وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل(ط1): 1335073876

رقم التسجيل(ط2): **1635111385**

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر LMD، تخصص: اللسانيات العامة

بعنوان:

تقويم تعليم اللغة العربية في إطار المقاربة بالكفاءات السنة الثالثة ابتدائي انموذجا

إعداد الطالبين:

– خلود دهوم

– إكرام شني

أمام لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
1	بوفسيو عيسى	أستاذ	المسيلة	رئيسا
2	خليفة عوشاش	أستاذ	المسيلة	مشرفا ومقررا
3	بحوص زكري	أستاذ	المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 1444/1443هـ. 2023/2022م.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

التصريح الشرفي

الخاص بالتزام قواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أسفله السيد نشني الكرام الصفة (طالب ، باحث/ة ، باحث/ة دائم)

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم 1[illegible]2 الصادرة عن بلدية بو سعادة بتاريخ 2022 / 04 / 07

المسجل بكلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي والمكلف بإنجاز بحث (مذكرة/تخرج ، مذكرة ماستر ، أطروحة/دكتوراه) عنوانه تقويم تعليم اللغة العربية في إطار المقاربة بالكفاءات السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا

تحت إشراف الأستاذ خليفة عوشاش

أصرح بشرفي أنني ألتزم بالمعايير العلمية والمنهجية والأخلاقية والنزاهة الأكاديمية في إنجاز البحث المسجل أعلاه، وأتحمل مسؤولية مخالفة ذلك.

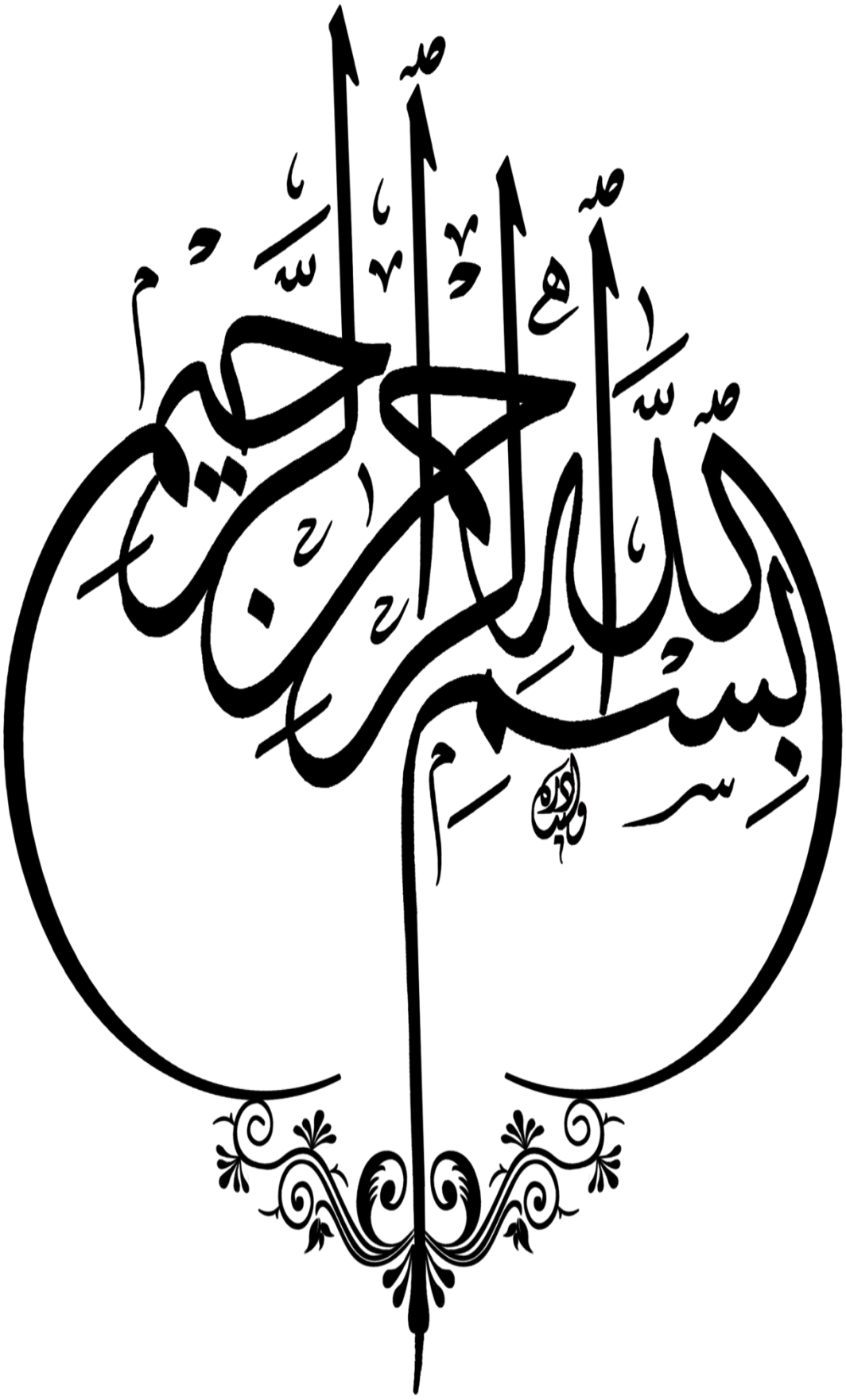
التاريخ 2023 / 07 / 17

التوقيع ...

مصادقة البلدية

17 جويلية 2023

عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبتفويض منه
العلمي العابد


بسم الله الرحمن الرحيم

اهداء

لو كان الإهداء يعبر ولو جزء من الوفاء فالإهداء الى معلم البشرية

ومنبع العلم خير خلق الله نبينا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى قدوتي الأولى، ونبراسي الذي ينير دربي ،إلى من أعطاني ولم يزل

يعطيني بلا حدود،إلى من رفعت رأسي عاليا افتخارا به

أبي أدامه الله ذخرا لي

إلى التي رآني قلبها قبل عينيها، وحضنتني أحشاؤها قبل يديها ،إلى شجرتي التي لا تذبل، إلى الظل الذي أوي اليه في كل حين ..... إلى أمي الحبيبة أقول لها *

يتيمٌ كلُّ طفلٍ لستِ أمَّه..... حفظها الله

إلى من بهم أكبر وعليهم أعتمد، إلى وتين القلب و ركن روح، ومفصل الذكرى، إلى الشموع التي تنير لي الطريق ..... إخوتي حفظهم الله تعالى

لهم جميعا أهدي ثمرة جهدي

دهوم خلود

شني إكرام

مقدمة

مقدمة:

تحتل اللغة مكانة هامة في حياة الإنسان، فهي الأداة التي يفكر بها، والتي يستطيع بها أن يصل إلى أفكار الآخرين، وهي مجموعة التراكيب والألفاظ التي يعبر بها الإنسان عن غيره ووسيلة لقضاء حاجاته والتعبير عن أفكاره وانفعالاته وأحاسيسه، كما تعد اللغة من أهم الظواهر الاجتماعية التي أغنت التفكير البشري، فرقي الفرد مرتبط بنمو لغته سواء كانت منطوقة أو مكتوبة فهي صورة وجود الأمة بأفكارها ومعانيها.

واللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية تهدف في مرحلة التعليم الابتدائي إلى ترسيخ القيم المحلية والمتمثلة في الهوية الوطنية والهوية الاجتماعية والثقافية، والشعور بالانتماء والاعتزاز باللغة العربية باعتبارها أكثر اللغات كمالا وأشرفها منزلة، وهي عنوان الأمة ومظهر وحدتها، كما تساهم في زيادة ارتباط التلاميذ بوطنهم وما يمثله من قيم اجتماعية وأخلاقية وروحية سامية وتعريفهم بتاريخه وحضارته، وارتباط التلميذ بعقيدته قيمه و عاداته وتقاليده وتاريخه وحضارته، وتعرف التلميذ بوطنه العربي وبعالمه الاسلامي الكبير، كما تساهم في توعية التلميذ بما تمثله اللغة العربية باعتبارها أداة التفكير ووسيلة التعبير، وتزيد من تذوقه للغة العربية ومعرفته أسرارها ومابها من جمال في أساليبها ومعانيها، وتعليمه أصول القراءة الصحيحة من أداء وفهم وتنمية باقي المهارات والمتمثلة في مهارة التعبير والبلاغة والإملاء والخط والقواعد.

وقد شهدت الدولة الجزائرية مجموعة من التغيرات التي فرضتها التكنولوجيات الحديثة في مختلف القطاعات منها الاجتماعية والتربوية، ما دفع بالمنظومة التربوية إلى إعادة النظر في النظام التربوي لغرض تكيفه مع التغيرات الحاصلة، وهذا ما اقتضى ضرورة تطوير المناهج التربوية والاهتمام باللغة الرسمية واعطائها الأهمية والمكانة المناسبة في سياق الإصلاح المنتج، مع المحافظة على مقومات الهوية الوطنية حتى لا تتلاشى في هذا

الحراك العولمي، ولذلك سعت المنظومة التربوية في السنوات الأخيرة إلى مسألة الإصلاح التربوي، الذي أصبح ضرورة تعليمية وتربوية ومطلبا اجتماعيا ملحا، ويهدف التعليم الابتدائي إلى تنمية كفاءات قاعدية لدى التلميذ في ميادين عدة، وفي نهاية هذه المرحلة يصبح الطفل قد تعلم مبادئ القراءة والكتابة والتعبير والكلام، وتكوين جيل متشبع بمبادئ التربية والأخلاق الحميدة، معتز بوطنه وثقافته، ومنفتح على العالم ومتحكم في مختلف العلوم، للوصول به إلى قدرته على حل مشكلاته واكتساب الكفاءات والمهارات اللازمة للحياة، عن طريق تحديد الأهداف والسعي نحو تحقيقها، وعليه وجب معرفة مدى التقدم نحوها والسعي لتطويرها، وهذا من خلال التقويم التربوي حيث يعتبر هذا الأخير ركيزة من ركائز العملية التعليمية، والذي بموجبه يتم الوقوف على نقاط القوة للعمل على إثرائها، وكشف مواطن الضعف قصد علاجها.

اما عن أسباب اختيارنا لهذا الموضوع فهي الرغبة في الاطلاع على التقويم وأنواعه، والكشف عن دوره في العملية التعليمية التعلمية التربوية، فهو وسيلة مهمة للتحكم في انتقال التلاميذ بين المراحل والصفوف، ويقوم بتحديد نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية التعلمية، ومن جانب آخر يعتبر هذا الموضوع متعلق بمجال تخصصنا ولكونه قضية تهم المعلم والمتعلم على حد سواء، كما أردنا إعطاء شيء جديد نظرا لعدم تناول هذا الموضوع في السنة الثالثة.

فالتقويم بمختلف مجالاته وسيلة لتحسين وتطوير تعليم أنشطة اللغة العربية، ومن هنا تجسدت أهميته فكان من المواضيع الجديرة بالبحث والدراسة، ومن بين سنوات التعليم الابتدائي اخترنا السنة الثالثة ابتدائي، وعلى هذا الأساس جاء عنوان بحثنا كالتالي: "تقويم تعليم اللغة العربية في إطار المقاربة بالكفايات – سنة ثالثة ابتدائي انموذجا–" .

ولكي تكون الخطة ناجحة قمنا باختيار المنهج الوصفي التحليلي، لكونه الأنسب لمعالجة هذا الموضوع، وكون التدريس ظاهرة تستحق الدراسة والتحليل و المتابعة والوقوف على جميع تفاصيل هذه الظاهرة.

وقد تمت معالجة الموضوع في فصلين على النحو التالي:

حيث تم عرض الفصل الأول المعنون بـــ: تقويم كفاءات تعليم اللغة الذي تناول بداية بالتقويم التربوي بتعريفه ثم تناول أنواعه فأهدافه، ثم التطرق إلى التدريس بالكفايات انطلاقا من الكفاءة مفهومها، خصائصها، مستوياتها، ثم أنواعها، بعدها انتقلنا إلى المقاربة بالكفاءات، ثم أهداف التقويم الممركز على الكفاءات ثم تليها مكانة التقويم في المقاربة بالكفاءات وفي الأخير تطرقنا إلى خصوصيات اللغة العربية في مستوى السنة الثالثة.

بينما الفصل الثاني فقد جاء بعنوان: دور التقويم في تدريس أنشطة اللغة العربية، وقد تناولنا فيه ثلاثة عناصر، تمثل العنصر الأول في تخطيط الكفاءة وفق توزيع حصص اللغة العربية، أما العنصر الثاني فهو ميادين أنشطة اللغة العربية، يليها أنشطة اللغة العربية.

وقد اعتمدنا في انجاز هذه الدراسة على مجموعة من المصادر والمراجع، أهمها مؤلفات ووثائق وزارة التربية الوطنية كدليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي والمرجعية العامة للمناهج، بالإضافة إلى بعض الكتب والدراسات السابقة التي من بينها : كتاب التقويم التروي لرافدة الحريري، وكتاب مبادئ القياس والتقويم النفسي التربوي لمحمد عبد السلام غنيم، وأطروحة دكتوراه معنونة بـ: تعليمية أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي لعبد الغاني زمالي وغيرها كثير.

وكأي بحث فقد واجهنا بعض الصعوبات وعراقيل من أهمها ضيق الوقت، كما أن مجال الدراسة كان واسعا فاللغة العربية لها أربعة ميادين كل منها كان في نظرنا يحتاج تعمقا في الدراسة أكثر من هذا، كما أنه يعتبر موضوعا دقيقا.

في نهاية هذا العمل نشكر كثيرا الأستاذ المشرف عوشاش خليفة، نظرا لتعاونه التام والمطلق، ولا يسعنا إلا أن نحمد الله عز وجل على تمام هذه الدراسة، فإن وفقنا فمن الله تعالى ، وإن أخطأنا فمن أنفسنا ويكفينا أجر الاجتهاد.

الفصل الأول:

تقويم كفاءات تعليم اللغة

- التقويم التربوي
- الكفاءات
- اللغة العربية في السنة الثالثة

يعد التقويم التربوي أساس النظام التربوي والتعليمي، فهو يشكل أرضيته الصلدة ويدفع به نحو التطور المستمر والمتلاحق، فهو لا يقتصر على الامتحانات ومراجعة أعمال التلاميذ فحسب، بل يتناول كل جزيئات العملية التربوية والتعليمية بما تشتمل عليه من مناهج وطرق التدريس وإعداد الكوادر، والإدارة المدرسية والتعليمية والمباني والمرافق والوسائل والمعدات والامتحانات وما إلى ذلك.

وعملية التقويم التربوي لا تؤتي ثمارها إلا بالاستمرارية دون توقف وبملاحقة المستجدات والتطورات المتلاحقة في مجال التربية والتعليم، فالتقويم له أصول وأهدافه وخصائصه مما يجعل دراسة هذا العلم في مجال التربية والتعليم أمرا هاما وضروريا لتزويد الدارسين بالمهارات والعلوم والنظريات اللازمة لعلم التقويم التربوي.

ويعتبر التقويم التربوي من المواضيع الهامة في أية عملية تعليمية تكوينية، وتقوم بدور أساسي في تطوير هذه العملية إذ عن طريقه يمكن التمييز بين نقاط القوة والضعف في أي برنامج تعليمي وتكويني في مختلف المستويات والمراحل التعليمية، وقد أثبتت مختلف الممارسات التربوية مدى أهمية هذا الموضوع وضرورته لكل العناصر التعليمية التي تشمل المعلم، المتعلم، المنهج، الأهداف، طرق التدريس، أساليب التقويم.

فالتقويم يساعد المعلم في عدة جوانب أهمها ترقية مهاراته، وتحسين خبراته، وإعداد و توضيح الأهداف الواقعية لكل متعلم، وتقييم درجة إنجاز الأهداف، وتصميم التقنيات التعليمية المستخدمة.

كما يساعد التقويم المتعلم، وذلك بتقوية رغباته في التعلم، والكشف عن استعداده، وقدراته، وتشجيعه على كسب عاداته الجيدة وتزويده بالتغذية الراجعة عن تعلمه، كما تساعد بقية عناصر العملية التربوية بغية تحسينها وتطويرها، ولا يمكن التحدث عن التقويم التربوي باعتباره فقط جزء من العملية التعليمية دون الحديث عن نوع المقاربة التي تحتويه ألا وهي

مقاربة التدريس بالكفاءات، هذه المقاربة الجديدة التي ركزت بدورها على عملية التقويم التربوي باعتباره العنصر المهم في العملية التعليمية.

"يعتبر مفهوم التقويم من الظواهر القديمة قدم العملية التربوية والتعليمية، ويعتبر الصينيون القدماء هم أول من استخدم الامتحانات كأداة رئيسية في عملية التقويم وكان ذلك منذ الألف الثانية قبل الميلاد، حيث استخدموها في انتقاء موظفي الدولة، ويجدر الاشارة أن الامتحانات الصينية القديمة كانت تتميز بدرجة عالية جدا من الصعوبة، فلم تتعد نسبة الناجحين في الامتحانات 100/1 من مجموع المتقدمين، وكان زمن الامتحانات يتراوح ما بين 18 ساعة إلى 13 يوما في بعض الحالات"[1].

فالصينيون القدماء اعتقدوا أن الكفاءة هي المؤهل الوحيد لشغل الوظائف الحكومية واعتمدوا عليها أكثر من اعتبارات أخرى، لذلك وضعوا شروطا موحدة تطبق في جميع الامتحانات مع توحيد اجراءاتها، فالامتحانات الصينية القديمة كانت تتسم بالقسوة الشديدة لدرجة أن بعض المفحوصين كانوا يتعرضوا للانهيار البدني والنفسي أثناء أداء الامتحان وقد تنوعت الامتحانات في ذلك الوقت فشملت الكتابة والحساب والأدب والأخلاق والجغرافيا والزراعة والرماية والفروسية والموسيقى.

"كما عرف التقويم في أثينا وأسبرطة منذ عام 500 قبل الميلاد، حيث استخدمت الامتحانات العملية والتحريرية التي اتسمت بالصعوبة البالغة، كما أن الفلاسفة أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو الذين كانوا يعلمون السباب الحكمة ثم يتم تقويمهم عن طريق الحوار التوليدي، أو ما يعرف بالحوار السقراطي والذي يعد من أكثر طرق تقويم التفكير وخاصة التفكير الابتكاري والنقدي"[2].

[1]– محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس و التقويم النفسي و التربوي، 2004، ص36.

[2]– المرجع نفسه، ص37.

أما في التربية العربية القديمة اعتمد تقويم التحصيل على عمليات التسميع والأسئلة الشفهية، وقد بدا تقييم الشعراء والأدباء والعلماء والفلاسفة منذ العصر الجاهلي ثم امتد إلى العصور اللاحقة، وقد اتخذ هذا التقويم أشكالا عديدة بدءا بالأسواق التي يلتقي فيها الشعراء كسوق عكاظ وانتهاء بالندوات والمؤتمرات الشعرية والأدبية والفلسفية والعلمية في العهود العباسية وغيرها.

أما في أوروبا فكانت الاختبارات الشفوية أو ما يعرف بالتسميع الشفوي هي الأداة الرئيسية للتقويم وذلك خلال فترة العصور الوسطى، حيث تركزت جهود المربين في المدارس على تحفيظ مقاطع أو حقائق أو نصوص حديثة أو معلومات، ثم تقييم قدرة الطالب على الحفظ من خلال طرح مجموعة من الأسئلة الشفهية التي تكشف عن قدرة الطالب على الحفظ والاسترجاع.

"ويشير لندفال إلى أن السبب في الاعتماد على أسلوب الحفظ والتسميع وشيوع استخدامها كأسلوب أساسي في عملية التقويم، هو أن أهداف التعليم في ذلك الوقت كانت محددة تركز بصورة أساسية هو أن أهداف التعليم في ذلك الوقت كانت محددة تركز بصورة أساسية على عملية الحفظ والتذكر"[1].

1-1مفهوم التقويم التربوي و علاقته بالقياس و التقييم:

1-1-1التقويم قديما:

يعرف التقويم من ناحية اللغة، تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته وتصحيح وتعديل ما اعوج، فإذا قال شخص ما أنه قوم الشيء، فذلك يعني أنه ثمنه وجعل له قيمة معلومة، وإذا قال أنه قوم غصن الشجرة، فمعنى ذلك أنه عدله وجعله مستقيما، أما في مجال

[1]- المرجع نفسه، ص38.

التربية فالتقويم هو إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو الأفكار، وهو أيضا إصدار الأحكام القيمية واتخاذ القرارات العملية.

"عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف والقوة بقصد تطوير عمليات والتعلم بالصورة التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة"[1].

يستخدم مصطلح التقويم في مجال التربية ليشير بصورة خاصة الى العملية التي تسمح باتخاذ حكم حول قيمة الظاهرة التربوية موضع الدراسة، وتتضمن هذه العملية الوصف وتقديم البيانات الهامة حول الظاهرة كما تتضمن التثمين والتقدير والحكم، وتلح النظرة الحديثة للتقويم التربوي على ارتباطه بالأهداف التعليمية المرسومة، وتؤكد أن التقويم الفعال لابد أن يعمل أساسا على الكشف عن مدى تحقق تلك الأهداف، وهذا ما يؤكده جرونلند في تعريفه للتقويم والذي ينص على أن التقويم هو" عملية منظمة يتم من خلالها تحديد مدى تحقق الأهداف التربوية لدى التلميذ"، ومن الباحثين من ينظر للتقويم من منظور آخر حيث يؤكد أن الدور الأساسي للتقويم انما يتمثل في تقديم معلومات مفيدة لصانعي القرارات التربوية، وهذا ما يطرحه ستافلبيم في تعريفه للتقويم والذي يقول فيه" إن التقويم هو عملية وصف، وعملية حصول على معلومات مفيدة، وتقديمها للحكم على بدائل القرار[2].

ويمكن ذكر تعريفات أخرى عديدة للتقويم ولكن ثمة عناصر مشتركة كثيرة بين أكثر هذه التعريفات، فهي تؤكد أن التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، وأنه ينطوي

[1] – عبد القادر كراجة، القياس و التقويم في علم النفس، دار اليازوري العلمية،ص106.

[2]– امطانيو ستايف ميخائيل، القياس و التقويم النفسي و التربوي للأسوياء و ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الإعصار العلمي، ط1، 2015، الأردن، ص37.

على حكم قيمة، ويتطلب التحديد المسبق للأهداف التربوية، ويحقق عرضا أساسيا وهو تقديم معلومات هامة ومفيدة لصانعي القرارات التربوية.

"التقويم التربوي عملية تجمع فيها بيانات بطرق القياس المختلفة، ويتم فيها التوصل الى احكام عن فاعلية العمل التربوي، سواء كان تدريسا ام غيره، استنادا الى معايير الفاعلية، وتترتب على هذه الأحكام قرارات ذات أهمية خاصة تتعلق بالطلبة أو الأساليب أو البرامج"[1].

إن العملية التربوية والتعليمية المنشودة لا تتوقف عند مجرد الحصول على الدرجات (القياس) ثم اصدار أحكاما تقييمية (التقييم) لمستوى التلاميذ، بل تمتد إلى عمليات التحسين والتطوير لهذه المستويات حتى يمكن تحقيق تلك الأهداف التربوية المنشودة.

"فالمعلم الذي يلاحظ تدني درجات التلاميذ بعد تطبيق اختبار في المادة التي يقيسها، ويحكم على مستوى التلاميذ بالضعف، فإنه لا يتوقف عند هذا الحكم، بل يسعى إلى إعادة شرح المادة بطرق وأساليب مختلفة ومتنوعة بغرض علاج نواحي الضعف والتأكيد على نواحي القوة لدى التلاميذ، وهذا الإجراء يعبر عن مفهوم "التقويم التربوي" ذلك مثل عمل الطبيب الذي لا يتوقف عند تشخيص حالة المريض بل يتخطى ذلك باتخاذ اجراءات علاج المريض وتحسين حالته باستخدام الدواء المناسب لتلك الحالة، وقد يصل الأمر إلى اجراء العمليات الجراحية، وبالتالي فإن الفرق الأساسي بين مفهومي "التقييم" و "التقويم" هو التدخل بالتحسين والتطوير أو التنمية والذي يشمله مفهوم التقويم"[2].

[1]– عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر و التوزيع،2006، عمان،ص19.

[2]– محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس و التقويم النفسي و التربوي، مرجع سابق، ص 41.

1-1-2 التقويم التربوي حديثا:

لقد اتضح من الاستعراض السابق لتاريخ مفهوم التقويم أنه قد استخدم للحكم على قدرات الأفراد سواء في شكل أداء عقلي معرفي أو بدني مهاري إلا أنه لم يتجاوز في جوهره مفهوم التقييم.

وفي العقد الرابع من القرن العشرين ظهر على مسرح التربية تأكيد على ما يشار إليه حديثا بمصطلح التقويم evaluation ، وقد انطلقت هذه الحركة من أن الاختبارات بأنواعها لا يصح اعتبارها غاية في حد ذاتها، وأن مهما توافرت فيها شروط الصدق والموضوعية والدقة في القياس فهي مجرد وسيلة وأداة نسعى من خلال استخدامها في المجال التربوي والنفسي إلى الحصول على بيانات تساعدنا في عملية التشخيص وبالتالي التوجيه والإرشاد والتحسين والتنمية والتطوير.

ويعرف التقويم بصفة عامة، على أنه مسعى لجمع المعلومات قصد إصدار حكم أو تقديم توضيحات لاتخاذ قرارات.

يمكن التقويم المؤسسة التعليمية من ضبط التمدرس بتسيير التدفقات بواسطة الانتقال من قسم إلى آخر، وبواسطة الامتحانات هذه وظيفتها العادية، ووسيلة الإعلام تتمثل في العلامات الممنوحة ومعدلات القسم، حيث يكون كشف النقاط أو الدفتر المدرسي بمثابة الأدوات الإعلامية المناسبة للإدارة، والأولياء والتلاميذ أنفسهم.

كما يمكن أيضا أن تكون المؤسسة التعليمية في حاجة إلى التقويم قصد تسيير وتحسين نوعية التعليم ومردوده عن طريق تقويم وطني، حيث تتعرض هذه التقويمات للتعلمات والمناهج، والكتب المدرسية، بل حتى سير المؤسسات التعليمية، والمؤسسة المشرفة في حد ذاتها أحيانا.

لكن التقويم زيادة (زيادة عن وظيفته القانونية والاجتماعية) له هدف آخر يتمثل في تسيير التعلمات الفردية منها وتحسينها، وهي وظيفة بيداغوجية أساسا تهدف إلى اتخاذ قرارات تتعلق بتعلم كل تلميذ.

والقانون التوجيهي للتربية يدعو في ديباجته إلى "عدم الاكتفاء بتقديم تربية واحدة للجميع، بل لا بد من التطلع إلى منح أفضل تربية لكل واحد".

فالتقويم إذن هو البحث عن معلومات موجهة إلى مختلف المستعملين: التلاميذ أولا، المدرسون، الأولياء، الإدارة المدرسية، المجتمع ... قصد اتخاذ قرارات، اقتراح نشاطات تعلمية أو تدعيمية أو علاجية، منح شهادة دراسية أو اعتماد كفاءات مكتسبة، تغيير طرائق وأساليب تعليمية.....

ويتولد عن هذا التعدد في المستفيدين من التقويم (نظرا لاختلاف طبيعة المعلومة المنتظرة من كل واحد) أول صعوبة أساسية تتمثل في: عدم التلاؤم في غالب الأحيان (والتناقض أحيانا) بين المعلومات المقدمة لهذا وذاك، لأنها مؤسسة على منطق مختلف، ولأنها تتعلق بطبيعتها بنماذج مختلفة من العلاقات البيداغوجية.

إن الممارسة البيداغوجية للتقويم تقتضي أشكالا أخرى من التقويم الصفي يرتكز أساسا على تعلم التلميذ وتقدمه، لكن إن أردنا أن يكون استخدام المعلومة مختلفا من مستعمل إلى آخر، فإن ذلك يقتضي وسائط معلوماتية أخرى أكثر توضيحا من كشف النقاط المدرسي.

ولا ينبغي أن يقتصر التقويم على شكله التحصيلي والاجتماعي والاشهادي (التتويج بشهادة)، بل يجب أن يكون مسارا مدمجا لضبط التعليم، ذو مسار لمعالجة التعلمات الفردية للتلاميذ.

"تعتبر المقاربات بالكفاءات التقويم لا سيما التكويني جزءا لا يتجزأ من مسار التعلم، وليست وظيفته الأساسية الحكم بالنجاح أو الفشل، بل تدعيم المسعى التعلمي للتلاميذ، وتوجيه أو إعادة توجيه الممارسات البيداغوجية للمدرس عن طريق المعالجة التربوية، وهي تقتضي بطبيعة الحال تمايزا بيداغوجيا، أي القدرة على استخدام وسائل التعليم والتعلم متنوعة، تأخذ في الحسبان تنوع التلاميذ، وتمكنهم من السير نحو النجاح التربوي عبر مسالك مختلفة، لأن الغاية الأساسية لوجود التقويم الصفي هي إرشاد وتسيير تقدم كل تلميذ في تعلماته"[1].

والتقويم التربوي هو عملية منظمة لجمع البيانات ثم تفسيرها وتقييمها فالحكم عليها، وبالتالي الشروع باتخاذ إجراءات عملية في شأنها بهدف التغيير والتطوير، كما أنه عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة والبحث والنظر والإمعان والتحقيق والتمحيص والتثمين للموضوع المراد تقويمه، وهذا يتطلب العمل المنظم لجمع البيانات والمعلومات بطريقة صادقة وموضوعية ومن ثم تحليلها وتفسيرها وتبويبها بهدف التوصل إلى نتائج يمكن الحكم بواسطتها على قيمة الموضوع وبيان حسناته وسيئاته، بهدف اتخاذ القرار واتخاذ الإجراءات الفعلية اللازمة لسد النقص والإصلاح.

والتقويم بحد ذاته إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها.

والتقويم التربوي هو تقرير رسمي حول جودة أو قيمة برنامج تربوي أو مشروع تربوي أو عملية تربوية أو هدف تربوي أو منتج تربوي.

و"نستخدم في التقويم طرق الاستقصاء وإصدار الأحكام حيث يشمل: تقرير معايير الحكم على الجودة وما ينبغي لتلك المعايير من أن تكون نسبية أو ضمنية، جمع المعلومات

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات، 2016، ص82.

والبيانات ذات العلاقة بالجوانب المختلفة لعملية التقويم، وتطبيق المعايير المرتبطة بتقرير الجودة، وهو عملية واسعة تتضمن قياس مخرجات أي نظام تربوي وتقويم نواتجه، ومن ثم علاج ما قد يظهر من قصور فيه، كما أنه عملية منهجية منظمة مخططة تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الفكر أو الوجدان أو الواقع المقاس وذلك بعد مقارنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك أو الواقع الذي تم التوصل إليه عن طريق القياس القائم على معيار أو أساس تم تحديده بدقة، وهذا يعني أن التقويم التربوي هو الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية"[1].

و"يعتمد التقويم بصفة عامة على تحليل البيانات التربوية التي يتم الحصول عليها باستخدام وسائل القياس المختلفة وأهمها الاختبارات التربوية والنفسية يهدف التعرف على التغيرات التي تطرأ على نمو المتعلم، وتمثل العملية التربوية منظومة ذات حلقات مترابطة ومتفاعلة يؤثر بعضها في البعض الآخر ويتأثر به وتشتمل هذه الحلقات على الأهداف التربوية والمناهج الدراسية والوسائل التعليمية وأساليب وطرق التعليم والتعلم ونظم التقويم التربوي ومبدأ التفاعل بين هذه المكونات يؤكد على أن أي تحديث في أحد هذه المكونات يؤثر في المكونات الأخرى، ولذلك فإن التقويم التربوي يعكس صورة النظام التعليمي بكل ما يشتمل عليه من أهداف وأساليب و ممارسات ونواتج"[2].

1-1-3 العلاقة بين مفهوم التقويم التربوي و كلا من القياس و التقييم:

سبقت الإشارة إلى أن عماية التقويم التربوي هي العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، وهي عملية ترمي إلى معرفة مدى

[1]- رافدة الحريري، التقويم التربوي، دار المنهج للنشر و التوزيع، ط1، 2012، ص 16.

[2]- المرجع نفسه، ص16.

تحقق التغيرات المرغوب بها في سلوك المتعلمين أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

والتقويم هو عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار حكم على قيمة معينة للأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص اعتمادا على معايير أو محكات معينة.

أما في التقييم أو التقدير فهو تحديد قيمة الشيء وهو عملية إصدار حكم على قيمة الشيء أي أنه ينطوي على شق تشخيصي فقط، والتقييم في مجال التربية يعني تقدير قيمة أي عنصر من عناصر المنظومة التربوية، وإصدار الحكم على مدى جودة تلك المنظومة.

وفي المجال التعليمي فإن التقييم هو العملية التي يمكن من خلالها تقدير قيمة مدخلات وعمليات و مخرجات أي نظام تعليمي، وإصدار الحكم على مدى جودة وفاعلية هذا النظام و تشخيص مواطن القوة والقصور في أي عنصر من عناصر النظام، وقد يتم ذلك من خلال عمليات قياس أو بدونها.

"والتقييم أقدم من القياس وسابق عليه وهو يعتمد على تحديد قيمة الشيء بالحدس أو التخمين دون اعتماد على مقاييس، ولكن في مجال التربية والتعليم لا بد أن يكون التقييم معتمدا على عمليات قياس باستخدام مقاييس واختبارات على قدر كبير من الدقة والموضوعية"[1].(التقويم التربوي، رافدة الحريري)

ومنه فإن التقويم يعكس معنى الإصلاح والتعديل والتغيير، أما التقييم فيعني تقدير قيمة الشيء فهو يتناول تثمين تحصيل المتعلم وإنجازه ثم الحكم عليه بالنجاح أو الفشل في ضوء معايير صادقة وموضوعية.

[1]– المرجع نفسه، ص 20 .

أما القياس فيعرف على أنه العملية التي تحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي تقاس، والقياس عملية يتوجه من يقوم بها إلى تعيين دليل عددي أو كمي للشيء الذي يتفحصه، وغالبا ما يتم تعيين الدليل المشار إليه بالنسبة لوحدة قياس مختارة، فالقياس إذا عملية كمية عن نتائجه بالأرقام.

ويعرف ستيفنز القياس على أنه إعطاء قيم رقمية لخاصية ما بحيث يتمثل مقدار ما يتملكه الفرد أو الشيء من الخاصية وفق شروط أو قواعد معينة، وهكذا نجد من خلال التعريفات المذكورة، أن عملية القياس تمثل جزء من عملية التقويم حيث أنها تأخذ الصفة الرقمية فقط دون إصدار أي حكم على الشيء المقوم، أو تشخيص الحالة وطرح الحالة وطرح العلاج اللازم.

وهكذا نجد أن هناك علاقة وثيقة بين التقويم والتقييم والقياس و أن هناك فروقا بين تلك المصطلحات الثلاثة، حيث أن التقويم يشتمل على التقييم والقياس، وأن القياس يقودنا إلى التقييم والتقدير، أي أن كل عملية من العمليات الثلاثة تقود إلى العملية التي تليها وتساعدها في إتمام مهامها بنجاح ودقة.

1-2 أنواع التقويم:

للتقويم التربوي أنواع متعددة وذلك نتيجة لتعدد وكثرة أنواع الأساليب والأدوات المستخدمة في التقويم، ويصنف التقويم على أساس توقيت تطبيقه في جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية إلى ثلاث مستويات هي:

1-2-1 التقويم التشخيصي أو المبدئي:

يهدف هذا المستوى من التقويم إلى تحديد المستوى المدخلي لكفاية التلاميذ عند بداية التعلم، "والتقويم التشخيصي يهدف إلى تحديد قدرات واستعدادات التلاميذ لاكتساب خبرات

تعليمية معينة، وهو يساعد في تصحيح مسار العملية التعليمية أثناء حدوثها وليس بعد الانتهاء منها"[1].

ويستخدم التقويم التشخيصي كلما احتجنا إلى فهم نتائج ومسارات أي عملية من العمليات التربوية:

يكون في بداية حصة تعليمية لتقييم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبلية في الحصة الموالية، ويكون في نهاية حصة تعليمية لتحليل وتفسير النتائج بهدف ضبط وتعديل التعليم والتعلم، لذلك فهو جزء من التقييم التكويني.

"ولما كان التقييم ذا طابع تحليلي، فإنه يمكن أن يجرى في نهاية السنة لاستكمال النتائج السنوية أو رفعها لتسهيل التوجيه وتحسينه"[2].

"يستخدم كلما احتجنا إلى فهم نتائج ومسارات ويكون بداية حصة تعليمية أو بداية فصل أو بداية سنة دراسية لتقييم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبلية، بهدف ضبط وتعديل التعلم، ولما كان ذا طابع تحليلي، فإنه يمكن أن يجرى في نهاية السنة أو نهاية الفصل أو نهاية الحصة للتوجيه والتحسين"[3].

1-2-2 التقويم التكويني (البنائي):

"هو ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم والتعلم، ويهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية، ويقدم التقويم التكويني معلومات للمخططين والمنفذين لعملية التقويم حول كيفية تطوير وتحسين البرامج التعليمية وبشكل مستمر، ويركز التقويم التكويني

[1]- المرجع نفسه، ص49 .

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص13.

[3]- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات، ط 2016، ص285.

على ما أحرزه التلاميذ من تقدم، وما أخفقوا فيه خلال تعلم موضوع دراسي معين، فإذا فشل أغلبية التلاميذ في التقويم التكويني وجب إعادة النظر في طرق وأساليب التعليم"[1].

ترتكز وظيفته الرئيسية في دعم مسعى تعلم التلاميذ، وتوجيه أعمال المدرس من خلال المعالجة البيداغوجية.

"ويشمل تقويم المعارف والمساعي والتصرفات، ويتطلب اعتماد بيداغوجيا الفوارق، أي القدرة على تجنيد وسائل تعليم وتعلم متنوعة تأخذ في الحسبان الفوارق الفردية للتلاميذ، وتمكنهم من النجاح بمختلف الطرق، ولعل السبب الرئيس لوجود التقويم التكويني، هو بغرض ضبط التعلمات وتعديلها وتوجيهها، و تسهيل عملية تقدم التلميذ في تعلماته"[2].

1-2-3 التقويم الإشهادي أو الختامي:

"التقويم الختامي يهتم بدرجة أكبر بالنواتج الختامية، ويهدف لمعرفة مدى تحقيق برنامج تعليمي معين لأهدافه المحددة وذلك بعد الانتهاء من تنفيذه، فالتقويم الختامي يركز على التقويم الإجمالي لجودة وتأثير البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة له"[3].

يهدف إلى تقديم حصيلة عن تنمية الكفاءات النهائية التي حددها منهاج السنة أو المرحلة، وإضافة إلى اعتباره النتائج "غاية في حد ذاتها" فإنه (إذا ما تم تحليلها و تفسيرها) يهتم أيضا بالمسارات والاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوة، ويلقي نظرة عاكسة على ما حققه التلميذ خلال الوقت المسخر للتعلم، ونظرة أخرى استكشافية على تقدم هذه التعلمات نفسها.

[1]- رافدة الحريري، التقويم التربوي، ص 49.

[2]-اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 285.

[3]- رافدة الحريري، التقويم التربوي، ص49.

ويتم التقويم الاشهادي في نهاية التعلم، ويهدف إلى تحضير قرار إداري ورسمي تتخذه المنظومة المدرسية تجاه التلميذ: الترقية، الترتيب، ... إلخ[1].

والتقويم في المقاربة بالكفاءات لا تعمل على تكديس المعارف، بل تقوم بتحويلها إلى معلومات ومعارف حية قابلة للتحويل، لأن مايدل على النجاح يتميز بنوعية الفهم، ونوعية الكفاءات التي تمت تنميتها، ونوعية المعارف التي بنيت، وليس بكمية المعلومات المخزنة في الذاكرة"[2].

"يهدف إلى تقديم حصيلة تطور الكفاءات الشاملة أو الختامية المحددة في منهاج السنة أو المرحلة، ويهتم من جهة أخرى بتقويم المسار والاستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود إن قمنا بتحليله وتفسيره بالإضافة إلى اعتبار النتائج كغاية في حد ذاتها فإنه ينظر إلى ما حققه التلميذ في الفترة المخصصة للتعلم من جهة، وينظر بعين الاستشراف لما يمكن أن يحققه من تقدم في هذه التعلمات مستقبلا"[3].

1-3 أهداف التقويم:

للتقويم التربوي أهداف متعددة ومتنوعة، وتشمل مجالات مختلفة يمكن عرضها على النحو التالي:

1-3-1 بالنسبة للمعلم:

"تفيد عملية التقويم المعلم في تحقيق أهدافه الخاصة، بالكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ في الاستعدادات والقدرات والميول مما يساعد في وضع الأنشطة الملائمة لكل منهم"[4].

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص82

[2]- نفس المرجع، ص 82.

[3]- نفس المرجع، ص286.

[4]- محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس و التقويم النفسي و التربوي، ص 41.

كما تفيد المعلم أيضا في الحصول على المعلومات (التغذية الراجعة) التي تبين مدى تقدمهم في العملية التعليمية، ومدى تحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة.

كما تسهم عملية التقويم المبدئي التي يجريها المعلم في بداية الأنشطة التعليمية في تحديد نقطة البدء في عملية التعلم.

يمد التقويم المعلم بالمعلومات عن أداء التلميذ ومدى تقدمه في العملية التعليمية، كما يفيد عند الانتقال من دراسة موضوع إلى دراسة موضوع آخر.

يحقق التقويم أهداف تشخيصية تخدم العملية التعليمية، حيث يتحدد من خلاله نقاط القوة أو الضعف لدى التلاميذ و بالتالي اتخاذ الإجراءات اللازمة للتحسين والتنمية و الرعاية.

التعرف على واقعية الأهداف التعليمية ومدى قابليتها للتحقيق، ومدى ملاءمتها لقدرات واستعدادات واحتياجات المتعلمين، وبالتالي يمكن القيام بإجراء التعديلات على الأهداف بحيث تكون أكثر ملائمة لتحقيق الأهداف الموضوعة.

1-3-2 بالنسبة للتلميذ:

لعملية التقويم أهمية خاصة بالنسبة للتلميذ، فهو يساعد في تحقيق أهداف متعددة يمكن عرضها على النحو التالي:

"يمثل التقويم القوة الدافعة والمحركة لسلوك التلاميذ، فالتلاميذ يكونوا أكثر نشاطا وإقبالا على العمل الدراسي والاستذكار في الفترات التي تسبق المواقف الامتحانية، الأمر الذي

يسهم في تحسين مستواهم التحصيلي، أما العمل الذي لا يصاحبه التقويم تنخفض فيه دافعية التلاميذ نحو التعلم"[1].

وقد أظهرت نتائج الدراسات في هذا المجال أن التلاميذ عموما تزداد مستوى الدافع لديهم ويتقدمون بخطى أسرع في حالة التقويم المستمر، كما أظهرت نتائج الدراسات أيضا أن الدافعية للتعلم ترتبط مباشرة بنتائج التقويم "فالطلاب الذين يحققون النجاح أو يحصلون على درجات مرتفعة يظهرون المزيد من التقدم بخلاف أولئك الذين يواجهون الفشل وبخاصة الفشل المتواصل حيث تنخفض دافعيتهم نحو التعلم انخفاضا ملحوظا.

يؤدي التقويم وظيفة تقديم المعلومات للتلميذ عن أدائه أو ما يطلق عليه "التغذية الراجعة الإخبارية" والتي تعني معرفة المتعلم بمدى تقدمه في العملية التعليمية من خلال التعرف على النقاط التي أصاب فيها أو الأخطاء التي ارتكبها، وبالتالي فهي تعزز الأداء الصحيح بالتكرار وتمحو الاستجابات الخاطئة.

و قد أظهرت نتائج الدراسات في هذا المجال ما يأتي:

تلعب التغذية الراجعة التقويمية (التصحيحية) دورا هاما في تشجيع واستثارة دوافع المتعلمين نحو الاداء.

أن التغذية الراجعة الفورية (المعلومات التي يحصل عليها التلميذ بعد الأداء مباشرة) أفضل من التغذية الراجعة المؤجلة (المعلومات التي يحصل عليها التلاميذ بعد فترة طويلة من الأداء).

أن تقديم المعلومات عن الأداء بعدد غير ثابت من المحاولات (تعزيز النسبة المتغيرة) هو أفضل أنواع التعزيز.

[1]– المرجع نفسه، ص 42.

ويتضح مما سبق أن الوظيفة الإخبارية المعلوماتية للتقويم تلعب دورا هاما في تحسين وتنمية الأداء التحصيلي للتلاميذ.

يفيد التقويم في تكوين عادات دراسية فعالة، فالطالب أثناء فترات الامتحانات يحاول تنظيم وقته، وجدوله مواعيد الاستذكار ويكتب ملخصات، ويسترجع الموضوعات الدراسية التي سبق أن درسها، وكلها عادات دراسية تسهم في تكوينها عمليات التقويم.

يحقق التقويم أغراض تشخيصية هامة تتصل بتحديد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم، وإحدى الطرق المتبعة في ذلك مقارنة نتائج الاختبارات التحصيلية (وخاصة المقننة) بنتائج اختبارات الذكاء والاستعداد المدرسي، فإذا كان مستوى تحصيل التلميذ أدنى من مستوى الذكاء والاستعداد المدرسي فإن هذا يشير الى وجود صعوبات التعلم يواجهها هذا التلميذ، وبالتالي فإن ذلك يوجه المعلمين والمسؤولين لاتخاذ الاجراءات اللازمة لعلاج الأسباب الكامنة وراء تلك الصعوبات.

يساهم التقويم في تنمية الجوانب المعرفية المختلفة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، فالاختبارات التي تتضمن أسئلة تهدف إلى قياس مستويات عقلية عليا تسهم بصورة مباشرة في تنمية هذه المستويات من التفكير، فإذا تضمن الاختبار أسئلة تقيس مستوى التفكير الابتكاري لدى التلاميذ، فمن المتوقع أن مثل هذه الأسئلة التلميذ في اتجاه الاجابة الابتكارية للنجاح على مثل هذه الأسئلة، كما أن الأسئلة التي تبدأ بالأفعال مثل: اذكر، حدد، عدد ..... والتي تتطلب من التلميذ أن يذكر المعلومات كما جاءت في الكتاب المدرسي، أو كما ذكرها المعلم تماما، فإنها تنمي لدى التلميذ القدرة على الحفظ والاستظهار، وتوضح تلك الأمثلة وجود علاقة بين نوع الأسئلة ونوع العملية العقلية التي تنشط للإجابة عليها، وبالتالي فإن التقويم يسهم في تنمية العمليات المعرفية بمستوياتها المختلفة.

1-3-3 بالنسبة للمنهج الدراسي:

"يحقق التقويم أغراضا هامة بالنسبة للموضوعات المتضمنة في المنهج الدراسي، حيث يؤدي إلى الحكم على مدى فاعلية المنهج الدراسي، ومدى ملائمة اشباع الحاجات المعرفية للتلاميذ، وقدراتهم وميولهم، و التعرف على جوانب الصعوبة والسهولة في موضوعات المنهج إلى جانب قدرة المنهج على تغطية الأهداف التعليمية الموضوعة، وفي ضوء ما سبق يمكن تعديل وتطوير وتحسين المنهج"[1].

كما تساعد عملية التقويم في التعرف على مدى ملائمة طرق التدريس المستخدمة والوسائل التعليمية والوسائط المختلفة في العملية التعليمية، حيث تدل نتائج الاختبارات على مدى استيعاب التلاميذ للموضوعات الدراسية عندما تستخدم طرق تدريس ووسائل تعليمية معينة، وقد يلجأ المعلم إلى التغيير أو التعديل في طرق التدريس كأسلوب لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث العمر أو الجنس، أو المستوى التحصيلي، فعلى سبيل المثال قد تلائم طريقة التدريس الكلية التلاميذ الأكثر سنا أو الأكثر ذكاء و المتفوقين دراسيا، بينما تلائم الطريقة الجزئية التلاميذ الأقل سنا و الأقل في المستوى التحصيلي.

فالتقويم يؤدي دورا فعلا عند اختيار طريقة التدريس الملائمة لطبيعة موضوعات المقررات الدراسية ومستويات التلاميذ.

ويهدف التقويم التربوي بشكل أساسي إلى إعادة النظر وتصحيح المسار من أجل التطوير والتحسين لنواتج ما يتم تقويمه، ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي أهداف فرعية خاصة بعملية التقويم هي:

معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد.

[1]– المرجع نفسه، ص 44.

الكشف عن مدى فاعلية المعلم في تقديم مادة التعلم.

التحقق من مدى ملائمة المنهج المدرسي للمرحلة العمرية والنمائية للتلاميذ.

إرسال تقارير لأولياء الأمور حول مدى تقدم أبنائهم.

توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات مختلفة مثل: ترفيع التلاميذ، تصنيفهم في مجموعات، تشخيص جوانب الضعف والقوة، اختيار مجموعة من التلاميذ لتكليفهم بمهمات محددة.

معرفة جوانب القصور والمعوقات في المؤسسة المدرسية والقضاء على الظواهر السلبية، والعمل على تذليل الصعوبات بعد تشخيصها.

تحفيز إدارة المدرسة على بذل مزيد من العمل، وتحفيز المعلم على النمو المهني، والتلميذ المتعلم على التعلم.

الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم ورغباتهم.

معرفة اتجاهات التلاميذ.

معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت لدى التلاميذ، ومدى استفادتهم منها في حياتهم.

معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت لدى التلاميذ، ومدى استفادتهم منها في حياتهم.

توجيه التلاميذ إلى أوجه النشاط المناسبة لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم.

معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات، ومدى قدرتهم على الاستفادة من هذه المعلومات في حياتهم.

تحديد متطلبات نمو المتعلمين الشخصي (عقليا و مهاريا و وجدانيا)

الحكم على مدى ثقافة أفراد المجتمع وتحديد مدى امتلاكهم للحد الأدنى من أساسيات العلم و التكنولوجيا واتجاهاتهم العلمية.

"تمكين التربويين من ربط البرامج التعليمية للمراحل والمستويات التعليمية المختلفة رأسيا وأفقيا وتنظيم الخبرات التعليمية لهذه البرامج منطقيا بما يتناسب مع خصائص نمو المتعلمين"[1].

وفي الختام نستنتج أن مهنة التدريس من الأصعب ، فهي تتطلب إرادة قوية ورغبة طبيعية في ممارستها ، ومعرفة واسعة بالعديد من العلوم والتقنيات المساعدة ، وتوازنًا بين الخبرة والخبرة المكتسبة ، ومستمرًا وحيويًا. تدرب بوعي على ما هو وماذا سيحدث. ضعف الإعداد والتنفيذ ، حتى لو تم التخطيط له بشكل جيد وتحقيقه بامتياز ، فإن القدرة على التحكم توفر فعالية لسلوك المتعلم الفعلي في موقف الحياة الذي يتطلب منه حلها ، وهذا يحدث في مدرسة تتشكل فيها مشاكل.

1-التدريس بالكفايات:

أصبح التعليم صناعة رئيسية في جميع أنحاء العالم وأصبحت الكفاءة التعليمية جزءًا مهمًا من الدول الكبرى ، وأصبح مصطلح الكفاءة شائعًا في مجال التعليم ويتم فرض الكفاءة في مختلف المجالات ، وقد تبنته الدول المتقدمة والدول الجزائرية في نظامها التعليمي هم.

[1]- رافدة الحريري، التقويم التربوي، ص28.

لا تقتصر أهمية هذا النهج على المجال التعليمي بل له تأثير مباشر على الأفراد في عالم العمل على مختلف المستويات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

2-1الكفاءة:

2-1-1مفهوم الكفاءة:

لغة: compétence: وردت مرادفاتها وتعني: جدارة، كفاية، اهلية، دراية، معرفة عميقة، علم.

هي المماثلة في القوة والشرف، والقدرة على العمل وحسن تصريفه

"واصلها لاتيني (compétente) ويقصد بها العلاقة، ونظيرها في الفرنسية (compétence)وقد ظهر استعمالها في اللغات الأوربية سنة 1468 بدلالات مختلفة"[1].

اصطلاحا: لقد وردت عدة تعاريف للكفاءة نذكر منها:

- "الكفاءة هي مجموعة منظمة ووظيفية من المواد (معارف، قدرات، مهارات. .. والتي تسمح امام جملة من الوضعيات بحل مشاكل وتنفيذ نشاطات وانجاز عمل"[2].

- الكفاءة ذات دلالات عامة، تشمل قدرة الشخص على استعمال المهارات والمعارف الشخصية، ضمن وضعيات (إشكاليات)جديدة، داخل اطار معين.

- الكفاءة عبارة عن جملة منظمة وشاملة للمعارف والمهارات، تسمح بالتعرف على وضعية (اشكالية) ضمن عائلة من الوضعيات، والتمكن من حلها بفعالية (جودة الاداء وتحقيق الاهداف).

- "الكفاءة في المجال التربوي هي التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات والسلوكات، لمواجهة وضعية

[1]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/ بن، 2005، ص 53.

[2]- محمد صالح الحثروبي، المدخل إلى التدريس و الكفاءات، الجزائر، دار الهدى، 2002، ص43.

جديدة غير مألوفة، التكيف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة متغلبين على العوائق التي تعترض سبيلهم، كذا، حل المشكلات المختلفة"[1].

أيضا تعرف الكفاءة:

الكفاءة هي القدرة مكتسبة يبرهن عليها الشخص، تتضمن جزء كامن هو مجموعة مدمجة من المعارف، المدركات المواقف والمهارات وكذلك جزء إجرائي أي انجاز مهمة أو نشاط من خلال اندماج كل المعارف والمهارات والمواقف.

هذا التعريف يميز بين الكفاءة والقدرة، باعتبار الكفاءة اشمل من القدرة، حيث أنها تتشكل باتجاه القدرة والانجاز الفعلي.

تعريف رومانفيل:Romanville

"الكفاءة تفيد الإدماج الوظيفي للمعارف ونتعلم لتعمل، ونتعلم لنكون في المستقبل، بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاءة تمكنه من التكيف، ومن حل المشكلات كما تمكنه من انجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل"[2].

تعريف فراسواز راينلو آلانريوني Francoise. R et lain R:

الكفاءة مجموعة من السلوكات الممكنة (الوجدانية، المعرفية، والحسو حركية) التي تسمح لفرد ما بالممارسة الناجعة لنشاط معين وترتبط الكفاءة بحرفة، أو مهنة، أو حالة أو وضعية اجتماعية، وهي بذلك تشمل الإتقان وحسن التواجد في ترابط متكامل.

وبما أن دراستنا تتجه بتطبيق الكفاءة في المجال التعليمي سنقوم بإدراج تعريف لمفهوم الكفاءة المدرسية.

[1]– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 54–55.

[2]– غريب عبد الكريم، استيراتيجية الكفايات و أساليب تقويم، ط3، منشورات دار التربية، 2003، ص80.

الكفاءة المدرسية:

تعني أن يكتسب المتعلم المعارف، وأن يتعلم كيف يستفيد منها في حياته اليومية في حل المشكلات.

2-1-2 خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بجملة من الخصائص وهي:

- "**توظيف مجموعة من الموارد:** الكفاءة توظف جملة الموارد منها العلمية والفعلية النابعة من التجربة الشخصية، والتصورات والاليات والقدرات والمهارات هذه الخاصية الاولى التي تشترك فيها مع القدرة"[1].
- "**الغاية النهائية:** ان تسخير الموارد لا يتم عرضا، بل يؤدي وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما، او حل مشكلة في حياته المدرسية او اليومية"[2].
- **الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:** يقصد بالوضعيات الإشكاليات التي يواجهها المتعلم خلال تعليمه، فلكي يبني التلميذ كفاءة ما ينبغي إن تكون الوضعيات متجانسة في مادتها وعناصرها فتنحصر التي من خلالها تنمو الكفاءات المقصودة.
- **الكفاءة ترتبط بالمادة في اغلب الأحوال:** اي ان الكفاءات ترتبط بالنشاطات المرتبطة بالمادة الدراسية الواحدة، فعند انجاز فعل التعليم لبناء الكفاءة المطلوبة، توظيف معارف وقدرات ومهارات لها ارتباط مباشر بالمادة المدرسية، وفي بعض الحالات
- يمكن تجنيد معارف ومهارات ليست لها علاقة مباشرة بالمادة الواحدة لتنمية الكفاءة المنتظرة[1].

[1]– حاجي فريد، بيداغوجية التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2005، ص 21.

[2]– خالد لبصيص، التدريس العلمي و التقني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص 102.

- **الكفاءة القابلة للتقويم:** الكفاءة قابلة للتقويم تقوم على مقياسين هما:
  - نوعية الانجاز في العمل.
  - نوعية النتيجة المتحصل عليها.

وهما في التعليم جودة الانتاج ومطابقة للمطلوب، بحيث لا ينبغي ان نكتفي بصياغة اسئلة حول المعارف فحسب بل يجب وضع المتعلم في موقف يدعوه الى علاج السؤال بتوظيف معارفه ومهارته ومختلف امكاناته للوصول الى الحل المناسب[2].

2-1-3 مستويات الكفاءة:

الكفاءة تبنى عبر مستويات متدرجة من السهل الى الصعب، ومن البسيط الى المركب، وهي:

- **الكفاءة القاعدية (compétence de base):** تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية وهي الاساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، واذا اخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها، فانه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية، الختامية)
- **الكفاءة المرحلية (compétence d étape):** تتشكل من مجموعة من الكفاءات القاعدية الاساسية ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا، او ثلاثيا، او سداسيا او مجالا معينا، ويتم بناؤها بالشكل التالي:

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

الشكل رقم (04) يمثل تركيب الكفاءة المرحلية.

[1]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 60.

[2]- محمد صالح الحثروبي، المدخل إلى التدريس و الكفاءات، ص45.

- **الكفاءة الختامية (compétence finale)**: وهي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية، ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية.
- **الكفاءة المستعرضة او الافقية (compétence transversal)**: تبنى من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعلمات او المواد والنشاطات، وايضا ضمن تقاطع الكفاءات المختلفة عبر ثلاث مستويات انطلاقا من الكفاءة القاعدية فالمرحلية ثم الختامية[1].

2-1-4 أنواع الكفاءة: للكفاءة انواع كثيرة اذا سنذكر البعض منها:

الكفاءة المعرفية (compétence de connaissance): لا تقتصر على المعلومات والحقائق بل تمتد الى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام ادوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

- **كفاءات الاداء (Compétence de performance)**: تشمل قدرة المتعلم على اظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكل على اساس ان الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.
- **كفاءات الانجاز او النتائج (compétence de résultat)**: ان امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون ان يكون هناك مؤشر على انه امتلك القدرة على الاداء، اما امتلاك الكفاءات الادائية فيعني القدرة على اظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على احداث نتيجة مرغوبة في اداء المتعلمين[2].

[1]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 76-77.

[2]- حاجي فريد، بيداغوجية التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات، ص 20.

1- 2المقاربة بالكفاءات:

2-2-1 مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، ذلك بالسعي إلى تنمي المعارف المدرسية وجعلها صالحة الاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

هي مقاربة بيداغوجية معاصرة، تهتم بمسار التعلم وسيرورته، لكي تضمن للمتعلم انخراطا فعالا في بناء تعلماته مع القدرة على توظيفها في وضعيات تعلم جديدة، وذلك بتحويلها وادماجها عن طريق الاشتغال بوضعيات تعليمية، تحفز على الانخراط الفعلي في التعلم من طرف المتعلم. وتعتبر المقاربة بالكفاءات اختيارا استراتيجيا لتطوير مناهج وبرامج التربية والتكوين، وذلك بغرض تحسين مردودية التعليم وتسهيل التعلم، وجعل اتعلم في خدمة التنمية البشرية على مستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والبيئي[1].

لغة: يتمثل المدلول التربوي للمقاربة بالكفاءات في أنها مجموعة من القدرات نتاج مسار تكويني تتمفصل في إطارها معارف ومهارات ومنهجية واتجاهات، كما أنها تقوم على عنصرين، وهما القدرة على الفعل بنجاحه في وضعية معينة، والثاني القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة، حيث تعني اختزان رصيد من المهارات والاتجاهات والمعارف المكتسبة في سياقات محددة، بحيث تكون قابلة للتعبئة والتوظيف والنقل والتحويل في وضعيات جديدة.

اصطلاحاً: المقصود بها هي أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المعلم من معارف وقيم ومهارات، والتي تجعله قادر على أداء مهامه التعليمية بمستوى عال من الإتقان وهذا المستوى هو أعلى مستوى يمكن الوصول له، كما أنه قابل للقياس والملاحظة ويؤدي بشكل

[1]- محمد حمدي، المدخل التربوي للتعلم بالكفاءات، افريقيا شرق، المغرب، 2007، ص 71.

مباشر إلى نمو سلوك الطالب، كما تعرف بأنها القدرة على تحويل إجراءات التدريس إلى سلوك يظهر عند التلاميذ، وهي أعلى مستوى يحققه المعلم باستخدام أساليب التعلم الذاتي في المعارف والمهارات والاتجاهات في مجال تدريسه لمادة تخصصه.

2-2-2 دور الأستاذ في المقاربة بالكفاءات:

من أهم السمات التي تطبع بيداغوجيا الكفاءات، أنها أعادت النظر في دور الاستاذ وتحديد وظائفه من خلال علاقته بالمتعلم، بحيث يصبحان شريكين تربطهما علاقة تفاعل ونجاعة، حيث أصبح التلميذ هو الفاعل الأساسي في التفاعل مع وضعيات التعلم، وهو المسؤول الأول على التكوين الذاتي وإذ يصبح مطالبا بإعادة تنظيم مكتسباته القبلية، ضمن وضعيات وأنشطة ذات طابع إدماجي وفيقوم بالتنظيم واكتشاف، وتبادل التجارب والخبراتمع زملائه، أما الأستاذ فهو الطرف المورد الذي يضع خبرته أمام التلاميذ لاستثمارها في معالجة المشكلات المطروحة وهو مطالب ضمن هذا السياق بتعديل أساليبه وتدخلاته بمايخدم أهداف التعلم. والتدريس بالكفاءات يلزم الأستاذ بأن يكون منشطا للمعرفة ومنظما لها كما أن نجاحه في هذا الشأن لا يتطلب تمكنه في المادة فقط كما يتصور، بل ينبغي أن يكون قادرا على تناول المادة المتضمنة في الكتاب المدرسي بصورة لها دلالة ومعنى، يعني هذا استخدام المادة العلمية في تخطيط الخبرات المناسبة وإدارتها على نحو يسير فيه المتعلم في اتجاه الأهداف المحددة[1].

كما أنه مدعو إلى ترك التركيز على المعارف، ذلك لأن مصادر المعرفة تنوعت وتعددت، ومطالب بأن يكون مكونا أكثر منه معلما ومنشطا للمعلمين ومستشارا لهم، كما يعد منظما للوضعيات التعلمية بدل الاكتفاء بتقديم المعارف، وبقدر مايكون بحاجة ماسة إلى الوسائل التعلمية ستكون حاجته أكثر إلى الابتكار في الأفكار التعليمية[2].

[1]- عميمر عبد العزيز، مقاربة التدريس بالكفاءات ماهي و لماذا و كيف، منشورات تالة، الجزائر، 2005، ص 59.

[2]- واعلي محمد الطاهر، بيداغوجية الكفاءات، الجزائر، 2006، ص 15.

- يعد المعلم منظما لبيئة التعلم
- مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر.
- نموذج يكتسب منه المتعلم الخبرة، ويعمل تحت ملاحظته وإرشاداته.
- مشارك في عملية إدارة التعلم وتقويمه[1].

كما يشرط في المتعلم ضمن هذه البيداغوجيا (بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات) جملة من الكفاءات المهنية نذكر منها:

– تحقيق الوساطة المعرفية والاجتماعية ضمن وضعيات تعلمية تكون لها دلالة لدى المتعلم.

– تنشيط المتعلمين لتسهيل عملية حصول المعرفة لديهم، والحرص على تقويم الكفاءات وتشخيصها لدى المتعلم.

– اتخاذ القرارات الملائمة لتقويم الكفاءات المكتسبة لدى المتعلمين مع توفير فرص أخرى لتعلمات جديدة تثمين أعمال المتعلمين وإعطاء قيمة لجهودهم ووحثهم على مواصلة بذل المزيد من الجهود.

1– الوعي بالفلسفة التربوية التي توجه النظام التربوي، وهذا يحتم عليه أن يكون على وعي بالأهداف التربوية ومصادر اشتقاقها، والعلاقة بينها وبين أهداف المجتمع، وأن يكون قادرا على استثارة الحماس ورفع روحه المعنوية، ودعم صحته النفسية بعيدا عن الضجر، والملل.

– أن يكون على وعي بمفاهيم التربية الحديثة، خاصة فيما يتعلق بالمجتمع والثقافة والطبيعة البشرية والأهداف التربوية التي تساعد على أداء تربوي فعال.

[1]– الطناوي عفت مصطفى، أساليب التعليم و التعلم و تطبيقاتها في البحوث التربوية، مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة، ص18.

2- الوعي بأهداف المدرسة: وذلك من خلال اهتمامه بالنشاط المدرسي المصاحب للمواد العلمية ومراعاة أهمية هذا النشاط في تشكيل شخصيات التلاميذ.

- يعتبر المعلم نفسه قائدا اجتماعيا في المجتمع المحيط بالمدرسة، لتحمل دوره في التوجيه الاجتماعي.

- يعتبر نفسه مثلا وقدوة للتلاميذ في سلوكهم وقيمه وعاداته وتقاليده.
- يشارك في إدارة المدرسة وتنظيم اجتماعاتها وبرامجها التربوية.

3- وعي المعلم بدوره كإداري وقائد تربوي: وذلك من خلال

- فهم طبيعة العمل الذي يقوم بإدارته وقيادته.
- القدرة على التخطيط والمتابعة وحل المشكلات واقتراح البدائل وكذلك القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب
- توفر الذكاء وحسن التصرف في المواقف المختلفة.
- القدرة على العمل في الجماعة، وكذلك توزيع الاختصاصات والمسؤوليات
- القدرة على الالتزام بمتطلبات الإدارة والقيادة التربوية.

4- وعي المعلم بدوره كموجه ومرشد للتلاميذ.

5- يجب أن يكون المعلم واعيا بدوره بالدور الذي يلعبه في تكوين شخصيات التلاميذ وتوجيههم وإرشادهم، باعتباره مثلا أعلى ومصدر للقيم والاتجاهات والركيزة الهامة في الوعي بالفلسفة التربوية التي توجه النظام التربوي، وهذا يحتم عليه أن يكون على وعي بالأهداف التربوية ومصادر اشتقاقها، والعلاقة بينها وبين أهداف المجتمع، وأن يكون قادرا على استثارة الحماس ورفع روحه المعنوية، ودعم صحته النفسية بعيدا عن الضجر، والملل.

- أن يكون على وعي بمفاهيم التربية الحديثة، خاصة فيما يتعلق بالمجتمع والثقافة والطبيعة البشرية والأهداف التربوية التي تساعد على أداء تربوي فعال.

6- الوعي بأهداف المدرسة: وذلك من خلال اهتمامه بالنشاط المدرسي المصاحب للمواد العلمية ومراعاة أهمية هذا النشاط في تشكيل شخصيات التلاميذ.

- يعتبر المعلم نفسه قائدا اجتماعيا في المجتمع المحيط بالمدرسة، لتحمل دوره في التوجيه الاجتماعي.

- يعتبر نفسه مثلا وقدوة للتلاميذ في سلوكهم وقيمه وعاداته وتقاليده.

- يشارك في إدارة المدرسة وتنظيم اجتماعاتها وبرامجها التربوية.

- وعي المعلم بدوره كإداري وقائد تربويوذلك من خلال:

- فهم طبيعة العمل الذي يقوم بإدارته وقيادته.

- القدرة على التخطيط والمتابعة وحل المشكلات واقتراح البدائل وكذلك القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب

- توفر الذكاء وحسن التصرف في المواقف المختلفة.

- القدرة على العمل في الجماعة، وكذلك توزيع الاختصاصات والمسؤوليات

- القدرة على الالتزام بمتطلبات الإدارة والقيادة التربوية.

7- وعي المعلم بدوره كموجه ومرشد للتلاميذ:

- يجب أن يكون المعلم واعيا بدوره بالدور الذي يلعبه في تكوين شخصيات التلاميذ وتوجيههم وإرشادهم، باعتباره مثلا أعلى ومصدر للقيم والاتجاهات والركيزة الهامة في المجتمع، ومن هنا تكمن أهمية وعي الأستاذ بثقافة مجتمعه، إذ يمكنه ذلك من فهم عملية التربية وبنية التعليم. فالتربية ليست قائمة بذاتها بل هي في جوهرها عملية ثقافية تشتق مادتها، وتنسج أهدافها من واقع المجتمع وثقافته، كما أن الثقافة لا تستمر باكتساب الأفراد لمعانيها بواسطة عمليات اجتماعية هي تربوية في جوهرها[1].

ويعتبر مهام الأستاذ في المقاربة بالكفاءات كالتالي:

[1]- عدس محمد عبد الرحيم، المعلم الفاعل و التعليم الفعال، دار الفكر للطباعة و النشر، الأردن، 1996، ص 48.

منشط للحصة.

منظم للوضعيات التعليمية وواضع ومبتكر لها من الواقع.

موجه ومسهل عملية البحث[1].

يحفز التلاميذ على حل المشكلات وحل المشاريع بدل حفظها وتخزينها تراكميا.

يراعي الجوانب المعرفية والنفسية لكل تلميذ.

يرافق التلاميذ في اكتساب المعلومات.

يعالج الصعوبات التي يمر بها التلميذ في مساره الدراسي

يراعي الفروقات الفردية

يحدد البيداغوجيا التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

يقوم بتنمية المهارات واكساب الاتجاهات.

يجعل من المتعلم يكتسب مهارات التعلم الذاتي.

يربط التعلم بحياة التلميذ مما يكون التعلم أكثر واقعي، أي تطبيق المعارف والمهارات على ارض الواقع.

مكانة التقويم في المقاربة بالكفاءات:

تقويم الكفاءات على تقويم كل الموارد المدمجة المكونة للكفاءة من معلوماتومهارات وقدرات والتي تحدد في أشكال أهداف لمستويات مختلفة بعد أن يكون المتعلم قد اكتسبها بعد قطعه لمسار تكويني معين.

وتقويم الكفاءات عملية ليست بالسهلة ولا البسيطة، بل تتأسس على عملية تخصيص للكفاءات المستهدفة، وتحديد معالمها وحدودها بحيث يكون التقويم موضوعيا ودقيقا مجسدا لمستوى الإتقان والتحكم المرغوب.

[1]– بونوة أحمد بن محمد، المقاربة بالكفاءات بين النظرية و التطبيقي، الجزائر، 2014، ص 18.

ولم يعد التقويم يقتصد على العلامة التي تمنح للتلميذ في نهاية مرحلة من المراحل التعليمية أو على تقدير في الكشف الدراسي، إنما يتم في شكل نسق متواصل باعتباره عنصر من عناصر الفعل التربوي، ذلك لأن الأهداف المنشودة التي تكون على شكل أهداف عامة ومحددة في صورة مهارات أو قدرات أو كفاءات، فإنها تصاغ داخل استراتيجية التعليم والتعلم في شكل تكون فيه عملية التقويم احد عناصره المنسجمة. مع البنية الكلية فيكون بذلك عنصر التقويم مندمجا داخل البنية الكلية لسيرورة التعليم والتعلم غير معزول عنها، فهو بذلك يغلب عليه طابع التكوين[1].

إذن لتقويم المعارف يتمحور حول انجاز المحتوى التعليمي وقياس مدى تخزينها واسترجاعها، فإن تقويم الكفاءات يصيب في صلب موضوع الجودة والبحث عن درجة الإتقان والتحكم التي تمكن المتعلم من انجازها على ارض الواقع، بالاعتماد على مؤشرات موضوعية واضحة حول درجة الإتقان لمستوى الانجاز خلال مقطع من مقاطع التعليم والتكوين حيث تسمى هذه المؤشرات "مؤشرات الكفاءة والهدف هنا هو تقويم الكفاءة كاملة في نهاية المقطع التعليمي من خلال عناصرها، وهذا لا يعني أن المعلومات لا تخضع للتقويم فقط، لا تكون معزولة ومجزأة إنما مدمجة ومجسدة.

2-3 خصائص التقويم الممركز على الكفاءات:

يتميز التقويم الممركز على الكفاءات بمجموعة من الخصائص التي تهتم في عمومها بتمييز أداء الفرد أو التلميذ عوض اهتمامها بقياس نسبة التحصيل أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية، وفيما يلي أهم الخصائص التي لخصناها في النقاط التالية:

- إن الهدف الأساسي لهذا النوع من التقويم هو قياس قدرة المتعلم على انجاز نشاطات مختلفة تدل على اكتساب الكفاءات والتي سبق وسميناها "مؤشرات الكفاءة".

[1]- غريب عبد الكريم، استراتيجية الكفايات و أساليب تقويم جودة تكوينها، ص 2017.

– يتم تقويم كفاءات التلميذ في وضعيات تسمى وضعيات "الإدماج تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع وبالحياة حتى يشعر التلميذ أنها حقيقية.

– يتم تقويم البرامج الدراسية والمهنية في إطار انسجامه مع المحيط الاجتماعي الواسع بدل المحيط المدرسي.

– إن الشهادات الممنوحة في نهاية مرحلة تعليمية أو نهاية تكوين، أو حتى كشوف التلاميذ يفترض أن تثبت كفاءة أو عدة كفاءات في إطار برنامج تعليمي أو تكويني.

– يتم تقويم الكفاءة في إطار تنسيقي عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المواد (كفاءات عرضية) وبين مختلف المستويات التعليمية بدل التنسيق القائم على الانتقال من سنة دراسية لسنة أخرى أو من مستوى لآخر.

– "إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقويم وكذا الأدوات والوسائل المستخدمة بما في ذلك المحتوى الدراسي دون التركيز عليه"[1].

2-4 أهداف التقويم الممركز على الكفاءات:

تختلف أهداف التقويم باختلاف أهداف وغايات المناهج التعليمية، التي تختلف بدورها باختلاف التوجيهات العامة الاقتصادية السياسية الاجتماعية وبالتالي البيداغوجية لكل مجتمع ومن التوجيهات البيداغوجية ما بين المخططات التعليمية على أهمية المحتويات والمعارف المقدمة للمتعلمين فيكون التقويم في هذا الاتجاه أي قياس كمية ومدى انجاز هذه المحتويات وتخزينها لدى التلاميذ ومنها ما يبين هذه المخططات والمناهج بهدف تثبيت سلوكات معينة كثيرا ما تكون معزولة عن استخدامات مرتبطة بالحياة، كما هو الشأن بالنسبة للمقاربة بالأهداف وعلى إنقاص نقائص المقاربات البيداغوجية التي لم تعد تحقق أهداف ترضي جهات كثيرة في المجتمع كان التوجه إلى المقاربة بالكفاءات التي غيرت

[1]– العطوي آسيا، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي الابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير بجامعة فرحات عباس سطيف،2009، ص173.

أهداف وغايات التعليم وبالتالي تغير أهداف التقويم وتتمثل أهداف المركز على الكفاءات في أهم النقاط التالية:

– الاهتمام بنمو الطفل المتكامل ويكون ذلك من خلال تكييف المعارف والطرائق والوسائل والأهداف لطبيعة نمو وخصائصه في كل مرحلة مما يجعل التقويم يهتم بقياس جميع جوانب الشخصية، وتشخيص جوانب القوة والصعوبات التي تواجهها من اجل اتخاذ تدابير التدخل المختلفة، يكون تقويم الجانب المعرفي بقياس المعلومات والمفاهيم والتصورات بينما يتطلب تقويم الجانب الحس حركي، قياس المهارات والأداءات، في حين يهتم تقويم الجانب الوجداني بقياس الاتجاهات والميول.

– التقويم مركز على الكفاءات يضع الفرد في وضعيات واقعية في مواجهة مشكلات حقيقية يسمح له بتحديد دوره تحديدا دقيقا مما يساعده على تحمل المسؤولية.

– الربط بين الكفاءة والقدرة يجعل التلميذ يدرك شيئا فشيئا انه يملك قدرات وإمكانيات ذاتية تستحق أن يفتخر بها ويثمنها.

– إن التعرف على القدرات والإمكانيات الذاتية تسمح للمتعلم بتقدير ذاته وتساهم في تكوين صورة ايجابية للذات يقول "كلود ليفي لوبيار" إن صورة الذات هي التي تقدم لكل فرد هويته ومعنى استمرارها فيدرك مواقفه وأذواقه وتاريخه العائلي، لا تتوقف عن التطور مما يساعد على "التقدير الذاتي" وهو يعد أساسي لتشكيل صورة الذات[1].

إن تقويم الكفاءات هو تقويم القدرة على انجاز نشاطات وأداء مهام وإصدار حكم على مدى تحقيق التعليمات ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة حيث يسعى التقويم وفق المقاربة بالكفاءات إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة.

[1]– المرجع نفسه، ص 173.

3- اللغة العربية في السنة الثالثة:

"تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة في منظومتنا التربوية، باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ومكونا رئيسيا للهوية الوطنية، ولغة التدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل الثلاث، فهي بذلك كفاءة عرضية، ولذلك فإن التجكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية التعلمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته، والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية"[1].

يهدف تدريس اللغة العربية أساسا إلى إكساب المتعلم أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه، ونظرا لمكانتها العرضية كلغة تدريس في المنظومة التربوية، فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلمات كل المواد الدراسية والنفاذ فيها.

لذا فإن منهاج اللغة العربية في هذه المرحلة يركز على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، و كأساس ينبني عليه الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ في كل التعلمات، وقاعدة لبناء كفاءة للتواصل.

"وفي الميدان على المدرسة أن تزود التلميذ بقاعدة من المعارف الضرورية (ما لا يمكن تجاهاه)، والثقافة المساعدة المرتبطة بالإشكاليات الإنسانية الكبرى المعاصرة، وذلك قصد تنوير تشكل كل من اللغة العربية (التعبير الشفهي والكتابي، القراءة، وبصفتها لغة التعليم للمواد الأخرى)"[2].

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 8.

[2] - اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 56.

ويجدر بنا أن نذكر أن اللغة العربية في السنة ثالثة ابتدائي تشمل ثمانية مقاطع تربوية، كل مقطع تربوي يحتوي على ثلاث وحدات، ماعدا المقطع الأخير فهو يحتوي على وحدتين، والزمن المقرر لكل وحدة هو أسبوع واحد، ويصاحب آخر كل مقطع نصف أسبوع إدماج. يحتوي كل مقطع على أربعة ميادين وهي: فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب والتعبير الكتابي، ونذكر أن التعليم الابتدائي قسم إلى ثلاثة أطوار، والسنة الثالثة ابتدائي تنتمي إلى الطور الثاني.

والمواقيت المخصصة لمادة اللغة العربية مستوى سنة ثالثة ابتدائي أسبوعيا هو 11 ساعة و15 دقيقة، و315 ساعة سنويا، وقد أجريت هذه الحسابات على أساس 28 أسبوعا دراسة فعلية.

3-1 الموارد المعرفية والمنهجية لبناء كفاءة (السنة ثالثة ابتدائي):

فهم المنطوق:

خطابات ونصوص سردية ووصفية مسموعة ومكتوبة.

حكايات وقصص من الأدب الجزائري والمغاربي والعربي والعالمي.

قصص من أدب الطفل.

التعبير الشفوي:

الرصيد اللغوي المرتبط بالمحاور.

القرائن المتواترة المميزة للنصين السردي والوصفي.

فهم المكتوب:

مكونات النص السردي وخطاطته، مكونات النص الوصفي وخطاطته، أنواع الوصف.

قصص وحكايات.

الأفعال والظروف، ألفاظ التقدير والتدرج، الشرط والاستثناء، النواسخ، الاسم الموصول، أسماء الإشارة، الجملة الفعلية، الجملة الإسمية، علامات الإعراب، الإضافة، التوابع، تصريف الأفعال.

التعبير الكتابي:

الكتابة والإملاء، سرد حدث، وصف شيء، الإتمام، الاستبدال، الصوغ، التقليص، التلخيص، الإدماج.

3-2 ملمح التخرج الطور الثاني ابتدائي (السنة الثالثة):

الكفاءة الشاملة: في نهاية السنة الثالثة يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي، ويقرأ قراءة سليمة ومسترسلة نصوصا أصلية، أغلبها مشكولة ، ويفهمها، وينتج نصوصا متوسطة الطول في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.

فهم المنطوق:

يفهم خطابات في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتركيز على النمط السردي.

التعبير الشفوي:

يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا أو أحداثا بلسان عربي في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الإعلام والاتصال في وضعيات تواصلية دالة.

فهم المكتوب:

يقرأ نصوصا أصلية، قراءة سليمة و مسترسلة من مختلف الأنماط ويفهمها، بالتركيز على النمط السردي، تتكون من ستين كلمة إلى تسعين كلمة أغلبها مشكولة.

التعبير الكتابي:

ينتج كتابة نصوصا متوسطة الطول منسجمة التكون من 40 إلى 60 كلمة أغلبها مشكولة، من مختلف الأنماط بالتركيز على النمط السردي في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.

ويصبح التلميذ في نهاية السنة الثالثة:

"يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي، ويقرأ قراءة سليمة ومسترسلة نصوصا أصلية، أغلبها مشكولة، ويفهمها.

ينتج نصوصا متوسطة الطول في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية"[1].

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 12.

3-3 التوزيع الزمني المقترح لحصص اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي[1]:

	فهم المنطوق والتعبير الشفوي: تعبير ودراسة الصيغ			الإنتاج الشفوي		
		القراءة (أداء الشرح والفهم + إثراء) + الحفظ				
	القراءة والكتابة (الأداء والشرح والفهم) + الظاهرة التركيبية					
		(القراءة والكتابة) (الأداء والشرح والفهم) + الظاهرة الصرفية أو الإملائية		المحفوظات		
	القراءة الأداء والشرح والفهم + التدريب على الإنتاج الكتابي					

[1]- بن الصيد بورني سراب و حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017، ص 41.

خلاصة:

في الختام نستنتج أن مهنة التدريس صعبة، فهي تتطلب إرادة قوية ورغبة طبيعية في ممارستها ، ومعرفة واسعة بالعديد من العلوم والتقنيات المساعدة ، وتوازنًا بين الخبرة والخبرة المكتسبة ، ومستمرًا وحيويًا. تدرب بوعي على ما هو وماذا سيحدث. ضعف الإعداد والتنفيذ، حتى لو تم التخطيط له بشكل جيد وتحقيقه بامتياز ، فإن القدرة على التحكم توفر فعالية لسلوك المتعلم الفعلي في موقف الحياة الذي يتطلب منه حلها ، وهذا يحدث في مدرسة تتشكل فيها مشاكل.

الفصل الثاني :

دور التقويم في تدريس أنشطة اللغة العربية

- تخطيط الكفاءة وفق توزيع حصص اللغة العربية
- ميادين أنشطة اللغة العربية
- أنشطة اللغة العربية

تعتبر اللغة من أهم مقومات الهوية الوطنية وهي آلية التواصل والتعبير عن الأحاسيس، وتتيح اللغة بناء العلاقات بين الأفراد عن طريق التعابير المختلفة التي تبعث على التفاهم وتقوية الروابط والعلاقات، وكثيرا ما تكون اللغة أقوى مقومات الهوية، ومن اللغات العريقة التي شقت أبعاد الزمن منذ حقب قديمة جدا نجد اللغة العربية.

اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية، واحدى المركبات الأساسية للهوية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية، وأساسها الرئيس، ويجب أن يكون الهدف الأسمى للتحويل البيداغوجي هو تحسين تعليم اللغة العربية قصد إعطاءها دورها البيداغوجي والاجتماعي والثقافي الكامل، لسد حاجات تعليم ذي نوعية، قادرا على التعبير عن عالمنا الجزائري العربي الإفريقي المتوسطي العالمي، ونجد أن المناهج الجديدة (مناهج الجيل الثاني) تنظر للغة العربية في أطوار التعليم الابتدائي على أساس أن الطور الثاني طور تعميق التعلمات الأساسية.

"تعد اللغة العربية كفاءة عرضية والتحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره وتكوين شخصيته والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية، فعن طريق اللغة يستوعب المفاهيم الأساسية ويعبر عما لديه من أفكار في تفاعل مشترك مع المواد الدراسية المقررة، ومن ناحية ثانية فإن المواد الأخرى تساهم مساهمة فاعلة في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، وتمكنه من توظيف مختلف المفاهيم في وضعيات مناسبة، ولما كان الأساس في ذلك هو عنصر الفهم الذي يمثل مفتاح التحكم في كل المواد الدراسية استند في تقديم مادة اللغة العربية الارتكاز على أربعة ميادين"[1].

[1]– بن الصيد بورني سراب و حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 18.

"ويعتبر التحكم فيها أساس التحكم في المواد الدراسية الاخرى، التي تساعد على إثراء جوانب معرفية متنوعة لدى المتعلمين، وتمكن من تنمية كفاءات عرضية في مجال الفكر والثقافة، والمنهجيات، والتواصل الاجتماعي والفردي، فعن طريق اللغة يستوعب المتعلمون المفاهيم الأساسية، ويعبرون عما لديهم من أفكار في تفاعل مشترك مع المواد الدراسية المقررة، ومن ناحية ثانية فإن المواد الأخرى تساهم مساهمة فاعلة في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم وتمكنه من توظيف مختلف المفاهيم في وضعيات مناسبة"[1].

"يشكل التحكم الجيد في اللغة العربية بالتعبير الشفهي والكتابي، وفهم المنطوق و المكتوب قطبا أساسيا لتعلمات هذه المرحلة"[2].

1-تخطيط الكفاءة وفق توزيع حصص اللغة العربية:

1-1 تنظيم حصص اللغة العربية الخاص بالسنة الثالثة ابتدائي:[3]

ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي	حصة واحدة لفهم المنطوق.
ميدان التعبير الشفوي	حصة للتعبير الشفوي (تعبير و دراسة الصيغ). حصة للتدريب على الإنتاج الكتابي.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 9.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 50.

[3]- بن الصيد بورني سراب و حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص37.

ميدان فهم المكتوب	حصة للقراءة والفهم: قراءة النص، مع تطبيقات متعلقة بالفهم، والتوظيف، والجانب القيمي وإثراء اللغة. حصة للقراءة والظاهرة التركيبية: قراءة النص، مع التعرض الضمني للظاهرة اللغوية. حصة للقراءة والظاهرة الصرفية أو الإملائية: قراءة النص، مع التعرض الضمني للظاهرة الصرفية أو الإملائية. حصة للقراءة. محفوظات: مقطوعة شعرية مناسبة للمحتوى (التقديم والحفظ).
ميدان التعبير الكتابي	الحصة الأولى: نشاط كتابي يتبع القراءة والفهم والاثراء. الحصة الثانية: نشاط كتابي يتبع الظاهرة النحوية. الحصة الثالثة: نشاط كتابي يتبع الظاهرة الصرفية أو الإملائية. الحصة الرابعة: تخصص للتدريب على الإنتاج الكتابي.

يتم تناول حصتي الصرف والإملاء بالتناوب حسب التوزيع السنوي للتعلمات.

1-2الكفاءة الشاملة للغة العربية في الطور الثاني:[1]

في نهاية الطور الثاني يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة سليمة معبرة نصوصا مع التركيز على النمطين السردي والوصفي، تتكون من ثمانين إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، يفهمها، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

[1]- بن الصيد بورني سراب و حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 21.

الميادين	الكفاءة الختامية	المنهجية العامة
فهم المنطوق	يفهم خطابات يغلب عليها النمطان السردي و الوصفي.	يلاحظ السمات الرئيسية للغة العربية وكيفية استخدامها من خلال محاكاة النطق.
التعبير الشفوي	يسرد أحداثا أو يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	يتوقع المعنى من خلال المفاتيح اللغوية مثل السياق والصور التي تساعد على فهم المعنى.
فهم المكتوب	يقرأ نصوصا يغلب عليها النمطان السردي والوصفي تتكون ثمانين إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها.	يقرأ جهرا النصوص المألوفة لمعرفة المعنى. يستعمل مجموعة من المفاتيح أثناء القراءة لتخمين المعنى. يفهم العبارات والتعليمات في إطار السياق.
التعبير الكتابي	ينتج كتابة نصوص من أربعة إلى ثمانية أسطر يغلب عليها النمطان السردي والوصفي في وضعيات تواصلية دالة.	يحلل ويرتب الأفكار. يوازن ويقارن لاستخلاص الأحكام. يلاحظ ويفسر و يبرز. يصمم مواضيع لتوظيف خطاطات الأنماط. ينجز مهاما متعددة وفق تعليمات.

3-1 نموذج مخطط لتناول ميادين اللغة العربية خلال الأسبوع في السنة ثالثة ابتدائي[1]:

الميدان	الحصة	الزمن	المحتوى
عرض الوضعية الجزئية الأولى والاستجابة لمتطلباتها والتعليمات المرافقة لها			
فهم المنطوق و التعبير الشفوي	01 و 02 "فهم المنطوق" "تعبير شفوي تعبير ودراسة الصيغ"	90د	الانطلاق من تصورات التلاميذ حول الموضوع (القراءة السمعية) عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري/ اللغوي/ اللفظي/ الملمحي (الإيحاء، الإيماء) تجزئة النص المنطوق ثم أجرأة أحداثه. اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته.
			التحاور حول النص المنطوق باستعمال سندات – مألوفة أو جديدة– والتعبير عنها انطلاقا من تعليمات محددة تؤدي إلى تفصيل

[1]– بن الصيد بورني سراب و حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 38.

			مضمون كل سند.
فهم المكتوب و التعبير الكتابي	التدريب على الإنتاج الشفوي	45 د	إنتاج شفوي (إنتاج نص شفوي مماثل انطلاقا من سندات وإبراز نمط النص من خلال مكوناته) تلخيص النص المسموع بشكل عام.
	04 و 05 (القراءة والكتابة) (لأداء الشرح والفهم + تطبيقات متعلقة بالفهم والتوظيف وإثراء اللغة (أثري لغتي) + خط	90 د	قراءة النص قراءة صامتة (قراءة سريعة لجمع معلومات عامة عن المكتوب) واستخراج موضوع النص شخصياته تحديد بيئته الزمانية والمكانية. قراءة النص قراءة جهرية مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المتصلة والمسترسلة. شرح الكلمات و العبارات وفق السياق وبقرائن لغوية و غير لغوية. بناء المعنى: تحديد الأحداث وتقديم معلومات عن النص وتمثل المعنى الكلي للنص.

			توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة. اقتراح وضعيات تمكن المتعلم من كتابة حروف كتابة مناسبة من حيث الشكل والحجم (مراجعة الحروف) وكتابة الكلمات مألوفة مع مراعات تأليف الحروف وكتابة جمل بخط واضح مع احترام المسافات بين الكلمات.

4-1 مخططات تدرج الكفاءات لمادة اللغة العربية:

"الكفاءة الشاملة لمرحلة التعليم الابتدائي

في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يتواصل التلميذ مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة معبرة، مسترسلة نصوصا مركبة ومختلفة الأنماط، تتكون من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، مشكولة جزئيا، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

الكفاءة الشاملة للطور الثاني

في نهاية الطور الثاني يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة سليمة معبرة نصوصا مع التركيز على النمطين السردي والوصفي، تتكون من ثمانين إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، ويفهمها، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

الكفاءة الشاملة للسنة الثالثة

يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا مركبة يغلب عليها النمط السردي، تتكون من ثمانين إلى مائة كلمة، مشكولة جزئيا، قراءة سليمة، ويفهمها، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة"[1].

الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق: يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط السردي و يتجاوب معها.		**الكفاءة الختامية لميدان التعبير الشفهي:** يسرد حدثا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.		**الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب:** يقرأ نصوصا يغلب عليها النمط السردي تتكون من ثمانين إلى مئة كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها.		**الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي:** ينتج كتابة نصوصا من أربعة إلى ستة أسطر يغلب عليها النمط السردي في وضعيات تواصلية دالة.	

2-ميادين أنشطة اللغة العربية:

الكتاب المدرسي الموجه لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يشتمل على ثمانية مقاطع تربوية موزعة على مجالات قد اقترحت في المنهاج (القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية، الهوية الوطنية، الطبيعة والبيئة، الصحة والرياضة، الحياة الثقافية، عالم الابتكار والاختراع، الأسفار والرحلات) و هي مخططات ذات دلالة بالنسبة للمتعلم ومن

[1]- بن الصيد بورني سراب و حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 22.

صميم واقعه المعيش، وهي موحية بقيم أسرية وانسانية ووطنية وأخلاقية واجتماعية، من شأنها أن تحدث التواصل والتفاعل والانفعال المطلوبب الإضافة ثلاثة وعشرين نصا قرائيا وستة عشر نصا شعريا، وجميعها بنيت لما ورد في المنهاج ويشتمل كل مقطع من هذه المقاطع على أربعة ميادين.

2-1 ميدان فهم المنطوق:

يعد فهم المنطوق من المهارات اللغوية المهمة التي تكسب المتعلم قوة وقدرة على النقاش والتحاور وتبادل الأفكار مع الآخرين، كما تنمي رصيده اللغوي، وتوسيع معارفه وثقافته واشباع حاجاته وتنمية شخصيته في ظل المقاربة الجديدة، لهذا اهتمت وزارة التربية في اصلاحاتها الجديدة (الجيل الثاني) بمهارة الاستماع الواردة تحت اسم "فهم المنطوق".

"ويهدف إلى صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع، وتوظيف اللغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيمة مضمنة تدور أحداثه حول مجال الوحدة، مناسب لمعجم الطالب اللغوي، يستمع إليه المتعلم عن طريق الوسائط التعليمية المصاحبة، أو عن طريق المعلم الذي يقرؤه قراءة تتحقق فيها شروط سلامة النطق وجودة الأداء وتمثيل المعاني، وتعاد قراءته كلما استدعت الحاجة"[1].

2-2 ميدان التعبير الشفوي:

ويهدف إلى إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي المستمد من نفس الحقل المفاهيمي للنص المنطوق وتنمية مهارات المشافهة والتواصل والاسترسال في الحديث وإبداء المواقف الخاصة بكل متعلم بكل حرية وتوظيف مهارات التعبير في مواقف الحياة الحقيقية، والتفاعل مع الآخرين، علما أن الهدف الأسمى للعملية التعليمية التعلمية برمتها يسعى إلى إعداد المتعلم

[1]- بن الصيد بورني سراب و حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 6.

للاندماج في النسيج الاجتماعي، والمشاركة في حياة مجتمعه اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا إلخ.

"تنمية الحس اللغوي عند المتعلم، أي حسه بقيمة الفكرة، وقيمة الكلمة ودقتها، و مناسبة الأسلوب، ثراء الصور الخيالية"[1].

2-3 ميدان فهم المكتوب:

"ويهدف إلى اكساب المتعلم المهارات القرائية والفهم والمناقشة، فمن خلال النصوص المكتوبة يثري رصيده اللغوي ويحقق أهدافا تعلمية (لغوية، معرفية، فكرية، سلوكية.....) ويعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري وتعتبر النصوص المكتوبة حقولا خصبة للدراسة الأدبية فمن خلالها يتم تناول الظواهر النحوية والصرفية والإملائية، و تغرس فيه قيم متنوعة"[2].

2-4 ميدان التعبير الكتابي:

"وفيه يتناول بالدراسة أنماطا وتقنيات تعبيرية ويتدرب عليها كتابيا بلغة سليمة، ثم ينتج نصوصا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية"[3].

3-أنشطة اللغة العربية:

3-1 تعريف النشاط التعليمي:

النشاط التعليمي من أهم العناصر والمرتكزات الأساسية التي يقوم عليها المنهاج الحديث نظرا للأهمية البالغة في ترسيخ التعلمات والقواعد النظرية، ويضعها على محك العمل والتطبيق والإجراء[4].

---

[1]- بن الصيد بورني سراب و حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 6.

[2]- المرجع نفسه، ص 6.

[3]- المرجع نفسه، ص 7.

[4]- عبد الغاني زمالي، تعليمية أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي-مقاربة نصية-، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة و الأدب العربي، جامعة الحاج لخضر، باتنة ،ص70.

وهو "مجموعة من الفعاليات التي يقوم بها المتعلمون داخل الفصل الدراسي والمدرسة وخارجها من أجل تحقيق أهداف تربوية منشودة"[1].

3-2 النشاط اللغوي:

"لا شك أن النشاط اللغوي هو جزء أو وجه من أوجه الأنشطة التعليمية، التي تهدف إلى تحقيق التعلمات وترسيخها وحسن اكتسابها، وتطوير وتنمية كل الجوانب المتعلقة بالمتعلمين سواء كانت عقلية، جسدية، أم حركية، في حين يهدف النشاط اللغوي أساسا إلى تنمية الرصيد اللغوي لدى المتعلمين، و تعليمهم النطق السليم، و التعبير الواضح الصحيح"[2].

هو مجموعة من التطبيقات العملية، التي تتم داخل حجرة الدرس، من خلال مجموعة من الحصص المقررة وبإشراف من المعلم، حيث يتم خلالها تنمية المهارات اللغوية المختلفة (استماع، حديث، قراءة، كتابة)، وبهذا يتاح للمتعلم أن ينمو نموا لغويا سليما، يمكنه التعبير والتواصل وإبداء الآراء وطرح الأفكار.

ومن شروط صياغة الأنشطة اللغوية:

النشاط اللغوي سعني في مجمله تدريبات لغوية عملية، يرجى منها تحقيق النمو اللغوي السليم، الذي سيكون من الصعب تحقيقه والوصول إليه بسهولة ويسر إلا من خلال الصياغة الجيدة للأنشطة، لذا وجب وضع مجموعة من الشروط التي تتقن صياغة هاته الأنشطة وتوجهها إلى المسار التعليمي الصحيح، وأهمها:

مدى ملائمة الأنشطة للأهداف المحددة للدرس.

[1]- المرجع نفسه، ص 70.

[2]- المرجع نفسه، ص 71.

مدى ملائمة الأنشطة للأهداف للمحتوى.

أن تراعي هذه الأنشطة مستويات التلاميذ، أي ما يتناسب وقدراتهم العقلية ومستوى نموهم الجسمي.

التنوع في الأنشطة اللغوية حتى لا يصاب التلاميذ بالملل ويقعون في الرقابة، فقد أثبتت الدراسات أن قدرة البالغ على الإنصات لا تزيد عن 10 دقائق، وتقل هذه الدقائق عند الأطفال بدرجة كبيرة، لذلك لا بد من التنويع في الأنشطة، فالمعلم يتكلم ويفتح للمعلم باب النقاش والمحاورة، إضافة إلى أنه كلما تعددت الحواس التي يستخدمها التلميذ في التعلم، أدى ذلك إلى تعلم أفضل.

يجب أن يتعلق النشاط اللغوي بمهارات اللغة الأساسية أو غايات تعلمها الأربع، وإلا فهو نشاط زائد قد يصرف المتعلم عن اللغة، أو يسبب له كراهيتها والنفور منها.

لا بد أن تصاغ الأنشطة من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب حتى يتحقق النمو اللغوي السليم.

إن النشاط اللغوي إذا صيغ في ظل هذه الشروط من ملائمة للأهداف والمحتويات، ومناسبة لمراحل النمو العمري للمتعلمين، سيؤثر بشكل مباشر على طبيعة التعليم، وستكون نتائجه أكثر نجاحا.

3-2-1نشاط فهم المنطوق:

وهو إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، ويجب أن يتوافر في المنطوق شرط الاستمالة وأن يكون ذات دلالة، لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تفند فلا يسعى لتحقيقها، ويعد هذا من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض من

المطلوب، ويصاحب اللغة المنطوقة معلم يمتلك مهارات الالقاء المتمثلة في الصوت الجوهري واستعمال تلويحات باليدين وايماءات وتعابير بالوجه والجسم في غالب الأحيان للتأثير في السامعين.

ويوجد 23 نصا منطوقا مقررا في السنة الثالثة وعناوينها كالتالي: حول مائدة الطعام، ملاكي، الديك المغرور، كبش العيد، عرس الجارة، عند بائع الحلويات، أحب وطني، عمر الصغير، العلم، زيارة إلى أدرار، جنينتي، شبكة الحياة، رشيق يحب الرياضة، التلقيح، كيف أنمو جيدا، آلة الإمزاد، متعة العرض، عادات من الأوراس، محطة البنزين، رحلة الطائرة، المرشد الالكتروني، صاحبة اللغز السابع، رحلة إلى كينيا.

وتتمثل أهداف هذا الميدان في:

فهم التوضيحات و التعليمات المقدمة.

تكييف الاستماع والحديث حسب مقتضى الحال.

فهم الخطاب الشفوي في وضعيات تواصلية ذات دلالة والتجاوب معه.

ويتم تقويم نشاط فهم المنطوق ب :

طرح الأسئلة على التلاميذ حول فهم المعنى.

الطلب من التلاميذ إعادة سرد النص المنطوق بلغته الخاصة.

مسرحة الأحداث وتقمص دور الشخصيات.

تشويش النص وترتيب أحداثه.

3-2-2 نشاط القراءة:

تعريفها: لغة: جاء في معجم لسان العرب لابن منظور في مادة (ق، ر، أ) يقرأ، وقرأت الشيء: أي جمعته وضممت بعضه إلى بعض ومعنى قرأت القرآن بمعنى لفظت به مجموعا أي ألقيته، وقرأت الكتاب قراءة وقرآنا ومنه تسمى القرآن وأقراه القرآن، فهو مقرئ والأصل في هذه النقطة الجمع وكل شيء جمعته فقد قرأته.

اصطلاحا: تطرق الكثير من التربويين المحدثين إلى مفهوم القراءة، فعرفها بعضهم على أنها:

يرى عبد العليم ابراهيم أن القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني.

تعتبر القراءة عاملا محصورا في الإطار التعليمي والتي هي عملية ذهنية تشمل فك الرموز وتفسيرها عندما يتلقاها القارئ بالعين وهذا يتطلب الجمع بين الخبرة الشخصية والمعاني التي تعبر عنها هذه الرموز وطريقة تمثيلها من حيث المعنى والتنغيم والوقف واختلاس الحركات من قبل القارئ والحالة النفسية التي يوجد فيها.

إذن يدل مفهوم القراءة من خلال المفاهيم أنه ذلك النشاط أو العملية المهاراتية المعرفية التي تقوم بشكل أساسي على تحليل وتفكيك الأحرف والرموز الخاصة بالكلمات وقراءتها بصورة مفهومة وواضحة على شكل جمل مفيدة، ويعبر هذا المفهوم عن العملية المعرفية الإدراكية التي يتم من خلالها النطق بالحروف الهجائية التي تقع عليها العين ويقوم الدماغ البشري باستيعابها، ويشترط أن يكون الشخص القارئ على معرفة ودراية مسبقة بالحروف الأبجدية.

وهكذا أصبحت القراءة بمفهومها الحديث نشاطا فكريا يشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها نطقا صحيحا، ووسيلة لربط الإنسان بعالمه الذي يحيا فيه تغيره وتطوره وفي مشكلاته ووسائل تسليته والهدف من القراءة فهم المعنى وتشتمل هذا الفهم في القراءة على الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وايجاد معنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة.

ويوجد 23 نصا مقررا في السنة الثالثة وهي كالتالي: أنا لست أنانيا، الوعد هو الوعد: الفراشة والنملة، العيد، ختان زهير، التاجر والشهر الفضيل، خدمة الأرض، عمر ياسف، من أجلك يا جزائر، طاحونة سي لونيس، الفصول الأربعة، سرطان البحر، كرة القدم، مرض معد، الغذاء المفيد، كم أحب الموسيقى، المسرح، عادات من الأوراس، محمول جدتي، بساط الريح، البوصلة، مع سائق أجرة ايرلندي، اوكوث.

أنواع القراءة:

تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى مايلي:

القراءة الصامتة: هذه القراءة في العملية التي يتم بها تفسير الرموز الكتابية وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت أو تحريك شفاه.

والقراءة الصامتة استقبال الرموز المطبوعة واعطاؤها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق.

"يسعى هذا النوع إلى تنمية خبرات المتعلمين وترقية تفكيرهم ومعلوماتهم وتوجيه وترشيد سلوكاتهم، وصقل دوافعهم وتهذيب معارفهم بغية تكوين شخصية متزنة نفسيا واجتماعيا ولغويا و ثقافيا"[1].

ولو تأملنا الأسلوب الذي تستخدمه في القراءة خارج المدرسة أو بعد الإنتهاء من مراحل التعليم كلها أو بعضها، لوجدنا أن معظم قراءاتنا صامتة، وفي هذا النوع من القراءات يدرك القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه ويفهم دون أن يجهر بنطقها، وعلى هذا النحو يقرأ التلميذ الموضوع في صمت ثم يعود للتفكير فيه ليتبين مدى ما فهمه منه.

القراءة الجهرية: هي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة، من تعرف للرموز الكتابية وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها وتزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها، وبذلك كانت القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة.

"فالقراءة الجهرية هي قراءة تتم بصوت مسموع يتطلب التقاط الرموز و نطقها، وهي عملية حركية تحتاج إلى التلفظ الصحيح والمعتبر وإدراك المعنى والمحتوى، والتعود على التركيب بين حركة العين واللسان وحاسة السمع"[2].

وبالرغم من الأهمية الكبرى المعطاة للقراءة الصامتة وأهميتها في عالم اليوم إلا أن الصغار يحتاجون أيضا للقراءة الجهرية، فهم يستفيدون تربويا من قراءة الشعر والنثر والمسرحيات بصوت عال، كما أن القراءة الجهرية تؤدي إلى تذوقهم لموسيقى النص الأدبي وتحسن نطقهم وتعبيرهم.

[1]– عبد الغاني زمالي، تعليمية أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي–مقاربة نصية، ص 82.

[2]– عبد الغاني زمالي، تعليمية أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي–مقاربة نصية، ص 83.

أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية:

- اكتساب مهارات القراءة الأساسية التي تمثل في القراءة الجهرية، مقرونة بسلامة في النطق وحسن في الأداء وضبط للحركات والضوابط الأخرى وتمثيل للمعنى.
- القدرة على القراءة الاستيعابية الواعية بالسرعة المناسبة واستنباط الأفكار العامة والمعلومات الجزئية أو إدراك ما بين السطور من معان وما وراء الألفاظ من مقاصد.
- الاستفادة من أساليب الكتاب والشعراء ومحاكاة الجيد منها.
- توسيع خبرات الطالب المعرفية والعلمية والثقافية، بما يكتسبه من بطون الكتب والمجلات والصحف وغيرها من وسائل النشر والإعلام.
- ارتقاء مستوى التعبير الشفوي والكتابي وتنميته بأسلوب لغوي صحيح.
- جعل القراءة نشاطا محببا عند الطالب للاستمتاع بوقت فراغه بكل ما هو نافع ومفيد و مسلي.
- مساعدة المتعلم على تعلم المواد الأساسية في جميع مراحل التعليم.
- تنمية الفهم العميق لما يقرأ مع تمكينه من الأداء الطبيعي لتصوير المعنى كالتعجب والاستفهام والمزدوجتين...الخ
- الوصول بالتلميذ إلى القراءة المسترسلة المعبرة والمؤثرة.
- تسهيل عملية تعلم بقية الفنون من تعبير وكتابة وغيرها على اعتبار فنون اللغة كلا متكاملا.

ومنه يمكن ايجاز مهارات القراءة فيما يأتي:

- الإحساس البصري الدقيق بالكلمات.
- الإدراك الواضح للمعاني.
- امتلاك ثروة لغوية مناسبة نسبيا لعمر القارئ العقلي والزمني.

- الوعي بأهمية المفاهيم المقروءة.
- الدقة والعمق في الفهم.
- التفاعل مع المقروء.
- القدرة على المقارنة والتمييز بين المعلومات.
- القدرة على استخلاص بعض المعاني من بين السطور.
- القدرة على القراءة المناسبة.

ويتم تقويم نشاط القراءة:

- يجيب عن الأسئلة التي تدور حول المعنى الضمني والعام للنص.
- استخلاصه للقيمة الموجودة في النص.
- يعيد سرد النص.
- أن يقرأ قراءة سليمة، ويصحح أخطاءه وأخطاء غيره من حيث المبنى.
- يشرح الكلمات والمفردات الموجودة في النص.

3-2-3 نشاط التراكيب النحوية:

يعرفه سيبويه بأنه اجتماع لكلمتين أو أكثر لعلاقة معنوية.

والتركيب النحوي هو التركيب القائم على القواعد النحوية التي تضبط تركيب الكلمات في الجملة، تركيبا يضمن التوالي المناسب للمفردات أو ألفاظ الجملة، ويضمن الحركات التي أواخر الكلمات.

فالتراكيب النحوية هي اللغة الناتجة عن اجتماع الوحدات اللغوية وهو استعمال شائع في تعليم اللغات، للدلالة على قواعد اللغة.

"إن الهدف الأسمى و المنشود من تعليمية الظواهر اللغوية هي تقويم اللسان العربي، وتجنب اللحن في الكلام، فلا يرفع ما حقه النصب، ولا ينصب ما حقه الرفع، وهذا الأمر يسهم في تكوين ماكة لسانية سليمة صحيحة، من خلال فهم القواعد اللغوية وتوظيفها في سياقات لغوية مختلفة"[1].

يتم تقويم نشاط الظاهرة النحوية:

- أن يوظف المتعلم الظاهرة المدروسة في جمل من إنشائه.
- أن يستعمل الظاهرة النحوية في وضعيات مختلفة.
- يبحث ويحدد ويستخرج الظاهرة النحوية المدروسة في وضعية مناسبة.

3-2-4 نشاط الصيغ الصرفية ونشاط الظاهرة الاملائية:

يتم تقديم النشاطين بالتناوب أسبوعا بأسبوع.

نشاط الصيغ الصرفية:

"الصرف في اللغة يعني: (التغيير) ومنه (تصريف الرياح) أي تغيير اتجاهاته بقدرته سبحانه، ولا يبتعد معناه الاصطلاحي كثيرا عن هذا المعنى، فالصرف أو (التصريف) علم يبحث فيه عن أحكام بنية الكلمة العربية وما لحروفها من أصالة أو زيادة، وصحة واعتلال، وشبه ذلك، ولا يتعلق إلا بالأسماء المتمكنة والأفعال، فالحروف وشبهها لا تعلق لعلم التصريف بها"[2].

[1]- – عبد الغاني زمالي، تعليمية أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي–مقاربة نصية، ص99.

[2]– الصيغ الصرفية في العربية في ضوء علم اللغة المعاصر، رمضان عبد الله، جامعة عمر المختار، مكتبة بستان المعرفة،ط1، ص4.

والصرف بالمعنى العملي تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة، لا تحصل إلا بها، كاسم الفاعل واسم المفعول، واسم التفضيل والتثنية والجمع إلى غير ذلك، وبالمعنى العلمي: علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب وابناء.

"وعلى كل فالصرف هو علم دراسة أبنية الكلمة وما يقرأ عليها من تغيير، والأبنية جمع بناء وهي هيئة الكلمة الملحوظة من حركة وسكون وعدد حروف وترتيب"[1].

تقويم نشاط الصيغ الصرفية:

- يستعمل الصيغة الصرفية في وضعيات مختلفة.
- يوظف الظاهرة في جمل من إنشائه.
- يحدد الصيغة الصرفية المدروسة ويستخرجها في وضعية مناسبة.

نشاط الإملاء:

يعد نشاط الإملاء من الأنشطة اللغوية المهمة وتكمن أهميته في تحويل الأصوات وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى الوارد، وهو عملية التدريب على الكتابة الصحيحة المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضيعها الصحيحة من الكلمة.

ويعد أيضا نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب وصلها، والتي يجب فصلها والحروف التي تزاد، والتي تحذف والهمزة بأنواعها والمد بأنواعه، والتنوين بأنواعه، والام الشمسية والقمرية، والتاء بأنواعها، والهدف الأساس من تعلم نشاط الإملاء هو تمكين التلاميذ من الكتابة بطريقة صحيحة دون ارتكاب أخطاء، لأن الأخطاء الإملائية تشوه جمال الأشياء وتشوه جمال الكتابة، وبما أن لكا علم قواعد ثابتة يجب التقيد بها، وكل خروج عنها

[1]– المرجع نفسه، ص 5.

يشوهه، ويجعله مدعاة لسوء الاستعمال والفوضى، وهذا الشيء طبيعي لأن كل قوانينها ونواميسها التي تخضع لها لازمة، إذا حدنا عنها، سنرتكب أخطاء جسيمة تهدد تطور اللغة وتنميتها، فيصعب قراءتها ويضيع معناها.

أهداف الإملاء:

"يهدف نشاط الإملاء إلى تحقيق جملة من الأهداف من بينها:

- تعليم الكتابة بصورة صحيحة وتحديد المعنى وتوضيحه.
- معرفة قواعد الإملاء، وتطبيقها تطبيقا صحيحا.
- المساعدة على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا،مع مراعات القواعد والضوابط اللغوية (النحوية، الصرفية).
- أثناء نشاط الإملاء ينمي المتعلم بعض سلوكاته كالانتباه والملاحظة، وجودة الخط، ويتعرف على بعض القواعد اللغوية ورصد الأخطاء ومحاولة تصحيحها وعلاجها"[1].

و من أهم الشروط التي يجب أن تتوفر في المادة الإملائية هي:

- أن تناسب المستوى اللغوي والعقلي للتلاميذ، بمعنى أن تتدرج موضوعاتها من حيث السهولة والصعوبة والطول والقصر وفق قدرات التلاميذ التلاميذ العقلية واللغوية.
- يفضل أن تختار القطع في المرحلة الابتدائية الدنيا وحتى الرابعة ابتدائي من كتب اللغة العربية.
- أن يركز في كل قطعة على معالجة قضية إملائية معينة أو أكثر وتدريب التلاميذ عليها.

[1]– عبد الغني زمالي،تعليمية أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي – مقاربة نصية–، ص 130.

أنواع الإملاء: والإملاء ثلاثة أنواع:

الإملاء المنقول: ويعنى به أن ينقل التلاميذ القطعة من كتابهم أو عن اللوح أو من السبورة، وذلك بعد القراءة والتعرف عليها، وقد يملي المعلم عليهم القطعة جزءا بجزء وهم يتابعونه فينظرون إلى ما يمليه عليهم ومن ثم يكتبونه.

وهذا النوع من الإملاء يناسب التلاميذ في نهاية الصف الأول، ويناسب الصفين الثاني والثالث، وقد يلجأ إليه مع بعض الطلبة الضعفاء في صفوف أخرى.

ومن فوائد هذا النوع من الإملاء أنه يدرب التلاميذ على الكتابة الصحيحة عن طريق التقليد، كما أنه يعود التلاميذ على تنظيم ما يكتبون.

الإملاء المنظور: وفيه تعرض قطعة الإملاء على التلاميذ لقراءتها وفهمها والتدرب على كتابة أشكال الكلمات، ثم تحجب عنهم ومن ثم تملى عليهم.

وهذا النوع من الإملاء يناسب تلاميذ الصف الثالث والرابع.

الإملاء الاختباري: ويقصد به اختبار قدرة التلاميذ في كتابة مفردات سبق وتدربوا عليها وتشخيص مواطن الضعف لمعالجتها، ويناسب هذا النوع من الإملاء تلاميذ الصف الخامس.

طرق تصحيح وتقويم الأخطاء الإملائية:

- يصحح التلميذ دفتره بنفسه، فإذا كانت القطعة موجودة في الكتاب يخرج كتابه، ويقارن بين كتابه وبين ماورد في كتابه ثم يصحح الأخطاء الموجودة، وإذا كانت القطعة من خارج الكتاب فعلى المعلم أن يدونها على السبورة.

- أن يصحح التلميذ دفتر غيره من التلاميذ، ويسير فيها التلاميذ على خطى الطريقة الأولى ذاتها.
- تصحيح الأستاذ للدفاتر والمشاركة في ذلك، كما أنه لا يعفى من المشاركة في الطريقتين السابقتين، إذ يجب أن يطلع على بعض الدفاتر في كل مرة يصحح فيها الطلاب الدفاتر.

3-2-5 نشاط التعبير:

تعريف التعبير:

لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (ع، ب، ر) بمعنى عبر الرؤيا يعبرها عبرا وعبارة و عبرها: فسرها وأخبر عما يؤول إليه أمرها، ويقال عبر عما في نفسه بمعنى أعرب وبين وعبر عن غيره و هي: فأعرب عنه والاسم العبرة والعبارة.

اصطلاحا: التعبير هو الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر وهذه الأفكار والمشاعر تكون مفهومة لدى الآخرين.

والتعبير هو تدفق الكلام على المتكلم أو الكاتب فيصور ما يحس به أو يفكر فيه أو مل يريد ان يسأل أو يستوضح عنه، والتعبير إطار يكشف خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة.

نشاط التعبير الشفوي:

هو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر، كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار.

التعبير هو تدفق الكلام على لسان المتكلم أو الكاتب، فيصور ما يحس به أو ما يفكر به، أو ما يريد أن يستوضح عنه، والتعبير إطار يكتنف خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة.

أوجه تنشيط التعبير الشفوي:

هناك عدة أوجه لتنشيط تعليم التعبير الشفوي في التعليم الابتدائي للسنة الثالثة، منها:

- المحادثات التي تجري حول الصور والمشاهد.
- المحادثات التي تجري حول دروس القراءة.
- إلقاء ملخصات الدروس التي تجري في الصف، واختيار دروس القراءة والتحدث عن النزهات التي يقوم بها التلاميذ، أو عن التجارب التي يجريها المعلمون.

يتم تقييم نشاط التعبير الشفوي من خلال:

- يوظف الصيغة المدروسة توظيفا سليما في وضعيات تواصلية دالة.
- يعبر عن صورة بلغته الخاصة وذلك باستعمال رصيده اللغوي.
- تركيب نص بسيط من خلال أسئلة هادفة.

نشاط التعبير الكتابي:

وينعت بالتعبير التحريري أو الإنشاء وهو اقتدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها[1].

[1]– عبد الغني زمالي، تعليمية أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي–مقاربة نصية–، ص126.

هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول، وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج[1].

ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين.

ومن نشاط أهداف التعبير الكتابي:

- تدريب التلاميذ على الكتابة بوضوح وتركيز.
- هو وسيلة اتصال بمن يفصلنا عنهم الزمان أو المكان.
- الاهتمام بالخط وعلامات الترقيم والقواعد الإملائية.
- تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.

ويتم تقويم نشاط التعبير الكتابي:

- ترتيب أحداث فقرة "قصة" لا تتجاوز عشرة أسطر.
- يقوم الأستاذ بعرض بعض العبارات أو الجمل الناقصة على التلاميذ، ويطالب ملأها بكلمات أو جمل مناسبة.
- يعرض الأستاذ على التلاميذ بعض الجمل التامة، ويطالبهم إعادة صياغتها بأكثر من أسلوب.
- يعرض الأستاذ على التلاميذ عددا من الجمل التامة بعثرت كلماتها، ويطالبهم ترتيب الكلمات المبعثرة بأكثر من طريقة مع الحفاظ على أصل المعنى.
- يعرض الأستاذ على التلاميذ بعض الجمل التامة ذات الكلمات المحددة، ويطالبهم توسيع وتطويل الجمل بعدد من الكلمات.

[1]– بن الصيد بورني سراب و حلفاية داود وفاء،دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة ثالثة ابتدائي، ص19.

- يعرض الأستاذ على التلاميذ بعض الجمل التامة، ويطالبهم استبدال الكلمات بمرادفها في الجملة.
- أن يحرر بداية أو يختار نهاية مناسبة من عنده لعرض قصة ما.
- أن يختار نهاية أخرى مناسبة لقصة ما.
- أن ينسج قصة أخرى من خياله وفق منوال مقترح "وضعية تواصلية دالة" لا تتجاوز ستة أسطر.
- الإجابة بجمل تامة بعد العرض عليهم لقصة قصيرة أو خبرا من صحيفة أو موضوعا من دروس القراءة و الإملاء والمحفوظات من طرف المعلم.

3-2-6 نشاط المحفوظات:

المحفوظات قطع أدبية موجزة تكون على شكل شعر أو نثر أو قرآن أو حديث ويكلف التلاميذ بحفظها أو حفظ جزء منها بعد دراستها وفهمها، وتتضمن المحفوظات عادة أفكار قيمة وهي مصاغة بأسلوب جميل ذي إيقاع موسيقي مؤثر، ويعبر عن الوجدان الفردي بصورة مباشرة، أي إن كل تلميذ يقرأ المحفوظات يجد نفسه فيها.

"والمحفوظات تدرب التلاميذ على حسن الأداء وجودة الإلقاء، وتمثيل المعنى، وتوسيع الخيال، فضلا أنها تنمي مهارات الحفظ والفهم و الاستيعاب"[1].

وحتى تؤدي المحفوظة هدفها المنشود يجب أن تراعي الأسس التالية:

اتصالها بالمناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية، وتلاؤمها مع أفكار التلاميذ و مستوياتهم العقلية، إذ يجب أن تكون بعيدة عن التعقيد وخالية من الألفاظ الغريبة.

[1]- عبد الغني زمالي، تعليمية أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي-مقاربة نصية-، ص156.

يجب أن تنمي الإحساس بالجمال، وأن تكون مناسبة من حيث الطول والقصر والوزن الشعري المختار.

يتم تقويم نشاط الأناشيد ب:

- أن يفهم التلميذ المعنى العام للأنشودة.
- أن يتوصل التلميذ إلى مغزى الأنشودة.
- أن يتعرف التلميذ على صاحب المقطوعة.
- الحفظ الجيد للمقطوعة من طرف التلميذ.

خلاصة:

لن يتحقق الملمح الشامل للمتعلم بصفة فعالة إلا إذا كان المتعلم متمكنا من لغة التدريس، ولا يكون ذلك إلا بالتحكم في ميادين اللغة الأربعة، ولا يتأتى هذا التحكم إلا بالممارسة الفعلية للغة مشافهة وكتابة في التعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات، باستعمال لغة عربية سليمة.

خاتمة :

خاتمة :

إن تقويم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات يساهم في تحسين العملية التعليمية ويرفع من المردودية التربوية، فهو يعطي صورة حقيقية على مدى تقدم كل تلميذ في تعلمه، فالتقويم يعتبر ركن أساسي في تحسين ونجاح أي عملية تعليمية، وتقويم الكفاءات يعد أكثر الحلقات أثرا في المنظومة التعليمية فهو يعكس صورة النظام التعليمي بما يتضمنه من أهداف وممارسات ونتائج، بحيث يساعد على تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف عند التلاميذ، ويسعى تقويم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات إلى تطوير التلاميذ ومساعدتهم في مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة، حيث يساهم في التعلم الجيد والاكتساب والابتكار وتسيير القسم بطريقة جديدة أساسها خلق أجواء إيجابية.

لما كانت بيداغوجيا الكفاءات التي تتبناها المدرسة الجزائرية تهتم بتعليم المتعلم كيف يتعلم بمعنى المتعلم هو محور الأساسي للعملية التعليمية، نجد أن هذه العملية تستلزم من المعلم تطبيق التقويم الذي يتطلب تحديد الأهداف ووضع معايير النجاح.

فالتقويم عملية شاملة لجميع أقطاب العملية التربوية من أجل البحث عن مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لتداركها، وهو وسيلة ليتمكن المتعلم من أنشطة اللغة العربية، فبدونه لا يمكن تحسين العملية التعليمية وتطويرها، ومن هنا تجسدت اهميته فكان من المواضيع الجديرة بالبحث.

وعلى ضوء ما تم ذكره يمكن أن نستنتج أنه ليس هناك اختلاف بين آراء أساتذة التعليم الابتدائي حول تقويم أنشطة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات وهذا راجع إلى استخدامهم للوسائل والاستراتيجيات المتمثلة في :المشاريع لاكتساب التلاميذ المهارات العلمية ،حل المشكلات تحفز التلاميذ على تطوير القدرات العقلية واستعمال وسائل الملاحظة، الاختبارات، المعالجة والمقابلة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر و المراجع:

- امطامنيوستايف ميخائيل، القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة، دار الاعصار العلمي، الأردن، ط1، 2015م.
- بن الصيد بورني وحلفاية داود وفاء، دليل كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017.
- بونوة أحمد بن محمد، المقاربة بالكفاءات بين النظرية والتطبيقي، الجزائر، 2014.
- حاجي فريد، بيداغوجية التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2005.
- خالد لبصيص، التدريس العلمي والتقني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004.
- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/ بن، 2005م.
- رافدة الحريري، التقويم التربوي، دار المنهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2012.
- رمضان عبد الله، الصيغ الصرفية في العربية في ضوء علم اللغة المعاصر، مكتبة بستان المعرفة، ط1، ص5.
- الطناوي عفت مصطفى، أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوي، مكتبة الأنجلو مصرية –القاهرة–، 2002.
- عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1، 1997م.
- عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
- عدس محمد عبد الرحيم، المعلم الفاعل والتعليم الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، 1996م.

- عميمر عبد العزيز، مقاربة التدريس بالكفاءات ماهي ولماذا وكيف؟، منشورات تالة، الجزائر، 2005م.
- غريب عبد الكريم، استراتيجية الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، منشورات دار التربية، ط 3، 2003.
- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2016.
- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.
- محمد حمدي، المدخل التربوي للتعلم بالكفاءات، افريقيا شرق، المغرب، 2007.
- محمد صالح الحثروبي، المدخل إلى التدريس والكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002.
- محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، 2004.
- واعلي محمد الطاهر، بيداغوجية الكفاءات، الجزائر،2006.

الرسائل الجامعية:

- عبد الغاني زمالي، تعليمية أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي –مقاربة نصية–، مذكر لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الحاج لخضر، باتنة–1–، الجزائر، 2016/2015.
- العطوي آسيا، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي الابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.

الفهرس

مقدمة	أ
الفصل الأول : التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	
1- التقويم التربوي .	**6**
1-1 مفهوم التقويم وعلاقته بالقياس والتقييم	**8**
1-2 أنواع التقويم التربوي	**16**
1-3 الأهداف التقويم التربوي	**19**
2- التدريس بالكفاءات .	**25**
2-1 الكفاءة	**26**
2-2 المقاربة بالكفاءات	**31**
2-3 خصائص التقويم الممركز على الكفاءات	**37**
2-4 الأهداف التقويم الممركز على الكفاءات	**38**
3- اللغة العربية في السنة الثالثة	**40**
3-1 الموارد المعرفية والمنهجية لبناء كفاءة (السنة الثالثة ابتدائي)	**41**
3-2 ملمح التخرج للطور الثاني ابتدائي (السنة الثالثة ابتدائي)	**42**
الفصل الثاني : دور التقويم في تدريس أنشطة اللغة العربية	
1 تخطيط الكفاءة وفق توزيع حصص اللغة العربية	**48**
1-1 تنظيم حصص اللغة العربية الخاص بالسنة الثالثة ابتدائي	**48**
1-2 الكفاءة الشاملة للغة العربية في الطور الثاني(السنة الثالثة)	**49**
1-3 نموذج مخطط لتناول ميادين اللغة العربية خلال الأسبوع في السنة الثالثة ابتدائي	**51**
1-4 مخططات تدرج الكفاءات لمادة اللغة العربية	**53**
2- ميادين أنشطة اللغة العربية	**54**
2-1 ميدان فهم المنطوق	**55**
2-3 ميدان التعبير الشفوي	**55**
2-3 ميدان فهم المكتوب	**56**
2-4 ميدان التعبير الكتابي	**56**

3-أنشطة اللغة العربية	**56**
3-1 النشاط التعليمي	**56**
3-2 النشاط اللغوي	**57**
خاتمة	**74**
قائمة المراجع	**76**
فهرس الموضوعات	
الملخص	

الملخص:

يعتبر التقويم ركيزة أساسية في العملية التعليمية من أجل تحسين المستوى الدراسي في ظل المقاربة بالكفاءات لأنه يحدد النقاط الضعيفة والعمليات المستعصية لكي يعالجها ومحاولة تقويتها وتعزيز قدرتها.

وقد سعينا في هذه الدراسة جاهدين لمعرفة أهمية التقويم التربوي ومدى فاعليته في تعليم مختلف أنشطة اللغة العربية .

ومن خلال هذه الدراسة العلمية توصلنا إلى أنها رغم نتائجها التي حققها التقويم التربوي إلا أن هناك عدة أقسام مبهمة وصعوبات مازال يكتنفها الكثير من الغموض في هذه الدراسة، وقد تمثلت في عدم وجود الامكانيات المدرسية الكافية سواء للتلميذ أو الأستاذ و أيضا هناك عائق كثرة التلاميذ في القسم .

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، التدريس بالكفاءات، اللغة العربية.

Abstract

Evaluation is a fundamental pillar in the educational process in order to improve the academic level in light of the approach to competencies because it identifies weak points and intractable processes in order to address them and try to strengthen them and enhance their capacity .

In this study, we have tried to find out the importance of educational evaluation, its effectiveness in education different tasks of the Arabic language.

Through this scientific study, we came to the conclusion that despite its results achieved by the educational evaluation there are several ambiguous departments and difficulties that are still shrouded in a lot of ambiguity in this study, and it has been represented in the lack of adequate school capabilities, whether for the student or professor, and also there is an obstacle to the large number of students in the department.

Keywords: educational evaluation, teaching with competencies, Arabic language.