



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمّـه لخضر الوادي

قسم: اللغة والأدب العربي

كلية: الآداب واللغات

مذكرة بعنوان :

بيداغوجيا التقويم في اختبارات اللغة العربية بكالوريا

الإصلاحات (2008-2015)

- شعبة الآداب والفلسفة عينة-

مذكرة مكملّة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية

تخصص علوم اللسان

إشراف الدكتور:

محمد بن يحيى

إعداد الطالبتين:

✓ منى رابح

✓ هناء قريشة

رئيسا

جامعة الشهيد حمّـه لخضر الوادي

أستاذ

المولدي بن عبد الباسط

عضوا مناقشا

جامعة الشهيد حمّـه لخضر الوادي

أستاذ

سلوى تواتي طليبة

مشرفا ومقررا

جامعة الشهيد حمّـه لخضر الوادي

دكتور

محمد بن يحيى

الموسم الجامعي: 1437/1438 هـ - 2016/2017 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

قَالَ تَعَالَى: ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِنْ كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ﴾

[سورة إبراهيم _ الآية 07]

فالشكر أولاً وآخره لله عز وجل، الذي بلطفه وعونه يسر لنا المبتغى، وأعاننا على إتمام هذا البحث، وذلل لنا الصعاب، وهون علينا المتاعب.

ونتقدم بالشكر إلى كل من يسرهم الله ليكونوا عوناً لنا في إنجاز هذا العمل وعلى رأسهم الأستاذ المشرف "د/ محمد بن يحيى" الذي أنار لنا درب بحثنا هذا بتوجيهاته ونصائحه، فله جزيل الشكر والعرفان.

كما نتوجه بالشكر الموفور إلى الهيئة المشرفة على مناقشتنا، لما سيكون لها من دور مفيد في النقد والمناقشة، وتقديم كل نافع _ بعونه تعالى _

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من كان لنا سندا في الحصول على المراجع التي استقينها منها معلوماتنا، ونخص بالذكر الأستاذة مسعودة الساكر، والدكتور فتحي بحة، والأستاذ عبد الحميد بوترعة، فلهم منا فائق الشكر والامتنان.

والشكر موصول بفائق الاحترام والتقدير لكل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي.

وأخيراً نشي خالص الشكر والثناء لكل من ساعدنا من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيبة.

مقدمة

الحمد لله الذي خلق الإنسان، وعلمه البيان، وأنزل القرآن، بلسان عربي مبين، ثم الصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، إمام البلقاء، وسيد الفصحاء، الذي أوتي الحكمة وفصل الخطاب أما بعد:

إن التقويم عنصر أساسي لقياس مستوى الكفاءة، وهو ضروري في علوم التربية، فلا تستغني عنه أي طريقة، كما أنه يساعد على توليد الملكات، وتحسين الأداء، ورفع المردود في جميع شؤون الحياة، حيث إن له دورا فعالا في تطوير العملية التعليمية، فهو يعمل على تحقيق الأهداف المرسومة التي ينبغي الوصول إليها لتحقيق الهدف الأكبر، ألا وهو تزويد الفرد بما يحتاجه من تأهيل علمي، ومواجهة العراقيل التي قد تعيق الدراسة، ومعالجتها إن ظهرت؛ لتداركها وإصلاحها في مختلف المستويات والمراحل التعليمية. ولرصد هذه النقاط يقوم المعلم بعدة أنواع وأدوات من التقويم، لعل أبرزها الاختبارات التي تعد من أكثر أدوات التقويم شيوعا واستعمالا في المؤسسات التربوية التعليمية. ويعد امتحان البكالوريا من أهم هذه الأدوات؛ إذ يقوم لنا قدرات الطلبة ومستوى نشاطهم، ويصنف لنا الضعفاء منهم للقيام بتغذية راجعة، ونخص بالذكر اختبار مادة اللغة العربية في ظل المقاربة البيداغوجية الجديدة، حيث إن هذا النوع من الامتحانات تصاغ أسئلته وفق شروط، وقواعد علمية صحيحة، كونه امتحانا وطنيا مصيريا، من خلاهيتهم تقويم الأهداف المسطرة في المنهاج الرسمي للسنة الثالثة الثانوية.

ونظرا للأهمية التي تكتسيها امتحانات البكالوريا، أردنا أن نتناول هذا الموضوع بالدراسة والتحليل، وعلى هذا الأساس كانت الصياغة العامة لعنوان الدراسة كالاتي:

بيداغوجيا التقويم في اختبارات اللغة العربية بكالوريا الإصلاحات (2008-2015)

شعبة الآداب والفلسفة - عينة -

وقد تبين لنا أن نضيف نموذج اختبار بكالوريا 2016 ضمن دراستنا؛ لما فيه من إصلاح الوضعية في جانب تغطية البرنامج، ولكونه يحتل النسبة الأكبر لعدد الأسئلة في نشاط القواعد.

وقد اخترنا المرحلة الثانوية كونها همزة وصل بين مرحلة التعليم المتوسط والتعليم العالي، فهي مرحلة تؤهل التلاميذ للالتحاق بالجامعات والمدارس العليا. ومن الأسباب أيضا، إضافة دراسة جديدة لمكتبة قسم اللغة العربية وآدابها، ليستفيد منها طلاب العلم.

واتخذنا السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة - عينة - لما لها من أهمية بالغة باعتبار أن المتعلمين في هذا المستوى يُعدُّون لاجتياز شهادة البكالوريا من أجل مواصلة المسار الدراسي، الموضوع الذي أثار لدينا الإشكالية الآتية:

ما مدى فاعلية تقويم اختبارات بكالوريا الإصلاحات في تحقيق أهداف المنهاج؟ وقد تفرعت عن هذه الإشكالية جملة من التساؤلات، وهي:

- 1- كيف يسهم اختبار البكالوريا في تقويم مستويات المتعلمين المختلفة في ظل التدريس بالكفاءات؟
- 2- ما هي المعايير التي تؤخذ بعين الاعتبار أثناء صياغة وبناء أسئلة امتحان بكالوريا الإصلاحات؟
- 3- ما هي مستويات وأنماط أسئلة اختبار البكالوريا في مادة اللغة العربية؟
- 4- ما مدى تحقيق أسئلة الاختبارات لملامح التخرج؟

ومن خلال هذه التساؤلات قمنا بوضع الافتراضات الآتية:

- 1- هناك علاقة وثيقة بين تنوع وتعدد أسئلة الاختبار بمستويات التلاميذ.
- 2- إن أي اختبار وخاصة اختبار البكالوريا لابد أن تراعى فيه مواصفات الاختبار الجيد، من صدق، وتدرج، وتغطية،... إلخ.

3- إن الاختبارات بشكل عام تركز على المستويات العقلية الدنيا والمستويات العقلية العليا.

4- إن اختبار البكالوريا بصفة خاصة، لابد من الربط فيه بين كفاءاته والأهداف المرجوة منه.

وتهدف هذه الدراسة إلى وصف، وبناء أسئلة اختبار البكالوريا، والتعرف على خصائصها التي يقوم بإعدادها أساتذة اللغة العربية للسنة الثالثة الثانوية، في ضوء الأهداف التعليمية ومستوياتها المختلفة، لمعرفة واقع هذه الأسئلة وطبيعتها وأنواعها ومدى تحقيقها للأهداف المرسومة في المنهاج. ولكي يؤتي البحث ثماره اقتضى الخطة الآتية: مقدمة، يليها فصلان، وخاتمة.

الفصل الأول: يمثل الجانب النظري للدراسة، وقد كان بعنوان: **منهاج السنة الثالثة الثانوية شعبة**

آداب وفلسفة - بناءه وأهدافه - وقد ضم أربعة عناصر:

أولاً: المنهاج التربوي أسسه ومكوناته: وتضمن مفهوم المنهاج التربوي، وأسس بنائه، ومكونات المنهاج وعلاقتها ببعضها البعض، والعوامل التي أدت إلى تطويره.

ثانياً: الأهداف التربوية ومستوياتها: وضم أربعة عناوين رئيسية: تعريف الأهداف التربوية، ومستويات الأهداف وفق درجة عموميتها، ومجالات الأهداف التربوية، والرابع خصص للمقاربة البيداغوجية الجديدة (المقاربة بالكفاءات).

ثالثاً: بيداغوجيا التقويم التربوي: حيث شمل أربع نقاط: مفهوم البيداغوجيا، مفهوم التقويم التربوي، أنواع التقويم وأشكاله، أهمية التقويم التربوي وأهدافه.

رابعاً: ماهية الاختبارات: وقد ضم: مفهوم الاختبارات، أنواع الاختبارات، مواصفات الاختبار الجيد.

أما الفصل الثاني: فيمثل الجانب التطبيقي للدراسة، وقد وسم بـ: **التقويم في اختبارات بكالوريا الإصلاحات (2008 _ 2015)**، وقد ضم ثلاثة عناصر:

أولاً: وصف اختبارات البكالوريا: تضمن أربعة جوانب: من حيث نص الموضوع، من حيث البناء الفكري، من حيث البناء اللغوي، من حيث جزء التقويم النقدي.

ثانياً: منهجية التقويم في اختبارات بكالوريا الإصلاحات: وقد شمل عنصرين أساسيين: نسبة تغطية المقرر الدراسي، ثم التدرج في طرح أسئلة الاختبارات.

ثالثاً: منهجية التقويم وأهداف المنهاج: حيث خصص لدراسة مدى تحقيق عينة الاختبارات لـ: أهداف المنهاج المرحلية، ثم الأهداف الوسيطة، وأخيراً الأهداف الختامية (ملامح التخرج).

خاتمة: ضمت جملة من النتائج والملاحظات، ومجموعة من المقترحات.

ولكي تصل الدراسة إلى النتائج المرجوة، كان علينا أن نعتمد المنهج الوصفي، متخذين من التحليل والإحصاء أداة إجرائية؛ فالوصف يتمثل في وصف بناء نماذج البكالوريا، والإحصاء تخلق الجداول التي احتوت على النسب المئوية، ثم حللنا وناقشنا النتائج المتوصل إليها بعد عرضها.

وقد استعنا في إنجاز هذه الدراسة بمجموعة من المصادر والمراجع من أجل إثراء موضوعنا والتي كانت لنا خير معين، نذكر أهمها: منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وكذلك دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا، ومرجع نموذج التدريس الهادف لمحمد الصالح حثروبي، والاختبارات المدرسية لرائد خليل العبادي.

وطبعاً ككل الباحثين واجهتنا في إنجاز هذه الدراسة جملة من الصعوبات، منها: تشعب الموضوع المختار على عدة علوم؛ مما نجم عنه صعوبة الربط بينها (اللسانيات التطبيقية، وعلم اجتماع التربية، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس اللغوي) هذا في الجانب النظري، أما في الجانب التطبيقي قلة الدراسات في هذا الموضوع، ولكن ذلك زادنا عزيمة وإرادة على إنجاز دراستنا، على الرغم من الصعاب التي واجهتنا إلا أنه بفضل الله تعالى وعونه اجتزنا هذه الصعوبات.

وإننا إذ ننهي عملنا المتواضع، نتقدم بالشكر بعد الله عز وجل ومننه علينا، إلى الأستاذ المشرف الدكتور "محمد بن يحيى" الذي ساعدنا على إنجاز هذا العمل، والذي نوجه له جزيل الشكر والامتنان وخالص العرفان لما قدمه لنا من ملاحظات ونصائح، وعلى صبره معنا حتى إخراج العمل بالصورة المرجوة، فجزاه الله عنا خير الجزاء.

وفي الختام، نرجو أن نكون قد وفقنا، فإن أصبنا فمن الله عز وجل، وإن أخطأنا، فحسبنا أجر الاجتهاد، داعين الله أن يتقبل صالح أعمالنا، ويعيننا على إصلاح أخطائنا، والله من وراء القصد والحمد لله رب العالمين.

الفصل الأول

منهاج السنة الثالثة الثانوية شعبة آداب وفلسفة - بناؤه وأهدافه -

أولاً: المنهاج التربوي أسسه ومكوناته.

ثانياً: الأهداف التربوية ومستوياتها.

ثالثاً: بيداغوجيا التقويم التربوي.

رابعاً: ماهية الاختبارات.

أولاً: المنهاج التربوي أسسه ومكوناته:

إن التطور العلمي الحادث في العالم في مختلف الميادين بما فيها التربية والتعليم، فقد أصبحت البرامج التعليمية والمقررات الدراسية لا تواكب هذا التطور؛ ولهذا قامت وزارة التربية الوطنية بإعداد مناهج تربوية جديدة؛ بغرض إصلاح المنظومة التربوية، وقد مسّت مختلف الأطوار التعليمية ومن بينها الطور الثانوي الذي تم إعادة بناء مناهجه. ويهدف هذا الإصلاح إلى تحديد طرائق التدريس، وتحويل المحور الرئيسي في العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم.

1- مفهوم المنهاج التربوي:

"يرجع مصطلح المنهج (Curriculum) في الأصل إلى الكلمة اللاتينية (Curres) وتعني ما يجري في مهرجانات وأدوار السباق (Race) التي كانت تقام من وقت إلى آخر، ومع مرور الزمن تحول متطلب السباق إلى مقرر دراسي تدريبي، فتم إطلاق كلمة المنهج على مقررات الدراسة أو التدريب".¹

1-1- لغة: "نَهَج (النَّهَج) مثل فُلَس الطريق الواضح والمنهج والمنهاج مثله".² (نَهَج) الطَّرِيق نَهَجًا، ونُهُوجًا: وضَح واستبان. ويقال نَهَجَ أمره. (الْمِنْهَاجُ): الطَّرِيق الواضح. وفي التنزيل العزيز: «لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا» المائدة: 48. ومنه: مِنْهَاج الدَّرَاسَةِ وَمِنْهَاج التَّعْلِيمِ، ونحوهما، (الْمِنْهَاجُ): الْمِنْهَاج (ج) مَنَاهِج.³

1-2- اصطلاحاً: لقد اختلف علماء التربية في نظرهم إلى مفهوم المنهاج؛ مما أدى إلى ظهور عدة تعريفات لهذا المفهوم التربوي؛ إذ أن "المفهوم التقليدي للمنهج مبني على أساس المعرفة المتراكمة عن

¹ . راتب قاسم عاشور وعبد الرحيم عوض حسين أبو الهيجاء، المنهاج (بناؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العملية)، دار الجنادرية الأردن، ط1، 1430هـ/2009م، ص 28.

² . أحمد بن محمد بن علي المقرئ الفيومي، المصباح المنير في غريب شرح الكبير، مكتبة السيد محمد عبد الواحد بن الطوي وأخيه مصر، ط1، 1322هـ/1901م، ص 240.

³ . ينظر: مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشرق الدولية، مصر، ط4، 1425هـ/2004م، ص 957 .

الأجيال السابقة، الممثلة للتراث الثقافي والاجتماعي، وإن وظيفة المدرسة فيها تنحصر في تقديم المعرفة التي تساعد الفرد على الاستفادة منتجارب من سبقه وتدفعه إلى المشاركة في بناء الحضارة".¹

والمنهج بمفهومه الحديث هو: مجموعة الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها، وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في كافة الجوانب العقلية، والثقافية، والدينية، والاجتماعية والجسمية والنفسية، والفنية نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم، وابتكارهم حلولاً لما يواجههم من مشكلات.²

ويمكن أن نخلص إلى التعريف الذي يمثل الفهم العام لمصطلح المنهج على ما يستخدمه التربويون ليقوموا في ضوءه بتمييز العمليات الإجرائية. وعلى هذا الأساس يكون المنهج: (الخطط الموضوعية لتوجيه التعلم في المدرسة، ويتم تحقيق هذه الخطط في الصف الدراسي، كما يعيشها المتعلمون تجريبياً، وتحصل هذه الخبرات في بيئة تعليمية تؤثر بدورها فيما يتعلم).³

فالمنهاج يحدد مجمل مسلك التعلّيمات المسطرة للتلميذ. ويقدم إرشادات أخرى، خصوصاً عن الطرائق البيداغوجية وعدة التقييم.⁴

2- أسس بناء المنهاج:

توجد بعض الأسس التي يجب مراعاتها عند اختيار الخبرات التعليمية التي يتكون منها المنهاج وهذه الأسس تستمد من دراسة المجتمع ومشكلاته، والقيم السائدة فيه. ودراسة التلميذ ومراحل نموه وكيفية تعلمه، ودراسة طبيعة المعرفة. ومن هذه الأسس نذكر:

¹. عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في منهاج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة الوراق عمان، ط1، 1428هـ/2007م، ص147.

². حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، المناهج (المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير)، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر (د ط)، 1434هـ/2013م، ص6.

³. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، دارالشروق، الأردن، ط1 1426هـ/2005م، ص21.

⁴. إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط، (د ط) 1427هـ/2006م، ص14.

2-1- الأساس الفلسفي: لا بد لكل منهج من أن يعتمد في صناعته أولا وآخرا على دراسة نظرية المعرفة بكل جوانبها وأبعادها، متناولة الأسس الفلسفية بجميع أبعادها، ومنها طبيعة المعرفة وطرق الحصول عليها وتصنيفها وتقويمها وطرق تقديمها وكذلك المهارات والاتجاهات والقيم. إن كل منهج يستند إلى فلسفة تربوية معينة، وقد تعدد هذه الفلسفات وتتنوع وتتداخل، وينعكس أثرها على المناهج الدراسية بشكل واضح.¹

2-2- الأساس النفسي: "المنهاج الجيد هو الذي يراعي الخصائص النفسية وخصائص النمو في كل مرحلة من مراحل حياة المتعلم، وكذلك المشكلات المتعلقة بهذه المراحل عند التخطيط أو البناء أو التنفيذ لأي منهاج".²

2-3- الأساس الاجتماعي: من العوامل الرئيسة التي يجب مراعاتها عند إعداد المناهج هي دراسة حاجات المجتمع، مع مراعاة مشكلاته وتطلعاته؛ حتى يتمكن المتعلمون من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع وعاداته وبالتالي ضمان الاستمرارية والتواصل.³

2-4- الأساس المعرفي: "من حيث العلاقة بالمعرفة في المادة الدراسية، وعلاقتها بالمجالات المعرفية والتخصصات الأخرى، نظرا لأن العلم في نهايته هو كل متكامل".⁴

2-5- الأساس الثقافي: "إن الثقافة المحلية للمجتمع لها دور كبير في بناء أي منهاج لاحتوائها على معارف وخبرات مقبولة، وتجنب أخرى غير مرغوبة أو مرفوضة سواء كانت متخصصة أو عامة".⁵

¹. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 22.

². محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، (د ط)، 1423هـ / 2002م، ص 26.

³. المرجع نفسه، ص 26.

⁴. محمود الضبع، المناهج التعليمية صناعته وتقويمها، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط 1، 1427هـ / 2006م، ص 27.

⁵. محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 28.

3- مكونات المنهاج وعلاقة بعضها ببعض:

ترتكز العملية التربوية على ثلاثة أسس متكاملة ومتفاعلة فيما بينها، وهي المعلم والمتعلم والمنهاج التربوي، وهذا الأخير يتكون من أربعة عناصر أساسية، وهي: الأهداف التربوية، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، وفي الأخير التقويم .

3-1- الأهداف التربوية: تمثل الأهداف الأغراض أو النتائج التي يسعى إليها واضعو المنهج، ويتولى المعلم اتخاذ الإجراءات، والوسائل والكيفيات الكفيلة بتحقيقها. وتتسم الأهداف بأنها تتدرج من الشامل العام إلى الضيق الخاص، ويطلق على العامة الشاملة أهداف بعيدة المدى، أما أضيق الأهداف فتسمى الأهداف التعليمية، وتكون قصيرة المدى.¹

3-2- المحتوى: "يعرف المحتوى الدراسي بأنه كل ما يقدمه المنهاج للمتعلمين من معارف وخبرات تعليمية، بمجالات نتائجها المتعددة، سواء أكانت هذه المعارف والخبرات التعليمية مشاهدة أم مقروءة أم مسموعة، وفق ضوابط محددة، من حيث الزمن والنوع والمقدار، وتحت إشراف المؤسسات التربوية المتخصصة".²

كما يعرف المحتوى أيضا بأنه مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد التلاميذ بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق نموهم الشامل المتكامل، في ضوء الأهداف المقررة في المنهج.³

3-3- الأنشطة التعليمية: تمثل نشاطات التعليم والتعلم القلب النابض في المنهاج لما لها من دور كبير في تشكيل خبرات المتعلم، وتعديل سلوكه، والحال كذلك مع طرائق التدريس؛ لما لها من آثار

¹ . ينظر: عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)، دار صفاء، الأردن، ط1، 1430هـ / 2009م، ص39.

² . ناصر أحمد الخوالدة ويحيى إسماعيل عبد، تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها، دار وائل، الأردن، ط1، 1427هـ / 2006م، ص81.

³ . رشيد أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1418هـ / 1997م، ص31.

بالغة في نتائج تطبيق المنهج؛ لأنها تمثل الكيفيات والإجراءات التي يتبعها المعلم، ويوظف بها مصادر التعلم؛ لتحقيق الأهداف المطلوبة.¹

3-4- التقويم: "يُعَدّ التقويم مكوناً أساسياً من مكونات المنهاج، وهو عملية نظامية متفاوتة التركيب لجمع معلومات وملاحظات وتحليل تنتهي بإصدار حكم بشأن نوعية الشيء المقيم، ومن هنا فمن الضروري أن يتضمن المنهاج شروحا وافية وإجابات تجعل المعلم على دراية بما يعدد نشاطات التقويم، خاصة أنه الوسيلة التي تمكنه من معرفة مدى فعالية العملية التربوية التي يقوم بها ومدى تحقيقه للأهداف".²

4- العوامل التي أدت إلى تطوير المناهج وأهدافها:

هناك كثير من العوامل التي أدت إلى تطوير المناهج في ضوء البيداغوجيا الجديدة، والتي ساهمت في الانتقال من المفهوم التقليدي إلى المفهوم الحديث للمنهاج في أهدافه، وتصميمه وتطويره. ونذكر منها:

* ظهور العولمة كظاهرة إنسانية تفرض استحقاقاتها في الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإعلامية في المجتمعات .

* التغير التفاعلي الذي يقوم على تفاعل العناصر أو الأفراد أو الجماعات مع بعضها في ظل ثورة الاتصالات؛ مما يستوجب إدخال مصادر المعلومات المختلفة ضمن بنية المناهج.

* التطورات التكنولوجية المتمثلة في الآلات و الأجهزة الذكية التي تساعد في التعليم الإلكتروني.³

* "ماحدث ويحدث في النظرة إلى وظيفة المدرسة نتيجة مطالب المجتمع الحديث؛ لأنه يتغير من وقت لآخر.

* ما وضحته البحوث والتجارب الحديثة في علم النفس والتربية من خصائص نمو الطفل، وحاجاته، وميوله، واتجاهاته، وقدراته، ومهاراته، وطبيعة عملية التعلم.

¹ . ينظر: عبد الرحمن الهاشمي ومحسن على عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)، ص39.

² . محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 31.

³ . ينظر: المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، مجلة الباحث، دار أجد للطباعة، الجزائر، جوان/ ديسمبر 2011م، ص13.

- * ماحدث ويحدث من تغير في النظرة إلى وظيفة المدرس؛ نتيجة مطالب الحياة في المجتمع الحديث.
- * ما ظهر من آراء جديدة في فلسفة التربية، حيث وُضعت موضع التنفيذ¹.
- وفي ضوء هذه التطورات يمكن تحديد أهداف المنهاج التربوي على الشكل الآتي:
- * ترسيخ وتدعيم الخبرات الأساسية لدى التلميذ (مهارة الاستماع والقراءة والكتابة، وإتقان التعبير المبني على التفكير ومهارة حسن اختيار العبارات).
- * ترسيخ القدرة على الفهم، والتفسير، والتحليل، والقدرة على الاستماع، والقدرة على التقويم .
- * تسليح التلميذ بالقدرة على استخدام الموارد .
- * اكتساب التلميذ القدرة على التعامل مع المعلومات، من حيث تحصيلها، وتنظيمها، وتوظيفها، والربط فيما بينها، وإدراك علاقاتها المتبادلة².
- * "يعكس الفكر العلمي في محتوى المنهج المطور، والاعتماد على المواقف في طريقة عرضه.
- * الموازنة بين المفاهيم والمهارات، وبين التجريد والتطبيق، بشكل يناسب تلاميذ كل مرحلة من مراحل التعليم قبل الجامعي .
- * تحقيق التسلسل المتكامل للمناهج المقررة في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي³.
- وفي هذا الصدد يشترط تجاوز مفاهيم التعليم التقليدية وإعادة النظر في أهداف التعليم.
- وجعل هذه الأهداف تخاطب مظاهر التنوع والتفرد والاختلاف التي ستتطرق إليها في العنصر الموالي.

¹ . راتب قاسم عاشور وعبد الرحيم عوض حسين أبو الهيجاء، المنهاج (بناؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العملية)، ص31.

² . ينظر: محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات، دار الثقافة، المغرب، ط1، 1424هـ / 2003م، ص16، 17.

³ . مجدى عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، (د ط)، 1421هـ / 2000م، ص569، 570.

ثانياً: الأهداف التربوية ومستوياتها:

إن الخبرة التربوية تقوم على أساس الأهداف، فالهدف هو نهاية عملية تربوية كانت لها بداية. إن منظومتنا التربوية الحديثة تحاول الوصول إلى إصلاح المناهج التعليمية وتقويم وتوجيه العملية التعليمية، لذلك نجد الثانوية تسعى إلى الأهداف المسطرة التي تكمن في إعادة الانطلاق بالمدرسة الجزائرية من ضوء فلسفة تبني العملية التعليمية على الصورة التطبيقية المحفزة أي التي تخرج التلميذ من وعاء يملؤه الأستاذ بالمادة الدراسية إلى التفاعل والمشاركة كطرف فعال في العملية التعليمية، وفي هذا الصدد نحاول التطرق إلى أهمية الأهداف التربوية، ومستوياتها في ضوء المقاربة بالكفاءات في التعليم الثانوي.

1- تعريف الأهداف التربوية:

1-1- لغة: ه د ف (الهدف): كلُّ شَيْءٍ مَرْتَفِعٍ مِنْ بِنَاءٍ أَوْ كَثِيبٍ رَمْلٍ أَوْ جَبَلٍ وَمِنْهُ سُمِّيَ الْعَرَضُ هَدَافاً.¹

1-2- اصطلاحاً: "يخلط كثير من الناس بين العديد من المفاهيم ذات العلاقة بالأهداف التربوية فيستخدم بعضهم مفهوم الأغراض التربوية (Educational Purposes) في حين يستعمل فريق آخر مفهوم الأهداف العريضة التربوية (Educational Goals) في الوقت الذي يسود بين فريق رابع مفهوم الأهداف الخاصة التربوية (Educational Objectives)."²

"يطلق على مجموعة الأهداف التربوية الأغراض والمقاصد أو الغايات".³ "التي يقصد بها الغايات الواسعة العريضة (شديدة العمومية، والشمولية، والتجريد) والقيم العظمى والمبادئ العامة التي تعبر عن طموحات وآمال المجتمع من العملية التربوية".⁴

¹. ينظر: محمد بن أبي بكر بن القادر الرازي، مختار الصحاح (باب الهاء)، المكتبة العصرية، لبنان، (د ط)، 1999م، ص288.

². جودة أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، الأردن، ط4، 2004م، ص217.

³. فؤاد سليمان قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، مكتبة بستان المعرفة، مصر، (د ط)، 2005م، ص9.

⁴. صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية (خطوات إعدادها وخصائصها)، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط2، 1426هـ/2005م، ص100.

وقد تعددت تعاريف الأهداف. يقول جرونولد (Gronold): "الأهداف هي النتائج النهائية للتعليم مصاغة على أساس التغييرات في سلوك التلاميذ".¹

*أما بلوم (Bloom)، فيعرف الهدف: " العبارة الهدفية هي محاولة من المعلم لأن يوضح لنفسه أو ينقل إلى غيره التغييرات المرجو إحداثها لدى المتعلم، ويرى أيضا بأن: الهدف في جوهره هو كل التغييرات المراد تكوينها أو إثارتها أو تنميتها في سلوك المتعلم وجدانيا وعقليا وحركيا سواء على المستوى العاجل القريب أو المستوى البعيد المدى".²

*وتقول صالحة سنقر: "الأهداف التربوية مقاصد نعبر عنها بعبارات تصف تغييرات مقترحة نريد أن نحدثها في المتعلم".³

*وعرفها فتحي عبد المقصود بأنها: "وصف للسلوك المتغير الذي يشير إلى أن التعلم قد أخذ مكانه فعلا عند المتعلم".⁴

إن الجامع المشترك بين التعريفات السابقة هو أن الأهداف التربوية تعرف بأنها مجموعة العبارات أو الصياغات التي يستشف منها قنوات تغيير السلوك تغييرا مرغوبا⁵ بحسب المحتوى العلمي لكل وحدة تعليمية أو لكل مقرر دراسي، مما يجعل الطالب الذي تلقاها يختلف عن غيره من الذين لم يخضعوا لمثل هذه العملية التعليمية.⁶

¹. محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف (أسسه وتطبيقاته)، دار الهدى، الجزائر، (د ط)، (د ت)، ص 18.

². المرجع نفسه، ص 18.

³. المرجع نفسه، ص 18.

⁴. محمد خان، التقويم في الجامعة بين الهدف والإنجاز، الملتقى الوطني حول أسس التنمية البشرية، جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر، 09/10 أبريل 2002م، ص 152.

⁵. ينظر: فؤاد سليمان قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، ص 9.

⁶. ينظر: محمد خان، التقويم في الجامعة بين الهدف والإنجاز، الملتقى الوطني حول أسس التنمية البشرية، ص 152.

2- مستويات الأهداف التربوية وفق درجة عموميتها:

قسم علماء التربية الأهداف التربوية من وجهات نظر مختلفة، فمنهم من صنفها في خمسة ومنهم من صنفها في أربعة، ومنهم من حصرها في ثلاثة، ومنهم من قيدها في مستويين. ونحن في بحثنا هذا نميز بين مستويين هما: الأهداف العامة والأهداف الخاصة.

2-1- المستوى العام:

2-1-1- الغايات: هي الأهداف التي تعكس فلسفة أو مبادئ مجتمع معين، وتمثل في نظام القيم التي تشكلت عبر مختلف مراحل تاريخ المجتمع، وتحتاج الأنظمة التعليمية كلها في جميع أقطار العالم إلى مثل هذه القيم. وغير خاف على أحد أن للغايات التربوية صلة وثيقة بالإيديولوجيا في البلد الذي يوجد فيه النظام التعليمي. وغالبا ما تستخلص من الخطب الرسمية والرسائل، والمقومات الدينية والفلسفية والأخلاقية، وكذلك الماضي التاريخي، والبيئة الجغرافية لهذا المجتمع، وتتسم أغلبها بطابع التجريد والتعميم، فهي غير مرتبطة بزمان ولا مكان، وإنما هي صيغ بعيدة عن التحديد الواضح والدقيق.¹ مثل:

* المساهمة في إعداد المواطن الصالح.

* تربية الفرد تربية جسمية وعقلية ووجدانية سليمة.

* تنشئة الأجيال على حب الوطن.²

2-1-2- المرامي: "تُعَدّ المرامي الجانب التطبيقي لما حددته الغايات معبرة عن السياسة الرسمية للدولة، وهي أقل شمولية، وتميل نسبيا إلى التحديد؛ لأنها تحدد مقاصد منظومات معينة: المنظومة الصحية، أو المنظومة الاجتماعية، أو المنظومة التربوية".³ مثل:

* تعويد التلاميذ على التعبير بلغة بسيطة، وبدون أخطاء.

* تنمية روح الاجتهاد والملاحظة والتفكير.

¹ . ينظر: محمد الصالح حثروي، نموذج التدريس الهادف (أسسه وتطبيقاته)، ص 21.

² . ينظر: المرجع نفسه، ص 21.

³ - المرجع نفسه، ص 21.

* ترسيخ مبادئ الأخلاق، وقيم المجتمع الدينية والوطنية.¹

2-1-3- الأهداف العامة: يرى **lethankhoi** أنها: "هي عبارات على درجة متوسطة من حيث التعميم والتحديد، تصف السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره عند المتعلم، بعد تدريس مادة دراسية أو مقرر دراسي معين تضعه السلطة المخول لها صلاحية بناء المناهج وتأليف الكتب المدرسية، لذلك فهي تظهر على مستوى تنفيذ الفعل التربوي. وتكون مرتبطة بوحدة دراسية أو نشاط محدد".² وهذا النوع من الأهداف ينحصر أكثر ضمن رؤيا واضحة خالية من العموم، وتظهر على مستوى الإنجاز، فتصف جزءا من البرنامج أو المنهاج، وتحدد قدرات ومهارات تظهر في سلوكيات المتعلمين في أوقات محددة.³ مثل:

* إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ، وترويض ذاكرته بحفظ النصوص للاستفادة منها في التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي.

* معرفة الأحداث التاريخية الكبرى المتعلقة بالشعوب والأمم مع الإمام بالتاريخ الوطني .

* تطبيق الاستدلال العلمي لإيجاد العلاقات ما بين المعطيات.⁴

2-2- المستوى الخاص:

وهو المستوى التفصيلي للأهداف، وفيه تحدد الأهداف التربوية تحديدا أكثر نوعية، وتخصصا وتفصيلا، ويشتمل هذا المستوى على الأهداف الخاصة والأهداف الإجرائية.

2-2-1- الأهداف الخاصة: المعلم هو الذي يقوم بصياغتها عندما يريد تقديم درس أو نشاط معين، مستخلصا ذلك من الأهداف العامة، فهذا النوع من الأهداف يتميز بنوع من الدقة والوضوح

¹ . ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف (أسسه وتطبيقاته)، ص22.

² . المرجع نفسه، ص 22.

³ . ينظر: موسى بودة، دليل المدرس الهادف، دار تانتقيث، الجزائر، (د ط)، 1417هـ / 1996م، ص45

⁴ . ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف (أسسه وتطبيقاته)، ص 22.

في الصياغة، ولا يقبل أي غموض أو عموم وتتميز أيضا بإنجازها في أوقات محددة، يحدد فيها مقدار المعارف والمهارات التي يريد أن يتحكم في أدائها التلميذ.¹ مثل:

* أن يميز الأفعال الصحيحة من المعلقة.

* أن يذكر أشهر الثورات الشعبية ضد المستعمر الفرنسي .

2-2-2- الأهداف الإجرائية: يعرفها بلوم (Bloom): "بأنها صياغة دقيقة للتغيرات السلوكية

المتوقعة، المرتبطة بمجال محتوى محدد".² ويقصد بها نقل الأهداف من حالة مفهوم أو مبدأ عام إلى المستوى الملموس والتطبيق المباشر، مثل:

* أن يذكر التلميذ ثلاثة زعماء ممن قادوا ثورة التحرير دون الاستعانة بالكتاب المدرسي وفي ظرف ثلاث دقائق.

* أن يستخرج الأفكار الأساسية للنص، ويكتبها مرتبة دون أخطاء لغوية في نصف ساعة فقط.³

3- مجالات الأهداف التربوية:

تسعى الأهداف التي يحاول المعلم أن يحققها إلى تغطية جوانب متعددة في شخصية المتعلم، فهي لا تقتصر على الجوانب المعرفية فقط، بل تتعدى إلى الجوانب الوجدانية لتشمل القيم والاتجاهات والمشاعر والجوانب النفس-حركية، كالقدرات الحركية والمهارات اليدوية. ويمكن تصنيف مجالات هذه الأهداف إلى ثلاثة مجالات متداخلة، ومكملة لبعضها البعض، وهي وفق تصنيف بلوم (Bloom) كما يلي:

3-1- المجال المعرفي: يسعى إلى تزويد المتعلم بالمعلومات والمعارف والخبرات المعرفية التي

تساعده على تطوير قدراته العقلية، ويصنف بلوم هذه الأهداف إلى ستة مستويات مرتبة بشكل هرمي ومنتمية إلى مستويين كما يأتي:

¹ . ينظر: نور الدين بوخنوفة، دور المقارنة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر، 2010 / 2011م، ص16، نقلا عن خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص67.

² . محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف (أسسه وتطبيقاته)، ص23.

³ . ينظر: المرجع نفسه، ص 23.

3-1-1- المستويات المعرفية الدنيا:

* المعرفة أو التذكر: معرفة الأشياء والحقائق والنظريات والمفاهيم، مثل: (يعرف، يسمي، يعدد، ويكرر).

* الفهم أو الاستيعاب: القدرة على ترجمة النصوص والأشكال، وتفسير النصوص والأفكار، واستكمال المعلومات الناقصة، مثل: (يفسر، يصوغ، يصنف، يشرح، يوضح، يحول، يعبر، يلخص).

* التطبيق: القدرة على تطبيق القوانين والنظريات والمفاهيم والأساليب في مواقف جديدة وبطريقة سليمة، مثل: (يطبق، يمثل، يوظف، ينظم، يحل، يرسم، ويضرب أمثلة).¹

3-1-2- المستويات المعرفية العليا:

* التحليل: القدرة على تحليل العناصر والعلاقات والمبادئ إلى عناصرها الأساسية، مثل: (يحلل، يصنف، يميز، يحدد، يفرق، يقارن، يحسب، يستخلص).

* التركيب: القدرة على تركيب عدد من الوحدات أو العناصر والأجزاء لتشكيل بنية كلية جديدة ذات معنى: مثل: (يركب، ينسق، يولد، بصوغ، يضع خطة، يعمم، يكتب، ويروي).

* التقويم: القدرة على تقدير قيمة الأشياء والمثيرات وإعطائها أحكاماً قيمية، وفق معايير محددة، مثل: (يحكم على، يبرر، يقدر، يثمن، يصحح، يتنبأ).²

3-2- المجال الوجداني: ويتضمن هذا المجال الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير، وهذا المجال يتضمن خمسة مستويات:

3-2-1- الاستقبال: ويعني الحساسية لظاهرة معينة أو مثير معين، بحيث تتولد رغبة للاهتمام بالظاهرة أو استقبال المثير.³ مثل: (يسأل، ينتبه إلى، يستمع، يشير، يصغي...).¹

¹ ينظر: عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة، الأردن، ط1، 1426هـ/2005م، ص44.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 44.

³ - ينظر: أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر (أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره)، دار المسيرة، الأردن، ط2، 1429هـ/2008م، ص145.

3-2-2- الاستجابة: ويعني التفاعل بإيجابية مع الظاهرة أو المثير، بحثا عن الرضا والارتياح والاستمتاع.² مثل: (يناقش، يعاون، يشارك في النشاط، ينفذ الواجبات المنزلية).³

3-2-3- الحكم القيمي: ويعني تقدير الأشياء أو الظواهر أو السلوك في ضوء الإيمان بقيمة معينة.⁴ مثل: (يقدر، يحترم، يظهر، يكره، يحب).⁵

3-2-4- التنظيم القيمي: ويعني تنظيم مجموعة من القيم في نظام معين، وتحديد العلاقات بينها، وتحديد القيم الحاكمة.⁶ مثل: (يناقض، يوازي، يصدر حكما، يختار، يتمسك بـ).

3-2-5- التمييز: ويتضمن هذا المستوى: تمثل القيم وإشهارها، تكامل الأفكار والمعتقدات والاتجاهات والقيم في فلسفة واضحة للحياة، مثل: (يقرر، يقاوم، يتابع، يمارس، يتمثل).⁷

3-3- المجال النفس.حركي: "يتضمن هذا المجال السلوكيات التي تتطلب التأزر والتنسيق بين أعضاء الحركة والجهاز العصبي وأعضاء الحس، ويشمل المهارات اليدوية والحركية لأعضاء جسم الإنسان أو للجسم كله، واستخدام الأدوات والأجهزة".⁸ وهذا المجال يتضمن ستة مستويات:

3-3-1- الحركات الانعكاسية: وتظهر في الحركات لا إرادية مثل انعكاس الركبة وإغلاق العين.

3-3-2- الحركات الأساسية: تشمل حركات انتقالية مكانية كالمشي، القفز، التسلق.

3-3-3- القدرات الإدراكية: قدرات تتطلب التأزر الحسي الحركي مثل القدرة على التأزر بين الرجل والعين لإيقاف كرة القدم.

3-3-4- القدرات الجسمية: وهي حركات تتصف بالقوة والرشاقة كرفع الأثقال ولألعاب الجمباز.

¹ - ينظر: عبد الحي أحمد سبحي ومحمد بن عبد الله القسامية، طرائق التدريس العامة وتقييمها، الباب الثالث، (د ط)، (د ت)، ص 64.

² . ينظر: أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر (أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره)، ص 145.

³ . ينظر: عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، ص 45.

⁴ . ينظر: أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر (أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره)، ص 145.

⁵ . ينظر: عبد الحي أحمد سبحي ومحمد بن عبد الله القسامية، طرائق التدريس العامة وتقييمها، الباب الثالث، ص 64.

⁶ . ينظر: أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر (أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره)، ص 145.

⁷ . ينظر: عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، ص 45.

⁸ . صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، ص 118.

3-3-5- الحركات الفنية: القدرة على القيام بحركات عضلية في الإتقان كألعاب الكرة والسباحة.

3-3-6- الحركات التواصلية: يتم فيها توصيل المعلومات بطريقة صحيحة وموضوعية وتواصلية

مثل التعبيرات الوجهية والرقص.¹

من خلال ماسبق يمكن القول إن عملية تحديد الأهداف التربوية من الخطوط الأساسية والمهمة، ولكي نستطيع تربية الأفراد بطريقة حكيمية علينا معرفة ما الذي نستهدفه من وراء تربيتهم ولكي نتوصل إلى معرفة ذلك علينا تحديد الأهداف التربوية بطريقة علمية واضحة سواء كانت عامة أو خاصة، ومعرفة مستوياتها وطرق تحقيقها.

وعادة ما ترتبط الكفاءة بالأهداف الخاصة والإجرائية، بحيث تصاغ هذه الأهداف انطلاقاً من عناصر الكفاءة ومعايير الأداء والسياق العام.

4- المقاربة البيداغوجية الجديدة:

تم إعداد البرامج الدراسية وفق مقارنة جديدة تدعى المقاربة بالكفاءات.

4-1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

4-1-1- تعريف المقاربة:

أ - لغة: قَرُب منه، كَكَرُم، وقَرِيه، كَسَمِع. قُرْبًا وقُرْبَانًا: دَنَا. فهو قريب، وقَارَبَ الخطو: دناه، وتَقَرَّبَ: وضع يده على قربه وقَارَبَهُ ناغاه بكلام حسن، وفي الأمر: ترك العُلُوَّ، وقصد السداد.²

ومنه المقاربة تعني الدنو والمحاذة الطيبة والكلام الحسن .

ب - اصطلاحاً: يقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبة بأهداف معينة)، والتي يراد منها وضعية، أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما.³

¹ . ينظر: سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير (بين التنظير والتطبيق)، دار الشروق، الأردن، ط1، 1425هـ / 2004م، ص156.

² . ينظر: مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1425هـ / 2004م، ص150، 151.

³ . ينظر: خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، عين بنيان، الجزائر، ط1، 1426هـ / 2005م، ص101.

4-1-2- تعريف الكفاءة:

أ - لغة: كفاً: كافأه على الشيء مكافأةً وكِفاءً: جازاه. وَقَوْلُ حَسَّانَ بنِ ثَابِتٍ: وَرُوحُ الْقُدْسِ لَيْسَ لَهُ كِفاءٌ أَي جِبْرِيلُ، عَلَيْهِ السَّلَامُ، لَيْسَ لَهُ نَظِيرٌ وَلَا مِثِيلٌ. والكُفءُ: النَّظِيرُ، قال تعالى: « وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ » الإخلاص. 4. أي لَيْسَ لَهُ نَظِيرٌ.¹

ب - اصطلاحاً: تعددت الآراء والتعاريف التي تناولت مفهوم الكفاءة من حيث المعنى.
* فيرى جود (Good) أن الكفاءة هي: "القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية".²

* في حين تعرف في المجال التعليمي على أنها: "مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه".³

* أما الكفاءة في التدريس، فتعني: "معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها وما لها من أهمية".⁴
نستخلص من هذه التعريفات وغيرها، أن الكفاءة ذات مستوى أعلى من المهارات والمعارف التي تشكل الإسمت والقاعدة لبناء هذه الكفاءة، كما أن الكفاءة تستدعي من المتعلم استعمال المعارف والمهارات؛ لتحقيق جملة من الأهداف الإجرائية لضمان إنجاز نشاطات سواء كانت على المستوى الشخصي أو الاجتماعي أو المهني.⁵

¹ . ينظر: جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، لبنان، (د ط)، (د ت)، ص 3892.

² . سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية (المفهوم، التدريب، الأداء)، دار الشروق، الأردن، ط1، 1424هـ/ 2003م، ص 28.

³ المرجع نفسه، ص 28.

⁴ . المرجع نفسه، ص 28.

⁵ . ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 43.

المقاربة بالكفاءات: "بحكم منطق المقاربة بالكفاءات في عالم التربية، فإن دور المدرسة قد تحول من مهمة تكوين الفرد (خزان المعارف) إلى الفرد المتفاعل مع المعارف. فرد يمتلك كفاءات تساعد على الإنتاج، لأنه لم يعد يكتفي بالاستهلاك، بل يتعداه إلى الإبداع والتطوير والتجديد".¹ ومن هذا المنطلق نتحدث على العموم عن برامج محددة بالكفاءات كما هي مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية التي تصف الكفاءات الواجب تنميتها، وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضرورية لاكتساب كفاءات مهنية".²

4-2- أنواع الكفاءة: تتعدد أنواع الكفاءات، ونقتصر على ذكر ما يأتي:

4-2-1- الكفاءات المعرفية والمستوى المعرفي: تشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية، والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات والأنشطة المرتبطة بهذه المهام، ويعتقد في هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات، ويعتمد مبدأ كفاءة المعلومات في هذا الجانب على إستراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.³

4-2-2- الكفاءات الوجدانية: تشير إلى آراء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وهذه تغطي جوانب كثيرة، وعوامل متعددة، مثل: حساسية الفرد وثقته بنفسه.⁴

4-2-3- الكفاءات الأدائية: تشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الفرد. وتتضمن المهارات النفس-حركية في حقول المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يبني ويعتمد على ما حصله الفرد سابقا من كفاءات معرفية.⁵

¹ . وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) جميع الشعب، الجزائر، ماي 2006م، ص2.

² . المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي 2000، الجزائر، 2000م، ص 312.

³ . ينظر: عبد الحميد معوش، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2011/2012م، ص55، نقلا عن عبد الرحمان عبد السلام حامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 1422هـ/ 2001م، ص14، 15.

⁴ . ينظر: المرجع نفسه، ص 55.

⁵ . ينظر: المرجع نفسه، ص 55.

4-2-4- الكفاءات الإنتاجية: تشير إلى أثر أداء الطالب للكفاءات السابقة في الميادين، وهذه ينبغي أن تلقى اهتماما في برامج إعداد الإطارات الفنية، وذلك أن هذه البرامج تعد لتخريج مؤهل كفء.¹

4-3- مستويات الكفاءة:

"انطلاقا من الأهداف المسطرة في المستويات العليا للمنهاج يتم ضبط وتحديد الكفاءات التي غالبا ما ترتبط بالأهداف الخاصة والإجرائية على مستوى الحصة التعليمية ويطلق عليها: الكفاءات القاعدية (نواتج التعلم). أما التي يتم بناؤها خلال سنة دراسية أو طور تعليمي، فيطلق عليها الكفاءات الختامية أو النهائية، كما يتم ضبط الكفاءات المرحلية أو المجالية المرتبطة عادة بمجال معرفي معين أو مدة زمنية محددة".²

4-3-1- الكفاءة القاعدية (C- De Base): "هي مجموع نواتج التعلم السابقة التي يجب على المتعلم التحكم فيها، ليتسنى له الدخول دون صعوبة في تعلمات جديدة ولاحقة"،³ مثل ما تم في منهاج السنة الأولى الثانوية وضع الخطوط العريضة لتعليمية النص الأدبي، وكذا للنشاطات المقررة من مطالعة موجهة، وتعبير شفوي، وتعبير كتابي، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم في السنة الثالثة الثانوية.⁴

4-3-2- الكفاءة المرحلية (C- Détape): "وهي التعلم التي تسمح بالمرور للأهداف الختامية، وتجعلها أكثر قابلية للتجسيد، فالقراءة وسيلة مرحلية انتقالية لتحقيق الكفاءة الختامية المستهدفة".⁵

¹ . ينظر: عبد الحميد معوش، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها، ص55، نقلا عن عبد الرحمان عبد السلام حامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقييم واكتسابها بالتعلم الذاتي، ص15.

² . محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص29.

³ . وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ (اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي/جميع الشعب)، الجزائر، ص7.

⁴ . ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبان: آداب/فلسفة ولغات أجنبية، الجزائر، مارس 2006م، ص6.

⁵ . وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ (اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي/جميع الشعب)، ص7.

4-3-3- الكفاءة الختامية (C- Finale): "تصف كليا، وتتميز بطابع الشمولية وتعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءة الجزئية"،¹ "فيكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة، أو التعبير عن موقف، أو إبداء رأي، بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسط مهني".²

4-3-4- الكفاءة المستعرضة: "هي كفاءات عامة جدا، وتنطبق على عدة مواد: «البحث عن المعلومة»، «معالجة المعلومة». إنها تشكل معالم هامة بالنسبة إلى التعلّيمات، غير أنها قليلة الاستغلال في القسم نظرا لصعوبة تقييمها. ولهذا تُقيم من خلال الكفاءات الختامية".³

لما كان مفهوم المقاربة بالكفاءات يتقاطع مع مجموعة من المفاهيم داخل الحقل التربوي - البيداغوجي، فإننا قد عملنا على تحديد مختلف أشكال العلاقات التي قد تساعد على التمييز بينه وبين أهم المفاهيم المتصلة بوظائفه وأغراضه.

إن المنهاج المتعلق بالسنة الثالثة الثانوية شعبة آداب وفلسفة يرتبط بتعزيز الكفاءات القبلية وإثراء الكفاءات المقررة لهذه السنة وتعميقها بالشكل الذي يجعل المتعلمين يتفاعلون مع النشاطات التعليمية تفاعلا إيجابيا.⁴

4-4- إستراتيجية التدريس بالكفاءات: من السمات البارزة للبعد المفاهيمي للكفاءة هو اعتماد إستراتيجية دقيقة، تقوم على مقارنة منهجية، تؤدي في النهاية إلى بلوغ الغاية التي تستهدفها، وهي جعل المتعلم يمتلك القدرة على بناء كفاءات معينة، واستثمارها ضمن وضعيات (إشكاليات) تواجهه.⁵

¹. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ (اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي/ جميع الشعب)، ص 7.

². وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، ماي 2006م، ص 7.

³. إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ص 19.

⁴. ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، ماي 2006م، ص 2.

⁵. ينظر: خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، ص 145، 146.

ثالثا: بيداغوجيا التقويم التربوي:

لا شك أن اختيار نموذج التدريس بالكفاءات في تناول المنهاج يستلزم تكييفاً، وتغييراً لعدد من تقاليدنا البيداغوجية والتعليمية، بما فيها عملية التقويم التربوي الذي يعتبر أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تحديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم في أي بلد. كما أنه الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية - على اختلاف مواقعهم - إلى العمل على تحسين أدائهم وممارساتهم، وبالتالي مخرجاتهم .

1- مفهوم البيداغوجيا:

يشهد مصطلح البيداغوجيا تعددًا على مستوى المعنى والدلالة، ويُستخدم في عدة سياقات ووضعيّات. وتكون كلمة بيداغوجيا في الأصل اليوناني، من حيث الاشتقاق اللغوي، من شقين هما: péda: تعني الطفل Agogé: وتعني القيادة والسياسة، وكذا التوجيه، وبناءً على هذا كان البيداغوجي هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة والأخذ بيدهم ومصاحبتهم، وقد كان العبيد يقومون بهذه المهمة في العهد اليوناني القديم.¹

وقد عرفها بعض الباحثين بأنها مصطلح عام يحدد من ناحية علم وفن التدريس ومن ناحية أخرى طريقة التدريس، وتستعمل في معناها الضيق لتحديد التقنيات البيداغوجية،² وفي هذا السياق اعتبرها إميل دور كايم (E Dur kheim): نظرية تطبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع.

كما اعتبرها العالم التربوي السوفيّاتي ماكربنكو (Makarenko): العلم الأكثر جدلية، يرمي إلى هدف علمي.³

¹- ينظر: جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، علي بن زيدون للفنون المطبعية، (د ط)، (د ت)، ص10، 11.

²- ينظر: المرجع نفسه، ص 11.

³- ينظر: محمد لخضر جنين، بيداغوجيا المشروع، أعمال اليوم التكويني المنعقد بتاريخ 2011/11/13م، مفتشية التربية والتعليم المتوسط، مديرية التربية بسكرة، الجزائر، 2012/2011م، ص6.

أما فيما يخص ليري (Leary) وويليام جيمس (William James)، فإنهما يعطيان للبيداغوجيا معنى التربية الخلقية فقط، ويتحدثان عن فن البيداغوجيا، أما هنري مريون (Henry Marion)، فيرى أن البيداغوجيا شيء مختلف عن التربية، بل حتى عن الفن العلمي العفوي الذي يقوم به المدرب، وأنها تتصل بالجسد والعقل كما تتصل بالخلق، فهي عنده علم التربية، جسدية كانت أو عقلية.¹

2-تعريف التقويم التربوي:

2-1- لغة: • قَوِّمَ • دَرَّأَهُ: أزال اعوجاجه • أقام • المائل أو المعوجَّ: عدَّله.²

2-2- اصطلاحا: هناك عدة تعاريف للتقويم التربوي، والاختلاف الحاصل في التعاريف مرجعه إلى الزاوية التي ينظر منها كل باحث في هذا الموضوع، ومن أهمها:

التقويم قديما اعتبر دوما مرادفا لمفهوم الامتحان الذي يسعى دوما لقياس الجانب المعرفي لدى المتعلم متجاهلا جوانب النمو الأخرى لديه، فكان يحكم على المتعلم بمقدار حفظه لما تلقنه من المعلم. أما اليوم لقد أصبح التقويم يشكل أحد عناصر المنهج بالمفهوم الحديث وأصبحت الغاية منه أوسع وأشمل من البعد المعرفي فقط.³

يرى جرولان (Groland) أن التقويم: "عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعية".⁴

أما بلوم (Bloom)، فيعرف التقويم بأنه: "مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغيير على التلميذ بمفرده..."⁵

¹ . ينظر: رونية أوبير، التربية العامة، تر: عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، لبنان، ط9، 1400هـ / 1979م، ص24.

² . ينظر: لويس معلوف، المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، لبنان، ط21، 1394هـ / 1973م، ص663.

³ . ينظر: نوال نمر مصطفى، استراتيجيات التقويم في التعليم، دار البداية، الأردن، ط1، 1433هـ / 2012م، ص17.

⁴ - محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف (أسسه وتطبيقاته)، ص91.

⁵ . المرجع نفسه، ص91.

ويرى عبد الحليم منسي بأن التقويم هو: "الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها".¹

ويعرفه بيبي: "بأنه عملية جمع منظم وتفسير للوقائع، يؤدي إلى إصدار حكم بالقيمة لاتخاذ موقف أو قرار".²

"ومهما كانت التعريفات، فالتقويم هو إصدار حكم على مدى تحقيق أهداف منشودة على النحو الذي تحدده تلك الأهداف، بحيث تحدث تغييرات في سلوك الطلاب الدارسين".³

3- أنواع التقويم التربوي وأشكاله:

أما فيما يرتبط بأنواع التقويم التربوي، فقد تعددت بتعدد تصنيفاته، فهناك تصنيف كمي وهناك تصنيف مرحلي، وتصنيف شمولي.

وفيما يأتي نتطرق إلى أشكال التقويم التي تنضوي تحت التصنيف المرحلي لكثرة شيعه .

3-1- التقويم التشخيصي (الأولي): وهو إجراء يقوم به المعلم في بداية كل درس، أو مجموعة من الدروس، أو في بداية العام الدراسي، من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية لتلاميذه ومدى استعدادهم لتعلم المعارف الجديدة. ومن أهداف هذا الشكل:

* تحديد أفضل موقف تعليمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.

* التشخيص التربوي، حيث يتمكن المعلم من تحديد النمو العقلي والانفعالي لتلاميذه، ومدى استعدادهم وميولهم لاكتساب معلومات وخبرات جديدة.

* رصد الأهداف التربوية التي يتوخى التلميذ تحقيقها خلال الفترة الدراسية أو في نهايتها، ومقارنتها بالأهداف المخطط لها.⁴

أشكاله: يلجأ المدرسون إلى إجراء هذا التقويم بأشكال مختلفة يمكن ذكر بعضها:

¹. محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 117.

². المرجع نفسه، ص 118.

³. فؤاد سليمان قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، ص 256.

⁴. ينظر: رضا جوامع، التحديد الاصطلاحي والمفهومي للتقويم في ضوء الحصيلة اللسانية والتربوية الحديثة، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 13، جامعة باتنة، الجزائر، ديسمبر 2005م، ص 34، 35.

* أسئلة محددة في بداية الدرس.

* حوار أفقي مفتوح.

* عرض صور أو وثائق.

* إنجاز أنشطة أو تجارب بسيطة.

* الواجبات المنزلية.¹

3-2- التقويم التكويني (التطوري): "يقوم على مبدأ تقويم عمليتي التعليم والتعلم التكويني أثناء

سير الدرس، بهدف تحديد مدى تعلم الطلبة في عمليتي التعليم والتعلم، ومدى فهمهم لموضوع محدد في حصة أو حصتين أو وحدة دراسية"². ومن أهدافه:

* تحديد الخطوات التي يسار عليها لتحقيق أقصى فائدة.

* تحديد كفاية المتعلم المتوقع عند الطلاب.

* قياس تحصيل الطلاب وتصحيح ما يلزم منه أو من العوامل المنتجة له.

* توجيه التعلم عند التلاميذ في الاتجاه المرغوب.

* تحديد جوانب الضعف لتداركها، وجوانب القوة لتدعيمها.

* يقدم للمعلم فوائد كبيرة، إذ يدفعه إلى التخطيط للتدريس وفق أهداف سلوكية لكل درس.³

أشكال تنفيذه: يعالج هذا الإجراء بصورة عاجلة وسريعة خلال الدرس، أو في نهاية جزء منه بأشكال

مختلفة متعددة؛ يمكن ذكر بعضها:

* إعطاء أسئلة ذات اختيار متعدد.

* إنجاز تقارير عن تجارب.

* أجوبة تكون بعلامة صواب أو خطأ.

¹. ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس المهادف (أسسه وتطبيقاته)، ص 97.

². سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، الأردن، (د ط)، 1431هـ / 2010م، ص 267.

³. ينظر: عبد الرحمن عدس ويوسف قطامي، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق الأساسي)، دار الفكر، الأردن، ط1،

1424هـ / 2003م، ص 254.

* تمارين تطبيقية بسيطة حول الدرس.

* جداول يملؤها بمعطيات معينة.

* نتائج يصوغها التلميذ بأسلوبه الخاص.¹

3-3-التقويم النهائي (التحصيلي): "وهو العملية التي ينجزها المعلم غالبا في نهاية البرنامج

التعليمي، ومن ثم إصدار حكم نهائي"² على مدى تحقيقه لأهدافه التربوية بعد إتمام إجراءات التقويم البنائي المستمر، وكذلك تحديد المستوى التحصيلي العام للمتعلمين في نهاية مدة دراسية معينة بالنسبة للمعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالمجالات الدراسية".³ ومن أهدافه:

* معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة، ومنه تحديد الأهداف التي تم تحقيقها.

* رصد نتائج المتعلمين، وإصدار أحكام النجاح أو الرسوب.

* الحكم النهائي على مدى فعالية عناصر المنهاج (المعلم، والمتعلم، والطريقة، والوسيلة، والمحتوى...).

* إمكانية المقارنة بين النتائج على مستوى الصف الواحد والتخصص الواحد، وبين نتائج صفين أو تخصصين.⁴

أشكال تنفيذه: في نهاية الدرس:

* أسئلة سريعة الإنجاز في آخر الدرس.

* أسئلة طويلة الإنجاز تكون شاملة لأهداف الدرس، ويتم حلها في المنزل.

في نهاية فصل أو سنة دراسية:

* أسئلة شاملة تغطي مجموع الدروس المقررة، (واجبات، فروض).

¹. ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس المهادف (أسسه وتطبيقاته)، ص 98.

². رضا جوامع، التحديد الاصطلاحي والمفهومي للتقويم في ضوء الحصيصة اللسانية والتربوية الحديثة، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ص 35.

³. صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، دار الفكر العربي، مصر، ط 1، 1420هـ/2000م، ص 40.

⁴. ينظر: نوال نمر مصطفى، استراتيجيات التقويم في التعليم، ص 56.

*الفروض المحروسة والاختبارات الفصلية والنهائية.¹

4- أهمية التقويم التربوي وأهدافه:

"يمثل التقويم جانبا رئيسيا في العملية التربوية، وهو جزء لا ينفصل عن عملية التدريس، إذ يهتم بقياس أهداف المنهاج في مجال أعم من اهتمامه بتحصيل المادة الدراسية، ويستخدم لذلك أساليب متنوعة: كاختبارات التحصيل، واختبارات الاتجاهات، والمقاييس التقديرية المدرجة، والاستفتاءات والمقابلات الشخصية، ووسائل الملاحظة الموجهة، كما يشمل تقويم مظاهر السلوك المتعددة والربط بينها وتفسيرها، بحيث تبرز صورة واضحة للفرد وللموقف التعليمي تدل على مدى تأثير تدريس اللغة العربية في نمو التلاميذ من الناحية الفردية والناحية الاجتماعية، وما حققه تعليم هذه المواد من أهداف تدريسها، كتنمية المفاهيم المرغوب فيها لدى التلاميذ أو المهارات أو الاتجاهات".²

ولما كانت للتقويم هذه الأهمية، فإن له أهدافا يسعى إلى تحقيقها، وهذه الأهداف يمكن ذكرها تحت عنوانين بارزين، وهما كالآتي:

4-1- أهداف بيداغوجية :

* تنمية مستوى كفاءة الأداء بالنسبة للمتعلمين.

* تشخيص صعوبات التعلم، والكشف عن حاجيات المتعلمين ومشكلاتهم وقدراتهم بقصد تكييف العمل التربوي.

* توجيه العملية التعليمية، واختيار مدى نجاح الطرائق والأساليب والوسائل المستعملة.

* التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، بتحديد ما حصل عليه المتعلم من نتائج تعليمية.³

4-2- أهداف تنظيمية:

* اكتشاف نواحي النقص والخلل في المنهاج موضوع التقويم.

* الحصول على المعلومات اللازمة في تقييم التلاميذ لتوجيههم حسب قدراتهم واستعداداتهم.

¹ . ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف (أسسه وتطبيقاته)، ص 99.

² . سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير (بين التنظير والتطبيق)، ص 108.

³ - ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 119، 120.

* قياس مستوى أداء المؤسسة التربوية، وتحديد الثغرات والاحتياجات لسدها والعمل على تجاوزها.

* اكتشاف مدى نجاح المعلم في أداء وظيفته (كفاءة المعلم).¹

عرفنا من خلال ماسبق الأهمية التي يأخذها التقويم التربوي في الحياة الدراسية، ودوره البالغ في ذلك، حيث يعمل على تحقيق الأهداف المرسومة، التي ينبغي الوصول إليها لتحقيق الهدف الأكبر ألا وهو تزويد الفرد بما يحتاجه من تأهيل علمي، ومواجهة العراقيل التي قد تعيق الدراسة ومعالجتها إن ظهرت لتداركها وإصلاحها.

¹. ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 120.

رابعاً: ماهية الاختبارات:

إن اعتبار عملية التقويم التربوي مرادفة للامتحانات بمفهومها التقليدي السائد أدى إلى كثير من السلبات التي انعكس أثرها على سلوك الطلاب، وعلى أداء المعلمين، وفي هذا العنصر نحاول التطرق إلى أساليب التقويم التربوي لنخصص الحديث على وسيلة واحدة وهي الاختبارات باعتبارها وسيلة من أهم وسائل التقويم المستعملة بكثرة والشائعة في مدارسنا وثانوياتنا.

1- مفهوم الاختبارات:

1-1- لغة: (الحَبْرُ. مُحَرَّكَةً: النَّبَأُ). هكذا في المحكم . وفي التَّهْدِيدِ: الحَبْرُ: ما أَتَاكَ مِنْ نَبَأٍ عَمَّنْ تَسْتَخْبِرُ. (والمُخْبِرَةُ) بضمها (العلمُ بالشيء). تقول: لي به خُبْرٌ وخَبْرَةٌ. (كالاختبار والتَّخْبِيرُ).¹

من خلال هذا التعريف اللغوي للاختبار يتبين لنا أن معنى الاختبار هو: العلم بالشيء ومعرفة جوابه وحقيقته بعد جهل واستخبار.

1-2- اصطلاحاً: يعرف الاختبار بأنه :

"تلك العملية التي تستهدف التقدير الموضوعي لكافة الظواهر المرتبطة بالتعلم لقياس المردود عامة، أو فرض يؤدي فردياً أو جماعياً، أو فحص منظم، أو سلسلة من الفروض تقدم لمرشح، بهدف تقديم تعلمه، قصد جزائه. وهي عملية ملاحظة دقيقة لتحديد حالة تطوره في مراحل مختلفة من تدرج تعلمه، بواسطة فروض شفوية أو كتابية".²

كما يعرف أيضاً بأنه: "العملية التي يتم فيها تحليل محتوى المادة الدراسية وصياغة الأهداف السلوكية ثم اتخاذ قرار في نوع الفقرات التي يراد تضمينها للاختبار، ويتحدد نوع الفقرات بالهدف العام من الاختبار"³.

¹ . ينظر: محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ج11، تح: عبد الكريم العزناوي، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، 1392هـ / 1972م، ص125.

² . صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط4، 1420هـ/2000م، ص167.

³ . عبد الرحمان عدس ويوسف قطامي، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق الأساسي)، ص258.

ومن تعريفاته أيضا أنه: مجموعة من المواقف تمثل عينات من السلوك تكون الاستجابة لها دليلا أو مؤشرا على تعلم التلميذ، ومازالت الاختبارات إلى يومنا هذا، الوسيلة الأساسية لمعرفة مدى تمكن التلاميذ من محتوى البرامج¹.

كما يقدم كرونباك (Cronbach) تعريفا للاختبار بأنه: "طريقة منظمة للمقارنة بين شخصين أو أكثر في ناحية معينة من السلوك، ثم وضع مجموعة من الأهداف لاستخدام الاختبارات"². كما يعرفه ساكس (Sax) بأنه: "مطلب أو مجموعة من المطالب تستخدم للحصول على ملاحظات منظمة يفترض أنها تمثل سمة نفسية أو تربوية"³.

ويعرفه نيتكو (Nitko) بأنه: "إجراء منظم لملاحظة ووصف سمة أو أكثر من سمات الفرد بالاستعانة بميزان قياس أو نظام تصنيف معين"⁴.

أما شيس (Chase) فيعرفه بأنه: "أداة قياس مقننة أو أسلوب منظم يصمم للحصول على قياس موضوعي لعينة من السلوك بهدف موازنة أداء الفرد بمعيار أو بمستوى أداء محدد"⁵.

وفي الأخير يمكننا أن نلخص إلى أن الاختبار هو: "مجموعة من المفردات (الأسئلة) التي تعطى للطلاب للإجابة عنها شفويا أو تحريريا، وقد تكون موضوعية أو مقالیه أو رسوما أو أشكالا تستخدم للمقارنة والقياس"⁶.

¹. ينظر: لطفي بوقرية، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغة بجامعة بشار، الجزائر، (د ط)، 1424هـ/2003م، ص48.

². لمعان مصطفى الجلاي، التحصيل الدراسي، دار المسيرة، الأردن، ط1، 1432هـ/2011م، ص28.

³. صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي والنفسية (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، ص28.

⁴. المرجع نفسه، ص28.

⁵. المرجع نفسه، ص28.

⁶. رائد خليل العبادي، الاختبارات المدرسية، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، ط1، 1426هـ/2006م، ص11.

2- أنواع الاختبارات:

يمكن أن نحدد أنواع الاختبارات التحصيلية في نوعين رئيسيين:

2-1- الاختبارات المقالية (الإنشائية): وهي اختبارات تتطلب كتابة الإجابات، بحيث تتيح للمتعلمين الفرصة للتعبير عن أنفسهم بالصورة التي يرونها. كما أنها تنمي قدرتهم على التأمل والإبداع الفكري ونقد وتقييم المعلومات والحقائق والمفاضلة بينها.¹ ويمكن تقسيم الاختبارات المقالية إلى شكلين:

2-1-1- الاختبارات ذات الإجابة المطولة: وهنا يمنح المتعلم كامل الحرية في الإجابة من حيث اختيار الحقائق وطريقة شرحها وكمية الكتابة للوصول إلى إجابة شاملة.²

2-1-2- الاختبارات ذات الإجابة المحدودة: وهنا يجب المتعلم على هذا النوع من الأسئلة المقالية إجابة محددة قصيرة.³

مزايا الاختبارات المقالية:

* سهولة بناء وتصميم الاختبار.

* القدرة في قياس كثير من القدرات المعرفية، كالقدرة على تكوين رأي والدفاع عنه أو المقارنة بين شيئين أو بيان علاقة بين السبب والنتيجة، أو شرح وتفسير المعاني والمفاهيم والمصطلحات.

* يتيح للمتعلم الفرصة لتنظيم إجابته وترتيبها، وعرض الحقائق عرضاً منطقياً.⁴

من عيوبها:

* لا تغطي الاختبارات المقالية جميع موضوعات المادة لأن عدد أسئلتها قليل.

* أن تصحيحها قد يتأثر بعوامل ذاتية أو شخصية من قبل المعلم.

¹ - ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط4، 1435هـ/2014م، ص278.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص278.

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص278.

⁴ - ينظر: المرجع نفسه، ص279.

* تستغرق وقتاً طويلاً وجهداً في التصحيح.¹

2-2- الاختبارات الموضوعية: "وهي الاختبارات التي لا يتأثر تصحيحها بالحكم الذاتي للمصحح، والإجابة عليها محددة لا يختلف في تصحيحها اثنان"². وتنقسم إلى عدة أشكال، نذكر منها :

2-2-1- اختبارات الصواب والخطأ: "تتضمن مجموعة من العبارات، ويطلب من التلميذ وضع علامة صواب أو خطأ أمام كل عبارة منها، وغالباً ما يستخدم هذا النوع لقياس مدى استيعاب التلاميذ للحقائق العلمية والجغرافية والتاريخية واللغوية، وكذلك لاستيعاب النظريات والمفاهيم العامة".³

2-2-2- اختبارات الاختيار من متعدد: وهي اختبارات يطلب فيها اختيار الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات. ولكنها أقل من أسئلة الخطأ والصواب. وتستخدم في التعريف والغرض والسبب ومعرفة الخطأ والتمييز والتشابه والترتيب.⁴

2-2-3- اختبارات المزاوجة والمقابلة: "وفيها يقدم للمفحوص عبارات، يتم وضعها في عمودين، يسمى العمود الأول بالمقدمات، ويسمى العمود الثاني بالاستجابات. وعلى المختبر أن يشير بسهم إلى العنصر الذي يتمم الفقرة. ويستخدم في قياس المعلومات أو الحقائق التاريخية أو المصطلحات".⁵

2-2-4- اختبارات ملء الفراغ: "تتألف من مجموعة عبارات، يتخلل كلا منها نقص ظاهر يتجلى في فراغ محدد في العبارة المكتوبة، ويترتب على الطالب ملء هذا الفراغ بكلمة أو فقرة أو جملة معينة".⁶

¹ . ينظر المرجع السابق، ص 279.

² . نوال نمر مصطفى، استراتيجيات التقويم في التعليم، ص 177.

³ . حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، المناهج (المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير)، ص 179.

⁴ . ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 277.

⁵ . إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 401.

⁶ . عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، الأردن، ط 4، 1423هـ/2003م، ص 624.

مزايا الاختبارات الموضوعية:

- * موضوعية في طريقة التصحيح، أي إنها لا تعطي مجالاً لرأي المصحح الشخصي عند وضع العلامة.
- * أنها موضوعية في طريقة التطبيق، حيث تعطي تعليمات واضحة لكيفية إجراء الاختبار.
- * تمكن واضع الأسئلة من تغطية مختلف أجزاء المادة الدراسية.
- * تتسم بالصدق والثبات والشمول إذا بنيت على أسس علمية سليمة.

من عيوبها:

- * قصور هذه الاختبارات عن قياس بعض جوانب التحصيل وخصوصاً ما يتعلق منها بالتركيب والتقويم.
- * تتطلب وقتاً ومهارة في التصميم، وهي في أيدي من يجهل قواعد تصميمها ضارة وغير صحيحة.
- * تسمح بالتخمين أو النجاح بطريق الصدفة، كما في اختبار الصواب والخطأ.
- * مكلفة مادياً حيث تتطلب كمية أكبر من الورق، علاوة على أجور الطباعة.¹

3- مواصفات وأسس الاختبار الجيد:

هناك مجموعة من الكفايات التي يجب على المعلم الالتزام بها ليتمكن من الحصول على اختبار تحصيلي جيد وصالح لقياس ما وضع من أجله، وحتى تعكس نتائجه بصدق مدى تحقق الأهداف التعليمية هناك عدة مواصفات يحتاج المعلم التأكد من توفرها في الاختبار التحصيلي ومدى صلاحيته، ونبرز أهمها في ما يأتي:

- 3-1- الموضوعية: "وهي أن لا يتأثر الاختبار بالعوامل الشخصية للمختبر، كآرائه، وأهوائه الذاتية، وميوله الشخصية. والاختبار الموضوعي هو اختبار يعتمد على المعايير أو المستويات، أو المحكات، بحيث يمكن عن طريقها إصدار أحكام موضوعية على الأفراد، أو الأحداث، أو

¹. ينظر: رائد خليل العبادي، الاختبارات المدرسية، ص 91، 92.

الموضوعات، وهو اختبار يصحح بطريقة لا يتأثر بشخص من يقوم بتصحيحه. فالنتائج واحدة برغم اختلاف المصححين".¹

3-2- الصدق: "يكون الاختبار صادقا عندما يقيس الاختبار ما أريد له أن يقاس فعلا. فصدق الاختبار التحصيلي يعتمد على الغرض الذي يستخدم فيه الاختبار من أجله، وعلى الظروف المحيطة باستخدامه، فمتى استخدم الاختبار لأغراض عدة، فإننا نحتاج إلى صدق مختلف لكل غرض من هذه الأغراض.

ومن هنا نجد أن الصدق لا يعتمد على نوعية الاختبار فقط، وإنما على الطريقة التي سيستخدم بها، والقرارات التي ستصدر في ضوء الدرجات التي يحصل عليها المفحوصون في ذلك الاختبار، وعلى هذا الأساس فإن اختيار اختبار صادق أقل أهمية من كيفية استخدام صدقه".²

3-3- الثبات: "يقصد به حصول الفرد على نفس الدرجات، إذا طبقت عليه نفس الأداة، وفي نفس الظروف. فإذا طبقنا اختبارا ما على مجموعة من الأفراد، ثم أعدنا التطبيق على نفس الأفراد، وفي نفس الظروف، فإننا نحصل على النتائج نفسها. وبالطبع هذا غير ممكن، لأننا لا نستطيع التحكم في الظروف كما أن معلومات الأفراد تتغير مع الزمن، فيصبحون أفراد مختلفين في معلوماتهم عما سبق. ولذلك فإن الثبات في هذه الحالة يعني مقدار التباين أو التقارب بين درجات الأفراد، إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم، وفي ظروف متشابهة".³

3-4- الشمولية: وهي أن يكون الاختبار شاملا لجميع مفردات المقرر. وعدم الشمول هو عدم تناول جميع الموضوعات وعدم مراعاة المستويات المختلفة للطلاب، وذلك بسبب الحصول على نتائج لا تدل على واقع تحصيل الطلاب.⁴

¹ إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 400.

² لمعان مصطفى الجلاي، التحصيل الدراسي، ص 34.

³ صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، ص 359.

⁴ ينظر: رائد خليل العبادي، الاختبارات المدرسية، ص 13.

3-5- معامل التمييز: إن الاختبار الجيد يستطيع تصنيف الطلبة إلى مستويات متباينة، فالاختبار حينما يعجز عن ذلك، كأن يكون أقل من مستوى الأفراد المراد تقويمهم بطريقة تجعل إجاباتهم في مستوى واحد تقريباً، أو يكون الاختبار فوق مستوى إدراكهم، فلا يفهمون مضمونه، فتكون الإجابات الصحيحة نادرة، ومثل هذه الاختبارات تعتبر غير صالحة؛ لأنها عجزت عن توضيح معنى التمايز وإبراز الفروق الفردية بين المراد تقويمهم.¹

وفي الأخير نخلص إلى الأسس التي يقوم عليها الاختبار الجيد في النقاط الآتية:

* أن يشتمل الاختبار على عينة ممثلة من الأسئلة، تقيس الأهداف والمحتوى حسب الأهمية والوزن.

* أن يصمم الاختبار ليقاس بوضوح النتائج التعليمية المشتقة من أهداف المقرر .

* تحديد نوع فقرات الاختبار وفق المحتوى والأهداف.²

* أن تكون تعليمات الأسئلة وفقرات الاختبار واضحة .

* أن تكون صياغة الفقرات سليمة لغوياً وخالية من الأخطاء اللغوية والإملائية .

* أن يراعي المعلم عند إعداد الأسئلة الفروق الفردية بين الطلاب .

* أن تكون أسئلة الاختبار مناسبة للزمن المخصص لها وشاملة للجانب المعرفي والمهاري .

* أن لا تتضمن أسئلة الاختبار فقرات تكون إجابة على أسئلة في الاختبار نفسه.

* أن يراعي المعلم تدرج الأسئلة عند إعداد الاختبار من السهل إلى الصعب.³

تعد الاختبارات التحصيلية الوسيلة الأكثر استخداماً في مجال التقويم التربوي، فهي تستهدف معرفة مدى تمكن المتعلمين من المعارف والمهارات المقدمة لهم عن طريق العملية التعليمية؛ لذا تعدد أنواعها وفق الأغراض التي تخدم ما يتوخى منها. وتتم عملية بنائها بخطوات ومواصفات معينة من الضروري الالتزام بها لضمان مصداقية هذه الاختبارات؛ لأن ذلك يعطي مستوى أكبر في دقة نتائجها وجودتها.

¹ . ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 272، 273.

² . ينظر: عبد الرحمن عدس ويوسف قطامي، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق الأساسي)، ص 258.

³ . ينظر: رائد خليل العبادي، الاختبارات المدرسية، ص 14.

الفصل الثاني

التقويم في اختبارات بكالوريا الإصلاحات (2015/2008)

أولاً: وصف الاختبارات.

ثانياً: منهجية التقويم في الاختبارات.

ثالثاً: منهجية التقويم وأهداف المنهاج.

أولاً: وصف الاختبارات:

إن اختبار اللغة العربية وآدابها يكون نوعياً خاصاً بالنسبة لشعبة الآداب والفلسفة، وهو ينطلق من سند شعري أو نثري من مقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي، حيث يطالب المترشح بدراسته من حيث أجزأؤه الثلاثة: البناء الفكري، والبناء اللغوي، وأخيراً جزء التقويم النقدي، وهذا ما سنتطرق إليه في هذا العنصر من خلال وصف كيفية بناء اختبارات البكالوريا منذ تطبيق المقاربة بالكفاءات، أي من سنة 2008 إلى غاية 2016 .

1- من حيث نص الموضوع:

1-1- دراسة وصفية لنصوص المواضيع:

ورد في دليل بناء اختبار اللغة العربية وآدابها، تحت عنوان ملاحظة هامة جداً، تتضمن ضرورة "الالتزام في بناء مواضيع امتحان البكالوريا في مادة اللغة العربية وآدابها، بالمحاور المقررة في المنهاج حسب الشعب، دون التقيد بالأدباء المذكورين في الكتاب المدرسي"¹. وهذا ما سنحاول التأكد منه في الجدول الموالي من خلال نسبة كل نص إلى الموضوع الذي ينتمي إليه:

جدول 1: يوضح المواضيع التي تنتمي إليها نصوص الاختبارات.

سنة الاختبار	الموضوع	نوعه	النص وموضوعه
2008	الأول	سند شعري	إيليا أبو ماضي، الدعوة إلى التفاؤل
	الثاني	نص نثري	البشير الإبراهيمي، مقال حول العلم
2009	الأول	سند شعري	أمل دنقل، الدعوة إلى التفاؤل
	الثاني	نص نثري	ميخائيل نعيمة، الدعوة إلى إيقاظ الوعي القومي

¹ . وزارة التربية الوطنية، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا، الجزائر، أكتوبر 2008، ص 4.

2010	الأول	سند شعري	البوصيري، مدح الرسول صلى الله عليه وسلم
	الثاني	نص نثري	أحمد أمين، الخصومة بين الأدباء
2011	الأول	سند شعري	عبد السلام الحبيب الجزائري، ذكرى اندلاع الثورة الجزائرية
	الثاني	نص نثري	فؤاد صرّوف، مشكلات الحياة الإنسانية والبيئية
2012	الأول	سند شعري	نزار قباني، مأساة الاحتلال والبحث عن يبعث الأدب من جديد
	الثاني	نص نثري	أحمد أمين، الخصومة بين الأدباء
2013	الأول	سند شعري	الشاعر القروي، الأخلاق في المجتمع وانتقاد الصفات الذميمة
	الثاني	نص نثري	البشير الإبراهيمي، دور المثقفين في إصلاح الأمة
2014	الأول	سند شعري	محمد بلقاسم خمار، ذكرى الاستقلال
	الثاني	نص نثري	النويري، فن التاريخ
2015	الأول	سند شعري	عبد الله الجبّوري، قيم الثورة الجزائرية
	الثاني	نص نثري	مالك بن نبي، أسرار نهوض الأمة
2016	الأول	سند شعري	محمد الشبّوكي، ذكرى اندلاع الثورة الجزائرية
	الثاني	نص نثري	طه حسين، النظرة النقدية لكتاب الربوة المنسية

1-2- مناقشة وتحليل الجدول:

من خلال الجدول تبين لنا أن المواضيع التي أجريت حولها الامتحانات مختلفة، حيث تنوعت بتنوع الوحدات المدروسة في هذه السنة من التعليم الثانوي، مع العلم أن كل اختبار يحتوي على موضوعين؛ الأول منهما دوماً بطابع السند الشعري، أما الموضوع الثاني، فيأخذ طابع النص النثري، وعلى المترشح أن يختار الإجابة على أحدهما. ومن الوصف تبين لنا أن أغلب المواضيع تضمنت (الصراع بين القديم والجديد والدعوة إلى الإصلاح)، وهذا الأخير كان كله في الموضوع الثاني الذي هو عبارة عن نثر، كما نجد في نص بكالوريا 2008 للبشير الإبراهيمي، وكذلك نص بكالوريا 2013 لنفس الشخصية، وكل من الموضوع الثاني لبكالوريا 2010 وبكالوريا 2012، كانا لأحمد أمين وأخيراً بكالوريا 2016 الموضوع الثاني لطف حسين.

حيث اتضح لنا من خلال ملاحظتنا أن كل مواضيع النثر التي كانت تنضوي تحت موضوع (الصراع بين القديم والجديد والدعوة إلى الإصلاح)، كانت للبشير الإبراهيمي وأحمد أمين، كونهما علمين بارزين في فن المقال، وكذلك الأمر بالنسبة لطف حسين.

كما وجدنا توفر مواضيع أخرى تنضم تحت محور (النزعة الإنسانية وشعراء المدرسة الرومانسية) حيث نجد هذا في الموضوع الأول لبكالوريا 2008 لإيليا أبي ماضي، والموضوع الثاني دورة 2009 لميخائيل نعيمة، وكذلك الحال في بكالوريا 2013 الموضوع الأول للشاعر القروي.

وأحصينا كذلك مواضيع أخرى مدرجة تحت محور (أدب الاحتلال وقيم الثورة الجزائرية)، كونه احتوى على المواضيع الأربعة الأولى من بكالوريا 2011 لعبد السلام حبيب، وبكالوريا 2014 لمحمد بلقاسم خمار، وبكالوريا 2015 لعبد الله الجبوري، وكذلك دورة 2016 لمحمد الشبّوكي.

ومن الملاحظ في هذه النقطة أن مواضيع الاختبارات كانت لشعراء لم يتم دراستهم في الدروس المقررة ولكن نصوصهم ينتمون إلى هذا الصنف، كونهم يتحدثون عن قيم الثورة الجزائرية ويتغنون بها، وكل هذه المواضيع وردت في قالب شعري.

كما كانت هناك مواضيع أخرى تصب في صلب (النشر العلمي المتأدب)، وقد ورد ذلك في الموضوع الثاني لبكالوريا 2011 لفؤاد صرّوف، والموضوع الثاني من اختبار دورة 2014 والذي كان للنويري.

كما وجدنا الموضوع الأول لدورة 2009 تحت محور الدعوة إلى التفاؤل (مدرسة المجتدين)، أما الموضوع الأول من بكالوريا 2010 للبوصيري، فنجدته الوحيد من بين المواضيع المطروحة في جميع الاختبارات، والذي يدور نصه حول المديح النبوي الذي هو موجود في الكتاب المدرسي بنفس العنوان ولنفس الشاعر في المحور الأول (عصر الانحطاط).

ولعل من الأسباب التي جعلت عددا من النصوص يدور حول موضوع الصراع بين القديم والجديد والدعوة إلى الإصلاح، كونه موضوعا حساسا يخدم الجيل ويبرز لهم الفرق بين ما كان سائدا وما هو حاصل الآن، وضرورة الإصلاح والتمسك بالأخلاق لعودة الأمة إلى سابق عهدها. من خلال ما سبق كله وجدنا أن الاختبارات انطلقت جميعها من مواضيع المحاور المقررة في المنهاج، دون التقيد بالأدباء والشعراء المذكورين في الكتاب المدرسي، فقد يكون النص لأحد الأدباء المدرسين، وقد لا يكون كذلك.

2- من حيث أسئلة البناء الفكري:

2-1- دراسة وصفية لأسئلة البناء الفكري:

تضمن دليل بناء اختبار اللغة العربية وآدابها هيكل اختبار البكالوريا، بما فيه الجزء الأول، ألا وهو البناء الفكري الذي "يتضمن أسئلة دقيقة ومتدرجة ذات صلة وثيقة بمضمون النص، تهدف إلى تقييم مدى استيعاب المترشح أبعاد النص الفكرية والأدبية"¹، وهو ما سنحاول توضيحه في الجدول الآتي:

¹ - وزارة التربية الوطنية، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا، أكتوبر 2008، ص 3.

ملاحظة: سؤال التلخيص مدرج ضمن جميع مواضيع الاختبارات، عدا الموضوع الأول لكل من اختبار سنة 2008 وسنة 2010 اللذين يتضمنان نشر بعض الأبيات.

جدول 2: يوضح تنوع أسئلة البناء الفكري وعلاقتها بالنص.

السنة	الموضوع	نوعه	المضامين المعرفية لأسئلة البناء الفكري
2008	الأول	نوعه	لمن يتوجه الشاعر بالخطاب؟ ما الذي دفعه إلى نظم القصيدة؟ لم وظف الشاعر كثيرا ضمير المخاطب؟ أمتشائم هو أم متفائل؟ وضح. ما العلاقة التي تربط البيت الأول بالأخير؟ وضح. أنثر الأبيات من 1 إلى 5 .
	الثاني	نوعه	وضح العلاقة بين المدارس والنجوم من خلال النص. ما العلم الذي يتحدث عنه الكاتب؟ وضح موقف الكاتب من التفاضل بين الأمم، وبين موقفك منه. توضيح مظاهر الاتساق في النص. تلخيص مضمون النص.

2009	الأول	سند شعري	. إلام يدعو الشاعر في هذه القصيدة ؟ ولماذا؟ مع الاستشهاد. . بم توحى لك كلمات (الكي، الكير، الوهج)؟ وما الجامع بينها؟ . ما الفكرة التي تتضمنها الأسطر الأربعة الأخيرة؟ . ما النمط المستعمل في الفقرتين الأولى والثالثة؟
2009	الثاني	نقد	. ما القضية التي شغلت الكاتب في النص؟ مع الاستشهاد. . ما الرسالة التي يريد الكاتب إيصالها للمجتمع العربي؟ . هل اعتمد الكاتب في نصه على تعليل أحكامه؟ مع التعليل. . ما النمط المعتمد؟ مع ذكر خاصيتين من خصائصه.
2010	الأول	سند شعري	. بم يعترف الشاعر في البيت الأول؟ . حدد المجال الدلالي للكلمات الآتية: (جهل، ذنب، يخوض، يلعب). . تقسيم النص إلى وحداته الفكرية، مع وضع عنوانا مناسباً لكل وحدة. . في النص عاطفتان متباينتان، وضحهما.
2010	الثاني	نقد	. لم اعتبر الشاعر الخصومة بين الأدباء نعمة؟ مع إبداء رأيك معللاً. . فيم تمثلت ثمرة الخصومة في الأدب العربي القديم؟ وضح ذلك بأمثلة. . ما فضل النقد على الأدب حسب رأي الكاتب؟ . تحديد معسكري الأدباء الناتج عن الخصومة.
2011	الأول	سند شعري	. عمّ يتحدث الشاعر في الأبيات الأربعة الأولى؟ مع التوضيح. . لم خضّ الشاعر نوفمبر بالخطاب؟ وما مضمون هذا الخطاب؟ . كيف كان حقد الشاعر على الدخلاء؟ ولماذا؟ . إبراز القيمة التاريخية الواردة في النص .

	الثاني	نظري	. ما الموضوع الذي يعالجه الكاتب في النص، وما الهدف منه؟ . ما المشكلات التي تعانيها الإنسانية؟ وما هي أسبابها وحلولها؟ . هل كان الكاتب موضوعيا في طرح أفكاره؟ علل. . هات عنوانا مناسباً للنص.
	الأول	سند شعري	. من المخاطب في النص؟ وعمّ اعتذر له الشاعر؟ . ما دلالة عبارة: (وجيش الغاضب المحتل ممنوع من الصرف) ؟ . ما هي أسباب نفور القراء من الشعر العربي المعاصر؟ . استخراج الرموز الموظفة في النص، وبيان دلالاتها.
2012	الثاني	نص نظري	. ما الحقيقة التي أثبتتها الكاتب في مطلع النص؟ مع الدليل. . بم شبه الكاتب حياة الناس في تطورها وتغيرها؟ . ما هي المعارك التي أشار إليها الكاتب؟ وبين من كانت؟ وما نتيجتها؟ . ما الحقيقة التي نبه لها الكاتب في نهاية النص؟ ولماذا؟
	الأول	سند شعري	. من المخاطب في النص؟ وعلام يحثه الشاعر؟ . توضيح العاطفتان الموجودتان في النص. . هل يمكن إدراج النص ضمن الأدب الملتزم؟ مع التعليل.
2013	الثاني	نظري	. ما الميراث العريق الذي تحتفظ به الجزائر؟ . فيم تمثلت خطورة الاستعمار الفرنسي في نظر الكاتب؟ . إلى أي فن أدبي ينتمي النص؟ وما هي خصائصه؟ . هل الإبراهيمي من الأدباء الذين يتألقون في أسلوبهم ؟ علل .

2014	الأول	سند شعري	. بم تغنى الشاعر في النص؟ مع التوضيح. . استخرج من النص الصفات التي تصور عظمته. . ما هو المبدأ الذي عاشت عليه الجزائر؟ . ما الإصرار الذي حكم عليه الشاعر؟ . ما المعنى من (أنا للخلق قبله) ؟
	الثاني	نص نثري	. ما أهمية فن التاريخ في نظر الكاتب ؟ . ما الذي عابه الكاتب على المؤرخين الذين سبقوه ؟ . ما المنهجية التي اعتمدها الكاتب في العرض ؟ . إلى أي نوع من أنواع النثر تصنف النص ؟
	الأول	سند شعري	. ما موضوع النص؟ وما غاية الشاعر منه ؟ . هات أربعة ألفاظ من النص دالة على السخط والذم.
2015	الثاني	نص نثري	. ما القضية التي عالجها الكاتب؟ وما الهدف منه؟ . ما مصير الوقت عند الشعب العربي الإسلامي؟ ولماذا؟ . حدد عناصر المعادلة التي يراها الكاتب كفيلة بنهوض الأمم . . فيم تمثل لأسلوب المقارنة الذي اعتمده الكاتب، وهل هو ناجح ؟
2016	الأول	سند شعري	. ما السبب الذي جعل الشاعر يعبر عن ابتهاجه في بداية القصيدة؟ . حدد مآخذ الشاعر على النضال السياسي قبل الثورة التحريرية. . بم اقتنع الشعب الجزائري؟ وإلام قادته قناعته ؟ . وضح الصورة التي رسمها الشاعر للجيش الفرنسي يوم معركة الجرف. . ضع تصميمًا مناسبًا للنص، بتحديد فكرته العامة وأفكاره الأساسية.

. أذكر خصلتان لكتاب الربوة المنسية اللتان أعجب بهما الكاتب. . ما هي مظاهر الحياة الاجتماعية في الربوة المنسية كما نقلها الكاتب؟ . كيف تناول الكاتب يوميات الشباب من الناحية النفسية ؟ . ما موقف طه حسين من كتابة الربوة المنسية باللغة الفرنسية ؟	ق ن	ق ن	
---	-------------------	-------------------	--

2-2- مناقشة وتحليل نتائج الجدول:

من خلال ملاحظتنا للأسئلة نجد أن جميع الاختبارات التي هي محل الدراسة، تحتوي في الجزء الخاص بالبناء الفكري على أسئلة متنوعة، سواء أكان شعرا أم نثرا، كأن يتضمن مثلا: سؤالاً حول موضوع النص وهو ما نلمسه في السؤال الأول من الموضوع الثاني لاختبار 2012 (ما الموضوع الذي يعالجه الكاتب في النص؟)، أو سؤالاً حول شخصية الشاعر أو الكاتب، مثلما نجده في السؤال الثالث من الموضوع الثاني لاختبار 2011 (هل كان الكاتب موضوعيا في طرح أفكاره؟)، كما قد يتضمن هذا الجزء أيضا سؤالاً حول الفكرة العامة والأفكار الأساسية للنص، وهو ما نلاحظه في السؤال الخامس من الموضوع الأول لبكالوريا 2016 (ضع تصميمًا مناسبًا للنص)، كما يضم أسئلة حول الأحداث والوقائع والقضايا التي يعالجها النص. ومن بين الأمثلة الدالة على ذلك: السؤال الأول من الموضوع الثاني لسنة 2013 (إلى أي فن أدبي ينتمي النص؟)، كما قد يحتوي سؤالاً يُحدد من خلاله عاطفة صاحب النص وحالته النفسية، وهذا ما نلمسه في السؤال الرابع من الموضوع الأول لاختبار 2008 (أمتشائم هو أم متفائل؟)، كما يدرج تحت البناء الفكري دوماً سؤال خاص إما بنثر الأبيات أو بتلخيص مضمون النص. أما السؤال الخاص بنمط النص ومؤثراته، فنجد أنه مدرجا ضمن البناء الفكري وهذا في أغلب الاختبارات، وفي مرات قليلة نجده ضمن أسئلة البناء اللغوي وهو ما رأيناه في كلا الموضوعين من اختبار 2011، والموضوع الثاني من اختبار 2012، إلا أننا نلاحظ ورود هذا النوع من الأسئلة الأصبوب أن يكون ضمن البناء الفكري، لأن النمط يستتبع من

خلال أبعاد النص، أما مؤشرات فيستشهد بها المترشح من خلال ما ورد فيه من أفكار تصلح أن تكون من خصائصه.

من خلال هذا كله نجد أن أسئلة البناء الفكري متدرجة ودقيقة ذات صلة وثيقة وعلاقة وطيدة بمضمون نص الاختبار، فهي لم تخرج عن النمط العام المعتاد عليه في سير الدروس، أي إنها مرتبطة بالنص ولم تخرج عنه، بل هي منبثقة منه.

3- من حيث أسئلة البناء اللغوي:

3-1- دراسة وصفية:

سنتطرق هنا إلى وصف أسئلة البناء اللغوي من خلال نسبتها إلى علوم اللغة، من نحو وصرف، وبلاغة، وعروض، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول 3: يوضح وصف أسئلة البناء اللغوي ونسبتها إلى علوم اللغة.

السنة	الموضوع	المضامين المعرفية لأسئلة البناء اللغوي		
		النحو والصرف	البلاغة	العروض
2008	الأول	إعراب: (الحال - ج مقول القول في محل نصب	تشبيه بليغ	تقطيع

البيت بحر الكامل		مفعول به)		
	استعارة مكنية	إعراب:(الفعل المضارع، الحال، ج صلة الموصول، ج ف في محل جر نعت) تعيين المسند والمسند إليه.	الثاني	
تقطيع البيت بحر المتقارب	تشبيه بليغ استعارة مكنية	إعراب:(الحال، البدل، ج ف في محل رفع خبر) تحديد معاني حروف الجر والعطف	الأول	2009
	تشبيه بليغ كناية عن صفة	إعراب:(البدل، الحال، الفعل المضارع، اسم إنَّ، المضاف إلى ياء المتكلم، ج صلة الموصول، ج فعلية في محل رفع خبر لكن)	الثاني	
	استعارة مكنية وتصريحية أسلوب الأمر	إعراب: (لولا، إذ، المبتدأ) استخراج صيغ منتهى الجموع	الأول	2010
	كناية عن صفة	إعراب:(لولا، إذا، المبتدأ، ج اسمية في محل رفع خبر، ج جواب الشرط غير الجازم) تحديد المسند والمسند إليه	الثاني	
	كناية عن صفة استعارة مكنية	إعراب:(الفاعل، التمييز، ج مقول القول في محل نصب مفعول به، ج معطوفة على جملة	الأول	2011

		ابتدائية) تحديد معاني حروف الجر		
	استعارة مكنية كناية عن صفة	إعراب:(الحال، البدل، ج ف في محل رفع خبر، ج ف في محل جر مضاف إليه) تحديد معاني حروف الجر والعطف	الثاني	
تقطيع البيت بحر الوافر والهزج	أسلوب النداء والأمر والاستفهام المجاز المرسل	إعراب:(الفعل المضارع، الفاعل، البدل، الجملة الابتدائية، ج ف في محل نصب خبر) تعيين المسند والمسند إليه	الأول	2012
	تشبيه استعارة مكنية	إعراب:(البدل، إمّا، ج ف في محل رفع خبر إنَّ، جملة صلة الموصول)	الثاني	
	أسلوب الأمر استعارة مكنية	إعراب:(إذا، الحال، ج مقول القول في محل نصب مفعول به، ج ف في محل جر مضاف إليه) استخراج اسم الجمع	الأول	2013
	مجاز مرسل	إعراب:(البدل، لكن، ج صلة الموصول، ج ف في محل جر مضاف إليه) استخراج صيغ منتهى الجموع	الثاني	
تقطيع البيت بحر الرجز	أسلوب النداء أسلوب الخبر استعارة تصريحية	إعراب:(التمييز، المفعول به، المضاف إلى ياء المتكلم، ج ف في محل رفع نعت، ج مقول القول في محل نصب مفعول به) تحديد معاني حروف الجر	الأول	2014

	إعراب: (إذا، الفعل المضارع، ج صلة الموصول، ج ف في محل نصب نعت) تعيين المسند والمسند إليه	أسلوب الخبر استعارة مكنية	الثاني	
	إعراب: (المفعول به، البدل، ج صلة الموصول، ج ف في محل نصب حال) تعيين المسند والمسند إليه	استعارة مكنية تشبيه بليغ مجاز مرسل	الأول	
	إعراب: (الحال، الفعل المضارع، ج ف في محل رفع خبر لكن، جف في محل نصب نعت) تحديد معاني حروف الجر استخراج صيغ منتهى الجموع	تشبيه بليغ استعارة مكنية	الثاني	2015
	إعراب: (الفعل الماضي، الحال، ج ف في محل جر نعت، ج صلة الموصول) استخراج أنواع الجموع	أسلوب الخبر استعارة مكنية تشبيه بليغ	الأول	
	إعراب: (البدل، لعل، ج صلة الموصول، ج ف في محل جر مضاف إليه) استخراج صيغ منتهى الجموع بيان معاني حروف العطف والجر تحديد المسند والمسند إليه	تشبيه بليغ استعارة مكنية	الثاني	2016

3-2- مناقشة وتحليل النتائج:

من خلال تحليلنا للجدول اتضح لنا أن البناء اللغوي بدوره يضم أسئلة متنوعة، تتضمن عدة جوانب: "منها ما هو خاص بالظواهر النحوية والصرفية، وعلاقتها بالبناء الفكري، وكذلك دراسة

الظواهر البلاغية مع إبراز وظيفتها وقيمتها الجمالية، وأيضا دراسة الظواهر العروضية إذا كان النص شعراً¹.

ففي جانب القواعد النحوية والصرفية نجد يضم دوما سؤال الإعراب، سواء إعراب مفردات أو المحل الإعرابي للجمل، وهو ما نلمسه في جميع الاختبارات دون استثناء، كما أنه قد يضم سؤالا حول معاني الحروف (الجر والعطف)، مثلما هو موجود في السؤال الثاني من الموضوع الثاني لبكالوريا 2011 (بيّن معاني حروف الجر والعطف في قول الشاعر...)، وقد يتضمن البناء اللغوي سؤالا مضمونه حول تعيين المسند والمسند إليه، كما هو وارد في بكالوريا 2008 السؤال الثاني من الموضوع الثاني (عيّن المسند والمسند إليه...)، أما سؤال الجانب الصرفي، فيتمثل في استخراج أنواع الصيغ الصرفية، ونرى هذا السؤال على سبيل المثال، في بكالوريا 2010 الموضوع الأول (استخرج من النص صيغ منتهى الجموع محددًا وزنها)، وكل هذه الأنواع من الأسئلة تدخل تحت نشاط القواعد، وربما يُفسّر حتمية ورود هذا النوع من الأسئلة بأن هذه الأخيرة هي أساس اللغة، وبها يستقيم لسان الناطق بالعربية.

أما فيما يخص الظواهر البلاغية، فمن أمثلتها ما يدور حول تحديد الصور البيانية الموجودة في النص وإبراز أثرها البلاغي، وهو ما وجدناه في جميع عينة الاختبارات، وعادة ما تحوي أسئلة البناء اللغوي سؤالا خاص بنوع الأسلوب وغرضه البلاغي، وهو ما يمثل السؤال الثاني من الموضوع الأول لاختبار 2014 (بيّن نوع الأسلوب وغرضه البلاغي).

أما عن الظواهر العروضية، فهي تُدرج كذلك ضمن جزء البناء اللغوي، وورودها مرتبط بالسند الشعري، أي في المواضيع الأولى للاختبارات، وهو ما لم نلمسه إلا في بعض المواضيع المتعلقة بهذا النوع من النصوص، مثل اختبار 2008، واختبار 2009، وكذلك اختباري 2012 و2014، فقط هذه الاختبارات الأربعة هي التي احتوت على سؤال من علم العروض، والتي تقدر

¹ - وزارة التربية الوطنية، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا، أكتوبر 2008، ص 3.

نسبتها بـ 44,44%، وهي نسبة قليلة مقارنة بعدد الاختبارات (تسعة)، وانعدامه ضمن بقية الاختبارات الأخرى، وهو ما يعيب هذه الأخيرة رغم كونها تنطلق من سند شعري، فالعروض عمود الشعر، ومنه نرى من الواجب إعادة النظر في إدراج هذا النوع من الأسئلة في المواضيع الشعرية.

4- من حيث أسئلة التقويم النقدي:

4-1-دراسة وصفية:

سنتطرق هنا إلى دراسة وصفية لأسئلة جزء التقويم النقدي، لتعرف على مدى موافقتها لما ورد في دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها الذي ينص على أن هذا الجزء "يصدر فيه المترشح أحكاما نقدية ذات صلة بالبناء الفكري والبناء اللغوي"¹. من خلال الجدول الآتي:

جدول 4: يوضح وصف أسئلة التقويم النقدي للاختبارات.

السنة	الموضوع	المضامين المعرفية لأسئلة التقويم النقدي
2008	الأول	ذكر مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث
	الثاني	ذكر خصائص مدرسة الصنعة اللفظية
2009	الأول	توضيح مفهوم الالتزام في الشعر العربي الحديث
	الثاني	الوقوف عند مميزات المقالة الحديثة
2010	الأول	ذكر الخصائص الفنية للمدائح النبوية
	الثاني	الوقوف عند تعريف فن المقال وإبراز أشهر أعلامه وأهم خصائصه
2011	الأول	إبراز قيم الثورة التحريرية الجزائرية
	الثاني	الوقوف عند تعريف فن المقال وذكر أنواعه وأهم خصائصه
2012	الأول	تحديد مظاهر التجديد في الشعر العربي المعاصر
	الثاني	الوقوف عند تعريف فن المقال وإبراز أشهر أعلامه وأهم خصائصه

¹ - وزارة التربية الوطنية، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا، أكتوبر 2008، ص 3.

إبراز خصائص المدرسة الرومانسية	الأول	2013
تحديد مراحل المقالة وخصائصها	الثاني	
تعريف ظاهرة الالتزام مع ذكر خصائصها	الأول	2014
ذكر خصائص أدب الانحطاط وأبرز أعلامه	الثاني	
تحديد النزعة القومية وتغيي الشعراء بالثورة الجزائرية	الأول	2015
تحديد تعريف فن المقال وإبراز أشهر أعلامه وأهم خصائصه	الثاني	
إبراز القيم الإنسانية للثورة الجزائرية	الأول	2016
التوسع في النظرة النقدية للكتابة باللغة الفرنسية (كتاب الربوة المنسية)	الثاني	

4-2- مناقشة وتحليل أسئلة التقويم النقدي:

بعد وصف أسئلة التقويم النقدي، توصلنا إلى أن علاقة هذه الأسئلة بالنص تُعتبر علاقة وثيقة حيث لم تخرج عن الإطار العام للنص، فمثلا: السؤال المطروح في الموضوع الأول لبكالوريا 2010 (أذكر الخصائص الفنية للمدائح النبوية)، حيث كان النص للبوصيري الذي يعد من أشهر الشعراء المشهورين في هذا اللون من الشعر، والنص كان عبارة عن مديح نبوي، وأيضا سؤال الموضوع الأول لاختبار 2012 (أذكر مظاهر التجديد في الشعر العربي المعاصر)، وكان النص لنزار قباني، وهو من الشعراء الذين برزوا في هذا النوع، كما تُعد هذه القصيدة نموذجا من نماذجه التي يتحرر فيها الشاعر من قيود البحر، وهو ما يُعرف بشعر التفعيلة. أما عن السؤال الذي يتضمنه الموضوع الثاني لبكالوريا 2011 وهو (عرّف بفن المقال وأذكر أنواعه وأهم خصائصه)، والنص المقدم في هذا الموضوع عبارة عن نموذج لفن المقال الذي يتكون من مقدمة وعرض وخاتمة، كما نلمس ذلك أيضا في بكالوريا 2015 الموضوع الثاني.

وفي الأخير نجد أن أسئلة التقويم النقدي لم تخرج عن معايير دليل بناء الاختبارات، حيث كانت هذه الأسئلة متنوعة في النص الشعري، أما النثري، فنراه لم يخرج عن فن المقال، وهذا الأمر ليس بجيد، إذ لابد من التنوع في محتوى الأسئلة وعدم التركيز على المواضيع نفسها.

ثانيا: منهجية التقويم في اختبارات بكالوريا الإصلاحات:

إن المدرسة الحديثة قد طوّرت استراتيجياتها، وتقنياتها وأدوات تقويمها بما فيها الأسئلة، في حين أنه لهذه الأسئلة ركن مهم في العملية التعليمية التعلّمية، وهذا الطرح لا يتم بطريقة عشوائية غير منظمة، وإنما هو إستراتيجية حديثة. كما أصبح استخدام الأسئلة أداة ناجحة لاختبار صحة الأفكار المطروحة ولتشجيع الجميع على البحث والعمل المتواصل لتحقيق الأهداف المخططة في كل مستوى وفق منهجية علمية واضحة.

ومن مبادئ الإستراتيجية الحديثة التدرج في طرح الأسئلة، وتغطية نسبة كبيرة من المقرر، وهو ما سنقف عنده في هذا العنصر مع اختبارات البكالوريا قصد تقييمها.

1- نسبة تغطية المقرر الدراسي:

يتمتع اختبار البكالوريا بصفة الشمول، إذا كانت أسئلته تغطي جزءا كبيرا من المنهاج المقرر لمادة اللغة العربية للسنة الثالثة الثانوية. وسنحاول الوقوف على نسبة تغطية الاختبار للمقرر الدراسي من خلال محاور نشاط النصوص، ونشاط قواعد النحو والصرف، وكذلك نشاط البلاغة والعروض.

1-1- تغطية مواضيع الاختبارات:

سننتقل إلى نسبة كل موضوع من مواضيع الاختبارات المدروسة إلى المحور الذي ينتمي إليه قصد معرفة درجة تغطية هذه المواضيع من للمحاور المقررة في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي لنشاط الأدب والنصوص، موضحين ذلك في الجدول الآتي:

جدول 5: يوضح النصوص والمحاور التي تنتمي إليها.

السنة	الموضوع	نوعه	النص وموضوعه	المحاور التي ينتمي إليها الموضوع	نمط الموضوع
2008	الأول	سند شعري	إيليا أبو ماضي، الدعوة إلى التفاؤل	المحور الرابع	وصفي
	الثاني	نص نثري	البشير الإبراهيمي، مقال حول العلم	المحور التاسع	وصفي
2009	الأول	سند شعري	أمل دنقل، الدعوة إلى التفاؤل	المحور الثامن	وصفي
	الثاني	نص نثري	ميخائيل نعيمة، الدعوة إلى ايقاظ الوعي القومي	المحور الرابع	تفسيري وصفي
2010	الأول	سند شعري	البوصيري، في مدح الرسول . صلى الله عليه وسلم .	المحور الأول	وصفي
	الثاني	نص نثري	أحمد أمين، الخصومة بين الأدباء	المحور التاسع	سردي
2011	الأول	سند شعري	عبد السلام الحبيب الجزائري، ذكرى اندلاع الثورة الجزائرية	المحور السادس	وصفي
	الثاني	نص نثري	فؤاد صروف . مشكلات الحياة الإنسانية والبيئية	المحور الثاني	وصفي

2012	الأول	سند شعري	نزار قباني، مأساة الاحتلال و البحث عما يبعث الأدب من جديد	المحور الخامس	حجاجي
	الثاني	نص نثري	أحمد أمين، الخصومة بين الأدباء	المحور التاسع	تفسيري
2013	الأول	سند شعري	الشاعر القروي، الأخلاق في المجتمع وانتقاد الصفات الذميمة	المحور الرابع	وصفي
	الثاني	نص نثري	البشير الإبراهيمي، دور المثقفين في إصلاح الأمة	المحور التاسع	تفسيري
2014	الأول	سند شعري	محمد بلقاسم خمّار ، ذكرى الاستقلال	المحور السادس	وصفي
	الثاني	نص نثري	النويري، فن التاريخ	المحور الثاني	تفسيري
2015	الأول	سند شعري	عبد الله الجبوري، قيم الثورة الجزائرية	المحور السادس	وصفي
	الثاني	نص نثري	مالك بن نبي، أسرار نهوض الأمة	المحور الرابع	تفسيري
2016	الأول	سند شعري	محمد الشبوكي، ذكرى اندلاع الثورة الجزائرية	المحور السادس	وصفي
	الثاني	نص نثري	طه حسين . النظرة النقدية لكتاب الربوة المنسية .	المحور التاسع	وصفي

1-2- مناقشة وتحليل النتائج :

من خلال ملاحظتنا للجدول السابق نجد أن بعض المواضيع الممتحن فيها تنتمي إلى نفس المحور، فهناك مثلا: نص الموضوع الأول لامتحان دورة 2008، والموضوع الثاني لاختبار سنة 2009، والموضوع الأول لاختبار 2013، ونص الموضوع الثاني لاختبار دورة 2015، فجميعها تنتمي إلى المحور الرابع، ونجد أيضا في اختبارات سنة 2008، و2010، و2013، و2016، جميعها نص الموضوع الثاني فيها ينتمي إلى المحور التاسع من المقرر الدراسي، أما نص المواضيع الأولى لاختبار كل من سنة 2011، و2014، و2015، جميعها تنتمي إلى المحور السادس، كما وجدنا أن نص الموضوع الثاني في اختباري سنة 2011 و2012، ينتميان إلى مواضيع المحور الثاني، أما نص الموضوع الأول لاختبار دورة 2009 ينسب إلى المحور الثامن، وكذلك نص الموضوع الأول لاختبار دورة 2010، فهو من مواضيع المحور الأول، أما عن نص الموضوع الأول لاختبار 2012 فنجد أنه ينتمي إلى المحور الخامس.

ونرى من هذا أن النصوص التي تدور حول موضوع الصراع بين القديم والجديد والدعوة إلى الإصلاح، كانت بنسبة أكبر من النصوص التي تدور حول موضوع النزعة الإنسانية وأدب الاحتلال وقيم الثورة الجزائرية، فالمواضيع التي كانت تدور حولهما تقدر بنسبة أقل من الأولى مقارنة بها. وكان من الأفضل لو احتوت نسبة أكبر، كونهما موضوعان أساسيان يدعوان إلى ضرورة الاقتداء بما كان وإبراز التضحيات التي بُذلت للنهوض بالمتجمع، وكذلك النزعة الإنسانية التي تدعونا على السلم ونبذ الأفكار الخاطئة .

يتضح لنا من خلال ذلك، أن الاختبارات جميعها تناولتسبعة محاور، من أصل اثني عشر محورا، علما أن هناك ثمانية عشر (18) موضوعا، ومنه نحسب نسبة تغطية مواضيع الاختبارات من المحاور المقررة في المنهاج، فنتبع الطريقة الآتية:

عدد المحاور التي تنتمي إليها مواضيع الاختبارات في مائة (100)، ثم نقسمها على العدد الإجمالي للمحاور المدروسة في نشاط الأدب والنصوص.

$$\text{عدد المحاور التي تنتمي إليها نصوص الاختبارات} \times 100 = \frac{\text{النسبة المئوية لتغطية البرنامج}}{\text{عدد المحاور الإجمالي (المقررة)}}$$

$$\text{و بالتالي: } 58.33\% = \frac{100 \times 7}{12} \text{ نسبة التغطية من المقرر الدراسي.}$$

من خلال ما تحصلنا عليه من نسبة تغطية مقدرة بـ 58.33% من المحاور المقررة نجد أن هذه الاختبارات غطت جزءا من محاور المحتوى التعليمي، لكنها أهملت بنسبة 41.67% من البرنامج، ونلاحظ من خلال ذلك أنها ركزت على المحاور الوسطى، وقليلًا من الأولى وأهملت الأخيرة تماما، والتي هي عبارة عن قصص و مسرحيات.

أما بالنسبة للأنماط، فنجد أن هناك تنوعا فيها، كما ورد في الجدول السابق، فهو يضم أنماطا مختلفة للنصوص المختبرة، كما نلاحظ أن النمط الوصفي وارد في أغلب النصوص والتي يقدر عددها بإحدى عشر. أما النمط التفسيري، فرأينا أنه غالب على أربعة نصوص على خلاف نمطي الحجاج والسرد، اللذين أُعتمدًا مرة واحدة من جملة نصوص الاختبارات، كما لا ننسى ورود مزيج بين نمطي التفسير والوصف، وهو كذلك في نص واحد، فهذا يعني أنه وردت أربعة أنماط للنصوص، مع العلم أن عددها المقرر في المنهاج خمسة أنماط، وهي: (تفسيري، سردي، حجاجي، حوارى، وصفي)

$$\text{فالنسبة المئوية للأنماط النصوص هي: } 80\% = \frac{100 \times 4}{5}$$

وهذا يعني أن عينة الاختبارات ركزت على أنماط مختلفة من النصوص، عدا النمط الحوارى الذي أهمل ويعود ذلك لأنه مرتبط بالمحاور الأخيرة التي لم تدرج مواضيع منها في عينة الاختبارات.

1-3- تغطية أسئلة الاختبارات:

وهنا سنحاول الوقوف على نسبة تغطية أسئلة الاختبار للمقرر الدراسي، لنشاط قواعد النحو والصرف، وكذلك نشاط البلاغة، ونشاط العروض، متبعين الطريقة الآتية لحساب نسبة تغطية المقرر

$$\text{النسبة المئوية لتغطية البرنامج} = \frac{\text{عدد الأسئلة حول نشاط ما} \times 100}{\text{عدد الدروس المقررة لنفس النشاط}}$$

جدول 6: يوضح نسبة تغطية الأسئلة من المقرر الدراسي.

السنة	الموضوع	النشاط	عدد الدروس المقررة	عدد الأسئلة	نسبة الأسئلة من المقرر الدراسي
2008	الأول سند شعري	قواعد النحو والصرف	24	02	8.33%
		البلاغة	05	01	20%
		العروض	08	02	25%
	الثاني نص نثري	قواعد النحو والصرف	24	05	20.83%
		البلاغة	05	01	20%
2009	الأول سند شعري	قواعد النحو والصرف	24	04	16.66%
		البلاغة	05	02	40%
		العروض	08	02	25%
	الثاني نص نثري	قواعد النحو والصرف	24	06	25%
		البلاغة	05	02	40%
	الأول	قواعد النحو والصرف	24	03	12.5%

(2015/2008)

سند شعري	البلاغة	05	02	%40
	العروض	08	00	%00
الثاني	قواعد النحو والصرف	24	05	%20.83
نص نثري	البلاغة	05	01	%20
2011	قواعد النحو والصرف	24	05	%20.83
	البلاغة	05	02	%40
	العروض	08	00	%00
	قواعد النحو والصرف	24	05	%20.83
2012	نص نثري	05	02	%40
	قواعد النحو والصرف	24	04	%16.66
	البلاغة	05	01	%20
	العروض	08	03	%37.5
2013	الثاني	24	04	%16.66
	نص نثري	05	02	%20
	قواعد النحو والصرف	24	04	%16.66
	البلاغة	05	01	%20
2014	سند شعري	08	00	%00
	العروض	24	05	%20.83
	قواعد النحو والصرف	05	01	%20
	البلاغة	24	04	%16.66

25%	02	08	العروض		
20.83%	05	24	قواعد النحو والصرف	الثاني	
20%	01	05	البلاغة	نص نثري	
20.83%	05	24	قواعد النحو والصرف	الأول	2015
60%	03	05	البلاغة	سند شعري	
00%	00	08	العروض		
20.83%	05	24	قواعد النحو والصرف	الثاني	
40%	02	05	البلاغة	نص نثري	
25%	06	24	قواعد النحو والصرف	الأول	2016
40%	02	05	البلاغة	سند شعري	
00%	00	08	العروض		
33.33%	08	24	قواعد النحو والصرف	الثاني	
40%	02	05	البلاغة	نص نثري	

1-4- مناقشة وتحليل النتائج:

من خلال جدول نسبة تغطية المقرر الدراسي، تبين لنا أن هذه النسب مختلفة بين أنواع النشاطات (القواعد، البلاغة، العروض)، وسندرس كلا منها على حده:

فبداية مع نشاط القواعد، نلاحظ أن نسبة التغطية تتراوح ما بين 8.33% و 33.33% حيث إن أقل نسبة نلمسها في اختبار 2008 الموضوع الأول، وهذه النسبة تعدُّ ضئيلة جداً مقارنة بعدد الدروس المقررة في هذا النشاط، والتي تقدر بـ 24 درساً، فهذه النسبة (8.33%) غير كافية لكون هذا الاختبار (البكالوريا) من الاختبارات التحصيلية، حيث إنه من مواصفات هذا الاختبار تغطية أكبر نسبة من البرنامج، وكذلك نجد اختبارات أخرى من عينة الاختبارات تحتل نسباً متفاوتة

على التوالي: 12.50 %، 16.66 %، 20.83 %، 25 %، وهذه النسب نجدها في اختبارات السنوات الوسطى من بداية تطبيق المقاربة بالكفاءات، فنسبة 12.50 % كانت لبكالوريا 2010، ونسبة 16.66 % مثلاً نجدها في اختباري 2012، و 2013، أما فيما يخص نسبة 20.83 % فنجدها كذلك في اختباري 2014، و 2015، وكان من الأفضل لو احتوت على نسب أكبر من شمولية الأسئلة لتغطي جزءاً أكبر من المنهاج المقرر. أما النسب العليا والتي تقدر بـ 25 % و 33.33 % من البرنامج ككل، لاحظنا أنها تواجدت في موضوعي اختبار 2016، ومن هنا نرى أن الاختبار أخذ في إصلاح الوضعية شيئاً فشيئاً مع تقدم السنوات، ففي سنة 2008 كان الاختبار يحوي سؤالين في نشاط القواعد وصولاً إلى ثمانية أسئلة لنفس النشاط في اختبار سنة 2016، فنسبة 33.33 % تُعدُّ مقبولة مقارنة بالبرنامج.

أما في نشاط البلاغة، فنلاحظ أن نسبة التغطية متراوحة ما بين 20 % و 60 %، مع العلم بأن الدروس المقررة لهذا النشاط هي خمسة، فنسبة 20 % نرى أنها نسبة ضعيفة قليلاً، حيث نجدها في أغلب الاختبارات، أما النسبة الثانية التي تُقدَّر بـ 40 %، فنراها أفضل مقارنة بالأولى، كما نلمس هذه النسبة في اختبارات مختلفة، مثلاً: اختبار 2009، واختبار 2010، و 2011، واختبار 2016، أما نسبة 60 % فتعد نسبة جيدة، فهي تُغطي البرنامج بقدر كبير، وهذا ما يؤدي بنا إلى الحكم على اختبار سنة 2015 أنه قد توفَّرت فيه ميزة الاختبار الجيد من هذا الجانب.

كما نلمس فيما يخص نشاط العروض نسباً مختلفة ومتفاوتة، فنجد ثلاثة اختبارات تحتل نسبة 25 % من تغطية البرنامج، وهي اختبار: 2008، و 2009، و 2014، وهذه النسبة مقارنة بعدد الدروس تُعد غير كافية، أما المرتبة الثانية، فكانت لنسبة 37.50 %، والتي مثَّلتها بكالوريا 2012، فهي تُغطي أكبر قدر من البرنامج مقارنة بالأولى، كما نشير هنا من خلال دراستنا إلى انعدام نسبة التغطية، أي انعدام أسئلة من النمط العروضي في بقية اختبارات السنوات الأخرى، على

الرغم من كون انطلاق مواضيعها من السند الشعري، وهو ما يعيب هذه الأخيرة، وهذا الأمر لابد من إعادة النظر فيه، وذلك بإدراج أسئلة من نشاط العروض وإصلاح الوضعية في هذا الجانب.

2- التدرج في طرح الأسئلة:

1-2- من حيث عدد الأسئلة:

ينص هذا العنصر على التعرف على الأهمية النسبية لعدد الأسئلة المدرجة في كل اختبار من اختبارات اللغة العربية لشهادة البكالوريا بصفة عامة، وتُدرجها بين أجزاء الاختبار الواحد خاصة، حيث قمنا بحساب هذه الأهمية النسبية للأجزاء الثلاثة في كل اختبار من الاختبارات التحصيلية، فلدينا العلامة النهائية لكل اختبار (20 درجة) موزعة كما يلي:

أسئلة البناء الفكري بوزن (10 درجات)، أسئلة البناء اللغوي بوزن (06 درجات)، وسؤال التقويم النقدي بوزن (04 درجات). لذا فإن الأهمية النسبية للأجزاء المختلفة من كل اختبار موضحة في الجدول الآتي:

جدول 7: يوضح الأهمية النسبية للأجزاء الثلاثة لأسئلة الاختبارات.

السنة	الموضوع	جزء	عدد الأسئلة	الدرجة المستحقة	النسبة المئوية للأسئلة من الدرجة الكلية للاختبار
2008	البناء الفكري	البناء الفكري	06	10	50%
		البناء اللغوي	04	06	33.33%
		التقويم النقدي	02	04	16.66%
	البناء اللغوي	البناء الفكري	05	10	45.45%
		البناء اللغوي	04	06	36.36%
		التقويم النقدي	02	04	18.18%
2009	البناء الفكري	البناء الفكري	06	10	50%

(2015/2008)

%41.66	06	05	البناء اللغوي		
%8.33	04	01	التقويم النقدي		
%54.54	10	06	البناء الفكري	الثاني	
%36.36	06	04	البناء اللغوي		
%9.09	04	01	التقويم النقدي		
%46.15	10	06	البناء الفكري	الأول	2010
%46.15	06	06	البناء اللغوي		
%7.69	04	01	التقويم النقدي		
%54.54	10	06	البناء الفكري	الثاني	
%36.36	06	04	البناء اللغوي		
%9.09	04	01	التقويم النقدي		

%53.84	10	07	البناء الفكري	الأول	2011
%38.46	06	05	البناء اللغوي		
%7.69	04	01	التقويم النقدي		
%45.45	10	05	البناء الفكري	الثاني	
%45.45	06	05	البناء اللغوي		
%9.09	04	01	التقويم النقدي		
%46.15	10	06	البناء الفكري	الأول	2012
%46.15	06	06	البناء اللغوي		
%7.69	04	01	التقويم النقدي		

البناء الفكري	07	10	%53.84	الثاني	
البناء اللغوي	05	06	%38.46		
التقويم النقدي	01	04	%7.69		
البناء الفكري	06	10	%46.15	الأول	2013
البناء اللغوي	06	06	%46.15		
التقويم النقدي	01	04	%7.69		
البناء الفكري	07	10	%53.84	الثاني	
البناء اللغوي	05	06	%38.46		
التقويم النقدي	01	04	%7.69		
البناء الفكري	07	10	%50	الأول	2014
البناء اللغوي	06	06	%42.85		
التقويم النقدي	01	04	%7.14		

البناء الفكري	07	10	%53.84	الثاني	
البناء اللغوي	05	06	%38.46		
التقويم النقدي	01	04	%7.69		
البناء الفكري	06	10	%46.15	الأول	2015
البناء اللغوي	04	06	%30.76		
التقويم النقدي	03	04	%23.07		
البناء الفكري	07	10	%43.75	الثاني	
البناء اللغوي	05	06	%31.25		

%25	04	04	التقويم النقدي		
%50	10	07	البناء الفكري	الأول	2016
%42.85	06	06	البناء اللغوي		
%7.14	04	01	التقويم النقدي		
%50	10	07	البناء الفكري	الثاني	
%42.85	06	06	البناء اللغوي		
%7.14	04	01	التقويم النقدي		
		230	إجمالي الأسئلة	18	

2-2- مناقشة وتحليل النتائج:

سنقوم بتحليل الجدول السابق، الذي يحوي تسعة اختبارات، وفي كل اختبار موضوعان أي ثمانية عشر موضوعا، ومن ثم معرفة متوسط الأسئلة المدرجة ضمن هذه الاختبارات، علينا أن نقسم العدد الإجمالي للأسئلة ككل على المواضيع.

$$\text{العدد الإجمالي للأسئلة} = \frac{\text{متوسط الأسئلة} \cdot \text{عدد المواضيع}}{\text{عدد المواضيع}} = \frac{230}{18} = 12.77$$

ومن هنا نجد أن متوسط الأسئلة بالنسبة لكل المواضيع هو اثنا عشر سؤالا. والعدد اثنا عشر (12) مقبول بالنسبة للحجم الساعي المخصص للاختبار، لكون عدد ساعات امتحان مادة اللغة العربية يقدر بأربع ساعات وثلاثين دقيقة، وبالتالي يستطيع المترشح أن يجيب عليها، وخاصة أسئلة البناء الفكري، والتي غالبا ما تتراوح بين ستة إلى سبعة أسئلة، وكل سؤال تتفرع منه أسئلة جزئية تستدعي من المترشح التركيز، والتحليل، والفهم، ولذلك فإننا نجد أن أربع ساعات ونصف، إذا اشتملت على اثني عشر سؤالا، فهي جد كافية ومناسبة.

وللمقارنة بين أسئلة البناء الفكري، وأسئلة البناء اللغوي، نجد أن البناء الفكري له الحظ الأوفر في تدرج أسئلته، لأنها مرتبطة بالنص أولا، وثانيا لكي يتحصل المترشح على أعلى قدر من

النقاط حتى وإن لم يكن له زاد معرفي كبير، في اللغة، والقواعد، والبلاغة وغيرها. أما بالنسبة للتقويم النقدي فغالبا ما يكون سؤالاً واحداً، أو سؤالين، وتنقيطه دائما أربع نقاط، وهذا لأنه آخر الأصناف المدرجة من الأسئلة واحتمال عدم كفاية الوقت وارد، لأنه يتيح للمترشح التعبير وإبداء الرأي بكل حرية.

كما يتضح لنا من خلال الجدول السابق أن هناك تدرجا في عدد الأسئلة، فأغلب أسئلة البناء الفكري ما بينا الخمسة إلى سبعة أسئلة، أي إن الأهمية النسبية لأسئلة جزء البناء الفكري تتراوح ما بين 43.75% إلى 54.54%، أي إنها مترددة نوعا ما، وغير ثابتة تبعا لتردد عدد الأسئلة في كل اختبار، بينما الأسئلة المدرجة تحت جزء البناء اللغوي، نجد أن العدد فيها أقل، حيث كان من أربعة إلى ستة، وهذا العدد من الأسئلة تنتج عنه أهميته النسبية المتزاوجة ما بين 30.76% إلى 46.15% من العدد الإجمالي لأسئلة كل اختبار، في حين وجدنا أن قسم التقويم النقدي يتضمن أسئلة تتراوح ما بين واحد إلى أربعة، و هو ما يقدر بنسبة أهمية تتردد ما بين 7.14% إلى 25% في جميع المواضيع المدرجة تحت الاختبارات.

وأيضا هناك تدرج في التنقيط، حيث أن سلم التنقيط في جزء البناء الفكري هو عشر نقاط أي ما يساوي 50% من العلامة الكلية للاختبار، علما أن متوسط الأسئلة في جميع الاختبارات هو اثنا عشر سؤالاً، إلا أننا وجدنا عدد الأسئلة الخاص بهذا الجزء متغير وغير ثابت بين خمسة إلى سبعة أسئلة (5 إلى 7)، في حين استقرار نسبة العلامة الخاصة به، هذا يعني أنه من المفروض ثبات تدرج الأسئلة كذلك والتي يقدر عددها بستة تأخذ وزن عشر (10) درجات، أما الجزء الخاص بأسئلة البناء اللغوي وتدرجه، فيقدر بست (06) درجات، أي بنسبة 30% من العلامة الإجمالية للاختبار، في حين وجدنا عدد أسئلته تتراوح بين أربعة إلى ستة، وهذا الثبات في وزن العلامة (06 نقاط) يستدعي ثباتا في عدد الأسئلة، والذي يقدر بخمسة أسئلة خاصة بالبناء اللغوي، وكذلك التقويم النقدي كونه آخر صنف، وغالبا ما يكون فيه سؤال أو اثنان خصصت له أربع نقاط أي ما يعادل 20% من

علامة الاختبار ككل، وهذه الدرجة تُعد ملائمة لجل الاختبارات عدا بكالوريا 2015، والتي أدرج في كلا موضوعيها ثلاثة وأربعة أسئلة تحت قسم التقويم النقدي.

ومن هذا كله ارتأينا أن هنالك تدرج في التنقيط حسب أهمية كل صنف وما يندرج تحته من أسئلة حسب عددها وقدرة المترشح فيها على الإجابة.

2-3- من حيث نوع الأسئلة:

في مقارنة التدريس بالكفاءات نجد أن أسئلة الاختبارات نوعان، إما مقالية، وإما موضوعية، لكن هل يا ترى نسبة ورود النوعين في النماذج المدروسة متقاربة، أم أحدهما يطغي على الآخر؟ وهذا ما سنعرفه بعد إحصائنا وتحليلنا لها في الجدول الآتي:

جدول 8: يوضح تدرج الأسئلة من حيث النوع.

السنة	الموضوع	عدد الأسئلة	عدد الأسئلة المقالية	النسبة المئوية	عدد الأسئلة الموضوعية	النسبة المئوية
2008	الأول	12	07	%58.33	05	%41.66
	الثاني	11	06	%54.54	05	%45.45
2009	الأول	12	07	%58.33	05	%61.66
	الثاني	11	07	%63.63	04	%36.36
2010	الأول	13	06	%46.15	07	%84.53
	الثاني	11	07	%63.63	04	%36.36
2011	الأول	13	08	%61.53	05	%38.46
	الثاني	11	08	%72.72	03	%27.27
2012	الأول	13	06	%46.15	07	%53.84
	الثاني	13	09	%69.23	04	%30.76

الأول	13	06	%46.15	07	%53.84	2013
الثاني	13	08	%61.53	05	%38.46	
الأول	14	07	%50	07	%50	2014
الثاني	13	06	%46.15	07	%53.84	
الأول	13	08	%61.53	05	%38.46	2015
الثاني	16	09	%56.25	07	%43.75	
الأول	14	09	%64.28	05	%35.71	2016
الثاني	14	09	%64.28	05	%35.71	
العدد الإجمالي	230	133	%57.82	97	%42.18	

2-4- مناقشة وتحليل النتائج:

لحساب النسبة المئوية: العدد الذي لدينا نضربه في مائة (100) ونقسمه على العدد الإجمالي

$$\text{للأسئلة} = \frac{\text{عدد الأسئلة المعطاة} \times 100}{\text{العدد للأسئلة الكلي}}$$

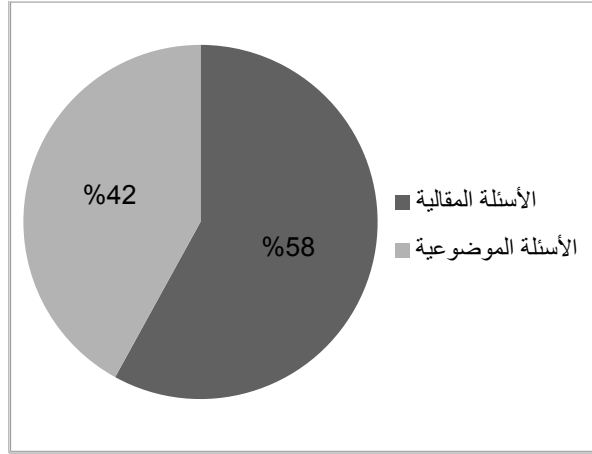
من خلال الجدول نجد أن الأسئلة على نوعين مقالية وموضوعية، وعدد ورودها مختلف، حيث أن عدد الأسئلة المقالية كان مائة وثلاثة وثلاثون (133) سؤالاً في جميع المواضيع، أما الموضوعية فعددها سبعة وتسعون (97) سؤالاً، وبجمعها نحصل على العدد الإجمالي للأسئلة ألا وهو مئتان وثلاثون (230) سؤالاً.

ولحساب النسبة المئوية لكل نوع نقوم بالعملية الآتية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد الأسئلة المقالية أو الموضوعية} \times 100}{\text{العدد الكلي للأسئلة}}$$

$$\text{وبالتالي: } 58\% \text{ الأسئلة المقالية} = \frac{100 \times 133}{230}$$

$$42\% \text{ الأسئلة الموضوعية} = \frac{100 \times 97}{230}$$



*دائرة نسبية توضح النسبة المئوية للأسئلة المقالية والموضوعية.

من خلال الجدول والدائرة النسبية نجد أن الأسئلة المقالية تمثل أعلى نسبة تقدر بـ 58% وهذا أمر طبيعي كوننا في مرحلة متقدمة من التعلم، أما الأسئلة الموضوعية، فنسبتها 42% ويبدو أن هذا الاختلاف ارتفاع نسبة الأسئلة المقالية؛ لأن هذا المستوى أي الثالثة الثانوية لا يحتاج إلى أسئلة إجابتها سهلة، بل على المتعلم أن يعمل عقله ويفهم النص والأسئلة ويستوعبها، ويحلل، ويقوم أيضا، ولذلك فإن الأسئلة أغلبها تعتمد على العمليات العقلية العليا، إضافة إلى الدنيا التي تعتبر الحجر الأساس مثل: (إعراب ما تحته خط إعراب مفردات، وما بين قوسين إعراب جمل)، كل هذه الأسئلة مقالية وهي كثيرة جدا، وأيضا تتجسد بكثرة في كل المواضيع، خاصة في جزء التقويم النقدي، مثل تقويم بكالوريا 2011 الموضوع الأول: (بين انطلاقا من القصيدة، وعلى ضوء ما درست القيم ودور الشعراء الجزائريين في إذكاء ذلك الشعور وأثره في تحقيق آمال الأمة وتطلعاتها حاضرا ومستقبلا).

أما بالنسبة للأسئلة الموضوعية، فهي قليلة، مثل: السؤال رقم الخامس من الموضوع الأول لبكالوريا 2011 (حدد النمط الغالب على النص، مبرزا مؤشرات). وفي البناء اللغوي لدينا السؤال رقم أربعة لنفس الموضوع والسنة يقول: (ما نوع الأسلوب الوارد في البيت الحادي عشر؟ بين غرضه البلاغي).

أما بالنسبة للتقويم النقدي، فكله مقالي، ولا يوجد الموضوعي إطلاقا، وما يشير إليه الجدول أن في كل موضوع نجد أن عدد الأسئلة المقالية مندرجة أكثر مثل الموضوع الأول في بكالوريا 2008،

نجد أن نسبة المقالية 58%، والموضوعية 42%، وكذلك في الموضوع الثاني في بكالوريا 2013، نسبة المقالية 61.53%، أما الموضوعية 38.46%، هذا مع استثناء البعض فقط، مثل الموضوع الأول في بكالوريا 2010، نجد نسبة المقالية 46%، أما عن الموضوعية 54%، وكذلك في بكالوريا 2012 الموضوع الأول، نجد تدرج الأسئلة الموضوعية أكثر من المقالية، حيث تمثل المقالية نسبة 46%، أما الموضوعية 54%، ومثلها في بكالوريا 2013 الموضوع الأول كذلك بكالوريا 2014 الموضوع الثاني، كما أننا وجدنا تساوي في النسب بين الموضوعية والمقالية في بكالوريا 2014 الموضوع الأول.

وهذه النسب تدل على أهمية وضرة تدرج الأسئلة حسب العمليات العقلية، حيث إنه في الغالب تنطلق أسئلة الاختبارات من الموضوعية إلى المقالية، فنجد دوما السؤال المقال الخاص بالتقويم النقدي مدرجا في آخر الاختبارات، خاصة كهذا النوع (البكالوريا)، كون الطالب يجب عليه أن يستعمل العمليات العقلية العليا كثيرا مرورا بالدينيا، وهذا لا يكون إلا بالأسئلة المقالية، كما أن الأسئلة المقالية تعطي أكبر قدر من المحتوى، وأيضا من خلال الإجابة على السؤال، فإن المتعلم يحاول أن يمزج بين معارفه التي اكتسبها في كل المستويات، وأيضا في هذه المرحلة وخاصة كونها مرحلة انتقالية، يجب على المتعلم أن لا غش ليبرز قدراته، وبالتالي فالأسئلة المقالية لا تشجع على الغش كون الإجابة فيها ذاتية وتؤول من تلميذ إلى تلميذ على خلاف الموضوعية، كما أن الأسئلة المقالية تزود الطلبة بخبرات تعليمية جديدة، وفيها تتاح الفرصة للطلاب بأن يجيب بحرية وتعمل على الاستدلال بدل الإجابات الجاهزة التي نجدها في الأسئلة الموضوعية. وارتفاع النسبة بالنسبة للأسئلة المقالية أمر إيجابي ومناسب للمستوى، لأن الأسئلة المقالية مناسبة أكثر في عامل الوقت ولا تضيقه.

ومن بين الأسئلة المقالية نجد السؤال الثاني والرابع من الموضوع الثاني في بكالوريا 2012 تحت جزء البناء الفكري، حيث يقول نص السؤال الثاني: (ما الحقيقة التي أثبتها الكاتب في مطلع النص؟ وما دليله على ذلك؟)، وكذلك السؤال الرابع: (يشير الكاتب إلى نوعين من المعارك بين فئتين

من المجتمع بين النوعين والفئتين، ثم اكشف من نتيجة الصراع؟)، فالإجابة عن السؤالين تتطلب من الطالب التعمق في فهم معاني النص والسؤال لكي يستطيع الإجابة، والإجابة هنا ليست حاضرة مباشرة وجاهزة، بل على الطالب أن يستنبطها.

ونفس الأمر بالنسبة لأسئلة البناء اللغوي، مثلا السؤال رقم الثاني في الموضوع الأول بكالوريا 2011 (ما الإيحاء النفسي الذي يثيره الاستفهام في قول الشاعر: أَسْطَعُ الأنوار؟).

ومن هذا كله نجد أن الأسئلة المقالية كانت مدرجة بنسبة أعلى من الأسئلة الموضوعية وذلك لتعلقها بالمحتوى، حيث إن المقالية تجعل في السؤال الواحد يتضمن عدة أجزاء من المحتوى على خلاف الموضوعية، التي غالبا ما تكون سؤالا مباشرا يتناول نقطة بعينها فقط، دون المرور على ما يتعلق بها، وكذلك بالنسبة للتلاميذ حيث يكون التلميذ فيها أكثر حرية مع إبداء رأيه. وهذا التنوع في الأسئلة من شأنه أن يراعي معيار التدرج في طرح الأسئلة والتمييز بين مستويات التلاميذ المختلفة، فلو لم تكن الأسئلة متنوعة ومختلفة لما أُتيح أن يكون هنالك تدرج في تلك الأسئلة ولا تميز.

2-5- تصنيف الأسئلة وفق مستويات بلوم المعرفية:

سنقوم في هذا العنصر بتصنيف الأسئلة حسب مستويات بلوم (Bloom) وهي ستة مستويات على الترتيب: أسئلة التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم. وقد صنفنا جميع الأسئلة والتي عددها مئتان وثلاثون سؤالا (230) حسب هذه المستويات كما هو موضح في الملحق، وسنقوم هنا بإحصائها وتحديد النسبة المئوية لكل منها:

جدول 9: يوضح تصنيف أسئلة الاختبارات وفق مستويات بلوم المعرفية.

السنة	الموضوع	التذكر	الفهم والاستيعاب	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	عدد الأسئلة الإجمالي
								لي

(2015/2008)

12	/	1	2	2	3	4	1م	2008
11	/	1	2	4	1	3	2م	
12	1	1	4	4	1	1	1م	2009
11	/	1	3	3	3	1	2م	
15	1	2	4	2	3	3	1م	2010
11	/	1	3	2	3	2	2م	
13	/	1	4	2	5	1	1م	2011
11	/	2	4	1	2	2	2م	
13	/	1	5	3	2	2	1م	2012
13	/	1	4	2	4	2	2م	
13	1	1	5	3	3	/	1م	2013
14	1	1	3	3	3	3	2م	
14	/	1	2	5	3	3	1م	2014
13	/	1	5	3	2	2	2م	
13	/	1	5	1	3	3	1م	2015
16	1	1	4	3	3	4	2م	
14	/	2	6	3	3	/	1م	2016
14	1	2	6	4	1	/	2م	

تحديد النسبة المئوية الخاصة بكل صنف:

لكي نحسب النسبة المئوية لكل صنف لابد أن نحدد عدد الأسئلة الإجمالي للنوع الواحد:

جدول 10: يمثل النسبة المئوية لكل صنف من الأسئلة.

الأصناف	التذكر	الفهم والاستيعاب	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
العدد الإجمالي للأسئلة	36	48	50	71	22	6
النسبة المئوية لكل صنف	15.45%	20.60%	21.45%	30.47%	9.44%	2.57%

2-6- مناقشة وتحليل النتائج المتحصل عليها:

من خلال الجدول السابق نجد أن عدد الأسئلة في كل صنف متفاوت وفي الموضوعين للسنة الواحدة متفاوت أيضا، حيث نجد من خلال ملاحظتنا للجدول أن أكثر المستويات شيوعا وانتشارا وتمثل المرتبة الأولى بالنسبة لبقية المستويات هو مستوى التحليل إذ بلغت نسبته 30.47%، ويُعزى ذلك إلى أن مادة اللغة العربية في هذه المرحلة تعتمد على التحليل الجيد للنص المعطى، سواء أكان شعرا أمثرا، وكذلك أن التلاميذ في مستوى أعلى ويستلزم عليهم استخدام عدد من العمليات الذهنية المتقدمة، وحتى يتمكن الطالب من الإجابة على هذه الأسئلة عليهاً يحلل المعلومات، ويحدد الأسباب، ويصل إلى الاستنتاجات، ليصل لحل المشكلات.

ومن أمثلة مستوى التحليل لدينا السؤال الثالث من الموضوع الثاني لبكالوريا 2011 (هل كان الكاتب موضوعيا؟ علل)، وكذلك السؤال الحادي عشر من الموضوع الثاني لبكالوريا 2013 (وضح العلاقة التي تربط الفقرة الأخيرة...) والتوضيح يندرج ضمن التحليل، أما المرتبة الثانية، فتشمل مستوى التطبيق؛ إذ بلغت نسبته 21.45% ويليهما أسئلة الفهم والاستيعاب بنسبة 20.60% التي احتلت المرتبة الثالثة، ويفسر وجود المستويات العقلية الدنيا أكثر بنسبة أكبر من العليا، إلى أن تلك فيها صعوبة، إما في إعدادها أو قياسها، وكذلك صعوبة الإجابة عنها من قبل التلاميذ، وبالتالي تدني نتائج الطلبة، ولكن مع هذا ضروري وجود التنوع والتركيز على العليا لأنها أمام مستوى أعلى، أما

المرتبة الرابعة فكانت لأسئلة مستوى التذكر بنسبة 15.45%، أما المرتبة قبل الأخيرة فكانت لمستوى التركيب بنسبة 9.44%، وفي المرتبة الأخيرة مستوى التقويم بنسبة تقدر بـ 2.57% وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بالبقية. وربما يعود هذا إلى أن أسئلة القويم والتركيب تحتاج الكثير من الوقت، وبما أننا في امتحان بكالوريا، فلا يمكن أن نكثر من هذه النماذج لأنها تركز على نمط واحد للأسئلة فتستهلك الكثير من الوقت والجهد، ومع ذلك لا تغطي كل أجزاء المحتوى، ومثال ذلك لدينا السؤال الخامس عشر لبكالوريا 2010 الموضوع الأول (ما منزلة البوصيري في عصره؟) فهنا الطالب يجب بحرية ويبدى رأيه بكل صدق، وكذلك لدينا في مستوى التركيب المثال الآتي: لخص مضمون النص)، وهنا الطالب يعيد بناء نص جديد انطلاقا من النص القديم، وكذلك (أثر الأبيات التالية...) هنا يقوم الطالب بتحويل النص من قالب الشعري إلى القالب النثري ويبنى نصا جديدا بأسلوبه.

لكن هذين المستويين قليلان في النماذج التي تمثل عينة الدراسة، وهذا مناسب لأنه يجب ألا تكثر هذه الأنماط لأنها تحتاج إلى إعمال الفكر بتعمق، وبالتالي سؤال أو اثنان في النموذج كاف، فمن خلال النسب المعطاة، نجد أن الأسئلة في امتحانات البكالوريا، تخرج بين العمليات العقلية العليا والدنيا، لكن ركزت بشكل كبير على هاته الأخيرة.

ونستنتج مما سبق أن مستوى التقويم مُهمل إلى حد ما وهذا أمر لابد من الالتفات إليه، لأن ستة (06) أسئلة تعد قليلة مقارنة بالعدد الإجمالي للأسئلة (230 سؤالاً) أمر لابد من إعادة النظر فيه فيكون على الأقل سؤال في كل موضوع.

ومن خلال ما هو موجود في الملحق، نجد أن أسئلة البناء الفكري أغلبها في مستوى الفهم والاستيعاب والتحليل، وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدلّ على ضرورة التكامل بين العمليات العقلية العليا والدنيا في هذا الصنف الذي يركز على الأسئلة السهلة، بينما البناء اللغوي يركز كثيرا على التطبيق، لأن في هذا الصنف على الطالب أن يقوم بالربط بين السؤال وما تناوله في الدروس، ويطبق من خلاله، أي القدرة على تطبيق المعلومة التي فهمها في موقف سابق. إننا نجد في الانتقال من جزء

البناء الفكري إلى البناء اللغوي تدرجا من السهل إلى الصعب، بينما يعتمد في صنف التقويم النقدي كثيرا على التذكر والفهم، وهما من المستويات العقلية الدنيا، ولا نلمس فيه التقويم والنقد إلا قليلا. ومن خلال هذا نجد أن معيار الصدق غير موجود لأن أسئلة التقويم النقدي لا بد أن تقيس المستويات العقلية العليا (التقويم) وليس التذكر ولكن هذا الأمر غائب إلا أحيانا، ومنه فمعيار التدرج في الانتقال من البناء الفكري إلى التقويم النقدي غير مراعى، وهذا الأمر لا بد من إعادة النظر فيه، فمراعاة التدرج من السهل إلى الصعب فالأصعب مع مراعاة قدرات وكفاءات التلاميذ، يمكن التلاميذ من الانتقال الإيجابي، حاله حال عملية التعلم، إذ إن طرح الأسئلة بتدرج يساعد التلاميذ على تجميع أفكارهم وإجاباتهم، نظرا لأهميته في مردود الطالب العلمي. وقد ذهب جل العلماء لهذا المنهج إذ يقول الإمام الغزالي رحمه الله في ذلك مشيرا إلى أهمية التدرج: "أن الوظيفة السادسة من وظائف المتعلم والمعلم أن لا يخوض في فن من فنون العلم دفعة، بل يراعى الترتيب، ويتبدى بالأهم".¹ مما يكسب التلاميذ مهارة وصبرا إلى أن يصلوا للأهداف المرجوة.

وكخلاصة نجد أن الأسئلة تراعى الفروق الفردية، عدا بعض النقائص التي ذكرناها سابقا، فهي تركز بشكل كبير على الأسئلة الصعبة (المقالية) في كل موضوع. كما أن هاته الأسئلة راعت معيار التدرج بشكل جلي عدا في الانتقال من جزء البناء اللغوي إلى جزء التقويم النقدي، وهذا الأمر جد إيجابي، عدا في جزء التقويم النقدي، وهذا التدرج راجع إلى أن الفئات والمستويات مختلفة، ولا بد من مراعاتها، لكون الاختبار في محله وخاصة كونه مُعدا من طرف الوزارة، فهو مقنن ومضبوط وفق الأسس المطلوبة.

¹ . محمد بن محمد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج1، دار العلوم، مصر، ط1، 1407هـ/1977م، ص 52.

ثالثا: منهجية التقويم وأهداف المنهاج:

سنقوم في هذا الجزء بإحصاء الأهداف التي يحققها كل اختبار من عينة الاختبارات المدروسة بكل جوانبه، الفكرية والأدبية، ومن مظاهر نحوية وصرفية، وبلاغية ووظائف فنية، وظواهر عروضية، وهذه الأهداف مستوحاة من أهداف المنهاج المرحلية والختامية (ملامح التخرج).

3- الأهداف المرحلية:

3-1- الأهداف المرحلية وعلاقتها بالاختبارات:

سنحصر في الجدول الآتي جميع الأهداف المرحلية المسطرة في هذه السنة من التعليم الثانوي والتي يقيسها كل موضوع من مواضيع نماذج الاختبارات :

جدول 11: يوضح الأهداف المرحلية للمنهاج المحققة في الاختبارات.

السنة	الموضوع	الأهداف المرحلية
2008	الأول	- القدرة على فهم النزعة الإنسانية، والدعوة إلى التمتع بالحياة والتفاؤل. - إبراز القيمة الإنسانية والفنية من النص. - الوقوف على مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث. - استخراج القرائن اللغوية (حروف العطف والجر). - إعراب الحال، والجمل التي لها محل من الإعراب. - يتذكر التشبيه ويقف عند بلاغته. - تطبيق تقنية التقطيع العروضي.
	الثاني	- استنباط مكانة وقيمة العلم النافع في بناء الأمم. - توضيح قواعد التفاضل مع إبداء الرأي في ذلك. - إبراز مظاهر الاتساق والانسجام. - تذكر الإعراب التقديري والحال والمحل الإعرابي للجمل بنوعيتها. - تذكر بلاغة الاستعارة وإبراز أثرها في المعنى. - يبرز خصائص مدرسة الصنعة اللفظية، والتزام الكاتب بالموضوعية.

. فهم الدعوة إلى المقاومة والثورة ضد الظلم وأنها طريق الحرية. . يتذكر خصائص النمط الوصفي. . إبراز مظاهر الاتساق كالتكرار والروابط. . إعراب الحال والمحل الإعرابي للجمل بنوعيتها. . تذكر بلاغة التشبيه البليغ والاستعارة المكنية. . تحديد تفعيلات البحر المتقارب. . تذكر ظاهرة الالتزام في الشعر.	الأول	2009
. الدعوة إلى الاعتزاز بالأصول العربية . . إدراك المزج بين النمطين التفسيري والوصفي. . إعراب البدل، الحال، التقديري، المضاف إلى ياء المتكلم والمحل الإعرابي للجمل بنوعيتها. . فهم بلاغة التشبيه والكناية عن صفة. . تحليل تخلص المقالة الحديثة من الصنعة اللفظية.	الثاني	
. التعرف على ظاهرة المديح النبوي عند شعراء عصر الضعف. . الوقوف على خصائص النمط الوصفي. . إدراك الوحدة الموضوعية في النص. . تمييز إعراب لولا، وإذ. . تحديد صيغ منتهى الجموع. . تذكر بلاغة الاستعارة بنوعيتها. . يذكر أسباب شيوع المدائح النبوية وخصائصها.	الأول	2010
. فهم قضية الخصومة بين الأدباء وما ينتج عنها من أثر. . إعراب لولا، إذا، المسند والمسند إليه والمحل الإعرابي للجمل بنوعيتها. . استنباط بلاغة الكناية عن صفة. . يستنتج مفهوم المقال وأهم خصائصه وإبراز أعلامه.	الثاني	

. يقف عند اهتمام الشاعر بالثورة الجزائرية وتاريخ الجزائر من خلال نصه. . إبراز القيمة التاريخية في النص. . إبراز مؤشرات النمط الوصفي. . استنباط معاني حروف الجر. . إعراب التمييز والتقديري والمحل الإعرابي للجمل بنوعيتها. . شرح بلاغة الاستعارة المكنية والكناية عن صفة. . توضيح قيم الثورة الجزائرية، ودور الشعراء الجزائريين والعرب في الانشغال بها.	الأول	2011
. يذكر التطور العلمي في مختلف نواحي الحياة،. . يقوم بوضع عنوان مناسب للنص. . اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في النص. . تبيان معاني حروف الجر والعطف. . نسبة النص إلى النمط الوصفي مع إبراز خصائصه. . إعراب الحال والبدل والجمل التي لها محل من الإعراب. . تعريف فن المقال وذكر أنواعه وأهم خصائصه الفنية.	الثاني	2012
. إدراك ابتعاد الشعراء عن مواكبة قضايا الأمة، والاكتفاء بتقليد القدامى. . استنباط مؤشرات النمط الحجاجي. . تحديد بلاغة المجاز المرسل. . تعيين المسند والمسند إليه. . إعراب البدل والمحل الإعرابي للجمل بنوعيتها. . القدرة على التقطيع العروضي، وإبراز ظاهرة المزج بين الوافر والهجج. . إبراز مظاهر التجديد في الشعر العربي المعاصر على مستوى الشكل والمضمون.	الأول	2012

. الوقوف على قضية الصراع بين القديم والجديد. . اكتشاف القرائن اللغوية التي ساهمت في تحقيق الاتساق. . يقف على خصائص النمط التفسيري من النصوص. . إعراب البدل وإما والمحل الإعرابي للجمل بنوعيتها. . إبراز الصورة البيانية المتمثلة في التشبيه والاستعارة المكنية وبلاغتها في تجسيد المعنى. . الإلمام بمفهوم فن المقال وذكر أهم خصائصه وأعلامه.	الثاني	
. يبين مدى عمق المعاناة من خلال مظاهر الحزن والألم، واقتراح الحل بحث الأغنياء على مساعدة الفقراء. . إدراج النص ضمن الأدب الملتزم مع التعليل. . يصنف النص حسب نمط كتابته (الوصفي). . إعراب إذا والحال والمحل الإعرابي للجمل بنوعيتها. . الوقوف على بلاغة الاستعارة المكنية. . استنباط بعض خصائص المدرسة الرومانسية من حيث الشكل والمضمون.	الأول	
. الوقوف على ميراث الجزائر الخالد ومكائد فرنسا وظلمها للشعب. . القدرة على نسبة النص إلى فن المقال السياسي والاجتماعي، واستنباط خصائصه. . تذكر خصائص النمط التفسيري. . إعراب البدل والأحرف المشبهة بالفعل والمحل الإعرابي للجمل بنوعيتها. . توضيح بلاغة المجاز المرسل. . الوقوف على المراحل التي مرت بها المقالة مع ذكر خصائص وأعلام كل مرحلة.	الثاني	2013

. الوقوف على تخليد الثورة العظيمة واتخاذها رمزا للحرية . نسبة النص إلى النمط الوصفي الذي اتخذ من الحوار نمطا خادما له. . يتذكر بلاغة الاستعارة التصريحية وأثرها في المعنى. . إعراب التمييز والمضاف إلى ياء المتكلم، والجمل التي لها محل من الإعراب. . استنباط معاني حروف الجر. . تطبيق تقنية التقطيع العروضي مع تسمية بحر الرجز. . الوقوف على تعريف ظاهرة الالتزام عند الشعراء المعاصرين وذكر أهم خصائصه.	الأول	2014
. توضيح أهمية فن التاريخ عند الناس على اختلاف مواقعهم. . يوضح، ويفسر و يعلل وجهة نظره اتجاه النص. . وضع النص في مفترق أنماط النصوص والقدرة على نسبته للنمط التفسيري. . شرح بلاغة الاستعارة ودورها في تقوية المعنى. . تعيين المسند والمسند إليه. . إعراب إذا والتقدير والمحل الإعرابي للجمل بنوعيتها. . تسليط الضوء على مرحلة أدب الانحطاط بخصائصها وأهم أعلامها.	الثاني	2014
. يقف عند اهتمام الشعراء بالثورة الجزائرية، والتفاؤل بالنصر. . نسبة النص إلى النمط الوصفي، وذكر أهم مؤثراته. . اكتشاف بعض مظاهر الاتساق والانسجام في النص. . تعيين المسند والمسند إليه، وإعراب البدل و الإعراب التقديري والمحل الإعرابي للجمل بنوعيتها. . يتذكر بلاغة التشبيه البليغ، والاستعارة المكنية، والمجاز المرسل، وإبراز دورهم في تجسيد وتقوية المعنى. . اهتمام الشعراء العرب بالقضية الجزائرية التي تدرج ضمن النزعة القومية.	الأول	2015

	الثاني	- يبين المترشح قضية الزمن وأهميته في حياة الأمم. - استنباط النمط التفسيري مع ذكر مؤشرات. - تحديد معاني حروف الجروصيغ منتهى الجموع - إعراب الحال ومعتل الآخر، والمحل الإعرابي للجمل بنوعيتها. - يشرح الصورة البيانية المتمثلة في الاستعارة والتشبيه ودورها في تقوية المعنى. - الوقوف عند تعريف فن المقال مع ذكر أهم خصائصه شكلا ومضمونا، وإدراج أشهر كتّابه من الجزائريين.
2016	الأول	- الوقوف على اهتمام الشاعر بالثورة الجزائرية وتمجيده لمعركة الجرف، مع التعليل وإبداء الرأي والاستدلال. - تحديد الهيكلية الفكرية مناسبة للنص. - قدرة المترشح على نسبة النص إلى النمط الوصفي. - إبراز مظاهر الاتساق في النص. - استخراج أنواعا من الجموع. - إعراب الحال والإعراب التقديري والمحل الإعرابي للجمل بنوعيتها. - الوقوف على بلاغة الاستعارة المكنية والتشبيه. - توضيح أهم القيم الإنسانية الخالدة التي حظيت بها الثورة الجزائرية.

. إدراك المترشح لنظرة الكاتب النقدية لكتاب الربوة المنسية وموقفه من كتابته باللغة الفرنسية. . تحديد الهيكلية الفكرية مناسبة للنص. . الوقوف على الغالب في النص وهو الوصفي، مع التمثيل. . بيان دور حروف العطف والجر واستخراج جموع القلة. . تعيين المسند والمسند إليه، وإعراب البدل والأحرف المشبهة بالفعل والمحل الإعرابي للجمل بنوعيتها. . يتذكر بلاغة التشبيه البليغ، والاستعارة المكنية وسر بلاغتهما. . كتابة فقرة تتناول موقف الكاتب والمذهب الذي ينتمي إليه مع إبداء رأي المترشح معللا.	الثاني	
---	---------------	--

1-2- مناقشة وتحليل النتائج:

يتضح لنا من خلال الجدول السابق، أن جميع الاختبارات قد استوتحت أغلب أهدافها من الأهداف التعليمية المسطرة في المحاور المدروسة، حيث نجد على سبيل المثال لا الحصر في بكالوريا 2008 الموضوع الأول كان من المحور الرابع (النزعة الإنسانية)، فهو يقوم قدرة الطالب على فهمه للنزعة الإنسانية مستدلا على ذلك من نص الموضوع، أما في الجانب النحوي والصرفي، فهو يقوم كفاءته في إعراب الحال والمحل الإعرابي للجمل، أما البلاغة فتقوم في هذا الاختبار من خلال بلاغة التشبيه، كما تقوم الظواهر العروضية من خلال قدرة الطالب على تطبيقه لتقنية التقطيع، كما يقوم الاختبار أيضا الهدف المحقق من القدرة على نشر الأبيات الشعرية. أما الموضوع الثاني من نفس السنة فأهدافه استوتحت من خلال أهداف المحور التاسع، والمتمثلة في تقويم قدرة الطالب من خلال نقد النصوص الأدبية في فن المقال، مع إبداء رأيه في ذلك معللا له، ورأينا كذلك في اختبار 2009، أن الموضوع الأول يهدف إلى تقييم مدى فهم الطالب لما حواه المحور السادس من أهداف تعليمية بما فيها تذكر خصائص النمط الوصفي، والموضوع الثاني يحقق تقييم أهداف المحور الرابع المذكور سابقا بالإضافة إلى قياس إمكانية إدراكه للمزج بين النمط التفسيري والوصفي، وإبراز تقنيات التلخيص المعهودة منهجيا، مع تقييم قدرته على الإعراب من: إعراب تقديري، وإعراب البدل، والمضاف إلى

ياء المتكلم، والمحل الإعرابي للجمل بنوعيتها. أما في البلاغة، فهو يهدف إلى قياس بلاغة الكناية وفهمه لها. وفيما يخص اختبار 2010 الموضوع الأول، فكان يهدف من خلال نصه إلى تقييم مدى استيعاب الطالب لظاهرة المديح النبوي عند شعراء عصر الضعف، فهو مطابق تماما للأهداف التعليمية المسطرة في المحور الأول لنفس العصر، وفي النحو يهدف الاختبار إلى قياس إعراب "لولا"، وإعراب "إذا"، إعرابا كاملا، وهما من المحورين التاسع والرابع على الترتيب، أما في الصرف، فيهدف إلى تقييم قدرة الطالب على استخراج صيغ منتهى الجموع المسطرة في المحور السابع، ويهدف أيضا إلى تذكر وتوضيح بلاغة الاستعارة.

كما ورد في اختبار دورة 2011 الموضوع الأول قياس الأهداف الآتية: فهم سبب اهتمام الشاعر بالثورة الجزائرية في المحور السادس، واستنباط معاني حروف الجر، والإعراب التقديري، والجمل بنوعيتها وإعراب التمييز، هذا في الجانب النحوي. ويهدف إلى فهم الطالب لبلاغة الاستعارة والكناية، وتعليل أحكام نقدية تجاه الموضوع في جانب التقويم النقدي. ووجدنا الموضوع الثاني يهدف إلى تقويم فهم التطور العلمي في مختلف نواحي الحياة وهو مربوط من ناحية الموضوع بأهداف المحور الثامن والتي تمثلت في الفن العلمي، وكان الموضوع الأول من اختبار بكالوريا 2012 يهدف إلى إدراك الطالب لعجز الشعراء عن مواكبة قضايا الأمة، والاكتفاء بتقليد الشعراء القدامى، وإبرازه لخصائص النمط الحجاجي، وهو يقوم كذلك شرحه لبلاغة الجاز ودورها في تقوية المعنى. وفي جزء التقويم فهو يهدف إلى إبراز مظاهر التجديد في الشعر العربي المعاصر، أما عن الموضوع الثاني فيهدف إلى قضية الصراع بين القديم و الجديد وما نشأ عنها، ويقيس توضيح خصائص النمط التفسيري، أما فيما يخص النحو فهو يهدف إلى وقوف الطالب عند الإعراب الكافي لـ "إما" و "البدل"، إضافة إلى قدرة المترشح على تحديد مفهوم فن المقال، وذكر بعض أعلامه وخصائصه، أما عن اختبار 2013 فكان يضم من الموضوع أهداف المحور السابع والتي تتمثل في الوقوف على مظاهر الحزن والألم عند الشعراء واقتراح الحلول، وكذلك استنباط خصائص المدرسة الرومانسية، والموضوع الثاني يقوم من خلال ما ورد في المحاور لنشاط القواعد القدرة على إعراب الأحرف المشبهة بالفعل ومعانيها، كما ورد في اختبار دورة 2014 فيما يخص التقويم النقدي يهدف إلى تقييم المترشح لفهمه لظاهرة الالتزام عند الشعراء المعاصرين وذكر أهم خصائصه، والموضوع الثاني يهدف إلى قدرة الطالب على معرفته لتحديد وفهم المسند والمسند إليه، وتذكر أدب الانحطاط المدروس سابقا وذكر أهم أعلامه، أما عن

اختبار دورة 2015 في الجانب النحوي للموضوع الثاني، مثلاً يهدف إلى القدرة على معرفة الظواهر النحوية والبلاغية من خلال إعراب معتل الآخر والحال وإعراب الجمل التي لها محل من الإعراب، وتحديد صيغ منتهى الجموع، وشرح الصورة البيانية المتمثلة في الاستعارة والتشبيه وبلاغتهما، أما اختبار دورة 2016 للموضوع الأول كان يهدف إلى تحقيق قدرة الطالب على تحديد الهيكلية الفكرية المناسبة للنص هو من المحور السادس المتمثل في الثورة الجزائرية واهتمام الشعراء العرب بها، كما يهدف إلى معرفة قدرة الطالب على اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام التي تجلت في النص، وكذلك من أهدافه استخراج أنواع مختلفة من الجموع، ومن بين ما يهدف إليه الموضوع الثاني لنفس السنة، توظيف الطالب لمكتسباته من خلال التوسع في الفكرة الآتية: "عرض طه حسين كتاب الربوة المنسية لميلود معمري في مقال نقدي وفق منهجه التجديدي المعروف"، أما عن هدف التلخيص فنجدته مدرج ضمن جميع مواضيع الاختبارات عدا الموضوع الأول لكل من اختبار سنة 2008 وسنة 2010 خُصّاً لنشر عدد من الأبيات الشعرية.

2- الأهداف الوسيطة:

2-1- الكفاءات المستهدفة من الاختبارات وعلاقتها بأهداف المنهاج الوسيطة:

لا شك أن الأستاذ عند شروعه في تحضير أسئلة الاختبار سيجد نفسه أمام حتمية تحديد جملة الأهداف، أو الكفاءات، أو المواقف المراد قياسها من خلال تلك الأسئلة المختارة، فمن شروط بناء الاختبار، ربط كفاءاته المستهدفة بأهداف المنهاج، وهو ما سنقف عنده في الجدول الآتي، الذي سنربط فيه بين الكفاءات المستهدفة من اختبار البكالوريا والأهداف الوسيطة للمنهاج:

جدول 12: يوضح الكفاءات المستهدفة وعلاقتها بالأهداف الوسيطة للمنهاج.

الأهداف الوسيطة المندمجة	الكفاءات المستهدفة من الاختبارات
اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية، ومناقشتها.	القدرة على اكتشاف معطيات النص الأدبي الداخلية والخارجية، ومناقشتها.
تلخيص النص لمعرفة مدى قدرة الطالب على الفهم	

والتمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية.	
القدرة على اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص، وذلك باعتماد الأدوات اللغوية المناسبة.	القدرة على اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في النص الأدبي.
وضع النص في مفترق الأنماط النصية، ثم العمل على نسبه إلى النمط الذي ينتسب إليه.	القدرة على تحديد نمط النص الأدبي وتمييزه من بقية الأنماط.
يكشف الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل الموظفة في النص.	القدرة على معرفة الظواهر النحوية والصرفية وعلاقتها بالبناء الفكري للنص.
التعمق في فهم النص من خلال تبيان ما في الصورة البلاغية من جمال وقوة التأثير في النفس.	القدرة على تذوق جماليات النص الفنية والعروضية.
إتقان الكتابة العروضية، وتقطيع الأبيات الشعرية ومعرفة تفعيلاتها وبحورها، وإدراك التطور الذي طرأ على وزن القصيدة مع تذوق دور الوزن والإيقاع في جماليات نص القصيدة.	القدرة على تذوق جماليات النص العروضية والموسيقية.
استثمار المفاهيم النقدية للتعمق في فهم النص.	القدرة على إبداء الرأي وإصدار الأحكام النقدية.
القدرة على إنتاج نصوص بمختلف أنماطها مع توظيف الخصائص التركيبية واللغوية.	القدرة على إنتاج نصوص ذات دلالة لها علاقة بالأنماط التعبيرية المقررة، والمكتسبات اللغوية المدروسة.
قدرة المتعلم على التفاعل مع نصوص ذات بعد فكري وثقافي، واستثمار معطياتها الفكرية والفنية.	القدرة على إنتاج نصوص تظهر كفاءة المترشح في دراسة نصوص المطالعة الموجهة والنصوص التواصلية.

2-2- مناقشة وتحليل النتائج:

بعد حصر الكفاءات المستهدفة من اختبارات البكالوريا الموضحة في الجدول السابق، سنقوم

بمناقشة وتحليل كل على حده:

اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها: وهذا الهدف تستهدفه جميع الاختبارات العينة من خلال ما ورد فيها من أسئلة تدور حول مدى إدراك المترشح لفهم النص مثلاً: أن يكتشف الفكرة العامة للنص ويعبر عنها، أو يصنف أفكار النص الرئيسية، أو كأن يوضح أثر العصر في حياة الأديب أو الشاعر، ويتعرف عنه، ويستخدم أنواعاً من الحجج والأدلة، ومن هذا كله يصلح قياس وتحديد مدى قدرة الطالب على استيعاب وفهم مضمون النص، فهذه الكفاءة مطابقة للنمط العام الذي يهدف إليه الأستاذ من خلال الهدف الوسيط المسطر في المنهاج، كما يهدف الاختبار إلى قياس قدرة الطالب على تلخيص النص، وذلك بالتمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية، علماً أن التلخيص ليس تعليقاً أو مناقشة، وإنما نقل مختصر لأثر الملخص، وهو ما يقابل الهدف الوسيط المندمج للتعبير الكتابي.

أما عن مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص الأدبي، فنلمس هذه الكفاءة في جميع الاختبارات المدروسة، وقد يكون ذلك باستخدام أسئلة مباشرة أو غير مباشرة، مثل أن يطلب استخراج أدوات الربط من نص ما، وتبيان دلالاتها أو تبيان الدور الذي تؤديه الروابط في تقوية أفكار النص، أو يطلب منه إبراز الخلل بين المقدمات والنتائج، حيث إن عنصر الاتساق والانسجام عنصر مهم يسعى الأستاذ إلى تحقيقه من خلال نشاط النصوص الأدبية بصفة خاصة.

أما فيما يخص نمط النص، فيظهر من خلال وضعه في مفترق الأنماط النصية ثم العمل على نسبته إلى النمط الذي ينتمي إليه، وهذا الهدف أساسي سواء بالنسبة لكفاءات الاختبار أو أهداف المنهاج.

وبالنسبة للكفاءات المستهدفة من الظواهر النحوية والبلاغية، تظهر من خلال أسئلة مستنبطة ومنبثقة من نشاطي القواعد والبلاغة وما يهدفان إليه من اكتشاف الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل، وتبيين ما في الصورة البلاغية من جمال وقوة تعبيرية، ورغم هذا فإن معيار كفاءة القواعد قد يرجع أحياناً إلى المجال النظري الذي يتمثل في الحفظ عن ظهر قلب، رغم أن الهدف

الأسمى لدرس النحو والصرف يعود إلى المعيار الوظيفي المتمثل في تقويم اللسان وسلامة الخطاب، فهو جد ضروري في اكتساب السليقة، لا كقواعد نظرية تحفظ.

أما عن كفاءة قياس جماليات الظواهر العروضية والموسيقية، فلا تظهر قيمتها بنفس الأهداف الوسيطة بالنسبة لنشاط العروض، وهذا العيب راجع لكون ورودها في الاختبارات بنسبة ضئيلة، ولهذا فعينة الاختبار غير قادرة على قياس كفاءة الطالب في هذا المجال.

وفيما يخص جانب التقويم النقدي، فإنه يقيس كفاءة الطالب من خلال إصدار أحكام نقدية ذات صلة بالبنائين، حيث يشير إلى مدى فهم الطالب المعمق للنص واستثماره للمفاهيم النقدية وتوظيفها.

ومن ثم فإن جميع هذه الكفاءات ينبغي مراعاتها عند التقويم من أجل إعداد التلاميذ المنشود، وهو ما نجده في جميع اختبارات البكالوريا في إطار بيداغوجيا التدريس بالكفاءات أي من سنة 2008 إلى غاية 2016.

أما عن الكفاءتين الأخيرتين المدرجتين تحت الجزء الثاني الخاص بالوضعية الإدماجية، الأولى والثانية، واللذان يعتمدان كمعيار في قياس: القدرة على إنتاج نصوص ذات دلالة لها علاقة بالأنماط التعبيرية المقررة، والمكتسبات اللغوية المدروسة، وكذلك القدرة على إنتاج نصوص تظهر كفاءة المترشح في دراسة نصوص المطالعة الموجهة والنصوص التواصلية، وهذه الأهداف نجدها مدرجة ضمن نموذج اختبار خاص بشعبة الآداب والفلسفة من دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية، إلا أنها لم تطبق ولو في اختبار واحد منذ بداية تطبيق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات رغم أنها مسطرة في دليل بناء الاختبار الذي كان في حاجة أكيدة إلى التطوير الدائم، وهذا التطوير والإثراء نتج عنه إصدار دليل آخر خاص ببناء اختبار هذه المادة، والذي أعيد النظر فيه إلى نقطة الوضعية الإدماجية بالذات، حيث حذف الجزء الخاص بهذا الحذف كما عُلِمَ من أصحاب الميدان أنه حذف مؤقت وربما أصبح في حكم الحتمي واللازم، كما أعيد النظر كذلك في التنقيط تبعا للتغيير الذي طرأ عليه.

وفي الأخير نجد أن الكفاءات المستهدفة من خلال أسئلة الوضعية الإدماجية لم تلق حظا في التقويم على مر التسع سنوات الماضية، وربما يعود ذلك إلى ما يتخللها من صعوبة في التحليل واستغراق في الوقت، فبقيت الوضعية الإدماجية مجرد حبر على ورق.

3- الأهداف الختامية:

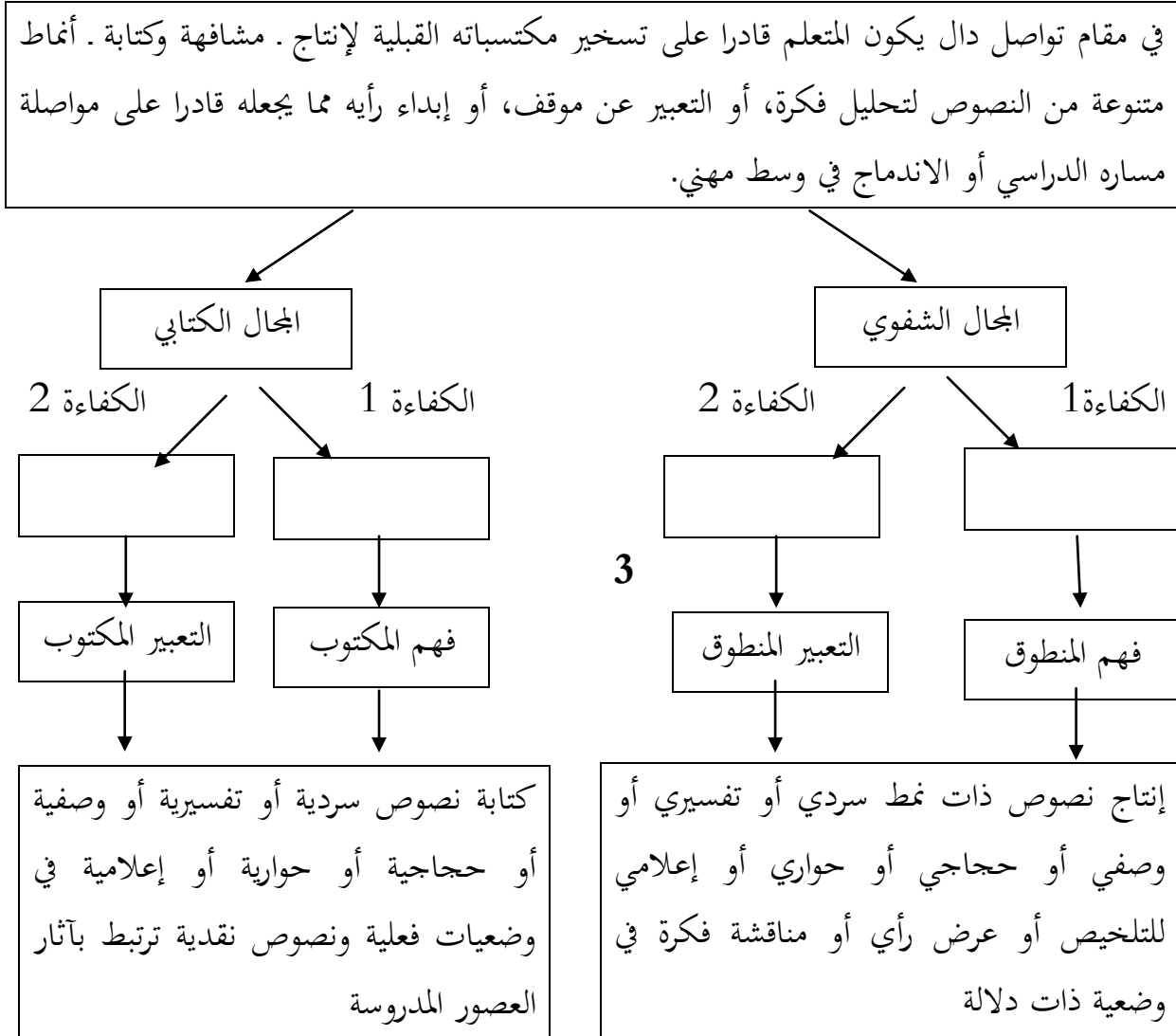
3-1- اختبارات البكالوريا وملامح التخرج:

لقد حدد المنهاج الكفاءات والأهداف المقصودة، من خلال رسمه ونصّه على الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (شعبة الآداب والفلسفة)، وتحقيق هذا الهدف الختامي مرهون بتحقيق ملامح التخرج لهذا المستوى، وهنا ستقف عند هذه الملامح ومدى تحقيقها في عينة الاختبارات من خلال الجدول الآتي:

جدول 13: يوضح اختبارات البكالوريا وملامح التخرج.

مؤشرات ملامح التخرج		مدى تحقيقها في الاختبارات	
		محقة	غير محقة
. تحديد أنماط النصوص مع التعليل.		×	
. التمييز بين مختلف أنماط النصوص.		×	
. إعادة تركيب أنماط النصوص (من الحجاجي إلى السردى، من السردى إلى الوصفى، من الوصفى إلى الحجاجى...).			×
. إنتاج وكتابة نصوص متنوعة (تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، تعليمية، حوارية، إعلامية)			×
. النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة.			×

الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم العام والتكنولوجي(شعبة آداب وفلسفة)



3-2- مناقشة وتحليل نتائج الجدول:

من خلال الجدول ومخطط الهدف الختامي، نتوصل إلى مدى تحقيق عينة الاختبارات المدروسة لملامح التخرج المنصوص عليها في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي (شعبة آداب وفلسفة) والمتمثلة في خمسة أهداف، كما هي موضحة في الجدول، فالهدف الأول منها يكمن في تحديد أنماط

النصوص مع تحليلها، وهذا الهدف نراه محققا في جميع عينة الاختبارات، والدليل على ذلك بناء سؤال ضمن أسئلة الاختبارات يهدف إلى قياس كفاءة الطالب في تحديد نمط النص المعطى مع إبراز مؤشرات من أجل التأكد من قدرة الطالب على ربط النص بالنمط الذي ينتمي إليه حقيقة.

أما الهدف الثاني فكذلك نلمسه في جملة أهداف الاختبارات، ألا وهو التمييز بين مختلف أنماط النصوص (وصفية، سردية، تفسيرية، حجائية...) وذلك من خلال قدرة الطالب على جدولة النصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللغوية الرافدة لنمطها، ومن أمثلة تحديد نمط النص وتمييزه بين بقية الأنماط ما هو وارد في اختبار سنة 2010 من الموضوع الثاني، والذي تستدرج فيه قدرة الطالب على نسبة النص إلى النمط السردى من خلال إدراكه وتمييزه لخصائصه عن خصائص بقية الأنماط، كما نجد من أهداف اختبار سنة 2012 من الموضوع الأول، قياس قدرة المترشح على نسبة نص الموضوع إلى النمط الحجائي والوقوف على مؤشرات الدالة عليه، أما مثال النمط التفسيري فهو وارد في اختبار سنة 2014، الموضوع الثاني، والذي يسعى إلى تحديد كفاءة الطالب في ذلك، أما الوصفى فنجد في اختبار سنة 2016، كما أن من الكفاءات المستهدفة معرفة قدرة وإمكانية الطالب على تحديد مثلا مقاطع تفسيرية في نص وصفى، كما هو وارد في اختبار 2009، وهذا يشير إلى مقدرته على فهم المزج بين أنواع مختلفة من الأنماط في نص واحد.

أما عن الملحق الثالث والمتمثل في إعادة تركيب أنماط النصوص (من الحجائي إلى السردى، ومن السردى إلى الوصفى، ومن الوصفى إلى الحجائي، من السردى إلى الحوارى، من الحوارى إلى الحجائي...)، لاحظنا من دراستنا لجميع نماذج بكالوريا الإصلاحات (اختبار اللغة العربية) أنه غير محقق ولو بقدر يسير، وهذا راجع إلى أن الأسئلة المدرجة فيها لا تحوي على أي مطلوب من هذا النوع، ولو أننا وجدنا فيها بعض التركيب إلا أنه ليس من هذا القبيل، بل هو خاص بتلخيص مضمون النص، أي إن المطلوب فيه هو إعادة تركيب النص بنفس النمط الوارد به، فالهدف الذي يقيسه هذا السؤال هو معرفة مدى قدرة المترشح على الفهم والتمييز بين أفكار النص، علما بأن

التلخيص ليس تعليقا، ولكنه صورة صادقة للأثر الملخص، كما أن التلخيص ليس مناقشة وإنما نقل مختصر ووفي للأثر محل التلخيص، هذا يعني أن اختبار البكالوريا لا يقيس كفاءة الطالب في إعادة تركيب أنماط النصوص (من نمط إلى آخر)، وإنما إن قاست فهي تقيس منهجية التلخيص مع الإبقاء على نفس النمط لا أكثر.

أما الملحق الرابع (قبل الأخير) من ملامح التخرج المنصوص عليها في المنهاج، ومدى تحقيقها في اختبارات البكالوريا من خلال قياسها لقدرة الطالب على إنتاج وكتابة نصوص متنوعة (تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، تعليمية، إعلامية، حوارية)، ففي هذا الهدف بالذات يحدث التناقض بين ما هو مسطر في البرنامج من خلال الكتاب المدرسي، وبين ما هو مرسوم في المنهاج من خلال أهدافه، وذلك يتمثل في أن المنهاج يسعى إلى أن يكون المتعلم قادرا على إنتاج وكتابة نصوص متنوعة (تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، تعليمية، إعلامية، حوارية) مع العلم أننا نلمس فقط خمسة (05) أنماط في البرنامج، وهي: (تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، حوارية)، أما النمط الإعلامي والتعليمي، فهما غائبان في المقرر وموجودان في المنهاج، في حين نجد أربعة أنماط فقط تمثلها عينة الاختبارات، وهي: (وصفية، سردية، حجاجية، تفسيرية)، أما الحوارية فهو غائب وغير مُقاس في اختبارات البكالوريا، وربما يعود ذلك إلى كونه تابعا للمحور الأخير الذي نجده غير مدرج في اختبارات البكالوريا كما ذكرنا سابقا، وكلامنا هذا إن دلّ على شيء، فهو يدل على التناقض الحاصل بين ما هو مطلوب وما هو مفروض العمل به، كما أن هذا الملحق ربما نجده جليا في اختبارات البكالوريا إذا كانت مبنية على صورة النموذج الأصلي للاختبار المرسوم في الدليل، وهذا النموذج يحتوي على جزء الوضعية الإدماجية، فبغيا ب سؤال الوضعية الإدماجية نجد أن الهدف الذي يقيس إنتاج وكتابة النصوص يبقى مجرد رسم على صفحات المنهاج، فهو غير محقق في عينة اختبارات البكالوريا.

أما عن الهدف الأخير من ملامح التخرج المتمثل في النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة، فهو كذلك نجده من الأهداف غير المحققة في الاختبارات، وذلك راجع إلى كون السؤال الخاص به (سؤال التقويم النقدي) الذي هو عبارة عن أسئلة مباشرة تعتمد على الحفظ (التعريف بمصطلحات معينة فحسب)، فلا نلمس فيها أية أحكام نقدية، فأصبح كسؤال مساعد للتلميذ، يقتل روح الإبداع عنده ويفقده التذوق الأدبي، فهذا السؤال في حقيقته يسعى إلى جعل الطالب يمارس العملية النقدية بنفسه، وليست بمجرد تكرار قوالب جاهزة تصلح لأغلب النصوص المدروسة، ومنه نرى أن هذا الملمح غير محقق في جملة الاختبارات المدروسة.

من خلال ما سبق تبين لنا أن عينة الاختبارات قد حققت هدفين من أصل خمسة أهداف لملامح التخرج، وهو ما يمثل نسبة 40%، وهذا الأمر يستدعي إعادة النظر في بناء أسئلة اختبار البكالوريا، كونه اختبارا مصيريا، فتبقى البكالوريا محققة جزئيا للأهداف المنصوص عليها في المنهاج. وفي الأخير نرى أن الملمح الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (شعبة الآداب والفلسفة)، والمتمثل في: "في مقام تواصل دال يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة أو التعبير عن موقف، أو إبداء رأيه بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسط مهني"¹، وهو ما لا يحققه نموذج الاختبار (بكالوريا الإصلاحات) لوجود بعض النقائص، والتي من بينها غياب جزء مهم منه، ممثلا في الوضعية الإدماجية التي هي الجزء العملي لقدرات الطالب على التركيب، والربط، والإدماج... والذي يبقى نظريا بامتياز.

وبهذا يبقى اختبار البكالوريا كفيل بأن يجعل من الطالب قادرا على مواصلة مساره الدراسي في جوانب محدودة ضيقة فحسب، لأن طريقته (المقاربة بالكفاءات) تحدث نظريا لا تطبيقيا، فهو

¹ - وزارة التربية الوطنية، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا، أكتوبر 2008، ص 05.

يُعطى مفاتيح بسيطة لولوج عالم الجامعة، والدخول إلى مرحلة جديدة (التعليم العالي)، ومثل هذه الاختبارات تبقى بحاجة إلى تفصيل وبحث مستفيض.

خاتمة

للتقويم في الاختبارات دور كبير جدا في الكشف عن نقاط القوة والضعف، ولقد حاولنا جاهدين أن نحقق الهدف المرجو من هذه الدراسة، وقد سعى البحث في مجمله إلى التعرف على مدى مساهمة أسئلة الاختبارات في تحقيق ملامح التخرج من المرحلة الثانوية.

وعلى ضوء ما تم التوصل إليه من خلال نتائج الدراسة المقدمة التي أجريناها عن طريق وصف وتقويم اختبارات البكالوريا وفق المعايير السابقة، توصلنا إلى جملة من النتائج العامة، تليها مجموعة من المقترحات، التي نأمل أن تؤخذ بعين الاعتبار من طرف القائمين على إعداد الأسئلة.

أما عن أهم النتائج التي توصلنا إليها من خلال الفصلين النظري والتطبيقي، فتتمثل في الآتي:

- تُعد المناهج الدراسية أحد المحاور الأساسية للعملية التعليمية، كما أن الأهداف التربوية عنصر مهم من عناصر المنهاج؛ إذ تتعلق بها عملية بناء المناهج الدراسية من حيث المحتوى، واختيار أساليب التدريس، ووسائل التقويم.

- أن العملية التعليمية تركز على ثلاثة أسس، وهي: المعلم، والمتعلم، والمنهاج، وهذا الأخير يتكون من أربعة عناصر، وهي: الأهداف التربوية، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم.
- أن التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يركز على أداء المتعلم ومدى قدرته على دمج المعلومات القبلية ضمن وضعية جديدة تواجهه.

- يحتل التقويم أهمية بالغة في الحياة الدراسية؛ إذ يعد وسيلة هامة للعملية التعليمية بمختلف أشكاله وأساليبه، بحيث يبين لنا درجة نجاح تلك العملية، وقدرته على تحقيق الأهداف المرجوة منها.

- يعد التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تحديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم؛ إذ لا انفصال بينهما، فلا تعليم دون تقويم يصوب مساره، ولا تقويم إلا بعد عملية التعليم، للتأكد من التقدم الحاصل في بناء المتعلم لمعارفه، لذلك يمكننا أن نعد التقويم المصدر الأول للتغذية الراجعة للمتعلم.

- تعد الاختبارات وسيلة رئيسية تعمل على قياس مستوى تحصيل الطلبة والتعرف على مدى تحقيق المنهاج الدراسي للأهداف المرجوة منه.

- بناء الاختبار يكون وفق معايير لا بد من مراعاتها، ولا وجود لاختبار خارجها خاصة الاختبار المقنن كالبكالوريا، وأهمها: (الصدق، الثبات، الموضوعية، الشمولية، معامل التمييز، الوقت، التدرج).
- عدد الأسئلة في كل نماذج اختبارات بكالوريا الإصلاحات (2008_2016) متقارب، حيث وصل متوسط الأسئلة إلى اثني عشر سؤالاً، وهو رقم جد مناسب للحجم الساعي، والأنواع والمستويات المختلفة للأسئلة، لأن كل سؤال يتكون من أسئلة فرعية أخرى، ومن ثم يستطيع التلميذ أن يجيب بكل أريحية.
- نسبة الأسئلة المقالية والموضوعية متقاربة في كل تلك النماذج، حيث نجد نسبة الأسئلة المقالية وصلت إلى 58%، بينما الأسئلة الموضوعية كانت بنسبة 42%، وهذا أمر بديهي كوننا في مرحلة أعلى، ومستوى النمو العقلي فيه أنضج وأكثر قابلية للتحرير وإبداء الرأي، لأن المرحلة التالية هي مرحلة التعليم العالي، وعلى التلميذ فيها أن يكون أكثر قدرة على النقد والإبداع والتقويم.
- تنوعت الأسئلة في النماذج، حيث كانت هناك ثلاثة أصناف مختلفة، صنف متعلق بالبناء الفكري، وآخر متعلق بالبناء اللغوي، وثالث بالتقويم النقدي، وهذا يناسب مستويات التلاميذ المختلفة.
- معيار التغطية من المقرر الدراسي نجده غير مراعى إلا أحيانا، حيث بلغت في نشاط القواعد ما بين 8.33% و 33.33%، أما في نشاط البلاغة، فتتراوح نسبة تغطيته ما بين 20% و 60%، وهي نسبة تعد جيدة مقارنة بالبرنامج.
- أما العروض، فتتراوح نسبتها ما بين 25% و 37.50%، في حين وجدنا انعدام هذا النمط من الأسئلة في بعض الاختبارات رغم أنها تنطلق من الشعر وهو ما يعيبها.
- يحمل النصوص الشعرية في النماذج التي لدينا ركزت نصوصها على مواضيع الصراع بين القديم والحديث، والنزعة الإنسانية، والثورة، بينما لم يخرج النص الثري عن موضوع فن المقال، لكن كان الأولي أن يكون هناك تنوع؛ لأننا أمام مستويات متفاوتة وقدرات مختلفة.
- أما عن البناء اللغوي، فنجد فيه المواضيع متقاربة في جميع الأصناف، فالتحويلا، كان موضوع المحلل الإعرابي للجمل، والبدل، والحال، كثيرة التوارد، بينما أهملت بعض المواضيع، كما نجد إهمالا في جانب الصرف إلى حد كبير، لكن البلاغة كانت حاضرة في كل النماذج على عكس العروض.

- تدرج الأسئلة في الانتقال من جزء البناء الفكري إلى البناء اللغوي، أي من السهل إلى الصعب بينما يعتمد في جزء التقويم النقدي كثيرا على الأسئلة السهلة، وهذا يدل على اختلال معيار التدرج.
- أنماط الأسئلة الاختبارية ركزت بشكل عام على القدرات العقلية الدنيا، وبشكل خاص على مستوى الفهم والتطبيق، وأهملت العمليات العقلية العليا كالتركيب والتقويم، رغم أننا في مستوى لا بد أن تغطي أسئلة القدرات العقلية العليا على الدنيا، عدا التحليل الذي بلغ نسبة 30.47%.
- من أهداف المنهاج تَمَكُّن الطالب من القدرة على التحليل، والربط، والتركيب، في حين نجد أسئلة اختبارات البكالوريا مجزأة، تكون الإجابة عنها في جمل محدودة لا تحتوي على تركيب، وهذا يحد من لغة التلميذ وتعابيرها في قوالب مستبعدة كل البعد عن الإبداع، وتوظيف المعجم الخاص والأساليب الذاتية.
- لم تحقق بكالوريا الإصلاحات أهداف المنهاج المرجوة إلا نسبيا، لوجود بعض النقائص، فهي لم تحقق ملامح التخرج بشكل جلي، ومنه فاختبار البكالوريا غير كفيل بأن يجعل من الطالب قادرا على مواصلة مساره الدراسي، إلا في جوانب محدودة ضيقة فحسب، لأن المقارنة بالكفاءات غدت تنظيرا لا تطبيقا.
- وبناء على نتائج هذا البحث، نقول إن الأسئلة الواردة في اختبار البكالوريا من سنة ألفين وثمانية (2008) إلى غاية ألفين وستة عشرة (2016)، بحاجة إلى تعديل في بعض النواحي، مثل: مستويات الأسئلة وتدرجها، وفي طرق إعدادها وكيفية عرضها... الخ.
- ومن خلال ما سبق نقترح ما يأتي:
- ضرورة تدريب أساتذة اللغة العربية على إعداد وصياغة الأسئلة الممثلة لكافة المستويات خاصة المستويات العقلية العليا.
- ينبغي إعادة النظر في توزيع دروس نشاط قواعد اللغة، وتوزيعها وفق التدرج، وتجنب تكرار المواضيع من سنة إلى أخرى.
- التدرج في عرض الأسئلة من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب فالأصعب.
- ضرورة الالتزام بإدراج أسئلة من علم العروض في المواضيع التي تنطلق من سند شعري.

- التنوع في مواضيع النصوص من سنة إلى أخرى، وتجنب تكرار نفس المواضيع دون إهمال الأخرى خاصة أواخر المقرر.

- إعادة النظر في أسئلة البكالوريا التي غدت تقدم على مستوى الفئة المتوسطة.

- كما نقترح إعادة النظر في طبيعة بناء اختبار البكالوريا لكي يتحقق التناسب بينه وبين أهداف المنهاج الختامية.

- إعادة النظر في تطبيق المقاربة بالكفاءات والذي يبقى نظريا بامتياز، هذا لوجود نقائص في اختبار بكالوريا الإصلاحات، ومن بينها: الجزء العملي المتمثل في قدرة الطالب على التركيب، والربط والاستنتاج...

وفي الختام نأمل أن نكون قد أصبنا فيما قصدنا، ووفقنا لتحقيق ما كنا ننشده من المساهمة في خدمة اللغة العربية، فإن وفقنا فذلك من فضل ربي، وإن قصرنا أو أخطأنا فذلك من أنفسنا، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

المصادر:

1. المركز الوطني للوثائق التربوية ، الكتاب السنوي 2000، الجزائر، 2000م.
2. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها)جميع الشعب، الجزائر، ماي 2006م.
3. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي(جميع الشعب).
4. وزارة التربية الوطنية، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا، الجزائر، أكتوبر 2008م.
5. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها)الشعبتان:آداب/فلسفة ولغات أجنبية، الجزائر، مارس 2006م.

المعاجم:

6. أحمد بن محمد بن علي المقرئ الفيومي، المصباح المنير في غريب شرح الكبير، مكتبة السيد محمد عبد الواحد بن الطوبي وأخيه، مصر، ط1، 1322هـ/ 1901م.
7. جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، لبنان، (د ط)، (د ت).
8. لويس معلوف، المنجد في اللغة و الإعلام، دار المشرق، لبنان، ط21، 1394هـ/ 1973م.
9. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1425هـ/ 2004م.
10. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشرق الدولية، مصر، ط4، 1425هـ/ 2004م.
11. محمد بن أبي بكر بن القادر الرازي، مختار الصحاح(باب الهاء)، المكتبة العصرية، لبنان،(د ط)، 1420هـ/ 1999م.

12. محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ج11، تح:عبد الكريم العزاوي، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، 1392هـ / 1972م.

المراجع العربية:

13. أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر(أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره)، دارالمسيرة، الأردن، ط2، 1429هـ / 2008م.

14. إكزافييروجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط، (د ط)، 1427هـ / 2006م.

15. جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، علي بن زيدون للفنون المطبعية، (دط)، (دت).

16. جودة أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، الأردن، ط4، 1425هـ/2004م.

17. حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، المناهج (المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير)، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، (د ط)، 1434هـ / 2013م .

18. خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، عين بنيان، الجزائر، ط1، 1426هـ / 2005م.

19. راتب قاسم عاشور وعبد الرحيم عوض حسين أبو الهيجاء، المنهاج (بناؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العملية)، دار الجنادرية، الأردن، ط1، 1430هـ / 2009م .

20. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط4، 1435هـ/2014م.

21. رائد خليل العبادي، الاختبارات المدرسية، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، ط1، 1426هـ/2006م.

22. رشيد أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1418هـ / 1997م.

23. رونية أوبير، التربية العامة، تر: عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، لبنان، ط9، 1400هـ/1979م.
24. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير (بين التنظير والتطبيق)، دار الشروق، الأردن، ط1، 1425هـ/2004م.
25. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية (المفهوم، التدريب، الأداء)، الشروق، الأردن، ط1، 1424هـ/2003م.
26. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، الشروق، الأردن، (د ط)، 1431هـ/2010م.
27. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط4، 1420هـ/2000م.
28. صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية (خطوات إعدادها وخصائصها)، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط2، 1426هـ/2005م.
29. صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1420هـ/2000م.
30. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، الأردن، ط1، 1426هـ/2005م.
31. عبد الحي أحمد سبحي ومحمد بن عبد الله القسايمة، طرائق التدريس العامة وتقويمها، الباب الثالث، (د ط)، (د ت) .
32. عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)، دار صفاء، الأردن، ط1، 1430هـ/2009م.
33. عبد الرحمان عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة الوراق، عمان، ط1، 1428هـ/2007م.

34. عبد الرحمن عدس ويوسف قطامي، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق الأساسي)، دار الفكر، الأردن، ط1، 1424هـ/2003م.
35. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، الأردن، ط4، 1423هـ/2003م.
36. عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة، الأردن، ط1، 1426هـ/2005م.
37. فؤاد سليمان قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، مكتبة بستان المعرفة، مصر، (د ط)، 1426هـ/2005م.
38. لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغة بجامعة بشار، الجزائر، (دط)، 1424هـ/2003م.
39. لمعان مصطفى الجلالي، التحصيل الدراسي، دار المسيرة، الأردن، ط1، 1432هـ/2011م.
40. مجدى عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، (د ط)، 1421هـ/2000م.
41. محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، (د ط)، 1423هـ/2002م.
42. محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف (أسسه وتطبيقاته)، دار الهدى، الجزائر، (دط)، (دت).
43. محمد بن محمد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج1، دار العلوم، مصر، ط1، 1407هـ/1977م.
44. محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات، دار الثقافة، المغرب، ط1، 1424هـ/2003م.
45. محمود الضبع، المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط1، 1427هـ/2006م.
46. موسى بودة، دليل المدرس الهادف، دار تلاتنقيث، الجزائر، (د ط)، 1417هـ/1996م.

47. ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عبد، تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها، دار وائل، الأردن، ط1، 1427هـ/ 2006م.

48. نوال نمر مصطفى، استراتيجيات التقويم في التعليم، دار البداية، الأردن، ط1، 1433هـ/ 2012م.

المجلات والدوريات:

49. المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، مجلة الباحث، دار أمجد للطباعة، الجزائر، جوان، ديسمبر، 2011م.

50. رضا جوامع، التحديد الاصطلاحي والمفهومي للتقويم في ضوء الحصيلة اللسانية والتربوية الحديثة، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 13، جامعة باتنة، الجزائر، ديسمبر 2005م.

الرسائل الجامعية:

51. عبد الحميد معوش، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2012/2011م، ص55.

52. نور الدين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر، 2010/ 2011م، ص16.

المؤتمرات والملتقيات:

53. محمد خان، التقويم في الجامعة بين الهدف والإنجاز، الملتقى الوطني حول أسس التنمية البشرية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 09/ 10 أفريل 2002م.

54. محمد لخضر جنين، بيداغوجيا المشروع، أعمال اليوم التكويني المنعقد بتاريخ 2011/11/13م مفتشية التربية والتعليم المتوسط، مديرية التربية بسكرة، الجزائر، 2012/2011م.

الملاحق

مستويات جميع أسئلة بكالوريا الإصلاحات وفق تصنيف بلوم المعرفية

السنة	الموضوع	الأسئلة	المستوى
2008	1م	. لمن يتوجّه الشاعر بالخطاب؟ . ما الذي دفعه إلى نظم هذه القصيدة؟ . لم وظّف الشاعر كثيرا ضمير المخاطب؟ . أمتشائم هو أم متفائل؟ وضح. . ما العلاقة التي تربط بين البيتين الأول والأخير؟ وضح. . انثر الأبيات من: 1 إلى 5. . ما القرائن التي اعتمدها الشاعر في الربط بين الأبيات؟ . أعرب "لاهيّا" إعراب مفردات، و "شاخ الزمان" إعراب جمل. . استخراج الصورة البيانية مع شرحها، وبيان أثرها البلاغي. . قطع البيت الأول تقطيعا عروضيا، وحدد تفعيلاته. . أذكر القيمة البارزة في النص ووضحها. . إبراز مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث.	. الفهم . الفهم . التحليل . الفهم . التذكر . التركيب . التذكر . التطبيق . التطبيق . التحليل . التذكر . التذكر
	2م	. وضّح العلاقة بين المدارس و النجوم من خلال النص. . ما العلم الذي يتحدث عنه الكاتب ويدعو إليه؟ . للكاتب موقف من التفاضل بين الأمم. وضّحه. . تتجلّى في النص مظاهر الاتساق. وضّحها. . لخص مضمون النص. . أعرب ما تحته خط. . عين المسند والمسند إليه. . تحديد الصورة البيانية مع شرحها، وبيان أثرها البلاغي. . ما القرائن التي حققت الانسجام في الفقرة الأخيرة. . هل ترى الكاتب محايدا في هذا الموضوع؟ علل. . ما المدرسة التي ينتمي إليها الكاتب؟ أذكر خصائصها.	. التطبيق . التذكر . التطبيق . التطبيق . التركيب . التطبيق . الفهم . التحليل . التذكر . التحليل . التذكر

2009	م1	. إلام يدعو الشاعر؟ ولماذا هذه الدعوة؟ استشهد لذلك. . بم توحى لك الكلمات؟ ما الجامع بينها؟ . ما الفكرة التي تتضمنها الأسطر الأربعة الأخيرة؟ . ما النمط المستعمل في النص؟ أذكر خاصيتين له. . استخرج من النص ثلاثة مظاهر من مظاهر الاتساق. . لخص مضمون الفقرة الأولى والثانية من النص. . مثل لحقل الثورة والسلم بثلاث مفردات. . استخرج من الفقرة الثانية حروف المعاني مع ذكر دلالتها. . إعراب ما تحته خط، وإعراب ما بين قوسين إعراب جمل. . ذكر الصورتين البيانيتين، وبيان وجه بلاغتهما. . قطع البيت، وسمّ بحره، وبين وجه التجديد فيه. . وضح مفهوم الالتزام، وبين رأيك فيه.	. الفهم . التحليل . التحليل . التحليل . التطبيق . التركيب . التحليل . التطبيق . التطبيق . التذكر . التطبيق . التقويم
	م2	. ما القضية التي شغلت بال الكاتب؟ استشهد من النص. . أين تلمس نبرة النقد والسخرية...؟ وضح . . ما الرسالة الاجتماعية التي يريد الكاتب إيصالها ؟ . هل اعتمد الكاتب في نصه تعليل أحكامه؟ وضح. . ما النمط المعتمد في النص؟ أذكر خاصيتين منه. . لخص مضمون النص. . مثل لحقل الظاهرة الحضارية بأربعة ألفاظ. . بم توحى لك الألفاظ، وهل لها علاقة بموقف الكاتب؟ . إعراب ما تحته خط، وبيان المحل الإعرابي للجمل. . ذكر الصورتين البيانيتين، وبيان وجه بلاغتهما. . توضيح القول لماذا تخلصت المقالة الحديثة من الصنعة...	. الفهم . التطبيق . التحليل . التحليل . التحليل . التركيب . التطبيق . الفهم . التطبيق . التذكر . الفهم

. الفهم . التحليل . التركيب . الفهم . التركيب . التحليل . التطبيق . التحليل . التطبيق . التحليل . التذكر . التذكر . الفهم والتذكر . والتقويم	. بم يعترف الشاعر في البيت الأول؟ . حدد المجال الدلالي للكلمات "جهل، ذنب، يخوض...". . ضع عنوانا مناسباً للنص. . في النص عاطفتان متباينتان، وضحهما. . انثر الأبيات من 8 إلى 12. . ما النمط الغالب في القصيدة؟ علل حكمك. . إعراب ما تحته خط. . ما دلالة الأفعال الماضية في انسجام النص؟ . استخرج صيغة منتهى الجموع محمدا وزنها. . ما نوع الأسلوب في البيت 11 وما غرضه البلاغي؟ . استخرج الصورتين البيانيتين، مع شرحهما وأثر بلاغتهما. . ما علاقة البيت الأول بالآخر؟ . لماذا شاعت المدائح النبوية في عصر الشاعر؟ ما هي خصائصها الفنية؟ وما منزلة البوصيري في عصره؟	2010 م1	
. الفهم . التحليل . الفهم . الفهم . التحليل . التركيب . التطبيق . التطبيق . التحليل . التحليل . التحليل . التذكر	. ما القضية التي شغلت بال الكاتب في النص؟ . لم اعتبر الكاتب الخصومة نعمة؟ هل توافقه؟ علل. . فيم تمثلت ثمرة الخصومة؟ وضح ذلك بأمثلة من النص. . ما فضل النقد على الأدب حسب رأي الكاتب؟ . أدت الخصومة إلى معسكرين حددتهما. . لخص مضمون النص. . إعراب ما تحته سطر في النص. . بين المحل الإعرابي للجملتين. . تعيين المسند والمسند إليه والوظيفة الإعرابية لكل منهما. . استخرج الصورة البيانية مع شرحها وذكر نوعها. . عرف فن المقال، وذكر أبرز أعلامه وأهم خصائصه.	م2	

الفهم . الفهم . التحليل . التحليل . التذكر . التطبيق . التركيب . الفهم . الفهم . التحليل . التطبيق . الفهم . التحليل .	عمّ يتحدث الشاعر في الأبيات الأربعة الأولى؟ وضّح . لم خصّ الشاعر نوفمبر بالخطاب؟ وما مضمونه . كيف كان حقد الشاعر على الدخلاء؟ ولماذا؟ . يم توحى لك الكلمات "الراحلين، صَبَّار، الإعصار..." . أذكر العاطفتين البارزتين في النص . إبراز القيمة التاريخية البارزة في النص . لخص مضمون الأبيات الأربعة الأخيرة . ما المعاني التي تفيدها حروف الجر . ما الإيحاء النفسي الذي يثيره الاستفهام "أتسطع الأنوار" . ما النمط السائد في القصيدة، مع ذكر مؤشرين له . إعراب ما تحته خط، والمحل الإعرابي للجمل . شرح الصورتين البيانيتين، مع ذكر نوعهما وبلاغتهما . بيان قيم الثورة التحريرية...	2011 م1	
الفهم . الفهم . التحليل . التركيب . التركيب . التحليل . التحليل . التحليل . التطبيق . التذكر . التذكر .	ما الموضوع الذي يعالجه الكاتب؟ وما الهدف منه؟ . ما المشكلات التي تعانيتها الإنسانية؟ ما هي أسبابها؟ . هل كان الكاتب موضوعيا في طرح أفكاره؟ علل . ضع عنوانا مناسباً للنص . لخص النص محترماً تقنية التلخيص . بين دور التكرار والضمير في اتساق فقرات النص . بين معاني حروف الجر والعطف . عين النمط السائد في النص مع التمثيل له . إعراب ما تحته خط، والمحل الإعرابي للجمل . ما نوع الصورتين البيانيتين؟ وما وجه بلاغتهما؟ . عرف فن المقال، وذكر أنواعه وأهم خصائصه .	م2	

. الفهم . التحليل . الفهم . التطبيق . التحليل . التركيب . التحليل . التطبيق . التذكر . التحليل . التطبيق . التحليل . التذكر	. من المخاطب في النص؟ وعمّ اعتذر له الشاعر؟ . ما دلالة قول الشاعر "وجيش الغاصب"؟ . ما أسباب نفور القراء من الشعر العربي المعاصر؟ . استخرج الرموز التي وظفها الشاعر وبين دلالاتها. . حدد النمط السائد في النص مع التمثيل له. . لخص مضمون النص مراعيًا تقنية التلخيص. . ما الحقل الدلالي للأفعال " نطقطق، نقعد، ننتظر...". . استخرج أسلوبين إنشائيين، مبيّن نوع وغرض كل منهما. . ما نوع المجاز في قول الشاعر "إن الناس...؟" وما بلاغته؟ . عين المسند والمسند إليه "واصفرت سنابله". . أعرب ما تحته خط، وما بين قوسين إعراب جمل. . أدرس عروضيا السطرين 4 و5 من المقطع الثاني من النص. . أبرز مظهرين للتجديد يتعلقان بالشكل والمضمون.	2012 1م	
. الفهم . الفهم . الفهم . التحليل . التحليل . التحليل . التركيب . التطبيق . التذكر . التحليل . التطبيق . الفهم . التذكر	. ما الموضوع الذي عاجله الكاتب في هذا النص؟ . ما الحقيقة التي أثبتتها الكاتب؟ وما دليله على ذلك؟ . بماذا شبه الكاتب حياة الناس في تغيرها وتطورها؟ . بين النوعين من المعارك التي أشار إليها الكاتب... . ما الحقيقة التي نبّه إليها الكاتب؟ ولماذا؟ . هل كان الكاتب موضوعيا في طرحه؟ علل. . لخص مضمون النص محترما تقنية التلخيص. . مثل للحقلين الدلاليين المتضادين بثلاث مفردات. . حدد القرائن التي ساهمت الاتساق في الفقرة الأولى. . ما النمط المعتمد في النص، مع ذكر مؤشرين له. . أعرب ما تحته، وما بين قوسين إعراب جمل. . شرح الصورتين البيانيتين، مع ذكر نوعهما وبلاغتهما. . عرف فن المقال، وذكر أشهر رواده وأهم خصائصه.	2م	

. الفهم . الفهم . التحليل . التحليل . التحليل . التركيب . التطبيق . التطبيق . التطبيق . التحليل . التحليل . الفهم . التقويم	. من المخاطب في النص؟ وعلام يحثُّه الشاعر؟ . ما المقصود بقول الشاعر "تناهب من صدرها توأمان...". . في النص عاطفتان متباينتان، وضحهما. . هل يمكن إدراج النص ضمن الأدب الملتزم؟ علل. . حدد النمط الغالب في النص، مبرزاً مؤشرين له. . النص رسالة من الشاعر، لخص مضمونها. . مثل لحقل المعاناة بأربع كلمات من النص. . استخرج اسم جمع، وهات مفرداً له، ماذا تستنتج؟ . أعرب ما تحته، وما بين قوسين إعراب جمل. . ما نوع الأسلوب الوارد ... وما غرضه البلاغي. . ما الصورة البيانية الواردة...وضحها مبيناً نوعها وبلاغتها. . هل يمكن التقدّم والتأخير في الأبيات في القصيدة؟ . أكّد أنّ الشاعر متأثر بالمدرسة الرومانسية من خلال ...	2013 م1	
. الفهم . الفهم . الفهم . التحليل . التقويم . التحليل . التركيب . التطبيق . التطبيق . التطبيق . التحليل . التذكر	. ما الميراث العريق الذي تحتفظ به الجزائر؟ . ما مقصود بالعبارة "غالبته حوادث الدهر فلم تغلبه"؟ . فيم تمثلت خطورة الاستعمار الفرنسي؟ . إلى أيّ أدبي ينتمي النص؟ وما هي خصائصه؟ . الإبراهيمي ممن يتألقون بأسلوبهم، أثبت أو أنف؟ . ما النمط الغالب في النص، أذكر مؤشرين له. . لخص النص معتمداً تقنية التلخيص. . استخرج من النص أربع كلمات تنتمي إلى حقل الظلم. . استخرج من النص صيغتين من صيغ منتهى الجموع، مبيناً وزنهما. . أعرب ما تحته، وما بين قوسين إعراب جمل. . وضح العلاقة التي تربط الفقرتين... . ما نوع الصورة البيانية "يشرف فرنسا" وضح وجه بلاغتها.	م2	

			ما المراحل التي مرت بها المقالة؟ أذكر خصائص... . التذكر
2014	م1	. بم تغنى الشاعر في النص؟ وضح ذلك. . استخرج من النص الصفات التي صوّرها الشاعر... . ما هو المبدأ الذي لم تَحُد عنه الجزائر؟ دُل عليه من النص. . بين إصرار واعتراف الشاعر من النص. . ما الذي يعنيه الشاعر بقوله "أنا للخلق قبلة". . ما النمط الغالب في النص، أذكر مؤشرين له. . لخص محتوى النص بأسلوبك الخاص. . بم توحى اللفظتان "أسود، تزار". . بين نوع الأسلوب الوارد... وغرضه البلاغي. . ما نوع الصورة البيانية "لست..." وضح وجه بلاغتها. . إعراب المفردات، والمحل الإعرابي للجمل. . عين معاني حرفي الجر. . قطع السطرين مبينا التفعيلات والبحر. . عرف ظاهرة الالتزام، وأذكر ثلاثاً من خصائصها.	. الفهم . التحليل . التطبيق . التطبيق . الفهم . التحليل . التركيب . الفهم . التطبيق . التذكر . التطبيق . التذكر . التطبيق . التذكر
	م2	. ما أهمية فن التاريخ في نظر الكاتب؟ ما تعليله لذلك؟ . ما الذي عابه على المؤرخين؟ هل توافقه؟ علل. . وضح المنهجية التي اقترحها الكاتب. . بين طريقة العرض التي أعتمدها الكاتب في الفقرة 1 و2. . إلى أي نوع من أنواع النشر تصنف النص؟ علل. . ما النمط الغالب في النص، أذكر مؤشرين له. . ما الحقل الدلالي للكلمات "أخبار، الوقائع..." . ما نوع الأسلوب البلاغي المعتمد في النص؟ ولماذا؟ . اشرح الصورة البيانية مبين نوعها وأثرها البلاغي. . عين المسند والمسند إليه "وانتقل المؤرخ بدخول..." . إعراب المفردات، والمحل الإعرابي للجمل.	. التحليل . التحليل . الفهم . التطبيق . التذكر . التحليل . التطبيق . التحليل . الفهم . التحليل . التطبيق

		اذكر ثلاث خصائص من أدب الانحطاط، وأبرز أعلامه. . التذكر
2015	م1	. ما موضوع النص؟ وما غاية الشاعر منه؟ . دُل على خطاب السّخط والذم بأربعة ألفاظ من النص. . أين يتجلى وثوق الشاعر في النص؟ وما مصدر ثقته؟ علل . في النص عاطفتان بارزتان، ما هما؟ . ما النمط الغالب في النص، أذكر مؤشرين له. . لخص مضمون النص. . على ما يعود الضميران الهاء والتاء في البيتين 3 و10. . عين المسند والمسند إليه "خُلِقْتُ قُلُوبَ بَنِيكَ". . إعراب المفردات، والمحل الإعرابي للجمل. . اشرح الصورة البيانية التالية... مبينا نوعها وسر بلاغتها. . في أي نزعة تدرج هذا الاهتمام؟ . ما هي دوافع شعراء هذه النزعة؟ وما غاياتهم؟ . أذكر أربعة شعراء عرب تغنّوا بالثورة التحريرية.
	م2	. ما القضية التي عاجلها الكاتب؟ وما الهدف منها؟ . ما مصير الوقت عند الشعب العربي الإسلامي؟ ولماذا؟ . ما المقصود بالعبارة "هذا المعنى الذي..." اشرحها. . حدد عناصر المعادلة التي يراها الكاتب... ما رأيك فيها؟ . فيم تمثل أسلوب المقارنة...؟ وهل تراه أسلوبا ناجحا؟ . ما النمط الغالب في النص، أذكر مؤشرين له. . لخص الفقرتين الأخيرتين بأسلوبك الخاص. . ما الحقل الدلالي للألفاظ "الأزل، عصرنا..." . حدد معاني حرف الجر. . إعراب المفردات، والمحل الإعرابي للجمل. . ما نوع الجمع للفظتين "وسائل، أحيانا". . اشرح الصورتين البيانيتين، مع ذكر نوعهما وبلاغتهما.

التذكر . التطبيق . التطبيق . التذكر .	عرف فن المقال وحدد نوعه من النص . حدد بداية المقدمة والعرض والخاتمة من النص . استخرج أربعة من خصائص المقال . أذكر أربعة من كتّاب المقال الجزائريين .		
الفهم . التحليل . الفهم . التحليل . التركيب . التركيب . التحليل . التحليل . الفهم . التطبيق . التطبيق . التحليل . التطبيق . التحليل .	ما السبب الذي جعل الشاعر يعبر عن ابتهاجه؟ وضح . حدد المآخذ التي اتخذها الشاعر ... مبديا رأيك . بم اقتنع الشعب الجزائري؟ وإلام قاداته قناعته؟ وضح الصورة التي رسمها الشاعر... يوم معركة الجرف . ضع عنوانا مناسباً للنص، بتحديد فكرته العامة والأساسية لخص مضمون الأبيات بأسلوبك الخاص . ما النمط الغالب في النص، أذكر مؤشرين له . سمّ الحقل الدلالي للألفاظ "الاتحاد، الرشاش..." حدد الضمير الذي وظفه الشاعر، وبين دوره في اتساق . استخرج أنواع الجموع ثم صنفها مع التعليل . إعراب المفردات، والمحل الإعرابي للجمل . ما نوع الأسلوب الغالب في النص؟ وما غرضه البلاغي؟ اشرح الصورتين البيانيتين مبين نوعيهما وسر بلاغتهما . بين أهم القيم الإنسانية، مدعماً إجابتك بشواهد .	2016	م1
الفهم . التحليل . التحليل . التركيب . التقويم . التركيب . التحليل . التحليل .	أذكر الخصلتين اللتان أعجب بهما الكاتب . ما مظاهر الحياة الاجتماعية ... كما نقلها الكاتب . وضح من خلال النص يوميات الشباب ... ضع هيكله فكرية للنص، بتحديد فكرته العامة والأساسية ما موقف طه حسين ... أبدي رأيك معللاً . لخص مضمون النص مراعيًا تقنية التلخيص . ما النمط الغالب في النص، أذكر مؤشرين له . بين دور معاني حروف العطف والجر .		م2

. التطبيق . التطبيق . التحليل . التحليل . التطبيق	. استخرج من النص جمعي قلة، وحدد صيغتيهما الصرفية. . إعراب المفردات، والمحل الإعرابي للجمل. . حدد المسند والمسند إليه "في الكتاب خصلتان...". . حدد الصورتين البيانيتين مبينا نوعيهما وسر بلاغتهما. . توسع في فكرة طه حسين مبينا موقفه والمذهب الأدبي للنص، وإبداء رأيك مع التعليق.	
--	--	--

الفهارس العامة

فهرس المحتويات

شكر وعرفان	
مقدمة	أ

الفصل الأول

منهاج السنة الثالثة الثانوية شعبة آداب وفلسفة - بناءؤه وأهدافه -

أولاً: ماهية المنهاج التربوي :	6
1- مفهوم المنهاج التربوي:	6
2- أسس بناء المنهاج:	7
3- مكونات المنهاج وعلاقة بعضها ببعض:	9
4- العوامل التي أدت إلى تطوير المناهج وأهدافها:	10
ثانياً: الأهداف التربوية ومستوياتها	12
1- تعريف الأهداف التربوية:	12
2- مستويات الأهداف التربوية وفق درجة عموميتها:	14
3- مجالات الأهداف التربوية:	16
4- المقاربة البيداغوجية الجديدة:	19
ثالثاً: بيداغوجيا التقويم التربوي:	24
1- مفهوم البيداغوجيا:	24
2- تعريف التقويم التربوي:	25
3- أنواع التقويم التربوي وأشكاله:	26

4- أهمية التقويم التربوي وأهدافه:	29
رابعاً: ماهية الاختبارات:	31
1- مفهوم الاختبارات:	31
2- أنواع الاختبارات:	33
3- مواصفات وأسس الاختبار الجيد:	35

الفصل الثاني:

التقويم في اختبارات بكالوريا الإصلاحات (2015/2008)

أولاً: وصف الاختبارات:	40
1- من حيث نص الموضوع:	40
2- من حيث أسئلة البناء الفكري:	43
3- من حيث أسئلة البناء اللغوي:	49
4- من حيث أسئلة التقويم النقدي:	54
ثانياً: منهجية التقويم في اختبارات بكالوريا الإصلاحات:	56
1- نسبة تغطية المقرر الدراسي:	57
2- التدرج في طرح الأسئلة:	66
ثالثاً: منهجية التقويم وأهداف المنهاج:	80
3- الأهداف المرحلية:	80
2- الأهداف الوسيطة:	88
3- الأهداف الختامية:	92

98.....	خاتمة
103.....	قائمة المصادر والمراجع
109.....	الملاحق
121.....	فهرس المحتويات
124.....	فهرس الجداول

فهرس الجداول

- جدول 1: يوضح المواضيع التي تنتمي إليها نصوص الاختبارات.....40
- جدول 2: يوضح تنوع أسئلة البناء الفكري وعلاقتها بالنص.....44
- جدول 3: يوضح وصف أسئلة البناء اللغوي ونسبتها إلى أصناف اللغة.....49
- جدول 4: يوضح وصف أسئلة التقويم النقدي للاختبارات.....54
- جدول 5: يوضح النصوص والمحاو التي تنتمي إليها.....58
- جدول 6: يوضح نسبة تغطية الأسئلة من المقرر الدراسي.....62
- جدول 7: يوضح الأهمية النسبية للأجزاء الثلاثة لأسئلة الاختبارات.....66
- جدول 8: يوضح تدرج الأسئلة من حيث النوع.....71
- جدول 9: يوضح تصنيف أسئلة الاختبارات وفق مستويات بلوم المعرفية.....75
- جدول 10: يمثل النسبة المئوية لكل صنف من الأسئلة.....76
- جدول 11: يوضح الأهداف المرحلية للمنهاج المحققة في الاختبارات.....80
- جدول 12: يوضح الكفاءات المستهدفة وعلاقتها بالأهداف الوسيطة للمنهاج.....88
- جدول 13: يوضح اختبارات البكالوريا وملامح التخرج.....92