høïGγ1lε høïUεpsDžïqlε høïpøəεRWlε høïpNjNJDžWlε
République Algérienne Démocratique et Populaire
Ïø DžŧylE KøΘGllENj Ïø llFylE !øøïŧyHlE γpεRNj
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

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

المرجع: .....

أثر الاختبارات المدرسية في تنمية الكفاءة التعليمية في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط
" متوسطة حمودي علي باينان" أنموذجا

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

الشعبة: لغة عربية

التخصص: لسانيات عربية

إعداد الطالبتين:
*- ريمة بوحبيلة
*- خديجة بوحافر

إشراف الدكتور:
عبد الكريم خليل

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعـــرفان

روى الإمام الترمذي في سننه عن أبي سعيد قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم– : "من لم يشكر الناس لم يشكر الله".

انطلاقا من هذا الحديث أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من مدّ لنا يد العون لإنجاز هذه المذكرة ونخص بالذكر: الوالدين الكريمين، و أستاذنا الكريم:

" عبد الكريم خليل"

الذي تفضل بإشرافه على هذا البحث، وكان لنا نعم العون وتحمل أعباء المتابعة في أدق التفاصيل، وجاد علينا بنصائحه وتوجيهاته القيمة رغم كثرة انشغالاته، فله منا أفضل تحية وجزاه الله عنا كل خير .

مقدمة

مقدمة:

يعد قياس القدرات العقلية حديثا بالنسبة للتقويم وقياس التحصيل الدراسي، أما الاختبارات ليست جديدة، فهي قديمة قدم نشأة الإنسان، وأول من استخدمها كأداة رئيسة هم الصينيون، وكان ذلك قبل الميلاد وكانت تستخدم لتقدير أداء المرشحين للعمل في الحكومة، وعرفت الاختبارات في المجتمع اليوناني القديم، ففي أثينا وإسبرطة منذ 500 سنة قبل الميلاد كانت تطبق اختبارات بدنية، وظهر ما يعرف بالحوار السقراطي، أما في القرون الوسطى اختصرت العملية على مجرد عدد من الأسئلة التي تلقي سفاهة، أما الاختبارات التحريرية في الجامعات فقد ظهرت في الغرب مطلع القرن الثامن عشر الميلادي، وقد عمت الاختبارات كل أجزاء العالم في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر الميلادي، أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد ظهر تقويم التحصيل عام 1845على يد لجنة في بوسطن ويعد "**ثورا نديك**" أول من استخدم الاختبارات المقننة ودلك في بداية القرن العشرين.

والاختبار من أهم الأدوات التي يستخدمها المعلم لمعرفة المعلومات التي اكتسبها الطالب من خلال إجابته عن سؤال أو أسئلة معينة. وهي من أهم وسائل القياس المستخدمة في تعليم اللغة، والمعول عليها في قياس الكفاءات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية. ويجب الانتباه إلى أن عمليتي التعلم والاختبارات المدرسية عمليتان متلازمتان حيث إن المعلومات التي يقدمها الاختبار بأشكاله المتنوعة تعد أهم الأدوات التي تساعد المعلم في عملية التدريس والتي بدورها تخدم كلا من المعلم والطالب، وللاختبارات دور في العملية التعليمية: تساعد المعلم على إلقاء نظرة عامة على المعلومات التي يمتلكها الطالب وبالتالي تساعده على إعادة النظر في خطته الدراسية السنوية.

والاختبارات من أبرز الوسائل المستعملة في قياس وتقدير نمو المهارات والمعلومات، فهي أبرز وسائل التقويم شيوعا في مدارسنا، والأداة التي تستخدم لمعرفة

مدى التقدم الذي يحرزه متعلمونا، لذلك اهتم المعنيون في مجال التربية بموضوع التقويم التربوي، وأن تتصف الاختبارات بالكفاءة العالية التي تهدف في النهاية إلى إعطاء صورة واضحة عما وصل إليه

المتعلم، وأيضا إصدار حكم عن مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، كما يكشف عن جوانب النقص فيها ومحاولة اقتراح الحلول المناسبة لتفادي هذا النقص، كما يؤدي المعلم دورا كبيرا فهو الشخص الذي أوكلت له مسؤولية تعليم المتعلمين وتقييم جهدهم المدرسي في المنظومات التربوية، فمهما بلغت خبرته وكفاءته لا يمكنه الحكم على ما قدمه المتعلمون ولا على مستواهم دون الاختبارات، والواضح أن وظيفة الاختبار هي قياس المستوى العلمي والتحصيلي للطلاب.

وتكمن أهمية بحثنا هذا في كونه يعالج قضية جوهرية في أي عملية تعليمية تتمثل في موضوع الاختبار الذي شغل ولا يزال يشغل المربين إلى وقتنا الحاضر. وأصبح في وقتنا يسمى بالتقويم، وذلك بالنظر إلى مدى تأثيره في العملية التعليمية.

وكان سبب اختيارنا لهذا البحث:

-عدم إعطائه المكانة التي يستحقها في المنظومة التربوية.

-التركيز على الجانب التعليمي للاختبارات والإحصائيات السنوية.

وكان موضوع بحثنا المعنون ب:"**أثر الاختبارات المدرسية في تنمية الكفاءة التعليمية في مادة اللغة العربية لدى التلاميذ السنة الرابعة متوسط**" ومن خلال هذا الأساس تولدت لدينا فكرة إنجاز البحث الذي انطلقنا فيه من الإشكالية التالية:

-ماذا نعني بالتعليمية؟ وما علاقتها باللسانيات التطبيقية؟

-وما هو مفهوم الكفاءة التعليمية؟

-ما هي ماهية الاختبارات المدرسية؟

-وهل الاختبارات المدرسية تؤثر في تنمية الكفاءة التعليمية؟

وللإجابة عما طرح من إشكالات تم ضبط مجوعة من الفرضيات منها:

-التعليمية هي علم من علوم التربية مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى.

-الكفاءة هي القدرة على استعمال مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والقيم وفق منهجية تسمح التكيف والفعالية في حقل معين.

-الاختبار مجموعة من الأسئلة التحريرية أو الشفوية التي يُنتظر من الطالب الإجابة عنها في وقت معين بهدف قياس مدى تمكنه من الكفاءات اللغوية بدرجات كمية وكيفية.

-الاختبار اللغوي مؤشر على سلوكيات المعلم وطرق التدريس واستراتيجياته.

وقد هدفت دراستنا هذه إلى بيان دور الاختبارات المدرسية في العملية التعليمية ومدى تأثيرها في تطوير الكفاءة لدى المعلمين والمتعلمين.

وقد اتبعنا في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب مع موضوع دراستنا، فالمسح الوصفي يهتم بدراسة الظواهر الراهنة بدقة للتوصل إلى بيانات حول موضوع الدراسة، وثم تنظيم تلك البيانات وتحليلها، ونشير أيضا للمنهج الإحصائي الذي وظفنا بعض عملياته الإحصائية، ومن الأدوات المساعدة في توضيح الرؤية استمارة الاستبيانات الموزعة على كل من المتعلمين والمعلمين، والتي تحوي جملة من الأسئلة لها صلة بموضوع البحث. وارتأينا أن تشمل بنية البحث مقدمة وفصلين وخاتمة.

أما المقدمة فبينا فيها موضوع البحث وأهميته، وسبب اختيارنا له، ثم تطرقنا فيها إشكالية البحث وفرضياته، وحددنا المنهج الذي سارت عليه الدراسة، كما تطرقنا إلى بنية البحث، ثم الدراسات السابقة للموضوع، وأهم مصادر البحث ومراجعه أو الصعوبات التي واجهتنا أثناء البحث.

أما الفصل الأول الموسوم: مصطلحات مفاهيمية، فقد تناولنا فيه ثلاثة مباحث، ففي المبحث الأول تناولنا مفهوم التعليمية وقسمناه إلى مطلبين: الأول تناولنا فيه مفهوم التعليمية لغة واصطلاحا، والثاني تناولنا فيه علاقة التعليمية باللسانيات التطبيقية.

أما المبحث الثاني تناولنا فيه مفهوم الكفاءة وقسمناه إلى أربعة مطالب. الأول تطرقنا فيه الى مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا، الثاني تطرقنا فيه إلى مستويات الكفاءة في المجالين التربوي والتدريس، الثالث تطرقنا فيه إلى أنواع الكفاءة وخصائصها ومكوناتها، الرابع تطرقنا فيه إلى الفرق بين الكفاءة والمهارة والملكة. أما المبحث الثاني فانصب اهتمامنا فيه عل الاختبار كان معنونا ب: ماهية الاختبارات المدرسية، وقسمناه بدوره إلى ثلاثة مطالب،

الأول تناولنا فيه مفهوم الاختبار لغة واصطلاحا، أما الثاني تناولنا فيه أهمية الاختبارات وأنواعها، وبالنسبة للثالث تناولنا فيه الفرق بين الاختبار، التقييم والتقويم.

أما الفصل الثاني، الاختبار المدرسي ودوره في تنمية الكفاءة لدى المتعلمين، فقسمناه هو الأخر إلى ثلاثة مباحث: عرضنا في المبحث الأول مفهوم الانعكاسية، والمبحث الثاني أثر الاختبار في تطوير الكفاءة لدى المتعلمين، والمبحث الثالث خصصناه إلى استمارة الاستبيانات الموجهة إلى الأساتذة والتلاميذ في السنة الرابعة متوسط "مادة اللغة العربية".

وفي الأخير، ختمنا هذا البحث بخاتمة، أدرجنا فيها جملة من النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة.

كما وضعنا فهرسا ضم قائمة المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها في هذا البحث، وأدرجنا ملاحق تمثلت في:

-الاستبيان الموجه للأساتذة.

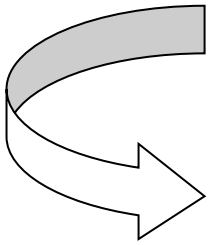
-الاستبيان الموجه للتلاميذ.

وتجدر الإشارة للصعوبات التي واجهتنا وتمثلت في عدم استجابة بعض الأساتذة للإجابة عن الاستبيانات الموجهة إليهم. ولكن بفضل الله تعالى، وبفضل الأستاذ المشرف وتوجيهاته السديدة وصبره علينا توصلنا إلى إتمام هذا البحث الذي بالرغم ما بدلناه من جهد فيه لم نوفه حقه كاملا، فالكمال لله عزوجل.

وفي الأخير لا ننسى أن نتقدم بعظيم الشكر أولا لله تعالى على منه وإحسانه وكرمه ثم إلى الأستاذ المشرف الفاضل الدكتور "**عبد الكريم خليل**" على صبره الجميل، ثم إلى كل من أعاننا في هذا البحث من قريب أو بعيد لإخراج هذه الرسالة، ونشكر من تكرم علينا بقراءتها.

وما توفيقنا إلا بالله العلى العظيم، عليه توكلنا، والحمد لله رب العالمين.

الفصل الأول:



مصطلحات مفاهيمية

نتناول في هذا الفصل :

المبحث الأول: مفهوم التعليمية

المطلب الأول: التعليمية لغة واصطلاحا

المطلب الثاني: علاقة التعليمية باللسانيات التطبيقية

المبحث الثالث: مفهوم الكفاءة

المطلب الأول: الكفاءة لغة واصطلاحا

المطلب الثاني: مستويات الكفاءة في المجالي التربوي والتدريسي

المطلب الثالث: أنواع الكفاءة وخصائصها ومكوناتها

المطلب الرابع: بين الكفاءة والمهارة والملكة

المبحث الثالث: ماهية الاختبارات المدرسية

المطلب الأول: تعريف الاختبار لغة واصطلاحا

المطلب الثاني: أهمية الاختبارات وأنواعها

المطلب الثالث: بين الاختبار والتقييم والتقويم

المبحث الأول: مفهوم التعليمية:

المطلب الأول: التعليمية لغة واصطلاحا:

يعود ظهور مصطلح التعليمية DIDACTIQUE من الفكر اللساني المعاصر إلى ماكايM.F.MAKEY الذي بعث من جديد المصطلح القديم DIDACTIQUE للحديث عن المنوال التعليمي[1]، كما ظهرت التعليمية أو ما يعرف بعلم التدريس[2] في بعض مراكز البحث العلمي –عند الغربيين–كتخصص جديد يعمل على نقد تدريس المواد التعليمية من صبغته الفنية التي تعتمد على مواهب المدرسين واجتهاداتهم وتجاربهم الفردية ليكسبه طابعا علميا تحليليا، على أن نضج البحث الديداكتيكي واستوائه كتخصص علمي مستقل اكتسب من خلال نتائجه وضعية النشاط العلمي التحليلي، بعض رفضه التبعية القائمة على التقليد الأعمى للطرائق والمناهج الفلسفية التي كانت البيداغوجيا تقترحها المشتغلين بالتدريس[3]، ومن بين أهم الانشغالات الأساسية التعليمية: بناء المناهج، وإعداد المقررات التعليمية وتقويمها وتكوين المدرسين المؤهلين لتحديد الصعوبات ووضع الحلول الناجعة لها[4].

فلابد من الإشارة إلى أن المصطلح الذي كان سائدا في كليات علوم التربية وفي بعض مؤسسات التكوين، للدلالة على الديداكتيك هو "التربية الخاصة"، في حين كانت تستعمل في مراكز تكوين أخرى كلمة منهجية للدلالة على هذا التخصص، وكانت تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد الدراسية المقررة، ومن هنا جاءت تسمية التربية الخاصة، أي خاصة بتعليم المواد الدراسية، مثل التربية الخاصة بالفلسفة

---

[1] ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، جامعة الجزائر، 1973، ص 44.

[2] ينظر: جون كلود غاينون، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دراسة وترجمة رشيد بناني الحوار الأكاديمي والجامعي ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1991، ص 39.

[3] المرجع نفسه، ص 39–40.

[4] المرجع نفسه، ص: 72، 80.

في مقابل التربية العامة أو البيداغوجيا والتي تهتم بمختلف القضايا التربوية في القسم، بل وفي النظام التربوي برمته، مهما كانت المادة الملقنة.

إذ يمكن استعراض بعض التعاريف التي تندرج في الاتجاه الذي ينظر إلى الديداكتيك إذ باعتبارها إما مجرد صفة تنحت بها النشاط التعليمي للمدرس، أو مجرد شق من البيداغوجيا أو تطبيق لها[1].

ما هو المقصود بمفهوم الديداكتيك أو مفهوم التعليمية؟

مفهوم التعليمية:

أ-لغة:

كلمة التعليمية جاءت في لسان العرب بمعنى "علم: علّمه العلم وأعلم إياه متعلّمة وفرق سيبويه بينهما فقال: عَلِمْتُ تأدِنْتُ تأَّدَنْن، وعلمته الشيء فتعلّم، وليس التشديد هنا للتكثير ويقال: تعلم في موضع واعْلَمْ..."[2].

والتعليمية من حيث الصيغة فهي من المصادر الصناعية التي كثر استعمالها في هذا العصر، لحاجات الناس المختلفة، فمادة التعليمية من التعليم وهي مشتقة من الفعل علمه العلم تعليما وعلاما، نسمع: شعر والأمر: أتقنه كتعلمه..."[3].

وفي القاموس المحيط نجد: "علّمه العلم تعليما، وأعلمه إياه فتعلمه وأعلم الفرس علق عليه صوفا ملونا في الحرب، والعلامة السمة، ومعلم الشيء كمقعد: مظنته، وما يستدل به"[4].

---

[1] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، 2000، ص21.

[2] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، تح: خالد رشيد القاضي، دار صبح بيروت، لبنان، ج9، 2006، مادة (علم)، ص362.

[3] عبد الكريم بن ساسي، السباق اللغوي وأثره في تعليمية اللغة العربية لدى الطفل في ضوء المقاربة للكفاءات، مذكرة لنسل شهادة الماجستير في اللغة العربية تخصص لسانيات تطبيقية، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية، السنة الجامعية 2010-2011، ص42.

[4] الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث بإشراف محمد نعيم العرقسوتسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان،ج1، ط8، 2005، مادة (علم)، ص342.

ومن خلال هذا التعريف في اللغة نجد ان الفعل "علم" له دلالات عديدة فنجدها جاءت تدل على معنى التعليم من علّم، والوسم من علم الشيء إذا أوسمه بعلامة دالة عليه.

ب-اصطلاحا:

التعليمية تعني "الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحس الحركي كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد ..."[1]. وهذا في اللغة العربية.

وكان في اللغة الفرنسية ترجمة للمصطلح ديداكتيك: فهي من أصل يوناني مأخوذة عن اللفظة اليونانية ديتاكتيتوس (DIDACTITOS) وكانت اللفظة تطلق للدلالة على نوع من الشعر، يدور موضوعه حول عرض مذهب متعلق بمعارف عملية وتقنية[2].

تهتم التعليمية أو الديداكتيك بمحتوى التجريس من حيث اختيار المعارف الواجب تدريسها ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف، ومختلف الأساليب والاستراتيجيات وربطها، وظروف المتعلم وحاجاته. ويحدد " أنطوان صياح " هذا المعنى بقوله: "التعليمية هي مجموعة من الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة".[3]

من خلال هذه التعريفات نستنتج أن التعليمية تعني دراسة مختلف طرائق التدريس وأشكال تنظيم مواقف التعلم قصد بلوغ الأهداف التعليمية المسطرة فهو علم مستقل بذاته وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى، كما يدرس محتويات التدريس ونظرياته، وإن التعليمية هي طرائق التدريس أو محتوى التدريس، فهي كلمة تدلّ على كل ما يرتبط بالتعليم ومن

---

[1] محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، 2000، ص8.

[2] ينظر: رشيد بناتي، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991 ص37.

[3] انطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ج1، ط1، 2008، ص17.

أنشطة تحدث داخل الأقسام كما جرت العادة في المدارس، وتستهدف نقل المعارف والمهارات من المدارس إلى التلاميذ، لكن كل أستاذ وطريقة تقديمه للدرس، وكل معلم والمحتوى المعرفي الذي يحمله، وكيف يقدمه إلى المتعلمين بطريقة ناجحة تجعلهم يتلقون المعرفة بعفوية ويسر.

والديداكتيك في اللغات الأوروبية مشتقة من DIDATICES ومعناها فلنتعلم، أي نعلم بعضنا البعض[1]، والمشتقة من الكلمة الإغريقية DIDISKEIN ومعناها التعليم، وقد حصر تعريفها في اتجاهين: "اتجاه ينظر إليها باعتبارها تشمل النقاط الذي يزاوله المدرّس فتكون الديداكتيك صفة تنحت النشاط التعليمي التعليمي الذي يحدث أساسا داخل حجرات الدرس، والاتجاه الثاني: هو الذي يجعل من الديداكتيك حلا مستقلا من علوم التربية"[2].

والتعليمية هي علم من علوم التربية له قواعده وأسسه، يرتبط أساسا بالعملية التعليمية، ويرتبط بالمواد الدراسية من حيث المحتوى أو المضمون، والتخطيط لها وفق متطلبات المتعلم والاهداف التعليمية، وكذا ظروف ووسائل التبليغ، وقد تطور هذا الفرع بتطور العلوم الأخرى كالصرف والنحو والبلاغة ... حيث يقول "أنطوان صياح" : " فإن المواد التدريسية التي تعلم في المدرسة وطرائق تحملها ما فتئت تتطور مع تقدم العلوم المرجعية على اختلافها"[3].

من هنا نستنتج أن التعليمية علم من علوم التربية، مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى.

ويرى بشير إبرير بأننا في ميدان تعلم اللغة نبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما ماذا ندرّس؟ وكيف ندرّس؟[4].

---

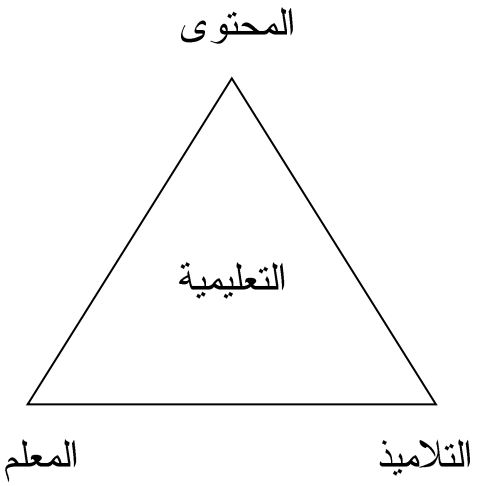
[1] ينظر: عابد بوهادي، تحليل الفصل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية) دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، المجلد 39، ع2، 2012، ص 368.

[2] ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص12.

[3] ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص07.

[4] ينظر: بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، د ط، 2007 ص09.

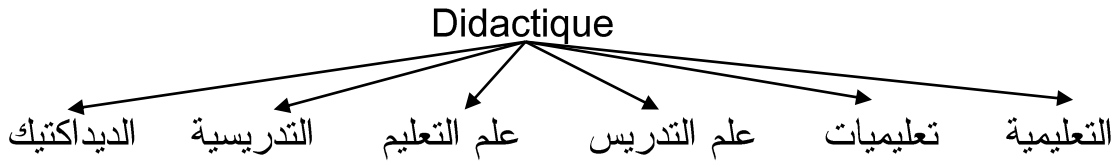
وإذا كانت التعليمية تتكون من المعلم والمتعلم والمعارف فإن " إيف شوفلار " قد وضع التعليمية في قلب مثلث يتألف من المعلم والمتعلمين والمعارف.



الشكل (01): يوضح أركان العملية التعليمية.

نلاحظ من خلال قراءتنا لهذا الشكل التوضيحي أن التلاميذ والمعلم هما طرفا العملية التعليمية، أما المادة التعليمية فتمثلت في رأس المثلث وهي المعارف والمكتسبات أما لب أو قلب هذا المثلث جاء للتعليمية، لأنها تكون معمقة لمحتوى المادة التعليمية، وهذا كله من أجل اكتساب المعارف التعليمية وتنظيمها وتسهيلها واستيعابها وتحصيلها لدى المتعلم عن طريق المعلم.

كما تعددت استخدامات مصطلح Didactique في اللغة العربية وهذا راجع إلى تعدد الترجمات:



نستنتج أن هذا التعدد في المصطلحات راجع إلى تعدد الترجمات وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية، وحتى في لغة المصطلح الأصلية، فإذا ترجم إلى لغة أخرى

نقل الترادف إليها ومن تلك المصطلحات المستفادة من الانجليزية في شقيها البريطاني والأمريكي.

ولكن المصطلح الأكثر استعمالا هو: "التعليمية".

ويعرفها "جون كلود غانيون " في دراسة له أصدرها سنة 1973 عنوانها (ديداكتيك مادة) كما يلي: إشكالية إجمالية ودينامية تتضمن: تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها، إعداد لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع.

– دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي، المتعلق بتدريسها[1].

نستنتج أن التعليمية لها علاقة وطيدة مع علم اللسانيات، علم الاجتماع، البيداغوجيا، القواعد ...الخ.

وهناك تعاريف أخرى للتعليمية منها:

هي العلم المسؤول عن إرساء الأسس النظرية والتطبيقية لتعلم الفاعل والمعقلن[2].

الديداكتيك هي الدراسة العلمية لسيرورات التعليم والتعلم قصد تنظيم هذه السيرورة بكيفية يمكن معها اكتساب المفاهيم اتجاه الذات والمحيط[3].

أما "بروسو" (1983) يعرفها بأنها: "تنظيم تعلم الآخرين، وأن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط الواجب توفرها في الوضعيات التعلمية المقترحة على التلميذ".

وفي سنة (1988) يعود "بروسو" ليقول: "أن التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم، ليحقق التلميذ من خلالها أهدافا معرفية عقلية أو وجدانية أو نفسية حركية"[4].

---

[1] عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، ص 370.

[2] ينظر: أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ص 18.

[3] ينظر: سالم أكويندي: ديداكتيك المرح المدرسي من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، د ط 2001، ص 175.

[4] ينظر: العيد علاوي، تعليمية اللغة العربية ... المشاكل والحلول، مجلة الخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري جامعة بسكرة، ع3، مارس 2009، ص24.

من هنا نستنتج أن التعليمية عملية منظمة تساعد المتعلم على التعلم، ومن خلالها يحقق أهدافا معرفية منها ما هو عقلي ومنا ما هو نفسي.

المطلب الثاني: علاقة التعليمية باللسانيات التطبيقية:

ترتبط التعليمية في دراستها وتتداخل مع العديد من العلوم والتخصصات إلى درجة يصعب التفريق بينها وبين العلوم الأخرى.

فهي في إيطاليا ترادف علم النفس التربوي، وعلم النفس اللغوي، ويتداخل مفهومها إلى حد الالتباس في بلجيكا مع البيداغوجيا، بينما يرتبط في فرنسا باللسانيات التطبيقية دون أن ننسى اللسانيات العامة والصوتيات وعلم النفس العام[1].

وهذا ما يبين أن التعليمية تتبادل المنافع مع علوم وفروع علمية أخرى ويفسر بشير إبرير هذا الحضور المكثف لمختلف الفروع والعلوم بالتطور الذي عرفته التعليمية مما أدى إلى اهتمام باقي العلوم الأخرى التي وجدت فيها ضالتها، وجعلتها محط البحث وإنها تدرس المادة (أي المحتوى، الطرائق المستعملة في التعليمية).

واللسانيات أحد أهم العلوم التي أسهمت في إثراء تعليمية اللغات، وهذه الأخيرة أفادت من مختلف ما أثمره الدرس اللساني.

إذن فاللسانيات التطبيقية في علاقة تبعية مع اللسانيات البحتة شأنها شأن تقنيات المهندس والطبيب في علاقتها مع معطيات العلوم الأساسية التي يقوم عليها[2].

إذن إن التعليمية بصفة عامة وتعليمية اللغة بصفة خاصة أصبحت في الفكر المعاصر المجال المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية[3] إذ هي تطبيق

---

[1] نادية عيطور، تعليمية النحو في المرحلة الثانوية شعبة الآداب السنة الاولى أنموذجا، مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة، 2014م، ص 6، 7.

[2] شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، ترجمة: د. قاسم المقداد، محمد رياض المصري، تنفيذ دار الوسيم للخدمات الطباعية، (د. ط)، (د ت)، دمشق، سوريا، ص 07.

[3] محمد بكار، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، الإرسال الثالث، المدرسة العليا للأساتذة للآداب والعلوم الإنسانية بوزريعة، الجزائر، 2006-2007، ص 01.

لحصيلة النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري قصد ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين ولغير الناطقين بها.

ومن هنا نجد أن اللسانيات هي أهم التخصصات وتعتبر المنطلق الرئيس لمختلف العلوم، باعتبار أن موضوعها: اللغة، التي تعتبر أداة ومفتاح لكل العلوم، وهذا ما يجعلها تتداخل مع مختلف العلوم.

واستفادت التعليمية مما قدمه علماء اللسانيات من إنجازات في حقل الدرس اللساني، انطلاقا مما قدمه "دي سوسير" رائد المدرسة البنيوية، و "بلو مفيلد" في المدرسة التوزيعية، و "تشو مسكي" رائد المدرسة التوليدية التحويلية، وكذلك المدرسة الفيرثية (Firth)، وقد نتج عن كل هذه المدارس مفاهيم جديدة في إثراء حقل تعليمية اللغات.

وما يثير الانتباه أكثر أن أهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطور بشكل كبير في السنوات الأخيرة، حيث أجمع الدارسون بالرغم من اختلاف توجهاتهم العلمية وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها على تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية، التي تهدف إلى ترقية الأداءات والإجراءات في حقل التعليمية مما جعلها تكتسب الشرعية العلمية لتصبح فرعا من مباحث اللسانيات من جهة وعلم، النفس من جهة أخرى فاختلفت مكانتها بجدارة بين العلوم الإنسانية[1].

من خلال هذا نجد أن التعليمية قد استفادت من اللسانيات في الميدان التربوي، وتجلت فيما يلي:

1- الحاجة إلى تكوين المعلمين تكوينا لسانيا نتيجة لافتقارهم لهذا التكوين -التكوين اللساني- خاصة ما تعلق بمعرفة بنية اللغة ومستوياتها.

2- تعدد النظريات اللسانية واختلافها.

3- وظيفة اللغة التي تتجلى في التواصل ومن ثم الإلمام بشروط الدائرة التواصلية من (المرسل والمرسل إليه، الرسالة، القناة).

[1] ينظر:محمد بكار، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 03.

أضف إلى ذلك أنه بفضل هذه المدارس برزت عدة مفاهيم كان لها الأثر الكبير في تعليمية اللغات أهمها:

– مفهوم النظام عند "سوسير" حيث يرى أن اللغة نظام محكم يتكون من مستويات وهي: المستوى الصوتي، الصرفي، النحوي، المعجمي، والدلالي.

وأيضا: مفهوم الملكة اللغوية التي تمثل جملة القدرات والاستعدادات التي تمكن الفرد من إنجاز اللغة، ويقابلها مفهوم الأداء والإنجاز وهما مفهومان أساسيان في المدرسة التوليدية التحويلية.

وأضاف "ديل هايمس" مصطلح آخر هو الملكة التبليغية التي تعني القدرة على استعمال اللغة في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض.

وهي هنا تتعدى الملكة اللغوية التي تعني القدرة على التركيب السليم لنظام اللغة، فالملكة اللغوية لا تعني معرفة النظام الصوتي والصرفي والنحوي فقط، وإنما تتعدى ذلك إلى معرفة معايير وقواعد التوظيف وقدرة المتكلمين في ذلك، فلا تتضمن العناصر والبنيات اللسانية وحدها، بل تشمل قواعدها الاجتماعية، ومعرفة سياقاتها وكيفيات استعمالها حسب مقتضيات أحوالها.

المبحث الثاني: مفهوم الكفاءة:

المطلب الأول: الكفاءة لغة واصطلاحا:

وليس من السهل تحديد مفهوم الكفاءة، لأنها تعد من المفاهيم المجردة التي لا تعبر سوى عن افتراض شيء يمكن ان يوجد فهي ليست سلوكا قابلا للقياس مباشرة وإنما هي سلوك مركب لا يظهر إلا في سياق نشاط من النشاطات التي يقوم بها الفرد في وضعية من الوضعيات المعينة.

إن الكفاءة لا تظهر إلا في مجال العمل والممارسة، إنّ الحكم على وجودها أو عدم وجودها لن يكون ممكنا إلا من خلال ملاحظة الأفعال والنشاطات والنتائج التي يحققها الفرد في زمن وفي مكان وفي موقف معين، من هنا تدعو الضرورة إلى الإحاطة بهذا المفهوم.[1]

وقد ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن 19 في مجال الشغل وتبلور في مطلع القرن العشرين عندما استعمل في مجال التكوين المهني، حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية، كما أنه صار مرتبطا بالتدريبات العسكرية والمناورات القتالية في الهجوم وفي الدفاع برا، وبحرا وجوا، ثم طور ووظف أخيرا في ميدان التربية والتعليم والتكوين، إذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية، وهو ما أصبح معروفا في الأوساط التربوية.[2]

إذا فما المقصود بالكفاءة وما هو المجال الذي تظهر فيه؟

أ- لغة:

ورد في لسان العرب "الكَفِئُ: النظير، وكذلك الكُفْءُ والكُفُؤُ على فُعْلٍ وفُعُلٍ والمصدر الكفاءة، بالفتح والمد، وتقول: لا كِفء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، والكُفْءُ: النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج

---

[1] عمر بوحملة، الكفاءة الختامية لأنشطة اللغة العربية في نهاية المرحلة الابتدائية، لنيل شهادة الماجستر في الأدب واللغات، اشراف عمار شلواي، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2012-2013، ص10.

[2] شرقي رحيمة، بوساحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ص53.

مساوي للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك. وتكافأ الشيئان: أي تماثلا وكافأه مكافأة وكفاء: ماثله، والاسم الكفاءة والكفاء، ومن كلامهم: الحمد لله كِفْءَ الواجب. أي قدر ما يكون مكافئا له، قال:

فأنكحها لا في كفءٍ ولاث غِنًى ***** زيادٌ أَضل الله سعي زياد

وهذا كفءٌ وكِفَاتُهُ وكَفِيئه وكفؤه، بالفتح (عن ذراع)، أي مثله يكون هذا في كل شيء[1].

وفي أساس البلاغة (واكفأت لك، جعلت لك كفؤا وتكافؤوا: تساووا: "والمؤمنون تتكافأ دمائهم" "وفي الحقيقة" شاتان متكافئتان": متساويتان في القدر والسن، وكفاءته ساويته أو هو مكافئ له ..."[2].

ومن خلال هذا التعريف نجد أن الكفاءة في اللغة تعني القدرة والمساواة[3].

ولفظ الكفاءة أي (Compétence) يعني: "الجدارة والقدرة الأهلية"[4].

وجاء في معجم العين كفء: يقال: هذا كفءٌ له، أي مثله في الحسب والمال والحرب والجميع: الأكفاء، والمكافأة: مجاز النعم، قال حسان:

وجبريلٌ أمينُ الله فينا *** ورُوحُ القُدُس ليس له كفءُ

يعني أن جبريل عليه السلام [ليس له نظير ولا مثيل] وفلان كفيئك وكفيءٌ لك وكفءٌ لك، والمصدر الكفاءة والكَفء.

وفي الحديث "المسلمون تتكافأ دماؤهم" "أي كلهم أكفاء متساوون[5].

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، المجلد5، ج34، ص 681، 682.

[2] أساس البلاغة، أبو القاسم محمود بن عمر جار الله الزمخشري، الدار النموذجية، بيروت، ط1، 2003، ص 743.

[3] عبد الكريم بن ساسي، السياق اللغوي وأثره في تعليمية اللغة العربية لدى الطفل في ضوء المقاربة بالكفاءات، "السنة الخامسة من التعليم ابتدائي نموذجا"، مدكرة لنيل شهادة الماجستر في اللغة العربية، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2010-2011، ص42.

[4] محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس في الكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط، 2002، ص12.

[5] الخليل بن أحمد الفراهبي، معجم العين، تحقيق الدكتور عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص37.

ورد في المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة أن "كفاه الشيء يكفي كفاية: استغنى به عن غيره، فهو كاف، كفى، والكفاءة: أي المماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج، وهو أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها.

ولفظ الكفاءة ذات أصل لاتيني Competentia وتعني العلاقة، تقابلها في الفرنسية Compétence[1].[1]

مما سبق يمكن القول إن الكفاءة في اللغة تعني النظير والمساوي والقدرة والمهارة والاستعداد الخاص والجدارة والأهلية.

ب- اصطلاحا:

وفي الاصطلاح تعني "التصرف إزاء وضعية مشكلة بفعالية استنادا إلى قدرات انبنت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكمية عموما، فإن الكفاءة بهذا ليست هي القدرة فحسب، ولا المهارة فحسب، ولا المعرفة فحسب، جماع ذلك مع الإنجاز والفاعلية[2].

يفسر تشومسكي (Chomsky) الكفاءة اللغوية بأنها "معرفة المتكلم المستمع المثالي للغة؛ أي القدرة التي يمتلكها المتكلم المستمع المثالي للغته، والتي تخول له إنتاج عدد لا حصر له ، اعتمادا على الإمكانات الكامنة عنده[3]، وهي منظومة القواعد المختزنة في العقل عند الفرد، والتي تحدد البنية العميقة للغة، وتصدر عنها الجمل التي تظهر (البنية السطحية)[4].

ومن هنا نستنتج أن الكفاءة تعني القدرة على تشغيل مجموعة منظمة من المعارف والمهارات العملية والمواقف من أجل إنجاز عدد من المهام.

---

[1] محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس في الكفاءات، ص10.

[2] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءاة للأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، 2005، ص 16.

[3] رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو: (رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية)، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2009، ص 35.

[4] ينظر: محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، دار غريب، مصر، (د ط)، 1994، ص 138.

ترتبط الكفاءة اللغوية بالأداء أو الإنجاز، ويقصد بها "التجسيد المادي لنظام اللغة في إحداث الكلام، فهو خروج الكفاءة اللغوية من حيز القوة إلى حيز الفعل، أو هو عبارة عن الجمل التي ينجزها المتكلم في سياقات التواصل[1].

والكفاءة مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة، داخل إطار حقله المهني، كما تحوي أيضا تنظيم العمل وتخطيطه، وكذا الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية.

ومن هنا نجد أن الكفاءة مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات المعرفية والحس–حركية، والتي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة، أو عمل معقد على أكمل وجه[2].

الكفاءة هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة[3].

الكفاءة نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم عمليات والتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المهمة (الشكل) وحله بفضل نشاط ناجح[4].

والكفاءة هي القدرة على الفعل المناسب لمواجهة مجموعة من الوضعيات والتحكم فيها بفضل المعارف اللازمة التي تجندها في الوقت المناسب للتعرف على المشاكل الحقيقية وحلها[5]، وهي حسن الأداء نحو الفعل أي القدرة على إدماج وتجنيد وتحويل

---

[1] نور الهدى نوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية، مصر، (د ط)، 2000، ص 337.

[2] ينظر: خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، الجزائر، (دط)، 2004، ص 45.

[3] محمد الدريج: الكفايات في التعليم، منشورات الشهاب، (د ط)، 2005، ص 11.

[4] رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، ص 35.

[5] رشيدة آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات، دار الأمل للطباعة، (د ط)، 2005، ص 11.

مجموعة موارد (معارف، معلومات، مهارات، تفكير...) في سياق ما لمواجهة مختلف المشاكل[1].

مما سبق ذكره نستنتج أن الكفاءة تتمثل في القدرة على استعمال مجموعة المعارف والقدرات والمهارات والقيم وفق منهجية وتخطيط يسمحان بالتكيف والفعالية والتحويل في حقل معين.

ومن هنا نجد تعاريف أخرى لها: الكفاءة هي مجموعة من القدرات والمعارف المنظمة والمجندة بشكل يسمح بالتعريف على (إشكالية) وحلها من خلال نشاط تظهر فيه أداءات أو مهارات المتعلم في بناء معرفته، وهي معرفة إدماجية مبنية على تسخير مجموعة إمكانيات [معارف، مهارات، طرائق، تفكير، استعدادات] وتحويلها في سياق معين وذلك لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة أو لتحقيق إنجاز ما[2].

وقد تعددت التعريفات المقدمة للكفاءة عند مجموعة من العلماء، نذكر منهم:

رومانفيل (Romainville) يعرفها بأنها: "الإدماج الوظيفي للدرايات، والإتقان وحسن التواجد مع الغير، وحسن التخطيط للمستقبل، بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات فإن الكفاية يمكنه من التكيف، ومن حل المشاكل، كما يمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل[3].

ويرى جود (1973) Good الكفاءة هي:

القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية.

في حين أن هوستن (1979) Houston يعرف الكفاءة بأنها القدرة على فعل شيء أو إحداث تغيير متوقع أو نتاج متوقع.

ويرى فيشر (1972) Fincher في الكفاءة مفهوما هندسيا واقتصاديا وتنظيما.

---

[1] ينظر: فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا إدماجية، العدد 17، الجزائر، د ط، 2005، ص6.

[2] محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس في الكفاءات، ص42-43.

[3] لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجدور والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة الجزائر2، 2004، ص 77.

– أما المفهوم الهندسي: فيعني النسبة بين المدخلات والمخرجات.

– أما تنظيميا: فهي قدرة المنظمات على المحافظة على نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم[1].

يتضح لنا من خلال التعريفات المقدمة للكفاءة المقدمة أنه رغم تعددها إلا أنها تتفق أن الكفاءة هي:

المطلب الثاني: مستويات الكفاءة في المجالين التربوي والتدريسي:

أ–في المجال التربوي:

تصنف الكفاءة في مناهج التعليم إلى مستويات متعددة تبنى وفق مراحل التعلم من أبسط وحدة إلى غاية أنها مرحلة تعليمية أو نهاية المشوار التعليمي كله، ويمكن إبرازها من خلال هذا الجدول.

مستويات الكفاءة	مراحل ظهور مستويات الكفاءة
مؤشر الكفاءة	هدف إجرائي يتخلل حصة من الحصص (إجابات التلاميذ)
كفاءة حصة	الهدف الخاص من كل درس أو حصة من الحصص
الكفاءة القاعدية	ترتبط بعدد من الحصص أو بوحدة تعليمية أو ملف أو مجال
الكفاءة المرحلية	تضم مجموعة من الكفاءات القاعدية، وتظهر في شهر أو في آخر الفصل
الكفاءة الختامية	تضم مجموعة من الكفاءات المرحلية وتظهر في آخر السنة والمرحلة
الكفاءة الختامية المدمجة	ترتبط بالمنهاج المقرر، تضم مجموعة من الكفاءات الختامية لجميع الأنشطة المقررة.

جدول (1): يبين مستويات الكفاءة ومراحل ظهورها[2]

[1] محمد بن يحي زكري، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، شارع اولاد سيدي الشيخ، الحراش–الجزائر، (د ط)، 2006، ص 62.

[2] علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب باتنة، الجزائر (د ط)، 2007، ص18.

فالكفاءة تبنى عبر مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب وهي:

الكفاءة القاعدية (Compétence de base): تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات وتوضح بدقة ما سيفعله المتلعم أم سيكون قادرا على أدائه أو القيام به[1] ومجموع القدرات والمهارات والمعارف التي يتم اكتسابها من أجل توظيفها في حل المشكلات والعوائق التي قد تواجهه خلال مسار تعلمه[2].

الكفاءة في التعليمي: هي مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المستوخاة منه.

ب- في مجال التدريس:

معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها وما لها من أهمية[3].

والكفاءة في المجال التربوي: تعرف بأنها: "مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف تسلح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجحة لها بشكل ملائم وفعال[4].

من خلال هذه التعريفات فإن الكفاءة التي تعنينا في الحقل التربوي فهي الكفاءة التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة غير مألوفة، والتكيف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويسر، متخلص عن العوائق التي تعترض

---

[1] طيب نايث لسمان وآخرون: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: مفاهيم بيداغوجية في التعليم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، (د ط)، 2004، ص 32.

[2] ينظر: عبد الرزاق بالموش، أحمد عزالدين بوعامر، أهمية استراتيجية المقاربة بالمقاربات، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، ع2، 2013، ص 26.

[3] محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، ص 69.

[4] عبد الحميد معوش، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم ونحوها، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2011-2012، ص 49- 50.

سبيلهم وكذا حل المشكلات المختلفة، وإنجاز المشاريع المتنوعة التي تختم بها محاور الدروس.

في ظروف محددة لذا يجب على المتعلم أن يتحضر فيها، وإذا أخفق في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها، فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة.

الكفاءة المرحلية (Compétence d'etape) تتشكل من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا، أو مجالا معينا ويتم بناؤها بالشكل التالي[1]:

كفاءة قاعدية 1 + كفاءة قاعدية 2 + كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية

الشكل يوضح بناء الكفاءات.

الكفاءة الختامية (Compétence final) وهي التي تتكون من مجموعة من الكفاءات المرحلية، ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي[2].

وتعد ختامية كونها تصف عملا كليا منتهيا، وتتميز بطابع شامل وعام، وعي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور تعليمي[3].

الكفاءة المستعرضة: هناك كفاءات متقاطعة تشترك في تكوينها بعض المواد أو مواد كثيرة، كما توظف في وضعيات متعلقة بمجالات ذات الارتباط ببعض المواد تسمى الكفاءات المستعرضة[4].

---

[1] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات للأبعاد والمتطلبات، ص 17-18.

[2] أحمد أوزي وآخرون، التدرس بالكفاءات رهان على جودة التعليم، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، ص 55.

[3] ينظر: وزارة التربية الوطنية، التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 19، ديسمبر 2012، ص2.

[4] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الاولى ابتدائي، 2003، ص 5.

المطلب الثالث: أنواع الكفاءة وخصائصها ومكوناتها:

1- أنواع الكفاءات: الكفاءة أربعة انواع هي:

- **الكفاءة المعرفية:** تشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات والأنشطة المتطلبة لهذه المهام، ويتعلق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات، ويعتمد مدى كفاءة المعلومات في هذا الجانب على استراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي[1].

-**الكفاءة الأدائية:** وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكل على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب[2].

- **الكفاءة الوجدانية:** وتشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة، اتجاهاته نحو المهنة وتقبله لنسفه، وميوله إلى المادة[3].

- **كفاءة الإنجاز:** إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة عليه، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين[4].

---

[1] عمر بوحملة، الكفاءة الختامية لأنشطة اللغة العربية في نهاية المرحلة الابتدائية، ص 10.

[2] عبد الرحمان عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي، دار المناهج، عمان الأردن، ط2، 2001، ص14.

[3] محمد بن يحي زكريا وآخرون، بناء المناهج وتطويرها على أساس المقاربة الجديدة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، 2008، ص 94.

[4] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات للأبعاد والمتطلبات، ص7.

2- خصائص الكفاءة:

عندما نقبل على الحديث عن خصائص" الكفاءة فإن الاهتمام ينصرف إلى إظهار التميز القائم بين القدرة والمهارة ومن هذا المنظور فإن ثمة خصائص يمكن إجمالها فيما يلي:

- الاهتمام بالدور النشط الذي يؤديه المتعلم في العملية التعليمية التعلمية.
- تشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم.
- تقديم أنشطة ذات دلالة بالنسبة إلى التعلم.
- تثير التساؤلات لدى المتعلمين.

إن الكفاءة تتطلب توظيف مجموعة من الإمكانيات والموارد المختلفة.

تتصف الكفاءة في شكل ملمح ذي غاية منتهية ووظيفة اجتماعية محددة، بتوظيف جملة من التعليمات لغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل، أو حل إشكال مع إدراك كل الإمكانيات المناسبة التي تتطلب في حل الإشكال دون غيرها.

- تحقيق الكفاءات لا يحصل إلى ضمن الوضعيات التي تمارس فيها الكفاءة؛ يعني وضعيات قريبة من بعضها البعض، وقرينه من حياة المتعلم من أجل تنمية كفاءته[1].

- الكفاءة تقوم بقدر ما نجد القدرة غير قابلة للتقويم نجد الكفاءة تخضع لمعيار التقويم.

- الكفاءة يجب أن تكون متجانسة في مادتها مما يستدعي حصر الوضعيات لأن التنوع لا ينمي الكفاءة[2].

3- مكونات الكفاءة:

ترتكز الكفاءة على ثلاثة مركبات أساسية تتأثر فيما بينها ضمن إطار تكاملي، وهي: المحتوى، القدرة، الوضعية.

---

[1] ينظر: عبد الحميد معوش، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم ونحوها، ص 54.

[2] خير الدين هني: فنيات التدريس، الجزائر، ط1، 1999، ص60.

***المحتوى:** ويقصد به مجموع الأشياء التي يتضمنها التعلم، ولتحقيق هذه الغاية وضع المختصون صياغة لمحتوى التعلم أو مكوناته والمتمثلة في: المعارف المحققة (الصرفية)، المعارف الفعلية (المهارات)، المعارف السلوكية (المواقف)[1].

***القدرة:** ما يستطيع الفرد القيام به بالفعل كالمشي والكتابة[2]، وبالنسبة للمتعلم فهي كل ما يستطيع أن يستثمره من استعدادات لمواجهة مختلف الوضعيات المطروحة أمامه[3]، وهذا يعني أنها قوة كامنة لا يمكن ملاحظتها[4].

***الوضعية:** ويقصد بها الإشكالية التي تطرح أمام التلميذ، لتكون مادة لنشاطه وتعلماته، والتي من خلالها تظهر كفاءته وقدراته[5].

المطلب الرابع: بين الكفاءة والمهارة والملكة:

1/الكفاءة:

***لغة:**

ورد في المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة أن "كفاه الشيء، يكفي كفاية: استغنى به عن غيره فهو كاف، كفى" والكفاءة: أي المماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة فهي الزواج، والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه.

ولفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني Competentia وتعني العلاقة وقد ظهرت في سنة (1468) في اللغات الأوروبية بمعان مختلفة[6].

وإنسان كفء، يعني أجدر وأحسن وأنسب للشيء[7].

---

[1] ينظر: خير الدين هني، فنيات التدريس، ص 66.

[2] ينظر، محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس للكفاءات، ص 12.

[3] ينظر: خير الدين هني، فنيات التدريس، ص 67.

[4] فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، درا هومة، الجزائر، (د ط)، 2008، ص 131.

[5] خير الدين هني، فنيات التدريس، ص 68.

[6] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس، ص 37.

[7] حسن شحاتة، زينب النجار، معجم مصطلحات تربوية ونصية، ص 203.

يقول الله تعالى في سورة الإخلاص{لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ﴿٣﴾ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴿٤﴾ } سورة الإخلاص الآية (3-4)؛ أي لم يكن له مساويا ولا نظيرا.

***اصطلاحا:**

إن مفهوم الكفاءة يشوبه الكثير من الغموض والاختلاف، وفيما يلي نعرض بعض التعريفات الخاصة في المجال التربوي:

الكفاءة عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية، ومواقف ثقافية واجتماعية تمكن المتعلم من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية[1].

هي قدرة الشخص على استعمال المهارات والمعارف الشخصية، ضمن وضعيات (إشكاليات) جديدة، داخل إطار معين[2].

الكفاءة مفهوم يتضمن تنظيم الهمل وتخطيطه، وكذا الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية[3].

ونستنتج من خلال هذه التعريفات، أن جلها إن لم نقل كلها، تتفق على أن العناصر الأساسية التي تحدد الكفاءة هي:

ينبغي على الكفاءة أن تدمج عدة مهارات.

تترجم الكفاءة بتحقيق نشاط قابل للملاحظة.

يمكن أن تطبق الكفاءة في سياقات مختلفة سواء أكان السياق شخصيا أم اجتماعيا أم مهنيا.

مما سبق يمكن القول أن الكفاءة هي: معرفة اندماجية من مجموعة من القدرات والإمكانيات كالمعرفة والعلم والاستعداد وطريقة التفكير في سياق واحد لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة.

---

[1] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى الدريس للكفاءات، ص 42.

[2] خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفايات والأهداف، 2004، ص 98، 99.

[3] رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات، المعالم النظرية للمقاربة، دار الأمل للطباعة والشر والتوزيع، تيزي وزو، ج2، ط2، 2004، ص 45.

2/المهارة:

تعني المهارة لغويا: الحذق في الشيء والماهر الحاذق بكل عمل أو فن والجمع مَهَرَةَ، ويقال مهرت بهذا الشيء أمهر به مهارة، أي: صرت به حادقا[1]، وفي الحديث النبوي الشريف: " الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة الذي يقرأ القرآن ويتتعتع فيه وهو عليه شاق له أجران"[2]

الماهر: الحاذق بالقراءة.

السفرة: الملائكة.

اصطلاحا:

المهارة هي أعلى درجات الكفاءة وهي الهدف الذي نسعى من خلال تطبيق هذه الاستراتيجية للوصول إليه، آخذين بعين الاعتبار تفاوت الاستعدادات بين التلاميذ وقدرات كل منهم على إدماج جملة من الكفاءات القاعدية للوصول إلى الكفاءة النهائية المنشودة[3].

يعرف "توفيق أحمد مرعي" 1981 المهارة بأنها: "السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة".

أما الفتلاوي سنة 2003 قدم مفهوما للمهارة بأنها:

"ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواء أكان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا".

كما تعرف المهارة على أنها جملة منظمة وشاملة للنواتج تعليمية تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية تدخل قدرة واحدة أو عدة قدرات.[4]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، ص170.

[2] يحيي بن شرف أبو زكريا النووي، شرح النووي على مسلم، دار الخير، ج1، (د ط)، 1996، ص550.

[3] ينظر: إكزامي روجيس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة: ناصر موسى بختي، ط2، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص 16.

[4] لعزيلي فاتح: التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة علمية محكمة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البويرة، ع14، أكتوبر 2013، ص70.

يتبين لنا من خلال هذه التعاريف أن المهارة تحكمها عملية من المعايير على أساسها يمكن إطلاق وصف الأداء الماهر، وهذه المعايير هي:

- السرعة: تؤدى المهارة بسرعة.
- الدقة: دالة المهارة.
- التآزر: أي صحة المهارة في الأداء.
- التوقيت: الدقة في توقيت الإنجاز.
- الاستراتيجية: استخدام كل عناصر الاستراتيجية.
- الاقتصاد: في الجهد والوقت.

ومن ذلك يمكن أن نلخص معنى المهارة في أنها: "مجموعة من الأنشطة تترجم مدى التحكم في أداء مهمة معينة"[1].

- **مستويات المهارة:**

هناك ثلاثة مستويات للمهارة في المجال الديداكتيكي وهي:

- مهارات التقليد والمعالجة والمحاكاة.
- مهارات الإتقان والدقة.
- مهارات الابتكار والتكيف والإبداع.

وفي الاستنتاج: فإنه لا يمكن الخلط بين المهارة والكفاءة والكفاية حيث إن:

المهارة: الجزء الأدنى كما يقوم به الفرد.

- الكفاءة: هي المستوى الذي يصل إليه الفرد في أدائه للكفاية.

الكفاية: أوسع من المهارة والكفاءة، تتضمن الأسس العلمية والمعرفية النظرية للمهارة وما تتطلبه من اتجاهات وقيم[2].

---

[1] محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، ص 83.

[2] خضري الشيخ وعبد الرحيم، مهارات العلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والذكاء والدافعية للتعلم، مركز البحوث التربوية، قطر، ص 81.

2/الملكة:

جاء في معجم "مقاييس اللغة" (مَلَكَ) الميم واللام والكاف أصل صحيح يدل على قوة في الشيء.

وصحة: يقال: أَمْلَكَ عجينُهُ، قوى عجينُهُ وشدّه، ومَلَكْتَ الشيء قويته الأصل هذا.

ثم قيل: مَلَكَ الإنسان الشيءَ، يمْلُكُهُ مُلْكًا، والاسم المُلْكُ ،لأن يده فيه قوية صحيحة فالملك: ما مُلِكَ من المال، والمملوك: العبد، وفلانٌ حَسْنُ المَلَكَةِ، أي حسن الصنيع، أي مماليكه، وعبدهُ مملكةٌ سبى ولم يملك أبواه، وما لفلان مولى ملاكةُ دون الله تعالى، أي لم يَمْلِكْهُ إلا هو[1].

وقد جاء في الجزء الأول من (الخصائص) في الباب الأول: الفصل بين الكلام والقول إن معنى (ك ل م)، (م ك ل)، (ل ك م)، (م ل ك) وأهملت منه (ل م ك) فلم تأت في ثبت.

– من ذلك (م ل ك)، مَلَكْتَ العجين، إذا أنعمت عَجْنَهُ، فاشتد وقوي، ومنه ملك الإنسان، ألا تراهم يقولون قد اشتملت عليه يدي، وذلك قوة وقدرة من المالك على مليكه، ومنه الملك، كما يعطي صاحبه من القوة والغلبة[2]، وأملكت الجارية، لأن يد بعلها تقتدر عليها، فكذلك بقية الباب كله.

أما في المعجم الوسيط، فالملكة صفة راسخة في النفس أو استعداد عقلي خاص لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة، مثل الملكة العددية، والملكة اللغوية، لها واضع الملكة، وتزييف كل ما خالفها من الأقاويل".

---

[1] أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ج5، ط1، 1991، ص 351.

[2] ابن جني، الخصائص، تح: محمد نهى النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ج1، د ط، ص 78.

كما يقول أيضا: "ثم بعد ذلك للأفعال الكائنة من قواهم التي هي لهم بالنظرة، ثم للملكات الحاصلة عن اعتياد تلك الأفعال من أخلاق أو صنائع وللأفعال الكائنة بعد ان حصلت ملكات من اعتيادهم"[1].

نلاحظ أن الفارابي قد ربط الفكرة بمصطلح (الملكة) وقد اختار مصطلح (الاعتياد). (وما اعتادوه) وكذلك (ما تمكن) على ألسنتهم وأنفسهم (بالعادة) ليدل بذلك على تأكيد الربط بين (التكرار) و (العادة) و (الملكة).

فالفارابي يبين أن الملكة حصل عن طريق الاعتياد (التكرار) عندما يعرف الاعتياد كذلك مثل الملكة بأنه ناتج عن تكرار الشيء الواحد مرات كثيرة[2].

ويتعرض أبو علي بن سينا لمصطلح (الملكة) في رسالته (الحدود) في سعيه "لترسيم الحدود" بين المصطلحات التي يتناولها، يقول: "من ذلك أن توضع الملكة مكان القوة والقوة مكانها في الأجناس، كقولنا: إن العفيف هو الذي يقوى عليها أيضا، ولا يفعل، فتجد وضع إذن القوة مكان الملكة لاشتباه الملكة بالقوة، لأن الملكة قوة ثابتة ..."

وفي موضع آخر يشير إلى (العقل بالملكة)، وهو "استكمال هذه القوة حتى يصير قوة قريبة من الفعل بحصول الذي سماه (يعين أرسطو) في كتاب (البرهان) عقلا"[3].

ونجد في كتاب (المقولات) لأرسطو تعريفاً للملكة حيث قال أرسطو: "فمن البين أن اسم الملكة إنما يدل به في اللسان اليوناني على الأشياء التي هي أطول زمانا في الثبوت وأعسر حركة، فإنهم لا يقولون فيمن كان غير متمسك تمسكا يعتد به أن له ملكة ...".

فالملكة حسب أرسطو تطلق على ما هو أبقى وأطول زمانا، ولا يمكن أن نطلقها على الأشياء غير الثابتة الوشيكة الزوال.

---

[1] السيد الشرقاوي، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2002، ص 34-35.

[2] ينظر: حسين بن زروق، النظريات العربية حول حصول ملكة اللغة، رسالة ماجستير، إشراف: الحاج صالح 1984، ص 27.

[3] السيد الشرقاوي، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، ص35-36.

والملك يقال: هو مَلَكت يميني، وفلان حسن المَلَكَة، يحسن معاملة خدمه وحشمه[1].

ونشير هنا أن المعجم الوسيط من المعاجم المعاصرة التي فسرت وشرحت مصطلح "الملكة".

الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي:

إن التأريخ للفكر اللغوي العربي فيما يخص فهم الكلام البشري لم يأخذ بعد حقه من الدراسة والاهتمام، إلا في حالات نادرة تحتاج إلى متابعة ومواصلة لهذا النوع من الدرس، فقد اجتهدت فئة من العلماء من أجل تحديد مفهوم للملكة اللغوية، وسنذكر فيما يأتي البعض منهم[2]:

إن اكتساب المتعلم للغة هو إكسابه ملكة معينة، وهي مهارة التصرف في البنى اللغوية بما يقتضيه حال الخطاب، فمن الأهداف التي يسعى إليها ميدان تعليم اللغات هو الإيصال لمعطيات لغوية مادة، وصورة، والعمل على ترسيخها، وهذا الترسيخ لا ينحصر في تلك المعطيات بل في خلق القدرة على التصرف فيها[3].

فالملكة اللسانية إذا هي المقدرة على الاستعمال الصحيح للغة في شتى ظروف التكلم أو الكتابة وليست على كل حال الإلمام المباشر والدقيق لقوانين الإعراب، فالإنسان الذي اكتسب الملكة اللسانية وأتقن التعبير في لغته ليس بالضرورة عالما بأساليب الإعراب وبصناعة العربية[4].

والملكة عند ابن خلدون صفة راسخة في النفس تمكن الإنسان من القيام بالأعمال العائدة إليها.

---

[1] إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، تركيا، ج1 و2، د ط، 1989، ص 886.

[2] ينظر: السيد الشرقاوي، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، ص56.

[3] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة، الجزائر، ط6، 2011، ص20.

[4] ينظر: ابن خلدون، ميشال زكريا، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، دراسة لسانية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1976، ص25.

- **المكلة اللغوية في الفكر اللغوي الغربي:**

إن (الملكة اللغوية) مصطلح عرفه الدرس اللغوي الحديث، فقد قدم بعض مؤرخي (علم اللغة) في الغرب جوانب من النظر في (الملكة اللغوية) في الحضارة الغربية بخصوص استعداد المتكلم الأصلي ومقدرته، وأثر الملكة اللغوية في اللغات البشرية[1]، وهذا المصطلح قد استخدمه كل من (دي سوسير) و (تشومسكي) في سياقات محددة لها صلة بالمفاهيم التي يتداولها الدارسون لعلم اللغة الحديث في هذه الآونة[2].

الملكة اللغوية عند دي سوسير: يرى (دي سوسير) أن هذه الظاهرة اللغوية تتمثل في ثلاثة مصطلحات أساسية: اللسان Le Langage، واللغة La Langue، والكلام Le Parole، ويدل "اللسان" على النظام العام للغة وكل ما يتعلق بكلام البشر، وهو بكل بساطة لسان أي قوم من الأقوام، ويتكون من ظاهرتين مختلفتين: اللغة والكلام.

إن تحديد رؤية دي سوسير (للملكة اللغوية) وعلاقتها بأفكاره كان واضحا طرحه جفري سامسون من ظروف بين اللغة واللسان عند دي سوسير، والمقدرة والأداء، التي تمثلها تلك الظواهر المادية، مع أنها ليست ظاهرة مادية في حد ذاتها...[3]".

ويتلخص معنى هذا القول أن دي سوسير جعل دراسة الأداء اللغوي محط اهتمام الدرس اللغوي في حين جعل (اللسان) أو المقدرة وضمنها (الملكة اللغوية) على هامش الدرس.

الملكة اللغوية عند تشومسكي: يأتي اهتمام تشوسكي (بالملكة اللغوية) وهو ما أطلق عليه اسم "الكفاية اللغوية" أو "القدرة اللغوية" في إطار نقده للبنائيين وعلى رأسهم دي سوسير والسلوكيين على رأسهم بلومفيد، متبعا في ذلك المنهج الغربي الحديث من رفض الاقتصار على الدراسة المادية للغة وإهمال الجانب العقلي والذهني في دراستها[4].

---

[1] السيد الشرقاوي، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي، ص5.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 10.

[3] ينظر: كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي (مدخل)، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط3 1997، ص 159.

[4] السيد الشرقاوي: الملكة اللغوية في الفكر اللغوي، ص 17/16.

لاكتساب الملكات يقول ابن خلدون في هذا الصدد: "إن الملكات صفات النفس وألوان، فلا تزدحم دفعة، ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها"[1].

من خلال هذه التعريفات فالملكة إذا هي الإلمام بقوانين ومبادئ، وهي صفة راسخة في النفس وعلى هذا ينبغي أن تكون متحكمة وحيدة وراسخة وتامة ومستقرة، وذلك لكي يتاح للإنسان القيام بالأفعال العائدة إليها وإتقانها.

وأن اللغة ملكة في اللسان[2].

فابن خلدون يقصد "بالملكة اللغوية" قدرة اللسان على التحكم في اللغة والتصرف فيها، وهذا يتفق مع تفسير المعاجم لمعنى "الملكة" عموما، فهي منسوبة إلى "اللسان" الذي هو محلها وتصير ملكة له إذا احتوى اللغة، وتمكن منها[3].

ويمكن تلخيص تعريف ابن خلدون للملكة اللسانية على النحو التالي:

إن كل إنسان نشأ وترعرع في بيئة تتكلم لغة ما، قد اكتسب ملكة لسانية في هذه اللغة، والملكة اللسانية صفة راسخة في النفس ومستقرة وهي المقدرة على استعمال اللغة في شتى أحوال التكلم من خلال المعرفة الضمنية بقواعد اللغة.

[1] ابن خلدون، ميشال زكريا، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، ص 27/26.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 28.

[3] ينظر: محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، الناشر عالم الكتب، مجلد1، ط1، 1998، ص 5.

المبحث الثالث: ماهية الاختبارات المدرسية

مازالت الاختبارات حتى اليوم الوسيلة الأساسية لمعرفة مدى تكمن التلاميذ من محتوى البرامج، ومن هنا فإن أي تغير في الأهداف لابد أن ينعكس على أساليب الاختبارات، ففي الطرائق التقليدية والنبوية كان الاهتمام ينصب على إتقان الأشكال اللغوية مع اهتمام قليل ومتأخر باستخدام اللغة، لذلك كانت الاختبارات تركز على المفردات، والتراكيب اللغوية، لكن مع ظهور الطريقة الوظيفية التواصلية ازداد الاهتمام باختبار الاستخدامات والوظائف اللغوية في مواقف الحوار الشفوية، واختبار التعبير الكتابي كالوصفي، والقصص، والرسائل، والتلخيص...، والواقع أنه وعلى الرغم من التطور في طرائق تعليم اللغات الأجنبية وفي استعمال التقنيات والوسائل، لم يصاحب ذلك التطور تطور مماثل في طرائق الاختبارات حتى في ظل المنهج التواصلي، إذ مازال التركيز يجري على المفردات والقواعد اللغوية المنفصلة على السياق التواصلي، ومن هنا نطرح سؤال: ما هو مفهوم الاختبارات؟

المطلب الأول: الاختبار لغة واصطلاحا

أ- لغة: يقال: "الخِبْرُ والخِبْرَةُ والمَخْبَرَةُ/ كله: العلم بالشيء، تقول: لي به خِبْرٌ وقد خَبَرَهُ يَخْبَرَهُ خُبْرًا وخِبْرَةٌ وخِبْرًا واخْتَبَرَهُ، وتَخَبَّرَهُ، يقال: من أين خَبِرْتَ هذا الأمر، أي من أين علمت، أو قولهم: لأَخبرن خُبْرَكَ: أي لأعلمن عِلْمَكَ، يقال: صدّق الخَبَرَ الخُبْرُ ومعناه الخبَرُ، والخُبْرُ: مَخْبَرَةُ الإنسان، والخِبْرَةُ: الاختبار وخبَرْتُ الرجل أَخْبَرهُ، والخبيرُ: العالم"[1].

وجاء في معجم التعريفات: الاختبار هو فعل ما يظهر به الشيء، وهو من الله إظهاره ما يعلم من أسرار خلقه: فإن علم الله تعالى قسمان: قسم يتقدم وجود الشيء في

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، ت: عبد الله علي الكبير وآخرون، م2، ج14، ص 1090.

اللوح المحفوظ، وقسم يتأخر وجوده في مظاهر الخلق، والبلاء، الذي هو الاختبار هو هذا القسم لا الأول[1].

ويقال أيضا "اخْتَبَرَ الشيء لأي جوبهُ وامتَحَنَهُ، وخبرُ الشيء: أي علمه بحقيقته، والمخبر مكان معد بالاختبارات والتحليلات الكيماوية، واختبره اختبارا: بلاه وامتحنه، والاختبار: التجربة، واختبر فلات الشيء أو الرجل: جرَّبه.[2]

ب- اصطلاحا: لقد وردت عدة تعريفات للاختبار نذكر منها:

إذ يعرفه "بروون" بأنه: إجراء منظم لقياس سمة من خلال عينة من السلوك"[3]

وعرفه "كرونباخ" : الاختبار هو إجراء منظم كملاحظة سلوك شخص ما، ووصفه بوسائل ذات مقياس عدمي أو نظام طبقي، درجات أو تقدير"[4].

يعد التعريف الثاني أوسع من التعريف الأول؛ لأن هذا الأخير يعني ان الاختبار عبارة عن عملية منظمة تتألف من خطوات معينة ومتتابعة لقياس أداء من خلال سلوكات معينة، أما التعريف الثاني: فهو ذات مقياس كمي.

وعرفه: ثورنديك بأنه طريقة لقياس الكم من الشيء على أساس أن أي شيء يكون موجودا بكمية معينة"[5]، ويفسر أحمد عبد الرحمان أن المقصود بكلمة "الشيء" هو الجوانب المعرفية كالأفكار والمعلومات التي يتعلمها الفرد بقصد وبدون قصد.

وعرفته "أنستازي" بأنه "مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك"[6].

---

[1] للعلامة على بن محمد السيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، ت: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، (د ط)، (د ت)، ص 69.

[2] لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط27، 1984، ص749.

[3] سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط3، 2005، ص 47.

[4] لي كزونباخ في محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، الجزائر، (د ط) 1999، ص 102.

[5] د: أسامة زكي السيد علي، الاختبارات اللغوية، مقاربة منهجية تطبيقية، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، سنة 1437ه، 2016م، ص28.

[6] الجلبي، سوسن شاكر، أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، (د ط)، (د ت)، ص 21.

في حين يرى "بين" أن الاختبار هو مجموعة من المثيرات التي يمكن بواسطتها قياس بعض العمليات العقلية أو الخصائص النفسية بطريقة كمية وكيفية[1].

نلاحظ أن التعريفات الثلاثة ترتبط بهدف الاختبارات وتحصرها في السلوك والعمليات العقلية، أو الخصائص النفسية، وأيضا ترتبط بإجراءات الاختبارات.

وأيضا الاختبار هو امتحان أو فرض أو سلسلة فروض شفوية أو مكتوبة جزئية أو نهائية، فردية أو جماعية، موضوعية أو مقالية، محكية أو معيارية المرجع، تهدف إلى قياس معارف ومعلومات المتعلم قصد تقييمه[2].

ويعرف "رشدي طعيمة" الاختبار بقوله: "هو مجموعة من الأسئلة يطلب من المتعلم أن يجيب عنها بهدف قياس كفاءاته اللغوية المستهدفة في الاختبار، وبيان مدى تقدمه فيها ومقارنته بزملائه"[3].

المقصود هنا هو المتعلم الذي يجيب على الأسئلة المطروحة، وأن الهدف منها هو قياس كفاءاته وقدرته اللغوية، وأيضا بيان مدى تقدمه فيها ومقارنته بزملائه، أي عندما يتحصل على علامة جيدة فهو يتفوق على زملائه الذين تحصلوا على علامة أدنى فعندما نقارن المتعلم المتحصل على علامة جيدة هو: المتعلم الممتاز والنجيب، لكن الاختبار هو عملية منظمة لقياس عينة من سلوك الطالب وتقييم أو اكتشاف درجة إتقان هذا السلوك حسب معايير وأعراف معينة، والاختبار إما أن يكون معياري المرجع أو عرفي المرجع، ويتصف بالثبات والصدق.

---

[1] أبو علام رجاء صلاح الدين، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط6، (د ت)، ص50.

[2] د. جابر نصر الدين، محاضرة مجلة العلاقة بين الاختبارات والقياس والتقويم في ظل تعليمية المادة الدراسية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، (د ت)، ص2.

[3] طعيمة رشدي أحمد والشعيبي، محمد علاء، تعليم القراءة والآداب، دار الفكر، القاهرة، مصر، (د ط)، 2006 ص 346.

يأخذ الامتحان أشكالا متنوعة كأن يكون عملية جزئية أو نهائية، مفردة أو جماعية أو مقالية، ويعتمد الأسئلة المفتوحة أو الأسئلة المقيدة، كما تعد الاختبارات أداة إصغاء المصداقية على مجهودات الطالب، وعلى ضوئها يتم اتحاد القرارات والتدابير التربوية.

ومن وظائفها العامة:

- الكشف عن الأسس الجيدة لبناء المنهاج.
- قياس مدى التقدم الذي حققه كل متدرب.
- تشخيص العناصر أو العوامل التي ساعدت على حصول التعليم الجيد.
- ضبط أساليب العمل وإعادة تنظيم الجهود في ضوء النتائج المحصل عليها.
- تمكين المشرفين من اتخاد قرارات تربوية بخصوص السير العام لتنفيذ المناهج.[1]

أهداف الاختبارات:

كانت الاختبارات ولا تزال جزءا رئيسيا من العملية التربوية، وهي أكثر أساليب القياس شيوعا، وتتنوع الاختبارات تبعا لمجموعة الأهداف المتوخاة من ورائها، والتي يمكن أن نلخصها في النقاط التالية:

- التحقق من مدى استيعاب الطالب لموضوع معين.
- تحديد مواطن القوة والضعف.
- تحديد درجات الطلاب.
- قياس تقدم الطالب.[2]

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص167.

[2] المرجع نفسه، ص168.

المطلب الثاني: أهمية الاختبارات وأنواعها:

1/أهمية الاختبارات:

للاختبارات أهمية كبرى في العملية التعليمية سواءًا بالنسبة للمتعلم أم للمعلم:

أولا: بالنسبة للمتعلم:

- التعرف على مواطن القوة والضعف لدى الطلبة[1].
- التعرف على نتائج جهوده وإرشاده إلى كيفية توجيه هذه الجهود وتصحيح مسارها من أجل تفادي الأخطاء السابقة والحصول على نتائج أفضل[2].
- تشجيع المتعلم على بذل مجهودات أكبر من أجل الحصول على نتائج أفضل.
- يتمكن من اكتساب خبرة في طريقة التحضير لها، وذلك من خلال أنواع الأسئلة مواضيعها وطريقة تصحيحها وبالتالي يتمكن من اختبار وتطوير أساليب استذكار قوي.
- تمكن المتعلم من تحديد مصيره، سواء بالانتقال من السنة إلى سنة أخرى –النجاح أو الرسوب والبقاء في السنة نفسها[3].

ثانيا: بالنسبة للمعلم:

- قياس مدى استيعاب التلاميذ لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة التعليمية والتعرف على مستوى التحصيل الدراسي الذي وصلوا إليه.
- تقوية العملية التعليمية وتدعيمها، حيث أن المعلم يوظفها في تقويم الاستعداد للتعلم، ومراقبة تقدم العملية التعليمية من خلال معرفة مقدار ما يحدث للتلاميذ من تحسن

---

[1] غسان رشيد الصيداوي، بناء الاختبارات في ضوء مخرجات التعلم، https://uomustansiriyah.edu.iq/.../12_2017_04_09!11_03_26_AM ص6.

[2] ينظر: صلاح الدين محمد علام، القياس والتقويم التربوي النفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2000م، ص 726.

[3] ينظر: وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي في التقويم التربوي، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، نوفمبر، ص 65.

وتأخر، وكذلك تشخيص صعوبات التعلم واكتشاف مواطن القوة والضعف في أداء المتعلمين مع تحديد الصعوبات التي يواجهها كل منهم أثناء التعليم واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج وذلك كله من خلال نتائج الاختبارات[1].

- تمكن المعلم من قياس مدى فعالية طريقة التدريس التي يستخدمها حيث تمكنه الاختبارات من معرفة مدى ملاءمة هذه الطرق لمستوى الطلاب وقدراتهم ورغباتهم ومن ثم القيام بالتعدديات اللازمة للوصول إلى الطريقة المثلى في التعليم[2].
- الاختبارات وسيلة في يد المعلم لإظهار ميولات المتعلمين ورغباتهم وتوجهاتهم فيقوم المعلم بتوجيه تلك الميولات لدى المتعلمين نحو الرغبة التي يريدها، إذ يوجه من يميل نحو اللغات[3].
- تساعد الاختبارات المعلم في تثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين وذلك من خلال ما يقدمه لهم من توجيهات ونصائح على مراجعة دروسهم.
- تمكن المعلم من توجيه المتعلمين نحو نشاطات إستدراكية ملائمة لهم سواء صفية أو منزلية، وذلك من أجل تحسين مستواهم والتغلب على نقاط الضعف لديهم والتمكن من تجاوزها[4].

2/أنواع الاختبارات:

أ- **الاختبارات التحصيلية:** يعتبر ثورانديك أول من استخدم الاختبارات التحصيلية المقننة في بداية هذا القرن الماضي، فقد نشر أحد تلاميذه (ستون) عام 1908م اختبارات الخط العام وتوالت بعد ذلك الاختبارات التحصيلية في المواد الدراسية المختلفة وزاد الاهتمام بتطويرها لما لها من تأثير مباشر في التعليم واقترانها به، فوضعت اللوائح

---

[1] ينظر: عبد الرحمان عدس، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، دار الفكر، عمان، ط2، 1999م، ص9.

[2] ينظر: أنور عقل، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، د ت، ص 28.

[3] ينظر: محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعلمي، القاهرة، دار الفكر العربي، د ط، 1993م، ص 363.

[4] ينظر: أنور عقل، نحو تقويم أفضل، ص 28.

والقوانين في المؤسسات التربوية وتعرف بأنها طريقة منظمة لتحديد كمية ما يتعلمه التلميذ[1].

أي أنها تقيس مدى تعلم الفرد في المدرسة، وأيضا تقيس الأثر الذي بحثه التعليم أو التدريب في ظروف معينة.

كما تؤدي الاختبارات المدرسية دورا رئيسيا في عملية التقويم المدرسي بالرغم من اختلاف أنواعها، والتي يقوم المعلم ببنائها وإعدادها، وتعد مصممة لقياس ناتج التعليم الصفي.

1- بناء الاختبارات التحصيلية:

يمر بناء الاختبارات التحصيلية بمراحل متعددة يمكننا عرضها على الشكل الآتي:[2]

1-1- مرحلة تحديد وحدات الاختبار أو الدروس موضوع الاختبار التحصيلي:

تطرح مسألة تحديد وحدات الاختبار أو الدروس العائدة لوحدة معينة أو لوحدات مختلفة والتي يجب أن تشكل مادة الاختبار تحصلي كلما تقدمنا في السنة الدراسية، فهل نبقي على كل الدروس التي سبقت دراستها في كل اختبار أن نحذف بعضا منها، أم ننتقي دروسا ونهمل أخرى؟ بالمذاكرة لعدد كبير من الدروس وعلى عدم الإخلال بوحدة الموضوعات التي لا يمكن فصل معالجتها عن بعضها البعض، ويطرح هنا موضوع مادة الاختبار التحصيلي في نهاية السنة الدراسية لناحية اشتماله على كل ما نص عليه المنهاج الرسمي أو لإمكانية اقتصاره على وحدات محددة من المنهاج؟ إننا نرى أن الأخذ بمبدأ الاقتصار على وحدات محددة من المنهاج ضروري لعدم إرهاق المتعلم بالمذاكرة الكثيفة، غير أن ذلك يجب أن يترافق مع اختبار تحصلي لا يركز على الحفظ إنما يقوم على التحليل والتركيب، وهذا يفترض أساسا أن تكون أهداف النشاط التعلمي أهدافا تقوم على

---

[1] خنيفري إلهام، مدى فعالية اختبارات التقويم في الكشف عن الكفاءة النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضات واللغة العربية، دراسة تحليلية لعينة من أسئلة اختبارات التقويم الشخصي في التعليم المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماجستر في علوم التربية، جامعة منتوري قسنطينة، 2007-2008، ص85.

[2] أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج2، (د ط)، 2009، ص84.

إنماء قدرات التفكير والتحليل والتركيب مبتعدة عن الحفظ والبغائية فتسهل عندئذ عملية الإنتقاء هذه أثناء إعداد الاختبار.

1-2- مرحلة تحديد المفاهيم العلمية المرتبطة بوحدات الاختبار التحصيلي:

بعد أن حدنا وحدات الاختبار التحصيلي بات علينا أن نحدد المفاهيم العلمية التي سوف تركز عليها اختبارنا التحصيلي، لأن من المستحيل شمول الاختبار التحصيلي كل المفاهيم الواردة في وحدات الاختبار، لذلك نرى من الواجب القيام بعملية انتقاء مدروسة للمفاهيم التي نبقي عليها مادة الاختبار، على أن يحكم عملية الانتقاء هذه مبدأ أهمية المفاهيم التي وقع عليها في المادة المدروسة وارتباطها ببعضها البعض في وحدة تجعل الاختبار التحصيلي اختبارا متماسكا وشاملا لا يرهق المتعلم في التفكير الموزع والمتفاوت الأهمية.

1-3- مرحلة تحديد الأهداف التعليمية المرتبطة بوحدات الاختبار التحصيلي:

بما أن التعليم يهدف إلى إكساب المتعلم الكفايات الضرورية لمواجهة الحياة فإن من الضروري أن نسعى عند بناء اختبار تحصيلي أن نحول المفاهيم العلمية والأهداف التعليمية إلى أهداف سلوكية يتمكن المتعلم من خلالها أن يبرهن عن مدى إتقانه لهذا السلوك الذي عليه ما يجب أن تتضمنه كل رسالة من مفردات وتعابير وجمل تناسب المقال والمقال لا تصبح هدفا سلوكيا إلا إذا أتقن المتعلم توجيه رسالة إلى صاحب علاقة مراعيا كل ما تجب مراعاته لإيصال المرسلة إلى من يجب أن تصل إليه، وتفترض هذه المرحلة الابتعاد عن الأهداف النظرية التي لا يكترث لها المتعلم والعمل على ترجمتها إلى أهداف سلوكية مرتبطة بحياته، ولا يكون ذلك في بناء الاختبارات فقط إنما يتجسد في النشاط التعليمي منذ بدايته حتى الوصول إلى تقويمه بالاختبارات التحصيلية.[1]

[1] أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، ص85-86.

1-4- مرحلة تحديد مدة الاختبار التحصيلي وطوله.

تختلف مدة الاختبار التحصيلي من حلقة دراسية إلى أخرى في حدود لا يمكن تخطيها مطلقا، لذلك يمكن للمعلم أن يحدد مدة أي اختبار ضمن الحدود الزمنية المسموح بها للحلقة الدراسية كما أوضحنا ذلك في الملاحظة الرابعة أعلاه، على أن يراعي في تحديد طول الاختبار عاملين أساسيين هما من جهة صعوبة التمارين المطلوب العمل عليها وما تتطلّبه من وقت لمعالجتها، علما أن الوقت الذي يضعه المتعلم لحل تمرين معين يفوق بما يتراوح من ثلاثة إلى خمسة أضعاف ما يضعه المعلم من وقت وذلك تبعا لسرعة المتعلم ولمدى تدربه على العمل المطلوب، ومن جهة أخرى الوقت الذي يأخذه المتعلم في كتابة الإجابات وفي الالتزام بالشروط الإخراجية التي يفرضها المعلم من حظ مقروء وكتابة للسؤال ووضع خطوط في أماكن محددة من العمل المطلوب، علما أنه إذا كانت المدة المطلوبة لاختبار تحصيلي أربعين دقيقة فعلينا أن نعطي المتعلم عشر دقائق إضافية الإفساح أمام البطيئين في أن يتمكنوا من إكمال ما هو مطلوب منهم دون الطلب إليهم أن يسرعوا في إنجازه لأن لا فائدة من هكذا طلبات في نهاية الاختبار التحصيلي.

1-5- مرحلة تحديد الكفاية المستهدفة ومحاكاتها ومبينات الأداء الخاصة بها:

من الواضح بعد أن شرحنا الكفايات التعليمية في الفصل السابق أن من الضروري قبل البدء ببناء أي اختبار تحصيلي أن نحدد الكفاية التعليمية المستهدفة بالاختبار، فالكفاية في كتابة تحليل نص تختلف عن الكفاية في كتابة نص سردي أو عن الكفاية في كتابة موضوع تحليلي، ذلك أن لكل منها مبينات أداء خاصة بها هي التي تكون الأساس الذي ننطلق منه في طرح الأسئلة في الاختبار التحصيلي، علما أن علينا أن نختار من بين مبينات الأداء ما يناسب السنة الدراسية والحلقة التعليمية، وهذا ما نضطر إليه خصوصا في بناء الاختبارات التحصيلية في تحليل النصوص ذلك أن مبينات الأداء الخاصة بهذه الكفاية عديدة ومتشعبة ومضطردة كل العمق والتوسع.

1-6- مرحلة وضع الاختبار التحصيلي وصياغة بنوده ومراجعة هذه الصياغة:

وعلينا في هذه المرحلة الحرص على إيضاح ما هو مطلوب بطريقة ما ليس فيها وصياغة الأسئلة بمفردات وعبارات ذات معان متعارف عليها بين المعلم والمتعلم، لا تشتت فكر المتعلم عما هو مقصود منها، كما على هذه الصياغة أن تخلو من الحشو اللفظي الذي قد يعيق فهم ما هو مطلوب.

1-7- مرحلة تحديد مخطط التصحيح وتوزيع العلامات:

لا تكتمل عملية بناء الاختبارات التحصيلية إلا بتحديد مخطط التصحيح أي بكتابة الخطوط العريضة للإجابات المطلوبة لكل تمرين كي تشكل الأساس الذي تبنى عليه عملية التصحيح والمقياس الدقيق الذي توضع العلامة على أساسه.[1]

2- الاختبارات المقالية:

الاختبارات المقالية هي الاختبارات القائمة على الطلب إلى المتعلم كتابة مقالة أو نص يقرب بمواصفته من المقال معبرا فيه عن أفكاره وأراءه فتعد أسئلة المقال من أقدم أنواع الأسئلة المعروف فقد يعود تاريخ تلك الأسئلة أواخر القرن20 وتعرف بأنها:« تعتمد على طرح عدد من الأسئلة الكتابية التي تطلب من التلاميذ أن يجيبوا عنها كتابيا بأسلوب إنشاء مقالة تحريرية » [2]، أي أن الاختبارات المقالية هي نوع من الأسئلة التي يكون فيها المتعلم حرا في الإجابة، لأنه ينشئ الإجابة بطريقته الخاصة وبأسلوبه الخاص به، مع حرية مطلقة في التصرف والتنظيم والترتيب واختيار الأفكار والمعلومات التي يراها مناسبة.

إذا كانت الاختبارات المقالية هي الأكثر رواجا في المدارس لسهولة إعدادها من قبل المعلمين وللحرية الكبيرة المتروكة لهم في تصحيحها، فإن لها العديد من المزايا والعيوب التي سنعمل على شرحها فيما يلي:

---

[1] أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، ص87-88.

[2] موسى إبراهيم حويزي، تقويم أهداف أسئلة الامتحانات لنيل شهادة التعليم الأساسي الجزائري في ضوء تصنيف بلوم، (د ط)، (د ت)، ص58.

مزايا الاختبارات المقالية:

-هي وسيلة جيدة لتلخيص المعلومات والخبرات، وفي الوصف والمقارنة بين مواضيع مرتبطة في المادة الواحدة.

-هي وسيلة جيدة لمعرفة قدرة الطالب على التعبير كتابة أفكاره وشرحها وتوضيح المعاني التي تدور في ذهنه المرتبط بالموضوع.

-هذا النوع صالح جدا للاختبارات الدارسين في المراحل من الدراسة، حيث يكون الهدف الأساسي قياس قدرة الدارس على التفكير السليم واكتشاف ما أفاده من كل ما حصله في المادة.

- تساعد الاختبارات المقالية في تقديم قدرة المتعلم على اختيار الأفكار وتنظيمها وتأليفها وعرضها.
- تساعد الاختبارات المقالية في تقديم قدرة المتعلم على التطبيق والتعميم والاستنتاج مما يعطي المتعلم قوة الحجة والقدرة على الإقناع.
- تساهم الاختبارات المقالية في الاستدلال على قدرة المتعلم على القيام بالعمليات العقلية العليا من تجريد وتعميم وتوليف.
- تساهم الاختبارات المقالية في تبيان مدى التفرد والإبداع الذي يتمتع به المتعلم وذلك مما يعطيه ثقة بنفسه ويفتح أمامه سبل الإبداع.

عيوبها:

- عدم دقة الدرجة الممنوحة للمختبر وهي تعد من أهم شروط الاختبار، والوقت الطويل الذي يستغرقه[1].
- غير ثابتة، لأن تقديرات المصححين للأسئلة في كثير من الأحيان تتأثر بعوامل خارجية، الممثلة في حسن الخط وتنظيم إجابته، الأخطاء الإملائية والنحوية...[2].

[1] ينظر: علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، (د ط)، (د ت)، ص 198.

[2] ينظر: أنور عقل، نحو تقويم أفضل، ص204.

2-2- المواصفات التي تتحلا بها الاختبارات المقالية.

أ- الصياغة الدقيقة والواضحة للموضوع: التي تبنى على مفاهيم علمية صحيحة، ويعبر عنها بمفردات وعبارات وجمل تناسب المقال فالخلط في المفاهيم الفكرية مرفوض والاستحمال غير الدقيق للمفردات والعبارات والجمل معالجة الموضوع المقالي أمرا في غاية الصعوبة عند المتعلم لأنه ليس للمتعلم المخزون اللغوي الذي يسمح له بفهم التشتت المعنوي الذي يقوده إليه التعبير غير الدقيق، لذلك يستحسن في الاختبارات المقالية استخدام مفردات وعبارات وجمل تصف بدقة ما هو مطلوب من المتعلم مثلا: اشرح، بين، ناقش، على أن ترفق هذه الأفعال بما يفسر ما هو مطلوب وكيف هو مطلوب والحدود التي يجب أن يتوقف عندها التبيان والنقاش.

ب- الابتعاد عن إعطاء أكثر من موضوع الاختيار فيما بينها: ذلك أن المتعلم يضيع وقته في الانتقاء وأنه من الصعب على المعلم أن يضع موضوعين بالصعوبة عينها مما يجعل عملية التقويم المنصفة والموضوعية تعاقب المتعلم الذي يطمح إلى أن يبرز مقدرته في معالجة الموضوعات الصعبة.

ج- الابتعاد في الاختبارات المقالية عن طرح الموضوع بشكل سؤال من مثل: ماذا، هل، من، أين...لأن هذه الصياغة تحد المتعلم وتمنعه من التعبير المؤلف عن تفكيره وهذا يناقض ما هو مطلوب في الأساس في الاختبارات المقالية التي تقوم أصلا على تأليف نص مقالي مع ما له من سمات مميزة.

د- التحديد الدقيق للمشكلة المطروحة في كل سؤال من الأسئلة:

بحيث أن يرسم السؤال بطريقة واضحة المسار الذي إذا ما سار عليه المتعلم وصل إلى الإجابة الصحيحة.

هـ- التدرج في صعوبة الأسئلة وفي التمهيد للسؤال الرئيسي في الاختبار المقالي: بما يساعد المتعلم على التعمق أكثر في الإجابة على الأسئلة فلا تفاجئه وتصدمه الصعوبة التي يقف عندها فلا يتقدم.

و- الحرص على أن تتناسب صعوبة السؤال مع مستوى المتعلمين الفكري: وهذا ما يدركه المعلمون بطريقة تلقائية أثناء تدريسهم، وما يدفع بالمشرفين التربويين إلى تفضيل الأسئلة التي يضعها المعلمون على الأسئلة الجاهزة التي تغدها بنوك الأسئلة لأنها لا تتناسب عموما مع مستويات المتعلمين ولا تنسجم مع طريقتهم في التعلم تلك التي لا يحسن تقديرها إلا معلموهم.

3/ اختبار الكتاب المفتوح:

من الضروري أن نعالج في سياق دراستنا للاختبارات المقالية ما يسمى، اختبار الكتاب المفتوح الذي يقوم على طرح موضوع يعالج عن طريق كتابة مقالة مع السماح للمتعلم أن يعود إلى ما جمعه وطالعه أثناء إعداده للاختبار في الكتاب المدرسي وفي المراجع والوثائق التي جمعها ولعل هذا النوع من الاختبارات المقالية هو الأقل شيوعا في ممارستنا التربوية في مدارسنا لأسباب تعود إلى نظرة المعلمين إلى جدواه وإلى الصعوبة التي يجدونها في إعداده وتصحيحه على حد سواء، أو إلى الصعوبة التي يتوقعونها عند المتعلمين.

ومن الضرورة أن نبرز أهمية هذا النوع من الاختبارات الذي يتوخاه بصورة خاصة نحو قياس القدرات العليا من فهم وتطبيق وتركيب وتأليف، وهي من الأهداف التعليمية التي لا غنى عنها في أي تعليم ومن البديهي أن يكون امتحان نهاية الفصل أو نهاية السنة امتحان كتاب مفتوح لأنه يشكل الفرصة المناسبة للمتعلم ليبين مدى استيعابه للمادة الدراسية ومدى قدرته على النظرة إليها نظرة شاملة تؤلف في ما بين أجزائها على ألا نلجأ إليه إلا بعد أن نكون قد استثمرنا سائر أنواع الاختبارات من الاختبارات الموضوعية، والمقالية أثناء العمل في الفصل الدراسي فيكون امتحان الكتاب المفتوح تتويجا لكل الأنشطة التعليمية الفصلية أو السنوية.

ومن أهم الفوائد التي نجنيها من اختبار الكتاب المفتوح حث المتعلم على الإقلاع عن الحفظ الببغائي والتوجه نحو الفهم والتفكير والتطبيق والتأليف المرافقين لعملية الدراسة

والمذاكرة، وهذا ما يدفع بالمتعلم إلى تغيير طريقته في التعلم مركزا على ما يوسع أفقه ويجند طاقاته في إيجاد الحلول لمشكلات حياتية انطلاقا مما يتعلمه في إطار هذه المادة الدراسية، ولعل تنمية القدرة على التأليف والابتكار تشكل أهم هدف يسعى إليه امتحان الكتاب المفتوح للخروج بالمتعلم من أسر الكتاب المدرسي ولفتح الأفق أمامه نحو الاستزادة في المعرفة وارتياد مجالات الابتكار التي تنتظره في حياته.[1]

4/ الاختبارات الموضوعية:

وقد أخذ هذا النوع من الاختبارات اسمه من طريقة تصحيحه فهي موضوعية تماما بمعنى أنها تخرج رأي المصحح أو حكمه من عملية التصحيح وذلك يجعل الجواب محددا.

وتعد الأكثر شيوعا واستخداما في كل الأطوار الدراسية، وهي وسائل قياسية حديثة العهد نسبيا في التربية، واستخدمت من عام 1915م لدى عدد من أنظمة التعلم المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية، وجاء هذا النوع بديلا للاختبارات المقالية والمتمثلة في معاناة المتعلمين من مساوئ أحكام المصححين، فالاختبارات الموضوعية يتم تصحيحها بشكل موضوعي بعيدا عن ذاتية المصحح، إذ تكون الإجابة عليها قصيرة ومحددة، بمعنى أن هناك إجابة واحدة لكل سؤال[2].

وللاختبارات الموضوعية **ميزات** كثيرة يمكنا عرضها فيما يلي:

1- إنها توفر تمثيلا شاملا للوحدات الدراسية بما يفوق بكثير ما يمكن أن تقدمه من الاختبارات المقالية وذلك لكثرة الأسئلة التي يمكن طرحها في اختبار موضوعي واحد.

2- إنها تمثل الأهداف التعليمية تمثيلا شاملا ودقيقا وذلك لتنوعها وكثرتها مما يسمح بعد إهمال أي منها، وهذا غير متيسر في الاختبارات المقالية لأن طبيعتها لا تسمح لها بالتمثيل الواسع للأهداف التعليمية.

---

[1] أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، ص93-94.

[2] ينظر: علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، ص 211.

3- إنها تقيس قدرة المتعلم على التطبيق في المواقف المتعددة نظر التنوع الأسئلة ولعددها الوافر فهي تقيس في الوقت عينة القدرة على التذكر والتطبيق والاكتشاف.

4- إنها تساعد المتعلم عن طريق تقليل الشك والإيهام اذهب بطبيعتها تحصر المعلومات وتطلب من المتعلم أن يختار فيما بينها لا أن يبتكر جديدا.

5- إنها تساعد المتعلم عن طريق توفير الجهد الذي عليه أن يقوم به في الصياغة كما في الاختبارات المقالية، كما أنها لا تخضع للإطالة الكلامية إذ من الضروري بمكان أن تكون صياغتها موجزة ودقيقة بما لا يسمح بالإكثار من التعبير اللغوي.

6- الوضوح، فهذه الاختبارات تبتعد عن الغموض في الإجابة، لكون السؤال مباشر فإن الإجابة عليه تكون مباشرة وهذا ما يكسبها ميزة توفير الوقت والجهد.[1]

7- يرغب المتعلم أكثر بالاختبارات الموضوعية لأن تصحيحها ثابت موضوعي لا يخضع لأي تأثير ذاتي كما أنه تصحيح سريع يقوم به المتعلم نفسه، ولا تخفى أهمية أن يقوم المتعلم بنفسه بتصحيح اختياره وأن يتم له ذلك خلال فترة وجيزة من الزمن بعد انتهائه من الاختبار.

إذا كنا قد شرحنا ميزات الاختبارات الموضوعية فيما سبق فلا مفر لنا من الإشارة إلى بعض **القصور** الذي يعتري النتائج التي تعطينا إياها الاختبارات الموضوعية وهي ما يمكن عرضه على الوجه الآتي:

لا تقيس الاختبارات الموضوعية القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها وتوليدها وهي من العمليات العقلية العليا التي على المتعلم إتقانها.

لا يمكن للاختبارات الموضوعية أن تقيس مدى التفرد والإبداع الذي يتمتع به المتعلم.

يتهم البعض الاختبارات الموضوعية في أنها تتيح مجالا كبير للغش من قبل المتعلمين وتشجع الحفظ والتخمين.

---

[1] ينظر: محمد حاسم محمد، سايكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير العام، دار الثقافة والتوزيع، عمان ط1، 2004، ص183.

لا يمكن للاختبارات الموضوعية قياس قدرة المتعلم على الكتابة مهملة بذلك هدفا أساسيا من أهداف تعليم اللغة وكفاية أولية من كفاياتها ألا وهي الكفاية في التعبير المكتوب.

وللاختبارات الموضوعية **مواصفات** عديدة على المعلم أن يلتزم بها عند وضعها وهي ما يمكن عرضه في النقاط الآتية:[1]

1- تلاؤم نوع الأسئلة الموضوعية مع مستوى المتعلمين العقلي، فمتعلمو المرحلة الابتدائية يقبلون على تمارين المطابقة وتمارين الصح والخطأ القليلة البنود، غير أنهم يجدون صعوبة في فقرات الاختبار من متعدد.

2- وضوح الأسئلة بما يبعد عنها الغموض اللفظي والإبهام المفهومي ويمكن تلاقي الوقوع في هذا الخطأ عن طريق العمل، المستمر على جهل الصياغة أكثر وضوحا للمتعلمين في المستويين اللغوي والمفهومي اللذين هم عليهما ويتمكن المعلم من ذلك عن طريق مراقبة لغة المتعلمين وصياغتهم والتعبيرية الشفهية والمكتوبة على حد سواء.

3- الابتعاد عن استعادة لغة الكتاب كما وردت فيه لأنها تدفع بالمتعلمين إلى الحفظ الذي يشل قدرتهم على التفكير والترقب لأنواع مختلفة من الأسئلة.

4- الابتعاد عن ربط الفقرات ببعضها البعض لأن ذلك يزيد الأسئلة صعوبة ويستهلك على جواب واحد صحيح لكل سؤال، لأنه وقت المتعلم في إعادة ما كان قدم أتم العمل به.

5- الاقتصار على جواب واحد صحيح لكل سؤال، لأنه من غير المسموح به وضع المتعلم في حيرة من أمره بالنسبة إلى الإجابة الصحيحة علما أن ذلك يجعل مهمة تصحيح الأسئلة مهمة صعبة.

6- الامتناع عن استعمال الجمل المنفية امتناعا تاما وذلك لأن المتعلم قد لا ينتبه إلى صيغة النفي مما يوقعه في الخطأ عن غير قصد، وإذا كان لابد من استعمال صيغة النفي اضطراريا فعليا الإشارة إليها عن طريق استعمال الحد المميز طباعيا.

[1] أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، ص102.

7- الابتعاد عن كل ما يوحي بالإجابة على السؤال المطروح وذلك يكون بأن نبتعد عن الصياغة اللغوية التي قد توحي بذلك أو عن طريق ترتيب الإجابات الصحيحة في الموقع عينه من السؤال أو في موقع معاكس تماما لما كانت عليه الإجابة الصحيحة في السؤال السابق.

8- مراجعة الأسئلة من قبل معلم آخر لم يشارك في وضعها وهذا ما يؤمن تقويما لصعوبتها تمشيط أفضل للمضمون وهو ما توفره نظرة معلم آخر يعلم الف عينة أو الحلقة الدراسية عينها.

وللاختبارات الموضوعية **أنواع** وتتمثل في:[1]

أ- اختبارات الإجابة القصيرة:

تتميز اختبارات الإجابة القصيرة في أنها تقوم على الطلب إلى المعلم أن يملك الفراغ المتروك في السؤال بمفردة أو عبارة أو بجملة قصيرة، وتأخذ اختبارات الإجابة القصيرة أشكالا ثلاثة: شكل السؤال المباشر، شكل الجملة الناقصة التي تتطلب الإكمال، والشكل الذي يتطلب الترابط بين قائمتين قائمة المقدمات وقائمة الاستجابات أو ما يسمى بتمارين المطابقة ولنأخذ مثالا على كل من الأشكال:

- السؤال المباشر: ماذا نسمي المفردة التي نبدأ بها الكلام في اللغة العربية؟....(المبتدأ)
- الجملة الناقصة التي تتطلب الإكمال: الجملة الفعلية في اللغة العربية هي كل جملة تبدأ ب....(بفعل) والجملة الإسمية هي كل جملة تبدأ بـــ....(باسم)
- الترابط بين قائمتين أو تمرين المطابقة أربط قائمة المقدمات بقائمة الاستجابات:

للوصول إلى اختبارات الإجابة القصيرة ينبغي الالتزام بالقواعد الآتية:

- الابتعاد عن الفراغات الكثيرة في الجملة لأن ذلك يؤدي إلى صعوبة الاختبار وإلى دفع المتعلم للتخمين.

[1] أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، ص103.

- وضع الفراغات في نهاية جملة الاختبار وذلك لأن وضعها في بداية الجملة يجعل الاختبار صعبا لأن العديد من المتعلمين لا يتمتعون بذاكرة طويلة المدى.
- استعمال السؤال المباشر الذي يحدد ما هو مطلوب من المتعلم بوضوح، فبدل أن نطرح سؤالا بهذه الطريقة: ما هو المصطلح النحوي الذي يعرف بأنه ما تعدى إليه فعل معد معلوم؟ نطرح السؤال على هذا الوجه: ما هو المفعول به؟
- الالتزام بطول موحد للفراغات ما أمكن ذلك لكي تمنع المتعلم من اعتبار طول الفراغ مؤشرا على الإجابة الصحيحة.
- الابتعاد عن إعطاء أي مؤشر نحوي يدل على نوع أو طبيعة الجواب الصحيح كأن نوحي أن الإجابة هي في صيغة المفرد أو في صيغة المثنى أو الجمع.
- الابتعاد جمل الكتاب المدرسي لأنها تجعل الطالب يعتمد على ذاكرته وهذا ما ليس مقبولا فالإبداعية مطلوبة من المعلم والمتعلم على حد سواء.
- توخي الإجابة القصيرة والمحددة والمختصرة وذلك حفاظا على وقت المتعلم.

ب-اختبارات الصواب والخطأ:[1]

أول درجات اختبار الاختبار من متعدد حيث ينحصر الاختبار في مواتية الجواب المعطى فقط (صحيح أو خطأ) لذلك فهذا النوع هو من الاختبارات ذات الصياغة الصعبة التي يكثر فيها حظ وقوع المتعلم على الإجابة الصحيحة، إذ ترفع هذه النسبة إلى خمسين من مئة، وذلك بحكم تركيبتها الثنائية العناصر، علما أنها تعطي تمثيلا دقيقا لمحتوى المادة التعليمية التي ترغب في امتحان المتعلمين فيها لأنه بإمكاننا أن نضع في اختيار واحد عددا كبيرا من الأسئلة تغطي كامل المادة التعليمية.

لاختبارات الصواب والخطأ العديد من **الميزات** التي يمكن عرضها فيما يلي:

- تقيس القدرة على التطبيق في المواقف المتعددة التي نرغب فيها من نوع المتعلم أن يتأكد مما تعلمه.

[1] أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، ص104.

- تمثل الأهداف التعليمية تمثيلا دقيقا من خلال تنويع الأسئلة حول محتوى المادة التعليمية.
- تقيس العمليات العقلية العليا كالفهم والتطبيق والتفسير إذا ما أحسن بنائها.
- تتمتع بصدق اختياري عالي.

كما أن لها العديد من **المساوئ** التي يجب العمل على تلاقيها وهي:

- طبيعة الجمل التي تعبر عن المفاهيم الصحيحة أو الخاطئة، فالصحيحة قد تكون بديهية وهذا ما يبعد اللبس عن المتعلم فيختارها، والخاطئة، قد تكون غير ممكنة في خطأها فيبتعد المتعلم عن اختيارها لإدراكه أنها غير ممكنة.
- الوقوع في المحددات الخاصة التي تخون واضع الاختبار والتي يستدل منها المتعلم عن الإجابة الصحيحة.
- عدم التمكن من الوصول إلى صياغة جمل صائبة أو جمل خاطئة بشكل كلي فتأتي الصياغة غير قابلة للرفض وهي في الوقت عينه غير متطابقة مع ما هو مطلوب في الإجابة.
- الفرق في الطول بين الجمل الصائبة والجمل الخاطئة مما يعطي المتعلم مؤشرا على صحة الإجابة.

العدد غير المتجانس بين الفقرات الصائبة والفقرات الخاطئة.[1]

ب- اختبارات الاختيار من متعدد:

تبنى اختبارات الاختيار من متعدد على الطلب إلى المتعلم أن يختار بين جذر وسؤال يحتوي على مشكلة تتطلب حلا وبين قائمة مطروحة لهذه المشكلة يطلق عليها اسم الاستجابات أو الاختبارات.

ولاختيار الاختبار من متعدد **أنواع** منها:

[1] أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، ص104-105.

1- اختبار الاختبار من متعدد ذي الجواب الصحيح الواحد: ويعد من أبسط أنواع الاختبارات من متعدد لأن المطلوب يقوم على اختيار جواب صحيح واحد من بين الأجوبة المعروضة مثلا: ما هو مرادف المفردة الآتية:

- أعطى

سلم - صافح

- عَرَض

- بَعُددَ

2- ونلجأ إلى اختيار الاختبار الآمن من متعدد ذي الجواب الأمثل هذا النوع عندما نكون أمام مفاهيم يصعب إعطاء تحديد واحد لها كأن نطلب مثلا اختيار تحديد للشعر إذ من الواضح أن لا تحديد واحد للشعر كما أن هناك تحديدات هي المثلى وتحديدات تبتعد قليلا فقليلا عما هو مطلوب **مثلا:** ما هو الجواب الأمثل لتحديد مفهوم الشعر؟

الشعر هو 1- الكلام الموزون والمقفى

2- الكلام القائم على الانزياح

3- الكلام الذي نسر لسماعه

4- الكلام الذي يعبر عن المشاعر والأحاسيس بأسلوب رقيق.

3- ويقوم اختبار الاختيار من متعدد القائم على التشابه على الربط بين جذر واستجابة عن طريق معادلة معينة، ومن ثم نطرح الجذر الثالث وتعطي استجابات متعددة طالبين من المتعلم أن يستنتج المعادلة الواردة في الجذر الأول ويطبقها على الاستجابات **مثلا:**[1]

الغزل - غرض من أغراض الشعر

- نوع من أنواع المنصوص

السرد - نمط من أنماط التعبير

- تقنية من تقنيات أسلوب الرواية

- فن من فنون النثر

[1] أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، ص110.

4- أما اختبار الاختيار من متعدد المعكوس فهو الاختبار الذي يقوم على معاكسة اختيار الاختبار من متعدد ذي الجواب الصحيح الواحد عن طريق طرح جذر وإعطاء ثلاث استجابات صحيحة واستجابة واحدة خاطئة ويطلب إلى المتعلم أن يبحث عن الاستجابة الخاطئة **مثلا:**

مؤشرات النص الوصفي
-كثرة استعمال النعوت والصفات
-الصدق في وصف الموصوف
-الإكثار من الأفعال الدالة على حالة
-الإكثار من الجمل الإسمية والجمل الموصولة.

5- ويبنى اختيار البديل على إعطاء جذر يحمل احتمالين يطلب إلى المتعلم أن ينتقي الاختيار الأفضل من بينهما.

لاختبار من متعدد حسنات كثيرة نذكر منها:[1]

- القدرة على قياس أكبر عدد من الأهداف التربوية نظرا لعدد الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا النوع من الاختبارات لضرورة تنوع المشتتات التي علينا استخدامها.
- تقليل قيمة التخمين التي يسمح بها وهي أقل من النسبة التي تسمح بها الاختبارات الموضوعية الأخرى من اختبار الصواب والخطأ واختيار المطابقة.
- انعدام البعد الذاتي الذي تمكنوا منه الاختيارات المقالية إذ إن اختبار الاختيار من متعدد قابل للتصحيح بالآلة أو بمصحح محايد مؤمنا بذلك شروط الموضوعية التامة.
- يثير اختيار الاختبار من متعدد تفكير للمتعلمين نظرا لعدد المشتتات التي يحتويها والتي تقلل غموض الإجابة وهم بذلك يرغبون بها أكثر من اختيار الصواب والخطأ.
- يؤمن اختيار الاختبار من متعدد نسبة ثبات اختياري عال وذلك عائد لطول الاختبار ولقلة التخمين التي يسمح بها.

[1] أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، ص111.

غير أن ما تشكوا منه اختبارات الاختيار من متعدد هو عدم إقبال المعلمين على إعدادها نظرا للوقت الذي يتطلب هذا الإعداد، وعدم إصرار الغدارات على تطبيقه للكميات الكبيرة من الورق التي يستهلكها كل اختبار.

ويتطلب العمل على وضع اختبار الاختيار من متعدد شروط هي:[1]

1- إيضاح الجذر والاستجابات إيضاحا تاما يحين لا يضيع المتعلم وقته في البحث عما هو مطلوب منه.

2- تجنب تكرار المفردات والعبارات في الاستجابات لأنه يرهق المتعلم ويستهلك وقته في القراءة.

3- ترتيب الاستجابات بطريقة معينة تساعد على تتابع أفكار المعلم عند الإجابة.

4- الحرص على ارتباط المشتتات بالجذر.

5- ضرورة أن تكون كل المشتتات معقولة ومقبولة وقريبة القبول إلى تشكيل مزاحها حقيقيا للإجابة الصحيحة وإلا فقدت الدور الذي وضعت من أجله.

6- تجنب إعطاء إشارات أو مفاتيح خارجية تفيد المتعلم في الوصول إلى الاستجابة الصحيحة مثل: طول الاستجابة الصحيحة أو تكرار مفردات أو عبارات.

7- الالتزام بعدد من المشتتات لا يقل عن ثلاثة في كل سؤال ولا يزيد عن خمسة وذلك انطلاقا من أن منطقية المشتتات أهم وأفضل من عددها وأن عمر الممتحنين وطبيعة المادة الدراسية هما العاملان الأساسيان في تحديد عدد المشتتات.

8- البدء عند وضع الجذر بكتابة الجواب الصحيح والإنطلاق من بعد ذلك إلى وضع المشتتات انطلاقا من الجذر عن طريق إدخال التعديلات اللازمة عليه وإعطاء مشتتات جديدة هي الأقرب منطقيا إلى الجواب الصحيح.

9- الابتعاد عن نسخ جملة من الكتاب المدرسي والعمل على إيجاد مشتتات لها وذلك لمنع المتعلم على الاعتماد على الحفظ.

[1] أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، ص112-113.

وتتمثل في إعطاء عبارات أو جمل أو كلمات في غير نظام ويطلب من المتعلم وضع رقما متسلسلا أمام كل عبارة أو جملة أو كلمة بحيث تبين الأرقام ترتيب العبارات أو الجمل أو الكلمات ترتيبا يجعل المعنى سليما.

بناء الاختبار الجيد:

الاختبار الجيد هو الذي يصلح لأداء الغرض الذي وضع من أجله، ومثل هذا الاختبار لا يكتمل إلا إذا توافرت على صفات وهي نوعان صفات أساسية وصفات ثانوية.

1/ الصفات الأساسية: وتتمثل في:

- الصدق: أن يقيس الاختبار فعلا ما وضع لقياسه.
- الثبات: أي حصول التلميذ على النتائج نفسها عند إعادة الاختبار أكثر من مرة[1].
- الموضوعية: هو الذي يعطي نتيجة معينة بغض النظر عمن يصححه.

2/ الصفات الثانوية:

- سهولة التطبيق مثل اختبار المقال.
- سهولة التصحيح: الاختبار الموضوعي سهل التصحيح.
- اقتصادي: غير مكلف ماديا.
- التميز: التفريق بين التلاميذ المتفوقين والضعاف.
- الشمول: شامل لجميع أجزاء المقرر.
- الوضوح: خالية من اللبس والغموض.

[1]بودردارة أمال، سعداوي منال، بناء اختبارات اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات السنة الثانية ثانوي أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي، تخصص: أدب عربي/ لغة عربية، 2015، ص 24.

المطلب الثالث: الفرق بين الاختبار والتقييم والتقويم:

1- **الاختبار:** هو عبارة عن مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض المعطيات العقلية والخصائص النفسية وقد يكون المثير إما أسئلة شفاهية أو صورا أو رسومات وكلها تؤثر على الفرد وتستثير إجاباته ومن ثمة تنسب له درجات معينة[1].

الاختبار هو مجموعة الأسئلة التي صاغها المعلم لقياس مدى تمكن المتعلمين من الكفاءات اللغوية التي درسوها في برنامجهم أي الاختبار النهائي.

تختلف الاختبارات باختلاف أنواع الأسئلة فقد يكون الاختبار شفهي أو اختبار كتابي، يقوم به المعلم من أجل معرفة مدى تمكن المتعلمين من الكفاءات اللغوية.

2- التقييم:

أ- لغة: يقال قيم الشيء، بمعنى ثمنه وأعطى له قيمة[2] ويقال قوم السلعة أيس سعرها وثمنها[3] وقيم الأستاذ أعمال طلبته، أعطاها قيمة ووزنها، وعرف إلى أي مدى أفاد طلبة من المادة الدراسية.[4]

ب- اصطلاحا: هي الدرجة الكيفية التي حصل عليها الطالب في الاختبار مثل درجة جيد جدا، أو جيد، أو ضعيف أو متعثر، ودرجة التقييم هذه تساوي درجة القياس الرقمية*.

والتقييم يقصد به بيان قيمة الشيء.

---

[1] خنفري إلهام، مدى فعالية اختبارات التقويم الشخصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعلم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، ص 45.

* القياس الرقمية: هي الدرجة الرقمية التي حصل عليها الطالب في ورقة الإجابة 20/18درجة أو 20/10 درجة أو 20/06 درجة.

[2] Michel Barlou, levaluation scolaire(décoderson langage, collection l'esseutils, Décemberes 1992 p67.

[3] المعجم الوسيط، معجم اللغة العربية، ج2، ط3، ص798.

[4] محمد مقداد وآخرون، قراءة في التقويم التربوي باتنة الجزائر، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، 1993 ص198.

3- التقويم:

أ- لغة: قوم الشيء، أصلح ما به من اعوجاج، أو عدل حكما وقوم درأه، أزال عوجه، والقوام هو العدل، قال الله تعالى:« إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم »

ب- اصطلاحا: لقد تعددت تعاريف التقويم من طرف الباحثين نذكر منها:

يعرف "بلوم" التقويم:« بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد وغيرها ويتضمن استخدام المحكّات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كميا أو كيفيا.

ويرى فؤاد أبو حطب وأمال صادق التقويم على أنه عملية إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية ودراسة الآثار التي تحدثها بعض الظروف في تيسير الوصول إلى هذه الأهداف.[1]

ويعرفه "جرولاد" بأنه عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعية.[2]

وعرفه "جون ماري دي كاتل" بأنه فحص ومعاينة درجة الملائمة بين مجموعة من المعايير والأهداف المحددة من أجل اتخاذ القرار.[3]

وعرف التقويم في مجال التربية على أنه العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف الموجودة.[4]

---

[1] محمد حسين سعيد حسين، تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية، المقارنة والإدارة التعليمية، جامعة القاهرة، 29-30 يناير2005، ص4.

[2] محمد الصالح حتروي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، ص91.

[3] سعاد جغراب، التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، مذكرة لنيل شهادة ماجستر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2009-2010، ص4.

[4] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006، ص102.

نستنتج من خلال التعاريف بأن التقويم هو إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية وأيضا مدى نجاح العملية التعليمية.

وأيضا التقويم يقصد به تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة واستخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفا لنعرف مدى كفايتها.[1]

هو عنصر أساسي لقياس مستوى الكفاءة والتأكد من درجة التأدية وهو ضروري في علوم التربية والتعليميات التطبيقية لا تستغني عنه، فهو يساعد على توليد الملكات وخلق المهارات وتحسين الأداء، ورفع المردود في ميدان التربية والتعليم.

والتقويم يقصد به بيان قيمة الشيء ومع تعديل وتصحيح اعوجاجي يوجد مصطلحان هما التقييم والتقويم، فالأول هو بيان قيمة الشيء، أما الثاني فمعناه أعم وأشمل من الأول لأنه بيان قيمة الشيء مع تعديل وتصحيح الخطأ.

للتقويم أنواع وتتمثل في:

1/من حيث الجهة: وتنقسم إلى ثلاثة أقسام:

***التقويم الذاتي:** وهذا النوع من التقويم يقوم الشخص بتقويم ذاته مستخدما أدوات القياس التي بنيت سلفا من قبله أو من قبل الآخرين.

***التقويم الداخلي:** وهذا النوع تقوم به المؤسسة ببناء أدوات القياس الخاصة بها لجمع البيانات حول إحدى فعالياتها بهدف معرفة ما إذا حققت أهدافها أم لا.

***التقويم الخارجي:** تقوم هيئة خارجية بتقويم برنامج أو منهاج بناء على معايير تضعها تلك الهيئة وتبني أدوات قياس في ضوئها.

[1] يحي علوان، التقويم والقياس التربوي ودوره في نجاح العملية التعليمية مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ع11، ماي2007، ص16.

2/من حيث الأهداف: تنقسم إلى ثلاثة أنواع هي:

***التقويم التشخيصي:** وهذا النوع من التقويم يمكن أن يحدث قبل الدراسة أو أثناء أو بعد الانتهاء منه، ويهدف إل الكشف عن مدى امتلاك المتعلم للمهارات والمعارف، كما أنه يهدف أيضا إلى تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، وأيضا يساعد المعلمين من معرفة ما يعرفه الطلاب من مفاهيم ومصطلحات ومعارف سابقة.

* **التقويم التكويني:** ويعد تقويمًا مستمرا وملازمًا لعملية التدريس ومصاحبا لها، وهو يهدف لتزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء من بدايتها إلى نهايتها، وأيضا مساعدة المدرس في تحديد نوعية التحسينات والتعديلات في مدخلات العملية التعليمية وخطواتها التي تساعد في تحقيق إنتاجات التعليمية.

ويعتمد هذا النوع على الملاحظة والمناقشة والاختبارات القصيرة الأسبوعية أو الشهرية وهو تغدية راجعة بشأن أخطاء الطلاب ومدى تقدمهم، ومدى تحقيق الأهداف التعليمية.

* **التقويم الختامي:** ويأتي هذا النوع في نهاية البرنامج التعلمي، فهو يهدف للتعرف على ما تحقق من نتائج؛ حيث يستخدم للكشف عن مدى التقدم أو النجاح الذي تحقق بالنسبة للأهداف الكلية للمواقف التعليمية.

ومنه نستنتج أن هدف التقويم الختامي إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر.

يوجد فرق بين التقويم التكويني والتقويم النهائي:

ويكمل الفرق في وقت جمع البيانات. لكن استخدام البيانات يمكن أن يكون تكويني أو نهائي.

مثال: خفض الوزن يشير التقويم التكويني لأحد الطلاب أن وزنه زائد بناء على تقدير نسبة الدهون30بالمئة والنسبة المرغوبة هي25بالمئة وهذا يتطلب خفض الوزن حوالي5كغ، اشترك الطالب في برنامج لتخفيض الوزن بمعدل 2/1كغ في الأسبوع

ولمدة10أسابيع وخلال هذه الفترة يتم وزن الطالب أسبوعيا وإعطائه تغدية راجعة فهنا تقويم تكويني.

أما في نهاية الأسابيع العشرة تم وزن الطالب لتحديد مقدار الخفض في الوزن الذي تم خلال هذه المدة. هذا تقويم نهائي.

الفرق بين التقييم والتقويم:

التقييم هو عملية تشخيصية تقتصر على إبراز الإيجابيات والسلبيات دون محاولة تعليلها والبحث عن العوامل التي أدت إلى ظهورها.

أما التقويم فهو زيادة على كونه عملية تشخيصية، هو عملية علاجية وقائية تهتم بالكشف عن مواطن الضعف قصد تداركها والكشف عن مواطن القوة قصد تعزيزها وهو عملية لاحمة للتقييم.

التقييم هو بيان قيمة الشيء، اما التقويم أعم وأشمل، لأنه بيان قيمة الشيء مع تعديل وتصحيح الخطأ.[1]

الفرق بين الاختبار والتقويم:

1- الاختبار: هو عملية نهائية تقيس جانبا واحدا من جوانب التلميذ أو إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة السلوك أما التقويم يشمل جوانب التلميذ المختلفة من أجل إعطاء صورة لنمو هذه النواحي.

الاختبار هو عملية يقوم بها طرف واحد وهو المعلم الذي يصغه ثم يتخير الزمان والمكان لتطبيقه، ثم يقوم بالتصحيح أما التقويم فهو عملية تعاونية شاملة يشرك فيها كل من له علاقة بالعملية التعليمية.

الاختبار هو عملية قياسية تقيس مدى كفاية الفرد في إحدى النواحي أما التقويم فهو عملية علاجية تشخص الحالة الراهنة.[2]

---

[1] ليلى بوروش، تقييم تكوين طلبة قسم اللغة العربية بجامعة الجزائر من خلال مذكرة التخرج، رسالة معدة لنيل شهادة الماجستر في اللغة العربية، جامعة الجزائر، 2001-2002، ص38.

[2] محمد أبو هاشم حسن، التوجهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، جامعة الملك سعود، ص2-3.

والجدول التالي يوضح أوجه الاختلاف بين الاختبار والتقييم والتقويم[1].

أوجه الاختلاف	الاختبار	التقييم	التقويم
1- مفهومه	مجموعة من الأسئلة المكتوبة أو الشفوية التي يطلب من الطالب الإجابة عنها من أجل قياس مدى تمكنه من الكفاءة اللغوية بدرجات كمية أو كيفية	هو إعطاء حكم لفظي لأداء المتعلم، وفقا لدرجة القياس التي حصل عليها متعلم اللغة في الاختبار مثل: ممتاز، جيد جدا، جيد، فوق المتوسط، ضعيف.	هو إصدار حكم على أداء المتعلم، ويتمثل الحكم في: ناج؛ راسب، مجتاز، باق، متعثر.
2- هدفه		تحويل درجات الاختبار اللغوي إلى عبارات لفظية يوصفه محكا لفظيا كونه مؤشرا على أداء الطالب	- اتخاذ قرار مثل: * إصدار شهادات التخرج. * التوقيع لمستوى لغوي أعلى. * البقاء في المستوى اللغوي نفسه لتعثر المتعلم بناء على المحك الكمي أو الكيفي.
3- درجة الشمول	يحدد درجة القياس	يتضمن الاختبار	يتضمن التقييم والاختبار بوصفه أحد الأدوات التي تمد المقوم بالبيانات
4- أنواعه	تتعدد أنواع الاختبارات بتعدد الأسئلة ومنها: الاختبارات المقالية، الاختبارات الموضوعية.	فصلي نهائي	فصلي نهائي
5- الموضوعية والذاتية	موضوعي إذا رعيت فيه شروط الاختبار الجيد	موضوعي بناء على محك كمي	ذاتي إلا إذا استند إلى محكاة أو معايير.

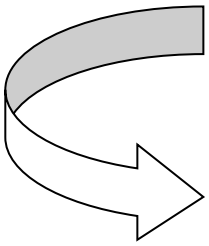
الجدول (02): أوجه الاختلاف بين الاختبار والتقييم والتقويم.

[1] أسامة زكي سام، الاختبارات اللغوية ص24-25-26.

ملاحظة:

التقويم أعم وأشمل من الاختبار والتقييم، إذن فالتقويم عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الكفاءات اللغوية للأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وأنه يتضمن وضعا كميا وكيفيا للأداء وأيضا الحكم على القيمة والكشف عن نقاط القوة والضعف في المادة ومحاولة معالجتها وتصحيحها.

الفصل الثاني:



الاختبار المدرسي ودوره في تنمية الكفاءة التعليمية لدى المتعلمين

نتناول في هذا الفصل :

المبحث الأول: مفهوم الإنعكاسية

المبحث الثاني: أثر الاختبار في تطوير الكفاءة لدى المعلمين

المبحث الثالث: حدود الدراسة

المبحث الرابع: دراسة وصفية تحليلية لاستبيانات المعلمين والمتعلمين

المبحث الأول: مفهوم الانعكاسية (الأثر):

الانعكاسية مصطلح حديث، وتعني كما يرى "لوكسي" (Luxia) العلاقة بين الاختبار والتعلم، ويتضح من تناول كل من "مونوز والفاز" (Munoz and Alvarez) و جو "Gu" أن الانعكاسية عبارة عن مدى تأثير الاختبار على معلمي اللغة ومتعلميها، وقد عبر عنها شوهامي (Shohamy) بأنها قوة الاختبارات على المدرسين، ويرى واتنابل (Watanable) أناه تأثير الاختبار على التعليم والتعلم[1].

نلاحظ من خلال هذه التعاريف أن الانعكاسية مصطلح حديث، وهي من مجالات الاختبارات ذات التأثير المباشر على جودة العملية التعليمية أي تأثير على التعليم والتعلم.

يعتبر الدكتور خالد الدامغ أول من استعمل مصطلح "Washack" وتعني "الانديا ح الموجي" وهو الأثر الصادر من سقوط حجر ألقي في بركة ماء، أو تحريك جسم صلب في ماء كالقارب.

إذ يحرك في شكل حلقات دائرية ومتتالية متابعة، وهذا الأثر الراجع يتفاعل بالمراد في قوته مع قوة الشيء الساقط وحجمه، أي أن قوة تأثير الموج الراجع تتناسب في تأثيرها مع قوة المؤثر؛ أي مع قوة الحجر الملقي.

لا جدال في أن الاختبارات متمثلة في النتائج المترتبة عليها ذات أهمية كبيرة جدا في حياة الدارسين ومستقبلهم، بل إن هناك من الطلاب وأولياء الأمور من يهتم بالاختبارات ونتائجها أكثر من اهتمامهم بالتعلم الفعلي، فهذا الاهتمام سيجعل الأثر الراجع من الاختبار قويا بقدر حجم تلك الأهمية، وبالتالي فمن المتوقع أن يتكيف سياق التعليم في معاهد تعليم

[1] خالد بن عبد العزيز الدامغ، انعكاسية الاختبارات واتصالياتها، وأثرهما على البرامج التعليمية، مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، العدد العاشر، يونيو 2010، ص 6.

اللغة العربية لغير الناطقين مع الاختبارات، خاصة إذا تبنى المعهد الاتجاه الاتصالي في التعلم؛ لذا ندرك سلطة تأثير الاختبارات على المعلمين[1].

بعد دراسة ومناقشة مع عدد من المختصين العرب حول هذا المصطلح، فقد خلصوا إلى أن أفضل مصطلح عربي يمكن إطلاقه على هذه الظاهرة معنى الانعكاسية أي الأثر الانعكاسي سواء سلبيا أو إيجابيا على الناتج من الاختبارات، فالانعكاسية لها أثر على توجيه طريقة تعلم الدارسين وأساليب تعليمهم، وكذلك على تحديد المواد التعليمية التي تلقى عناية في عملية التعليم والتعلم.

نستنتج أن الانعكاسية ظاهرة عالمية وليس ظاهرة مرتبطة بنظام تعليمي معين: وأيضا أن الانعكاسية هي الأثر الانعكاسي للاختبارات على التعليم والتعلم.

أوجه تأثير الانعكاسية:

تعتبر الاختبارات مهمة جدا للطالب، فإنها محالة ستقود أسلوب عملية التعلم من حيث لا يشعر أطراف العملية التعليمية خاصة الطالب وولي الأمر، بل إن هذا التأثير الذي تقوده الاختبارات يتعدى الطالب وولي الأمر إلى نوع المادة التعليمية المقدمة وطريقة تعليمها، فضلا عن التعلم، أي أن طريقة المعلم تلعب دورا مهما في تدريس المادة التعليمية وأثرها على الطالب، فقد يتأثر بها المدرسون خاصة في حالة كون الاختبارات مفروضة من طرف آخر غير المعلم[2].

إن تأثير الانعكاسية يحدث في معظم المواقف التعليمية، فعادة نجد عند المتعلمين ميل إلى أن يدرسوا للاختبار، فضلا عن أن معظم الطلاب يهتمون فقط التركيز على الموضوعات التي ستأتي في الاختبار؛ أي معناه هناك من المتعلمين الذين يدرسون جميع

[1] جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعلم اللغة، تح: ناصر الغالي، وصالح الشوبرخ، الرياض، عماد المكتبات، د ط، د ت ص 415.

[2] ينظر: خالد عبد العزيز الدامغ، انعكاسية الاختبارات واتصالياتها، مجلة تعليم اللغة العربية للناطقين بها، ص 87.

الموضوعات المتوقعة في الاختبار، أما بعض المتعلمين يرتكزون على العناصر التي ستأتي في الاختبار.

يجب على المعلمين تغيير أنماط أو نماذج الامتحانات والاختبارات التي شاعت وأثرت على عملية التعليم والتعلم سلبيا –فمثلا في اختبارات اللغة العربية فإن أنواع الأسئلة التي تتطلب تعريف الفاعل، وتعداد شروط الممنوع من الصرف لعلة ولعلتين، وحفظ قواعد التصغير، والحال، تأثر سلبا في أساليب تعلم وتعليم اللغة العربية، حيث إن المعلمين يتجهون إلى تعليم قوانين اللغة، ولا تهتم كثيرا بالتطبيق الفعلي.

إن نوع الأسئلة التي تندرج في المستويات ليست مشجعة على أن يتعلم الطلاب ما ينبغي تعلمه، ويدرس المدرس ما ينبغي أن يدرسه، فالهدف من تعلم اللغة هو ممارسة التطبيقات اللغوية، والاستخدام اللغوي الفعلي السليم، أي يجب الاهتمام بالجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري، بدلا من حفظ التعاريف وتعداد الشروط.

نلاحظ أن الطلاب يهتمون بالجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي وهنا سيكون تأثير الاختبار على عملية التعلم سلبا فمثلا في مادة اللغة الانجليزية تركز على المفردات والقواعد دون النظر إلى مهارة الاستماع والكلام، فإن الطلاب في وقت الاختبارات يركزون اهتمامهم في حفظ القواعد والمفردات دون الاهتمام بالجانب التطبيقي. بالتالي فالطالب الذي يتحصل على علامة عالية في تلك الاختبارات ليس بالضرورة قادر على ممارسة اللغة وتأديتها بشكل سليم.

فرضيات التأثير الانعكاسي للاختبارات:

إن دكان الاختبار مهما جدا للطالب، ونجاح الطالب مهما للمعلم، التأثير الانعكاسي سيكون قويا، وفرضيات التأثير الانعكاسي للاختبار، يمكن أن تتجدد في الاتجاهات التالية:

- الاختبار سيؤثر فيما يتعلمه الطالب.
- الاختبار سيؤثر في طريقة تعلم الطالب.
- الاختبار سيؤثر فيما سيقدمه المعلمون.
- الاختبار سيؤثر في نسبة اتجاهات التعلم.

- الاختبار سيؤثر في كيفية تدريس المعلمين.

- الاختبار سيؤثر في نسبة اتجاهات التعليم.

العوامل المساعدة على قوة تأثير الانعكاسية:

تعد الانعكاسية مفهوم محايد، يمكن أن يكون سلبيا كما يمكن أن يكون إيجابيا، ولكي تحمل الانعكاسية مضامين إيجابية فيجب تحقيق عدد من العوامل، منها[1]:

1- أن يركز الاختبار على القدرات التي نريد تشجيعها، فعلى سبيل المثال إن كنا نرغب في تشجيع القدرات الشفهية، فالاختبار يجب أن يركز على القدرات الشفهية.

2- لابد أن يكون للاختبار نموذج واضح، من حيث الطريقة والمحتوى فإن أسلوب الاختبار واتجاهه يعطي حافزا للطلاب للتعلم في اتجاهات واضحة ومحددة.

3- الاختبار المباشر أفضل من الاختبار غير المباشر في تنمية المهارات اللغوية.

4- يستحسن أن يكون الاختبار معيارا، فإذا كانت مواصفات الاختبار واضحة صريحة فيما يقدر الطلاب على فعله ومع مستوى النجاح فيكون للطلاب الصورة ا لواضحة حول ما يحققون وينجزون، وإذا كان الاختبار ليس معيارا فإنه يكون سهلا لدى المعلمين والطلاب، بذلك فإن نسبة من التلاميذ ينجحون دون اعتبار كامل للمستوى الذي بلغوه.

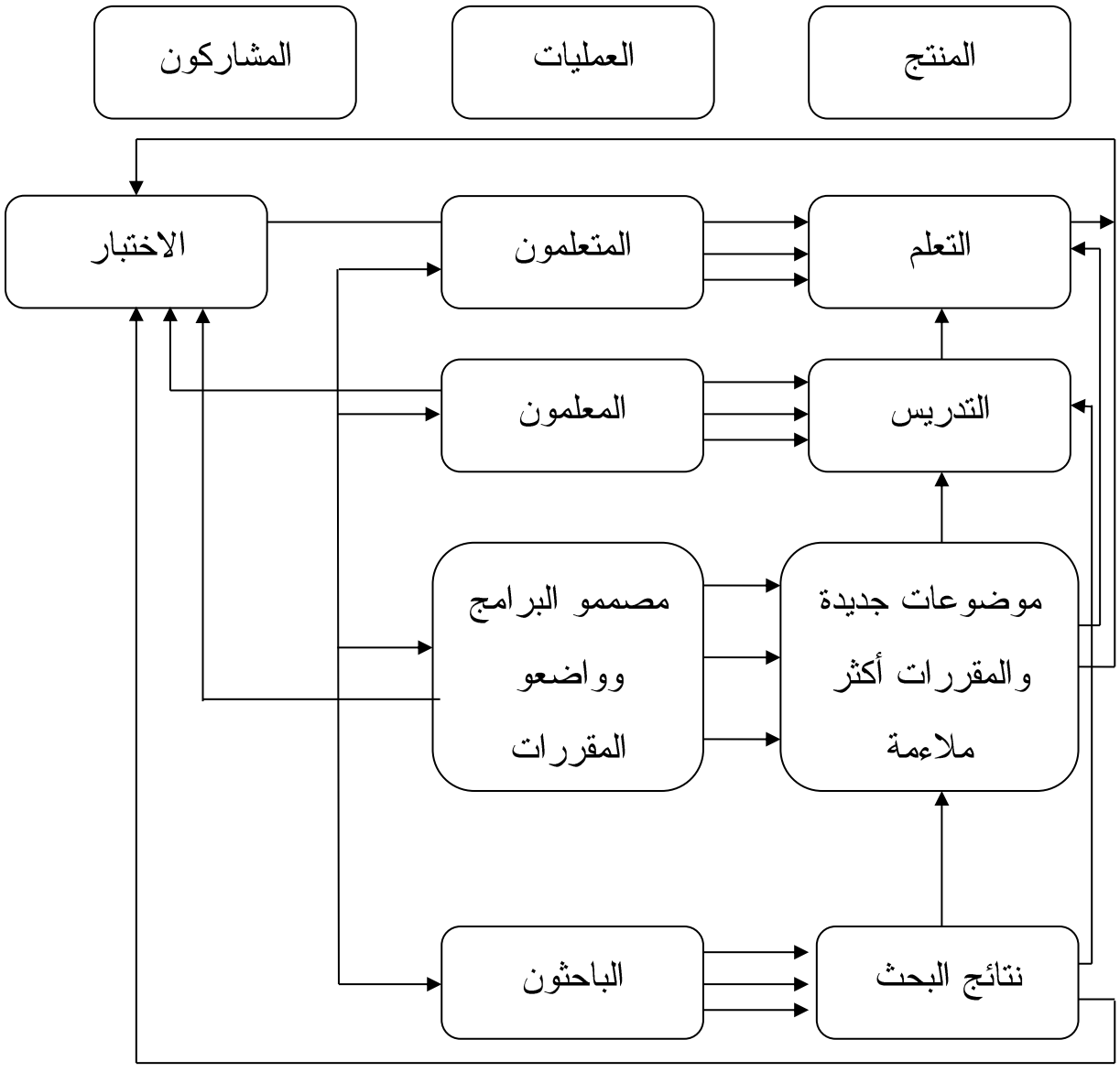
5- أن يؤسس تصميم الاختبار على الأهداف مباشرة لا على محتويات الكتاب، فهذا يزود ويعطي الصورة الحقيقية كما هو منجز، أي أن التعليم والتعلم يميل إلى تحقيق الأهداف نفسها وليس أدوات وطرق تحقيقها.

6- يجب أن يكون الاختبار معلومة مفهومة لدى الطلاب والمعلمين.

[1] ينظر: خالد الدامغ، انعكاسية الاختبارات واتصالياتها، ص 10-11.

المبحث الثاني: أثر الاختبار في تطوير الكفاءة لدى المعلمين.

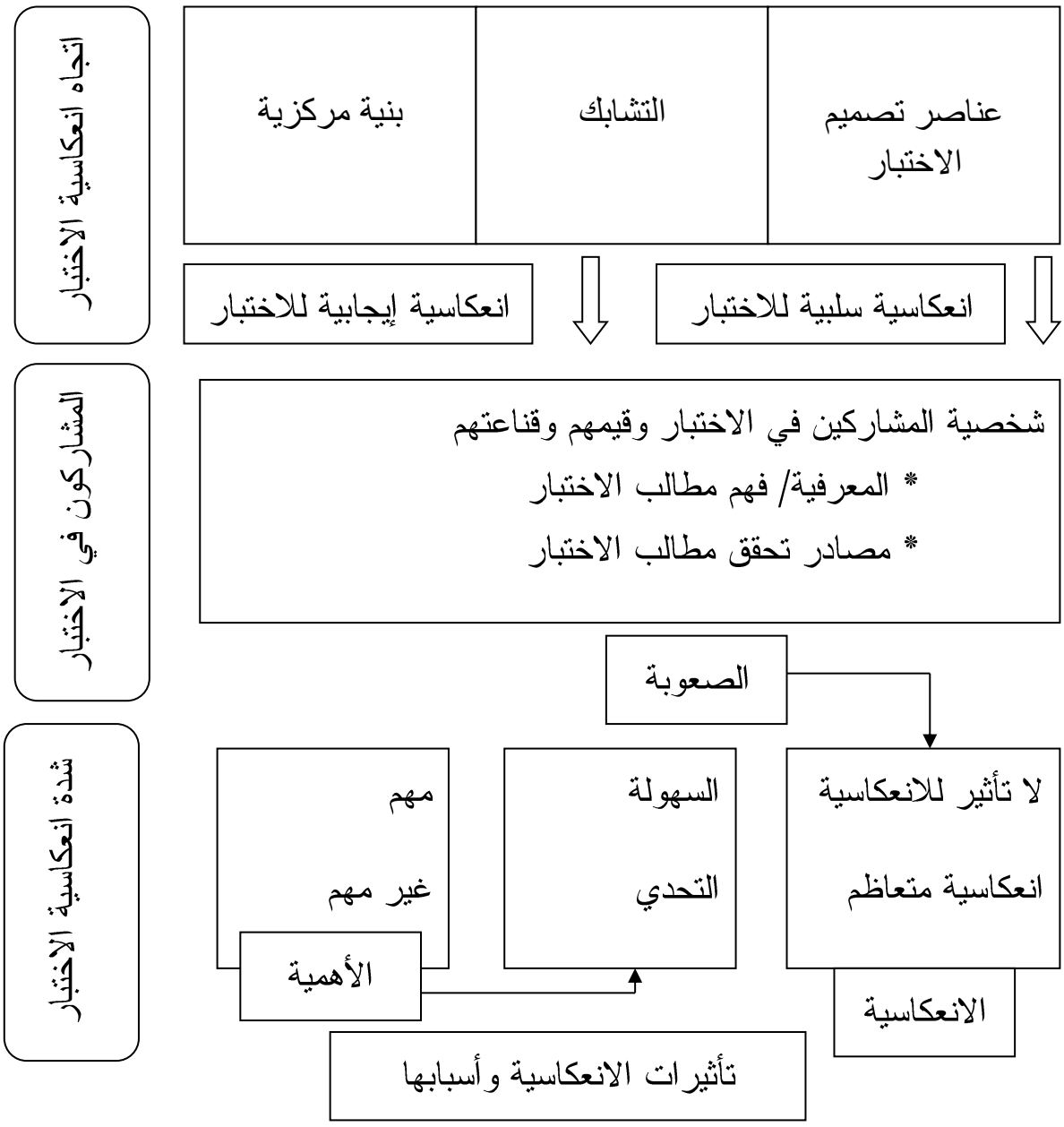
بدأت دراسة ظاهرة انعكاسية أو أثر الاختبار على سياق تعليم اللغات الأجنبية، منذ تسعينات القرن الماضي، والشكل الآتي يوضح ذلك.



الشكل(02) : يوضح انعكاسية الاختبار على السياق التعليمي.

نلاحظ من خلال الشكل أن الاختبار يؤثر في سياق التعليم والتعلم والمشاركين فيه من معلمين ومتعلمين وإداريين[1].

إنه من الأجدى أن نستعرض شكل الانعكاسية كما عرفها المعنيون في القياس والتقويم:



الشكل (03): يوضح انعكاسية الاختبار الإيجابية والسلبية[2]

[1] bailey. kathleon M (1999). 208- washback in language testing. edycational Testing Service Prinoton. new jersy. RM-99- 4P.4. RETRIVED FROM: https://www.ets.org/Reasearch/pdf/rm-99-04.pdf.

[2] Anthony Green (2015) Exploring language Assessment and testing "language in action" NW. by: Routeledge.

يتضح من الشكل السابق أن:

انعكاسية الاختبار تمثل بنية مركزية في القياس والتقويم، حيث تتشابك مفردات الاختبار لتمثل عناصر تصميمه، هذه المفردات تبرز انعكاسية الاختبار سلبا أو إيجابا على المعلمين والمتعلمين.

أثر الاختبار في سياق تعليم اللغة العربية:

أولا: على المعلمين:

المعلمون الذين يصوغون اختبارا صادقا (يقيس ما وضع لقياسه) يعكس مضمونه وطريقة الإجابة عنه، فهم يصوغون فقرات اختبارية تستقصي استيعاب المتعلم، فاختبارات فهم المقروء المثالية –على سبيل المثال– التي سوف نعرض جزئية اختبارات فهم المقروء النموذجية التي تتصف بالصدق كمثال الانعكاسية الإيجابية للاختبار.

السؤال الأول:

1– هل إذا وجد النص القرائي يصبح الاختبار صادقا أي يقيس ما وضع لقياسه؟

دعنا نجيب عن هذا السؤال بالتطبيق على الاختبار التالي[1]:

س1: اقرأ جيدا، ثم أجب:

الشعر هو الكلام الموزون المقفى المعبر عن الأخلية البديعية ...

وأنواع الشعر ثلاثة: شعر غنائي ووجداني، فهو أن يعبر الشاعر عن قلبه وشعوره قصصي وهو نظم أحداث الحروب، لوقائع المعارك وشعر تمثيلي ...

أ– وضع عنوانا مناسب لما سبق.

ب– ما الشعر؟

ج– لماذا كان أقدم الآثار الأدبية؟

د– كانت بداية الشعر عند العرب مجهولة، كيف؟

هـ– أنواع الشعر ثلاثة، ما هي؟

س2: ضع كل كلمة فيما يلي في جملة مفيدة:

[1] علي أسامة زني السيد، الاختبارات اللغوية، مقارنة منهجية تطبيقية، ص47.

أ- مُبَجَّل:
ب- قدير:
ج- بديع:
د- مناسب:
ه- مواطن

نلاحظ من هذا الاختبار:

1- صيغة السؤال فمن المتعارف عليه أن يبدأ السؤال بحرف الاستفهام أو اسم الاستفهام، وهذا لم يتبع في المفردتين (د-ه) بالفقرة الاختيارية الأولى.

2- في الفقرة الاختيارية الأولى جاءت المفردات (أ-ه) بصيغة مقالية تقيس التذكر، وهذا مطلوب في المستوى الحرفي.

3- الاختبار السابق لم يقس سوى المستوى العرفي وهو الألصق بالمستوى المبتدئ في حين أن مستوى الطلاب المستهدف في الاختبار الحالي هو المستوى المتوسط والأنسب له مستوى فهم المقروء الاستنتاجي، وهذا لم يرد في الاختبار لذا لا يمكن القول إن: الاختبار لا يقيس مهارات استيعاب المقروء المناسبة لطلاب المستوى المتوسط ومن ثَمَّ فهو اختبار غير صادق أي لا يقيس ما يستهدف قيامه في المستوى الثالث.

4- الفقرة الاختيارية الثانية لا علاقة لها بالقراءة فهي أقرب إلى التركيب اللغوي منه إلى القراءة، إذ تقيس مدى تمكن المتعلم من الكفاءة النحوية في تركيب جمل مفيدة تامة المعنى صحيحة المبنى.

5- يفترض في النص السابق أن يتكون من أربع أو خمس مفردات اختيارية -على الأقل- لقياس مهارات استيعاب المقروء في المستوى المتوسط الذي يستهدف الاختبار واقتصر الاختبار السابق على فقرتين اختياريتين فقط[1].

[1] علي أسامة، زكي السيد، الاختبارات اللغوية، مقارنة منهجية-تطبيقية، ص 47.

هؤلاء المعلمون يستخدمون في فصول تعليم اللغة "الاستراتيجيات التواصلية بوصفها نشاطا تفاعليا، يقوم فيه المتعلم بحل المشكلات الاتصالية عن طريق التفاوض حول المعنى"[1].

تنطلق سلوكيات تدريس هؤلاء المعلمين من قناعاتهم بما يلي:

1- استراتيجيات الاتصال ذات تأثير جيد في تعلم اللغة الثانية.

2- استراتيجيات الاتصال تعد جزءُ من البناء المعرفي لمتعلم اللغة.

3- الاستخدام الاستراتيجي للغة جزءا من الكفاية اللغوية.

4- المتعلمون الذين يستخدمون استراتيجيات التواصل يزيدون فرص تعلمهم لأنهم يستقبلون دخلا لغويا من أقرانهم ومن معلميهم.

5- كثرة تعرض المتعلمين للدخل اللغوي -من المعلمين والأقران- يحفزهم على الإنتاج اللغوي الموسوم بالمفهومية.

فمن هنا نستنتج أن قناعات المعلمين بما سبق يفرض عليهم تنويع مستويات التفكير أثناء تدريسهم لذا يستخدمون الأسئلة السائرة والموضوعات الحرة التي تتيح للمتعلم أن يعبّر عما يريد مستفيدا من دخله اللغوي.

ثانيا: على المتعلمين:

سلوكيات التدريس، وقناعات المعلمين تنعكس على المتعلمين إذ يكتسبون مهارات دراسية إيجابية دليل ذلك الاختبارات النموذجية التي عرضناها فيما سبق تشير إلى أن المتعلمين يركزون على الوعي بمكونات النصوص المقدمة لهم، ومناقشاتها وإبداء آرائهم، كما أنهم اكتسبوا مهارات دراسية عبر تطبيقات ونشاطات تجوِّد أدائهم اللغوي[2].

[1] الشريوفي، عيسى بن عودة، نظريات تعلم اللغة الثانية، جامعة الملك سعود، الرياض، (دط)، 2010، ص 172، 340.

[2] الدامغ خالد، انعكاسية الاختبار والاختبارات التواصلية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد الثالث والرابع، (د ط)، 2011، ص 4.

كما اعتاد المتعلمون على الإجابات المقالية التي تتيح لهم الاستجابة الممتدة كالنقد والتحليل والتقويم؛ التي عدّها بعض مختصي الاختبارات اللغوية أحد عناصر جودة الاختبار[1].

ثالثا: على سياق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تعكس الاختبارات مفهوم المنهج الحديث الذي يتضمن خبرات لغوية تداولية تحقق التواصل بين المتعلمين، عبر توظيف الكفاءات اللغوية من خلال النشاطات المتدرجة التي تتلاءم مع المستوى اللغوي للمتعلمين[2].

الانعكاسية السلبية للاختبار:

لفهم هذا المصطلح أعرض على قارئي الكريم نماذج الاختبار التالية بوصفها: نماذج للانعكاسية السلبية للاختبار:

أولا: الكتابة:

السؤال الأول:

بين سبب كتابة التاء مفتوحة، أو مربوطة في نهاية كل كلمة مما يأتي:

بيت – شربت – قامت – عائشة – سبورة.

السؤال الثاني:

بين كل زوجين من الكلمات التالية تشابه صوتي، حدد الصوتين المتشابهين وكيف تفرق بينهما.

(سار – صار)، (سار – ثار)، (سار – زار)، (خبير – كبير)، (السؤال – السعال).

السؤال الثالث:

حدد نوع الهمزة في بداية كل كلمة من الكلمات التالية، مع ذكر السبب:

إمرأة، أدرك، أكل، انتصر، أُكتب.

السؤال الرابع:

[1] Anthony Green, (2014) .op. cit. p58-59.

[2] علي أسامة زكي السيد، مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مفهومها، نماذجها، قيد النشر المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1431ه، 2016م، ص 42.

1- متى نكتب الهمزة المتوسطة على النبرة؟ أذكر مثالا.
2- متى نكتب الهمزة المتوسطة على الألف؟ أذكر مثالا.
3- متى تكتب الهمزة المتوسطة على السطر؟ أذكر مثالا.
4- متى تكتب الهمزة المتطرفة على الواو؟ أذكر مثالا.
5- متى تكتب الهمزة المتطرفة على السطر؟ أذكر مثالا.
د- عرف ما يلي:
النثر، الشعر، القصيدة، الاسم المنقوص، والمقصور و الممدود؟.

الانعكاسية السلبية للاختبارات السابقة على كل من المعلم والمتعلم.

أولا: على المعلمين:

تعكس صيغ الفقرات الاختبارية استراتيجيات التدريس ومهارات التفكير التي ينميها المعلمون في فصول تعليم اللغة العربية، فالأسئلة التي تطلب التفريق بين الاسم المنقوص والمقصور، ومتى تكتب الهمزة المتوسطة على نبرة أو على الألف، أو تعريف الشعر، وتعريف النثر ... الخ، هي انعكاس سلبي في أساليب التعليم والتعلم، إذ تعكس طرق التدريس التقليدية وهي المحاضرة التي تعتمد على التلقين والحفظ، لا على التفاعل والتفاوض حول المعنى من خلال أنشطة تواصلية، كما أنها تعكس قناعات المعلمين بأن المتعلمين يدرسون اللغة من أجل اللغة لا يدرسون اللغة من أجل التواصل والتداول وفقا لوظائف اللغة التي ذكرها هاليدي، لذا انحصرت الفقرات الاختبارية في الأسئلة المقالية التي قد توسم بانحراف المقدر، سواء في أخطاء التشدد أو أخطاء التساهل في تقدير الدرجات[1].

ثانيا: على المتعلمين:

إذا اتفقنا على أن الاختبار دخل لغوي، فيمكن القول على أن تعرض متعلمي اللغة العربية لهذا الدخل اللغوي التلقيني المستبعد للنقاش والمستنكر للحوار يكسبهم ممارسة الحفظ فيَعْتَادُونَهُ بوصفه أبرز مهاراتهم الدراسية.

[1] علي أسامة زكي السيد، الاختبارات اللغوية مقارنة منهجية تطبيقية، ص45.

ثالثا: على سياق التعليم في معاهد تعليم اللغة العربية:

أ- مفهوم الانعكاسية السلبية لاختبارات تضيف المنهج التعليمي، نتيجة المهارات الدنيا التي يتضمنها الاختبار، وتعكس أثر التلقين واستاتيكية أهداف هذه المقررات اللغوي، إذ تقف عند المرحلة الأولى من تصنيف بلوم المعرفية وهي التذكر، فلا تطبيق ولا تحليل ولا تقويم، وهذا الأمر لا يطور معلم اللغة ولا يكسبه التواصل المرغوب، وهذا يعزز مقولة خالد الدامغ: "متى تعارضت الطريقة التي تقدم بها الاختبارات مع الهدف المرجو من المحتوى التعليمي فإن تأثير الاختبار سيكون سلبا في طريقة تعلم ذلك المحتوى، وعلى طريقة تدريسه"[1].

ب- الاستفادة من الاختبار في تطوير تعلم اللغة، لأن الاختبار يمر مرور الكرام بوصفه حتمية آلية للعملية التعليمية، فلا يعبأ أحد بنتائجه فلا تقوم، وهذا يتنافى مع منحى التعليم الموجه بالاختبارات وهو المنحنى الذي يجعل الاختبار قائد الإصلاحات التعليمية، لذا ذكر "بوفام" أنه إذا عرف الاختبار، وطرق إجراءاته جيدا فإن هذا التعريف سيصبح نشاطا إيجابيا أكثر من كونه نشاطا سلبيا[2].

ج- انعدام إبداعية المعلم، فالمعلم هنا ملقن وهو دور عقيم لا يولد لدى المتعلمين مهارات التعلم؛ المؤدي للتفاعل الذي يعد أساسيا في تعليم اللغة العربية.

د- ضعف مهنية المعلمين في مهارات القياس والتقييم؛ لأنهم يدرسون للنجاح وليس للحياة أو لإكساب المتعلمين مبدأ التعلم الذاتي، وقد لمسنا هذا الانعكاس السلبي للاختبارات على متعلمي بعض معاهد تعليم اللغة العربية في مستوى الدبلوم الأول خاصة في مقرر المهارات اللغوية، التي تقيس كفاءة المتعلمين في استيعاب المقروء وتحليل النص من خلال الوعي ببنيته اللغوية ودلالة هذه البنية.

---

[1] الدامغ خالد، الانعكاسية والاختبارات الاتصالية وأثرهما في البرامج التعليمية، ص 809.

[2] المرجع نفسه، ص 811.

نلاحظ أن هؤلاء المعلمون يدرسون وفق النظرية البنائية لا التواصلية؛ فالبنائية ركزت على الشكل منفصلة عن الدلالة، لذا أصبح طلاب الدبلوم –المستوى فوق المتقدم– جيدين جدا في الإجابة النحوية النظرية والاستغراق في كون العامل ... وأثره ... إنهم يرددون ما حفظوا دون وعي بالوظيفة الدلالية للتراكيب النحوية لاستيعاب دلالة النص ومضامينه ا لعميقة؛ نتيجة أنهم لقنوا النحو تلقينا على طريقة ابن مالك ودرسوا البلاغة بحفظ قواعدها لا تطبيقاتها الوظيفية، لذا توقف أداؤهم اللغوي عند المستوى السطحي أو الإستنتاجي، أي أنهم على الرغم من وصولهم لمستوى الدبلوم (1) والدبلوم (2) إلا أن مستواهم الحقيقي – في استيعاب النصوص المقروءة والمسموعة – متوقف عند المستوى المتوسط الذي يعادل (المستوى الثالث) بمعاهد تعليم اللغة العربية[1].

ما أسباب انعكاسية الاختبار السلبية التي اتضحت من الاختبارات السابقة؟

لعل الإجابة تتضح في عرض سياق التعلم في بعض معاهد تعليم اللغة العربية:

أ– تستعين بعض معاهد تعليم اللغة بمعلمين متعاونين من طلاب الدراسات العليا، والذين لم يسبق لهم التدريس، بداية تدريسهم يسألون عن: كيف يختبر المتعلمون في هذا المقرر؟ فتقدم لهم بعض نماذج الاختبارات السابقة، فيعتدون بها، ويجعلون أسئلة هذه الاختبارات موجهات لطرق تدريسهم وأساليبهم التدريسية والتقويمية، ومن ثم يؤثر الاختبار على السلوك التدريسي لهؤلاء المعلمين، وينعكس على التحصيل اللغوي لمتعلميهم.

ب– في أحيان كثيرة نجد بعض المتعاونين في معاهد تعليم اللغة العربية –الذين لم يسبق لهم التدريس في هذه المعاهد– حينما يكلفون بوضع الاختبار النهائي يطلبون من زملائهم المعلين من منسوبي المعهد، والمشاركين لهم في تدريس المقرر بأن يضعوا الاختبار ثم يحصلون عليه في فترة ما قبل الاختبار فيركزون في تدريسهم لما سيرد في الاختبار؛ أي أنهم يعدون الطلاب للاختبار، ومن ثم يركز المتعلمون على ما سيرد في الاختبار، خاصة إذا حددت لهم فيستذكره المتعلمون لاجتياز الاختبار، فيصبح الاختبار تحصيلا لا تواصليا!

[1] علي أسامة زكي السيد، الاختبارات اللغوية مقارنة منهجية تطبيقية، ص 480.

ج- توجهات نظام الجودة في سياق معاهد تعليم اللغة العربية بعيدة كل البعد عن انعكاسية الاختبار[1].

الفرق بين تأثير الاختبار وانعكاسية الاختبار:

لعل أن القارئ يتساءل حول تأثير الاختبار وانعكاسية الاختبار.

وهذا ما يوضحه الجدول التالي:[2]

تأثير الاختبار	انعكاسية الاختبار
أ- أي شيء ينتج عن استخدام الاختبار على الأفراد داخل فصول تعليم اللغة العربية. ب- أي شيء ينتج عن استخدام الاختبار على السياسات داخل فصول تعليم اللغة العربية. ج- أي شيء ينتج عن استخدام الاختبار على التطبيقات داخل فصول تعليم اللغة العربية. د- أي شيء ينتج عن استخدام الاختبار على معهد تعليم اللغة العربية. ه- قد تتم دراسة الاختبار للاستفادة منه في تطوير طرائق التدريس، وقناعات المعلمين.	وقد تجد عناية من المختصين فيما يلي: أ- الإجابة عن الأسئلة التي اقترحها ولدرسون وول. ب- تساعد قادة معاهد تعليم ا للغة في النهوض بالمعهد والدراسات العليا على وجه الخصوص. ج- مساعدة المقيمين التربويين لوصف الفعالية النسبية لطرائق التدريس المتباينة والعوامل المؤثرة على فعاليتها د- مساعدة الباحثين في وصف الفعالية النسبية للأنشطة في سياق تعليم وتعلم اللغة العربية.

جدول رقم (03): يوضح الفرق بين تأثير الاختبار وانعكاسية الاختبار.

[1] علي أسامة زكي السيد، الاختبارات اللغوية مقارنة منهجية تطبيقية، ص 481.

[2] بروكهارت سوزان، نيتكو أنطوني الغامدي، التقييم التربوي للطلبة، ترجمة: القرفي علي عبد الخالق، والمحرزي راشد بن سيف، والدوسري، مبارك، والحروبي، حسن بن علي الأمير، الرياض، مكتبة التربية العربية لدول الخليج (د ط)، 2012، ص 591.

نستنتج أنه لابد من إيجاد ضوابط تحدد مسؤوليات أطراف مهمة اختبارات اللغة خصوصا حقوق وواجبات مصممي الاختبارات، ولهذا ربط "غرم الله الغامدي" بين الانعكاسية وبين المضامين الأخلاقية لاختبارات اللغة مؤكدا على ضرورة أن تكون العلاقة بين ا لاختبارات والتعليم مترابطة ومدمجة وصادقة، بحيث يكون الاختبار معززا ومكملا لما درسه المتعلم "لا أن يدرس مهارات لغوية معينة ويتم اختباره في مهارات أخرى..."[1].

[1] بروكهات، سوزان، نيتكو أنطوني الغامدي، غرم عبد الله، الاعتبارات الأخلاقية لاختبارات اللغة، ص 773.

المبحث الثالث: حدود الدراسة

1-منهج الدراسة:

لا يمكن لأي باحث في علم من العلوم أن يتوصل إلى استنتاجات واستدلالات صادقة قابلة للتعميم، ما لم يعتمد على منهج محدد يمكنه من وصف وشرح وتحليل وتفسير الأبعاد المختلفة للمشكلة التي يتناولها.

فالمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة مشكلة ما قصد اكتشاف الحقيقة، والإجابة عن التساؤلات والاستفسارات التي يثيرها موضوع الدراسة، وهو الطريقة التي يدرس بها الواقع أو الظاهرة أو توصف بها المشكلة وصفا دقيقا، كما يعبر عن الظاهرة تعبيرا كيفيا وكميا، بحيث يصف التعبير الكيفي للظاهرة ويوضح خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطيها وصفا قيما أي مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.[1]

وانطلاقً من أهداف الدراسة وحتى يصل الباحث إلى نتيجة محددة، سيستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لأنه يتناسب وطبيعة موضوعه من أجل الكشف عن مدى.

[1] عمار بوحوش، محمد محمود الذنيات، منهاج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،1995، ص129.

2- مجالات الدراسة:

أ-المجال المكاني:

أجريت الدراسة الميدانية في متوسطة "حمودي علي" بدائرة ترعي باينان ولاية ميلة، وهي مدرسة تقع بمحادات الطريق، ففي السادس من شهر نوفمبر ألف وتسعمائة وثمانية وثمانون على الساعة الثانية بعد الزوال، اجتمع المجلس الشعبي البلدي ودلك لدراسة القضايا المسجلة في جدول الأعمال بعد أن تأكد الرئيس من توفيرا لنصاب القانوني أعلن عن افتتاح الجلسة وعين السيد بوالشعير نعمان كاتبا لها. أن المجلس الشعبي البلدي بعد المناقشة والمداولة والموافقة بالإجماع أعلن الرئيس عن تسمية المدرسة الأساسية بباينان باسم "**الشهيد علي حمودي**". وكان فتح المؤسسة طبقا لقرار اللجنة الوزارية لإنشاء المؤسسات المتخذ خلال جلساتها في تاريخ 1989/05/30.

ولد الشهيد "حمودي علي" بتاريخ 1928/09/09 ببلدية ترعي باينان من أب يمارس الفلاحة، وشب في دراسة القران الكريم على يد الشيخ "**بن زهرة الطيب**" حيث حفظ القران في سن مبكر، ثم سافر إلى مدينة قسنطينة أين مارس أصول اللغة والفقه في معهد ابن باديس، وتحصل على مستوى شهادة الأهلية، ومن ثم عاد إلى مسقط رأسه حيث أخد في تدريس اللغة بمنطقة"بني عفاق" ببلدية ترعي باينان ولاية ميلة، كانت حياته حافلة بالنشاط النضالي والثوري حيث انخرط في صفوف جيش التحرير الوطني وعمره 31سنة وذلك سنة 1955موانتقل إلى تونس لجلب الأسلحة مع عدد من الرفقاء سنة1957م.ثم انتقل إلى العنابات بمنطقة عميرة أراس وبقي هناك إلى غاية 1958 برتبة عريف(سارجان) وبعد عدة أشهر انتقل إلى منطقة جبال الحلفاء بدائرة فرجيوة، حيث تقلد منصب مسئول سياسي بالقسم.ثم تنصب في شلغوم العيد، وفي 27جويلية استشهد.رحم الله شهدائنا الأبرار وأسكنهم فسيح جنانه.

وكان التركيز على السنة الرابعة متوسط باعتبارها مرحلة تم فيها اكتساب بعض المهارات اللغوية، كذلك أنها مرحلة حساسة يستطيع المتعلم اكتساب كم هائل من المعارف فهي أساس النشأة.

مدرسة حمودي علي هي: مدرسة تم إنشائها في1985 وسنة البناء1984، مساحتها الكلية800000م^{2}المساحة المبنية:310000م^2، المساحة المخصصة للتوسيع:490000م^2.

-قاعات الدرس العادية:18

-قاعات الدرس المتخصصة: -المخابر:2

-الو رشات:2

-مخبر الإعلام الآلي:1وعدد الأجهزة 18.

-عدد الأساتذة:35أستاذً، منهم ستة أساتذة في اللغة العربية.

-عدد الموظفين الإداريين 13موظف.

ب-المجال الزمني:

بعدما أجريت الدراسة الميدانية والتي أفادتنا في جميع المعلومات الخاصة بالموضوع والتي لعبت دورا كبيرا في ضبط وتحديد منهجه وفي عينة البحث وفي صياغة وبناء الاستمارة.

فقد قمنا بإعداد استمارة أولية وذلك في شهر فيفري 2018 بعد عرضها على الأستاذ المشرف، وكانت على شكل أسئلة مغلقة (نعم، لا) وأسئلة مفتوحة، وبعد ذلك توجهنا إلى قسم اللغة العربية ليفيدونا بخبرتهم من ناحيتها الشكلية حيث استغرقنا حوالي أسبوعين ونحن بصدد تعديلها، وبعد قيامنا بالتعديل مع بعض مررنا بأستاذنا المشرف ليحكم حتى نتمكن من ضبطها نهائيا ليتم توزيعها على الأساتذة والتلاميذ.

أجريت الدراسة بتاريخ 2018/04/04 وبعد مرور أسبوعين تم استلام جميع الاستمارات.مع العلم أن الدراسة أجريت في شهر فيفري إلا أنها تأجلت إلى شهر أفريل بسبب الإضراب، وعدم تعاون الأساتذة معنا.

ج-المجال البشري:

إن مجتمع البحث هو المجتمع الذي يدرسه الباحث سواء أكانت هذه الدراسة شاملة لجميع مفردات المجتمع أو كانت من خلال العينة، ويشمل مجتمع البحث جميع الوحدات التي تدخل في تكوين هذا المجتمع، وقد استهدفت دراستنا مجتمع المرحلة المتوسطة، وشملت الدراسة السنة الرابعة من التعليم متوسط، وكان مجموع أفراد العينة المختارة خمسة عشر تلميذً وعشر أساتذة.

3-دراسة العينة:

وهي المجموعة الجزئية التي تسحب من المجتمع لإجراء الدراسة فهي قصديه تحت اسم العينة الفرضية لأنها تتكون من 39تلميذ منهم ذكور19: وإناث:20، حيث نقوم باختيار مفرداتها وتستخرج النتائج على أساسها فلابد من توفر شرط أساسي لضمان موضوعية النتائج ويتمثل في أن تعكس العينة الصفات والحقائق التي تميز المجتمع المأخوذ منه، فعلى هذا الأساس كان سبب اختيارنا لهذه العينة دوافع كثيرة متمثلة في:

-توفر شروط العملية التعليمية.

-تمكن الأستاذ في مجاله.

-قدرات المتعلمين جيدة.

المبحث الرابع: دراسة وصفية تحليلية لاستبيانات المعلمين والمتعلمين

لقد قمنا بتقديم مجموعة من الاستمارات لطلبة السنة الرابعة متوسط، وقد كانت المؤسسة التي زرناها هي أكمالية الشهيد"**حمودي علي**" ببايناان، وقد تم تسليم الاستمارات لعشر أساتذة وعشر تلاميذ.

1/ تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة:

تتشكل الاستبانة التي اعتمدنا هيئتها النهائية من عشرون(**20**) سؤالا موجها لعشرٌ(**10**) أساتذة، والجدول الآتي يوضح ذلك حسب الجنس المتغير:

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	0	10	10

الجدول (04):

ونلاحظ من خلال الجدول الإحصائي السابق أن متغير الجنس يثبت أن نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور؛ أي أن الإناث أكثر ولا وجود للذكور.

وقد كانت الأسئلة الموجهة للأساتذة كما يأتي:

1-هل أسئلة الاختبارات ملائمة للمحتوى والطالب؟

2-هل تراعي الفصل بين مقدمة السؤال وأجزائه؛ أي الفصل بين كل سؤال وسؤال أخر بمسافة معقولة؟

3-هل الأسئلة التي تقوم بإعدادها فيها نوع من الحيلة أو أسئلة مباشرة؟

4-هل تقوم بتجزئة السؤال على صفحتين متتاليتين؟

5-عندما تقوم(ي) بطباعة الأسئلة هل تتأكد من الأسئلة أنها واضحة وخالية من الأخطاء المطبعية والعلمية والإملائية؟

6-ما هو الاختبار في نظرك؟

7-حسب رأيك ما هي أهداف الاختبار؟

8-ما هي الخطوات التي تقوم بها لبناء الاختبار؟

9-ما مدى تناسق المقرر مع مستوى التلاميذ؟

10-ما هب الصعوبات التي تواجهك في تدريس اللغة العربية؟

11-وفيما تتمثل الحلول المقترحة لتفادي الصعوبات؟

12-ما هي الطريقة المناسبة في نظرك لتدريس نشاط القواعد في اللغة العربية؟

13-هل تستعملون اللغة العامية أم اللغة الفصحى في التدريس؟

14-ما عدد الحصص المقرر في الأسبوع؟

15-حسب رأيك هل الاختبار يؤثر في نوع ما يتعلمه التلاميذ؟

16-ما هي الطريقة والخطوات الصحيحة للاستعداد للاختبارات؟

17-هل تعتقد أن للأهل دورا هاما في خوف التلاميذ من الامتحانات؟ ولماذا؟

18-ما هو مسبب قلق التلاميذ من الاختبارات؟

19-إذا لاحظت أن نسبة كبيرة من التلاميذ فشلوا في الإجابة عن سؤال ما، ماذا تفعل في نظرك؟

20-حسب رأيك ما هي أسباب تدني التلاميذ في مادة اللغة العربية في السنة الرابعة متوسط؟

السؤال الأول: هل أسئلة الاختبارات ملائمة للمحتوى والطالب؟

- **استمارات الأساتذة:**

الاستمارة 01: نعم

الاستمارة02: نعم

الاستمارة03: نعم

الاستمارة04: نعم

الاستمارة 05: نعم

الاستمارة06: نعم

الاستمارة07: نعم

الاستمارة08: نعم

الاستمارة09: نعم

الاستمارة10: نعم

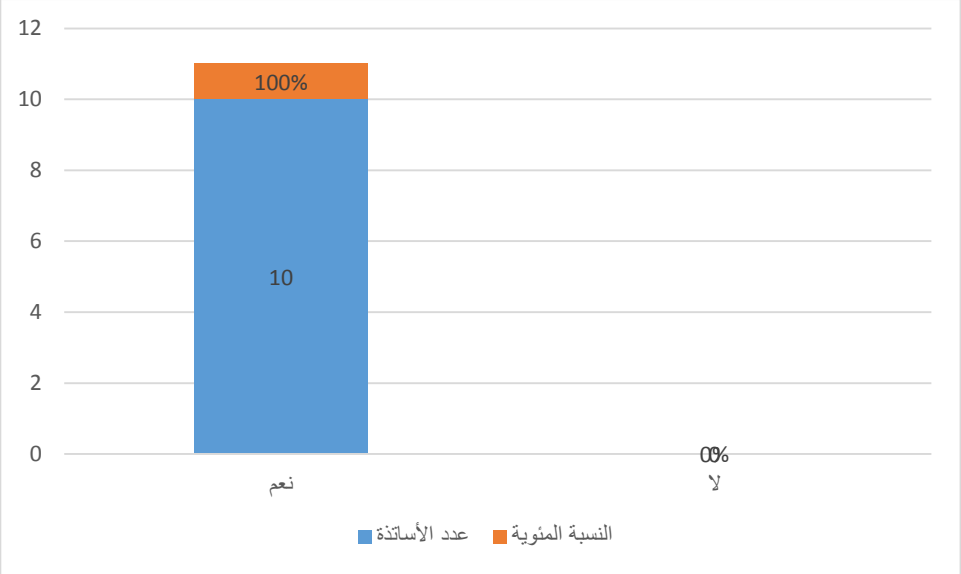
والجدول الآتي يوضح الإجابات كما يلي:

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد الأساتذة	10	00	10
النسبة المئوية	%100	%00	%100

الجدول05: يوضح مدى ملائمة أسئلة الاختبارات للمحتوى والتلاميذ

التعليق: نلاحظ من خلال إجابات الأساتذة أن كلّهم أجاب بأن أسئلة الاختبارات ملائمة للمحتوى الطالب؛ أي تتناسب مع المحتوى والطالب، وكانت النسبة100%

والنسبة المئوية موضح في الأعمدة البيانية التالية:



أعمدة بيانية تمثل نسبة إجابات السؤال الأول

السؤال الثاني: هل تراعي الفصل بين مقدمة السؤال وأجزائه؛ أي الفصل بين كل سؤال وسؤال أخر بمسافة معقولة؟

- **استمارات الأساتذة:**

الاستمارة01:نعم

الاستمارة02:نعم

الاستمارة03:نعم

الاستمارة04:نعم

الاستمارة05:نعم

الاستمارة06:نعم

الاستمارة07:نعم

الاستمارة08:نعم

الاستمارة09:نعم

الاستمارة10:نعم

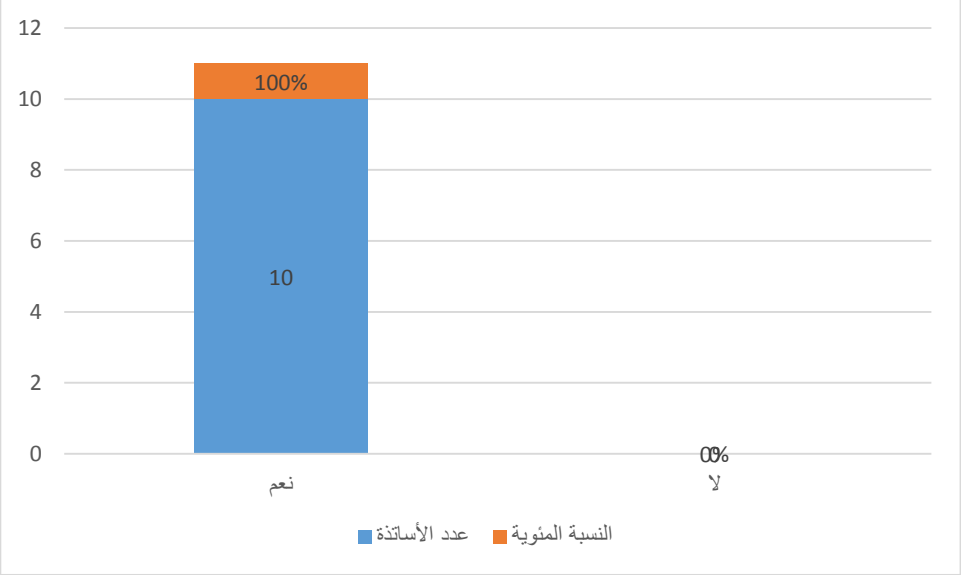
والإجابة موضحة في الجدول الآتي:

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد الأساتذة	10	00	10
النسبة المئوية	%100	%00	%100

الجدول06: يوضح نسبة مراعاة الفصل بين مقدمة السؤال وأجزائه

التعليق:يتبين لنا من خلال إجابات الأساتذة كلّهم أجاب بأنهم يراعون الفصل بين مقدمة السؤال وأجزائه؛ أي الفصل بين كل سؤال وسؤال آخر بمسافة معقولة، وكانت النسبة100%

والأعمدة البيانية الآتية توضح النسبة:



أعمدة بيانية تمثل نسبة إجابات السؤال الثاني

السؤال الثالث: هل الأسئلة التي تقوم بإعدادها فيها نوع من الحيلة أو أسئلة مباشرة؟

- **استمارات الأساتذة:**

الاستمارة01:نعم

الاستمارة02:لا

الاستمارة03:نعم

الاستمارة04:نعم

الاستمارة05:نعم

الاستمارة06:نعم

الاستمارة07:لا

الاستمارة08:نعم

الاستمارة09:نعم

الاستمارة10:نعم

والإجابات يوضحها الجدول الآتي:

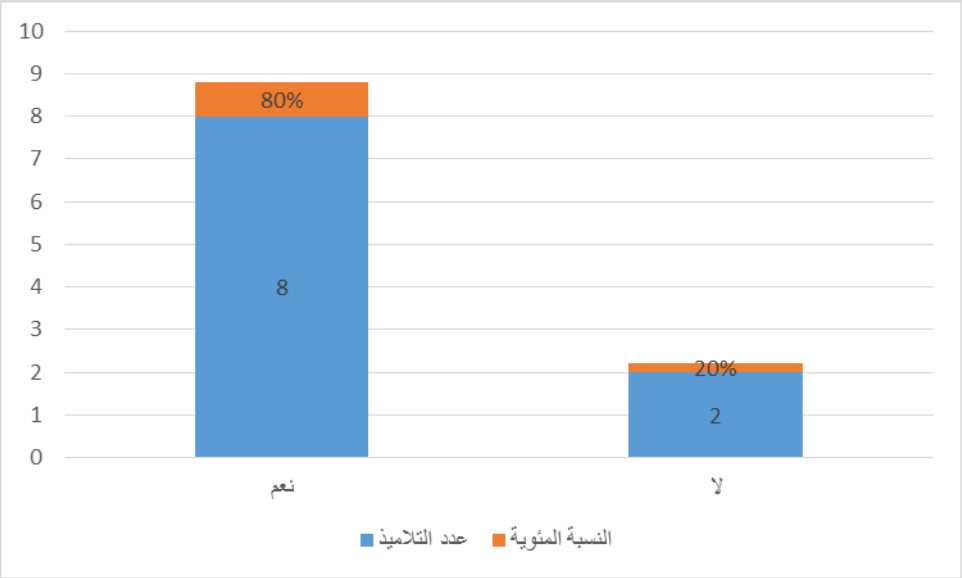
الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد الأساتذة	08	02	10
النسبة المئوية	%80	%20	%100

الجدول07: يوضح نوع الأسئلة التي يقوم بعدادها الأستاذ

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة جلهم أجابوا على أن الأسئلة فيها نوع من الحيلة، حيث أجاب **80%ب:"نعم"**، بينما أجاب **20%ب:"لا"**

. إذن: لوحظ من خلال إجابات الأساتذة أن أغلبهم يعتمدون أو يستعملون الأسئلة التي فيها نوع من الحيلة وذلك بهدف معرفة مدى قدرة وذكاء التلاميذ على فهم الأسئلة، باستثناء أستاذتان اللتان تستخدمان الأسئلة المباشرة والواضحة؛ أي السهلة.

ويمكن لنا رسم الأعمدة البيانية التي تبين النسبة:



أعمدة بيانية تمثل نسبة إجابات السؤال الثالث

السؤال الرابع: هل تقوم بتجزئة السؤال على صفحتين متتاليتين؟

- **استمارات الأساتذة:**

الاستمارة01:نعم

الاستمارة02:نعم

الاستمارة03:نعم

الاستمارة04:نعم

الاستمارة05:لا

الاستمارة06:لا

الاستمارة07:لا

الاستمارة08:لا

الاستمارة09:لا

الاستمارة10:لا

وكانت الإجابة كالآتي:

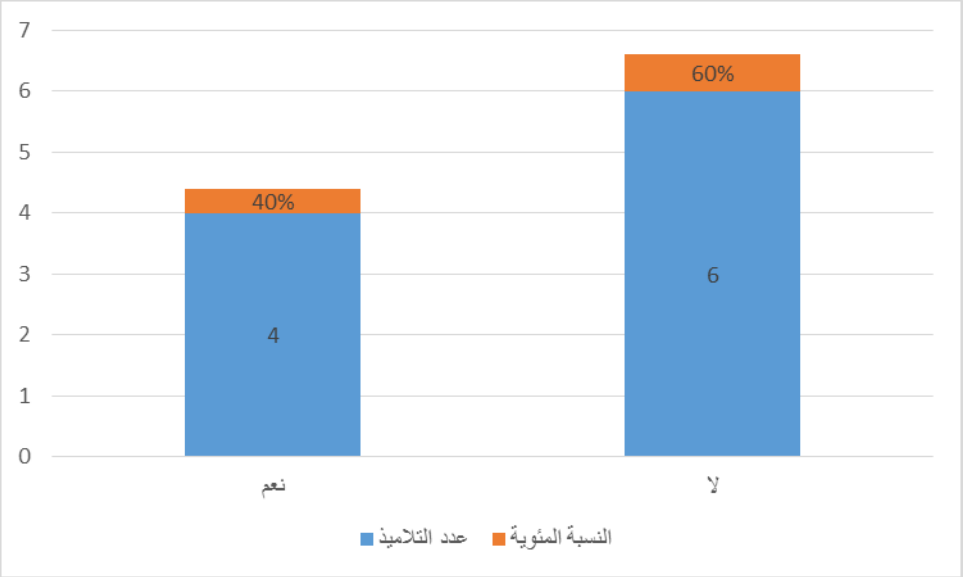
الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد الأساتذة	04	06	10
النسبة المئوية	%40	%60	%100

الجدول 08: يوضح نسبة تجزئة السؤال

التعليق: نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن نسبة**40%** أجاب بـــ:"**نعم**"ونسبة**60%**بـــ: "**لا**"؛ أي أن النسبة الأولى للأساتذة يقمن بتجزئة السؤال على صفحتين متتاليتين، أما هذه الأخيرة فإنهم لا يجزئون السؤال وإنما سؤال واحد فقط؛ أي في صفحة واحدة.

من خلال ذلك نستنتج أن أغلب الأساتذة لا يقومون بتجزئة السؤال وذلك بعدم تشتيت أفكار التلاميذ من خلال قلب الصفحة، باستثناء البعض من الأساتذة.

والأعمدة البيانية تبين النسبة:



أعمدة بيانية تمثل نسبة إجابات السؤال الرابع

السؤال الخامس:

عندما تقوم بإعداد الأسئلة. هل تتأكد من الأسئلة أنها واضحة وخالية من الأخطاء المطبعية والعلمية والإملائية؟

- **استمارات الأساتذة:**

الاستمارة01:نعم

الاستمارة02:نعم

الاستمارة03:نعم

الاستمارة04:نعم

الاستمارة05:نعم

الاستمارة06:نعم

الاستمارة07:نعم

الاستمارة08:نعم

الاستمارة09:نعم

الاستمارة10:نعم

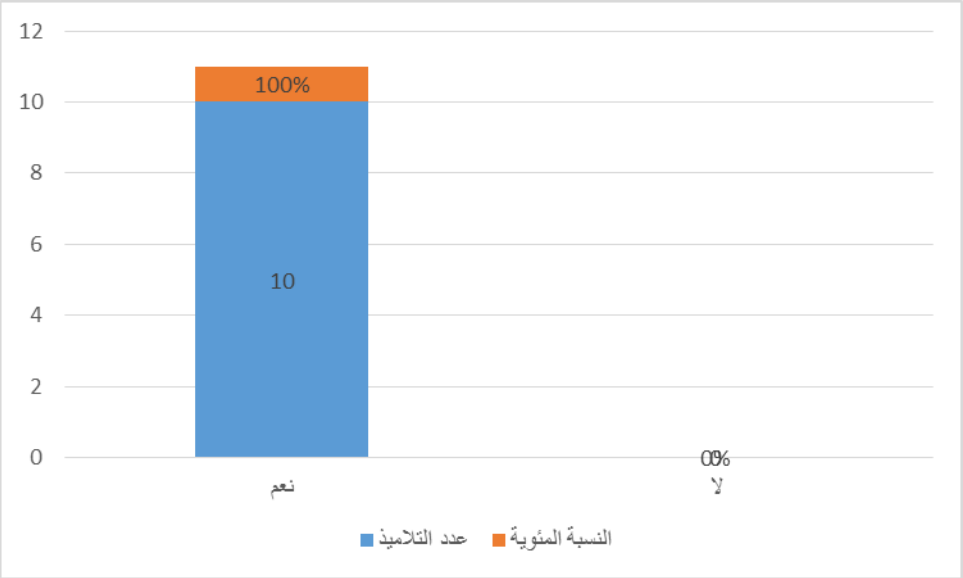
والإجابة تظهر في الجدول الآتي:

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد الأساتذة	10	00	10
النسبة المئوية	%100	%00	%100

الجدول 09: يوضح أن الأسئلة واضحة وخالية من الأخطاء عند الطباعة

التعليق: نلاحظ من خلال إجابات الأساتذة كلهم يتأكدون من وضوح الأسئلة وصحتها من الأخطاء العلمية والعلمية والمطبعية والإملائية، فكانت النسبة**100%**

والأعمدة البيانية تبين النسبة المئوية الآتية:



أعمدة بيانية تمثل نسبة إجابات السؤال الخامس

السؤال السادس: ما هو الاختبار في نظرك؟

- **استمارات الأساتذة:**

الاستمارة01: الاختبار تقييم للمعارف والمكتسبات المتحصل عليها من قبل المتعلم خلال كل ثلاثي.

الاستمارة02: الاختبار هو تقويم لمرحلة تعلمية معينة.

الاستمارة 03: الاختبار هو تقييم للمعارف والمكتسبات المتحصل عليها من طرف المتعلم، خلال كل ثلاثي.

الاستمارة04: الاختبار هو عبارة عن مقياس لمستوى المتعلم، أو تقويم شامل للتحصيل المعرفي واللغوي للمادة، ومعرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية للتدرج السنوي مع جميع المستويات.

الاستمارة05: الاختبار عبارة عن عملية استدراكية لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ لمختلف المعارف المقدمة خلال الدروس، وكذلك اكتشاف نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ.

الاستمارة06: الاختبار هو مجموعة من الأسئلة تقدم للطالب لمعرفة مدى اكتسابهم للدروس المقدمة واستثمارهم فيها.

الاستمارة07: عرض التلميذ لمكتسباته القبلية عن طرق الإجابة عن الأسئلة لتي توجه له كتابيا.

الاستمارة08:الاختبار طريقة من طرق التقويم التربوي وهو عملية يتم من خلالها معرفة النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي تضمنها المنهاج.

الاستمارة09: الاختبار من طرق التقويم التربوي ومن خلاله تحقق الأهداف التي تضمنها.

الاستمارة10:الاختبار هو استرجاع مكتسبات قبلية من أجل معرفة مدى قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب والتخزين.

نلاحظ من خلال إجابات الأساتذة لمفهوم الاختبار تختلف من أستاذ لآخر، فهناك إجابات متشابه، فهناك أساتذة أجابوا بأن الاختبار طريقة من طرق التقويم التربوي ومعرفة النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي تضمنها المنهاج، أما بالنسبة للإجابة بعض الأساتذة فهي تقريبا نفس الإجابة وتتمحور حول أن الاختبار هو تقويم لمرحلة تعلمية وتقييم للمعارف والمكتسبات القبلية المتحصل عليها، ومعرفة مدى استيعاب وفهم التلاميذ لهذه المعارف، وأيضا يكشف مواطن نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ.

السؤال السابع: حسب رأيك ما هي أهداف الاختبار؟

- **استمارات الأستاذة:**

الاستمارة01:اختبار مدى تمكن المتعلم من اكتساب وتحقيق كفاءات متعلقة لمعارف ومعلومات قبلية.

الاستمارة02:اختيار مدى فهم التلاميذ للمكتسبات-وخلق روح التنافس بين التلاميذ.

الاستمارة03:اختبار مدى تمكن المتعلم من اكتساب وتحقيق كفاءات متعلقة لمعارف ومعلومات.

الاستمارة04:معرفة المستوى العلمي أو التحصيلي لكل تلميذ-معرفة مدى فهم الطلاب لأنشطة المادة أو المقرر الدراسي-تشجيع التلاميذ، وخلق روح المنافسة بمنح العلامة ثم الرتبة والملاحظة.

الاستمارة05:تتمحور أهداف الاختبار في معرفة مدى تفاعل التلاميذ مع المقرر الدراسي وإلمامهم لمختلف المعلومات وتوسيعها من خلال البحث والمطالعة، كما أن الاختبارات يكشف الفروق الفردية بين التلاميذ.

الاستمارة06:معرفة مدى استيعاب التلاميذ للمحتوى العلمي المقدم و تقديمهم فيها.

الاستمارة07:مدى استيعاب التلاميذ للدروس السابقة و ترسيخها في دهنهم عن طريق

لمراجعة للاختبارات.

الاستمارة 08:معرفة مدى اكتساب المتعلم لمجموعة من الكفاءات و معرفة قدرات التلاميذ وتحديد مستواهم وإعطاء المتعلم فرصة لإظهار قدراته.

الاستمارة 09:إظهار قدرات المتعلم و تحديد مستواهم، التعرف على مدى اكتساب المتعلم لمجموعة من الكفاءات

الاستمارة 10:القدرة على الاستيعاب و التخزين، قوة الفهم و القدرة على استرجاع المعلومات، قوة الذاكرة.

نلاحظ من خلال إجابات الأساتذة بالنسبة لهدف الاختبار تختلف الإجابة من أستاذ إلى آخر إلى أن إجابة واحدة يتفق جميع الأساتذة في وضعها ويعتبر الهدف الرئيسي للاختيار وهي تتمثل في:

- تمكن المتعلم من فهم واستيعاب و اكتساب المتعلم لمجموعة من الكفاءات و المكتسبات المتحصل عليها .
- خلق روح المنافسة بين التلاميذ
- الاختبار يكشف الفروق الفردية بين التلاميذ
- معرفة مدى قدرات التلاميذ العقلية وتحديد مستواهم

ومن خلال ما سبق نستنتج أن هدف الاختبار يتمحور حول مدى تمكن المتعلم من اكتساب وتحقيق الكفاءات المتعلقة بمعارف ومعلومات سابقة ومحاولة توظيفها

السؤال الثامن:

ما هي الخطوات التي تقوم بها لبناء الاختبار؟

- **استمارات الأساتذة:**

الاستمارة01: أن لا تخرج الأسئلة عن مضمون الوحدات والمقاطع المدروسة-أن يكون مضمون الأسئلة في مستوى المتعلم المتوسط.

الاستمارة02: البحث عن النص الملائم-صياغة الأسئلة المناسبة-عملية التنظيف والضبط والمراجعة ثم سحب الأوراق.

الاستمارة03: أن تكون الأسئلة ضمن الوحدات المدروسة-أن يكون مضمون الأسئلة في مستوى المتعلم المتوسط

الاستمارة04: انتقاء السند المناسب لكل مستوى–تنوع مضمون الأسئلة وتقييمها بمعيار دقيق–يجب أن يتماشى النص مع المقاطع التعليمية المقررة.

الاستمارة05: اختيار نص مناسب يكون مرتبطا بالوحدات الدراسية وتكون له قيم تربوية وأهداف معرفية–يجب أن تكون الأسئلة مناسبة لمستوى التلاميذ بحيث تساعد المتفوق والمتوسط والضعيف.

الاستمارة06: التدرج في الأسئلة، يعني إعطاء أسئلة مناسبة لقدرات التلاميذ، وأيضا التدرج في بنائها من السهل إلى الصعب–عدم الخروج من المقرر الدراسي.

الاستمارة07: مطابقة الأسئلة للمقاطع والدروس المدروسة –الأسئلة تكون من الدروس لا الخروج عنها.

الاستمارة08: تحديد الغرض والهدف الأساسي من الاختبار وتحديد الأهداف التعليمية المرجو والمراد تحقيقها–اختيار النص المناسب وصياغة الأسئلة بطريقة واضحة مع مراعاة مناسباتها لمستوى المتعلمين وتنويع الأسئلة(سهلة، متوسطة، صعبة)مع وضع سلم التنقيط–كتابة الاختبار ومراجعته.

الاستمارة09: تحديد الأهداف التعليمية المرجو والمراد تحقيقها–اختيار النص المناسب وصياغة الأسئلة بطريقة واضحة مع مراعاة مستوى المتعلمين–وضع سلم التنقيط–كتابة الأسئلة ومراجعاتها.

الاستمارة10: تحضير الأسئلة حسب مستوى المتعلمين(ضعيف–متوسط–ممتاز)؛يعني وضع أسئلة تناسب الفروق الفردية وتكون حسب البرنامج.

التعليق: نلاحظ أن إجابات الأساتذة بالنسبة لخطوات الاختبار تقريبا متشابهة و تتمحور أساسا حول بناء الأسئلة وأن تكون مناسبة لمستوى قدرات المتعلم(ضعيف–متوسط–ممتاز)، وأيضا اختيار النص الملائم بشرط أن يكون مرتبطا بالوحدات المدروسة وعدم الخروج عن المقرر الدراسي.

نستنتج من خلال الإجابات أن تبنى الأسئلة مع مستوى المتعلمين من أجل مراعاة الفروق الفردية، وان تكون ضمن الوحدات المدروسة.

السؤال التاسع: ما مدى تناسق المقرر مع مستوى التلاميذ؟

الإجابة عن السؤال:

- **استمارات الأساتذة:**

الاستمارة 01: في منهاج الجيل الثاني المقرر فوق مستوى المتعلم بكثير، حيث يعجز المتعلم على الاستيعاب والترسيخ والتذكر والإنتاج في نهاية المقاطع.

الاستمارة02:سيئ ففي أغلب الأحيان نجد عدم التناسق بين مستوى التلاميذ وما قُرر عليهم.

الاستمارة03: في منهاج الجيل الثاني المقرر فوق مستوى المتعلم بكثير، حيث يعجز المتعلم على الاستيعاب والترسيخ والتذكر في نهاية المقاطع.

الاستمارة04: من خلال الشروع في تطبيق المقرر الجديد، لوحظ أن المقرر يناسب إلى حد كبير مستوى التلاميذ خاصة النجباء والفئة المتوسطة.

الاستمارة05: المقرر الدراسي أحيانا يتناسب مع مستوى التلاميذ بحيث يدفعهم إلى المزيد من البحث وتوسيع المعارف وأحياناً يجدون صعوبات في فهم بعض الصعوبات وغيرها من الأنشطة.

الاستمارة06: المقرر لا يتناسب مع قدرات التلاميذ وخاصة في برنامج الجيل الثاني ،كما أنه توجد بعض الإختلالات المعرفية فيه.

الاستمارة07: أغلب التلاميذ يستوعبون الدروس المقررة فهي متناسقة مع مستواهم الفكري.

الاستمارة08: بصفة عامة المقرر متناسق ومناسب لمستوى التلاميذ باستثناء بعض دروس القواعد إلى جوانب نصوص والبناء الفني كالمجاز المرسل والكناية.

الاستمارة09: المقرر متناسق ومناسب لمستوى المتعلمين باستثناء بعض دروس القواعد إلى البناء الفني كالكناية.

الاستمارة10: هناك بعض التناقضات وهو صعب جدا بالنسبة لهم.

تمحورت أغلب الإجابات التي قدمها الأساتذة حول المقرر لا يتناسب مع مستوى التلاميذ بسبب عدم تناسق المقرر مع قدرات المتعلم وخاصة في برنامج الجيل الثاني باستثناء بعض الأساتذة يرون بأن المقرر مناسب بالنسبة للنجباء والفئة المتوسطة.

السؤال العاشر: ما هي الصعوبات التي تواجهك في تدريس اللغة العربية؟

الإجابة عن السؤال:

- **استمارات الأساتذة:**

الاستمارة01: الصعوبة التي تلقاها المتعلم أثناء الحديث باللغة العربية الفصحى فيعرفون عن الحديث بها–الضعف الشديد لدى المتعلمين–غزو اللهجة العامية للوسط المدرسي نتيجة تعود التلاميذ على الحديث والإجابة بها في المؤسسة التعليمية(داخل القسم)–صعوبة المقرر في مناهج الجيل الثاني.

الاستمارة02: توظيف المتعلمين للغة العامية خارج الحصة؛ كثافة المناهج الدراسية لكل المستويات وكثرة التفاصيل؛ صعوبة بعض المفاهيم والدروس وعدم تناسقها مع مستوى المتعلم.

الاستمارة03: الضعف الشديد لدى المتعلمين؛ عزوف المتعلم عن الحديث باللغة العربية الفصيحة؛ غزو اللهجة العامية في الوسط المدرسي.

الاستمارة04: قلة الحجم الساعي لنشاط القراءة المشروحة نظرا لطول السند أو النص– عدم إعطاء التمارين حقها أثناء التصحيح لضيق الوقت–كثرة عدد التلاميذ في القسم–صعوبة العمل بالأفواج في حصة الأعمال الموجهة.

الاستمارة05: من أكبر الصعوبات في تدريس اللغة العربية هو عدم التوافق بين المحتوى والتوقيت فنجد النشاط(دراسة نص) ثريا ومتسعا والنص طويلا لكن المدة الزمنية(ساعة واحدة) غير كافية–قد نجد النشاط فيه عناصر كثيرة والمدة الزمنية غير مناسبة.

الاستمارة06: عدم اهتمام التلاميذ بالمادة؛ اعتماد التلاميذ على اللغة العامية بدل اللغة الفصحى؛ خلل في المكتسبات السابقة في المادة؛ ميل التلاميذ إلى المواد العلمية أكثر من المواد الأدبية.

الاستمارة07: لا توجد صعوبات.

الاستمارة08: كثافة المقرر؛ عدم وجود انسجام بين المقرر والحجم الساعي؛ كثرة الواجبات والأنشطة مما يؤدي إلى إرهاق المتعلم وملله وكرهه؛ ضعف التلاميذ في اللغة.

الاستمارة09:كثافة المقرر؛ عدم وجود انسجام بين المقرر والحجم الساعي؛ كثرة الواجبات والمشاريع يؤدي إلى الإرهاق والتعب والملل والكره؛ ضعف المتعلمين في اللغة.

الاستمارة10: هناك صعوبات في المقرر.

نلاحظ أن الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تدريس اللغة العربية وكانت إجابتهم تتمحور أساسا على كثافة المنهج الدراسي وأيضا توظيف المتعلمين للغة العامية وصعوبة تناسق المقرر مع مستوى التلاميذ وقدراتهم العقلية، وأيضا استعمال المتعلمين للغة العامية في القسم والمجتمع وانعدام للغة الفصحى، باستثناء أستاذة واحدة لا توجد صعوبات في تدريسها للغة العربية.

السؤال الحادي عشر:وفيما تتمثل الحلول المقترحة لتفادي الصعوبات؟

الإجابة عن السؤال:

- **استمارات الأساتذة:**

الاستمارة01: ملائمة المقرر لبيئة المتعلم؛ تجنب تكرار المقاطع وتفادي الإطالة فيها حتى لا يشعر المتعلم بالملل والنفور من المادة.

الاستمارة02: ضرورة توظيف اللغة العربية في جميع المواد تخفيف المناهج واجتناب كثرة التفاصيل؛ حذف الدروس الصعبة أو تحويلها للمستوى الموالي.

الاستمارة03: ملائمة المقرر لبيئة المتعلم؛ تكرارا المقاطع مع طولها أدى بالمتعلم إلى الشعور بالملل والنفور من المادة فيجب مراعاة المتعلمين.

الاستمارة04: احترام الوقت المخصص لكل نشاط والتركيز على الأهم في انتقاء(اختيار) التمارين الموجهة لتدريس التلاميذ.

الاستمارة05: من الحلول المقترحة هو جعل محتوى النص لا يتماشى مع المدة الزمنية إضافة إلى التركيز على نقطة أو نقطتين من الجانب البلاغي أو الأسلوب.

الاستمارة06: تحبيب لتلاميذ في مادة اللغة العربية؛ تبسيط وتسهيل أكثر للدروس من أجل الاستيعاب الجيد؛ حث التلاميذ على مطالعة الكتب الأدبية لأنها تنمي ملكاتهم وتحبيبهم في المادة.

الاستمارة07: /

الاستمارة08: جعل المقرر(المادة التعليمية)منسجما مع الحجم الساعي؛ التخفيف من الواجبات؛ إيجاد آليات لتحسين مستوى المتعلم.

الاستمارة09: جعل المادة التعليمية منسجم مع الحجم الساعي؛ التخفيف من الواجبات.

الاستمارة10: استعمال اللغة العربية الفصحى في التدريس، وتحبيبها للتلاميذ.

يتبين لنا من خلا إجابات الأساتذة حول الحلول المقترحة والمتمثلة في جعل المقرر ملائم لمستوى المتعلم، وأن يكون ملائم لبيئة المتعلم؛ أي تكون المادة التعليمية مطابق للواقع الذي نعيش فيه، أن ندرس شيء موجود في الواقع من أجل التطبيق.

السؤال الثاني عشر: ما هي الطريقة المناسبة في نظرك لتدريس نشاط القواعد في اللغة العربية؟

الإجابة عن السؤال:

- **استمارات الأساتذة:**

الاستمارة01: البدء بالمفاهيم البسيطة في نشاط القواعد مع الشواهد(الأمثلة البسيطة) والشرح المبسط من طرف الأستاذ مراعيا مستوى المتعلم مع تخصيص أكثر من حصة لبعض الدروس.

الاستمارة02: على الأستاذ في الطور المتوسط أن يمزج بين مختلف الطرق حسب الدرس، وحسب العناصر مثل: الاستنباطية، الحوارية، القياسية.

الاستمارة03: البدء بالمفاهيم البسيطة في نشاط القواعد مع الشواهد(الأمثلة) وكذلك الشرح المبسط من طرف المعلم، مراعيا مستوى المتعلم، وتخصيص أكثر من حصة الدروس.

الاستمارة04: الاعتماد على المقاربة النصية، مع اللجوء إلى طريقة التحوير حتى تكون الشواهد(الأمثلة) شاملة لعناصر الدرس؛ الإبقاء على الطريقة الحوارية مع المتعلم لترسيخ المعلومات وتوسيع ساعة المكتسبات اللغوية.

الاستمارة05: أنا في رأي أن نشاط تدريس القواعد في اللغة العربية يستحب أن يصبح مستقلا عن نصوص القراءة حتى نعطي للأستاذة انتقاء الأمثلة من القرآن والسنة والشعر والأدب والأمثال والحكم، وهذه الطريقة تكسب التلاميذ معارف أخلاقية وتربوية إضافة إلى محتوى نشاط القواعد.

الاستمارة06: الطريقة المثلى لتدريس القواعد في اللغة العربية هي الطريقة الاستنباطية الحوارية، وكذلك المقاربة النصية.

الاستمارة07: الطريقة المستعملة في تدريس نشاط القواعد اللغة هي المقاربة النصية؛ أي استخراج الأمثلة من النصوص السابقة ثم شرحها واستنتاج عناصر الدرس.

الاستمارة08: الطريقة المناسبة لتدريس نشاط القواعد اللغة العربية في نظري هي الطريقة الاستقرائية التي تعتمد على عرض الأمثلة ومناقشتها واستنتاج القاعدة انطلاقا من ذلك ثم تقديم تدريب حول الموضوع.

الاستمارة09: الطريقة المناسبة في نظري لتقديم حصة القواعد في اللغة هي الطريقة الاستقرائية عرض الأمثلة و مناقشتها واستنتاج القاعدة بالتدريج وفي النهاية التدريب.

الاستمارة10: الطريقة المناسبة هي المزج بين الطرائق وهي الطريقة الحوارية، النصية الاستقرائية.

التعليق:

السؤال الثالث عشر: هل تستعملون اللغة العامية أم اللغة الفصحى في التدريس؟

الإجابة عن السؤال:

- **استمارات الأساتذة:**

الاستمارة01: يجب استعمال اللغة العربية الفصيحة أثناء التدريس للقضاء على العامية; والارتقاء بالفصحى وإيصال المعلومات إلى المتعلم بسهولة ووضوح.

الاستمارة02: اللغة الفصحى

الاستمارة03: لابد من استعمال اللغة العربية الفصيحة أثناء التدريس للقضاء على العامية.

الاستمارة04: إن أستاذ اللغة العربية مجبر على استعمال اللغة الفصحى في تدريس تلاميذه، كيف لا وهو يجزم وينفي أن يستعمل أستاذة المواد الأخرى اللغة العامية.

الاستمارة05: نحن نحاول بكل الطرق استعمال اللغة الفصحى في التدريس وهذا من أجل الارتقاء بلسان التلميذ ودفعه إلى انتقاء الأفكار والكلمات أثناء الإجابة الشفوية والكتابية.

الاستمارة06: أستعمل اللغة الفصحى لأن استعمال اللغة العامية سيؤثر على مدى استيعاب التلاميذ للمادة وكذا سينتج خلل في اكتساب باللغة العربية.

الاستمارة07: طبعا استعمال اللغة الفصحى في التدريس.

الاستمارة08: في نظري يمنع استعمال اللغة العامية في التدريس لأن ذلك يؤدي إلى تحطيم الكفاءة القاعدة لتدريس اللغة العربية وعليه من الواجب استعمال اللغة الفصحى.

الاستمارة09: يمنع استعمال العامية في التدريس ذلك يؤدي إلى تحطيم الكفاءة القاعدية لتدريس اللغة العربية وعليه من الضروري استعمال اللغة الفصحى.

الاستمارة10:غالبا اللغة الفصيحة، وتستعمل العامية للضرورة القصوى فقط.

التعليق: ما نلاحظه من خلال إجابات الأساتذة، أن نسبة**99%** من المتعلمين تلقي دروسا باللغة العربية في التدريس، وذلك من أجل ارتقاء المتعلم بلسان فصيح، وانتقاء الأفكار أثناء الإجابة عن الأسئلة سواء الكتابية أو الشفوية.

في حين نرى نسبة**1%** أي أستاذة واحدة تمزج بين اللغة الفصحى والعامية، من أجل تبسيط بعض المفاهيم وشرحها للتلاميذ.

السؤال الرابع عشر: ما عدد الحصص المقررة في الأسبوع؟

الإجابة عن السؤال:

- **استمارات الأساتذة:**

الاستمارة01: ستُ ساعات بالإضافة إلى حصة.

الاستمارة02: ستُ ساعات.

الاستمارة03: السنة الرابعة ستُ ساعات.

الاستمارة04: عدد الحصص المقرر في الأسبوع تختلف من مستوى لأخر ففي السنة الرابعة خمسُ ساعات.

الاستمارة05: عدد الحصص المقررة هو ستُ ساعات.

الاستمارة06: ستُ ساعات.

الاستمارة07: عدد الحصص المقررة في الأسبوع ستة بالإضافة إلى حصة.

الاستمارة08: عدد الحصص المقررة في السنة الرابعة متوسط ثلاثة موزعة على ستُ ساعات إلى جانب حصة الاستدراك.

الاستمارة09: ست ساعات.

الاستمارة10: ست ساعات.

التعليق: يتبين لنا من خلال إجابات الأساتذة، أن عدد الحصص المقررة في الأسبوع هي ستة ساعات، بنسبة**99%**،باستثناء أستاذة واحدة عدد الحصص خمس ساعات. وهناك من الأساتذة التي تضاف حصة من أجل الاستدراك.

السؤال الخامس عشر: حسب رأيك هل الاختبار يؤثر في نوع ما يتعلمه التلميذ؟

الإجابة عن السؤال:

استمارات الأساتذة:

الاستمارة01:الاختبار يكون مؤثرا في المتعلم إذا حاول هذا الأخير توظيف مكتسباته القبلية ودمجها مع معارفه الجديدة.

الاستمارة02: /

الاستمارة03:الاختبار يكون مؤثرا في المتعلم إذا حاول هذا الأخير توظيف مكتسباته القبلية ودمجها.

الاستمارة04:الاختبار يؤثر تأثيرا كبيرا في نوع ما يتعلمه التلميذ، لأن هذا الامتحان هو حسن توظيف ما تعلمه التلميذ من مكتسبات قبلية مختلفة.

الاستمارة05: من المفروض الاختبار هو ترجمة حقيقية لما يتعلمه التلميذ ومعرفة مدى انسجامه مع المقرر واستيعابه له واستحضاره واسترجاعه لمختلف المعلومات أثناء الاختبار.

الاستمارة06:الاختبار لا يؤثر في نوع ما يتعلمه التلاميذ لأن الاختبار مبسط من المقرر الذي يتعلمه التلاميذ.

الاستمارة07:لاختبار يؤثر إيجابا في ما يتعلمه التلميذ بالاستيعاب أكثر للدروس.

الاستمارة08: /

الاستمارة09: /

الاستمارة10:أحيانا.

التعليق: نلاحظ أن نسبة**50%** من الأساتذة أجابوا بأن الاختبار يؤثر في نوع ما يتعلمه التلميذ؛ لأن الاختبار هو بالفعل ترجمة لما يتعلمه، وهو حسن توظيفه للمعلومات السابقة.

في حين نرى نسبة**30% من** الأساتذة لم يجيبوا عن السؤال، وسبب ذلك لم يفهموا السؤال.

أما نسبة**10%** أجابت بأن الاختبار لا يؤثر في نوع ما يتعلمه التلميذ وعللت إجابتها بأن الاختبار بسيط وسهل من المادة التي يتعلمها المتعلم. فأما **10%**فهي نسبة أستاذة واحدة أجابت بأن الاختبار يؤثر أحيانا على المتعلم.

السؤال السادس عشر: ما هي الطريقة والخطوات الصحيحة للاستعداد للاختبارات؟

الإجابة عن السؤال من خلال استمارات الأساتذة:

أجمع المعلمون المشاركون في الإجابة عن الاستبيان على وجود العديد من الطرق والخطوات الناجعة في الاستعداد الجيد للاختبار وحصرناها في النقاط الآتية:

- المداومة على المراجعة المستمرة للدروس، وعدم تركها تتراكم فوق بعضها البعض.
- التعود على النظام والدقة في العمل وحسن الترتيب.
- الاستعداد النفسي للتلاميذ وذلك من خلال التشجيع والتحضير الجيد لها.
- توعية التلاميذ وأوليائهم على أهمية الدراسة والمواظبة عليها؛ لأن الاختبار هو استرجاع للمعلومات السابقة ومحاولة توظيفها مع المعارف الجديدة.

في نظري الطريقة الصحيحة للاستعداد للاختبار لا تكون قبيل الاختبار وإنما يمنح المتعلم لنفسه وقتا كافيا من أجل المداومة على مراجعة الدروس منذ بداية العام الدراسي، وخاصة تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

السؤال السابع عشر: هل للأهل دورا هاما في خوف التلاميذ من الاختبارات؟

الإجابة عن السؤال:

- **استمارات الأساتذة:**

الاستمارة01: نعم

الاستمارة02: نعم

الاستمارة03: نعم

الاستمارة04:نعم

الاستمارة05:نعم

الاستمارة06:نعم

الاستمارة07:نعم

الاستمارة08:نعم

الاستمارة09:نعم

الاستمارة10:نعم

ما يلاحظ من خلال إجابات الأساتذة جلهم أجابوا بأن للأهل دورا مهما في خوف التلاميذ من الاختبارات، وذلك من خلال الضغط عليهم من أجل المراجعة والمراقبة المتتالية لهم، وحثهم على تصدر المراتب الأولى وهذا يخلق لهم بعض الخوف والقلق مما يؤدي إلى فقد الثقة بأنفسهم؛ مثلا: هناك من الأبهاء الذين لا يهتمون بأولادهم إذا تحصلوا على علامة جيدة أم لا، لكن عند نهاية الفصل ويرسب في الاختبار يوبخه ويضربه لأنه لم ينجح، ولم يتحصل على معدل جيد، ويقارنه بزملائه، ويقول له: ابن فلان تحصل على معدل كذا، وابن فلان أخر أيضا تحصل كذا...وجلب لهم الفخر، أما أنت جلبت لي العار، بأي وجه أواجه المجتمع.

فيقوم بمعاقبته بعدم إعطائه الأكل، وحجزه في غرفة بعيدا عن الأهل؛ وهذه من الأسباب التي تؤدي بالأبناء للخوف والاضطراب؛ باستثناء أستاذة واحدة أجابت ب:"**لا**" باعتبار الأولياء يقفون كمشجعين للتلاميذ من خلال إعطائهم كفاءات على نجاحهم، لا كمخوفين.

حيث أجاب نسبة**90%**ب:"**نعم**"، بينما أجاب **10%**ب:"**لا**"

السؤال الثامن عشر: إذا لاحظت أن نسبة كبيرة من التلاميذ فشلوا في الإجابة عن سؤال ما، ماذا تفعل في نظرك؟

الإجابة عن السؤال:

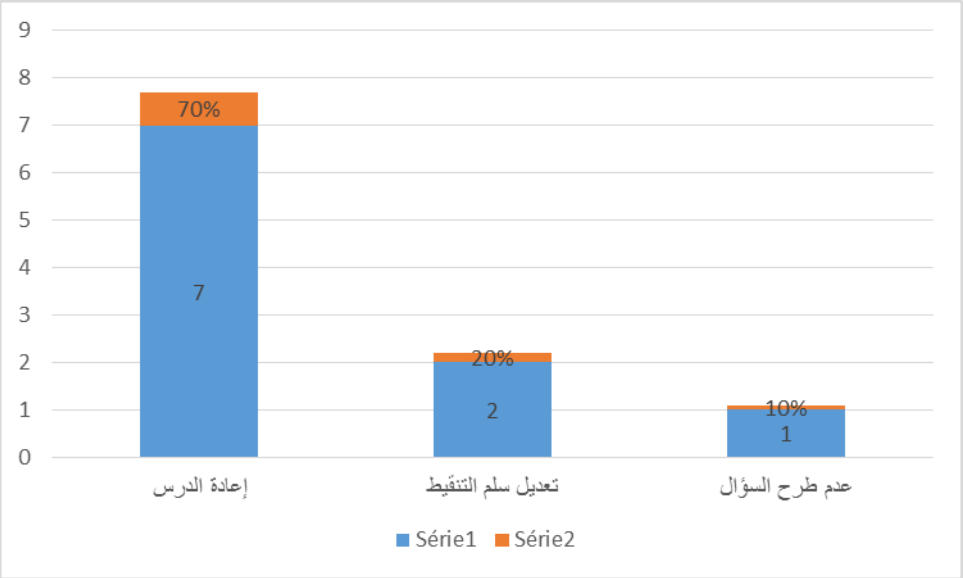
	العدد	النسبة المئوية
إعادة الدرس	**07**	**%70**
تعديل سلم التنقيط	**02**	**%20**
عدم طرح السؤال	**01**	**%10**

الجدول (10): يوضح فشل التلاميذ في الإجابة عن سؤال ما

بينت نسبة**70%** من الأساتذة، أنها إذا لاحظت نسبة كبيرة من المتعلمين فشلت في الإجابة عن سؤال ما، تقوم بإعادة الدرس مرة أخرى مع الشرح والتبسيط وخاصة النقطة المتعلقة بالسؤال، مع إعطاء أمثلة من أجل إزالة اللبس والغموض عنه، وهذا يكسب المعلم خبرة في انتقاء السؤال الجيد.أما**20%** من المعلمين رأت ضرورة تعديل سلم التنقيط.

بالنسبة لأستاذة واحدة أجابت بعدم طرح مثل هذه الأسئلة وتجنبها، وكانت النسبة**10%.**

والأعمدة البيانية تبين النسبة:



أعمدة بيانية تمثل نسبة إجابات السؤال الثامن عشر

السؤال التاسع عشر: حسب رأيكم ما هي أسباب تدني التلاميذ في مادة اللغة العربية في السنة الرابعة متوسط؟

أجمع الأساتذة الذين أجابوا عن الأسئلة، على وجود عدد كبير من الأسباب في تدني مستوى التلاميذ في اللغة العربية، نذكر منها:

- ✓ عدم وجود الرغبة
- ✓ عدم ممارسة اللغة الفصحى في حياتنا اليومية، وعدم استعمالها في جميع المواد، واستعمال اللغة العامية بكثرة.
- ✓ ضعف بعض الأساتذة.
- ✓ وجود خلل كبير في المقرر بداية من التعليم الابتدائي.
- ✓ ضعف التحصيل الدراسي في السنوات الثلاث، ونظرة المتعلمة إلى الدراسة على أنها لا فائدة منها.
- ✓ برامج الإصلاح من خلال النصوص التي تقدمها يغلب عليها الطابع العلمي وغير مشوقة ولا ترتقي بالذوق الفني والجمالي لدى التلميذ لأن أغلبها مأخوذة من الانترنيت.
- ✓ المقاربة النصية تقيد المربي، ففي حصة القواعد مثلا: تجعلك تبحث عن الأمثلة المتصلة بالوحدة وهذه الأمثلة تكون بسيطة وغير هادفة، بعكس لو استنتجنها من

القران والسنة والشعر والأمثال والحكم، فهنا التلميذ يكتسب قيما أخلاقية وتربوية إضافة إلى هدف الدرس.

2/ تحليل الاستبيان الموجه للتلاميذ:

تتشكل الاستبانة الموجهة للتلاميذ من عشرة(10)تلميذا، يضم سبعة عشر(17) سؤالا، والجدول الآتي يوضح ذلك من خلال الجنس المتغير:

الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	01	09	10

الجدول (11):

ومما يلاحظ من خلال معطيات الجدول الإحصائي السابق، أن متغير الجنس يثبت أن نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور؛ أي أن نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور في وقتنا هذا.

وقد كانت الأسئلة الموجهة للتلاميذ كما يأتي:

1. هل تشعر بالخوف والتوتر قبل وضع أسئلة الاختبارات، نعم أم لا؟
2. هل الأسئلة سهلة أم صعبة؟
3. في حالة وضع الأسئلة الاختبارات، وتقوم بقراءتها وتجدها سهلة وأن المعلومات لديك، هل تقوم بالإجابة مباشرة على الورقة الاختبار أم تقوم باستعمال الورقة المهملة قبل الإجابة مباشرة على الورقة؟
4. هل تقوم بتنظيم الوقت أثناء مراجعتك لدروسك؟
5. هل تقوم بتناول القهوة لتهدئة أعصابك أثناء الاختبارات؟
6. هل تعاني صعوبة في النوم ليلة الاختبار؟
7. هل تجد صعوبة في قراءة الأسئلة وفهمها؟ ولماذا؟
8. هل تتجنب مناقشة مادة الاختبار مع زملائك قبيل الدخول إلى قاعة الاختبار؟ ولماذا؟
9. هل تشعر بأن إجابتك لم تكن بالمستوى المطلوب بعد الانتهاء من الاختبار؟
10. هل تراجع مادة الاختبار عدة مرات في ليلة الاختبار مع أنك متأكد من عدم استفادتك منها؟ ولماذا؟
11. هل تتلقى الدعم من الأهل قبل الامتحان؟

12.هل تشعر بالضيق والتوتر والخوف أثناء سؤال والديك المستمر عن علامتك في المدرسة؟ ولماذا؟

13.هل تشعر بالقلق والتوتر عندما تقف الأستاذة بالقرب منك أثناء الإجابة خوفا من رؤية إجابتك؟ ولماذا؟

14.هل تشعر بالاضطراب إذا لم تتم دراسة مادة الامتحان التي خططت لإنهائها في اليوم المعين؟

15.هل تستفيد من تصحيح الاختبار؟

السؤال الأول: هل تشعر بالخوف والتوتر قبل وضع أسئلة الاختبارات؟

- **استمارات التلاميذ:**

الاستمارة01:نعم

الاستمارة02:نعم

الاستمارة03:نعم

الاستمارة04:نعم

الاستمارة05:لا

الاستمارة06:لا

الاستمارة07:نعم

الاستمارة08:نعم

الاستمارة09:نعم

الاستمارة10:نعم

والجدول يوضح الإجابات كالآتي:

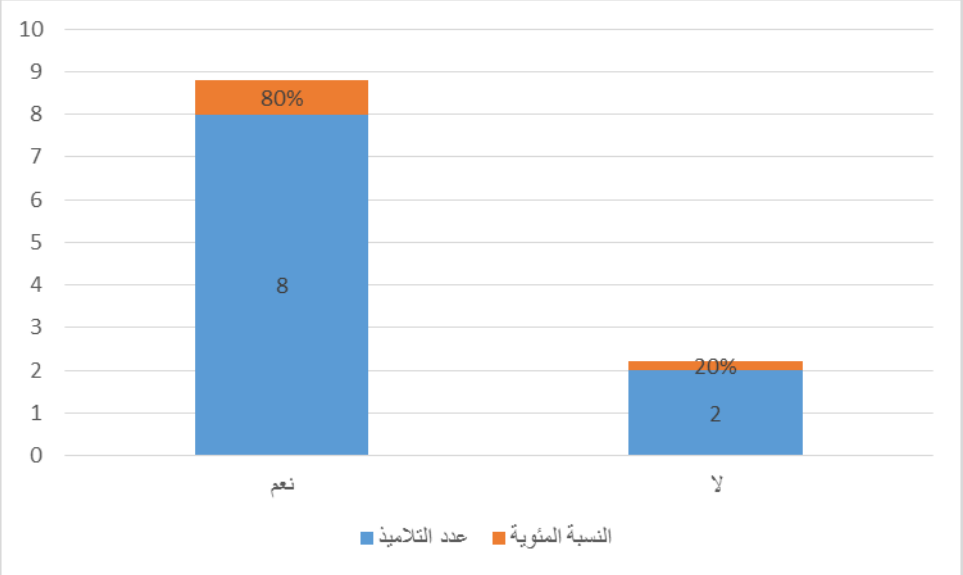
الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التلاميذ	08	02	10
النسبة المئوية	%80	%20	%100

الجدول12:يوضح مدى شعور التلاميذ بالخوف من أسئلة الاختبارات

التعليق: يلاحظ من خلال الجدول أن أغلب الإجابات كانت ب:"**نعم**"؛ أي أن التلاميذ يشعرون بالخوف والتوتر قبل وضع أسئلة الاختبارات. حيث أجاب تسعة تلاميذ بنسبة**80%**ب:"**نعم**"،

بينما أجابا تلميذان ب:"**لا**" بنسبة**20%**، بذلك يلاحظ أن الخوف والتوتر يحضر يوم الاختبار، حتى نحن يوم المناقشة ينتابنا الخوف والتوتر من الأساتذة المناقشين.

والأعمدة البيانية توضح النسبة:



أعمدة بيانية تبين نسبة إجابات السؤال الأول

ويبدو أن الخوف والتوتر حالة طبيعية كما تعودنا عليه في حياتنا اليومية، حتى العالم يمتلكه الخوف.

السؤال الثاني: هل الأسئلة سهلة أم صعبة؟

- **استمارات التلاميذ:**

الاستمارة01:نعم

الاستمارة02:نعم

الاستمارة03:نعم

الاستمارة04:نعم

الاستمارة05:نعم

الاستمارة06:نعم

الاستمارة07:نعم

الاستمارة08:نعم

الاستمارة09:نعم

الاستمارة10:نعم

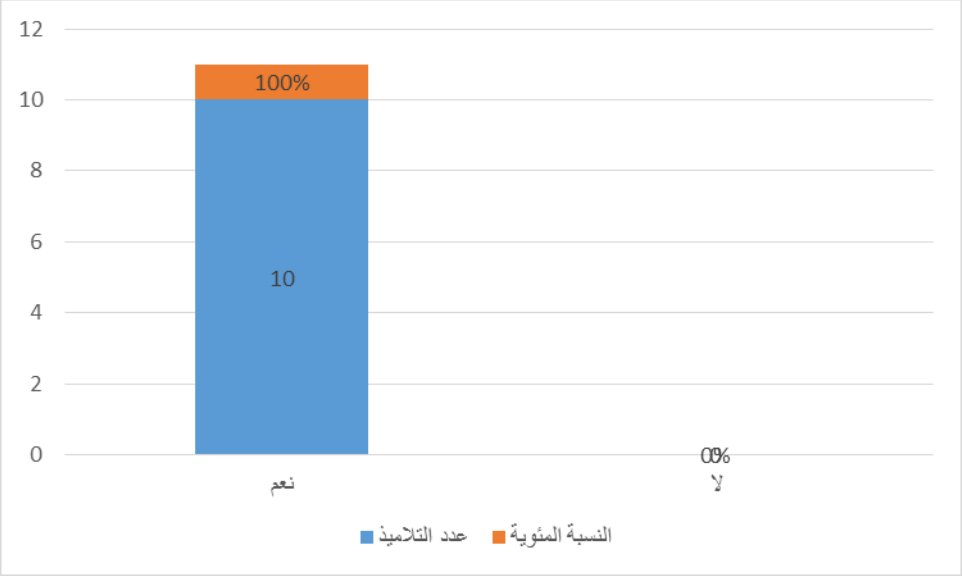
والجدول التالي يوضح الإجابة:

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التلاميذ	10	00	10
النسبة المئوية	%100	%00	%100

الجدول13: يوضح سهولة الأسئلة

التعليق: نلاحظ أن التلاميذ في إجابتهم عن هذا السؤال كانت كلها ب:"نعم"؛ أي أن الأسئلة سهلة وفي متناول الجميع، فكانت النسبة**100%**.

والأعمدة البيانية تبين النسبة:



أعمدة بيانية تبين نسبة إجابات السؤال الثاني

السؤال الثالث: في حالة وضع أسئلة الاختبارات، وتقوم بقراءتها وتجدها سهلة أن المعلومات لديك. هل تقوم بالإجابة مباشرة على ورقة الاختبار أم تقوم باستعمال الورقة المهملة قبل الإجابة مباشرة على الورقة؟

استمارات التلاميذ:

الاستمارة01:نعم

الاستمارة02:لا

الاستمارة03:لا

الاستمارة04:نعم

الاستمارة05:نعم

الاستمارة06:نعم

الاستمارة07:نعم

الاستمارة08:نعم

الاستمارة09:نعم

الاستمارة10:نعم

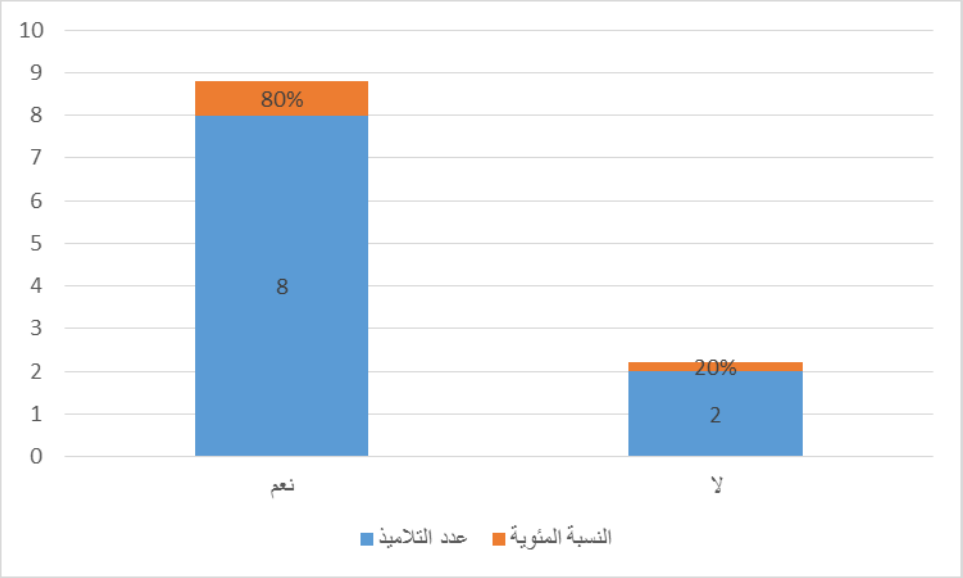
وللإجابة عن هذه الأسئلة نجد الجدول يوضح ذلك:

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التلاميذ	08	02	10
النسبة المئوية	%80	%20	%100

الجدول14: يوضح إجابة التلاميذ على الورقة المهملة

التعليق: أجاب ثمانية طلبة ب:"نعم"بنسبة80%، بينما أجابا تلميذان ب:"لا"بنسبة20% أي نلاحظ أن أغلب التلاميذ يستعمل الورقة المهملة قبل الإجابة للتأكد من صحة المعلومات.

والنسبة موضحة في الأعمدة البيانية:



أعمدة بيانية تبين نسبة إجابات السؤال الثالث

السؤال الرابع: هل تقوم بتنظيم الوقت أثناء مراجعتك لدروسك؟

استمارات التلاميذ:

الاستمارة01:لا

الاستمارة02:لا

الاستمارة03:نعم

الاستمارة04:نعم

الاستمارة05:نعم

الاستمارة06:نعم

الاستمارة07:نعم

الاستمارة08:نعم

الاستمارة09:نعم

الاستمارة10:نعم

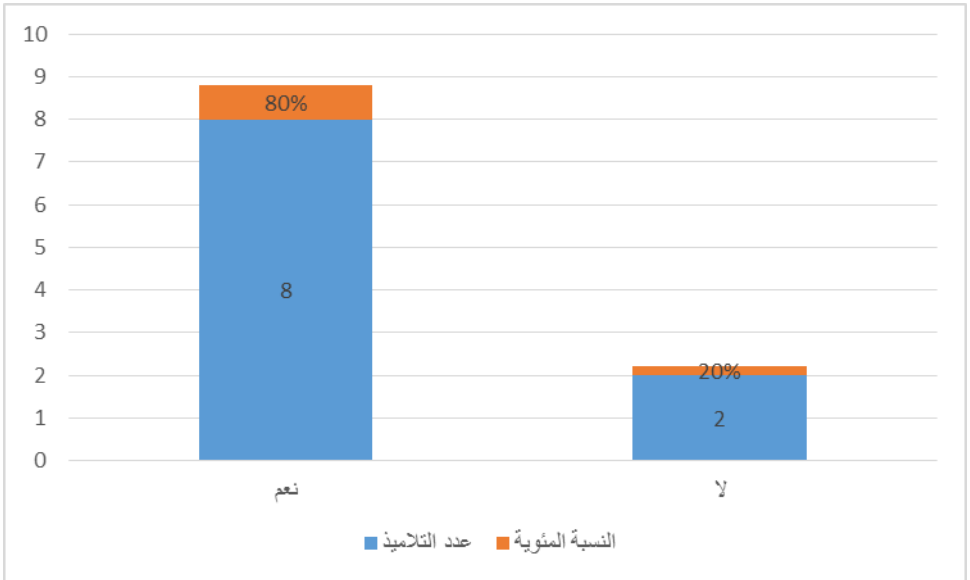
والجدول يوضح الإجابة:

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التلاميذ	08	02	10
النسبة المئوية	%80	%20	%100

الجدول15: يوضح تنظيم الوقت أثناء المراجعة

التعليق: تتمحور أغلب الإجابات أن التلاميذ يقوون بتنظيم الوقت أثناء المراجعة للدروس، حيث أجاب**80%ب"نعم"**، بينما أجابا تلميذان ب:**"لا"**نسبة**20%.**

والأعمدة البيانية تبين النسبة:



أعمدة بيانية تمثل نسبة إجابات السؤال الرابع

السؤال الخامس: هل تقوم بتناول القهوة لتهدئة أعصابك أثناء الاختبار

- **استمارة التلاميذ:**

الاستمارة01:لا

الاستمارة02:نعم

الاستمارة03:لا

الاستمارة04:لا

الاستمارة05:لا

الاستمارة06:لا

الاستمارة07:لا

الاستمارة08:نعم

الاستمارة09:لا

الاستمارة10:لا

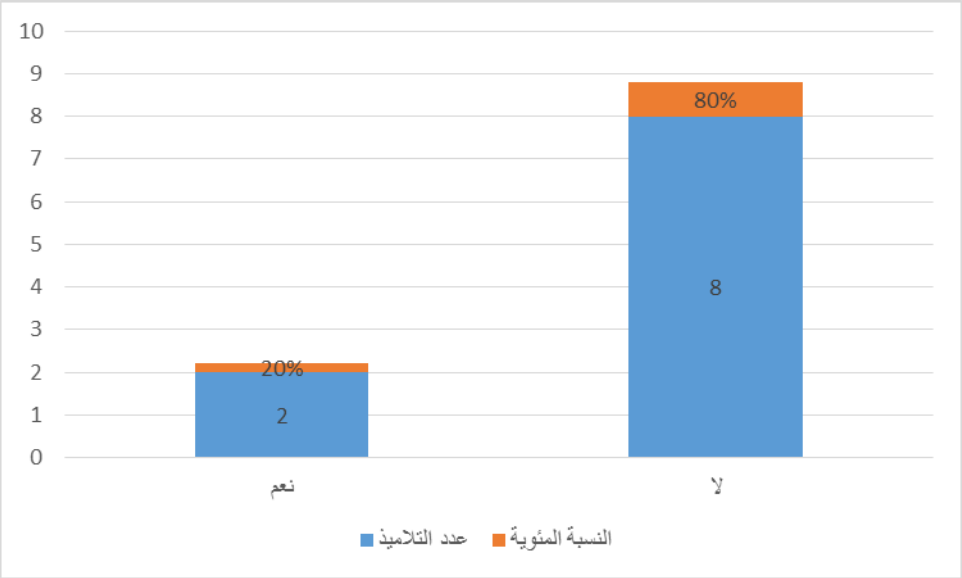
والجدول يوضح ذلك:

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التلاميذ	02	08	10
النسبة المئوية	%20	%80	%100

الجدول16: يوضح نسبة شرب القهوة أثناء الاختبارات

التعليق: نلاحظ أن أغلب التلاميذ لا يتناولون القهوة في وقت الاختبارات حيث أجاب ب:"لا"بنسبة**80%**، بينما أجاب**20%**بـــ:"**نعم**"،ولعل الصواب عدم تناول القهوة أثناء الاختبارات، كما تعتبر عادة سيئة.

الأعمدة البيانية تبين النسبة:



أعمدة بيانية تمثل نسبة إجابات السؤال الخامس

السؤال السادس: هل تعاني صعوبة في النوم ليلة الاختبار؟

- **استمارات التلاميذ:**

الاستمارة01:نعم

الاستمارة02:نعم

الاستمارة03:نعم

الاستمارة04:لا

الاستمارة05:لا

الاستمارة06:لا

الاستمارة07:لا

الاستمارة08:نعم

الاستمارة09:لا

الاستمارة10:لا

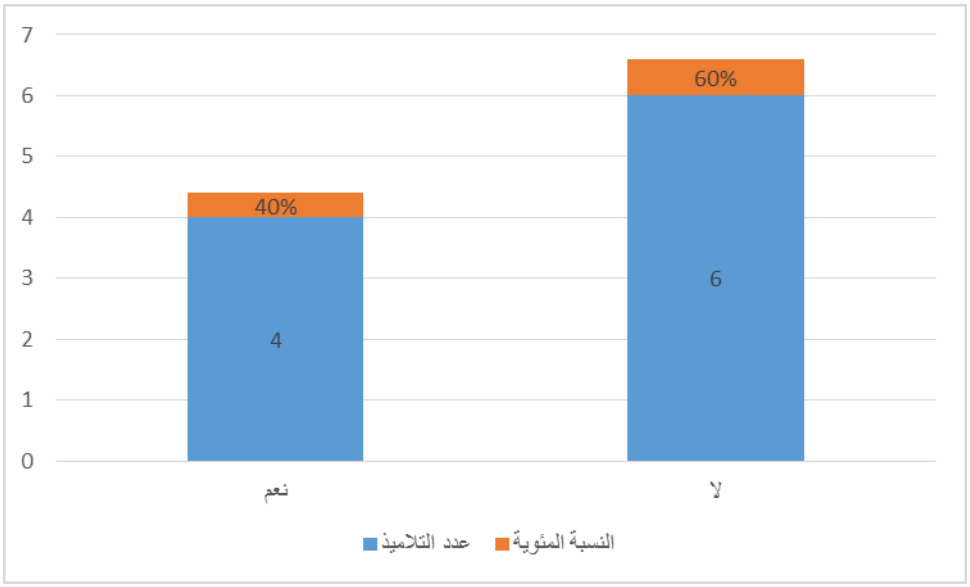
يبين الجدول الإجابات :

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التلاميذ	04	06	10
النسبة المئوية	%40	%60	%100

الجدول17: يوضح صعوبة النوم في ليلة الاختبار

التعليق: نلاحظ أن التلاميذ في إجابتهم عن هذا السؤال انقسموا إلى شطرين فمنهم من أجاب ب:"**نعم**"بنسبة**40%**، ومنهم من أجاب ب:"**لا**" بنسبة**60%**،فبذلك أغلب التلاميذ يجدون صعوبة في النوم ليلة الاختبار ، وهذا المشكل نعاني منه، وتعتبر عادة ولا يمكننا التخلص منها، حتى المحامي في مهنته عندما يواجه قضية لا ينام يجد صعوبة...

والأعمدة البيانية توضح النسبة:



أعمدة بيانية تمثل نسبة إجابات السؤال السادس

السؤال السابع: هل تجد صعوبة في قراءة الأسئلة وفهمها؟ ولماذا؟

- **استمارات التلاميذ:**

الاستمارة 01:نعم

الاستمارة02:نعم

الاستمارة03:لا

الاستمارة04:لا

الاستمارة05:لا

الاستمارة06:لا

الاستمارة07:نعم

الاستمارة08:نعم

الاستمارة09:لا

الاستمارة10:لا

الجدول يوضح ذلك:

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التلاميذ	04	06	10
النسبة المئوية	%40	%60	%100

الجدول18: يوضح صعوبة قراءة الأسئلة وفهمها

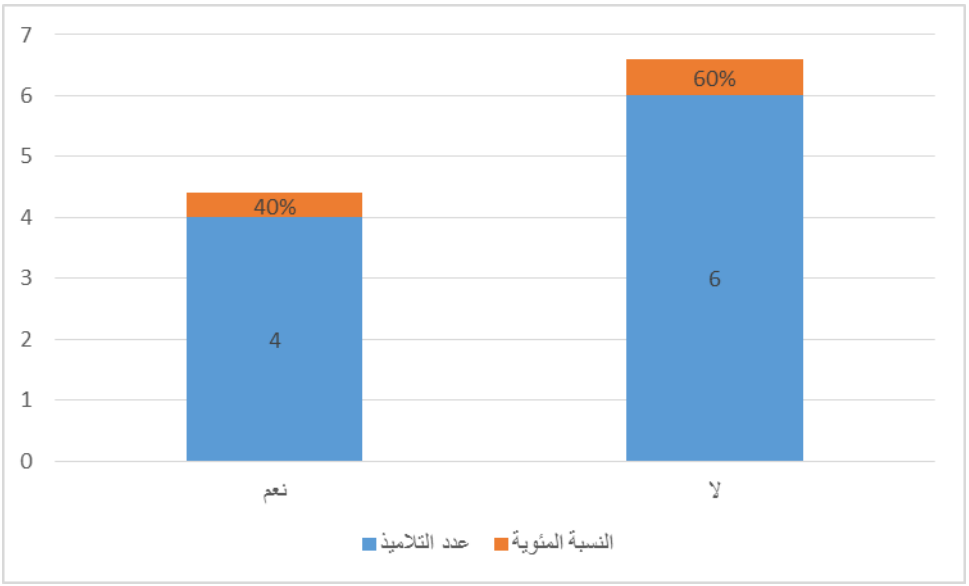
التعليق: انطلاقا من الجدول، نلاحظ أن أعلى نسبة قدرت ب:**60%** وتمثل المتعلمون الذين لم يجدوا صعوبة في فهم الأسئلة وقراءتها، وتعتبر الفئة النجيبة والمتوسطة وكانت تعليلاتهم كالآتي:

- لأنني قد راجعت في البيت دروس وفهمتها.
- لأنني راجعت دروسي على أكمل وجه أنا متأكد من مراجعتي.
- لأنهم سيعطون أسئلة سهلة؛ أي درستاها وناقشتها في القسم.
- لأنني أقرأ الأسئلة بتأني دون أخطاء، وأحاول فهم الجمل والعبارات وبذلك يسهل عليا فهمها والإجابة عنها دون مواجهة أي صعوبات؛ فهم السؤال نصف الجواب.

أما النسبة الثانية، فتمثلها الفئة التي تجد صعوبة في قراءة الأسئلة وفهمها ،وتتمثل في الفئة المتوسطة والضعيفة، وكانت تعليلاتهم كالآتي:

- في بعض المواد مثل اللغة الفرنسية والرياضيات والاجتماعيات لأن الأسئلة تكون متقاربة.
- أحاول ضبط نفسي وأن أقرأ الأسئلة بكل تأني وتركيز وأن أستعين بالله.

والنسبة المئوية توضحها الأعمدة البيانية:



أعمدة بيانية تمثل نسبة إجابات السؤال السابع

السؤال الثامن: هل تتجنب مناقشة مادة الاختبارات مع زملائك قبل الدخول إلى قاعة الاختبار؟ ولماذا؟

- **استمارات التلاميذ:**

الاستمارة01:لا

الاستمارة02:لا

الاستمارة03:نعم

الاستمارة04:نعم

الاستمارة05:لا

الاستمارة06:نعم

الاستمارة07:لا

الاستمارة08:لا

الاستمارة09:لا

الاستمارة10:لا

الجدول يوضح الإجابات:

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التلاميذ	03	07	10
النسبة المئوية	%30	%70	%100

الجدول19: يوضح تجنب مناقشة الاختبار مع الزملاء

التعليق: ما يلاحظ على أجوبة التلاميذ، أغلبهم لا يتجنبون مناقشة مادة الاختبار مع زملائهم قبل الدخول إلى قاعة الاختبار بنسبة70%وكانت تبريرهم كالآتي:

- ✓ لاكتساب معلومات أكثر عن مادة الاختبار.
- ✓ ربما أستفيد من هذه المناقشة.
- ✓ لأني إذا ناقشت مادة الاختبار مع زملائي قد أستفيد منهم في معلومات لم أكن أعلمها، أو كنت لم أحفظها جيدا.
- ✓ لكي أتأكد من أن معلوماتي ومعلومات زملائي، ولكي أستفيد من المعلومات لدى الآخرين.

أما بالنسبة للتلاميذ الذين لا يريدون مناقشة مادة الاختبار مع زملائهم كان تبريرهم كالآتي:

- ✓ لكي لا أتوتر ولا تشوش أفكاري.
- ✓ لكي لا تشوش أفكاري.
- ✓ لكي لا تتشتت أفكاري، وأحتفظ بمعلوماتي، لتجنب الوقوع في الأخطاء.

الأعمدة البيانية تبين النسبة:

أعمدة بيانية تمثل نسبة إجابات السؤال الثامن

السؤال التاسع: هل تشعر بأن إجابتك لم تكن بالمستوى المطلوب بعد الانتهاء من الاختبار؟

- **استمارات التلاميذ:**

الاستمارة01:نعم

الاستمارة02:لا

الاستمارة03:نعم

الاستمارة04:لا

الاستمارة05:لا

الاستمارة06:لا

الاستمارة07:نعم

الاستمارة08:نعم

الاستمارة09:لا

الاستمارة10:لا

التعليق: نلاحظ أن الطلبة في إجابتهم انقسموا إلى شطرين، حيث أجاب أغلب التلاميذ أن إجابتهم كانت في المستوى المطلوب بعد الانتهاء من الاختبار لأنهم متأكدون من إجابتهم، بينما هناك من يشعرون بأن إجابتهم لم تكن بالمستوى المطلوب، حيث أجاب 40%ب:"نعم"، بينما أجاب60%ب:"لا".

السؤال العاشر: هل تراجع مادة الاختبار عدة مرات في ليلة الاختبار مع أنك متأكد من عدم استفادتك منها؟

- **استمارات التلاميذ:**

الاستمارة01: نعم

الاستمارة02: نعم

الاستمارة03: نعم

الاستمارة04: لا

الاستمارة05: نعم

الاستمارة06: نعم

الاستمارة07: نعم

الاستمارة08: نعم

الاستمارة09: نعم

الاستمارة10: لا

التعليق: أجاب جل التلاميذ بنسبة80% بأنهم يراجعون مادة الاختبار عدة مرات في ليلة الاختبار، وذلك من أجل التأكيد على المعلومة وترسيخها وتثبيتها في الذهن، بينما أجابا تلميذان ب:"لا" بنسبة20% بأنهم متأكدين من مراجعتهم للمادة.

السؤال الحادي عشر: هل تتلقى الدعم من الأهل قبل الاختبار؟

- **استمارات التلاميذ:**

الاستمارة01: نعم

الاستمارة02:لا

الاستمارة03:نعم

الاستمارة04:لا

الاستمارة05:نعم

الاستمارة06:نعم

الاستمارة07:نعم

الاستمارة08:نعم

الاستمارة09:نعم

الاستمارة10:لا

التعليق: لوحظ أن أغلب التلاميذ يتلقون الدعم من الأهل قبل الامتحان، من أجل رفع معنوياتهم وتشجيعهم على القراءة، حيث أجاب70%بـــ:"نعم"، بينما أجاب30%بـــ:"لا"

السؤال الثالث عشر: هل تشعر بالضيق والتوتر أثناء سؤال والديك المستمر عن علامتك في المدرسة؟

- **استمارات التلاميذ:**

الاستمارة01:نعم

الاستمارة02:نعم

الاستمارة03:نعم

الاستمارة04:لا

الاستمارة05:لا

الاستمارة06:لا

الاستمارة07:نعم

الاستمارة08:نعم

الاستمارة09:لا

الاستمارة10:لا

التعليق: ما يلاحظ أن إجابات التلاميذ متساوية، حيث أجاب خمسة تلاميذ، بنسبة50% أجابوا بأنهم لا يشعرون بالقلق والتوتر من سؤال الوالدين عن العلامة، وكان تعليلهم كما يلي:

-لأنني عندما أدرس جيدا أتحصل على علامة ممتازة.

-لأن علامتي غالبا ما تكون مرضية.

-لأنني أتلقى الدعم منهما ويكونان عونا لي في تحضيري من أجل نيل الأفضل، وحتى أشعر بالراحة النفسية.

-لأنه سيأتي يوم ويرون جميع النتائج، وإذا لم أحصل على نتائج جيدة فهذا لأنني لم أدرس، وبالتالي سيشجعونني على نيل نتائج أفضل.

أما النسبة50%، أجاب التلاميذ بأنهم يشعرون بالقلق والتوتر من سؤال الوالدين عن العلامة وذلك بسب، عدم الإجابة الكافية لتحقيق العلامة الكافية، وخوفي من خيبة أمل والدي بي؛ لأنني في بعض المواد أخد العلامة، وبعض الأخر لا أخد العلامة؛ أشعر بالضيق والتوتر والخوف لتوبيخهما لي؛ لأني لا أفضل أن أصدعهما بعلامتي إن كانت متدنية.

والأرجح أن يعلم الوالد بعلامة أولادهم من أجل رفع معنوياتهم وإحساسهم بالثقة والراحة من أجل رفع مستوى الدراسة، لا يجب على الأولياء توبيخ وعقاب أولادهم من أجل العلامة، لأنهم يخافون من إخبارهم عن العلامة، وهذا يسبب لهم الشعور بالخوف من العقاب.

السؤال الرابع عشر: هل تشعر بالقلق والتوتر عندما تقف الأستاذة من القرب منك أثناء الإجابة خوفا من رؤية إجابتك؟

- **استمارات التلاميذ:**

الاستمارة01:

التعليق: يتبين من خلال إجابات التلاميذ، جلهم يشعرون بالتوتر والقلق عندما تقف الأستاذة بالقرب منهم، وذلك خوفا من رؤيتهم لإجابتي الخاطئة، وأن تراها الأستاذة فيكون مخجلا لي، وأيضا أن تصفني بأبشع الصفات، بينما أجاب البعض بعكس ذلك، كونهم واثقين من إجابتهم، وكذلك لم أجب بشيء يتغلب مني القلق والتوتر، وهذا أمر عادي بالنسبة لي، حيث أجاب 60%ب:"نعم"و40%:"لا".

السؤال الخامس عشر: هل تشعر بالاضطراب إذا لم تتم دراسة مادة الامتحان التي خططت لإنهائها في اليوم المعين؟

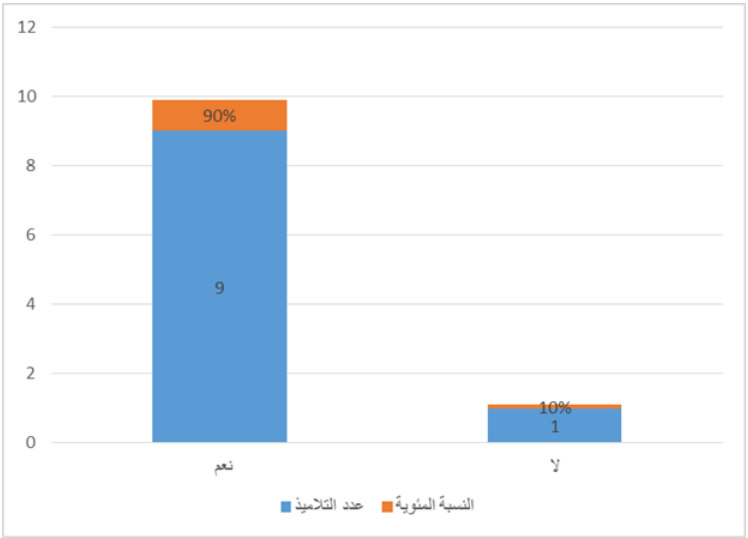
والجدول الآتي وضح الإجابات:

الإجابات	نعم	لا	المجموع
عدد التلاميذ	09	01	10
النسبة المئوية	%90	%10	%100

الجدول 20: يوضح مدى اضطراب التلاميذ من مادة الامتحان

التعليق: ما يلاحظ أن أغلب التلاميذ أجابوا بنعم؛ أي أنهم يشعرون بالقلق والتوتر إذا لم ينتهي من مراجعة المادة التي سيفوتها غدا، باستثناء تلميذ واحد أجاب ب:"لا"؛ أي عبقري لا يشعر بالقلق.

الأعمدة البيانية توضح النسبة:



أعمدة بيانية تمثل نسبة إجابات السؤال الخامس عشر

السؤال السادس عشر: هل تستفيد من تصحيح الاختبار؟

أجمع التلاميذ المشاركون في الإجابة عن الاستبيان، بأنهم يستفيدون من تصحيح الاختبار، من أجل أن يدركوا الخطأ، وكي يتجنبون الوقوع فيه مرة أخرى.

خاتمة

تناول هذا البحث موضوعا في غاية الأهمية، حاولنا من خلاله بيان الكشف عن أثر الاختبارات المدرسية في تنمية الكفاءة التعليمية في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وقد حاولنا في هذه الدراسة قدر المستطاع بالتعرف على مفهوم الاختبارات المدرسية باعتبارها عينة من السلوك التي تستهدف التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلم لقياس المردود عامة. وكان هدف الاختبار التعرف على مدى قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب و توظيف معارفه المكتسبة.

وللإجابة عل إشكالية الدراسة قمنا بدراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وذلك بطرح أسئلة موجهة للأساتذة والتلاميذ، وتعتبر الأداة التي استخدمناها لجمع بيانات هذه الظاهرة.

وفي هذا الصدد يمكننا القول أن الاختبارات المدرسية لها دور كبير في تنمية الكفاءة لدى المتعلمين وهي تعتبر مرحلة تقويمية لمعرفة قدراتهم ومستواهم.

وبناء على الملاحظات والنتائج السابقة، واستكمالا للفائدة المرجوة من هذه الدراسة توصلنا للنتائج التالية:

1-تعد التعليمية علم من علوم التربية له قواعده وأسسه يرتبط بالعملية التعليمية ويرتبط بالمواد الدراسية. أو هو الدراسة التعليمية لطرائق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلاميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحس الحركي.

2-إن العلاقة بين التعليمية أو اللسانيات التطبيقية هي علاقة علمية ومنهجية وفي الواقع ليست بجديدة. وإنما هي قديمة يقدم البحث اللغوي نفسه.

3-ظهرت الكفاءة في القرن العشرين وعرفت بأنها القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديد داخل إطار حقله المهني. وعرفها هوستن الكفاءة بأنها القدرة على فعل شيء أو إحداث تغيير متوقع أو نتائج متوقع. وللكفاءة مجالين هما

التدريس والتربوي. ففي مجال التدريس يجب على المعلم معرفة كل عبارة أو مفردة يقولها ومالها من أهمية، أما في المجال التربوي تجعل المتعلم قادر على الاستخدام الناجح لمجوعة من القدرات والمهارات والخبرات لمواجهة مشكلة ما. وأيضا لها مستويات تصنف وفق مراحل التعلم من أبسط وحدة إلى غاية إنهاء مرحلة تعليمية، أو نهاية المستوى التعليمي كله. كما لها، أنواع منها: الكفاءة الختامية التي تشير إلى المعلومات والعمليات والكفاءة الأدائية التي تشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة مشكلة ما. أما الكفاءة الوجدانية وتشير إلى أراء الفرد واتجاهاته وميوله...، وبالنسبة لكفاءة الانجاز وهي امتلاك الكفاءة المعرفية. ولا ننسى خصائص للكفاءة التي تتمثل في الاهتمام بالدور النشط الذي يؤديه المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، ومحاولة تشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم، ومحاولة توظيف هذه المعارف والمعلومات في حل مشكلة ما. أما لمكوناتها فترتكز على ثلاثة مكونات أساسية تتأثر في ما بينها ضمن إطار تكاملي هي: المحتوى والقدرة والوضعية.

4-لا ننسى الفرق بين الكفاءة والمهارة والملكة؛ فالكفاءة هي القدرة على استخدام المعارف والمعلومات لمواجهة مشكلة ما في موقف معين. أما المهارة هي أعلى درجات الكفاءة وهي السرعة والدقة هي أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيف مع المواقف. أما الملكة هي صفة راسخة في النفس تمكن الإنسان من القيام بالأعمال العائدة إليها.

5-للاختبار دور في العملية التعليمية دور في العملية التعليمية، فالاختبار هو عبارة عن إجراء منظم لقياس سمة من خلال عينة من السلوك. أو هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة شفوية أو كتابية تهدف قياس معارف ومعلومات المتعلم.

6-للاختبار أهمية كبرى في العملية التعليمية سواء بالنسبة للمتعلم والمعلم. بالنسبة للمتعلم محاولة التعرف على مواطن القوة والضعف لدى الطلبة، وأيضا تشجيع المتعلم على بذل مجهوداته من أجل الحصول على نتائج أفضل، تساعده على اكتساب الخبرة في طريقة التحظير لها من خلا نوعية الأسئلة. أما بالنسبة للمعلم فتكمل أهميته في قياس مدى

استيعاب التلاميذ لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة التعليمية. كما لها أنواع منها الاختبارات التحصيلية، الاختبارات المقالية، الاختبارات الموضوعية وبدورها تنقسم إلى: أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الاختبار من متعدد، أسئلة المزاوجة أو المقابلة، أسئلة التكميل والإجابة القصيرة، أسئلة الترتيب.

7-الفرق بين الاختبار والتقييم والتقويم هي الاختبار هو موقف مقنن مصمم لمعرفة عينة من سلوك الفرد الذي يهدف للتعرف على قدراته واستعداده. أما التقييم هو تقدير قيمة شيء أو شخص ثم إصدار أحكام على هذه قيمة، أما التقويم هو بيان قيمة شيء مع التعديل والتحسين والتطوير.

8-تعد الانعكاسية مصطلح جديد وأول من استعمل هذا المصطلح الدكتور "**خاد الدامغ**" وهي عبارة عن مدى تأثير الاختبار على معلمي اللغة ومتعلميها.

9-الاهتمام بتحليل نتائج الاختبارات بتحديد أسبابها والاستفادة منها في تحسن مردود الفعل التعليمي.

10-يجب دراسة أسئلة الاختبارات دراسة وافية قبل أن يمتحن فيها المتعلم، حتى لا تكون السبب في صرفه عن الإجابة الصحيحة، مع مراعاة الفروق الفردية.

وفي الأخير تم هذا البحث بحول الله عز وجل وعونه، ورجائي أن يلهمني التوفيق والسداد في الفكر والعمل، وأن تكون هذه الدراسة قد أسهمت في إثراء دراستنا اللغوية التطبيقية وأن يجد فيها زملائنا وإخواننا الأساتذة والطلبة ولو قليلا مما توخينا من هذا الجهد الذي ما هو في الحقيقة إلا قطرة من بحر، وهو بذلك بحاجة إلى دراسات معمقة وبحوث علمية دقيقة للرفع من مرد ودية المنظومة التربوية.

(ƴƧǴLj LJŽ ţ ƨĂ ŧŏƒĂƨĥ) Đžŏƨǂ!ƒ LJƈƨǀǁ!ƒ -

ƨŏƨŤ!ƒ ǐĂĥŲj!ƒ ŧŏƥơ!ƒ -

ƱƜƐƥĐŽǀǁƐNj ƥƋƑŤĐŽǀǁƐ ĥƱĐŽƏƑƧ

:!ƜƑƴĐŽǀǁƐ -

.3Ʊ Ü2Ɯ Üŧŏĥƨƶ!ƒ ŧƷǀ!ƒ Đžɳƶđž ÜƱŏǐĂ!ƒ Đžɳƶđž!ƒÜ LJĂƨƤƈĂ ÜǏƨƱŤđž ĐžŏNjƒƨĥƒ .1

ÜLJǴLjĥư! ÜĸĂƨŏĥ ÜÖĥƨƶ!ƒ ƴǴǩ‡!ƒ ƨƒƥ Ü2ǴɳĻ!ƒ Ǐnjlj ƥđžơđž :Ơk Ü ŧ ƑǴŤƤ!ƒ ÜÖLjɳ LJĥƒ .2

ƨƒƥ Üǐ ĂƒƥLjNj ƥŏđžơ!ƒ ƥĥƵ :Ơk ÜĐžUƵŮƒ Ʊŏơđž!ƒĂ Đž‡ơđž!ƒ Üljƥŏǐ LJĥƒ.(ĸ ƥ) ÜƱ ƥ Ü1Ɯ

.Đž2000 Ü 1Ʊ Ü5ƜÜLJǴLjĥư! ÜĸĂƨŏĥ Üŧŏđžŭƶ!ƒ ƴǩ‡!ƒ

:Ơk Üƴƨƶ!ƒ LJǴǐ! ÜǐƨǴŤ Ļ Ũƒ Đžƨ‡đž LJĥ ƥđžơđž LJŏƥ!ƒ ýǴđžɳ ýưƽ!ƒ ĂĥD ÜƨĂUĻjđž LJĥƒ .3

.2006 Ü(Ʊ ƥ) Ü9Ɯ ÜLJǴLjĥư! ÜĸĂƨŏĥ Ơĥ Ť ƨƒƥ ÜÖưǴǏ!ƒ ƥŏTƨ ƥ!ǴP

ƨƒƥ Üǐ ĂƒƥLjNj ƥŏđžơ!ƒ ƥĥƵ ƨĂk‡ƥ!ƒ ƽŏlơk ÜLJŏƶ!ƒ Đžɳƶđž Üǐ ƥŏNjƒƨƽ!ƒ ƥđžơD LJĥ ýŏŭP!ƒ .4

.2003 Ü1Ʊ ÜLJǴLjĥư! ÜĸĂƨŏĥ Üŧŏđžŭƶ!ƒ ƴǩ‡!ƒ

ƽŏƥŤ ƥđžơđž :ĸ ÜĸǴƽŏƨƶk!ƒ Đžɳƶđž ÜÖĻǴɳƨɳ!ƒ ƷŏƨŤ!ƒ ƥŏǀ!ƒ ƥđžơđž LJĥ ǏŭƵ .5

.(ĸ ƥ) Ü(Ʊ ƥ) ÜlƨNjǴǏ!ƒ Üŧŭŏưƽ!ƒ ƨƒƥ Üǐ ĂǴTĻjđž!ƒ

ƽŏlơk ƴǩ‡đž :Ơk ÜƱŏơđž!ƒ ΣĂđžǴǏ!ƒ ÜƴĂlƶŏ LJĥ ƥđžơđž LJŏƥ!ƒ ƥɳđž Üǐ ƥGĥƈ ƨĂƨŏƽ!ƒ .6

Ü8Ʊ Ü1ƜÜLJǴLjĥư! ÜĸĂƨŏĥ Üŧ!Ǵǀƨ!ƒ ŧǀǀāđž ÜÖǀkĂǀƥƨƶ!ƒ ĐžŏƶĻ ƥđžơđž ƷƒƨŤƎĥ ŧƒƨk!ƒ

.2005

Ü27Ʊ ÜLJǴLjĥư! ÜĸĂƨŏĥ ÜƽĂƨŤ!ƒ ƨƒƥ ÜĐžŭƵŮƒĂ ŧƷŭ!ƒ Ŏƽ ƥɳĻjđž!ƒ Ü Ʒ Ăŭƶđž Σŏĥ! .7

.1984

:ƒŧǀǁƐ

ŧŏƶđžǴɳ!ƒ ŧǀǀāđž!ƒ Üŧŏ ĻǴǀ! ŧǀƒƨƥ ÜLJĂƥŭP LJĥƒ ŧđžƥlđž Ŏƽ ŧŏĻǴǀŭ!ƒ ŧ‡ŭđž!ƒ ÜLJĂƥŭP LJĥƒ .1

.1976 Ü1Ʊ Üyŏƨĥk!ƒĂ ƨTĻ!ƒĂ KǴǀƒƨƥŭ!

2. ϸơžơơž Ƶžŭƚ!ƒ ϸhƲƵ ƱhƲưĂ ѣŏIơk Ütʒǔ!ƒ ΣŏŏǴIdž ÜǴŏƧ‡ƨ LJhƲ ΣƧǴ5 LJhƲ ϸơžơƉ LJƚơ!ƒ ĂhƉ
.1991 Ü1Ʊ Ü5Ɯ ÜKĂƧŏhƲ Üýŏɳ!ƒ ƨƒϸ ÜLJĂƧǴNj

3. Ütŏɳ₹ĂdžĻ!ƒ ƨƒϸ!ƒ Ütƹŭhu!ƒ ΣǴƚƉ Ü ĭ ƧTPdžƨ!ƒ Ÿƒ ƧǴɳ ƧdžƵ LJhƲ ϸĂdžơơž ƵžƚǴI!ƒ ĂhƉ
.2003 Ü1Ʊ ÜKĂƧŏhƲ

4. Ü6Ʊ Ütŏƚŏƨϸk!ƒ ŧŏǔdžƶ!ƒ Ǒ5 ĭĂhƧk!ƒ DžŏĂIk!ƒĂ ΣǴŏI!ƒ ÜLJŏϸ!ƒ ΘŭŢ CǴɳƧ ƵžǔƵ ĂhƉ

5. ŧƶhƱơž Ü1Ʊ ÜDžŏǔƶk!ƒ IϸĂɳ ĬǔƵ LJǴNjƨ KƒCǴƽ‡!Ǵhu ΣƧϸk!ƒ ÜLJĂƧPƈĂ ĭƨĂƉ ϸơžơƉ .(K ϸ) ÜƳƨƶdž!ƒ CǴưŏh!ƒ ƨƒϸ!ƒ ÜIϸŏϸɳ!ƒ ΘǴɳĻ!ƒ

6. ŧŏhƧƶ!ƒ ŧ‡ǔdžơž!ƒ ÜtŏlŏhƱk ŧŏɳnjĻơž ŧhƧǴIdž ÜŧŏĂʒǔ!ƒ KƒƧǴhkPǔƒ ÜǑǔƵ ϸŏ Ļ!ƒ Ǒ‡ƨ ŧdžǴ ƚƉ .Ƶ2016 Ülj1437 ŧĻƚ Ü1Ʊ Ü ƯǴŏƧ!ƒ ÜtŏϸĂƶƚ!ƒ

7. ĬƚĂdž ƨ ƬǴĻ :ŧdžɳƧk Ütŏ2Fƒƨɳ!ƒ ŧƚƧϸdž!ƒ Ǒ5 KƒCǴƽ‡!Ǵhu ŧhƧǴIdž!ƒ Ü Σŏɳ Ă2 Ǒdžƒƨŧǫ .2006 Ü2Fƒƨɳ!ƒ Ütŏƚƨϸdž!ƒ KǴ₹ĂhƱơdžǔ! ǑĻƱơĂ!ƒ LJƒĂŏϸ!ƒ Ü2Ʊ ÜǑkPhu

8. Ü1Ʊ Ü1Ɯ ÜKĂƧŏhƲ ÜtŏhƧƶ!ƒ ŧưnjĻ!ƒ ƨƒϸ ÜtŏhƧƶ!ƒ ŧʒǔ!ƒ ŧŏdžŏǔƶk ÜΘǴŏƬ LJƒĂƱĻƉ .2008

9. ϸ) Ü2Ɯ ÜLJǴLjhu! ÜKĂƧŏhƲ ÜtŏhƧƶ!ƒ ŧưnjĻ!ƒ ƨƒϸ ÜtŏhƧƶ!ƒ ŧʒǔ!ƒ DžǔƶkDžŏĂIk ÜΘǴŏƬ LJƒĂƱĻƉ .2009 Ü(Ʊ

10. .K ϸ Ü1Ʊ ÜLJǴLjhu! ÜKĂƧŏhƲ ÜtŏhƧƶ!ƒ ŧưnjĻ!ƒ ƨƒϸ Üýưƽ5D DžŏĂIk ĂơĻ ÜýIƶ ƨĂĻƉ

11. Ǒ5ƧI!ƒ :ŧdžɳƧk ÜtƶǔƱǔ! ĭĂhƧk!ƒ DžŏŏIk!ƒ Ü ĭ ϸdžǴʒ!ƒ ǑĻjĂƱĻƉ Ă‡kŏĻ ÜLJƒƨĂƚ KƧǴnj‡ĂƧhu

12. LJƚơ ÜǑhuĂƧơ!ƒĂ ÜIIƧǴhdž Ü ĭ ƨƚƧĂϸ!ƒĂ Ü₹ŏƚ LJhu ϸTƒ2 ĭ ƨƧơdž!ƒĂ Üŧ!ǴP!ƒ ϸhƶ ǑǔƵ .2012 Ü(Ʊ ϸ) ƝŏǔP!ƒ ýĂϸ! ŧŏhƧƶ!ƒ ŧŏhƧk!ƒ ŧhk‡dž Ü ƯǴŏƧ!ƒ ÜƧŏdžŪƒ ǑǔƵ LJhu

13. ÜϸhuƧƨ Ü ŧ ŏϸơ!ƒ Ƴk‡!ƒ Dž!ǴƵ ÜŧŏhƱơk!ƒĂ ŧŏƧƱĻ!ƒ LJŏhu f ĂƬĻ!ƒ ŧŏdžŏǔƶk :ƨŏƧhƍ ƨŏThu .2007 ÜƱ ϸ ÜLJϸƧŪƒ

14. ýƱ Ǒ5 DžŏĂIk!ƒĂ ΣǴŏI!ƒĂ KƒƧǴhkPǔƒ LJŏhu ŧpǔƶ!ƒ ŧǔɳdž Iƨư₹ơdž ÜLJŏϸ!ƒ ƨƬĻ ƧhǴɳ .(K ϸ) ÜIƧ‡ϸhu Ü2ưŏP ϸdžơơž ŧƶdž₹ɳ Ütŏƒƨϸ!ƒ IϸǴdž!ƒ ŧŏdžŏǔƶk

ÜƋƧƕĂT!ƒ O'!ǴŢĂ ÜÖ!Ǵʒ!ƒ ƧŢǴĻ :Oʞ Ü+ʒ!ƒ ƉžŽżʞ JNNjǴĻjƋž ƧŏĂƵʞ ÜϸƧǴTʞŏƧ ŀŀǴη .14

.(Ʞ ϸ) Ü(Ʊ ϸ) ÜƘǴƕʞ‡Ƌž!ƒ ϸǴƋžƵ ÜƲ'ǴŏƧ!ƒ

ϸ) Ü+ŏĂƕƧk!ƒĂ +ŏŢ₅Ļ!ƒ ΣŏŏǴIƋž!ƒĂ ƘƒƧǴƕʞPŰƒ CǴĻjƕ ƘǴŏŢǴŢD ÜƧ‡ǴT LJŢĂŢ ÜÖƕŽη!ƒ .15

.(Ʞ ϸ) Ü(Ʊ

ÖĻjǴĻjƕ ϸŏTƧ +Ƌžη2kĂ +Ţƒƨϸ Üŀŀŏʞ‡ƒϸŏϸ!ƒ Ĭ!ʂ ǴŏηĂƐƒϸŏƕ!ƒ LJƋž ÜLJĂĻjŏǴƐ ϸĂŽ‡ LJĂη .16

.1991 Ü¥ƧʒƋž!ƒ ÜCǴưŏƕ!ƒ ƨƒϸ!ƒ Ü1Ʊ ÖzƋžǴη!ƒĂ ÖƋžŏϸǴ‡Ūƒ ƧƒĂơ!ƒ

Ü+ŏĻjĂϸŽP!ƒ ƨƒϸ ÜƘǴƕŽƱkƋž!ƒĂ ϸǴzƕū! IƒCǴ₅‡!Ǵƕ ΣŏƧϸk!ƒ ǴŏηĂƐƒϸŏƕ ÜϸŏƧ5 ÖηǴơ .17

.2005 Ü1Ʊ ÜƧƑƒƨη!ƒ

+5Ƨzƌž!ƒ ƨƒϸ Ü+ŏŢ₅Ļ!ƒĂ +ŏĂƕƧk!ƒ ƘǴơŽƱŢƌž!ƒ Džηzdž ÜƧǴηĻj!ƒ ¥Ļjŏƨ Ü+kǴơT LJŢơ .18

.Ʞ ϸ ÜƱ ϸ ÜLJǴĻjƕ! Ü+ŏĻjǴĻjƕŽ!ƒ

Ü₴ƒϸNjŪƒĂ ƘƒCǴ₅‡!ƒ +ƕƧǴIdžƕ ₴Ǵ₅T!ƒ ÖĻj₅!ƒĂ ÖƋžŽż!ƒ ΣŏƧϸk!ƒ Ü f ŏŢƕ! ϸ!ǴP .19

.2004 Ü(Ʊ ϸ) ÜƧƑƒƨη!ƒ

ýŏŢơk!Ǵƕ ǴnjƘpŭZĂ ƧǴ‡ƦkŢŰƒĂ DžŽżʞ ƘƒƧǴnjdž ÜDžŏơƧ!ƒ ϸƕZĂ qŏT!ƒ ĭƧƲP .20

.(Ʞ ϸ) ÜƧƱp Ü+ŏĂƕƧk!ƒ + Ăơƕ!ƒ ƨ‡Ƨdž ÜDžŽżʞŽ!ƒ +ŏz5ƒϸ!ƒĂ CǴ‡Ʀ!ƒĂ ÖŢƒƧϸ!ƒ

.1999 Ü1Ʊ ÜƧƑƒƨη!ƒ ÜΣŏƧϸk!ƒ ƘǴŏĻj5 :ÖĻjNj LJŏϸ!ƒ ƧŏP .21

ϸ) Ü+ŏdžŏŽżk!ƒ JNdžƒƧƕ!ƒ Ö5 ǴdžNjƧƛDĂ +ŏ!ǴŢkŰƒ ƘƒƧǴƕʞPŰƒĂ +ŏŢǴ‡zĻjŰƒ Üϸ!ǴP Ɛdžƒϸ!ƒ .22

.(Ʞ ϸ) Ü(Ʊ

LJƋž +ŏdžŏŽżk!ƒ +ŏŽżdžz!ƒ ƧŏĂƵʞ ¥ŏ!ǴŢD Ö5 +ŏƋƧ) :ĂơĻj!ƒ +ŏdžŏŽżk ƧŏŢŏk ÜIƨzƋžĂƕ OƕƒƧ .23

.2009 Ü1Ʊ ÜIƧNjǴI!ƒ Ü¥k‡!ƒ Dž!ǴZ Ü(+ŏĂʒŽ!ƒ +ŏƧUĻj!ƒ ƧĂUĻjƋž

ƨƒϸ!ƒ ÜÖzƋžǴη!ƒĂ ÖdžŏϸǴ‡Ūƒ ƨƒĂơ!ƒ Üŀŀŏʞ‡ƒϸŏϸ!ƒ Ĭ!ʂ ǴŏηĂƐƒϸŏƕ!ƒ LJƋž ÜÖkǴĻjƕ ϸŏTƧ .24

.1991 Ü1Ʊ ÜCǴưŏƕ!ƒ

Ü(Ʊ ϸ) Ü+ZƕƱŽŽ! ýƋžŪƒ ƨƒϸ ÜƘƒCǴ₅‡!Ǵƕ +ƕƧǴIdž!ƒ ƒRǴdž! ÜDžŭŢ!ƒ ϸƕZ Kŏc IϸŏTƧ .25

.2005

.26 Dž!Gzdž!f ÜKfCG5‡!f ŧh2GIdžh DžÜzk!f ŧönökf2klf ÄoLj ÜKGLjÄlo pdžodžÄ ýö22D LJGudž2 Ü2U Ü2W ÜÄ2Ä ï e0k Üyö2Äk!fÄ 2T!fÄ ŧZGhUÜ! ýdžÜf 2fp Üŧh2GIdžÜ! ŧö2ULj!f .2004

.27 2fp ÜII0k‡fp0p!f Ï!Q G0nÄEfp0h!f LJdž Ölfpdž!f Θ2dž!f II0k‡fp0p :ïpLj0Ä‡D Dž!Gl .2001 U p ÜCGudöh!f 2fp!f Üŧ5GIλ!f

.28 2TLjÜ! I20ldž!f 2fp Ü£5Lj!f DžÜZÄ ŧöh2k!f Ö5 Dž0ÄIk!fÄ £G0I!f ÜDžoÜdž pdžodž Ödžl .2005 Ü3U ÜLJGdžZ Üyö2Äk!fÄ

.29 2TLjÜ! 2GkPdž!f ŧlld Ü0h2z!f ïÄzÜ!f 2‡5!f Ö5 ŧöÄzÜ!f ŧ‡Üdž!f Üïäg2T!f p0l!f .2002 Ü1U ÜI2NjGI!f Üyö2Äk!fÄ

.30 Ugö2 pdžodž Üpfpldž!f Dzlgp .p :ŧdžn2k ÜŧöIöhU0k!f KGöLjGlÜ!f ÜLJÄkÄh ý2GT .(K p) Ü(U .p) ÜGö2Äl Ü5Tdžp ÜŧöZGhU0!f KGdžpPÜ! Dž0lÄ!f 2fp R05Ljk Üï2Tdž!f

.31 ÜpÄzl IIÜdž!f ŧzdžGn Üŧ0LjGÄ!f ŧzÜ!f DžÜzk KGö2ULj ÜIpÄZ LJh ïlöZ Ü0ÖÄö2T!f .2010 Ü(U p) ÜUGö2!f

.32 Ü6U Ü2Ffan!f Üŧ2GhU0Ü! ŧdžÄNj 2fp Üŧ0IöhU0k!f KGöLjGlÜ!f Ö5 ΣÄ2p Üpöz0h O!GT .2011

.33 NJkGIöhU0kÄ NJkGölGlD ÜÖl5Lj!f ïÄh2k!f DžöÄIk!fÄ £G0I!f ÜDžüz pdžodž LJöp!f ΘüT .Dž2000 Ü1U Ü2T dž Ü0h2z!f 2‡5!f 2fp ÜI2T Gzdž!f NJkGnjnÄkÄ

.34 Ü2‡5!f 2fp ÜYfpUfÄ ICf2I!f DžöÜzk ÜCüz pdžodž Ü0hözT!fÄ pdžoD ïpT2 ŧdžözU .2006 Ü(U p) Ü2T dž ÜI2NjGI!f

.35 Ö5 ŧönÄEfp0h DžönjG5dž :KfCG5‡!Gh Σö2pk!f G0nÄEfp0h :LJÄ2PcÄ LJGdžl! ŧöGLj YöU .2004 Ü(U p) Üyö2Äk!fÄ 2TLj!fÄ ŧZGhU0Ü! ýdžÜf 2fp ÜDžöÜzk!f

.36 Gnjh0lk‡fÄ DžöÄIk!fÄ £G0I!f Ö5 ŧödžöÜzk!f KGöG5‡!f Üýdžöη Džül!f phz LJGdžo2!f phz .2001 Ü2U ÜLJp2Üf LJGdžz ÜJNNjGLjdž!f 2fp ÜÖkfR!f DžöÜzk!Gh

ÜƧ‡ƽ!ƒ ƧƒÞ Ü‡ŏŭŏ⊤ơk!ƒ KƒƧĞhKPŰƒ ĆĞLjh ÖƽƵŭžƶdž!ƒ ýŏ!Þ Ü≤ÞƵ LJĞdžơƧ!ƒ Þh .37
.Dž1999 Ü2Ʊ ÜLJĞdžƵ

Þ) Ü‡ơĂkƽdž!ƒ ‡ƶdžĞɳ!ƒ Ü≤ŏƧÞk!ƒ ƽƧƱ KĞŏ⌋Ğ⌋D ÜɣŏƱP!ƒ LJĞdžơƧ!ƒ Þh LJŏÞ!ƒ DžŭƵ .38
.(K Þ) Ü(Ʊ

ĞnjdžĂnjƽdž ÜĞnjh LJŏIƱĞLj!ƒ Ƨŏƺ! ‡ŏhƧƶ!ƒ ‡ƺŭ!ƒ DžŏŭƵk JNNjĞLjdž ÜÞŏ⌋!ƒ Ŏ‡ƨ ‡džĞ⌋D ŎŭƵ .39
.Dž2016 Ülj1431 Ü1Ʊ Ü∪ĞŏƧ!ƒ Ü‡ŏÞĂƶ⌋!ƒ ‡ŏhƧƶ!ƒ ‡‡ŭdždž!ƒ ƧTLj!ƒ ÞŏÞ ÜĞnjɳRĞdžLj

Þ) Ƨƒƨɳ!ƒ Ü‡LjKGh ɣĞnjT!ƒ ‡ƶhƱdž ÜKƒCĞƽ‡!ƒ ‡Ʊ⌋ƒĂh ýĞƶƽ!ƒ Σŏ≤Þk!ƒ ÜIÞŏơĂD ŎŭƵ .40
..2007 Ü(Ʊ

Ü‡Ăơh!ƒ ÞƒÞƶƺ ƽƧƱĂ Ŏdžŭƶ!ƒ ‡ơh!ƒ WĞnjLjdž ÜKĞŏLjR!ƒ ÞĂdžơdž pdžơdž Ü ţĂơĂh ƧĞdžƵ .41
.1995ÜƧƒƨɳ!ƒ ‡ŏƶdžĞɳ!ƒ KĞƵĂhƱdž!ƒ LJƒĂŏÞ

Ü(Ʊ Þ) ÜƧƒƨɳ!ƒ Ü‡džĂNj ƒƧÞ ÜKĞŏƧULjĂ DžŏNjĞƽdž IĆĞƽ‡!ƒ Ü‡džƧ‡Ăh ĆƒƧNjƨ!ƒ ‡džƱĞ5 .42
.2008

ÜƱ Þ ÜƧƒƨɳ!ƒ Ü17 ÞÞƶ!ƒ Ü‡ŏɳĞdžÞƺ ĞŏɳĂƐƒÞŏh ÜKƒCĞƽ‡!Ğh ‡hƧĞIdž!ƒ ÜŎɳĞơ ÞŏƧ5 .43
.2005

Üyŏ≤Ăk!ƒĂ ƧTLj!ƒĂ ‡ƶĞhƱŭ! ɣŏƧƐ ƨƒÞ Ü(ýPÞdž) ŎƵĞdžkɳŰƒ ‡ƺŭ!ƒ DžŭƵ ÜƧTh ýĞdž‡ .44
.1997 Ü3Ʊ Ü≤⊤dž ÜIƧNjĞI!ƒ

Ŏ5 NJkĞIŏhƱkĂ ĭĂhƧk!ƒĂ Ŏ⌋ƽLj!ƒ DžŏĂIkŭ! ‡ŏŭhIk⌋dž!ƒ KĞnjɳĂk!ƒ ÜLJ⌋ơ DžTĞNj ĂhD pdžơdž .45
).K Þ) Ü(Ʊ Þ) ÜÞĂƶ⌋ IIŭdž!ƒ ‡ƶdžĞɳ Ü‡⊤ĞP!ƒ ‡ŏhƧk!ƒ ýĞɳdž

.2005 Ü(Ʊ Þ) ÜɣĞnjT!ƒ KƒƧĂTLjdž ÜDžŏŭƶk!ƒ Ŏ5 KĞŏĞƽ‡!ƒ :JNŏƧÞ!ƒ pdžơdž .46

.2000 Ü1Ʊ ÜƧƒƨɳ!ƒ ÜɣĞk‡!ƒ Ƨ⊤p Ü‡ŏdžŏŭƶk!ƒ ‡ŏŭdžƶ!ƒ ýŏŭơk :JNŏƧÞ!ƒ pdžơdž .47

).K Þ) Ü(Ʊ Þ) ÜNJkĞIŏhƱkĂ NJ⌋⌋D Ƨ≤Ğnjƨƒƨƒ ΣŏƧÞk!ƒ WĘĂdžLj Ü ĭĂƧkơ Ơ!Ğ⊤!ƒ pdžơdž .48

Ü‡ŭŏŭdž LJŏƶ Üă≤njƨƒ ƧƒÞ ÜKƒCĞƽ‡!ƒ Ŏ5 Σŏ≤Þk!ƒ Ĭ!ƺ ýPÞdž ÜŎhĂƧλơ Ơ!Ğ⊤!ƒ pdžơdž .49
.2002 ÜƱ Þ ÜƧƒƨɳ!ƒ

Ǥǒǁƶ!ƒ ŧǀƨϸƉdž!ƒ Ü ŧ !Ǥƛƒƒ ýǤǀƨÚƒ Ü‡ǒIǒhƆƙ!ƒ KǤǒĿjǤǀǁǁ!ƒ Ǒ5 Kƒƨu'ǤơdžƲƨǤ‡h ϸdžơdž .50

.2007-2006 ÜƨFƒƨη!ƒ Ü‡ƶǒƨƨÄh ŧǒĿjǤǀĿjÚƒ DžÄǁƶ!ƒÄ Ɣƒϸǔ! IRkǤǀū!

ÜƉžǤƶ!ƒ ƨǒÄƆƙ!ƒ ƧǤ5ƈÄ ŧǀƨϸƉdž!ƒÄ ŧǒdžǒǁƶk!ƒ Iƨƒϸ Úƒ ŧǒηÄ!Ä‡ǒǤǀ Üϸdžơdž Dž ǀǤơ ϸdžơdž .51

.2004 Ü1Ɔ LJǤdžƵ ÜɣǒƨÄk!ƒÄ ŧ5ǤIƛ!ƒ ƨƒϸ

(Ɔ ϸ) ÜƨFƒƨη!ƒ ÜNJkǤIǒhƆkÄ NJǀǀD Ü Ƶ ϸǤnj!ƒ Σǒƨϸk!ƒ ШRÄdžĿj ÜǑhÄƨλơ Ơ!Ǥ Ɣ ϸdžơdž .52

.1999

ÜƆ ϸ ÜǑhƨƶ!ƒ ƨ‡5!ƒ ƨƒϸ ÜIƨNjǤI!ƒ ÜǑdžǁǁƶk!ƒÄ ŧǒhƨk!ƒ ΘÄƨ ÜǑTƒƨhǁƒ ŧǒƆƵ ϸdžơdž .53

.Dž1993

Ü1Ɔ Ü1ϸǁǁηdž ÜɣkŦ!ƒ Dž!ǤƵ ƨTǤĿ!ƒ ÜLJÄϸǁǁP LJhƒ ƨUĿj Ǒ5 ŧǒĿjǤǀǁ!ƒ ŧŦǁdž!ƒ ÜϸǒƵ ϸdžơdž .54

.1998

ΘǔƬÚƒ ŧǒƶdžη ÜƨFƒƨη!ƒ ŧLjkǤh ƴÄhƨk!ƒ DžǒÄIk!ƒ Ǒ5 ICƒƨρ ÜLJÄƨPćÄ ϸƒϸIdž ϸdžơdž .55

.1993 Ü1Ɔ Ü ƴÄhƨk!ƒÄ ǑƵǤdžkηÚƒ

. 1994 Ü(Ɔ ϸ) ÜƨƬdž ÜɣǒƨƐ ƨƒϸ Ü ƴÄƶǁ!ƒ ŧ ơh!ƒ Ü ƴ ƨǤηơ Ǒdžnj5 ϸÄdžơdž .56

Ü‡ǒƶdžǤη!ƒ ŧhk‡dž!ƒ Ü ƴÄƶǁ!ƒ ŧ ơh!ƒ JNNjǤLjdžÄ ŧƶǁ!ƒ DžǁƵ Ǒ5 ŧ ơǤhdž ÜLJTÄLj ăϸnj!ƒ ƨÄLj .57

.2000 Ü(Ɔ ϸ) ÜƨƬdž

DžÄǁƶ!ƒ ŧǔηdž ŧǒdžǒǁƶk!ƒ ŧǒǁdžƶ!ƒ ΘǤηLj Ǒ5 ljƨÄϸÄ ƴÄhƨk!ƒ ΣǤǒI!ƒÄ DžǒÄIk!ƒ ÜLJƒÄǁƵ Ǒơǒ .58

.2007ƴǤdž Ü11Y ÜIƨ‡ǀh ƨu'ǒP ϸdžơdž ŧƶdžǤη Ü‡ǒĿjǤǀLjÚƒ

:hƴƳDŽFWǀǀƐ üəFƨϸǀǀƐ

KƒCǤƽ‡!Ǥh ŧhƨǤIdž!ƒ ýU Ǒ5 ŧǒhƨƶ!ƒ ŧƶǁ!ƒ KƒƨǤhkPƒ CǤLjh ÜýǤLjdž ƴÄƒϸƶǀ ÜýǤdžD IƨƒϸǤÄh .1

ÜǑhƨƶ!ƒ Ɣϸ ÚƒÄ ŧƶǁ!ƒ Ǒ5 ΣLjǤǀǒǁ!ƒ IϸǤnjT ýǒĿj! Iƨ‡Rdž ÜǤηRÄdžĿjD ƴÄLjǤƛ ŧǒLjǤƛ!ƒ ŧLjǀ!ƒ

.2015 Ü‡ǒhƨƵ ŧƶ! /ǑhƨƵ Ɣϸ : ƒ ƬPk

ÜƨǒkǀηǤdž ŧ!Ǥǀƨ Ü‡ƶǁ!ƒ ŧ‡ǁdž ýÄƬơ ýÄơ ŧǒhƨƶ!ƒ KǤǒƨUĿj!ƒ Ü‰Äƨƨ LJh LJǒǀơ .2

.1984 ÜƠ!ǤƬ ШǤơ!ƒ : Ƶƒ ƨƬǫ

[illegible] .3
[illegible]
[illegible]
.2008-2007 [illegible]

[illegible] .4
.2010-2009 [illegible]

[illegible] .5
.2006 [illegible]

[illegible] .6
[illegible]
[illegible]
.2012-2011 [illegible]

[illegible] .7
[illegible]
.2011-2010 [illegible]

[illegible] .8
[illegible]
.2013-2012 [illegible]

[illegible] .9
[illegible]
.2002-2001

[illegible] .10
.([illegible]) [illegible]

.11 Ť!ÄŮƒ ŧĻĵ!ƒ Ɣƒϸŭƒ ŧĥƶƬ ŧŏĂĻĵǴƛ!ƒ ŧŭơƨƌž!ƒ Ǒ5 Äơĵ!ƒ ŧŏƌžŏŭƶǩ ÜƨĂƲŏƵ ŧŏϸǴĵ
ϸĥƵ Ǒƶƌžǵɳ!ƒ ƨ‡ƨƌž!ƒ Üƨǩϰǵƌž!ƒ ĮϸǴnjT ýŏĻj ƘGĥŭƲkƌž! Ůǵƌž‡kϰƒ Ĭϸƶƌž Ĭƨ‡ŖƌžÜǴɳŖĂƌžĻĵĐ
.Đ2014 Ü‡ŭŏƌž ƨĂƬ!ƒĂĥ Uŏ5ơ!ƒ

: Ĭ ƒťϸNjϙllƐNj Ĭ úɯDŽllƐ

1. ĴNƌžƒƨĥ!ƒ Ť ŭƵ ǴƌžNjƨƛĐĂ ÜǴnjĸǴŏ!ǴƬkƒĂ ƘƒƨǴĥkPŮƒ ŧŏϰǴ‡ƶĻjƒ Ü∈ƌžƒϸ!ƒ ƨŏƨƶ!ƒ ϸĥƵ LJĥ ϸ!ǴP
ÜǴNjƨŏʒĥ LJŏĬƲǴĻŭ! ŧŏĥƨƶ!ƒ ŧʒŭ!ƒ Džŏŭƶǩ Ǒ5 ŧƬ ƬPkƌž ŧƌž‡ơƌž ŧŏƌžŭƵ ŧŭɳƌž Ü‡ŏƌžŏŭƶǩ!ƒ
.2010 ĂŏĻjĂŏ ÜƨTǴƶ!ƒ ϸϸƶ!ƒ ÜLJƒϸĂϰ!ƒ ÜĐžĂƲƨP!ƒ Ü‡ŏƌž!Ǵƶ!ƒ ǴŏĬŏƨ5ϙ ŧƶƌžǴɳ
2. ϸŭɳƌž!ƒ Ü‰Tƌžϸ ŧƶƌžǴɳ ŧŭɳƌž Ü‡ŏŭƬƒĂk!ƒ ƘƒƨǴĥkPŮƒĂ ƨǴĥkPŮƒ ŧŏϰǴ‡ƶĻjƒ Üϸ!ǴP ∈ƌžƒϸ!ƒ
.2011 Ü(Ʋ ϸ) Üyĥƒƨ!ƒĂ ŧ !Ǵƛ!ƒ ϸϸƶ!ƒ Ü27
3. Ü‡ŏƌžŏŭƶǩ!ƒ ŧϰƨǴƌžƌž!ƒ Ǒ5 ƘƒǴƧ‡!Ǵĥ ŧĥƨǴĬƌž!ƒ ŧŏɳĂ∈ƒϸŏĥ ÜĬǴɳĻj ŧơǴϰĂĥ Ü‡ƌžŏơƨ ǑϸƨƬ
.(Ƙ ϸ) Ü‡ŭϸƨĂ Θĥƨƌžƌžƌž ĭϸƬǴϸ ŧƶƌžǴɳ Ü‡ŏĥƨǩ!ƒ Ǒ5 ƘǴŏǴ‡!Ǵĥ LJŏĂ‡k!ƒ Ť Ĭkŭƌž
DžĂŭƶ!ƒ ƘǴϰƒƨϸ (ŧŏɳĂ∈ƒϸŏĥ ŧŏĻǴϰ! ŧĥƨǴĬƌž) Ǒ‡ŏk‡ƒϸŏϸ!ƒ ýƬƽ!ƒ ýŏŭơk Ü ĭ ϸǴNjĂĥ ϸĥǴƵ .4
.2012 Ü2Y Ü39 ϸŭɳƌž!ƒ Ü∫ƒƨɳ!ƒ ÜƘƨǴŏǩ ÜLJĂϸŭP LJĥƒ ŧƶƌžǴɳ ŧǑƵƌžǩɳŮƒĂ ŧŏĻǴϰĻjÚƒ
Ü‡ŏĥƨƶ!ƒ ŧʒŭ!ƒ Ǒϰƨϸƌž ăĂkϰƌžĥ Ư ÄnjĻj!ƒ Ǒ5 ƘǴŏĻǴϰŭ!ƒ ƨĐ ÜƠ!ǴƬ ɯǴơ!ƒ LJǴƌžơƨ!ƒ ϸĥƵ .5
.1973 Ü∫ƒƨɳ!ƒ ŧƶƌžǴɳ Üyĥƒƨ!ƒ ϸϸƶ!ƒ ÜƘǴŏĻǴϰŭ!ƒ ŧŭɳƌž
ÜƘǴĥƨǴĬƌž!Ǵĥ ŧĥƨǴĬƌž!ƒ ŧŏɳŏkƒƨkϰƒ ŧŏƌžNjĐ Ü∫ƌžǴƵĂĥ LJŏϸ!ƒƨƵ ϸƌžơĐ Ü ţ Ăƌž!Ǵĥ Šƒƨƨ!ƒ ϸĥƵ .6
.2013 Ü2Y Ü ĭ ϸƒĂ!ƒ ŧƶƌžǴɳ Ü‡ŏƵǴƌžǩɳŮƒ ŧ Ăơĥ!ƒĂ ƘǴϰƒƨϸ!ƒ ŧŭɳƌž
Ǒ5 ŧ ǴơĥĐ Ü∫ĥPϸ!ƒ ŧŭɳƌž Üýĸ‰ơ!ƒĂ ý‡ǴTƌž!ƒ … ŧŏĥƨƶ!ƒ ŧʒŭ!ƒ ŧŏƌžŏŭƶǩ Ü ĭ ĂŭƵ ϸŏƶ!ƒ .7
.2009 Σ∫Ǵƌžƌžƌžƌž Ü3Y ÜĬƨ‡ϰĥ ŧƶƌžǴɳ ĭ ƨƒƨɳ!ƒ ƳϸŪƒĂ ŧʒŭ!ƒ
ŧŏĻǴϰĻjÚƒ ĐžĂŭƶ!ƒ ŧŭɳƌž Ü‰ŏĥƲkϰƒĂ ƨĂϸɳ!ƒ :ƘƒǴƧ‡!Ǵĥ ŧĥƨǴĬƌž!ƒ Üýơ‡! ƨɯP! .8
.2004 Ü22ƒƨɳ!ƒ ŧƶƌžǴɳ Ü f ǴP ϸϸƵ Ü‡ŏƵǴƌžǩɳŮƒĂ

ŧŏŽĞdžkηŮƒ DžĂǔz!ƒ ŧŏǔ‡ ŧdž‡oʻdž ŧŏdžǔŽ ŧǔηdž ÜĞnjdžŏĂIkĂ KƒCĞs‡!Ghu Σŏƨpk!ƒ :OʻkĞ5 Ŏǔŏƨz! .9
.2013 ƨhuĂk‡D Ü14Y ÜIƨŏĂh!ƒ ŧzdžĞη Ü‡ŏLjĞlLjÚƒĂ

Ƨ ƒpNjŪGhu ŧhuƨĞIdž!ƒ ŠŏƨƱ LJŽ Σŏƨpk!ƒ ÜpĂzldž pGhuŽ Ü ǐ ƨ‡ƨ Ŏoʻŏ LJhu pdžoʻdž .10
ŎdžpPkldž LJŏĂ‡k! ŎLjƱĂ!ƒ pnjzdž!ƒ ÜKŭ‡Tdž!ƒ ýoʻĂ yŏƨĞTdž!ƒ KƒCĞs‡!Ghu ŧhuƨĞIdž!ƒĂ
Ü(Ƶ p) ÜƨFƒƨη!ƒ- ţ ƒƨoʻ!ƒ ÜqŏT!ƒ ǐ pŏl pŮĂƒ YƨĞT ÜDžNjƒĂkldž LJŏlʻkĂ ŧŏhuƨk!ƒ
.2006

ŧhuƨĞIdž!ƒ ΣĞlD ǏǔŽ ĞNjƨŏĂƱkĂ JNNjĞLjdž!ƒ CĞLjhu ÜLJĂƨPƈĂ Ğŏƨŧƨ Ŏoʻŏ LJhu pdžoʻdž .11
Ü ţ ƒƨoʻ!ƒ ÜDžNjƒĂkldž LJŏlʻkĂ ŧŏhuƨk!ƒ ŎdžpPkldž LJŏĂ‡k! ŎLjƱĂ!ƒ pnjzdž!ƒ ÜIpŏpη!ƒ
.2008

IpĂη LJĞdžuʻ! ŧŏdžkoʻ IƨĂƨuʻ DžŏĂIk!ƒ Yŏ!ĞlD ƨŏĂƱk ÜLJŏlʻo pŏzl LJŏlʻo pdžoʻdž .12
ƨTŽ ł!Ġ!ƒ ǏĂLjl!ƒ Ŏdžǔz!ƒ ƨdžkđdž!ƒ Ǐ!ę ŧdžpIdž ýdžŽ ŧpƨĂ Ü‡ŏdžŏǔzk!ƒ KĞl ldđdž!ƒ
30-29 ÜIƨNjĞI!ƒ ŧzdžĞη Ü‡ŏdžŏǔzk!ƒ IƨƒpŮƒĂ ŧLjƨĞIdž!ƒ Ü‡ŏhuƨkǔ! ŧŏƨTdž!ƒ ŧŏzdžηǔ!
.2005ƨŏĞLjŏ

Ü ǐ Ăhuƨk!ƒ llpŽĂdž ŧǔl ǔ! ÜKƒCĞs‡!Ghu DžŏĂIk!ƒĂ Σŏƨpk!ƒ Ü‡ŏLjƱĂ!ƒ ŧŏhuƨk!ƒ IƨƒƨĂ .13
.2012 ƨhudžlŏp Ü19 ppz!ƒ Ü‡ŏĂhuƨk!ƒ ŠFĞĂǔ! ŎLjƱĂ!ƒ ƨ‡ƨdž!ƒ

ŎLjƱĂ!ƒ LJƒĂŏp!ƒ ŧzhuƱdž Ü ǐ ĂhuƨK!ƒ DžŏĂIk!ƒ Ŏ5 ŎηnjLjdž!ƒ ýŏ!p!ƒ Ü‡ŏLjƱĂ!ƒ ŧŏhuƨk!ƒ IƨƒƨĂ .14
.ƨhudž5ĂLj ÜƨFƒƨη!ƒ Üpzhu LJŽ LJŏĂ‡k!ƒĂ Džŏǔzkǔ!

ÜŎFƒpkhuƒ Ǐ!ĂŮƒ ŧLjl!ƒ WĞnjLjdž ÜJNNjĞLjdžǔ! ŧŏLjƱĂ!ƒ ŧLjηǔ!ƒ Ü‡ŏLjƱĂ!ƒ ŧŏhuƨk!ƒ IƨƒƨĂ .15
.2003

:hƱǏǴǵŽǀƜǓƐ hƱƩǂǁϜǴ ƒƭǀ

1. Anthony Green (2015) Exploring language Assessment and testing "language in action" NW. by: Routeledge.
2. Anthony Green, (2014) .op. cit.
3. Michel Barlou, levaluation scolaire(décoderson langage, collection l’esseutils, Décemberes 1992.

:hƱǏŽNjϕƭǀǁǓƐ ƱƽƐNjƀŽǀǁƐ

ÜƀŽǐžk!ƒ ƘǴɳƧƤƍž ƇĂư Ǒƽ ƘƒƧǴhƘPǗƒ ƇǴLjhu Ü ǐ ĂƒϕǒƮ!ƒ ϕǒTƧ LJǴʅƐ.1 https://uomustansiriyah.edu.iq/…/12_2017_04_09!11_03_26.PDF.

2.Bailey. kathleon M (1999). 208- washback in language testing. edycational Testing Service Prinoton. new jersy. RM-99- 4P.4. RETRIVED FROM: https://www.ets.org/Reasearch/pdf/rm -99-04.pdf.

ملحق1:أسئلة موجهة لأساتذة التعليم المتوسط

لولاية:ميلة

حضرة الأستاذ(ة)المحترم(ة)

إن الهدف الرئيس من طرح الأسئلة هو تحديد قيمة الاختبارات ومدى تأثيرها على التلاميذ، وقياس مدى اكتسابهم للكفايات اللغوية أو المهارات التي تعلموها في الفصول الدراسية في سنة الرابعة متوسط، وخاصة في مادة اللغة العربية.

إن مشاركتكم بالإجابة عن هذه الأسئلة بكل صراحة تعتبر عامل مرشد في البحث.ولكم جزيل الشكر.

يتضمن السؤال مجموعة من أسئلة دقيقة ومحددة تتطلب وضع علامة(×) أمام الجانب الملائم، كما تتضمن أسئلة مفتوحة يرجى الإجابة عنها بدقة وموضوعية.

1. هل أسئلة الاختبارات ملائمة للمحتوى والطالب؟

نعم ☐ لا ☐

2.هل تراعي الفصل بين مقدمة السؤال وأجزائه؛أي الفصل بين كل سؤال وسؤال آخر بمسافة معقولة؟

نعم ☐ لا ☐

3.هل الأسئلة التي تقوم بإعدادها فيها نوع من الحيلة أو أسئلة مباشرة؟

نعم ☐ لا ☐

4.هل تقوم بتجزأة السؤال على صفحتين متتاليتين؟

نعم ☐ لا ☐

5.عندما تقوم(ي) بطباعة الأسئلة.هل تتأكد من الأسئلة انها واضحة وخالية من الأخطاء المطبعية والعلمية والاملائية؟

نعم ☐ لا ☐

6.ماهو الاختبار في نظرك؟

.....

.....

.....

.....

7.حسب رأيك ماهي أهداف الاختبار؟

.....

.....

.....

.....

8.ماهي الخطوات التي تقوم بها لبناء الاختبار؟

.....

.....

.....

.....

9.مامدى تناسق المقرر مع مستوى التلاميذ؟

.....

.....

.....

10.ماهي الصعوبات التي تواجهك في تدريس اللغة العربية؟

.....

.....

.....

.....

11.وفيما تتمثل الحلول المقترحة لتفادي الصعوبات؟

.....

.....

.....

12.ما هي الطريقة المناسبة في نظرك لتدريس نشاط القواعد في اللغة العربية؟

.....

.....

.....

.....

13.هل تستعملون اللغة العامية ام اللغة الفصحى في التدريس؟

.....
.....
.....

14.ما عدد الحصص المقرر في الاسبوع؟

.....
.....
.....

15.حسب رأيك هل الاختبار يؤثر في نوع ما يتعلمه التلميذ؟

.....
.....
.....

16.ما هي الطريقة والخطوات الصحيحة للاستعداد للاختبارات؟

.....
.....
.....
.....

17.هل تعتقد أن للأهل دورا هاما في خوف التلاميذ من الامتحانات؟

نعم ☐ لا ☐

ولماذا؟

.....
.....
.....
.....

18.ما هي مسببات قلق التلاميذ من الاختبارات؟

.....
.....
.....
.....

19.إذا لاحظت أن نسبة كبيرة من التلاميذ فشلوا في الإجابة عن سؤال ما، ماذا تفعل في نظرك؟

.....
.....

20.حسب رأيكم ما هي أسباب تدني التلاميذ في مادة اللغة العربية في السنة الرابعة متوسط؟

.....
.....
.....

ملحق2:أسئلة موجهة للتلاميذ التعليم المتوسط

ولاية:ميلة

عزيزي التلميذ(ة):

إن الاستبيان الذي بين يديكم يقيس مدى العوامل والأسباب التي قد تكون سببا في حالة القلق التي يشعر بها الافراد اثناء الاختبارات.

إن نتائج هذا البحث تعتمد على أدائكم بكل أمانة ومسؤولية، فإننا نرجو منكم قراءة الأسئلة جيدا، ثم الاجابة عنها بدقة وموضوعية.

يتضمن السؤال مجموعة من أسئلة دقيقة ومحددة تتطلب وضع علامة(x) أمام الجانب الملائم، وشكرا.

1. هل تشعر بالخوف والتَوتر قبل وضع أسئلة الاختبارات؟

نعم ☐ لا ☐

2.هل الأسئلة سهلة أم صعبة؟

نعم ☐ لا ☐

3.في حالة وضع أسئلة الاختبارات، وتقوم بقرائتها وتجدها سهلة وأن المعلومات لديك.

هل تقوم بالإجابة مباشرة على ورقة الاختبار أم تقوم باستعمال الورقة المهملة قبل الإجابة مباشرة على الورقة؟

نعم ☐ لا ☐

4.هل تقوم بتنظيم الوقت أثناء مراجعتك لدروسك؟

نعم ☐ لا ☐

5.هل تقوم بتناول القهوة لتهدئة أعصابك أثناء الاختبارات؟

نعم ☐ لا ☐

6.هل تعاني صعوبة في النوم ليلة الامتحان؟

نعم ☐ لا ☐

7.هل تجد صعوبة في قراءة الأسئلة وفهمها؟

نعم ☐ لا ☐

ولماذا؟

.....

.....

.....

8.هل تتجنب مناقشة مادة الامتحان مع زملائك قبيل الدخول إلى قاعة الامتحان؟

نعم ☐ لا ☐

ولماذا؟

.....

.....

9.هل تشعر بأن إجابتك لم تكن بالمستوى المطلوب بعد الانتهاء من الاختبار؟

نعم ☐ لا ☐

10.هل تشعر قبل الاختبار بأن تركيزك في مادة الاختبار منخفض؟

نعم ☐ لا ☐

11.هل تراجع مادة الاختبار عدة مرات في ليلة الاختبار مع أنك متأكد من عدم استفادتك منها؟

نعم ☐ لا ☐

ولماذا؟

.....

.....

12.هل تتلقى الدعم من الأهل قبل الامتحان؟

نعم ☐ لا ☐

13.هل تشعر بالضيق والتوتر والخوف أثناء سؤال والديك المستمر عن علامتك في المدرسة؟

نعم ☐ لا ☐

ولماذا؟

.....

.....

.....

14.هل تشعر بالقلق والتوتر عندما تقف الأساتذة بالقرب منك أثناء الإجابة خوفا من رؤية إجابتك؟

نعم ☐ لا ☐

ولماذا؟

.....

.....

.....

15.هل تشعر بالإضراب إذا لم تتم دراسة مادة الامتحان التي خططت لإنهائها في اليوم المعين؟

نعم ☐ لا ☐

16.هل تشعر بالتوتر ليلة الامتحان عندما تتذكر إخفاقك في مادة اليوم؟

نعم ☐ لا ☐

ولماذا؟

.....

.....

.....

17.هل تستفيد من تصحيح الاختبار؟

.....

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
كلمة شكر	–
إهداء	–
مقدمة عامة	أ
الفصل الأول: مصطلحات مفاهيمية	
المبحث الأول: مفهوم التعليمية	**7**
المطلب الأول: التعليمية لغة واصطلاحا	**7**
المطلب الثاني: علاقة التعليمية باللسانيات التطبيقية	**13**
المبحث الثاني: مفهوم الكفاءة	**16**
المطلب الأول: الكفاءة لغة واصطلاحا	**16**
المطلب الثاني: مستويات الكفاءة في المجالي التربوي والتدريسي	**21**
المطلب الثالث: أنواع الكفاءة وخصائصها ومكوناتها	**24**
المطلب الرابع: بين الكفاءة والمهارة والملكة	**26**
المبحث الثالث: ماهية الاختبارات المدرسية	**35**
المطلب الأول: تعريف الاختبار لغة واصطلاحا	**35**
المطلب الثاني: أهمية الاختبارات وأنواعها	**39**
المطلب الثالث: بين الاختبار والتقييم والتقويم	**58**

الفصل الثاني: الاختبار المدرسي ودوره في تنمية الكفاءة التعليمية لدى المتعلمين	
المبحث الأول: مفهوم الإنعكاسية	**66**
المبحث الثاني: أثر الاختبار في تطوير الكفاءة لدى المعلمين	**70**
المبحث الثالث: حدود الدراسة	**81**
المبحث الرابع: دراسة وصفية تحليلية لاستبيانات المعلمين والمتعلمين	**85**
الخاتمة العامة	120
قائمة المصادر والمراجع	124
فهرس الموضوعات	–
فهرس الأشكال والجداول	–
قائمة الملاحق	–
ملخص	–

قائمة الأشكال والجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	أركان العملية التعليمية	11
2	انعكاسية الاختبار على السياق التعليمي	70
3	انعكاسية الاختبار الإيجابية والسلبية	71

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	مستويات الكفاءة ومراحل ظهورها	
2	أوجه الاختلاف بين الاختبار والتقييم والتقويم	63
3	الفرق بين تأثير الاختبار وانعكاسية الاختبار	80
4		85
5	يوضح مدى ملائمة أسئلة الاختبارات للمحتوى والتلاميذ	87
6	نسبة مراعاة الفصل بين مقدمة السؤال وأجزائه	88
7	نوع الأسئلة التي يقوم بعدادها الأستاذ	89
8	نسبة تجزئة السؤال	90
9	الأسئلة واضحة وخالية من الأخطاء عند الطباعة	91
10	فشل التلاميذ في الإجابة عن سؤال ما	104
11		105
12	مدى شعور التلاميذ بالخوف من أسئلة الاختبارات	107
13	سهولة الأسئلة	108
14	إجابة التلاميذ على الورقة المهملة	109
15	تنظيم الوقت أثناء المراجعة	109
16	نسبة شرب القهوة أثناء الاختبارات	110
17	صعوبة النوم في ليلة الاختبار	111
18	صعوبة قراءة الأسئلة وفهمها	112
19	تجنب مناقشة الاختبار مع الزملاء	113
20	مدى اضطراب التلاميذ من مادة الامتحان	117

الملخص:

موضوع بحثنا أثر الاختبارات المدرسية في تنمية الكفاءة التعليمية في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وقد حاولنا من خلال هذا البحث أن نوضح دور الاختبارات في العملية التعليمية ومدى تأثيرها في تطوير الكفاءة لدى المعلمين والمتعلمين.

وقد تناولت هذه الدراسة فصلين: الفصل الأول يتمثل في دراسة نظرية ويتكون من ثلاثة مباحث، ففي المبحث الأول تناولنا مفهوم التعليمية والثاني مفهوم الكفاءة والمبحث الثالث ماهية الاختبارات، اما بالنسبة للفصل الثاني فهي عبارة عن دراسة ميدانية التي تشمل على أربعة مباحث.

Résumé

(Le sujet) de notre recherche (la thèse) a porté sur l'impact des tests solaires sur le développement (mobilisation) de la compétence éducative (compétence d'apprentissage) en matière de langue arabe chez les apprenants de la classe du quatrième année moyenne.

Et nous avons essayé à trouver cette recherche de clarifier le rôle des tests scolaires dans la pratique éducative, et l'étendue de leur impact sur le développement de la compétence des enseignants ainsi que celle des apprenants.

Cette étude a porté sur deux chapitres :

- Le premier chapitre consiste en une étude théorique composée de trois questions (sujet) :