الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي –أحمد زبانة –غليزان

معهد الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

أساليب التّقويم اللّغوي في الطّور الثّانويّ

أطروحة مقدّمة لنيل درجة الدّكتوراه (ل.م.د) في تعليميّة اللّغة.

إعداد الطّالبة:

خالد سعيدة.

إشراف:

أ.د/ عطاطفة بن عودة.

أعضاء لجنة المناقشة:

د/خاين محمد	المركز الجامعي –أحمد زبانة–غليزان	رئيسا
أ.د/عطاطفة بن عودة	المركز الجامعي– أحمد زبانة – غليزان	مشرفا/مقررا
أ.د/اسطنبول ناصر	جامعة أحمد بن بلة –وهران1	عضوا مناقشا
أ.د/محمد قادة	جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم	عضوا مناقشا
د/بن شيحة نصيرة	المركز الجامعي–أحمد زبانة–غليزان.	عضوا مناقشا
د/بن شماني محمد	المركز الجامعي –أحمدزبانة–غليزان	عضوا مناقشا

العام الجامعي: 1440 / 1441هـ – 2019 /2020 م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلـهي لايطيب اللّيل إلا بشكرك، ولا يطيب النّهار إلا بطاعتك، ولا تطيب اللحظات إلاّ بذكرك، ولا تطيب الآخرة إلاّ بعفوك...ولا تطيب الجنة إلاّ برؤية الله جلّ جلاله.

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة إلى نبيّ الرّحمة ونور العالبن سيدنا وحبيبنا محمّد صلّى الله عليه وسلّم.

إلى أبي الذي رباني أحسن تربية ووجهني أفضل توجيه وأفنى حياته في سبيل إيصالي إلى ما انا عليه، إلى الذي مهما فعلت لن أردّ له ذرة من مقدار التضحيات التي قدمها ليراني أرقى إلى درجات العلم والمعرفة.

إلى من وهبتني أغلى ما أملك ودفعتني إلى المضي قدما في طريق النجاح، إلى من علمتني العطاء دون انتظار...إلى بسمة الحياة وسرّ الوجود أمي الغالية حفظها الله.

إلى من بوجودهم أكتسب قوة ومحبة لا حدود لها أخواتي الغاليات على قلبي فريدة وفاطمة وابنتها لجين.

إلى حاضري ومستقبلي الذي ساندني وبعث في نفسي التفائل والصبر"عبد القادر"

شكر

الشكر والحمد في الأول والأخير لله سبحانه وتعالى الذي يسّر لي أموري ونوّر لي دربي، وأعاني على الصعوبات التي واجهتني عند إعدادي لهذه الدّراسة.

وبما أنه لم يشكر الناس لم يشكر الله فعلي شكر كل من ساهم في إضاءة عتمات هذه الدراسة من قريب أو من بعيد شكرا جزيلا، وعلى رأسهم الأستاذ المشرف على رسالتي الدكتور" عطاطفة بن عودة " الذي كان خير معين ومرشد في هذا الطريق المكلل بالمصاعب، ولم يبخل عليّ بنصائحه وتوجيهاته، والمعلومات القيمة التي قدمها لي وتمّ بها تخطّي كل الصعاب وإتمام هذه الدّراسة، أطال الله في عمرك أستاذي الفاضل وسدّد الله خطاك ومنحك الصحة والعافية.

ولا يفوتني أنّ أتقدّم بالشكر والامتنان لرئيس المشروع الأستاذ الدكتور" مفلاح بن عبد الله" وإلى جميع أساتذتي بقسم اللغة العربية وآدابها بالمركز الجامعي أحمد زبانة-غليزان.

وأخيرا أتقدّم بالشكر الجزيل لأفراد عائلتي وجميع الأصدقاء الذين شاركوني في مسيرتي التعليمية، وتحملوا معي العناء وشجعوني على الصبر والمواظبة والتفائل.

مـقـدّمـــة

شهد العالم في السّنوات الأخيرة حركة نشيطة وديناميكية في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف الأطوار الدّراسيّة، وبالأخّص في مرحلة التّعليم الثّانوي، وقد كانت هذه الحركة ضروريّة نتيجة التّغيرات التّي مسّت مختلف مجالات حياة الإنسان بما في ذلك الجّانب الاجتماعيّ، والثّقافيّ، والاقتصاديّ ناهيك عن ذلك التّفجر المعرفيّ في مختلف المجالات، وبشكل أخص بما يتعلّق بتكنولوجيا المعلومات والاتّصال.

وكون الجزائر جزءً لا يتجزأ من هذا العالم، أصبح من الضّروري مراجعة النّظام التّربويّ الذّي يعدّ من أهمّ المعايير التّي تقاس وتصنف على أساسها تقدّم الأمم وتطوّرها؛ حيث كلّما كان هذا النّظام فاعلا أخرج لنا أفرادا مؤهلين يسهمون بكلّ فاعليّة في تطوير ورقيّ مجتمعهم.

ولذا نجد الجزائر قد عملت على هذا الإصلاح عن طريق قيامها بعملية تقويميّة شاملة، وهي تعدّ من أهمّ العمليّات الحيويّة و الأساسيّة ذات الارتباط المباشر بجميع عناصر العمليّة التربويّة والتعليميّة التيّ لا يمكن الاستغناء عنها، وهكذا فالتّقويم هو أحد أهمّ العناصر الرّئيسة للعمليّة التّربويّة حيث يحتلّ مكانة جديرة بالبحث والمعالجة والتّحليل في المنظومة التّعليميّة –التعلميّة بكافة أبعادها ومراحلها، والتّقويم أهمّ مكوّن من مكوّنات العمليّة التّعليميّة وأحد المرتكزات الأساس التّي يستند إليها ويقوم عليها التّعليم في جميع مراحله سواء الابتدائيّ، أو المتوسّط، أو الثّانويّ، فارتبطت عملياته بالتّخطيط والتّنفيذ على حدّ السّواء واشتملت على جميع عناصر العمليّة التعليميّة –التّعلميّة من مشرفين وإداريين ومعلّمين ومتعلّمين وأولياء التّلاميذ.

وقد أثبتت معظم الممارسات التّربويّة على أهميّة التّقويم؛ فهو يشمل كلّ من المعلّم، والمتعلّم، والمنهاج وطرائق التّدريس والوسائل التّعليميّة، فعن طريقه يتمّ الحكم على مدى نجاح العمليّة التّعليميّة – التّعلميّة، والتّعرف على أثر ما تمّ التّخطيط له من أهداف، ومحتويات، وأساليب، ومعرفة مدى ما تحقّق منها وما لم يتحقّق، ومن خلاله يتّمّ الكّشف عن الاختلالات التّي تعتري عمليّة التّعليم والتّعلم والتّعرف على نقاط القوّة ومواطن الضّعف والعمل على تشخيصها وعلاجها.

فالتّقويم ركن مهمّ وضروريّ في النّظام التّربوي وهو من أكثر الحلقات أثرا في المنظومة التّعليميّة؛ حيث يلقي الضّوء على المشكلات التّي تواجه العمليّة التّربويّة، فيعمل على معرفة نقاط القوّة والضّعف في المنهاج المدرسيّ قصد إصلاح المنظومة التّعليميّة، واستدراك النّقائص إن وجدت.

وفي إطار تنفيذ إصلاح المنظومة التّربويّة الوطنيّة أصبح التّقويم يشكّل بتعدّد مجالات تطبيقه ومختلف استراتيجياته ركيزة أساسيّة من أجل تحسين نوعيّة التّعليم، فالتّقويم في مفهومه الواسع ليس أداة مساعدة ووسيلة اتّخاذ قرار وتسيير وظيفي فحسب، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كلّ الفاعلين في المسار التّربويّ وإدراجها ضمن ديناميكيّة شاملة لإحداث تغيير نوعي وجاد.

ونظرا للصلّة الوطيدة القائمة بين ممارسات التّقويم وعمليّة التّعلم، أصبح من الهامّ جدّا أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة التّي تمّ تبنيها في المنظومة التّربويّة الجزائريّة وشرع في تطبيقها ابتداءً من الموسم الدّراسيّ 2003-2004 التّي لا تركز بالدرجة الأولى على المعارف وحدها بقدر ما تركّز على التّنميّة الشاملة للمتعلّم، لذا فإنّ هذه المقاربة لا تقترح نموذجا تراكميا، وإنّما تعليميّا اندماجيّا بالدرجة الأولى وتمنح أهميّة خاصّة للبعد المتعلّق بدلالة ومعنى ما تمّ تعلمه، فالبنسبة للتّلميذ لا يتمثل الأمر في تعلّمه لجملة من المعارف سرعان ما يتّم نسيانها، وإنّما يتعلّق الأمر باكتساب كفاءات وظيفية تشكّل حلولا لوضعيات مشكلات تتعقد تدريجيّا وتتحوّل بذلك إلى أدوات أساسيّة، تمُكن الأفراد من الاستعمال المتنوع لمكتسباتهم الدّراسيّة في حياتهم الشّخصيّة والاجتماعيّة.

إنّ هذا التّوجيه الجديد للبيداغوجية يجب أن يتميّز بتفاعل قويّ بين فعل التّعليم وفعل التقّويم، وبالتّالي إبراز التّغيير لضمان تربيّة ذات نوعيّة، وعليه احتلّ التّقويم اللّغويّ نصيبا من الاهتمام في المنظومة التّربوية بالبّحث، وذلك نظرا لأهميته الكبرى في العمليّة التعليميّة-التّعلميّة في تشخيص المستوى اللّغوي للمتعلّمين من أجل الوقوف على مستوياتهم المعرفيّة، والأدائيّة، والوجدانيّة، وهذا يتطلّب من المعلّمين استخدام أساليب وأدوات فعّالة من أجل تطوير اللّغة العربيّة، ومعرفة أهم الأساليب المستخدمة في تقويم مهارات، وفنون اللّغة العربيّة وبالأخص في الطّور الثانويّ، ومن هنا تكرست أهميته فكان من المواضيع الجديرة بالبحث والدّراسة، وعلى هذا الأساس جاءت أطروحتنا موسومة ب:"أساليب التّقويم اللّغويّ في الطّور الثّانوي".

***الدّراسات السّابقة:** من بين الدّراسات التّي تطرقت إلى موضوع "أساليب التّقويم اللّغوي" نجد:

أ– "أساليب تقويم تعلّم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط"دراسة تحليلية تقويميّة في ضوء التّدريس بالكفاءات، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الأدب العربي، للطالبة:**هنية عريف**،2015-2016. إنطلقت الباحثة من الإشكالية الآتية:

-هل الأساليب التقويميّة المعتمدة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في المرحلة المتوسطة، وفي ضوء البيداغوجيا الجديدة (التدريس بالكفايات) التّي تبنتها المنظومة التربويّة الجزائرية تسعى إلى تقويم تعلّمات التّلاميذ بأسلوب منهجي وعلاج سليم؟

واختارت الباحثة مستوى واحد من بين المستويات التّعليميّة الأربعة لهذه المرحلة في الجانب التّطبيقي من هذا البحث كعينة للدّراسة، فوقع اختيارها على السّنة الرّابعة متوسط نظرا لكونها تعدّ تتويجا لمرحلة بأكملها وعلى نتائجها تبنى مناهج وتعلمات المرحلة الجديدة(الثانوية). ومن بين النّتائج التّي توصلت إليها الباحثة ما يلي:

-عدم وجود توافق بين الأهداف المنتظرة والتّمارين اللّغوية المبرمجة، في حين كانت أهداف التّمارين المسّطرة في المنهاج تؤكد على ضرورة أن ينصبّ التّقويم على تمكين المتعلّم من استثمار المعارف اللغّوية المختلفة، وإكسابه الكفايات اللاّزمة لتوظيفها فعليا في لغته، يفاجئنا الكتاب بتمارين يغلب عليها الطّابع التّقليدي أيّ التّمارين التّحويلية التّي تهدف بالدّرجة الأولى إلى التّحصيل الكمّي للمعارف لا إلى التّمرس على استعمالها للاستفادة منها في الحياة.

-غياب التّنويع المطلوب في الأسئلة حيث سيطرت الأسئلة التركّيبية على نظيرتيها البنوية والتّواصليّة على أهميتها، بل حتّى بعض أنواع التّمارين التركّيبية التّحليلية الهامّة كتمارين الضّبط والتّحويل التّي أثبتت الدّراسات الحديثة جدواها في تعلّم اللّغة العربيّة لم تحظ بعناية تُذكر.

-عدم التنّويع في أسئلة الاختبارات، إذ القوالب نفسها التيّ صيغت بها الأسئلة في كلّ الاختبارات، وهو ما يشجّع على الحفظ والاسترجاع.

ب– أساليب تقويم مادّة اللّغة العربيّة لدى أساتذة التّعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات"دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائيّة لولاية سيدي بلعباس، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير، إعداد الطالبة: **فيزازي موفق**،2013/2012. انطلقت الباحثة من الإشكالية الآتية:

ما واقع استخدام أساتذة التعليم لأساليب تقويم مادة اللغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات؟

وقد توصلت الباحثة إلى النّتائج الآتية:

-الإفادة من نتائج الدّراسة في تطوير البرامج الدّراسية وإعداد أساليب علميّة لتقييم كفاءات المتعلمين.

-تطوير برامج تدريس أساتذة التّعليم الابتدائي في مادة اللّغة مع التركّيز على الكفايات التّخصيصية اللاّزمة لهذه المرحلة التّي تفي بالاحتياجات الفعليّة لأساتذة التّعليم الابتدائي.

-عقد دورات تكوينية لصالح أساتذة التّعليم الابتدائي والوقوف عن أهمّ نقاط الضّعف من أجل تنميّة كفاءاتهم الشخصية.

-إجراء تقويم مستمّر للبرامج التّدريسية أثناء الخدمة وضمان استجاباتها للاحتياجات الفعليّة للأساتذة كمّا وكيفًا.

ج–"التّقويم اللّغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائريّة "السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي عينة، مذكرة من متطلبات نيل شهادة الماجستير في اللّغة العربيّة وآدابها، إعداد **سعاد جخراب**،2009-2010.

-انطلقت الباحثة من تحليل الواقع الذّي أدّى إلى تدني المستوى وتدهور التّدريس في المدرسة الابتدائية حاليا ودعمت بحثها بدراستين ميدانيتين، هدفت الدّراسة الميدانية الأولى إلى دراسة موضوعيّة التّقويم في نهاية المرحلة الابتدائية، ووجّهت إلى المعلّمين المختصين في تعليم اللّغة العربيّة بالمدرسة الابتدائيّة الجزائريةّ الصّف الخامس تحديدا، أمّا الدّراسة الثّانية هدفت إلى دراسة بعض المشكلات التّي تُواجه المعلم في تدريس اللّغة العربيّة، وكانت عبارة عن استجواب ميداني وجّه إلى جميع المعلّمين في المدرسة الجزائرّية. وخلصت الدّراسة إلى مجموعة من النتائج نذكر منها:

-إنّ غياب التقّويم السّليم في المنظومة التّربوية كان من أهمّ العوامل التيّ لم تمكن العمليّة التّعليميّة من تحقيق أهدافها المنشودة.

-التّقويم عمليّة شاملة لا تقتصر على المعارف التيّ حصّلها المتعلّم، إنّما تتعدّى ذلك للوصول إلى مدى اكتساب المتعلّم الكفايات التّي يُبنى عليها المنهج بصورة عامّة ومنهج اللّغة العربيّة بصورة خاصّة، وهي ما يربط تعلّم المتعلّم بما ينتظره في الحياة إذ لا جدوى لأيّ نشاط تعليمي لا يساعد المتعلّم على مواجهة ما سوف يعترضه في حياته.

-إنّ التّدريس على اكتساب مهارات اللّغة وعناصرها يتطلّب تقويم المتعلّمين من خلال تدريبات بنيويّة وتواصليّة إضافة إلى تدريبات ترفيهيّة.

***إشكالية البحث:**نحاول من خلال هذه الدّراسة الإجابة على الإشكاليّة الرّئيسيّة:

ما هي أهمّ الأساليب التّي يستخدمها أساتذة الطّور الثّانوي في تقويمهم للّغة العربيّة ؟

وقد انبثقت عن هذه الإشكاليّة الرّئيسة مجموعة من التّساؤلات الفرعيّة أهمّها:

-ما المقصود بالتّقويم ؟ وما هي أوجه الاختلاف بين المفاهيم المتعلّقة به (التّقييم والقياس) ؟

-ما هي أنواع التّقويم التّي يستخدمها أساتذة التّعليم الثّانوي؟ وهل يقوم باستعمالها في جميع الحصص الدّراسيّة؟

-ما هي أهم الإستراتيجيات المعتمدة في التّقويم الحديث؟ وفيم يتمثّل دور كلّ من المعلّم والمتعلّم في هذه الإستراتيجيات؟

-وفيم يتمثل دور كلّ مهارة من مهارات اللّغة العربيّة في الطور الثانوي؟ وكيف يتمّ تقويمها في ظلّ المقاربة الحديثة؟

-وما هي الأساليب والأدوات المعتمدة في تقويم اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي ؟ وهل تتناسب هذه الأساليب مع الأهداف التّي تمّ تسطيرها والمحتوى التّعليمي اللّغوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات؟

-و هل تعمل هذه الأساليب على تنمية المهارات اللّغوية (الاستماع، القراءة، التّعبير الشّفوي، التّعبير الكتابي)لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة؟

-هل تتناسب الأساليب التيّ يستخدمها الأساتذة في تقويمهم لفنون ومهارات اللّغة العربيّة مع مستويات تلاميذ المرحلة الثانويّة؟

فهذه التساؤلات وغيرها هي ما سوف نحاول التّعرض له في ثنايا هذه الأطروحة.

***أهمية الدراسة:** تتمثّل أهميّة هذه الدّراسة الموسومة ب"أساليب التقويم اللّغوي في الطّور الثّانوي في أنّ:

-التّقويم جزء رئيسيٌّ وأساسيٌّ في العمليّة التّربويّة؛حيث إنّ هذه الأخيرة لا تصحّ إلاّ من خلال القيام بالتّقويم، فهو ليس مجرد امتحان يعطى للتّلاميذ لقياس مدى تحصيلهم للمواد الدّراسيّة والأنشطة التّعليميّة، وإنّما عمليّة يقصد منها الحكم على مدى نجاح العمليّة التّربويّة في تحقيق الأهداف المنشودة من عمليّة التّعليم، والكّشف عن نواحي النّقص في العمليّة التّربوية واقتراح الوسائل لتلافي هذا النّقص؛ حيث إنّ التّقويم لا يقتصر على إصدار الأحكام على المتعلّم وإسناد النّقطة وتقديم الملاحظة فقط؛ بل يوظّف من أجل إيجاد حركيّة إيجابيّة في كل نشاط تعليميّ من أنشطة اللّغة العربيّة، ويستعمل التّقويم كذلك في توجيه العمليّة التّعليميّة –التعلميّة وإثرائها، وتنميّة المهارات اللّغوية لدى التّلاميذ وتقويمها بأحسن الأساليب.

***أسباب اختيار البحث:**تعدّدت أسباب اختيار هذا الموضوع وتنوّعت مابين أسباب ذاتيّة وأسباب موضوعيّة.

الأسباب الذّاتية:من الأسباب الذّاتية التّي حفزتني على إنجاز هذه الدّراسة هو إيماني الرّاسخ بأهميةّ التّقويم في العمليّة التعليميّة –التعلميّة، وبالأخص التقويم اللغوي الذي يعمل على معرفة المستويات المعرفية للمتعلمين.

الأسباب الموضوعيّة:تمثّلت الأسباب الموضوعيّة لدراسة هذا البحث فيما يلي:

-إبراز أنواع التّقويم في العمليّة التعليميّة.

-أهميّة التّقويم اللّغوي ودوره الفعّال في العمليّة التّعليميّة.

-ضرورة القيّام بدراسة علميّة أكاديميّة جادة في المناهج الدراسيّة من أجل التّحفيز على العمل النّموذجي الهادف لتغيير أنماط وطرق التّدريس القديمة، والسّعي إلى أفضل الطّرق والإستراتيجيات للعمل على تنميّة المواقف الإيجابيّة للمعلّم والمتعلّم، وقد ارتأيت أن تكون هذه الدّراسة متعلقة بالمرحلة الثّانوية بوصفها المرحلة الأساسيّة والأخيرة في التّعليم، وذلك عن طريق تقويم المهارات اللّغوية، وتبيان أهم الأساليب التّي يستخدمها الأساتذة في تقويمهم لتلك المهارات اللّغوية، انطلاقا من أنّ اللّغة وسيلة اتصال وتواصل بين أفراد المجتمع، وهي وسيلة لبناء الفكر وبدونها لن يصل المجتمع الإنساني إلى ما وصل إليه اليوم، حيث يجب على المتخصصين بوضع المناهج الدراسيّة العناية بتعليم اللّغة ومهاراتها وتقويمها بأحسن الأساليب والأدوات.

-وقد وقع اختياري على مرحلة التّعليم الثّانوي نظرا لكونها مرحلة أساسيّة في التّعليم حيث يبرز دور الأستاذ في تقديم ما يفيد المتعلّمين بأفضل الطّرق التّي تمكنهم من الاستيعاب الفعّال ساعيا إلى تلمس أنجع السّبل وتتبع أفضل الطّرائق لكي ينجح الفعل التّربوي ويقوّم بأنجح الأساليب.

- التّعرف على أهم الإستراتيجيات الحديثة للتّقويم وتبيان دور كلّ من المعلّم والمتعلّم في هذه الإستراتيجيات.
- تبيان أهمّ الوسائل المنتهجة في تقويم تعلّمات اللّغة العربيّة ومهاراتها في المرحلة الثّانوية.

***منهج البحث:**

يسعى هذا البحث إلى إتّباع منهج معيّن باعتبار أنّ طبيعة الموضوع هي التّي تفرض على الباحث إتباع منهج، وحسب موضوع الدّراسة وأهدافها ارتأيت استخدام المنهج الوصفي التّحليلي لتتبع ووصف الظاهرة والتّعرف عليها، والبحث عن جزئياتها ثمّ الانتقال إلى تحليل هذه الظّاهرة والحكم عليها من خلال التّطبيق والممارسة الفعليّة في الميدان للوصول إلى تحقيق الأهداف المطروحة. واعتمدت على الأسلوب الإحصائي كأداة إجرائية لحساب النّسب المئوية وعرض النّتائج المتحصل عليها من خلال الاستبيان المطبّق في الدّراسة الميدانيّة على أساتذة الطّور الثّانوي لمادة اللغة العربيّة في ولاية غليزان.

وقد جاء هذا البحث في: مقدّمة وأربعة فصول وخاتمة.

فالفّصل الأول احتوى على أربعة مباحث تناولت من خلال المبحث الأول: مفهوم التّقويم (لغة واصطلاحا) ثم مفهوم التّقويم اللّغوي بالتّحديد، وأهم المحدّدات المتعلّقة بالتّقويم (التّقييم والقياس واحتوى المبحث الثاني على تحديد أنواع التّقويم في العملية التعليمية التعلمية (تشخيصي، تكويني، ختامي(تحصيلي)، وتبيان أهميته في العمليّة التّعليميّة لكونه جزءً رئيسيا في العمليّة التّربويّة ولا ينفصل عن عمليّة التّدريس، وتمّ التّطرق في المبحث الثالث إلى تحديد أهداف التّقويم وإبراز وظائفه في العمليةّ التّعليميّة وأهمّ الخصائص والأسس التيّ يجب أن يتّصف بها، وأمّا المبحث الرّابع فتمّ التّركيز على مجالات التّقويم وإستراتيجياته الحديثة وتبيان دور كلّ من المعلّم والمتعلّم في هذه الإستراتيجيات الحديثة.

وتضمن الفصل الثاني ثلاثة مباحث تناولت فيه:التّعليم الثّانوي بالجزائر وأهمّ الكفاءات التيّ يستند عليها والأهداف التّي يسعى لإرسائها، وتطرقت إلى فنون اللغّة العربيّة في الطّور الثّانوي من نصوص

أدبيّة وتواصليّة، قواعد النّحو والصّرف، البلاغة، العروض، النّقد الأدبي، المطالعة الموجّهة، التّعبير الكتابي، وتم التّطرق إلى مهارات اللّغة العربيّة وآليات تقويمها.

أمّا الفصل الثالث فقد ركزت فيه: على أهمّ الأساليب التّي يتمّ اعتمادها في تقويم فنون ومهارات اللّغة العربيّة من اختبارات بمختلف أنواعها والملاحظة.

وجاء الفصل الرابع ليدعم الفصول النّظرية، وذلك بإجراء دراسة تطبيقيةّ اعتمدت فيه على استبيان تمّ توزيعه على أساتذة اللّغة العربيّة بمختلف ثانويات ولاية غليزان.

وختتمت هذا العمل بخاتمة تضمنت أهمّ النتّائج التيّ توصلت إليها في هذه الدّراسة.

واعتمدت في دراستي لهذا الموضوع على مصادر ومراجع، وقد تنوعت مابين قديمة وحديثة نظريّة وتطبيقيّة، ومن أبرز المصادر التّي استعنت بها لسان العرب لابن منظور، وأمّا المراجع فتمّ الاعتماد على دعمس مصطفى النّمر" إستراتيجيات التّقويم التّربوي الحديث وأدواته"، خوالدة أكرم صالح

"التّقويم اللّغوي في الكتابة والتّفكير التأملي"، راتب قاسم عاشور والحوامدة محمد فؤاد "أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، الخولي محمد علي"الاختبارات اللغّوية".

وقد استعنت كذلك بمنشورات وزارية أهمّها منهاج مادة اللّغة العربيّة السّنة الثالثة من التّعليم الثّانوي شعبة آداب وفلسفة –لغات أجنبية، ومنهاج مادة اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي شعب:علوم تجريبية–رياضيات–تقني رياضي–تسيير واقتصاد، واستعنت كذلك بمنهاج مادة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم الثانوي الجذعين المشتركين (آداب–علوم وتكنولجيا).

وقد صادفتني في دراستي لهذا البحث بعض الصّعوبات والعراقيل أهمّها تشعب الدّراسة الميدانية لهذا الموضوع، فقد تضمن جميع شعب التّعليم الثانوي وعزوف بعض الأساتذة على ملأ الاستبانة، وهناك صعوبات أخرى لا نرى سببا لذكرها باعتبارها تواجه أيّ باحث، وبالاعتماد على الله والاجتهاد والمثابرة يمكن التّغلب عليها.

وأخيرا نأمل أن يحقق هذا البحث الأهداف والمقاصد المرجوّة منه، وأن يسهم في تطوير العمليّة التّعليميّة في بلادنا ويكون عونا للمشتغلين في حقل التّربية والتّعليم .

ولا يفوتني أن أرفع أسمى معاني التّقدير والشّكر والعرفان إلى كلّ من ساهم في إنجاز هذا البحث، وأخصّ بالشكر والامتنان الكبير لأستاذي الفاضل الدكتور "عطاطفة بن عودة " الذّي أشرف على إعداد هذه الأطروحة.

كما أوجّه جزيل الشّكر والامتنان لأعضاء لجنة المناقشة لتكبتهم عناء قراءة هذه المذكرة، وتصويبها نحو الأفضل، فلهم جزيل الشّكر. فإن أصبت فمن الله وإن أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان.

الفصل الأول: التّقويم اللّغوي أهدافه وإستراتيجاته الحديثة.

*المبحث الأول: التّقويم اللّغوي مفهومه والمحدّدات المتعلّقة به.

*المبحث الثاني: أنواع التّقويم اللّغوي وأهميته في العمليّة التّعليميّة.

*المبحث الثالث: أهداف التّقويم اللّغوي ووظائفه.

*المبحث الرّابع: مجالات وإستراتيجات التّقويم الحديثة.

المبحث الأول: التّقويم اللّغوي مفهومه والمحدّدات المتعلّقة به.

تمهيد:

يعدّ التّقويم عمليّة هامّة ليس في مجال التّربية فحسب بل في جميع مجالات الحياة، وله أهميّة كبيرة في المناهج المعاصرة فهو يرتبط بالأهداف التّعليميّة، والمحتوى، وطبيعة النّشاط، وطرائق التّدريس. ويرافق التّقويم عمليّة التّعلم في جميع مراحلها فيجمع المعلومات الدّقيقة والصّحيحة، ويتأكّد من درجة مطابقتها للأهداف المرسومة، حيث يطرح التّقويم من خلال نتائجه تصورات جديدة ويضع الخطط اللاّزمة لإعادة توجيه العمل وتطوير الوسائل والأساليب المعتمدة وتحسين الأداء، لذلك فالتّقويم من أهمّ الموضوعات الحيويّة والأساسيّة ذات الارتباط المباشر بجميع عناصر العمليّة التّربويّة والتّعليميّة التّي لا يمكن الاستغناء عنها، ويعتبر التّقويم كذلك من أهمّ المؤشرات الدّالة على نجاح العمليّة التّربويّة فهو وسيلة لمعرفة ما تحقق من الأهداف المسطّرة في العمليّة التّعليميّة. فالتّقويم بصفة عامّة والتّقويم اللّغوي بصفة خاصّة يعّد مقوّما من مقومات اللّغة إذْ يواكب عمليتي التّعليم والتعلم ويعكس صورة النّظام التّعليمي اللّغوي من مدخلات ومخرجات بما تتضمنه من أهداف، وأساليب، ووسائل ونتائج. فالتّقويم لا يقتصر على وصف الوّضع الراهن فحسب وإنّما يتعدّى إلى التّشخيص والعلاج ،وبذلك فهو وسيلة لتحسين عملية التّعلم والّتعليم وتطويرها، ولهذا ينبغي إيلاء عملية التّقويم اللّغوي أهميّة خاصّة من حيث التّخطيط له وإعداد أدواته والإفادة من نتائجه لكي يتمكّن المعلّم والمتعلمّ من تحقيق الأهداف المرجوة واتّخاذ القرارات اللاّزمة من أجل تطوير وتحسين المنظومة التّعليميّة. ولهذا سوف نخصّص الحديث عن التقويم ولنبدأ ب:

1-مفهوم التقويم:

أ- لغة: من جذر "ق.و.م"جاء في لسان العرب: قوَّمَ:أَقَمْتُ الشَّيْءَ وَقَوَمْتُهُ فَقَامَ بِمَعْنَى إِسْتَقَامَ (...) والإِسْتِقَامَةُ: إِعْتِدَالُ الشَّيْءِ وَاسْتِوَاؤُهُ[1].

[1]ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، مج 12، دار صادر، ط1، بيروت، لبنان، ص500.

وقد ورد في أساس البلاغة: "قَوَمَ العوُدَ وَأَقَامَهُ فَقَامَ وَاسْتَقَامَ وتَقَوَّمَ، وَقَوَّمَ المتَاعَ واسْتَقَامَهُ[1].

وقد جاء في معجم متن اللّغة: "قَوَمَ الشَّيْءَ: وَزَنَهُ وَقَوَّمَ المتَاعَ:جَعَلَ قِيمَةً مَعْلُومَةً وَقَوَّمَ الشَّيْءَ عَدَّلَهُ وقوَّمَ دَرْأَهُ أَزَالَ إِعْوِجَاجَهُ"[2].

وأمّا في منجد اللّغة والإعلام: "فقد جاءت كلمة قوّم الشيء وقوّم درأه بمعنى أزال اعوجاجه وأقام المائل أو المعوج أي عدله، ويقال في التّعجب ما أقومه أي ما أكثر اعتداله، وأمر مقيم أي مستقيم، و فلان أقوم أي أعدل وقوام الأمر و قيامه أي نظامه وعماده وما يقوم به. والقيّم على الأمر أي متوليه كقيم الوقف"[3].

ممّا تقدّم يتضح أنّ مفهوم التّقويم لغويا :يفيد بيان وتحديد قيمة الشّيء، مع استقامته وإصلاح اعوجاجه.

ب- تعدّدت التّعاريف التّي تناولت مفهوم التّقويم من جانبه الاصطلاحي ومن بين هذه التّعاريف ما يلي:

يعرّف التّقويم بأنّه "العمليّة التّي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النّجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامّة التّي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوّة والضّعف به حتّى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة "[4].

[1] الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد، أساس البلاغة، تح، السود، محمد باسل، عيون، ج2، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1998، ص110.

[2] رضا، أحمد، معجم متن اللغة، موسوعة، تربوية حديثة، مج4، دار الحياة،دط، بيروت، لبنان، 1960، ص684.

[3] منجد اللغة والإعلام، المكتبة الكاثوليكية، دارالمشرق، ط21، بيروت، 1973، ص663-664.

[4] الوكيل، حلمي أحمد، مفتي، محمد الأمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط7، عمان، الأردن، 1437-2014، ص151.

ويعرّف التّقويم كذلك بأنّه "عمليّة منهجيّة تتطلّب جمع بيانات موضوعيّة ومعلومات صادقة باستخدام أدوات قياس متنوّعة في ضوء مجموعة من المستويات المتوقعة أو الأهداف المحدّدة لغرض التّوصل إلى تقديرات كميّة وأدلة كيفيّة يستند إليها إصدار أحكام، أو اتّخاذ قرارات تتعلّق بالطّلاب وبعمليّة التّعليم وذلك لتحسين نوعيّة الأداء*، ورفع درجة الكفاءة*، ممّا يساعد في تحقيق هذه المستويات أو الأهداف"[1].

ويعدّ التّقويم مكوّنا أساسيا من مكونات المنهاج* فهو "عمليّة نظاميّة متفاوتة التّركيب لجمع معلومات وملاحظات وتحليلات تنتهي بإصدار حكم بشأن نوعيّة الشّيء المقيّم"[2].

وبناءً على ذلك فالتّقويم وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العمليّة التربويّة فمن خلاله نستطيع تحديد مواطن الضّعف و القّوة، وذلك بتشخيص المعوقات التّي تحول دون الوصول إلى الأهداف وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العمليّة التّربوية وتحقيق الأهداف المرغوبة[3].

*الأداء: هو" ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد يعبر عن كفاءة معينة".بن سي مسعود، لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات-دراسة ميدانية بولاية ميلة، رسالة ماجستير في العلوم التربوية تخصص تقييم أنماط التكوين، جامعة منتوري قسنطينة،2007-2008، ص51.

*الكفاءة :"هي معرفة إدماجية مبنية على تسخير مجموعة إمكانات (معارف-مهارات-طرائق تفكير –استعدادات...)وتحويلها في سياق معين وذلك لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة، أو لتحقيق إنجاز ما" .حثروبي،محمد الصالح، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للنشر والتوزيع، دط، عين مليلة، الجزائر، دت، ص43، وينظر، حاجي، فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات-الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، دت، ص17-18

*المنهاج: "عبارة عن مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق واستراتيجيات التعليم وتقييمه وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به، مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية البصرية وغيرها".حثروبي، محمد الصالح، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص23. وينظر، الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، دط، عمان، الأردن، 2005، ص32.

[1]العلام، صلاح الدين محمد، القياس والتقويم التربوي في العمليّة التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط4، عمان، الأردن، 1432-2011، ص21.

[2]حثروبي، محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، دط، عين مليلة،ا لجزائر، دت، ص31.

[3] دعمس، مصطفى نمر، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1433-2012، ص12.

وفي ضوء ما سبق يتّضح أن التّقويم يعني الحكم على مدى تحقق الأهداف التّربوية ومن ثمة تحديد جوانب القّوة والضّعف تمهيدا لاتّخاذ القرارات المناسبة.

ويحدّد مفهوم التّقويم في المدرسة على أنّه "عمليّة منظّمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلّقة بالمتعلّم، والمعلّم، والإدارة، والمرافق، والوسائل، والنّشاطات التّي تشكّل بمجموعها وحدة عمليّة التّعلم والتّعليم، وذلك للتّأكد من مدى تحقيق الأهداف واتّخاذ القرارات بشأن البرنامج*[1]".

والتّقويم على مستوى غرفة الصّف" عبارة عن عمليّات منظّمة فالهدف منها جمع المعلومات وتحليلها لتحديد مدى تحقّق الأهداف التّدريسيّة من قبل المتعلّمين واتّخاذ القرارات بشأنها، إذ يشير هذا التّعريف ضمنيا إلى ضرورة إعداد الأهداف التّدريسيّة كخطوة في عمليّة التّدريس لأنها عمليّة صادقة قبل كل شيء"[2].

من خلال التّعريفات السّابقة للتّقويم نستنتج أنّه عمليّة منظّمة تشخيصيّة وعلاجيّة تهدف إلى تحقيق الأهداف المنشودة في العمليّة التّربويّة، إذْ يعمل التّقويم على معرفة مدى ما تحقق من هذه الأهداف وتشخيصها لإصدار الأحكام عليها، ومن ثمّة اتّخاذ قرارات من أجل معالجة نقاط الضّعف وتعزيز نقاط القّوة.

2-مفهوم التّقويم اللّغوي:

يعرّف التّقويم اللّغوي من جانبه الاصطلاحي على أنّه "عمليّة متعدّدة الجوانب منها ما يتعلّق بتتبّع نموّ الطّلبة لغويا والوقوف على مواطن الضّعف وعلاجها، ومنها ما يتعلّق بتتبّع أساليب المعلّم في تعليم شيء من فروع اللّغة العربيّة وما به من توجيه وإرشاد وما يستخدمه من وسائل، ومنها ما

*البرنامج: يحيل مفهوم البرنامج إلى "نموذج لتنظيم التعليم ويرتكز للمتعلمين على المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلمين، إذ هو يعتمد غالبا على قائمة من المعارف والمواضيع المستهدفة، وهي بدورها منظمة وفق منطق خاص وبمجال معرفي وبمادة تعتبرمعرفة منظمة ومبنية". وازرة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الجزائر، مارس2008، ص08.

[1] عبد الهادي، نبيل، القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر، ط2، عمان، الأردن، 2001، ص68.

[2]المرجع نفسه، ص68.

يرتبط بأوجه النّشاط المدرسيّ عامّة وأوجه النّشاط اللّغوي خاصّة، ومنها ما يختص بالكّتب المدرسيّة و أدلتها"[1].

ويعرّف كذلك بأنّه "عمليّة جمع بيانات ومعلومات حول ما يمتلكه الطّلاب بالفعل من معارف ومهارات لغويّة، بهدف إصدار حكم على مدى تمكّنهم اللّغوي عن طريق قيامهم بمهام أدائيّة أو إنجازهم لمنتجات لغويّة في ضوء معايير أداء موضوعيّة "[2].

وتأسيسا على ما سبق ذكره يتّضح لنا أنّ التّقويم اللّغوي عمليّة يتمّ الحكم فيها عمّا تحقق من أهداف، أو معارف، أو مهارات لغويّة لدى المتعلّمين، وذلك عن طريق القيام بمهام أو اختبارات أو إنجاز منتجات لغويّة.

3-المحدّدات المتعلّقة بالتّقويم (القياس والتّقييم):

تعدّدت المفاهيم والمصطلحات التّي تتعلّق بالتّقويم، ومن بين هذه المصطلحات مصطلح القياس ومصطلح التّقييم، والملاحظ أنّ هذه المصطلحات تختلف في مفهومها عن مصطلح التّقويم، لذلك سوف نقف على تعريف هذه المصطلحات وتبيان علاقتها بالتّقويم.

3-1القياس: يعرّف بأنّه"العمليّة التّي تقدّر الأشياء والأحداث والأفراد بأرقام ورموز مستخدمة في ذلك قاعدة محددة. وعادة ما يتمّ التّعبير عن مقدار هذه الأشياء أو تلك الأحداث بالأرقام"[3].

ويقصد به أيضا: "إعطاء قيمة رقميّة لصفة من الصّفات طبقا لبعض القواعد أو الأسس. وهذه القيمة الرقميّة هي التّي تعطي القياس طبيعته الخاصّة التّي يختلف بها عن الوسائل الأخرى لوصف السّلوك الإنسانيّ. وتمكّننا البيانات الرقميّة التّي نحصل عليها عن طريق القياس من تقدير السّلوك

[1] خوالدة، أكرم صالح محمود، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2012، ص28.

[2] محمد، حسين محمد محمد، معايير التقويم اللغوي ومدى تطبيقها في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربيّة المتحدة، رسالة ماجستير في التربية،كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمارات العربية المتحدة، نوفمبر2016، ص51.

[3] منسي، محمود عبد الحليم، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، ط2، الاسكندرية، 2003، ص55.

كما تمكّننا من الحكم على حالة الفرد أو الجماعة، ويمكّننا القياس كذلك من الحصول على معلومات عمّا يمكن للفرد أو الجماعة أداؤه في المستقبل"[1].

ويعرّف القياس كذلك بأنّه "تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميّا عن طريق استخدام وحدات رقميّة مقننة"[2]، لذلك فإنّ القياس يشير إلى مقدار ما يعطى من قيم عدديّة لسمة معينة في وقت معيّن، وهذا المقدار يوجد بصورة كميّة قد يكون بإعطاء درجة(60)أو(70)"[3].

وعرّف أيضا بأنهّ " عملية تمثل جزءا من عملية التّقييم حيث أنّها تأخذ الصّفة الرقميّة فقط دون إصدار حكم على الشّيء المقوّم، أو تشخيص الحالة وطرح العلاج اللّازم..."[4].

من خلال التّعريفات السّابقة يتّضح أنّ القياس عمليّة تعتمد على جمع المعلومات والبيانات باستخدام أرقام، تشير إلى مقدار ما يمتلكه أيُّ شخص من سمات وخصائص وهذا المقدار يحدّد كميّا.

وعلى هذا فالقياس يعنى بالتّحقق الكميّ من مدى تعلّم التّلاميذ أو مدى توافر بعض الخصائص أوّ السّمات أو الصّفات، أو الأنماط السّلوكيّة لديهم، ويمكن قياس هذه الجوانب باستخدام وسائل وأدوات متنوعة (كالملاحظة المباشرة، الاختبارات، المقابلة، قوائم التدقيق...)[5]. ويُعنَى القياس في جميع الحالات بالوصف الكميّ للسّلوك ولا ينطوي على أيّة معلومات أو بيانات كيفيّة إطلاقا.

خلاصة القول إنّ القياس هو إعطاء قيمة رقميّة أو عددية لصفة من الصفات التّي ترتبط بسلوكات محدّدة لدى الأفراد، ولكنّه لا يعتمد على إصدار الأحكام.

---

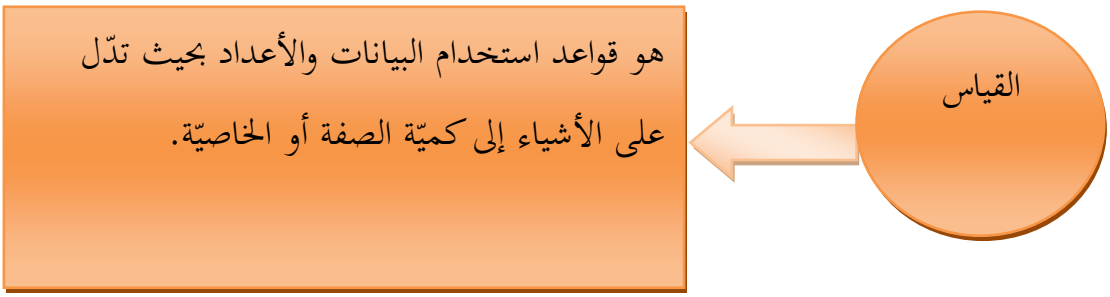
[1] أبو علام، رجاء محمود، تقويم التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1435-2014، ص25.

[2] عاشور، راتب قاسم، الحوامدة، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين التنظير والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط4، عمان، الأردن، 1435-2014، ص267.

[3] الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، دط، عمان، الأردن، 2010، ص265.

[4] الحريري، رافدة، التقييم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، ط2، عمان، الأردن، 1432-2010، ص16.

[5] قلي، عبد الله، اللغة العربية وآدابها، الكتاب الثاني، جامعة التكوين المتواصل، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، السنة الرابعة، ص114.



الشّكل (1):يوضّح مفهوم القياس.

2-3 التّقييم: يعرّف بأنّه"عمليّة جمع المعلومات عن التّلاميذ عمّا يعرفونه ويستطيعون عمله، وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات على سبيل المثال ملاحظة التّلاميذ و هم يتعلّمون، وبفحص ما ينتجونه أو باختبار معرفتهم ومهاراتهم"[1].

وتعرّفه (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي) بأنّه "إعطاء قيمة أو افتراض قيمة لشيء ما وهو وصف كميّ أو كيفي يتضمن أحكاما قيميّة ذاتيّة مرتبطة بذات الشّخص ممّا يجعله مختلفا من شخص إلى آخر"[2].

وعرّف التّقييم كذلك بأنّه "العمليّة التّي تستخدم فيها نتائج القياس بهدف إصدار حكم على الخاصيّة أو السّمة أو القدرة المقاسة وتكون نتائج التّقييم كميّة وكيفيّة"[3].

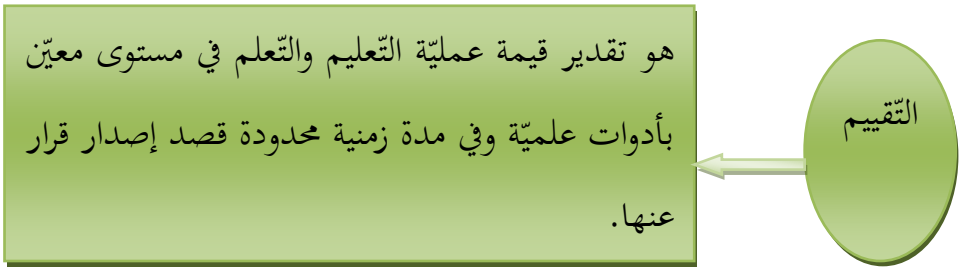
وممّا سبق فإنّ التّقييم عمليّة تهتمّ بجمع معلومات وبيانات عن التّلاميذ ويتضمن إصدار أحكام قيميّة وتكون نتائجه كميّة وكيفيّة.

---

[1] جابر، عبد الله جابر، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2002، ص13.

[2] الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 2006، ص103.

[3] حمدي، شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط1، حائل، 1425-2004، ص22.



الشّكل(2):يوضّح مفهوم التّقييم.

وممّا سبق يتّضح أنّ التّقويم أكثر شمولا نظريّا وتطبيقيّا من القياس، وهذا الأخير في حدّ ذاته جزء لا يتجزأ من عمليّة التّقويم نفسها، وأنّ التّقويم يعطي حكمه بصيغ عدديّة ونوعيّة على عكس القياس الذي يحصر نفسه برموز وأرقام عدديّة، كما أنّ التّقويم يوظّف العوامل الفرديّة الموقفيّة (البيئة بمدخلاتها المختلفة كالتّدريس وغرفة الدّراسة والمدرسة)."...فالقيّاس يشير إلى القيمة الرّقميّة(الكميّة)التّي يحصل عليها الطّالب في الامتحان (الاختبار). وعليه يصبح القياس عمليّة تعنى بالوصف الكميّ للسّلوك أو الأداء. والّتقويم هو العمليّة التي تستخدم نتائج القياس ولهذا يعتبر التّقويم أشمل من عمليّة القياس"[1].

ويمكن حصر أهمّ الفروق بين القياس والتّقويم في النّقاط الآتية:

*يهتمّ القياس بوصف السّلوك، أمّا التّقويم فإنّه يحكم على قيمة هذا السّلوك (عبر إبداء ملاحظة أو إعطاء علامة).

* مفهوم التّقويم أعمّ وأشمل من مفهوم القياس، أيْ أنّ إجراءات عمليّة التّقويم تشمل بصورة ضمنيّة إجراءات عمليّة القياس.

[1]خليل، محمد أبو الفتوح، التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، دط، المدينة المنورة، 1432-2011، ص07.

*القياس يصف السّلوك وصفا كميّا، أمّا التّقويم فيصفه وصفا كميّا ونوعيّا.

*القياس عمليّة تسبق التقويم، وعليه يقوم الثاني استنادًا على الأوّل.

*القياس أكثر موضوعيّة من التّقويم لكنّه أقل منه قيمة من النّاحية التّربويّة، نظرا لأنّ معرفة النّتائج بدقة وموضوعيّة من غير تقدير لقيمتها لا يعني شيئا، أمّا إذا فسرت النّتائج وقدّرت قيمتها في ضوء معايير محدّدة، واتّخذت نتائج هذا التقويم بوصفها أساسا لمساعدة الطلبة على النّموّ، فإنّها تصبح ذات فائدة كبيرة وهذا ماتقوم به عمليّة التّقويم".[1]

ونبيّن نقاط الاختلاف بين التّقويم والقياس في الجدول الآتي[2]:

التقويم.	القياس.

[1]عاشور، راتب قاسم، الحوامدة، محمد فؤاد، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، أربد، 2009، ص413.

[2]حمادات، محمد حسين، المناهج التربوية- نظرياتها - مفهومها- أسسها- عناصرها- تخطيطها - تقويمها، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2009، ص202.

-عمليّة شاملة تمتدّ إلى جوانب متعدّدة. -يهتمّ بالحكم العّام والنّوعيّة. -يهدف إلى التّشخيص والعلاج فهو يساهم في التّحسين والتّطوير. - يرتكز على مجموعة من الأسس التّي لاغنى عنها مثل الشّمول والاستمراريّة والتّنوع والتّعاون. -يركّز على مقارنة الفرد بنفسه وبغيره فهو يمتدّ إلى العلاقات المتعدّدة بين الموضوعات أو الأفراد.	-عمليّة جزئيّة تنصبّ على شيء واحد أو نقطة واحدة فقط. -يركّز على الكمّ. -يكتفي بإعطاء بعض المعلومات المحدّدة على الشّيء المراد قياسه. -يرتكز على مجموعة من الوسائل يشترط فيها الدّقة المتناهية. -يعطينا نتائج وصفيّة للشّيء دون ربطه بالأشياء الأخرى

الجدول (1): يبيّن أوجه الاختلاف بين التّقويم والقياس.

أمّا فيما يخصّ العلاقة بين التّقويم والتّقييم يتبيّن أنّ التّقويم أشمل وأعمّ من التّقييم الذّي يتوقف عند مجرد إصدار حكم على قيمة الأشياء، بينما يتضمّن مفهوم التّقويم إضافة إلى إصداره الحكم عمليّة تعديل وتصحيح الأشياء التّي أصدر بشأنها الأحكام، أيّ أنّ التّقويم يتضمّن عمليّة إصدار قرار وحكم وحكم من شأنه أن يحسن العمليّة التّعليمية "[1]، وممّا سبق نستطيع القول إنّ:

-القياس: تقدير كمي ويتناول جانب الوصف.

-التّقييم: إصدار حكم على قيمة الشّيء ويتناول جانب التّشخيص.

وتكمن العلاقة بين مصطلح التّقويم، والقياس، والتّقييم بأنّها علاقة تكامليّة وظيفيّة مترابطة مع بعضها البعض، حيث يصعب إجراء التّقويم بدون عمليّة القياس والتّقييم، بمعنى أنّ القياس يصبح ضرورة للتّقييم فيساعده في تحديد قيمة الأشياء وإصدار الحكم عليها بصورة دقيقة، وأنّ التّقييم

[1] محمود، أحمد عمر، وفخرو، حصه عبد الرحمن، والسبيعي، تركي، وتركي، آمنة عبد الله، القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان- الأردن،1431-2010، ص19-20.

يمثل خطوة أساسيّة وضرورية سابقة على عمليّة التّقويم ، وجاء حسب صبري ماهر اسماعيل أنّ "كلّ عمليّة تقويم تنطوي على عمليتي تقييم وقياس، وأنّ كّل عمليّة تقييم لا تعتمد بالضّرورة على عمليّة قياس،لكن عمليتي القياس والتّقييم وحدهما لا تغنيان عن عمليّة التّقويم"[1].

المبحث الثاني: أنواع التقويم اللغوي وأهميته في العملية التعليمية:

1-أنواع التقويم:

تسير العمليّة التّعليميّة –التّعلميّة وفق خطوات منظّمة حيث تبدأ بتحديد الأهداف التّي تبيّن ما نتوقعه من المتعلّم وتنتهي باتّخاذ القرارات تمهيدا للانتقال إلى مرحلة جديدة، فالتّقويم هو الذّي يحدّد نجاعة هذا المسار ويرسم خطّة إصلاحه كلّما دعت الضّرورة إلى ذلك، وبالاستناد حسب **القائمين به** يمكن أن نميّز بين نوعين للتّقويم وهما: التّقويم الدّاخلي والتّقويم الخارجي.

1-التّقويم الدّاخلي (InternaL Evaluation): حيث تقوم المؤسسة (المدرسة) ببناء أدوات القياس الخاصّة بها لجمع البيانات حول إحدى فعالياتها بهدف معرفة ما إذا كانت قد تحققت أم لا[2].

2-التّقويم الخارجي (External Evaluation): حيث تقوم هيئة خارجية بتقويم برنامج أو أسلوب، أو منهاج، أو مشروع تربويّ بناءا على معايير تضعها تلك الهيئة وتبني أدوات قياس في ضوئها[3].

[1] الرافعي، صبري اسماعيل محب محمود، التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، مكتبة الرشد، دط، الأردن، 1432-2011، ص23.

[2] دعمس، مصطفى النمر،استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص31.

[3] المرجع نفسه، ص 51.

أمّا فيما يخصّ تصنيف التّقويم حسب **إطاره المرجعي** فنجد:

1-التّقويم جماعي المرجع (Group-Refrenced Evaluation): ويُعرّف أيضا بالتّقويم السيكومتري، وهو" النّوع السّائد في مؤسساتنا التّعليميّة حيث يقوم على أساس أنّ أيّ درجة يحصل عليها الطّالب في أيّ اختبار لا يكون لها معنى إلّا بمقارنتها بغيرها من الدّرجات التّي حصل عليها الطّلاب الآخرون"[1].

2-التّقويم ذاتي المرجع (Self-Referenced Evaluation): وهو" نوع من أنواع التّقويم الأيدومتري، وبه يتمّ تحديد النّظام المرجعي هنا هو الفرد ذاته ،حيث يتم موازنة أداء الفرد في اختبار أو مقياس ما بأدلته في اختبارات ومقاييس أخرى" [2].

3-التقويم محكي المرجع (Critrion –Referenced Evaluation): "وُيعرّف أيضا بالتّقويم مرجعي المحك حيث يكون النّظام المرجعي لهذا النّوع من التّقويم ليس جماعة الأفراد أو الفرد ذاته، بل يكون محكا يحدّد مستوى الأداء الذّي ينبغي أن يصل إليه الفرد أو الجماعة بمعنى تحديد الطّالب بالّنسبة لمحك خارجي متّفق عليه، ويتّبع معايير الجودة للمكان وتحدّد هذه المعايير من المسؤولين في المجال، وأصبح التّقويم محكي المرجع هو الذّي يرفع مستوى كل متعلّم مهما كان موقعه من الجماعة وهو التّقويم الأفضل "[3].

سوف نركّز في دراستنا على الأنواع الثّلاثة من التّقويم والمصنّفة حسب زمن إجرائه بحيث تتمثّل هذه الأنواع فيما يلي:

1-التّقويم التّشخيصي (المبدئي أو التّمهيدي) Diagnostic Evaluation :

ويعرّف التّقويم التّشخيصي بأنّه "إجراء يقوم به الأستاذ في مطلع العّام الدّراسي أو مستهل عمليّة

[1] شاهين، سعاد أحمد، طرق تدريس تكنولوجيا التعليم، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، 1432-2011، ص234.
[2] المرجع نفسه، ص234.
[3] شاهين، سعاد أحمد، طرق تدريس تكنولوجيا التعليم، ص234.

التّدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات حول كفاءات المتعلّمين السّابقة وقدراتهم وميولاتهم ومواقفهم من أجل اتّخاذ قرارات حول التّعلمات اللّاحقة"[1].

والتّقويم التّشخيصي "يتّمّ قبل بداية عملية التّعلّم ويتضمّن تحديد المستوى والقدرات الذّهنية والاستعدادات الخاصّة بالمتعلّمين، فهذا النّوع من التّقويم يهتمّ بالكّشف عن الصعوبات في عملية تحصيل المعلومات وتنميّة الكفاءات، ويساعد على جمع المعلومات عن التّلاميذ بخصوص وضعهم الاجتماعيّ وظروفهم المدرسيّة ويمكّن المعلّم من معرفة وضعية الانطلاق بناءا على المعرفة الدّقيقة لمستوى المتعلّمين والحصيلة النّهائية لما تلقوه من تعلّم سابق"[2].

وتساوقا مع ما سبق نلاحظ أنّ التقويم التّشخيصي هو عمل إجرائي يقوم به المعلّم قبل بداية عمليّة التّعلم من أجل تحديد مستويات التّلاميذ والتّأكّد من إتقانهم للعناصر اللاّزمة للتّعلّم الجديد.

وللتّقويم التّشخيصي مجال واسع فهو" يعتمد في جميع المواد الدّراسيّة بهدف تحديد مستوى الّتلاميذ وتشخيص المعوّقات التّي تحول دون بدء التّعلم وفق الأهداف المرسومة والعمل على إزالتها، والأمثلة كثيرة في هذا المجال منها: معرفة قدرة التّلاميذ على القراءة الصّحيحة المعبّرة في اللّغة العربية، ويتوجّه المعلمّ ببعض الأسئلة والاختبارات السّريعة لقياس مستوى التّمكن والإلمام بالعناصر الأساسيّة المكوّنة لكفاية القراءة وهي: النّطق السّليم، علامات الوقف، مخارج الحروف، النّبر والتّنغيم..."[3].

ويُسهم التّقويم التّشخيصي في عمليّة إدراك إمكانات تعلّم التّلاميذ من حيث[4]:

*نقصه في أداء مهام معينة.

[1]وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي والتقني، منهاج اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجذعين المشتركين(آداب، علوم وتكنولوجيا)، مارس، 2005، ص41.

[2]حثروبي ، محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص125.

[3]مارون، جورج، أسس التقويم التربوي ومعاييره، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط1، طرابلس، لبنان، 2010، ص62.

[4]منهاج مادة اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص41.

*تحديد مستوى معارفه غير المكتملة حول الكفاءات القبليّة.

*ترشيد العمليّة التّعليميّة –التّعلميّة في ضوء إمكانات التّلميذ.

*فحص عادات سيئة يكون التّلميذ قد اكتسبها من قبل وأصبحت عائقا أمام تصوره في إدراكه الموضوعي للأمور.

*فحص ضعفه على مستوى تفعيل معارفه في حل وضعيات مستهدفة.

*تحديد مواطن الضّعف في معارف ومهارات التّلاميذ أو غياب الرّغبة والتّحفيز الضّروريين للإقبال على التّعلم.

فالتّقويم التّشخيصي هو إذا "تشخيص لمنطلقات عمليات التّدريس ومدى استعداد التلميذ، فعند بداية العمليّة التّعليميّة –التّعلمية يمكن للأستاذ أن يلجأ إلى اختبار سريع، أو حوار مفتوح، أو استعمال شبكات مقننة، أو روائز من أجل التّعرف على مدى متابعة مستوى المنهاج الدّراسي الجديد أو الوحدة التّعلمية، والتّمكن من الكفاءات المنشودة "[1]، ومهما يكن من أمر يبقى التّقويم التّشخيصي عنصرا هاما في إستراتيجيّة التّحكم في العمليّة التّعليميّة–التّعلميّة، ذلك أنّ عمليّة فحص وضعيّة الانطلاق والتّعرف على خصائص المتعلمين قبل انطلاق عمليات تعلمهم التّي من شأنها أن تغطّي النّقص الحاصل، وتجعل جميع التّلاميذ يبلغون الكفاءات في أدنى أو أقصى مستوياتها.

2–التّقويم التّكويني (البنائي)Formative Evaluation: يعرّف التّقويم التّكويني بأنّه "تقويم يساير العمليّة التّعليميةّ –التّعلميّة أي أثناء بناء التّعلمات ويندرج في صميمها، ويقصد به التّعرف على تحصيل المتعلّمين وكيفيّة تدرّجهم في التّعلم، ويرمي بذلك إلى قياس مدى تمكّنهم من الأهداف المرحليّة "[2].

[1] المرجع نفسه، ص41.

[2] حثروبي، محمد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،

والتّقويم التّكويني يعرف بالتّقويم التّتبعي، وهو نوع من أنواع التّقويم المستمر خلال عمليّة التّعليم والتّعلّم ويعرّف بأنّه"عمليّة منتظمة تحدث أثناء التّدريس بهدف تزويد المعلمّ والمتعلّم بمعرفة نتائج أدائهم (تغذية راجعة) لتحسين العمليّة التّعليمية. وهذا يعني أنّ التّقويم البنائي يستخدم للتّعرف على نواحي القوّة والضّعف وعلى مدى تحقيق الأهداف والاستفادة من التّغذية الرّاجعة* في تعديل المسار نحو تحقيق الأهداف، وفي تطوير عمليّة التّعلّم أو المنهج، ويأتي هذا النّوع من التّقويم مصاحبا للعمليّة التّعليمية أو المنهج، ويعتمد على الملاحظة والمناقشة والاختبارات القصيرة الأسبوعية أو الشهرية (التقويم المستمر)"[1].

وانطلاقا من التّعريفات السّابقة يمكن القول بأنّ التّقويم التّكويني يواكب العمليّة التّعليميّة – التّعليميّة بغرض تعديل مسار التعليم. وذلك بناءا على ما يتمّ اكتشافه من نقاط الضّعف لدى التّلاميذ اعتمادا على التّغذية الرّاجعة الّتي يوفّرها هذا النّوع من التقويم، بحيث يسمح للمعلّم بتحديد مصادر القوّة والضّعف لدى المتعلّم والصّعوبات التّي تعوق العمليّة التّعليميّة.

-عمليّة جزئيّة تنصبّ على شيء واحد أو نقطة واحدة فقط.

-يركّز على الكمّ.

-يكتفي بإعطاء بعض المعلومات المحدّدة على الشّيء المراد قياسه.

-يرتكز على مجموعة من الوسائل يشترط فيها الدّقة المتناهية.

2012، ص292

*التغذية الراجعة:هي "إعلام المتعلم نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء، إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل. وهذا يشير إلى ارتباط مفهوم التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل لعملية التقويم باعتبارها إحدى الوسائل التي تستخدم من أجل ضمان تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الغايات والأهداف التي تسعى العملية التعليمية-التعملية إلى بلوغها". بولحبال، مربوحة نوار، قيّة،رفيق، التغذية الراجعة ودورها في تحقيق أهداف حصة التربية البدنية والرياضية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، العدد 20، ديسمبر 2016، ص69. وينظر، قندوز، أحمد، الشايب، محمد السّاسي، دور التغذية الراجعة الشفوية والتغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى المدرسين(مقاربة تحليلية نظرية)، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،ا لجزائر، العدد 12، سبتمبر2013، ص122.

[1]محمود، أحمد عمر وزملائه، القياس النفسي والتربوي، ص24.

-يعطينا نتائج وصفيّة للشّيء دون ربطه بالأشياء الأخرى والتّقويم التكويني يحقق مجموعة من الوظائف التّي تتمثّل فيما يلي[1]:

-تحفيز المعلّم على التّخطيط للدّرس بأسلوب مشوق.

-تعريف المتعلّم بنتائج تعلّمه وإعطائه فكرة عن أدائه.

-بيان جوانب الضّعف عند التلّاميذ لعلاجها ومواطن القوّة لتعزيزها.

-إثارة دافعيّة المتعلّم للتّعلّم والاستمرار فيه.

-ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلّم من خلال معالجتها وعمل تغذية راجعة لها.

-وضع برنامج للتعليم العلاجي.

وللتّقويم التّكويني مجموعة من الخصائص تؤكد أهميته في عمليّة التّعلم منها[2]:

أ-يتوجّه إلى المتعلّم فيجعله أكثر إلتزاما بالتّعلّم إذ لا يكتفي بالملاحظات بل يدفعه إلى الانخراط في العمل.

ب-يهتمّ بطرق بناء المعرفة ونتائجها فيركّز في مراحل عمليّة التّعلم والطّرائق المعتمدة، ولهذا السبب يحتاج المعلّمون إلى أدوات للقيام بهذه المهمّة،كما أنّ آلية التّطبيق تحتاج إلى تدريب جيّد.

ج-يحدّد الصّعوبات ويصنّفها بشكل متدرّج ويدرس أسبابها بهدف المعالجة لا المعاقبة والحساب.

د-يعطي للخطأ دورا تربويّا على اعتبار أنّ التّعلم يتمّ عبر التجربة والخطأ عملا بالقول: "من لا يخطئ لا يتعلّم "، والخطأ يعدّ مؤشرا لصعوبات تعلّميّة أو لاستراتيجيات غير مناسبة ممّا يسمح باقتراح الحلول من خلال الدّعم المدرسي.

[1] حمادنة ،محمد محمود ساري، عبيدات، خالد حسين محمد، مفاهيم التدريس في العصر الحديث: طرائق...أساليب...استراتيجيات، عالم الكتاب الحديث، ط1، عمان، الأردن، 2012، ص105.

[2] مارون، جورج، أسس التقويم التربوي ومعاييره، ص24-25.

وفي خلاصة القول إنّ هذه المبادئ التّي يركّز عليها التّقويم التّكويني تتطابق مع التّوجه العّام للمدرسة الحديثة الهادف إلى تنميّة قدرات المتعلّم الفكريّة، وإكسابه المعرفة الضّروريّة التّي تساعده على متابعة تخصصه الأكاديمي أو التّي تؤهله للدّخول إلى الحياة العمليّة.

3-التّقويم النّهائي (الإجمالي أو التّحصيلي) Sommative Evaluation:

يعرّف التّقويم الإجمالي بأنّه "تقويم يغطّي المرحلة الثّالثة والأخيرة من سيرورة العمليّة التّعليميّة – التّعلميّة وهو تقويم يتمّ عند نهاية مجموعة من المهام التّعليميّة حيث تكون له في الغالب صفة الشّمولية، وهو إجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقّق التّعلّم الذّي يتوخّاه المنهاج اعتمادا على معطيات منهجيّة تمكّن من اتّخاذ قرارات مناسبة بانتقال المتعلم إلى مستوى أعلى والاعتراف بكفاءاته في التحكم في أنشطة معينة"[1].

والتّقويم التّحصيلي "ينصبّ اهتمامه على الكفاءة الختامية المنتظر اكتسابها من طرف المتعلّمين في نهاية فترة تعليميّة أو طور أو مقر دراسي، فهو يرمي إلى تسيير مكتسبات المتعلّم المعرفيّة والوجدانيّة للتّعرف على مدى بلوغ الملمح المستهدف في نهاية مرحلة أو طور أو سنة، والتّقويم التّحصيلي من حيث أنّه حوصلة لمجمل مكتسبات ومهارات المتعلّم إنّما يتمّ بغرض إثبات كفاءات هذا الأخير (المتعلّم) في مجال معيّن وهو يؤدي بذلك وظيفة التّأهيل"[2].

وتبقا لذلك نلاحظ أنّ التّقويم التّحصيلي يتمّ في نهاية الفصل الدّراسي أو السّنة الدّراسية، وذلك من أجل معرفة المستوى الذّي وصل إليه المتعلّم بعد دراسته للبرنامج التّعلمي، ومن ثمّة إصدار الحكم على مدى تحقق الأهداف التّي سطّرها المعلّم، ويعتمد هذا النوّع من التّقويم الاختبارات الموضوعيّة لاتّخاذ القرارات التّي تخصّ المتعلّم بترفيعه أو عدم ترفيعه حسب درجاته في الاختبار.

وتتمثّل وظائف التّقويم التّحصيلي كالآتي[3]:

[1] منهاج مادة اللغة العربيّة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص42.

[2] حثروبي، محمد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، ص295.

[3] منهاج مادة اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص42.

أ–معرفة مدى تحقق الأهداف التّربويّة المنشودة ومنه تحديد الأهداف التّي تمّ تحقيقها.

ب–رصد نتائج المتعلّمين وإصدار أحكام النّجاح أو الرسوب.

ج–الحكم النّهائي على مدى فعاليّة عناصر المنهاج (المعلّم، المتعلّم، الطّريقة، الوسيلة والمحتوى).

د–إمكانية المقارنة بين النّتائج على مستوى الهدف الواحد والتّخصص الواحد وبين نتائج صفين أو تخصصين.

ومن خلال العرض السّابق لأنواع التقويم يمكننا الكّشف عن العلاقة التّي تربط بين الأنواع الثلاثة من التّقويم (التّشخيصي، التّكويني، التّحصيلي)، وتبيان أوجه التّشابه والاختلاف بين هذه الأنواع ومن خلالها يلاحظ أنّ التّقويم التّشخيصي يرتبط بقوّة بكلّ من التّقويم التّكوين والتحصيلي.فإذا كان التّقويم التّشخيصي يتمّ قبل البدء في عمليّة التّعليم، فإنّه في حالات عديدة يعتمد على نتائج التّقويم التّجميعي وقد يستخدم اختبارات مهمّة لهذا الأخير،كما يمكن أن نستخدم نتائج التّقويم التّحصيلي استعمالا تشخيصيا في مراحل التّعليم المختلفة كأساس لتوجيه وتوزيع التّلاميذ، لذلك فالعلاقة بين هذه الأنواع الثّلاثة من التّقويم علاقة مترابطة ومتكاملة فالمهّمة واحدة وهي تقويم مسار عمليّة التّعليم والتّعلم وتحسينها وتطويرها، وأمّا فيما يخص أوجه الاختلاف بين الأنواع الثّلاثة من التّقويم تتلخص كالآتي[1]:

أولا: اختلاف أهداف كلّ نوع عن الآخر حيث يهدف التّقويم التّشخيصي إلى تحديد نقطة الانطلاق وذلك عن طريق تشخيص المكتسبات السّابقة ومعرفة نقاط القوّة والضّعف في الفعل التّعليمي، في حين يهدف التّقويم التّكويني إلى التّدخل لمعالجة النّقائص التّي تظهر أثناء الفعل التّعليمي، بينما يكتفي التّقويم النّهائي بإصدار حكم حول تحقق الأهداف وعدم تحققها.

ثانيا: اختلاف مميزات وزمن إجراء كلّ نوع فينظر إلى التّقويم التّشخيصي على أنّه عمليّة مسبقة بينما التّقويم التّكويني عمليّة مستمرة، في حين ينظر إلى التّقويم التّجميعي على أنّه عمليّة نهائية وأخيرة.

[1]قلي، عبد الله،اللغة العربية وآدابها ، ص120.

ثالثا: اختلاف خواص الأدوات التّي يستعملها كلّ نوع فاختبارات التّشخيص تكون أكثر عمومية وأشبه باختبارات الاستعدادات، بينما تكون اختبارات التّكوين أكثر تحديدا أو دقة في حين أنّ اختبارات التّجميع تكون أكثر شموليّة وتقدّم بصورة كلية.

وعند هذا المنحى من الطرح نشير إلى أنّ الأنواع الثّلاثة من التّقويم لا يمكن الاستغناء عنها في العمليّة التّعليميّة –التّعلميّة، حيث أنّ كّل نوع من التّقويم يكمل الآخر فلا يمكن إجراء التّقويم التّشخيصي بعيدا عن التّقويم التّكويني و التّحصيلي، وأنّ لكلّ صنف من أصناف التّقويم الثّلاثة ما يميزه عن غيره من حيث الموقع، والوظيفة، والأدوات التي يستعملها والغاية التّي ينبغي تحقيقها، ولكن المهمّة واحدة وهي تقويم وتعديل مسار العمليّة التّعليميّة –التّعلميّة.

وفيما يلي عرض مفصل للمقارنة بين الأنواع الثلّاثة من التّقويم رصدناها في الجدول الآتي[1]:

	التقويم التّشخيصي(الأولي).	التّقويم التّكويني(البنائي).	التّقويم التّحصيلي(النّهائي).
الهدف.	-الكشف عن الاختلات. -الوقوف على مستوى المتعلّمين لمعرفة نقطة الانطلاق. -تصنيف المتعلّمين حسب الفروق الفردية بينهم.	-توفير التّغذية الراجعة. -دعم وتحسين عملية التّعلم والتّعليم. -التّحكم في عناصر الفعل التّعليمي.	-إنجاز جرد لما تمّ الحصول عليه من معارف وكفاءات.
وقت التّقويم.	-في بداية كل عمليّة تعليميّة –تعلميّة(درس، فصل، سنة دراسية).	-أثناء ممارسة فعل التّعلّم.	-عند نهاية عمليّة التّعلم(الدّرس، الوّحدة، السّنة.)

[1] حثروبي، محمد الصالح، المخل إلى التدريس بالكفاءات، ص129.

القرارات المتّخذة.	-وضع استراتيجية دقيقة لانطلاق عمليّة التّعلّم.	-تكييف الأنشطة التّعلميّة حسب المعطيات المتجمّعة. -تصحيح مسار التّعلّم. -تغيير الوسائل والأساليب.	-الانتقال من مستوى إلى آخر. -إعطاء شهادة أو حجبها. -وضع خطّة للدّعم والتّقوية.
الوسائل المستعملة.	- الواجبات المنزلية. -الأسئلة والمهام. -الملاحظة التّكوينية.	-الملاحظة التّكوينية. -المقابلة. - الأسئلة -إيجاد وضعية إشكالية.	-الاختبارات الموضوعية. -الأسئلة الدقيقة. -إنجاز مهام وأداءات.

الجدول(2): يوضّح أوجه المقارنة بين الأنواع الثّلاثة من التّقويم.

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّه رغم الاختلافات الموجودة بين الأنواع الثّلاثة من التقويم إلاّ أنّنا نلاحظ وجود تكامل بينها (التّشخيصي، التّكويني، التّحصيلي) من أجل الاستفادة من مميزات كلّ نوع من أنواع التقويم، فكلّها تكمل بعضها بعضا، ولا يمكن الاستغناء عن أيٍّ نوع منها.

2-أهميّة التّقويم اللّغوي في العمليّة التّعليميّة:

يمثّل التّقويم جانبا رئيسيا في العمليّة التّربويّة وهو جزء لا ينفصل عن عمليّة التّدريس، ويهيئ الطريق للمعلّم والمتعلّم لاكتشاف مواطن القوّة والضّعف، ولا يكتفي بذلك بل يسعى إلى تعزيز مواطن القوّة وعلاج مواطن الضّعف والقصور، ومن ثمّة تطوير العمليّة التّعليميّة وهذا ما يذهب إليه (حسني عبد الباري عصر)عندما يقول بأنّ التّقويم :"وسيلة وغاية معا في العمليّة التّعليميّة وهو حلقة من حلقات المنهج المدرسي وعين على بقية عناصر هذا المنهج لتحديد مدى ما تحقق من

غايات المنهج وأهداف التّدريس ومناطق الضّعف فضلا على مناطق القوّة، ومن ثمّ فالتّقويم هنا بمثابة مصدر مهمّ من مصادر التّغذية الرّاجعة وقد يكون مدخلا لتطوير المنهج والتّعليم معا"[1]، ويمكن النّظر إلى أهميّة التّقويم من خلال الجوانب التالية[2]:

أ-يقرّر التّقويم مدى ما أنجز وما تحقق من أهداف تدريس اللّغة العربيّة، انطلاقاً من الكّشف عن جوانب القوّة أو الضّعف في تحصيل التّلاميذ، أو التّحقق من مدى توافق الأداء والأهداف المباشرة أو البعيدة ذات العلاقة بنشاطهم التّعليمي وتزويدهم بالتّغذية الرّاجعة عن نتائج التّعلم، وتقديم المقترحات اللاّزمة لتحسين التّدريس، وإعادة تحديد الأهداف الموجودة في حال وجود صعوبة لإجراء أيّ تعديل عليها لتصبح أكثر ملائمة.

ب-التّعرف على حاجات التّلاميذ والصّعوبات التّي تواجههم في تعلّم اللّغة العربيّة، إذْ يستطيع التّلميذ أن يلاحظ ما أحسن في أداءه ولم يحسنه، ويتيح له الفرصة للتّعرف على الجوانب التّي يلزمها التّحسين، ويساعد المعلّم في اختيار الوسائل والمصادر الأكثر فاعلية وتحديد الأساليب التّي ستؤدي إلى تحسين التّعلّم واتّخاذ القرارات المناسبة في هذا الشأن.

ج-تزوّد عمليّة التّقويم التّلاميذ بالمعلومات المطلوبة الضّروريّة التّي تعزّز التّعلّم، وتوضّح المعلومات وتثبتها، وتشجّع التلاّميذ لإحراز تقدّم نحو الأهداف المنشودة وتظهر الفرق بين الأداء والمستوى المناسب الذّي يصبوا إليه، وقد تبيّن أنّ التّقويم ذو تأثير إيجابي في تحفيز التّلاميذ على الدّراسة والتّركيز على جوانب المادة التّي تحتاج للدّراسة والمراجعة وبذلك يعملون على إتقانها.

د-يعين التّقويم على توضيح الأهداف وتحديدها إذ أن أهداف اللّغة العربيّة واسعة وعامّة، فيساعد التّقويم في تحديدها من خلال تحليل وتفسير هذه الوظائف ووضع أساليب دقيقة لكلّ هدف منها يؤدي إلى وضوحها ومساعدة التّلاميذ على تحقيقها.

هـ-يوفّر التّقويم بعض البيانات والمعلومات التّي تساعد على[1]:

[1]عصر، حسني عبد الباري، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار نشر الثقافة، دط، عمان، الأردن، دت، ص101.
[2]الوائلي، سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، االأردن، 2004، ص109-110.

-تكوين صورة واضحة عن خصائص التّلاميذ الفرديّة والجماعيّة ممّا يساعد المعلّم على تحديد حاجاتهم التّربويّة.

-تحديد جوانب المنهاج التّي تحتاج إلى تغيير أو تعديل أو تطوير.

-تقرير مدى كفاية أساليب التّدريس ووسائل التّعلّم.

--تزويد الآباء بمعلومات عن درجة تقدّم أبنائهم.

-تزويد القائمين على العمليّة التّعليميّة بالبيانات التّي تساعدهم على اتّخاذ القرارات الصائبة لتحسين طرائق التّدريس.

-تساعد عمليّة القياس والتّقويم المعلّم نفسه على النّمو المهني لأنّ المعلومات التّي يوفرها قياس المستوى التّحصيلي لتلاميذه تزوّده بنوع من التّغذية الرّاجعة التّي تمكّنه من الحكم على مدى فعاليته، وإعادة النّظر في إستراتيجياته ونشاطاته التّعليميّة.

وتظهر أهميّة التّقويم اللّغوي في كونه "مقوّما من مقوّمات اللّغة حيث يواكب عمليتي التّعلم والتّعليم ويعكس صورة النّظام التّعليمي اللغّوي من مدخلات ومخرجات بما تتضمنه من أهداف وأساليب ووسائل ونتائج، وهو بذلك وسيلة لتحسين عمليّة التّعليم والتّعلم ولهذا ينبغي إيلاء التّقويم اللّغوي أهميّة خاّصة من حيث التّخطيط له وإعداد أدواته والإفادة من نتائجه لكي يتمكن المعلّم والمتعلّم من تعرّف مدى تحقق الأهداف المرجوة منه، واتّخاذ القرارات اللاّزمة من أجل التّطوير والتّحسين "[2]، وقد (حدّد أكرم صالح محمود خوالدة)أهميّة التّقويم في مجموعة من النّقاط التّي يمكن تلخيصها كالآتي[3]:

[1]الوائلي، سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص110.

[2]خوالدة ، أكرم صالح محمود، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص13.

[3]المرجع نفسه، ص27- 28.

1-أصبح التّقويم جزءً أساسيا في العمليّة التّربويةّ عموما وركنا من أركان بناء المناهج خصوصا من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج، واتّخاذ القرار المناسب بشأنه إمّا بإلغائه أو تطويره عبر استدراك النقائص الموجودة فيه.

2-تطوّر مفهوم التّقويم إذ لم يكن مقتصرا على قياس التّحصيل الدّراسي للمواد المختلفة بل تعداه إلى قياس شخصيّة التّلميذ من شتى جوانبها ما جعل مجالاته تتّسع وطرقه وأساليبه تتنوّع؛ كتحديد الفوارق الفردية بين التّلميذ، تدريب من لهم مشكلات النّطق.

3-يساعد التّقويم كلّ من المعلّم والمتعلّم على معرفة التّقدّم في العمل المدرسي نحو بلوغ أهدافه وعلى تبيان العوامل التّي تؤدي إلى التّقدّم أو تحول دونه، والوقوف على المشكلات بغرض تحسين وتطوير التّعليم.

4-معرفة نقاط القوّة والضّعف في فرع من فروع اللّغة أو مهارة من مهاراتها، وذلك بتصميم أداة تقيس هذه المهارة وفق مواصفات معيّنة تقودنا إلى تشخيص نقاط القوّة والضّعف وتحديدها.

5-معرفة المحصّلة النّهائيّة للتّعلّم اللّغوي بتقويم الإجادة أو الكفاءة اللّغوية.

وخلاصة لما سبق إنّ التّقويم اللّغوي يحظى بأهميّة بالغة نظرا للمكانة التّي يحتلّها في العمليّة التّعليميّة –التّعلميّة.

المبحث الثالث: أهداف التّقويم اللّغوي ووظائفه.

1-أهداف التّقويم:

التّقويم هو العنصر الأهمّ في مكونات المنهج لذلك يحتلّ مكانة كبيرة في العمليّة التّعليميّة – التّعلمية وذلك نظرا لارتباطه بالأهداف العّامة، والمحتوى، وطبيعة النّشاط، وطرائق التّدريس، والنّتائج العمليّة للتّعلم، وعليه يسعى التّقويم إلى تحقيق جملة من الأهداف التّي تتمثّل فيما يلي[1]:

-اختبار قدرات التّلاميذ ومعرفة مدى تفاعلهم مع المادة الدّراسية.

[1] مارون، جورج،أسس التقويم التربوي ومعاييره، ص25-26.

-معرفة حالات الضّعف عند المتعلّمين في تطبيق النّشاطات التّعليميّة ممّا يساعد في معالجة القصور وإصلاح الخلل.

-التّعرف على مستويات التّلاميذ ومدى تكييفهم مع المنهج تمهيدا لاعتماد أفضل الأساليب.

-دراسة النّمو المتكامل للتّلاميذ والتّعرف على المشكلات الاجتماعيّة والنّفسيّة والمساعدة على معالجتها.

-إعداد التّلاميذ لمواجهة وضعيات مختلفة وغالبا ما تكون مركبّة تدخل فيها عوامل كثيرة.

-مرافقة المعلّم للتّلاميذ خلال عمليّة التّعلم ابتداءا من الأهداف التّعلميّة الخاصّة وحتّى النقطة الأقرب إلى غاية المنهج عامّة.

-تشخيص المشاكل والمعوّقات التّي تعترض التّلاميذ في الفهم والتّفاعل مع المادّة والعمل على حلّها لتحسين المستوى.

-تحديد درجات التّلاميذ تمهيدا لإعلان حكم النّجاح أو الرّسوب.

-معرفة قدرات التّلاميذ فيصبح قادرا على اتّخاذ القرارات والدّفاع عنها.

-تقويم الطّرائق والأدوات والوسائل المعتمدة في التّعلّم والعمل على تطويرها.

-الوقوف على مدى التّقدم الّذي تصل إليه المدرسة في تحقيق أهدافها وذلك عن طريق التّعرّف على[1]:

أ-نمو المتعلّمين ومدى إمكانياتهم.

ب-نجاح المعلّم في عمله وسلامة طرق التّدريس ووسائلها.

ج-التّعرف على نواحي القوّة والضّعف في النّشاط المدرسي.

[1] شعلة، الجميل عبد السميع،ت جابر، عبد الحميد جابر، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1431- 2010، ص33.

وعليه فالتّقويم اللّغوي يسعى إلى صياغة الأهداف والمعايير بطريقة واضحة وسهلة ليتمكّن من تحقيقها بدون أيّ عراقيل أو صعوبات، بالإضافة إلى تعديل طرائق وأساليب التّدريس والوسائل التّعليميّة حتّى تتلاءم مع طبيعة الأهداف والمعايير اللّغوية المرسومة.

2-وظائف التّقويم في العمليةّ التّعليميّة:

تعدّ عمليّة التّقويم والعمليّة التّعليميّة عمليتان متكاملتان وتهدفان إلى إثراء تعلّم التّلاميذ في مختلف المجالات الدّراسيّة وتسهمان في تحقيق الأهداف والمستويات التّربوية المرجوّة، لذلك تتنوّع وظائف التّقويم تبعا لتعدّد مجالاته ويمكن تصنيفها وفق المعايير الآتية:

2-1بالنّسبّة إلى المتعلّم: أصبح المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة –التّعلميّة وهو العنصر الأساسي فيها فيشارك فيها بكل فعاليّة، لذا تنوّعت وظائف التّقويم بالنّسبة إليه التّي تتمثّل فيما يلي:

أ-الاستثارة للتّعلّم: يسعى التّلاميذ في غالبية الأحيان إلى إحراز تقدّم في دراستهم والحصول على تقديرات مرتفعة في الاختبارات التّحصيليّة، ولذلك فإنّهم يبذلون مزيدا من الجهد لإعداد أنفسهم للاختبارات مقدّما، وعليه فالتّقويم والاختبارات تزيد بالفعل من دافعيّة التّلاميذ وتحفّزهم على التّعلّم الوظيفي الفاعل،كما أنّ عوامل الخوف والفشل والرغبة في التّفوق والتّخلص من القلق تسهم جميعا في زيادة دافعيّة التّلاميذ لتعلمّ المادة التّي سيختبرون فيها[1].

ب-التّشخيص: يكشف التّقويم عن نقاط الضّعف في تحصيل المتعلّم وجوانب نموّ شخصيته، ويتعرّف على أسبابها والظّروف المحيطة بها ويعمل على معالجتها، وهذا ما يعزّز ثقة التّلميذ بنفسه ويؤهله لمتابعة التّعلّم بصورة أفضل بعد إزالة المعوّقات التّي كانت السبب في تأخره وبهذا تكون وظيفة التّقويم علاجيّة[2].

ج-الكّشف عن مواهب التلّاميذ وميولهم واتّجاههم والعمل على تنميتها:وهذا يساعد في رسم أفق مستقبل التّلاميذ التّعليمي انطلاقا من النّتائج التّي حصلوا عليها.

[1]علام، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ص41.

[2] مارون، جورج، أسس التقويم التربوي ومعاييره، ص50.

2-2 بالّنسبة إلى المعلّم: يعدّ المعلّم العنصر الوسيط بين المادة التّعليميّة والتّلميذ لذلك فهو عنصر مهمّ في عمليّة التّعلّم، ويعدّ الوسائل والأدوات ويحضّر الأنشطة ويراقب نمو التّلميذ ودرجة تقدّمه وينظّم التّقارير بهذا الشأن، ويعدّل في تقنيات العمل كلما دعت الحاجة لذلك فالمعلّم هو المنشط والوسيط بين المعرفة والتّلميذ ومن وظائف التّقويم بالنسبة إليه[1]:

أ-الكّشف عن نواحي القوّة والضّعف: في النّشاطات التي يعدّها المعلم أو في الوسائل التّعليميّة التّي يستعين بها لبلوغ أهداف الدّرس، وتحديد مستويات القصور في المادة الدّراسيّة و العمل على إيجاد الحلول المناسبة لها والوقاية من تكرارها في المستقبل.

ب-التّعرف على الصّعوبات التّي يعانيها التّلاميذ: وهي تعرقل مسار التّعلم وتحول دون تحقق الأهداف المرسومة سواء أكانت ترتبط بالمنهج أو بالطّرائق المعتمدة أو بظروف أخرى تعود للمجتمع والمنزل والمدرسة والعمل على إزالتها.

ج-مساعدة المعلّم على وضع مخطط واضح: يشتمل على ما يتوقعه من العوامل التّي تؤدي إلى تقدّم التّلاميذ أو تحول دون ذلك، ومعرفة هذه العوامل والعناصر المكوّنة لها تمكّنه من توجيه المتعلّمين وإرشادهم إلى التّخصص الملائم لقدراتهم ومتابعة المهن المناسبة لميولهم في المستقبل.

2-3 بالنّسبة إلى التّعلّم: وتتمثّل وظائف التّقويم في عمليّة التّعلم أبرزها فيما يلي[2]:

أ-توجيه مسار التّعلّم: إنّ نوعيّة الأساليب المعتمدة في التّقويم هي التي تحدّد اتجاه التعلّم وطبيعته فإذا كان التّقويم محصورا بقياس المعلومات وكميّة المعرفة اتّجاه المتعلّم نحو الحفظ والتّلقين ويكون استيعاب المتعلّم استهلاكيا، وإذا كان شاملا يتناول شخصيّة المتعلّم بكلّ أبعادها وجوانبها يصبح التّعلّم تكوينيا إنتاجيا ويلتزم الجهاز التّعليمي هذا المسار ويوجّه الاهتمام إليه بشكل متوازن، وإذا انطلق التّعلّم من الأهداف المحدّدة يصبح التّقويم الوسيلة الفعّالة لتقدير مدى تحققها وسبيلا لتوضيحها والاهتمام بها.

[1] مارون، جورج، أسس التقويم التربوي ومعاييره، ص32.

[2] المرجع نفسه، ص33.

ب–توفير المعلومات: التّقويم أساسي في تكوين المعلومات عن مدى تقدّم عمليّة التعلّم، وذلك بمعرفة مدى تلاءم المنهج لتحقيق الأهداف وتوفر الإمكانات البشريّة والماديّة لتطبيقه، وتأثير المدرسة في المجتمع وارتباط أهدافها بسوق العمل وهذا ما يدفع إلى معالجة المشكلات بالحلول المناسبة.

إضافة للوظائف سابقة الذكر التّي يحققها التّقويم له وظائف تنظيميّة أخرى أهمّها[1]:

أ–تعديل الأهداف: إذ تبيّن من خلال التّقويم أنّ الأهداف تتجاوز مستوى التّلاميذ أو تتدنى عنه أو أنها غير ملائمة لحاجات المجتمع ولا ترضي تطلعات الأجيال، ويمكن في هذه الحالة إعادة صياغتها وفق معايير جديدة وترتيبها حسب أولويتها.

ب–وضع المعايير لترتيب التّلاميذ وتصنيفهم في مجموعات مع مراعات الفروق الفرديّة بينهم وتحديد أفضل الأساليب والطّرق في تعليمهم.

ج–الكّشف عن قدرات المعلّم وكفاءته التّعليميّة: وهذا الأمر يطرح مسألة إعداد المعلّمين وتأهيلهم من خلال التّدريب المستمر وتزويدهم بأفضل الطّرق والأساليب لإنجاز المهمّة التّربويّة على أكمل وجه.

د–توفير المعلومات الأساسيّة عن كل ما يحيط بعمليّة التّعلّم وما يرافقها من ظروف تعيق تقدّمها وما يعترضها من معوقات دون تنفيذ الأهداف، وهذه المسألة ضروريّة في تطوير المناهج لتلبي حاجات المتعلّمين والمجتمع.

هـ– الكّشف عن وضعية المنهج ومدى ملاءمته للأهداف الوطنيّة والإنسانيّة وهذا الأمر يطرح موضوع إعادة النّظر بالمناهج والفرضيات التّي بُني عليها(المنهج).

وممّا سبق تتجلى بوضوح وظيفة التّقويم في العمليّة التّعليميّة –التّعلميّة فهو عنصر فاعل فيها حيث يعمل على تشخيص نقاط الضّعف في تحصيل المتعلّمين، ويساعد المعلّم في معرفة مدى تقدّم

[1] مارون، جورج، أسس التقويم التربوي ومعاييره، ص33.

التّلاميذ وتوفير المعلومات عن مدى تقدّم التّلاميذ في عمليّة التّعلّم، لذلك فالتّقويم ضروريّ في العمليّة التّعليميّة نظرا لأهميته وتعدّد وظائفه.

3-خصائص التّقويم السّليم وأسس جودته:

ممّا لا ريب فيه أنّ التّقويم يعدّ أحد المكونات الأساسيّة للمنظومة التّعليميّة لما تقدّمه من تشخيص وعلاج وتغذية راجعة لتوجيه مسار العمليّة التّعليميّة، فالتّقويم يتضمن الحصول على معلومات وإصدار حكم يحدّد مستوى الجودة، واتّخاذ القرار المناسب بتعزيز الإيجابيات وعلاج السّلبيات ومتابعة التنفيذ ويتمّ هذا في إطار مجموعة علميّة واجتماعيّة، ومن هذا المنظور يعدّ التّقويم جهاز التّحكم في المنظومة التّعليميّة بكلّ جوانبها فهو المسؤول عن مسار العمليّة التّعليميّة في الاتّجاه السّليم، ولكي يؤدي التّقويم هذا الدور الجوهري في التّطوير والتّجويد المستمر للعمليّة التعليمية يجب أن يتّسم التّقويم بمجموعة من الخصائص التّي تتمثّل في الآتي:

3-1الشّمول: ويعني الاهتمام بمختلف جوانب العمليّة التّعليميّة فلا يجب أن يقتصر التّقويم على تقويم نمّو التّلميذ في جانب واحد فقط وهو الجانب المعرفي؛ بل يجب أن يشمل الجوانب المهاريّة والوجدانيّة، والاجتماعيّة، والشّخصيّة، ولا يقتصر أيضا على مكون واحد من مكونات المنهاج بل يجب أن يشمل جميع جوانب المنهاج، وأداء المعلّم، وفاعليته، وكفاءته المهنيّة، ويشمل أيضا عناصر البيئة المدرسيّة والإدارة والقيادات المدرسيّة[1].

لذلك ينبغي أن يكون التّقويم اللّغوي شاملا لكّل أنواع ومستويات الأهداف والمعايير التّعليميّة، بمعنى أن يشمل تقويم اللّغة العربيّة مختلف المجالات اللّغوية المعرفيّة بمستوياتها من فهم-تطبيق-تحليل-تركيب –تقويم، والمجالات اللّغوية المهارية والوجدانية دون الاقتصار على المجال المعرفي مثل الميول والاتّجاهات في اللّغة العربيّة، كما يمتّد ليشمل تقويم المهارات العقليّة والاجتماعيّة والأدائيّة.

3-2 الاستمراريّة: ويقصد بها أن عمليّة التّقويم "عمليّة مستمرة لا تتمّ فقط في نهاية موقف العمليّة التّعليميّة،وإنّها مستمرة تبدأ قبل بداية تنفيذها وتستمر خلال مراحل تنفيذها وحتى بعد

[1] حامد، خليل محمد أبو الفتوح، التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، ص17-18.

الانتهاء من تنفيذها"[1]، واستمراريّة التّقويم تتيح الفرصة للتّوصل إلى نتائج دقيقة وثابتة، فاختبار واحد لا يكفي لتحديد مستوى التّلميذ في إحدى المواد الدّراسيّة وإنّما يلزم عدّة اختبارات على فترات متفاوتة وملاحظة التّلميذ لمعرفة سلوكه واتجاهاته لا تتمّ مرّة واحدة وإنمّا يجب أن تستمر لفترات طويلة حتّى تكون النّتائج صادقة، لذلك على التّقويم أن يكون مستمرا في مسايرته للعمليّة التّعليميّة بجميع مراحلها، فاستمراريّة التّقويم تتيح الفرصة للتّوصل إلى نتائج دقيقة وثابتة، وتسمح بتغطيّة جميع الجوانب المراد تقويمها وتحديد نقاط القوّة والضّعف وإتاحة الفرصة لاستعمال الوسيلة أكثر من مرّة أو عدّة مرات بحيث يتمّ التّوصل إلى نتائج ثابتة.

3-3 التّكامل: "يعتبر التّكامل أساسا من الأسس التّي تبنى عليها عمليّة التّقويم حيث إنّ للتّقويم وسائل متعدّدة، وكلّ وسيلة منها تبيّن لنا الرؤية وتكشف لنا عن زاوية محددة فمن الضّروري أن يكون هناك ترابط وتنسيق بين هذه الوسائل بحيث تتضافر كلّها وتعطينا في النّهاية صورة متكاملة عن الموضوع أو الفرد المراد إخضاعه لعمليّة التّقويم"[2].

ويكون التّقويم اللّغوي متكاملا عندما يكون هناك ترابط وتكامل وتنسيق بين الأدوات المتعدّدة المستخدمة في التّقويم وبين المهارات اللّغوية والمعايير المقيسة، ومتكاملا أيضا بحيث يراعي جميع العناصر والمكونات والمعارف والمهارات المراد تقويمها.

4-3التّعاون: "يجب أن يكون التّقويم تعاونيا أي تقوم به مجموعة من الأفراد أو الجماعات تتعاون فيما بينها من أجل تحقيق الهدف المطلوب، لذلك لا بدّ أن يكون البرنامج التّقويمي عملا تعاونيا يشترك فيه المعلّمون والتّلاميذ والأولياء، فعندما يشترك جميع المهتمين بنموّ التّلاميذ في عمليّة التّقويم فإنّه بالإمكان أن يحصل على برنامج تقويمي أكثر شمولا وأفضل اتّزانا من ذلك الذّي يتمّ عمله من جانب المدرس وحده أو أي فرد آخر بمفرده "[3].

---

[1] الصفار، عفاف، نحو تقويم تربوي شامل، دار الحامد، ط1، عمان، الأردن، 1437- 2016، ص83.

[2] الوكيل، حلمي أحمد، المفتي، محمد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص154.

[3] الجبوري، فلاح صالح حسن، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الرضوان، ط1، عمان، الأردن، 1436-2015، ص162.

وبناءً عليه يتمّ التّقويم اللغّوي بطريقة تعاونيّة تشترك فيها كلّ من يؤثر في العمليّة التّعليميّة ويتأثر بها كلّ من المعلّمين، والتّلاميذ، والمديرين، والأولياء، وذوي الخبرة في مجال التّعليم.

3-5 الموضوعيّة: ويقصد بها عدم تأثر النّتائج التّي يتمّ التّوصل إليها بالعوامل الذّاتية التيّ يتعرض إليها المعلّم أو من يشاركه في عمليّة التّقويم، وحتّى تكون عمليّة التّقويم عمليّة موضوعيّة فمن الواجب أن يختار لها الوسائل المناسبة التّي تساعد على تحقيق الأهداف مثل: الاختبارات الموضوعيّة والملاحظة العلميّة الدّقيقة[1].

3-6 العلميّة: ويقصد بها أن تكون للتّقويم شروط مبنية على أسس علميّة وأن تنطلق من مبادئ ونظريات التّربيّة والتّعليم والدّراسات والبحوث، ولا ينبغي أن تكون عشوائية أو عرضية أو تعتمد على الاجتهادات والرؤى الفرديّة أو الشّخصية[2].

فالتّقويم اللّغوي يلتزم باتّباع الأسس العلميّة في جمع البيانات ورصدها وتحليلها التّي في ضوئها يتمّ تقويم أداء المتعلّم.

3-7 التّنويع: وفيه تكون عمليّة تعتمد على أساليب وأدوات متنوّعة لجميع جوانب العمليّة التّعليميّة، بل وفي الجانب الواحد ينبغي الاعتماد على الاختبارات المتنوّعة بكافة صورها وأشكالها والمقاييس وقوائم الملاحظة، والمقابلات الشّخصية، والاستفتاءات، والاستبانات وغير ذلك من أساليب ووسائل التّقويم التّربوي والتّعليمي، والتّنوع شرط مهمّ جدا للتّقويم لأن اعتماد التّقويم على أسلوب واحد فقط يؤدي إلى اعتياد المتعلّم على هذا الأسلوب، الأمر الذي قد يؤدي إلى نتائج غير صادقة هذا فضلا عن الملل الذّي يعانيه المتعلّم من جراء الاعتماد على نمط واحد من الاختبارات أو المقاييس التّعليميّة[3].

ويستخدم التّقويم اللّغوي أساليب وأدوات متنوّعة تختلف وفقا للأهداف اللّغوية من أهداف معرفيّة ووجدانية على نفس حركيّة،حيث أنّ استخدام أداة واحدة يفتقر إلى إعطاء صورة كاملة شاملة

[1] ينظر، الوكيل حلمي أحمد، المفتي محمد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص 163-164.
[2] الصفار، عفاف، نحو تقويم تربوي شامل، ص84.
[3] شاهين، سعاد أحمد، طرق تدريس تكنولوجيا التعليم، ص228-229.

عن تقويم التّلميذ، لذلك كان من الضّروري استخدام أكثر من أداة من أدوات التّقويم مثل الاختبارات التّحريرية والشّفوية، بالإضافة إلى استخدام المقاييس المختلفة التّي تسمح بالتّعرف على الميول والاتّجاهات والقيم.

3-8 الصّدق: بمعنى أنّ التّقويم في العمليّة التّعليميّة ينبغي أن ينطلق مباشرة من أهدافه ولا يحيد عنها،كما ينبغي أن ينصبّ على عناصر العمليّة التّعليميّة المراد تقويمها هذا إلى جانب ضرورة اعتماد التّقويم على اختبارات ومقاييس وأدوات أخرى صادقة (أي تقيس ما وضعت لقياسه)[1].

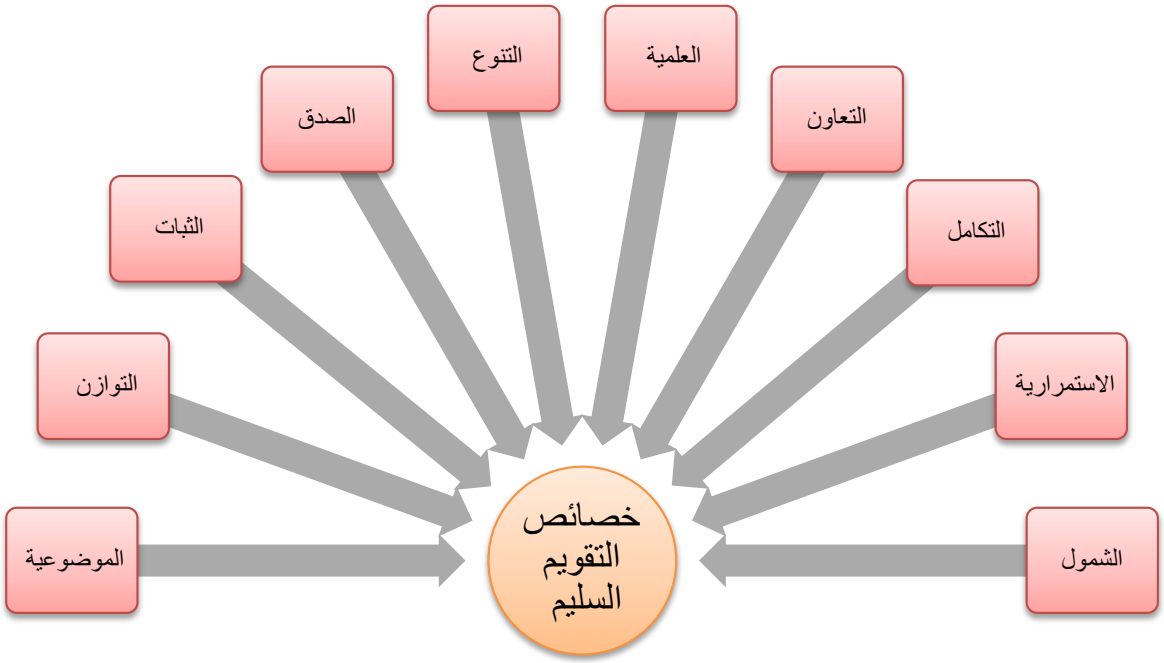
3-9 الثّبات: ويقصد به استقرار نتائج التّقويم بالنّسبة للتّلميذ الواحد سواء أعيد التّقويم في زمنين مختلفين أو من قبل شخصين بوسيلة التّقويم نفسها، ويقصد به كذلك أنّه لو أعيد استخدام الوسيلة عدّة مرات سواء في صورتها الأولى أو في صورة مماثلة لها فإنّها تعطينا نفس النّتائج تقريبا لذلك فإنّه من المنطقي أن تقدّم الوسائل المستخدمة في عمليةّ التّقويم التّربوي قدرا معقولا من الثّبات وفقا للمجال الذّي تتمّ فيه عمليّة القياس على أن لا يكون هناك تناقض في النّتائج المختلفة التّي تصل إليها[2].

3-10 الاقتصاد : من الأسس التّي يُبنى عليها التّقويم أن يكون اقتصاديا ..والاقتصاد هنا يكون في الوقت والجهد والتّكاليف. والتّقويم الاقتصادي في الوقت يتطلب مراعاة وقت المعلّم والتّلاميذ وكذلك الوقت المسموح به في المنهج، ومعنى ذلك ألاّ يُضيّع المعلّم جزءا كبيرا من وقته في إعداد وإجراء وتصحيح ورصد نتائج الاختبارات حتّى لا يصرفه ذلك عن الأعمال الرئيسية المطلوبة منه.وأمّا بالنّسبة لوقت التّلاميذ فلا يجب على المعلّم إرهاقهم بالاختبارات المتتالية والواجبات المنزليّة حتّى لا تستغرق الجزء الأكبر من وقتهم في المنزل، ولا تدع لهم الوقت الكافي للاستذكار أو الاطّلاع الخارجي أو النّشاط الاجتماعيّ أو الرّياضيّ. ومن ناحية أخرى تتاح الفرص في نفس الوقت أمام المعلّمين لملاحظة تلاميذهم ومناقشتهم أثناء قيامهم بالأنشطة وبمثل بهذه الطرق يمكن الاقتصاد في الوقت المخصص لعمليّة التّقويم، وأمّا بالنسبة للجهد فلا يجب أن تستنفد عمليّة

[1] شاهين، سعاد أحمد، طرق تدريس تكنولوجيا التعليم ، ص229.

[2] حلمي، أحمد الوكيل، المفتي،محمد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص163

التّقويم جهدا كبيرا من المعلّم حتى لا يصاب بالملل فتضعف طاقته على العمل ويتضاءل نشاطه ويؤدي ما هو مطلوب من بطريقة روتينية لا حياة فيها ولا تطوير ولا ابتكار[1].



الشّكل(3): يوضّح خصائص التّقويم السّليم.

المبحث الرّابع: مجالات وإستراتيجيات التّقويم الحديثة.

1-مجالات التّقويم:

تعدّ عمليّة التّقويم من العمليات الأساسيّة بالنّسبة لجميع عناصر العمليّة التّعليميّة فتكون تارة موازية لهذه العملية أو تابعة بعض أجزائها، وإذا ما نظرنا إلى أي عنصر من عناصر العمليّة التّعليميّة –التّعلمية (المعلّم، المتعلّم، طرائق التّدريس، الوسائل التّعليميّة، المنهج)، سنلاحظ أنّها تخضع إلى عمليات تقويميّة مستمرّة، وبذلك يصبح كلّ عنصر من هذه العناصر مجالا خصبا للتّقويم[2]، ولذلك اتّسعت مجالات التّقويم لتشمل جميع جوانب العمليّة التّربوية الحيويّة والجوهريّة

[1] حلمي، أحمد الوكيل، المفتي،محمد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص159.

[2] قلي، عبد الله، اللّغة العربية وآدابها، ص121.

فيها، وهذا يعني أنّ جميع عناصر وأنشطة العملية التّربويّة تشكّل مجالات يعمل فيها التقويم، ومن هنا كانت الشموليّة من أبرز وأهمّ الصّفات التّي يجب أن تتّصف بها عمليّة التّقويم لتشمل الأهداف التّربويّة على مختلف مستوياتها وتشمل المنهج بأبعاده المختلفة، وكذلك المتعلّم لتقويم جوانب نموّه العقليّة، والجسميّة، والانفعاليّة والاجتماعيّة، وكذا المعلّم بشخصيته وممارساته التّعليميّة وأساليب التّدريس والوسائل التّعليميّة، وتشمل مجالات التّقويم ما يلي:

1-تقويم الأهداف: يعتبر تقويم الأهداف جانبا رئيسيا من جوانب التقويم، بحيث يتمّ تقويم الأهداف على عدّة مستويات منها[1]:

-علاقة الهدف بالتّلميذ والمجتمع وطبيعة المادة.

-مدى إجرائيّة الهدف أو تخصيصه.

-تصنيف الأهداف وترتيبها.

-مدى وضوح الهدف.

-كيفيّة تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النّمو.

-مدى شمول الأهداف لأنواع ومستويات السّلوك المختلفة.

وتكمن الغاية الرّئيسيّة لتقويم الأهداف في التّعرف إلى ما كان منها غير مجد لنمو التّلاميذ أو غير مرتبط باحتياجات المجتمع، أو غير متوافق مع تطوّر المعرفة والاتّجاهات العلميّة وذلك للعمل على استبعادها أو تعديلها.

2- تقويم محتوى المنهاج :لما كان تطوير المناهج الدّراسيّة عمليّة ضروريّة لتحسين العمليّة التّعليميّة فإنّه لا بدّ من تقويم المناهج الدّراسيّة الحالية، والاستفادة من نتائج التّقويم في إعادة بناء المنهج أو تحسين بعض جوانبه، ومن الأسئلة التّي يهتمّ بها المقوّم في تقويم محتوى المنهج ما يأتي[1]:

[1]عبد الوائلي، سعاد، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص122.

أ-هل تمّ اختبار الإمكانية التّربوية لنضج محتوى المنهج في ترتيب مسبق قبل تنفيذه؟

ب-هل يرتبط تسلسل محتوى المنهج بمستويات نموّ التّلاميذ؟

ج-ما مدى ترابط عناصر المحتوى وتكامل بعضها مع بعض ؟

د-ما مدى منطقية التّسلسل في المحتوى؟

هـ-هل يسمح المحتوى المقترح بمراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ وذلك عن طريق تصعيد المحتوى أو إثرائه؟

فالمنهاج هو كل ما تقدّمه المؤسسة التّعليمية للمتعلّم بغرض تعديل سلوكه وتشمل عناصره (لأهداف، المحتوى، طرق التّعليم والتّعلم، الأنشطة التّعليميّة، الوسائل التّعليميّة، التّقويم)[2].

ويتّصف المنهاج بمواصفات عدّة أهمّها:

-أن تتّسم المعلومات التّي يضمنها المنهاج بالدّقة العلميّة، والموضوعيّة، والحداثة.

-أن يؤكّد المنهاج على عموميات وأساسيات المعرفة أكثر من جزئياتها.

-المنهاج الجيّد يعتبر المعرفة وسيلة وليست هدفا.

-أن يرتبط محتوى المنهاج بخبرات التّلاميذ.

-أن يتيح الفرص للمساهمة في النّشاطات والعمل الاجتماعيّ.

ومن بين الأسباب التّي تدعو إلى عمليّة تقويم المناهج الدراسيّة ما يلي:

[1]الحلاق، علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، دط، طرابلس، لبنان، 2014، ص432.

[2]حامد، خليل محمد أبو الفتوح، التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، ص45.

-مراجعة العمليات التربّوية من وقت لآخر، ومتابعتها يعدّ أمرا ضروريا لمعرفة كيف يسير من أجل تنفيذ هذه العمليات ولتلافي الأخطاء قبل استفحالها، والمنهاج التّعليمي من أكثر الجوانب حاجة للتّقويم.

-كثرة التّغيرات التّي تحدث في المجتمعات التيّ تقتضي إعادة النّظر في المناهج وتقويم آثارها.

-زيادة المعارف والمعلومات وتضخمها بشكل كبير.

-انتشار مفاهيم تكنولوجيا التّعليم التّي تنادي بتطوير التّعليم وفق الاتّجاهات العالميّة.

وتمرّ عمليّة تقويم المنهاج بمرحلتين وهما:

أ-تقويم الأهداف والمحتويات:حيث ينبغي قبل اختيار المنهج وتنظيم الخبرات التّعليمية أن يتمّ تقويم الأهداف التّي وضعت والمحتوى الذّي تمّ اختياره، وتمثّل هذه المرحلة الأرضيّة المناسبة لتحويل الأهداف والمحتويات إلى خبرات تعليميّة مرغوب فيها[1].

ب-تقويم طرائق التّدريس وأساليب التّقويم: وذلك بالحكم على طرائق التّدريس وأساليب التّقويم المتّبعة، فعندما يحصل التّلاميذ على علامات منخفضة في الاختبارات، فذلك يعني أنّ خطأ ما قد وقع، وينظر المعلّم الواعي في هذه الحالة إلى جوانب أخرى للمشكلة كالتّلاميذ، وأدوات القياس وطرائق التّدريس، ويُلقي عدد كبير من المعلّمين اللّوم على التّلاميذ، ولكن ما أن ينظروا إلى ما يفعلونه هم من أخطاء في التّدريس حتى يدركوا أنّ جانبا من الفشل يقع على عاتقهم، وعلى الأساليب والأنشطة التّي يستخدمونها، وفي هذه الحالة تصبح الاختبارات وسيلة قيّمة لتحسين طرائق التّدريس[2].

في ضوء ما سبق يمكن القول إنّ عمليّة المنهج وتطويره لا تختلف في جوهرها عن جوهر العمليات التّخطيطية والتنفيذية للمنهج، وأنّه بقدر عملية إجراءات العمل في هذا المجال بقدر ما تكون كفاءة المناهج المدرسيّة.

[1]قلي، عبد الله، اللغة العربيّة وآدابها، ص129.
[2]المرجع نفسه، ص129.

3-تقويم المتعلّم (التّلميذ): لما كان المتعلّم هو المحور الأساسي الذّي تدور حوله التّربية بقصد توجيه سلوكه واكتشاف مواهبه، واستعداداته، وتفجير طاقته ومساعدته على تحقيق أقصى إمكاناته لذلك فإنّ تقويم نموّه يعدّ من أهم الأمور في المجال التّربوي.

ويتضمّن تقويم المتعلّم جميع الأهداف وجميع جوانب نموّه، وتتمثّل جوانب تقويمه فيما يلي:

أ-المعارف (Savoir): يشمل تقويم معارف المتعلّمين مختلف المعلومات المنظّمة والمكتسبة بواسطة النّشاط الذّهني حيث تمسّ كلّ الميادين التيّ تمثّل مجالا للدّراسة، وتكون هذه المعارف ذات طابع نظري قابل للإثراء والتّطوير قادم الأيام[1].

ب-المعارف الأدائيّة (Savoir-faire): يعبّر هذا النوع من المعارف على قدرات الفرد في الإنجاز أو التّكيف مع موقف موضوعي محدّد، وهي ضروريّة من أجل نضج الاستعدادات العمليّة للفرد، وقد يكون تقويم هذه المعارف كميا وذلك بقياس مقدار القدرة على أداء مهمة ضمن شروط مضبوطة ومؤشر الحكم المستعمل في هذا النوع من القياس غالبا ما يكون المدّة التيّ يستغرقها المتعلّم في الإنجاز، وفي الغالب يتمّ الاعتماد على اختبارات الكفاءة أو التّحكم في هذا النّوع من القياس. وقد يكون التّقويم كيفيا بقياس القدرة على الاستجابة إلى مثيرات تخصّ مواضيع عملية طبقا لمواصفات خاصّة وشروط محددة حسب الهدف المسطر[2].

ج-المعارف السلوكيّة الاجتماعيّة (Savoir-Etre): تعتبر المعارف السلوكيّة الاجتماعيّة من الأهداف التّي ترمي إلي تحقيقها أيّ نظام تربويّ، ويقصد بها الاستجابات التّي يؤديها الفرد في مختلف المواقف الاجتماعيّة، وبهذا فهي ذات طبيعة مدنيّة وأخلاقيّة.

[1] قلي، عبد الله، اللغة العربية وآدابها، ص122.

[2] المرجع نفسه، ص122.

إنّ تقويم هذا النّوع من المعارف يعني تقويم جانب من جوانب شخصيّة المتعلّم، ويمكن استخدام عدّة أدوات قياس في هذا المجال مثل:الملاحظة، المقابلة، الاستبيان، الاختبارات النّفسيّة والسوسيومترية[1].

د-المعارف التّعبيرية (Savoir dire): هي لا تقل أهميّة عن المعارف الأخرى التّي يجب تنميتها عند المتعلّم خلال عمليتي التّعليم والتّعلم، خاصّة وأنّ المجتمع الحديث قوامه الاتّصال، فالفرد مطالب باستمرار بنقل ما تعلّمه إلى غيره والّتعبير بوضوح عما يشعر به ويفكر فيه.

وتعتبر كفاءة التّبليغ ضروريّة في العصر الحالي لما يتميّز به من كثرة الوسائل التّي يتلقاها الفرد يوميا. ويتمثّل دور التّقويم هنا في معرفة كيفيّة تعامل الفرد مع الرسائل التّي يستقبلها وكيف ينقلها إلى غيره، ويعتمد في ذلك على تقنيات متعددة مثل:تحليل المحتوى اللّغوي، المقابلة، الاختبارات النّفسية اللّغوية[2].

وإجمالا يمكن القول أنّ تقويم المتعلّم يتضمن جميع جوانب شخصيته حسب التّقسيم الكلاسيكي للشخصيّة التّي يختصرها في المجال المعرفي، والمجال الوجداني العاطفي، والمجال المهاري الحركي، وتقويم كلّ مجال من هذه المجالات يتطلب وسائل وأدوات فنيّة متخصصة.

4-تقويم المعلّم: يعدّ المعلّم أهمّ أركان العمليّة التّعليميّة، لذلك فإنّ تقويم المعلّم بشتّى صوره وأشكاله ومجالاته يمثّل أمرا ضروريا لا يمكن الاستغناء عنه، وتهدف عمليّة تقويم المعلّم أساسا إلى تحديد مدى قدرته على تحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة، وتحديد مدى كفاءته في القيام بأدوار ومهام عملية التّدريس على النحو المطلوب، ومدى امتلاكه للمهارات و الكفايات الأكاديميّة والثّقافيّة والاجتماعيّة اللّازمة لنجاح عمليّة التّدريس، بالإضافة إلى تحديد مستوى تفاعله مع تلاميذه داخل غرفة الدّراسة وفيما يلي سنوضّح جوانب تقويم المعلّم التّي ستتّضح في الآتي:

[1] المرجع نفسه، ص123.

[2] قلي، عبد الله، اللغة العربية وآدابها، ص123

4-1تقويم أداء المعلّم: ويهدف إلى إصدار حكم على درجة امتلاك المعلّم للكفايات الضّروريّة للتّدريس التّي تنعكس في سلوكه على شكل مهارات أدائيّة، فسلوك المعلّم هو الذّي يخضع للقياس ومن ثم للتّقويم ويتمّ قياس السّلوك من خلال الملاحظة المنظّمة، ويتمّ في العادة قياس أداء المعلمّ من خلال مجموعة من المهارات التّي تصنّف في أبعاد رئيسيّة[1]:

1-التّخطيط للتّدريس: ويشمل العديد من المهارات منها:

-تحليل المحتوى وتنظيم تتابعه، تحليل خصائص المتعلّمين، اختيار الأهداف، تحديد إجراءات التدريس، اختيار الوسائل التّعليمية، تحديد أساليب التّقويم.

2-تنفيذ التّدريس: ويتضمّن المهارات الفرعيّة التّاليّة:

إعداد الأسئلة الشّفوية، إعداد الاختبارات وتصحيحها، تشخيص أخطاء التّعلّم وعلاجها.

ومن بين الأدوات التّي تستخدم في قياس أداء المعلّم قوائم الشّطب ويتمّ في هذا النّوع وضع إشارة(×)أمام الصّفة أو الأداء الذّي لا ينطبق، ولعلّ أكثر أدوات قياس السلّوك بالملاحظة سلالم التّقدير، ويقوم المعلّم بتقويم ذاته بغية تحسين أدائه، فالمعلم الذّي يقتنع بالتّقويم الذّاتي يثقف نفسه ويطوّر أدائه من خلال الاستفادة من التّغذية الرّاجعة في تطوير ممارساته التّعليمية.

4-تقويم طرائق التّدريس: تخضع طرائق التّدريس بدورها للتّقويم المستمر من أجل الكّشف عن نقاط القوّة وتدعيمها ومعالجة نقاط الضّعف، ويرتبط تقويم طرائق التّدريس بالإجابة على مجموعة من التساؤلات التّي يمكن اعتبارها بمثابة المحكّات الضّروريّة لنجاح الطريقة وهذه التساؤلات هي [2]:

4-1 ما مدى ملائمة الطريقة للهدف المحدد من الدرس؟

[1] المرجع نفسه، ص124.

[2] قلي، عبد الله، اللغة العربية وآدابها، ص126-127.

حيث يجب أن يتمّ اختيار الطريقة الملائمة في ضوء الهدف المحدّد للدّرس ويلاحظ أنّ الغموض وعدم التّحديد حينها يصبحان سمتان في الأهداف، فنجد أنّ المعلّم يكون أكثر قابلية للتشتت والارتباط فيما يختاره من الطّرائق.

4-2 ما مدى ملائمة الطّريقة للمحتوى المقرّر للدّراسة؟

إذا كانت ملائمة الطّريقة للأهداف شرطا أساسيا يجب توافره، فإنّه يصبح من المنطقي ملائمة الطّريقة للمحتوى الذّي يقوم المعلمّ بالتّخطيط لتدريسه، إذ أنّ المحتوى يعدّ ترجمة للأهداف ومن ثمّ فإنّ الطّريقة هي الأداة المساعدة لتحقيق الأهداف المحدّدة، وهكذا فإنّ معرفة طبيعة المحتوى وتركيبه وعلاقاته يعدّ أمرا ضروريا، حيث أنّ ذلك يجعل المعلّم في موقف أفضل يستطيع فيه أن يختار المناسب ويستبعد غير المناسب وهذا لا يتوافر له دون وضوح طبيعة ذلك المحتوى.

4-3 ما مدى ملائمة الطّريقة لمستويات التّلاميذ؟

حيث يخضع اختيار الطّريقة لمدى وعي المعلّم بتلاميذه من حيث خبراتهم السّابقة والمتوافر لديهم من المفاهيم ذات الصّلة الوثيقة بالموضوع المزمع تدريسه، واتّجاهاتهم نحو المادة وحاجاتهم وتوقعاتهم من دراستها، وكذلك بمدى وعيه بالعمليات المعرفيّة التّي يستطيع التّلاميذ ممارستها أثناء التّدريس ووعيه بالفروق الفرديّة بين التّلاميذ.

4-4 ما مدى مشاركة المتعلّم ؟

حيث ينبغي أن يتضمن استخدام طريقة تدريس ما على فرص يمارس فيها المتعلّم أدوارا معيّنة، وإتاحة فرصة المشاركة لأكبر عدد ممكن من التّلاميذ، كأن يوجّه المعلّم تلاميذه للقيام بأنشطة محدّدة صفيّة ولا صفيّة مثل قراءة قصّة أو نص.

4-5 ما مدى تنوّع الطّرائق التّي يستخدمها المعلّم؟

حيث ينبغي ألا يظلّ المعلّم معتمدا على طريقة واحدة في التّدريس لأنّ هذا الأمر يقلّل من مستوى اهتمام التّلاميذ ودافعتيهم، فالمتعلّم في حاجة دائمة إلى إثارة مواقف أو مشكلات تجعله

أكثر استعدادا للتعلّم، ومهما كان الأمر فإنّ الطّريقة التّي تستخدم في التّدريس لابدّ لها من مواصفات التّي يتمّ تقويم الطرّيقة على ضوئها و هي[1]:

*الإثارة والتّشويق: أيّ قدرتها على إثارة القضايا والمشكلات التّي يشعر بها المتعلّم في حياته العامّة ممّا يدعّم اتّجاهاته الإيجابيّة نحو التّعلّم.

*التّنظيم:حيث تكون الطّريقة قائمة على التّحديد الواضح والتّنظيم الدّقيق.

*إقامة الدّلائل: حيث يدعّم المعلّم لأقواله ومحتويات درسه بأدّلة وبراهين.

*التّعلّم الذّاتي: بتحريك المتعلّم نحو تعليم ذاته ومتابعة التّعلّم باستمرار.

*التّكامل:أي إحداث التّكامل بين أفضل ما تتميّز به كلّ طريقة بالمزج بينها.

2-إستراتيجيات التّقويم الحديثة:

بسبب التّطور العلميّ والتّكنولوجيّ في جميع المجالات العلميّة فإنّ المجتمعات بكافة أطيافها تعمل على النّهوض بالنّظام التّربوي لمواكبة ما يشهده العصر من تغيرات فالأنظمة التّربويّة القديمة أصبحت غير صالحة لمواكبة التّطورات التّربوية الحديثة، وتبرز أهميّة توظيف استراتيجيات التّقويم الحديثة فيما يلي[2]:

1-تطوير النّظام التربوي من أجل تطوير المهارات الحياتية والتّعلم العميق الجاد، والمساهمة في بناء الاقتصاد المبني على المعرفة والتّكيف مع متطلبات العصر.

2-تقييم نموّ التّلاميذ في كافّة المجالات العلميّة والأدائيّة خلال فترة محدّدة من الزّمن.

3- مشاركة التلاميذ المستمرة في عمليّة التقويم من خلال التقويم الذاتي بعد نهاية كل درس أو

[1] قلي ، عبد الله، اللغة العربية وآدابها، ص128.

[2] حمادنه، محمد محمود ساري، عبيدات، خالد حسين محمد، مفاهيم في التدريس في العصر الحديث: طرائق...أساليب...استراتيجيات، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، 2012، ص133.

وحدة للتّعرف على مواطن القوّة والضّعف ومعالجتها باستمرار.

4-تطوير إستراتيجيات التّدريس باستمرار لمواكبة متطلبات العصر وتنميّة مهارات التّلاميذ الشّخصيّة والعقليّة والحياتية والأدائية.

وإستراتيجيات التّقويم هي جملة الإجراءات المستخدمة في عملية التّقويم حيث تنفذ في صورة خطوات وتتحوّل كل خطوة إلى أساليب وتكتيكات جزئية، تتمّ في تتابع مقصود ومخطط لتحقيق الأهداف بفاعليّة، ويتوقف تطبيق استراتيجيات التّقويم على ما يلي[1]:

1-أن يتّجه تطبيق إستراتيجيات التّقويم إلى توضيح مدى تحقق الأهداف المنشودة عن طريق قياس نواحي النّمو العقليّ والوجدانيّ والاجتماعيّ للمتعلّمين.

2-أن يزيد استخدام إستراتيجيات التّقويم في إمكانيات تحديد مشكلات التّدريس والتّحصيل ومن ثمّة إدراك مواطن القصور ونواحي النّجاح.

3-أن يكون تطبيق الإستراتيجية شاملا للموضوع المقوّم، حيث يتناول جميع عناصره المكونة وبيئته التيّ أوجدته، كأن نتناول في تقويم تحصيل التّلاميذ الجوانب العقليّة والوجدانيّة والاجتماعيّة واستعداداته واتّجاهاته، أو نقوّم المنهاج التّعليمي فنتناول بالتّقويم الأهداف التّربويّة، المحتوى الدّراسي، الطريقة، والوسائل التّعليمية.

4-أن يلائم تطبيق إستراتيجية التّقويم طرائق التّدريس أي أن يبدأ التّقويم من تحديد الأهداف التّربوية ويستمر مع كلّ درس ونشاط وتدريب لتفادي نواحي القصور في العمليّة التّعليميّة، ومن ثمّة تحديد الأهداف التّربويّة.

5-أن يبنى تطبيق إستراتيجيات التّقويم على أساس علمي من حيث دقّة أساليبه وموضوعيّة إجراءاته وعلميّة منهجه.

6-أن ينجز تطبيق إستراتيجيّة التّقويم بأقلّ تكلفة وأقصر وقت.

[1] دعمس، مصطفى نمر، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص58.

وتصمّم إستراتيجيّة التّقويم في صورة خطوات إجرائيّة بحيث يكون لكلّ خطوة بدائل حتّى تتّسم الاستراتيجيّة بالمرونة عند تنفيذها، وكلّ خطوة تحتوي على جزئيات تفصيليّة منتظمة ومتتابعة تحقّق الأهداف المرجوّة، لذلك يتطلّب من المعلّم عند تنفيذ استراتيجيّة التّقويم تخطيط منتظم مراعيا في ذلك طبيعة المتعلّمين وفهم الفروق الفرديّة بينهم والتّعرف على مكوّنات التّدريس، ومن بين استراتيجيات التّقويم الحديثة ما يلي:

أولا:إستراتيجية التّقويم المعتمد على الأداء (Performance-bassed Assessment): وهي عمليّة تقويم أداء المتعلّم من قبل المعلّم من خلال فعاليات مختلفة وهي[1]:

***التقديم (presentation)**: حيث يقوم المعلّم بعرض لموضوع محدّد في فترة زمنيّة محدّدة أمام المتعلّم ومجموعة من زملائه يعالج قضية معينة مستعينا بالوسائل التّعليميّة والتّقنيات التّعليميّة مثل جهاز عرض الشرائح.

***العرض التّوضيحي (Demontration)**: هو عرض يقوم به المتعلّم الهدف منه إبراز قدرة المتعلّم على عرض موضوع بصورة مرضيّة وقد يأخذ جانبا من محاضرة أو حصّة صفيّة.

***الحديث (Speech)**: وهو قيام المتعلّم بالحديث شفويا أمام مجموعة من المتعلمين، والهدف منه إبراز قدرة المتعلّم على مواجهة الجمهور وتنظيم الأفكار وعرضها بلغة سليمة ومعبّرة عن الموضوع.

***المعرض (Exhibition)** :وهو ما يتمّ عرضه من قبل المتعلّم في معرض سواء للحرف اليدويّة أو للصّور الفوتوغرافية، وذلك لإظهار قدرة المتعلّم على الإتقان والأداء الذّي وصل إليه.

***المحاكاة/لعب الأدوار(Simulation /Role Playing)**: حيث يقوم المتعلّم بلعب دور شخصيّة معينة ينطق بلسانها ويمثل حركاتها، أو يقوم بعمل شيء مشابه لشيء آخر، وذلك لإبراز قدرته على تنفيذ العمل وتقديم الأفكار لحلّ مشكلة محدّدة.

[1] دعمس، مصطفى نمر، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص60.

*المناقشة أو المناظرة (**Debate**): يقوم المتعلّم بالاستعداد التّام قبل عمليّة المناقشة أو المناظرة بتوظيف الأدّلة أو البراهين أو الحجج لإبراز قدرته أثناء المناظرة على إثبات وجهة نظره مدعمة بالحجج والبراهين.

*الأداء (**Performance**):وأداء المتعلّم ما يطلب منه وفق معايير محدّدة كأن يقوم برسم صورة عن البيئة أو استخدام الحاسوب وصيانته.

ويتمثّل دور المعلّم غي تطوير التّعليم المعتمد على الأداء واستخدامه فيما يلي[1]:

-تحديد نقاط الفهم الرّئيسيّة التّي يجب أن يظهرها التّلميذ.

-العمل مع التّلميذ لبناء معايير التّقويم.

-جمع خطط التّلميذ حول الأداء المنوي تطبيقه.

-مساعدة التّلاميذ في الحصول على المواد والتّجهيزات.

-تقويم الأداء الحقيقي الذّي يظهره التّلاميذ.

-إعطاء تغذية راجعة واقتراحات حول تطوّر التّلاميذ بعد تقديمهم الأداء.

ويتّصف التّقويم المعتمد على الأداء بمجموعة من الخصائص[2]:

-تقويم مباشر للأدوار كما هو في واقع الحياة أو يحاكيها حيث تقوّم فيه المهارات المعرفيّة والأدائيّة والوجدانيّة وبذلك يستمدّ مصداقيته وصدقه.

-تقويم متكامل يركّز على تقويم العمليات والنّواتج.

-يتيح للمتعلّم دورا ايجابيا وفعالا في البحث عن المعلومات من عدّة مصادر ومعالجتها.

[1] دعمس، مصطفى نمر، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص63.

[2] دعمس، مصطفى نمر، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص64.

-يُمكّن المتعلّم من القيام بعمليةّ التّقويم الذّاتي أثناء تنفيذ مهمّة أو عمل أو مشروع.

-يشترك المتعلّم مع المعلّم في وضع معايير تقويم الأداء ومستوياته.

-يعطي للمتعلّم مجالا للدّفاع عن أدائه بالحجج والبراهين لتبريرها منطقيا وعمليا.

ثانيا: إستراتيجيّة التّقويم بالقلم والورقة (Pencil and Paper):

تعدّ إستراجيّة التّقويم القائمة على القلم والورقة المتمثّلة في الاختبارات بأنواعها وهي من الإستراتيجيات الهامّة التّي تقيس قدرات ومهام المتعلّم في مجالات معيّنة، وتشكّل جزءا هامّا من برنامج التّقويم في المدرسة، وتهدف هذه الاستراتيجيّة إلى قياس مستوى امتلاك المتعلّمين للمهارات العقليّة والأدائيّة، المتضمّنة في النّتاجات التّعليمية لموضوع أو بحث معيّن باستخدام أدوات معينة بعناية وأحكام.

وتستخدم هذه الإستراتيجية في الاختبارات بأنواعها لقياس تحصيل تعلّم التّلاميذ وقدرتهم على التّفكير بكافّة أشكاله.

يتمثّل دور المعلّم في تطوير التّقويم المعتمد على القلم والورقة فيما يلي[1]:

-تحديد الكلمات والعبارات المفتاحيّة في المفاهيم الأساسيّة في الدّرس.

-التّأكد من أنّ التّقويم بالورقة والقلم يعكس مدى تقدّم التّلاميذ.

-تزويد التّلاميذ بتفاصيل توزيع العلامات مبينا بالضّبط كيف يمكن الحصول على العلامة.

-تزويد التلّاميذ بعينة من الإجابات النّموذجيّة لمساعدة الذّين واجهتهم صعوبات في الاختبار.

ثالثا: إستراتيجيّة الملاحظة (Observation): يعتمد التّقويم بالملاحظة على جمع المعلومات عن سلوك المتعلّم ووصفه لفظيا وهو من أنواع التّقويم النّوعي، تُدوّن فيه سلوكات المتعلّم من قبل المعلّم أو المرشد التربوي أو الأقران أو ولي أمر المتعلّم، إنّ هذا النوّع من التّقويم يتطلّب

[1] المرجع نفسه، ص66.

تكرار الملاحظة خلال فترة زمنيّة محدّدة وتنويع مصادر المعلومات للمساعدة في التّعرف على اهتمامات وميول واتّجاهات المتعلّمين وتفاعلهم الاجتماعيّ مع زملائهم.

فالملاحظة "عملية مشاهدة ومراقبة التلاميذ عن طريق حواس المعلم أو لملاحظ وتسجيل معلومات لاتخاذ قرار في مرحلة لاحقة من عملية التعليم والتعلم، وتوفر الملاحظة معلومات منظمة ومستمرة حول كيفية التعلم واتجاهات المتعلمين وسلوكياتهم واحتياجاتهم كمتعلمين وكذلك أدائهم ،ولذلك يجب أن يكون للملاحظة معايير محددة ومجال واحد"[1].

ومن الفوائد التّي تحقق في استخدام الملاحظة ما يلي:

-إتاحة الفرصة للمعلّم لمعرفة مدى تقدّم تلاميذه.

-اكتشاف المشاكل التّي تواجه المتعلّم في حينها والقيام بمعالجتها.

-توفّر معلومات عن السّلوك الملاحظ في ظروف طبيعيّة.

-تتفرد في الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها بطرق تقويم أخرى.

-توفر فرصا كثيرة للتشخيص.

فللمعلّم دور بارز في استخدام الملاحظة وتطويرها حيث يبرز دوره فيما يلي[2]:

-التّحديد المسبق لما سيتمّ ملاحظته من مفاهيم مفتاحيّة وممارسات ونتاجات.

-اعتماد معايير لاستخدامها خلال المشاهدة عن طريق تطوير معايير مع الصّف كإبلاغ الصف عنها بوضوح.

-مراقبة التّلاميذ أثناء الإجابة للأسئلة واستكمال المهام المطلوبة منهم.

[1] دعمس، مصطفى نمر، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته ، ص90.

[2] المرجع نفسه، ص90.

-ملاحظة الخصائص اللّفظيّة وغير اللّفظيّة للتّلاميذ مثل الاهتمامات والقدرات والاستعدادات.

-التّزويد بالتّغذية الرّاجعة وتدوين نقاط الضّعف ونقاط القوّة والخطوات اللاّحقة في التّعلّم وتحديد الخطوات القادمة لتحسين أداء كلّ تلميذ وتطويره.

-تسجيل الملاحظات باستخدام قائمة رصد وسلالم التقدير أو أي وسيلة تسجيل أخرى.

رابعا: إستراتيجيّة التّواصل (Communication): يعدّ التّواصل بمفهومه العّام "نشاطا تفاعليا يقوم على إرسال واستقبال الأفكار والمعلومات باستخدام اللّغة ويمكن إجراؤه الكترونيا"[1]، وهذه الاستراتيجيّة مهمّة حيث أنّها تكشف عن مدى التّقدّم الذّي أحرزه التّلميذ ومدى ما طرأ عليه من تغيير في سلوكه وعلى طريقة تفكيره من خلال مجموعة فعاليات[2].

ومن خلال هذين التّعريفين يتبّين لنا بأنّ استراتيجيّة التّقويم التّي تعتمد على التّواصل ضروريّة لكلّ من المعلّم والمتعلّم، فهي تكشف مدى تقدّم المتعلّم وما يطرأ من تغيير على سلوكه وطريقة تفكيره.

ومن بين الخصائص التّي تتميّز بها استراتيجيّة التّقويم بالتّواصل ما يلي:

-يستخدم أثناء الأداء كتقويم بنائي وعند اكتماله كتقويم نهائي.

-عمليّة تعاونيّة بين المعلّم والمتعلّم.

-تفيد المعلّم في معرفة طبيعة تفكير المتعلّم وأسلوبه في حلّ المشكلات.

-تفيد المتعلّم في الحصول على التّغذية الرّاجعة والتّشجيع.

-تفيد المتعلّم في تطوير قدراته وإمكانياته على التّعلّم.

-تفيد المعلّم في تشخيص حاجات المتعلّم وفي التّخطيط للتّدريس.

[1] دعمس، مصطفى نمر، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص91.

[2] حمادنه، محمد ساري، عبيدات، خالد حسين محمد، مفاهيم التدريس في العصر الحديث: طرائق...أساليب...استراتيجيات، ص134.

-تعزّز قدرة المتعلّم على مراجعة الذات.

وتمرّ عمليّة تصميم التّقويم بالتّواصل بخطوات تتمثّل فيما يلي[1]:

-تحديد الهدف من التّقويم بشكل واضح.

-تخصيص وتركيز كلّ الانتباه للتّقويم.

-تحديد الوقت المناسب للتّقويم.

-استعمال التّعبيرات اللّغوية المناسبة لمستوى المتعلّم.

-صياغة الأسئلة المناسبة.

-الإنصات والإصغاء الواعي أمران مطلوبان أثناء التقويم.

-إعداد أداة لتسجيل المعلومات في التقويم سواءا كانت مقابلة أو مؤتمر.

-تقديم تغذية راجعة للمتعلم عند الانتهاء من تحليل البيانات.

ويتمثّل دور المعلّم في تطوير واستخدام استراتيجيّة التّواصل فيما يلي [2]:

-تحديد المهمّة والاتّفاق على مواعيد لرصد التّقدّم وعقد المؤتمرات.

-إعادة أسئلة لتوجيه التّلاميذ لفهم وجهة نظرهم.

-إدارة لقاء لفهم وجهة نظر التّلاميذ.

-إعطاء درس للتّلميذ في المجال الذّي يواجه فيه صعوبة.

-متابعة تقدّم التّلاميذ والتّأكد من أنّ لديهم الفرصة لعقد مقارنة أو لقاء مع أقرانهم.

[1]مفضي، عمر صالح بني ياسين، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث، جامعة بلقاء التطبيقية، كلية علجون الجامعية، مجلة فلسطين للأبحاث والدراسات، العدد الثالث، يوليو 2012، ص526.

[2]دعمس، مصطفى نمر، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص93.

ومن بين الفعاليات التي تندرج تحت هذه الاستراتيجية ومن أبرزها مايلي:

1- المؤتمر (Conference): وهو لقاء مبرمج يعقد بين التّلميذ ومعلّمه لتقويم التّقدم المستقل للتّلميذ في مشروع معين، ويستخدم المؤتمر غالبا كتقويم تكويني يأخذ مجراه أثناء عمل التّلميذ في مشروع أو أداء[1]، حيث يقوم المعلّم بالتّواصل مع المتعلّم من خلال متابعة المتعلّم أثناء قيامه بمشروعه وطرح الأسئلة وتلقي الإجابات التيّ من خلالها يستطيع الحكم على ما تمّ إنجازه وأنّه يسير في الطريق الصحيح.

2-المقابلة (Interview): وهي لقاء بين المتعلّم ومعلّمه محدّد مسبقا يمنح المعلّم معلومات تتعلّق بأفكار و اتّجاهات نحو موضوع معيّن وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدّة مسبقا[2]، حيث يتعرّف المعلّم من خلال إجابات المتعلّم على التّغيير الإيجابي في سلوكه أو تعلّمه وما حققه من إنجاز.

3-الأسئلة والأجوبة (Question and Answers): حيث يقوم المعلّم بطرح مجموعة من الأسئلة للتّلميذ المعني ويستنتج من خلالها طبيعة تفكيره وما تمّ إنجازه من أعمال أوكلت إليه أو على طبيعة الأسلوب الذّي يسلكه في حلّ مشكلة مطروحة لديه[3]، وهذه الإستراتجيّة مفيدة للمتعلّمين أثناء عملهم على مشاريع كبيرة أو في الدّراسات المستقلّة، فهي أسئلة مباشرة من المعلّم إلى المتعلّم لرصد مدى تقدّمه.

خامسا-إستراتيجيّة مراجعة الذّات (Reflection Assessment Strategy): تعتبر إستراتيجيّة مراجعة الذّات مفتاحا هامّا لإظهار مدى النّمو المعرفي للمتعلّم، وهي مكوّن أساسيّ للتّعلّم الذّاتي الفعاّل والتّعلّم المستمر، وتساعد المتعلّمين في تشخيص نقاط قوتهم وتحديد

[1] دعمس، مصطفى نمر، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص93.

[2] المرجع نفسه، ص93.

[3] حمادنة محمد محمود ساري، عبيدات، خالد حسين محمد، مفاهيم التدريس في العصر الحديث:طرائق...أساليب...استراتيجيات، ص135.

حاجاتهم وتقييم اتجاهاتهم[1]، فهي إستراتيجيّة مهمّة تهدف إلى استرجاع ما تعلّمه المتعلّم من معارف وخبرات لبناء ما يستعمله من خبرات لاحقة .

وتعمل أيضا هذه الإستراتيجيّة على تحويل الخبرة السّابقة إلى تعلّم وذلك بتقييم ما تعلّمه المتعلّم وتحديد ما سيتمّ تعلّمه لاحقا.

ومن بين الخصائص التّي تتميز بها إستراتيجيّة مراجعة الّذات التّي سوف نعرضها فيما يلي[2]:

-تعمل على توازن عمليّة التّقويم من خلال مشاركة المتعلّم في عمليّة التّقويم.

-تعزّز قدرة المتعلّمين على تحمل مسؤوليّة تعلّمهم.

-تنمّي مهارات التّفكير العليا ومهارات ما وراء المعرفة ومهارة التّفكير النّاقد ومهارة حلّ المشكلات لدى المتعلّم.

-تحتاج تعزيزا من مصادر أخرى للتّقويم كتقويم الأفراد وتقويم المعلّم بحيث تعزز الثّقة بالنّفس.

يتمّ تنفيذ إستراجيّة مراجعة الذّات من خلال:

1-تقويم الذات: قدرة المتعلّم على الملاحظة والتّحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة، ثم وضع الخطط لتحيين وتطوير الأداء بالتّعاون المتبادل بين المتعلّم والمعلّم[3]، حيث يقوم المتعلّم بتقويم ما أنجزه أو تعلّمه والوقوف على ما توصّل إليه ومراجعة ما تمّ تعلّمه، ويتمثّل الفرق بين تقويم الذّات ومراجعة الذّات في أنّ مراجعة الذّات تهدف إلى فهم الأداء، بينما يهدف تقويم الذّات إلى الحكم على الأداء، فتقويم الذّات يساعد التّلاميذ على تصوّر الأداء كمصدر مستمر للتّعلّم وكنتاج تعلّم، فتقويم الذّات يحقّق التّكامل بين المعرفة والقدرة على صياغة المعايير للحكم على الأداء.

[1] دعمس، مصطفى نمر، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص93.
[2] مفضي، عمر صالح بني ياسين، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث، ص526.
[3] المرجع نفسه، ص59.

2-يوميات الطّالب: وتتمثّل فيما يقوم به التّلميذ يوميا حيث يقوم المعلّم برصد تحركاته وأعماله للوقوف على منجزاته والتّعديل على سلوكه وتعليمه[1]، وهو أيضا نموذج لمذكرة يكتبه المتعلّم يتضمّن خواطر حول ما قرأه أو شاهده أو سمعه، ويوضع هذا النّموذج في ملف التّلميذ كتب مباشرة في سيرة المعلّم، فيوميات الطّالب(المتعلّم)تشجّع وتحفّز أفكارا منبثقة عن مستوى فكري عال فهي ذات طبيعة شخصيّة ولها خصوصية مهمّة.

3-ملف الطّالب: يعدّ ملف الطّالب أداة مساعدة للمتعلّمين لتقويم تعلّمهم ذاتيا، وهو عبارة عن جمع نماذج من أعمال التّلاميذ التيّ تمّ انتقاؤها بعناية لتظهر مدى التّقدّم عبر الوقت[2]، حيث تنظّم أعمال المتعلّمين في ملف يمكن الرّجوع إليه عند الحاجة ويضمّ ملفه أوراق العمل، الاختبارات والرّسومات، الجداول، والنّماذج، وكلّ ما يتعلّق بالمتعلّم من أعمال [3]، فالملف يستخدم كدليل واضح على تقدّم المتعلّمين عبر الوقت لأنّه يضمّ أفضل أعمال المتعلّمين ويضع إنجازاته لكي يطّلع عليها ولي أمره والمعلّم، فالملف يظهر نقاط القوّة والضّعف، واعتمادا عليه يمكن تحديد الخطوات اللاّحقة في عمليّة التّعلم.

من خلال ما سبق يتبيّن أنّ ملف المتعلّم ضروري له فهو يقدّم أعمال المتعلّمين، ومن خلاله يمكن معرفة نقاط قوّة وضعف المتعلمّين بحيث يمكن الّرجوع إلى هذا الملف عند الحاجة إليه.

ويرمي ملف تقويم الطّالب (المتعلّم) إلى التّأكد من مدى تحقّق العمليّة التّعليميّة –التّعلميّة وذلك عن طريق[4]:

-تنظيم أساليب تقويم التّحصيل الدّراسي وإجراءاته في مراحل التّعليم العّام.

---

[1] حمادنة، محمد محمود ساري، عبيدات، خالد حسين محمد، مفاهيم التدريس في العصر الحديث:طرائق...أساليب...استراتيجيات، ص136.

[2] دعمس، مصطفى نمر، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص93.

[3] حمادنة، محمد محمود ساري،عبيدات، خالد حسين محمد،مفاهيم التدريس في العصر الحديث:طرائق...أساليب...استراتيجيات، ص136.

[4] دعمس مصطفى نمر، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص94.

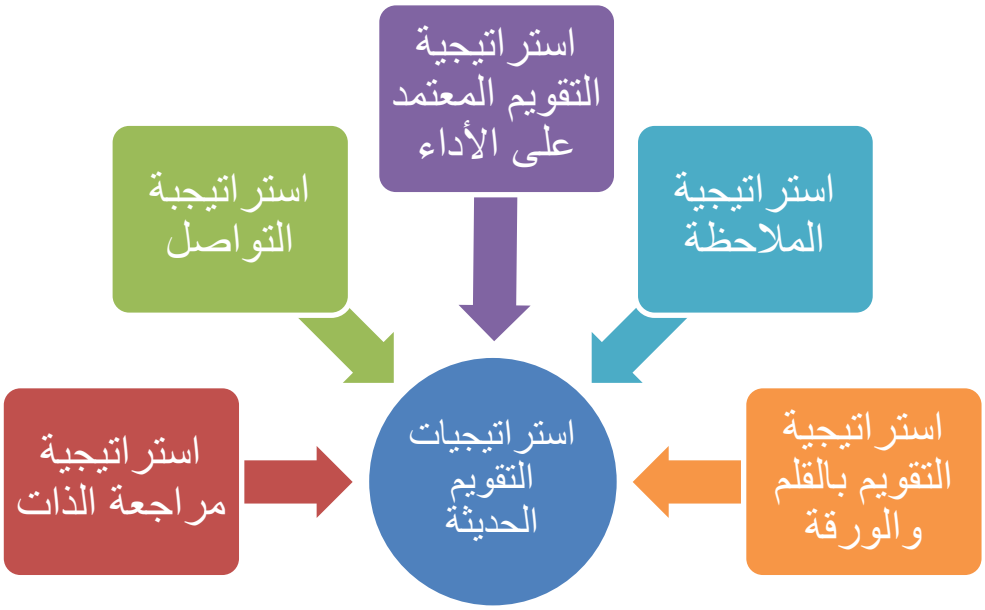
-تحديد مستوى تحصيل المتعلّم والتّعرف على مدى تقدّمه نحو تحقيق الغايات والأهداف التّي نصّت عليها سياسة التّعليم.

-إمداد المتعلّمين والقائمين على العمليّة التّعليمية بالمعلومات اللاّزمة من أجل تحسين مستوى التّعلم ورفع كفاية المناهج وأساليب التّدريس.

-تطوير عمليات التّقويم وإجراءاته والمراجعة المستمرة لها وفق الأسس العلميّة.

-الإسهام في الحدّ من مشكلات الرسوب وما يترتب عنه.

والشكل الموالي يبيّن لنا أهمّ الاستراتيجيات الحديثة للتقويم:



الشّكل(4): يوضّح إستراتيجيات التّقويم الحديثة.

الفصل الثاني:فنون ومهارات اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي.

* المبحث الأول: التّعليم الثّانوي بالجزائر.
* المبحث الثاني:فنون اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي.
* المبحث الثالث: مهارات اللّغة العربيّة.

تمهيد:

تعدّ اللغة العربيّة أرقى وسيلة يكتسبها الإنسان في عمليّة الاتّصال ويكمن الهدف من تعليم اللّغة إكساب المتعلّم القدرة على الاتّصال اللّغوي الواضح السّليم سواء كان هذا الاتّصال شفويا أو كتابيا،والاتّصال اللّغوي لا يتعدى أن يكون بين متكلّم ومستمع أو بين كاتب وقارئ، وعلى هذا الأساس فإن للّغة العربية فنون ومهارات التّي تتمثل في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وكل من هذه المهارات يؤثر ويتأثر بالمهارات الأخرى، وقد توصّل الباحثون إلى هذه المهارات عن طريق تحليل عناصر الاتّصال اللّغوي التّي تتّكون من المرسل، الرّسالة، الوسيلة، المستقبل أو المتلقي، حيث أنّ المرسل يقوم بتركيب الرّسالة التيّ يرغب في بثّها في ضوء خبراته وتتّكون الرّسالة من رموز منطوقة أو مكتوبة ويقوم المستقبل باستقبال الرسالة وتفكيك رموزها وتفسيرها في ضوء خبراته اللغوية، وعليه فإنّ اللّغة هي جوهر التّفكير، لأنّ هذا الأخير في حقيقته عمليّة ذهنية لا تتمّ بدون اللّغة وقد أثبتت الأبحاث والتّجارب أنّ التّمكن من اللّغة له ارتباط وثيق بالقدرات العقليّة وبالقدرة على الفهم والإفهام وبالتّحصيل في كلّ نواحي المعرفة والثقافة ومن هنا تبرز أهميّة اللّغة العربيّة من حيث هي قوام الفعل التّعليميّ –التّعلمي في منظومتنا التّربويّة عامّة وفي النّهوض بفكر المتعلّم في التّعليم الثّانوي خاصّة،ويتطلّب من المدرس في تنشيط حصص اللّغة العربيّة في التّعليم الثّانوي رسم خطّة بما يفيد المتعلّمين ويعالج أوضاعهم وينتقل بالفعل البيداغوجي من منطق التّعليم إلى منطق التّعلم،وهذا المبدأ لا يتحقق إلّا بمراعاة حاجات المتعلّمين واستعداداتهم والنّتائج التّي تسفر عنها مختلف العمليات التّقويميّة.

المبحث الأول: التّعليم الثانوي بالجزائر

1. **تعريف التّعليم الثّانوي:** "يعتبر التّعليم الثّانوي مرحلة النّضج الفيزيولوجي والاستعدادات للتّعلّم التّجريدي حيث تتبلور الميول والاختبارات،كما يعدّ الحلقة الأساسيّة والمحور الذّي تدور حوله المنظومة التّربويّة بكلّ أطوارها لأنّه يقع بين التّعليم القاعدي من جهة والتّعليم العالي والتّكوين والتّعليم المهنيين وعالم الشّغل من جهة ثانية، ويتوقع من المتعلّم أن يبني نظرة واضحة الأبعاد زمانا ومكانا لأبرز التّحولات التّاريخية المختلفة وظاهرها وطنيا وإقليميا، واستخلاص القيم

والخبرات من أجل التّموقع والتّفاعل كمواطن وكإنسان في بيئته الطّبيعيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والسّياسيّة[1]. ومنه" فإنّ المرحلة الثّانوية تزامن مرحلة حساسة وحرجة من أطوار حياة المتعلمّ وهي مرحلة المراهقة. في هذه المرحلة التّي تتميز بجنوح صاحبها إلى الإفراط والتّفريط في كلّ شيء بسبب أحاسيسه الفياضة وغرائزه الجياشة التّي تنصبّ كلّها في بوتقة إثبات الذات بشتّى السّلوكيات ولو كانت منحرفة، ممّا يتطلّب تعاملا حكيما وعلميا معه حتّى لا يؤدّي إكتساب المعرفة إلى ردود فعل تكون نتائجها عكس المأمول أو تفقد المتعلّم الثّقة في مصداقية ما يتلقاه من توجيهات،كما تزامن هذه المرحلة من التّعليم نموا ملحوظا في الإدراك عند المتعلّمين ممّا يجعلهم لا يتعلقون بالملموس فقط بل يتطلعون إلى عالم الأفكار والتّجريد ويبحثون عن المثل العليا والقدوة المميزة"[2]. ومنه نستشف بأنّ التّعليم الثّانوي هو الحلقة الأخيرة والتّكميليّة في المرحلة التّعليميّة، وذلك لما يتضمنه من برنامج ومقررات دراسيّة خاصة وأنّ هذه المرحلة تفتح المجال أمام فئة المراهقين من اكتشاف مواهبهم واستخدام قدراتهم العقلية أمثل وأحسن.

2. كفاءات التّعليم الثّانوي:

يتمكّن التّلميذ في التّعليم الثّانوي بتحقيق جملة من الكفاءات التّي تسمح له وتؤهله للإندماج بنجاح في الحياة العمليّة، ومن بين هذه الكفاءات ما يلي :

أولا:كفاءات مجال المواد الاجتماعيةّ في التّعليم الثّانوي: يكون المتعلّم في نهاية المرحلة متحكّما في الكفاءات التّالية [3]:

- ✓ يعبّر بالطرق الملائمة.
- ✓ يستثمر المعطيات.

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي التقني، منهاج كادة التاريخ، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجذعين المشتركين(آداب- علوم وتكنولوجيا)، مارس 2005، ص14.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج العلوم الإسلامية من التعليم الثانوي، جميع الشعب، مارس2005، ص27.

[3] وزارة التربية الوطنية ،مديرية التعليم الثانوي العام ،مديرية التعليم الثانوي التقني ،منهاج مادة التاريخ للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ،الجذعين المشتركين (آداب ،علوم وتكنولوجيا)،مارس2005،ص14.

- ✓ يتوخّى منهجية عمل ناجعة.
- ✓ يوظّف التّكنولوجيات الحديثة.

ثانيا: الكفاءات العرضية في التّعليم الثّانوي :

1) **كفاءات ذات الطابع المنهجي**: وتتمثل هذه الكفاءات فيما يلي[1]:

- ✓ تنظيم المعطيات لاستخراج علاقات في وضعيات جديدة .
- ✓ استخراج إشكاليات علميّة انطلاقا من العلاقة بين المعطيات العلمية الجديدة .
- ✓ اصدار فرضيات ذات العلاقة بالإشكالية المطروحة واختيارها.
- ✓ إنتقاء مراجع ووثائق ذات صلة بالموضوع محلّ الدّراسة والبحث.
- ✓ التّحلي بالدّقة العلميّة والموضوعيّة في معالجة وضعيات جديدة .
- ✓ حوصلة وإعادة تنظيم المعلومات من خلال الوصف والتحليل والنّقد والتّجريب.

2) **كفاءات ذات الطّابع التّطبيقي**: وتتمثل هذه الكفاءات فيما يلي[2]:

- ✓ الاستعمال العلمي والدّقيق للوسائل.
- ✓ إنجاز وتخطيط وتحقيق المشاريع.
- ✓ تطبيق المكتسبات المعرفية في تحقيق المنجزات.
- ✓ استغلال التكنولوجيات والمعلوماتية.

3) **كفاءات ذات الطابع الاتّصالي**: هذه الكفاءات ذات الطّابع الاتّصالي تتمثّل في[3] :

- ✓ التّواصل باللغّة "التّعبير الكتابي والتّعبير الشّفوي ".
- ✓ السّيطرة على الأداة اللّغوية وفهم آلياتها وبناءها وإمكانياتها التّعبيرية في مختلف المقامات والأوضاع.
- ✓ التّواصل بالأسلوب العلمي.

---

[1] وزارةالتربية الوطنية ،مديرية التعليم الثانوي العام ،مديرية التعليم الثانوي التقني ،منهاج مادة التاريخ للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص14

[2] المرجع نفسه ،ص15.

[3] المرجع نفسه، ،ص.15

- ✓ التّواصل بمختلف التّعابير التّشكيلية والرّمزيّة والمعلوماتيّة والتّمييز بينها والتّعامل مع خصوصياتها.
- ✓ التّواصل غير الشفوي بالتعبير والانفعالات .

ثالثا: كفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي والوجداني: وتتمثّل هذا الكفاءات فيما يلي[1]:

1) ذات الطابع الشخصي :

- ✓ تحقيق الذات.
- ✓ معرفة الذات.
- ✓ تحمل المسؤولية.
- ✓ التّقويم الذاتي (نقاط القوة /نقاط الضعف).
- ✓ الحفاظ على الذات وصيانتها.

2) ذات الطابع الاجتماعي:

- ✓ الإندماج في مجتمعه بشكل سليم لعادات وتقاليد مجتمعه.
- ✓ الحسّ الاجتماعي والسّلوك الاجتماعي السليم (تقدير الكفاءات، المشاركة، الشّعور بالتآخي والتّعاون،تحمّل المسؤولية، الاعتماد على النّفس، ضبط النّفس، تقدير الخدمات العّامة).
- ✓ تمثّل قيم المجتمع قولا وفعلا.
- ✓ الاهتمام بالمشكلات الاجتماعيّة والعمل على المشاركة الواعية فيما يواجه المجتمع من مشكلات وتحديات.
- ✓ فهم الضّوابط الاجتماعيّة.
- ✓ ممارسة قواعد السلوك السليمة في تفاعله وسلوكاته الاجتماعية مع الآخرين.
- ✓ المحافظة على العلاقات الديمقراطية السوية في أنواع التفاعلات مع أفراد الجماعة.

[1] وزارة لتربية الوطنية ،مديرية التعليم الثانوي العام ،مديرية التعليم الثانوي التقني ،منهاج مادة التاريخ للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص15-16.

- ✓ تقدير الأسرة باعتبارها مؤسسة اجتماعية .
- ✓ المحافظة على قيم ومثالية الأسرة .

3) ذات الطابع الوجداني:

- ✓ تقدير جهود الإنسان بصفة خاصّة في بناء الحضارة الإنسانية.
- ✓ الاعتزاز بالحضارة الاسلامية ودور الجزائري في بنائها.
- ✓ دعم القيم المرتبطة بالعادات والتقاليد المستندة في الدين والنطق والعلم.
- ✓ الوعي بحقوق الانسان وواجباته وممارستها في كافة مجالات الحياة تطويرا للفرد والمجتمع.
- ✓ الاتجاه نحو التعاون الدولي والتفتح على الثقافات المختلفة ايمانا بأن العالم وحدة تجمعه مصالح وآمال مشتركة.
- ✓ الاتجاه نحو التعليم الذاتي وحب الحقيقة والبحث عنها والحصول عليها من مصادرها المختلفة.
- ✓ الايمان والالتزام بالقيم والمبادئ التي تحترم الإنسان وتحث على العلم والعمل.

4-الأهداف العامة للتّعليم الثّانوي :

الهدف العام من التّعليم الثّانوي هو خلق شخصيّة سوية متزنة تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام وتحدّد مسار اتّجاهاته ونمط مناهجه وكيفيّة إيجاد الطّرق النّاجحة التيّ تساعد الناشئين المراهقين من الانتقال السّليم من الطفولة والحياة المدرسية إلى النّضج والكمال وحياة المجتمع، وتتمثّل هذه الأهداف فيما يلي :

- إكساب التّلاميذ المفاهيم العلميّة الإنسانيّة وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- تزويد التلاميذ بمهارات فكرية ومناهج البحث العلمي.
- تحسين مهارات التلاميذ اللغوية وقدراتهم الأدائية وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا.
- تزويد التلاميذ بالمهارات السلوكية والقيم.
- تنميةّ تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.
- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.

- إكساب التّلاميذ حاسة التذوق الفني .
- تطوير طرق وقدرات العمل الفردي و الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤولية.
- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد الدراسيّة.

واعتمادا على ما سبق ذكره نستنتج أنّ للتّعليم الثّانوي أهداف بالغة الأهميّة في حياة المتعلّم، لأنّها تسعى بدورها إلى تكوين إطارات ذات كفاءات علمية ومهنية قادرة على تحمل المسؤولية وممارسة الأنشطة العلميّة في كل الأوقات والتّكيف مع أيّ ظرف كان.

5-مبادئ التّعليم الثّانوي بالجزائر: إنّ المبادئ هي القواعد الأساسيّة التّي يقوم عليها أيّ نظام وباعتبارها أحد الأنظمة المعروفة والموجودة في نظام الدول والمجتمعات فإنّها تقوم على مجموعة من المبادئ يمكن حصرها على النحو الآتي[1]:

أ-مبدأ وحدة النّظام: تتمثّل هذه الوحدة (وحدة النظام) في استمراريّة بعض الأهداف والرّوابط المشتركة بين أنواع التعليم كله (التعليم الأساسي، التّعليم الثّانوي، التّعليم العالي)، وذلك من خلال الرّوابط بين مدخلات الطّور الثّانوي ومخرجاته وذلك بغية الرّبط بين التّعليم الثاّنوي والتّعليم العالي الذي تمّ إصلاحه سنة 1971 والتّعليم الأساسي الذي دخل عليه الإصلاح سنة 1980، بينما بقي التّعليم الثاّنوي على حالته منذ الاستقلال ممّا جعل النّظام التّربوي يتطوّر طورا بعد طور، وهذا معناه أنّ مبدأ الوحدة بين فروع التّعليم الثّانوي يعيش تناقضات في مدخل الطّور ومخرجه وأثنائه ففي مدخل الطور مثلا لا يوجد التناسق بين ملمح الخروج من التعليم الأساسي وبرامج التعليم الثانوي ومناهجه، ولا يفي ما في هذه الحالة من صعوبات لمتابعة الدّراسة بالنّسبة للتّلاميذ وعلى نوعية التّعليم ومردوديته، وكان من نتائج هذا الوضع بروز نظامين أحدهما تعليم عام وآخر تقني مع أنّ التّفوق كان دائما لصالح التّعليم العام.

[1] وزارة التربية الوطنية، مشروع إصلاح التعليم الثانوي، الجزائر، مارس، 1992، ص15.

ب–مبدأ التّوافق: إنّ مبدأ التّوافق بين نظام التّعليم الثّانوي وبين الحاجات الاجتماعيّة والاقتصاديّة النّاجمة عن تطوّر التّنمية يبدو غير واضح في وثائق وزارة التربية، بحيث لا يوجد أيّ مكتب مكلف بالّتنسيق بين وزارة التّربية والمؤسسات الاقتصاديّة يوجّه عن طريقه الطّلبة الذّين أنهوا المرحلة الثّانوية إلى ميدان العمل والإنتاج في هذه المؤسسات، بالإضافة إلى عدم العناية بالتّعليم التقني الذي يحضر لعالم الشغل نظرا لتكاليفه الباهظة ورجوع الأهداف المعرفية على الأهداف المسلكية. ولكن هذا التناقض في الطرح الذّي أدى بطبيعته إلى نقض مبدأ التّوافق إلى عدم التّوافق الذّي تسبّب في عرقلة طموح التّلاميذ، وبالتّالي تكوين حاجز يفصل بين ميول التّلاميذ ورغباتهم من جهة ومن جهة ثانية بين حاجات التّنمية الاجتماعيّة والاقتصاديّة.

ج–مبدأ التّناسق: يتمثّل هذا المبدأ في التّكامل والاقتصاد في التّنظيم العّام للنّظام التّربوي كلّه والتّعليم الثّانوي خصوصا وما يحتوي عليه من أنظمة فرعية، ويتجلّى ذلك من خلال التّنسيق في تحديد الأهداف والمحتويات والمناهج المتّبعة لكلّ نظام فرعي على حدى،كما يتجلّى في إتباع خطّة التّقويم والتّوجيه حسب مراحل التّعليم، وكيفيّة التّدرج بينهما التّي تبدو في الأساليب المعتمدة التّي تضمن لكّل بنية مردوديتها حتّى يكون التّعليم وطنيّا في أبعاده وديمقراطياّ في مبادئه[1].

المبحث الثاني: فنون اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي.

تمارس النّشاطات التّعليميّة المقررةّ في المرحلة الثّانوية من منظور المقاربة بالكفاءات، حيث تحتّل المعرفة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف التّعلميّة وتجاوز الواقع الحالي المعتمد على الحفظ والسّماع وتناول المواد الدراسيّة منفصلة، ومن مزايا تفعيل النّشاطات التّعلميّة من هذا المنظور:

- ✓ الاهتمام بمتابعة العمليات العقليّة المعقدّة التّي ترافق عادة الفعل التّربوي باعتباره عمليات متواصلة، متداخلة ومترابطة ومنسجمة فيما بينها.
- ✓ اكتساب عادات جديدة سليمة وتنميّة المهارات المختلفة والميول مع ربط المادة التّعلمية ببيئة المتعلّم واهتماماته.

[1] وزارة التربية الوطنية، مشروع إصلاح التعليم الثانوي، ص16.

✓ انفتاح الفعل التّربوي على كلّ جديد في المعرفة وكلّ ما له علاقة بنمو شخصيّة المتعلّم.

وفيما يلي تفصيل القول في النّشاطات التّعلمية المقرّرة:

1. **الأدب والنّصوص:** يتناول نشاط الأدب والنّصوص دراسة نصوص أدبيّة ونصوص تواصليّة.

1.1 النّصوص الأدبيّة: تُعرّف على أنّها"وعاء التّراث الجيّ قديمه وحديثه ومادته التّي يمكن من خلالها تنميّة مهارات الطّلاب اللّغويّة والأدبيّة تنميّة مبنية على التّعمق والإحاطة والاستنباط والتّأمل لمعرفة مواطن الجمال في الفكرة والخيال والعاطفة والأسلوب، واستنباط الخصائص والمميزات والتّعليل لها، والوقوف على العوامل المؤثرة والظّروف الموجّهة والموازنة بين المتشابهات منها"[1]، وتُقدّم النّصوص في المرحلة الثّانوية بمختلف سنواتها وشعبها في "إطار الأعصر الأدبيّة المتعاقبة، ولكن ضمن حدود لا يتحوّل معها تاريخ الأدب إلى غاية بذاتها، بل يبقى موضوعا في خدمة الأدب حيث يتّم التّركيز على النّصوص التّي تعكس المظاهر التّي تطبع العصر وتميزه على سواه، ثمّ العمل على تدريب المتعلّم على التّفاعل مع المنتوج الأدبي الذّي يدرسه ليكتشف ويستنتج خصائص هذه المظاهر، وفي ذلك تفعيل لقدراته واستثمار لمكتسباته"[2]. وبهذا الأسلوب في تناول النّصوص الأدبيّة يتمكّن المتعلّم من ترسيخ معارفه عن العصر الذّي يدرسه من حيث المظاهر الفكريّة والظواهر الأدبيّة السائدة فيه، وهو أسلوب يوافق مبدأ المقاربة بالكفاءات التي تحرص على ما هو أنفع ومفيد للمتعلم ويجعله في وضعيّة بناء معارفه. ويكتسي نشاط النّص الأّدبي في المرحلة الثّانوية أهميّة بالغة في بناء شخصيّة التلميذ إذ هو ميدان ممتاز يمكّن المعلّم من جعل التلاميذ ممنهجين في عملهم، موضوعيين في تفكيرهم، مقنعين في نقاشهم ،معتزين بمقوّمات أمتهم، واعين بدورهم في مجتمعهم الذّي ينتمون إليه وأخيرا مساهمين بفاعلية في بناء حضارة أمّتهم. وإنّ الدّراسات التّربويّة اليوم تقرّ أنّ للنّصوص الأدبيّة المكانة الأولى في إعداد النّفس

[1] سعد، الّين أحمد، النصوص الأدبيّة في اللغة العربية، دار الراية، ط1، عمان، الأردن، دت، ص 82.

[2] ينظر،منهاج مادة اللغة العربية وآدابها،السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،الجذعين المشتركين(آداب،علوم وتكنولوجيا)،مارس،2005،ص21.

وتكوين الشخصيّة وتوجيه السلوك بوجه عام، وهي بذلك من أليق الدّراسات بالتّلاميذ في المرحلة الثانويّة لأنّها الدّراسات التّي ترمي إلى تنوير الفكر وتهذيب الوجدان وتصفيّة الشّعور وصقل الذوق وإرهاف الإحساس، وعلى وجه العموم إنّ النّصوص الأدبيّة تمثّل مركز ثقل المواد التيّ يُدّرسها أستاذ اللّغة، حيث عن طريق النّص الأدبي[1]:

- ✓ يتعوّد التّلاميذ على جودة النّطق وسلامة الأداء وحسن التّعبير.
- ✓ يتدرّب التّلاميذ على دقّة الفهم وحسن استخلاص معاني الألفاظ بشرح الأساليب الأدبيّة التّي تتميّز عادة بالدّقة وحسن التّركيز.
- ✓ تنمو ثروة التّلاميذ اللّغويّة بوساطة النّصوص المدروسة التّي تشمل طائفة من الألفاظ الجديدة والتّراكيب والمعاني.
- ✓ يكتشف التّلاميذ ما في الأثر الأدبي من معان وأساليب تنمّي فيهم ذوقا أدبيّا رفيعا.
- ✓ يتوسع أفق المتعلّمين وتزيد صلتهم بالحياة وما يضطرب فيها من أنواع السّلوك والنّشاط.

وعليه فإنّ المعلّم يسعى في ظل التدريس بالكفاءات إلى جعل درس الأدب قوة عمليّة يحدثها في المتعلمّ فيشتدّ تأثيره إلى قوّة محركة تدفع إلى نوع من السّلوك العملي والتّصرف الإيجابي. والنّصوص الأدبيّة يشترط فيها:[2]

*موافقة للظّواهر المحدّدة بالنّسبة إلى العصر الأدبي.

*مناسبة لمستوى المتعلّمين الفكري واللّغوي.

*مشتملة على أسئلة تساعد على الدّراسة الأدبيّة الوافية للنّصوص المختارة.

*مطابقة لأهداف المنهاج.

*مشكولة شكلا كاملا إذا كانت كلماتها وعباراتها غير متداولة، وجزئيا إذا كانت معروفة مألوفة.

[1] منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجذعين المشتركين(آداب،علوم وتكنولوجيا) ، ص21-22.

[2] منهاج مادة اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص38.

2.1 النّصوص التواصليّة: وهي نصوص نثريّة الهدف منها إثراء معارف المتعلّمين حول المظاهر التّي تناولتها النّصوص الأدبيّة، ويتمّ التّركيز فيها على النّاحية المعرفيّة وعلى الوسائل الإبلاغية المقنعة في التّعبير. ومهما يكن من أمر فهي نصوص داعمة للنّصوص الأدبيّة ورافدة في الفهم والاستيعاب. ولما كانت النّصوص الأدبيّة تمثّل الأصل في نشاط الأدب والنّصوص، والنّصوص التّواصليّة الفرع فإنّ الأمر يتطلّب تفصيل القول في النّصوص الأدبيّة بما يجعل المعلّم يتعامل معها بشكل مرض ينعكس إيجابا على استيعاب التّلاميذ ومردودهم الدّراسي[1]. وعليه فإنّ الأستاذ يعمد في هذا النّشاط إلى ربط الظاهرة السّائدة في العصر الذّي يدرسه بمعطيات العصر الحديث، ومنه نستشف بأنّها نصوص تسعى إلى تحيين النّصوص الأدبيّة وتبعث فيها روح الفعالية والحداثة لتكون خير معين للمتعلّم كي يفهم محيطه بكلّ مركباته.

والنّصوص التّواصلية هي نصوص داعمة للنّص الأدبيّ ويشترط فيها أن تكون:[2]

*مساعدة على تعميق الفهم الخاص بالظّاهرة التّي تعالجها النّصوص الأدبيّة.

*من إنتاج كبار الأدباء والنّقاد في عالم الأدب والفكر.

*مقنعة في دعم الظاهرة التّي تعالجها.

*تتميّز بالعمق الفكري والثراء اللّغوي بحيث تغني معارف التّلميذ ومعلوماته في الموضوع المعالج.

*مشتملة على أسئلة تساعد المتعلّمين على حسن استثمار الأثر من حيث الجوانب.

*مثيرة لفضول المتعلّمين في البحث عن سندات ومراجع أخرى زيادة في المعرفة وفتحا لآفاق جديدة.

[1] المرجع نفسه، ص21.

[2] منهاج مادة اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص38.

*مشكولة شكلا جزئيا تدريبا للمتعلّمين على قراءة نصّ غير مشكول.

*تراعي مستوى المتعلّمين الفكري واللّغوي.

3.1 روافد فهم النّصوص وتحليلها: يتناول النّص من منظور المقاربة النّصيّة أي انطلاقا من الاهتمام بدراسة بنيته ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النّص ككلّ لدراسته دراسة كاملة برصد كلّ الشروط الّي ساعدت على إنتاجه، فجعلته محكم البناء متوافق المعنى، ولتحقيق هذا الغرض يكون المتعلّم في حاجة إلى التحكّم في روافد لفهم النّص تحليلا ونقدا، ومن هذه الرّوافد:

قواعد النحو والصرف، البلاغة، العروض، النّقد الأدبي، وهذه الروافد تتناول انطلاقا ممّا يتوافر عليه النّص من معطيات نحويّة وصرفيّة أو بلاغيّة أو عروضيّة أو مفاهيم نقديّة.

أ- **قواعد النّحو والصّرف:** لقد تمّ التّأكيد على أنّ "القواعد لا تدرس لذاتها بل هي وسيلة لغايات تربوية وفكريّة وثقافيّة، باعتبارها أدوات تساعد المتعلم على فهم خصائص البنية اللغويّة ونظام التّراكيب اللغويّة ووظائف الكلمات داخل النسق اللّغوي، فيتدرّب على التّعبير الفصيح والاستعمال الصحيح للّغة ويتجنب الأخطاء التيّ تؤدّي إلى سوء فهم المعنى والدّلالة المقصودة، ولا يتأتى كلّ هذا إلاّ عندما يتّخذ النّص منطلقا لشرح الظّاهرة النّحويّة أو الصرفيّة"[1]. وقد رسم المنهاج وفق منطق المقاربة بالكفاءات تدريس ظواهر النّحو والصّرف من حيث أنساقها وبنياتها إنطلاقا من النّصوص على نحو يُمكّن المتعلّم من استثمار معارفه النّحويّة والصرفيّة والبلاغيّة والعروضية في تفكيك رموز النّص وتعميق دلالته. ويُمكن إيجاز أهمية درس النّحو والصّرف في مرحلة التّعليم الثّانوي بتحقيق المتعلّم الملكات الآتية[2]:

- الملكة اللّغوية: حيث يتمكّن المتعلّم من خلالها من إنتاج وتأويل عبارات لغويّة ذات بنيات متنوّعة ومعقدّة في عدد كبير من المواقف التّواصليّة المختلفة.

[1] منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي،شعب علوم تجريبية-رياضيات-تقني رياضي –تسيير واقتصاد،جانفي 2006، ص9.

[2]منهاج اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعبتان:آداب وفلسفة-لغات أجنبيّة، مارس 2006، ص8.

- الملكة المعرفيّة: وتتمثّل في الرّصيد المعرفي المنظم الذّي يكسبه المتعلّم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللّغويّة والأنساق النحويّة يخزنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤول بها التّراكيب اللغويّة.
- الملكة الإدراكيّة: وتُمكن المتعلّم من إدراك حقيقة وظائف النّحو ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النّص وتأويله.
- الملكة الإنتاجيّة: وتُمكن المتعلّم من إنتاج الأثر الفكريّ والفنيّ باحترام قواعد التّعبير السّليم ومنها قواعد النحو والصرفّ.

ويتّضح لنا ممّا سبق أنّ نشاط قواعد النّحو والصّرف يتمّ تناوله في ظل المقاربة النّصيّة خدمة لفهم النّص وبناء المعنى وتقويم اللّسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض، وهو ضروريّ في تعليم اللّغة واكتساب السّليقة، ولكن لا كقواعد نظرية عن ظهر قلب ولكن كمثل أنماط علميّة تكتسب بالتّدريب والمران المستمرين.

ب- **البلاغة:** ممّا لاشكّ فيه أنّ الأدب يمثل الوجه المشرق لجمال التعبير وأنّ علم البلاغة يوضح الأحكام والمعايير التّي تحكم الأثر الأدبي وتقدّم الأسس التّي تبرز هذا الجمال وتلونه، وتبعا لذلك فمن غير المعقول أن يُنظر إلى تدريس البلاغة بمعزل عن النّص الأدبي. وهذا المبرّر العلمي الذّي يجعل جدوى تقديم الدّرس البلاغي تابع لدرس النّصوص الأدبيّة يقدّم عرضا من خلال سياق تعبير النّص دون تكلّف أو تصنع، وبالتّالي يكون درس البلاغة خير مساعد للمتعلّم على فهم الأدب وتذوق معانيه وإدراك بعض خصائصه والوقوف على أسرار جماله، ومن خلال تنشيط درس البلاغة يحرص الأستاذ على[1]:

- تبصير المتعلّمون بالأسس والأصول التّي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الجمال والقوّة والوضوح وروعة التّصوير ودقّة التّفكير.
- تربيّة الإحساس بقيمة اللّفظ وأهميته في تأدية المعنى المناسب.

[1] منهاج مادة اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص27.

ج- العروض: هو "علم ذو أصول وقواعد يعرف بها صحيح الشّعر من فاسده، وبتعبير أدّق هو علم يبحث في الأوزان التي استخدمها العرب لشعرهم سليقة أو دراية وفي التغييرات التي تتعرض لتلك الأوزان وفي الأصول التي يعتمد عليها هذا الشعر فترسخ سمته العامّة وتشدّ أوصاله وتثبت أوائله وأواخره"[1]، ومن المعروف أنّ ظهور الشعر العربي أسبق من معرفة بحوره، كما أنّ اللّغة أسبق من قواعدها، ومثلما دفع حرص اللغويين والعلماء على اللغة ومفرداتها إلى وضع المعاجم والقواعد دفعهم حرصهم على الأوزان الشعريّة إلى تعرّف بحورها وأصولها ليتجنب القارئ أو الشّاعر مواقع الزلل في الشّعر والنظم ويتعرف الصّحيح من المكسور.

ومن هذا المنطلق تتوجه طريقة تدريس العروض نحو تسيير الصعوبات التي تعترض المتعلّم في هذا العلم بالاقتصار على تدريس الأبحر الشائعة الكثيرة التّداول القريبة من مستوى المتعلّمين العقلي، وذلك إثباتا للجانب النفعي من هذا العلم في ذهن التلميذ وتجسيدا لما تقرّه المقاربة بالكفاءات وعليه فعلى الأستاذ أن يراعي في درس العروض ما يأتي[2]:

- تعريف المتعلّمين الوزن الشعري وبعض أبحر الشعر العربي الأكثر تداولا بين الشعراء قديما وحديثا.
- تنميّة الحسّ الموسيقي لديهم.
- تمكين المتعلّمين من التمييز بين صحيح الشعر وفاسده لأنّ العروض هو ميزان الشعر الذي يسمح بذلك التّمييز .
- التّحسس بالإيقاع بتجويد إلقاء النّصوص الشّعريّة إبرازا للعنصر الموسيقي وتبيانا لدوره في جماليّة النّص.

د- النقد الأدبي: بالإضافة إلى ربط درس النّص الأدبي بقواعد النّحو والصّرف والبلاغة والعروض، فقد ارتأى منهاج اللغة العربيّة إضافة النّقد الأدبي وذلك بنيّة جعل المتعلّمين يتوافرون على أدوات الدّراسة الأدبيّة بصورة كاملة، وذلك على اعتبار المعرفة الفعلية والمعرفة السلوكيّة

[1] المرجع نفسه، ص21.

[2] منهاج مادة اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص28. وينظر منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعبتان:آداب وفلسفة-لغات أجنبيّة، مارس 2006، ص10.

والمعرفة الصيرورية من مركبات الكفاءة، وإنّ المعرفة الموحدة تدخل ضمن روافد الكفاءة حيث إنّ المعرفة الموحدة هي معرفة من الضروري التحكم فيها من أجل تفعيل كفاءة ما[1]. ومن أجل تحليل نص أدبيّ (الذي يشكلّ كفاءة*) تجب معرفة مصطلحات النّقد الأدبيّ (وهي معرفة موحدة) ومن هذا المنظور تشكّل مصطلحات النقد الأدبي عاملا أساسيا في التعامل مع النّص الأدبي إيفاء بالدّراسة الأدبيّة للنّص، وتهدف دراسة مبادئ النقد الأدبي إلى تحقيق مايلي[2]:

- الاستفادة من مصطلحات النقد في إثراء زوايا النظر إلى النّص الأدبي.
- طرق القراءة النافعة لهم باكتشاف نواحي الجمال والقوّة في العمل الأدبي.
- تحكّم المتعلّمين في أدوات النقد الفعالة التّي تعينهم على إبراز مواطن الجودة أو الرداءة في الأثر الأدبيّ.
- ثقافة نقديّة توسع أفق المتعلّمين وتجعلهم يقتربون من صحة الأحكام التّي يصدرونها عن الآثار التّي يدرسونها.
- تنميّة ملكة الملاحظة والتساؤل والبحث والاستنتاج لدى المتعلّمين.

2.المطالعة الموجهة: للمطالعة مقام ممتاز لاكتساب المعارف وتحصيل المعلومات والتّزود من الثقافات المختلفة وتنميّة الثروة اللّغوية للمتعلّمين، وهي من أهمّ الوسائل لتربيّة ملكة الانتباه والإدراك لديهم وهي توسع معارفهم وتنمي لغتهم وتزيد خبراتهم وقدراتهم وتصقل أذواقهم، ولكي يحقق هذا النّشاط أهدافه يجب تقديمه بطريقة هادفة تمارس فيها عمليات الفهم والتّلخيص والتّقييم مع مراعاة ما يأتي[3]:

- المطالعة الموّجهة عمل حر يجري جزء منه في القسم والجزء الأكبر خارجه.
- دور المدرس يقتصر على تصويب المسار والحكم الذّي يفصل في المناقشات.
- يُنجز المتعلمون عمل المطالعة فرادى أو جماعات حسب طبيعة العمل.

---

[1] منهاج مادة اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص29.

*الكفاءة حسب المنهاج تساوي: قدرة +مهارة +السرعة في الاتقان.

[2] المرجع نفسه، ص29.

[3] منهاج مادة اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص24.

- تقويم إجابات التلاميذ بعلامات تثبت لهم في دفتر العلامات اليوميّة، وفي ذلك تشجيع لقارئ المطلع وتحفيز لغيره على الجدّ والاهتمام.

وفي عصر يتّسم بالانفجار المعرفي يصبح الاهتمام بالمطالعة وترسيخها في سلوك المتعلّم أمر ذا أهميّة بالغة،ومن ثمّة فإنّ تدريسها يجب أن يكون مبينا على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلّم، وأكثر اقتصادا لوقته تماشيا مع مبادئ المقاربة بالكفاءات، وهذه الخصائص هي التيّ يجب أن تتحكم في توجيه درس المطالعة سواء من حيث التنشيط أو من حيث تفعيل المادة.وسعيا إلى تفعيل دروس المطالعة المطالعة الموجهة وتحبيبها إلى المتعلّم يجتهد الأستاذ في تحقيق الأهداف الآتيّة[1]:

- التّعمق في فهم اللّغة العربيّة وآدابها واكتساب القدرة على توظيفها واكتشاف سياقات جديدة ومتجددة للغة.
- التّعمق في فهم المحيط الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والتّفاعل معه تفاعلا إيجابيا.
- إثراء الرّصيد المعرفي والأدبي للمتعلّم وتوسيع مجال أفكاره لفهم الطّبيعة البشريّة.
- تهذيب الوجدان بالعواطف النّبيلة والمثل العليا.
- إحداث التّوازن في شخصيّة المتعلّم بتقوية نوازع الخير والسلوك السّوي.
- الوقوف على التّواصل الحضاري والإطلاع على نماذج من الآداب العالميّة.
- توظيف المكتسبات المعرفيّة والوجدانيّة في عمليتي الإنتاج والإبداع.
- جعل المتعلّم يستغل الكتب والمصادر والآثار الإبداعية المقروءة في علاج الوضعيات المقترحة عليه.

1.2 **طريقة تناول موضوع المطالعة الموجهة:** يعمد الأستاذ إلى تهيئة تلاميذه لمختلف الوضعيات التعليميّة فيقسمهم إلى أفواج عمل ويطلعهم على مقرر النّشاط ومنهجيّة التّعامل مع الآثار والمقتطفات، وبعد ذلك يوجّه التّلاميذ إلى الكتاب أو النّص المقصود والهدف من هذه الخطوة التّعرف على المؤلف ومنتوجه بما يجعل المتعلّم يتشوق للقراءة. وفي توجيه التّلاميذ إلى قراءة

[1] وزارة التربية الوطنية،مديرية التعليم الثانوي ،مديرية التعليم الثانوي التقني،منهاج مادة اللغة العربيّة وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعب آداب وفلسفة-لغات أجنبية، جانفي 2006،ص13-14.

الأثر أو المقتطف يُعدّ الأستاذ محاور للدراسة والبحث ليوزعها على الأفواج دون أن تكون هذه المحاور حتما على شكل أسئلة لا تحد آفاق العمل عند التّلاميذ، هذا واللّافت للنظر أنّ طبيعة النّص تفرض تنويعا في طريقة التّعامل إلاّ أنّ الشيء الأساسي هو اعتماد الطريقة النّشيطة الفعالة[1]. وعموما إذا كان النّص قصيرا يمكن اعتماد العمل الفردي وفيه يكثف الأستاذ من التّوجيهات مراعيا التّدرج في الأسئلة للوصول إلى المراد، وإذا كان النص عملا مطولا فيستحسن تبني العمل الجماعي وحينئذ يخف دور الأستاذ، وفي مرحلة استثمار المعطيات يذكر الأستاذ المتعلمين بما تمّ الاتّفاق على إنجازه ثمّ يعاين أعمالهم أفواجا أو فرادا، وبعد ذلك يوجه أسئلة اختيارية توقفه على مدى تحضير المتعلمّين واهتمامهم بالعمل الذّي كلّفوا به ليفسح لهم المجال بعد ذلك لعرض الأعمال على أن يخصّص وقتا محدّدا في المناقشة والإثراء واستثمار المقروء بالتّركيز على جنس العمل المقرر وإبراز مقوماته وإجراء أنشطة الاستثمار. وعلى العموم إنّ الإطار العام لفاعلية المطالعة الموجهة يظلّ يتّسع بشكل يجعل هذا النّشاط يشكّل أهميّة قصوى في تناول الآثار الأدبيّة وحسن استثمارها، ويظلّ التّلميذ بدوره خاضعا لنوايا الكاتب وآليات النّص، ومن ثمة تبقى مهمة الأستاذ موجهة إلى جعل التلميذ في مستوى اكتشاف اللذّة، لذّة الفهم للدخول في عالم الأفكار تطلعا لدراستها وتحليلها تحليلا يبرز المتعلّم من خلالها قدرته على الفهم والنّقد.

3. إحكام موارد المتعلّم وضبطها: تأتي هذه التسميّة بديلا لما كان يسمّى بالأعمال التّطبيقيّة، وإنّ المتعلّم يحصل على موارد (Ressources) من خلال تفاعله مع الفعل التربوي.والموارد في الحقل البيداغوجي هي المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكيّة...هذه الأنواع من المعارف هي التّي يسخرها المتعلّم في وضعيّة معينة ليبين تحكمه في كفاءة ما. ومن هنا انصبّ التقييم مبدئيا على هذه الأنواع من المعارف عقب كلّ نشاط روافد للنّص بنية إحكامها لدى المتعلّم وضبطها على أن تسبق بنشاطات شفوية ممهدة لها[2]. ومن منطلق بيداغوجيا الإدماج تجب في اختيار مادة إحكام موارد المتعلّم وضبطها قطع نثريّة أو شعريّة مأخوذة من نصوص الأدب أو المطالعة ،وذلك

[1] منهاج مادة اللغة العربيّة وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعب آداب وفلسفة-لغات أجنبية،جانفي 2006، ص14.

[2] منهاج مادة اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص29.

حتى يشعر التّلاميذ بارتباط فروع اللغة بعضها ببعض ،ويعرف أنّ قواعد النّحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد الأدبي تخدم كلّها اللّغة. وعلى العموم ينبغي أن يحقق هذا الضرب من التّقييم الأهداف اللاّتيّة[1]:

- تثبيت أحكام المعارف في أذهان المتعلّمين وإقدارهم على توظيفها.
- تنميّة خبراتهم وتمرّسهم بالمعارف التّي تحصلوا عليها في سياق تدريبهم على ممارسة المعارف الفعليّة.
- تعويدهم على التّفكير المستقل وتنظيم الإجابات تجسيدا لمبدأ المعارف السلوكيّة.
- تشخيص المدرس للصعوبات الّي تعترض المتعلّمين في سبيل التّحكم في مكونات موارده.
- وإنّ المتعلم من خلال تفاعله مع النّشاطات المقررة قد اجتمعت لديه موارد متنوعة بتنوع هذه النشاطات، وهذه الموارد لا تكون بذات فائدة إذا فائدة إذا لم توضع موضع التّفعيل، وتفعيلها يكون مرة كل خمسة عشر يوما ضمن حصة اتفق على تسميتها بإحكام موارد المتعلّم وضبطهاوهذا التّفعيل إنما يحصل بعلاج المتعلّمين لوضعيات مستهدفة، وهي وضعيات تقييمية ولكن وفق منظور المقاربة بالكفاءات حيث:
- يتعلّم التلّميذ إدماج مكتسباته.
- من خلال إنجازه للوضعيات المستهدفة يتبيّن حجم كفاءته.
- يُنجز المتعلّمون أعمالهم بشكل فردي.
- الوضعيات المستهدفة تكون قريبة من وضعيات فعلية معيشة.
- الوضعيات بنيت لأغراض تقييمية

1.3 فوائد حصة إحكام موارد المتعلم وضبطها:ومن فوائد هذه الحصة أنّها[2]:

- تعوّد المتعلّم الاعتمادعلى نفسه..

[1] المرجع نفسه، ،ص29-30.

[2]منهاج اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعبتان:آداب وفلسفة-لغات أجنبيّة، مارس 2006، ص12.

- ترسيخ الموارد وتثبيتها لدى المتعلّم.
- إكساب المتعلّم مهارة الإبداع والقدرة على الإنتاج.
- تعكس علاج هذه الوضعيات مدى نجاح الأستاذ في تنشيط دروسه.
- يبين علاج هذه الوضعيات مدى قدرة المتعلّم على تفعيل معارفه ومعارفه الفعليّة والسلوكيّة.
- تدريب المتعلّم على الربط والاستنباط وإثارة تفكيره نحو الحقائق المقصودة.

وتبقًا لذلك يتضح لنا أنّه يجب على الأستاذ تفعيل أو استثمار هذه الحصة لما تكسبه من أهميّة في بناء شخصيّة المتعلّم وبيان قدرته في استفادة موارده المكتسبة.

4. التّعبير الكتابي: يستمر الاهتمام بترقية ملكة التلاميذ على التّعبير الكتابي سواء ما يتعلّق منه بالنوع التّدريبي أو بالنوع الفكري أو الأدبي، "وإنّ هذا النشاط يستمد أهميته من كونه بوتقة تصبّ فيه بقيّة النّشاطات الأخرى التّي يدرسها المتعلّم، حيث إنّ التّعبير نتاج مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات المختلفة من المواد تتضافر جميعا لترتقي بهذه المادة إلى مستوى الكفاءة التّعبيريّة"[1]. وانطلاقا من مبادئ المقاربة بالكفاءات فإنّ نشاط التّعبير الكتابي يدرس وفق منطق إدماج المكتسبات القبلية واستفادتها في التحرير والتعبير بمعنى النظر إليها على أنها ضرب من الوضعيات المستهدفة، وعليه فإن تدريس التعبير الكتابي يحصل بمراعاة الآتي[2]:

- تهيئة أذهان المتعلّمين للموضوع بما يثير انتباههم ويحفزهم للتعبير بتلقائية.
- عرض الموضوع على التلاميذ بعد صوغه بما يلائم المقاربة بالكفاءات.
- تحليل الموضوع ومناقشة عناصره اعتمادا على الاستقراء والاستنتاج.

[1] منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي،شعب علوم تجريبية-رياضيات-تقني رياضي –تسيير واقتصاد،جانفي 2006، ص13.

[2] منهاج اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،الشعبتان:آداب وفلسفة-لغات أجنبيّة، مارس 2006، ص16.

- استخراج العناصر والتعبير عنها مع حرص الأستاذ على تقويم الأفكار الخاطئة والإرشاد إلى التّعابير الصائبة ودفع التّلاميذ إلى التّنافس الإيجابي للتّعبير عن عناصر الموضوع.
- التّعبير الإجمالي عن الموضوع أو إعادة تركيبه لطرقه كتابة وفي هذا تدريب للتلاميذ على التفكير قبل الكتابة ووضع التّصميم قبل الشروع في الكتابة.
- **المبحث الثالث: مهارات اللّغة العربيّة.**

تعدّ اللّغة العربيّة أرقى وسيلة يكتشفها الإنسان لاستخدامها في عملية الاتّصال، ويكمن الهدف الأساس من تعليم اللّغة هو إكساب المتعلّم القدرة على الاتّصال اللغّوي الواضح السّليم سواء أكان هذا الاتّصال شفويا أو كتابيا، والاتّصال اللّغوي لا يتعدّى أن يكون بين متكلّم ومستمع أو بين أو بين كاتب وقارئ . وعلى هذا الأساس، فإنّ للّغة أربع مهارات تتمثّل في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وكلّ من هذه المهارات يؤثر ويتأثر بالمهارات الأخرى الأخرى، وقد توصّل الباحثون إلى هذه المهارات عن طريق تحليل عناصر الاتّصال اللّغوي التّي تتكوّن من: المرسل، الرّسالة، الوسيلة، المستقبل أو المتلقي، حيث أنّ المرسل يقوم بتركيب الرّسالة التّي يرغب في بثّها في ضوء خبراته وتتكوّن الرّسالة من رموز منطوقة أو مكتوبة، ويقوم المستقبل باستقبال الرّسالة وتفكيك رموزها وتفسيرها في ضوء خبراته اللغّوية أيضا.

ولكي تتمّ هذه العمليّة بين طرفي الاتّصال اللّغوي لا بد من انتمائهما إلى خلفية لغويّة واحدة، أمّا الرّسالة التّي تصدر فقد تكون شفوية وهنا يكون المرسل متكلما ويصير المستقبل مستمعا، وقد تكون الرّسالة مكتوب، وهنا يكون المرسل كاتبا ويتحوّل المستقبل إلى قارئ، وبناءً على ذلك أصبحت المهارات اللّغوية ضرورة ملحة لكلّ مثقف بوجه عامّ وهي لازمة لمن يعمل في حقل التّعليم على وجه الخصوص، ولكي تكون للمعلمّ القدرة على توصيل مالديه من علم ينبغي أن يكون متمكنا من هذه المهارات التّي تجعله قادرا المعلومات بشيء من المرونة والسّهولة واليسر.

فالمهارة اللّغوية أداء لغوي يتّسم بالدّقة والكفاءة فضلا عن السّرعة والفهم، وعليه فإنّها أداء وهذا الأداء إمّا يكون صوتيا أو غير صوتي، والأداء اللغوي يشمل (القراءة والتعبير الشفوي والتذوق

البلاغي وإلقاء النّصوص النثرية والشّعرية) في حين أنّ الأداء غير صوتي صوتي يشتمل على الاستماع والكتابة والتذوق الجمالي الخطي[1].

1-مهارة الاستماع:

1-1مفهوم الاستماع وأهميته:

الاستماع "عملية ذهنية واعية ومقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معين يسعى إليه السامع تشترك فيه الأذن والدماغ، إذ تستقبل الأذن الأصوات وتنقل الإحساسات النّاجمة عنها إلى الدماغ فيحلّلها ويترجمها إلى دلالتها المعنوية في ضوء المعرفة السابقة لدى المستمع وسياقات الحديث والموقف التّي تجري فيه"[2].

وفي ضوء هذا التّعريف نخلص إلى أنّ الاستماع هو عملية تهدف إلى تحقيق أغراض معينة حيث تستقبل الأذن الأصوات ويحلّلها الدّماغ إلى دلالات.

ويعرّف أيضا" عملية تدريب التلاميذ على الانتباه وحسن الإصغاء والإحاطة بمحتوى والمسموع والكّشف عن مضمونه "[3].

والاستماع أيضا "فن ذهني لغوي عرفته وتربت عليه البشرية وتدور عليه قاعات الدروس في كلّ مرحلة تعليمية، وهو أساس كلّ الفنون، وكّل الترتيبات العقلية التّي تليه بعد ذلك في التّعليم والتّعلم معًا"[4].

---

[1] الخويسكي، زين كامل، المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية طبع- نشر- توزيع، دط، الاردن، 2014، ص11.

[2] عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها ،دار المناهج ط1، عمان، الأردن، 1428-2008، ص217-21.

[3] المرجع نفسه، ص2018.

[4] عاشو،ر راتب قاسم، الحوامدة، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن ،ط4، 1435-2014، ص93.

وعليه فالاستماع هو أوّل فنون اللّغة وأولويته تفرضها طبيعة اللّغة، لأنّ الإنسان لا يمكن أن يتعلّم النّطق سواء كان صغيرا أم كبيرا إلّا إذا كان متمكنا من الاستماع، لذا فالاستماع أساس كلّ الفنون.

ونظرا لأهميّة الاستماع ودوره في التّعلّم وكونه أساسا لغيره في عمليات الاتّصال اللّغوي هو ماجاء في قوله تعالى في أوّل أمر نزل به الروح الأمين على رسولنا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم ،إذ قال الله تعالى"اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ اَلذِے خَلَقَ ۝ (1) خَلَقَ اَلاِنسٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝ (2) اِقْرَأْ وَرَبُّكَ اَلَاكْرَمُ (3) اُلذِے عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ اَلاِنسٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝ (5) "[1]، حيث أن النبي صلى الله عليه وسلم كان لا يقرأ ولا يكتب ولكنه قرأ بالاستماع، ومن خلال الاستماع استوعب الوحي ونقله إلى أمته، وفي هذا دليل على دور الاستماع في فهم المسموع واستيعابه والاحتفاظ به واسترجاعه وتميّزه عن غيره من المهارات،حيث أن الله تعالى قدّم السمع على الأبصار والأفئدة في مواقع كثيرة إذ قال الله تعالى:" ۝اِنَّ اَللَّهَ يَامُرُكُمْ أَن تُوَدُّواْ اُلَامٰنٰتِ إِلَيٰٓ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ اَلنَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِالْعَدْلِ ۝ إِنَّ اَللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِۦٓ إِنَّ اَللَّهَ كَانَ سَمِيعَاۢ بَصِيرا (57)"[2]. وقوله تعالى:" فَاطِرُ اُلسَّمٰوٰتِ وَالَارْضِ جَعَلَ لَكُم مِّنَ اَنفُسِكُمْ أَزْوٰجا وَمِنَ اَلَانْعٰمِ أَزْوٰجا يَذْرَؤُكُمْ فِيهِ ۝ لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَےْءٌ وَهُوَ اَلسَّمِيعُ اُلْبَصِيرُ ۝ (9) "[3]. "وقوله تعالى :"قُلْ هُوَ اَلذِے أَنشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ اُلسَّمْعَ وَالَابْصٰرَ وَالَافْـِٔدَةَ ۝ قَلِيلامَّا تَشْكُرُونَ (24) "[4]. وقوله تعالى " اللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَئْا وَجَعَلَ لَكُمُ اُلسَّمْعَ وَالَابْصٰرَ وَالَافْـِٔدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ۝(78) "[5]، ففي هذه الآيات الكريمة تقدّم السّمع على البصر وهذا دليل على دور السمع في تعلم الإنسان، فالسّمع وسيلة من وسائل إعمال العقل لذلك تقدّم السمع على العقل في لأنه نافذة العقل على المسموع، فالاستماع في الحياة الإنسانية أكثر استعمالا من مهارات الاتصال الأخرى وله الدور الأكبر في عملية التّعلم، لأنّ أكثر الوسائل

[1] سورة العلق، الآية (1- 5) ،برواية ورش عن نافع .

[2] سورة النّساء، الآية (57)، برواية ورش عن نافع.

[3] سورة الشورى، ،الآية (9) ، برواية ورش عن ناقع.

[4] سورة الملك، الآية (24)، برواية ورش عن نافع .

[5] سورة النحل، الآية (78) برواية ورش عن نافع .

التّي يستخدمها المعلمون والمدرسون في التّعليم هي لفظية،حيث أنّ المتعلّمين يمضون معظم أوقاتهم في الدّراسة مستمعين، وهذا ما أثبتته الدّراسات والبحوث التّي أجريت للكّشف عن الأوقات التّي يمضيها التّلاميذ في استخدام المهارات في التّعليم، إذْ ظهرت أنّ التّلاميذ في المدارس الثّانوية يمضون 30% من الوقت المخصص لدّراسة اللّغة كلّ يوم في الكلام و16 %في القراءة و 9% في الكتابة و45 % في الاستماع، وهذا يعني أنّ مهارة الاستماع تُمثّل أكبر نسبة من حيث الوقت المخصص لدراسة اللغة. وممّا يعطي للاستماع أهميّة هو تفرغ الذذهن فيه للمعنى وتحليل المسموع واستيعابه وتقويمه، فضلا عن أنه خير وسيلة لاكتشاف الأفكار الكامنة خلف ما سمع من ألفاظ أو تراكيب لغوية لا تعبّر عن المعنى المقصود مباشرة، فالاستماع سبيل الفهم والتّفسير والتّركيز على المسموع وعليه تعتمد الكثير من المواقف التّي تستدعي الانتباه والإصغاء كالأسئلة وأجوبتها[1].

وبناءً على ما تقدّم، فإنّ الاستماع يعدّ عنصرا فعالا في اكتساب المعارف والخبرات الجديدة والإحاطة بالأفكار وتبويبها، فضلا على أنّه يؤسس لتلخيص المادّة المسموعة وتحليلها وتقويمها وتقويم أداء المتحدّث، والاستماع وسيلة لحفظ التراث في عصور ما قبل الكتابة وخير دليل على ذلك حفظ القرآن الكريم، وهو كذلك طريق الاستقبال ولذلك قيل إنّ القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين، لذلك فإنّ الطفل يسمع الكلمات قبل أن ينطقها، وينطقها قبل أن يعرف كتابتها. وعلى هذا الأساس يعدّ الاستماع عاملا رئيسيا من عوامل نمو اللّغة، وهذه الأخيرة تكتسب بالربط بين المسموع ودلالته.

ومجمل القول إنّ الاستماع من أهم فنون اللّغة لأنّ النّاس يستخدمون الاستماع والكلام أكثر من استخدامهم للقراءة والكتابة، لذلك يعدّ الاستماع عنصرا فاعلا في اكتساب المعارف وعاملا مهما من عوامل نمو اللّغة.

1- 2 أنواع الاستماع: هناك تقسيمات عديدة للاستماع و يقسم من حيث الغرض إلى مايلي[2]:

[1] عطية، محسن علي،مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص223.

[2] عطية، محسن علي،مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها ، ص230.

- الاستماع الوظيفي: وهو ما يمارسه الفرد في حياته اليوميّة لقضاء متطلبات الحياة اليومية.
- الاستماع التّحصيلي: وهو كل استماع يجري بقصد تحصيل المعارف والمهارات وغالبا ما يقع في المدرسة وفي المحاضرات والمناقشات والندوات، وهو يتطلّب التّشديد على المادة وتحليل أفكار المسموع وربطها بالخبرات السّابقة وتحديد معنى المسموع في السّياق الذّي وردت فيه الرّسالة وتصنيف الحقائق وتنظيمها وبيان أوجه الشبه والاختلاف بينها، ومعرفة الأسباب والعلل والأدلة والحجج والقدرة على استنتاج النتائج في ضوء الأدلة .
- الاستماع من أجل التقدير ويطلق عليه الاستماع الاستمتاعي: وهو استماع ينصبّ فيه الذهن على الاستمتاع بالمسموع ويشتمل على جميع المواقف الاستماعية التّي ترمي إلى الاستمتاع بمحتوى المسموع وتقدير ما يقدّمه المتكلم والاستجابة له، ويقتضي تحديد منهج المتحدّث في الحديث وميزاته والتّأثر بصوته وتبادل المشاعر والأحاسيس بين المستمع والمتحدث إيجابيا.
- الاستماع الناقد: وهو استماع ينصرف فيه الذهن إلى تحليل المسموع وتقويمه والردّ عليه ويقوم على أساس مناقشة المسموع وإبداء الرأي فيه وإصدار الحكم بشأنه.

ويقسّم الاستماع كذلك من حيث المهارات التّي يرمي إليها إلى[1] :

- الاستماع للاستنتاج: وهو استماع تعقبه عملية استنتاج الأفكار التّي تضمنها المسموع واستخلاص تلك الأفكار.
- الاستماع للموازنة والنقد: وفيه ينصب الاستماع على الموازنة بين متحدث وآخر، والموازنة بين المعاني والأفكار الواردة في المسموع.
- الاستماع للتّذكر: وفيه يكون الغرض من الاستماع استرجاع ما تم سماعه وتذكر محتواه.
- الاستماع للتّوقع: وفيه ينصرف ذهن السامع إلى توقع ما سيقوله المتحدث وما يعرضه في الحديث.

ويقسم من حيث موقف المستمع إلى[2] :

[1] المرجع نفسه، ص230.

[2] عطية، محسن علي،مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها ، ص231.

- استماع دون كلام: وفيه يكوم المستمع متلقيا لا يقاطع المتحدث وغالبا ما يكون مثل هذا النّوع في المحاضرات عندما يتّبع المدرس أسلوب الإلقاء المباشر.
- استماع وكلام: وهو ما يستخدم في جلسات المناقشة وفيه يستمع الفرد ثمّ يردّ ويناقش.

ويعدّ تعلّم مهارة الاستماع من أصعب فنون تعلّم اللغّة كونه يتطلّب إتقان مهارات، حيث أنّ المستمع لابدّ له من إتقان مهارات القراءة عندما يكون المسموع مقروء، وإتقان مهارة الكلام إذا كان المسموع حديثا، ومن العوامل التيّ تسهم بشكل فعال في نموّ مهارة الاستماع ما يلي[1]:

1- قدرة الأجهزة الصوتية على ملاحقة أذن السّامع وتوصيل محتوى المسموع بطريقة تتّسم بالوضوح والدّقة، وتختلف الأجهزة الصّوتيّة في قدراتها على التوصيل وهذا ما أعطى للمستمع فرصة اختيار ما يلائمه من هذه الأجهزة.

2- قدرة الأجهزة الحديثة على إثارة المستمع وجذب انتباهه وتشويقه إلى المادة المسموعة وتوفير العناصر التي تجعل فهم المسموع أيسر وأسهل.

3- التنافس بين الناس في الإحاطة بالمسموع وتحليله ونقده وإبداء الآراء فيه يمكّن أن يدفع إلى المزيد من الإنصات وتكوين فكرة عن المسموع يمكّن السامع من المشاركة في أيّ نقاش يدور حول المسموع.

4-استخدام الصّور إلى جانب الصوت في عمليات التعليم والبرامج المسموعة والمرئية في قنوات البث التلفازي المغلق والمفتوح من شأنها أن تطوّر القدرة على الاستماع الجيد.

5-كثرة التدريبات والأنشطة التعليمية المقصودة التّي يمرّ بها المعلمون فإنها تساعد على تنميّة مهارات الاستماع.

6-شدة الإثارة في المسموع وجدّته وتغيّره من شأنها أن يجذب الانتباه وتنمّي مهارات الاستماع.

7-تعريف المتعلمين بأسس الاستماع وآدابه والتّقيد به.

[1] المرجع نفسه، ص232

8-تعويد المستمعين على الإنصات وعدم مقاطعة المتحدّث أو الانشغال عنه بأيّ أمر آخر.

1-3 أهداف تعليم الاستماع في المرحلة الثّانوية ومهاراته:

تختلف أهداف تعليم الاستماع باختلاف المراحل الدراسيّة، ومن بين أهداف تعليم الاستماع في المرحلة الثانوية ما يلي[1]:

- تمكين المتعلمين من الانتباه المستمر والتّركيز على المسموع.
- تنميّة القدرة على التّذكر والاستماع لدى المتعلّمين.
- تنميّة القدرة لدى المتعلّمين على سرعة فهم المسموع.
- تعويد المتعلمين الإنصات عندما يتحدّث الآخرون.
- تمكين المتعلمبن من فهم ما يسمعون بسرعة وتحديد أهداف المسموع.
- تمكين المتعلمين ن تحديد الأفكار الرّئيسة في المسموع واستخلاص أهمّ الأفكار الواردة في الموضوع.
- تمكين المتعلمين من التمييز بين الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي في الحديث.
- تمكين المتعلمين إدراك العلاقة بين الأسباب والنتائج في المسموع.

وللاستماع مهارات على المتعلّمين أن يتمكنوا منها في مرحلة التّعليم الثّانوي، ومن بين هذه المهارات ما يلي[2]:

- الانتباه المستمر والتّركيز على حديث المتحدّث.
- اكتساب عادات الاستماع وآدابه والالتزام بها.
- فهم الأفكار التيّ يتضمنها المسموع.
- ترتيب الأفكار التّي يتضمنها المسموع ترتيبا منطقيا.
- تقويم محتوى المسموع.

[1]عطية، ، محسن علي، مهارات الاتّصال اللغوي وتعليمها، ص240.
[2]المرجع نفسه، ص240.

- تمييز التّراكيب المجازية عن الحقيقة.
- إعادة ما جاء في المسموع شفويا أو كتابيا.

وعليه، فإنّ امتلاك المهارات التّي سبق ذكرها تُمكّن المتعلم من تحقيق أهداف الاستماع التّي تمّ التخطيط لها، فالانتباه والتركيز على المسموع والإنصات للمتحدّث تُمكّن من فهم المسموع وتحليله واستيعابه والاحتفاظ به بعد تقويم أفكاره ثم مناقشة تلك الأفكار، وبذلك تتحقق أهداف الاستماع لذلك يجب أن يكون تمكين المتعلمين من مهارات الاستماع من بين أهداف العملية التعليمية في مختلف المراحل الدراسية.

4-طرق تدريس الاستماع : ينفذ درس الاستماع باتباع الخطوات الآتية[1]:

4- 1 اختيار النص:أول عملية يتأسس عليها الاستماع هي اختيار النّص الذّي يراد تسميعه أو موضوع الحديث الذّي يراد التحدث فيه ويشترط في هذا النّص ما يأتي :

أ- أن يكون جديدا ولم يسمع به التّلاميذ من قبل ومتّصلا بحاجاتهم النّفسيّة أو الوظيفيّة.

ب- أن يحتوي على ما يجذب انتباه التّلاميذ ويثير دافعتيهم نحو متابعته بشكل مستمر.

ج- أن تكون لغته سهلة واضحة تتّسم بالسّلاسة والابتعاد عن التّكلّف وأن تكون ملائمة لقدرات التّلاميذ وحصيلتهم اللّغويّة.

د- أن لا يكون النّص طويلا فتصعب السّيطرة عليه.

4-2 تحضير النّص من المعلّم وقراءته قراءة دقيقة، والتّأكد من تشكيل الكلمات وعلامات التّرقيم وما يقتضي من تعبير صوتي عن المعاني ثم القيام بما يأتي[2]:

أ- تحديد أهداف النّص.

ب- تحديد الكلمات التّي تحتاج إلى إيضاح والاستعانة بأحد المعاجم لإيضاحها.

ج- تحديد أبرز أفكار الموضوع التّي يراد من المستمع الإلمام بها.

[1] عطيّة، محسن عليّ، مهارات الاتصال وتعليمها، ص246.

[2] المرجع نفسه، ص246.

د- تهيئة الأسئلة التيّ يمكن طرحها بعد التسميع لغرض قياس ما تحقق من أهداف الاستماع.

هـ- تحليل الموضوع وتقويمه وبيان نقاط القوّة والضّعف فيه.

4-3 التّقديم للنّص وشدة انتباه التّلاميذ على المسموع ودفعهم للإنصات والاستيعاب، لأنّ الانتباه أول ركيزة تقوم عليها عمليّة برمتها.

ومقدّمة الموضوع لا يجب أن تكشف عن محتواه وتفاصيله، وإنّما يجب أن تعطي الفكرة أو الموضوع الذّي يدور حوله المسموع، ويجب على المعلّم قبل الانتقال إلى الخطوة اللّاحقة القيام بمجموعة من الخطوات نذكر منها[1]:

أ- تنظيم جلوس التّلاميذ ومراعاة حالاتهم وقدراتهم على الاستماع.

ب- توفير كلّ ما يضمن الهدوء وإبعاد ما يؤثر في عمليّة الاستماع .

ج- إبعاد كلّ ما ليس له صلة بالموضوع ومطالبة التّلاميذ بتهيئة أقلامهم ودفاترهم لتسجيل ملاحظاتهم.

د- تقديم التّوجيهات اللّازمة لعمليّة الاستماع وضرورة الإنصات وعدم التّحدث إلى الغير وعدم الشّرود الذّهني، وإخبار التّلاميذ بأنه سيعرض عليهم اختبارا بعد المسموع إلى الموضوع مطلوب منهم الإجابة عن فقراته.

4-4 قراءة النص أو البدء بالحديث: إذا كان الموضوع الذّي يراد تسميعه نصا مكتوبا فيجب على المعلّم مراعاة مايلي[2]:

أ-الوقوف أمام التّلاميذ وعدم التّجول أثناء قراءة النّص لأنّ ذلك يشتت انتباه التلاميذ ويضعف سيطرة المعلم وإدارته للدرس.

[1] عطيّة، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص247-248.

[2] المرجع نفسه، ص248.

ب-أن يقرأ المعلّم بصوت ملائم لسعة قاعة الدّرس وأن تكون القراءة معبرة عن المعاني مراعيا التّشكيل الصّرفي والنّحوي للكلمات، وأن يستعين بكلّ ما ينبغي لإيصال المعاني كما يريدها إلى السّامع، بما في ذلك نبرات الصّوت، والإشارات، والانفعالات، ورفع الصّوت وخفضه.

أما إذا كان الموضوع الذّي يراد تسميعه حديثا فيجب أن يكون بلغة واضحة وأن يكون مصحوبا بوسائل التعبير غير اللفظي، وأسلوب يراعي طبيعة الموضوع وأن يراقب المتحدّث مدى تفاعل التلاميذ معه وردود أفعالهم ويكيّف طريقة الحديث في ضوء استجابات التلاميذ.

4-5 مناقشة المسموع: حيث يطرح المعلّم الأسئلة التّي هيأها لقياس مستوى الاستيعاب ومدى تحقق عمليّة الاستماع، على أن يشترك جميع التّلاميذ في المناقشة لكي يتأكد من أنّ الجميع قد استمعوا إلى النّص أو الحديث.

4-6 تقويم المسموع: بعد الانتهاء من المناقشة تبدأ عمليّة تقويم التّلاميذ للمسموع في ضوء تحليل أفكاره وما يتفقون وما يختلفون معه، ولغة المسموع وأفكاره وطريقة تناولها والتّعبير عنها وصلتها بعنوان النّص ومدى ارتباطها بالواقع، وما يمكن أن يستفاد منها واستنتاج المقاصد الكامنة للمسموع، ويدخل ضمن عمليّة التقويم ما يقوم به المعلّم من تقويم أداء التّلاميذ في درس الاستماع من خلال الأسئلة والاختبارات التيّ يعدّها لهذا الغرض وملاحظة استجابات والتلاميذ ورود أفعالهم .

وهناك من جعل خطوات درس الاستماع تمر بثلاثة مراحل وهي تتمثّل في[1]:

1-مرحلة الإعداد: يعدّ المعلّم مادة الاستماع مسبقا بحيث يختارها مناسبة لقدرات وميول وخبرات التّلاميذ، ثم يُعدّ الأدوات والوسائل التّي تساعدهم على الاستماع الجيّد وفيها يتمّ تحديد الهدف من الاستماع والغرض من تدريسه.

[1]عاشور، راتب قاسم، الحوامدة ، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن، 1424-2003، ص150.

2-مرحلة التنفيذ: ويلجأ المعلّم في هذه المرحلة إلى إبراز النّقاط المهمّة بحيث يسلّط الضوء ويلفت نظر التّلاميذ إليها بطريقة تسجيلها وسماعها مع التّلاميذ، وإفساح المجال أمام التّلاميذ للمناقشة حول هذه النّقاط بالآلية التّي يراها مناسبة لذلك الموقف وعملية التّركيز على نقاط مهمة من قبل المعلمّ يوجّه أسماع التّلاميذ بالاتّجاه الصحيح بما يسمح بعملية تجويد عملية الاستماع .

3-مرحلة المتابعة: هذه المرحلة أشبه بما يسمّى بعملية التّغذية الرّاجعة بحيث يقوم المعلّم لمناقشة بعض التّلاميذ الذّين يبدون بعض التّساؤلات والاستفسارات حول المادّة المسموعة، وهنا يتمّ معرفة ما تحقق من الأهداف وتقويم الموقف الاستماعي لتفادي الأخطاء التّي تحدث.

***اختبار فهم المسموع:**

يهدف اختبار فهم المسموع إلى قياس قدرة المتعلّم على فكّ الرّموز اللّغوية التّي تحتويها رسالة شفوية لمعرفة المعنى الذّي يقصده المتحدّث، ويختلف طول الرّسالة باختلاف الغرض منها، وهي تتراوح من جمل قصيرة أو محادثة محدودة إلى مقتطفات طويلة من رواية أو مسرحية أو مقال علمي، وتُبيّن إجابات المتعلّم عن الأسئلة مدى قدرته على استيعاب أصوات اللّغة وصرفها ونحوها، ومعاني مفرداتها وربطها بخبراته السابقة، والأساس في هذا النّوع من الاختبارات هو تقديم نصّ يتكوّن من جملة أو مجموعة من الجمل للمتعلّم شفويا ثم نحاول التّعرف على مدى فهمه لما سمع.

أمّا صيغ الأسئلة العامّة فقد تكون في صورة اختبارات العناصر فنضع أسئلة للتّأكد من قدرة التّلميذ على تمييز الأصوات أو المفردات أو التّراكيب كّل على حده، وقد تكون صيغ الأسئلة في صورة أسئلة عامة، وتتمثّل صيغ الأسئلة العامّة لاختبار فهم المسموع التّي تتلخص فيما يلي:

- الخطأ والصواب: بعدّ استماع المتعلّم إلى النّص نسأله شفويا أو تحريريا عن صحّة أو خطأ بعض الجمل التّي نذكرها له.
- الاختيار من متعدد: في هذا النّوع من الأسئلة نطلب من المتعلّم أن يختار واحدة من العبارات التّي تقدمها له وتكون الجواب الصحيح.

- أسئلة الاستيعاب: وهذه الصورة التقليدية التّي تعود النّاس عليها وفيها يسأل المعلّم والتلميذ يجيب في ضوء النّص الذّي سمعه.
- ويمكن أن نطلب من التّلميذ المزاوجة بين قائمتين أو التّكملة أو استخراج الأفكار الرئيسة أو نطلب منه تلخيص النّص الذّي سمعه، ويُمكن للمعلّم أنْ يبتكر ما يراه مناسبا من البنود لاختبار فهم المسموع.

***أسس اختبار الاستماع:** وممّا يراعى عند التّحضير لاختبار المسموع ما يلي[1]:

1-أن يكون مكان الاختبار هادئا بعيدا عن الضجة التّي تؤثر على السّماع.

2-عند اختبار المادة المسموعة ينبغي أن تكون كلّ فقرة محدودة الطول وأن يعقب كل فقرة صمت تُمكّن المتعلّم من استيعاب ما سبق.

3-أن تنطق كل عبارة بوضوح دون المبالغة في البطء في الأداء.

4-أن يعمل مقدمو الاختبار على الاجتماع سويا للاتّفاق على طريقة قراءة فقرات المادة اللّغوية وطول فترات الصمت بين فترة وأخرى، والمقاطع التّي ينبغي تأكيدها، والأماكن التّي يتعيّن الوقوف فيها حتى يحافظوا على دقة الاختبار.

وينبغي أن نراعي بعض المبادئ العامّة عند اختيار أسئلة الاستماع على النّحو الآتي[2]:

- أن تكون المادة اللّغوية لهذه الأسئلة مطابقة للغة الحديث العادية.
- ينبغي ألاّ تحتوي مفردات الاختبار إلاّ على المفردات اللّغوية الشّائعة التّي يسهل فهم معناها.
- ينبغي أن تكون الإجابات المكتوبة التّي يختار المتعلّم منها الإجابة الصّحيحة أو المناسبة قصيرة جدّا، وأن تكون معانيها سهلة واضحة وهجاؤها بسيطا، وتركيباتها النّحوية في متناول السّامع كي تقلّل من تدخل أثر القدرة على القراءة.

[1] عاشور، راتب قاسم، الحوامدة ، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص152.
[2] المرجع نفسه، ص152.

- ينبغي أن يكون لكلّ عبارة من عبارات الأسئلة وظيفة مهمّة في فهم معنى المحادثة، وألاّ يدخل الممتحن جملا يكون الغرض منها صرف انتباه السّامع عن الأفكار الرّئيسة في المحادثة.

2-مهارة التّحدث أو الكلام (التعبير الشفوي) :

يمثّل الكلام إحدى مهارات الاتّصال اللغّوي والكلام من حيث طبيعة اكتساب اللّغة يأتي بعد الاستماع الذّي يعد مفتاح الاكتساب اللّغوي فالطفل يسمع أولا ثمّ يحاكي ما يسمع، أمّا من حيث تعليم اللّغة فإنّ الكلام يعدّ مفتاح تعليمها لأنّك تتكلم فيستمع إليك المتعلّم فيتعلّم، وعلى هذا الأساس يمكن القول أنّ تعليم اللّغة يبدأ بالكلام أمّا تعلمها فيبدأ بالاستماع.

1-مفهوم الكلام:

إنّ الكلام هو ما "يصدر عن الإنسان ليعبّر بع عن شيء له دلالة في ذهن المتكلّم والسّامع فهو عبارة عن لفظ ومعنى، واللّفظ يتكوّن من رموز صوتية لها دلالة اصطلاحية متعارف عليها بين المتكلّم والسّامع وبالدلالة تتم الفائدة، فالكلام هو الحديث والحديث مهارة من مهارات الاتّصال اللّغوي التّي تنمو بالاستعمال وتتطوّر بالممارسة والدّربة"[1].

والكلام نشاط أساسيّ من أنشطة الاتّصال بين البشر وهو الطرف الثّاني من عملية الاتّصال الشّفوي، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم فإنّ الكلام وسيلة للإفهام والفهم والإفهام طرفا عملية الاتّصال، ويتّسع الحديث عن الكلام ليشمل نطق الأصوات والمفردات والحوار والتّعبير الشفوي. وعليه فالكلام أو الّتحدث من" أهمّ ألوان النّشاط اللّغوي للكبار والصغار على السواء فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم، أيّ أنّهم يتكلمون أكثر مما يكتبون ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشّكل الرئّيسي للاتّصال اللّغوي بالنسبة للإنسان، وعلى ذلك يعتبر الكلام أهمّ جزء في الممارسة اللّغوية واستخداماتها"[2].

[1] عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص114.

[2] المدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، دط، القاهرة، 1427-2006، ص111.

وعلى ضوء ما سبق من التّعريفات نخلص بأنّ الكلام نشاط أساسيّ من الأنشطة اللّغوية، وهو ثاني عناصر الاّتصال اللّغوي ووسيلة للتّواصل والفهم بين جميع البشر.

وعملية الكلام أو التحدث عملية معقدة، وبالرغم من مظهرها الفجائي إلا أنّها تتّم في عدة خطوات فقبل أنْ يتحدث المتحدث لا بد أن يستثار، والمثير إمّا أن يكون خارجيا في كأن يرد المتحدث على من هم أمامه، وقد يكون المثير داخليا كأن تلح على الفرد فكرة ويريد أن يعبر عنها للآخرين. وبعد أن يستثار الفرد للكلام يبدأ في انتقاء الألفاظ والعبارات والتراكيب المناسبة للمعاني التي يفكر فيها، ثم تأتي المرحلة الأخيرة وهي مرحلة النطق وبالنطق السليم تتم عملية الكلام، والنطق هو المظهر الخارجي والذي يجب أن نهتم به عند إعداد اختبار مهارة الكلام ،وقد ذكر صلاح عبد المجيد "أن مهارة النطق والحديث تمر بعمليات ذهنية عضلية تتلاحق في سرعة فائقة قبل أن يصل صوت المتحدث إلى السامع، وتبدأ هذه العمليات بفكرة أو رأي أو إحساس يختار المتحدث التعبير عنه ثم ينتقي من قواعد النحو والصرف ما يصلح لصياغة عبارات تعبر عن هذا المعنى، ثم يختار من بين مفردات اللّغة أنسبها للتّعبير عن ذلك، ثم يبحث في النّظام الصوتي للّغة عن مجموعة الأصوات التّي ترمز إلى هذه المفردات ويترجمها إلى صوت مسموع وأخيرا يحرك أعضاء النطق كي يخرج الأصوات التّي يعبّر بها المتحدثّ عمّا يريد"[1].

2-أهميّة الكلام أو التّحدّث: للكلام أهميّة كبيرة التّي تتمثّل في الجوانب الآتيّة[2]:

- إنّه المعبّر عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس.
- إنّه وسيلة الإقناع والإفهام والتّوصيل.
- إنّه أحد أهمّ الوسائل في مواجهة الحياة وما بها.
- إنّه الأداة الفعالة في إبداء الرّأيّ والمناقشة والتّواصل مع اللآخرين.

[1] المدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية ، ص112.

[2] الخويسكي، زين الدين، المهارات اللغوية(الاستماع والحديث والقراءة والكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، ص63.

- إنّه أحد مؤشرات الحكم على المتكلّم والوقوف على مستواه الثّقافي وواقعه البيئي فضلا على معرفة مهنته وطبيعة عمله.
- إنّه الوسيلة الرّئيسة للتّعليم والتّعلّم في كل مراحل الحياة، بحيث لا يمكن الاستغناء عنه فهو أداة الشّرح والتّوضيح والتّحليل والتّعليل.

3.أسس التّعبير الشفوي: يخضع التعبير الشفهي إلى مجموعة من الأسس منها:

1-عمليّة التعّبير عملية معقدة أساسها عقلي يقوم على التّحليل والتّركيب واستحضار المحصول اللّفظي وتوظيفه لخدمة الأفكار، وهذا يتطلّب إعطاء المتحدّث فرصة لصوغ الأفكار والتّعبير عنها بالألفاظ والصّيغ المتعارف عليها في النّظام اللّغوي.

2-إنّ اللّغة تُؤخذ بالاكتساب وهو يقتضي أن تأخذ من بيئة سليمة لا يسمع فيها التلّميذ لحنا أو خروجا على أصول النّظام اللّغوي الذّي يتعلّمه لكي يترسّخ النّظام في ذهنه، وعليه يجب أن يكون المعلمّ قدوة صالحة لكي يقتدي التّلميذ به[1].

3-إنّ الكلام هو استجابة والاستجابة لا تحصل بمعزل عن المثير لذلك يجب على المعلّم إثارة دافعية التّلاميذ نحو الكلام.

4-إنّ زيادة المحصول اللّغوي تمكّن المتعلّم من التّعبير عن الأفكار التّي يريد التّعبير عنها بشكل أكثر كفاية، لذلك يجب على المعلّم أن يقوم بتكليف التّلاميذ بمطالعات خارجية للإطلاع على أساليب التّعبير المختلفة والاستماع إلى ما يقال وتلخيص ما يقرؤون وما يسمعون بأساليبهم الخاصّة[2].

[1] عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص131.

[2] المرجع نفسه، ص131..

5-إنّ مزاحمة العاميّة للفصحى في الاستعمال اللّغوي تؤثر في التّعبير الشّفوي خاصة، لأنّ المتحدّث ليس لديه المجال لاختيار الألفاظ، لذلك يجب الحرص على عدم استعمال العاميّة في درس اللّغة العربيّة في جميع فروعها، وأن يكون معلّم اللّغة العربيّة المثل الذّي يقتدى به في ذلك[1].

6-إنّ التّعبير يتطلّب الالتزام بمعايير محدّدة مثل حسن البدء وحسن الختام وترابط الأفكار وتسلسلها وقوة الحجة وحسن الاستشهاد، وهذا يوجب على المعلّم تمكين التّلاميذ من هذه المعايير والالتزام بها.

7-إنّ تعليم الكلام في مواقف طبيعية أفضل منه في مواقف مصطنعة، لذلك يجب على المعلّم أنْ يثير رغبة التّلاميذ بطرح الموضوعات التّي في أذهانهم وتشغل بال الرأي العام ويشعرون بحاجتهم إليها في الحياة اليوميّة.

8-إنّ من أسس التّعبير أن يعبّر الفرد عن أفكاره هو لا عن أفكار الآخرين، وفي مجال عرض أفكار الآخرين يجب أن يكون له رأي فيها لكي لا يكون مجرد وسيط ناقل للأفكار، إنّما يجب أن يتفاعل مع تلك الأفكار ويبدي وجهة نظره فيها[2].

11-إنّ من أسس التّعبير الشّفوي الاسترسال في الحديث لذلك يجب عدم مقاطعة المتحدث حتى يتم فكرته لكي لا تقطع سلسة أفكاره، وعلى المعلّم أن يدرك أن كثرة المقاطعة للمتعلّم لا تؤدّي إلى تعلّم التّعبير الشّفوي؛ بل يمكن أن تكون نتائجها عكسية من خلال ما يتولّد في نفسه من قلق وحرج.

12-إنّ عملية التعّبير لكي تؤدّي أغراضها لابدّ من أن تنتهي بعملية تقويم تستند إلى مناقشة تتأسّس على ما يأتي:

أ-تحديد الفكرة التّي يدور حولها الموضوع.

ب- تحديد الأفكار الرّئيسة التّي يتضمنها الموضوع.

[1] المرجع نفسه، ص132..

[2] عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 133.

ج-تحليل الأفكار وتفسيرها.

د-تحديد مواطن الجمال في الموضوع.

هـ-تحديد أبرز الأحداث الواردة في الموضوع.

و-استخلاص القيم والمبادئ التّي يمكن الاستفادة منها في الموضوع.

فمعايير المناقشة والتّقويم يجب أن تحدّد من قبل المدرّس ويذكّر التّلاميذ بها بشكل مستمر حتّى تصبح جزءً من سلوكهم في عمليّة المناقشة والتّقويم.

4.مهارات التعبير الشفوي (الكلام أو الحديث): يسعى التعبير الشفوي إلى تنمية مجموعة من المهارات التّي تتمثّل في الآتي[1]:

- ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث.
- التركيز على الجوانب المهمّة في الموضوع.
- المهارة في حسن صوغ البدء وفي حسن صوغ الختام.
- صياغة العبارة وعرض الفكرة في ضوء مستوى السّامعين.
- استخدام المنهج الملائم المنطقي في عرض المقدّمات واستخلاص النّتائج.
- القدرة على التماس أفضل الأدلة واختيار الأمثلة وانتقاء الشّواهد لتأكيد رأيّ أو دعم وجهة نظر.
- القدرة على الإلمام بنتائج الحوار وتقديمه ملخصا بعبارة واضحة محددة.

5.أهداف تعليم التّعبير في المرحلة الثّانوية: تتمثّل أهداف تدريس التّعبير في المرحلة الثّانوية في ما يلي[2]:

[1]الوائلي، سعاد، طرائق تدريس االأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2004، ص90-91.

[2]عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص118-119.

- أن يلخّص التّلميذ موضوع الدّراسة التّي يقرأها بكلام سليم.
- أن يتحدّث التّلميذ إلى الآخرين بطلاقة وكلام سليم.
- أن يتمكّن التّلميذ من التّخيل والابتكار ويعبّر عن ذلك بجمل وعبارات واضحة.
- أن يتمكّن التّلميذ من إظهار انفعالاته وتنويع نبراته الصّوتية تبعا لمقتضيات المعنى وسياق الخطاب.
- أن يتمكّن التّلميذ من مراعاة القواعد النّحوية والالتزام بها في الحديث.

6.أهداف تدريس مهارة الكلام: إنّ لمهارة الكلام شقين هما النّطق والحديث، فمن أهداف تدريس النّطق ما يلي[1]:

- كيفيّة إخراج الأصوات من مخارجها الصّحيحة.
- التّمييز عند النّطق بين الحركة القصيرة والحركة الطويلة.
- مراعاة التراكيب الصّحيحة لغويا.
- استخدام الإيحاءات والإشارات غير اللغوية.
- مراعاة الطّلاقة اللّغوية بالقدر المطلوب.
- مراعاة التّوقف المناسب أثناء النّطق.

وبعد إتقان المتعلّم للقدرات السّابقة يتمّ تدريبه على كيفيّة التّعبير عن أفكاره وعلى ترتيب هذه الأفكار، وعلى إتقان التّعبير الشّفوي كذلك عن طريق تدريبه على التّعبير عن أفكاره بصورة مترابطة، وعلى كيفيّة ربط الأفكار الفرعيّة والأفكار الرّئيسية للموضوع، وأن يدعّم فكره بالأدّلة وأن ينهي الموضوع بخاتمة يلخص فيها أهمّ عناصر الموضوع، ويريح السّامع وتدريبه على كيفيّة استخدام الصّوت المعبّر عن المعنى من حيث تلوين نبرات الصّوت ارتفاعا وانخفاضا وفقا للمعنى المعبّر عنه.

[1] المرجع نفسه، ص120.

7.اختبارات مهارة الكلام: مازال الحكم على النّطق والحديث بمعايير موضوعية مقننة مضبوطة من أشق الأمور في مجال الاختبارات والقياس، لأنّ الأمر تكتنفه صعوبات عدة، فمن الصّعوبات التّي تواجه من يريد الحكم على هذه المهارة أنّها تتكوّن من قدرات متشابكة لا يتقنها المتعلّم في وقت واحد منها القدرة على النّطق الصّحيح للأصوات اللّغوية، ثمّ استخدام الكفاءة اللّغوية نحو وصرف ومفردات ثم الطّلاقة والسّلاسة في اختيار التّراكيب اللّغوية التيّ تناسب من موقف الاتّصال وخبرات المستمع وكفاءته اللّغوية. هذا إلى جانب قدرة المتحدّث على الاستماع والفهم في حالة الحديث حتّى يستطيع أن يجيب من يخاطبه، واختبارات الكلام تهدف إلى قياس قدرة المتعلّم الكلامية، والقدرة الكلامية ذات ثلاث مستويات على الأقل هي: مستوى النّطق ومستوى تكوين الجملة ومستوى تكوين الكلام المتّصل.

وقد استطاع خبراء القياس تحديد ثلاثة أنواع من اختبارات النّطق والحديث ووضع معايير تكاد تكون موضوعيّة لقدرات المتعلّم وهي[1]:

1-الاختبار الشّفهي الذّي يجربه الفاحص ويقوّم قدرات الممتحن.

2-أداء شفهي للمتعلّم يسجّل على شريط ويقوم أكثر من ممتحن بتقويمه حسب معايير محدّدة.

3-اختبارات موضوعيّة مكتوبة تبيّن قدرات الممتحن على النّطق والحديث بطريقة غير مباشرة.

وهناك أنواع كثيرة من البنود التّي يمكن من خلالها قياس قدرة المتعلّم على الكلام بدْءً بالنّطق السّليم وانتهاءً بالتّعبير عن حاجته، ومن بنود اختبارات الكلام ما يلي[2]:

- اختبار الأسئلة المكتوبة: هنا يقرأ المتعلّم ثم يطلب منه منفردا أن يجيب عنها شفهيا.
- اختبار التحويل: حيث يطلب من المتعلّم أن يحوّل الجمل من شكل إلى آخر مثلا من الإثبات إلى النفي، من الإخبار إلى الاستفهام من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول ...الخ ويعطي المتعلم الجواب شفهيا.

[1] عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص155.

[2] عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 156.

- اختبار المقابلة: هنا يقابل المتعلّم المعلمّ على إنفراد ويوجّه إليه أسئلة غير محدّدة مسبقا أو أسئلة محددة من قبل، ويعتمد التقّويم على طلاقة المتعلّم والصّحة اللغّوية والنّطقية لما يقول.
- اختبار التّعبير الحر: هنا يطلب المعلّم من المتعلّم أن يتكلّم لمدة خمس دقائق مثلا عن موضوع يحدّده له، ومن الجائز أن يعطي المتعلّم فرصة لاختيار موضوع يفضله من بين عدّة موضوعات.
- التلخيص الشفوي: يعطى المتعلّم مادة يقرؤها أو يسمعها ثم نطلب منه أن يلخّص لنا ما يقرأ، ويجب هنا أن نجعل تقديرنا منصبا على قدرة المتعلّم على التّعبير لا على فهمه للنّص حتّى لا نخلط بين فهم المسموع أو المقروء والقدرة على التعبير. ويُمكن للمعلّم أن يبتكر من البنود ما يراه مناسبا لاختبار قدرة المتعلّم على النّطق والحديث.

3-مهارة القراءة:

تعدّ القراءة أحد ميادين تعليم اللّغة ومن أهم مجالات النّشاطات اللّغوية، فمهارة القراءة من المهارات اللّغوية الأساسيّة التيّ يستعان بها في وصف المستوى الثّقافي للفرد والمستوى الحضاري للأمّة وهي أحد مهارات الاتّصال اللّغوي الأربع، فالقراءة هي السّبيل الأول لتوسيع المعارف وتطوير المعلومات والوسيلة الهامة في المعرفة، ومن ذلك أنهّا كانت أول ما أوحي على النبيّ صلى الله عليه وسلم في قوله تعالى: "اقرأ باسم ربّك الذّي خلق"[1].

3-1مفهوم القراءة:

تعرف القراءة بأنهّا " نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التّي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التّي تدّل وترمز إليها، وبالأحرى هي عمليّة معقدّة تشمل الرّموز التيّ يتلقاها القارئ عن عينه، وتتطلّب هذه الرّموز فهم المعاني والربط بين الخبرة الشّخصية لهذه المعاني"[2]. وتُعّرف القراءة كذلك بأنها "عملية يراد بها الّربط بين الرّموز المكتوبة وأصواتها أيّ عملية

[1] العلق، الآية (1) برواية ورش عن نافع.

[2] خليل، فهد زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية، ط1، عمان، الأردن، 2011، ص21.

ربط الكلام المكتوب بلفظه، فاللّغة المكتوبة تتكوّن من رموز تشكّل ألفاظا تحمل المعاني، وعلى هذا الأساس فإنّ المقروء يتكوّن من معنى ورمز ولفظ الرمز وهذا اللّفظ يعبّر عن المعنى"[1].

والقراءة نشاط يتّصل العين فيه بصفحة مطبوعة تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة إلى القارئ، وعلى القارئ أن يفكّ هذه الرّموز ويحيل الرّسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له، ولا يقف الأمر عند فكّ الرّموز وفهم دلالتها وإنّما يتعدّى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، والقراءة بذلك عمليّة عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السّابقة في فهم وإدراك مغزى الرّسالة التي تنتقل إليه"[2]. ومن خلال ماسبق يمكن القول أنّ:

- القراءة عمليّة تربط الكلام المكتوب باللّفظ وهذا الأخير يعبّر عن المعنى المراد توصيله.
- القراءة نشاط وعمليّة عقليّة تتعلّق بفهم القارئ للرّموز التّي تمّ تفكيكها، وبالتّالي يستخدم الإنسان عقله وخبراته السّابقة في فهم المقروء.

3-2 أنواع القراءة: هناك تصنيفات عديدة للقراءة ومن أكثر أنواع القراءة شيوعا ما يلي:

- ✓ القراءة الصامتة: هي القراءة التّي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرّموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة ودون تحريك الشفتين، أيّ أنّ البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها ولذلك تسمىّ القراءة البصرية، وهي في إطار هذا المفهوم تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجّه جلّ اهتمامه إلى فهم ما يقرأ[3].

ومن خلال هذا التّعريف نستشف بأنّ القراءة الصّامتة هي القراءة التيّ يحصل فيها القارئ على الأفكار والمعاني من الرّموز المكتوبة دون الاستعانة بعنصر النّطق.

فالقراءة الصّامتة هي" عملية تحويل الرّموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة من القارئ من دون نطقها أيّ هي قراءة ذهنية من دون صوت أو همس أو تحريك الشفاه والهم، فهي قراءة كل ما يقع تحت

[1] عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها،. ص251

[2] طعيمة، رشدي أحمد،ال ناقة، محمود كامل، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، دط، ايسيسكو،1427-2006، ص62.

[3] عاشور، راتب قاسم، الحوامدة، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، ص65.

مساحة البصر من المقروء في آن واحد" [1]، هذا التّعريف يشير بأنّ القراءة الصامتة عمليّة تشترك فيها العين والذهن دون بقية أعضاء جهاز النّطق حيث تحوّل الرّموز المكتوبة إلى ألفاظ يقوم القارئ بفهمها لكن دون النطق.

فللقراءة الصّامتة العديد من الخصائص والمميزات التّي تميزها عن القراءة الجهرية بحيث تتمثّل هذه المزايا في الآتي[2]:

- تعدّ الطريقة الطبيعية لممارسة القراءة في الحياة.
- توفّر الوقت لأنّها أسرع من القراءة الجهريّة لتخلّصها من أعباء النّطق وأحكام الإعراب وهي تنمّي السّرعة في القراءة.
- يتفرّغ فيها الذهن للمعنى فتحقّق فهما، وتساعد على تكوين فكرة عن الموضوع وعناصره وتقويمه.
- تنمّي القدرة على التّحليل والتّركيب والاستنتاج وعلى التّذوق الأدبي.

✓ القراءة الجهريّة: هي "التّعرف على الرّموز المطبوعة وفهمها ونطقها بصوت مسموع مع الدّقة والطّلاقة وتجسيد المعنى "[3]. فالقراءة الجهرية عمليّة تحويل الرّموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة المعاني وتقويمها من القارئ والنطق فيها العنصر المميز ويشكل محورا أساسيا فيها"[4]، وهذا يعني أنّ القراءة الجهرّية هي التقاط الرموز المطبوعة ونقلها للمتلقي عن طريق الجهر بها بصوت مسموع حيث تستخدم أعضاء النطق آستخداما صحيحا،"فتشترك فيها العين والذهن واللّسان وتشدّد على نطق الكلمات والجمل نطقا صحيحا، والاسترسال في القراءة بصوت مسموع معبّر عن المعاني لتحقيق الفهم والإفهام وتشدّد أيضا على الحركات والسكنات وضبط حركات الإعراب"[5].

---

[1] عطية، محسن علي، الكافي في تدريس أساليب اللغة العربية، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 2006، ص246.

[2] المرجع نفسه، ص281-282.

[3] مدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، ص141.

[4] عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص277.

[5] عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها ، ص77.

وعليه فللقراءة الجهريّة عدد من الخصائص هي متعلّقة بالعديد من الجوانب التّربوية والاجتماعيّة والنّفسية والفنيّة التّي تتمثّل فيما يلي[1]:

أ-الخصائص التّربويّة:

-القراءة الجهريّة أحسن أداة في عمليّة التّعليم والتّعلّم فهي وسيلة لكشف أخطاء النّطق.

-القراءة الجهريّة وسيلة تعبّر عن النّطق المتقن والأداء الجيّد فضلا عن تمثيل المعاني.

ب-الخصائص الاجتماعّية:

-القراءة الجهرية وسيلة من وسائل التّعبير عن الثّقة بالنّفس.

-تعدّ القراءة الجهريّة من الوسائل التّي تعين على توصيل المعاني للآخر عن طريق قراءة ما هو مكتوب لهم من رسائل وغيرها.

-القراءة الجهريّة تساعد الفرد على التّمكن من الحديث والمناقشة والمحاورة والردّ على الأسئلة،كما تعين الفرد على إعداد نفسه لمواجهة الحياة.

ج-الخصائص النّفسيّة والفنيّة:

-تعدّ القراءة أحد وسائل العلاج للخجولين والخائفين للتّخلّص من هذا العيب بتشجيعهم على القراءة الجهريةّ، فهي تشعر القارئ بالثّقة في النّفس حين قراءته جهرا أمام زملائه والآخرين فيتخطّى حواجز الخجل والخوف التّي تقف عقبة حائلة بينه وبين غيره ويمكن أن تعيقه مستقبلا.

3-**أهميّة القراءة:** للقراءة أهميّة كبيرة في حياة الفرد والمجتمع بحيث تتمثّل في الآتي[2]:

[1] المرجع نفسه، ص78.

[2] المرجع نفسه ، ص257.

-تُكسب القارئ العديد من الألفاظ والتّعبيرات اللّغوية الصّحيحة من خلال ما يقرأ في الوسائل المعرفيّة، فضلا عمّا يطّلع عليه من أفكار ومعارف متنوعة يمكن أن يكون لها تأثير على حياته العلميّة والفكريّة من خلال قراءته لما تضمنته الوسائل المعرفيّة.

-تعدّ القراءة الأداة الرّئيسة في عمليّة التّعلّم فلا علم ولا معرفة ولا ثقافة ولا تتبع للحضارات بغير القراءة.

-تمثّل القراءة الوسيلة المثلى في ربط المجتمع بثقافة وتراث أمته.

-المجتمع ينهض ويعلو بالإنسان القارئ ، فالقراءة مهمّة اجتماعية لجميع أفراد المجتمع وفي مختلف الميادين والاتجّاهات.

-تعدّ القراءة الوسيلة في ربط فكر الإنسان بغيره، فبالقراءة يمكن الإطّلاع على أفكار الآخرين دون قيد بالزمان والمكان، وتُمكّن كذلك من الإطّلاع على تراث الأمم.

4-أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية: تتمثّل أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية كالتالي[1]:

-تمكين المتعلّمين من القراءة بصوت واضح ونطق سليم.

-تمكين المتعلّمين من الاستفادة من المقروء في مواقف التعبير.

-تمكين المتعلّمين من التّمييز بين الحقائق والآراء الشّخصيّة للكاتب.

-تدريب المتعلّمين على تقدير آراء الآخرين.

-تنميّة مهارات التّذوق الأدبي لدى المتعلمين.

-توسيع مدارك المتعلّمين وزيادة ثقافتهم.

[1]عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص258 -259.

-تنميّة القدرة على استنتاج المعاني الضّمنية.

-الانتفاع بالمقروء وتوظيفه في خدمة المجتمع .

-فهم معاني الكلمات في السّياق الذّي ترد فيه وهذا يتضمن القدرة على استغلال الدّلالات السّياقية لتحديد معنى كلمة بعينها.

-إدراك علاقة الأفكار وتتابعها عن طريق أدوات الرّبط والدّلائل التّي تشير إلى هذه العلاقات.

5.اختبارات القراءة: يقصد باختبارات القراءة قياس فهم المتعّلم لما يقرأ قراءة صامتة مع ملاحظة أنّ القراءة الجهريّة تدخل ضمن اختبارات الكلام، وفي العادة يطلب المعلّم من المتعلّم قراءة نصّ مكتوب قراءة صامتة ثمّ الإجابة عن الأسئلة التّي تتبعه وقد يكون النّص فقرة واحدة أو أكثر حسب الوقت المتاح وحسب مستوى المتعلّمين ودرجة أهميّة الاختبار.

*أنماط أسئلة القراءة: وتتّخذ الأسئلة التّي تلي النّص عدّة أشكال نذكر منها ما يلي[1]:

*اختبار الاستفهام: هنا تقدّم أسئلة تقيس فهم المتعلّم لما يقرأ.

*اختبار الاختيار من متعدد: بعد قراءة النّص يُمكن أن تصاغ الأسئلة على أساس الاختيار من متعدّد مع ملاحظة أنّ الأسئلة يجب أن ترتبط بمحتوى النّص المقروء.

*اختبار الصواب والخطأ :نسأل المتعلّم عن صحّة أو خطأ بعض الجمل التّي نذكرها له بعد النّص المقروء.

*اختبار ملء الفراغ: هنا حسب فهم المتعلّم للنّص الذّي قرأه وعليه أن يملأ الفراغ في كلّ جملة مقدّمة له.

*اختبار مزاوجة المحتوى: تظهر هنا قائمتان تتطلبان المزاوجة على أساس فهم النّص المقروء.

[1] عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص259.

*اختبار التّرتيب: هنا تظهر مجموعة من الجمل للمتعلّم أن يرتبها بتسلسل معين وفقا لما فهم من النّص المقروء.

يتّضح من ذلك أنّ اختبار فهم المقروء لا يختلف في جوهره عن اختبار فهم المسموع، فالفرق الأساس هو طريقة تقديم النّص حيث يكون هنا مكتوبا يقرؤه قبل أن يجيب عن الأسئلة.

4-مهارة التّعبير الكتابي:

تعدّ مهارة التّعبير الكتابي من أهمّ المهارات اللّغويّة فكلّ فنون وفروعها تصبّ في التّعبير، فعندما نعلّم التّلميذ الاستماع الجيّد نقصد بذلك تقوية قدرته على التّعبير بنوعيه الشّفوي والتّحريري، وعندما نعلّمه كيف يتحدّث وينطق فإنّنا ننمّي لدى التّلميذ القدرة على التّحدث والنّطق، وعندما نعلّمه القراءة فنقصد بذلك إمداد التّلميذ بالأفكار والثّروة اللّفظية التيّ تعينه في تفكيره وتعبيره، وعندما تدرس له الأدب فإنّنا نمدّ التّلميذ بالأفكار الجميلة والأساليب والتّراكيب وذلك يعينه على أن تكون كتابته خالية من الأخطاء الإعرابية وجيّدة التركيب والبناء، وعليه يهدف تعليم فنون اللّغة العربيّة إلى بناء القدرة التّعبيريّة السّليمة لدى جميع التّلاميذ.

4-1 مفهوم التعبير: وردت العديد من التّعريفات للتّعبير ومن بين هذه التّعريفات ما يلي:

التّعبير هو "الإفصاح عمّا في النّفس من أفكار ومشاعر بالطّرق اللّغوية وخاصّة بالمحادثة او الكتابة وعن طريقه يمكن الكّشف عن شخصيّة المتحدّث أو الكّاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله"[1].

وعرفه الهاشمي عبد الرحمن بأنّه " نشاط لغوي أو إبداعي يقوم به التّلميذ للتعبير عن الموضوعات المختارة تعبيرا واضح الفكرة صافي اللّغة سليم الأداء، ويتطلّب الإبداعي زيادة على ما تقدّم التّأثير في القارئ"[2].

[1]عاشور، راتب قاسم،ا لحوامدة ، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ص197.

[2]عبد الهاشمي، عبد الرحمن، التعبير- فلسفته- واقعه-تدريسه-أساليب تصحيحه، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1 ، عمان، الأردن، 1425-2005، ص30.

ويُعرّف كذلك بأنّه "العمل المدرسي المنهجي الذّي يسير وفق خطّة متكاملة للوصول بالتّلميذ إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتيّة شفاهة وكتابة بلغة سليمة وفق نسق فكري معيّن"[1].

فمن خلال هذه التعريفات نخلص إلى أنّ التّعبير هو الإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر وأحاسيس إما بالحديث أو الكتابة وترجمة تلك المشاعر بعبارات سليمة وفق خطّة منهجيّة.

ويمثّل التّعبير" نشاطا أدبيا واجتماعيا فهو الطّريقة التّي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة وتصوير جميل وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الّشكل والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللّغة ففروع اللّغة كلهّا وسائل للتّعبير الصّحيح بنوعيه الشّفهي والتّحريري، لذلك يجب أن نسخّر كلّ فروع اللّغة العربيّة كروافد تزوّد التّلميذ بالثّروة اللّغوية اللاّزمة حين يمارس التّعبير فنمدّه بالأساليب التّي تربطه بحياة البيئة التي يعيش فيها"[2].

وتتمثل أهداف تدريس التّعبير بشقيه الشّفوي والكتابي فيما يلي[3]:

- ✓ تمكين التّلاميذ من التعّبير عن حاجاتهم ومشاعرهم وخبراتهم بعبارة سليمة صحيحة.
- ✓ تزويد التّلاميذ بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللّغوية واستعماله في حديثهم وكتابتهم.
- ✓ يعمل التعبير على إكساب التلاميذ مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات السليمة.
- ✓ تعويد التلّاميذ على ترتيب الأفكار والّتسلسل في طرحها والرّبط بينها بما يضفي عليها جمالا وقوّة التّأثير في السّامع والقارئ.

[1] الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص76.
[2] عاشور، راتب قاسم، الحوامدة ، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص197.
[3] المرجع نفسه، ص198.

- ✓ تهيئة التلّاميذ لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التّي تتطلّب فصاحة اللّسان والقدرة على الارتجال للعيش في المجتمع بفعالية.
- ✓ تنميّة التّفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذية خيال التّلميذ بعناصر النّمو والابتكار.

2-4 مفهوم التّعبير الكتابي:

التّعبير الكتابي هو " نشاط لغوي يعبّر به الفرد عن مشاعره وأحاسيسه وآرائه وحاجاته ونقل خبراته إلى الآخرين بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعي قواعد الرّسم الصحيح واللّغة وحسن التنّظيم والتركيب وترابط الأفكار ووضوحها"[1]، فالتّعبير الكتابي كلام مكتوب يعبّر به الإنسان عن حاجاته ومشاعره واستجاباته، فهو كلام ذو غايات ومقاصد يتطلّب الالتزام بقواعد الرّسم المتعارف عليها وعلامات التّرقيم"[2].

وعليه يمكن القول أنّ التّعبير الكتابي هو إنتاج كتابي للأفكار والمشاعر باتّباع قواعد لغويّة الخّاصة بالتّركيب والإملاء.

3-4 أنواع التّعبير الكتابي: يقسم التّعبير الكتابي وفقا لطبيعته ومضمونه إلى قسمين أحدهما يتّسم بالسمّة الاتّصالية الاجتماعيّة الواقعيّة، والآخر يتّصف بالسّمة الشّخصية والفرديّة والقدرة على التّخيل والإبداع وهما التّعبير الوظيفي والتّعبير الإبداعي.

- ✓ **التّعبير الوظيفي:** هو "الكلام المكتوب ذو الغرض الوظيفي الذّي يعبّر به الإنسان عن حاجاته ومتطلبات حياته"[3]، وهو التّعبير الذّي يؤدّي وظيفة خاصّة في حياة الفرد والجماعة. ومجالات استعماله كثيرة كالمحادثة بين النّاس وكتابة الرّسائل والاستدعاءات المختلفة وكتابة

[1] عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 160.
[2] المرجع نفسه، ص 160.
[3] المرجع نفسه ، ص162.

الملاحظات والتّقارير وغيرها من الإعلانات والتّعليمات التيّ تُوجّه إلى النّاس لغرض ما، ويُؤدّى التّعبير الوظيفي بطريقة المشافهة أو الكتابة"[1].

ممّا سبق يمكن القول إنّ التعّبير الوظيفي هو الذّي يعبّر عمّا يجري في حياة النّاس وتنظيم شؤونهم.

✓ **التعبير الإبداعي:** هو ذلك النّوع من التّعبير الذّي يراد منه إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف والخيال بعبارات منتقاة بدّقة تتّسم بالجمال والسّلامة والقدرة على الإثارة، وإحداث الأثر في القارئ وإثارة الرّغبة لديه للتّفاعل مع الموضوع، والّتعبير الإبداعي كذلك هو "الذي يكون غرضه التّعبير عن الأفكار والمشاعر النّفسيّة ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عال بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين، وإذا كان التّعبير الوظيفي يفي بمتطلبات الحياة وشؤونها المادية والاجتماعيّة، فإنّ التعّبير الإبداعي يعين التّلميذ على الّتعبير عن نفسه ومشاعره تعبيرا يعكس ذاته ويبرز شخصيته"[2].

ممّا تقدّم يتّضح أنّ التّعبير الإبداعي هو الذّي يهدف للتّعبير عن الأفكار والمشاعر بأسلوب أدبيّ بغية التّأثير في السّامعين.

4-4 أهداف تعليم التّعبير الكتابي في المرحلة الثّانويّة: تتمثّل أهداف تعليم التّعبير الكتابي في المرحلة الثّانوية فيما يلي[3]:

- ✓ تمكين التّلاميذ من التّعبير عمّا في أنفسهم بلغة سليمة وكتابة صحيحة.
- ✓ تمكين التّلاميذ من توسيع دوائر أفكارهم في ضوء إطلاعهم على وجهات نظر الآخرين.
- ✓ تعويد التّلاميذ حسن التّنظيم والالتزام بقواعد الكتابة وأساليبها.
- ✓ تنميّة القدرة لدى التّلاميذ على النّقد الأدبي.
- ✓ تعويد التّلاميذ على حسن الخط وتنظيم الفقرات واستخدام علامات التّرقيم.

[1] عاشور، راتب قاسم، الحوامدة محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص202.

[2] عاشور، راتب قاسم، الحوامدة محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 202-203.

[3] عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص167-168

- ✓ تنميّة القدرة لدى التّلاميذ على المناقشة والحوار.
- ✓ تدريب التّلاميذ على وضع قواعد النّحو واللّغة والإملاء موضع التّطبيق فيما يكتبون.

فالتّعبير ليس فقط مجموعة من المهارات اللّغوية المتنوّعة التّي يجب أن يتحكّم فيها التّلميذ حتّى يصبح متمكّنا ممّا يريد أن يعبّر عنه في يسر، بل إنّ للتّعبير بُعدٌ معرفي يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات عن طريق المطالعة المتنوعّة الواعية، وهذا البعد المعرفي يكسب المتعلّم عن الكتابة الطّلاقة اللّغوية والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها، والمعلّم في هذا النّشاط يسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية مع التّلاميذ:

- ➢ حسن انتقاء الألفاظ المناسبة للمعاني وكذا التّراكيب والتّعابير التّي يجب أن تخدم الموضوع.
- ➢ تعوّد السّرعة في التّفكير والتّعبير ومواجهة المواقف الكتابية الطارئة.
- ➢ التّعبير الصّحيح عن الأحاسيس والمشاعر والأفكار بأسلوب واضح رفيع ومؤثر يتوافر على التّخيل والإبداع.
- ➢ الدّقة في مناقشة الأفكار والحرص على تأييد الرأيّ بالشّواهد المناسبة.

الفصل الثالث:أساليب وأدوات التّقويم اللّغوي.

*المبحث الأول:الاختبارات اللّغوية.

*المبحث الثاني:الملاحظة.

*المبحث الثالث:الأسئلة التّعليميّة.

تمهيد:

لقد اتّسعت مجالات التّقويم وطرائق التّدريس لتشمل كلّ من المعلّم والمتعلّم والمنهاج التّعليميّ والكتاب المدرسيّ والوسائل التّعليميّة وطرائق التّدريس إلى غير ذلك من المجالات، ويقف المتعلّم على رأس هذه المجالات إذ يحظى من بينها بالاهتمام الأكبر وخير دليل على ذلك تعدّد البحوث والدّراسات في هذا المجال وكذلك تنوّعت الأدوات والأساليب المستخدمة في التّقويم.

وتعرّف أساليب التّقويم بأنّها "الوسائل والأدوات التّي تستخدم للحصول على المعلومات أو البيانات اللاّزمة لتقويم المنهج المدرسيّ ونتاجاته التّعلميّة، وتصنّف في نمطين يتمثّل الأوّل منهما في الأساليب التّي تعتمد على التّقدير وتتضمن أدوات إخباريّة تتّصف بالذّاتية، ويقسّم هذا النمط إلى فئتين الأولى تتمثّل في الأدوات التّي تعتمد على التّقدير الذّاتيّ مثل الاستبانات والمقابلات الشّخصيّة وقوائم الميول ومقاييس الاتّجاهات، في حين تتمثّل الفئة الثّانيّة في الأدوات التّي تعتمد على الملاحظة مثل مقاييس التّقدير وسجّلات الحوادث الشّخصيّة، أمّا النّمط الثّاني فيتمثّل في الأدوات التّي تعتمد على القياس وتتضمن أدوات اختباريّة من أمثلتها الاختبارات التّحصيليّة بأنواعها الشّفهيّة، والعمليّة، والتّحريريّة"[1].

وتعدّ الاختبارات على اختلاف أهدافها جزءً أساسيّا من عمليّة التّقويم فهي التّي تحدّد نمو الجانب المعرفيّ والنّفسيّ من شخصيّة المتعلّم، وعلى نتائجها يتوقف تكوين المعلومات اللاّزمة لإصدار الأحكام المتعلّقة بفاعليّة طرائق التّدريس ومؤهلات المناهج.

المبحث الأول: الاختبارات اللّغوية:

تعدّ الاختبارات اللّغوية في المنظومة التّربوية من أكثر الأساليب والأدوات استخداما حتّى وإنّ الكثيرين يجعلونها مرادفة لمصطلح التّقويم، وقد حدث تطوّر ملموس في الأدوات المستخدمة لاختبار التّلاميذ لذلك ظهرت أنواعا جديدة من الاختبارات لم تكن معروفة، حيث شاع استخدام

[1] سمارة، نواف أحمد، العديلي عبد السلام، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص33.

الاختبارات في كافّة المراحل والأطوار التّعليميّة، بالإضافة إلى تنوّعها بشكل جعلها تغطي كلّ مجالات التّقويم الخاص بتعلّم التّلاميذ في المجالات المعرفيّة والمهاريّة والانفعاليّة على السّواء.

1.مفهوم الاختبارات اللّغويّة:

يعرّف صالح بلعيد الاختبار بقوله: "الاختبار هو تلك العمليّة التّي تستهدف التّقدير الموضوعّي لكافّة المظاهر المرتبطة بالتّعلّم لقياس المردود عامّة أو فرض يؤدّى فردياّ أو جماعيّا أو فحص منظّم أو سلسلة من الفروض تقدّم لمترشح بهدف تقويم تعلّمه قصد جزائه، وهي عمليّة ملاحظة دقيقة لتحدّد حالة تطوّره في مراحل مختلفة من تدرجه بواسطة فروض شفويّة أو كتابيّة، ويأخذ الامتحان أشكالا متنوّعة كأن يكون عمليّة جزئّية أو نهائيّة مفردة أو جماعيّة موضوعيّة أو مقاليّة، ويعتمد الأسئلة المفتوحة أو الأسئلة المقيّدة،كما تعدّ الاختبارات أداة لإضفاء المصداقيّة على مجهودات الطّالب وعلى ضوئها يتمّ اتّخاذ القرارات والتّدابير التّربويّة"[1].

ويعرّف الاختبار كذلك بأنّه " موقف عمليّ تطبيقيّ يكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم والأفكار والأداءات السلوكيّة التي اكتسبها التّلميذ أثناء تعلّمه لموضوع من المواضيع أو مهارة من المهارات التّي اكتسبها في مدة زمنيّة معيّنة، وتعدّ الاختبارات في مدارسنا من أكثر الوسائل استعمالا في تدريس اللغة العربيّة"[2].

فالاختبارات إذًا أداة من الأدوات التّي يستخدمها ويعتمدها المعلّم من أجل الكّشف عن مواطن الضّعف والقوّة لدى التّلاميذ، وقياس مدى تحقق الأهداف المسطّرة في نهايّة فصل دراسيّ أو سنة دراسيّة أو نهاية مرحلة تعليميّة وإعطاء التّقدير الكميّ والكيفيّ للتّلاميذ بعد إنجازهم لأعمال معيّنة تكون مكتوبة أو شفويّة، وتكون في الأغلب أسئلة مقاليّة أو موضوعيّة تصاغ انطلاقا من الأهداف المسّطرة المراد الوصول إليها.

2. أهميّة الاختبارات اللّغوية ووظائفها:

[1] بلعيد، صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة، ط3، الجزائر، دت، ص167.

[2] قادري، عبد الحميد ابراهيم، مسلكية اللغة العربية في التعليم المتوسط، دار الهومة، دط، بوزريعة، الجزائر، 2014، ص111.

سبقت الإشارة إلى أنّ الاختبارات اللّغوية من أكثر الأساليب التّقويمية شيوعا واستعمالا عند المعلّمين فهي وسيلة فعّالة إذا أحسن المعلّمون إعدادها وتوظيفها بطريقة جيّدة،كما يمكن استخدامها كمعيار لقياس حاجات المتعلّمين وسلوكاتهم، وتفكيرهم، وأوجه نشاطهم كما أنّها تسهم في تشخيص الكّثير من الظّواهر التّعليميّة وتكشف عن مواطن القّوة والضّعف في تحصيل التّلاميذ للمعلومات والمهارات في مادة معيّنة، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الأسئلة (الفقرات) التّي تمثّل محتوى المادة الدراسيّة أو قياس عينة من سلوك الطّالب (نتاجات التعلم) وتقييم هذا السلوك حسب معايير وأعراف معينة وتحديد مدى نجاح الطّرق والأساليب والوسائل التّربويّة التّي استخدمها المعلّمون،كما أنّها وسيلة لتعزيز ومتابعة نموّ التّلاميذ والكّشف عن قدراتهم واستعداداتهم وتوجيه تلك القدرات وتنميتها تنميّة صحيحة"[1].

وتكمن أهميّة الاختبارات اللغّوية في كونها تؤدّي دورا هاما في عملية تعليم اللّغة حيث أنّ الاختبار الجيّد أساس للتّعليم والتّعلم الجيدين، ويبدو ذلك جليا من خلال الأهميّة التي يوليها المعلّمون والمتعلّمون على السواء لهذه الاختبارات، ولذلك فإنّ أيّ خلل في إعداد الاختبار اللّغوي ينعكس بالضّرورة سلبا على العمليّة التّعليميّة، ومن ثمّ لا بدّ من العنايّة الفائقة بمسألة إعداد الاختبارات اللّغوية وبنائها، وصياغة أسئلتها وفق أسس وضوابط علميّة لأنّها "تشكّل الأساس الذّي يبني عليه المعلّم كامل قراراته المتعلّقة بتقويمه لعمله مع متعلّميه وبالنّشاطات التّي عليه القيام بها، أو التّركيز عليها مجددا وبالدّرجات التّي يعطيه لمتعلميه، وبالتّقويم الذّي يضعه لنشاط متعلميه التعلّمي بنوعيّة الاختبارات التّي عليه القيام بها، وبقرارات التّرفيع التّي يتّخذها بشأن متعلّميه في نهايّة سنة أو حلقة أو مرحلة دراسيّة،أو الخطأ في أي مرحلة من مراحل عمليّة التّقويم أيّ في اختيار الاختبار المناسب أو في بنائه أو في التزامه بالمواصفات المطلوبة في كلّ نوع من أنواع الاختبارات يؤديّ إلى خلل في عمليّة التّقويم وإلى اتّخاذ قرارات قد لا تكون صائبة بحق المتعلّم وكأنّنا بذلك نسلبه حقه في التّقدّم مبررين قراراتنا بالنّتائج التّي توصلنا إليها في تقويمنا، ويتأتى الخطأ في النّتيجة من الأداة المستعملة في

[1]عاشور، راتب قاسم، حوامدة، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1435 -2014، ص 269.

التّقويم ويتحمل المعلّم واقعيّا ومعنويا هذا الخطأ في النّتيجة من الأداة المستعملة في التّقويم، ويتحمّل المعلّم واقعيا ومعنويا نتيجة هذا الخطأ وإن كان الضّحية هو المتعلّم ..."[1].

فالاختبارات إذًا تصاغ على شكل أسئلة شفهيّة أو كتابيّة تهدف إلى اختبار التّلاميذ وقياس معلوماتهم من حيث الفهم والتّحصيل، ومن خلال الاختبارات يمكن تصنيف التّلاميذ وتحديد درجاتهم ومستويات النّجاح والرسوب، وعند التّعرف على النتائج يتمّ وضع برنامج علاجيّ للتّلاميذ الذّين اخفقوا في الاختبار فيتمّ تعديل أساليب وتقنيات وطرق ووسائل التّدريس المتّبعة.

وهناك من حدّد أهداف الاختبارات انطلاقا من مراحل إجرائها:

أ- الهدف من الاختبار في بداية السّنة الدراسيّة هو "تحديد إلى أيّ مدى يمتلك الطّلاب المهاراتت، أو القدرات السّابقة اللاّزمة للبدء في التّدريس، ويتّم ذلك بتنفيذ اختبار قبلي لتحديد درجة الاستعداد عند الطّلاب ويغطّي هذا الاختبار عادة المهارات والقدرات السّابقة، وبناءً على نتائج الاختبار القبلي تعالج نقاط الضّعف أو يوصى بوضع الطّلبة في مجموعات خاصّة أو تعديل الخّطة الدّراسيّة لتناسب مستوى الطّلاب"[2].

ب- يكمن الهدف من إجراء الاختبار في بداية السّنة الدّراسيّة هو "تحديد إلى أي مدى يمتلك المبادئ في تلك الوحدة أو ذلك الفصل، وبناءً على نتائج الاختبار يتمّ تعديل أسلوب التّدريس أو خطته لتناسب حالة الطّلاب، فإذا تبيّن أنّ هناك صعوبة في بعض الجوانب بالرّغم من وجود وسائل العلاج والتّعديلات نلجأ إلى اختبار تشخيصيّ لتحديد أسباب الضّعف الحقيقيّة وليس فقط نقاط الضّعف"[3].

ج- أما إذا تمّ إجراء الاختبار في نهاية مرحلة تعليميّة معينة، فإنّ الغرض منها هو التّحقق من مدى امتلاك الطّلاب للمهارات والقدرات اللاّزمة للانتقال إلى صفّ أعلى أو المنهاج الذّي يليه أو لإعطاء كل طالب العلامة أو الدّرجة التّي يستحقها في المادة الدّراسيّة، والاختبار هنا يكون شاملا للمنهاج وممثلا بعينة مناسبة من الفقرات أو الأسئلة بحيث تغطي المبادئ الهامّة"[4].

---

[1] صياح، أنطوان، تقويم تعلم اللغة العربية، دليل عملي، دار النهضة العربية، دط، بيروت، لبنان، 2009، ص81.

[2] عاشور، راتب قاسم ، و حوامدة ،محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص269.

[3] المرجع نفسه، ص269-270.

[4] المرجع نفسه، ص270.

هذا بالإضافة إلى وظائف وأهداف أخرى تصبو إلى تحقيقها الاختبارات اللّغويّة التّي تتمثّل في الآتي:

- زيادة الدافعيّة لدى المتعلّمين حيث توجّه اهتمامهم إلى أهداف المادة الدراسيّة.
- تزويد المعلّم بتغذية راجعة عن مدى نجاحهم أو فشلهم في مهمّة التّدريس ممّا يسمح بتصحيح مسار عملية التّعليم والتّعلم.
- زيادة التّذكر وانتقال أثر التّعلم.
- تحفيز المتعلّمين وزيادة قدرتهم على التّعلم الذّاتي.
- تزويد القائمين على العمليّة التّعليميّة بمعلومات أو تغذية راجعة عن فعالية المنهاج التّعليميّ بشكل عام من حيث الأهداف التّربويّة العامّة والمادة الدراسيّة والأنشطة التعليميّة وطرق التّدريس المعتمدة[1].
- تساعد المشرفين على العمليّة التعليميّة في اتّخاذ قرارات حاسمة بخصوص السّير العّام لتنفيذ المنهاج ومسألة انتقال الطّلاب من صفّ إلى آخر،كما أنّها تمكّن أولياء الأمور من الاطّلاع على نتائج ومستويات أبنائهم بغرض إسهامهم في تصحيح مسار عمليّة التّعلم في ضوء النّتائج المحصل عليها.

3.الأسس التّي يجب مراعاتها عند إعداد الاختبار: تتمثّل الأسس التّي يجب مراعاتها عند إعداد الاختبار الجيّد في الآتي:

✓ **الصّدق:** ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس الاختبار ما صمّم من أجله فالأداة غير الصادقة تعجز عن تقدير المجال المطلوب كما ينبغي، ومعيار صدق الأداة هو صلاحيتها لما أعدت له، ولتحقيق صدق الاختبار علينا أن نسأل ما هو السلوك المتوقع (نتاجات التّعلم) التّي يقيسها الاختبار؟ ويجب أن يتكوّن الاختبار من عينة ممثلة من الفقرات أو الأسئلة في محتوى معيّن وتحقق هدف الاختبار[2].

فالاختبار الصّادق للقدرة على القراءة مثلا هو ذلك الاختبار الذّي يقيس فعلا القدرة على القراءة لا القدرة على رؤية المكتوب وما يتّصل بالموضوع من معلومات وأفكار.

[1] عاشور، راتب قاسم ، و حوامدة ،محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص270.
[2] المرجع نفسه، ص270.

✓ **الثّبات:** وتعدّ صفة الثّبات "من المقوّمات الأساسيّة للاختبار الجيّد حيث يفترض أن يعطي الاختبار النّتائج نفسها تقريبا إذا ما أعيد استخدامه أو عقده مرة أخرى في أوقات مختلفة"[1]، ويقاس هذا الثّبات إحصائيا بحساب معامل الارتباط بين الدّرجات التّي حصل عليها التّلاميذ في المرة الأولى وبين النّتائج في المرة الثانيّة، فإذا ثبتت الدّرجات في الاختبارين وتطابقت قيل إنّ درجة ثبات الاختبار كبيرة، أيْ أنّ أداء الطّالب في هذا الاختبار لا يتغير كثيرا بمضي الزمن، وتكون النّتائج متقاربة إن لم تكن موحدة مهما تعدّدت مرات استخدام أداة التّقويم أو تعدّد القائمون بها أو اختلف حجم النّشاط، وهناك عدّة طرق يمكن التّأكد من ثبات الاختبار منها[2]:

- الثّبات بإعادة الاختبار: ويتمّ ذلك بإعادة الاختبار نفسه ولنفس المجموعة من الطّلاب بعد فترة من الزّمن (ساعة، يوم، شهر...)، فإذا أتت نتائج الاختبار متطابقة أو متقاربة في الحالتين دلّ ذلك على أنّ الاختبار ثابت بدرجة كافية، وعلى العكس من ذلك، فإنّ الاختبار ليس ثابتا إذا كانت نتائج الاختبارين متباعدة أو متناقضة ويقاس الثّبات بمعامل الارتباط بين نتائج الاختبارين.
- الثّبات باستخدام اختبارين متكافئين: ويتمّ ذلك بتنفيذ اختبارين متكافئين على نفس المجموعة من الطّلاب حيث أنهما يقيسان نفس القدرات، ويجب تصميم الاختبارين بشكل مستقل عن الآخر، ثمّ نوجد معامل الارتباط بين نتائج الاختبارين للدّلالة على معامل الثّبات الدّاخليّ لأيّ من الاختبارين.

✓ **الموضوعيّة:** والمقصود بالموضوعيّة "تجنّب جميع العوامل الشخصيّة أو الذّاتيّة أو الخارجيّة التّي تؤثر على نتائج الاختبار، فالاختبار الذّي يتّسم بالموضوعيّة يعطي نتيجة واحدة مهما اختلف عدد المصححين لأنّه مكوّن من وحدات وأسئلة محدّدة كما أنّ إجاباته لا يختلف عليها اثنان"[3]، ومعنى ذلك أنّ الاختبار الموضوعي يجعل المعلّم حياديا أثناء التّصحيح بحيث لا تتوقف علامة المفحوص على تصحيح المعلّم فقط، أيّ أنّها تكون واحدة باختلاف المصححين مثلما هو الحال بالنّسبة للموضوعيّة، فهذه الأخيرة صفة أساسيّة من صفات الاختبار الجيّد عليها يتوقف ثبات

[1] عبد الهادي، نبيل، مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر، ط2، عمان، الاردن، ص119.

[2] عاشور، راتب قاسم، الحوامدة، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين التنظير والتطبيق، ص271-272.

[3] المرجع نفسه، ص272.

الاختبار ثم صدقه، إنّها ضروريّة لجميع الامتحانات إلّا أنّ لزومها أشدّ بالنّسبة للامتحانات المقاليّة والسّبب أنّها تتّصف بالذّاتيّة أيّ يتأثر تصميمها وتصحيحها بآراء وأهواء المصححين.

✓ **سهولة التّطبيق والتّصحيح واستخلاص النّتائج:** تتأثر عمليّة تطبيق الاختبار بعوامل متعدّدة منها ما يتّصل بالاختبار وما يتميّز به من خصائص، ومنها ما يتّصل بمن يعطي الاختبار ومنها ما يتّصل بالتّلاميذ الذّين يطبق عليهم الاختبار، لذلك يجب على المعلّم أن يراعي الجوّ النّفسي والاجتماعي المناسب للتّلاميذ بحيث يمكنهم من أداء الاختبار بدقة، وأن يلتزم كلّ من المعلّم والتّلميذ بالتّعليمات المصاحبة للاختبار ويحسن أن يقوم المعلّم بإلقاء التّعليمات بنفسه أمام التّلاميذ قبل البدء في الإجابة ويجب أن تكون التّعليمات بسيطة وواضحة ليتجنب سوء الفهم والخلط بين التّلاميذ، ويجرى تصحيح الاختبار طبقا للنّموذج المحدّد للإجابة وطبقا لجدول تقدير الدّرجات[1].

✓ **التّمييز:** يجب أن تصاغ الفقرات بحيث نميز بواسطتها بين التلاميذ فلا فائدة في اختبار يأخذ فيه التلاميذ نفس الدرجة، فالاختبار الجيّد يستطيع تصنيف التلاميذ إلى مستويات متباينة، فالاختبار حينما يعجز عن ذلك كأن يكون أقل من مستوى الأفراد المراد تقويمهم بطريقة تجعل إجابتهم في مستوى واحد تقريبا أو يكون الاختبار فوق مستوى إدراكهم فلا يفهمون مضمونها فتكون إجابتهم الصحيحة نادرة، ومثل هذه الاختبارات تعتبر غير صالحة لأنها عجزت عن توضيح معنى التمايز وإبراز الفروق الفردية بين المراد تقويمهم[2].

✓ **التّدرج:** عند إعداد الاختبار لا بدّ من التدرج بحيث نبدأ من السهل وصولا إلى الصعب والتدرج في ترتيبها مهم، لأنّ البدء بالأسئلة الصعبة يضع الطالب في جو نفسي صعب منذ البداية الأمر الذي يؤثر على أدائه في باقي الأسئلة، علاوة على أن البدء بالأسئلة الصعبة يضيع الصعبة يضيع وقت الطالب في الإجابة عنها[3].

✓ **التّمثيل:** الاختبار الجيد يمثل المادة الدراسية موضع الاختبار تمثيلا متوازنا يغطي النقاط الأساسية فيها ويكون عينة جيدة التمثيل للمادة، بالطبع لا يمكن لأي اختبار أن يحتوي جميع المادة هذا أمر مستحيل ولكن الممكن والمطلوب هو أن تكون أسئلة الاختبار موزعة على جميع المادة

[1] عاشور، راتب قاسم، الحوامدة، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين التنظير والتطبيق، ص273..

[2] المرجع نفسه، ص273 .

[3] المرجع نفسه، ص273.

الجديدة، فالاختبار الجيّد يستثني الأجزاء المعادة من المادّة أي الأجزاء التي درسها الطلاب في سنوات سابقة ويركز على الأجزاء الجديدة من المادة كلما كان ذلك ممكنا[1].

✓ **الوقت:** الاختبار الجيّد يراعي عامل الوقت فيجب أن يكون الوقت المحدد للاختبار كافيا للطالب المتوسط كي يجيب على أسئلة الاختبار بكيفية مريحة، قد يفشل الاختبار إذا كان وقته أقصر كثيرا أو أطول كثيرا من الوقت الكافي، فالوقت الكافي يحرم الطلاب من فرصة الإجابة عن جزء أسئلة الاختبار والوقت الأطول قد يؤدي على بعض الفوضى في إدارة الاختبار وإجرائه وقد يؤدّي إلى حالات من الغش[2].

✓ **التنوع في شكل الأسئلة** :من الأفضل أن يحتوي الامتحان على أنواع مختلفة من الأسئلة منها الموضوعية وغير الموضوعية، وهذا التّنوع مهمّ حيث أنّ كل نوع من أنواع أشكال الأسئلة يركّز على ناحية دون أخرى، كما أنّ تنوع أشكال الأسئلة يعين الطالب على تناول المادة الدراسيّة بصورة مختلفة وهذا ما يجعله يركز أكثر من التمحيص والتفكير[3].

✓ **خدمة الأهداف التّربوية المهمّة:** لا بدّ عند إعداد الاختبار من ربطه بالأهداف التّربويّة المتوخاة من العمليّة التّربويةّ عن طريق إدخال السؤال التّطبيقي بالواقع والحياة،كذلك يجب أن يخدم الاختبار الأهداف الخاصّة للمادة الدراسيّة التي يوجد بها الاختبار[4].

✓ **مراجعة الاختبار:** لابدّ أن يراجع واضع الامتحان الأسئلة قبل أن يدفع بها للطلبة وهذا مهم في توضيح بعض الأسئلة التّي قد تكون غامضة وتصحيح بعض الأخطاء في الصياغة، وترتيب وتعديل بعض الأسئلة وتكون من الأسهل إلى الأقل سهولة.

4.أنواع الاختبارات: هناك أنواع كثيرة من الاختبارات يختصّ كلّ منها بهدف معين ويقيس كلّ منها جوانب محدّدة سواء كانت هذه لغوية أو غير لغوية، وللاختبارات أنواع كثيرة من حيث مضمونها أيْ من حيث المادّة التّي تقيسها، وسنتحدث عن الاختبارات اللغوية أيّ التّي تستخدم الاختبارات لقياس القدرات اللّغوية، وهناك أربع مهارات لغوية أساسية قابلة للقياس وهي :

---

[1] الخولي، محمد علي،الاختبارات اللغوية، دار الفلاح، ط1، الأردن، دت، ص19.

[2] المرجع نفسه ، ص20.

[3] عاشور، راتب قاسم،الحوامدة، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين التنظير والتطبيق، ص273-274.

[4] المرجع نفسه، ص274.

✓ **مهارة الاستماع:** هل يسمع الطالب جيّدا؟ هل يميّز بين الأصوات وبين النّبرات المختلفة؟ وهل يميّز التنغيمات المختلفة ؟ هل يميّز /س/ عن /ص/و/ز/ عن /ث/؟ وهل يفهم ما يسمع؟

مهارة الكلام: هل يتكلّم الطالب بطلاقة وبوضوح؟ هل يتلعثم؟ هل ينطق الأصوات نطقا صحيحا؟ هل ينطق/ث/كأنها /س/؟ هل ينطق /ق، ص، ض، ظ، ط/ نطقا صحيحا؟ هل يستخدم المفردات المناسبة في كلامه؟ ويمكن الرجوع في هذه النقطة إلى أسس تقويم المهارات اللّغوية في هذا البحث[1].

✓ **مهارة القراءة:** هل يفهم ما يقرأ؟ هل سرعة القراءة مقبولة؟ هل يفرز الأفكار الرّئيسية عن غيرها؟ هل يفهم المفردات المقروءة؟ وهل يميّز الحروف بعضها من بعض؟ هل يحسن القراءة الجهريّة والقراءة الصّامتة؟ [2].

✓ **مهارة الكتابة:** هل يكتب الحروف كتابة صحيحة؟ هل خط التّلميذ مقروء واضح ؟ وهل يكتب كلمات صحيحة؟ هل يكتب جملا صحيحة وهل كتابته مفهومة؟ هل يكتب فقرة سليمة ؟ هل فقرته وحيدة الفكرة؟ هل يربط جمل الفقرة بعضها ببعض؟ هل التّرقيم والإملاء سليم؟.

هذه المهارات اللّغوية الأساسيّة الأربع استماع وكلام، قراءة وكتابة كلّها قابلة للقياس والاختبار وكلّ مهارة منها تتكون من عدّة مهارات فرعية تندرج من السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المركب. ويمكن أن نقيس المهارة كليّة أو نقيس جزء من المهارة، أيّ إحدى المهارات الفرعية مثلا الكتابة مهارة كلية ولكن التّرقيم مهارة فرعيّة ضمن مهارة الكتابة، ومثال آخر الكلام مهارة ولكن وضوح نطق/ث، ت، س، ض/ مهارة فرعية، ومثال ثالث القراءة الصامتة مهارة كلية ولكن فرز المفاهيم الرّئيسية في الفقرة مهارة فرعية وهكذا.كما تساعد اختبارات اللّغة في معرفة النقاط اللّغوية، فمن خلال الاختبار قد نكشف أنّ الطالب ممتاز في المهارة الشّفوية، لكنّه ضعيف نوعا ما في مهارة القراءة وفهم المسموع، وكذلك تساعدنا المعلومات المحصلة من الاختبار على تحديد الطّلاب وما يحتاجون إليه للمشاركة في برنامج معين ويستخدم الاختبارات أيضا لمعرفة قوة البرامج التّعليمية.

وتتنوع الاختبارات اللّغوية بين الشّفهية والكتابية وتنقسم هذه الأخيرة إلى مقالية وموضوعية.

[1] الخولي، محمد علي، الاختبارات اللغوية، ص10.

[2] المرجع نفسه، ص10.

1.4الاختبارات الشّفهية: تعدّ الاختبارات الشّفهية من أقدم الوسائل التّي استخدمت لتقويم التّحصيل ومازالت تستخدم حتّى الآن استخداما واسعا، وتعتبر أفضل وسيلة لتقويم بعض الأهداف التربوية وخاصّة ما يتعلّق منها بقدرة التّلميذ على التّعبير عن نفسه لفظيا وشفويا، ويقصد بالاختبارات الشّفهية "أسئلة غير مكتوبة تعطى للتّلاميذ ويطلب منهم الإجابة دون كتابة والغرض منها معرفة مدى فهم التّلميذ للمادة الدراسيّة ومدى قدرته على التّعبير عن نفسه، لهذا تعطى كوسيلة تقدير أو تقويم بجانب وسائل التّقويم التّحريرية"[1]، ولا شكّ في أنّ للإختبارات الشّفوية أهميتها الخاصّة في مجال الدّراسات اللّغوية، حيث تعتبر هذه الاختبارات من أنسب الوسائل للتّعرف على قدرة التّلميذ على النّطق والتّعبير. وتتمثل مزايا الاختبارات الشّفوية في الآتي[2]:

- تعطي صورة واقعية عن القدرات اللّغوية للطالب سواء ما تعلّق بالقراءة أو النّطق السّليم أو التّعبير الشّفوي، وذلك عند دراسة اللّغة العربيّة أو اللّغات الأجنبيّة على حدّ سواء.
- تساعد على إصدار أحكام صادقة حول قدرة الطّالب على المناقشة والحوار وسرعة التفكير والفهم وربط المعلومات واستخلاص النتائج منها.
- تقدّم فوائد جمة عند تقويم الأطفال في السّنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، حيث يكون المتعلّم في هذه الفترة غير قادر على التّعبير الكتابي بشكل سليم نظرا لعدم اكتسابه للمهارات الكتابيّة على نحو يفي بحاجته على القيام بالتّعبير الكتابي.
- تتيح الفرصة أمام الطّلاب للاستماع إلى إجابات زملائهم والاستفادة منها في تكرار المعلومات وتثبيتها في ذهن الطالب ممّا يؤدّي إلى تجنّب الأخطاء التّي قد يقعون فيها.
- تساعد على تصحيح الأخطاء التّي يقع فيها الطّلاب فور حدوثها ممّا يقدّم تغذية راجعة فورية للمتعلّم.
- تمتاز الاختبارات الشفهيةّ عن الكتابيّة في كونها لا تسمح بالغش.

[1] أبو علام، رجاء محمود، تقويم التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1435-2014، ص150.

[2] حسن، موسى حسين، القياس والتقويم والتطوير في بناء منهاج الدراسات الاجتماعية، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، مصر، 1436 -2015، ص155-156.

ومع أهميّة الاختبارات الشفهيّة يلاحظ أنّ استخدامها قد تراجع إلى درجة بعيدة من أنظمة التّقويم الحديثة، حيث تعجز الأسئلة الشفهيّة عن تمثيل محتوى المادة الدّراسيّة أو المجال الذّي تقيسه ويعود ذلك إلى[1]:

- قلّة عدد الأسئلة التّي يمكن تقديمها بالوقت المتاح للاختبار. إذْ غالبا ما يستغرق الاختبار

الشّفوي بضع دقائق يذهب معظمها بين الأسئلة والإجابة، ومن شأن عدد الأسئلة التأثير سلبا على ثبات الاختبار وصدق محتواه مما يضعف الاعتماد على نتائجه.

- يتأثر ثبات الاختبارات الشّفوية كثيرا بذاتية المعلّم أو الفاحص حيث أن تقدير مدى سلامة الإجابة يعتمد أحيانا على مزاجيته، وتأثره بعوامل أخرى قد لا تكون ذات علاقة بمدى سلامة الإجابة أو صحتها.
- تتأثر درجة الاختبار الشّفوي بذاتية الطّالب المفحوص وقدرته اللّفظية ومهاراتها في إقناع الفاحص بمدى سلامة الإجابة وإن لم تكن بالضّرورة كافية للسّؤال.
- غالبا ما تتضمن الاختبارات الشّفوية أسئلة مفتوحة أو غير محدّدة تترك مجالا للإجابة والتفسير من قبل المفحوص مما يضعف قدرته على تحديد المقصود بالسؤال، ويفسح المجال لتعدد الإجابات التّي يمكن أن تكون مقبولة له وينعكس هذا على ثبات الاختبار وصدقه والثّقة في نتائجه.

ولتحسين الاختبارات الشّفوية وجعلها أكثر فعالية في تعليم اللغّة يتطلّب الأمر التّدريب الكّافي على استخدامها في حجرة الدّرس وزيادة الأسئلة وتنويعها، بحيث تغطّي عدد التلّاميذ مع الاهتمام بطريقة صياغتها[2]، من خلال استخدام الألفاظ المألوفة لدى التّلاميذ وتجنب الأسئلة التّي توحي بالإجابات الصّحيحة ومراعاة الفروق الفرديّة بين التلاميذ من خلال التنّويع في درجة صعوبتها.

2.4 الاختبارات الكتابيّة: هي الاختبارات التّي تتضمن أسئلة تتطلّب استجابة كتابية من التّلاميذ وهذا النّوع هو الأكثر استخداما اليوم نظرا لما تتمتع به الاختبارات الكتابيّة من أهميّة في العملية

[1] الحلاق، علي سامي، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، دط، طرابلس، لبنان، 2014، ص442.

[2] عبد الهادي، نبيل، مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ص53.

التعليميّة، إذ "تعد من أدوات التّقييم المهمّة في تشخيص أداء الطّالب لا سيما وأنّها تحقق الأهداف المعرفيّة، وتكشف عن جوانب التّذكر والاستدعاء والفهم وأنّ الهدف منها التّرابط بين الأسئلة والمحتوى لتحقيق الأهداف"[1]. وتنقسم الاختبارات الكتابيّة إلى اختبارات مقالية وأخرى موضوعيّة . وفيما يلي سنبيّن مزايا وعيوب وشروط صياغة هذه الأنواع.

1-الاختبارات المقالية: وهي من أقدم وسائل التّقويم وأكثر الأنواع المستخدمة في المدارس "وتعتبر الاختبارات المقالية من أقدم وسائل المعلّم لتقويم التحصيل الدراسي لطلابه، وتستخدم لقياس نواتج مهمة للتعلّم مثل: القدرة على التّعبير الكتابي وشرح التّفسيرات وحلّ المشكلات والتّفكير الإبداعي"[2].

ويعرّف أيضًا اختبار المقال بأنّه "اختبار يتطلب كتابة إجابات تتيح للمتعلّمين الفرصة للتّعبير عن أنفسهم بالصّورة التيّ يرونها،كما أنّها تنُمّي قدرتهم على التّأمل والإبداع ونقد وتقييم المعلومات والحقائق والمفاضلة بينها"[3]. وتنقسم الاختبارات المقاليّة بدورها إلى قسمين هما:

أ-الاختبارات المقالية: أو ما يصطلح عليه البعض بالاختبارات ذات" الأسئلة المفتوحة " أو " الاختبارات ذات الإجابة المطولة"، وهي الاختبارات التّي تتطلّب من المتعلّم كتابة الجواب الصحيح بإسهاب كالأسئلة التّعبيريةّ والتّحليليّة والتّفسيريّة والإنشائية للمطولة...، وتصلح الأسئلة المقالية لقياس نواتج التّعلّم المرتبطة بعمليات عقلية عليا كالفهم والتّفكير وحلّ المشكلات وعرض المادة المدروسة وتنظيمها وتكامل الأفكار والقدرة على التعبير الكتابي، والقدرة على إعطاء التّفسيرات والتّطبيقات للمفاهيم والمبادئ والإجراءات والقدرة على اكتشاف الأفكار العامّة واشتقاقها واستنتاجها"[4].

ب-الاختبارات شبه المقالية: ويسميّها البعض بالاختبارات "ذات الأسئلة القصيرة" أو " الاختبارات ذات الإجابة المحدودة وفيها يجيب المتعلم على الأسئلة المقالية إجابة محددة وقصيرة،

[1] عاشور، راتب قاسم، الحوامدة محمد فؤاد،أساليب تدريس اللغة العربية بين التنظير والتطبيق، ص278.

[2] الحلاق، علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص446.

[3] عاشور، راتب قاسم، حوامدة، محمد فؤاد، أساليب تدريس الغة العربية بين التنظير والتطبيق، ص278.

[4] دروزة، أفنان نظير، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 2005، ص78.

ولذا فهي "تتطلب من المتعلّم الإجابة بكلمة أو جملة أو شبه جملة أو مقطع أو رقم وغالبا ما يستعمل هذا النوع من الأسئلة لقياس عمليات عقلية دنيا، أو متوسطة كالتّعريفات والتّرجمات القصيرة والتفسيرات المقتضبة "[1]، وعادة لا تتجاوز الإجابة عن هذا النّوع من الأسئلة غالبا الخمسة أو الستة أسطر على الأكثر. وتستخدم الاختبارات المقالية لقياس جميع مخرجات التعلم المعرفية كالتذكر والاستيعاب، والتّطبيق، والتّحليل، والتّأليف،والتركيب، والتّقويم، ومن أهمّ المجالات التّي يمكن قياسها من خلال الاختبارات المقالية ما يأتي [2]:

- القدرة على التّعبير الكتابي حيث تكمن الأهميّة الأولى لهذا النوّع من الاختبارات في القدرة على الإنتاج والتكامل والتعبير عن الأفكار التي لا يصلح لها الاختبار الموضوعي.
- القدرة على انتقاء المعلومات وتنظيمها والربط بينها إذْ إنّ المتعلّم يقوم باستدعاء الإجابة التّي تربط بين عناصر مختلفة من المقرر ويعيد تنظيمها وتأليفها وتركيبها بالطريقة التي يراها مناسبة.
- القدرة على الابتكار، وهذا الهدف يرتبط بالهدفين السّابقين، فقد يقوم المتعلمّ بإعادة تنظيم وتأليف بعض العناصر المقررة بطريقة جديدة مبتكرة، أو قد يقوم بابتكارفكرة جديدة إذا كان السّؤال يتطلّب ذلك.
- القدرة على التّفكير النّاقد والتّقويم وتظهر الميزة الكبرى لهذا الهدف في دراسة اللّغة العربيّة واللّغات الأخرى بشكل عام وبالأخّص في الأعمال الأدبيّة.

❖ **مزايا الاختبارات المقالية:** تتمثل مزايا الاختبارات المقالية فيما يلي[3]:

- تتيح المجال أمام المتعلم ليعبّر عن نفسه كتابة بقدر من الحرية، لإبداء ما يجول في تفكيره ووجدانه.
- يختار المتعلّم المعلومات المتعلّقة بالمشكلة التيّ يطرحها السّؤال، ويربط بينها ويخرجها في موضوع متكامل.
- تركز على العمليات العقلية العليا في المجال المعرفي العقلي، وذلك لأنّها تتطلّب عمل الاستنتاجات والمقارنات والتّحليلات وإصدار الأحكام على المعرفة بأنواعها المختلفة.

---

[1] دروزة، أفنان نظير، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي ، ص79.

[2] الحلاق، علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص446.

[3] المرجع نفسه، ص447.

- إذا أحسن صياغة الأسئلة المقالية فإنّها تدفع المتعلّمين إلى التّعود على العادات الدّراسيّة الجيّدة التّي تُمكّنهم من الإلمام بالحقائق المهمة وإدراك العلاقات بينها واستيعاب المادة.
- تقيس جوانب متعدّدة من قدرة المتعلّم على الإبداع.
- تتطلّب من المتعلّم أن يقرأ بعمق، وشمولية وبذل جهد أكبر، خاصة في عمليّة تلخيص ما يقرأ وتحليله استعدادا لدمج المعارف العلمية تكامليا وتوظيفها فكريا وعمليا.

❖ **عيوب الاختبارات المقالية:** هناك بعض جوانب الضّعف في الاختبارات المقالية منها[1]:

- إنّ صياغة الأسئلة المقالية قد تؤدّي في كثير من الأحيان إلى اختلاف الطّلاب في فهم المقصود منها، ممّا يؤدّي إلى عدم تمكّن البعض من التّوصل إلى الإجابة المطلوبة ليس لضعف مستواهم في المادة الدرّاسيّة وإنّما لعدم وضوح المطلوب.
- قد يكون لبعض الطلاب مهارة لغويّة في التعّبير الكتابي وفي طريقة عرضهم وربطهم للمعلومات، ممّا يثير إعجاب المصحّح فيعطي درجة عالية لموضوع قد لا يتضمن أفكارا جوهرية ذات قيمة، بمعنى أنّ الثوب الذّي وضعت فيه الإجابة قد يؤثر في نوعيّة الدّرجة بصرف النّظر عن سلامة المعلومات ودقتها.
- نظرا لطبيعة الأسئلة المقالية التّي تحتاج إلى وقت طويل للإجابة فإنّ عدد الأسئلة وخاصّة في المقال المستفيض يكون قليلا ممّا يجعل الأجزاء التّي يغطيها الاختبار محدودة، وبالتّالي فلن يقيس الاختبار إلّا جزءً محدودا من المجال الدراسي للمقرر.
- إنّ الطبيعة الذاتية لتقدير الدّرجة والتنوّع الكبير في محتوى الإجابات من ورقة لأخرى يؤدّي إلى تعديل مستمر في معايير تقدير الدّرجة، وبذلك تقدير الدّرجة لا يكون مجهدا ومضيعا للوقت فقط بل يكون غير ثابت.
- يتطلّب تصحيح أسئلة المقال وقتا طويلا بالنّسبة إلى المعلّم علاوة على إجهادها له، وذلك لأنّ الطّالب يحاول أن يكتب أكبر قدر ممكن من الصفحات لاعتقاده بأنّ ذلك له تأثير كبير على الدّرجة التّي سيحصل عليها حتى ولو كانت هذه الصّفحات غير مرتبطة بصلب الموضوع.

❖ **مقترحات وتوصيات لكتابة اختبار مقال:** حتى يمكن التغّلب على الكثير من المشكلات التّي تصاحب اختبار المقال وتلافي العيوب السّابق ذكرها نوصي بالآتي[1]:

[1] الحلاق، علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص447-448.

- توضح أولا الأهداف التّي تريد قياسها في الاختبار وحدّد القدرات التّي تريد الوقوف عليها عند المتعلّمين.
- تحديد صياغة السؤال بحيث يقل احتمال الخطأ.
- اختزال الأسئلة في سؤال واحد عن موضوع كبير بل يمكن تقسيم ذلك إلى عدّة أسئلة ويحسن أن يحتوي الاختبار على عدد أكبر من الأسئلة القصيرة.
- تحديد الهدف للمتعلّمين مقدما الهدف من الاختبار ولا بأس من إعطائهم عينة أو نماذج من الأسئلة للتّدريب عليها، ومناقشة الصّعوبات التّي واجهتهم والاستفادة من هذه النتّائج في تطوير أسئلة الاختبار.
- ضبط الاختبار حسب الدّرجة المخصّصة لكلّ سؤال ومدى التفصيلات التّي يجب كتابتها والمدى الزمني الذيّ يمكن أن يستغله المتعلّمين في الإجابة على كلّ سؤال.
- مناقشة المتعلّمين قبل اختبار الطّريقة المثلى للإجابة عليه وكيفية توزيع الدّرجات على أجزاء السّؤال.
- تجنب استخدام المصطلحات الغامضة والألفاظ الصّعبة التّي قد تؤديّ إلى سوء الفهم أو تعدد تفسير السؤال.
- يجب أن يرتبط الاختبار بالأهداف التّعليمية مع الاهتمام بالمفاهيم والعموميات الأساسية وتجنّب التركّيز على التّفصيلات العامة والغير مهمّة.
- التّأكد من أنّ أسئلة الاختبار شاملة لأنواع ومستويات التعلّم وأنّها ليست منحازة لمستويات معينة.
- مناقشة المتعلّمين دائما في كلّ اختبار بعد تصحيحه حتىّ يحصل كلّ متعلّم على تعزيز سريع عن أدائه في الاختبار، كما تقف كمدرس على الفروق الفردية بين تلاميذك وكيف يمكن تنميتها من خلال تحسين طرق التّدريس وأدوات التّقويم على السّواء.

1-الاختبارات الموضوعيّة (Objectif tests):

[1] شبر،خليل ابراهيم، جامل، عبد الرحمن، عبد الباقي، أبو زيد، أساسيات التدريس، دار المناهج، ط1، عمان، الأردن، 1435-2014، ص307- 308.

❖ **مفهومها:** ظهرت الاختبارات الموضوعية كردّ فعل للانتقادات التّي وجهت لاختبار المقال فعلى الرغم من محاولات تحسين اختبار المقال، إلّا أنّه من الضّروري التّفكير في نوع جديد من الاختبارات التّي تتلافى تلك الانتقادات. وتعرّف الاختبارات الموضوعية بأنها " تلك التّي تتبع في إعدادها خطوات إجرائية معينة في ضوء التّحليل الدّقيق لمحتوى المادّة الدّراسية، وكذلك اتّفاق إجراءات تطبيقها وتصحيحها ممّا يضمن موضوعيّة التّصحيح"[1]، وتهدف الاختبارات الموضوعية إلى "قياس تحصيل الطالب الأكاديمي بطريقة موضوعية، وقد صُمّمت أساسا للتّغلب على الانتقادات التّي وجهت لاختبارات المقال من حيث عدم تمثيلها للمحتوى وعدم الّثبات في التصحيح وصعوبة التّصحيح وعدم قدرتها على قياس المعلومات الدقيقة، وعلى هذا جاءت الاختبارات الموضوعية لتلافي هذه الانتقادات" [2].

وتعرف الاختبارات الموضوعية نسبة لتقدير موضوعية درجة الإجابة عنها، وهي من وسائل التّقويم الحديثة في التّربية، وتتكوّن من مجموعة أسئلة ذات إجابات مغلقة أيّ لا خلاف حولها فالتقّدير واحد وإن اختلف المصحّح. وانتشرت الاختبارات الموضوعيّة في السّنوات الأخيرة ممّا جعلها تأتي في مقدّمة الاختبارات شيوعا واستخداما من قبل النّظم التّربويّة.

➢ **مميزات الاختبارات الموضوعية:** تتميّز الاختبارات الموضوعيّة بجملة من المميزات من بينها[3]:

➢ تقليل الجهد المبذول في تصحيح الاختبارات الموضوعية فقد يتّم تصحيح الآلاف من الأسئلة في زمن قصير جدا وبوسائل آلية أو يدوية لا تتطلب استثمارا كبيرا سواء في الموارد البشرية المتخصصة أو المالية.

➢ إمكانية تطبيق المفاهيم والعمليات الإحصائية في معالجة بيانات الاختبارات الموضوعيّة وتحليلها، وتوفير المعلومات المهمّة التّي تساعد في تطويرها وتحسين جودتها ممّا يساهم بقدر كبير في التّوسع في استخدام تلك الاختبارات، لأنّ القياس الذّي يمكننا من الحكم مسبقًا على مدى

[1] طعيمة، رشدي أحمد، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة، ص169.
[2] الحلاق، علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص453.
[3] المرجع نفسه، ص453- 454.

صلاحية الأسئلة وإمكانية الحصول على اختبار بمواصفات معينة ومستوى عال من الدقة والثبات باستخدام الإجراءات والأساليب الإحصائية يسهم في التّوسع لاستخدام هذا النّوع من الاختيارات.

- ثبات الاختبارات الموضوعية يسهم في تفضيل هذه الاختبارات عن غيرها، والتّوسع في استخدامها لكون هذه الاختبارات موضوعية في قياسها وأكثر دقة من غيرها من الاختبارات.
- تتّسم الاختبارات الموضوعية بقدر عال من الكفاءة من حيث إمكانية قياس عدد كبير من الأهداف الدّراسية بعدد كبير من الأسئلة خلال وقت قصير للاختبار ممّا يتيح الفرصة للاستدلال على مستوى أداء المتعلّم بشكل شامل وتحصيله مختلف جوانب المادة الدراسية .
- تتيح الأسئلة الموضوعية إمكانية كتابة عدد كبير من الأسئلة في الاختبار الواحد ممّا يعني قدرا عاليا من الثّبات والدّقة في نتائجه،كما تتيح العدد الكبير من الأسئلة إمكانية تمثيل المحتوى على نحو شامل ممّا يسهم في تحسين صدق الاختبار.

وعليه قد ساهمت السمات الإيجابية للاختبارات الموضوعية وما تزال في تفضيل الاختبارات الموضوعية عن غيرها من الاختبارات ممّا أدى إلى إنتشارها في مختلف النّطاقات.

❖ **عيوب الاختبارات الموضوعية:** على الرغم من المزايا العديدة للاختبارات الموضوعية إلّا أنّها لا تخلو من بعض العيوب نذكر من أهمّها[1]:

- يتطلّب إعدادها وقتًا طويلًا وجهدًا كبيرًا، ومهارةً كبيرةً في بناء الفقرات، وهناك نسبة من المعلمين لا يجيدون هذا النوع من الاختبارات.
- يتطلّب إعدادها إلمام المعلّم بتفاصيل المقرّر الدراسيّ، كما يجب عليه إدراك الأولويات التّي يعمل على أساسها المنهج.
- يتطلّب إعدادها قدرة لغوية تتمثّل في القدرة على التّعبير، والدّقة في اختيار الألفاظ، ومعرفة قواعد وطريقة تركيب الجملة بطريقة سلسلة بعيدة عن الركاكة والتعقيد.
- يقتضي إعدادها فهما لخصائص الطلاب النّفسيّة والعقليّة ومعرفة الفروق الفردية بينهم ليتمّ على أساس ذلك تحديد مستوى الاختبار كمّا وكيفا.

[1] الحلاق، علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص454.

- الاختبارات الموضوعية قد لا تنجح في قياس عدد من القدرات العامّة والقدرة التّعبيريّة والابتكارية والتّقويمية.

❖ **أنواع الاختبارات الموضوعية:** تتعدّد أنواع الاختبارات الموضوعية ورغم التّعدّد إلّا أنّها تشترك جميعها في الميزات التيّ سبقت الإشارة إليها بشأن سهولة التّصحيح وموضوعية النّتائج ومن أهمّ الاختبارات الموضوعية ما يلي:

✓ **اختبار الصواب والخطأ:** يتضمن هذا الاختبار مجموعة من العبارات ويطلب من التّلميذ وضع علامة صح (+) أو خطأ(X) أمام كلّ عبارة منها، وغالبا ما يستخدم هذا النوّع لقياس مدى استيعاب التّلاميذ للحقائق العلميّة والجغرافية والتّاريخية واللّغوية، وكذلك لاستيعاب النّظريات والمفاهيم العامة وقدرة الطّالب على الحكم على صحتها أو سلامتها[1].

ويعُرّف أيضا هذا النوع من الاختبارات ب "الأسئلة ثنائية الاختيار"وفي هذا النوع من الاختبار يتبيّن لنا أنّ نصوصا تعرض على التّلاميذ جمل (عبارة) متضمّنة لحقائق تاريخيّة أو رقميّة أو فكريّة ويطلب منهم إذا كانت العبارات صحيحة أم خاطئة. ويتميّز اختبار الصّواب بجملة من المميّزات التيّ من أهمها[2]:

- لا تأخذ هذه الأسئلة مساحة كبيرة إذ يمكن كتابة حوالي ثلاثين سؤالا في صفحة واحدة.
- يمكن لها أن تُغطي عينة كبيرة من وحدات المقرر الدراسيّ.
- سهولة وضع فقرات الاختبار وصياغتها مقارنة بالاختبارات الموضوعية الأخرى.
- لا يستغرق تصحيحها جهدا كبيرا.
- يعتبر هذا النوع اختبارا مناسبا لقياس تعلمّ الحقائق وتذكرها.

رغم المزايا التّي يتمتع به اختبار الصواب والخطأ إلاّ أنّه لا يخلو من بعض العيوب من بينها[3]:

- كثيرا ما يحتوي اختبار الصواب والخطأ على عبارات غامضة يتخبط المتعلّمون في تفسيرها.

[1] الوكيل، حلمي أحمد، المفتي، محمد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط7، عمان، الأردن، 1435-2014، ص192.

[2] الحلاق، علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص455.

[3] االمرجع نفسه، ص455-456.

- كثيرا ما يحتوي الاختبار على أفكار تعكس وجهات نظر كثيرة ممّا يؤدّي بالمتعلّمين إلى الارتباك والتخبط.
- لا يناسب قياس بعض القدرات المهمّة كالتّحليل والتّمييز وإدراك العلاقات.
- يشجّع المتعلّمين على الحفظ والاستظهار والتّركيز على الحقائق التّفصيلية دون إمكانية استنتاج مفاهيم وعموميات رئيسية من هذه الحقائق.

✓ **اختبار المزاوجة (Matching)**: يعتبر اختبار المزاوجة من أهمّ الاختبارات الموضوعية وذلك لارتفاع درجة الموضوعية فيه وانخفاض عامل التخمين ممّا يزيد من معامل الثبّات في هذا الاختبار. ويتكوّن اختبار المزاوجة من عمودين قائمين أحدهما يمثّل المثير والآخر يمثّل الاستجابة. وتزيد عدد الاستجابات على عدد المثيرات وعلى المتعلمّ أم يزاوج أو يوفق بين العمودين، ويمكن اعتباره نوعا متطورا من اختبار متعدد الاختيارات[1] . ولذلك فإنّ اختبار المزاوجة يطلب من المتعلّم أن يختار لكلّ كلمة أو عبارة من القائمة الأولى الإجابة التّي تناسبها أو تكملها من القائمة الثانية. وتصاغ اختبارات المزواجة بعدّة صور لعلّ من أبرزها أن تطلب من المتعلّم أن يصل بخط بين الكلمات أو العبارات في القائمة الأولى وما يكملها من القائمة الثانية، ومن بين الشّروط التّي يجب توافرها في اختبار المزاوجة ما يلي[2]:

- أن يكون السّؤال على صفحة واحدة حتّى لا يتشتت الطّالب عند محاولة الإجابة.
- أن تكون الكلمات أو الجمل على صفحة واحدة حتّى لا يتشتت الطّالب عند محاولة الإجابة.
- أن تكون الكلمات أو الجمل في القائمتين من موضوع واحد.
- أن تكون كلمات أو جمل المجموعة (ب) أكثر عددا من كلمات أو جمل المجموعة (أ) بفارق وحدتين على الأقل، فإذا كانت المجموعة (أ) تتضمن خمس عبارات مثلا فمن المفروض أن تتضمن المجموعة (ب) سبع عبارات على الأقل.
- تجنب الإشارة اللّغوية التّي تساعد الطّلاب على اختيار الإجابة الصحيحة كالتشابه في التذكير والتأنيث والإفراد والجمع...الخ.

[1] شبر، خليل ابراهيم، وآخرون، أساسيات التدريس، ص325.

[2] حسن، موسى حسين، القياس والتقويم والتطوير في بناء مناهج الدراسات الاجتماعية، ص172.

❖ **مزايا وعيوب اختبار المزاوجة:** يتميّز اختيار المزاوجة "بسهولة الإعداد والتّصحيح ويكاد يكون خاليا من عنصر التّخمين، وذلك لتعدّد الاستجابات، فهو اختبار مناسب لأعمار ومستويات المتعلّمين المختلفة ويستعين بالرّسوم كالأشكال الهندسيّة في الرياضيات والصور في اللّغات الأجنبيّة للتّدريب على المفردات والتّراكيب، فهي مناسبة لقياس قدرات التّذكر للحقائق والتّفاصيل والتّصنيفات والقواعد الإجرائية وإدراك العلاقات بين المفاهيم، وبهذا يفيد في قياس مدى تثبت المتعلّمين مما تعلموه"[1]. ويأخذ على هذا النوّع من الاختبارات أنّها تحتاج إلى وقت طويل لكتابة النّوع الجيّد منها، ويصعب استخدامها في حالة استنتاج التّلاميذ للمعلومات المختلفة، وإنّها تؤكّد على الحقائق وتذكرها وعدم مناسبتها لقياس بعض العمليات المعرفية كالبرهنة والقياس.

✓ **اختبار الاختيار من متعدّد (Multiple-choice)** : يعتبر هذا النّوع من أكثر أنواع الأسئلة التّي تتضمنها الاختبارات الموضوعية أهميةّ وانتشارا، وذلك لإمكانية صياغته بطرق مختلفة واستخدامه لقياس جوانب متعدّدة يصعب على الاختبارات الأخرى قياسها مجتمعة مثل قدرة التّلميذ على اكتساب المعلومات، وكذلك قدرته على فهم هذه المعلومات والاستفادة منه وأيضا قدرته على التّمييز والمقارنة وإصدار الأحكام ،كما أنّ تكرار هذا النوّع من الأسئلة وبالذّات تلك التّي تتطلّب من التّلميذ اختيار أدق عبارة يساعد على تكوين بعض الاتجاهات الإيجابية نحو الدقة[2]. ويتألف اختبار الاختيار من متعدّد من جملة غير مكتملة أو جملة استفهامية يتبعها عادة أربع أجوبة أحدها صحيح أو أكثر صحة من غيره أو يختلف عن غيره أو أكثر صحة من بقية الأجوبة، وتسمى الجملة غير المكتملة أو الاستفهامية نص أو صلب السؤال، وهي عادة تطرح المشكلة أو تحدّد للمفحوص المطلوب كما تسمّى الأجوبة التّي تتبعها الاختيارات ويسمى الاختيار أو الجواب المقصود بالجواب الصّحيح، أما بقية الأجوبة فتسمّى المموهات أو المشتتات أو الأجوبة الخاطئة أو البدائل[3]. وفي جميع الأحوال على المفحوص بعد أن يقرأ السّؤال أن يؤشر على الجواب الصّحيح حسب التّعليمات المعطاة، ويكون ذلك بوضع إشارة (صح) على الحرف الذّي يدلّ على الجواب الصّحيح أو بوضع دائرة حوله أو خط تحت الجواب الصحيح.

[1] الحلاق، علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص458.
[2] الوكيل، حلمي أحمد، المفتي محمد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص195.
[3] الحلاق، على سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص459.

❖ **مزايا وعيوب اختبار الاختيار من متعدد:** يميّز هذا النوّع من الاختبار في أنّه يمكّن الفاحص من قياس مدى تحقيق الأهداف التّربويّة لاسيما فيما يتعلق منها بالعمليات العقلية العليا كالفهم والتّفسير والتّحليل والتّركيب والتّقويم، ويقلل هذا النوع من الاختبار من تخمين الجواب الصّحيح أو حرزه إلى أدنى ممكن بسبب تعدد المموهات أو البدائل، ويمكن تصحيحه باستخدام الكمبيوتر وتحليل نتائج هذا النّوع من الأسئلة، كما أنّه بالإمكان تصحيح ورقة الإجابة يدويا باستخدام مفتاح مثقب بوقت قياسي[1].

ولكن يؤخذ عليه أنّه يتطلّب وقتا جهدا في إعداده ومعظم المدرسين لا يجيدون مهارة بناء هذا النوع من الاختبارات، وبالتّالي فلا يمكنهم الاستفادة من المميزات السّابقة،كما يتطلّب من المدرس إلماما بتفاصيل المقرر الدرسي كي يقتضي منه إدراكا للأولويات التي يعمل على أساسها المنهج وقد يقتضي ذلك من واضع الاختبار الاستعانة بخبير في المادة التيّ يوضع فيها الاختبار، ويتطلّب من المدرس قدرة لغوية فائقة في القدرة على التّعبير والدّقة في اختبار الألفاظ وتبصر بقواعد اللّغة ومعرفة تركيب الجملة بطريقة سلسة بعيدة عن الركاكة والتّعقيد، كما يقتضي كذلك من المدرس فهما للخصائص النّفسيّة والعقليةّ لطلابه ومعرفة الفروق الفردية بينهم حتّى يتمّ على أساس ذلك تحديد مستوى الاختبار كما وكيفا[2] .

✓ **اختبار التكملة:** يعدّ اختبار الإكمال من أوسع أنواع الاختبارات الموضوعية انتشارا، وذلك لسهولة إعداده من قبل المعلمّ وصلاحيته لمعظم المجالات الدراسيّة ، "وغالبا ما ينصبّ تركيز هذا النّوع من الاختبارات على قياس الحقائق وتعريف المفاهيم وما شابهها من المعلومات التّي لا خلاف حولها .وتكون أسئلة اختبار الإكمال في صورة جمل أو عبارات تنقصها بعض المعلومات، وقد تكون المعلومات الناقصة كلمة أو جملة أو عدد ويطلب من الطالب كتابة الكلمة أو الجملة أو العدد الناقص حتى يكتمل المعنى"[3].

[1] الحلاق، على سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ، ص459.

[2] شبر، خليل ابراهيم، أساسيات التدريس، ص310-311.

[3] موسى، حسين حسن، القياس والتقويم والتطوير في بناء مناهج الدراسات الاجتماعية، ص180-181.

ويختلف هذا النوّع من الاختبارات عن بقيّة أنواع الاختبارات الموضوعية التّي سبق الحديث عنها في أنّ الطالّب يأتي بإجابة من عنده على عكس ما كان متبعا في تلك الاختبارات، حيث يختار الطالب الإجابة الصّحيحة معتمدا على بديل أو بدائل مطروحة أمامه.

❖ مزايا وعيوب اختبار التكملة: يمتاز بأنّه مفيد عند تقييم معرفة التلّاميذ بالحقائق والمعلومات وأنّه يقيس قدرات متنوعة كالتّعرف والتّطبيق ويسمح للتلميذ بالابتكار والتعبير عن رأيه، وسهولة وضعه من قبل المعلّم وأنّه يمكن أن يغطي قدرا كبيرا من محتويات المقرر، ولكن يؤخذ عليه أنّه يسمح بدرجة من الذّاتية في التّصحيح نظرا لتّعدد الإجابات ويشجع التّلاميذ على الحفظ والتّركيز على الحقائق التفصيلية، ويسمح بالغش والتّخمين لأنّه يترك للتّلميذ حرية الإجابة أو جزء منها.[1] وينصح المهتمون بالاختبارات بمراعاة مجموعة من الشروط لتحسين استخدام اختبار التّكملة نذكر من بينها[2]:

➢ ينبغي عدم ترك فراغات كثيرة في الجملة الواحدة، فالفراغات الكثيرة تؤدّي إلى تعقيد الجملة. ولذا فإنّ من الأفضل ألّا تزيد الفراغات في الجملة الواحدة عن فراغين أو ثلاثة فراغات على الأكثر.

➢ ينبغي أن تكون الكلمة أو الكلمات التّي يترك محلها في الجملة كلمة أو كلمات أساسية ترتبط بجوهر الفكرة التّي تنطوي عليها الجملة وليس بكلمات أو أفكار فرعية أو جانبية.

➢ ينبغي أن لا يكون هناك اختلاف حول الكلمات التّي تكتب في الفراغات، وأن يكون للفراغ كلمة واحدة لا اختلاف حولها، أمّا إذا كان للفراغ الواحد أكثر من إجابة، فإنّ ذلك يرهق المصحح ويستغرق وقتا طويلا منه، وللتوّصل إلى الكلمة الرئيسية يجب استعراض الجوانب المختلفة للموضوع الذي ينصب عليه السؤال ،ثم تحديد أهمية كل جزء ووفقا لهذه الأهمية تحدد الفراغات.

وبصفة عامة ينبغي أن يكون المعلّم مرنا عند تصحيح اختبارات الإكمال، التّي لم تجرب من قبل، إذْ قد يفاجأ بإجابات صحيحة لم يتوقعها في الفراغ المطلوب، وعندئذ عليه إمعان التفكير في الإجابة التّي تختلف عن الإجابة التي يريدها، واعتبار هذه الإجابة صحيحة ومنحها الدرجة الكاملة، لأنّ العيب في هذه الحالة لا يقع على الطالب، وإنّما يقع على من قام بإعداد الاختبار.

[1] قلي، عبد الله، اللغة العربية وآدابها، ص143-144.

[2] حسن، موسى حسين، القياس والتقويم والتطوير في بناء مناهج الدراسات الاجتماعية، ص180-181.

وفيما يلي سَنُبيّن أوجه المقارنة بين الاختبارات الموضوعيّة والاختبارات المقاليّة:

أساس المقارنة	الاختبارات الموضوعية.	اختبارات المقال.
قياس مخرجات التّعلّم.	-فعالة في قياس معرفة الحقائق. -بعض الأنواع (كالاختبار من المتعدد) يمكنه من قياس الفهم ومهارات التّفكير وغيرها من مخرجات التّعلمّ المعقدة. -غير مناسبة لقياس القدرة على اختيار وتنظيم الأفكار وبعض أنواع مهارات حل المشكلات.	-غير فعالة في قياس معرفة الحقائق. -يمكنه قياس الفهم ومهارات التفكير وغيرها من مخرجات التعلّم المعقدة (ومفيد بوجه خاص عند الحاجة إلى قياس الأصالة في التفكير). -مناسبة لقياس القدرة على اختيار وتنظيم الأفكار والقدرة على التعبير الكتابي ومهارات التفكير التي تتطلب الأصالة.
-إعداد الأسئلة.	-يمكن وضع عدد كبير من الأسئلة في الاختبار. -إعداد الأسئلة صعب ويستهلك وقتا كبيرا.	-عدد الأسئلة في الاختبار محدود بسبب الاستفاضة في الإجابة -إعداد الأسئلة سهل نسبيا (ولكنه أصعب مما هو معقد).
-معاينة محتوى المقرر.	-عينة مكثفة لمحتوى المقرر بسبب عدد الأسئلة الكبير الذي يتضمنه الاختبار.	-عينة محتوى المقرر عادة محدودة نظرا للعدد القليل من الأسئلة التي يتضمنها الاختبار.
-ضبط استجابات المتعلمين.	-التحكم الشديد في بناء الأسئلة يحدد نوع الاستجابة المطلوبة. -يمنع من اللف والدوران وتأثير	-حرية كاملة للمتعلم في التعبير عما يريد بطريقته الخاصة. -تتأثر الدرجة باللف والدوران ومهارات اللغّة والكتابة إلاّ أنّ

	مهارات اللغة والكتابة إلاّ أنّ أسئلة التعرف عرضة للتخمين.	التّخمين محدود للغاية.
-تقدير الدرجة.	-تقدير موضوعي سريع وسهل ومتسق.	-تقدير ذاتي بطيء وصعب وغير متسق.
-أثره في التعلم.	-يساعد الطلبة على تنمية حصيلة شاملة من الحقائق. -ينمي القدرة على التمييز الدقيق بين الحقائق. -يمكنه أن ينمي الفهم ومهارات التفكير وغيرها من مخرجات التعلم المعقدة إذا أجيد إعداده.	-يساعد الطلبة على التركيز على الوحدات الكبيرة للمقرر. -ينمي القدرة على التنظيم والتكامل والتعبير عن الأفكار بفاعلية. -قد يؤدي إلى تكوين عادات سيئة في الكتابة تحت ضغط الوقت(وهو عامل موجود في أغلب الأحيان).
-الثبات.	-من الممكن الحصول على ثبات مرتفع للاختبارات جيدة الإعداد.	-ثبات الاختبار عادة منخفض بسبب تقدير الدرجات غير المتسق.

جدول (3): يبين أوجه المقارنة بين مزايا وعيوب الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال.

المبحث الثاني: أسلوب الملاحظة.

تعتمد في عمليّة تقويم سلوك المتعلّم مجموعة من الطرائق والأساليب غير الاختبارية التّي أثبتت فاعليتها في تقدير التغيرات التي تحدث في نموه وتقدمه وبخاصة في المجالين الشخصي والاجتماعي وأهمّها الملاحظة.

1.مفهوم الملاحظة (observation): تعتبر الملاحظة من بين وسائل وأساليب التقويم وهي جزء لا يتجزأ من عمل المعلّم اليومي بحيث يعلّمهم ويوجّههم ويصحّح أخطائهم ، فهي إذًا "وسيلة من وسائل التّقويم المباشر يرى المعلمّ من خلالها أدّلة متزايدة على تقدّم التّلميذ في مساره الدراسي وتتطلّب هذه الوسيلة من المعلم الاستمرار في ملاحظة التّلاميذ عند قيامهم بالواجبات أو أنشطة التّعلّم المختلفة، كالمشاركة في طرح الأسئلة أو الإجابة أو التعاون "[1]، وتعرّف كذلك الملاحظة على أنّها "المشاهدة الدقيقة والمباشرة لظاهرة مع الاستعانة بأساليب البحث والدّراسة التّي تتلاءم معها وتستند إلى قدرة الفرد على التركيز والانتباه بدقة إلى التّفاصيل والجزئيات، ورصد حالة تغيّر الأشياء مهما صغرت، وتتطلّب وعيا منظما عند الإنسان لإدراك حقيقة ما يلاحظه"[2]. ويتضح ممّا سبق أن الملاحظة هي المشاهدة العيانية للأداء أو للسلوك أو للظاهرة، وهي من أهمّ أساليب وأدوات تقويم المتعلمّ، فعن طريق أسلوب الملاحظة يتمّ وصف ما يقوم به المتعلمّ فعلا في المواقف الطبيعية والتّعرف على يتوفر لديه من نواتج التّعلّم، ويستخدم أسلوب الملاحظة في قياس الجوانب النّفس حركية والوجدانية. وعلى هذا الأساس لابدّ من معرفة أنواع الملاحظات التّي يحتاجها المعلّم في تعليمه للمهارات والعلوم والمعارف.

2.أنواع الملاحظات: تنقسم الملاحظات إلى عدّة أنواع منها:

1.2الملاحظة المقصودة (رصد سلوك المتعلم أثناء تنفيذه لمهمة تعليمية معينة): ونعني بها ملاحظة سلوك المتعلّم ورصد كلّ المناشط السّلوكيّة وغير السّلوكية بطريقة منظمة مباشرة دون المشاركة أو التّدخل فيما يقوم به المتعلّم، بحيث يقوم الملاحظ بالتّخطيط لها وتحديد أهدافها مسبقا، وكذلك يحدّد الملاحظ ما الذي سيقوم به؟ ومن سيقوم؟ وقد تستخدم المشاهدة عن طريق الأجهزة المرئية والمسموعة، وهذا النّوع مهم جدا في إكساب المهارات وتقويمها، لأنّه أكثر الطرق ملاءمة لرصد سلوك المتعلمّ والحصول على نتائج دقيقة وواقعية[3].

[1]قلي، عبد الله، اللغة العربية وآدابها، ص132.

[2]مارون، جورج، أسس التقويم التربوي ومعاييره، المؤسسة الحديثة للكتاب،ط1، طرابلس، لبنان، 2010، ص105.

[3]حمدي، شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس، ط 1، حائل، 1425-2004، ص73.

2.2الملاحظة غير المقصودة: ونعني بها الملاحظة التّي تستخدم فيها الوسائل السمعية والبصرية أو التّصوير الفوتوغرافي الذّي يتمّ دون تخطيط مسبق، وهذا النّوع قد يعين المعلّم على اكتشاف بعض الظواهر والسّلوكيات التّي تستوجب ملاحظة مقصودة في وقت لاحق[1].

2.3الملاحظة المباشرة (المنتظمة): "يتمّ هذا النّوع من التقّويم خلال التّدريس فيقوم المعلمّ بمراقبة أفعال التّلاميذ أو الفشل في فهم موضوع معيّن ويسجّل كلّ الملاحظات التيّ يرصدها بدّقة وأمانة. غير أنّه في هذه الحالة قد ينسى أو يهمل بعض الجوانب الأساسيّة في سلوك المتعلّم"[2]، وعليه من خلال الملاحظة المباشرة يتمّ تسجيل الملاحظات التّي تعتمد على تصنيف سلوك المتعلّم، وتحديده بدّقة ووضوح بشكل بسيط قابل للملاحظة والقياس، وهذا النّوع من الملاحظات يستخدم عادة في تقويم الجوانب الأدائية لدى التّلاميذ بقصد التّوصل إلى نواحي القوّة ونواحي الضّعف ووضع برامج علاجية بناءً على ذلك.

4.2الملاحظة غير المباشرة (غير المنتظمة): وتكون قبل البدء في الدّراسة وذلك بإعداد الأداة المنتظمة لتسجيل الملاحظات فيضع المعلّم الاستمارة المتخصصة في هذا المجال محدّدا فيها الجوانب المراد ملاحظتها، ويفترض أن تكون شاملة لعدد كبير من المواقف السلوكيّة تتميّز بالموضوعيّة والصّدق والثبات وتستند إلى معايير دقيقة وواضحة[3].

وممّا سبق يتّضح أنّ الملاحظة غير المباشرة تستخدم لمشاهدة أعمال التّلاميذ كالواجبات المنزلية وحل التمارين ومراقبة التطبيقات والانفعالات ويسجّل المعلّم كل ملاحظاته بموضوعيّة، وهذا النّوع من الملاحظات يُعطي صورة كاملة عن تقدّم التلّميذ في المهارة أو عدمه ومدى نجاحه أو فشله.

3.قواعد استخدام أسلوب الملاحظة: لكي تكون الملاحظات دقيقة وصادقة يجب اتباع الخطوات التالية[4]:

[1] المرجع نفسه، ص 74.

[2] مارون، أسس التقويم التربوي ومعاييره، ص102.

[3] المرجع نفسه، ص102.

[4] أبو علام، رجاء محمود، تقويم التعلم، ص285-286.

- يجب التّخطيط مسبقا لما نلاحظه وذلك بناءً على أهداف المشكلة التّي ندرسها، ويجب الفصل تماما بين ما نلاحظه من سلوك وأيّة تفسيرات يمكن استنتاجها من الملاحظة. على أن يجيب الباحث قبل البدء في جمع البيانات على السؤالين التّاليين عند التّخطيط للملاحظة:

أ- ما الغرض من الملاحظة؟

ب- ما السلوك الذي يجب ملاحظته؟

والسؤال الثاني هو الأهمّ والمرتبط مباشرة بما نلاحظه ولذلك يجب تحديد أنواع السّلوك المراد ملاحظته، وتعريف هذا السلّوك تعريفا إجرائيا يسهل تسجيله ولهذا من الأفضل استخدام بعض الأدوات التّي تساعدنا على تسجيل الملاحظات، ورغم أنّ أدوات الملاحظة ليست اختبارات بالمعنى التقليدي إلاّ أنّها يمكن أن تعطينا بيانات تتعلّق بما يلي:

أ- الفروق الفرديّة بين الأفراد.

ب- عمل تنبؤات عن السلوك في المستقبل.

- يجب أن يركز الباحث على نوع أو نوعين من السلوك فقط ففي فصل قد يزيد عدد التلاميذ فيه عن 30 تلميذا يستحيل ملاحظة كل أنواع السلوك الحادث في وقت ما. ولكن يستطيع الباحث أن يحصل على بيانات دقيقة إذا ركّز على نوع أو نوعين من السلّوك[1].
- يجب استخدام صفات واضحة غير حتى تكون الملاحظة محدّدة تصف السّلوك وصفا سليما. ومن هنا أهميّة تعريف السلوك المرغوب ملاحظته تعريفا إجرائيا حتّى يمكن تحويله إلى سلوك ظاهر قابل للملاحظة المباشرة.
- يجب أن يكون كل سلوك ملاحظ مختلفا عمّا عداه من أنواع السلوك الأخرى، ذلك أنّ تداخل أنواع السلوك يجعل من الصّعب وصفها وتصنيفها، والتعّريف الإجرائي للسلوك يساعد على تجنب التداخل بين أنواع السلوك المختلفة.
- يجب أن يكون الباحث واعيا لما يحدث من أخطاء الملاحظة التي تحدث نتيجة لاختيار أوقات معينة نلاحظ فيها السلوك، ولتفادي هذا الخطأ أو الإقلال منه لا بدّ من ملاحظة نفس الفرد في أوقات وأيام مختلفة فنلاحظه في اليوم الأول مثلا الساعة التاسعة صباحا وفي اليوم الثاني

[1] أبو علام، رجاء محمود، تقويم التعلم، ص 285.

الساعة العاشرة صباحا، وبعد يومين آخرين نلاحظه الساعة الثانية ظهرا وهكذا أيّ نقوم بعمل جدول لملاحظة الفرد وجدول آخر مختلف لملاحظة فرد ثان وهكذا، ومن الأفضل أن تتم الملاحظات على فترات متكررة وقصيرة موزعة على عدّة أسابيع وفي أوقات مختلفة من اليوم حتى نحصل على عينة زمنية ممثلة لسلوك الأفراد[1].

- يجب تسجيل وتلخيص الملاحظات عقب حدوثها مباشرة إذا كان من المتعذر تسجيل السلوك أثناء حدوثه.
- يجب أن يختار الباحث من يلاحظه في كلّ مرة فالاقتصار على عدد محدود من الأفراد كلّ مرة يجعل الملاحظة أيسر وأسهل في تسجيلها.[2]
- يجب تأجيل تفسير السّلوك إلى ما بعد جمع البيانات فكثيرا ما يترتب على محاولة الباحث تفسير السلوك أثناء حدوثه الإخلال بموضوعية الملاحظة.
- يجب ألاّ يظهر الباحث أنهّ يلاحظ سلوكا ما أو فردا ما فعندما يعلم الناس أنهّم تحت المراقبة يتصرفون بطريقة غير طبيعية.

4.مميّزات وقيود استخدام أسلوب الملاحظة: نستخلص ممّا سبق ذكره أنّ من أهمّ مميزات استخدام أسلوب الملاحظة ما يلي[3]

- نواتج التعلّم المتمثلّة في مختلف معايير جودة واعتماد أداء المتعلمّ منها:
- البنية المعرفية كتطبيق المعارف والمعلومات في مواقف جديدة.
- المهارات الأساسيّة كممارسة مهارات التفكير وحل المشكلات.
- المهارات العملية واليدوية كمهارات القياس ورسم الخرائط.
- مهارات التحدث والاستماع.
- الجوانب الوجدانية كالاتجاهات والقيم.
- تدوين السلوك كما يحدث فعلا.
- التأّكد من صحة ما يقرره الفرد أنه يقوم بعمله.

[1] المرجع نفسه، ص285.

[2] أبو علام، رجاء محمود، تقويم التعلم ، ص286.

[3] مارون، جورج، أسس التقويم التربوي ومعاييره، ص287.

- تعتبر مصدرا هاما لمتابعة تقدّم التّلاميذ عن طريقة ملاحظة سلوكه وعاداته المتكررة، وتمكّننا من اكتشاف المشكلات التيّ يعاني منها فور ظهورها ليمكن علاجها. بمعنى أنّها تمكّن الباحث من الحصول على وفرة من المعلومات تساعد في وصف وتشخيص وعلاج حالات من الواقع.

ونظرا للمميزات والأهميّة التّي يحتلها أسلوب الملاحظة إلاّ أنّه ما زال بعيدا في بعض نواحيه عن الطرق التجريبية،كما أنّ مثل تلك المزايا لا تمنع من وضع بعض القيود على البيانات والمعلومات المتوفرة لدينا عن طريق استخدام أسلوب الملاحظة وذلك للأسباب الآتية[1]:

- ✓ صعوبة التنبؤ بحدوث السلوك المطلوب حتّى يمكن للباحث ملاحظته، كما أنّها تحتاج إلى وقت طويل للحصول على المعلومات المرتبطة بملاحظة ذلك السلوك.
- ✓ اقتصار طريقة الملاحظة على دراسة الّسلوك الظاهري أمّا السلوك الباطن والإحساس والمشاعر وغيرها فلا يمكن التّعرف عليها من خلال هذا الأسلوب،كما لا يمكن الحكم على مستوى ذكاء الفرد وقدرته على التفكير المنطقي من خلاله أيضا.
- ✓ صعوبة ملاحظة وتسجيل كلّ ما يحدث من سلوكيات في الموقف الملاحظ، فمن المعروف أنّه ليس هناك أية وسيلة تمكن الباحث من ملاحظة وتسجيل كلّ ما يحدث بدقة وموضوعية بالرغم من استخدام الوسائل المعينة الأخرى.
- ✓ تدخل النواحي الذاتية في عمليتي الملاحظة والتّفسير إذ قد يتحيّز الباحث في ملاحظته للأشياء بطريقة خاصّة وفي إدراكه وتفسيره للظواهر حسب ما يتفق مع ميوله واتجاهاته ويتّصل فقط باهتماماته.

أقصى ما يمكن أن تقدّمه الملاحظات للباحثين هو بيان كيف يسلك أشخاص من صعوبات في ظروفهم الحالية، ولكن لا تضمن هذه الملاحظات أن تستمر نفس النّتائج عندما تتغير طبيعة الموقف والظروف حتى إذا كان الموقف واحدا في ظاهرة ما، فإنّ الأمور السّابقة الخاصة بكل فرد تجعل سلوكه مختلفا.

[1] محمود ، أحمد عمر، وزملائه، القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن، 1431-2010، ص130.

5.الملاحظة اليوميّة سماتها واستراتيجياتها: تعتبر الملاحظة اليومية من بين" وسائل التّقويم وهي جزء لا يتجزأ من عمل المعلّم اليومي مع التلاميذ بحيث يعلمّهم ويوجّههم ويصّحح أخطائهم"[1]، فهي إذًا وسيلة من بين وسائل التّقويم المباشرة، ويرى المعلمّ من خلالها مدى تقدّم التلّاميذ في مشوارهم الدّراسي كالمشاركة في طرح الأسئلة والإجابة عنها.

وتتميز الملاحظة اليوميّة النّاجحة بمجموعة من السّمات أبرزها[2]:

- الجاهزية: على المعلم أن يكون مستعدا وجاهزا في الوقت نفسه للقيام بعملية الملاحظة اليومية، وذلك من خلال التّخطيط لخلق وتوفير فرص متعدّدة للطلبة للعمل الفردي أو من خلال مجموعات، ومن ثمّ تتوفر عنده الفرصة المثالية لملاحظة أدائهم والانتباه لاستجاباتهم بطريقة دقيقة..
- **الوعي:** إدراك المعلمّ لأهمية الملاحظة عن طريق قراءة ودراسة وفهم وثيقة التّقويم للمّادة بالإضافة إلى الوثيقة العامّة لتقويم تعلّم الطّلبة أو المراجع الأخرى.
- **الموضوعيّة:** الحكم على استجابة الطّالب بموضوعية وبعيدا عن أيّة أحكام مسبقة أو مبنية على مواقف شخصية مستقلة سواء أكانت هذه المواقف سلبية أو إيجابية من الممكن أن تؤدي بالمعلّم إلى إصدار احكام غير حقيقية أو غير عادلة.
- **الحساسيّة:** على المعلّم أن يضع نفسه مكان الطالب، وأن يستشعر الأفعال والأقوال بالتي من الممكن أن تؤذي مشاعر الطالب فيبتعد عنها، ويجعل مكانها أفعالا وأقوالا من الممكن أن تزيد دافعية الطّالب للتّعلمّ بشرط أن تكون هذه التّغذية الرّاجعة مناسبة ومفيدة وترسم للطّالب كيفيّة رفع مستواه التحّصيلي.

وتتمثّل إستراتيجيات الملاحظة اليوميّة في الآتي[3]:

أ- التّخطيط لأيّ فرصة لتقويم تعلم الطلبة وإدراجها عند التّخطيط اليومي للحصة الدراسيّة.

[1] قلي، عبد الله، اللغة العربية وآدابها، ص132.

[2] المزيني، نورة حمود، أساليب التقويم المستمر،وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، الإدارة العامة للتربية والتعليم، المدينة المنورة، مكتب التربية والتعليم شمال المدينة، قسم الصفوف الأولية، ص06.

[3] المرجع نفسه، ص08-09.

ب– التخطيط للأنشطة الفردية أو الثنائيّة أو الجماعية ومراعاة الملاحظة الدقيقة لسلوك المتعلمين عند التنفيذ.

ج– الاختبار المسبق لمجوعة صغيرة من الطلبة لملاحظة أدائهم عن قرب.

د–التركيز على الطلبة الذين يحتاجون وقتا أكبر لإنجاز الأنشطة أو الذين تكون بيانات التقويم عنهم غير مكتملة (ملاحظة طالب متدني التّحصيل، ولكن مع ذلك درجاته في بعض الأدوات لا تتناسب مع مستواه).

هـ– التّركيز على الطلبة الذّين يحتاجون وقتا أكبر لإنجاز الأنشطة أو الذّين تكون بيانات التقّويم عنهم غير مكتملة (ملاحظة طالب متدني التحصيل ولكن مع ذلك درجاته في بعض الأدوات لا تتناسب مع مستواه).

و– إعطاء الفرصة الكافية للطّالب أو مجموعة الطّلبة قليلي التّفاعل في الحصّة الدراسيّة.

ز– الاحتفاظ بمفكرة يتّم فيها تسجيل ملاحظات على أداء الطلبة في الحصة الدراسيّة وتتّسم هذه الملاحظات بالعفوية والاختصار. وعلى المعلمّ أن ينتهج نهجا موضوعيّا ومنطقيّا عند اختيار أو تطبيق هذه الإستراتيجيات، وبمعنى آخر يقوم باختيار أكثر الإستراتيجيات فعالية تبعا للظروف المحيطة بالدرس.

وفيما يلي سنبيّن إجراءات تطبيق إجراءات الملاحظة في الجدول الآتي:

أداة التقويم	إجراءات التطبيق	موجهات تطبيق الأداء
الملاحظة.	1–يحدّد المعلم نواتج التعلم المراد قياس مدى تحققها في أداء المتعلم. 2–يوضح للمتعلم المهام المطلوب ملاحظتها في أداءه وفق الناتج التعليمي. 3–يصمم المعلم أداة لقياس أداء المتعلم (سلم التقدير–قائمة الشطب). 4–يبين المعلم للمتعلم مستوى أداءه ومدى تحقيقه للناتج التعليمي المطلوب.	1–زمن الملاحظة يرتبط بالموقف التعليمي المراد ملاحظته والمهام المطلوب ملاحظتها. 2–توظف الملاحظة كأداة قياس إيجابية معززة للموقف التعليمي. 3–تبنى الملاحظة على أهداف التعلم(النواتج التعليمية). 4–تستخدم الملاحظة في مواقف

	5-يستخدم المعلم عبارات إيجابية في تواصله مع المتعلم.	تعليمية صفية مهيأة ومساعدة تمكن المعلم من ملاحظة مهارات المتعلم ورصد أدائه.

جدول رقم(4): يوضّح إجراءات تطبيق أدوات وأساليب التقويم (الملاحظة).

6.أدوات الملاحظة: تجمع البيانات أثناء الملاحظة باستخدام عدد من الأدوات وأهميتها هي ضمان موضوعية التسّجيل، لأنّ الأداة التي يستخدمها الملاحظ تجعله يركز ملاحظاته على السلوك المطلوب والمحدّد في الأداة. واللجوء إلى الملاحظة دون استخدام أداة ما يتيح لعوامل التحيّز أن تتسلل إلى الملاحظات. وأكثر الأدوات استخداما لتسجيل الملاحظات هي مقاييس التقدير وقوائم المراجعة والسجلات القصصية وهذه الأخيرة هي أقلّها استخداما.

1.6سلم التقدير (Rating scale): وهي "قائمة من الأفعال أو السلوكات التيّ يقدّرها المعلم أو الطالب في أثناء قيامه بأداء مهمّة تعليميّة تتكون من مجموعة من المهارات ويقابل كل فقرة منها تدريجيا يعبر عن مستوى أداء الطالب في هذه المهارة الجزئية"[1].

وعليه فهو أداة بسيطة تظهر فيما إذا كانت مهارات المتعلم متدنية أو مرتفعة حيث تخضع كل فقرة للتّدريج من عدّة فئات أو مستويات، حيث يمثّل أحد طرفيه انعدام أو وجود الصّفة التّي نقدرها بشكل ضئيل ويمثل الطرف الآخر تمام أو كمال وجودها ومابين الطرفين يمثّل درجات متفاوتة من وجودها، وتتمثّل خطوات إعداد سلالم التقدير فيما يلي[2]:

*تجزئة المهارة إلى مجموعة من المهارات أو مجموعة من السلوكات المكونة للمهارة المطلوبة.

*ترتيب السلوكات المكونة للمهارة التي يتّم قياسها حسب تسلسل حدوثها، أو بحسب تنفيذها من قبل المتعلمين.

[1] حمادنه، محمود محمد ساري، عبيدات، خالد حسين محمد، مفاهيم التدريس في العصر الحديث:طرائق ...أساليب ...استراتيجيات، عالم الكتب، ط1، الأردن، 2012، ص140.

[2] المرجع نفسه، ص140.

*اختيار التدريج المناسب على سلم التقدير لتقدير مدى إنجاز المهارة، وذلك وفقا لطبيعة المهارة ومجموعة من السلوكات المتضمنة التّي سيؤديّها المتعلّمون، ويمكن استخدام عدّة أشكال من سلالم التّقدير منها:

أ-سلم التقدير الرقمي: ويدرج فيه وجود الصفة رقميا ومن مزاياه :

- يمكن استخدامه بصورة فعالة توفر جهد المعلم

- يتصف بدرجة من الموضوعية والثبات أعلى مما تتصف به الملاحظة العادية.

-يستخدم في تقويم أداء أنواع مختلفة ومتعددة من أداء المتعلّمين.

-يحدّد بشكل واضح مواطن القوّة والضّعف في أداء المتعلّم ومدى تقدّمه في أداء المهمات والمهارات

ب-سلّم التّقدير اللّفظي: وهو أحد استراتيجيات تسجيل التّقويم وهو " عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التّي تبيّن أداء الطالب في مستويات مختلفة"[1]، إنّه يشبه تماما سلم التّقدير الوصفي ولكنهّ في العادة أكثر تفصيلا منه، ممّا يجعل هذا السلّم أكثر مساعدة للمتعلّم في تحديد خطواته التّالية في التّحسن، ويجب أن يوفرّ هذا السلّم مؤشرات واضحة للعمل الجيّد المطلوب ويستخدم سلم التّقدير اللّفظي لتقويم خطوات العمل أو أداء الطالب أو المهمة الأدائية ممّا يوّفر للمعلّم تقويما تكوينيا لأجل التغذيّة الراجعة، ويعدّ من أكثر الأدوات موضوعيّة ودقة في تدريج السّلوك أو الفعل لكونه يتضمن أوصافا لفظيّة محدّدة حول الأداء من كل مستوى من مستوياته المختلفة.

2-6 قوائم الرّصد/الشطب : هي "قائمة الأفعال أو السلوكات التّي يرصدها المعلّم أو الطّالب في أثناء تنفيذه لمهمة أو مهارة تعليمية وتسمى أحيانا قائمة شطب"[2]، ونخلص إلى أنّ هذه القوائم تعدّ من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النّتاجات التّعليميّة لدى الطّلبة، ويستجاب على فقراتها باختيار إحدى الكلمتين من الأزواج التالية (على سبيل المثال): صح أو خطأ /مرض أو غير مرض/

[1] حمادنه، محمد محمود ساري، عبيدات، خالد حسين محمد، مفاهيم التدريس في العصر الحديث:طرائق...أساليب ...استراتيجيات، ص141.

[2] المرجع نفسه، ص137.

نعم أو لا/ غالبا أو نادرا/ موافق أو غير موافق/ مناسب أو غير مناسب. ويجب ملاحظة عدم وجود تدريج في الإجابة على فقرات هذه القوائم.

وتتمثّل خطوات إعداد قوائم الرّصد في الآتي[1]:

-تحليل المحتوى لتحديد نتاجات التعلم الجزئية

-إختيار معايير التّقويم المناسب التيّ تساعد الراصد في اختيار أحد التقديرين.

-تحصيل علامة مناسبة لكلّ فقرة حسب أهميتها لإصدار حكم على أداء الطّالب الكلي.

-مناقشة فقرات القائمة مع الطّلبة والاتّفاق عليها.

وتعدّ هذه الأداة مناسبة في عدد من الإستراتيجيات مثل التّعلم التّعاوني وحلّ المشكلات، أو عند قيام الطلبة بمشروع ما، أو عند تدريب على مهارة معينة تتكوّن من مهارات جزئية.

3-6 السّجلات القصصيّة: هي "سجلات بالوقائع الخاصة لسلوك الطّالب ويمكن لهذه السّجلات أن توفّر للمعلّم صورة طولية عن التّغيرات التيّ حدثت في حياة الطّالب، وذلك عند استخدامها لفترات طويلة"[2]، وللسّجلات القصصيّة مزايا عديدة أبرزها[3]:

*إذا استخدمت السّجلات القصصية استخداما سليما ،فإنّها توفّر سجلا زاخرا بالمعلومات عن الوقائع المهمّة في سلوك الطالب. ويمكن الاستفادة من هذه الوقائع في تكوين صورة واضحة عن شخصية الطالب.

*تعتبر السجلات القصصية تجميعا مهما للسّلوك التلقائي، كما حدث في الطّبيعة وبشكل لا يتوفر لكثير من أدوات القياس الأخرى.

*توفر السّجلات القصصيّة للمعلّم وصفا موضوعيّا للسّلوك، غير ملون بأحكامه الخاصّة عن الطّالب.

[1] المرجع نفسه، ص137.

[2] أبو علّام، رجاء محمود، تقويم التعلم، ص296.

[3] المرجع نفسه، ص297.

*تلفت انتباه المعلمّ لكل طالب على حده.

*توفر مادة يمكن استخدامها في ملء البطاقات، ممّا يساعد على موضوعيّة بيانات البطاقة.

*يمكن أن توفّر السّجلات القصصية للمرشد النفسي أو الأخصائي النفسي أو الاجتماعي مصدرا للمعلومات تكون أساسا لمناقشته مع الطالب

المبحث الثالث: الأسئلة التّعليمية والصفيّة.

تمهيد:

من أهم المسائل المهمّة التّي يجب على المعلمّ أن يكون داخل الصّف الدّراسيّ التيّ تتوقف عليها نجاح العمليّة التعليميّة هي الأسئلة التّعليميّة والصّفيّة، فهذه الأسئلة هي عماد كلّ طريقة من طرائق التّدريس، وشيء أساسي في التّفاعل الصّفي بين المعلّم والمتعلّم داخل الصّف الدراسيّ، ولذا فإنّ صياغة الأسئلة، وتوجيهها يعدّ من المهارات الأساسية التيّ ينبغي للمعلّم أن يتقنها ويبدع فيها لما لها دور فاعل في عملية تعليم وتعلّم المواد الدّراسيّة التّي يعدّها المعلم، ضمن خطة الدرس اليوميّة ليوجّهها خلال المراحل المختلفة للدرس.

1-مفهوم السؤال التّعليمي: يعرّف السؤال أنّه "كلّ عبارة تنطوي على مطالبة المدرّس للطلّاب بإجابة ترتبط بهدف تعليمي مقرّر"[1]، وأمّا السؤال التعّليمي فيعرّف "بأنه عبارة عن مثير يستدعي ردّ فعل أو استجابة، ويتطلّب من المتعلّم قدرا من التّفكير وفحص المادة التّعليميّة التّي بين يديه ثمّ استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح"[2].

وعليه يندرج تحت هذا التّعريف كلّ أنواع الأسئلة التّعليميّة سواء تعلّق الأمر بالأسئلة الصفيّة الشّفوية، أو أسئلة التّمارين اللغويّة والاختبارات التحصيليّة بأنواعها. ويرى جون ديوي بأنّ السؤال هو روح العمليّة التّعليميّة بل هو كلّ شيء فيها.

2-أهميّة الأسئلة التّعليميّة والصفية:

[1] طعيمة، أحمد رشدي، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربيّة، دار الفكر العربي، ط1، ا لقاهرة، 2000، ص167.
[2] دروزة، أفنان نظير، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي،ص47.

2-1 أهمية الأسئلة الصفيّة: تشير البحوث والدّراسات بأنّ فن صياغة الأسئلة وتوجيهها من الكفايات الأساسيّة للمعلّم، وتعدّ مكوناتها من الأسئلة من أكثر أنماط السّلوك استخداما ومن الممكن ملاحظتها وتسجيلها بدرجة عالية من الموثوقية، وإنّ للأسئلة الصفيّة وظائف عدّة في عمليتي التّعليم والتّعلم لكونها تؤدّي إلى[1]:

-تثير رغبة الطّلبة وتدفعهم للعمل وتحفزهم لمزيد من التّعلم.

-تقييم قدرة الطلبة على فهم الحقائق والمناهج والمعلومات التيّ تنطوي عليها الدروس اليومية.

-لمعرفة مدى تمكّن الطلبة للمادة التّعليمية وما اكتسبوه من اتجّاهاتها من مهارات عقلية وبدنية وكشف مدى استيعابهم لما يطرح.

-معرفة قدرة الطلبة على الاستدلال وعلى استخلاص الاستنتاجات من حقائق ومعلومات تعطى بأشكال مختلفة.

-لحثّ الطلبة على أنماط التفكير وقد كشفت دراسة لتابا وليفي و إلزي (Taba levine and Elzcy) عن وجود ارتباط الأسئلة يوجّهها المعلمّ،كما أنّ هناك أشياء كثيرة يمكن معرفتها عن تفكير الطّلبة من خلال الإجابة عن الأسئلة التّي يطرحها المعلّم داخل الفصل في أوقات الدّرس المختلفة، فضلا عن كشفها عن اتجّاهات الطّلبة واهتماماتهم وميولهم العلمية.

-تساعد على تشخيص نقاط الضّعف لدى الطّلبة وتحديد الصّعوبات التيّ تواجههم في عمليتي التّعليم والتعّلم.

-تساعد المعلّم على معرفة ما تحقق من أهداف تدريس المواد الدراسيّة المتوخاة من الدّرس أو الوحدة التّعليميّة.

-تكسب الطّالب شجاعة في مواجهة الآخرين وتنميّة القدرة على التّعبير السّليم وتبادل الآراء مع الآخرين وتصحيح الأخطاء واللّباقة في الحديث.

[1] الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، دط، عمان، الأردن، 2010، ص271-272.

-تساعد المعلمّ في تخطيط البرامج العلاجية المناسبة في اختيار طرائق وأساليب وأنشطة تدريسية مناسبة لمواجهة صعوبات ومشكلات عملية التّعليم والتّعلّم.

2-2 أهميةّ الأسئلة التّعليميّة: تعدّ أهميّة الأسئلة التّعليمية في كونها هي " قوام الطريقة التّحاورية وركن أساسي من أركان الطريقة الاستقرائية،كما أنّها عماد المدرس في تعليم التّلاميذ الصّغار الذّين لا يطيقون التّلقي والاستماع طويلا دون إثارة انتباههم وتجديد نشاطهم بالمناقشة وتوجيه الأسئلة"[1]. وتكمن أهميّة وقيمة الأسئلة التعليمية بالنسبة للمتعلّم في نظر(دروزة) في كونها "تجذب انتباه المتعلّم إلى الأفكار المهمّة في المادة الدراسيّة وتلخص له هذه المادة وتحثّه على دراستها وفهمها واسترجاعها في الوقت المناسب ثمّ الاستفادة منها في المستقبل، فالأسئلة التّعليميّة بشكل عام تثري عمليّة التعلّم وتزيد من دافعيّة المتعلّم للتعلّم وتشبع حبّ الاستطلاع لديه بطريقة فعّالة ومنظمة"[2].

وقد أولت المدرستان السّلوكيّة والمعرفيّة أهمية بالغة للأسئلة التّعليميّة فقد أكدّ العالم الأمريكي سكنر على أهمية الأسئلة التعليميّة كمثيرات للتّعلّم، وأنّها كلّما كانت منظمة ومرتبة ومتسلسلة ونتج عنها استجابات صحيحة أدّى ذلك إلى تعلّم فعّال وقويّ، أمّا المعرفيون أمثال (برونر، بياجيه، أزبل) فقد أكدّوا على إسهام الأسئلة الهادفة في استثارة التّلاميذ للمناقشة والوصول إلى الأفكار الجديدة بأنفسهم.

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن تلخيص أهميّة الأسئلة في العمليّة التعليميّة عموما وفي تعليم اللّغة خصوصا في النّقاط الآتية[3]:

*تدفع المتعلّم إلى التفّكير في المادة المدروسة بهدف فهمها والإجابة عن الأسئلة المتعلّقة بها، وبالتّالي فهي وسيلة لاستثارة الدافعية للتعلم.

*تساهم نوعية الأسئلة المطروحة في الكشف عن مدى نموّ الطلبة في مهارات التّفكير العلمي والتّعلم الذاتي ونموّ الشّخصيّة بشكل فعّال.

---

[1] سمك، محمد صالح، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة كلية التربية، دط، القاهرة، 1986، ص640.

[2] دروزة، أفنان نظير، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ص 48.

[3] طوالبة، هادي، وآخرون، طرائق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع،ط1، عمان، الأردن، 2010، ص250.

*تعلّم الأسئلة الطلبة كيفية طرح الأسئلة الجيّدة الهادفة في الوقت المناسب بحيث يتخّذون المعلّم نموذجا لهم.

*تساهم الأسئلة إذا ما استخدمت بمهارة من قبل المعلّم في رفع مستوى التفكير العلمي الناقد لدى المتعلّم وتكوين الميول والاتجاهات.

*تساعد الطلبة على رفع الخبرات والمعلومات المخزونة لديهم بالخبرات والمعلومات الجديدة موضوع التعلّم وتكشف عن استعدادهم الاستيعابي للخبرات الجديدة.

*تساعد في الانضباط الذاتي لدى الطلبة وتسهل إدارة الصفّ وتحقق نتاجات التعلّم.

*توفر للمعلّم تغذية راجعة عن مدى تدريسه ومدى استيعاب طلبته ومدى ملائمة المنهاج المدرسي.

*تعدّ مصدرا للامتحانات التي ستطبق مستقبلا.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره فإنّ الأسئلة التّعليميّة عموما والأسئلة الصّفية الشّفويّة خصوصا تعدّ وسيلة فعالة للتهيئة للتعلّم والرفع من فاعليته،كما أنّها تزوّد التلاميذ بتوجيهات بنّاءة وتقدّم محفّزات مباشرة للتعلّم، وتسهم كذلك في اكتشاف مواطن القوّة في المواقف التعليميّة والعمل على تعزيزها واكتشاف مواطن الضّعف والعمل على تصحيحها وعلاجها، فالسّؤال إذًا هو اللبنة الأساسية في العمليّة التعليميّة عموما وفي تعليم اللّغة بمختلف أنشطتها خصوصا سواء تعلّق الأمر بتعليم القراءة أو قواعد اللّغة أو المطالعة أو الإملاء أو التّعبير بشقيه الشّفهي والكتابي.

3-مواصفات الأسئلة التّعليميّة:

تعدّ الأسئلة التّعليميّة من أهمّ الرّكائز الأساسيّة في المواقف التعليميّة المختلفة ولكي تكون هذه الأسئلة على اختلاف أنواعها وأنماطها فاعلة في إثارة المتعلّمين وتساعدهم على الفهم ومن ثم التعلمّ. وهذه المواصفات يمكن أن نوجزها في النقاط التالية[1]:

[1] سلامة، محمد فوزي سلامة، أثر استخدام الأسئلة التعليمية كمنشطة عقلية على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي على منهاج اللغة العربية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2017، ص14.

-أن تكون الأسئلة واضحة ومطروحة بلغة سليمة تخلو من الأخطاء النحوية.

-أن تطرح الأسئلة بصيغة تتناسب مع المرحلة الأكاديمية للمتعلّم.

-أن تتعلق الأسئلة بالمحتوى التّعليمي المراد تدريسه بشكل مباشر وشامل.

-أن ترتبط الأسئلة بالأهداف السلوكيّة المرغوبة.

-أن تستثير عمليات عقلية مختلفة كالتّذكر والفهم، والتّحليل، والتّنظيم، والتّركيب، والتّطبيق، والتّقويم والإبداع...الخ.

-أن تتنوع الأسئلة في نمطها بحيث يطرح منه السّؤال الموضوعي والسّؤال المقالي والشبه مقالي.

-أن تساهم في تعليم المتعلمّ وتحقيق الأهداف الكليّة للعمليّة التعليميّة.

-أن ترتبط الأسئلة بالحياة العملية الواقعية للمتعلّم ولا تركّز فقط على الحفظ.

-أن تطرح في الوقت المناسب من العمليّة التّعليمية-التّعلميّة.

4-مستويات الأسئلة التّعليميّة: يؤكد الباحثون في مجال الأسئلة التّعليميّة على وجود مستويات عقلية عقلية مختلفة تقيسها الأسئلة التّعليميّة المتنوّعة، حيث تتراوح بين المستوى البسيط والمعقد وذلك بناء على العمليات العقليّة التي يقوم بها المتعلّم أثناء إجابته على تلك الأسئلة. وقد دفع ارتباط الأسئلة التّعليميّة وأنماطها بتلك المستويات والعمليات العقليّة الكثير من الباحثين إلى بلورة تصنيفات مختلفة، تقوم على علاقة مستوى التّفكير عند المتعلّم بالسّؤال الذّي يوجّه إليه، ومن تلك التّصنيفات نذكر[1]:

4-1 تصنيف جيلفورد للعمليات العقلية التيّ حصرها في ثلاث فئات وهي:

أ-العمليات الإدراكيّة: وتشكل عمليّة التّذكر وتشعب الأفكار وتجميعها ثمّ تقييمها.

ب-المحتوى التّعليمي: ويشمل إدراك الأشكال والرّموز والمعنى وملاحظة السّلوك الذّي نتعرف بواسطته على تصرفات الأفراد في المواقف الاجتماعية.

[1] دروزة، أفنان نظير، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ص50-52.

ج-الإنتاج: وهذه الفئة تتطلب إدراك الوحدات والفئات والعلاقات والأنظمة والقدرة على التّطبيق والتنبؤ، وهكذا فالأسئلة التّعليميّة قد تتنوّع بتنوع هذه الفئات الثلاث.

2-4 تصنيف جانيه (Gagne) الهرمي: الذي رتّب من خلاله المهارات العقلية في سلّم هرمي يبدأ بعمليّة التّعميم ويمرّ بإدراك المفاهيم الماديّة المحسوسة فالمفاهيم المجردة فالمبادئ وينتهي بعمليّة حل المشكلات، وقد استعمل هذا التصنيف كأساس لتخطيط الأهداف التعليميّة ومن ثمّ وضع الأسئلة التّعليميّة.

3-4 تصنيف دافيد ميرل (Merrill 1983): وهو من أحدث التصنيفات العقليّة التيّ استعملت كأساس لاشتقاق الأهداف والأسئلة التّعليميّة حيث يقوم تصنيفه على أساسين هما:

أ-المحتوى التعليمي.

ب-مستوى الأداء التعليمي.

4-4 تصنيف بنجامين بلوم(Bloom 1956): وهو تصنيف هرمي يبدأ بمستوى المعرفة والتّذكّر كأدنى للعمليات العقليّة وأبسطها، ويمرّ بمستويات الفهم والاستيعاب فالتّطبيق فالتّحليل فالتّركيب وينتهي بمستوى التّقويم وإصدار لحكم باعتبارها أعلى العمليات العقلية. ومن ثمّ فقد صنّف بلوم الأسئلة وفق لمستوياتها المعرفيّة إلى ما يلي:

أ-أسئلة التّذكّر: وتعرّف بأنّها تلك الأسئلة "التّي تعتمد على تذكّر معلومات ذات طبيعة خاصة أو عامة، وتشمل معرفة الحقائق والمصطلحات والأساليب والمناهج والمبادئ والنّظريات في مستوى التّذكر أو الاستدعاء..."[1]، ويتضمن هذا المستوى من الأسئلة "استرجاع المعلومات وتذكرها، وهذا الأمر ضروري لأيّ مستوى آخر من مستويات التّفكير إلاّ أنّ مجرد تذكّر المعلومات لا يتضمن بالضرورة فهمها واستيعاب مضمونها،كما أنّ الاهتمام بالتّركيز على أسئلة التّذكر دون المستويات الأخرى من الأسئلة يؤدّي إلى إغفال كثير من المعلومات العقلية الأساسيّة"[2].

[1] طعيمة، أحمد رشدي، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربيّة، ص 167.

[2] الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، المدخل إلى التدريس، ص272-273.

ويمكن استخدام الكلمات التالّية لصياغة الأسئلة على مستوى التذكر(عرّف، عدّد، حدّد، سَمِّ، أنسب) فضلا عن إمكانية استخدام أدوات الاستفهام (من، أين، متى، ماذا،كيف...؟).

ب–أسئلة الفهم والاستيعاب: وهي الأسئلة التّي " تتضمن تغيير الطالب المعلومات أو تحويلها إلى شكل رمزي أو إلى لغة مختلفة، أو إعادة صياغة عبارة بأسلوب أو اكتشاف علاقات بين الحقائق أو أن يفسّر المادة أو يلخص أو يربط بين المعلومات، وتتمثل أهّم الكلمات التيّ يمكن استخدامها في هذا المستوى ب(ميّز، قابل، اشرح، لخّص، أعّد صياغة، صف)"[1] .

ج–أسئلة التّطبيق: وهي الأسئلة التيّ تعكس قدرة الطّالب على "استخدام الأفكار المجرّدة في مواقف ماديّة محسوسة،كأن يستخدم المتعلّم الفكرة العامة أو القانون أو الأسلوب المتعلّم في مواقف تعليمية جديدة"[2]، أيّ أنّها تتطلب تطبيق المعلومات، والنظريات، والقواعد، والحقائق، والمفاهيم والطرق التيّ تمّ دراستها وفهمها في مواقف تعليميّة جديدة داخل الفصل أو خارجه أو في الحياة اليوميّة. "وتمتاز هذه الأسئلة بقدرتها على الكشف عن مدى نجاح الطالب في حلّ مشكلاته الحياتيّة اليوميّة التّي تختلف عن المشكلات الصفيّة، والطالب هنا لا يتّم تزويده بالتعريف أو المهارة أو التعميم الذّي سيطبق، وإنّما يختار بنفسه ما يمكن تطبيقه وما يناسب المشكلة أو الموقف الجديد، ومن الكلمات التّي تستخدم في هذه الأسئلة:طبّق، برهن ، وضّح، استخرج، أعرب، بيّن..."[3].

د–أسئلة التّحليل: وهي التي "تقيس القدرة على تجزئة مادة أو موضوع إلى مكوناته، أو عناصره بحيث تتضح العلاقة البنائية بين المكونات مثل التمييز بين الحقائق والفرضيات"[4]، وهذا النوع من الأسئلة تتطلب تفكيرا ناقدا عميقا فالخاصية المميزة لهذا المستوى من الأسئلة هو قيام الطالب بتحليل المعلومات وتحديد الأسباب والوصول إلى الاستنتاجات أو أن يحدّد عناصر المشكلة أو الفكرة وما بينها من علاقات.

---

[1] المرجع نفسه، ص274.

[2] دروزة، أفنان نظير، الأسئلة التعليميّة والتقييم المدرسي، ص55.

[3] هادي، طوالبة وآخرون، طرائق التدريس، ص255.

[4] رشدي، أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص168.

إنّ أسئلة التّحليل تحتمل إجابات عدّة أمّا الكلمات التّي يمكن استخدامها في مستوى أسئلة التّحليل هي(علّل، حلّل، ادعم، استشهد بالشواهد والأدلة، حدّد النتائج أو الأسباب).

هـ-أسئلة الربط و التّركيب: وتتطلّب أسئلة الربط والتركيب "من الطالب جهدا ذهنيا أكبر، إذ أنّها تستدعي جميع العمليات الذهنيّة السّابقة من المعرفة إلى الوصول إلى توقعات معتمدة على أسس وأصول وفرضيات أو وقائع محدودة أو حل مشكلة بأسلوب جديد أو إبداع أفكار جديدة، لذا فهي تسمى الأسئلة الإبداعية وتهدف إلى التأكد من البنية المعرفيّة الكليّة الجديدة التّي تقدّم للطالب وإلى عدم وجود نقص في الخطط والمشاريع أو قصور في إقامة علاقات جديدة[1]".

وهذا النّوع من الأسئلة لا يتقيّد فيها الطالب بالمادة المقررة بل تتاح له الحريّة في البحث عن الحلول التّي يراها مناسبة، ومن الألفاظ المستخدمة فيها:تنبأ، أنتج، أكتب، صمّم، طوّر، أنشئ...

و-أسئلة التّقويم: وهي "تلك الأسئلة التي تقيس القدرة على إصدار أحكام نقديّة في ضوء معايير معينة"[2]، وهي تستدعي عمليات عقلية أعلى من سابقتها إذ "تتطلّب من الطّالب أن يصدر أحكاما على الأفكار أو الأحداث أو الآراء ...ويتطلّب القيام بها خطوتين:

*أن تضع محكات أو معايير أو أسس موضوعية للحكم أو لتقييم الشيء.

*أن تحدّد على أي مدى تقابل هذه الفكرة أو الشيء هذه المحكات"[3].

ومن الكلمات التّي تستخدم في صياغة أسئلة التقويم ما يلي:(ما رأيك، أنقد، قرّر، أحكم على قيمة، أي الحلين أفضل، عبّر عن وجهة نظرك).

[1] هادي، طوالبة وآخرون، طرائق التدريس، ص256.

[2] رشدي، أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربيّة، ص168.

[3] هادي طوالبة وآخرون، طرائق التدريس، ص257.

الفصل الرّابع:

الجانب التّطبيقي

للدّراسة.

تمهييد:

بعد الدّراسة النّظريّة التّي تطرقنا إليها في الفصول الثّلاثة من البحث سوف نقابلها في هذا الفصل بدراسة تطبيقية، إذْ ارتأينا فيها القيام بإعداد استبيان خاص بأساتذة الطّور الثّانويّ بمختلف سنواته وشعبه، ويحتوي الاستبيان على جملة من الأسئلة بهدف تحقيق غرض تعليمي ومعرفي، وهو الإطلاع على آراء الأساتذة حول التّقويم اللّغوي وأهمّ الأساليب التّي يستخدمونها أثناء تقييمهم لمهارات اللّغة العربيّة.

وبما أنّ الدّراسة الميدانية تستلزم أدوات واستراتيجيات تعمل على بناء البحث العلمي، لذلك لابدّ أن ننتهجها لنضمن صحّة دراستنا.

1-تساؤلات الدّراسة:

-هل يعدّ التّقويم اللغّوي وسيلةً مهمةً في العمليّة التّعليميةّ –التّعلميّة؟

-هل يسمح زمن الحصص الدّراسية بإجراء تقويم تشخيصي لكافّة المتعلّمين في القسم؟

-هل يمكن الاستغناء عن نوع من الأنواع الثّلاثة للتّقويم في العمليّة التّعليميّة؟

-هل تراعى في عمليّة التّقويم اللّغوي خصائص المتعلّمين؟

-ماهي الأساليب الأكثر استعمالا في تقويم المهارات اللّغوية من قبل أساتذة الطّور الثّانوي؟

2-فرضيات الدّراسة:

1-التقّويم اللغّوي وسيلة مهمّة في العمليةّ التّعليميّة –التّعلميّة.

2-التّقويم اللغّوي من أهمّ مؤشرات نجاح العمليّة التّعليميّة –التّعلميّة.

3-لا يمكن الاستغناء عن أيٍّ نوع من الأنواع الثلاّثة للتّقويم في العمليّة التّعليميّة.

4- تتنوّع أساليب التّقويم اللغّوي في المرحلة الثّانويّة.

5-تعدّ الاختبارات بمختلف أنواعها من أهمّ الأساليب التّقويميّة التّي يستخدمها أساتذة الطّور الثّانوي في تقويمهم لمهارات اللّغة العربيّة.

3-أهداف الدّراسة:

-التّقويم مقوّم من مقومات اللّغة، ووسيلة مهمّة في العمليّة التّعليميّة-التّعلميّة.

-يعمل التّقويم على تحديد جوانب القوّة والضّعف لدى المتعلّمين.

-الأنواع الثلاثة من التقويم ضرورية في العملية التعليمية-التعلمية.

- تتنوع أساليب التقويم اللغوي في المرحلة الثانوية بمختلف شعبها وسنواتها.

4-منهج الدّراسة:

يعدّ المنهج الرّكيزة الأساسّية في أيّ محاولة علميّة لدراسة أيّ موضوع من الموضوعات، ويعرّف المنهج بأنّه "إتباع خطوات محدّدة بشكل منطقي متتابع لدّراسة المشكلة وجمع المعلومات حولها باستخدام أدوات معينة، ومن ثمّ القيام بعرض المعلومات وتحليلها وتفسيرها واستنتاج الحقائق منها" [1].

وعليه فالمنهج هو الطّريقة التّي يتّبعها الباحث للوصول إلى الغرض المنشود في الدّراسة.

وبما أنّ طبيعة الموضوع اجتماعيةّ، فإنّ دراسته تطلبت منّا الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي. فالمنهج الوصفي تمّ اعتماده من أجل وصف الحقائق، والتّحليلي اعتمدناه في تحليل الاستبانات كما استعنا بالمنهج الإحصائي في دراستنا من أجل إحصاء النّتائج، وهو "عبارة عن استخدام الوسائل الحسابيّة والرّياضيّة في تجميع البيانات والمعلومات المختلفة، ومن ثمّ تنظيم وتبويب تلك البيانات والمعلومات عن طريق الأرقام والحسابات والعمليّات المرتبطة بها، وكذلك تحليل وتفسير تلك

[1] حافظ، عبد الرشيد بن عبد العزيز، أساسيات البحث العلمي، مركز النشر العلمي، ط1، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية، 1433-2012، ص19

الأرقام ووصفها، وبشكل يقدّم فيه الباحث عدد من الاستنتاجات التّي تُوصل إلى الأهداف المنشودة في البحث والدّراسة"[1].

5- أداة الدّراسة: استخدمنا في جمع المعلومات والبيانات المتعلّقة بالبحث استبانة من أجل معرفة أكثر الأساليب التّقويميّة التيّ يلجأ إليها أساتذة اللّغة العربيّة وبالأخصّ أساتذة الطّور الثّانوي بمختلف شعبه وسنواته في تقويمهم لمهارات اللّغة العربيّة.

وتعرّف الاستبانة بأنّها: "أداة لجمع البيانات وتتمثّل في مجموعة من الأسئلة المكتوبة تتعلّق بظاهرة ما يطلب من المستوجب الإجابة عليها"[2].

كما تعرّف بأنّها "إحدى الوسائل التّي تجمع بها البيانات والمعلومات، وهي عبارة عن حوار كتابي في شكل جدول من الأسئلة يرسل بالبريد أو باليدّ أو ينشر في الصّحف أو وسائل الإعلام الأخرى"[3].

فالاستبانة عبارة عن مجموعة من الأسئلة متعلّقة بموضوع ما تحتاج إلى إجابة للحصول على معلومات وحقائق تفيد القائم على الاستبيان.

وقد تمّ صياغة الاستبانة حسب طبيعة الموضوع ووفق طبيعة الدّراسة، وهي تحتوي مجموعة من الأسئلة موجهة لأساتذة اللغة العربية في الطور الثانوي بمختلف سنواته وشعبه.

وضمّ القسم الأوّل منها: البيانات الشّخصيّة والقسم الثّاني يضمّ مجموعة من الأسئلة التّي تثبت أو تنفي الفرضيات.

وتضمّنت الاستبانة (32) سؤالا موجها للأساتذة موزعين على 15 ثانويّة بولاية غليزان.

6- حدود الدّراسة:

[1] قنديلجي، عامر، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، دار اليازوري للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1418-1999، ص122.

[2] النجار، فايز جمعة، أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2009، ص76.

[3] صالح، أبو القاسم عبد القادر، المرشد في إعداد البحوث والدراسات العلمية، مركز البحث العلمي والعلاقات الخارجية، ط1، خرطوم، السودان، 2001، ص64.

أ–الحدود المكانية: أجريت هذه الدّراسة في ثانويات ولاية غليزان حيث بلغ عددها 15 ثانويّة، وتمّ انتقاء الاستمارات على أساس الخبرة.

ب الحدود الزّمانية: دامت مدّة توزيع الاستبانات بثانويات غليزان من 22 جانفي 2020 إلى غاية 25 فيفري 2020.

7–مجتمع الدّراسة: ويقصد به "كامل أفراد أو أحداث أو مشاهدات موضوع البحث أو الدّراسة"[1].

ويقصد به أيضا المجتمع الذّي يُسحب منه الباحث عيّنة البحث، وهو الذّي يكون موضوع اهتمام في البحث والدّراسة، وقد يكون مجتمع الدّراسة محددا أو غير محدّد من حيث الحجم، إضافة إلى ذلك مجتمع الدّراسة هو من المفردات في صفة محدّدة ومعينة.

ومجتمع بحثنا هو أساتذة التّعليم الثّانوي لمادة اللّغة العربيّة والبالغ عددهم 60 أستاذ وأستاذة.

8–عيّنة الدّراسة: وهي "عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدّراسة يتمّ اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدّراسة عليها، ومن ثم استخدام تلك النّتائج وتعميمها على كامل مجتمع الأصلي وأنّها شاملة لبعض خصائصه"[2].

وقد تمّ اختيار عينّة الدّراسة بطريقة عشوائية حيث تكونت من 60 أستاذ لمادة اللّغة العربيّة في التّعليم الثّانوي.

المنطقة التعليمية.	عدد الثانويات.	عدد الأساتذة.
ولاية غليزان.	15	60

الجدول رقم(5): يبيّن عدد الثّانويات وعدد أساتذة العيّنة بولاية غليزان.

[1] عبيدات، محمد، أبو نمتار، محمد، منهجية البحث العلمي، دار وائل للطباعة والنشر، ط2، عمان، الأردن، 1999، ص84.
[2] صابر، فاطمة عوض، خفاجة، ميفرت علي، أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ط1، مصر، 2002، ص176.

9-صدق الاستبيان:ويقصد بالصدق ويقصد بالصّدق أن يقيس الاختبار أو الأداة ما وضع لأجله، وللتّأكد من الاستبيان يقيس فعلا ما أعدّ لقياسه اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين، وهي خطوة ضروريّة وهامّة لابدّ توافرها قبل تطبيق أداة الدّراسة أو استخدامها، وقد وزّعت الباحثة الاستبانة على مجموعة من الأساتذة في معهد العلوم الاجتماعية مختصين في علم التّربية وعلم النّفس، وأساتذة من معهد الآداب واللّغات بالمركز الجامعي أحمد زبانة غليزان، بالإضافة إلى الاعتماد على مفتشين في التربية والتّعليم، وذلك للتّحقق من صدق الاستبانة ظاهريا فعرضت أسئلة الاستبانة على مجموعة من المحكمين وذلك للتأكد من صحة الفقرات، وكان عدد المحكمين (8) ذوي خبرة مهنيّة من داخل المركز الجامعي وخارجه بحيث يتمّ التّعديل والحذف. وحاولت الباحثة تحكيم ما يلي:

-مدى وضوح التّعليمة المقدّمة مع عينّة الدّراسة.

-مدى كفاية البيانات الشّخصية.

-مدى تطابق أسئلة الاستبانة مع موضوع الدّراسة.

-مدى وضوح الصياغة اللغّوية للفقرات.

واحتوت الاستبانة على 40 سؤالا جُرّبت في بعض الثّانويات وتم حذف (8) أسئلة نظرا لعدم الإجابة عنها من طرف الأساتذة وأنّها غير ضرورية. وهذه العبارات هي:

العبارة (5): يمكّن التّقويم المتعلّم من معرفة الأهداف المرجوّة من عمليّة التعّليم والتّعلم.

العبارة (8): يُساعد التّقويم على إصدار دقيقة.

العبارة (19): يُزوّد التّقويم اللّغوي المعلّمين بمعلومات أفضل عن درجة تقدّم المتعلّمين في المسار الدّراسي.

العبارة (21): تشمل عمليّة التّقويم اللّغوي كافّة جوانب المتعلّم.

العبارة (22): تشمل عمليّة التّقويم اللّغوي تقويم المتعلّم في المستويات الوجدانيّة.

العبارة 23): يساعد التّقويم اللّغوي المتعلّم من التّحدث بلغة فصيحة وبليغة.

العبارة (25): تتّسم عمليّة التّقويم اللّغوي بسهولة التّصحيح.

العبارة (33): يستخدم الأستاذ سلالم التّقدير في تقويم أداء المتعلّم في فهم المسموع والمكتوب توظيفا دقيقا.

10-تحليل نتائج الدّراسة:

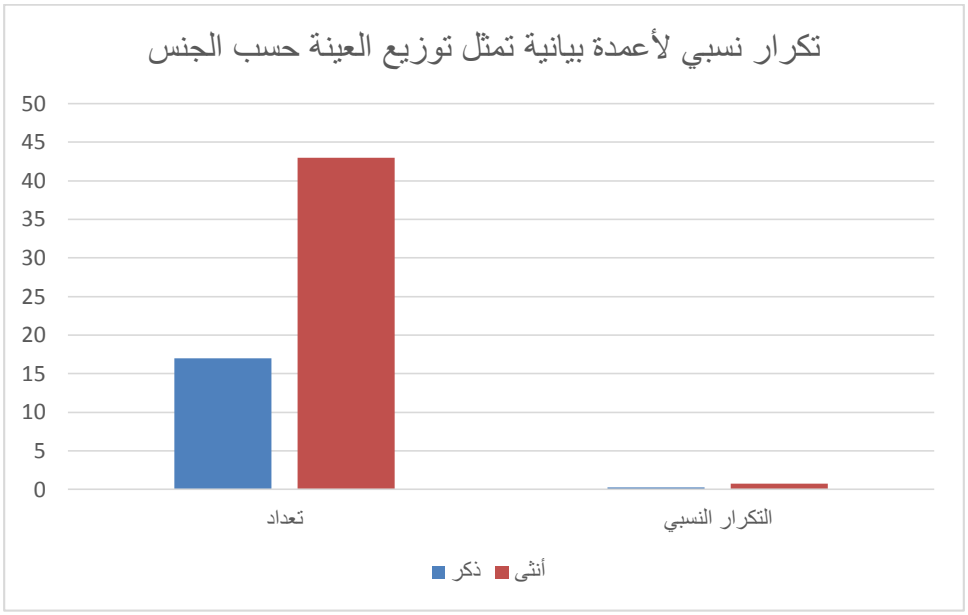
1-البيانات الشّخصيّة.

1-1 الجنس.

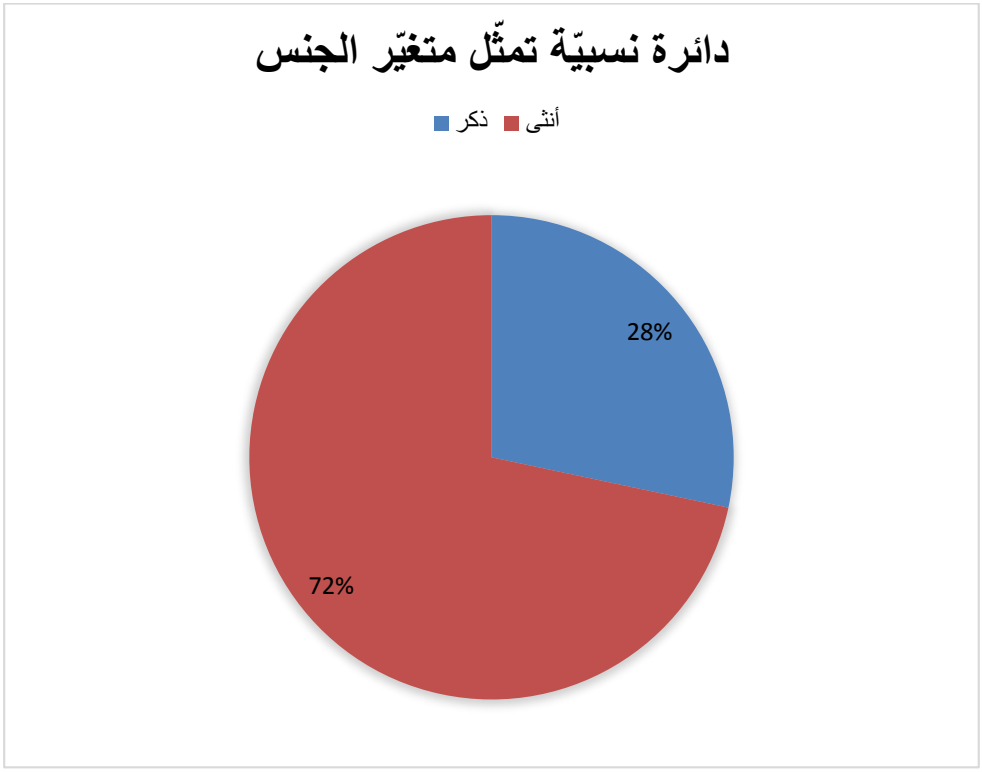
الجنس.	الّتّكرار.	التّكرار النّسبي.	التّكرار النّسبي المئوي.
ذكر	17	0.28	%28
أنثى	43	0.72	%72
المجموع	60	1	%100

الجدول رقم(6): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

من خلال الجدول رقم (6): يتبين أنّ أغلب أفراد عيّنة البحث من الأساتذة هم إناث حيث بلغت نسبتهن ب: 72 %، في حين بلغت نسبة الأساتذة ذكور ب:28% وهي نسبة متفاوتة بين الإناث والذّكور، ويرجع سبب ارتفاع نسبة الإناث في قطاع التّربيّة والتّعليم إلى اهتمام المرأة بهذا القطاع فأغلبهم يتوجّهن إليه نظرا لما يوُفره هذا القطاع من عطل سنويّة وتوزيع فترات العمل تكون مناسبة لها، بالإضافة إلى ما يوّفره من جوّ الاحترام والتّقدير لها.



الشّكل رقم (5): يمثّل أعمدة بيانيّة لتوزيع العيّنة حسب الجنس.



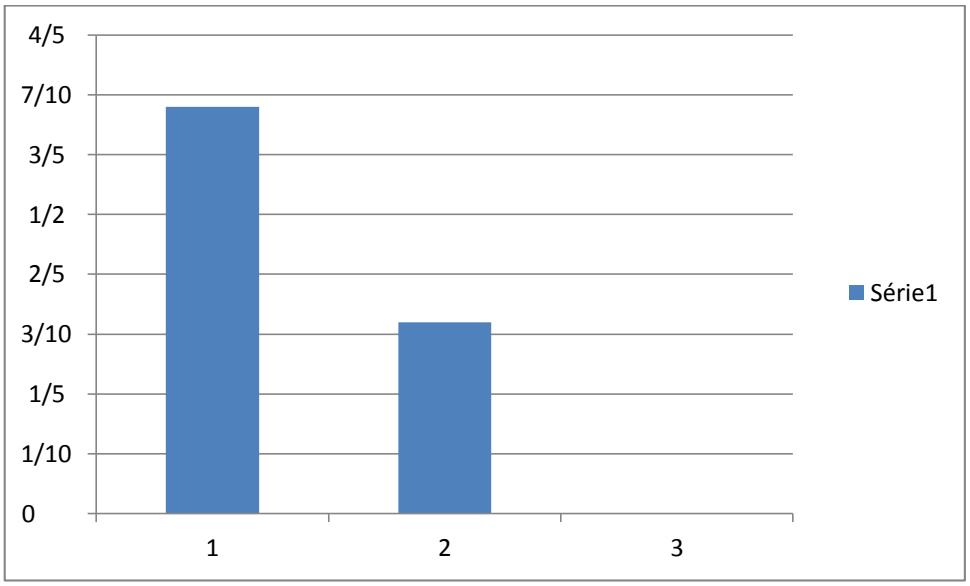
الشّكل رقم (6): يوضّح دائرة نسبيّة لتوزيع العيّنة حسب الجنس.

2.1المستوى العلمي:

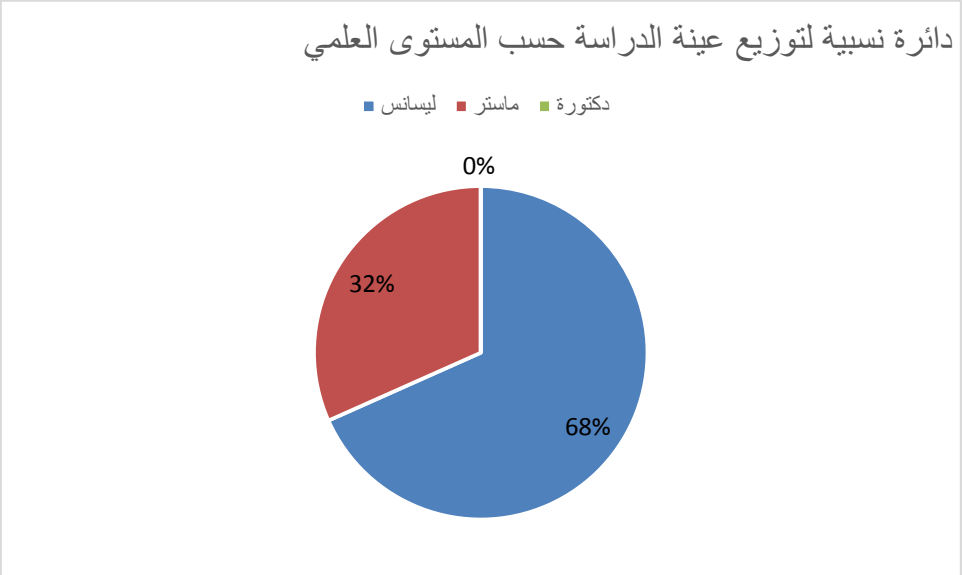
المستوى العلمي.	التّكرار.	التّكرار النّسبي.	التّكرار النّسبي المئوي.
ليسانس.	41	0.68	%68
ماستر.	19	0.32	%32
دكتورة.	0	0	%0
المجموع	60	1	%100

الجدول رقم(7): يوضّح توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب المستوى العلمي.

من خلال الجدول رقم(7): يتبيّن أنّ أفراد عيّنة الدّراسة من أساتذة اللّغة العربيّة يمتلكون مستوى ليسانس حيث قدّرت النسبة ب:68%، في حين قدّرت نسبة الأساتذة الذّين يمتلكون مستوى ماستر ب:32% ، والملاحظ أنّ أغلبيّة أساتذة اللّغة العربيّة في بعض ثانويات ولاية غليزان يمتلكون مستوى اللّيسانس.



الشّكل رقم (7): يمثّل أعمدة بيانيّة لتوزيع عينّة الدّراسة حسب المستوى العلمي.



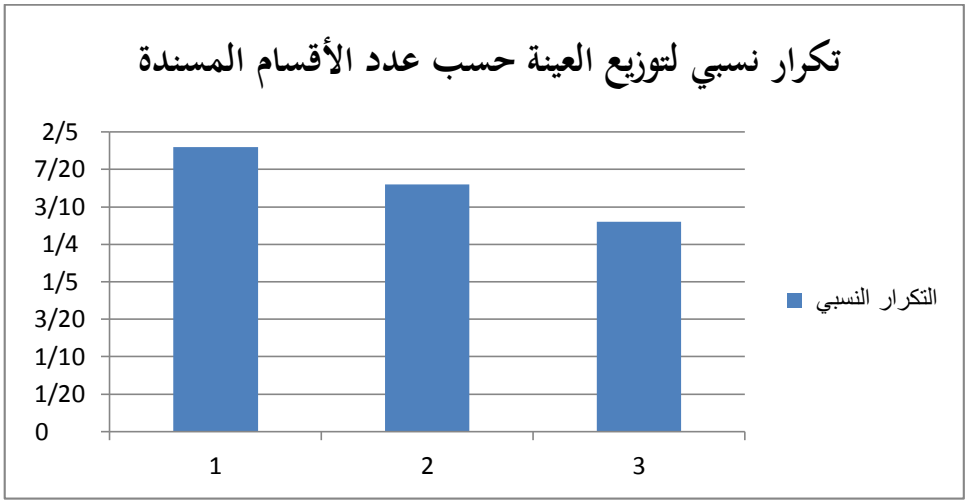
الشّكل رقم (8): يوضّح دائرة نسبيّة لتوزيع عيّنة الدّراسة حسب المستوى العلمي.

3.1الأقسام المسندة:

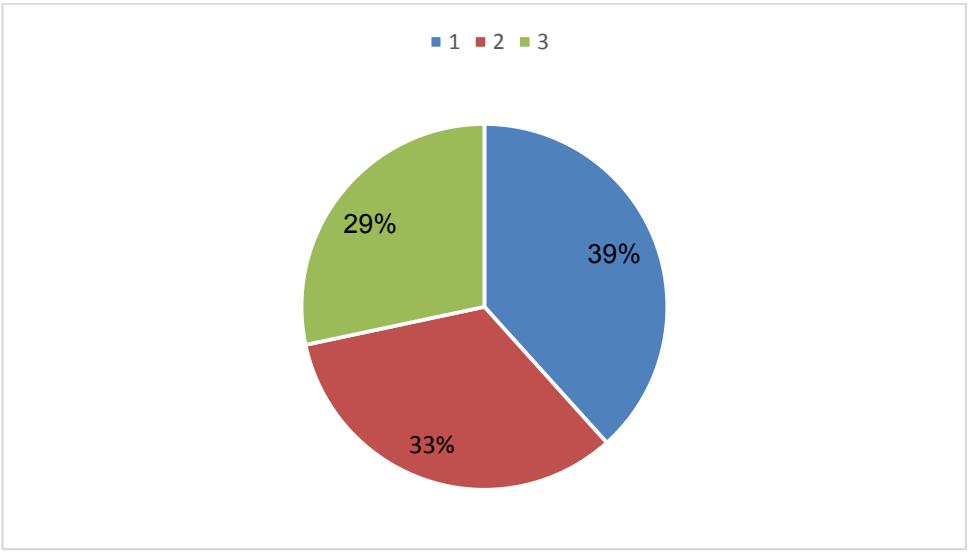
الأقسام المسندة.	التّكرار.	التّكرار النسبي.	التّكرار النّسبي المئوي.
السنة الأولى.	23	0.38	%38
السنة الثانية.	20	0.33	%33
السنة الثالثة.	17	0.29	%29
المجموع.	60	1	%100

الجدول رقم (8): يوضّح توزيع عيّنة الدّراسة حسب الأقسام المسندة.

ومن خلال الجدول رقم (8): يتبيّن أنّ الأساتذة الذّين يُدّرسون أقسام السّنة الأولى بلغ نسبتهم ب: 38%، في حين قدّرت نسبة الأساتذة الذّين يُدرسون السّنة الثّانيّة ب: 33%، وبلغت نسبة الأساتذة الذّين يُدّرسون السّنة الثّالثة ب 29%.



الشّكل رقم (9): يُمثّل أعمدة بيانيّة لتوزيع العيّنة حسب عدد الأقسام المسندة.



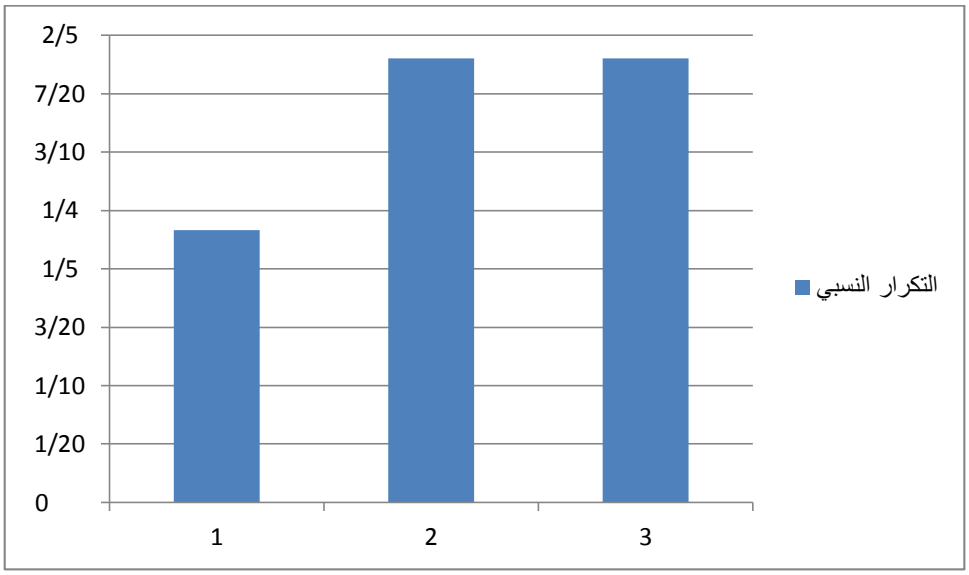
الشّكل رقم(10): يُوضّح دائرة نسبيّة لتوزيع عيّنة الدّراسة حسب عدد الأقسام المسندة.

4.1 الخبرة المهنيّة:

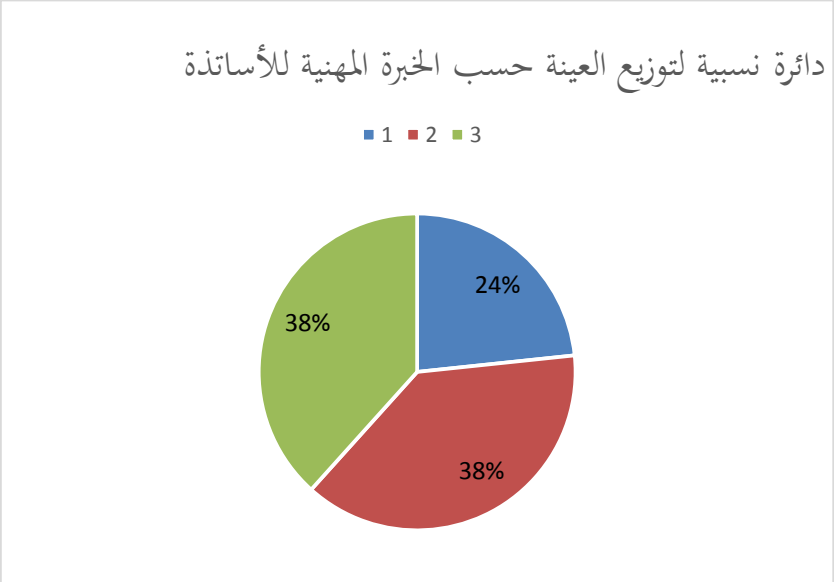
الخبرة المهنيّة.	التّكرار.	التّكرار النّسبي.	التّكرار النسبي المئوي.
أقل من 5سنوات	14	0.24	%24
من 5 إلى 10سنوات	23	0.38	%38
أكثر من 10سنوات	23	0.38	%38
المجموع	60	01	%100

الجدول رقم (9): يُوضّح توزيع عينة الدّراسة حسب الخبرة المهنيّة للأساتذة.

ومن خلال الجدول رقم (9) يتبين أنّ توزيع العينة حسب الخبرة المهنيّة للأساتذة، حيث قدّرت الخبرة المهنية للأساتذة الأقل من 5 سنوات ب :24%، في حين تساوت النّسبة بين الخبرة من 5سنوات إلى 10 سنوات والخبرة الأكثر من 10 سنوات التّي قدّرت ب: 38%. والملاحظ أنّ الأساتذة الذّين يدّرسون في التّعليم الثّانوي ذو خبرة مهنيّة جيدة.



الشّكل رقم (11): يمثّل أعمدة بيانيّة لتوزيع عيّنة الدّراسة حسب الخبرة المهنيّة للأساتذة.



الشّكل رقم (12): يُوضّح دائرة نسبيّة لتوزيع العينة حسب الخبرة المهنيّة للأساتذة.

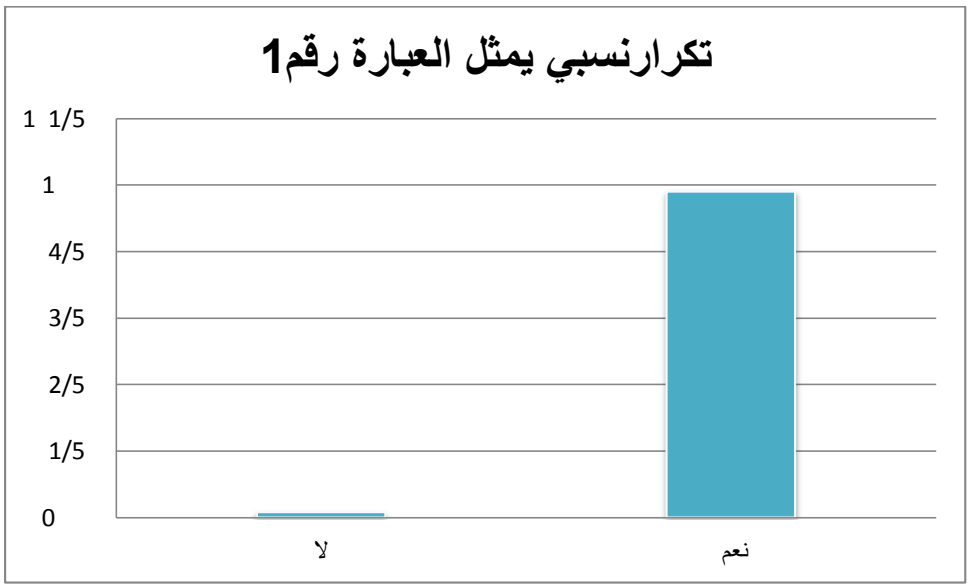
11-عرض نتائج الدّراسة وتفسيرها ومناقشتها:

العبارة (1): يعدّ التّقويم وسيلة مهمّة في العمليّة التّعليميّة.

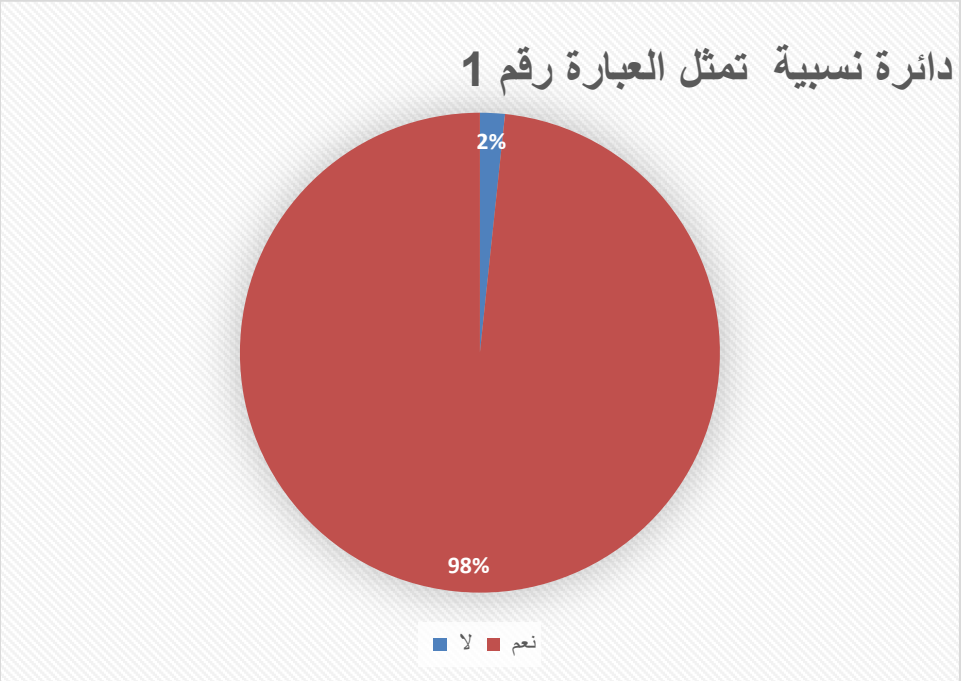
الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التّكرار	59	1	60
التّكرار النسبي.	0.98	0.02	01
التّكرار النّسبي المئوي.	%98	%02	%100

الجدول رقم(10): يوضّح التّكرار والتّكرار النّسبي والمئوي للعبارة رقم (1).

ومن خلال الجدول رقم (10): تشير النّتائج إلى أنّ نسبة 98% من الأساتذة أجابوا بأنّ التّقويم وسيلة مهمّة في العمليّة التّعليميّة، في حين يرى عدد قليل من الأساتذة والذّي قدّر عددهم ب: 02% عكس ذلك. وهذا يشير إلى أنّ أغلبية الأساتذة ترى بأنّ التّقويم وسيلة مهمّة في العمليّة التّعليميّة، فهو ضروريّ في مختلف مجالات الحياة وبالأخصّ في مجال التّربيّة والتّعليم، فهو أساسي في منظومة العمليّة التّعليميّة، إذْ بدون إجراء عمليّة التّقويم لا يمكن معرفة ما حققته العمليّة التّعليميةّ ومدى ملائمة البرامج التّربويّة المستخدمة للوصول للأهداف التّعليميّة.



الشّكل رقم (13): يُمثّل أعمدة بيانيّة للعبارة رقم (1).



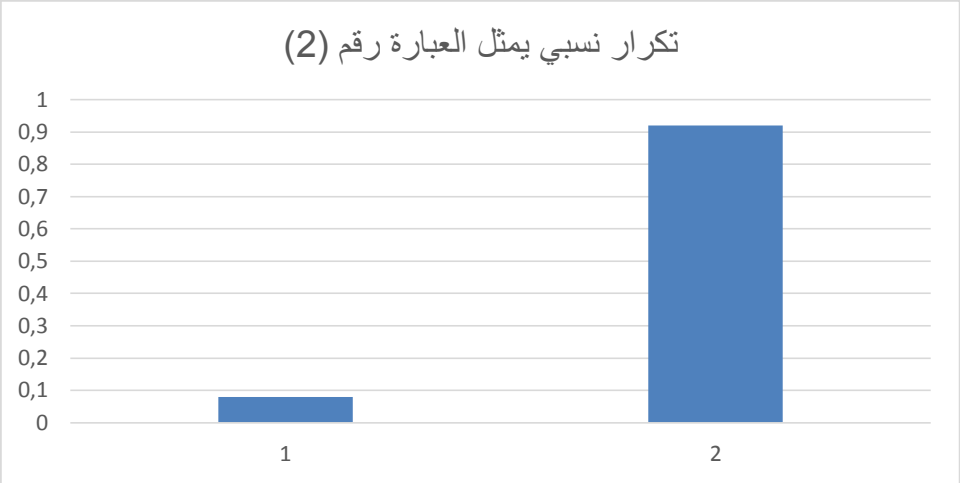
الشّكل رقم (14): يُوضّح دائرة نسبيّة للعبارة رقم (1).

العبارة رقم(2): يُعدّ التّقويم اللّغوي من أهمّ مؤشرات نجاح العمليّة التّعليميّة–التّعلميّة.

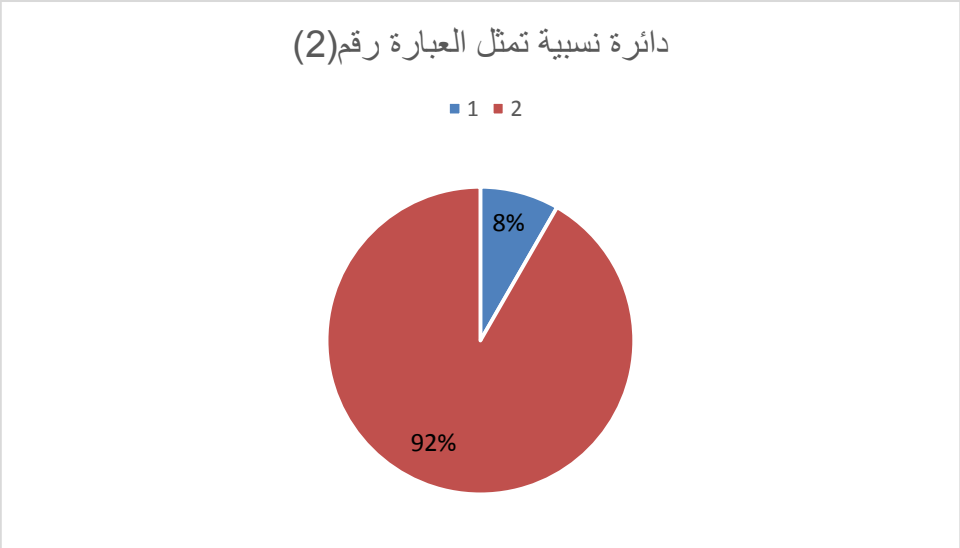
الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التّكرار.	55	5	60
التّكرار النّسبي.	0,92	0,08	01
التّكرار النّسبي المئوي.	%92	%08	%100

الجدول رقم (11): يُوضّح التّكرار، والتّكرار النّسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (2).

ومن خلال الجدول رقم (11): تشير النتائج بأنّ 92% من الأساتذة أجاب بأنّ التّقويم اللّغوي من أهمّ مؤشرات نجاح العمليّة التّعليميّة – التّعلمّية، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذّين أجابوا عكس ذلك ب: 08 %، وهذا يشير إلى أن غالبية الأساتذة ترى بأن التقويم اللغوي من أهم مؤشرات نجاح العمليّة التّعليميّة – التّعلمية، فالتّقويم اللّغوي ضروريّ في العمليّة التّعليميّة وبدونه لا يمكن للعمليّة التّعليمية أن تتكلّل بالنّجاح، لذلك لابدّ توفّر التّقويم حتّى نضمن نجاح العمليّة التّعليمية بمختلف عناصرها.



الشّكل رقم(15): يُمثّل أعمدة بيانيّة للعبارة رقم (2).



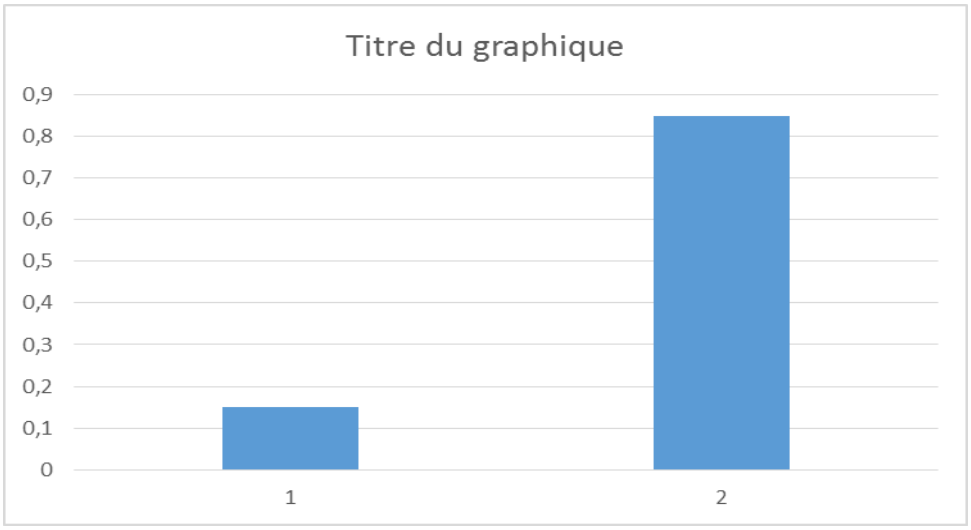
الشكّل رقم (16):يُوضّح دائرة نسبية تمثّل العبارة رقم (2).

العبارة رقم (3): يُعدّ التّقويم مقوّما من مقوّمات اللّغة.

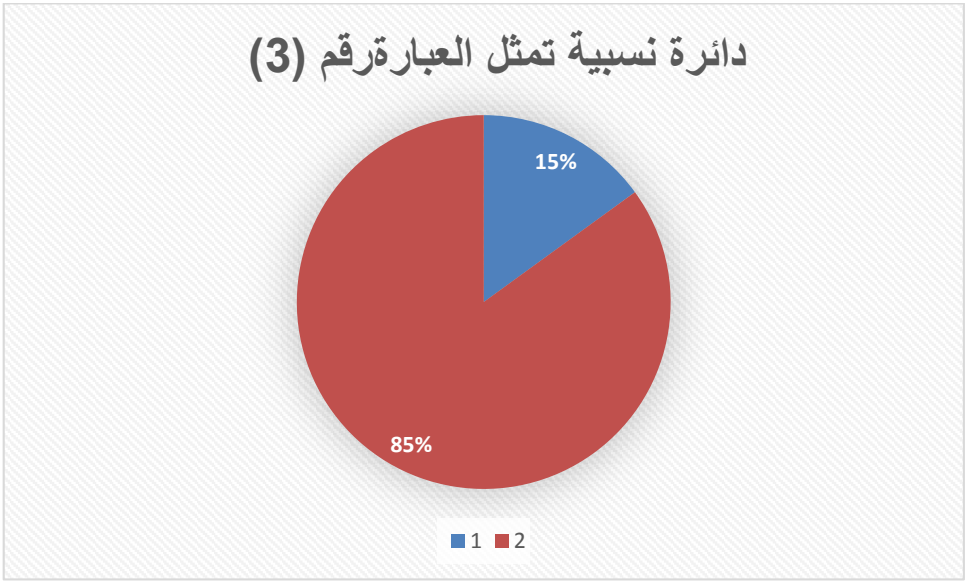
الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التّكرار.	51	09	60
التّكرار النسبي.	0.85	0.15	01
التّكرار النسبي المئوي.	%85	%15	%100

الجدول رقم (12): يوضّح التّكرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (3).

ومن خلال الجدول رقم (12): تشير النّتائج بأنّ نسبة 85% من الأساتذة ترى بأنّ التّقويم مقوّم من مقوّمات اللّغة، في حين قُدّرت نسبة الأساتذة الذّين أجابوا عكس ذلك ب:15%، وهذا يشير إلى أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة ترى بأنّ التّقويم مقوّم من مقوّمات اللّغة، لأنّه يقوّم جميع مهارات اللّغة العربيّة من استماع وقراءة وتعبير بنوعيه الشّفهي والكتابي. لذلك فالتّقويم مقوّم أساسيّ وضروريّ في اللّغة.



الشّكل رقم(17): يمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم (3).



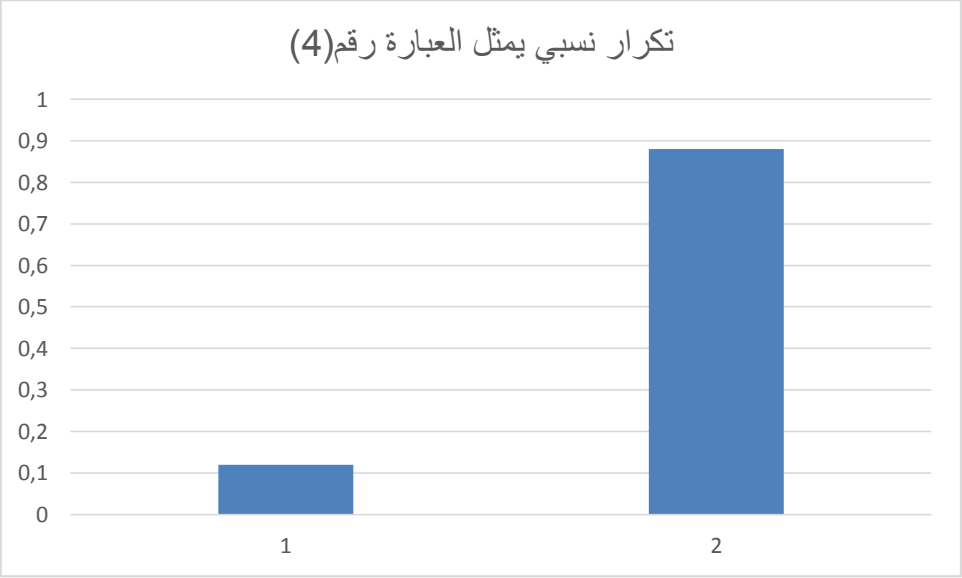
الشّكل رقم(18): يُوضّح دائرة نسبية تمثّل العبارة رقم (3).

العبارة رقم(4):يمكّن التّقويم المعلّم من معرفة الأهداف المرجوة من عملية التّعليم والتّعلّم.

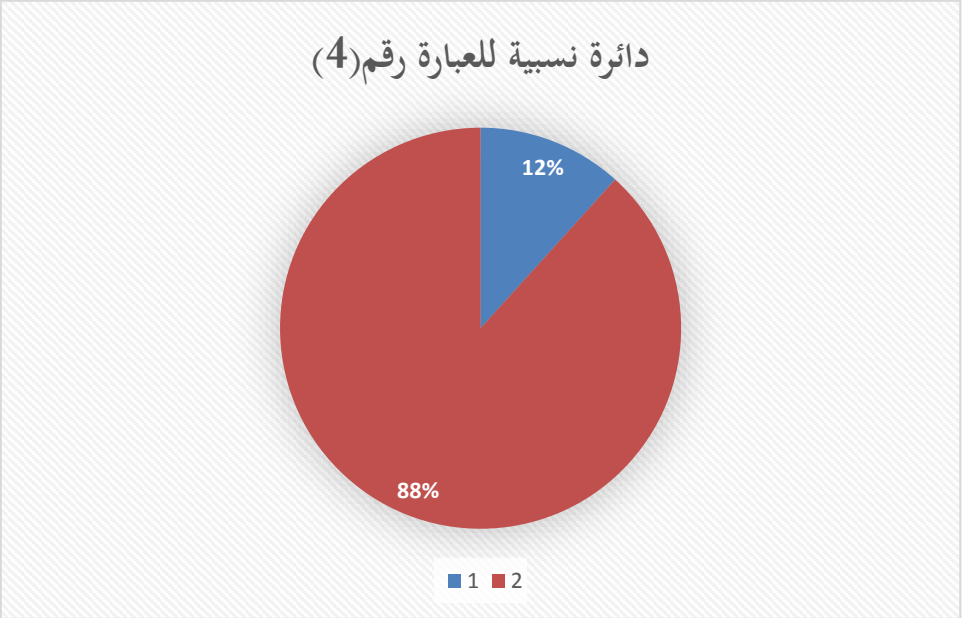
الاقتراحات	نعم	لا	المجموع.
التكرار.	53	07	60
التكرار النسبي.	0.88	0.12	01
التكرار النسبي المئوي.	%88	%12	%100

الجدول رقم (13): يبيّن التّكرار والتكرار النّسبي، والتّكرار النسبي المئوي للعبارة رقم (4).

ومن خلال الجدول رقم (13): تبيّن بأنّ 88% من الأساتذة يرون بأنّ التّقويم يُمكّن المعلّم من معرفة الأهداف المرجوّة من عمليّة التّعليم والتّعلّم، في حين رأى بعض الأساتذة والذّي قدّر عددهم ب: 12% عكس ذلك، ومن خلال الإجابات يتّضح فعلا بأن المعلّم عندما يقوم بالتّقويم فإنّ ذلك سوف يمكنّه من معرفة الأهداف التّي سطرها وسوف تتحقّق من خلال عمليّة التّقويم التّي يقوم بها في عمليّة التّعليم والتّعلّم.



الشّكل رقم (19): يمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم (4).



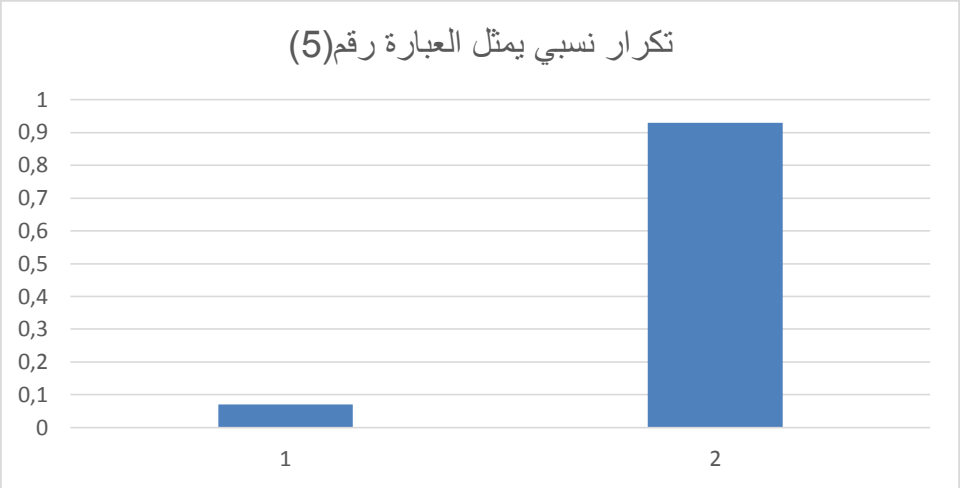
الشّكل رقم (20): يوضّح دائرة نسبيّة تمثّل العبارة رقم (4).

العبارة رقم(5): يُوظَّف التّقويم لمعرفة مدى تحقّق الأهداف المنشودة في العمليّة التّعليميّة– التّعلميّة.

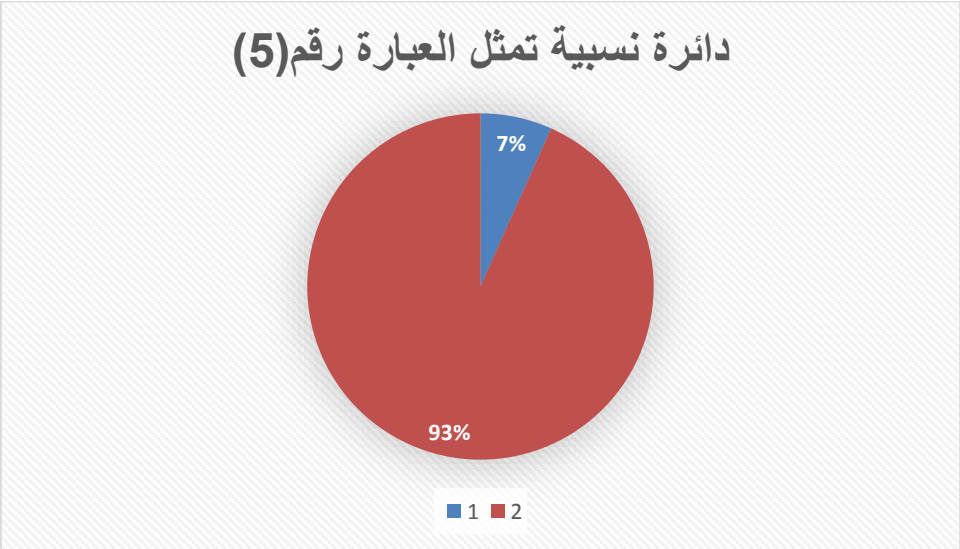
الاقتراحات.	نعم	لا	المجموع
التكرار.	56	04	60
التكرار النسبي	0.93	0.07	01
التكرار النسبي المئوي.	%93	%07	%100

الجدول رقم (14): يبيّن التّكرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار النسبي المئوي للعبارة رقم (5).

ومن خلال الجدول رقم (14) :يتبيّن بأنّ 93 % من الأساتذة يرون بأنّ التّقويم يوظّف لمعرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة في العمليّة التّعليميّة – التّعلميّة، في حين بلغت نسبة 07% من الأساتذة الذّين كانت إجابتهم عكس ذلك، وهذا يؤكّد بأنّ الأساتذة عندما يوظفون التّقويم في العمليّة التّعليميّة فذلك يمكّنهم من معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة.



الشّكل رقم(21): يوضّح أعمدة بيانية للعبارة رقم (5).



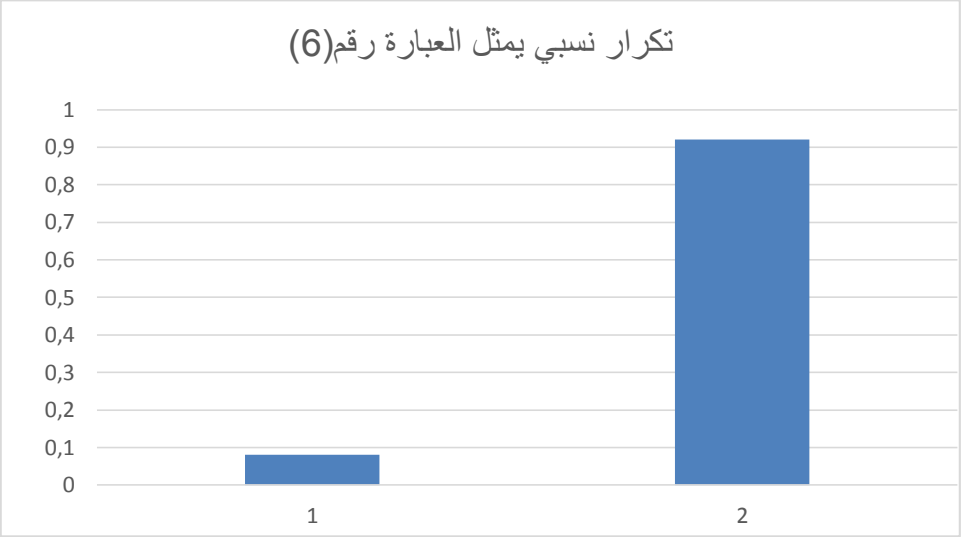
الشّكل رقم(22): يمثّل دائرة نسبية للعبارة رقم(5).

العبارة رقم (6): يحدّد التّقويم مواطن القوّة والضّعف لدى المتعلّمين.

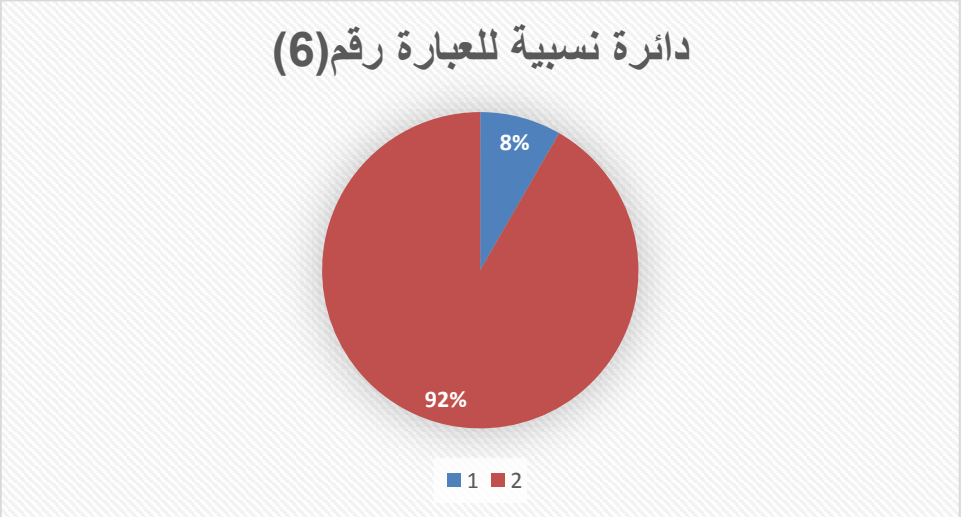
الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار.	55	5	60
التكرار النسبي.	0.92	0.08	01
التكرار النسبي المئوي	%92	%08	%100

الجدول رقم (15): يبيّن التّكرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (6).

ويبيّن الجدول رقم (15) بأن نسبة 92% من الأساتذة يرون بأنّ التقويم يحدّد مواطن القوّة والضّعف لدى المتعلّمين، في حين يرى القليل من الأساتذة عكس ذلك والذّين قدّرت نسبتهم ب: 08%، وهذا يشير فعلا بأنّ الكثير من الأساتذة ترى بأنّ التّقويم يعمل على تحديد مواطن القوّة والضّعف لدى المتعلّميين، ومن خلال تحديد نقاط القوّة يعمل الأستاذ على تعزيزها وتدعيمها والعمل على تشخيص نقاط الضّعف ومعالجتها.



الشّكل رقم (23): يوضّح أعمدة بيانية للعبارة رقم (6).



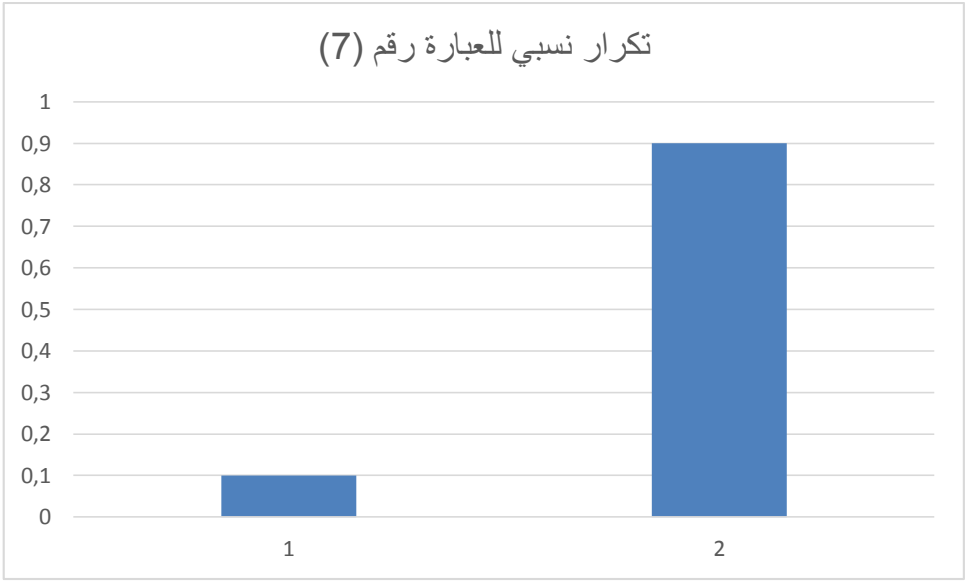
الشّكل رقم(24):يُبيّن دائرة نسبية تمثّل العبارة رقم (6).

العبارة رقم (7): يهدف التّقويم التّشخيصي إلى التّعرف على كفاءات المتعلّمين السّابقة.

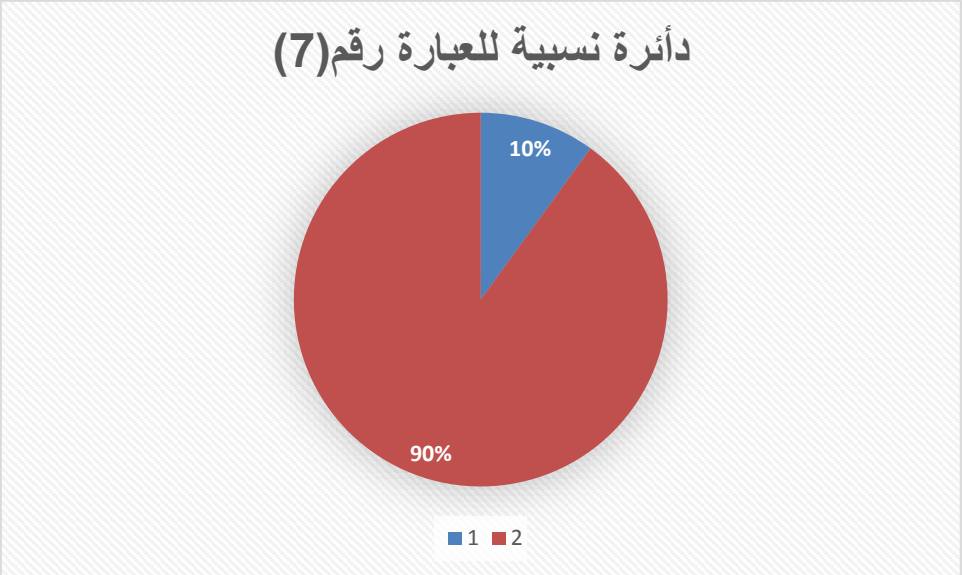
الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	54	06	60
التكرار النسبي	0.9	0.1	01
التكرار النسبي المئوي.	%90	%10	%100

الجدول رقم(16): يبيّن التّكرار والتّكرار النسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (7).

ومن خلال الجدول رقم (16): يتبيّن بأنّ 90% من الأساتذة يرون بأنّ التّقويم التّشخيصي يهدف إلى التّعرف على كفاءات المتعلّمين السّابقة، في حين قدّرت نسبة الأساتذة الذّين أجابوا عكس ذلك ب: 10%، وهذا يفسّر بأنّ التّقويم التّشخيصي يلجأ إليه المعلّم لمعرفة استعداد التّلاميذ ويوضّح لهم العمليّة التّعليميّة قبل بدايتها بتحديد مدى تحكّم التّلاميذ في المكتسبات السّابقة وتبيان الفروق بين التلاميذ من حيث الاستعداد والقدرة على التّعلّم، وكشف الرّصيد القبلي للتّلاميذ والعمل بمبدأ التّدرج في التّعليم.



الشّكل رقم (25): يمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم (7).



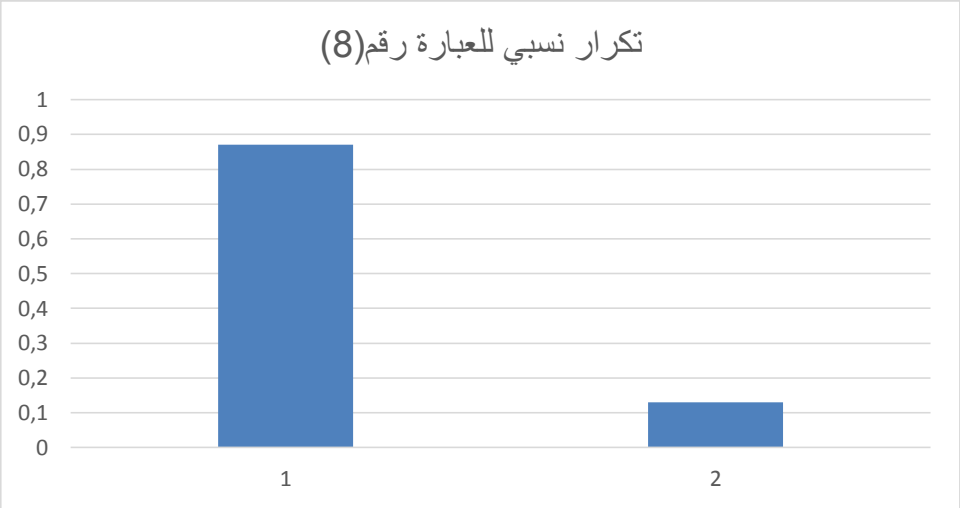
الشكل رقم (26): يبيّن دائرة نسبية تمثل العبارة رقم (7).

العبارة رقم(8): يسمح زمن الحصّة بإجراء تقويم تشخيصي لكّافة المتعلّمين.

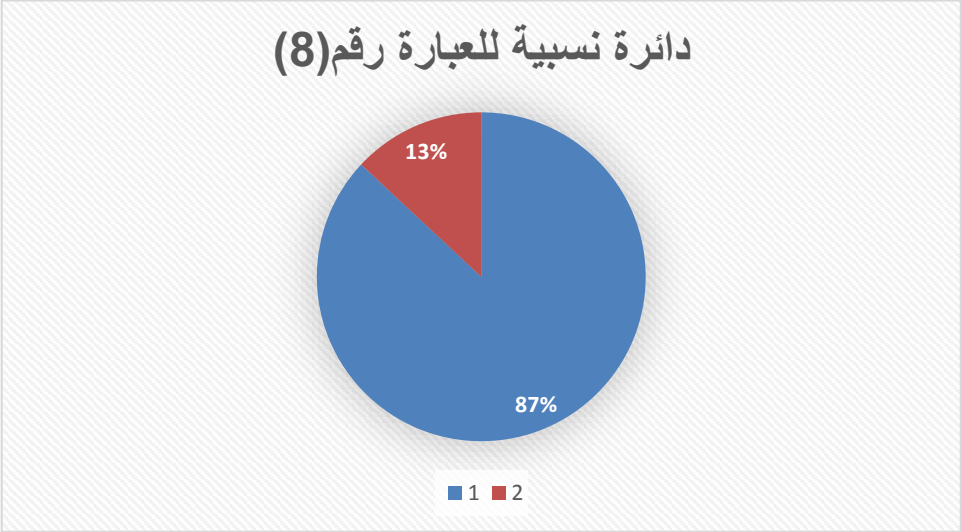
الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار.	08	52	60
التكرار النسبي.	0.13	0.87	01
التكرار النسبي المئوي.	%13	%87	%100

الجدول رقم (17): يبيّن التّكرار والتّكرار النسبي، والتّكرار النسبي المئوي للعبارة رقم (8).

ومن خلال الجدول رقم (17): يتبيّن بأنّ 13% من الأساتذة أجابوا بأنّ زمن الحصة يسمح بإجراء تقويم تشخيصي لكافة المتعلّمين، في حين قدّرت نسبة 87% من الأساتذة كانت إجابتهم بأنّ زمن الحصّة لا يسمح بإجراء تقويم تشخيصي لكافّة المتعلّمين، وهذا يفسّر بأنّ زمن الحصص الدّراسية لا يكفي بإجراء تقويم تشخيصي لكافّة المتعلّمين وهذا بسبب كثرة التّلاميذ في القسم الواحد.



الشّكل رقم (27): يمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم (8).



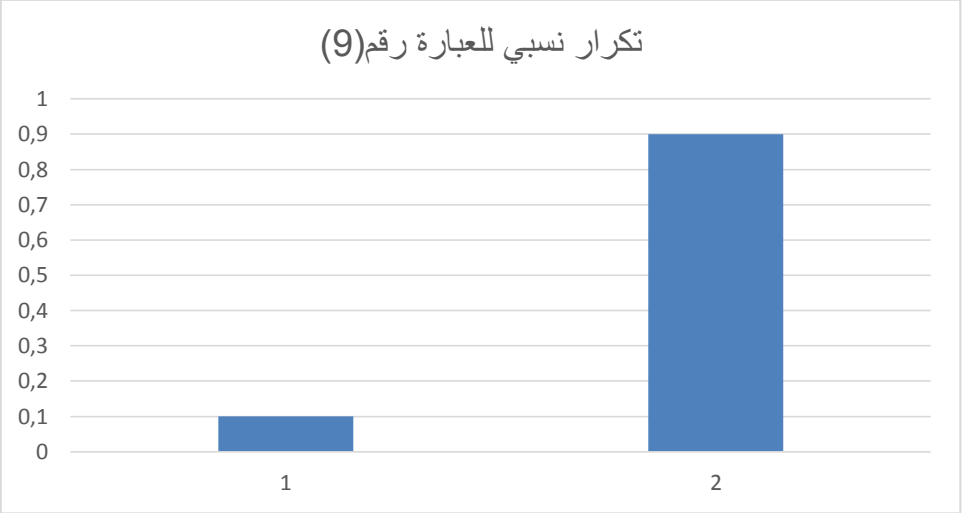
الشكل رقم(28): يوضح دائرة نسبية تمثل العبارة رقم (8).

العبارة رقم (9): تختلف عمليّة الّتقويم التّشخيصي من شعبة إلى أخرى.

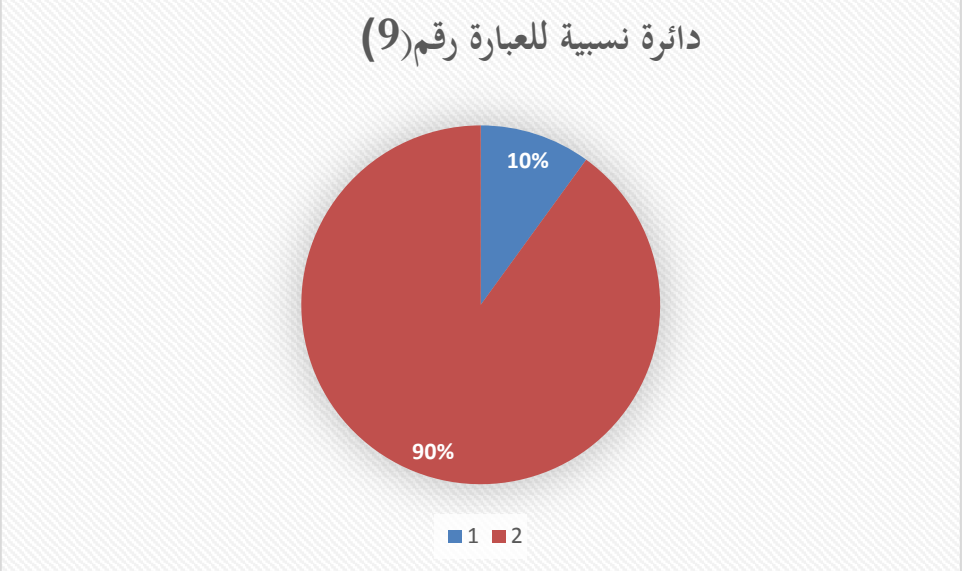
الاقتراحات.	نعم	لا	المجموع
التكرار.	54	06	60
التكرار النسبي.	0.9	0.1	01
التكرار النسبي المئوي.	%90	%10	%100

الجدول رقم(18): يبيّن التّكرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (9).

ومن خلال الجدول رقم (18): يتبيّن أنّ 90% من الأساتذة كانت إجابتهم بأنّ عملية التّقويم تختلف من شعبة إلى أخرى، في حين قدّرت نسبة الأساتذة الذّين أجابوا عكس ذلك ب: 10%، وهذا يفسّر فعلا بأنّ عمليّة التّقويم تختلف من شعبة إلى أخرى في الطّور الثّانوي نظرا لتعدّد الشّعب، فنجد مثلا في السّنة الأولى من التعّليم الثّانوي شعبة آداب يلجأ المعلّم إلى أساليب من أجل تقويم المكتسبات القبلية للتّلاميذ في بداية السّنة الدّراسيّة تختلف عن الأساليب التّي يلجأ إليها في السنة الأولى من التّعليم الثّانوي شعبة علوم وتكنولوجيا.



الشّكل رقم (29): يمثّل أعمدة بيانيّة للعبارة رقم (9).



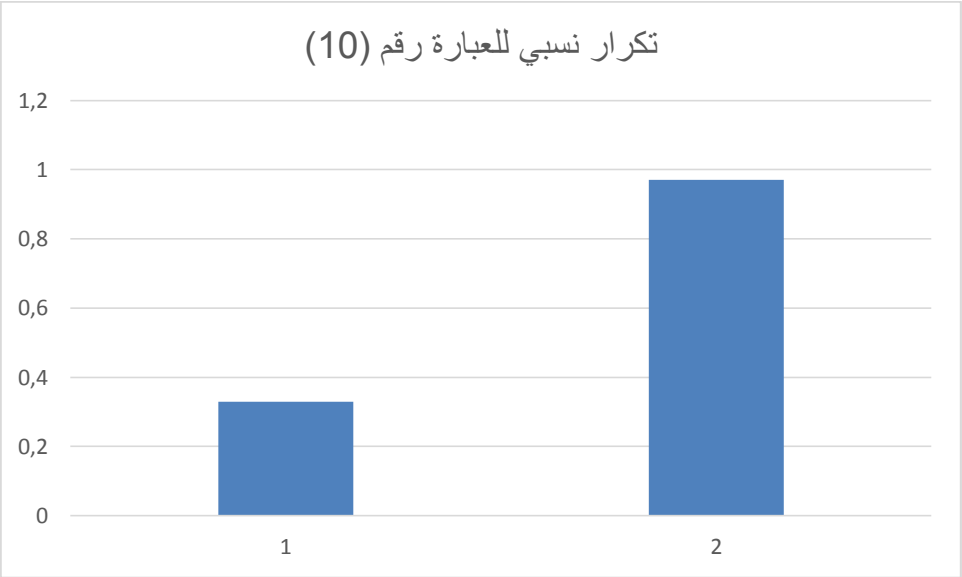
الشّكل رقم (30):يوضّح دائرة نسبية تمثل العبارة رقم (9).

العبارة رقم(10): تختلف عملية التقويم التشخيصي من سنة إلى أخرى.

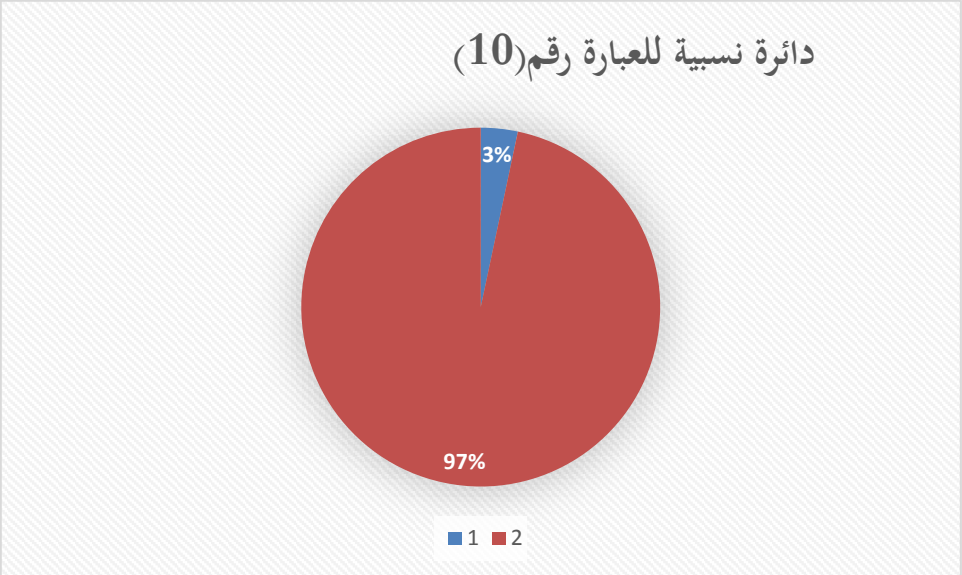
الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار.	58	02	60
التكرار النسبي.	0.97	0.33	01
التكرار النسبي المئوي.	%97	%3	%100

الجدول رقم (19): يبيّن التّكرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار النسبي المئوي للعبارة رقم (10).

ومن خلال الجدول رقم (19): يتبيّن بأنّ 97% من الأساتذة أجابوا بأنّ عمليّة التّقويم التّشخيصي تختلف من سنة إلى أخرى، في حين قدّرت نسبة الأساتذة الذّين أجابوا عكس ذلك ب: 3%، وهذا يؤكد بأنّ غالبية الأساتذة يرون بأنّ عمليّة التّقويم التّشخيصي تختلف من سنة إلى أخرى في الطّور الثانوي، فنجد مثلا أستاذة اللّغة العربيّة تدرس السنة الأولى والسنة الثانية، ففي السّنة الأولى تلجأ الأستاذة إلى التّقويم التّشخيصي من أجل تبيان الفروق الفردية بين التّلاميذ من حيث معرفة الاستعداد والقدرة على التّعلّم في بداية السّنة الدّراسيّة، في حين تلجأ إلى التّقويم التّشخيصي لتلاميذ السنة الثانية من أجل كشف الرّصيد القبلي للتّلاميذ ومعرفة مدى تحكمهم في المكتسبات السابقة.



الشّكل رقم (31): يمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم (10).



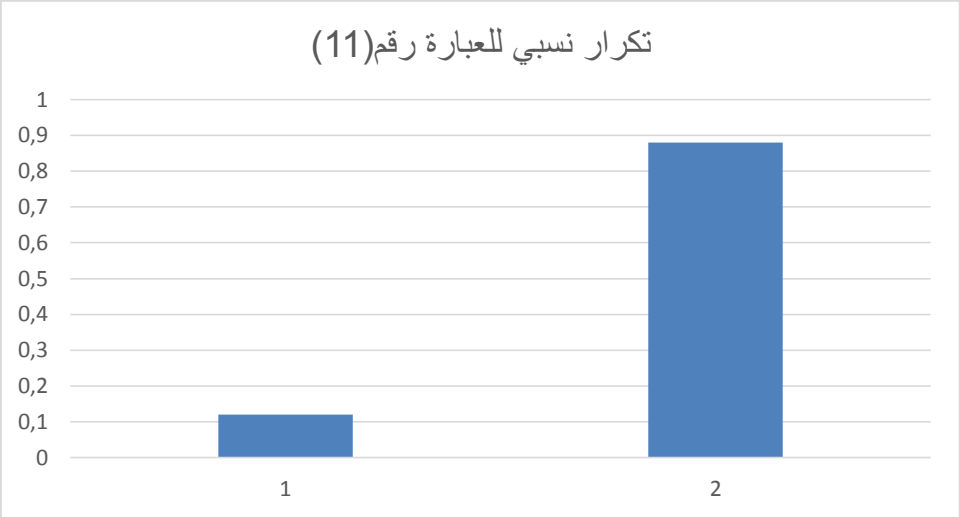
الشّكل رقم(32): يوضح دائرة نسبية تمثل العبارة رقم (10).

العبارة رقم(11) يُساير التّقويم التّكويني(البنائي) العمليّة التّعليمية– التّعليميّة.

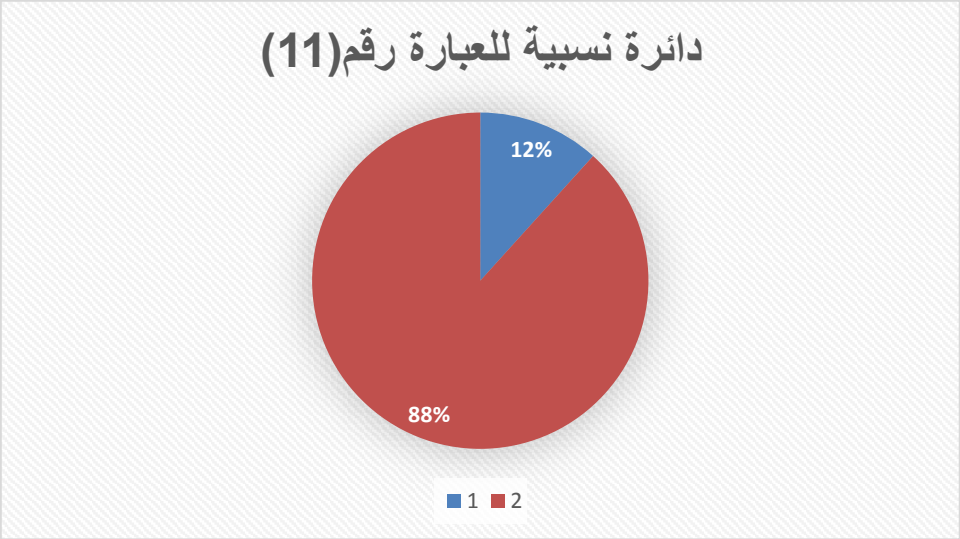
الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار.	53	07	60
التكرار النسبي.	0.88	0.12	01
التكرار النسبي المئوي.	%88	%12	%100

الجدول رقم(20): يبيّن التّكرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار التّسبي المئوي للعبارة رقم (11).

ومن خلال الجدول رقم(15) يتبيّن بأنّ 88% من الأساتذة أجابوا بأنّ التّقويم التّكويني (البنائي) يساير العمليّة التّعليميّة، في حين قُدّرت نسبة الأساتذة الذين أجابوا عكس ذلك ب: 12 %، وهذا يؤكّد بأنّ الكثير من الأساتذة ترى بأنّ التّقويم التّكويني هو تقويم مستمر ملازم لعمليّة التّدريس ومصاحب لها جنبا إلى جنب، فهو يساير العمليّة التّعليميّة– التعلمية أيّ أثناء بناء التّعلمات ويندرج في صميمها، ويقصد به التّعرّف المستمر على تحصيل المتعلّمين وكيفيّة تدرّجهم في التّعلّم ويرمي بذلك إلى قياس مدى تمكّنهم من الأهداف المرحليّة.



الشّكل رقم (33): يمثل أعمدة بيانية للعبارة رقم (11).



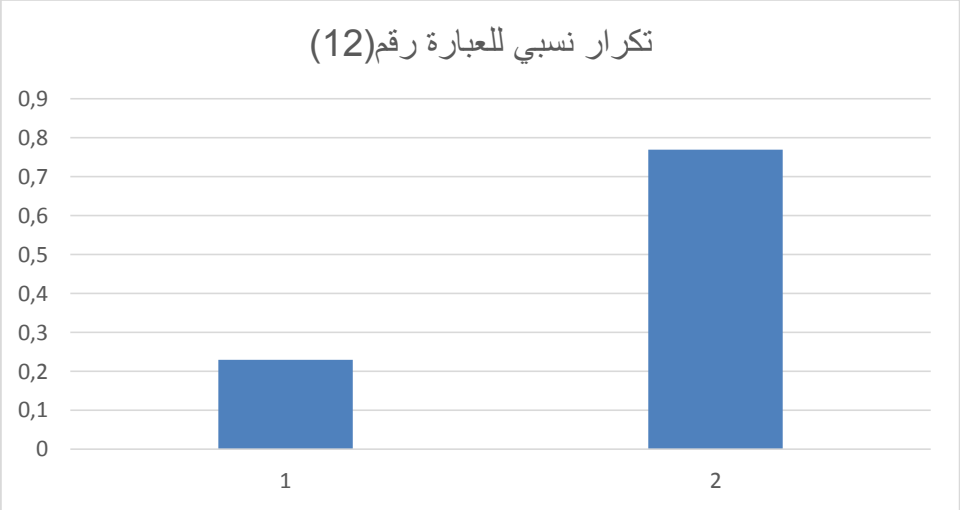
الشّكل رقم (34): يُوضّح دائرة نسبية تمثّل العبارة رقم (11).

العبارة رقم(12): يُقدّم التّقويم التّكويني تغذية راجعة للمتعلّمين.

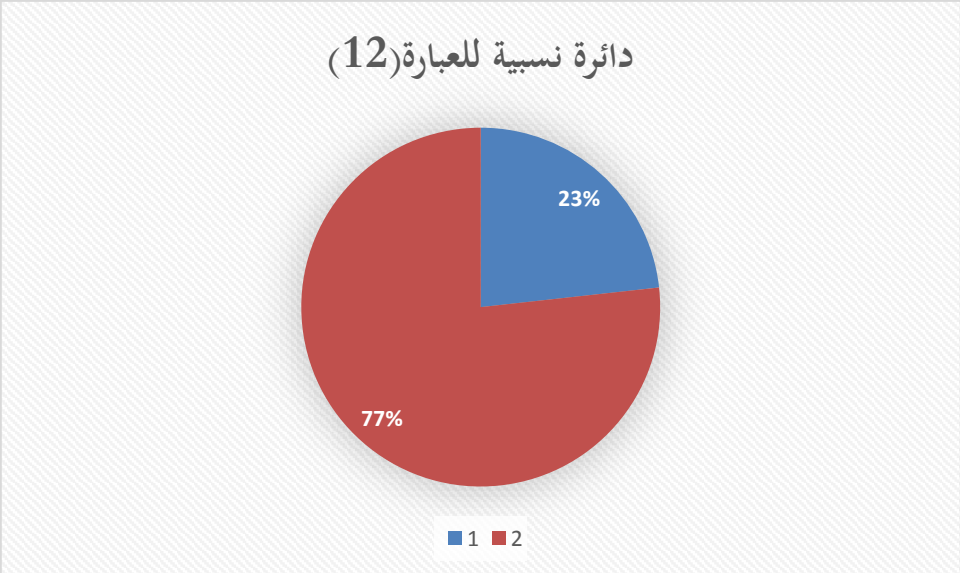
الاقتراحات.	نعم	لا	المجموع
التكرار.	46	14	60
التكرار النسبي.	0.77	0.23	01
التكرار النسبي المئوي.	%77	%23	%100

الجدول رقم (21): يبيّن التّكرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار النسبي المئوي للعبارة رقم (12).

ومن خلال الجدول رقم (21): يتّضح بأنّ 77% من الأساتذة أجابوا بأنّ التّقويم التّكويني يُقدّم تغذية راجعة للمتعلّمين، في حين قدّرت نسبة الأساتذة الذّين أجابوا عكس ذلك ب: 23 %، وهذا يفسّر بأنّ هناك تفاوت في النّسب، فالتّغذيّة الرّاجعة تُمثّل الرّكيزة الأساسيّة في عمليّة التّقويم التّكويني فمن خلالها يتّم معرفة أين أخطأ المتعلّم وأين أصاب، ومعرفة مدى فهمه للمّادة التّعليميّة فتحدّد مواطن الضّعف ومواطن القوّة في أدائه، ومن هنا يتمّ معرفة مدى تقدّمه نحو تحقيق الأهداف المنشودة.



الشكل رقم(35): يمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم(12)



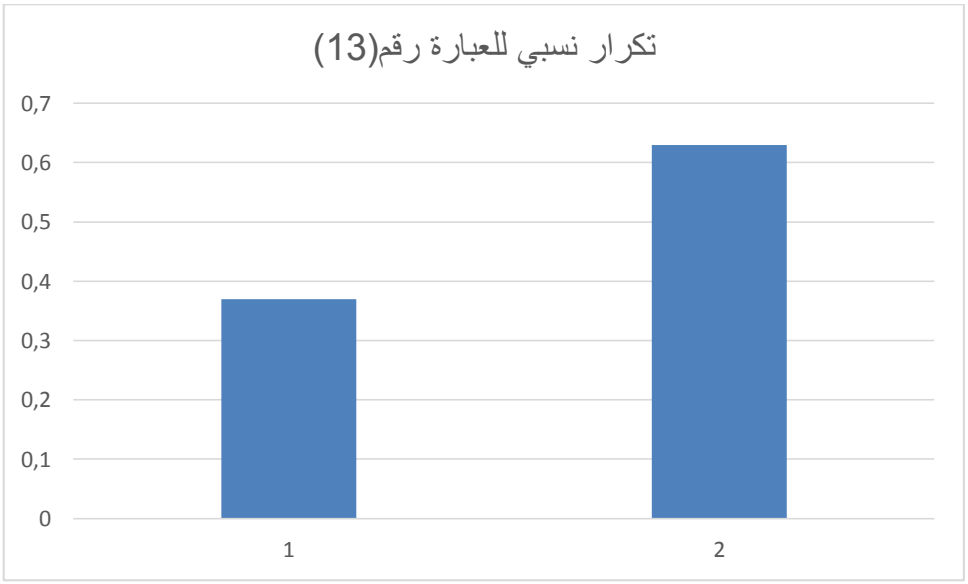
الشكل رقم(36): يوضّح دائرة نسبية تمثل العبارة رقم(12).

العبارة رقم (13): يستخدم الأستاذ التّقويم التّحصيلي عند نهاية كلّ حصّة دراسيّة.

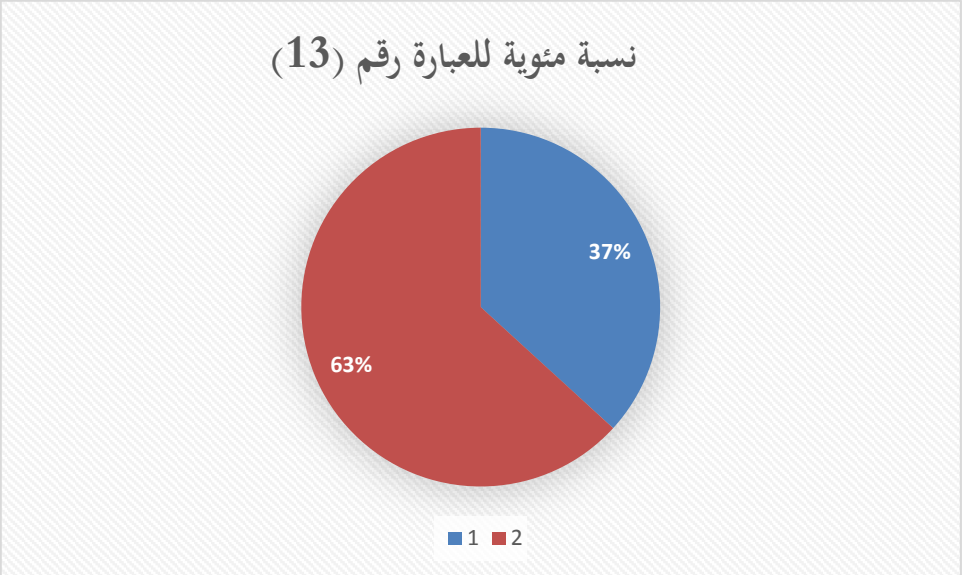
الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التّكرار.	38	22	60
التّكرار النسبي.	0.63	0.37	01
التّكرار النسبي المئوي	%63	%37	%100

جدول رقم(22): يُبيّن التكرار والتكرار النسبي، والتكرار النسبي المئوي للعبارة رقم (13).

ومن خلال نتائج الجدول رقم (22): يتّضح بأنّ 63% من الأساتذة أجابوا بأنّ التّقويم التّحصيلي يستخدم عند نهاية كلّ حصّة دراسيّة، في حين قدّرت نسبة الأساتذة الذّين أجابوا عكس ذلك ب: 37%، وتفسّر هذه النّسبة بأنّ بعض الأساتذة لا يستخدمون التّقويم التّحصيلي عند نهاية كلّ حصّة دراسيّة ربمّا نظرا لضيق الوقت وكثافة عدد التّلاميذ في القسم الواحد، فلا يستطيعون تقويم جميع التّلاميذ في نهاية كلّ حصّة دراسيّة.



الشّكل رقم (37): يُمثّل أعمدة بيانيّة للعبارة رقم (13)



الشّكل رقم (38): يُوضّح دائرة نسبيّة تمثّل العبارة رقم (13).

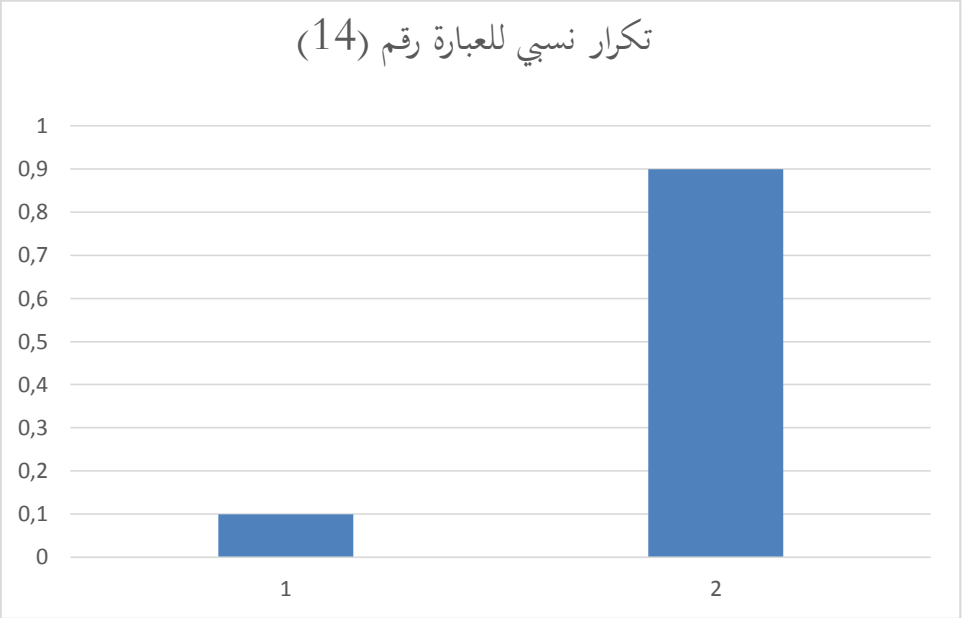
العبارة رقم (14): يستخدم الأستاذ التّقويم التّحصيلي عند نهاية كلّ فصل دراسيّ.

الاقتراحات.	نعم	لا	المجموع
التكرار.	54	06	60
التكرار النسبي.	0.9	0.1	01
التكرار النسبي المئوي	%90	%10	%100

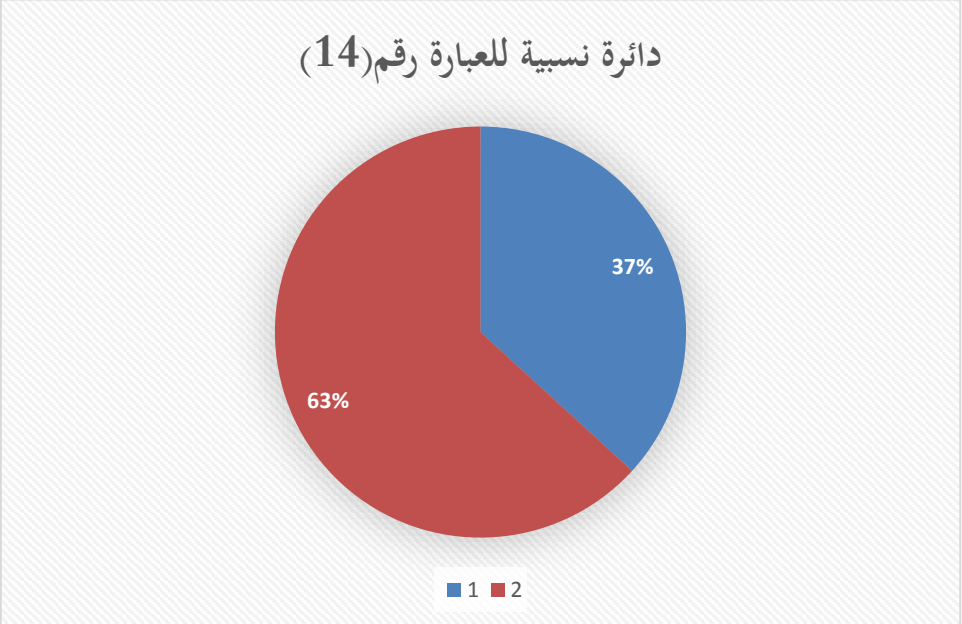
الجدول رقم (23): يبيّن التّكرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (14).

ومن خلال نتائج الجدول رقم (23): يتبيّن بأنّ 90% من الأساتذة تستخدم التّقويم التّحصيلي عند نهاية كلّ فصل دراسيّ، وهي نسبة كبيرة مقارنة مع نسبة الأساتذة الذّين أجابوا عكس ذلك والذين قدرت نسبتهم ب: 10%، فالتّقويم التّحصيلي يلجأ إليه الأستاذ في نهاية كلّ فصل دراسيّ حيث أنّه حوصلة لمجمل مكتسبات ومهارات المتعلّم، ويتمّ بغرض إثبات كفاءات المتعلّمين في مجالات معيّنة، ولهذا النّوع من التّقويم دور حاسم في مسار التّلميذ التّعليمي، وتكمن خطورته في كونه أساس التّوجيه.

فالتّوجيه المدرسيّ للتّلميذ يتوقف على مدى مصداقية هذا التّقويم، فبقدر ما يكون التّقويم التّحصيلي سليما بقدر ما يكون التّوجيه صحيحا وفعالا.



الشّكل رقم (39): يُمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم (14).



الشّكل رقم (40): يُوضّح دائرة نسبية تُمثّل العبارة رقم (14).

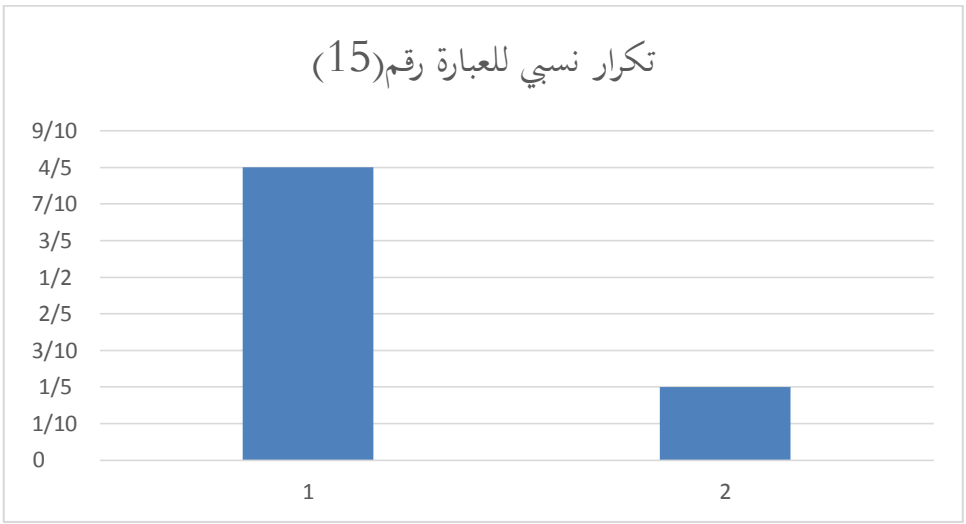
العبارة رقم (15): يُمكن الاستغناء عن نوع من الأنواع الثلاثة للتقويم في العملية التعليمية.

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التّكرار	12	48	60
التّكرار النسبي.	0.2	0.8	01

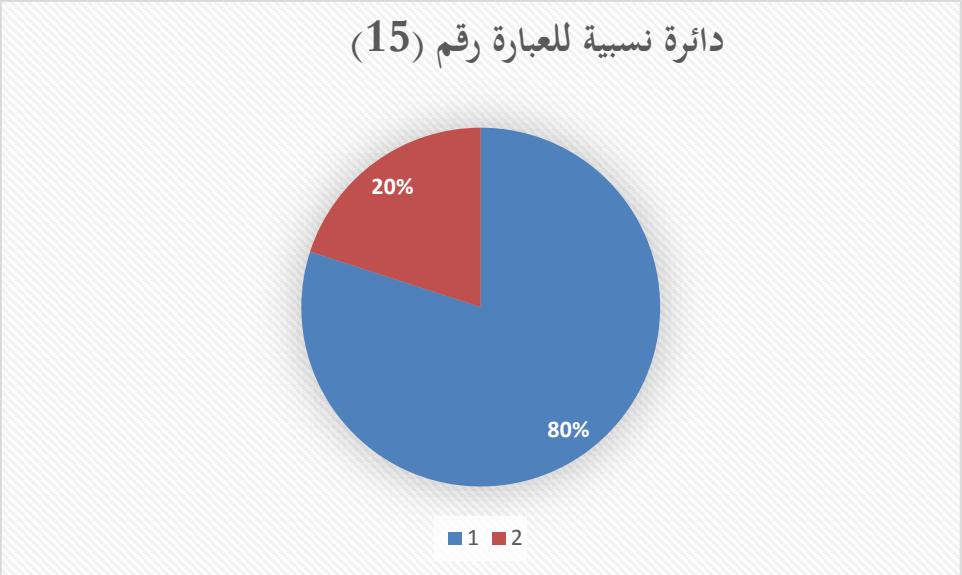
التّكرار النسبي المئوي.	%20	%80	%100

الجدول رقم (24): يبيّن التّكرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (15).

ومن خلال نتائج الجدول رقم (24): يتّضح لنا بأن نسبة قليلة من الأساتذة أجابوا بأنّه يُمكن الاستغناء عن نوع من الأنواع الثّلاثة للتّقويم في العمليّة التّعليميّة الذّين قُدّرت نسبتهم ب: 20%، في حين أجابوا أغلبيّة الأساتذة بأنّه لا يمكن الاستغناء عن أيّ نوع من الأنواع الثّلاثة للتّقويم في العمليّة التّعليميّة والذّين قدّرت نسبتهم ب: 80 %، فمن خلال التّقويم التّشخيصي نعمل على تحديد نقطة الانطلاق من تشخيص المكتسبات السّابقة ومعرفة نقاط القوّة والضّعف في الفعل التّعليمي، في حين يهدف التّقويم التّكويني إلى التّدخل لمعالجة النّقائص التّي تظهر أثناء الفعل التّعليمي، بينما يكتفي التّقويم النّهائي بإصدار حكم حول تحقق الأهداف وعدم تحققها، وبالتّالي فإنّ الاستغناء عن أيّ نوع من الأنواع الثلاّثة للتقّويم يؤدّي إلى خلل في العمليّة التّعليميّة، لذلك يجب الالتزام بهذه الأنواع حتى تتحقق أهداف العمليّة التّعليميّة.



الشّكل رقم (41): يمثل أعمدة بيانية للعبارة رقم (15).



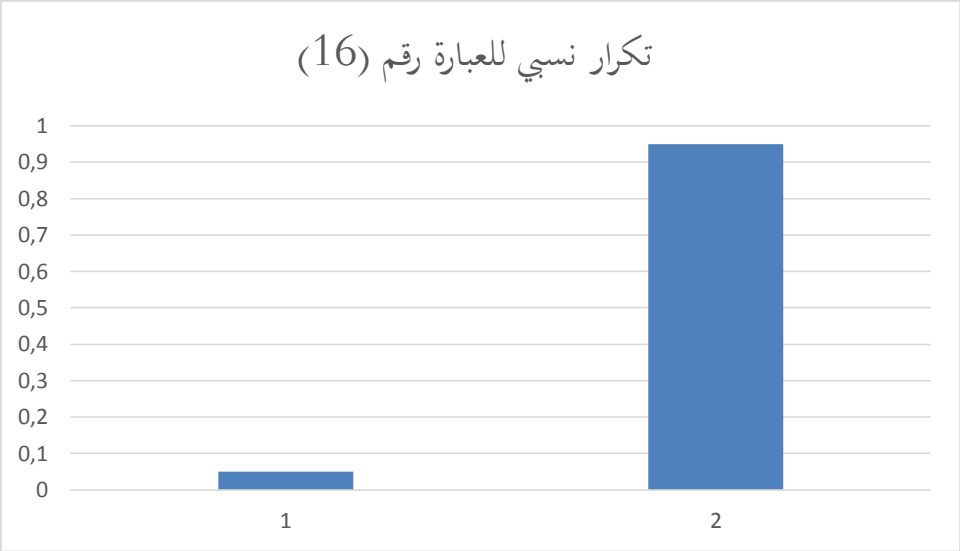
الشكل رقم(42): يُوضّح دائرة نسبية تمثّل العبارة رقم (15).

العبارة رقم (16): يُقدّم التّقويم معلومات عن مدى تقدّم التّلاميذ في عمليّة التّعليم والتّعلّم.

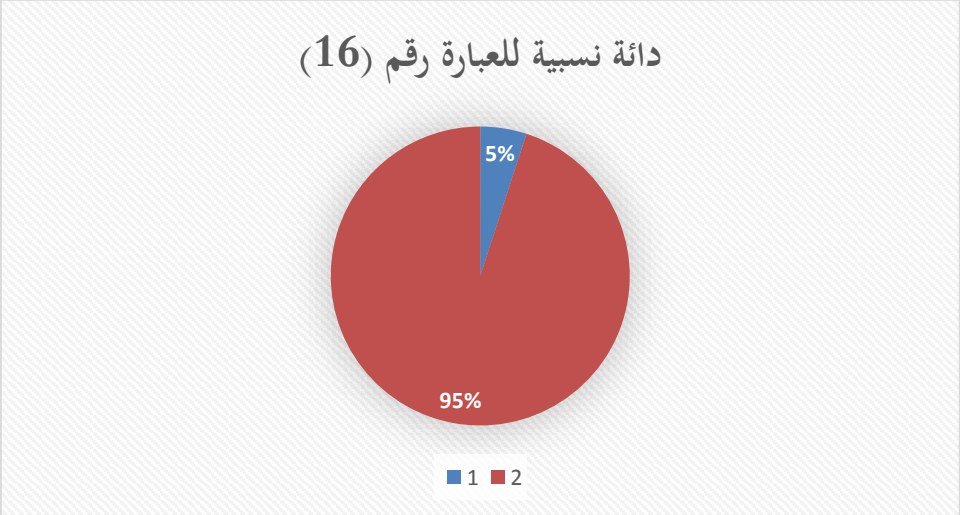
الاقتراحات.	نعم	لا	المجموع
التّكرار.	57	03	60
التّكرار النّسبي.	0.95	0.05	01
التّكرار النّسبي المئوي.	%95	%5	%100

الجدول رقم (25): يُبيّن التّكرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (16).

ومن خلال النّتائج المبينة في الجدول رقم (25): يتّضح بأنّ نسبة 95% من الأساتذة كانت إجابتهم بأنّ التُّقويم يقدّم معلومات عن مدى تقدّم التّلاميذ في عمليّة التّعليم والتّعلّم، في حين قدّرت نسبة الأساتذة الذّين كانت إجابتهم عكس ذلك ب:5 %، فمن خلال العمليّة التّقويميّة التّي يستخدمها الأستاذ داخل القسم يكتسب معلومات تساعده على معرفة نواحي التّقدّم التّي أحرزها المتعلّمون، وبالتّالي معرفة درجة تقدّمهم في المسار التّعليمي.



الشّكل رقم (43): يمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم (16).



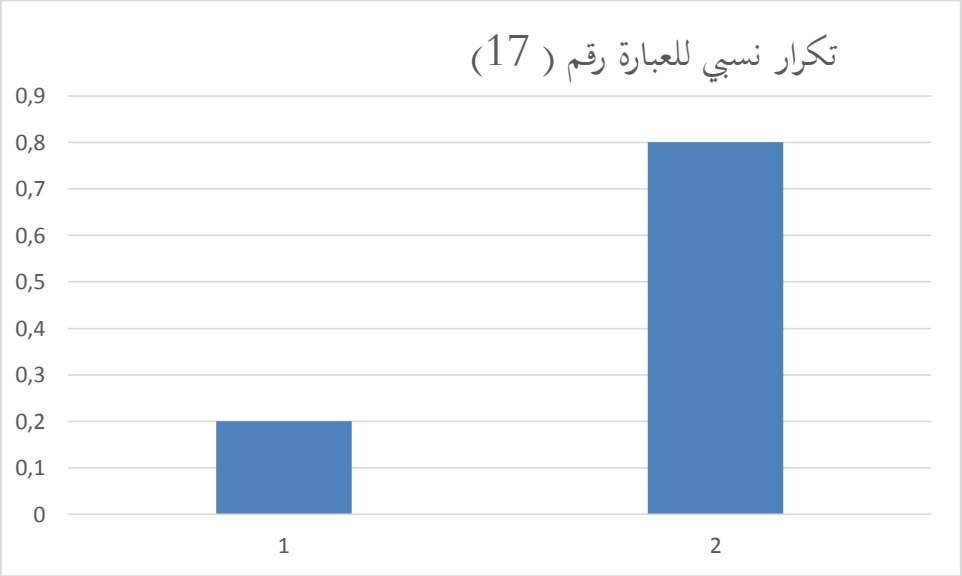
الشّكل رقم (44):يوضّح دائرة نسبية تمثل العبارة رقم (16).

العبارة رقم (17): يَحظى التّقويم اللّغوي بأهميةٍ بالغة في العمليّة التّعليميّة.

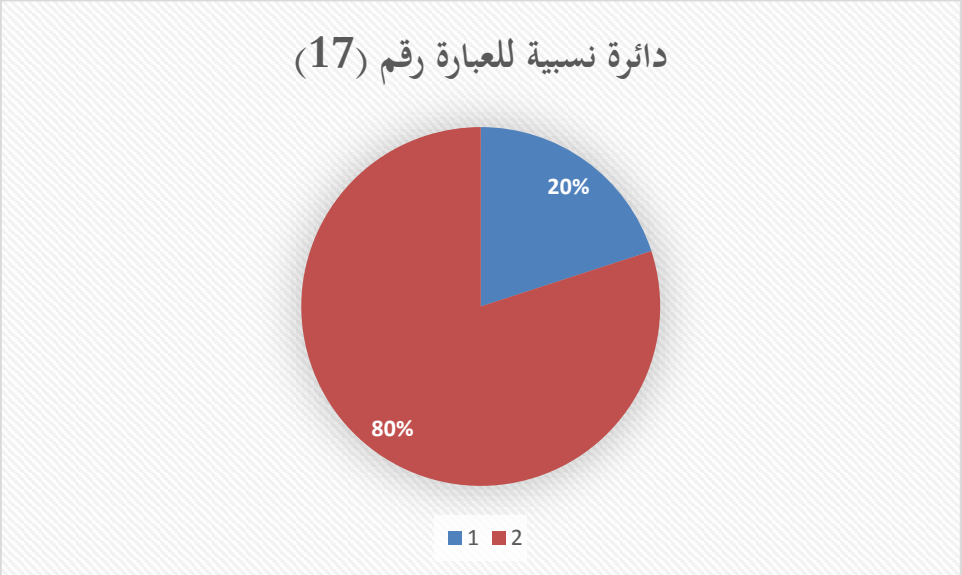
الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التّكرار.	48	12	60
التّكرار النسبي.	0.8	0.2	01
التّكرار النسبي المئوي.	%80	%20	%100

الجدول رقم (26): يبين التّكرار والتّكرار النسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (17).

ويتبين من خلال نتائج الجدول رقم (26): يتّضح بأّن نسبة 80% من الأساتذة كانت إجابتهم بأنّ التّقويم اللّغوي يَحظى بأهميّة بالغة في العمليّة التّعليميّة، في حين قُدّرت نسبة الأساتذة الذّين كانت إجابتهم عكس ذلك ب: 20%، والملاحظ بأنّ نسبة كبيرة من الأساتذة ترى بأنّ التّقويم اللّغوي يحظى بمكانة كبيرة في المنظومة التّعليميّة – التّعلميّة، نظرا لأهميته القصوى في العمليّة التّعليميّة وبدونه لا يمكن معرفة الأهداف التيّ سوف تتحقق.



الشّكل رقم (45): يمثّل أعمدة بيانيّة للعبارة رقم (17).



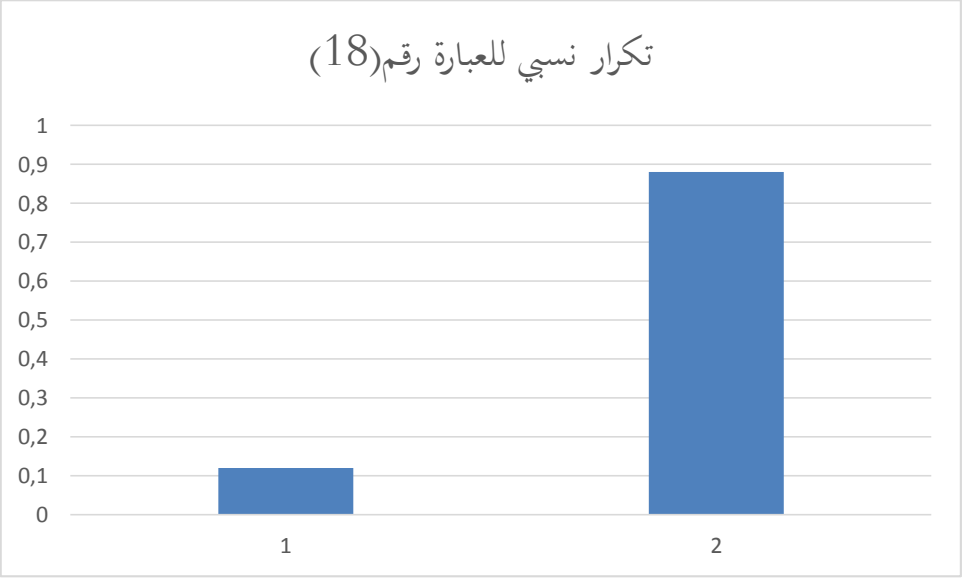
الشّكل رقم (46): يوضح دائرة نسبية تُمثّل العبارة رقم (17).

العبارة رقم (18): يُمكّن التّقويم اللّغوي المتعلّم من التّعبير عن وجهة نظره بلغة سليمة.

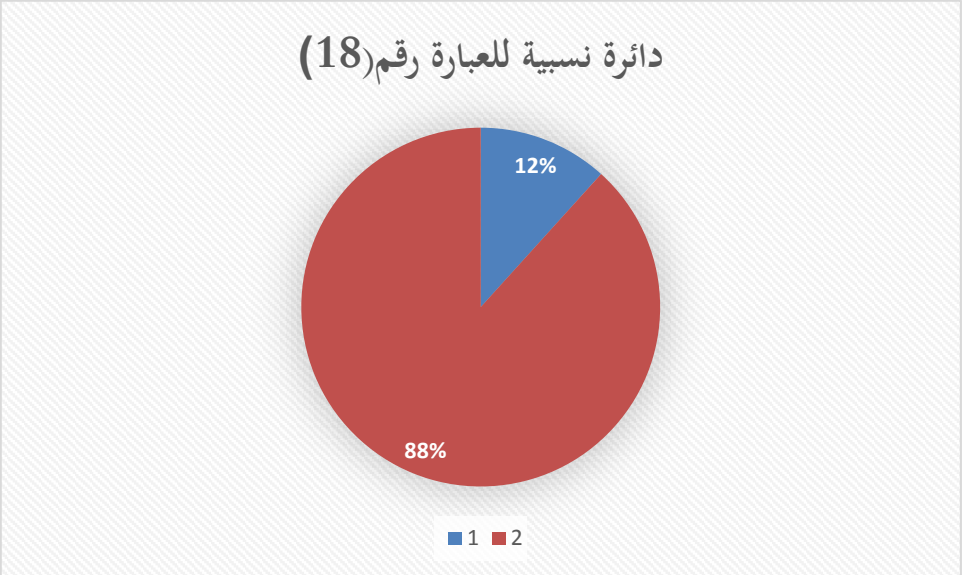
الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار.	53	07	60
التكرار النسبي.	0.88	0.12	01
التكرار النسبي المئوي.	%88	%12	%100

الجدول رقم(27): يبيّن التّكرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار النسبي المئوي للعبارة رقم (18).

ومن خلال نتائج الجدول رقم (27): يتّضح بأن نسبة 88% من الأساتذة كانت إجابتهم بأنّ التقويم اللغوي يُمكّن المتعلم من التعبير عن وجهة نظره بلغة سليمة، في حين قدرت نسبة الأساتذة الذّين كانت إجابتهم عكس ذلك ب: 12%، والملاحظ أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة ترى بأنّ التّقويم اللّغوي يُمكّن المتعلم من التّعبير عن آرائه ووجهات نظره بلغة سليمة خالية من الأخطاء النّحوية والصّرفيّة حتّى الدّلاليّة والتّركيبيّة.



الشّكل رقم (47): يُمثّل أعمدة بيانيّة للعبارة رقم (18).



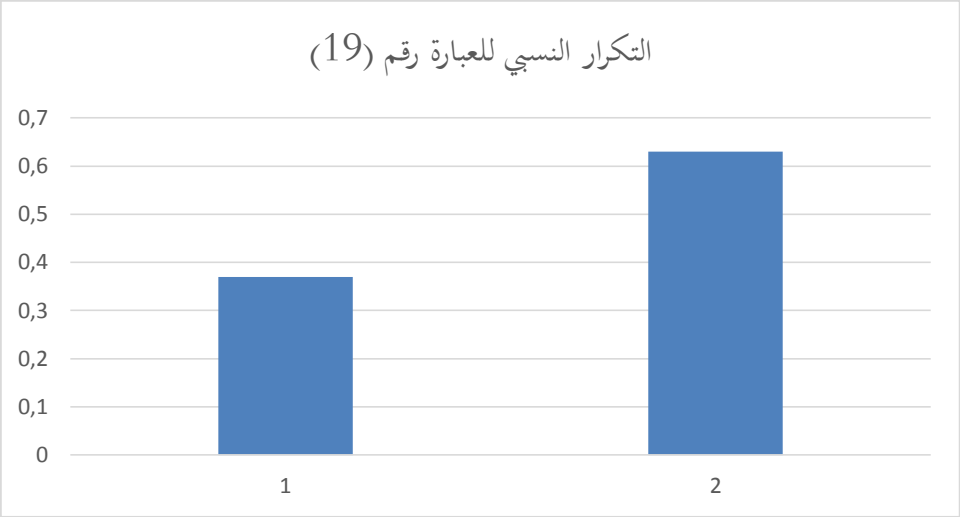
الشّكل رقم (48): يُوضّح دائرة نسبيّة تمثل العبارة رقم (18).

العبارة رقم (19):يَسهل تطبيق التّقويم اللّغوي من قبل المعلّم.

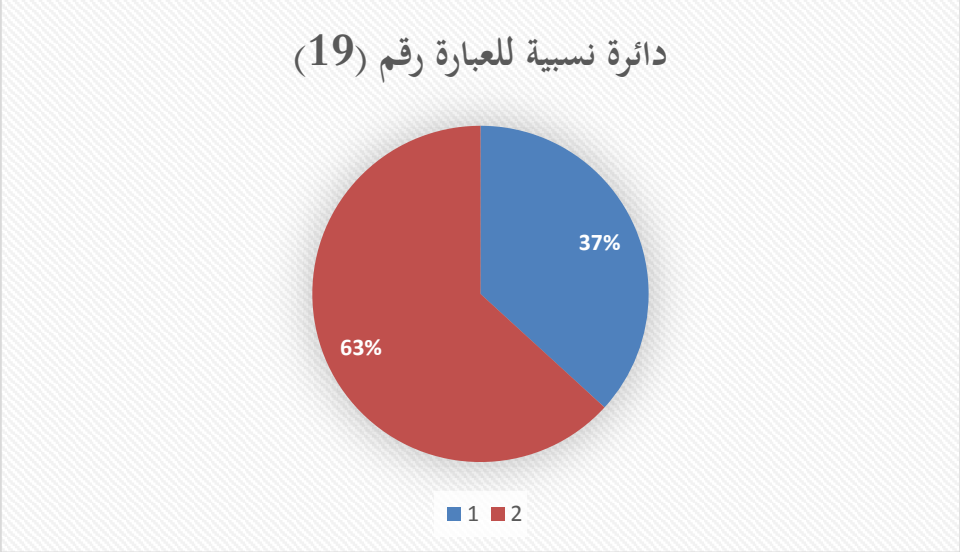
الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التّكرار.	38	22	60
التّكرار النسبي.	0.63	0.37	01
التّكرار النسبي المئوي	63%	37%	100%

الجدول رقم (28): يبيّن التّكرار والتّكرار النسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (19).

ونلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (28): أنّ نسبة 63% من الأساتذة كانت إجابتهم بأنّه يسهل تطبيق التّقويم اللّغوي من قبل المعلّم، في حين قدرّت نسبة الأساتذة الذّين كانت إجابتهم عكس ذلك ب: 37%، وهذا راجع ربمّا للعدد الكثير للتّلاميذ في القسم الواحد فلا يستطيع الأستاذ تطبيق التّقويم اللّغوي.



الشّكل رقم (49): يُمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم (19).



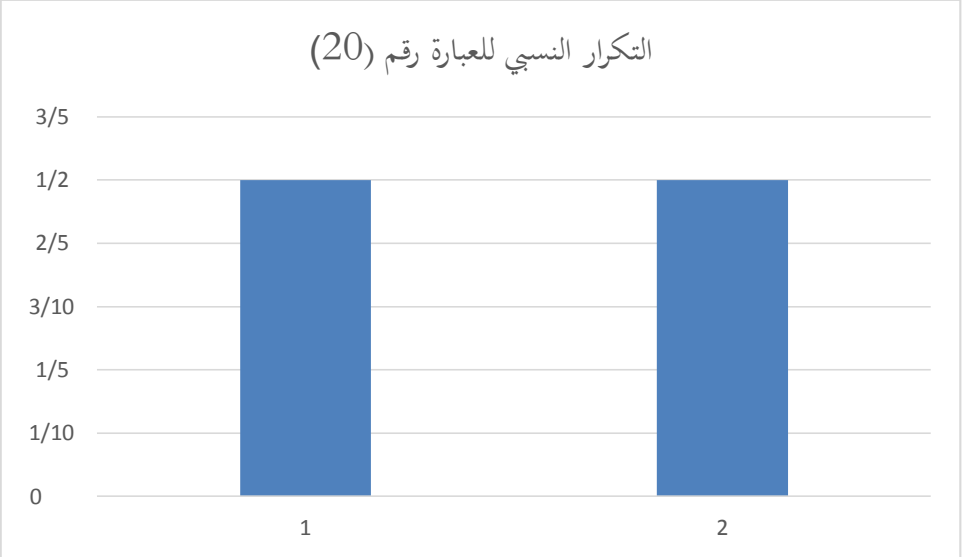
الشّكل رقم (50): يُوضّح دائرة نسبية تُمثّل العبارة رقم (19).

العبارة رقم (20): تُوّفِر عمليّة التّقويم اللّغوي الوقت على المعلّم.

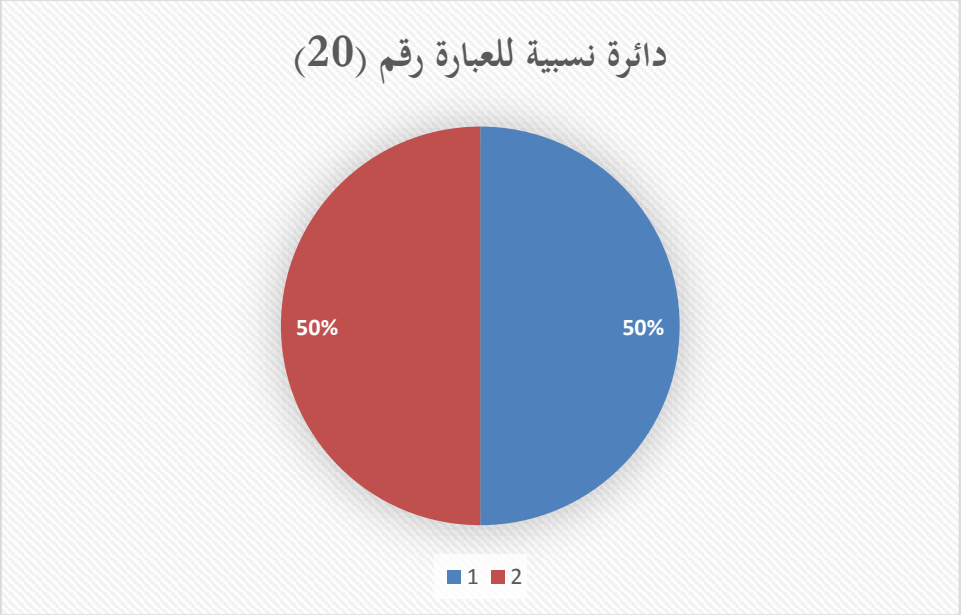
الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	30	30	60
التكرار النسبي.	0.5	0.5	01
التكرار النسبي المئوي.	50%	50%	100%

الجدول رقم (29): يبيّن التّكرار والتّكرار النسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (20).

ومن خلال نتائج الجدول رقم (29): يتّضح تساوي في النّسب المئويّة، فنلاحظ أن 50% من الأساتذة كانت إجابتهم بأنّ عمليّة التّقويم اللّغوي توفر الوقت على المعلّم، و50% من الأساتذة كانت إجابتهم عكس ذلك.



الشّكل رقم (51): يمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم (20).



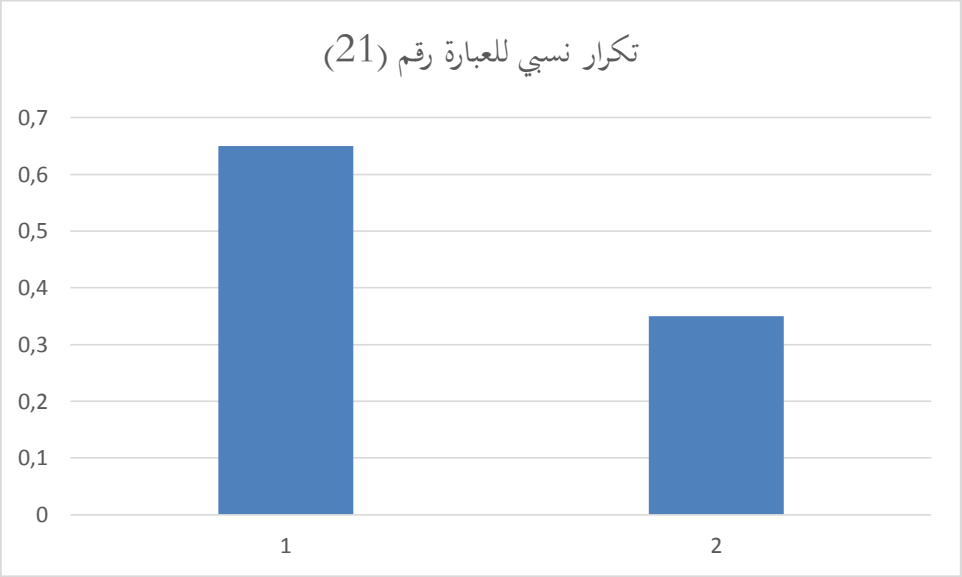
الشّكل رقم (52): يوضّح دائرة نسبية تمثّل العبارة رقم (20).

العبارة رقم (21): يستخدم أساتذة اللغّة العربيّة إستراتيجيات حديثة للتّقويم.

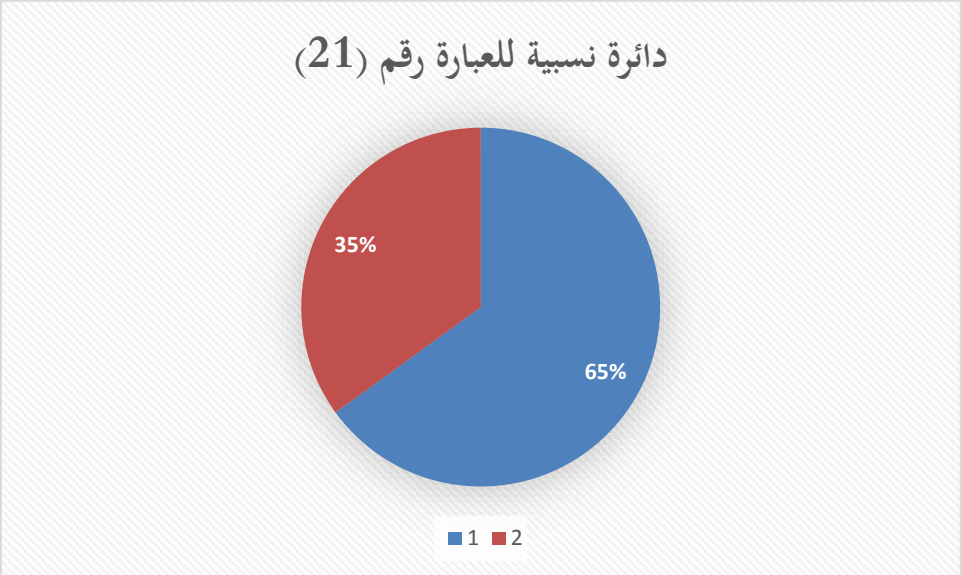
الاقتراحات.	نعم	لا	المجموع
التّكرار.	21	39	60
التّكرار النسبي.	0.35	0.65	01
التّكرار النسبي المئوي.	35%	65%	100%

الجدول رقم (30): يبيّن التّكرار والتّكرار النسبي، والتّكرار النسبي المئوي للعبارة رقم (21).

ومن خلال نتائج الجدول رقم (30) :يتّضح بأنّ نسبة 35% من أساتذة اللّغة العربيّة تستخدم استراتيجيات حديثة للتّقويم وهي نسبة قليلة، في حين نجد نسبة كبيرة من الأساتذة لا تستخدم الإستراتيجيات الحديثة للتّقويم والذّين قدرت نسبتهم ب:65%، ونجد الكثير من أساتذة اللّغة العربيّة لا يستخدمون إستراتيجيات حديثة في التّقويم ربّما راجع لعدم معرفتهم هذه الإستراتيجيات وتعوّدهم على الإستراتيجيات القديمة المعروفة في التّقويم، لذلك لابدّ من أساتذة اللّغة العربيّة أن ينتهجوا هذه الإستراتيجيات الحديثة في العمليّة التّقويمية والتّعرف على مزاياها والفوائد التي تحققها في العمليّة التّعليميّة.



الشّكل رقم (53): يُمثّل أعمدة بيانيّة للعبارة رقم (21).



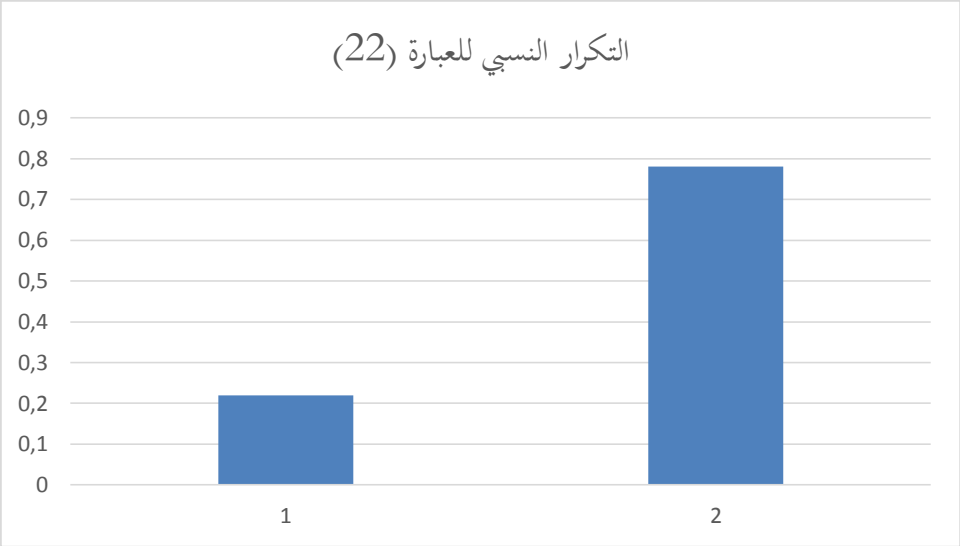
الشّكل رقم (54): يوضّح دائرة نسبيّة تُمثّل العبارة رقم (21).

العبارة رقم (22): تُراعي عمليّة التّقويم اللّغوي خصائص المتعلّمين.

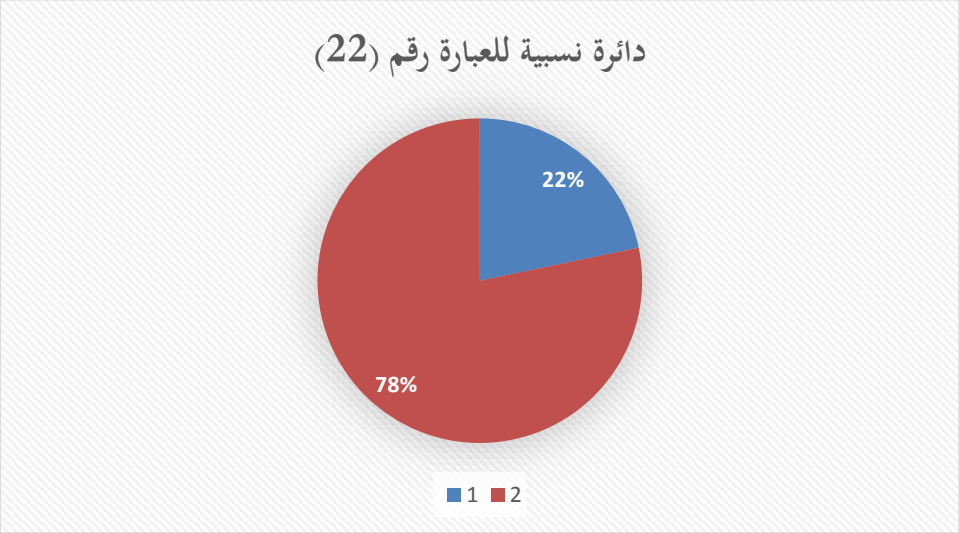
الاقتراحات.	نعم	لا	المجموع
التّكرار.	47	13	60
التكرار النسبي.	0.78	0.22	01
التكرار النسبي المئوي.	78%	22%	100%

الجدول رقم(31): يُبيّن التّكرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (22).

ومن خلال نتائج الجدول رقم (31): يتّضح بأنّ نسبة 78% من الأساتذة كانت إجابتهم بأنّ عمليّة التّقويم اللّغوي تراعي خصائص المتعلّمين، في حين قُدّرت نسبة الأساتذة الذّين أجابوا عكس ذلك ب: 22%، والملاحظ بأنّ نسبة كبيرة من الأساتذة ترى بأنّ عمليّة التّقويم اللّغوي تراعي خصائص المتعلّمين المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة، لذلك لابدّ للتّقويم أن يُراعي خصائص المتعلّمين حتّى نضمن تحقيق الأهداف المنشودة في العمليّة التّعليميّة.



الشّكل رقم (55): يمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم (22).



.

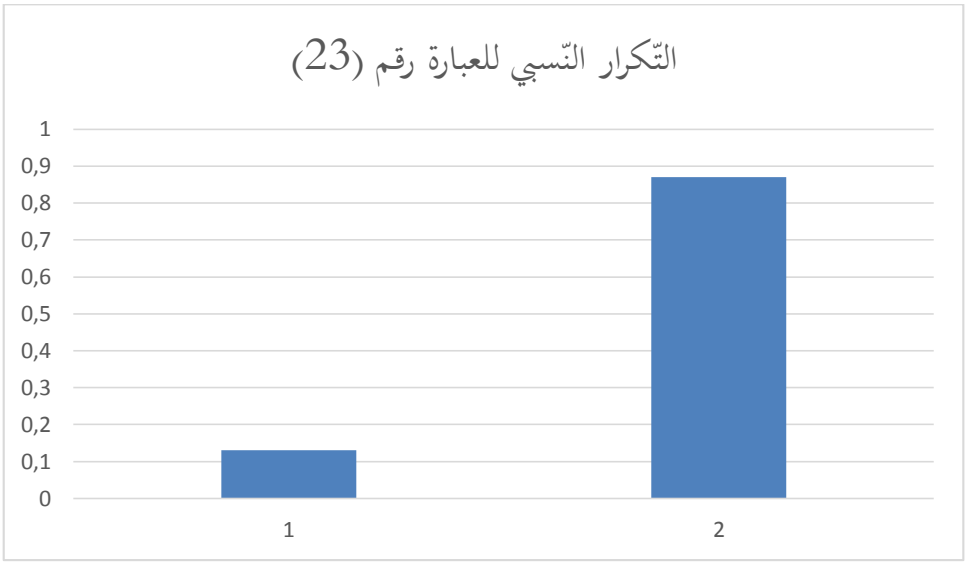
الشّكل (56): يُوضّح دائرة نسبية تمثل العبارة رقم (22).

العبارة رقم (23): يهتمّ التّقويم اللّغوي بمهارات اللّغة العربيّة.

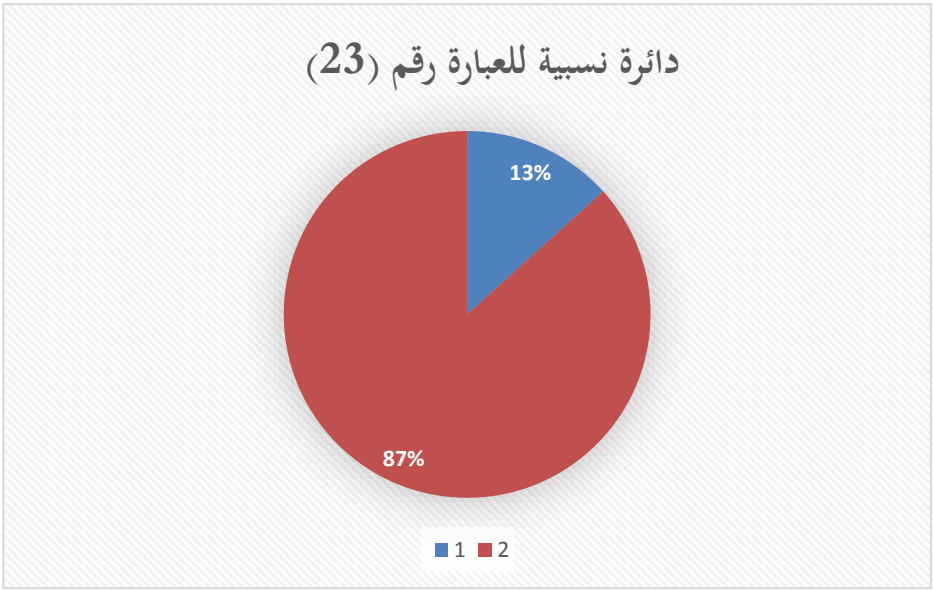
الاقتراحات.	نعم	لا	المجموع
التّكرار.	52	08	60
التّكرار النسبي.	0.87	0.13	01
التّكرار النسبي المئوي.	87%	13%	100%

الجدول رقم (32): يُبيّن التّكرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (23).

ومن خلال نتائج الجدول رقم (32): نلاحظ أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة كانت إجابتهم بأنّ التّقويم اللّغوي يهتمّ بمهارات اللّغة العربيّة حيث قُدّرت النّسبة ب: 87%، في حين قُدّرت نسبة الأساتذة الذّين أجابوا عكس ذلك ب: 13%، فيتّضح أنّ أغلبية الأساتذة ترى فعلا بأنّ التّقويم اللغّوي يهتمّ بمهارات اللّغة العربيّة ويعمل على تنميتها لدى المتعلّمين من استماع جيد وقراءة واعية للأفكار وتعبير سليم خالي من الأخطاء اللّغوية وتكوين رصيد لغوي جيّد.



الشّكل رقم (57): يُمثّل أعمدة بيانيّة للعبارة رقم (23).



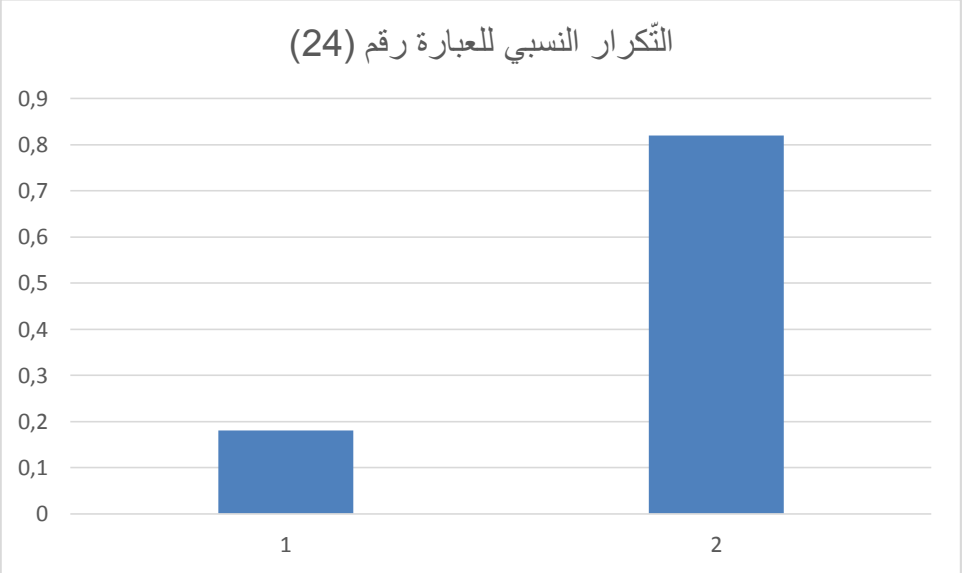
الشّكل رقم (58): يُوضّح دائرة نسبية تُمثّل العبارة رقم (23).

العبارة رقم (24): تتنوّع أساليب التّقويم اللّغوي في المرحلة الثّانويّة.

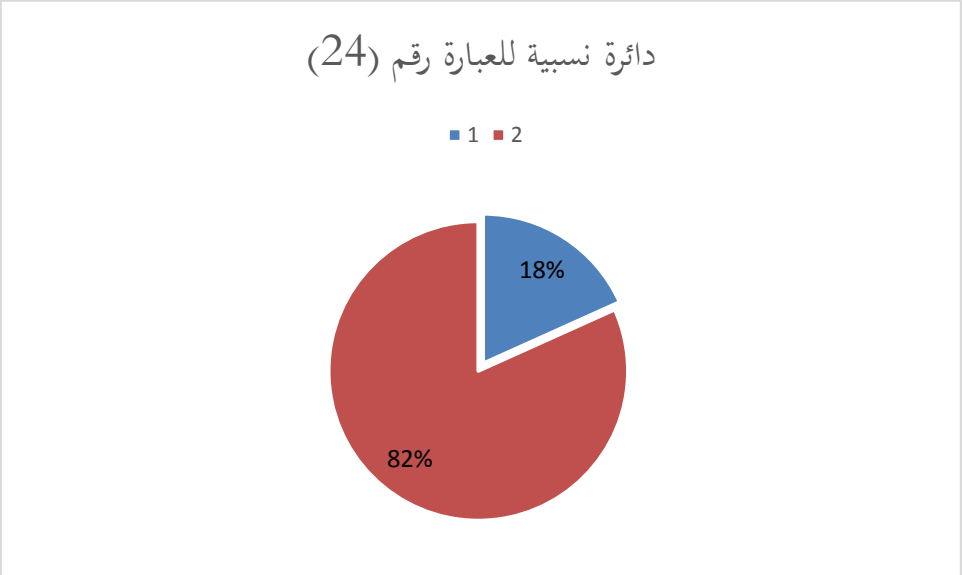
الاقتراحات.	نعم	لا	المجموع
التّكرار	49	11	60
التّكرار النسبي.	0.82	0.18	01
التّكرار النسبي المئوي.	82%	18%	100%

الجدول رقم (33): يُبيّن التّكرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة (24).

ومن خلال نتائج الجدول رقم (33): يتّضح بأنّ نسبة 82% من الأساتذة كانت إجابتهم بأنّ أساليب التّقويم اللّغوي تتنوّع في الطّور الثّانوي، في حين قدّرت نسبة الأساتذة الذّين كانت إجابتهم عكس ذلك ب: 18%، ويفسّر هذا بأنّ الأساليب التّي يستخدمها أساتذة المرحلة الثّانويّة في عمليّة التّقويم تتنوّع ما بين اختبارات موضوعيّة واختبارات مقالية يلجأ إليها الأستاذ من أجل معرفة المستوى التّعليمي للتّلاميذ والأهداف التّي سوف تُحقق في العمليّة التّعليميّة.



الشّكل رقم (59): يُمثّل أعمدة بيانيّة للعبارة رقم (24).



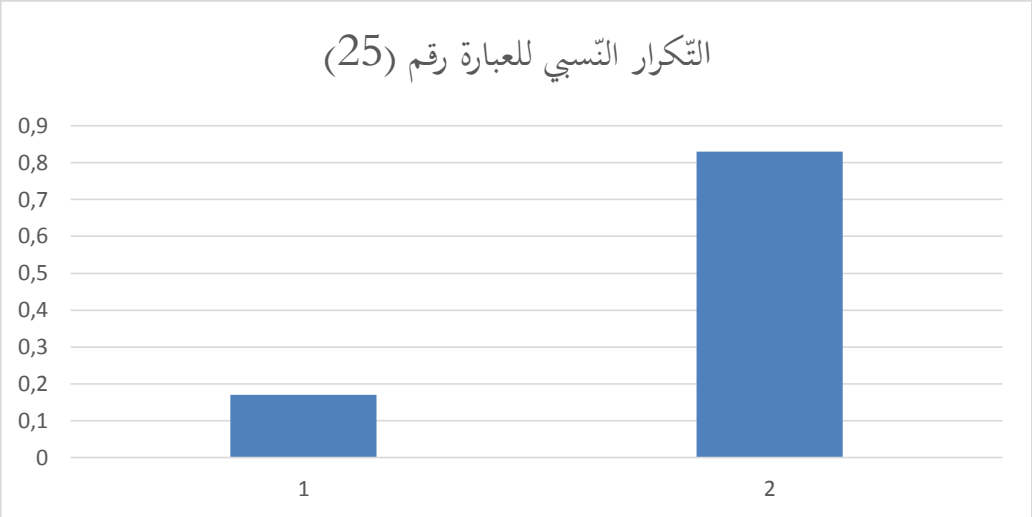
الشّكل رقم (60): يُوضّح دائرة نسبية تُمثّل العبارة رقم (24).

العبارة رقم (25): يصعب على الأستاذ تقويم نشاطات اللّغة العربيّة نظرا لضيق الوقت.

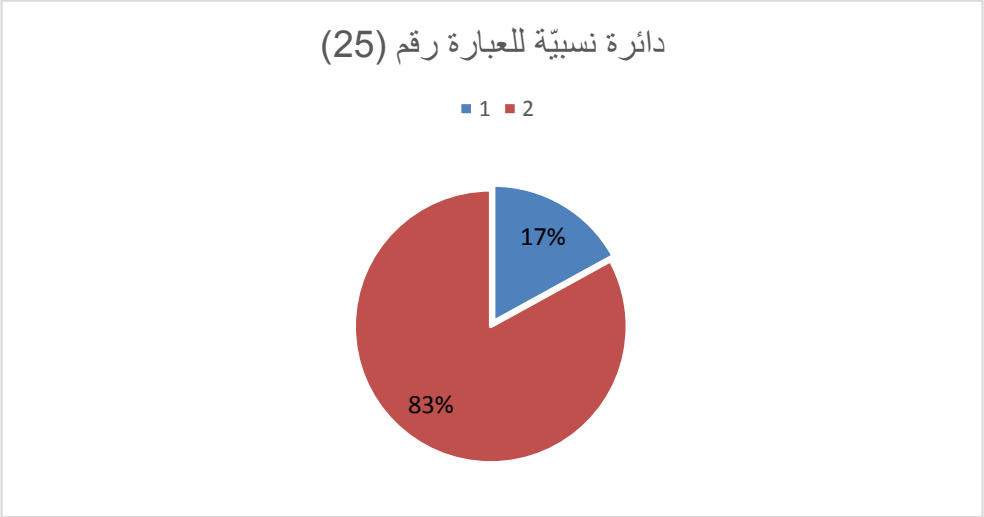
الاقتراحات.	نعم	لا	المجموع.
التكرار.	50	10	60
التّكرار النسبي.	0.83	0.17	01
التكرار النسبي المئوي.	83%	17%	100%

الجدول رقم (34): يُبيّن التّكرار والتّكرار النسبي، والتّكرار النسبي المئوي للعبارة رقم (25).

ومن خلال نتائج الجدول رقم(34): يتبيّن أنّ 83% من الأساتذة يصعب عليها تقويم نشاطات اللّغة العربيّة نظرا لضيق الوقت، في حين قُدّرت نسبة الأساتذة الذّين كانت إجابتهم عكس ذلك ب: 17%، فالملاحظ أنّ أغلبيّة الأساتذة لا يصعب عليها تقويم نشاطات اللغّة العربيّة نظرا لضيق الوقت.



الشّكل رقم (61): يمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم (25).



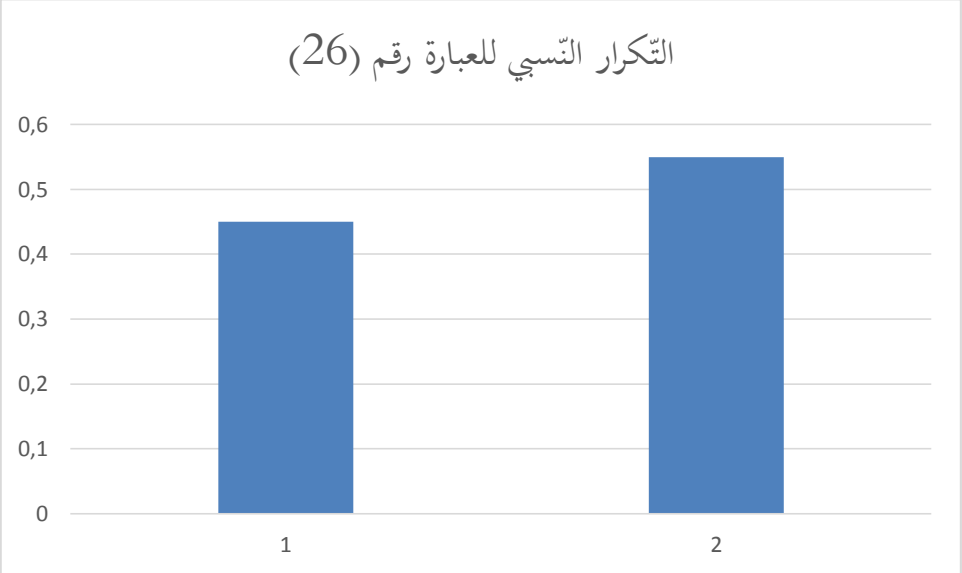
الشّكل رقم (62): يُوضّح دائرة نسبيّة تمثّل العبارة رقم (25).

العبارة رقم (26): يستخدم الأستاذ الملاحظة عند قيام التّلاميذ بواجبات منزليّة.

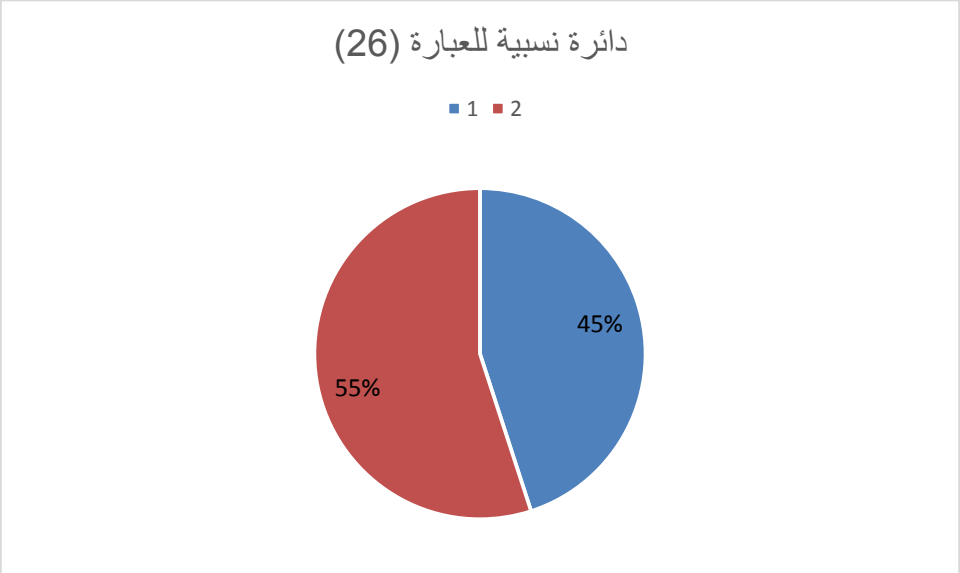
الاقتراحات.	نعم	لا	المجموع
التّكرار.	33	27	60
التّكرار النسبي.	0.55	0.45	01
التّكرار النسبي المئوي.	55%	45%	100%

جدول رقم (35): يُبيّن التّكرار والتّكرار النسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (31).

ومن خلال الجدول رقم(35): يتبيّن أنّ 55% من الأساتذة كانت أجابتهم ب:" نعم" يستخدم الأستاذ بطاقة الملاحظة عند قيام التّلاميذ بواجبات منزليّة، في حين قدّرت نسبة الأساتذة الذّين أجابوا عكس ذلك ب: 45%، فالملاحظة ضروريّة في العمليّة التّقويميّة فمن خلالها يتمكّن الأستاذ من معرفة اكتشاف المشكلات التّي يعاني منها التّلاميذ ليتمكّن من علاجها.



الشّكل رقم (63): يُمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم (26).



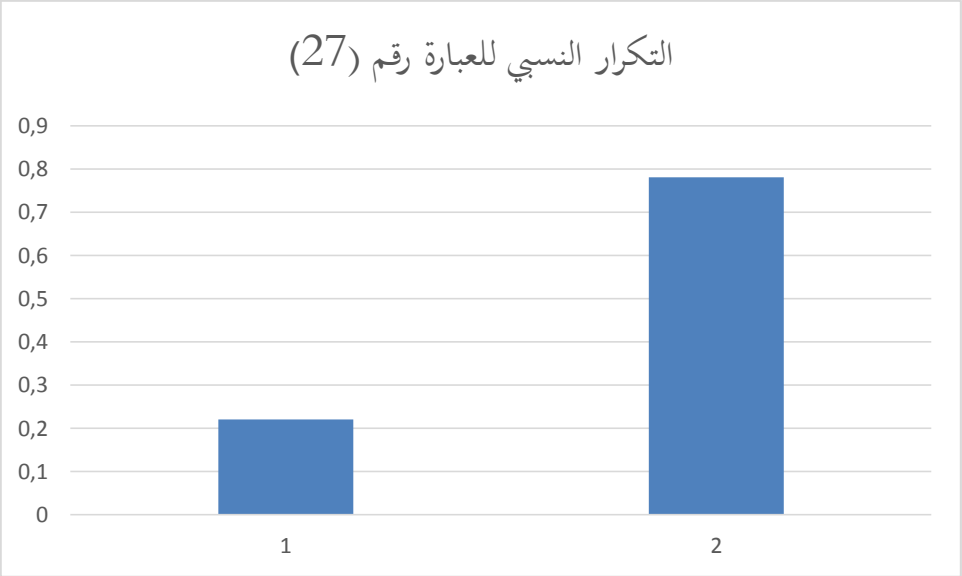
الشّكل رقم(64): يُوضّح دائرة نسبية تُمثّل العبارة رقم (26).

العبارة رقم (27): يستخدم الأستاذ مقاييس التّقدير في تقويم المنتوجات اللّغوية.

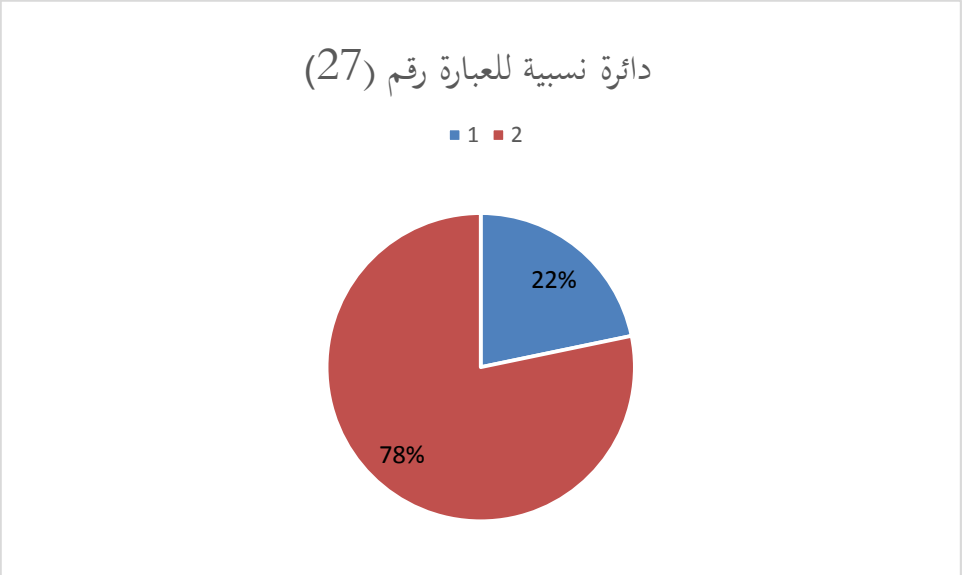
الاقتراحات.	نعم	لا	المجموع
التّكرار.	47	13	60
التكّرار النّسبي.	0.78	0.22	01
التّكرار النسبي المئوي.	78%	22%	100%

الجدول رقم(36): يبيّن التّكرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (27).

ومن خلال نتائج الجدول رقم(36): يتضح بأنّ نسبة 78% من الأساتذة يستخدمون مقاييس التّقدير في تقويم المنتوجات اللّغوية، في حين قُدّرت نسبة الأساتذة الذّين كانت إجابتهم عكس ذلك ب: 22%، فمقاييس التّقدير ضروريّة في التّقويم فلجأ إليها الأستاذ من أجل تقويم المنتوج اللّغوي للمتعلّم.



الشّكل رقم (65): يُمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم (27).



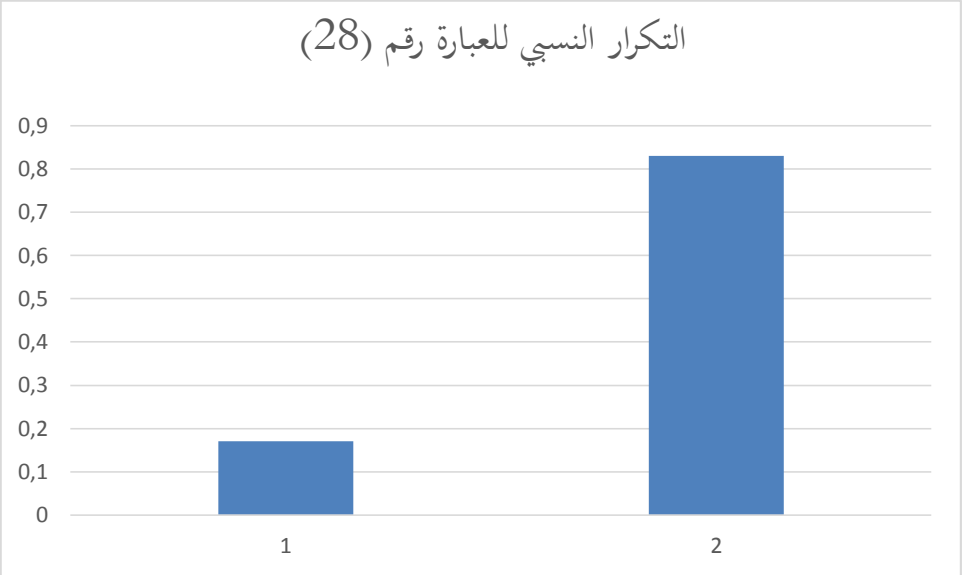
الشّكل رقم (66): يُوضّح دائرة نسبية تُمثّل العبارة رقم (27).

العبارة رقم (28): تتنوّع اختبارات التّقويم اللّغوي.

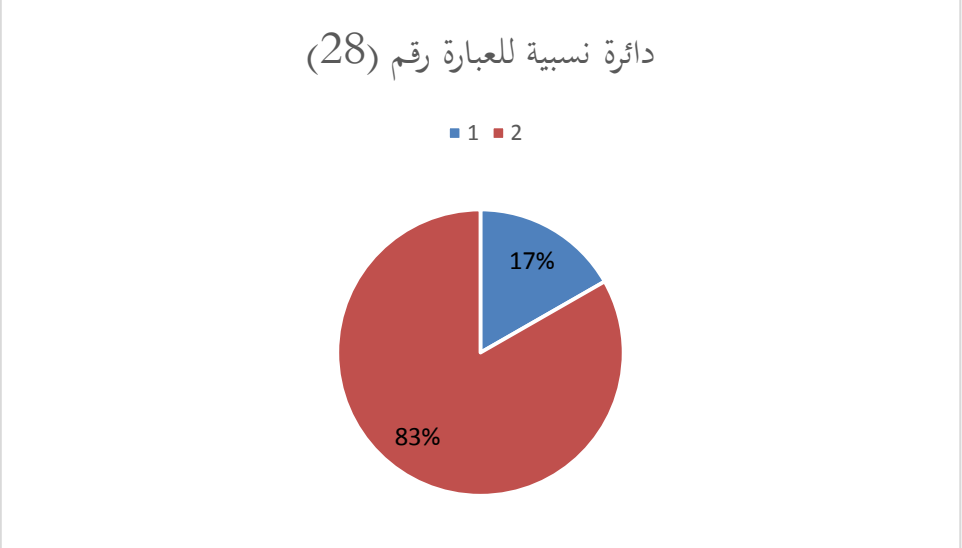
الاقتراحات.	نعم	لا	المجموع
التّكرار.	50	10	60
التّكرار النسبي.	0.83	0.17	01
التّكرار النسبي المئوي.	83%	17%	100%

الجدول رقم (37): يبيّن التّكرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (28).

ومن خلال نتائج الجدول رقم (37): يتّضح بأنّ نسبة كبيرة من الأساتذة الذّين قدّرت نسبتهم ب:83 %كانت إجابتهم بأنّ اختبارات التّقويم اللّغوي تتنوّع، في حين قدّرت نسبة الأساتذة الذّين كانت أجابتهم عكس ذلك ب17%، وهذا يعني أنّ الاختبارات التّي تستخدم في العمليّة التّقويمية تتنوّع ما بين اختبارات شفوية وما بين اختبارات كتابيّة قد تكون موضوعيّة أو مقاليّة.



الشّكل رقم (67): يُمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم (28).



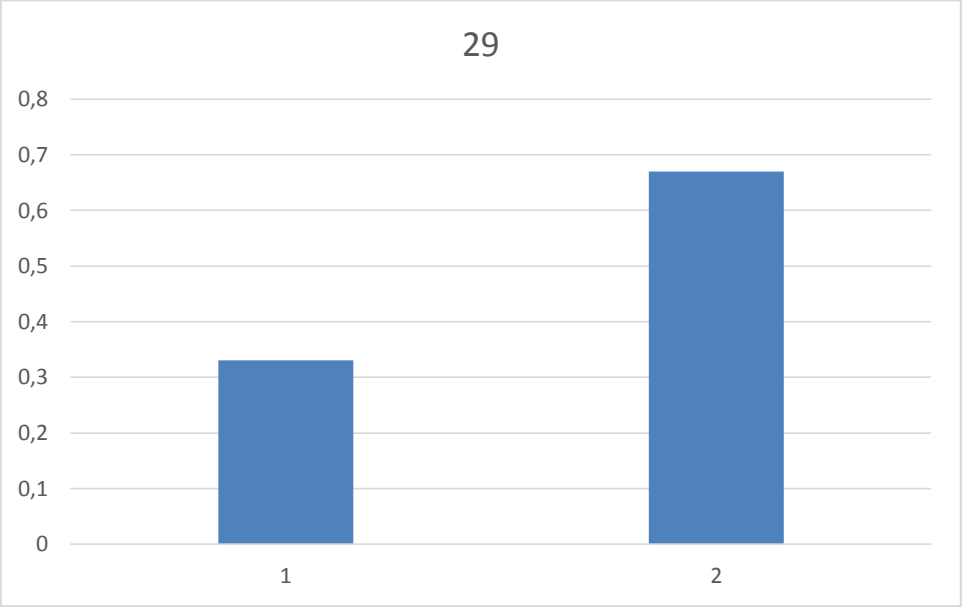
الشّكل رقم (68): يُوضّح دائرة نسبية تُمثّل العبارة رقم (28).

العبارة رقم (29) :يركّز المعلّم على أسلوب الاختبارات اللّغوية في التّقويم.

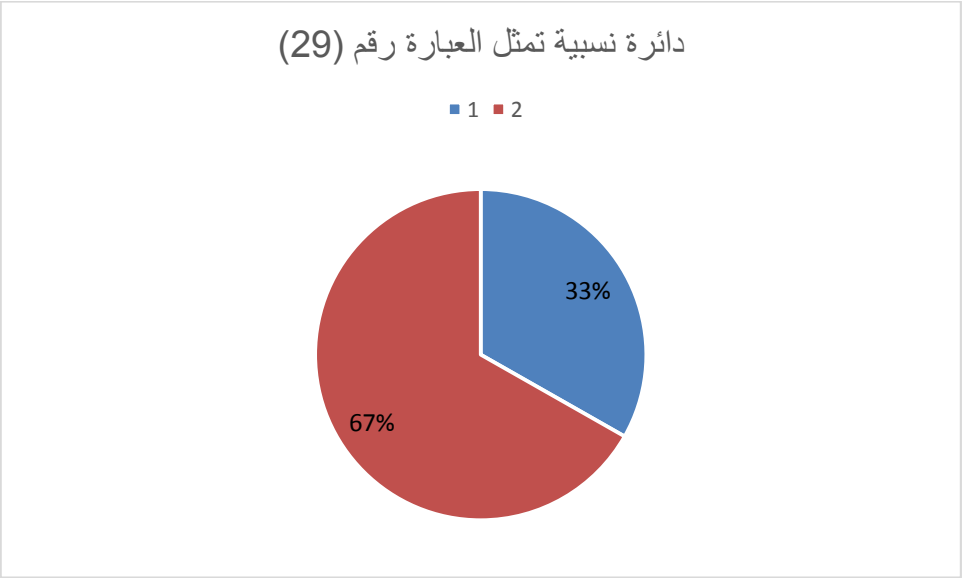
الاقتراحات.	نعم	لا	المجموع
التّكرار.	40	20	60
التّكرار النسبي.	70.6	0.33	01
التّكرار النسبي المئوي.	76%	33%	100%

الجدول رقم (38): يبيّن التكّرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (29).

ومن خلال نتائج الجدول رقم (38): يتبيّن أنّ نسبة 76% من الأساتذة كانت إجابتهم بأنّ المعلّم يُركّز على أسلوب الاختبارات اللغّوية في التّقويم، في حين قُدّرت نسبة الأساتذة الذّين كانت إجابتهم عكس ذلك ب: 33%، وهذا يؤكّد أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة تركّز على أسلوب الاختبارات اللّغوية في العمليّة التّقويميّة لأنّها من أكثر الأساليب انتشارا في العمليّة التّعليميّة اعتمادا من طرف الأساتذة.



الشّكل رقم (69): يوضّح أعمدة بيانيّة للعبارة رقم (29).



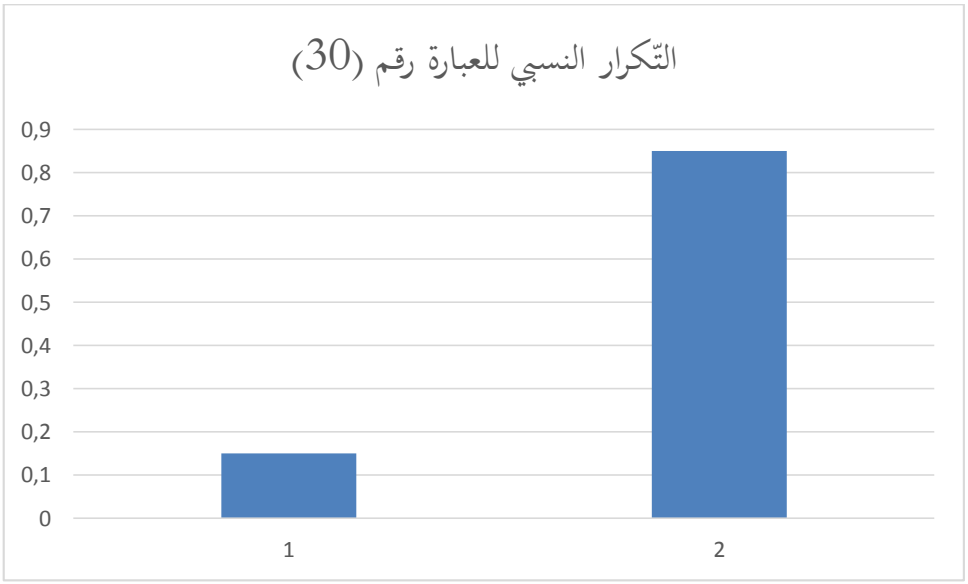
الشّكل رقم (70): يُوضّح دائرة نسبيّة للعبارة رقم (29).

العبارة رقم (30): تُطبق معايير تقويم الإنتاجات الكتابيّة بدّقة.

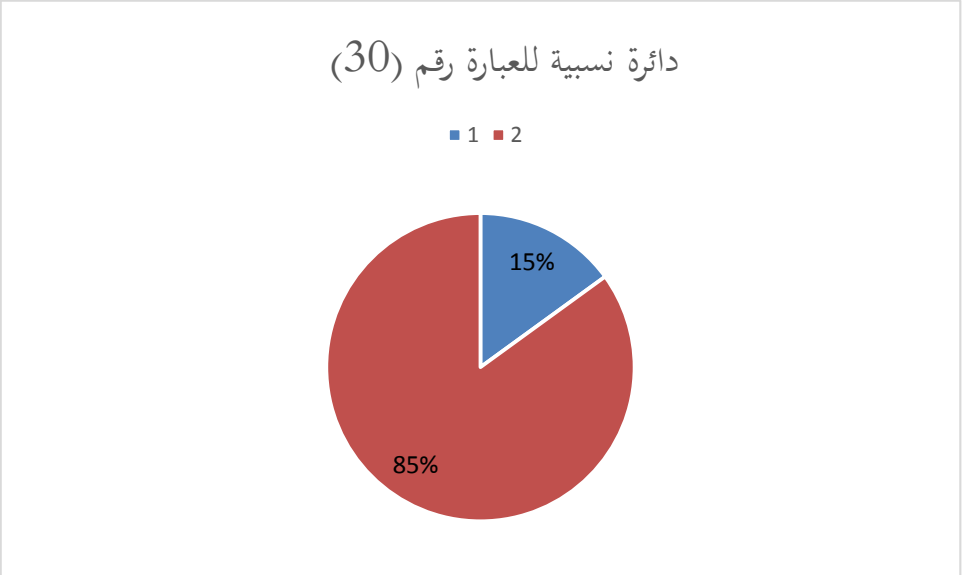
الاقتراحات.	نعم	لا	المجموع
التّكرار.	51	09	60
التّكرار النسبي.	0.85	0.15	01
التّكرار النسبي المئوي	85%	15%	100%

الجدول رقم (39): يُبيّن التّكرار والتّكرار النسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (30).

ومن خلال نتائج الجدول رقم (35): يتبيّن أنّ 85% من الأساتذة تُطبق معايير تقويم الانتاجات الكتابيّة في دقة، في حين قُدّرت نسبة الأساتذة الذين كانت إجابتهم عكس ذلك ب:15%، ويفسّر هذا بأنّ نسبة كبيرة من الأساتذة تطبق معايير تقويم الانتاجات الكتابيّة بدقة، لأنّ ذلك يضمن لهم الحصول على نتائج دقيقة ومضبوطة في العمليّة التّقويميّة، وهذا يعني أنّ معايير التّقويم ضروريّة في العمليّة التّعليميّة حتّى نضمن نتائج جيّدة للمتعلّمين.



الشّكل رقم (71): يُمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم (30).



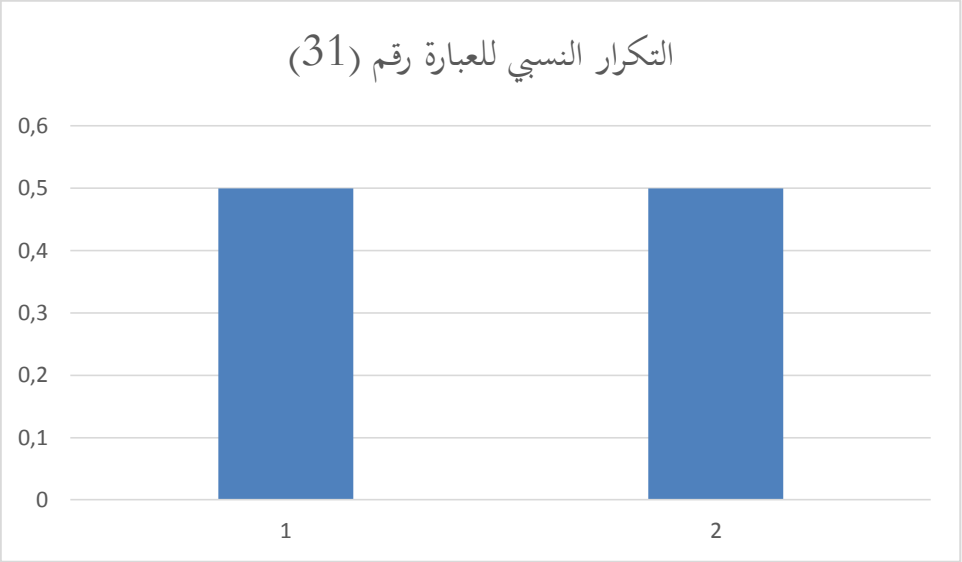
الشّكل رقم (72): يوضّح دائرة نسبيّة تمثّل العبارة رقم (30).

العبارة رقم (31):تُغطّي الأسئلة المقاليّة المنهاج الدّراسي.

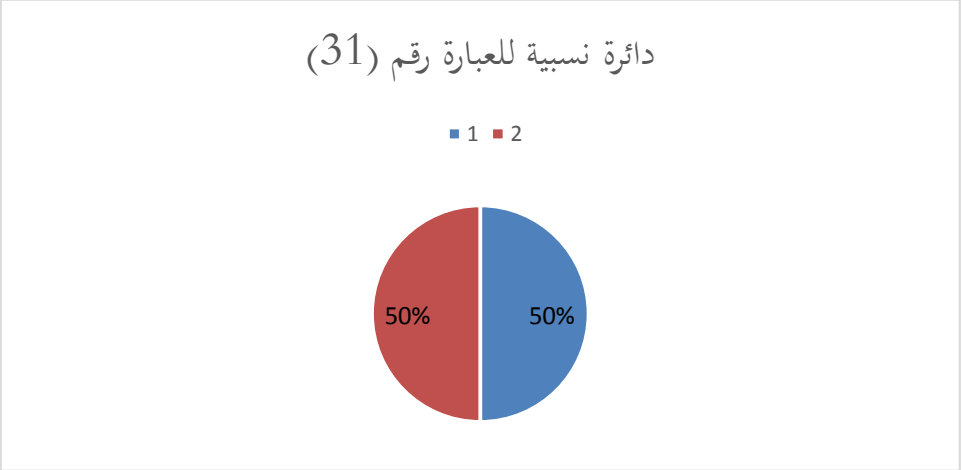
الإقتراحات	نعم	لا	المجموع
التّكرار.	30	30	60
التّكرار النسبي.	0.5	0.5	01
التّكرار النسبي المئوي.	50%	50%	100%

الجدول رقم (40): يُبيّن التّكرار والتّكرار النّسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (31).

من خلال نتائج الجدول رقم (40): يتبيّن تساوي في النّسب المئويّة، حيث قدّرت نسبة الأساتذة الذّين كانت إجابتهم بأنّ الأسئلة المقاليّة تُغطّي المنهاج الدّراسي ب :50%، في حين قُدّرت نسبة الأساتذة الذين كانت إجابتهم عكس ذلك ب50:%، ويفسّر هذا بأنّ الأسئلة المقاليّة التّي يستخدمها الأساتذة لا تغطّي المنهاج الدّراسي، وربّما يرجع ذلك إلى كثافة المنهاج الدراسي فلا يستطيع الأستاذ استخدام جميع الأسئلة التّي تتعلّق بالمنهاج الدّراسي.



الشّكل رقم (73): يُمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم (31).



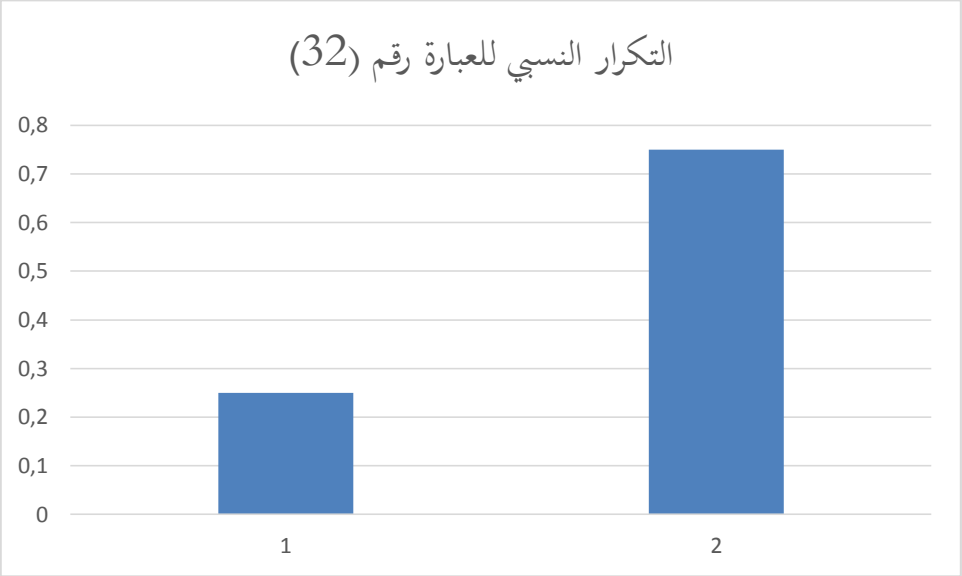
الشكل رقم (74): يوضّح دائرة نسبية تمثّل العبارة رقم (31).

العبارة رقم (32):يَكُثر استخدام اختبارات اللّغة كتابيا من قبل المعلّم.

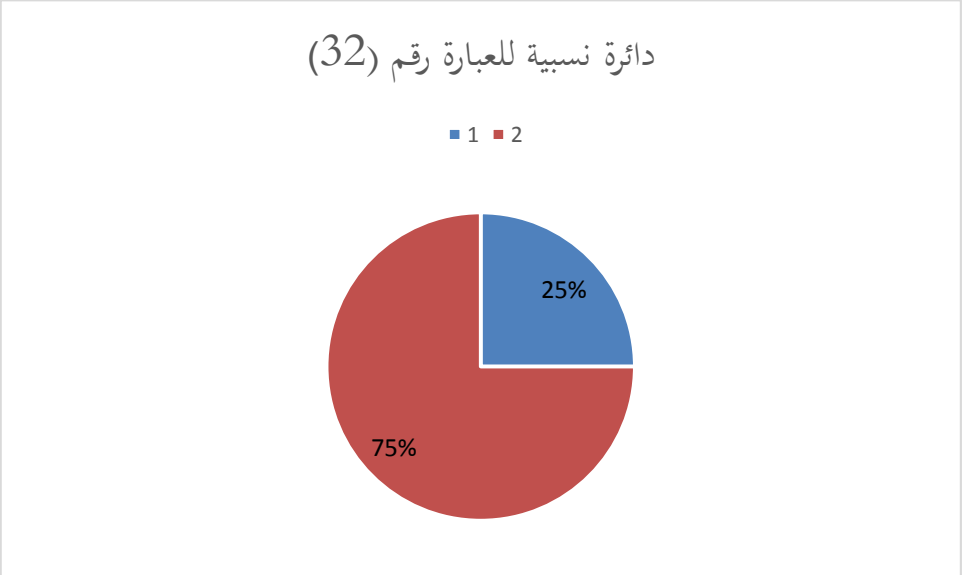
الاقتراحات.	نعم	لا	المجموع
التّكرار.	45	15	60
التّكرار النسبي.	0.75	0.25	01
التّكرار النسبي المئوي.	75%	25%	100%

الجدول رقم (41): يبين التّكرار والتّكرار النسبي، والتّكرار النّسبي المئوي للعبارة رقم (32).

ومن خلال نتائج الجدول رقم(41): يتّضح بأنّ نسبة 75% من الأساتذة كانت إجابتهم ب: "نعم"يكثر استخدام اختبارات اللّغة كتابيا من قبل المعلّم، في حين قدّرت نسبة الأساتذة الذّين كانت إجابتهم عكس ذلك ب: 25%، وهذا يدّل بأّن نسبة كبيرة من الأساتذة تستخدم الاختبارات اللّغوية في العملية التّقويمية لأنّها سهلة وتقتصد في الوقت والجهد، ومن خلال الاختبارات الكتابيّة يتعرّف المعلّم على مستويات المعرفيّة للمتعلّمين.



الشّكل رقم (75): يمثّل أعمدة بيانية للعبارة رقم (32).



الشّكل رقم(76): يوضّح دائرة نسبيّة تمثّل العبارة رقم (32).

خاتمة

خاتمة:

يعدّ التقويم بصفة عامّة أحد الأركان الأساسية في المنظومة التّربوية، وهو من أهمّ المرتكزات التّي تستند عليها العمليّة التّعليمية وذلك لما له علاقة وثيقة بالأهداف والكفايات المسطرة، كما أنّه المعيار الحقيقي لتشخيص الاختلالات التّي تحصل عبر عملية التّعليم والتّعلم، وبناءً على ذلك يتمّ العمل على استدراكها ومعالجتها بصورة منتظمة. ونظرا للأهمية القصوى التّي يحتلها التّقويم اللّغوي بصفة خاصّة في الحقل التّعليمي، فإنّه يسهم في تحسين العمليّة التّعليمية و إثراء الرّصيد المعرفي واللّغوي للتّلميذ.

وتساوقًا مع هذا الطرح نلاحظ وجود جملة من العراقيل التيّ تعترض أساتذة اللّغة العربيّة في الطّور الثانوي أثناء ممارستهم للتّقويم اللّغوي، ونذكر منها:

1-كثرة عدد التلّاميذ في القسم الواحد ممّا لا يسمح بممارسة التّقويم اللّغوي لكافة التّلاميذ.

2-الفروق الفرديّة الموجودة بين التّلاميذ التّي تزيد من تعقيد عمليّة التّقويم.

3-ضعف كبير في تدريب المتعلّم على الالتزام بالتّحدث باللّغة العربيّة الفصحى داخل القسم في مختلف المواد التّي يدرسها وبالأخصّ مادة اللّغة العربيّة.

4-اختلاف الحجم السّاعي لمادة اللّغة العربيّة بين الشّعب العلميّة والشّعب الأدبيّة.

5-انعدام الرغبة لدى المتعلّمين إضافة إلى ضعف اللّغة الفصحى لديهم بسبب التّكوين القاعدي الغير بيداغوجي لديهم من الابتدائي إلى المتوسط واستمر معهم حتى الثّانوي.

6-ضعف التّقويم التّشخيصي والتّكويني إذ لا تزال الممارسات التّعليمية لا تعكس الأهميّة الكبرى التيّ يحتّلها التّقويم بمختلف أنواعه .

7-البرنامج المكثف يحول دون ممارسة التّقويم اللّغوي أحيانا خاصّة فيما يتعلّق بالنّصوص الأدبيّة والنّصوص التواصليّة.

8-ضيق الوقت المحدّد للتّقويم الذّي لا يمكن للأستاذ من الإطلاع على مستوى نقاط ضعف كلّ المتعلّمين.

9-قاموس لغوي جزل وقصائد شعرية لفحول شعراء العصر الجاهلي تفقد المتعلّم الرغبة في التّفاعل مع الدروس، ومنه يتعثر في التّقويم الشّفوي والكتابي ممّا يؤثر سلبا في تحصيله في المستويات اللاّحقة.

في ضوء هذه الدّراسة -بشقيها النّظري والّتطبيقي- توصلت إلى مجموعة من النّتائج أهمّها:

1-إنّ التّقويم اللّغوي وسيلة مهمّة في العمليّة التّعليميّة، وهو من أهمّ المؤشرات التيّ تدلّ على نجاح العمليّة التّعليميّة –التّعليميّة.

2-يُمكّن التقّويم المعلّم من معرفة الأهداف المنشودة من عمليةّ التّعليم والتّعلم.

3-لا يسمح الزّمن المخصص للحصص الدّراسيّة بإجراء تقويم تشخيصي لكافة تلاميذ القسم الواحد.

4-يقدّم التقّويم التكويني تغذية راجعة للمتعلّمين، وهو يساير العملية التعليمية – التعلمية في جميع مراحلها.

5-لا يستخدم أساتذة الطّور الثانوي التّقويم التحصيلي عند نهاية كل حصة نظرا لكثرة التّلاميذ في القسم الواحد وضيق الوقت.

6-عدم استغناء أساتذة الطور الثانوي لمادة اللّغة العربية عن الأنواع الثّلاثة للتقويم، لأنّها ضرورية في العملية التّعليمية وبدون هذه الأنواع تختل عملية التّقويم.

7-لا يستخدم أساتذة اللغّة العربية في المرحلة الثانوية الإستراتيجيات الحديثة للتّقويم نظرا لعدم تواكبهم مع الجديد في المنظومة التّعليمية.

8-يهتم التّقويم بمهارات اللغّة العربية في المرحلة الثانوية.

9-عدم تنوع أساليب المستخدمة في التّقويم اللّغوي في المرحلة الثانوية والاقتصار فقط على أسلوب الاختبارات بمختلف أنواعها والتّقديرات الرّقمية التّي تعطى للمتعلّمين.

10-عدم التنّويع في أسئلة الاختبارات وبالتّالي عدم شموليتها لكلّ الموضوعات اللّغوية والّنحوية والصّرفية والبلاغية.

11-لا تغطي أسئلة الاختبارات معظم البرنامج الدراسي لكافة شعب وسنوات التعليم الثانوي.

12-مازالت الأساليب المستخدمة في تقويم اللغة العربية في المرحلة الثانوية تعتمد بالدرجة الأولى على تقويم المستويات المعرفية للمتعلّمين فقط.

وتبعً لذلك ارتأينا الإشارة إلى مجموعة من الاقتراحات نتمنى أن تأخذ بعين الاعتبار في الحقل التّعليمي تفيد أساتذة الطور الثانوي لمادة اللّغة العربية وتتمثّل في الآتي:

*استبدال المنهاج الدراسي بمنهاج مقارب للحياة العصرية للتّلميذ مع الاحتفاظ بالأقوال المأثورة لكبار الشّعراء من باب رفع الذوق الأدبي للمتعلّم.

*الاهتمام بمهارات اللّغة العربيّة للمتعلّم خاصة فيما يتعلّق بالقدرات النطقية.

*تطبيق الغستراتيجيات الحديثة المتعمدة في التّقويم ومواكبة جديد كلّ ما يحصل في المنظومة التّعليميّة.

*توسيع دائرة التّقويم ليتضمن بالإضافة إلى التّحصيل المعرفي قياس وتنمية المهارات والميول والاتجاهات العلمية باستخدام أدوات مناسبة.

*منح الثّقة للمتعلّم في تقديم منتوجه الكتابي والفكري الخاص باللّغة.

*تقليص الأنشطة في مختلف شعب التّعليم الثاّنوي ممّا يساهم في منح الأستاذ الوقت الكافي لإجراء عدد أكبر من ومتنوع من الأنشطة التّقويمية.

* وضع معايير محددة متفق عليها من جميع الأساتذة في بناء الاختبارات التّقويمية.

*إعادة النّظر في برنامج اللّغة العربيّة من حيث المحتوى والكثافة.

*يجب أن يتوافق المنهاج الدراسيي مع المستوى الحقيقي للمتعلّمين.

*تفعيل عملية المطالعة وإدراجها كمشاريع للمتعلّمين .

*توثيق العلاقة بين عملية التدريس والتّقويم بتفعيل نتائج التّقويم في توجيه التّعلم وتطويره.

خاتمة:

*لابدّ على الأشخاص المعنيين والمشرفين على اللّغة العربيّة رسم خارطة توضح الملامح التّي يبنى عليها التّقويم وليس من نسج الأستاذ.

*مراعاة التّدرج اللّغوي والمعرفي للمتعلّمين بين المتوسط والثانوي.

*مراجعة البرنامج بما يتناسب وقابلية المتعلّم واستعداده النّفسي والبيداغوجي للتّحصيل العلمي قبل مرحلة التّقويم.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

*القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

***المصادر:**

1-وزارة التربية الوطنية، مشروع إصلاح التعليم الثانوي، الجزائر، مارس 1992.

3- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، مارس 2008.

4- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، منهاج اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجذعين المشتركين(آداب-علوم وتكنولوجيا)، مارس2005.

5- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج العلوم الإسلامية من التعليم الثانوي، جميع الشعب، مارس2005.

6- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، منهاج مادة التاريخ، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجذعين المشتركين(آداب- علوم وتكنولوجيا)، مارس2005.

7- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعب آداب وفلسفة- لغات أجنبية، مارس2006.

8- وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي، شعب:علوم تجريبية- رياضيات-تقني رياضي-تسيير واقتصاد، جانفي 2006.

9- وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللّغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشعبتان:آداب وفلسفة-لغات أجنبية، مارس 2006.

*المراجع:

1- بلعيد، صالح، دروس في اللّسانيات التطبيقية، دار الهومة، ط3، الجزائر، دت.

2- جابر، عبد الله جابر، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2002.

3- الجبوري، فلاح صالح حسن، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الرضوان، ط1، عمان، الأردن، 1436-2015.

4- الدسوقي ،عيّاد أبو المعاصي، ناصر، السيد عبد الحميد، عزوف طلاب المرحلة الثانوية من الالتحاق بالشعب العلمية القرن 21، المكتب الجامعي الحديث، دط، الاسكندرية، 2009.

5- دعمس، مصطفى نمر، استراتيجيات التقويم الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1433-2012.

6- دروزة، أفنان نظير، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 2005.

7- الوائلي، سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2004.

8- الوكيل، حلمي أحمد، مفتي، محمد الأمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط7، عمان، الأردن، 1435-2014.

9- حاجي، فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، دت.

10- حامد، خليل محمد أبو الفتوح، التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، دط، المدينة المنورة، 1432-2011.

11- حافظ، عبد الرشد بن عبد العزيز، أساسيات البحث العلمي، مركز النشر العلمي، ط1، جامعة الملك عبد العزيز، الملكة العربية السعودية، 1433-2012.

12- الحلاق، علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، دط، طرابلس، لبنان، 2014.

13- حمادات، محمد حسين، المناهج التربوية: نظرياتها- مفهومها- أسسها-عناصرها-تخطيطها-تقويمها، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 209.

14- حمادنه، محمود ساري، عبيدات، خالد حسين محمد، مفاهيم التدريس في العصر الحديث: طرائق...أساليب...استراتيجيات، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2012.

15- حمدي، شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط1، حائل، 1425-2004.

16- حسن، موسى حسين، القياس والتقويم والتطوير في بناء منهاج الدراسات الاجتماعية، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، مصر، 1436-2015.

17- الحريري، رافدة ، التقييم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، ط2، عمان، الأردن، 1432-2011.

18- حثروبي، محمد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعيّة والمناهج الرسمية، دار الهدى للنشر والتوزيع، دط، عين مليلة، الجزائر، 2012.

19- حثروبي، محمد الصالح، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للنشر والتوزيع، دط، عين مليلة، الجزائر، دت.

20- طوالبة، هادي، وآخرون، طرائق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2010.

21- طعيمة، أحمد رشدي، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2000.

22- طعيمة، أحمد رشدي، الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، دط، ايسيسكو، 1427-2006.

23- مارون، جورج، أسس التقويم التربوي ومعاييره، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط1، طرابلس، لبنان، 2010.

24- المدكور،علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، دط، القاهرة، 1427-2006.

25- المزيني، نورة حمود، أساليب التقويم المستمر، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، الإدارة العامة للتربية والتعليم، المدينة المنورة، مكتب التربية والتعليم شمال المدينة، قسم الصفوف الأولية.

26- محمود، أحمد عمر، وزملائه، القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن، 1431-2010.

27- منسي، محمود عبد الحليم، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، ط2، الاسكندرية، 2002.

28- النجار، فايز جمعة، أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2005.

29- سمارة، نواف أحمد، العديلي، عبد السلام، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008.

30- سمك، محمد صالح، فن التدريس للتربية اللّغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، كلية التربية، دط، القاهرة، 1986.

31- سعد الدين، أحمد، النصوص الأدبية في اللغة العربية، دار الراية، ط1، عمان، الأردن، دت.

32- عاشور، راتب قاسم، الحوامدة، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن، 1424-2003.

33- عاشور، راتب قاسم، الحوامدة، محمد فؤاد، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، اربد، 2009.

34- عاشور، راتب قاسم، الحوامدة، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط4، عمان، الأردن، 1435-2014.

35- عبد الهادي، نبيل، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر، ط2، عمان، الأردن، 2001.

36- عبد الهاشمي، عبد الرحمن، التعبير فلسفته –واقعه–تدريسه–أساليب تصحيحه، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1،عمان، الأردن، 2008.

37- عبيدات،محمد، أبو تمار، محمد، منهجية البحث العلمي، دار وائل للطباعة والنشر، ط2، عمان، الأردن، 1999.

38- عطية، محسن علي، الكافي في أساليب اللغة العربية، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 2006.

39- عطية، محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، ط1، عمان، الأردن، 1429-2008.

40- العلام، صلاح الدين محمد، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار غيداء للنشر والتوزيع،ط4، عمان، الأردن، 1432-2011.

41- أبو علام، رجاء محمود، تقويم التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1435-2014.

42- عصر، حسني عبد الباري، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار نشر الثقافة، دط، عمان، الأردن، دت.

43- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، دط، عمان، الأردن، 2005.

44- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، دط، عمان، الأردن، 2010.-

45- صابر، فاطمة عوض، خفاجة، ميرفت علي، أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ط1، مصر، 2002.

46- صالح، أبو القاسم عبد القادر، المرشد في إعداد البحوث والدّراسات العلميّة، مركز البحث العلمي والعلاقات الخارجية، ط1، خرطوم، السودان، 2001.

47- صباح، أنطوان، تقويم تعلّم اللغة العربية، دليلي عملي، دار النهضة العربية، دط، بيروت، لبنان، 2009.

48- الصفار، عفاف، نحو تقويم تربوي شامل، دار حامد، ط1، عمان، الأردن، 1437-2016.

49- قادري، عبد الحميد ابراهيم، مسلكية اللغة العربية في التعليم المتوسط، دار الهومة، دط، بوزريعة، الجزائر، 2014.

50- قلي، عبد الله، اللغة العربية وآدابها، جامعة التكوين المتواصل والمدرسة العاليا للأساتذة، الكتاب الثاني، بوزريعة، الجزائر، السنة الرابعة.

51- قنديلجي، عامر، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، دار اليازوري للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1420-1999.

52- الرافعي، صبري اسماعيل محب محمود، التقويم التربوي وإجراءاته، مكتبة الرشد، دط، الأردن، 1432-2011.

53- شاهين، سعاد أحمد، طرق تدريس تكنولوجيا التعليم، دار الكتاب الحديث،ط1، القاهرة، 1432-2011.

54- شبر، خليل ابراهيم، جامل، عبد الرحمن، عبد الباقي، أبو زيد، أساسيات التدريس، دار المناهج، ط1، عمان، الأردن، 1435-2014.

55-شعلة، الجميل عبد السميع، تر،جابر، عبد الحميد، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية: اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1431-2010.

56- خوالدة، أكرم صالح محمود، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2012.

57- الخويسكي، زين كامل، المهارات اللغوية(الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار لمعرفة الجامعية:طبع-نشر- توزيع، دط، الأردن، 2014.

58-الخولي، محمد علي، الاختبارات اللغوية، دار الفلاح، ط1، الأردن، دت.

***المعاجم:**

1- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، مج 12، دار صادر، ط1، بيروت، لبنان

2-الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد، أساس البلاغة، تح، السود، محمد باسل عيون، ج2، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت،1998

3- رضا، أحمد، معجم متن اللّغة، موسوعة تربوية حديثة، دار الحياة، دط، بيروت، لبنان، 1960.

***القواميس:**

1- منجد اللغة والإعلام، المكتبة الكاثوليكية، دار المشرق، ط2، بيروت، 1973.

***الدّوريات والمجلاّت:**

1- بولحبال، مربوحة نوار، قيّة، رفيق،التغذية الرّاجعة ودورها في تحقيق أهداف حصة التربيّة البدنيّة والرّياضيّة، مجلة الدّراسات الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، العدد20، ديسمبر2016، الوادي.

2- قندوز، أحمد، الشايب، محمد الساسي، دور التغذية الشفوية والتغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى المدرسين (مقاربة تحليلية نظرية)، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 12، سبتمبر2013، الجزائر.

3- مفضي، عمر صالح بني ياسين، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث، مجلة فلسطين للأبحاث والدّراسات، جامعة بلقاء التطبيقية، العدد الثالث، يوليو 2012، فلسطين.

***الرسائل الجامعية:**

1- محمد، حسين محمد محمد، معايير التقويم اللغوي ومدى تطبيقها في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير في التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمارات العربية المتحدة، نوفمبر2016.

الملاحق

ملحق رقم(1): معجم المصطلحات (عربي–إنجليزي):

Evaluation linguistique methodes.	أساليب التّقويم اللّغوي.
Evaluation linguistique.	التّقويم اللّغوي.
Calendar methodes.	أساليب التّقويم.
Evaluation.	التّقويم.
Assesment.	التّقييم.
Measurement.	القياس.
Internal evaluation.	التّقويم الدّاخلي.
External evaluation.	التّقويم الخارجي.
Group –Referend evaluation.	التّقويم جماعي المرجع.
Self-Refered evaluation.	التّقويم ذاتي المرجع.
Critrion - Referend evaluation.	التّقويم محكي المرجع.
Diagnostic Evaluation.	التّقويم التّشخيصي.
Formative Evaluation.	التّقويم التّكويني.
Sommative Evaluation.	التّقويم التّحصيلي.
Knowledge.	المعارف.
Performance Knowledge.	المعارف الأدائيّة.
Expressive Knowledge	المعارف التعبيريّة.
Curriculum.	المنهاج.
Evaluation the content of the curriculum.	تقويم محتوى المنهاج.
The teaching methode.	طرائق التّدريس.

Evaluation of teaching methode.	تقويم طرائق التّدريس.
Teacher.	المعلّم.
Learner.	المتعلّم.
Teacher Evaluation.	تقويم المعلّم.
Evaluating the learner.	تقويم المتعلّم.
Educational process	العمليّة التّعليميّة.
The educational system	النّظام التربويّ.
Learner performance evaluation.	تقويم أداء المتعلّم.
Modern Evaluation Strategies.	إستراتيجيات التّقويم الحديثة.
Performance –based evaluation.	التّقويم المعتمد على الأداء.
Presentation.	التّقديم.
Dementration.	العرض التّوضيحي.
Speech.	الحديث.
Exhibition.	المعرض.
Simulation.	المحاكاة.
Role Playing.	لعب الأدوار.
Debate.	المناقشة.
Performane.	الأداء.
Pencil and Paper Evaluation.	التّقويم بالقلم والورقة.
Observation.	الملاحظة.
Communication.	التّواصل.

Conference.	المؤتمر.
Interview.	المقابلة.
Question and Answers.	الأسئلة والأجوبة.
Self-Review strategy.	إستراتيجيّة مراجعة الذات.
Feed back.	التّغذية الرّاجعة.
Arabic language activities.	أنشطة اللّغة العربيّة.
Language skills.	المهارات اللّغوية.
Listening skill.	مهارة الاستماع.
Speech skill.	مهارة الكلام.
Reading skill.	مهارة القراءة.
Writing skill.	مهارة الكتابة.
Expression.	التّعبير.
Oral expression.	التّعبير الشّفهي.
Written expression.	التّعبير الكتابي.
Tests.	الاختبارات .
Language tests.	الاختبارات اللّغوية.
Oral tests	الاختبارات الشّفهيّة.
Written tests.	الاختبارات الكتابيّة.
Hotel tests.	الاختبارات المقاليّة.
Semi-angular tests.	الاختبارات شبه المقاليّة.
Objective tests.	الاختبارات الموضوعيّة.
Pairing test	اختبار المزاوجة.
Multi-choice test	اختبار الاختيار من متعدّد.

Test the supplement.	اختبار التّكملة.
Test the right and wrong.	اختبار الصواب والخطأ.
Direct Observation	الملاحظة المباشرة.
Indirect Observation.	الملاحظة غير المباشرة.
Daily Observation.	الملاحظة اليوميّة.
Note tools.	أدوات الملاحظة.
Give appreciation	سلّم التّقدير.
Degital appreciation ladder.	سلّم التّقدير الرّقمي.
Provide verbal appreciation.	سلّم التّقدير اللّفظي.
Monitoring Lists.	قوائم الرّصد.
Narrative records.	السّجلات القصصية.
Education al question.	الأسئلة التّعليميّة.
Class Question.	الأسئلة الصّفية.
Question to remember.	أسئلة التّذكر.
Question of understanding and comprehension.	أسئلة الفهم والاستيعاب.
Application Question.	.أسئلة التّطبيق
Analysis Question.	أسئلة التّحليل.
Linking and Installation Question.	أسئلة الرّبط والتّركيب.
Calendar Question.	أسئلة التّقويم.

الملحق رقم (2): ترخيص بإجراء دراسة ميدانيّة بثانويات ولاية غليزان.

215

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد زبانة –غليزان–

معهد الآداب واللغات.

قسم اللغة العربية وآدابها.

من السيّد: رئيس قسم اللغة العربية.

إلى السيّد: مدير التربيّة لولاية غليزان.

الموضوع: طلب ترخيص إجراء دراسة ميدانية.

يشرّف رئيس قسم اللّغة العربيّة وآدابها بالمركز الجامعي أحمد زبانة غليزان،الطّلب من سيادتكم المحترمة السماح للطّالبة خالد سعيدة المسجلة في طور الدكتوراه تخصص تعليمية اللّغة بإجراء زيارات ميدانيّة في المؤسسات التّربويّة(الطور الثانوي) بولاية غليزان قصد دراسة ميدانيّة متعلّقة بموضوع الأطروحة.

وفي انتظار موافقتكم،تقبّلوا منّي سيّدي فائق الاحترام والتّقدير.

رئيس قسم اللّغة العربيّة.

الملحق رقم (3):استبانة مقدّمة لأساتذة الطّور الثّانوي بولاية غليزان.

217

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

المركز الجامعي أحمد ز نة-غليزان.

معهد الآداب واللغات.

قسم اللغة العربيّة وآدابها.

تخصص:تعليمية اللغة.

استبانة.

أستاذي الفاضل/أستاذتي الفاضلة:

في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه تخصص تعليمية اللغة تحت عنوان "أساليب التقويم اللّغوي في الطور الثانوي"، يشرفني أن أضع بين أيديكم أساتذتي الكرام هذا الاستبيان كوسيلة لجمع المعلومات وتقديمها قصد إثراء الموضوع، آملين من سيادتكم المحترمة الإجابة عن أسئلته بكل صدق وموضوعية خدمة للبحث العلمي.

وفي الأخير نحيطكم علما أنّ المعلومات التي تصرحون بها ستحظى لسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض علمية. تقبلوا مني فائق الشكر والتقدير على تعاونكم معي.

ملاحظة:أجب ب"نعم" أو "لا" بوضع الإشارة (×)في الخانة المناسبة لاختيارك.

الباحثة:خالد سعيدة.

1-المعلومات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى العلمي:ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

الأقسام المسندة:1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

الخبرة المهنية: أقل من 5سنوات ☐ من إلى 10سنوات ☐ أكثر من 10سنوات ☐

2-العبارات.

العبارات.	نعم	لا
1- يُعدّ التّقويم وسيلة مهمّة في العمليّة التّعليميّة.		
2- يُعدّ التّقويم اللّغوي من أهمّ مؤشرات نجاح العمليّة التّعليميّة-التّعلمية.		
3- يُعدّ التّقويم مقوما من مقومات اللّغة.		
4- يُمكّن التّقويم المعلّم من معرفة الأهداف المرجوة من عملية التّعليم والتّعلم.		
5- يُوظف التّقويم لمعرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة في العمليّة التعليمية-التّعلمية.		
6- يُحدّد التّقويم مواطن القوّة والضّعف لدى المتعلّمين.		
7- يهدف التّقويم التّشخيصي إلى التّعرف على كفاءات المتعلّمين السّابقة.		
8- يسمح زمن الحصّة بإجراء تقويم تشخيصي لكافة المتعلّمين.		
9- تختلف عملية التقويم التشخيصي من شعبة إلى أخرى.		
10- تختلف عملية التقويم التشخيصي من سنة إلى أخرى.		
11- يُساير التّقويم التّكويني(البنائي) العمليّة التّعليمية-التّعلميّة.		
12- يقدّم التّقويم التّكويني تغذية راجعة للمتعلّمين.		
13-يستخدم الأستاذ التّقويم التّحصيلي عند نهاية كلّ حصة دراسيّة.		
14- يستخدم الأستاذ التّقويم التّحصيلي عند نهاية كلّ فصل دراسيّ.		
15- يُمكن الاستغناء عن نوع من الأنواع الثلاثة للتّقويم في العملية التّعليمية.		
16- يُقدّم التّقويم معلومات عن مدى تقدّم التّلاميذ في عمليّة التّعليم والتّعلّم.		
17- يحظى التقويم اللغوي بأهمية بالغة في العملية التعليمية.		
18- يُمكّن التّقويم اللّغوي المتعلّم من التّعبير عن وجهة نظره بلغة سليمة.		

19- يسهل تطبيق التّقويم اللّغوي من قبل المعلّم.		
20- تُوفّر عمليّة التقويم اللّغوي الوقت على المعلم.		
21- يستخدم أساتذة اللّغة العربيّة استراتيجيات حديثة للتّقويم.		
22-تراعي عملية التقويم اللغوي خصائص المتعلمين.		
23- يهتمّ التّقويم اللّغوي بمهارات اللّغة العربيّة.		
24- تتنوّع أساليب التّقويم اللّغوي في المرحلة الثّانوية.		
25- يصعب على الأستاذ تقويم نشاطات اللغة العربية نظرا لضيق الوقت.		
26- يستخدم الأستاذ الملاحظة في عند قيام التلاميذ بواجبات منزليّة.		
27-يستخدم الأستاذ مقاييس التّقدير في تقويم المنتوجات اللّغوية .		
28- تتنوّع اختبارات التّقويم اللّغوي.		
29- يركّز المعلم على أسلوب الاختبارات اللغوية في التقويم.		
30- تُطبق معايير تقويم الانتاجات الكتابيّة بدّقة.		
31- تغطي الأسئلة الاختبارية المنهاج الدّراسي.		
32- يكثر استخدام اختبارات اللّغة كتابيا من قبل المعلّم.		

الملحق رقم (4):نموذج استبانة مملوءة من طرف أساتذة الطّور الثّانوي بولاية غليزان.

221

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

المركز الجامعي أحمد زبانة-غليزان.

معهد الاداب واللغات.

قسم اللغة العربيّة وآدابها.

تخصص:تعليمية اللغة.

استبانة.

أستاذي الفاضل/أستاذتي الفاضلة:

في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه تخصص تعليمية اللغة تحت عنوان "أساليب التقويم اللّغوي في الطور الثانوي"، يشرفني أن أضع بين أيديكم أساتذتي الكرام هذا الاستبيان كوسيلة لجمع المعلومات وتقديمها قصد إثراء الموضوع، آملين من سيادتكم المحترمة الإجابة عن أسئلته بكل صدق وموضوعية خدمة للبحث العلمي.

وفي الأخير نحيطكم علما أنّ المعلومات التي تصرحون بها ستحظى بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض علمية. تقبلوا مني فائق الشكر والتقدير على تعاونكم معي.

ملاحظة:أجب ب"نعم" أو "لا" بوضع الإشارة (×)في الخانة المناسبة لاختيارك.

الباحثة:خالد سعيدة.

1-المعلومات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☒

المستوى العلمي:ليسانس ☒ ماستر ☐ دكتوراه ☐

الأقسام المسندة:1 ☒ 2 ☐ 3 ☒

الخبرة المهنية: أقل من 5سنوات ☐ من إلى 10سنوات ☐ أكثر من 10سنوات ☒

2-العبارات.

العبارات.	نعم	لا
1- يُعدّ التّقويم وسيلة مهمّة في العمليّة التّعليميّة.	X	
2- يُعدّ التّقويم اللّغوي من أهمّ مؤشرات نجاح العمليّة التّعليميّة-التّعلميّة.		X
3- يُعدّ التّقويم مقوما من مقومات اللّغة.	X	
4- يُمكّن التّقويم المعلّم من معرفة الأهداف المرجوة من عملية التّعليم والتّعلم.	X	
5- يُوظف التّقويم لمعرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة في العمليّة التعليمية-التّعلمية.	X	
6- يُحدّد التّقويم مواطن القوّة والضّعف لدى المتعلّمين.	X	
7- يهدف التّقويم التّشخيصي إلى التّعرف على كفاءات المتعلّمين السّابقة.	X	
8- يسمح زمن الحصّة بإجراء تقويم تشخيصي لكافة المتعلّمين.		X
9- تختلف عملية التّقويم التشخيصي من شعبة إلى أخرى.	X	
10- تختلف عملية التّقويم التشخيصي من سنة إلى أخرى.	X	
11- يُساير التّقويم التّكويني(البنائي) العمليّة التّعليمية-التّعلمية.	X	
12- يقدّم التّقويم التّكويني تغذية راجعة للمتعلّمين.	X	
13-يستخدم الأستاذ التّقويم التّحصيلي عند نهاية كلّ حصة دراسيّة.		X
14- يستخدم الأستاذ التّقويم التّحصيلي عند نهاية كلّ فصل دراسي.	X	
15- يُمكن الاستغناء عن نوع من الأنواع الثلاثة للتّقويم في العملية التّعليمية.		X
16- يُقدّم التّقويم معلومات عن مدى تقدّم التّلاميذ في عمليّة التّعليم والتّعلّم.	X	
17- يحظى التّقويم اللّغوي بأهمية بالغة في العملية التعليمية.		X
18- يُمكّن التّقويم اللّغوي المتعلّم من التّعبير عن وجهة نظره بلغة سليمة.	X	
19- يسهل تطبيق التّقويم اللّغوي من قبل المعلّم.		X
20- يُوفّر عمليّة التّقويم اللّغوي الوقت على المعلم.		X

21- يستخدم أساتذة اللّغة العربيّة استراتيجيات حديثة للتقويم.		X
22-تراعي عملية التقويم اللغوي خصائص المتعلمين.	X	
23- يهتمّ التّقويم اللّغوي بمهارات اللّغة العربيّة.	X	
24- تنوّع أساليب التّقويم اللّغوي في المرحلة الثّانوية.	X	
25- يصعب على الأستاذ تقويم نشاطات اللغة العربية نظرا لضيق الوقت.		X
26- يستخدم الأستاذ الملاحظة في عند قيام التلاميذ بواجبات منزليّة.	X	
27-يستخدم الأستاذ مقاييس التّقدير في تقويم المنتوجات اللّغوية .	X	
28- تنوّع اختبارات التّقويم اللّغوي.	X	
29- يركّز المعلم على أسلوب الاختبارات اللغوية في التقويم.		X
30- تُطبق معايير تقويم الانتاجات الكتابيّة بدّقة.	X	
31- تغطي الأسئلة الاختبارية المنهاج الدّراسي.	X	
32- يكثر استخدام اختبارات اللّغة كتابيا من قبل المعلّم.	X	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

المركز الجامعي أحمد زبانة-غليزان.

معهد الآداب واللغات.

قسم اللغة العربية وآدابها.

تخصص:تعليمية اللغة.

استبانة.

أستاذي الفاضل/أستاذتي الفاضلة:

في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه تخصص تعليمية اللغة تحت عنوان "أساليب التقويم اللّغوي في الطور الثانوي"، يشرفني أن أضع بين أيديكم أساتذتي الكرام هذا الاستبيان كوسيلة لجمع المعلومات وتقديمها قصد إثراء الموضوع، آملين من سيادتكم المحترمة الإجابة عن أسئلته بكل صدق وموضوعية خدمة للبحث العلمي.

وفي الأخير نحيطكم علما أنّ المعلومات التي تصرحون بها ستحظى بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض علمية. تقبلوا مني فائق الشكر والتقدير على تعاونكم معي.

ملاحظة:أجب بـ"نعم" أو "لا" بوضع الإشارة (x)في الخانة المناسبة لاختيارك.

الباحثة:خالد سعيدة.

I-المعلومات الشخصية:

الجنس: ذكر [X] أنثى [ ]

المستوى العلمي: ليسانس [ ] ماستر [X] دكتوراه [ ]

الأقسام المسندة: 1 [X] 2 [X] 3 [ ]

الخبرة المهنية: أقل من 5سنوات [X] من إلى 10سنوات [ ] أكثر من 10سنوات [ ]

2-العبارات.

العبارات.	نعم	لا
1- يُعدّ التّقويم وسيلة مهمّة في العمليّة التّعليميّة.	X	
2- يُعدّ التّقويم اللّغوي من أهمّ مؤشرات نجاح العمليّة التّعليميّة-التّعلميّة.	X	
3- يُعدّ التّقويم مقوما من مقومات اللّغة.	X	
4- يُمكّن التّقويم المعلّم من معرفة الأهداف المرجوة من عملية التّعليم والتّعلم.	X	
5- يُوظف التّقويم لمعرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة في العمليّة التعليمية-التّعلمية.		X
6- يُحدّد التّقويم مواطن القوّة والضّعف لدى المتعلّمين.	X	
7- يهدف التّقويم التشخيصي إلى التّعرف على كفاءات المتعلّمين السّابقة.	X	
8- يسمح زمن الحصّة بإجراء تقويم تشخيصي لكافة المتعلّمين.		X
9- تختلف عملية التقويم التشخيصي من شعبة إلى أخرى.	X	
10- تختلف عملية التقويم التشخيصي من سنة إلى أخرى.	X	
11- يُساير التّقويم التّكويني(البنائي) العمليّة التّعليمية-التّعلمية.		X
12- يقدّم التّقويم التكويني تغذية راجعة للمتعلّمين.	X	
13-يستخدم الأستاذ التّقويم التّحصيلي عند نهاية كلّ حصة دراسيّة.	X	
14- يستخدم الأستاذ التّقويم التحصيلي عند نهاية كلّ فصل دراسيّ.	X	
15- يُمكن الاستغناء عن نوع من الأنواع الثلاثة للتّقويم في العملية التّعليمية.	X	
16- يُقدّم التّقويم معلومات عن مدى تقدّم التّلاميذ في عمليّة التّعليم والتّعلّم.	X	
17- يعطي التقويم اللغوي أهمية بالغة في العملية التعليمية.	X	
18- يُمكّن التّقويم اللّغوي المتعلّم من التّعبير عن وجهة نظره بلغة سليمة.	X	
19- يسهل تطبيق التّقويم اللّغوي من قبل المعلّم.	X	
20- تُوفّر عمليّة التقويم اللّغوي الوقت على المعلم.		X

21- يستخدم أساتذة اللّغة العربيّة استراتيجيات حديثة للتّقويم.	X	
22-تراعي عمليّة التقويم اللغوي خصائص المتعلمين.	X	
23- يهتمّ التّقويم اللّغوي بمهارات اللّغة العربيّة.	X	
24- تتنوّع أساليب التّقويم اللّغوي في المرحلة الثّانوية.	X	
25- يصعب على الأستاذ تقويم نشاطات اللغة العربية نظرا لضيق الوقت.	X	
26- يستخدم الأستاذ الملاحظة في عند قيام التلاميذ بواجبات منزليّة.	X	
27-يستخدم الأستاذ مقاييس التّقدير في تقويم المنتوجات اللّغوية .	X	
28- تتنوّع اختبارات التّقويم اللّغوي.	X	
29- يركّز المعلم على أسلوب الاختبارات اللغوية في التقويم.	X	
30- تُطبق معايير تقويم الانتاجات الكتابيّة بدّقة.	X	
31- تغطي الأسئلة الاختبارية المنهاج الدّراسي.		X
32- يكثر استخدام اختبارات اللّغة كتابيا من قبل المعلّم.	X	

فهارس البحث.

فهرس الموضوعات:

العنوان	رقم الصفحة
الإهداء.	
الشّكر والتّقدير.	
مقدّمة.	أ-ط
الفصل الأوّل:التّقويم اللّغوي أهدافه وإستراتيجياته الحديثة.	
المبحث الأول: التّقويم اللّغوي مفهومه والمحدّدات المتعلّقة به.	
تمهيد	02
1-مفهوم التّقويم.	02
2-مفهوم التّقويم اللّغوي.	05
3-المحدّدات المتعلّقة بالتّقويم (القياس والتّقييم).	06
المبحث الثاني: أنواع التّقويم اللغّوي وأهميته في العمليّة التّعليميّة.	
1-أنواع التّقويم.	11
2- أهميّة التّقويم اللّغوي في العمليّة التّعليميّة.	20
المبحث الثالث: أهداف التّقويم اللّغوي ووظائفه.	
1-أهداف التّقويم.	23
2-وظائف التّقويم في العمليّة التّعليميّة.	25
3-خصائص التّقويم السّليم وأسس جودته.	28
المبحث الرابع: مجالات واستراتيجيات التقويم الحديثة.	
1-مجالات التقويم.	33
2-إستراتيجيات التّقويم الحديثة.	40

الفصل الثاني: فنون ومهارات اللّغة العربيّة في الطّورالثّانوي.	
المبحث الأول:ا لتّعليم الثّانوي بالجزائر.	
تمهيد.	54
1-تعريف التّعليم الثّانوي.	54
2-كفاءات التّعليم الثّانوي.	55
3- الأهداف العامّة للتّعليم الثّانوي.	58
4-مبادئ التّعليم الثّانوي بالجزائر.	59
المبحث الثاني: فنون اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي.	
1-الأدب والنّصوص.	60
1-1 النّصوص الأدبيّة.	60
1-2 النّصوص التّواصليّة.	62
1-3 روافد فهم النّصوص وتحليلها.	63
2-المطالعة الموجهة.	67
2-1 طريقة تناول موضوع المطالعة الموجهة.	68
3- إحكام موارد المتعلّم وضبطها.	68
3-1 فوائد حصّة إحكام موارد المتعلّم وضبطها.	70

4-التّعبير الكتابي.	70
المبحث الثالث: مهارات اللّغة العربيّة.	
1-مهارة الاستماع.	72
2- مهارة التّحدث أو الكلام (التّعبير الشّفوي).	82
3-مهارة القراءة.	89
4-مهارة التّعبير الكتابي.	95
الفصل الثالث: أساليب وأدوات التّقويم اللّغوي.	
المبحث الأول: الاختبارات اللّغوية.	
تمهيد:	99
1-مفهوم الاختبارات اللّغوية.	100
2- أهميّة الاختبارات ووظائفها.	100
3- الأسس التّي يجب مراعاتها عند إعداد الاختبار.	103
4- أنواع الاختبارات.	106
المبحث الثاني: أسلوب الملاحظة.	
1-مفهوم الملاحظة.	122
2-أنواع الملاحظات.	123

3-قواعد استخدام أسلوب الملاحظة.	124
4-مميزات وقيود استخدام أسلوب الملاحظة.	126
5- الملاحظة اليوميّة سماتها وإستراتيجياتها.	127
6- أدوات الملاحظة.	129
المبحث الثالث: الأسئلة التّعليميّة.	
1-مفهوم السّؤال التّعليمي.	133
2-أهمية الأسئلة التّعليمية والصّفية.	133
2-1 أهميّة الأسئلة الصفية.	133
2-2 أهمية الأسئلة التّعليميّة.	134
3- مواصفات الأسئلة التّعليمية.	136
4- مستويات الأسئلة التّعليميّة.	137
الفصل الرّابع: الجانب التّطبيقي للدّراسة.	
1-تساؤلات الدّراسة.	142
2- فرضيات الدّراسة.	142
3- أهداف الدّراسة.	143
4- منهج الدّراسة.	143

5- أداة الدّراسة.	144
6-حدود الدّراسة.	144

7-مجتمع الدّراسة.	145
8-عينة الدّراسة.	145
9-صدق الاستبيان.	145
10-تحليل نتائج الدّراسة.	147
11-عرض نتائج الدّراسة وتفسيرها ومناقشتها.	153
خاتمة..	197
قائمة المصادر والمراجع.	202
الملاحق.	211
.فهارس البحث.	229
ملخص الدّراسة.	

ملخص الدراسة:

يعدّ التّقويم عنصرا أساسيا في المنظومة التربويّة وجزءا في العملية التعليمية فأصبح يواكبها في جميع مراحلها، وبذلك احتلّ مكانة جديرة بالبحث والمعالجة في المنظومة التّعليمية. ولهذا هدفت دراستي الموسومة ب: "أساليب التّقويم اللّغوي في الطّور الثاّنوي" بالتّركيز على التّقويم اللّغوي وتحديد أنواغ التّقويم المستخدمة في الطّور الثّانوي، والوقوف على الأهداف التّي يسعى لتحقيقها في العمليّة التّعليميّة، بالإضافة إلى تحديد فنون اللّغة العربيّة في الطّور الثاّنوي وتحديد الأساليب التّي يستخدمها أساتذة اللّغة العربيّة في عملية التّقويم اللّغوي، واختتمت دراستي بتوزيع استبانة على أساتذة اللّغة العربيّة في ثانويات ولاية غليزان.

الكلمات المفتاحية: التّقويم، التّقويم اللّغوي، الطّور الثانوي، مهارات اللّغة العربية، أساليب التّقويم اللّغوي.

Study summary: The evaluation is an essential element in the education system and apart in the educational process, so it has been accompanied by it in all its stages, thus occupying a position worthy of research and treatment in the education system for this purpose, my studies marked with :The methods of linguistic evaluation in the secondary phase have focused on focusing on the linguistic evaluation and determining the types of evaluation used in the secondary phase and find out the goals that he seeks to achieve in the educational process ,in addition to defining the arts of the Arabic Language in the secondary stage and determining the methods used by teachers of the secondary stage in the process of linguistic evaluation.

Keywords: Evaluation, linguistic evaluation, secondary stage, Arabic language skills, methods of linguistic evaluation.