الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

النَّحوُ التَّعليمي بين الكَفاءة اللّغويّة والكَفاءة التّواصليّة

-السنة الرابعة متوسّط أنموذجًا-

مُذَكِرَة مُقَدَّمَة لِنَيْل شَهَادَة الماستر في الآدَاب واللُّغَة العَرَبِيَّة
تَخَصُّصْ: لسانيات تعليمية

إعداد الطالبة:
ساكر نورة

إشراف الدكتور :
جودي حمدي منصور

لجنة المناقشة

أعضاء اللجنة	الرتبة العلمية	الصفة
حورية رزقي	دكتورة	رئيسا
باديس لهويمل	أستاذ	مشرفا ومقررا
نورة بن حمزة	دكتورة	مناقشا

السنة الجامعية: 1437هـ/1438هـ
2016م/ 2017م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَۗ ٩﴾

(الزمر الآية9)

شكر وعرفان

الحمد لله والشكر لله هو من وفقّنا لهذا، وما كنّا لنبلغه لولا توفيقه عزّ وجلّ.

إنّ الاعتراف لأهل الفضل حقٌّ، وإنّ الاعتراف والتقدير لأهل العلم أحقّ،

لذلك أتقدّمُ بالشُكرِ الجزيلِ والعرفان الجميل الأستاذي المشرف الجليل "جودي حمدي منصور"
على تبنّيه لعملنا وتصويبه لخطانا، وتشجيعه لعزائمنا، وحثّه على صبرنا، فجزاك الله بالخير عنّا.

كما أتقدّم بخالص الشكر والإقرار بالفضل الأستاذي القدير "محمد الأمين ملاوي"
على سعة صدره وسماحته ودعمه، وحثّوه فشكرا أستاذي.

ثمّ أتوجّه بالشكر إلى الأستاذة الفاضلة "نزيهة روينة" أستاذة التعليم المتوسّط على
حسن تعاونها معنا وتشجيعها لهذا البحث ورحابة صدرها.

كما أتقدّم بخالص شكري إلى أعضاء لجنة المناقشة
على مُدارسة هذا العمل، وتصويب ما زلّ فيه، وإكمال ما نقُصَ منه، والتنبيه
إلى ما غفل عنهُ.

ولكلمة شُكرٍ لابدّ من قولها إلى كلّ من مدّ لي
يد العونِ ولو بالكلمة الطيّبَة.

نورة ساكر

مُقدّمة

الحمد لله الذي أنعم على الإنسان بالذّهن واللّسان، وأودع في ذهنه القوّة، وفي لسانه القدرة، وكشف باللّسان عن قوّة الذّهن، وعلّمه كشف العقل بيده، فاجتمعت للإنسان بلسانه ويده علامات قوّته، وكل سمات إنسانيته عبر تاريخه الطويل.

تُعدّ اللّغة العربيّة من اللغات التي عرفت قواعدها دراسةً وبحثًا مُنقطع النظير وذلك ما يَنُمّ عنه تاريخ النّحو العربي الزّاخر، إلّا أن مسألة النّحو التعليمي قد عرفت جدلًا كبيرًا وذلك لعدّة أسباب أهمها طبيعة النّحو العربي وغياب المرتكزات العلميّة في تعليمه، وليس أدل على ذلك من نتائج المُخرجات التعليميّة، لنماذج من المتعلّمين من الضعف اللّغوي الجليّ كلامًا وكتابةً.

إنّ قضيّة تعلّم النّحو وتعليمه من القضايا التي اتّسمت وتتّسم بالأهميّة البالغة هكذا كان شأنُها في الماضي وهذا هو حالها اليوم، ويبقى كذلك إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، وما ذلك إلاّ أنّ النحو صُلب العربية وهيكلُها، ومحورُ مبناها وعمادُ معناها وقاعدة وظائفها، وأساس تصرّفها، لذلك لم تفقد قضيّة تعلّم النحو وتعليمه شيئًا من أهميتها، ولم تذهب قيمتها، ولم تخمد فاعليتها، وبحث جوانبها، ومجالاتها، وحسبنا أن نرجع إلى قوائم المصنفات النّحويّة ونَلُمّ بطرفٍ من تاريخها ونقف على أسباب تأليفها وعوامل تصنيفها، لنُدرِك أنّ تعليم النّحو كان أحدَ العوامل الرئيسة في تعدّدها وتنوّعها، إن لم يكن العامل الأشدّ تأثيرًا فيها.

كما تتمثّل الغاية من تدريس النّحو في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، في إقامة لسان المُتعلِّم وتجنّب اللّحن في الكلام، ويظهر ذلك في قراءة النّصوص وكتابتها، وفي أحاديثه مع الآخرين فيعمل على احترام قوانين الإعراب المختلفة وما تقتضيه من كسرٍ وفتحٍ وضمٍ، وإنّ الغرض من تدريس النّحو هو تكوين الملكة اللسانيّة، لا حفظ القواعد المجرّدة

فقط، فيكتسب المتعلّم بذلك كفاءة لغويّة ضمنيّة تتمثل في معرفته لقواعد النّحو والصرف، وكفاءة تواصليّة واعية تتمثل في قدرته على توظيف ما تعلّمه من قواعد في مختلف استعمالاته للغة سواء أكانت كتابةً أم كلامًا بطريقةٍ سليمةٍ صحيحةٍ وهذا هو الهدف الأسمى من تعليم النّحو العربي.

ومن هنا فعلى الباحث في مجال اللّسانيات عمومًا والتعليميّة خصوصًا أن يحمل على عاتقه مسؤوليّة النهوض بتعليم اللّغة العربية، وإفادة هذا الميدان بأحدث الدراسات. لذلك ارتأت الباحثة أن تتناول بالبحث والدراسة مسألة النّحو التعليمي، وتقف عنده وقفةً جادةً، فكان عنوان بحثها موسومًا ب: "**النّحو التعليمي بين الكفاءة اللّغويّة والكفاءة التواصليّة – السنة الرابعة متوسّط أنموذجًا**–"، وقد وقع اختيار الباحثة على السنة الرابعة متوسّط وهذا الاختيار لم يكن وليد الصدفة وإنّما كان لدافعٍ أساسيّ نتج عن أهميّة تعليم القواعد في هذه المرحلة باعتبارها خاتمة مرحلة المتوسّط من جهة، وحلقة وصلٍ بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانويّة من جهة أخرى، ولما يتميّز به تلميذ السنة الرابعة متوسّط من نموٍ عقليّ يمكّنه من الاستفادة من دروس النّحو.

وما دفع الباحثة إلى الخوض في غمار هذا البحث هو حبّها للغة العربية والغيرة عليها وذلك لما لوحظ في الأوساط التعليميّة من:

- –عدم قدرة التلميذ على إتقان اللّغة العربية رغم مُضيٍّ سنوات عديدةٍ في تعلّمها.
- –إجماع أغلب التلاميذ على أنّ الصعوبة التي تعترضهم في تعلّم اللّغة العربيّة هي القواعد والإعراب.
- –صعوبة توظيف القواعد النّحويّة والصرفيّة في مختلف تعبيرات التلاميذ كلامًا وكتابةً.

كما أنّ أهميّة الموضوع وجِدَّتُه كانت الدافع الرئيس لاختياره، وتشير الباحثة إلى أنّ هناك عدّة دراسات تناولت موضوع تعليميّة النّحو أكثر من موضوع النّحو التعليمي، نذكر منها

"تعليميّة النّحو العربي في المدرسة الجزائريّة السنة الأولى متوسّط أنموذجاً" للطالبة زبيدة بكّاي، إلاّ أن معظم الدراسات التي تناولت النّحو التعليمي وتعليميّة النّحو ركّزت على الجانب النظري ولم تربطه بواقع العمليّة التعليميّة، فكان هدفها التركيز على هذه الجوانب التي تثير عدّة إشكاليات أهمّها:

-ما مدى امتلاك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط للكفاءة اللّغوية في قواعد اللّغة العربية؟.

-ما مدى امتلاك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط للكفاءة التواصليّة في قواعد اللّغة العربية؟، أو بعبارة أخرى هل يستطيع تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط توظيف قواعد اللّغة العربية توظيفًا صحيحًا؟.

-هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين الكفاءة اللّغويّة لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط وكفاءته التواصليّة في قواعد اللغة العربيّة؟.

ولمعالجة هذه الإشكاليات لابد من وضع فرضيات هي كالآتي:

-يمتلك تلميذ السنة الرابعة من المتوسط كفاءة لغويّة في قواعد اللّغة العربية بنسبة تفوق70%.

-يمتلك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط كفاءة تواصليّة في قواعد اللّغة العربية بنسبة تفوق70%، وينطوي تحت هذه الفرضية فرضيات جزئيّة هي:

- يمتلك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط معيار الوجاهة والمقصود به ملاءمة النّص المنتج من طرف التلميذ مع المطلوب في التعليمة بنسبة تفوق 70%.
- يمتلك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط معيار الانسجام والمقصود به التماسك الذي يحصل بين التراكيب والعناصر اللّغويّة المختلفة والتسلسل المنطقي لها، ووحدة النص المنتج بنسبة تفوق 70%.

- يمتلك تلميذ السنة الرابعة متوسط معيار سلامة اللّغة والمقصود به قلة الأخطاء الإملائيّة والتركيبيّة بنسبة تفوق 70%.
- يمتلك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط القدرة على توظيف الكفاءة اللّغويّة في قواعد اللّغة العربيّة في تعبيراته بنسبة تفوق 70%.

-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين كفاءة التلميذ اللّغويّة في قواعد اللّغة العربيّة وكفاءته التواصليّة في قواعد اللّغة العربيّة.

وللإجابة على تلك الإشكاليات وتحقيق أهداف البحث قُسّم البحثُ إلى مقدمة وخاتمة يتوسّطهما فصلان، فصلٌ نظريّ وفصلٌ تطبيقيّ: تناولت الباحثة في الفصل النظري:

1- النحو التعليميّ، وضمّ أربعة عناصر هي:

- مفهوم النّحو التعليمي.

- الفرق بين النحو التعليمي والنحو العلمي.

- أهداف تدريس النّحو وطرائق تدريسه.

2-الكفاءة اللّغويّة والكفاءة التواصلية :وضمّ عنصر الكفاءة اللّغوية خمس نقاط هي:

-مفهوم الكفاءة.

-مفهوم الكفاءة اللّغوية.

-مكوناتها.

-خصائصها.

- أنواعها.

وضم عنصر الكفاءة التواصلية خمس نقاط هي:

- مفهوم الكفاءة التواصليّة.

-مكوناتها.

-خصائصها.

-أنواعها.

-الفرق بين الكفاءة اللّغوية والكفاءة التواصليّة.

واختُتِم الفصل النظري بالتطرق إلى عنصر القياس والاختبار باعتبارهما من أدوات البحث الميداني فشمل عنصر القياس ست نقاط هي:

- مفهوم القياس.
- مستوياته.
- خصائصه.
- مجالاته.
- أغراضه.
- أدواته.

أمّا الاختبار فشمل خمس نقاط هي:

- مفهوم الاختبار.
- فوائده.
- شروطه.

- تصنيفاته.

- أنواعه.

أمّا الفصل التطبيقي فشمل قياس الكفاءة اللّغويّة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط وضم هذا العنصر:

- إجراءات الدراسة الميدانيّة.

- تحليل البيانات وتفسيرها.

كما شمل قياس الكفاءة التواصليّة لتلاميذ السنة الرابعة المتوسّط وضم هذا العنصر:

- إجراءات الدراسة الميدانية.

-تحليل البيانات وتفسيرها،

-واختُتِم الفصل التطبيقي بالمقارنة بين كفاءة التلميذ اللّغويّة وكفاءته التواصليّة في قواعد اللّغة العربيّة من خلال تفسير النتائج في ضوء التساؤلات والفرضيات، ومجموع النتائج الجزئيّة شكلت للباحثة خاتمة البحث الذي اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي مع الاستعانة بالمنهج المقارن وآليات الإحصاء.

وتحقيقا لغاية البحث وأهدافه اعتمدت الباحثة على عدّة مراجع أهمها: " قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفيّة البنية التحتيّة أو التمثيل الدلالي والتداولي " لأحمد المتوكل و "المرجعيّة اللسانية للمقاربة التواصليّة في تعليم اللغات وتعلمها، مكونات الكفاية التواصليّة لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا" وهي رسالة دكتوراه لكايسة عليك، و" المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدوليّة" لنعمان عبد السميع متولي، و"المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها"، حامد عبد السلام زهران وآخرون.

أماّ عن صعوبات البحث فتمثّلت في صعوبة وضع الاختباريّن (الاختبار الموضوعي واختبار الأداء)، وبفضل الله تعالى وتوفيقه وتوجيهات الأستاذ المشرف الدكتور **جودي حمدي منصور**، استطاعت الباحثة أن تتجاوز هذه الصعوبات.

ومن له على الباحثة حقّ الشكر والامتنان في توفيقها لإنجاز هذا الموضوع بعد الله تعالى، فهما: أستاذها المشرف القدير **جودي حمدي منصور** بتوجيهه وصبره ورعايته ودعمه وتدقيقه في تفاصيل البحث، والدكتور **الأمين محمد ملاوي** الذي فتح لها مكتبته العلميّة على مصراعيها، فلهما من الباحثة كل الشكر والتقدير.

وأخيرًا تأمل أن تكون الباحثة قد ساهمت ولو بالنّزر القليل في خدمةّ لغة أهل الجنّة ليسهل غرسها في ألسن الأجيال، ونكون كما قال **الثعالبيّ**: " من أحبّ اللّه تعالى أحبّ رسوله صلى اللّه عليه وسلّم ومن أحبّ الرّسول العربّي صلى الله عليه وسلّم أحبّ العرب، ومن أحبّ العرب أحبّ العربيّة التي نزل بها أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب، ومن أحب العربيّة عني بها وثابر عليها، وصرف همّته إليها "، فإن وفقت الباحثة فذلك من فضل ربّها، وإن أخفقت فذلك من تقصيرها، واللّه تسأل التوفيق والسداد، وأن يجعل عملها هذا عملًا نافعًا خالصًا لوجهه تعالى.

الفـــصـل الأوّل: مفاهيـــم وأساسيـــات:

1-النّحو التعليمي:

1-1-مفهوم النّحو التعليمي.

1-2-الفرق بين النّحو التعليمي والنّحو العلمي.

1-3-أهداف تدريس النّحو.

1-4-طرائق تدريس النّحو.

2-الكفاءة اللغويّة والكفاءة التواصليّة:

2-1- الكفاءة اللّغويّة.

2-2- الكفاءة التواصليّة.

2-3-الفرق بين الكفاءة اللّغوية والكفاءة التواصليّة.

3-القياس والاختبار:

3-1-القياس.

3-2-الاختبار.

توطئة

إنّ لمادة النّحو العربي أهميّة كبيرة في اللّغة العربيّة، لكن الاحتفاء بها وبطرائق تدريسها يكاد يقتصر على تعليم القواعد والقوانين التي تضبط هذه اللّغة، وهو ما يجعل من مادة النّحو علمًا مستثقلًا ينفر منه المتعلّمون، لأنّ قواعد النّحو ليست غاية تقصد لذاتها وإنّما هي وسيلة لتقويم اللّسان وتمكين المتعلّم من اكتساب كفاءة لغويّة وتواصليّة تعينه على التعبير عن أغراضه وجميع ما تقتضيه ظروف التبليغ والتواصل وفق قواعد النّحو والصرف، وتفاديًا لهذا الجفاء لابدّ من مراعاة القواعد النّحويّة والصرفيّة التي تُدرّس للمُتعلِّم، والتركيز عل النّحو التعليمي لا النّحو العلمي الذي يُكسب المُتعلِّم كفاءة لغويّة وتواصليّة، لا حفظ القواعد المجرّدة فقط، إذ لا فائدة من تلقي المعلومات وترديدها والعجز عن توظيفها في مختلف الاستعمالات اللّغويّة سواء أكانت كتابة أم نطقًا.

وبناءً على ما تقدّم جاء هذا الفصل للإحاطة بالجوانب النظريّة التالية:

- مفهوم النّحو التعليمي.
- الفرق بين النحّو التعليمي و النّحو العلمي.
- أهداف تدريس النّحو.
- طرائق تدريس النّحو.
- الكفاءة اللّغويّة.
- الكفاءة التواصليّة.
- الفرق بين الكفاءة اللّغويّة والكفاءة التواصليّة.

1-النحو التعليمي:

1-1- مفهوم النحو التعليمي:

يُعرّف النّحو التعليميّ بأنّه: « مجموعة من قواعد اللغة، يمكن تعليمها، ويتم اختبارها وعرضها في ضوء مجموعة من الأسس الإجرائية التي لا تتعارض مع البديهيات اللغوية أو مبادئ علم النحو»[1]؛ فالنّحو التعليمي يبحث في كيفيّة تبسيط القواعد وتوصيلها إلى ذهن المتعلم بطريقة سهلة وسلسلة ليتمكّن من توظيفها واستعمالها بشكل صحيح لا مجرد حفظها فقط، لذلك فالنّحو التعليمي يأخذ من النّحو العلمي ما يتناسب والمتعلّمين من القواعد حسب مراحلهم الدراسيّة، والمقصود بالنّحو التعليمي في هذا البحث هو جملة قواعد اللّغة التي تُدرّس عبر المراحل الدراسيّة، وبالتحديد قواعد اللّغة العربيّة التي تُدرّس في السنة الرابعة متوسّط.

1-2- الفرق بين النحو التعليمي والنحو العلمي :

" يتضمّن النحو العلمي أصول النّحو من نظريات و مصطلحات ومفاهيم ومناهج بينما النّحو التعليميّ يشمل قواعد اللّغة وتيسيرها للمتعلّم من خلال اعتماد طرائق معيّنة تلك القواعد التي تقدَّم في مختلف المراحل الدراسيّة لما لها من فائدة لحفظ اللّغة العربية"[2].

فالنحو العلمي هو رصد لكافة الظواهر الناتجة عن تركيب الكلمات والمركبات في الجملة من خلال تحليل استقرائي لنصوص اللغة، المقصود وضع القواعد النحوية لها مع ما يتطلبه ذلك من تصنيف وتفسير، أما النحو التعليمي فيتحدد في تمكين المتعلم من إدراك الظواهر اللغوية المُطردة الناتجة عن تركيب الجملة العربية والوعي بضوابطها ثم

---

[1]- محمود كامل الناقة، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، شركة الطرويجي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، (د،ط)، 1984، ص14.

[2]-حسينة يخلف،"تعليميّة قواعد اللغّة العربيّة من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات"، مجلة المخبر، قسم الآداب واللّغة العربية، كليّة الآداب واللّغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد11، 2015م، ص 399.

التمرس باستعمال هذه الضوابط في تحديد ما بداخلها من علاقات دون أن يتجاوز ذلك إلى تعليله أو تفسيره أو تأويله أو تأصيله، والنحو التعليمي لا يكون عن طريق التلخيص الكمي لقضايا البحث النحوي؛ وإنما هو مستوى معرفي مختلف وقياس هذا المستوى ليس بمدى ما فيه من استيعاب فقط، وإنما بالمقدرة على توظيف أصول المعرفة التي أحاط بها المتعلم في تحليل الجملة العربية ملتزما ما هو كائن فيها بالفعل من علاقات وليس ما هو ممكن من احتمالات[3].

لذلك يمكن القول بأنّ النحو التعليمي: يبحث في كيفية إيصال القواعد النحوية إلى المتعلم بطريقة سهلة يبعده عن الوقوع في صعوبات التحليل والتعليل والفلسفة التي لا جدوى منها في النحو العربي، فهذا المستوى النحوي الوظيفي يدرج في البرامج التعليمية والكتب المدرسية عبر مراحل التعليم المختلفة.

1-3-أهداف تدريس النحو:

تسعى دراسة القواعد النحوية إلى تحقيق جملة من الأهداف هي :[4]

-إكساب المتعلم المعايير التي تساعده على ضبط لغته، ولغة من يستمع إليهم أو يقرأ كتاباتهم.

- الفهم والإفهام المضبوطين، أي فهم ما يسمعه وما يقرأه، إذ يتوقف على صحتها صحة الفهم وعلى فسادها قلب المعنى أو تشويهه في ذهن القارئ أو السامع.

- إنماء التربية العقلية، و حمل التلاميذ على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل والكلمات.

---

[3]- ينظر :علي أبو المكارم ،التعليم والعربية "رؤية من قريب"، دار الهاني للطباعة والنشر ، مصر، ط 1، 2006، ص 156 و157.

[4]- محمود رشدي خاطر و مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر،ط1، 2000م،ص193.

– تزويد الطلاب بمادة لغوية جديدة، يستمدونها مما يدرسونه ويبحثونه من عبارات وأمثلة أدبيـــــة، تغـــــذي أذواقهـــــم، وتعبـــــر عـــــن ميـــــولهم واتجاهـــــاتهم.

– تعويد التلاميذ على دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وتنمية مهارات التذوق الأدبي، لأن دراسة النحو تقوم على تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها ومراعاة العلاقات بين التراكيب.

– تزويد التلاميذ بالقدرة على محاكاة الأساليب الصحيحة، وعلى سلامة العبارة وصحة الأداء وتقويم اللسان.

– إكساب المتعلمين قدرة ترتيب المعلومات، و تنظيمها في أذهانهم، وتدريبهم على دقة التفكير والتعليل والاستنباط.

– وضع ما يكتبه المتعلم أو يتحدث به في صياغة مفهومه، لأن تعلم القواعد النحوية تعصم اللسان والقلم عن الخطأ في بناء الكلمات أو ضبط أواخرها إعانة للقارئ أو السامع على أن يفهم عنه ما يريده أن يفهم.

– إقدار التلاميذ على محاكاة الأساليب الصحيحة، وجعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم بدلا من أن تكون آلية محضة[5].

– وقوف التلاميذ على أوضاع اللغة وصيغها، لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ، وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها، وفهم الأساليب المتنوعة التي يسير عليها أهلها، وهذا كله ضروري لمن يريد أن يدرس اللغة دراسة فنية[6].

– تقويم اعوجاج اللسان وتصحيح المعاني والمفاهيم، من خلال تدريب التلاميذ على اســـتخدام الألفـــاظ والجمـــل والعبـــارات بشـــكل صـــحيح دون تكلـــف أو جهـــد.

---

[5]- نقلا عن: محمود رشدي خاطر و مصطفى رسلان،تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ص193.

[6]– المرجع نفسه، ص193.

– تمكين التلاميذ من القراءة والكتابة بصورة خالية من الأخطاء من خلال تعويدهم التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب لتكون خالية من الأخطاء النحوية الذي يذهب جمالها.

– توقف التلاميذ على أوضاع اللغة وصيغها، لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ، وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها[7].

–زيادة ثروة التلميذ اللفظية واللغوية وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.

– وضع القواعد النحوية والصرفية موضع التطبيق العملي قراءة و محادثة وكتابة، وهو الغاية من تدريس النحو[8].

كما يرى الأستاذ قاسمي الحسني محمد المختار أن لتدريس النحو هدفين رئيسين هما : الهدف الأول هو الهدف النظري: ويرمي إلى تعلم تعميمات عامة وشاملة عن اللغة أما الهدف الثاني وهو الهدف الوظيفي: ويرمي إلى مساعدة التلميذ في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة[9].

كما أنّ أهداف تدريس النّحو في السنة الرابعة متوسط تحديدًا تتمثّل فيما يلي:[10]

– التعرّف على القواعد التي تحكم عناصر اللّغة وضبطها في سياق لغوي مناسب.

---

[7]– فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1،2010م،ص10.

[8]– محمد جاهمي،"واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية"، مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة محمد خيضر بسكرة،العدد7، فيفري 2005،ص13.

[9]– ينظر: قاسمي الحسني محمد مختار ، "تعليمية النحو" ، أعمال ندوة تيسير النحو المنعقدة في 23،24 افريل2001،المكتبة الوطنية الحامة،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ،الجزائر ،2001م، ص 433.

[10]–وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي ، منهاج اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر،2013 ، ص13.

– تحديد الآليات اللّغويّة من خلال وظائف هذه العناصر في النّص.

– ربط القواعد باستعمالها الفعلي، من خلال توظيفها في مواقف تعبيريّة متنوّعة.

إن الهـدفين الأوليـين يسـاعدان علـى تحقـق الهـدف الأخيـر الـذي هـو أهـم الأهداف، ويمكن ملاحظة تحقّقه من عدمه من خلال توظيف التلميذ لهذه القواعد في أحاديثه وكتاباته.

1-4- طرائق تدريس النحو:

إن الطريقة تعني : « ترتيب الظروف الخارجية للتعلم وتنظيمها، واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب والتنظيم بحيث يؤدي ذلك إلى الاتصال الجيد مع المتعلمين لتمكينهم من التعلم »[11].

لقد حظيت قواعد اللغة باهتمام التربويين قديما وحديثا، وهذا راجع إلى الصعوبة المعروفة في تعليم وتعلم القواعد النحوية، لهذا ظهرت مجموعة من الطرائق تهدف كلا إلى تقديم درس القواعد بطريقة فعالة تحقق الأهداف المرجوة، ويمكن تقسيم طرائق تدريس النحو إلى ثلاث مجموعات هي:

1-4-1- <u>طرائق قائمة على جهد المعلم</u> :

أ-طريقة المحاضرة (الإلقائية):

"إن بدايات هذه الطريقة يرجع إلى العهد اليوناني والروماني القديم ، ثم طبقها العرب والمسلمون ، ويقصد بها قيام شخص ما بتزويد مجموعة من الدارسين أو الأشخاص بمجموعة من القضايا أو المفاهيم المتعلقة بموضوع معين، وهذه الطريقة

[11]– طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي،الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط1، 2003م، ص21.

تصلح للطلاب في الجامعات وهي أسهل طريقة للتدريس في وصفها وتحديدها"[12]. وترتكز على دور المعلم كونه المحور الرئيس فيها ويطلق على أسلوب المعلم في هذه الطريقة بالإلقاء أي بإعطاء المعلومات التي تخص الموضوع الدراسي بشكل مستمر وبدون مقاطعة، وتسمى بالطريقة الإخبارية، وتتطلب هذه الطريقة من المعلم مهارة عالية في التخطيط للدرس وتنفيذه باستعمال الطلاقة اللفظية ودعمها بالإشارات غير اللفظية وتعبيرات الوجه ونظرات العينين، وتناغم نبرات الصوت وكذلك استعمال الصور الإيضاحية والأمثلة لشد انتباه الطلبة للدرس، ومن أبرز ميزات هذه الطريقة هي نقل المعلومات في أقل وقت ومن أبرز عيوبها فمنها:[13]

- إنّ دور المتلقي سلبي بعده كالإناء الفارغ وأنّ المعلم خازن للمعرفة وعملية التعليم هي ملء هذا الإناء بالمعارف.

- يصعب اكتساب كثير من الصفات الاجتماعية المرغوب فيها مثل احترام آراء الآخرين وتحمل المسؤولية، والمشاركة النشطة، والإصغاء.

ب- الطريقة القياسية:

"تعد الطريقة القياسية من أقدم الطرائق المعتمدة في تدريس النحو، ذلك أن فلسفتها تقوم على انتقال الفكر من الحكم الكلي إلى الحكم الجزئي، أو جزئيات داخلة تحت هذا الكلي، ذلك أن القياس أسلوب عقلي يسيرُ فيه الفكر من الحقائق العامة إلى

---

[12]-ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة،تقديم حسن شحاتة،الدار المصرية اللبنانية،لبنان،ط1، 2002،ص65.

[13]- المرجع نفسه،ص65 .

الحقائق الجزئية"[14]، ومن المقدمات إلى النتائج وهو الأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة وتسير خطوات الطريقة القياسية في الشكل الآتي:[15]

-**التمهيد:** كخطوة أولى يتهيأ فيها التلاميذ للدرس الجديد، من خلال التطرق إلى الدرس السابق.

-**عرض القاعدة:** وفي هذه الخطوة تكتب القاعدة كاملة ومحددة بخط واضح، ويوجه انتباه التلاميذ نحوها بحيث يشعر التلميذ أن هناك مشكلة تتحدى تفكيره، وأنه يجب أن يبحث عن الحل، وهنا يكمن دور المعلم في التوصل إلى الحل مع تلامذته.

-**تفصيل القاعدة:** بعد أن يشعر التلاميذ بالمشكلة يطلب المعلم في هذه الخطوة من تلامذته الإتيان بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقا تاما فإذا عجز التلميذ عن ذلك، على المعلم أن يعطي الجملة الأولى ليعطي التلاميذ أمثلة أخرى قياسا على مثال أو أمثلة المعلم وبهذه الطريقة يتم تثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن التلميذ.

-**التطبيق:** وفي هذه الخطوة يمكن للتلميذ تطبيق القاعدة، وذلك من خلال إثارة المعلم للأسئلة أو إعطاء أمثلة إعرابية أو التمثيل في جملة مفيدة، وذلك لاكتشاف نضج القاعدة في ذهن التلميذ.

ويرى أنصار هذه الطريقة: "أنها سهلة ويسيرة وسريعة في الأداء، تؤدي إلى استقامة اللسان، حيث إن التلميذ قد حفظ القاعدة، ويمكن أن يستذكرها وأن يقيس عليها في جمل جديدة وفي مواقف جديدة"[16]، ويرى معارضو هذه الطريقة أنها: "عديمة الجدوى

---

[14]-طه حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي،أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،الأردن ،ط1، 2004م،ص63.

[15]-نقلا عن: طه حسين الدليمي وكامل نجم الدليمي،أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية،ص64.

[16]-رشدي أحمد طعمية، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن،ط1 ،2007م،ص432.

في تعليم القواعد، وإليها يوعزون السبب في ضعف الناشئة في اللغة العربية، وذلك لأسباب متعددة منها: تُعوّد التلميذ المحاكاة والاعتماد على غيره، وتقتل فيه روح الابتكار والرأي و عدم وضوح القاعدة، لأن مفاجأة التلميذ بالحُكم العام يشكّل صعوبة تُؤدي بدورها إلى الخطأ في التطبيق على القاعدة، كأن التلاميذ يتسمون بالسلبية لأنهم لم يبذلوا جهدا في سبيل اكتشاف القاعدة، مما يؤدي إلى عدم رسوخ الحقائق في الأذهان"[17].

1-4-2-طرائق قائمة على جهد المعلم ونشاط المتعلم :

أ -**الطريقة الاستقرائية:** ارتبطت هذه الطريقة بظهور المفكر الألماني **فردريك هربارت (Fredrick Herbart)**، "وهي تقوم على نظرية في علم النفس الترابطي تسمى نظرية(**الكل المتآلفة**) والتفسير التطبيقي لها، على أن الطفل يتعلم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السابقة[18].

كما تستند هذه الطريقة على أساس فلسفي مُؤداه أن الاستقراء هو "الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها وعليه فهدف هذه الطريقة هو الكشف عن القواعد والحقائق، واستخدام الاستقصاء في تتبعها والوصول إليها"[19]؛ فهذه الطريقة يصل من خلالها التلميذ إلى القضايا الكلية والأحكام العامة بالملاحظة والمشاهدة.

وتسير الطريقة الاستقرائية وفق الخطوات الآتية:[20]

- **التمهيد:** وهي خطوة أولى لتهيئة المتعلم لتقبل المادة الجديدة وذلك عن طريق القصة والحوار أو بسط الفكرة، بحيث تثير في نفوس التلاميذ الذكريات المشتركة فتشدهم إلى

---

[17]- رشدي أحمد طعمية، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها، ص 438.

[18]- ظبية سعيد السليطي ،تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة ،ص 26و27.

[19] -طه حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ،ص53.

[20]-ينظر :المرجع نفسه،ص54و56.

التعلق بالدرس وهي أساسية لأنها واسطة من وسائط النجاح، وفيها يحمل المعلم تلامذته على التفكير فيما سيعرضه عليهم من خلال طرح أسئلة في الدرس السابق، فيستذكرون ما يعرفونه عن المعلومات السابقة ثم يتجه تفكيرهم إلى الخطوة اللاحقة.

- **العرض:** وهو لب الموضوع بحيث يعرض المعلم عرضاً سريعاً الهدف الذي يريد وصول التلاميذ إليه، فيعرض المعلم الحقائق الجزئية أو الأسئلة أو المقدمات وهي الأمثلة النحوية التي تخص الدرس الجديد، وتُسْتقرأ الأمثلة عادة من التلاميذ أنفسهم بمساعدة المعلم الذي يوجد مواقف معينة داخل الصف تساعد التلاميذ على الوصول إلى الأمثلة المطلوبة.

- **الربط أو التداعي أو الموازنة أو المقارنة :** ففي هذه الخطوة تُربط الأمثلة مع بعضها كما تعني الموازنة والربط بين ما تعلمه التلميذ اليوم وما تعلمه بالأمس، فالهدف من عملية الربط هو أن تتداعى المعلومات وتتسلسل في ذهن الطالب، فيصبح ذهن التلميذ مهيأ للانتقال إلى الخطوة التالية.

- **التعميم (استنتاج القاعدة):** يستنتج التلميذ بالتعاون مع المعلم قاعدة هي وليدة فهم القسم الأعظم من التلاميذ للدرس، وهي ليست ملقنة تلقينا، بل هي خلاصة ما توصل إليه التلاميذ، وقد تكون القاعدة التي توصل إليها التلاميذ غير مترابطة من الناحية اللغوية ولكنها مفهومة في ذهن التلميذ؛ وهنا يكمن دور المعلم في تهذيب القاعدة في مكان بارز من السبورة، فإذا لم يستطع عدد كبير من التلاميذ التوصل إلى القاعدة يجب عليه ذكر أمثلة أخرى مساعدة، أو إعادة الدرس كاملا، بتوضيح الأمثلة بشكل أفضل لكي يستنتج القاعدة استنتاجا صحيحا[21].

[21]-نقلا عن: طه حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدين ،أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية،ص54و56

- **التطبيق:** وهي آخر مرحلة من مراحل الطريقة الاستقرائية، ذلك أن" التطبيق على القاعدة هو في الواقع عملية فحص لصحتها، فإذا ما فهم التلاميذ الموضوع جيداً استطاعوا أن يطبقوا عليه تطبيقا صحيحاً"[22].

و للطريقة الاستقرائية أنصار وخصوم، فأنصارها يعتبرونها أنجح الطرق لأنها: " تعمل على حفز تفكير التلاميذ وتوصل إلى الحكم العام تدريجياً، وذلك يجعل معناه واضحاً جلياً، فيصير التطبيق عليه سهلاً، ثم إنها تتخذ الأساليب والتراكيب أساساً لفهم القاعدة، وتلك هي الطريقة الطبيعية لأنها تمزج القواعد بالأساليب، ثم إنها تُحرك الدوافع النفسية لدى المتعلم اهتماماُ بالغاً، فينتبه ويفكر ويعمل"[23].

أما خصومها فيركزون على أنها: "بطيئة في إيصال القاعدة النحوية إلى التلاميذ، ثم إن المعلم غالباً ما يكتفي بمثال أو مثالين ثم يقفز إلى القاعدة مباشرةً، كما أن الأمثلة التي تُذكر تكون أمثلة مبتورة منبتة العلاقة بينها، وليس بينها صلة فكرية ولا صلة لفظية"[24].

ب-طريقة النص الأدبي : وتسمى هذه الطريقة بطريقة السياق المتصل أو الطريقة المعدلة، وهي تعديل للطريقة الاستقرائية، " تعتمد على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللغة، ومأثور القول بتوفير أكبر قدر ممكن من الطبيعة في السياق التي تعرض فيه التراكيب المراد فحصها وفهم قواعدها، وتُعنى بالنص المتكامل في أفكاره وأحداثه وسياقه وشكله الكلي بحيث يدرس هذا النص لغوياً من مختلف جوانبه بما يساير طبيعة اللغة صوتاً ومعنى وذوقاً وبلاغةً ثم نحواً"[25]، و تجدر الإشارة إلى أن طريقة النص لا تختلف

---

[22]- طه حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدين، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، ص56.

[23]- محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية واللغة الدينية، دار الثقافة والنشر والتوزيع ،القاهرة، (د، ط)،2000م،ص199.

[24]- المرجع نفسه، ص199.

[25] - عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2008م، ص41.

عـن السـابقتين إلا فـي أنهـا "تعتمـد علـى نـص تُؤخـذ منـه الأمثلـة، وتعـالج إمـا بطريقـة الاستقراء أو بطريقة القياس"[26].

وتسير خطوات طريقة النص بالشكل الآتي:[27]

- **التمهيـد** : وهـي خطـوة ثابتـة فـي درس القواعـد أيـا كانـت الطريقـة المُتبعـة، وفـي هـذه الطريقة يُمهّد المعلم بالتطرق إلى الدرس السابق ليُهيّئ طلبته للدرس الجديد.

- **كتابـة الـنّص:** يكتـب المعلـم الـنص علـى السـبورة، ويقـرؤه قـراءة نموذجيـة، يركـز مـن خلالهـا علـى المفـردات أو الجمـل التـي يـدور حولهـا الـدرس، ويفضّـل اسـتخدام وسـائل الإيضاح وبخاصة الطباشير الملوّن لكتابة المفردات والجمل موضوع الدرس.

- **تحليـل الـنص:** يحلّل النص مثلما ذكرنا في ماهية هذه الطريقة في أنه يتضمن قيماً وتوجيهات تربويّة فضلاً عن تضمنه الجانب اللّغوي، وبعملية التحليل هذه يتطرق المعلم إلى القواعد النّحوية المتضمّنة في النّص، بمعنى أنّ التلاميذ يصبحون مهيّئين من خلال ذلك باستنتاج القاعدة الخاصة للدرس.

- **القاعدة أو التعميم:** بعد أن يتوصّل معظم التلاميذ إلى القاعدة الصحيحة، يُدوّن المعلم هذه القاعدة بخط واضح وفي مكان بارز من السبورة، بعد تهذيبها وصياغتها صياغة صحيحةً.

- **التطبيـق:** وتعني هذه الخطوة أن "يُطبق التلاميذ على القاعدة أمثلة إضافيّة، ويكون ذلك بالإجابة عن الأسئلة التي يُوجّهها المعلم، أو تكليف التلاميذ بتأليف جمل معينة حول القاعدة"[28].

---

[26] – محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2006م، ص 272.

[27]–نقلا عن: طه حسين الدليمي وكامل نجم الدليمي،أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية،ص72و73.

ومؤيدو هذه الطريقة يعتبرونها الفضلى لأنه "يتم عن طريقها مزج القواعد بالتراكيب وبالتعبير الصحيح، كما أنها تعتمد على المران المستمد من هذا الاستعمال الصحيح للغة في مجالاتها الحيويّة وفي الاستعمال الواقعي"[29].

كما أن معارضي هذه الطريقة يعتبرونها "تعمل على إضاعة الوقت، وتُركّز على مهارات القراءة سواء كانت جهرية أم صامتة، وأن هذه الموضوعات مكانها الطبيعي كتاب القراءة، ذلك أن معظم النصوص المذكورة تدور حول العظماء والقيم الخلقيّة والمسائل القوميّة والوطنيّة"[30].

1-4-3-طرائق قائمة على نشاط المتعلم :

أ-**طريقة النشاط:** تعتمد هذه الطريقة على" نشاط التلاميذ وفاعليتهم وفيها يقوم المعلم بتكليف تلاميذه بجمع الشواهد والأمثلة التي لها صلة بموضوع الدرس من القرآن الكريم والأبيات الشعرية ومن موضوعات القراءة والنصوص المقررة عليهم، ثم يُطلب منهم أن يتعاونوا فيما بينهم على فهم موضوع الدرس واستنباط القاعدة، إلاّ أن معلم اللغة العربية قد لا يستطيع تنفيذ طريقة النشاط بفاعلية، وذلك بسبب ضيق الوقت وقلة الحصص"[31].

كما يرى مؤيدو هذه الطريقة " أنها تعتمد على النشاط الذي يقوم به التلاميذ، كما أنها تسير مع أهداف التعلم والتربية باهتمامها بالتعلّم الذاتي والمستمر، وتدعو إلى إيجابية التلاميذ وعدم اعتمادهم على المعلّم"[32].

---

[28]- طه حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص 72.

[29]-محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينيّة ،ص 200.

[30]- المرجع نفسه ،ص 200.

[31]-ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة،ص71.

[32]- رشدي أحمد طعمية، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها، ص440.

أمّا الرافضون لهذه الطريقة فيرون أنّها "تتطلب مستوىً معيناً من النضج، ومن ثم يكون استخدام هذه الطريقة كعملية تعزيز للقاعدة النحويّة والتدريب عليها، لا كأساس لبداية تعلمها "[33].

ب- طريقة حل المشكلات: تعتمد هذه الطريقة على نشاط المتعلم، من خلال "متابعة المعلم لأعمال التلميذ اللّغوية من قراءة وكتابة وتعبير، ويقوم المدرس بملاحظة كتابات التلميذ من خلال موضوعات التعبير، فيجمع الأخطاء اللّغوية، ثم يناقش التلاميذ في نوع الأخطاء وأساليب الوقوع فيها، وهنا يقيس المعلم مدى معرفة التلميذ للقاعدة النّحوية التي سبق دراستها أو القاعدة موضوع الدرس"[34]، وهنا يكمن دور المعلم في مساعدة التلاميذ من خلال توضيح وإعادة شرح القاعدة النّحوية.

وخطوات طريقة حل المشكلات تكون كالآتي:[35]

الخطوة الأولى: يضع المعلم أمام تلامذته مشكلة نحوية لا يتسنى حلّها إلا عن طريق القاعدة الجديدة، كأن يجمع عن طريق القراءة أو التعبير بعض الأخطاء التي نجمت عن عدم معرفة القاعدة، ويُناقشها مناقشةً تظهر من خلالها حاجة التلميذ إلى ما يساعده على الخروج من هذه الحيرة.

وتأتي **الخطوة التالية:** بتوجيه المعلم أنظار التلاميذ إلى اختلاف وظيفة الكلمة في كل جملة، واختلاف التكوين في الجمل منتظراً منهم الحل فإذا ظهر عجزهم يوجههم إلى القاعدة بالضبط الصحيح.

---

[33]- رشدي أحمد طعمية، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها ،ص 440.

[34]-ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة،ص72.

[35]-نقلا عن:رشدي أحمد طعمية، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها،440.

وتأتي **الخطوة الأخيرة:** بعرض التطبيقات والاستخدامات المختلفة والمتنوعة على القاعدة النحويّة.

وتُعدّ طريقة حل المشكلات من أحسن الطرائق لأنها تعتمد على التخمين أو الترتيب المنطقي لقواعد اللغة، كما أنها تهتم بتشخيص وعلاج نواحي الضعف لدى التلاميذ، لذلك فنجاح هذه الطريقة يعتمد على ما يلي:[36]

- مدى فاعلية التلاميذ من جهة

- مدى مهارة المعلم في إشعار التلاميذ بما وقعوا فيه من أخطاء وكيفية معالجة هذه الأخطاء.

كما يكمن دور المعلم في تقسيم التلاميذ إلى مجموعات حسب مستوياتهم وتقديمه لكل مجموعة ما يمثل مشكلة بالنسبة لها.

وبعد التطرق لطرائق تدريس النحو العربي تجدر الإشارة إلى أن الاتجاهات الحديثة في التربية وطرق التدريس تقرر حقيقة علمية ينبغي مراعاتها وهي أن الاعتماد على طريقة واحدة في تدريس علم من العلوم يُعدّ أمرا معيبا ومشيناً وأسلوباً عقيماً وما الطريقة إلا جزءً من الخبرة التعليمية بوصفها كلًا متكاملًا، ولا يمكن أن يلتزم المعلم في تدريسه بإتباع طريقة معينة، فمن الخطأ التحيز لطريقة بعينها على أنها أصلح الطرق وأنسبها للمادة المدروسة وإنّما ذلك يرجع إلى المعلم، فعليه أن يختار الطريقة التي تناسب الموضوع الذي يقوم بتدريسه كما تناسب التلاميذ الذين يدرّسهم وينبغي أن تكون مرنة طيّعةً تختلف باختلاف مرحلة النموّ، والفروق الفردية بين التلاميذ كما أنها ينبغي أن تكون في حدود الإمكانات والوسائل المتاحة من جانب المدرسة.

[36]–ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص72.

2- الكـفاءة اللغوية والكفاءة التواصليّة:

2-1-الكفاءة اللغويّة:

2-1-1-مفهوم الكفاءة/الكفاية:

أ- لغة: يعرف ابن فارس الكفاءة : « يقال كفاك الشيء يكفيك وقد كفى كفاية كفء :الكاف والفاء والهمزة أصلان يدل أحدهما على التساوي والكفء المثيل قال تعالى: "ولم يكن له كفؤا أحد " (الإخلاص 4) كفأ:كافاه على الشيء مكافأة وكفاء:جازاه يقول مالي به قبل ولا كفاء، أي مالي به طاقة على أن أكافئه »[37].

ويعرف ابن منظور الكفاءة : « كَفاهُ على الشيء مكافأةً وكفاءً : جازاه، تقول: مالي به قيلٌ ولا كفاءٌ، أي مالي به طاقةٌ على أن أكافئهُ، و قول حسان بن ثابت: وروحُ القدس ليس له نظيرٌ ولا مثيلٌ، وفي الحديث: فنظر إليهم فقالَ:من يكافئ هؤلاء،وفي حديث الأحنف:لا أقاوم من لا كفاء لهُ، يعني الشيطان، ويُروى: لا أَقاول. والكفىءُ:النظيرُ،وكذلك الكُفْءُ والكُفؤُ، على فعْلٍ و فعُلٍ، والمصدر الكَفَاءَةُ بالفتح والمَدِّ . والكُفْء: النظير والمُساوي ومنه الكَفَاءَة في النِكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك»[38].

ونجد الكفاية في لسان العرب :"كفى: الليث:كفَى يَكْفي كفَايَةً،إذا قام بالأم،ويُقال :اسْتَكْفَيْتُهُ أَمراً فكفانيهُ، ويُقال: كَفَاكَ هذا الأمر أي حسبُك.وكفاك هذا الشيء[39].

---

[37]- أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء الرازي،مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية ،بيروت،لبنان، 1420هـ/1999م،ج2،ص 248و 249، باب كفا.

[38] - ابن منظور أبو الفضل محمد بن مكرم بن على، لسان العرب،تح:عبد الله وآخرون ،دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1981،م5، ص،3892، مادة "كفا".

[39] - المرجع نفسه،ص3907، مادة "كفى".

وانطلاقا من الجذر اللغوي لكل من كفاءة وكفاية نجد:أنهما مختلفان في الجذر فالأولى جذرها اللغوي : كفأ والثانية جذرها اللغوي :كفي، واختلاف الجذر يتبعه اختلاف الدلالة فدلالة الأولى [المكافأة والمناظرة] ودلالة الثانية [القيام بالأمر والقدرة عليه].

ب- اصطلاحا: انطلاقا من التعريف المعجمي فإن لفظ كفاية أصح وأشمل من حيث الدلالة من لفظ كفاءة ذلك أن الأولى من الفعل كفى كفاية وكفيّ، وأما الثانية فمن الفعل كفأ وكفاءة، وكفء، غير أن الذين ألفوا في المجال التربوي منهم من استعمل لفظ كفاية ومنهم من استعمل لفظ كفاءة للتعبير عن نفس المعنى دون التفريق بين المصطلحين.

إلا أن **عزيزي عبد السلام** يرى أن لفظة كفاءة يقابله باللغة الفرنسية مصطلح **compétence** ويقول أنها : « تعني القدرة على إنتاج هذا السلوك أو ذاك، وأن الكلمة لم تكن تشكل جزءا من قاموس علم النفس قبل أن يستعملها تشومسكي **N.chomsky** في سياق الألسنية التكوينية، في حين أن لفظ كفاية يقابله مصطلح **Efficience** ويقول أن الكفاية ليست القدرة على المعرفة أو مهارة ما، أو اتجاها ما بل هي قدرة مركبة تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات وبذلك يمكن التحدث عن كفايات معرفية وكفايات أدائية و كفايات فعالية، وأن الكفاية التعليمية ترتبط بالقدرة على أداء المهمات المتصلة بمهنة التعليم، ومهام المعلم فالكفايات لا ترتبط بالعمل الصفي (مجموعة التلاميذ) فحسب بل بالأدوار الشاملة للمعلم داخل القسم وخارجه كذلك »[40].

و تتعدّد تعريفات الكفاءة وذلك راجع لتعدد مجالات استخدامها وفي ما يلي سنعرض بعض مجالات استعمال مصطلح الكفاءة:

[40]-فاطمة زايدي،تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا،مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي ،إشراف عز الدين صحراوي ،قسم الأدب العربي ،كلية الآداب واللغات جامعة محمد خيضر بسكرة ،2009/2008،ص 49،(مخطوط).

- **في مجال اللسانيات:** يعرفها **تشومسكي** (**Naom chomsky**) هي "المعرفة اللّاواعية و الضمنية بقواعد اللغة، التي يكتسبها المتكلم منذ طفولته، وتبقى راسخة في ذهنه فتمكنه فيما بعد من إنتاج العدد غير المحدود من الجمل الجديدة التي لمّا يسمعها من قبل، إنتاجًا ابتكاريًا لا مجرد تقليد ساكن، ثم التمييز بين ما هو سليم نحوي وبين غيره"[41].

وقد قابل **تشومسكي** هذا المصطلح بمصطلح الأداء (Performance) وهو:

« الاستعمال الفعّال للغة في مواقف مادية واضحة، فالأداء ما هو إلاّ الممارسة الفعلية والآنية لهذه الملكة، وإخراج لنظامها اللّغوي الضمني من حيزه اللّاشعوري إلى الحيز الإدراكي الفعاّل في ظروف ماديّة متنوعة »[42].

فالكفاءة حسب تصور **تشومسكي** : « معرفة-فعل فطرية، إذ إن جميع الأفراد يمتلكون إمكانات تجعلهم قادرين على فهم اللغة وإنتاجها، وتتكون هذه الإمكانات من استعدادات وراثية عامة، وقواعد فطرية مستدخلة، لكنها لا تتحرك تلقائيًا وبشكل مباشر بقدر ما تقتضي التدريب والتطوير بواسطة التربية »[43].

-**الكفاءة في مجال التربية:** يعرفها **بيرنو(Perrenoud)** الكفاءة من النوع الذي تُعِدّ به المدرسة المتعلمين للحياة بقوله: « هي قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشترك من المواقف التي يمكن التحكم فيها بفضل توفر كلا من المعارف الضرورية، والقدرة على

---

[41]- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع ،بيروت ،لبنان ،ط1 2004م،ص44

[42]- المرجع نفسه ،ص44.

[43]- العربي سليمان ،الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، دار كوم ،مصر،ط 1، 2006م ،ص18.

توظيفها عن دراية في الوقت المناسب من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها»[44].

ويعرفها **محمد الدريج** بأنها: « نظام من المعارف المفاهيمية و الذهنية والمهاراتية العملية، التي تنظم في خطاطات إجرائية تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية»[45].

- **الكفاءة في مجال التعليم:** يعرفها أبو بكر بن بوزيد وزير التربية الوطنية بالجزائر « القدرة على إنجاز عمل بشكل سليم، فالمعلمة التي تقوم بعملها جيدا كُفأة لإعطاء الدرس والشُرطي الذي يحرص في الصباح على أن تمرّ السيارات في مفترق الطرق كفء في تنظيم حركة المرور، والكفاءة هي أن يستطيع كل واحد القيام بما يجب أن يعمله بشكل ملائم، وبالمثل يسعى المدير اليوم في المدرسة لتنمية كفاءات التلميذ حتى يتمكن من أن ينشط بفعالية في دراسته وفي وسطه وفيما بعد في حياته المهنيّة »[46].

كما تعرف الكفاءة بأنها: " عبارة عن مكسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية ومواقف ثقافية واجتماعية يمكن للمتعلم من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية، وهي معرفة إدماجية مبنية على ترسيخ مجموعة إمكانات (معارف-مهارات-

---

[44]- العرابي محمد،دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم مذكرة لنيل شهادة الماجستير، إشراف تيلوين حبيب، تخصص بناء وتقويم المناهج، قسم علم النفس وعلوم التربية كلية العلوم الاجتماعية ،جامعة وهران،2011/2010م،ص69و 70،(مخطوط).

[45]- لخضر لكحل، "المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق" ،ملتقى التكوين بالكفايات في التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة ،2011م،ص77.

[46]- أبو بكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية،الجزائر،2006م،ص17و 18.

طرائـق تفكيـر اسـتعدادات، وهـي مجموعـة معـارف وسـلوكات اجتماعيـة، وكـذا مهـارات حس/حركية تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال"[47].

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يمكن أن نتبين النقاط الآتية:

1- أنّ الكفاءة هي قدرة ضمنية محتملة توجد عند الفرد، ولا نصرح بكفايته إلا إذا كان قادرا على استعمال مكتسباته داخل وضعيات تلفظية مختلفة.

2- أنّ الكفاءة تنمو بصورة تدريجيّة، تسمح لـه باكتساب رصيد لغوي ومعرفي متجدد يمكن توظيفه كلما اقتضت وضعية التواصل ذلك التوظيف.

3- لا تكتسب الكفاءة معناها إلا من خلال الوضعيات المشكل التي تندرج ضمنها فلا تتحدد كفاءة الفرد من مجرد حشد لمجموعة من المعلومات والوسائل وإنما تتحدد من خلال قدرته على مواجهة أي وضعية تواصلية يطلب منه التلفظ بها.

ومن خلال تحليلنا لمختلف التعريفات التي قُدّمت للكفاءة، وجدنا أنها تتأرجح بشكل عام بين الفهم السلوكي والفهم الذهني المعرفي، ذلك أن بعض الأعمال والبحوث تذهب إلى تعريف الكفاءة باعتبارها سلسلة من الأعمال والأنشطة القابلة للملاحظة، أي جملة من السلوكيات النوعية الخاصة (خارجية وغير شخصية)، في حين يُنظر إلى الكفاءة تارة أخرى، كإمكانية أو استعداد داخلي ذهني، غير مرئي من طبيعة ذاتية شخصية، تتضمن الكفاءة حسب هذا الفهم، وحتى تتجسد وتظهر عددا من الإنجازات باعتبارها مؤشرات تدل على حدوث الكفاءة لدى المتعلم، لكن الاتجاه الذي تبنّاه البحث في هذه الدراسة يندرج بشكل عام ضمن المنظور الأخير الذي يعتبر الكفاءة قدرات عقلية داخلية من طبيعة ذاتية شخصية.

---

[47]- شوشان زهرة ، وبغدادي خيرة ،"المقاربة بالكفاءات في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني"،ملتقى التكوين بالكفايات في التربية ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ،2011م،ص 180.

2-1-2-مفهوم الكفاءة اللغوية : يفسر **تشومسكي** الكفاءة اللغوية بأنها معرفة المتكلم المستمع المثالي للغة، فهي "القدرة التي يمتلكها المتكلم المستمع المثالي للغته، والتي تخوّل له إنتاج عدد لا حصر له من جمل لغة بيئته الأولى وذلك من خلال الاعتماد على الإمكانيات الكامنة عنده، وهي المعرفة التي لكل من المتكلم والمستمع، وهذه المعرفة متمثلة في مجموعة قواعد لغوية عامة متشكلة في ذهن الإنسان وهي التي تمكنه من اكتساب أية لغة بشرية على وجه الأرض؛ أي معرفة اللغة بمثابة تنظيم مجرد مكون من قواعد تحدد الشكل والمعنى الأصلي لعدد غير متناه من الجمل الممكنة وكذا لعدد من الصيغ الصرفية المحولة"[48]، فمفهوم الكفاءة اللغوية يمثل المحور الأساسي لقياس أهداف النظرية التوليدية التحويلية عند تشومسكي وأحد المبادئ التي ارتكزت عليها النظرية.

كما يمكن تعريف الكفاءة اللغوية بأنها "المعرفة المفترضة بالقواعد النحوية التي يعتبر من أوضح مظاهرها استطاعة الفرد أن يقوم بعدد كبير من التوليدات والتحويلات فيتمكن من توليد تراكيب لغوية كثيرة للدلالة على معنى واحد"[49]. ويعرفها **ميشال زكريا** : « بأنها المعرفة الضمنية بقواعد التي تتيح للإنسان بناء أو تكوين الجمل وتفهمها في لغته، وهي تجسد العملية الآلية التي يؤديها متكلم اللغة بهدف صياغة جملة، وذلك طبقاً لمنظومة القواعد الضمنية التي تقترن بين المعاني والأصوات اللغوية »[50]، كما تتمثل الكفاءة اللغوية عند **علي موسى**: « بأنها الحد الأدنى من المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات اللغوية الذي يُمكّن طالب الثانوية العامة من التفاعل الايجابي مع مكونات لغته الأم واتصاله بالحياة والأحياء اتصالاً فعالاً ، كما عرفت الدراسة الحالية الكفاءة اللغوية إجرائيا بأنها: درجة المهارة التي يتمكن بها التلميذ

---

[48] – رابح بومعزة ،تيسير تعليمية النحو (رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية) ،عالم الكتب ،القاهرة ،ط1، 2009م،ص 35و36.

[49]–عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ماوراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية،دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، مصر ،ط2008،1م، ص62.

[50]– المرجع نفسه،ص62.

من استخدام اللغة العربية لغرض محدد مثل إتقانه المفردات اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع »[51].

2-1-3- مكونات الكفاءة:

2-1-3-1- الاستعداد(Aptitude) : إنّ الاستعداد « متعلق بحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية فإذا لم يكن المتعلم مهيأً نفسياً للتلقي من أجل اكتساب الخبرة أو المهارة المقصودة فإن التواصل بين المتعلم والمعلم سوف ينعدم، الأمر الذي يجعل الهدف المُتوخى من عملية التعلم لا يتحقق »[52] ، كما يعرّف أيضا بأنّه : « نشاط حيوي فطري يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة، ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى، وله صلة أساسية دائمة بالقدرات والمهارات بحيث أنه في النهاية يصير مجموعة من الاستعدادات قدرات مهارات »[53].

2-1-3-2- القدرة(La Capacité) : تعرّف بأنّها « بنية ذهنية مستقرة وتنظيم ثابت بالنسبة لفئة من الوضعيات، تنصب على محتوى محدد بوضوح، وتجدد ببعد خاص من أبعاد معرفة علمية، قابلة للاستعمال في عدد متنوع ومتغير من الوضعيات المنتمية لفئة معينة من الوضعيات، فهي بهذا المعنى عرضانية وتتضمن القدرة المعايير التي تتيح التحقّق من مدى استعمالها بنجاح في وضعية معطاة ولا تتّخذ قدرة ما دلالتها التامة إلاّ

---

[51]- عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ماوراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية ،ص63.

[52]- أحمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،2006م،ص63.

[53]- زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم الآداب واللغة العربية وآدابها،كلية الآداب ،العلوم الاجتماعية ،جامعة فرحات عباس، الجزائر، إشراف عيسى بن سديرة ، 2010/2009م،ص32،(مخطوط).

عندما تستعمل من أجل تشغيل كفاية ما، ومن ثمة لا يكون لها معنى إلاّ بسبب كونها مكونا لكفاية من الكفايات »[54].

2-1-3-3- المهارة (L'habilité) : هي « قدرة تُكتسب بالتعلم حيث يفترض مسبقاً الحصول على نتائج مُحدّدة نتيجة لهذا التعلم، وهي القدرة على استخدام الفرد لمعلوماته بكفاية واستعداد للإنجاز »[55]، وتعرف بأنها : «أداء مهمة ما أو نشاط معين بصورة مقنعة وبالأساليب والإجراءات الملائمة وبطريقة صحيحة، وهي التمكن من إنجاز معينة بكيفية محدّدة وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ »[56].

2-1-3-4-الأداء أو الإنجاز (Performance): يشير مفهوم الأداء إلى "ترجمة التعلم إلى سلوك مدعّم بدافعية المتعلم بحيث يُعبّر عن الصيغة الإجرائية أو التنفيذية للتعلم ،كما يقصد بالأداء أو الإنجاز ما يتوقعه المعلم من المتعلم عند الانتهاء من تقديم المادة التعليميّة"[57].

ويمكن أن نستخلص من العلاقة بين مكونات الكفاءة أن الاستعداد هو بمثابة قدرة في حالة كمون وهو الجانب الأولي للقدرة وبالتعلم المستمر والتدريب المتواصل يُنمّى

---

[54]- زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، ص32و33.

[55] – معوش عبد الحميد، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها،بحث ميداني ببعض المدارس الابتدائية بولاية المسيلة ،مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الإداري، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة مولود معمري ،تيزي وزو ،إشراف برو محمد 2012/2011م ،ص 53،(مخطوط).

[56]– نوري عبد الله ، "دور اللّغة العربية في تنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلمين"،المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية ،المحور السادس، الاستثمار في اللغة العربية على مستوى التعليم العام ،كلية التربية ،جامعة الزاوية، ليبيا ، 2014م ،ص3.

[57] – لعزيلي فاتح،"التدريس بالكفاءات وتقويمها"،معارف،كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، السنة الثامنة (أكتوبر 2013) ،العدد 14، ص71.

هذا الاستعداد إلى قدرة وعند انتقال القدرة من حالة الكمون إلى حالة الظهور تسمى مهارة وتتجسد في الأداء.

خصائص الكفاءة : يتفق معظم المتخصصين في ميدان البحث التربوي أن الكفاءة تتميز بخمس خصائص أساسية هي :

أ- **تعبئة وتجنيد مجموعة الموارد:** "إن الكفاءة تتطلب تسخير وتوظيف مجموعة من الموارد المختلفة، مثل المعارف العلمية المختلفة والمعارف الفعلية المتنوعة والقدرات والمهارات السلوكية وهذه الإمكانيات -غالبا- تشكل الإدماج" [58].

والتعبئة والتجنيد هو" القدرة على تفعيل المعارف المكتسبة استجابة على الفور، وعن دراية لما هو مطلوب فعله والمقصود بالموارد هي المعلومات والخبرات المعرفية والسلوكيات والقدرات، وحسن الأداء والمعرفة السلوكية حيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة بالنسبة له" [59].

ب- **الوظيفة** : "إن امتلاك التلاميذ معارف ومهارات ومواقف يبقى دون معنى إذا لم تستثمر في نشاط أو إنتاج محفز، أو في حل مشكلة تعترضه في المؤسسة التعليميّة وفي حياته العامة، وهكذا تمكنه الكفاءة من ربط التعلمّات بحاجاته الفعلية والعمل على تلبية هذه الحاجات باستقلالية تامة وفق وتيرة خاصة"[60]، فالمتعلم هنا يقوم بتسخير كافة الموارد لإنجاز عمل معين، أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو العملية، وبالتالي تحقيق منفعة معينة.

ج-**العلاقة أو الارتباط بفئة من الوضعيات** : "إنّ تحقيق الكفاءة لا يحصل إلاّ ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة، يعني وضعيات قريبة من بعضها البعض

---

[58] - محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين أمليلة، الجزائر،2002م، ص44 .

[59] - لعزيلي فاتح، "التدريس بالكفاءات وتقويمها"،ص73 .

[60] - المرجع نفسه،ص75 .

فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعيّن حصر الوضعيات التي تستدعي فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة، وإن تنوعت الوضعيات فلا بد أن هذا التنوع في الوضعيات محدودة ومحصورة في مجال مشترك"[61].

د- الارتباط بمحتوى دراسي: "إن الكفاءة مرتبطة بفئة من الوضعيات يتطلب حلّها استثمار موارد مكتسبة عبر محتوى دراسي معيّن، ويمكن أن يندرج هذا المحتوى ضمن مادة دراسية واحدة أو ضمن عدة مواد"[62].

هـ- القابلية للتقويم : تتمثل قابلية الكفاءة للتقويم في "إمكانية قياس جودة إنجاز التلميذ (حل وضعية مشكلة،إنجاز مشروع) ويتم تقويم الكفاءة من خلال معايير تُحدّد سابقاً وقد تتعلق المعايير بنتيجة مهمة(جودة المنتوج، دقّة الإجابة...) أو بسيرورة إنجازها واستخدامها:(مدّة الإنجاز ،درجة استقلالية التلميذ ، تنظيم المراحل...) أو بها معاً[63].

2-1-5- أنواع الكفاءة اللّغويّة : للكفاءة أربعة أنواع، وهي :

2-1-5-1-الكفاءة المعرفية (Compétence de connaissance):

تشير إلى "المعلومات والعمليات والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات والأنشطة المتطلبة بهذه المهام ، ويتعلق هذا الجانب بالحقائق

[61] - محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص44.

[62] - فاتح لعزيلي، "التدريس بالكفاءات وتقويمها"،ص73.

[63] - المرجع نفسه ،ص73و74.

والعمليات والنظريات والفنيات ،ويعتمد مدى كفاءة المعلومات في هذا الجانب على إستراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي"[64].

2-5-2- الكفاءة الأدائية (Compétence de Performance):

"وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكل، على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب"[65].

2-5-3- الكفاءة الوجدانية (Compétence Affective):

"وتشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة، اتجاهاته نحو المهنة، وتقبله لنفسه، وميوله إلى المادة"[66].

2-5-4-كفاءة الإنجاز (Compétence de résultat):

"إنّ امتلاك الكفاءات المعرفية اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشرا على امتلاك القدرة على الأداء، أمّا امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدلّ على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين"[67].

---

[64]-عمر بولحمة،الكفاءات الختاميّة لأنشطة اللغة العربية في نهاية المرحلة الابتدائية دراسية نقدية تقويمية،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير،قسم الآداب واللغة العربية،كلية الآداب واللغات،جامعة محمد خيضر بسكرة،إشراف عمار شلواي،2013/2012م،ص11،(مخطوط).

[65]-المرجع نفسه،ص11.

[66]-المرجع نفسه،ص11.

[67] - المرجع نفسه،ص 11و12.

2-2-الكفاءة التواصلية :

2-2-1- مفهومهـا: أول مـن صـاغ هـذا المصـطلح هـو **ديـل هـايمز(Dell Hymes)** في دراسة بعنوان on communicative competence ليقابله بمصطلح الكفاءة الذي طرحه تشومسكي أمام مفهوم الأداء، ولقد صاغ هايمز هذا المصطلح ليشمل الإلمام بقواعد اللغة الاجتماعي، أو مناسبة الحديث للسياق الاجتماعي بالإضافة إلى الإلمام بالقواعد النحوية (Performance)، والمصطلح في رأيه يعني القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد[68].

ويجد هذا المفهوم الجديد حسب هايمز أصالته من "الجهود المتضافرة للتيارين المختلفين: **النحو التوليدي التحويلي و اثنوغرافيا التواصل**، والقاسم المشترك بين هذين التيارين هو الأخذ في الاعتبار قدرات مستعملي اللغة، وينضوي اقتراح هايمز على توسيع مفهوم الكفاءة بالإضافة إلى عبارة "**التواصلية**"ليصبح "الكفاءة التواصلية" وترجع هذه الأخيرة إلى عوامل معرفية ونفسية وسوسيوثقافية، مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالبنية الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، حيث أن الكفاءة التواصلية لا تقوم على المعرفة بقواعد النظام اللغوي فحسب بل تتسع لتشمل كفاية سوسيوثقافية أي المعرفة بقواعد الاستعمال تضبط إنتاج وفهم ملفوظات مناسبة للوضعية التي أنتجت فيها"[69]، فالكفاءة التواصلية في الأداء الوظيفي التداولي للغة، تمكن متكلم اللغة من قواعدها ومن أساليب توظيفها في سياقات تواصلية مختلفة. وقد استُعمل مصطلح الكفاءة التواصلية في علوم كثيرة، سواء في دراسة

---

[68] – ينظر :رشدي أحمد طعمية ،المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها ،دار الفكر العربي،القاهرة مصر ،ط1 ،2004م ،ص172.

[69]–كايسة عليك،المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها، مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أُنموذجا،أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه ،إشراف صالح بالعيد ،قسم اللغة العربية وآدابها،كلية الآداب واللغات ،جامعة مولود معمري ،تيزي وزو ،2014/11/18،ص115،(مخطوط).

اكتساب اللغة أو في الدراسات السوسيولسانية والإثنولسانية والسوسيوثقافية واللسانيات والنحو الوظيفي، كما استُعمل أيضا في مجال تعلّم اللغة وتعليمها[70].

ويعرفها **ويداوسن** (**Widdowsson**): « هي القدرة على الاشتراك في حوار مكتوب أو منطوق بتوظيف المعلومات المشتركة بين أطراف الحوار عن رموز اللغة وقواعد استخدامها »[71].

كما تعني الكفاءة التواصلية : « القدرة على استعمال اللغة في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض، لأن هذه الكفاية التبليغية تُؤخذ من وسائط عديدة معرفية ونفسية واجتماعية وثقافية بناء على البنية الاجتماعية التي يعيش فيها المتكلم، ومن ثم تساعد هذا المتكلم على تنويع صور الخطاب بما يلائم المقام، ويعبر عن مختلف الأغراض. والكفاية التبليغية مهارة يكتسبها المتعلم ليحكم بها أفعاله الكلامية (أداءه)على نحو تكون فيه صفة راسخة تمكنه من ترجمة وتوظيف تلك المقدرة، وهي تتعدى الكفاية اللسانية التي تنحصر في معرفة النظام النحوي والصرفي المسهم في استخدام التركيب السليم للجمل أو الوحدات الإسنادية الوظيفية، لأن من يمتلك هذه القدرة فقط لا يستطيع استعمال اللغة في مختلف المقامات والأوضاع »[72].

ومن خلال التعريفات السابقة للكفاءة التواصلية نجد أنها تتمثل في قدرة الفرد على استعمال قواعد اللغة في الظروف والسياقات المختلفة.

---

[70]–ينظر: كايسة عليك،المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها، مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أُنموذجا ،ص115.

[71]– المرجع نفسه،ص116.

[72] – رابح بومعزة ،تيسير تعليمية النحو ،رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية ،ص 38و39.

2-2-2-مكونات الكفاءة التواصلية :

يـرى أحمـد المتوكـل أنّ مفهـوم الكفـاءة التواصـلية يتّسـع ليشـمل "الملكـة اللّغويّـة والملكة المنطقية والملكة المعرفية والملكة الإدراكيّة والملكة الاجتماعيّة"[73]، وتقوم كل من هذه الملكات بدورها في عملية التواصل على الشكل الآتي:[74]

أ-تمكّن الملكـة اللّغويـة مستعمل اللّغـة الطبيعيـة من أن يُنتج ويؤول إنتاجًا وتـأويلاً صحيحين عبارات لغويّة ذات لبنات متنوعة جداً ومعقّدة جداً في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة

ب- وبفضـل الملكـة المنطقيّـة يستطيع مستعمل اللّغـة الطبيعيّـة علـى اعتبـاره مُزوّداً بمعارف معينـة، أن يشتقّ معارف أخرى بواسطة قواعد استدلال تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي.

ج- وتمكن الملكة المعرفية مُستعمل اللّغة الطبيعية من تكوين رصيد من المعارف المُنظمّة، بفضلها يستطيع أن يشتق معارف من العبارات اللّغويّة كما يستطيع أن يختزن هذه المعارف في الشّكل المطلوب وأن يستحضرها لاستعمالها في تأويل العبارات اللّغويّة.

د-ويمكّن مستعمل اللّغة الطبيعيّة بواسطة الملكة الإدراكيّة من أن يُدرك محيطه وأن يشتقّ من هذا الإدراك معارف يستطيع استخدامها في إنتاج العبارات اللّغويّة وتأويلها.

هـ- أمّا الملكة الاجتماعية فيها يتوسّل مستعمل اللّغة الطبيعيّة لمعرفة وبط الكيفيّة التي ينبغي أن يُخاطب بها مخاطباً معيناً في موقف تواصلي معيّن قصد تحقيق أهداف تواصليّة معيّنة [75].

---

[73]- أحمد المتوكل، قضايا اللّغة العربية في اللّسانيات الوظيفيّة (البنية التحتية أو التمثيل الدلالي والتداولي)،دار الأمان للنشر والتوزيع ،الرباط ،المغرب، (د،ط)،1995م ،ص 16.

[74]-المرجع نفسه،ص 16و17.

[75] - المرجع نفسه، ص17

ويرى سيمون ديك (**S.Dik**) إمكانيّة إضافة ملكة سادسة وهي الملكة الشّعريّة وتكون مهمّتها الاضطلاع بإمداد مستعمل اللغة الطبيعية بما يستلزمها إنتاج وتأويل العبارات اللّغوية ذات الطابع الشعري، وتشتمل الكفاءة التواصلية حسبه، "على جوانب لغويّة وجوانب تداوليّة تمنح المتكلم إمكانية التصرف في بنيات اللغة في جميع السياقات وعليه فإنّ تعليم العبارات اللّغوية لا يتمّ بمعزل عن الاستعمالات مما يعكس التلميذ الخصائص التداولية لتلك التراكيب، لأن التداول جزء من الجانب اللّغوي ومن هنا أصبح ضرورياً أن لا تركز الطريقة التعليميّة على القواعد اللّغويّة فحسب، بل تُولي أهمية أيضاً للكفايات الأخرى هذه الأخرى غير مستقلة عن بعضها، بل جميعها يتفاعل أثناء إنتاج العبارات اللّغويّة وتأويلها بحيث يتخذ في هاتين العمليتين، بوظائف تختلف عن الوظائف التي يقوم بها البعض الآخر لكنّها تُكملها"[76].

2-2-3-خصائص الكفاءة التواصليّة: لعلّ أبرزها:[77]

1-الكفاءة التواصلية مفهوم متحرك، وليس ساكناً، إنّه يعتمد على مدى مقدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر.

2-الكفاءة التواصلية تنطبق على كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة وكذلك نظم الرموز المختلفة.

3-الكفاءة التواصلية محدّدة بالسياق، فهي تتطلب القدرة على الاختيار المناسب للغة والأسلوب في ضوء مواقف الاتصال والأطراف المشتركة.

4-إن هناك فرقا بين الكفاءة والأداء، فالكفاءة تعني القدرة على المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء بينما يعتبر الأداء التوضيح الظاهر أو المكشوف لهذه القدرة.

5-إن الكفاءة التواصلية نسبيّة وليست مُطلقة.

---

[76]-كايسة عليك،المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها، مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي انموذجا،ص117و118.

[77]-نقلا عن:رشدي أحمد طعميّة ، المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها ،ص173و174.

2-2-4-أنواع الكـفاءة التواصلـيّة:

أشـهر تصـنيف للكفـاءة التواصـلية فـي التعليم" تصـنيف كنـال وسـوين (Canal et Swain) وهو الأكثر تداولاً فـي مؤلفات المتخصصـين فـي ديداكتيك اللّغات، حيث ميّزا بـين أربعـة أنـواع مـن الكفـاءات التواصـلية، النوعـان الأولان مرتبطـان بالنظـام اللّغوي، والآخران بالجوانب الوظيفيّة التواصليّة"[78]، وذلك كما يلي:

2-2-4-1-الكفاءة النّحوية أو اللّغوية: "هي معرفة نظام اللّغة، وإتقان توظيف القواعد الصوتيّة والنّحويّة والصرفيّة والدلاليّة بمعنى التحكّم في الرّمز اللّغوي"[79].

2-2-4-2- الكفاءة الخطابيّة:

فإذا كانت الكفاية النّحوية تخص الجملة،فإنّ الكفاية الخطابية "تركّز على الترابط بين الجمل وعلاقة المعنى بالنّص كلّه،وهي قدرة الفرد على تكوين خطابات متماسكة ومتلاحمة"[80].

2-2-4-3-الكفاءة الاجتماعية:

هي "القدرة على فهم السياق الاجتماعي الذي يبحث فيه التّواصل، أي التحكّم في العلاقات والأدوار وما يتبادله المتخاطبون من الأفكار والمعلومات، وبتعبير أخر هي معرفة المتكلّم الضّوابط الاجتماعيّة والثقافيّة للغة الخطاب، ممّا يستوجب فهم السّياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللّغة، وأدوار المتخاطبين، والمعلومات المشتركة بينهم ووظيفة الخطاب"[81].

---

[78]- كايسة عليك،المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها، مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا،ص118.

[79]-المرجع نفسه،ص118.

[80]-المرجع نفسه،ص 118.

[81]-المرجع نفسه،ص118..

2-2-4-4- الكفاءة الاستراتيجيّة:

وهـي "معرفـة الاسـتراتيجيات التـي يسـتخدمها المتكلمـون أثنـاء التواصـل والـذي يـتقن استراتيجيات الخطـاب يعرف كيـف يبدأ كلامـه وكيـف ينهيـه ،وكيفيّـة توجيهـه وإصـلاحه. ويـذهب د.بـراون إلـى أن هـذه الكفايـة معقّـدة أشـد التعقيـد، فيعرّفهـا بأنهـا مـا نوظّفـه مـن استراتيجيات لغويّـة وغيـر لغويـة لنعوّض النقص الـذي ينشأ عن متغيـرات الأداء أو عـدم تـوافر القدرة، وهـي الاسـتراتيجيات التـي نستخدمها نقصـا مـا فـي معرفـة القواعـد، أو بسـبب عوامـل تُحِـدّ مـن أدائنـا كـالمرض أو عـدم التركيـز، وبالتـالي فهـي تزودنـا بالمقـدرة علـى إصـلاح مـا نقولـه ومعالجـة المعرفـة الناقصـة، وأن نواصـل الخطـاب بشـرح العبـارات أو بـدوران حـول المعنـى، أو بـالتكرار أو التّحاشـي أو التخمـين أو تغييـر اللهجـة والأسلوب"[82].

2-2-5- الفرق بيـن الكفـاءة اللّغوية والكفـاءة التواصلية:

يرى رشدي أحمد طعمية أن الكفاءة اللغوية يقصد بها أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللغة، ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واع به، كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللّغويّة والعقليّة والوجدانيّة والثقافيّة التي تصحب الأشكال اللغويّة المختلفة ،أما الكفاءة التواصلية أو الاتصاليّة فيرى أنها قدرة الفرد على استعمال اللّغة بشكل تلقائي مع توفر حس لغوي يميّز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي كما يعطي رشدي أحمد طعمية مجموعة اختلافات بين الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية من عدة زوايا كما يستعرضها جونغ **هن أهن(jung Hun Ahn)**[83].

---

[82] – كايسة عليك،المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها، مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أُنموذجا،ص 118.

[83]–ينظر:رشدي أحمد،المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها،ص 176.

2-2-5-1-من حيث نوع المعرفة:

"تشتمل الكفاءة اللغوية على المعرفة الضمنية أو الكامنة الخاصة بالتراكيب اللغوية بينما تشتمل الكفاءة التواصلية على المعرفة الضمنيّة أو الكامنة الخاصة باستعمال اللغّة في مواقف اجتماعية وثقافية"[84].

2-2-5-2-من حيث القواعد الحاكمة: "الكفاءة اللغويّة تحكمها قواعد معيّنة وهي القواعد اللغويّة بينما تحكم الكفاءة التواصلية قواعد أخرى خاصة بالعلاقة بين الأشخاص والتنظيمات الاجتماعية والضوابط الثقافيّة والسياق التواصلي"[85].

2-2-5-3-من حيث إنتاج اللّغة:

"إن الكفاءة اللّغوية تزود الدارس بإمكانات التعميم لعدد غير محدود من الجمل بينما تزود الكفاءة التواصلية الدارس بالقدرة على تعميم أشكال السلوك الاتصالي المناسبة لعدد غير من المواقف الاجتماعية "[86].

2-2-5-4-من حيث النحو:

تهتم الكفاءة اللّغويّة من الجانب النّحوي بمدى "التزام الجمل بالقواعد النحوية المحددة، إن الشكل النحوي للجملة هو ما تهتم به الكفاءة اللغوية بينما تختص الكفاءة التواصلية بمدى مناسبة الجمل لسياقات محدّدة، فالكفاءة اللغوية تتجاوز البنية النحوية للجمل"[87].

2-2-5-5-من حيث اكتساب اللّغة:

---

[84]- رشدي أحمد طعميّة ، المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها ،ص176.

[85]-المرجع نفسه،ص177.

[86]- المرجع نفسه ،ص177

[87]- المرجع نفسه،ص177.

"يستند اكتساب الكفاءة اللّغوية على عوامل وراثية فطريّة، بينما الكفاءة التواصلية تستند إلى عوامل ثقافية واجتماعية يواجهها الفرد خلال تعلمه"[88].

2-2-5-6-من حيث الأداء:

لا تنعكس الكفاءة اللغوية بدقة على الأداء اللّغوي؛ "لأن الأداء اللّغوي يتأثر بمجموعة من العوامل التي تتخطى حدود الجانب اللغوي بما في ذلك الكفاءة التواصلية ،كما نجد أن الكفاءة التواصلية لا تنعكس أيضا بدقة على الأداء الاتصالي، ذلك أنه يتأثر أيضا بمجموعة من العوامل التي تتخطى حدود الاتصال نفسه مثل القلق"[89].

2-2-5-7-من حيث البنية:

"تتكون الكفاءة اللغويّة من بنية سطحيّة وبنية عميقة بالإضافة إلى القواعد التحويليّة بينما يصعب الحديث عن هاتين البنيتين في الكفاءة التواصلية حيث لم تقطع الدراسات بمثل هذا الشيء للآن"[90].

---

[88]- رشدي أحمد طعمية ،المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها ،ص 177.

[89]-المرجع نفسه،ص177.

[90]-المرجع نفسه ،ص177.

-القياس و الاختبار:

3-1-القياس:

3-1-1-مفهوم القيــاس (Measurement):

"القياس هو عملية وصف المعلومات (وصفاً كمياً) أو بمعنى آخر استخدام الأرقام في وصف وتبويب وتنظيم المعلومات أو البيانات في هيئة سهلة موضوعية يمكن فهمها ومن ثم تفسيرها في غير ما صعوبة "[91]، كما يعرف القياس بأنه" تعيين فئة من الرموز تناظر خصائص أو سمات الأفراد طبقاً لقواعد محدّدة تحديداً جيّدًا"[92]، ومن تعريفاته أيضًا أنه "العملية التي بواسطتها التعبير عن السلوك بأعداد ورموز حسب قواعد محدّدة، حيث يشير التعريف إلى ضرورة حسن اختيار القواعد وخاصة في مجال القياس الصفّي"[93].

ومن خلال التعريفات المقدّمة للقياس نجد أنّه مجموعة من الإجراءات التي يتم بواسطتها التعبير عن سلوك المتعلّم بأعداد أو رموز حسب قواعد محدّدة.

ويستخدم القياس على شكلين: **قياس فيزيائي** وآخر **نفسي**، أمّا القياس الفيزيائي "فيعالج وجود عمليات معروفة ومقبولة وقواعد معيّنة لإتباعها، فمثلاً لقياس طول الغرفة

---

[91]- سعد عبد الرحمن، القياس النفسي النظرية والتطبيق، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، الجيزة، مصر، ط5، 2008،ص18.

[92]- صلاح الدين بوعلام،القياس والتقويم التربوي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة،دار الفكر العربي ،القاهرة ،مصر، ط1، 2000م، ص15.

[93]- إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم علي مهيدات،القياس والتقويم الصفي،دار جرير للنشر و التوزيع ، عمان ،الأردن،ط1 ،2009م ،ص19.

الصّفية علينا أن نحضر مترًا، نضعه على رقم صفر على أحد نهايتي طول الغرفة، ثمّ نقرأ الرّقم المقابل للنهاية الأخرى للغرفة، وهنا تكون الوحدة السنتيمتر أو المتر"[94].

أمّا **القياس النفسي**:الذي يتعامل مع علم النفس التربوي فيبدو أصعب قليلًا لأنّه يُعنى بتكميم خصائص أو سمات الأفراد، حيث إنّنا لا نستطيع قياس الأفراد في ذاتهم، وإنّما نقيس خصائصهم أو سماتهم[95].

والهدف من عملية القياس "تحديد موقع الفرد، وهذا لابدّ أن يعتمد على إجراءات كافية ودقيقة بحيث يمكن اعتبار الدرجة التي يتحصّل عليها فرد في اختبار وهي مجموع النقاط التي ينالها في أسئلة الاختبار، هي تكميم أو قياس لقدرته الفعليّة ممّا يتطلب تقييما تجريبيًّا"[96].

كما نجد مصطلحًا آخر لصيقًا بمصطلح القياس وهو مصطلح "**التقويم والتقييم**"،والتقويم في معناه التربوي الواسع هو"عملية منظّمة لجمع وتحليل المعلومات، بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربويّة، واتخاذ القرارات بشأنها معالجة جوانب الضعف وتوفير ظروف النّمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربويّة وإثرائها"[97].

ومن خلال استعراض مفهوم كلًا من القياس والتقويم يتبيّن لنا أن مفهوم القياس يرتبط بعلاقة وثيقة مع مفهوم التقويم من خلال أن كلاّ منهما يخدمان غرضًا واحدًا هو إصدار الأحكام المتعلّقة بالأهداف واتخاذ القرارات التربويّة إلا أنهما يختلفان من حيث أن عملية

---

[94]–أحمد محمد عبد الرحمن ، تصميم الاختبارات أسس نظرية وتطبيقات عملية،عمان ،الأردن ، ط1 ،2011م ،ص12.

[95]– ينظر: أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات أسس نظرية وتطبيقات عمليّة، ص13.

[96]– صلاح الدّين بوعلام،القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ص15

[97]– سوسن شاكر مجيد،أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسيّة والتربويّة، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع،عمان،الأردن، ط1 ، 2007م ،ص28.

القياس تصف الخاصيّة وصفًا كميًا في حين لا تقتصر عمليّة التقويم على التحديد الكلّي بخاصية بل تتعداها إلى المقارنة والوصف قبل إصدار الحكم، كما أن عملية القياس تسبق عمليّة التقويم فتأتي عملية القياس في مرحلة متوسّطة من عملية التقويم وذلك لأن عملية التقويم تتجاوز التحديد الكمّي للخاصيّة إلى اتخاذ القرار[98].

واستعان البحث بالمصطلحين – **القياس والتقويم**– فاعتمد على القياس من خلال استخدام الاختبار كأداة من أدوات القياس لقياس الكفاءة كما اعتمد على التقويم في التحليل والتفسير والاستنتاج وإصدار الأحكام.

3-1-2-مستويات القياس (أنواعه):

تُجمع كتب القياس والتقويم التربوي على أن للقياس أربع مستويات وفقًا لطبيعة المتغيرات المراد قياسها، وهي كالآتي:

-**المستوى الاسمي:** هو "أدنى مستويات القياس ويناسب المتغيّرات الكيفيّة أو النوعية التي تتطلب تصنيف الأفراد إلى مجموعات منفصلة للتمييز بينهم في سمة معيّنة، ويكون الهدف من عملية القياس في هذه الحالة هو التصنيف الذي يُراعي الفروق النوعيّة بين الأفراد"[99]، ومن أمثلة متغيرات هذا المستوى: النوع، الجنسيّة، الديانة، الحالة الاجتماعية، والانتماء إلى مؤسسات معينة.

-**المستوى الرُتبي** : "ويُستخدم هذا النوع حين يُمكن تنظيم الوحدات في سلسلة تمتد بين الأدنى والأعلى في الخاصيّة التي نقيسها، ولكنّنا لا نستطيع أن نُحدّد بدقة الفرق بين الرتبتين، ولهذا يتم في هذه المقاييس تحديد مرتبة الشيء أو مكانه في مقياس يقدّم وضعًا

[98]– ينظر :نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، دار وائل للطباعة والنشر ،عمان،الأردن، ط2 ، 2001م ،ص73.

[99]–صلاح الدين بوعلام،القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتوجهاته المعاصرة،ص19.

كيفيًّا مثل قليل أو كثير،كبير أو صغير، الأول أو الثاني"[100]، ونظرًا لسهولة ويسر هذا النوع من القياس فإنه "يستخدم بكثرة في القياس التربوي والنفسي خاصة في قياس السمات الوجدانيّة التي تتعلق بالاتجاهات والتفصيلات والآراء والتقديرات"[101].

3-المستوى الفتري (المسافة): والقياس في هذا المستوى "يصف وصفًا كميًا في ضوء قواعد تقليدية مُتفق عليها حتى يمكن تحديد سعة لذلك الشيء"[102]، وهو يتعلق بتحديد مقدار الفرق بين الشيئين كما أن هذا المقياس يستخدم كثيرًا في القياس التربوي والنفسي "فنحن لا نقيس ذكاء الفرد أو سمات شخصية أو ميوله قياسًا مطلقًا وإنّما نقيس الفرق الحقيقي بين ذكاء شخصين مثلًا، أو نوازن بين ذكائه وذكاء زملائه الذين يطبق عليهم نفس الاختبار"[103].

4-المستوى النسبي: "ويُعدّ هذا المستوى أعلى مستويات القياس التي تتميز بأن لها وحدات متساوية ولها صفر مُطلق وتصلح معها كل العمليات الحسابية وكل الطرائق الإحصائية، إلاّ أنّ هذا النوع من القياس لا نتعامل معه في القياس النفسي لأننا لا نمتلك صفرًا مطلقًا للخصائص الإنسانية ويمكن استخدامه في قياس الخصائص العقليّة إذا ما تم قياسها بوحدات فيزيائية، كأن نقيس زمن الرجع أو التعلم بوحدات زمنية"[104].

3-1-3- خصائص القياس التربوي:

يتصف القياس التربوي بمجموعة من الخصائص ندرجها في مايلي:

---

[100]-سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس المعاصرة،ص26.

[101]- صلاح الدين بوعلام،القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة،ص من 20.

[102]-سوسن شاكر مجيد،أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية،ص26.

[103]- صلاح الدين بوعلام،القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة،ص20و21،

[104]- سوسن شاكر مجيد،أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية،ص26.

-**القياس التربوي قياس غير مباشر:** "يعني أننا لا نقيس الأشياء أو الخصائص أو السمات مباشرة بل نستدل على تقديراتها من خلال السلوكات الدّالة عليها ففي قياس الطول مثلًا نحن نقيس الطول بشكل مباشر لأنه صفة محسوسة، أمّا إذا أردنا قياس الدافعيّة نحو التعلم لا يوجد دافعية محسوسة نقيسها بأداة قياس ثابتة كالمتر"[105]، أو إذا أردنا أن نقيس مستوى تحصيل الطالب أو مستوى ذكائه فإننا نعدّ اختبارًا أو نستدل على ذلك عن طريق مستوى أداء الطالب لاختباره، وهذا بحد ذاته يعتبر قياسا غير مباشر.

-**القياس التربوي قياس غير تام:** "فمن المعروف أن أيّ سمة قابلة للقياس تتكون من عدد كبير من المكونات قد تكون مهارات عقلية أو حركية فرعية وفرع فرعيّة، وعندما نريد الاستدلال على جميع هذه المكونات لقياسها والوصول إلى قياس السمة الأساسية فإنه لابد من تضمينها جميعًا في عملية القياس، وهذا صعب تحقيقه في الواقع لذلك نلجأ إلى اختبار عيّنة من هذه المكونات على افتراض أنها تمثل جميع المكونات وبهذا يكون القياس الصفي في أحسن صوره غير تام"[106].

-**القياس التربوي قياس نسبي غير مطلق:** "بمعنى آخر لا نستطيع تفسير نتائج القياس التربوي إلّا من خلال مقارنتها بأداة معياريّة، فلو حصل طالب على علامة 20 في امتحان اللّغة الانجليزية فإن هذه العلامة لا تعني شيئا إذا لم نقم بإيجاد متوسط العلامات للصف، أمّا إذا تمّ حساب ذلك فيمكن تفسيرها ،إذا علمنا أن 30%من العلامات تفوق هذه العلامة"[107]؛ بمعنى أن مقدار السمة المقيسة لا تكون لها معنى إذا تم مقارنتها بنقطة مرجعية.

-**يعدّ القياس التربوي كميّا** بالرغم من أنه مرتبط بالناحية النوعية.

---

[105]- إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم علي مهيدات ،القياس والتقويم الصفي،ص29.

[106]- المرجع نفسه،ص30.

[107]- نبيل عبد الهادي،القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي،ص24و25.

-**وحدات القياس التربوي غير متساوية** وعلى الرغم من ذلك فإنها في بعض الأحيان تتصف بالثبات والتساوي، فمثلًا نجد بعض الاختبارات المقننة تتصف بهذه الصفة[108].

-**الصفر في المقاييس التربويّة يكون صفرًا اعتباطيًا:** بمعنى أنّه ليس صفرًا دقيقًا، أي "لا تقدم وجود السمة أو الصفة كما هو الحال في الظواهر الفيزيائية، حيث يجوز لنا أن نقول أنّ درجة حرارة الجو صفرًا مئويًا، ولا يجوز لنا القول أنّ مستوى ذكاء الطالب علاء صفرًا"[109].

3-1-4-مجالات القيـاس: إن مجالات القياس عديدة ومتنوعة خاصة في مجال العمليّة التعليميّة نذكر من هذه المجالات الآتي:

-**قياس التحصيل المدرسي والحكم عليه:** وهذا المجال يتم من خلاله "تحديد الأهداف التربويّة التعليميّة المراد تحقيقها، وهذا لا يتمّ إلا من خلال بناء الاختبارات بجميع أنواعها لقياس ذلك"[110] .

-**استخدام القياس في الحكم على مستوى الذكاء أو القدرات العقليّة للمتعلمين:** "فكثير من المدارس الحديثة أو النموذجية تستخدم اختبارات مقننّة لقياس مستوى ذكاء التلاميذ"[111].

-**تخطيط المناهج الدّراسيّة:** فمن خلال استخدام القياس "يمكن تحديد الأسس العامة للمناهج بحيث يكون المنهج مقياسًا لقياس قدرات وإمكانيات الأطفال المعرفيّة والنفسيّة

---

[108]- نبيل عبد الهادي،القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ،ص24و25.

[109]- المرجع نفسه،ص24و25.

[110]-المرجع نفسه،ص 97.

[111]-المرجع نفسه،ص98.

والاجتماعيّة، وهذا بدوره يؤدّي في المحصّلة النهائيّة إلى تفعيل دور المعلّم داخل غرفة الصّف"[112].

-**التعرّف على مستوى الطلبة:** من خلال بناء اختبارات وإجراءات بشكل صحيح طبقًا لمواصفات الاختبار الجيّد "نستطيع التعرّف على الطلبة المتفوّقين تحصيليّا من الطلبة الضّعاف"[113] تحصيلا.

-**التعرّف على استعداد الطلبة:** القياس يمكّننا من التعرف على "القدرة الفطريّة أو الإمكانات الكامنة التي تكون لدى المُتعلّم للقيام بمهمّة تعليميّة معيّنة"[114].

3-1-5- أغراض القيـــاس:

تتعدّد أغراض القياس بتعدّد الجوانب والمجالات خاصة فيما يتعلّق بالعمليّة التربويّة التعليميّة، وفيما يلي نوضح أهم أغراض القياس:

-**تحديد الأهداف التعليميّة:** "يسهم القياس في تحديد الأهداف التعليميّة من خلال صياغتها بصورة سلوكيّة محدّدة، كما أنه يحكم على مدى تحقيقها ضمن العمليّة التعليميّة داخل غرفة الصّف"[115].

-**تحسين مستوى الأداء التعليمي للمعلّمين والتلاميذ:** إذا استخدمت منهجية القياس بالشكل الجيّد والصحيح يتمّ التمكّن من تحسين أداء المعلّمين، من خلال استخدام "استراتيجيات تعليميّة حديثة تتناسب مع قدرات وإمكانيات الطلبة، من حيث إمكانية الحكم على هذه الطرائق بأنها ناجعة، باستخدام الاختبارات التقويميّة التحصيليّة، التي تكون بمثابة محكات نكشف بها أداء المعلمين من ناحية، واستيعاب المتعلّمين والفروق الفردية

---

[112]- نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ،ص101.

[113]- المرجع نفسه،ص 103.

[114]- المرجع نفسه،ص103.

[115]-المرجع نفسه،ص90.

بينهم من ناحية أخرى"[116]، إذ إنّه بدون استخدام اختبارات بنائيّة أو نهائيّة لا يمكن أن نحكم على فعاليّة استخدام هذه الطرائق وتحسين أداء كلٍ من المُعلِّم والمتعلم.

-**التوجيه والإرشاد المدرسي:** باستخدام هذا المجال يمكن "توجيه الطلبة إلى الفروع والتخصصات التي تتناسب مع ميولهم واتجاهاتهم سواء أكانت علميّة أم أدبيّة أم مهنيّة وهذا المجال لا يتمّ بشكل اعتباطي أو شخصي، بل بالاستناد إلى قواعد وأسس علميّة من خلال اختبارات تحصيليّة من جهة، واختبارات القدرات العقليّة والشخصيّة من جهة أخرى، وهذا ما تسعى إليه الاتجاهات التربويّة الحديثة"[117].

-**تسهيل مهمّات الإدارة المدرسيّة:** ترتكز مهمة الإدارة المدرسيّة الأولى في تنظيم العلاقة بينها وبين المعلمين من جهة والمعلمين والمتعلمين من جهة أخرى، "ولابدّ لهذا التنظيم أن يستند إلى أسس تقويميّة صحيحة خالية من الأخطاء ممثلة في الاختبارات الصادقة والموضوعية بحيث يمكن تطوير أداء الإدارة في اختيارها أنسب الطرائق لتعليمهم، والحكم على أداء طلبة مدرستها بشكل صحيح ودقيق"[118]، فالقياس في هذا المجال يعدّ المحك الذي يستند إليه في عملية تقييم التطور الذي يحدث في المدرسة والإدارة .

-**خدمة أغراض البحث العلمي:** يعدّ القياس أساسا من أسس البحث العلمي، فمن خلال استخدام اختبارات القياس نتمكّن من معرفة مدى نجاح التجربة والحكم عليها بشكل دقيق فمثلا إذا أردنا "تطبيق أساليب تعليميّة جديدة كطريقة التعلم التعاوني أو طريقة التعليم الناشط، لا نستطيع الكشف عن نجاعة هذه الطريقة إلا باستخدام اختبارات تحصيليّة"[119] لذلك يحتلّ القياس مكانةً وأهميةً بالغة في مجال البحث العلمي.

---

[116]- نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ،ص92.

[117]- المرجع نفسه، ص93.

[118]-المرجع نفسه،ص93.

[119]-المرجع نفسه،ص95.

-**تقويم المناهج المدرسيّة:** يشمل المنهاج أربع مرتكزات، الأهداف والمحتوى والأساليب والأنشطة، "حيث يمكن تقويم محتوى المنهاج الدراسي للمادة ومدى ملاءمتها لمستوى المعرفي للتلاميذ وهذا لا يتسنّى إلا من خلال إعداد الاختبارات المعرفية التحصيليّة للتأكد من مدى ملاءمتها لمستوى التلاميذ"[120]، ومدى ملاءمة هذا المحتوى للأهداف المسطّرة والأساليب والأنشطة فالقياس يكشف مدى فعاليّة عناصر المنهاج ومناسبتها وتكاملها.

3-1-6- أدوات القيـاس: للقياس أدوات متنوعة ومتعدّدة وهذا راجع لاختلاف الظواهر المراد قياسها، فمنها المتخصصة لقياس التحصيل والحكم عليه، ومنها المتخصصة لدراسة وقياس الميول والحكم عليه، ومنها ما هو متخصص لدراسة ظاهرة الذكاء، وأخرى تتخصّص في دراسة ظواهر أخرى مختلفة الجوانب، وفيما ما يلي سنتطرق لأدوات القياس اعتماداً على كتب القياس التربوي والنفسي:

3-1-6-1 الاستبيان(الاستبانة):

هو أحد أدوات القياس ويُعرّف بأنه: " أداة لفظيّة بسيطة ومباشرة تهدف إلى التعرف على ملامح خبرات المفحوصين واتجاهاتهم نحو موضوع معيّن، من خلال توجيه أسئلة قريبة من التقنين في الترتيب والصياغة وما شابه ذلك" [121]، وهو "مجموعة من الأسئلة التي يتمّ الإجابة عليها من قبل المفحوصين بدون مساعدة الباحث الشخصيّة أو من يقوم مقامه، وسيلة للحصول على إجابات لعدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج يعد لهذا الغرض ويقوم المفحوص بملئه بنفسه"[122].

---

[120]- نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ص96.

[121]- زياد بن علي محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، غزة، فلسطين، ط2 ، 2010م ،ص 16.

[122]- المرجع نفسه،ص17.

3-1-6-2- السِّجل التراكميّ: يعتبر أداة من أدوات القياس والتقويم لتجميع المعلومات والوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها في تحليل الظاهرة المراد قياسها وتفسيرها، ويقصد به " السجل الذي يجمع معلومات تامة لها دلالتها عن التلميذ، جُمعت عن طريق وسائل أخرى في شكل تتبعيّ تراكمي في ترتيب زمني، وعلى مدى سنين تغطي حياة الفرد الدراسيّة، فهو بهذا يعتبر مخزن معلومات يتضمن أكبر قدر من المعلومات في أقل حيّز ممكن، حيث يشمل معلومات عديدة كدرجات التلميذ في المواد في مختلف مراحل الدراسة، الغياب والحضور، بيانات عن الأسرة وحالتها، تقديرات عن خُلق التلميذ وسلوكه الاجتماعي، صحته..."[123].

3-1-6-3- المقابلة العلمـــــيّة:

تُعرّف المقابلة العلميّة بأنها " أداة من أدوات البحث العلمي يستعملها الباحث للحصول على معلومات تساعده أو تمكنّه من الإجابة على تساؤلات بحثه أو اختيار فرضيات دراسته، وتعتمد على مقابلة الباحث للمبحوث وجهاً لوجه بُغية طرح مجموعة من الأسئلة تكون محدّدة من قَبل بدقّة أو على شكل نقاط "[124].

ويلجأ الباحث إلى استخدام هذه الأداة إذا كان عدد أفراد العيّنة قليل، "حيث من خلالها نحصل على معلومات تتعلّق بالعيّنة بشكل دقيق وندرس الظاهرة بشكل تام"[125].

---

[123]- فنطازي كريمة "الإرشاد المدرسي بالمرحلة الثانوية في ظل المقاربة بالكفاءات"، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عنابة، الجزائر، 2011م، ص157.

[124]- نبيل حميدشة، "المقابلة في البحث الاجتماعي"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعيّة،جامعة سكيكدة، الجزائر، العدد8، جوان2012، ص 99.

[125]- نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في المجال التدريس الصفّي، ص85.

3-1-6-4- الاستفتـاء: هو " عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو البنود التي تدور حول موضوع واحد أو عدة مواضيع، وليس لها إجابات صحيحة أو إجابات خاطئة، إذ إنّ المطلوب هو معرفة رأي الفرد أو نوعيّة استجابته في موقف من المواقف التي يُمثّلها ذلك السؤال أو البند"[126]. فالاستفتاء أداة من أدوات القياس الغرض منه جمع آراء حول ظاهرة معيّنة.

3-1-6-5- الملاحـظة: هي "أسلوب رصد أداء المتعلم في موقف تعليمي معيّن على الواقع من قبل الملاحظ (الملاحظين)، بغرض جمع المعلومات تمهيدًا لتحليلها وإصدار الحُكم على المتعلم، وتتميّز بقدرتها على توفير معلومات كميّة ونوعيّة حول تحقيق المتعلم لكفايات التعلم كما هي في الواقع حيث يصعب الحصول عليها بالاختبارات، كما أنّه يمكن للمعلم تكييف الملاحظة بما يتناسب والموقف التعليمي"[127].

والملاحظة نوعان :**الملاحظة البسيطة والملاحظة المنظّمة**؛ أمّا **الملاحظة البسيطة** فهي التي يتم فيها رصد السلوكات البسيطة تلقائيا في المواقف الحقيقيّة دون تحديد مسبق لما سيتمّ ملاحظته، وتستخدم في المواقف العارضة وتتمّ عشوائيًا، وتكون السلوكات المُلاحظَة قليلة وسطحيّة، أمّا **الملاحظة المُنظمّة** فيتمّ فيها رصد السلوكات حسب مخطط معدّ مُسبقًا ومن مُلاحِظ مدرب تُجري على فترات متعددة[128].

3-1-6-6-الاختبار: وهو أداة من أدوات القياس الأكثر استعمالا وشيوعًا في المجال التربوي، وفي هذا البحث استعنّا بالاختبار بوصفه أداة قياس نعتمد على نتائجه في التفسير والتحليل باعتباره الأنسب للدراسة وهذا لا يعني إلغاء أدوات القياس الأخرى إلّا أنّ الأدوات الأخرى لا تخدم غرض هذا البحث وهو قياس كفاءة التلميذ اللغويّة

---

[126]- سعد عبد الرحمن، القياس النفسي النظريّة والتطبيق، ص 173و 174.

[127]- إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم علي المهيدات، القياس والتقويم الصفي، ص244.

[128]- ينظر: المرجع نفسه، ص244.

والتواصليّة، وهذا لا يتأتى إلا بإجراء اختبار موضوعي مقنن يستوفي شروط الاختبار، ولهذا سنفصّل الحديث عن الاختبار وشروطه في مبحث لاحق.

3-2-الاختبـار:

3-2-1 مفهوم الاختبار: هو " مقياس موضوعي مُقنّن لعيّنة من السلوك"[129].

ويُعرّف **ثورنديك (Thorndkie)** الاختبار بأنّه: "طريقة لقياس الكمّ من الشيء على أساس أي شيء موجود يكون موجودًا بكميّة معيّنة والمقصود بالشيء هنا الجوانب المعرفيّة كالأفكار والمعلومات التي يتعلّمها الفرد بقصدٍ أو بغير قصدٍ "[130].

كما يمكن تعريفه بأنّه: "عمليّة منظمّة لقياس عيّنة من السلوك (جمع المعلومات) من خلال عيّنة من الفقرات الدالّة على السلوكات ذات العلاقة بالسمة المُقاسة، وذلك لمقارنة الفرد مع غيره أو مع نفسه أو مع معيار محدّد "[131]

ومن تعريفاته أنه : "مقياس موضوعي مُقنّن لعيّنة من السلوك المُراد اختباره تمثيلًا في هذا الموقف يُطلب من المفحوص القيام بعمل معيّن ثم تُقدّر النتيجة على أساس درجة صحة الاستجابة ومقدارها، والوقت المستخدم"[132].

ومن خلال التعريفات المُقدمّة للاختبار نستنتج أن الاختبار هو عمليّة منظّمة لإجراء قياس عيّنة من السلوك الإنساني لدراسة ظاهرة معينة والحكم عليها.

---

[129]- سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربويّة، ص27.

[130]- أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات، دار أسامة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص13.

[131]- إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم علي المهيدات، القياس والتقويم الصفي، ص23.

[132]- فيصل عباس، الاختبارات النفسيّة تقنياتها وإجراءاتها، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1996م ،ص11.

3-2-2- فوائـــد الاختبار: يعدّ الاختبار عمليّة منظّمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها ويستفيد النظام التربوي من عمليّة الاختبار لعدّة أغراض نذكر منها الآتي:

-**التحصيل:** وهو "قياس أو معرفة مقدار ما امتلكه التلميذ أو خزّنه من مادة دراسيّة معيّنة وفق أهداف معيّنة وفي فترة زمنيّة معيّنة، وتساعد معرفة مستوى التحصيل للفرد في معرفة مدى مساهمته الفعليّة في المشاركة المعرفيّة في أمور حياته المختلفة، كما تساعد في معرفة كميّة المواد الدراسيّة التي يمكن أن تضاف مستقبلًا حسب المعلومات المتوافرة لديه قدرها ونوعيتها"[133].

- **التغذية الراجعة لكل من المعلم والتلميذ:** ويقصد بها معرفة النتائج.

- **إثارة الدافعيّة لدى التلميذ:** ونعني بالدافعيّة القوّة الذاتيّة التي تُحرك سلوك التلميذ في اتجاه معين.

- **معرفة المدى أو المستوى الذي تقدم إليه التلميذ:** أو وصله خلال فترة دراسته وذلك من خلال استخدام الاختبارات التكوينيّة.

- تطبيق التلاميذ لما تعلّموه داخل الغرفة الصفيّة وممارستهم للمعارف المكتسبة.

- تقويم ملاءمة المنهاج لحاجات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم الفرديّة والجماعيّة .

- البحث التربوي وخاصة فيما يتعلّق بمعرفة أثر وحدة منهجيّة جديدة في تحصيل التلاميذ أو طريقة تدريس معيّنة أو وسيلة تعليم محدّدة وغيرها.

[133]-أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات أسس نظرية وتطبيقات عملية،ص43.

- **قياس استعدادات التلميذ:** أي قياس مستواه من حيث الخبرة والنضج اللذين يجعلانه قابلًا للتعلّم وقادرًا على تحقيقه بسهولة وفي ضوء ذلك يتم تقرير وتحديد نوعيّة المادة التي ستقدّم للطلبة وكميّتها والطريقة التي سيتم التدريس بها لهذه المادة[134].

- **اختبار المعلمين وتحسين مستواهم:** ويتم ذلك "بإجراء المقارنة بين المعلومات التي يحصل عليها المعلمون في امتحان خاص بهم بين المعلومات التي يحصل عليها المعلمون في امتحان خاص بهم لمعرفة ما يستطيعون تقديمه أو تعليمه للتلاميذ سواء كانت من أفكاره أو مبادئ ومعلومات، كما تستخدم علامات التلاميذ التي يتم الحصول عليها من اختبارات خاصة، بهم لتقديم صورة عن أداء المعلم وتقويمه من خلال تحصيل التلاميذ أي كفاءته في توصيل المعلومات، وفي ضوء هذه الاختبارات توضع برامج معيّنة لتحسين مستوى المعلمين"[135].

3-2-3- شـــروط الاختبـار: إنّ الدرجة التي يحصل عليها المتعلم تمثّل حُكمًا كميًا يحمل في طياته حُكما نوعيًا على المتعلم، وحتى يكون هذا الحُكم موضوعيًا وعادلًا لابدّ أن يتّسم الاختبار بعدد من الصفات والشروط، ويمكن تقسيم هذه الشروط أو الصفات إلى شروط أساسية وشروط ثانويّة.

3-2-3-1- الشروط الأساسية: هي كالأتي:

3-2-3-1-1- الصدق (Validité): ويقصد به قياس الاختبار لما أعد قياسه، فإذا صُمِّم الاختبار لقياس الكفاءة اللّغويّة لتلاميذ الصّف الرابع متوسط فيجب أن يقيس هذه الكفاءة التي صُمِّم لأجلها، أمَّا إذا قاس كفاءتهم التحصيليّة في مادة الرياضيات فهو اختبار غير صادق[136]، ويعرّف أيضا بأنّه " الدّقة المتناهية التي يقيس بها الفاحص ما

---

[134]-نقلا عن: أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات أسس نظرية وتطبيقات عملية،ص44.

[135]- المرجع نفسه،ص 44.

[136]- ينظر، إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم علي مهيدات، القياس والتقويم الصفّي، ص86.

يجب أن يقيسه"[137]، كما يمكن تعريفه بأنّه "مدى تأدية الفحص للوظيفة التي استخدم من أجل تأديتها أو مدى شموليّة الاختبار للغرض الذي يجب أن يحقّقه أو مدى قيامه بالوظيفة المفترض قيامه بها عندما يطبق على فئة وضع من أجلها "[138].

ويكمن صدق الاختبار في المفاهيم الثلاثة الآتية: [139]

– قدرة الاختبار على قياس ما هو مفروض قياسه.

– قدرة الاختبار على التمييز بين القدرة التي يمتلكها التلميذ والقدرات الأخرى التي يُحتمل أن تختلط بها.

– قدرة الاختبار على التمييز بين الذين يمتلكون هذه القدرة وهؤلاء الذين لا يمتلكونها

والاختبار الصادق يعطي درجة من الصدق لقياس القدرة الحقيقيّة للتلميذ من ناحية تحصيلية في موضوع ما ولكي يتم الاختبار بهذه السمة لابد له من جملة من الخصائص نجملها في النقاط الآتية:

–تتوقف خصائص الصدق على عاملين هما **الغرض من الاختبار** وهي وظيفة الاختبار التي سيقيسها و**فئة التلاميذ** التي ستطبق عليها، ولابد لوجود ارتباط بين هذين العاملين فإن صدق نتائج الاختبار تكون ضعيفة إذ لم يكن هناك ارتباط.

–إنّ **الصدق نسبي:** الصدق يعتمد على طبيعة الجماعة التي تطبق عليها الاختبار فالاختبار الذي يكون صادقًا في بيئة مدنية قد لا يكون صادقًا بنفس الدرجة إذ استخدمناه في بيئة ريفيّة

---

[137]– نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي،ص 353.

[138]– المرجع نفسه،ص535.

[139]– نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدوليّة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، مصر،ط1، 2012م، ص221.

-**إن الصدق قد يكون نوعيًا:** الاختبار الصادق الذي يقيس معارف الطلبة في مادة التربية البيئيّة، لا يكون صادقًا إذا استخدمناه في قياس آخر كالاتجاهات البيئية والمهارات الحركيّة الرياضيّة[140].

-**الصدق ليس درجة مطلقة ولا يكون صدقًا تامًا:** فقد تنخفض درجة صدق الاختبار لقياس الذاكرة ويطلق عليها اختبارات صادقة، فالمهم هو درجة صدق الاختبار، لأن درجات الاختبار لا تعتمد على الصدفة بل على مقياس دقيق لقياس السلوك[141].

3-2-3-1-2- الثبـات (Reliability):

هو" الدرجة التي تكون نتائج أداء القياس ثابتة من مرة لأخرى من مرات استخدامها تحت نفس الظروف، ويمكن اعتبار الاختبار ثابتًا إذا ما أعطى نفس النتائج في حال تكراره وتحت ظروف مماثلة"[142].

وتؤثر في الاختبار عوامل كثيرة منها: [143]

-طول الاختبار.

-زمن الاختبار والدقة في الصياغة.

-تباين فقرات الاختبارات.

و يقاس ثبات الاختبار من خلال استخدام معامل الارتباط، فإذا كان معامل ارتباطها عند إعادتها عالٍ كان مستوى ثباتها عالٍ ولهذا يمكن قياس الثبات بعدة طرائق

---

[140]-نقلا عن :نبيل عبد الهادي،القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي،ص354و355.

[141]- ينظر :المرجع نفسه، ص356.

[142]- نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدوليّة،ص372.

[143]- المرجع نفسه، 372.

من أبرزها: طريقة إعادة الاختبار و طريقة التجزئة النصفيّة و طريقة الصور المتكافئة للاختبار نفسه[144].

أ – **إعادة الاختبار:** "تستند هذه الطريقة إلى إجراء الاختبار من أجل معرفة درجة ثباته حينما يطبق على مجموعة من التلاميذ، حيث تصحّح أوراق التلاميذ وتحسب درجاتهم، وبعد فترة زمنيّة يجري عقد الاختبار مرّة ثانية يكون على التلاميذ نفسهم، وبعد ذلك يسحب درجة كل تلميذ من مجموعة في المرّة الثانيّة، ومن ثَمّ يستخرج معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها التلميذ في المرّة الأولى والدرجات في المرّة الثانية فإذا كانت العلامات متقاربة ومتشابهة يكون معامل الارتباط عالٍ، وهذا يدل على الثبات"[145]، إلاّ أنّ هذه الطريقة تحتاج وقتًا طويلًا في إعداد الاختبار وكذلك تقديمه من قبل التلاميذ.

ب – **التجزئة النصفيّة:** "يلجأ علماء القياس إلى هذه الطريقة لصعوبة إجراء طريقة إعادة الاختبار لأنّها تتطلب وقتًا طويلًا وجهدًا كبيرًا من المعلم"[146].

وطريقة التجزئة النصفيّة تقوم على عدّة خطوات هي[147]:

– يقوم المعلم بتقسيم الاختبار نظريًا إلى نصفين متكافئين ويعامل على أنّ النصف الأول بمثابة الاختبار الأول والنصف الثاني بمثابة الاختبار الثاني.

– يطبق المعلم الاختبار ككل ويصحح أسئلة النصف الأول ويضع لها درجة وكذلك الحال بالنسبة للنصف الثاني.

---

[144]–ينظر: نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي،ص 374.

[145]– المرجع نفسه،ص374.

[146]–المرجع نفسه،ص376.

[147]–المرجع نفسه،ص 376.

- يحسب المعلم معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على النصف الأول والنصف الثاني.

ج- طريقة الصور المتكافئة: تعتمد هذه الطريقة على "إعداد المعلم اختبارين متكافئين يقيسان السلوك المراد قياسه لدى التلاميذ، فإذا أراد معلم اللغة العربية أن يعدّ اختبارين متكافئين على سبيل المثال "[148]، فإنّه سيقوم بالخطوات الآتية:[149]

-يحضّر اختبارا مكونًا من خمسين سؤالًا تمثل قواعد اللغة المراد قياسها.

-يحضّر اختبارًا ثانيًا مكونًا من خمسين فقرة حول القواعد نفسها.

-يطبّق الأوّل وبعد فترة زمنيّة تتراوح بين أيام قليلة يطبّق الاختبار الثاني.

-يحسب معامل الارتباط بين نتائج الاختبارين الأوّل والثاني.

وبذلك نحصل على معامل الثبات الكلي للاختبار، ويُلاحظ أنّ هذه الطريقة مناسبة تتجاوز عيوب طريقة إعادة الاختبار والتجزئة النصفيّة ولكن عيبها هو صعوبة إعداد اختبار ثانٍ لما يتطلبه من وقت وجهد وتكاليف.

3-2-3-1-3-الموضوعيّة (Objectivité) :

ويقصد بها "عدم تأثر المفحوص بذاتية المصحّح إضافة إلى ملاءمة الاختبار بمجمله لقدرات المفحوصين من حيث صعوبة فقرات الاختبارات، وملاءمة الوقت المحدّد للاختبار وكل ما يمكن أن يؤدي إلى الموضوعيّة" [150]، والموضوعيّة تأخذ بعين الاعتبار جانبين أساسين هما:

---

[148]-نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ص380.

[149]-المرجع نفسه،ص380.

[150]- إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم علي مهيدات، القياس والتقويم الصفي،ص87.

أ -**فيما يتعلّق بالتصميم:**[151]

-يجب أن تكون أسئلة الاختبار شاملة لجميع المادة بحيث يمكن اختبار عيّنة لمحتوى المادة.

-يجب أن تمتاز الأسئلة بالوضوح وتخلو من الغموض.

-أن تكون لغة الأسئلة واضحة مناسبة لمستوى التلميذ.

-الأسئلة يجب أن تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفرديّة بين التلاميذ .

-يجب أن تكون الأسئلة مناسبة لمستوى التلاميذ، حتى يستطيعوا فهمها، لأن اللغة الصعبة تفوق مستوى التلاميذ وتحجب قدراتهم في معرفة الإجابة[152].

ب- فيما يتعلّق بالتصحيح: [153]

-إذا كانت الأسئلة مقاليّة يمكن وضع إجابة نموذجيّة محدّدة واضحة لها حتى يتمّ تصحيحها.

-يجب توضيح الإجابة أمام التلاميذ.

-على المعلم وضع سلّم توزيع للعلامات حتى يكون موضوعيّا عند التصحيح.

-إذا كانت الأسئلة من النمط الموضوعي يجب وضع مفتاح لإجابتها حتى نحقق الجانب الموضوعي، إلا أننا باستخدام الأسئلة الموضوعيّة نستطيع أن نحقّق موضوعيّة التصحيح 100% نظرًا لتحديد الجواب مسبقًا، كما يمكن لأي شخص أن يصحّح الاختبار.

---

[151]- نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي،ص352.

[152]- المرجع نفسه، ص352.

[153]- المرجع نفسه، ص 352.

3-2-3-1-4-الشموليّة (Copréhensive):

المراد بشموليّة الاختبار " أن يمثل الاختبار عينه للأصل الذي ينتمي إليه، بمعنى أن يمثل الاختبار جميع العناصر المكونة لموضوع الاختبار"[154].

كما يقصد بالشموليّة أن يكون الاختبار " شاملًا للأهداف التدريسيّة المراد قياسها، فلا يتمّ التركيز على موضوع فرعي معيّن من المحتوى التعليميّ، والشمول خاصيّة لأي اختبار فعّال وناجح، ويكون شاملاً بحيث يغطي المجالات الثلاث للأهداف التربويّة وهي المجال المعرفيّ والوجدانيّ والحركيّ، أي ما يستطيع المتعلم القيام به أدائيًا مع ما يعرفه أي شاملًا لمجالات الأهداف المعرفيّة والانفعالية والنفس حركيّة" [155].

فالصدق والثبات والموضوعيّة والشموليّة هي شروط أساسيّة تحدّد صلاحيّة الاختبار الجيّد، حيث تُعدّ هذه الشروط بمثابة المعايير والصفات الأساسية التي يجب أن تتوفر في أي اختبار حتى يحظى بنتائج نثق بها ونستفيد منها، لذلك يمكن القول بأن هذه الشروط تمثّل الملامح الهامة للحكم على الاختبار بأنه جيد، كما أن هناك شروط ثانويّة للاختبار الجيّد.

3-2-3-2-الشروط الثانويّة للاختبار الجيّد: ويمكن تمثيلها على النحو الآتي:

-**سهولة التطبيق:** فكلّما كان الاختبار سهلًا امتاز بالصدق والموضوعيّة والثبات والعكس صحيح.

---

[154]- نعمان عبد السميع متولي،المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدوليّة،ص222.

[155]- إبراهيم محمد المحاسنة و وعبد الحكيم علي مهيدات ، القياس والتقويم الصفيّ،ص 87.

-**سهولة التصحيح:** عندما يقوم المعلم بتصميم الاختبار أو بناء اختبار عليه أن يضع الإجابات النموذجية محدّدا الدرجة أو العلامة لكل سؤال ليسهل عليه تصحيحها وفق معايير الثبات والموضوعيّة والصّدق[156].

-**الإقتصاد أو التكلفة الماديّة:** لكل اختبار خصوصيّة في هذا الجانب، "فالاختبار المقالي قد يكون أقل تكلفة إذا كان عدد التلاميذ قليل، خاصة إذا قام المعلّم بكتابة الأسئلة على السبورة، أو قام بإملائها على التلاميذ ولكن إذا كان عدد التلاميذ كثيرًا ويحتاج كتابةً كثيرةً ومسهبةً فإنّه تزداد تكلفته الماديّة، وكذلك الشأن بالنسبة للاختبارات الموضوعيّة"[157].

3-2-4- تصنيف الاختبـــارات:

تعتبر الاختبارات من أكثر أدوات القياس استخدامًا في القياس الصفِيّ وتتعدّد أنواعها بتعدّد المعايير المعتمدة في تصنيفها، ولذلك يمكن تصنيف الاختبارات بناء على هذه المعايير:

أ -<u>التصنيف حسب الجهة التي تعد الاختبار:</u>

- **اختبارات مقنّنة:** وهي "الاختبارات التي يعدّها مجموعة من الاختصاصيين في مراكز القياس والتقويم والمؤسسات ذات الصفة العالميّة وتتمّ حسب خطوات محدّدة مثل اختبار القدرة في اللّغة الانجليزية، واختبارات القبول الجامعي"[158].

-**اختبارات من إعداد المعلم:** وهي "الاختبارات التي يبنيها ويطبّقها ويصحّحها ويحلّل نتائجها المعلم"[159].

---

[156]-ينظر :نبيل عبد الهادي وعبد الحكيم علي مهيدات،القياس والتقويم الصفي،ص87.

[157]- المرجع نفسه،ص391.

[158]-إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم علي مهيدات،القياس والتقويم الصفي،ص38.

ب- **التصنيف حسب تفسير النتائج:**

-**معيارية المرجع:** "وفيها يتمّ مقارنة أداء الأفراد (المفحوصين) بمتوسط المجموعة التي ينتمون إليها كمقارنة علامة التلميذ بعلامات أقرانه في الصف"[160].

-**محكّي المرجع:** "وفيها يتمّ مقارنة أداء الأفراد (المفحوصين) بمستوى أداء مسبقًا بغض النظر عن أداء أقرانه كأن يجيب التلميذ عن (90%) من مجموع فقرات الاختبار أو مقارنته بعلامة نجاح محدّدة كعلامة النجاح في المعدّل التراكميّ في الجامعة"[161].

ج-**التصنيف حسب طريقة الإجابة :**

-**اختبارات الإجابة المنتقاة:** "وهي الاختبارات التي تكون فيها الإجابة الصحيحة متوفّرة بين مجموعة الإجابات (البدائل والمموّهات)وما على التلميذ إلاّ أن يختار الإجابة الصحيحة ومثل ذلك فقرات الاختبار من متعدّد أو المزاوجة"[162].

-**اختبارات الإجابة المصوغة:** "وهي الاختبارات التي يطلب من التلميذ فيها أن يصوغ الإجابة بنفسه مثل الاختبارات التي تتضمن الفقرات ذات الإجابة المفتوحة (الإنشائية) أو التكميل أو ملء الفراغ"[163].

---

[159]- إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم علي مهيدات،القياس والتقويم الصفي، ص38.

[160]-المرجع نفسه،ص39.

[161]-المرجع نفسه،ص39.

[162]- المرجع نفسه،ص39.

[163]- المرجع نفسه ،ص39.

د-<u>التصنيف حسب طبيعة الأداء :</u>

-**اختبارات أقصى أداء:** وهي "الاختبارات التي يتطلب فيها من التلميذ أن يبدي أفضل وأقصى مستوى أداء لديه كاختبار التحصيل،حيث تكون علامة التلميذ حسب إجابته على فقرات الاختبار،فهي تقلّ أو تزيد حسب الإجابة"[164].

-**اختبارات الأداء العادي:** "وهي الاختبارات التي يطلب فيها الفرد أن يبدي الأداء العادي دون أي مثير خارجي من قبل معلّمه أو أي جهة أخرى مثل اختبارات الاتجاهات أو استطلاعات الرأي"[165].

هـ-<u>التصنيف حسب فترة الإجابة :</u>

-**الاختبارات الفردية:** وهي: "الاختبارات التي يؤديها فرد واحد فقط مثل الاختبارات الشفويّة وهنا يكون عدد مرات تطبيقها بعدد المفحوصين"[166].

-**الاختبارات الجمعيّة:** وهي: "الاختبارات التي يؤديها عدد كبير من المفحوصين في نفس الوقت كتلك التي تجرى للطلبة في الصّف"[167].

3-2-5- أنواع الاختبــارات:

3-2-5-1- <u>الاختبارات المقاليّة (التقليديّة):</u>

وهي الاختبارات "التي يُعطى فيها للمفحوصين حريّة الإجابة ولذلك تسمّى أحيانًا ذات الإجابة الحرّة ويطلق عليها أحيانًا اسم الاختبارات الإنشائية أو التقليديّة، ولأن هذه

---

[164]- إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم علي مهيدات،القياس والتقويم الصفي ،ص39.

[165]-المرجع نفسه،ص40.

[166]-المرجع نفسه،ص40.

[167]- المرجع نفسه،ص40.

الاختبارات تتيح للمتعلم حريّة كتابة الإجابة وكيفيّة تنظيمها، فهي تساعد على قياس أهداف الابتكار والتنظيم والتعبير عن الأفكار باللّغة الخاصّة بالمتعلّم"[168].

كما تُعرف بأنها كل اختبار "تتطلب الإجابة على أسئلته بطريقة مقاليّة إنشائية، وفي السؤال المقالي ينتظر من التلميذ أن يناقش أو يذكر أو يعدّد أو يعلّل أو يستنتج بلغته الخاصة"[169].

وتقسم أسئلة المقال إلى نوعين :

أ **اختبارات ذات الإجابة القصيرة (المقيّدة):** هذه الاختبارات "يكون فيها السؤال طويلًا نوعًا ما ومترابط ولكن إجابته دقيقة ومحدّدة وواضحة ولا تحتاج إلى إطالة في الكتابة، حيث يتطلب من التلميذ المفحوص فهم السؤال واستيعابه والقدرة على الربط"[170] وهذا النوع من الأسئلة يضع حدودًا لحجم الإجابات ونوعها ويبدأ عادة بكلمات :عرّف ضع في قائمة، هات الأسباب. كما أنّ بعض هذه الأسئلة تقترن بتعليمات تحدّد طول الإجابة وشروطها.

ب - **اختبارات ذات الإجابة الحرّة أو الطويلة (المفتوحة):**"يتيح هذا النوع من الأسئلة للتلميذ بعض القيود العمليّة على الإجابة مثل تحديد عدد الصفحات، أو الزمن المُخصّص للاختبار، ولكن في هذا النوع للاختبارات يكون مفتوحًا وغير محدّد،لأن كل طالب إجابته التي تختلف في طولها أو قصرها عن الطالب الآخر"[171]

وللاختبارات المقاليّة جملة من المميّزات والعيوب:

---

[168]- إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم علي مهيدات،القياس والتقويم الصفي،ص95.

[169]- نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفيّ،ص137.

[170]-المرجع نفسه،ص139.

[171]- المرجع نفسه ، ص140.

أ-المميزات: [172]

-تنمّي قدرة الطالب على تنظيم المعلومات وترتيبها.

-تنمّي في الطالب القدرة على المفاضلة بين المعلومات.

-تقلّل فرص التخمين في اختيار الإجابة الصحيحة.

-تمكّن الطالب من التفكير والتأمل الذي يتخطى مجرّد تذكّر المعلومات واستدعائها.

-تعين المعلّم على توفير الوقت، لأنها لا تحتاج إلى وقت طويل لتحضيرها.

ب-العيوب: والاختبارات المقاليّة لا تخلو من العيوب ومن أبرز عيوبها نذكر ما يلي[173]:

-عدم الموضوعيّة في تصحيح الاختبارات المقالية فقد يتأثر تصحيح هذه الاختبارات بتقدير المصحّح وأحكامه الذاتية من خلال معارفه وخبراته إضافة إلى تدخّل الميول الشخصيّة اتجاه المفحوص أو الموضوع.

-انخفاض صدقيّة الاختبارات المقاليّة نظرًا لحاجة هذه الاختبارات إلى الوقت الطويل من المفحوص فإن المعلّم يلجأ إلى عدد محدود من الأسئلة وبالتالي لن تغطّي الأسئلة الجوانب المختلفة، إضافة إلى الاختلاف بين كلّ معلم وآخر في وضع الأسئلة ممّا يفقدها القياس العام.

- ضعف وغموض صياغات الأسئلة فقد تنطوي بعض الأسئلة على غموض في معناه ممّا قد يفسّره الطلبة بأشكال مختلفة وقد يقصد المعلّم معنًى معينًا في ذهنه لا يكون واضحًا في صياغة السؤال.

---

[172]- نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدوليّة،ص 224.

[173]- ينظر،أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات أسس نظريّة وتطبيقات عمليّة، ص23و24، وسوسن شاكر،أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسيّة والتربويّة،ص220.

– عدم وضع تقديرات عادلة ومتوازنة لإجابات التلاميذ ويحدث أن يكون التلميذ الذي أكثر من الكلام ينال درجة أعلى من تلميذ آخر عبر الإجابة بشكل عام ومختصر.

3-2-5-2- الاختبارات الشفويّـــة:

" سُميّت بالشفويّة لأنها تتمّ مشافهة بين المتعلم والمعلّم على شكل مقابلة، وفيها يوجّه المعلّم للمتعلّم سؤال شفوي ويستجيب المتعلّم بالطريقة نفسها، وهي أقدم أنواع الاختبارات وتستخدم في تقويم التعلّم الذي لابدّ من مشافهة الأداء أو سماعه؛ لأنّ طبيعة الهدف تقتضي ذلك وتستخدم في مجالات معيّنة كتقويم قدرة المتعلّم على اللّفظ الصحيح أو تحديد مخارج الحروف والطلاقة اللّغوية كما في القراءة الجهريّة وإلقاء الشعر وتلاوة القرآن الكريم وتأكيد تقويم الجانب العملي"[174].

وهذه الطريقة ضروريّة في المراحل الدراسيّة الأولى من التعليم الابتدائي، وكذلك في "مجال الحكم على مدى استيعابه للحقائق والمفاهيم، وتستخدم في مناقشة رسائل الدكتوراه والماجستير كما يمكن عن طريق الاختبارات الشفويّة الكشف عن أخطاء المتعلمين وتصحيحها في الحال ويستطيع المتعلمين الاستفادة من إجابات زملائهم"[175].

كما يتميّز هذا النوع من الاختبارات بجملة من المميّزات والعيوب:

أ-المميّزات: فهي كالآتي:[176]

-الاختبارات الشفويّة من المحرّكات المهمّة في الكشف عن قدرات الأطفال المعرفيّة، كما تُكسبهم الثقة بالنفس وتعطيهم الفرصة لكي يعبّروا عن أنفسهم بطريقة صحيحة.

---

[174]– إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم علي مهيدات، القياس والتقويم الصفّي، ص 101.

[175]– سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية،ص217.

[176]–نبيل عبد الهادي،القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ،ص131 ،وسوسن شاكر مجيد أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية،ص218.

-تشخيص جوانب التعلّم لدى التلاميذ، ومعرفة المجالات التي تمّ استيعابها من قبلهم.

-تقويم التعلّم لدى التلاميذ في المراحل التعليميّة الدنيا.

-يمكن من خلالها التعرّف على جوانب عديدة في شخصيّة المتعلّم مثل التركيز والاستيعاب.

-تقوّم نتائج التعلم اللغوي خاصة في مجال القراءة.

- كما تمتاز بعدم السماح بالغشّ.

-توفّر فرصة للتعلّم من خلال المناقشات التي تدور بين المعلم والمتعلم.

-لا تحتاج إلى وقت وجهد في إعدادها بعكس الاختبارات المكتوبة.

-توجد مرونة واسعة في طريقة سير المعلومات بواسطة الاختبارات الشفوية وذلك بإعطاء الأسئلة السابرة.

ب-العيوب: وعلى الرغم ممّا تتمتع به هذه الاختبارات من أهميّة خاصة في مجال التعليم إلاّ أنّ لها جملة من العيوب نذكر منها الآتي:[177]

-تأثّر المعلّم بالفكرة المسبقة عن التلميذ أو تأثر المعلم بحالته المزاجيّة التي قد تختلف من وقت لآخر.

-تأثر استجابة التلميذ بموقف الامتحان فقد يرتبك التلميذ أمام المدرس ليس لأنّه لا يعرف المادة بل لأسباب أخرى منها الخوف من الامتحان نفسه.

- حدود الأسئلة الممكن صياغتها لموضوعات محدودة لا تلبث أن تتكرّر فيستفيد بعض التلاميذ من إجابة الذين تقدّموا قبلهم.

---

[177]- سوسن شاكر مجيد أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية،ص218.

– الصُدفة واحتمالها فقد يمرّ على التلميذ سؤال أو أكثر تكون سهلة قياسها بأسئلة توجه إلى تلميذ آخر.

–يتطلّب إجراؤها وقتًا أطول ممّا لا يتيح المجال لإمكانية إخضاع التلاميذ كافة على الاختبار في الوقت المُقرّر.

– يحدث أن يبدأ المعلّمون الاختيار باعتماد الدقة الموضوعيّة ثمّ لا يلبثون أن يفقدونها بعد اختبار مجموعة من التلاميذ بمرور الوقت ممّا يؤثر سلبًا على درجة تقويمهم وثبات تقديراتهم.

– عدم شموليّة هذه الاختبارات ممّا لا يفسح المجال لتغطية أكبر قدر ممكن من الموضوعات الدراسيّة التي يُراد قياس تحصيل التلاميذ فيها.

3-2-5-3- <u>الاختبارات الموضوعيـــة</u>:

3-2-5-3-1- مفهومها: هي "محاولة لتقييم أداء التلاميذ تقييمًا موضوعيًا، ويكون هذا الاختبار موضوعيًا إذا كان من النوع الذي إذا صحّ أداء التلاميذ فيه أكثر من مرّة بواسطة مصحّح واحد فإن ورقة الإجابة تأخذ دائما نفس العلامة، ويُعرّف هذا النوع من الاختبارات بأنه مجموعة من المثيرات المتتابعة في صورة أسئلة يُقصد بها تقدير فرد أو مجموعة من الأفراد تقديرًا كميًا في سمة من السمات"[178].

كما يُقصد بالاختبارات الموضوعية "تلك التي تكون إجاباتها محدّدة بمعنى أنّ هناك إجابة صحيحة واحدة لكل فقرة فيها، كما عرفت بالموضوعيّة لأن تصحيحها يتمّ بشكل بشكل موضوعي، فهي لا تعتمد على ذاتيّة المصحح في تقدير الدرجة وإنّما تعتمد على نموذج التصحيح كمعيار التصحيح يلتزم به جميع المُصحّحين للمادة الواحدة"[179].

[178]– نعمان عبد السميع متوليّ، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدوليّة،ص 227.

[179]– إبراهيم محمد محاسنة وعبد الحكيم علي مهيدات، القياس والتقويم الصفي، ص87و88.

3-2-5-3-2- أنواع الفقرات في الاختبارات الموضوعيّة:

تتعدّد أشكال الفقرات في الاختبارات الموضوعيّة إلى:

أ-**فقرات الصواب والخطأ:** هي أكثر فقرات الاختبارات الموضوعيّة انتشارًا لما في صياغتها من سهولة وقدرة على تغطية المنهج، "حيث يتكوّن هذا الفرع من الأسئلة الموضوعيّة من عدد من العبارات، البعض يكون فيها يكون صحيح والآخر يكون خطأ،حيث يكلّف التلميذ بوضع كلمة "**صحّ**" أو "**خطأ**"، أو إشارة تدلّ على ذلك، ويجب أن تكون العبارات متجانسة بمعنى أن تحتوي الفقرات على عبارات تدور حول موضوع واحد"[180]، كما لا يكتفي التلميذ بوضع علامة صحّ أو خطأ، بل يفضّل أن يصححها ويعلّلها لكي تتحاشى التخمين، "وهذه الأسئلة ليست سهلة الإعداد خلافًا لما هو شائع، بل تحتاج إلى دقّة متناهية، حيث يعتبر تحضيرها صعبًا، ويتطلب ذلك إعداد فقرات تكون صحيحة بشكل مطلق، أو خاطئة بشكل مطلق خاصة إذا كان هدفنا قياس نواتج تعليميّة هامة وليست سطحية"[181].

كما أنّ هذا النوع من الأسئلة يركّز على قواعد وأسس نذكر منها الآتي:[182]

-يجب أن تكون كل فقرة تمثل فكرة معيّنة واحدة ولا يجوز الجمع بين أكثر من فكرة أو مصطلح.

-يجب أن تُصاغ الفكرة بشكل قاطع بحيث لا تتحمّل إلاّ إجابة واحدة صحيحة أو خاطئة.

---

[180]- نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ص166

[181]- المرجع نفسه، ص166.

[182]-سوسن شاكر مجيد،أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية،ص233و234.

-يجب أن تكون العبارات موجبة لا منفيّة، وذلك لأنّ كثيرا من التلاميذ لا يلتفتون للنفي وقد يقرؤون العبارة المنفيّة خطأ،وإذا كان لا مفرّ من عبارة منفيّة فيحسن وضع خط تحت أداة النفي للفت نظر التلاميذ إليها، كما يمكن تجنب صياغة فقرات ذات النفي المتداخل أو المزدوج.

- تجنّب كلمات التعميم مثل غالبًا، دائمًا، نادرًا، كثيرًا، في معظم الأحيان.

- استخدام صياغات لغويّة قصيرة وواضحة وغير معقّدة.

-تجنّب الفقرات التي توحي بالإجابة الصحيحة.

- أكثر من عدد الفقرات وكلما ازداد عدد الفقرات ضعف احتمال الصدفة.

-اجعل الفقرات مستقلّة بعضها عن بعض بحيث لا تجيب البعض منها عن غيرها في مكان آخر.

-يفضّل تحديد وقت مناسب تقديري للإجابة عن الأسئلة كافة دون أن يجبر التلميذ على الالتزام به، وذلك لمساعدته على توزيع وقت الإجابة.

-شجّع التلميذ على الإجابة عن الأسئلة السهلة أولًا وقبل غيرها، ومن ثمّ العودة إلى الفقرات الصعبة.

ولفقرات الخطأ والصواب جملة من المميّزات والعيوب:

أ-**المميزات:** نلخصها في ما يلي:[183]

-سهلة التأليف، خاصة إذا كان لدى المعلم الخبرة والدراية الكافية في إعداد هذا النوع من الأسئلة.

[183]-نبيل عبد الهادي،القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي،ص167،و إبراهيم محمد المحاسنة، القياس والتقويم الصفي،ص88.

-لهذا النوع من الأسئلة القدرة الكافية على تغطية شاملة.

-ترتبط هذه الأسئلة بأهداف معرفيّة كالفهم والاستيعاب،حيث لا يمكن التأكد من تحققها إلاّ من خلال هذا النوع من الأسئلة.

-موضوعيّة التقييم، وسهولة التصحيح، والشموليّة النسبيّة.

ب-العيوب: نجملها فيما يلي: [184]

-تشجع الطلبة على الحفظ أو الاستظهار خاصة عندما يكشف الطالب أن أسئلة الاختبار وبالذات الجمل المكوّنة منها مأخوذة من الكتاب المقرّر،فإنّ الطالب يقوم بالحفظ والاستظهار.

-تؤدّي إلى نجاح بعض التلاميذ بالصدفة أو بطريقة التخمين، وهذا بدوره قد يعيق عمليّة تصنيف الطلبة بشكل صحيح.

-السهولة ونعني بذلك إذا لم تُعدّ هذه الاختبارات إعدادًا جيّدًا فإنّ جميع الطلبة سيجيبون عليها وهذا بدوره يؤدّي إلى عدم تصنيف الطلبة بشكل صحيح.

ب- فقرات التكميل: "يقوم هذا النوع من الاختبارات على أساس وجود فراغات في جمل أو عبارات ويقوم التلميذ بتعبئة الفراغات بكلمة واحدة أو بكلمات أو عبارات مناسبة ويُفضَّل هذا النوع من الاختبارات دون غيره حين يزيد قدرة التلميذ على التذكر، لأنّه يعتمد على استعادة المصطلحات والأرقام وبعض الكلمات"[185].

وفي اختبارات التكميل لابدّ من مراعاة عدّة قواعد هي كالآتي:[186]

---

[184]- نبيل عبد الهادي،القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ، ص 168و169.

[185]- نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدوليّة،ص231.

[186]- المرجع نفسه، ص 231.

-عدم أخذ عبارات بنصّها من المنهج الدراسي المقرّر، وكذلك عدم وضع فراغ قصير للإجابة القصيرة، وفراغ طويل للإجابة الطويلة، تجنبًا للتلميح والإيحاء بما هو مطلوب.

-أن يكون الفراغ المتروك في الجملة ككلمة أساسيّة وليس مكان كلمة هامشيّة أو حرف جر، أو فعل.

-عدم استعمال أكثر من فراغ أو فراغين في العبارة الواحدة لأنّ تعدّد الفراغات يؤدي إلى إرباك الطالب، كما يؤدّي إلى الغموض.

-أن يكون السؤال محدَّدا لا يحتمل إلا إجابة واحدة.

-تجنّب الغموض في صياغة السؤال.

-تجنّب التلميحات ومفاتيح الإجابة.

وهذا النمط من الاختبارات هو النمط الوحيد من الاختبارات الموضوعيّة الذي يتطلب من التلميذ أن يعطي الجواب بدلًا من أن يختاره ولهذا النمط مميّزات وعيوب:

أ-**المميزات:** وهي كالآتي: [187]

-تمتاز هذه الأسئلة عن بقيّة أنماط الأسئلة الموضوعيّة في أنّ التخمين فيها أقلّ من غيرها.

-تمتاز عن الأسئلة المقالية بأنها أكثر موضوعيّة وأنّ تصحيحها أسهل.

-نستطيع أن نغطي بها مساحة أكبر من المادة الدراسيّة لو قسناها بالاختبارات المقالات التقليديّة.

[187]- سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات النفسيّة والتربويّة، ص225.

ب-العيوب: هي كالآتي: [188]

-أقلّ موضوعيّة من غيرها من أنماط الأسئلة الموضوعيّة.

-تتطلب جهدًا ووقتًا من المصحّح في التصحيح نظرًا لتعدّد الإجابات التي تحتاج لقراءة من قبل المصحّح.

ج- فقرات الاختيار من متعدّد: تُعدّ فقرات الاختيار من متعدّد من أنواع الأسئلة الموضوعيّة التي من خلالها نقيس تحصيل التلاميذ، حيث "يتألّف سؤال الاختيار من متعدّد من جملة ناقصة أو جملة استفهاميّة يتبعها أربعة أجوبة أحدها صحيحة وفي بعض الأحيان يكون عدد البدائل خمسة أجوبة، وقد يكون إحدى البدائل(الأجوبة) صحيحة أو أكثر من غيره، وقد يختلف البديل من غيره من البدائل الأخرى"[189].

ولابدّ لأسئلة الاختيار من متعدّد إلى الاستناد إلى جملة من القواعد:[190]

- تُوزع الفقرات على عدد الوحدات بنسبة مناسبة لأهميتها بحيث يغطي الاختبار الأهداف السلوكيّة وتفاصيل المادة بشكل شامل.
- تصمّم كل فقرة لقياس فكرة أو هدف واحد لا يمكن الجمع بين أكثر من فكرة في فقرة واحدة أي تجنب ذكر الأداة العطف (الواو) للربط بين موضوعين أو هدفين.
- يجب أن تكون الصياغة واضحة بدون غموض متداخل كأن يحتمل بها أكثر من معنى.
- لا تجعل نوع الإجابة الصحيحة متسقًا في تشابه متقارب كأن يكون في الأكثر في البديلين الآخرين أي جعلها موزعّة بشكل عشوائي.
- اختر أبسط التعبيرات وبسّط المعنى في صياغة البدائل كافةً.

---

[188]- سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات النفسيّة والتربويّة ، ص225.

[189]- نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ، ص181.

[190]- سوسن شاكر مجيد،أسس بناء الاختبارات النفسية والتربوية،ص228و229.

وتعدّ أسئلة الاختيار من متعدّد الأكثر شيوعًا لأنّ هذا النوع من الاختبارات يكاد يحتكر جميع الاختبارات المُقنّنة، لأنّه يتّصف بصفات الاختبارات الجيّدة كالصدق والثبات والموضوعيّة، ولهذه الأسئلة جملة من المميزات والعيوب:

أ-**المميزات:** يمكن إجمال أهمّ المزايا في النقاط الآتية: [191]

-يمكن للمعلم التأكد من القياس جميع الأهداف التربويّة، خاصة فيما يتعلّق بالعمليات العقليّة العليا كالفهم والتفسير والتحليل والتركيب والتقييم.

- لهذه الاختبارات أهميّة، لأنها تقلّل من تخمين الجواب إلى أدنى حدّ ممكن، حيث أنّ احتمال معرفة الجواب الصحيح في أسئلة اختبار الصواب والخطأ 50%، أمّا هذا النوع من الأسئلة يتوقّف على عدد الاختبارات أو الأجوبة.

- تعوّد المتعلم على الحكم الصائب والموازنة وتمييز الأفضل.

- تساعد في تشخيص أخطاء التلاميذ أو سوء الفهم عندهم من خلال استجاباتهم للبدائل الخاطئة.

- تفرض على التلميذ أن يراجع أكبر كميّة من المادة المطلوبة وتوفّر له فرصة مناسبة لتفادي تأثير الدراسة السريعة والمكثّفة قبل الامتحان.

-يمكن تحليل نتائجها إحصائيًا بسهولة.

- صادقة وثابتة أكبر بكثير من بقية الأنواع.

[191]- نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ص185، وسوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسيّة والتربويّة،ص 226.

ب-العيوب: وأمّا عن عيوب وسلبيات أسئلة الاختيار من متعدّد فيمكننا إجمالها في النقاط الآتية: [192]

-إنّ إعدادها يحتاج إلى جهد كبير من قبل المعلّم ويتطلّب منه وقتًا طويلًا لمراجعة المادة الدراسيّة لاختيار الفقرات وإعدادها ولا يمكن للمعلّم أن ينجح في إعدادها إلاّ إذا كان قد تدرّب كثيرًا على كتابة مثل هذه الفقرات.

-يحتاج التلميذ إلى وقت كبير في قراءة الأسئلة وفي هذا إهدار لوقته المخصّص للامتحان فبدلًا من إعطاء كلّ وقته للتفكير في الإجابة وكتابتها فإنّه يعطي جزءًا كبيرًا من هذا الوقت لقراءة الاختبار الذي يتكوّن من عدد غير قليل من الصفحات.

-يظلّ المجال فيها مفتوحًا لشيء من الغشّ والتخمين.

د- فقرات المزاوجة أو المقابلة: "يطلق على هذا النوع من الاختبارات اختبارات المزاوجة أو المقابلة أو المماثلة أو الربط بين الجزئيات،لأنّه يستعمل لبيان العلاقات بين الحقائق والأفكار والمبادئ، ويتكوّن هذا النوع من عمودين يحتوي الأولّ منهما على مقدّمات أو كلمات ويحتوي الثاني على استجابات أو توضيح لنوع الكلمات"[193].

كما تستند هذه الطريقة إلى جملة من القواعد هي كالآتي:[194]

-يجب أن تكون أزواج الفقرات متجانسة ومتعلّقة الواحدة بالأخرى بشكل واضح.

-اختصر من طول الفقرة وتفضّل المصطلحات والأسماء والعناوين

-يفضّل تنظيمها بشكل عموديّ ومتقابل.

---

[192]- سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسيّة والتربويّة،ص227.

[193]- نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدوليّة، ص 235.

[194]-نبيل عبد الهادي ،القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي،ص 214، وسوسن شاكر مجيد،أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية،ص230.

يكون أعداد المصطلحات والمفاهيم غي متكافئ أي أن تكون أحد الأعمدة أكثر أو أقل من العمود المقابل بحيث يبقى البعض منها بدون مزاوجة لزيادة ثبات الإجابة وتقليل أثر التخمين.

ولهذه الأسئلة جملة من الايجابيات والسلبيات:

أ-**الايجابيات:** تمتاز هذه الأسئلة بعدة خصائص منها الأتي: [195]

-تحدّد مكان الجواب بحيث يسهل العثور عليه في القائمة الثاني.

-تقيس قدرات الطلبة كالتذكّر والربط والتمييز.

-انخفاض فرصة المفحوص إلى التخمين بالنسبة لغيرها من الأسئلة الموضوعيّة الأخرى.

-تستعمل في الربط بين الأشياء المتماثلة العلاقة.

-يمكن أن نستبدل بقائمة الاستجابات اللّفظيّة موضوعات أخرى كالصور أو الخرائط أو الرسوم البيانيّة.

ب العيوب: لهذه الأسئلة جملة من العيوب منها الأتي: [196]

-لا تقيس هذه الأسئلة القدرة على الفهم والتمييز والمحاكمة عند التلميذ.

-يُلاقي واضع الأسئلة صعوبة في بعض الأحيان في إيجاد الأعداد اللازمة من المواد المترابطة والمتجانسة اللازمة لمثل هذه الأسئلة.

-لا تقيس إلاّ جوانب محدودة تتمثّل في العلاقة بين عنصر وآخر.

---

[195]- سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسيّة والتربويّة،ص230.

[196]- المرجع نفسه، ص 23.

3-2-5-3-3-القدرات التي يمكن للاختبارات الموضوعيّة قياسهـــا:

الاختبارات الموضوعيّة هي الاختبارات التي لا تسمح لأيّ عامل ذاتيّ أو خارجي أن يؤثّر بالزيادة والنقصان في علامة الطالب كما تمتاز عن غيرها بالثبات والصدق والموضوعيّة ويُحقّق استخدامها قياس العمليات العقليّة باختلاف مستوياتها وفيما يلي نستعرض الأهداف المعرفيّة التي يمكن للاختبارات الموضوعيّة قياسها:

أ -**المعرفة (التذكّر)**: "تقيس هذه الاختبارات قدرة التلميذ على استدعاء المعلومات التي تعلّمها في السابق من الذاكرة والتعرّف عليها من بين معلومات أخرى متشابهة تبدو صحيحة لغير المتأكّد"[197].

ب - **الفهم** : "تقيس هذه الاختبارات قدرة التلميذ على إدراك معنى المادة التي تعلّمها من المقرّر الدراسي، ومدى استيعابه لها ومدى قدرته على إعادة استخدامها مرّة أخرى، ويبرز الفهم من خلال عدّة صور منها: الشرح، التفسير، الاختصار الاختزال، الموازنة والمقارنة ، التعليل"[198].

ت - **التطبيق**: تقيس هذه الاختبارات قدرة التلميذ على تطبيق معلوماته واختباراها.

ث - **التركيب**: تقيس الاختبارات الموضوعيّة قدرة الطالب في التركيب وبالتالي قدرته على الإنتاج اللّغوي والربط بين المعلومات وتنظيمها[199].

3-2-5-3-4-ايجابيات وسلبيات الاختبارات الموضوعيّة:

أ-**الايجابيات**: تتّصف الاختبارات الموضوعيّة بصفات لا تتوفر بأنواع الاختبارات الأخرى.

---

[197]- أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبار أسس نظريّة وتطبيقات عمليّة، ص18.

[198]- المرجع نفسه ،ص20.

[199]- المرجع نفسه ، ص22.

وهذه الصفات هي:[200]

-التعامل مع العلامة كوحدة قياس لقياس الإجابات الصحيحة.

-تحديد الإجابات الصحيحة للأسئلة سلفًا.

-تُغطي أسئلتها جميع جوانب المادّة التعليميّة في محتواها وأهدافها إذ تخرج رأي المصحّح في تقرير صحّة الإجابة أو قيمتها، كما تخصّص علامة كل إجابة.

-تمتاز هذه الاختبارات بدرجة صدق وثبات عالية، وهذا يعزى إلى تغطيتها جميع محتوى المادة الدراسيّة.

-تُنمّي لدى التلميذ أسلوب التفكير العلمي كأسلوب حل المشكلات.

-تُشعر التلميذ بعدم وجود تحيّز في تقدير العلامات.

-تُجني المعلّم من تُهمة التعصّب والظلم في عمليّة التعلم.

ب-العيوب والسلبيات: من خلال ما سبق يمكننا أن نتحدّث عن عيوب الأسئلة الموضوعيّة بشكل عام: [201]

-تحتاج إلى وقت كافٍ، ومهارة عالية في التصميم حتى تكون مُجدية.

-يسهل على التلميذ القيام بمعرفة الإجابة من زملائه عن طريق الإشارات والنظرات ويمكن معالجة ذلك بجعل المراقبة صارمة أو بوسائل أخرى مثل: تغيير كراسة الأسئلة بحيث يختلف رقم السؤال من طبيعة لأخرى، أو بتغيير مكان الجواب الصحيح أو بعدم ترقيم الصفحات.

---

[200]-نبيل عبد الهادي،القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ،ص161و162.

[201]- نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق المناهج الدوليّة، ص238.

-تُعطي التلميذ الفرصة لتخمين الإجابة، كما في سؤال اختيارات الصواب والخطأ.

-تشجيع التلميذ على مذاكرة موضوعات المنهج بصورة جزئية.

-لا تقيس قدرة التلميذ على تنظيم أفكاره وترتيبه.

3-2-5-4- اختبارات الأداء

تُعرّف الاختبارات الأدائية بأنّها " الاختبارات التي تقيس أداء المتعلمين عن طريق التعرف على بعض الجوانب الفنّية الخاصة بالهدف قيد التقويم حيث تتطلب طبيعة المادة التعليميّة، وبعض المهارات الّتي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفويّة أو المقاليّة أو الموضوعيّة، وذلك لأنّها تعتمد على ما يقدّمه المتعلّم من أداء عمليّ واضح" [202] ، والاختبارات الأدائية تستخدم في معظم مجالات المواد الدراسية لأهميتها في قياس مدى إتقان هذه المواد وفهمها وحسن توظيفها، "كما أن هذه الاختبارات تركز في العادة على الطريقة الأدائية التي تقوم بها الطالب المفحوص، فمن خلال هذه الاختبارات نقيس مدى دقة الأداء العملي الذي يقوم به التلميذ ومدى تسلسله وترابطه حتى يصبح لدينا حكماً قيميّاً شاملاً استناداً إلى مجموعة الفقرات المترابطة بالعمل أو الأداء الذي قام به التلميذ الموجودة ضمن المقياس المستخدم"[203].

فالاختبارات الأدائية تقيس مدى توظيف التلميذ للقواعد والمعلومات والمكتسبات بشكل صحيح.

---

[202]-إبراهيم محمد محاسنة وعبد الحكيم علي مهيدات، القياس والتقويم الصفي،ص102.

[203]-نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ص 237.

الأسس والقواعد التي تُتّبع في اختبار الأداء:[204]

-تحديد الأهداف التي يودّ أن يقيسها الاختبار.

-تحديد المكان والزمن الذي سيعقد الاختبار فيه.

-إعداد قوائم بعدد أعضاء لجنة التقويم.

-تقويم الطالب بناءً على بطاقات خاصة.

و بناءً على ما تقدّم ذكره حول أنواع الاختبارات، نجد أنّ الاختبارات الموضوعيّة تُغطّي تعليمات واضحة ومحدّدة تتعلّق بكيفيّة إجراء الاختبار مع وجود عيّنة أو أمثلة في مقدّمة الأسئلة وهذا بدوره يُلغي الذاتيّة أو الاختلاف في طريقة التطبيق كما أنّ إجابة السؤال واضحة ومحدّدة ممّا يُلغي ذلك أثر العوامل الخارجيّة المتمثّلة بحسن الخط والترتيب وجودة الإملاء وسلاسة الأسلوب وغير ذلك من العوامل، كما تشير الدراسات في مجال تصميم الاختبار إلى أنّ هذا النوع من الاختبارات إذا أُعِدّ إعدادًا شاملًا ودقيقًا فإنّ نجاح الطالب لا يخضع للصدفة والخطأ وهذا ما يسمح بقياس قدرات وكفاءات الطالب بشكل متقن ما يؤدّي إلى الوصول إلى نتائج دقيقة يمكن الاعتماد عليها في التفسير والتحليل لقياس ظاهرة معيّنة.

[204]– نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ، ص245.

الفصل الثاني: قياس الكفاءة اللّغوية والكفاءة التواصليّة لتلاميذ السنة الرابعة متوسّط:

1 -قياس الكفاءة اللّغوية في قواعد اللّغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

-إجراءات الدراسة الميدانيّة.

-تحليل البيانات وتفسيرها.

2- قياس الكفاءة التواصليّة في قواعد اللّغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

-إجراءات الدراسة الميدانيّة.

-تحليل البيانات وتفسيرها.

3- الفرق بين الكفاءة اللّغوية والكفاءة التواصليّة في قواعد اللّغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط من خلال تفسير النتائج في ضوء التساؤلات والفرضيات:

-نتائج الدراسة الميدانيّة.

-تفسير نتائج الفرضيات.

1-قياس الكفاءة اللغويّة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط:

1-1-إجراءات الدراسة الميدانيّة:

1-1-1-منهج الدراسة:

من المقومات الأساسيّة والجوهريّة لإنجاز البحث العلمي بصورة علمية استخدام المنهج العلمي في البحث، والالتزام بمبادئه ومراحله وقوانينه و أنواعه بدقة حتى يصل الباحث ببحثه إلى النتائج العلميّة الصحيحة بطريقة منظّمة والمنهج هو "الطريقة التّي يتّبعها الباحث في دراسة مشكلة ما قصد اكتشاف الحقيقة والإجابة عن التساؤلات والاستفسارات التّي يثيرها موضوع الدراسة، وهو الطريقة التّي يدرس بها الواقع أو الظاهرة، أو توصف بها المشكلة وصفاً دقيقاً، كما يُعبّر عن الظاهرة تعبيراً كيفيّاً وكمّياً، بحيث يصف التعبير الكيفيّ الظاهرة، ويوضّح خصائصها بينما التعبير الكمّي يعطيها وصفاً قيميّاً أي هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى"[1]، وعليه اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يُعتبر أكثر المناهج استخداماً من جهة، والمُلائِم لموضوع الدراسة من جهة أخرى، على اعتبار أنّ الدراسة تقوم على قياس الكفاءة اللّغويّة والكفاءة التواصليّة ووصفها، وتحليل البيانات المُستمدّة من مجتمع الدراسة، للتمكّن من الوصول إلى نتائج موضوعيّة نستطيع تعميمها، من خلال استخدام أدوات جمع البيانات المناسبة، والمنهج الوصفي التحليلي هو "الطريقة العلميّة التي يعتمدها الباحث في دراسته لظاهرة معيّنة وفق خطوات معيّنة ويقوم خلالها بتحليل

[1]-عمار بوحوش ومحمد محمود الذنبيات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر،1995م،ص129.

المعطيات والبيانات التي بحوزته المتعلقة بالظاهرة المدروسة من أجل الوصول إلى الحقيقة العلميّة المتعلقة بالظاهرة"[2].

كما يهتم المنهج الوصفي "بجمع البيانات من أجل فحص النظريات أو الإجابة على أسئلة تهتم بالوضع الحالي للفئات المدروسة"[3]، كما استعان البحث بالمنهج المقارن في المقارنة بين كفاءة التلميذ اللّغوية وكفاءته التواصليّة، ليصل إلى نتيجة محدّدة انطلاقاً من أهداف الدراسة.

1-1-2-مجتمع الدراسة:

يعرّف مجتمع الدراسة بأنّه "مصطلح علمي منهجي يراد به كل من يمكن أن تصمم عليه نتائج البحث سواء أكان مجموعة أفراد أو كتب أو مباني...، وذلك طبقاً للمجال الموضوعي لمشكلة البحث وبعبارة أخرى فإنّ المجتمع هو المجموعة التّي يهتم بها الباحث والتّي يريد أن يُعمّم عليها النتائج التي جُمعت من العيّنة "[4]، ويتكوّن مجتمع الدراسة في هذا البحث، من جميع تلاميذ السنة الرابعة متوسط في متوسّطة زراري محمّد الصالح ببسكرة للسنة الدراسيّة 2017/2016، والبالغ عددهم112 موزعين على ثلاثة أقسام.

1-1-3-عيّنة الدراسة:

تُعرّف عيّنة البحث بأنّها "مجتمع الدراسة التي تُجمَع منها البيانات الميدانيّة وهي تعتبر جزء من الكل، بمعنى أنّه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثّلة

---

[2]-حوبة عبد القادر، مناهج العلوم القانونية، محاضرات في المنهجية للسنة الأولى، المركز الجامعي بالوادي، معهد العلوم القانونية والإدارية، 2010/2009م،ص73.

[3]-منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي،دار المسيرة،عمان،الأردن ،ط1، 2007م،ص133و134.

[4]-عادل مرابطي وعائشة نحوي،"العيّنة"، مجلة الواحات للبحوث والدراسات،قسم علم النفس،جامعة محمد خيضر بسكرة،العدد4،2009م،ص95.

للمجتمع لتُجرى عليها الدراسة، فالعيّنة إذن جزء معيّن أو نسبة معيّنة من أفراد المجتمع الأصلي، ثمّ تُعمّم نتائج الدراسة على المجتمع كلّه، ووحدات العيّنة قد تكون أشخاصاً كما تكون أحياء أو شوارع أو مدن"[5]، و" تشير الدراسات إلى أن حجم العيّنة الأقل من 30 لا يعكس جيّداً خصائص المجتمع المنوي دراسته ومن هنا الفرق بين المتوسطات يُعدّ ذو دلالة إحصائيّة، إذا تمّ الحصول عليه من عيّنة كبيرة وأنّ حجم العيّنة يعتمد على نوع البحث المراد تطبيقه، وهناك قاعدة يتّفق عليها الإحصائيون وهي أنّ العيّنة يجب أن لا يقلّ حجمها عن 30 في الأبحاث الارتباطيّة، أمّا في الأبحاث التجريبيّة فليس أقلّ من 15 لكل مجموعة، وفي الدراسات الوصفيّة فتصل ما بين 10-20 % من حجم مجتمع الدراسة"[6]، وعيّنة البحث في هذه الدراسة شملت قسمين من أصل ثلاثة أقسام من متوسطة زراري محمد الصالح بسكرة، مكوّنة من 112 تلميذاً من تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

1-1-4-مجالات الدراسة:

1-1-4-1-المجال الجغرافي: يتمثّل المجال الجغرافي لهذه الدراسة في متوسطة زراري محمد الصالح بولاية بسكرة.

1-1-4-2-المجال الزماني:يحدّد هذا المجال الفترة الزمنيّة الذي نزلت فيه الباحثة إلى ميدان الدراسة، والتي تمّ فيها إعداد الاختبار وتطبيقه على العيّنة، بداية من 15 فيفري2017 إلى غاية 16مارس من نفس السّنة، واستغرقت الباحثة الوقت الكبير في إعداد الاختبار وإنجازه.

---

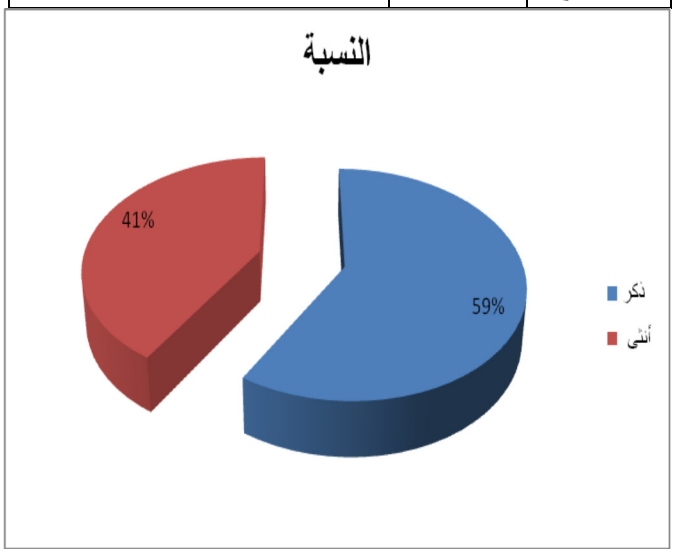
[5]- عادل مرابطي وعائشة نحوي،"العيّنة"،ص 95.

[6]- منذر الضامن،أساسيات البحث العلمي، ص163.

1-1-4-3-المجال البشري: شملت الدراسة الميدانيّة مجالاً، تمثّل في عيّنة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط من متوسطة زراري محمد الصالح بسكرة، تقدّر ب 75 تلميذا من المجتمع الأصلي المقدّر ب 112 تلميذا.

جدول رقم (1) يمثل المجال البشري لعيّنة البحث:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	40	%58,83
أنثى	28	%41,17
المجموع	68	%100



1-1-5-الأداة المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذا البحث الاختبار الموضوعي لقياس الكفاءة اللّغوية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط فمن خلال تنوع أسئلة الاختبار الموضوعي نستطيع قياس مدى اكتساب التلميذ للكفاءة اللّغوية والمعرفة والفهم قياساً صادقاً يتّسم بالثبات والصدق والشموليّة، والحكم على مدى اكتسابه للكفاءة اللّغوية، كما أنّه الاختبار الأنسب لتغطية المنهاج، كما استخدمت الباحثة اختبار الأداء لقياس الكفاءة التواصليّة، على اعتبار أنّ

اختبار الأداء يكشف عن مدى توظيف التلميذ لكفاءته اللّغويّة وتطبيقها في الاستعمالات المختلفة.

1-1-5-1-تحديد الهدف من إعداد الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس كفاءة التلميذ اللّغوية، ومدى معرفته للقواعد النّحوية والصرفيّة المقرّرة في منهاج سنة الرابعة متوسط.

1-1-5-2-تحديد مكونات الاختبار وصياغة فقراته:

تمت صياغة فقرات الاختبار الموضوعي على غرار منهاج السنة الرابعة متوسط وفق المنهاج المقرر لهذه السّنة، وشمل فقرات الاختبار الموضوعي، فضمّ خمس فقرات:

-**الفقرة الأولى: فقرات الصواب والخطأ:** وشملت خمس جمل كل جملة تضم إعراب كلمات وإعراب جمل، يضع التلميذ علامة "**ص**" أمام الإجابة الصحيحة، وعلامة "**خ**" أمام الإجابة الخاطئة، والهدف من السؤال اختبار قدرة التلميذ على الإعراب الصحيح وفهم المعنى.

السؤال الأوّل:ضع علامة (ص) أمام الإجابة الصحيحة و(خ) أمام الإجابة الخاطئة:

أ- **الصادق سيرته حسنة**

☐ **الصادق** : مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره

☐ **حسنة:** صفة مرفوعة

ب- **عاد المسافر وهو مسرور**

- **عاد:** فعل ماضٍ مبني على الفتح
- **المسافر:** مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره
- **(هو)** ضمير منفصل مبني على السكون في محل رفع مبتدأ
- جملة **(وهو مسافر)** في محل رفع صفة

ت- **أحِنّ إلى القرية التي سكنت فيها**

- جملة **(التي سكنت فيها)** في محل نصب حال
- **القرية:** اسم مجرور ب"إلى" وعلامة جره الكسرة الظاهرة
- جملة **(سكنت)** صلة الموصول لا محل لها من الإعراب

ث- **صار الاعتقاد أن صيام شوال فرض**

- **الاعتقاد:** فاعل مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره
- **صار:** فعل ماضي ناقص مبني على الفتح
- **أن:** حرف نصب ومصدر وتوكيد
- **صيام:** خبر أن وعلامة نصبه الفتحة وهو مضاف
- **فرض:** اسم أن منصوب بالفتحة
- **جملة: (أن صيام شوال فرض):** في محل نصب مفعول به

هـ- **إن العلم ينفع صاحبه**

- **جملة (ينفع صاحبه):** في محل رفع خبر إن
- **صاحبه:** فاعل مرفوع بالضمة
- **العلم:** اسم منصوب بالفتحة

و- قال تعالى:**{وَلَقَدْ كُنتُمْ تَمَنَّوْنَ ٱلْمَوْتَ مِن قَبْلِ أَن تَلْقَوْهُ فَقَدْ رَأَيْتُمُوهُ وَأَنتُمْ تَنظُرُونَ }** (سورة ال عمران الآية 143).

- جملة:**(تمنون):** في محل رفع اسم كان.
- جملة: **(أن تلقوه):** في محل جر مضاف إليه.
- جملة:**(وأنتم تنظرون):** في محل نصب صفة.
- جملة: **(تنظرون):** في محل رفع خبر المبتدأ أنتم.

-**الفقرة الثانية: فقرات المزاوجة أو المقابلة:** وضمّ هذا السؤال شقّين، الشقّ الأوّل أمثلة تقدّم فيها الخبر على المبتدأ وجوباً وجوازاً، يقابلها سبب تقدّم الخبر في كلّ حالة وهنا يربط التلميذ كل مثال بالإجابة الصحيحة، والشق الثاني أمثلة تقدّم فيها المبتدأ على الخبر وجوباً وجوازاً، يقابلها سبب تقدّم المبتدأ في كل حالة، وهنا يربط التلميذ كل مثال بالإجابة المناسبة، والهدف من هذا السؤال معرفة قدرة التلميذ على التمييز بين المبتدأ والخبر ومعرفة الحالات التّي يتقدّم فيها الخبر على المبتدأ وجوباً وجوازاً، والحالات التّي يتقدّم فيها المبتدأ على الخبر وجوباً وجوازاً.

السؤال الثاني: اربط بسهم كل مثال بالإجابة المناسبة :

ا-تقدم الخبر على المبتدأ:

-أين المفر ؟	-جوازا لأن الخبر شبه جملة و المبتدأ معرفة.
-قال تعالى: (لله الأمر)	-وجوبا لأن الخبر محصور في المبتدأ.
- إنما بطل أنت	- وجوبا لأن الخبر شبه جملة و المبتدأ نكرة.
-فوق القوة الحق	-وجوبا لأن في المبتدأ ضمير يعود على الخبر.
-في بلادنا علماء	- جوازا لأن شبه جملة و المبتدأ معرفة.
-للمريض دواؤه	-الخبر من أسماء الصدارة.

ب- في الأمثلة الآتية تقدم المبتدأ على الخبر:

- الرياضة تفيد الإنسان	- وجوبا لأن الخبر محصور في المبتدأ.
- من يجتهد ينجح	- وجوبا لأن المبتدأ و الخبر متساويان في التعريف.
- إنما المؤمنون إخوة	- وجوبا لأن المبتدأ مقترن بلام الابتداء.
- الدين النصيحة	- جوازا لأن المبتدأ معرفة والخبر نكرة .
- أنت مجتهد	- وجوبا لأن المبتدأ من ألفاظ الصدارة.
- لأنت أقرب الناس إلي	- وجوبا لأن الخبر جملة فعلية.

-**الفقرة الثالثة :فقرات الاختيار من متعدّد:** وشملت هذه الفقرة أمثلة متنوّعة من القرآن الكريم والشِّعر، وفي كلّ مثال نضع أمام التلميذ مجموعة من الجمل، كل جملة تتضمّن مجموعة من الاحتمالات(الوظائف الإعرابية)، وهنا يختار التلميذ الإجابة الصحيحة من متعدّد الإجابات وفيها تظهر قدرته وفهمه للقواعد النّحويّة التي درسها.

السؤال الثالث: اختر الإجابة الصحيحة بوضع العلامة (x):

أ- قال الشاعر :

أَتَـاَك الَربيــعُ الطلقُ يَخْتالُ ضَاحِكًا من الحُســـنِ حتى كـــاد أنْ يَتَكـــــلّمَا

- جملة : **(يختال ضاحكا):**

☐ في محل نصب صفة ☐في محل نصب حال ☐ في محل رفع فاعل

☐ في محل نصب مفعول به.

- جملة: **(أن يتكلما):**

☐ في محل نصب خبر كاد ☐في محل جر مضاف إليه ☐ في محل رفع اسم كاد

☐ في محل نصب صفة

ب- قال تعالى: {وَكَانَ لَهُۥ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَٰحِبِهِۦ وَهُوَ يُحَاوِرُهُۥٓ أَنَا۠ أَكْثَرُ مِنكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا ﴿٣٤﴾ } (سورة الكهف، الآية 34).

جملة **(وهو يحاوره):**

☐ في محل نصب مفعول به ☐في محل نصب صفة ☐ في محل نصب تمييز

☐ في محل نصب حال

- جملة **(أنا أكثر منك):**

☐ في محل رفع خبر ☐ في محل نصب مفعول به

☐ جملة لا محل لها من الإعراب ☐ في محل نصب حال

- جملة (يحاوره):

☐ في محل رفع صفة ☐ في محل رفع مبتدأ ☐ في محل رفع خبر المبتدأ

☐ لا محل لها من الإعراب

ج- قال تعالى:{يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن تَنصُرُواْ ٱللَّهَ يَنصُرۡكُمۡ وَيُثَبِّتۡ أَقۡدَامَكُمۡ ۝٧ } (سورة محمد، الآية 07).

جملة ينصركم:

☐ في محل جزم ☐في محل نصب مفعول به ☐في محل نصب حال

☐ لا محل لها من الإعراب لأنها واقعة في جواب الشرط جازم غير مقترنة بالفاء

د-قال الشاعر :

مَن لـيَسَ يَسْخُو بما تَسخُو الحياةُ به فإنّه أحمقُ بالــحرصِ ينتحرُ

- جملة (**ليس يسخو**):

☐ في محل رفع خبر المبتدأ من ☐صلة الموصول لا محل لها من الإعراب

☐ في محل اسم مجرور ☐ في محل جر مضاف إليه

- جملة (**تسخو**):

☐ في محل نصب مفعول به ☐في محل جر مضاف إليه ☐في محل نصب حال

☐صلة الموصول لا محل لها من الإعراب.

-**الفقرة الرابعة: فقرات الإكمال** : وشملت هذه الفقرة دروس الصرف التي درسها التلميذ إلى غاية شهر مارس، تضمنت درسي" التصغير والإدغام"، تكوّن فيها السؤال من جمل

من القواعد الصرفيّة يُطلب فيها من التلميذ التكملة بكلمة أو اثنين، كما شملت تصغير بعض الكلمات مع ذكر الوزن الصرفي، والهدف من السؤال معرفة كفاءة التلميذ في الدروس الصرفيّة وقدرته على تصغير الكلمات.

السؤال الرابع: أكمل ما يلي :

- التصغير .....أو ..... في بنية الاسم القابل للتصغير لغرض معنوي.
- تصغير كلمة : شجرة ←..... على وزن.....
- تصغير كلمة : درهم ← ..... على وزن.....
- تصغير كلمة :نجّار ← ..... على وزن.....
- الإدغام هو إدخال حرف في حرف بحيث يصيران حرفا واحدا ، والحرفان المدغمان أولهما ..... والثاني.....

الفقرة الخامسة: فقرات التصنيف: وشملت هذه الفقرة ثمانية أمثلة يُطلب فيها من التلميذ التمييز بين الجمل البسيطة، والجمل المُركّبة في جدول مع ذكر نوع كل جملة وذكر وظائف الجمل الفرعية بالنسبة للجمل المُركّبة، والهدف من السؤال معرفة قدرة التلميذ على التمييز بين الجمل البسيطة والجمل المُركّبة ومعرفته لوظائف الجمل الفرعيّة.

السؤال الخامس : مَيّز بين الجمل البسيطة و الجمل المركبة ثم حدد وظيفة الجمل الفرعية.

1-يحاول التلميذ أن يفهم درسه

2-الفلسطينيون يصرخون لكن أصواتهم تذهب في أدراج الرياح.

3-لقد استخف العالم بالإسلام و العروبة.

4-كانت مكة المكرمة عزيزة على نفس الرسول صلى الله عليه وسلم.

5-المدينة شوارعها نظيفة.

6-العلم نور.

7-تدعو المدينة الغربية إلى التناحر والانتهازية.

8-جاء رجل يلهث.

المثال	الجملة البسيطة	نوعها	الجملة المركبة	نوعها	وظيفة الجملة الفرعية
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					

1-1-5-3- وضع شبكة التصحيح: من أجل الكشف عن الكفاءة اللّغويّة لتلميذ السنة الرابعة متوسط، تمّ وضع شبكة تصحيح تظهر فيها المعايير والمؤشرات الدالة عليها في الجدول رقم (2):

شبكة تصحيح الاختبار:

السؤال	المطلوب	عناصر الإجابة	النقطة مجزّأة
السؤال الأول	ضع علامة (ص) أمام الإجابة الصحيحة وعلامة (خ) أمام الإجابة الخاطئة	**أ- الصادق سيرته حسنة.**	
		(ص) الصادق: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.	0.25
		(خ) حسنة: الصواب: خبر المبتدأ سيرته مرفوع.	0.25
		ب- عاد المسافر وهو مسرور.	
		(ص) عاد: فعل ماضٍ مبني على الفتح.	0.25
		(خ) المسافر: الصواب: فاعل مرفوع.	0.25
		(ص) (هو) : ضمير منفصل مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.	0.25
		(خ) جملة (وهو مسرور): الصواب: في محل نصب حال.	0.25
		ت- أحنّ إلى القرية التي سكنت فيها.	
		(خ) جملة (التي سكنت فيها): الصواب: في محل جر صفة.	0.25
		(ص) القرية: اسم مجرور	0.25
		(ص) جملة (سكنت): صلة الموصول لا محل لها من الإعراب.	0.25
		ث- صار الاعتقاد أنّ صيام شوال فرض.	
		(خ) الاعتقاد: الصواب: اسم صار مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.	0.25
		(ص) صار: فعل ماضٍ مبني على الفتح.	0.25
		(ص) أنّ : حرف نصب ومصدر وتوكيد.	0.25
		(خ): صيام : الصواب: اسم إنّ منصوب، وهو مضاف.	0.25
		(خ) فرض: الصواب: خبر إنّ مرفوع وعلامة رفعه الضمة.	0.25
		(خ) جملة (إنّ صيام شوال فرض): الصواب: المصدر المؤول في محل نصب خبر صار.	0.25
		ج- إنّ العلم ينفع صاحبه.	
		(ص) جملة (ينفع صاحبه): في محل رفع خبر إنّ.	0.25
		(خ) صاحبه: الصواب: مفعول به منصوب.	0.25
		(ص) العلم: اسم إنّ منصوب بالفتحة الظاهرة على آخره.	0.25
		قال تعالى:{ وَلَقَدۡ كُنتُمۡ تَمَنَّوۡنَ ٱلۡمَوۡتَ مِن قَبۡلِ أَن تَلۡقَوۡهُ فَقَدۡ	

		رَأَيْتُمُوهُ وَأَنتُمْ تَنظُرُونَ ﴿١٤٣﴾ } (آل عمران الآية 143). (خ) جملة (تمنّون): الصواب: في محل نصب خبر كان. (ص) جملة (أن تلقوه): في محل جر مضاف إليه. (خ) جملة (وأنتم تنظرون): الصواب : في محل نصب حال. (ص) جملة (تنظرون): في محل رفع خبر المبتدأ أنتم. العلامة الكليّة للسؤال الأول	0.25 0.25 0.25 0.25 5.5 ن
السؤال الثاني	اربط بسهم كل مثال بالإجابة المناسبة	**أ- تقدّم الخبر على المبتدأ:** -أين المفر؟ ← -جوازًا لأنّ الخبر شبه جملة والمبتدأ معرفة. -قال تعالى(لله الأمر) ← - وجوبًا لأنّ الخبر محصور في المبتدأ. -إنّما بطل أنت ← - وجوبًا لأنّ الخبر شبه جملة والمبتدأ نكرة. -فوق القوّة الحق ← - وجوبًا لأنّ في المبتدأ ضمير يعود على الخبر - في بلادنا علماء ← -جوازًا لأنّ الخبر شبه جملة والمبتدأ معرفة. - للمريض دواء ← - الخبر من أسماء الصدارة. **ب- في الأمثلة الآتية تقدّم المبتدأ على الخبر:** -الرياضة تفيد الإنسان ← - وجوبًا لأنّ الخبر محصور في المبتدأ. -من يجتهد ينجح ← - وجوبًا لأنّ المبتدأ والخبر متساويان في التعريف. -إنّما المؤمنون إخوة ← -وجوبًا لأنّ المبتدأ مقترن بلام الابتداء . -الدين النصيحة ← - جوازًا لأنّ المبتدأ معرفة والخبر نكرة. -أنت مجتهد ← - وجوبًا لأنّ المبتدأ من ألفاظ الصدارة. -لأنت أقرب الناس إليّ ← - وجوبًا لأنّ الخبر جملة فعليّة. **العلامة الكلية للسؤال الثاني**	0.25 0.25 0.25 0.25 0.25 0.25 0.25 0.25 0.25 0.25 0.25 0.25 **3ن**

السؤال	اختر الإجابة الصحيحة بوضع العلامة (*)		
الثالث		أ- قال الشاعر: **أتاكَ الربيعُ الطلقُ يختالُ ضاحكًا من الحُسنِ حتّى كادَ أنْ يتكلّمَا** **-جملة يختال ضاحكًا:** ☐ في محل نصب صفة ☒ في محل نصب حال ☐ في محل رفع فاعل ☐ في محل نصب مفعول به **-جملة أن يتكلّما:** ☒ في محل نصب خبر كاد ☐ في محل جر مضاف إليه ☐ في محل رفع اسم كاد ☐ في محل نصب صفة	0.5 0.5
		ج-قال تعالى: { يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن تَنصُرُواْ ٱللَّهَ يَنصُرۡكُمۡ وَيُثَبِّتۡ أَقۡدَامَكُمۡ ۝٧ } (سورة محمد الآية7). **-جملة (ينصركم):** ☐ في محل جزم ☐ في محل نصب مفعول به ☐ في محل نصب حال ☒ لا محل لها من الإعراب لأنّها واقعة في جواب الشرط جازم وغير مقترنة بالفاء.	0.5
		د- قال الشاعر: من ليس يسخو بما تسخو الحياة به فإنّه أحمق بالحرص ينتحرُ - **جملة (ليس يسخو):** ☒ في محل رفع خبر المبتدأ "من" ☐ في محل جر مضاف إليه ☐ صلة الموصول لا محل لها من الإعراب ☐ في محل جر اسم مجرور **-جملة تسخو:** ☐ في محل نصب مفعول به ☐ في محل جر مضاف إليه ☒ صلة الموصول لا محل لها من الإعراب ☐ في محل نصب حال	0.5 0.5
		العلامة الكليّة للسؤال الثالث	4ن

السؤال الرابع	أكمل مايلي	التصغير **تعديل(0.25)** أو **تغيير(0.25)** في بنية الاسم القابل للتصغير لغرض معنوي	0.50
		–تصغير كلمة شجرة ←——— **شُجَيْرة (0.25)** ———→على وزن **فُعَيْلَة(0.25)**	0.50
		–تصغير كلمة دِرهم ←— **دُرَيْهِم (0.25)**—→ على وزن **فُعَيْعِل(0.25)**	0.50
		–تصغير كلمة نجّار ←——— **نُجَيْجِير(0.25)** ———→على وزن **فُعَيْعِيل(0.25)**	0.50
		–الإدغام هو إدخال حرف في حرف بحيث يصيران حرفًا واحدًا، والحرفان المدغمان أولهما **ساكن(0.25)** والثاني **متحرّك(0.25)**	0.50
		العلامة الكليّة للسؤال الرابع	2.5ن

السؤال الخامس: ميّز بين الجمل البسيطة والجمل المركّبة ثم حدد وظيفة الجمل الفرعيّة

المثال	الجملة البسيطة	نوعها	الجملة المركّبة	نوعها	وظيفة الجملة الفرعيّة	
1			يحاول (أن يفهم)	مصدرية	في محل نصب مفعول به	0.75
2			الفلسطينيون (يصرخون)	فعليّة	في محل رفع خبر المبتدأ "الفلسطينيون"	0.75
3	استخفّ العالم	فعليّة				0.50
4	كانت مكة..	فعليّة				0.50
5			المدينة (شوارعها نظيفة)	اسمية	في محل رفع خبر المبتدأ	0.75
6	العلم نور	اسمية				0.50
7	تدعو المدنية	فعلية				0.50
8			جاء رجل (يلهث)	فعليّة	في محل رفع صفة	0.75

العلامة الكليّة للسؤال الخامس 5ن

1-1-5-4-التهيئة لتطبيق الاختبار:

قامت الباحثة بوضع الأسئلة ومتابعة تطبيق الاختبار، وتحضير الجانب المادي المتعلق بالاختبار(أوراق الإجابة، المسودات...)، كما تمّ تحديد تاريخ إجراء الاختبار الأول يوم 5-3-2017 من الساعة 14:00 إلى غاية 16:00 للقسم الأول(4م2)، وفي 6-3-2017 من الساعة 15:00 إلى غاية 17:00 تم إجراء نفس الاختبار للقسم الثاني (4م1).

1-1-6-المعالجة الإحصائيّة للاختبار:

تمّت المعالجة الإحصائية للاختبار المطبّق على العيّنة وفق المراحل الآتية:

- رصد النقاط الّتي تحصّل عليها أفراد عيّنة البحث البالغ عددهم **68** تلميذاً مجزّأة، باستخدام نموذج تصحيح تمّ إعداده مسبقاً، يضمّ شبكة التصحيح بما تتضمّنه من معايير و مؤشّرات متعلقة بأسئلة الاختبار.
- معالجة النقاط بعد صبّها على نموذج مطابق لنموذج التصحيح، محضّر مُسبقاً على الحاسوب باستخدام برنامج الإكسل (Excel).
- اعتماد التقنية الإحصائية المعتمدة كثيراً في الدراسات الميدانيّة وهي حساب

التكرارات وتحديد النسب المئويّة باستخدام القانون: **ن م = (ت ×100)÷ ع**

- ن م: تمثل النسب المئويّة.
- ت :يمثل عدد التكرارات.
- ع: يمثل عدد العيّنة.

- اعتماد التقنيّة الإحصائية وهي حساب المتوسط الحسابي ويتمّ حسابه من

خلال المعادلة الآتية: المتوسط الحسابي = مجموع (الدرجة ×التكرار)

عدد الدرجات

2-2-تحليل البيانات وتفسيرها:

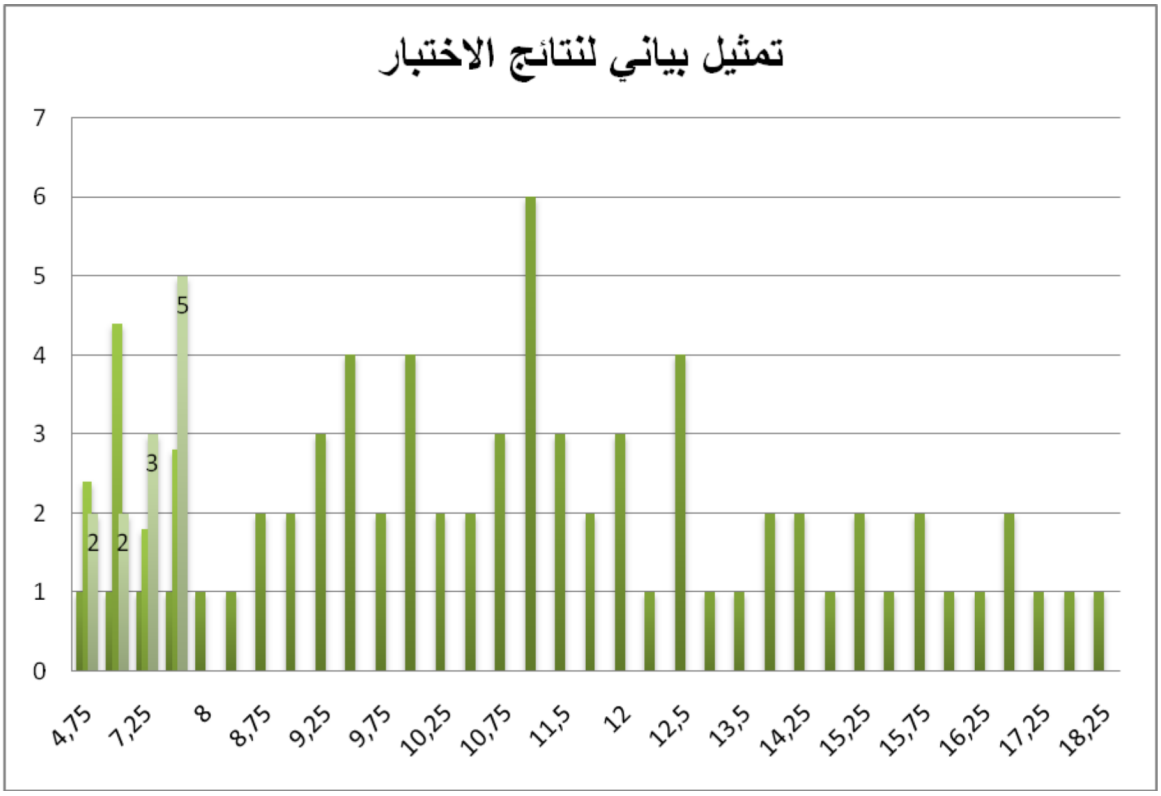
تمهيد:

اعتمدت الباحثة على السلّم المعتاد في المرحلة المتوسّطة :**20/20**، حيث تتراوح النقطة الممنوحة لكل إجابة بين **(0)** و**(20)**، وفق سلّم تصحيح مُعدّ مُسبقًا، حيث وزّعت هذه النقاط على محاور الاختبار وعلى أجزاء كل محور بالتفصيل، وبعد الانتهاء من عمليّة تصحيح الأوراق، ثمّ رصد العلامات النهائيّة للتلاميذ المُكوِّنين لعيّنة البحث والبالغ عددهم 68 تلميذا وهي مُمَثّلة في الشكل رقم (01).

كما تدرّجت الباحثة في تحليل نتائج الاختبار من الكلّ إلى الجزء، فبدأ بالتحليل الإجمالي اعتماداً على العلامة الكليّة الممنوحة للتلميذ في الاختبار المُطبّق، لإيجاد المؤشرات الدالّة على مدى تحقّق الكفاءة اللّغويّة لقواعد اللّغة العربيّة في نهاية المرحلة المتوسّطة عند أفراد عيّنة البحث، ثُمّ انتقلت الباحثة إلى تحليل النتائج الجزئيّة للاختبار كما يلي:

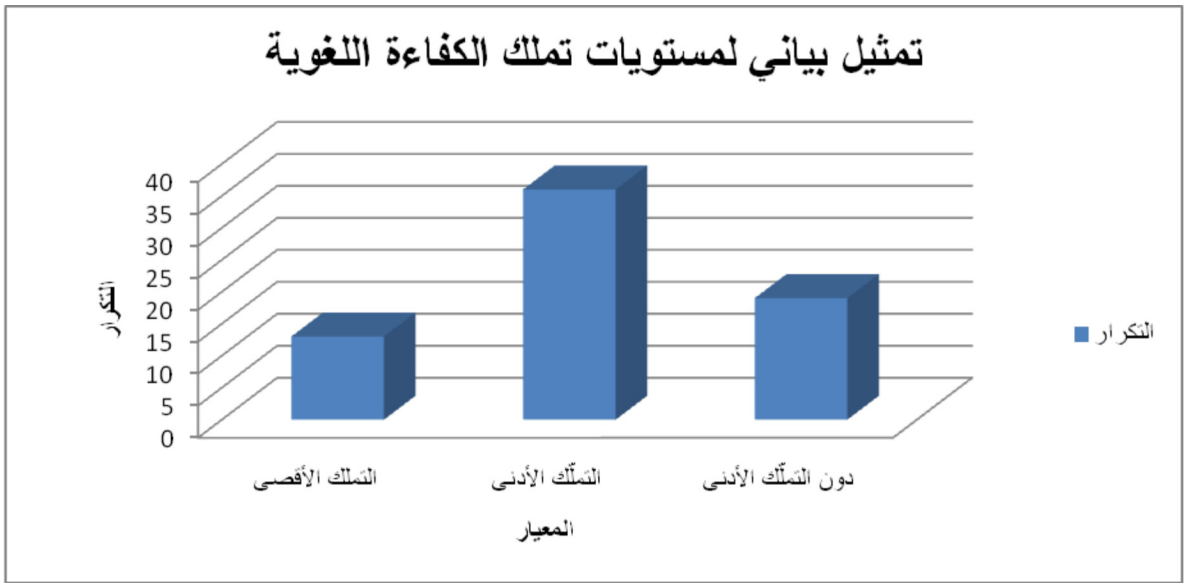
1. تحليل نتائج السؤال الأول.
2. تحليل نتائج السؤال الثاني.
3. تحليل نتائج السؤال الثالث.
4. تحليل نتائج السؤال الرابع.
5. تحليل نتائج السؤال الخامس.

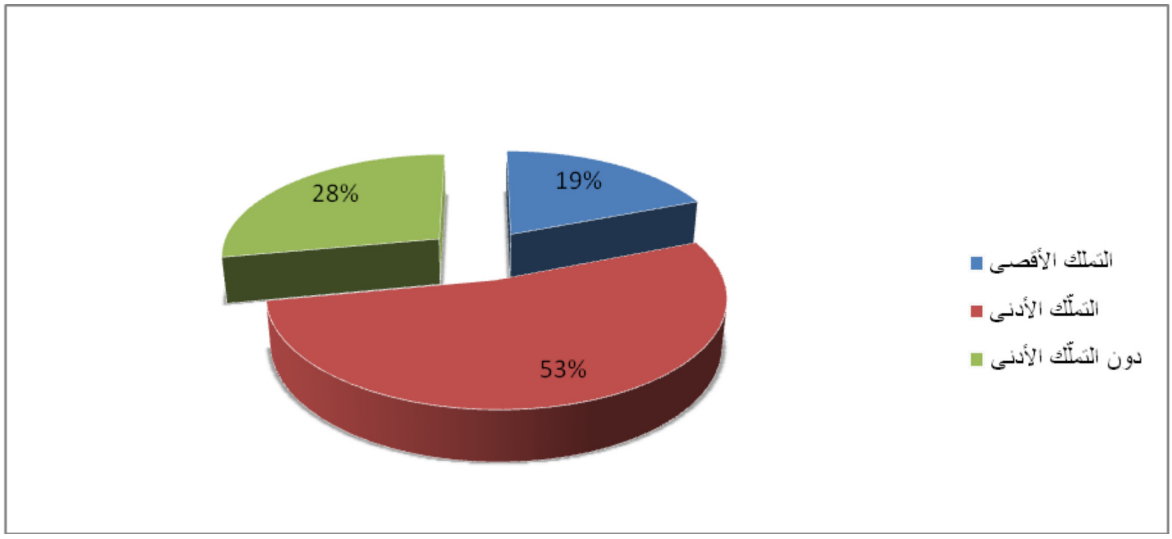
2-2-1- التحليل الإجمالي لنتائج الاختبار:



-الجدول رقم(3) يمثل النسب المئويّة لمستويات تملّك الكفاءة اللّغويّة.

مستويات تملك الكفاءة	معيار التملّك	التكرار	النسب المئويّة	
التملك الأقصى	[20-15]	13	% 19،11	72,05 %
التملّك الأدنى	[14.75-10]	36	%52،94	
دون التملّك الأدنى	[9،75-0]	19	%27،95	
		68		





يمثّل الجدول رقم (3): النقاط التي تحصّل عليها التلاميذ في الاختبار ككل، موزّعة على ثلاث مستويات لتمّلك الكفاءة، يمثل المستوى الأوّل التملّك الأقصى، ويشمل هذا المستوى التلاميذ الذين تحصّلوا على النقاط من 15إلى 20، والنسبة المئويّة لهذا المستوى هي 19،11%، وهؤلاء يمتلكون الكفاءة اللّغويّة لقواعد اللّغة العربيّة بشكل جيّد؛ لأنّهم تمكّنوا من الإجابة على أسئلة الاختبار بنسبة تتراوح بين 75 إلى 91،25%، في حين نجد أن 52،94% من التلاميذ لديهم تملّك أدنى؛ أي أنّهم في طور اكتساب الكفاءة اللّغوية، ويعدّ هذا المستوى مقبولاً، حيث تنحصر علاماتهم بين [10-15]، وهؤلاء تمكّنوا الإجابة على أسئلة الامتحان

بنسبة تتراوح من 50إلى 73،75%، وإذا نظرنا إلى نسبة الفئتين معاً – فئة التملك الأقصى وفئة التملك الأدنى– وجدناها بنسبة 72،05% من أفراد عيّنة البحث، وهي نسبة عالية مقارنة بنسبة التلاميذ الذين هم دون التملك الأدنى فقد بلغت نسبة هؤلاء 27،95% من أفراد العيّنة ككل، فهؤلاء التلاميذ تمكّنوا من الإجابة على أسئلة الاختبار بنسبة تتراوح بين 23 إلى 48،75%.

الجدول رقم(4) : يمثل متوسط علامات التلاميذ في الاختبار:

العلامة	التكرار	العلامة×التكرار	النتيجة
4,75	1	1×4,75	4,75
7	1	1×7	7
7,25	1	1×7,25	7,25
7,75	1	1×7,75	7,75
8	1	1×8	8
8,5	1	1×8,5	8,5
8,75	2	2×8,75	17,5
9	2	2×9	18
9,25	3	3×9,25	27,75
9,50	4	4×9,50	38
9,75	2	2×9,75	19,5
10	4	4×10	40
10,25	2	2×10,25	20,5
10,5	2	2×,10	21
10,75	3	3×10,75	32,25
11,25	6	6×11,25	67,5
11,5	3	3×11,5	34,5
11,75	2	2×11,75	23,5

36	3×12	3	12
12,25	1×12,25	1	12,25
50	4×12,5	4	12,5
13,25	1×13,25	1	13,25
13,5	1×13,5	1	13,5
28	2×14	2	14
28,5	2×14,25	2	14,25
15	1×15	1	15
30,5	2×15,25	2	15,25
15,5	1×15,5	1	15,5
31,5	2×15،75	2	15,75
16	1×16	1	16
16,25	1×16,25	1	16,25
33,5	2×16,75	2	16,75
17،25	1×17،25	1	17,25
17,75	1×17,75	1	17,75
18,25	1×18,25	1	18,25
796,25		68	
11,70 = 68 ÷ 796,25			

الجدول رقم(4) يمثل متوسط علامات تلاميذ العيّنة، ومن خلال حساب المتوسط الحسابي لمجموع العلامات باعتماد التقنية الإحصائيّة، وهي مجموع العلامات في تكرارها على مجموع العلامات نجد أنّ الوسط الحسابي لعيّنة البحث تساوي:11,70، وهذه النسبة تتطابق مع المستوى الثاني من مستويات تملّك الكفاءة اللّغويّة في قواعد اللّغة العربيّة، فقد حظي هذا المستوى بنسبة 52,94%، وهي النسبة الأعلى مقارنة بالمستويات الأخرى وهذا يعني أنّ أكثر من نصف عدد العيّنة في طور اكتساب الكفاءة اللّغوية.

2-2-2-التحليل الجزئي لنتائج الاختبار:

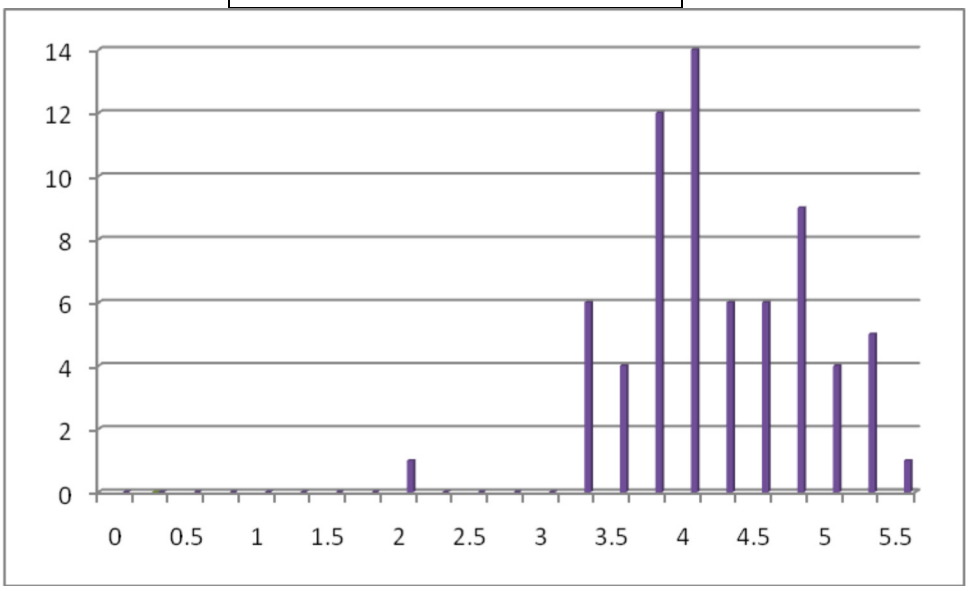
2-2-2-1-عرض وتحليل نتائج الفقرة الأولى من الاختبار:

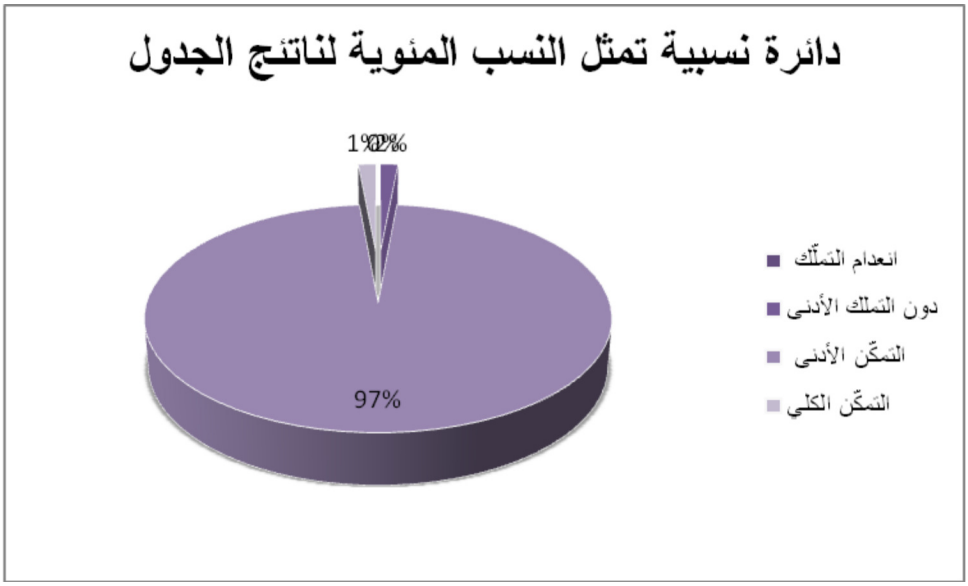
لقياس دقيق لمدى تملّك الكفاءة اللّغويّة في قواعد اللّغة العربية، قسّمت الفقرة الأولى (فقرة الصواب والخطأ)، إلى ستّة أمثلة احتوى كل مثال على إعراب كلمات وجمل، منها الصحيحة ومنها الخاطئة، وبلغ العدد الإجمالي للكلمات والجمل 22 خانة، 12 منها إعراب كلمات، و10 خانات إعراب جمل، تُظهر مدى تحكّم التلميذ في فهم الجمل وإعرابها إعرابًا صحيحًا،

وحُدّدت معايير تملّك الكفاءة مرتبطة بعلامات التلاميذ مبينة في الجدول رقم (5):

المعيار	انعدام التملّك	دون التملك الأدنى									التمكّن الأدنى										التمكّن الكلي	المجموع
العلامة	0	0.25	0.5	0.75	1	1.25	1.5	1.75	2	2.25	2.5	2.75	3	3.25	3.5	3.75	4	4.25	4.5	4.75	5	5.25	5.5	5.5
التكرار	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	6	4	12	14	6	6	9	4	5	1	68
النسب المئويّة	%0	%1,47									**%97,06**										**1,47 %**		**100 %**	
	%1,47										%98,53												**%100**	

تمثيل بياني للجدول رقم (5)





- تُظهر نتائج الجدول رقم (5) علامات التلاميذ على السؤال الأول –فقرات الصواب والخطأ–حيث قُسّمت الكفاءة في هذا السؤال إلى أربعة معايير؛ المعيار الأول هو معيار التملّك الكلي أي العلامة الكاملة [5,5] وتمكّن تلميذ واحد من الإجابة على هذا السؤال إجابة كاملة، وبلغ هذا المعيار نسبة 1،47% أمّا المعيار الثاني هو معيار التمكّن الأدنى وتنحصر علامات التلاميذ بين [2,75 إلى 5,25] حيث بلغت نسبة هذا المستوى إلى 97,06% ويعتبر هذا المستوى جيدا لأن التلاميذ

في هذا المستوى تمكنوا من الإجابة على السؤال بنسبة تتراوح بين 59%إلى 100%، وبالنظر إلى المستويين "التملك الأدنى والتملك الكلي" نجد أن مجموع النسبتين معًا هو 98,53% ممّا يعني أن نسبة هؤلاء التلاميذ لديها كفاءة لغوّية وقدرات عديدة، نذكر منها:

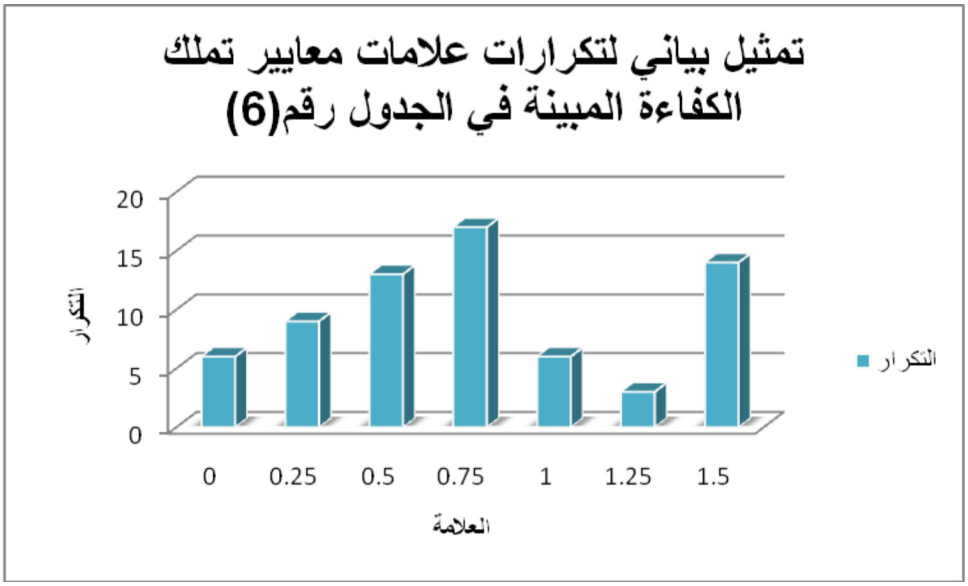
- القدرة على تحديد عناصر الجمل وفهم معناها.
- القدرة على التعرف على نوع الكلمة المراد إعرابها.
- القدرة على التعرف على نوع الجمل الفرعيّة ووظائفها الإعرابية.
- القدرة على تحديد نوع الجملة التي ترد فيها الكلمة.
- القدرة على تذكر القاعدة النحويّة المتعلقة بإعراب الكلمات والجمل.
- القدرة على التعرّف على العوامل المؤثرة في الكلمة.

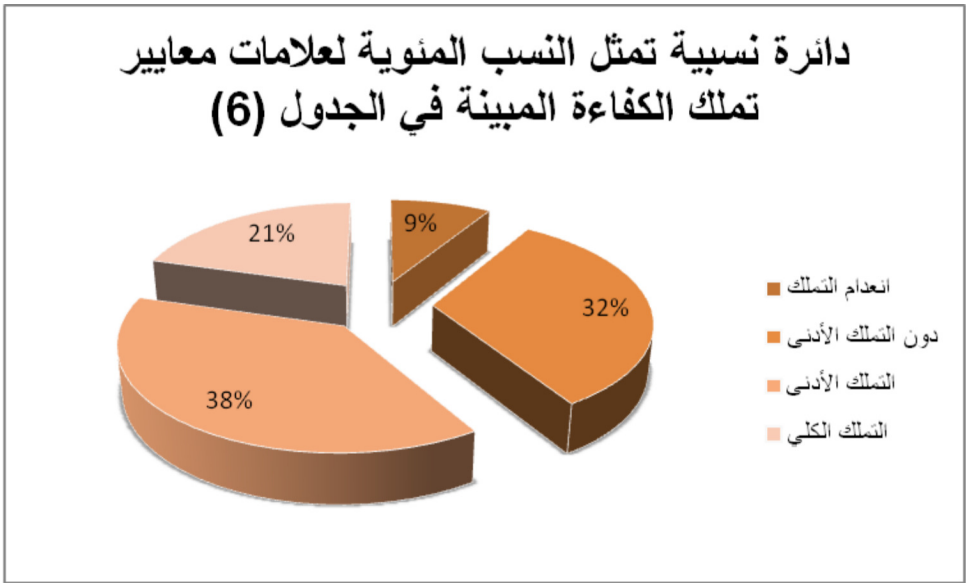
2-2-2-2-عرض وتحليل نتائج الفقرة الثانية من الاختبار:

السؤال الأول من الفقرة الثانية:يسمح هذا السؤال بقياس قدرة التلميذ على معرفة الحالات التي يتقدم فيها الخبر على المبتدأ وجوبًا وجوازًا.

ومن أجل قياس دقيق لقياس كفاءة التلميذ في معرفته لحالات تقدم الخبر وجوبًا وجوازاً، حُدّدت معايير تملك الكفاءة مرتبطة بعلامات التلاميذ مبينة في الجدول رقم(6):

المعيار	انعدام التملك	دون التملك الأدنى		التملك الأدنى		التملك الكلي	المجموع
العلامة	0	0.25	0.5	0.75	1	1.5	1.5
التكرار	6	9	13	17	6	14	68
النسب المئويّة	%8,83	%32,36		%38,23		%20,58	%100
	%41,83			%58,81			%100



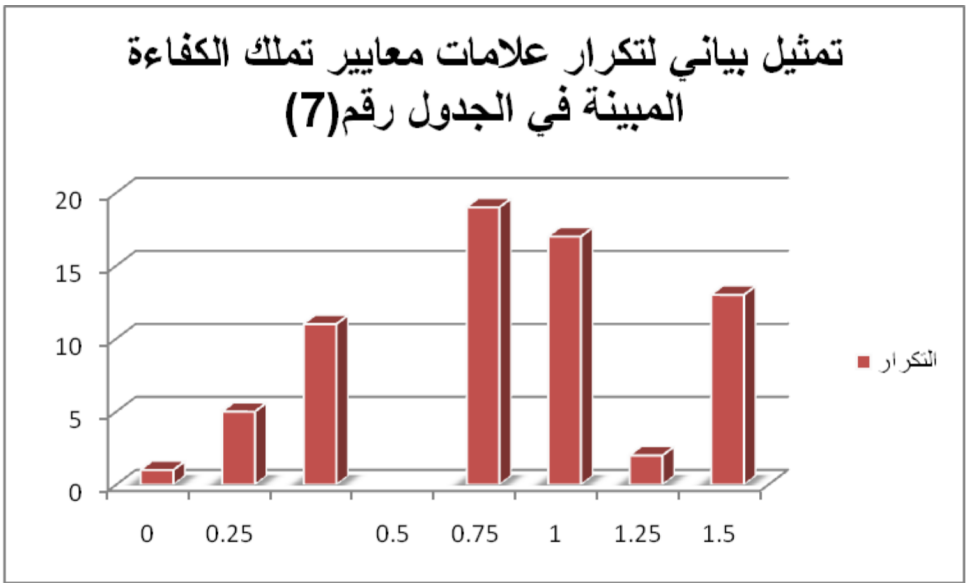


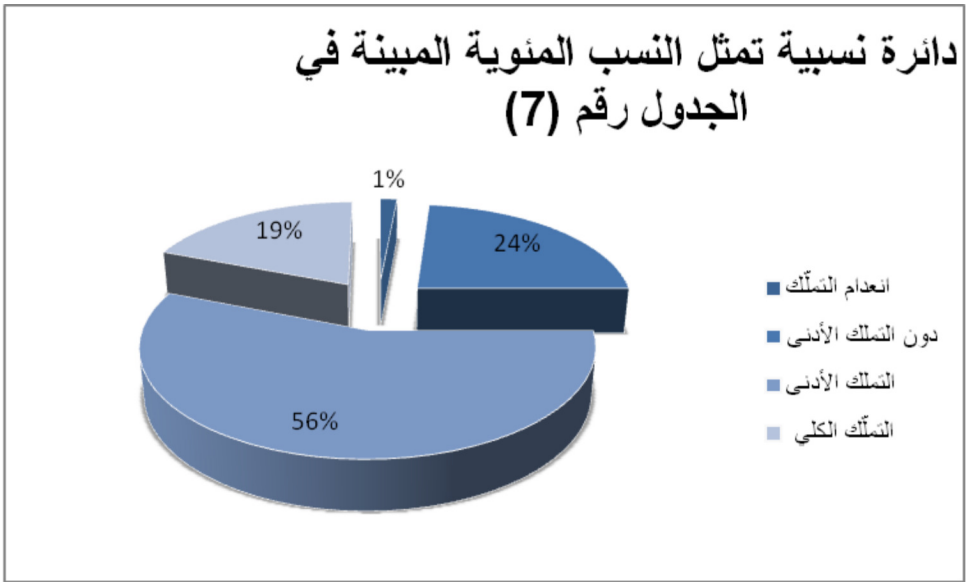
يشير الجدول رقم (6) أنّ نسبة 20,58% من تلاميذ عيّنة البحث لديهم تملّك كلي لكفاءة معرفة وتذكر القاعدة النّحوية التي يتقدّم فيها الخبر على المبتدأ وجوبًا وجوازًا، فإجاباتهم الصحيحة مؤشّر دال على ذلك، في حين نجد أنّ نسبة 38,23% لديهم فَهُمْ في طور اكتساب هذه الكفاءة، وتُعدّ إجاباتهم مقبولة، ونجد أنّ نسبة 32,36% هم دون التملّك الأدنى، فهم لم يكتسبوا اكتسابًا جيدًا هذه الكفاءة، في حين نجد نسبة 8,83% من تلاميذ عيّنة البحث أظهروا عجزًا واضحًا في امتلاك هذه الكفاءة.

السؤال الثاني من الفقرة الثانية: يسمح هذا السؤال بقياس قدرة التلميذ على معرفة الحالات التي يتقدم فيها المبتدأ على الخبر وجوبًا وجوازًا

ومن أجل قياس دقيق لقياس كفاءة التلميذ في معرفته لحالات تقدم المبتدأ وجوبًا وجوازاً، حُدّدت معايير تملك الكفاءة مرتبطة بعلامات التلاميذ مبينة في الجدول رقم (7):

المعيار	انعدام التملّك	دون التملك الأدنى		التملك الأدنى			التملّك الكلي	المجموع
العلامة	0	0.25	0.5	0.75	1	1.25	1.5	1.5
التكرار	1	5	11	19	17	2	13	68
النسب المئويّة	%1,47	%23,53		%55,88			%19,12	%100
	%25			%75				%100



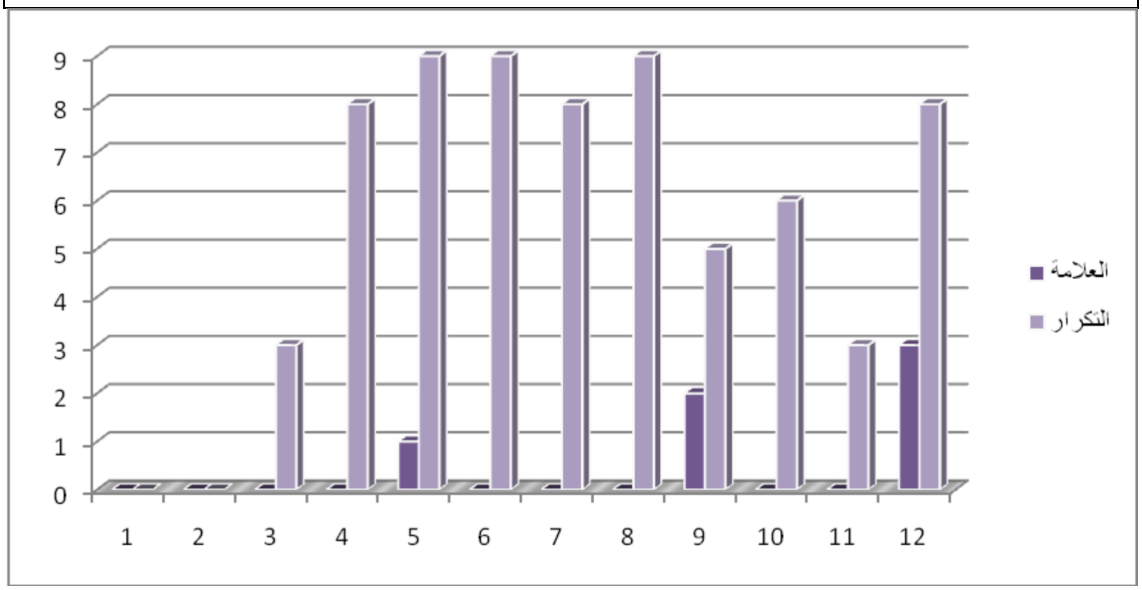


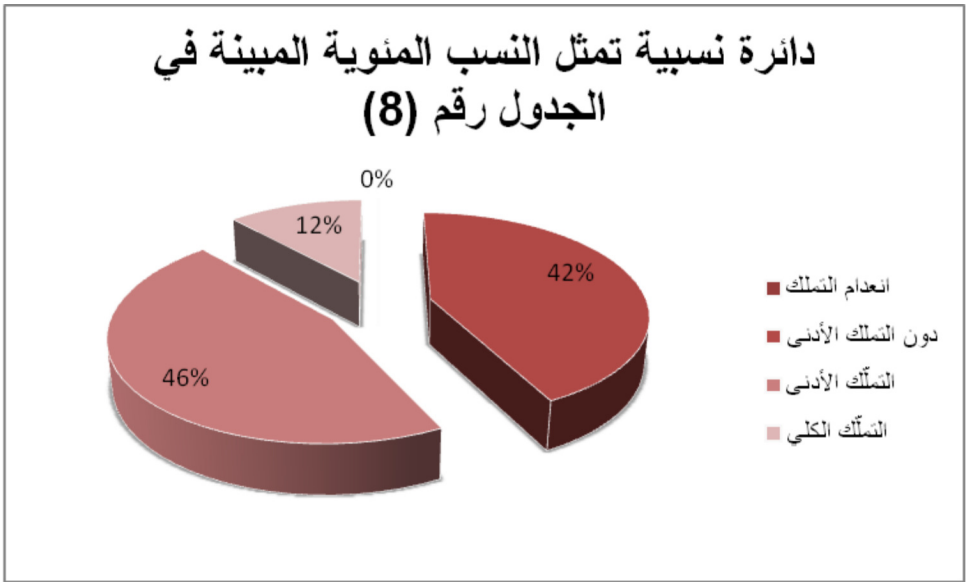
يشير الجدول رقم (7): أن نسبة 19,12% من تلاميذ عيّنة البحث لديهم تملّك كلي في معرفة وتذكّر الحالات التي يتقدّم فيها المبتدأ على الخبر وجوبًا وجوازًا، فإجاباتهم الصحيحة مؤشر دال على ذلك، في حين نجد أن نسبة 55,88% لديهم تملّك أدنى بمعنى أنّهم في طور اكتساب هذه الكفاءة، وتعتبر إجاباتهم مقبولة، في حين نجد أنّ نسبة 23,53% هم دون التملّك الأدنى ولم يكتسبوا بعد هذه الكفاءة، في حين نجد نسبة 1,47% من تلاميذ عيّنة البحث أظهروا عجزًا واضحًا في امتلاك كفاءة معرفة وتذكر القاعدة النّحويّة الخاصة بحالات تقدم المبتدأ على الخبر وجوبًا وجوازًا.

-**التحليل الإجمالي للفقرة الثانية من الاختبار:** من أجل قياس دقيق لقياس كفاءة التلميذ في معرفته لحالات تقدم الخبر وجوبًا وجوازاً، وتقدم المبتدأ حُدّدت معايير تملك الكفاءة مرتبطة بعلامات التلاميذ مبينة في الجدول رقم (8):

المعيار	انعدام التملك	دون التملّك الأدنى									التملّك الأدنى									التمكّن الكلي	المجموع
العلامة	0	0,25	5 ,0	0,75	1	1,25	1.50	1,75	2	2,25	2,50	2,75	3	3,25	3,50	3,75	4	4,25	4,50	4,75	5	5
التكرار	2	0	2	1	4	4	5	3	2	5	10	8	3	6	2	1	4	2	4	0	0	68
النسب المئويّة	2,9 %4	%38,23									%58,83									%0	100 %

تمثيل بياني لتكرار علامات معايير تملك الكفاءة المبينة في الجدول رقم (8)





يشير الجدول رقم (8): أن نسبة 11,77% من تلاميذ عيّنة البحث لديهم تملّك كلي في معرفة وتذكّر الحالات التي يتقدّم فيها المبتدأ على الخبر وجوبًا وجوازًا، والحالات التي يتقدم فيها الخبر وجوبًا وجوازًا، فإجاباتهم الصحيحة مؤشر دال على ذلك، في حين نجد أن نسبة 45,58% لديهم تملّك أدنى بمعنى أنّهم في طور اكتساب هذه الكفاءة، وتعتبر إجاباتهم مقبولة، في حين نجد أنّ نسبة 42,45% هم دون التملّك

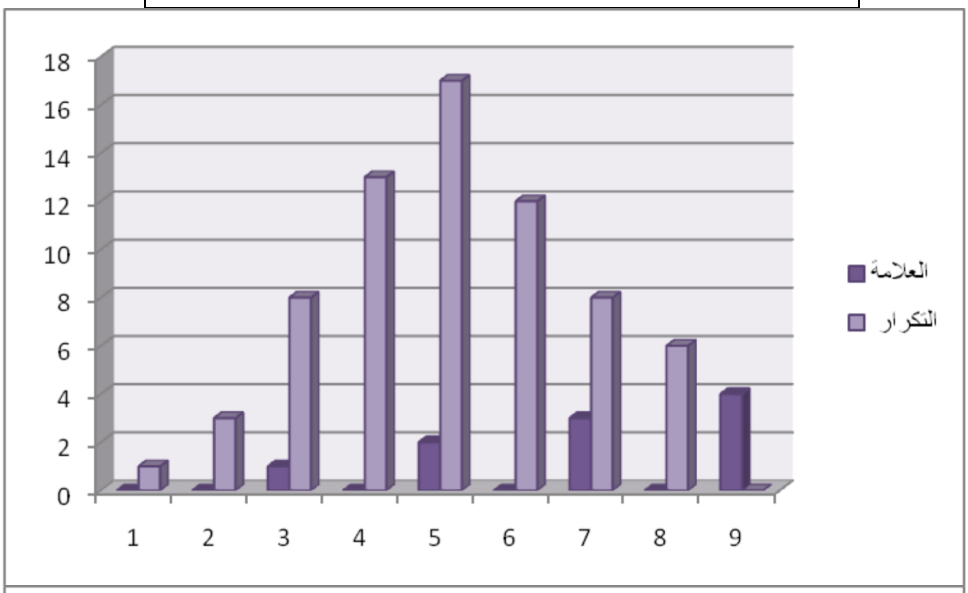
الأدنى ولم يكتسبوا بعد هذه الكفاءة، وبالنظر إلى المستوى التملّك الأدنى ومستوى التملّك الكلي نجد نسبة57,35% أي أكثر من نصف العينة لديها تملّك لكفاءة فهم وتذكر القاعدة النحويّة الخاصة بحالات تقدم الخبر وجوبًا وجوازًا، وحالات تقدّم المبتدأ وجوبًا وجوازًا.

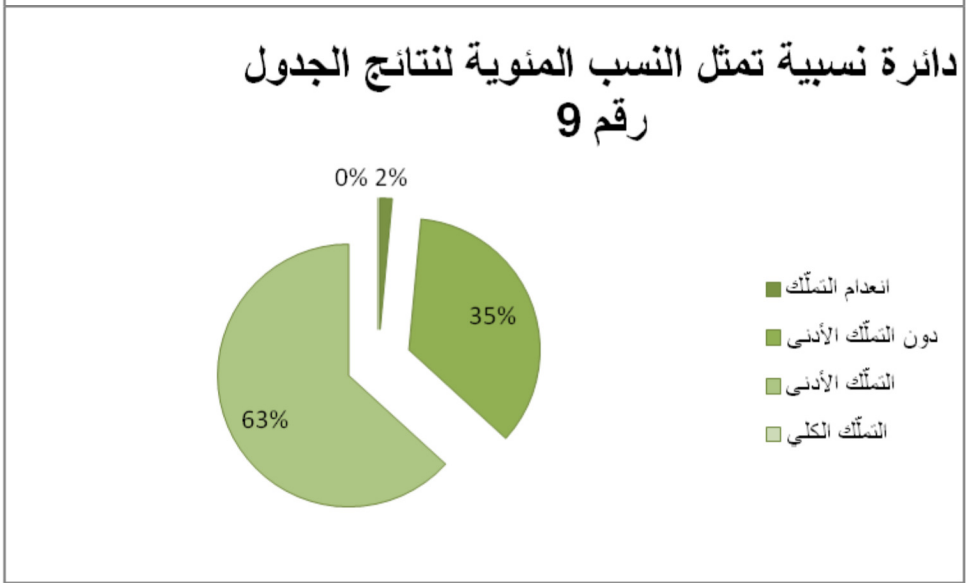
2-2-2-3-عرض وتحليل نتائج الفقرة الثالثة من الاختبار:(فقرات الاختيار من متعدد):

يسمح هذا السؤال بقياس كفاءة التلميذ في معرفته لوظائف الجمل والقدرة على استخراج الإجابة الصحيحة من بين عدة اختيارات متعدّدة، ومن أجل قياس دقيق لهذه الكفاءة حُدّدت معايير تملك الكفاءة مرتبطة بعلامات التلاميذ مبينة في الجدول رقم(9):

المعيار	انعدام التملّك	دون التملّك الأدنى			التملّك الأدنى				التملّك الكلي	المجموع
العلامة	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4
التكرار	1	3	8	13	17	12	8	6	0	68
النسب المئويّة	%1,47	%35,30			%63,23				%0	%100

تمثيل بياني لنتائج الجدول رقم 9





يشير الجدول رقم (9): أنّ نسبة 63,23% لديهم تملّك أدنى في معرفة وظائف الجمل الفرعيّة، بمعنى أنّهم في طور اكتساب هذه الكفاءة، وتعتبر إجاباتهم مقبولة، في حين نجد أنّ نسبة 35,30% هم دون التملّك الأدنى ولم يكتسبوا بعد هذه الكفاءة، كما نجد أن نسبة 1,47% أخفقوا في الإجابة على هذا السؤال.

-التحليل التفصيلي لنتائج الفقرة الثالثة من الاختبار:

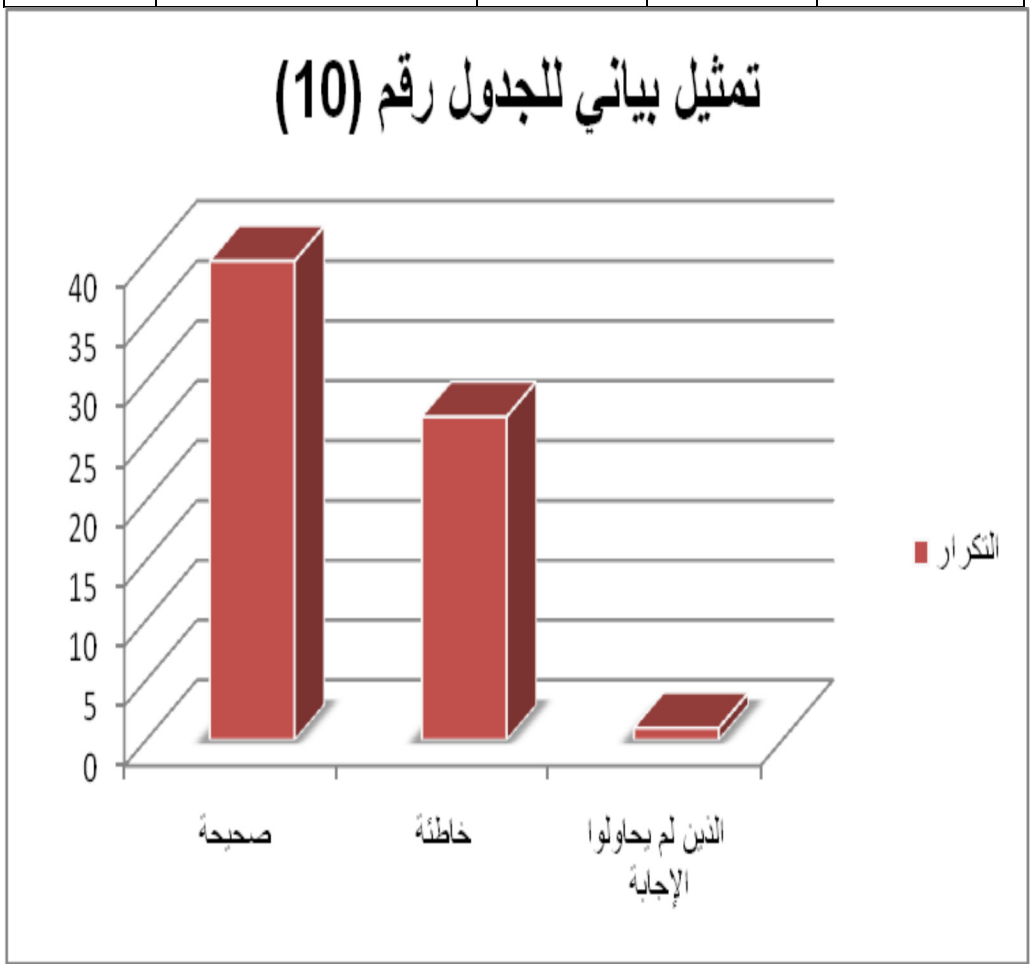
-تحليل نتائج المثال الأوّل:قال الشاعر:

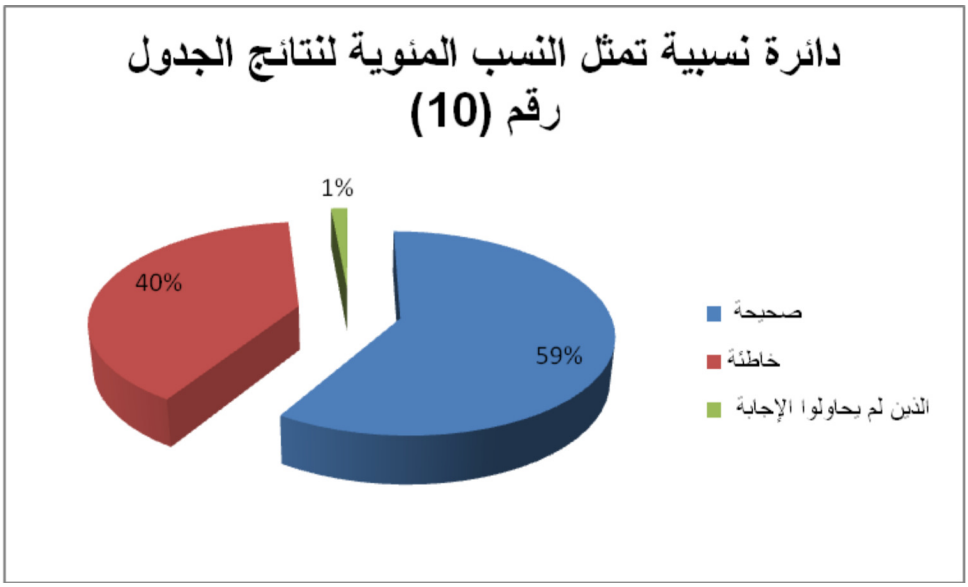
أتاكَ الربيعُ الطلقُ يَختالُ ضاحكاً من الحُسْن حتى كادَ أنْ يتكلّمَا

-تحليل نتائج جملة **(يختال ضاحكًا):**

الجدول رقم(10)

الإجابة	صحيحة	خاطئة	الذين لم يحاولوا الإجابة	المجموع
التكرار	40	27	1	68
النسبة المئويّة	%58,83	%39,70	%1,47	**%100**



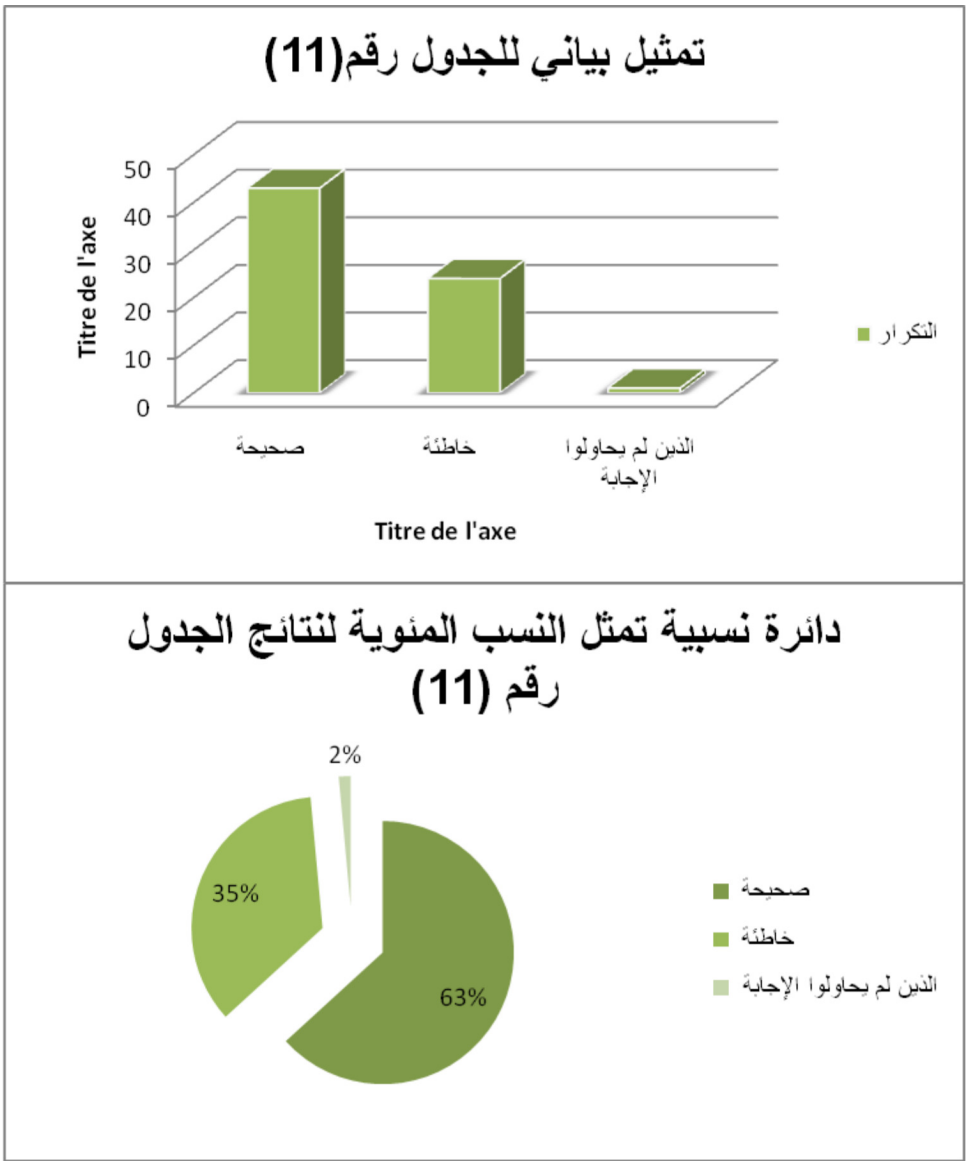


يشير الجدول رقم (10) إلى أنّ نسبة 58,83% من تلاميذ عيّنة البحث تمكّنوا من الإجابة الصحيحة على تحديد الموقع الإعرابي لجملة **(يختال ضاحكاً)**، وهي جملة فعليّة في محل نصب حال، في حين نجد أنّ نسبة 39,70% أخفقوا في الإجابة على هذا السؤال، وتمثل 1,47%نسبة الذين لم يحاولوا الإجابة على السؤال.

-تحليل نتائج جملة (أن يتكلّما):

الجدول رقم(11)

الإجابة	صحيحة	خاطئة	الذين لم يحاولوا الإجابة	المجموع
التكرار	43	24	1	68
النسبة المئويّة	%63,23	%35,29	%1,47	%100



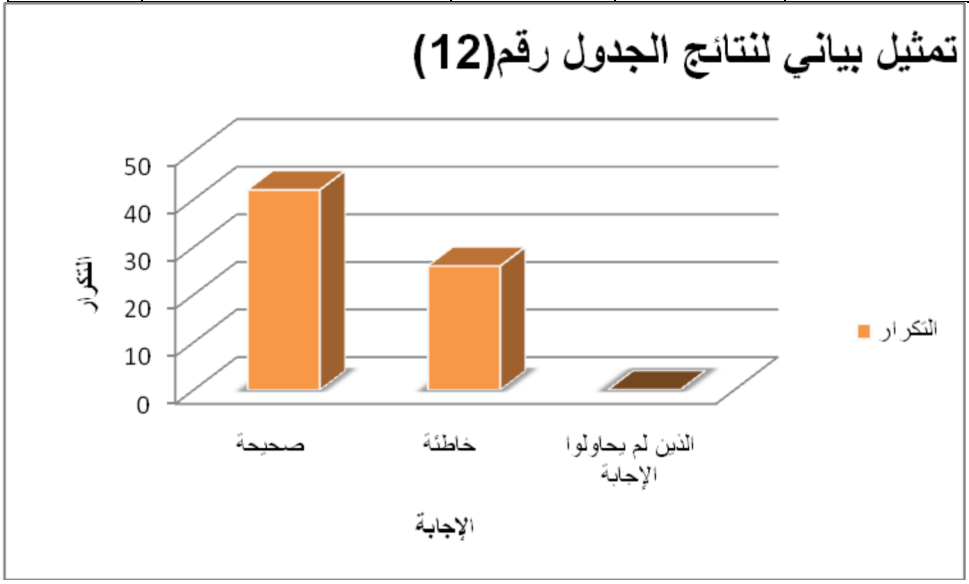
يشير الجدول رقم (11):إلى أن نسبة63,23% من تلاميذ عيّنة البحث تمكّنوا من الإجابة الصحيحة على تحديد الموقع الإعرابي لجملة **(أن يتكلّما)**، وهي جملة فعليّة في محل نصب خبر كاد، في حين نجد أن نسبة 35,29% أخفقوا في الإجابة على هذا السؤال، وتمثل 1,47%نسبة الذين لم يحاولوا الإجابة على السؤال.

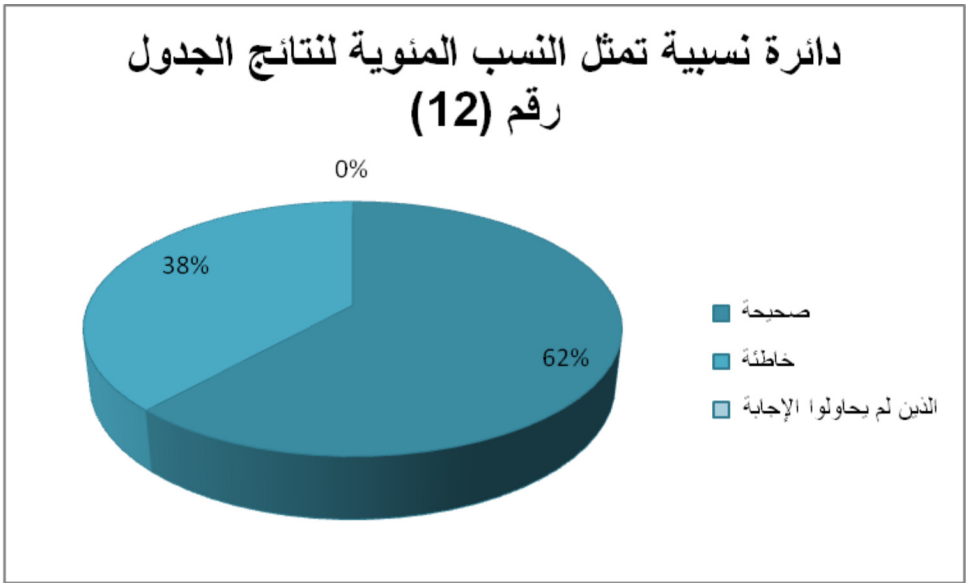
-تحليل نتائج المثال الثاني: قال تعالى {**وَكَانَ لَهُۥ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَٰحِبِهِۦ وَهُوَ يُحَاوِرُهُۥٓ أَنَا۠ أَكْثَرُ مِنكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا** ﴿٣٤﴾ } سورة الكهف الآية 34.

- تحليل نتائج جملة (وهو يحاوره):

جدول رقم(12)

الإجابة	صحيحة	خاطئة	الذين لم يحاولوا الإجابة	المجموع
التكرار	42	26	0	68
النسبة المئويّة	%61,77	%38,23	0	%100



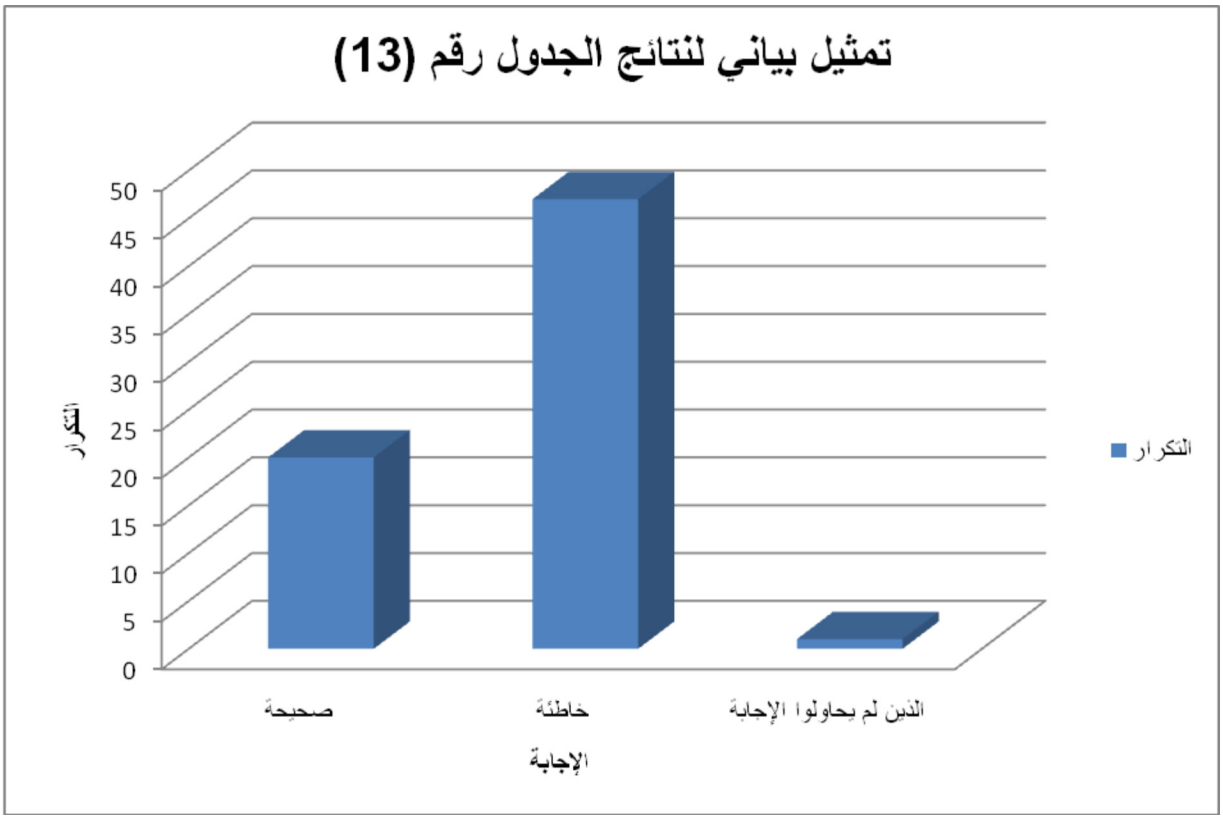


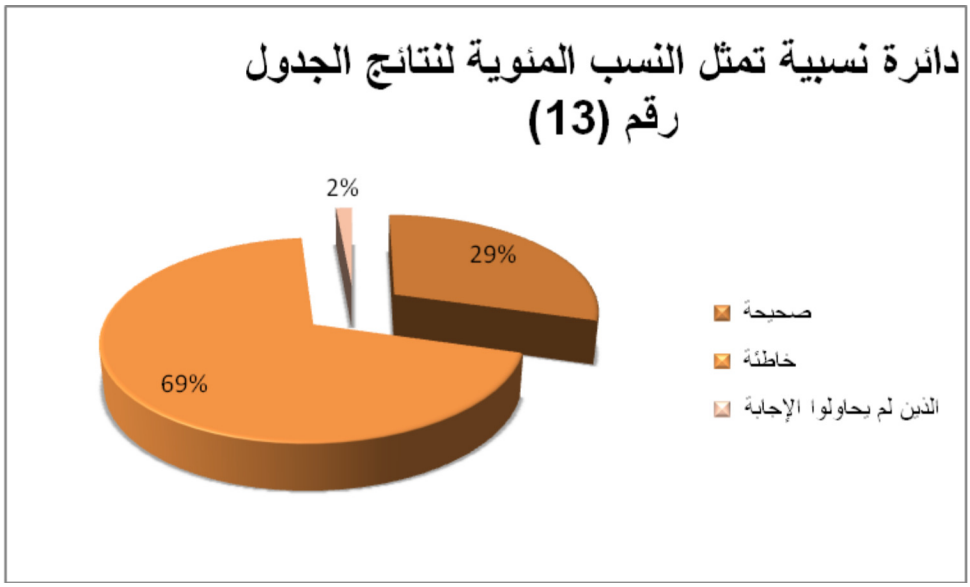
يشير الجدول رقم(12): إلى أن نسبة61,77% من تلاميذ عيّنة البحث تمكّنوا من الإجابة الصحيحة على تحديد الموقع الإعرابي لجملة **(وهو يحاوره)**، وهي جملة اسمية في محل نصب حال، في حين نجد أن نسبة 38,23% أخفقوا في الإجابة على هذا السؤال.

-تحليل نتائج جملة (أنا أكثر منك):

جدول رقم(13)

الإجابة	صحيحة	خاطئة	الذين لم يحاولوا الإجابة	المجموع
التكرار	20	47	1	68
النسبة المئويّة	%29,42	%69,11	%1,47	%100



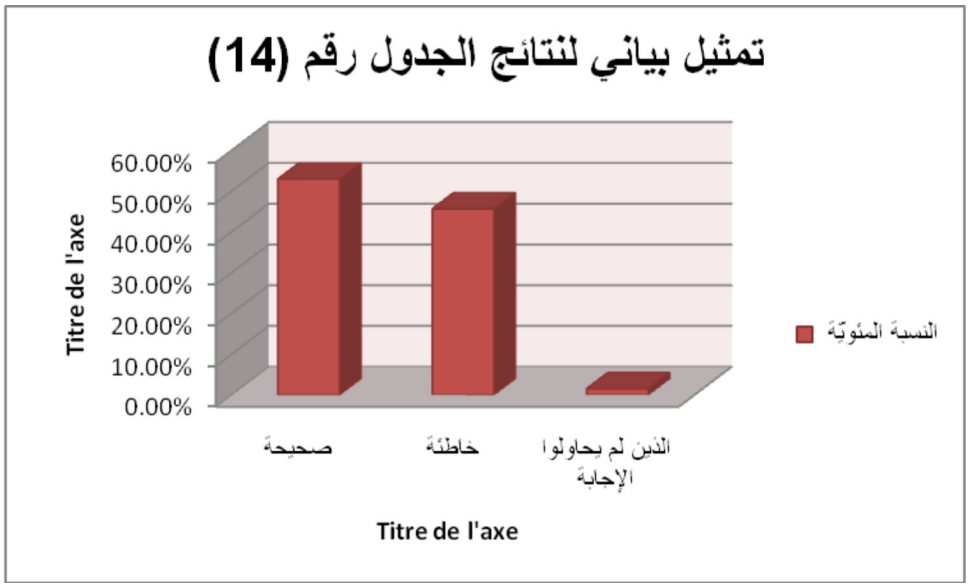


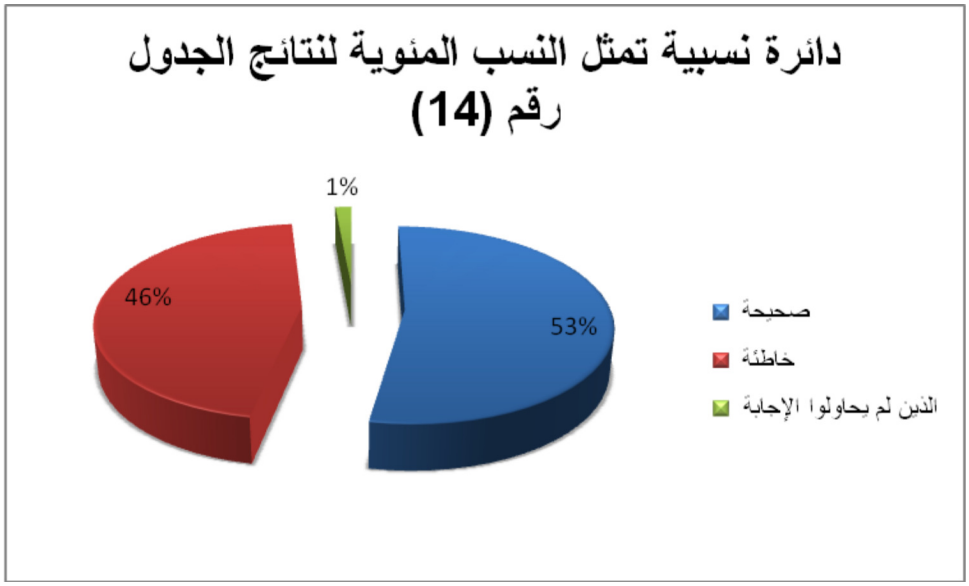
يشير الجدول رقم (13): إلى أن نسبة 29,42% من عينة البحث فقط تمكّنوا من تحديد الموقع الإعرابي لجملة (**أنا أكثر منك**)، وهي جملة اسمية في محل نصب مفعول به، في حين نجد نسبة 69,11% أخفقوا في تحديد الموقع الإعرابي للجملة.

-تحليل نتائج جملة(يحاوره):

الجدول رقم(14)

الإجابة	صحيحة	خاطئة	الذين لم يحاولوا الإجابة	المجموع
التكرار	36	31	1	68
النسبة المئويّة	%52,94	%45,59	%1,47	%100





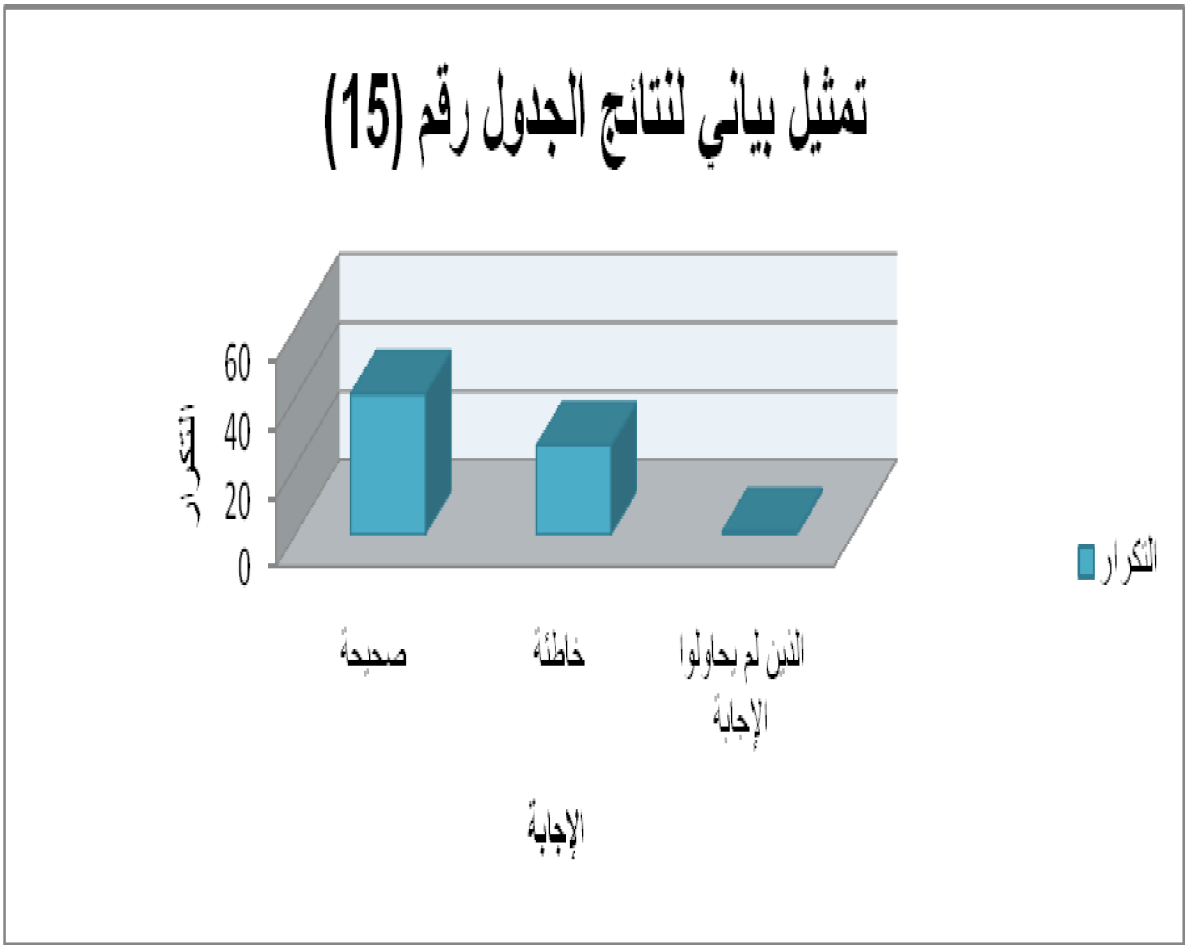
تشير نتائج الجدول رقم (14): إلى أن نسبة 52,94% من عينة البحث تمكّنوا من تحديد الموقع الإعرابي لجملة **(يحاوره)**، وهي جملة فعلية في محل رفع خبر المبتدأ "هو"، في حين نجد نسبة 45,59% أخفقوا في تحديد الموقع الإعرابي للجملة، ونسبة 1,47% لم يحاولوا الإجابة على السؤال، وتبين النتائج أن أكثر من نصف العيّنة لديهم كفاءة في تحديد الوظائف الإعرابيّة للجمل الفرعيّة.

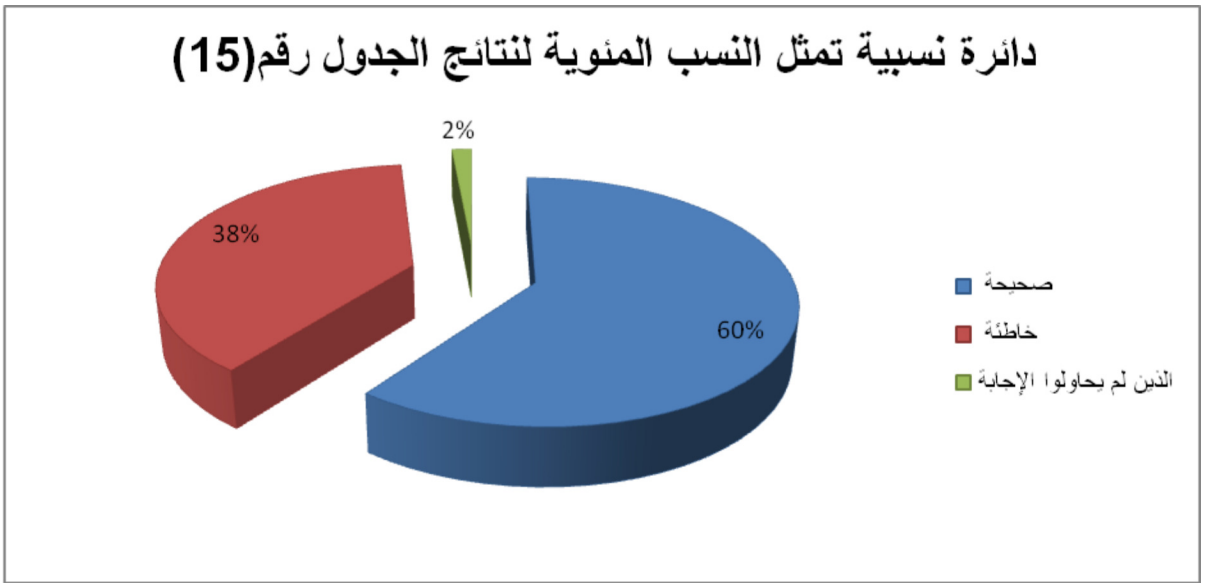
-تحليل نتائج المثال الثالث من الفقرة الثالثة: قال تعالى:{يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن تَنصُرُواْ ٱللَّهَ يَنصُرۡكُمۡ وَيُثَبِّتۡ أَقۡدَامَكُمۡ ۝٧ } سورة محمد الآية (7).

-تحليل نتائج جملة(ينصركم):

الجدول رقم (15)

الإجابة	صحيحة	خاطئة	الذين لم يحاولوا الإجابة	المجموع
التكرار	41	26	1	68
النسب المئوية	%60,30	%38,23	%1,47	%100





تشير نتائج الجدول رقم (15): إلى أن نسبة 60,30% من عينة البحث تمكّنوا من تحديد الوظيفة الإعرابية لجملة **(ينصركم)**، وهي جملة لا محل لها من الإعراب لأنها واقعة في جواب الشرط جازم غير مقترنة بالفاء، في حين نجد نسبة 38,23% أخفقوا في تحديد الموقع الإعرابي للجملة، ونسبة 1,47% لم يحاولوا الإجابة على السؤال، وتبين النتائج أن أكثر من نصف العيّنة لديهم كفاءة في تحديد الوظائف الإعرابيّة للجمل الفرعيّة.

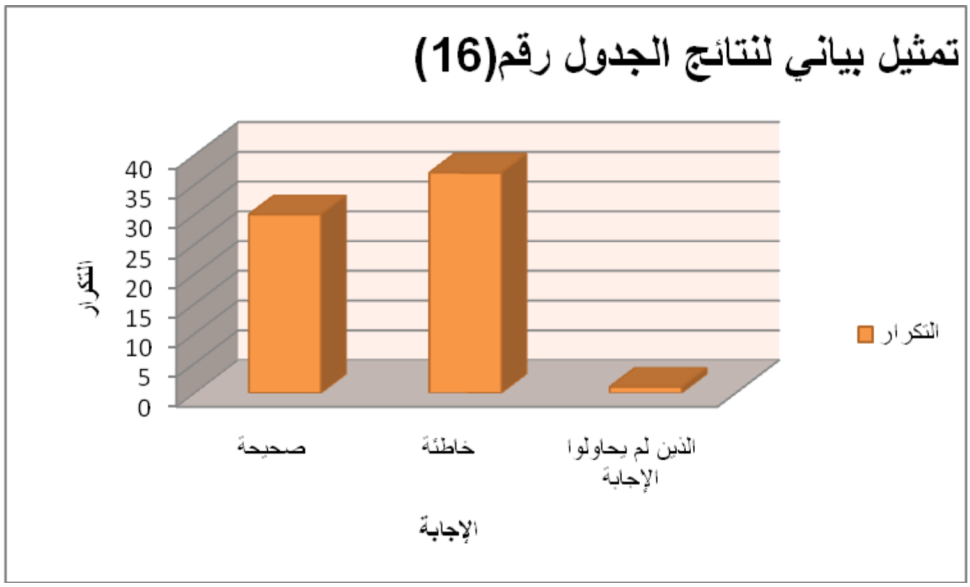
-**تحليل نتائج المثال الرابع من الفقرة الثالثة:** قال الشاعر

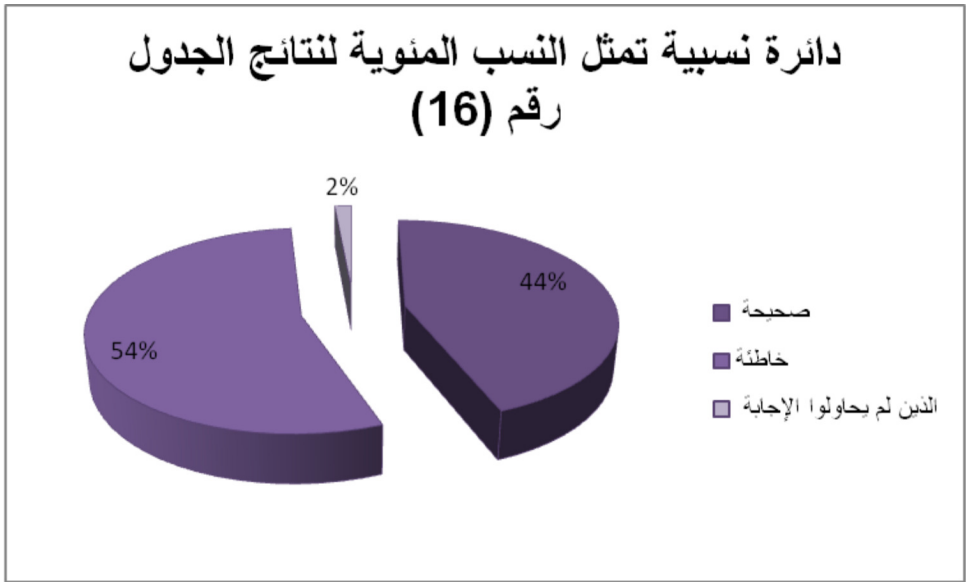
من ليسَ يسخُو بما تسخُو الحياةُ به فإنّه أحمقُ بالحرصِ ينتحرُ

-**تحليل نتائج جملة (ليس يسخو):**

الجدول رقم(16)

الإجابة	صحيحة	خاطئة	الذين لم يحاولوا الإجابة	المجموع
التكرار	30	37	1	68
النسبة المئويّة	%44,11	%54,42	%1,47	%100



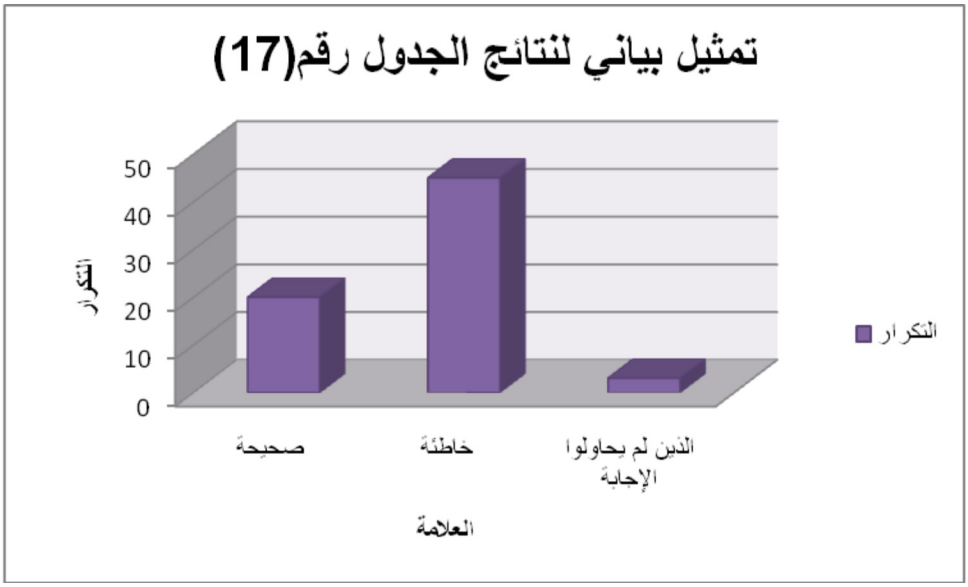


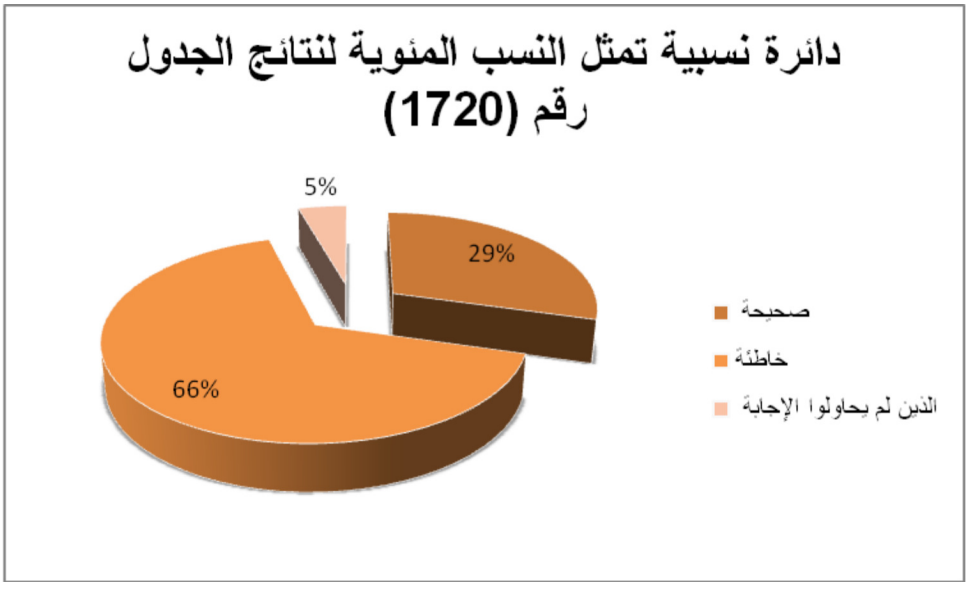
تظهر نتائج الجدول رقم (16) إلى أن نسبة 44,11% من عينة البحث تمكّنوا من تحديد الوظيفة الإعرابية لجملة **(ليس يسخو)**، وهي جملة فعلية في محل رفع خبر المبتدأ "من"، في حين نجد نسبة 54,42% أخفقوا في تحديد الوظيفة الإعرابية للجملة، ونسبة 1,47% لم يحاولوا الإجابة على السؤال، وتبين النتائج أن أكثر من نصف العيّنة ليست لديهم كفاءة في تحديد الوظيفة الإعرابيّة للجملة الفرعيّة "ليس يسخو"،ولعل السبب في هذا الإخفاق راجع لعدم قدرة التلميذ على التفرقة بين "من" الاستفهامية، و"من" الشرطيّة، و"من" حرف الجر.

-تحليل نتائج جملة (تسخو):

الجدول رقم(17)

الإجابة	صحيحة	خاطئة	الذين لم يحاولوا الإجابة	المجموع
التكرار	20	45	3	68
النسبة المئويّة	%29,41	%66,18	%4,41	%100





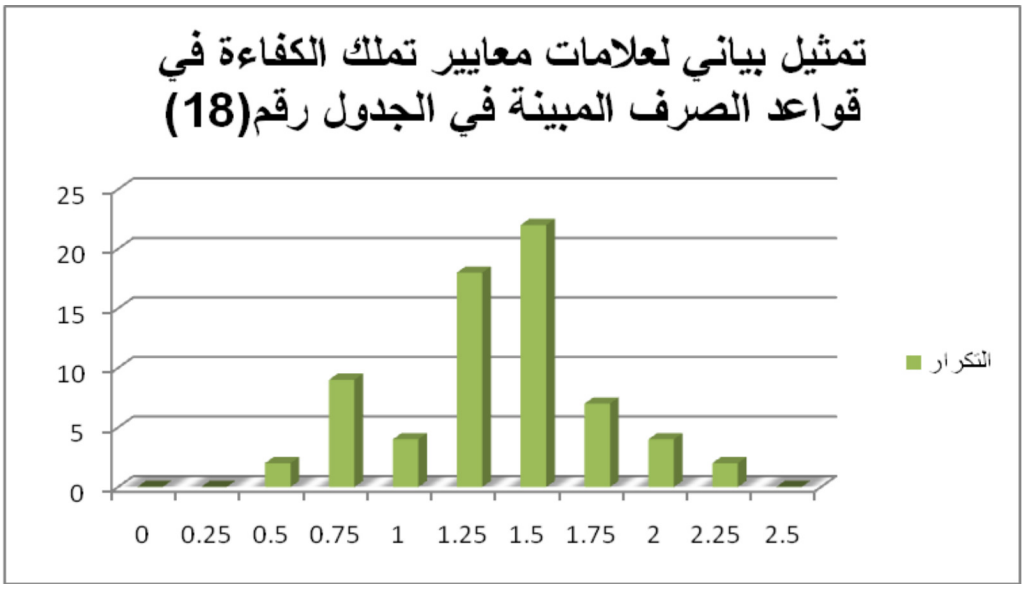
تظهر نتائج الجدول رقم (17): إلى أن نسبة 29,41% من عينة البحث تمكّنوا من تحديد الوظيفة الإعرابية لجملة (**تسخو**)، وهي صلة الموصول لا محل لها من الإعراب، في حين نجد نسبة 66,18% أخفقوا في تحديد الوظيفة الإعرابية للجملة، ونسبة 4,41% لم يحاولوا الإجابة على السؤال، وتبين النتائج أن أكثر من نصف العيّنة ليست لديهم كفاءة في تحديد الوظيفة الإعرابيّة للجملة الفرعيّة "ليس يسخو"، ولعلّ السبب في ذلك راجع لعدم قدرة تلميذ السنة الرابعة متوسط على التمييز بين الجملة الموصولة، وصلة الموصول، والخلط بين "ما" الموصولة، و"ما" الاستفهاميّة، و"ما" التعجبيّة.

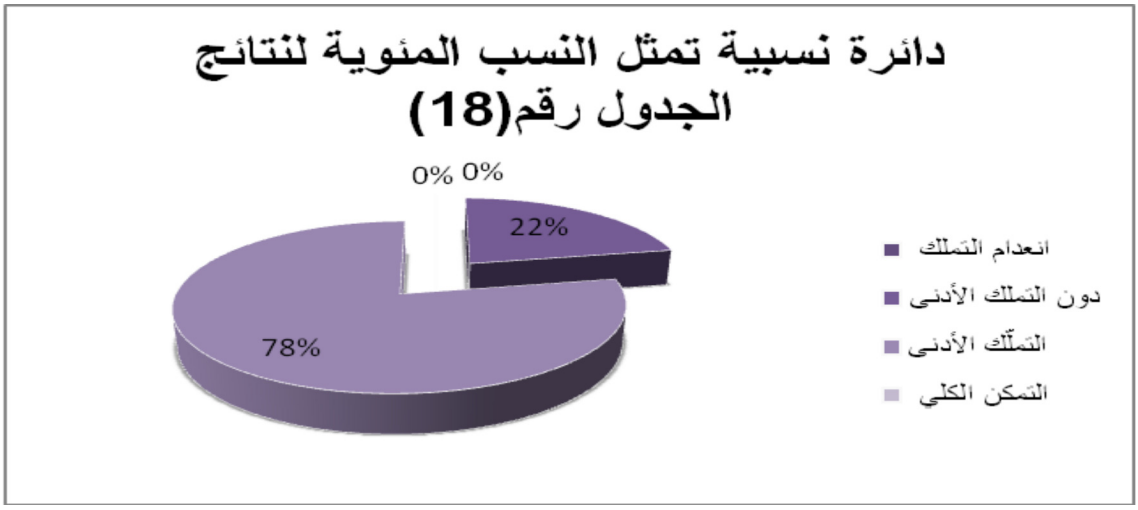
1-2-2-4- عرض وتحليل نتائج الفقرة الرابعة من الاختبار (فقرات التكملة):

تتعلق الفقرة الرابعة من الاختبار بنشاط الصرف والتحويل، إذ طُلب فيها من التلميذ تكملة الكلمات الناقصة في الجمل، والهدف من ذلك قياس كفاءة التلميذ في التحويل، و مدى فهمه لدرسي الإدغام والتصغير.

جدول رقم (18) يمثّل مستويات تملّك الكفاءة في قواعد الصرف:

المعيار	انعدام التملك	دون التملك الأدنى				التملّك الأدنى					التمكن الكلي	المجموع
العلامة	0	0.25	0.5	0.75	1	1.25	1.5	1.75	2	2.25	2.5	2.5
التكرار	0	0	2	9	4	18	22	7	4	2	0	68
النسبة المئويّة	%0	%22,06				%77,94					%0	%100





تشير نتائج الجدول رقم(18): أنّ نسبة 77,94% من تلاميذ عيّنة البحث تمكنوا من الإجابة على نسبة تتراوح من 50% إلى 100% من السؤال الرابع، وهذا دليل على أنهم في طور اكتساب الكفاءة في قواعد الصرف والتحويل، فأجوبتهم المقبولة مؤشر دال على ذلك، في حين نجد أن نسبة 22,06 % هم دون التملّك الأدنى، ولم يكتسبوا بعد هذه الكفاءة، لأنّهم أجابوا على السؤال بنسبة تتراوح بين 10 إلى 40%.

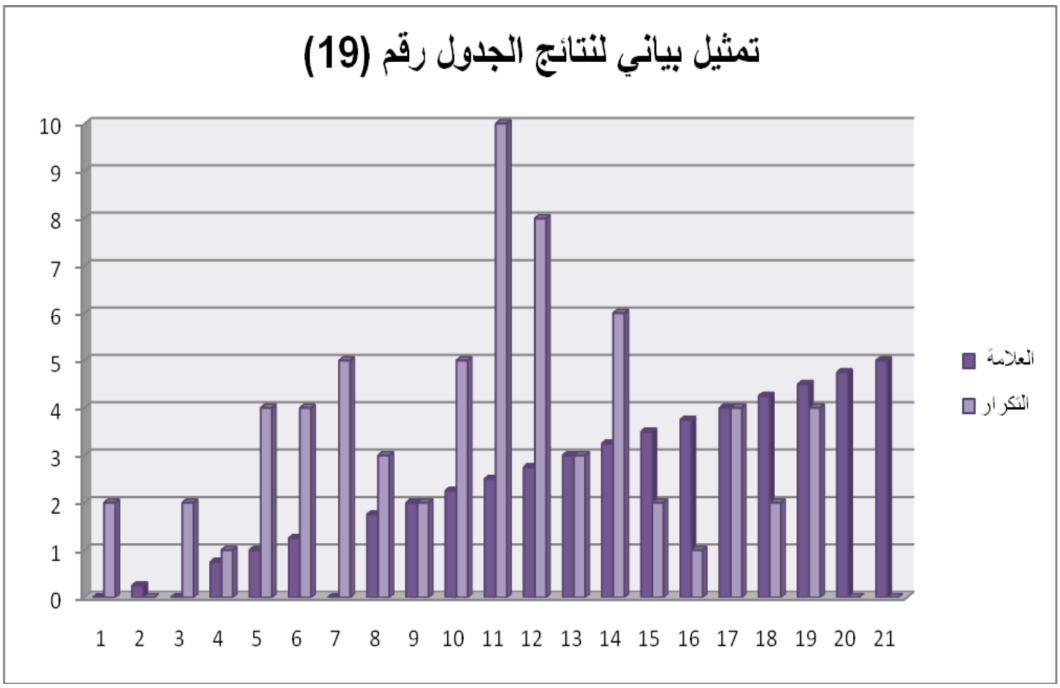
1-2-2-5-تحليل نتائج الفقرة الخامسة من الاختبار:

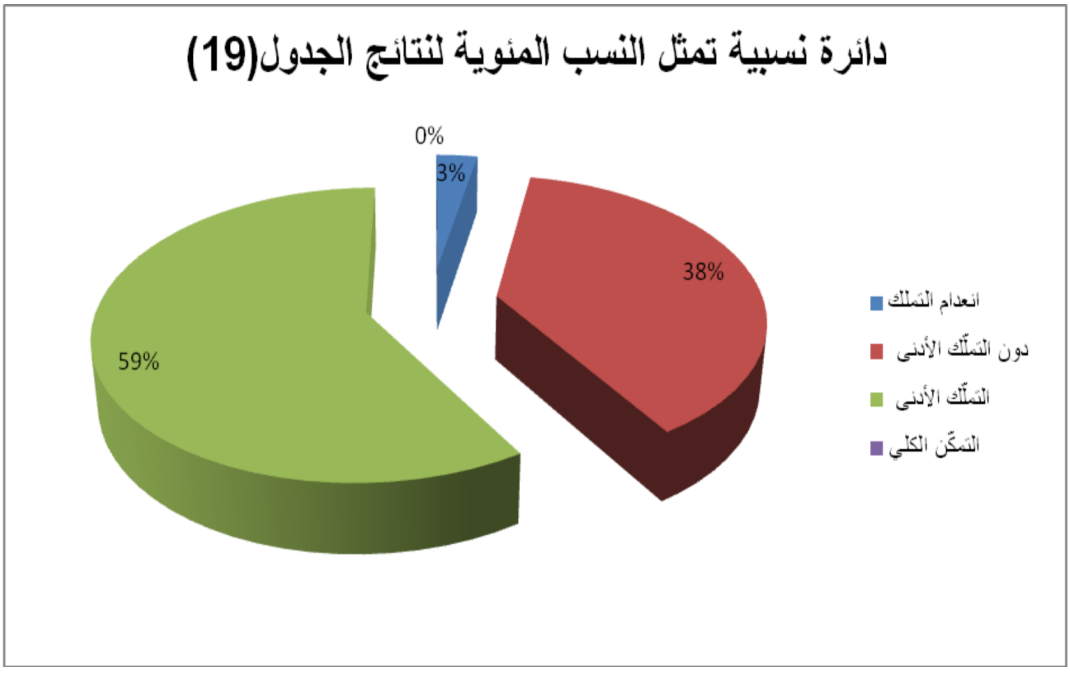
وشملت هذه الفقرة ثمانية أمثلة يُطلب فيها من التلميذ التمييز بين الجمل البسيطة والجمل المُركّبة في جدول مع ذكر نوع كل جملة وذكر وظائف الجمل الفرعية بالنسبة

للجمل المُركّبة، والهدف من السؤال قياس كفاءة التلميذ في التمييز بين الجمل البسيطة والجمل المُركّبة ومعرفته لوظائف الجمل الفرعيّة.

-**التحليل الإجمالي لنتائج الفقرة الخامسة:** من أجل قياس دقيق لكفاءة التلميذ في قدرته على التمييز بين الجمل البسيطة والجمل المركّبة وقدرته على تحديد وظائف الجمل الفرعيّة، حُدّدت معايير تملك هذه الكفاءة مرتبطة بعلامات التلاميذ مبينة في الجدول رقم(19):

المعيار	انعدام التملك	دون التملّك الأدنى									التملّك الأدنى									التمكّن الكلي	المجموع
العلامة	0	0,25	5 ,0	0,75	1	1,25	1.50	1,75	2	2,25	2,50	2,75	3	3,25	3,50	3,75	4	4,25	4,50	4,75	5	5
التكرار	2	0	2	1	4	4	5	3	2	5	10	8	3	6	2	1	4	2	4	0	0	68
النسب المئويّة	2,9 4%	%38,23									%58,83									%0	100 %





يتّضح من الجدول رقم (19): أن نسبة التلاميذ الذين لديهم تملّك أدنى في التمييز بين الجمل البسيطة والجمل المركبة، وتحديد وظائف الجمل الفرعيّة هي 58,83% ، وهذا

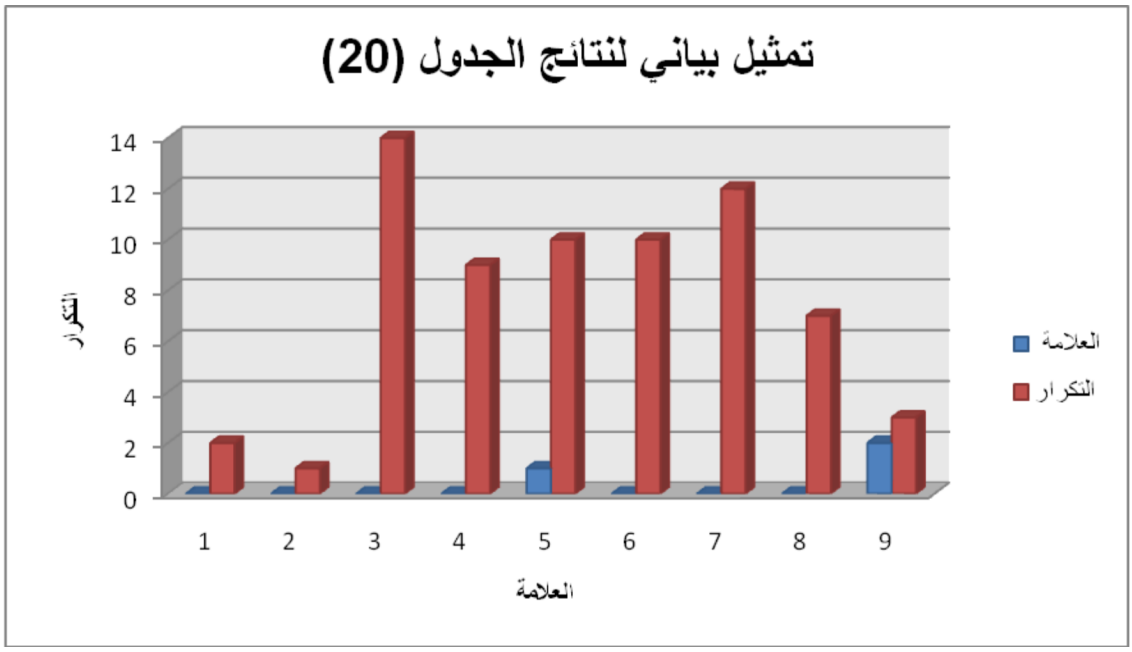
يشير إلى أنّهم في طور اكتساب هذه الكفاءة، وبالمقابل نجد نسبة 38,23% هم دون تملّك هذه الكفاءة، كما نجد نسبة 2,94% من تلاميذ عيّنة البحث تنعدم لديهم هذه الكفاءة، وهو ما يشير بوضوح إلى وجود صعوبات لدى تلاميذ هذه النسبة في اكتساب وتوظيف الموارد المتعلّقة بالصرف والتحويل.

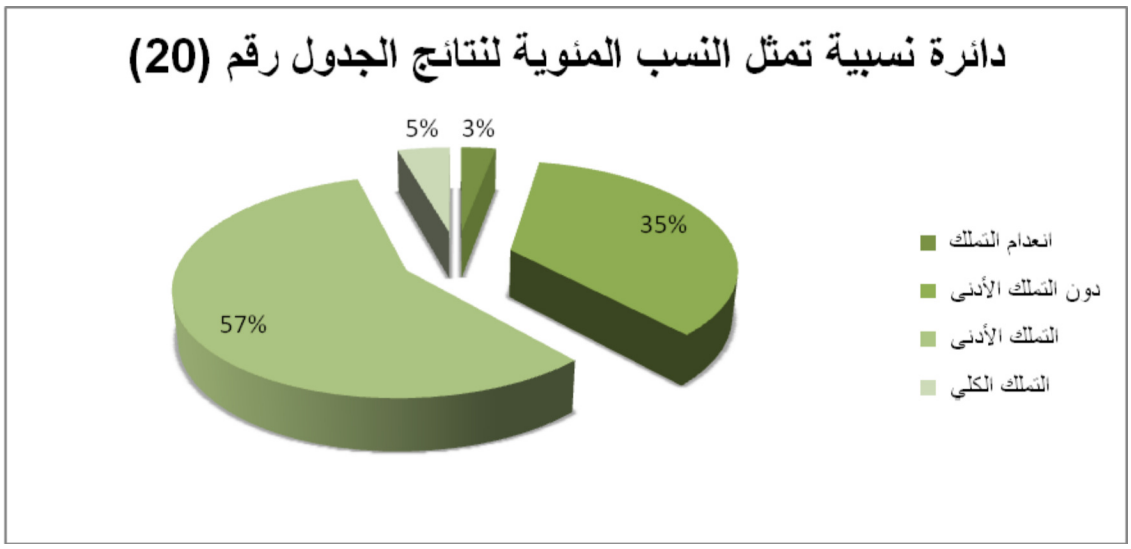
-التحليل التفصيلي لنتائج الفقرة الخامسة للاختبار:

-تحليل نتائج الجمل البسيطة:

الجدول رقم(20)

المعيار	انعدام التملك	دون التملك الأدنى			التملك الأدنى				التملك الكلي	المجموع
العلامة	0	0.25	0.5	0.75	1	1.25	1.50	1.75	2	2
التكرار	2	1	14	9	10	10	12	7	3	68
النسبة المئوية	2,94 %	%35,29			%57,35				4,42 %	%100
		%38,23			%61,77					%100





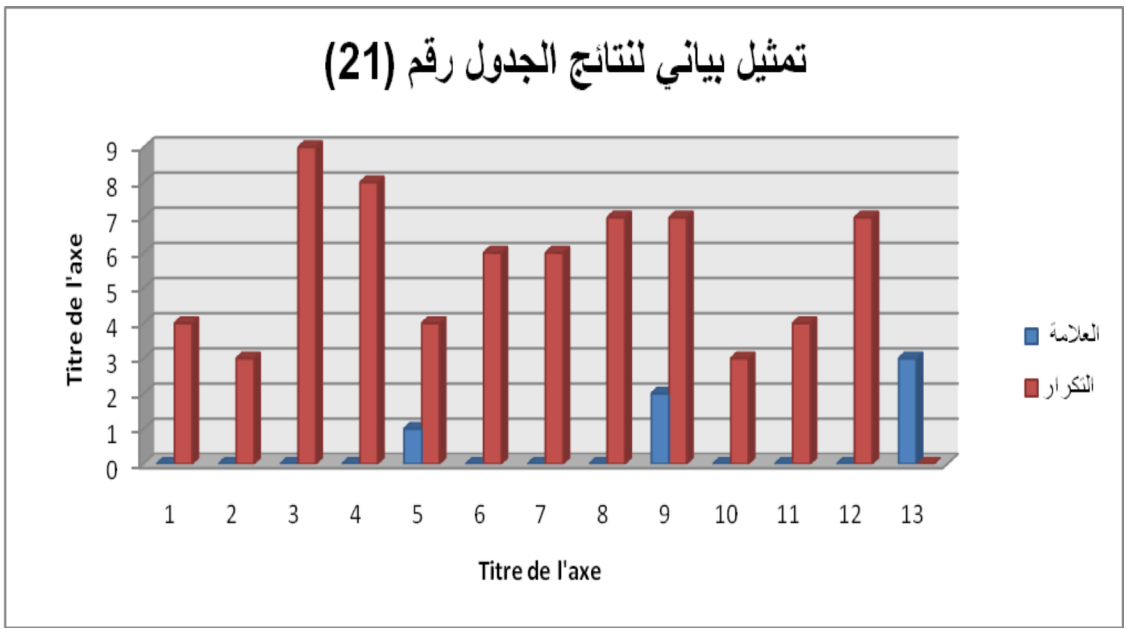
تشير نتائج الجدول رقم(20) إلى أن نسبة 4,42% من تلاميذ عيّنة البحث لديهم تملك كلي في معرفة الجمل البسيطة، وتحديد نوعها، كما أن نسبة 57,35% من تلاميذ عينة البحث هم في طور اكتساب هذه الكفاءة، ومجموع النسبتين معًا هي 61,77% والتي تشير إلى التلاميذ الذين تعدّ إجاباتهم مقبولة لأنّهم تمكّنوا من الإجابة على السؤال بنسبة تتراوح من 50 إلى 100%،وهي مؤشر دال على مستواهم المقبول، وفي المقابل نجد نسبة 35,29% من تلاميذ عيّنة البحث هم دون المستوى المطلوب لأنهم لم يجيبوا إلا

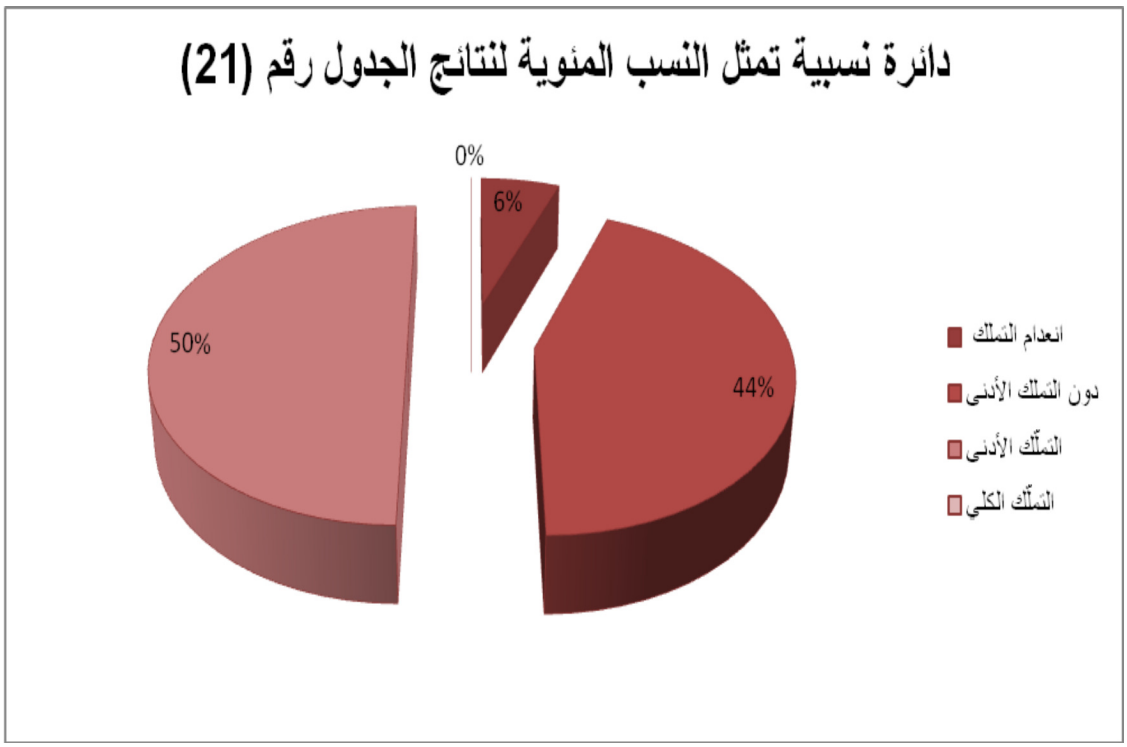
على نسبة تتراوح من 12,5% إلى 37,5% من الإجابة الصحيحة، كما نجد 2,94% أخفقوا تمامًا في الإجابة على السؤال.

-تحليل نتائج الجمل المرّكبة:

الجدول رقم (21) :

المعيار	انعدام التملك	دون التملك الأدنى					التملّك الأدنى						التملّك الكلي	المجموع
العلامة	0	0.25	0.50	0.75	1	1.25	1.5	1.75	2	2.25	2.50	2.75	3	3
التكرار	4	**3**	**9**	**8**	**4**	**6**	**6**	**7**	**7**	**3**	**4**	**7**	**0**	**68**
النسبة المئوية	**%5,88**	%44,12					**%50**						**%0**	**%100**
		%50					**%50**							


تمثيل بياني لنتائج الجدول رقم (21)
Titre de l'axe
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13
Titre de l'axe
العلامة
التكرار


دائرة نسبية تمثل النسب المئوية لنتائج الجدول رقم (21)
0%
6%
44%
50%
انعدام التملك
دون التملك الأدنى
التملّك الأدنى
التملّك الكلي

تشير نتائج الجدول رقم(21) أن نسبة 50% من تلاميذ عينة البحث هم دون التملّك الأدنى والتي تعدّ إجاباتهم مقبولة لأنّهم تمكّنوا من الإجابة على السؤال بنسبة تتراوح من 50 إلى 91,66%، وهي مؤشر دال على مستواهم المقبول، وفي المقابل نجد نسبة 44,12% من تلاميذ عيّنة البحث هم دون المستوى المطلوب لأنهم لم يجيبوا إلا على نسبة تتراوح من 8,33% إلى 41,66% من الإجابة الصحيحة، كما نجد 5,88% أخفقوا تمامًا في الإجابة على السؤال، كما نج مجموع النسبتين معًا –دون التملك الأدنى وانعدام التملك– هي 50%؛ أي نصف عيّنة البحث ليست لديها كفاءة في تحديد الجمل المركّبة وتحديد وظائفها الإعرابيّة.

2-قياس الكفاءة التواصلية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط:

2-1-إجراءات الدراسة الميدانيّة:

طبّقت الباحثة إجراءات الدراسة الميدانيّة نفسها التي طبقت في قياس الكفاءة اللّغويّة، فاستخدمت الاختبار الموضوعي لقياس الكفاءة اللّغوية، واختبار الأداء لقياس الكفاءة التواصليّة.

2-1-1-تحديد الهدف من إعداد اختبار الأداء:

يهدف اختبار الأداء إلى قياس الكفاءة التواصليّة لتلميذ سنة الرابعة متوسّط، ومدى قدرته على توظيف القواعد النّحوية والصرفيّة المُقرّرة في منهاج السنة الرابعة متوسّط.

2-1-2-تحديد مكوّنات الاختبار وصياغة فقراته:

يُطالب التلميذ في هذا الاختبار بإنتاج نص حواري، يدفعه إلى توظيف كفاءته اللّغويّة ومكتسباته الفعلّية المعرفيّة والسلوكيّة، يمثّل الجزء الأوّل من الاختبار سندًا من الحديث النبوي الشريف، أمّا الجزء الثاني فيضم تعليمة تتضمّن مطالب محدّدة:

-حجم النص المُنتج من (15 إلى 20 سطرا).

-نص حواري يحاور فيه التلميذُ المتسولَ في الأسباب التي دفعته إلى التسول ويحاول إقناعه بالكّف عن ذلك.

-توظيف مايلي:

- مفعول به مقدّم.
- جملة مركّبة.
- جملة موصولة.

- جملة واقعة حالاً.
- اسم تفضيل.
- التعجّب بصيغة ما أفعله.

-سلامة اللّغة.

نص الاختبار:

قال رسول الله صلى الله عليه:**{مَنْ سَأَلَ النَّاسَ أَمْوَالَهُم تَكثُّراً، فَإِنَّما يَسْأَلُ جَمْراً، فَلْيسْتَقِلْ مِنهُ أَوْ لِيَسْتَكْثِرْ} رواه مسلم.**

التعليمة: اعترضك متسوّل شاب وأنت في طريقك إلى المتوسطة طالباً صدقة، حرّر نصاً تحاور فيه المتسول في الأسباب التي دفعته إلى التسوّل محاولا إقناعه بالكفّ عن ذلك، في فقرة لا تقلّ عن 15 سطرا

مُوظّفاً: -مفعول به مقدّم.

- جملة مركّبة.
- جملة موصولة.
- جملة واقعة حالاً.
- اسم تفضيل.
- التعجب بصيغة "ما أفعله" .

مُراعياً: سلامة اللّغة وكتابة المطلوب بلون مغاير.

2-1-3- صياغة الأهداف:

بعد تحديد مكوّنات الاختبار، وصياغة فقراته تمّ تحديد الكفاءات والأهداف المراد قياسها والتي تظهر في الجدول رقم(22):

الكفاءة	الأهداف
فهم المطلوب	- ينتج نص لا يقل عن 15 سطرًا. - ينتج نص حواري. - يدعو المتسول إلى الكف عن التسوّل.
توظيف الكفاءة اللّغوية في قواعد اللّغة العربية	- يوظف المفعول به المقدم. - يوظف الجملة المركبة. - يوظف الجملة الموصولة. - يوظف الجملة الواقعة حالاً. - يوظّف اسم التفضيل. - يوظف التعجب بصيغة "ما أفعله".
إنتاج نص كتابي	- يوظّف رصيده اللّغوي في النص المُنتج. - يختار الأفكار المناسبة. - يُرتّب أفكاره. - يستخدم أدوات الربط. - يستعمل علامات الترقيم بشكل سليم. - يبيّن موقفه من التسول ويحاور المتسوّل. - ينظّم كتابته ويحترم قواعد الخط.

2-1-4- وضع شبكة التصحيح: من أجل قياس مدى قدرة التلميذ في توظيف الكفاءات المذكورة سابقًا، تمّ وضع شبكة تقويم تظهر فيها المعايير والمؤشرات الدالة عليها ممثّلة في الجدول رقم (23)

المعايير	المؤشرات	العلامة مجزأة
الوجاهة	حجم المنتج من (15 إلى 20 سطرا)	0.5
	نمط النص حواري	2
	دعوة المتسوّل إلى الكفّ عن التسول	0.5
	العلامة كاملة	**3**
الانسجام	ترتيب الأفكار وتنظيمها في فقرات	0.5
	حسن استخدام أدوات الرّبط	0.5
	العلامة كاملة	**1**
توظيف الكفاءة اللّغوية في قواعد اللغة العربية في النحو والصرف	توظيف المفعول به المقدم	2.5
	توظيف الجملة المركّبة	2.5
	توظيف الجملة الموصولة	2.5
	توظيف الجملة الواقعة حالاً	2.5
	توظيف اسم تفضيل	2.5
	توظيف التعجب بصيغة " ما أفعله"	2.5
	العلامة كاملة	**15**
سلامة اللّغة	قلة الأخطاء (لا تمنح العلامة إذا تجاوز مجموع الأخطاء 2)	0.5
	استعمال علامات الترقيم (الفواصل، النقط، علامة التعجب، علامة الاستفهام)	0.5
	العلامة كاملة	**1**
	العلامة الكلية للاختبار	**20**

2-1-5- التهيئة لتطبيق الاختبار:

قامت الباحثة بوضع الأسئلة ومتابعة تطبيق الاختبار، وتحضير الجانب المادي المتعلّق بالاختبار(أوراق الإجابة، المسودات..)، كما تمّ تحديد تاريخ إجراء الاختبار يوم 12-3-2017، من الساعة 10 إلى الساعة 11 صباحًا، للقسم(4م1)، ومن الساعة 11إلى الساعة 12 للقسم (4م2).

2-1-6-المعالجة الإحصائيّة للاختبار:

تمّت المعالجة الإحصائية للاختبار المطبّق على العيّنة وفق المراحل الآتية:

- رصد النقاط الّتي تحصّل عليها أفراد عيّنة البحث البالغ عددهم **63** تلميذاً مجزّأة، باستخدام نموذج تصحيح تمّ إعداده مسبقاً، يضمّ شبكة التصحيح بما تتضمّنه من معايير و مؤشّرات متعلقة بأسئلة الاختبار.
- اعتماد التقنية الإحصائية المعتمدة كثيراً في الدراسات الميدانيّة وهي حساب التكرارات وتحديد النسب المئويّة باستخدام القانون: **ن م = (ت ×100)÷ ع**

– ن م: تمثل النسب المئويّة.

–ت :يمثل عدد التكرارات.

ع: يمثل عدد العيّنة.

- اعتماد التقنيّة الإحصائية وهي حساب المتوسط الحسابي ويتمّ حسابه من خلال المعادلة الآتية: المتوسط الحسابي = مجموع (الدرجة ×التكرار)÷عدد الدرجات.

2-2-تحليل البيانات وتفسيرها:

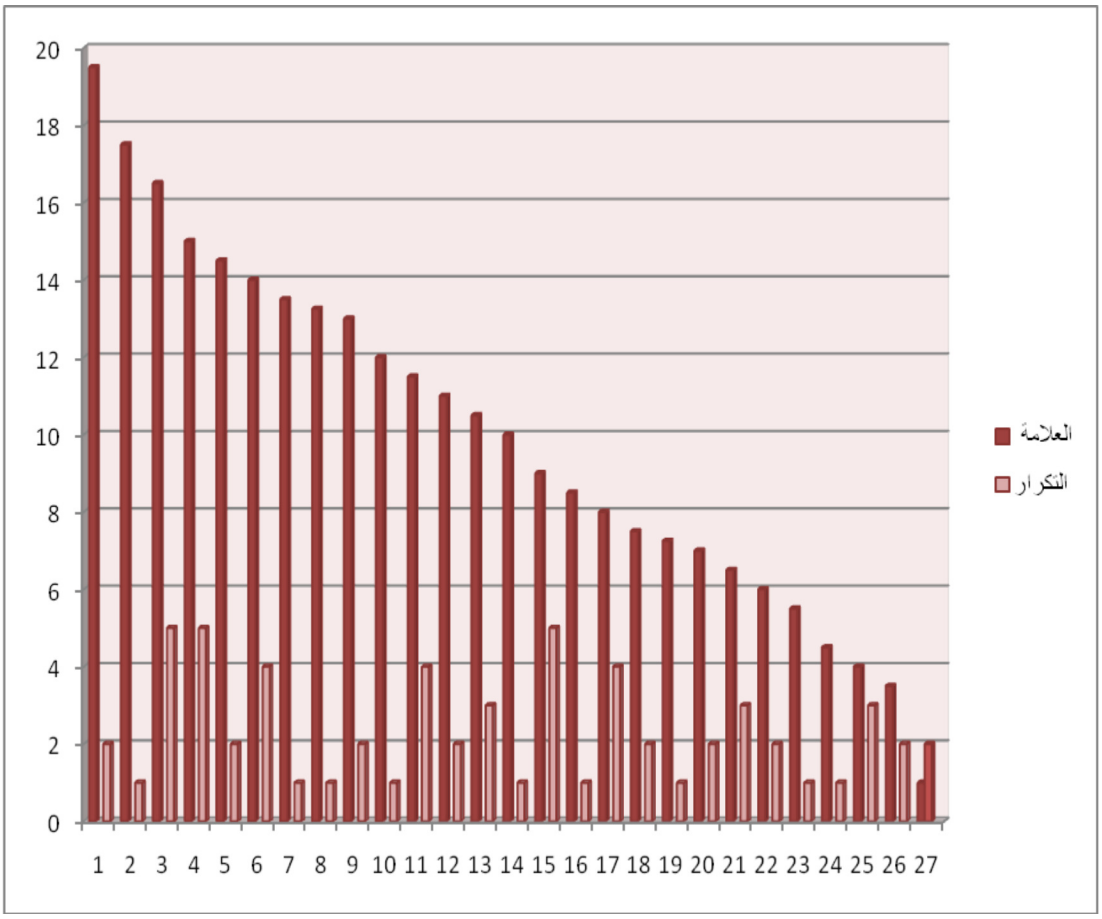
اعتمدت الباحثة على السلّم المعتاد في المرحلة المتوسّطة :**20/20**، حيث تتراوح النقطة الممنوحة لكل إجابة بين **(0)**و**(20)**، وفق سلّم تصحيح مُعدّ مُسبقًا، حيث وزّعت هذه النقاط على محاور الاختبار وعلى أجزاء كل محور بالتفصيل، وبعد الانتهاء من عمليّة تصحيح الأوراق، ثمّ رصد العلامات النهائيّة للتلاميذ المُكوِّنين لعيّنة البحث والبالغ عددهم 63 تلميذا وهي مُمَثّلة في الشكل رقم (24).

كما تدرّجت الباحثة في تحليل نتائج الاختبار من الكلّ إلى الجزء، فبدأت بالتحليل الإجمالي اعتماداً على العلامة الكليّة الممنوحة للتلميذ في الاختبار المُطبّق، لإيجاد المؤشرات الدالّة على مدى تحقّق الكفاءة التواصليّة لقواعد اللّغة العربيّة في نهاية المرحلة المتوسّطة عند أفراد عيّنة البحث، ثُمّ انتقلت الباحثة إلى تحليل النتائج الجزئيّة للاختبار كما يلي:

1. تحليل نتائج المعيار الأول.
2. تحليل نتائج المعيار الثاني.
3. تحليل نتائج المعيار الثالث.
4. تحليل نتائج المعيار الرابع.

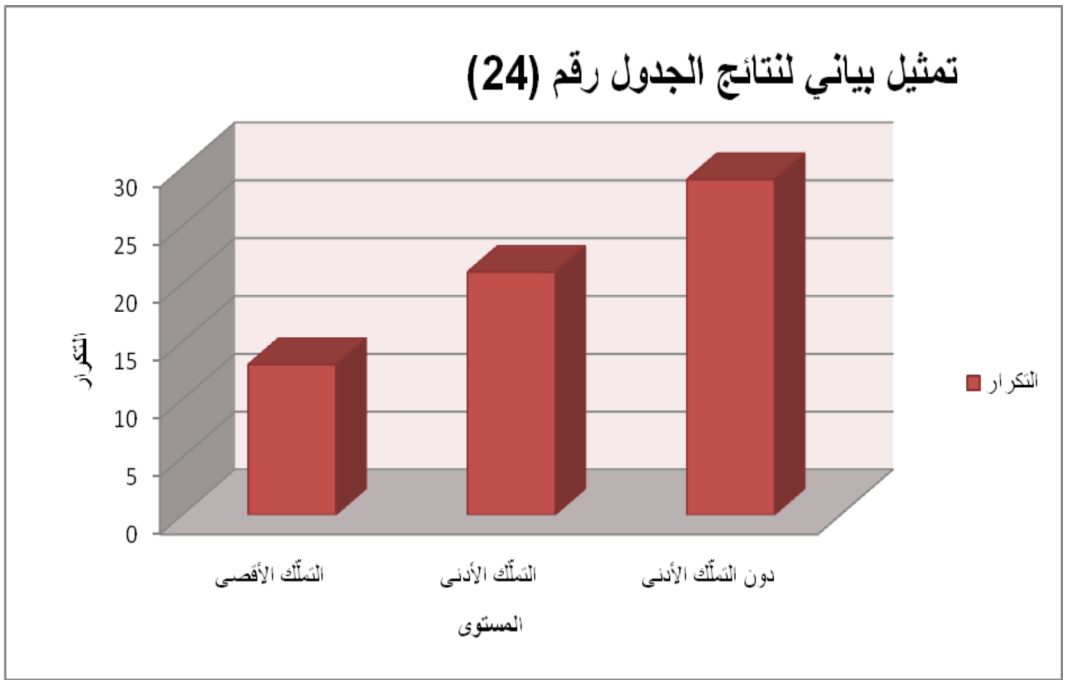
2-2-1- التحليل الإجمالي لنتائج الاختبار:

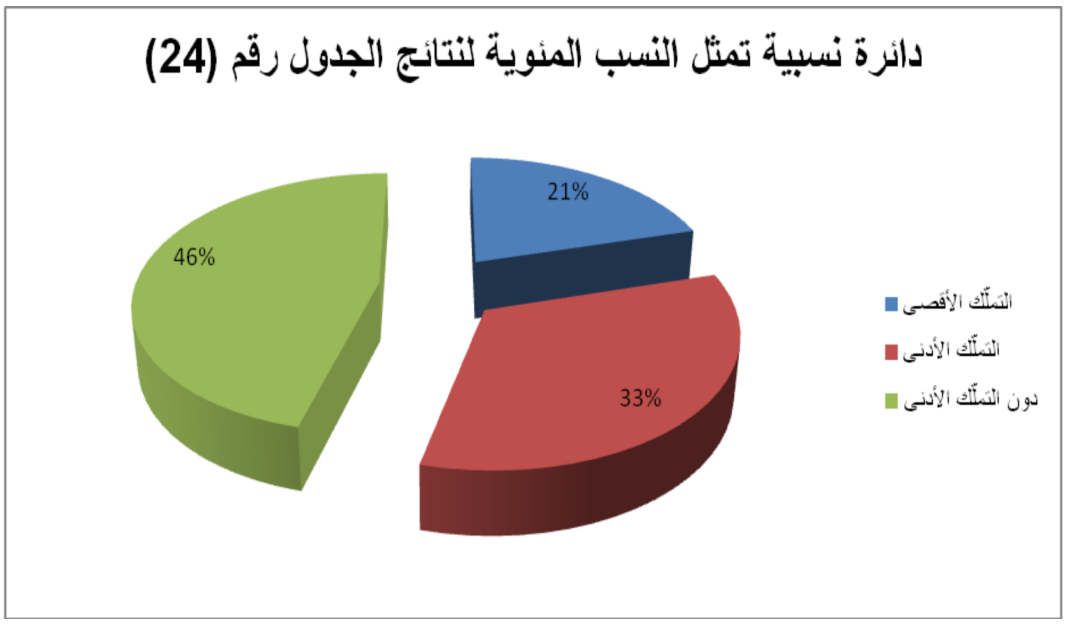
-تمثيل بياني لنتائج الاختبار:



الجدول رقم(24) يمثل النسب المئويّة لمستويات تملّك الكفاءة التواصليّة

مستويات تملّك الكفاءة	معيار التملك	التكرار	النسبة المئويّة
التملّك الأقصى	[20-15]	13	%20,63
التملّك الأدنى	[14,75-10]	21	%33,34
دون التملّك الأدنى	[9,75-0]	29	%46,03
		63	%100





يمثل الجدول رقم(24) النتائج التي تحصّل عليها التلاميذ في الاختبار، موزّعة على عتبات تملّك للكفاءة مختلفة ومتفاوتة تعكس درجات سيطرة التلاميذ على المعايير المدرجة في الاختبار، تبدأ عتبة الذين لديهم تملّك كلي لكفاءة إنتاج نص حواري يوظف فيه التلميذ كفاءته اللّغويّة، ويسيطر فيه على معايير؛ الوجاهة والانسجام وسلامة اللّغة، ودرجة تحقق الكفاءة عند هذه الفئة قد بلغت أقصاها ونسبة هذه الفئة بلغت 20,63% من أفراد عيّنة البحث، تليها عتبة الذين لديهم تملّك أدنى للكفاءة

التواصليّة، وسيطرتهم على المعايير متوسّطة وكافية على قدر الحد الأدنى المطلوب للنجاح، وقد بلغت نسبة هذه الفئة نسبة 33,34% من أفراد عيّنة البحث، كما نجد نسبة 46,03% من تلاميذ عيّنة البحث هم دون التملّك الأدنى للكفاءة التواصليّة ، وتضم التلاميذ الذين تحصّلوا على نقاط من 1إلى 9،75 والبالغ عددهم 29 تلميذا من أصل63 تلميذًا.

الجدول رقم(25) يمثل متوسط علامات التلاميذ في الاختبار الثاني:

العلامة	التكرار	العلامة×التكرار	النتيجة
19,5	2	2×19,5	39
17,5	1	1×17,5	17,5
16,5	5	5×16,5	82,5
15	5	5×15	75
14,5	2	2×14,5	29
14	4	4×14	56
13,5	1	1×13,5	13,5
13,25	1	1×13,25	13,25
13	2	2×13	26
12	1	1×12	12
11,5	4	4×11,5	46
11	2	2×11	22
10,5	3	3×10,5	31,5
10	1	1×10	10
9	5	5×9	45
8,5	1	1×8,5	8,5
8	4	4×8	32

7,5	2	2×7,5	15
7,25	1	1×7,25	7,25
7	2	2×7	14
6,5	3	3×6,5	19,5
6	2	2×6	12
5,5	1	1×5,5	5,5
4,5	1	1×4,5	4,5
4	3	3×4	12
3,5	2	2×3,5	7
1	2	2×1	2
	63		657,5
10,43=63÷ 657,5			

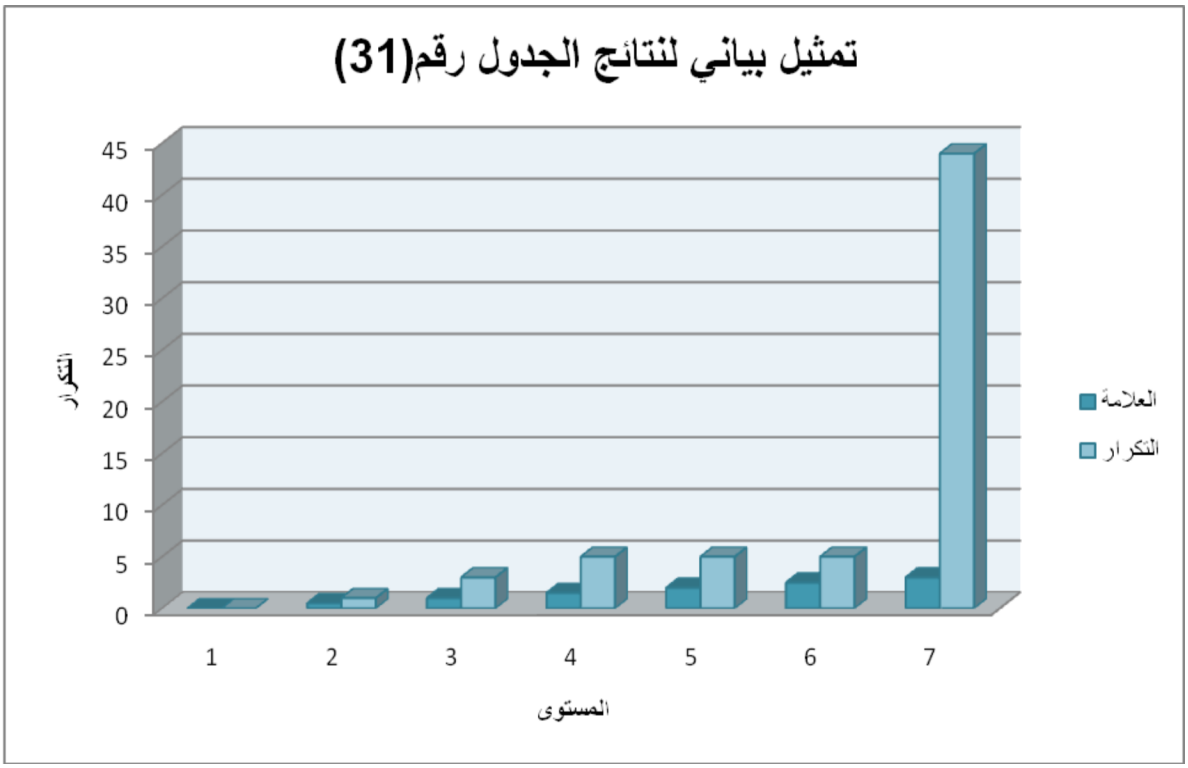
الجدول رقم(25) يمثل متوسط علامات تلاميذ العيّنة، ومن خلال حساب المتوسط الحسابي لمجموع العلامات باعتماد التقنية الإحصائيّة، وهي مجموع العلامات في تكرارها على مجموع العلامات نجد أنّ الوسط الحسابي لعيّنة البحث تساوي:10,43، وهذه النسبة تتطابق مع المستوى الثاني من مستويات تملّك الكفاءة اللّغويّة في قواعد اللّغة العربيّة، فقد حظي هذا المستوى بنسبة 33,34%.

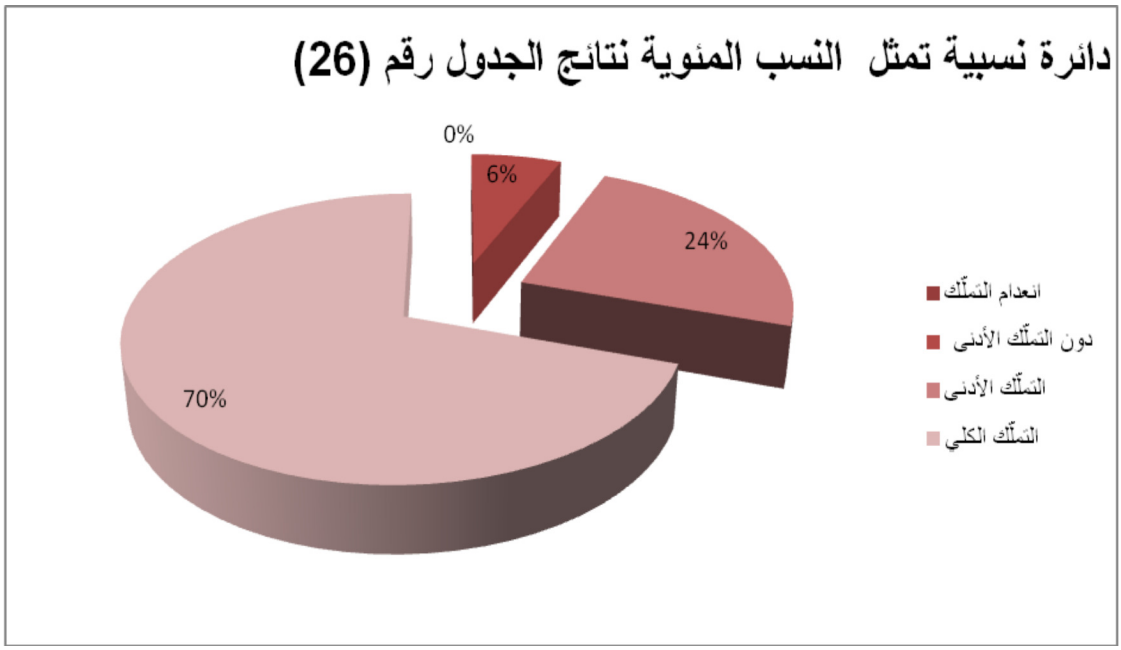
2-2-2—1-التحليل الجزئي لنتائج الاختبار:

2-2-2-1-عرض وتحليل نتائج معيار الوجاهة:

جدول رقم (26) يمثل عتبات تملّك معيار الوجاهة

معيار الوجاهة	انعدام التملّك	دون التملّك الأدنى		التملّك الأدنى			التملّك الكلي	المجموع
العلامة	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3
التكرار	0	1	3	5	5	5	44	63
النسبة المئويّة	%0	%6,35		%23,80			%69,85	%100
	%6,35			**%93,65**				**%100**





تُظهر نتائج الجدول رقم (26) أنّ 69,85% من تلاميذ عيّنة البحث لديهم تملّك كلّي لمعيار الوجاهة، فقد فهموا بشكل صحيح المطلوب في التعليمة؛ من حيث حجم المنتج ونط النص الحواري، ودعوة المتسوّل إلى الكف عن التسوّل، وأنجزوا ما طُلب منهم، ويمكن القول أن مستواهم جيد في هذا المعيار، ونجد 23,80% من تلاميذ عيّنة البحث لديهم تملّك أدنى، ويعدّ مستواهم مقبول إلاّ أنهم لم يستجيبوا بشكل جيد لما طُلب منهم، وبالنظر إلى مجموع النسبتين(التملك الكلي والتملّك الأدنى) نجدها 93,65%، هذه النسبة البالغ عددها 59 تلميذًا تمكنوا من تملّك معيار الوجاهة وفهم المطلوب وتوظيف النمط الحواري بشكل صحيح، في حين نجد نسبة 6,35% من تلاميذ عيّنة البحث أخفقوا في تملّك معيار الوجاهة فهم دون التملّك الأدنى.

-2-2-2-2-عرض وتحليل نتائج معيار الانسجام:

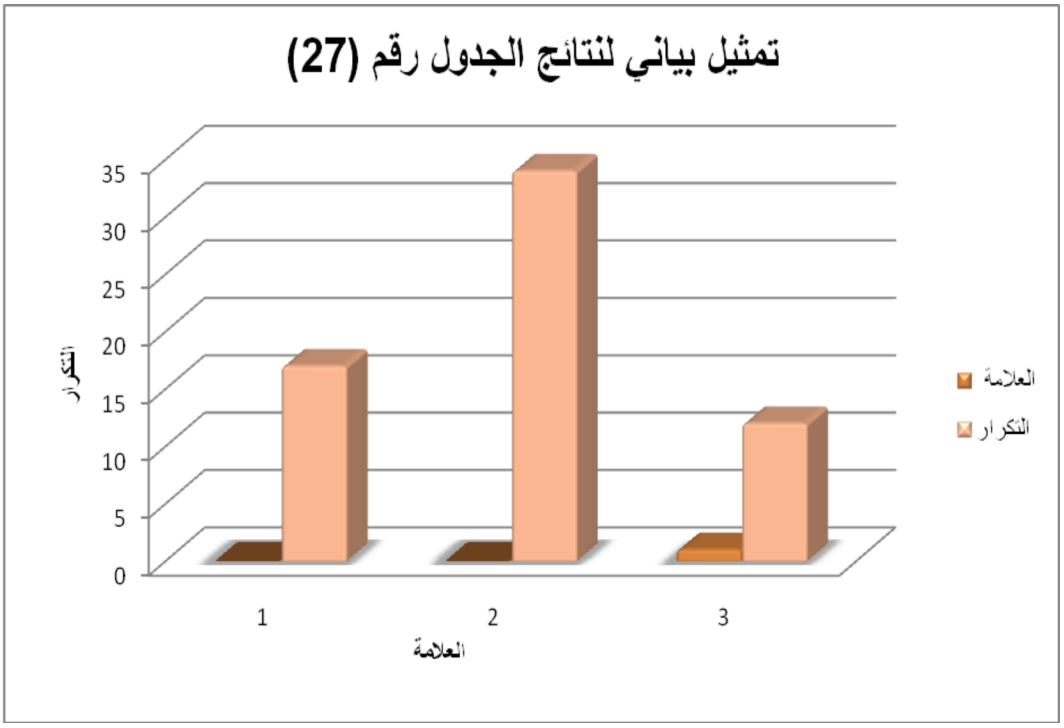
إنّ الانسجام هو التماسك الذي يحصل بين التراكيب والعناصر اللّغويّة المختلفة فأدوات الجر والنصب والعطف والجزم، ومختلف الروابط الأخرى تعمل على انسجام النص وترابطه، كما أنّ الاختيار السليم للأفكار وتسلسلها المنطقي، كلها مؤشرات تسمح

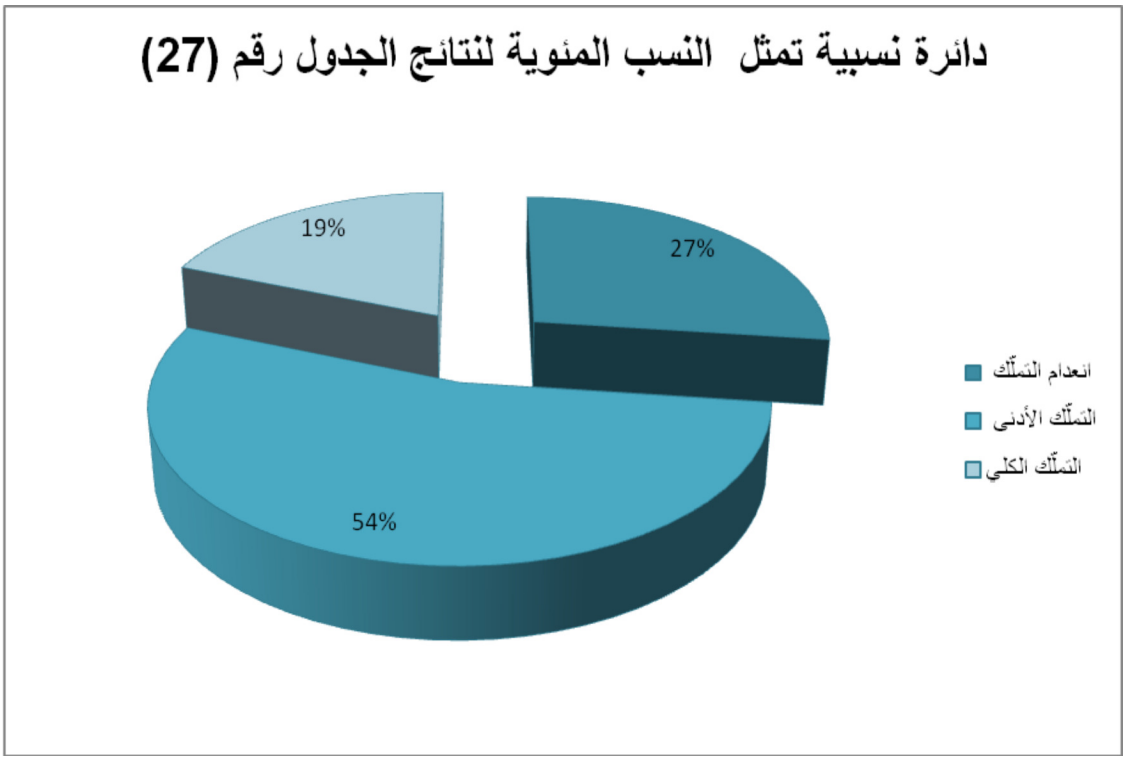
للباحث بالحكم على انسجام النص، وقد تم التركيز على مؤشرين لقياس معيار تملّك كفاءة الانسجام هما:

- ترتيب الأفكار وتنظيمها في فقرات.
- حسن توظيف أدوات الربط.

جدول رقم (27) يمثل عتبات تملّك معيار الانسجام:

معيار الانسجام	انعدام التملّك	التملّك الأدنى	التملّك الكلي	المجموع
العلامة	0	0.5	1	1
التكرار	17	34	12	63
النسبة المئويّة	%26,98	%53,97	%19,05	%100
			%73,02	



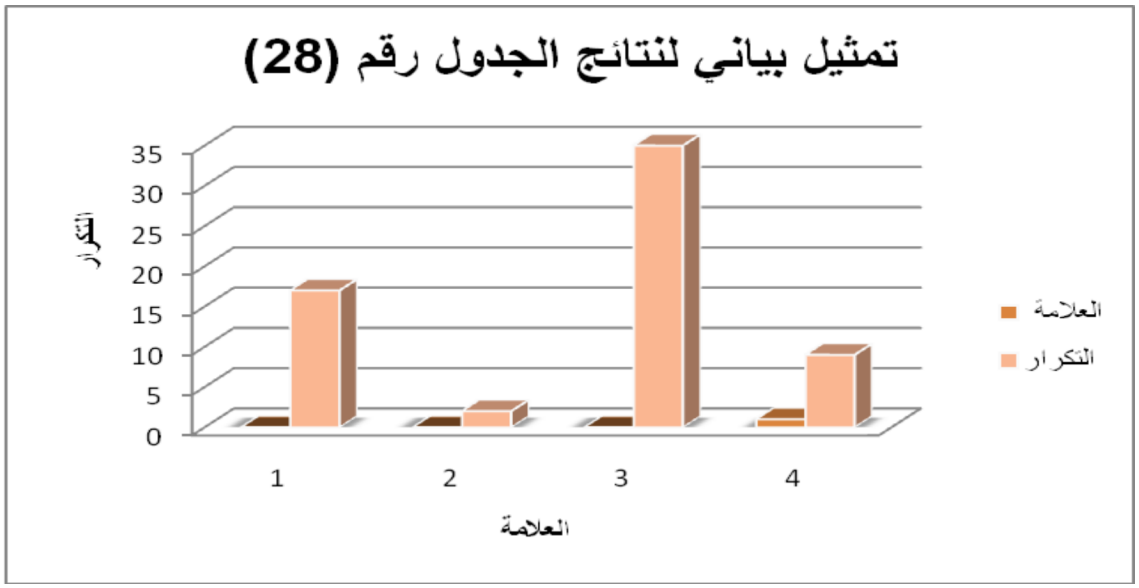


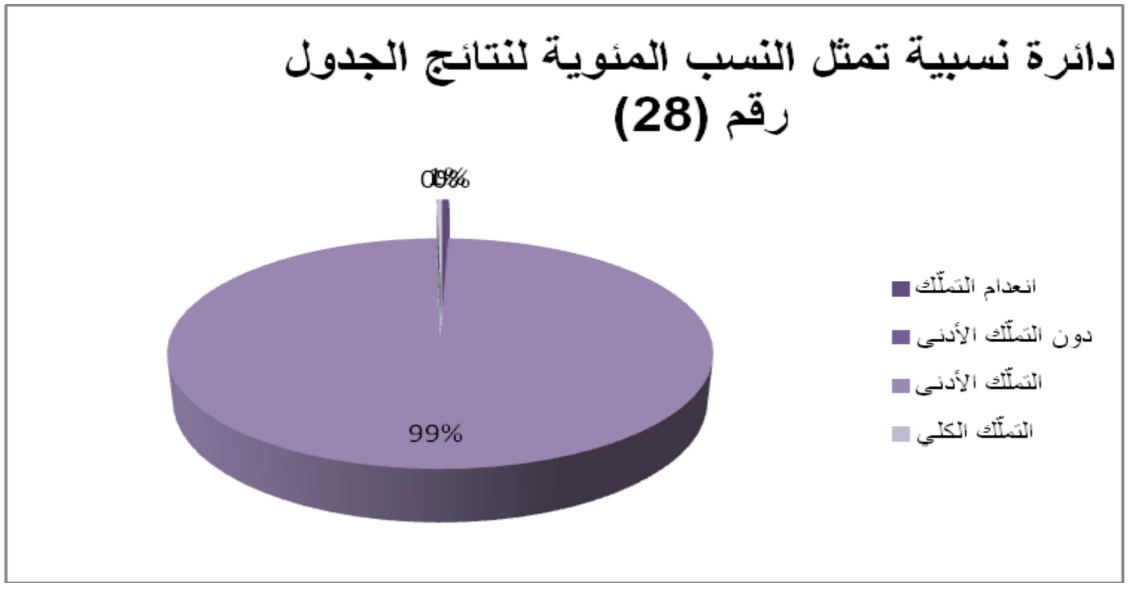
يتبيّن لنا من خلال الجدول رقم(27) أنّ **19,05%** من تلاميذ عيّنة البحث تمكّنوا بشكل جيّد من ترتيب الأفكار وتنظيمها في حوار والربط بينها، ممّا يعني أنّ لديهم تملّك كليّ لكفاءة الاختيار السليم للأفكار وجعلها مترابطة ومتناسقة مع الموضوع، كما نجد **53,97%** هم في طور اكتساب هذه الكفاءة، وفي المقابل نجد **26,98%** من تلاميذ عيّنة البحث تنعدم لديهم الكفاءة في إنتاج نص منسجم ومترابط كما تنعدم لديهم كفاءة توظيف أدوات الربط.

-2-2-2-3-عرض وتحليل نتائج معيار سلامة اللّغة:

جدول رقم(28) يمثل عتبات التملّك لمعيار سلامة اللّغة:

المعيار	انعدام التملّك	دون التملّك الأدنى	التملّك الأدنى	التملّك الكلي	المجموع
العلامة	0	0.25	0.5	1	1
التكرار	17	2	35	9	63
النسبة المئويّة	%26,99	%3,17	%55,55	%14,29	%100





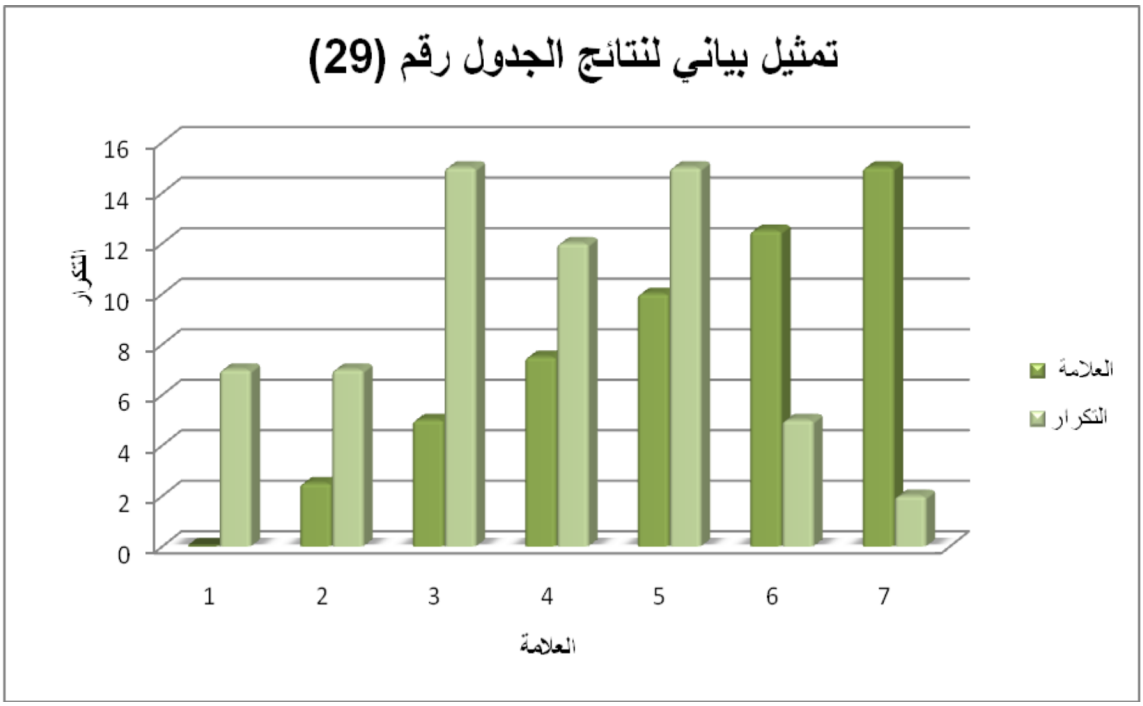
من خلال الجدول رقم(28) يتبين لنا أن 14,29% من أفراد عيّنة البحث لديهم لغة سليمة خالية من الأخطاء الإملائيّة والتركيبية، كما يظهر تحكمهم الجيد في علامات الترقيم كما نجد 55,55% هم في طور اكتساب هذه الكفاءة إذ تعدّ لغتهم مقبولة تقلّ فيها الأخطاء، كما نجد 3,17% من تلاميذ عيّنة البحث دون المستوى المطلوب، حيث تكثر الأخطاء الإملائيّة والتركيبية وتقل علامات الترقيم في تعبيرهم، وفي المقابل نجد 26,99% من تلاميذ عيّنة البحث تضمنت تعبيراهم الكثير من الأخطاء الإملائيّة والتركيبيّة المتعلّقة بالنّحو والصرف والإملاء، كما ينعدم توظيف علامات الترقيم.

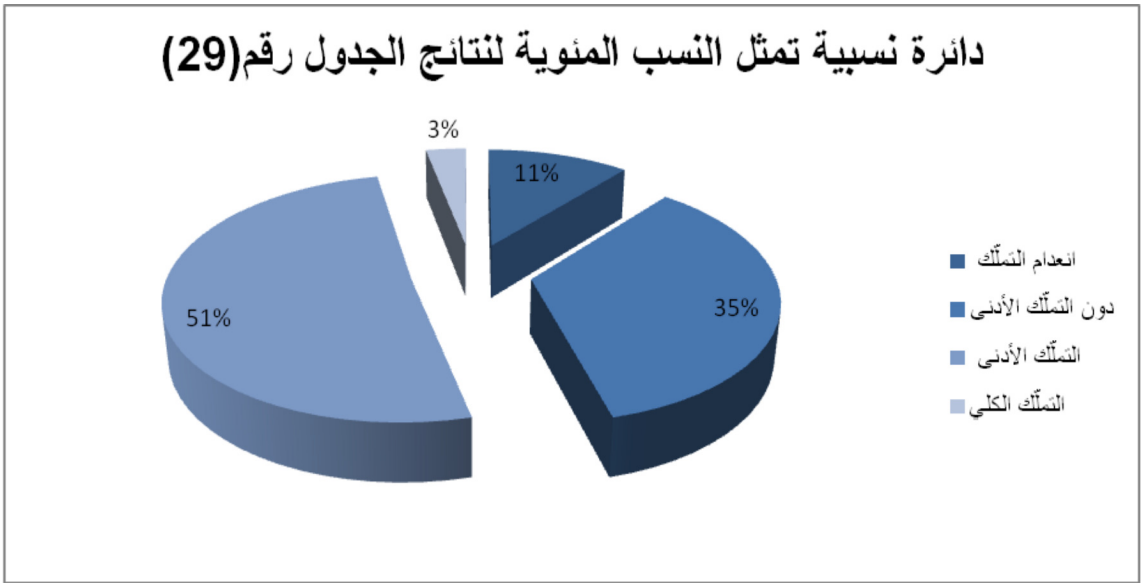
-2-2-2-4-عرض وتحليل نتائج معيار توظيف الكفاءة اللّغويّة لقواعد اللّغة العربية:

2-2-2-4-1-التحليلي الإجمالي لنتائج معيار توظيف الكفاءة اللّغوية لقواعد اللّغة العربية:

جدول رقم(29) يمثل عتبات التملّك لمعيار توظيف الكفاءة اللّغوية لقواعد اللّغة العربية

المعيار	انعدام التملّك	دون التملّك الأدنى		التملّك الأدنى			التملّك الكلي	المجموع
العلامة	0	2,5	5	7,5	10	12,5	15	15
التكرار	7	7	15	12	15	5	2	63
النسبة المئويّة	%11,12	%34,92		%50,79			%3,17	%100
	%46,04			%53,96				





يتبين من خلال الجدول رقم (29) أن 3,17% من تلاميذ عيّنة البحث فقط من لديهم تملّك كلي في توظيف الكفاءة اللّغوية لقواعد النّحو والصرف في تعبيراتهم ونسبة ضئيلة جدا مقارنة بعدد تلاميذ عيّنة البحث، كما نجد نسبة 50,79% من تلاميذ عيّنة البحث هم في طور اكتساب هذه الكفاءة كما يظهر هذا التوظيف لكن يتدرج بين الصّحة والخطأ، حيث نجد 34,92% من تلاميذ عيّنة البحث هم دون المستوى المطلوب في توظيف القواعد النّحويّة والصرفية حيث تظهر بشكل واضح صعوبة التوظيف لديهم، وفي

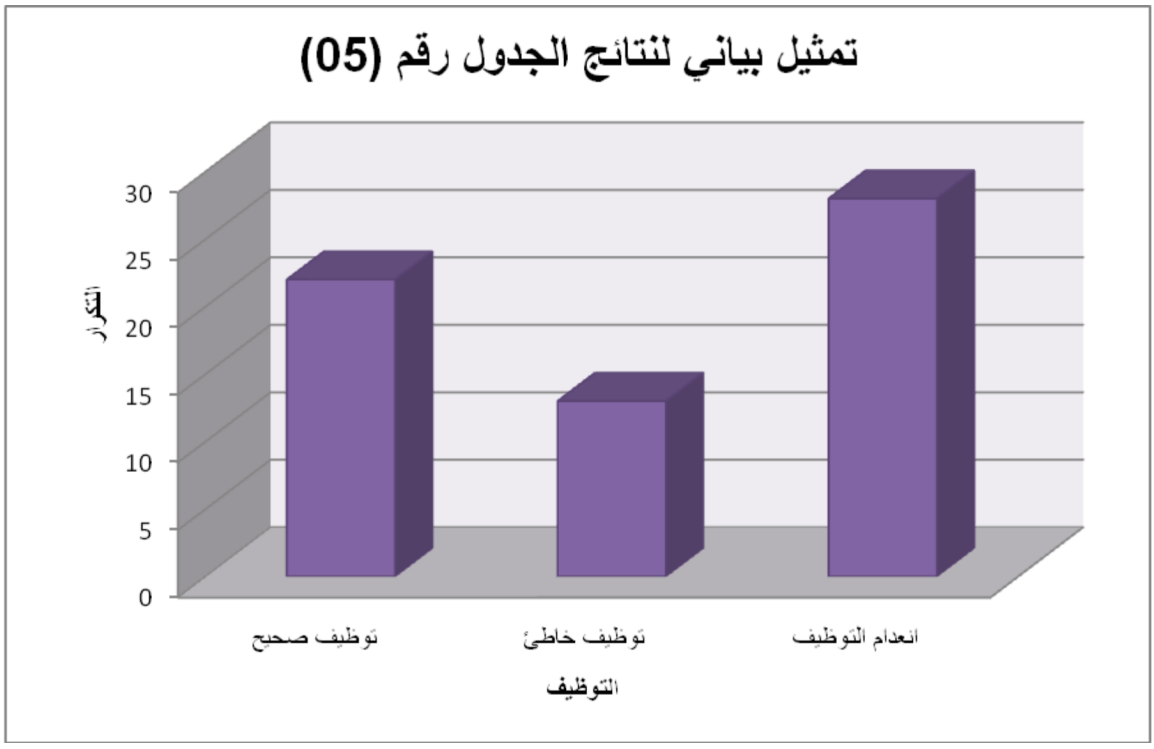
المقابل نجد 11,12% من تلاميذ عيّنة البحث تنعدم لديهم القدرة على توظيف كفاءتهم اللّغوية لقواعد النحو والصرف في تعبيراتهم، وبالنظر إلى مجموع النسبتين معًا (انعدام التملّك والذين هم دون التملّك الأدنى) نجدها 46،04% وهي نسبة تمثل التلاميذ الذين هم دون المستوى المطلوب في توظيف كفاءتهم اللّغوية في التعبيرات المختلفة، حيث التوظيف الصحيح لقواعد النّحو يظهر مدى الفهم الجيد لقواعد اللغة واكتسابها وحسن استخدامها في المواقف المختلفة.

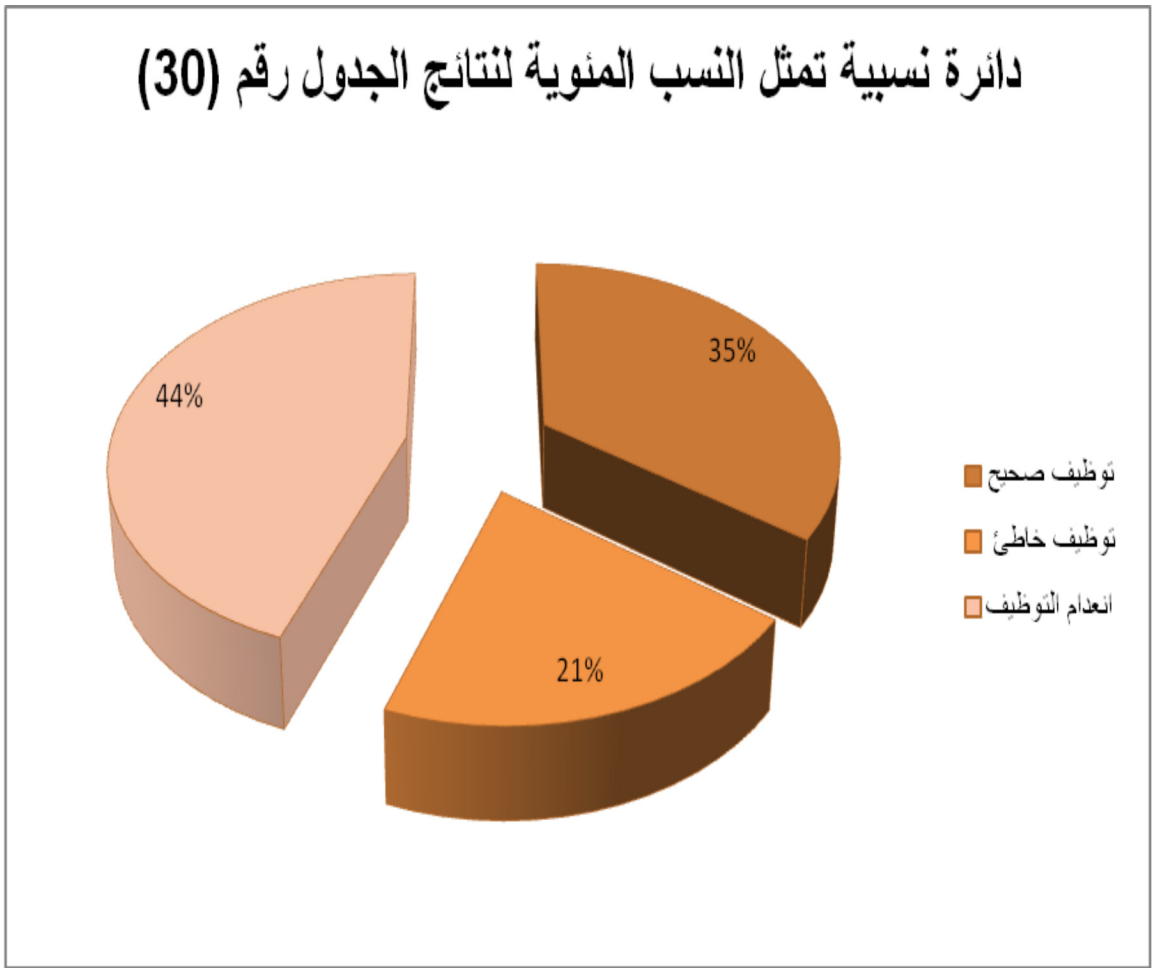
2-2-2-4-2-التحليل الجزئي لنتائج معيار توظيف الكفاءة اللغوية لقواعد اللغة العربية:

-تحليل نتائج توظيف المفعول به المقدّم:

جدول رقم (30) يمثل نتائج التلاميذ في توظيف المفعول به المقدم:

المفعول به المقدم	توظيف صحيح	توظيف خاطئ	انعدام التوظيف	المجموع
التكرار	22	13	28	63
النسبة المئويّة	%34,92	%20,63	%44,45	%100
		%65,08		


تمثيل بياني لنتائج الجدول رقم (05)
30
25
20
15
10
5
0
التكرار
توظيف صحيح
توظيف خاطئ
انعدام التوظيف
التوظيف

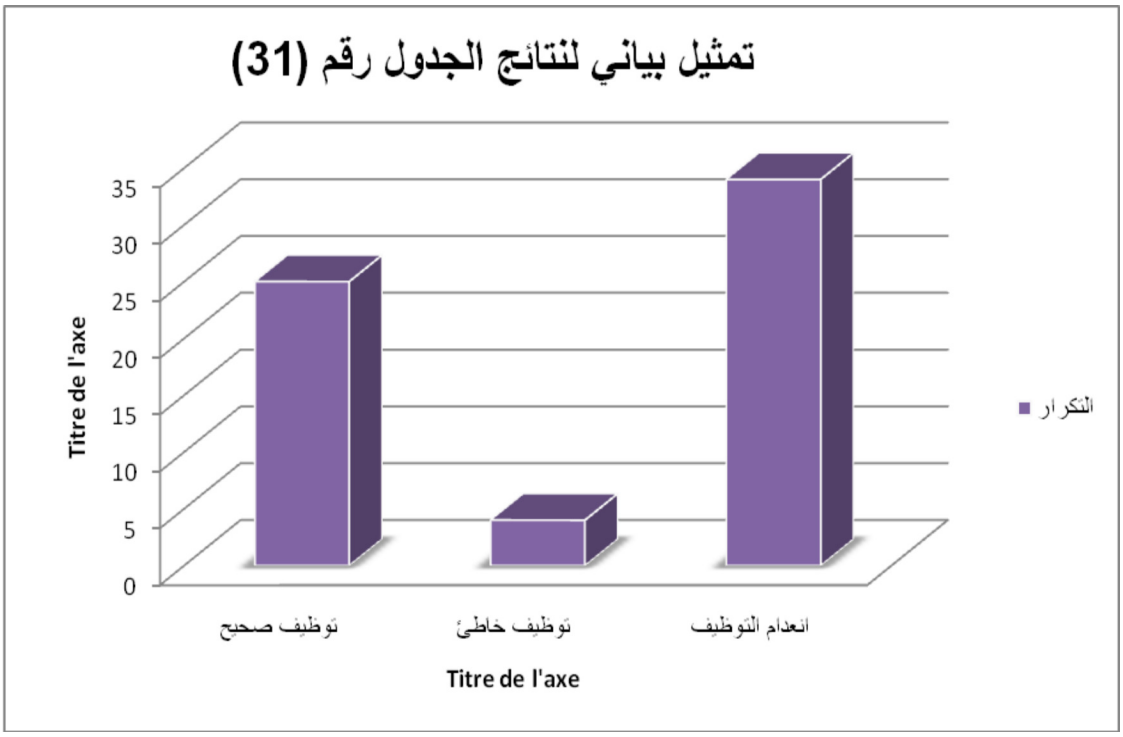

دائرة نسبية تمثل النسب المئوية لنتائج الجدول رقم (30)
35%
44%
21%
توظيف صحيح
توظيف خاطئ
انعدام التوظيف

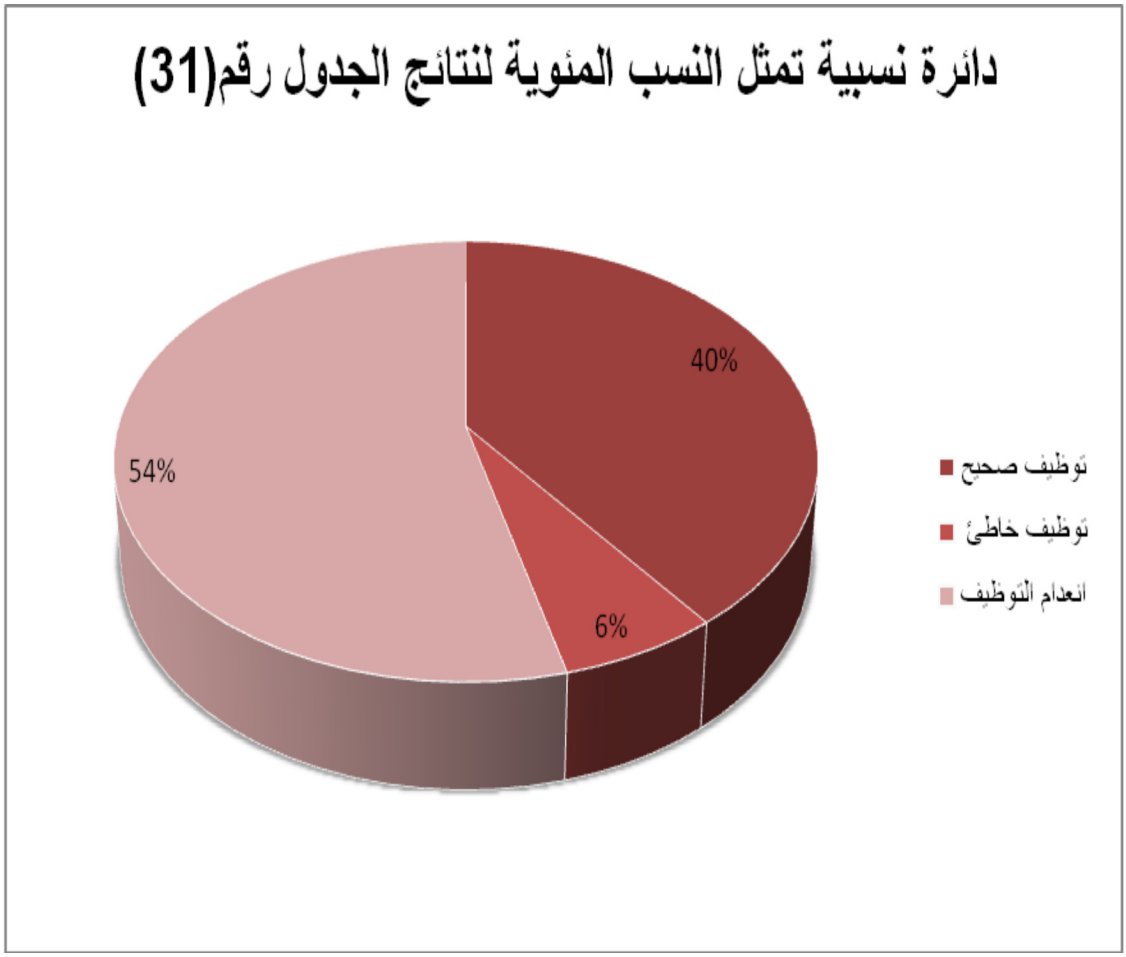
تظهر نتائج الجدول رقم (30) أنّ نسبة **34,92%** من تلاميذ عيّنة البحث فقط تمكّنوا من توظيف المفعول به المقدّم توظيفًا صحيحًا، وهو ما يعكس فهمهم الجيد لدرس المفعول به وحالات تقدمه، في حين نجد **20,63%** من تلاميذ عيّنة البحث أخفقوا في توظيف المفعول به المقدّم، كما نجد **44،45%** من تلاميذ عيّنة البحث ينعدم توظيفهم للمفعول به المقدم في تعبيراتهم، وهو ما يعكس صعوبة توظيف الكفاءة اللّغويّة لقواعد اللّغة، وبالنظر إلى نسبة الذين وظفوا المفعول به المقدّم توظيفًا خاطئًا، ونسبة الذين ينعدم لديهم توظيف المفعول به المقدم، نجد نسبة **65,08%** وهي نسبة كبيرة تكشف عن صعوبة توظيف التلميذ لقواعد اللّغة في تعبيراته.

-تحليل نتائج توظيف الجملة المرّكبة:

جدول رقم (31) يمثل نتائج التلاميذ في توظيف الجملة المركّبة:

الجملة المركّبة	توظيف صحيح	توظيف خاطئ	انعدام التوظيف	المجموع
التكرار	25	4	34	63
النسبة المئويّة	%39,69	%6,35	%53,96	%100
		%60,31		


تمثيل بياني لنتائج الجدول رقم (31)
35
30
25
20
15
10
5
0
Titre de l'axe
توظيف صحيح
توظيف خاطئ
انعدام التوظيف
Titre de l'axe
التكرار

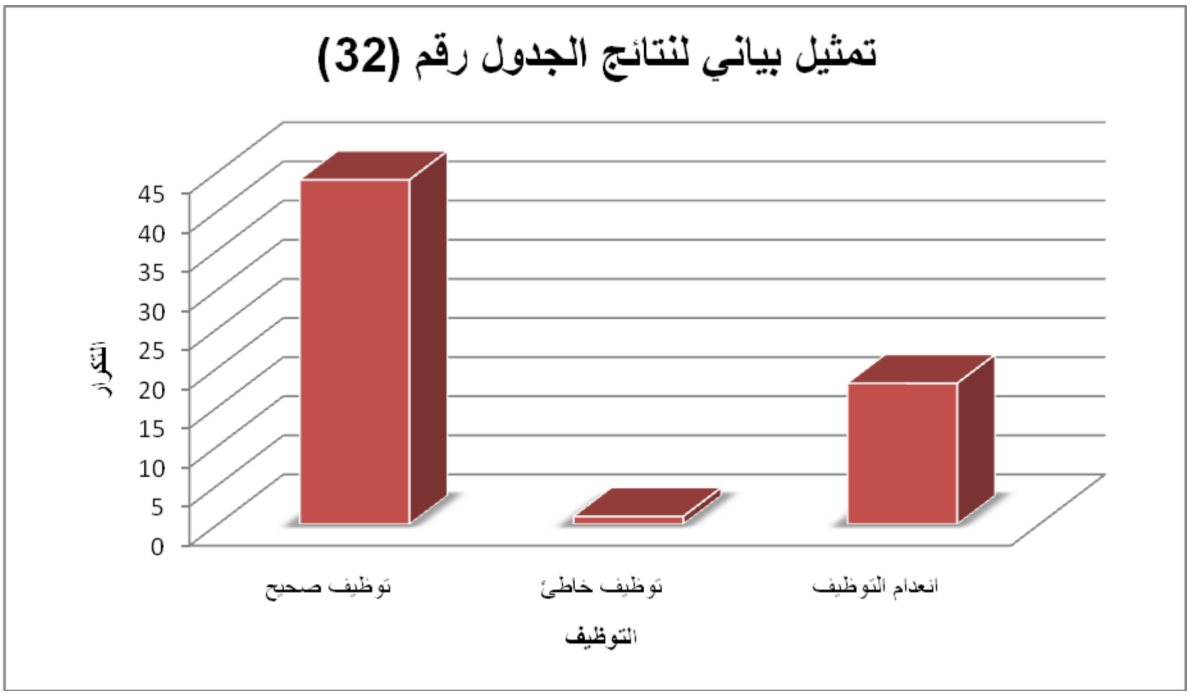

دائرة نسبية تمثل النسب المئوية لنتائج الجدول رقم(31)
40%
6%
54%
توظيف صحيح
توظيف خاطئ
انعدام التوظيف

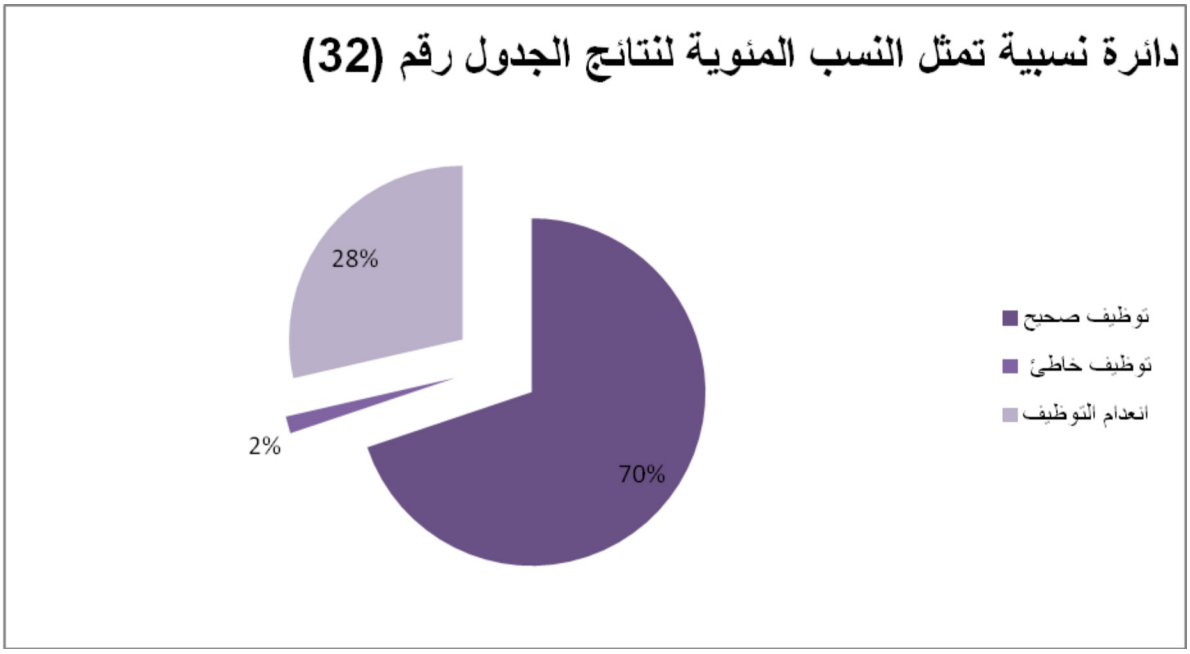
تظهر نتائج الجدول رقم (31) أنّ نسبة **39,69%** من تلاميذ عيّنة البحث فقط تمكّنوا من توظيف الجملة المركّبة توظيفًا صحيحًا، في حين نجد **6,35%** من تلاميذ عيّنة البحث أخفقوا في توظيف الجملة المركّبة، كما نجد **53,96%** من تلاميذ عيّنة البحث ينعدم توظيفهم للجملة المركّبة في تعبيراتهم، وبالنظر إلى نسبة الذين وظفوا الجملة المركّبة توظيفًا خاطئًا، ونسبة الذين ينعدم لديهم توظيف الجملة المركّبة، نجد نسبة **60,31%** وهي نسبة كبيرة تكشف عن صعوبة توظيف التلميذ للجملة المركّبة في تعبيراته.

-تحليل نتائج توظيف الجملة الموصولة:

جدول رقم (32) يمثل نتائج التلاميذ في توظيف الجملة الموصولة:

الجملة الموصولة	توظيف صحيح	توظيف خاطئ	انعدام التوظيف	المجموع
التكرار	44	1	18	63
النسبة المئويّة	%69,85	%1,58	%28,57	%100
		%30,16		



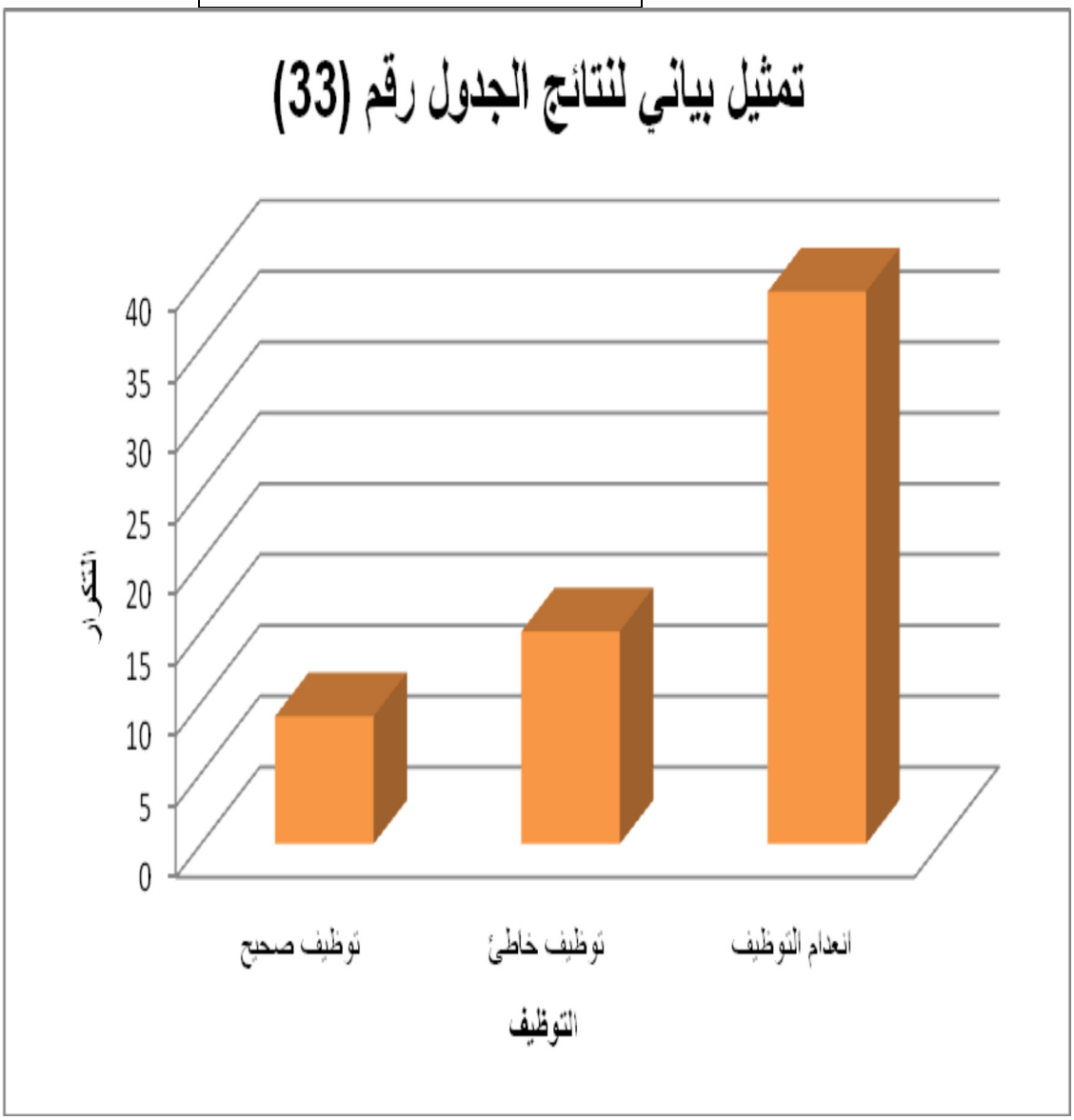


تظهر نتائج الجدول رقم (32) أن 69,85% من تلاميذ عيّنة البحث وفقوا في توظيف الجملة الموصولة فقد وظفوها توظيفًا صحيحًا، ما يعكس فهمهم الجيد وقدرتهم على توظيف الجملة الموصولة في تعبيراتهم، في حين نجد 1,58% من تلاميذ عيّنة البحث أخفقوا في هذا التوظيف، كما نجد نسبة 28,57% من أفراد العيّنة تنعدم لديهم كفاءة توظيف الجملة الموصولة.

-تحليل نتائج توظيف الجملة الواقعة حالًا:

جدول رقم (33) يمثّل نتائج التلاميذ في توظيف الجملة الواقعة حالًا:

الجملة الواقعة حال	توظيف صحيح	توظيف خاطئ	انعدام التوظيف	المجموع
التكرار	9	15	39	63
النسبة المئويّة	%14,29	%23,81	%61,90	%100
		%85,71		



تشير نتائج الجدول رقم (33) أنّ نسبة **14,29%** فقط من تلاميذ عيّنة البحث تمكّنوا من توظيف الجملة الواقعة حال توظيفًا صحيحا وهي نسبة ضئيلة جدا، كما نجد **23,81%** من تلاميذ عيّنة البحث حاولوا توظيف الجملة الواقعة حالا لكنّ توظيفهم كان خاطئًا، كما نجد **60,90%** لم يوظّفوا الجملة الواقعة حالا، مما يعكس صعوبة التوظيف لديهم، وبالنظر إلى النسبتين معًا (نسبة الذين وظفوا الجملة الواقعة حالا توظيفًا خاطئًا، ونسبة الذين انعدم التوظيف لديهم نجدها **85,71%** وهي نسبة مرتفعة جدًا تعكس عدم تملك تلميذ سنة الرابعة متوسط الكفاءة في توظيف الجملة الواقعة حالا في تعبيراته المختلفة، على الرغم من دراسته لدرس الجملة الواقعة حال، وتدربه على تركيب جملٍ

مماثلة، كما في الصورة الآتية:

الجملة الواقعة حالا، ومَحلُّها النصبُ، قد تكون فعلية وقد تكون اسمية. لابُدّ للجملة الحالية من رابط يربطُها بصاحب الحال وهو الواوُ أو الضمير أو هما معا. صاحب الحال يكون عادة فاعلا (ظهر السمكُ يطفو على سطح الماء) أو نائب فاعل (سُجِن الطير وهو ضعيف) أو مفعولا به (زاروا البلاد وقد اطمأنّ أهلُها).

تطبيقات

1 - يَستَفيدُ النَّاسُ من كثير من الثَّروات وهم لا يَشعُرونَ بذلكَ، لأنَّهم لا يَكترثُون بمعرفة مَصَادر الأشياء التي يَستعملونَها، ومن ذلك مياه البحر تنطلق فيها البواخرُ تَمْخُرُ عبابها، لتنقل المسافرين والبضائع، ورغم الملوحة الشديدة إلا أنها تشتمل على ثروة غذائية مُعتبرة يشعر الإنسان وهو يتغذى بها بلذة كبيرة.

– استخرج من النص جملتين واقعتين حالاً، وبين صاحب الحال في كل منهما.

– ما هو نمط هذا النص؟ علل إجابتك بتقديم أمثلة دالة على ما تقول.

2 - اسْتخرج مما يأتي الجمل الحالية، وبين كيف ارتبطت بما قبلها وعلل ذلك:

قال أحد الحكماء: لا تَطلُبْ حاجتك إلى الكذَّاب فإنه يُقرِّبها وهي بعيدة، ويُبعدها وهي قريبة، ولا تَطلُبها إلى الأحمَقِ فإنَّه يريدُ أن يَنفعَك وهو يضُرُّك.

3 - إيت بأربع جُملٍ مركَّبة تشتمل كلّ واحدة منها على جملة حالية تكون في الأولى والثانية فعلية، وفي الثالثة والرابعة اسمية.

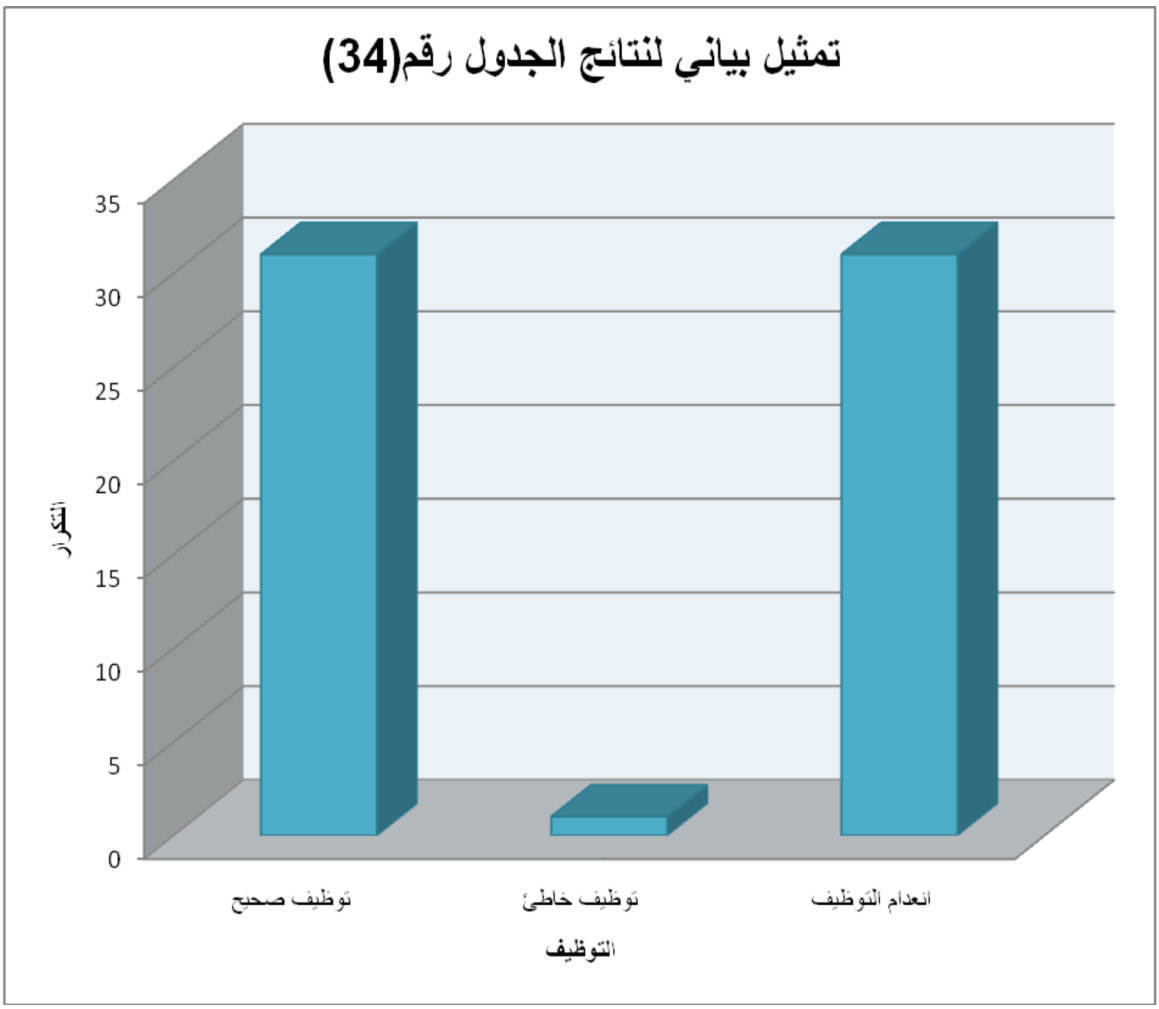
الثروات الطبيعية

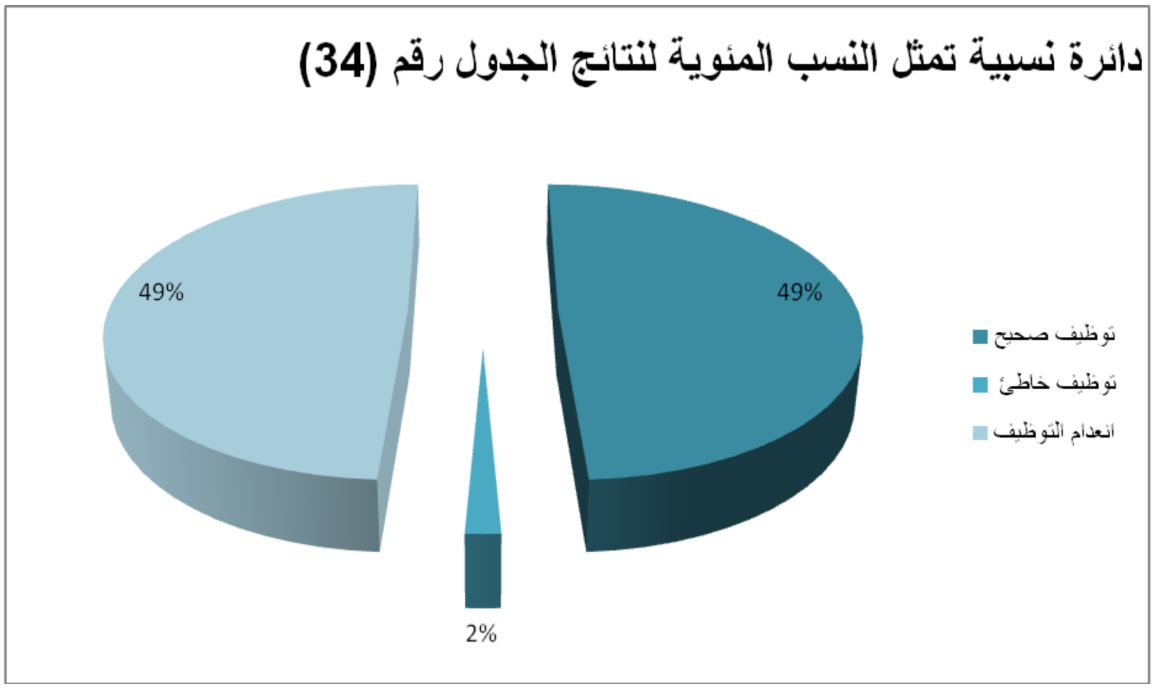
83

تحليل نتائج توظيف اسم التفضيل:

جدول رقم (34) يمثّل نتائج التلاميذ في توظيف اسم التفضيل:

اسم التفضيل	توظيف صحيح	توظيف خاطئ	انعدام التوظيف	المجموع
التكرار	31	1	31	63
النسبة المئويّة	%49,21	%1,58	%49,21	%100
		%50,78		



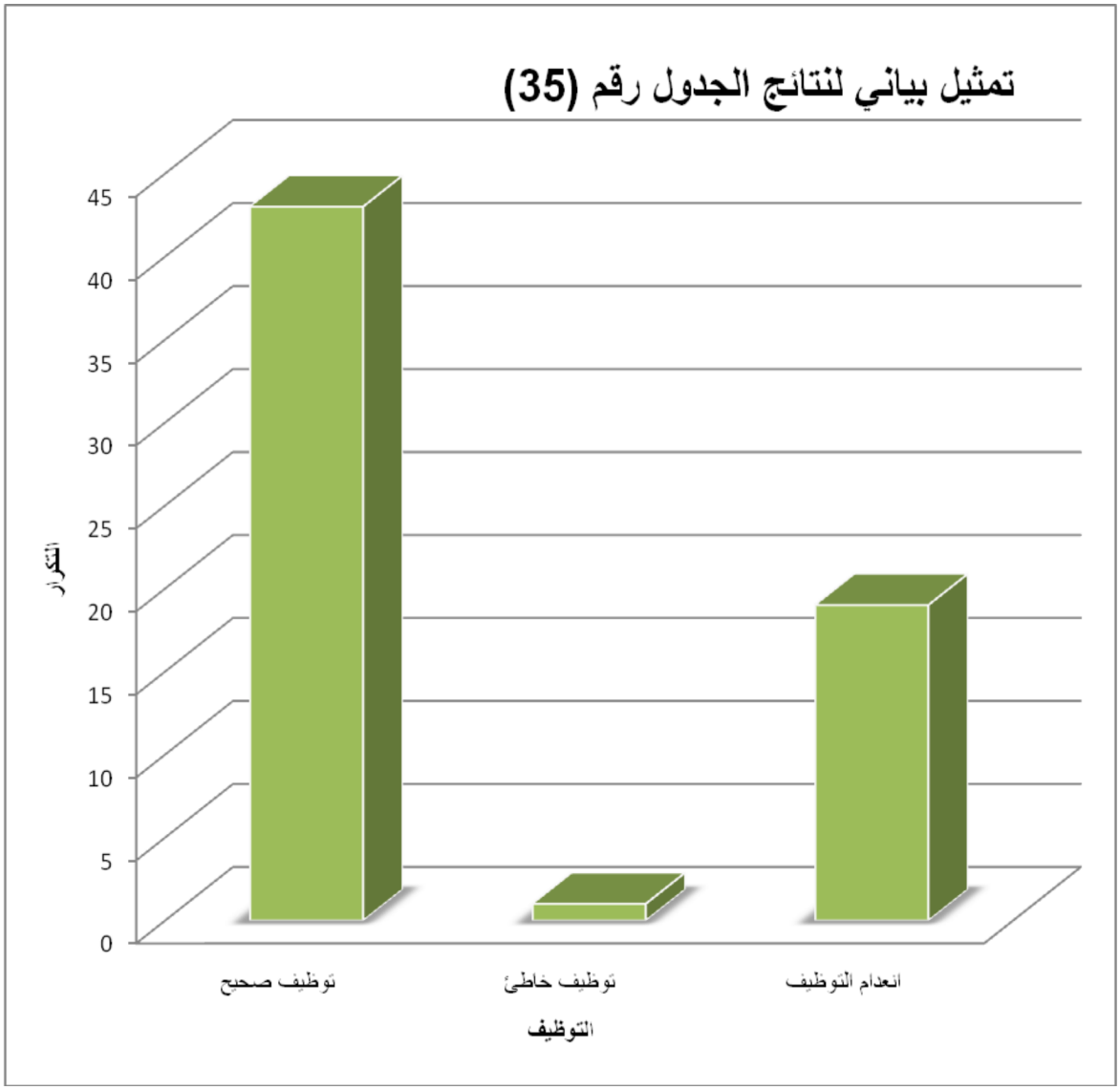


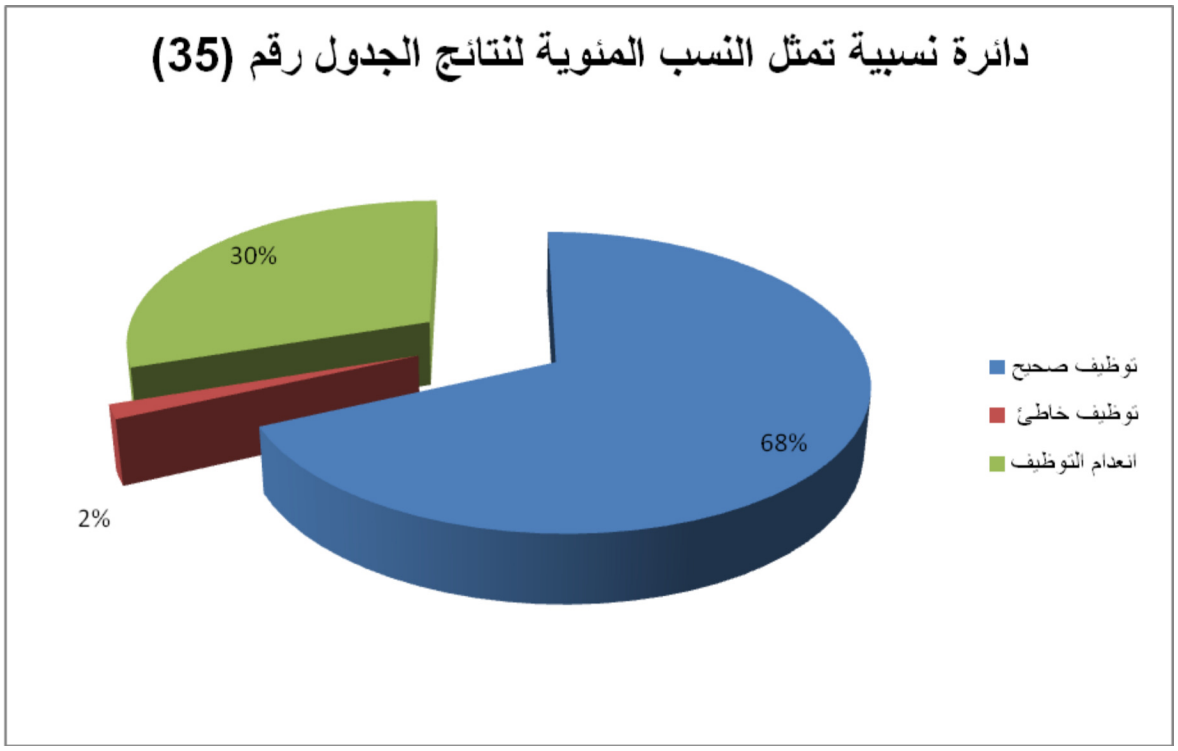
يتبيّن من خلال نتائج الجدول رقم (34) أنّ نسبة **49,21%** من تلاميذ عيّنة البحث تمكّنوا من توظيف اسم التفضيل توظيفًا صحيحًا، كما نجد **1,58%** من تلاميذ عيّنة البحث حاولوا توظيف اسم التفضيل لكنّ توظيفهم كان خاطئًا، كما نجد **49,21%** لم يتمكّنوا من توظيف اسم التفضيل، مما يعكس صعوبة التوظيف لديهم، وبالنظر إلى النسبتين معًا (نسبة الذين وظفوا اسم التفضيل توظيفًا خاطئًا، ونسبة الذين انعدم التوظيف لديهم) نجدها **50,78%**؛ ممّا يعني أنّ أكثر من نصف عيّنة البحث لاقوا صعوبة في توظيف اسم التفضيل في تعبيراتهم.

تحليل نتائج توظيف التعجّب بصيغة "ما أفعله":

جدول رقم (35) يمثّل نتائج التلاميذ في توظيف التعجّب بصيغة " ما أفعله"

التعجّب بصيغة " ما أفعله"	توظيف صحيح	توظيف خاطئ	انعدام التوظيف	المجموع
التكرار	43	1	19	63
النسبة المئويّة	%68,25	%1,58	%30,15	%100
			%31,73	





يتبيّن من خلال نتائج الجدول رقم (35) أنّ نسبة **%68,25** من تلاميذ عيّنة البحث تمكّنوا من توظيف التعجّب بصيغة "ما أفعله" توظيفًا صحيحًا، ممّا يعكس فهمهم الجيّد لدرس التعجب وقدرتهم على توظيفه في تعبيراتهم، كما نجد **%1,58** من تلاميذ عيّنة البحث حاولوا توظيف التعجّب بصيغة "ما أفعله" لكنّ توظيفهم كان خاطئًا، كما نجد **%30,15** لم يتمكّنوا من توظيف التعجّب بصيغة "ما أفعله"، مما يعكس صعوبة التوظيف لديهم.

3-الفرق بين الكفاءة اللّغوية لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط وكفاءته التواصليّة من خلال تفسير نتائج الدراسة الميدانية في ضوء التساؤلات والفرضيات:

لمعالجة الإشكاليّة المطروحة في البحث:

- ما مدى امتلاك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط للكفاءة اللّغويّة في قواعد اللّغة العربية؟.
- ما مدى امتلاك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط للكفاءة التواصليّة في قواعد اللّغة العربية أو هل يستطيع تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط توظيف قواعد اللّغة العربية توظيفًا صحيحًا؟.
- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الكفاءة اللّغوية لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط وبين كفاءته التواصلية في قواعد اللّغة العربية؟.

توصّلت الدراسة الميدانية إلى جملة من النتائج:

-أنّ الكفاءة اللّغوية في قواعد اللّغة العربية محقّقة عند أفراد العيّنة بنسبة 72,05% ممّا يعني تحقّق الفرضيّة الأولى "يمتلك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط كفاءة لغويّة في قواعد اللّغة العربيّة بنسبة تفوق 70%".

-أنّ الكفاءة التواصليّة في قواعد اللّغة العربية محقّقة عند أفراد عيّنة البحث بنسبة 52,95% منهم 20,63% فقط لديهم تملّك كلي لهذه الكفاءة بينما تمثل نسبة 33,34% هم في طور اكتساب هذه الكفاءة، مما يعني عدم تحقّق الفرضية الثانية "يمتلك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط كفاءة تواصلية في قواعد اللّغة العربية بنسبة تفوق 70%".

وستحاول الباحثة من خلال أوراق إجابات التلاميذ ومن خلال الملاحظة الميدانيّة تفسير الفرضيات الجزئيّة المتعلّقة بالفرضيّة الثانية:

- يمتلك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط القدرة على التحكم في معيار الوجاهة؛ و المقصود بها ملاءمة النّص من طرف التلميذ مع المطلوب في التعليمة بنسبة تفوق 70%.
- يمتلك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط القدرة على التحكم في معيار الانسجام؛ المقصود به التماسك الذي يحصل بين التراكيب والعناصر اللّغويّة المختلفة، والتسلسل المنطقي لها، ووحدة دلالة المنتج، بنسبة تفوق 70%.
- يمتلك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط القدرة على التحكم في معيار سلامة اللّغة؛ المقصود به قلّة الأخطاء الإملائيّة والتركيبيّة، وتوظيف علامات الترقيم، بنسبة تفوق70%.
- يمتلك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط القدرة على توظيف الكفاءة اللّغويّة في قواعد اللّغة العربيّة في تعبيراته بنسبة تفوق 70%.

تفسير نتائج الفرضيّة الجزئيّة الأولى والثانيّة:

يمتلك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط القدرة على التحكم في معيار الوجاهة؛ و المقصود بها ملاءمة النّص من طرف التلميذ مع المطلوب في التعليمة بنسبة 93,65% ممّا يعني تحقّق الفرضيّة الجزئيّة الأولى، كما يمتلك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط القدرة على التحكم في معيار الانسجام؛ المقصود به التماسك الذي يحصل بين التراكيب والعناصر اللّغويّة المختلفة، والتسلسل المنطقي لها، ووحدة دلالة المنتج، بنسبة تفوق 73,02% ممّا يعني تحقّق الفرضّية الجزئيّة الثانية، وتُرجع الباحثة

قدرة التلميذ على التحكّم في معياري "**الوجاهة والانسجام**" إلى فاعليّة ونجاعة "**الوضعيّة المشكلة**" التي تتبناها "**المقاربة بالكفاءات**" بالاعتماد على "**المقاربة النّصيّة**"، لذلك "تؤكّد الدراسات الحديثة في علوم التربيّة لاسيّما مجال التعليمية، أنّ العمليّة التعليميّة التي تتبنّى مبدأ التعليم المبني على التلقين لا تستهوي المتعلّم، ولا تحفّزه على الاكتساب، لكونها تجعله مجرد متلقٍ لكمٍ هائل من المعارف أغلبها زائدة عن الحاجة التي يُطلب منه تخزينها في الذاكرة، واسترجاعها في الامتحان، ثم تتلاشى بمجرّد الانتهاء منه، لذا تحثّ البيداغوجيات الحديثة على تبنّي مبدأ التعلم الذي يجعل التلميذ يبني بنفسه رصيده المعرفي، وذلك ما يحفّزه على المشاركة الفاعلة، والتفكير في الحلول الممكنة للمشكلة المطروحة، وعلى هذا الأساس تعتمد التعليميات الحديثة على "**الوضعيّة المشكلة**" في العمليّة التعليميّة وذلك بوضع المتعلّم أمام صعوبة مناسبة تتحداه وعليه أن يجد حلًا مناسبًا لتخطيها، ويكون الأستاذ مساعدًا وموجهًا لتذليل العقبات وبناء التعلّمات"[7].

والوضعيّة المشكلة تتكون من ثلاثة عناصر:[8]

- **السند:** وهو مجموعة من العناصر الماديّة يقترحها المدرّس، وقد تكون نصًا، وثيقة، صورة، لوحة..
- **المطلوب:** وهو المنتج المنتظر.
- **التعليمة:** وهي مجموع المطالب الدقيقة الواضحة التي تقدّم للمتعلم (عدد الأسطر، بعض المميزات الكتابيّة، كأنماط النصوص أو بعض المصطلحات المدروسة أو المبادئ اللّغويّة).

كما أنّ "**لنشاط الإدماج(التعبير الكتابي والتواصل)**" دور واضح في قدرة التلميذ على التحكم في معياري **الوجاهة والانسجام** من خلال فهمه لما يطلب منه، " نشاط الإدماج

[7]-الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسّط " اللغة العربيّة والتربية الإسلامية"، 2013-2014، ص9.

[8]- المرجع نفسه, ص10.

نشاط أمْلَتْهُ بيداغوجيا الكفاءات، وهو يسعى إلى تهيئة المتعلِّم للممارسة الكتابيّة، وإعطاء التعلّمات مدلولًا ومعنى، وفي حصة نشاط الإدماج يتعلّم التلميذ تقنيّة من التقنيات التعبيريّة ويتدرّب على توظيفها توظيفًا سليمًا بتوجيه من الأستاذ الذي يدعو إلى اختيار وضعيات تعليميّة مناسبة إلى هذا الغرض"[9].

يقدّم النشاط في نهاية الأسبوع ويمارسه التلميذ على النحو الآتي:[10]

1. يفهم التلميذ ما يطلب منه.
2. يتعرّف على مايجب إدماجه من المعارف والمهارات.
3. ينتج المطلوب كتابة.
4. يتعرّف على قيمة منتوجه من خلال الملاحظة التي يقدّمها الأستاذ التي تتمحور حول مدى تقيّده في الإنتاج المطلوب ومدى الانسجام والاتساق الكائنين بين مكونات نصّه والمتمثّلة في المعارف والمهارات وفي سلامة اللّغة وفي خصائص الشكل التعبيري.
5. تصحيح الأخطاء وإعادة كتابة النص.

وفي الصورتين الآتيتين مثال على نشاط الإدماج:

[9]–الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسّط "اللغة العربيّة والتربية الإسلامية"،ص22.

[10]– المرجع نفسه، ص22.

نشاط الإدماج والتقييم التكويني

الوضعية الأولى

ضَربَ زلزالٌ عنيفٌ أحد البلدان، فهبّ العالمُ متضامناً مع المنكوبين مُقدِّماً مساعدات سخية خفّفتْ من ألمهم، ممّا أثار في نفسك شعوراً بالابتهاج لهذا التضامن.

اكتبْ نصّا من خمسة عشر سطراً تصف فيه ما وقع، وما شعرْتَ به مُستعملاً:

– أربع مفردات على الأقل تكون دالة على التضامن والتكافل.
– جملتين اسميتين حذف المبتدأ من إحداهما وجوبا ومن الأخرى جوازا.
– جملتين فعليتين بسيطتين
– استعارتين مكنيتين.

1 – اقرأْ محتوى هذه الوضعية، وحاولْ أن تَتَبَيَّنَ المعطيات والمطالبَ.

2 – ابن شبكةَ تقييم لعملك الذي ستنجزه على النحو الآتي:

المقاييس أو الأسئلة	نعم	لا	تعليل أسباب الخطإ
هل كتبتُ نصا وصفيا؟			
هل عبّرتُ في النص عن مشاعري؟			
هل احترمْتُ الحجم المطلوب؟			
هل استعملتُ أربع مفردات دالة على التضامن والتكافل؟			
هل وظفتُ جملة اسمية حذف منها المبتدأ وجوبا؟			
هل وظفتُ جملة اسمية حذف منها المبتدأ جوازا؟			
هل أتيتُ بجملة فعلية بسيطة؟			
هل أتيتُ بجملتين بسيطتين؟			
هل أتيتُ باستعارتين مكنيتين؟			

3 – أنجِزْ ما هو مطلوب منك في الوضعية.

4 – قارن النّصَّ الذي أنتجتَه بالمقاييس التي وضعتها في شبكة التقييم الذاتي.

5 – عيِّنِ المواقعَ التي أصبتَ فيها، وضعْ مقابلها نعم، والمواضعَ التي أخطأتَ فيها، وضع مقابلها لا، ثم علِّلْ أسباب الخطإ ودوِّنها في الشبكة.

6 – قارنْ بين مجموع الصواب ومجموع الخطإ واحكُمْ على عملك.

63

الوضعية الثانية

في ندوة تلفزيونية ادّعى شخصٌ بأن الإسلام انتشر بالقوة التي استعملها المسلمون مع غيرهم، وقد رد عليه آخرُ بما يفيد أن الناس اعتنقوا الإسلام لما فيه من صفات نبيلة ومعاملة حسنة، فاستحْسنتَ ردَّه وحجاجَه وناصرْتَه.

اكتب نصّ الحوار الذي دار بين الرّجلين، مستعملاً :

- أربع مفردات على الأقل دالة على حسن المعاملة كالتسامح والعدل والإيثار والمحبة.
- جملتين اسميتين حذف الخبر من إحداهما وجوبا ومن الأخرى جوازا.
- جملتين بسيطتين إحداهما فعلية والأخرى اسمية.
- استعارتين مكنيتين.

1 – اقرأْ محتوى هذه الوضعية، وحاولْ أن تَتَبَيَّنَ المعطياتِ والمطالبَ.

2 – ابن شبكةَ تقييم لعملك الذي ستنجزه على النحو الآتي :

المقاييس أو الأسئلة	نعم	لا	تعليل أسباب الخطإ
هل كتبتُ نص الحوار؟			
هل احترمتُ الحجم المطلوب؟			
هل استعملتُ أربع مفردات دالة على حسن المعاملة؟			
هل وظفتُ جملة اسمية حذف منها الخبر وجوبا؟			
هل وظفتُ جملة اسمية حذف منها الخبر جوازا؟			
هل أتيتُ بجملة اسمية بسيطة؟			
هل أتيتُ باستعارتين مكنيتين؟			

3 – أنجِزْ ما هو مطلوب منك في الوضعية.

4 – قارن النّصَّ الذي أنتجتَه بالمقاييس التي وضعتها في شبكة التقييم الذاتي.

5 – عيِّنِ المواقعَ التي أصبتَ فيها، وضعْ مقابلها نعم، والمواضعَ التي أخطأتَ فيها، وضع مقابلها لا، ثم علِّلْ أسباب الخطإ ودوِّنها في الشبكة.

6 – قارنْ بين مجموع الصواب ومجموع الخطإ واحكُمْ على عملك.

64

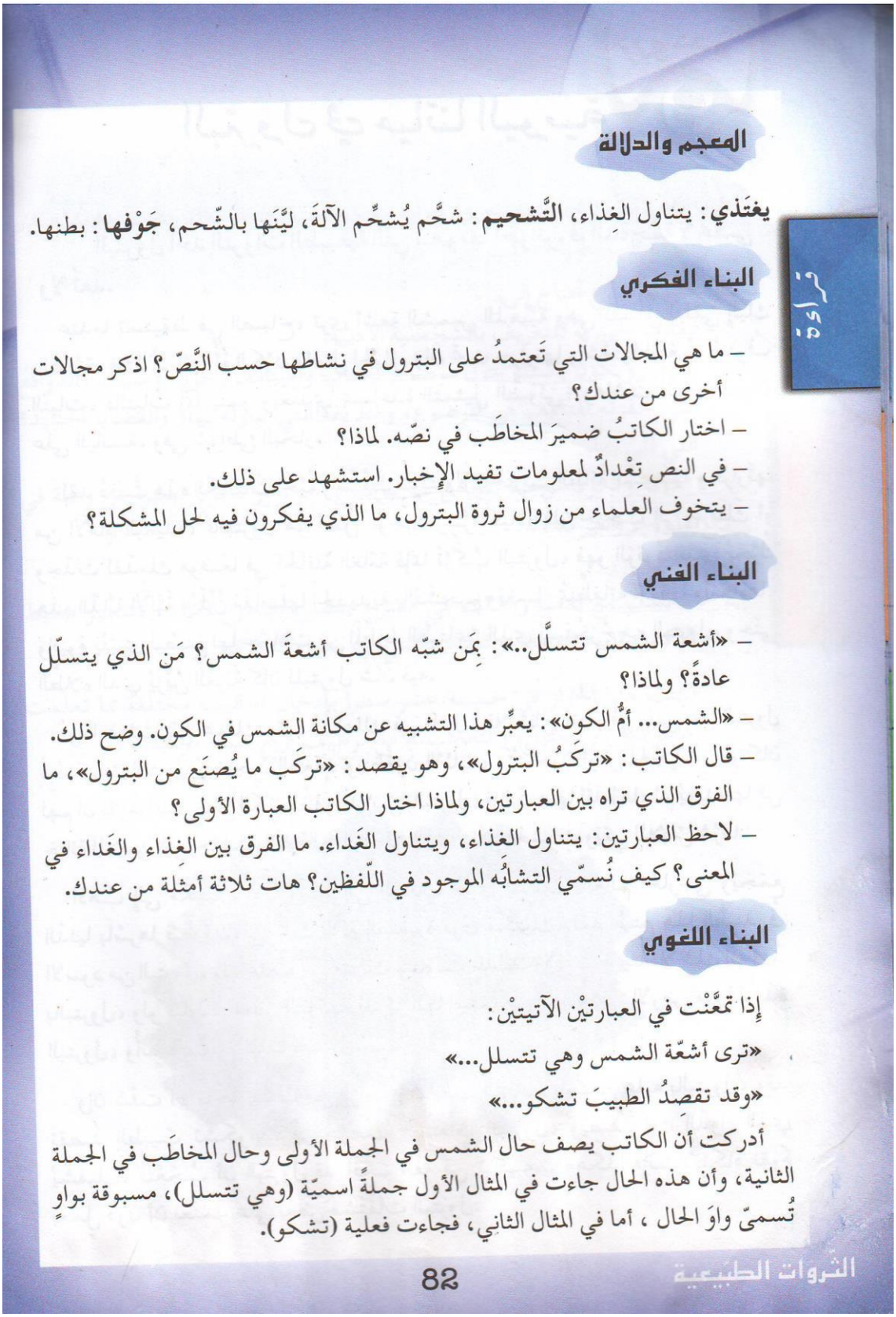
-تفسير نتائج الفرضيّة الجزئيّة الثالثة:

"**يمتلك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط القدرة على توظيف قواعد اللّغة العربية في تعبيراته بنسبة تفوق 70%** "، وهذه النسبة غير محقّقة حيث كشفت نتائج الاختبار المقدم لتلاميذ عيّنة البحث أن نسبة التلاميذ الذين لديهم قدرة علة توظيف قواعد اللّغة العربيّة في تعبيراتهم لا تتجاوز 53,96% منهم 3,17% لديهم تملّك كلي لهذه الكفاءة، و 50,79% هم في طور اكتساب هذه الكفاءة، ويمكن إرجاع عدم امتلاك التلميذ لكفاءة توظيف القواعد النحويّة الصرفيّة في تعبيراته إلى الأسباب الآتية:

-الموضوعات النحويّة المقرّرة في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسّط خالية من التكييف التربوي:

ونقصد بالتكييف التربوي التحويل التعليمي للمعارف النظريّة وهو تحوّل المفاهيم المراد إكسابها للمتعلِّم في مستوى تعليمي معيّن، من معارف مرجعيّة نظريّة إلى معارف تعليميّة فهذه العمليّة ضروريّة في وضع المناهج حيث يجب أن تصاغ المفاهيم صياغة تربويّة دقيقة تراعى فيها السهولة واليسر، لكي يستوعبها التلميذ استيعابًا ناجحًا وسليمًّا، ولكي يستطيع توظيفها توظيفًا صحيحًا، فيقدّم له النحو والصرّف بطريقة تكتسب بكيفيّة وظيفيّة لا على أساس قواعد نظريّة تجريديّة جافة، وهذا ما لاحظته الباحثة في الموضوعات المقترحة على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، فهي موضوعات غير مكيّفة تكييفًا تربويًا، يجعلها صالحة للتعليم والتعلّم، ومثال ذلك الموضوعات الخاصة بإعراب الجمل: **الجملة الواقعة حالًا**، كما في الصورة

الآتية:



المعجم والدلالة

يغتَذي: يتناول الغِذاء، **التَّشحيم**: شحَّم يُشحِّم الآلةَ، ليِّنَها بالشّحم، **جَوْفها**: بطنها.

البناء الفكري

– ما هي المجالات التي تَعتمدُ على البترول في نشاطها حسب النَّصّ؟ اذكر مجالات أخرى من عندك؟
– اختار الكاتبُ ضميرَ المخاطَب في نصّه. لماذا؟
– في النص تِعْدادٌ لمعلومات تفيد الإخبار. استشهد على ذلك.
– يتخوف العلماء من زوال ثروة البترول، ما الذي يفكرون فيه لحل المشكلة؟

البناء الفني

– «أشعة الشمس تتسلَّل..»: بِمَن شبّه الكاتب أشعةَ الشمس؟ مَن الذي يتسلّل عادةً؟ ولماذا؟
– «الشمس... أمُّ الكون»: يعبِّر هذا التشبيه عن مكانة الشمس في الكون. وضح ذلك.
– قال الكاتب: «تركَبُ البترول»، وهو يقصد: «تركَب ما يُصنَع من البترول»، ما الفرق الذي تراه بين العبارتين، ولماذا اختار الكاتب العبارة الأولى؟
– لاحظ العبارتين: يتناول الغذاء، ويتناول الغَداء. ما الفرق بين الغِذاء والغَداء في المعنى؟ كيف نُسمّي التشابُه الموجود في اللّفظين؟ هات ثلاثة أمثلة من عندك.

البناء اللغوي

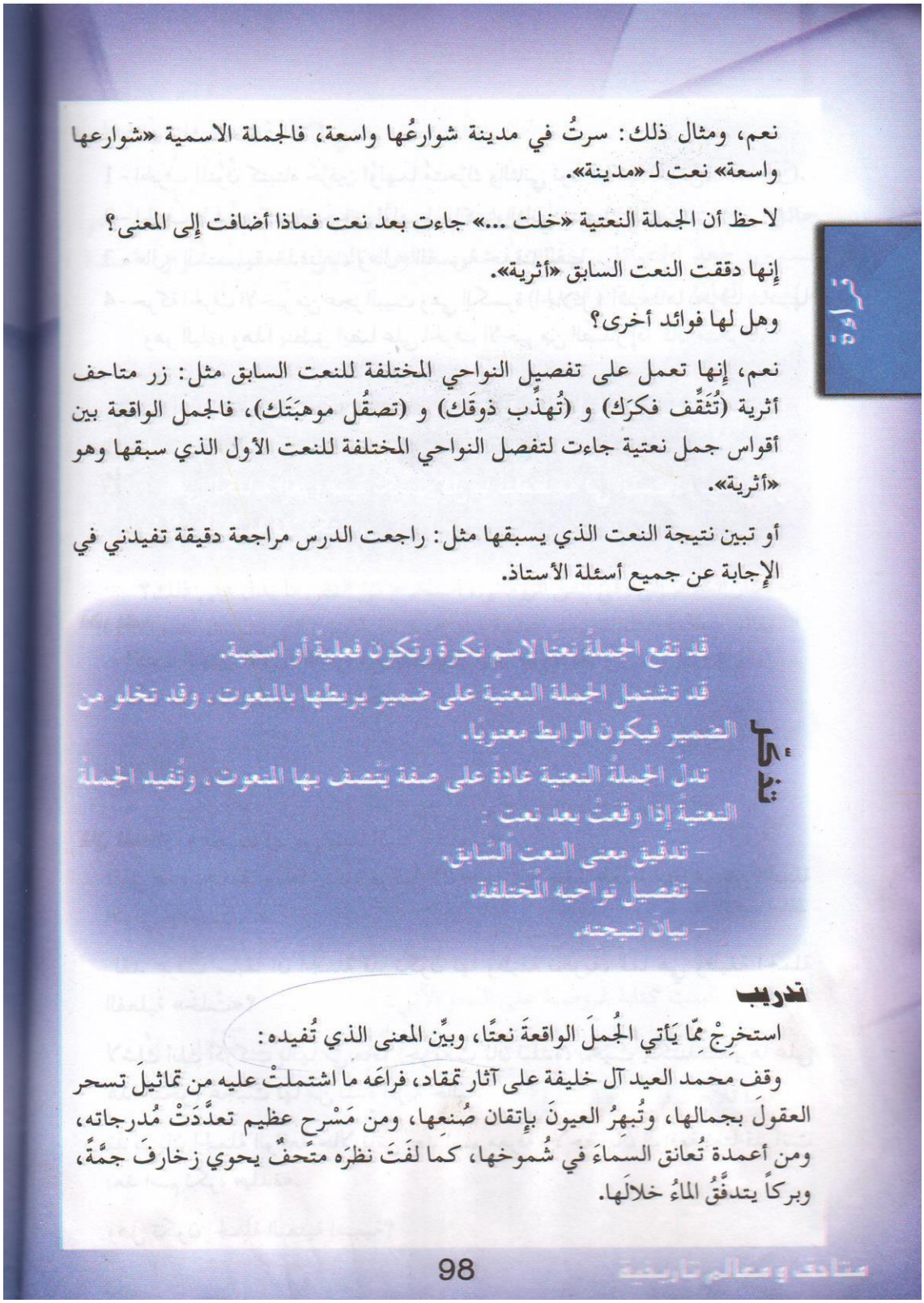
إذا تمعَّنْت في العبارتيْن الآتيتيْن:

«ترى أشعّة الشمس وهي تتسلل...»

«وقد تقصِدُ الطبيبَ تشكو...»

أدركت أن الكاتب يصف حال الشمس في الجملة الأولى وحال المخاطَب في الجملة الثانية، وأن هذه الحال جاءت في المثال الأول جملةً اسميّة (وهي تتسلل)، مسبوقة بواوٍ تُسمّى واوَ الحال ، أما في المثال الثاني، فجاءت فعلية (تشكو).

الجملة الواقعة نعتًا:



نعم، ومثال ذلك: سرتُ في مدينة شوارعُها واسعة، فالجملة الاسمية «شوارعها واسعة» نعت لـ «مدينة».

لاحظ أن الجملة النعتية «خلت ...» جاءت بعد نعت فماذا أضافت إلى المعنى؟

إنها دققت النعت السابق «أثرية».

وهل لها فوائد أخرى؟

نعم، إنها تعمل على تفصيل النواحي المختلفة للنعت السابق مثل: زر متاحف أثرية (تُثَقِّف فكرَك) و (تُهذِّب ذوقَك) و (تصقُل موهبَتَك)، فالجمل الواقعة بين أقواس جمل نعتية جاءت لتفصل النواحي المختلفة للنعت الأول الذي سبقها وهو «أثرية».

أو تبين نتيجة النعت الذي يسبقها مثل: راجعت الدرس مراجعة دقيقة تفيدني في الإجابة عن جميع أسئلة الأستاذ.

قد تقع الجملة نعتًا لاسم نكرة وتكون فعلية أو اسمية.

قد تشتمل الجملة النعتية على ضمير يربطها بالمنعوت، وقد تخلو من الضمير فيكون الرابط معنويًا.

تدل الجملة النعتية عادةً على صفة يتصف بها المنعوت، وتُفيد الجملة النعتية إذا وقعتْ بعد نعت:

- تدقيق معنى النعت السابق.
- تفصيل نواحيه المختلفة.
- بيان نتيجته.

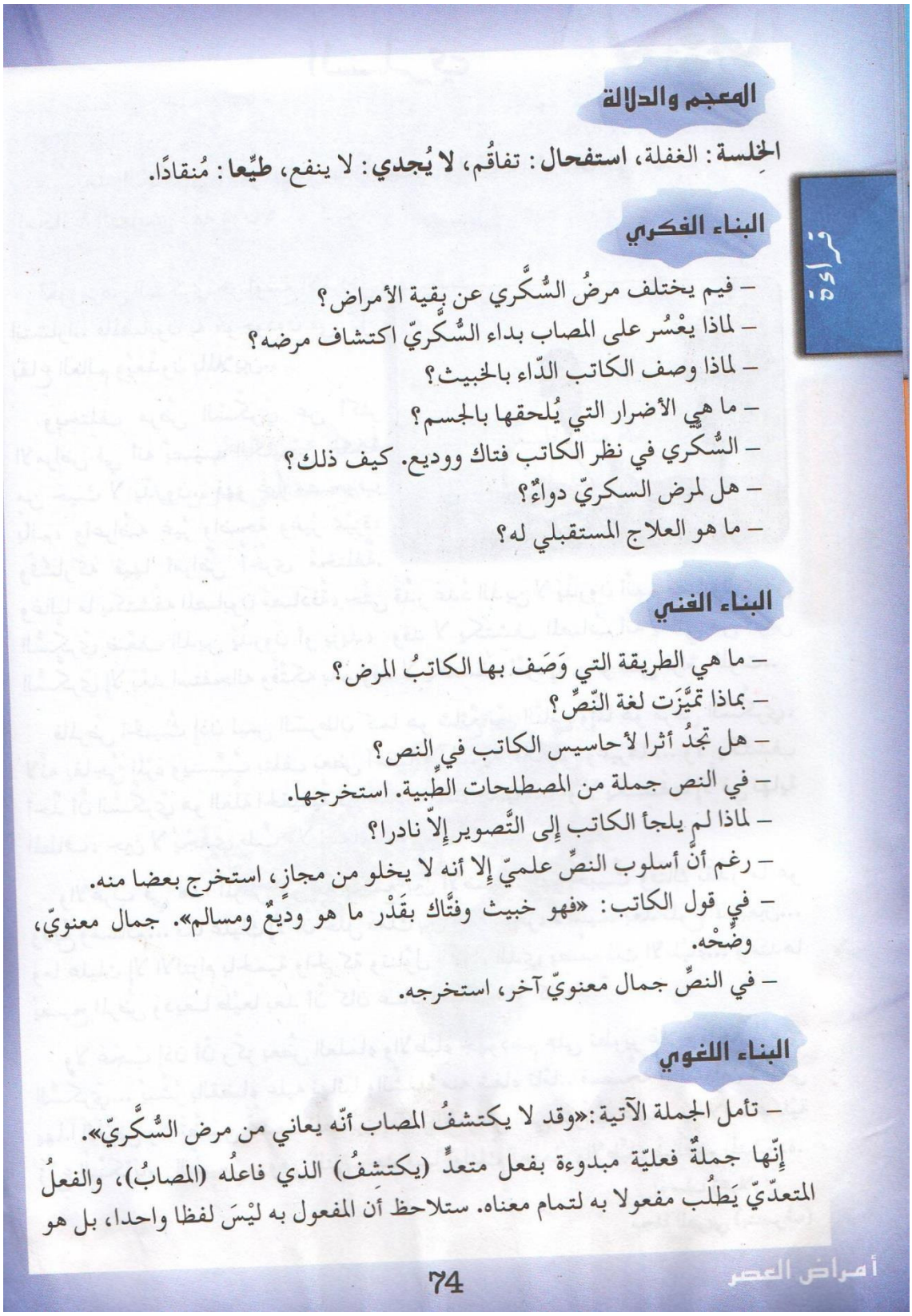
تدريب

استخرِجْ مِمّا يَأتي الجُملَ الواقعةَ نعتًا، وبيِّن المعنى الذي تُفيده:

وقف محمد العيد آل خليفة على آثار تمقاد، فراعَه ما اشتملتْ عليه من تماثيلَ تسحر العقولَ بجمالها، وتُبهِرُ العيونَ بإتقان صُنعها، ومن مَسْرح عظيم تعدَّدَتْ مُدرجاته، ومن أعمدة تُعانق السماءَ في شُموخها، كما لفَتَ نظرَه متحفٌ يحوي زخارفَ جمَّةً، وبركاً يتدفَّقُ الماءُ خلالَها.

98

الجملة الواقعة مفعولًا به:



قراءة

المعجم والدلالة

الخِلسة : الغفلة، استفحال : تفاقُم، لا يُجدي : لا ينفع، طيِّعا : مُنقادًا.

البناء الفكري

- فيم يختلف مرضُ السُّكَّري عن بقية الأمراض؟
- لماذا يعْسُر على المصاب بداء السُّكَّريّ اكتشاف مرضه؟
- لماذا وصف الكاتب الدّاء بالخبيث؟
- ما هي الأضرار التي يُلحقها بالجسم؟
- السُّكَّري في نظر الكاتب فتاك ووديع. كيف ذلك؟
- هل لمرض السكريّ دواءٌ؟
- ما هو العلاج المستقبلي له؟

البناء الفني

- ما هي الطريقة التي وَصَف بها الكاتبُ المرض؟
- بماذا تميَّزَت لغة النّصِّ؟
- هل تجدُ أثرا لأحاسيس الكاتب في النص؟
- في النص جملة من المصطلحات الطِّبية. استخرجها.
- لماذا لم يلجأ الكاتب إلى التَّصوير إلاّ نادرا؟
- رغم أنَّ أسلوب النصِّ علميّ إلا أنه لا يخلو من مجاز، استخرج بعضا منه.
- في قول الكاتب: «فهو خبيث وفتَّاك بقَدْر ما هو وديعٌ ومسالم». جمال معنويّ، وضِّحْه.
- في النصِّ جمال معنويّ آخر، استخرجه.

البناء اللغوي

- تأمل الجملة الآتية :«وقد لا يكتشفُ المصاب أنّه يعاني من مرض السُّكَّريّ».

إنّها جملةٌ فعليّة مبدوءة بفعل متعدٍّ (يكتشِفُ) الذي فاعلُه (المصابُ)، والفعلُ المتعدّيّ يَطلُب مفعولا به لتمام معناه. ستلاحظ أن المفعول به ليْسَ لفظا واحدا، بل هو

جملة مؤلَّفة من: اسم إنّ، وخبَرها. هذه الجملةُ الاسميّة يمكنُ تعويضُها بمصدر صريح (المعاناة) فهذه إذن جملة مركّبة اشتملتْ على جملة أصليّة فعلها (يكتشف) وجملة اسمية فرعيّة (أنه يعاني...) قامت مقامَ المفعول به للجملة الأصليّة.

وهل تأتي الجملة الفرعية الواقعة مفعولا به فعلية؟

تأمَّل الجملة الآتية: «يريد المريض أن يأخذَ الدّواءَ»، تلاحِظُ أنّ الجملة الفرعيّة (أنْ يأخذ الدّواء) فعليةٌ قامتْ مقامَ المفعول به للفعل المتعدي (يريد).

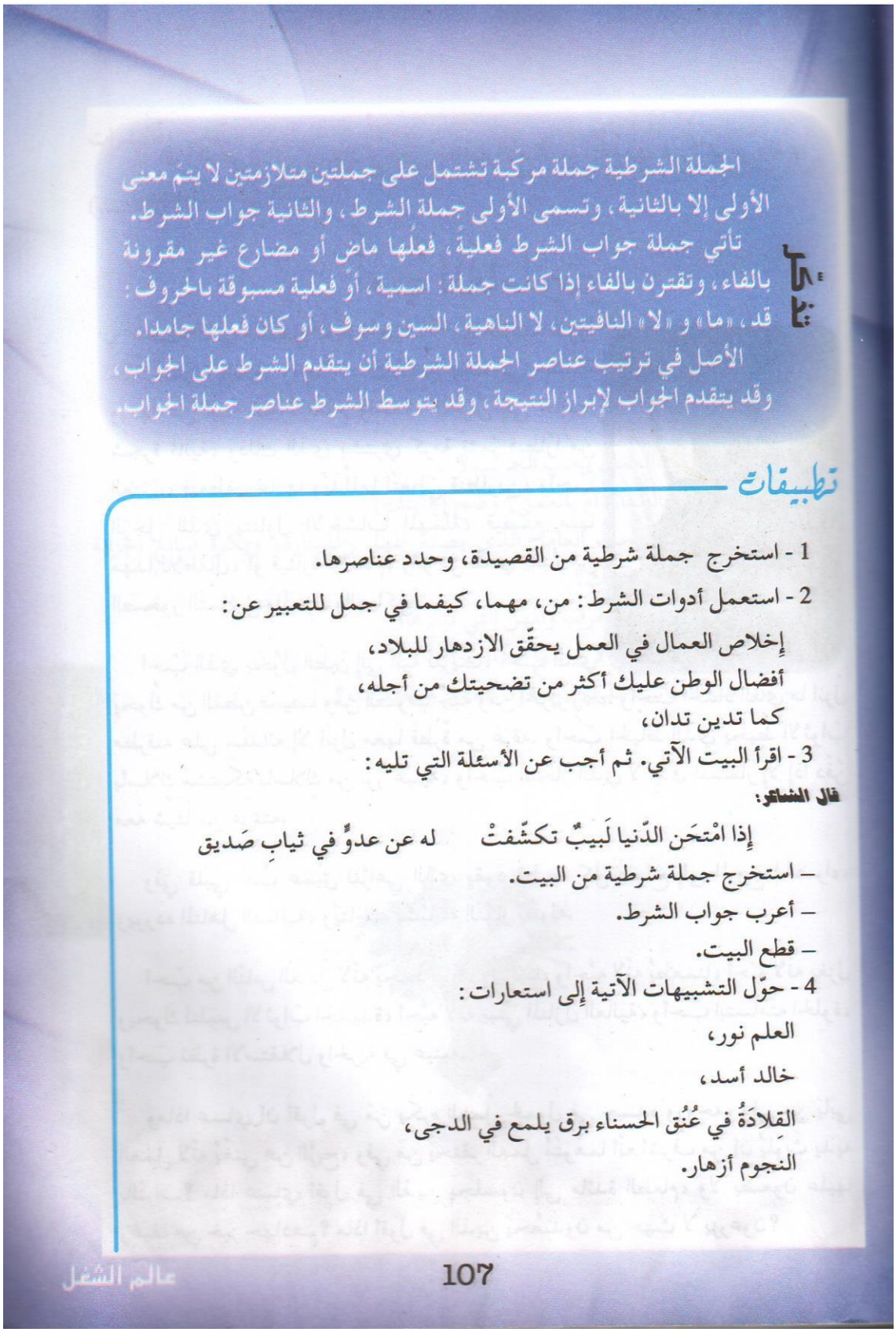
تقع الجملةُ الفرعيّة في الجملة الفعليّة المركّبة مفعُولا به إذا كان فِعْلها متعدّيا. وتكون اسميّة أو فعليّة.

نموذج في الإعراب

– كيف نُعرب الجملةَ الفرعية في الجملة الآتية: «...لا يَدْرون أنَّهم مصابون بمرض السّكّري»؟

الجملة الفرعية هي: «أنَّهم مصابون بمرض السّكّري» وهي جملة اسميّة مصدريّة في محل نصب مفعول به.

الجملة الواقعة جواب الشرط :



الجملة الشرطية جملة مركبة تشتمل على جملتين متلازمتين لا يتم معنى الأولى إلا بالثانية، وتسمى الأولى جملة الشرط، والثانية جواب الشرط.

تأتي جملة جواب الشرط فعلية، فعلها ماض أو مضارع غير مقرونة بالفاء، وتقترن بالفاء إذا كانت جملة: اسمية، أو فعلية مسبوقة بالحروف: قد، «ما» و «لا» النافيتين، لا الناهية، السين وسوف، أو كان فعلها جامدا.

الأصل في ترتيب عناصر الجملة الشرطية أن يتقدم الشرط على الجواب، وقد يتقدم الجواب لإبراز النتيجة، وقد يتوسط الشرط عناصر جملة الجواب.

تطبيقات

1 - استخرج جملة شرطية من القصيدة، وحدد عناصرها.

2 - استعمل أدوات الشرط: من، مهما، كيفما في جمل للتعبير عن:

إخلاص العمال في العمل يحقّق الازدهار للبلاد،

أفضال الوطن عليك أكثر من تضحيتك من أجله،

كما تدين تدان،

3 - اقرأ البيت الآتي. ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

قال الشاعر:

إذا امْتحَن الدّنيا لَبيبٌ تكشّفتْ له عن عدوٍّ في ثيابِ صَديق

– استخرج جملة شرطية من البيت.

– أعرب جواب الشرط.

– قطع البيت.

4 - حوّل التشبيهات الآتية إلى استعارات:

العلم نور،

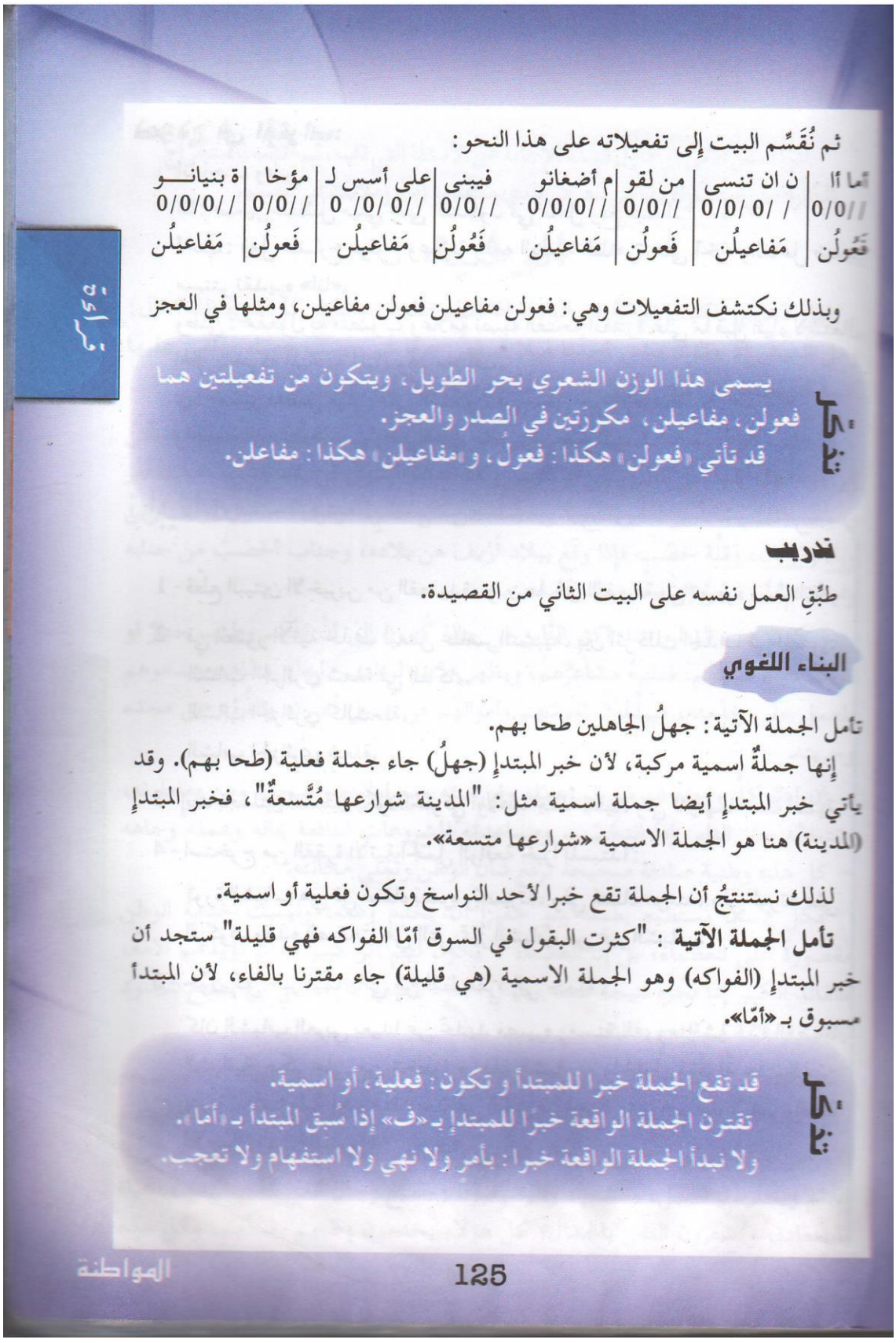
خالد أسد،

القِلادَةُ في عُنُق الحسناء برق يلمع في الدجى،

النجوم أزهار.

عالم الشغل 107

الجملة الواقعة خبرًا لمبتدأ:



ثم نُقَسِّم البيت إلى تفعيلاته على هذا النحو:

أما أا	ن ان تنسى	من لقو	م أضغانو	فيبنى	على أسس لـ	مؤخا	ة بنيانـــو
0/0//	0/0/ 0/ /	0/0//	0/0/0//	0/0//	0/0/ 0/ //	0/0//	0/0/0//
فَعُولُن	مَفاعيلُن	فَعولُن	مَفاعيلُن	فَعُولُن	مَفاعيلُن	فَعولُن	مَفاعيلُن

وبذلك نكتشف التفعيلات وهي: فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن، ومثلها في العجز

يسمى هذا الوزن الشعري بحر الطويل، ويتكون من تفعيلتين هما فعولن، مفاعيلن، مكررتين في الصدر والعجز.
قد تأتي «فعولن» هكذا: فعول، و«مفاعيلن» هكذا: مفاعلن.

تدريب

طبِّقِ العمل نفسه على البيت الثاني من القصيدة.

البناء اللغوي

تأمل الجملة الآتية: جهلُ الجاهلين طحا بهم.

إنها جملةٌ اسمية مركبة، لأن خبر المبتدإ (جهلُ) جاء جملة فعلية (طحا بهم). وقد يأتي خبر المبتدإ أيضا جملة اسمية مثل: "المدينة شوارعها مُتَّسعةٌ"، فخبر المبتدإ (المدينة) هنا هو الجملة الاسمية «شوارعها متسعة».

لذلك نستنتجُ أن الجملة تقع خبرا لأحد النواسخ وتكون فعلية أو اسمية.

تأمل الجملة الآتية : "كثرت البقول في السوق أمّا الفواكه فهي قليلة" ستجد أن خبر المبتدإ (الفواكه) وهو الجملة الاسمية (هي قليلة) جاء مقترنا بالفاء، لأن المبتدأ مسبوق بـ «أمّا».

قد تقع الجملة خبرا للمبتدأ و تكون: فعلية، أو اسمية.
تقترن الجملة الواقعة خبرًا للمبتدإ بـ«ف» إذا سُبق المبتدأ بـ«أمّا».
ولا تبدأ الجملة الواقعة خبرا: بأمر ولا نهي ولا استفهام ولا تعجب.

المواطنة 125

فعند التأمّل في هذه الدروس لا نجد فرقًا كبيرًا بين ما يُعطى للمتعلّم في قاعة الدرس وما نجده مبثوثًا في الكتب النحويّة القديمة، فهذه الدروس تناسب المتخصصين أو المستوى الجامعي، أمّا تلاميذ السنة الرابعة فهي لا تناسبهم لأنّها خالية من التراكيب والبنى اللّغويّة الوظيفيّة التي يحتاجها المتعلّم في استعماله الفعلي للّغة العربيّة ولا تكسبهم الكفاءة اللّغويّة والتواصليّة، لذلك فإنّ نجاح المنهاج ينبغي أن يقوم على مبدأ يميّز بين مفهوم النّحو كعلم نظري مجرّد، وتلك هي طبيعته والنحو التعليمي كميدان تطبيقي.

-إهمال المستوى الصرفي من المقرّر:

فإذا أحصينا الموضوعات المتعلقة لكل من النحو والصرف نجد:

-النحو 14 موضوعًا.

-الصرف 9 مواضيع فقط.

فهذه المقاربة توحي بإغفال الجانب الصرفي الذي يعدّ خادمًا ومكملًا للجانب النحوي والنحو يعتمد على المباني الصرفيّة في تحديد معانيه الوظيفيّة، كما أن الموضوعات الصرفيّة غلب عليها طابع التجريد كما جاء أغلبها غير وظيفي لا ينمّي في المتعلم الكفاءة التبليغية ومثال ذلك: درس التصغير ص151.

التَّصْغيرُ تَحْويلٌ أوْ تَغْييرٌ في بِنْيَةِ الاسْم القابِلِ للتَّصْغير، لِغَرَضٍ معنويّ.

يأتي التّصغيرُ على صيغةٍ من الصِّيَغ الآتية:

فُعَيْل: ويصغر عليها الاسم الثلاثي وما يعامل معاملته:

شجرة = شجيرة ، وطن = وطين ، عُمر = عمير

فُعَيْعِل: ويصغر عليها الاسم الرباعي وما يعامل معاملته:

درهم = دريهم ، مصنع = مصينع ، مدرسة = مديرسة

فُعَيْعِيل: ويصغر عليها الخماسي والسداسي وما يعامل معاملته:

مفتاح = مفيتيح ، نجّار = نجيجير ، قنديل = قنيديل.

بقي أنْ تعرف أن التصغير يأتي لأغراضٍ تُفْهِمُ من سِياقِ الكلام منها:

التَّعظيم، التَّحقير، تَقْليلُ حَجْم المُصَغَّر، تَمْليح المُصغَر وتَحْسينُه، الدَّلالة على قُرْبِ الزَّمان أو المكان، التَّرَحُّم والاسْتِعْطاف.

تدريب

– عيِّن فيما يأتي الأسماء المُصغَّرة وصيغَةَ كلٍّ منها:

في قريتنا جُبَيل أحمرُ، وبها نُهَيْر يَروي مزارِعَها.

غرستُ بجانب شجَرَة التّين شُجَيرة وَرْد.

على الغُصيْن عُصَيْفير يغرِّدُ.

يا رُجَيل أمَا آن لك أن تسْلُكَ مَسْلَكَ الرِّجال.

تعودُ الطّيورُ إلى أعشاشها قُبَيل الغروب.

والملاحظ في الأمثلة المقدمة في القاعدة لم تعد مستعملة مثل نُجَيْجِير، قنْدِيْل، دُرَيْهِم

والواقع اليوم استغنى عن هذه المصطلحات، فالمفروض أن تكون الأولويّة لوضع دروس وظيفيّة مثل:تصريف الأفعال واسم الفاعل واسم المفعول لأنّ التلميذ بحاجة إليها، وخير دليل على إهمال الجانب الصرفي أنّها وُضعت في آخر المقرّر.

-تفسير نتائج الفرضيّة الجزئيّة الرابعة:

"**يمتلك تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط القدرة على تملّك معيار سلامة اللّغة بنسبة تفوق 71%**" وهذه النسبة غير محقّقة، حيث كشفت نتائج الاختبار المقّدم أنّ نسبة التلاميذ الذين تمكّنوا من التحكّم في معيار سلامة اللّغة هي 69,84% ويمكن تفسير عدم تحكم التلاميذ في هذا المعيار إلى انعدام وجود درس علامات الترقيم ضمن المحتوى التعليميّ.

-تفسير نتائج الفرضيّة الثالثة:

"**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين كفاءة التلميذ اللّغويّة وكفاءته التواصلية في قواعد اللّغة العربيّة**"

كشفت نتائج الاختبارين المقدّمين لتلاميذ العيّنة أنّ نسبة التلاميذ الذين لديهم كفاءة لغويّة في قواعد اللّغة العربية هي 72,05% وأنّ نسبة التلاميذ الذين لديهم كفاءة تواصليّة في قواعد اللّغة العربيّة هي 53,95% منهم 20,63% فقط لديهم تملك كليّ لهذه الكفاءة بينما تمثّل نسبة 33,34% هم في طور اكتساب هذه الكفاءة ممّا يعني الفرق بين نسبة تملّك الكفاءة اللّغويّة وتملّك الكفاءة التواصليّة لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط هي 18,1% وهذا يعني عدم تحقق الفرضيّة ويمكن إسناد الأسباب التي جعلت تلميذ السنة

الرابعة متوسط يجد صعوبة في توظيف القواعد النحوية والصرفيّة في تعبيراته إلى الأسباب الآتية:

1. عدم التركيز على المتعلم باعتباره محور العمليّة التعليمية.
2. الاهتمام بتعليم القواعد النّحويّة والصرفيّة من جانبها النظري التجريدي دون التركيز على النّحو والصرف من جانبهما التطبيقي الوظيفي الذي يُكسب المتعلّم الكفاءة التواصليّة التبليغيّة.
3. خلو الأمثلة في كل قاعدة نحويّة وصرفيّة وإن وجدت فهي غير وظيفيّة لا تخدم واقع التلميذ.
4. عدم التنويع في التمارين التي ترتبط بالجانب النحوي والصرفي.
5. إهمال المستوى الصرفي من المقرّر الذي يُعدّ خادم الجانب النّحوي.
6. الإكثار من الشروح النّظريّة.
7. تكريس آليّة الحفظ بدل آليّة الإبداع والقياس.
8. الاهتمام بالجانب المعرفي وإهمال الجانب المهاري لدى المتعلمين.
9. تقديم الدروس النّحوية كقوانين وقواعد لا كأنماط.

خلاصة:

يشير التحليل الإجمالي للاختبار الموضوعي لقياس الكفاءة اللّغويّة في قواعد اللّغة العربيّة لتلاميذ السنة الرابعة متوسّط إلى النتائج الآتية:

- أنّ الكفاءة اللّغويّة في قواعد اللّغة العربية محقّقة عند أفراد عيّنة البحث بنسبة 72,05 %، وتمثل 19,11% نسبة التلاميذ الذين لديهم تملّك جيد لقواعد اللّغة العربية، و52,94% تمثل نسبة التلاميذ الذين هم في طور اكتساب الكفاءة اللّغويّة في قواعد اللّغة العربية.

- أنّ الكفاءة اللّغويّة في قواعد اللّغة العربيّة غير محقّقة عند أفراد العيّنة بنسبة 27,95%.

ويشير التحليل الإجمالي لاختبار الأداء لقياس الكفاءة التواصليّة في قواعد اللّغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة متوسّط إلى النتائج الآتية:

- أنّ الكفاءة التواصليّة في قواعد اللّغة العربية محقّقة عند أفراد عيّنة البحث بنسبة 53,97 %، وتمثل 20,63% نسبة التلاميذ الذين لديهم تملّك جيد لقواعد اللّغة العربية، و33,34% تمثل نسبة التلاميذ الذين هم في طور اكتساب الكفاءة التواصليّة في قواعد اللّغة العربية.
- أنّ الكفاءة التواصليّة في قواعد اللّغة العربيّة غير محقّقة عند أفراد العيّنة بنسبة 46,03%، وهي نسبة كبيرة مقارنة بالنسبتين (نسبة التملك الكلي، ونسبة دون التملّك الأدنى)، مما يعني أن تلميذ سنة الرابعة متوسط يجد صعوبة في توظيف واستعمال كفاءته اللّغوية.

ويشير التحليل الإجمالي لنتائج الاختبارين (الاختبار الموضوعي واختبار الأداء) المقدّمين لتلاميذ العيّنة وجود فرق بين كفاءة التلميذ اللّغويّة وكفاءته التواصليّة في قواعد اللّغة العربيّة بنسبة 18,1%.

خـــــاتـــمـــــة

لقد أرادت الباحثة من خلال بحثها أن تقف على هذه المسألة الهامة في ميدان تعليم وتعلّم اللّغة العربية وهي تعلّم النحّو العربي بين المعرفة والتطبيق، لذلك حاولت الباحثة أن تدرس هذه المسألة من جانبها الميداني، لأن تعلم النّحو وتعليمه لا ينحصر في تعليم التلميذ القاعدة النّحويّة فقط بل يتعدّاها إلى قدرة التلميذ على توظيفها توظيفًا صحيحًا في مختلف الاستعمالات اللّغوية، وقد جعلت الباحثة من السنة الرابعة متوسط أنموذجًا، فوصلت بحمد اللّه وتوفيقه إلى مجموعة من النتائج في شقّها النظري والميداني مشفوعة بجملة من التوصيات على النّحو الآتي:

أ) نتائج الدراسة النظريّة:

توصّلت الدراسة النظريّة إلى النتائج الآتية:

1. النحو التعليمي يبحث في كيفيّة تبسيط القواعد وتوصيلها إلى ذهن المتعلّم بطريقة سهلة ليتمكّن من توظيفها واستعمالها بشكل صحيح.
2. ضرورة التفريق بين النّحو العلمي الذي يوجد في متون كتب اللّغة، والنّحو التعليمي الذي يهدف إلى الأخذ بيد المتعلّم إلى تعلّم اللّغة، وهذا يقف على عمليّة الانتقاء، هذه العمليّة التي لازالت غامضة وبعيدة عن الدراسات اللسانيّة والنفسيّة التي لازالت تعتمد على الخبرة الشخصيّة والنظرة الذاتيّة لأعضاء لجان وضع البرامج.
3. إنّ تعليم القواعد النّحويّة من جانبها النظري يُنتج أجيالاً تكاد تكون مستعربة لا عربيّة، فقد يتعلّم المتعلّم القراءة الصحيحة، وبعض قواعد النّحو والصرف ومصطلحاتهما، ولكّنه عاجز عن استخدام هذه المصطلحات أثناء التعبير الشفوي أو الكتابي، لأنّه لم يجعل هذه اللّغة وسيلة للتخاطب والتواصل ومن هنا لابدّ من التمييز بين النّحو بوصفه علمًا نظريًا مجرّدًا والنّحو من جانبه التعليمي الذي يُراعي

السهولة واليسر والتدّرج في تقديم القواعد النّحويّة والصرفيّة التي تعمل على تزويد المتعلّمين بالكفاءات الكفيلة لإتقان اللّغة، واستخدامها بكل سهولة ويسر فتنساب لهم طواعيّةً، لكن هذا لا يتأتى من خلال استظهار القواعد والمصطلحات دون الانتفاع بها، بل يجب تغيير طرائق تدريس تلك القواعد واستحداث وسائل حديثة تجذب انتباه التلاميذ، وتدفعهم نحو تعلّمها ووجوب إتقانها.

4. الاعتماد على طريقة واحدة في تدريس قواعد اللّغة العربية يعدّ أمرًا معيبًا ومشينًا وأسلوبًا عقيمًا، وما الطريقة إلّا جزء من الخبرة التعليميّة، بوصفها كلّا متكاملّا فمن الخطأ التحيّز لطريقة بعينها على أنّها أصلح الطرق وأنسبها للمادة المدروسة، وإنّما يرجع ذلك للأستاذ.
5. الفرق بين الكفاءة اللّغويّة والتواصليّة في قواعد اللّغة العربية هي أنّ الكفاءة اللّغويّة هي معرفة التلميذ للنظام الذي يحكم اللّغة وقواعدها أي المعرفة الضمنيّة لقواعد اللّغة، يطبّقها بدون انتباه أو تفكير واعٍ بها، أمّا الكفاءة التواصليّة هي قدرة الفرد على استعمال قواعد اللّغة بشكل تلقائيّ مع توفر حس لغوي يميّز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي.

ب) نتائج الدراسة الميدانيّة

6. الكفاءة اللّغويّة في قواعد اللّغة العربيّة محقّقة عند أفراد عيّنة البحث بنسبة 72,05% وتمثل 19,11% نسبة التلاميذ الذين لديهم تملّك جيّد لقواعد اللّغة العربيّة و52,94% تمثّل نسبة التلاميذ الذين هم في طور اكتساب الكفاءة اللّغويّة في قواعد اللّغة العربيّة.
7. الكفاءة اللّغويّة في قواعد اللّغة العربيّة غير محقّقة عند أفراد عيّنة البحث بنسبة27,95%.

8. الكفاءة التواصليّة في قواعد اللّغة العربيّة محقّقة عند أفراد عيّنة البحث بنسبة53,97%، وتمثل نسبة 20,63% نسبة التلاميذ الذين لديهم تملّك جيد لقواعد اللّغة العربيّة و 33,34% تمثل نسبة التلاميذ الذين هم في طور اكتساب الكفاءة التواصليّة في قواعد اللّغة العربيّة.
9. الكفاءة التواصليّة في قواعد اللّغة العربيّة غير محقّقة عند أفراد عيّنة البحث بنسبة 46,03%.
10. كشفت نتائج الدراسة الميدانيّة وجود فرق بين كفاءة التلميذ اللّغويّة وكفاءته التواصليّة ذلك أنّ تلميذ السنة الرابعة متوسّط يدرك القاعدة النّحويّة لكنّه يجد صعوبة في توظيفها بطريقة صحيحة.
11. مساهمة المناهج والمقرّرات في جعل النّحو مادة مستثقلةً تمتاز بالصعوبة والجفاف، والبعد عن واقع الاستعمال اللّغوي.
12. إغفال المناهج والمقرّرات للمقاصد الحقيقيّة للنّحو، ووظيفة القواعد حيث يحفظها التلاميذ دون أن يتبيّن الهدف المتوخّى من دراستها، ودون أن تتحقّق لهم حاجة من حاجاتهم التعليميّة ممّا أدّى إلى استثقالها.

ج) المقترحات والتوصيات:

1. على معلمي اللّغة، وواضعي المناهج التعليميّة للغة أن يدركوا ويميّزوا بين النّحو بوصفه علمًا نظريّا مجرّدًا، والنّحو من جانبه التعليمي.
2. لابدّ أن يتمّ تعليم النّحو العربي في ضوء وظيفته، حيث تبقى الوظيفة الاتصالية هي الغاية من تعلّم اللّغة فالغاية هي الكتابة والكلام بطريقة سليمة صحيحة بهدف التواصل.

3. لابد من النظر إلى النّحو في أبسط صوره، وهو القصد إلى أساليب العرب في الكلام ملفوظًا ومكتوبًا.
4. التركيز على المتعلّم باعتبار أنّه محور العمليّة التعليميّة، وذلك يقتضي تحديد حاجاته في مجال تعلّمه من النّحو وتلبيتها.
5. التركيز على النّحو التربوي الذي يتميّز بأنّه يقتصر على المظهر المطّرد للقاعدة، وعلى القواعد الوظيفيّة.
6. السعي إلى تطوير محتوى النّحو المراد تعلّمه، مع التركيز على التدريبات النّحويّة التي تتجاوز التطبيق الآلي للمعرفة بغية تنمية الكفاءة التواصليّة.
7. تطبيق القواعد مع التلاميذ على نصوص جديدة مع مراعاة تنوع مصادر هذه النصوص(القرآن، الشعر...).
8. زيادة الساعات المخصّصة لتدريس مادة النّحو.
9. الالتزام بالتسلسل المنطقي في عرض موضوعات القواعد النّحويّة من السهل إلى الصعب.
10. الاقتصار على الموضوعات العمليّة التي لها صلة بصحة الضبط، وتأليف الجمل.
11. التقليص من الكثافة الموجودة في محتوى القواعد وذلك بحذف المواضيع التي تمّ التطرّق إليها في السنوات السابقة.

إنّ المتعلّم بلا شكّ هو حصاد معلّمين متنوّعين، ونظام تعليمي يركّز على "كيف" ذهن الإنسان لا على "قدر معارفه" وبهذا الكيف تنمو المعرفة، ويرقى الإنسان، ويرقى سلوكه، والمطلوب إذن الوعي بالمنهج العقلي الذي يكمن وراء

نصوص المعرفة، وبخاصة المعرفة النّحويّة، ونحسب أن غياب هذا الوعي في تعليم النحّو العربي وتعلّمه هو المسؤول عن أمرين اثنين هما:

- الشكوى من صعوبة النّحو، وهي شكوى لعدم الوعي لمنهجه التعليمي.
- ضياع أثر التعلّم النحوي في الصوت والكتابة، وهي ضياع منطقي لأنّ حفظ المعرفة وحده لا يُرقِّي أيّ أداء، ومن ثمّ ظل تصور النّحو علمًا معياريًا فقط يُعنى بالتصويب، والتخطيط وحدهما، وهما أمران ينفّران حتمًا من هذا العلم.

قائمة المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم، رواية حفص عن عاصم، دار السحار للطباعة،القاهرة، مصر ،(د،ط)،2008م.

أولًا: المصـــــادر والمراجـــــع

2. أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقيّة حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر ، 2006م.
3. أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية(البنية التحتية أو التمثيل الدلالي والتداولي، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب،1995م.
4. أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات أسس نظرية وتطبيقات عملّية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، 2011م.
5. إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم علي مهيدات، القياس والتقويم التربوي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2000م.
6. رابح بومعزة، تيسير تعليميّة النحو (رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغويّة)،عالم الكتب، القاهرة ،مصر ط1، 2009م.
7. رشدي أحمد طعمية، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2007م.
8. زياد بن علي محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح ،غزة، فلسطين، ط2، 2010م.
9. سعيد عبد الرحمن، القياس النفسي النظرية والتطبيق، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع الجيزة، مصر، ط5، 2008م.
10. سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن ،ط1، 2007م.

11. شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004م.

12. صلاح الدين بوعلام، القياس والتقويم التربوي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000م.

13. طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن،ط1، 2003م.

14. طه حسين الدليمي وكامل نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن،ط1، 2004م.

15. ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، تقديم حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، لبنان،ط1، 2002م.

16. عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط2، 2008م.

17. عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ماوراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية،دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع،دسوق، مصر،ط1، 2008م.

18. العربي سليمان، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، دار كوم، مصر، ط1، 2006م.

19. علي أبو المكارم، التعليم والعربية رؤية من قريب، دار الهاني للطباعة والنشر، مصر، ط1، 2006م.

20. عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، مناهج البحث وطرق إعداد البحوث،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1995م.

21. فيصل عباس، الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1996م.

22. فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010م.

23. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع ،مصر، ط1، 2006م.

24. محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر، ط1، 2000م.

25. محمود كامل الناقة، تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، شركة الطرويجي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر ،(د،ط)،1984م.

26. منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة، عمان، الأردن،ط1، 2007م.

27. نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ، دار وائل للطباعة والنشر، عمان ،الأردن ،ط2، 2011م.

28. نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، مصر، ط1، 2012م.

ثانيًا: القواميس والمعاجم:

29. أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء الرازي، مقاييس اللغة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان،(د،ط)، 1999م.

30. ابن منظور أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي، لسان العرب، تحقيق: عبد الله وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1981م.

ثالثا: المقالات و المـــــــجـــــــــــــلات والدوريات:

31. حسينة يخلف، " تعليمية قواعد اللغة العربية من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات"، مجلة المخبر، قسم الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة،الجزائر ،العدد11، 2015م

32. عادل مرابطي وعائشة نحوي،" العينة"، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، قسم علم النفس،جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد4، 2009م.

33. لعزيلي فاتح،"التدريس بالكفاءات وتقويمها"،معارف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ،السنة الثامنة،العدد14،أكتوبر 2013م.

34. محمد جاهمي،"واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية "، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر ،بسكرة، العدد7،فيفري.

35. نبيل حميدشة،"المقابلة في البحث الاجتماعي"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة سكيكدة، الجزائر، العدد8، جوان2012م.

رابعًا: الرســـــائل الجامـــــــــــــعيّة:

36. زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم الآداب واللغة العربية وآدابها ، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، الجزائر، إشراف عيسى بن سديرة ،2010/2009، (مخطوط).

37. العربي محمد، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تخصص بناء وتقويم المناهج، قسم علم النفس وعلم التربية، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة وهران، إشراف تيلوين حبيب 2011/2010،(مخطوط).

38. عمر بولحمة، الكفاءات الختاميّة لأنشطة اللغة العربية في نهاية المرحلة الابتدائية دراسة نقدية تقويمية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، قسم الآداب واللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر بسكرة، إشراف عمار شلواي، 2013/2012،(مخطوط).

39. معوش عبد الحميد،درجة معرفة معلمّي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها،بحث ميداني في المدارس الابتدائيّة بولاية المسيلة، مذكّرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الإداري، قسم علم النفس، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، إشراف برو محمد، 2012/2011م،(مخطوط).

40. فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، قسم الأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر بسكرة، إشراف عز الدين صحراوي ،2009/2008م، ،(مخطوط).

41. كايسة عليك ، المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلّمها، مكونات الكفاية التواصليّة لدى متعلّمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، إشراف صالح بالعيد، 2015/2014م،(مخطوط).

خامسًا: الملتقيات والندوات والمؤتمرات:

42. شوشان الزهرة وبغدادي خيرة، "المقاربة بالكفاءات في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني،" ملتقى التكوين بالكفايات في التربية،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،2011م.
43. فنطازي كريمة، "الإرشاد المدرسي بالمرحلة الثانويّة في ظل المقاربة بالكفاءات"، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، جامعة عنابة ، الجزائر،2011م.
44. قاسمي الحسني محمد مختار، "تعليميّة النّحو"، أعمال ندوة تيسير النّحو المنعقدة في 23و24 أفريل 2001م، المكتبة الوطنيّة الحامة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة ، الجزائر، 2011م.
45. لخضر لكحل، "المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق"، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،2011م.
46. نوري عبد الله، "دور اللّغة العربية في تنمية المهارات اللّغويّة لدى المتعلمين"، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، المحور السادس الاستثمار في اللّغة العربية على مستوى التعليم، كليّة التربية، جامعة الزاوية.

سادسًا: الوثاق التربويّة:

47. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2013م.
48. وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط،رشيدة آيت عبد السلام وهاشمي عمر وآخرون.

فهرس الجداول

- جدول رقم(1) يمثل المجال البشري لعيّنة البحث.....87.
- جدول رقم (2) يمثّل شبكة تصحيح الاختبار الأوّل.....96.
- جدول رقم (3) يمثّل النسب المئويّة لمستويات تملّك الكفاءة اللّغويّة.....103.
- جدول رقم (4) يمثّل متوسّط علامات التلاميذ في الاختبار الأوّل.105-106.
- جدول رقم (5) يمثّل معايير تملّك الكفاءة لنتائج الفقرة الأولى من الاختبار الأوّل.....109.
- جدول رقم (6) يمثّل معايير تملّك الكفاءة لنتائج السؤال الأوّل من الفقرة الثانية من الاختبار الأوّل.....112.
- جدول رقم (7) يمثّل معايير تملّك الكفاءة لنتائج السؤال الثاني من الفقرة الثانية من الاختبار الأوّل.....113.
- جدول رقم (8) يمثّل معايير تملّك الكفاءة لنتائج الفقرة الثانية من الاختبار.....116.
- جدول رقم (9) يمثّل معايير تملّك الكفاءة لنتائج الفقرة الثالثة من الاختبار الأول.....118.
- جدول رقم (10) يمثّل تحليل نتائج جملة(يختال ضاحكًا).....120.
- جدول رقم (11) يمثّل تحليل نتائج جملة (أن يتكلّما).....121.
- جدول رقم (12) يمثّل تحليل نتائج جملة (وهو يحاوره).....123.
- جدول رقم (13) يمثّل تحليل نتائج جملة (أنا أكثر منك).....124.
- جدول رقم (14) يمثّل تحليل نتائج جملة (يحاوره).....125.
- جدول رقم (15) يمثل تحليل نتائج جملة (ينصركم).....127.
- جدول رقم (16) يمثل نتائج جملة (ليس يسخو).....128.

- جدول رقم (17) يمثل نتائج جملة (تسخو).....130.
- جدول رقم (18) يمثل مستويات تملّك الكفاءة لنتائج الفقرة الرابعة من الاختبار الأوّل.....131.
- جدول رقم (19) يمثل نتائج التحليل الإجمالي لنتائج الفقرة الخامسة من الاختبار الأول.....134.
- جدول رقم (20) يمثّل نتائج تحليل الجمل البسيطة من الفقرة الخامسة من الاختبار الأوّل.....136.
- جدول رقم (21) يمثّل نتائج تحليل الجمل المرّكبة من الفقرة الخامسة من الاختبار الأوّل.....139.
- جدول رقم (22) يمثّل صياغة الأهداف من الاختبار الثاني (اختبار الأداء).....144.
- جدول رقم (23) يمثّل شبكة تصحيح اختبار الأداء.....145.
- جدول رقم (24) يمثل النسب المئويّة لمستويات تملّك الكفاءة التواصليّة..148.
- جدول (25) يمثل متوسط علامات التلاميذ في الاختبار الثاني...150-151.
- جدول رقم (26) يمثل عتبات تملّك معيار الوجاهة.....152.
- جدول رقم (27) يمثّل عتبات تملّك معيار الانسجام.....154.
- جدول رقم (28) يمثّل عتبات تملّك معيار سلامة اللّغة.....156.
- جدول رقم (29) يمثل نتائج التحليل الإجمالي لمعيار توظيف الكفاءة اللّغويّة لقواعد اللّغة العربية.....157.
- جدول رقم(30) يمثّل نتائج توظيف المفعول به المقدّم.....159.
- جدول رقم (31) يمثل نتائج توظيف الجملة المركّبة.....161.
- جدول رقم(32) يمثّل نتائج توظيف الجملة الموصولة.....163.
- جدول رقم(33) يمثّل نتائج توظيف الجملة الواقعة حالًا.....165.

❖ جدول رقم (34) يمثّل نتائج توظيف اسم التفضيل.....168.

❖ جدول رقم (35) يمثل نتائج توظيف التعجب بصيغة "ما أفعله".....170.

فهرس المحتويات

مقدَّمة..... [أ-خ].

الدراســـــة النظريّـــــــــة

الفصل الأوّل: مفاهيم وأساسيات.....[8-82].

توطئة.....9.

1-النّحو التعليمي.....10.

1-1-مفهوم النّحو التعليمي.....10.

1-2-الفرق بين النّحو التعليمي والنّحو العلمي.....10-11.

1-3-أهداف تدريس النّحو.....11-14.

1-4-طرائق تدريس النّحو.....14.

-طرائق قائمة على جهد المعلّم.....14.

*طريقة المحاضرة.....14.

*الطريقة القياسيّة.....15-17.

-طرائق قائمة على جهد المعلّم ونشاط المتعلّم.....17.

*الطريقة الاستقرائيّة.....17-19.

*طريقة النّص الأدبي.....19-20.

-طرائق قائمة على جهد ونشاط المتعلّم.....20.

*طريقة النشاط.....20-22.

*طريقة حل المشكلات.....22-23.

2-الكفاءة اللّغويّة والكفاءة التواصليّة.....24.

-الكفاءة اللّغوية.....24.

2-1- مفهوم الكفاءة /الكفاية.....24.

* لغةً .....24-25.

* اصطلاحًا.....25-28.

2-2- مفهوم الكفاءة اللّغويّة.....29.

2 3 مكوّنات الكفاءة اللّغويّة.....30.

- الاستعداد.....30.
- القدرة.....30.
- المهارة.....31.
- الأداء أو الإنجاز.....31.

2-4- خصائص الكفاءة اللّغويّة.....32-33.

2-5-أنواع الكفاءة اللّغويّة.....33.

- الكفاءة المعرفيّة.....33.
- الكفاءة الأدائيّة.....34.

- الكفاءة الوجدانيّة.....34.
- كفاءة الإنجاز.....34.

2- الكفاءة التواصليّة.....35.

2-1- مفهوم الكفاءة التواصليّة.....35-36.

2-2- مكوّنات الكفاءة التواصليّة.....37-38.

2-3- خصائص الكفاءة التواصليّة.....38.

2 4 أنواع الكفاءة التواصليّة..... 39-40.

2 5 الفرق بين الكفاءة اللّغويّة والكفاءة التواصليّة.....40-42.

3-القياس والاختبار:.....43.

3-1- القياس:.....43.

3-1-1-مفهوم القياس.....43-44.

3-1-2-مستويات القياس(أنواعه).....45-46.

3-1-3- خصائص القياس.....46-48.

3-1-4- مجالات القياس.....48-49.

3-1-5- أغراض القياس.....49-51.

3-1-6- أدوات القياس:.....51.

- الاستبيان(الاستبانة)..... 51.
- السّجل التراكمي..... 52.
- المقابلة العلميّة..... 52.
- الاستفتاء..... 52.
- الملاحظة..... 53.
- الاختبار..... 53.

3-2-الاختبار: ..... 54.

3-2-1- مفهوم الاختبار..... 54.

3-2-2- فوائد الاختبار..... 55-56.

3-2-3- شروط الاختبار..... 56.

- الشروط الأساسيّة..... 56.
- الصدق..... 56-57.
- الثبات..... 58-60.
- الموضوعيّة..... 60-62.
- الشموليّة..... 62.
- الشروط الثانويّة..... 62-63.

3-2-4- تصنيف الاختبارات..... 63-65.

3-2-5- أنواع الاختبارات..... 65.

- الاختبارات المقاليّة.....65-68.
- الاختبارات الشفويّة.....68-69.
- الاختبارات الموضوعيّة.....70.
  - مفهومها.....70.
  - أنواع الفقرات في الاختبارات الموضوعيّة.....71.

أ -فقرات الصواب والخطأ.....71.

- مميّزات فقرات الصواب والخطأ.....72-73.
- عيوب فقرات الصواب والخطأ.....73.

ب - فقرات التكميل.....73.

- مميّزات فقرات التكميل.....74.
- عيوب فقرات التكميل.....75.

ت - فقرات الاختيار من متعدّد.....75.

- مميزات فقرات الاختيار من متعدّد.....76.
- عيوب فقرات الاختيار من متعدّد..... 76-77.

ث - فقرات المزاوجة أو المقابلة.....77.

- مميزات فقرات المزاوجة أو المقابلة.....78.
- عيوب فقرات المزاوجة أو المقابلة.....78.

  - القدرات التي يمكن للاختبارات الموضوعيّة قياسها.....79.
  - ايجابيات وسلبيات الاختبارات الموضوعيّة.....80-81.
- اختبارات الأداء:.....81.
  - مفهومها.....81.

➢ أسس وقواعد اختبار الأداء.....82.

الدِّراســـــــــــة الميـــــــــــدانيَّة

الفصل الثاني: قياس الكفاءة اللّغويّة والكفاءة التواصليّة لتلاميذ السنة الرابعة متوسّط.....[84-189].

1-قياس الكفاءة اللّغويّة لتلاميذ السنة الرابعة متوسّط.....[84-141].

1-1-إجراءات الدراسة الميدانية.....84.

1-1-1 منهج الدراسة.....84.

1-1-2 مجتمع الدراسة.....85.

1-1-3 عيّنة الدراسة.....85-86.

1-1-4 مجالات الدراسة.....86-87.

1-1-5 الأداة المستخدمة في الدراسة.....87.

➢ تحديد الهدف من إعداد الاختبار.....88.

➢ تحديد مكونات الاختبار وصياغة فقراته.....88-95.

➢ وضع شبكة تصحيح الاختبار.....95-99.

➢ التهيئة لتطبيق الاختبار.....100.

1-1-6 المعالجة الإحصائيّة للاختبار.....100-101.

2-2- تحليل البيانات وتفسيرها.....102.

تمهيد.....102.

2-2-1- التحليل الإجمالي لنتائج الاختبار.....103-107.

2-2-2- التحليل الجزئي لنتائج الاختبار.....108.

- عرض وتحليل نتائج الفقرة الأولى من الاختبار.....108-110.
- عرض وتحليل نتائج الفقرة الثانية من الاختبار.....111-118.
- عرض وتحليل نتائج الفقرة الثالثة من الاختبار.....118-131.
- عرض وتحليل نتائج الفقرة الرابعة من الاختبار.....131-132.
- عرض وتحليل نتائج الفقرة الخامسة من الاختبار.....132-141.

2-قياس الكفاءة التواصليّة لتلاميذ السنة الرابعة متوسّط.....[142-171].

2-1- إجراءات الدراسة الميدانيّة.....142.

2-1-1- تحديد الهدف من إعداد اختبار الأداء.....142.

2-1-2- تحديد مكوّنات الاختبار وصياغة فقراته.....142-143.

2-1-3- صياغة الأهداف.....144.

2-1-4- وضع شبكة التصحيح.....144-145.

2-1-5- التهيئة لتطبيق الاختبار.....146.

2-1-6- المعالجة الإحصائيّة للاختبار.....146.

2-2- تحليل البيانات وتفسيرها.....147.

تمهيد.....147.

2-2-1- التحليل الإجمالي لنتائج الاختبار.....148-151.

2-2-2-التحليل الجزئي لنتائج الاختبار.....152.

- عرض وتحليل نتائج معيار الوجاهة.....152-153.
- عرض وتحليل نتائج معيار الانسجام.....153-155.
- عرض وتحليل نتائج معيار سلامة اللّغة.....155-157.
- عرض وتحليل نتائج معيار توظيف الكفاءة اللّغويّة في قواعد اللّغة العربيّة157.

- التحليل الإجمالي لنتائج معيار توظيف الكفاءة اللّغوية في قواعد اللّغة العربيّة157-159.
- التحليل الجزئي لنتائج معيار توظيف الكفاءة اللّغوية في قواعد اللّغة العربيّة...159.

*تحليل نتائج توظيف المفعول به المقدّم.....159-161.

*تحليل نتائج توظيف الجملة المركّبة.....161-163.

*تحليل نتائج توظيف الجملة الموصولة.....163-164.

*تحليل نتائج توظيف الجملة الواقعة حالًا.....165-167.

*تحليل نتائج توظيف اسم التفضيل.....168-169.

*تحليل نتائج توظيف اسم التعجب بصيغة "ما أفعله".....169-171.

3-الفرق بين الكفاءة اللّغويّة والكفاءة التواصليّة لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط من خلال تفسير نتائج الدراسة الميدانيّة في ضوء التساؤلات والفرضيات[172-189].

3-1- نتائج الدراسة الميدانيّة.....172-173.

- تفسير نتائج الفرضّية الجزئيّة الأولى والثانية.....173-177.
- تفسير نتائج الفرضيّة الجزئيّة الثالثة.....178-187.
- تفسير نتائج الفرضيّة الجزئيّة الرابعة.....187

3-3- تفسير نتائج الفرضيّة الثالثة.....18-188.

خلاصة الفصل الميداني.....188-189.

- خاتمة.....191-195.

- قائمة المصادر والمراجع.....197-202.

- فهرس الجداول.....204-207.

- فهرس المحتويات.....208-216.

الملخّص:

اللّغة لا تحيا بما تحويه بطون الكتب، وإنّما تحيا بالممارسة والاستعمال، لذلك ليست قواعد النّحو غاية تقصد لذاتها، وإنّما هي وسيلة لتقويم اللّسان وتصحيح الأسلوب. من أجل هذا تسعى هذه الدراسة إلى: قياس كفاءة التلميذ اللّغويّة وكفاءته التواصليّة في مجال قواعد اللّغة العربيّة والهدف من ذلك هو: معرفة مدى تحقّق الهدف الأسمى من تدريس النّحو العربي وهو اكتساب كفاءة تبليغيّة سليمة، يستطيع من خلالها تلميذ السنة الرابعة متوسّط استعمال قواعد النّحو والصرف في مختلف المواقف التواصليّة. وهذه الدراسة تكشف: مدى فهم تلميذ السنة الرابعة متوسّط للمضامين المبرمجة لهذه المستوى، ومدى قدرته على توظيفها في تعبيراته المختلفة، ولتحقيق هدف الدراسة تَمّ اعتماد اختبارين اثنين: اختبار موضوعي لقياس كفاءة التلميذ اللّغويّة واختبار أداء لقياس كفاءته التواصليّة.

Abstract

The language does not live by the content of its books, but it lives by its practice and use. That is why the grammatical rules are not a goal that is sought by it self, but it is just a tool for correcting the tongue and the style. For this reason, this study seeks to: measure the student's linguistic and communicative competence concerning the linguistic rules. The aim from this is: knowing to which level the ultimate goal of teaching Arabic linguistics is achieved, that is achieving intact productive competence, which enables students of middle school, year four to use the grammatical rules in different communicative situations. This study reveals: to which extent middle school, year four students understand the content programmed for this level, and their capabilities to apply it in their various expressions. In order to achieve the study's objective, two tests have been adopted: objective test to measure student's linguistic competence and efficiency test to measure his/her communicative competence.