الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

التقويم بين أدائية المقاربة بالكفاءات وواقع المدرسة الجزائرية – الثانوي أنموذجا –

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة ماستر أكاديمي في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية

إعداد الطالبين:

طمّين زهير

جيلالي الشيخة

إشراف الدكتورة:

فتيحة مولاي

الاسم و اللقب	الجامعة	الصفة
	جامعة غرداية	رئيسا
فتيحة مولاي	جامعة غرداية	مشرفا
فضيل جقاوة	جامعة غرداية	مناقشا

الموسم الجامعي: 1442 –1443هـ/2020–2021م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

التقويم بين أدائية المقاربة بالكفاءات وواقع المدرسة الجزائرية – الثانوي أنموذجا –

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة ماستر أكاديمي في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية

إعداد الطالبين:

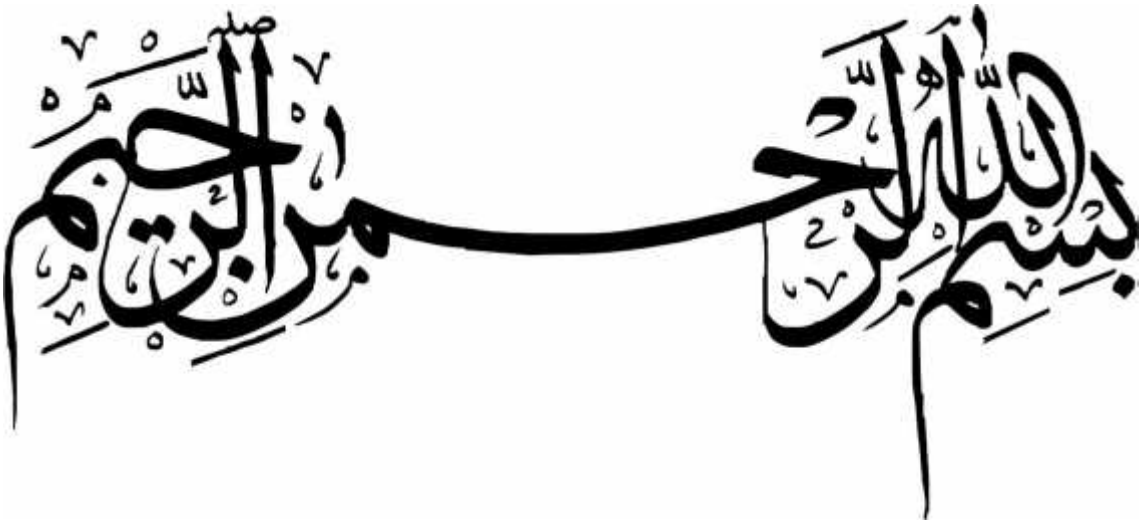
طمّين زهير

جيلالي الشيخة

إشراف الدكتورة:

فتيحة مولاي

الموسم الجامعي: 1442 –1443هـ/2020–2021م


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

أهـــــــدي **عملي هذا إلى من روح أمي** الطاهرة

و إلى إخوتي وأخواتي الكريمات

وجميع العائلة

والى جميع الأساتذة الكرام

الشيخة

إهداء

الحمد الله الذي وفقنا لصالح الأعمال ويسر لنا
سبل النجاح
وجعل العلم فريضة وأفضل العبادات.
أهدي عملي إلى أجمل كلمة نطق بها لساني
إلى نبع الحنان والمحبة
إلى من وضع الله تحت أقدامها الجنة أمي
و إلى رمز الاحترام والتقدير أبي
وإلى إخوتي وأخواتي
وأخص بالذكر عائلتي الصغيرة زوجتي
وابنتاي لجين وسيرين حفظهم
لهم جميعا أهدي هذا العمل

زهير

شكر وعرفان

الحمد لله الذي أنعم علينا **بنعمة العلم**
وجعلنا من الذين يسيرون على دربه،
إذ وفقنا في إنجاز هذا العمل.
جزيل الشكر والاحترام والتقدير
للأستاذين: فضيل جقاوة وفتيحة مولاي اللذان ما تأخرا عنا في عون أو مشورة
وما بخلا علينا **بجهدهما** وعطائهما.
كما نشكر جميع الأساتذة الأفاضل بكلية الأدب بجامعة غارداية
وإلى الذين تابعنا معهم المشوار الدراسي
وللشكر إلى كل من أعاننا من بعيد أو قريب **في إنجاز هذا العمل**
شكرا لكم جميعا

قائمة المختصرات

الرمز	المعنى
ج	جزء
(دت)	دون تاريخ نشر
(دط)	دون طبعة
د.م.ن	دون مكان نشر
ص	الصفحة
ط	طبعة
ع	عدد
مج	مجلد

ملخص الدراسة

من بين المستجدات البيداغوجية في المناهج الجزائرية الجديدة اعتماد المقاربة بالكفاءات كمنهجية لتنفيذ البرامج، وكأساس لتحقيق الأهداف المسطرة لها.

ويعد التقويم ضرورة تربوية حديثة في الوقت الراهن لأنه يشمل مجالات عديدة، يحكم على الخبرات، أساليب التعلم، وسائل التدريس ونتائج التحصيل الدراسي بواسطة أدوات القياس التي تكون في شكل اختبارات.

و عليه جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي المناسب لهذه الدراسة من خلال أخذ عينة من الاختبارات الرسمية (موضوع بكالوريا 2021 مادة اللغة العربية). وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

1-احترام أهل الاختصاص مستويات المجال المعرفي لدى بلوم.

2-قلة المؤشرات (الأسئلة) لا تغطي كل الكفاءات وبذلك عجز الامتحان الرسمي عن بلوغ كل الأهداف الإجرائية.

Abstract

Recently، Algerian educational system has adopted the competency based approach in teaching so as to achieve the desired objectives.

Assessment is very significant key component of teaching since it tends to judge learners ' styles ، their learning outcome and their experiences through the use of variety of methods or tools as exams.

Accordingly، this study explores the implementation of competency based approach in the Algerian school. To this respect، the descriptive method has been used to conduct our research study using a sample of the official tests (the baccalaureate exams 2021، Arabic language.)

The study has achieved the following results:

-1Educators consider Blooms' taxonomy in designing the official tests.

-2The questions included in the official tests do not address al learners' skills and competencies. Therefore، the official tests could not achieve the expected objectives.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
إهداء	
شكر وعرفان	
قائمة المختصرات	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
مقدمة	أ
مشكلة الدراسة	أ
أسباب اختيار الموضوع	ب
أهمية الدراسة	ب
حدود الدراسة	ب
الدراسات السابقة	ب
منهجية الدراسة	د
هيكل الدراسة	د
الفصل الأول المقاربة بالكفايات النشأة والتطور	
المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات	6
المطلب الأول: الكفاية في اللغة وفي الاصطلاح	6
الفرع الأول: الكفاية لغة	6
الفرع الثاني: الكفاية اصطلاحا	7
المطلب الثاني: المفاهيم المرتبطة بالكفاية وخصائص المقاربة بالكفايات ودور المؤشرات والمعايير في عملية تقويم الكفايات	7
الفرع الأول: المفاهيم المرتبطة بالكفاية	8
الفرع الثاني: دور المؤشرات والمعايير في عملية تقويم الكفايات	8
الفرع الثالث: خصائص المقاربة بالكفايات	10
المبحث الثاني: التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفايات	11
المطلب الأول: نشأته وتطوره والفرق بين التقويم والتقييم	11
الفرع الأول: نشأته وتطوره.	11
الفرع الثاني: الفرق بين التقويم والتقييم	11

المطلب الثاني: مفهوم التقويم التربوي	12
الفرع الأول: في اللغة	12
الفرع الثاني: اصطلاحا	13
المطلب الثالث: التقويم في المقاربة بالكفايات أنواع التقويم التربوي وتصنيفاته وأدواته.	14
الفرع الأول: التقويم في المقاربة بالكفايات	14
الفرع الثاني: أنواع التقويم التربوي وتصنيفاته	15
الفرع الثالث: أدوات التقويم التربوي	19
الفصل الثاني: الدراسة التطبيقية	
مدخل	22
المبحث الأول: وصف اختبار البكالوريا من جوانب مختلفة	29
المبحث الثاني: تصنيف الأسئلة وفق مستويات "بلوم"	33
المبحث الثالث: تقويم المؤشرات (الأسئلة)	39
خاتمة	47
قائمة المصادر والمراجع	49

مقدمة

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة على الرسول الكريم، وبعدُ يهدف المفهوم الجديد للمدرسة إلى عدم حصر وظيفتها في تحصيل المتعلمين للمعارف والسلوكيات والقيم، بل يتعداه إلى ضمان القواعد الضرورية لإنتاج الشيء ومواجهة المواقف في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ولا يتأتّى ذلك إلا بتعليم رفيع يمكّن من بلوغ مستوى راق من المعارف، ولما كان التقويم في صلب العملية التربوية فإنه يشكّل حجر الزاوية في الإصلاح البيداغوجي وتعديل الأداء التربوي.

لقد استرعى–التقويم التربوي– في هذا العصر اهتمام المربين والقائمين بأمور المدرسة، فهو العملية التي يمكن عن طريقها التعرف على درجة تحقيق الأهداف المرسومة. إنّ أهميته تدفعنا نحو البحث فيه والتمعن في مختلف عملياته وأساليبه، وذلك بغرض الوصول إلى تحقيق أفضل المخرجات العملية التعليمية. كما أضحت مسألة الاهتمام بالتحصيل الدراسي في مؤسساتنا قضية جوهرية، تعدلها البرامج وتجري حولها الدراسات، بل وتُبرمج من أجلها الندوات والمؤتمرات لأن العمل على رفع مستوى التحصيل الدراسي سيؤدي حتما إلى رفع مخرجات التعليم، وعليه فالتقويم التربوي لم يعد جزءا نهائيا من العملية التعليمية والمتعلقة بنتائج المتعلم فقط، والتي لا تعبر عن أدائه الفعلي ولكنه عملية تبدأ قبل الفعل التعليمي و تستمر إلى نهايته، والهدف منه الكشف عن تطور إنجاز المتعلم ومتابعة التغيير الذي يحدث في سلوكه على المستوى التحصيلي خاصة والفكري والعاطفي والحركي بصورة عامة.

مشكلة الدراسة: ومن خلال كل ما سبق تبرز إشكالية دراستنا، حيث لمسنا التقويم في المقاربة بالكفاءات وواقع المدرسة الجزائرية في مرحلة الثانوي سنحاول خلال دراستنا الإجابة عن الإشكالية التالية: ما مدى فاعلية تقويم الاختبارات الرسمية بين المقاربة بالكفاءات وواقع مدارسنا الجزائرية؟

حيث تندرج تحت هذه الاشكالية عدة أسئلة فرعية تكون الاجابة عنها جزءا من الاجابة عن السؤال الرئيسي، وتتمثل فيما يلي:

- ما مفهوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وما أسس التقويم
- ما هي المعايير التي تؤخذ بعين الاعتبار أثناء صياغة وبناء أسئلة الاختبار؟
- كم من مؤشر ينبغي قيسه للتأكد من بناء الكفاءة في القسم النهائي؟

يمكننا من أجل الاجابة عن هذه التساؤلات، أن نضع العديد من الفرضيات، وتكون كالآتي:

- التقويم التربوي له أهمية كبيرة في ظل المقاربة بالكفاءات.
- المؤشرات والمعايير لها دور في عملية تقويم الكفاءات.
- أن الاختبارات بشكل عام تركز على المستويات العقلية الدنيا والمستويات العقلية العليا.
- ضرورة الربط بين كفاءات اختبار البكالوريا والأهداف المرجوة منه.

أسباب اختيار الموضوع

- التعرف على ظاهرة التقويم ودراستها كوننا سنلتحق في القريب بقطاع التربية والتعليم.
- معرفة العلاقة التي تربط التقويم التربوي بالمقاربة بالكفاءات.
- الوقوف على واقع التقويم المعمول به في مؤسسات التعليم من حيث تطبيقه وأساليبه وأدواته.

أهمية الدراسة: تتجلى أهمية هذا العمل من خلال متغيري البحث الأساسيين: التقويم التربوي والمقاربة بالكفاءات، باعتبارهما من أبرز دعائم العملية التعليمية كما أنه يستمد أهميته من طبيعة الموضوع الذي تناوله وفضلا عن ذلك فهو يكتسب أهمية من خلال إثارة أحد المواضيع التربوية والمعرفية التي يجري فيها البحث منذ فترة وجيزة والتي تشكل جزءا لا يتجزأ من أساسيات التعلم حيث أن التقويم عملية إصدار حكم لمعرفة نسبة النجاح أو الفشل في الوصول للأهداف المراد تحقيقها. كذلك الوقوف على عملية التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، مما يؤدي إلى إثراء المعرفة العلمية النظرية وتراكمها حولها.

حدود الدراسة: حدود زمنية: دراسة اختبار بكالوريا لسنة 2020-2021.

الدراسات السابقة:

معظم الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها ركزت على واقع المدرسة الجزائرية بالتقويم بالكفاءات.

تتميز دراستنا عن الدراسات السابقة بأنها تخصصت في موضوع المقاربة بالكفايات وكذلك التقويم التربوي في التعليم.

وفيما يلي بعض الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها في إطار دراستنا:

1. دراسة د. جقاوة فوضيل، الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات في المدرسة الجزائرية 2008، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة ورقلة، تتمثل إشكالية هده الدراسة في: الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات في المدرسة الجزائرية.

ويمكن تلخيص هذه الدراسة في العناصر التالية:

- إذا كانت الكفاية قابلة للنمو، فهي أيضًا. وعلى خلاف ذلك قابلة للضمور، بل وقابلة للزوال.
- ذكر أهم معايير ومواصفات الكفاية.
- أدوات التقويم هي التي تكون المحك الحقيقي للنتائج.

2. دراسة د. العرابي محمود، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفايات، دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم، إشكالية هذه الدراسة تتمثل في: هل السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الابتدائية داخل القسم يتوافق مع استراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفايات؟

يمكن تلخيص هذه الدراسة في:

أن السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الابتدائية داخل القسم لا يتوافق مع استراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات، والسلوك التدريسي لمعلم المدرسة الابتدائية أثناء تقويم الدرس لا يتوافق وإستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفايات.

3. دراسة سي يوسف صبرينة، إستراتيجيات التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات وتحقيق استقلالية المتعلم في تعلمه بالكفاءات وتحقيق استقلالية المتعلم في تعلمه دراسة م دراسة ميدانية لطلبة سنة أولى جامعي علوم إنسانية واجتماعية بجامعة البويرة العقيد أكلي محند أولحاج بجامعة البويرة العقيد أكلي محند أولحاج، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي، 2012.

يمكن تلخيص هاته الدراسة في:

أن العمل على إصلاح النظام التربوي والعمل على تجديده لم يعد بخيار، وإنما أصبحت عملية حتمية تفرضها ما تشهده المجتمعات من تحولات وتغيرات اجتماعية واقتصادية، خاصة المعرفية والتكنولوجية. والعمل على تغييره اذ لا يكفي الحديث عن أهمية التجديد البيداغوجي وتبني المقاربة بالكفاءات كخيار تبنته دول متقدمة ونامية على السواء.

منهجية الدراسة: لقد اتبعنا خلال دراستنا المنهج الاستنباطي بأداتيه الوصف والتحليل في الفصل النظري، فقد اعتمدنا عليه قصد تحليل ووصف طرق التدريس ووصف المقاربة بالكفايات والتقويم وما لهما من خصائص وأهمية، وفي الجانب التطبيقي على وصف اختبار البكالوريا وتحليل النتائج.

هيكل الدراسة: لكي يؤتي البحث ثماره اتبعنا في دراستنا الخطة الآتية: مقدمة، يليها فصلان وخاتمة.

الفصل الأول: يمثل الجانب النظري للدراسة وقد كان بعنوان " المقاربة بالكفاءات النشأة والتطور"

- ❖ المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات.
- ❖ المطلب الأول: الكفاية والكفاءة
- ❖ المطلب الثاني: المفاهيم المرتبطة بالكفاية وخصائص المقاربة بالكفايات ودور المؤشرات والمعايير في عملية تقويم الكفايات
- ❖ المبحث الثاني: التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفايات:
- ❖ المطلب الأول: نشأته وتطوره والفرق بين التقويم والتقييم.
- ❖ المطلب الثاني: مفهوم التقويم التربوي:
- ❖ المطلب الثالث: التقويم في المقاربة بالكفايات أنواع التقويم التربوي وتصنيفاته.

أما الفصل الثاني فيمثل الجانب التطبيقي للدراسة وقد ضم ثلاثة عناصر مهمة:

- وصف اختبار البكالوريا من جوانب مختلفة.
- مراعاة أساتذة اللغة العربية مستويات المجال المعرفي لدى بلوم.
- الأهداف المرجوة من بناء الكفاءة في القسم النهائي.

لا يفوتنا في الأخير أن نشكر الأستاذ المشرف لمتابعته هذا العمل. والشكر موصول أيضا للسادة الأساتذة أعضاء اللجنة المناقشة لتجشّمهم عناء قراءة وتقييم هذا العمل، وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وآله وصحبه أجمعين.

الفصل الأول المقاربة بالكفايات

النشأة والتطور

المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات

المطلب الأول: الكفاية في اللغة وفي الاصطلاح

في البدء ألا يحق لنا أن نتساءل عن الفرق والعلاقة التي بين مصطلحي كفاءة وكفاية؟ ولماذا ؟ لماذا يستعمل البعض المصطلح الأول في كتاباتهم وترجماتهم، بينما يستعمل غيرهم المصطلح الثاني ؟ هل المشكلة هي في الترجمة أم أنها في المصطلحات ذاتها ؟ هل كثرة الإنتاج العلمي والأدبي في الدّول المتقدمة، وعدم القدرة على المواكبة عندنا هي وراء ذلك ؟ ترى ماذا يقابل هذين المصطلحين : كفاءة / كفاية، في اللغة الأجنبية أم أنهما **لمسمى واحد؟**

إنّ كثيراً من اللسانيين العرب، لا يرون فرقًا بين الكفاءة والكفاية، فكلاهما توضعان مقابل الكلمة الأجنبية: **Compétence**.العيّنات كثيرة طبعا.

فلو عدنا مثلا إلى كتاب **أحمد مؤمن** "اللسانيات بين النشأة والتطور"، نجد أن الرجل استعمل مصطلح : كفاءة / أداء ، وهو يقدّم نظرية **تشو مسكي** اللغوية، هكذا بالهمزة بدل الياء.[1]

في حين استعمل محمد يونس علي في كتابة: مدخل إلى اللسانيات المصطلح الثاني : كفاية / أداء، وهو يقدم نفس النظرية، هكذا بالياء لا بالهمزة.[2]

هاتان عيّنتان قدّمناهما من بين عشرات بل مئات العيّنات، إلاّ أنّنا ولحسن الحظ أمام هذا نجد خبيراً كبيراً من خبراء التربية المعاصرين يتعلق الأمر بـ : فيليب جونز الذي تتبّع المصطلحين بمنظور مختلف عمّا ألفناه في الترجمة المباشرة إلى العربية، فهو قد نظر إلى المصطلحين من حيث الاستعمال في العلوم المختلفة.

الفرع الأول: الكفاية لغة

الكفاية مشتقة من [كفى يكفي]، إذا قام الفرد بالأمر، يقال استكفيت أمرا فكفايته، ويقال: كفاك هذا الأمر أي حسبه وكفاك هذا الشيء ... وكفى الرجل كفاية فهو كاف وكُفىً...وفي معجم المفردات في غريب القران تجد أن كفا كفاية تعني بلوغ المراد في الأمر.[3]

---

[1] نقلا عن د.جقاوة فوضيل، الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات في المدرسة الجزائرية 2008، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح–ورقلة2020 .ص03.

[2] نقلا عن د.جقاوة فوضيل، مرجع سبق ذكره، ص04.

[3] نقلا عن د.جقاوة فوضيل، مرجع سبق ذكره، ص12.

وعليه إن الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أكمل وجه، بحيث يستغني عن غيره، ولا يحتاج مساعدته.

ورد في لسان العرب لابن منظور أن الكفاية من كفى، يكفي: إذا قام بالأمر. ففي الحديث الشريف: (من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة ليلة كفتاه)، أي أغنتاه عن قيام الليل.[1]

أما في منجد اللغة والإعلام فالكفاية من كفى، يكفي كفاية...الشيء. إذا حصل به الاستغناء عن سواه فهو كاف قال الله تعالى: **وَأَرْسَلْنَاكَ لِلنَّاسِ رَسُولًا ۚ وَكَفَىٰ بِاللَّهِ شَهِيدًا .[النساء:79]** ونلاحظ أن مفهوم الكفاية يتداخل مع العديد من المفاهيم المرتبطة بها، مما يتوجب وضع حدود تقريبية منها.

الفرع الثاني: الكفاية اصطلاحا

تجاوزت تعريفات الكفاية المائة تعريفًا، وسنقتصر على الأكثر رواجا وشيوعًا ومنها:

أ-الكفايات التدريسية:

ويقوم مفهوم الكفايات التدريسية على مسلمة رئيسية مفادها أن عملية التدريس يمكن تحليلها إلى مجموعة من السلوكيات. ولقد تأثرت حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات بالمدرسة السلوكية، بالإضافة إلى ارتباطها عضويا بالبرنامج القائم على الأهداف السلوكية الإجرائية.[2]

وتعرّفها المديريّة العامة للتعليم الاكمالي الكندي على أنّها : " القدرة على القيام بالأدوار والمهام المتعلقة بوظيفة عمل، وبالمعنى الأضيق، في مجال إعداد البرامج، تشمل كفاية ما على جملة من التصرفات الاجتماعية العاطفية، المهارات المعرفية، والمهارات النفسية والحس حركية بدرجة من الإتقان تكون موافقة لأدنى متطلّبات سوق العمل".[3]

المطلب الثاني: المفاهيم المرتبطة بالكفاية وخصائص المقاربة بالكفايات ودور المؤشرات والمعايير في عملية تقويم الكفايات

الفرع الأول: المفاهيم المرتبطة بالكفاية

---

[1] الإمام أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، القاهرة، دار الريان للتراث، الجزء4، 1986.

[2] https://www.new-educ.com/3-%D9%85%D9%86-%D8%A3%D9% **تم الإطلاع يوم 16_08_2021 على الساعة 20:20**

[3] فيليب جونز، الكفايات والسويسوينائية، تر: الحسين سحيان، مكتبة المدارس، 12 شارع الحسن الثاني، الدار البيضاء المغرب، ص : 33

إن الحديث عن الكفاية يقتضي الحديث عن مفاهيم أساسية مرتبطة بالمقاربة بالكفايات، حيث نجد مفاهيم مرتبطة بها وسنعرضها في هذا الفرع.

***مفهوم القدرة:** يعرف فيليب ميريو القدرة باعتبارها نشاطا ذهنيا مثبتا وقابلا للتناسل في مجالات معرفية متعددة. ويستعمل هذا المصطلح كمرتد لمعرفة العمل. ويؤكد ميريو في تعريفه على أن القدرة لا توجد أبدا في وضع خالص ويكون مظهرها دوما مرتبطا بمحتويات.

*مفهوم الموارد: الموارد هي أساسا المعارف والمهارات والمواقف_ الاتجاهات الضرورية لتطوير الكفاية. وتكون هذه الموارد حسب العديد من الباحثين إما داخلية أو خارجية وتشمل مجموعة من المكونات.

***مفهوم الإدماج:**

الكفاية لا تتوقف عند حدود تحقيق أهداف معرفية، بل تتجاوز ذلك إلى اكتساب القدرة على إدماج هذه المعارف وتحويلها في الوقت المناسب في وضعيات محددة إلى انجاز ملائم.و مفهوم الإدماج يتناقض مع مفهوم الاستيعاب.[1]

***وضعية التقويم:** وضعية تأتي إثر وضعية الإدماج وتقيس مدى استيعاب المتعلم للمكتسبات الجديدة ومدى قدرته على الإدماج.[2]

الفرع الثاني: دور المؤشرات والمعايير في عملية تقويم الكفايات

التقويم من منظور المقاربة بالكفايات عملية مندمجة في سيرورة العملية التعليمية، تواكب مختلف مراحلها، وتقدم معطيات لتعديل مسارها وتصحيح ثغراتها، في المقاربة بالكفايات، تتغير ووظيفة التقويم من تقويم يقارن مستوى المتعلم مع مستوى باقي أفراد مجموعة القسم إلى تقويم يحدد مستوى المتعلم بالنظر إلى القدرات والكفايات المستهدفة انطلاقا من إمكانيته وخصوصياته، ونجد مفهومين رئيسين يرتبطان مباشرة بعملية التقويم وهما . المعيار والمؤشر.

1. المعيار:

[1] د. عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، طبعة 2008ص 09.'لم يذكرو دار النشر أو المكان)

[2] د. عبد الرحمان التومي، مرجع سبق ذكره. ص 09.

و حسب معجم علوم التربية المعيار خاصية تعتمد لإصدار حكم تقديري على موضوع معين.[1]
و يعرفه روجيسر باعتباره صفة تميز انجاز مهمة معقدة. ويمكن صياغته إما باستعمال اسم اصطلح عليه إيجابا مثل مصطلح الدقة، أو باستعمال اسم يرفق بمتمم اصطلح عليه مثل تأويل صحيح.[2]
أهمية تحديد المعايير: وعملية تحديد المعايير لتقويم الكفايات لها 3 مزايا أساسية تتمثل في:
*منح نقطة أكثر دقة للتلميذ.
*تثمين العناصر الإيجابية في انجازات التلاميذ.
*تشخيص تعثرات التلاميذ بشكل دقيق.
و نظرا لأهمية هذه المعايير في عملية التقويم فإن روجيسر ينبه إلى ضرورة الاعتماد على عدد جد محدود من المعايير.

1.1. أنواع المعايير:

أ. معايير الحد الأدنى(Critères minimaux) :

تعد هذه المعايير معايير إشهاديه، نقرر من خلالها أن المتعلم أهل للنجاح أو للإخفاق وبالتالي يحول عدم التحكم فيها دون مواصلة التعلم.

ب.معايير التمييز:Critères de perfectionnement

تعد هذه المعايير غير ضرورية للتصريح بنجاح المتعلم، بيد أنها تمكن من الكشف عن مستوى أداء كل متعلم ومن ثم ترتيبهم ترتيبا تفاضليا.[3]

2-المؤشر:

نحتاج في عملية صياغة المعايير إلى التمييز بين المعيار والمؤشر الدال لأن المعيار له خصائص عامة ومجردة ولا يمكن أن يتناول إلا من خلال عدد من المؤشرات.
على هذا الأساس تعد صياغة المؤشرات أمرا ضروريا في كل مرحلة من مراحل اكتساب **الكفاية**.
مثال: يمكن إجراء المعيار المرتبط ب"تنظيم الورقة"، من خلال المؤشرات التالية:

---

[1] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، الطبعة 1، 1994، ص06.(لم يذكروا دار النشر او المكان)
[2] Roegiers.X.Lévaluation des compétences :enjeux et démarches . Yaoundé ،juillet 2003.p18-19.
[3] د.عبد الرحمان التومي، مرجع سبق ذكره.

* وضوح الخط.
* الالتزام بعدد السطور.
* ترك هامش للتصحيح.
* ترك فراغ عند بداية كل فقرة.[1]

الفرع الثالث: خصائص المقاربة بالكفايات

* **وظيفية التعلمات:** ومعنى ذلك أن المقاربة بالكفايات تكسب التعلمات معنى لدى التلميذ، ولا تبقيها مجردة.

* **فعالية التعلمات** :و ذلك نظرا لأن هذه المقاربات تعمل على ترسيخ التعلمات وتثبيتها، لأنه بات من المؤكد أن حل المشكلات بامتياز فإنها سبيل بيداغوجي لترسيخ التعلمات وتنميتها.

* **بناء وتأسيس التعلمات اللاحقة:** ويتجلى ذلك في الربط بين مختلف التعلمات التي يكتسبها التلميذ من جهة وفي توظيف هذه المكتسبات ضمن وضعيات تعلميه ذات معنى، تتجاوز الحيز المخصص لمستوى دراسي معين من جهة أخرى.

* **اعتماد الوضعيات التعلمية:** ومعنى دلك أن المقاربة بالكفايات ترتبط أساسا بوضعيات تعلمية تبنى حول المضامين الدراسية لتكون منطلقا لبناء الكفايات فإن تعلق الأمر بمحتوى مادة دراسية واحدة كانت الكفاية نوعية، وإن تعلق الأمر بمحتوى تتقاسمه مواد عدة تعلق الأمر بكفايات مستعرضة.

* **القابلية للتقويم:** على خلاف القدرة فإن الكفاية قابلة للتقويم أي قياس أثر التعلمات من خلال معايير دقيقة كجودة الإنجاز ومدته.[2]

[1] د. عبد الرحمان التومي، مرجع سبق ذكره.

[2] http://www.khayma.com/machreq/impo_compe.htm تم الإطلاع يوم 16_08_2021 على الساعة 22:50

المبحث الثاني: التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفايات

المطلب الأول: نشأته وتطوره والفرق بين التقويم والتقييم

الفرع الأول: نشأته وتطوره.

استخدم التقويم التربوي لأغراض تعليمية ولقياس المعرفة والمهارات في الفترات القديمة ليصبح تخصصا مستقلا مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا ليتطور ما بين 1800م و1920م لاقترانه بتطور النظم التعليمية الأوروبية، وتطور مفهوم التقويم راجع أيضا إلى ظهور فلسفة جديدة في التربية تدعو إلى مسؤولية المربي لا عن تنمية المفاهيم والمهارات فحسب بل ومسؤوليته كذلك عن استنارة نمو التلميذ في شتى المجالات مثل القدرة على التفكير.[1]

والتقويم ضروري لأي مجال من مجالات الحياة، ويجب أن نشير إلى التطور التاريخي لتشكيل صورة حول نشأة التقويم وأهم الفترات التي مر بها المصطلح إلى أن وصل إلى مفهومه الحالي والمراحل هي كالآتي:

*فترة الإصلاح من 1800م إلى 1900م: وقد تميزت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة كما استخدمت تطبيقات القياسات النفسية والسلوكية في حل المشكلات التربوية.

*فترة ازدهار الاختبارات من 1900م إلى 1930م: انتشرت الاختبارات التحصيلية وقد كان روبرت كورنديك "احد أهم قيادات حركة التقويم التربوي، فقد جعل للاختبار أهمية عملية كبيرة.

*الفترة الممتدة من 1930م إلى 1945م: وقد واكبت هذه الفترة أعمال "رالف تايلر" الذي ركز اهتمامه على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية وضرورة التأكد من تحققها. [2]

الفرع الثاني: الفرق بين التقويم والتقييم

لا بد من وجود فروق عديدة وأبرز المصطلحات التي تداخل معها مصطلح التقويم.

فالتقويم هو عملية إصدار الأحكام والوصول إلى قرارات كما يعد إجراء مستمرا وشملا ولا يقف عند مجرّد إعطاء درجة أو تقدير بل يتعدّى ذلك إلى إصدار الأحكام على ضوء معايير محدّدة وهو "عملية جمع البيانات وتحليلها بطريقة منظمة، وبشكل يمكن معه اتخاذ القرارات، ووضعها في شكل تفسيري بأساليب معينة، ومن ثمة يمكننا تحديد البرنامج التعليمي الذي ينبغي على المتعلم الالتحاق به.

---

[1] رجاء محمود علام، تقويم التّعلم، دار المسيرة للنّشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005، ص 39.

[2] محمود منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، القاهرة، دط، دس، ص14.

أما التقييم يعتمد في جوهره على تمركزه حول ذات المقيم فهو الذي يصدر أحكامه على الأشخاص والأشياء والموضوعات، وبالتالي هي في جوهره أحكام ذاتية تعتمد على التخمين. وللتقويم عدة استعمالات مثل التقويم الزمني وتقويم البلدان والتقويم التربوي.

و إجمالا نقول إنه لدينا كلمتان تفيدان قيمة الشيء هما تقويم وتقييم. [1]

المطلب الثاني: مفهوم التقويم التربوي

الفرع الأول: في اللغة

التقويم من جذر"ق.و.م" جاء في لسان العرب: "قوم واستقام أي قدرها ويقال استقمت المتاع أي قزمته والاستقامة :التقويم. وفي الحديث: قالوا: يا رسول الله لو قومت لنا: فقال: الله هو المقوم، أي لو سعرت لنا وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمتها".[2]

جاء في المعجم الوسيط: "قوم المعوج أي عدله وأزال عوجه وقوم السلعة سعرها وثمنها، وقوموا الشيء فيما بينهم أي قدروا ثمنه، وتقوم الشيء أي تعدل واستوي وتبينت قيمته".[3]

لقد جاء في المنجد في اللغة والأعلام كلمة قوم الشيء:أي أزال الاعوجاج، وأقام المائل أو المعوج أي عدله، ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر اعتداله، وأمر مقيم أي مستقيم وقوم الشيء أي عدله، وقوام الأمر وقيامه أي نظامه وعماده وما يقوم به.

القيمة جمع قيم أي الثمن الذي يعادل المتاع، والقيمي نسبة إلى القيمة على لفظها، والقيم كل ذي قيمة.[4]

ويقال كتاب قيم أي ذو قيمة، وتقاوم القوم الشيء بينهم أي قدروا له ثمنا، واستقام استقامة المتاع أي قومه بمعنى ثمنه وجعل له قيمة معتدلة أو عادلة ومستقيمة.[5] وبناء على ما تقدم من تعاريف لغوية نستنتج:

---

[1] اسماعيل دحدي، مزياني الوناس، ، التقويم التربوي مفهومه، أهميته، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)، الطبعة31، 2017.ص116.

[2] ابن منظور، لسان العرب، الطبعة 1، دار بيروت، لبنان، المجلد 5، 1922م، ص 3783

[3] معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشرق الدولية، ط4، القاهرة، 2004م، ص 768.

[4] اسماعيل دحدي، مزياني الوناس، ، التقويم التربوي مفهومه، أهميته، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)الطبعة31، 2017. ص 117.

[5] المنجد في اللغة والأعلام، 2003، الطبعة 40، دار المشرق، لبنان.

إن التقويم بمعنى قومته أي طورته وعدلته وجعلته مستقيما أو قوميا وهو يتضمن في ثناياه الحكم على الشيء ويتجاوز هذا إلى التحسين وإصلاح الاعوجاج أي التعديل والتصحيح.[1] ومن أهم تعريفات التقويم ما طرحه بلوم ورأى بأن التقويم "إصدار حكم عن الأفكار والأعمال وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية المتعددة، ويتطلب هذا التقويم استخدام المحكات والمستويات أو المعايير وذلك لتقييم مدى دقة الأمور أو الأشياء وفعاليتها، وتحديد الجدوى الاقتصادية من ورائها".[2]

الفرع الثاني: اصطلاحا

لقد اختلف الباحثون حول تعريف التقويم وفي نظرهم إليه، ومن بين التعاريف التي وردت حول تعريفه اصطلاحا، إذ عرف على أنه: "عملية إصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات(كمية أو كيفية) عن فكرة أو ظاهرة أو موقف أو سلوك".[3]

هو أيضا مجموعة من الإجراءات التي بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة.[4]

و يعرف تربويا :"عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها".[5]

---

[1] جعدوني خديجة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، التقويم التربوي ودوره في إنجاح التحصيل اللغوي دراسة ميدانية حول نشاط القراءة لتاميذ السنة الرابعة ابتدائي، 2015-2016، ص08.

[2] جودت سعادة، إبراهيم عبد الله، (1997 :(تنظيمات المنهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن1997.ص446

[3] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط 1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، 2009م، ص408.

[4] جعدوني خديجة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، التقويم التربوي ودوره في إنجاح التحصيل اللغوي دراسة ميدانية حول نشاط القراءة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، 2015-2016، ص 10.

[5] عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع، القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ط1، مركز يزيد، 2009م، ص22.

أما مفهوم التقويم في مجال المدرسة هو: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالطالب والمعلم والإرادة والمرافق والوسائل والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة عملية التعليم، وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف لاتخاذ القرارات بشأن البرامج وذلك بهدف معالجة جوانب الضعف وتعزيز القوة وتحقيق النمو المتكامل وتنظيم البيئة التربوية".[1]

المطلب الثالث: التقويم في المقاربة بالكفايات أنواع التقويم التربوي وتصنيفاته وأدواته.

الفرع الأول: التقويم في المقاربة بالكفايات

إنّ المناهج الجديدة، والوثائق المرافقة لها، وكذلك المستندات الرّسمية ـ في الواقع ـ لم تقدّم إجابة شافية عن إشكالية معقّدة في التقويم: ماذا نقوّم: الكفاية أم نكتفي بتقويم المؤشرات ؟ وإذا كنا نقوّم الكفاية فماذا نقوّم الأداء أم المنتوج أم هما معًا ؟ إنّ المشتغل في ميدان التّعليم، عندما يجد نفسه وجهًا لوجه أمام امتحان رسمي لوزارة التربية الوطنية، وبعد الانتقال إلى المقاربة الجديدة، ليجد نفسه يتساءل وبكل براءة وجدّية عن الجديد . ليخلص إلى نتيجة هي أنّه لا جديد، كل ما في الأمر أنّ الفقرة التعبيرية في امتحان اللغة، باعتبارها آخر سؤال، أصبحت تسمى وضعيّة إدماج ومثلها مسألة الرياضيات التي تقتضي أكثر من عملية !!

الجديد إذن هو تبديل بعض المسميّات ليس أكثر! ونظلّ بعيدين عن جواهر الأشياء لا في التربية وحدها، وإنّما في غيرها من الميادين كذلك.

ولد هذا التيار البيداغوجي في الولايات المتحدة الأمريكية وهو عبارة عن حركة بيداغوجية متمحورة حول الكفاءات ظهرت في نهاية الستينيات وبداية السبعينات، وترمي المقاربة الكفاءات إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة، وهي لا تتعارض مع البيداغوجية الكلاسيكية ولكنها جاءت لتأكد الأهداف التي تأخذ بعين الاعتبار تطور المدرسة في المجتمع، وهذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المسع البيداغوجي الحديث هو إعداد متعلمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة عكس ما كانت عليها المدرسة سابقاً.[2]

[1] ابراهيم محمد المحاسنة، عبد الكريم على مهيدات، القياس والتقويم الصفي، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن، 2009م، ص 22

[2] لبنى بن سي مسعود، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة، 2008 ص 82

إنّ غياب الآليات العمليّة المتعلّقة بالتقويم في المناهج الرّسمية، لا يعني أبدًا انسداد دائرة البحث في الموضوع وللكفاية ثلاثة مظاهر يمكن أن تقاس من خلالها هي:

- المؤشرات.

- الأداء.

- المنتوج . [1]

و التقويم في ظل المقاربة بالكفايات فإنه لا ينطلق من تقويم معارف كما كان سائدا في المقاربة التقليدية وإنما ينطلق من تقويم كفاءات، بمعنى أن الأمر لا يتطلب فقط استدعاء معارف وإنما ينطلق من تقويم كفاءات، بمعنى أن الأمر لا يتطلب فقط استدعاء معارف وإنما يتعدى ذلك إلى توظيفها واستعمالها في وضعية مشكلة معقدة. وعليه التقويم وفق هذه البيداغوجيا يعتبر تقويما تكوينيا ويندمج في العملية التعليمية ولا ينفصل عنها.[2]

الفرع الثاني: أنواع التقويم التربوي وتصنيفاته

للتقويم التربوي أنواع متعددة وذلك: نتيجة لتعدد وكثرة أنواع الأساليب والأدوات المستخدمة في التقويم، ولقد صنفت هذه الأنواع إلى عدة تصنيفات، وسنقوم بعرض أنواع رئيسة للتقويم التربوي:

1. التقويم التشخيصي أو المبدئي: Diagnostic Assessment

يهدف هذا المستوى من التقويم إلى تحديد المستوى المدخلي لكفاية التلاميذ عند بداية التعلم، وبعد استخراج نتائج التقويم، يتمكن المعلم في ضوء تلك النتائج من تصنيف التلاميذ وتنظيم برامج مناسبة لكل مجموعة. ولا يقتصر التقويم التشخيصي على بداية عملية التعلم، فحسب، بل يستمر باستمرار المواقف التعليمية. فالانتباه إلى أن بعض التلاميذ يعانون من مشكلات سمعية أو بصرية أو ذهنية تعرقل قدرتهم على التعلم أو تحد من قدرتهم، إنما هو نوع من أنواع التقويم التشخيصي، كما أن تحديد العوامل الجسمية والاجتماعية والنفسية التي تؤثر في مستوى التحصيل عند التلاميذ تدخل في نطاق هذا النمط من أنماط التقويم. والتقويم التشخيصي يهدف إلى تحديد قدرات واستعدادات التلاميذ لاكتساب خبرات تعليمية معينة، وهو يساعد في تصحيح مسار العملية التعليمية أثناء حدوثها وليس بعد الانتهاء منها.[3]

---

[1] د. جقاوة محمد فوضيل، مرجع سبق ذكره، ص32.

[2] د. الأخضر عواريب، اسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة(الجزائر)، ص564

[3] رافدة الحريري، التقويم التربوي، عمان، الأردن، شارع الملك حسين، دار المنهج- 2012، ط01، ص48

أ. و ينقسم التقويم التشخيصي إلى نوعين وهما:

- ❖ التقويم القبلي الكاشف: ويتم من خلاله الكشف عن مواطن الخلل في تعلم الطالب السابق لمعالجتها قبل الانتقال أو الشروع في التعلم الجديد لضمان استيعاب الخبرة الجديدة.
- ❖ التقويم البعدي الكاشف: يأتي في نهاية وحدة تعليمية بقصد الوقوف على مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين. ومعرفة الميول والمهارات والاتجاهات. وذلك لمعالجة مواطن الضعف وتعزيز نقاط القوة.

ب.أغراض التقويم التشخيصي:

- وضع خطة لتحديد مشكلات التعلم لدى الطلبة ومعرفة أسبابها.
- وضع خطة علاجية لتعليم الطلبة المقصرين.
- تشارة نقاط القوة لدى الطلبة لتعلم الجديد، بحيث يتم عرض الدرس الجديد بطمأنينة وارتياح من تمكن الطلبة لمتطلباته الأساسية.
- تشعيب المتعلمين في ضوء مستوياتهم.[1]

2. لتقويم التكويني: Formative Assessment

هو عملية تقويمية منظمة تحدث أثناء التدريس، وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة من أجل تحسين العملية التعليمية ومعرفة مدى تقدم الطلبة.

1.2. أغراض التقويم التكويني:

يمكن تحديد أغراض التقويم التكويني ضمن مجالين رئيسين هما:

- الأغراض المباشرة وتتمثل في النقاط التالية:

*التعرف على تقدم الطلبة ومتابعة مدى تقدمهم.

*توجيه الطلبة في الاتجاه الصحيح.

*تحديد الخلل في عملية التعلم.

*مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه. وإعادة النظر في طريقة تدريسه.

- الأغراض غير المباشرة وتتمثل في النقاط التالية:

*تقوية دافعية الطلبة نحو التعلم.

[1] شيماء صبحي أبو شعبان وأسعد حسين عطوان، القياس والتقويم التربوي، دار الكتب العلمية 2019، ص24

*تثبيت عملية التعلم والاحتفاظ بها.

*زيادة انتقال أثر التعلم.

2.2. وسائل التقويم التكويني:

/ يمكن استخدام عدد من الأساليب والأدوات من أجل التأكد من تعلم الطلبة للمادة العلمية من خلال النقاط التالية:

*الأسئلة الشفوية التي يطرحها المعلم أثناء الرخصة.

*تقديم اختبار قصير أثناء الحصة.[1]

*قيام الطلبة بحل عدد من التمارين في الصف.

*استخدام قوائم التقدير في الدروس العملية.[2]

3. التقويم الختامي: Final évaluation

هو التقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلم في نهاية الحصة أو في نهاية الفصل أو في نهاية العام بهدف تحديد المستويات النهائية للطلبة. وغالبا ما يهدف إلى الكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية المتوقعة في تلك المرحلة ويستخدم هذا التقويم لرصد علامات الطلبة. بحيث تعبر عن مدى تحقق الأهداف لديهم. كما تستخدم في اتخاذ قرارات تتصل بمستقبل الطالب من ترفيع ونقل من صف لآخر. وقد تستخدم نتائجه في تقويم فاعلية خطة دراسية أو برنامج ما.

1.3. أغراض التقويم الختامي:

*معرفة مدى تحقيق الأهداف.

*تسجيل علامة للطالب وتقييمه بموجبها.

*إعطاء شهادات للطلبة.

*اتخاذ قرارات إدارية كالترسيب والترفيع والفصل.

*التنبؤ بأداء الطلبة مستقبلا.

2.3. وسائل التقويم الختامي:

[1] شيماء صبحي أبو شعبان وأسعد حسين عطوان، مرجع سابق، ص15

[2] شيماء صبحي أبو شعبان وأسعد حسين عطوان، مرجع سابق، ص**26**.

يعتبر الاختبار التحصيلي من أهم وسائل التقويم الختامي. ولاسيما إذا كان مبنيا في ضوء جدول المواصفات. وفي هذه الحالة يعطي التقويم نتائج واقعية ز مقبولة. تتعدد أشكاله بحيث يتضمن الأسئلة الموضوعية بأنواعها والمقابلة بنوعيها.[1]

4. التقويم البديل: Alternative Assessment

دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي إلى نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل، ذلك التقويم الذي يعتمد على الافتراض القائل بأن: "المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم. حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر. وتقوم فكرة هذا النوع من التقويم على إمكانية تكوين صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من البدائل.

و التقويم الحقيقي هم التقويم الفعلي للأداء لأننا بذلك نعلم إذا ما كان الطلاب قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيرا من مواقف الحياة الفعلية. وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة. ولهذا النوع من التقويم خاصيتان هما:

* يوفر للطلاب والمعلمين التغذية الراجعة والفرص التي باستطاعتهم استخدامها لمراجعة أدائهم لهذه الأعمال التي تواجه الكبار في مجال عملهم.

* يقوم على مهام تعلم الطلاب التي تواجه الكبار في مجال عملهم.

و من أهم خصائص المهام الحقيقية التي تستخدم في التقويم البديل:

* الواقعية: فالموقف أو المواقف المستخدمة تطابق الطرق التي تختبر بها معرفة الفرد وقدراته في مواقف الحياة الفعلية.

* تتطلب الحكمة والتجديد: إذ يجب على الطالب أن يطبق المعرفة والمهارة بحكمة وفاعلية لحل المشكلات غير المنظمة.

* تقوم قدرة الطالب على استخدام المعلومات والمهارات بفاعلية للتعامل مع مهمة معقدة.

* تسمح بفرص للتدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة لما يمارسه من أعمال. [2]

[1] شيماء صبحي أبو شعبان وأسعد حسين عطوان، مرجع سابق، ص**27**.

[2] شيماء صبحي أبو شعبان وأسعد حسين عطوان، مرجع سابق، ص28.

الفرع الثالث: أدوات التقويم التربوي

هناك أدوات مختلفة يتم عمل التقويم من خلالها، ويعتمد اختيار الأداة المناسبة على أسلوب التقويم المُتبع، ويعتمد أيضاً على المعلم نفسه، وتشمل أدوات التقويم:

1. **قائمة الرصد وتسمى أيضاً قائمة الشطب**: وهي عبارة عن قائمة بأفعال أو سلوكيّات يرصدها المعلم أثناء تنفيذ مهمة تعليميّة معينة، حيث يستجاب على فقراتها باختيار إحدى كلمتين (صح أو خطأ) أو (نعم أو لا). ويكون على شكل جدول مكوّن من ثلاثة أعمدة يحتوي العمود الأول السلوك أو الفعل المُراد تقويمه، وإلى جانبه عمودان بكلمتي (نعم ولا)، ويختار المعلم إحدى الكلمتين بناءً على ما يراه من الطالب، ويتم عمل نسخ من قوائم الرصد بعدد طلاب الفصل.

وهي أداة تقيس وجود المهارة من عدمها لدى الطالب. سلم التقدير: وهي أداة تقيس مدى مهارة الطالب في تنفيذ مهمة معيّنة أو مقدار ما اكتسبه من مهارة معيّنة، فهي تشبه قائمة الأفعال والسلوكيات التي في قائمة الرصد، ولكنها بدلاً من إجابة كل من فقراتها (بنعم أو لا) فإنها تجيب برقم أو لفظ يُعبّر عن مدى تدني أو ارتفاع تحصيل هذه المهارة. ويمكن أن يكون سلم التقدير عددياً فيجاب على فقراته برقم من 1 إلى 5، حيث يكون 1 للتعبير عن عدم اكتساب المهارة، ويكون 5 هو اكتسابها وإتقانها إتقاناً تاماً، كما يمكن أن يكون سلم التقدير لفظياً فيجاب على فقراته بكلمات مثل سيء جيد، جيد جداً، ممتاز، أو غيرها من الكلمات التي تناسب المهارة التي يتم قياسها.

2. **سلم التقدير**: وهي أداة تقيس مدى مهارة الطالب في تنفيذ مهمة معيّنة أو مقدار ما اكتسبه من مهارة معيّنة، فهي تشبه قائمة الأفعال والسلوكيات التي في قائمة الرصد، ولكنها بدلاً من إجابة كل من فقراتها (بنعم أو لا) فإنها تجيب برقم أو لفظ يُعبّر عن مدى تدني أو ارتفاع تحصيل هذه المهارة. ويمكن أن يكون سلم التقدير عددياً فيجاب على فقراته برقم من 1 إلى 5، حيث يكون 1 للتعبير عن عدم اكتساب المهارة، ويكون 5 هو اكتسابها وإتقانها إتقاناً تاماً، كما يمكن أن يكون سلم التقدير لفظياً فيجاب على فقراته بكلمات مثل سيئ، جيد، جيد جداً، ممتاز، أو غيرها من الكلمات التي تناسب المهارة التي يتم قياسها. سجل وصف سير التعلم: وهو عبارة عن سجل أو دفتر يكتب فيه الطالب مواضيع إنشائيّة أو عبارات حول بعض الأشياء التي قرأها وتعلمها أو شاهدها أو مر بها، سواء

في حياته الخاصة أم في الفصل، ويمكنه التعبير عن آرائه بحرية في هذا السجل، وهو يُعد بذلك استراتيجية لمراجعة الذات حيث يحتفظ الطالب بالسجل معه.[1]

ويجمع المعلم السجلات من الطلبة كل فترة بشكل دوريّ حتى يقرأها ويُعلّق عليها بشكل إيجابي وبنّاء، وهي تساعده بتقدير مستوى الطلبة وفهم ومعرفة ما يجول في بال كل واحد منهم، وبالتالي تقويمهم بشكل أدق.[2]

[1] https://mawdoo3.com/%D8%A3%D8%B3%D8%A7 تم الإطلاع يوم 23-08-2021 على الساعة 14:19.

[2] https://mawdoo3.com/%D8%A3%D8%B3%D8%A7%D9%84% تم الإطلاع يوم 23-08-2021 على الساعة 14:19.

الفصل الثاني: الدراسة التطبيقية

مدخل

إن عملية الإصلاح التربوي في المدرسة الجزائرية ليست بالعملية الحديثة، وإنما هي عبارة عن سلسلة من العمليات المتواصلة، التي بدأت منذ الاستقلال وظلت مستمرة ليومنا هذا.

وقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية عدة تطورات فيما يخص المناهج حيث تم اعتماد مقاربات مختلفة في سبيل قيام منظومة تربوية تحقق أهداف وطموحات شعبها، كما أن التقدم العلمي وتأثيره على تطور المجتمعات وظهور احتياجات جديدة يفرض على التعليم مسايرتها والعمل على إنتاج أفراد قادرين على التكيف معها.

و من هنا ظهرت المقاربة بالكفاءات وقد سعت هذه المقاربة الى جعل التلميذ او المتعلم محورا للعملية التعلمية، وقد تم تطبيق هذه المقاربة ابتداءً من السنة الدراسية:2004/2003، وكرسها القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008. وقد مست هذه المقاربة كل المراحل التعلمية دون استثناء الابتدائي المتوسط والثانوي، هذا الأخير الذي نحن بصدد دراسته.

يحتل التعليم الثانوي مكانة متميزة في السلم التعليمي، ويلقى عناية كبيرة من المهتمين بشؤون التعليم، فهو ليس مجرد مرحلة عابرة وإنما هو فترة الإعداد الجاد لشباب المستقبل الذين تعتمد عليهم التنمية والمجتمع.

تختتم مرحلة الثانوي بامتحان البكالوريا، الذي يعتبر حدثا اجتماعيا يمس شريحة الطلبة المسجلين في أقسام السنة الثالثة ثانوي، وهو امتحان مصيري من خلاله يوجه التلميذ إلى التكوين العالي إذا نجح أو إلى الحياة العملية إن فشل.

لعل من خصائص المقاربة بالكفاءات قابليتها للتقويم مثل ما ذكرنا سابقا في المبحث الأول من الفصل الأول[1]. ولكن البعض من أهل الاختصاص والأساتذة يستصعبون تطبيق التقويم الختامي المتمثل في الاختبارات النهائية بسبب عجزهم عن التطرق لكل دروس البرنامج فلذلك يتعين عليهم

[1] يراجع المبحث الأول من الفصل الأول من هذا البحث، خصائص المقاربة بالكفاءات، ص23.

اعتماد تصنيف بلوم وهو تصنيف لمستويات الأهداف الدراسية يضعه المدرسون لطلابهم يبدأ بالعمليات العقلية البسيطة وينتقل الى العمليات المعقدة . السؤال الذي ينبغي طرحه الآن: هل يراعي واضعو أسئلة الامتحانات الرسمية التدرج وفق هرم بلوم؟

للإجابة عن هذا السؤال ارتأينا أخذ عينة من امتحان شهادة البكالوريا في مادة الأدب العربي لسنة 2021. من خلالها سنركز على الموازنة بين التقويم بين المقاربة بالكفاءات وبين واقع المدرسة الجزائرية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان بكالوريا التعليم الثانوي دورة:2021

الشعبة: آداب وفلسفة

اختبار في مادة: اللغة العربية وآدابها	المدة: 04سا و30 د

على المترشح أن يختار أحد الموضوعين الآتيين:

الموضوع الأول:

النص:

قال الشاعر علي محمد طه:

1. فلسطينُ لا راعتكِ صيحةُ مُغتالِ سلمْتِ لأجيالٍ وعشتِ لأبطالِ
2. ولا عزّكِ الجيلُ المُفدّى ولا خبتْ لقومكِ نارٌ في ذوائبِ أجبالِ
3. (صَحَتْ باديةُ الشرق) تحت غبارهم على خلجات الرّوح من تُربكِ الغالي
4. فوارسُ يَسْتهدي أعِنَّةَ خيلهم دمُ العرب الفادين والسؤددُ العالي
5. بكلِّ طريقٍ منه صخرٌ مُنضَّرٌ وكلِّ سماءٍ جمرةٌ ذاتُ إشعالِ
6. هو الشرقُ لم يهدأ بصبحٍ ولم يَطِبْ رقاداً على ليلٍ رماكِ بزلزالِ
7. غداةَ أذاعوا أنَّكِ اليوم قسْمةٌ لكلِّ غريبٍ دائم التِّيهِ جوَّالِ
8. محا اللّه وعداً خطَّهُ الظلمُ لم يكنْ سوى حُلُم من عالم الوهم ختَّالِ

9. حمَـتْهُ القنـا كيمـا يكـون حقيقـةً فكـان نذيـراً مـن خطـوبٍ وأهـوالِ
10. وفتَّحـَ بيـن القـوم أبـوابَ فتنـةٍ تُطِـلُّ بـأحـداث وتُومِـي بـأوجـالِ
11. أراد (ليمحـو) آيـةِ اللّـه مثلمـا أراد ليمحـو الليـلُ نُـورَ الضـحى العـالي

ديوان محمد علي طه

مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ص379(بتصرف)

شرخ لغوي:

راعتك: أخافتك، ذوائب أجبال: قمم الجبال، أعنة: جمع عنان، وهو ما يلجم به الفرس.

ختّال: خدّاع. أوجال: من الوجل وهو الخوف.

الأسئلة :

أولا: البناء الفكري: (10 نقاط)

1) في مطلع النص رسالة طمأنة لفلسطين، فيما تمثلت؟

2)لأهل الشرق موقف إزاء وضع فلسطين، وضحه مستدلا لذلك من النص؟

3) في النص إشارة إلى وعد باطل، دلّ عليه مشيرا إلى تبعاته انطلاقا من النص؟

4)ضع تصميما مناسبا للنص، بتحديد فكرته العامة وأفكاره الأساسية؟

5)ما النمط الغالب في النص؟ اُذكر مؤشرين له مع التمثيل.

6) لخص مضمون الأبيات الأربعة الأخيرة.

ثانيا: البناء اللغوي: (06نقاط)

1) سم الحقل الدلالي الذي تنتمي إليه الألفاظ التالية:(أبطال، المفدى، نار، فوارس)

2)للإحالة حضور بارز في الأبيات الثلاثة الأولى، مثل لها، مبينا نوعها ووظيفتها.

3) أعرب ما يلي:

أ- إعراب مفردات: - "المفدى" الواردة في قوله:" ولا عزّكِ الجيلُ المُفدّى "

-"رقادا" الواردة في قوله: "ولم يطب رقادا"

ب- إعراب جمل: -(صَحَتْ باديةُ الشرق) في صدر البيت الثالث .

-(ليمحو) في صدر البيت الحادي عشر.

4) ما نوع الأسلوب في صدر البيت الأول؟ وما غرضه الأدبي؟

5) ما نوع الصورتين البيانيتين الآتيتين؟ اشرحهما، وبين وجه بلاغة كل منهما:

-(هو الشرقُ لم يهدأ بصبحٍ) الواردة في البيت السادس؟

- (فتَّحَ بين القوم أبوابَ فتنةٍ) الواردة في البيت العاشر.

ثالثا: التقييم النقدي: (04 نقاط)

« إنّ للأدب وظيفة عظيمة وفعالة، يجب عليها أن تساهم في عملية التغيير التي يسعى إليها الإنسان المعاصر، كما يجب عليها أن تلتزم التزاما أمينا بكل المشكلات والقضايا التي يعاني منها....»

مفيد محمد قميحة، الكتاب المدرسي : ص: 107.

المطلوب:

- اشرح القول، مبينا إسهام الأديب العربي في التغيير عن قضايا أمته، مبرزا مظاهر الالتزام المحققة في النص.

انتهى الموضوع الأول

الموضوع الثاني

النص:

« علينا أن ندرك...أن المعنى والمبنى **متلازمان**، فالمعنى بمنزلة الروح والمبنى بمنزلة الجسد، والبليغ من خاط الألفاظ على قدود المعاني، فيجب الانتباه حين دراسة النص الى طابع الأديب فيه، هل يعتني بالمعاني أكثر أو بالألفاظ أكثر أو بالمعاني والحلية اللفظية معا؟ وهنا يجب أن ننتبه إلى ارتباط المعنى باللفظ وإلى صعوبة التفريق بينهما تفريقا يسلخ أحدهما عن الآخر، فالقوالب اللفظية والصور البيانية والمحسنات البديعية هي أوعية المعاني وأردية الأفكار، فهي لا تبهر العين ولا تدغدغ الأذن ولا تخلب اللب وتهز العاطفة إلا بمقدار ما فيها من جمال وتأثير وعفوية.

و المعنى والمبنى مجتمعان يكونان أسلوب الأديب، فالأسلوب هو الرجل، فيجب أن ننتبه إلى خصائص هذا **الأسلوب**، هل يطنب أم يوجز، هل يقتبس من القرآن الكريم والحديث الشريف والكلام المأثور أم لا؟ هل يكرّر جملة ويكثر من المؤكدات؟ وهل يجيد الوصل والفصل وحسن التخلص؟ هل يعمد إلى الأسلوب الإنشائي أم الخبري؟ وما نوع أسلوبه؟ هل هو أسلوب تحاور وتخاطب أم أسلوب سرد وقصة ؟ هل كان في استعاراته وصناعاته البديعية متكلفا أم جاءت عفو الخاطر والبديهة؟ هل هو صاحب شخصية في هذا الأسلوب؟ وما طابع أسلوبه العام؟ بل ما قيمة أسلوبه من الناحية الفنية؟ نوضح كل هذا ونحن ندرك أنّ هناك مواطن(لا تعلل) يبدو فيها النص جميلا كجمال الموسيقى وجمال العاطفة وملاءمتها لهوى النفس مما يدرك بالحدس والذوق الأدبي، ويجب أن نعلم أن مبلغ التأثير هو مقياس الإجادة الفنية...

و لا شك في أن مقياسنا وأداتنا في هذه الأحكام كلها هو ثقافتنا من ناحية وذوقنا من ناحية ثانية، هذا الذوق الذي(لا ينمو) إلا بحفظ النصوص الكثيرة وكثرة المطالعة والنقد والكتابة وممارسة الأدب والاطلاع على الفنون الجميلة كالرسم والموسيقى والتمثيل والغناء وغير ذلك من الفنون، وأن تكون لنا تجربة نفسية تلهب الشعور وتشحذ النفس حتى نكون مستعدين لتلقي التجارب النفسية الأخرى التي

ينقلها إليها الشعراء والكتاب والفنانون بصورة عامة والتي تحملنا على تذوق ما تحدثه فينا من تأثير وانفعالات».

جودت الركابي، الأدب العربي من الانحدار إلى الازدهار،

ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ص16، 17 (بتصرف)

الأسئلة:

أولا: البناء الفكري:(10 نقاط)

1) علام يعتمد في دراسة النص الأدبي في نظر الكاتب؟ ولماذا؟

2) ما علاقة الأسلوب بشخصية الكاتب؟ وضح.

3) ذكر الكاتب خصائص الأسلوب الواجب مراعاتها، هات أربعا منها.

4) اشرح قول الكاتب: «يجب أن نعلم أن مبلغ التأثير هو مقياس الإجادة الفنية» أبد رأيك مع التعليل.

5) ما سبل صقل الذوق الفني؟ ولأي شيء يعدّنا ذلك؟

6) لخص مضمون النص.

ثانيا: البناء اللغوي:(06 نقاط)

1) مثل من خلال النص بأربعة ألفاظ تنتمي إلى حقل الأدب.

2) أعرب ما يلي:

أ-إعراب مفردات:- متلازمان الواردة في قوله:« علينا أن ندرك أن المعنى والمبنى متلازمان».

- الأسلوب الواردة في قوله:« فيجب أن ننتبه إلى خصائص هذا الأسلوب».

ب-إعراب جمل:-(لا تعلل) الواردة في قوله:« نحن ندرك أن هناك مواطن لا تعلل».

-(لا ينمو) الواردة في قوله: «هذا الذوق لا ينمو إلا بحفظ النصوص...».

3) حدد نوع الجمع فيما يلي:(المعاني، أردية).

4) استخرج مما يلي أدوات الاتساق وبين نوعها:« هذا النوع الذي لا ينمو إلا بحفظ النصوص الكثيرة...».

5) سمّ الصورتين البيانيتين الآتيتين واشرحهما مبينا الأثر البلاغي لكل منهما:

-(خاط الألفاظ...) الواردة في مطلع الفقرة الأولى.

-(...هي أوعية المعاني) الواردة في آخر الفقرة الأولى.

ثالثا: التقييم النقدي:(04 نقاط)

-ملامح شخصية الكاتب النقدية بادية في النص.

المطلوب:- دل على ملمحين من هذه الملامح.

- اذكر ثلاثا من خصائص هذا النوع من المقال.
- اذكر أربعة أعلام من رواد المقالة عامة.

انتهى الموضوع الثاني

المبحث الأول: وصف اختبار البكالوريا من جوانب مختلفة

أولا: وصف الاختبارات

ينطلق اختبار اللغة العربية وآدابها بالنسبة لشعبة الآداب والفلسفة من سند شعري او نثري من مقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي، حيث يطالب المترشح بدراسته من أجزائه الثلاثة: البناء الفكرين البناء اللغوي، والتقويم النقدي وهذا ما سندرسه من خلال وصف كيفية بناء اختبار البكالوريا في المقاربة بالكفاءات.

1-1-من ناحية الهيكلة: هذا امتحان نهائي رسمي ينتمي إلى المقاربة بالكفاءات، تتكون هيكلته في شعبة الآداب والفلسفة من:

1-البناء الفكري:10 نقاط

يتضمن أسئلة دقيقة ومتدرجة ذات صلة وثيقة بمضمون النص، تهدف على تقويم مدى استيعاب المترشح أبعاد النص الفكرية والأدبية.

2-البناء اللغوي: 06 نقاط

يتضمن الجوانب الآتية:

أ_ دراسة الظواهر النحوية والصرفية في علاقاتها بالبناء الفكري.

ب_ دراسة الظواهر البلاغية مع إبراز وظيفتها وقيمتها الجمالية.

ج_ دراسة الظواهر العروضية إذا كان النص شعرا.

3-التقويم النقدي:04 نقاط

يصدر المترشح أحكاما نقدية تتعلق بمحور من المحاور المدروسة، أو وضعية من الوضعيات ذات دلالة.[1]

1-2-من ناحية الموضوع: ورد في دليل بناء اختبار اللغة العربية وآدابها، تحت عنوان ملاحظة هامة جدا، تتضمن ضرورة " الالتزام في بناء مواضيع امتحان البكالوريا في مادة اللغة العربية وآدابها بالمحاور المقررة في المنهاج حسب الشعب، دون التقيد بالأدباء المذكورين في الكتاب المدرسي"[2]

[1] دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية لامتحان شهادة البكالوريا، نوفمبر2016.

[2] وزارة التربية الوطنية، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا، الجزائر أكتوبر 2008، ص4.

فقد يكون النص لأحد الأدباء المدروسين، وقد لا يكون كذلك.

فالسند الشعري للشاعر المصري علي محمد طه (1949/1901) موضوعه فلسطين يتكون من أحد عشر بيتا. مع العلم أنها لم تحدد جنسية الشاعر مثلما يحدث غالبا في الاختبارات الرسمية كي يفرق التلميذ بين النزعتين الوطنية والقومية في حال ما طرح سؤال يخص الموضوع(الالتزام).

أما النص النثري الثاني للأديب والباحث السوري جودت الركابي(1999/1913) موضوعه نقدي " المعنى والمبنى" يندرج ضمن فن المقال.

وهنا نلاحظ أن كلا الشخصيتين لم يتم دراستهما في الدروس المقررة ولكن نصوصهما تنتمي الى هذا الصنف.

1-3- من حيث أسئلة البناء الفكري:

أشرنا سابقا ضمن دليل بناء اختبارات البكالوريا أن البناء الفكري " يتضمن أسئلة دقيقة ومتدرجة ذات صلة وثيقة بمضمون النص، تهدف على تقويم مدى استيعاب المترشح أبعاد النص الفكرية والأدبية"[1].

من خلال ملاحظتنا للأسئلة نجد أن الاختبار الذي هو محل الدراسة يحتوي في الجزء الخاص بالبناء الفكري على أسئلة متنوعة، فنجد مثلا: سؤال حول موضوع أو رسالة الشاعر، كما يتضمن سؤالا حول الفكرة العامة والأفكار الأساسية للنص، كما يضم أسئلة حول الأحداث والوقائع والقضايا التي يعالجها النص كأن يطرح سؤال: إلى أي فن أدبي ينتمي النص؟ ولكن نستثني هذا الموضوع من هذا السؤال، كما قد يحتوي سؤالا يحدد من خلاله عاطفة أو شخصية الشاعر أو الأديب كسؤال الموضوع 2 ما علاقة الأسلوب بشخصية الأديب؟.

كما يدرج تحت البناء الفكري دوما سؤال خاص إما بنثر الأبيات أو بتلخيص مضمون النص واعتمد هذا الأخير في الموضوعين الأول والثاني. أما السؤال الخاص بنمط النص ومؤشراته فنجده مدرجا في الموضوع الأول وغير موجود في الثاني. طبعا المؤشرات يستشهد بها المترشح من خلال ما يرد من أفكار تتناسب أن تكون من خصائصه.

من خلال ما سبق نلاحظ أن أسئلة البناء الفكري متدرجة ودقيقة ذات صلة وثيقة وعلاقة وطيدة بمضمون نص الاختبار، فهي لم تخرج عن النمط العام المعتاد عليه في سير الدروس.

[1] وزارة التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص4.

1-4- من حيث أسئلة البناء اللغوي:

سنتطرق الى وصف أسئلة البناء اللغوي من خلال نسبتها إلى علوم اللغة، من نحو وصرف وبلاغة وعروض.

الموضوع الأول:

- **النحو والصرف:** إعراب النعت والتمييز، أما الجمل فالأولى ابتدائية لا محل لها من الإعراب، والثانية جملة مصدرية في محل نصب مفعول به.
- **البلاغة:** نوع الأسلوب إنشائي طلبي بصيغة النداء.

الصور البيانية: مجاز عقلي علاقته المكانية، واستعارة مكنية.

-**عروض:** غير متطرق له نهائيا.

الموضوع الثاني:

_**النحو والصرف:** إعراب الخبر وبدل من اسم الإشارة، أما الجمل فالأولى فعلية في محل نصب نعت، والثانية صلة الموصول لا محل لها من الإعراب.

نوع الجمع: صيغة منتهى الجموع وجمع قلة.

-**البلاغة:** استعارة مكنية وتشبيه بليغ.

-**عروض:** غير متطرق له نهائيا.

من خلال ما سبق نلاحظ أن البناء اللغوي بدوره يضم أسئلة متنوعة " يتضمن دراسة **الظواهر النحوية والصرفية** في علاقاتها بالبناء الفكري، ودراسة الظواهر البلاغية مع إبراز وظيفتها وقيمتها الجمالية، ودراسة الظواهر العروضية إذا كان النص شعرا"[1].

ففي جانب القواعد النحوية والصرفية نجده دوما يضم سؤال الإعراب، سواءً إعراب مفردات أو المحل الإعرابي للجمل وهو ما نلمسه في جميع الاختبارات دون استثناء.

أما سؤال **الجانب الصرفي** فيتمثل في تحديد أنواع الصيغ الصرفية ونجد هذا السؤال في الموضوع الثاني(حدّد نوع الجمع فيما يلي: المعاني، أردية)، وكل هذه الأنواع من الأسئلة تدخل تحت نشاط القواعد.

[1] وزارة التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص4.

أما فيما يخص **الظواهر البلاغية**، فمن أمثلتها ما يدور حول الصور البيانية الموجودة في النص وإبراز أثرها البلاغي، وهو ما وجدناه في الموضوعين، ونجد أيضا سؤال الأسلوب البلاغي وغرضه، وهو ما يمثله السؤال الرابع من الموضوع الأول (ما نوع الأسلوب في صدر البيت الأول؟ وما غرضه البلاغي؟).

أما عن **الظواهر العروضية** فهي تدرج كذلك ضمن جزء البناء اللغوي، وورودها مرتبط بالسند الشعري أي في الموضوع الأول للاختبار، وهو ما لم نلمسه في موضوعنا، يعني نسبة العروض هذه السنة 0% وهذا ما يعاب على واضعي الاختبارات هذا الموسم، فعلم العروض مهم جدا من خلاله يظهر مدى التزام القصيدة بالوزن السليم وفقا للبحر الشعري الذي تكتب به القصيدة.

و لذلك يجب إعادة النظر في إدراج هذا النوع من الأسئلة في المواضيع الشعرية.

1-5- من حيث أسئلة التقويم النقدي:

ورد في دليل بناء الاختبارات أن على المترشح أن يصدر أحكاما نقدية ذات صلة بالبناء الفكري والبناء اللغوي.[1] وكانت أسئلة عينتنا كالتالي:

جدول1: يوضح وصف أسئلة التقويم النقدي للاختبار

السنة	الموضوع	المضامين المعرفية لأسئلة التقويم النقدي
2021	الأول	شرح القول مع إبراز مظاهر الالتزام المحققة في النص.
	الثاني	ملامح شخصية الكاتب، خصائص المقال وأعلامه.

من خلال الجدول أعلاه، لاحظنا أن أسئلة التقويم النقدي ترتبط بالنص بعلاقة وثيقة، حيث لم تخرج عن الإطار العام للنص، فمثلا السؤال المطروح في الموضوع الأول (أبرز مظاهر الالتزام)، النص يتحدث عن فلسطين ويظهر مدى التزام الشاعر بقضايا أمته العربية.

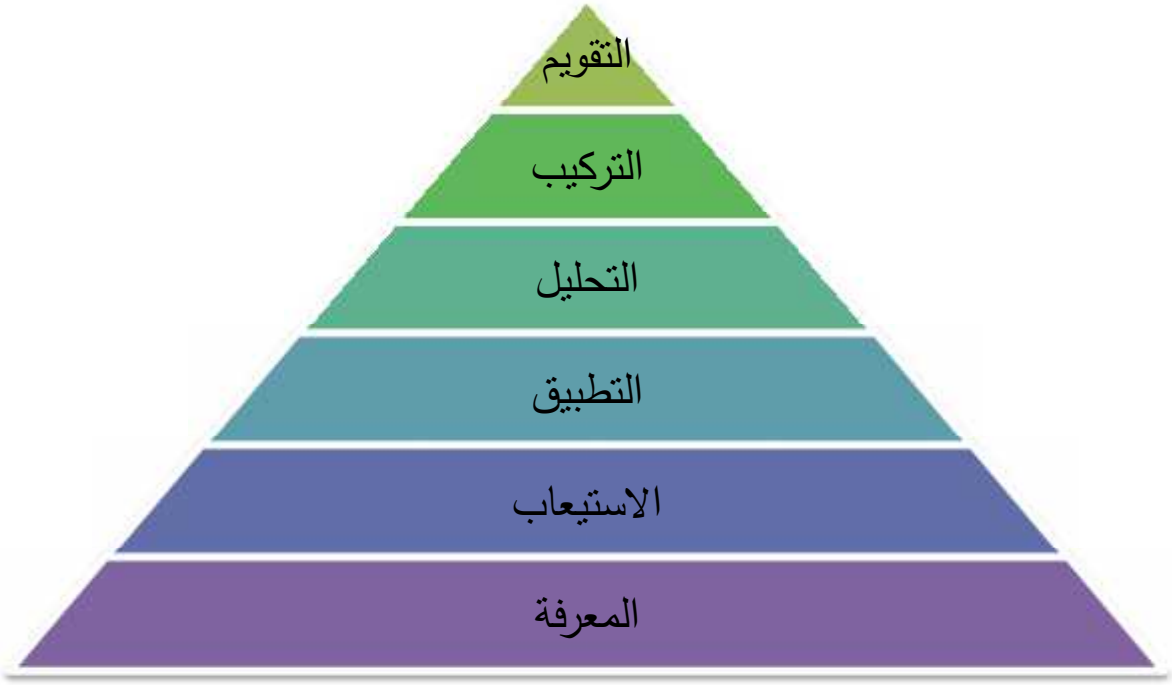
أما عن السؤال الذي يتضمنه الموضوع الثاني (اذكر خصائص المقال وأعلامه)، والنص المقدم عبارة عن أنموذج لفن المقال النقدي.

[1] وزارة التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص4.

المبحث الثاني: تصنيف الأسئلة وفق مستويات "بلوم"

يعد تصنيف بلوم[1] للأسئلة في المجال المعرفي من أكثر التصنيفات انتشارا وشيوعا في المجالات التعليمية، ويتضمن ستة مستويات:

- تذكر. – فهم. — تطبيق.
- تحليل. — تركيب. –تقويم.



–تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي.

أولا: المجال المعرفي

1**–أسئلة في مستوى التذكر**: وهي تلك الأسئلة التي تقيس مستوى قدرة التلميذ على تذكر واسترجاع الحقائق أو المعلومات التي سبق أن تعلمها، وهو أدنى مستوى في المجال المعرفي.

2–أسئلة في مستوى الفهم: وهي تلك الأسئلة التي تقيس مستوى قدرة التلميذ على القيام بعمليات الشرح والتنبؤ والاستنتاج والتحليل والمقارنة أو الربط بين الحقائق والمعلومات.

[1] بنجامين بلوم عالم نفس أمريكي مختص في البيداغوجيا، ولد يوم 21 فبراير 1913، توفي في 1999/09/13، عرف في الميدان التربوي خاصة بصنافته الشهيرة للأهداف البيداغوجية "صنافة بلوم".

3-أسئلة في مستوى التطبيق: وهي تلك الأسئلة التي تقيس مستوى قدرة التلميذ على استخدام ما تعلمه في مواقف أو مشكلات جديدة.

4-أسئلة في مستوى التحليل: وهي تلك الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على تحليل المادة العلمية إلى مكوناتها الجزئية بهدف الوصول الى بيانات معينة.

5-أسئلة في مستوى التركيب: وهي تلك الأسئلة التي تقيس مستوى قدرة التلميذ على تنظيم العناصر والأجزاء مع بعضها ليكون كلا جديدا متكاملا.

6-أسئلة في مستوى التقويم: وهي تلك الأسئلة التي تقيس مستوى قدرة التلميذ على إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو المواد أو الأشخاص وفق معايير محددة.

جدول: يوضح مستويات أسئلة البكالوريا وفق تصنيف "بلوم"

السنة	الموضوع	الأسئلة	المستوى
2021	الموضوع الأول السند الشعري	-في مطلع النص رسالة طمأنة لفلسطين، فيما تمثلت؟ -لأهل الشرق موقف إزاء وضع فلسطين، وضحه مستدلا لذلك من النص؟ -في النص إشارة إلى وعد باطل، دلّ عليه مشيرا إلى تبعاته انطلاقا من النص؟ -ضع تصميما مناسبا للنص، بتحديد فكرته العامة وأفكاره الأساسية؟ -ما النمط الغالب في النص؟ اُذكر مؤشرين له مع التمثيل. -لخص مضمون الأبيات الأربعة الأخيرة. -سم الحقل الدلالي الذي تنتمي إليه الألفاظ التالية:(أبطال، المفدى، نار، فوارس) -للإحالة حضور بارز في الأبيات الثلاثة الأولى، مثل لها، مبينا نوعها ووظيفتها. -أعرب ما يلي: - "المفدى" الواردة في قوله:" ولا عزّكِ الجيلُ المُفدّى " -"رقادا" الواردة في قوله: "ولم يطب رقادا" ب- إعراب جمل: -(صَحَتْ باديات الشرق) -(ليمحو) 4) ما نوع الأسلوب في صدر البيت الأول؟ وما غرضه الأدبي؟ 5) ما نوع الصورتين البيانيتين الآتيتين؟ اشرحهما، وبين وجه بلاغة كل منهما: -(هو الشرقُ لم يهدأ بصبحٍ). - (فتَّحَ بين القوم أبوابَ فتنةٍ). - اشرح القول، مبينا إسهام الأديب العربي في التغبير عن قضايا أمته، مبرزا مظاهر الالتزام المحققة في النص.	الفهم التطبيق التحليل التحليل التحليل التركيب التطبيق الفهم التطبيق التطبيق التحليل الفهم التحليل التذكر
2021	الموضوع الثاني	-علام يعتمد في دراسة النص الأدبي في نظر الكاتب؟ ولماذا؟ -ما علاقة الأسلوب بشخصية الكاتب؟ وضح. - ذكر الكاتب خصائص الأسلوب الواجب مراعاتها، هات أربعا منها.	الفهم التحليل التحليل

	النص النثري	-اشرح قول الكاتب:« يجب أن نعلم أن مبلغ التأثير هو مقياس الإجادة الفنية» أبد رأيك مع التعليل. -ما سبل صقل الذوق الفني؟ ولأي شيء يعدّنا ذلك؟ -لخص مضمون النص. -مثل من خلال النص بأربعة ألفاظ تنتمي إلى حقل الأدب. -أعرب ما يلي: متلازمان الواردة في قوله:« علينا أن ندرك أن المعنى والمبنى متلازمان» الأسلوب الواردة في قوله:« فيجب أن ننتبه إلى خصائص هذا الأسلوب». -إعراب جمل:-(لا تعلل) الواردة في قوله:« نحن ندرك أن هناك مواطن لا تعلل» -(لا ينمو) الواردة في قوله:« هذا الذوق لا ينمو إلا بحفظ النصوص...». -حدد نوع الجمع فيما يلي:(المعاني، أردية). -استخرج مما يلي أدوات الاتساق وبين نوعها:« هذا النوع الذي لا ينمو إلا بحفظ النصوص الكثيرة...». -سمّ الصورتين البيانيتين الآتيتين واشرحهما مبينا الأثر البلاغي لكل منهما: -(خاط الألفاظ...) الواردة في مطلع الفقرة الأولى. -(...هي أوعية المعاني) الواردة في آخر الفقرة الأولى. -اذكر ثلاثا من خصائص هذا النوع من المقال. -اذكر أربعة أعلام من رواد المقالة عامة.	التقويم الفهم التركيب التحليل التطبيق التطبيق التطبيق التذكر الفهم التذكر

يتضح لنا من خلال الجدول أن أسئلة البناء الفكري أغلبها في مستوى الفهم والتحليل، وهذا يدل على ضرورة التكامل بين العمليات العقلية الدنيا والعليا في هذا الجزء الذي يركز على الأسئلة السهلة. بينما البناء اللغوي يركز على التطبيق، ففي هذا الجزء على التلميذ أن يربط بين السؤال وما أخذه من دروس سابقا.

أما جزء التقويم النقدي فيعتمد فيه مستوى التذكر والفهم، وهما من المستويات العقلية الدنيا، فالأولى في أسئلة التقويم النقدي أن تقيس المستويات العقلية العليا (التقويم) ولكن هذا الأمر غائب إلا أحيانا يتم الأخذ به.

و خلاصة القول هي أن واضعي أسئلة الامتحانات الرسمية احترموا بشكل كبير مستويات المجال المعرفي لدى "بلوم"، حيث تنوعت الأسئلة من السهل إلى الصعب بشكل جلي عدا جزء التقويم النقدي . وبهذا تكون الأسئلة قد لمست جميع القدرات العقلية.

جدول يوضح تصنيف أسئلة الاختبار وفق مستويات بلوم:

السنة	الموضوع	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	مجموع الأ
2021	**الموضوع الأول**	01	03	03	04	01	/	12
2021	**الموضوع الثاني**	02	03	02	03	01	01	12

لتحديد النسبة المئوية الخاصة بكل صنف، العدد الذي لدينا نضربه في 100 ونقسمه على العدد الإجمالي للأسئلة.

الأصناف	**التذكر**	**الفهم**	**التطبيق**	**التحليل**	**التركيب**	**التقويم**
العدد الإجمالي للأسئلة	03	06	05	07	02	01
النسبة المئوية لكل صنف	%12.5	%25	%20.8	%29.16	%8.3	%4.16

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن عدد الأسئلة في كل صنف قد يتفاوت حتى في الموضوعين للسنة الواحدة، ونلاحظ أن أكثر المستويات انتشارا والذي احتل المرتبة الأولى هو مستوى التحليل بنسبة 29.16%، ونفسر ذلك إلى أن مادة اللغة العربية في هذه المرحلة تعتمد على التحليل الجيد للنص، سواءً كان شعرا أم نثر، بالإضافة الى أن التلاميذ في مستوى أعلى يلزمهم استخدام عمليات ذهنية متقدمة. أما المرتبة الثانية فتشمل مستوى الفهم؛ إذ بلغت 25%، يليها أسئلة التطبيق بنسبة 20.8%، أما المرتبة الرابعة فكانت لأسئلة مستوى التذكر بنسبة 12%، بالنسبة للمراتب الأخيرة نجد مستوى التركيب بنسبة 8.3%، ومستوى التقويم بنسبة 4.16% وهذه الأخيرة تعتبر نسبة ضئيلة مقارنة بالبقية ربما بسبب أن أسئلة التركيب والتقويم تحتاج الكثير من الوقت وبما أننا ف

امتحان بكالوريا فلا يمكن التوظيف من هذه النماذج لأنها تركز على نمط واحد للأسئلة فتستهلك الكثير من الوقت والجهد.

من خلال النسب المعطاة نجد ان الأسئلة في امتحان البكالوريا عبارة عن مزيج بين العمليات العقلية العليا والعمليات العقلية الدنيا لكن التركيز يبقى على هذه الأخيرة.

المبحث الثالث: تقويم المؤشرات (الأسئلة)

التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات لا ينطلق من تقويم معارف فحسب، وإنما ينطلق من تقويم كفاءات؛ أي أن المتعلم يستدعي المعارف ويتعدى ذلك إلى توظيفها واستعمالها في وضعية مشكلة معقدة.

يعرّف مؤشر الكفاءة بأنه السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس الذي يبرز من خلال نشاط التعليم تعبيرا عن حدوث فعل التعلم أو التحكم في مستوى الكفاءة المكتسبة، ويتحقق في جزء أو حصة من حصص الوحدة التعلمية ومن خلال مجموع المؤشرات المرتبطة بالكفاءة الواحدة يمكن التأكد من تحقق الكفاءة المستهدفة أو عدمها.[1]

كنا تناولنا في الفصل الأول التقويم التربوي وقد ميزنا بين ثلاثة أنواع:

1-**تقويم المؤشرات:** ويعتبر صعبا لأنه يستحيل تقويم التلاميذ من خلال ستة مؤشرات أو عشرة كما هو شائع، وبذلك نكون قد أخللنا بالصورة الحقيقية لبناء الكفاءة لأنه من المفروض أن يمس عددا كبيرا من المؤشرات تشمل كل دروس البرنامج طيلة الموسم الدراسي.[2]لأننا نجد انفسنا أمام امتحان طويل وصعب لأن الاستدلال على الكفاءة في نهاية السنة الدراسية لا يتوصل إليه من خلال نص يندرج ضمن محور معين ولا من الأسئلة سواءً كانت 10أو أكثر بقليل، وإنما يتوصل إليه بما لا يقل عن مائة سؤال.

2- **تقويم الآداء** : يتضح الآداء في النشاطات ذات الطبيعة الحس حركية كالتمثيل وتقديم المسرحيات وإجراء مناظرات بين المتعلمين ومحاولتهم إلقاء الشعر ...الخ.[3]و هذا لا يكون في الاختبارات الكتابية المتعارف عليها.

[1] وزارة التربية الوطنية 2003ص 34.

[2] نقلا عن د.جقاوة محمد فوضيل، مرجع سبق ذكره، ص

[3] نقلا عن د.جقاوة محمد فوضيل، مرجع سبق ذكره، ص

3- **تقويم المنتوج**: يكاد يتداخل الآداء مع المنتوج في بعض الأنشطة اللغوية المكتوبة، في هذه الحالة يتم التركيز على المنتوج الذي ينبغي أن يقوّم.[1] مجاله اللغة العربية بقسميها الشفهي والكتابي، ويستحيل الحكم على كفاءة التلميذ من خلال فقرة لا تتجاوز ثلاثة أو أربعة أسطر والمقصود هنا فقرة التلخيص التي هي عبارة عن إعادة للنص الأصلي بأسلوب التلميذ الشخصي، وحتى لو كانت الوضعية الإدماجية التي هي محذوفة من اختبارات السنوات النهائية وتقتصر على السنوات الأولى والثانية، فهي غير كافية لتقويم كفاءة وإنما تقوم مؤشر لأن:

-الكفاءة ترتبط بالوضعيات التواصلية الحقيقية المختلفة.

-الكفاءة تظهر من خلال السياقات المختلفة والسياق الواحد لا يعد دليلا على الكفاءة أبدا.[2]

من خلال ما سبق نستنتج أن الاختبارات الرسمية لا وجود لتقويم الآداء والمنتوج فيها، ويقتصر الأمر على تقويم المؤشرات، والسؤال الذي ينبغي طرحه الآن: كم من مؤشر ينبغي قيسه للتأكد من بناء الكفاءة في القسم النهائي؟

و للإجابة عن هذا السؤال وجب علينا معرفة مجموع الأهداف في كل الميادين المدروسة من نحو وبلاغة وعروض...و غيرها. وهذه الأهداف مستوحاة من أهداف المنهاج المرحلية والختامية.

أ-الأهداف المرحلية:

الأهداف المرحلية وعلاقتها بالاختبار: وسنحصر في الجدول الآتي جميع الأهداف المرحلية المسطرة في هذه السنة من التعليم الثانوي والتي يقيسها كل موضوع:

[1] نقلا عن د.جقاوة فوضيل، مرجع سبق ذكره، ص

[2] نقلا عن د.جقاوة فوضيل، مرجع سبق ذكره، ص

جدول2: يوضح الأهداف المرحلية للمنهاج المحققة في الاختبار

السنة	الموضوع	الأهداف المرحلية
2021	الأول	-استنتاج دور الأمة العربية في القضية الفلسطينية. -الوقوف على خصائص النمط الوصفي. -تطبيق تقنية التلخيص. -تحديد الهيكلة الفكرية للنص. -التعرف على دور الضمائر في اتساق وانسجام أفكار النص. -إعراب النعت والتمييز والمحل الإعرابي للجمل بنوعيها. -التعرف على نوع الأسلوب وغرضه. -الوقوف على بلاغة الصور البيانية المتمثلة في المجاز العقلي والاستعارة المكنية. -التعرف على ظاهرة الالتزام ومظاهرها من خلال النص.
2021	الثاني	-توضيح أولويات دراسة النص الأدبي عند الكاتب. -الربط بين شخصية الأديب وأسلوب النص. -الوقوف على سبل صقل الذوق الأدبي. -تطبيق تقنية التلخيص. -إعراب الخبر والبدل والمحل الإعرابي للجمل بنوعيها. -تحديد صيغ الجمع، صيغة منتهى الجموع وجمع القلة. -الوقوف على بلاغة الصور البيانية من استعارة مكنية وتشبيه بليغ. -تحديد خصائص فن المقال وأشهر أعلامه.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أهداف الاختبارين مستوحاة من الأهداف التعليمية المسطرة في المحاور المدروسة، فنجد مثلا في **الموضوع الأول** في المحور التاسع (ظاهرة الالتزام) فهو يقوّم قدرة

التلميذ على فهمه لظاهرة الالتزام وإبراز خصائصها مستدلا على ذلك من نص الموضوع، أمّا في جانب النحو والصرف فهو يقوّم كفاءته في إعراب النعت والتمييز والمحل الإعرابي للجمل، أما البلاغة فتقوّم في هذا الاختبار من خلال بلاغة المجاز العقلي وبلاغة الاستعارة المكنية.

كما يقوّم أيضا الهدف المحقق من القدرة على إبراز تقنيات التلخيص المتعارف عليها منهجيا.

أما الموضوع الثاني فأهدافه استوحت من خلال أهداف المحور التاسع والمتمثلة في تقويم قدرة التلميذ من خلال نقد النصوص الأدبية في فن المقال وتحديد خصائصه مع إبداء رأيه.

كذا تقييم قدرته على إعراب الخبر والبدل والمحل الإعرابي للجمل بنوعيها، أما في البلاغة فهو يقوم بلاغة الاستعارة المكنية والتشبيه البليغ، كذلك من أهدافه تحديد صيغ الجموع.

ب-الأهداف الوسيطة:

-الكفاءات المستهدفة من الاختبارات وعلاقتها بأهداف المنهاج الوسيطة:

عند الشروع في عملية بناء اختبار يتعين على الأستاذ تحديد جملة من الأهداف، أو الكفاءات، أو المواقف المراد قياسها من خلال الأسئلة المختارة.

و من شروط بناء الاختبار ربط كفاءاته المستهدفة بأهداف المنهاج وهذا ما سنتطرق له من خلال الجدول أدناه الذي نفرق فيه بين الكفاءات المستهدفة من الاختبارات والأهداف الوسيطة للمنهاج:

جدول3: يوضح الكفاءات المستهدفة وعلاقتها بالأهداف الوسيطة للمنهاج

الكفاءات المستهدفة من الاختبارات	الأهداف الوسيطة المندمجة
القدرة على اكتشاف معطيات النص الأدبي الداخلية والخارجية، ومناقشتها.	اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية، ومناقشتها. تلخيص نص لمعرفة قدرة التلميذ على الفهم والتمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية.
القدرة على اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في النص الأدبي.	اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص، وذلك باعتماد الأدوات اللغوية المناسبة.
القدرة على تحديد نمط النص الأدبي وتمييزه من بقية الأنماط.	وضع النص في مفترق الأنماط النصية، ثم العمل على نسبه الى النمط الذي ينتسب إليه.

القدرة على معرفة الظواهر النحوية والصرفية وعلاقاتها بالبناء الفكري للنص.	يكتشف الفروق بين التراكيب والعبارات والجمل الموظفة في النص.
القدرة على تذوق جماليات النص الفنية والعروضية.	التعمق في فهم النص من خلال تبيان ما في الصورة البلاغية من جمال وقوة التأثير في النفس.
القدرة على إبداء الرأي وإصدار الأحكام النقدية.	استثمار المفاهيم النقدية للتعمق في فهم النص.
القدرة على إنتاج نصوص ذات دلالة لها علاقة بالأنماط التعبيرية المقررة، والمكتسبات اللغوية المدروسة.	القدرة على إنتاج نصوص بمختلف أنماطها مع توظيف الخصائص التركيبية واللغوية.
القدرة على تذوق جماليات النص العروضية والموسيقية.	إتقان الكتابة العروضية، وتقطيع الأبيات الشعرية ومعرفة تفعيلاتها وبحورها، وإدراك التطور الذي طرأ على وزن القصيدة مع تذوق دور الوزن والإيقاع في جماليات نص القصيدة.
القدرة على إنتاج نصوص تظهر كفاءة المترشح في دراسة نصوص المطالعة الموجهة والنصوص التواصلية.	قدرة المتعلم على التفاعل مع نصوص ذات بعد فكري وثقافي، واستثمار معطياتها الفكرية والنصية.

من خلال الجدول نجد أن هدف اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها يستهدفه الاختبار من خلال الأسئلة التي تكون حول مدى إدراك التلميذ لفهم النص كأن يكتشف الفكرة العامة للنص أو يضع هيكلة للنص بتحديد الأفكار الرئيسية أو كأن يوضح علاقة أسلوب النص بشخصية الأديب، ومن هذا يستطيع الأستاذ تحديد قدرة التلميذ على استيعاب مضمون النص فهذه الكفاءة تتطابق مع النمط العام الذي يهدف إليه الأستاذ من خلال الهدف الوسيطي للمنهاج. أما هدف التلخيص فهو قياس قدرة التلميذ على تلخيص نص وذلك بالتمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية، وهو ما يقابل الهدف الوسيطي المندمج للتعبير كتابي.

أما مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص، فنلمس هذه الكفاءة من خلال سؤال الإحالة ودور الضمائر في اتساق وانسجام النص.

أما بالنسبة للكفاءات المستهدفة من الظواهر النحوية والبلاغية، تظهر من خلال الأسئلة المستنبطة من نشاطي القواعد والبلاغة وما يهدفان إليه من اكتشاف الفروقات بين التراكيب والجمل.

أما عن كفاءة قياس جماليات الظواهر العروضية والموسيقية فلا تظهر قيمتها بنفس الأهداف الوسيطة بالنسبة لنشاط العروض ويرجع ذلك لورودها في الاختبار بشكل

ضئيل إلى منعدم. لهذا نجد أن عينة الاختبار تعجز عن قياس كفاءة التلميذ في هذا المجال.

في مجال التقويم النقدي، الهدف هو قياس كفاءة التلميذ من خلال إصدار أحكام نقدية ذات صلة بالبناء الفكري واللغوي، وهذا يدلنا على مدى فهم التلميذ للنص واستثماره في النقد.

أما الكفاءتين المدرجتين تحت الوضعية الإدماجية، يعتمدان كمعيار لقياس القدرة على إنتاج نصوص ذات دلالة لها علاقة بالأنماط المقررة، والمكتسبات المدروسة، وكذلك القدرة على إنتاج نصوص المطالعة الموجهة والنصوص التواصلية، هذه الأهداف موجودة في دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية لكنها لم تطبق نهائيا منذ بداية المقاربة بالكفاءات، ربما يعود ذلك لصعوبتها في التحليل والتقييم وربما لأخذها للوقت.

ج–الأهداف الختامية:

نجد أن المنهاج حدد الكفاءات والأهداف من خلال نصه على الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي(شعبة الآداب والفلسفة)ن وتحقيق هذا الهدف الختامي مرهون بتحقيق ملامح التخرج لهذا المستوى:

جدول4: يوضح اختبارات البكالوريا وملامح الخروج

مؤشرات ملامح الخروج وفق المنهاج	مدى تحقيقها	في الاختبار
	تحققت	لم تتحقق
–تحديد أنماط النصوص مع التعليل.	×	
–التمييز بين مختلف أنماط النصوص.	×	
–إعادة تركيب أنماط النصوص(من الحجاجي الى السردي، من السردي الى الوصفي، من التفسيري الى الإعلامي، من الوصفي الى الحجاجي، من السردي الى		×

الحواري، من الحواري الى الحجاجي...)		
-إنتاج وكتابة نصوص متنوعة(تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، تعليمية، حوارية، إعلامية).		×
-النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة.		×

من خلال الجدول نلاحظ مدى تحقيق عينة الاختبارات المدروسة لملامح التخرج المنصوص عليها في منهاج السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، والمتمثلة في خمسة أهداف، كما تظهر من خلال الجدول.

الهدف الأول ينص على تحديد أنماط النصوص مع التعليل ونجده من خلال عينة الاختبار أعلاه، والدليل على ذلك بناء سؤال ضمن أسئلة الاختبارات يهدف إلى قياس كفاءة التلميذ في تحديد نمط النص المعطى مع إبراز مؤشراته من اجل التأكد من قدرة التلميذ على ربط النص بالنمط الذي ينتمي إليه.

الهدف الثاني ألا وهو التمييز بين مختلف أنواع الأنماط (وصفية، سردية، حجاجية، تفسيرية...) وذلك من خلال قدرة التلميذ على جدولة النصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللغوية الرافدة لنمطها. ونجد هذا وارد في اختبارات سنوات مضت غير أنه غير موجود في عينتنا.

أما الأهداف المتبقية، الثالث المتمثل في إعادة تركيب أنماط النصوص فهو غير محقق ولو بنسبة ضئيلة، وهذا يرجع إلى أن الأسئلة المدرجة لا تحوي على أي مطلوب من هذا النوع. نفس الشيء بالنسبة للرابع لم يتحقق فهو ينص على إنتاج وكتابة نصوص متنوعة حتى أن بعض الأنماط المذكورة غير موجودة في المقرر كالإعلامي والحواري مثلا فهي غائبة نهائيا عن اختبارات البكالوريا.

أخيرا الهدف المتعلق بالنقد الأدبي لأنماط مختلفة في النصوص التي تنتمي الى العصور الأدبية المدروسة لم يتحقق هو الآخر في الاختبار، وذلك يعود الى أن السؤال خاص بسؤال التقويم النقدي.

خلاصة القول أن الملمح الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة والمتمثل في:" مقام متواصل دال يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة أو التعبير عن موقف، أو إبداء رأيه بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسط مهني".[1]

و هذا ما لم تحققه عينة الاختبار الرسمي لوجود مجموعة من النقائص، والتي من بينها غياب أجزاء منه على سبيل المثال الوضعية الإدماجية باعتبارها الجزء العملي لقدرات التلميذ على التركيب والربط والإدماج...و الذي يبقى نظريا لا تطبيقيا.

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية، أكتوبر2008، ص05.

خاتمة

خاتمة

الحمد الذي بنعمته تتم الصالحات وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيراً.

في نهاية هذا البحث الموسوم ب:التقويم بين المقاربة بالكفاءات وواقع المدرسة الجزائرية. الثانوي أنموذجا، وعلى ضوء ما تم تناوله في هذه الدراسة التي أشرنا من خلالها إلى التقويم والاختبار وأهمية كل منهما في تحصيل التلاميذ ومعرفة نقاط ضعفهم وقوتهم والتركيز على ما يتناسب ويتوافق مع مواهبهم وقدراتهم الخاصة وبذلك بلوغ الأستاذ أهدافه المنشودة وتحقيق النجاح وفق المقاربة بالكفاءات.

و يعد التقويم بمختلف أشكاله(تقويم مستمر، اختبارات، تطبيقات، مشاريع)عملية مهمة ترتكز عليها المقاربة بالكفاءات حيث تمكن المتعلم من اكتساب كفاءات(معارف، مهارات، قيم) من أجل تطوير وتحسين مستواه، وعليه نوصي بمايلي:

_ أن يتم تنويع طرائق التقويم والاختبارات لمعرفة قياس الكفاءات.

_ أن يتم الاعتماد على أسئلة ذهنية وتجنب اجترار ما تم حفظه من قبل.

_ تخصيص وقت أكثر أثناء التقويم والاختبار لإعطاء فرصة أكبر للمتعلمين على اختلاف قدراتهم واستعداداتهم ومكتسباتهم القبلية.

_ توحيد مخططات التنقيط ووضع منهجية واحدة في جميع المستويات ليتمكن الأستاذ من التقييم بكل موضوعية ودقة.

_ ضرورة عقد دورات تكوينية متخصصة في كيفية التقويم والاختبارات.

– استغلال جميع الوسائل المتاحة في الحصول على المعارف واكتساب المهارات خاصة ما تعلق بالتكنولوجيات الحديثة.

– مراعاة المستويات المختلفة عند بناء الأسئلة، وعدم الاكتفاء بالمستويات الدنيا فقط باعتبار أن المتعلم هو محور العملية التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر و المراجع:

القرآن الكريم

مراجع باللغة العربية:

- إبن منظور، لسان العرب، الطبعة 1، دار بيروت، لبنان، المجلد 5، 1922م
- ابراهيم محمد المحاسنة، عبد الكريم على مهيدات، القياس و التقويم الصفي ، ط1، دار جرير للنشر و التوزيع، الأردن، 2009م،
- الإمام أحمد بن علي بن حجر العسقلاني،القاهرة ،دار الريان للتراث،الجزء4 ، 1986
- الإمام أحمد بن علي بن حجر العسقلاني،القاهرة ،دار الريان للتراث،الجزء4 ، 1986
- إسماعيل دحدي ، مزياني الوناس،، التقويم التربوي مفهومه، أهميته، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)، الطبعة31، 2017
- الأخضر عواريب،إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات، جامعة قاصدي مرباح–ورقلة(الجزائر)،
- المنجد في اللغة و الأعلام، 2003، الطبعة 40، دار المشرق،لبنان
- جعدوني خديجة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر،التقويم التربوي ودوره في إنجاح التحصيل اللغوي دراسة ميدانية حول نشاط القراءة لتاليذ السنة الرابعة ابتدائي،2015
- د.جقاوة فوضيل، الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات في المدرسة الجزائرية 2008،مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح–ورقلة2020
- د.عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، طبعة 2008
- جودت سعادة، إبراهيم عبد الله، (1997 :(تنظيمات المنهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن1997
- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، ط 1، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع،2009م،ص408.
- رجاء محمود علام، تقويم التّعلم، دار المسيرة للنّشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005،
- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، ط 1، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع،2009م

- رافـدة الحريـري، التقـويم التربـوي، عمـان،الاردن، شـارع الملـك حسـين ، دار المـنهج-2012،ط01
- زكريا محمد الظاهر، و جالكين تمرجيان و آخرون، مبادئ القياس و التقويم في التربية، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر و التوزيع، الإصدار الثاني، عمان، الأردن 2002م
- سورة النساء الأيه 79
- صبحي أبو شعبان و أسعد حسين عطوان، القياس و التقويم التربوي، دار الكتب العلمية 2019
- عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع، القياس و التقويم النفسي و التربوي بين النظرية و التطبيق، ط1، مركز يزيد،2009م
- علي مهيدات كاظم، القياس و التقويم في التعلم و التعليم، ط1، دار الكندي للنشر و التوزيع،عمان، الأردن، 2001م
- عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، معجم علوم التربية،الطبعة 1، 1994،
- عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، معجم علوم التربية،الطبعة 1، 1994،
- فيليب جونز ، الكفايات والسويسوينائية ، ترجمة الحسين سحيان ، مكتبة المدارس ، 12 شارع الحسن الثاني ، الدار البيضاء المغرب
- كسافي روجيه ،التدريس بالكفاءات ،وضعيات لإدماج المكتسبات،ترجمة عبد لكريم غريب ،منشورات علم التربية المغرب،2007.
- محمود منسي، التقويم التربوي، دار المعر فة الجامعية، الإسكندرية، القاهرة، د ط
- معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشرق الدولية، ط4، القاهرة، 2004م

مصادر باللغة الأجنبية:

Aicha Benamar, ‘‘Du programme au curriculum en sciences de la nature et de la vie’’, in les Cahiers du CRASC ; L’approche par compétences et pratiques pédagogiques ; sous la direction de Benaouda Bennaceur, 2009

https://www.new-educ.com/3-%D9%85%D9%86-%D8%A3%D9%87%D9%85

https://www.new-educ.com/3-%D9%85%D9%86-%D8%A3%D9%

http://www.khayma.com/machreq/impo_compe.html

إهداء 4
شكر وعرفان 6
قائمة المختصرات 8
ملخص الدراسة 8
فهرس المحتويات 7
مقدمة 7
أسباب اختيار الموضوع ب
الدراسات السابقة: ب
الفصل الأول المقاربة بالكفايات النشأة والتطور 5
المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات 6
المطلب الأول: الكفاية في اللغة وفي الاصطلاح 6
الفرع الأول: الكفاية لغة 6
الفرع الثاني: الكفاية اصطلاحا 7
المطلب الثاني: المفاهيم المرتبطة بالكفاية وخصائص المقاربة بالكفايات ودور المؤشرات والمعايير في عملية تقويم الكفايات 7
الفرع الأول: المفاهيم المرتبطة بالكفاية 7
الفرع الثاني: دور المؤشرات والمعايير في عملية تقويم الكفايات 8
الفرع الثالث: خصائص المقاربة بالكفايات 10
المبحث الثاني: التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفايات 11
المطلب الأول: نشأته وتطوره والفرق بين التقويم والتقييم 11
الفرع الأول: نشأته وتطوره. 11
الفرع الثاني: الفرق بين التقويم والتقييم 11
المطلب الثاني: مفهوم التقويم التربوي 12
الفرع الأول: في اللغة 12
الفرع الثاني: اصطلاحا 13
المطلب الثالث: التقويم في المقاربة بالكفايات أنواع التقويم التربوي وتصنيفاته وأدواته. 14
الفرع الأول: التقويم في المقاربة بالكفايات 14
الفرع الثاني: أنواع التقويم التربوي وتصنيفاته 15
الفرع الثالث: أدوات التقويم التربوي 19
الفصل الثاني: الدراسة التطبيقية 21
مدخل 22
المبحث الأول: وصف اختبار البكالوريا من جوانب مختلفة 29
المبحث الثاني: تصنيف الأسئلة وفق مستويات "بلوم" 33
المبحث الثالث: تقويم المؤشرات (الأسئلة) 39
خاتمة 47
قائمة المصادر والمراجع 49