مجلة فصل الخطاب Journal of Faslo el-khitab
ISSN: 1071-2335/ E-ISSN: 2602-5922/ Legal Deposit N°: 2012-1759
مجلد 10، عدد رقم: 01، مارس 2021، صص: 203- 231

تاريخ الاستلام (2020/11/02) تاريخ القبول (2021/02/12) تاريخ النشر (2021/03/25)

التّقويم وفق المُقاربة بالكفاءات في ميزان البحث
مُعالجة تحليليّة لرؤى علميّة متميّزة

Evaluation According to Competency-based Approach in the Research Balance
Analytical Treatment of Distinct Scientific Insights

محمد سيف الإسلام بوفلاقة
جامعة عنابة (الجزائر)، saifalislamsaad@yahoo.fr

ملخص: تسعى هذه الدراسة إلى تقديم مجموعة من الرؤى المتنوعة التي تتصل بالتقويم وفق المُقاربة بالكفاءات، كما تعرض بعض التجارب الناجحة التي أدلي بها في هذا الميدان من قبل المشتغلين بتعليمية اللغة العربية، من مدرسين، ومفتشين، وتربويين، وأساتذة المعاهد التربوية؛ وذلك من خلال نفض جراب بعض الدراسات المتميزة، التي عالجت بدقة، وتحليل عميق شتى الإشكالات المُتصلة بتقويم الكفاءة، والمُقاربة بالكفاءات، بصفتها مفهوماً جديداً، ومُتجدداً في التدريس. لأجل كل ذلك، حاولت هذه الدراسة تسليط الأضواء على بعض القضايا التي رأت أنها جديرة بالاهتمام، والدراسة، ولا يُمكن تجاوزها، وقدمت بعض الملاحظات، وذلك من خلال السعي إلى إبراز مُعالجات تحليلية لرؤى علمية متميزة.

كلمات مفتاحية: التقويم، المقاربة، معالجة، البحث، الكفاءات.

المؤلف المرسل: محمّد سيف الإسلام بوفلاقة، الإيميل: saifalislamsaad@yahoo.fr

Abstract: This study seeks to present a set of diverse visions related to evaluation according to the competency-based approach. It also presents some of the successful experiences that have been made in this field by those working in teaching the Arabic language, including teachers, inspectors, educators, and professors of educational institutes. This by shaking up the pod of some distinguished studies, which have dealt accurately and thoroughly analyzed the various problems related to the competences assessment and the competency-based approach as a new and renewed concept of teaching. For all that, this study attempted to shed light on some issues that it considered worthy of attention and study that cannot be overlooked. Finally, some observations were made by seeking to highlight analytical treatments for distinct scientific insights.

Keywords: Assessment, approach, processing, research, competences

مقدمة:

لا ريب في أن الممارسات التعليمية، والتربوية السائدة في المؤسسات التربوية تغدو ممارسات آلية عشوائية، في ظل غياب تحديد خطط تدريسية واضحة، ومناهج تربوية سليمة، فطرائق التدريس هي حجر الزاوية في التعليم، ولاسيما إذا علمنا أن التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، هو أمر خصب، كونه لم يلق الكثير من الدراسة، والبحث، والتنقيب، مُقارنة مع أهميته الاستثنائية، ولم يحظ باهتمام كبير من لدن الدارسين، والباحثين، ومن جانب آخر فهو قضية لا يُمكن الحسم فيها، لأنها قابلة للتجدد، ولاسيما في عصرنا هذا، عصر الانفجار العلمي، والتكنولوجي، والتقني، ويكتسي أهمية بالغة، ولما كان كذلك فقد«عمت منافعه، وسهلت مآخذه، فعكف المدرسون على قراءته، وتطبيق تدابيره، خاصة بعد تطبيق التدريس بالأهداف، فصارت حينئذ العلاقة وطيدة بين الأهداف، والتقويم، معنى ذلك أن لكل هدف اختباره الخاص، فلما تطورت مقاربات التدريس، وتمخض عنها ظهور مقاربة الكفاءات في التدريس، صاروا في أشد الحاجة إلى استحكام جديد، فعاودوا حينها ممارسته، والتدريب على إنجازه، وفق معايير جديدة تصب كلها حول معرفة التصرف عند المتعلمين، وذلك أمام وضعيات إشكالية، أو إنجاز مشاريع»[(1)].

وبناءً على ما سبق ذكره، فإن هذا الموضوع (التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات في ميزان البحث)، في حاجة إلى مزيد من الدراسة، والبحث، ويستحق الأبحاث تلو الأبحاث، بغرض الارتقاء، والنهوض بالعملية التدريسية، وبهدف تقويم الجهود المبذولة، والوقوف على أسباب نجاحها، والاستفادة من أخطائها، وتحويلها إلى نجاحات، وكذلك لاستكشاف بعض

المجالات المجهولة التي لم يتم التطرق لها من قبل، وإيجاد الحلول الناجعة للكثير من القضايا المتصلة بموضوع تقويم الكفاءة، والمقاربة بالكفاءات، وذلك من خلال نفض جراب دراسات ثمينة، والاقتداء بتجارب كبار التربويين، والمختصين في مجال التعليمية، والإفادة من رؤى الباحثين الذين تعرضوا لمختلف الطرائق، والأساليب المُتصلة بتقويم الكفاءة، بغرض الوقوف على طرائق تقويمها.

أولاً: تحديدات مصطلحية:

انطلاقاً من أن المُصطلحات خُلاصات العلوم، ورُحاق المعارف، وهي أساس التواصل المعرفي، ومقدماته الأولى، ومفاتيحه المبدئية، فقد خصصنا القسم الأول من هذه الدراسة للتركيز على مفهوم المُقاربة بالكفاءات، وبعض دلالات التعلم، والتعليم، نظراً لأهمية التحديدات المصطلحية؛ فالمصطلح يُمثل إشكالية العواصم اللغوية المتباعدة، وهو لغة العولمة بامتياز كبير، ويمثل إشكالية عصيبة، ومعضلة من معضلات الخطاب النقدي، والتربوي العربي المعاصر على حد تعبير الباحث وغليسي، ومن أبرز المصطلحات، والمفاهيم التي توقفنا معها في هذا البحث، مفهوم الكفاءة، و مفهوم البيداغوجيا، والتربية.

1-المُقاربة بالكفاءات:

تنصرف المقاربة في شقها اللغوي إلى الاقتراب، والدنو من شيء ما، أو شخص معين، في حين أنها في جانبها الاصطلاحي تعني الكيفية، والطريقة العامة لدراسة مسألة ما، أو انطلاق مشروع مُحدد، أو حل مشكلة، أو بلوغ أهداف، وغايات مخطط لها مُسبقاً، وفي التعليم تقترب دلالات المقاربة من القاعدة النظرية التي تتشكل من مجموعة من المبادئ، التي ينهض عليها إعداد برنامج دراسي، إضافة إلى اختيار استراتيجيات التعليم، والتقويم، وهناك أنواع شتى من المقاربات في الميدان التعليمي، الذي يتعلق بموضوعنا الرئيس، أهمها: المقاربة التحليلية، التي تُستخدم لدراسة ظاهرة معينة، اعتماداً على أجزائها، وعلى العلاقات التي تربط هذه الأجزاء، فيما بينها، والتي تتضامن، وتتلاحم لتشكل سلسلة متلاحمة، والمُقاربة النسقية التي تشخص في العملية التعليمية-التعلمية الصلات الداخلية، ما بين مكونات وضعية بيداغوجية محددة، والمقاربة الاستنتاجية، والمقاربة الشاملة، والمقاربة التكاملية للمواد، والمقاربة بالمشروع، والمقاربة البيداغوجية المُعتمدة على التوجهات التي تقود تنظيم وضعية بيداغوجية، قصد بلوغ غايات مُعينة، والمقاربة الاختزالية، والمقاربة الاتصالية، والمقاربة الوظيفية، وغيرها[2].

أما الكفاءة فهي تُستخدم للدلالة على وضعيات شتى، يُمكن أن ينطلق منها المتعلم حتى يستنتج فكره مطالبه بإثباتها، أو نفيها، وهي تدل على الجدارة، والأهلية، وتؤشر إلى التميز، أي ما يكفي، ويُغني عن غيره، ويُقال على سبيل المثال: كفاه الشيء، أي يكفي كفاية، والكفء، هو المقتدر على الأمر، والجدير بتمكنه منه، وقد نبه بيار جيلي إلى أن الكفاءة نظام للمعارف، والمفاهيم، وهي سيرورات منظمة، وعملية، تسمح بالتعرف على وضعية مشكلة، وحلها بفعالية، وهي بمثابة صفة عامة للشخص، وإدماج خاص للمعارف، والمهارات، ونظام للمعارف، وقدرة على التحويل، ومجموعة مدمجة للمهارات، وقدرة على التصرف، وهي مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، والمهارات المعرفية التي تُمكن من ممارسة دور ما، أو وظيفة، أو نشاط، أو مهمة، أو عمل معقد على أتم وجه[3].

إن المُقاربة بالكفاءات ترتبط بشكل كبير، بإصلاح منهجية التدريس، حيث أضحى الهدف من التعليم إكساب المتعلم جملة من الكفاءات المعرفية، والاتصالية، واللغوية، والمهارية، والتي يتمكن بوساطتها من التكيف مع ما يعيشه في حياته الاجتماعية، والمهنية، والدراسية، وذلك عوضاً عن التركيز على الكمية، والنسبة المُكتسبة من المعارف، وهي (المُقاربة بالكفاءات)، تعتمد على قواعد بيداغوجية تهدف إلى التعلم في وضعيات حقيقية، وواقعية، وتُمكن المتعلم من اكتساب مهارات، وتفرعت عنها المقاربة النصية للمواد اللغوية، التي ارتكزت على أن اللغة تتسم بالتكامل، فيتعلمها التلميذ في كيانها، وبنائها العام، وهو النص، كما أنها تعتمد على حل المشكلات للمواد العلمية، إذ يعتمد تدريس المواد العلمية على طريقة حل المُشكلات، فكل حقيقة علمية، وكل ظاهرة هي في أصلها مُشكلة تواجه عقل المتعلم، وينبغي أن يتدرب على حلها باستخدام طرائق علمية ناجعة، ولابد من إدماج المعارف المُكتسبة في جميع المواد، واستخدامها عرضياً في كل المواد، إضافة إلى تقويم الأداء، حيث يتجاوز التقويم المعارف المكتسبة إلى ما يُقدمه المتعلم، إضافة إلى مهاراته، وسلوكاته، ملازماً بذلك كل النشاطات، وفي مختلف مراحل الدرس الواحد[4]. ومن جهة أخرى تقترب المقاربة بالكفاءات من تعلم المهارة، التي هي في جوهرها عملية تتضمن مجموعة من الأداءات، والإجراءات القابلة للملاحظة المباشرة، وغير المباشرة، إذ يقوم المتعلم بهذه الإجراءات خلال اجتهاده لتحقيق نتاج تعلمي على شكل أداء معين ؛ فهي (المهارة) تُحدد مستوى، أو درجة الإتقان في تطبيق، وتجسيد الخطوات المنهجية، وتحقيق أهدافها بصور تعكس السرعة في الإنجاز، والدقة، والتحكم في الأداء، وباقتصاد فيما يبذل من جهد،

وتكلفة، وهناك مجالات عدة للمهارات تتصل بسيكولوجية التدريس، من بينها: المهارات الحركية، والمهارات العقلية، ومهارات التحكم الذاتي، والمهارات الاجتماعية[5]. ومن أهم مُميزات المقاربة بالكفاءات الانتقال من منطلق التعليم، إلى منطلق التعلم، وإدماج المعارف، والسلوكيات، والأهداف التقليدية بشكل بنائي متواصل، وتفريع التعليم، وتكييفه للفروق الفردية داخل القسم، ومراعاة ملامح التعلم لدى كل متعلم، والعمل على تحقيق التكامل بين المواد، والأنشطة الدراسية المتباينة، وجعل المعارف مجرد وسيلة، وليست غاية يتوقف جهد التلميذ عند اكتسابها، وحفظها، إضافة إلى تطبيق التقويم البنائي الذي يتمركز على أداء المتعلم، ومهاراته، وموقفه، وقدراته، كما يهتم كذلك بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة، وفقاً لمستوى الإتقان، والتحكم المرغوب فيه، والتأكد من تحويل المعرفة النظرية، إلى معرفة تطبيقية، كما تتغير مقاييس تثمين الفرد، ومكانته بمعرفة ما يُمكن له القيام به، وإنجازه، وبذلك يكون الشعار: (أنا ما أعرف إنجازه، أو فعله) [6]. فمن أبرز أبعاد التدريس بمقاربة الكفاءات تكوين الاتجاه الإيجابي عند المتعلم، والإحساس بالراحة، والقبول لدى تلقي التعليم، وتنمية الإحساس بالثقة، وربط مهام القسم بميول التلاميذ، وأهدافهم، واكتساب المعرفة، وتحقيق تكاملها، ومساعدة التلاميذ على بناء المعرفة الصرفة، عن طريق تحديد، وتمييز ما تم اكتسابه، وتعميق المعرفة، وصقلها باستخدام المقارنة، وتكوين عادات العقل المنتجة، وتنمية التفكير، والمهارات، وتعليم حل المشكلات، والاستقصاء، واتخاذ القرار، والبحث التربوي، والمساهمة في الإبداع[7]، حيث إن التعلم هو سيرورة بناء المعارف، ويتحقق عبر التفاعل، والتلاحم القائم بين الفرد (المتعلم) الذي يُفكر، والمحيط الذي ينمو فيه، وبشكل ذاتي، فهو فاعل، يبني معلوماته اعتماداً على ذاته، وبنفسه، ولديه دافع قوي إلى ذلك، وهو (التعلم) يفترض إحداث روابط بين المكتسبات الجديدة، والقبلية (التصورات)، وكل ذلك تحت لواء المحيط الثقافي، والاجتماعي، والتعليمي للفرد[8].

2-مفهوم التعليم والتعلم:

يُعرف التعليم بأنه عملية اكتساب« الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات، والدوافع، وتحقيق الأهداف، وهو كثيراً ما يتخذ صورة حل المشكلات، ويقوم التعلّيم على تفاعل بين عناصر أساسية هي: الفرد المتعلم، وموضوع التعلّم، ووضعية التعلّم، ولا يمكن أن يتم إلا بالإشارة الضرورية إلى ذلك التفاعل بين العناصر السابقة والمراحل التي يمرّ منها. ومن هنا فإنه بتضافر علم النفس مع التربية، يتدفق مجال علم النفس التربوي ويكون من

مشمولاته أن يحقق التفاوت الحاصل لدى الفرد الواحد من حيث الاستعداد لآلية التعلّم»[9].

وقد سعى العديد من الباحثين في مجال التعليم، ولاسيما في مجال تعليم اللغات إلى التمييز بين مصطلحي (الاكتساب) و (التعلم)، ومن أوائل الباحثين الذين اهتموا بالتمييز بين المصطلحين (ستيفن كراشن) من خلال فرضيته التي سماها (فرضية الاكتساب والتعلم)، و«تعد هذه الفرضية من بين أكثر فرضيات (كراشن) تأثيراً في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، لأنها تبرهن على أن هناك إجراءين مختلفين ونظامين متمايزين في اكتساب اللغة الثانية هما نظام الاكتساب ونظام التعلم، فالاكتساب عملية فطرية طبيعية وعفوية يكتسب بموجبها الفرد النسق اللغوي دون حاجة إلى تعليم كما يحدث في اكتساب اللغة الأم، فالطفل يكتسب اللغة خلال السنوات الأولى من عمره في بيئة طبيعية دون أن يتعلمها داخل مؤسسة تعليمية رسمية، فيفهمها ويستوعبها ويتواصل بها ببراعة. أما التعلم فهو عملية واعية موجهة توجيهاً عقلانياً منظماً داخل برنامج دراسي ترعاه مؤسسات تعليمية رسمية، وهذه العملية لا علاقة لها بعملية الاكتساب كما أن الاكتساب لا يحدث نتيجة التعلم، فعملية الاكتساب تمكن المتعلم من استيعاب اللغة بكيفية عفوية وطبيعية واستعمالها في إطار وظيفي تواصلي»[10].

وفي إطار التربية، وعلم النفس، فقد ظل التعلم أحد أكبر المفاهيم بروزاً، وذلك يركز إلى أهمية دراسة جوانبه النفسية، وقد أسفر ذلك الاهتمام عن نتائج باهرة، سواء على المستوى النظري، أو على المستوى التطبيقي، أما نظرياً فإن ما أنجز من مبادئ، ونظريات سعت إلى تفسير عملية التعلم، وعدت بحق الخلفية النظرية الصحيحة؛ التي يُمكن من خلالها أن نفهم مختلف جوانب تكوين البناء النفسي للإنسان، وذلك بمعرفة جوانب الدافعية لديه، أو المثبطات والعوائق التي تؤثر في نفسيته، وما قد يطرأ على هذه الأبعاد من تقلبات هي أحد وجوه التغير، فاهتمام علماء النفس بمختلف مجالاته وتخصصاته يعود إلى سببين رئيسين هما:

أ-أن التعلم يمثل أساساً لكل النظريات السيكولوجية، مهما كانت توجهات أصحابها، ومهما اختلفت الجهات التي يركزون عليها.

ب-أن التعلم هو الكفيل بإنتاج السلوك البشري، ومن ثمة فإنه يُمكن من التحكم بالسلوك، أو بالأحرى التنبؤ به انطلاقاً من عملية التعليم التي تمارس، والأهداف المُسطرة له، باعتبار أن النتائج ممثلة في السلوك مترتبة حتمياً ومنطقياً عن المقدمات والوسائط.

إن التعلم كما يعرفه كيتس (تغير السلوك تغيراً تقدمياً يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة؛ويمكن تعريف التعلم تعريفاً آخر، والقول بأنه إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات. وكثيراً ما يتخذ التعلم شكل حل المشاكل، وإنما يحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة ومواجهة الظروف الطارئة) (11).

ثانياً: دو افع ظهور بيداغوجيا الكفاءات:

يتفق جملة من التربويين على أن الأولوية في زمننا الراهن ترتكز على الانتقال من بيداغوجيا الأهداف، ومحدوديتها، إلى إستراتيجية أكثر فعالية، وهي بيداغوجيا الكفاءات التي هي آخر الاكتشافات في مجال البيداغوجيا، ويميزون بين البيداغوجيا، والتربية، بأن البيداغوجيا تشتمل على الجوانب النظرية، أما التربية فهي تُركز على الجوانب التطبيقية، فهي بمثابة التجسيد الفعلي للبيداغوجيا، وهي تعرف بأنها علم التربية، وهي كلمة ذات أصول يونانية، وتعني ذلك الشخص المكلف بمرافقة الأطفال، وإرشادهم، وتوجيههم، وتعني بدلالاتها الواسعة مختلف طرائق التدريس، فطرائق التدريس (البيداغوجيا) «أصبحت عنصراً مهماً لا يمكن الاستغناء عنه في الدراسات التربوية، تعقد لها البحوث، وتؤلف فيها الكتب، ويأخذ بها الطلاب في كليات التربية، و معاهد المعلمين، وذلك لصلتها القوية بإعداد المعلمين الناشئين، وتأثيرها المباشر في تأهيلهم تأهيلاً فنياً لمهنة التدريس، وقد انتفع هذا الميدان كثيراً بتجارب علم النفس ومبادئه وأصوله، وعدل كثيراً من طرائقه وأساليبه، في ضوء التجارب النفسية الحديثة»(12). و يُجمع الدارسون-أو يكادون-على أن أحد أبرز دوافع ظهور قضايا تقويم الكفاءات، وبيداغوجيا الكفاءات، هي تلك التحولات التي وقعت في شتى الميادين الاقتصادية، والتجارية، التي يرى ثلة من التربويين أن المزية الأكبر لها في ظهور لفظة الكفاءة في الحقل التربوي، والتعليمي، فحينما بلغ كمال تشييده، وفق من شيده من رجال أعمال، ومستثمرين، واتسع انتشاره، فكر أصحابه في إنشاء ورشات لها أبعاد تعليمية، وتدريبية، ومقاصد تكوينية لفائدة العُمال، ولاسيما منهم الجدد، الذين وُظفوا حديثاً، وذلك

من أجل إعادة تأهيلهم، والنهوض بمستواهم، وتحسين مردودهم، بغية التأثير في المؤسسات الاقتصادية إيجابياً، ودفعها للمُضي قُدما، بغرض تسويق المنتجات، وتنمية رأس المال، وقد لوحظ هذا الأمر بشكل كبير في الولايات المتحدة الأمريكية، وبعض الدول الأوروبية الرامية إلى تحقيق طفرة اقتصادية، وهذا ما أدى بعد مراحل إلى اقتحام لفظة الكفاءة إلى الميدان التعليمي، وفق ما جاء في مجلة الجامعة الصيفية لوزارة التربية الوطنية[13]. والحق أن هذا الأمر يندرج في خانة الأبعاد الاقتصادية للتربية ؛ ذلك أن التربية تعمل في المجتمع وفقاً لمحددات اقتصادية، ولاسيما أن التعليم هو جزء أساس منها، فأضحى بناءً على هذا المنظور خاضعاً في أهدافه إلى تلك المحددات، وقد سارع بعض أعضاء هيئات التدريس، ورجال التربية إلى إصلاح، وتعديل المضامين التعليمية، والتربوية وفقاً لبعض المطالب الاقتصادية[14]. والجدير بالذكر في هذا الصدد أن التربية تلتقي مع الاقتصاد في عدة قضايا متداخلة، ومُتصلة بالمُقاربة بالكفاءات ؛ فأول ما يتبادر إلى ذهن السامع، عندما يسمع كلمة التربية، كل ما يتعلق بالمدرسة والتعليم، وهي نظرة يرى العديد من التربويين أنها مُجانبة للصواب في كثير من الأحيان، فالتربية كثيراً ما تُطلق على تلك الجهود، والنشاطات المتنوعة التي لها تأثيرات مختلفة في تكوين الطفل، ونُمُوه، كما أنها عبارة عن توجيهات هادفة، ومُشكلة للحياة الإنسانية، ونُدرك قيمة العملية التربوية عندما نكتشف مدى أهميتها بالنسبة إلى المجتمع، فالتربية تنهض بوظيفة أساسية في تطوير المجتمع، ورسم مستقبله، وتزويده بالطاقة الحيوية، ممثلة في شباب مُفكر مستنير، يُحسن استغلال الموارد الاقتصادية، وتوجيه النشاط البشري للبناء، والتعمير، والإنتاج، فالتربية- إذن- عملية اجتماعية، وهي لا تعمل في فراغ، وإنما تتصل أوثق الاتصال بالمجتمع الذي تخدمه، ومن هُنا كان الارتباط وثيقاً بين التربية، والقومية[15]، ولا يختلف اثنان في أن العمليات التربوية تُخفق، وتصبح جهوداً مبددة مضيعة، إذا لم ترتبط أهدافها وغاياتها بأهداف المجتمع وغاياته، كما أن التطورات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، التي تطرأ على المجتمع، تُساهم في تغيير الأهداف، وتعديل السياسات الاقتصادية، التي تقتضي حتماً تطورات، وتحولات مُماثلة في السياسات التربوية، والتخطيط التعليمي، والمناهج الدراسية ؛ فالمُواكبة ضرورية، وقد جاءت رؤى المُقاربة بالكفاءات مُسايرة للتطورات، وإلا وقفت التربية جامدة ميتة، لا يُستجاب لها، ولا يؤمن بها في ذلك المجتمع المتطور، ومجتمعنا العربي يعيش الآن فترة من حياته، تتسم بأنها حافلة بالنشاط، والحركة، ومتسمة بالتغير

والتطور، يشعر فيها كل عربي أنه يستقبل عهداً جديداً، «شخصت معالمه، وتميزت سماته، واتضح لكل فرد واجبه الجديد، في هذا المجتمع الجديد، ووظيفة التربية هي تبصير المواطن العربي بمجتمعه وأهدافه، وأوضاعه السياسية والاقتصادية، في هذا المعترك الدولي، الذي تصطرع فيه القوى، وتثور فيه النوازع البشرية الجامحة، وإذن فالسياسة التربوية، التي تلائم حياتنا الراهنة، هي التي تُشتق أهدافها من أهداف مجتمعنا العربي، الذي نسعى لدعمه وتعزيزه»[16].

ويذهب فريق آخر من التربويين إلى أن بيداغوجيا الكفاءات جاءت من أجل تصويب أخطاء بيداغوجيا الأهداف، ورد الاعتبار لمختلف مكونات العملية التعليمية (البرامج، والمناهج، والمعلم، والمتعلم)، فقد كان التدريس بوساطة الأهداف، يعد من بين أنواع التدريس السطحية، والشكلية، كونه يبدأ من مواقف سلوكية، تُرجع كل شيء إلى سياقات خارجية، تتسم بأنها تقبل الملاحظة، وهذا ما يؤدي إلى تحويل الفعل التربوي، إلى فعل تعودي، و إلى رد فعل ينفي الخصوصيات، وقد يقتل الأبعاد التنموية، والتفكير الإبداعي في العملية التعليمية، في حين أن بيداغوجيا الكفاءات، لها جملة من الأبعاد، لعل أهمها تكوين الاتجاه الإيجابي عن التعلم لدى المتعلم ؛ فالإدراكات، والاتجاهات تؤثر في قدرة المتعلمين، وترسخ الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم[17]، حيث إنه لا يُمكن فهم السلوك المحدد في الهدف الإجرائي، دون تركيز الاهتمام على العمليات، والأنشطة المعرفية العقلية، كما أن التدريس بوساطة الأهداف لا يهتم بدوافع التعلم-كما يرى بعض الخبراء-، والمتعلم الصغير لا يُدرك بما فيه الكفاية، مدى قدرته على بلوغ الأهداف التعليمية المُحددة سابقاً، كما أن هناك صعوبة في تحديد، وصياغة، وتقويم الأهداف ذات الطبيعة الوجدانية، وقد أسهم في ظهور بيداغوجيا الكفاءات عامل التطور التكنولوجي، وما ارتبط به من توجهات نحو الاستثمار، فضلاً عن هاجس الجودة في الإنتاج، والتنافس[18]، ويبقى السبب الرئيس في نظر كثير من التربويين، هو عامل التحولات، والتطورات التقنية، فمع التطورات العلمية، والتكنولوجية الحديثة، فقد دخل مفهوم«التكنولوجيا»ميدان التربية، والعلوم الإنسانية من ميدان الصناعة، وأحدث ثورة فيها، وقد دأب التربويون على مواكبة التطورات العلمية عبر التاريخ، والتي هي نتيجة من نتائج عملهم الدؤوب نحو التطور والتقدم، وداولوا دائما الاستفادة من نتائج تطبيق النظريات العلمية والتكنولوجيا الناتجة عن هذه التطبيقات في عملهم، بهدف تطوير الموقف التعليمي/التعلمي، وقد برز هذا المنحى التجديدي عند عدد

كبير من علماء التربية، ولاقى حماساً عند عدد من المعلمين نتجت عنه جملة من التطورات في المفاهيم، والنظريات، والممارسات التعليمية، وقد عرفت «منظمة (اليونسكو) مصطلح (تكنولوجيا التربية) بأنه (طريقة منهجية أو نظامية، لتصميم العملية التعليمية بكاملها وتنفيذها وتقويمها استناداً إلى أهداف محددة، وإلى نتائج الأبحاث في التعليم والتعلم والتواصل في استخدام جميع المصادر البشرية، وغير البشرية من أجل إكساب التربية مزيداً من الفعالية)، وجاء في تعريف آخر (إن تكنولوجيا التربية تعني تصميم المناهج والخبرات التعليمية وتقويمها والإفادة منها وتجديدها، فهي مدخل منطقي إلى التربية، قائم على حل المشكلات، إنها طريقة للتفكير في التعليم، وهي:

-تهتم في الأصل بالاستخدام التربوي للوسائل التي ظهرت نتيجة ثورة الاتصالات مثل الوسائل السمعية البصرية، والتلفزيون، والكمبيوتر وغيرها.

-هي طريقة منظمة لتخطيط وتطبيق وتقويم العملية الشاملة للتعليم والتعلم مع الأخذ بعين الاعتبار المصادر الفنية والبشرية والتفاعل بينها للحصول على أفضل شكل فعال للتربية، ومن هذا المنطلق تستخدم تكنولوجيا التربية تحليل النظم بصفتها أداة نظرية[19].

ولا ريب في أن التربية لا يُمكن أبداً، أن تكون بمعزل عن نفسها، و عن العصر الذي تعيش فيه، وعن التطورات التقنية، والتكنولوجية، وعن التحولات التي تقع في مختلف الأعصر، وقد دأبت عبر تاريخها على التفاعل، والتلاحم، والتناسق، والانسجام مع كل جديد بالقدر الذي تسمح به طبيعتها، وطبيعة موضوعها الذي هو الإنسان.

ثالثاً: التقويم في ظل المُقاربة بالكفاءات في ميزان البحث-رؤى متنوعة-:

إن التعليم بحاجة مستمرة إلى تقديم رؤى تقويمية تسمح بتجلية النقائص، وتُعرفنا على مدى تقدم العملية التعليمية، والتحصيل الدراسي، فالتقويم هو العملية التي نتمكن بوساطتها من معرفة مدى نجاح العملية التربوية التعليمية، ويسمح لنا في مجال تعليم اللغة العربية بمتابعة النمو اللغوي الفعلي للمتعلم، وإدراك قدراته على اكتساب الملكة اللغوية، وقد تراءى لنا، ونحن نبحث في حفريات هذه الكلمة (التقويم)، أن جل الكتابات المعجمية العربية قد ركزت على الأبعاد اللغوية، ونبهت إلى المادة اللغوية، إذ اشتق التقويم لغة من جذر (ق، و، م)، فقد« جاء في لسان العرب: قوم الأمر، أزال عوجه، وأقامه، وقوام الأمر نظامه، وعماده، وقوم السلعة قدرها، والقيمة، ثمن الشيء بالتقويم، والتقويم الاستقامة

والاعتدال، وفي المعجم الوسيط قوم العود، عدله وأزال عوجه، وتقوم الشيء تعدل واستوى... »[20]. ولقد تعددت تعريفات التقويم من طرف الباحثين، وإذا عدنا إلى بعض ما ذكره علماء اللسان، فإن بلومفيلد يذكر أن التقويم مجموعة منظمة من العمليات التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد المقدار، ودرجة ذلك التغير. ويعرفه جون ماري ديك اتل بأنه فحص، ومعاينة درجة التوافق بين مجموعة إعلامية من المعايير للأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار. ويقف على هذه المعاني بعض الباحثين العرب لتحديد مفهوم التقويم حيث يذكر سرحان الدمرداش في كتابه« المناهج المعاصرة» أنه تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إليها بحيث يكون عوناً للناس في تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات، والمعوقات بقصد تحسين العملية، ورفع مستواها، وتحقيق أهدافها. ومن خلال هذه التعريفات وغيرها من المفاهيم الأخرى يتضح لنا أن مفهوم التقويم يقصد به إصدار أحكام معيارية عن شخص، أو مجموعة من الأشخاص لغرض من الأغراض على قيمة أعمال، أو أفكار، أو طرائق، أو وسائل ومواد[21].

ويقترب التقويم مع مفهوم التقييم، من حيث إن التقييم يهتم بإدراك المظهر العام للمتعلم، ويركز على مدى تحقيق الأهداف المرجوة، ويتساءل عن مدى استيعابه لها، والتقويم يختلف عنه من حيث إنه يعتمد على التحليل، وإيجاد حلول لأسباب التراجع، أو الضعف، كما يسعى إلى تفسير أسباب النجاح، والقوة، ويعتبر التقويم أمراً ضرورياً في تعليمية اللغة العربية، كونه:

«1-يصنف المتعلمين بحسب طاقاتهم العقلية، ويميز بين قدراتهم الفردية، ويستغل هذه المعطيات لأجل تكييفهم مع البيئة الاجتماعية، ويحدد مستويات الفهم وحدوده.

2- يزيد من النشاط، والجهد المبذول، أي الزيادة في النشاط العام للمتعلم، والمستوى التعليمي، ما دام الهدف هو تغيير سلوك المتعلم.

3-يعنى بمتابعة النمو اللغوي الفعلي للمتعلم، لذلك كان لابد من استخدامه أثناء العملية التعليمية، لا في أعقاب نهاية الفصول الدراسية الثلاثة فحسب.

4-يمكن المتعلم من اكتساب اللسان العربي، والذوق الجمالي الجماعي، ومجانبة اللحن والفساد»[22].

إن من يُتابع قضايا التقويم في ميدان العلوم التربوية، يخرج بجملة من الملاحظات، لعل أبرزها، أنه تميز بكثافة الكتابات التي تصب في مضماره، فالتآليف فيه كثيرة، وهو لفظة متصلة بالاختبار، والعلم، إذ استعملها هاري بيارون، للدلالة على اهتمام هذا العلم بالدراسة المنظمة للامتحانات، وسلالم التنقيط، وقد ارتبط التقويم بشتى المقاربات التعليمية (المحتويات، والأهداف، والكفاءات)، وهو جزء متكامل من العملية التربوية، ويُلازمها منذ بدء التخطيطات الأولية لتعليم مختلف المقررات الدراسية، كما أن إجادة التقويم، لهي دليل على رقي النمو المهني للمُعلم، ويهدف التقويم إلى تحديد ما تم تحقيقه من الأهداف التربوية عن طريق الخبرات التعليمية، ومختلف أساليب التعلم، إذ أن الأهداف التربوية هي في الأساس تغيرات في سلوك الإنسان[23]. و تعتبر الأهداف التعليمية واحدة من أبرز الموضوعات التي يتصدى لها علم النفس التربوي، وهي تشكل المرحلة الأولى في أية عملية تعليمية، وتُسهم في توجيه نشاط المعلم، والمتعلم على حد سواء، ويعرَّف الهدف بأنه: «عبارة مكتوبة تبين بوضوح الرغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلم نتيجة عملية التعلم، على أن تكون هذه العبارة قابلة للملاحظة والقياس حتى نتمكن من معرفة التغيير النوعي والكمي الذي طرأ على سلوك المتعلم لكي يمكن أن ننسبه إلى سلوك المتعلم التدريسي، فالأهداف التعليمية هي عبارات أو جمل مكتوبة بدقة ووضوح لوصف السلوك الذي سيصدر عن المتعلم في نهاية الوحدة التعليمية، ومن ثم فهي تصف ما يُتوقع من المتعلم القيام به بعد إكماله لدراسة الوحدة التعليمية، أي أن الأهداف التعليمية هي عبارة عن حصيلة عملية التعلم، والتعليم تترجم إلى سلوك يمكن ملاحظته، وقياسه»[24].

وتتجلى أهمية الأهداف التعليمية في اختصار الوقت، وتجنب العشوائية والارتجال، وتعود بالفائدة على المعلم والمتعلم وتوجه أعمالهم، وإمكانياتهم، فهي ضرورية لكل عمل تربوي، وتفيدنا في تقويم التعلم والتعليم، من خلال الوقوف على مواطن الضعف والقوة، وتفيد كذلك في تجزئة محتوى المادة الدراسية، وتوضيحها وتدريسها وفق خطوات منهجية سليمة، كما تفيد في تحديد الخبرات اللازمة للمتعلم، وتساعده في التكيف الإيجابي مع مجتمعه في حاضره ومستقبله[25]. ويمكن أن نُقدم في هذا المجال نماذج من مناهج تربوية لبعض الأهداف المرجوة من تعليم اللغة العربية، حيث إنها تُقسم عادة إلى أهداف عامة، وخاصة، وعلى نحو ما يذهب إليه معروف زريق، فالأهداف العامة من تعليم اللغة العربية هي:

«أ-الاعتزاز باللغة العربية.

ب-الملاءمة بين اللغة العربية باعتبارها مادة الدرس، ومادة للمعرفة، بحيث تحقق الاعتزاز بالقومية العربية، وأمجاد العروبة في ماضيها وحاضرها، وإبراز فكرة الوطن العربي الكبير، وطبع التلاميذ على المُثل العليا العربية الخالدة، ومناهضة الاستعمار، وبيان دور الأمة العربية في خدمة الحضارة بفروعها المختلفة.

ج-تعريف التلاميذ العرب بتراثهم الأدبي والعلمي تعريفاً واضحاً.

وأما الأهداف الخاصة من تعليم اللغة العربية فهي:

أ-الانطلاق في التعبير الشفهي.

ب-الكتابة السريعة مع فهم الفكرة العامة من المقروء.

ج-الكتابة في عبارات تتضح فيها الفكرة، وتتماشى مع نظام الجملة العربية.

د-الكتابة بخط واضح مقروء.

هـ-الإحساس بالوطن العربي الكبير عامة، وبوطنه خاصة باعتباره جزءاً من الوطن العربي»[26].

ويمكن أن نُقدم أنموذجاً يتمثل في منهاج اللغة العربية للطور الثاني من التعليم الأساسي بالجمهورية الجزائرية، فقد أشار إلى أن الأهداف، والمهارات التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها في تعليمه للغة العربية تتلخص في:

«1-أن يكون للتلميذ معرفة كافية بالقواعد النحوية والصرفية اللازمة لفهم نظام اللغة، وممارستها ممارسة صحيحة نطقاً، وكتابة.

2-أن يكون التلميذ مُلماً بالتراكيب والألفاظ الأساسية التي تغطي اهتماماته، وحاجاته في مجال الاستعمال اللغوي.

3-أن يكون قادراً على التفرقة بين الاستعمالات الحقيقية، والاستعمالات المجازية، ومُدركاً لمعانيها.

4-أن يكون متمكناً من استخلاص المعارف التي يتضمنها النص المقروء، وتقديم قيمتها.

5-أن يتدرب على التحليل، واستخلاص النتائج والأحكام»[27].

أما الأهداف المرجوة، والتي ينتظر تحقيقها في نهاية السنة السادسة من التعليم الأساسي فيما يتعلق بتعليم النحو والصرف، فهي:

«1-تمكين التلميذ من الإلمام بالموضوعات النحوية، والصرفية المقررة، وتعميق إدراكه لعناصر الجملة ووظائفها، وما يحدثه كل عنصر من أثر في المعنى والمبنى.

2-اعتبار القواعد وسيلة للفهم الصحيح، وأداة تساعد التلميذ على صحة الضبط، وسلامة النطق، وآلة تكسبه عادات لغوية سليمة.

3-تزويده بتراكيب، وصيغ لغوية تنمي قدراته على التعبير الجيد.

4-تدريبه على التفكير العلمي واستنباط الأحكام من الشواهد»[28].

ومن الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية:

1-رفع مستوى الأداء اللغوي بشكل عام فيما يتصل بالألفاظ والمجالات الخاصة.

2-ترسيخ الأنماط الخاصة بمجال محدد مثل: الأشكال اللغوية التعليم أو القانون، أو التجارة، أو الزراعة، أو غير ذلك.

3-تكوين المعلمين والأساتذة تكويناً لغوياً خاصاً يمكنهم من النجاح، والإبداع في أداء مهامهم التربوية والتعليمية، وذلك خاص بالمدارس العليا للأساتذة.

4-إعداد الطلبة، وتمكينهم من الإفادة من التراث، والمؤلفات الصرفية العربية القديمة والحديثة. ويمكن أن نضيف أيضاً-إلى الأهداف-تقوية الملكة الصرفية وتصحيح الانحرافات»[29].

إن التقويم في مقاربة الكفاءات يبدو، وكأن له عدة أهداف بعيدة، ويتميز بالعُمق، لذلك يرى بعض الخبراء أنه لا يُمكن تبيين حقيقته، وكيفية حدوثه، إلا عن طريق العودة إلى التعريف الإجرائي للكفاءة، وحينها تظهر مؤشرات التقويم، وهذا هو السبب الذي دعا المفكر جيرار سكالون إلى إضافة صفات، أو أدلة أخرى للكفاءة، سعياً منه إلى إثبات مدى ارتباطها بالتقويم، فنبه إلى أن الكفاءة تعرف على أنها معرفة التصرف، وهي مهارة، وقدرة على تجنيد موارد، فلا يُمكن أن تكون بمثابة تمارين، أو قدرة مجردة، أو حتى عناصر مادية في العبارة، فهي تتصل بالحياة اليومية، وليس بالضرورة بالمظاهر المدرسية، وقد أتاح هذا التنبيه، والتوجيه المُقدم من قبل سكالون للباحثين فرصة الإلمام بمؤشرات تقويمها، من حيث الوضعية الأساسية للتقويم، ولذلك من الأفضل أن تكون دافعة لإنتاج الموارد، كما أن المهام، والوظائف التي تُمنح للمتمدرسين ينبغي أن تتصل بالتكوين العام، وتقويم الكفاءة يتطلب وضعيات ذات مجال واحد، والتقويم هو الذي يكشف عن بناء الكفاءات، ومن ثمة توجيه تقدمها[30]. إن مجرد ذكر كلمة تقويم يُنبه السامع إلى عدة إجراءات تقنية،

تتعلق بالقياس، الذي له صلة وثيقة بالتقويم، والاختبار، بيد أنه عملية تحديد قيمة للشيء، وهذا لا يكون إلا بناءً على معيار معين، والمعيار هو مقياس مادي، أو معنوي، لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، ويتم استعماله، بصفته ميزاناً للحكم على قيمة الأشياء، وهو ينبه إلى التحديد، أي تحديد أرقام، أو درجات على خصائص الأفراد، والأشياء، أو الأحداث، بناءً على وحدة قياس، أو اختبار، أو قانون معين[31]. والتدارك يقع دائماً من أجل التمييز بين (تقييم)، و (تقويم)، بيد أنه في العديد من الحالات يتم استخدام المصطلحين بطريقة تبادلية، كونه يشمل الاختبار، أو القياس، أو الحكم على التقدم، أو التحصيل، أو الإجادة اللغوية للمتعلمين، ونلاحظ أنه في حالات معينة قد يكون التقويم جزءاً من التقييم، إذ أنه في بعض المراحل يُمكن أن يكون تقويم الفصول الدراسية لا يقضي بحكم، ولا يُوفر دليلاً لتقييم الطلاب، وتدريجهم، ولدى البحث عن أشكال التقويم، يتوجب التمييز بين التقويم التكويني، والتقويم التجميعي، إذ أن التقويم التكويني يُستخدم في رصد تقدم الطلاب خلال المُقرر، للتأكد من مدى صحة ما تعلموه، أما التقويم التجميعي فيُستعمل في نهاية الفصل الدراسي، أو نهاية نصف السنة الدراسية، أو نهاية سنة دراسية من أجل تقويم مدى ما أنجزه الأفراد، أو الجماعات[32]. وتظل مشكلة التقييم، والامتحانات من أوثق ما يتصل بالتقويم، فالقياس ينهض على مُقارنة كمية معينة بمقياس مُناسب بغرض تحديد قيمتها العددية التي تُطابقها، والتي يُظهرها هذا المقياس، والتقييم هو تقدير القيمة لشيء ما بعناية، وحرص، بمعنى أنه التقدير الكيفي للأشياء، والتقويم يبقى وسيلة دراسية لمعرفة مواطن القوة، والضعف في موضوع ما، أو لشيء ما بغرض العمل على مُعالجة مواضع الضعف، وتنمية مواطن القوة، وهذا يتطلب تقييم المدرس ومدى فعاليته، وتقييم الطرائق المتبعة في العملية التعليمية[33]. ونسجل ونحدد بصدد الحديث عن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات أنها تتعدى (المُقاربة بالكفاءات)، صياغة أدوات التقويم، والممارسات التقليدية الراسخة في أذهان، ولا شعور الساهرين على التقويم، والتي تُستنبط من تصنيف المضامين، والأهداف الخاصة، والإجرائية، فالتقويم يتوسل في أبعاده الجديدة، الاتصال بوضعيات تحويل، واستثمار تستوجب من المتعلم أن يكون منتجاً، وإنتاجه يمتاز بالجدة، أو بإنجاز مهمة مركبة، وغير معتادة، وتتحدد هذه الوضعيات بوساطة الكفاية، أو الكفايات، التي يُراد التأكد من صحة التحكم فيها، فعلى سبيل المثال أن الإطار المرجعي لمادة اللغة العربية، يُشير إلى بعض المؤشرات التي يجب أن تتوفر لهذا الدرس، على شكل أهداف

متحققة، مثل: التمكن من لغة واصفة، وتكون مستخلصة من الظواهر اللغوية (الكفاية الثقافية)، وتوظيف المعارف والضوابط اللغوية في شتى السياقات التواصلية (الكفاية التواصلية)، والتمكن من مبادئ التصنيف، والتمييز، والتنظيم، والمقارنة، والربط، والاستدلال والبرهنة (الكفاية المنهجية)، وتعزيز قيم الثقة بالنفس، وقيم التفتح، واحترام رأي الآخر، وتكوين الحس النقدي، والميولات الإيجابية (الكفاية الاستراتيجية) [34]. ويروم الدرس اللغوي إكساب المعلم عدة كفايات، أبرزها الكفايات التواصلية، والتي تتجلى في القدرة على توظيف علوم اللغة في مقاربة النصوص الأدبية، والقدرة على تنويع صيغ التعبير، وأساليبه، وفق نوعية الوضعيات التلفظية، والكفايات المنهجية التي يُقصد بها التمكن من مختلف مبادئ التنظيم، والتصنيف، والمقارنة، والتمييز، والربط، والعمل على توظيفها في قراءة النصوص الأدبية، ومقاربة شتى الظواهر البلاغية، واللغوية، إضافة إلى استثمار المعارف اللغوية، والبلاغية، والعروضية في الإنتاج الكتابي، والكفاية الثقافية ترمي إلى التمكن من رصيد في علم النحو، والبلاغة العربية، والعروض، من أجل توظيفه في تمثل المقومات الأدبية،، ويشير الباحث عبد العزيز لحويدق إلى أن التدريس وفق المقاربة بالكفايات يفترض أن يُصمم الأستاذ درسهُ تبعاً لسيرورة تتدرج عبر المراحل الآتية:

-المدخل يُواجه فيه المتعلم مُشكلاً ذا طبيعة تركيبية، ويستوجب استحضار مجموعة من التعلمات السابقة.

-سيرورة التعليم: يكتسب المتعلم من خلال تعلمات جديدة القدرة على حل المشكلات المطروحة في وضعيات مختلفة.

-الإنتاج: يوضع المتعلم في وضعية يقوم فيها باستخدام تعلماته بكيفية مندمجة لمعالجة الإشكاليات، أو حل المشاكل المطروحة[35].

ومن المفيد أن نشير إلى أن الباحث محمد فوزي أحمد بني ياسين، قدم رؤية جامعة لبعض مفاهيم، ومجالات التّقويم، وأنواعه، حيث نبه إلى أن التّقويم هو عملية مستمرة للحصول على معلومات، وجمع أدلة، من أجل استخدامها في اتّخاذ قرارات بشأن الطلبة، ومنها: إدارة التعليم الصّفي، ووضع الطّلبة في أنواع مختلفة من البرامج التّعليمية، وتصنيفهم في فئات مناسبة، وتوجيههم، وإرشادهم، في حين أن التّقييم هو عملية تتصل بالتفكير، والتأمل، والتدبر في المعلومات التي جرى جمعها، ويتضمن إضفاء معنى على البيانات بالتفسير، والتحليل، والتّفكير، ويشمل القرارات التعليمية المتخذة بالفحص

الدقيق للأدلة، وهذه العملية (عملية التقييم) تعتمد على التقويم، إذ يعد التقويم خطوة أولى في عملية التقييم، وهو (التقويم) قياس تحقق الهدف، ومن خلاله، وبه، يقف المعلم على ما تعلمه الطلبة، واكتسبوه، ويستمد أهميته من طبيعة الهدف، وطبيعة الأسلوب المتبع لتحقيق الهدف، ويتباين في أسلوبه، وأدواته تبعاً للمستوى المطلوب تجسيده، وتحقيقه في ظل الأهداف المرسومة (المعرفيّة، والوجدانيّة، والمهاريّة)، وهذا يُفسر على أن التقويم يقتضي أن تُتاح الفُرصة للطالب، حتى يُبدي السلوك المعين المنشود، في حين أن الطريقة المُستعملة في التقويم تتوقف على نوع العمل المطلوب أداؤه[36]. أما مجالاته (التقويم)، فأهمها، - والتي تطفو على السطح- مجال الكفاية اللغوية المتمثل في النظام النحوي، والنظام الصرفي، والنظام الدلالي، والقواعد، والقوانين التي تحكم اللغة، والمفاهيم ذات العلاقة، إضافة إلى مجال الأداء اللغوي في أداء مهارات اللغة (الاستماع، والقراءة، والمحادثة، والكتابة)، والمهارات العقلية التي تُصاحب تلك المهارات، ومن أنواعه حسب الزمن: التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم الختامي، وحسب طبيعة المعلومات هناك التقويم الكمي، والتقويم النوعي[37].

أما الباحث مصطفى حسين باهي، فقد سعى إلى تقريب ماهية التقويم، في دراسة مستفيضة وسمها بـ «التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية»، ونبه إلى أن التقويم ليس تشخيصاً للواقع، بل هو علاج لما به من عيوب، إذ لا يكفي تحديد أوجه القصور، وإنما يجب العمل على تلافيها، والقضاء عليها، فالعملية التقويميّة تشخيصية، وعلاجية، ليس فقط في مجال التربية، وإنما في جميع المجالات، وتختلف عملية التقويم عن القياس، في عدة أوجه من أهمها أن القياس يقيس الجزء، والتقويم يتناول الكل، فإذا كان القياس يهتم بنتائج التحصيل، فالتقويم يتناول السلوك، والمهارات، والقدرات، والاستعدادات، وكل ما يتصل بالعملية التربوية، مروراً بالمنهج، والمعلم، والتوجيه الفني، والقياس لايكفي للتقويم، وكونه يعد ركناً من أركانه، في حين أن التقويم عملية شاملة، ويتسم القياس بالتحديد، ويكتفي بإعطاء معلومات محددة عن الشيء، بينما التقويم يساهم في التحسن والتطور، ويرتكز على مجموعة من الأسس، مثل: الشمول، والاستمرارية، والتنوع، والتكامل، ولذلك فالتقويم يستمد أهميته الأساسية من ضرورة الاعتماد عليه في قياس، وتقدير مدى تحقق الأهداف المنشودة من كل عملية، ومن أهم سمات التقويم الجيد: التناسق مع الأهداف،

والشمول، والاستمرارية، والتكامل، والتعاون، وأن يبنى التقويم على أساس علمي، وأن يكون اقتصادياً، وتكون أدواته صالحة[38].

كما قام الباحث محمد سعيد شطناوي بدراسة الإشراف التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة، مُعتمداً على رؤى تقويمية، ولا شك في أن عملية الإشراف التربوي من العمليات التربوية التي لا يُمكن الاستغناء عنها، نظراً لضرورتها المُلحّة، وفوائدها الجمة، وأهميتها الاستثنائية، وفي دولة الإمارات العربية المتحدة احتل الإشراف التربوي مكانة مرموقة، ولاسيما في الفترة الأخيرة، فلا ريب في أن دوره كبير في مجال النهوض بالميدان التربوي، وتطويره، فقد اتجه النظام التربوي في هذه الدولة الفتية إلى تطوير بنيته، وإدارته ومناهجه، وتقنياته، وجميع برامجه بهدف إطلاق القوى الابتكارية، والإبداعية لكل العاملين في حقل التربية، ولاسيما المعلمين لإكسابهم مهارات التعلم الذاتي، وتنمية أنفسهم بشتى الوسائل للوصول بالتعليم إلى أحسن مراتبه[39]، و« لقد كان من بين الأجهزة التي اهتم بها المسؤولون في دولة الإمارات جهاز الإشراف التربوي، لما يمكن أن يقوم به هذا الجهاز من أدوار مختلفة في حركة التطوير، بل ربما يُعتبر من أهم وأبرز الأجهزة أثراً وفاعلية لو تهيأت له فُرص العمل وتكاملت عناصره، فالإشراف التربوي هو الذي يُعايش العملية التربوية في الميدان، ويعيش مشكلاتها، وهو الذي يتعامل مباشرة مع طرفي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) كما أنه هو الذي يُراقب جميع العناصر التي تؤثر في العملية التربوية ويتداخل معها ويتفاعل لتكون المخرجات وفق النمط المرغوب، وهو حلقة الوصل والاتصال بين الميدان والأجهزة المسؤولة في الوزارة يُنسق بينها، ويتابع البرامج المختلفة، ويُقدم التقارير إلى الجهات المختصة موضحاً ما يدور في الميدان من إيجابيات وسلبيات، بالإضافة إلى ما يقوم به الإشراف من تطوير للمناهج والكتب المدرسية، وما يوفره من تسهيلات ووسائل تعليمية»[40]. وقد تولى الباحث شطناوي تحليل البيانات، ومناقشة النتائج، واعتمد في تحليله للبيانات على عرض النتائج المتوصل إليها، بحسب إجابتها على أسئلة دراسته، وفي كل مرة كان يدعم نتائجه بجداول توضيحية مُفصلة، تُبرز تحليلاته لنتائج الدراسة، وقدم النتائج المتوصل إليها، والتوصيات التي توصي بها الأبحاث المنجزة من قبل، وهي نتائج ذات أهمية كبيرة، كونها كشفت النقاب عن الاتجاهات التي نحاها مجموعة من المعلمين، والمديرين في الإشراف التربوي بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد كانت إيجابية، وبدرجة

واضحة وبدون وجود اختلافات بينهما؛إذ كانت متوسطات إجابات المديرين والمعلمين على مقياس الاتجاهات متقاربة.

-لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المديرين نحو الإشراف التربوي تُعزى إلى الخبرة أو المؤهل، بينما توجد فروق بين اتجاهات المديرين نحو الإشراف التربوي تُعزى للجنس ولصالح الإناث، إذ كانت اتجاهات المديرات نحو الإشراف التربوي أفضل وأكثر إيجابية من اتجاهات المديرين.

- توجد اختلافات بين اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي تُعزى إلى خبرة المعلمين، ومؤهلاتهم لصالح أصحاب الخبرة القصيرة، وممن يحملون مؤهلاً دون الجامعة، بينما لا توجد اختلافات بين اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي تُعزى إلى الجنس، أي أن جميع اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو الإشراف التربوي كانت إيجابية ومتقاربة.

- كشفت الدراسة عن وجود (30) ممارسة إشرافية أجمع المدبرون والمعلمون على مناسبتها وأنها تزيد من فاعلية الإشراف التربوي ويتمنون أن يكثر منها المشرفون التربويون، وكانت متوسطاتها تزيد على (860)، كما كشفت الدراسة عن وجود عشر مُمارسات إشرافية غير مناسبة، وكانت متوسطاتها الحسابية أقل من (20) وتمنى المعلمون والمديرون أن يبتعد عنها المشرفون التربويون لنتائجها السلبية.

وقد أوصى في دراسته بما يلي:

«1-تعميم ما توصلت إليه الدراسة من ممارسات إشرافية مرغوبة، وتشجيع المشرفين التربويين على تقديمها من خلال علاقات إنسانية، والابتعاد عن الممارسات الإشرافية التي كشفت الدراسة أن لها آثاراً سلبية على العملية التعليمية.

2-أن يُنوع المشرفون التربويون أساليبهم الإشرافية مع التركيز على الأساليب التي تعمل على تلبية حاجات المعلمين، وترفع من معنوياتهم، وتُسهم في خلق جو المودة والتواصل المفتوح، وبذلك تزداد اتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي.

3-عقد دورات للمشرفين التربويين وتدريبهم على الأساليب الإشرافية الحديثة، وخاصة ما يتعلق بالسلوك الإشرافي غير المباشر، والذي يعمل على بناء جو مساند للنمو المهني والشخصي مع المعلمين، ويُعمق العلاقة معهم، وينعكس بالتالي على نجاحهم في عملهم.

4-التنسيق مع الجامعات وكليات إعداد المعلمين لتدريس مقاييس حول الإشراف التربوي لطلبة المهن التعليمية لتكوين خلفية مناسبة لدى هؤلاء الطلبة عن أهمية الإشراف التربوي ودوره في تحسين العملية التعليمية.

5-إثراء برامج إعداد المعلمين والمشرفين التربويين قبل الخدمة وخلالها بمواضيع في الإشراف التربوي من حيث: فلسفته، وأهميته، وممارساته وسلطته.

6-إجراء المزيد من الدراسات حول العوامل المختلفة التي تؤثر في اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي مثل الأمن الوظيفي، والمناخ التنظيمي السائد، وغيرها من العوامل التي قد تكون لها إسهامات إيجابية في اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي»[41].

فذلكة:

يتضح لنا جلياً من خلال تأملنا في النتائج، والتوصيات التي قدمها الباحث محمد سعيد شطناوي، مدى عمق وأهمية دراسته القيمة، كما ندرك فوائدها الجمة، من خلال كشفها الحجب عن اتجاهات المعلمين والمديرين في دولة الإمارات العربية المتحدة نحو الإشراف التربوي، ولا ريب في أن الباحث محمد سعيد شطناوي بإصداره لهذا السفر، وبذله لجهود جبارة في ميدان البحث والتنقيب والاستقصاء، يكون قد قدم إضافة مهمة للدراسات التربوية في دولة الإمارات العربية المتحدة، والوطن العربي ككل، لذا فعمله هذا يُمثل جُهداً جديراً بالتنويه والإشادة والتقدير والثناء يُضاف باستحقاق إلى المكتبة الإماراتية والعربية، نظراً لما تميز به من عمق في الرؤية، وتنظيم محكم في العرض والمناقشة والتحليل.

من خلال هذه المعالجة لبعض تجليات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، يتضح مدى أهميته الاستثنائية، حيث تنهض على أساسه العملية التعليمية ككل، وما يجب التنبيه إليه، هو ضرورة تطويره، وتفعيله في شتى الميادين، بما ينسجم مع تحولات العصر، ويتوافق مع كل مرحلة من مراحل التطورات التعليمية.

مراجع البحث وإحالاته:

(1)عبد المجيد لبيض: تقويم الكفاءة: مفهوم جديد في التدريس، مجلة العلوم الإنسانية، مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن جامعة منتوري بقسنطينة، العدد: 30، 2008م، ص: 49 .

(2)عبد السلام عزيزي: مفاهيم تربوية، منشورات دار الريحانة للكتاب، الجزائر، ط: 01، 2003م، ص: 147 وما بعدها.

(3)د.حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، منشورات ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982م، ص: 166، ودليل المعلم للتربية العلمية والتكنولوجية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الجزائر، منشورات الشهاب، 2003م، ص: 4، و عبد المجيد لبيض: تقويم الكفاءة: مفهوم جديد في التدريس، المرجع السابق، ص: 52و53.

(4)وسيلة حرقاس: مدى إعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة حسب المعلم والمفتش، دراسة منشورة في مجلة العلوم الإنسانية، مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن جامعة منتوري بقسنطينة، العدد: 30، 2008م، ص: 71.

(5)محمد مكسي: منهاج الكفايات والمهارات-مقاربات، مفاهيم، استراتيجيات، منشورات شركة توب للنشر، الرباط، المغرب الأقصى، ط: 01، 2006 م، ص: 22 وما بعدها.

(6)وسيلة حرقاس: مدى إعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة حسب المعلم والمفتش، المرجع السابق، ص: 72.

(7)زين الدين ضياف: أبعاد التدريس بمقاربة الكفاءات، مجلة منتدى الأستاذ، دورية أكاديمية محكمة تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، الجزائر، العدد: 03، 2007م، ص: 62 وما بعدها.

(8)محمد الطاهر وعلي: الوضعية المشكلة التعليمي في المقاربة بالكفاءات، منشورات دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013م، ص: 28.

(9)د.صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، الطبعة الثانية، 2000م، ص: 55.

(10)د.حسن مالك: اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغات، منشورات مقاربات، فاس، المغرب الأقصى، الطبعة الأولى، 2013م ص: 75.

(11)د.نواري سعودي أبو زيد: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، منشورات بيت الحكمة، الجزائر، ط: 01، 2012 م ص: 33 وما بعدها.

(12) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمُدرسي اللغة العربية، دار المعارف بمصر، القاهرة، ط: 04، 1968م، ص: 203.

(13)يُنظر: مجلة الجامعة الصيفية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2001م، وقد نبه إلى هذا الأمر الباحث عبد المجيد لبيض في دراسته: تقويم الكفاءة: مفهوم جديد في التدريس، المرجع السابق، ص: 49 .

(14)للتوسع يُنظر: محمد منير مرسي: الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، منشورات عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1996م، ص: 6، وغسان دارب ناصر: التربية العامة، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 1997م، ص: 149.

(15)عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص: 424.

(16)عبد العليم إبراهيم: المرجع نفسه، ص: 424.

(17)زين الدين ضياف: أبعاد التدريس بمقاربة الكفاءات، مجلة منتدى الأستاذ، دورية أكاديمية محكمة تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، الجزائر، العدد: 03، 2007م، ص: 57.

(18)زين الدين ضياف: أبعاد التدريس بمقاربة الكفاءات، المرجع السابق، ص: 59.

(19)د.رشراش أنيس عبد الخالق: تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط: 01، 2008م، ص: 27.

(20)ابن منظور: لسان العرب، منشورات دار صادر، ط: 01، بيروت، لبنان، 1997م، ج: 4، ص: 212. مادة(قوم).

(21)نقلاً عن: عبد المجيد عيساني: التقويم في تعليم قواعد النحو العربي بين الفشل والنجاح، مجلة اللغة العربية، مجلة علمية يصدرها مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر، العدد: 01، السنة: 2003م، ص: 126 وما بعدها.

(22)شفيقة علوي: نحو منهج بديل لتقويم العلوم اللغوية-علم النحو أنموذجاً-، المرجع نفسه، ص: 51.

(23)د.سمير شريف استيتية: علم اللغة التعلّمي، منشورات دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، (د.ت)، ص: 213.

(24)د.جيلالي بوحمامة: أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم، مجلة العلوم الإنسانية، مجلة تصدر عن جامعة منتوري بقسنطينة، الجزائر، العدد: 23، جوان2005م، ص: 6.

(25) د.جيلالي بوحمامة: أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم، المرجع نفسه، ص: 07.

(26)معروف زريق: كيف تلقي درساً، منشورات دار اليقظة العربية ببيروت، ومطبعة الإنشاء بدمشق، ط: 04، 1969م، ص: 104.

(27) العياشي عمير: في تعليمية قواعد اللغة العربية للسنة السادسة من التعليم الأساسي نموذجاً، مجلة حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، مجلة محكّمة تصدر عن جامعة08ماي1945 بقالمة، العدد: 01، 2007م، ص: 120.

(28) العياشي عمير: في تعليمية قواعد اللغة العربية للسنة السادسة من التعليم الأساسي نموذجاً، المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(29)د.أحمد شامية: تعليم الصرف في الجامعة والمدارس العليا للأساتذة، مجلة المبرز، عدد خاص بالملتقى الوطني في تعليميات العلوم الإنسانية، جويلية-ديسمبر، 2000م، ص: 66.

(30)منظور جيرار سكالون، نقلاً عن الباحث: عبد المجيد لبيض: تقويم الكفاءة: مفهوم جديد في التدريس، المرجع السابق، ص: 58.

(31)د.عبد الحفيظ مقدم: دور الاختبارات التربوية والنفسية في التقويم التربوي، مجلة المبرز، مجلة دورية أكاديمية تصدر عن المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية بالجزائر، العدد: 02، جويلية-ديسمبر1993م، ص: 31.

(32)د.صبري إبراهيم السيد: آفاق جديدة في علم اللغة التطبيقي، منشورات مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، 1437هـ/2016م، ص: 350 وما بعدها.

(33)د.جميلة العسال: تطور الفكر التربوي: مدارسه-طرقه، منشورات المؤسسة الجامعية، مراكش، المغرب الأقصى، 1999م، ص: 145 وما بعدها.

(34)د.محمد فتح الله مصباح: درس البلاغة في الثانوي: سؤال في الوظيفة والمنهج والتقويم، مجلة حوليات اللغة العربية، مجلة علمية سنوية محكمة تصدرها كلية اللغة العربية بمراكش، جامعة القاضي عياض، المغرب الأقصى، العدد: 31، 1440هـ/2018م، ص: 71 وما بعدها.

(35)د.عبد العزيز لحويدق: منهجية تدريس المفاهيم البلاغية من الاكتساب إلى الاستثمار، مجلة حوليات اللغة العربية، مجلة علمية سنوية محكمة تصدرها كلية اللغة العربية بمراكش، جامعة القاضي عياض، المغرب الأقصى، العدد: 31، 1440هـ/2018م، ص: 175 وما بعدها.

(36)د.محمد فوزي أحمد بني ياسين: اللغة: خصائصها-مشكلاتها-قضاياها-نظرياتها-مهاراتها-مداخل تعليمها-تقييم تعلمها-، منشورات مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع بالتعاون مع دار اليازوري، عمّان، المملكة الأردنية، ط: 01، 2011م، ص: 249.

(37)د.محمد فوزي أحمد بني ياسين: اللغة: خصائصها-مشكلاتها-قضاياها-نظرياتها-مهاراتها-مداخل تعليمها-تقييم تعلمها-، ص: 250.

(38)د.مصطفى حسين باهي: التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، منشورات مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، 2004م، ص: 4 وما بعدها.

(39)د.محمد سعيد شطناوي: الإشراف التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة بين الواقع والطموح، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، ط: 2003، 01 م، ص: 9-10.

(40)د.محمد سعيد شطناوي: الإشراف التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة بين الواقع والطموح، ، ص: 9-10.

(41)د.محمد سعيد شطناوي: المرجع نفسه، ص: 168 وما بعدها.

قائمة مصادر البحث ومراجعه:

أ-المراجع:

1- إبراهيم (عبد العليم): الموجه الفني لمُدرسي اللغة العربية، دار المعارف بمصر، القاهرة، ط: 04، 1968م.

2- استيتية(سمير شريف): علم اللغة التعلّمي، منشورات دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، (د.ت).

3-باهي(مصطفى حسين): التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، منشورات مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، 2004م.

4-بلعيد(صالح): دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، الطبعة الثانية، 2000م.

5- رشراش(أنيس عبد الخالق): تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط: 01، 2008م.

6- زريق(معروف): كيف تلقي درساً، منشورات دار اليقظة العربية ببيروت، ومطبعة الإنشاء بدمشق، ط: 04، 1969م.

7- سعودي(نواري أبو زيد): محاضرات في اللسانيات التطبيقية، منشورات بيت الحكمة، الجزائر، ط: 01، 2012 م.

8- السيد(صبري إبراهيم): آفاق جديدة في علم اللغة التطبيقي، منشورات مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، 1437هـ/2016م.

9- شطناوي(محمد سعيد): . الإشراف التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة بين الواقع والطموح، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، ط: 2003، 01 م.

10-عزيزي(عبد السلام): مفاهيم تربوية، منشورات دار الريحانة للكتاب، الجزائر، ط: 01، 2003م.

11- العسال(جميلة): تطور الفكر التربوي: مدارسه-طرقه، منشورات المؤسسة الجامعية، مراكش، المغرب الأقصى، 1999م.

12- بن عيسى(حنفي): محاضرات في علم النفس اللغوي، منشورات ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982م.

13- مكسي(محمد): منهاج الكفايات والمهارات-مقاربات، مفاهيم، استراتيجيات، منشورات شركة توب للنشر، الرباط، المغرب الأقصى، ط: 01، 2006م.

14- ابن منظور: لسان العرب، منشورات دار صادر، ط: 01، بيروت، لبنان، 1997م.

15- بني ياسين(محمد فوزي): اللغة: خصائصها-مشكلاتها-قضاياها-نظرياتها-مهاراتها-مداخل تعليمها-تقييم تعلمها-، منشورات مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع بالتعاون مع دار اليازوري، عمّان، المملكة الأردنية، ط: 01، 2011م.

ب-الدوريات:

1-بوحمامة(جيلالي): أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم، مجلة العلوم الإنسانية، مجلة تصدر عن جامعة منتوري بقسنطينة، الجزائر، العدد: 23، جوان2005م.

2-حرقاس(وسيلة): مدى إعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة حسب المعلم والمفتش، دراسة منشورة في مجلة العلوم الإنسانية، مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن جامعة منتوري بقسنطينة، العدد: 30، 2008م.

3-شامية(أحمد): تعليم الصرف في الجامعة والمدارس العليا للأساتذة، مجلة المبرز، عدد خاص بالملتقى الوطني في تعليميات العلوم الإنسانية، جويلية-ديسمبر، 2000م.

4-ضياف(زين الدين): أبعاد التدريس بمقاربة الكفاءات، مجلة منتدى الأستاذ، دورية أكاديمية محكمة تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، الجزائر، العدد: 03، 2007م.

5- علوي(شفيقة): نحو منهج بديل لتقويم العلوم اللغوية-علم النحو أنموذجاً-، مجلة اللغة العربية، مجلة علمية يصدرها مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر، العدد: 01، السنة: 2003م.

6-عميار(العياشي): في تعليمية قواعد اللغة العربية للسنة السادسة من التعليم الأساسي نموذجاً، مجلة حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، مجلة محكّمة تصدر عن جامعة08ماي1945 بقالمة، العدد: 01، 2007م.

7-عيساني(عبد المجيد): التقويم في تعليم قواعد النحو العربي بين الفشل والنجاح، مجلة اللغة العربية، مجلة علمية يصدرها مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر، العدد: 01، السنة: 2003م.

8- لبيض(عبد المجيد): تقويم الكفاءة: مفهوم جديد في التدريس، مجلة العلوم الإنسانية، مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن جامعة منتوري بقسنطينة، العدد: 30، 2008م.

9-لحويدق(عبد العزيز): منهجية تدريس المفاهيم البلاغية من الاكتساب إلى الاستثمار، مجلة حوليات اللغة العربية، مجلة علمية سنوية محكمة تصدرها كلية اللغة العربية بمراكش، جامعة القاضي عياض، المغرب الأقصى، العدد: 31، 1440هـ/2018م .

10-مصباح(محمد فتح الله): درس البلاغة في الثانوي: سؤال في الوظيفة والمنهج والتقويم، مجلة حوليات اللغة العربية، مجلة علمية سنوية محكمة تصدرها كلية اللغة العربية بمراكش، جامعة القاضي عياض، المغرب الأقصى، العدد: 31، 1440هـ/2018م.

11-مقدم(عبد الحفيظ): دور الاختبارات التربوية والنفسية في التقويم التربوي، مجلة المبرز، مجلة دورية أكاديمية تصدر عن المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية بالجزائر، العدد: 02، جويلية-ديسمبر1993م.