وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الرحمان ميرة -بجاية

كلية اللغة والآداب

قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة:

التقويم ودوره في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات

مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية

إعداد الطالبات: **إشراف الدكتور:**

- يحياوي حنان**حناشي نجيم**
- صديق خوجة فطيمة

السنة الجامعية: 2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

يقول تعالى: " ولئن شكرتم لأزيدنكم"

أحمد الله عزّ وجل حمدا يليق بجلال وجهه، وعظيم سلطانه والذي أنعم علينا بالصحة والتوفيق في إنجاز هذا العمل فله كل الحمد والشكر.

ثم أتوجه بجزيل الشكر إلى كل من قدم لي يد العون والمساعدة..

أخص الشكر في البداية الأستاذ المشرف "حناشي نجيم" على توجيهاته وإرشاداته القيمة.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة على ما سوف يقدمونه من التوجيهات.

كما أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذ "صياح الجودي" الذي ساعدنا في إتمام هذا العمل المتواضع الذي لم يبخل علينا بشيء.

كما أتوجه بشكري الجزيل إلى كل من قدم لي يد المساعدة لإتمام هذا العمل من قريب أو من بعيد.

الإهداءات

إلى الحنونة الكريمة التي ترعرعت بين أحضانها، وغمرتني بالحب والحنان، إلى التي سهرت على تربيتي وغرست حب الخير في قلبي وساعدتني على تجاوز الصعاب والتي كرست حياتها لتربيتي ولولاها لما وصلت إلى هنا

"أمي" الغالية حفظها الله دوما لنا

إلى النور الساطع الذي أنار دربي، إلى الذي أعطاني الحماية والرعاية، والذي كرس حياته لتربيتي وتعليمي

"أبي" العزيز حفظه الله ورعاه لنا

فمهما فعلت فلن أستطيع أن أرد ولو جزء صغير من خيرهما

إلى "أخي" العزيز وزوجته وأبنائه الثلاثة "يوسف، ياسين، عادل"

إلى أخواتي الثلاثة "زهرة، فريدة، خوخة" وأولادهن

أخواتي اللاتي عشت معهن أجمل الأيام

إلى أغلى زوج ملكته في حياتي وساندني ووقف إلى جانبي في كل وقت في السراء والضراء زوجي "حسين" حفظه الله دوما لي.

إلى كل من ساعدني في هذا العمل المتواضع سواء كان من قريب أو من بعيد

إلى الشموع اللاتي أضأن دربي وإلى أجمل هدية صديقاتي اللواتي عشت معهن أجمل لحظاتي "عبلة، أمال، نجاة، كنزة، فاطمة"

حنان يحياوي

الإهداء

الحمد لله الذي وفقنا لهذا ولم نكن لنصل إليه لولا فضل الله علينا

أهدي هذا العمل المتواضع إلى من لم يعرف دعاؤها حدود ولا عطاؤها قيود

إلى رمز الجد والحنان ونبع الإلهام

"أمي" الحبيبة حفظها الله

وإلى إخوتي وإلى خطيبي وكل العائلة الكريمة

وإلى كل من ساندني في إتمام هذا العمل من قريب أو بعيد وإلى أساتذتي الكرام

أقول لهم أنتم وهبتموني الحياة والأمل والنشأة على شغف المعرفة

صديق خوجة فطيمة

مقدمة

مقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وآله وصحبه ومن اهتدى بهداه.

أما بعد،

تتضمن العملية التربوية والتعليمية كثيرا من المحاور الأساسية التي تحقق لها النجاح اللازم لتنشئة الأجيال البشرية تنشئة صارمة في مجتمعها محققة لذاته ولغيرها التقدم والرخاء.

من هذا المنطلق نلاحظ تطورات كبيرة وتحولات أساسية وتجديدات واسعة في عصرنا الراهن شهدها التقويم التربوي، إذ يعد التقويم في عصرنا الحاضر من أهم العوامل للكشف عن المواهب والميول الخاصة، وهو ركن من أركان التخطيط لأن يعمل اتصالا وثيقا لمتابعة النتائج، كما قد يكشف عن عيب المناهج والوسائل إذ أنه لا يقتصر على منح نقطة أو إصدار حكم فقط، بل يقوم أساسا على تصحيح الدائم والمستمر، وإزالة عوائق التعليم، كما يساعد المعلم على تقوية أدائه، والمتعلّم على تقوية ذاته ومدير المدرسة على تقويم دوره في إدارة وقيادة المدرسة، والمؤسسة التعلمية على تطوير تجهيزاتها ودورها والمنهج على تحديد نقاط القوة والضعف فيه.

وفي هذا السياق جاء اختيار دور التقويم وفق المقاربة بالكفاءات كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعلمية، وكما يعمل وكيف يكون، وليس مجرد مستقبل للمعرفة مثلما كان عليه الشأن في البيداغوجية الكلاسيكية.

إن التقويم وفق هذه المقاربة هو نشاط يساير العملية التعليمية في مختلف مراحلها ومجالاتها ومستوياتها ومكوناتها من منطلق مبدأ تفريد التعليم الذي يركز على مبدأ أن كل متعلم بإمكانه الوصول إلى الأهداف المناسبة عندما يتوفر له التعلم المناسب الذي يشمل المعارف والمهارات.

إذن فالتجديد في صياغة المناهج يتطلب حتما تجديدا في التقويم التربوي، وهذا نظرا لما تمثله هذه العملية من مكون رئيسي في المناهج الدراسية، ومما له أيضا من أهمية هامة في الحكم على سير العملية التعليمية.

بناء على ما سبق ولأهمية الموضوع ارتأينا أن يكون عنوان بحثنا هذا " التقويم ودوره في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات"

وطرحنا إشكالية رئيسية مفادها:

ماذا نقصد بالتقويم التربوي؟ وما دوره في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

وقد كان وراء اتجاهنا للبحث عن هذا الموضوع جملة من الأسباب فيها ما هو ذاتي، وفيها ما هو موضوعي.

ومن الأسباب الموضوعية، نجد:

- لكون هذا البحث يتناول قضايا مهمة وحسّاسة ولأنه خال قدر من الاهتمام من طرف المتعلّمين والمعلّمين المفكرين والباحثين.

ومن الأسباب الذاتية نجد:

كوننا طلبة جامعيين أثرت رغبتنا للبحث عن هذا الموضوع فرأينا أنّ التقويم التربوي الأنسب لذلك.

لأنه قضية تمس المهارات اللغوية لدى المتعلّم وخصوصا إذا ربطناها بالمقاربة بالكفاءات.

وكلّ هذه الأسباب دفعتنا أو شجّعتنا للبحث في هذا الموضوع.

ومن الأهداف المستوحاة خلال هذا البحث، نجد:

- إبراز أهمية التقويم في المنظومة التربوية.
- معرفة أهمية المهارات اللغوية لدى المتعلم من خلال الأنشطة التعلمية.

- دراسة أهداف تدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية.
- تحديد دور التقويم التربوي في العملية التعليمية لدى المتعلم.

ومن الصعوبات التي واجهناها، نجد:

قلة المصادر والمراجع حو هذا الموضوع.

لم يسعنا الوقت المتاح لإنجاز هذا البحث على أكمل وجه.

عالجنا هذا الموضوع في ثلاثة فصول:

يشمل الفصل الأول: مفهوم التقويم التربوي، أنواعه، أساليبه، وظائفه، أسسه، أنماطه، مراحل وأدواته، مجالاته، خصائصه، الفرق بين التقويم والتقييم، مبادئه، استراتيجياته.

أما الفصل الثاني: تطرقنا فيه إلى مفهوم المهارات اللغوية، أسس تعليم المهارات اللغوية، كيفية تنمية واكتياب المهارات اللغوية لدى المتعلم، العلاقة بين المهارات، أنواع المهارات، أهميتها، أهدافها.

أما الفصل الثالث: تطرقنا إلى تحديد مفهوم المقاربة بالكفاءات، المفاهيم الإنسانية المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات، أنواعها، خصائصها، مبادئها، أسسها، مستوياتها، تدريس الفرق بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات، التقويم في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات.

أمّا في خاتمة البحث فقد تناولنا فيها أهم النتائج المتحصل عليها في الدراسة، وبناء على ما أردنا الوصول إليه في بحثنا رأينا أن المنهج المناسب لهذا الموضوع من الدراسات هو المنهج الوصفي التحليلي حيث الوصف يكون المدونة المطبقة عليها لاستظهار مجموعة من الخصائص.

الفصل الأول: التقويم التربوي

الفصل الأول: التقويم التربوي

1- مفهوم التقويم التربوي: أ/ لغة ب/ اصطلاحا

2- أنماط التقويم

3- مجالات التقويم

4- أشكال التقويم

5- أدوات التقويم

6- أهمية التقويم

7- ممارسات التقويم الشائعة في الجزائر

8- مراحل التقويم التربوي

9- مجالات التقويم

10- وظائف التقويم

11- الفرق بين التقويم والتقييم

12- مبادئ التقويم التربوي

13- خصائص التقويم التربوي

14- أنواع التقويم التربوي

15- مهمّات أنواع التقويم التربوي ومزاياه

16- دور التقويم التربوي

17- دور التقويم التربوي في تطوير العملية التعلمية

18- أهداف التقويم التربوي

أولا: مفهوم التقويم التربوي

أ/ لغة:

لقد جاء في لسان العرب لابن منظور: " التقويم ومنه قوم الشيء: جعله يستقيم ويعتدل، أزال اعوجاجه."[1]

ومنه التقويم السلعة: أقدّر ثمنها وسعرها، والتقويم إظهار قيمة الشيء وحقيقته وتقدير أمره."

وكما عرف أيضا في معجم اللغة لأحمد رضا: " قوم الشيء، وزنه وقوم المتاع: جعل له قيمة معلومة وقوم الشيء عدله، وقوم درأه أزال اعوجاجه."[2]

وعرف أيضا في منجد اللغة: "فقد جاءت كلمة قوم الشيء وقوم درأه بمعنى أزال اعوجاجه، وأقام المائل المعوج أي عدله ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر اعتداله، وأمر مقيم أي مستقيم، وفلان أقوم كلاما من فلان أي أعدل وقوام الأمر وقيامه أي نظامه وعماده وما يقوم به، والقيم على الأمر أي متوليه كقيم الوقف."[3]

"القيمة" جمع "قيم": أي الثمن الذي يعادل المتاع والقيم: كل ذي قيمة، يقال كتاب قيم أي ذو قيمة وتقاوم القوم الشيء أي قدروا له ثمنا.

فمن خلال دراستنا لمختلف الكلمات التي تحمل معاني لكلمة "قوم" نلاحظ أنها تشير كلها إلى معنى الاستقامة والاعتدال وهي تشير إلى ما هو مضاد للاعوجاج والانكسار أي اعتدال الشيء بعد أن كان معوجا.

ب/ اصطلاحا:

يعتبر التقويم من المفاهيم التربوية التي حظيت باهتمام الكثير من العلماء والمهتمين بميدان التربية، الأمر الذي أدى إلى تعدد تعاريفه واشتداد الجدل حول تحديد المعنى الدقيق

[1] أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، "لسان العرب"، ط1،دار صادر للطباعة والنشر، لبنان، 1955، ص496.
[2] أحمد رضا، "معجم متن اللغة"، دار الحياة، بيروت، لبنان، 1960، ص684.
[3] المنجد في اللغة والإعلام، المطبعة الكابولكية، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1973، س663.

للمصطلح، وهذا في حدّ ذاته يعتبر ثراء لهذا المجال العلمي الحديث وسيزيد من تطوره لأنه كلما زاد الخلاف وتباينت الاتجاهات كلما تضاعفت كمية الجهود والدراسات والنتائج، وكما للتقويم تعاريف عديدة اصطلاحية، ومنها:

عرف أنه: هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها."[1]

وكما عرف أيضا: " أنه هو عملية استخدام البيانات والمعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار الأحكام أو القرارات التي تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي أو بالتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف أو بتحديد مرغوبية وضع أو مشكلة ما."[2]

وكما عرف أيضا: " أنه هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار."[3]

وكما عرف أيضا: " أنه هو مجموعة من العمليات تستخدم فيها مجموعة من الأدوات تبدأ بتشخيص واقع ما بغرض إصدار حكم عليه في ضوء معيار محدد مسبقا ومن ثم يتخذ بشأن هذا الواقع قرار بغرض تطويره وفق غايات يجب تحقيقها."[4]

نستنتج من كل هذا أن عملية التقويم هو توظيف وتحصيل وتجهيز المعلومات للحكم على البدائل في اتخاذ القرارات، وكما لها دور فعال في تحليل وتفسير البيانات عن ظاهرة أو سلوك ما.

[1] الدمرداش سرحان، "المناهج المعاصرة"، دط، مكتبة الفلاح، الكويت، 1979، ص115.
[2] عبد المجيد نشواتي، "علم النفس التربوي"، ط3، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1986، ص60.
[3] محمد عزت عبد الوجود،" أساسيات المنهج وتنظيماته"، دط، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1979، ص154.
[4] مجدي عزيز إبراهيم، "موسوعة التدريس"، دار المسيرة، الأردن، 2004، س144.

كما يعرف أيضا أنه العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج وبيان أوجه القوة ونقاط الضعف أي أنه عبارة عن عملية تشخيص وعلاج.[1]

كما يعرف أيضا: بأنه "تحديد قيمة الشيء أو الحدث المعين فهو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة، لتحديد جوانب القوة والضعف في الشيء، فالتقويم ليس تشخيصا للواقع بل هو علاج لنواحي القصور المختلفة."[2]

يتضح مما سبق، أن التقويم أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، ويوجد عدّ تعاريف له منها:

إصدار الحكم على شيء ما، وتحديد قيمة الشيء أو العمل، كذلك هو عملية منظمة لإصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف، أو عملية مخططة لجمع المعلومات المنظمة ف ضوء معايير علمية محددة، كما يعرف على أه العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس.

ثانيا: أنماط التقويم

للتقويم التربوي أنماط كثيرة من الضروري الاطلاع عليها ومعرفتها، من أهم أنماط التقويم:

1- تقويم الأهداف التربية العامة:

وذلك من حيث :

أ- توثيقها: فهل هي: واضحة، محددة، مصاغة بصياغة سلوكية.

[1] أحمد حسين اللقاني، عودة عبد الجواد أوستينة،" أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية"، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 1999، ص5.
[2] سعيد كمال عبد الحميد، "التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة"، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2009م، ص5.

ب-شموليتها: فهل هي: تغطي جميع الجوانب الأساسية، وتشمل العناية بتنمية وتكامل جميع الجوانب الشخصية للفرد، وتشمل التعبير عن جميع حاجات المجتمع الأساسية.

ت-اتساقها: فهل هي: مرتبة في الأولويات المهمة للمجتمع، مرتبطة ومتكاملة فيما بينها، وقابلة للتحقيق، ومنسجمة مع فلسفة التربية في المجتمع بهدف تقويم الأهداف التربوية إلى مساعدة المتعلّمين على التعلّم ويزيد من فعالية دور المعلّمين، كما أنه مهم لضمان السير الحسن لجميع العمليات التعليمية.[1]

خلاصة لما سبق يمكن القول عن تقويم الأهداف له أهمية كبيرة حيث يضمن السير الحسن للمنظومة التربوية لذلك من الضروري معرفة تقويم الأهداف من حيث شموليتها وتوثيقها وكذلك اتساقها.

2- تقويم الطالب:

هو التقويم المعرفي للتلميذ، والذي غالبا ما يكون في إطار جماعي ومعايير موحدة من صياغة المفردات وأساليب التحليل ومواد مقررة لدى المدرس والمدرسة، ثمّ إنها ترشد الأنشطة التعليمية المستقبلية وتوجهها فيقرر المعلم الإبطاء أو الإسراع في عرض المادة التعليمية في ظل التغذية الراجعة، وقد تشف الاختبارات عن ضعف لدى التلاميذ في مهارة أو مفهوم أو متطلبات أساسية للتعليم الحالي، وهكذا يرجع حصصه ودروسه لكي يتلاقى نواحي القصور قبل الانتقال إلى أنشطة تتضمن الأهداف التعليمية الراهنة.[2] تقويم الطالب نمط آخر فهم مهم للمتعلمين على فهم الطلب وكذلك التمييز بينهم، وكذلك الوصول إلى تحقيق أهداف التدريس.

[1] ينظر: زكرياء محمد الطاهر وآخرون، "مبادئ القياس والتقويم في التربية"، ط2، دار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص24.

[2] ينظر: جابر عيد الحميد جابر، "التقويم التربوي والقياس النفسي"، ط1، دار النهضة، بيروت، 1966، ص16-18.

3- تقويم المنهج:

عرف تقويم المنهج على أساس "أهدافه من حيث ارتباطه مع المجتمع، والأهداف العامة للتربية ومدى شموليتها وتوازنها ووضوحها وتحديدها ومناسبتها للطلاب، وتصورها ومراعاتها للتجديدات والتغيرات التي تطرأ على الحياة والمجتمع، وطبيعة المعرفة ويشمل تقويم المناهج أيضا تقويم محتواه من حيث ارتباطه بالأهداف وتنظيم معارف تنظيما ينسجم مع نسبة المعرفة."[1]

نستنتج في الأخير أنماط التقويم تقويم الطالب وتقويم المنهج من أجل اتخاذ القرار الصائب في حق التلميذ، وتحديد المستوى المعرفي له.

ويوجد أيضا تقويم المنهاج ارتبط بالأهداف العامة للتربية ومدى شموليتها ويشمل محتواه من حيث ملاءمته مع الأهداف التي وضعت لها.

4- تقويم الإدارة:

حيث أن تقويم الإدارة يشمل تقويم جميع الأشخاص المسؤولين عن النتائج التحصيلية إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وهكذا إن هذا اللفظ يشتمل لا على المعلمين وحدهم بل يشتمل أيضا على الجماعات الأخرى كالموجّهين النفسيين والعاملين بالإدارة.

المسؤوليات والمهمات التي توجب على الإدارة القيام بها، ويتم تقويمها أحيانا باستخدام التقويم المدير أو المعلمين والطلاب وفقا لمعايير مناسبة.

5- تقويم المدرسة:

ومن المكونات الأساسية لتقويم المدرسة تقويم البرنامج الاختباري كلما كان شاملا كانت البيانات أكثر قيمة.

والتحصيل بطبيعة الحال هو أهم مجالات الاختبار لأنه الهدف الرئيس لأي مدرسة حيث ينبغي أن تلائم الاختبارات أهداف المدرسة والتلاميذ، وتقويم المدرسة ليس مرادف

[1] أنور العاقل، "نحو تقويم أفضل"، ط1، دار النهضة، بيروت، 2001، ص65.

لتقويم البرنامج الاختباري المدرسي، لأن تقويم المدرسة يتضمن أكثر من ذلك، فهو يتضمن المقابلات والاستفتاءات والملاحظات وجمع البيانات من جميع الأفراد في البيئة المدرسية بما في ذلك الإدارة، المعلمين والأخصائيين النفسانيين فهو مجهود جماعي.[1]

خلاصة لما سبق نجد أنه من الضروري الاطلاع على أن أنماط التقويم التربوي ومعرفتها جيدا، لتغيير المستقبل التعليمي، والوقوف على مواطن الضعف لدى التلاميذ ومحاولة اتخاذ القرارات الصائبة في حقهم.

ثالثا: مجالات التقويم

1- الأهداف التربوية:

من حيث توثيقها فهل هي واضحة، محددة، مصاغة بصياغة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

شموليتها: فهل هي مرتبة في أولويات في ضوء أهميتها للجميع، وهل هي مرتبطة ومتكاملة فيما بينها وقابلة للتحقيق.

انسجامها مع فلسفة التربية في المجتمع."[2]

2- المناهج المدرسية:

من حيث ملاءمة الأهداف التربوية وفلسفتها.

تسلسل محتوياته حسب مستويات نمو التلاميذ وأن يكون بحاجة إلى المادة التعليمية.

مراعاة الفروق بين التلاميذ.

شمولية الخبرات التعليمية بجوانب السلوك في المجالات الإدراكية.

[1] ينظر: جابر عيد الحميد جابر، "التقويم التربوي والقياس النفسي،" ص26-27.
[2] ردينة عثمان يوسف، خدام عثمان يوسف، "طرائق التدريس"، ط1، دار المناهج، عمان، الأردن، 2005، ص38.

المرونة في تغيير المناهج حسب تغييرات الظروف واستخدام أساليب وطرق تدريس حديثة."[1]

3- الكتاب المدرسي:

من حيث: هل تم إخراجه بطريقة مشوّقة وواضحة,

هل كانت مادته ملائمة لمستوى المتعلمين.

هل تناسب مادته الأهداف المتوقع تحقيقها.

هل تكاليف طباعته وإخراجه معتدلة."[2]

نلاحظ في الأخير تعدد مجالات التقويم فهي تشمل اكتشاف استعدادات مختلفة، ودراسة شخصية وتوجيه تربوي وكذلك التحصيل الدراسي.

4- **البناء المدرسي:** من حيث:

- مناسبة موقعه مساحته وملاءمته لتنفيذ المنهاج.
- صلاحيته للاستعمال ونظافته وطابعه الجمالي من الداخل والخارج.
- يحتوي على مرافق مناسبة مثل مشارب، دورات مياه، مكتبة، مختبر..إلخ.
- توفر شروط ملائمة للتدريس فيه من حيث التهوية، الإضاءة.."[3]

5- **الإشراف التربوي:** من حيث:

- هل يقوم المشرف التربوي بجمع المعلومات بطريقة منظمة وهادئة.
- هل يهتم بقياس التغيرات في سلوك المعلمين.
- هل يراقب التغيرات في سلوك المعلم، وعملية نموه الأكاديمي والتربوي.
- هل يستخدم المشرف قيمة أو معيار ينسب إليه أحكامه."[4]

[1] أحمد إبراهيم قنديل، "المناهج الدراسية"، ط1، مصر العربية للنشر، القاهرة، مصر، 2008، ص38.
[2] جودت عزّت عبد الهادي، "الإشراف التربوي"، ط1، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2006، ص279.
[3] محمد عبد السميع شعلة، "التقويم التربوي للمنظومة التعليمية"، ط1، دار القدر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص101.
[4] سوس شاكر مجيد، "تطورات معاصرة في التقويم التربوي"، ط1، دار صفاء، عمان، الأردن، 2011، ص124.

6- **تقويم المعلم:** من حيث:

شخصيته، مؤهلاته، طاقته، تحمله للمسؤولية، دافعيته، نموه الأكاديمية والتربوي.[1]

7- **تقويم الطالب**: من حيث:

مستوى تحصيله، قدراته واستعداداته، شخصيته، يموله واتجاهاته.[2]

يستنتج مجموعة من مجالات التقويم تعتمد عليها لتحقيق النمو الأمثل الذي تنشده أهداف التدريس، ولضمان نجاح عملية التقويم في المؤسسات التعليمية يجب اتباع مجالات التقويم بتسلسل، سواء من طرف المعلمين أو المتعلمين.

8- **تقويم النتائج التربوية**: من حيث:

هل تحقق التغيير المرغوب في سلوك المتعلمين.

هل تؤثر التربية في إنجاح برامج التنمية، وسدّ حاجات المجتمع البشري.[3]

9- **تقويم اقتصاديات التعليم:** من حيث:

" هل تناسب الإنفاق على التعليم وجوانب المختلفة مع الأهداف المرغوب في تحقيقها.

- هل تراعي أسس العدالة الاجتماعية.
- هل تحقق المساواة في فرص التعليم.
- هل يراعى الاقتصاد في الإنفاق.
- هل تراعي الأولويات في الإنفاق."[4]

[1] أحمد اسماعيل حجي، "إدارة بيئة التعليم والتعلم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص126.
[2] مريم سليم، "علم النفس التربوي"، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2004، ص359.
[3] عبد العزيز عطا الله المعايطة، "الإدارة المدرسية"، ط1، دار الحامد، عمان، الأردن، 2007، ص239.
[4] جودت عزّت عطوي، "الإدارة والإشراف التربوي"، ط1، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2008، ص329.

خلاصة لما سبق، نستنتج أن للتقويم التربوي مجالات عديدة تتصل فيما بينها وتترابط ارتباط تأثيريا البداية من التلميذ ثمّ المرور بالتعليم وما يرتبط به من سلطات ومؤسسات تعليمية حتى ينتهي بكل المؤسسات العامة في المجتمع.

رابعا: أشكال التقويم

الاختبار: هو أهم أداة قياس تستخدم في المجال التربوي، وهو في الغالب مجموعة من الأسئلة أو المثيرات التي من خلالها يمكن أن تتم عملية القياس.

التقييم: إصدار حكم في ضوء معايير محددة، بأن نقول: المتعلّم جيد، ممتاز، ضعيف..

القياس: يشير إلى القيمة الرقمية (الكمية) التي يحصل عليها المتعلم في الامتحان (الاختبار) وعليه يصبح القياس عملية تعنى بالوصف الكمي للسلوك.

بصيغة أخرى: إعطاء إجابات الأسئلة قيمة عددية وفق آلية الاختبار، نتائج التحصيل.

التقويم: هي عملية تعليمية مركبة، تتضمن إصدار حكم كمي وكيفي، بدءا من التشخيص والتعديل إلى العلاج، وهي عملية إنسانية، وليست عقابا، بل تشخيص وعلاج لجوانب القصور في العملية التعليمية وهو مجموعة من الخطوات المنظمة والمتكاملة التي تسعى إلى تقدير مدى تحقيق النظام التربوي للأهداف المخططة له."[1]

نلاحظ مما سبق أشكال مختلفة لتقويم، منها الاختبار فيه يوجد المعلم للمتعلم أسئلة، بعدها يأتي التقييم إصدار الحكم وإعطاء القيمة لشيء، ويليه القياس ويظهر ذلك في الرقم الذي يحصل عليه المتعلمون نتيجة الإجابة عن الأسئلة، ثم تأتي التقويم أو العملية التربوية للحصول على معلومات ووضع خطة علاجية.

[1] خالد محمد الزواوي، "الجودة الشاملة في التعليم"، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2003، ص62-64.

خامسا: أدوات التقويم:

1/ **الاختبارات أو الروائز**: ومنها اختبارات الذكاء واختبارات القدرة والقبلية وهذا يفيد تصنيف الطلبة في فئات متجانسة من حيث مستوى الذكاء فإذا تم وضع طلبة أذكياء جدا مثلا مع بطء التعلم وكان المنهج يتناسب مع الأذكياء سيحبط بطء التعلم، ولن يتجاوب مع المنهج... أما إذا كان المنهج يتناسب مع بطء التعلم مثلا سيكون هناك إحباط للأذكياء مما يساعد على تسربهم من المدرسة.

2/ **قوائم الميول:** تستخدم هذه القوائم من أجل توجيه الطلبة الاتجاه الحقيقي وليس المزيف للانخراط في التخصص الذي يتناسب مع قدراته."[1]

3/ **قوائم الشخصية**: قدم في القوائم الشخصية أسئلة عديدة تتناول جميع الجوانب الشخصية من حيث القوة والضعف مثل الانبساط، الانطواء، مهارات اجتماعية، علاقات عامة، وغير ذلك ثم بعدها تحكم على نتيجة إجاباته من خلال هذه الأسئلة.

4/ **سلالم الاتجاهات:** تدرس بواسطة هذه السلالم اتجاهات الأفراد ثمّ نحكم عليها بعد عليها بعد معرفتها ويتألف سلم الاتجاهات من عدّ أسئلة يبين المجيب موقفه من مضمونها وذلك بالإجابة بنعم أو لا أو أوافق أو لا أوافق."[2]

يتضح مما سبق أنه باستخدام مناسب لأدوات التقويم يؤدي إلى توسع التحصيل المعرض وتنمية المهارات والاتجاهات المعرفية، وتقدير مستوى، وكذلك من أجل الحصول على معلومات متنوعة عن الأداء العقلي للتلميذ.

5/ **السجل القصصي:** " سجل يحتفظ به المعلم ويكون لديه سجل خاص منفرد لكل طالب، ويسجل فيه ما يفعله الطالب والحالة التي تمت عندها الملاحظة، ويحتوي السجل

[1] تيسير مفلح كوافحة، "القياس والتقويم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة"، ط1، ط2، ط3، دار المسيرة، 1423هـ/1430هـ، ص43.
[22]المرجع نفسه، ص43-44.

على ملاحظات المعلم عن سلوك الطالب وفروضه المدرسية وملاحظاته عن الأنماط المتكررة لديه مبنية بالمكان والتاريخ، ويتم تسجيل الأحداث فيه بطريقة وصفية."[1]

خلاصة لما سبق نجد مجموعة من أدوات مختلفة يتم عمل التقويم من خلالها، ويعتمد اختبار الأدوات المناسبة على أسلوب التقويم المتبع، كما يعتمد أيضا على المعلم نفسه، لذلك يتطلب استخدام أدوات متنوعة حتى يقاس أداء التلميذ والحصول على معلومات شاملة وملائمة.

سادسا: أهمية التقويم

هناك عدّة نقاط تبرز من خلالها أهمية التقويم في العملية التعليمية، ويمكن تصنيفها كالآتي:

1- بالنسبة إلى المتعلّم:

يتعرف على مستواه المبدئي في بداية العملية التعليمية، ومن ثمّ تساعده على التخطيط لتحقيق النمو والتقدم.

- مراقبته مراقبة متدرجة عبر مساره الدراسي.
- توضيح الأهداف التربوية، والتعليمية للمتعلم التي يمكن تحقيقها في كل وحدة من وحدات المواد الدراسية المقررة.
- تزويده بمعرفة دقيقة حول نتائجه وتقدمه، وذلك بواسطة استخدام الراجعة وإلى تطوره.
- توجيهه وإرشاده إلى كيفية تحصيل الخبرات التربوية.
- خلق جو من التنافس بين المتعلمين.

[1] بسمة كمال العتيبي، أساليب التقويم التربوي وأدواته، استرجعت بتاريخ 2017/12/7، من موقع: http://madoo3.com

2- بالنسبة إلى التعلم:

- التقويم ركن من أركان التخطيط لأنه يتصل اتصالا وثيقا بمتابعة النتائج وقد يكشف التقويم عن عيب المناهج أو الوسائل أو عن حضور في الأهداف فينتهي إلى نتائج وتوصيات تفرض على التخطيط.
- يساعد التقويم على تصوير المناهج بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي المعاصر.
- تستطيع المدرسة من خلال تقويمها للمتعلمين بالأساليب المختلفة أن تكتب تقارير موضوعية عن مدى تقدم المتعلمين في النشاطات العلمية المختلفة، وتزيد أولياء الأمور بنسخ منها ليطلعوا عليها.
- ملاءمة المادة الدراسية مع البيئة التي يعيش فيها."[1]

نستنتج مما سبق أن التقويم يساعد في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية، ومعرفة المرحلة التي وصل إليها التلميذ في إكساب مهاراته التعلمية، يكشف حالات التخلف الدراسي ويعالجها، وتحسين تعلمه باتخاذ القرارات أثناء عملية التعلم.

3- بالنسبة إلى المعلم:

" يعتبر من ضرورات واجباته المهنية، إذ عن طريقه يستطيع أن يقوم التحصيل الدراسي للمتعلمين، ويقيس مستوياتهم العقلية وسماتهم الشخصية، ويساعدهم على اكتشاف استعداداتهم، كما يساعد التقويم على تحقيق الأهداف التربوية للمرحلة التعليمية التي يقوم فيها."[2]

كما يساعد المعلم على تقييم النتائج الخاصة بالتدريس.

" إرشاد المعلمين إلى نوعية الخبرات التعليمية التي يمكن إحداث التغيير المطلوب في سلوكهم.

---

[1] عز الدين أبو الثمن، "أسس ومبادئ القياس والتقويم"، منشورات جامعة الفتح، ج1، دمشق، سوريا، 2007، ص302/301.

[2] عبد المجيد سيد أحمد، منصور وآخرون، "التقويم التربوي الأسس والتصنيفات"، ط1، دار الأمين للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1996، ص17.

يتعرف المعلم على المشكلات التي تواجه المتعلمين، وتؤثر على دراستهم.

تساعد المعلم في الحكم على الموضوعات التي يقوم بتدريسها، من حيث صعوبتها وسهولتها بالنسبة للمتعلمين، ومدى ملاءمتها لمستواهم."[1]

نستنتج أن التقويم التربوي مهم بالنسبة للمعلم في معرفة مستويات القدرة والكفاية لدى التلاميذ وتقييمهم والتغلب على صعوبات التعلم.

وفي الأخير يمكن القول أنّ التقويم التربوي له أهمية كبيرة في العملية التعليمية فهو:

يساعد المتعلمين على التعلم ويمكن المعلمين من تحسين العملية التعليمية، كما تعطي فرصة للمسؤولين عن وضع البرامج التعليمية لتقييم ومعرفة فعالية هذه البرامج، ويساعد المتعلمين على التعلم وتحقيق الأهداف التربوية.

تكمن أهمية التقويم التربوي في النقاط التالية:

1- تقديم مهام وأعمال مشوقة وذات قيمة في الحياة الفعلية تتعدى قدرات الطلبة لكي يطرحوا أسئلة ويصدروا أحكاما ويبحثوا عن إمكانيات وبدائل.
2- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة مهما اختلفت أعمالهم وقدراتهم العقلية، وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية.
3- تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم والمعلم ونحو أنفيهم أيضا.
4- إيجاد أدورا جديدة للمعلمين، بحيث يكون دور المعلم مساعدة الطلبة على تحمل المسؤولية تعليمهم وأن يصبحوا مقومين ذاتيين ومجدين.
5- تغيير دور الطلبة في عملية التقويم فبدلا أن يكونوا محبين سلبيين عن الاختبار فقط، يصبحون مشاركين نشطين يمارسون أنشطة تكشف ما يستطيعون عمله، بدلا من أن تبرز نواحي ضعفهم.

[1]مؤنس محمد سيد بخيت، "أساليب التقويم الحديث في عملية التعلم والتعليم"، مشروع برنامج التربية العلمية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية."، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، 2006، ص18.

6- إعطاء الآباء دورا أكثر نشاط في عملية التقويم، من خلال توفير معلومات هادفة وذات معنى عن مستوى الطلبة وتشجيع الآباء على أن ينظروا إلى ما هو من تقديرات الاختبار والتقارير أو الشهادات المدرسية في تقديم إنجاز أبنائهم وتحصيلهم.[1]

ويتضح في الأخير أن للتقويم التربوي أهمية عظيمة ومكانة عالية في العملية التعلمية مما يساعدهم في تطوير هذه العملية التي تكون بين المعلم والمتعلم مما يساهم أيضا في تنمية قدرات وأعمال الطلبة.

7/ ممارسات التقويم الشائعة في المدرسة الجزائرية:

إن الممارسات الحديثة غائبة عن ممارسات المعلمين، وذلك ما أكده " علي تعوينات" (1988) من خلال دراسة ميدانية قام بها دول مدى تطابق طرق تقييم المستوى مع نمط التقدير لدى التلاميذ.

وقد علق " علي تعوينات" على ذلك بقوله: " إن ما يجري في مدارسنا من اختبارات وامتحانات، وما يسمى فروضا ليست تقويما نظرا لما يخضع إليه التقويم من شروط أولها الانطلاق من الأهداف العامة للبرنامج المدرسي، وتحديد الهدف من عملية التقويم، وليست مراقبة بالمعنى الصحيح نظرا لغياب الهدف الدقيق من إجرائها، ونظرا لغياب أهم عنصر فيها وهو تحديد العجز أو النقص وبناء استراتيجية خاصة لعلاجه حسب الفروق الفردية."[2]

نستخلص مما تقدم أنه:

يجب وضع نظام تربوي عادل ومنصف، وأن يدرك المعلم أن المتعلم قد يواجه أياما صعبة، وذلك يؤثر بالضرورة في ناتج التقويم وهنا يتوجب على المعلم أن يكون المرشد الناصح ليترك أثرا طيبا في نفس التلميذ.

---

[1] عزوا سماعيل عفافة، "أثر توظيف التقويم في تنمية التفكير الرياضي لدى الطلاب"، دط، الجامعة الإسلامية، غزة، 2015، ص22-23.

[2] نورة بوعيشة وسمية بوعمارة، "ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من جهة نظر المفتش التربوي"، ملتقى التكوين بالكفايات فيالتربية، جامعة ورقلة، الجزائر، 2011، ص732.

8/ مراحل التقويم:

مرحلة القياس: " ويتمثل في جمع المعلومات حول التلميذ ومقارنة مع ما تحقق ومع ما يجب أن يتحقق، كما يمكن القياس من تنظيم وتحليل المعطيات لتفسيرها وتفسير المعطيات اعتماد على المرجع يكون أم مجموع المعايير أو سلم التقدير.

مرحلة الحكم: بعد القياس يأتي الحكم الذي هو تقدير قيمة منتوج التلميذ بوضع علامة نهائية تعبر عن نتيجة الحكم ومنه نستنتج أي درجة تحقيق النتائج المنتظرة.

مرحلة القرار: يبنى على الحكم والتفسير وفيه يتم تحديد:

المعارف الغير متحكم فيها جيدا، مدى فعلية أداء القياس المستعملة ومدى ملاءمتها للأهداف المسطرة، ومدى فعلية طرائق العمل بالنسبة للمعلم."[1]

مرحلة التفسير: " أي توضيح ما تمّ تحليله مسبقا."[2]

نستنتج مما سبق:

أن مراحل التقويم في العملية التربوية من أهم العوامل التي تهدف أساسا لتحسين العمل التربوي، تبدأ بعملية القياس جمع المعلومات حول المتعلم، ووضع تقديرات نهائية له بالحكم عليه، والقرار من أجل التعرف على مدى فاعلية القياس ثمّ تأتي مرحلة التفسير ما تم تحليله لنتائج العملية التعليمية التعلمية.

9/ مجالات التقويم التربوي في المدرسة الحديثة:

يتناول التقويم مجالات مختلفة، منها:

- تقويم أعضاء الهيئة التدريسية، والأقسام الإدارية، والمستخدمين ومن له علاقة بالمدرسة.

[1] لبنى بنت السي مسعود، "واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقربة بالكفاءات"، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة، 2008، ص104.
[2] ماجد خياط، "أساسيات القياس والتقويم في التربية"، ط1، دار الراية للنسر والتوزيع، عمان، 2009، ص3.

- تقويم البرامج المدرسية المختلفة، مثل: برامج النشاطات الرياضية، والكشفية، والثقافية، والصحية...
- تقويم برامج التوجيه والإرشاد، وبرامج خدمة البيئة المحلية، وبرامج الاختبارات.
- تقويم المناهج، والكتب المدرسية وما يتبعها من: تقويم لموجودات المكتبة والمختبر والرياضة وتقويم البناء المدرسي، والملاعب وحديقة المدرسة، ومعامل الحاسب واللغة والوسائل التعليمية، ومصادر التعلم.
- تقويم الطالب باعتباره محور العملية التعليمية، والعنصر الأساسي في العملية التعليمية التعلمية."[1]

10/ وظائف التقويم:

- **تحديد موقع التلميذ:**

" يلعب التقويم دورا بارزا في تحديد موقع التلميذ التحصيلي من الدروس أو المادة، فعندما نقوّم التلميذ فإننا لا نهدف إلى إثبات نجاحه أو إخفاقه في مادة معينة، بل نهدف إلى أبعد من ذلك وهو أن نحدد أولا مستواه في المادة ودرجة تحصيله فيها.

- **وظائف وقائية:**

من خلال التقويم قد يكشف المعلم بعض نقاط الضعف في المادة في بداية العام الدراسي فيبدأ بعلاجها حتى لا يتعرض التلميذ لحالات متكررة من الرسوب.

- **الوظائف الشخصية:**

التقويم يمكن أن يكون أداة تشخيص للمعلم رسوب أو نجاح تلميذ من خلال أساليب التقويم المختلفة، فيعرف المعلم على بعض نقاط القوة والضعف عند كل تلميذ.

[1] سليمان أحمد عبيدات، "القياس والتقويم"، ط1، الأردن، جمعية عمال المطابع التعاونية، 1408، ص73.

- **وظيفة علاجية:**

إن المرور في عملية التقويم يعد علاجا لبعض التلاميذ وذلك لما تمثله نتائج التقويم من مواقف تعزيز لسلوكهم، فإذا لم يكن لتلميذ معين ميل لمادة معينة، فقد تساهم علاماته الغاية فيها إلى رفع مستوى الميل لديه اتجاه تلك المادة."[1]

يتبين من خلال هذه الوظائف المتعددة أن التلميذ يستفيد من التقويم بمعرفة موقعه عن بقية زملائه، كما يلعب التقويم دور وقائيا في حماية التلميذ من الإنفاق، وبالتشخيص يعرف الملم نقاط القوة والضعف عند كل تلميذ، وأن تكون علاجية يجب أن تنظم ليشعر التلميذ بأنها منصفة وتتحدى قدرته.

1/ وظائف التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

أ/ **توجيه التعلمات**: ويعني تقويم الكفاءات المكتسبة في بداية السنة لتشخيص الصعوبات، ومعالجتها لضمان عملية البناء التدريجي.

ب/ **تعديل التعلمات**: يتم خلال السنة الدراسية ويهدف إلى تحسين التعلمات، وتطويرها كتقويم تكويني الذي يخص استدراك النقائص أثناء المسار التعليمي.

ت/ **إشهاد التعلمات**: ويقصد به تحديد مدى اكتساب المتعلم للكفاءات الدنيا لمواصلة التعليم في السنة الموالية، إلى جانب هذا، هناك وظائف فرعية غير مباشرة للتقويم منها:

- تدعيم الثقة بالنفس.
- تنمية الاستقلالية وتحرير المتعلم من التبعية والاتكال.
- إدماج مكتسبات المتعلم في سياق وضعيات تدربه على هذا الإدماج.
- التقليل من الغش المدرسي.

[1] مريم العطار، "علم النفس التربوي، دط، دار النهضة العربية، لبنان، 2005، ص263-264.

- تبليغ مختلف الفاعلين المعنيين بالعملية التعليمية، مثل: الإدارة، الأساتذة، الأولياء، والمتعلمين.[1]

وفي الأخير يمكن تلخيص وظائف التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في ثلاث نقاط نعدها: توجيه التعلمات، تعديل التعلمات، إشهاد التعلمات، فكل وظيفة لها دورها وأهميتها الخاصة.

11/ الفرق بين التقويم والتقييم:

التقويم والتقييم في العملية التعلمية كمترادفات، وكما وضح أيضا أن هناك فرق بين المصطلحين.

يعرف التقييم بأنه عملية يتم فيها استخدام البيانات الناتجة عن القياس في إصدار أحكام حول الظاهرة على ما يعرفه المتعلم استنادا إلى أدائه في أداة قياس مناسبة.

وكما أنه هو جزء من التقويم وهو تقدير قيمة عملية التعليم والتعلم في مستوى معين، بأدوات علمية، وفي مدّة زمنية محددة قصد إصدار قرار عنها.

أما التقويم، فهو يعتبر عملية يتم فيها استخدام البيانات الناتجة عن القياس في إصدار أحكام في اتخاذ القرارات مناسبة حول السبل والوسائل التي مكن اتباعها في علاج أوجه القصور وتذليل الصعوبات، فالتقويم التربوي هو فن تقدير قيمة عملية التعليم والتعلم في مستوى معين بأدوات علمية وفي مدّة زمنية محددة من تعديل وتسوية مسار هذه العملية التربوية وإزالة الاعوجاج الذي يعتريها من فترة لأخرى.[2]

ويتضح من خلال ذلك أن عملية التقويم التربوي تتضمن فيه جانب التقييم، وكما يعتبر هو جزء منه لكونه هو جانب أساسي تعتمد عليه عملية التقويم فيجمع البيانات وإصدار الأحكام.

---

[1] أمال مقدم، "الكفاءة التدريسية وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات"، ط1، دار الأيتام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2019، ص113.

[2] عفت مصطفى الطنطاوي، "التدريس الفعال"، دار المسيرة، عمان الأردن، 2009، ص227.

12/ مبادئ التقويم التربوي:

يستند التقويم التربوي على مجموعة من المبادئ والأسس التي تمكنه من أداء وظيفته بصورة جيّدة وزيادة كفاية العملية التربوية، ومن بين هذه الأسس والمبادئ منها مايلي:[1]

1- مسايرة التقويم الأهداف التعليمية: وهذا باعتباره الوسيلة الوحيدة التي تكشف عن مدى تحقيق الأهداف التربوية، كما أنه قد يكشف الخلل في الأهداف المسطّرة في حدّ ذاتها، فلا يكون التقويم جيدا إلا إذا حددت الأهداف تحديدا دقيقا وقابلا للتحقيق.
2- التنوع: تعتمد العملية التقويمية على عدّ أساليب تقتضيها طبيعة الهدف المراد قياسه. كما يجعل المدرس في حاجة إلى عدّة أساليب تمكنه من تقويم تلاميذه من كل الجوانب وفي كل الفترات.
3- الاستمرارية: ويعنى بها أن التقويم يساير كل مراحل الدرس، البرنامج، الفصل الدراسي، السنة الدراسية خطوة بخطوة ومن بدايتها إلى نهايتها.
4- الشمولية: فيعنى به أن التقويم هو المنهج الذي يبحث عن التكامل التام لشخصية التلاميذ من كل جوانبها سواء كانت معرفية، انفعالية، اجتماعية، حركية، كما أن التقويم هو العنصر الوحيد الذي يكشف الخلل في إحدى مكنونات العملية التعلمية، لأنه يشمل تقويم الأهداف وتقويم الأساليب التقويمية المستعملة.
5- الصدق والثبات والموضوعية: ويعنى به أن تكون أدوات التقويم مصاغة بطريقة تقيس ما وضعت لقياسه وتكون ثابتة عندما تتحصل على نفس النتائج عند تكرار تطبيقها، والموضوعية هي عدم تعرضها لاعتبارات ذاتية.

[1] العربي فرحاتي، "صعوبات التقويم في التعليم المتوسط"، شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2006، ص61.

6- التقويم وسيلة: وذلك باعتباره طريقة هامة في تعديل السلوك مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف بواسطة الدور الفعّال للتغذية الراجعة وكما أن التقويم يساهم أيضا في تطوير العملية التعليمية.

7- التمييز: ويعني به هو قدرة التقويم على كشف الفروق داخل القسم هذا ما يسهل عملية الدعم والنهوض بقدرات التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي، كما تكون الوسائل المستعملة في التقويم كاشفة لهذه الفروق.

8- التعاون: حيث أن التقويم إلى مساعدة عدّة أطراف بداية من التخطيط له، واختبار أدواته وفي تنفيذه حيث يمكن للمدرس الاستفادة من مواد دراسية.[1]

ويتضح في الأخير أن الغرض من التقويم هو الكشف عن عيوب التعلم ومنها العمل على التغلب وليس الغرض من التقويم هو إصدار أحكام فقط للانتقال أو الرسوب، بل أسلوب لتحقيق الذات وتسمى العلاقة بين المتعلّمين وكل من عدهم على تحقيق الذات.

16/ خصائص التقويم التربوي:

الصدق: يعني به أن تكون الوسائل المستخدمة في التقويم صادقة، أي نقيس ما وضعت لأجله.

ينبغي على التقويم في العملية التعليمية والتربوية أن ينطلق مباشرة من أهدافه ولا يحيد عنها، كما يجب أن ينص مباشرة على عناصر العملية التعليمية المراد تقويمها.

التميز: وهو القدرة على إظهار الفروق الفردية بين الطلاب للكشف عن ميول واهتمامات وقدرات واستعدادات الطالب.

التقويم عملية شاملة: " فهو لا يتناول جانبا واحدا من جوانب النمو المعرفي، الاجتماعي، الجسمي...إلخ[2]

[1] العربي فرحاتي، "صعوبات التقويم في التعليم المتوسط"، ص62.
[2] ينظر: حمدي شاكر محمود، "التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات"، ط1، دار الأندلس للنشر والتوزيع، 2004، ص28-29.

يجب على التقويم أن يشمل كل الجوانب السابقة ومشتملا على المفاهيم والمبادئ والمهارات المتعددة.

الموضوعية: " أن يتصف التقويم بالموضوعية وهو البعد عن الذاتية والأهواء الشخصية أثناء عملية التقويم."

على المقوم أن يكون هادئا ومركزا ويتحكم إلى معايير محددة في تفسير النتائج، لكي لا تتأثر نتائج التقويم بالعامل الذاتي.

أن تكون عملية التقويم مستمرة: " يجب على التقويم أن يكون مستمرا ومتكاملا."[1]

نلاحظ مما سبق تعدد خصائص التقويم، منها شمولية، جوانب معرفية مختلفة، ويكشف الفرق بين المتعلمين، ربح الوقت والجهد في عملية التقويم، كذلك الموضوعية بعدم تأثير النتائج المتحصل عليها بالعوامل الذاتية، وكذلك الصدق والثبات.

الثبات: نتائج التقويم لا ينبغي أن تختلف في حالة تكرار عملية التقويم لنفس عناصر الموقف التعليمي أو لنفس المخرجات تحت نفس الظروف، أي استقرار الدرجات المتحصل عليها في الاختبار.

عند تطبيق الاختبار أكثر من مرة على نفس النتائج يعطي نفس النتائج تقريبا على نفس الطلاب.

الدقة: من الضروري أن يقدم التقويم معلومات فنية طافية تتعلق بالشيء المراد تقويمه، وذلك لتوضيح نقاط القوة والضعف لتلاقيها، وهذا يحتاج إلى دقة وتفصيل في تقديم البيانات أو التأكيد من كفايتها وصدقها وانسجامها.[2]

خلاصة القول أنه لا يمكن لتقويم أن يؤدي غايته إلا إذا اتصف بالخصائص، يطبق المعلم الدقة في ملاحظة الفروق الفردية في مواقف تعليمية متعددة لتشخيص نواحي الضعف ووصف العلاج المطلوب ليتم التوجيه الصحيح في مجال التعليم والتربية.

[1] سعيد كمال عبد الحميد، "التقويم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة، ص13.
[2] ينظر: رافدة الحريري، "التقويم التربوي"، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م، ص41-43.

14/ أنواع التقويم: هناك أنواع عديدة من التقويم منها:

1- التقويم التشخيصي:

يجري هذا النوع من التقويم في بداية العملية التعليمية بغية تحديد المستوى التعليمي للمتعلمين قبل تزويدهم بالمعارف الجديدة، وهو يرمي إلى قياس المكتسبات السابقة قبل اكتساب معارف جديدة، فالتقويم التشخيصي يستعان به في بداية تعليم معين للحصول على الضمانات الوافية عن قدرات واستعدادات المتعلم لبلوغ الأهداف الجديدة أو اللاحقة.

إن هذا النوع من التقويم يهدف إلى التأكيد من مدى الاستعداد لفعل تعليمي جديد من جهة وينير الطريق للمدرس لاختيار أفضل الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية أو المحتويات الملائمة من جهة أخرى.[1]

نستخلص أن التقويم التشخيصي يطبق في بداية كل درس أو بداية العام الدراسي لتكوين فكرة على المعلومات القبلية للمتعلم، ويقوم بتوفيق من المنهج المدرسي وحاجات التلميذ لتصوير العملية التعلمية.

2- التقويم التكويني:

" التقويم التكويني هو عملية تقويمية منهجية منظمة تحدث أثناء التدريس، من أجل تحسين العملية التعليمية والتعلمية، ومعرفة مدى تقدم التلميذ وكذلك تصحيح مسارا لعملية التعليمية التعلمية.

3- التقويم الختامي (التحصيلي):

ويقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، يكون قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها، ومن الأمثلة على ذلك الامتحانات الفصلية وكذلك الامتحانات الشهرية."[2]

[1] ميلود زيان، "أسس تقنيات التقويم التربوي"، منشورات تالة، الجزائر، 1988، ص18/17.
[2] نادر فهمي الزيود، "مبادئ القياس والتقويم في التربية"، ط3، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص53/52.

نستنتج أن التقويم التكويني بفضله تتمكن المدارس من تحديد الفروق المعرفة بين التلاميذ خلال درس معين، والتأكد من استمرار في اكتساب المعرفة، أما في التقويم الختامي يعتبر الخطوة التي يتبين من خلالها مدى تحقيق أهداف البرنامج ويكون في نهاية الفصل أو العام الدراسي وفيه يتخذ القرار في الإدارة.

4- التقويم القبلي:

" يقصد به " الذي يتم عادة قبل بداية العملية التعليمية، والقصد منه تحديد مستوى الطلاب قبل تعليمهم، ويلجأ المعلم لهذا النوع من التقويم لتحديد خبرات الطلاب التعليمية قبل عملية التعلم، ويهتم هذا النوع من التقويم بتحديد مستوى أداء المتعلم في التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والميول والاتجاهات من كل ما سبق في تخطيط المناهج واختيار الخبرات التعليمية قبل عملية التعلم، ويهتم هذا النوع من التقويم بتحديد مستوى أداء المتعلم في التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والميول والاتجاهات من كل ما سبق في تخطيط المناهج واختيار الخبرات التعليمية المناسبة للتعليم."[1]

نستخلص مما سبق أن التقويم القبلي يعتبر خطوة مهمة لتلميذ ليتعرف على المهارات والأهداف المطلوبة منه، للاستكشاف والاستثمار المعلومات، كما هو هام بالنسبة للمعلمين في عملية التدريس.

15/ مهمّات أنواع التّقويم التّربوي و مزاياه:

للتّقويم التّربوي مهام و مزايا متنوّعة و هي كالآتي:[2]

التقويم التشخيصي: وهو نمط من أنماط التوقّعات يتيح للمدرّس معرفة ما إذا كان المتعلّم قادرا على تتبّع الأنشطة المنتظر إنجازها في الأسبوع الأوّل من السّنة الدّراسيّة، ينظم المدرّس أنشطة تقويميّة ليتعرّف المستوى المعرفي و المهارات لتلاميذه، كما يلجأ

[1] عمار بن مرزوق العتيبي، "بحث عن التقويم المستمر"، المقرر تقويم منهج العلوم الشرعية في التعليم العام رمز المقرر نهج 514، فصل السداسي الثاني، 1435هـ، ص20.
[2] أحمد بواجلاين، "التقويم التربوي"، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، مراكش، 2013، ص3.

أيضا المدرّس إلى التّقويم التّشخيصي عند بداية كلّ درس للوقوف على مدى تحكّم المتعلّمين في التعليمات.

أ- أهمّ مزاياه:

يتميّز التّقويم التّشخيصي:

-التّحقّق من مكتسبات قبليّة و مكامن النّقص.

- تمكين المدرّس من معطيات تتيح له ما سيستثمره من مكتسبات

ب- مهامّه:

- تقدير السّمات الفرديّة لكلّ متعلّم

- تأهيل المتعلّمين لاكتساب الأهداف التّعليميّة للمرحلة اللّاحقة.

- وضع إستراتيجية.

التّقويم التّكويني: فهو يهدف إلى فحص مدى تمكّن المتعلّم من تحصيله. كما يتيح للمدرّس اكتشاف مواطن الصّعوبات فيقوم بسدّ الثّغرات.

أ- أهمّ مزاياه:

مواكبة العمليّة التّعليميّة في الوحدات الصّفّيّة.

الإخبار بمستوى تطوّر الأداء لدى كلّ متعلّم.

ب- مهامّه:

- ضبط كلّ الصّعوبات المعرفيّة للمتعلّمين خلال الإنجاز.

- يتيح للأستاذ تعديل أنشطته التّعليميّة لتدليل الصّعوبات.

- يرسم معالم الخطّة.

التّقويم الإجمالي: وهو يهدف إلى فحص حصيلة التّعلّم واختبارها في نهاية كلّ وحدة دراسيّة لاتّخاذ القرارات.

أ- أهمّ مزاياه:

- يشمل عدّة جوانب من المكتسبات.

- معرفة المظهر الدّراسي العام.

ب- مهامّه:

- يتيح الحكم على مدى تحقق أهداف البرنامج أو بعض أجزائه.
- يتيح الحكم على مكتسبات المتعلّم و الإقرار يتحقق الكفاية معه أو عدم نمائها.

التّقويمالذاتي: وهو تقويم التّلميذ تعليماته و تحصيله ممّا يحفّزه للاستزادة من التّحصيل.

أ- أهمّ مزاياه:

- وسيلة مرتبطة بإستراتيجية التّقويم.
- يأتي بعد عمليّة التّصحيح.

ب- مهامّه:

- يساعد على المزيد من التّحفيز للمتعلّمين، لتحصيل معارفهم و تعميقها.
- تقويمهم، انجازاتهم و تعديلها، مما يساهم في تنمية كفائيّة.[1]

16/ دور التقويم التّربوي:

أدّت دراسات التّقويم الرّسمي أدوارا عديدة في التّعليم، بدءا من الحكم على قيمة السّلوك أو البرنامج إلى الحكم على بدائل القرارات الّتي يتمّ اتخاذها في عمليّة التّقويم و فيما يلي بعض ممّا ذكره المختصّون من أدوار التّقويم:[2]

- تقويم الفلسفة التّربويّة، التّي تنشد تحقيق نتائجها البعيد (المواطن الصّالح المنتج)
- تقويم الأهداف التربويّة المنبثقة من فلسفة التّربية.
- التّزويد بمسوغات لاتخاذ القرار.
- تقويم تحصيل الطّلاّب.
- تقويم المعلّمين و المشرفين التّربويّين.

[1] أحمد بواجلاين، "التقويم التربوي"،ص4-7.
[2] سعد أبو عناب، "في التقويم التربوي مدخل واتجاهات"، ط1، 1426هـ/2005م، ص10.

- تقويم المناهج.
- تحسين المواد التّعليميّة و البرامج
- تقويم النّشاطات التّربويّة بأنواعها العقليّة و البدنيّة.

نستنتج أنّ للتّقويم التّربوي دور هام في متابعة التّقدّم الدّراسي لتلميذ، كما يتّضح في إعداد المعلّمين و أنشطتهم في بناء المناهج الدّراسيّة و تحديد مستوى التّلاميذ و توجيههم التّعليمي.

17/دور التّقويم في تطوير العمليّة التّعلّميّة:

هناك العديد من الأدوار الّتي يقوم بها التّقويم التربوي والتي يمكن تلخيصها في الآتي:[1]

1- معرفة مدى اكتساب الطّلّاب في تعلّمهم للأنواع المختلفة من المعارف و المهارات و العادات التي تكوّنت عندهم نتيجة ممارسة لأوجه النّشاط.
2- يفيد التّقويم القائمين على المؤسّسات التّعليميّة في معرفة مدى تحقيقهم للأهداف التي يسعون إليها ونسبة انجازهم لها.
3- الوقوف على الحالات المرضيّة عند الطّلّاب في حينها و محاولة علاجها عن طريق التّوجيه و الإرشاد النّفسي من قبل المتخصّصين في ذلك و كذلك حالات التّخلّف الدّراسي ومعالجتها.
4- تزويد الطّالب بنتائج عمله باستمرار ممّا يساعده في تقييم ذاته و دعمها نحو الأفضل.
5- مساعدة المدرسة في توزيع الطلّاب على الصّفوف الدّراسيّة و على أوجه النّشاط المختلفة وفق قدرات وإمكانيات كلّ طالب ممّا يزيد من دافعيّة التّعليم.
6- يساعد التّقويم في تطوير المناهج الدّراسيّة باستمرار حتّى تلاحق التّقدّم العلمي السّريع و تتلاءم مع حاجات العصر وحاجات التّلاميذ.

[1] عبد السلام الشيباني خليفة، "الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي ودورها في تطوير العملية التعلمية، دط، دار فكر وإبداع، مصر، 2014، ص492-493.

7- يساعد التّقويم المشرفين التّربويين في معرفة مدى نجاح المعلّمين في عملهم و مدى كفاءتهم في أشداء وظائفهم.
8- يساعد المعلّم في تقويم تلاميذه من جميع جوانبهم العلميّة والشّخصيّة و الاجتماعية من خلال استخدامه لوسائل التّقويم المختلفة.
9- يساعد التّقويم في تقديم صورة واضحة و جليّة عن فاعليّة التّجارب التّربويّة قبل تقييمها.
10- يساعد التّقويم الإداريّين في اتّخاذ القرارات الصّحيحة و الصّائبة من حيث ترقية الأفراد أو تعيينهم من خلال المعلومات التي توفّرها أدوات لقياس.

18/ أهداف التّقويم التّربوي:

قد يرمي التّقويم التّربوي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف و هي كالآتي:[1]

1- تحديد اتجاه المدرسة نحو تحقيق أهدافها.
2- تشخيص ما يصادف الطّالب أو المعلّم أو المدرسة من الصعوبات في ضوء المرحلة الدّراسيّة جمع المعلومات.
3- وصف العلاج اللّازم لتدليل الصّعوبات و تحسين العمليّة التّربويّة أو تعديل مسارها.
4- متابعة خطوات العلاج لمعرفة مدى التّحسين الذّاتي الذي وصلت إليه المدرسة بعدا التّغلّب على الصّعوبات.
5- إلقاء الضّوء على أسلوب التّعليم و تهيئة السّبل للسّير بالعمليّة التّربويّة في الطّريق الصّحيح.
6- بيان مدى التّقدّم الذي أحرزته المدرسة، و ما حقّقه المدرّس في عميه ومدى ما بلغه الطّلّاب من النّمو.
7- الكشف عن أسباب النّجاح أو الفشل في العمل المدرسي.

[1] إيمان دركي، "القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية"، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، ع1، جامعة الشهيد لخضر، الوادي، الجزائر، 2017، ص203.

8- حفز الهمم لمواصلة النّجاح، و المساعدة في البحث عن الصّعاب والتّغلّب عليها.

9- توضيح الأهداف و الكشف عن مدى تحقّق منها.

10- وضع كلّ فرد في العمل و المكان المناسبين له و الملائمين لقدراته و إمكاناته.

11- إقامة العلاقات السّليمة بين المدرسة و الجهات التي تتعامل معها في ضوء ما يكشف عنه التّقويم.

12- مساعدة المعلّم في معرفة ما بلغه الطّلّاب من نمو كما يوضّح له حاجاتهم و إمكاناتهم. ويكشف مواهبهم.

13- إتاحة الفرصة لمن يعنيهم أمر التّربية و التّعليم للتّعاون في وضع الخطط التّعليميّة، و سبل تنفيذها.

يمكن القول بأنّ الهدف من عمليّة التّقويم هو معرفة الأهداف التي تحقّق التّغذية الرّاجعة إلى كلّ من المعلّم و المتعلّم و معرفة نقاط القوّة وتعديل نقاط الضّعف.

الفصل الثاني: المهارات اللغوية

الفصل الثاني: المهارات اللغوية

1- مفهوم المهارة اللغوية أ/ لغة ب/ اصطلاحا

2- أسس تعليم المهارات اللغوية.

3- كيفية تنمية واكتساب المهارات اللغوية لدى المتعلم.

4- العلاقة بين المهارات

5- أنواع المهارات اللغوية (الاستماع، القراءة، الكلام، الكتابة)، أهميتمها، أهدافها

1/ مفهوم المهارة:

أ/ لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور قوله: " المهارة الحذق في الشيء، والماهر الحاذق بكل عمل وأكثر ما يوصف به السابح المجيد."[1]

وعرفت في معجم المحيط: " الماهر الحاذق بكل عمل ، وقد مهر الشيء وفيه وجه والسابح المجيد وجمعها مهرة، مهورا، ومهارة."[2]

وعرّفت أيضا في معجم الوسيط أنها: " المهارة أحكمه وصار به حاذق، فهو ماهر، ويقال مهر في العلم وفي الصناعة وغيرها."[3]

إذن يتضح من خلال كل هذه التعاريف اللغوية أن المهارة تعني الحذق في الشيء أو كل عمل مجيد يقوم به الإنسان سواء كان في مجال العلم أو الصناعة، وأنها ليست أداء يقوم به الإنسان ولا نتحقق إذ اتسم أداؤه بعدد من القدرات العليا كالحذق والإجادة للشيء.

ب/ اصطلاحا:

للمهارة تعريفات اصطلاحية، منها:

عرّفت المهارة بأنها: " السرعة في أداء العمل من الأعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول قد يكون هذا العمل بسيطا أو مركبا."[4]

نستخلص مما سبق أن المهارة هي قدرة الفرد على قيام بأعمال مختلفة قد تكون عقلية أو انفعالية أي أداء الفرد بعمل ما، ويتسم هذا الأداء بالسرعة والدقة والاتقان والفاعلية ويتم اكتساب كل هذه القدرات من خلال الممارسة والتدريب والتكرار.

---

[1] ابن منظور، "لسان العرب"، ص184.
[2] فيروز أبادي، "قاموس المحيط"، ط8، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 2005، ص478.
[3] مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، ط1، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004، ص89.
[4] عبد الله علي مصطفى، "مهارات اللغة العربية"، ط1، دار المسيرة، عمان، 2002، ص43.

وقد عرّفت أيضا المهارة عند خالد عبد الرزاق أنها: " قدرة الفرد على أداء الأعمال التي تتطلب تآزر وتكاملا بين أعضاء الحس، وأعضاء الحركة، بحيث يصبح أداء الفرد صائبا ومنجزا بسرعة، فالمهارة هي انعكاس أداء يتّسم بالسرعة والدقة والبراعة والاتقان نشاط معيّن، ويمتدّ كذلك ليشمل المهارات اللغوية والحسابية...إلخ[1]

وعلى ضوء هذا التعريف يمكن القول أن خالد عبد الرزاق ركز على قدرة الفرد على تنفيذ أعماله الموكلة إليه والتي يتطلب الأعضاء الحسية والحركية وأن أداء الفرد يحتاج إلى السرعة في الإنجاز والاتقان والبراعة والدقة.

وكما عرّفها أيضا عبد الله علي مصطفى المهارة أنها:" القدرة على تنفيذ أمر بدرجة إتقان مقبولة، وتتحدد درجة الإتقان المقبولة تبعا للمستوى التعليمي للمتعلم والمهارة أمر تراكمي، نبدأ بمهارات بسيطة تبني عليها مهارات أخرى."[2]

على ضوء هذا التعريف يمكن القول أن عبد الله علي مصطفى ركز على قدرة الفرد على درجة الاتقان التي يحددها المستوى التعليمي، وركز أيضا على أن المهارة حدث تراكمي ينطلق من أبسط مهارة لتصل إلى بناء مهارة جديدة.

ونستخلص مما سبق أنّ المهارة هي الأداء المتقن على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد معا، فالمهارة اللغوية هي الأداء اللغوي المتقن محادثة كان أو قراءة أو كتابة أو استماعا.

2/ أسس تعليم المهارة:

يتوقف تعليم على معرفة هذه الأسس التي تسبق عملية تعليمها فهي ليست بالأمر الهين أو اليسير، فلابد لها من تخطيط مسبق وإعداد يعين على توصيلها واستيعاب جميع جوانبها.

ويمكن تحديد هذه الأسس فيما يلي:

[1] خالد عبد الرزاق، "اللغة بين النظرية والتطبيق"، دط، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر (القاهرة، 2003، ص261.
[2] عبد الله علي مصطفى، "المهارات اللغة العربية"، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2010، ص43.

أ- مراعاة درجة النمو العقلي والبدني للمتعلم:

فالمعروف أن لكل مرحلة في العقلي والبدني استعداداتها الخاصة بها، لذا يجب أن يعلم الفرد مهارة لا تناسب مستوى تفكيره.

ب- مراعاة الهدوء النفسي:

فالاضطراب النفسي أو الحركي الأثر السالب على أداء المهارة وعملية تعليمها، لا يجب إبعاد التوترات النفسية والحركة طوال فترة تعليم المهارات.

ت- مراعاة دافعية المتعلم:

فرغبة المتعلم في التعلم شرط أساس لكل عملية من عمليات التعلم، فلابد أن تتفق المهارة مع الميول الشخصية، فالذي لا يرغب في تعلم القراءة والكتابة لا يمكنه أن يكتسب مهارتهما، والمعروف أن الإنسان الذي لا يميل إلى شيء معين لا يرغب في تعلمه واكتسابه.

ث- مراعاة درجة تعقد المهارة:

فالمعروف أن لكل مهارة خواصها، ونتوقف درجة تعليم المهارة إيصالها للتعلم على ما تتسم به من خواص وإذا عرفت هذه الخواص أمكن توصيلها للمتعلم بما يتناسب ودرجة تعقيدها من خلال استخدام أصح الطرق التي تساعد على التعلم الصحيح لها.[1]

ومن هنا نستنتج أن للمهارة أسس هامة التي تساهم في تطوير العملية التعليمة وكما تقوم على النمو العقلي عند المتعلم وكما تقوم أيضا على استخدام أصح الطرق التي ينبغي أن تطبق والتي يجب أن تناسب مستوى التفكير العقلي.

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب، دار المعرفة للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ص18.

2/ كيفية تنمية واكتساب المهارات لدى المتعلم:

المهارات لا تعلم ولا تنمي إلاّ عن طريق المحاولة والنجاح والمحاولة تقوم على هذا التكرار الذي يحرص المتعلم المتطلع نحو النجاح على مواصلة والاستمرار فيه.

ولاكتساب المهارة طرائق متعددة، منها:

أ- أن تارس المهارة في مجال النشاط الطبيعي لها تحت توجيه مشرق:

فعند تعلم المهارات اللغوية لابد من مراعاة أن يكون تعلمها والتدريب عليها في مجال الحقل التعليمي وعن طريق المناشط الطبيعية، مثل: مناشط الناشط المسموعة والمرئية (كالإذاعة والصحافة اليومية) والندوات والحفلات والمحاضرات، والمهرجانات إلى غير ذلك، مما يعين على تقوية المهارة ودعمها لدى الطلاب.

ب- تدريس خواص المهارة المراد تعلمها:

ويكون ذلك عن طريق الشرح النظري للمهارة أو الملاحظة المباشرة لها، فإذا أريد تدريس مهارات الكتابة فلابد من التوجه إلى دراسة وفهم استيعاب هذه المهارة، وبعد تحديدها وبيان كل ما يتصل بها حتى يسهل اكتسابها واستيعابها.

ج- ضرورة متابعة القائمين على تعليم المهارات متابعة دقيقة:

وذلك لأن دقة الملاحظة بالحواس والحركات والتفكير لها أهميتها في تعلم المهارة، فعلى الراغبين في تعلم المهارة أن يتابعوا وبدقة كيفية تأدية المعلم وذلك بمراقبة كل حرماته وما يصدر عنه، فلذلك أثره البين في سرعة الاستيعاب.

د- ضرورة الالتزام بتكرار التدريبات مع التدرج في الأدنى:

ومحاولة تلاقي ما تم الوقوع فيه من أخطاء أثناء التدريب والعمل على ضم الحركات النافعة والمفيدة إلى بعضها لتكوين حركة واحدة.[1]

نستنتج مما سبق أن المهارات اللغوية لها أهمية كبيرة كما تلعب دورا مهما في حياة المتعلم، فلا يمكن للمهارة أن تنمي وتعلّم إلا عن طريق المحاولة والنجاح ومواصلة باستمرار الاكتساب وتنمية قدراته.

4/ العلاقة بين المهارات اللغوية:

"مما لاشك أن المهارات اللغوية تتداخل وتتكامل مع بعضهما البعض في استخدام اللغة استخداما طبيعيا، ومن ثمّ لم يتعين أن ينطوي كل مهمة من مهمات تعليم اللغات في قاعة الدرس على أكثر من مهارة لغوية واحدة، وكما هي في واقع الحياة الحقيقة ومع أن هناك مواقف لا يكون المرء فيها إلا مستمعا أو متحدثا أو كاتبا فقط كأن يشاهد المرء برنامجا في التلفاز، أو تلقي محاضرة أو يقرأ رواية، أو يكتب خطابا، فإن هناك مواقف أخرى كثيرة تصبح فيها مختلف المهارات كالنسيج الواحد المتدخل الخيوط.

كما يتضح العلاقة بين الاستماع والتحدث أنهما يعملان وينموان معا بالتبادل ويكمل أحدهما الآخر وأن النمو في أحدهما يعني النمو في الآخر فلعلاقة الاستماع بالتحدث علاقة تبادلية قائمة على التأثير والتأثر.

أما علاقة الاستماع بالقراءة فهي علاقة تكاملية حيث أن الاستماع يساعد العبارات التي سوف يراها مكتوبة، فالعلاقة بينهما علاقة وطيدة.

وكما هناك أيضا العلاقة بين التحدث بالقراءة هي علاقة تأثير وتأثر فكل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به، والضعف في التحدث يؤدي الضعف في القدرة على القراءة.[2]

---

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص19.

[2] محمد الدين صالح مجاور، "تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية"، ط1، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة، 1988م، ص92.

ومن هنا نستنتج أن المهارات اللغوية هناك علاقة وطيدة بينهما فالقراءة هي الينبوع الذي يستمد منه الإنسان أفكاره وثقافته والكاتب يستفيد في كتابته من قراءته الآخرين فكل منهما يؤثر في الآخر فمن خلال الكتابة يتعرف التلميذ على الهدف الذي يريد توصيله إلى القراءة.

5/ أنواع المهارات اللغوية وطرق اكتسابها

أولا: مهارة الاستماع

أ/ **لغة**: تحتل مهارة الاستماع مكان الصدارة من حيث الأهمية والترتيب الطبيعي للمهارات اللغوية وهي مشتقة من الجذر اللغوي سمع (س م ع) التي تعني في معجم الوسيط أنها (سمع لفلان أو إليه إلى حديثة سمعا وسماعا: أصغى وأنصت.)[1]

ب/ **اصطلاحا**: فهي تفي عبارة عن عملية عقلية تتطلب جهدا يبذله المستمع في متابعة المتكلم وفهم معنى ما يقوله واختزان أفكاره واسترجاعها إذ لزم الأمر وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعددة.

2/ أهمية مهارة الاستماع:

إن لمهارة الاستماع دور مهم في تعليم المهارات اللغوية الأخرى، حيث تكمن أهميتها عند إبراهيم محمد عطا فيما يلي:

- تقوم على تنمية اللغة الشفوية والمهارات المتعلقة بها من قدرة على التعبير وصياغة الجمل الصحيحة، النطق الصحيح وترتيب الأفكار وتنظيمها.
- إذ تقوم على تنمية القدرة على تمييز الأصوات والحروف والكلمات تمييز صحيحا.
- إثراء الحصيلة اللغوية بالعديد من الألفاظ والأساليب والعبارات الجديدة أو تصحيح ما هو خاطئ.
- تنمية التفكير النقدي لدى الطفل من خلال ما يسمعه من آراء وأفكار متفقة أو مختلفة حول موضوع معين.

[1] مجمع اللغة العربية، "المعجم الوسيط"، ص449.

- تنمية الذاكرة السمعية والتدرب على الاحتفاظ بالمعلومات لمدّة أطول.
- مهارة متابعة المتحدث مع التركيز والانتباه.
- مهارة استخلاص النقاط الرئيسية في الموضوع وتذكّرها.
- مهارة الالتزام بآداب الاستماع.
- مهارة تحليل المسموع، وتحديد القوة والضعف فيه.
- مهارة تدوين بعض الملاحظات حول المسموع.
- مهارة تذكر المسموع وحفظه.[1]

وبناء على ما تقدم ذكره فالاستماع نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، فهو النافذة التي يطل الإنسان من خلالها وكما له أهمية كبيرة فهو يساعد على إثراء حصيلة المستمع وهو وسيلة ناجحة في تعليم اللغة العربية أو اللغات الأخرى.

3/ أنواع الاستماع:

يصنف أحمد صومان الاستماع من حيث الغرض إلى ما يلي:

1- الاستماع بغرض الحصول على معلومات؛ أي الاستماع التحصيلي الذي يتضمن الانتباه في المسموع، وربط الأفكار بعضها البعض.
2- الاستماع بقصد النقد والتحليل: يتطلب هذا النوع من المستمع اليقظة والانتباه إلى المتحدث.
3- الاستماع بقصد الاستمتاع: هذا النوع لا ينبغي إلا التذوق والاستمتاع، وهذا ليس في مجال الكلمة فقط، بل في مجال الموسيقى أيضا، فإما أن يكون راضيا بها أو تعليقا عليها.

وقد اتضح أن عملية الاستماع تختلف أنواعها باختلاف الغرض والهدف، فنهاك استماع لحل المشاكل، واستماع للاستمتاع واستماع لدرس واستماع لقتل الفراغ...إلخ

وكما"أنه قسم أنواع الاستماع من حيث المهارات إلى ما يلي:

[1] إبراهيم محمد عطا، "المرجع في تدريس اللغة العربية"، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2005، ص121.

أ- الاستماع للاستنتاج: وهو استماع تعقبه عملية استخلاص الأفكار العامة، واستنتاج معاني الكلمات غير الواضحة من السياق.

ب-الاستماع للموازنة والنقد: وهو الاستماع الذي يتطلب الموازنة بين المتحدث والمستمع، والتمييز بين المعاني والأفكار، والتأكد من صحّتها أو خطئها.

ت-الاستماع للتذكر: وهو عملية استرجاع المسموع سابقا، وتذكر محتواه، والاستفادة منه من أجل غرض معين.

ث-الاستماع للتوقع: " وفيه يتوقع المستمع ما سيقوله المتكلم، ويعرف هدفه من خلال كلامه حتى يتوصل إلى مضمون كلام المتحدث.

ويهتم الاستماع من حيث موقف المستمع إلى استماع من دون كلام واستماع وكلام

أ- استماع من دون كلام: ويكون فيه المستمع متلقيا فقط دون مقاطعة المتحدث مثل أثناء إلقاء المعلم الدرس يكون التلميذ فيه مستمعا فقط.

ب-استماع وكلام: يتطلب فيه نقاش بين المتحدث والمستمع مع احترام الحوار.[1]

ونستنتج من خلال كل هذا أن مهارة الاستماع من المهارات الهامة في عملية التعلم وكما يتميز من عدّة أنواع وخصائص، فالاستماع له مكانة كبيرة هامة عند العرب كما له دور هام في حياة الإنسان إذ هو فن من فنون اللغة ويعدّ وسيلة رئيسية للمتعلم.

4/ أهداف تنمية مهارة الاستماع:

إن الهدف الأساسي من الاستماع هو الاستيعاب لما سمعه المستمع من معرفة وسلوك وهي تختلف من شخص إلى آخر وأيضا من مجال للآخر ومن أبرز هذه الأهداف نذكر منها ما يلي:

- تنمية القدرة على تتبع المسموع، والسيطرة عليه بما يتناسب مع غرض المستمع.
- تنمية جانب التذوق من خلال الاستماع واختيار الملائم منها.
- تدريب المتعلمين على التركيز والانتباه.

[1] أحمد صومان، "أساليب تدريس اللغة العربية"، دار نهوان للنشر والتوزيع، عمان، 2009م، ص148.

- تعليم التلاميذ آداب الاستماع.
- الاستماع وسيلة لحفظ التراث، لطالما اعتمدت الأمم والشعوب السابقة على الاستماع من خلال نقل أعمالهم للأجيال اللاحقة، واستمرت على هذا السؤال إلى أن ظهرت الكتابة.
- الاستماع وسيلة للتعليم والتعلّم، يهتم التعليم بدرجة كبيرة بالاستماع خاصة في المحاضرات والمناقشات وغيرها، ومهما تطورت الوسائل التعليمية يبقى للاستماع دور هام في البلدان المتقدّمة.
- الاستماع وسيلة للتواصل لابد من تدريب التلاميذ على الاستماع ويكون ذلك من خلال تفاعل المتحدث والمستمع الذي يؤدي إلى تواصل جيد.
- الاستماع عامل حاسم في نمو مهارات اللغة الأخرى، مما لا شك فيه من أن الطفل ينمي حصيلة اللغوية بواسطة الاستماع.
- الاستماع له أهمية كبيرة في العملية التعليمية خاصة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث يركزون على الاستماع أكثر من متعلمي المراحل الأخرى.
- أن تنمو لديهم مهارة إثارة التساؤلات حول ما استجمعوه، مع المحافظة على الاحترام والتقدير للمتحدث.[1]

فمن هنا يتضح أن الاستماع يعد فن من فنون اللغة العربية، وأهم مهارة يتميز بها الإنسان منذ ولادته والتدريب هو العامل الأساسي للإتقان هذه المهارة والمحافظة عليها فهي تتطلب من المتعلم الجهد والدقة.

ثانيا: مهارة القراءة

تعتبر مهارة القراءة من أهم الوسائل المعرفة، وكفى بالقراءة شرفا أن نزل بها القرآن الكريم على النبي صلى الله عليه وسلم في قوله " اقرأ باسم ربّك الذي خلق (1) خلق الإنسان من علق (2) اقرأ وربّك الأكرم (3) الذي علّم بالقلم(4) علّم الإنسان ما لم يعلم(5) سورة العلق (1-5)

[1] فهد خليل زايد، "أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة"، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص200.

أ- تعريف مهارة القراءة لغة:

قرأ، قَرْأً وقراءة واقترأ الكتاب: نطق بالمكتوب فيه أو ألقى النظر عليه وطالعه، أقرأ: إقْراء الرجل: جعله يقرأ. تقرّأ: تفقه, استقراء فلان: طلب إليه أن يقرأ. القراءة (مصدر) ج إقراءات: كيفية القراءة."[1]

نستنتج من خلال التعريف اللغوي أن المقصود بالقراءة هو الاطلاع على المكتوب أو النظر إليه والنطق به.

ب- اصطلاحا:

لقد تطرق الكثير من الدارسين المحدثين إلى مفهوم القراءة، فمن بين هذه المفاهيم نذكر:

عرف فهد خليل زايد في كتابه " أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة" القراءة بأنها: " عملية انفعالية واقعية تشمل تفسير الرموز الرسوم التي يتلقاها القارئ على طريق عينيه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات."[2]

وتناولت لطيفة حسين الكندري في كتابها الحامل لعنوان " تشجيع القراءة" مفهوما آخر للقراءة قائلة: " هي نشاط عقلي فكري يدخل فيه الكثير من العوامل تهدف في أساسها إلى ربط التحدث بلغة الكتابة."[3]

[1] ابن منظور، "لسان العرب"، ص182.
[2] فهد خليل زايد، "أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة"، ص3
[3] لطيفة حسين الكندري، تشجيع القراءة"، ط1، الكويت، 2004، ص19.

أما خالدة هناء سيدهم أضافت في مقال لها: " أسباب عزوف الطلبة عن القراءة" أنها " عملية إدراكية عقلية في المقام الأول يتم فيها تحويل الصورة البصرية إلى أصوات وكلمات منطوقة كذلك إدراك دلالة هذه الأصوات والكلمات."[1]

ومن خلال ما مضى من تعاريف، نستنتج أن القراءة من أهم المهارات اللغوية الأربعة المكونة للملكة اللغوية والتي تعد نشاط الرموز المنطوقة.[2]

أهداف القراءة الصامتة:

تهدف القراءة الصامتة على ما يلي:

- اكتساب التلميذ المعرفة اللغوية.
- تدريس التلميذ على السرع في القراءة والفهم.
- تعود القارئ على الانتباه والتركيز كما أنها تنمي دقة الملاحظة لديه، فهي تجعله يتأمل العبارات والتراكيب في معانيها وألفاظها.
- زيادة القدرة على الفهم بغرض كسب المعلومات والانتفاع بالمقروء.[3]

أ- القراءة الجهرية:

فهي تختلف عن القراءة الصامتة في أمر واحد ألا وهو الصوت باستخدام جهاز النطق، وتعني القراءة الجهرية أيضا: تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز صوتية عن طريق النطق مع حسن الفهم والأداء.

وهي أيضا تعتمد على فك الرموز المكتوبة وتوظف لهذه المهمة حاسة النظر ويعمل جهاز النطق على تصديق الرؤيا التي تنقل هذه الرموز على العقل الذي يحلل المدلولات والمعاني.[4]

---

[1] خالدة هناء سيدهم، "أساليب عزوف الطلبة عن القراءة وأساليب تنمية مهارتهم القرآنية"، مجلة بانتة، 2013، ص250.

[2] عبد اللطيف حسن فرج، "منهج المرحلة الابتدائية"، ط1، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، ص100.

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

[4] خليل عبد الفتاح وإبراهيم سليمان فتح العبد، ناهض صبحي فوره، "استراتيجيات تدريس اللغة العربية"، مكتبة سمير منصور للنشر والتوزيع، فلسطين، 2012، ص140.

نستنتج من خلال التعريفات السابقة أن القراءة هي النافذة الواسعة على المحيط المحلي للفرد، لأنها أساس التعليم وكما تنقسم إلى شقين شفوي وكتابي إذ لا يمكن أن تحدث عملية القراءة إلا إذا استخدم القارئ اللسان والعين معا.

3/ أهداف القراءة الجهرية:

تهدف القراءة الجهرية إلى ما يلي:

- تمكين المتعلم على إجادة النطق بالكلمات والجمل وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- وسيلة لكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق فيتسنى علاجها.
- إفهام السامعين ما يدور حولهم من قضايا وأمور ومشكلات.
- التأثير في السامعين لإقناعهم بأفكار معينة.
- تعويد التلاميذ على السرعة في القراءة.[1]

4/ أهمية القراءة: وكما جاءت أهمية القراءة فيما يلي:

تعتبر القراءة جسرا يصل بين الإنسان ومعارفه وجل العلوم القديمة والحديثة ليس في عبر الزمن من خلال كتاب يقع بين كتفيه وهكذا يشغل وقته بما ينفعه، إذ أنّ للقراءة أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع ويمكن تحديد أهميتها فيما يلي:

" يستطيع بها المرء الوصول إلى المأثور الأدبي وما يحتوي من صور ومعان، ويقع التفاهم ويتم التواصل بين أبناء المجتمع والأمم عن طريق الكتب والمؤلفات."

تمكن المعلم من توظيف المعرفة وتساعده على التحصيل اللغوي.

القراءة توسع خبرة التلاميذ وتنميتهم، وتنشط قواهم ومداركهم العقلية.

[1] محسن علي عطية، "مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها"، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص251.

القراءة كانت ولا تزال من أهم وسائل نقل ثمرات العقل البشري وهي من أهم ما يتميز به الإنسان عن باقي فئات وطبقات المجتمع.[1]

يستنتج مما سبق للقراءة أهمية كبيرة تكمن في ونها الوسيلة الأساسية في التواصل بين الأفراد والمجتمعات، وتوسع دائرة خبرات الفرد وتساعده في حل مشكلاته وزيادة تحصيله العلمي.

3/ أهداف مهارة القراءة: كما جاءت أهداف القراءة فيما يلي:

1- تدريب الطلاب على القراءة المعبرة والممثلة للمعنى.
2- تدريب الطلاب على القراءة السليمة، من حيث مراعاة الشكل الصحيح للكلمات ولاسيما أو آخرها.
3- معالجة الكلمات الجديدة بأكثر من طريقة مثل استخدامها في جملة مفيدة، ذكر المرادف، ذكر المفاد، طريقة التمثيل، طريقة الرسم، وهذه الطرائق كلها ينبغي أن يقوم به الطالب لا المعلمة.
4- تدريب الطلاب على الشجاعة في مواقف القراءة ومزاولتها أمام الآخرين بصوت واضح، وأداء مؤثر دون تلعثم أو خجل.
5- تدريب الطالب على القراءة بسرعة مناسبة، وبصوت مناسب.
6- تدريب الطالب على القراءة جملةلا كلمة كلمة وتدريبه أيضا على ما يحسن الوقوف عليه.
7- علاج الطالب الضعيف وعلاجه يكون بالتركيز مع المعلمة في أثناء القراءة النموذجية والصبر عليه واحدة وأخذه باللين والرفق وتشجيعه حيث تقدمه.
8- تسهم في بناء شخصية الفرد باكتساب المعرفة وتثقيف العقل.
9- القراءة أداة التعليم في الحياة المدرسية من خلال اكتساب مهارة القراءة.[2]

[1] طارق عبد الرؤوف عامر، القراءة (مفهومها أهدافها، مهاراتها)، ط1، دار العالمية للنشر والتوزيع، الهرم، 2014، ص45.
[2] طه على الحسين الديلمي، سعاد عبد الكريم وآخرون، "اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها"، ط1، دار الشروق، المنرة، 2005، ص138.

ونستخلص مما تطرقنا حول مهارة القراءة أنها هي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ما تدلّ عليه من معاني وأفكار عن طريق النطق وكما لها أهداف عظيمة ومتنوعة إذ هي عملية عقلية مركبة ترتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة.

ثالثا: مهارة الكلام (التحدث)

أ/ تعريف التحدث لغة:

فالتحدث في اللغة جاء من الجذر اللغوي (ح د ث) ومن المعاجم التي وردت لفظة التحدث معجم لسان العرب: " المحادثة والتحادث والتحدّث والتحديث: معروفات، وقولهم: لا تأتيني فتحدثني، قال كأنك قلت ليس يكون منك إتيان فحديث، إنما أراد فتحديث فوضع الاسم موضع المصدر لأن مصدر حدث إنما هو التحديث."[1]

وفي قوله تعالى: " وإنما بنعمة ربّك فحدّث." سورة الفصحى الآية 11

وفي معجم الوسيط: " حدث: تكلم وأخبر، وتحدّث: تكلّم ويقال تحدث إليه، تحادث القوم: تحادثوا."[2]

ب/ اصطلاحا:

اختلف الدارسون حول تقديم تعريف شامل لمفهوم مهارة التحدث كل حسب انطلاقه، وسنرصد فيما يأتي هذه التعريفات.

يعرف حمدي الفرماوي التحدث أنها: " لمهارة إبداعية إنتاجية تعتمد على إخراج الأصوات اللغوية وفهمها ويتصل ذلك بعدّة عمليات فسيولوجية كالتنفس وتذبذب أو سكون الثنايا الصوتية الموجودة في الحنجرة، كما تعتمد على حركة اللسان الذي شكل مع الأسنان والشفاه، وسقف الحلق الصوت فقي صورته النهائية."[3]

[1] ابن منظور، "لسان العرب"، ص133.
[2] مجمع اللغة العربية، "معجم الوسيط"، ص142.
[3] حمدي الفرماوي، نيوميكولوجيا (معالجة اللغة واضطرابات التخاطب)، ص28.

ومن هنا نستنتج أنّ الكلام هو نشاط أساسي من أنشطة الاتصال وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي، إذ يعتبر وسيلة الإفهام والفهم وكما أن الإفهام طرف عملية الاتصال.

كما يعرفه أيضا نبيل عبد الهادي بقوله: " يعدّ من ألوان النشاط المهمة للصغار والكبار، وهي الخطوة الأولى في التعريف إلى اللغة العربية.

وعند حسين الدّليمي التحدث: " عملية معقدة، تؤثر فيها عوامل كثيرة منها: الحالة النّفسية للمتحدث والموقف الاجتماعي في أثناء عملية الإرسال، يزاد على ذلك أن التعبير الشفوي هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، فجميع فنون اللغة وفروعها وسائل تعين على إتقان عملية التعبير ببعديها الشفوي والكتابي.[1]

يحدّد حسين الدليمي مهارة التحدث في النقاط الآتية:

- التحدث عملية مركبة معقدة.
- يتأثر التحدث بالعوامل النفسية والموقف الاجتماعي في أثناء عملية التحدث، لأنه عبارة عن ترجمان لما يعالج نفسه.
- التحدث من فنون اللغة العربية، هدفه التعبير والتواصل بين الأفراد.
- التحدث لون من ألوان اللغة العربية وأهم نشاطاتها.[2]

على ضوء هذا التعريف نستخلص أن مهارة التحدث تعد من ألوان النشاطات اللغة العربية، وكما لها أهمية عظيمة ومكانة عالية وكما تعد من أهم المهارات اللغوية وهدفها هو التعبير والتواصل.

2/ أهمية مهارة التحدث (الكلام):

الكلام هو ثاني عناصر الاتصال اللغوي وهو ترجمة اللسان عما تعلمه الإنسان عن طريق الكتابة والقراءة والاستماع، كما أنه من العلامات المميزة للإنسان فليس كل صوت

[1] نبيل عبد الهادي خالد، "نماذج تربوية تعلمية معاصرة"، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2013، ص50.
[2] طه علي حسين الدكيمي، "تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجية"، دار النشر والتوزيع، عمان، ص132.

كلاما. فالكلام هو اللفظ والإفادة، واللفظ هو الصوت المشتمل على بعض الحروف، والإفادة هي ما دلت على معنى من المعاني في ذهن المتكلم وللكلام منزلته المتميزة بين فروع اللغة العربية فهو لم يكن معزولا، وإنما هو الغاية من جميع فروعها، فدراسة النحو والصرف تصونان اللسان والقلم من الخطأ في ضبط البنية، والقراءة تزيد من ثروتك اللغوية فضلا عن المعارف والثقافات، والأدب والنصوص منبعان للثروة الأدبية ورقي الأسلوب والإبادة في التحدث والتعبير والبلاغة وهي مطابقة الكلام لمقتضى الحال وميدان تجميل الكلام وتزيينه وترصيعه بكل رشيق وجميع وبديع من الألفاظ والعبارات والجمل والتعبيرات، مع ما في ذلك من خبال محلق وفكر مدقق... ولا يخفي ما وراء ذلك جميعه من خدمة للتعبير المنطوق.

للكلام أهميته المتمثلة في جميع الجوانب والتي تكمن في النقاط التالية:

1- أنه المعبر عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس.
2- أنه وسيلة للإقناع والإفهام والتوصيل.
3- أنه أحد أهم الوسائل في مواجهة الحياة وما بها.
4- أنه الأداة الفعالة في ابداء الرأي والمناقشة والتواصل مع الآخرين.
5- أنه النشاط الإنساني الذي يتميز به الإنسان عن غيره من المخلوقات والكائنات.
6- أنه الوسيلة الرئيسية للتعليم والتعلم في كل مراحل الحياة، من المهد إلى اللحد، ولا يمكن الاستغناء عنه فهو أداة الشرح والتوضيح والتحليل والسؤال والجواب.[1]

يتضح لنا من خلال دراستنا لأهمية الكلام إلا أن الكلام له مكانة كبيرة في حياة المتعلم فيعد من أهم المهارات التي تبرز قدرة المتعلم والمعلم على التحكم في اللغة من خلال ترجمة الأفكار والأحاسيس التي تدور في ذهنه.

3/ أهداف تدريس مهارة الكلام (التحدث):

[1] محمد إبراهيم عطا، تدريس اللغة العربية، ط1، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005، ص16-17.

يعتبر الكلام من أهم المهارات اللغوية التي يستخدمها أفراد المجتمع يعد مهارة الاستماع، هناك أهداف كثيرة ومتنوعة من تعليم مهارة الكلام، وهي على التالي:

1- أن ينطق المتعلم أصوات اللغة العربية.
2- أن ينطق الأصوات المتجاوزة والمتشابهة.
3- أن يدرك الفرق في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.
4- أن يعبر عن أفكاره مستخدما الصيغ النحوية المناسبة.
5- أن يعبر عن أفكاره مستخدما النظام الصحيح لتركيب الكلمة في العربية خاصة في لغة الكلام.
6- أن يستخدم بعض خصائص اللغة في التعبير الشفوي مثل التذكير والتأنيث والتمييز والعدد والحال ونظام الفعل وأزمنته وغير ذلك مما يلزم المتكلم بالعربية.
7- أن يكتسب ثروة لفظية مناسبة لعمره ومستوى نضجه وقدراته، وأن يستخدم هذه الثروة في إتمام عمليات اتصال عصرية.
8- أن يستخدم بعض أشكال الثقافة العربية المقبولة والمناسبة لعمره ومستواه الاجتماعي وطبيعة عمله، وأن يكتسب بعض المعلومات الأساسية على التراث العربي والإسلامي.
9- أن يعبر عن نفسه تعبيرا واضحا ومفهوما في مواقف الحديث البسيطة.
10- أن يتمكن من التفكير باللغة العربية والتحدث بها بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.
11- أهداف تدريس مهارة الكلام للمبتدئين والمتوسطين عامة أن يستطيع التلاميذ أن يتصلوا اتصالا بسيطا باللغة العربية.[1]

[1] أحمد فؤاد عليان، "المهارات اللغوية وطرائق تدريسها"، الرياض، دار سلام، ص114.

يتضح مما سبق أن الكلام مهم وضروري له مكانة بارزة بين فنون اللغة الأخرى ومن خلالها يصبح المتعلم عنصرا فعالا في محيطه المدرسي وخارجه مما يكسبه الثقة في النفس وتساعد المتعلم على طلاقة اللسان وتنمي ثروته اللغوية.

4/ الأسس النفسية والتربوية واللغوية لتعلم الكلام

أ- النفسية:

1/ حكاية المتدرب على الكلام عن نفسه وتجاربه وبعض مشاهدته وهذا ينفق وطبيعة الإنسان من ميله للتحدث مع الآخرين عما رأى وشاهد من مواقف وأحداث خلال يومه، ولا يخفى ما يكون وراء ذلك من محاولة للتدريب على الكلام ومهارته.

2/ المحاكاة والتقليد مع الآخرين: فالإنسان بطبعه محب لتقليد الآخرين والتأثر بهم، خاصة فيما يشعر بأن ما صدر عنهم قد نال من إعجابه وأثر في كيانه، لذا على المعلم أن يحاول اغتنام الفرصة في تعويد المتعلمين على تقليد الآخرين في ذوي التمييز في القراءة أو الخطابة أو الإلقاء كما ينبغي أن يكون المعلم ذاته من المتميزين في هذا الجانب.

3/ تشجيع الخجولين على التكلم فالتحدث أمام الآخرين: فمن الناس من هو خجول بطبعه ويخشى التحدث بصوت مسموع أمام غيره، لذا على المعلم ضرورة النظر في مصل هذه الحالات ومحاولات تشجيع هؤلاء على الكلام والتحدث أمام الآخرين على أن يكون ذلك شيء من اللين والإغراء حتى يتمكن من إخراجهم من هذه الحالة.

4/ مراعاة تلبية رغبة المتكلم في الكلام، فالمعروف غالبا أن الإنسان غالبا ما يتكلم لدافع نفسي، لذلك يجب مراعاة تلبية رغبة في التكلم خاصة في مواقف الحياة التي تستدعي

منه أن يكون متكلما على ما يحدث في إطار الأسرة ومن يحتاجهم من الآخرين، وتلك من مهام أفراد الأسرة مع الأطفال والمعلم في المدرسة.[1]

وفي الأخير نستنتج أن للكلام أو التحدث له أسس هامة في حياة المتعلم أو المعلم لكي يعبر عما يجول في خاطره فهو عملية مهمة في حياتنا اليومية للتعبير عمّا في النفس.

ب-**التربوية**:

1/ الحرية في التكلم وعرض الأفكار وهي من الأسس التربوية التي يجب مراعاتها في تعليم مهارة التحدث (التلم)، إذ من حق المتكلم أن يتكلم فيما يراه من موضوعات وما يختار من أحاديث، بما يتفق والأخلاقيات العامة ولا يخرج عن الشرع والعادات والتقاليد والمبادئ والقيم.

2/ التنوع في الكلام: فلكي يسترسل المتكلم في الكلام، ولذلك أثره في تعلمه الكلام، يجب أن يراعي التنوع فيما يتكلم فيه، فلا يسير على وتيرة واحدة.

اختيار الكلام من مجال الخبرة: فعلى المتكلم اختيار كلامه مما سبق له فيه الخبرة حتى يكون طلقا مقنعا.

ت-**اللغوية**:

1/ المحصول اللغوي لدى المتعلمين، فإن قلة هذا المحصول اللغوي لدى المتكلمين تستوجب ضرورة العمل على زيادة ونمو وإثراء محصولهم اللغوي، وذلك بكثرة القراءة والاستماع، وعلى أن يتنوع ذلك في ميادين متعددة مثل الندوات والمحاضرات.

2/ مراعاة اختيار الألفاظ والتعبيرات:

[1] زين كامل الخويسكي، "المهارات اللغوية"، ص82.

فعلى المتكلم ضرورة مراعاة اختياره للألفاظ التي يستخدمها في تعبيراته ومعانيه أثناء عملية التكلم.

3/ التخطيط للموضوع: فعلى المتكلم أن يولي موضوعه الذي سيتكلم فيه مزيدا من الاهتمام المتمثل في الإعداد له والتخطيط لتمييع عناصره وجوانبه من حيث الألفاظ والتعبيرات والصور وسبك العبارات.[1]

يتضح مما سبق أنّ" لمهارة الكلام له أسس تربوية هامة التي يجب على المتعلم مراعاتها أثناء التعبير عن كلامه لأن لها دور فعال في تنمية مهارة الكلام.

رابعا: مهارة الكتابة

أولا مفهوم الكتابة لغة واصطلاحا:

أ- الكتابة لغة:

نقول: كتب، يكتبُ، كتابة، وهو مكتوب فالكتابة تعني: الجمع والشدّ والتنظيم، كما تعني الاتفاق على الحرية، فالرجل يكاتب عبده على مال يديه منجما، أي يتفق معه على حريته مقابل مبالغ من المال، كما تعني القضاء والالتزام والإيجاب."[2]

والكتابة صناعة الكاتب، قال تعالى: " كتب الله لا غلبنّ أنا ورسلي إنّ الله قويٌّ عزيز."

وقوله تعالى: " اقرأ وربّك الأكرم (3) الذي علَّم بالقلم (4) علّم الإنسان ما لم يعلم.(5)" سورة العلق الآية 3-5

وقوله تعالى أيضا: " ن والقم وما يسطرون." سورة القلم الآية 1.

ب- الكتابة اصطلاحا:

[1] زين كامل الخويسكي، "المهارات اللغوية"، ص83.
[2] ابن منظور، لسان العرب، ص216-217.

هي أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة، وتراعي فيه القواعد النحوية المكتوبة، يعبر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلا على وجهة نظره، وسببا في حكم الناس عليه."[1]

نستنتج مما سبق أن الكتابة من شأنها العظيم ومكانتها العالية الرفيعة فهي الحافظة للتاريخ والتراث، وهي الراعية للحضارة على مر العصور.

كما أنها الأداة الرئيسية في التعليم والتعلم، والوسيلة المثلى للتعبير عما يختلج في النفوس، فضلا عن أنها العامل الأساسي في الاتصال بين الفكر البشري والحاضر بالماضي ونقل الثقافات والمعارف.

2/ أهمية الكتابة:

إنّ الانسان تكلم ثمّ كتب، فالكتابة أهميتها المتمثلة في العديد من الأمور، ويذكر منها:

1- أنها واحدة من أهم الوسائل في الاتصال الفكري بين الجنس البشري على مر الأزمان، وذلك لما تحوي الكتب والمؤلفات.
2- أنها الشاهد على تسجيل مجريات الوقائع والأحداث والقضايا والمعلومات وهي لا تنطق إلا بالحق ولا نقول إلا صدقا.
3- أنها حافظة للتراث.
4- أنها الوسيلة المثلى في الربط بين الماضي والحاضر.
5- أنها الأداة الطبيعية لنقل المعارف والثقافات عبر الأزمنة والامكنة.
6- أنها الأداة الرئيسية للتعليم بجميع أنواعه وفي مختلف مراحله.
7- بها يؤخذ فكر الآخرين ويتوقف على خواطرهم وأحداثهم.
8- أنها من وسائل التنفيس عن النفس والتعبير عما يجيش بالخواطر والصدور.

[1] زين كامل الخويسكي، "المهارات اللغوية"، ص164.

9- مساهمتها في رقي اللغة وجمال صياغتها، وذلك لما يرد في الكثير من أدائها من استخدام اللغة الفصحى في التعبير والأداء.

أنها تفضل الكلام وذلك لما يستلزمه من الرواية والأناة والتمهل، فضلا عن إعطائها صاحبها فرصا للتأمل فيها وتدقيقها ومراجعتها.[1]

ونستنتج من خلال كل هذا أنّ الكتابة لها أهمية عظيمة إذ تعدّ من أهم وسيلة للدعاية والإشهار وهي تلك الحصيلة النهاية لتعليم اللغة عند المتعلم يعبر عما يجول بخاطره وعن طريقها أيضا تستطيع الكشف عن شخصية الكاتب وقدراته ومواهبه وميوله.

3/ أنواع الكتابة:

هناك أنواع الكتابة مختلفة تندرج تحت مفهوم الكتابة منها الخط بأنواعه ومنها الإملاء بأنواعه ومن منها التعبير بأنواعه وهي على ما يلي:

1- الكتابة الوظيفية:

وهي الكتابة التي تؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة، لتحقيق الفهم والإفهام، وهي ذلك النوع من الكتابة التي يمارسها الطلبة كمتطلب لهم في حياتهم اليومية العامة، ويمارسونها عند الحاجة إلى الممارسات الرسمية ومن مجالات استعمال هذا النوع: كتابة الرسائل والبرقيات والسير الأكاديمية والاستدعاءات بأنواعها والاعلانات وكتابة السجلات والتقارير والتلخيص..إلخ[2]

2- الكتابة الإبداعية:

[1] إبراهيم محمد عطا، "طرق تدريس اللغة العربية"، ص170.
[2] عبد الفتاح حسين البجة، "أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق المرحلة الأساسية العليا"، دار الفكر، عمان، 1999، ص25.

الكتابة الإبداعية هي عملية تسمح بإنتاج نص مكتوب من خلال تطوير الفكرة الأساسية ومراجعتها وتطويرها.

وهي الكتابة التي تهدف إلى الترجمة عن الأفكار والمشاعر الداخلية والأحاسيس والانفعالات ومن ثمّ نقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي رفيع، بغية التأثير في نفوس السامعين أو القارئين تأثير يكاد يقترب من إنفعال أصحاب هذه الأعمال وفيها يعبر الفرد عن أفكاره الذاتية الأصلية، ويبينها وينسقها وينظمها في موضوع معين بطريقة تسمح للقارئ أن يمر بالخبرة نفسها التي مرّ بها الكاتب ويطلق عليها أيضا بالتعبير الإنشائي، لذا فهو تعبير إبداعي ذاتي بنفث فيه الشاعر أفكاره وأحاسيسه، فيفصح عما في داخله من عواطف بعبارات مستوية الصحة والسلامة النحوية واللغوية."[1]

3- الكتابة الإقناعية:

" وهي من الكتابة الوظيفية وفيها يستخدم الكاتب أساليب ووسائل إقناعية لإقناع القارئ بوجهة نظره، مثل المحاججة وإثاره العطف ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معين واستخدام الأسلوب الأخلاقي فهو يلجأ إلى المنطق والعاطفة وربما إلى الدين لإقناع القارئ بآرائه."[2]

5/ أهداف تعليم الكتابة:

تهدف عملية تعليم الكتابة إلى تمكين الطلبة من:

1- كتابة الحروف العربية وإدراك الحرف وصوته.
2- كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وبحروف متصلة مع تمييز شكل الحروف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.
3- إتقان طريقة الكتابة بخط واضح وسليم.

[1] حاتم حسين البصص، "تنمية المهارات القراءة والكتابة"، الهيئة العامة السورية، دمشق، 2011، ص87.
[2] عبد اللطيف الصوفي، "ف الكتابة"، ط2، دار الفكر، دمشق، 2009، ص50.

4- إتقان الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة.

5- معرفة علامة الترقيم ودلالاتها وكيفية استخدامها.

6- معرفة مبادئ الإملاء وإدراك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة والعكس.

7- ترجمة أفكاره كتابة في جمل مستخدما الترتيب العربي المناسب للكلمات.

8- ترجمة أفكاره كتابة في جمل مستخدما الترتيب العربي المناسب للكلمات.

9- ترجمة أفكاره كتابة مستخدما الصيغ النحوية المناسبة.

10- استخدام الأسلوب المناسب للموضوع أو الفكرة المعبر عنها.

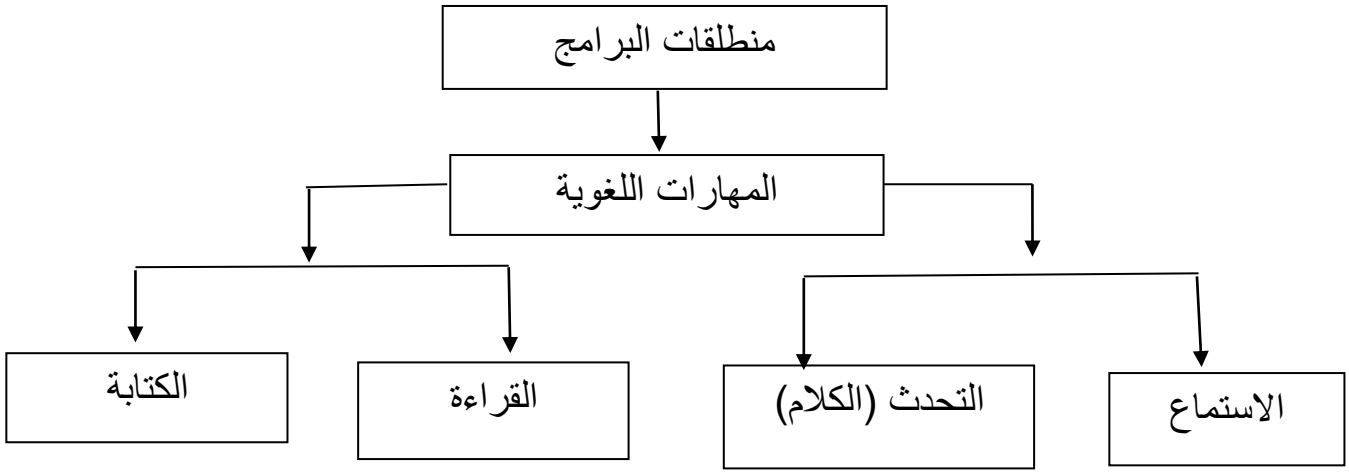
11- سرعة الكتابة معلقا عن نفس الدارس في لغة صحيحة سليمة واضحة.

12- ترجمة أفكاره كتابة في جمل مستخدما الكلمات الصحيحة في سياقها من حيث التغيير شكل الكلمة وبنائها بتغيير المعنى.[1]

نستنتج في الأخير أن للكتابة أهمية وأهداف عظيمة إذ هي بمثابة بطاقة هوية شخصية الكاتب فهي تعطينا فكرة قدراته ومهاراته وأفكاره إذ أنها أيضا تسهل على القارئ معرفة ما يحاول إيصاله الكاتب له.

[1] محمد رجب النجار وآخرون، "الكتابة العربية مهارتها وفنونها"، ط1، دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، 2001، ص14.

مخطط رقم (1) يوضح تكامل بين المهارات اللغوية الأربعة ودورها في التواصل اللغوي:[1]



[1] رافد صالح التميمي، بلال إبراهيم يعقوب، "المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي"، مجلة مداد الآداب، ع11، كلية الآداب، الجامعة العراقية، دط، دس، ص376.

الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات

الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات أ/ لغة ب/ اصطلاحا

2- أنواع المقاربة بالكفاءات

3- خصائص المقاربة بالكفاءات

4- مبادئ المقاربة بالكفاءات

5- أسس المقاربة بالكفاءات.

6- مستويات المقاربة بالكفاءات.

7- إدماج بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

8- تدريس الفرق بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات

9- الممارسة البداغوجية وعلاقتها بالنماذج البيداغوجيا

10- التقويم في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات.

1/ مفهوم المقاربة:

أ- لغة:

هي من جذع قرب، القرب نقيض البعد، أي قرب منه، وقربه كسمع، قربا وقربانا: دنا، فهو قريب وقارب الخطر: دناه، وتقرب: وضع يده قربه وقاربه ناغاه بكلام حسن وفي الأمر: ترك الغلو وقصد السداد."[1]

عرفت أيضا أنها: " تعني الدنو والكلام الطيب والحسن."[2]

ب- اصطلاحا:

وهي تعني مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه.

أو هي الخطة أو الكيفية المستعملة لنشاط ما والتي يراد بها الوضعية أو بلوغ غاية معينة."[3]

وتعني أيضا: " هي كل ما يقارب بين فكرتين، أو تطبيق، أو اتجاهين.

و معناها في التعليم فهي تعني كل ما يقرب التلميذ إلى النتيجة.

وقد استخدم كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين المكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية تعلمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة."[4]

ومن خلال ما سبق نستنتج أن المقاربة تعني الاقتراب من الحقيقة وليس الوصول إليها وانطلاق في مشروع ما، وكما هي أيضا أنها مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها لإعداد برنامج دراسي.

---

[1] ابن منظور، "لسان العرب، ص337.
[2] الفيروز أبادي، "قاموس المحيط"، ص151-150.
[3] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، "منهاج اللغة العربية"، ط4، 2013، ص11.
[4] خير الدين منى، "مقاربة التدريس بالكفاءات"، ط1، مطبعة الجزائر، 2005، ص101.

2/ مفهوم الكفاءة:

أ- لغة:

الكفاءة: جمع كاف، وكفى الرجل كفاية، فهو كاف إذ قام بالأمر. وورد كذلك في لسان العرب، كفه على الشيء مكافأة وكفاء أي جازاه والكفء هو النظير.

الكفء: كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه. الكفأ: النظير، وكذلك الكفأ والمصدر الكفاءة، الكفاءة: النظير والمساوي.[1]

وكما جاءت أيضا الكفاءة في قوله تعالى: " قل هو الله أحد، الله الصمد لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفوا أحد."[الإخلاص :1-4]

وفي قاموس المذهل: تعني: "الجدارة والأهلية."[2]

ب- اصطلاحا:

للكفاءة تعريفات اصطلاحية كثيرة نذكر منها:

فالتعريف المتداول في المجال التربوي تعني: " أنها عبارة عن قدرة الفرد على التوظيف جملة من المعارف المنظمة، والقدرة على حسن الفعل، إلى جانب ذلك الموافق التي تسمح له بإتمام بعض الأعمال الأخرى."

وكما عرفت أيضا: "بأنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية ومن المهارات المعرفية النفسية والحسّية والحركية التي تمكن من ممارسة دور وظيفة، نشاط مهمة عمل معقد على أكمل وجه."[3]

ونستنتج في الأخير أن مصطلح الكفاءة يحمل عدّة معاني في المعنى منها التساوي ومنها ما تشير إلى النظير والمماثلة والجدارة.

---

[1] ابن منظور، "لسان العرب، ص269.
[2] سهيل إدريس جبور عبد النور، قاموس المنهل فرنسي عربي، دط، دار الأداب، بيروت، لبنان، 1999، ص276.
[3] لخضر زروق، دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2003، ص43.

وعرّفت أيضا: " أنها هي الخاصية الإيجابية للفرد والتي تشهد بقدرته على إنجاز بعض مظاهر عديدة ومتنوعة فهناك كفاءات عامة وهي كفاءات قابلة للتحويل وتسهل إنجاز مهام عديدة ومتنوعة وهناك كفاءات خاصة وهي توظيف إلا بإنجاز مهام خاصة جدا ومحددة كما أن هناك كفاءات تسهل التعلم وحل المشكلات الجديدة.."[1]

وعرّفت أيضا: " على أنها نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية التي تكون منطبقة بكيفية تجعل الفرد قادر على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات.

وعرّفت أيضا: " هي مجموعة من المعارف والقدرات ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينها في مجال معين."[2]

نستنتج من خلال كل هذه التعاريف الاصطلاحية التي تسير إلى معنى الكفاءة أنها هي كنسق من المعارف المفاهيميةوالمهارية والتي تنتظم على شكل خطط إجرائية تكمن داخل فئة من الوضعيات من التعرف على مشكلة وحلها عن طريق أداء ملائم.

مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي برامج تعليمية محددة كالكفاءات كما هي مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية التي تصف الكفاءات الواجب تنميتها لدى التلميذ وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضرورية لإكسابه الكفاءات اللازمة والتي تمكنه من الإدماج السريع والفعال في مجتمعه.

وهي أيضا تعرف " بأنها عبارة ن بيداغوجية أو طريقة فعالة تجعل العلاقة بين الثقافة المدرسية والممارسة الاجتماعية، تعتمد أساسا على المتعلم الذي ينشط ويبني معارفه بالتدريج إلى اعتماد على قدراته الذهنية يتمثل دور المدرس فيها بمرافقة المتعلم أثناء هذا البناء، باقتراح وضعيات وأدوات مناسبة لحل وضعية المشكلة المطروحة أمام التلميذ وهي الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم، من خلال توظيف المتعلم لمكتسباته تعرف هذه البيداغوجيا بأنها نموذج من نماذج التدريب يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ومهاراته

[1] محمد الدريج، "التدريس الهادف"، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2004، ص209.
[2] عبد الكريم عزيب وآخرون، "معجم علم التربية"، منشورات عالم التربية، المغرب، 1995، ص20.

الاستراتيجية والفكرية والمنهجية والتواصلية من أجل دمجه في محيطه ومن أجل تمكينه من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي وتعرف كذلك بأنها إطار عمل يقود المتعلم إلى حل مشكلات."[1]

كما تعرف أيضا: "بأنها بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من نجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة."[2]

يلاحظ من خلال هذه التعاريف أن المقاربة بالكفاءات تركز كثير على ربط المدرسة بالحياة وتعطي للعملية التعليمية بعدها الوظيفي بحيث يمكن أن يستغلها المتعلم وأن يوظفها داخل المدرسة وخارجها.

2/ أنواع المقاربة بالكفاءات:

إذ هناك أنواع متعددة للكفاءات وسنقتصر في هذا المجال في ذكر ما يلي:

أ- كفاءات معرفية:

وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.[3]

[1] محمد صالح حتروبي، "الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي"، دط، دار الهدى، الجزائر، 2012، ص97.
[2] عسوس محمد، "مقاربة التعلي والتعلم بالكفاءات"، ط1، دار الأمل، تيزي وزو، 2012، ص65.
[3] فريدج حاجي، "المقاربة بالكفاءات البيداغوجية"، سلسلة موعدك التربوي، ع17، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2005م، ص7,

ب- كفاءات الأداء:

وهي تشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات أو مشاكل على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته ومعيار تحققها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

ت- كفاءات الإنجاز أو النتائج:

ويتضح فيها أن امتلاك الكفاءات المعرفية تعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل، دون أن يكون هناك مؤشر على أنه أمتلك القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فهذا يعني القدرة على إظهار قدرات في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على أحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين."[1]

ومن هنا نستخلص أن الكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس، هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء، ودرجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يكمن قياسها.

3/ خصائص المقاربة بالكفاءات:

انطلاقا من مختلف التعاريف والتحليلات السابقة سوف نصل إلى مجموعة من الخصائص تميز الكفاءة، وهي:

1- الكفاءة مجموعة مدمجة من المهارات المعرفية، حسو حركية ووجدانية.
2- الكفاءة قدرة مرتبطة بفعل داخل الحياة الواقعية.
3- الكفاءة مهارة تشمل بناء تصور حول المشكل المراد حله، ثم بناء منهجية تصل إلى حل المشكل.
4- الكفاءة تفيد القدرة على الفعل المباشر.
5- الكفاءة تفيد القدرة على الفعل الناتج، فلا ينبغي أن يكون الفعل أو السلوك مباشرا فقط، بل يجب أن يكون ناجحا ومفرزا لنتائج مطابقة للمعايير المتوقعة.

[1] قاسم أيوب أمين بن محمد ميلود، "بحث حول التدريس وفق المقاربة بالكفاءات"، المغرب، 2008، ص40.

6- الكفاءة مهارة مكتسبة عن طريق الخبرة.
7- الكفاءة تهدف إلى حلّ المشكلات، فهي تتحدد كمنظومة المعارف المفاهيمية، ومنظومة المعارف المنهجية المنظمة، وفق مخططات إجرائية، والتي تسمح داخل نمط وضعيات بالتعرف على وضعية وحلها عن طريق فعل ناجح.
8- الكفاءة تشكل هدفا لتكوين النهائي، أي أنها شكل من أشكال الأهداف.
9- الكفاءة قدرة دائمة للفعل الناجح، ففي كل شروط معينة، فإن الأشغال المتكرر للكفاءة يسمح بتكوين آليات تضمن استقرار على مستوى الإنجاز بحيث تصبح الكفاءة تفيد القدرة.[1]

ومن هنا نستخلص أن المقاربة بالكفاءات تحمل مجموعة من الخصائص وكل خاصية لها ميزاتها الخاصة مما يساهم في القدرة على تنمية واكتساب المهارات عن طريق الخبرة.

توضيح هذه الخصائص بشكل متسع في هذا الجدول التالي:[2]

الجدول رقم1: يبين خصائص المقربة بالكفاءات:

الخصائص	توضيح
- الكفاءة قدرة متأسسة على بنية معارف مدمجة. - الكفاءة هدف للتكوين الملائم للحياة الواقعية.	- النجاعة هي الارتباط الكفاءة بمجموع السلوكات التيسير وحدانية كما تفيد كذلك المهارات المعرفية والحسو حركية، فالكفاءة تحيل على أنماط التعلم المرتبطة في الوقت نفسه بالمجالات الثلاثة: معرفية، وجدانية، حسية، حركية فإذن متعددة الأبعاد. - الكفاءة هي هدف يستمد ملاءمته من خلال علاقته الواقعية بنتائج ما بعد التكوين، أي من خلال عالم

[1] العطوي آسيا، "صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي"، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف والجزائر، 2010، ص21-22.
[2] المرجع نفسه، ص 23

	الشغل، فالكفاءات التي ينبغي تطويرها داخل برنامج ما، يجب أن تكون متلائمة مع وضعيات العمل المتوفرة في عالم الشغل ووضعيات الحياة الشخصية والاجتماعية.
- الكفاءة تفيد القدرة على الفعل التابع.	- النجاعة هي القدرة على الإنجاز بشكل مستقل وبأقصى سرعة مطلوبة ومتوافقة مع المعايير المحددة مسبقا دون أدنى خطأ.
- الكفاءة قدرة مستعرضة.	- الكفاءة قدرة مرتبطة بجملة من الأفعال لنمط من الوضعيات المتعددة، كما أن الكفاءة تكون خاصة بمجال أنشطة معينة وعلى التلميذ أن يتجاوز خصوصية كل فعل، والتمكن من إنجاز أفعال أخرى ضمن نفس الإطار ولكن في وضعيات حياتية مختلفة.
- الكفاءة قدرة ممنهجة لحل المشاكل.	- فالكفاءة هي القدرة على تحديد وحلّ المشاكل بسرعة، أي أن يكون متمكنا من الفعل المباشر، أي أن يعرف ماذا سيعمل وكيف سيتوصل ومتى سيصل.

4/ مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ، هي:

1: **الإجمالية**: بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقّدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة)، إذ يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة المتعلم على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية، المعرفة الفعلية والدلالة.

2/ **البناء**: أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف، فيتعلق الأمر بالنسبة إلى المتعلم بالعودة إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

3/ **التناوب**: يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثمّ العودة إليها. الشامل (الكفاءة) ← الأجزاء (المكونات) ← الشامل (الكفاءة).

4/ **التطبيق**: يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشيط في تعلمه.

5/ **التكرار**: أي وضع المتعلم عدّة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات يسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.

6/ **الإدماج**: بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض لأن إنماء يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، يعتبر هذا المبدأ أساس في المقاربة بالكفاءات ذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بالأخرى.[1]

نستنتج أن للمقاربة بالكفاءات لها مبادئ هامة ومتنوعة مما تساعد في القدرة على ممارسة الكفاءة والتصرف عنها.

7/ **التمييز**: أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالة، إذ يتيح هذا المبدأ للتعلم التميز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك المتبقي للكفاءة.

8/ **الملاءمة**: أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم، يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة مهام مدرسية أو من واقع المتعلم المعيش، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزي من تعله.

9/ **الترابط**: يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين الأنشطة التعليم وأنشطة التعلم، يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين الأنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

[1] العرابي محمود، "دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات"، رسالة ماجستير، جامعة وهران، السانية، 2010م، ص82.

10/ **التحويل**: أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة.

وينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم.[1]

ومن هنا يتضح أن للمقاربة بالكفاءات لها مبادئ عديدة ومتنوعة ولكل مبدأ له خاصية وميزاته الأساسية مما تساهم في بناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف لدى المتعلّم.

5/ أسس المقاربة بالكفاءات:

تنقسم أسس المقاربة بالكفاءات التي أسس منهجية وأخرى ذات بعد استراتيجي، وهي على الآتي:

1- الأسس ذات البعد الاستراتيجي:

وهي مقاربة ذات توجه مستقبلي ذلك على أنه علاوة الاهتمام بتحسين أداء المنظومة فإن الأمر هنا يتعلق بانتهاج مسمى استشرافي في منظور مستقبلي من أجل تصور وإقامة مدرسة متجددة تليق بمجتمع يشهد تحولات يومية ويدنو نحو المستقبل.

مقاربة علمية من شأنها جعل البرامج الدراسية تعكس بصدق ما تفرزه مدونة الإجراءات من الأهداف المحددة بكل وضوح وتعتمد على بناء فرضيات وتحديد الإجراءات الدقيقة الكفيلة بوضع_ تلك البرامج حيز التطبيق.[2]

2- الأسس المنهجية:

تحتل الأسس المنهجية مكانة مركزية في المساعي والمقاربات المذكورة ويقوم على مجموعة من التغريات التي تمكن إنجازها على النحو التالي:

أ- مبدأ الكلية والشمولية: ويعنى به تحقيق الجوانب المبرمجة في صلاح التخرج قبل شروع في بناء برنامج دراسي معين.

[1] العرابي محمود، "دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات"، ص83.
[2] إبرزل رمضان، "نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات"، ط2، دار الأمل، الجزائر، 2002، ص20.

ب-مبدأ الاتساق: ويعنى به هو التماسك والترابط بين مكونات المنهاج بدءا من اختيار الأهداف وانتهاء بضبط استراتيجيات التقييم المقترحة في المنهاج.

ت-مبدأ قابلية التطبيق: أي الأخذ بعين الاعتبار مجموعة عناصر السياق الذي يتم في تطبيق المنهاج وجدوى ذلك كله.

ث-مبدأ التقييم: والذي يتطلب أن يسير التقييم جنبا إلى جنب مع مسار التعلم.

ج- مبدأ التلاءم: الذي يتطلب أن تكون البرامج مطابقة للأهداف المقررة وملاءمة للحاجات الاجتماعية والثقافية للمجتمع وتطلعاته.[1]

ومن هنا نستنتج المقاربة بالكفاءات تعد من الطرق التعليم الحديثة والتي ارتكزت على مجموعة من الأسس تنظيم العملية التعلمية وتحقق أهدافها المتمثلة في إيصال المعلومات ومعالجة المشاكل التي تواجه أثناء العملية التعلمية.

6/ مستويات الكفاءات:

تعتبر الكفاءة مفهوم تطوري كونه يتميز بالتطور البنائي وتلك المستويات متدرجة طبقا لمبادئ التعلم، وتظهر في تعلمات التلاميذ خلال مراحل متتالية.

وهذا البناء هو أهم ما يميز بيداغوجيا الكفاءات، فتتضح مستوياتها حسب مراحل التكوين كالتالي:

أ/ الكفاءة القاعدية: وهي التي تمثل المستوى الأول من الكفاءات فهي تعني اتصال مباشر بالوحدة التعليمية، فهي بمثابة الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، فعلى المعلم أن يعمل جاهدا في هذا المستوى حتى يمكن كل متعلم من اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة تفاديا لظاهرة الإخفاق التي تؤثر سلبا على شخصية المتعلم، وتؤدي به إلى العجز الكلي وما يترتب عليه بالفشل في العلم.[2]

[1] بن يحيى زكرياء، "التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات"، دار القصبة، الجزائر، 2006، ص92.

[2] قاسم حسن حسين، "الموسوعة البدنية والرياضية الشاملة"، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 1998، ص62.

ب/ الكفاءة المرحلية: يبني هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية معينة، وقد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا ويتم بنائها بالشكل التالي:

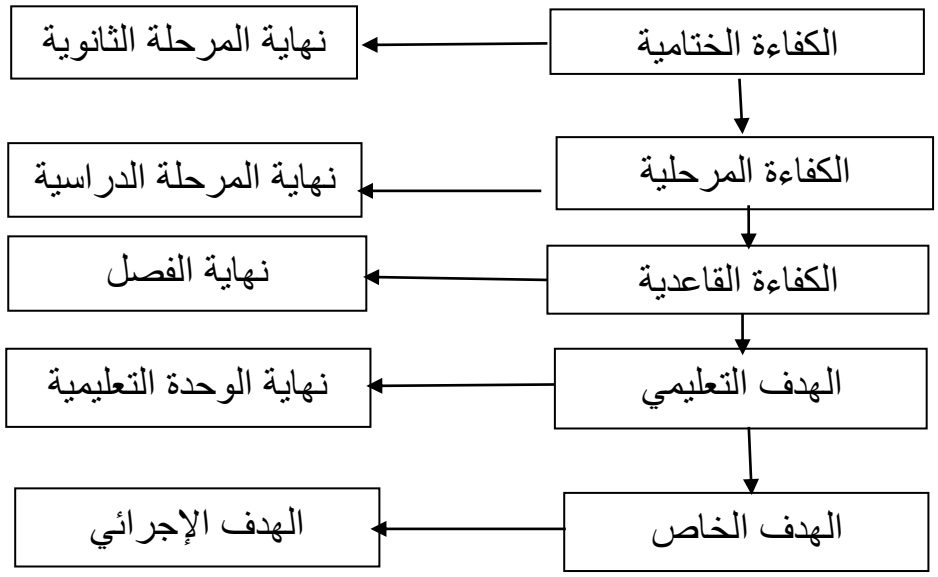
كفاءة قاعدية1 + كفاءة قاعدية 2 + كفاءة قاعدية3 = كفاءة مرحلية.

ج/ الكفاءة الختامية: وهي التي تتكون من مجموعة من الكفاءات المرحلية ويتم بنائها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو تطور تعليم.[1]

وفي الأخير نستنتج أن المقاربة بالكفاءات لها مستويات عديدة فكل له دروة الفعال في تحقيق هدف الذي يريد كل واحد التوصل إليه.

د/ الكفاءة المستعرضة: والتي تسمى أيضا بالأفقية إذ تبني هذه الكفاءة من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين التعلمات أو المواد أو النشاطات، كما يمكن تحقيقها عندما تدمج نواتج التعلمات مختلفة، فقد تتركب من كفاءات متقاطعة ضمن مجال معرفي واحد، أو هي تركيب مجموعة من الكفاءات المتقاطعة في عدد معين من مجالات المعرفية فتوظف من مجموعة من الوضعيات.

مخطط (1) يبين مستويات الكفاءة[2]



[1] خير الدين هني، "مقاربة التدريس بالكفاءات"، ط1، عين البنيان، الجزائر، 2005، ص76-77.
[2] بوحمية مصطفى، "اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات"، معهد التربية البدنية والرياضية، الجزائر، 2009، ص78-79.

7/ إدماج بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية.[1]

إن إدماج بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ضمن أولويات إصلاح منظوماتنا التربوية الوطنية، من شأنه أن يغير دور المربيين وكذلك التلاميذ الذين هم محور العملية التربوية بحيث يصبحون مجبرين على تدعيم قراتهم بالاعتماد على أنفسهم.

فإدماج هذه البيداغوجيا ليس بالأمر الهين، بل يحتاج إلى بعض الوقت حتى تتضح وتستوعب منهجيتها مثلما تحتاج إلى ساعات طويلة من المثابرة، ولعل الأسئلة المطروحة اليوم تتمثل فيما يلي:

- كيف أهم أن يتعاملوا مع التغيير الجاري على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي في الميادين السياسية والاجتماعية.
- كيف يواجهون الانفجار المعرفي والمعلوماتي واتحاد الإعلام بوسائل الإرسال والاتصال السمعي البصري والإعلام والأنترنت.
- أن هذه الأسئلة المطروحة وغيرها تؤكد للجميع أن عملية التعليم القائمة على الكم المعرفي دون الاهتمام بتطوير قدرات المتمدرسين، وتنمية مهاراتهم وميولاتهم واستعداداتهم.

أما الرهانات بالنسبة للقائمين على العملية التعليمية تتمثل في وضع تصورات وممارسة بيداغوجية بديلة تماما لممارستها الحالية، لأن الأطراف المذكورة لهم خبرة تمنحهم قدرات تجعلهم قادرين على التجديد وأن يعلموهم كيفية التفكير والتقييم والانتقاد والإنتاج فباختصار أن الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلّم والتكوين بات ضروريا.

أما الرهانات بالنسبة المتمدرسين تتمثل أن التلاميذ أصبحوا يعيشون في محيط تكنولوجي، وهو محيط متعدد الوسائطومنفتح على العالم لا نهاية لمعطياته كما أنه ينطوي كذلك على عدّة مشكل وصعوبات ومخاطر وهو محيط يفرض نفسه علينا، وعليه يتضح حاجة التلميذ إلى اكتساب التفكير النقدي المكتسب من ثقافة التفكير.

[1] شرفي رحيمة ، بوساحة نجاة، "بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية"، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، دس، ص62.

إن غالبية المهن التي تنتظر الدارسين والمهنيين لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بالتكنولوجيات الحديثة، كما أن سوق العمل صار يتطلب مميزات جديدة، من تعدد المهارات اللغوية والقدرات والكفاءات كما تجعل الفرد مطالب بأن يعيد تأهيل نفسه، كيف يعرف البحث عنها وكيف يجدها وكيف يحللها ويقومها، وهذا كلها قدرات ومهارات وكفاءات من شأن المقارنة بالكفاءات تحقيقها، وتطبيقها في الميدان التدريس وخارجها.[1]

من خلال ما سبق نستنتج أن المقاربة بالكفاءات تعد بديلا لمنهجية المضامين والمحتويات والأهداف أي عنصر مجدد في الميدان البيداغوجي، فهي إذا مبدأ منظم للتعليم والتعلم، لأنها تنظر إلى المعلم كنموذج يقوم بتنشيط وتوجيه وتدريب التلميذ على التقييم، كما يقرأه أو ينقله أو يسجله ـو يسمعه ويوجهه نحو ثقافة التفكير والإبداع، لا ثقافة الحشو والخزين والإيداع.

8/ تدريس الفرق بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات في المدرسة الجزائرية:

يمكننا تلخيص وتوضيح الفرق بين بيداغوجية الكفاءات وبيداغوجية العملية التعلمية وذلك من خلال النقاط التالية:[2]

أ- بيداغوجية الأهداف:

1- التعلم:

- الربط بين المثير والاستجابة
- التركيز على المتعلم وعلى محتويات الأهداف
- تسيير الدرس من فرق المدرس
- الانتقائية.
- التضخم المفاهيمي.

[1] شرفي رحيمة ، بوساحة نجاة، "بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية"، ص63.

[2] محمد الطاهر وعلي، "المفاهيم القاعدية في المقاربة بالكفاءات"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2013، ص3.

دور المدرس:

- المالك الفعلي للمعرفة.
- يتدخل باستمرار.

التقويم:

- الاهتمام بالنتيجة
- التقويم تشخيصي وتكويني وتحصيلي.

التعلم:

- الانطلاق من المعارف السابقة للمتعلم
- التركيز على تنمية القدرات والكفاءات.
- مساهمة المعلم في سير الدرس.
- الشمولية/ الاختزال المفاهيمي.

ب-بيداغوجيا الكفاءات:

دور المدرس:

- يعدّ وسيطا بين المعرفة
- يسهل عملية التعلم الذاتي وينسق.

التقويم:

- تتبع السيرورة التعليمية منذ البداية إلى النهاية.
- التقويم التشخيصي وتكويني وتحصيلي.

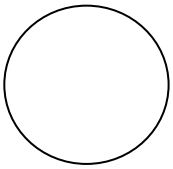
المتعلم:

- يساهم في عملية البناء
- إيجابي وفاعل.
- له حوافز مرتبطة بتصوره حول المشكلة وبقدراته الذاتية.

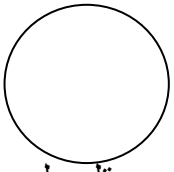
9/ الممارسة البيداغوجية وعلاقتها بالنماذج البيداغوجية:[1]

- النموذج الموسوعي ـــ المقاربة بالمحتويات
- النموذج السلوكي ـــ المقاربة بالأهداف
- النموذج البنائي ـــ المقاربة بالكفاءات

1/ النموذج الموسوعي ـــ المقاربة بالمحتويات



عقل فارغ



عقل مليء

المتعلم لا يعرف شيئا

المتعلم يعرف

المقاربة بالمحتويات:

التعلم قائمة من المحتويات والمواد

المعارف المحتويات

المعلم ملقي

المتعلم مستقبل

التعليم تغطية المقرر

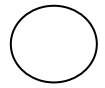
التقويم عينة من المحتويات

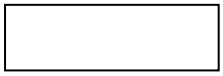
[1] محمد الطاهر وعلي، "المفاهيم القاعدية في المقاربة بالكفاءات"، ص3

المحتويات:

المعرفة النموذج السلوكي ـــ المقاربة بالأهداف

الأستاذ





المهمة السلوك الابتدائي العلية السوداء السلوك النهائي المنتظر

التلاميذ مثير ⟵ استجابة

سلوكات (قدرات) المحتويات

هدف بيداغوجي

المقاربة بالأهداف ـــ النموذج السلوكي

التعلم تنمية السلوكات اعتمادا على المحتويات

المعارف مجموع الأهداف

المعلم مدرّب

المتعلم راد للفعل

التعليم بلوغ الأهداف

التقويم عينة من الأهداف

3/ النموذج البنائي ـــ المقاربة بالكفاءات:[1]

التوازن القبلي فقدان التوازن التوازن الجديد

مثير استجابة

المقاربة بالكفاءات

[1] محمد الطاهر وعلي، "المفاهيم القاعدية في المقاربة بالكفاءات"، ص4

التعلم تنمية قدرة المتعلم تجنيد مجموعة من الموارد لحل وضعية

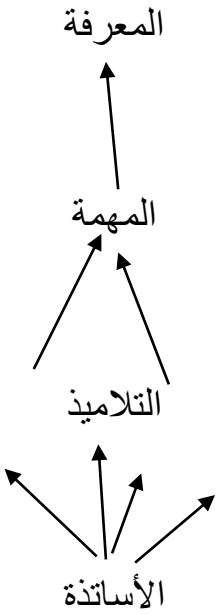
المعارف مجموع الكفاءات

المعلم منشط موجه

المتعلم فاعل

التعليم إنماء كفاءات

التقويم انتاج



10/ التقويم في ضوء مقاربة الدرس بالكفاءات:

هو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم بشكل دائم، قبل بداية عملية التعليم والتعلم، تهدف إلى الحصول على بيانات كيفية أو كمية بأدوات مختلفة، وذلك من أجل الحكم على مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة ثم اتخاذ قرارات التحسين.

إن تقويم الكفاءات هو بمثابة تقويم شيء مركب لهذا يجب أن يأخذ بعين الاعتبار للأبعاد والمعارف الضرورية كالعناصر المكونة لها وكذلك مساعي التحليل والبناء التي

يبديها التلميذ ومطالبته بتسيير قراراته، واختياراته وكذلك إظهار العلاقات الموجودة بين مختلف العناصر المدمجة.[1]

يتضح مما سبق أن التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يسمح بالوقوف على المكتسبات المتعلمين بدلالة الكفاءات، حيث كفاءة المتعلم تسمح له بتسخير مجموعة معلومة من المردود من أجل حل الإشكالية المطروحة في سياق المعلوم.

وعن الإقبال على تقويم منتوج المتعلمين من منطق المقاربة بالكفاءات يجب مراعاة ما يلي:

في البداية تحديد الكفاءة بدقة من الوضعية.

يبني وضعية التقويم بشكل يسير إدماج المعارف الفعلية والمعارف السلوكية:

- تخضع وضعية التقويم إلى منتوج.
- وضعية التقويم تكون جيدة على المتعلم.
- تخاطب الوضعية كل تلميذ على حدة.
- توضيح وضعية التقويم في سياق تواصلي وتكون منسجمة مع الكفاءة المستهدفة.
- ضرورة مراعاة مستوى المتعلمين المستهدفين.
- الحرص على الوضوح في تقديم وضعية التقويم وذلك من حيث المقروئية.

1/ مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات:

إن المكانة الهامة للمتعلم في هذه المقاربة تتحدد بالوصول به إل مستوى الكفاءة التي تمكنه من حل المشاكل اليومية، والتقويم في المقاربة بالكفاءة له أهمية خاصة قياس وتقدير لدى تطوير الكفاءات لدى المتعلم، وهو في أساسه عملية مستمرة مرافقة للعملية التعليمية التعلمية، والتقويم بالكفاءات هو مسعى لرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار، وبتعبير آخر هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.

[1] دلال بوعاني، "طرائق تدريس المقاربة بالكفاءات نموذجا"، جامعة 08ماي 1945، قالمة، الجزائر، 2007، ص20.

جدول رقم (2) يبين المقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم في إطار المقارنة بالكفاءات:[1]

التقويم التقليدي	التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات
1 استعراض المعارف الشخصية	القدرة على إنجاز نشاطات
2 اختبارات تحصيلية	اختبارات تسمح بمعرفة ما يستطيع المتعلم انجازه.
3 التركيز على الانتقال من مستوى دراسي إلى آخر.	التركيز على بناء الكلمات بشكل إدماجي
4 تقويم مفيد المحتوى الدراسي.	تقويم برامج التكوين يتم بالانسجام مع الوسط الذي تطبق فيه.
5 الملاحظة والمقابلة خاضعتان لمبادرة المعلم.	الملاحظة والمقابلة يخضعان لمتطلبات المقاربة ذاتها.

نستنتج من خلال هذا الجدول أن الهدف الأساسي من التقويم المعتمد على الكفاءة يركز كثيرا على قدرة قياس المتعلم على إنجاز النشاطات مختلفة تدل على اكتساب الكفاءة.

2/ عناصر تقويم الكفاءات في المدرسة الجزائرية:

يتكون تقويم الكفاءة في المدرسة الجزائرية على خمسة عناصر هي كالآتي:

1- تحديد المهمة

2- تحديد المعايير

3- تحديد المؤشرات

4- إعداد سلاليم التقدير

5- القرارات

[1] عبد الحميد مزاري، خالفة الخير، "الملتقى التكويني الخاص بتنصيب السنة الخامسة ابتدائي"، مصلحة التكوين والتفتيش، الجزائر، ص20-21.

1/ تحديد المهمة: وهي على الآتي:

- نشاط قابل للملاحظة والتقييم
- ينجز من طرف المتعلم.
- يعبر عنها بالإجابة عن السؤال: ما هو مطلوب من المتعلمين إنجازه؟

2/ تحديد المعايير:

- ضبط المعايير.
- خصائص المنتوج النهائي
- مستقلة عن بعضها البعض.

أنواع المعايير:

- الترجمة السلبية للوضعية (توافق الإنجاز مع الوضعية)
- هل ينجز المتعلم ما هو مطلوب منه؟
- هل هو في صميم الموضوع؟
- الاستعمال السليم لأدوات المادة
- هل أن انجاز المتعلم خال من الأخطاء
- الانسجام
- الإتقان

3/ تحديد المؤشرات: وهي:

- عناصر اللازم ملاحظتها في الإنتاج
- تسمح بتقدير درجة التحكم في الإنتاج

4/ القرارات: كفاءة مكتسبة، غير مكتسبة، في طور الاكتساب، بحاجة إلى دعم.[1]

[1] عبد الحميد مزاري، خالفة الخير، "الملتقى التكويني الخاص بتنصيب السنة الخامسة ابتدائي"، ص22

يتضح أن المقاربة بالكفاءات تفرض تقويما قائما أساس على دراسة التحكم في الكفاءات المستهدفة من قبل التلاميذ بمعنى قدراتهم على حل مشكلات في وضعيات مركبة لها دلالة.

الجدول رقم (3) يبين فيه الإطار المرجعي لشبكة تقويم الكفاءات في المدرسة الجزائرية.[1]

المعايير	السؤال	المؤشرات	العلامة
1/ الترجمة السليمة للوضعية	س 1 س 2	مؤشرات تدل على فهم التلميذ للوضعية. كتوافق الانتاج مع الوضعية هل ينتج المتعلم ما هو مطلوب منه؟ هل هو في صميم الموضوع؟ مثلا: الرسم المعبر عن الوضعية..إلخ	
2/ الاستعمال السليم لأدوات المادة	س 1 س 2	مؤشرات تدل على إنجاز المتعلم خال من الأخطاء صحة الرسم، صحة العبارات الحرفية، الحساب، الوحدة، النتيجة، احترام الرموز، الاستعمال السليم للمصطلحات. التعبير بلغة علمية صحيحة، استعمال الترميز المناسب..	
3/ الانسجام	س 1 س 2	مؤشرات تدل على أن الانتاج خال من التناقضات الداخلية: التسلسل المنطقي للأفكار، استعمال المناسب للوحدات. التسلسل المنطقي لمراحل الإنجاز تقدير رتبة النتيجة	
4/ الاتقان	كل الأسئلة	مؤشرات تدل على الاتقان كنظافة الورقة، تنظيم الإجابة، وضوح الخط، تنظيم القفزات، مقروئية الخط، اقتراح حلول أخرى، عدم وجود، تشطيبات الإبداع.	

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، "صياغة الأسئلة في المراقبة المستمرة للتعلمات، ص3.

ملاحظة: ينبغي مراعاة استقلالية المؤشرات عن بعضها البعض وإعطاء الأهمية الخاصة للمؤشرات الأساسية في تقويم الأداء بالنسبة للكفاءة.

نستنتج في الأخير أن شبكة التقويم هي وسيلة فعالة وعملية للتأكد من مدى تحقيق الكفاءة في كل مستوياتها، إلا أن تصميم شبكة التقويم بمراعاة كل شروط الدقة في تصميم هذه الشبكة وتطبيقها بطريقة جيّدة إذا كانت شبكة مقننة يمكن استعمالها في وضعية أخرى.

ويتضمن هذا المستوى على:

1- أسئلة التحليل: وهي التي تتطلب على القدرة على تحليل وإدراك عناصر المستقلة، والعلاقات ما بينها.
2- أسئلة التركيب: تتطلب القدرة على رؤية العناصر المختلفة للمستقلة ثم اقتراح حلول لها.
3- أسئلة التقويم: تتطلب إصدار أحكام بعد تقدير قيمة الشيء أما السلوك.

وبهذا التعريف يقدم الجدول أمثلة عن أفعال المستعملة عند صيانة الأسئلة حسب كلّ مستوى:[1]

جدول رقم (4) يبين الأفعال المستعملة عند صياغة الأسئلة

المستوى	نوع الأسئلة	أمثلة عن الأفعال المستعملة في صياغة المشكلة
المستوى الأدنى	أسئلة حول المعارف	يذكر، يسمي، يتلو، يحدد، يتعرف على يصف.
	أسئلة الفهم	يوضح، يفسر، يضع بأسلوبه، يعيد ترتيب، تستنبط، يستنتج، يخلص
	أسئلة التطبيق	يطبق، يستخدم، يحلل، يحل رسالة، مشكلة، يحسب، يوضح
المستوى الأعلى	أسئلة التحليل	يبرهن على صحة، يقارن، يميز أو يحدد العوامل

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، "صياغة الأسئلة في المراقبة المستمرة للتعلمات"، ص3

		الأساسية في ظاهرة أو موضوع، يحلل موضوعا إلى عناصره، يستنتج، يتعرف على..
	أسئلة التركيب	يصمم، يركب، يخطط، يقترح أسلوبا أو طريقة، يجمع بين، يشتق، ينظم، يعيد ترتيب
	أسئلة التقويم	يصدر حكما على، ينقد، يناقش بالحجة، يقوم، يقدر صفة، يبين التناقض، يدعم الحجة، يبرر

3/ صياغة الأسئلة في المراقبة المستمرة للتعلمات في عملية التقويم:

إنّ التقويم الممارس حاليا والذي يركز أساسا على قياس كمية المعارف المخزنة في الذاكرة واسترجاعها صار يشكل ضغطا رهيبا على المتعلمين وعائلاتهم، وهو ما أوجد ظاهرة غير صحية، تمثلت في تحميل العائلات مهمة تحفيظ الدروس لأبنائهم، وجعل الأولياء في خدمة نشاطات غير تربوية تفوق قدراتهم.

أن القانون التوجيهي للتربية الوطنية والمناهج التعليمية أولت لتقويم المستويات العليا للتفكير أهمية قصوى تتمثل في التطبيق والتحليل وكذا التركيب والتقويم.

اعتمدت وزارة التربية الوطنية مخططا للمراقبة المستمرة وهو مخطط يضبط فترات المراقبة المستمرة تكمن أهميته في قدرته تقديم المساعدة للمتعلمين من خلال تقويم تعلماتهمالمرتبطة بالكفاءة ويشمل هذا المخطط تغيير طبيعة الأسئلة وتقييمها بحيث يتم توزيع الأسئلة المتعلّقة بالمراقبة المستمرة تكون مرتبطة بمستويات التفكير.

ويشمل هذا المخطط على مستويين وهما: المستوى الأدنى والمستوى الأعلى.

أ/ المستوى الأدنى: والذي يجب ألا يشكل تقييمه أكثر من 20% من المجموع العام للنقاط الممنوحة للتقويم يتضمن هذا المستوى على:

1- أسئلة حول المعارف: والذي يهدف إلى استرجاع مخزون المعلومات في الذاكرة.

2- أسئلة الفهم: تتمثل في تحديد الأفكار الرئيسية أو الوصف ويعيد صياغة المقصود بأسلوبه الخاص.

3- أسئلة التطبيق: تتطلب حل مشكلة باستخدام القاعدة أو المبدأ والإجراءات المناسبة.

ب/ المستوى الأعلى: والذي يجب أن تشكل نسبته نحو 80% من المجموع العام للنقاط الممنوحة في التقويم ويخف هذا المستوى مهارات متعلقة بتنظيم المعلومات وتصنيفها وتحليلها وتقييمها بهدف توليد أفكار أو إيجاد بدائل أو اقتراح حلول لمشكلات أو اتخاذ قرار..إلخ.[1]

4/ كيفية تدريس وممارسة الكفاءات في المدرسة الجزائرية:

هناك عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس في المدرسة الجزائرية، وهي كالآتي:[2]

جدول رقم (5) يبين عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس:[3]

كفاءات مرجعية	كفاءات أكثر خصوصية تطور في التكوين المتواصل
1/ تنظيم وتنشيط وضعيات التعلم	- معرفة محتوى المادة المدرسية في نشاط ما وترجمتها إلى أهداف تعلمية. العمل انطلاقا من تصورات التلاميذ. بناء وتخطيط أجهزة ووصلات تعلمية العمل انطلاقا من الأخطاء ومعيقات التعلم. إقحام التلاميذ في نشاطات البحث ومشاريع المعرفة.
2/ إدراج تدرج التعلمات	تصميم تسيير الوضعيات المشكلات المكيفة مع مستوى التلاميذ إحراز نظرة طويلة لأهداف التعليم ربط العلاقة بالنظريات التي تؤسس لنشاطات التعلم. ملاحظة وتقييم التلاميذ في وضعيات تعلمية حسب مقاربة تكوينية إعادة حصيلة دورية للكفاءات وإقرار تدرج التعلم.
3/ تصور	إثارة رغبة التعلم، توضيح العلاقة بالمعرفة ومعنى العمل المدرسي

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، "صياغة الأسئلة في المراقبة المستمرة للتعلمات" ، د.س، د،ص.
[2] نفس المرجع
[3] لعزيلي فاتح، "التدريس بالكفاءات وتقويمها"، مجلة عملية محكمة، ع14، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البويرة، 2013، ص2.

الأجهزة الفارقية وتطويرها	وتنمية قدرة التقويم الذاتي لدى الطفل. تأسيس مجلس التلاميذ والتفاوض معهم حول مختلف القواعد. منح نشاطات تكوينية ذات خبرات تشجيع تعريف المشروع الشخصي للتلميذ.
4/ إقحام التلاميذ فيعملهم وتعلماتهم	إثارة رغبة التعلم، توضيح العلاقة بالمعرفة ومعنى العمل المدرسي وتنمية قدرة التقويم الذاتي لدى الطفل. تأسيس مجلس التلاميذ والتفاوض معهم حول حول مختلف القواعد. منح نشاطات تكوينية ذات خبرات. تشجيع تعريف المشروع الشخصي للتلميذ
5/ العمل ضمن فريق	إعادة مشروع الفريق والتصورات المشتركة تنسيق وتنشيط المدرسة مع جميع الشركاء تنظيم وتطوير مشاركة التلاميذ داخل المدرسة.
كفاءات مرجعية	كفاءات أكثر خصوصية تطور في التكوين المتواصل
6/ المشاركة في إدارة المدرسة	إعداد مشروع المؤسسة والتفاوض حولة إدارة موارد المدرسة تنشيط فوج عمل وتسيير اجتماعات تكوين وتحديد فريق بيداغوجي.
7/ إبلاغ وإشراك الأولياء	تنشيط اجتماعات الإعلام والمناقشة قيادة المقابلات إشراك الأولياء في تثمين بناء المعارف.
8/ استعمال التكنولوجيات الحديثة.	استعمال برمجيات نشر الوثائق التواصل عن بعد عبر الوسائط المدمجة استعمال الأدوات المتعددة الوسائط في التعليم الممارس.

9/ مواجهات واجبات المهنة وصراعاتها الأخلاقية	الوقاية من العنف في المدرسة والحي مكافحة الأحكام المسبقة والتمييز الجنسي والديني، الاجتماعي. الإسهام في قواعد الحياة المشتركة المتعلقة بالانضباط والعقوبات في المدرسة. تحليل العلاقة البيداغوجية وعملية الاتصال في القسم تنمية معنى مسؤوليات والتضامن والشعور بالعدالة.
10/ تسيير التكوين الذاتي الشخصي	حسن توضيح الممارسات الشخصية إعداد حصيلة شخصية للكفاءات والبرنامج الشخصي للتكوين المتواصل. التفاوض على مشروع تكوين مشترك بين زملاء (فريق، مدرسة) الانخراط في مهام على مستوى هيئة المدرسين أو النظام التربوي. استقبال تكوين الزملاء والمشاركة فيه.

5/10 هدف التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

تمثل الكفاءة ما يقدر الفرد على إنجازه والحيازة على الكفاءة يعني امتلاك المعرفة وإيجاد ممارسة ذات نوعية معترف بها في مجال محدد، بحيث تعني القدرة على أداء فعل معين في وضعية معينة بإتقان والمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تحقيق الأهداف الثلاث الرئيسية التالية:

أ- ما ينبغي للتعلمات أن يتحكم فيه مع نهاية كل طور دراسي.

ب-إعطاء معنى للتعلماتلدى التلميذ من خلال تنمية الدافعية لديه.

ت-إعطاء معنى للتعلمات لدى التلميذ من خلال تنمية الدافعية لديه.

كما تساهم الكفاءات عن إمكانية كل التلميذ لتجنيد مجموع المعارف التي اكتسبها لإيجاد حل لمختلف الوضعيات.

فإن الكفاءة تتجسد في شكل خطط، وتسمح بمواجهة مشكلة وحلها، بعمل ناجح تحت ظل ما يسمى بالدينامية في حل المشكلات.

وكما عرفت أيضا تتطور كبير ومهما إذ ظهر ذلك فيما يلي:

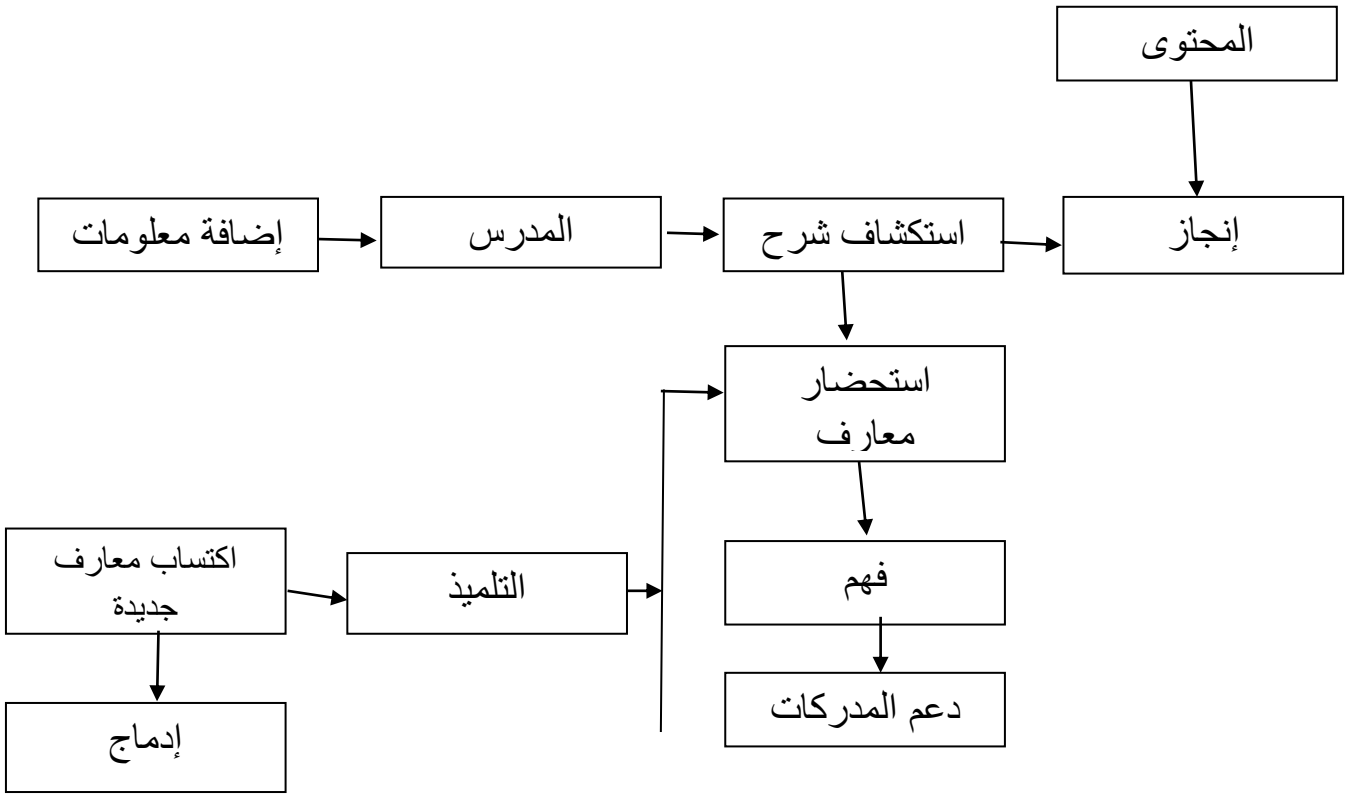
- امتلاك التلميذ معارف علمية ومنهجية وكذا مهارات مرتبطة بمحتوى المادة.
- تبنيه لمواقف واتجاهات تمكنه من اتباع سلوكات صحيحة تجاه ذاته ومحيطه.
- تمرنه على ممارسة الكفاءة وتطويره لها باكتساب تعلمات جديدة.[1]

ونستنتج إذن أنّ بيداغوجيا الكفاءات تستهدف جعل المتعلم يعين مكتسباته وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات حركية تسمى وضعيات الإدماج.

والمقصود من هذه الطريقة وهي الهدف من التدريس بالمقاربة بالكفاءات إذ تعني أن المدرّس يشغل كل المدارك والمعارف وكفاءات المسبقة التي يتمتع بها المتمدرس، وبهذا يتحقق إدماج التلميذ ليس بمشاركته فقط بل بما اكتسبه من معارف وكفاءات مسبقة لتلميذ، لأن هذه الخبرات لا يمكن أن تكون جماعية فبذلك فعملية الإدماجعملية تجعل بواسطتها مختلف العناصر المنفصلة عناصر مترابطة متألقة لكي تصير وظيفية وذات معنى.

[1] لطفي حمدان، "الدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة اللسانيات التداولية (رسالة ماجستير)، جامعة الحاج لخضر والعلوم الإنسانية، باتنة، 2008م، ص19.

وهذا يتبين في المخطط الآتي:[1]



التقويم التشخيصي في أنشطة اللغة العربية المرتبطة بالمقارنة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية عند المتعلمين وتدريبهم:[2]

1- بناء الأسئلة النموذجية:

أ- تعريف المصطلحات الآتية:

1- **الموارد**: هي مجموعة المعارف التي:

- يسترجعها المتعلم قبل الشروع في نشاط ما.
- يجندها المتعلم لحل وضعية مشكلة.
- يعدها المعلم قبل النشاط
- يكتسبها المتعلم أثناء النشاط ما.

التعليمة: اختر جوابا صحيحا واحدا

[1] بليركي فؤاد، "التقويم التشخيصي"، مفتشية التربية والتعليم الابتدائي، الجزائر، 2007، ص5.
[2] بليركي فؤاد، "التقويم التشخيصي"،ص6

2- **الكفاءة الختامية:** هي الكفاءة المنتظرة في نهاية:

- فصل دراسي أو سنة دراسية.
- نهاية حصة تعلمية
- نهاية مرحلة تعلمية

3- **يعبر عن الكفاءة الختامية بالقدرة** على:

- حل تمرين
- تنفيذ مهمة مركبة
- تذكر القواعد والقوانين والنظريات

4- **الكفاءة الختامية:** نشاط مركب، أي أنها:

- تمارس في وضعية إدماج.
- يستخدم فيها تجميع المكتسبات
- توظف فيها موارد مختلفة.

5- تمتاز الكفاءة الختامية بأنها:

- قابلة للتقويم
- قابلة للتأويل
- ذات دلالة

بناء القواعد النحوية:

1/ ضع خط تحت الإجابة الصحيحة التي تناسب الكلمة المسطرة.

جميع الضيوف حاضرون مبتدأ

صفة

خبر

الأشجار العالية مكسوة بالأوراق صفة

مبتدأ

خبر

الأدوية متوفرة فعل ماضي

مبتدأ

مفعول به

بناء القواعد الصرفية:[1]

1/ وضع كل فعل في الخانة المناسبة:

يعيش –قال- كبرت- أريد- أصنع- مضى- أصبري

فعل ماضي	فعل مضارع	فعل أمر
قال كبرت مضى	يعيش أريد أصنع	اصبري

2/ إدخال الضمير المناسب: أنا، أنت، أنتما، أنت، هم

...تلعبان بالكرة .....يتنزهون في الغابة

.....أحب الجزائر .....تسامح الناس

..... تكتبن القصة.

بناء القواعد الإملائية:

1/ أكمل الكلمات التالية بوضع "ت" أو "ة"

زفـ.... مادة تستعمل لتعبيد الطريق.

مو.... نهاية الحياة

حو.... حيوان يعيش في البحر كبير

سبور... تستعمل للكتابة في القسم

سمك.... حيوان يعيش في البحر.

2/ ضع علامة (×) أمام الصواب:

[1]بليركي فؤاد، "التقويم التشخيصي"،ص7.

متئمل ☐ متأمل ☐ يتأخر ☐ يتاءخر ☐

فأس ☐ فئس ☐ يسأل ☐ يسئل ☐

3/ صنف في الجدول الكلمات الآتية حسب حركة الهمزة:[1]

مفاجأة، تألم، أخطأت، فجأة، توأم، رأس

ساكنة وما قبلها مفتوح	مفتوحة وما قبلها مفتوح	مفتوحة وما قبلها ساكن

[1]بليركي فؤاد، "التقويم التشخيصي"،ص7

الخاتمة

الخاتمة:

من خلال عرضنا السابق الذي يدور حول التقويم ودوره في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات، يتضح لنا أن التقويم بصفة عامة عملية يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق عمل ما.

كما يشمل أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية والتعلمية لما له من علاقات أساسية مع الأهداف والكفاءات المسطرة قبل بداية الفعل التعليمي، وعلاوة على ما سبق ذكره، يعتبر التقويم المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في نظامنا البيداغوجي.

كما تحتل المهارات اللغوية مكانة مهمة في حياة الأفراد والمجتمعات عامة والتعليمية والتربوية خاصة لما لها من مزايا الخصوصيات فهي فنون اللغة العربية وتعتبر أساس لتعليم والتعلم لذلك هدفت العديد من الدراسات إلى تنمية هذه المهارات لأنها تمثل اللبنة الأساسية لتعليم والسلوك في مختلف مجالات الحياة.

وفي الأخير استنتجنا أن بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تتضمن نوعية حديثة من التعليموالتعلم، وتضمن التفوق الدراسي في جميع الأحوال، كما تتطلب ثقافة علمية عالية وفكرا اجتماعيا عاليا، إذ هي أسلوب تربوي من إنجاب الحضارة الراهنة فيه القوة وفيه الضعف.

من خلال الدراسة التي قمنا بها لابد من عرض لبعض التوصيات، منها:

- الاهتمام بالتقويم التربوي باعتباره أحد المداخل لإصلاح وتطوير التعليم.
- البعد عن العامية والالتزام بالفصحى.
- تحديد أسباب صعوبات والضعف عند كلّ تلميذ حتى تتم تحديد المهاراتالمطلوب استخدامها لعلاج هذا الضعف.
- إعداد تدريبات ونشاطات مكثفة سواء كانت منزلية أو صفية.
- اقتراح حلول لمواجهة القصور في المنظومة التقويم التربوي في التعليم بأنه مراحلة.

- وضع وثيقة وطنية لأخلاقيات مهنة التربية والتعليم.
- استخدام طرائق تدريس منمّية للتقدير ومشوّقة، وتجذب انتباه التلاميذ وتزيد من رغبتهم في التعلّم.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ لأن القدرات العقلية متفاوتة

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المصادر

1- إبراهيم محمد عطا، "المرجع في تدريس اللغة العربية"، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2005.

1- أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، ط1،دار صادر للطباعة والنشر، لبنان، 1955.

2- أحمد إبراهيم قنديل، "المناهج الدراسية"، ط1، مصر العربية للنشر، القاهرة، مصر، 2008.

3- أحمد اسماعيل حجي، "إدارة بيئة التعليم والتعلم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.

4- أحمد بواجلاين، "التقويم التربوي"، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، مراكش، 2013.

5- أحمد حساني، "دراسات في اللسانيات التطبيقية"، ط1، ديوان المبوعات الجامعية، الجزائر، 2009.

6- أحمد حسين اللقاني، عودة عبد الجواد أوستينة، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 1999.

2- أحمد رضا، معجم متن اللغة، دار الحياة، بيروت، لبنان، 1960.

7- أحمد صومان، "أساليب تدريس اللغة العربية"، دار نهوان للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.

8- أحمد فؤاد عليان، "المهارات اللغوية وطرائق تدريسها"، الرياض، دار سلام.

9- أمال مقدم، "الكفاءة التدريسية وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات"، ط1، دار الأيتام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2019.

10- أنور العاقل، نحو تقويم أفضل، ط1، دار النهضة، بيروت، 2001.

11- إيرزل رمضان، "نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات"، ط2، دار الأمل، الجزائر، 2002.

12- إيمان دركي، "القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية"، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، ع1، جامعة الشهيد لخضر، الوادي، الجزائر، 2017.

13- بسمة كمال العتيبي، أساليب التقويم التربوي وأدواته، استرجعت بتاريخ 2017/12/7، من موقع: http://madoo3.com

14- بن يحيى زكرياء، "التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات"، دار القصبة، الجزائر، 2006.

15- تيسير مفلح كوافحة، "القياس والتقويم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة"، ط1، ط2، ط3، دار المسيرة، 1423هـ/1430هـ.

ثانيا: المراجع

16- جابر عبد الحميد جابر، التقويم التربوي والقياس النفسي، ط1، دار النهضة، بيروت، 1966.

17- جودت عزّت عبد الهادي، "الإشراف التربوي"، ط1، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2006.

18- جودت عزّت عطوي، "الإدارة والإشراف التربوي"، ط1، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2008.

19- حمدي الفرماوي، نيوميكولوجيا (معالجة اللغة واضطرابات التخاطب).

20- حمدي شاكر محمود، "التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات"، ط1، دار الأندلس للنشر والتوزيع، 2004.

21- خالد محمد الزواوي، "الجودة الشاملة في التعليم"، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2003.

22- خير الدين منى، "مقاربة التدريس بالكفاءات"، ط1، مطبعة الجزائر، 2005.

23- خير الدين هني، "مقاربة التدريس بالكفاءات"، ط1، عين البنيان، الجزائر، 2005.

24- دلال بوعاني، "طرائق تدريس المقاربة بالكفاءات نموذجا"، جامعة 08ماي 1945، قالمة، الجزائر، 2007.

25- الدمرداش سرحان، المناهج المعاصرة،دط، مكتبة الفلاح، الكويت، 1979.

26- رافدة الحريري، "التقويم التربوي"، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م.

27- ردينة عثمان يوسف، خدام عثمان يوسف، طرائق التدريس، ط1، دار المناهج، عمان، الأردن، 2005.

28- زكرياء محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط2، دار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2002.

29- سعد أبو عناب، "في التقويم التربوي مدخل واتجاهات"، ط1، 1426هـ/2005م.

30- سعيد كمال عبد الحميد، التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2009م.

31- سليمان أحمد عبيدات، "القياس والتقويم"، ط1، الأردن، جمعية عمال المطابع التعاونية، 1408.

32- سهيل إدريس جبور عبد النور، قاموس المنهل فرنسي عربي، دط، دار الأداب، بيروت، لبنان، 1999.

33- سوس شاكر مجيد، "تطورات معاصرة في التقويم التربوي"، ط1، دار صفاء، عمان، الأردن، 2011.

34- شرفي رحيمة ، بوساحة نجاة، "بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية"، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، دس.

35- طه علي حسين الدكيمي، "تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجية"، دار النشر والتوزيع، عمان.

36- عبد الحميد مزاري، خالفة الخير، "الملتقى التكويني الخاص بتنصيب السنة الخامسة ابتدائي"، مصلحة التكوين والتفتيش، الجزائر.

37- عبد السلام الشيباني خليفة، "الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي ودورها في تطوير العملية التعلمية، دط، دار فكر وإبداع، مصر، 2014.

38- عبد العزيز عطا الله المعايطة، "الإدارة المدرسية"، ط1، دار الحامد، عمان، الأردن، 2007.

39- عبد الكريم عزيب وآخرون، "معجم علم التربية"، منشورات عالم التربية، المغرب، 1995.

40- عبد الله علي مصطفى، "مهارات اللغة العربية"، ط1، دار المسيرة، عمان، 2002.

41- عبد المجيد سيد أحمد، منصور وآخرون، "التقويم التربوي الأسس والتصنيفات"، ط1، دار الأمين للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1996.

42- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ط3، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1986.

43- عز الدين أبو الثمن، "أسس ومبادئ القياس والتقويم"، منشورات جامعة الفتح، ج1، دمشق، سوريا، 2007.

44- عزوا سماعيل عفافة، "أثر توظيف التقويم في تنمية التفكير الرياضي لدى الطلاب"، دط، الجامعة الإسلامية، غزة، 2015.

45- عسوس محمد، "مقاربة التعلي والتعلم بالكفاءات"، ط1، دار الأمل، تيزي وزو، 2012.

46- عفت مصطفى الطنطاوي، "التدريس الفعال"، دار المسيرة، عمان الأردن، 2009.

47- عمار بن مرزوق العتيبي، "بحث عن التقويم المستمر"، المقرر تقويم منهج العلوم الشرعية في التعليم العام رمز المقرر نهج 514، فصل السداسي الثاني، 1435هـ.

48- فريدج حاجي، "المقاربة بالكفاءات البيداغوجية"، سلسلة موعدك التربوي، ع17، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2005م.

3- فيروز أبادي، "قاموس المحيط"، ط8، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 2005.

49- قاسم أيوب أمين بن محمد ميلود، "بحث حول التدريس وفق المقاربة بالكفاءات"، المغرب، 2008.

50- قاسم حسن حسين، "الموسوعة البدنية والرياضية الشاملة"، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 1998.

4- القرآن الكريم

51- لخضر زروق، دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2003.

52- لطفي حمدان، "الدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة اللسانيات التداولية (رسالة ماجستير)، جامعة الحاج لخضر والعلوم الإنسانية، باتنة، 2008م.

53- لعزيلي فاتح، "التدريس بالكفاءات وتقويمها"، مجلة عملية محكمة، ع14، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البويرة، 2013.

54- ماجد خياط، "أساسيات القياس والتقويم في التربية"، ط1، دار الراية للنسر والتوزيع، عمان، 2009.

55- مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة التدريس، دار المسيرة، الأردن، 2004.
5- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، ط1، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004.
56- محمد إبراهيم عطا، تدريس اللغة العربية، ط1، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.
57- محمد الدريج، "التدريس الهادف"، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2004.
58- محمد الدين صالح مجاور، "تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية"، ط1، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة، 1988م.
59- محمد الطاهر وعلي، "المفاهيم القاعدية في المقاربة بالكفاءات"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2013.
60- محمد عبد السميع شعلة، "التقويم التربوي للمنظومة التعليمية"، ط1، دار القدر العربي، القاهرة، مصر، 2000.
61- محمد عزت عبد الوجود، أساسيات المنهج وتنظيماته، دط، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1979.
62- مريم العطار، "علم النفس التربوي، دط، دار النهضة العربية، لبنان، 2005.
63- مريم سليم، "علم النفس التربوي"، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2004.
64- المنجد في اللغة والإعلام، المطبعة الكابولكية، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1973.
65- مؤمن محمد سيد بخيت، "أساليب التقويم الحديث في عملية التعلم والتعليم"، مشروع برنامج التربية العلمية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية."، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، 2006.

66- ميلود زيان، "أسس تقنيات التقويم التربوي"، منشورات ثالة، الجزائر، 1988م.
67- نادر فهمي الزيود، ّمبادئ القياس والتقويم في التربية"، ط3، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.
68- نادر فهمي الزيود، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.
69- نبيل عبد الهادي خالد، "نماذج تربوية تعلمية معاصرة"، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2013.
70- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، "منهاج اللغة العربية"، ط4، 2013.

المجلات:

1- مسعودة بن السايح، واقع التقويم في إطار المراقبة بالكفاءات، ، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، العدد14، جامعة الأغواط، دس.
2- مصطفى نمرد عيسى، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، أدرار عيداد للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
3- يحيى علوان، التقويم والقيات التربوي ودوره في نجاحالعملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع11، الجزائر، 2007.

رسائل الماجستير والدكتوراه:

1- بليركي فؤاد، "التقويم التشخيصي"، مفتشية التربية والتعليم الابتدائي، الجزائر، 2007.
2- بوحمية مصطفى، "اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات"، معهد التربية البدنية والرياضية، الجزائر، 2009.

3- حاتم حسين البصص، "تنمية المهارات القراءة والكتابة"، الهيئة العامة السورية، دمشق، 2011.

4- خالد عبد الرزاق، "اللغة بين النظرية والتطبيق"، دط، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر (القاهرة، 2003.

5- خالدة هناء سيدهم، "أساليب عزوف الطلبة عن القراءة وأساليب تنمية مهارتهم القرآنية"، مجلة بانتة، 2013.

6- خليل عبد الفتاح وإبراهيم سليمان فتح العبد، ناهض صبحي فوره، "استراتيجيات تدريس اللغة العربية"، مكتبة سمير منصور للنشر والتوزيع، فلسطين، 2012.

7- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، "أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.

8- رافد صالح التميمي، بلال إبراهيم يعقوب، "المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي"، مجلة مداد الآداب، ع11، كلية الآداب، الجامعة العراقية، دط، دس.

9- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب، دار المعرفة للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

10- طارق عبد الرؤوف عامر، القراءة (مفهومها أهدافها، مهاراتها)، ط1، دار العالمية للنشر والتوزيع، الهرم، 2014.

11- طه على الحسين الديلمي، سعاد عبد الكريم وآخرون، "اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها"، ط1، دار الشروق، المنرة، 2005.

12- عبد الفتاح حسين البجة، "أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق المرحلة الأساسية العليا"، دار الفكر، عمان، 1999.

13- عبد اللطيف الصوفي، "ف الكتابة"، ط2، دار الفكر، دمشق، 2009.

14- عبد اللطيف حسن فرج، "منهج المرحلة الابتدائية"، ط1، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان.
15- عبد الله علي مصطفى، "المهارات اللغة العربية"، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2010.
16- العرابي محمود، "دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات"، رسالة ماجستير، جامعة وهران، السانية، 2010م.
17- العربي فرحاتي، "صعوبات التقويم في التعليم المتوسط"، شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2006.
18- العطوي آسيا، "صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي"، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف والجزائر، 2010.
19- فهد خليل زايد، "أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة"، دار اليازوني للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
20- لبنى بنت السي مسعود، "واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقربة بالكفاءات"، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة، 2008.
21- لطيفة حسين الكندري، تشجيع القراءة"، ط1، الكويت، 2004.
22- محسن علي عطية، "مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها"، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عما، 2008.
23- محمد رجب النجار وآخرون، "الكتابة العربية مهارتها وفنونها"، ط1، دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، 2001.
24- محمد صالح حتروبي، "الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي"، دط، دار الهدى، الجزائر، 2012.

25- نورة بوعيشة وسمية بوعمارة، "ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من جهة نظر المفتش التربويون"، ملتقى التكوين بالكفايات فيالتربية، جامعة ورقلة، الجزائر، 2011.

26- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، "صياغة الأسئلة في المراقبة المستمرة للتعلمات".

27- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، المفاهيم القاعدية في المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني للتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2013.

الفهرس

الفهرس

الموضوع	رقم الصفحة
شكر	
إهداء	
مقدمة	أ-ث
الفصل الأول: التقويم التربوي	6
مفهوم التقويم التربوي: أ/ لغة ب/ اصطلاحا	7
أنماط التقويم	9
مجالات التقويم	12
أشكال التقويم	14
أدوات التقويم	15
أهمية التقويم	17
ممارسات التقويم الشائعة في الجزائر	20
مراحل التقويم التربوي	20
مجالات التقويم	21
وظائف التقويم	22
الفرق بين التقويم والتقييم	23
مبادئ التقويم التربوي	24
خصائص التقويم التربوي	25
أنواع التقويم التربوي	27
مهمّات أنواع التقويم التربوي ومزاياه	29
دور التقويم التربوي	31
دور التقويم التربوي في تطوير العملية التعلمية	31
أهداف التقويم التربوي	32

الفصل الثاني: المهارات اللغوية	
مفهوم المهارة اللغوية أ/ لغة ب/ اصطلاحا	35
أسس تعليم المهارات اللغوية.	36
كيفية تنمية واكتساب المهارات اللغوية لدى المتعلم.	37
العلاقة بين المهارات	39
أنواع المهارات اللغوية (الاستماع، القراءة، الكلام، الكتابة)، أهميتمها، أهدافها	40
	40
الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات	
مفهوم المقاربة بالكفاءات أ/ لغة ب/ اصطلاحا	60
أنواع المقاربة بالكفاءات	63
خصائص المقاربة بالكفاءات	64
مبادئ المقاربة بالكفاءات	66
أسس المقاربة بالكفاءات.	68
مستويات المقاربة بالكفاءات.	69
إدماج بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات	71
تدريس الفرق بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات	72
الممارسة البداغوجية وعلاقتها بالنماذج البيداغوجيا	76
التقويم في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات.	77
مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات	78
صياغة الأسئلة في المراقبة المستمرة	82
كيفية تدريس وفق المقاربة بالكفاءات	85
دور التقويم التشخيصي في أنشطة اللغة العربية المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات	86 87
خاتمة	91
قائمة المصادر والمراجع	94

الملخص

يشكل التقويم إحدى الركائز الأساسية في عملية تحسين نوعية التعليم ومردود المنظومة التربوية، فهو عبارة شاملة لها نطاق واسع المجالات، فالتلميذ الذي يحصل على درجات عالية وبالتالي ينجح وتكون استثمارية أيسر من التلميذ الذي يحصل على نتائج منخفضة وهذه النتيجة ذاتها تؤكد ضرورة وضع أهداف تربوية معقولة.

إضافة إلى المهارات اللغوية التي يكسب فيها المتعلم القدرة على فهم المسموع والحديث بطريقة سليمة تحقق له القدرة على التعبير كذلك القدرة على القراءة والكتابة بطريقة سليمة، فالمهارات هي مركز التعليم والتعلم اللغات والهدف الحقيقي للحصيلة التربوية.

ومن جملة ما استحدث في المجال التعليمي المقاربة بالكفاءات فهي طريقة لإعداد الدرس والبرامج التعلمية، ومن شأنها تسمح بتحسين الممارسة البيداغوجية الحالية كما تعد مجدد في ميدان البيداغوجية ومبدأ منظم لتعليم والتعلم.

الكلمات المفتاحية :

التقويم التربوي، المتعلم، المهارات اللغوية، المقاربة بالكفاءات.

Résumé

L'évaluation est l'un des principaux piliers dans le processus d'amélioration de la qualité de l'éducation et du rendement du système éducatif. C'est un terme complet qui a une large portée. L'étudiant qui obtient de bonnes notes et réussit ainsi et est un investissement plus facile que l'élève qui obtient des résultats faibles, et ce résultat lui-même confirme la nécessité de se fixer des objectifs pédagogiques raisonnables.

En plus des compétences linguistiques dans lesquelles l'apprenant acquiert la capacité de comprendre l'écoute et la parole d'une manière saine, il acquiert la capacité d'exprimer, ainsi que la capacité de lire et d'écrire d'une manière saine. et l'apprentissage des langues et le véritable objectif du résultat pédagogique.

Parmi ce qui a été développé dans le domaine de l'éducation, il y a l'approche par compétences, qui est une façon de préparer les programmes de cours et d'apprentissage, et qui permettrait d'améliorer la pratique pédagogique actuelle. Elle est également considérée comme un renouveau dans le domaine de la pédagogie et un principe d'organisation pour l'enseignement et l'apprentissage.

Mots clés :

Evaluation éducatif, l’apprenant, compétences linguistiques, approche sur les compétences.