الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⵜ -
Faculté des Lettres et des Langues

قسم: اللغة والأدب العربي.

التخصص: لسانيات تطبيقية.

الأبعاد التعليمية لتقييم المكتسبات في ظل المقاربة بالكفاءات – السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا–

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر

إعداد الطالبتين:

1. ليلى مبرك.
2. ماريا العارفي.

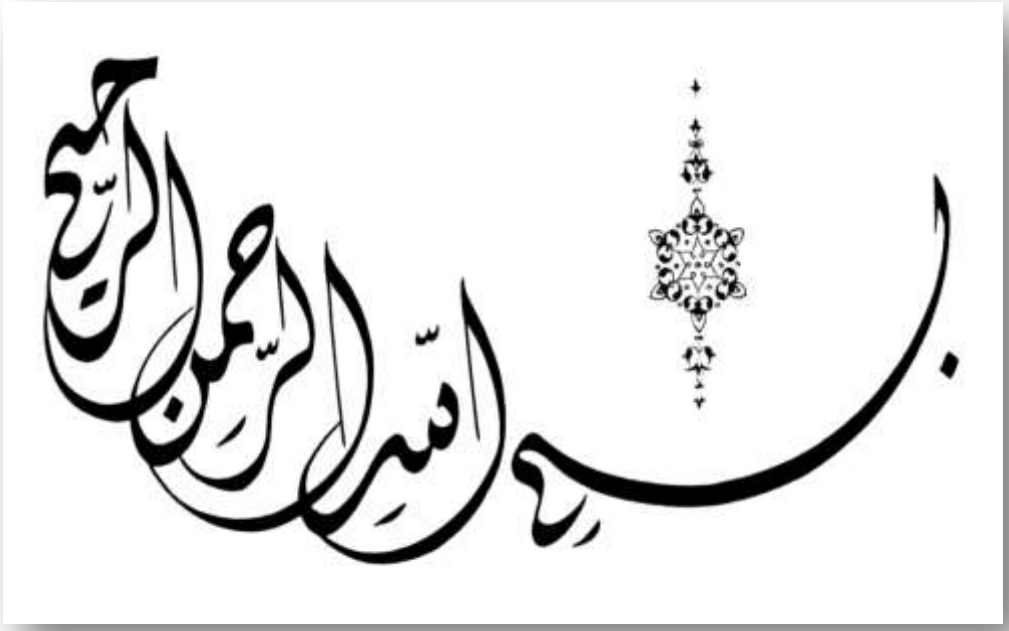
إشراف الأستاذة:

دة. سميرة لعوير.

لجنة المناقشة:

أ.دة.فتيحة بوتمر	جامعة آكلي محند أولحاج- البويرة	**رئيسا**
دة.سميرة لعوير	جامعة آكلي محند أولحاج- البويرة	**مشرفا ومقرّرا**
دة.فتيحة بوشان	جامعة آكلي محند أولحاج- البويرة	**عضوا مناقشا**

السنة الجامعية: 2025/2024


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على خير معلم للبشرية، نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

نتوجه بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى أستاذتي المشرفة الدكتورة سميرة لعوير، على ما بذلته من جهد وتوجيهات علمية قيمة، وعلى دعمها المتواصل الذي كان له بالغ الأثر في إنجاز هذا العمل الأكاديمي. فقد كان لخبرتها وتوجيهاتها النيّرة الدور الكبير في توجيه مسار البحث نحو أهدافه التربوية والعلمية.

كما نعبّر عن بالغ امتناني لكل الأساتذة الذين علموني، ولكل من أسهم في تكويننا العلمي، خلال سنوات الدراسة الجامعية.

ولا يفوتنا أن نتقدم بجزيل الشكر لمديري ومدرّسي المدارس التي تعاونوا معنا خلال الجانب الميداني من هذا البحث، وكذلك لأساتذة السنة الخامسة ابتدائي، الذين تقبّلوا المشاركة بصدر رحب وساهموا بآرائهم وتجاربهم في إثراء الدراسة.

وإلى أسرتينا الكريمتين اللّتين كانتا سندنا المعنوي طيلة مشوارنا الدراسي. لهم منا كل الامتنان والعرفان.

نسأل الله أن يوفقنا وإياهم لما فيه الخير، وأن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، نافعا لكل من يطلّع عليه.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرّحيم، والحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسّلام على أشرف المرسلين سيّدنا محمّد وعلى آله الطّيّبين الطاهرين وأصحابه الغرّ الميامين ومن اقتدى بهديه إلى يوم الدين.

أما بعد:

يُعدُّ التقييم المستمر للمكتسبات من الركائز الأساسية في المنظومة التربوية الحديثة، نظرا لما يوفّرهُ من متابعة لمسار تعلّم المتعلّمين، ويساهم في تجاوز الصعوبات وتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق الكفاءات المستهدفة، وتزداد أهمية هذا النوع من التقييم في المرحلة الابتدائية، خصوصا في السنة الخامسة، باعتبارها مرحلة انتقالية مفصلية نحو التعليم المتوسط، حيث تتطلّب تأكُدا من امتلاك المتعلّم للحد الأدنى من الكفاءات الختامية للمرحلة الابتدائية.

لقد جاء اختيارنا لهذا الموضوع نتيجة لعدّة أسباب، أهمّها ما لاحظناه من اهتمام متزايد للطريقة الجديدة في التقييم، خاصة بعد اعتماد وزارة التربية الوطنية لامتحان تقييم المكتسبات بدلا من شهادة التعليم الابتدائي، مما يجعلُ من الضروري الوقوف على واقع تطبيق التقييم المستمر للمكتسبات وفائدته، وإبراز أبعاده التعليمية، ومدى فاعليته في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، رغم وجود دراسات سابقة تناولت موضوع التقييم بشكل عام.

ومن الدراسات السابقة التي تطرقت إلى الأبعاد التعليمية للتقييم المستمر السنة الخامسة ابتدائي، لا تزال محدودة، مما دفعنا إلى تعميق البحث فيه ومن أبرز الدراسات السابقة نجد:

- امتحان تقييم المكتسبات الحالية في السنة الخامسة ابتدائي–دراسة تقويمية–إسمهان ميمون وجنات بوخبزة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي، تخصص لسانيات تطبيقية، معهد الآداب و اللغات .

–أساليب تقييم العملية التعليمية التعليّمية ومدى فاعليتها،مريم مستور و زهرة كرباش، مذكرة تحرج لنيل شهادة الماستر، دراسات لغوية، تخصص تعليمية اللغات.

وبهدف التوصل إلى إجابة عن الإشكالية المحورية التالية: **ما هي الأبعاد التعليمية التي يحقّقها تقييم المكتسبات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟ و ما مدى نجاح تطبيقه في الواقع المدرسي؟** وقد انبثقت عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات هي:

– ما مفهوم التقييم المستمر؟ وكيف يتميز عن مفهومي التقويم والقياس؟

– ما هي أدوات التقييم المستمر المعتمدة في الطور الابتدائي؟

ما مدى فاعلية شبكة التقييم التحليلي في تشخيص وتعزيز مكتسبات المتعلمين في السنة الخامسة ابتدائي؟ وقد نتجت عن هذه الإشكالية مجموعة من الفرضيات أهمها:

- أنّ التقييم المستمر أداة هادفة وفعّالة لتشخيص تعثرات المتعلّمين.
- أنّ اعتماد معايير واضحة في التقييم يعزز من جودة العملية التّعليمية.
- أنّ توظيف نتائج التقييم في المعالجة البيداغوجية يحسّن من أداء المتعلّم.

ويهدف هذا البحث إلى الوقوف على مدى فاعلية التقييم المستمر للمكتسبات، والنظر في أبعاده التعليمية، ومدى تحقيقه للأهداف المرجوة في المنظومة التربوية، وكذا تشخيص واقع تطبيقه ميدانيا في السنة الخامسة، مع تقديم مقترحات لتحسين الممارسة التقييمية وفق هذا المنظور.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، نظرا لملاءمته لطبيعة الموضوع، ولكونه أكثر المناهج استخداما في رصد الظواهر التربوية، وتفسيرها من خلال جمع معطيات والملاحظات الميدانية أثناء المقابلة وتحليل آراء المعلمين.

ضمنّا بحثنا هذا مقدمة، ومدخل اصطلاحي وفصلين وخاتمة؛ في المدخل الاصطلاحي قمنا بتحديد جملة من المفاهيم المتعلقة بالموضوع (التعليم، التعليمية، عناصر العملية التعليمية، المقاربة بالكفاءات).

أما **الفصل الأول** فكان بعنوان: **التقييم في العملية التعليمية**، وتناولنا فيه مفهوم التقييم، ومفهوم الاكتساب، المكتسبات، التقييم المستمر، وما تعلق بهذه المفاهيم من أنواع وأساليب قمنا بعرضه، وخصصنا عنصرا بعنوان تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

أما الفصل الثاني فكان عبارة عن دراسة ميدانية تطبيقية قائمة على المقابلة مع المعلمين، وقمنا قبل ذلك بعرض الشبكة التحليلية وتحليلها، وكذا شرح طريقة تقييم كل كفاءة وفق النموذج المقترح من طرف وزارة التربية الوطنية، ثم عمدنا بعد ذلك لعرض المقابلة وتحليل مخرجاتها والتعليق عليها.

وقد اعتمدنا في إنجاز بحثنا هذا على مجموعة من المصادر والمراجع التي أسهمت بشكل كبير في إثراء محتواه، نذكر أهمها:

- وزارة التربية الوطنية، امتحان تقييم مكتسبات تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء مستلزمات التقويم النوعي. ودليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية.
- سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية.

وكأي بحث علمي واجهتنا صعوبات منها ما يتعلق بمحدودية الوقت المتاح لإنجاز مختلف مراحل البحث، ومنها ما يتعلق بالبحث وبما أنّ طبيعة البحث في الجانب التطبيقي تقتضي دراسة ميدانية واجهتنا بعض الصعوبات منها: وجود بعض العوائق الإدارية التي صعّبت الخرجات الميدانية، وغياب ثقافة التجاوب مع بعض أفراد مجتمع البحث مع متطلبات البحث، ومنها ما تعلق بمكتسباتنا الذاتية المحدودة، وقلة خبرتنا التي كانت سببا في مواجهتنا لبعض العراقيل.

وفي الختام لا يسعنا إلا أن نعبّر عن امتناننا وخالص شكرنا للأستاذة المشرفة» سميرة لعوير» التي كانت سندا لنا، ورافقتنا بتوجيهاتها ودعمها المتواصل، فكان لها الفضل الكبير في إتمام هذا العمل ونجاحه، فجزاها الله عنا كل خير.

مدخل اصطلاحي

1- مفهوم التعلم

2-التعليمية

3- عناصر العملية التعليمية

4- المقاربة بالكفاءات

1- مفهوم التعلم:

1- **1لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (علم) في قوله: علم يعلم علما، وعلم الرجل خبره وأحب لن يعلمه أي يخبره، وعلمه العلم وأعلمه إياه فتعلمه، ويقال استعلم لي خبر فلان وأعلمنه حتى أعلمه وستعلمني الخبر فأعلمته إياه. وعلم الأمر وتعلمه أي أتقنه[1].

وجاء في معجم اللّغة العربية المعاصرة لأحمد مختار عم: علّمَ /علّمَ على يعلّم، تعليما، فهو معلّم، والمفعول معلّم...فعلم الشيء /علّم على الشيء :وضع عليه علامة، علّم مقطعاً في الكتاب –علّم على فقرة أسماء الغائبين –علّم كلبه بعلامة في رقبته...علّمه القراءة: جعله يعرفها، فهّمه إيّاها –علّمه الكتابة –علّمه الرّماية: درّبه عليها –علم الناشئة –علّموا أولادكم السّباحة والرّماية والفروسيّة (حديث):من كلام عمر بن الخطاب(وعلّمك ما لم تكن تعلم)–(وعلّمتم من الجوارح):وما دّربتهم...علّم له علامة: جعل له سمة أو أمارة يعرفها.[2] وعليه التعليم في معناه اللّغوي هو نقل العلم أو المعرفة من شخص إلى آخر. ويحمل معنى التدريب والتوجيه لتكوين مهارة معينة.

1-2اصطلاحا:تعددت التعريفات حول مفهوم التعليم فهو عبارة عن « معلومات تلقى ومعارف تكتسب، أو نقل المعلومات منسقة إلى المتعلمين، وهو نقل المعارف أو خبرات، أو مهارات، وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة «[3]مما سبق يتضح لنا أن التعليم هو تصميم منظّم يدّل

---

[1]ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، دار المعارف، ط1، القاهرة، ص3083-3084.

[2]أحمد مختار عبد الحميد عمر، معجم اللّغة العربية المعاصرة، ج2، دار عالم الكتب، ط1، 2008، ص1541.

[3]محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المنهاج للنشر والتوزيع، ط1، 2013، عمان، ص260.

على جمع المعارف والخبرات العملية والعلمية التي تهدف إلى تهيئة المتعلمين من أجل اكتشاف مهارات جديدة وتنميتها بطرق مختلفة ومتنوعة.

وبتعريف آخر التعليم هو «الطريقة التي يكتسب بها الناس المهارات والمعارف ويتوصلون بها إلى الفهم الصحيح للدنيا ولأنفسهم «[1]ويشير هذا التعريف إلى أن التعليم عملية أساسية يقوم بها المعلم من أجل تطوير القدرات الذهنية للمتعلم، فمن خلاله يتمكن المتعلم من اكتساب المعلومات والأفكار بالإضافة إلى القدرات، فلا يتوقف الأمر عند جمع المعلومات فقط بل يتعداه إلى الوصول للفهم الصحيح، ومن هذا يتضح لنا أن التعليم هو مساعدة المتعلم على اكتساب معرفة جديدة أو مهارة معينة.

2-التعليمية:

2-1لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة علم: عَلَمَّ يُعلّمُ تعليم، العلمُ أي نقيض الجهل، عَلمَ علماً وعلَم هو نفسهُ ورجل عالمُ وعليم من قوم علماء فيهما جميعا، وعلَّمتُ الشيء أعلمهُ علما، عرفتهُ »[2]، فمن هذا نفهم أن التعليمية مشتقة من الفعل علَّمَ يُعلّمُ تعليما، فهي تحيل إلى كل ما يتّصل بعملية التعليم من إبلاغ وتلقين وتوجيه نحو اكتساب المعرفة والفهم.

2- 2اصطلاحاً: ورد في قاموس التربية الحديث أن التعليمية هي «دراسة مسارات والتعلّم والتعليم المتعلقة بمجال خاص من مجالات المعرفة: مادة دراسية أو مهنية مثلا...مجموع الطرائق

[1]مهدي التميمي، مهارات التعليم، دراسة في الفكر والأداء، دار كنوز المعرفة، ط1، 2006م، ص19.

[2]ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ص3083.

والتقنيات والإجراءات التي تتخذ للتعليم «[1]، ومنه نفهم أن التعليمية تُعنى بتحليل كيفية نقل المعارف والمهارات داخل حقل معرفي معين فهي تركز على بناء خطط تعليمية تدمج بين الأهداف والمضامين، وتتكيف مع قدرات المتعلمين، مما يجعلها أداة أساسية لفهم نشاط وحيوية الفعل التعليمي داخل القسم.

3- عناصر العملية التعليمية:

تعتبر العملية التعليمية نظاما متكاملا يتكون من عدة عناصر أساسية وكل عنصر يلعب دورا مهما في تحقيق أهداف التعليم.

3-1/ العملية التعليمية: يقصد بها» الإجراءات والنشاطات التي تحدث داخل الفصل الدّراسي، والتي تهدف إلى إكساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة عملية أو اتجاهات إيجابية، فهي نظام معرفي يتكون من مدخلات معالجة ومخرجات، فالمدخلات هم المتعلمين، والمعالجة هي العملية التنسيقية لتنظيم المعلومات وفهمها وتفسيرها، وإيجاد العلاقة بينهما وربطها بالمعلومات السابقة، أما المخرجات فتتمثل في تخريج طلبة أكفاء ومتعلمين «[2] وهذا يعني أن العملية التعليمية هي مجموعة من الخطوات التي تنفذ داخل وخارج القسم، وتهدف إلى تحقيق غايات تعليمية محددة، وبالتالي فهي نظام معرفي من مدخلات ومعالجة ومخرجات.

[1] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث-عربي-إنجليزي-فرنسي، المجلس الأعلى للّغة العربية، 2010م، الجزائر، ص120,

[2] يوسف قطامي وآخرون، تصميم التدرس، دار الفكر، ط3، 2008م، عمان، ص19.

وتعرّف أيضا بأنها «عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها»[1]، أي أنّ هذه العملية داخل القسم تتطلب من المعلم التخطيط والتنظيم لمواد الشرح ومحاولة إيصالها للمتعلمين بطريقة منظمة وفعّالة من أجل ضمان فهمهم للمادّة بشكل واضح ودقيق.

3-2/ عناصر العملية التعليمية.

3-2-1المعلم: هو أحد أقطاب المثلث الديداكتيكي كونه يلعب دوراً كبيراً في بناء تعلمات المتعلم «فأفضل المناهج وأحسن الأنشطة والطرائق وأشكال التقويم لا تتحقق أهدافها بدون وجود المعلم الفعّال المعد إعداداً جيّداً والذي يمتلك الكفايات التعليمية الجيّدة «[2] وهذا ما يؤكد على أهمية المعلم الفعّال في العملية التعليمية، لأنه مهما كانت المناهج والأنشطة والتقييمات ممتازة لن تتحقق أهدافها دون وجود معلّم منظّم ومُعد بشكل جيّد، بالإضافة إلى أنه المسؤول الوحيد على المراقبة المستمرة لمسيرة المتعلم، وذلك من خلال تقييم مجهوداته المختلفة حيث أن «المعلم لم يعد ناقلا للمعرفة وإنما مخطط وموجّه ومدير لعملية التدريس»[3]، فوظيفة المعلم لا تقتصر على نقل المعرفة فقط، بل مساعدة المتعلمين على فهم المعلومات وإيجاد طرق جديدة لاستخدامها في حياتهم، ولهذا فالمعلم دائما يحتاج إلى التكوين المستمر من أجل ضمان كفاءته ومواكبة التطورات في مجالات المعرفة والتقنيات التعليمية.

---

[1] أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها، دار الشرق والتوزيع، القاهرة، ص44.

[2] عادل أبو العز سلامة وزملاؤه، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2009م، عمان، ص32.

[3] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات والأدائيةص32.

3-2-2المتعلم: يُعد المتعلم القطب الثاني والمحور الذي تدور حوله العملية التعليمية، لذلك يستوجب على كل تخطيط تربوي الاهتمام به من الناحية المعرفية، ويحدث هذا من خلال مراعاة العوامل التالية: «النضج العقلي والاستعداد الفطري والدوافع والانفعالات وحتى القدرات الفكرية والمهارات، ومستوى ذكائه، وما يؤثر فيه من عوامل بيئته في البيت والمجتمع»[1]فالتخطيط التربوي الناجح يجب أن يأخذ بعين الاعتبار جوانب متعددة من شخصية المتعلم ولا تقتصر فقط على الجانب المعرفي، بل تشمل كذلك الجوانب الاجتماعية وغيرها.

وقد عرّف أحمد حساني المتعلم بقوله: ««يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور المعلم بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضي استعداده للتعلم»[2] إنّ المتعلم الذي يمتلك قدرات معرفية وكفاءات ذهنية يكون أكثر استعداداً للاستيعاب السريع، شريطة أن تتوافر لديه رغبة حقيقية في اكتساب المعارف وتوظيفها في سياقات الحياة اليومية، كما يُشترط أن يكون قادرا على الربط المنهجي بين مختلف المواد الدراسية، بما يُسهم في تحقيق فهم شامل ومتوازن، ويُعزز من التطبيق العملي للمعرفة المكتسبة.

3-2-3/ المحتوى: يتضمن مجموعة الحقائق والمفاهيم والتّعميمات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذا الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم، وأخيرا المهارات التي يراد إكسابها إياهم، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف التّربوية المتفق عليها[3]، ويعرّف المحتوى

[1] محسين علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، المرجع نفسه، ص25

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، 1996م، جامعة الجزائر، وهران، ص142.

[3] ينظر، شوقي محمود حساني، تطوير المناهج « رؤية معاصرة»، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، 2009م، مصر، ص67.

التّعليمي أيضا بأنّه «المعلومات والمعارف التي يتضمنها المقرر الدّراسي، والتي تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية تعلّمية منشودة، وهذه العمليات والمعارف تقدّم للطلاب في أشكال متعدّدة إما مطبوعة على صورة رموز، أو أشكال أو صور، أو معادلات، وإما تقدّم إليه في قالب بصري، أو سمعي، أو سمعي بصري»[1]، فالمحتوى التّعليمي يشتمل على مجموعة من المعارف والمهارات والمعلومات المنظمة على نحو معين، والتي يتضمنها الكتاب المدرسي بشكل لغوي أو خارج لغوي، والتي تتضمنها خبرات ونشاطات بهدف تحقيق أهداف تربوية محددة.

4-المقاربة بالكفاءات:

4-1تعريف المقاربة: تعرّف المقاربة على أنها: «الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة. وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعلم والتقويم»[2]، وبالتالي فالمقاربة هي طريقة محددة للتعامل مع فرع ما مثل مشروع أو مشكلة أو مهمة تعليمية. وأيضا هي مجموعة من المبادئ والطرق التي تُستخدم للتعليم وتقييم المتعلم.

4-2تعريف الكفاءة: ونعني بها «القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام. إنها القدرة على التصرّف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجحا(معارف، مهارات، قيم، كفاءات عرضية)لحل

1- سعيد بن فرحات، مدى استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة TQM في ضوء آراء الأساتذة، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر _باتنة_، 2016م، الجزائر، ص14.

[2]عبد الرحمان إبراهيم المحبوب، محمد عبد الله أل ناجي، الأهداف التعليمية للمرحلة الابتدائية، المجلة العربية للتربية، المنظومة العربية للتربية ولثقافة والعلوم، ع2، 1994م، تونس، ص129.

وضعيات مشكلة ذات دلالة»[1]، وهذا يعني بأن الكفاءة هي القدرة على التصرّف بشكل منسجم وفعّال في مواجهة مشكلة معينة محددة في سياق سابق، وبالتالي فهي نتيجة علمية تعليمية تعليمة تجمع بين كل من المهارة والمعرفة.

4-3تعريف المقاربة بالكفاءات: تعرف هذه الأخيرة على أنها: «بيداغوجيا وظيفية، تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتقعيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلم من النجاح في الحياة على صورتها وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة»[2]، ويعني هذا أن المقاربة بالكفاءات منهج تربوي يقوم على توظيف المعارف المدرسية في مواقف حياتية فعلية من خلال تحليل الوضعيات التي يواجهها المتعلم، وتحديد المهارات المطلوبة للتعامل معها ثم تحويل هذه الأخيرة إلى أهداف تعليمية، وأنشطة تطبيقية تسهم في إعداد المتعلم لمواجهة متطلباته.

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم المكتسبات، مرحلة التعليم الابتدائي، اللّغة العربية، ص3.

[2] سهيلة عيشاوي، المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية، المجلد32، ع2، ديسمبر2018م، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، ص420.

الفصل الأوّل:

التقييم في العملية التعليمية

1- مفهوم التقييم

2-المصطلحات المرتبطة به

3-المكتسبات

4-مفهوم التقييم المستمر

5-أنواع التقييم.

6-أسس التقييم

7-أدوات التقييم المستمر

8-مراحل التقييم المستمر

9- تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

1-مفهوم التقييم:

1-1لغة:ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة (ق.و.م):»قوّم السلعة واستقامها :قدّرها...القيمة: واحدة القيم، وأصله الواوُ لأنه يقوم مقامَ الشّيء واستمرّت طريقتُهُ فقد استقام لوجه، ويقالُ: كم قامت ناقتك أي كم بلغت، وقد قامت الأمةُ مائَة دينار أي بلغ قيمتُها مائة دينار وكم قامت أمتُك أي بلغت.»[1]

كما جاء في معجم الوسيط» القيمة: قيمة الشيء: قدّره وقيمة المتاع :ثمنه»[2].

وورد أيضا في معجم اللغة العربية:» قيّم، يقيَّم، تقييماً، فهو مقيَّم، والمفعول مقيّم...قيَّم العمل: قدّر قيمته، قيّم جهوده منه. قيّم الموقف/شخصّ الأضرار. قيّم السلعة: حدّد ثمنها. قيّم وضعا: استعرض نتائجه وما حقّقه من تقدُّم، برّر قيمة تلك النّتائج.»[3].يتضح من خلال هذه التعاريف أن التقييم في اللغة يعني التقدير والتثمين.

1-2اصطلاحاً:التقييم هو أحد أهم عناصر المنهاج، وهو عبارة عن عملية يتم فيها إصدار أحكام حول موضوع ما أو ظاهرة معينة وفق إصدار معايير من أجل تقدير هذه العملية، فالتقييم كمفهوم تربوي يلعب دوراً مهما في العملية التعليمية كونه «عملية تربوية يتم بواسطتها تكوين الحكم في قيمة أو كفاءة ظاهرة سلوكية تحصيلية تخص تعلم الطلبة بالمقارنة بمعايير كمية أو نوعية»[4]، حيث يقدم معلومات حول مدى تطور التعليم وتعلّم المتعلمين فمن خلاله يتمكن المعلم من تحديد

[1]ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ص500.

[2]إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2008م، ص768.

[3]أحمد مختار عبد الحميد عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ج3، ص1886.

[4]سليمان محمد أبو شارب، إستراتجيات التقويم في التربية المهنية، دار عيداء للنشر والتوزيع، 2015م، ص28.

والحصول على معلومات تساعده في الحكم على مستوى المتعلم بهدف اتخاذ قرارات تخدم العملية التعليمية. فالهدف الأساسي للتقييم هو تحديد المفاهيم الخاطئة وهذا الذي يساعد المعلم على فهم طريقة تفكير المتعلمين وتصحيح مسارهم التعليمي .

2-المصطلحات المرتبطة به:

2-1التقويم:يُعرف التقويم بأنه: «عملية منظمة يتم فيها جمع المعلومات والبيانات سواءً أكانت كمية أم نوعية حول ظاهرة ما وإصدار الأحكام بموجبها وبيان ما يترتب على ذلك من تغيير في هذه الظاهرة «[1]ويقصد به (التعديل والإصلاح)أي إعطاء قيمة لشيء معين والحكم عليه على أساس معايير محددة سابقا ، كون أن عملية التعليم والتعلّم تهدف دائما إلى تغيير سلوك المتعلم نحو الأفضل ومن أجل تحقيق ذلك يلجأ المعلم دائما إلى البحث عن أفضل الوسائل والطرق التي قد تساعده في معرفة مدى هذا التغيير الذي يحدث في سلوك هذا المتعلم .

2-2القياس:قد يحتاج المتعلم في حياته اليومية إلى وسيلة تساعده على اتخاذ قراراته اليومية، والقياس هو الأداة الوحيدة التي تجعله يتخذ مواقف تتميز بالثبات والعقلانية، فيعرفه ستيفنزstevens بأنه «عملية إسناد الأرقام إلى الأشياء أو الأحداث وفقا لقواعد «[2]، وهذا يعني أن القياس عملية منظّمة تهدف إلى تحديد كمية ومقدار خاصية معيّنة لدى شخص أو شيء وذلك من خلال إسناد أرقام أو قيم عددية بشأن دقيق وفق قواعد محددة.

[1]أحمد عيسى داود، أصول التدريس :النظري والعملي، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ط1، 2013م، عمان، ص355.

[2]رحيم يونس كرو العزاوي، المنهل في العملية التربوية :القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار دجلة، ص17

الفرق بين القياس والتقييم والتقويم:

يتداخل مفهوم التقييم مع عدد من المفاهيم المرتبطة به كالتقويم والقياس، رُغم وجود فوارق واضحة بينها، خاصة في المجال التربوي. فالقياس «يشير إلى تمثيل الصفات أو الخصائص أو السمات بأرقام، كما يُعرّف بأنه عملية تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا وفق إطار معين من المقاييس.»[1] وهو بذلك يعبّر عن التقدير الكمّي، يهدف إلى إعطاء قيمة عددية لسمات معيّنة كالتحصيل وغيره. أما التقييم (évaluation)، فيرتبط بإصدار حكم نوعي على قيمة أو جودة شيء ما، حيث أنه» إعطاء قيمة أو وزن للشيء بصورة كيفية(نوعية)، أنّ التقييم يعبر عن الحكم النوعي أو الكيفي للشيء المراد إصدار الحكم عليه»[2]، ويُعدُّ خطوة لاحقة للقياس تقومُ على تفسير المعطيات الرقمية في ضوء أهداف تربوية محدّدة مما يُتيح الحكم على مدى تحقيق الأهداف أو جودة الأداء.

بينما يمثّلُ التقويم المفهوم الأشمل بين هذه المفاهيم، إذ يعرّف بأنه» عملية بيداغوجية تهدف إلى قياس الفاعلية الحقيقية لعمل من الأعمال وفق المعايير التي تحتمل أن تكون أكثر موضوعية من سواها»[3]، ويُعرّف أيضا أنه: « مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص تكلّف بتعليم فئات معيّنة أو شخص آخر أو المتعلّم ذاته، والتي تكُون مبنية بكيفية تُمكّنُ المستهدف بالتقويم من أداء مهامه أو الجواب عن أسئلة أو تنفيذ إنجازات يمكنُ فحصها من قياس درجة تنفيذها وإصدار الحكم عليها وعلى منفّذها واتخاذ قرار يخصُّهُ أو يخص عملية تعليمية

[1] محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، ط1، 2011م، الأردن، ص 280.

[2] المرجع نفسه، ص 283.

[3] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي العام، 2004م، ص 110.

ذاتُها»[1] ومن التعريفات السابقة نستنتج أن التقويم هو جملة من الإجراءات والعمليات التي يباشرها المعلّم بهدف التعرّف على مستوى المتعلمين من حيث اكتساب المعارف والمهارات وذلك تقويم مدى تحقُّق الأهداف التعليمية باستخدام اختبارات، فروض، أنشطة صفية، وواجبات منزلية... تُوظّف كأدوات لقياس درجة تقدُّم المتعلمين.

باختصار، فإن القياس يتمثّل في إعطاء قيم عددية كمّية، والتقييم يتضمّن إصدار حكم نوعي على هذه النتائج، في حين يشمل التقويم كلا العمليتين مع إضافة أبعاد علاجية تحسينية تُسهم في تطوير العملية التعليمية.

3-المكتسبات :

3-1تعريف الاكتساب:

3-1-1لغة :لقد عرف الاكتساب في معجم الوسيط على أنه «(كَسَبَ)لأهله. كَسْبَا: طلب الرزق والمعيشة لهم –والشيء جمعه والمال كَسْبَا، وكسْبا :رَبحَه فهو كاسب (ج)كَسَبَة وهو كَسّاب، وكسُوب، ...اكتسب :تصرف واجتهد»[2].ويعرفه أحمد مختار عمر على أنه «كَسَب...يكْسبُ كسبا فهو كاسب، كسب رزقه ناله وربحه ، يكسب كل شيء ويكتسحه ، كسب لأهله: طلب الرزق»[3]. فالاكتساب على حسب التعريفات اللّغوية السابقة يعني الحصول على شيء أو نيله، وهو يرتبط بالعمل والاجتهاد والنجاح.

[1] سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، أفريقيا الشرق، 2012م، المغرب، ص69.
[2]مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، ص786.
[3]أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربية المعاصرة، ص1928م، 1929م.

3-1-2 اصطلاحا: يُعرف الاكتساب على أنه «زيادة أفكار الفرد أو معلوماته أو تعلمه أنماطا جديدة للاستجابة، أو تغييّر أنماط استجابته القديمة، كما يعني نموا في مهارة التعلم أو النضج أو كليهما.»[1] ويعد الاكتساب عند نعوم تشومسكي «الأساس لأنه يرتبط باللّغة الأم، ويتحقق بفضل التفاعل مع المحيط لذلك افترض أن يولد مزودا بجهاز ذهني فطري، عبارة عن ملكة لغويّة، يمكنه من اكتساب اللّغة شرط أن يتفاعل تفاعلا محدداً مع محيطه.

كما بين الفاسي الفهري معنى الاكتساب حينما صنف اللّغات إلى لغّات أول، ولغّات ثوان على اعتبار أن اللّغة الأولى تكتسب دون تلقى وهي اللّغة الأم أي اللّغة التي يتلفظها الطفل في محيطه الأقرب وهو محيط الأم دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس أو توجيهات معلم ملقّن، وعلى اعتبار أن اللّغة الثنائية تعتمد أساس على التلقين «[2] فالاكتساب هو عملية طبيعية يطوّر فيها الفرد معارفه ومهاراته من خلال التفاعل مع محيه، ويحث ذلك خاصة في اللّغة الأم، حيث يُولد الطفل مزودا بقدرة فطرية تساعده على اكتسابها دون تعليم مباشر، أما اللّغات الثانية فتتطلب تعلّما موجها داخل المدرسة فالفرق الأساسي أن الاكتساب يكون فطريا بينما التعلّم يكون عن طريق التلقين.

3-2تعريف المكتسبات.

لقد عرفه قاموس التربية الحديثة المكتسب «مجموع المواقف والمعارف والكفاءات والتجارب التي حصل عليها وامتلكها فعلا شخص من الأشخاص...قدرات معرفية أو وجدانية مندمجة أو

[1] حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص57.

[2] جمال بلعربي وآخرون، المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة، الرياض، ص80.

مُنمّاة لدى شخص أثناء مسار حياته «[1]، كما يعرفه معجم المصطلحات التربوية والنفسية على أنّه «وصف للخصائص والاستجابات غير فطرية التي يتعلمها الإنسان بالخبرة»[2]، وبناء على ذلك، يمكننا أن نستنتج أن المكتسبات الناتجة عن التعلّم لا تعتبر فطرية، بل تُكتسب عبر الخبرات والتجارب، كما يمكن تقييمها من خلال مجموعة من الاختبارات والأدوات، علاوة على ذلك يمكن للمتعلّم تعزيز تلك المكتسبات من خلال الالتزام بالتعلّم المستمر.

3-3مفهوم امتحان تقييم المكتسبات:

يعرف امتحان تقييم المكتسبات حسب المنشور الوزاري رقم 14\و.ت.و\م.ع.ت\2023 المؤرخ في 08جانفي 2023 على أنه: امتحان يعوض شهادة التعلّيم الابتدائي، يهدف إلى تقييم مكتسبات التلاميذ انطلاقا من الكفاءات المستهدفة من المناهج، وتحديد مستوى اكتساب الكفاءات المرصودة فيها، وكذا تشخيص واكتشاف النقائص في تعلم كل تلميذ، قصد ضمان حظ أوفر لنجاحه في المراحل التعليمية الموالية، وهذا يعنى أنه يركز على» تشخيص وتحديد النقائص لدى التلميذ قصد معالجتها: الامتحان التشخيصي ذو بعد تكويني يصحب كل تلميذ إلى السنة الأولى متوسط (دفتر الكفاءات)يشخص عناصر القوة ومواضع التعثرات لذلك لن يدخل في حساب معدل الانتقال إلى السنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط «[3] يهدف هذا الامتحان إلى تقييم مدى تحقق الكفاءات المستهدفة لدى متعلمين السنة الخامسة ، ويعتمد على تشخيص دقيق لمكتسبات كل متعلم بتحديد نقاط القوة والضعف في تعلّمه ومعالجتها ومساعدته على الانتقال بسلاسة إلى مرحلة

[1]بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث –عربي –إنجليزي –فرنسي، ص329.

[2]حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص57.

[3]وزارة التربية الوطنية، امتحان تقييم مكتسبات تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء مستلزمات التقويم النوعي، ص12.

التعليم المتوسط، ويتميّز هذا الأخير بطبيعته التكوينية، وذلك لأنه لا يُحتسب ضمن معدل الانتقال، بل يُرفق المتعلّم بدفتر كفاءات يستخدم لمواصلة دعمه تربوياً في المرحلة التالية.

4-مفهوم التقييم المستمر:

ويُقصد به» إجراء يرافق عمليتي التعلّم والتعّليم بقصد بلوغ الطالب مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير التغذية الرّاجعة له بما يكفل تصويب مسيرته ومواصلة عملية التعلّم»[1].وهذا يعني أنّ التقييم المستمر عملية تقييميّة ترافق المتعلّم بشكل دائم خلال مسار تعلّمه، وليس في نهاية الفصل أو السنة فقط، كما يهدف إلى التأكد من أن المتعلم يكتسب المهارات والمعارف بشكل تدريجي، وذلك من خلال ملاحظته باستمرار وتقديم ملاحظات بنّاءة له تساعده على معرفة أخطائه وتصحيحها، مما يسمح له بمواصلة التعلّم بطريقة فعّالة ومنتظمة.

5-أنواع التقييم.

5-1التقييم التشخيصي: أو ما يعرف بالتقييم المبدئي» يرتبط ارتباطا وثيقا بالتقويم البنائي من ناحية وبالتقويم الختامي من ناحية أخرى»[2]، فهذا النوع من التقييم يُجرى على المتعلمين من أجل الحصول على معلومات عن قدراتهم ومهاراتهم ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم، ومن ثم محاولة إيجاد حلول مناسبة لتلبية حاجيات كل متعلم، فالتقييم التشخيصي هو أول خطوة يقوم بها المعلم قبل بداية تدريسه، وذلك من أجل معرفته مستوى كل متعلم وحصوله على معلومات تساعده على تجاوز نقاط الضعف الذي يكشف عنها هذا التقييم، من ناحية أخرى فهذا التقييم يساعد المعلم في

[1]وسيلة بن عامر وصباح ساعد، مشكلات توظيف آليات التقويم المستمر في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين، مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج7، ع2، 2018م، الجزائر، ص222.

[2]عبد الرحمان بن محمد الغامدي، التقويم البديل، مرجع سابق، ص15.

التعرف على مهارات وقدرات المتعلمين من خلال ممارستهم لأنشطة متنوعة، فهذه الأخيرة تعتبر عاملا محفزا عند استخدامها بفعالية لأنها تساعدهم على تعزيز الثقة بالنفس. وبالتالي فالعنصر الوحيد الفعال هنا هو المعلم كونه المسؤول الوحيد على اختيار الأنشطة التي تتناسب مع كل متعلم و»لكي ينجح المعلم في تدريسها بإستراتيجية التقويم التشخيصي لا بد له أن يكون مُلما إلماما جيدا بمستويات المتعلمين وقدراتهم وإمكانياتهم المادية والمعرفية قبل الخوض في التخطيط لدروسه»[1]، إذا من كل هذا وجب أن نقول أن التقييم التشخيصي هو نشاط ملازم لسيرورة عملية التعلم والتعليم في جميع مراحلها كونه القاعدة الأساسية في بناء وتطوير المتعلمين.

5-2التقييم التكويني: هو تقييم «بنائي تتبعي يساير العملية التعليمية ولا يختلف عنها، وبالتالي فهو يُعد وسيلة لتطوير استقلالية المتعلم وتمكينه من تقويم ذاته بموضوعية، بالإضافة إلى تعليم المتعلم كيف يقود تعلماته لإنجاز أعماله»[2]. فمن أجل نجاح العملية التعليمية التعلُّمية وسيرها بشكل صحيح وإيجابي فلا بد من إجراء التقييم التكويني بشكل مستمر، وهذا خلال فترات زمنية معينة، ويحدث ذلك عبر مراقبة النشاطات التي يقوم بها كل من المعلمين والمتعلمين، ومن ثم جمع معلومات التي من خلالها نستطيع قياس درجة التقدُّم، فإذا كان ذلك التقدم غير ناجح لا بد من تحديد نقاط الضعف واتخاذ قرارات مناسبة لمواجهته، أما إذا كان التقدم ناجحا فتلقائيا تستمر عملية التعليم، كما خطّط لها من قبل. كما تكمُن وظيفة التقييم التكويني في :[3]

- **وظيفة التشخيص:** تحديد وكشف صعوبات المتعلم لتقديم دعم مناسب وتحسين التعلّم.

---

[1] شاهر أبو شريح، استراتيجيات التدريس، دار المعتز للنشر والتوزيع، ط1، 1429هـ، 2008م، عمان، ص114.

[2] ينظر، الأخضر عواريب إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج3، عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، 2011م، الجزائر، ص581.

[3] ينظر، بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص130.

– **التنظيم والضبط:** ترتيب العملية التقييمية بشكل منهجي والتحكم في سيرها لضمان فعاليتها وجودتها.

– **وظيفة العلاج:** تصحيح التعثرات وتقديم الدعم المناسب للمتعلمين لتحسين أدائهم وتجاوز الصعوبات

فالتقييم التكويني إذا لا يستخدم من أجل التفقّد والمراقبة فقط، بل يعمل دائما على تحسين تعلّم كل متعلم أي أنه يساعد كل من المعلم والمتعلم على التحكم في دوره.

5-3 التقييم التحصيلي:

ويعرف كذلك بالتقييم النهائي أو الختامي ويعد من أكثر أنماط التقييم شيوعا، لأنه يعطينا صورة كاملة عن مدى فهم المتعلم ومستوى تحصيله أثناء الفترة التعليمية، ويحدث هذا من خلال «الاختبارات التي تُنجز في نهاية كل فصل على اختلاف أنواعها في المدارس والجامعات، وفي نهاية كل مرحلة تدريسية في المعاهد ومراكز التكوين» [1]، فمن المعروف أن الامتحانات هي الوسيلة الأساسية لتقييم تحصيل المتعلمين في جميع المراحل الدراسية، وذلك لبساطة إعدادها مقارنة بالوسائل الأخرى، ولضمان نجاح العملية التربوية يجب الاهتمام بالامتحانات، لأن نتائج هذه الأخيرة هي المسؤولة على تحديد طبيعة المستوى التحصيلي للمتعلم، بالإضافة إلى اكتشاف نقاط الضعف والعمل على تصحيحها.

[1] مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار عيداء للنشر والتوزيع، 1929هـ، 2008م، ص33.

6-أسس التقييم:

تقوم العملية التقييمية في المجال التربوي على مجموعة من الأسس التي يجب أخذها بعين الاعتبار، وتتمثل فيما يلي:[1]

6-1الشمول: ويقصد بذلك أنْ يشمل التقييم جميع العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية أي أن يشمل المعلم والمتعلم والمنهاج والطرائق والوسائل والمدرسة ومرافقها، ويقصد به كذلك أن لا يقتصر على الجانب المعرفي بل يشمل جميع جوانب الشخصية الانفعالية والاجتماعية والجسمية والعقلية.

6-2الاستمرارية: ويقصد بذلك أن يساير العملية التعليمية من خلال المتابعة المستمرة للسلوك التلميذ ومن خلال الامتحانات اليومية والشهرية والنصف سنوية والنهائية ومن خلال متابعة غياب التلاميذ وحضورهم ومناقشتهم ودراسة مشكلاتهم.

6-3التعاون: ويقصد بذلك أن يتعاون الجميع في متابعة التلميذ وتقويمه بما في ذلك المدرسون والإدارة بل حتى أولياء التلاميذ بإمكانهم أن يشاركوا من خلال متابعة نتائج أبناءهم وكذا متابعة التحسن والتدهور الذي يطرأ عليهم واتصالهم المتواصل مع المدرسة في كل ما يتعلق بأبنائهم.

6- 4تنويع وسائل التقييم: إن تجسيد شمولية التقييم لجميع جوانب شخصية المتعلم يتطلب تنويعا في أساليب التقييم على الاختبارات التحصيلية التي تقيس الجانب المعرفي وإنما يتحداها إلى استعمال أساليب أخرى مثل الملاحظة والمقابلة واختبارات الذكاء والشخصية...الخ.

[1] ينظر، الاخضر عواريب وإسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات، مرجع سابق، ص576.

6-5 مراعاة الفروق الفردية: ويعني ذلك أن تقوم عملية التقويم على مبدأ أن المتعلمين يختلفون عن بعضهم في استعداداتهم وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم كما يختلفون في التحصيل وفي طرق التعبير عن أنفسهم ويختلفون كذلك في الدافعية وفي الظروف التي تحيط بهم وتؤثر فيهم، كل ذلك يجب أخذه بعين الاعتبار في عملية التقييم. وعليه فإن لهذه الأسس أثر كبير في نجاح العملية التقييمية في العملية التعليمية التعلُّمية.

7-أدوات التقييم المستمر: تتمحور أدوات التقييم فيما يلي:

7-1الاختبار: تُعرّف الاختبارات على أنها «إجراء منظم لقياس جوانب معرفية معينة، يراعي فيها قواعد القياس والتقنين من ثبات وصدق»[1]، فالاختبار إذا أداة تقليدية لتقييم المعرفة والمهارات التي اكتسبها المتعلم، يمكن أن يكون الاختبار شفهيا أو كتابيا، ويتم تصنيفها بناءً على مستوى صعوبة الأسئلة وطريقة الإجابة، ولهذا فهي» تهدف إلى فحص مشكلة قصد التأكد من صحة فرضية أو نفيها أو ترجيحها في سياق محدد ومنهج مضبوط ووسائل وتقنيات ملائمة وظروف مناسبة ومعايير محددة»[2]، وهذا يعني بأن الاختبارات عبارة عن أدوات يقاس بها مدى وعي وفهم المتعلمين لشيء معين، يتم تصميمها بشكل منظم من أجل ضمان صحة ودقة النتائج، ومن خلال هذا نفهم بأن هدفها الأساسي والوحيد هو التحقق من صحة فكرة أو نظرية معينة وهذا من خلال دراسة موضوع معين بشكل دقيق وذلك باستخدام أساليب وطرق محددة.

[1] علي أحمد السيد وأحمد سالم، التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، 2004م، الرياض، السعودية، ص139.

[2] رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ج2، دار الأمل للطباعة والنشر، 2002م، تيزي وزو، الجزائر، ص155.

7-2الملاحظة: عُرّفت الملاحظة على أنها « من أهم تقنيات التقويم الحاضرة التي تحقق أحد المبادئ المهمة للتقويم، لتسجيل كفاءات وسلوكات التلاميذ أثناء وضعية تعلُّمية، ويرى ويب»webb» أن الملاحظة المنظمة لتلاميذ يمارسون الدراسة والتعلم خلال انخراطهم في مشروع أو مُهمة، والمحكّمة باستجاباتهم لأسئلة تنقيبية، توفر مؤشرات أصلية لمقدرة هؤلاء التلاميذ المعرفية»[1]، ومن هذا يتضح أنها أداة تقييمية يعتمد عليها المعلم لتتبع سلوك وكفاءات المتعلم أثناء التعلم، حيث تسمح بمراقبته في وضعيات حقيقية، وتقديم صورة دقيقة عن مدى تقدمه.

كما يرى ويب أن الملاحظة المنظمة تعكس القدرات الفعلية للمتعلمين من خلال تفاعلهم مع المهام والأسئلة. « وينبغي أن تتوفر جملة من الشروط في الملاحظة، منها:

- وضوح الهدف.
- سهولة تحويل المشاهدة إلى بيانات رقمية.
- القدرة على استعمال أدوات أو وسائل الملاحظة عند الحاجة.
- توظيفها بعناية أثناء التقويم التكويني.»[2].

وتعني هذه الشروط أن الملاحظة يجب أن تكون موجهة لهدف واضح وأن تكون نتائجها قابلة للتسجيل بدقة، مع إمكانية استخدام أدوات مساعدة عند الحاجة، ويجب أن تستعمل بحذر أثناء تقييم المتعلمين لضمان الدّقة والفعالية.

[1] مجدي عزيز، تصنفيات المقاييس التربوية وأدواتها، عالم الكتب، ط1، 2005م، القاهرة، ص324.

[2] حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص133.

7-3الأنشطة والمشاريع:

وتشمل الأنشطة «كل ما يشترك فيه المتعلم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها من أعمال تتطلب مهارات وقدرات عقلية أو يدوية أو عملية، نظامية أو غير نظامية، تعود عليه بمزيد من الخبرات التي تدعم تعلمه لموضوعاته متنوعة»[1]، وهذا يعني أنها مجموعة من المهام التي يشارك فيها المتعلّم، سواء داخل المدرسة أو خارجها، وتهدف إلى تنمية قدراته ومهاراته المختلفة، كما تساعده على اكتساب خبرات جديدة تدعم تعلمه بشكل عملي وتطبيقي. والمشاريع هي « الفعالية القصدية التي تجري في محيط اجتماعي» [2] فهي تمثل مجموعة أنشطة تعليمية يقوم بها المتعلمون بقصد تحقيق هدف معيّن، وغالبا ما تكون مرتبطة بمحيطهم الاجتماعي، أي أنها تتعلق بمشكلات أو مواضيع من واقع حياتهم اليومية، الهدف منها هو تنمية مهارات التفكير والعمل الجماعي وتحمل المسؤولية، من خلال إنجاز مهمات واقعية أو عملية في سياقات حقيقية.

7-4الأداء العملي: «هو بمثابة مستويات أو معايير، يعمل وفقها الطفل العادي في مراحل السن المختلفة، والأداء الذهني هو أداء يعتمد أساسا على قدرة الفرد على التجريد وإدراك المعاني والعلاقات. والأداء الحركي هو إنجاز عمل بسلوك حركي»[3]وهو بمثابة المعيار الذي يتوقع من الطفل أن يبلغه في تنفيذ المهام بحسب سنّه، مثلا في سن معين يتوقع أن يقرأ أيضا أو يكتب فقرة بسيطة، وه8و مرتبط بما هو معتاد ومناسب لمرحلته العمرية.

[1]حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص62.

[2]شريف الأتربي، التعليم بالتخيل، استراتيجية التعليم الإلكتروني، دار العربي للنشر والتوزيع، ط1، 2019م، القاهرة، ص133.

[3]حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص69.

7-5التمارين الصفية والواجبات المنزلية: وهما من أهم أساليب دعم التعلم وترسيخه، ويمكن تعريفها كما يلي:

التمارين الصفية: هي أنشطة تعليمية تُنجز داخل القسم أثناء الحصة الدراسية، تهدف إلى تطبيق ما تم شرحه، وتساعد في تقييم فهم المتعلمين بشكل فوري وتصحيح الأخطاء في حينها، كما تُشجع على التفاعل والمشاركة داخل الصف.

أما **الواجبات المنزلية:** فهي مهام أو أنشطة يكلف بها المتعلم خارج وقت الحصة، تُعطى لتعزيز المكتسبات وتثبيتها، وتشجّع على الاستقلالية ، وتنمية روح المسؤولية لدى المتعلم، كما تُتيح للمعلم قياس مدى استيعاب المتعلم للدروس.

7-6 المناقشة: وتعرف بأنها «موقف مخطط يشترك فيه مجموعة من الأفراد تحت إشراف وتوجيه قياد معينة، وعندما يستطيع المتدرب (أو الطالب)أداء المهارة بدون مساعدة من الغير، بمعنى أن يصبح قادرا على الأداء المستقل للمهارة Independent performanceعندئذ يكون على استعداد للوصول إلى مرحلة إتقان المهارة mastering of skill»[1]. وتعرف أيضا أنها «مُناظرة في شأن مسألة من المسائل أو موضوع من المواضيع تُجري بين طالبين فأكثر بهدف تعميق الفهم أو استيعاب المعلومات»[2]، وهذا يعنى أنها نشاط تعليمي يتم فيه تبادل الآراء والأفكار بين المتعلمين حول موضوع محدد، بإشراف المعلم بهدف توضيح المفاهيم وتطوير القدرة على التحليل والفهم ، كما تُسهم في تمكين المتعلم من أداء المهارات بشكل مستقر مع مرور الوقت .

[1] حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق، ص297-298.

[2] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص334.

8-مراحل التقييم المستمر: يتضمن التقييم ثلاث مراحل رئيسية وهي:[1]

8-1مرحلة القياس: وتهدف إلى جمع وتنظيم وتحليل المعطيات وتأويلها وذلك باللجوء إلى وسائل مختلفة منها الاستجواب والاختبار....

8-2 مرحلة الحكم: يتم فيها إصدار الحكم اعتمادا على معطيات موضوعية وليس على أحكام مسبقة أو آراء شخصية تغطي عليها الذاتية.

8- 3 مرحلة القرار: تلي الحكم الناتج عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس وقد تتعلق إما بالمسار الدّراسي للمتعلم (تدرج، انتقال، إعادة توجيه...)، وإما الفعل التربوي (تعديل، دعم، إعادة توجيه...) أو بالتنظير والتسيير.

9-تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

يحظى تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بأهمية بالغة، كونها «المكون الرئيسي للهوية الوطنية ولغة تدريس كل المواد التعليمية في المراحل الثلاث، فهي بذلك كفاءة عرضية، والتحكم فيها مفتاح كل المواد وإرساء مواردها أساس هيكلة الفكر وتكوين الشخصية، وتحقيق التواصل الشفهي والإنتاج الكتابي في مختلف وضعيات الحياة اليومية»[2]، فتعليمها يعتبر «تعزيزا لمكتسبات المتعلّم وترسيخا للمبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة، وذلك قبل انتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط»[3]. ولتحقيق هذه الغاية صاغت وزارة التربية والتعليم الكفاءة الختامية الشاملة في «منهج مرحلة التعليم الابتدائي؛

[1] ينظر، وزراة التربية الوطنية، التقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية، منشور 36، الجزائر، 1998م، ص 17.
[2] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، ص 3.
[3] وزراة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 3.

وهي 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»[1] ولخصت الكفاءات الختامية في أربع هي: كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي، كفاءة الأداء القرائي، وكفاءة فهم المكتوب، والإنتاج الكتابي.

وتتم تعليمية اللغة العربية وفق أطر تخدم فلسفة المنهاج، وكذا المقاربات المنتهجة (المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات)، فكل نشاط له طريقته الخاصة في التدريس تبعا لمضامينه والكفاءات المستهدفة منه، وهذه الأنشطة تتمثل في:

- نشاط القراءة والمطالعة: ويتمثل في نشاط فهم المكتوب واستثمار النص.
- نشاط القواعد.
- التعبير الشفهي والتواصل: ويتمثل في نشاط فهم المنطوق.
- الكتابة: ويتمثل في مجموعة من الأنشطة كالإملاء، التعبير الكتابي، المحفوظات والأناشيد.

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 3.

الفصل الثاني:

واقع تقييم المكتسبات في المرحلة الإبتدائية

(الدراسة الميدانية)

1- الإطار المنهجي والإجرائي للدّراسة الميدانية

2- عرض منهجية التقييم المقترح في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.

3- إستراتيجية التقييم المعتمدة في السنة الخامسة ابتدائي

4- نموذج الشبكة التحليلية لتقييم الكفاءات الختامية لمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي.

5- نموذج لتقييم كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي.

6- عرض طبيعة التقييم الخاص بكل كفاءة

7- عرض نتائج المقابلة وتحليلها

1-الإطار المنهجي والإجرائي للدّراسة الميدانية :

بعد التأسيس النظري لموضوع التقييم المستمر للمكتسبات والمقاربات المرتبطة به والذي تناولنا فيه مختلف المفاهيم، ننتقل في هذا الفصل التطبيقي الذي يتمثل في الدراسة الميدانية، وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التقييم المستمر للمكتسبات وأبعاده التعليمية، وتحليل مدى تطبيقه ومدى فاعليته في قياس مكتسبات المتعلمين في المرحلة الابتدائية، ولتشخيص واقع تطبيق التقييم المستمر للمكتسبات وأبعاده التعليمية، ارتأينا أن نحتك بالواقع من خلال الدراسة الميدانية وجمع المعلومات الدقيقة والموثوقة وذلك من خلال اعتمادنا على أداة الدراسة المنهجية المتمثلة في المقابلة قصد رصد آراء المعلمين حول ممارسات التقييم المستمر للمكتسبات، وكيفية تطبيقه والكشف عن ايجابياته وسلبياته، باعتباره إستراتجية جديدة في التقييم وسبل تطويره. ومن ثم قمنا بتحليل إجابات أفراد العينة والتعليق عليها واستخلاص النتائج، كما اعتمدنا على الملاحظة وتعرفنا من خلالها على طريقة تقييم امتحان المكتسبات وكيفية تقييمه والمنهجية المعتمدة في ذلك.

1-1منهجية الدراسة:

اعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي التحليلي ، وذلك لكونه الأنسب والملائم لطبيعة موضوعنا، إذْ يهدف إلى تحرّي وملاحظة واقع ممارسات التقييم المستمر للمكتسبات التعليمية في السنة الخامسة ابتدائي، وتحليلها في ضوء الأبعاد التعليمية.

يسمح هذا المنهج بوصف الظاهرة التربوية كما هي في الواقع، من خلال جمع المعطيات الميدانية المتعلقة بأساليب التقييم المعتمدة، والأدوات المستعملة، ومدى تغطيتها لمختلف جوانب الكفاءات المستهدفة، ثم عمدنا إلى تحليل محتوى المقابلات مع المعلمين لاستخلاص النتائج والتوصيات.

1-2عيّنة الدراسة (مجتمع البحث):

العيّنة في أبسط تعريف لها «فرع مجموعة من العناصر(أو زمرة دنيا من العناصر)ممثلة وحاصرة للكل.»[1] تشمل عينة الدراسية التي نستهدفها أساتذة اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي لولاية البويرة ، تتكون العيّنة من (17معلم ومعلمة) من معلمي السنة الخامسة ابتدائي ، يتوزعون على عدد من المدارس الابتدائية، وقد تم اختيار هذه العيّنة من مختلف المؤسسات في الولاية (ريفية –حضرية)، من أجل الحصول على بيانات أكثر توازنا وشمولا، تعكس التنوع في الممارسات والآراء حول موضوع التقييم المستمر للمكتسبات.

1-3أدوات الدراسة: اعتمدنا في بحثنا على المقابلة والملاحظة:

أ. **المقابلة** :»وهي طريقة لجمع المعلومات يكون فيها المتحرّي والشّخص المسؤول في محادثات وجها لوجه «[2]حاولنا استخدام المقابلة بصفتها الأداة العلمية للدراسة الميدانية، واعتمدنا فيها عن المقابلة المفتوحة والتي تعرف بأنها مرنة حيث يسمح للمبحوث بالإجابة عن الأسئلة بحرية وعمق عن أفكاره وتجربته ومرافقه تجاه موضوعنا، تعتمد المقابلة على أسئلة معدّة سابقا، علما أن نموذج الأسئلة المقابلة كانت موحدة بين كل المدارس، ويترك المجال للمبحوث لتوسيع الإجابة وتقديم إضافات.

ب. الملاحظة: وهي عبارة عن أداة تقييمية تعتمد على متابعة دقيقة ومنهجية لأداء المتعلم داخل القسم تهدف إلى جمع معلومات، كما توفر للمعلم فهما عميقا لمستوى المتعلّم دون التأثير على

[1].بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص234.

[2]المرجع نفسه، ص323.

سير العملية التعليمية، وتعتمد على مؤشرات دقيقة تمكن المُعلم من تشخيص مواطن القوة والضعف.

1-4 حدود الدراسة:

- **الحدود الزمانية:** أُجريت الدراسة خلال السنة الجامعية 2025/2024، أما الدراسة الميدانية فكانت منذ أواخر شهر فيفري إلى غاية 29 ماي 2025.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت حدود الدراسة الميدانية على مجموعة من المدارس الابتدائية بولاية البويرة والتي بلغ عددها (10)مدرسة ابتدائية وهي: نكاز محفوظ، الفتح، بشلاوي سليمان، قندوزي محمد، المجاهد سلام براهيم، بوعلي السعيد، أمزيل علي، دموش محمد، ولد عمر مسعود، العارفي بوزيد، مما يسمح بتعميم النتائج على جميع المدارس الابتدائية الجزائرية.

اسم المؤسسة	المنطقة	عدد الأساتذة	عدد التلاميذ
الفتح	تاقديت	02	49
نكاز محفوظ	الهاشمية	02	60
العارفي بوزيد	وادي البردي	02	59
المجاهد سلام براهيم	حي ليزالمو	01	34
قندوزي محمد	تاقديت	01	29
بشلاوي سليمان	حي فراشاتي	02	69
بوعلي السعيد	حي 140	02	60
أمزيل علي	حيزر	01	35
دموش محمد	338	02	55
ولد عمر مسعود	فراشاتي	02	49

***الحدود البشرية:** وتمثل هذه الفئة عينة الدّراسة التي وقع عليها الاختيار لإجراء الدراسة التطبيقية الميدانية.

2- عرض منهجية التقييم المقترح في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.

-شرح كل كفاءة من كفاءات التقييم المستمر:

2-1كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي: «يَتمُّ تقييم كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي بالاعتماد أساس على المتابعة المستمرة لمستوى تحكم المتعلم في المعايير المحدّدة ، وفق الموارد المعرفية والعرضية للّغة العربية ولغيرها من المواد، وكذا الموارد القيمية»[1]

ومن معايير كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي ما يلي:»[2]

- الالتزام بآداب الاستماع.
- الالتزام بآداب التحدث.
- إدراك موضوع الخطاب.
- إدراك الفكرة الأساسية.
- تدوين رؤوس الأقلام.
- التجاوب مع التعليمات.
- الاسترسال.
- سلامة لغة التواصل.
- توظيف الدلالات اللّفظية وغير اللّفظية.

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، اللّغة العربية، ص7

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص7.

يتبيّن من خلال تحليلنا للمعايير المعتمدة في تقييم كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي، أنّها وُضعت لتشمل مختلف جوانب هذه الكفاءة التواصلية، بدءا من مهارة الاستماع، مرورا بمهارة التحدُّث التي تشمل التعبير السليم واحترام آداب الحوار، وصولا إلى تحليل الخطاب الذي يُعد من المستويات العُليا للفهم الشفوي. كما نلاحظ أنّ هذه المعايير لم تقتصر على الجوانب اللّغوية الشكلية فحسب، بل تجاوزتها لتدمج عناصر دلالية وتفاعلية مثل التوفيق السليم للدلالات اللّفظية وغير اللّفظية، والقدرة على التفاعل والتجاوب مع المواقف الكلامية المختلفة، وهذا ما يجعلها معايير ذات طابع شمولي وبذلك تُعتبر أن هذه المعايير تشكّل مرجعية قويّة لبناء أدوات تقييم تُسهم في تشخيص مستوى المتعلم في هذا المجال، وتُمكّن المعلم من تتبع تطوره.

2-2كفاءة الأداء القرائي: «تعتبر هذه الكفاءة من الكفاءات التواصلية أيضا، غير أنها تختلف عن سابقتها بأنها تستعين بالطابع الكتابي لتحقيق التواصل الشفوي، وهذا ما يجعلها تخضع لمعايير أكثر وجاهة، خاصة وأن مواردها محدّدة بدقة ووضوح في المنهج.»[1]«ومن معايير هذه الكفاءة:

- قراءة وحدات لغوية كاملة.
- قراءة متسرسلة.
- قراءة معبرة عن المعاني.
- احترام علامات الوقف وتمثيلها.
- احترام الوصل والفصل.
- احترام زمن الانجاز.
- مدة القراءة.

[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم المكتسبات، مرجع سابق، ص7.

ويتميّز النص القرائي بالخصائص الآتية:

– تكون نصوص الأداء القرائي أصلية بينية بسيطة، مشكولة جزئيا تتناول موضوعات مألوفة.

– يتشكّل نصُّ الأداء القرائي من 50 بالمئة من الحدّ الأدنى المنصوص عليه في الكفاءة(120كلمة).

– يقيم المعيار الرابع(04) المتعلّق بزمن الإنجاز(مدّة القراءة) على النحو التالي:

– تحكّم أقصى: أكبر من أو يساوي 60 ثانية.

– تحكّم مقبولا: بين 61–80 ثانية.

– تحكّم جزئي: بين 81–100 ثانية.

– تحكّم أدنى: أصغر من أو يساوي 101 ثانية.»[1]

وعليه تعدُ معايير الأداء القرائي ضرورية لرصد مستوى تحكم المتعلم في مهارات القراءة لما تتضمن من مؤشرات دقيقة تساعد على تقييم جوانب متعددة كالفهم والاستيعاب، وضبط الإيقاع القرائي، وسلامة النّطق يُتيح هذا التقييم الوقوف على مدى تطور المتعلّم وتمييز ما يحتاجه من دعم أو معالجة، بهدف تعزيز قدراته القرائية وترسيخ التعلم الأدائي القائم على الفهم العميق للنصوص.

2–3 كفاءة فهم المكتوب: «تجمع كفاءة المكتوب بعدين أساسين هما–الفهم والاستيعاب– فإن كان الفهم يحدث انطلاقا من تشكيل التمثلات الذهنية لبناء تصورات للمقروء اعتمادا على الخبرات السابقة، فإن الاستيعاب يعني الإحاطة بالنّص المكتوب لفهم ما على السطور، وما بين السطور، وما وراء السطور، بالاعتماد على سلسلة من العمليات العقلية والتي تلعب فيها مهارات التفكير

[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم المكتسبات، مرجع سابق، ص7–8.

العُليا الأساس» [1]ويُعرف فهم المكتوب على أنه» عمليات فكرية يترجم الرموز إلى دلالات مقروءة فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من مركبات الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات وتقييم النص، وتُعتبر أهم وسيلة يكسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري وتدفعهم إلى أن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورتهم لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم، وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم ويشمل الميدان نشاط القراءة، محفوظات، مطالعة»[2]. ويتبيّن مما سبق أن فهم المكتوب يمل عملية عقلية مركّبة يتفاعل فيها المتعلّم مع النصوص المكتوبة بهدف توسيع معارفه وتنمية قدراته الذهنية، فهو لا يقتصر على القراءة السطحية، بل يشمل تحليل المعاني واستخلاص الأفكار الأساسية، كما يُسهم في إثراء الرصيد اللّغوي وبناء القيم مما يجعل من هذه الكفاءات وسيلة لتعزيز التعلّم العميق والواعي.

معايير فهم المكتوب: ومن معايير فهم المحمول الفكري ما يلي:[3]

- تحديد الفكرة العامة المعالجة في النص.
- تحديد معلومات صريحة في النص.
- تفسير الظاهرة من النص أو تبيانها.
- استخلاص فقرة ضمنية من النص.
- اختيار مقطع وتبرير الاختيار.
- التعبير عن رأي أو عرض وجهة نظر.»

[1]وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم المكتسبات، مرجع سابق، ص8.

[2]وزارة التربية الوطنية، المجموعة المتخصصة لمادة اللّغة العربية، الوثيقة المرافقة للمنهاج اللّغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2016م، ص5.

[3]ينظر، وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم المكتسبات، مرجع سابق، ص8.

ويتضح مما سبق أن معايير فهم المحمول الفكري تتسم بالشمول والدقة إذ أنّها تشمل مختلف أبعاد فهم النص، من المحتوى الفكري إلى الجوانب المتعلقة بالنّظام اللّغوي، كما أنّ هذه المعايير محددة بشكل يسمح بقياس أداة المتعلّم بطريقة موضوعية ومنّصفة، ممّا يجعلها أداة تساهم في رصد مدى تحقيق الكفاءة المطلوبة وتحديد مستويات الفهم بدقة.

2-4 كفاءة الإنتاج الكتابي:

يعرّف الإنتاج الكتابي بأنه «القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية)، وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج، ويتجسّد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين»[1]، وهو أيضا «وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عند المسافات الزمنية أو المكانية، ووسيلته الكلمة المكتوبة أو المحرّرة بأساليب مناسبة، والدقة في اختيار الألفاظ الملائمة وتنسيق الأفكار وترتيبها وربطها ببعضها البعض»[2]، يعدُّ التعبير الكتابي من الركائز الأساسية في بناء الكفاءة اللغوية والتواصلية للمتعلّم، إذ لا يقتصر دوره على كونهُ وسيلة للتواصل فحسب بل يتجاوز ذلك ليشكّل أداة فكرية تُنظّم من خلالها الأفكار وتترجم المعارف والانفعالات إلى صيغة مكتوبة ذات دلالة، كما يُسهم بشكل كبير في تمكين المتعلّم من التفاعل المعرفي والثقافي مع محيطه، ويعزّز من قدراته التحليلية والتأملية، وعليه فإن التعبير الكتابي يكتسي طابعا بيداغوجيا

[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية، المجموعة المختصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة للمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص5 .

[2] سعد علي زاير وايمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص 499.

وتكوينيا يجعل منه ضرورة تعليمية وتربوية تُسهم في ترسيخ القيم المعرفية وتنمية الإبداع لدى المتعلمين.

-**معايير كفاءة الإنتاج الكتابي:** «تعتبر كفاءة الإنتاج الكتابي من أصعب الكفاءات المطلوب تحقيقها لدى متعلّمي المرحلة الابتدائية، لأنها ترتكز على مستويات العليا للتفكير. ولذلك، وجب الالتزام بمجموعة من الشروط عند إعداد تقييم هذه الكفاءة»[1]. ومن معايير كفاءة الإنتاج الكتابي ما يلي:»[2]

- احترام التعليمة والمهمات المرفقة.
- وضوح التصميم وفق طبيعة المنتج.
- ترابط الأفكار وتسلسلها.
- الالتزام بقواعد اللغة.
- إدراج القيمة أو تحقيق موقف وإبداء رأي.
- وضوح الخط واحترام مقاييس الكتابة.

وبالتّالي، يعدّ التعبير الكتابي وسيلة أساسية لترسيخ الكفاية اللّغوية لدى المتعلمين، إذ يمنحهم المجال للتعبير عن أفكارهم، مشاعرهم، وآرائهم بلغة سليمة وواضحة، ومن خلال تدريبات التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية، يطوّر المتعلمون مهارات التركيب الجمل ذات المعنى وينتقلون تدريجيا إلى بناء فقرات مترابطة تتراوح بين ستة إلى ثمانية جمل، مع الالتزام بالقواعد

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم المكتسبات، مرجع سابق، ص16.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص16.

النحوية والصرفية المكتسبة خلال حصة الإنتاج الكتابي مما يعزّز قدرتهم على التواصل الكتابي المنظّم.

3-إستراتيجية التقييم المعتمدة في السنة الخامسة ابتدائي:

من خلال المقابلات التي أجريت مع معلمين السنة الخامسة ابتدائي، تبيّن لنا أن المعدل الفصلي يتم حسابه وفق المعايير التالية:

- **الاعتماد على التقييم المستمر:** وذلك من خلال جمع نتائج عبر مختلف الأنشطة اليومية، التمارين، والملاحظات اليومية.
- **نظام التنقيط:** يُخصّص لكل مادة معامل محدد حسب أهميتها، ويتم احتساب المعدل الفصلي بضرب علامة المادة في معاملها ثم المجموع على مجموع المعاملات.
- **دمج الملاحظة والمشاركة:** في بعض المواد تدخل مشاركة المتعلم وملاحظات المعلمين ضمن التقييم.

3-1 كيفية حساب معدل التقييم المستمر للمواد اللّغوية[1]:

تتم طريقة حساب معدل التقييم المستمر للمواد اللغوية(اللّغة العربية، اللّغة الأمازيغية، اللّغة الفرنسية، اللّغة الإنجليزية) بجمع علامات الأنشطة اللغوية المقررة في كل مادة لغوية حسب كل مستوى تعلمي، وتقسيم مجموعها على عددها، كما يلي:

[1] يُنظر، وزارة التربية الوطنية، ترتيبات التقويم البيداغوجي، متاح عبر الرابط https: // up.educafile. /do.php ?filename=169778156637991.pdf، تاريخ الاطلاع 27أفريل2025، التوقيت 15:15.

***معدل التقييم المستمر للمادة اللُّغوية** = (علامة القراءة+ علامة فهم المنطوق+ علامة العبير الشفهي+ علامة المحفوظات+ علامة الإملاء) / **5**

***معدل المادة اللّغوية** = (معدل التقييم المستمر +علامة الاختبار) / **2**

2-3 كيفية حساب المعدل الفصلي :

***المعدل الفصلي** = (مجموع معدلات المواد اللّغوية وعلامات اختبارات المواد الأخرى) / **عدد المواد**

بحيث عدد المواد يساوي:8 في السنتين الأولى والثانية ، 11 في السنة الثالثة ، 11أو 12 في السنتين الرابعة والخامسة بالنسبة للمتعلمين الذين يدرسون اللّغة الأمازيغية.

3-3 حساب المعدل السنوي:

***المعدل السنوي** = (معدل الفصل 1+معدل الفصل 2+معدل الفصل 3) / **3**

- المعدل الفصلي يُحسب بناء على نتائج مختلف التقييمات التي تم ذكرها سابقا بالإضافة إلى الاختيار الفصلي الرسمي، بحيث يتم جمع علامات المتعلمين في كل مادة لغوية مع علامات الاختبار المواد الأخرى ثم تقسم على عدد المواد، أما بالنسبة للمعدل السنوي فنقوم بجمع معدل الفصل 1 مع الفصل 2 مع الفصل 3 ونقسم على 3.

4- نموذج الشبكة التحليلية لتقييم الكفاءات الختامية لمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي.[1]

الشبكة التحليلية لتقييم الكفاءات الختامية في «اللّغة العربية» –مرحلة التعليم الابتدائي–					
المعايير		سلم التقدير			
كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي		أ	ب	ج	د
1	الالتزام فهم الخطاب والتواصل الشفوي				
2	إدراك موضوع الخطاب وفكره الأساسي				
3	تدوين رؤوس الأقلام				
4	التجاوب مع التعليمات				
5	الاسترسال وسلامة لغة التّواصل				
6	توظيف الدّلالات اللّفظية وغير اللّفظية				
تقييم كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي					

كفاءة الأداء القرائي		أ	ب	ج	د
1	قراءة وحدات لغوّية كاملة قراءة مسترسلة				
2	قراءة معبرة عن المعاني				
3	احترام علامات الوقف وتمثّلها				
4	احترام زمن الإنجاز (مدة القراءة)				

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات، مرجع سابق، ص5-6.

تقييم الأداء القرائي					

كفاءة فهم المكتوب		أ	ب	ج	د
1	تحديد الفكرة العامّة المعالجة في النص				
2	تحديد معلومات صريحة في النص				
3	فهم العلاقات التركيبة والإستبدالية على فقرة				
4	تفسير ظاهرة من النّص أو تبيانها				
5	استخلاص فكرة ضمنيّة من النص				
6	اختيار مقطع وتبريره				
7	التعبير عن رأي أو عرض وجهة نظر				
تقييم كفاءة فهم المكتوب					

الإنتاج الكتابي		أ	ب	ج	د
1	احترام التعليمة والمهمّات المرفقة				
2	وضوح التصميم وفق طبيعة المنتج				
3	تسلسل الأفكار وترابطها				
4	الاتزام بقواعد اللّغة (النحوية، الصرفّية والإملائية)				

5	الاستعمال السليم لعلامات الوقف				
6	إدراج قيمة أو تحديد موقف أو إبداء رأي				
7	جودّة المنتج (تنظيم الورقة، احترام التباعد والمسافات)				
تقييم كفاءة الإنتاج الكتابي					
.....					
تقييم الكفاءة الشاملة					
.....					
المفتاح	أ=تحكم أقصى، ب=تحكم مقبول، ج=تحكم جزئي، د=تحكم أدنى				

-شرح الشبكة التحليلية:

تُعدُّ الشبكة التحليلية المقترحة لتقييم الكفاءات الختامية أداة شاملة تمس مختلف جوانب التقييم، حيث تبدأ بالكفاءة الأولى في الجانب الخطابي والتواصلي، والتي يتم تقييمها استنادا إلى مدى تحكم المتعلم فيها، من خلال المتابعة المستمرة لأدائه. وتشمل هذه الكفاءة مهارات متعددة مثل: التعبير الشفهي، الفهم، الاستماع، سلامة اللغة والتواصل. أما الكفاءة المتعلقة بالقراءة، فهي ترتكز على تقييم جوانب متنوعة من الأداء القرائي مثل: القراءة المسترسلة، واحترام علامات الوقف، والقراءة المعبرة عن المعنى، ويتم التقدير فيها على أساس سلم منظم يحدد مستويات التحكم: تحكم أقصى/ 60ثانية، تحكم مقبول/ 61-80 ثانية، تحكم جزئي/ 81-100 ثانية، تحكم محدود/101 ثانية. كما يراعى في التقييم تنوع النصوص وفترات القراءة، مما يسمح بقياس تطور الأداء وتفادي الحفظ الآلي.

أما فيما يخص كفاءة فهم المكتوب فهي تتضمن جزأين أساسيين، الأول يتعلق بالفهم الفكري للنص من خلال تحديد الفكرة العامة، الموضوع الرئيسي، ومعاني النص الصريحة والضمنية واستنباط المغزى من النص، إضافة إلى وجهة نظر المتعلم الشخصية حول المحتوى.

تساعد هذه الكفاءة في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى المتعلم، من خلال تحليل النصوص واستيعابها والتفاعل معها في سياقات مختلفة، وتصاغ معايير هذه الكفاءة ضمن أربع حالات تهدف إلى تقييم فهم المكتوب بطريقة منهجية، حيث تُصنّف درجة تحكم المتعلم في أداء المهارة وفق أربعة مستويات: تحكم محدود، تحكم جزئي، تحكم مقبول، وتحكم أقصى، وتستعمل هذه الخيارات لتقدير الإجابة بحسب مدى مطابقتها للنموذج الصحيح، أما في حالة وجود أكثر من أربع إجابات تطبق القاعدة الواردة على النحو التالي: إذا كان عدد الإجابة المطلوبة تحكم أقصى=7/7 أو 7/6، تحكم مقبول=7/5 أو 7/4، تحكم جزئي=7/3 أو 7/2، تحكم محدود =7/1 أو 7/0.

أما الجزء الثاني من كفاءة فهم المكتوب فيتعلق بالنظام اللّغوي، حيث يتم تقييم قدرة المتعلم على إعادة تركيب الجمل، واستبدال الكلمات دون تغيير المعنى، والحفاظ على المعنى العام، وتشمل المهارة أيضا التشكيل الجزئي أو الكامل للفقرة دون الاعتماد على المعلم. كما تُقيم القدرة على التحويل اللغوي كتحويل الفعل من الماضي إلى المضارع، أو استخدام علامات الترقيم المناسبة، وكتابة الكلمات بشكل صحيح إملائيا.

أما فيما يخص كفاءة الإنتاج الكتابي فهي تهدف إلى تقييم الكتابة من حيث وضوح الخط، واحترام التعليمات وتنظيم الأفكار بشكل منطقي، وربطها بسلاسة، كما تُشجع هذه المهارة التفكير النقدي والتعبير عن الرأي بطريقة واضحة، وتساعد المتعلم على تطوير شخصيته من خلال

الكتابة، وتسهم هذه الكتابة بشكل فعال في تحسين مهارة الكتابة عن المتعلمين خصوصا في المرحلة الابتدائية لأنّها تركّز على الجوانب اللّغوية والمعرفية والشكلية للنصوص المكتوبة، وحسب رأينا فإن الشبكة التحليلية المعتمدة في التقييم تشمل معايير دقيقة ومفصّلة لكل كفاءة على حدة، وتُبنى عملية التقييم على هذه المعايير كأساس رئيسي، ويهدف هذا التقييم الشامل إلى متابعة تطور مهارات المتعلمين من الناحية النظرية، إلا أن الجانب العملي لا يزال بحاجة إلى تفعيل أكثر واقعية في الميدان، فما يلاحظ في نتائج المتعلمين لا يعكس دائما تطبيقا حقيقيا لتلك المعايير داخل الفصل ، وهو ما سيتم مناقشته لاحقا في عرض وتحليل نتائج البحث الميداني.

5- نموذج لتقييم كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي.

تحتوي الشبكة التحليلية لكفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي على مجموعة من المعايير تتوزع على النحو التالي:

* **المعيار الأول:** الالتزام بآداب الاستماع والتحدّث.
* **المعيار الثاني:** إدراك موضوع الخطاب والفكرة العامة.
* **المعيار الثالث:** تدوين رؤوس الأقلام.
* **المعيار الرابع:** التجاوب مع التعليمات.
* **المعيار الخامس:** الاسترسال وسلامة لغة التواصل.
* **المعيار السادس:** توظيف الدلالات اللّفظية وغير اللفظية.

يلتزم المعلم في تقييمه للمتعلمين على النموذج التحليلي المقترح من طرف وزارة التربية الوطنية لتقييم امتحان كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي، يحمل هذا الأخير معلومات حول المتعلم(اسم ولقب المتعلّم). ومجموعة من المعايير المذكورة آنفا، ولكل معيار ترتيب يوافقه مصنف

وفقا للحروف (أ، ب، ج، د)، فمثلا إذا تحصل المتعلّم على(أ) في المعيار الأول (الالتزام بآداب الاستماع والتحدث) وعلى (أ) في المعيار الثاني (إدراك موضوع الخطاب والفكرة العامة) وكذلك تحصّل على(أ) في المعيار الثالث (تدوين رؤوس الأقلام)، وتحصّل على(ج) في المعيار الرابع (التجاوب مع التعليمات) وتحصّل على(ب) في المعيار الخامس (الاسترسال وسلامة لغة التواصل)، وتحصل على(ب) في المعيار السادس (توظيف الدلالات اللفظية وغير اللفظية)، فإنّ تملُّك الكفاءات يكون تحكم مقبول(ب)، وهذه النتيجة تكون بحصر النتائج التي تحصل عليها في المعايير الستة السابقة.

6- عرض طبيعة التقييم الخاص بكل كفاءة :

تم تحديد طبيعة التقييمات في اللّغة العربية وفق الكفاءات على النحو التالي :[1]

الكفاءة		نمط التقييم	فترة التقييم	عدد المعايير
كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي		شفوي	متابعة مستمرة	9
كفاءة الأداء القرائي		شفوي	قبيل فترة التقييم	7
كفاءة فهم المكتوب	فهم المحمول الفكري	كتابي	الفترة والمدة المحددتان للتقييم وفق المنشور	6
	فهم النظام اللّغوي			6
كفاءة الإنتاج الكتابي		كتابي		6

نلاحظ من خلال الجدول ما يلي:

تُضبط طبيعة تقييم الكفاءات الأربع انطلاقا من ثلاثة عناصر أساسية :النمط، الفترة، وعدد المعايير المعتمدة، فالكفاءة الأولى(فهم الخطاب والتواصل الشفوي) والثانية(الأداء القرائي) تخضعان لتقييم شفوي، حيثُ يُطلب من المتعلم التفاعل شفويا مع أسئلة تُطرح عليه، ويستدل من إجاباته على مدى فهمه واستيعابه، إلا أن هاتين الكفاءتين تختلفان من حيث توقيت التقييم ومدّته،

[1] يُنظر، وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم المكتسبات، مرجع سابق، ص4.

بالإضافة إلى تباين عدد المعايير المستخدمة في كل منهما، تبعا لطبيعة وأهداف كل كفاءة، فالكفاءة الأولى تُقيّم من خلال متابعة مستمرة داخل القسم استنادا إلى تسعة معايير، فهي حين تُقيّم الكفاءة الثانية في فترة محددة شفويا، وفق سبعة معايير سبق عرضها. أما الكفاءة الثالثة(فهم المكتوب)والرابعة(الإنتاج الكتابي)، فيخضع تقييمها لاختبار كتابي يُجرى في نهاية السنة الدراسية، وتُخصّص مدة زمنية تقارب 45د دقيقة، وتتشابه الكفاءاتان من حيث عدد المعايير، حيث حُدد لكل منهما ستة معايير، وتُعتبر كفاءة فهم المكتوب كفاءة مركبة، تتكون من جزأين: فهم المحمول الفكري، فهم النظام اللغوي. بينما تُعدُّ كفاءة الإنتاج الكتابي من أكثر الكفاءات تعقيدا، كونها تعتمد على مهارات التفكير العليا، وتتطلب من المتعلم التعبير كتابيا في أفكاره بتوظيف قدراته اللّغوية ومكتسباته المعرفية.

7- عرض نتائج المقابلة وتحليلها:

السؤال1: ما رأيكم في شبكة التقييم المقترحة من طرف وزارة التربية لتقييم المكتسبات؟

يرى 5 من المعلمين أن شبكة التقييم الحالية تمثل عبئا إضافيا، حيث أشار معلم واحد إلى ضرورة ترك الخيار للمعلّمين بين الاعتماد على الطريقة الجديدة في التقييم والطريقة القديمة، معتبرا أن الشبكة فيها عبء، ولا تقدّم فائدة عملية كبيرة في ظل كثرة الأعباء البيداغوجية. ويؤكد 4 من المعلمين على أهميّة التقييم المستمر باعتباره وسيلة دقيقة لحصر مكتسبات المتعلم بشكل دائم، لكنه أشار إلى أن هذه الممارسة تعدّ من حرية المعلم البيداغوجية. وهذه الآراء تكشف عن تباين واضح بين المعلمين في تقييمهم لجدوى شبكة التقييم، فمن جهة يرى معلمين أنها عبء إداري إضافي، ومن جهة أخرى يرى 5 من المعلمين فوائدها التربوية(تشخيص دقيق لمستوى المتعلمين، توجيه عملية التعليم، تنمية الكفاءات لدى المتعلمين...) ، ويشير هذا التباين إلى أن نجاح تطبيق

الشبكة لا يعتمد فقط على مضمونها بل كذلك على مدى استعداد المعلمين لفهمها وتكييفها مع واقع الأقسام ، كما يبرز أهمية توفير تكوينات مكثّفة لدعم المعلمين في كيفية استعمال الشبكة بشكل فعّال دون الشعور بالضغط أو فقدان الحرية البيداغوجية.

السؤال2: هل هذه الطريقة الجديدة في التقييم أكثر مصداقية من الطريقة القديمة؟

يعتبر 8 من المعلمين أن الطريقة الجديدة أكثر مصداقية، لكنّها صعبة في عملية بناء التقييم، حيث أشاروا إلى أن طبيعة الأسئلة المقترحة في نموذج امتحان تقييم المكتسبات قد تقارب الإجابات المقدمة للمتعلمين يجعل الذكي والبليد قادريين على اختيار الجواب الأقرب، بينما معلم واحد يرى بأنها تسمح بتتبع تطور المتعلمين بشكل دقيق. وهذه الآراء تشير إلى أن أغلبية المعلمين يعتبرون طريقة التقييم الجديدة أكثر مصداقية مقارنة بالطريقة التقليدية المعتمدة سابقا، خاصة من حيث تتبع تطور مكتسبات المتعلم، ومع ذلك أبدى 8 من المعلمين تحفظات تتعلق بمدى دقة النتائج الفعلية، حيث قد تؤثر طبيعة الأسئلة والخيارات المقدمة على مصداقية التقييم، مما يستدعي ضرورة تحسين بناء أدوات التقييم لتضمن قياسا حقيقيا لمستوى الفهم والقدرات الفكرية للمتعلم، لا مجرد قدرته على التخمين أو الاختيار العشوائي.

السؤال3: ما الفرق بينهما؟

من خلال المقابلات التي أجريناها مع 10 من المعلمين تم تسجيل الآراء التالية بخصوص الفروق بين طريقتي التقييم القديمة وطريقة التقييم المستمر للمكتسبات وهي:

– أنّ الطريقة القديمة كانت تسمح بالتعرّف على صعوبات المتعلم بشكل إجمالي، بينما الطريقة الجديدة تسمح بتحديد مدى تحكم المتعلم في جميع عناصر الدرس بشكل مفصّل.

– أنّ الطريقة الجديدة تتميّز بشموليتها لجميع الميادين والكفاءات، مع تركيزها على تنمية الذكاء والفهم خلافا للطريقة القديمة التي كانت مختصرة على بعض المواضيع، وتعتمد بشكل أساسي على الحفظ والاستظهار.

– أنّ الطريقة القديمة كانت تركز على إجراء اختبارات فصلية كتابية واختبارات نهائية فقط، بينما التقييم الجديد يتم بعد نهاية كل مقطع تعليمي.

– أنّ الطريقة القديمة تعتمد على حساب نقاط المتعلم بشكل مباشر على كل علامة يحصل عليها، أما الطريقة الجديدة فلا تعتمد على معيار عددي صارم، وهذا ما يجعل بعض جوانب التقييم تكون أقل دقة في بعض الحالات.

فمن خلال هذه الآراء كلها يتبيّن أنّ التقييم كان يعتمد أساسا على الامتحانات التقليدية التي تركز على الحفظ، مع استعمال النقاط كمرجع أساسي لتحديد مستوى المتعلّم، بينما التقييم الجديد يسعى إلى تقييم شامل لمكتسبات المتعلم عبر جميع الكفاءات (كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي، كفاءة الأداء القرائي، كفاءة فهم المكتوب، كفاءة الإنتاج الكتابي)، مستعملا أدوات متعددة تركز على الذكاء والتحليل. مع إعطاء أهمية كبيرة للتقييم التكويني المستمر، ورغم كل هذه الإيجابيات إلا أن هناك 7 من المعلمين أشاروا إلى وجود بعض الغموض في تحديد معايير النجاح ضمن الطريقة الجديدة، مما قد يؤثر على موضوعية بعض الأحكام التقييمية.

السؤال4: ما هي طبيعة الأسئلة التي تطرح في امتحان تقييم المكتسبات ؟

يتضح من خلال آراء المبحوثين أن الأسئلة المطروحة في امتحان تقييم المكتسبات تتنوع بين ما هو معرفي وتحليلي وتطبيقي ، حيث أشار 8 من المعلمين على أنها ترتكز على برنامج السنة الخامسة، فيما ركّز آخرون على طبيعتها ومضمونها الفكري مثل أسئلة فهم النص ،

استخراج الأفكار، واستبدال المرادفات والأضداد ، إلى جانب أسئلة التعبير الكتابي التي تشمل قواعد اللّغة والصرف والإملاء، كما نوّه 9 من المعلمين إلى شمولية هذه الأسئلة، كونها مبنية وفق معايير الكفاءات المستهدفة، ما يعكس انسجامها مع فلسفة التقييم المستمر التي تسعى إلى تتبع تطور المتعلم في مختلف ميادين اللّغة العربية. ومن خلال هذا التنوع في الأجوبة ، يمكن القول أن طبيعة الأسئلة تراعي الكفاءات المسطرة في المنهاج، وتظهر حرصا على الجمع بين التقييم الشمولي والتدرج في الصعوبة، بما يُمكن من الكشف عن الفروق الفردية لدى المتعلمين ، وكذلك يمكن القول إنَّ نوعية الأسئلة في امتحان تقييم المكتسبات تعكس التحول البيداغوجي الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات، حيث لم تعد الأسئلة تقتصر على الاسترجاع المعرفي، بل صارت تُبنى على وضعيات دالة تتطلب من المتعلم توظيف مكتسباته في سياقات جديدة وبناءً جديد، مما يسمح بتقييم مدى تمكنه من الكفاءات (فهم الخطاب والتواصل الشفوي، الأداء القرائي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي)وليس فقط من المعارف المجردة، كما أن هذا النوع من الأسئلة يتماشى مع ما ورد في دليل اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي الصادر عن وزارة التربية الوطنية، نموذج موضوع تقييم كفاءة فهم المكتوب (ينظر الملحق رقم 2)[1].

سؤال 05: ما هي أدوات أو أساليب التقييم المنتهجة للتقييم المستمر للمكتسبات ؟

يتّضح من آراء 6 من المعلمين أن الملاحظة هي الأداة الأساسية المعتمدة في التقييم المستمر، حيث يرى 4 من المعلمين أنها الوسيلة الوحيدة، بينما يضيف 6 من المعلمين أهمية تدوينها بشكل منتظم لكل متعلم وفي كل ميدان تعليمي، كما أشار معلم واحد إلى أن التقييم يتم دون تنقيط عددي، أي أنه كيفي وتكويني أكثر من كونه تقييما عدديا، ويمكن اعتبار الملاحظة أداة

[1] ينظر، الملحق رقم 2، امتحان تقييم المكتسبات.

مهمة في التقييم المستمر، خاصة وإذا كانت منظمة وموجهة بأهداف واضحة، لكن الاقتصار عليها فقط لا يكون كافيا لتقديم صورة دقيقة وشاملة عن تقدم المتعلم. من المهم تنويع أدوات التقييم مثل التمارين، الواجبات، الإنتاجات الكتابية ، المشاريع الصغيرة، أو حتى الأشرطة الصوتية والوسائط التفاعلية، لتغطية جوانب مختلفة من التعلم، كما أن التنقيط ليس الهدف الأساسي، بل الأهم هو تتبع النمو التعليمي والتدخل في الوقت المناسب بالمعالجة والدعم.

السؤال 06:هل مست هذه الطريقة في التقييم جميع جوانب التقييم في كل كفاءة؟

أجمع المعلّمون 17 معلم اللذين أجرينا معهم المقابلة على أن طريقة التقييم المستمر المقترحة من طرف الوزارة مست جميع جوانب التقييم في كل كفاءة تعليمية، وقد أشاروا إلى أن هذه الطريقة تتميز بشموليتها، حيث تهدف إلى تغطية كافة عناصر الكفاءة بشكل متكامل سواء من حيث الفهم أو الأداء. كما بيّنُوا أنّ التقييم الجديد لا يقتصر فقط على قياس جانب معرفي واحد، بل يسعى إلى تقييم كل أبعاد التعلّم التي يحققها المتعلّم عبر المراحل المختلفة للدرس والمقطع. وهذا الإجماع يدُّل على أنّ الإصلاح الجديد في التقييم قد حقّق نوعية من الأساليب التقليدية التي كانت تركّز على بناء كفاءات متكاملة وشاملة لدى المتعلّمين.

السؤال 07: ما هي المكتسبات التي يستهدف تقييمها امتحان التقييم المستمر للمكتسبات؟

من خلال تحليل إجابات 17 معلم يتّضح لنا أن امتحان التقييم المستمر للمكتسبات يستهدف بالأساس تقييم الكفاءات(كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي، كفاءة الأداء القرائي، كفاءة فهم المكتوب، كفاءة الإنتاج الكتابي) التي اكتسبها المتعلم خلال السنة الدراسية الجارية، وخاصة تلك المرتبطة بالمقاطع التعليمية والميادين المبرمجة رسميا من قبل وزارة التربية الوطنية، وقد أشار كل المعلّمين إلى أنّ هذه المكتسبات تشمل مختلف الكفاءات التفصيلية التي ترتبط بكل ميدان

تعلّمي، حيث يتمُّ تقييمها وفق معايير دقيقة ومحدّدة مسبّقاً، مما يسهم في تحقيق الكفاءة الشاملة في نهاية الطّور. كما أجمعت الآراء على أن هذا النوع من التقييم يركز فقط غلى مكتسبات السنة الخامسة دون اللُّجوء إلى معارف أو محتويات من مستويات سابقة، مما يضمن عدالة التقييم ويوجه المتعلم إلى استثمار معارفه الآنيّة في بناء كفاءاته. وبالتالي فإن الطريقة التي نختار بها المكتسبات، تتماشى مع فكرة التعليم بالكفاءات، فهذا الأخير لا يكتفي بحفظ الدروس بل يساعد المتعلّم على استغلال معارفه في حل مشاكله. وهذا ما نصّت عليه التوجيهات الرسمية في دليل اللّغة العربية، حيث أكّدت على ضرورة تقييم الكفاءات الأدائية والمعرفية المكتسبة خلال السنة الدراسية .انطلاقا من هذا التوجه، تم تجديد الكفاءة الشاملة للّغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي كما يلي :»يكون المتعلم قادرا على استعمال اللّغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها، مشافهة وكتابة بشكل سليم في وضعيات دالّة من الحياة الاجتماعية ، واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية»[1] ويقصد بها أنه يجب على المتعلم عندما يخرج من المرحلة الابتدائية ، يكون له رصيد وقدرة في استعمال اللّغة العربية في جميع مجالات الحياة ، ويكون قادرا على الكتابة والمشافهة (التعبير)، وأن تكون له سلامة لغوّية من حيث القواعد، النطق، التراكيب، الإملاء.

جاء في دليل اللُّغة العربية الصادر عن وزارة التربية الوطنية توضيح لطبيعة التقييمات المعتمدة في مادة اللُّغة العربية، حيث تم تصنيفها وفق الكفاءات المستهدفة والمجالات التعليمية والمعايير المرتبطة بها، وتتمثل هذه التقييمات في ما يلي:[2]

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات، مرجع سابق، ص3.

[2] وزارة التربية، دليل تقييم المكتسبات، ص4.

الكفاءة	نمط التقييم	فترة التقييم	عدد المعايير
كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي	شفوي	متابعة مستمرة	06
كفاءة الأداء القرائي	أدائي	قُبيل فترة التقييم	04
كفاءة فهم المكتوب	كتابي	نهاية السنة	07
كفاءة الإنتاج الكتابي	كتابي		07

السؤال 08: إذا كان التقييم المستمر للمكتسبات يهدف إلى تقييم الكفاءات لدى المتعلّم، كيف تتعاملون مع المتعلّمين الذين لم تتحقق لديهم إحدى الكفاءات المستهدفة؟

يتّضح من خلال آراء المعلمين أن التعامل مع المتعلمين الذين لم تتحقق لديهم الكفاءات المستهدفة يتم وفق مبدأ الدعم والمعالجة البيداغوجية وهو ما ينسجم وروح التقييم المستمر، باعتباره آلية للكشف عن التعثّرات والعمل على تجاوزها، أشار 11 معلم إلى إعادة شرح الدروس وتبسيطها، وهو أسلوب تقليدي ولكنه فعاّل إذ تمّ بطريقة مناسبة تراعي نمط تعلم المتعثّر. بينما ركّز 6 من المعلمين بشكل عام على تبسيط الموضوع، وهو ما يعتبر مدخلا أوليا للمعالجة لكنه يحتاج إلى تدعيم باستراتيجيات ملموسة. لكن بالرغم من النوايا الجيّدة، فإن هذه الممارسات قد تظل غير كافية ما لم تُدرج ضمن خطة معالجة فردية مستمرة ومدروسة، كما ينبغي أن ترافق هذه الخطط أدوات تشخيصي دقيقة تساعد في تحديد نوع التعثّر وحدّته، وذلك عبر توظيف وسائل متعددة مثل الشبكة التحليلية واختبارات تشخيصية ، فضلا عن ضرورة إشراك الأهل عند الحاجة، خاصة في الحالات التي تستلزم متابعة مكثّفة خارج القسم، ومن المهم أيضا أن يتلقّى المعلم تكوينا بيداغوجيا يمكّنهُ من تصميم تدخلات علاجية تتماشى مع خصوصيات كل متعلّم مما يجعل من التقييم المستمر أداة ليس فقط للقياس، بل للتوجيه والتقييم التربوي الهادف.

السؤال 09: هل هناك إجراء تعتمدونه في هذه الحالة؟

لاحظنا أن 17 معلم كانت إجابتهم متقاربة بالنسبة لهذا السؤال، وهي الاعتماد أساسا على المعالجة الفورية والسريعة وكذلك الواجبات المنزلية كاستراتيجية لتعويض الكفاءات غير المحقّقة، وهو ما يعكس وعيا بضرورة التدخل الفوري وعدم ترك الفجوات التعليمية تتّسع، لكن بالرغم من أهمية هذه الإجراءات إلا أنّ فعاليتها تبقى محدودة ما لم ترافق بخطط دعم فردية تراعي طبيعة الصعوبات التي يواجهها المتعلّم، كما أنّ بعض الآراء تشير إلى الانتباه للبعد الاجتماعي، وهو بعد أساسي في المقاربة بالكفاءات التي لا ترى المتعلّم كمجرّد متلقي للمعرفة بل كفاعل في بناءها ضمن بيئة داعمة، لذلك من المهم التنويع في الإجراءات العلاجية مثل:

- العمل في مجموعات صغيرة داخل القسم.
- تقديم حصص دعم موجهة.
- إدماج أنشطة تفاعلية تعزز الثقة بالنفس.
- إشراك الأسرة في المتابعة بطريقة هادفة.
- تعزيز روح التعاون وتقاسم المعارف.
- شراك المتعلّم المتعثّر مع زملائه المتفوقين في مجموعات صغيرة.
- اقتراح تمارين مخصّصة ترتبط بالكفاءة غير المحققة.

السؤال 10: هل يساهم تقييم المكتسبات في اكتشاف الصعوبات الدراسية مبكّرا؟

يُجمعُ 17 معلم على أنّ طريقة التقييم المستمر للمكتسبات أنّها أداة تساهم في اكتشاف الصعوبات الدراسية مبكّرا، إذ يساعد على متابعة تطوُّر المتعلّم بشكل دائم، مما يُمكّن المعلّم من ملاحظة أيُّ تعثُّرات أو تأخر في الفهم أو الأداء في وقت مبكر، وهذا ما أشار إليه أحد المعلّمين

أنّ التقييم يساهم في اكتشاف في صعوبات لأنّه يُعالج وُشخّص نقائص المتعلّم، ما يدُّل على الوعي بأهمية التقييم كوسيلة تشخيصية لا مجرّد إجراء إداري، هذا الاتفاق بين آراء المعلّمين يُظهر إدراكا إيجابيا لدور التقييم في تحسين مسار التعلُّم، خاصة عندما يستثمر في المعالجة الفورية للصعوبات، لكن جودة هذا التقييم تبقى مشروطة بمدى انتظامه، وبتوّفر أدوات دقيقة تساعد على رصد تلك النقائص بشكل موضوعي، لذا من الضروري أن يُدمج التقييم بأساليب متنوّعة، كما أنّ نجاح التقييم المستمر في أداء هذا الدور التشخيصي يرتبط أيضا بكفاءة المعلّم في قراءة نتائج التقييم وتحليلها ثمّ ترجمتها إلى تدخلات تربوية مناسبة، فالتقييم لا يكتسب معناه إلاّ إذا تلاه فعل تربوي ملموس كإعادة التفسير، أو تصميم أنشطة داعمة، أو اعتماد خطط فردية للمتعثّرين، ومن هنا تُبرز أهمية تكوين المعلّمين في مجال بناء أدوات التقييم وتوظيفها، لأنّ غياب هذا التكوين قد يؤدي إلى تقييمات شكلية لا تعكس حقيقة المكتسبات، وبالتّالي لا تتحقق الغاية المرجوة منها، كما أنّ إشراك المتعلم في فهم نتائج تقييمه وتحفيزه على تجاوز صعوباته يعدُّ عاملا حاسما في جعله فاعلا في تعلُمه لا مجرد متلق سلبي.

السؤال 11: كيف يساعد التقييم المستمر في تحسين أداء المتعلّم؟

أجمع 9 من المعلمين على أنّ التقييم المستمر يمثّل أداة محورية في تحسين أداء المتعلّم، نظرا لدوره في الكشف المبكر عن الأخطاء والمشكلات التعليمية، مما يُتيح الفرصة للتدخُّل الفوري أثناء الحصص الدراسية من خلال الدّعم والمعالجة التربوية المناسبة، ويؤكد 4 من المعلمين أن أهمية التقييم لا تقتصر فقط على تصحيح الأخطاء الظاهرة بل تمتد لتشمل تنمية مهارات جوهرية مثل : القراءة، الفهم، التحليل، إبداء الرأي، مما يسهم في تعزيز الكفاءة اللغوية والتفكير النقدي لدى المتعلّمين، وهذا يعكس تحولا في النظرة إلى التقييم من كونه مجرد وسيلة لقياس التحصيل، إلى

كونه أداة بيداغوجية مدمجة في سيرورة التعلّم نفسها. فالتقييم المستمر عندما يُصمم بشكل علمي ومدروس يمكن أن يُستثمر لتتبُّع تقدُّم المتعلم بشكل منتظم، وتعديد المسار التعليمي بما يتناسب مع حاجاته، وهو ما يتطلب اعتماد معايير دقيقة ومؤشرات داء واضحة تُبنى على أهداف تعلُّم قابلة للقياس والتقييم، كما شدّد بعض المعلّمين على أنّ التقييم المستمر يساعد في تعزيز الدافعية لدى المعلم بأنه يجعله يشعر بجهود تُلاحظ وتُقيّم باستمرار وليس فقط في نهاية الفصل أو السنة، ومع ذلك أشار 4 من المعلمين إلى ضرورة التكوين المستمر للمعلّمين في مجال بناء أدوات التقييم التحليلي، وفهم آليات التقدير الموضوعي حتى لا يتحوّل التقييم إلى ممارسة روتينية شكلية تفتقر إلى المردودية التربوية، ومن جهة أخرى فإن إشراك المتعلّم في نتائج تقييمه من خلال التغذية الراجعة البنّاءة والتوجيهات الفردية يُسهم في تنمية حُسن المسؤولية لديه ويمنحه فهما أعمق لأهداف التعلّم ولأدواره في تحسين مستواه، كل هذا يؤكّد على أن التقييم المستمر يجب أن يكون لا يتجزأ من الممارسات الصفيّة واليومية، وأن يُفعّل من خلال استراتيجيات تعليمية متنوعة ومتكاملة تُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

السؤال 12: ما هو واقع تطبيق التقييم المستمر للمكتسبات؟

يتّضح من خلال الآراء المقدّمة أن واقع تطبيق التقييم المستمر للمكتسبات لا يزال محلّ جدل وتفاوت في الممارسات بين المعلمين، حيث رأى 9 من المعلمين أنه لا يزال في مرحلة تجريبية، ولم تُحدّد بعد نتائجه العلمية بشكل دقيق، مما يستدعي –حسب رأيهم –تدخُّل الوزارة عبر تشكيل لجنات تقييم ومتابعة لقياس فاعلية هذا النمط التقييمي، من جهة أخرى أشار4 معلمين إلى أنّ تطبيقه قائم فعلا كونه صادر عن قرار وزاري، غير أن التطبيق العملي يواجه عوائق ميدانية، مما يؤثّر على استمرارية التقييم ودقّته، ويطرح تساؤلات حول مدى توحيد معايير التقييم واستقرارها بين مختلف المعلمين، كما لاحظ 4 من المعلمين أن فاعلية التقييم المستمر ترتبط أيضا باستمرارية

المعلّم مع المتعلّم خلال العام الدراسي، ما يعزّز من فرص التتبع الفردي والدقيق لمكتسبات المتعلّم، والعكس كذلك في حالة تغيُّر المعلّم، بناء على ذلك يمكن القول أنّ التقييم المستمر رغم أنّه قرار رسمي لا يزال يفتقر إلى آليات متابعة وتطبيق موحّدة، وتكوينيّة داعمة للمعلمين لضمان تكافؤ الفرص بين المتعلّمين وتحقيق أهدافه البيداغوجية الحقيقية ويتمّ هذا التطبيق للتقييم المستمر للمكتسبات من خلال إتباع الشبكة التحليلية المذكورة سلفا.

السؤال 13: ما هي عوائق أو صعوبات تطبيق التقييم المستمر للمكتسبات:

من خلال تحليل آراء المعلّمين، يتبيّن أنّ تطبيق التقييم المستمر يواجه عدّة صعوبات على أرض الواقع، فقد أشار 10 معلمين بوضوح إلى الأعداد الهائلة للمتعلمين داخل القسم الواحد، مما يؤدي إلى صعوبة متابعة كل متعلم على حدة، ويجعل إمكانية الغش قائمة وهو ما يفرغ التقييم من مضمونه الحقيقي ويؤثر على مصداقية النتائج، وهناك 5 من المعلمين ركزوا على الفروق الفردية خاصة لدى المتعلّمين ذوي صعوبات التعلُّم، حيث يتطلب التقييم المستمر تكيّفا بيداغوجيا خاصا ومتابعة دقيقة، وهو ما يصعب تحقيقه في ظل العدد الهائل من المتعلمين، ومن جهة أخرى أبرز 2 من المعلمين ضيق الوقت وتكرار المكتسبات في الاختبارات، مما قد يؤدي إلى الرّتابة والملل، سواء عند المعلّم أو المتعلّم، وضعف فاعلية التقييم في تحقيق أهدافه الحقيقية خصوصا إذا لم يكن متجددا أو مبنيا على وضعيات متنوعة وذات معنى، وبالتّالي يتّضح لنا أنّ فعالية التقييم مرتبطة بتوفير ظروف بيداغوجية وتنظيمية مناسبة تراعي خصوصية المتعلمين، وتمنح المعلّم الحرية لتطبيق هذا النمط من التقييم.

السؤال 14:ما هي اقتراحاتكم حول التقييم المستمر للمكتسبات ؟

تباينت آراء 10 من المعلمين حول مشكلتين واضحتين :أولا كثرة الأسئلة التي تؤدي إلى إرهاق المتعلمين دون فائدة واضحة، ثانيا إهمال الجانب اللّغوي (كالصرف، والنحو ، والإملاء)في الأسئلة المقدمة في امتحان فهم المكتوب مقابل التركيز على البناء الفكري، هذا الرأي يسلط الضوء على اختلاف في التوازن بين مكونات اللّغة داخل التقييم، وهو طرح واقعي خاصة في سياق المرحلة الابتدائية، وهناك 7 من المعلمين أبدو رأي آخر وهو التركيز على الجانب الإيجابي للتقييم المستمر، معتبرا إياه وسيلة لتحسين أداء المتعلم وتنمية مهاراته، هذا يبرز البعد التكويني للتقييم المستمر، ويعكس فهما لمقاصده التربوية، أما الرأي الثالث من المعلمين جاء بشيء من التحفظ، حيث ربطوا فاعلية التقييم بجدية تنفيذه، يدل هذا على وعي بضرورة التطبيق الفعلي المتقن لا مجرد تبني آليات التقييم شكليا، ومن خلال الآراء، يبدو أن التوازن بين المكونات اللُّغوية (الجانب الأدبي واللّغوي) هو أحد أبرز المطالب، وهو ما يمكّن معالجته عبر مراجعة شبكة التقييم الرسمية وضمان شموليتها، ويُقترح أيضا مراجعة حجم وعدد الأسئلة بما يتلاءم مع زمن الحصة وظروف المتعلمين، وكذا تثمين الجانب الإيجابي الذي يراه البعض في التقييم المستمر يشير إلى أهمية التكوين المسبّق للمعلمين لضمان تفعيله الصحيح.

السؤال 15: ما هي إيجابيات وسلبيات هذه الطريقة؟

من خلال تحليلنا لأراء المعلمين 17 معلم يتّضح أنّ طريقة التقييم المستمر للمكتسبات تحمل العديد من الإيجابيات، أهمها:

- ضمان المتابعة اليومية والدائمة لمكتسبات المتعلم.
- تحفيز المتعلّم على الاستعداد المستمر، مما يطور من كفاءاته الأدائية ولشفوية.

– تسهيل عملية مراجعة الدروس، والتقليل من الضغوط النفسية الناتجة عن الاختبارات الفصلية التقليدية.

– تمكين المعلم من التدخّل السريع لاستدراك الصعوبات التعليمية، وضمان مراقبة أولياء الأمور لتطور مستوى أبنائهم بصفة مستمرة.

وفي مقابل ذلك أشار بعض المعلّمين إلى بعض جوانب القصور لهذه الطريقة المعتمدة في التقييم أبرزها:

– ارهاق المتعلم والمعلّم نتيجة العمل المتواصل والضغط الزمني.

– تقييد حرية الإبداع لدى المتعلم بسبب التركيز على الإجابات الجاهزة والسريعة، لأن طبيعة الأسئلة تقتصر على نوع واحد وهي أسئلة الاختيار المتعدد أو الأسئلة المغلقة التي تحتمل إجابة واحدة يختارها المتعلم (أنظر الملحق رقم 1).[1]

– عدم التوازن بين حجم الأعمال المطلوبة والوقت المتاح، مما يؤدي أحيانا إلى الملل والإجهاد الفكري.

– صعوبات تطبيق هذا النمط مباشرة في الأقسام النهائية دون تدرّج، مما قد يؤثر على مردودية المتعلمين.

– وجود تخوّف من توليد متاهة فكرية لدى المتعلمين، وعدم تعزيز ثقتهم بنفسهم بسبب كثرة التقييمات.

[1].ينظر، ملحق رقم(1)، طريقة حساب الكفاءات.

تُظهر هذه الآراء أن نجاح تطبيق التقييم المستمر يتطلب تهيئة ملائمة للمعلمين والمتعلّمين على حد سواء، مع ضرورة التخفيف من كثافة البرامج، وتقديم الدعم البيداغوجي الكافي لضمان تحقيق أهداف هذا النوع من التقييم دون التأثير سلبا على الأداء المعرفي والعلمي للمتعلم.

ومن خلال الزيارات الصفية التي قمنا بها لعدة أقسام في السنة الخامسة، تبيّن لنا أنّ عملية التقييم المستمر تمارس بدرجات مختلفة بين المعلّمين وقد قمنا بتسجيل الملاحظات التالية:

- تتم عملية التقييم غالبا أثناء الحصص التطبيقية في مادة اللغة العربية.
- في بعض الحالات، لا يتم توثيق نتائج التقييم بشكل منهجي، تبقى في ذهن المعلّم مما يصعب الاستفادة منها لاحقا في دعم المتعلم.
- عدم استعمال جميع المعايير في اللُّغة العربية عند بعض المعلمين.
- لاحظنا أن بعض المعلمين يركزون على الأخطاء اللُّغوية ويغفلون على القدرات التحليلية للمتعلم.
- تُسجّل المحاولات من طرف بعض المعلمين لربط التقييم بأنشطة الدعم المعالجة، لكن ذلك يتم بطريقة عفوية ودون تخطيط دقيق.
- لاحظنا وجود محاولات لدعم المتعلمين اللذين يعانون صعوبات، لكنها تفتقر أحيانا للتخطيط المنهجي.

***نتائج عامة:**

- تُعدُّ الشبكة التحليلية وسيلة هادفة وذات أهمية كبيرة في تقديم مكتسبات متعلّمين السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

- ينبغي على المعلم أن يُدمج المتعلمين بفاعلية في مسار التقييم والتعلّم، وأن يضع تصوُّرا متكاملا يُراعي مختلف مكونات اللّغة العربية ومهاراتها.
- يحمل تقييم المكتسبات جوانب إيجابية وأخرى سلبية، فمن بين ايجابياته أنه يساهم في تحليل قدرات المتعلمين وتشخيصها بدقة، كما يشكل دافعا لهم لبذل مجهود أكبر، ويساعد على الكشف عن مواطن الضعف والعمل على معالجتها، أما من جهة السلبيات أنّه قد يُحدث إرهاقا وضعفا نفسيا لدى المتعلّمين، كما يشكّل عبئا إضافيا على المعلمين من حيث التنظيم والمتابعة.
- الهدف من التقييم المستمر للمكتسبات يتمثّل في الوقوف على مدى تمكُّن المتعلمين من المهارات المستهدفة، ومدى قدراتهم على توظيفها في مختلف السياقات التعليمية.
- تمكّنت الطريقة الحديثة في التقييم من شمول جزء كبير من محتوى المناهج الدراسية كما أتاحت إمكانية قياس مختلف الكفاءات(كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي، كفاءة الأداء القرائي، كفاءة فهم المكتوب، كفاءة الإنتاج الكتابي).
- تُفيد ايجابات أفراد العيّنة بأن أسئلة التقييم المستمر للمكتسبات تُعدُّ مناسبة لمستوى المتعلمين وقدراتهم الفكرية والمعرفية، وذلك لكونها تُصاغ وتُحضّر من طرف معلّمين ذوي خبرة وكفاءة في المجال، مما يضمن ملائمتها للأهداف التعليمية.
- تمثل الكفاءة الختامية الشاملة الحاصلة النهائية لمُجمل الكفاءات المكتسبة إذ تُعبّر عن مستوى تحصيلي النهائي الذي بلغه المتعلّم في نهاية المسار التعليمي.
- يُعدُّ تقييم المكتسبات نظاما حديث العهد، الأمر الذي يتطلّب إعادة النظر فيه بشكل مستمر، وتعديله بناءً على الممارسات الفعلية والتغذية الراجعة، بهدف تدارك النقائص المسجلة، وتحسينه بما يواكب تطلعات المعلمين في المستقبل.

خاتمة

وفي ختام هذه الدراسة، وبعد استعراضنا لمختلف المحاور المرتبطة بالتقييم المستمر للمكتسبات، بات من الممكن تقديم خلاصة شاملة تبرز أهم ما تمّ التوصل إليه، وتُفتح المجال لتوصيات من شأنها تحسين وتطوير الممارسات التربوية مستقبلا، وهي:

- تتمثل أهمية التقييم المستمر في أنه أداة تربوية تهدف إلى قياس تطور مكتسبات المتعلمين بشكل دائم، ويسهم في تحسين الأداء وتحقيق جودة التعليم، إن هذه الوظيفة التربوية لتقييم المستمر تجعله جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية، حيث يسمح بتتبع تطور المتعلم ومرافقته، ويعتمد عليه في رسم تدخلات بيداغوجية مناسبة .
- الأبعاد التعليمية للتقييم شملت الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، مما جعلهُ يتجاوز كونه إجراء إداري إلى وظيفة تعليمية ذات طابع شمولي، وهذا الأخير يعكس تحولا نوعيا في النظرة إلى التقييم، حيث لم يعد مجرد أداة لفرز المتعلمين بل أصبح وسيلة لتشخيص الحاجات التعليمية وتقديم الدعم التربوي التكامل الذي يمس شخصية المتعلم.
- تناول التقييم أربع كفاءات أساسية (كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي، كفاءة الأداء القرائي، كفاءة فهم المكتوب، كفاءة الإنتاج الكتابي)، مع مراعاة طبيعة كل كفاءة وخصائصها، هذا التناول المتعدد للكفاءات يعكس وعيا بمختلف الأبعاد التي يتطلبها في إتقان اللغة العربية ، مما يساعد في تكوين صورة دقيقة عن مستوى المتعلم.
- تم الاعتماد على الشبكة التحليلية، والمعايير الخاصة بكل كفاءة وتحديد مدى تحقُّق الأهداف التعليمية، حيث ساهمت في ضمان التوازن بين الإنصاف والدقة.
- اختلفت مواقيت التقييم بحسب نمط الكفاءة(شفوي أو كتابي) ومدّتُها(طيلة السنة أو في نهاية السنة)، مع تحديد عدد المعايير لكل كفاءة بدقّة.

- ظهر جليا أن للمعلّم دورا مركزيا في إعداد التقييم، صياغة الأسئلة، تحليل النتائج وتصميم خطط المعالجة الفردية، هذا ما يؤكد الحاجة إلى تكوين متواصل للمعلمين في المجال التقييمي، ويدعو إلى منحهم صلاحيات بيداغوجية أكبر في اتخاذ القرارات التربوية، كما يسلط الضوء مسؤوليتهم في ضمان نزاهة وفعالية التقييم.
- إيجابيات التقييم المستمر تمثلت في الكشف المبكّر عن التعثّرات، وتحسين أداء المتعلم، تحفيزه على بذل الجهد وتوفير صورة واضحة عن مدى تحقق الأهداف، وهذه الايجابيات تجعل من التقييم أداة تشخيصية ذات بعد وقائي، حيث تسمح للمعلم بالتدخل في الوقت المناسب.
- سلبيات التطبيق تجلّت من خلال طول زمن الامتحان، الضغط النفسي، ضعف التكوين في إعداد الأدوات، والتقصير في المتابعة الفردية لبعض المتعلمين، مما يستدعي إعادة النظر في الجوانب التنظيمية للتقييم المستمر، من خلال توزيع المهام والأنشطة التقييمية بطريقة مرنة ومتوازنة داخل الزمن المدرسي، والبحث عن صيغ أكثر فعالية وأقل إرهاقا,
- الصعوبات المسجلة شملت نقص الوسائل، التفاوت في قدرات المتعلمين، غياب خطة معالجة موحّدة والاكتفاء أحيانا بتبسيط المحتوى دون استراتيجيات واضحة، مما يفرض على الجهات الوصية توفير مستلزمات العمل التربوي وتكوين المعلمين على إعداد استراتيجيات متكاملة للتقييم والمعالجة البيداغوجية، وربط المحتوى بالأهداف والكفاءات المرجوة.
- من مقترحات تحسين التقييم المستمر تتجلى في ضرورة مراجعته دوريا، تطوير أدواته، تكوين المعلّمين، إدماج التقييم ضمن خطة تعليمية متكاملة وتكثيف العمل التشخيصي والمعالج.
- بيّنت هذه الدراسة أن التقييم المستمر للمكتسبات في السنة الخامسة ابتدائي، رغم فاعليته النظرية، ما يزال يحتاج إلى تأطير أفضل وتجريب ميداني أوسع لضمان تحقيق غايته التربوية بأقصى قدر من الفاعلية والنّجاعة، مما يجعل من الضروري تطوير مرجعيات التقييم وتفعيل

المرافقة البيداغوجية داخل المؤسسات التربوية لضمان توحيد الرؤية وضمان جودة التطبيق، وتحقيق الغايات المرسومة في المقاربة بالكفاءات.

قائمة المصادر والمراجع

المعاجم:

1. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2008م.

2. ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، دار المعارف، ط1، ، القاهرة.

3. أحمد مختار عبد الحميد عمر، معجم اللّغة العربية المعاصرة، ج2، دار عالم الكتب، ط1، 2008.

4. بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث-عربي-إنجليزي-فرنسي، المجلس الأعلى للّغة العربية، 2010 م، الجزائر.

5. حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية .

الكتب:

1. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، 1996م، جامعة الجزائر، وهران.

2. أحمد عيسى داود، أصول التدريس :النظري والعملي، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ط1، 2010م، عمان.

3. الأخضر عواريب إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج3، عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، 2011م.

4. أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها، دار الشرق والتوزيع، القاهرة.

5. جمال بلعربي وآخرون، المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة، الرياض.

6. رحيم يونس كرو العزاوي، المنهل في العملية التربوية :القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار دجلة.

7. رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ج2، دار الأمل للطباعة والنشر، 2002م، تيزي وزو، الجزائر .

8. سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2014م.

9. سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، أفريقيا الشرق، 2012م، المغرب.

10. سليمان محمد أبو شارب، استراتجيات التقويم في التربية المهنية، دار عيداء للنشر محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، ط1، 2011م، الأردن.

11. سهيلة عيشاوي، المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية، المجلد32، ع2، ديسمبر2018م، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة.

12. شريف الأتربي، التعليم بالتخيل، استراتيجية التعليم الإلكتروني، دار العربي للنشر والتوزيع، ط1 ، 2019م، القاهرة.

13. شوقي محمود حساني، تطوير المناهج « رؤية معاصرة»، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، 2009م، مصر.

14. عادل أبو العز سلامة وزملاؤه، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2009م، عمان.

15. عبد الرحمان بن محمد شاهر أبو شريح، إستراتيجيات التدريس، دار المعتز للنشر والتوزيع، ط1، 1429هـ، 2008م، عمان.

16. عبد الرحمان بن محمد الغامدي، التقويم البديل، كتاب إلكتروني متاح في موقع: www. dz.books google.

17. علي أحمد السيد وأحمد سالم، التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، 2004م، الرياض، السعودية. الجزائر.

18. مجدي عزيز، تصنفيات المقاييس التربوية وأدواتها، عالم الكتب، ط1، 2005م، القاهرة. حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات/

19. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المنهاج للنشر والتوزيع، ط1، 2013م، عمان.

20. مصطفى نمر دعمس، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار عيداء للنشر والتوزيع، 1929هـ، 2008 م.

21. مهدي التميمي، مهارات التعليم، دراسة في الفكر والأداء، دار كنوز المعرفة، ط1، 2006م.

22. وزارة التربية الوطنية، المجموعة المتخصصة لمادة اللّغة العربية، الوثيقة المرافقة للمنهاج اللّغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر.

23. وزارة التربية الوطنية، امتحان تقييم مكتسبات تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء مستلزمات التقويم النوعي.

24. وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم المكتسبات، مرحلة التعليم الابتدائي، اللّغة العربية.

25. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي العام، 2004م والتوزيع، 2015م.

26. وزراة التربية الوطنية، التقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية، منشور 36، الجزائر، 1998م.

27. وزراة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

28. يوسف قطامي وآخرون، تصميم التدرس، دار الفكر، ط3، 2008م، عمان.

المجلات:

1. عبد الرحمان إبراهيم المحبوب، محمد عبد الله أل ناجي، الأهداف التعليمية للمرحلة الابتدائية، المجلة العربية للتربية، المنظومة العربية للتربية ولثقافة والعلوم، ع2، 1994م، تونس.
2. وسيلة بن عامر وصباح ساعد، مشكلات توظيف آليات التقويم المستمر في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين، مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج7، ع2، 2018م، الجزائر.

المواقع الإلكترونية:

1. وزارة التربية الوطنية، ترتيبات التقويم البيداغوجي، متاح عبر الرابط:

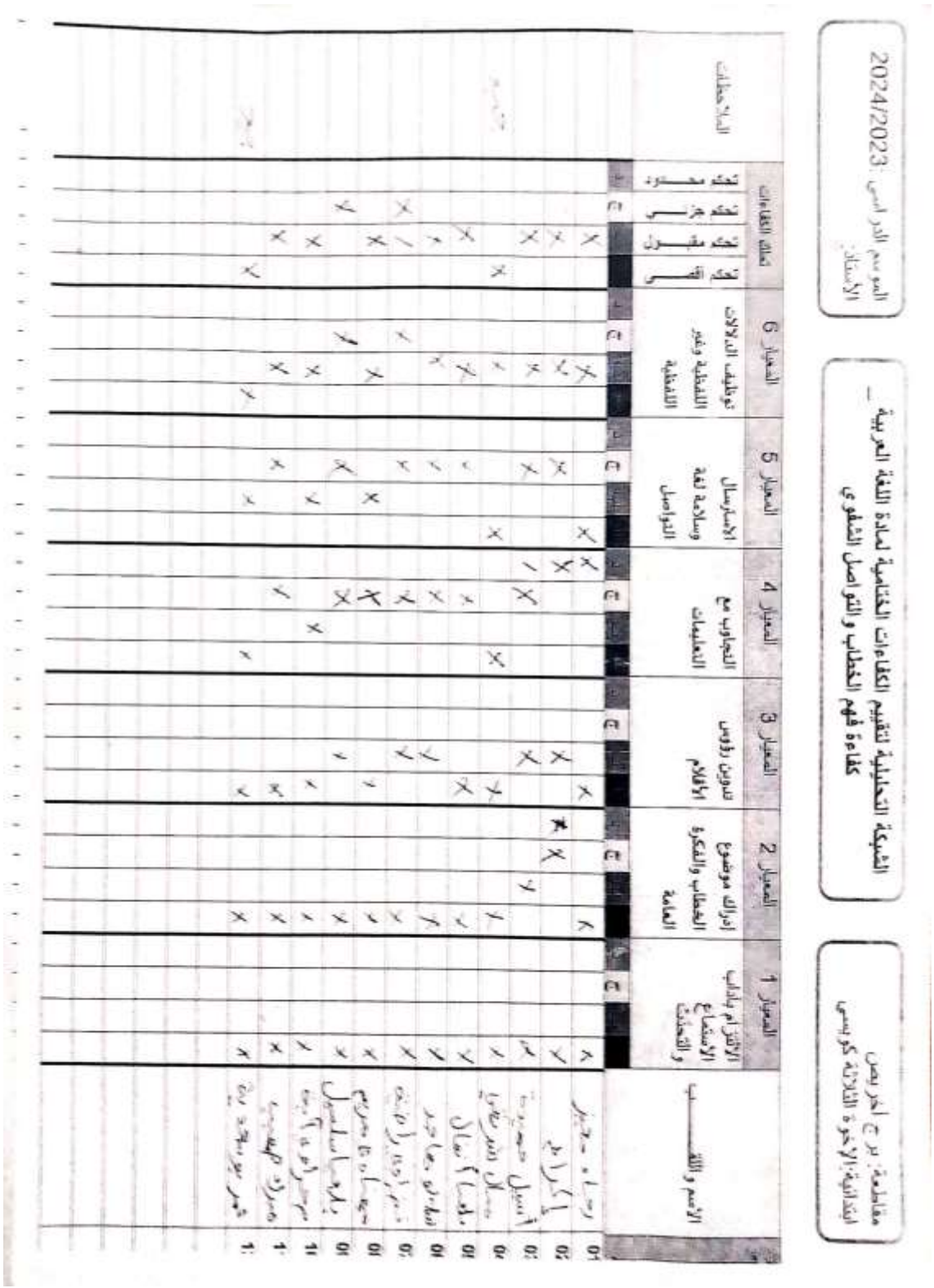
- https://up.educafile/do.php?filename=169778156637991.pdf

رسائل جامعية:

1. سعيد بن فرحات، مدى استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة TQM في ضوء آراء الأساتذة، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر _باتنة_، 2016م، الجزائر.

الملاحق

المحلق رقم 01: طريقة حساب الكفاءات



مقاطعة: برج أحريص
ابتدائية: الإخوة الثلاثة كوبسي

الشبكة التحليلية لتقييم الكفاءات الختامية لمادة اللغة العربية –
كفاءة فهم الخطاب و التواصل الشفوي

الموسم الدراسي: 2024/2023
الإستدلال:

الأسم و اللقب	المعيار 1 الالتزام بآداب الاستماع و التحدث	المعيار 2 إدراك موضوع الخطاب والفكرة العامة	المعيار 3 تدوين رؤوس الأقلام	المعيار 4 التجاوب مع المعلومات	المعيار 5 الإسترسال وسلامة لغة التواصل	المعيار 6 توظيف الدلالات اللفظية وغير اللفظية	ملك الكفاءات	الملاحظات
01								
02								
03								
04								
05								
06								
07								
08								
09								
10								
11								
12								
13								

المحلق رقم 02: امتحان تقييم المكتسبات

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية البويرة — التاريخ: الاثنين 12 ماي 2024

المقاطعات التفتيشية البيداغوجية : سور الغزلان 05 + برج اخريص 03 + برج اخريص 04

إمتحان تقييم مكتسبات نهاية مرحلة التعليم الابتدائي للسنة الدراسية 2023 / 2024

المادة : اللّغة العربيّة — التقييم : فهم المكتوب — المدة : 45 د

لقب واسم التلميذ: .....

حُبُّ الوَطَن

1. تَوَجَّهَ جَيْشٌ مِنْ جُيُوشِ العَدُوِّ لِغَزْوِ إِحْدَى المُدُنِ، فَلَمَّا صَارَ عَلَى مَقْرُبَةٍ مِنْهَا، لَقِيَ الْجُنْدُ رَجُلاً مِنْ أَهْلِهَا، وَمَعَهُ ابْنُهُ، فَسَاقُوهُ إِلَى القَائِدِ لِيَعْرِفَ مِنْهُ بَعْضَ أَسْرَارِ المَدِينَةِ، فَسَأَلَهُ القَائِدُ: أَيُّ الطُّرُقِ أَقْرَبُ إِلَى المَدِينَةِ ؟ قَالَ الرَّجُلُ: لَيْسَ لَكَ أَنْ تَسْأَلَنِي وَلَيْسَ لِي أَنْ أُجِيبَ. قَالَ القَائِدُ :أَخْبِرْنِي وَإِلَّا قَتَلْتُكَ.

2. سَكَتَ الرَّجُلُ بُرْهَةً يُفَكِّرُ، وَيَسْأَلُ نَفْسَهُ: كَيْفَ أُسَاعِدُ العَدُوَّ عَلَى دُخُولِ بَلَدِي؟ يَا لَهَا مِنْ خِيَانَةٍ! المَوْتُ أَحَبُّ إِلَيَّ! طَالَ سُكُوتُ الرَّجُلِ فَعَادَ القَائِدُ يَقُولُ لَهُ فِي غَضَبٍ:أَخْبِرْنِي وَإِلَّا قَتَلْتُكَ. قَالَ الرَّجُلُ :سَأُخْبِرُكَ . . . ثُمَّ نَظَرَ إِلَى وَلَدِهِ، وَعَادَ يَقُولُ لِلْقَائِدِ هَامِسًا: أَخْشَى لَوْ أَخْبَرْتُكَ الآنَ أَنْ يَشْهَدَ عَلَيَّ وَلَدِي، فَيَقْتُلَنِي قَوْمِي، فَاقْتُلْهُ لِكَيْ لَا يَشْهَدَ عَلَيَّ.

3. أَمَرَ القَائِدُ بِقَتْلِ الوَلَدِ، ثُمَّ عَادَ يَقُولُ لِلرَّجُلِ: أَخْبِرْنِي لَا شَاهِدَ عَلَيْكَ الآنَ، قَالَ الرَّجُلُ: لَنْ أُخْبِرَكَ، يَشْهَدُ عَلَيَّ رَبِّي وَيُعَذِّبُنِي عَذَابَ الضَّمِيرِ. قَالَ القَائِدُ مُنْدَهِشًا: أَلَمْ تَطْلُبْ مِنِّي أَنْ أَقْتُلَ وَلَدَكَ لِتُخْبِرَنِي؟ قَالَ الرَّجُلُ بِهُدُوءٍ: خَشِيتُ لَوْ قَتَلْتَنِي قَبْلَ وَلَدِي أَنْ يَخَافَ وَيَضْعُفَ أَمَّا الآنَ وَقَدْ قَتَلْتَهُ فَلَسْتُ أَخْشَى شَيْئًا، اقْتُلْنِي فَذَلِكَ أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ خِيَانَةِ وَطَنِي.

المطالب

المطلب01: ضَعْ عَلامَةَ (×) أَمَامَ جَوَابٍ صَحِيحٍ واحِدٍ.

ما الفكرة العامّة التي يَتناوَلُها النّص ؟

- حُبُّ الوطن من الإيمان [×]
- التَّضحيةُ مِنْ أَجْلِ الوطَن [ ]
- تَهْديدُ القائدِ للرَّجُلِ [ ]
- المَوتُ خيرٌ من خيانَةِ الوطن [ ]

المطلب 02: ضَعْ عَلامَةَ(×) أَمامَ عِبارَةٍ صَحيحَةٍ واحِدَةٍ وعَيِّنْ رَقْمَ الفِقْرَةِ الدّالّةِ على الجَواب :

لِماذا طَلَبَ الرَّجُلُ مِنَ القائِدِ أَنْ يَقْتُلَ ابْنَه؟

- لِكَيْ لا يَضْعُفَ الوَلَدُ [ ]
- لِكَيْ لا يَبُوحَ الابْنُ بالأَسْرار [ ]
- خَشِيَ الرَّجُلُ لَو قُتِلَ قَبْلَ ابْنِه أَنْ يَخافَ الوَلَدُ ويَضْعُفَ [ ]
- لأَنَّه يُحِبُّ ابْنَه [ ]

رَقْمُ الفِقْرَةِ الدّالّةِ على الجَوابِ الصَّحيح : [ ]

الصفحة2/1

المطلب 03: أعِدْ تَرْكِيبَ كَلِماتِ كُلِّ جُمْلَةٍ مِنَ المَقْطَعِ المُوالِي مَعَ الحِفاظِ عَلى المَعْنَى المَحْمُولِ بِهِ.
أَمَرَ القائِدُ بِقَتْلِ الوَلَدِ، ثُمَّ عادَ يَقُولُ لِلرَّجُلِ: أَخْبِرْنِي لا شاهِدَ عَلَيْكَ الآنَ.

- .....
- .....
- .....

المطلب04: اسْتَبْدِلْ أَكْبَرَ عَدَدٍ مُمْكِنٍ مِنَ الكَلِماتِ في الفِقْرَةِ المُوالِيَةِ مَعَ الحِفاظِ عَلى المَعْنَى المَحْمُولِ بِها.
لَقِيَ الجُنْدُ رَجُلاً مِنْ أَهْلِها، وَمَعَهُ ابْنُهُ، فَساقُوهُ إِلى القائِدِ لِيَعْرِفَ مِنْهُ بَعْضَ أَسْرارِ المَدِينَةِ .

- .....

المطلب 05: إِخْتَرِ الإِجاباتِ الصَّحِيحَةَ مِنْ بَيْنِ الإِجاباتِ المُقْتَرَحَةِ الآتِيَةِ .

يَتَوَجَّهُ جَيْشُ العَدُوِّ لِغَزْوِ الأَوْطانِ مِنْ أَجْلِ :

- سَلْبِ خَيْراتِ الوَطَنِ ☐
- تَشْيِيدِ المَرافِقِ العُمُومِيَّةِ لِلسُّكانِ ☐
- تَعْلِيمِ السُّكّانِ وَمَحْوِ الأُمِّيَّةِ ☐
- السَّيْطَرَةِ عَلى الثَّرَواتِ المائِيَّةِ ☐
- القَضاءِ عَلى مُقَوِّماتِ الأُمَّةِ ☐
- إِسْتِعْبادِ السُّكّانِ الأَصْلِيِّينَ ☐

المطلب06: فِيمَ كانَ يُفَكِّرُ الرَّجُلُ ؟ (إِخْتَرْ جَواباً واحِداً)

- يُضَحِّي بِابْنِهِ مِنْ أَجْلِ الوَطَنِ ☐
- يَخُونُ وَطَنَهُ ☐
- يُفَضِّلُ المَوْتَ عَلى الخِيانَةِ ☐
- يُضَحِّي بِابْنِهِ مِنْ أَجْلِ كِتْمانِ السِّرِّ ☐

المطلب 07: إِخْتَرْ مَقْطَعاً أَعْجَبَكَ مِنَ النَّصِّ وَبَرِّرْ إِخْتِيارَكَ .

المقطع: .....

التبرير: .....

.....

المطلب 08: ما رَأْيُكَ في تَصَرُّفِ الرَّجُلِ ؟

.....

.....

.....

بالتوفيق للجميع

الصفحة2/2

مقاطعة: برج أخريص ابتدائية الإخوة الثلاثة كويسي	الشبكة التحليلية لتقييم الكفاءات الختامية لمادة اللغة العربية _ كفاءة الإنتاج الكتابي	الموسم الدراسي 2024/2023 الأستاذ

الرقم	الاسم واللقب	المعيار 1 احترام التعليمة والمهمات المرفقة	المعيار 2 وضوح التصميم وفق طبيعة المنتج	المعيار 3 تسلسل الأفكار وترابطها	المعيار 4 الالتزام بقواعد اللغة (النحوية الصرفية الإملائية)	المعيار 5 الاستعمال السليم لعلامات الوقف	المعيار 6 إدراج قيمة أو تحديد موقف أو إبداء رأي	المعيار 7 جودة المنتج (تنظيم الورقة احترام الشاهد والمسافات...)	تملك الكفاءات تحكم أقصى / تحكم مقبول / تحكم جزئي / تحكم محدود	الملاحظات
01										
02										
03										
04										
05										
06										
07										
08										
09										
10										
11										
12										

مقاطعة: برج أخريص
ابتدائية: الإخوة القلاّدة كويسي

الشبكة التحليلية لتقييم الكفاءات الختامية لمادة اللغة العربية –
كفاءة فهم المكتوب

الموسم الدراسي: 2024/2023
الأستاذ: بوعو الله عبد الرحمان

	الاسم واللقب	المعيار 1 تحديد الفكرة العامة المعالجة في النص	المعيار 2(أ) تحديد معلومات صريحة في النص	المعيار 2(ب) تحديد معلومات صريحة في النص	المعيار 3 فهم العلاقة التركيبية و الاستبدالية على فقرة	المعيار 4 تفسير ظاهرة من النص أو تبيانها	المعيار 5 استخلاص فكرة ضمنية من النص	المعيار 6 اختيار مقطع وتبريره	المعيار 7 التعبير عن رأي أو عرض وجهة نظر	ثلاث الكفاءات	الملاحظات
01											
02											
03											
04											
05											
06											
07											
08											
09											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية تلمسان

مستوى الخامسة ابتدائي

اسم ولقب التلميذ: .....

امتحان تقييم مكتسبات اللغة العربية

أولا: فهم المكتوب.

المتن: الحنان العجيب!

1- لا اعرف الامهات كيف يكن، ولكني اعرف كيف كانت أمي. مات ابي وهي لا تزال في الثلاثين من عمرها. فكانت زعيمة الأسرة، يلجأ اليها كل افرادنا لحل مشكلاتهم، او تقديم المشورة والنصح لهم، لما لها من حكمة وتبصر.

2- كنت في التاسعة حين توفي والدي، وكنت اكبر اخواتي، فصارت تعاملني كرب بيت، وتعودني الادب واحترام النفس وتحمل المسؤولية، دون زجر او اوامر ثقيلة، بل برفق ورعاية ورقابة دقيقة.

3- حين نجحت في الشهادة الابتدائية، هنأني اقاربي، واشاروا على امي ان انقطع عن الدراسة بسبب ضيق الحال. فقالت أمي: "ان الله معي، ولو خدمت في سبيل تعليم ولدي ما ترددت." وحتى بعد كبري كانت تحرص على ابعادي عن الهموم، وتسعى لاسعادي، وتتحزى ما يدخل على نفسي السرور، ويشيع فيها السعادة والرضا. ولا امسي لتعمل، وثق بانك لن تخيب، فاني داعية لك، وراضية عنك."

4- تلك هي أمي، وهذه بعض من فضائلها العديدة، وان من عادتي ان اكون صبورا مهما اشتدت المصاعب، ولكن موتها ورحيلها كسرني واضعفني، وافقدني ركنا عظيما من حياتي، فقد كانت لي امّا وابا واخا وصديقا.

عن ابراهيم العاتي ، بتصرف .

المطالب

المعيار 01: تحديد الفكرة العامة المعالجة في النص

المطلب 01: ضع علامة (×) امام اجابة واحدة صحيحة. الفكرة العامة للنص هي :

ا	ب	ج	د

- ☐ 1. اثر التعليم في تغيير حياة الإنسان
- ☐ 2. اهمية الحكمة والرفق في التربية
- ☐ 3. الجد والاجتهاد اساس النجاح
- ☐ 4. فضل الأم ودورها في تربية الأبناء

المعيار 02: تحديد معلومات صريحة في النص

المطلب 02: ضع علامة (×) امام الجواب الصحيح:

ا	ب	ج	د

أ) كانت الأم تعامل ابنها بعد وفاة ابيه كرب بيت لانه...

- ☐ 1. كبر وسكون في ذراعه
- ☐ 2. كان يفضل ويتفوق على اخيه
- ☐ 3. الابن الاكبر بين اخوته
- ☐ 4. الابن الاقوى بين اخوته

ب) ماذا كان موقف الأم عندما استقال ابنها من عمله؟

- ☐ 1. لامته و عنفته عليه
- ☐ 2. شجعته و ساندته
- ☐ 3. لم تهتم بالأمر
- ☐ 4. طلبت منه العودة للعمل

المعيار 04: تفسير ظاهرة من النص و تبيانها

أ	ب	ج	د

السؤال 04: من خلال قراءتي للسند تعلمت انه لضمان صحة اجسامنا فاننا نحتاج لـ ......

☐ 1. تناول غذاء كامل و متنوع.
☐ 2. اتباع حمية غذائية قاسية.
☐ 3. تغذية صحية مع شرب الماء والرياضة.
☑ 4. اتباع نصائح و ارشادات الطبيب.

المعيار 05: استخلاص فكرة ضمنية من النص

أ	ب	ج	د

السؤال 05: قال الطبيب لاميمة:

" اخشى ان حالتك مضمونة الشفاء - باذن الله - اذا اتبعت ما اوصيتك به ".

يدل كلام الطبيب على ان:

☐ 1. مرض اميمة كان خطيرا و يصعب الشفاء منه.
☐ 2. الشفاء مضمون اذا اتبعت اميمة نصائح الطبيب.
☐ 3. الطبيب لم يكن متاكدا من شفاء اميمة.
☑ 4. الشفاء المؤكد يكون باذن الله ثم باتباع ارشادات الطبيب.

المعيار 06: اختيار مقطع و تبريره

أ	ب	ج	د

السؤال 06: اختر عبارة من النص تلخص النص كاملا.

- العبارة المختارة: [illegible]
- تبرير الاختيار: [illegible]

المعيار 07: التعبير عن راي او عرض وجهة نظر

أ	ب	ج	د

السؤال 07: قال الطبيب لاميمة:

« قال الطبيب لاميمة: انت مخطئة، فلا بد للجسم من تغذية كاملة ومتنوعة »

- ما هو الدرس الذي تعلمته اميمة:

[illegible]

- لو كنت مكان اميمة كيف ستتصرف بعد شفائك من هذا المرض؟

[illegible]

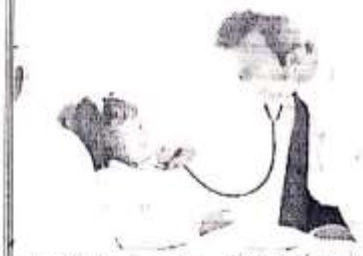
انتهى	الصفحة 2/2	بالتوفيق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية تلمسان

السنة الدراسية : 2023-2024

امتحان تقييم مكتسبات اللغة العربية

مرض أسيئة



- أميمة تلميذة مؤدبة ، حسنة المعاملة مع الجميع ، الا ان بدنها كان نحيلا ، بيّنها ضعيفة بسبب نفورها الدائم من الأكل ، واتباعها لحمية غذائية قاسية ، لدرجة تعانى ارهاقا شديدا ، وضعفا مستمرا.
- ذات يوم اصابها صداع شديد ، وبعدما تم نقلها للمستشفى ، وفحصها فحصا فا تبين اصابتها بمرض فقر الدم ، نتيجة سوء التغذية ، فسالها الطبيب قائلا : ميمة ، لم جسمك نحيل ، وبنيتك ضعيفة؟ فقالت: انا لا اكل كثيرا ، خشية السمنة.

الطبيب: انت مخطئة ، فلا بد للجسم من تغذية كاملة ومتنوعة ، ومصدرها الطعام المتنوع الذي يحتوي على السكريات ، وبروتينات ، والفيتامينات ، و هذه العناصر نجدها في الحبوب ، اللحوم ، مشتقات الحليب ، وكذلك في الخضر والفواكه ، مع التزود بالماء ، وممارسة الرياضة بانتظام ، واعلمي ان حالتك مضمونة الشفاء - بإذن الله - اذا اتبعت ما اوصيتك به.

- عادت أميمة الى المنزل عازمة على تنفيذ نصائح الطبيب ، وما هي إلا أيام قليلة حتى استعادت عافيتها ، وقويت بنيتها ، بها ايقنت ان صحتها تكمن في الاعتدال في الأكل وليس في التفريط فيه.

عن فهد العناع: لغتي الجميلة - بتصرف -

المطالب

معيار [0]: تحديد الفكرة العامة المعالجة في النص

ا	ب	ج	د

السند 01: ضع علامة (×) امام اجابة واحدة صحيحة. الفكرة العامة للنص هي :

[ ] 1. فوائد الحمية الغذائية
[☒] 2. صحتي في غذائي.
[ ] 3. الوقاية خير من العلاج.
[ ] 4. مهنة الطب .

معيار [0]: تحديد معلومات صريحة في النص

ا	ب	ج	د

السند 02: ضع علامة (×) امام الجواب الصحيح :

أ) العرض الذي اصيبت به اميمة هو :

[ ] 1. الصداع .
[ ] 2. الارهاق الشديد .
[×] 3. السمنة.
[ ] 4. فقر الدم .

ب) - بعد فحص الطبيب لاميمة اخبرها ان سبب مرضها هو :

[ ] 1. كثرة تناولها للغذاء غير الصحي .
[ ] 2. سوء التغذية .
[ ] 3. تناولها لغذاء كامل و متنوع .
[ ] 4. اتباعها لحمية غذائية قاسية .

معيار [0]: التحكم في العلاقات التركيبية والاستبدالية على فقرة

ا	ب	ج	د

السند 03: أ - اعد تركيب كلمات الجملة مع الحفاظ على المعنى.

- حالتك مضمونة الشفاء - بإذن الله - اذا اتبعت ما اوصيتك به.

ب - استبدل اكبر قدر من الكلمات بمرادفاتها مع الحفاظ على المعنى

ايقنت اميمة ان صحتها تكمن في الاعتدال في الأكل وليس في التفريط فيه.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⵜ -
جامعة البويرة
Faculté des Lettres et des Langues

قسم: اللغة والأدب العربي.

تخصص: لسانيات تطبيقية.

مقابلة مع أساتذة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

أساتذتي الأفاضل، السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

في إطار أنجاز دراسة حول " الأبعاد التعليمية لتقييم المكتسبات في المرحلة الابتدائية في ظل المقاربة بالكفاءات –السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا–، ولغرض جمع المعلومات لإعداد هذه الدراسة واستكمال متطلباتها، نضع بين أيديكم هذه الأسئلة.

لذا يشرفنا أن تقوموا بمساعدتنا في إنجاز هذا العمل، ونحيطكم علما أن هذه المعلومات لا تستعمل إلا لغرض علمي بحت.

وشكرا مسبقا على تعاونكم.

أسئلة المقابلة.

1. ما رأيكم في شبكة التقييم المقترحة من طرف وزارة التربية لتقييم المكتسبات؟
2. هل هذه الطريقة الجديدة في التقييم أكثر مصداقية من الطريقة القديمة؟
3. ما الفرق بينهما؟
4. ما هي طبيعة الأسئلة التي تطرح في امتحان تقييم المكتسبات ؟
5. ما هي أدوات أو أساليب التقييم المنتهجة للتقييم المستمر للمكتسبات ؟
6. هل مست هذه الطريقة في التقييم جميع جوانب التقييم في كل كفاءة؟
7. ما هي المكتسبات التي يستهدف تقييمها امتحان التقييم المستمر للمكتسبات؟

8. إذا كان التقييم المستمر للمكتسبات يهدف إلى تقييم الكفاءات لدى المتعلّم، كيف تتعاملون مع المتعلّمين الذين لم تتحقق لديهم إحدى الكفاءات المستهدفة؟
9. هل هناك إجراء تعتمدونه في هذه الحالة؟
10. هل يساهم تقييم المكتسبات في اكتشاف الصعوبات الدراسية مبكّرا؟
11. كيف يساعد التقييم المستمر في تحسين أداء المتعلّم؟
12. ما هو واقع تطبيق التقييم المستمر للمكتسبات؟
13. ما هي عوائق أو صعوبات تطبيق التقييم المستمر للمكتسبات؟
14. ما هي اقتراحاتكم حول التقييم المستمر للمكتسبات ؟
15. ما هي إيجابيات وسلبيات هذه الطريقة؟

فهرس

الموضوعات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	/
الإهداء	/
مقدمة	أ – ج
مدخل اصطلاحي	
1–مفهوم التعلم	5
2–التعليمية	6
3– عناصر العملية التعليمية	7
4– المقاربة بالكفاءات	10
الفصل الأوّل: **التقييم في العملية التعليمية**	
1– مفهوم التقييم	13
2–المصطلحات المرتبطة به	14
3–المكتسبات	16
4–مفهوم التقييم المستمر	19
5–أنواع التقييم.	19
6–أسس التقييم	21
7–أدوات التقييم المستمر	23
8–مراحل التقييم المستمر	26
9_ تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.	27
الفصل الثاني: **واقع تقييم المكتسبات في المرحلة الإبتدائية (الدراسة الميدانية)**	
1– الإطار المنهجي والإجرائي للدّراسة الميدانية	30
2– عرض منهجية التقييم المقترح في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.	33
3– إستراتيجية التقييم المعتمدة في السنة الخامسة ابتدائي	39
4– نموذج الشبكة التحليلية لتقييم الكفاءات الختامية لمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي.	41
5– نموذج لتقييم كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي.	45

6- عرض طبيعة التقييم الخاص بكل كفاءة	**46**
7- عرض نتائج المقابلة وتحليلها	**47**
خاتمة	**62**
قائمة المصادر والمراجع	**66**
الملاحق	**71**
فهرس الموضوعات	**83**