وهو المرحلة التّهائية في المشروع.

● التعليم التعاوني: هي إحدى الطّرائق التّربويّة المعاصرة، والتي أثبتت البحوث والدّراسات أثرها الإيجابي في التّحصيل الدّراسي للمتعلّمين. تقوم هذه "الطّريقة على تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات تعمل معا من أجل تحقيق أهداف تعلّمهم الصّفي".⁽³⁾

¹ ينظر: سعاد بسناسي، طرائق واستراتيجيات بناء الكفاءة التّعليمية وفق المقاربة بالكفاءات، ص: 1359.

² ماجد أيوب القيسي، مناهج وطرائق التّدريس، ص: 51.

³ مريم بناني، سعاد بسناسي، طرائق واستراتيجيات بناء الكفاءة التّعليمية وفق المقاربة بالكفاءات، ص: 1359.

فهذا النوع من التعليمات يتلاءم مع المقاربة بالكفاءات، "ويتقاطعان فيما بينهما في مبدأ مفاده أنّ التّعلّم الإنسانيّ يتمّ بشكل تلقائيّ وذاتيّ، وأنّ المتعلّم يبني معارفه الخاصّة بفضل ما يمتلكه من إمكانيات ذاتيّة وميكانيزمات داخلية".⁽¹⁾

وعليه، فإنّ التّعليم التّعاويّ ما هو إلا نموذج تعليميّ يتطلّب من المتعلّمين العمل والتّعلّم مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم بما يتعلّق بالمادّة الدّراسيّة وأثناء هذا التّفاعل تنمو لديهم المهارات الاجتماعيّة والشّخصيّة الإيجابيّة.

ج. المقاربة بالكفاءات: المقابل الأجنبيّ لها (Approche par Competence)، تُعرّف بأنّها "تصوّر تربويّ بيداغوجيّ، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليميّ أو نهاية مرحلة تعليميّة تعلّميّة لضبط استراتيجيّة التّكوين في المدرسة، من حيث طرائق التّدريس والوسائل التّعليميّة وأهداف التّعليم، وانتقاء المحتويات وأساليب التّقويم وأدواته".⁽²⁾

"وهي بيداغوجيا وظيفيّة تعمل على التّحكم في مجريات الحياة بكلّ ما تملكه من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظّواهر الاجتماعيّة، و من ثمّ فهي اختيار منهجيّ يمكن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسّعي إلى تّثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"⁽³⁾.

وعليه، نجد أنّ المقاربة بالكفاءات هي كلّ ما يقوم به المتعلّم من نشاطات وما يمكنه من مهارات وقدرات لبناء معرفته، فهي تتركز على المتعلّم بالدرجة الأولى، ويكون المعلّم فيها موجّها. ولتصبح ذات فعاليّة في الممارسة التّعليميّة التّعلّميّة، لا بدّ أن يكون المعلّم على دراية بمبادئها وبالّدور الأساسيّ الذي يجب أن يقوم به.

¹ المرجع نفسه، ص: 1359.

² حثروبي محمّد الصالح، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنّشر والتّوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002م، ص: 37.

³ حاجي فريد، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلّبات، ص: 11.

5. مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها ⁽¹⁾:

- أ. مبدأ البناء: أي: استرجاع المتعلم لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته، مما بينهم في بناء معرفته، وتنمية قدراته العقلية المختلفة، وبالتالي بناء مفاهيم علمية جديدة.
- ب. مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، حيث يكون المتعلم نشطا في تعلمه، وهذا يعني ممارسته للكفاءة عدّة مرّات باعتبارها تمثل القدرة على تفعيل المعرفة المفاهيمية، والمعرفة الوجدانية، والمعرفة السلوكية في وضعية ما.
- ج. مبدأ التكرار: أي: تكليف المتعلم بالمهام الإدماجية نفسها عدّة مرّات قصد الوصول إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات حتّى يتسنى له الإدماج، قصد الوصول به إلى مستوى المهارة.
- د. مبدأ الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقتزن بأخرى، كما يتيح للمتعمّم التميّز بين مكوّنات الكفاءة والمحتويات، ممّا يؤدي إلى تنمية قدرة واكتساب كفاءة ومن ثمّ يدرك الغرض من تعلّمه.
- هـ. مبدأ الترابط: يسمح هذا المبدأ لكلّ من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم، وأنشطة التعلم، وأنشطة التقويم التي ترمي كلّها إلى تنمية الكفاءة.

6. مميّزات المقاربة بالكفاءات: للمقاربة بالكفاءات عدّة مميّزات نذكر منها: ⁽²⁾

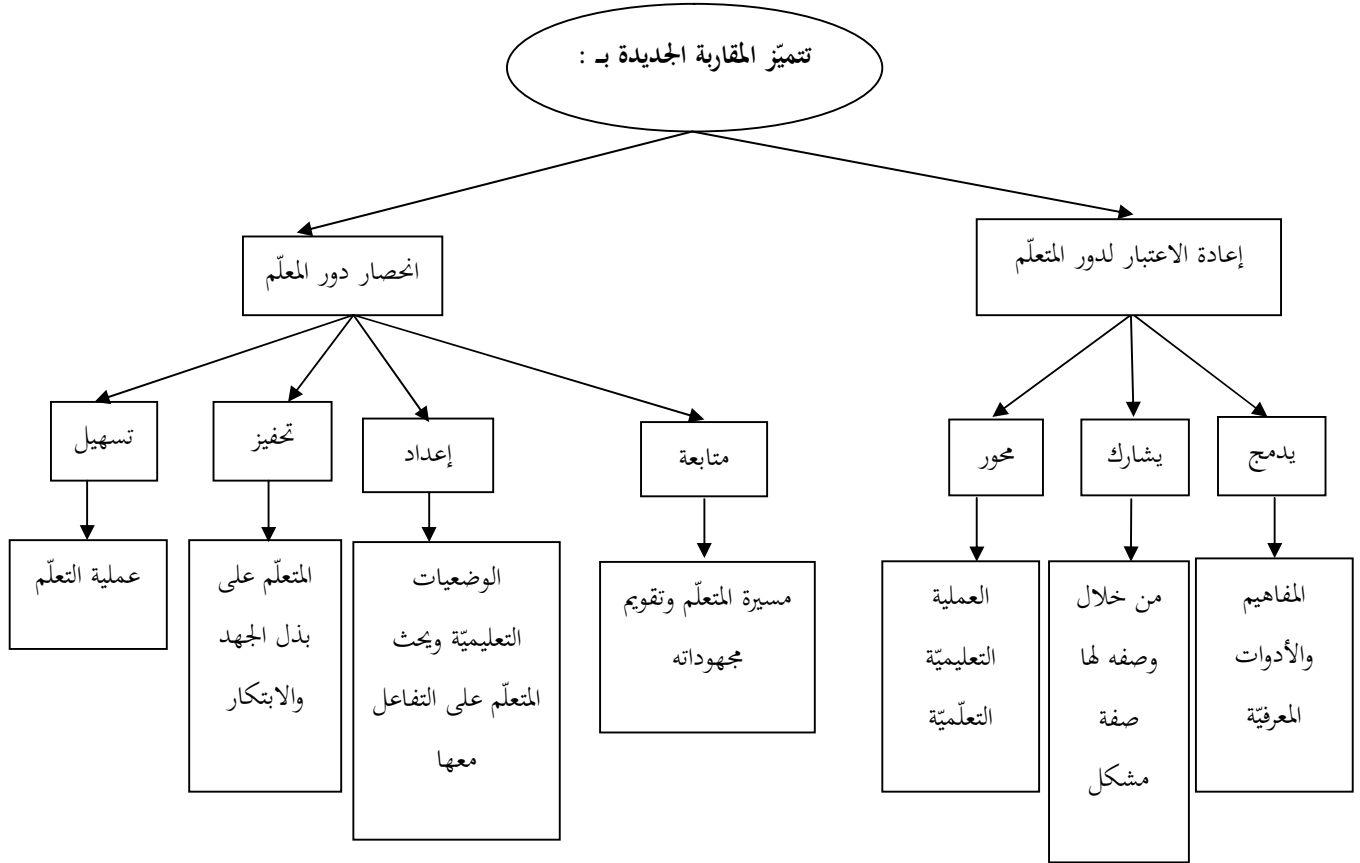
- تحديد الأدوار المتكاملة للمعلم والمتعلم حيث تجعل للمتعمّم المحور الأساسي للعمليات التعليمية التعليمية، والمعلم منشط ومنظم وموجه، وليس ملقّن.
- تساعد على اندماج المفاهيم والأدوار المعرفية، واكتساب المهارات المختلفة.

¹ ينظر: سمير الشيخ علي، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم، مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المؤسسة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، غزّة، فلسطين، 2023م، ص: 59.

² ضياء الدين بن فردية، فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، -السنة الرابعة من التعليم المتوسط - مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصّص - دراسات لسانية تطبيقية، كلية الآداب واللغات جامعة غرداية، 2014م-2015م، ص: 32.

- المتعلّم فيها عنصر نشيط فيها، فهو المسؤول عن التّقديم والمساهمة والمبادرة في تحديد المسارات، والقيام بالمحاولات والتّثمين بالتّجربة وتوسيع آفاقها.
- تؤثر تأثيرا مباشرا على أداء المتعلّمين من خلال سلوك المدرّس.
- تقدّر احتياجات المجتمع ومتطلّباته وترجمتها إلى كفاءات توقّرها فيما بعد للمتعلّمين قصد التّكيّف مع مختلف مواقف الحياة.
- إصدار الأحكام على المعلّم من خلال درجة تحقيق الأهداف والغايات المراد الوصول إليها في نهاية كلّ مرحلة تعليميّة.

والمخطط الآتي يوضح المميزات التي تتميز بها هذه المقاربة مختصرة من خلال أدوار كل من قطبي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم).⁽¹⁾



المخطط رقم (10): يوضح مميزات المقاربة بالكفاءات

وبالتالي، فإنّ اعتماد بيداغوجيا الكفاءات أسهم في جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية باعتباره الفاعل الأساسي في بناء كفاءته ذاتيا، ومن جهة أخرى أصبح دور المعلم موجّها وميسّرا أو مرافقا لهم -المتعلمين- من خلال تهيئة لهم بيئات تعليمية محفّزة تساعد على اكتساب الكفاءات الأساسية.

¹ ضياء الدين بن فردية، فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات-السنة الرابعة من التعليم المتوسط-، المرجع السابق،

7. ماهية المقاربة بالكفاءات:

حاولت الجزائر أن تأخذ بعين الاعتبار ما جاء في مبادئ منظمة اليونسكو عام 1995م لتشكّل الإطار العام لإستراتيجيات التعليم والتّعلّم مدى الحياة في القرن الحادي والعشرين "تعلّم لتعرف، تعلّم لتكُون، تعلّم لتعلّم، وتعلّم لتعيش مع الآخرين"⁽¹⁾، وقد تجسّد ذلك من خلال المقاربة بالكفاءات. وترتكز هذه المقاربة على "النّظريّة المعرفيّة والبنويّة الاجتماعية المحور الرئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف"⁽²⁾، أي: أنّها تعدّ تصحيحا لسابقتها التي جعلت المتعلّم سجين ما يلقيه المعلّم من أفكار ودروس غير قابلة للنّقاش، ما يجعل المتعلّم يفقد آليات الابداع والتّفكير النقدي .

إنّ المقاربة بالكفاءات استندت في خلفيتها على "النّظريّة السلوكيّة والبنائيّة والمعرفيّة، ويظهر ذلك من خلال المحافظة على الأساليب التّقييميّة القائمة على الأهداف والتّقدير الكميّ. إلّا أنّ الجديد هو إشادها للاتّجاه البنائيّ المعرفيّ القائم على الانطلاق من ذاتية المتعلّم، وما يتوفّر عليه من قدرات معرفيّة ذاتية"⁽³⁾، أي: أنّ البنيوية الاجتماعيّة تقدّم إستراتيجيات تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيّات متفاعلة، وذات دلالة تتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، فهي تؤكّد على أهميّة بناء المعارف.

8. خصائص المقاربة بالكفاءات:⁽⁴⁾

إنّ أهمّ ما يميّز هذا الاتّجاه الجديد المتمثّل في المقاربة بالكفاءات هو إمكانية أن يجنّد المتعلّم مجموعة من الموارد المندمجة لحلّ مجموعة من الوضعيّات المشكّلة المنتمية إلى عائلة واحدة.

¹ جدي مليكة، المنظومة التربوية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات إلى الكفاءات الشاملة، مجلّة آفاق العلوم، جامعة الجلفة، العدد: 07، مارس 2017م، ص: 123.

² اللجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة -مرحلة التّعليم المتوسّط-. ص: 08.

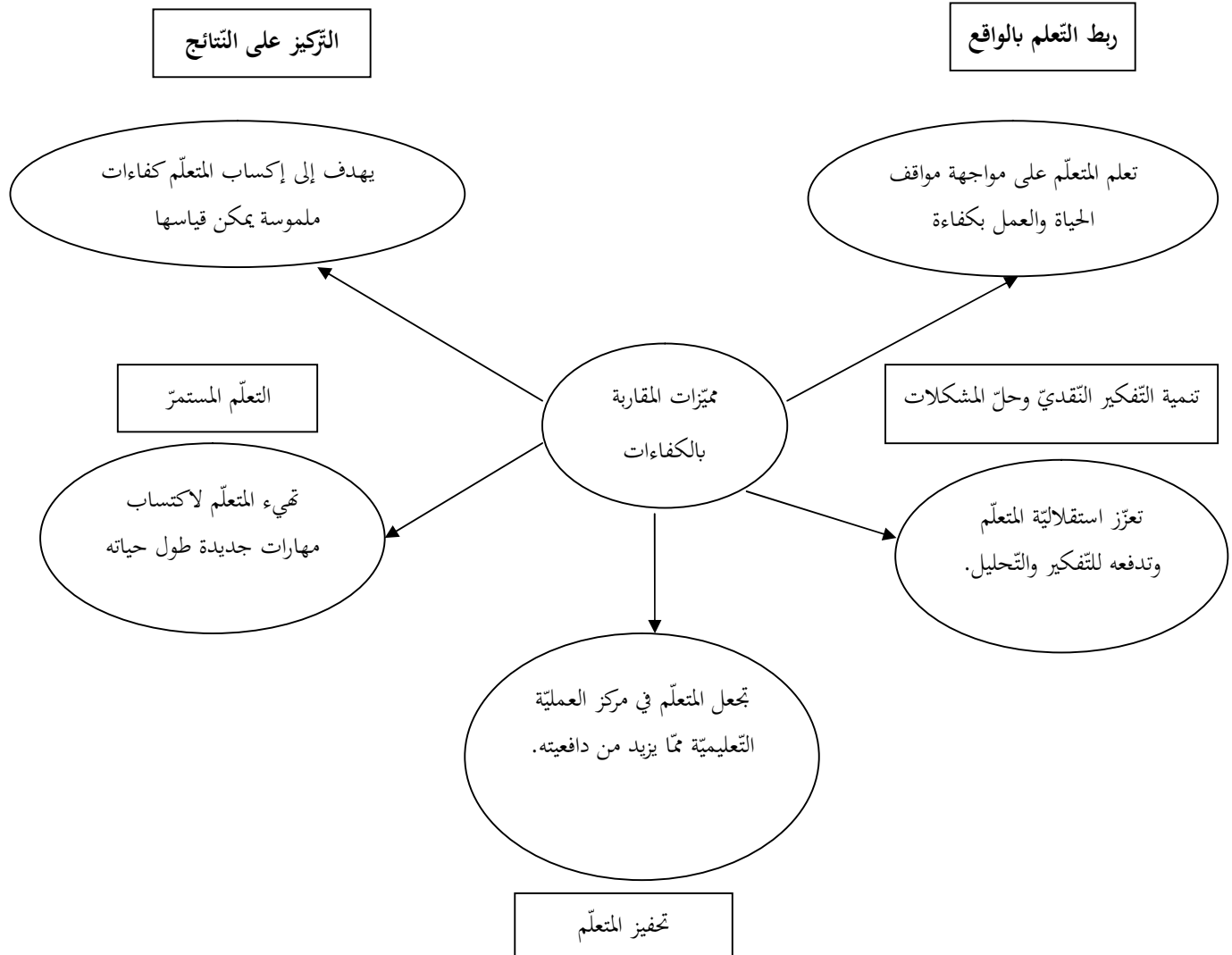
³ جدي مليكة، المنظومة التربوية من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات إلى الكفاءات الشاملة. المرجع السابق، ص: 124.

⁴ اللجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة - مرحلة التّعليم المتوسّط-. المرجع السابق، ص: 08.

- تفضّل المقاربة بالكفاءات منطق التّعلّم (الّذي يركّز على المتعلّم ردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة) على منطق التّعليم الّذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط.
- يدرب المتعلّم في المقاربة بالكفاءات على التصرّف (البحث عن المعلومة من خلال وضعيات مشكلة مختارة كمشكلات يواجهها في الحياة).
- لا تختصر على مسار التّعلّم في تكديس المعارف من مختلف الموادّ، بل تجعل منها أدوات للتّفكير والتّصرّف في المدرسة وخارجها، أي أنّها تجعل المعارف حيّة.
- إضافة إلى خصائص ومميّزات أخرى ميّزت المقاربة بالكفاءات نذكر منها⁽¹⁾:
- تفريد التّعليم: أي أنّ التّعلّم في هذه المقاربة يدور حول المتعلّم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين المتعلّمين، كما يشجّع على استقلالية المتعلّم ويفسح المجال أمام مبادراته وآرائه وأفكاره.
- حرية المعلّم واستقلاليته: تمتاز هذه البيداغوجيا بأنّها تحرّر المعلّم من الروتين وتشجّعه على اختيار الوضعيات والنّشاطات التّعليميّة الّتي تؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.
- التّقويم البنائي: أي: أنّ التّقويم وفق هذه البيداغوجيا لا يقتصر على فترة معيّنة، وإنّما يساير العمليّة التّعليميّة، والمهمّ في العمليّة التّقويميّة هو الكفاءة وليس مجرّد المعرفة.
- تحقيق التّكامل بين الموارد أي أنّ الخبرات الّتي تقدّم للمتعلّم تقدّم في إطار مندمج لتحقيق الكفاءة المستعرضة.

¹ يُنظر: محمّد قوارح عبدالرزاق حامي، العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة على ضوء بيداغوجيا التّدرّس بالكفاءات، ورقلة-الجزائر، د.ط، د.ت، ص: 13.

ويمكن تلخيص مميزات وخصائص المقاربة بالكفاءات من خلال المخطط التالي:⁽¹⁾



المخطط رقم (11): يوضح مميزات وخصائص المقاربة بالكفاءات.

¹ ينظر: زيتون حسن حسين، تصميم التدريس رؤية منظومية، دار عالم الكتب، القاهرة، ط 2، 2001، ص: 24.

ثالثاً: دراسة مقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات: لدراسة المقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات علينا أن نفصلها في الجدول الآتي من حيث النقاط التالية:

أوجه الاختلاف	الهدف	الكفاءة
التعريف	غرض يراد الوصول إليه، وقد يكون عامًا كأغراض التربية أو المرحلة التعليمية، وقد يكون خاصًا كأغراض وحدة تعليمية أو درس معين. ¹	هي امتلاك المعلم مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والمفاهيم والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدواره المتعددة، وهي أداء عملي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه. ²
الترجمة	Objective	Compétence
تعريف المقاربة Approche	المقاربة بالأهداف: "عبارة تصف بدقة ما يمكن أن يحققه التلميذ بعد الانتهاء من الحصّة أو خبرة تعليمية معين" ² Approche de l'objective	المقاربة بالكفاءات: بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر. Approche de Compétence

¹ ينظر: حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والتفسيّة عربي إنجليزي، -إنجليزي عربي-، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، 2003م، ص: 374

² ينظر: محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات -المشاريع وحلّ المشكلات-، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم - الجزائر - 2006م، ص: 22.

أوجه الاختلاف	الهدف	الكفاءة
المستويات	غاية: ⁽¹⁾ (توجيهات عامة للنظام التربوي) مرمى: (تنظيم السياسة التعليمية). عام: (القدرات، المهارات، المواقف). خاص: (مواد وأشكال المحتوى) إجرائي: (وضعية التعليم والتقييم، تتمثل الوضعية في الإنجاز، تنمية القدرة).	ذات الطابع الفكري: ⁽²⁾ (إيجاد حلول للمشكل). ذات الطابع المنهجي: (البحث في المعلومات وحده في مراجع مختلفة لحلّ وضعيات المشكلة التي تعترضه). ذات الطابع التواصلية: (التواصل بلغة وظيفية وسليمة). ذات الطابع الشخصي والاجتماعي: (قدرة المتعلم على هندسة شخصيته، التفاعل الإيجابي، إظهار المهارة الإبداعية بإنجاز مشروع شخصي).
الخصائص	المقاربة بالأهداف: ⁽³⁾ - حياة مدرسية مملّة خالية من النشاطات، تصل بالمتعلم إلى الكره. - وظيفة المدرّس نقل المعلومات، يهتم بالمادة و الامتحانات أكثر من المتعلم. - عدم التّعود على الاعتماد على النفس والوصول إلى الحقائق عن طريق حلّ المشكلات.	المقاربة بالكفاءات: - تربط المدرسة بالحياة بواسطة وضعيات واقعية. - تعتبر الخطأ وسيلة للتعلم. - تمنح الاستقلالية للمعلمين في ابتكار الوضعيات التعليمية المأخوذة من الحياة اليومية للتعلم ويقدمها في صيغة مشكلات. - تشجّع توظيف بيداغوجية الفارقة وتعتمد على المعالجة.

¹ محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التّقييم، الطبعة الثانية، الأردن، 1995، ص: 13-23

² لاصب لخضر، المقاربة بالكفاءات أو كيف نعلّم المتعلّم-كيف يتعلّم؟، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2018م. ص: 10-11.

³ أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي. شبكة الألوكة 2014 م، ص: 11.

أوجه الاختلاف	الهدف	الكفاءة
النوع	ينقسم الهدف التربوي إلى قسمين: (1) الهدف العام: يتضمن الغاية أو الاتجاه والسبب والنتيجة من الموقف التعليمي. الهدف السلوكي: التأكيد على مفهوم الأجراً في الأهداف.	الكفاءة المنتجة أو النهائية: (2) تحدداً يمكن أن يكون عليه الفرد قادراً على القيام به في موقف معين. الكفاءة المرحلية: تسمح بالوصول إلى الكفاءة الختامية.
مراحل إنجاز نشاط تعليمي	1. "المرحلة الأولى: (ما قبل الفعل التعليمي: صياغة الأهداف). 2. المرحلة الثانية: (الفعل التعليمي: المحتوى، الطريقة، الوسائل). 3. المرحلة الثالثة: (ما بعد الفعل التعليمي: تقييم النتائج)." (3)	1. مرحلة الاستكشاف: (التفاعل لبلوغ منطق التعلم، تركيبها وتجنيدتها). 2. مرحلة التعلم المنهجي: (بناء التعلمات: التنوع في الوضعيات وربطها بالواقع الفعلي للمتعلم، التركيز على نشاط المتعلم، توظيف واستخدام الوسائل التعليمية المحققة للغاية المرجوة). 3. مرحلة الاستثمار والتقييم: (تنويع الوسائل والأساليب-أسئلة شفوية لإستقبال أجوبة شفوية أو مكتوبة، أنشطة فردية أو جماعية، اختبارات جزئية وسريعة). (4)

¹ محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، المرجع السابق، ص: 38.

² المرجع نفسه، ص 107.

³ يُنظر: محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقييم، مرجع سابق، ص: 36

⁴ قاسم قادة. دليل المعلم في نشاطات المعالجة التربوية. البيان للطباعة والنشر، 2009م، تيارت، ص: 15.

أوجه الاختلاف	الهدف	الكفاءة
النظرية العلمية	تقوم المقاربة بالأهداف على النظرية السلوكية: المتعلم يتعلم عن طريق المثير والاستجابة.	تقوم المقاربة بالكفاءات على النظرية البنوية: المتعلم يتعلم عن طريق بناء معارفه بفضل أعمال يمارسها بنفسه.
المكونات	"يتضمن الفعل التعليمي أربعة عناصر أساسية : 1. الهدف: يتعلّق الأمر بما نريد أن نبّله بواسطة تعليم معيّن. 2. وضعية الانطلاق: المعطيات المؤثرة على سير التعليم (مستوى المتعلمين، قدراتهم، كفاءة المعلم، نظام المدرسة). 3. وضعية الفعل التعليمي: ما يمارس داخل القسم بين المعلم والمتعلم (المحتوى، الأشكال، الطريقة لتقديم المحتوى، الأنشطة، الوسائل) النتيجة: الحصيلة التي توصّل إليها المعلم بمعية المتعلمين".⁽¹⁾	"تتكوّن الكفاءة من معارف ومعلومات وحقائق ومفاهيم وقوانين ونظريات يستند إليها الأداء السلوكي الذي يعبر عنه مجموعة من الأفعال والأداءات".⁽²⁾

¹ محمّد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف و بيداغوجية التّقويم ، مرجع سابق ، ص : 34.

² محمّد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات -المشاريع وحلّ المشكلات- مرجع سابق، ص:83.

أوجه الاختلاف	الهدف	الكفاءة
المجالات	يتضمن ثلاث مجالات: 1. المجال المعرفي: القدرات العملية الذهنية: التذكر، الفهم، التطبيق ... (صنافة بلوم) 2. المجال المهاري الحركي: حركة الجسم كالكتابة، التحدث، المهارات الحركية التي تتطلبها بعض الاختصاصات مثل العلوم الطبية، التربية البدنية. 3. المجال الوجداني: تعامل المتعلم مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم والتي تبدو في مظاهر سلوكه المتعددة وأنظمته الحيوية اليومية، أمّا الأهداف الانفعالية فهي تلك الأهداف التي تعنى بالمشاعر والأحاسيس والانفعالات والقيم وقد حاول العلماء تصنيفها⁽¹⁾ أسوة بالجانبين المعرفي والنفسي الحركي بداية من أسهلها ونهاية بأصعبها.	تتضمن المقاربة بالكفاءات:⁽²⁾ 1. المجال المعرفي: معارف، مفاهيم تجدد. 2. القدرات والمواقف: تحدد بناء على العمليات الذهنية. 3. المهارات: تحدد بناء على الجانب المهاري. <pre> graph TD A[الجانب المعرفي] --> B[القدرات والمواقف] B --> C[المهارات] </pre> مخطّط يبيّن مجالات المقاربة بالكفاءات

¹ محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحلّ المشكلات، المرجع السابق، ص: 12-13.

² ينظر: بلحاج مهدي أحمد، المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ندوة وطنية لمقاطعة العطف - عين الدفلى -، ص: 19.

أوجه الاختلاف	الهدف	الكفاءة
المبادئ	تقوم المقاربة بالأهداف على المبادئ الثلاث: 1. العقلنة: تجاوز المعلم الارتجالية والعفوية. 2. الأجراء: تفتيت العمل وتجزئ الأهداف بغية الوصول إلى الغاية الكبرى. 3. البرمجة: تنظيم الفعل التعليمي لتسهيل المادة الدراسية لفهمها.	تقوم على جملة من المبادئ منها:¹ 1. مبدأ البناء: استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بالمكتسبات الجديدة. 2. مبدأ التطبيق: ممارسة الكفاءة قصد التحكم فيها والقدرة على التعرف في وضعية ما. 3. مبدأ التكرار: تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب العميق للكفاءات والمحتويات. 4. مبدأ الإدماج: الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرر بأخرى والتمييز بين الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلّمه. 5. مبدأ الترابط: ربط المعلم والمتعلم بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التّقييم التي ترمي كلّها إلى تنمية الكفاءة.

¹ ينظر: محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات المشاريع و حلّ المشكلات، ص:08.

أوجه الاختلاف	الهدف	الكفاءة
المزايا	تحديد الأهداف الإجرائية يساعد المعلم على: - ابتكار وصنع المواقف والخبرات التعليمية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف. - اختيار أساليب التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة. - انتقاء أفضل أساليب التقويم لقياس مدى تحقق تلك الأهداف. - إعداد التقارير عن تحصيل المتعلمين ومدى تقدمهم في عملية التعلم.⁽¹⁾	- اللجوء إلى الطرائق المبتكرة النشطة. - يؤثر المتعلم على نفسه من أجل التعلم. - خلق الظروف والأوضاع التي تنتج للمتعلم أن يبني معارفه بنفسه.
العيوب	- "المعلم لا يتيح للمتعلمين فرص بناء معارفهم. - لا يجب أن يقاطع ولو بسؤال أثناء الحصّة. - يشرح القاعدة أو يقدم الخلاصة بلا مناقشة. - يقترح أعمالاً تطبيقية تستدعي أعمال الذاكرة .	- يطرح الدرس أنّه مشكلة ينبغي التعاون من أجل حلّها. - يوجّه أعمال المتعلمين بأسئلة وجيهة⁽²⁾ - يساعد المتعلمين إلى الخلاصة بتدريهم على التصنيف والاستقراء والاستنباط والتعميم. - يكلف متعلميه بأعمال متعلّقة بمشاكل الحياة".

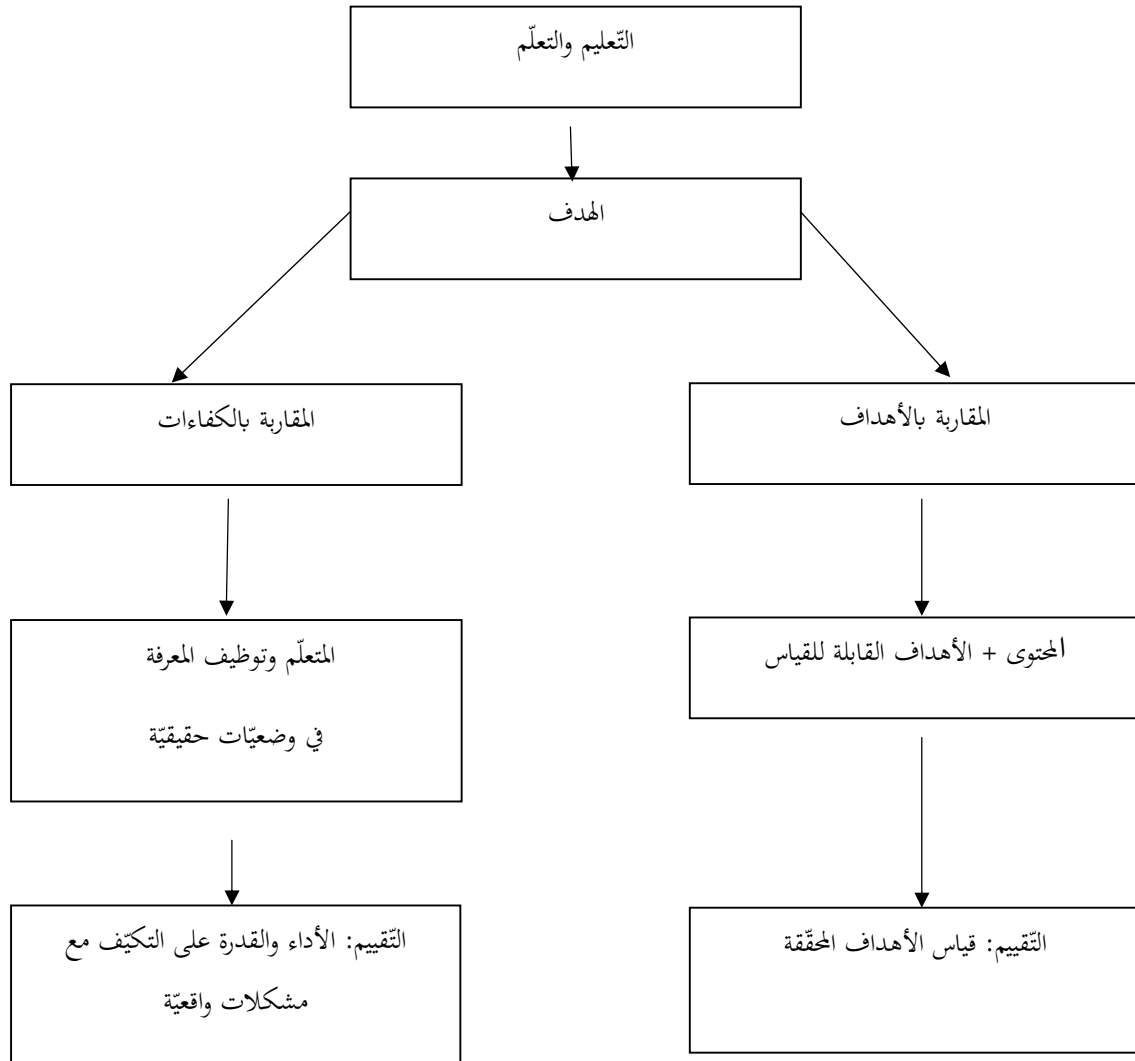
¹ عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعّال: تخطيطه - مهاراته - استراتيجياته - تقويمه. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الطبعة الخامسة، 2022م، عمان، ص: 14

² يُنظر: دليل الأستاذ لمادة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط -وزارة التربية الوطنية - 2016م، ص: 14-15.

أوجه الاختلاف	الهدف	الكفاءة
اختبار اللغة العربية	ترتكز على تحقيق أهداف تعليمية محددة سابقا (مثلا القدرة على بناء الفعل الماضي للمجهول). - قياس مدى تحقق الأهداف المعرفية (المحتوى الدراسي). - أسئلة مغلقة، تقيس معرفة جزئية مثل اختيار إتمام جملة. - تهتم بالجانب المعرفي فقط (حفظ - فهم - تطبيق) صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي : فتح ← فاتح	ترتكز على دمج المعارف والمهارات والقيم لحلّ وضعيات حقيقية ومعقدة. - تنمية الكفاءة الشاملة لدى المتعلم (التصرف في وضعيات واقعية). - وضعيات إدماجية (وضعيات مشكلة) تتطلب توظيف عدة مكتسبات لحلّها. - تهتمّ بالفهم العميق والتفكير النقدي والتطبيق في سياق واقعي.

الجدير بالذكر لا يمكن الفصل بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات؛ فكلاهما يساهم في ترقية الفعل التعليمي التعلمي وما الثانية إلا امتداد للأولى، حيث لم تعد المعرفة حكرا على ذاتها بل وسيلة لتطوير الكفاءات والقدرة على التكيف مع الأوضاع والمواقف المختلفة في الحياة.

ويمكن تمثيل ذلك بالمخطط التالي:



المخطط رقم (12): يمثّل العلاقة التكامليّة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات.¹

ونستنتج ممّا سبق أنّ كلّ من المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات طريقتها الخاصّة في تخطيط العمليّة التعليميّة، إذ إنّ الممارسة البيداغوجيّة تعزّز فعاليّة التّعلم من اكتساب للمعارف إلى القدرة على استخدامها في واقع الحياة.

¹ دليل الأستاذ اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة ، 2016 م، ص: 03.



المخطط رقم (12): يمثّل تصوّر تصميم اختبار اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالأهداف.

الفصل الثاني:

تصميم الاختبارات وفق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات

أولاً: الاختبارات

1. مفهوم الاختبار

2. الأسس التي يجب مراعاتها عند إعداد الاختبار

3. أنواع الاختبارات:

ثانياً: تصميم اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالأهداف

1. تصميم اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالأهداف

2. تصميم اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات

يعدّ الاختبار أحد أبرز أدوات التّقيّم في المجال التّربويّ، إذ يمكن من قياس مدى تحقّق التّعلّيمات، وتشخيص الفوارق والعمل على تعزيزها وتوجيهها، وتكتسب هذه الأداة دلالة خاصّة في ظلّ التحوّلات البيداغوجيّة التي عرفها المنهاج التّربويّ، لاسيما مع الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، ممّا فرض إعادة النظر في طبيعة التّقيّم وفي مقدّمتها الاختبار.

أولاً: الاختبارات: تصنّف الاختبارات بأنواعها المختلفة ضمن وسائل التّقيّم الأكثر شيوعاً في المؤسسات التّعليميّة، نظراً لما تتميّز به من فاعلية في قياس مدى تحقّق التّعلّيمات، وتنوّع هذه الوسيلة من حيث أشكالها وأهدافها وطرائق توظيفها، وتختلف في خصائصها ومزايا استخدامها.

1. مفهوم الاختبار:

1.1 لغة: مصطلح عربيّ يقابل المصطلح الأجنبيّ (L'examen)، وقد عرفه مجمع اللغة العربيّة في معجم الوسيط مادة (خَبَرَ، اُخْتَبَرَ) "خَبَرَ الشَّيْءَ أَيَّ عِلْمَهُ، وَخَبَرَ الرَّجُلَ خَبْرًا وَخَبْرَةً صَارَ خَبِيرًا ... وَخَبَرَ بِالْأَمْرِ أُخْبِرَهُ بِكَذَا وَأَنْبَأَهُ ... وَاخْتَبَرَ الشَّيْءَ: خَبَرَهُ ... وَخَبَرَ الْخَبَرَ: سَأَلَ عَنْهُ، وَاخْتَبَرَ الشَّيْءَ: عَرَفَهُ عَلَى حَقِيقَتِهِ"¹. وعلى ذلك، فالمدلّول اللّغويّ للاختبار يفيد الحقيقة والمعرفة والعلم.

2.1 اصطلاحاً: تتعدّد التعرّيفات المرتبطة بمفهوم الاختبار نظراً لتنوّع المقاربات واختلاف الزّوايا التي ينظر من خلالها إليه، ومن أبرز هذه التعرّيفات، تعريفه على أنّه عبارة عن استشارة مقصودة تتطلّب استجابة محدّدة، وتتكوّن هذه الاستشارة من مثير أو عدّة مثيرات، وتتكوّن هذه المثيرات فيشكل أسئلة أو تساؤلات محسوبة أو مجرّدة"⁽²⁾.

ويعرف أيضاً على أنّه: "إجراء منظّم لقياس سمة ما من خلال عيّنة من السّلوّك"⁽³⁾.

¹ شوقي ضيف، المعجم الوسيط - مجمه اللّغة العربيّة - تحقيق: مجموعة من المؤلّفين، مكتبة الشّروق الدّولية، مصر، الطّبعة الرابعة، 1425هـ - 2004م، ص: 214-215.

² عماد أحمد حسن علي، القياس النفسي والتّقيّم التّربويّ للمعلّمين بين النّظرية والتّطبيق، ط1، عمّان، دار النّشر والتّوزيع، مكتبة الأنجلو، ص75.

³ سامي ملحّم، القياس والتّقيّم في التّربيّة وعلم النفس. دار المسيرة، عمّان، الأردن، 2000م، ص: 53.

وهذا التعريف يشير إلى أمور عدّة منها ⁽¹⁾:

■ أنّ الاختيار إجراء منظم: فالاختيار طريقة تتألف من خطوات معيّنة متتابعة، وكلّ خطوة تتطلب مجموعة من القوانين وعليه، فالاختبار طريقة معيارية يؤخذ فيها كلّ عمل بناء على قوانين موصوفة، فقرات الاختبار وتعليماته وزمنه وظروفه الأخرى التي يدار بموجبها تمثل قوانين تطبق على جميع الأفراد الذين يتقدمون للاختبار، ممّا يتيح لنا مجال إجراء المقارنات بينهم واتخاذ قرارات بشأنهم.

■ عيّنة من السلوك: ما أداء المتعلّم في موقف اختبائي، وما فقرات الاختبار التحصيلي (على سبيل المثال) إلّا عملاً أو سلوكاً يمكن أن يكون دليلاً مقبولاً لتحصيل المتعلّمين للأهداف المرصودة له، ولكلّ سمة من السمات المراد قياسها عدد من السلوكيات الدالة عليها وبالتالي، فإنّه يمكن كتابة العديد من الفقرات التي تعكس كلّ السلوكيات الدالة على هذه السمة أو السمات، إلّا أنّه ومن الناحية العملية فإنّ الاختبار يحتوي في الغالب على عدد محدود من الفقرات.

وقد أكد كرونباخ Cronbach على سلوك المتعلّم، وذلك من خلال تركيزه على الجانب الإجرائي والوظيفي للاختبار بقوله بأنّ الاختبار هو "طريقة منظّمة لمقارنة سلوك بسلوك شخصية أخرى، فالسلوك تصرف صادر عن استجابة لمثير، أمّا التنظيم فهو خاصية من خصائص العلم"

2. الأسس التي يجب مراعاتها عند إعداد الاختبار:

يعدّ الاختبار أداة للكشف عن أداءات المتعلّمين عن طريق مهمّات ينجزونها مرتبطة بنهاية مرحلة تعليمية لذا يتوجّب على المعلّمين إعداد الاختبارات بناء على الأسس التالية ⁽²⁾:

- الصدق —————> صدق الاختبار يقيم الهدف الذي صمّم من أجله.
- الثبات —————> إعطاء النتائج نفسها إذا ما أعيد على الأفراد أنفسهم في كلّ الصّفات والظّروف.
- الموضوعيّة —————> الانتصاف والحيادية والابتعاد عن الذاتية.
- التميّز —————> الاختبار الجيّد يصنّف المتعلّمين إلى مستويات متباينة.

¹ يُنظر: جابر نصر الدّين، العلاقة بين الاختبارات والقياس والتّقويم، مجلّة دفاتر المخبر مج 9، ع 2، أبحاث في اللّغة والأدب الجزائري. الجزائر، 2014م، ص: 50.

² يُنظر: رائب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط4، 2014م، ص: 270-274.

- التدرّج — إعداد الأسئلة من السهل إلى الصعب .
- المحتوى — الاختبار في المادة الدراسية التي تعلّمها المتعلّم.
- الزمن — يكتب على ورقة الاختبار المدة الزمنية المخصّصة له مع عدد الأسئلة والوقت اللازم للإجابة عنها.
- الوزن — مراعاة العلامة الكاملة لكلّ سؤال في الاختبار.
- التنوع في شكل الأسئلة — التنوع مهمّ في مختلف أسئلة الاختبار لجعل المتعلّمين يركّزون أكثر عليها.
- سهولة التطبيق والتصحيح واستخلاص النتائج — التعليمات بسيطة وواضحة لتجنّب سوء الفهم والخلط من المتعلّمين.
- الحدود الإيجابية — يجب أن تكون حدود للإجابة تساعد المتعلّم على التركيز وتقلّل من التشتت.
- خدمة الأهداف التربوية — المهمة يتمّ إعداد الاختبار وقت الأهداف التربوية المسطرة الخاصّة بالمادة
- مراجعة الامتحان — يجب مراجعة الاختبار قبل تقديمه للمتعلّمين قصد تعديل الأسئلة الغامضة وتصحيح الأخطاء في الصياغة وترتيب الأسئلة من السهل إلى الصعب.⁽¹⁾

3. أنواع الاختبارات: هناك عدّة تصنيفات للاختبارات منها تصنيف حسب المجال المراد قياسه مثل: الاختبارات التحصيليّة واختبارات الأداء والاختبارات النفسيّة. تعنى الأولى بقياس ما اكتسبه المتعلّم من معارف ومهارات دراسيّة، في حين تُركّز الثانيّة على تقييم قدراته على أداء مهارة أو إنجازه عمل معيّن، أمّا الثالثة فتهدف إلى الكشف عن ذكاء المتعلّم واستعداداته العامّة وسمات شخصيته.

1. الاختبارات التحصيليّة: تعرف الاختبارات التحصيليّة بأنّها: "مجموعة من الأسئلة التي تقدّم للمتعلّم للإجابة عنها، ثم وصف هذه الإجابات بمقاييس عديدة. ويجب أن توجّه أسئلة أي اختبار إلى سلوكيات محدّدة في ضوء الغرض المراد قياسه"⁽²⁾. فهي أداة "تقيس مدى أداء الفرد أو مدى تحصيله في موضوع أو مهارة ما نتيجة تعليم خاصّ كاختبارات القراءة والحساب ويستخدم هذا النوع من الاختبارات لتقويم برامج

¹ يُنظر: راتب حاسم عاشور - محمّد فؤاد الحوامدة أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، الطّبعة الرابعة، 2014م، ص247.

² عبد الغني جديدي، عبد الرحمان محمّدي، الاختبارات التحصيلية، مجلة التّربيّة والصّحة التّفسيّة، الجزائر المجلد الأول، العدد الثاني، 2007م، ص:45.

التعليم من حيث صالحياتها و ملاءمتها وكذا مدى فعالية طرق التدريس المستعملة وهذا لغرض تطويرها وتحسين مستواها" (1).

ومن هذين التعريفين، يمكن القول بأن الاختبارات التحصيلية هي مجموعة من الأسئلة التي تقدم للمتعلم لتقويم تحصيله المعرفي والمهاري وتحسين مستواه التعليمي، هذا من جهة ومن جهة أخرى تحديد مدى استجابة المتعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية .

■ أنواع الاختبارات التحصيلية: تصنف الاختبارات التحصيلية إلى عدة تصنيفات منها:

أولاً: حسب طريقة التطبيق: تنقسم إلى نوعين هما (2):

1. اختبارات فردية: يطبق هذا النوع على فرد واحد، ويتسم بزمان أطول في تطبيقه ويتطلب شروط خاصة وتتميز بالفاعلية بين الفاحص والمفحوص، كما يتيح ملاحظة التغيرات التي تطرأ على المفحوص أثناء الاختبار من أمثلته اختبارات الذكاء واختبارات القدرات.

2. اختبارات جماعية: يطبق هذا النوع على مجموعة من الأفراد في آن واحد، لا يحتاج إلى وقت طويل في تطبيقه ولا يتطلب شروط خاصة ولا يسمح بالفاعلية بين الفاحص والمفحوص، كما لا يتيح ملاحظة التغيرات التي تطرأ على المفحوص أثناء الاختبار، من أمثلته اختبارات الذكاء الجماعية واختبارات الميول والاتجاهات والقيم.

ثانياً: حسب زمن التطبيق ودرجة التقنين: وتنقسم إلى:

1. الاختبارات المقننة: يقوم بإعدادها نخبة من التربويين المتخصصين في القياس والاختبارات ويجربونها على فئات كثيرة من المتعلمين ليتأكدوا من معامل الصدق والثبات والموضوعية والاستعمال فيها، وبعد تجربتها وتحسينها يمكن استخدامها على نطاق واسع، وهذه الاختبارات تفيد المعلمين في إمكانية اختبار مدى تحقق الأهداف المرسومة لكل مادة (3).

¹ مقدم عبد الحفيظ وآخرون، قراءات في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي، باتنة، الجزائر، الطبعة الثانية، 1998م، ص: 141.

² يُنظر: أسماء الحسن، تصنيف أدوات القياس والتقويم وشروط صلاحيتها، كلية التربية، سوريا، 2019م-2020م، ص: 01.

³ يُنظر: حسن عادل أحمد، سعيد جابر المنوفي. المدخل الى التدريس الفعال، دار الصوتية للتربية، الطبعة الثالثة، 1999م. ص: 249.

2. الاختبارات غير المقننة: وتمثل هذه "الاختبارات الغالبية العظمى في مجال التربية والتعليم، وهذا النوع من الاختبارات يعدّها المعلّمون بحيث تتلاءم والأهداف المحدّدة لعيّنة من المتعلّمين لقياس قدراتهم في موضوع دراسي ما" (1).

ثالثاً: حسب الشكل: وتتفرّع الاختبارات إلى مايلي:

1. الاختبارات الشفهية: يعدّ الاختبار الشفويّ من "أقدم طرائق التّقويم التقليديّة حيث يركّز على حفظ الحقائق والمعلومات ثمّ تذكّرها و إعادتها شفويّاً" (2).

كما يعتبر الأسلوب الوحيد تقريبا في تقييم المتعلّمين ما قبل المدرسة أو الصّفوف الأولى في المرحلة الابتدائية. (3)

2. الاختبارات التحريرية: وهي عبارة عن "اختبار مكتوب يقدّم للمتعلّمين في صورة أسئلة تحريرية، ويطلب منهم الإجابة عليها كتابيّاً، وهذا ما يسمّى باختبار الورقة والقلم، والغرض منها هو معرفة قدرة المتعلّم على الرّبط والتنظيم وإدراك العلاقات والتحليل المنطقيّ للمعلومات المقدّمة له" (4).

3. اختبارات الأداء العمليّ (المهارات الحركيّة): ويقدم فيها "للمتعلّم أسئلة لفظيّة للإجابة عنها في صورة أداءات أو أفعال سلوكيّة يمكن ملاحظتها وقياسها وإصدار الحكم عليها" (5). ويستعمل هذا النوع من الاختبارات بكثرة في المجالات التي تعتمد على المهارات الحركيّة مثل: التربية الرياضيّة والتّربية الفنيّة والهندسة ومجال العلوم وغيرها.

¹ عبد الغني جديدي، عبد الرحمان محمّدي، الاختبارات التّحصيلية، مجلّة التّربية والصّحة النفسيّة، جامعة الجزائر، العدد1، المجلد2، ص:48.

² خوري توما جورج، القياس والتّقويم في التّربية والتعليم، بيروت-لبنان، الطّبعة الأولى، 2008م، ص:105.

³ يُنظر: جلال أحمد سعد، مبادئ القياس النفسيّ مع تطبيقات وتدريبات، الدّار الدولية للاستشارات الثّقافية، القاهرة- مصر، 2008م، ص:102.

⁴ علام صلاح الدّين، الاختبارات التّشخيصية مرجعية المحك في المجالات التّربوية والنفسية، القاهرة-مصر، 2001م، ص:81.

⁵ عبد الهادي نبيل، مدخل إلى القياس والتّقويم التربوي واستخدامه في مجال التّدريس الصفي، دار وائل، عمان-الأردن، الطّبعة الأولى 2002م، ص: 80-81.

رابعاً: حسب طريقة بناء الأسئلة: وتنقسم إلى نوعين هما:

1. اختبار المقال: ويعتمد على الأسئلة التي تتطلب من المتعلم إنشاء استجابة خاصة من عنده، وبالتالي تتاح له الفرصة لاختيار المعلومات المناسبة وتنظيمها والتعبير عنها بأسلوبه الخاص، ويمكن من خلال أسئلة المقال قياس قدرة المتعلم على الربط بين المعلومات وتكاملها، وكذلك قدرته على الإنتاج والابتكار، وهذا إلى جانب سهولة صياغة أسئلة المقال بالمقارنة بأنواع الأسئلة الأخرى. أي أنه عبارة عن عدد محدود من الأسئلة، يطلب من المتعلمين أن يجيبوا عليها بمقال طويل أو قصير بحسب مستواهم الدراسي، وفي وقت محدد لذلك، وأسئلة المقال غالباً تبدأ بكلمات مثل: عدد، أذكر، اشرح، ناقش، قارن، متى حدث كذا وكذا... الخ¹.

2. الاختبار الموضوعي: ويقصد بالاختبار الموضوعي موضوعية تقدير الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار، بمعنى أن هذه الدرجة لا تختلف باختلاف الحالة النفسية للمصحح. ويمتاز الاختبار الموضوعي بإمكانية احتوائه على عدد كبير نسبياً من الأسئلة التي تغطي أجزاء كبيرة من موضوعات المقرر بعكس الحال في اختبار المقال، وكذلك تحتاج الأسئلة الموضوعية إلى أقل في التصحيح منه لأسئلة المقال⁽²⁾. وللاختبارات الموضوعية أنواع عديدة منها⁽³⁾:

أ. الاختبار من متعدد: يتعرف المتعلم في هذا النوع على الجواب الصحيح من بين الأجوبة المطروحة في الاختبار مثل: عاصمة جمهورية الجزائر هي (1) وهران (2) قسنطينة (3) الجزائر (4) تمناست يحوّل المتعلم على الرقم الذي يمثل الإجابة الصحيحة.

ب. اختبارات ملاحظة الخطأ: يتعرف المتعلم على الخطأ المعروض في الجملة:

- ذهب المريض إلى المستشفى راكباً سيارة الإسعاف.

- ما الوسيلة التي استخدمها المريض في الوصول إلى المستشفى، من الكلمات التي تحتها خط؟

¹ يُنظر: حسن عايل أحمد، سعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال الدار الصوتية للتربية الرياضية، الطبعة الثانية، 1998م، ص: 241.

² عبد الهادي نبيل، مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، المرجع السابق، ص: 243.

³ يُنظر: المرجع نفسه، ص: 243-249.

ج. اختبارات التّكميل: تتوسّط الاختبارات الموضوعيّة والاختبارات المقاليّة، حيث يعطى للمتعلّم جملة بما فراغ أو أكثر ليملاً الفراغ بكلمات من عنده أو بكلمات تعطي له.

- مثلاً: أملأ الفراغ في الجمل التّالية بما يناسبها الشّمال - الجنوب - الشّرق - الغرب.

- تقع تيارزة في.....الجزائري.

- تقع تيارت في.....الجزائري.

- تقع قسنطينة في.....الجزائري.

- تقع بشار في.....الجزائري.

د. المقابلة: وهي الاختبار الذي يتمّ من خلال اللّقاء الشّخصيّ مع المختبر مباشرة، وتتمّ من خلال توجيه الأسئلة على المختبر الإجابة عليها شفاهة.

هـ. اختبار المزاوجة⁽¹⁾:

يعطى للمتعلّم قائمتين من المعلومات ويطلب منه الربط بين كلّ مفردة في العمود الأوّل بما يناسبها في العمود الثّاني عن طريق رسم خطّ يصل بينهما:
مثل: صل بخط بين كلّ ولاية جزائرية وعاداتها:

تيارت	عروض الفروسية
قسنطينة	يناير
تيزي وزو	كراكو
البليدة	الرشّة

و. الاختبارات العنقوديّة⁽²⁾:

تحتوي على مقدّمة تتبعها فقرات مرتبطة بها وعلى المتعلّم أن يؤشر بإشارة الخطأ والصواب أمام كلّ جملة، ويتمّ ذلك من خلال الارتباط بالجملة أو الفقرة التي سبقت.

مثل: - تيارت ولاية جزائرية تقع في الشرق الجزائري. (...)

¹ يُنظر: حسن عايل أحمد، سعيد جابر المنوفي، المدخل الى التّدرّيس الفعال، المرجع السابق، ص: 243-249.

² يُنظر: المرجع نفسه، ص: 243-249.

- تنعت تيارت بجنة الخيل الأصيل (...)

- أنشئت بتيارت جامعة ابن خلدون سنة 1980 (...)

- القشائية، العمامة والسروال الغربي من عادات و تقاليد التياراتيين (...)

ز. اختبارات إعادة الترتيب:

يقدم من خلالها عدة كلمات دالة على أمر ما وعلى المتعلم أن يرتبها حسب نظام معين.

مثل: ضع الرقمين 1-5 بين الأقواس حسب التقسيم الإداري في الجزائر:

(باتنة) (...) - (أم البواقي) (...) - (الأغواط) (...) - (الشلف) (...) - (أدرار) (...).

ح. اختبار إعادة الصياغة: يقدم للمتعمّ جملة ويطلب منه إعادة صياغتها حسب نظام معين مثال: أعد

صياغة الجملة التالية بلغتك مبتدئا بنفس الكلمة المستخدمة في أول الجملة: هذه البنت مجتهدة في دروسها.

خامساً: حسب الغرض: وتتفرّع إلى مايلي:

1. الاختبارات التمهيدية (القبلية): والتي تتم قبل تنفيذ البرنامج أو النشاط، والهدف منها جمع معلومات عن

المتعلمين ومستواهم واتجاهاتهم ومدى ملائمة البرنامج لهم.

2. الاختبارات البنائية (التكوينية أو المرحلية): والتي تتم أثناء تنفيذ البرنامج أو النشاط، والهدف منها معرفة

مدى تقدم المتعلمين وتقديم معلومات مستمرة لتعديل البرنامج وتحسينه.

3. الاختبارات النهائية (البعدية): والتي تتم بعد الانتهاء من البرنامج أو النشاط، والهدف منها معرفة الفاعلية

الكلية للبرنامج، ومدى تحقّق أهدافه، وتقويم البرنامج ككل من حيث تعديله أو استمراره.

يتبين ممّا سبق، أنّ تصنيف الاختبارات التحصيلية بأشكالها المتعددة يسهم في تمكين المعلم من اختيار الأداة

الأنسب لقياس نواتج التعلم سواء تعلق الأمر بالفهم أو التطبيق أو التحليل، ومن جهة أخرى يتيح هذا

التصنيف للمعلم التعرف على نقاط الضعف والتقدم لدى المتعلمين، ممّا يسهم في رفع فاعلية التعلم

وجودته.

ثانيا: تصميم اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالأهداف:

يبنى الاختبار وفق المقاربة بالأهداف على أساس ترجمة الأهداف التربوية إلى مؤشرات قابلة للقياس والتّقييم، بحيث يعكس بناء الاختبار مختلف مستويات الأهداف السلوكية، بما في ذلك الفهم والتحليل والتطبيق ويراعى في تصميمه تحقيق التّوافق بين محتوى الاختبار ونواتج التّعلم المستهدفة.

1. الأهداف السلوكية: وهي أهداف تصاغ من أهداف المادّة الدّراسية، وتكون أكثر تحديدا منها وتمثّل نتاجات تعليمية ينتظر المتعلّمين أن يحققوها ويسهل ملاحظتها وتقويمها. وبما أنّ هذا المستوى إجرائي قابل للملاحظة، والقياس أطلق عليه مستوى الأهداف السلوكية⁽¹⁾.

1.1 خصائص الأهداف السلوكية: تتسم الأهداف السلوكية بعدد من الخصائص منها مايلي⁽²⁾:

1. تركز على سلوك المتعلّم.
2. تحدد مستوى الأداء في سلوك المتعلّم.
3. تركز على نواتج التّعلم.
4. لاتصف أكثر من ناتج تعليمي واحد.
5. إجرائية أي: يمكن قياسها.

2.1 صياغة الأهداف السلوكية⁽³⁾: هناك بعض الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند صياغة الأهداف السلوكية منها:

1. ينبغي أن يركّز الهدف التعليمي على سلوك المتعلّم وليس المعلم.
2. ينبغي أن يركّز الهدف التعليمي على ناتج التّعليم وليس نشاط المتعلّم.
3. ينبغي أن يركّز الهدف التعليمي على ناتج تعلم واحد وليس أكثر.
4. ينبغي أن يكون الهدف التعليمي إجرائيا وقابلا للقياس مثل: أن يحلّل المتعلّم أسباب حادثة المروحة

¹ يُنظر: منى يونس بحري، المنهج التربوي (أسسه وتحليله)، دار صفاء، عمان-الأردن، الطّبعة الأولى، 2012م -1433هـ، ص: 37-49

² يُنظر: المرجع نفسه، ص: 37-49.

³ يُنظر: زبيدة محمد قري، تخطيط المناهج الدراسية وتطورها، المكتبة العصرية، الطّبعة الأولى، 2016م، ص: 89، 88.

1827م؛ الهدف إجرائي قابل للقياس. وهذا النوع من الأهداف يأخذ الصياغة التالية⁽¹⁾:

أن + فعل سلوكي + جزء من المادة الدراسية + الحد الأدنى للأداء.

مثال ذلك: أن يدرس المتعلم الموضوعات النحوية الخاصة بالمرفوعات مع الفهم.

الأهداف أن يستوعب المتعلم القواعد النحوية الخاصة بالفاعل.

الأهداف السلوكية التي ترتبط بهذا الدرس:

- أن يستوعب المتعلم مفهوم الفاعل

- أن يعطي المتعلم مثالا على ذلك.

- أن يعين المتعلم الفاعل في عدد من الجمل تعطى له.

- أن يكتب المتعلم جمل بها فاعل.

- أن يميز المتعلم الفاعل عن غيره من المرفوعات.

د. صناف بلوم ودورها في تحديد الأهداف السلوكية: هي تصنيف هرمي للأهداف التعليمية يهدف إلى

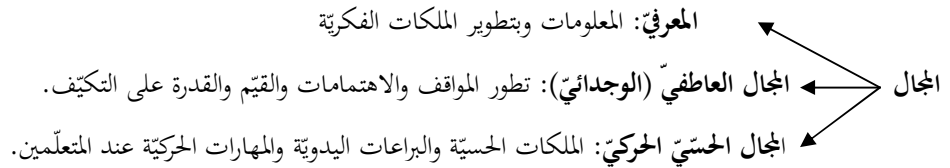
تنظيم وتصنيف الأهداف التربوية وفق مستويات معرفية متدرجة من البسيط إلى المعقد.

يقول بلوم "Bloom" في هذا الصدد: "إنني أعني بالأهداف التربوية التحديد الواضح للطرق الرامية إلى

تغيير سلوك التلاميذ، أي الوسائل التي بواسطتها تغير طريقتهم في التفكير وعواطفهم وأفعالهم..."⁽²⁾

لذلك وجب على كل مدرس تحديد أهداف كل حصة بترجمتها إلى سلوك يمكن ملاحظته،

وتصنيفه حسب إنتهائه إلى أحد المجالات الثلاثة التالية³:

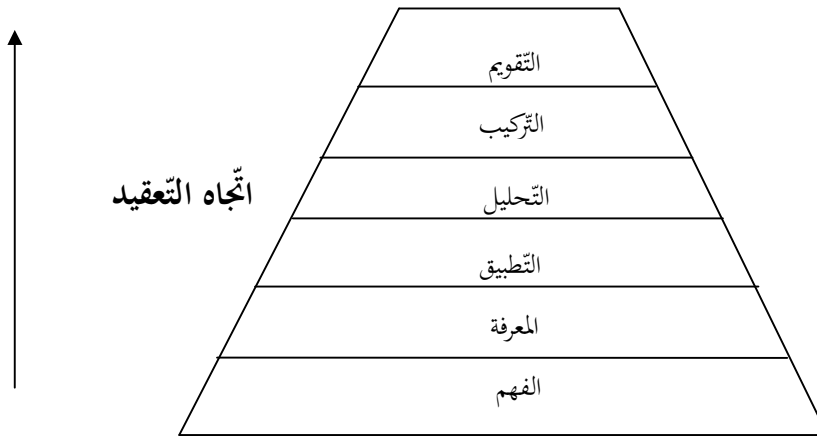


¹ ينظر: صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية - عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، 2014م، ص: 33.

² محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف و بيداغوجية التّقوم، المرجع السابق، ص: 55.

³ ينظر أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات أسس نظرية وتطبيقات علمية، دار أسامة للنشر، الطبعة الأولى، 2011م، ص: 59.

يضمّ المجال جميع أشكال النشاط الفكريّ لدى المتعلّم وخاصة العمليات العقلية، يحتوي معظم الأهداف التربوية. وضع التصنيف على أساس معيار الصعوبة المتدرجة من السهل إلى الصعب، من البسيط إلى المعقد وقد اشتمل تصنيف "بلوم" في هذا المجال على ستة مستويات رتبت ترتيباً هرمياً كما هو موضح في الشكل، التالي:



المخطط رقم (13): يمثّل هرم المستويات لصنافة "بلوم"

أولاً: المعرفة: استدعاء وتذكر الوقائع العامة بإبراز المواد المخزونة في الذاكرة وذلك عند تزويد المتعلّم بعض القرائيّ لتسهيل عملية التذكر.

يضمّ هذا المستوى ثلاث فئات نوعية تتدرّج من معرفة المعطيات الجزئية لتصل في النهاية إلى معرفة الكليات المجردة.

معرفة حقائق الأمور والمعطيات الخاصة تذكر عناصر، معارف، معلومات: حفظ التواريخ - أسماء شخصيات، معرفة الوسائل التي تسمح باستعمال المعطيات الخاصة: الوسائل المتعلقة بتنظيم التعليم: معرفة تسلسل الأحداث في الزمن، معرفة لغة معرفة الكليات المجردة في ميدان ما: معرفة الأفكار الرئيسية والبنى

المستعملة لتنظيم الظواهر والمفاهيم: النظريات واستعمالها.⁽¹⁾

الأفعال السلوكية التي يمكن أن تستخدم بصياغة الأهداف الإجرائية في مستوى المعرفة: (أن يعرف، أن يحدد، أن يتذكر، أن يختار، أن يستخرج، أن يذكر، أن يعدّ، أن يبين، أن يحصي) وهذه أمثلة مصاغة على شكل أهداف إجرائية:

ثانيا: الفهم: قدرة المتعلم على إدراك المعاني والتصور الذهني للأفكار والمعارف التي يتلقاها واستطاعته استعمال هذه المعارف دون أن ينسبها إلى سواها من مواد فكرية أو نظرية، وتندرج عملية الفهم من الأدنى إلى الأعلى عبر الفئات التالية: التحويل (التعبير اللفظي) إلى التفسير (إعادة تنظيم الأفكار وإدراك العلاقات الموجودة بين عناصرها واستخلاص نتائج: تحويل رسم بياني إلى لغة مفهومة) إلى التعميم (درجة عالية من الفهم).

وهذه لائحة الأفعال السلوكية التي يمكن أن تستخدم لصياغة الأهداف الإجرائية في مستوى الفهم، أن يحول، أن يترجم، أن يحيط، أن يميز، أن يفسر، أن يعمم، أن يقدم أمثلة، أن يصوغ، أن يتكهن، أن يتنبأ، أن يلخص، أن يعلل.

ثالثا: التطبيق: عملية عقلية يقوم بها المتعلم، تقتضي استخدام المجردات والكميات في حالات وظروف موضوعية واقعية، قد تكون مبادئ أو آراء أو نظريات فنية لا بدّ من ذكرها ثم تطبيقها.

فالتطبيق إذ عبارة عن استثمار المتعلم للمعلومات المكتسبة في مواقف تعليمية جديدة، والأفعال السلوكية المستخدمة لصياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى: أن يطبق، أن يحسب، أن يبرهن، أن يكشف، أن يعالج، أن يغير، أن يتصرف، أن يعي، أن يقدم، أن يسطر، أن يحلّ مسألة، أن يستعمل، أن يطوّر، أن ينظم، أن يصنّف، أن يربط، أن يحضر، أن يعدّل، أن ينتج، أن يرسم.⁽²⁾

¹ يُنظر: المرجع السابق أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات أسس نظرية وتطبيقات علمية، دار أسامة للنشر، الطبعة الأولى،

2011م، ص: 59.

² يُنظر: أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات أسس نظرية وتطبيقات علمية، المراجع السابق، ص: 61-62.

رابعاً: التحليل: يتمثل في قدرة المتعلم على تفكيك أو تجزئة معلومات أو ظواهر أو أحداث في الأجزاء التي يتركب منها حتى تتجلى المعاني المعبر عنها، ويتضح تسلسل هذه المكونات والأجزاء، وكذا العلاقات التي تربط بينها، مما يساعد على فهم بنيتها والفكرة التي تنظمها، وتتم عملية التحليل بالفئات الثلاث التالية:

البحث عن العناصر (تحديد العناصر والأجزاء المكونة للمادة) البحث عن العلاقات (تحديد العلاقات والتفاعلات الموجودة بين العناصر) البحث في مبادئ التنظيم (التنظيم أو المبدأ الذي يتحكم في بيئة أو انسجام هذه المادة).

والأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها لصياغة الأهداف الإجرائية في مستوى التحليل: أن يحلل، أن يوازن، أن يفرق، أن يعزل، أن يميز، أن يدرك، أن يشير، أن يقيم الموضوع إلى عناصر، أن يقارن، أن يوضح، أن يبين.

خامساً: التركيب: يشمل الأهداف التي لها علاقة بعملية جمع العناصر والأجزاء في كل مؤلف وإعادة بنائها في صياغة جديدة ومتناسكة، وفي هذا المستوى من الأدنى إلى الأعلى ثلاث فئات:

إنتاج بلاغ جديد (إنتاج أفكار وإيصالها للآخرين). وضع مخطط من الإجراءات (تحقيق شروط تنفيذ عمل) استخراج نظام من العلاقات المجردة. (استنباط بعض العلاقات المجردة الجديدة التي تساعد على تفسير البيانات).⁽¹⁾

الأفعال السلوكية الممكن استعمالها لصياغة الأهداف الإجرائية في التركيب: أن يركب، أن يؤلف، أن يصنف، أن يقترح، أن يخطط، أن يصمم، أن يبتكر، أن ينتج، أن ينظم، أن يحزر، أن يقول، أن يربط، أن ينتج، أن يشق، أن يعيد تنظيم شيء ما، أن يستخلص.

سادساً: التقويم: صياغة الأحكام على قيمة المادة أو الطرق والوسائل المستعملة كما وكيفا أو هما معاً تعتمد هذه الأحكام على معايير محددة بعضها داخلي (التنظيم وبعضها الآخر خارجي (الهدف)، تكون هذه المعايير ما يزود به المتعلم أو ما ينشؤه هو نفسه: فئة الأحكام المبنية على أدلة داخلية (الحكم على صحة الأفكار انطلاقاً من عناصر معينة) فئة الأحكام المبنية على مقومات خارجية (تقويم الأفكار انطلاقاً من معايير خارجية). والأفعال السلوكية الممكن استخدامها لصياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى: أن

¹ يُنظر: أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات أسس نظرية وتطبيقات علمية، المرجع السابق، ص: 64.

يحكم، أن يقرّر، أن يقدّر، أن يقارن، أن يستنتج، أن يندد، أن يوازي، أن يقسم، أن يعبر، أن يناقش، أن يستخلص، أن يميز، أن يستبدل، أن يؤوّل، أن ييسّط، أن يدافع.

والجدول التالي يلخص لائحة الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية للمجال المعرفي من تصنيف بلوم⁽¹⁾:

المستويات	الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة الأهداف الإجرائية
المعرفة	أن يعرف، أن يصنّف، أن يحدّد، أن يتذكّر، أن يختار، أن يستخرج، أن يذكر، أن يعدّ، أن يبيّن، أن يحصي.
الفهم	أن يحوّل، أن يترجم، أن يحيط، أن يميز، أن يفسّر، أن يعمّم، أن يقدم أمثلة، أن يشرح، أن يتكهن، أن يوضّح، أن يفرّق، أن يضع، أن يتنبأ، أن يلخص، أن يعلّل.
التطبيق	أن يطبق، أن يحسب، أن يبرهن، أن يكتشف، أن يعالج، أن يغيّر، أن يتصرّف، أن يهيّء، أن يقدم، أن ييسّط، أن يحلّ (مسألة)، أن يستعمل، أن يطور، أن ينظّم، أن يصنّف، أن يربط، أن يحضر، أن يعدّل، أن ينتج، أن يرسم.
التحليل	أن يحلّل، أن يوازن، أن يفرّق، أن يعزل، أن يميز، أن يدرك، أن يشير، أن يقسم الموضوع إلى عناصر، أن يقارن، أن يوضّح، أن يبيّن.
التركيب	أن يركّب، أن يؤلّف، أن يصنّف (حسب أنماط)، أن ينسّق، أن يقترح، أن يخطّط، أن يصمّم، أن يبتكر، أن ينتج، أن ينظّم، أن يحزّر، أن يقول، أن يربط، أن ينفع، أن يشتقّ، أن يعيد تنظيم شيء ما، أن يستخلص.
التقويم	أن يحكم، أن يقرّر، أن يقارن، أن يستنتج، أن ينقذ، أن يوازن، أن يقيم، أن يعبر، أن يلخص، أن يستخلص أن يناقش، أن يميز، أن يستدلّ، أن يؤوّل، أن ييسّط، أن يدافع.

¹ يُنظر: المرجع السابق أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات أسس نظرية وتطبيقات علمية، دار أسامة للنشر الطبعة الأولى 2011م: ص66.

1. تصميم اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالأهداف:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

مديرية التربية لولاية

متوسطة:

المستوى:

المدة: ...

الاختبار في مادة اللغة العربية

النص:

- شعر أو نثر: نص قصير يتوفر على الوحدة العضوية حول الوحدات التعليمية المقررة.
- الإنسجام والتماسك ، سليم من النثر في التركيب أو الأخطاء في مختلف أنواعها في متناول التلميذ الجيد.
- يشمل على المعارف والمحتويات ذات العلاقة بالأهداف الإجرائية.
- أن يكون أصيلا (لا تصرف فيه) وموثقا (مسندا إلى صاحبه ومصدره)
- أن يشرح الكلمات الغريبة الواردة فيه.

الأسئلة :

أ. الفهم العام (06 نقاط)

- 1- (ن....)
- 2- (ن....)
- 3- (ن....)
- 4- (ن....)

ب. القواعد والأساليب: (06 نقاط)

- 1- (ن....)
- 2- (ن....)
- 3- (ن....)
- 4- (ن....)

ج. التعبير : (08 نقاط)

مقدمة قصيرة تعبر عن المجال الذي يدور فيه الهدف الإجرائي للسؤال: ماهو المطلوب من المتعلم إنجازه دون قيد وتحديد حجم المنتج.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة التعليم الأساسي

المدة: ساعتان

اختبار في مادة اللغة العربية

ماي 2002

النص:

إنني شغوف بالمطالعة، ولم لا؟ أو ليست ساعة واحدة نقضيها بين بطون الكتب كفيلا بأن تبدد ما يخالجنا من هم؟ أو ليست تعفينا المطالعة من رؤية الحقيقة العارية البشعة، وتسمو بنا فوق هذه الأرض الحقيرة الوضيعة. تخلق بنا إلى عالم المثل العليا، وتبرز معالم الجمال وآيات الفن ورواثة، وتسبح مع المفكر والفنان ...؟

بفضل المطالعة (نشعر بسحر كنا نجهله وبهجة كنا لا تترك كنهها)، وتنفجر في قلوبنا عواطف جديدة، فتدرك حينذاك إدراكا لا يتسرب إليه الشك أن السعادة لا تتحقق إلا بمجهود شاق، وتضحية بالغة، وخدمة الوطن على الوجه الأمثل.

فالمطالعة تخرجنا من دائرة مشاغلنا اليومية الضيقة، وتعالى بنا في أجواء طليقة رحبة، تستمد منها أرواحنا وعقولنا أغذية صالحة، فتجيش بالفن والأدب، وتغمرها بالعقيدة والإيمان

عباس محمود العقاد

الأسئلة

حول الفهم: (06 نقاط)

- 1- اختر عنوانا مناسباً للنص؟ (01 نقطة)
 - 2- ما هي الدعوة التي يتضمنها النص؟ (01 نقطة)
 - 3- اشرح المفردات التالية ثم وظيفها في جمل من إنشائك: (04 نقاط)
- شغوف - كفيلا - لا يتسرب - تغمرها.

القواعد والأساليب: (06 نقاط)

- 1- أعرب ما تحته خط في النص: شغوف - يخالجنا - عواطف (02 نقطتان)
- 2- بين وظيفة الجملة الواقعة بين مزدوجتين "كنا نجهله" (02 نقطتان)
- 3- حول العبارة الموجودة بين قوسين في النص إلى جمع المؤنث المخاطب: (نشعر بسحر كنا نجهله، وبهجة كنا لا ندرك كنهها) (01 نقطة)

4- الأسلوب: ما نوع الأسلوب الذي استخدمه الكاتب؟

التعبير: (08 نقاط): تحدّث عن أهميّة المطالعة وفوائدها.

تكتب الإجابة النموذجيّة على هذه الورقة ولا تقبل سواها.

الإجابة النموذجيّة الموضوع مقترح لشهادة التعليم الأساسي دورة : ماي 2002م

اختبار مادّة اللّغة العربيّة : المدة ساعتان.

العلامة	عناصر الإجابة		محاور الموضوع
	مجزأة	المجموع	
01	01	1- العنوان المناسب للنّصّ: قيمة المطالعة، المطالعة، أهميّة المطالعة، المطالعة وفوائدها.	الفهم العام (06 ن)
01	01	2- الدّعوة الّتي يتضمّنّها النّصّ هي: الحثّ على المطالعة	
04	0.5	3- - شرح وتوظيف المفردات:	
	0.5	شغوف: محبّ، ولوع عاشق: مُغرم.	
	0.5	الجملة: الطّفل شغوف بالقصص والحكايات.	
	0.5	كفيلة: جديرة كافية، قادرة على.	
	0.5	الجملة العلامة الممتازة كفيلة بإنجاح التلميذ.	
	0.5	لا يشرب: لا يتسلّل، لا يصل، لا يتطرّق، لا ينفذ، لا ينال.	
	0.5	الجملة: الإيمان القويّ لا يتسرّب إليه شكّ.	
	0.5	تغمرها: تعلوها، تفيض عليها، تشتملها.	
	0.5	الجملة: قلوب النّاجحين تغمرها الفرحة.	
	0.5		
02	0.5	1- الإعراب:	قواعد وأساليب (06 ن)
	0.5	شغوف: خبر إنّ مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة.	
	0.5	يخالجنا: يخالج: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة	
	0.5	والفاعل ضمير مستتر تقديره هو	
	0.5	عواطف: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة	
02	02	2- وظيفة الجملة الواقعة بين مزدوجين: كنّا نجهله: في محلّ جرّ	

		نعت.	
01	0.2 ×5 4	3- التحويل إلى جمع المؤنث المخاطب: <u>تشعرن</u> بسحر <u>كنن</u> <u>تجهلن</u> وبهجة <u>كنن</u> لا <u>تدركن</u> كنهها.	
01	01	4 - نوع الأسلوب الذي استخدمه الكاتب: مزج الكاتب بين الأسلوبين الخبري والإنشائي. مثال الإنشاء: ولم لا؟ أوليست ساعة واحدة.... من هم؟ أوليست المطالعة والفنان؟ (استفهام) مثال الخبر: إنني شغوف بالمطالعة. فالمطالعة تخرجنا من دائرة مشاغلنا... والإيمان.	
04	04	- المضمون: فوائد المطالعة: التثقيف - تحسين السلوك، نفع الفرد والمجتمع بالسيرة والعمل.	التعبير
03	03	- اللغة والأسلوب: سلامة اللغة: الأخطاء النحوية الصرفية الإملائية. سلامة الأسلوب، التكرار، الغموض.	
01	0.5 0.5	التنظيم: وضوح الخط. احترام علامات الوقف	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة التعليم الأساسي

المدة: ساعتان

اختبار في مادة اللغة العربية

جوان 1999

النص: الاجتماع والتعاون

يعيش الناس (في حال اجتماع)	تحدث بينهم طرق انتفاع
ولو ساروا على طرق انفراد	لما كانوا سوى (همج) رعا
رأيت الناس كالبنيان يسمو	بأحجار تسيع بالسّباع
فيمسك بعضه بعضا فيقوى	ويمنع جانبيه من التداعي
كذاك الناس من عجم وعرب	جميعا بين مرعي وراع
قد اشتبكت مصالحهم فكلّ	لكلّ في مجال العيش ساع
ولولا سعي بعضهم لبعض	لعاشوا عيش عادية السّباع

الشاعر: معروف الرّصافي

(شرح: السّباع - الطّين)

الأسئلة:

1 - الفهم العام (03 نقاط)

- أ- ما فوائد الاجتماع في نظر الشّاعر؟
- ب - في البيتين الثالث والرّابع معنى مقتبس من حديث نبويّ شريف. ما هو هذا الحديث؟
- ج- كيف وصف الشّاعر عاقبة عدم التعاون بين الناس؟

2- اللغة والأساليب: (05.5 نقاط)

- أ- أذكر أضداد المفردات الآتية ووظّفها في جمل مفيدة اجتماع: يسمو، التداعي.
- ب - استخرج من النّص أسلوب تشبيه وبيّن الغرض منه.
- ج - استخرج من النّص طباقا- جناسا.

3- التراكيب النحوية والصّيغ الصّرفية: (05.5 نقاط)

- أ- اذكر المحلّ الإعرابيّ لما بين قوسين في البيتين الأوّل والثاني.
- ب - هات من النّص: خمسة مصادر لفعل مزيد -اسم مكان- اسما منقوصاً.

4 - التعبير: (06 نقاط)

التعاون والتآخي ضمان لبناء الأمة. - اشرح هذا المعنى مبيناً رأيك فيه.

المادة: اللغة العربية. النص: الاجتماع والتعاون. الإجابة النموذجية

محاوّر الموضوع	عناصر الإجابة	العلامة	
		مجزأة	المجموع
1- الفهم العام	أ- فوائد الاجتماع في نظر الشاعر: التعاون والانتفاع لتفادي الأخطار. التقدم وتحقيق الرّخاء. البقاء والحفاظ على النوع	0.5 0.5 0.5	03
	ب- الحديث النبوي الشريف هو: المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص يشدّ بعضه بعض.	0.5	
	ج- وصف عاقبة عدم التعاون: - المرصوص يشدّ بعضه بعض - منطق الحيوانات المتوحشة	01	
	أضداد المفردات: الجمل المفيدة: اجتماع ضدّ تفرّق: التفرّق سلوك غير حضاريّ يسم ضدّ ينحط المجتمع بغياب التعاون التداعي ضدّ القيام لا قيام لأمة فقدت الأخلاق ملاحظة يمكن الأخذ بالإجابات القريبة من هذه المعاني	01 01 01	
	ب: أسلوب التشبيه وغرضه: "رأيت الناس كالبنيان يسمو". غرضه: التمثيل والحثّ على التماسك الاجتماعيّ.	0.5 01	
قواعد وأساليب	ج- الطّباق: اجتماع ضدّ انفراد. عجم ضدّ عرب. مرعي ضدّ راع. الجناس: السيّاع - السّباع.	0.5 0.5 0.5	05

5.5	01	أ- محلّ ما بين قوسين من الإعراب في حال اجتماع: شبه جملة جار ومجرور في محلّ نصب حال همج: مستنى مجرور بالإضافة	
	01	ب- المصادر الخمسة: الاجتماع، التعاون، انتفاع، الفراد، التداعي	
	03.5	اسم المكان: مجال، الاسم المنقوص، رائج، ساع.	
06		تعريف التعاون - تعريف التأخي	التعبير
		مجالات التعاون ونتائجه	

2. تصميم اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات:

يعدّ التّقييم في استراتيجيّة التّعليم الجديد ضمن المناهج النّشطة عنصراً هاماً وفاعلاً ضمن النّسق التّربويّ لفعل التّعليم والتّعلم فهو "بمثابة جهاز لقياس مستوى نوعية الأداء الخاصّة بكلّ طرف من أطراف العمليّة البيداغوجيّة، وتفاعلات عناصرها وأهدافها ونتائجها بغية التّعديل، أو التّطوير، أو التّجريد لتفعيل النّشاط التّربويّ بصورة أفضل" ⁽¹⁾ فالّتّقييم هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التّعلّيمات المقصودة ضمن النّشاط اليوم للمتعلم بكفاءة.

أمّا التّقييم في المقاربة بالكفاءات يختلف تماماً عمّا كان عليه في المقاربات السّابقة (المضامين والأهداف)، فقد كان يركّز على اختبار المعارف بينما التّقييم في ظلّ المقاربة بالكفاءات فإنّه ينطلق من تقويم الكفاءات. ⁽²⁾ أي أنّ التّقييم يعنى بثّمين وإعطاء قيمة لكفاءات المتعلّمين للوقوف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة في المنهاج.

¹ محمّد مصاييح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، دار طاكسيج. كوم للدراسات والنشر والتوزيع، 2014م، ص: 269.

² المرجع نفسه، ص: 131.

كما يستخدم وسائل متعددة حسب المرفق، وحسب الوضعية التعليمية، ومن بين هذه الوسائل:

1. الاختبار:

إنّ الاختبارات في العملية التعليمية هي من أكثر أساليب التّقييم شيوعاً واستخداماً في قياس نواتج التّعلم، إذ يتقرّر في ضوء نتائجها انتقال المتعلّم من مستوى دراسي إلى آخر فضلاً على أنّها تحدّد القبول والانتقال من مرحلة لأخرى. (1)

أي أنّها وسيلة لتعزيز ومتابعة نموّ المتعلّمين والكشف عن قدراتهم واستعداداتهم، وتوجيه تلك القدرات وتنميتها تنمية صحيحة.

1.1 أهداف الاختبار:

يمكن اختصار أهداف الاختبار في النقاط التالية: (2)

- زيادة الدافعية لدى المتعلّمين حيث توجّه الاختبارات اهتمام المتعلّمين إلى أهداف المادّة الدراسيّة
- تزويدهم بالتغذية الرّاجعة.
- زيادة قدرة المتعلّمين على التّعلم الذاتي.
- زيادة التذكّر وانتقال أثر التّعلم.
- تزويدنا بمعلومات أو تغذية راجعة عن فعالية التّدريس بشكل عامّ من حيث الأهداف التّربويّة العامّة، والمادّة الدراسيّة، والوسائل والأنشطة والخطة الدراسيّة.
- فالاختبار يهدف إلى تقدير مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وقياس مدى تمكّن المتعلّم من الكفاءات والمهارات المستهدفة خلال فترة معيّنة، كما يتيح فرصة لتحديد نقاط الضّعف والقوة لدى المتعلّمين، ممّا يساعد في توجيه العملية التعليمية، وتصحيح المسار عند الحاجة، فالاختبار ليس فقط وسيلة لتقويم المتعلّم، بل وأيضاً أداة لتحسين جودة التّعليم والتّعلم.

¹ سعد علي زائر، إيمان إسماعيل عازر، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصّفاء للنشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 1435هـ-2014م، ص: 356.

² رائب قاسم عاشو، محمّد فؤاد الحوادة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتّطبيق، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطّباعة، الجامعة الأردنية، ط1، 1424هـ-2003م، ص: 270.

2.1 بناء الاختبار:

في بناء الاختبار ينبغي مراعاة ما يلي: ⁽¹⁾

- أن تتناول عناصر الاختبار تقويميا لإنتاج المتعلمين.
- أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي.
- أن يقيس فعلا مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمائية.
- أن تكون الأسئلة مميّزة بين المتعلمين الذي يتحقق فيهم مؤشر الكفاءة، وأولئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المؤشر.

- أن تكون الأسئلة متدرّجة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة.

- ولكي تؤدي الاختبارات الدور المنوط به وجب أن تتقيّد ببعض الشروط العامة في بنائها نذكر منها:
- يجب أن تتناول جميع أهداف المنهج - المعلومات - المهارات - الميول - الاتجاهات - التفكير - والقيم.
- يجب أن لا تقتصر على قياس قدرة المتعلم في الحفظ وإنما يجب أن تقيس مستويات مختلفة من التفكير مثل الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، الحكم.
- أن تكون الإجابة محدّدة لا تحتمل التأويل بالنسبة في طرح السؤال.
- أن تكون الطّباعة واضحة.

3.1 الأسس التي يجب مراعاتها عند إعداد الاختبار: ⁽²⁾

- أ. صدق الاختبار: أن يقيس صدق الاختبار ما صمّم من أجله، وما وضع لقياسه فعلا (مثلا لا يقاس الفهم بأسئلة حفظ فقط).
- ب. الثبات: يقصد به إعطاء نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيقه على نفس الفئة (الأفراد) في ظروف مماثلة.
- ج. تحديد الأهداف بدقّة: يجب أن يكون الاختبار مرتبطا بالكفاءة أو الأهداف التعليمية المراد قياسها.
- د. التنوع: تنوع الأسئلة بين موضوعيّة ومقاليّة، أو وضعيّات إدماجيّة لتغطية مختلف المستويات المعرفية (التذكّر، الفهم، التطبيق، التحليل).

¹ لكحل لخصر، التّقيوم في المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 11، جامعة الجزائر، 2004م، ص: 141.

² يُنظر: راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص: 270-274.

- هـ. الوضوح والدقة: تكون صياغة الأسئلة بلغة بسيطة ومباشرة، وتجنّب الغموض.
- و. التدرّج في الصّعوبة: بحيث نبدأ من السّهل وصولاً إلى الصّعب حتى لا يصاب المتعلّم بالإحباط مبكراً فيؤثر على أدائه في باقي الأسئلة.
- ز. الوقت المناسب: أن يكون الوقت المخصّص كافياً لإنجاز الاختبار دون استعجال أو بطء شديد.
- ح. وجود شبكة تقويم (سلم التّقييط): لتقويم الإجابات بشكل موضوعي وعادل.
- ط. المحتوى: ينبغي أن يكون الاختبار في المادّة الدّراسيّة التي تعلّمها المتعلّم شاملاً لها بعيداً عن الأمور التي لم يتعلّمها.
- ي. الحدود للإجابة: يعني أن يكون هناك حدود للإجابة عن فقرات الاختبارات، فتظهر الإجابة بشكل أفضل، وبالتالي تكون أسهل في التصحيح.
- ك. مراجعة الامتحان: لا بدّ أن يراجع واضع الامتحان للأسئلة قبل أن يدفع بها للطّلبة وهذا مهمّ في توضيح بعض الأسئلة التي تكون غامضة، وتصحيح بعض الأخطاء في صياغة وترتيب الأسئلة من الأسهل إلى الأقلّ سهولة.

4.1 تصميم اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات:

تنفيذا لما جاء به منشور المخطط الاستثنائي للتقويم البيداغوجي رقم 27 الصادر في 16-12-

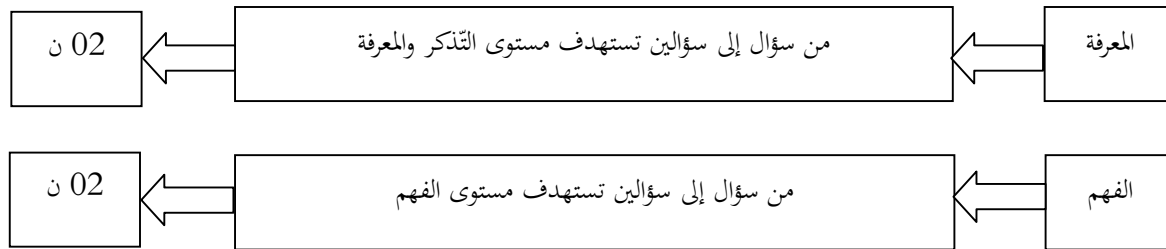
2020 تقترح هيكلية للاختبار الفصلي:

- أن لا يتجاوز النصّ النثريّ 14 سطرا، والنصّ الشعريّ 10 أسطر. - أن يكون النصّ المعتمد في متناول المتعلّمين، مطابقا للمقاطع المقرّرة للمستوى المستهدف - أن يكون ذا دلالة بالنسبة للمتعلّمين، يعالج قضايا تثير اهتمامهم وتدفعهم إلى التفكير، والتّفاعل مع الأفكار المطروحة والقيم والمبادئ المنصوص عليها في المنهاج. - أن يكون النصّ موثقا (مسندا إلى صاحبه ومصدره) - أن يكون متوفرا على وحدة الموضوع، سليما من البتر في التّركيب والأخطاء على اختلاف أنواعها. - أن يكون النصّ مركّبا من غير تعقيد من حيث اللغة والأسلوب والمفاهيم. - أن يشتمل على الموارد (المعرفية، المنهجية، القيم والمواقف) المراد تقويمها. - أن يكون النصّ منزها من أي تطرف دينيّ أو عرقيّ أو إيديولوجيّ بعيدا عن أي تعريض، أو تحقير، أو تشهير. - أن تحترم فيه فنيات الكتابة (حجم الحرف المطبوع، المسافة بين الكلمات والسّطور، وعلامات الوقف) وأن يكون جيّدا للإخراج. - أن يكون واضح الطّباعة.	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥ ١٦ ١٧ ١٨ ١٩ ٢٠ ٢١ ٢٢ ٢٣ ٢٤ ٢٥ ٢٦ ٢٧ ٢٨ ٢٩ ٣٠ ٣١ ٣٢ ٣٣ ٣٤ ٣٥ ٣٦ ٣٧ ٣٨ ٣٩ ٤٠ ٤١ ٤٢ ٤٣ ٤٤ ٤٥ ٤٦ ٤٧ ٤٨ ٤٩ ٥٠ ٥١ ٥٢ ٥٣ ٥٤ ٥٥ ٥٦ ٥٧ ٥٨ ٥٩ ٦٠ ٦١ ٦٢ ٦٣ ٦٤ ٦٥ ٦٦ ٦٧ ٦٨ ٦٩ ٧٠ ٧١ ٧٢ ٧٣ ٧٤ ٧٥ ٧٦ ٧٧ ٧٨ ٧٩ ٨٠ ٨١ ٨٢ ٨٣ ٨٤ ٨٥ ٨٦ ٨٧ ٨٨ ٨٩ ٩٠ ٩١ ٩٢ ٩٣ ٩٤ ٩٥ ٩٦ ٩٧ ٩٨ ٩٩ ١٠٠
--	---

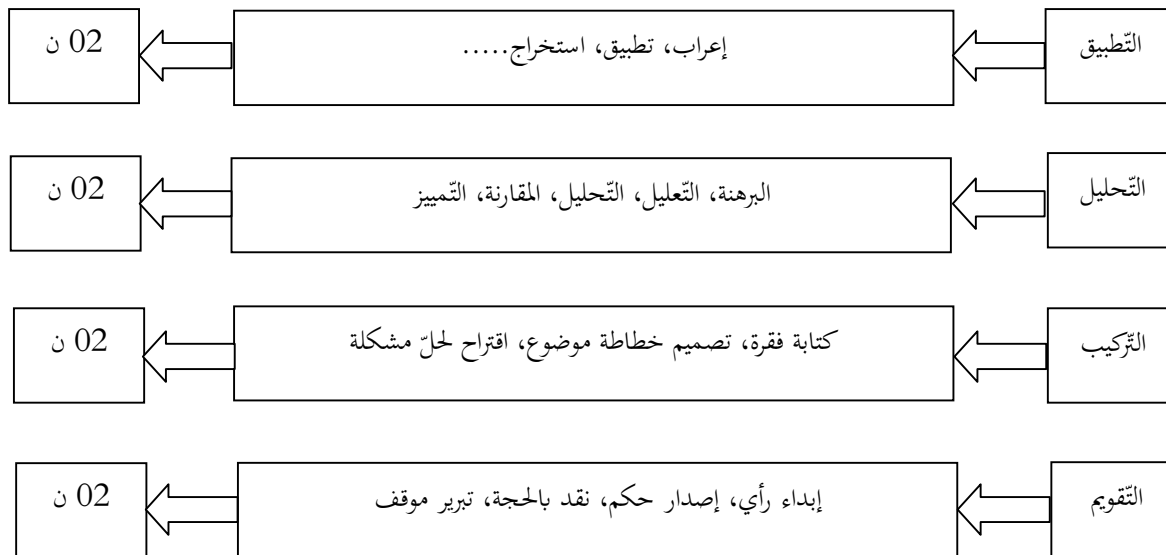


أولاً: الجزء الأول: تقويم الموارد (12 نقطة)

الوضعية الأولى: (04 نقاط) تعطي مستوى المعرفة والفهم (الفهم العام للنص)



الوضعية الثانية: (08 نقاط): تعطي مستوى التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.



الجزء الثاني: الوضعية الإدماجية الإنتاجية: (08 نقاط):

هي وضعية مركبة ودالة بالنسبة للمتعلم، تطرح مشكلة تستهدف كفاءة ختامية، يطلب منه حلّها كتابياً، تستدعي تجنيد واستعمال وتوظيف بعض الموارد (معرفة، مهارة، قيمة) التي اكتسبها ودرسها بشكل مجزّأ وفي ترتيب معيّن، ضمن سياق مختلف وتتكوّن من:

أ. السياق: هو الإطار أو المحيط الذي تنزل فيه الوضعية، يحدّد المهمة المطلوبة من المتعلّم، تطرح فيه الإشكالية.

ب. السند: يتضمّن مجموعة العناصر الماديّة التي تقدّم للمتعلّم لتساعده على تنفيذ المهمة (آية، حديث نبويّ، بيت شعريّ، صورة، جداول) يتمّ اختيارها بعناية.

ج. التعلّيم: مجموعة توجيهات صريحة دقيقة لا تقبل التأويل تقدّم للمتعلّم لإنجاز المطلوب.

الهدف منها إغناء الكفاءة، تعلم دمج الموارد، دمج الموارد ضمن وضعية، حلّ وضعية مركّبة.

- شبكة تصحيح الوضعية الإدماجية :

المعايير	المؤشرات	التقدير
الملاءمة (الوجاهة)	-استجابة المنتج للتعلّيم -توظيف المطلوب -المعجم اللّغويّ المناسب -استجابة المنتج لنمط الكتابة -احترام الحجم المطلوب	0.5 1 0.5 0.5 0.5 03
الانسجام	-الهيكلّة السّليمة للمنتج -التّسلل المنطقيّ للأفكار، والرّبط بينها - توقّر الاتّساق والانسجام	0.5 1 0.5 02
سلامة الأدوات المستعملة (اللّغة)	-البناء السّليم للجمل. -استخدام القرائن اللّغويّة المناسبة بين الجمل والفقرات -التّوظيف السّليم لقواعد النّحو، الصّرف، والإملاء -استعمال علامات الوقف المناسبة.	0.5 0.5 0.5 0.5 02
الإنّقان والإبداع	-توافر الجمال الفنيّ في الأسلوب. -حسن التّنظيم وجمال العرض.	0.5 0.5 01

ملاحظة:

- لا بدّ من تجنّب طرح المشكلة بطريقة تجعل للمتعلّم يكرّر ما ورد في نصّ الاختبار.

- يجب أن تكون المواضيع المطروحة في متناول المتعلّم المتوسّط المستوى، وجديدة لم يسبق تناولها وتداولها.

- مراعاة ما جاء به المخطط السنوي والدليل المنهجي لتنفيذه فيما يخص الدروس والعناصر المضافة والمحذوفة.
- التركيز على التعلّيمات المنجزة في القسم.
- التعلّيمات المستدركة من الفصل الثالث لا يقوم فيها المتعلّم.
- تحديد المؤشرات وتقدير العلامات عائد للأستاذ.



المخطط رقم (14): يمثّل تصوّر تصميم اختبار اللغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات

الفصل الثالث:

التّصحيح والتّقييم

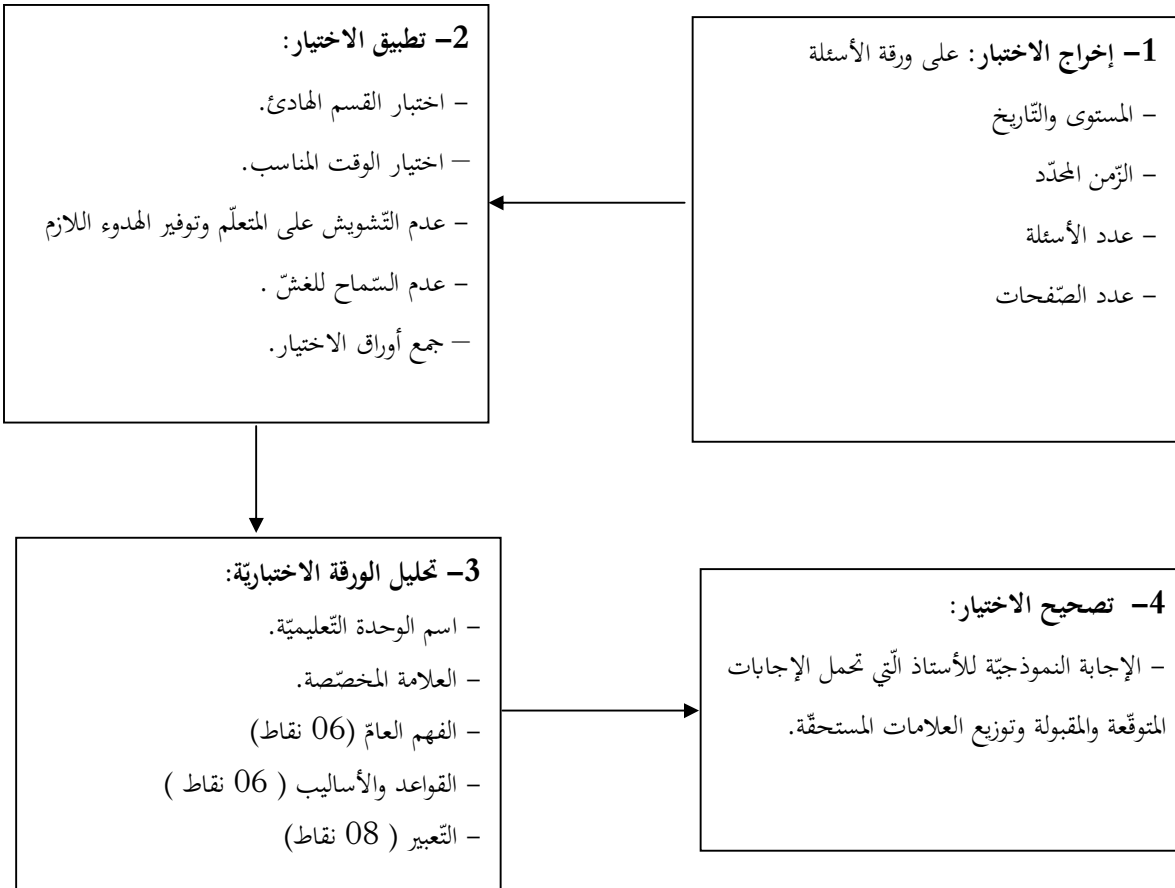
أولاً: تصحيح اختبار اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالأهداف

ثانياً: تصحيح اختبار اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات

ثالثاً: التّغذية الرّاجعة والتّحسين

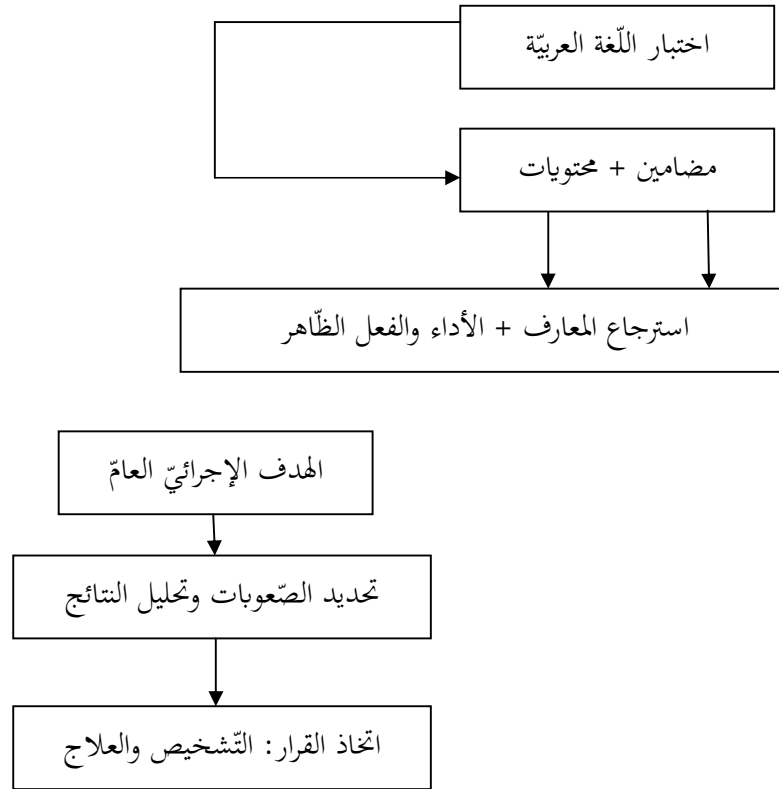
أولاً: تصحيح اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالأهداف.

يعدّ التّقييم البيداغوجي ركناً أساسياً يركّز عليه مساعي المنظومة التربويّة، إذ هو الأداة المساعدة على اتخاذ القرار ووسيلة المعلّم لقياس قدرة الاستيعاب المحصلة من مختلف المكتسبات السابقة في أنشطة مادّة اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط من خلال الوحدات المدروسة – التّعليمية – وهذا لا يتأتّى إلّا من خلال الإعداد الجيّد للاختبار التّحصيلي وتطبيقه من خلال المخطّط التّالي:



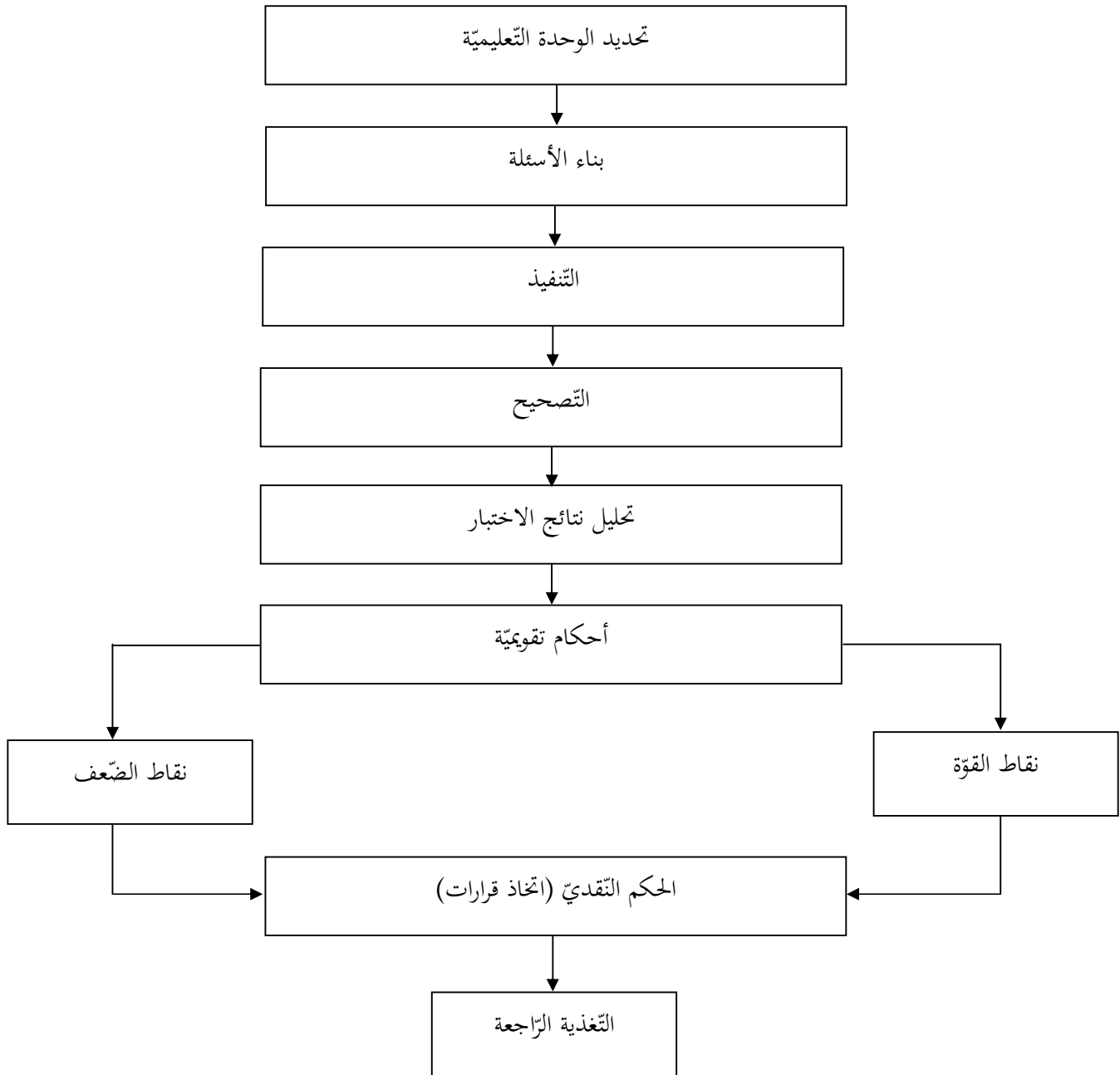
المخطّط رقم (15): يمثّل مراحل اعداد اختبار اللغة العربية مقارنة بالأهداف.

يتمّ تصحيح اختبار اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط وفق المقاربة بالأهداف انطلاقاً من المخطّط التالي:



المخطّط رقم (16): يمثّل مراحل تصحيح اختبار اللغة العربيّة مقارنة بالأهداف.

1. مراحل إعداد اختبار اللغة العربية:



المخطط رقم (17): يمثل مراحل إعداد اختبار اللغة العربية مقارنة بالأهداف.

2. التصحيح داخل القسم:

بعد تصحيح أوراق الاختبارات لمادّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط خارج القسم يسجّل عليها المعلّم النقطة المستحقّة لأعمال المتعلّمين مع تمييزها بالملاحظات، تأتي مرحلة التّصحيح داخل القسم، وهذه المرحلة أساسيّة يشرف عليها المعلّم وفق المراحل التّالية:

- قراءة نصّ الاختبار والأسئلة.

- تقديم الملاحظات العامّة.

- الشّروع في تصحيح الأخطاء.

- تقديم الإجابات التّمودجيّة.

يجب على المعلّم استغلال أخطاء المتعلّمين ليقدّم حصص الاستدراك قصد معالجة النّقائص مركّزا على الأهداف المسطّرة في بناء اختبار اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط وفق المعايير الّتي يجب مراعاتها في مختلف الأسئلة الموجهة للمتعلّمين كأسئلة:

1- الفهم العامّ: الّتي تشمل أسئلة حول الفهم العامّ للنّصّ، كعنوان النّصّ أو استخراج فكرته العامّة وشرح لكلمات معطاة في السّؤال.

2- القواعد والأساليب: تضمّ أسئلة القواعد والصّرف والإملاء والإعراب.

3- التّعبير: يصحّح وفق المضمون الّذي يدور حوله السّؤال وسلامة اللّغة والأسلوب من الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة والتركيبيّة وحسن التّنظيم (وضوح الخطّ واحترام علامات الوقف).

3. هيكلية الإجابة النموذجية وفق المقاربة بالأهداف

الإجابة النموذجية لموضوع اختبار اللغة العربية

العلامة		عناصر الإجابة	محاور الموضوع
المجموع	مجزأة		
ن	ن ن ن ن		الفهم العام (06) نقاط
ن	ن ن ن ن		قواعد وأساليب (06) نقاط
04 ن	04 ن	- المضمون: وقت المطلوب	التعبير
03 ن		- اللغة والأسلوب: - سلامة اللغة: الأخطاء النحوية، الصرفية، الإملائية. - سلامة الأسلوب: التكرار والغموض	
01 ن	0.5 ن 0.5 ن	التنظيم: وضوح الخط احترام علامات الوقف	

4. تحليل النتائج المدرسية لمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط:

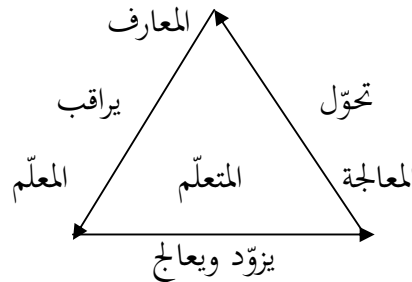
تتم عملية التقييم وفق النتائج المحصل عليها :

القسم	عدد المتعلمين	المتعلمون الحاصلون على المعدل	المتعلمون غير الحاصلين على المعدل

- هناك عدّة أسباب تتحكّم في نسبة النّجاح بعضها يتعلّق بالمتعلّم وأسرته، والبعض الآخر يتعلّق بالمعلّم والمؤسسة التّربويّة نفسها.
- الأسباب التي تتعلّق بالمتعلّم والأسرة: ⁽¹⁾
- "الضعف القاعديّ للمتعلم.
 - إهمال الفروض والواجبات المنزليّة.
 - ضعف القدرات المرتبطة بالفهم والاستيعاب.
 - عدم التّحضير الجيّد للاختبار.
 - الحالة النفسيّة كالتوتر والقلق
 - نقص الدّافعية وغياب الحافز.
 - انعدام المتابعة الأسريّة.
 - تقصير الأسرة في إثارة الدافعيّة.
 - انعدام الرّقابة الأسريّة على وسائل اللّهُو والترفيه.
- الأسباب التي تتعلّق بالمعلّم والمؤسسة التّربويّة:
- إهمال دروس الدّعم والمعالجة التّربويّة.
 - عدم تفعيل حصص الأعمال الموجهة نظرا لقلّة القاعات.
 - ضعف التّنسيق بين أساتذة المادّة.

¹ رابة عبد القادر، تحليل نتائج شهادة التعليم المتوسط في مادتي اللغة العربية والتّربية الإسلامية، يوم تكويني بمتوسطة زيان شريف عبد الحميد -تبارت -، 09-11-2015م.

- تعداد المتعلمين داخل القسم الواحدة.
 - نقص التأطير والتكوين والإلمام بطرائق التدريس.
 - عدم التوزيع العادل للمتعلمين المتفوقين على الأقسام.
 - نقص التشجيع والتعزيز المادّي والمعنوي للمتعلّم.
- الحلول المقترحة: (دور المعلم):
- الإطلاع على طرق التدريس.
 - التقرب من المتعلمين وحبهم وثقتهم في المعلم تدفعهم إلى قبول التعلم والاستفادة من المادة.
 - تدريب المتعلمين على الاختبارات طول السنة الدراسية.
 - التركيز على المتعلمين غير الحاصلين على معدل النجاح في مادة اللغة العربية أثناء الحصّة وتغيير أماكن جلوسهم إلى أماكن أخرى تساعدهم على الانتباه والوعي والتركيز.
 - تكليف المتعلمين غير الحاصلين على معدل النجاح في مادة اللغة العربية بالواجبات المنزلية عن كل درس مما يساعدهم على استيعاب المادة بشكل أفضل.
 - التشجيع والتحفيز لهم.
- نستنتج ممّا سبق "أنّ المعلم المتمرس في القسم يمكنه أن يعرف المتعلمين من خلال الملاحظة لتصرفاتهم، وتحليل الأسئلة التي يطرحونها والأخطاء المتواترة التي يرتكبونها، والمساعدات التي يطلبونها".⁽¹⁾



المخطط رقم (18): يمثّل مخططاً توضيحياً لحصة الاستدراك.

¹ عبدالقادر أمير إسماعيل إلمان، المعالجة البيداغوجية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين، ديسمبر 2008م، ص: 47.

ثانياً: تصحيح اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات.

لقد تعرّفنا سابقاً على كيفية بناء وتصميم الاختبار وفق المقاربة بالكفاءات، وما يسعنا الآن إلا أن نتعرّف على طريقة التصحيح.

التصحيح والتقييم من المهام التي تخصّ المعلم (ة)، وعليه التّقيّد بالخطوات الآتية في تصحيحه لإجابات المتعلّمين، واعتماده سلّم التّنقيط، وهي على النحو الآتي.

■ خلال التصحيح للإجابات وسلم التّنقيط يجب:

1. أن تكون المواضيع المقترحة مشفوعة بالإجابة الكاملة النموذجيّة عن كلّ الأسئلة مع سلّم التّنقيط.

2. أن توضع كلّ الاحتمالات الممكنة تحسباً لتنوّع الإجابات الصّحيحة المتوقّعة.

3. أن يجعل واضع الإجابة نفسه موضع المتعلّم والمصحّح معاً.

4. أن يستعين بالمرجع عند تقديم الإجابة، ولا يعتمد على الذاكرة وحدها.

5. أن تكون الإجابة النموذجيّة وفق المستوى المعرفيّ للمتعلّم الذي حدّده المنهج – المنهاج –

6. أن توزّع النّقط توزيعاً متوازناً ومتدرّجاً مع أهميّة السّؤال.

7. أن توزّع النّقاط على كلّ عناصر السّؤال، تحرّياً للدّقة، وانصافاً لكلّ متعلّم.

8. أن تكون الإجابة حسب الأهداف المتوخاة منها.

9. اعتماد شبكة تقويم بالمعايير والمؤشرات وتراعى في سلّم النّسب الآتية:

الوضعيّة الأولى 20% 04 نقاط

الوضعيّة الثّانية 40% 08 نقاط

الوضعيّة الإدماجيّة 40% 08 نقاط

شبكة التّقيّم "العمودية"

الملاءمة (03 ن)		الاتساق والانسجام (02 ن)				سلامة اللغة (02 ن)		الإتقان والإبداع (01 ن)	
الاستجابة لطبيعة الموضوع (01 ن	استخدام وسيلة العرض المناسبة	احترام الحجم المنتج 0.5 ن	ترابط الأفكار (استخدام أدوات الاتساق والانسجام 0.5 ن	توظيف الروابط النصّية المناسبة للنمط 0.5 ن	استخدام اللغة المنسجمة والأساليب المناسبة 0.5 ن	احترام علامات الترقيم 0.5 ن	التّوظيف السّليم لقواعد اللّغة		
	استخدام النمط 1.5 ن						النّحوية 0.5 ن	التركيبية 0.5 ن	
							الصّرفية 0.5 ن		
							الإملائية 0.5 ن		
..... ن		 ن				 ن			
لمجموع		 ن							
لملاحظة		يسدي المعلّم ملاحظة علمية تتعلّق بعدم تحكّم المتعلّم في المعيار والإخفاق فيه.							

عدم التّحكم: صفر / التّحكم التّام: العلامة كاملة. / التّحكم الجزئي: نصف العلامة.

هـ. شبكة التّقييم الأفقيّة:

يرسم المعلّم هذه الشبكة يوم تصحيح الحلول الكتابيّة للوضعيّة الإدماجية على السّبورة في بداية الحصّة.⁽¹⁾

المعايير	المؤشرات	العلامة	
		مجزأة	المجموع
الملاءمة (الوجهة) 03 ن	- الاستجابة لطبيعة الموضوع. - استخدام وسيلة العرض المناسبة (استخدام النمط). - احترام حجم المنتج.	01 ن 1.5 ن 0.5 ن	03 ن
الاتّساق والانسجام 02 ن	- ترابط الأفكار (استخدام أدوات الاتّساق والانسجام). - توظيف الرّوابط النصّية المناسبة. - احترام علامات التّرقيم. - استخدام اللّغة المنسجمة والأساليب المناسبة.	0.5 ن 0.5 ن 0.5 ن 0.5 ن	02 ن
سلامة اللّغة 02 ن	- التّوظيف السّليم لقواعد اللّغة (النّحويّة، الصّرفيّة، الإملائيّة، التّركيبيّة).	0.5 × 4	02 ن
الإتقان والإبداع 01 ن	- حسن العرض وجودة الخط. - إدراج قيمة مناسبة للموضوع.	0.5 ن 0.5 ن	01 ن

¹ يوم تكويني 10 رجب 1442هـ - 22 فيفري 2021م، ثانوية أفلح - تيارت.

ثالثاً: التّغذية الرّاجعة والتّحسين:

يعتبر مفهوم التّغذية الرّاجعة من المفاهيم التّربويّة الحديثة الّتي ظهرت في النّصف الثّاني من القرن العشرين، غير أنّها لاقت اهتماماً كبيراً من التّربويين وعلماء النّفس على حدّ سواء. وقد تركّزت في بدايات الإهتمام بها في مجال معرفة النّتائج، وانصبّت في جوهرها على التّأكد فيما إذا تحقّقت الأهداف التّربويّة والسلوكيّة خلال عمليّة التّعلم أم لا.

1.1 التّعريف اللّغويّ للتّغذية الرّاجعة :

قد ورد فيه "تغذي، يتغذى، تغذٍ، تغذيا، فهو متغذٍ، تغذية (مفرد) مصدر غذى: غذى طفله على مكارم الأخلاق، ربّاه على ذلك، غذى روحه: زوّدها بغذاء من عبر وأفكار.⁽¹⁾ كما جاء في لسان العرب لابن منظور جذر (غ.ذ.ا) الغذاء ما يتغذى به، وقيل ما يكون به نماء الجسم وقوامه، ويقال غذاه، غدوا فاغتنى وتغذى، ويقال: غدت الصّبيّ باللبن فاغتنى أي: ربّيته به، والتّغذية أيضاً التّربية.⁽²⁾

وفي الصّحاح جاء معنى مصطلح "راجعة" من الفعل رجع، رجوعاً، ورجعة، والرجعي: الرجوع، تقول: أرسلت إليه فما جاءني رجعي رسالتي: أي: مرجوعها، والمراجعة: المعاودة.⁽³⁾

2.1 التّعريف الإصطلاحيّ للتّغذية الرّاجعة:

التّغذية الرّاجعة أو ما تعرف بالتّغذية المرتدّة لها مفهوم واسع يستخدم بمعان كثيرة في مجال التّربية والتّعليم، لذا شهدت عدّة تعاريف أهمّها :

- يرى توكرمان أنّ "التّغذية الرّاجعة لا تقتصر على إعلام المتعلّم بنتيجة تعلّمه، بل على المعلّم أنّ يبيّن للمتعلّم مدى الصّحة، ومدى الخطأ في جوابه، وإلى أي حد كان جوابه صحيحاً أو خاطئاً.⁽⁴⁾

¹ أحمد مختار، معجم اللّغة العربيّة المعاصر، المجلد الأوّل، ط1، 2008م، ص: 1600.

² ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، ص: 3223.

³ أبو ناصر إسماعيل بن حماد الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، مصدر سابق، ص: 428-429.

⁴ محمّد محمود الحيلة، مهارات التّدريس الصّفيّ، دار المسير، ط1، عمّان، 2002م، ص: 289.

وكذلك يشير مفهوم التّغذية الرّاجعة أو المرتجعة - كما يطلق عليها البعض - "رجع الصدى"، وهي عمليّة تغيير متعدّدة الأشكال، تبيّن مدى تأثّر المستقبل برسالة المرسل، كما تبيّن وضوح الرّسالة وصلاحيّة قنوات الاتّصال، بمعنى آخر فإنّ التّغذية الرّاجعة تشير إلى مدى تفاعل المستقبل مع رسالة المرسل، والرّسائل العكسيّة التي يردّ بها على تلك الرّسالة، والتي يمكن على ضوءها تحديد مدى وضوح الرّسالة واستيعاب المستقبل لها، أو إخفاقه في حلّ رموزها. (1)

كما يمكن تعريف التّغذية الرّاجعة بأنّها تزويد الفرد بالمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمرّ من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء إذا كان بحاجة إلى تعديل. (2)

نأخذ على سبيل المثال: إذا أجاب المتعلّم على سؤال مطروح من طرف معلّمه أو أستاذه، وقال له هذا الأخير "إجابتك ممتازة لكن تحتاج إلى توضيح أكثر، فهذه تغذية راجعة تساعد المتعلّم على تحسين إجابته لاحقاً".

التّغذية الرّاجعة: يرجع أصلها إلى كلمة يونانية السيبرنتيك (Cybernetics)، والتي تعني نظام التّحكم الذاتي. (3)

ومن خلال التعريفات السابقة، والتي تتشابه من حيث تأكيدها على ضرورة - تزويد المتعلّم بمعلومات حول استجاباته بهدف تثبيت الاستجابات الصّحيحة، وتعديل الاستجابات الخاطئة يمكن أن نقول أنّ "التّغذية الرّاجعة هي جزء من استراتيجيّة يستخدمها المعلّم لتحسين عمليّة التّعلم من خلال تعريف المتعلّم بمدى تقدّمه في المسار الصّحيح، من خلال تزويده بمعلومات بشكل منظمّ ومستمرّ حول استجاباته ومساعدته ما على تثبيت الاستجابات الصّحيحة وتعديل الاستجابات الخاطئة. (4)

¹ حسن شحات، زينب النجار، معجم المصطلحات التربويّة والنّفسية، دار مصر البنائيّة، ط1، 2003م، مصر، ص: 121.

² محمّد محمود الحيلة، مهارات التّدريس الصّفيّ، المرجع السابق، ص: 230.

³ ميسر خليل الحباشة، التّغذية الرّاجعة وأثرها في التّحصيل الدّراسي، دار جليس الزّمان، ط1، عمان، 2014م، ص: 22.

⁴ ميسر خليل الحباشة، المرجع نفسه، ص: 23-24.

1. أهمية التّغذية الرّاجعة في عمليّة التّعلم:

- يمكن تلخيص أهميّة استخدام التّغذية الرّاجعة في عمليّة التّعلم وفق النّقاط الآتية: ⁽¹⁾
- تعمل التّغذية الرّاجعة على إعلام المتعلّم نتيجة تعلّمه، سواء كانت صحيحة أو خاطئة مما يقلّل القلق والتّوتر الذي قد يعتري المتعلّم.
 - تعزّز المتعلّم وتشجعه على الاستمرار في عمليّة التّعلم، وبخاصّة عندما يعرف بأن إجابته على السّؤال كانت صحيحة.
 - إنّ معرفة المتعلّم أن إجابته كانت خاطئة، وما السّبب لهذه الإجابة الخاطئة يجعله يقتنع بأنّ ما حصل عليه من نتيجة أو علامة كان هو المسؤول عنها، ومن ثمّ عليه مضاعفة جهوده ودراسته في المرّات القادمة.
 - إنّ استخدام التّغذية الرّاجعة من شأنها أن تبسّط عمليّة التّعلم، وتزيد من مستوى الدّافعيّة للتّعلم، وتجعل كلّاً من المعلّم والمتعلّمين في حركة دائمة ومستمرّة لتحقيق الأهداف التّعليميّة التّعليميّة.
 - تعرّف المتعلّم أين هو من الأهداف السلوكيّة التي حقّقها غيره من رفاق صفّه، والتي لم يحققوها بعد.
 - تعمل التّغذية الرّاجعة بما تزوّده المتعلّم من معلومات إضافية، ومراجع محتملة على تقوية عمليّة التّعلم وتعليمها وإثرائها.
 - تعرف عمليّة التّغذية الرّاجعة المتعلّم أين يقف من الهدف المنشود، وما إذا كان يحتاج إلى فترة طويلة لتحقيقه، أم أنّه قريب منه.
- نخلص من خلال النّقاط التي ذكرناها سابقاً أنّ للتّغذية الرّاجعة أهميّة في عمليّة التّعلم، ولا سيما في المواقف الصّفيّة، إذ أنّها ضروريّة في عمليات الرّقابة والضّبط والتّعديل التي ترافق وتعتّقب عمليات التّفاعل والتّعلم الصّفيّ وأهمّيّتها هذه تنبثق من توظيفها في تعديل السّلوك وتطويره إلى الأفضل إضافة إلى دورها المهمّ في استشارة دافعية التّعلم.

¹ محمّد محمود الحيلة، المرجع نفسه، ص: 295.

2. خصائص التّغذية الرّاجعة:⁽¹⁾

يفترض التّربويون وعلماء النّفس أنّ للتّغذية الرّاجعة ثلاث خصائص هي:

أ. الخاصية التّعزيزيّة:

تشكّل هذه الخاصية مركزاً رئيسيّاً في الدّور الوظيفي للتّغذية الرّاجعة، أي: التّركيز على التّغذية الرّاجعة الفوريّة في التّعليم المبرمج وأخبار الفرد بصحة استجابته يعزّزه و يزيد احتمال تكرار الاستجابة الصّحيحة فيما بعد.

ب. الخاصيّة الدّافعيّة:

بحيث تسهم في إثارة دافعيّة المتعلّم للتّعلّم والإنجاز والأداء المتقن، ممّا يعني جعل المتعلّم يستمتع بعملية التّعلّم، ويقبل عليها بشغف، وهذا يؤدي إلى تعديل سلوك المتعلّم، وتصويبه ومساعدته على تبني توجّهه نحو الأداء، ويكتسب كفاءة في أدائه اللّغويّ.

ج. الخاصيّة الموجهة:

تعمل على توجيه الفرد نحو أدائه، فتبين له الأداء المتقن فيشجّبه، والأداء غير المتقن فيحذفه، هذا ما يجعل المتعلّم يزيد من مستوى انتباهه، ويرفع من مستوى اهتمامه ودافعية تعلّمه، فيعالج مواطن الضّعف والقصور.

فالتّغذية الرّاجعة تعتبر من الرّكائز الأساسيّة في تصميم الأنظمة الحديثة، حيث تضمن تحسين الأداء والاستقرار ومن خلال عمليّات التّصحيح المستمرة.

سواء كان استخدامها سلبياً لتعزيز الاستقرار أو إيجابياً لتعزيز الاستجابة، فإنّ فهم خصائصها يساعد على تصميم أنظمة أكثر ذكاء وقدرة على التّكيف مع متطلّبات البيئة المحيطة.

فالتّغذية الرّاجعة من خلال خصائصها هي ليست مجرد عمليّة تقنيّة بل هي آلية حيويّة لاستمراريّة وتحسين الأنظمة.

¹ يُنظر: طلحي ليلي، أثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء اللّغويّ المتعلّم في ظلّ البيداغوجيا الحديثة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدّكتوراه -تخصّص تعليميّة اللّغات-، جامعة ابن خلدون تيارت، كليّة الآداب واللّغات، 2018م-2019م، ص: 39.

3. مصادر التّغذية الرّاجعة:

يمكن أن يتلقّى المتعلّم التّغذية الرّاجعة من مصادر متعدّدة مثل (المعلّم أو الأقران - الزّملاء - أو من الكتاب، أو تجربة ذاتيّة، الوالدين ..) وتعتبر هذه المصادر معلومات تصحيحيّة للأداء المتعلّم بمعنى أنّ المتعلّم يرجع إلى معيار لفحص سلوكه مثل الرّجوع إلى الكتاب، أو القاموس ليقارن إجابته بما ورد في هذه المراجع.

كما يمكن للتّغذية الرّاجعة أن تكون ذاتيّة - أي يتأمّل نشاطاته وسلوكاته - ويحلّلها ويتعرّف إلى جوانب الضّعف والقوّة من أهله، من المنزل الذي غالبا ما يقدمون له ملاحظاتهم على ما قام به من سلوك.¹

4. علاقة التّغذية الرّاجعة بأدوات التّقويم:

يستخدم المعلّم أدوات تقويميّة بهدف معرفة مستوى المتعلّم ومدى كفاءته في التّعلم:

1.4 الملاحظة:

تعتبر الملاحظة "وسيلة علميّة لدراسة الشّخصية أو جانب من جوانبها في مواقف حياتيّة - دراسة أنماط التّفاعّل الاجتماعيّ - تساعد على رصد وتسجيل التّغيرات، وتجيّب على بعض التّساؤلات".²

فالملاحظة هي أداة تزوّد المعلّم بتغذية راجعة عن أداء المتعلّم أين أخفق في الأداء اللّغويّ؟ وأين أجاب إجابة صحيحة، وهنا يمكنه مساعدة المتعلّم الذي تعثر في مصاره التّعليمي، ويزوّد بالتّغذية الرّاجعة حسب نوع الأخطاء التي وقع فيها.³

¹ يُنظر: ذواقان عبيدات، سهيلة أبو السّميد، استراتيجيات التّدرّس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلّم والمُشرف التربوي)، دار الفكر، ط 1، 2007م، ص: 283.

² حمدي شاكّر محمود، البحث التّربوي للمعلّمين والمعلّّمات، دار الأندلس للنّشر والتّوزيع، ط3، 2006م، ص: 104.

³ طلحي ليلي، أثر التّغذية الرّاجعة في تحسّين الأداء اللّغويّ للمتعلّم في ظلّ البيداغوجيا الحديثة، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه، المرجع السّابق، ص: 50.

2.4 الاختبار:

إجراء منظّم يتبع مجموعة من الأسئلة أو المهام، وعلى المتعلّم الاستجابة لها تحريراً أو شفويّاً أو علميّاً بغرض تقدير الفرق بين المتعلّمين، والتّعرّف على مواطن القوّة وأهمّيّتها، ونواحي الضّعف وخطورتها "فالاختبارات تقيس آثار الخبرة ونتائج التّعليم".⁽¹⁾

فيختار المعلّم مجموعة من الأسئلة تشمل ما درسه المتعلّم في مساره التّعليميّ وهذه الأسئلة توضّح وفق معايير محدّدة وموثوق فيها حتى يمتحن المتعلّم ليحدد كفاءته في التّعلم.

تأتي التّغذية الرّاجعة بعد أداء المتعلّم، فيقوم المعلّم بتصحيح الاختبار على السّبورة ويطلب المتعلّمين بمقارنة إجاباتهم بالاجابة التّمودجيّة ويقومون بتصحيح ما أخفقوا فيه على كراساتهم.

ومعرفة المتعلّمين لنتائج العمل، يؤدي إلى تدعيم استجاباتهم وممارساتهم لهذا العمل من منطلق وقوفهم على مدى الصّواب والخطأ، حيث أنّ استجاباتهم الصّحيحة تعمل على إشباع دوافعهم المعرفيّة والمهاريّة، بينما الاستجابات الخاطئة يمكن مراجعتها وتصحيحها، وبالتالي تتضح مفاهيمهم ومدركاتهم.⁽²⁾

3.4 الأسئلة الشّفويّة أو المكتوبة:

هي عبارة عن مجموعة من الكلمات توجّه إلى المتعلّم، ويستجيب لها، إذن هي بمثابة مثير يستدعي ردّة فعل المتعلّم، ويتطلب من المتعلّم بذل قدرا من الجهد المعرفيّ لكي يصل إلى الحلّ، فطرح السّؤال يرمي إلى هدف معيّن، وبالتالي يعتبر أداة لتقويم المتعلّم، فهو تغذية راجعة للمتعلّم من خلاله يتمكّن من معرفة مدى استيعاب المتعلّم للدّرس، وهل وصل إلى الكفاءة المقصودة؟⁽³⁾

وما نخلص إليه من علاقة التّغذية الرّاجعة بأدوات التّقويم أنّها تعدّ جزءاً أساسيّاً ومتكاملاً مع أدوات التّقويم في العمليّة التّعليميّة، حيث تعمل على ربط نتائج التّقويم بأهداف التّعلم، وتوجيه

¹ حمدي شاكر، البحث التربوي للمعلّمين والمعلّمت، المرجع السابق، ص: 112.

² يُنظر: المرجع السابق، ص: 118.

³ طلحي ليلي، أثر التّغذية في تحسين الأداء اللّغويّ للمتعلّم، المرجع السابق، ص: 51.

المتعلّم نحو التّحسين والتّقدّم، فبينما تستخدم أدوات التّقييم (كالاختبارات، والملاحظة...) لقياس أداء المتعلّم، تأتي التّغذية الرّاجعة لتفسير هذه النّائج، وتوضيح جوانب القوّة والضعف، وتقديم اقتراحات عمليّة لتحسين الأداء.

إنّ فعالية التّغذية الرّاجعة تتوقّف على جودة أدوات التّقييم، فكلما كانت الأداة دقيقة وواضحة ومناسبة لمستوى المتعلّم، كانت التّغذية الرّاجعة أكثر فاعليّة، وذات أثر إيجابيّ على التّعلم وبدورها تسهم التّغذية الرّاجعة الجيّدة في تعديل طرائق التّدريس وتوجيه المتعلّمين نحو بناء استراتيجيات تعلّم ذاتيّ فعّالة.

5. المعلّمون وإعطاء التّغذية الرّاجعة:

إنّ من مهام المعلّمين في غرفة الصّف أن يقدّموا معلومات التّغذية الرّاجعة الضروريّة أو الإشارة إليها لطلابهم وعليهم أن يتأكّدوا من أنّ المتعلّم يستطيع أن يلاحظ العلاقة بين العمل والمعلومات المقدّمة إليه في التّغذية الرّاجعة.

فإن كانت البيئة المثيرة معقّدة أو جديدة، أو كان العمل معقّداً أو جديداً فإنّه يتعيّن على المعلّم أن يخطّط لكيفيّة توجيه المتعلّمين لإدراك معلومات التّغذية الرّاجعة المهمّة، كما يتعيّن على المعلّمين أيضاً أن يحاولوا كلّما أتيحت لهم الفرصة أن يقدّموا معلومات التّغذية الرّاجعة بعد أداء العمل مباشرة، وإذا تعذّر ذلك كما هو الحال داخل غرفة الصّف، عندئذ فإنّه يجب على المعلّم أن يخطّط لطرق تجعل المتعلّمين يتذكّرون أعمالهم لكي يقدّم لهم معلومات التّغذية الرّاجعة في وقت تكون فيه الأعمال مازالت حيّة أو حاضرة في الذاكرة.⁽¹⁾

¹ عباس أحمد صالح السّمرائي، عبد الكريم السّمرائي، كفاءات تدريسيّة في طرق التّربيّة الرّياضيّة، جامعة بغداد، 1991م،

6. دور المعلّم في إدارة الظروف التي تؤثر في التّغذية الراجعة: (1)

يعدّ دور المعلّم في إدارة الظروف التي تؤثر على التّغذية الراجعة، أو يجعلها أكثر مناسبة لتزويد المتعلّمين بالمعلومات اللازمة، بعد تقديم العمل الذي يكلفون به دورا هائلا ومفيدا، لذا من أجل تحقيق هذا الدور يجب مراعاة:

1.6 التّأكد من استيعاب المتعلّمين لمعلومات التّغذية الراجعة:

إنّ من الضّروريّ على المعلّم الجيّد ألا يفترض على أنّ المتعلّمين يستوعبون التّغذية الراجعة لمجرد أنّها قريبة منهم، بل إنّهم يقدّم معلومات التّغذية الراجعة من خلال تركيز انتباه المتعلّمين عليها، ومن خلال توجيههم أثناء تقديمها.

2.6 التّأكد من أنّ المتعلّمين يفهمون العلاقة الرّابطة بين أعمالهم وما يقدّمه المعلّم من تغذية راجعة:

قد يظنّ المعلّم أحيانا أنّ ما يقدّمه لمتعلّميّه من تغذية راجعة أنّها واضحة بالنّسبة لهم، لكنّها واضحة بالنّسبة له، لكن الأمر مختلف جدّا، فغالبا ما تكون المعلومات التي يقدّمها المعلّم للمتعلّمين غير واضحة لهم، لذلك يجب عليه أن يستخدم كلمات تحدّد العمل بشكل واضح تمكّن المعلّمين من الاستفادة منها.

3.6 إعلام المتعلّمين بالهدف المرغوب تحقيقه:

عندما يعرف المتعلّم الهدف أو الغاية من العمل الذي يكلف به، فإنّه يستطيع أن يخطّط لاستراتيجية تعلّميّة، ويستطيع أيضا أن يبحث بين المثيرات الكثيرة عن المعلومات المهمّة. إنّ معرفة الهدف تعتبر مهمّة بالنّسبة للسلوك والانضباط والتّعلم الأكاديمي، وعلى المتعلّم أن يعرف السلوك المتوقّع منه.

¹ ربحي مصطفى عليان محمّد، عبد الدّيس، وسائل الاتصال تكنولوجيا التّعلم، دار الصّفاء، 1999، ص: 86-89.

4.6 على المعلّم مراعاة اتّساق تقديم التّغذية الرّاجعة في الحال كلّما أمكن ذلك:

من الصّعوبة بالإمكان إن لم يكن مستحيلاً أن يقدّم المعلّم لكلّ متعلّم تغذية راجعة فوريّة عندما يكون عدد متعلّميّه ما يقرب (15) خمسة عشر متعلّماً أو أكثر في حجرة الدّراسة، لذا نقدّم بعض الاقتراحات الّتي قد تساعد المتعلّم على ربط التّغذية الرّاجعة مع العمل حتى عندما يتمّ تأجيلها:

1. عند تعيين مهمّة جديدة ينبغي شرحها فوراً للمتعلّمين، كحلّ الأمثلة المتعلّقة بها والتّحدّث عمّا تفعله أثناء العمل.

2. أن يطلب المعلّم من المتعلّمين حلّ عدد من الأمثلة مع مراقبته لهم، ومناقشة الأخطاء وكيفيّة تصحيحها.

3. قبل تعيين العمل الجديد عليه التّأكد من أنّ المتعلّمين يستطيعون أن يحلّوا الأمثلة بنجاح.

4. أن يعطي المعلّم المتعلّمين فرصة لتصحيح محاولاتهم التّدريبية، ويتعيّن عليه أن يختار بشكل عشوائيّ عدداً من الأوراق لإعادة تفقدها، والتّأكد من تصحيح المتعلّمين لها بشكل صحيح.

5. عندما يعيد المعلّم الأوراق الّتي قام بتصحيحها، يجب أن يخصّص وقتاً لمناقشتها، وعندما يتمّ تأجيل التّغذية الرّاجعة، فإنّ المتعلّمين غالباً ما ينسون العمل، لذا يحتاج المعلّم مساعدتهم في تذكره.

7. شروط التّغذية الرّاجعة:¹

لكي تتاح الفرصة للمعلّم من استخدام التّغذية الرّاجعة في المواقف الصّفيّة، وتحقيق الأهداف المرجوة في عمليات التّحسين والتّطوير الّتي يراد إحداثها في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، فلا بدّ أن تتوفّر الشّروط التّالية:

- يجب أن تتصف التّغذية الرّاجعة بالدّوام والاستمراريّة.
- يجب أن تتمّ التّغذية الرّاجعة في ضوء أهداف محدّدة.
- يتطلّب تفسير نتائج التّغذية الرّاجعة فهماً عميقاً، وتحليلاً علميّاً دقيقاً.

¹ ينظر: نيهان يحيى محمّد، الإشراف التربوي بين (المشرف، المدير، المعلّم)، دار الصّفاء، عمّان، 2007م، ص: 212.

- يجب أن تتصف عمليّة التّغذية الرّاجعة بالشّموليّة، بحيث تشمل جميع عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وجميع المعلّمين على اختلاف مستوياتهم التّحصيليّة والعقليّة والعمرية.
- يجب أن يستخدم في عمليّة التّغذية الرّاجعة الأدوات اللاّزمة بصورة دقيقة.

الختامة

في ختام إعدادنا لهذا البحث العلمي الموسوم بـ: "اختبار اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربتين: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات"، وما يتعلّق بهما من تحليل ومقارنة مبنيين على دراسات مختلفة، تم استخلاص النتائج الآتية:

■ اهتمّ اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالأهداف بالجانب الإجرائي، وأغفل الجانب البيداغوجي والتفكير الإبداعي لدى المتعلّم واختلال التوازن بين المكتسبات المدرسية (المعارف)، وواقع المتعلّم الملميء بالمشكلات اليومية وضعف المستوى الدراسي، ونتيجة حشو المتعلّمين بالعديد من المعلومات دون فهمها وضالة التنقيط في اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالأهداف، وتجزئ الأسئلة أفضل أغلبية المتعلّمين.

■ الاختبار القائم على المقاربة بالأهداف يترجم المناهج القديمة، والاختبار القائم على المقاربة بالكفاءات يترجم المناهج الحديثة.

■ الفرق يتضح من خلال تطبيق المقاربتين على شكل ومضمون اختبار مادة اللغة العربية في التعليم المتوسط، الذي ينطلق من أهداف عامة إلى تسجيلية، إلى تجزئية، إلى أهداف خاصة وإجرائية.

■ يركز اختبار اللغة العربية (مقاربة بالأهداف) في مرحلة التعليم المتوسط على استرجاع المعارف، بينما اختبار اللغة العربية (المقاربة بالكفاءات) يعتمد على تقويم الموارد والكفاءات، مطابقاً للمقاطع الثمانية المقررة للمستوى التعليمي المستهدف.

■ لم يستقر اختبار اللغة العربية في التعليم المتوسط على حال ثابت، فهو في حالة متجددة، وهذا ما نلمسه من خلال مراحل الإصلاح التربوي منذ 1962م إلى غاية ما بعد 2003م.

■ نؤكد أنّ الانتقال من اختبار اللغة العربية (مقاربة بالأهداف) إلى (المقاربة بالكفاءات) ضرورة يعتمدها الإصلاح التربوي في ميدان التربية والتعليم، حسب ما يرى مخططو المناهج التربوية لمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط. بيد أنّ اختبار اللغة العربية (مقاربة بالكفاءات) لم يلق الأمل المنشود في غياب الوسائل التكنولوجية المتطورة .

■ اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات لا يلغي المقاربة السابقة، وإنما هو امتداد وتطوير لها، ومعالجة للنقائص.

■ تظلّ المقاربة بالأهداف مرحلة أساسية في تطوير العملية التّعليمية والعلميّة من خلال اعتمادها على أهداف معرفيّة وسلوكيّة محدّدة؛ فإنّ الإصلاح التّربويّ في المقاربة بالكفاءات جاء استجابة ملحة إلى إعداد المتعلّم القادر على مواجهة المشكلات في الحياة، فهل يكفي تحقيق الأهداف لضمان جودة التّعليم أم أنّ المقاربة بالكفاءات أصبحت ضرورة في ظلّ التطورات الاجتماعية والاقتصادية الراهنة؟.

الملاحق

الملحق رقم 01: إمتحان شهادة التعليم الأساسي دورة جوان 1999م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التربية الوطنية الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات	
﴿ امتحان شهادة التعليم الأساسي ﴾ اختبار في مادة اللغة العربية	
جوان 1999	المدة : ساعتان
النص :	
الاجتماع والتعاون	يعيش الناس في حال اجتماع ولو ساروا على طرق انفراد رايت الناس كالبنيان يسمو فيمسك بعضه بعضا فيقوى كذلك الناس من عجم وعرب قد اشتبكت مصالحهم فكل ولولا سعي بعضهم لبعض
الشاعر معروف الرصافي	
(شرح : السباق = الطين) الأسئلة :	
1- الفهم العام 1 - نادوا في الاجتماع في نظر الشاعر؟ ب - في البيتين الثالث والرابع معنى مقتبس من حديث نبوي شريف. ما هو هذا الحديث؟ ج - كيف وصف الشاعر عاقبة عدم التعاون بين الناس؟	
(05,5 نقاط)	
2- اللغة والأسلوب 1 - اذكر اعداد المفردات الاتية وظفها في جمل مفيدة: اجتماع ، يسمو ، التداعي. ب - استخرج من النص أسلوب تشبيه وبين الغرض منه. ج - استخرج من النص: طبائفا - جناسا .	
(05,5 نقاط)	
3- التراكيب النحوية والصيغ الصرفية 1 - اذكر المحل الإعرابي لما بين قوسين في البيتين الأول والثاني. ب - هات من النص : خمسة مصادر لفعل مزيد - اسم مكان - اسما مذكورا .	
4 - التصيير ا - التعاون والتآخي ضمان لبناء الامة اخرج هذا المعنى مبيحا رأيك فيه .	
(06 نقاط)	
التوقيع	المصحف
1/1	.

الملحق رقم 02: الإجابة النموذجية لموضوع مقترح لشهادة التعليم الأساسي دورة ماي

2002م

إمادة : اللغة العربية .
النوع : الاجتماع والتعاون .

الإجابة النموذجية
دورة : 1999

1- الفهم العام ؟ - فوائد اجتماع في نظر الشاعر :

(3 ن)

أ - التعاون والانتفاع لتفادي الأخطار .
ب - التقدم وتحقيق الرخاء .
ج - البقاء والحفاظ على النوع .
د - الحديث النبوي الشريف هو : المؤمن للمؤمن كالبنيان
المرصوص يشد بعضه بعضه .
هـ : وصف عاقبة عدم التعاون :
الاعتداء - الصراع والفناء .
منطق الحيوانات المتوحشة .

2- اللغة والأساليب

(5,5 ن)

أ - أضداد المفردات :
اجتماع ≠ تفرق
يسمى ≠ ينوط
التداعي ≠ القيام
لا يمكن الأخذ بالإجابات القريبة من هذه المعاني ...

ب : أسلوب التشبيه وغرضه :
" رأيت الناس كالبنيان يسمى " .
غرضه : التمثيل والحث على تماسك الاجتماعي

ج - الطباق : اجتماع ≠ الأفراد
تخيم ≠ عُرِبَ
مرعي ≠ راعي

3- التركيب النحوي والصيغة الصرفية (5,5 ن)

أ - محل ما بين قوسين من الأعراب :
محل (في حال اجتماع) = شبه جملة (جارد مجرور) في نصب حال
(قسمة)
ب - المصادر الخمسة : الاجتماع - التعاون - انتفاعهم - الأفراد - الصراع
اسم المكان : مجال - الاسم المنقوص = راعي ، ساع ، ...
ج - التعبير : العناصر = تعريف التعاون - تعريف التناخي -
اللات التعاون ونتائجها

الملحق رقم 03: امتحان شهادة التعليم الأساسي دورة ماي 2002م

13/04/2025 18:08

PDF.js viewer

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية		وزارة التربية الوطنية
الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات		
امتحان شهادة التعليم الأساسي		
اختبار في مادة اللغة العربية		ماي 2002
المدة : ساعتان		
النص: إنني شغوف بالمطالعة، ولم لا ؟ أو ليست ساعة واحدة نقضيها بين بطون الكتب كفيلاً بأن تبدد ما يخالجتنا من هم ؟ أو ليست تعطينا المطالعة من رؤية الحقيقة العارية البشعة ، و تشمو بنا فوق هذه الأرض الحقيرة الوضيعة . تحلق بنا إلى عالم المثل العليا ، و تبرز معالم الجمال و آيات الفن و روائعة ، و تسبح مع المفكر و الفنان ... ؟ بفضل المطالعة (نشعر بسحر كنا نجهله و بهجة كنا لا ندرك كناها) ، و تنفجر في قلوبنا عواطف جديدة ، فنذكر حينذاك إدراكاً لا يتسرب إليه الشك أن السعادة لا تتحقق إلا بمجهود شاق . و تضحية بالغة ، و خدمة للوطن على الوجه الأمثل . فالمطالعة تخرجنا من دائرة مشاغلنا اليومية الضيقة ، و تتعالى بنا في أجواء طليقة رخيبة ، تستمد منها أرواحنا و عقولنا أغذية صالحة ، فتحيث بالفن و الأدب ، و تغمرها بالعقيدة و الإيمان ... - عيسى محمود تطلد -		
الأسئلة		
حول الفهم : (06 نقاط)		
1 (اختر عنواناً مناسباً للنص . (01 نقطة) 2 (ما هي الدعوة التي يتضمنها النص ؟ (01 نقطة) 3 (اشرح المفردات التالية ثم وظفها في جمل من إشاراتك : (04 نقاط) شغوف - كفيلاً - لا يتسرب - تغمرها .		
القواعد والأساليب : (06 نقاط)		
1 (أعرب ما تحته خط في النص : شغوف - يخالجتنا - عواطف (02 نقطتان) 2 (بين وظيفة الجملة الواقعة بين مزدوجتين : كنا نجهله (02 نقطتان) 3 (حول العبارة الموجودة بين قوسين في النص إلى جمع المؤنث المخاطب : (نشعر بسحر كنا نجهله ، و بهجة كنا لا ندرك كناها) (01 نقطة) 4 (الأسلوب : ما نوع الأسلوب الذي استخدمه الكاتب ؟ (01 نقطة)		
التعبير : (08 نقاط)		
تحدث عن أهمية المطالعة و فوائدها.		
بالتوفيق	الصفحة 1/1	انتهى

الملحق رقم 04: الإجابة النموذجية لموضوع مقترح لشهادة التعليم الأساسي دورة ماي

2002م

13/04/2025 18:09

PDF.js viewer

تكتب الإجابة النموذجية على هذه الورقة ولا تقبل سواها
الإجابة النموذجية لموضوع مقترح لشهادة التعليم الأساسي دورة : ماي 2002
إختبار مادة : اللغة العربية
المدة : ساعتان

العلامة	عناصر الإجابة		معايير الموضوع
	مجزأة	المجموع	
01	01	01	الفهم العام (06 ن)
	01	01	1- العنوان المناسب للنص : قيمة المطالعة ، المطالعة أهمية المطالعة . المطالعة وفوائدها
01	01	01	2- الدعوة التي يتضمنها النص هي : احث على المطالعة
	01	01	3- شرح وتوظيف المفردات : شغوف : محب ، ولوع ، عاشق ، مُعزِّم أجملته : الطفل شغوف بالتقصص والحكايات كفيلة : جديرة ، كافية ، قادرة على أجملته : العلامة المتميزة كفيلة بإنجاح التلميذ لا يتسرب : لا يتسلل ، لا يصل ، لا يتطرق ، لا ينفذ ، لا ينال أجملته : الإيمان القوي لا يتسرب إليه شك تغمرها : تملؤها ، تفيض عليها ، تشتملها أجملته : قلوب الناجحين تغمرها الفرحة
02	01	01	1- الإعراب : شغوف : خبر ، إن ، رفيع وعلامة رفعة الظاهرة يخالجنا : فعل مضارع ، رفيع وعلامة رفعة الظاهرة والفاعل ضمير مستتر تقديره هو
	01	01	2- قواعد وأصول (06 ن)

<https://eddirasa.com/bem-2002/>

11/43

13/04/2025 18:09

PDF.js viewer

العلامة .		عناصر الإجابة	معايير الموضوع
مجموع	جزء		
	0,5	عواطف، فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة	
02	02	2- وظيفة الجملة الواقعة بين مرفوعين: كُنَّا نَجْعَلُهُ : - في محل جر نعت	
01	4 x 0,25	3- التحويل إلى جمع المؤنث المخاطب: تَشْعُرْنَ بِسُحْرِ كُنْتَيْنِ تَجْعَلْنَهُ وَبِهَجَةٍ كُنْتَيْنِ لَا تُدِيرْنَ كُنْتَقَا	
02	01	4- نوع الأسلوب الذي استخدمه الكاتب: - مزج الكاتب بين الأسلوبين الخبري والإنشائي - مثال الإنشاء: ولم لا؟ أوليست ساعة واحدة... من هي؟ أوليست المطالعة... والفنان؟ [استفهام] - سؤال الخبر: إني شغوف بالمطالعة. فالمطالعة تُخرجنا من دائرة سفلنا... والإيمان	
04	04	- المضمون: فوائد للمطالعة: - التحقيق - تحسين السلوك نفع الفرد والمجتمع بالنيرة والعمل	التعبير (08)
03	03	- اللغة والأسلوب: - سلامة اللغة: الأختلا، الثخوة، التصريف، الإملائية - سلامة الأسلوب: التكرار، الغرض	
01	0,5	- التنظيم: - وضوح الخط - احترام علامات الوقف	

https://eddirasa.com/bem-2002/

12/43

CS Scanned with CamScanner

الملحق رقم 05: كيفية بناء موضوع الاختبار في مادة اللغة العربية

3. كيفية بناء موضوع الاختبار في مادة اللغة العربية :

نظراً لبقاء مدة إجراء الاختبار والمفتحة بـ (120 دقيقة) فإن ترتيبات ذلك يجب على خالها دون تغيير على نحو ما هي عليه في دليل بناء اختيار مادة اللغة العربية لسنة 2018م عن اللبوان الوطني للامتحانات والمسابقات .

توصيات هامة	الجزء الأول (12 نقطة)	الجزء الثاني (08 نقاط)
➤ عدد كلمات السند (النص) حسب كل مستوى : 01 - ممتوسط بين (120 و140 كلمة). 02 - ممتوسط بين (140 و160 كلمة). 03 - ممتوسط بين (160 و180 كلمة). 04 - ممتوسط بين (180 و200 كلمة). (ملاحظة : دون احتساب حروف التعاني ، مشكولات جزئية ، مطابقي لموضوع المقطع المقرر والمنفذ). ➤ الأسئلة تكون في متناول المتعلم متوسط المستوى ، غير قابلة للتأويل .	1. <u>المعرفة (02ن)</u>: توظف فيها الأفعال التالية: (ذكر، سم، حذ، عذ، تعرف، رتب، نظم، عرن، أربط، أعذ، ضغ، هات، أنسخ، ...). 2. <u>الفهم (02ن)</u>: توظف فيها الأفعال التالية: (جد، صنف، صف، عرن، وضع، تعرف، رتب، اختر، استنبط، استنتج، اشرح، استخرج، بين، مثل من، عذ، إبحث في، استدل من، ...). 1. <u>التطبيق (02ن)</u>: توظف فيها الأفعال التالية: (طبق، استخدم، رتب، إمأ، استعمل، صبغ، صرف، حول، أعرب، علل، استخرج، رتب، مثل بـ، وظف، اجعل، أكتب، أرس، أشكل، ثون، ...). 2. <u>التحليل (02ن)</u>: توظف فيها الأفعال التالية: (حلل، برهن، علل، ميز، قارن، وارن، فيز، برز، صنف، أضبط، فيز، ...). 3. <u>التركيب (02ن)</u>: توظف فيها الأفعال التالية: (رتب، صم، كون، رتب، أقم، افترخ، قم بـ، أثبت، شكل من، نظم، خطط، ...). 4. <u>التقويم (02ن)</u>: توظف فيها الأفعال التالية: (بين، برز، أنفذ، مارألك، ناقش، دغم، قوم، فيز، أبرز، ناقش بـ، دغم بـ، ...).	(وضعية إدماج مركبة ذات دلالة بالنسبة للمتعل لتقويم وقياس الكفاءات بتجديد وتوظيف المكتسبات في منتج كتابي، لها علاقة بموضوع المقطع المنفذ والنمط المستهدف) تتضمن: سياقاً سنذاً ، وتعلية . <u>السياق</u>: المجال أو الإطار الذي يرتبط باهتمامات المتعلم ، قريب من محيطه الاجتماعي ، الفكري... <u>السند</u>: الوثائق المرجعية للإستدلال عن السياق : إثبات أو تفني ما ورد فيه . <u>التعليمة</u>: يُشار فيها إلى فعل كتابة المنتج ، حجمه ، بنية نمط النص المنتج ، الموضوع المستهدف ، الإستيعمالات .

الملحق رقم 06: اختبار الفترة الأولى في مادة اللغة العربية

متوسطة : الإخوة واصل

المدة : ساعة ونصف.

المستوي : السنة الثانية متوسط .

اختبار الفترة الأولى في مادة اللغة العربية .

السند : أي بني ! ليش ما يؤسفني ما أرى في جيلكم من إفراط في اللهو ، كما كان يؤلمني ما كنت أرى في جيلنا من إفراط في الجد . أنت في جيل لا يشبه الجيل القديم في شيء : عمادة الحرية المطلقة ، وقلة الشعور بالمسؤولية ، والنظر إلى اللذائذ المادية على أنها غاية الغايات ، تنظرون إلى الكتب والدروس والأساتذة

على أنها دواء مر ، يتعاطى للضرورة ، والضرورة هي الشهادة فالوظيفة ، وإذا قرأتم شيئاً بجانب دروسكم ، قرأتم الكتب الرخيصة والمجلات الوضيعة التي تلهب الغرائز ، وتضعف الذكاء وتبيلد العقل .



غلونا في جدينا حتى إكتأبت نفوسنا ، وغلوتكم في هزلكم حتى إنقبضت صدورنا ، ولم تنفتح للحياة كما يجب ، ولم تبتغ لها كما ينبغي ، صرتم كالسنيء النافه لا طعم له ، وكالماء الفاتر لا ساخن ولا بارد . ينكسر لأدنى ملامسة .

أي بني ! أريدك أن تفهم معنى اللذة في حدودها الواسعة لا الضيقة .. إن اللذة درجات كدرجات السلم أخذة في الصعود ، فأسفل درجاتها لذة الأكل والشرب واللباس ، وما إلى ذلك . ومن غريب أمر هذه اللذة أنها تفقد قيمتها بعد الاستمتاع بقليل منها ، ثم هي ليست مرادفة للسعادة ، فكثير ممن يأكلون الأكل الفاخر ، ويلبسون اللباس الأنيق ، ويسكنون القصور الفخمة ... هم مع ذلك أشقياء ...

وأرق من هذه الدرجة ، لذة العلم والبحث والقراءة والدرس .. فهذه لذة العقل وتلك لذة الجسم ، وهذه أطول زمنا ، وأقل مؤونة ، وأبعد عن المنافسة والمزاحمة ، وصاحبها أقل عرضة لتلف النفس وضبايح الصحة . أي بني ! ليس عندي نصيحة لك أغلى من أن تكون ذوقك ثم تنميهِ وترقيه . فإن فعلت ذلك ضمنت لك سعادة الحياة ، والاستمتاع بها ، وضمنت لك سمو أخلاقك ونبل عواطفك ، وضمنت لك نجاحك على قدر كفايتك ، والله يوفقك .

[رسالة إلى ولدي : أحمد أمين - بتصرف -]

* اقرأ السند قراءة متأنية على السند عدة مرات ثم أجب عن الأسئلة التالية :

الجزء الأول: (12 نقطة) أ - الوضعية الأولى: (04 نقاط)

- (1) _ أذكر نصيحة الكاتب _ الأب _ إلى ابنه؟.....(01ن).
 - (2) _ عدّد صفتين لجيل الإبن؟.....(0.5 ن × 2).
 - (3) _ اشرح بالمرادف: هزلنا - الفخمة.(0.5 ن × 2).
 - وبالضدّ: مرّ - سعادة.(0.5 ن × 2).
- ب - الوضعية الثانية: (08 نقاط).

- (1) _ أعرب ما تحته خطّ: أن تفهم.....(0.5 ن × 3).
- (2) _ طبق كلمة الأخلاق في جملة مفيدة من إنشائك:(0.5 ن × 3).
- أ - أسلوب نفي. ب - أسلوب استفهام. ج - أسلوب قسم.
- (3) _ علّل سبب كتابة حرف العلة في كلمة: غلونا.(0.5 ن).
- (4) _ قارن بين أسلوب العبارتين التاليتين:(0.5 ن × 2).

- أي بيّأ التزم بالأخلاق الفاضلة.

-مكارم الأخلاق فضيلة سامية.

- (5) _ ركّب إستعارة مكنية من التشبيه المفصّل التالي: الأخلاق كالنبات تنمو.....(0.5 ن).
- (6) _ خطّط من العبارة التالية: "...ولم تبتّع لها كما ينبغي، صرّتم كالشّيء الثّافه لا طعم له، وكالماء الفاتر لا ساخن ولا بارد".....(0.5 ن × 4).

حرف نفي:	طباق الإيجاب:	إسما جامدا:.....	إسما مشتقا:.....
----------------	---------------------	------------------	------------------

- (7) _ ناقش بالحجّة غلبة النمط التّوجيبي على السّند.(0.5 ن).
- (8) _ قدّر قيمة تربويّة من السّند.(0.5 ن).

الوضعية الإدماجية الإنتاجية :

الجزء الثاني: (08 نقاط)

السّياق: سمعك والدك وهو داخل البيت تتلفظ بكلامٍ بذيء، فغضب من تصرفك، وأجلسك أمامه ناصحا موجّها.

السّند: إَحْفَظْ لِسَانَكَ أَيُّهَا الْإِنْسَانُ لَا يَلْدَغَنَّكَ إِنَّهُ تُعْبَانُ

كَمْ فِي الْمَقَابِرِ مِنْ قَتِيلٍ لِسَانِهِ كَانَتْ تَهَابُ لِقَاءَهُ الْأَقْرَانُ

التّعليمية: أكتب بلغة فنيّة و سليمة أهمّ النّصائح والتّوجيهات الّتي قدّمها لك والدك، موظّفا النمط المناسب، وما تراه مناسبا من مكتسباتك ومحترما علامات الوقف.

الملحق رقم 08: اختبار في مادة اللغة العربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية



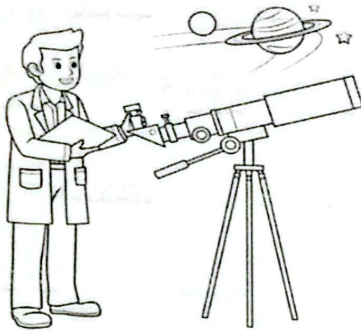
المستوى : الثالثة متوسط
عدد الصفحات : 2/2

مديرية التربية لولاية تيارت
مؤسسة : الإخوة واصل

المدة : ساعتان

إختبار في مادة : اللغة العربية

السند : العلم والتكنولوجيا



إنّ الحديث عن العلم والتكنولوجيا نهج لا ينضبط ولا يجفّ، وعلى الرغم من اختلافهما الجوهرى إلا أنّهُ توجد حلقة وصل بينهما تجعلهما في حالة إنسجام وتآلف وكأتهما وجهان لعملة واحدة، فسويًا يقدّمان مصطلحا واحدا وهو المعرفة التطبيقية.

تستفيد التكنولوجيا من المعلومات التي توصل إليها العلم بتجاربه من خلال النظريات والنماذج العلمية والقواعد العامة التي يتبناها الإنسان لكل ما يحاول أن يبتكره هذا من جانب، أما الجانب الآخر نجد أنّ العلم المعطاء يستمد قوّته من التكنولوجيا، فهي تمده بأدوات أفضل وأكثر تقدّما حتّى تؤثر على نظرياته، بل تُثَقِّب له عن طرق جديدة تتحدّى العلماء للبحث من جديد وإكتشاف النظريات التي تفسّر ما يحدث ومثال ذلك إختراع "جاليليو" للتليسكوب تلك الآلة التي تتعامل مع الفضاء وعلوم الفلك، أثارت تساؤلات عدة وضعتها في طريق العلماء أنّ الأرض هي مركز الكون أم أنّ الشمس هي المركز؟.

ساهم التطور العلمي في الوصول إلى التقنيات التكنولوجية الحديثة تقنياتها، حيث منحت للبشر جميع سبل الراحة سواء في المنازل أو في أماكن العمل، كما تتواجد التكنولوجيا في معظم تفاصيل الحياة كالتسيارات والهواتف الذكية والأجهزة المحمولة و الأنترنت والتطور الحاصل في عالم الآلات والمعدات وتوفير الحماية للمستخدم.

العلم يبني العقول ويرتقي بها، والتكنولوجيا إذا وُظِّفت في خدمة العلم وارتقاء الفكر، فإنّها تبني معه أركاننا متينة من المعرفة والآفاق الواسعة، وقد صدق الشاعر رامي المنشاوي في قوله :

إذا كان فضل العقل فكرٌ منظمٌ فتطبيقاته لتجارب العلم ألزمٌ
تحية وتقدير وفخر لخطوة لها كل تقدير وشأن معظم
ومركز بحث للعلوم توفرت به ما يفيد الباحثين ويلزم

ويرى الدكتور أحمد حسن إبراهيم أنّنا لا يمكننا أن نتخيل حياتنا دون العلم والتكنولوجيا فهما حولنا في كل مكان، كما أنّهما ضروريان للغاية في حياتنا اليومية لأنهما جعلتا الأشياء أكثر بساطة وسرعة والتقدم الجاري نتيجة طبيعية لتقنيات العلم وما كان حلمًا أصبح حقيقة.

[نص مرگب عن الأنترنت – بتصرف -]

تابع لموضوع اللغة العربية

إختبار في مادة : اللغة العربية مارس 2023م

الأسئلة : الجزء الأول : (12 نقطة) الوضعية الأولى : (04 نقاط) :

- (1) تعرّف على فضل العلم في التكنولوجيا (01ن)
 - (2) عدد أثرين للتكنولوجيا على الحياة البشرية (0.5ن × 2)
 - (3) استنتج فكرة مناسبة للسند . (01ن)
 - (4) اشرح بالمرادف : تُنقَب وبالضدّ : تبني ، ثمّ وظّفهما إحداهما في جملة مفيدة من إنشائك. (0.5ن × 2)
- الوضعية الثانية : (08 نقاط)

(1) أعرب ما تحته خطّ. (01ن × 2)

صفة مشبهة	صيغة مبالغة	اسم فاعل

(2) اكتشف الإجابة الصحيحة ما يناسب كلّ خانة من الجدول التالي

من الأسماء المذكورة: الحديثة – الحاصل- المعطاء (0.5ن × 3)

(3) حدّد العناصر الأساسية للجملة المنسوخة الآتية : طِفِقَ العلم يقوّي التكنولوجيا. (01.5ن)

(4) حلّل الصورة البيانية الآتية : " العلم يبني العقول " (0.5ن × 2)

(5) استدلّ بأسلوب إنشائي من السند مبيناً نوعه . (0.5ن × 2)

(6) قدر الكتابة العروضية الصحيحة لصدر البيت الثاني : [تحية وتقدير وفخر لخطوة] . (01ن)

الجزء الثاني : الوضعية الإدماجية الإنتاجية : (08 نقاط)

السياق : تعجّب والدك من إنقطاع الأنترنت صباح اليوم ، وهو يهمّ بدفع فاتورة الغاز بواسطة البطاقة الذهبية ، فكأفك بالبحث عن سبب الخلل في شبكة التوصيل، غير أنّه تذكر فجأة السبب ، وصاح بصوت عالٍ : " ونح أمة إستغلّت العلم والتكنولوجيا إستغلالا سلبيا ، فدمرت قيمها وموروثها الحضاري ... "

السند 01 : إذا ما العلم لابس حُسْنُ خُلُقٍ فرّج لأهله خيرا كثيرا .

السند 02 : " التكنولوجيا خادم مفيد ، لكنها سيّد خطير " .

التعليمة : أنتج موضوعا حجاجيا من ستة عشر سطرا (16) تبدي فيه رأيك عن الإستغلال السلبي للعلم والتكنولوجيا ومخاطرها على الإنسانية ، موظفا روابط الحجاج وما تراه مناسبة من مواردك المعرفية.

الملحق رقم 09: اختبار التجريبي في مادة اللغة العربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية تيارت
مؤسسة : الإخوة واصل- اللحموني -
المستوى : الرابعة متوسط
الفصل : الثالث
دورة : ماي 2025 م .
عدد الصفحات : 02 \ 02 .



الاختبار التجريبي في مادة اللغة العربية

السند :

وسطع النور وضاء

عادَ إسماعيلُ من أوروبا بعدَ [07] سنواتٍ قضّاها في تعلُّمِ الطِّبِّ، وها هو اليومَ يَرجعُ غَيمًا. وصلَ البيتَ ، طَرَقَ البابَ ، فُتِحَ له بقدرٍ ما يَسمحُ للعَينِ بمعرفةِ الطَّارِقِ. كادتِ الأمُّ (يُغمى عليها) ، وانعقدَ لسائنها، وهي تُضمُّهُ وتَقْبَلُ وجْهَهُ ويَدِيَهُ ، تَشْهَقُ وتَبْكِي . يا الله ! ، كم شاختُ وَضَعُفَتْ صَوْتُهَا وبصرُها.

وجاءَ أبوه، تَقَبُّضُ على وجْهِهِ ابتسامَةً هادئةً. اشتعلَ شيبُهُ، وإن لم تَنحَنِ قامَتُهُ ، نظرَ إسماعيلُ في الدَّارِ، فإذا هي أَضيقُ وأشدُّ ظِلْمَةً ممّا كانَ يَذكرُ ، وأقبلتِ فاطمةُ ، بضفيريَّتها وأساورها، كُلُّ ما فيها وما عليها يَصْرُخُ بأنَّها قرويةٌ من أعماقِ الرِّيفِ ، ثمَّ ما لها معصوبةُ العَينَينِ؟ فهي تَرفَعُ دَفتَها لتَستطيعَ أن تَرى وجْهَهُ. لم يدعها الرَّمَدُ منذُ سافرَ.



وأعدَّ العشاءَ ، ولم يَأْكُلْ أحدٌ؛ لم يَأْكُلُوا من شِدَّةِ الفرحِ، ولم يَأْكُلْ من صدمةِ البَقْظَةِ وأعدَّ الفراشَ، فإذا أمُّهُ تَجَذَّبَتْ نَفْسَها جَذْبًا ، وَتَهُمُّ أن تتركَ ابْنَهَا يَستريحُ من عَناءِ السَفرِ، ولكنَّها تُشيرُ إلى فاطمةَ وتقولُ :

"- تَعَالِي يا فاطمةُ أَقْطِرْ لَكَ في عَينَيكَ ".
ورأى إسماعيلُ أمَّهُ، وفي يَدِها رُجاجةً صَغيرةً وتَرفَعُ فاطمةُ على الأرضِ وتَضَعُ رَأْسَها على رُكبةِ الأمِّ . فَتَسْكُبُ في عَينَيها سائِلًا، تَتَأَوُّهُ مِنْهُ فاطمةُ وتَتَأَلَّمُ .
- "ما هذا يا أُمِّي؟"

- " هذا زَيْتٌ قَنَدِيلُ أُمِّ هاشم، تَعَوَّدْتُ أن أَقْطِرَ لها مِنْهُ كُلَّ مَساءٍ " .

فَقَرَّ إسماعيلُ مِنْ مَكانِهِ كالمَلْسُوعِ . أليسَ مِنَ العَجيبِ أَنَّهُ، وهو طَبيبُ عَيونٍ، يُشاهدُ في أوَّلِ لَيلةٍ مِنْ عَودَتِهِ بَأَيَّةِ وَسيلةٍ تُداوِي بَعْضَ العَيونِ الرَّمَدِ في وَطَنِهِ؟ تَقَدَّمَ إسماعيلُ إلى فاطمةَ فَاوَقَفَها، وحلَّ عَصابتَها، وفَحَصَ عَينَها، فوجَدَ الرَّمَدَ قد أَتَلَفَ الجَفَنَينِ، وأَضَرَّ بالمُقلَةِ. حالَها تَسوُّهُ بِالزَّيْتِ الحارِّ الكاوي .

وقفتِ إسماعيلُ حائِزًا لِحَظَةٍ، نَظَرَتُهُ تَجوِبُ ما حوَلَهُ، وتَنقَلُّ مِنْ وَجْهِ أُمِّهِ وَفاطمةَ إلى وَجْهِ أَبِيهِ، وبَدَل (أن يَستريحَ) ، خَرَجَ مِنَ الدَّارِ، وعادَ يَحْمِلُ كِيسًا بِهِ رُجَاجاتٌ وأَربطةٌ وَمَراهمُ ، وبَدَأَ عَلاجَهُ كما يَقتَضِيهِ طِبُّهُ وَعِلْمُهُ . وَمَرَّ يَومٌ وَثانٍ وَثالثٌ ورابعٌ... وأَسبوعٌ آخَرُ، وَعَينَا فاطمةَ على حَالِها ضاعفتِ إسماعيلُ عَنايَتَهُ، وَكَرَّرَ أنواعَ الأَدويةِ، وَقَلَّبَ جَفَنَها، وَكَوَّى، وَكَشَطَ، وَمَسَحَ، وَنَظَّفَ... قاومَ وَثابَرَ، وأخيراً لَاحَتْ بَارِقَةُ الأَمَلِ، ففاطمةُ تَتَقَدَّمُ لِلشِّفاءِ على يَدِيهِ يَومًا بَعدَ يَومَينِ وإذا بِها، ذاتَ صَباحٍ، تَفْتَحُ عَينَها لِتَرى النُّورَ ساطِعًا وضاءً . [مسالكُ القَراءةِ لِلتَّعليمِ الأساسي]

تابع لموضوع اللغة العربية

إختبار ماي 2025 م

الأسئلة : الجزء الأول : (12 نقطة)

الوضعية الأولى : (04 نقاط) :

- (1) أذكر طريقتي التداوي التي تعرّضت لها الابنة فاطمة.
- (2) صف الطبيب - إسماعيل - عند رؤيته لأهله بعد عودته إلى أرض الوطن .
- (3) لخص مضمون السند في فكرة عامّة مناسبة .
- (4) اشرح بالمرادف : أتلّف وبالضدّ : البيضة .

الوضعية الثانية : (08 نقاط)

- (1) أعرب ما تحته خطّ في السند إعراباً تاماً .
- (2) بيّن وظيفة الجملتين الواقعتين بين قوسين من الإعراب في النصّ.
- (3) حوّل العدد المذكور بين معكوفتين في الفقرة الأولى إلى كتابة حرفيّة .
- (4) أضبط عطف النسق في الجملة التّالية : أربطة ومّراهم .
- (5) ركب جملة شرطية تتضمّن الكلمتين الآتيتين : يغترب - الوطن محدّدا أركانها.
- (6) حلّل الصّورة البيانيّة التّالية : اشتعل شيبه.
- (7) ميّز بين الأسلوبين البلاغيين في العبارتين التّاليتين :
- "ما هذا يا أمّي؟"
- ففاطمة تتقدّم للشّفاء على يديّه يوماً بعد يومين.
- (8) استخلص مظهراً من مظاهر الإتّساق والإنسجام مبيناً دوروه في النصّ .

الجزء الثاني : الوضعية الإدماجية الإنتاجية : (08 نقاط)

السياق : إسماعيل مغترب عاد إلى وطنه طبيب عيون ناجح ؛ يساهم في خدمته بوفاء وإخلاص وهو قدوة لشباب اليوم .

السند 01 : " الوطن يحتاج إلى كفاءاته في الدّاخل كما يحتاجها في الخارج " .

التعليمة : أنتج نصّاً من ثلاثة عشر سطراً (13) ، تناقش فيه ظاهرة هجرة الكفاءات ومفسّراً أسبابها ونتائجها على الوطن ، ناصحاً شبابيه بضرورة البقاء فيه والمساهمة في رقيه وإزدهاره موظفاً ما يلزم من مواردك المعرفيّة.

صفحة 2 من 2

الملحق رقم 10: موضوع اللغة العربية اختبار ماي 2025م

موضوع اللغة العربية - وَسَطَعِ النُّورُ وضَاءً - اختبار ماي 2025 م

الأجوبة : الجزء الأول : (12 نقطة) الوضعية الأولى : (04 نقاط) :

- (1) ذكر طريقتي التداوي التي تعرّضت لها الابنة فاطمة : كانت تقليدية بدائية ، اعتمدت على الطب الشعبي (الزيت الحار الكاوي) (0.5ن) والطريقة الثانية هي حديثة (النقطير بالدواء) . (0.5ن)
- (2) وصف الطبيب - إسماعيل - عند رؤيته لأهله بعد عودته إلى أرض الوطن : عاد يحمل بريق العلم في عينيه (0.5ن) وفي قلبه لهفة الشوق إلى تراب الوطن؛ (0.5ن) لقد تحقّق أمله وصار عالما يحمل نور المعرفة نافعا ومنتفعا لأهله ووطنه .
- (3) تلخيص مضمون السند في فكرة عامة مناسبة : أثر عودة الكفاءات بعد هجرتها على الأهل والوطن . (01ن)

(4) الشرح بالمرادف : أتلف = أفسد- أعطب - أهلك - دمر..... (0.5ن)

وبالضدّ : اليقظة =\= إغفاء- سهو - سبات - غفلة - نسيان (0.5ن)

الوضعية الثانية : (08 نقاط)

- (1) إعراب ما تحته خط في السند إعرابا تاما :
ظلمة : تمييز منصوب (0.25ن) وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره . (0.25ن)
فاطمة : إسم مجرور بالياء (0.25ن) وعلامة جرّه الفتحة نيابة عن الكسرة لأنّه ممنوع من الصرف . (0.25ن).
- (2) تبين وظيفة الجملتين الواقعتين بين قوسين من الإعراب في النصّ :
يغمى عليها : ج. فعلية (0.5ن) في محلّ رفع خبر كاد (0.5ن)
أن يستريح : ج. مصدرية (0.5ن) في م محلّ جرّ مضاف إليه (0.5ن)
- (3) تحويل العدد المذكور بين معكوفتين في الفقرة الأولى إلى كتابة حرفية :
بعد [07] سنوات : بعد سبع (0.5ن) سنوات .
- (4) ضبط عطف النسق في الجملة التالية : أربطة ومَراهِمُ . (0.5ن)
- (5) تركيب جملة شرطية تتضمّن الكلمتين الآتيتين : يغترب - الوطن محدّدا أركانها: (4×0.25ن)

الجملة	إسم الشرط	جملة الشرط	جملة جواب الشرط (الجزء - النتيجة)
من يغترب عن الوطن	من	يغترب عن الوطن	يحسب عدواً صديقه

- (6) تحليل الصورة البيانية التالية : اشتعل شيبه.
الشرح : ذكر المشبه (الشيب) وحذف المشبه به (النار) وأبقى بالقرينة الدالة عليه [اشتعل] . (0.5)
النوع : استعارة مكنية. (0.5)
(7) تمييز بين الأسلوبين البلاغيين في العبارتين التاليتين :
- "ما هذا يا أمي؟" : إنشائي طلبي : الاستفهام (0.5)
- ففاطمة تتقدم للشفاء على يديه يوماً بعد يومين : أسلوب خبري (0.5)
(8) استخلاص مظهراً من مظاهر الاتساق والانسجام مبيّناً دوروه في النص :

مظهر (0.25) الاتساق والانسجام	التمثيل (0.25)	دوره (0.5)
العطف	اضيق واشد	الربط وتحقيق التماسك بين المفردتين .
التكرار : التكرار بالترادف :	كررت إسماعيل في النص سبع مرّات تتأوه = تتألم .	توكيد المعنى وتثبيتته في ذهن
الإحالة : بالضمائر - اسم الإشارة.	هذا زيت (بعدية) .	تسهّم في اتساق النصّ وانسجامه تجلب التكرار .

__ ابن شبكة لتقويم إنتاجك : اعتماداً على الجدول التالي قوّم إجابتك :

المعايير	المؤشرات	العلامة
مجموع	مجزأة	
الوجاهة	الاستجابة لطبيعة الموضوع (تحديد الموضوع) استخدام وسيلة لعرض المناسبة (استخدام النمط) احترام الحجم المنتج (13 سطرا)	01 1.5 0.5 03
سلامة اللغة	احترام قواعد النحو و الإملاء و الصرف والتركيب	4×0.5 02
الاتساق والانسجام	ترابط الأفكار (استخدام أدوات الاتساق والانسجام) توظيف الروابط النصّية المناسبة للنمط . استخدام اللغة المنسجمة والأساليب المناسبة . احترام علامات الترقيم .	0.5 0.5 0.5 0.5 02
الإتقان والإبداع	حسن العرض وجودة الخطّ - إدراج قيمة مناسبة للموضوع	0.5-0.5 01

2 - قارن النص المنتج بالمعايير والمؤشرات 3- عيّن مواضع التحكم و عدم التحكم 4- أصدر حكماً

الملحق رقم 11: تصميم اختبار اللغة العربية بالمقاربة بالكفاءات

المعلومات الأساسية

تصميم اختبار اللغة العربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

..... المستوى:

..... المدة:

مديرية التربية لولاية

..... متوسطة/.....

الاختبار في مادة اللغة العربية

مواصفات نص الاختبار الجيد

النص:

نص شعري/ من 10 إلى 14 بيتا	نص نثري/ عدد كلماته لا يقل عن 200 كلمة (دون احتساب حروف المعاني)			
يراعي فيها مستوى الأسلوب واللغة.	2023	2022	2021	2020 م
أن تكون القصيدة في متناول فهم المتعلمين	16 سطرا	22 سطرا	20 سطرا	18 سطرا

حسن الإخراج والطباعة

احترام فنون الكتابة
الخط: Simplified Arabic
حجم الخط: 15-16
المسافة بين السطور: 1-م

أن يكون النص مؤثرا من أي ظرف ديني أو عرقي أو إيديولوجي، بهذا عن أي تعريض أو تحقير أو تشهير سياسي أو اجتماعي أو أخلاقي.

أن يكون النص أصيلا (لا تصرف فيه)، وموثقا (مسندا إلى صاحبه ومصدره).

أن تشرح الكلمات الغريبة الواردة فيه.

تابع لموضوع اللغة العربية

اختبار الفصل الثاني

الأسئلة (وفق صنافه بلوم)

العلامات الكلية

العلامات الجزئية

الجزء الأول: (12 ن)

الوضعية الأولى: (04 ن)

المعنى الظاهري والضمني للنص (الشرح والتوظيف)

- 1- المعرفة / القنن (01 ن)
- 2- (01 ن)
- 3- الفهم (01 ن)
- 4- (01 ن)

الوضعية الثانية: (08 ن)

قواعد اللغة / البلاغة / الأساليب / النمط ومؤثراته / النقد

1. التطبيق (.. ن)
2. (.. ن)
3. (.. ن)
4. التحليل (.. ن)
5. (.. ن)
6. التركيب (.. ن)
7. التقويم (.. ن)

الجزء الثاني: (08 ن)

الوضعية الإنمائية: (08 ن)

تفيس مدى تحكم المتعلم في إدماج الموارد المكتسبة

- السياق: (يعبر عن المجال الذي تمارس فيه الكفاية، كان يكون سياقاً عائلياً أو سوسيو ثقافياً أو سوسيو مهنياً).

- التمسند: (عبارة عن آية / حديث نبوي / بيت شعري / حكمة / مقولة مأثورة / صور / جداول) تساعد المتعلم على الجاز المهام

- التعليم: (ما هو مطلوب من المتعلم إتجازه) (تحديد حجم المنتج)

الملحق رقم 12: تصميم الشبكة العمودية للإنتاج الكتابي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية . وزارة التربية الوطنية .			
ملاحظة : المستند :		اللغة العربية . عنوان المصنف : المحور الفرعي (حسب المخطط المرفق) : موضوع المصنف الكتابي :	
بخصيص المصنف (د) : الاسم : الفوج التربوي : م			
الإقتطاع : من : إلى :	علاقة الوثيقة : الوظيفة : الإصدار : التاريخ : النوع :	الأقسام : الموضوع : الموضوع الفرعي : الموضوع الفرعي الفرعي :	الملاحظة : الموضوع : الموضوع الفرعي : الموضوع الفرعي الفرعي :
المجموع : الملاحظة :			

لم يملأ هذا الورقة في المصنف المميز ورقة تدريبية .
 الصفحة 01 من 04

شأنيكم بطلب عتق ، وأشتمل على علامات الوصف في توضيحها ، وأنظم الورقة بحسب المخطط . أكتب عنوانا كتابيا في نهاية شأنيكم :	لم يملأ هذا الورقة في المصنف المميز ورقة تدريبية . الصفحة 04 من 04
---	---

فهرس المخططات

المخطط	ما يمثله	الصفحة
المخطط رقم (01)	يوضح الشروط البيداغوجية لمنهاج اللغة العربية.	03
المخطط رقم (02)	يوضح معايير ترتيب المحتوى	07
المخطط رقم (03)	يمثل أهمية التقويم في منهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط.	09
المخطط رقم (04)	يمثل مكانة التقويم في العملية التعليمية	10
المخطط رقم (05)	يوضح مكونات منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط	11
المخطط رقم (06)	يوضح العلاقة بين الأهداف	20
المخطط رقم (07)	يوضح مراحل التعليم بالأهداف	21
المخطط رقم (08)	يوضح مفهوم الكفاءة.	27
المخطط رقم (09)	يوضح أنواع الكفاءات.	29
المخطط رقم (10)	يوضح مميزات المقاربة بالكفاءات	35
المخطط رقم (11)	يوضح مميزات وخصائص المقاربة بالكفاءات	38
المخطط رقم (12)	يمثل العلاقة التكاملية بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات	47
المخطط رقم (13)	يمثل هرم المستويات لصناعة "بلوم"	60
المخطط رقم (14)	تصوّر تصميم اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات	79
المخطط رقم (15)	يمثل مراحل اعداد اختبار اللغة العربية مقارنة بالأهداف	81
المخطط رقم (16)	يمثل مراحل تصحيح اختبار اللغة العربية مقارنة بالأهداف.	82

فهرس المصطلحات العلمية:

المصطلح	ترجمته بالفرنسيّة	الصفحة
المقاربة بالأهداف	Approche de l'objective	13-15
الهدف	l'objective	14
الكفاءة	la competence	22
المقاربة بالكفاءات	Approach de competence	39
التغذية الراجعة	Retroaction pédagogique	39
الاختبار	L'examen	50

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أ. المصادر:

1. أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصر، المجلد الأول، ط1، 2008م.
2. ابن تيردي بدر الدين، قاموس التربية الحديث منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، 2010م.
3. الجوهري إسماعيل بن حماد، الصحاح - تاج اللغة وصحاح العربية. راجعه: مُجَدُّ مُجَدُّ تَامِر أنس مُجَدُّ شامي، زكريا جابر أحمد، دار الحديث القاهرة - مصر، 1430هـ-2009م.
4. الزمخشري أبو القاسم جار الله محمود بن عمر. أساس البلاغة. تحقيق: مُجَدُّ باسل عيون السود، دار الكتب العلمية: بيروت - لبنان، الطبعة الأولى؛ 1419هـ-1998م.
5. شحاتة حسن، زينب النجار. معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي/انجليزي/عربي). دار المصرية اللبنانية، القاهرة-مصر، الطبعة الأولى؛ 1424هـ.
6. شوقي ضيف، المعجم الوسيط - مجمع اللغة العربية - تحقيق: مجموعة من المؤلفين، مكتبة الشروق الدولية، مصر، الطبعة الرابعة، 1445هـ - 2004م.
7. الفيروز الآبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع لبنان، الطبعة الثامنة، 2005م.
8. مختار أحمد، معجم اللغة العربية المعاصر، المجلد الأول، ط1، 2008م.
9. مسرد المصطلحات التربوية، المركز الوطني لتطوير المناهج، الأردن، د. ط، 2024 م.
10. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، 2003م.
11. ابن منظور، لسان العرب المحيط، تحقيق: قدم له عبد الله العلايلي، أعاد بناءه على الحرف الأول من الكلمة يوسف خياط، دار لسان العرب.

ب. المراجع العربيّة:

1. أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات أسس نظريّة وتطبيقات علميّة، دار أسامة للنشر الطبعة الأولى 2011م.
2. أحمد مختار، معجم اللّغة العربية المعاصر، المجلد الأول، ط1، 2008.
3. أسماء الحسن، تصنيف أدوات القياس والتّقيّم وشروط صلاحيتها. كلية التّربيّة، سوريا، 2019م-2020م.
4. إلمان عبدالقادر أمير إسماعيل، المعالجة البيداغوجية، الديوان الوطني للتعليم والتّكوين ديسمبر 2008م.
5. بحري منى يونس، المنهج التّربويّ - أسسه وتحليله - دار صفاء، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1433هـ - 2012م.
6. بن مرسل بكري، وزارة التربية الوطنية، المقاربة بالكفاءات. د.ط، د.ت.
7. بن يعقوب مجد الدين محمد الفيروزآبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتّوزيع، لبنان، الطبعة الثامنة؛ 2005م.
8. بونوة أحمد بن محمد، المقاربة بالكفاءات بين النّظريّ والتّطبيقيّ، شبكة الألوكة 2014م.
9. جامل عبد الرحمان عبد السلام، الكفايات التّعليميّة في القياس والتّقيّم واكتسابها بالتّعليم الذاتي، دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمان - الأردن، ط 2، 2001م.
10. الحاجي فريد، بيداغوجيا التّدرّس بالكفاءات - الأبعاد والمتطلبات -، دار الخلدونية، الجزائر، 2005م.
10. حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التّدرّس بالكفاءات، دار الهدى للنشر والتّوزيع، عين مليلة الجزائر، 2002م.
11. حثروبي محمد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائيّ وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرسميّة، دار الهدى، الجزائر، 2012م.

11. الحسن عايد أحمد، سعيد جابر المنوفي. المدخل إلى التدريس الفعال، الدار الصوتية للتربية الرياض الطبعة الثانية 1998م.
12. الحمایمی محمد قوارح عبدالرزاق. العملية التعليمية التعلمية على ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. ورقلة-الجزائر، د.ط، د.ت.
13. حمد بن يحيى زكريا وعباس مسعود. التدريس عن طريق -المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحلّ المشكلات-. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006م.
14. حمدي شاكر محمود، البحث التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط3، 2006م.
15. الحيلة محمد محمود، مهارات التدريس الصفّي، دار المسير، ط 1، عمّان، 2002م.
16. خليل الحباشنة، التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي، عمان دار جليس الزمان، ط1، 2014م.
17. خوري توما جورج. القياس والتّقيّم في التربية والتّعليم. بيروت-لبنان، الطبعة الأولى، 2008م.
18. رائب قاسم عاشور محمد فؤاد الحوادمية، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطباعة، الجامعة الأردنية، ط1، 1424هـ-م2003م.
19. ريجي مصطفى عليان محمد، عبد الدبس، وسائل الاتصال تكنولوجيا التّعلم، دار الصفاء، 1999م.
20. زاير سعد علي، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصفاء للنشر والتّوزيع، عمان، ط1، 1435هـ-2014م.
21. زيتون حسن الحسين، تصميم التدريس رؤيا منظومية، دار عالم للكتب، القاهرة، ط2، 2001م.
22. زيتون كمال عبد الحميد، التدريس نماذجه ومهاراته، ط1، 1423 هـ - 2003م.

23. سامي ملح، القياس والتّقيّم في التّربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمّان، الأردن، 2000م.
24. سرير محمد شارف ونور الدين خالدي، التّدرّيس بالأهداف وبيداغوجية التّقيّم، الطبعة الثانية، الأردن 1995م.
25. سعد جلال أحمد. مبادئ القياس النفسي مع تطبيقات وتدرّيات، الدار الدولية للاستشارات الثقافية، القاهرة-مصر، 2008م.
26. السمراي عباس أحمد صالح ، كفاءات تدريسية في طرق التربية الرياضية، جامعة بغداد، 1991م.
27. صلاح عبد الحميد مصطفى. المناهج الدراسية -عناصرها وأسسها وتطبيقاتها-، دار المريخ، الرياض -السعودية، 1420هـ-2000م.
28. الطناوي عفت مصطفى، التّدرّيس الفعال: تخطيطه-مهاراته-استراتيجياته-تقويمه، عمان، دار المسيرة للنشر، د.ت.
29. العباسي عيسى. التربية الإبداعية في ظلّ المقاربة بالكفاءات. دار الغرب للنشر والتّوزيع، وهران، 2006م.
30. عبيدات ذواقان، سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التّدرّيس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمشرّف التربوي)، دار الفكر، ط 1، 2007 م.
31. عرابي مراد، التّقيّم التربويّ، مفهومه ومكانته في المقاربة بالكفاءات، أنواعه ووظائفه المركز الجهويّ لمهن التربية والتّكوين - فرع إنزكان 2021 م.
32. علام صلاح الدّين. الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية. القاهرة-مصر، 2001م.
33. قاسم قادة. دليل المعلّم في نشاط المعالجة التّربويّة. البيان للطباعة والنشر، تيارت، 2009 م
34. قربى زبيدة محمد، تخطيط المناهج الدراسية وتطورها، المكتبة العصرية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2016م.

35. القيسي ماجد أيوب، مناهج و طرائق التدريس، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة ديالى، دار أمجد للنشر، ط1، 2018 م.
36. لاصب لخضر، المقاربة بالكفاءات أو كيف نعلم المتعلم؟ كيف يتعلم؟، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع 2018م.
37. محمد بن يحي زكريا عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات - المشاريع وحلّ المشكلات - المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر 2006م.
38. مصايح محمد، تعليمية اللغة العربيّة وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، دار طاكسيج، كوم للدراسات والنشر والتوزيع، الدويرة، الجزائر العاصمة، د. ط، 2014م.
39. مقدم عبد الحفيظ وآخرون. قراءات في التّقييم التربوي. جمعية الإصلاح الاجتماعيّ، باتنة الجزائر، الطبعة الثانية، 1998م.
40. ميسر خليل الحباشة، التّغذية الرّاجعة وأثرها في التحصيل الدراسي، عمان دار جليس الزمان، ط1، 2014 م.
41. نبهان يحي محمد، الإشراف التربوي بين (المشرف، المدير، المعلم)، دار الصفاء، عمان 2007م.
42. نبيل عبد الهادي، مدخل إلى القياس والتّقييم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصّفي. دار وائل، عمان - الأردن، الطبعة الأولى، 2002م.
43. نمر دعمس مصطفى. استراتيجيات التّقييم التربويّ الحديث وأدواته. دار عيذاء، الأردن - د. ط، 2015م.
44. هني خيرالدين، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، الطبعة الأولى 2005م.
45. وعلي محمد طاهر، بيداغوجية الكفاءات، دار الرسم والتّوزيع، الجزائر، الطبعة الثانية، 2011م.

ج. المجلّات والدّوريات:

46. بناني أحمد: تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، مجلة الموروث، العدد 3، الجزائر، 2014م.
47. بناني مريم سعاد بسناسي، طرائق و استراتيجيات بناء الكفاءة وفق المقاربة بالكفاءات، مجلّة علوم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة أحمد بن بلّة وهران 2021م.
48. تقنيات تحضير الدروس- سلسلة من القضايا التربوية الملف 22 عن المركز الوطني للوثائق التربوية 2000م.
49. جابر نصر الدين.العلاقة بين الاختبارات والقياس والتّقييم. مجلّة المخبر، أبحاث في اللّغة والأدب الجزائري.الجزائر، العدد 02، 2005م.
50. سمير الشيخ علي، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التّعلم، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المؤسسة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، غزّة، فلسطين 2023م.
51. عبد الغني جديدي ، عبد الرحمان محمدي. الاختبارات التحصيليّة . مجلّة التربية و الصّحة النفسيّة، الجزائر، المجلّد الأوّل، العدد الثّاني، 2007م.
52. لكحل لخضر، التّقييم في المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العدد 11، جامعة الجزائر 2004م.
- د. الأطروحات الجامعيّة:**
1. طلحي ليلي، أثر التغذية الراجعة في تحسين الأداء اللغوي للمتعلم في ظلّ البيداغوجيا الحديثة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراة -تخصص تعليمية اللغات، جامعة ابن خلدون تيارت، كلية الآداب واللّغات، 2018-2019م.

هـ. رسائل ماجستير:

1. ضياء الدين بن فردية، فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات - السنة الرابعة من التعليم المتوسط عينة- تخصص لسانيات تطبيقية، جامعة غرداية، كلية الآداب واللغات - قسم اللغة والأدب العربي، 2014م-2015م.

و. الوثائق الوزارية:

1. دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016م.
2. اللجنة الوطنية للمناهج. الوثيقة المرفقة لمنهج اللغة العربية -مرحلة التعليم المتوسط-.الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2016م.
3. اللجنة الوطنية للمناهج. الوثيقة المرفقة لمنهج اللغة العربية والتربية الإسلامية - مرحلة التعليم المتوسط- 2013م.
4. منهاج اللغة العربية: لمرحلة التعليم المتوسط عن وزارة التربية الوطنية 2016م.
5. الوثيقة المرافقة لمنهج التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2013م.
6. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط 2016م.
7. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2016م.

ز. الملتقيات والندوات :

1. بلحاج مهدي أحمد، المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ، ندوة وطنية لمقاطعة العطف – عين الدفلى.
2. رابة عبد القادر ، تحليل نتائج التعليم المتوسط في مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية :
- نصف يوم تكويني 09\11\2015م ،متوسطة زيان شريف عبد الحميد –تيارت - .
- يوم تكويني رجب 1442هـ \ فيفري 2021م ، ثانوية أفلح- تيارت-.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

العنوان	الصفحة
بسملة	
شكر وعرفان	
إهداء	
مقدمة	أ
مدخل: مستجدات المنهاج التربوي	
1. من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج	02
2. شروط وضع المنهاج	03
3. معايير ترتيب المحتوى	07
4. خصائص التّقييم الجيد	09
5. موقع التّقييم ضمن السّيرورة التّعليميّة التّعليميّة	10
الفصل الأوّل: مقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات	
1. تعريف المقاربة بالأهداف	13
2. مستويات الأهداف	16
3. مصادر اشتقاق الأهداف	17
4. معايير الأهداف التربويّة	18
5. عناصر التّعليم بالأهداف	18
6. مجالات تصنيف أهداف المنهج	19
7. تقويم الأهداف	19
8. الأهداف العامّة للغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط	20
ثانياً- المقاربة بالكفاءات	21
1. تعريف المقاربة بالكفاءات	21
2. أنواع الكفاءة	25

27	3. مستويات الكفاءة
28	4. طرائق بناء الكفاءات
31	5. مبادئ المقاربة بالكفاءات
31	6. مميزات المقاربة بالكفاءات
34	7. ماهية المقاربة بالكفاءات
34	8. خصائص المقاربة بالكفاءات
37	ثالثا-دراسة مقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات
الفصل الثاني: تصميم الاختبارات وفق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات	
48	أولاً: الاختبارات
48	1. مفهوم الاختبار
49	2. الأسس التي يجب مراعاتها عند إعداد الاختبار
51	3. أنواع الاختبارات
56	ثانياً: تصميم اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالأهداف
62	1. تصميم اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالأهداف
68	2. تصميم اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات
الفصل الثالث: التصحيح والتقييم	
78	أولاً: تصحيح اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالأهداف
80	1. مراحل إعداد اختبار اللغة العربية
81	2. التصحيح داخل القسم
82	3. هيكلية الإجابة النموذجية وفق المقاربة بالأهداف
83	4. تحليل النتائج المدرسية لمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط
85	ثانياً: تصحيح اختبار اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات.
88	ثالثاً: التغذية الراجعة والتّحسين
90	1. أهمية التغذية الراجعة في عملية التّعلم

91	2. خصائص التّغذية الرّاجعة
92	3. مصادر التّغذية الرّاجعة
92	4. علاقة التّغذية الرّاجعة بأدوات التّقويم
94	5. المعلّمون وإعطاء التّغذية الرّاجعة
95	6. دور المعلّم في إدارة الظروف الّتي تؤثر في التّغذية الرّاجعة
96	7. شروط التّغذية الرّاجعة
99	الخاتمة
	الملاحق
	قائمة المصادر والمراجع
	فهرس المحتويات
	ملخص

ملخص:

إنّ اختبار اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط يظلّ بين المقاربتين : المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات نقطة تحوّل ؛ من الأهداف التّربويّة الّتي تتركز على المعرفة فقط إلى الكفاءات والقدرات الشّاملة لحلّ مشكلات حقيقيّة في وضعيات مركّبة لضمان جودة التّعليم وتحقيق الأهداف التّربويّة في سياق معاصر يشهد تطوّرًا في الحاجات والكفاءات المتطوّرة من المتعلّم، وكان هدف بحثنا هو بناء اختبارات اللّغة العربيّة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات بالوقوف على المفارقات بينهما، والعينة الأولى - المقاربة بالأهداف - هي اختبارات شهادات التّعليم المتوسّط في مادّة اللّغة العربيّة من 1997 م - 2002 م، أمّا العينة الثانيّة فكانت: اختباراتنا في مختلف السّنوات الأربع لمرحلة التّعليم المتوسّط بحكم أدائنا الوظيفيّ، وعليه اقتضى البحث مدخلا وثلاثة فصول وخاتمة فقد تضمّن المدخل حديثا عن مستجدات المناهج بعرض سريع لأهمّ شروطه ومكوناته، أما الفصول فوفقت عند تحديد المقاربتين لتعرج إلى تصميم الاختبارات وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف. لنختّم بمنهجية التّصحيح والتّقييم لتخلص الدّراسة في الأخير إلى أنّ اختبار اللّغة العربيّة (التّعليم المتوسّط أنموذجاً) حقّق نجاحا في بناء شخصيّة المتعلّم المستقلّ والقادر على توظيف معارفه في الحياة العمليّة رغم التّقائص الّتي تعاني منها.

الكلمات المفتاحية : المناهج - المقاربة بالاهداف - المقاربة بالكفاءات - تصميم الاختبار - التّغذية الرّاجعة.

SUMMARY:

The arabic exam in middle school remains between the competency based approach .It skips frome ducative objectives on knowledge to competencies and capacities to solveany problem in difficult situations in order to get a good teaching and realize ouraims whileneeds and competencies of learners are progressing.

Our research aim in building exams of the Arabic language to know the difference between those exams based on competency based approach and objective based approach.

Exams based on objectives were given from (1997-2002) while those based on competencies are given to middle school earners from all level saccording to ourwork.

As a result, our work concludes an introduction, three chapters and a conclusion. The introduction dealt with the latest developments on the programmes and talked about its conditions and content. The chapters dealt with the competencies to prepare exams according to the objectives based approach and competency based approach. We concluded our work with a way of correction and evaluation. It arrived to the Arabic Language.

exams based on competency based approach are successful in building the personality of the learner and making him/her able to use what he learnt in his daily life in a correct way although it is not a perfect approach .

Keywords: curriculum - objectives approach - competency approach – test design - feedback .