الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التّبسي – تبسة

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والآدب العربي

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر

تخصص: تعليميات اللغات

امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي 2023

دراسة وصفية تحليلية لامتحان مادة اللغة العربية

إعداد الطالبتين:

- نور الهدى عثماني
- نور الهدى مزارقية

إشـــــراف:

يوسف عمر

لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة الأصلية	الصفة
1	رشيد عمران	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي التبسي- تبسة	رئيسا
2	يوسف عمر	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي التبسي- تبسة	مشرفا ومقرّرا
3	عبد الحميد عمروش	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي التبسي- تبسة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023 / 2024

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التّبسي – تبسة

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والآدب العربي

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر

تخصص: تعليميات اللغات

امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي 2023

دراسة وصفية تحليلية لامتحان مادة اللغة العربية

إعداد الطالبتين:

- نور الهدى عثماني
- نور الهدى مزارقية

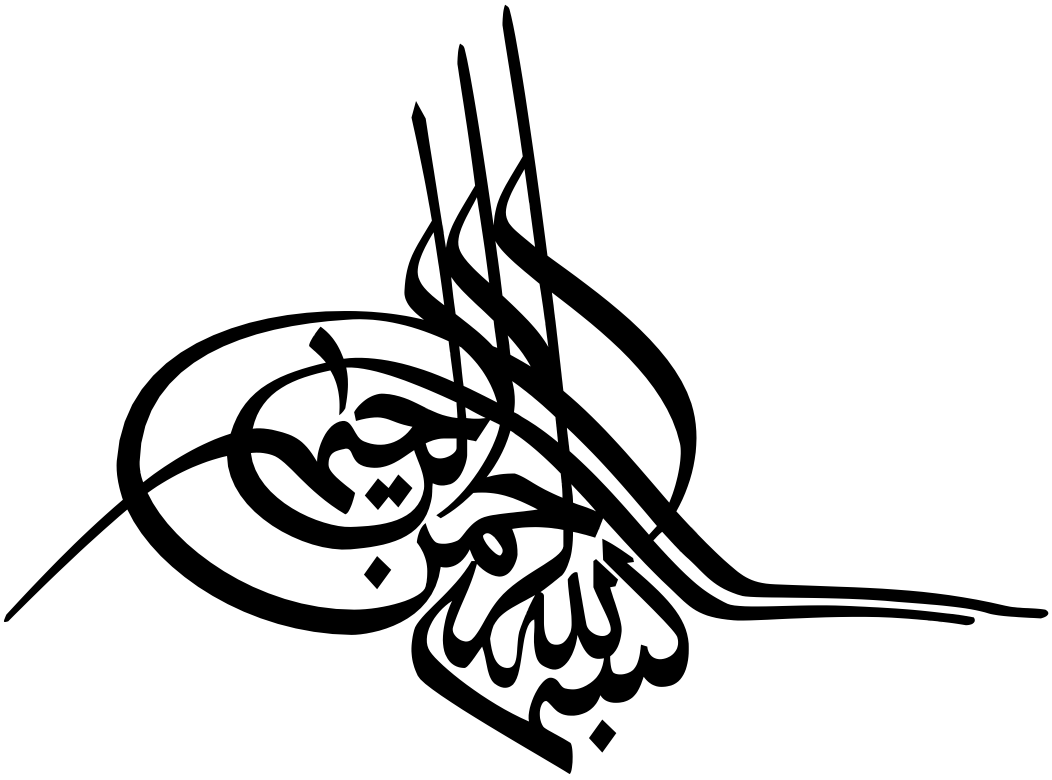
إشـــــراف:

يوسف عمر

لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة الأصلية	الصفة
1	رشيد عمران	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي التبسي- تبسة	رئيسا
2	يوسف عمر	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي التبسي- تبسة	مشرفا ومقرّرا
3	عبد الحميد عمروش	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي التبسي- تبسة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023 / 2024


بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــداء

الحمد لله حمدا طيبا يليق بعظمته وأفضل صلاة وسلام على خير الأنام أما بعد

ها قد وصلت رحلتي إلى نهايتها بعد تعب ومشقة، وها أنا أختم بحث تخرجي بكل همة وعزيمة بفضل إعانة المولى عزّ وجلّ

ممتنة لكل من كان له الفضل في إكمال مسيرتي وساعدني ولو باليسير

إلى صاحب السيرة العطرة والقلب الحنون الذي له الفضل الأول في بلوغي التعليم العالي أبي أطال الله في عمره

إلى من أفضلها على نفسي إلى من شجعتني وأنارت دربي بدعائها وتحفيزها إلى أمي العزيزة حفظك الله لنا

إلى كل إخوتي كل باسمه إلى من تقاسمت معي عناء هذا البحث زميلتي نور وصديقتي سمية

أهدي لكم هذا البحث كعنقود شكر وامتنان وثمرة جهدي الذي طال خمسة سنوات ... الحمد لله حمدا كثيرا

مقدّمـــة

إننا نشهد في وقتنا الرّاهن تغيرات شاملة في جميع مجالات الحياة، الاجتماعية والعلمية، والاقتصادية، والثقافية، والتربوية، بفعل السرعة والتطورات الرهيبة على مستوى التقانة والثورة المعلوماتية التي تجتاح المجتمعات البشرية في العالم المعاصر، الأمر الذي انعكس على الواقع المعيش للمجتمعات في كل المجالات، مما استدعى التغيير على مستوى كثير من الأنظمة، أو ملاءمتها وتكييفها مع مستجدات المعرفة والتطور التكنولوجي.

وتأتي المنظومة التربوية كواحدة من أهم الأنظمة في المجتمع في أعلى هرم الإصلاحات والتصحيحات سواء كانت عميقة أو خفيفة، من قبل القائمين عليها؛ لتجاوز التحديات المحيطة بها، واحتواء التفجّر المعرفي بتسارعاته وتنوعاته. إذ لم تغفل الوصاية متمثلة في وزارة التربية الوطنية عن سير العملية التعليمية التعلّمية، ومرافقة المعلم فيها، والاهتمام بالمتعلم محور العملية، فسعت منذ عقدين خاليين –على الأقل– ولاتزال، إلى تطوير المناهج الدراسية وإصلاحها؛ من أجل إعداد بيئة تعليمية منتجة لمتعلمين ذوي كفاءات عالية ومخرجات تعليمية وتربوية تكون ضمن المستويات العلمية والمعرفية الجيدة، عن طريق الإصلاحات المتجددة.

فكانت مناهج الجيل الأول، ثم مناهج الجيل الثاني التي تبنت المقاربة بالكفاءات، وهذه الأخيرة جاءت كردّ ومعارضة لبيداغوجيا الأهداف التي أعطت الدور الأكبر للمعلم والمعارف والتقويم، على حساب المتعلّم، ومن ثمَّ سلطت الضوء على المتعلم بصفة رئيسية، واعتبرته المحور الأساس في العملية التعليمية التعلمية برمتها. وهيأت له الظروف لينمي مكتسباته بنفسه، ويستثمرها لتحقيق الكفاءات والمهارات الضرورية. ومن تجليات التجديد الذي تبنته وزارة التربية الوطنية في الجزائر ابتداء من السنة الدراسية 2022–2023 على مستوى التقويم، بدلا عن الامتحان التقليدي الذي يجرى في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي تحت مسمى: امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، التقويم الجديد الموسوم بـ: **امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي.**

يعدّ امتحان تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي، مسارا جديدا، وتصورا منهجيا شاملا لكل المواد الدراسية، يرصد الكفاءات المحصلة، وتشخيص النقائص لدى المتعلم ومعالجتها على مستوى البناء الفكري والبناء اللغوي، بشكل بسيط قابل للاستيعاب، وبخاصة امتحان تقييم مكتسبات اللغة العربية في جانبيها الكتابي والشفهي. ولما كان هذا الامتحان

بهذه الأهمية، وعلاقته المباشرة بالتعليم والتعلّم، وهو الوجهة الحتمية لمنتوج تخرجنا الأكاديمي في تخصصنا، كان الدافع الموضوعي قويا لتناول هذا الموضوع بالبحث من خلال دليل امتحان تقييم مكتسبات اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ومن خلال السندات التربوية ومناهج التعليم الابتدائي؛ للاطلاع على الكيفيات المختلفة لإجراء هذا الامتحان، فضلا عن دافع الرغبة البحثية، وفضول الاطلاع على مستجدات إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر.

وتكمن أهمية البحث بالإضافة إلى ما ذكر سابقا، في فتح آفاق البحث والاكتشاف، ووضع لبنة جديدة نراها وتْرا، مقارنة مع عمر هذا الامتحان الذي لايزال يحبو، ولم يتجاوز بعد سنته الثانية، في مجال رحب وواسع يستحق منا ومن غيرنا البحث في أجزائه ومستجداته من أجل الإجابة على التساؤلات التي تطرح حوله، ومحاولة التعريف به، وإزالة ما اعتوره من لبس.

وبعد استيعابنا لفكرة البحث وفائدته، وكيفية معالجته، وبعد تردّد طويل في وسمه، اخترنا أن يكون: امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي 2023 – دراسة وصفية تحليلية لامتحان مادة اللغة العربية– وكان البدء فيه من إشكالية رئيسية مفادها: كيف يمكن تشخيص مكتسبات المتعلم من خلال امتحان تقييم مكتسبات مادة اللغة العربية؟ وتفرعت عن هذه الإشكالية أسئلة جزئية: ما مفهوم هذا الامتحان؟ وما هو التقويم؟ ثم، ماهي المكتسبات والكفايات؟ وما هي المعايير والشبكات التي يقوم عليها هذا الامتحان؟ وأخيرا ما هي ثمرته البيداغوجية؟

وللإجابة على هذه التساؤلات أعددنا خطة –نراها منهجية– للبحث والتقصي، تضمنت: مقدمة، فصل نظري، فصل تطبيقي، خاتمة، قائمة المصادر والمراجع، والفهارس التفصيلية.

الفصل الأول والمعنون بـ: **التقويم والمكتسبات مقاربة مفاهيمية**، خصصناه في جله لضبط مفاهيم البحث، حيث عالجنا فيه: مفهوم التقويم، أنواعه، والفارقة بينه وبين التقييم. ثمّ مفهوم المكتسبات والكفيات، وعرجنا بإيجاز على نظريات اكتساب اللغة.

أما الفصل الثاني فقد وسمناه بـ: **تحليل امتحان مكتسبات اللغة العربية**، وتضمن: أدوات التقييم في امتحان تقييم المكتسبات، شبكات التقييم في امتحان تقييم المكتسبات، تقييم كفايات اللغة العربية في امتحان المكتسبات مع النماذج التطبيقية، والشبكة الزمنية لامتحان

تقييم المكتسبات. ثم أوفينا إلى الخاتمة وعالجنا فيها الإجابة عن الأسئلة الإشكالية، وعرض لأهم النتائج المتوصل إليها. فقائمة المصادر والمراجع مرتبة ترتيبا أبجديا، ومسك الختام الفهارس.

ونشير إلى أننا لم نستأنس بأي دراسة سابقة للموضوع لجدته وحداثته، وقد اتكأ بحثنا على المصادر الأصلية، ومجموعة من المراجع من أبرزها:

- القياس والتقويم التربوي، لشيماء صبحي أوشعبان، أسعد حسن عطوان.
- عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس.
- التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، لحمدي شاكر محمود.

واعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي من خلاله يتم وصف المعطيات المراد دراستها ثم التدرج إلى تفاصيلها وجزئياتها وتحليلها للوصول إلى نتائج واستنتاجات موضوعية.

ولابد أن يكون لكل سبيل صعوبات تواجه الباحث في طريقه للبحث ومنها صعوبة الإلمام والتحكم في المادة العلمية. لكن ما واجهنا في هذا البحث كان الأستاذ الفاضل والمحترم "يوسف عمر" له بالمرصاد بفضل توجيهاته ووقوفه بجانبنا في كل مشكلة تعترضنا، فهذه الأسطر المتواضعة لن تكفيه تعبيرا عن نزاهته وضميره المهني والإنساني، يا خير قدوة جمعنا بها العلم والمعرفة، وفي الختام ندعو الله التوفيق والثبات.

الفصل النظـري:

التقويم والمكتسبات مقاربة مفاهيمية

تمهيد

1. مفهوم التقويم
2. الفرق بين التقويم والتقييم
3. أنواع التقويم
4. مفهوم المكتسبات والكفايات
5. نظريات اكتساب اللغة

تمهيد:

يعد التقويم التربوي جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية كونه يعتبر ضرورة لتقييم مكتسبات المتعلم، لتدارك نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة عنده من خلال استراتيجيات التقويم ووسائله التي تتوزع على حسب نوع التقويم وهدفه، لذلك لا يمكن تجاوز التقويم كونه يحتوي على مرتبة هامة في التعليم لما له من تأثير على المتعلم على المدى القريب والبعيد.

1. مفهوم التقويم

1.1. لغة

مما ورد في معاجم اللغة العربية القديمة في معنى (ق و م) "أقمت الشيء وقوّمته فقام بمعنى استقام، والاستقامة: اعتدال الشيء واستواؤه"[1]. "وقوّمْت السلعة واستقمتُه، ثمنته واستَقام، اعتدل وقوّمته، عدّلته، فهو قويم ومستقيم، وما أقومه شاذٌ، القوام كسحاب؛ العدل، وما يعاش به[2]. ومنه أيضا: "قوّم السلعة (تقويما) وأهل مكة يقولون (استقام) السلعة، وهما بمعنى واحد، و(الاستقامة) الاعتدال، استقام له الأمر، وقوّم الشيء تقويمًا فهو قويم أي مستقيم، والقوام بالفتح العدلُ"[3].

ولم تختلف معاجم اللغة العربية المعاصرة عن سابقاتها في معنى الجذر (ق و م) إلا بما رأينا فيه تكملة للمعنى ومنه: "قوّم المعوج: عدّله وأزال عوجه. وقوّم السلعة: سعّرها وثمّنها. واستقام الشيء: اعتدل واستوى"[4]. والتقويم: حساب الزمن بالسنين والشهور والأيام، وتقويم البلدان: تعيين مواقعها وبيان ظواهرها[5]. فالتقويم يأتي بمعنى تقدير الثمن وتعديل السلوك، فيما التقييم هو تقدير الثّمن فقط. وأجازت المجامع اللغوية استخدام التقييم مكان التقويم.

استنادًا إلى ما سبق يتضح لنا جليا أن المفهوم اللغوي للتقويم في المعاجم الحديثة والمعاصرة لا يختلف عن المعاجم القديمة، فالتقويم في اللغة سواء في المعاجم القديمة أو المعاصرة هو التحسين والتعديل وجعل الشيء سويا وكذلك التقدير والتثمين وتحديد القيمة.

---

[1]– ابن منظور جمال الدين: لسان العرب، ج12 (د، ط) تح: عبد الله علي الكبير، وآخرون، دار صادر، القاهرة (د، ت) ص:516

[2]– الفيروز أبادي: المحيط، ط1، تح: أنس محمد الشامي، وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، 2008، ص:1383.

[3]– محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح (د، ط) مكتبة لبنان، لبنان، 2017، ص ص:232، 233.

[4]– إبراهيم أنيس، وآخرون، ط4، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004، ص:768.

[5]– مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ج2، ط4، مكتبة الشرق الدولية، القاهرة، 2114، ص: 768.

2-1. اصطلاحا

يوصف التقويم في اللغة بأنه تقدير قيمة الشيء أو كميته، ولم يتفارق المعنى الاصطلاحي عن المعنى اللغوي كثيرا، حيث عُرّف من خلاله هدفه: "وهو الحكم الموضوعي على العمل المقوّم، صلاحا وفسادا، نجاحا وفشلا، بتحليل المعلومات المتيسرة عنه، وتفسيرها في ضوء العوامل والظروف، التي من شأنها أن تؤثر على العمل"[1]، أي أنّ التقويم هو عملية قياس ووزن، تتجلى من خلالها العوامل المؤدية إلى النجاح، والأسباب المؤدية إلى الفشل، وبمعنى آخر يعدّ التقويم عملية لجمع المعلومات والبيانات حول ظاهرة مدروسة في مجال معين، ثم تصنيفها وتحليلها كما وكيفا. وكل ذلك من أجل إصدار حكم أو قرار، بشأن الإيجابيات التي كانت طريقا للنجاح في العمل بالمحافظة عليها وتحسينها، ثم بشأن السلبيات المعيقة والمؤدية إلى الفشل، بتعديلها أو تغييرها للوصول إلى الأهداف المنشودة.

فالتقويم استنادا لما سبق هو "إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها"[2]. ويعرّف في المجال التعليمي بأنه "معرفة القيمة أي تحديد قيمة الشيء أو المعنى عقب رحلة علمية أو زيارة ميدانية أو عمل، أو مباينة أو مقابلة أو أي وجه من أوجه النشاط، وذلك بالنسبة لهدف معين ومحدد سلفا والنشاط التعليمي يتطلب أن تحكم عليه وتخضعه للتقويم لمعرفة ما حققه من أهداف ومعرفة نواحي القوة والقصور أو الإيجابيات والسلبيات لتقليل عوامل القصور وتلافي السلبيات وزيادة عوامل النجاح ودعم الإيجابيات عند الشعور بالفشل أو وصول أبنائه أو اختلاط أحاسيسه واستخدام مصطلح التقويم بمعنى التصويب والتصحيح وإزالة الاعوجاج"[3]. أي أنه عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف وتقويمها؛ بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلم بالصورة التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة[4].

واستنادا لما سبق يتبين لنا أن التقويم:

- هو الحكم على ظاهرة معينة بعد دراستها وتحليلها وذلك من أجل تحديد مدى تحقيق

---

[1]- حسن شحاتة، وآخرون: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص:130.

[2]- رافدة الحريري: التقويم التربوي، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012، ص:15.

[3]- حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ط1، دار الأندلس، حائل، 2004، ص:17.

[4]- عبد القادر كراجة: القياس والتقويم في علم النفس، ط1، دار اليازوري عمان، 1997، ص: 106.

الأهداف فيها من جهة، ومن جهة أخرى هو عملية الكشف عن نقاط القوة والضعف لمعرفة قيمة الشيء ومحاولة إصلاحه وتعديله وتطويره إلى الأفضل؛ قصد الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة. وبذلك يصبح التقويم "عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة من مصادر متعدّدة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة كيفية، يستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد"[1]. وهذه القرارات تنعكس على مستوى الأداء ودرجة الكفاية في القيام بالمهمات المعيّنة الموكلة للأفراد.

ونشير إلى أنّ مفهوم التقويم قد تطور مع ظهور النظريات التربوية الحديثة، ونظرتها إلى المنهاج الدراسي، وإلى المقاربات التعليمية الحديثة، وتحوّل القطبية من المعلم في التربية التقليدية إلى المتعلم في التربية المعاصرة، واعتباره العنصر الأساس في العملية التربوية برمتها، فضلا عن تقنيات القياس المتقدمة التي يقوم عليها التقويم، فصار عملية شاملة تتضمن:

- تحديد الأهداف السلوكية المنهجية.
- تطوير وسائل القياس لتناسب نواتج التعلم.
- استخدام الأساليب الملائمة لتلخيص البيانات الناجمة عن القياس وتفسيرها.
- استعمال البيانات ونتائج التقويم لتحسين المنهج[2].

2. الفرق بين التقويم والتقييم:

سنحاول توضيح الفرق بين التقويم والتقييم من خلال النقاط الفارقة الآتية[3]:

يعدّ التقويم عملية إصدار حكم على أهمية الشيء من حيث التكاليف المناسبة أو من حيث الفعالية ويكون مقارنا أو نسبيا يتم في ضوء معايير متفق عليها أو محكّات اختيارية، ينما يعد التقييم عملية تقدير قيمة الأشياء وتشخيصها.

التقويم أعم وأشمل من القياس حيث أن عملية التقويم تتضمن وسائل عديدة إضافة إلى

---

[1]– صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي النفسي، أساسياته وتطبيقاته، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص:31.

[2]– عمر يوسف: التقويم التربوي في ظل الإصلاح الجديد –مقاربة تحليلية نظرية– الملتقى الوطني: الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي بالجزائر في ضوء الموجود والمطلوب، جامعة سوق أهراس، 14أكتوبر2023، ص:05.

[3]– رافدة الحريري، التقويم التربوي، ص:24.

القياس بالملاحظة والمقابلة والرجوع إلى السجلات وغيرها، والتقويم مصطلح شامل وعام ويتولى القيام بعملية التقويم جميع القائمين على العملية التعليمية بكاملها، مع أنه يشتمل على عملية التقدير التي تتضمن القياس والتقويم تقدير كمي ووصفي للسلوك والمستويات. أما التقييم فهو تقدير قيمة الشيء من خلال مخرجات أي نظام تعليمي وإصدار الحكم على مدى جودة وفاعلية هذا النظم. فالتقييم جزء من عملية التقويم.

ومنه نستنتج أنّ التقويم عملية إصدار حكم على شيء بواسطة وسائل عديدة، أما التقييم فهو عملية تقدير وتحديد قيمة الشيء وتشخيصها. فالتقويم مصطلح شامل وعام يتولى القيام به جميع القائمين على العملية التعليمية، والتقويم أعم وأشمل من التقييم وبالتالي التقييم جزء من عملية التقويم.

والتقويم عملية شاملة لجميع جوانب نمو التلميذ العقلية، الانفعالية، الاجتماعية، والجسمية، كما أنه يهدف إلى التشخيص والعلاج والوقاية، فهو يسهم في تحسين وتطوير العمل التعليمي، كما أن التقويم يعطينا صورة صادقة عن جميع المعلومات والبيانات التي لها علاقة بتقدم التلميذ نحو أهدافه، سواء كان ذلك باللجوء إلى القياس أو الملاحظة أو التجريب.

أما التقييم، فهو يعني تقدير قيمة الشيء ولا يشمل الإصلاح والتعديل أو التحسين، وبالتالي يعتبر التقييم جزءا من التقويم، فهذا الأخير أعم وأشمل من التقييم على الرغم من أن التقييم فيه نظر، وإمعان، وتمحيص، ثم تثمين؛ أي تقييم الموضوع المراد تقييمه، ولكن التقويم يشمل الاثنين معا أي التعديل والإصلاح والعلاج ثم التقييم أو التثمين.

وبالرغم من أن الكثير يخلط بين التقويم والتقييم على اعتبار أنهما وجهان لعملة واحدة، ولكنه خطأ شائع، فهما يتفقان في التثمين فقط، وبالتالي يجب أن نقول؛ تقويم التلميذ، إذا أردنا الشمولية ومراعاة كافة الجوانب في نمو التلميذ، وعندما نقول تقييم التلميذ فإننا نعني تحصيله الدراسي فقط في اللحظة الحاضرة أو في فترة ما، ولكن لا يشمل ذلك ما يعنيه التقويم من تدخل بالإصلاح والتحسين والعلاج والتطوير إلى الأفضل لمختلف جوانب نمو التلميذ[1].

وعموما عملية التقويم التربوي هي العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة وهي عملية ترمي إلى معرفة الثغرات في سلوك

[1]– فرج مبروك عمر عامر: التقويم والقياس التربوي الحديث، (د. ط)، دار حميثرا ، مصر، 2016، ص:22– 24.

المتعلمين أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها، أما التقييم فهو تحديد قيمة الشيء أي أنه ينطوي على شق تشخيصي فقط، والتقييم في مجال التربية يعني تقدير قيمة أي عنصر من عناصر المنظومة التربوية وإصدار الحكم على مدى جودة تلك المنظومة، فهو يتناول تثمين تحصيل المتعلم وإنجازه ثم الحكم عليه بالنجاح أو الفشل في ضوء معايير صادقة وموضوعية، بينما تعكس عملية التقويم معنى الإصلاح والتعديل والتغيير [1].

من خلال ما سبق يتبين لنا أن عملية التقويم عملية شاملة إذ أنها عملية تسعى إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف المنشودة، وبالتالي الحكم على مدى نجاح العملية التربوية والسعي إلى الإصلاح والتعديل والعلاج أي أن التقويم عملية إصدار الحكم على قيمة الشيء وتشخيصه ثم السعي إلى الإصلاح والتعديل، على عكس التقييم الذي يصدر الحكم على قيمة الشيء فقط.

3. أنواع التقويم:

إنّ التقويم هو عملية مستمرة ترافق جميع المراحل التعليمية، على مستوى الحصة، أو المقطع، أو الفصل، أو السنة الدراسية، أو المرحلة الدراسية، أي ابتداء من بداية التعلم، وأثناءه، وفي نهايته، وقد اعتمدت المناهج الدراسية في الجزائر، وبخاصة مناهج الجيل الثاني ثلاثة أنواع من التقويم هي:

1.3. التقويم التشخيصي

هو التقويم الذي يهدف إلى تحديد جوانب القوة والضعف عند التلميذ لوضع برامج علاجية لجوانب الضعف وأسبابها والوقاية منها في المستقبل، ويعتمد على الاختبارات التحصيلية التخصصيّة، والتي تركز على مفردات أو أسئلة الاختبار [2].

إنّ التقويم التشخيصي هو عملية تحديد نقاط القوة والضعف لدى التلميذ وتحديد أسبابها بهدف وضع خطة علاجية للوقاية منها، وذلك اعتمادا على الاختبارات التحصيلية التخصصيّة.

---

[1]– بومدين المير، وحاجي غنية: التقويم التربوي مفهومه، أهميته، أهدافه، مجلة حوليات، المجلد17، العدد17، جامعة طاهري محمد، بشار، 2017، ص:54.

[2]– محمود أحمد عمر، وآخرون: القياس النفسي والتربوي، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2010، ص:25.

كما يعرّف على أنه تعيين مواطن القوة والضعف في أداء المتعلم قبل التعلّم وأثناءه، واستجابة لهذا الغرض يسعى هذا التقويم إلى تحديد نقطة البداية المناسبة للمتعلم الفرد، والكشف عن الصعوبات الدراسية التي يواجهها خلال سير عملية التعلّم ومن ثمّ التوجه إلى التعليم العلاجي المناسب[1]. فهو يسعى إلى الكشف عن الصعوبات والعراقيل التي تواجه المتعلّم قبل التعلّم خاصة وأثناءه بغرض تخطي هذه الصعوبات وعلاجها بشتى الطرق من أجل سيرورة العملية التعليمية. من خلاله تحديد قدرات المتعلم وقابليته ومهاراته وتحصيله، وميوله نحو تعلّم موضوع ما، ويتصف هذا النوع من التقويم بالدقة وتفصيل كل جزء من أجزاء المحتوى المستهدف لعملية التقويم[2]. وينقسم إلى قسمين التقويم القبلي الكاشف ويتم من خلاله الكشف عن مواطن الخلل في تعلّمات التلميذ السابقة لمعالجتها قبل الانتقال أو الشروع في التعلّمات الجديدة، وتقويم بعدي كاشف يأتي في نهاية الوحدات التعليمية يتم فيه تعيين مواطن القوة والضعف لدى المتعلم.

3-1.أ. أغراض التقويم التشخيصي

تتمثل الأغراض الرئيسية للتقويم التشخيصي في الآتي[3]:

- وضع خطة لتحديد مشكلات التعلّم لدى الطلبة ومعرفة أسبابها.
- وضع خطة لتعليم الطلبة المقصرين.
- استثارة نقاط القوة لدة الطلبة لتعلم جديد، حيث يتم عرض الدرس الجديد بطمأنينة وارتياح من تمكن الطلبة لمتطلباته الأساسية.
- تشعيب المتعلمين في ضوء مستوياتهم.

وبناء على ما سبق، نستخلص أن للتقويم التشخيصي عدة أغراض، حيث يسعى لوضع خطط لتحديد المشكلات التي يعاني منها المتعلمون، واكتشاف أسبابها وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم. ويعمل على تعزيز نقاط القوة لدى الطلبة لتنمية مهاراتهم، ومن ثم توجيههم لمختلف التخصصات على حسب مستوياتهم.

---

[1]- امطانيوس نايف مخائيل: القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، ط1، دار الإعمار العلمي، بيروت، 2015، ص:50.

[2]- شيماء صبحي أوشعبان وأسعد حسين عطوان: القياس والتقويم التربوي، ط1، دار الكتب العلمية، لبنان، 1991، ص:24.

[3]- المرجع نفسه، ص:25.

3-1.ب. وسائله

لا شك أن الاختبار التشخيصي يعد أداة هامة ورئيسية في هذا النوع من التقويم،

وتهدف الاختبارات التشخيصية إلى تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين في موضوع دراسي معين، أو مادة دراسية معينة، وقد تهدف أيضا إلى تحديد مدى امتلاك المتعلم من مهارات واتجاهات في تلك المادة الدراسية وهذا النوع من الاختبارات يتميز بالشمولية والتفصيل للمادة العلمية المستهدفة[1]. فالاختبارات التشخيصية هي أحد أهم الوسائل التي يعتمد عليها التقويم التشخيصي، فبهذه الاختبارات نستطيع تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلم ومنه اكتشاف الصعوبات التي يعاني منها الطلبة وتتميز هذه الاختبارات بالشمول والتفصيل للمادة العلمية.

3-2. التقويم البنائي (التكويني)

هو عملية تقويمية منظمة تحدث أثناء التدريس وغرضها تزويد المعلم والمتعلّم بتغذية راجعة من أجل تحسين العملية التعليمية التعلميّة ومعرفة مدى تقدم المتعلمين[2].

من خلال التعريف يتضح لنا أن التقويم البنائي يزوّد كل من المعل والمتعلم بتغذية راجعة تساعد على حسن سير العملية التعليمية التعلميّة لغرض تقدم وتطور المتعلّم بصفة خاصة.

كما يوصف التقويم البنائي بأنه ذلك التقويم الذي ينجم أثناء عملية التعليم والتعلم ويهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها، وتحسين الممارسات التربوية، ويقدم التقويم التكويني معلومات للمخططين والمنفذين لعملية التقويم حول كيفية تطوير وتحسين البرامج التعليمية وبشكل مستمر[3].

وعليه يمكننا القول أن التقويم البنائي يتم أثناء عملية التعليم والتعلم، وهدفه الأساسي هو تقديم وتزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة والتي بواسطتها يتم تطوير وتحسين البرامج التعليمية. فهو عملية منظمة تحدث أثناء التدريس بهدف تزويد المعلم والمتعلم بمعرفة نتائج

---

[1]- شيماء صبحي أوشعبان وأسعد حسين عطوان: القياس والتقويم التربوي، ص:25.

[2]- المرجع نفسه، ص:26.

[3]- بومدين المير، وحاجي غنية: التقويم التربوي مفهومه، أهميته، أهدافه، ص:58.

أدائهم (تغذية راجعة) لتحسين العملية التعليمية[1].

3-2.أ. أغراض التقويم التكويني

يمكن تحديد أغراض التقويم التكويني ضمن مجالين هما:

*** الأغراض المباشرة:** وتتمثل في النقاط التالية[2]:

- التعرف على تقدم المتعلمين ومتابعة مدى تقدمهم، وتوجيههم إلى الاتجاه الصحيح.
- تحديد الخلل في عملية التعلم، والعمل على تحسين الأسلوب والاستراتيجيات التدريسية من قبل المعلم.

*** الأغراض غير المباشرة:**

- تقوية دافعية المتعلمين نحو التعلم، تثبيت عملية التعلم والاحتفاظ بها.
- زيادة انتقال أثر التعلم.

من خلال ما سبق يتبيّن لنا أن أغراض التقويم التكويني تركز على كلا طرفي العملية التعليمية، وهما المعلّم والمتعلّم، إذ يسعى التقويم التكويني إلى توجيه الطلبة ومتابعتهم أثناء مشوارهم الدراسي وكذلك يساعد المعلم على تحسين وتغيير أسلوبه نحو الأفضل، وبالتالي الوصول إلى طريقة ناجحة للقيام بالعملية التعليمية على أكمل وجه.

3-2.ب. وسائله

يمكن استخدام عدد من الأساليب والأدوات من أجل التأكد من تعلم المتعلمين للمادة العلمية من خلال ما يلي[3]:

- الأسئلة الشفوية التي يطرحها المعلم أثناء الحصة/ تقديم اختبار قصير أثناء الحصة.
- قيام المتعلمين بحل عدد من التمارين في الصف/ استخدام قوائم التقدير في الدروس العلمية.

نستنتج أن وسائل التقويم التكويني متعددة، بين أسئلة شفوية واختبارات قصيرة أثناء الحصة والتدريب على حل عدد من التمارين، واستخدام قوائم التقدير، إذ أن كل هذه الوسائل تساعد المعلم وتسهم بشكل كبير من التأكد من مدى وصول المعلومات والمهارات للطلبة في مادة تعليمية معينة.

---

[1]- محمود أحمد عمر، وآخرون: القياس النفسي والتربوي، ص:24.

[2]- شيماء صبحي أوشعبان وأسعد حسين عطوان: القياس والتقويم التربوي ص: 25، 26.

[3]- المرجع نفسه، ص:26.

3-3. التقويم الختامي (الإشهادي، النهائي)

ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلمية بعد انتهائها، ويطلق عليه في مناهج الجيل الثاني التقويم الإشهادي ويهدف إلى "تقديم حصيلة تطور الكفاءات الشاملة أو الختامية المحددة في منهاج السنة أو المرحلة، ويهتم بتقويم المسار والاستراتيجيات المستعملة لبلوغ الهدف المنشود، كما أنه ينظر إلى ما حققه التلميذ في الفترة المخصصة للتعلم من جهة، وينظر بعين الاستشراف لما يمكن أن يحققه من تقدم في هذه التعلّمات مستقبلا من جهة أخرى"[1] بمعنى أن التقويم الختامي هو تقويم للتعلّم. ومن أهدافه:

- معرفة مدى تحقق أهداف المنهاج الدراسي، بعد إجراءات التقويم البنائي التكويني.
- تحديد المستوى التحصيلي العام للمتعلمين في نهاية مدة دراسية معينة.
- اتخاذ قرارات إدارية رسمية تتعلق بالتقديرات ومنح الشهادات، سواء بالارتقاء أو الترتيب، أو غيره.

3-3.أ. أغراض التقويم الإشهادي

يمكن إجمال التقويم الختامي فيما يلي[2]:

- معرفة مدى تحقق الأهداف.
- تسجيل علامة للطالب ليتم تقييمه بموجبها.
- إعطاء شهادات للطلاب.
- اتخاذ قرارات إدارية مثل الترسيب والترفيع والفصل أو الطرد.
- إعلام الآباء بنتائج أبنائهم.
- مقارنة نتائج شُعب الصف الواحد.
- ضبط العملية التعليمية وذلك بمقارنة نتائج الصفوف اللاحقة بنتائج الصفوف السابقة في مهارة ما.

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، (د. ط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص: 286.

[2] - حسن ظاهر بني خالد، فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى (د، ط) دار أسامة، عمان، 2012، ص: 174.

- اكتشاف الخلل في المنهاج الدراسي.

- التنبؤ بأداء الطلبة مستقبلا ووضعهم في المكان المناسب.

مما سبق نستنتج أن التقويم الختامي يأتي في نهاية برنامج تعليمي معين بهدف التعرف على النتائج والأهداف، كما يكون أيضا في نهاية الفصل أو العام الدراسي، له أغراض عدة؛ تقويم الطالب وتقييمه ومعرفة مدى تحقق الأهداف والعمل على ضبط العملية التعليمية كالمنهاج مثلا، وكذلك ليتم بموجبه اتخاذ كل القرارات الإدارية المتعلقة بالطلبة.

3-3.ب. وسائله

للتقويم الإشهادي النهائي وسائل تساعد المعلم على تقييم التلاميذ بشكل سلس وسهل، ومن بين هذه الوسائل ما يلي[1]:

- يستخدم هذا النوع من التقويم اختبارات معيارية المرجع لتقييم التلاميذ.

- الاختبارات الموضوعية.

- الأسئلة الدقيقة.

- المهام والأداءات المطلوب إنجازها.

استنادا إلى ما سبق نلاحظ تعدد الوسائل المستعملة في التقويم النهائي والتي بواسطتها يتم تقييم التلاميذ ومعرفة مستوياتهم واتخاذ القرارات الإدارية المناسبة لكل تلميذ.

وختاما نقول أن التقويم هو: "الوسيلة التي تمكننا من الحكم على تعلمات التلاميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية، ولا يمكن للتعلم أن ينجح إلا بوضع استراتيجيات للتقويم بأنواعه: تشخيصي، تكويني، إشهادي أو نهائي الذي يساهم في المصادقة النهائية على التعلمات"[2].

---

[1]- لالوش صليحة: المدخل النظري للتقويم التشخيصي والتقويم التحصيلي، مجلة أبعاد، مجلد10، العدد1، جامعة الجزائر02 أبو القاسم سعد الله، 2023، ص: 284.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص: 27.

4. مفعوم المكتسبات والكفايات

4-1. مفهوم الاكتساب

4-1.أ. لغة

وردت لفظة الاكتساب في مواضع كثيرة في القرآن الكريم، وفي الأحاديث النبوية الشريفة، ولا يمكن الإحاطة بها في هذا الموضع، في شكل أسماء وأفعال، وكثيرا ما يقترن الكسب بالاكتساب في آيات كثيرة، نصطفي منها قوله تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ﴾[1]، والمعنى: "ينفعها ما كسبت من خير، ويضرها ما اكتسبت من شر، لا يؤاخذ بذنبها غيرها، ولا يثاب غيرها بطاعتها. فإن قلت: لِمَ خصّ الخير بالكسب، والشر بالاكتساب؟ قلت: في الاكتساب اعتمال، فلما كان الشر مما تشتهيه النفس وهي منجذبة إليه وأمارة به، كانت في تحصيله أعمل وأجدّ...ولما لم تكن كذلك في باب الخير وصفت بما لا دلالة فيه على الاعتمال"[2]. فالكَسب هنا يَعني ما هو خَير، والاكتساب يَعني ما هو شرّ.

وقد ينفرد الكسب دون الاكتساب في القرآن الكريم فيجمع معناه الخير والشر معا في مثل قوله تعالى: ﴿وَاتَّقُوا يَوْمًا تُرْجَعُونَ فِيهِ إِلَى اللَّهِ ثُمَّ تُوَفَّى كُلُّ نَفْسٍ مَا كَسَبَتْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُون﴾[3] أي أنّ كل نفس تُعطى جزاء ما كسبت من خير أو شر، لا تظلم بنقص ثواب حسناتها، ولا بزيادة العقوبة على سيئاتها. وهو ما يتأكد في قوله عز من قائل: ﴿لِيَجْزِيَ اللَّهُ كُلَّ نَفْسٍ مَا كَسَبَتْ إِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ﴾[4] أي؛ ليثيب الله كل نفس ما عملت من خير أو شر يوم الحساب. يقول تعالى في موضع آخر وفي ذات المعنى: ﴿الْيَوْمَ تُجْزَىٰ كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ لَا ظُلْمَ الْيَوْمَ إِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ﴾[5]. وقد ينفرد الكسب فيستعمل في كسب الحرام كالسرقة، وفيه يقول تعالى: ﴿وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓاْ أَيْدِيَهُمَا جَزَآءً بِمَا كَسَبَا نَكَٰلًا مِّنَ ٱللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾[6].

---

[1]– سورة البقرة: الآية: 286.

[2]– الزمخشري جار الله: الكشاف عن حقائق وغوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأوي، ج1، ط1، تح: عادل أحمد عبد الموجود، وآخرون، مكتبة العبيكان، الرياض، 1998، ص:520.

[3]– سورة البقرة: الآية: 281.

[4]– سورة إبراهيم: الآية: 51.

[5]– سورة غافر: الآية:17.

[6]– سورة المائدة: الآية:38.

واستعمل الاكتساب منفردا في جمع المال على صيغة الفعل، مصداقا لقوله تعالى: ﴿وَلَا تَتَمَنَّوْا مَا فَضَّلَ اللَّهُ بِهِ بَعْضَكُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبُوا وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبْنَ وَاسْأَلُوا اللَّهَ مِن فَضْلِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمًا﴾[1]. أي كل يرث بحسبه في المواريث.

ولم تغفل المعاجم قديمها وحديثها عن معاني الجذر (ك، س: ب) وتفريعاته واشتقاقاته في طياتها، ومما ورد: " الكسب طلب الرزق، ورجل كسوب؛ يكسب الرزق. وكساب، فعال، من كسب المال"[2]. وقد تكرر هذا المعنى في معظم المعاجم العربية التراثية "الكسْب طلب الرّزق". وتطور هذه الجذر في المعاجم الحديثة إلى: "زيادة أفكار الفرد ومعلوماته، أو تعلمه أنماط جديدة للاستجابة، وتغير أنماط استجاباته القديمة"[3]، فانتقلت دلالة الاكتساب من طلب الرزق والمال إلى الاجتهاد، والاستزادة للوصول إلى مبتغى معين وتحقيقه.

والمعنى المحوري: "جمع الشيء وتحصيله (شيئا بعد شيء) بجهدٍ ما أخذاً من حيث كان: كما تأخذ الجوارح فرائسها (مرة بعد مرة)، وكما يجمع المال من مظانّه(شيئا بعد شيء)"[4]. أما المكتسبات فهي اسم مفعول وتعني الحقوق التي تَمَّ تَحْصِيلُها عَنْ طَرِيقِ العَمَلِ. ونقولّ "معرفة مكتسبة: معرفة النفس بالعالم الخارجي، وتأتينا من مصدرين: الحدْس والتجريد. ومُكتسَب: مُتعلّم أثناء حياة الفرد"[5].

4-1.ب. اصطلاحا

حسب المرجعيات والمفكرين تتمثل مجالات واستعمالات المصطلح فيما يلي:

الاكتساب هو "عملية فطرية يقوم فيها الطفل في سياق غير رسمي بحيازة اللغة ونحوها

---

[1]- سورة النساء: الآية: 32.

[2]- الفراهيدي الخليل بن أحمد: كتاب العين، ج5، (د.ط)، تح: مهدي المخزومي، وإبراهيم السمارئي، دار الهلال، لبنان، (د.ت)، ص:315.

[3]- أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، مج1، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2008، ص: 1929.

[4]- موثق حسن حسن جبل: المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم، مج1، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، 2010، ص: 1893.

[5]- أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، مج3، ص: 1929.

دون أن يكون مدركا لمجموع القواعد والضوابط التي تحكم ما يكتسبه"[1]، فهنا يشير التعريف إلى أن الاكتساب هو عملية طبيعية غير إرادية تمكن الطفل من التواصل من خلال اللغة أو غيرها من أدوات التواصل دون وعيه بالضوابط التي تجعله يميز الكم الذي اكتسبه.

وكذلك قيل عنه أنه "العملية اللاشعورية التي تتم عن غير قصد من الإنسان والتي تنمي عنده مهارات اللغة وهو إن كان غير واع بهذه العملية اللاشعورية فهو واع بأنه يستخدم اللغة كوسيلة للتواصل"[2]، وهذا يعني أن عملية الاكتساب اللغوي عند الطفل تتم بطريقة لا واعية وغير مقصودة، يتم من خلالها تنمية مهارات اللغة واستعمالها للتواصل مع الوسط الذي يعيش فيه فقط دون الأخذ بقواعدها.

ومن جهة أخرى يعبّر عن الاكتساب بأنه "(التقاط) اللغة وهو عملية شبيهة إذ لم تكن متطابقة بالطريقة التي يطوّر بها الأطفال قدرتهم في لغتهم الأولى، فاكتساب اللغة هو عملية لا واعية"[3].

ومعنى اللغة المكتسبة أنها ليست غريزة في الإنسان، "فالطفل يولد دون لغة، ثم يبدأ بتلقي الأصوات بأذنيه، ويربط بين الصوت والشخص، وبين الصوت والشيء، وبين الصوت والحركة، ويدرك العلاقات بين الأشياء، وهكذا تتكون مفرداته وقاموسه اللغوي، وعندما يقرأ يضيف إلى هذا القاموس وينميه"[4] فيحصل عنده الاكتساب، ويمكن أن نسقط ذلك على كل المعارف التي يتلقاها في مسيرته التعليمية، ونطلق عليها معارف مكتسبة، أو كفاءات مكتسبة، وهذه الأخيرة مصطلح رائج في المناهج الجزائرية المعاصرة، وبخاصة مناهج الجيل الثاني.

4-2. مفهوم الكفايات

4-2.أ. لغة

وردت المعاني اللغوية لمادة (ك ف أ) في المعاجم القديمة والحديثة متنوعة وتكاد تكون متطابقة، فهي كلمة مشتقة من كلمة (كفاءة) على وزن فَعَالَة، ومما ورد فيها "الكاف والفاء

---

[1]- نواري سعودي أبو زيد: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ط1، بيت الحكمة، الجزائر، 2012، ص:32.

[2]- حامد عبد السلام زهران: المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهارتها، تدريسها، تقويمها، ط1، دار المسيرة، عمان، 2007، ص:33.

[3]- سوزان جاس، ولاري سلينكر: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج1، (د. ط)، تر: ماجدة الحمد، جامعة الملك سعود، 2009، ص:311.

[4]- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص: 25.

والحرف المعتل أصل صحيح يدل على الحسب الذي لا مستزاد فيه، يقال كفاك الشيء يكفيك وقد كفى كفاية"[1].و"كفا؛ كفاه على الشيء مكافأة وكفاءً، جازاه (...)، والكفء النظير، وكذلك الكفاءُ، والكفُؤُ، على فُعْلٍ، وفُعُلٍ، والمصدر الكفاءة، بالفتح والمدّ"[2].

وقد قيل أيضا: "كفى يكفي كفاية الشيء؛ حصل به الاستغناء عن سواه فهو كافٍ (...)، الكفاية (مص) وما يكفي ويغني عن غيره، الكَفْي والكِفْي، والكُفْي، ج أكفاء؛ ما تكون به كفاية"[3]. فالمعاني التي تدور حول الكفاية هي الحسب والتساوي والمجازاة والاستغناء.

4-2.ب. اصطلاحا

تنوعت تعريفات الباحثين لمصطلح الكفاية حسب زاوية نظرهم ومجال دراستهم، وفي هذا السياق نذكر:

- الكفاية هي "القدرة على عمل شيء أو مجموعة من الأعمال نتيجة التأهيل والخبرة وإجراء البحوث"[4]، فهي تقوم على الخبرة ومجموعة المؤهلات والمهارات التي تمكن من إنجاز أداء ما.

- الكفاية تضم جميع المعلومات والخبرات والمعارف والمهارات التربوية التي تنعكس على سلوك المعلم، وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية من خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي"[5]، فهنا تم الربط بين الكفاية كمجموعة خبرات ومهارات وبين دور المعلم في أدائه وتأثيره على سلوك المتعلمين. فالكفاءة هي المقياس الذي يحتكم به لتقييم مستوى الأطراف التدريسية ومدى فعاليتها.

وفي المجال التعليمي تعرف الكفاءة على أنها: "القدرة على استعمال مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام، إنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة، مهارات، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية...) لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة"[6].

---

[1]- أحمد بن فارس: مقاييس اللغة، ج5 (د، ط) تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، القاهرة، 1979، ص:188.

[2]- ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، ج6، ص: 3832.

[3]- لويس معلوف: المنجد في اللغة والأعلام، ط42، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 2008، ص:692.

[4]- مجدي عزيز إبراهيم: معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009، ص:824.

[5]- مجدي عزيز إبراهيم: معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ص:225.

[6]- اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص: 07.

فالمعارف أو ما يسمى بالمحتويات، لم يتم إهمالها، كما لم تكن غاية في حد ذاتها، بل تستعمل كمورد، على اعتبار أنها واحدة من مركبات الكفاءة.

ومن أشهر مصطلحات الكفاءة الواردة في مناهج الجيل الثاني في الجزائر: كفاءة المادة، الكفاءة الشاملة، الكفاءة الختامية، الكفاءة العرضية، وهذه الأخيرة تتكون من القيم والمواقف، والمساعي الفكرية والمنهجية بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات، والقيم التي يسعى المنهاج إلى تنميتها. وتتوزع على مجموعة ميادين نختصرها في:

– كفاءات ذات طابع فكري، يمارس فيها المتعلم قدراته على الملاحظة والتصنيف، واستعمال البرهان الاستقرائي، والاستنتاجي، وإبداء رأيه، وممارسة الاستقلال.

– كفاءات ذات طابع منهجي، وفيها يمارس المتعلم الإتقان والتنظيم، والاندماج في المجموعات لإنجاز المهمات التعليمية المشتركة.

– كفاءات ذات طابع اجتماعي، وفيها يتساءل عن استشرافات مستقبله، ويمارس المهمات الموكلة إليه داخل المدرسة، ويفجر مواهبه، ويظهر إبداعاته، ويتعرف على القيم الاجتماعية، ويهتم بمحيطه، ويشارك في الأعمال الجماعية.

– كفاءة ذات طابع تواصلي، وفيها يتواصل المتعلم بلغة سليمة في مختلف الوضعيات مشافهة وتحريرا، ويستعمل وسائل الاتصال والتواصل باستغلال الموارد المعرفية والتكنولوجية، كما أنه يستمع جيدا، يحاور، يبلغ، يتلقى، ويبحث عن المعلومة في مختلف المصادر البشرية والمادية.

ونشير في هذا المقام أن للكفاءات مستويات حسب المواقف التعليمية نختصرها في الآتي:

– الكفايات المعرفية: وتتضمن المعلومات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية اللازمة للأداء بهدف تحقيق الأنشطة والحقائق والنظريات.

– الكفايات الوجدانية: وتعبر عن الاستعدادات والاتجاهات والقيم والمعتقدات والسلوك الوجداني لدى المتعلمين"[1]، وهي تخص الجانب الروحي والشعوري والميولات العاطفية.

[1]– حاتم عبد الله سعد الحصيني، الكفايات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الطائف في ضوء المعايير القياسية، مجلة العلوم التربوية، مج3، ع1، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، يناير 2020، ص:333.

– الكفايات الأدائية: وتشير لكفاءة المتعلم في الأداء وتتضمن المهارات النفسية الحركية[1]، ويظهر ذلك في الممارسات والأنشطة الحركية.

4. الكفاءات الإنتاجية: وتعد نتيجة أو ثمرة للكفايات السابقة، والأثر الإيجابي الذي يظهر على المتعلم في الميدان يعطي إشارة نجاح ويعكس الكفاءة"[2]، فما تكونه الكفاءات المعرفية والوجدانية والأدائية يظهر كنتيجة في التطور السلوكي للمتعلم.

5. نظريات اكتساب اللغة

إن موضوع تعلم واكتساب اللغة من أكثر المواضيع رواجًا، خاصة في عصرنا الحالي، وذلك نظرا لتزايد الأبحاث والدراسات في حقول اللغويات، وهذا ما سعت نظريات تعلم واكتساب اللغة إلى معالجته والبحث في حيثياته وطرق الاكتساب اللغوي. الأمر الذي أدى إلى تعدد الآراء وتضاربها، وسنذكر أهم النظريات التي اهتمت بتعلم واكتساب اللغة.

5-1. النظرية السلوكية

تشمل مجموعة النظريات السلوكية فئتين هما:

الفئة الأولى: النظريات الارتباطية وتضم نظرية إيفان بافلوف في الإشراط الكلاسيكي وآراء جون واطسن في الارتباط وجون جتري في الاقتران، حيث تؤكد هذه النظريات على أن التعلم هو بمثابة تشكيل الارتباطات من خلال الاقتران بين مثيرات بيئية واستجابات معينة، وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكلها[3].

يعتبر بافلوف أحد مؤسسي النظرية السلوكية، ومن ثم طوّرها كل من واطسن وسكينر، حيث بدأت هذه النظرية من خلال تجربة بافلوف الشهيرة، وهي كالآتي:

قام بافلوف بإحضار كلب جائع وقام بإعطائه الطعام ومن ثم يقوم بقياس كمية اللعاب السائل من فمه، لكن قبل أن يعطي الطعام للكلب يقوم أولا برن الجرس وإسماعه للكلب في

---

[1]– وائل وفيق رضوان، وهناء إبراهيم سليمان: تصور مقترح لتطوير منظومة التدريب الإلكتروني عن بعد لتحقيق الكفايات المهنية لمعلمي مدارس اللغات، مجلة كلية التربية، ع75، جامعة دمياط، 2020، ص:209.

[2]– حاتم عبد الله سعد الحصيني، الكفايات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الطائف في ضوء المعايير القياسية، ص: 333.

[3]– عماد عبد الرحيم الزغول: نظريات التعلم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص:44.

كل مرة، وفي المرحلة الأخيرة قام بافلوف بإسماع صوت الجرس للكلب دون تقديم الطعام، وكانت النتيجة كالعادة وهي سيلان اللعاب من فم الكلب توقعا منه وجبة الطعام المعتادة.

مما سبق يتضح لنا أنه من خلال هذه التجربة استطاع بافلوف اشتراط استجابة سيلان اللعاب لصوت الجرس، بحيث كان صوت الجرس مثيرا شرطيا نجم عنه الاستجابة الشرطية، أي سيلان اللعاب، وبالتالي فإن السلوك اللغوي سلوك مكتسب عن طريق المثير والاستجابة أي أن الاقتران المتكرر بين مثيرين كفيل بحصول استجابة لغوية، إذن فبافلوف وسكينر يرون أن تفسير الارتباطات بين المثيرات والاستجابات تكون وفقا لقوانين الإشراط ووفقا لمبدأ الاقتران.

ومنه نستنتج أن اللغة سلوك، وهذا السلوك يمكن تعلمه باستثارة الأطفال لهذا السلوك.

بمعنى أنه كما يتم اكتساب السلوك عن طريق الاستثارة فكذلك اللغة يتم اكتسابها بنفس الطريقة أي عن طريق مثير + استجابة، كما أن للبيئة دور كبير في نمو اللغة واكتسابها.

الفئة الثانية: تضم هذه الفئة نظرية ثورنديك (المحاولة والخطأ)، ونظرية الحافز لكلارك هل، ونظرية التعلم الإجرائي لسكينر، إذ تؤكد كل هذه النظريات على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك[1].

لقد تميزت دراسات ثورنديك بالتجريب والموضوعية، حيث سميت نظرية ثورنديك بأسماء كثيرة منها؛ المحاولة والخطأ والنظرية الوصلية، اعتمد ثورنديك في تجاربه على أسلوب حل المشكلات ويتجلى ذلك في أحد تجاربه على القطط، حيث قام بوضع قط جائع في قفص حديدي مغلق، ثبت عليه خيط حيث أنه بمجرد جذب ذلك الخيط من القفص يُفتح الباب مباشرة وبالتالي يستطيع القط الحصول على الطعام الموجود خارج القفص، ففي المرحلة الأولى بقي الحيوان يتجول في القفص بحثا عن مخرج للهرب وبعد فترة استطاع الحيوان أن يجذب الخيط أكثر يسارا مما نتج عنه نقص عدد الأخطاء وسرعة الوصول إلى حل للمشكلة وفتح باب القفص في فترة زمنية موجزة[2]، فهنا استخدم ثورنديك الطعام كمثير ومعزز وبمجرد محاولة القط إيجاد حل للوصول للمثير فإنه وصل إلى الاستجابة الصحيحة.

---

[1]– عماد عبد الرحيم الزغول: نظريات التعلم، ص:44.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص:76.

من خلال التجارب المتعددة التي قام بها ثورنديك توصل إلى نتيجة؛ هي أن الآلية الصحيحة والرئيسية للتعلم وتكوين الارتباطات هي المحاولة والخطأ.

عموما فإن نظريات التعلم والسلوك ترى أن المعرفة الحقة تنبع من التجربة والتطبيق، وذلك من خلال دراسة سلوك الكائن بدقة وعناية في المختبر ويُسلم السلوكيون بأنه لا استجابة من دون مثير، وأن التعلم يحدث نتيجة لحدوث الارتباط بين المثير والاستجابة، فمثلا الطفل يتعلم اللغة عن طريق حدوث ارتباطات بين الألفاظ والأشياء، وأن التعلم هو مجموعة عادات تحتوي على سلسلة من الارتباطات بين المثيرات والاستجابات المعززة التي تكوّن في مجموعها ما يعرف بالعادة[1].

خلاصة القول أن السلوكيين كانوا ينظرون إلى اكتساب اللغة على أنه عادة سلوكية وجزء من السلوك الإنساني، يخضع لقانون المثير والاستجابة والتعزيز، كذلك مبدأ المحاولة والخطأ الذي جاء به ثورنديك "فاكتساب اللغة عند السلوكيين شكل من أشكال السلوك الإنساني ومسار تعلمها لا يختلف عن مسار تعلم أية مهارة سلوكية أخرى"[2].

فاللغة عند سكينر هي سلوك يكتسبه الطفل الذي كان خاليا من اللغة ولا يمتلك رصيدا لغويا، ومن خلال تفاعله مع بيئته وأسرته يبدأ بالتعلم والاكتساب عن طريق التدريب المستمر والتكرار، ويعد التعزيز عاملا مساعدا في اكتساب السلوك اللغوي وحتى السلوكات غير اللغوية، عبر المحاكاة والتقليد والترابط.

5-2. النظرية الفطرية:

من أهم رواد هذه النظرية عالم اللغة الأمريكي، نعوم تشومسكي، حيث يرى أن تفسيرات النظرية السلوكية على أنها تفسيرات بدائية وبسيطة مفسرا رؤيته بقوله أن الآباء لا يعملون على تصحيح أخطاء أبنائهم لا يعملون على تعزيز محاولاتهم اللغوية، بل يرى أن لغة الكبار في حد ذاتها مليئة بالأخطاء اللغوية، وبالتالي فإن تشومسكي نفى دور المجتمع في عملية اكتساب اللغة لدى الطفل، ويعتبرها من الأمور الثانوية، فهو يعتبر اللغة أنها

---

[1]- ينظر: كفاح يحي صالح العسكري وآخرون: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، تموز للنشر والتوزيع، دمشق، 2012، ص:25.

[2]- الربيع بوجلال: النظرية الفطرية في اكتساب اللغة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، مج7، ع1، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2022، ص77.

تتميز بخاصيتي الإبداع والتجديد مستدلا على ذلك بمثال، الطفل الذي بمجرد بلوغه سن الخامسة أو السادسة بإمكانه فهم عدد لا متناهي من الجمل، حتى وإن لم يكن سمعها من قبل، إذا فتشومسكي يقرّ بأن الطفل لا يكتسب اللغة في الواقع، إنما هي مولودة معه، ولا يقوم إلاّ بتصحيح ما فيها من أخطاء[1].

ومنه فإن أصحاب هذا الاتجاه يسلمون بأن اللغة قدرة فطرية يشترك فيها جميع الجنس البشري، فالإنسان يولد وهو مزوّد ببنية لغوية تعتبر معرفة أولية، فاللغة لديهم قدرة فطرية عقلية قد تكون مرتبطة بعوامل بيولوجية، فبما أن اللغة ميزة من ميزات الجنس البشري فإنها تعتمد على العقل في اكتسابها.

كما يرى تشومسكي أن كل إنسان قادر على تعلم اللغة لأنه يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة، فالطفل يولد وهو لديه استعداد فطري لاكتساب وتطوير اللغة.

ومنه فقد انتهى تشومسكي إلى عدة حقائق عن اللغة وهي، أن اللغة معقدة وأنها مهارة مميزة، تتطور تلقائيا داخل الطفل.

إن الاستعداد الفطري للغة لا يضمن الحصول على لغة جاهزة خالية من الأخطاء وإنما يسمح للطفل بتنظيم الصعوبات التي تلقاها من وسطه.

وأن الطفل يستطيع توليد عدد غير محدد من القوالب اللغوية انطلاقا من القدرة والكفاءة اللغوية التي لديه وهي "القدرة والفطرة التي منحها الله سبحانه للإنسان فاستطاع بها توليد عدد غير محدود من العبارات والتراكيب اللغوية"[2].

وفي الأخير فإن النظرية الفطرية تعنى باللغة كونها سمة مميزة للإنسان وأن الإنسان يولد وهو مؤهل لاكتساب اللغة وأن القواعد فيها حقيقة ذهنية، فالإنسان لديه قدرة إبداعية على إنتاج وفهم عدد لا حصر له من الإنتاجات اللغوية وذلك انطلاقا من تنظيم القواعد اللغوية التي لديه، والتي تكون محدودة لكنها تجعله ينتج قوالب لغوية غير محدودة وكذلك ما ينتجه الآخرون.

---

[1]– ينظر: عبد الرحمان الشخي: عبد الحليم بوبات، اكتساب اللغة لدى الطفل بين تشومسكي وجان بياجيه (دراسة مقارنة)، الجامعة الأفريقية أحمد دراسة أدرار، كلية الآداب واللغت، قسم اللغة والأدب العربي، 2018، ص27، 28.

[2]– ستي بدرية أنديني: أشهر المصطلحات ذات العلاقة بتعليم اللغة العربية، مجلة العصرنة، مج14، أفريل 2017، ص16.

5-3. النظرية المعرفية:

يمثل الاتجاه المعرفي العالم السويسري جان بياجيه، حيث يركز فيه على النمو والتطور المعرفي عند الطفل من خلال مراحل نموه المختلفة وما يطرأ عليه من تغييرات تؤثر في العمليات العقلية التي تختلف حسب اختلاف عمليات التفكير والإدراك التي تكوّن لدى الطفل معارف واستراتيجيات يتخذها ليتكيّف مع المحيط الخارجي وأبرزها اللغة، فهو "حين يبحث في اللغة إنما يبحث فيها عمّا يكشف عن سمات التفكير في مراحله المتعاقبة وقد أخضع اللغة للتفكير"[1].

أي أن عملية التفكير سابقة عن اللغة ومن دونها لا يمكن أن تستعمل بشكل صحيح، وبالتالي فإن الاستعدادات المعرفية وخاصة التفكير هو الذي يُسيّر اللغة ويوظفها، وذلك تبعا لتعاقب مراحل النمو المعرفي والفكري، فهنا نجد أن النظرية ترتكز على فكرة التطور الذي يكون ضمن إستمرارية مراحل النمو، فكلما تقدم الطفل في السن نضج ذهنه وأفكاره، وبالتالي ينعكس ذلك على لغته، وهذا يفسر بدايات التفكير في السنوات الأولى من نمو الطفل تحت غياب الحضور اللغوي، وحتى في ظل الاكتساب اللغوي تبقى عملية التفكير سابقة عن اللغة ومنظمة لها، وبالتالي تعتبر عملية عقلية بالدرجة الأولى تتطور وتتغير حسب النمو.

وقد قسّم بياجيه مراحل النمو المعرفي عند الطفل بداية من: "إدراك معطيات العالم الخارجي وتحسسها، ثم إعطاء رموز للأشياء ودلالاتها (الوظيفة الرمزية) ثم ينتقل إلى مرحلة التفاعل مع الآخرين ويخرج من تمركزه حول ذاته إلى التواصل مع الأفراد وصولا إلى اعتماده على نفسه ونضج تفكيره وحل المشكلات"[2].

مما سبق نجد أن التطور المعرفي ينمو وفق مراحل عمرية ملائمة للمستوى العقلي والفيزيولوجي للطفل، فيبدأ بإدراك العالم الخارجي من خلال تحسسه بواسطة اللمس والمسك وغيرها من آليات الاكتشاف عند الصغار، ثم يستطيع تمييز الأشياء من خلال الرموز التي يرسمها الطفل في ذهنه وأيضا التعبير بالإشارات عن مشاعره إلى أن يصل لمرحلة يتحرر فيها من الانشغال بذاته فحسب، ويصبح متفاعلا أكثر مع أفراد بيئته وتواصله معهم وبث

---

[1]- ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، ط1، دار العلم للملايين، لبنان 1999، ص: 79.

[2]- ينظر: أديب عبد الله محمد النوايسه، إيمان طه طايع القطاونة: النمو اللغوي والمعرفي للطفل، ط1، دار الأبصار للنشر والتوزيع، الأردن، 2015، ص: 104، 112.

أفكاره ورغباته إلى أن يكون قادرا على حل المشكلات وتجاوز العقبات تتابعا مع نمو ونضجه الفكري.

كما أن بياجيه ربط أيضا النمو والتطور المعرفي بالذكاء "الذي تشكل عملياته المنطقية توازيا حركيا ومستمرا في آن واحد بين البيئة (العالم الخارجي) وعالم الفكر (العالم الذهني)"[1]، مما يعني أن الذكاء نشاط ذهني وعقلي قابل للنمو والتطور الذي يؤهل الطفل للفهم والاستيعاب وربط الأشياء بشكل منطقي خاصة مسمياتها بالاعتماد على الملاحظة والتعقب لما يحدث في البيئة التي يعيش فيها، فتكون العمليات المنطقية مثل الاستنتاج والمقارنة والتذكر المرافق لإدراك الطفل، وحتى إحساسه نوعا من التكيّف مع بيئته لفهمها وتحليل حيثياتها وفقا لتحليله المنطقي والذهني طبعا بالموازاة مع تطور عمره الزمني والإدراكي في نفس الوقت ينجم عن هذا التطور تراكم البنى المعرفية نتيجة الخبرة المكتسبة والتي يصحبها بشكل تلقائي تطور في النحو اللغوي، فأصحاب هذه النظرية لم يفصلوا النمو المعرفي عن التطور اللغوي لكونهما عمليتان متلازمتان في نمو الطفل بصفة مستمرة ومتتابعة لإحداث التكيّف والتوازن، فهم لم يرفضوا دور البيئة في تحقيق الاكتساب لكنهم ركّزوا على المحرك الأساسي المُفعّل لاكتساب اللغة وهو النشاط العقلي وعملياته (الذكاء، التفكير...).

5-4. النظرية التفاعلية الاجتماعية:

يمثل هذه النظرية عالم النفس الروسي سومينوفيتش فيجوتسكي، والتي تنطلق من مسلمة أساسية مفادها أن البيئة التي يتعامل معها الفرد اجتماعيا والذي يكون نتيجة هذا التفاعل هو انعكاس اللغة وتطورها وفقا لهذا التفاعل: "فالتطور الإدراكي المتضمن للتطور اللغوي يظهر كنتيجة للتفاعل الاجتماعي"[2]، بمعنى أن القدرات العقلية والفكرية يلازمها تطور في القدرات اللغوية وهذا يعتمد على تفاعل الفرد مع بيئته، فكلما كان التفاعل الاجتماعي ناجعا كلما توسع الجانب اللغوي عند الفرد، فهذه النظرية تؤكد الميزة الاجتماعية للغة.

---

[1]- جان بياجيه: سيكولوجيا الذكاء، تر: يولاند عمانوئيل، ط2، عويدات للنشر والطباعة، لبنان، 2002، ص: 15.

[2]- ميادة المبارك: أهم نظريات اكتساب اللغتين الأولى والثانية وتطبيقاتها، المجلة العربية للآداب والدراسات اللسانية، مج6، ع24، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، أكتوبر، 2022، ص:90.

نجد أن تطور المعرفة عند فيجوتسكي يعتمد على التفاعل الاجتماعي "لأنه من غير الممكن الفصل بين أفكار الفرد والمكونات الاجتماعية المحيطة به"[1]، فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه، مما يعني أنه يؤثر ويتأثر بالأفراد الذين يعيشون معه وتربطه بهم علاقات اجتماعية وزمان ومكان، وبالتالي فإن هويته الأساسية مبنية على حضور المجتمع وبناء المعرفة عنده يعتمد على أحداث متبادلة بينه وبين باقي الأفراد، وخاصة اللغة التي تعد عنصرا أساسيا يمكن الاستغناء عنه في التعايش الاجتماعي للإنسان أولا لأنه هوية وثقافة وثانيا لأنه جسر يتواصل من خلال مع المجتمع ويعبّر عن احتياجه ومشاعره وحتى قضاء مصالحه.

إذن فاللغة مكون اجتماعي ضروري يتم اكتسابه وتنميته من خلال التواصل الاجتماعي، فمن غير المعقول أن يولد الإنسان مكتسبا مباشرة للغة، وإنما يمر بمراحل معينة تمثل كل مرحلة مستوى اجتماعي معين يكتسب فيه اللغة تدريجيا بما يناسب وضعه النفسي والاجتماعي، وقد قسّم نمو اللغة عند الطفل إلى أربعة مراحل: "وهي مرحلة ابتدائية لا يدرك فيها الطفل المعاني اللغوية وإنما يعبر بالمناغاة أو البكاء ثم المرحلة السيكولوجية يستطيع فيها الحصول على الأشياء انطلاقا من أسمائها، وترميزها، انتقالا إلى مرحلة التمركز حول الذات ثم مرحلة النمو الداخلي"[2].

نجد مما سبق أن النمو اللغوي لدى الطفل يتطور عبر مراحل انطلاقا من البيئة الاجتماعية، ففي بداياته لا يستطيع التحدث والتعبير عن معاني الأشياء، وإنما يكتفي بالأصوات والبكاء والمناغاة سواء عند الجوع أو الشعور بالبرد والألم، ثم يتعرف على أسماء الأشياء وترميزها يطلبها بمسمياتها ثم ينتقل إلى مرحلة التمركز حول الذات أين يكون الطفل في حديث داخلي مع نفسه يفكر داخليا دون الحاجة لإخبار الآخرين عن قصده، فنجده يفكر بصوت عالي أي يعلن عن رغباته دون قصده والحاجة إلى إسماعهم، فهنا لابد من استفزاز ذهن الطفل لدمجه ضمن دائرة التعامل، خاصة مع أقرانه من خلال دفعه إلى طلب الأشياء والبحث عنها، كأن يقدم له طبق طعام دون ملعقة فيبحث عنها ويتواصل لأخذ ما يريد،

---

[1]– زيد سلمان العدوان: أحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ط1، مركز ديبونو لتعليم الفكر، عمان، 2016، ص:62.

[2]– حفيظة تازورتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، د.ط، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003، ص: 81-82.

وأخيرا مرحلة النمو الداخلي من خلال تطوير مفردات اللغة عن طريق التفكير واستعمال اللغة داخليا وذهنيا، فالمراحل المقسمة بحسب العمل تحدد تطور اللغة والنحو اللغوي بحسب طبيعة البيئة التي ينشأ فيها الطفل والتي تلعب دورا كبيرا في سير هذه المراحل.

إن نظريات اكتساب اللغة مبحث متعدد الآراء واختلاف وجهات النظر، نظرا لجدلية الموضوع وكثرة تفرعاته انطلاقا من مبادئ كل نظرية حول الاكتساب اللغوي وكيف تنمو اللغة عند الطفل، فالسلوكية تنظر إلى اللغة كسلوك يكتسب من خلال مثير وحدوث استجابة، وكذلك آلية الاقتران والتعزيز، بينما ترى النظرية الفطرية أن الموضوع يتجاوز حدود الغريزة إلى الارتقاء بالحانب العقلي للإنسان الذي تكون لديه استعدادات عقلية تؤهله لتطوير واكتساب اللغة، أما النظرية المعرفية ترجع تعلم اللغة إلى البناء المعرفي وتراكم البنى المعرفية تبعا لتعاقب مراحل النمو فيكون التكيف والتوازن للطفل في بيئته إحدى استراتيجيات تعلم اللغة وتطور التفكير ونمو الذكاء الذي يعطي ديناميكية مستمرة لتطور النمو اللغوي، وتتجاوز النظرية الاجتماعية ما سبق بالتركيز أكثر على البيئة والتفاعل الاجتماعي الذي يستقي منه الطفل الخبرة اللغوية، كذلك وفقا لمراحل نموه في المجتمع الذي يعيش فيه، ولا يزال الجدل قائما حول هذا الموضوع، والتفاف الدراسات عليه وفي بحث مستمر حول آليات اكتساب اللغة ومرجعياتها الأولى.

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل، نجد أن عملية التقويم عملية فاحصة لمكتسبات المتعلم وإصدار حكم عليها، بهدف تحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية فهو شامل يشمل جميع الاستراتيجيات والآليات التي تكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلم، وأشمل من التقييم الذي يقيم مستوى المتعلم بشكل تقديري ويتفرع عن التقويم ثلاثة أنواع تتوزع بحسب الموقف التعليمي ،وهي التقويم التشخيصي الذي يُعِدُّ للمتعلم بداية الانطلاق الملائمة له من خلال الكشف عن الثغرات التي يعاني منها المتعلم مسبقا، أما التقويم البنائي ويكون أثناء عملية التعلم بهدف تزويد المتعلم بتغذية راجعة ،والتقويم الإشهادي الذي يسعى إلى الكشف عن مدى تحقق أهداف المنهاج الدراسي في نهاية العملية التعليمية التعلمية بعد كل من تطبيق كل من إجراءات التقويم التشخيصي والبنائي، وكل من هذه الأنواع تملك وسائل وأغراض خاصة بها لتحديد مدى اكتساب المتعلم للكفاءات المرصودة التي تعد من المباحث التي أولت مناهج الجيل الثاني الاهتمام بها، وفي سياق الحديث عن الاكتساب كان لابد من التطرق إلى نظريات اكتساب اللغة التي تحمل في

طياتها المبادئ الهامة التي لابد أن تطبق على أرضية التعليم والتعلم لتحقيق أهداف ومخرجات تعليمية.

الفصل التطبيقي:

تحليل امتحان مكتسبات اللغة العربية

تمهيد

1. أدوات التقييم في امتحان تقييم المكتسبات
2. شبكات التقييم في امتحان تقييم المكتسبات
3. تقييم كفايات اللغة العربية في امتحان المكتسبات مع النماذج التطبيقية
4. الشبكة الزمنية لامتحان تقييم المكتسبات

تمهيد:

بعد الإصلاحات والتغييرات التي شهدتها المنظومة التربوية والسعي إلى الارتقاء بالتعليم والتعلم، وضمان الوصول إلى نتائج مرغوبة خاصة بعد إصلاحات الجيل الثاني التي اهتمت بشكل متطور بكل ما يخص العملية التعليمية، خاصة في الطور الابتدائي، وبعد أن كان الامتحان النهائي لشهادة التعليم الابتدائي ممثلا لمرحلة الانتقال إلى الطور المتوسط بإجراء امتحان يخص فقط اللغتين العربية والفرنسية ومادة الرياضيات، تم إلغاء هذا الامتحان بقرار من وزارة التربية والتعليم في نهاية السنة الدراسية 2022، وتم تعويضه بما يسمى **امتحان تقييم المكتسبات.**

لقد ارتأت الوزارة أن هذا النوع من الامتحان لا يمكن أن يشخص المستوى الحقيقي للتلميذ ويقيّمه بشكل صحيح، لذلك تم استبداله بامتحان تقييم المكتسبات الذي يُعد تقييما شاملا للكفاءات المستهدفة على أساس مجموعة من المعايير المحددة وفق سلم من التقديرات في جميع المواد الدراسية، ما عدا مواد الإيقاظ، كون هذا التقييم يشخص مستوى كل تلميذ في مسار تعلمه الابتدائي؛ حتى انتقاله إلى السنة أولى متوسط، وانتقال سجله معه، وبالتالي تكون هناك متابعة تقييمية فاحصة للمستوى التعليمي من طرف المعلم والمؤسسة، حتى يكون هناك تعزيز لنقاط القوة لدى التلميذ ومعالجة نقاط الضعف لتفاديها في السنوات الموالية، فامتحان تقييم المكتسبات وسيلة فعّالة وهادفة لتقييم المستوى العلمي بشكل صحيح ودقيق، كما أنّ التلميذ وتقييمه بشكل تقديري وكيفي لا يعني بالدرجات والعلامات، وإنما بالملاحظات حسب ما جاء في المنشور الوزاري رقم 14/ و.ت.و/ م.ع.ت/ في قبول التلميذ في السنة الأولى من التعليم المتوسط، وورد أيضا أنه إذا تغيب التلميذ عن الامتحان فإن ذلك يحرمه من الانتقال مهما كان معدله السنوي في التقويم المستمر.

1. أدوات التقييم في امتحان تقييم المكتسبات

1-1. فهم طبيعة الكفاءة

إن عملية التعلم تكون مسبوقة بأهداف تعليمية قصد تحقيقها عبر المسار الدراسي ومسألة تحقيقها مرهون بمستوى المتعلم، أو مدى اكتسابه لمجموعة من الكفاءات والمهارات وذلك انطلاقا من قدراته، ولكي تكون عملية التعلم هادفة ومنظمة، ينبغي أن يكون هناك تقويم لمستوى المتعلم وفحص لقدراته على بناء التعلمات واكتساب الموارد وتوظيفها ويقتضي

ذلك تحديد أدوات تقييم تجعل عملية تقييم الكفاءات المكتسبة دقيقة وخاصة باعتبارها عملية فاصلة لمستوى المتعلم سواء معرفيا، ومهاريا، وجدانيا، والتي على أساسها تختلف الأهداف التعليمية والتربوية، فهي أداة ذات طابع تشخيصي باعتبار أنها تعبر عن استعدادات المتعلم باكتساب الكفاءات والمعارف، ونقاط ضعفه وقوته، علاوة على ذلك فإنها ذات طابع تحصيلي كونها تطلق أحكام تقديرية على المتعلم وتحدد مستواه بالدرجات والعلامات.

يكون المتعلم في نهاية كل مرحلة دراسية يجتازها حائزا على مجموعة من المكتسبات والمهارات نتيجة تعلمه في أثناء هذه المرحلة، ومع نهايتها يكون قد اكتسب العديد من الكفاءات التي كان سطرها المنهاج التربوي، وفي هذا السياق نجد الكفاءة الشاملة وهي من المفاهيم الجديدة لمناهج الجيل الثاني، والتي تحيل إلى جملة الأهداف المحققة في العملية التعليمية، سواء كانت في نهاية كل مرحلة، أو طور، أو سنة دراسية، حسب ما أتى به المنهاج، فالكفاءة يُشار إلى أنها: "هدف إجرائي في وضعية معينة من الإنجاز"[1]، أي أن الغاية والهدف يكون مسطرا قبل بدء عملية التعلم، وأثناء العملية التعليمية يضع المعلم التلميذ في وضعيات مشكلة نقصد بها تلك المواقف التي تستفز ذهنه وتدفعه للتفكير والبحث، حيث تطلب هذه الوضعيات الوصول إلى حلول، وذلك من خلال استثمار المعارف وتطويع المكتسبات القبلية لصقل المهارات وتحسينها؛ من أجل التوصل إلى حلول للمشكلات، وهذا ما يؤهل المتعلم إلى تجاوز العقبات التي تعترضه في حياته اليومية نتيجة اكتسابه الخبرة في التفكير الدقيق وابتكار استراتيجيات تمكّنه من التأقلم والتكيّف مع بيئته.

تعبّر الدلالة في الوضعيات المشكلة على قيام وارتباط هذه الأخيرة بصفة الواقعية واعتمادها على معطيات مستنبطة من المجتمع والبيئة، بحيث يكون لدى المتعلم خلفية مسبقة عن المشكلة التي تواجهه فلا يستطيع أن يخوض غمار تجربة ما دون أن تكون لديه معلومات أو أي دراية بموضوع المشكلة، الشيء الذي يؤدي إلى عجزه ونفوره عن التعلم؛ لذلك فإثارة ذهن المتعلم بمحفزات واقعية يدفعه إلى الفضول والاستكشاف والرغبة في إيجاد حلول للوضعيات المشكلة التي يسطرها المعلم ويحرص على تنظيمها لكي لا يختلط الأمر على المتعلم.

[1]– عبد الكريم غربي: مستجدات التربية والتكوين، ط1، منشورات عالم التربية، الرباط، 2014، ص:374.

تمثل الكفاءات العرضية "مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف"[1]، فهي ليست تابعة لمادة معينة بل ترتبط بجميع المواد الدراسية مثل؛ القراءة والكتابة فهما ضروريتان لكافة المواد، فاللغة العربية التي تعتبر كفاءة عرضية كونها مشتركة بين المواد الدراسية الأخرى، والتحكم فيها يساعد المتعلم في دراسته لباقي المواد.

لقد صيغت الكفاءة الشاملة في المنهاج على أن "يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها، مشافهة وكتابة بشكل سليم في وضعيات دالة من الحياة الاجتماعية واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية"[2]، إن هذه الصياغة قد حددت ما يجب على المتعلم تعلّمه بالنسبة للغة العربية، حيث يمكنه استعمالها من الناحية المعرفية والعلمية في اكتساب المعارف وتنمية أفكاره ورصيده اللغوي، وتنظيم المعلومات التي يكتسبها وتصحيحها، فكما أشرنا إلى أهمية اللغة التي تعد الأرضية الأساسية التي ينهض بفعلها المتعلم خاصة في تعلّمه لمختلف المواد، فهي المنطلق الذي يبدأ المتعلم به مشواره الدراسي وبالتالي تحكمه في اللغة واستخدامها للتعلم واكتساب المعارف.

ومن الأهداف التي حدّدها المنهاج فهي كفاءة يتمكن منها المتعلم ويوظفها في تعليمه ولم يكتفِ دليل امتحان تقييم المكتسبات بهذه الخاصية المعرفية للغة فحسب بل أضاف أيضا الخاصية التبليغية التواصلية للغة، فتواصل المتعلم عن طريق اللغة بشكل سليم وصحيح مع أقرانه ومحيطه الاجتماعي يمكّنه من الوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجهه خاصة وإن تحكم في توظيفه للاستعمال اللغوي سواء كان شفويا أو كتابيا، يمكنه من حلّ الوضعيات المشكلة التي تكون أساسا مستنبطة من واقعه الاجتماعي، وبالتالي يستعمل اللغة أيضا في الجانب التكنولوجي عبر وسائل الاتصال الحديثة.

إن هذه الصياغة قد ركّزت على جانبين أساسيين للغة؛ الأول الجانب المعرفي أي استخدام اللغة لاكتساب المعارف، والجانب التواصلي استخدام اللغة كأداة للتواصل والتبليغ،

---

[1]– بن ساسي موسى مسعود لبنى: واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس والعلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008/2007، ص:69.

[2]– وزارة التربية الوطنية: دليل تقييم المكتسبات –مرحلة التعليم الابتدائي–، اللغة العربية، الجزائر، 2023/2022، ص:03.

إن هذين العنصرين يحيلانا بما يسمى بالكفاءة الختامية، فهي "كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة، وتعّبر بصيغة التصرف "التحكم في الموارد، حسن استعمالها، تحويلها" عما هو منتظر من التلميذ في نهاية الفترة الدراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادة"[1].

فكل مادة دراسية تضم كفاءة ختامية وينبغي للتلميذ اكتساب التعلمات المنصوص عليها في كل مادة أثناء مساره الدراسي، وهذا انطلاقا من مركبات الكفاءة الختامية باعتبار أنها مفهوم عام وشامل، لا يمكن تقييم التلميذ عليه بشكل دقيق وكما ينبغي أن يكون؛ لذلك جُزئت الكفاءة الختامية إلى مركبات لتحديد تقييم مستوى كفاءة التلميذ، فالتحكم في الموارد كأول مركب فكري بصيغة التصرف يشير إلى تحكم التلميذ للمعارف والمهارات والقيم التي يكتسبها من كل مادة، ثم يوظفها في حل المشكلات. أي استغلال المهارات والقيم بما يخدم الموقف التعليمي واستثمار المعلومات المكتسبة وتوجيهها لحل الوضعيات المشكلة ثم تحويلها إلى مسارات للتواصل والتبليغ، فهذه المركبات تشخص بشكل أساسي الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من المتعلم لكل مادة من خلال استغلال التعلمات المكتسبة وتحويلها إلى كفاءات، وبالتالي يبني سلوكه على مجموعة من القيم التي تؤثر عليه وعلى شخصيته.

إن استعمال اللغة كأداة باكتساب المعارف والتواصل والتمكن منها مشافهة وكتابة يحيلنا إلى الكفاءات الختامية الأربع المنصوص عليها وهي كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي، كفاءة الأداء القرائي، كفاءة فهم المكتوب، كفاءة الإنتاج الكتابي.

1-2. فهم طبيعة المتعلّم

يعتبر المتعلم هو المستهدف في العملية التربوية والتعليمية، حيث تسعى المنظومة التربوية بمختلف هياكلها ووسائلها إلى تربية المتعلم وتنشئته وتوجيهه، وإعداده للمشاركة في بناء المجتمع وتطويره بشكل منتج ومثمر، وذلك بمختلف الوسائل والطرق البيداغوجية المسايرة لعملية التعلم وفق مراحل منظمة، فالمتعلمون يختلفون بقدراتهم واستعداداتهم وقابليتهم للتعلم، دون أن ننسى دور المعلم في توجيههم والعمل على إكسابهم الخبرات والتفاعل الإيجابي مع هياكل عملية التدريس المختلفة بشكل يحقق الأهداف المنشودة في العملية التعليمية.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص:09.

وهذا ليس بالعمل السهل وذلك لاختلاف طبيعة المتعلمين، إذ أن لكل متعلم خصائص خاصة به تؤثر في قابليته لكل جديد في العملية التعليمية خاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية، كونها أهم مرحلة في المسيرة التعليمية، وأكبر دليل على ذلك إلغاء امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي واستبداله بما يسمى بامتحان تقييم المكتسبات وهو امتحان شامل لكل ما يدرسه التلميذ خلال السنة الخامسة الابتدائية؛ يهدف إلى تقييم الكفاءات المستهدفة في المناهج، وأيضا يشخص النقائص في مكتسبات كل تلميذ لعلاجها وتعديلها في مساره الدراسي.

وهذا الانتقال المفاجئ أثار ضجة كبيرة، خاصة لدى المتعلمين، حيث جاء في دليل تقييم المكتسبات للغة العربية أن "الامتحان السابق لنهاية التعليم الابتدائي كان يحدث رهبة وقلقا في نفوس المتعلمين، فيؤثر في سلوكهم التربوي وهذا ما يعيقهم على إبراز قدراتهم ويمتد القلق إلى الأولياء لاعتبارات عدّة، منها خصوصا صغر سن أطفال هذه المرحلة"[1]، فكما قلنا سابقا فإن هذه المرحلة هي من أهم مراحل التعليم كونها التجربة الأولى في الحياة المدرسية للطفل، حيث أن كل قرار مفاجئ يؤثر فيه، سواء بالسلب أو بالإيجاب، فقرار إلغاء امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي الموسوم بالفحص أثر إيجابي على التلاميذ وخاصة على نفسيتهم، وذلك لما كان يضفي عليهم من خوف ورهبة وضغوطات نفسية، كما أنه منح للأستاذ والتلميذ أريحية في التعامل مع الاختبارات.

إن التلميذ في هذه المرحلة يكون حساسًا جدا حيث يجب على المعلم مراعاة نفسيته وحاجاته ورغباته دون أن ننسى دور الأسرة؛ والتي تعتبر العامل المهم الذي يقود ويوجه الطفل في هذه المرحلة، فقبل إلغاء امتحان الفحص، كان جلّ القلق والضغط الذي يعانيه التلاميذ ناجم عن ضغط الأولياء، الأمر الذي يدفع ببعض التلاميذ إلى الهروب من المنزل خاصة خلال فترة الإعلان عن النتائج والمعدلات، هذا ما يبيّن أن هاجس الامتحان خرج عن أسوار المدرسة ليصل إلى الأسرة وينتشر اجتماعيا؛ بفعل الضغط الرهيب الذي يعاني منه الجميع وهذا دليل أن قلق العائلات راجع بالأساس إلى الأهمية البالغة التي يوليها الأولياء للنقطة كمعيار للنجاح دون الاكتراث بمدى قدرة التلميذ على الفهم والإدراك والاكتساب.

[1]– وزارة التربية الوطنية: دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي– اللغة العربية، ص:4.

من هذا المنبر نلاحظ أن الضغط لا يتوقف فقط خلال فترة التحضير للامتحان؛ بل يتعدى ذلك إلى فترة ترقب النتائج والتي تعد المرحلة الأخطر؛ كونها تزرع في نفوس الأطفال الرعب النفسي لما يدفعهم كما قلنا سابقا للهروب من المنزل خوفا من رد فعل الأولياء، لكن بعد إلغاء امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي واستبداله بامتحان تقييم المكتسبات الذي أعاد ضبط الأمر والذي خص بالتحديد الأقسام النهائية كأفضل حل لإنهاء التعامل مع هذه الخصوصيات خاصة عند إعداد أداة التقييم المقترحة، لذلك لابد من إبعاد الإقصاء المعتمد على التنقيط أي بمعنى أن امتحان تقييم المكتسبات لا يعتمد على نقاط وعلامات لتقييم التلاميذ، بل على ملاحظات تسمى بالتقديرات، وهذه الملاحظات والتقديرات لا تعني أن الإجابة صحيحة أم خاطئة بل تعني درجات التفكير والاستيعاب لدى التلميذ؛ لأن هذا الامتحان هدفه تقييم الكفاءات المستهدفة وليس درجات حفظهم للدروس، فهو يركز على الفهم والاستيعاب بدل الحفظ ولا تحتسب نتائج هذا التقييم في الانتقال إلى مستوى أعلى فامتحان المكتسبات يركز على التحصيل بدل النتائج.

1-3. مستويات التفكير

لقد خلق الله تعالى الإنسان وميّزه عن باقي الكائنات الحية بنعم عديدة من بينها نعمة التفكير، لذا عنيت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية بتنمية الفكر والتفكير لدى المتعلم كي يصبح أكثر قدرة لمواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترضه في مختلف جوانب الحياة وقد تباينت وجهات النظر حول تعريف التفكير من بين هذه التعريفات أن "التفكير عملية معرفية وفعل عقلي عن طريقه تكتسب المعرفة"[1]، أي أن التفكير هو أداة الفرد لتعلم معرفة جديدة وليس من شك أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير "ونظرا لاختلاف مستوى تحصيل المعلمين في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي فإن أداة التقييم لامست سواء من حيث هيكلتها أو من حيث درجات التقدير مختلف مستويات التفكير والأداء لإقرار مستوى التحكم من جهة وتحقيقا للتقييم الإيجابي من جهة"[2]، معنى هذا أن طبيعة أداة التقييم في امتحان تقييم المكتسبات راعت مختلف مستويات التفكير وراعت الفروق الفردية لدى

[1]- ميمون عيسى: محاضرات منهجية التفكير، السداسي الأول، سنة أولى جذع مشترك، جامعة الحاج لخضر، باتنة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، 2014/2013، ص:07.

[2]- وزارة التربية: دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، ص:04.

التلاميذ، ذلك أن مختلف مستويات التفكير تختلف من تلميذ لآخر ومن غير المعقول أن يتساوى الجميع في السلوك والقدرات والتفوق المدرسي.

تتميز أداة التقييم بالشمولية وتعتمد على بعدين تحصيلي وتشخيصي، معنى هذا أن طبيعة التقييم اعتمدت مجموعة من المعايير لرصد مختلف مستويات التفكير لدى المتعلمين والتي من خلالها نميّز بين مستويات التلاميذ، وذلك ما يصطلح عليه بالبطاقة التحليلية لتقويم الكفاءات الختامية والشاملة لدى المتعلمين في جميع المواد، إن احترام الفروق الفردية بين التلاميذ يبدأ أولا من الأسرة ثم المعلم لذلك ومن البديهي ضرورة فهم التلميذ من طرف الأولياء والمعلمين من خلال تقييم الخبرات الأولى لحياته واحترام الفروق الفردية وفهم تأثيرها في تحديد الميولات والأنماط السلوكية التي تستهل تكييف العملية التربوية على حساب هذه العوامل.

إن اختلاف نسب الذكاء بين الأفراد وتحديدا التلاميذ داخل القسم الواحد، الأمر الذي يجعل ميزة التفوق بين الدارسين حكرا على البعض منهم، لذلك وجب على الأولياء فهم هذه الفروقات؛ وذلك من خلال مساعدة أبنائهم بالتدريب المستمر والعمل على تنمية الجوانب التي لا يتحكمون فيها والتي تؤثر على تحصيلهم الدراسي، ومن خلال إعطائهم الحرية في التعبير عن آرائهم وأفكارهم ومنحهم الفرصة لاكتشاف مواهبهم وميولاتهم لتحديد أهم الآفاق وسبل النجاح والتفوق لكل تلميذ في المجال الذي يبدع فيه، وبالتالي تنمو قدراته الفكرية والعقلية من خلال تشجيعه وتوجيهه ومنحه الحرية في ممارسة إبداعاته.

ومن هذا المنطلق وجب على الأولياء الابتعاد عن المقارنة بين الأطفال حتى لا يزرعون في نفسياتهم الشعور بالفشل والإحباط؛ لذا يجب احترام قدراتهم العقلية ومكتسباتهم الفردية وعدم الضغط عليهم للحصول على معدلات تفوق قدراتهم العقلية، ذلك أن لكل طفل ميزة خاصة به في التعلم، لذلك فإن أي سلوك يصدر عن الفرد هو مصلحة جميع الأبعاد التي تسبب ظهور الفروق الفردية بصورتها التي يتميز بها فرد عن آخر، والتكوين العقلي المعرفي يختلف من فرد لآخر، طبقا لما يظهر من قدرات عقلية خاصة.

إن المتعلمين متفاوتون في القدرات العقلية، فهناك من يكون تفكيره بسيط وهناك من يكون تفكيره إبداعي، لذا فإن امتحان تقييم المكتسبات يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ومن بينها التفكير الذي كما قلنا سابقا أنه يختلف من تلميذ لآخر من خلال إقرار مستوى التحكم في الكفاءات؛ التي يكتسبها التلميذ للكشف عن ميول التلاميذ وقدراتهم من خلال

إنجاز التقييم للوصول إلى تحصيل الكفاءة بنوعيها الشاملة والختامية، كما جاء في المنهاج والطريقة المعتمد عليها في النظام البيداغوجي، وبالتالي الوصول إلى تقييم إيجابي يوصلنا لتحقيق الأهداف المنشودة ومعرفة مدى وصول المعلومات للمتعلمين وإحصاء التلاميذ ومعرفة مستويات تفكيرهم والعمل على تنميتها.

1-4. شروط إعداد أدوات التقييم

يعود نجاح العملية التقييمية إلى اختيار أداة تقييمية تؤهل هذه العملية إلى الوصول لنتائج دقيقة، ومن الشروط التي ينبغي مراعاتها عند اختيار أداة التقييم ما يلي:

- إن مجمل المعارف والموارد المجندة طوال الفترة الدراسية ينبغي أن تخضع للقياس ومدى تحكم المتعلم فيها واستعمالها وإدماجها في وضعيات مشكلة دالة، أي تقييم مكتسبات المتعلم على مدى المسار الدراسي، ففي "نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يتواصل التلاميذ مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقرأون قراءة معبرة مسترسلة نصوصا مركبة ومختلفة الأنماط تتكون من مائة وخمسين كلمة مشكولة جزئيا يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة"[1]، فهذه الكفاءة الشاملة للطور الثالث (السنة الخامسة) يمكن تقييمها بتحديد مدى تحكم المتعلم في القراءة المسترسلة والتعبير الشفهي والكتابة السليمة الخالية من الأخطاء واستغلال هذه الكفاءات للتواصل وحل المشكلات.

- إن كل ميدان من ميادين اللغة العربية له خصوصيته وكفاءته المراد اكتسابها، والتي تختلف باختلاف الهدف المرجو الوصول إليه، إذ يجب مراعاة هذه الخصوصية عند إعداد أداة التقييم، فمن غير الصحيح إعداد أداة لتقييم كفاءة الأداء القرائي القائم على معايير معينة تخص طبيعة الكفاءة وتطبيقها واعتمادها على كفاءة إنتاج التعبير الكتابي فرغم اشتراك الميدانين في لغة واحدة إلا أنه ينبغي التمييز بين هذه الكفاءات واعتماد أداة تقييم ملائمة وخصوصية كل ميدان.

- سبق وأشرنا إلى ضرورة التمييز بين الكفاءات الختامية، إذ أن لكل كفاءة ختامية معايير محددة، والمعيار هو "النوعية التي يتصف بها منتوج التلميذ"[2]، أي أنه جملة المواصفات التي تؤهل إلى تقييم إمكانيات التلميذ ونستطيع إطلاق أحكام على كفاءاته المكتسبة، وبالتالي ينبغي أن تكون دقة في اختيار معايير كل كفاءة ختامية بحسب خصوصية كل

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص:34.

[2]- المصدر نفسه ، ص:28.

واحدة منها سواء الكتابية أو الشفوية، والمعايير نوعان "معيار الحد الأدنى جزء لا يتجزأ من الكفاءة وهو الشرط المعتمد للحكم على كفاءة التلميذ، أما معيار النوعية فهو غير مشترط في كفاءة المتعلم، وإنما تملكه يمنح إضافة لتقييم المنتوج وعدم تملكه لا يعاقب ويحاسب المنتوج على عدم تملكه"[1]، إذ ينبغي التمييز جيدا عند اختيار المعايير والتأكد من عدم تكرارها الذي يؤدي إلى أن يقع التلميذ في الخطأ مرتين أو أكثر، وبالتالي يجب فصل كل معيار عن غيره حتى نتجنب محاسبته وتقييمه على نفس الخطأ مرتين.

– يتطلب صياغة المعايير لكل كفاءة ختامية الاطلاع على المعارف والموارد التي وضعتها اللجنة الوطنية للمناهج كونها تخضع للدراسة الدقيقة من قبل مختصين في المادة وبالتالي يكون المعيار على توازي مناسب مع الموارد التي يتلقاها المتعلم، ويتم التقييم بشكل سليم، كما نرى أن عملية التقييم عملية متكاملة مترابطة الحلقات بين المنهاج والدليل والمعلم والنشاطات التعليمية، وبمجرد حذف حلقة يحدث خلل في إحدى العمليات الدراسية.

– إن تقييم المكتسبات لا يكون باسترجاع المعارف والموارد بطريقة مباشرة وبصورة واضحة وإنما التقييم الجيد يكون عن طريق تحويل هذه الموارد ودمجها للاستعمال وفق السياق المطلوب، فهو يتعدى الاجترار المعلوماتي وتكديس المعارف في الذهن، فعملية التعلم لا يمكن ربطها بشكل مباشر بصفة التراكمية أي تراكم وتكديس المعلومات بشكل كمي ومعدود؛ مما يجعل المتعلم مجرد صندوق يمتلئ، وعلى أساسه تنطلق عملية تقييمه، فهنا لا يمكن تحويل الموارد وإخضاعها للاستعمال في المواقف والمشكلات.

– أحدث الإصلاح والتحديث في المناهج وفرة في المصطلحات البيداغوجية والتربوية، قد تأثر المعلمين بها لدرجة تداولها بشكل كبير أمام التلاميذ؛ وحتى تدوينها بشكل مبالغ، وبالتالي قد يؤثر هذا عليهم ويشتت انتباههم عن فهم واستيعاب الدروس "ولهذا تمّ منع استعمال وتدوين هذه المصطلحات مثل؛ الوضعية الانطلاقية الأم، الوضعية المشكلة، التقويم... والتي وجدت لهيكلة وتنظيم المناهج أو لضبط وتسيير التعلمات"[2]، ولهذا يمنع استعمالها شفويا أو كتابيا أمام التلاميذ.

– استبعاد مصطلحات: (الوضعية والمشكل) واستعمال مصطلح: (الموضوع) والذي يعتمد على أساسه التقييم، و(المطالب) أي الغاية المراد الوصول إليها عوض (الأسئلة). وتسمية

---

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص: 28

[2]– المفتشية العامة للبيداغوجيا: مذكرة توجيهية، رقم01، رقم 1208/ م.ع.ب/ 2017، ص:02.

السندات بأسمائها الأصلية حتى يتصرف عليها التلميذ ويميزها ويستعملها في موضوعات أخرى فلا ينحصر استعمالها في الموضوع المقدم إليه فحسب، فيجب أن يتعرف على الخريطة كونها وسيلة لمعرفة الموقع والمسافات ولا ينحصر في معرفة كونها سندا في موضوع واحد فقط، حتى يحسن التعامل مع السند في أي موقف تعليمي.

– تتطلب عملية وضع المطالب تركيزا ودقة بحيث تكون واضحة غير مبهمة ولا تخضع للتأويل فتكون إجابة واحدة محددة، حتى لا يتشتت ذهن المتعلم. ولضمان جودة المواضيع المقترحة للممتحن يجب أن تشمل أداة التقييم على مجموعة من الأسناد التي تعد موارد مضافة يستثمرها المتعلم في تحديد السياق الذي ينبغي اعتماده في الإجابة وتدعيمها من خلال تلك الأسناد.

– إن إرساء الموارد الضرورية للكفاءات الختامية يتطلب تحديد مجموعة من المعايير والتي بدورها تضم مجموعة من المؤشرات ويعتبر المؤشر "إشارة أو علامة أو عرض... يشير إلى حالة الموقف الذي نختبره أو نفحصه... فالمؤشرات هي التي تمكننا من الحكم على مقدار ما يتحقق من المعايير"[1]، أي أنها تعبر عن مدى تحكم المتعلم في المعيار ومدى نجاح أو فشل التحكم فيه من خلال إعطاء ملامح وإشارات دالة عليه.

– يؤدي تقييم الكفاءات إلى تحديد مجموعة من المعايير وتحديد مستويات الأداء من خلال سلم التقدير، وذلك بتعيين درجة التحكم في المعيار كما حدد في الدليل، وتختلف التقديرات باختلاف الفروق الفردية بين المتعلمين فدرجة التحكم "أ" تمثل تحكم أقصى و"ب" تحكم مقبول و"ج"، تحكم جزئي و"د" تحكم محدود، إضافة إلى مستوى التمايز الذي يتعلق بالإجابة التي تكون خارج الخيارات المقترحة وتكون صحيحة ذات طبيعة إبداعية مرتبطة بمستويات التفكير العليا.

1-5. طبيعة التقييم في اللغة العربية:

إن تحديد مدى اكتساب المهارات المستهدفة يتطلب عملية تقييم تتعلق بالكفاءات الختامية، وتختلف طبيعة التقييم حسب خصوصية كل كفاءة مما يجعل نمط التقييم ومدته

[1]– قوادري سارة: واقع التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية واقتراح تصور لتطويره في ضوء معايير جودة التعليم، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2022/2021، ص:135.

مرتبط بالكفاءة والمعايير الخاصة بها. فالجدول الموضح يبيّن مستوى الكفاءة المرتبطة بالتقييم ونوعه وفترة تنفيذه[1].

الكفاءة		نمط التقييم	فترة التقييم	عدد المعايير
كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي		شفوي	متابعة مستمرة	9
كفاءة الأداء القرائي		شفوي	فبيل فترة التقييم	7
كفاءة فهم المكتوب	فهم المحمول الفكري	كتابي		6
	فهم المحمول اللغوي			6
كفاءة الإنتاج الكتابي		كتابي		6

(جدول رقم:01 يتضمن مستوى الكفاءة المرتبطة بالتقييم)

تقييم كفاءة الخطاب والتواصل الشفوي يكون من خلال المتابعة المستمرة من تحقيق الوعي اللغوي والتمكن من الاستعمال الصحيح والسليم للغة في مواقف تواصلية ذات دلالة، أي تقويم مستمر لقدرات المتعلم على التعبير عن الأفكار والمشاعر من خلال اللغة والتمكن من هذه الكفاءة يساهم في التغلب على الصعوبات التي تواجه المتعلم من خلال التواصل الجيد المبني على الاستعمال اللغوي، ويكون تملك هذه الكفاءة دقيق فالمشافهة تمكن من اكتشاف مدى تحكم المتعلم في معايير هذه الكفاءة والمتمثلة في "الالتزام بآداب الاستماع، إداك موضوع الخطاب وفكره الأساسية، تدوين رؤوس الأقلام، التجاوب مع التعليمات، المشاركة في تحليل الخطاب، والسير، توظيف أفعال القول المناسبة"[2].

وبالنسبة لكفاءة الأداء القرائي فالتقييم كذلك يجري بشكل شفوي على أن يكون قبل فترة الامتحان، بحيث تعد القراءة نشاطا ضروريا لابد من جميع المتعلمين أن يخضعوا لهذا النشاط أثناء سير الحصص الدراسية، الأمر الذي يمكنهم من القراءة السليمة وتنمية زادهم اللغوي والمعرفي، ومعرفة العلاقات اللغوية بحسب معناها الصحيح الذي يمكن المتعلم من القراءة السليمة، ويكون هذا الاكتساب عن طريق التحكم الجدي في مجموعة من المعايير وهي "قراءة وحدات لغوية كاملة قراءة مسترسلة، قراءة معبرة عن المعاني، احترام علامات

[1]– وزارة التربية الوطنية: دليل تقييم المكتسبات، 2023/2022، ص:04.

[2]– المصدر نفسه، ص:05.

الوقف وتمثلها، استخدام التنغيم والنبر، احترام الوصل والفصل، إبراز علامات وقف قواعد القراءة، مدة القراءة"[1].

1-6. كفاءة فهم المكتوب

تعد مهارة فهم المكتوب من المهارات التي يصعب الاستغناء عنها، فهو عبارة عن عملية تفاعلية تتم بين المتعلم والنص المكتوب يتضمن نشاطا لغويا يكتشف المتعلم من خلاله الرموز والأصوات اللغوية ليحللهما من أصوات منطوقة إلى مكتوبة، وعلى هذا الأساس فقد احتل ميدان فهم المكتوب مكانة مميزة في مناهج الجيل الثاني وذلك بالترميز على المتعلم وحده محور العملية التعليمية[2]، فهو تقييم كتابي يتم بإعداد اختبار ينجز كتابيا فترته ومدته تكون محددة وفق المنشور وهو مجزأ إلى نظامين (نظام المحمول الفكري ونظام المحمول اللغوي)، ولكل منهما معايير محددة يتم بموجبها تقييم إجابات التلاميذ:

6.1.أ. فهم المحمول الفكري:

له (06) معايير وهي كالتالي[3]:

- تحديد الفكرة العامة المعالجة في النصّ.
- تحديد معلومات صريحة في النصّ.
- تفسير ظاهرة في النصّ وتبيانها.
- استخلاص فكرة ضمنية من النصّ.
- اختيار مقطع وتبريره.
- التعبير عن رأي أو عرض وجهة نظر.

6.1.ب. المحمول اللغوي:

يتضمن 06 معايير وهي:

- الاستبدال في فقرة.
- إعادة ترتيب الجمل.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية: دليل تقييم المكتسبات ، ص:05.

[2]- عبد اللاوي نجاة، دين العربي: منهجية تدريس مهارة فهم المكتوب في ضوء مناهج الجيل الثاني (السنة أولى ابتدائي أنموذجا)، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد 13، العدد1، جامعة الطاهر مولاي، سعيدة (الجزائر)، 2021، ص:1591.

[3]- وزارة التربية الوطنية: دليل تقييم المكتسبات، ص:08.

- تشكيل فقرة أو تصحيحها.
- استعمال علامات الوقف في الفقرة.
- التحويل الصرفي لفقرة.
- الرسم الإملائي لفقرة.

1-7. كفاءة الإنتاج الكتابي:

هو تقييم كتابي تكون مدته المحددة وفق المنشور الوزاري، وهو في المجال التربوي يعني "اكتساب الطلاب الأدوات والعوامل اللوجستية المساندة للكتابة المعبّرة عن أفكارهم وعواطفهم ورغباتهم بعبارات صحيحة سليمة خالية من الأخطاء بدرجة تناسب مستواهم اللغوي وتمرينهم عل التحرير بأساليب جمالية وفنية وتعويدهم الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها وربطها بعضها ببعض"[1]، فالتعبير الكتابي هو كتابة فنية يعبّر من خلالها التلاميذ عن أفكارهم وأحاسيسهم وفق أسلوب فني وجميل يعتمد على تسلسل الأفكار وربطها بعضها ببعض، حيث يتضمن الإنتاج الكتابي لتقييم المكتسبات 06 معايير يعتمدها المعلم أثناء التقييم وهي كالتالي:

- احترام التعليمة والمهمات المرفقة.
- وضوح التصميم وفق طبيعة المنتج.
- ترابط الأفكار وتسلسلها.
- الالتزام بقواعد اللغة.
- إدراج قيمة أو تحديد موقف أو إبداء رأي.
- وضوح الخط.

2. شبكات التقييم في امتحان تقييم المكتسبات:

2-1. الشبكات التحليلية:

إذا كانت الكفاءة كما أشرنا في موضع سابق تعني القدرة على تجنيد الموارد لحل وضعيات مشكلة، فإن تقييم هذه الكفاءة يتطلب تحديد مجموعة من المعايير والمؤشرات الدالة على اكتسابها ومدى نجاعتها في التغلب على صعوبات الوضعية المراد الوصول إلى

[1]- سارة باها، ليلى معرف: المنتوج الكتابي وطرق تدريسه وتقييمه كتاب السنة الأولى متوسط -أنموذجا-، مذكرة ماستر، جامعة أحمد دراية، قسم اللغة والأدب العربي، أدرار، 2022/2021، ص:10.

حل لها، وبالتالي يكون التقويم في المقاربة بالكفاءة ذو بعدين أساسيين: "تقويم مدى اكتساب الموارد والتحكم فيها، تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في بناءات المواد والكفاءات العرضية"[1]، أي أن عملية التقويم لا تقتصر فقط على الاكتساب للموارد والمعارف فحسب، وإنما تتعدى ذلك إلى كيفية استثمارها ودمجها وحسن استغلالها لبناء كفاءات أخرى، وبالتالي فإن رصد هذه العمليات التقييمية يتطلب تحديد آليات لوصف مستوى المتعلمين بدقة، وتعد شبكات التقويم من الوسائل المهمة فهي "أداة تسمح بحصر العمليات والأفعال التي تحدث في وضعيات تعلمية معينة واستخدامها لأغراض تقويمية"[2]، ويعني هذا أنه من خلال هذه الشبكات نستطيع إصدار أحكام حول مستوى التلميذ وتحديد نقاط ضعفه وقوته من خلال النتائج التي نستخرجها من هذه الشبكات الموضحة بالشكل التالي:[3]

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية والشعبية

مديرية التربية لولاية: اسم التلميذ:

العام الدراسي: المؤسسة:

البطاقة التحليلية لتقييم الكفاءات الختامية في اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي					
المعـــــايير		سلـــم التقـــديـــر			
	فهم الخطاب والتواصل الشفوي	أ	ب	ج	د
1	الالتزام بآداب الاستماع				
2	إدراك موضوع الخطاب وفكرته الأساسية				
3	تدوين رؤوس الأقلام				
4	التجاوب مع التعليمات				
5	المشاركة في تحليل الخطاب				
6	سلامة لغة التواصل				

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص:28.

[2]– نورة بوعيشة، سمية بن عمارة: ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة قصدي مرباح، ورقلة، (د.ت)، ص:745.

[3]– وزارة التربية الوطنية: دليل تقييم المكتسبات، ص:05.

7	توظيف الدلالات اللفظية وغير اللفظية				
8	الاسترسال واليسر				
9	توظيف أفعال القول				
تقييم كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي					
	الأداء القرائي (خارج فترة الامتحان)	**أ**	**ب**	**ج**	**د**
1	قراءة وحدات لغوية قراءة مسترسلة				
2	قراءة معبّرة عن المعاني				
3	احترام علامات الوقف وتمثلها				
4	استخدام النبر والتنغيم				
5	احترام الوصل والفصل				
6	إبراز علامات الإعراب وفق قواعد القراءة				
7	مدة القراءة				
تقييم كفاءة الأداء القرائي					
فهم المكتوب					
	أ) فهم المحمول الفكري	**أ**	**ب**	**ج**	**د**
1	تحديد الفكرة العامة المعالجة في النصّ				
2	تحديد معلومات صريحة في النصّ				
3	تفسير ظاهرة من النص أو تبيانها				
4	استخلاص فكرة ضمنية من النص				
5	اختيار مقطع وتبريره				
6	التعبير عن رأي أو عرض وجهة نظر				
تقييم كفاءة المحمول الفكري					
	ب) فهم النظام اللغوي	**أ**	**ب**	**ج**	**د**
1	الاستبدال في فقرة.				
2	إعادة ترتيب الجمل.				

3	تشكيل فقرة أو تصحيحها.				
4	استعمال علامات الوقف في الفقرة.				
5	التحويل الصرفي لفقرة.				
6	الرسم الإملائي لفقرة.				
تقييم كفاءة فهم النظام اللغوي					
	الإنتاج الكتابي	**أ**	**ب**	**ج**	**د**
1	احترام التعليمة والمهمات المرفقة.				
2	وضوح التصميم وفق طبيعة المنتج.				
3	ترابط الأفكار وتسلسلها.				
4	الالتزام بقواعد اللغة.				
5	إدراج قيمة أو تحديد موقف أو إبداء رأي.				
6	وضوح الخط.				
تقييم كفاءة الإنتاج الكتابي					
تقييم الكفاءة الشاملة					
.....					
أ	تحكم أقصى	**ج**	تحكم جزئي		
ب	تحكم مقبول	**د**	تحكم محدود		

(جدول رقم:02 يتضمن تقييم الكفاءات الختامية)

فالشبكة التحليلية لتقييم الكفاءات الختامية تعرض الكفاءات المراد تقييمها مع تحديد مجموعة المعايير الخاصة بكل كفاءة بالإضافة إلى مستويات التقدير، وبالتالي فهي تساعد الأستاذ في تحديد وتعيين مستوى المتعلمين وتختصر عليه الجهد والوقت واستغلاله بطريقة منظمة ودقيقة، ويقف على نقاط قوة وضعف التلميذ وتصحيح القصور في عدم التمكن من تملك معايير معينة في الكفاءة أو عدم تملك الكفاءة نفسها، وبالتالي رصد هذا النشاط وتصحيحه وتعزيز نقاط القوة فيه، فالشبكة التحليلية تحتوي على معلومات دقيقة لمعايير كل كفاءة مرفقة بسلم التقدير وكل كفاءة لها بطاقة تحليلية خاصة بها.

2-2. مكونات الشبكات التحليلية:

تضم الشبكة التحليلية عناوين الكفاءات المعنية بالتقييم (كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي، كفاءة الأداء القرائي، كفاءة فهم المكتوب بجزأيه، فهم المحمول الفكري وفهم المحمول اللغوي، كفاءة الإنتاج الكتابي)، وكل كفاءة لها جملة من المعايير المحددة والتي من خلالها يتم تقييم الكفاءة، والذي يتم عن طريق سلالم التقدير، حيث تحوي الشبكة على سلم موحد مقسّم إلى أربعة مستويات مصنفة إلى (أ، ب، ج، د)، "فتساعد المقوم عن مدى تمكن التلميذ من المعايير ومن ثم اتخاذ القرار المناسب"[1]، ويكون الحكم بحسب تملك كل معيار في الكفاءات الأربعة.

3. تقييم كفايات اللغة العربية في امتحان المكتسبات مع النماذج التطبيقية:

3-1. كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي:

يمثل فهم الخطاب والتواصل الشفوي أحد الكفاءات الختامية المعنية بالتقييم، وهي متعلقة بميادين اللغة العربية، حيث نجدها مركبة من مصطلحين مهمين الأول فهم الخطاب والثاني التواصل الشفوي لذا وجب الوقوف عند كل منهما شكلا ومضمونا.

يشير مصطلح فهم الخطاب إلى ما يعرف بفهم المنطوق وهو مصطلح جديد جاءت به الإصلاحات التي واكبت مناهج الجيل الثاني، وورد تعريفه في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للجيل الثاني بأنه "إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابةً، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها..."[2]، فهذا النشاط يقوم على إلقاء نص بصوت يكون مرتفعا ومسموعا وتكون القراءة من طرف المعلم سليمة وواضحة، بحيث تؤثر على المتعلم وتجعله يُفعّل تركيزه وفهمه للنص من خلال الاحتفاظ بأفكاره، والتعبير عنها فيما بعد، وذلك اعتمادا على استماعه للنص المُلقى من قبل المعلم بطريقة تجعل المتعلم مقتنعا ومنتبها.

---

[1]- نورة بوعيشة، سمية بن عمارة: ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين، ص: 746.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، (د. ط) الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص: 05.

وبالتالي نجد أن هذا النشاط يركز على مهارات أساسية بقصد تنميتها وتحفيزها للإنتاج فيما بعد، وأهمها مهارة الاستماع التي تعد من أهم المهارات اللغوية ولها الأسبقية عن بقية المهارات الأخرى "فهو نشاط ذهني وليس أذني فقط، حيث تتم معالجة الأصوات المستقبلة وتحويلها إلى كلمات وجمل حتى يتمكن السامع من إعطاء معنى لهذه الأصوات"[1]، أي استقبال الأصوات والكلمات والعبارات وترجمتها ذهنيا حتى يتمكن السامع من إعطاء معنى مناسب لها، فالاستماع يقوم على تحليل المستقبلات انطلاقا من الأذن إلى الدماغ، وبفعل هذه الآلية يستطيع المتلقي تمييز معاني الكلمات بعد تحليلها "فالاستماع مهارة لغوية مهمة جدا لأنه به تكتسب اللغة ويدرك السامع مقصود المتحدث ويتم التواصل بين الأفراد وإذا دخل خلل في الاستماع نتج عنه أفكار خاطئة أو انقطع التواصل فالاستماع أساس الفهم، والفهم أساس العلم، وهما أساسا المعرفة"[2]، ومن هنا تتبيّن أهمية الاستماع في التعلم واكتساب اللغة واستعمالها للتواصل، فبهذه المهارة اللغوية يستطيع المتعلم استقبال المعطيات الخارجية التي يتلقاها من المتكلم (المعلم) وتحليلها ليكون قادرا على فهمها واستيعابها، أي يتحقق الفهم من خلال الاستماع أولا.

ونشاط فهم المنطوق يعتمد بالأساس على مهارة الاستماع، ويرمي إلى تطويرها وتحسينها من خلال قراءة المعلم للنصوص بطريقة جيدة وواضحة ومثيرة لانتباه المتعلم حتى يستطيع التفاعل معها وإثراء رصيده اللغوي وتعليمه من خلال فهمه لما يتلقاه ويستقبله عن طريق الاستماع "فله دور في صقل حاسة السمع وتنمية مهارات الاستماع وتوظيف اللغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيمة مضمنة "[3]، وهذا يدل على مدى فاعلية هذا النشاط ودوره في استغلال المهارات وتوظيفها في جميع التعلمات انطلاقا من مهارة الاستماع للمنطوق ثم استجابته وفهمه وصولا إلى القدرة على إنتاج التعبير، وهو ما يعبّر عنه بكفاءة التواصل الشفوي أو التعبير الشفوي، فالغاية من تعلم واكتساب اللغة العربية

---

[1]– طاهر أحمد الطحان: مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة، ط1، دار الفكر ناشرون، عمان، 2008، ص:15.

[2]– أيوب جرجيس العطية: اللغة العربية تثقيفا ومهارات، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2012، ص: 13.

[3] – بن يونس برني سراب، وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017–2018، ص:6.

هي "إكساب المتعلم أداة التواصل اليومي وتعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه"[1].

وهذا يعني أن المتعلم يحسن استعمال اللغة العربية وتوظيفها في مواقف تواصلية في بيئته الاجتماعية التي يتفاعل ويعبّر من خلالها مع الأفراد للوصول إلى حلول للمشكلات، إضافة إلى تنمية زادهم اللغوي وتصحيح أخطائه من خلال تواصله وكشف أخطائه ونقائصه هذا ما يرمي إليه ميدان التعبير الشفوي، فهو "أداة من أدوات عرض الأفكار ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر، كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينهما وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتخذ شكلين (التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي"[2]، فتحقيق هذه الكفاءة يجعل المتعلم قادرا على الإفصاح عن مشاعره وما يختلج قلبه من أحاسيس، وكذلك صياغة أفكاره والتعبير عنها، أي تكون عنده قدرة تعبيرية تواصلية تجعله يتحدث ويناقش وينمي قدراته الفكرية من خلال الحوار والتعبير.

وقد يأخذ شكلا وظيفيا لتسيير حياته العامة وتحقيق مصالحه، أو شكلا إبداعيا للتعبير عن عواطفه وانفعالاته وذوقه الفني، وهذا ما يحيلنا إلى مهارة التحدث أو الكلام المتعلقة أيضا بالإفصاح عن مختلجات النفس والفكر اعتمادا على خلفيته المعرفية والثقافية، التي اكتسبها بالدرجة الأولى من خلال مهارة الاستماع، فقد يطرح تساؤل عن سبب دمج كفاءتين في ميدان واحد، وهذا راجع إلى الارتباط الوثيق بين كفاءة فهم الخطاب وكفاءة التعبير (التواصل) الشفوي، أي بين الاستماع والتحدث والكلام "فكل منهما يؤثر ويتأثر بالآخر فالمتحدث يعكس في حديثه لغة الاستماع التي يسمعها في البيت والبيئة وبالمقابل تؤثر لهجة المتحدث وأدائه وانسيابه وطلاقته في المجتمع فتدفعه إلى محاكاته"[3]، مما يدل على أن المتعلم يكتسب من خلال مهارة الاستماع لمجموع النصوص المنطوقة من قبل المعلم بطريقة واضحة وسليمة، تخضع لشروط الإلقاء الصحيحة والنطق السليم للحروف والكلمات وترتيبها يجعل المتعلم مكتسبا لها، خاصة مع التكرار والوقوف المطلوب للتعلم مما يؤهله للتعبير وإنتاج النصوص من خلال مهارة الاستماع والإفصاح عن أفكاره والتعبير عنها

---

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص: 32.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص:10.

[3]– صالح مسعود: تعليمية التعبير الشفوي في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، مجلة مدارات للعلوم الاجتماعية والإنسانية، ع03، جامعة أبو القاسم سعد الله، جانفي 2021، ص: 265.

ومناقشتها، الأمر الذي يؤدي إلى تطور مهارة المحادثة عنده تدريجيا وتنوع أساليب النقاش فيكون هناك تبادل بين السامع والمتكلم ويستفيد كل منهما من مهارتي الاستماع والكلام.

"يتم تقييم كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي بالاعتماد أساسا على المتابعة المستمرة لمستوى تحكم المتعلم في المعايير المحددة وفق الموارد المعرفية والعرضية للغة العربية ولغيرها من المواد، وكذا الموارد القيمية"[1]، إن تقييم هذه الكفاءة يكون على مدار المسار الدراسي، حيث تكون بشكل متابعة مستمرة من خلال مراقبة الأستاذ وتقييمه بشكل دوري، وذلك عن طريق تحكم التلميذ في عدد المعايير المرتبطة بكفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي وكذلك إلمامه بمجموعة الكفاءات العرضية والموارد القيمية، فإذا أردنا تحديد الكفاءة الختامية لهذا الميدان فإننا نجدها كما حدّدها المنهاج أن "يفهم نصوص يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي، يتواصل شفويا في وضعيات تفسيرية وحجاجية دالة"[2]، فيتلقى المتعلم النصوص ويفهمها ويميز بين خصائص النمط التفسيري والحجاجي، وبين بقية الأنماط السابقة التي درسها في السنوات السابقة، ثم مرحلة الإنتاج والتعبير وفق تقنيات الأنماط التفسيرية والحجاجية.

هذا بالموازاة مع الكفاءات العرضية المكتسبة في اللغة العربية أو غيرها من المواد مثل "يفهم المقروء والمسموع فهما سليما، يدلي برأيه ويبرره، يتحلى بآداب الحديث..."[3]، باكتسابها يجعل استعمالها شاملا في جميع المواد فيستطيع الفهم والتحليل والتعبير عن رأيه باحترام، كذلك القيم التي تعبر عن مجموعة من الآداب والأخلاقيات والرسائل التي لابد من إيصالها أثناء إلقاء النصوص المنطوقة فتكون قيم وطنية تعبر عن الهوية الوطنية، الضمير الوطني، المواطنة الواردة في كتاب السنة الخامسة، وهي رسائل من شأنها أن تربي البراعم على حب الوطن والخير من خلال الدروس والمواقف التي يكون بصدد التعامل معها إما استماعا أو تعبيرا وربطها بواقعه الاجتماعي.

إن المتابعة المستمرة للتلميذ من أجل التقييم تعتمد على مجموعة من المعايير الخاصة بكفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي ومدى تحكم التلميذ فيها، وتكون مرفقة بسلم التقدير المصنف إلى أربعة مستويات "أ"، "ب"، "ج"، "د"، وهذه المعايير هي:

---

[1]– وزارة التربية الوطنية: دليل تقييم المكتسبات، 2023/2022، ص:07.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص: 34.

[3]– المصدر نفسه، ص: 55.

*** الالتزام بآداب الاستماع:**

كما أشرنا سابقا إلى أهمية مهارة الاستماع في تنمية قدرات المتعلم فكريا وذلك لكونها مهارة جد ضرورية وبوابة لاكتساب المعارف واتصالها ببقية المهارات الأخرى كحلقات متسلسلة، فالمتعلم يجب أن يكون مستمعا جيدا وهذا يتطلب منه التركيز في الحصة ومتابعة المعلم والانتباه له حتى لا يتشتت ذهنه وينقطع اتصاله بالشرح ولا يكون مشاغبا ومُحدِثا للفوضى التي تعيق سير الحصة، ويتفاعل مع المعلم انطلاقا من استماعه والتعبير ومناقشة المعلم وزملائه.

*** إدراك موضوع الخطاب وأفكاره الجزئية:**

بعد أن يحسن التلميذ الاستماع للنص المنطوق والمقروء قراءة جيدة وواضحة من طرف المعلم يكون قد فهم مضمون النص وعن ماذا يدور موضوعه الرئيسي وأخذ خلفية عنه، وأن يكون قد حدد أفكار النص الجزئية بعد أن استمع له بتركيز وانتباه، أي أنه بعد الاستماع يكون قادرا على الإجابة على سؤال: ما هو موضوع النص؟ وما هي أهم الأفكار التي تناولها؟

*** تدوين رؤوس الأقلام:**

إن إدراك موضوع الخطاب وتحديد مجموعة من أفكاره قد يُعرض التلميذ في بعض الأحيان للنسيان أو الخلط في المعلومات عند طرح سؤال عليه، لذلك يجب عند قراءة المعلم للنصوص المنطوقة أن يحضر ورقة أو كرّاس ليدون فيه معلومات النص المسموع وتسجيل أهم أفكاره التي يستطيع التلميذ العودة إليها عند الحاجة، وأيضا تدوين بعض النقاط التي تكون غامضة بالنسبة إليه، ويطلب من الأستاذ شرحها وإزالة اللبس عنها فهذه العملية تجعل المتعلم منتبها ومفعّلا لجميع حواسه أثناء سير العملية التعليمية، إضافة إلى أنها تجعله يستذكر المعلومات بشكل أفضل نظرا لاستماعه إليها في البداية ثم تدوينها بأسلوبه الخاص، الأمر الذي يجعلها تترسخ في ذهنه أكثر فأكثر.

*** التجاوب مع التعليمات:**

يمثل هذا المعيار مدى تفاعل المتعلم مع التعليمات "الخاصة بالإنجازات التي تبلغ إلى المتعلم بصورة واضحة"[1]، والانقياد للإرشادات الموّجهة له والالتزام بها حتى لا يخرج عن الموضوع، وتأطيره في السياق المناسب.

[1]– وسيلة بن عمار: الوضعية التعليمية في مقاربة الكفاءة، مجلة دفاتر، مج7، ع2، جامعة بسكرة، أكتوبر، 2012، ص: 179.

*** المشاركة في تحليل الخطاب:**

يعتبر هذا المعيار معبرا عن مدى قدرة التلميذ في تحليل النصوص واستخراج الأفكار الرئيسية والثانوية وأيضا استنتاج القيم والفوائد، فهذه القدرة التحليلية تبرز قيمة الخطاب وتحليل محتواه وأفكاره والربط بينها وتسلسلها واكتشاف علاقاتها اللغوية، حيث يكون مفتاح بناء النص وتحليله معتمدا على تفاعل التلميذ.

*** سلامة لغة التواصل:**

يشير هذا المعيار إلى تمكن المتعلم من اللغة وخلوّها من الأخطاء وتوظيفها للتواصل "فلم يعد يقتصر تعلم اللغة العربية على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها كلغة حية في جميع المجالات"[1]، فالاهتمام بالجانب النحوي الأدبي ضروري لتهذيب اللغة وتنقيحها من الزيف والخطأ، لكن الاستعمال اللغوي يجعل اللسان يعتاد اللغة ويتمكن منها ليتواصل بها بطريقة فعّالة تمكنه من التعبير والنقاش.

*** توظيف الدلالات اللفظية وغير اللفظية:**

يمثل هذا المعيار مدى حسن اختيار التلميذ للمفردات والألفاظ التي لها علاقة بموضوع ومضمون النص وتكون لها دلالة ومعنى خاص به، فكل ما كانت الألفاظ قريبة من المعنى يتحصل على درجة تحكم أقصى صنف "أ"، وإذا كانت أقل دلالة تحصل على صنف "ب" تحكم مقبول، وإذا كانت مشوشة وبعيدة عن مضمون النص يكون التحكم محدود، كذلك الدلالات غير اللفظية المتعلقة بالإشارات والعلامات التي تعتبر أيضا وسيلة للتواصل عن طريق إشارات وتعابير الوجه مثلا.

*** الاسترسال واليسر:**

يعبّر هذا المعيار على قدرة التلميذ وتمكنه من التعلم والمشاركة بطريقة سلسة وسليمة دون أن يتعرض مثلا للتأتأة في إجاباته أو التعثر في الكلام، فيعبر عن فكرته أمام معلمه وزملائه دون خوف وبكل ثقة وثبات.

*** توظيف أفعال القول المناسبة:**

هذا المعيار أيضا يبيّن كيف يمكن للتلميذ اختيار الأفعال المناسبة للسياق والتي تخدم موضوع الدرس خاصة التي تناسب النمطين التفسيري والحجاجي، مثل صرّح، نفى، أضاف،

---

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، ، ص: 04.

قال وغيرها من الأفعال التي تدعم الحجة وتضيف تأكيدا للتفسير فيكون المتعلم قادرا على اختيارها وتوظيفها.

3-2. كفاءة الأداء القرائي:

"تعتبر هذه الكفاءة من الكفاءات التواصلية أيضا غير أنها تمزج بين الشفوي والكتابي، وهذا ما يجعلها تخضع لمعايير أكثر وجاهة، خاصة وأن مواردها محددة بدقة ووضوح"[1]، إن هذه الكفاءة تجعل المتعلم أكثر اطلاعا واستيعابا لما يحدث حوله، وتكتسب صفة التواصلية كونها تهذب لسان المتعلم وتمرن مهارة الحديث لديه، باعتبار أنه يُدرب لسانه على قراءة نصوص مختلفة، واكتساب مفردات لغوية جديدة يوظفها أثناء تواصله مع الآخرين، فالقراءة عمل فكري، الغرض الأساسي منها أن يفهم التلاميذ ما يقرأونه في بسهولة ويسر، وما يتبع ذلك من اكتساب المعرفة والتلذّذ بطرائف ثمرات العقول، ثم تعويد التلاميذ جودة النطق، وحسن التحدّث وروعة الإلقاء.

وتوصف القراءة أيضا بأنها "إدراك للرموز المكتوبة والنطق بها ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار وفهم المادة المقروءة ثم التفاعل مع ما يقرأ والاستجابة بما تمليه عليه هذه الرموز"[2]. وهذا يعني أن المتعلم في القراءة يستعمل حواسه وبخاصة النظر لملاحظة ومشاهدة الحروف والكلمات والجمل والتركيبات التي تعلمها، ومن ثم ينتقل إلى عملية فهم للمنطوقات المقروءة وتكوين أفكار واستنتاجات أولية انطلاقا مما قرأه فهي عملية لا تعتمد فقط على الحواس، إنما تعد أيضا عملية عقلية يتطلب تنفيذها إشراك الحواس والعقل وانتباه المتعلم؛ حتى تكون هذه العملية ناجحة وتعتبر القراءة أحد المهارات اللغوية التي سعى المنهاج إلى تطبيقها نظرا لأهميتها في تنمية المستوى العلمي واللغوي للمتعلم ومدى تأثيرها على شخصيته ومستواه العقلي.

ويختلف هذا النشاط من حيث طريقة تطبيقه أو أدائه فنجد القراءة الصامتة وهي "قراءة بالعينين ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للشفتين وتستخدم في جميع مراحل التعليم

---

[1]– وزارة التربية الوطنية: دليل تقييم المكتسبات، ، ص: 07.

[2] – فيصل حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان،1989، ص: 145

بنسب متفاوتة"[1]، حيث تكون هذه القراءة دون إجهار للصوت بل تقتصر فقط على النظر إلى اللغة المكتوبة واستيعابها ذهنيا وقد يطلب المعلم من المتعلم قراءة صامتة كي ينظم معلوماته وأفكاره ويربطها بمضمون النص وتكون لديه نظرية أولية عنه.

أما إذا كانت هذه القراءة مصحوبة بجهارة الصوت المضافة إلى النظر في اللغة المكتوبة وفهمها فإنها في هذه الحالة تصبح قراءة جهرية، يستعمل المتعلم صوته لإنجاز الكلام وحدوث فعل القراءة، وهذا ما يرتكز عليه بالأساس الأداء القرائي، فهو مقترن باستعمال المتعلم للغة جهرا، أي استغلال الجانب الصوتي والنطقي لما فيه من تعزيز للنظام اللغوي في اللسان، فالقراءة الصامتة يمكن أن تكون كجزء يطالبه المعلم من المتعلم حتى يقرأ النص بينه وبين نفسه ليسهل عليه التعرف على أسطره وتسهيل قراءته جهرا فيما بعد، لكن التمكن الفعلي من القراءة يكون في إلقاء النص إلقاءً صوتيا حتى يتدرب المتعلم على التكلم باللغة العربية واكتساب مفردات جديدة و"تحقيق السلامة في النطق بتحقيق مخرج الحرف وصفته"[2]، وذلك أن القراءة صوتا تجعل مخارج الحروف أكثر دقة في نطق الحرف بشكل صحيح ويقوم المعلم بالتصحيح إذا ما أخطأ التلميذ في نطق أو هجاء الكلمة.

وتتمثل معايير الكفاءة الأداء القرائي فيما يلي:

*** قراءة وحدات لغوية كاملة مسترسلة:**

إذا كان التلميذ يقرأ النصوص قراءة جيدة دون انقطاع أو صعوبة في نطق الكلمات والحروف فإنه يكون متمكنا من هذا المعيار، أما إذا كان يتوتر وينقطع في قراءته فيكون تقديره أقل.

*** قراءة معبرة عن المعاني:**

هذا المعيار يرمي إلى أن يكون التلميذ قارئا معبرا عن معاني النص الذي يقرأه فيقف عند تفاصيله فهمًا وتركيزًا ليستطيع أن يعطي الكلمات حقها في إلقائه للنص، وحسب السياقات المتنوعة له، فيعبّر عن التعجب من خلال رفع طبقة الصوت قليلا، أو عن الاستفهام وغيرها من الأساليب التي تتطلب تعبيرا وقراءة ممثلة للمعاني المقصودة، وأقرب من يستطيع إفادة البرعم من القراءة المعبّرة هو المعلم من خلال قراءته النموذجية للنصوص

---

[1]– محمد مخلد عايد الثنيان: أثر تدريس النصوص القرائية لمادة اللغة العربية بطريقتي القراءة الصامتة والجهرية في التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير في التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، جانفي 2013، ص: 17.

[2]– المرجع نفسه، ص: 22.

المنطوقة التي تشد انتباه التلميذ فيقلده بطريقة تلقائية فتختلف درجة تملك هذا المعيار بين القراءة المعبّرة بطريقة جيدة وحيّة للنص المقروء، وبين القراءة الجافة بأن يقرأ وينطق الكلمات فحسب دون إدراك للمعاني وطبعا تصنف الدرجات حسب سلم التقدير في الشبكة.

*** احترام علامات الوقف وتمثلها:**

وذلك بأن لا يقرأ قراءة عشوائية غير مراعيا للنقطة والفاصلة وغيرها من العلامات التي تنظم قراءة المتعلم، وتجعله قارئا متمهلا ومحترما لمقاطع النص الذي يقرأه، فيتوقف عند هذه العلامات ويأخذ نفسا سريعا ثم يكمل قراءته حتى لا تختلط الكلمات ببعضها ويصعب عليه إكمال نطقها بشكل صحيح.

*** استخدام التنغيم والنبر المناسبين:**

نجد أن التنغيم والنبر من التقنيات التي يحافظ فيها التلميذ على الجوانب الصوتية للمقاطع اللغوية فيقرأ النص حسب أسلوب سياقاته الواردة فيه ويراعي طبقات الصوت، سواء كانت عالية أو منخفضة أو متوسطة في أدائه القرائي، هذا المتعلق بالتنغيم فهو "العنصر الموسيقي في الكلام الناتج عن ارتفاع وانخفاض درجة الصوت والدال على معنى في ذاته"[1]، أي استعمال الإيقاع الموسيقي في الكلمة سواء كان منخفضا أو مرتفعا بحسب المعنى الذي يحمله.

أما النبر فهو "فاعلية فيزيولوجية تتخذ شكل ضغط أو انتقال يوضع على عنصر صوتي معين في كلمات اللغة"[2]، فأحيانا يقرأ المتعلم جملة ويشير إلى أحد ألفاظها بالضغط على حروفها كدلالة على أهمية الكلمة المقروءة على غيرها من الكلمات الأخرى للجملة.

*** احترام الوصل والفصل:**

أداء القراءة يكون مراعيا لوصل الجمل ببعضها البعض أو فصلها من خلال قرائن وأدوات الربط حسب المعنى والسياق.

*** إبراز علامات الإعراب وفق قواعد القراءة:**

يجب أن يكون التلميذ متمكنا من معرفة العلامات الإعرابية ويبرزها من خلال قراءته فلا يكون ناصبا للفاعل ورافعا للمفعول، إلا إذا كان تملكه للمعيار مدرجا في صنف "ج" أو "د"، فالتمكن من هذا المعيار يعني أن التلميذ يعي العلاقات اللغوية بين الجمل اللغوية في

---

[1]– والي دادة عبد الحكيم: النبر والتنغيم في اللغة العربية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 1998/1997، ص:06.

[2]– المرجع نفسه، ص: 14.

النص مما يجعل نطقه سليما وخاليا من الأخطاء، فالإخلال في علامات الإعراب قد يخل بالمعنى أيضا.

*** مدة القراءة:**

يجب على التلميذ في هذا المعيار أن يقرأ النصوص بطريقة سليمة وواضحة في مدة 60 ثانية ويكون قد حقق تحكم أقصى في هذا المعيار، وإذا كانت المدة بين 61-80 ثانية يصنف ضمن تحكم مقبول و84-100 ثانية تحكم جزئي وصولا إلى 101 ثانية تحكم محدود.

- خصائص الأداء القرائي:

لابد أن تكون نصوص القراءة تحتوي على خصائص بحيث لا تكون معقدة ومطوّلة، التي تشتت ذهن التلميذ وتجعله متخوفا من حجمها والإقدام على قراءتها.

ولابد أن تكون مشكولة جزئيا حتى يسهل على التلميذ قراءة الجمل بشكل سليم مراعيا للحركات الإعرابية وتكون جزئية حتى يعتمد التلميذ في تشكيل ما تبقى من العبارات ولا يضيع فيها بل يقرأ بشكل تلقائي دون هجاء مفصل لحروف الكلمة بشكل منقطع وتكون المواضيع قريبة من واقع وبيئة التلميذ للتكيف معها والتفاعل مع تلك الوضعيات ومن ثم الانطلاق في حلها.

عند تقييم الأستاذ لكفاءة الأداء القرائي يعتمد على نصوص عديدة كل نصّ لخمسة تلاميذ لفترات منقطعة حتى يتفادى حفظ التلاميذ للنصوص.

3-3. كفاءة فهم المكتوب:

هي كفاءة مركبة من جزأين للفهم، يتناول الجزء الأول فهم المحمول الفكري، ويتناول الجزء الثاني فهم النظام اللغوي.

3.3.أ. المحمول الفكري: حددت تفاصيل هذا الجزء من خلال مجموعة من معايير الشبكة الآتية[1]:

[1]- وزارة التربية الوطنية: دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، ص: 08.

شبكة معايير تقييم كفاءة فهم المكتوب					
	فهم المحمول الفكري	أ	ب	ج	د
1	تحديد الفكرة العامة المعالجة في النصّ				
2	تحديد معلومات صريحة في النصّ				
3	تفسير ظاهرة في النص أو تبيانها				
4	استخلاص فكرة ضمنية من النصّ				
5	اختيار مقطع وتبرير الاختيار				
6	التعبير عن رأي أو عرض وجهة نظر				

(جدول رقم:03 يتضمن معايير تقييم كفاءة المحمول الفكري)

*** خصائص نص فهم المحمول الفكري:**

أول وأهم خاصية في هذا النص هي أن يكون نصا ثنائي المضمون (نص زائد صورة) أو ثلاثي المضمون (نص زائد صورة زائد جدول توضيحي أ خريطة...) ومواضيعه مختلفة وأصلية من الكتاب المدرسي، أو متصرف فيه من مصدر آخر دون الإخلال بالمعنى الأصلي ومبناه، ويكون غنيا بالأفكار، ولا يتجاوز طوله نصف الحد الأقصى المحدّد في الكفاءة في حدود مائة وثمانين كلمة. ويكون هذا النص مشكولا جزئيا، ومرقم الفقرات، ومشار إلى صاحبه أو مصدره.

– طبيعة المطالب في فهم المحمول الفكري:

يشتمل تقييم كفاءة فهم المحمول الفكري لمطالب تستجيب للمعايير المحددة في الشبكة بمستويات أربعة وسنقوم بشرح وتحليل هذه المعايير كي يتضح الأمر:

– **تحديد الفكرة العامة المعالجة في النص:** في هذا المعيار تكون طبيعة المطلب والذي كان يسمى سابقا (السؤال) مطلبا اختياريا أي يطرح المطلب وتحته مجموعة من الخيارات يقوم التلميذ باختيار إجابة واحدة فقط ويضع أمامها علامة (×) وفي حالة لم يجد الإجابة في الخيارات المقدمة إليه بإمكانه أن يأتي بإجابة من عنده، وهذا ما يطلق عليه خيار التمايز أي إجابة من خارج الخيارات المقترحة، فإذا اختار التلميذ الإجابة الصحيحة وطبعا الإجابة تكون من خلال فهمه الجيد للنص فإنه يُقيّم بتملّك أقصى، وإذا اختار إجابة قريبة فلديه تملّك مقبول، وإذا اختار إجابة متوسطة غير قريبة فلديه تملّك جزئي، وإذا كانت إجابته ضعيفة وناقصة فلديه تملّك محدود.

– **تحديد معلومات صريحة من النص:** تكون طبيعة المطلب فيها اختيارية أيضا، حيث يكتب السؤال وتحته مجموعة من الخيارات التي يجب على التلميذ اختيار الإجابة الصحيحة فقط، وهي إجابة واحدة، تكون هذه الإجابة موجودة ومكتوبة في النص، في هذه الحالة على التلميذ الرجوع للنص وقراءته جيدا حتى يختار المعلومة والإجابة الصحيحة والدقيقة.

– **تفسير ظاهرة من النص أو تبيانها:** في هذا المعيار يقدم للتلميذ مجموعة من المطالب يقوم بالإجابة عنها بناء على النص وقد تكون أحد الإجابات في الصورة التي يحتويها النص وهنا وجب على التلميذ أن يكون فطنا ويستغل الصورة في الإجابة.

– **استخلاص فكرة ضمنية من النص:** هنا يقوم التلميذ باستخلاص فكرة ضمنية في النص، حيث أن هذه الفكرة ليست مكتوبة حرفيا في النص لكن التلميذ هو من يقوم باستنباطها بناء على فهمه للنص.

– **اختيار مقطع وتبرير الاختيار:** حيث يقوم التلميذ باختيار مقطع أو عبارة من النصّ ويقوم بتبريره وتفسيره، وقد يختار قيمة ويشرحها ويبين سبب اختياره لهذه القيمة مثلا، طبعا هذا راجع لطبيعة النص المقدم للتلميذ.

– **التعبير عن رأي أو عرض وجهة نظر:** في هذه الحالة إذا أجاب التلميذ بنعم أو أجاب بلا فعليه التعليل والتفسير، وكل تلميذ يعبر عن رأيه ووجهة نظره بمفرده ثم يقوم الأستاذ بتقييمه.

3.3.ب. فهم النظام اللغوي: يتحدد فهم النظام اللغوي من خلال معايير نوردها في الجدول الآتي[1]:

شبكة معايير تقييم كفاءة فهم المكتوب				
	فهم النظام اللغوي	أ	ب	ج	د
1	الاستبدال في فقرة.				
2	إعادة ترتيب الجمل.				
3	تشكيل فقرة أو تصحيحها.				
4	استعمال علامات الوقف في الفقرة.				
5	التحويل الصرفي لفقرة.				
6	الرسم الإملائي لفقرة.				

(جدول رقم:03 يتضمن معايير تقييم كفاءة النظام اللغوي)

[1]– وزارة التربية الوطنية: دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، ص: 13.

*** خصائص نص فهم النظام اللغوي والمطالب المتعلقة به:**

- نص نثري غني بالظواهر اللغوية ومن مواضيع مختلفة.
- متوسط الطول يمثل نصف الحدّ الأقصى المحدّد في الكفاءة (180 كلمة).
- من سياق النص الأول المعالج (النصّ المقدّم في فهم المحمول الفكري).
- فقراته مُرقمة.

*** شرح المعايير وتحليلها:**

- **الاستبدال في فقرة:** حيث يقوم التلميذ باستبدال أكبر عدد ممكن من الكلمات في الجملة مع الحفاظ على المعنى (استبدال كلمة بمعناها وفق شرح المفردات).
- **إعادة تركيب جمل:** يقوم التلميذ بإعادة تركيب جملتين على أن تركب كل جملة مرتين، يجب أن يمتلك التلميذ مهارة التركيب أي تغيير مكان الكلمات مع الحفاظ على نفس المعنى.
- **تشكيل فقرة أو تصحيحها:** يقوم التلميذ بالضبط بالشكل التام الفقرة من النص غير مشكولة في حدود 20 كلمة بدون حساب الروابط أو يضبط مستوى التقدير على النحو التالي مهما كان حجم الفقرة[1]:

- 03 أخطاء أو أقل = تحكم أقصى. - من 04 أخطاء إلى 06 = تحكم مقبول.
- من 07 أخطاء إلى 10 = تحكم جزئي. - أكثر من 10 أخطاء = تحكم محدود.

ويمكن أن يُعتمد بالضبط والشكل كتصحيح نص مشكول، أو فقرة من نصّ قصير في حدود 20 كلمة دون حساب الروابط.

- **وضع علامات الوقف في فقرة:** يقوم التلميذ بوضع علامات الوقف في فقرة تتراوح بين 20 إلى 30 كلمة دون حساب الروابط.
- **التحويل الصرفي لفقرة:** يقوم التلميذ بتصريف فقرة قصيرة في صيغ مختلفة على ألا يقل عدد الكلمات المحوّلة عن أربع كلمات.
- **الرسم الإملائي لفقرة:** هنا يقوم المعلم بإملاء الفقرة الأخيرة من النص حيث تتكون من 30 إلى 40 لفظة، والتلميذ يقوم بالاستماع الجيد ثم يكتب ما يملى عليه ومن ثم يقوم الأستاذ بتصحيحه.

[1]- وزارة التربية الوطنية: دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، ص: 14.

3-4. كفاءة الإنتاج الكتابي:

تعتبر كفاءة الإنتاج الكتابي من أصعب الكفاءات المطلوب تحقيقها لدى متعلمي المرحلة الابتدائية، لأنها ترتكز على المستويات العليا للتفكير، لذلك وجب الالتزام بمجموعة من الشروط عند إعداد تقييم هذه الكفاءة[1]:

شبكة معايير تقييم كفاءة فهم المكتوب
- احترام التعليمة والمهمات المرفقة - وضوح التصميم وفق طبيعة المنتج - ترابط الأفكار وتسلسلها - الالتزام بقواعد اللغة - إدراج قيمة أو تحديد موقف أو إبداء رأي - وضع علامات الوقف في أماكنها - وضوح الخط واحترام مقاييس الكتابة

(جدول رقم:04 يتضمن معايير تقييم كفاءة الإنتاج الكتابي)

4.3.أ. شروط صياغة موضوع الإنتاج الكتابي:

تتمثل فيما يلي[2]:

- وضعية مركبة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم (من الحياة) أي مواضيع من الواقع المعاش حتى يستفيد منها المتعلم ويندمج وينفتح أكثر على المجتمع.
- في سياق النصّين المعالجين سابقا؛ أي موضوع الإنتاج الكتابي يكون من نفس سياق النصّين السابقين (مص فهم المحمول الفكري ونص فهم النظام اللغوي).
- غير محدّد الموارد.
- يتضمن عمليات متعددة المهمات، تمكن من هندسة المنتج.
- تبرز إحدى المهمات موقفا أو تفرض إبداء رأي أو تستدعي إصدار حكم (بصمة المتعلّم).

[1]- المصدر نفسه، ص: 18.

[2]- وزارة التربية الوطنية: دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، ص: 18.

2.3.ب. شرح وتحليل المعايير:

- **احترام التعليمة والمهمات المرفقة:** وجب على التلميذ احترام والتقيد بالتعليمة والتحدث في صلب الموضوع.

- **وضوح التصميم وفق طبيعة المنتج:** يجب أن يكتب التلميذ 03 فقرات مكوّنة من؛ مقدمة، عرض، خاتمة، مع ترك فراغ في كل فكرة.

- **الالتزام بقواعد اللغة:** يجب على التلميذ أن لا يقع في أخطاء صرفية أو إملائية أو لغوية.

- **إدراج قيمة أو تحديد موقف، أو إبداء رأي:** على التلميذ أن يضع لمسته في إبداء رأيه مع استعمال المصطلحات القوية والداعمة.

- **وضع علامات الوقف:** على التلميذ أن يعرف مكان وضع علامات الوقف المناسبة للفصل بين الأفكار وتنظيم المنتج.

- **وضوح الخط واحترام مقاييس الكتابة:** وجاهة الخط والحرص على تنظيم الورقة واحترام التباعد والمسافات والمقروئية.

4. النماذج التطبيقية لامتحان تقييم المكتسبات:

1.4. نموذج فهم المحمول الفكري:

3.1.3. نموذج موضوع تقييم فهم المحمول الفكري

النصّ الأوّل:

أَنْتَ قَوِيٌّ أَكْثَرَ مِمَّا تَظُنُّ

1. كنتُ في الحَادي عَشرَ من عُمري، وكان معلّمي عملاقًا، يبذلُ كلّ طاقتهِ من أجلِ تعليمنا كيفَ نُواجهُ المصاعبَ؛ إذْ يرى أنّ ذلكَ يفيدُ التّلميذَ، ويُساعدُه على تحقيقِ الغرضِ الأساسيّ منَ التّعليمِ، وَهُوَ: "صُنْعُ الرّجالِ".

2. لقدْ تركَ هذا المعلّمُ آثارًا خالدةً في عُقولنا. وَإنّي أستطيعُ أنْ أتذكّرَ بوضوحٍ، كيفَ كانَ يصيحُ فَجأةً أثناءَ الدّرسِ قائلاً بِقوّةٍ:" سكوت". وَبعدَ ذَلكَ كانَ يتّوجهُ نَحو السّبورةِ، وَيكتبُ بحروفٍ كَبيرةٍ كلمةَ " لا أَسْتَطِيعُ". ثمّ يستديرُ نحونَا، ويُحدّقُ إلى وجوهنا، وينْتَظرُ ردّنَا.

3. أمّا نحن فَكنّا نَعرفُ ما يجبُ علينا أنْ نَفعلهُ، وفي صوتٍ واحدٍ كُنّا نصيحُ جميعًا: " احذفْ (لا) منْ كلمةِ: "لاَ أَسْتَطِيعُ" يا سيّدي.

وبضربةٍ قويّةٍ، كَانَ يَمْحُو من السّبورةِ حرفَ "لا" وَيترُكُ كلمةَ "أَسْتَطِيعُ" العظيمةَ وحدهَا، بطريقةٍ لن ننْساها، وكان يَقولُ لنا: لِيَكُنْ هذا درساً لَكمْ. كُفُّوا عن الشّكْوَى بِأَنّكُمْ لا تَستطيعُونَ حَلَّ أيّ مشكلةٍ. وتَذكّرُوا جَيّدًا مَنْ أَنتُمْ. إنّكُمْ أَطفَالُ أُمّةٍ عَظيمةٍ، وَبِمعونَةِ اللّهِ سوفَ تَستطيعونَ التّغلّبَ على جَميعِ الصّعوباتِ ...

وبعدَ ذلكَ يُضيفُ على السّبورةِ عبارةً لن أَنساهَا أَبَدًا وَهي " تَسْتَطِيعُ إذا اعْتَقَدْتَ أَنّكَ تَسْتَطِيعُ".

[عن كتاب: المتفائل ذو العقل القوي؛ كتابي في القراءة

س. 5 ابتدائي؛ المعهد التربوي الوطني طبعة 1983-1984؛ الجزائر]

- ❖ **عملاقًا:** عَظيمًا، ذَا قيمة.
- ❖ **يحدّقُ:** يركّزُ النّظرَ .

المطلب 1 : ضع علامة (×) أمام الجواب الصحيح.

- ما الفكرة العامّة التي يتناولها النص؟

♦ أهميّةُ التعليمِ في حياةِ الأطفالِ ☐ ♦ وُجوبُ اقتداءِ الأبناءِ بالآباءِ ☐

♦ القضاء على الأميّة والجهل ☐ ♦ زرعُ الثّقةِ بالنفسِ ☐ ♦ إجابة أخرى .....

المطلب 2 : ضع علامة (×) أمام الجواب الصحيح

- الغرض الأساسي من التعليم :

♦ تعلّم مواجهة المصاعب ☐ ♦ تعلّم القراءة والكتابة ☐ ♦رسم طريق النجاح ☐

♦ صنع الرّجال ☐ ♦ إجابة أخرى .....

- كان المعلّم يصيح فجأة :

♦لأنّه كان غاضبا ☐ ♦ ليسكت جميع الأطفال ☐ ♦ لأنه أراد أن يثير انتباههم ☐

♦ ليكتب جملة على السبورة ☐ ♦ إجابة أخرى .....

المطلب 3: حدّد المعلومات التالية :

- في أيّ سنة ولد هذا التّلميذ؟ .....
- في أيّ قسم كان يدرس ؟ .....
- كم سنة مرّت على استقلال الجزائر عند ولادته؟ .....
- في أيّ سنة دخل إلى المدرسة؟ .....

المطلب 4 : لماذا كان الأطفال يقولون لمعلّمهم بصوت واحد: "احذف (لا) من عبارة: " لا أستطيع"؟

♦ لأنّ المعلّم درّبهم على لك ☐ ♦لأنّ كلمة " أستطيع " تدفعهم للاجتهاد ☐ ♦لأنّهم أبناء أمّة عظيمة ☐

♦ لأنّ عبارة "لا أستطيع" تعني العجز ☐ ♦ إجابة أخرى .....

المطلب 5: اختر مقطعا تراه يلخّص كلّ ما جاء في النّص، ثمّ برّر اختيارك:

المقطع: .....

التبرير: .....

المطلب 6: "يقول المعلّم للأطفال: " تذكّروا جيّدا من أنتم. إنّكم أبناء أمّة عظيمة " .

أ- من هي الأمّة العظيمة؟

ب- لما هي عظيمة؟

3. 1. 4. نموذج تصحيح النصّ الأوّل من الموضوع، وسلّم التقديرات

	عناصر الإجابة	أ	ب	ج	د
الجواب 1	**المعيار1: تحديد الفكرة العامّة المعالجة في النّص** **عناصر الإجابة: أنظر المقترحات أدناه**				
التقديرات	○ زرعُ الثقةِ بالنفس	X			
	○ أهميّةُ التّعليم في حياةِ الأطفالِ		X		
	○ القضاء على الأمّية والجهل			X	
	○ وُجوبُ اقتداءِ الأبناءِ بالآباءِ				X
الجواب 2	**المعيار 2: تحديد معلومات صريحة في النّص** **عناصر الإجابة: أنظر المقترحات أدناه**				
الجزء 1 التقديرات	○ صنع الرجال	X			
	○ تعلّم مواجهة المصاعب		X		
	○ رسم طريق النجاح			X	
	○ تعلّم القراءة والكتابة				X
الجزء 2 التقديرات	○ ليسكت جميع الأطفال	X			
	○ لأنّه أراد أن يثير انتباههم		X		
	○ ليكتب جملة على السبورة			X	
	○ لأنّه كان غاضبا				X
الجواب 3	**المعيار 3: تفسير ظاهرة أو تبيانها من النّص** **عناصر الإجابة:** ولد هذا التلميذ سنة: 1965 / كان هذا التلميذ يدرس في قسم السنة الخامسة / عند ولادة التلميذ مرّت على استقلال الجزائر 3 سنوات / دخل هذا التلميذ إلى السنة الأولى ابتدائي سنة 1971.				
التقديرات	○ أربع إجابات صحيحة	X			
	○ ثلاث إجابات صحيحة		X		
	○ إجابتان صحيحتان			X	
	○ إجابة واحدة صحيحة				X
الجواب 4	**المعيار 4: استخلاص فكرة ضمنيّة من النّص** **عناصر الإجابة: أنظر المقترحات أدناه**				
التقديرات	○ لأنّ المعلّم درّبهم على ذلك	X			
	○ لأنّ كلمة " أستطيع " تدفعهم للاجتهاد		X		
	○ لأنّهم أبناء أمّة عظيمة			X	
	○ لأنّ عبارة "لا أستطيع" تعني العجز				X
الجواب 5	**المعيار 5: اختيار مقطع وتبريره** **عناصر الإجابة:** **المقطع:** " تَسْتَطِيعُ إذا اعْتَقَدْتَ أَنَّكَ تَسْتَطِيعُ". **التبرير:** لأنّ النجاح مرتبط بالثقة في النفس				

التقديرات	o الاختيار: التبرير: صحّة الاختيار: صحّة التبرير	X			
	o الاختيار: التبرير: صحّة الاختيار فقط		X		
	o الاختيار: صحّة الاختيار			X	
	o الاختيار: التبرير: كلاهما خطأ				
	o الاختيار				X
الجواب 6	المعيار 6: التعبير عن رأي أو عرض وجه نظر عناصر الإجابة: التحديد: الأمّة العظيمة هي الجزائر التبرير: لأنّها ضحت بمليون ونصف مليون من الشهداء لانتزاع استقلالها				
التقديرات	o التحديد: التبرير: صحّة ا التحديد: صحّة التبرير	X			
	o التحديد: التبرير: صحّة التحديد فقط		X		
	o التحديد: صحّة التحديد			X	
	o التحديد: التبرير: كلاهما خطأ				
	o التحديد				X

- تحليل نموذج موضوع تقييم فهم المحمول الفكري:

تضمن النموذج نصّ بعنوان: (أنت قوي أكثر مما تظن) مقسّم إلى ثلاثة فقرات وتحت النصّ المطالب التي سيقوم التلميذ بالإجابة عنها وفق المعايير الستة التي ذكرناها سابقا، حيث جاء في نموذج التصحيح وسلم التقديرات الإجابات التالية:

أولا: تضمن الجدول خانتين الأولى فيها عناصر الإجابة والخانة الثانية سلّم التقديرات.

ففي **المعيار الأول:** تحديد الفكرة العامة المعالجة للنصّ. إذا اختار التلميذ زرع الثقة بالنفس وهي الإجابة الصحيحة، فلديه تحكم أقصى "أ" وإذا اختار أهمية التعليم في حياة الأطفال؛ تحكم مقبول "ب"، وفي حالة اختيار القضاء على الأمية والجهل؛ تحكم جزئي "ج"، وعند اختياره وجوب اقتداء الأبناء بالآباء تحكم محدود "د" أي أن إجابته ضعيفة وناقصة.

أما في المعيار الثاني: تحديد معلومات صريحة في النص: احتوى هذا المطلب على سؤالين؛ السؤال الأول، ولديه أربع خيارات، وعلى التلميذ اختيار إجابة واحدة فقط، وسؤال ثاني كذلك نفس الشيء، على التلميذ الإجابة على هذين السؤالين من النصّ.

- السؤال الأول: ما الغرض الأساسي من التعليم؛ صنع الرجال = تحكم أقصى "أ"، تعلم مواجهة الصعوبات = تحكم مقبول "ب"، رسم طريقة النجاح = تحكم جزئي "ج"، تعلم القراءة والكتابة = تحكم محدود "د".

- السؤال الثاني: كان المعلم يصيح فجأة: ليُسكت جميع الأطفال = تحكم أقصى "أ"، لأنه أراد أن يثير انتباههم = تحكم مقبول "ب"، ليكتب جملة على السبورة = تحكم جزئي "ج"، لأنه كان غاضبا = تحكم محدود "د".

وفي **المعيار الثالث:** تفسير ظاهرة أو تبيانها من النص. طلب من التلميذ تحديد معلومات من النصّ، وكانت عناصر الإجابة كالتالي: ولد التلميذ سنة 1965، كان هذا التلميذ يدرس في قسم السنة الخامسة، عند ولادة التلميذ مَرّ على استقلال الجزائر (03) سنوات، دخل التلميذ إلى السنة الأولى ابتدائي سنة 1971.

في حالة أجاب التلميذ على الأسئلة بالإجابات المذكورة أعلاه يعني (04) إجابات صحيحة فلديه تحكم أقصى "أ"، ثلاثة إجابات صحيحة = تحكم مقبول "ب"، إجابتان صحيحتان = تحكم جزئي "ج"، إجابة واحدة صحيحة = تحكم محدود "د".

وفي **المعيار الرابع:** استخلاص فكرة ضمنية من النصّ. إذا اختار التلميذ؛ لأن المعلم درّبهم على ذلك = تحكم أقصى "أ"، وإذا اختار لأن كلمة "أستطيع تدفعهم للاجتهاد" = تحكم مقبول "ب"، لأنهم أبناء أمّة عظيمة = تحكم جزئي "ج"، لأن عبارة "لا أستطيع" تعني العجز = تحكم محدود "د".

وفي **المعيار الخامس:** اختيار مقطع وتبريره.

- المقطع: "تستطيع إذا اعتقدت أنّك تستطيع".

- التبرير: لأن النجاح مرتبط بالثقة في النفس.

إذا قام التلميذ بـ: الاختيار، التبرير، صحة الاختيار، صحة التبرير، فالتلميذ يُقيم بـ= تحكم أقصى "أ"، وإذا قام بالاختيار، التبرير، صحة الاختيار فقط = تحكم مقبول "ب"، وإذا كان الاختيار، صحة الاختيار = تحكم جزئي "ج"، أما الاختيار فقط = تحكم محدود "د".

وأخيرا في **المعيار السادس:** التعبير عن رأي أو عرض و جهة نظر.

عناصر الإجابة: الأمة العظيمة هي: الجزائر.

- التبرير؛ لأنها ضحّت بمليون ونصف مليون من الشهداء لانتزاع استقلالها.

- التحديد + التبرير صحيحان = تحكم أقصى "أ"، التحديد + التبرير، صحة التحديد فقط تحكم مقبول "ب"، التحديد، صحة التحديد = تحكم جزئي "ج"، التحديد= تحكم محدود "د".

2.4. نموذج موضوع تقييم فهم النظام اللغوي

3.2.3 - نموذج موضوع تقييم فهم النظام اللّغوي

النصّ الثّاني:

حدّثني صَديقي

حدّثني صَديقي عمّار، قالَ:

1. خرجتُ يوما أتجوّلُ في أزقّةِ المدينةِ، فرأيتُ خروفا واقفا أمامَ دارٍ، فقلتُ: لعلّ بهذه الدّارِ حفلَ زواجٍ أو ختانٍ، وسيكونُ لي فيهِ - بإذنِ اللّه - مَكان.
2. «وما إن مضى الجَدّ حتّى أسرعت إلى تلك الدّار، فوقفت أنتظر فرصة الدّخول، وإذا بفوج من النّاس كبير، نحو تلك الدار يسير، فتسلّلت بينهم، واندسست في صفوفهم» حتّى [دفعني الزّحام إلى قاعة فسيحة الأرجاء، كثيرة الأضواء] .
3. جلستُ مع رفاقي أسمعُ طريفَ الكلامِ، بَيْنما يخضُرُ الطّعام، صُفّتِ المَقاعدُ، ونُصِبَتِ الموائدُ، ونُضِدَ عليها خبزٌ طريٌّ، ولحمٌ مشويٌّ، وسمكٌ مقليٌّ، ودجاج مشويٌّ، وعنبٌ مِسْكيٌّ، وخوخٌ ورديٌّ، وتمرٌ عسليٌّ، [فانتشرتْ رائحةُ الطّعامِ ودَغدغت الأنوفَ وأنْعشت الضُّيوفَ فتنبّهتْ معدّتي وسالَ لُعابي واشتدّ عذابي وَكِدتُ أصيحُ متى يشرعُ في الطّعامِ وتَزُولُ الآلامُ وإذَا بصاحبِ الدّارِ يقولُ قُومُوا يا جماعة فقدْ حانتِ السّاعة].
4. .....

.....

.....

عبد الوهاب بكير – بتصرف

- نُضِدَ: رتّب
- مِسْكيٌّ: لهُ طَعْمَ المِسْكِ

المطلب 01. استبدل أكبر عدد من الكلمات فيما وضع بين عارضتين في الفقرة الثانية، مع الحفاظ على المعنى: [دفعني الزّحام إلى قاعة فسيحة الأرجاء، كثيرة الأضواء] .

المطلب 2 : أعد تركيب كلّ جملة من الجملتين مرّتين، مع الحفاظ على المعنى:

- **رأيتُ خروفا واقفا أمامَ دارٍ.**
  - .....
  - .....
- **جلستُ مع رفاقي أسمعُ طريفَ الكلامِ.**
  - .....

.....

المطلب 03: اضبط بالشكل التّام الكلمات المسطّر تحتها في الفقرة 2 :

«وما إن مضى النّهار..... واندسست في صفوفهم».

المطلب 04 - اضبط ما بين حاضنتين في الفقرة 3 بعلامات الوقف المناسبة:

[فانتشرتْ .....السّاعة].

المطلب 05. حوّل صيغة المتكلّم في الفقرة 1 إلى صيغتيّ الغائب المذكّر والغائب المؤنّث:

(خرجت .....مكان).

المطلب 06- إملاء الفقرة 4 :

"قصدنا الموائدَ مسرعين، وتسابقنا إليها مزدحمين، فدفعني تيّارُ الازدحام حتّى انتهيْتُ إلى مائدةِ الطّعام، ومددتُ يدي إلى لحمةٍ تَقاطرَ شحمها وفاحَ طيبها، فقرّبتُها منّي، وهَممتُ بوضعها في فمي، وإذا بيَدٍ ترجُني، وصوتٍ يُناديني: أفِقْ يا عمّار، فقَدْ دقّ جرسُ الخروج" .

4.2.3 - نموذج تصحيح النصّ الثاني ، وسلّم التقديرات

يتمّ ضبط مستويات التقدير في المعايير (1، 2، 3 ، 4، 5)المتعلّقة بفهم النظام اللغوي اعتمادا على مؤشّرات مضبوطة.

	عناصر الإجابة	أ	ب	ج	د
الجواب 1	**المعيار 1: الاستبدال في فقرة** **عناصر الإجابة:** ستّ (6) كلمات قابلة للاستبدال				
التقديرات	○ استبدال ستّ أو خمس كلمات	X			
	○ استبدال أربع كلمات		X		
	○ استبدال ثلاث كلمات			X	
	○ استبدال كلمتين أو كلمة واحدة				X
الجواب 2	**المعيار 2: إعادة تركيب جمل** **عناصر الإجابة (للاستئناس) :** • رأيتُ أمامَ دارٍ خروفا واقفا / أمامَ دارٍ رأيتُ خروفا واقفا. • جلستُ أسمعُ طريفَ الكلامِ مع رفاقي / مع رفاقي جلستُ أسمعُ طريفَ الكلامِ				
التقديرات	○ تركيب أربع جمل صحيحة	X			
	○ تركيب ثلاث جمل صحيحة		X		
	○ تركيب جملتين صحيحتين			X	
	○ تركيب جملة واحدة صحيحة أو كلّ التركيبات خاطئة				X
الجواب 3	**المعيار 3: تشكيل فقرة أو تصحيحها** **عناصر الإجابة:** وما **إنْ** مضى **النّهارُ** حتّى أسرعتُ إلى تلك **الدّار**، فوقفتُ **أنْتَظِرُ فُرْصَةً**				

	الدُّخُول، وإذا بفوجٍ مِنَ النّاسِ كبيرٌ، نحوَ تلك الدّارِ يَسيرُ، فتسلّلتُ بينَهم، وَانْدَسَسْتُ في صُفُوفِهِمْ».				
النقديرات	○ ضبط من8 إلى 10 كلمات بالشكل الصحيح	X			
	○ ضبط 6 أو 7 كلمات بالشكل الصحيح		X		
	○ ضبط من 3 إلى 5 كلمات بالشكل الصحيح			X	
	○ ضبط كلمة أو كلمتين بالشكل الصحيح				X
الجواب 4	المعيار 4: استعمال علامات الوقف عناصر الإجابة: [فانتشرتْ رائحةُ الطّعامِ، ودَغدغتِ الأنوفَ، وأنْعشت الضُّيوفَ، فتنبّهتْ معدّتي، وسالَ لُعابي، واشتدَّ عذابي، وَكِدتُ أصيحُ: متى يشرعُ في الطّعام وتَزُولُ الآلامُ؟ وإذا بصاحبِ الدّارِ يقولُ: "قُومُوا يا جماعة فقدْ حانتِ السّاعة."]				
النقديرات	○ وضع من8 إلى 10 علامات وقف مناسبة في الموضع المناسب	X			
	○ وضع 6 أو 7 علامات وقف مناسبة في الموضع المناسب		X		
	○ وضع من 3 إلى 5 علامات وقف مناسبة في الموضع المناسب			X	
	○ وضع علامة وقف مناسبة أو علامتين مناسبتين في الموضع المناسب				X
الجواب 5	المعيار 5: التحويل الصرفي عناصر الإجابة: عدد الكلمات المعنية بالاستبدال في الصيغتين 2x4: " خرجتُ يوما أتجوّلُ في أزقّةِ المدينةِ، فرأيتُ خروفا واقفا أمامَ دارٍ، فقلتُ: لعلّ بهذه الدّارِ حفلَ زواجٍ أو ختانٍ، وسيكونُ لي فيهِ - بإذنِ الله - مَكَان.				
النقديرات	○ استبدال 7 أو 8 كلمات	X			
	○ استبدال 5 أو 6 كلمات		X		
	○ استبدال 3 أو 4 كلمات			X	
	○ استبدال كلمة أو كلمتين، أو لم يستبدل				X
الجواب 6	المعيار 6: الرسم الإملائي عناصر الإجابة: " قصدنَا الموائد مسرعين، وتسابقنَا إليها مزدحمين، فدفعني تَيّارُ الازدحام، حتّى انتهيْتُ إلى مائدةِ الطّعامِ، ومددتُ يدي إلى لحمةٍ تَقاطرَ شحمها وفاحَ طيبها، فقرّبْتُها منّي، وهممتُ بِوضعِها في فمي، وإذا بيدٍ ترجُّني، وَصوتٍ يُناديني: أفِقْ يا عَمّار، فقد دقّ جرسُ الخروج".				
النقديرات	○ 3 أخطاء أو أقلّ	X			
	○ من 4 أخطاء إلى 6		X		
	○ من 7 أخطاء إلى 10			X	
	○ أكثر من 10 أخطاء				X

- تحليل نموذج موضوع تقييم فهم النظام اللغوي:

كان موضوع النصّ لتقييم فهم النظام اللغوي تحت عنوان (حدثني صديقي)، تضمن أيضا 06 معايير على أساسها يُقيم التلميذ حسب إجاباته، حيث يتم ضبط مستويات التقدير في المعايير المتعلقة بفهم النظام اللغوي اعتمادا على مؤشرات مضبوطة.

* **المعيار الأول:** الاستبدال في فقرة:

عناصر الإجابة 06 كلمات قابلة للاستبدال في حالة استبدال التلميذ لستة أو خمسة كلمات = تحكم أقصى "أ"، استبدال أربعة كلمات = تحكم مقبول "ب"، استبدال ثلاثة كلمات = تحكم جزئي "ج"، استبدال كلمتين أو كلمة واحدة = تحكم محدود "د".

* **المعيار الثاني:** إعادة تركيب جمل:

تركيب أربعة جمل صحيحة = تحكم أقصى "أ"، تركيب ثلاثة جمل صحيحة تحكم مقبول "ب"، تركيب جملتين صحيحتين = تحكم جزئي "ج"، تركيب جملة واحدة صحيحة أو كل التركيبات خاطئة = تحكم محدود "د".

* **المعيار الثالث:** تشكيل فقرة أو تصحيحها

ضبط من ثمانية إلى عشرة كلمات بالشكل الصحيح = تحكم أقصى "أ"، ضبط ستة أو سبعة كلمات بالشكل الصحيح = تحكم مقبول "ب"، ضبط من ثلاثة إلى خمسة كلمات بالشكل الصحيح = تحكم جزئي "ج"، ضبط كلمة أو كلمتين بالشكل الصحيح = تحكم محدود "د".

* **المعيار الرابع:** استعمال علامات الوقف

وضع من ثمانية إلى عشرة علامات وقف مناسبة في موضعها المناسب = تحكم أقصى "أ"، وضع سِتْ أو سبع علامات وقف مناسبة في موضعها المناسب = تحكم مقبول "ب"، وضع من ثلاثة إلى خمسة علامات وقف مناسبة في موضعها المناسب = تحكم جزئي "ج"، وضع علامة وقف مناسبة أو علامتين مناسبتين في موضعها المناسب = تحكم محدود "د".

* **المعيار الخامس:** التحويل الصرفي

استبدال من سبعة إلى ثمانية كلمات = تحكم أقصى "أ"، استبدال من خمسة إلى ستة

كلمات = تحكم مقبول "ب"، استبدال ثلاثة أو أربعة كلمات = تحكم جزئي "ج"، استبدال كلمة أو كلمتين، أو لم يستبدل مطلاقا = تحكم محدود "د".

* **المعيار السادس:** الرسم الإملائي:

ثلاثة أخطاء أو أقل = تحكم أقصى "أ"، من أربعة إلى ستة أخطاء = تحكم مقبول "ب"، من سبعة إلى عشرة أخطاء = تحكم جزئي "ج"، أكثر من عشرة أخطاء = تحكم محدود "د".

3.3. نموذج تصحيح موضوع الإنتاج الكتابي:

3.4. نموذج موضوع الانتاج الكتابي

في آخر يوم من أيّام السّنة الدّراسيّة سلّم مُديرُ المدرسة لِكُلّ واحدٍ مِنْكُم الوَصِيّةَ التي أرسَلتها لَكُمْ مُعلّمَتُكم. بَعدَما شَرَحَ لكُم أسبَابَ غِيابِها. حَيْثُ قَالَ: " إنّها لَم تَتحمّل وَدَاعكم ". ثُمّ طلبَ منكم قِراءة الوصِيّة.

أحبابَ قَلْبِي

أحبابَ قَلْبي: هَا قَدْ أكملْنَا العَامَ الخَامِسَ معًا. ونُوشِكُ أنْ نَفْتَرِقَ. وأرَدْتُ قَبلَ أن تُغَادِرُوني أنْ أضعَ بين يَدَي كلّ واحدٍ منكُم وَصِيّتي هَذِهِ.

أحبابَ قَلْبي: أوصِيكُم أن تَظلّوا دَوْمًا إخوَةً كما عَلّمْتُكُم. تَذَكّرُوا دَوْمًا أنّ الكَذِبَ حَرَامٌ. وَالغِشّ حَرَامٌ. والسّرِقَةَ حـرامٌ.

أتَذْكُرون يا أحبابَ قلبي يَوْمَكُمُ الأوّلَ بالمدرَسَة!؟ إلْتَقَيْتُكُم وَعُيُونكم ملأى بِدُمُوعِ فِراقِ أمّهاتِكم ...فَكُنتُ لَكُم الأمّ التي تَركتُمُوها في المنزل. وكنتُم لي الأطفالَ الذين إنْ حَضَرْتُ بيتَهُم فَرِحُوا. وإنْ غِبْتُ عنهُم إسْتاؤُوا. وإنْ حَدّثْتُهُم سَمِعُوا وإنْ أمَرْتُهُم أطاعُوا ...

أحبابَ قلبي: أعلمُ أنّ نَشِيدَ "قَسَمًا " الّذِي كُنّا نُنْشِدُه كُلّ صَبَاحٍ سَيَظلُّ مَنْقُوشا في أذهانِكُم مَا حَيِيتُم. وسَتَظلُّ كَلِماتُه تَدْفعُكم لِحُبّ هذا الوَطنِ الذي استُشهِد مِنْ أجلِه مَليُونٌ ونصفُ مَليُون شَهيد.
عَاهدُوني يا أحبّائي أن تجتَهِدوا في دِراسَتِكم. وأنْ تَكُونُوا أوْفِيَاءَ للمحبّة التي جَمَعَتْنا. ولا تَنْسَوا الدّعَاء لي.

مُعلّمتُكُم الّتي أحَبّتكُم. وستُحبّكُم عَلَى الدّوَام.

"تركيب حرّ "

حِينَ أنْهيتُم قِرَاءة الوصيّة. طَلَبَ منكم المديرُ الردّ عليها برسالة تتضمّن:

- شُعُورك وأنت تُفَارقُ مُعلّمتك بَعْدَ خَمْسِ سَنَوات كاملة:
- عَلاقَتك بِمُعلّمتِكَ:
- أهميّة الأخلاق التي تَعلّمْتَها:
- العَهْد الذي سَتَلتزم به:
- الدُّعاء للمُعلّمة:
- ذِكر اسمِكَ في آخر الرسالة.

وأخبركم في الأخير أنّ أحسن رسالة ستنشر على صفحة "فيسبوك" المدرسة.

4.4. نموذج تصحيح موضوع الإنتاج الكتابي

عناصر الإجابة		أ	ب	ج	د
المعيار1: احترام التعليمة والمهمّات المرفقة **عناصر الإجابة:** الشعور، العلاقة، الأخلاق، العهد، الدعاء، الاسم في آخر الرسالة					
التقديرات	○ تحقيق 5 أو 6 مؤشّرات	X			
	○ تحقيق 4 مؤشّرات		X		
	○ تحقيق 3 مؤشّرات أو مؤشّرين			X	
	○ تحقيق مؤشّر واحد				X
المعيار 2: وضوح التصميم وفق طبيعة المنتج **عناصر الإجابة:** مخطّط الرسالة / مقدّمة الرسالة / موضوع الرسالة / خاتمة الرسالة					
التقديرات	○ تحقيق 4 مؤشّرات	X			
	○ تحقيق 3مؤشّرات		X		
	○ تحقيق مؤشّرين			X	
	○ تحقيق مؤشّر واحد				X
المعيار 3: ترابط الأفكار وتسلسلها **عناصر الإجابة:** سلامة الربط بين العناصر (الشعور، العلاقة، الأخلاق، العهد، الدعاء)					
التقديرات	○ سلامة الربط بين كلّ العناصر	X			
	○ سلامة الربط بين أغلب العناصر		X		
	○ سلامة الربط بين بعض العناصر			X	
	○ خلل في الربط بين كلّ العناصر				X
المعيار 4: الالتزام بقواعد اللّغة **عناصر الإجابة:** أنظر المقترح أدناه					
التقديرات	○ 3 أخطاء أو أقلّ	X			
	○ من 4 أخطاء إلى 6		X		
	○ من 07 أخطاء إلى 10			X	
	○ أكثر من 10 أخطاء				X
المعيار 5: إدراج قيمة، أو تحديد موقف، أو إبداء رأي **عناصر الإجابة:** الإشارة إلى العهد / توافق العهد مع الوصيّة / كيفية الالتزام به/ وجاهته					
التقديرات	○ تحقيق 4 مؤشّرات	X			
	○ تحقيق 3 مؤشّرات		X		
	○ تحقيق مؤشّرين			X	
	○ تحقق مؤشر واحد				X

المعيار 6 : وضع علامات الوقف في أماكنها المناسبة **عناصر الإجابة : أنظر أدناه**					
التقديرات	○ الالتزام بكل العلامات	X			
	○ الالتزام بأغلب العلامات		X		
	○ الالتزام بجزء من العلامات			X	
	○ الالتزام بالقدر القليل من العلامات				X
المعيار 7 : وجاهة الخطّ **عناصر الإجابة:** تنظيم الورقة، احترام التباعد والمسافات، مقاييس الحروف، المقروئيّة					
	○ تحقيق المؤشّرات الأربعة	X			
	○ تحقيق ثلاثة مؤشّرات		X		
	○ تحقيق مؤشّرين			X	
	○ تحقيق مؤشّر واحد				X

- تحليل نموذج تصحيح موضوع الإنتاج الكتابي:

إن الموضوع المراد معالجته في هذا الامتحان الكتابي يكون كما أشرنا سابقا ضمن سياق النصين، فهم المحمول الفكري وفهم النظام اللغوي، بحيث تكون هذه المواضيع مستوحاة من الواقع والبيئة الاجتماعية.

فالسياق في هذا النموذج يتناول الوصية المرسلة من طرف المعلمة إلى أبنائها التلاميذ، فنجد هنا أن التلميذ أخذ فكرة عن الموضوع وتحدّد له الإطار الذي سينتج فيه، ثم أرْفِق هذا السياق بالسند وهو وصية المعلمة المعنونة بـ "أحباب قلبي" التي تحمل نصائح وتوجيهات مودعة فيها تلاميذها.

بعد السياق والسند يُطلب من التلميذ المُمْتحن إنجاز رسالة تحمل مجموعة من التعليمات التي لابد أن يتقيد بها في إنتاجه التعبيري، حتى لا يخرج عن الموضوع ويلتزم بالتوجيهات الموّجهة له.

يتم تقييم امتحان الإنتاج الكتابي بالاعتماد على المعايير السبع المحدّدة والمعنية بمدى تملك هذه الكفاءة حسب سلم التقدير، ويكون ذلك في شبكة تنظم جميع هذه العناصر أي سلم يتضمن عناصر الإجابة مدرجة مع المعايير ومجموعة المؤشرات التي على أساسها يتم التقييم على سلم التقدير المقسم إلى أربعة مستويات "أ، ب، ج، د" وتوضع إشارة (×) ليتم تحديد درجة التملك.

* **المعيار الأول:** يمثل احترام التعليمة والمهمات المرفقة:

مدى تجاوب التلميذ مع العناصر التي يجب أن يذكرها في رسالته وهي (الشعور، العلاقة، الأخلاق، العهد، الدعاء، الاسم في آخر الرسالة)، هذه المؤشرات إذا ذكرت جميعا أو خمسة منها فإنه قد تحصّل على درجة "أ" أي تحكم أقصى للمعيار، وإذا حقق أربعة مؤشرات يُصنف في الخانة "ب" أي تحكم مقبول، والخانة "ج" إذا حقق ثلاثة مؤشرات وهي تحكم الجزئي والتحكم المحدود صنف "د" إذا حقق مشرا واحدا.

* أما **المعيار الثاني:** وضوح التصميم وفق طبيعة المنتج

أي أن يُحسن التلميذ وضع منهجية الرسالة فيحدد المرسل إليه وهو المعلمة مع المكان والتحية، فهذه جميعا تندرج في مؤشر مخطط الرسالة، إضافة إلى المقدمة فيراعي ترك مسافة معينة ثم يباشر الكتابة وموضوعها وهو المضمون الذي تحويه والعناصر المحددة وخاتمتها، فإذا حققها جميعا يصنف ضمن درجة التحكم الأقصى، وإذا حقق ثلاثة منها صنف ضمن التحكم المقبول، ومؤشرين فقط تحكم جزئي ومؤشر واحد تحكم محدود لهذا المعيار.

* **المعيار الثالث:** ترابط الأفكار وتسلسلها ذلك بحسب تسلسل العناصر والمهمات المرفقة:

حيث تكون مرتبة ومتناسقة وكل جملة مرتبطة بالجملة التي تليها، فإذا كانت جميع العناصر مترابطة يتحصل على درجة "أ"، وإن كان أغلبها مترابط يتحصل على درجة "ب"، وإذا كان بعضها مترابط والباقي مشتت يصنف في الخانة "ج"، والخانة "د" إذا كان هناك خلل وتشتت في جميع العناصر.

* **المعيار الرابع:** الالتزام بقواعد اللغة، فإنتاج المتعلم ينبغي أن لا يحوي الكثير من الأخطاء اللغوية التي قد تُخل بالتعبير، فإذا أخطأ ثلاثة مرات أو أقل يكون متحكم أقصى للمعيار ومن أربعة إلى ستة أخطاء يكون تحكم مقبول، ومن سبعة إلى عشرة أخطاء متحكم جزئي وأكثر من عشرة أخطاء متحكم محدود.

* **المعيار الخامس:** إدراج قيمة أو تحديد موقف أو إبداء رأي

هنا يدمج المتعلم شخصيته في التعبير ويشير إلى "العهد" توافقه مع الوصية وكيفية الالتزام به ووجاهته، فإذا ذكرهم جميعا تحصل على درجة "أ"، ودرجة "ب" إذا حقق ثلاثة مؤشرات منهم، ودرجة "ج" إذا حقق مؤشرين، ودرجة "د"، إذا ذكر مؤشر واحد.

* **المعيار السادس:** وضع علامات الوقف في أماكنها المناسبة

يضع التلميذ علامات الوقف في أماكنها حتى ينظم أفكاره ويعلم المعلم متى تبدأ الفكرة ومتى تنتهي بوضع النقطة والفاصلة في محلها المناسب، وباقي علامات الترقيم الأخرى، فإذا التزم بها جميعا تحصل على درجة "أ"، والالتزام بأغلبها يتحصل على درجة "ب"، وجزء منها درجة "ج"، وإذا اكتفى بالقليل منها فيندرج في الخانة "د".

* **المعيار السابع:** وجاهة الخط

يكون بتنظيم ورقة الإجابة واحترام تباعد الأسطر واحترام المسافات بين الكلمات ومقاييس الحروف والمقروئية بأن يكون الخط واضح ومقروءًا، فإذا التزم بتحقيق جميع هذه المؤشرات فإنه يتحصل على تحكم أقصى للمعيار، وإذا حقق ثلاثة مؤشرات تحكم مقبول، أما مؤشرين فهو تحكم جزئي، ومؤشر واحد تحكم محدود.

إن تقييم كفاءة الإنتاج الكتابي يتم بتقييم معاييرها ومدى تملك كل معيار بحسب درجات التقدير، فالتلميذ المتحصل على درجة "أ" أو حتى "ب" هو متحكم أقصى ومقبول للمعايير أو أغلبها، لديه قدرة تعبيرية ممتازة وجيدة تمكنه من إنتاج الأفكار وتنظيمها وفقا للتعليمات، وربطها وتسلسلها، ولا يعاني من الأخطاء اللغوية والصرفية والتركيبية، ويمكنه توظيف الشواهد والحجج التي تدعم أفكاره أي لديه مخزون لغوي وثقافي جيد يوظفه في كتابة واضحة ومقروءة خالية من الأخطاء الإملائية.

أما التلميذ المتحصل على أغلب المعايير من درجة "ج" و"د"، فهو يعاني من عدم القدرة على إنتاج أفكار متعلقة بالسياق المحدد له وضعف الرصيد اللغوي وعدم التجاوب مع التعليمات وتطبيقها، لذلك يتوجب من الأساتذة سواء في السنة أولى متوسط أو باقي السنوات

الموالية العمل على تقوية الجانب اللغوي والزاد المعرفي للتلميذ وتدريبه على التعبير وربط أفكاره فهو يحتاج تدريبات وتوجيهات لتقوية وتنمية القدرات التعبيرية لديه وتحسين لغته وخطه وتصحيح أخطائه وتعلمه منها.

4. الشبكة الزمنية لامتحان تقييم المكتسبات:

ينطلق الامتحان مع بداية الفصل الدراسي الثالث بتقييم التعبير الشفوي والتواصل بالنسبة للغات عموما ومنها اللغة العربية، ومن 05 إِلَى 23 فيفري 2023 تقوم إدارة المدرسة بتسجيل تلاميذ السنة الخَامِسَة من التَّعْلِيم الابتدائي فِي الامتحان عَلَى الأرضية الرقمية المخصص لذلك من قبل وزارة التربية الوطنية. ومن 30 أفريل إِلَى 25 ماي 2023 يتم إجراء التقييمات الكتابية للامتحانن المذكور، بعد استخراج قوائم التلاميذ المسجلين في الأرضية الرقمية.

وهذا الجدول مقتطف من الشبكة العامة، يمثل الشبكة الزمنية لامتحان تقييم المكتسبات لمادة اللغة العربية[1]

الرقم	الموضــوع	التقييم		تاريخ الإجــراء
		المدة	منها للاستراحة	
01	فهم المكتوب في اللغة العربية	1سا و45 د	15 د	الأحد2023/04/30
02	الإنتاج الكتابي في اللغة العربية	45 د	دون استراحة	2023/05/02

(جدول رقم:05 يتضمن الشبكة الزمنية لمادة اللغة العربية)

ونشير إلى أن مواضيع امتحان تقييم المكتسبات الكتابية ونماذج التصحيح وسلالم التقييم، يتولى إعدادها مفتشو اللغة العربية، بمشاركة الأساتذة المكونين للمدارس المجتمعة في المقاطعة التربوية الواحدة، في شكل مطبوعات رسمية ومختومة قبل تاريخ الإجراء بأسبوع، والمرجع الوحيد في ذلك هو دليل تقييم مكتسبات التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية.

[1]– الرزنامة اليومية للتقييمات الكتابية في امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي للسنة الدراسية 2023/2022، متوفر على الموقع الإلكترونية: www.a-onec.com، بتاريخ 21 أفريل 2024، الساعة: 08:00.

من خلال ما سبق يتبيّن أن امتحان تقييم المكتسبات امتحان تقويمي، يتم من خلال تقييم مدى اكتساب الكفاءات المستهدفة الشفاهية والكتابية، وعن طريق تملك مجموعة من المعايير الخاصة بكل كفاءة من خلال سلم التقديرات والشبكات التحليلية والبطاقات التقويمية، بحيث يراعي طبيعة المتعلمين والفروقات الفردية وتحديد مستوى كل تلميذ وطريقة تفكيره بحسب اختياره للإجابات وتقييمه عن طريق الملاحظات المتمثلة في متحكم اقصى، مقبول، جزئي، محدود، في الكفاءات فهم الخطاب والتواصل الشفوي، الأداء القرائي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي، بالاعتماد على دليل تقييم المكتسبات لمرحلة التعليم الابتدائي.

خـــاتمـــة

وبانتهاء فصلي البحث نستخلص أهم النتائج وبعض الملاحظات وفق الآتي:

1. تمّ ابتداء من السنة الدراسية 2023/2022 التخلي عن امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي للسنة الخامسة، والذي كان عبارة عن تقييم كمي ونوعي. واعتماد امتحان جديد وسم بـ: امتحان تقييم المكتسبات في التعليم الابتدائي، ولامس هذا الأخير جميع المواد التعليمية، بما فيها اللغة العربية، ودون مواد الإيقاظ.

2. امتحان تقييم المكتسبات في التعليم الابتدائي هو امتحان يأتي في نهاية السنة الدراسية لقياس مدى استيعاب التلاميذ للمهارات اللغوية والمعرفة الأساسية المستندة إلى مناهج الجيل الثاني الدراسية. ويقدّم صورة واضحة لأولياء المتعلمين حول مكتسبات أبنائهم، وتحديد نقاط الضعف لديهم؛ بهدف المشاركة في تحسين مردودهم الدراسي.

3. يعمل امتحان تقييم المكتسبات في السنة الخامسة وحسب التجربة الأولى، على محاولة تطوير جودة التعليم في الجزائر، على مستوى المدارس والمقاطعات التفتيشية والجمهورية بشكل عام.

4. تظافرت أنواع التقويم (التشخيصي، التكويني، الإشهادي) لتكوين شبكة امتحان تقييم المكتسبات، لكن بمعايير مستحدثة، وأدوات متدرجة. ومن ثمّ تميزت طبيعته بالشمولية.

5. يكون التقييم المعني باكتساب الكفاءات المستهدفة مبني على معايير ينبغي قياس تملكها من خلال سلم التقدير المقسم إلى أربعة مستويات "أ" تحكم أقصى، "ب" تحكم مقبول، "ج" تحكم جزئي، "د" تحكم محدود، بالإضافة إلى اختيار التمايز.

6. الكفاءة في هذا الامتحان تعدّ قدرة تتضمن تحويل واستثمار المعلومات والمعارف ضمن المواقف والسياقات التي يوضع فيها المتعلم. وتتوزع إلى كفاءات معرفية ووجدانية وأخرى أدائية وإنتاجية.

7. بعض كفاءاته تقيم خارج فترة الامتحان الرسمية على غرار: كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي وكفاءة الأداء القرائي أي الكفاءات الشفاهية..

8. يعتمد امتحان تقييم المكتسبات على بعدين أساسيين: بعد تحصيلي وبعد تشخيصي، دون احتساب نتائجه في الانتقال إلى الطور الأعلى.

9. يتسم هذا الامتحان بالتدرج، وربط الكفاءات الختامية بالمهارات اللغوية، في شكل بناء هرمي: فمهارة الاستماع مرتبطة بميدان فهم الخطاب ومهارة الكلام بالتعبير الشفوي، ومهارة

القراءة بكفاءة الأداء القرائي، ومهارة فهم المكتوب بالكتابة، وهو تحول جديد في هذا الامتحان.

10. يأخذ هذا التقييم طابع الإلزامية لكل متعلم يزاول دراسته في مستوى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وكل متأخر عنه يحرم آليا من النجاح والانتقال إلى الطور المتوسط.

ونشير في النهاية أنه تم تحيين الشبكة الزمنية الخاصة بامتحان تقييم مكتسبات المرحلة الابتدائية ابتداء من السنة الدراسية:2023-2024 بتقليص حجمه الساعي ومواده، وهو ما يستدعي دراسة أخرى تقييمية لهذا الموضوع، وهو ما نوصي به الباحثين لخوض غماره من جديد، وتكملة ما لم نستطع التطرق إليه وإتمام النقص فيه.

وأخيرا نتمنى أن يكون هذا البحث المتواضع غني بالمعلومات القيّمة التي لعل وعسى يستفيد منها من يأتي بعدنا، فهو في الأخير يظل مجرد محاولة منا، إلا أننا اشتغلنا عليه بكل مجهودنا، وذلك بفضل إعانة الله تعالى لنا أولا، ثم أستاذنا الفاضل الذي لم يبخل علينا بشيء ولم يمل من أسئلتنا وكان في كل مرة يستقبلنا بصدر رحب ووجه بشوش.

المصادر والمراجع

1. المصادر

2. المراجع

1.2. المؤلفات والدراسات

2.2. المؤلفات المترجمة

3.2. القواميس والمعاجم

4.2. الرسائل الجامعية

5.2. الدوريات والمؤتمرات

6.2. المواقع الإلكترونية

1. المصـادر

- القرآن الكريم

1. بن يونس برني سراب، وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017-2018.
2. اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، (د. ط) الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.
3. اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، (د. ط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.
4. المفتشية العامة للبيداغوجيا: مذكرة توجيهية، رقم01، رقم 1208/ م.ع.ب/ 2017.
5. وزارة التربية الوطنية: دليل تقييم المكتسبات –مرحلة التعليم الابتدائي–، اللغة العربية، الجزائر، 2023/2022.

2. المراجع:

1.2. المؤلفات والدراسات العربية:

6. أديب عبد الله محمد النوايس، إيمان طه طايع الفطاونة: النمو اللغوي والمعرفي للطفل، ط1، دار الأبصار للنشر والتوزيع، الأردن، 2015.
7. امطانيوس نايف مخائيل: القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، ط1، دار الإعمار العلمي، بيروت، 2015.
8. أيوب جرجيس العطية: اللغة العربية تثقيفا ومهارات، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2012.
9. حامد عبد السلام زهران: المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهارتها، تدريسها، تقويمها، ط1، دار المسيرة، عمان، 2007.
10. حسن ظاهر بني خالد، فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى (د، ط) دار أسامة، عمان، 2012.
11. حفيظة تازورتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري (د، ط) دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003.

12. حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلومات، ط1، دار الأندلس، حائل، 2004.

13. رافدة الحريري: التقويم التربوي، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012.

14. الزمخشري جار الله: الكشاف عن حقائق وغوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأوي، ج1، ط1، تح: عادل أحمد عبد الموجود، وآخرون، مكتبة العبيكان، الرياض، 1998.

15. زيد سلمان العدوان، أحمد عيسى داود: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ط1، مركز ديبونو لتعليم الفكر، عمان، 2016.

16. شيماء صبحي أوشعبان وأسعد حسين عطوان: القياس والتقويم التربوي، ط1، دار الكتب العلمية، لبنان، 1991.

17. صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي النفسي، أساسياته وتطبيقاته، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

18. طاهر أحمد الطحان: مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة، ط1، دار الفكر ناشرون، عمان، 2008.

19. عبد الرحمان الشخي، عبد الحليم بوبات: اكتساب اللغة لدى الطفل بين تشومسكي وجان بياجيه (دراسة مقارنة)، الجامعة الأفريقية أحمد دراسة أدرار، كلية الآداب واللغت، قسم اللغة والأدب العربي، 2018.

20. عبد القادر كراجة: القياس والتقويم في علم النفس، ط1، دار اليازوري عمان، 1997.

21. عبد الكريم غربي: مستجدات التربية والتكوين، ط1، منشورات عالم التربية، الرباط، 2014.

22. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.

23. عماد عبد الرحيم الزغول: نظريات التعلم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2010.

24. فرج مبروك عمر عامر: التقويم والقياس التربوي الحديث، (د. ط)، دار حميثرا ، مصر، 2016.

25. فيصل حسين طحيمر العلي: المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان،1989.
26. كفاح يحي صالح العسكري وآخرون: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، تموز للنشر والتوزيع، دمشق، 2012.
27. ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، ط1، دار العلم للملايين، لبنان، 1999.
28. نواري سعودي أبو زيد: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ط1، بيت الحكمة، الجزائر، 2012.

2.2. المؤلفات المترجمة

29. جان بياجيه: سيكولوجيا الذكاء، تر: يولاند عمانوئيل، ط2، عويدات للنشر والطباعة، لبنان، 2002.
30. سوزان جاس، ولاري سلينكر: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج1، (د. ط)، تر: ماجدة الحمد، جامعة الملك سعود، 2009.

3.2. القواميس والمعاجم

31. إبراهيم أنيس، وآخرون: ط4، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004.
32. ابن منظور جمال الدين: لسان العرب، ج12 (د، ط) تح: عبد الله علي الكبير، وآخرون، دار صادر، القاهرة (د، ت).
33. أحمد بن فارس: مقاييس اللغة، ج5 (د، ط) تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، القاهرة، 1979.
34. أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، مج1، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2008.
35. حسن شحاتة، وآخرون: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.
36. الفراهيدي الخليل بن أحمد: كتاب العين، ج5، (د.ط)، تح: مهدي المخزومي، وإبراهيم السمارئي، دار الهلال، لبنان، (د.ت).
37. الفيروز أبادي: المحيط، ط1، تح: أنس محمد الشامي، وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، 2008.

38. لويس معلوف: المنجد في اللغة والأعلام، ط42، المطبعة الكاثوليكية، بيروت 2008.
39. مجدي عزيز إبراهيم: معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009.
40. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ج2، ط4، مكتبة الشرق الدولية، القاهرة، 2114.
41. محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح (د، ط) مكتبة لبنان، لبنان، 2017.
42. موثق حسن حسن جبل: المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم، مج1، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، 2010.

4.2.الرسائل الجامعية:

43. بن ساسي موسى مسعود لبنى: واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس والعلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008/2007.
44. سارة باها، ليلى معرف: المنتوج الكتابي وطرق تدريسه وتقييمه كتاب السنة الأولى متوسط –أنموذجا–، مذكرة ماستر، جامعة أحمد دراية، قسم اللغة والأدب العربي، أدرار، 2022/2021.
45. قوادري سارة: واقع التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية واقتراح تصور لتطويره في ضوء معايير جودة التعليم، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2022/2021.
46. محمد مخلد عايد الثنيان: أثر تدريس النصوص القرائية لمادة اللغة العربية بطريقتي القراءة الصامتة والجهرية في التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير في التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، جانفي 2013.
47. والي دادة عبد الحكيم: النبر والتنغيم في اللغة العربية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 1998/1997.

5.2. الدوريات والمؤتمرات

48. أسماء بن منصور، اكتساب اللغة من المنظور السلوكي إلى المنظور المعرفي، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية والنحوية، مج02، ع02، جامعة باتنة1، 2020.

49. بومدين المير، وحاجي غنية: التقويم التربوي مفهومه، أهميته، أهدافه، مجلة حوليات، المجلد17، العدد17، جامعة طاهري محمد، بشار، 2017.

50. حاتم عبد الله سعد الحصيني، الكفايات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الطائف في ضوء المعايير القياسية، مجلة العلوم التربوية، مج3، ع1، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، يناير، 2020.

51. الربيع بوجلال، النظرية الفطرية في اكتساب اللغة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، مج7، ع1، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2022.

52. ستي بدرية أنديني، أشهر المصطلحات ذات العلاقة بتعليم اللغة العربية، مجلة العصرنة، مج14، أفريل 2017.

53. صالح مسعود: تعليمية التعبير الشفوي في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، مجلة مدارات للعلوم الاجتماعية والإنسانية، ع03، جامعة أبو القاسم سعد الله، جانفي 2021.

54. عبد اللاوي نجاة، دين العربي: منهجية تدريس مهارة فهم المكتوب في ضوء مناهج الجيل الثاني (السنة أولى ابتدائي أنموذجا)، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد 13، العدد1، جامعة الطاهر مولاي، سعيدة (الجزائر)، 2021.

55. عمر يوسف: التقويم التربوي في ظل الإصلاح الجديد –مقاربة تحليلية نظرية– الملتقى الوطني: الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي بالجزائر في ضوء الموجود والمطلوب، جامعة سوق أهراس، 14أكتوبر2023.

56. لالوش صليحة: المدخل النظري للتقويم التشخيصي والتقويم التحصيلي، مجلة أبعاد، مجلد10، العدد1، جامعة الجزائر02 أبو القاسم سعد الله، 2023.

57. محمود أحمد عمر، وآخرون: القياس النفسي والتربوي، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2010.

58. ميادة المبارك: أهم نظريات اكتساب اللغتين الأولى والثانية وتطبيقاتها، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، مج6، ع24، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، أكتوبر 2022.

59. ميمون عيسى: محاضرات منهجية التفكير، السداسي الأول، سنة أولى جذع مشترك، جامعة الحاج لخضر، باتنة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، 2014/2013.

60. نورة بوعيشة، سمية بن عمارة: ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة قصدي مرباح، ورقلة، (د.ت).

61. وائل وفيق رضوان، وهناء إبراهيم سليمان: تصور مقترح لتطوير منظومة التدريب الإلكتروني عن بعد لتحقيق الكفايات المهنية لمعلمي مدارس اللغات، مجلة كلية التربية، ع75، جامعة دمياط، 2020.

62. وسيلة بن عمار: الوضعية التعليمية في مقاربة الكفاءة، مجلة دفاتر، مج7، ع2، جامعة بسكرة، أكتوبر، 2012.

63. يوك سوريا دارما، بوتري أيوبرليانا سيترا، اكتساب اللغة العربية كلغة ثانية على نظرية سكينر، مجلة الأذكياء، مج1، ع1، أندونيسيا، 2022.

6.2. المواقع الإلكترونية:

64. الرزنامة اليومية للتقييمات الكتابية في امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي للسنة الدراسية 2023/2022، متوفر على الموقع الإلكترونية: www.a-onec.com، بتاريخ 21 أفريل 2024، الساعة: 08:00.

فهرس المحتويات

إهـداء	3
مقدّمـة	4
الفصل النظـري: التقويم والمكتسبات مقاربة مفاهيمية	
1. مفهوم التقويم	9
1.1. لغة	9
1-2. اصطلاحا	10
2. الفرق بين التقويم والتقييم	11
3. أنواع التقويم:	13
1.3. التقويم التشخيصي	13
3-1.أ. أغراض التقويم التشخيصي	14
3-1.ب. وسائله	15
3-2. التقويم البنائي (التكويني)	15
3-2.أ. أغراض التقويم التكويني	16
3-2.ب. وسائله	16
3-3. التقويم الختامي (الإشهادي، النهائي)	17
3-3.أ. أغراض التقويم الإشهادي	17
3-3.ب. وسائله	18
4. مفعوم المكتسبات والكفايات	19
4-1. مفهوم الاكتساب	19
4-1.أ. لغة	19
4-1.ب. اصطلاحا	20

4-2. مفهوم الكفايات	21
4-2.أ. لغة	21
4-2.ب. اصطلاحا	22
5. نظريات اكتساب اللغة	24
5-1. النظرية السلوكية	24
5-2. النظرية الفطرية:	26
5-3. النظرية المعرفية:	28
5-4. النظرية التفاعلية الاجتماعية:	29
الفصل التطبيقي: تحليل امتحان مكتسبات اللغة العربية	
1. أدوات التقييم في امتحان تقييم المكتسبات	34
1-1. فهم طبيعة الكفاءة	34
1-2. فهم طبيعة المتعلّم	37
1-3. مستويات التفكير	39
1-4. شروط إعداد أدوات التقييم	41
1-5. طبيعة التقييم في اللغة العربية:	43
1-6. كفاءة فهم المكتوب	45
1-7. كفاءة الإنتاج الكتابي:	46
2. شبكات التقييم في امتحان تقييم المكتسبات:	46
2-1. الشبكات التحليلية:	46
2-2. مكونات الشبكات التحليلية:	50
3. تقييم كفايات اللغة العربية في امتحان المكتسبات مع النماذج التطبيقية:	50
3-1. كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي:	50

3-2. كفاءة الأداء القرائي:	56
3-3. كفاءة فهم المكتوب:	59
3-4. كفاءة الإنتاج الكتابي:	63
4. الشبكة الزمنية لامتحان تقييم المكتسبات:	79
خـاتمـة	81
المصادر والمراجع	84
فهرس المحتويات	91

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي التّبسي – تبسة
كلّية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

إعداد الطالبتين: **إشــراف:**
– نور الهدى عثماني يوسف عمر
– نور الهدى مزارقية

خلاصـــــة مذكرة ماستر بعنـــــوان:

امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي 2023
دراسة وصفية تحليلية لامتحان مادة اللغة العربية

هذه المذكرة تتضمّن محاولة أكاديمية تهدف إلى تسليط الضوء على ما أحدثته إصلاحات الجيل الثاني، خاصة المتعلقة بعملية التقويم وأدواته وأبرزها امتحان تقييم المكتسبات البديل عن الامتحان الوطني لمرحلة التعليم الابتدائي، الذي يُقيَّم فيه مستوى المتعلم على أساس اكتسابه لمجموعة من الكفاءات المستهدفة في الميادين المتعلقة باللغة العربية انطلاقا من مجموعة من المعايير الخاصة بكل كفاءة لتحديد مدى تملكها، دون تحديد العلامة والاكتفاء فقط بالتقديرات والملاحظات، وذلك بهدف تشخيص مستوى التلميذ لعلاج مواطن الضعف وتعزيز نقاط القوة لديه، وذلك من خلال دفتر بيداغوجي يرافقه أثناء انتقاله للسنوات الموالية، مما يضمن تحسن في النتائج والمخرجات التعليمية وتحسين مستوى المتعلم واستثمار مكتسباته وتقويمه بشكل صحيح ودقيق.

خلاصة المذكرة باللغة الأجنبية

This memorandum includes an academic attempt aimed at shedding light on what was brought about by the second generation reforms, especially related to the assessment process and its tools, most notably the competency assessment exam, an alternative to the national exam for the primary education stage, in which the learner's level is evaluated on the basis of his acquisition of a set of targeted competencies in fields related to the Arabic language based on From a set of standards for each competency to determine the extent of its possession, without specifying the grade and being satisfied with only estimates and observations, with the aim of diagnosing the student's level in order to treat his weaknesses and enhance his strengths, through a pedagogical notebook that accompanies him as he moves to the following years, which ensures an improvement in educational results and outcomes, improving the learner's level, investing in his gains, and evaluating him correctly and accurately.