الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

بناء اختبارات اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات

السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة أنموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي
تخصص: لغة عربية

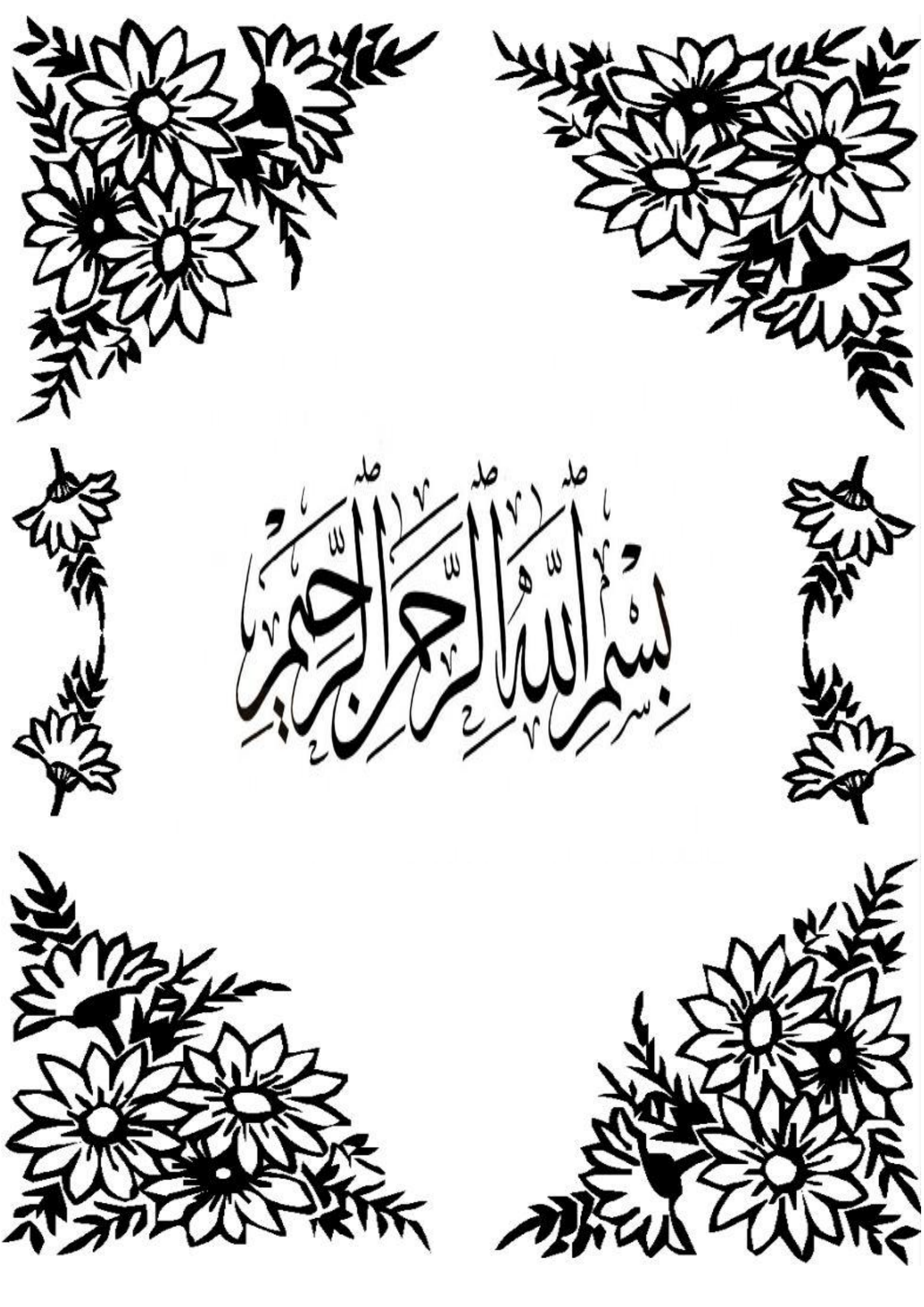
إعداد الطالب(ة):

*- بديعة بوخونة
*- عزالدين زعباط
*- نجاح صايفي

إشراف الأستاذ(ة):

محمد جغرود

السنة الجامعية: **2016/2015**


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله.

نتقدم بالشكر والعرفان لكل من قدم لنا يد العون في إنجاز هذا العمل

ونخص بالذكر الأستاذ المشرف "**محمد جغرود**" على صبره وجهده الذي بذله في توجيهنا ونصحنا ووضعه كل الإمكانيات والوسائل تحت تصرفنا.

كما أقدم خالص شكري إلى أساتذة و مديري الثانويات التي شملتهم دراستنا

دون أن أنسى أولئك الذين أمدونا بالعون و المساعدة وسهلوا لنا مجال البحث العلمي و اخص بالذكر **محمد بن صالح و "محمد بولعسل" و "عبد الله بوالبعير"**

و كذا كل زملاء الدفعة وجميع الأصدقاء المخلصين.

شكرا جزيلا

مقدمة

مقدمة:

عمدت المنظومة التربويّة الجزائريّة إلى التجديد في الطرائق والوسائل والمناهج رغبة منها في جعلها عمليّة وفعالة وهادفة إلى تكوين جيل قويّ يأخذ بأسباب الحياة المعاصرة ويحافظ على مقوّماته.

وفي هذا السياق جاء الاهتمام – في السّنوات الأخيرة – بمنهج التدريس بالكفاءات في إطار تحسين الفعل التربوي للرّفع من مستوى التّحصيل لدى متعلمينا، وتحقيق النجاعة والفعاليّة لمنظومتنا التربويّة.

وقد صاحب هذا المنهج الجديد تغييرات جذريّة مسّت أقطاب العمليّة التعليمية التعلميّة كافة، انطلاقا من المعلّم والمتعلّم وصولا إلى طرائق التّدريس ووسائل التقويم. هذه الأخيرة الّتي تعدّدت وتنوّعت بهدف قياس التعلم ومدى مسايرة المتعلّمين لما يقدّم المعلم ، ومن بين أهم هذه الوسائل التقويميّة نجد الاختبار.الذي يؤدي دورا مهما في تحديد مصير المتعلّمين،لذا وجب على المعلّم أن يبنيه ويصوغ أسئلته بطريقة تناسب مستوى المتعلّمين وتمكّنه من تقييمهم تقييما موضوعيا ولا يأتي له ذلك إلاّ بتكوين أو إطلاع في هذا المجال وهي القضية التي استرعت انتباهنا وأثارت أمامنا جملة من التساؤلات الّتي تتطلّب البحث والدّراسة ولعلّ أهمّها:

- ما نوع الاختبارات المعتمدة بالمدرسة الجزائرية ؟ وما هي خصائصها وكيفية بنائها؟ وهل فعلا تقيس الكفاءات المرجوة ؟.
- ما المقاربة بالكفاءات؟
- وما واقع تدريس مادّة اللغة العربية في ظلّ المقاربة بالكفاءات من حيث الوسائل والأهداف والطّرائق؟

- وما واقع تّقويم اللغة العربية في ظلّ المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ؟

ويهدف هذا البحث إلى معرفة واقع تطبيق منهاج التّدريس بالمقاربة بالكفاءات في مجال بناء الاختبارات في مادة اللغة العربية بالطور الثانوي تخصص آداب وفلسفة ، والكشف عن مدى تطبيق الأساتذة لمنهاج التدريس بالكفاءات وطرائق التّقويم في ظلّ هذه المقاربة وكيفيّة صياغة الأسئلة وبنائها.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف والإجابة عن الإشكالية المطروحة تناولنا في المذكرة جانب نظري و آخر تطبيقي فأما النظري فيحمل عنوان الاختبارات والمقاربة بالكفاءات وقد قسمناه إلى مبحثين اثنين :

المبحث الأول: تطرقنا فيه إلى تعريف الاختبارات ، نشأتها ، أهميتها ، بناؤها ،أنواعها.

المبحث الثاني : تطرقنا إلى المقاربة بالكفاءات ،مفهومها ونشأتها والتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات .

الفصل الأوّل: حمل عنوان الاختبار والمقاربة بالكفاءات؛ عرضنا خلاله مفهوم الاختبارات وتطوّرها وأهميتها وبناءها، ثمّ تطرّقنا إلى مفهوم المقاربة بالكفاءات والتأريخ لها لنعرض في آخر هذا الفصل التّقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات، باعتباره الجانب الأكثر تأثرا بهذا المنهج التّدريسي الجديد.

الفصل الثاني: تناولنا فيه الجانب التطبيقي لهذا الموضوع، فاشتمل على الإجراءات المنهجيّة للدّراسة وتطبيقاتها، حيث عرضنا أوّلا المجال الجغرافي والمجال البشري والمجال الزّمني.ويندرج تحت هذا الفصل أيضا منهج الدّراسة والأدوات المستخدمة, وتحليل البيانات.

وأخيرا النتائج الّتي توصّلنا إليها في دراستنا من خلال الفصل النّظري وكذا الدّراسة الميدانيّة.

ولعلّ أهم ما واجهنا من صعوبات هو عدم التحكّم في تقنيات الدراسة الميدانيّة بسبب البعد عن التخصّص فهو يميل أكثر لمواضيع علم الاجتماع وعدم إتقاننا كذلك لمناهج وأدوات البحث الاجتماعي، إلاّ أنّنا بعون الله وبفضل مساعدة الأستاذ المشرف **محمد جغرود** تمكّنا من إخراج هذا العمل إلى ما هو عليه الآن، فله منّا جزيل الشّكر والتّقدير والاحترام، ونسأل الله أن يوفّقه في مهنته النبيلة.

الفصل الأوّل:

الاختبارات و المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: الاختبارات: مفهومها و نشأتها، أهميتها، بناؤها ،أنواعها

1 -مفهوم الاختبارات و نشأتها :

1 1 مفهوم الاختبارات:

ا- **لغة:** مادة خَبَرَ : الخبيرُ من أسماء الله –عز وجل – العالم بما كان و ما يكون ، و خَبِرتَ بالأمر أي علِمته و خبرت الأمر اخبره إذا عرفته على حقيقته ، و قوله تعالى : (فاسأل به خبيرا) أي اسأل عنه خبيرا يُخبِرُ، ، و الخبر بالتحريك : و احد الأخبار ، و الخَبَرُ : ما أتاك من نبا عمن تستخبر منه .

– ابن سيدة : الخبر : النبأ: و الجمع أخبار ، واخابير جمع الجَمِع .

– و حكى اللحياني عن الكساني : ما يدري له أين خبر، و ما يدري له أين خبر و ما يُدرَى له ما خَبَرَ ، أي ما يدري (....) و الخَبَرُ و الخَبرُ(....) كل العلم بالشيء (....)يقال من أين خَبَرْتَ بهذا الأمر، أي من أين علمت به ؟ (....)، و الخَبِيرُ العالِمُ.

قال المنذري : سمعت ثعلبا يقول في قوله : " كَفى قَوْمًا بِصَاحِبِهِمْ خَبِرًا "

فقال هذا مقلوب إنما ينبغي أن يقول: " كَفى قَوْمًا بِصَاحِبِهِمْ خُبْرًا "

و في الحديث حين لا آكل الخَبيرَ : قال ابن الأثير : هكذا جاء في رواية المادوم ، و الخبير و الخبرة الادام : و قيل هو الطعام من اللحم و غيره ، و يقال اخْبِر طعامك أي دَسِّمْهُ ، و جمل مُخْتَبَر : كثير اللحم .

و الخبر : محركة : النَبَأُ ، جمع أَخْبَارٌ ، جمع الجمع : أَخَابِيرٌ >> [1]

<< و رجل خَابِرٌ و خَبِيرٌ و خُبْرٌ: عالم به . و أَخْبَرَهُ خَبُورَهُ : أنباه ما عنده >>[2]

ب- اصطلاحا : هو طريقة منظمة [3]، و نشاك ينجزه المتعلم في مدة زمنية محددة [4] أي انه يكون مقيد بفترة زمنية معينة خاضع لطريقة ممنهجة ، " تستهدف التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلم [5] عن طريق مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارس أن يستجيب لها بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية معينة ، و مدى تقدمه فيها ، اختارها معلم اللغة في ضوء أهداف مرسومة القصد منها قياس درجة مدى تحقق هذه الأهداف [6] و تعتبر من أكثر الوسائل تداولا في حقل تدريس اللغة العربية بتقويم مناهجها و تحديد مستوى دارسيها ، و الاختبار عبارة عن مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض المعطيات العقلية و الخصائص النفسية ، و قد يكون المثير هنا هنا أسئلة شفهية أو تصويرية ، أو قد تكون سلسة من الإعداد أو بعض الأشكال الهندسية أو النغمات الموسيقية ، أو تكون صورا أو رسوما.

و الواقع أن الاختبار يتعدى من المجال التعليمي للفرد إلى جميع مجالات الحياة ، سواء إن أدركناه أم لم ندركه، فحين نقرا كتابا أو نستمع إلى نشرات الأخبار أو نعد طعاما ، فإننا نختبر فرضيات و نصدر أحكاما و هكذا كل ما يقع تحت أيدينا من جديد ، صنع حلوى جديدة ، مضرب تنس ، ملابس جديدة ...الخ .أي نقوم بالاختبار و نصدر أحكاما فإنما نصدرها بناء على نموذج من السلوك و هكذا دارس اللغة يختبر الأشكال اللغوية كلها تكلم

(1) أبو الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم (ابن منظور) ، لسان العرب ، دار صادر للنشر والتوزيع ، 2003، د.ط ، ج 5، مادة خبر ، ص- ص:11-12.

(2) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي ، قاموس المحيط ، دار الجيل ، د. س ، د. ط ، باب الراء ، فصل الخاء ، ص : 358

(3) سعد زياد : محاضرة الاختبارات ،مركز التدريب التربوي ، السعودية ، 4-12-2007 ، ص:14

(4) زهير زايدي ، فرجاني القرشيشي ، إشراف عبد الله المناعي ، امتحانات الانجاز و المتابعة ، وزارة التربية و التكوين ، تونس ، د ط ، د ت، ص : 10

(5) صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية ، ط 3 ، دار هومة ، الجزائر ، د.ت، ص: 167

(6) زهير زايدي ، فرجاني القرشيشي ، ص:10

فيضع فرضيات عن كيفية تركيب هذه الأشكال و كيفية تعبيرها عن وظائف معينة ثم يصدر أحكاما بناء على نظرياته.

– أما المدرس فيكاد يمارَس عليه الاختبار في كل لحظة، إذ تقع عينه على طلابه و هو يتكلم ، ثم و هم يتكلمون ، فيصدر أحكاما على أدائهم و يزودهم بما يرفع من قدراتهم .[1]

1 2 نشأة الاختبارات:

تعود عملية الاختبارات إلى العصور القديمة فالإنسان دوما يسعى إلى تحسين أوضاعه ،وهذا عن طريق توفير مستحقاته و مستلزماته و حكمه في ذلك التمييز و المفاضلة و بمرور الزمن و تعقد الحياة و تعقد المجتمعات البشرية ،أصبح من الضروري إيجاد مراكز خاصة يتم فيها تقويم المتعلمين من قبل المقومين في النشاطات المختلفة ، الأمر الذي مهد إلى ظهور المدرسة كمؤسسة اجتماعية اهتمت بنقل التراث من السلف إلى الخلف ، و جعلت التقويم يأخذ شكلا آخر يتم التركيز فيه على تقييم التحصيل الدراسي بأدوات و طرق لا تخلو من الدقة[2].

في الصين: كان يتم عن طريق وسائل تقويم تحريرية فكانت تجرى امتحانات للطلاب و كانت على درجة عالية من الصعوبة و كانت تتم هذه الامتحانات على ثلاث مراحل، تنتهي المرحلة الثالثة باختيار الطلبة الذين يعهد إليهم بالوظائف الراقية في الدولة[3].

عند اليونان و الروم: تسير بنفس الطريقة الصينية ففي المجتمع اليوناني عرفوا الامتحانات منذ عام 500 ق.م و كانت تطبق اختبارات و امتحانات بدنية و عملية و تجريبية غاية في الصعوبة و القسوة ، وكانت تجري في موضوعات الفلسفة، الخطابة، الجغرافيا، القراءة، الرماية، الفروسية، السباحة ...الخ[4]

---

(1) دوغلاس بروان، تر، د. عبد الراجحي ، د. علي شعبان، أسس تعلم اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، د.ت، ص، ص : 265، 266

(2) احمد محمد طيب : التقويم و القياس النفسي التربوي ، ط1 ،المكتب الجامعي الحديث ، مصر ،1999 ، ص:30

(3) المرجع نفسه ، ص : 30

(4) أبو طالب محمد السعيد : علم التربية التطبيقي المناهج و التكنولوجيا ، ط1 ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 2001 ، ص : 194

أما عند العرب: اعتمدوا بالدرجة الأولى على التسميع و الأسئلة الشفوية عدا حالات الكتابة و الخط العربي أما التقويم للشعراء فكان غالبا ما يتم في الأسواق كسوق عكاظ[1].

قد توفرت لدى العرب بعض المعايير و التحكيم على كل من المعلم و المتعلم و المناهج و حاولوا تحديد الفترات التعليمية التي تحدد انتقال المتعلم من مستوى إلى مستوى اكبر

و في القرون الوسطى : نتيجة لموجة الفتور التي أصابت العلوم و المعارف في تلك الفترة فان التقويم أخد شكل أمثلة و إجابات شفوية و استمر هذا إلى أواخر القرن 19 و بداية القرن العشرين حينها بدلت جهود لقياس وظائف أكثر تعقيدا كاختبارات القراءة و التداعي اللفظي و الذاكرة و الحساب البسيط .[2]

فما بين 1900 و 1915 نادى المختصون النفسانيون و رجال التربية بالقياس و التقويم فاهم ما ميز هذه الفترة ظهور مقياس بنية ، و طوره علماء النفس الانكليز و الأمريكيين ، و ظهور الاختبارات المقننة في اغلب المواد كاختبار ستون المقنن في الحساب واختبارات الهجاء و المفردات اللغوية[3].

ما بين 1915 و 1920 انتشر الاستخدام الواسع للاختبارات في التقويم ، و امتازت هذه المرحلة أيضا بتصميم العديد من الاختبارات في مختلف المهارات فسارع كل من المختصين و رجال التربية إلى تصميم الاختبارات بدرجة كبيرة مما جعلهم ينسون الدقة الشيء الذي أدى إلى أن تحدث أخطاء في تفسير نتائج الاختبارات المتحصل عليها ، و المتوصل إليها ، و امتازت هذه المرحلة بتطور العديد من الاختبارات في مجال الذكاء و التحصيل ،إما في الفترة مابين عامي 1920 و 1930 أهم ما لوحظ عليها ظهور النقد الذي دعا فيه رجال علم النفس و المربون إلى تعديل الاختبارات و مراعاة الدقة التي أهملت في الفترة التي سبقتها أثناء التقنين و التطبيق .

(1)أبو طالب محمد السعيد : علم التربية التطبيقي المناهج و التكنولوجيا ، ص : 194

(2) مقدم عبد الحفيظ : الإحصاء و القياس النفسي التربوي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، 1993 ، د.ط ، ص : 18

(3) رمزية لغريب : التقويم و القياس النفسي و التربوي ، المكتبة الانجلو مصرية ، مصر،1977 ، ص : 28

2 - أهمية الاختبارات:

هناك أهمية للاختبارات سواء للمعلم أو للمتعلم، فهي تفيد المعلم في التعرف على مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم و بالتالي يستطيع المعلم مراقبة تقدم العملية التعليمية أما أهميتها بالنسبة للمتعلم ، فهي تتمثل في كونها وسيلة جيدة للتعلم، فنتائج الاختبارات تعمل على تعزيز السلوك و بالتالي رفع المستوى عند المتعلم و تعمل على زيادة مستوى إتقان المادة المتعلمة و التي تساعد على انتقال اثر التعليم من الموقف الراهن إلى الموقف التالي

كذلك تحسن من طريقة الاستذكار كما توفره من تغذية راجعة و توجيه أنظار المتعلمين نحو تحقيق أهداف التدريس المنشودة .

- عدم التدريس الجيد وفق المهارات و الأهداف المطلوب تحقيقها في كل مرحلة بالإضافة إلى الضعف الذي حصل للتلاميذ الذي حصل في فترات سابقة من مساره الدراسي كان بسبب إهمال أهمية الاختبارات و انه مما يجب التنبه إليه أن عملية التعليم مرتبطة باختبارات ولا يمكن الفصل بينهما ، إذ إن الاختبار بأشكاله المتنوعة يعتبر من أهم الأدوات التي تساعد المعلم في عملية التدريس فمن خلالها يستطيع المعلم تحديد مستوى الطلاب و مدى إتقانه للمهارات المتطلب اجتيازها و تحديد نقاط ضعف و قوة الطالب و العمل على تطويرها .

و لهذا فانه يجب التأكيد على أهمية تطبيق الاختبارات بشكل صحيح و العمل على تكثيف الدورات و البرامج التي توضح أهميتها و العمل على تنفيذها و اعتبارها محكا أساسيا للانتقال التعليمي.

فالاختبارات أنتجت رجال علم و عودتها في هذا التوقيت ضروري و لكن يجب أن يعود الأب للمدرسة، كما عادت الاختبارات و يؤكد للمدير و المسؤولين في المدرسة أن ابنه وجد ليتعلم (...) فعودة الاختبارات و عودة الأب بهذه المقولة ستنتج رجالا كما حصل في الماضي [1] .

(1) محمد العتل : صحيفة التعلم الالكتروني ، نحن لا نصنع الحدث بل ننقل الخبر، www.m3llm.net ، 24 فبراير 2015

– و منه نستطيع القول أن أهمية الاختبارات تكون بالنسبة للمعلم :

* التعرف على مستوى التحصيل الدراسي الذي وصل إليه المتعلم من خلال مراقبة تقدم العملية التعليمية و معرفة مقدار ما يحدث لهم من تحسن أو تأخر في التحصيل الدراسي.

* معرفة استعدادات تلاميذهم لتعلم المادة التي يقوم بتدريسها و يساعد على تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

* تعديل المتعلم من طريقة تدريسه من خلال التغذية الراجحة لنتائج الاختبارات

– أما بالنسبة للطالب فتكمن أهميتها في :

* وسيلة جيدة للتعلم لان نتائجها تعمل على تعزيز السلوك مما ينتج عنها رفع مستوى الطموح لدى المتعلم.

* زيادة مستوى إتقان المادة المتعلَّمة مما ينتج عنه التعليم الموجب و ذلك من خلال انتقاله من الضعف إلى القوة لمعرفة مدى تقدم و تحسن مستواه المعرفي.

* تحسن من طريقة الاستذكار للطالب من اجل تحقيق أهداف التدريس المنشودة.

– وأهمية الاختبارات لا تقتصر فقط على المعلم و المتعلم بل تتعداها إلى صانع القرار أو واضع المنهاج و ذلك من خلال:

* إن النتائج المتوصل إليها في الاختبار تزود صانع القرار التربوي بمعلومات جيدة يستخدمها في إصدار العديد من القرارات الإدارية مثل: النقل من صف دراسي إلى صف دراسي أعلى منه و إعطاء شهادات تخرج أو الإفادة إلى بعثات دراسية.

* تساعده في إصدار العديد من القرارات التربوية الفنية مثل التوجيه لنوع التعليم و انتقاء الفئات الخاصة كالمتفوقين أو ذوي الاحتياجات الخاصة .

* تساعده في بناء الإصلاحات للمناهج من خلال توجيه البحث التربوي مثل البحث عن أفضل طريقة تدريس و أثرها على التحصيل الدراسي لدى مراحل عمرية مختلفة .

3 – بناء اختبارات اللغة العربية:

إن الاختبارات التي يعدها المعلمون أو اغلبهم في الوقت الراهن فيها عيوب كثيرة ، تجعلنا نشك في مصداقيتها و موضوعية نتائجها و ذلك نتيجة لضعف التخطيط و سوء الإعداد و قلة الخبرة ، و من هذه العيوب التي نلمسها في الاختبارات إنها لا تغطي المنهج

الدراسي لأنها تفتقد إلى الشمولية كما أنها لا تقيس في معظمها إلا الجانب المعرفي فتهمل الجانب النفسي للطالب و هذا ما انشأ بدوره طلابا يرددون معلومات دون فهمها و إدراكها و سرعان ما ينسونها عقب الاختبارات .

يغلب على أكثرها السهولة فلا تكلفهم جهدا كبيرا و لا تأخذ وقتا طويلا في وضعها و تصحيحها و ما يؤكد ذلك إن أكثر الطلاب يخرجون قبل نصف الوقت المخصص من قاعة الاختبار .

و من أجل بناء اختبار جيد و متوازن يجب مراعاة ما يلي:

- بيان أهم الصفات التي ينبغي توفرها ليكون الاختبار جيدا و يحقق الهدف منه.
- أن يكون شاملا بالمقرر الدراسي كله، فيجب أن تتناول الأسئلة النقاط المهمة من كل موضوع أو وحدة دراسية.
- أن يتناول الأهداف التربوية المعرفية و المهارية و يمكن إضافة مراعاة الجانب الوجداني .
- أن يتناول المستويات العقلية للتلاميذ، أي مراعاة الفروق الفردية.
- أن يكون متوازنا من حيث السهولة و الصعوبة أي أن يكثر من الأسئلة المتوسطة لإظهار الفروق الفردية للطلاب.
- أن يكون مناسبا للوقت المخصص له، حيث ينتهي الطالب من الإجابة قبل الوقت مرتاحا.
- أن تكون الأسئلة واضحة محددة المطلوب، غير غامضة أو تحتمل عدة معاني.
- أن تكون ورقة الاختبار جيدة واضحة الخط، حتى لا تختلط الأمور على الطالب.
- أن تكون الأسئلة جيدة الصياغة، مفهومة لدى كل الطلاب، لان فهم السؤال نصف الجواب.

و لذلك على المعلم أن يراعي هذه المبادئ من اجل انجاز العملية التربوية، و الوصول إلى الهدف المطلوب من بناء الاختبارات.

4 - أنواع الاختبارات :

هناك أنواع كثيرة من الاختبارات يختص كل منها بهدف معين ، و يقيس كل منها جوانب محددة سواء كانت هذه الاختبارات لغوية أو غير لغوية و الاختبارات أنواع عديدة من حيث مضمونها ، أي من حيث المادة التي تقيسها.

4 ـ 1 **المهارات اللغوية:** و تتمثل في:

- مهارة الاستماع: هل يسمع الطالب جيدا ؟
- مهارة الكلام: هل يتكلم الطالب بطلاقة ؟
- مهارة القراءة: هل يفهم الطالب ما يقرا ؟
- مهارة الكتابة: هل يكتب الحروف و الكتابة صحيحة ؟

هذه المهارات اللغوية الأساسية الأربعة الاستماع، الكلام ، القراءة و الكتابة كلها قابلة للقياس و الاختبار و كل مهارة منها تكون عدة مهارات فرعية تتدرج من السهل إلى الصعب ، و من البسيط إلى المركب ، يمكن أن نقيس المهارة الكلية و يمكن أن نقيس جزءا من المهارة أي احد المهارات الفرعية مثلا : الكتابة مهارة كلية ، لكن الترقيم مهارة فرعية ضمن مهارة الكتابة ، مثال آخر الكلام مهارة كلية و لكن وضوح نطق / ث ، ت ، س ، ض / مهارة فرعية ، مثال ثالث ، القراءة الصامتة مهارة كلية ، و لكن فرز المفاهيم الرئيسية في الفقرة مهارة فرعية ، و هكذا ...[1].

فالاختبارات اللغوية تساعد على معرفة نقاط الضعف عند الطالب في المهارات الأربعة ، مثلا من خلال الاختبار قد تكتشف أن الطالب ممتاز في المهارة الشفوية ، لكنه ضعيف نوعا ما في مهارة الكتابة و فهم المسموع ، و كذلك تساعدنا المعلومات المحصلة من الاختبار على تحديد الطلاب و ما يحتاجون إليه ، من مشاركة في برنامج معين و يستخدم الاختبار أيضا لمعرفة قوة البرامج أو المؤسسات التعليمية.[2].

---

(1) د.محمد علي الخولي : الاختبارات اللغوية ، ط1 ، دار الفلاح للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2000، ص : 11

(2) المرجع نفسه ، ص : 11

4 2 **الاختبارات غير اللغوية:** و هي أنواع :

4-**2-1- اختبار التصنيف:** هذا النوع من الاختبارات يهدف إلى قياس المقدرة اللغوية لدى الطلاب حتى يتم تصنيفه في المستوى المناسب ضمن البرنامج أو المجموعة ، مثل الاختبارات التي توضح المستوى الأفضل الذي يستطيع الطالب أن يدرس فيه ، فغاية هذا النوع من الاختبارات تكوين مجموعة متجانسة المستوى، عند إعداد هذا النوع من الاختبار يبين مصمم الاختبار المحتوى على :

أولا: النظريات العامة، المقدرة اللغوية.

ثانيا : أهداف البرنامج في الأول بناء المحتوى على النظريات العامة للمقدرة اللغوية.

تعتمد الاختبارات التصنيفية على ما سيتم تدريسه في المؤسسات التعليمية و بعض المؤسسات ، يتم تصنيف الطلاب بناء على الترتيب العام في النتائج التي حصلوا عليها و في بعضها الآخر يصنف الطلاب بناء على مستوياتهم المتعلقة بكل مهارة بعينها، و تستخدم نتائج الاختبار التصنيف لمعرفة هل يحتاج الدارس إلى المزيد من المهارات اللغوية قبل الالتحاق بالبرنامج أم أن بإمكانه لن يلتحق بالبرامج الأكاديمية مباشرة . [1]

4-**2-2- اختبارات التشخيص :** يهتم هذا النوع من الاختبارات بالتعرف غلى جوانب اللغة ، التي يحتاجها الطالب من اجل المزيد من الدعم في تقوية اللغة ، و أشار (HARISS, MCCAN)(هاريس ، مكان) ، إلا انه بينما تهتم الأنواع الأخرى من الاختبارات بالنجاح فان هذه الاختبارات التشخيصية تهتم بالرسوب في المعلومات السلبية المحصلة و هو مهم لإعادة فعالية الدراسة و إصلاح ضعف الطلاب .

– و لصعوبة إعداد اختبارات التشخيص تعد اختبارات التصنيف عاملا وسيطا في هذه المهمة.[2]

(1) دوايتا لويد و آخرون ، ت ر ، د.خالد بن عبد العزيز الدامغ ، أساسيات التقييم في التعليم اللغوي ، النشر العلمي و المطابع ، 2007 ، د.ط، ص : 12

(2) المرجع نفسه ، ص: 11

4-**2-3-اختبار التقدم:** يقيس هذا الاختبار التقدم الذي حققه الدارسون في البرنامج الدراسي ، و تجري مثل هذه الاختبارات في مراحل مختلفة أثناء الدراسة لمعرفة ما تعلمه الطلاب و غالبا ما تتم بعد استكمال أجزاء معينة من البرنامج ، و عموما مدرس الصف هو الذي يعد اختبار التقدم و عادة يكون الاختبار في
عناصر محدودة، بخلاف اختبار التحصيل لقلة الموضوعات المختبرة، كما أن الأهداف المراد قياسها
في هذه الاختبارات محدودة .[1]

4-2-4- اختبار الكفاية اللغوية: خلافا لاختبار التحصيل فان اختبار الكفاية اللغوية لا يعتمد على منهاج أو برامج لغوية معينة و يهدف إلى قياس المقدرة اللغوية الكلية للطلاب في مستويات مختلفة ، و هو يفيدنا في التعرف إلى مقدرة الشخص المتقدم إلى الاختبار في مهارة لغوية معينة ، فهدف هذا الاختبار في إحدى المهارات و صف ما يستطيع الطلاب القيام به الأداء اللغوي و الجهة المصممة لهذا النوع من الاختبارات تكون غالبا في جهة خارجية أو محايدة كمؤسسة خدمات الاختبارات التعليمية ETS أو ESOT في كمبريدج و قد أصبحت بعض اختبارات الكفاية اللغوية معيارا يستخدم على المستوى العالي مثل : TOEF الأمريكي حيث يستخدم لقياس كفايات اللغة الانجليزية للطلاب الأجانب الذين يريدون الدراسة في جامعات أمريكية ، و اختبار IELTS البريطاني الاسترالي ، و هو المعهد الذي خصص للذين يريدون الدراسة في بريطانيا أو استراليا أو نيوزيلندا .

4-2-5- اختبار التحصيل: هذا النوع يشبه اختبار المتابعة في أن الهدف هو معرفة ما تعلمه الطلاب، بالنسبة للنتائج المتوقعة من أهداف الدراسة و غالبا ما يجري هذا الاختبار في نصف أو نهاية الفترة الدراسية ، و عموما فان المحتوى لاختبار التحصيل يعتمد على موضوعات و أهداف الدراسة ، و لهذا الاختبار صفات تراكمية ، بحيث يشمل موضوعات مقتبسة من جميع البرنامج الدراسي أو فترة التعلم[2] ، هو يستخدم للإشارة إلى درجة أو مستوى النجاح للتلاميذ الذي يجرونه في مسارهم الدراسي، له تأثير وسيط ما بين التعلم و استخدامات نتائجه.

(1) دوايتا لويد و آخرون ، ت ر ، د.خالد بن عبد العزيز الدامغ ، أساسيات التقييم في التعليم اللغوي ، ص : 12
(2) المرجع نفسه ، ص: 13

– و قد قسم الخبراء و المختصون اللغويون الاختبارات إلى نوعين أساسيين يختلفان من حيث الأهداف و الأسس و هما:

4-2-5-أ- الاختبارات المقالية: هذا النوع يتألف من مجموعة أسئلة تتطلب الإجابة عنها يتناولها الطالب بالبحث و المناقشة و التحليل و الموازنة و الحجة و الاستدلال حتى يستوفي إجابته عنها : و لهذا النوع ممن الاختبارات صيغ معروفة ، حيث يبدأ السؤال فيها بالعبارات التالية : اذكر،ناقش، علل، تحدث، اشرح ، وضح ،بين، وازن، قارن، اكتب، ...الخ و مثل هذا النوع من الاختبارات تعود التلميذ أو الطالب كيف يجيب بطريقة منطقية تعودهم على التفكير المنظم و على حل المشكلات.[1]

و منه فالاختبارات المقالية هي عبارة عن أسئلة لها صيغ معروفة في مجال التربية و التعليم ، و هي تتطلب الإجابة عنها بدقة و موضوعية و بطريقة منطقية عقلية ،و هذا ما يعود التلميذ على المنهج العقلي ، مما يساعده على اكتساب شخصية علمية و كيفية توظيفه للمعلومات التي اكتسبها.

كما أنها تتناسب و كثير من المواد باختلاف طبيعتها سواء كانت علمية أو أدبية.

– و لكن المعاب في هذا النوع من الاختبارات أنها تتعرض إلى ذاتية المصحح و حالته النفسية المتغيرة ، ما يفقدها طعم الموضوعية نظرا إلى الإجحاف الذي يحدث في حق التلميذ أثناء حصوله على الدرجات ، كما أنها غير قادرة على تغطية كل المادة الدراسية لأنها لا تراعي مسالة الفروق الفردية ، فالموضوع المقترح إثناء الامتحان قد يجيده طالب و لا يقدر الإجابة عنه طالب آخر اقل قدرة و ذكاء و فهما، كما انه موضوع جزئي من المادة ككل ، و هذا يعرض التلميذ إلى ضربة حظ في السؤال المقترح و المطروح عليه .

4-**2-5-ب- الاختبارات الموضوعية:** إن العيوب التي وجدها المختصون و الباحثون اللغويون في النوع الأول من الاختبارات التحصيلية أدى بهم إلى محاولة تفادي تلك العيوب ، و توصلوا بعدها إلى الاختبارات الموضوعية ، و قد انتشر هذا النوع من الاختبارات بشكل

(1)هيئة التأطير معهد بناء الاختبارات ، سند تكويني موجه لنمطي التفتيش و التوجيه، د.ط ، شارع أولاد سيدي الشيخ ، الحراش ، الجزائر ، 2005 ، ص : 19 .

واسع في أمريكا ، و تأتي التسمية الموضوعية من كون تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح ، كما لا يتعدد باختلاف أو تعدد المصححين .

– و تمتاز هذه الاختبارات بقصر الأسئلة و تنوعها وكثرتها و استمتاع التلميذ بها و إزالة الخوف من الامتحانات ، ما يشجع التلميذ على الإجابة بنفس مطمئنة هادئة ، كما تمتاز بسهولة تصحيحها لما فيها من دقة و دلالة صادقة عن الفروق الفردية بين التلاميذ و تمتاز كذلك بالشمولية حيث يمكنها أن تغطي كل المادة الدراسية ، أو على الأقل أساسيات المقرر الدراسي ، لكنها من جهة أخرى لا تستطيع قياس قوة الاستدلال و البرهنة و مدى قدرة معالجة التلميذ للمشكلات و منهجيته فيها ، كما لا تعطي أي صورة عن المستوى الغوي للتلميذ كما يعاب عليها غياب قياس العمليات العقلية العليا.[1]

إذن بالرغم من شمولية هذا النوع من الاختبارات و دقته و موضوعيته، إلا أن هذا لم يمنعه من الوقوع في عيوب أخرى ، و أهم هذه العيوب عدم قدرة الاختبارات الموضوعية على الوصول إلى الهدف الذي سطرت من اجله العملية التعليمية للتلميذ أو الطالب ألا و هي تنمية المستوى اللغوي له، لأنها لا تكشف لنا مستواه اللغوي.

(1) هيئة التأطير معهد بناء الاختبارات ، سند تكويني موجه لنمطي التفتيش و التوجيه، ص : 20 .

المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات بين النظرية و التطبيقية

1 - مفهوم المقاربة بالكفاءات

1 1 مفهوم المقاربة:

أ - **لغة:** من قَرُبَ قُرْبًا و قُرْبَانًا و قِرْبَانًا: دَنَا فهو قَرِيبٌ.

مقاربة (اسم) مصدر قَارَبَ مقاربة نص: النظر فيه تحليله لمعرفة أوجهه.

قارب (فعل) قَارَبَ / قَارِبِ في / قَارَبَ من يقارب، مقاربة فهو مُقَارِبُ و المفعول مُقَارِبُ.

قارب الإناء : قَرُبَ من الامتلاء ، إناء قُرْبَانٌ ، و قصعة قُرْبَى و قَارِبِ الشيء داناه ، اقترب منه ، قَارَبَ فلان في أموره اقتصد و ترك المبالغة ، قَارَبَ الخطوَ : داناه ، قارب فلان فلانا : حادثه محادثة حسنة ، قَارَبْتُ أقارب قارب ، مصدر مقاربة ، قاربت النهاية : أوشك أن ينتهي ، قاربه في رأيه : شابهه

قارب نصا أدبيا : تناوله بالتحليل و التفسير ، ما يقارب النصف : اقل بقليل من النصف.

القرب نقيض البعد، قرُب الشيء بالضم، يَقْرُبُ قُرْبًا، و قِرْبَانًا أي دنا فهو قريب (...) قال سيبوه " إن قربك زيدًا و لا نقول إن بعدك زيدًا" لا القرب اشد تمكنا في الظرف من البعد(...) ، قال الله تعالى : " وَلَا تَقْرَبَا هَـٰذِهِ ٱلشَّجَرَةَ " و قال أيضا : "وَلَا تَقْرَبُواْ ٱلزِّنَىٰٓ " كل ذلك من قَرِبْتُ اقْرَبُ ، و يقال فلان يقرب أمرا أي يعزوه ، و ذلك إذا فعل شيئا أو قال قولا يقرب به أمرا يغزوه، و يقال لقد قَرُبْتُ أمرا ما ادري ما هو ، و قُرِّبُهُ منه، و تقرب إليه تقربًا و تقرابا و اقترب و قاربه.[1]

ب - **اصطلاحا:** هو الانطلاق في مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة ، و في التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم

(1) ابن منظور : لسان العرب ،ج 5 ،مادة قرب، دار صادر للنشر و التوزيع ، 2003، د.ط. ص : 663.

عليها إعداد برنامج دراسي و كذا اختيار استراتيجيات التعليم و التقويم [1] ،فالمقاربة وسيلة من اجل بلوغ غاية ما و تحقيقها و في مجال التعليم هي تلك المبادئ و الأسس التي ينبثق منها البرنامج الدراسي من اجل تجسيده على أرضية الواقع .

– أما فيما يخص مفهوم الكفاءة فهو مصطلح يهدف إلى دعوة المعلمين إلى التدريس بطريقة مرنة و غير جامدة و تصورهم لمواقف تعليمية ترمي إلى حل المشكلات التعليمية.

1-2- تعريف الكفاءة:

أ – **لغة:** المماثلة في القوة ، و يقال أن الكفء هو النظير و الكُفؤُ على وزن فُعْلُ أو فُعُل ، و المصدر الكفاءَة بالفتح و المد ، و نقول لا كفاء له بالكسرة : و هو في الأصل مصدر للفعل كَفَاَ ، أي لا نظير له، و يقال : كافَاَهُ يُكَافِئُهُ : أي مساويه[2] ، و تكافئا الشيئان أي تماثلا ، وكافأه مكافأة و كفاه : ماثله و في كلامهم الحمد لله كفاه الواجب : أي قد ما يكون مكافئا له ، و في الحديث الشريف : " و المؤمنون تتكافأ دماؤهم " ، و في حديث الحقيقة " شاتان متكافئتان " أي متساويتان في القدر ، و كافِيتُهُ ساويته ، و كافأته على صنعه جازته لا قام به .

و في المعجم الوسيط " الكفء" المماثل و القوي القادر على تصريف العمل ، جمع أكفاء و كفاء .... "الكفاءة " المماثلة في القوة و الشرف ... و الكفاءة للعمل : القدرة عليه و حسن تصريفه، " الكفؤ":الكفء، "الكفيء" : الكفؤ.

و لعل أهم التعاريف التي أوردها ابن منظور في لسان العرب حين ذكر قول حسان بن ثابت : " و روح القدس ليس له كفاء " أي جبريل عليه السلام ليس له نظير و لا مثيل ، و الكفاءة : النظير و المساوي.[3]

(1) عزيزي عبد السلام : مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث ، د.ط، دار ريحانة للنشر و التوزيع ، الجزائر ، 2003، ص : 147 .

(2) ابن منظور: لسان العرب ، المجلد 5، مادة كافأ ، د.ط، دار الجبل بيروت ، لبنان ، د.ت ، ص: 269.

(3) المرجع نفسه ، ص: 296.

يقول الله تعالى:" قُلۡ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ ۝١ ٱللَّهُ ٱلصَّمَدُ ۝٢ لَمۡ يَلِدۡ وَلَمۡ يُولَدۡ ۝٣ وَلَمۡ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدُۢ ۝٤ ".[1]

و الكفاءة هم الخدم الذين يقومون بالخدمة، جمع كاف، و كفى الرجل كفاية فهو كاف إذا قام بالأمر.

ب – اصطلاحا: مصطلح الكفاءة دو أصل لاتيني (competeno) و تعني الجدارة و القدرة ، و قد ظهرت لأول مرة سنة 1968، حيث تعددت و تباينت تعاريف الكفاءة لدرجة انه أصبح من الصعب تفضيل تعريف عن آخر ، إلا أن ذلك لم يمنع من تبني البعض منها، لقربها من إمكانية تطبيقها فنجد في احد التعاريف أن الكفاءة مجموعة منظمة لتوظيف الموارد من اجل حل المشكلات و تنفيذ مهام أمام جملة من النشاطات ، و تبقى الكفاءة بتعريفها العام قدرات منظمة توضح بشكل يسمح بالتعرف على الإشكالية و إيجاد الحلول لها من خلال نشاط تظهر فيه مهارات المتعلم ، و عليه فالكفاءة هي قدرة المتعلم على تجنيد مجموعة من المعارف المنظمة إلى جانب توظيف القدرات و المهارات و المواقف التي تسمح بحل هذه الإشكالية المطروحة .

و تتمثل الكفاءة في القدرة على انجاز عمل بشكل سليم أثناء العملية التعليمية للمتعلم ، لذلك في الإصلاحات الجديدة ركزت الوزارة المعنية على المعلم بدلا من التركيز على المادة الدراسية و جعلته

المحور الأساسي لهذه العملية بالاعتماد على قدراته المختلفة من خلال إشراكه في مسؤوليات تنفيذ العملية التعليمية التي تهدف أولا و أخيرا إلى اختبار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة اليومية.

2 – <u>التأريخ لظهور المقاربة بالكفاءات :</u>

لقد ظهر هذا المصطلح في القرن 19 في مجال الشغل ، و تبلور في مطلع القرن 20 عندما استعمل في مجال التكوين المهني ، حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية كما انه

(1) سورة الإخلاص، الآيات : 1،2،3،4 .

صار مرتبطا بالتدريبات العسكرية و المناورات العسكرية القتالية ، هجوما و دفاعا "برا-بحرا-جوا" لينتقل أخيرا إلى ميدان التعليم من خلال ارتباطه ببناء المناهج و مدى كفاءتها.

إن موضوع المقاربة بالكفاءات موضوع جيد الطرح ، حديث الساعة من اجل إعداد الدروس و المناهج .

أما في فرنسا فقد ظهرت هذه المقاربة أول مرة في سنة 1979 م ، و ذلك كمحاولة لتجاوز بعض الإخفاقات التي عانت منها بيداغوجيا المقاربة بالأهداف في المدرسة الفرنسية ، و في سنة 1980م أضيف البعد الإنساني إلى بيداغوجيا الكفاءات في الولايات المتحدة الأمريكية، و في بلجيكا لم تظهر هذه المقاربة إلا سنة 1993م في مرحلة التعليم الابتدائي، و كانت تهدف عندهم إلى إدماج التعليمات l'intégration des apprentissages كمسعى جديد في الفعل التعليمي.

في سنة 1999م اعتمدت هذه المقاربة في منطقة الكيبك بكندا في كل من التعليم المهني و التعليمين الابتدائي و الثانوي و كان الغرض من ذلك السعي إلى تنمية المهارات و القدرات المعقدة و تطبيق مبادئ العلوم المعرفية لتتوافق مع العولمة.[1]

فالمقاربة بالكفاءات أول ما ظهرت كانت في الـ و.م.أ بالمجال العسكري ، فالمجال المهني ثم المجال التعليمي ، و في سنة 1979م تتبناها فرنسا لسد الفجوة التي أحدثتها المقاربة بالأهداف أنداك، لتنتقل بعده إلى بلجيكا ثم باقي دول العالم .

3- التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

3-1-تعريف التقويم:

أ -**لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور: قَوَمَ: أزال، عوجه، وكذلك أقامه. وقِوام الأمر: نظامه وعماده – وقوّم السّلعة: قدّرها، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم.[2]

(1) وزارة التربية الوطنية: مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للبرامج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، لغة عربية، لغة امازيغية، لغة فرنسية، لغة انجليزية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ديسمبر 2003، ص:19.

(2)ابن منظور: لسان العرب المحيط، دار لسان العرب، د ط، بيروت، د ت، ج ، ص: 448.

وفي منجد اللغة والأعلام: قوم الشيء: عدّله، يقال: قومته فتقوم أي عدّلته فتعدّل، وقوام الأمر

وقيامه: نظامه وعماده وما يقوم به، وقوّم المتاع: جعل له قيمة معلومة.[1]

وهناك التقييم الذي صار يخلط بينه وبين التقويم، والأصح لغويا أنّ التقويم من الأصل الثلاثي قوّم ويعني بيان قيمة الشيء وتعديله وتصحيح الخطأ فيه، بينما تقتصر كلمة التقييم على بيان قيمة الشيء.[2]

ب- اصطلاحا: يختلف مفهوم التقويم باختلاف النظرة إلى العملية التربوية، فقد يقتصر على الامتحانات إذا اعتبرنا أنّ التربية تقتصر على تزويد الطلاّب بالمعلومات. أمّا إذا توسّع مفهوم التربية فإنّه يتوسع مفهوم التقويم ليتعدى الامتحانات إلى قياس مختلف أشكال التعبير في سلوك الطلاب معرفيا، وجدانيا ومهاريا.

وللتقويم عدّة تعاريف نذكر منها:

التقويم التربوي هو نوع من الأحكام المعيارية تصدر على جانب من جوانب العملية التربوية لبيان مدى اقترابها أو ابتعادها عن الأهداف التي سطرت مسبقا وذلك لاتخاذ الإجراءات المناسبة.التقويم هو جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموعة الاختبارات لكي نتخذ قرارا انطلاقا من الأهداف التي حدّدنا مسبقا، فالتقويم هو الذي يبلّغ لنا هذه المعلومات.

وعلى ضوء هذا يمكن اعتبار التقويم على أنّه:

- أداة لاختبار قيمة وفعالية ما نعلّمه، وكيف نعلّم؟ وبأيّة وسيلة.

- إجراء لاتخاذ قرارات تربوية عادلة ودقيقة بخصوص مسار العمل التربوي.

(1) محمّد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، ص: 90.

(2) سلسلة موعدك التربوي: التدريس والتقويم بالكفاءات، حسين داي، الجزائر، 2005، ص: 19.

– التقويم لا يقتصر على نتائج المتعلّم فقط، بل يمتد إلى تقويم الوسائل التعليمية التي تستعمل وكذا الطرائق والأنشطة والمحتويات، بل حتّى وسائل وأدوات التقويم نفسها.[1]

والتقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات يقوم على مجموعة من المرتكزات تستهدف في معظم وضعيات أنشطتها أداء الفرد، عوض معرفة مقدار تحصيله ومدى تحقق فهم المتعلّم للمعارف والتمكّن من المهارات، فانتقل من عرض المعارف إلى أداء النشاطات وحافظ على أنماطه المتبعة في بيداغوجية الأهداف التربوية: تشخيصي، بنائي، نهائي.[2]

وللتقويم أهداف يسعى إلى تحقيقها يمكن تصنيفها كالآتي:

1– أهداف بيداغوجية:

– الكشف عن حاجيات المتعلمين ومشكلاتهم وقدراتهم بقصد تكييف المناهج.

– تحديد ما حصل عليه المتعلمون من نتائج تعلمية لمقارنتها بالأهداف المسطرة.

– توجيه العملية التعليمية واختبار مدى نجاح الطرائق والأساليب المتبعة.[3]

2– أهداف تنظيميّة:

– الحصول على المعلومات اللازمة في تقييم المتعلمين لتوجيههم حسب قدراتهم واستعداداتهم.

– قياس مستوى أداء المؤسسة التربوية وتحديد النقص والخلل لتجاوزهما.

(1)سلسلة موعدك التربوي: التدريس والتقويم بالكفاءات، ص–ص: 90–91.

(2) رمضان أزريل، محمّد حسونات: نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ج2، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ص :264.

(3)المرجع السابق، ص ،ص: 92، 93.

– تنمية كفاءة الأداء بالنسبة للمتعلمين أمّا بالنسبة للمعلّمين فيهدف إلى اكتشاف مدى نجاحهم في أداء وظيفتهم (كفاءتهم).[1]

ويعتمد التقويم لتحقيق هذه الأهداف المسطرة على وسائل قياس وتقويم معيّنة نذكر منها:

أ– الاختبارات:

نعتبر الاختبارات أكثر الوسائل استعمالا في التقويم وأهم ما ينبغي مراعاته في بناء اختبار بمقاربة الكفاءات ما يلي:

– أن يكون الاختبار تقويما لإنتاج التلاميذ وأدائهم.

– أن يكون مستوعبا لأداءات الكفاءة، وأن يقيس مؤشراتها.[2]

ب– تقنيات الوصف الذاتي:

هي وسيلة من وسائل التقويم التي تقيس القدرات والكفاءات بمستوى عالٍ من الدّقة والضبط، بإمكانها توفير معلومات صحيحة عن المتعلّم وعن درجة بلوغه الأهداف المنشودة وهي تعتمد أسلوبي المقابلة والاستبيان اللّذان يعتبران من وسائل التقويم المفيدة؛ إذ تمكن المتعلّم من وضع الخطط المناسبة لتطوير مستوى المتعلمين معرفيا ومهاريا ووجدانيا وذلك باعتماد السّجلات والاستمارات الخاصة لتحقق هدفين أساسيين:

– تمكين الحصول على المعلومات الدقيقة، وإتاحة الفرصة المناسبة للتقويم الفردي والجماعي.

– تعطي المعلّم الوقت المناسب لتقويم أعمال المتعلمين المختلفة ومهاراتهم، كما تساعده في التعرف على مشكلاتهم التي يعايشونها.

(1) رمضان أزريل، محمّد حسونات: نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ص– ص: 20–21.
(2)المرجع السابق، ص 102.

ج- تقنيات الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من أكثر أدوات التقويم شيوعا، والملاحظة هي المشاهدة التي يقوم بها المعلم ليتعرف على تحصيل المتعلمين وسلوكياتهم.

قد تبدو هذه الوسيلة المتبعة للتقويم أنّها سهلة من الوهلة الأولى، لكنّها في الحقيقة صعبة؛ لأنّها تتطلب من مستخدميها لغة وصفية دقيقة لتسجيل الملاحظات ومعرفة الهدف الذي يبحث عنه كما يتطلب منه أن يكون موضوعيا.[1] لذا يجب على من يعتمد على هذه التقنية للتقويم استعمال بعض الأجهزة مثل الوسائل السمعية البصرية، وذلك لتسجيل السلوك الحقيقي للمتعلمين دون أي تكلّف.[2]

(1)رمضان أزريل، محمّد حسونات: نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ص- ص: 104-105.

(2)المرجع السابق، ص : 269 .

خلاصة الفصل:

تعمل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة و الكفاءة الشخصية من اجل الوصول به إلى المواطن الايجابي الذي يبني ذاته و يشيد لها موقعا في المجتمع و العالم ،فيكون بذلك رجل الغد الذي لا يمكن بلوغه إلا من خلال تشكيل لبنات متينة ، تساهم في بناء الكفاءات على أساس مبدأ الحاجة و الحرية ، من منطق أن هذه البيداغوجيا ذات النسق المفتوح تتطلب ديداكتيكية مرنة تقوم على ما يعرف بالوضعيات الخصبة القابلة لإنتاج تعلمات حقيقية ، و ذلك بدروس تنشطها وضعيات تكون في خدمة كفاءات تكون من قبيل التعلم و النقد الداني و الانفتاح على المحيط و المعرفة و المهارات الداعمة لها و هو ما يستدعي العمل الجماعي التعاوني داخل القسم و خارجه.

و إذا كان ذلك هو المنظور الجديد للفعل التعليمي ، فانه يستدعي في مقابل هذا تصورا آخر لفعل التقويم عبر تقويم الكفاءة ، مما يسمح باتخاذ قرار حول مدى تحقق هذه الأخيرة أم لا ، و هذا لا يتسنى للمدرس القيام به إلا من خلال معايير نوعية منتظرة من أداء و إنتاج معين و معايير تصحيحية لتبيين درجة التمكن من الكفاءة المستهدفة.[1]

و في الأخير نستطيع القول أن التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات هو التجسيد الواقعي المكتسب المهارات المبنية بالتكوين و الخبرات المترسخة عبر التجارب و الوضعيات و المواقف المتشابهة و المختلفة.

(1) المركز الوطني للوثائق التربوية، المجلة الجزائرية لتربية المربي، ع.5، حسين داي ، الجزائر ، يناير–فبراير 2006، ص:27.

الفصل الثاني:

الجانب التطبيقي

1 الإجراءات المنهجية :

1 1 الإشكالية:

إن موضوع بناء الاختبارات من أهم المواضيع التي يجب معالجتها خاصة في ظل الإصلاحات التربوية المطبقة على منظومتنا التربوية و الانتقال من بيداغوجيا المقاربة بالأهداف إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، و يجب دراسة هذا الموضوع من حيث الشكل و المضمون ووضع هذه الاختبارات في مسارها الصحيح و تحديد أهدافها المنشودة بالنسبة للمعلم و المتعلم على حد سواء.

فميدان الاختبار ميدان تشعبت أوديته و كثرت أسئلته، خاصة فيما يتعلق بمستوى الأساتذة في هذا الميدان و تكوينهم و تحديد أهم الصعوبات التي تواجههم في ذلك من اجل رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ.

في هذه الدراسة الميدانية حاولنا الإجابة غن بعض الأسئلة الشائعة و من أهمها :

- هل يخضع الأساتذة للتكوين في مجال بناء الاختبارات ؟
- هل يواجه الأساتذة صعوبات أثناء وضعهم لأسئلة الاختبار ؟
- ما هي هذه الصعوبات التي تواجه الأسئلة ؟
- ما مصادر التكوين التي يحصل عليها الأساتذة في مجال الاختبارات؟
- إلى أي حد يراعى مستوى المتعلم ؟
- ما طبيعة الأسئلة الموضوعة للاختبارات؟
- ما رأي الأساتذة حول طريقة التقويم الحالية ؟
- إلى إي حد يعتبر الأستاذ الخط و نظافة الورقة من معايير التصحيح ؟

و أسئلة أخرى تمس الجوانب المختلفة للأساتذة و الاختبارات.

1 2 **مجال الدراسة:** و ينقسم إلى ثلاث مجالات و هي: المجال الجغرافي، العينة، كيفية الدراسة.

أ -**المجال الجغرافي** : و نعني به المساحة التي وقع عليها الاختبار لإجراء الدراسة الميدانية و نعني بها مجموع الثانويات التي وزعنا بها الاستمارات.

و إننا في هذه الدراسة الميدانية اعتمدنا على ثانوية 8 ماي 1958 بسيدي مروان ولاية ميلة ، التي أنشأت عام 1991 ووزعنا على أساتذتها في مادة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي 10 استمارات ، وكذلك ثانوية عبد الحفيظ بوالصوف بميلة ، بمعدل 7 استمارات و أخيرا ثانوية معركة الزاوية بسيدي مروان ، بمعدل 5 استمارات.

ب - **العينة:** و هي تلك الفئة المختارة للدراسة المتمثلة في الأساتذة المختصين في تدريس اللغة العربية و الذين بلغ عددهم 22 أستاذا و أستاذة متباييني الخبرة و مدة التعليم.

ت - **كيفية إجراء الدراسة** : بعد أن قمنا بصياغة أسئلة الاستمارة التي بلغ عدد أسئلتها 18 سؤالا تدور في مجملها حول موضوع الاختبارات ثم قمنا بتوزيعها على أساتذة التعليم الثانوي للغة العربية و ركزنا على الذين يدرسون السنة الثالثة ثانوي آداب و فلسفة، و قد تمت العملية بطريقة مباشرة أجاب فيها معظم الأساتذة عن الأسئلة في حضورنا إلا البعض منهم الذين فضلوا الجلوس إلى الورقة و الإجابة في تأني.

و بعدها تم جمع الاستمارات بنجاح و تصنيفها ثم تحليلها وفق مناهج البحث الاجتماعي.

2 - منهج الدراسة :

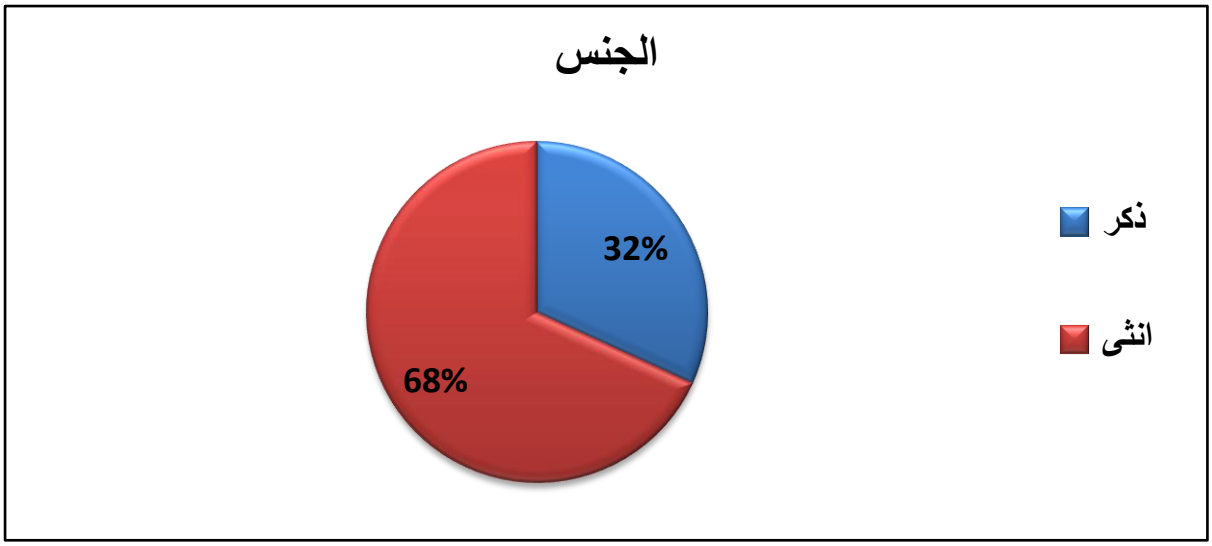
بعد انتهائنا من الفصل الأول للمذكرة و الذي مثل الجانب النظري لها انتقلنا إلى الجانب التطبيقي منه و الذي بدايته كانت إعداد الاستمارة و صياغة أسئلتها ، فقمنا بتجهيز قائمة من الأسئلة و عرضها على الأستاذ المشرف ، و بعد جلسة مناقشة تم التوصل إلى الزيادة و النقصان فيها ، فأرشدنا الأستاذ الفاضل و بين لنا مسار أسئلتنا و تم وضع 18 سؤالا و من بين تلك الأسئلة خصصنا جزءا منها للبيانات الخاصة بالأستاذ المجيب ، كالجنس و الخبرة ...الخ.

و بعد الانتهاء من صياغة الأسئلة و تصحيحها قمنا بإخراج الاستمارة على شكلها النهائي و اخسرا تم توزيعها على أساتذة التعليم الثانوي في مادة اللغة العربية بولاية ميلة ، باعتبارها الولاية التي نقطن فيها نحن أعضاء المذكرة ، و بجمع تلك البيانات أخدنا في تحليلها و الملاحظة عليها .

2 1 معلومات عن العينة:

(أ) توزيع العينة حسب الجنس.

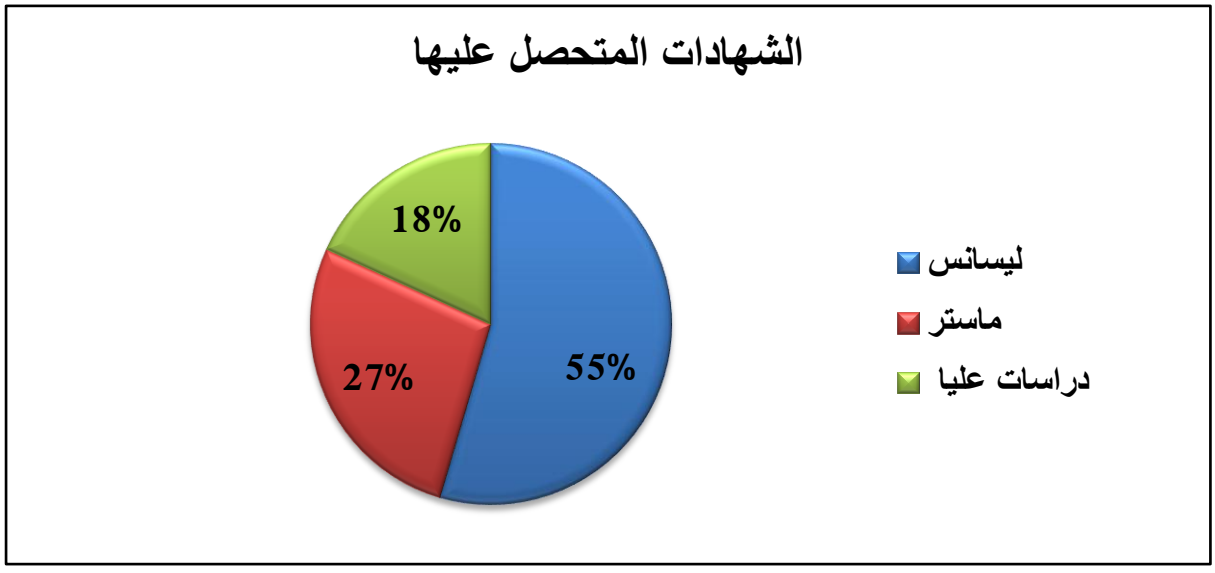
	العدد	النسبة %
ذكر	7	% 31.82
أنثى	15	% 68.18
المجموع	22	% 100



من خلال الجدول رقم (أ) يتضح أن أكثر من نصف العينة أستاذات و ذلك بنسبة تقدر بـ 68.18 % مقارنة مع الأساتذة الذكور الذين تقدر نسبتهم بـ 31.82 % ، و يمكن إرجاع هذا التباين إلى إقبال المرأة على ميدان التعليم أكثر من الرجل خاصة في السنوات الأخيرة إضافة إلى طبيعة المجتمع الذي يتقبل هذه المهنة للمرأة و يشجع عليها.

(ب) توزيع أفراد العينة حسب الشهادات.

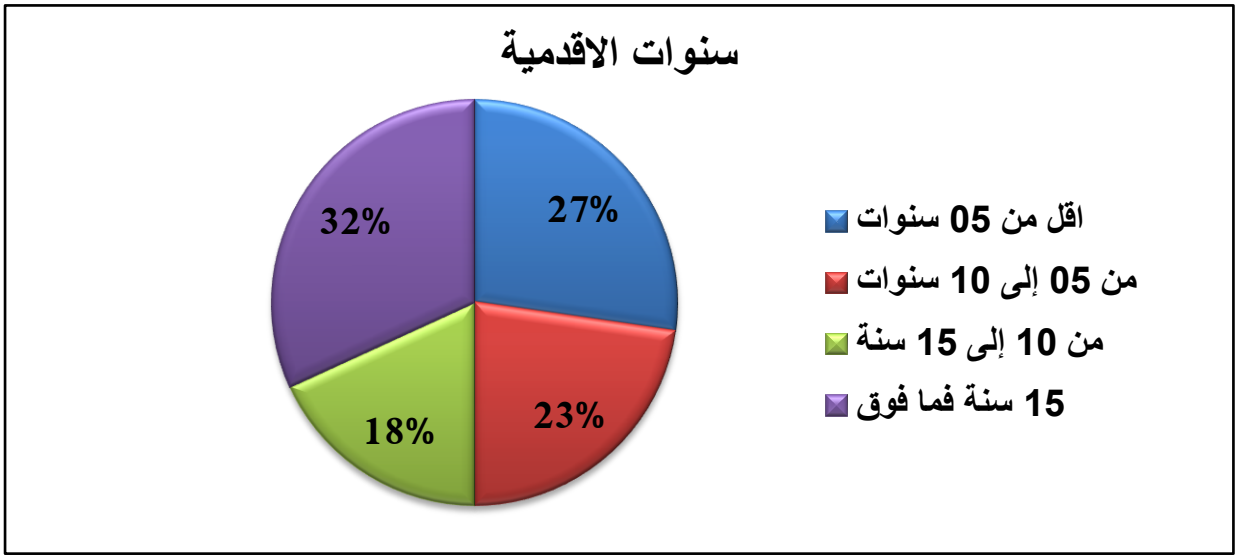
	العدد	النسبة %
ليسانس	12	% 54.55
ماستر	6	% 27.27
دراسات عليا	4	% 18.18
المجموع	22	% 100



من خلال الجدول رقم (ب) لتوزيع أفراد العينة حسب الشهادة المحصل عليها و الذي يتضح من خلاله أن الأغلبية القصوى من أفراد العينة متحصلين على شهادة ليسانس لغة عربية و ذلك بنسبة 54.55 % و يمكن إرجاع ذلك إلى استقطاب ميدان التعليم للعدد الأكبر من الطلبة المتخرجين،في حين أن العينة المتحصلة على شهادة الماستر تكون اقل مقارنة مع العينة الأولى و ذلك راجع إلى أن الانتقال من مرحلة الليسانس إلى مرحلة الماستر تخضع إلى شروط من بينها الرتبة وكذلك عينة الشهادات العليا.

(ج) توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في التعليم .

	العدد	النسبة %
اقل من 05 سنوات	6	% 27.27
من 05 إلى 10 سنوات	5	% 22.73
من 10 إلى 15 سنة	4	% 18.18
15 سنة فما فوق	7	% 31.82
المجموع	22	% 100



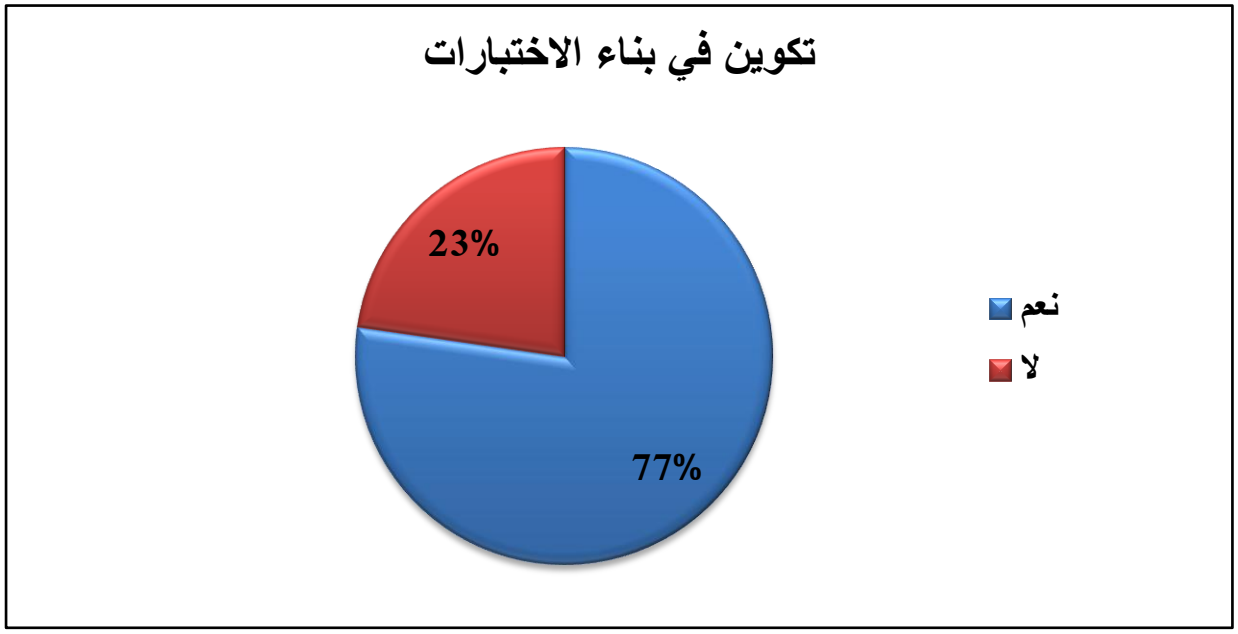
من خلال الجدول (ج) يتضح لنا ما يلي :

- أن أعلى نسبة من الأساتذة هم ذوي أقدمية تفوق 15 سنة في ميدان التعليم بنسبة 31.82 % و هي ابر بقليلي من العينات الثلاث الأخرى و يمكن إرجاع ذلك إلى طول مدة عمل الأستاذ الذي يمتد إلى غاية سن التقاعد و الذي هو 60 سنة أو 32 سنة من الخبرة
- و نلاحظ أيضا أن أصحاب الخبرة المهنية التي تتراوح بين 10و 15 سنة يشكلون 18.18 % لتشكل بذلك نسبة أصحاب الخبرة فوق 10 سنوات نصف العينة المدروسة .
- أما الفئات الأقل خبرة أي اقل من 10 أو 5 سنوات فنجدها تمثل النصف الآخر من العينة و منه نستنتج أن هذا راجع إلى التجديد في قطاع التربية و التعليم و تعويض أصحاب الخبرة بالطاقات الشابة .

2-2- تحليل النتائج:

(1) تكوين الأساتذة حول بناء الاختبارات.

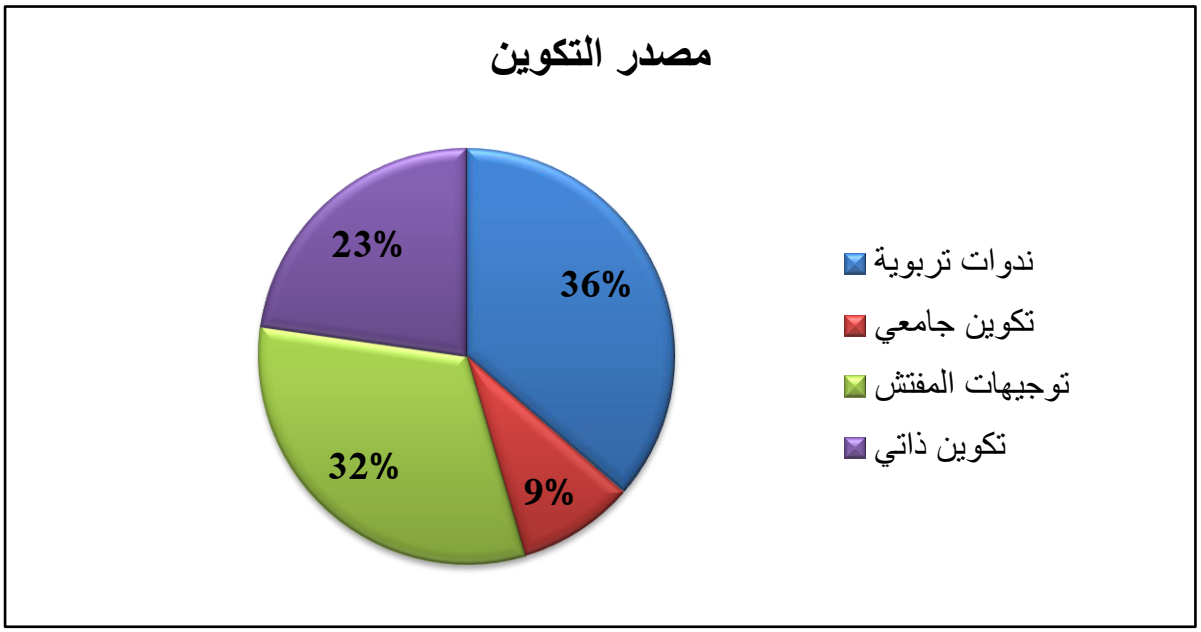
	العدد	النسبة %
نعم	17	% 77.27
لا	5	% 22.73
المجموع	22	% 100



من خلال الجدول رقم (1) يتضح لنا أن أكثر من ثلاثة أرباع العينة تلقوا تكوينا حول بناء الاختبارات بنسبة 77.27 %، و يرجع ذلك إلى أن أغلبية الأساتذة ذوي أقدمية معتبرة في التعليم مما جعلهم يحصلون على تكوين حول بناء الاختبارات بطرق متنوعة.

(2) مصدر التكوين للأساتذة.

	العدد	النسبة %
ندوات تربوية	8	% 36.36
تكوين جامعي	2	% 9.09
توجيهات المفتش	7	% 31.82
تكوين ذاتي	5	% 22.73
المجموع	22	% 100

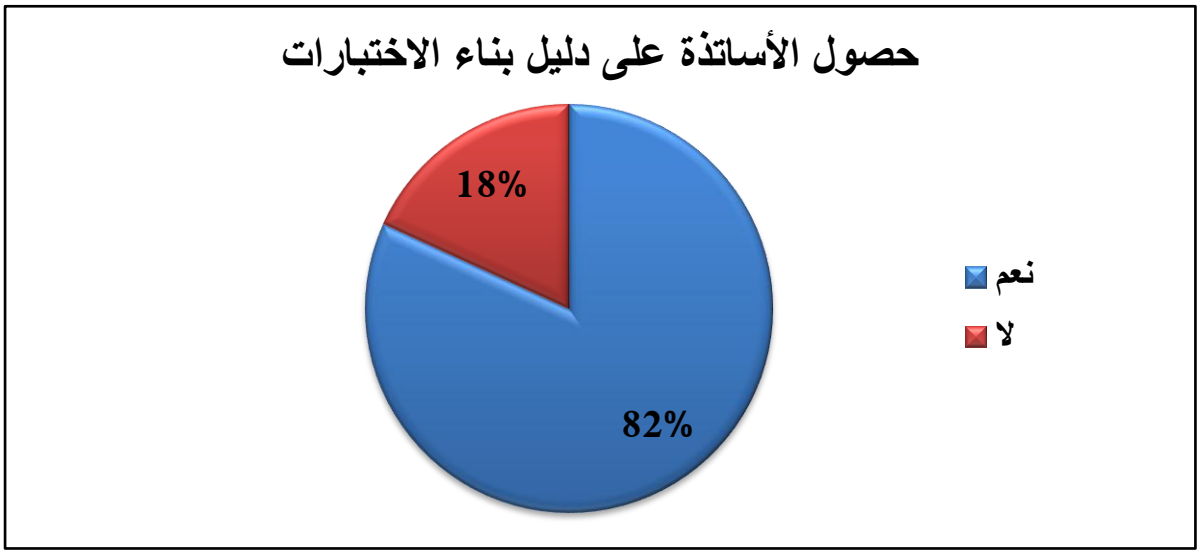


يبين لنا الجدول رقم(2) نوع التكوين الذي تلقاه الأساتذة و من خلاله نلاحظ انه كان متنوعا بين الندوات التربوية،التكوين الجامعي ، توجيهات المفتش و التكوين الذاتي. و يغلب عليها الندوات التربوية و توجيهات المفتش بنسبتي 36.36 %،31.82 % على التوالي لكونهما المصدرين الرئيسين لتكوين الأساتذة ، ثم بعدهما يأتي التكوين الذاتي بنسبة 22.73 % و هو راجع إلى ما ذكرناه سابقا من كون الأساتذة في أغلبيتهم ذوو خبرة طويلة في الميدان ،

أما ضعف نسبة التكوين الجامعي و التي كانت 9.09 % فقط فهي راجعة إلى تخرجهم من مراكز غير متخصصة بتكون الأساتذة .

(3) حصول الأساتذة على دليل بناء الاختبارات من الوزارة.

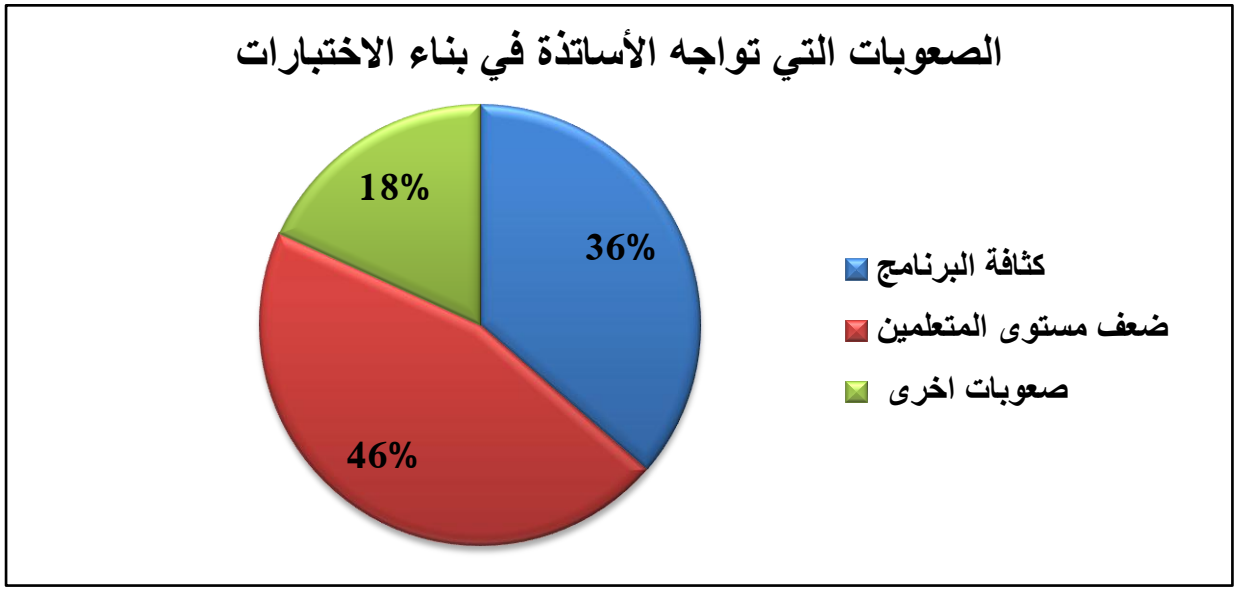
	العدد	النسبة %
نعم	18	% 81.82
لا	4	% 18.18
المجموع	22	% 100



من خلال الجدول رقم (3) و نتائجه نلاحظ أن الأغلبية الساحقة للأساتذة الذين شملتم الدراسة قد تحصلوا على دليل بناء الاختبارات من الوزارة و ذلك بنسبة:81.82 % ، و يمكن تفسير ذلك بأهمية الاختبار بالنسبة للمعلم و المتعلم و ضرورة بناءه بناء جيدا ، و هذا ما جعل الوزارة تعمل على تقديم هذا الدليل إضافة إلى مرحلة الانتقال من مرحلة المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات من اجل تسهيل بناء الاختبارات.

(4) الصعوبات التي تواجه الأساتذة في بناء الاختبارات.

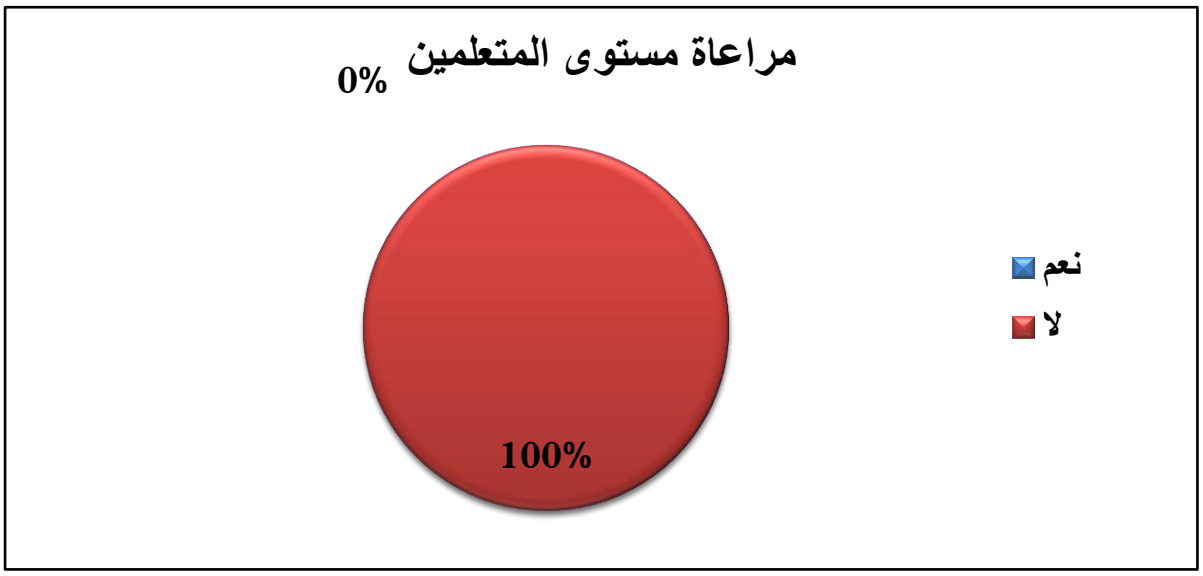
	العدد	النسبة %
كثافة البرنامج	8	% 36.36
ضعف مستوى المتعلم	10	% 45.46
صعوبات أخرى	4	% 18.18
المجموع	22	% 100



من خلال الجدول رقم (4) نلاحظ أن اكبر عائق يواجه الأساتذة أثناء بناء أسئلة الاختبارات هو ضعف مستوى المتعلم و ذلك بنسبة 45.46 % تم تليها مشكلة كثافة البرنامج بنسبة اقل و بنسبة 36.36 % و لكن ذلك لم يمنع وجود أسباب أخرى مثل تباين مستوى متعلمي القسم الواحد و كثرة الأسئلة و...الخ.

(5) مراعاة مستوى المتعلمين في بناء السؤال .

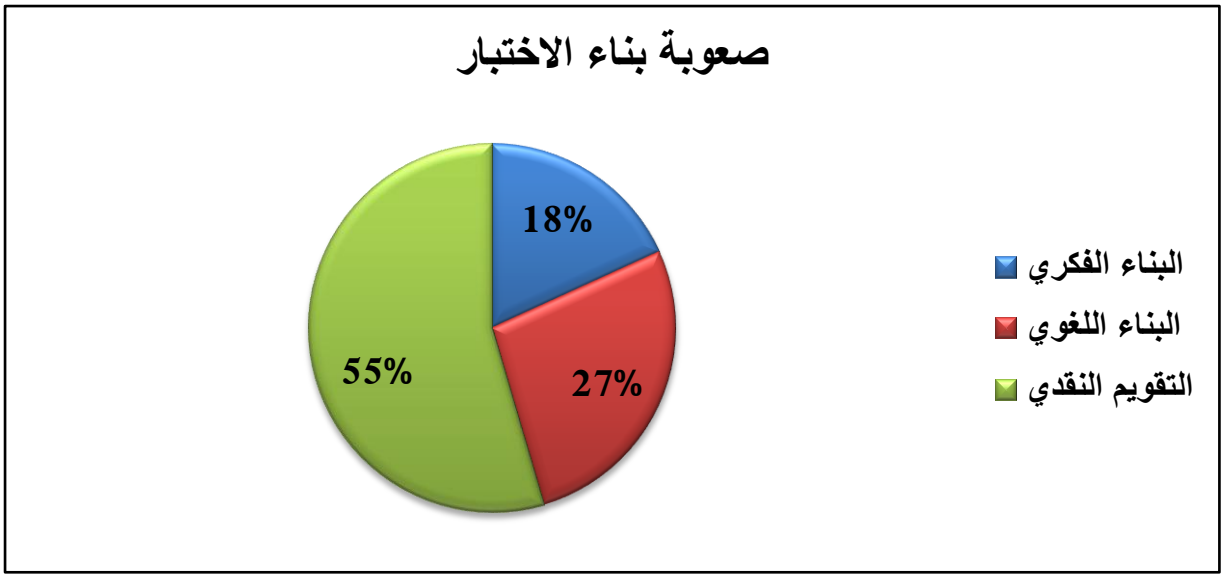
	العدد	النسبة %
نعم	22	%100
لا	0	% 0
المجموع	22	% 100



يوضح لنا الجدول رقم (5) مدى مراعاة الأساتذة لمستوى المتعلمين عند بناء الاختبارات حيث أن كل الأساتذة الذين أجريت عليهم الدراسة و بنسبة 100 % يولون اهتماما كبيرا بمستوى المتعلمين و يمكن إرجاع ذلك الى شروط بناء الاختبارات التي منها وضع أسئلة تتماشى و المستوى المتوسط للمتعلمين.

(6) في أي جزء توجد توجد صعوبة بناء الاختبار.

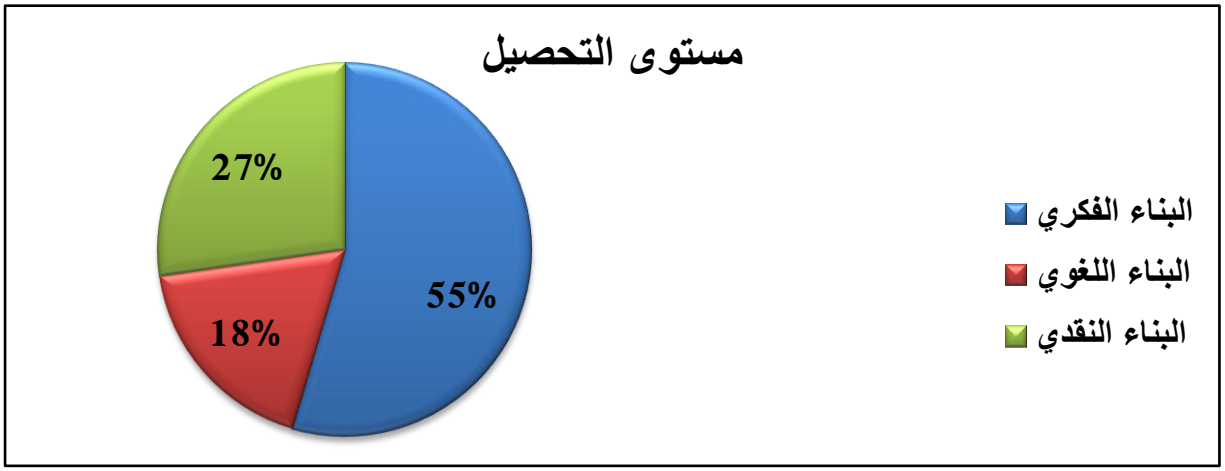
	العدد	النسبة%
البناء الفكري	4	% 18.18
البناء اللغوي	6	% 27.27
التقويم النقدي	12	% 54.55
المجموع	22	% 100



يوضح الجدول رقم(6) أن الجزء الأكثر صعوبة في بناء الاختبارات هو التقويم النقدي بنسبة 54.55 % لاشتماله على قواعد نحوية ليليه البناء اللغوي بنسبة 27.27 % اقل صعوبة لأنه يحتوي على القواعد النحوية و الصرفية و يجب أن يراعى الأستاذ في وضع الأسئلة النص المتناول ثم البناء الفكري بنسبة 18.18 % ذلك لكون الأسئلة تتضمن الإجابة من النص.

(7) على أي مستوى يكون تحصيل المتعلمين جيد.

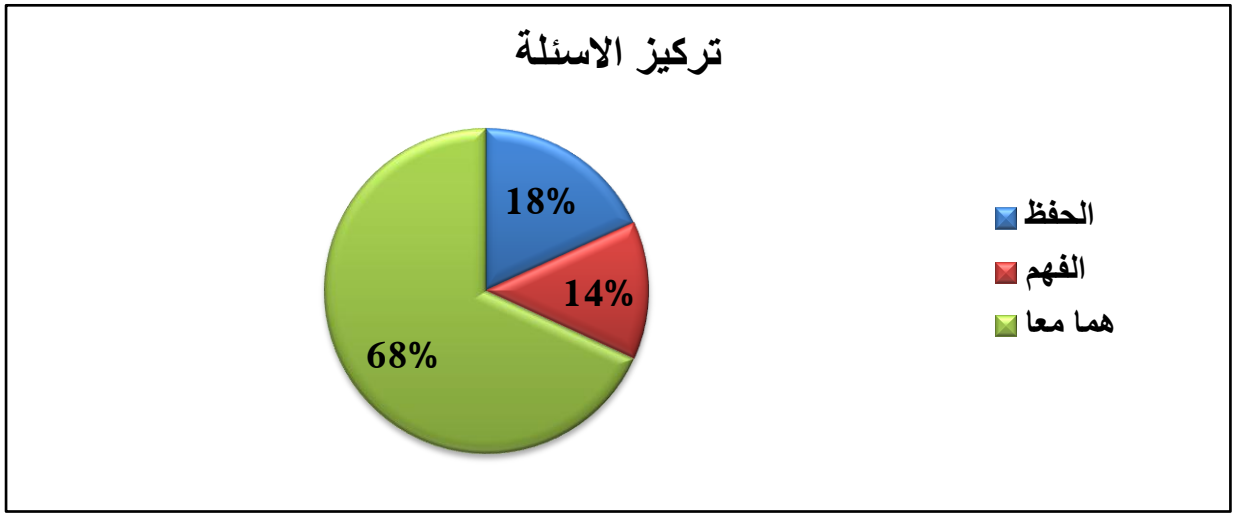
	العدد	النسبة%
البناء الفكري	12	% 54.55
البناء اللغوي	4	% 18.18
البناء النقدي	6	% 27.27
المجموع	22	% 100



يوضح الجدول رقم (7) إن أكثر من نصف العينة المدروسة بنسبة 54.55 % اتفقت على أن تحصيل المتعلمين يكون أحسن في البناء الفكري متبوعا بالبناء الفكري ليأتي البناء اللغوي في المرتبة الأخيرة.

(8) على ماذا تركز أسئلة الاختبار.

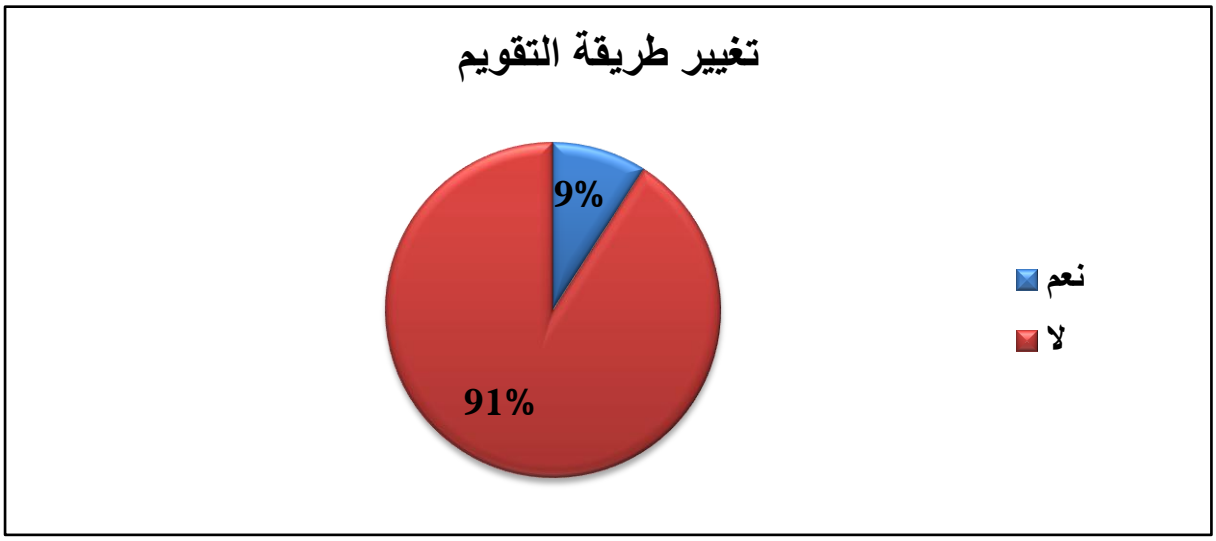
	العدد	النسبة%
الحفظ	4	% 18.18
الفهم	3	% 13.64
هما معا	15	% 68.18
المجموع	22	% 100



الجدول رقم (8) يوضح لنا مدى تركيز الأساتذة على الحفظ و الفهم معا و ذلك بنسبة % 68.18 و لعل ذلك راجع الى طبيعة اللغة العربية المقرونة بقواعد لغوية تستلزم الحفظ و الفهم معا و خاصة في نظام المقاربة بالكفاءات.

(9) تغيير طريقة التقويم.

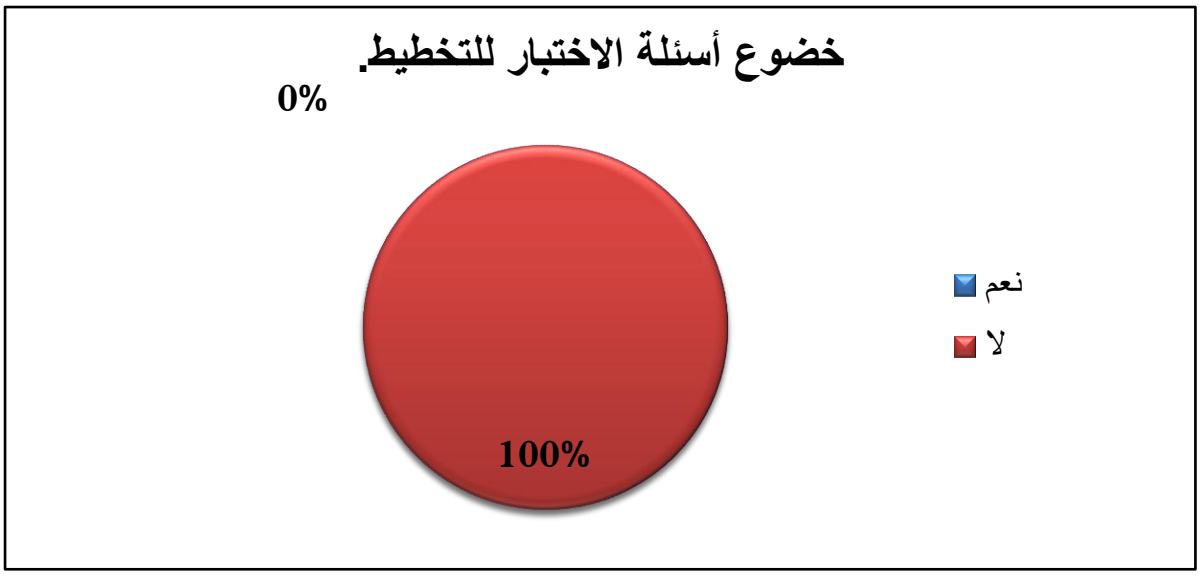
	العدد	النسبة %
نعم	2	%9.09
لا	20	% 90.91
المجموع	22	% 100



بناء على نتائج الجدول (9) نلاحظ أن الأغلبية توافق على طريقة التقويم الحالية بنسبة % 90.91 و هذا لان طريقة التقويم الحالية تجمع بين السلوك و المواظبة و الحضور و نتيجة الاختبار و هذا في مصلحة المتعلم.

(10) خضوع أسئلة الاختبار للتخطيط.

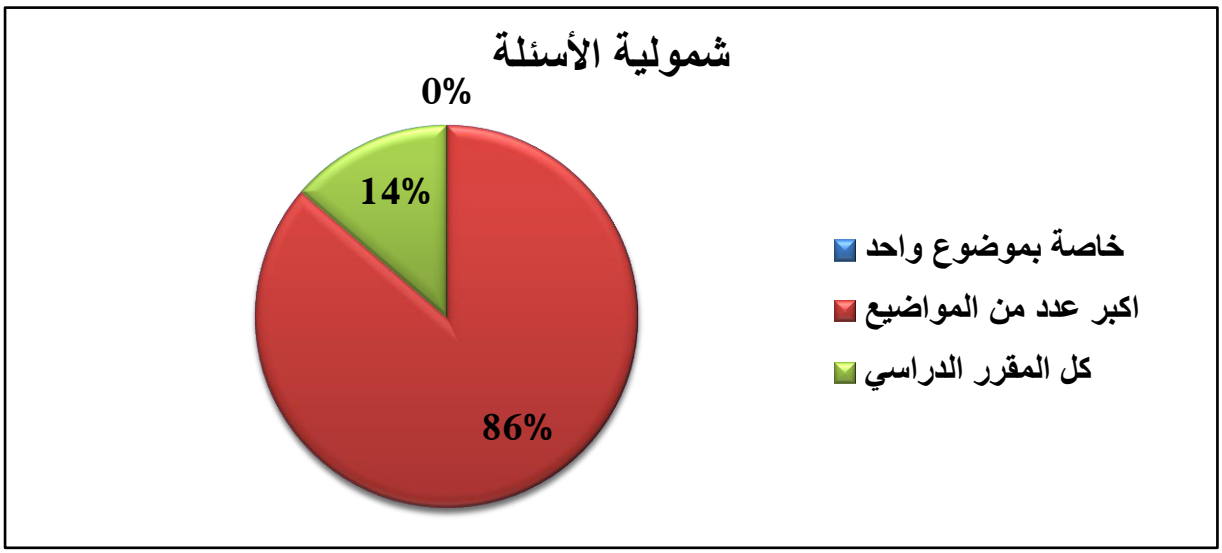
	العدد	النسبة %
نعم	22	%100
لا	0	% 0
المجموع	22	% 100



الجدول (10) يوضح أن الاختبارات تكون خاضعة للتخطيط بنسبة 100% و ذلك بالنسبة للعينة التي شملتها الدراسة و يرجع ذلك الى نظام المقاربة بالكفاءات .

(11) شمولية الأسئلة الموضوعة.

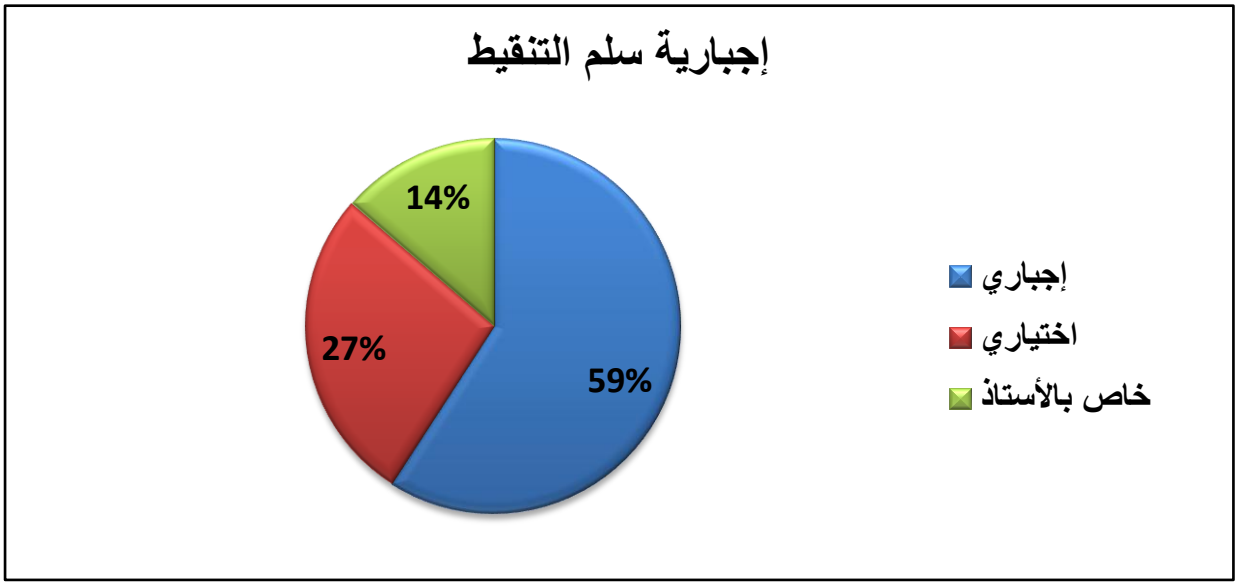
	العدد	النسبة%
خاصة بموضوع واحد	0	% 0
اكبر عدد من المواضيع	19	% 86.36
كل المقرر الدراسي	3	% 13.64
المجموع	22	% 100



بناء على نتائج الجدول (11) يتضح لنا أن مواضيع الاختبارات تكون شاملة لأكبر عدد من الدروس في المقرر ولا تشمل المقرر ككل في حين أن جميع الأساتذة في العينة المدروسة لم يكتفوا بموضوع واحد ربما ذلك راجع إلى كون إلى شروط بناء الاختبار التي من بينها إدراج معظم المقرر الدراسي حتى يتماشى و مستوى المتعلمين و يكون متنوعا من حيث أسئلته.

(12) وضع سلم التنقيط على ورقة الأسئلة.

	العدد	النسبة%
إجباري	13	% 59.09
اختياري	6	% 27.27
خاص بالأستاذ	3	% 13.64
المجموع	22	% 100

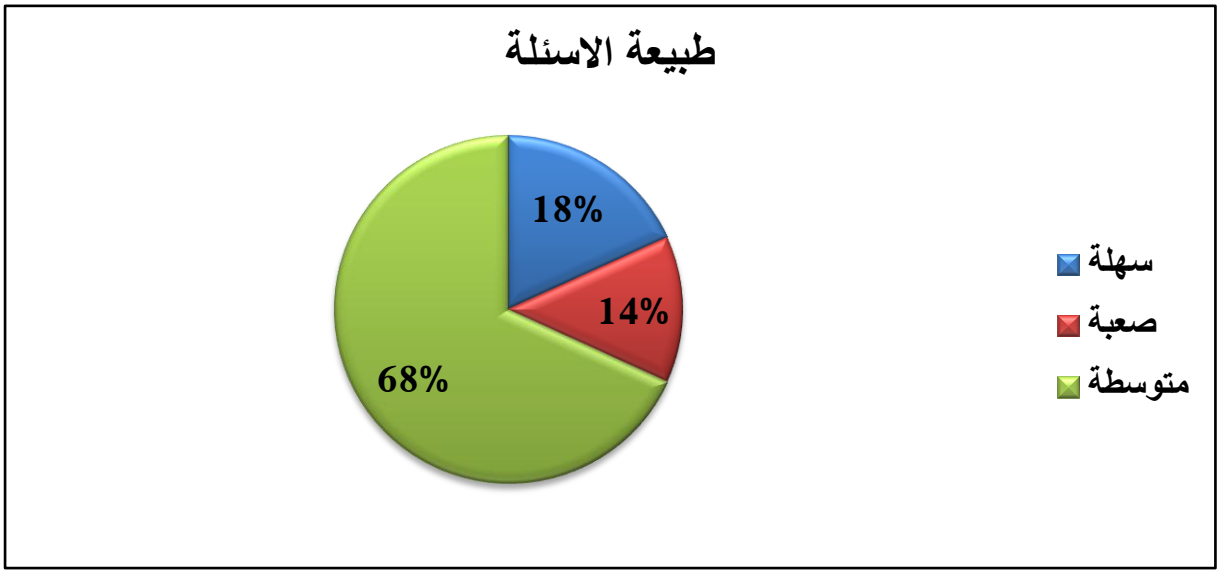


يتضح لنا من خلال الجدول رقم(12) أن العينة التي أجريت عليها الدراسة ترى أن وضع سلم التنقيط على الورقة يكون إجباريا بنسبة 59.09 % من اجل إعطاء فرصة للمتعلمين من اجل تجميع اكبر عدد من النقاط و هذا ما يحسن نفسية التلميذ ، كما أن وضع سلم للتنقيط يعتبر من مبادئ بناء الاختبارات في نظام المقاربة بالكفاءات.

– في حين أن البعض من الأساتذة يرى أن وضع سلم التنقيط اختياري و راجع الى رغبة الأستاذ من عدمها.

(13) طبيعة الأسئلة.

	العدد	النسبة%
سهلة	4	% 18.18
متوسطة	15	% 68.18
صعبة	3	% 13.64
المجموع	22	% 100



الجدول(13) يبين لنا ان الأغلبية المطلقة للأساتذة الذين شملتهم الدراسة يميلون الى وضع أسئلة متوسطة و ذلك بنسبة 68.18 % قصد مراعاة للمستوى العام للمتعلمين في حين ترى عينة أخرى ان الأسئلة وجب ان تكون صعبة تحضيرا لهم لما هو أصعب كامتحان البكالوريا و هذا بنسبة 13.64 % ، أما البقية اختارت أن تكون الأسئلة سهلة حتى لا يزرع الخوف في نفوس المتعلمين اتجاه شهادة البكالوريا.

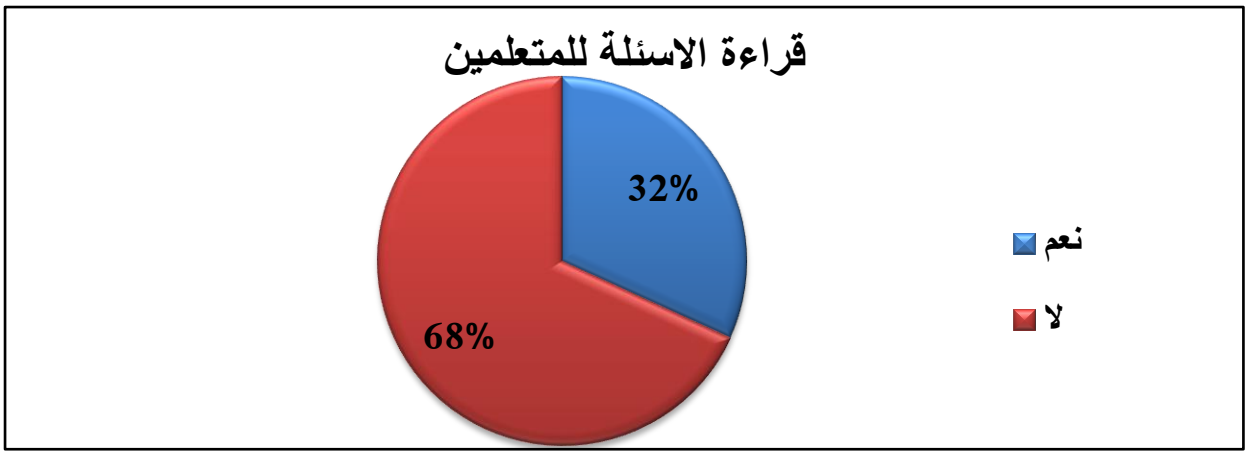
(14) معيار الوقت أثناء وضع الأسئلة.

	العدد	النسبة %
نعم	22	%100
لا	0	% 0
المجموع	22	% 100

يوضح الجدول (14) مدى مراعاة الأساتذة الذين شملتهم الدراسة للوقت أثناء وضع أسئلة الاختبار، حيث إنهم و بنسبة 100% يولون الأهمية القصوى للوقت قصد وضع أسئلة تتماشى و الوقت المتاح للإجابة عنها.

(15) قراءة و توضيح الأسئلة أثناء الاختبار.

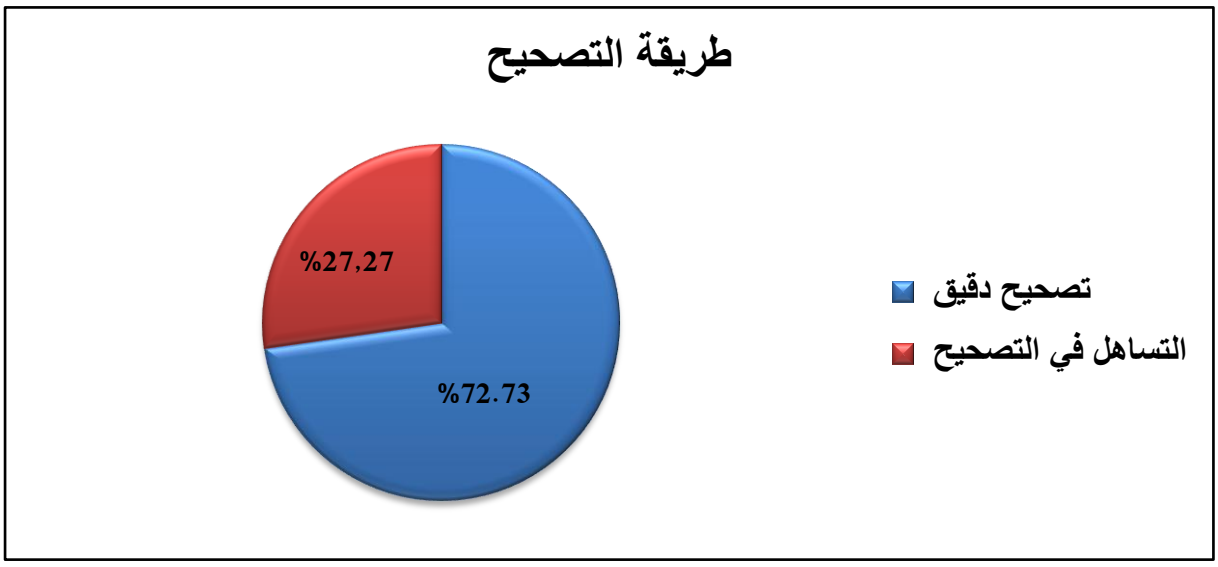
	العدد	النسبة %
نعم	7	%31.82
لا	15	%68.18
المجموع	22	% 100



الجدول رقم (15) يبين أن النسبة الأكبر بنسبة 68.18% تعارض فكرة قراءة و توضيح الأسئلة أثناء الاختبار و هذا من اجل تجهيزهم و إعدادهم لشهادة البكالوريا أما النسبة المتبقية فترى ضرورة قراءتها من اجل توضيحها و تنحية اللبس عنها.

(16) طريقة التصحيح.

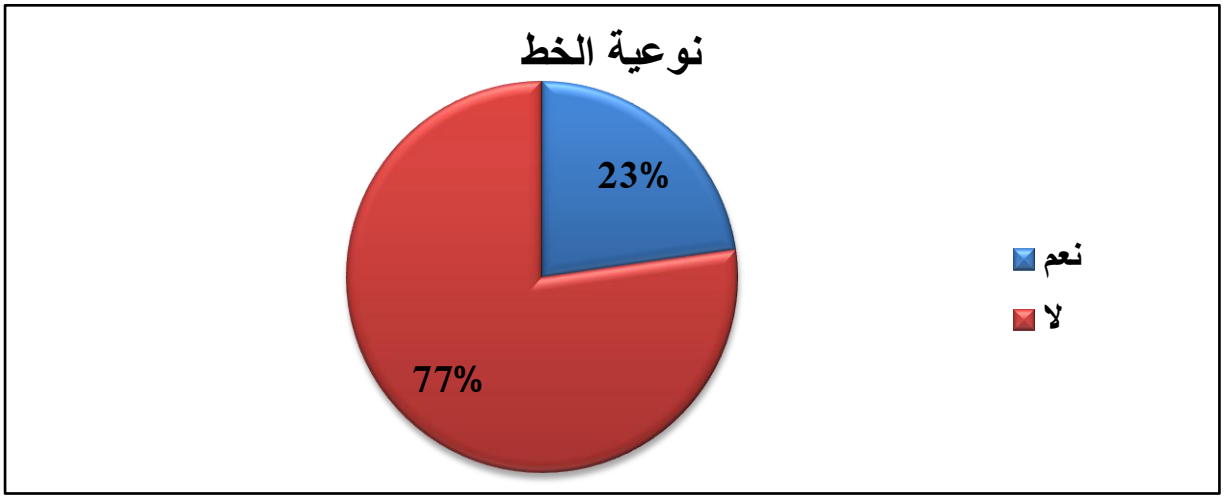
	العدد	النسبة %
تصحيح دقيق	16	%72.73
التساهل في التصحيح	6	%27.27
المجموع	22	% 100



من خلال الجدول (16) يتضح لنا أن اكبر نسبة من العينة المدروسة تتقيد بالإجابة النموذجية في التصحيح و هذا بنسبة 72.73% متحججين بإعداد التلاميذ لشهادة البكالوريا ، في حين البقية يأخذون فهم المتعلمين و عدم قدرتهم على إيصال و إيضاح الفكرة بشكل صحيح بعين الاعتبار .

(17) نوعية الخط.

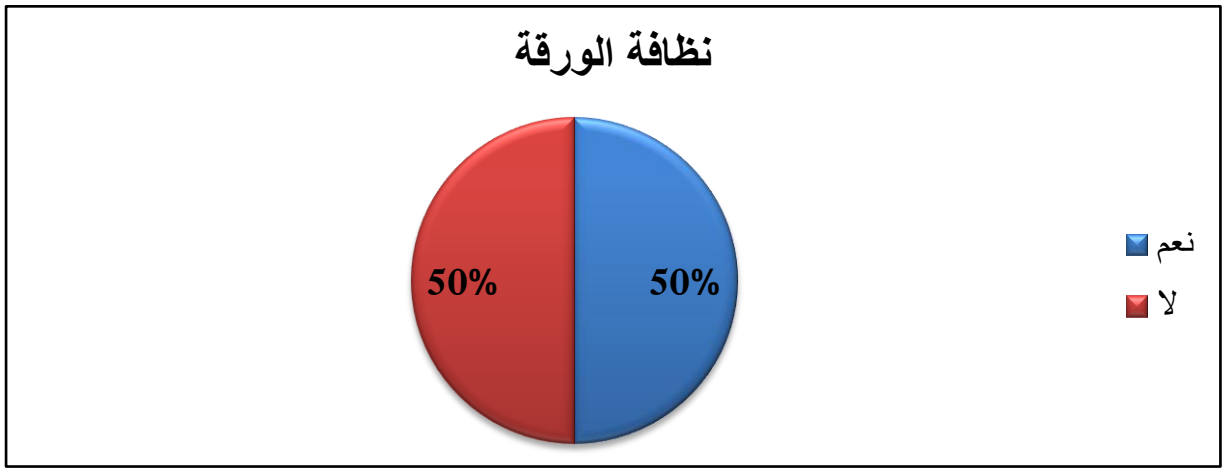
	العدد	النسبة %
نعم	5	%22.73
لا	17	%77.27
المجموع	22	% 100



الملاحظ من خلال الجدول رقم(17) هو أن أغلبية الأساتذة الذين شملتهم الدراسة لا يأخذون نوعية الخط كمعيار في عملية التصحيح و ذلك بنسبة 77.27% لان الخط برأيهم لا يعكس المستوى العلمي و المعرفي للمتعلم.في حين الفئة المتبقية ترى وجوب أخذ الخط كمعيار من اجل الضغط على المتعلم لتحسينه.

(18) نظافة الورقة .

	العدد	النسبة %
نعم	11	%50
لا	11	%50
المجموع	22	% 100



نلاحظ من الجدول (18) أن الأساتذة قيد الدراسة انقسموا إلى مؤيد و معارض لأخذ نظافة الورقة كمعيار للتصحيح ، و هذا راجع إلى تشجيع الأساتذة للمتعلمين على تنظيم أوراقهم و إجاباتهم و ترتيبها مما يساعد على حسب رأيهم في تنمية شخصية المتعلم فيما النصف الآخر عارض الفكرة لان الأهم بالنسبة لهم هو الإجابة في ذاتها.

خاتمة

خاتمة:

بعد رحلة البحث في هذا الموضوع الموسوم بـ : بناء اختبارات اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات ، الذي حاولنا من خلاله أن نبين الطرق الصحيحة لهذه العملية المهمة في المجال التربوي بالنسبة للمعلم و المتعلم على حد سواء، و ذلك استنادا الى خلفية نظرية و هي الاختبارات و كيفية بنائها و أنواعها و المقاربة بالكفاءات و مرجعيتها ، سجلنا النتائج التالية :

* الاختبارات عرفت منذ أقدم العصور و في كل عصر تأخذ منحى تطوري تصاعدي فهي دوما في تطور مذهل من حيث ناحية بنائها و صياغتها و تصحيحها.

* للاختبارات أهمية كبرى في المجال التعليمي سواء على المعلم أو المتعلم أو الوزارة الوصية.

* المقاربة بالكفاءات لا تلغي المقاربة بالأهداف، بل تكملها و تغطي النقص فيها.

* المقاربة بالكفاءات تتبنى كل أنواع الاختبارات، و زيادة على ذلك طورتها و حسنت القاعدة التي تبنى عليها و الأهداف التي تسعى إليها.

* تبنى اختبارات المقاربة بالكفاءات وفق أسس و قواعد يجب مراعاتها ، أهمها: تحديد الأهداف من الاختبار ، تحديد الأهداف السلوكية و الإجرائية و تحليل المادة التدريسية.

* اختبارات المقاربة بالكفاءات تتميز بالصدق و الموضوعية، الشمولية، و سهولة التطبيق.

* جاءت المقاربة بالكفاءات كرد فعل للمناهج المثقلة بمعارف لا تتوافق مع حاجيات المتعلمين العلمية و لا متطلباتهم الاجتماعية.

* رسمت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تصورات جديدة لكل أقطاب العملية التَعْلِيمِيَةُ و التَعَلُمِيَّة لا لطرف دون آخر (معلم ، متعلم، المنهاج، المادة...).

* اهتمت المقاربة بالكفاءات بعملية التقويم كونها المقياس الوحيد لمعرفة مؤشر تحقيق الكفاءات للمتعلمين من عدمها.

* عرفت مادة اللغة العربية تغييرا علة مستوى الشكل و المضمون في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

* اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات تعتني بالجوانب المختلفة للمتعلم أي الجانب المعرفي، النفسي، و المهاري، و هو ما يجعلها مختلفة عن بيداغوجيا المقاربة بالأهداف التي اقتصرت في عمومها على المجال الأول أي المعرفي.

* عرفت طرائق التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات تحولات نوعية غيرت في العملية التعليمية و غيرت الأدوار فيها. فجعلت المعلم موجها و المتعلم باحثا ، و إضافة الى الطرق التقليدية طرقا حديثة تناسبت و أبجديات هذه المقاربة كما هي في الحال مع طريقة حل المشكلات و طريقة المشروع، و هده الطرائق التي تجعل من المتعلم مهندسا يشكل معمار معرفته بنفسها حسب ميولاته و رغباته.

وفي الأخير: يمكننا القول بان ما توصلنا إليه من نتائج في نهاية هذا البحث مرتبطة اشد الارتباط بالواقع التعليمي في بلادنا، و هذا بفضل الدراسة الميدانية التي أجريناها و تحليل بياناتها أفرزت لنا ما سبق من النتائج السالف ذكرها.

– و على العموم فإن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجيا حديثة العهد تسعى الى التطور و التغيير و هذا ما نلمسه في الإصلاحات المتكررة على منظومتنا التربوية و إن الدراسات الميدانية التي نجريها يمكنها لن تعطي لنا النتائج الحتمية و معرفة المصير دون تجربة الأداء ، لذلك وجب على الوزارة الوصية تشجيع مثل هذه الأبحاث لتكون الأحكام نفعية دقيقة و موضوعية دون أن نضطر الى إجراء تجارب الأداء على أبنائنا و إخواننا.

قائمة الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة –

إليك مجموعة من الأسئلة يرجى منك الإجابة عنها كلها ، وهذا في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في اللسانيات التطبيقية بعنوان: بناء اختيارات اللغة العربية و آدابها في ظل المقاربة بالكفاءات

– السنة الثالثة آداب و فلسفة نموذجا –

و نحيطكم علما أن اسمك يبقى مجهولا و المعلومات التي تذلي بها لن تمر إلى جهات أخرى.

شكرا على تعاونك.

الجنس – ذكر ..... ☐

– أنثى ..... ☐

الشهادة المتحصل عليها : .....

.....

الخبرة في التعليم : – اقل من 05 سنوات ..... ☐

– من 05 إلى 10 سنوات ..... ☐

– من 10 إلى 15 سنة ..... ☐

– 15 سنة فما فوق ..... ☐

1 -هل تلقيت تكوينا حول بناء الاختبارات ؟ ..... نعم ☐ .....لا ☐

2 -إذا كانت الإجابة بنعم هل هذا التكوين كان من خلال : (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

- ندوات تربوية ..... ☐
- تكوين جامعي ..... ☐
- توجيهات المفتش ..... ☐
- تكوين ذاتي ..... ☐

3 -هل قدم لكم دليل من الوزارة حول بناء الاختبارات ؟ ..... نعم ☐ .....لا ☐

4 -ما هي الصعوبات التي تواجهك في بناء الاختبارات : - كثافة البرنامج ..... ☐

- ضعف مستوى التلاميذ ..... ☐
- وجود ثلاثة أجزاء في بناء السؤال ..... ☐

5 -هل تراعي مستوى المتعلمين في بناء السؤال ؟ ..... نعم ☐ .....لا ☐

6 -عند بنائك للاختبار أي جزء تجد فيه صعوبة : - البناء الفكري ..... ☐

- البناء اللغوي ..... ☐
- التقويم النقدي ..... ☐

7 -تحصيل المتعلمين يكون أحسن في : - البناء الفكري ..... ☐

- البناء اللغوي ..... ☐
- التقويم النقدي ..... ☐

8 -برأيك على ماذا تركز أسئلة الاختبار : - الحفظ ..... ☐

- الفهم ..... ☐
- هما معا ..... ☐

9 -هل ترى انه من الأحسن تغيير طريقة التقويم الحالية ؟ ..... نعم ☐ ... . لا ☐

10 - هل أسئلة الاختبارات تخضع للتخطيط ؟ ..... نعم ☐ ... . لا ☐

11 - هل الأسئلة التي تضعها تكون : - خاصة بموضوع واحد ..... ☐

- تشمل اكبر نسبة من المواضيع المقرر تدريسها ..... ☐
- تشمل كل المقرر الدراسي ..... ☐

12 - هل يكون وضع سلم التنقيط على ورقة الأسئلة:

- إجباريا ..... ☐
- اختياريا ..... ☐
- خاص بالأستاذ و لا يجب وضعه على ورقة الأسئلة ..... ☐

13 – هل الأسئلة التي تضعها تكون عموما : – سهلة ..... ☐

– متوسطة ..... ☐

– صعبة ..... ☐

14 – هل الوقت معيار أساسي عند وضعك للأسئلة ؟ ..... نعم ☐ ..... لا ☐

15 – هل تقرا و توضح الأسئلة للمتعلمين أثناء الاختبار ؟ لماذا ؟ .... نعم ☐ ..... لا ☐

.....

.....

16 – أثناء التصحيح هل تعتمد على :

– تصحيح دقيق (إجابة نموذجية) ..... ☐

– التساهل في التصحيح (الأخذ في الاعتبار فهم المتعلم وعدم قدرته على إيصال الفكرة) ..... ☐

17 – هل تأخذ نوعية الخط كمعيار أثناء عملية التصحيح ؟ ..... نعم ☐ .....لا ☐

18 – هل تأخذ نظافة الورقة كمعيار أثناء عملية التصحيح ؟ ..... نعم ☐ .....لا ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة –

إليك مجموعة من الأسئلة يرجى منك الإجابة عنها كلها ، وهذا في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في اللسانيات التطبيقية بعنوان: بناء اختيارات اللغة العربية و آدابها في ظل المقاربة بالكفاءات

– السنة الثالثة آداب و فلسفة نموذجا –

و نحيطكم علما أن اسمك يبقى مجهولا و المعلومات التي تدلي بها لن تمر إلى جهات أخرى.

شكرا على تعاونك.

الجنس – ذكر . ☐

– أنثى ☒

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس أدب عربي

الخبرة في التعليم : – اقل من 05 سنوات ☐

– من 05 إلى 10 سنوات ☒

– من 10 إلى 15 سنة ☐

– 15 سنة فما فوق ☐

1- هل تلقيت تكوينا حول بناء الاختبارات ؟ نعم ☒ .....لا ☐

2- إذا كانت الإجابة بنعم هل هذا التكوين كان من خلال : (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

- ندوات تربوية ☒
- تكوين جامعي ☐
- توجيهات المفتش ☐
- تكوين ذاتي ☐

3- هل قدم لكم دليل من الوزارة حول بناء الاختبارات ؟ نعم ☐ .....لا ☒

4- ما هي الصعوبات التي تواجهك في بناء الاختبارات : - كثافة البرنامج ☐

- ضعف مستوى التلاميذ ☒

- وجود ثلاثة أجزاء في بناء السؤال ☐

5- هل تراعي مستوى التلاميذ في بناء السؤال ؟ نعم ☒ .....لا ☐

6- عند بنائك للاختبار أي جزء تجد فيه صعوبة : - البناء الفكري ☐

- البناء اللغوي ☐

- التقويم النقدي ☒

7- تحصيل التلاميذ يكون أحسن في : - البناء الفكري ☒

- البناء اللغوي ☐

- التقويم النقدي ☐

8- برأيك على ماذا تركز أسئلة الاختبار : - الحفظ ☐

- الفهم ☐

- هما معا ☒

9- هل ترى انه من الأحسن تغيير طريقة التقويم الحالية ؟ نعم ☒ ... . لا ☐

10- هل أسئلة الاختبارات تخضع للتخطيط ؟ نعم ☒ ... . لا ☐

11- هل الأسئلة التي تضعها تكون : - خاصة بموضوع واحد ☐

- تشمل اكبر نسبة من المواضيع المقرر تدريسها ☐

- تشمل كل المقرر الدراسي ☒

12- هل يكون وضع سلم التنقيط على ورقة الأسئلة:

- إجباريا ☐

- اختياريا ☒

- خاص بالأستاذ و لا يجب وضعه على ورقة الأسئلة ☐

13- هل الأسئلة التي تضعها تكون عموما : - سهلة ☐
- متوسطة ☒
- صعبة ☐

14- هل الوقت معيار أساسي عند وضعك للأسئلة ؟ نعم ☒ ..... لا ☐

15- هل تقرا و توضح الأسئلة للتلاميذ أثناء الاختبار ؟ لماذا ؟ نعم ☐ ..... لا ☒

لأن التلميذ يستطيع إعطاء إجابة من ملامح الأستاذ وكذا من أجل تعويد التلاميذ على قراءة الموضوع

16- أثناء التصحيح هل تعتمد على :
- تصحيح دقيق (إجابة نموذجية) ☒
- التساهل في التصحيح (الأخذ في الاعتبار فهم التلميذ وعدم قدرته على إيصال الفكرة) ☐

17- هل تأخذ نوعية الخط كمعيار أثناء عملية التصحيح ؟ نعم ☒ .....لا ☐

18- هل تأخذ نظافة الورقة كمعيار أثناء عملية التصحيح ؟ نعم ☒ .....لا ☐

ثانوية سيدي مروان ولاية ميلة

(امتحان الثلاثي الثاني في مادة اللغة والأدب العربي)

الشعب: 3أف+3ل المدة : ساعتان الموسم 2016/2015

السند الشعري:

يقول الشاعر صالح خباشة:

1- أفي صحرائنا اتخـــذوا الديـارا *** إليكم لن تطيب لكـم قـــرارا
2- ســمـاواتي عليكـم ثائـــرات *** تحـــرق بالصـواعق من أغـارا
3- وأرضـي منكـم تنشـق غـيـظا *** فكم جيش لكم فيها (تـــوارى)
4- دعـوا تلك الصخور فلن تطيقـــوا *** لها نقبا، فقد شمخت جـــدارا
5- دعوا الكثبـان جنبا، لا تضيعـوا *** لحاظكم إذا ما الـــرمل ثـــارا
6- دعوا تلك المفـاوز، لن تطيـــقوا *** على حر الظما فيـها اصطبارا
7- دعوا البترول في الصحـراء يجري *** نضـارا، نحن ندخـر النضارا
8- فـــفي بـاريسكم لم تحفظـوه *** فكيف وحوله أسـد الصحـــارى
9- عن المستعمرين سلـوا الصحـارى *** فكم مـادت بهم أرضا خبـــرا
10- قد انصبّت طـوارقـنا عليهـم *** ومن يثني الطـوارق و المهـارا
11- لقـد ملئتم يـــا قـوم رعبـا *** وولّيتـــم لثـــورتنا فـــرارا
12- إذا ما الشعب بـــالتحـرير دوى *** على المستعمريـن هـووا عثـارا
13- إذا (ما الـدهر دار لـنا بفجـر)*** فأحمـق من يجنبـه المـــدارا

(الأســئلـــــــــــــــة)

✓ البناء الفكري :

1. لمن وجّه الشاعر خطابه، ولماذا ؟
2. الثورة الجزائرية ثورة عظيمة، شملت كافة ربوع الوطن. استخرج العبارات الدالة على ذلك.
3. ركّز الشاعر حديثه على الصحراء. لماذا؟
4. يميل الشاعر الى استعمال الحكمة. أين تجد ذلك ؟
5. حدّد البناء الفكري للقصيدة.
6. هل يبدو لك الشاعر هادئاأم منفعلا. ؟ بين أثبت ذلك من خلال النص.

✓ البناء اللغوي:

1. أعرب ما تحته خط.
2. بيّن المحل الاعرابي للجملتين المحصورتين بين قوسين.
3. كرّر الشاعر في القصيدة فعل الأمر «دعوا » فما دلالة هذا التكرار.
4. استخرج الصورتين البيانيتين الواردتين في البيت الخامس، واشرحها وبيّن أثرها في المعنى.

اقلب الصفحة	الصفحة 2/1	../..

5. ما النمط الذي ركز عليه الشاعر.أذكر مؤشرين له (2)

التقويم النقـــــدي: (4)

هل يقيد الألتزام في الأدب عملية الأبداع أم يطلقها؟
إشرح بالدعم الكافي.

الاجابة المفترضة لامتحان البكالوريا التجريبي في الادب العربي للاقسام 3 ع ت + 3 ت ق

أ-البناء الفكري:12 نقطة

ج/س1 : وجّه الشاعر خطابه الى المستعمر، محذرا من نواياه السيئة وكاشفا مؤامراته الدنيئة.

ج/س2 : العبارات الدالة على شمولية الثورة الجزائرية هي: (سماواتي عليكم ثائرات، وأرضي منكم تنشق غيظا. دعوا تلك الصخور. دعوا الكثبان. قد انصبت طوارقنا عليكم. إذا ما الشعب بالتحرير دوى)

ج/س3 : ركز الشاعر على الصحراء الجزائرية في قصيدته ليفضح مؤامرة فرنسا لفصل الصحراء عن باقي الوطن، ويؤكد لها تمسك الشعب الجزائري بكل شبر من وطنه ولا يرضى بالاستقلال الجزئي.

ج/س4 : يميل الشاعر الى استخدام الحكمة، نجد ذلك في البيتين الأخيرين من القصيدة:

إذا ما الشعب بـــالتحـرير دوى *** على المستعمريـن هـــووا عثـارا

إذا ما الـدهر دار لـــنا بفجـــر *** فأحمـــق من يجنبـه المـــدارا

ج/س5: البناء الفكري للقصيدة هو:

- تهديد ووعيد
- زجر المستعمر ومنعه من نهب خيرات البلاد ودفعه الى الرحيل
- تذكير المستعمر بالهزائم التي لحقت به في الصحراء.
- ثورة الشعب ثورة لا تقاوم.

ج/س6: الشاعر ملتزم بقضايا أمته في قوله: " سماواتي عليكم ثائرات...أرضي منكم تنشق غيظا. اذا ما الشعب..دوى

معنى الالتزام: هو مشاركة الشاعر أو الأديب الناس همومهم الاجتماعية والسياسية ومواقفهم الوطنية، والوقوف بحزم لمواجهة ما يتطلبه ذلك الى حد انكار الذات في سبيل ما التزم به الشاعر أو الأديب، ويحاول أن يجد الحلول الفاعلة والمؤثرة التي تستطيع أن تسهم في تغيير الوضع.

ب – البناء اللغوي :08 نقاط

ج/س1 الاعراب:

جدارا : تمييز منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

المفاوز: بدل منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

ج/س2 المحل الاعرابي للجملتين المحصورتين بين قوسين:

(توارى): جملة فعلية في محل رفع خبر.

(الدهر دار لنا بفجر): جملة اسمية في محل جر مضاف اليه.

ج/س3 : دلالة تكرار الفعل " **دعوا** " الإلحاح والتأكيد والتفصيل.

ج /س4 : في البيت الخامس صورتين بيانيتين في قوله " **دعوا الكثبان** " وهي مجاز مرسل علاقته الجزئية وبلاغته تقوية المعنى وتجسيد المفاهيم كما يسهم في ايجاز الكلام للتعبير عن التمسك بكل شبر من الصحراء.

وفي قوله " **إذا ما الرمل ثارا** " كناية عن صفة وبلاغتها وضع المعاني في صور محسوسة تتمثل في تهديد المستعمر بثورة الشعب التي لا تقاوم.

قائمة الجداول

قائمة الجداول:

الجدول (أ): توزيع العينة حسب الجنس.....ص26

الجدول (ب): توزيع أفراد العينة حسب الشهادات.....ص27

الجدول (ج): توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في التعليم.....ص28

الجدول (1): تكوين الأساتذة حول بناء الاختبارات.....ص29

الجدول (2): مصدر التكوين للأساتذة.....ص30

الجدول (3): حصول الأساتذة على دليل بناء الاختبارات من الوزارة.....ص31

الجدول (4): الصعوبات التي تواجه الأساتذة في بناء الاختبارات.....ص32

الجدول (5): مراعاة مستوى التلاميذ في بناء السؤال.....ص33

الجدول (6): صعوبة بناء الاختبار.....ص 33

الجدول (7): على أي مستوى يكون تحصيل التلاميذ جيد.....ص34

الجدول (8): على ماذا تركز أسئلة الاختبار.....ص35

الجدول (9): تغيير طريقة التقويم.....ص36

الجدول (10): خضوع أسئلة الاختبار للتخطيط.....ص36

الجدول (11): شمولية الأسئلة الموضوعة.....ص37

الجدول (12): وضع سلم التنقيط على ورقة الأسئلة.....ص38

الجدول (13): طبيعة الأسئلة.....ص39

الجدول (14): معيار الوقت أثناء وضع الأسئلة.....ص40

الجدول (15): قراءة و توضيح الأسئلة أثناء الاختبار.....ص40

الجدول (16): طريقة التصحيح.....ص41

الجدول (17): نوعية الخط.....ص42

الجدول (18): نظافة الورقة.....ص43

قائمة المصادر

و المراجع

قائمة المصادر و المراجع

I. القرآن الكريم:

1. القرآن الكريم: سورة الإخلاص.

II. المراجع باللغة العربية:

1. أبو طالب محمد السعيد : علم التربية التطبيقي المناهج و التكنولوجيا ، ط1 ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 2001 .
2. احمد محمد طيب : التقويم و القياس النفسي التربوي ، ط1 ،المكتب الجامعي الحديث ، مصر ،1999.
3. د.محمد علي الخولي : الاختبارات اللغوية ، ط1 ، دار الفلاح للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2000.
4. رمزية لغريب : التقويم و القياس النفسي و التربوي ، المكتبة الانجلو مصرية ، مصر،1977 .
5. رمضان أزريل، محمّد حسونات: نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ج2، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
6. زهير زايدي ، فرجاني القرشيشي ، إشراف عبد الله المناعي ، امتحانات الانجاز و المتابعة ، وزارة التربية و التكوين ، تونس ، د ط ، د ت.
7. سعد زياد : محاضرة الاختبارات ،مركز التدريب التربوي ، السعودية ، 4-12- 2007 .
8. عزيزي عبد السلام : مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث ، د.ط، دار ريحانة للنشر و التوزيع ، الجزائر ، 2003.
9. محمّد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، ص: 90.
10. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي ، قاموس المحيط ، دار الجيل ، د. س ، د. ط ، باب الراء ، فصل الخاء .
11. مقدم عبد الحفيظ : الإحصاء و القياس النفسي التربوي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، 1993 ، د.ط .

III. **المراجع المترجمة:**

1. دوايتا لويد و آخرون ، ت ر ، د.خالد بن عبد العزيز الدامغ ، أساسيات التقييم في التعليم اللغوي ، النشر العلمي و المطابع ، 2007 ، د.ط، ص : 12
2. دوغلاس بروان ، ت ، د. عبد الراجحي ، د. علي شعبان، أسس تعلم اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، د.ت.

IV. **القواميس:**

1. أبو الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم (ابن منظور) ، لسان العرب ، دار صادر للنشر والتوزيع ، 2003، د.ط ، ج 5، مادة خبر .

V. **المنشورات و الدوريات:**

المركز الوطني للوثائق التربوية، المجلة الجزائرية لتربية المربي، ع.5، حسين داي ، الجزائر ، يناير–فبراير 2006.

1. سلسلة موعدك التربوي: التدريس والتقويم بالكفاءات، حسين داي، الجزائر، 2005.
2. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية ، ط 3 ، دار هومة ، الجزائر ، د.ت.
3. هيئة التأطير معهد بناء الاختبارات ، سند تكويني موجه لنمطي التفتيش و التوجيه، د.ط ، شارع أولاد سيدي الشيخ ، الحراش ، الجزائر ، 2005 .
4. وزارة التربية الوطنية: مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للبرامج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، لغة عربية، لغة امازيغية، لغة فرنسية، لغة انجليزية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ديسمبر 2003.

VI. **المواقع الالكترونية:**

1. محمد العتل : صحيفة التعلم الالكتروني ، نحن لا نصنع الحدث بل ننقل الخبر، www.m3llm.net ، 24 فبراير 2015.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

- شكر و عرفان
- المقدمة العامة..... أ
- الفصل الأول
- المبحث الأول : الاختبار و المقاربة بالكفاءات

1. مفهوم الاختبارات و تطورها ..... ص 2

1.1. مفهوم الاختبارات ..... ص 2

2.1. نشأة الاختبارات..... ص 4

2. أهمية الاختبارات..... ص 6

3. بناء الاختبارات..... ص 7

4. أنواع الاختبارات..... ص 9

1.4. المهارات اللغوية ..... ص 9

2.4. الاختبارات الغير لغوية ..... ص 10

- المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات بين النظرية و التطبيق

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات..... ص 14

1.1. مفهوم المقاربة..... ص 14

2.1. تعريف الكفاءة..... ص 15

2. التأريخ لظهور المقاربة بالكفاءات..... ص16

3. التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ..... ص 17

- الفصل الثاني: الفصل التطبيقي

1. الإجراءات المنهجية ص24

1.1. الإشكالية.....ص 24

2.1. مجال الدراسة.....ص 25

2. منهج الدراسة.....ص 26
1.2. معلومات عن العينة.....ص 26
2.2. تحليل النتائج.....ص 29
- الخاتمة.....ص 45
- قائمة الملاحق .....ص 47
- قائمة الجداول.....ص 57
- قائمة المصادر و المراجع.....ص 59
- فهرس المحتويات