الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العاليّ والبحث العلميّ

جامعة ابن خلدون تيارت

كليّة الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

مذكّرة مكمّلة لنيل شهادة الماستر في ميدان اللّغة والأدب العربي

تخصّص تعليميّة اللّغات

تخطيط التّمارين اللّغويّة في منهاج اللّغة العربيّة المدرسة الجزائريّة أنموذجا

- إعداد الطّالبين:

امحمد عزالدين

ابراهيم وليد رواب

إشراف الأستاذة:

د/ فتيحة جبالي

أعضاء لجنــة المناقشــة:

أ.د. باقل دنيا	أستاذ التّعليم العالي	رئيســا
د. فتيحة جبالي	أستاذ محاضر "أ"	مشرفــا ومقررا
د. عامر يحياوي	أستاذ محاضر "ب"	عضوا مناقشــا

السّنة الجامعيّة 1443هـ – 1444هـ /2022 م – 2023م

بسم الله الرحمن الرحيم

الشّكر والتّقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ سورة النّمل، الآية: 19

الحمد لله الّذي وفقنا في دراستنا وبلوغ غايتنا لإنجاز

هذا العمل، نحمده حمدا يليق بجلاله وعظيم سلطانه

﴿اللّهم لك الحمد حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت، ولك الحمد بعد الرضا﴾

ثم نشكر كل من منحنا ولو لحظة من وقته وأفادنا من تجاربه، وبالأخص الأستاذة

الدّكتور جبالي فتيحة الّتي أشرفت على تأطيرنا، ومتابعة مراحل عملنا، فكانت هذه المذكّرة بمثابة الثّمرة

الّتي تُبلوِر سنوات جهدنا

كما نتقدّم ببالغ شكرنا وتقديرنا وامتناننا إلى أساتذة قسم اللغة والأدب العربي

وكل من ساعدنا من بعيد أو من قريب في إنجاز هذا العمل.

الإهداء

الحمد لله الّذي وفّقنا وأعاننا على إتمام هذا البحث

أهدي ثمرة جهدي إلى :

- الوالدين الكريمين أطال الله في عمريْهما
- الزّوجة و الأبناء مريم – سارة – أمينة – محمد الأمين، أطال الله في أعمارهم
- إخوتي وأخواتي وأبنائهم
- كلّ الأحباب والأصدقاء
- من تحمّل معي أعباء هذا العمل وتمنّى لي النّجاح وكان له الفضل في ذلك .
- الأستاذة الدّكتورة المشرفة فتيحة جبالي
- كلّ أساتذة وطلّاب وعمّال كليّة الآداب واللّغات بجامعة تيارت.

امحمد عزالدين

الإهداء

الحمد لله الّذي وفّقنا وأعاننا على إتمام هذا البحث

أهدي ثمرة جهدي إلى :

- الوالد رحمه الله وأسكنه فسيح جناته
- الوالدة الكريمة أطال الله في عمرها
- كلّ إخوتي وأختي
- إلى أخي محمد إسلام حفظه الله ورعاه
- كلّ الأحباب والأصدقاء
- من تحمّل معي أعباء هذا العمل وتمنّى لي النّجاح وكان له الفضل في ذلك
- الأستاذة الدّكتورة المشرفة فتيحة جبالي
- كلّ أساتذة وطلّاب وعمّال كليّة الآداب واللّغات بجامعة تيارت.

ابراهيم وليد رواب

مقدّمة

تعتبر اللّغة العربيّة من اللّغات الحيّة المشهورة وما زادها شرفا أنّها لغة القرآن حيث قال الله تعالى ﴿ كِتَٰبٌ فُصِّلَتۡ ءَايَٰتُهُۥ قُرۡءَانًا عَرَبِيّٗا لِّقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ ﴾ سورة فصّلت، الآية 03 . إنّها من اللّغات الّتي لها تاريخ عظيم ومكانة مرموقة، فهي من أقدم اللّغات الحيّة على وجه الأرض، وقد تكفّل الله سبحانه وتعالى بحفظ هذه اللّغة فقال في محكم تنزيله: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ﴾[2] ،سورة الحجر، الآية: 09.

ومنذ عصور الإسلام الأولى انتشرت العربيّة في معظم أرجاء المعمورة وبلغت ما بلغه الإسلام وارتبطت بحياة المسلمين، فأصبحت لغة العلم والأدب والسّياسة والحضارة فضلا عن كونها لغة الدّين والعبادة.

في المنظومة التّربويّة الجزائريّة تعدّ اللّغة العربيّة اللّغة الوطنيّة الرّسميّة الأولى الّتي تُعلَّم بالمدرسة، كما أنّها إحدى الوسائل المهمّة في تحقيق وظائف المدرسة المتعدّدة، فهي أداة التّعليم، والتّبليغ، والاتّصال والتّفاهم بين المتعلّم وبيئته، بل هي أساس كلّ نشاط يقوم به سواء كان عن طريق الاستماع والقراءة، أو عن طريق الكلام والكتابة، ويهدف تعليمها إلى تمكين المتعلّم من الوصول إلى المعرفة بغية تزويده بالمهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة والتّعبير، ولتحقيق ذلك أولاها واضعوا مناهج اللّغة العربيّة للمدرسة الابتدائيّة عموما والسّنة الخامسة خصوصا عناية خاصّة، باعتبارها القاعدة الأساسيّة الّتي تُبنى عليها كلّ المراحل التّعليميّة الأخرى، فنجاح تعليم اللّغة العربيّة وتحقيقها لأهدافها في كلّ المراحل التّعليميّة مرتبط بمدى نجاحها في مرحلة التّعليم الابتدائيّ، ولا يتحقّق هذا النّجاح إلاّ بالتّخطيط الصّحيح والسّليم للتّمارين اللّغويّة وهذا ما دفعنا إلى اختيار موضوع الدّراسة والمتمثّل في: **تخطيط التّمارين اللّغويّة في منهاج اللّغة العربيّة – المدرسة الجزائريّة أنموذجا –.**

وقد كان الدّافع وراء اختيارنا لهذا الموضوع ما يلي:

- تبيان الدّور الفعّال للتّمارين اللّغويّة في كشف الثّغرات وسدّها واستدراك النّقائص وعلاجها.

- عدم ملاءمة التّمارين اللّغويّة المسطّرة في مناهج اللّغة العربيّة لمستوى المتعلّمين في مرحلة التّعليم الابتدائي.

والسّبب من وراء اختيار موضوع الدّراسة التّطبيقيّة هو حداثة موضوع تقييم مكتسبات اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة والّذي جاء بديلا لامتحان شهادة التّعليم الابتدائيّ، وهذا لعدّة اعتبارات نذكر منها:

- صغر سنّ متعلمي مرحلة التّعليم الابتدائي.

- إبعاد الإقصاء المعتمد على التّنقيط.

- عدم احتساب نتائج هذا التقييم في الانتقال إلى مستوى أعلى.

وتكمن **أهميّة الدّراسة** في أنّ التّمارين اللّغويّة تجسّد القواعد النّظريّة وترسّخ القواعد النّحويّة الّتي تستهدف قدرة المتعلّم على تحليل الظّواهر اللّغويّة وحلّ المشكلات وتثبيت المهارات اللّغويّة، مع مراعاة الفروق الفرديّة للمتعلّمين، وقدراتهم الذّهنيّة، وقدرتهم على التّأقلم مع هذه التّمارين المخطّط لها بطريقة واعية وبيداغوجيّة لتشمل معظم الأنشطة المستهدفة في منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ، ولتُمكِّن المعلّمين والمربّين من التّعرّف على مستويات المتعلّمين وتحديد نقط ضعفهم بدقّة أكثر لمعالجتها وتقويمها، لهذا سلّطنا الضّوء على أنواع التّمارين اللّغويّة المسطّرة في منهاج اللّغة العربيّة ومدى ملاءمتها لمستوى المتعلّمين وخاصّة متعلّمي السّنة الخامسة ابتدائي استنادا إلى المعايير المعتمدة في تحديد مستويات التّحكّم الّتي طبّقت في امتحان تقييم مكتسبات اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة الجديد – نموذج الدّراسة التّطبيقيّة –.

وعلى ضوء هذا الطّرح وتأسيسا لما تقدّم تتبلور **إشكاليّة دراستنا** فيما يلي:

– هل التّمارين اللّغويّة المسطّرة في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من مرحلة التّعليم الابتدائي

تجعل المتعلّمين قادرين على استثمار الموارد اللّغويّة قصد إدماجها واستغلالها في فهم النّصوص اللّغويّة والتّكيّف معها؟

– هل هذه التّمارين مناسبة لمستوى المتعلّمين؟

– هل المعايير المعتمدة في بناء التّمارين اللّغويّة لتقييم مكتسبات متعلّمي السّنة الخامسة فعّالة ومجدية لكشف الثّغرات وسدّها واستدراك النّقائص وعلاجها؟

وللإجابة عن الإشكاليّة قمنا بتقسيم هذه الدّراسة إلى مقدّمة، وفصلين وخاتمة.

فبعد **مقدّمة البحث** جاء **الفصل الأوّل** بعنوان **التّمارين اللّغويّة: مفهومها وأنواعها**، والّذي انقسم بدوره الى مبحثين، خصّصنا **المبحث الأوّل للتّمارين اللّغويّة: مفهومها، أهميّتها وعناصر تخطيطها، والمبحث الثّاني** خصّصناه **للتّمارين اللّغويّة: الأنواع والأشكال.**

أمّا **الفصل الثّاني**، فقد خصّصناه **للدّراسة التّحليليّة لنتائج تقييم مكتسبات اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي – نتائج متعلّمي مدرسة قرشي علي بتخمارت أنموذجا**، والّذي بدوره انقسم إلى مبحثين، خصّصنا **المبحث الأوّل للإستراتيجيّة المتّبعة في إعداد امتحان تقييم مكتسبات اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة**، و**المبحث الثّاني** تطرّقنا فيه إلى **الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم هذه المكتسبات.**

وأَتْبَعْنا هذا الأخير **بخاتمة** عرضنا فيها أهمّ النّتائج الّتي توصّلنا إليها، وقد اقتضت طبيعة الدّراسة الإستعانة **بالمنهج الوصفيّ التّحليليّ، والإحصائي،والإستقرائي** المناسبين لموضوع الدّراسة حيث اعتمدنا المنهج الوصفيّ في وصف وعرض مفاهيم التّمارين اللّغويّة، وما رافقها من مصطلحات، ووصف واقع التّمارين اللّغويّة في مناهج اللّغة العربيّة، ودورها في التّقييم، واعتمدنا المنهج الإستقرائي في قراءة أهم النّتائج الّتي تحصّل عليها المتعلّمون في الامتحان، كما اعتمدنا المنهج الإحصائي المتضمّن للقيم العددية في حساب عدد المتعلّمين ونسب توزّعهم على مستويات التّحكّم وختمنا هذه الدّراسة بالمنهج التحليليّ والّذي نجده في تحليل نتائج المتعلّمين في امتحان تقييم المكتسبات.

وبعد اختيارنا للموضوع ودراسة العنوان وتحليله وجمع المادّة المعرفيّة الخاصّة به، تبيّن لنا أنّه قد عنيت به **دراسات سابقة** نذكر منها:

- دراسة ماجستير محمد مدور: **الأبعاد النّظريّة والتّطبيقيّة للتّمرين اللّغوي**
- دراسة ماجستير محمد صاري: **التّمارين اللّغويّة دراسة تحليليّة نقديّة**.

وقد تمّ الاعتماد في إنجاز هذه الدّراسة على جملة من **المصادر والمراجع** المتنوّعة والّتي تخدم ميدان الدّراسة نذكر أهمّها:

- محسن علي عطية: **مهارات الاتّصال اللّغويّ وتعليمها**
- أحمد حساني: **دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات**
- صالح بلعيد: **دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة**

ومن الصّعوبات الّتي واجهتنا نذكر منها: ضيق الوقت وقلّة البحوث والمراجع الّتي تناولت هذا الموضوع، خاصّة ما تعلّق بالجانب التّطبيقيّ باعتباره موضوعا جديدا لم تتطرّق له الدّراسات السّابقة.

وفي الأخير لا يسعنا إلّا أن **نشكر الله عزّ وجلّ** على توفيقه وعونه لنا على إتمام هذه الدّراسة، كما نتقدّم بالشّكر الجزيل للأستاذة الفاضلة فتيحة جبالي على توجيهاتها ونصائحها القيّمة الّتي ساعدتنا في إنجاز هذه الدّراسة.

في الختام نرجو أن تُقدِّم هذه الدّراسة إضافة للجامعة الجزائريّة، كما نرجو أن نكون قد وُفِّقنا، فإن أصبنا فبفضل الله وإن أخطأنا فحسبنا أجر الاجتهاد، وما توفيقنا إلاّ بالله ربّ العالمين.

الطّالبان:

امحمد عزالدّين

ابراهيم وليد رواب

تيارت في: 20 ذو القعدة 1444هـ/ الموافق لـ : 08 جوان 2023م

الفصل الأوّل

التّمارين اللّغويّة: مفهومها وأنواعها

– التّمارين اللّغويّة: مفهومها، وأهميّتها وعناصر تخطيطها.

– التّمارين اللّغويّة: الأنواع والأشكال.

المبحث الأوّل:

التّمارين اللّغويّة: مفهومها، أهميّتها وعناصر تخطيطها.

لقد احتلّت التّمارين اللّغويّة مكانة مرموقة في مجال تعليميّة اللّغات، لكونها تعتبر وسيلة للتّدريب للاستعمال اللّغويّ في جميع المستويات، وقد يحتاج المعلّم الى تقييم أدائه، وتقويم أداء متعلّميه مستندا على وسائل عدّة كالاختبارات والواجبات والفروض...

1- مفهوم التّمارين اللّغويّة:

1-1- التّمارين لغةً:

جاء في معجم لسان العرب تعريف للتّمرين من مادّة " مرن" بمعنى : " مَرَنَ "، يَمْرُ نُ، مَرَانَةً ومُرُونَةً وهو لِينٌ في صلابة ومرَّنْتُهُ أَلَنْتُهُ وصَلَّبْتُهُ، ومَرَنَ الشّيءُ يَمْرُنُ مُرُونًا إذا استمرَّ، وهو لَيِّنٌ في صلابة ومَرَنَتْ يَدُ فُلَانٍ على العمل أي صَلُبَتْ واسْتَمَرَّتْ، والمرانَةُ : اللِّينُ .والتَّمْرِينُ :التَّلْيِينُ... ومَرَّنَهُ عليه فَتَمَرَّنَ : دَرَّبَهُ فَتَدَرَّبَ "[1]، وجاء في قاموس المحيط " مَرَنَ، مَرَانَةً، مُرُونَةٌ مُرُوناً : لَانَ في صَلَابَتِهِ، ومَرَنَهُ تَمْرِينًا فتَمَرَّنَ، دَرَّبَهُ فَتَدَرَّبَ "[2]، و قد ذكره الزمخشري(ت538هـ) في مادة (م ر ن) بقوله ".ومَرَّنَ الأديم تمرينا: لَيَّنَهُ ... ومن المجاز مَرَنَ على الأمر مُرُونًا، ومرَّنْتُه على كذا، ومَرَنَت يده على العمل، ومُرِنَ وجهه على الخصام والسّؤال. وإنّه لممَرَّنُ الوَجْهِ قال: لِزَازُ خَصْمٍ مَعِكٍ ممَرَّنِ "[3]

---

[1] ابن منظور ، لسان العرب ،تح: عامر احمد حيدر ، منشورات محمد علي بيضون لنشر كتب السنة والجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت _ لبنان، ط:01 ،مج:13، مادة(م ر ن) ص: 496.

[2] الفيروس أبادي، قاموس المحيط، تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت _ لبنان ،2010م، ص:1112.

[3] ابو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، تح: عبد الرحيم محمود، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (د ت)، ص:427.

من خلال التّعاريف اللّغويّة السّابقة نستنتج بأنّ التّمرين يأتي بمعنى التّليين أو التّعوّد والاستمرار على ممارسة شيء والتّدرب عليه فترة من الزّمن حتّى يُكتسب ويصبح مألوفا لدى الجميع .

1-2- التّمارين اصطلاحا:

يعرّف التّمرين اللّغوي "بأنّه إجراء تدريبيّ منصبّ على التّطبيق والمعالجة في صياغة أسئلة إجرائيّة وفي المفهوم العامّ فالتّمرين خطاب ينتجه المدرّس ويرمي به للمتعلّم قصد قياس ردّ فعله"[1]إذ" يتمكّن المتعلّم من استعمال المادّة المتعلَّمة سواء كانت مفهوما أو مبدأ أو قاعدة أو مهارة في مواقف وأوضاع جديدة وينطوي هذا على عمليّة انتقال التعلّم إلى مواقف غير تلك الّتي حدثت فيها أصلا"[2] أو هو عبارة عن "تدريب وممارسة مستمرّة لعمل من الأعمال يكون مباشرة عقب تقديم المادّة التّعلميّة، الغرض منه تدريب المتعلّم لترسيخ بعض القواعد والأنظمة اللّغويّة، ويتمّ ذلك في صوغ أسئلة إجرائيّة تكون بمثابة تشخيص لصعوبات المتعلّم والتّأكّد من مدى رسوخ هذه المعلومات والمكتسبات"[3]

من خلال التّعاريف الاصطلاحيّة السّابقة للتّمرين اللّغويّ نجد أنّه عبارة عن عمليّة متواصلة ومستمرّة تكون أثناء وبعد تقديم الدّرس أو مجموعة دروس تهدف إلى تقييم ومعالجة الصّعوبات الّتي تواجه المتعلّمين والكشف عن مستوى التّحصيل اللّغويّ الّذي توصّل إليه هذا المتعلّم والّذي يظهر في لغته وإجابته.

---

[1] صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ط: 05، ،دار هومة للطباعة والنّشر والتوزيع، الجزائر، 2009م، ص: 99.

[2] نواف احمد سمارة عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط: 01 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان_ الاردن، 2008م، ص:61 .

[3] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة و اكتساب المهارات الاساسية، ط:01 ، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011م، ص: 146.

1-3- التّمارين اللّغويّة إجرائيّا:

التّمارين هي نشاط موجّه يقوم به المتعلّمون داخل وخارج الصّف الدّراسيّ بهدف التّمكّن من المادّة المعرفيّة، وهو إحدى وسائل تعزيز التعلّم وقياس العمليّة التّعليميّة المعتمدة أثناء عمليّة التّقويم للحكم على مستويات المتعلّمين والوقوف على نقط القوّة لتعزيزها وتثمينها ومعرفة نقط الضّعف لمعالجتها وتحسينها.

2- التّمارين اللّغويّة: الأهميّة والأهداف

2-1- أهميّة التّمارين اللّغويّة:

هي الوسيلة الوحيدة الّتي بإمكانها أن تحوّل ما قدّم للمتعلّم نظريّا إلى مهارات لغويّة مكتسبة فعليّا يستخدمها في المواقف المناسبة وهنا تكمن أهمّيته فهو يعدّ مرتكزا بيداغوجيّا من حيث أنّه يسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعليّة للحدث اللّغويّ وذلك بإدراك النّماذج الأساسيّة الّتي تكون الآليّة التّركيبيّة للنّظام اللّسانيّ المراد تعليمه.[1]

تحتلّ التّمارين اللّغويّة مكانة هامّة في العمليّة التّعليميّة، فبواسطتها يتعرّف المعلّم على مستوى متعلّميه ومدى قدرة كلّ منهم، والصّعوبات الّتي تعترضهم فيعمل على تشجيع الأقوياء ويسعى جاهدا إلى النّهوض بالضّعفاء وتذليل الصّعوبات الّتي تعترضهم وتوضيح الغامض لهم [2].

يعتبر التّمرين اللّغويّ في مجال اللّغات مقوّما بيداغوجيّا هامّا، باعتباره فضاء رحبا، يمكّن المتعلّم من امتلاك القدرة الكافية على الممارسة الفعليّة للحدث اللّغويّ، وتقوية ملكته اللّغويّة وتنويع أساليب تعبيره،

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسينيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص: 147.

[2] محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية و انطباعاتها المسلكية و انماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الجديدة 1998م، ص:540.

وذلك بإدراك النّماذج الأساسيّة الّتي تكوّن الآليّة التّركيبيّة للنّظام اللّسانيّ المراد تعليمه، إذن فمن الطّبيعيّ "أن يحتلّ التّمرين اللّغويّ مرتبة أساسيّة في مجال التّعليم اللّغويّ الّذي يهدف إلى جعل المتعلّم يعدّد الأساليب الّتي تندرج ضمنها المهارات اللّغويّة "[1] .

لهذا اهتمّ الباحثون في الميدان اللّسانيّ والتّربويّ بالتّمرين اللّغويّ وبضرورة ترقيته، وتحديد أهدافه التّعليميّة، وضبط إجراءاته المختلفة قصد تذليل مختلف الصّعوبات الّتي قد تعترض المتعلّم، ولتفادي الخطأ اللّغويّ الّذي يمكن أن يشكّل عائقا أمام تطوّر العمل التّحصيليّ في مجال تعلّم اللّغات[2]

2-2- أهداف التّمارين اللّغويّة:

يكتسي التّمرين اللّغويّ أهمّية بالغة في عمليّة ترسيخ المعلومات، لأنّه لكي يحقّق الدّرس اللّغويّ أهدافه لابدّ أن يكون مدعّماً بمجموعة من التّمارين الهادفة لترسيخ مختلف الأحكام والقواعد،"ولتحقيق النّتائج المرجوّة من التّمارين ينبغي أن يضع المعلّم نصب اهتمامه مجموعة من الأهداف يسعى لتحقيقها" [3] وتنقسم أهداف التّمرين اللّغويّ إلى أهداف بيداغوجيّة وأهداف تعليميّة.

2-2-1- الأهداف البيداغوجيّة:

1- تصحيح أهمّ ثغرات الفّعل التّربويّ.

2- تقييم الكفاءات واكتشاف الأغلاط اللّغويّة لدى المتعلّمين.

3- اكتشاف أهمّ الصّعوبات الّتي تعترض المتعلّمين أثناء عمليّة التّحصيل اللّغويّ.

---

[1] زكريا ميشال، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة، ط: 02، المؤسسة الجامعية للدارسات و النشر و التوزيع ببيروت، لبنان، 1405هـ 1985م، ص: 19.

[2] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقب تعليمية اللغات، ص:147.

[3] محمد مدور، الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، رسالة ماجيستير في علوم اللسان العربي، جامعة الحاج لخضر باتنة الجزائر، 2007م ، ص: 34.

4- تقويم عمليّة التّحصيل الدّراسيّ داخل حجرة الدّرس وتلبية مختلف حاجيات المتعلّم اللّغويّة[1]

5- الإلمام بالنّظام اللّغويّ إلماما شاملا[2]

2-2-2- الأهداف التّعليميّة:

أهداف التّمرين على البيانات الصّوتيّة:

1- تهيئة أعضاء النّطق وذلك من خلال تمكين المتعلّمين من النّطق بالكلمات والجمل نطقا صحيحا

2- تدارك النّقص في مخارج الحروف وذلك من خلال تمكين المتعلّمين من إدراك رموز الحروف والكلمات ونطقها بإخراج تلك الحروف من مخارجها الصّحيحة.

3- إبانة الصّوت عن المعنى وذلك من خلال تمكين المتعلّمين من فهم معاني الكلمات والجمل الّتي ينطقون بها[3].

3- التّمارين اللّغويّة: عناصر تخطيطها وتنظيمها.

3-1- عناصر تخطيط التّمارين اللّغويّة:

3-1-1- محتوى (مواضيع) التّمارين:

تتناول التّمارين مواضيع عديدة[4]، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

[1] محمد مدور، الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، رسالة ماجيستير في علوم اللسان العربي، جامعة الحاج لخضر باتنة الجزائر 2007م، ص: 34.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ط: 02، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009م، ص: 151.

[3] محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها، ط: 01، دار المناهج عمان، الأردن، 2008م، ص: 257.

[4] زهور شتوح ، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجيستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر باتنة الجزائر، ص: 28.

1- تمارين في الصّرف.

2- تمارين في الإملاء.

3- تمارين تتصدّى للبنى اللّغويّة.

4- تمارين تتناول التّحويلات في الجمل.

5- تمارين مختصّة بالتّعبير الشّفهيّ.

6- تمارين مختصّة بالتّعبير الكتابيّ.

7- تمارين المحادثة

3-1-2- ما يطلب القيام به من خلال التّمارين:

تتنوّع المتطلّبات من تمرين لآخر[1]، وتدور في مجملها حول:

1- تمييز بعض الكلمات.

2- ذكر الخصائص الإعرابيّة.

3- تبيين بعض الأسباب الموجبة لبعض القضايا الصّرفيّة.

4- تطبيق قاعدة معيّنة.

5-تحليل أو إعراب جملة معيّنة

6- تصنيف الجمل وتعداد أنواعها.

7- تركيب جمل انطلاقا من كلمة أو بنية تركيبيّة.

8- وضع كلمة في المكان المناسب.

[1] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغات، ط: 02، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1985م، ص: 78.

9- تغيير الزّمن في النّص.

10- إجراء تحويل معيّن.

11- دراسة توزيع الفئات.

12- توسيع ركن كلامي معيّن.

3-1-3- مصادر التّمارين اللّغويّة:

يقتضي الإهتمام بالتّمرين اللّغويّ الإهتمام بمصادره الّتي يمكن أن تتنوّع إلى مرجعيات مختلفة منها:[1]

1- تمارين موجودة في كتاب التّلميذ، وهي تمارين عمليّة آنيّة ملازمة لمراحل الدّرس المعيّن.

2-تمارين موجودة في كتاب المعلّم وهو الكتاب الّذي يُعدّ المدوّنة المعرفيّة الّتي تقدّم المادّة وطرائق تعليمها، ولذلك فإنّ التّمرين يعدّ جزءا من هذه المادّة.

3-تمارين من إعداد الأستاذ نفسه، ويجب أن تخضع هذه التّمارين لمعايير علميّة وبيداغوجيّة.

4- تمارين من إعداد مجموعة أساتذة تعمل في مؤسسة تربويّة واحدة.

3-1-4- أداء التّمارين اللّغويّة:

يمكن أداء تمارين اللّغة على النّحو الآتي:

1- يقوم بها متعلّم واحد.

2- يقوم بها مجموعة من المتعلّمين.

3- يقوم بها المتعلّمون إمّا في الصّفّ، وإمّا في المنزل[2] لاستثمار المكتسبات

3-2- كيفيّة تنظيم التّمارين اللّغويّة:

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص: 151.

[2] محمد مدور، الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، رسالة ماجيستير في علوم اللسان العربي، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر، 2007م، ص: 75.

3-2-1- المقاييس المعتمدة في إعداد و تنظيم التّمارين اللّغويّة:

لكي يكون التّمرين ناجحا ومحقّقا للأهداف البيداغوجيّة يجب أن يخضع لمقاييس معيّنة منها:

1- "يجب أن يكون التّمرين واضحا في شكله ومحتواه، وأن يكون تركيبه اللّغوي مألوفًا لدى المتعلّم، الّذي يسهّل عليه إدراك محتواه، والاستئناس به ممّا ييسّر له السّبيل في استيعاب مغزاه، واستجابة المتعلّم في هذه الحالة تكون إيجابيّة وتحقّق الغرض المقصود.

2- الإهتمام أكثر بترتيب عناصر التّمرين اللّغويّ[1]، إذ يقدّم المعلّم العناصر اللّغويّة الجديدة والّتي يراد ترسيخها...ويحرص المعلّم على القيام بالمقابلة الدّائمة بين العناصر اللّغويّة الأصليّة والعناصر اللّغويّة الفرعيّة"

3-"مراعاة مبدأ التّدرّج في عرض التّطبيقات على المتعلّم، بحيث تعطي الأسبقيّة للتّطبيقات السّهلة وبالتّدرّج يتمّ الانتقال إلى التّطبيقات، الّتي تحتاج إلى مجهود أكبر شيئا فشيئا"[2].

4- "كلّ حصّة من حصص التّمارين اللّغويّة تكون مخصّصة لترسيخ بنية واحدة، فهي مركز اهتمام لدى المعلّم والمتعلّم معا، فلا يمكن تجاوزها لأنّ ذلك سيؤدّي إلى الاضطراب والخلط في إدراك البنى المتقاربة" [3] و" كلّ تطبيق يجب أن يرمي إلى تدريب المتعلّم على التّصرف بطريقة عفويّة ومنظّمة في التّصرف بالبنى اللّغويّة، ويتمّ في الوقت نفسه التّدريب على استعمال العناصر الجديدة وتثبيت القديمة[4] "

3-2-2- العلاقة بين التّمرين اللّغويّ و مراحل الدّرس :

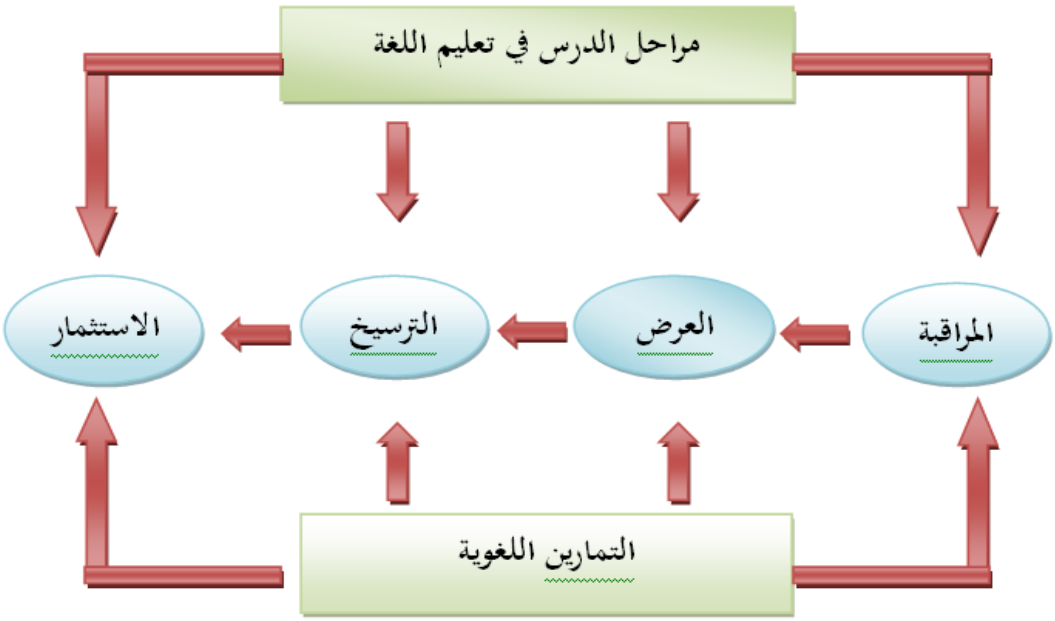
[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص: 150.

[2] جميلة راجا، قواعد اللغة العربية في التعليم الابتدائي دراسة تحليلية تقويمية، ص: 66.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص: 150.

[4] جميلة راجا، قواعد اللغة العربية في التعليم الابتدائي دراسة تحليلية تقويمية، ص: 66.

إنّ التّمرين اللّغويّ مرتبط بكلّ مرحلة من مراحل الدّرس فقد يأتي في بدايته أو نهايته، فمرحلة المراقبة والعرض تحتاجان للتّمرين اللّغويّ وكذلك الأمر بالنّسبة لمرحلتيّ التّرسيخ والاستثمار ففيهما يجرى الجزء الأكبر من التّمرينات والرّسم البيانيّ الآتي[1] يوضّح علاقة التّمرين اللّغويّ بمراحل الدّرس.



المخطّط رقم (01) يوضّح علاقة التّمارين اللّغويّة بمراحل الدّرس

يتبيّن من خلال الرّسم البيانيّ، أنّ الدّرس عبارة عن تمرين وممارسة متواصلة فجميع مراحل الدّرس تقتضي تدريبات لغويّة، غير أنّ هذه التّدريبات، وأنواعها، وأساليب إجرا ئها، ومدّتها، تختلف من مرحلة إلى أخرى، فالمراقبة والعرض والتّرسيخ والاستثمار هي أهمّ الخطوات المتّبعة في اكتساب المتعلّمين العناصر اللّغويّة .وقد لوحظ اختلاف المختصّين في ترتيب مرحلة التّرسيخ، فمنهم من جعلها المرحلة الثّالثة ومنهم من جعلها المرحلة الرّابعة والواقع أنّ مرحلة التّرسيخ يجب أن تأتي قبل مرحلة الاستثمار لأنّ المتعلّم لا يستطيع أن يستثمر شيئا لم يرسّخ بعد في ذاكرته .وممّا تجدر إليه الإشارة حول ترتيب مراحل الدّرس أنّه يبقى ترتيبا نسبيّا، حيث تظهر هنا براعة المعلّم في اتّخاذه التّرتيب المناسب عند تقديمه الدّرس.

[1] رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، ص: 106.

أمّا بالنّسبة لتمارين المراقبة والّتي تمثّل إلى حد كبير وضعيّة الانطلاق المطبّقة حاليّا في المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة، والّتي يحدّدها المعلّم انطلاقا من طريقة التّدريس المتّبعة، حيث يتمّ فيها المراقبة أو التّعرّف على مستوى المتعلّم الّذي هو أساس بناء التّعلمات المختلفة، فتكون تمرينات المراقبة في هذه الحالة تمرينات تتميّز بالسّرعة وقصر الوقت، تهتمّ بمهارة أو عنصر لغويّ واحد أو مادّة ما، وقد يكون هذا النّوع من التّمارين أثناء عرض الدّرس كتغذية راجعة للمتعلّم، كما تستمرّ تمارين المراقبة إلى نهاية الدّرس أو نهاية مجموعة من الدّروس[1]، حيث تتميّز بالشّموليّة والدّقّة والوضوح.

[1] سعاد حخراب و عبد المجيد عيساني، التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي، مجلة الذاكرة، ع: 09، 2017م، ص: 238.

المبحث الثّاني:

التّمارين اللّغويّة: الأنواع والأشكال.

تتعدّد التّمارين اللّغويّة وتختلف بحسب طبيعة المادّة وطبيعة المتعلّمين وأهدافهم واحتياجاتهم، فقد تكون مرئية أو مسموعة، منطوقة أو مكتوبة وهذا ما أدّى إلى تباين وتنوّع التّمارين اللّغويّة.

1 – التّمارين اللّغويّة: أنواعها

تنقسم التّمارين اللّغويّة حسب القدم والحداثة إلى :تمارين تقليديّة وتمارين حديثة.

1-1- التّمارين التّقليديّة: مفهومها ونماذجها .

1-1-1- مفهوم التّمارين التّقليديّة: التّحليليّة التّركيبيّة (Exercices analyses composes)

وهي تمارين تهدف إلى "تقييم مدى استيعاب المتعلّمين للظّاهرة النّحويّة، كما أنّ التّدريبات أغلبها تعتمد على أبسط وجوه التّأليف الكلاميّ" [1] لا تُؤتي الدّروس ثمارها ما لم تليها تمارين مبرمجة بشكل جيّد ومحكم يساعد على ترسيخ ما دُرسَ، إذْ أكّد هذا عبد الرّحمان الحاج صالح في قوله " أمّا وسائل التّرسيخ التّحليليّة التّركيبيّة فهي مفيدة جدّا بشرط أن تُبرمج البرمجة الدّقيقة وتُنَسَّق حسب ما يقتضيه التّخطيط العام للدّراسة [2] "

[1] فتيحة عمار، تحليل كتاب المعلم القواعد وتمارين اللغة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية – الخليلية الحديثة ، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، ع: 09، 2004م، ص: 24.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مد رسي اللغة العربية، ص: 74، نقلا عن : زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، د راسة وصفية تحليلية ، رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية ، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2011م، ص: 40.

ويتميّز هذا النّوع من التّمارين " بالطّابع التحليليّ المتمثّل في(عيّن، بيّن، وضّح، استخرج، أعرب، أشكل) والطّابع التّركيبيّ المتمثل في (أكمل، املأ الفراغ، أربط، أدخل، كوّن...الخ"[1]

1-1-2- نماذج التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة:

للتّمارين التّحليليّة التّركيبيّة أشكالا[2] تلخّص فيما يلي:

1- تمارين التّعيين والتّبيين والاستخراج: هي عبارة عن تمارين يطلب فيها المعلّم من المتعلّم أن يعيّن ، أو يبيّن أو يستخرج العنصر اللّغويّ النّحويّ أو الصّرفيّ بطريقة غالبا ما تكون كتابيّة ويهدف هذا النّوع من التّمارين إلى تطبيق القاعدة النّحويّة الّتي لقّنت في مرحلة الشّرح واختبار مدى استيعاب المتعلّم لها نظريّا وليس علميّا.

2- تمارين الشّكل: هي تمارين تشبه لحد ما تمارين الإعراب ولكنّها أسهل وأبسط منها، وطريقتها تكون بعرض جملة أو فقرة أو نصّ غير مشكول ، ويُطلب من المتعلّم وضع العلامة الإعرابيّة المناسبة ويأتي على صيغة " اضبط بالشّكل أو أُشكل."

3- تمارين التّحويل والتّصريف: هي تمارين يطلب فيها من المتعلّم أن يحوّل بطريقة غالباما تكون كتابيّة - الجملة من الشّكل البسيط إلى الشّكل المعقّد والعكس – وترد على شكل "حوّل ، أدخل " ويهدف هذا النّوع إلى تمكين المتعلّم من تطبيق القواعد الصّرفيّة الّتي شرحت له في مرحلة العرض ثم اختبار مدى استجابته لها ، ومدى قدرته على تطبيقها في الجانب المكتوب خاصّة.

[1] حبيبة لعماري بودلعة، دراسة تحليلية للتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة من التعليم الأساسي، مجلة اللسانيات، ع: 12، الجزائر،2007م، ص: 192.

[2] محمد صاري، رسالة ماجستير، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، جامعة عنابة الجزائر، 1990م، ص: 49.

4- تمارين السّؤال والجواب: هي من أقدم التّمارين وأكثرها فعاليّة خاصة في تدريس التّعبير الشّفويّ وتنفّذ هذه التّمرين عن طريق توجيه المعلّم أسئلة لمتعلّميه لاختبار الفهم في دروس القراءة أو ما يسمّى بمناقشة المعاني.

5- تمارين تركيب الجمل: هي تمارين يُطالَب فيها المتعلّمون بإنشاء جمل على قاعدة معيّنة وقد يُقدَّم لهم نموذج ويُطلب منهم الإقتداءَ به[1] .

6- تمارين ملء الفراغ: هي تمارين يقدّم فيها المعلّم للمتعلّم جملة أو فقرة أو نصّا تتخلّله مجموعة من الفراغات ويطلب منه أن يملأ تلك الفراغات بما يناسبها وتأتي صيغة السؤال فيه كالآتي: "أكمل ، أتمم ، زد ، املأ ، أضف ، اجعل... الخ."

7- تمارين التّصنيف: في هذا النّوع تقدَّم للمتعلّم مجموعة من الوحدات(كلمات، حروف، جمل)... ويطلب منه تصنيفها في جدول ويأتي السّؤال على صيغة " صنّف. "

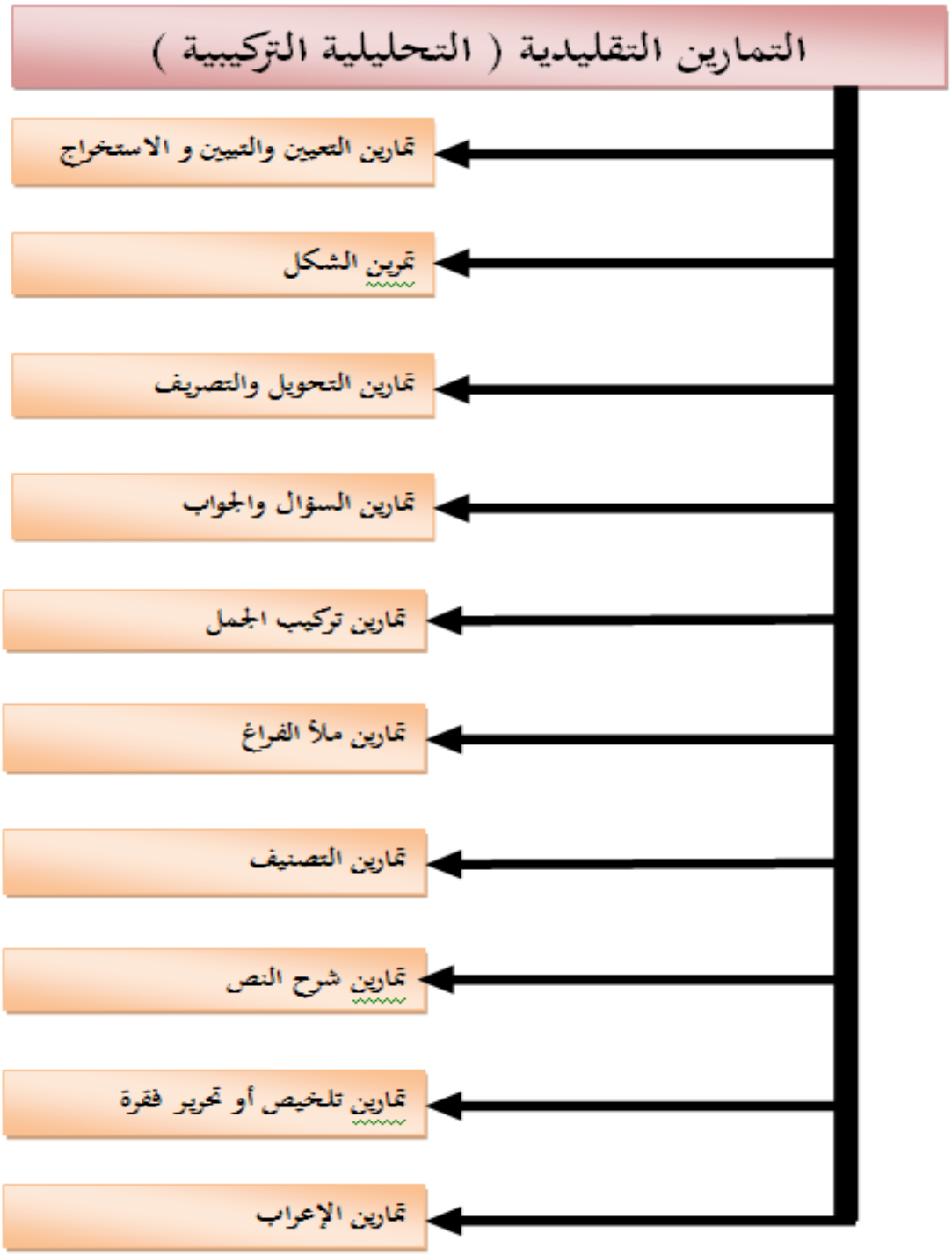
8- تمارين شرح النّصّ: هو نوع يعرض فيه نصّ أدبيّ، ويطلب من المتعلّم مناقشته، ثم سؤاله عن الظّاهرة النّحويّة أو الصّرفيّة المقصودة.

9- تمارين تلخيص أو تحرير فقرة: هي تمارين يطلب فيها من المتعلّم كتابة فقرة أو تلخيص نصّ من النّصوص المعتمدة في درس توظّف فيه عناصر جديدة، وتأتي بصيغتي " لخّص النّصّ " أو " اكتب أو حرّر فقرة."

[1] ينظر: حبيبة لعماري بودلعة، د راسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرر للسنة السابعة الأساسي، مجلة اللسانيات، ع09 ، جامعة الجزائر، 2004م، ص: 61 .

10- تمارين الإعراب: هي تمارين يطالب فيها المتعلّم تبيان الحالة الإعرابيّة لعنصر أو مجموعة من العناصر اللّغويّة وتأتي على صيغة " أعرب."

والمخطّط الآتي يوضّح أنواع التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة



المخطّط رقم (02) يوضّح أنواع التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة

1-1-3- الانتقادات الموجّهة للتّمارين التّحليليّة التّركيبيّة:

وُجّهت مجموعة من الانتقادات للتّمارين التّحليليّة التّركيبيّة[1] نذكر أهمها:

1- أنّ التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة تركّز على الجانب الكتابيّ للّغة على حساب الجانب الشّفويّ مع أنّ اللّغة في الأصل هي أصوات منطوقة قبل كلّ شيء.

2- أنّها تمارين وضعت لتُطبَّق بطريقة فرديّة، وأهملت التّدريبات الجماعيّة الّتي لها دور مهمّ في تشجيع المتعلّمين على المشاركة والتّنافس.

3- أنّ هذا النّوع من التّمارين يهدف إلى إكساب المتعلّمين معلومات نظريّة حول اللّغة دون إكسابهم القدرة على توظيفها حسب المقام، لذلك فهي تركّز على الحفظ والاستظهار أكثر من التّركيز على الممارسة والتّدريب، على الرّغم من أنّ العمل الاكتسابيّ كلّه تمرّس وريّاضة متواصلة.

4- احتواء التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة على أكثر من صعوبة في التّمرين الواحد، وهذا، من شأنه أن يؤدّيَ إلى صعوبة استيعاب المتعلّمين للمحاور الدّراسيّة وخاصّة النّحويّة.

لذلك لابد من الاعتماد على مبدإ التدرج في تقديم المادّة اللّغويّة، بحيث لا يتناول التّدريب الواحد أكثر من صعوبة واحدة.

5- تبتعد التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة عن إعمال ميزة الإبداعيّة لدى المتعلّم، ودفعه إلى تنميّة قدراته بالإنشاء اللامتناهيّ للوحدات المتآلفة، وبالتّالي لا يتمكّن المتعلّم من خلالها توظيف ما تلقّاه من معلومات بطريقة عفويّة حسب أحوال الخطاب.

[1] حسيبة ناصري، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية سنة الأولى متوسط الجيل الثاني دراسة وصفية تحليلية، ماستر جامعة قالمة،كلية الآداب و اللغات، 2017م، ص: 22.

6- انحصار محتوى هذه التّمارين في أدنى وأبسط وجوه التّأليف الكلاميّ وهو الجملة، دون الانطلاق من النّصوص.

7- تعتمد هذه التّمارين على عمليّتي التّحليل والتّركيب وهما عمليّتان ذهنيّتان معقّدتان تحتاجان إلى معرفة نظريّة معتبرة حول اللّغة، ولذلك فإنّ هذا النّوع من التّمارين من الأحسن أن يتدرّب عليه المتعلّم في مستوى متقدّم، أي بعد اكتسابه للآليات الأساسيّة وبالتّالي تترك هذه التّمارين كمرحلة أخيرة، بعد اكتساب المتعلّم القدرة على التّصرف في مختلف البنى اللّغويّة وذلك بواسطة التّمارين البنيويّة.

1-2-التّمارين الحديثة: المفهوم والأنواع.

تنقسم التّمارين الحديثة إلى :تمارين بنيويّة وتواصليّة.

1-2-1- التّمارين البنيويّة :(Les exercices structuraux)

1-2-1-1- مفهوم التّمارين البنيويّة:

تعدّ التمارين البنيويّة مصطلحا حديث النّشأة في الوسط التعليميّ، وقد أصطلح عليها مصطلحات ومسمّيات عدّة إذ نجد عبد الرّحمان الحاج صالح يسمّيها" تمارين التّصرّف العفويّ في بنى اللّغة وإسحاق محمد الأمين يسمّيها " تدريبات الأنماط البنيويّة " ورشدي أحمد طعيمة يسمّيها " تدريبات الأنماط " وهناك من يرفض هذه المسمّيات جميعًا ويطلق عليها اسم " التّطبيق السّمعيّ الشّفويّ للبنى[1] . " وهي عبارة عن تدريبات " تهدف إلى إكساب بنية لغويّة واحدة عن طريق الاستعمال المنظّم لها في سلسلة قياسا على المنوال المقدّم للحكاية في مقدّمة كل تمرين "[2] " تتنوّع هذه التّمارين وتتعدّد، معتمدة على

[1] محمد صاري، رسالة ماجستير، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية ،جامعة عنابة الجزائر، 1990م، ص :80.

[2] المرجع نفسه، ص: 81.

التّنظيم اللّغويّ ككلّ للوصول إلى مختلف العناصر المكوّنة لهذا التّنظيم، بهدف اكتساب المتعلّم للمهارات اللّغويّة والبنى الصّرفيّة والنّحويّة الّتي تؤهّله للتّعبير مشافهة وكتابة"[1]، إذ تسعى إلى إكساب المتعلّم مهارة معيّنة عن طريق الاستعمال المكثّف والمستمرّ ليصبح قادرا على إنتاج جمل على منوال ما قُدِّم له سابقا.

تعدّدت تصنيفات التّمارين البنيويّة واختلفت بحسب كلّ مؤلّف، فقد نجد سبعة أنواع.

1-2-1-2- أنواع التّمارين البنيويّة:

هي نوع من أنواع التّمارين اللّغويّة وتتكوّن من أقسام عدّة[2] وهي كالآتي:

- **تمارين التّكرار**: وهي تمارين تهدف إلى تعليم الطّلبة النّطق الصّحيح للجمل والحروف والكلمات من خلال سماعهم لها وتحتوي على فروقات بنيويّة يرغب المعلّم في إيصالها للطّلبة وهي ثلاثة أنواع:

التّكرار التّراجعيّ، التّكرار البسيط، والتّكرار بالزّيادة.

- **تمارين الاستبدال**: وهي تمارين يعتمد فيها المعلّم على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على نفس البنية التّركيبيّة الّتي جاء عليها اللّفظ ويكون الاستبدال إمّا بالرّبط، أو الاستبدال بالزّيادة أو الحذف، أو الاستبدال البسيط، أو الاستبدال متعدّد المواضع.

[1] ينظر: يوسف الصميلي، اللّغة العربيّة وطرق تدريسها نظريّة وتطبيقا، المكتبة العصريّة، بيروت، 2002م، ص: 202.

[2] ينظر: حياة بناجي، اللسانيات وتعليمية اللغات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي التمارين اللغوية أنموذجًا، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مج: 10، ع: 01، 2021م ، ص: 826.

– **تمارين التّحويل:** وهي تمارين تقوم على التّقابل وهي تُكسب الطّالب التّدريب على التّغيير في بنية الكلام والتّصرف في البُنى بدون حذف أو زيادة على هذه البنية كتحويل الجملة من اسمية إلى جملة فعلية والعكس.

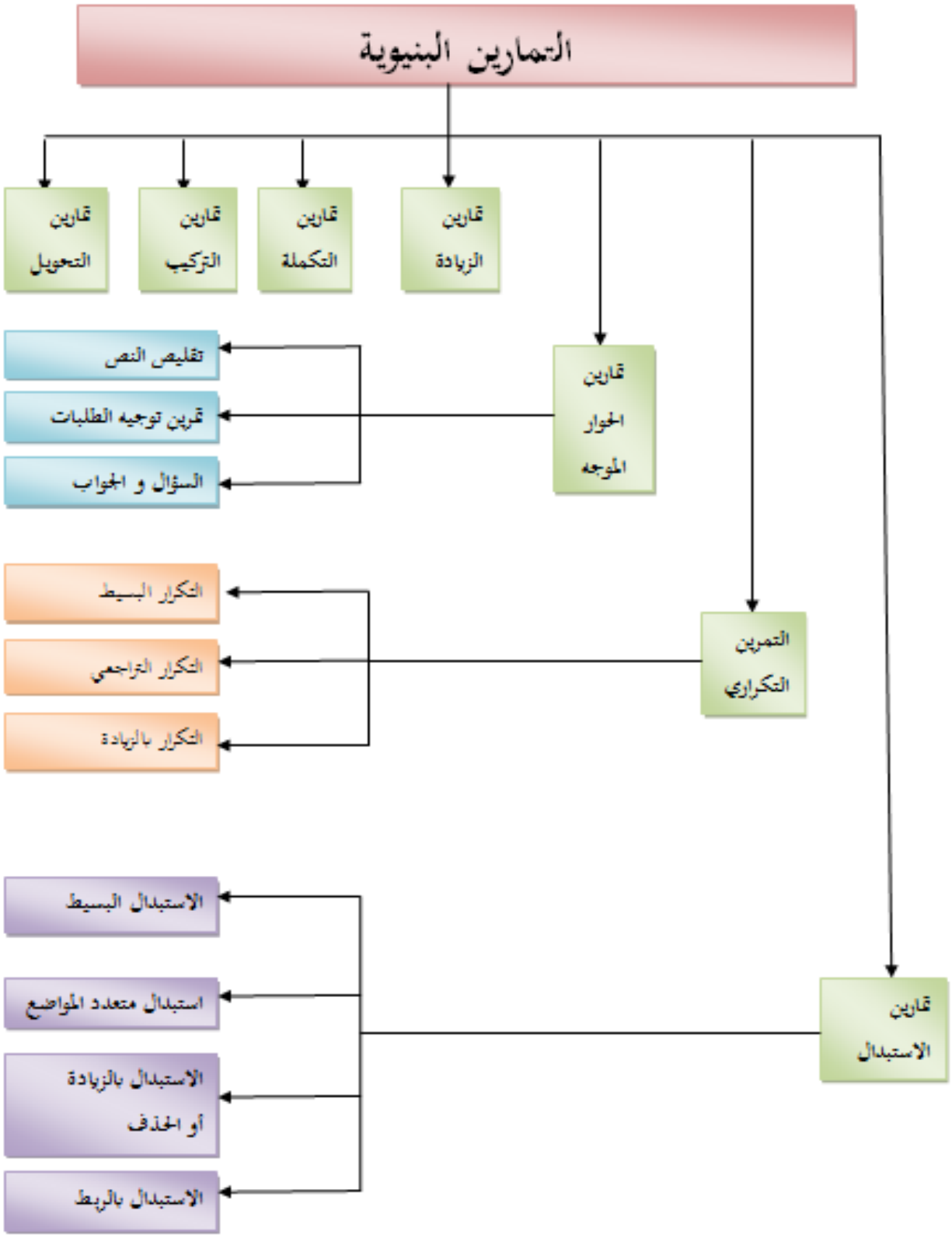
– **تمارين التّركيب:** وهي تمارين يقوم فيها المعلّم بتدريب الطّلبة على الرّبط بين جملتين بسيطتين لتكوين جملة مركّبة باستخدام أداة ربط مناسبة.

– **تمارين التّكملة:** وهي تمارين يطلب فيها المعلّم من الطّلبة تكملة جملة أو حوار.

– **تمارين الزّيادة:** وهي تمارين يطلب فيها المعلّم من الطّلبة إضافة عنصر لغويّ في كلّ مرّة للجملة الأصليّة للحصول على جملة فرعيّة طويلة وتتمّ هذه الزّيادة بالتّدريج.

– **تمارين الحوار الموجّه:** وهي تمارين تكون إمّا تقليصًا للّنصّ أو توجيه الطّلبات أو تمارين السّؤال والجواب[1]، والشّكل الآتي يوضح أنواع التّمارين البنيويّة

[1] ينظر: حياة بناجي، اللسانيات وتعليمية اللغات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي التمارين اللغوية أنموذجًا، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مج: 10، ع: 01، 2021م ، ص: 827.



المخطط الرقم (03) يوضّح أنواع التّمارين البنيويّة

1-2-1-3- أهمّ الانتقادات الّتي وجّهت للتّمارين البنيويّة:

على الرّغم من القيمة الكبيرة لهذه التّدريبات البنيويّة الحديثة، الّتي قامت على واقع نظريّ لسانيّ ونفسيّ وتربويّ مبرّر، وكذلك على الرّغم من النّتائج المرضيّة الّتي حقّقتها في عمليّة الاكتساب اللّغويّ، فقد أخذ عليها بعض اللّسانيّين عدّة عيوب ونقائص[1]، وتتمثّل هذه الانتقادات في النّقاط التّالية:

1- الخاصّية المصطنعة للمحتوى اللّغوي: فهذه التّمارين غالبا ما تكون معزولة في تركيبها وبناها عن أحوال الخطاب الطّبيعيّ.

2- الإسراف في التّدريبات الشّفويّة وإهمالها للجانب المكتوب من اللّغة، هذا صحيح بالنّسبة للجزء الأوّل، أنّ التّمارين البنيويّة تسرف في تعليم الجانب المنطوق من اللّغة، لأنّ الاتّجاه الحديث في تعليم اللّغات هو اتّجاه شفويّ، والّذين يتعلّمون اللّغات الحيّة اليوم، عادة يهدفون إلى فهمها والتّكلّم بها وأيضا قراءتها

3- أمّا الكتابة (أعني التّعبير الكتابيّ) فهي هدف ثانويّ بالنّسبة إليهم لكن ليس صحيحا قولهم أنّ التّمارين البنيويّة تهمل الجانب المكتوب من اللّغة، لماذا؟ لأنّه بإمكان أيّ معلّم تحويل هذه التّمارين البنيويّة إلى تمارين كتابيّة، لكن يجب أن نبدأ دائما بالشّفويّ وننهي التّدريب بالتّمارين الكتابيّة.

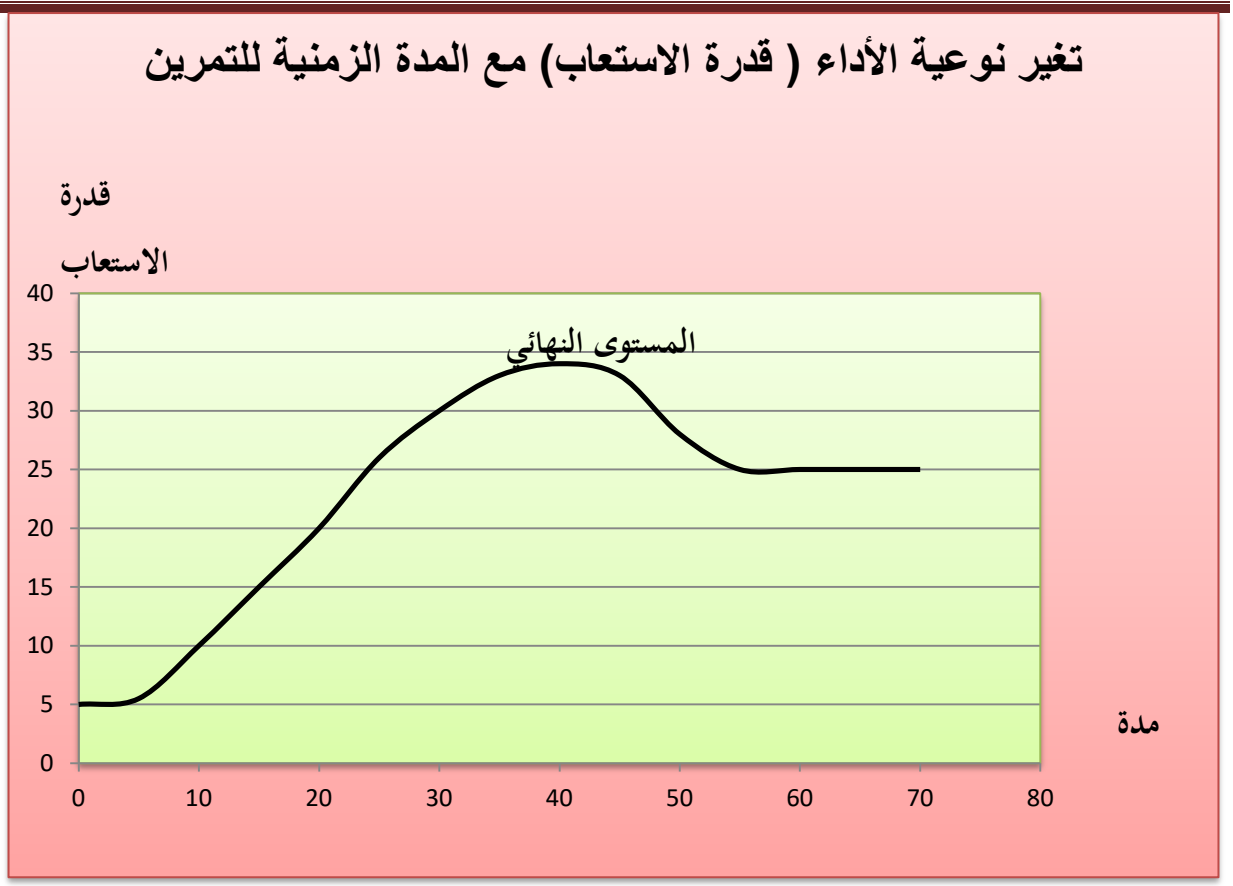
4- إنّ هذه التّمارين ليست ببغاويّة بالمعنى السّلبيّ الّذي يفهمه البعض، ومن المبالغة الاعتقاد بعدم وجود شيء إيجابيّ في هذه التّدريبات الّتي لا تشمل على النّوع الببغاويّ فحسب، بل أنّ هذا النّوع ما هو إلاّ نقطة انطلاق لابدّ منها، ومدخل فقط يقدّم كعامل مهيّإ إلى تمارين أعقد وأفيد وهي تمارين التّحويل والتّصريف والسّؤال والجواب... الخ، وهي تمارين إجرائيّة يظهر فيها الجانب الإيجابيّ للمتعلّمين، جانب الخلق والإبداع للجمل اللّغويّة الّتي لم تسمع ولم تقرأ من قبل.

[1] سعاد حخراب و عبد المجيد عيساني، التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي ،مجلة الذاكرة، العدد التاسع، جوان 2017، ، ص 242

5- إنّ التّمارين البنيويّة تحتاج إلى معلّم ماهر، فهو الآخر مقبول لكن ليست التّمارين البنيويّة وحدها في حاجة إلى تلك المهارة، بل إنّ تعليم اللّغات لغير النّاطقين بها خاصّة، وللنّاطقين بها عامّة يحتاج إلى معلّم حاذق وكفء يتمتّع بتكوين عالٍ على المستوى اللّسانيّ والنّفسيّ والتّربويّ وهذا ما سيتمّ دراسته لاحقا في الكفايات التّدريسيّة لمعلّم اللّغة العربيّة.

6- إنّ التّمارين البنيويّة تتميّز بالتّدرج في عرض المادّة اللّغويّة وليس البطء، وذلك حتّى لا يصاب المتعلّم بالتّخمة الذّاكريّة هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ هذه التّمارين ليست مملّة أو مميتة للذّهن بل إنّها تملك عوامل مثيرة للانتباه كتغيير المنبّه من حين إلى آخر، فالتّمارين البنيويّة لها أنواع تحتوي على أشكال متعدّدة جدّا، لكنّها تحتاج إلى تدعيم بتمارين أخرى حيّة وممتعة ومفيدة في الوقت نفسه بتمارين الألعاب اللّغويّة، لأنّ التّجارب الميدانيّة الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة تفيد أنّ استعمال جملة من التّمارين الطّويلة 7- غالبا -ما تبدأ بتحسّن سريع في الأداء ثمّ تأتي مرحلة التّلف التّدريجيّ البطيء أو المفاجئ لدى المتعلّمين، كلّما أساء المعلّم اختيار التّمرين المناسب في لحظة من التّدريب، وهذا التّلف عادة ما يكون مربوطا بظاهرة من التّعب، والرّسم البيانيّ التّالي [1] يوضّح ذلك:

[1] سعاد حخراب و عبد المجيد عيساني، التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي ،مجلة الذاكرة، العدد التاسع، جوان 2017، ، ص 243



منحنى بياني رقم (01) يوضّح تغيّر نوعيّة الأداء (قدرة الاستعاب) مع المدّة الزّمنيّة للتّمرين

من خلال المنحنى البيانيّ يتبيّن أنّ درجة النّشاط وكميّة الاستيعاب ينقصان لدى المتعلّم كلّما طالت المدّة الزّمنيّة للتّدريب، ولذا، فإنّ تمارين الألعاب الشّفويّة والكتابيّة تعتبر بمثابة المحطّة الصّغيرة الّتي يقف عندها المتعلّمون للاستراحة واسترجاع النّشاط بطريقة ممتعة ومفيدة في الوقت نفسه.

1-2-2- التّمارين التّواصليّة: (Les exercices de Communication)

1-2-2-1- مفهوم التّمارين التّواصليّة:

يسمّى هذا النّوع من التّمارين بتمارين التّبليغ التّواصليّ وظهر هذا الأخير على إثر البنيويّة وهو " كلّ نشاط يهدف إلى تدريب المتعلّم على اكتساب التّلقائيّة في التّعبير عن المقامات والأحوال الخطابيّة اليوميّة المختلفة [1] وأشارت زهور شتوح إلى أنّ هذا النّوع من التّدريبات "يمكّن المتعلّمين من استعمال

[1] محمد صاري، رسالة ماجستير، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، جامعة عنابة الجزائر، 1990م، ص:121.

الجمل اللّغويّة استعمالا لغويّا صحيحًا من ناحية ملاءمتها لمختلف الأحوال والمقامات[1] " إذ تجعل من المتعلّم قادرا على إنتاج لغة التّواصل بها تلقائيّا في مواقف متعدّدة بأساليب وأنماط لغويّة جديدة وإلى " حفظ اللّسان من خطإ استعمال المقال في غير مقامه[2] "

1-2-2-2- أنواع التّمارين التّواصليّة:

وتنقسم عموما إلى قسمين رئيسيّين، هما :تمارين الفهم (فهم المسموع وفهم المقروء) وتمارين الكتابة (التّعبير و الإنشاء):

- **تمارين الفهم** :وتنقسم بدورها إلى قسمين، فهم المسموع وفهم المقروء

- **تمارين فهم المسموع** :يلقي فيها المعلّم نصوصا أو جملا على مسامع المتعلّمين تتضمّن أفكارا واضحة، يليها طرح مجموعة من الأسئلة لقياس مدى تحقّق عمليّة الاستماع لديهم، ويتفرّع هذا النّوع إلى عدّة أنواع، ومنها :

- تمارين سؤال جواب.

- تمارين استمع وعيّن.

- تمارين الاستماع مع الكتابة.

- تمارين الاكمال.

- **تمارين فهم المقروء أو المكتوب:** تتّصل تمارين فهم المسموع بالنّطق والكتابة والاستماع، وذلك باعتمادها على نصوص مكتوبة يقرأها المتعلّم أو تُقْرَأُ له ويستمع إليها، ممّا يساعده على فهم المقروء

[1] زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجيستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر باتنة الجزائر، ص: 78.

[2] محمد صاري، رسالة ماجستير، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، جامعة عنابة الجزائر، 1990م، ص: 125.

وتحليله وتقويمه والاستفادة منه في مواقف مختلفة، ويهدف هذا النّوع من التّمارين إلى تنمية مهارات المتعلّم القرائيّة، فضلا عن تدريبه على "عدد من المهارات الأساسيّة كالتّعرّف على الكلمات، والفهم وحسن الاستماع، وسلامة النّطق وسلامة الهجاء، وتنمية أساليب التّعبير "[1] وقد تنوّعت أساليب ووسائل كثيرة تساعد المتعلّمين في عمليتي القراءة والكتابة، يعتمد المعلّم على هذا النّوع من الأسئلة لاختبار مدى فهم المتعلّمين لمضمون النّص المسموع أو المقروء.

- **تمارين التّعبير أو الإنشاء:** يُعرّفُ التّعبير أنّه" نشاط يفصح به الإنسان عمّا في نفسه من أفكار ومقاصد وخواطر[2] "، ويعتبر التّعبير من أهم أغراض الدّراسة اللّغويّة، كما تعتبر إجادته "أسمى غاية يجب على المدرّسين أن يعملوا على تمكين المتعلّمين منها بكلّ ما لديهم من الوسائل والجهود؛ لأنّ التّعبير يمثّل الوظيفة المهمّة من وظائف اللّغة، ألا وهي التّواصل والتّبليغ [3] "

حيث تنقسم تمارين التّعبير إلى شقّين، تعبير شفهيّ وتعبير كتابيّ.

- **الألعاب اللّغويّة:** تحتلّ الألعاب اللّغويّة مكانة هامّة في ميدان أو مجال تعليميّة اللّغات، وذلك باعتبارها وسيلة مهمّة للتّسليّة والتّعليم في الوقت نفسه، وتعتبر نشاطا منظّما منطقيّا في ضوء مجموعة قوانين اللّعب، يتفاعل فيها مجموعة من المتعلّمين ويبذلون جهودا كبيرة لتحقيق أهداف محدّدة وواضحة،

[1] علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م، ص: 155.

[2] محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2008م، ص: 160.

[3] زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجيستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر باتنة الجزائر، ص: 91.

معتمدين في ذلك على عنصر المنافسة، ممّا يسمح بتنمية شخصيتهم تنميةً شاملةً في مختلف الجوانب[1]

وللألعاب اللّغويّة عدّة أنواع منها،

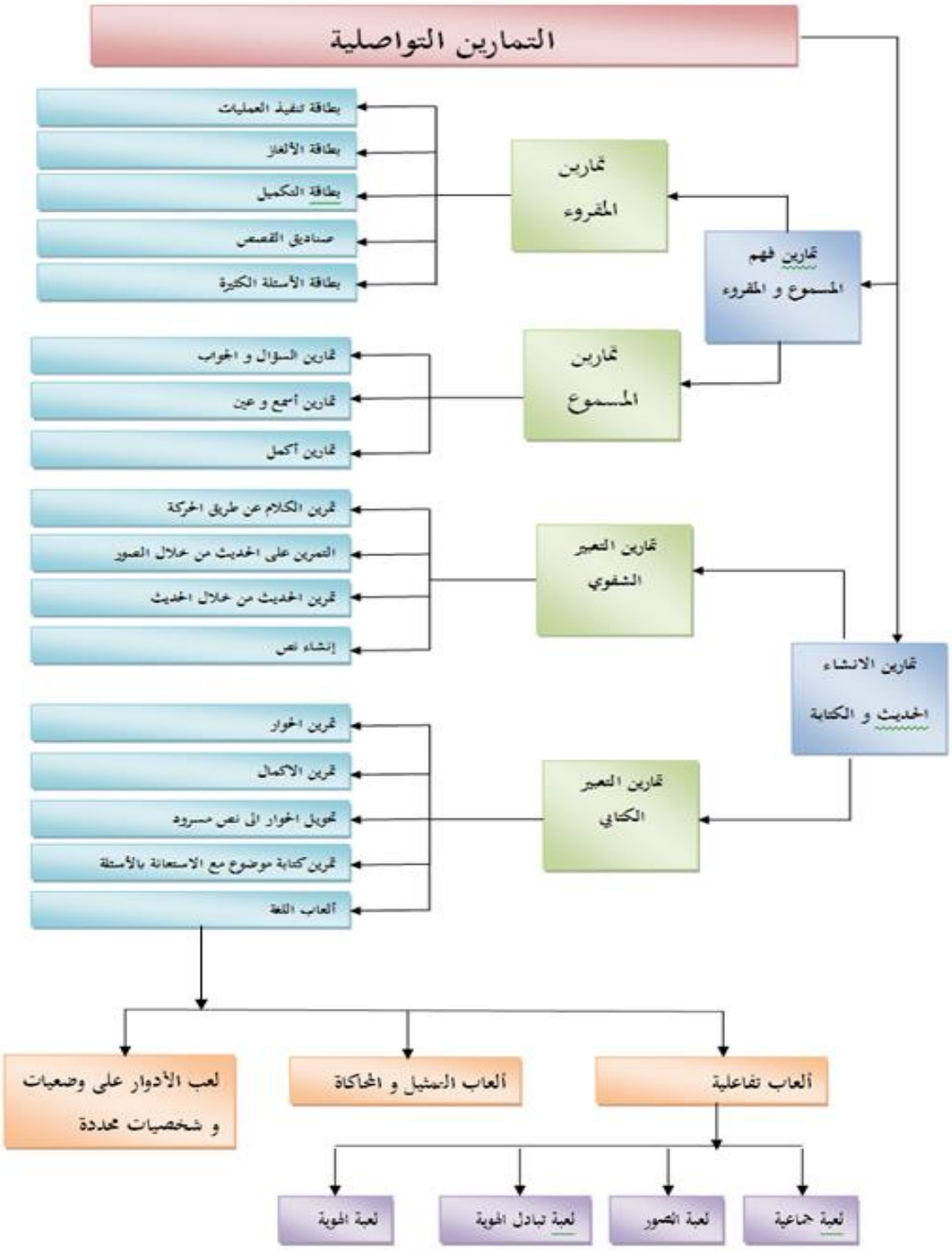
- لعب الأدوار على وضعيّات و شخصيّات محدّدة.

- ألعاب التّمثيل و المحاكاة

- الألعاب التّفاعليّة: (- لعبة جماعيّة – لعبة الصّور – لعبة تبادل الهويّة – لعبة الهويّة)

والمخطط الآتي يوضّح أنواع التّمارين التّواصليّة:

[1] عبد اللّطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في قرن الواحد والعشرين، ط1، دار المسيرة، عمان، 2005 ، ص 56



المخطط رقم (04) يوضّح أنواع التّمارين التّواصليّة

تتّسم التّمارين التّواصليّة بالخاصيّة الشّفهيّة السّمعيّة لأنّها تعتمد على الاتّصال بعناصر الموقف اللّغويّ . كما تعمل على " إكساب المتعلّم القدرة التّبليغيّة وذلك عن طريق الانتقال به من مستوى إنتاج الجمل إلى مستوى التّعبير حسب مقتضى أحوال الحديث[1]" وهذا هو الهدف من التّمارين التّواصليّة.

1-2-2-3- أهمّ الانتقادات الموجّهة إلى التّمارين التّواصليّة:

التّمارين البنيويّة وحدها غير كافية لإكساب المتعلّم ما يحتاجه في عمليّة التّبليغ، فهل التّمارين التّواصليّة قادرة على أداء وظيفة التّبليغ؟ وهل يمكن الاستغناء عن باقي التّمارينات الأخرى في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة خاصّة؟

للتّمارين التّواصليّة فوائد جمّة ونتائج فعّالة في تحصيل ملكة التّبليغ التّواصليّ، إلاّ أنّ هذه التّدريبات شأنُها شأنَ التّمارين البنيويّة، وحدها غير كافية، تحتاج إلى دعم من الأنواع الأخرى لأنّ تعليم اللّغة هو تعليم لكلّ متكامل من المهارات والعناصر اللّغويّة الّتي تتطلّب بدورها كلًّا متكامل من الأصناف والأنواع من التّمرينات لأنّ لكلّ صنف هدفا خاصّا ومرحلة معيّنة، وزمنا محدّدا ونتائج خاصّة؛ لذلك فإنّ تعليم اللّغة يحتاج إلى جميع أصناف التّمارينات مع التّكامل في عرضها، [2] وهذا ما يؤكّد دور التّمارين اللّغويّة في ترسيخ واستثمار المعارف.

[1] زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجيستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر باتنة الجزائر، ص: 102.

[2] سعاد حخراب و عبد المجيد عيساني، التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي، مجلة الذاكرة، ع: 09، 2017م، ص: 245.

1-2-3- نقاط التّباين بين التّمارين البنيويّة والتّواصليّة:

من أهمّ الفروق الّتي تميّز التّمارين التّواصليّة عن التّمارين البنيويّة[1] نحصي النّقاط الأساسيّة التّالية :

1- إذا كانت الخلفيّة النّظريّة الّتي تقوم عليها البنيويّة هي التّحليل اللّسانيّ البنيويّ و السّلوكيّ للظّاهرة اللّغويّة، فإنّ التّدريبات التّواصليّة تستمدّ مبادئها من التّحليل اللّسانيّ لنظريّة الإفادة والتّبليغ، وإذا كان أنصار التّمارين البنيويّة يعتقدون أنّ الجملة هي الوحدة اللّغويّة الّتي يجب أن يتركّز عليها البحث فإنّ أنصار التّمارين التّواصليّة يركّزون على الكلام المتّصل الّذي يحدث فعلا في مقامات معيّنة.

2- تهتمّ التّمارين البنيويّة بالجانب الشّكليّ من اللّغة (القواعد الخاصّة)، فأداء المتعلّم صحيح مادام مستقيم مع قوانين اللّغة وإن خالف السّياق الاجتماعيّ في حين نجد التّدريبات التّواصليّة تركّز على الجانب الوظيفيّ الاستعماليّ.

3- قبل إعداد التّمارين البنيويّة تحدّد القواعد الأساسيّة الّتي سيتدرّب عليها المتعلّمون، أمّا إعداد التّدريبات التّواصليّة فيقتضي تحديد الوظائف اللّغويّة الّتي ستواجه المتعلّم.

4- مرحلة التّرسيخ هي مرحلة التّمارين البنيويّة أمّا مرحلة الاستثمار فهي مرحلة التّمارين التّواصليّة.

5- استجابات المتعلّم لمثير المعلّم كثيرا ما تكون مقيّدة ومتوقّعة سالفا في التّدريبات البنيويّة، في حين أنّ استجابات المتعلّم في التّمارين التّواصليّة شيء غير متوقّع، تعتمد على حريته الكاملة في الإجابة.

6- التّمارين البنيويّة تهدف إلى إكساب الملكة اللّغويّة وهي ملكة لا تجهّز الطّالب إلى مواجهة تيّار اللّغة الحيّة خارج الصّفّ، أمّا التّمارين التّواصليّة فتهدف إلى إكساب الملكة التّبليغيّة، وهي ملكة تمكّن المتعلّم من التّكيّف مع الجوّ الاجتماعيّ خارج الصّفّ.

[1] محمد صاري، رسالة ماجستير، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، جامعة عنابة الجزائر، 1990م، ص: 133.

7- يستطيع المتعلّم في تدريبات الأنماط أن يكون مستقلّا، حيث يمكنه مواصلة الاكتساب منفردا، أمّا في إجراء التّدريبات التّواصليّة فوجود المعلّم الموجّه والمنسّق والمراقب والملاحظ...إلخ، أمر ضروريّ.

2- أشكال التّمارين اللّغويّة:

تنقسم التّمارين اللّغويّة من حيث أداء المتعلّمين إلى قسمين:

2-1- التّمارين الشّفاهيّة:

يعتبر هذا النّوع من التّمارين إحدى الوسائل الّتي يصبح فيها توظيف البنى اللّغويّة "مهارة لا تحتاج معها إلى كثير من التّأمّل والتّفكير " [1] وتهدف التّمارين الشّفاهيّة إلى تدريب المتعلّمين على صحّة الضّبط مع السّرعة، وهذا النّوع من التّمارين" هو الّذي يجب أن يعتمد عليه أوّلا لجعل القواعد مباشرة، ويكرّر بين آونة وأخرى أو كلّما دعت الحاجة إلى تكراره" [2] ومن فوائد التّمارين الشّفاهيّة ما يلي:

- وقوف المعلّم على مواطن الضّعف عند متعلّميه والعمل على علاجها.

- ترسيخ القاعدة في أذهان المتعلّمين.

- تعويد المتعلّمين النّطق الصّحيح والتّعبير السّليم يساعد في تشجيعهم ويشوّقهم إلى الدّروس.

ويعتبر التّمرين الشّفهيّ حسب بعض الباحثين أكثر نفعا للمتعلّمين من التّمرين الكتابيّ وذلك" للاتّصال

[1] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط: 01، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005م، ص: 153.

[2] حسيبة ناصري، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية سنة الأولى متوسط الجيل الثاني دراسة وصفية تحليلية، ماستر جامعة قالمة،كلية الآداب و اللغات، 2017م، ص: 64.

.

المباشر بين المدرّس والمتعلّم، الأمر الّذي يُمكّن من الإرشاد والتّوجيه والتّقويم بغير فاصل زمنيّ بين الخطإ وتصويبه، كما يوفّر وفرة التّدريب، وتنوّع التّمرينات في وقت أقصر ممّا يستغرقه التّطبيق التّحريريّ[1]"

2-2- التّمارين الكتابيّة:

تعتبر التّمارين الكتابيّة جزءا لا يتجزّأ من الدّرس، ومرآة عاكسة لنشاط المتعلّمين ومستواهم[2]وهي تهدف إلى ما يلي:

- تعويد المتعلّمين الاعتماد على النّفس، والاستقلال في الفهم والقدرة على التّفكير، والقياس والاستنباط.

- تربية المتعلّمين على دقّة الملاحظة وتنظيم الأفكار.

- وقوف المعلّم على مستوى كلّ متعلّم بدقّة.[3]

وللسّير في التّمارين الكتابيّة يتّبع المعلّم الطّريقة التّالية:

1- يطبع المعلّم التّمرين طبعا متقنا، ويوزّع على المتعلّمين بنظام، أو يكتب الأسئلة على سبورة إضافيّة، أو يملي على المتعلّمين.

2- يناقش المتعلّمين في القاعدة النّحويّة المتّصلة بالتّمرين، ثمّ يطالبهم بقراءة التّمرينات وحلّها.

[1] زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجيستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر باتنة الجزائر، ص: 30-31.

[2] حسيبة ناصري، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية سنة الأولى متوسط الجيل الثاني دراسة وصفية تحليلية، ماستر جامعة قالمة،كلية الآداب و اللغات، 2017م، ص: 64.

[3] ينظر، راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 116.

3- يجيب المتعلّمون عن الأسئلة في كرّاساتهم مع ملاحظة جودة الخطّ والنّظافة وتنسيق الإجابة[1]، ومن الواجب على المعلّم في التّمارين الكتابيّة" أن لا يناقش أو يشرح إلاّ بعد أن يجيب الطّلبة وينتهي من الإصلاح" [2]، وعندها يرشد المتعلّمين إلى أخطائهم ويقومون بتصويبها معتمدين في ذلك على أنفسهم يكون بذلك قد عزّز الفهم الّذي يسمح للمتعلّمين بممارسة ما تمّ تعلّمه وترسيخه لديهم

[1] زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجيستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر باتنة الجزائر، ص: 45.

[2] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط: 01، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005م، ص: 153

الفصل الثاني

دراسة تحليليّة لنتائج تقييم مكتسبات السّنة الخامسة – متعلّموا مدرسة قرشي علي بتخمارت أنموذجا –

– الاستراتيجيّة المتّبعة في إعداد امتحان تقييم المكتسبات للسّنة الخامسة.

– الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم مكتسبات السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ.

المبحث الأوّل: الاستراتيجيّة المتّبعة في إعداد امتحان تقييم المكتسبات للسّنة الخامسة.

1- التّعريف بمدرسة قرشي علي: اتصلنا بمدير مدرسة قرشي علي بتخمارت السيد نومي عبدالقادر فأفادنا بالمعلومات الآتية.

اسم المؤسّسة :قرشي علي / بلديّة تخمارت / دائرة فرندة / ولاية تيارت

الهياكل :

- المساحة الكلّيّة 2000 مترا مربّعا
- المساحة المبنيّة : 1570 مترا مربّعا
- عدد الحجرات :10
- عدد المخابر : 00
- عدد الو رشات : 00.
- حجرات أخرى : 00
- عدد المكاتب الإداريّة :1
- المكتبة : 00
- قاعة المطالعة : ...00../.....
- المدرّج : ..../....
- المطعم : موجود (مركزيّ)
- قاعة الرّياضة :.../...
- الملاعب : .../.....
- التّدفئة :موجودة
- عدد المتعلّمين: 366
- سنة بناء المدرسة 1980

تعداد المتعلّمين :

الصّفة / الجنس	داخليّ	نصف داخليّ	خارجيّ	المجموع
ذكور	/	/	182	182
إناث			184	184
المجموع			366	366

الجدول رقم (01) يمثّل تعداد المتعلّمين حسب الصّفة و الجنس للسّنة الدّراسيّة (2023/2022)

هيئة التّأطير :

الفئة	العدد	منهم إناث	المرسّمون	المتربّصون	المؤقّتون	المتعاقدون
أستاذ تعليم ابتدائيّ	05	04	03	02	/	/
رئيسيّ	08	04	08	/	/	/
مكوّن	00	00	00	/	/	/
الإداريّون	04	01	01	03	/	/
المجموع	17	09	12	05	/	/

الجدول رقم (02) يمثّل هيئة التّأطير

2- استراتيجيّة بناء تقييم المكتسبات:

يهدف تقييم مكتسبات اللّغة العربيّة في نهاية مرحلة التّعليم الإبتدائيّ إلى تقييم الكفاءات الختاميّة المنصوص عليها في المناهج، وتوضيح المسعى المتّبع لبلوغ هذا الهدف.

ولأنّ اللّغة العربيّة مكوّن رئيس للهويّة الوطنيّة، ولغة تدريس كل المواد التّعليميّة في المراحل الثّلاث، فهي بذلك كفاءة عرضيّة والتّحكم فيها مفتاح تعلّم كلّ المواد، وإرساء مواردها أساس هيكلة الفكر وتكوين الشّخصيّة، وتحقيق التّواصل الشّفهيّ والإنتاج الكتابيّ في مختلف وضعيّات الحياة اليوميّة[1]، لذا لابدّ من إيلاء عمليّة تقييمها عناية خاصّة تحقيقا للمصداقيّة المنتظرة منها، وذلك من خلال تحليل الكفاءة الختاميّة إلى معايير قابلة للتّقييم.

تحديد أربعة مستويات لتقدير كلّ معيار.

الحكم على مستوى تملك الكفاءة الشّاملة من خلال الحكم على مستوى تملك الكفاءات الختاميّة.

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية، 2023م ، ص: 03.

2-1- طبيعة أداة التّقييم:

ولأنّ طبيعة التّقييم تتميّز بالشّموليّة، وتعتمد على بعدين أساسيّين: "تحصيليّ وتشخيصيّ" (خلافا لما كان عليه الاختبار فيما سبق)، فقد أوجب أخذ بعض الأسس والمبادئ الأساسيّة عند تصميم أداة التقييم ومنها:

2-1-1- تحديد الهدف:

ينبغي التّحديد المسبق للهدف المرجو من كل تمرين ينوى القيام به، أو وضعه على أحسن ما يكون هذا التّحديد من ناحيّة الدّقة والوضوح والبساطة ، وهذا التّحديد يساعد المعلّم على اختيار النّوع المناسب من التّمرين، فإذا أراد المعلّم مثلا أن يكسب المتعلّمين القدرة على النّطق الصّحيح لمخارج الحروف، فإنّه يختار تمرين الإعادة والتّكرار لأنّه يناسب هذا الهدف، كما ينبغي أن يشمل التّمرين هدفا واحدا لأنّه إذا كان هناك أكثر من هدف، فإنّ حظوظ النّجاح تقلّ، وقد يحصل من الارتباك ما يعيق الوصول إلى الغاية المرجوّة[1]، إذ يشعر المتعلّم بتحصيل جديد يجعله يتفاعل معه وجدانيا، معرفيا، ويرفع من حوافز التّعلّم لديه .

2-1-2- تحديد الكفاءة اللّغويّة:

[1] ينظر، طاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة و تعلمها، مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر ، 1996 م ، ص: 436.

يتوجّب التّحديد المسبق للكفاءة اللّغويّة أو " المهارة المراد اكتسابها سواء أكانت مهارة نحويّة أو صرفيّة أو معجميّة، أو مهارة إنشاء الكلام (مشافهة أو تحريرا) أو مهارة الفهم (فهم المقروء أو المسموع) "[1] وبناء على ذلك صيغت الكفاءة الشّاملة للّغة العربيّة في منهاج مرحلة التّعليم الابتدائيّ بالشّكل التّالي: "يكون المتعلّم قادرا على استعمال اللّغة العربيّة كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها، مشافهة وكتابة بشكل سليم في وضعيّات دالّة من الحياة الاجتماعيّة واستعمالها عبر الوسائط التّكنولوجيّة".

ترتكز هذه الصّياغة على عنصرين أساسيين:

- استعمال اللّغة كأداة لاكتساب المعرفة.

- استعمال اللّغة كأداة للتّبليغ في وضعيّات تواصليّة دالّة (أي من الحياة الاجتماعيّة).

يعبّر العنصران بصيغة التّصرّف (التّحكّم في الموارد حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها) تعبيرا واضحا عن الكفاءات الختاميّة الأربع المنتظرة من المتعلّم في نهاية فترة دراسيّة إضافة إلى كونهما أساسيّين في تحقيق صياغة سليمة لأداة التّقييم[2].

2-1-3- تحديد طريقة الأداء:

يقصد بالتّحديد المسبق لطرق أداء التّمرين وإنجازه " تحديد ما إذا كان من التّمارين الشّفويّة أو التّحريريّة أو تمارين القراءة أو الاستماع ، وكذلك تحديد ما إذا كان يؤدّى بشكل جماعيّ أو فرديّ، وهل ينجز فورا (مفاجئ) أو بعد إعداد و تحضير، أو من خلال الاستعانة بالوثائق والمعلّم وما إلى ذلك "[1]

[1] فتيحة بن عمار، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناءا على النظرية الخليلية الحديثة، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة للآداب و العلوم الإنسانية، 2001 م ، ص: 125.

[2] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية، 2023م ، ص: 3.

2-1-4- تحديد النّشاط المعرفيّ والعقليّ:

حيث يستدعي التّمرين استراتيجيّات تعلّم تعنى مباشرة بعمليّة التّعلّم حيث تتوزّع فيه النّشاطات العقليّة والمعرفيّة بشكل واضح وجليّ، على خمسة أصناف أو آليّات هي:

التّذكّر والفهم والتّطبيق والتّحليل والتّركيب [2] وهذا يستدعي توزيع هذه الأصناف المعرفيّة توزيعا متوازنا حيث تشترك كلّ مكوّنات منظومته المعرفيّة في رفع حظوظ النّجاح في تعلّم اللّغة.

2-1-5- تحديد المحتوى:

يقصد به تحديد مجموع الخبرات التّربويّة وكذا الحقائق ومختلف المعارف والمعلومات الّتي يرجى تزويد المتعلّمين بها، يضاف إلى ذلك تحديد الاتّجاهات والقيم التّربويّة الّتي يراد تنميتها عندهم ، حيث نجد أنّ نيكولاس، ح نيكولاس سنة 1978 يحدّدون مجموعة من المعايير الخاصّة باختيار المحتوى وهي كالتّالي:

– **معيار الصّدق:** حيث يعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعيّا، أصيلا وصحيحا علميّا، فضلا عن تماشيه مع الأهداف الموضوعيّة.

–**معيار الأهميّة:** يعدّ المحتوى مهمّا إذا كان ذا قيمة في حياة التّلميذ، بحيث يغطّي مختلف جوانب ميادين المعرفة، مهتمّا بتنمية المهارات العقليّة، وأساليب تنظيم المعرفة أو تنمية الاتّجاهات الإيجابيّة لديه.

[1] طاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة و تعلمها، مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996 م ، ص :437.

[2] ينظر، جودت أحمد سعادة، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، ط:01، دار الثقافة، القاهرة، 1991م، ص: 110.

–معيار الميول: يتحقّق هذا المعيار عندما يكون المحتوى متناغما مع اهتمامات المتعلّمين ورغباتهم، إذا اخْتير على أساس دراسة هذه الاهتمامات و الميول فيعطيها الأولويّة، وبهذا تكون استجابة المتعلّم إيجابيّة وتحقّق الغرض.

– معيار القابليّة للتّعلّم: يمكن أن نقول أنّ المحتوى قابل للتّعلّم إذا كان متماشيا وقدرات المتعلّمين مراعيا الفروق الفرديّة بينهم وذلك مراعاة لمبدأ التّدرّج في عرض المادّة التّعليميّة.

–معيار العالميّة: يكون المحتوى جيّدا إذا شمل أنماطا من التّعليم لا تعترف بالحدود الجغرافيّة بين البشر .[1]

نخلص مما سبق أنّ اختيار المحتوى وفق المقاييس المذكورة، يضمن تفاعل المتعلّمين وتجاوبهم، وفي هذا الصّدد يقول كارقومار بولين:" إذا أردنا لتمرين اللّغة ألّا يتحوّل إلى تمرين ببغائيّ، يجب على الأطفال أن يفكّروا فيما يقولونه، ولكي يفكّروا يجب أن يعيشوه "[2]، فاختيار النّصوص الملائمة لمستوى المتعلّمين وحاجاتهم اليوميّة له دور إيجابيّ في العمليّة التّعليميّة، وهو ما لا يجب إغفاله من طرف واضعي التّمارين، ويجب ألّا نغفل كذلك اعتبارات أساسيّة في اختيارها والّتي يمكن أن نجملها فيما يلي:

1– أن تكون النّصوص المختارة معاصرة تتّصل بصفة وثيقة بالمواقف الحياتيّة الّتي يعيشها المتعلّم في: العائلة ، المدرسة،..... الخ

[1] ينظر، طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 13.

[2] طاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة و تعلمها، مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996م ، ص: 124.

2- أن تتّسم هذه النّصوص بالقصر حتّى لا ينقضي جلّ الوقت في شرحها من قبل المعلّم[1] " وأن تكون العبارات المختارة ذات فائدة لغويّة للمتعلّمين ومناسبة لهم من النّواحي العقليّة والنّفسيّة والإجتماعيّة، وفي كلّ الأحوال فإنّ القطع أفضل من الأمثلة والجمل المبتورة، وهذه أفضل من الكلمات المفردة "[2]

2-1-6- التّنويع:

إنّ مما يجب مراعاته أثناء إعداد التّمارين اللّغويّة التّنويع في أشكالها، لتحقيق التّوازن المنهجيّ لعمليّة التّعلّم " فلا يعتمد فيها على الإعراب وحده، وأن تدعو المتعلّمين إلى التّفكير، بشرط ألّا تصل إلى درجة التّعجيز "[3] وهنا يجب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين في تحقيق ذلك.

فلا يغلب النّوع البنيويّ على التّبليغيّ مثلا ، حيث أنّ طريق التّعليم النّاجعة تقتضي وجود كلّ هذه الأنواع جنبا إلى جنب ، فالتّمارين البنيويّة وخاصّة التّحويليّة منها بأنواعها تكسب التّلاميذ الملكة اللّغويّة النّحويّة ، أمّا التّمارين التّبليغيّة فتكسبهم القدرة على الوصل بين ماتمّ اكتسابه من بنى لغويّة وبين الأغراض الّتي يمكن أن تؤدّيها بحسب مقتضى الحال.

2-1-7- التّدرّج:

"إنّ إعداد التّمرين يتطلّب مراعاة خاصيّة التّدرّج أي الإنتقال من السّهل إلى الصّعب،"[1] "ومن التّمرين البسيط إلى التّمرين المركّب"[2]، حسب طبيعة التّمرين وربّما يتناول هذا الأخير أكثر من صعوبة واحدة وهذه خطوة مهمّة جدا عند وضع التّمارين.

[1] ينظر: باني عميري، دراسة تحليلية نقدية لكتاب " المختار في قواعد اللغة العربية المقرر للسنة الأولى متوسط بالمدرسة الجزائرية، دراسة نظرية وميدانية على ضوء اللسانيات التطبيقية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر،1983م، ص: 327.

[2] فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية، ص: 135.

[3] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 121.

2-1-8- التّقييم:

"لا بدّ من تقييم كلّ تمرين بعد إنجازه ، فمن خلال تقييم أداءات المتعلّمين يمكن أن يتدارك المعلّم والمتعلّم مختلف العناصر والتّراكيب اللّغويّة الّتي لم ترسّخ بعد ، فيعطي المعلّم تمارين لسدّ الثّغرات والصّعوبات عند

المتعلّم ، وفي حال اكتساب العناصر اللّغويّة بكيفيّة ناجحة يعتبر التّمرين وقت ذاك حافزا للمتعلّم ليزيد من نشاطه ويضاعف من مجهود لاكتساب واستقبال المعلومات الجديدة"[3].

"ويمكن لنا في هذا المقام تقديم تصوّر عمليّ لما يجب أن تكون عليه خطّة التّمرين والّتي تتضمّن تحديد الهدف وصورته ، حيث يكون على شكل دورة لها بدايتها من التّمرين ، ثمّ الكفاءة أو المهارة اللّغويّة المرجوّة لتليها طريقة إنجاز ذلك التّمرين وأشكاله ، ثمّ ما يستدعي ذلك من الآليّات المعرفيّة والعقليّة[4] ويتمثّل في التّقييم أو تحديد المستوى الّذي بلغه المتعلّم .

2-2- فهم طبيعة المتعلّمين:

[1] ينظر، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 113.

[2] فخر فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية، ص: 135.

[3] زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجيستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر باتنة الجزائر، ص: 38.

[4] ينظر، طاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر ، 1996 م ، ص: 441

كان وقع الامتحان بصيغته السّابقة يحدث رهبة وقلقا في نفوس المتعلّمين، فيؤثّر في سلوكهم التّربويّ (وهذا ما يعيقهم عن ابراز قدراتهم)، ويمتدّ القلق إلى الأولياء لاعتبارات عدّة، منها خصوصا:

- صغر سنّ أطفال هذه المرحلة.

- كونها التّجربة الأولى في الحياة المدرسيّة للطّفل.

وقصد حسن التّعامل مع هذه الخصوصيّات، عند إعداد أداة التّقييم المقترحة كان لابدّ من:

- إبعاد الإقصاء المعتمد على التّنقيط.

- عدم احتساب نتائج هذا التّقييم في الانتقال إلى مستوى أعلى.

2-3- مستويات التّفكير المقصودة:

نظرا لاختلاف مستوى التّحصيل للمتعلّمين في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائيّ، فإنّ أداة التّقييم لامست سواء من حيث هيكلتها أو من حيث درجات التّقدير مختلف مستويات التّفكير والأداء لإقرار مستوى التّحكم من جهة، تحقيقا للتّقييم الإيجابيّ من جهة أخرى.

2-4- شروط إعداد أداة التّقييم:

لكي تحقّق أداة التّقييم غرضها، لابدّ من وضع شروط[1] تمكّن من :

- قياس مستوى تملك الكفاءة الشّاملة.

- التّميّز بين الكفاءات الختاميّة عند إعداد أداة التّقييم.

- التّحديد الدّقيق لمعايير كلّ كفاءة ختاميّة.

- احترام الموارد المدرّجة في المناهج عند صياغة المعايير.

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية، 2023 م، ص: 04.

- الابتعاد عن الاسترجاع المباشر للموارد.

- عدم استعمال المصطلحات المهيكلة للمناهج.

- اعتماد مصطلحات: -" الموضوع" عوض "الوضعيّة" و"المشكل"

- "المطالب" عوض "الأسئلة"

- تسمية السّندات بأسمائها الأصليّة "مثل: خريطة، جدول، مخطط".

- الدّقّة في صياغة المطالب والتّعليمات لتجنّب التّأويل.

- إثراء أداة التّقييم بالإسناد اللّازمة للتّعامل مع المواضيع المقترحة.

- توفّر المعايير على القدر الكافي من المؤشّرات.

- تحديد أربع مستويات للتّقدير بالإضافة إلى مستوى التّمايز طبيعة تقييمات في اللّغة العربيّة.

المبحث الثّاني: الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم مكتسبات السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ.

إنّ الهدف من الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم مكتسبات السّنة الخامسة هو الوقوف على مستوى المتعلّمين فنشجّع المجتهدين ونعزّز من قدراتهم ونحفّزهم، ومن لم يحقّق مستويات التّملّك نقوم باستدراك

نقائصه ومعالجتها، حيث تم اختيار 56 متعلما من مرحلة التعليم الابتدائي للسنة الخامسة مدرسة قرشي علي للموسم الدراسي 2023/2022

1- طبيعة التّقييمات في اللّغة العربيّة:

تمّ تحديد طبيعة التّقييمات في اللّغة العربيّة وفق الكفاءات[1] على النّحو الآتي:

الكفاءة		نمط التقييم	فترة التّقييم	عدد المعايير
كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشفوي		شفوي	متابعة مستمرّة	9
كفاءة الأداء القرائي		شفوي	قبيل فترة التّقييم	7
كفاءة فهم المكتوب	فهم المحمول الفكريّ	كتابي	الفترة و المدّة المحدّدتان للتّقييم وفق المنشور	6
	فهم النّظام اللّغويّ			6
كفاءة الانتاج الكتابيّ		كتابي		6

الجدول رقم (03): يمثّل تحديد طبيعة التّقييمات في اللّغة العربيّة وفق الكفاءات

1-1- تقييم كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشّفويّ:

1-1-1- معايير تقييم كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشّفويّ:

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية، 2023 ، ص: 04.

يتمّ تقييم كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشّفويّ بالاعتماد أساسا على المتابعة المستمرّة لمستوى تحكّم المتعلّم في المعايير المحدّدة وفق الموارد المعرفيّة والعرضيّة للّغة العربيّة،" وعلى المعلّم أن يختار وضعيّات تعلّميّة تثير الرّغبة في التّواصل لدى المتعلّمين وتشجيعهم على التّواصل الشّفويّ المنظّم وفق أداب الكلام، وتنويع خطاباتهم استجابة لمقتضيات التّواصل المرتبطة بأنماط النّصوص"[1] وفق المعايير الآتية:

- الالتزام بآداب الاستماع
- إدراك موضوع الخطاب وفكره الأساسيّ
- تدوين رؤوس الأقلام
- التّجاوب مع التّعليمات
- المشاركة في تحليل الخطاب
- سلامة لغة التّواصل
- توظيف الدّلالات اللّفظيّة وغير اللّفظيّة
- الاسترسال واليسر
- توظيف أفعال القول المناسب

1-1-2- الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشّفويّ:

[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص: 37.

	فهم الخطاب و التّواصل الشّفويّ																								
	الالتزام بآداب الاستماع				إدراك موضوع الخطاب و فكره الأساسيّ				تدوين رؤوس الأقلام				التّجاوب مع التّعليمات				المشاركة في تحليل الخطاب				سلامة لغة التّواصل				توظيف الدّلالات اللّفظيّة و غير اللّفظيّة				الاسترسال و اليسر				توظيف أفعال القول المناسبة				الكفاءة الختامية لفهم الخطاب والتّواصل الشّفويّ			
قائمة التّلاميذ	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
باريس جليلة	×					×				×				×				×								×				×				×					×		
بلعبيد يوسف	×				×				×				×					×				×				×				×				×					×	
بن جلّول اسلام	×				×				×				×				×					×				×				×				×					×	
بن عيسى خلود	×				×				×				×				×					×				×				×				×					×	
بودالي سمير	×					×				×				×				×								×				×				×					×	
بوقنين أيمن	×					×				×				×				×								×				×				×					×	
بوقنين عبدالمنعم	×					×				×				×				×								×				×					×				×	
بولنوار صفية	×					×				×				×				×								×				×				×					×	
بولنوار فاطمة	×				×				×				×				×					×				×				×				×					×	
حمودي وليد	×					×				×				×				×								×				×				×					×	
دويني اكرام	×				×				×				×				×					×				×				×				×					×	
صايلية وئام	×				×				×				×				×					×				×				×				×					×	
عتو مختاريّة	×					×				×				×				×								×				×				×					×	
عليم أمين	×				×				×				×				×					×				×				×				×					×	
عليم اكرام	×				×				×				×				×					×				×				×				×					×	
عمي اسماعيل	×				×				×				×				×					×				×				×				×					×	
عمي صونيا	×				×				×				×				×					×				×				×				×					×	
غالي عبدالرّحمان	×					×				×				×				×								×				×				×					×	
فارس بشرى	×				×				×				×				×					×				×				×				×					×	
فاطمي رانيا	×					×				×				×				×								×				×				×					×	
قرشي أسماء	×					×				×				×				×								×				×				×					×	
قرشي الحاج	×					×				×				×				×								×				×				×					×	
قرشي مراد	×					×				×				×				×								×				×				×					×	
قرشي نسرين	×					×				×				×				×								×				×				×					×	
كربوبي وئام	×					×				×				×				×								×				×				×					×	
مزروعة اسلام	×				×				×				×				×					×				×				×				×					×	
نوّاري عبدالحميد	×					×				×				×				×								×				×				×					×	

نومي محمد جمال	×						×			×				×					×				×				×				×			×				×		
هاشمي أسامة	×						×				×				×				×			×					×				×				×			×		
بن شهبة فوزيّة	×					×			×						×				×				×				×				×				×			×		
بولنوار مريم	×					×			×						×				×				×				×				×				×			×		
حرشاوي رتاج	×						×		×						×				×				×				×				×				×			×		
حرشاوي نور		×					×		×							×			×				×					×				×				×			×	
حمادوش وصال	×					×			×					×				×				×				×					×				×			×		
حميدات علي	×					×			×					×					×			×					×				×			×				×		
دحّو عبدالكريم		×					×		×							×				×			×					×				×				×			×	
رحماني محمد		×					×		×						×				×					×				×			×					×			×	
صبّار بشرى	×						×		×						×					×			×				×					×				×		×		
طبّش اسلام	×					×			×					×				×				×				×				×				×			×			
عثمان بن حوى		×					×				×				×				×				×					×				×				×			×	
عزالدّين سارة	×				×				×				×				×				×					×				×			×				×			
عليم يوسف		×					×		×						×				×				×				×				×				×			×		
قرشي سارة		×					×		×					×					×				×				×					×				×		×		
قرشي عبدالقادر		×				×			×						×					×		×					×			×					×			×		
قرشي عمّار	×					×				×				×					×				×				×					×				×		×		
قرشي فاطمة	×				×				×					×				×			×						×			×				×			×			
قرشي فرح	×				×				×				×				×				×				×				×				×				×			
قرشي هاجر			×				×		×					×				×					×				×				×				×			×		
قهواجي محمد		×					×		×							×		×					×					×				×				×			×	
قويدر أحمد		×				×			×					×					×				×				×				×				×			×		
لكحل خولة	×				×				×				×					×			×				×				×					×			×			
مدّاح آية	×						×		×						×				×				×				×				×				×			×		
مزواري ع المنعم	×					×			×					×				×					×				×			×				×				×		
مفتاح صهيب		×				×			×						×				×			×					×			×					×			×		
مقني محمد			×				×		×						×					×			×				×					×				×			×	
نوّاري مصطفى		×				×			×					×				×				×					×				×			×				×		

الجدول رقم (04) يمثّل الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشّفويّ.

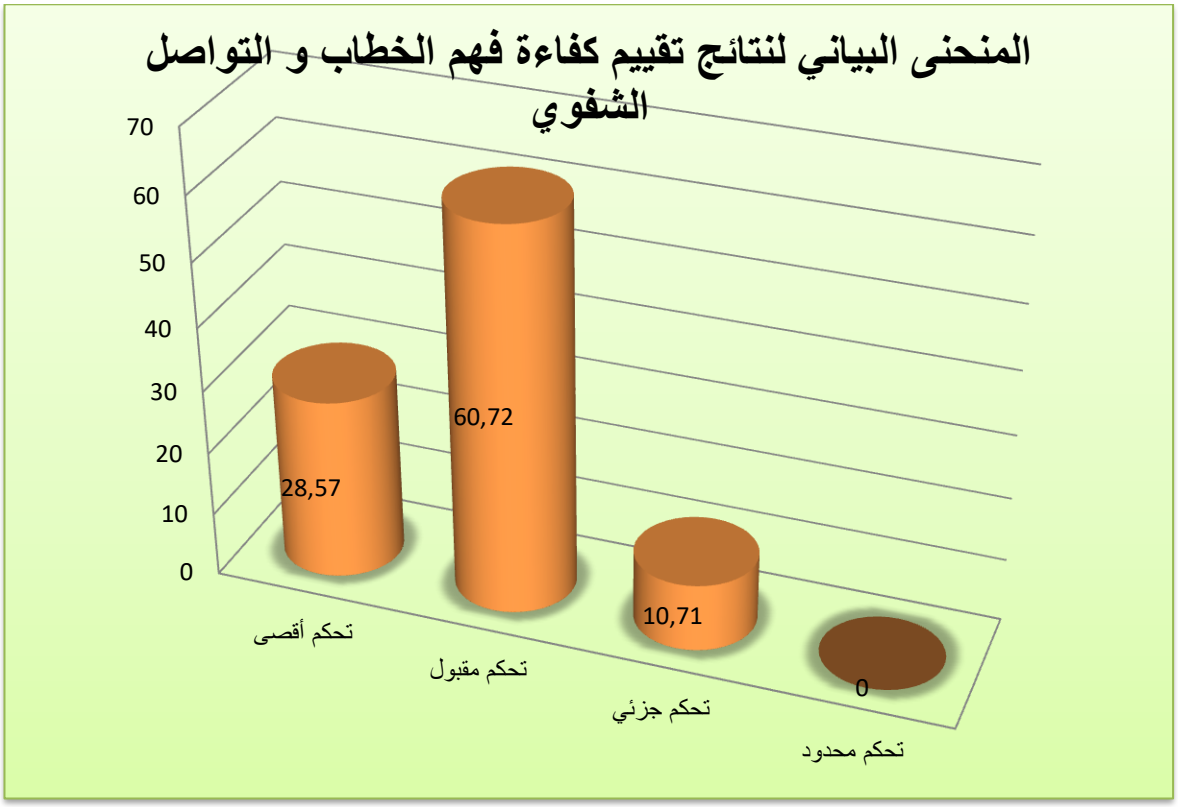
1-1-3- جدول نتائج تقييم كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشّفويّ:

مستويات التّملّك	تحكّم أقصى	تحكّم مقبول	تحكّم جزئيّ	تحكّم محدود
	(أ)	(ب)	(ج)	(د)

عدد التّلاميذ	16	34	06	00
النّسبة المئويّة	%28.57	%60.71	%10.71	%00

الجدول رقم (05) يمثّل نتائج تقييم كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشّفويّ

1-1-4- المنحنى البيانيّ لنتائج تقييم كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشّفويّ:



المنحنى البيانيّ رقم(02) يوضّح نتائج تقييم كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشّفويّ.

من خلال الجدول رقم(05) و المنحنى البيانيّ رقم (02) اللّذان يوضّحان نتائج تقييم كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشّفويّ، نلاحظ أنّ مستوى التّملّك للتّحكّم المقبول بلغ أعلى مستوى بعدد متعلّمين قدّر بـ 34 متعلّما من أصل 56 متعلّما ما يمثّل نسبة 60.71%، ويليه مستوى التّملّك للتّحكّم الأقصى بعدد قدّر بـ 16 متعلّما و بنسبة 28.57%، في حين بلغ مستوى التّملّك للتّحكّم الجزئيّ المرتبة الثّالثة بعدد قدّر بـ 06 متعلّمين ما يمثّل نسبة 10.71%، أمّا نتائج مستوى التّملّك للتّحكّم المحدود جاءت منعدمة ويرجع هذا إلى مستواهم المتدنّي حيث أنّهم لم يوفّقوا في بعض المعايير

بشكل صحيح كمعيار الاسترسال واليسر ومعيار سلامة لغة التّواصل، بالاضافة إلى ضعف الرّصيد اللّغويّ لدى بعض المتعلّمين.

1-2- تقييم كفاءة الأداء القرائيّ

1-2-1- معايير تقييم كفاءة الأداء القرائيّ:

تعتبر هذه الكفاءة من الكفاءات التّواصليّة أيضا غير أنّها تمزج بين الشّفويّ والكتابيّ[1]، وهذا ما يجعلها تخضع لمعايير أكثر وجاهة خاصّة أنّ مواردها محدّدة بدقّة ووضوح وتتمثّل في:

- قراءة وحدات لغويّة كاملة قراءة مسترسلة
- قراءة معبّرة عن المعاني
- احترام علامات الوقف وتمثّلها
- استخدام التّنغيم والنّبر
- احترام الوصل والفصل
- ابراز علامات الإعراب وفق قواعد القراءة
- مدّة القراءة

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية، 2023م، ص: 07.

1-2-2- خصائص نصّ الأداء القرائيّ:

يتميّز النّصّ القرائيّ بالخصائص الآتية:

- تكون نصوص الأداء القرائيّ أصيلة ببنية بسيطة.

- مشكولة جزئيّا.

- تتناول موضوعات مألوفة.

- يتشكّل نصّ الأداء القرائيّ من 50% من الحدّ الأدنى المنصوص عليه في الكفاءة (120 كلمة).

ملاحظة:

يكون تقييم الأداء القرائيّ بنصوص متعدّدة، بمعدل نصّ لكلّ خمسة (05) متعلمين على فترات مختلفة[1] وهذا تفاديا للحفظ.

-يقيم معيار مدّة القراءة على النّحو الآتي:

-تحكّم أقصى: أقلّ أو يساوي 60 ثانية

-تحكّم مقبول: بين 61 – 80 ثانية

-تحكّم جزئي: بين 81 – 100 ثانية

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية، 2023م، ص: 08.

-تحكّم محدود: أكبر أو يساوي 101 ثانية

1-2-3- الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم كفاءة الأداء القرائيّ:

	الأداء القرائيّ																															
	قراءة وحدات لغويّة كاملة قراءة مسترسلة				قراءة معبّرة عن المعاني				احترام علامات الوقف و تمثّلها				استخدام التّنغيم و النّبر				احترام الوصل والفصل				ابراز علامات الإعراب وفق قواعد القراءة				مدّة القراءة				الكفاءة الختامية لفهم الأداء القرائيّ			
قائمة التّلاميذ	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
باريس جليلة		×					×				×					×			×				×				×				×	
بلعبيد يوسف		×				×				×				×				×				×				×				×		
بن جلول اسلام			×		×					×				×				×				×				×			×			
بن عيسى خلود		×				×				×					×				×			×				×				×		
بودالي سمير			×				×			×					×					×			×				×				×	
بوقنين أيمن			×				×				×					×				×			×				×				×	
بوقنين عبدالمنعم		×					×				×					×				×			×				×				×	
بولنوار صفية	×					×					×				×				×				×				×			×		
بولنوار فاطمة		×				×				×					×			×				×				×				×		
حمودي وليد		×					×				×				×				×				×				×			×		
دويني اكرام	×					×				×					×			×				×				×				×		
صايلية وئام		×					×			×					×				×				×			×				×		
عتو مختارية		×					×				×				×				×				×			×				×		
عليم أمين		×					×			×					×				×				×				×			×		
عليم اكرام	×					×				×					×				×					×		×				×		
عمي اسماعيل		×					×			×					×				×					×			×			×		
عمي صونيا	×					×				×					×			×						×		×				×		
غالي عبدالرحمان		×					×				×				×				×				×				×			×		
فارس بشرى	×					×			×						×			×				×			×				×			

فاطمي رانيا	×					×				×					×				×				×			×				×		
قرشي أسماء	×					×				×					×			×				×				×				×		
قرشي الحاج		×						×		×						×			×				×				×				×	
قرشي مراد	×					×				×					×				×				×			×				×		
قرشي نسرين	×						×				×					×				×				×			×				×	
كربوبي وئام	×					×				×				×				×				×				×			×			
مزروعة اسلام			×				×				×					×				×				×			×				×	
نواري عبدالحميد	×					×				×					×				×				×			×				×		
نومي محمد جمال			×				×			×						×			×					×			×				×	
هاشمي أسامة		×					×				×					×			×				×				×				×	
بن شهبة فوزية	×				×				×					×				×			×				×				×			
بولنوار مريم			×				×			×				×					×				×			×				×		
حرشاوي رتاج		×				×				×				×				×				×				×				×		
حرشاوي نور			×				×					×				×			×				×				×				×	
حمادوش وصال	×					×				×				×				×				×				×			×			
حميدات علي	×				×					×				×			×				×				×				×			
دحو عبدالكريم		×					×				×			×					×				×				×			×		
رحماني محمد		×				×					×				×				×				×			×				×		
صبار بشرى			×				×				×					×			×				×			×					×	
طبش اسلام		×				×				×				×				×				×			×				×			
عثمان بن حوى			×				×					×			×					×				×			×				×	
عزالدين سارة	×				×				×				×				×				×				×				×			
عليم يوسف		×				×					×				×				×				×			×				×		
قرشي سارة		×				×					×				×				×			×				×				×		
قرشي عبالقادر			×				×			×					×			×					×			×				×		
قرشي عمار		×				×				×					×				×				×			×				×		
قرشي فاطمة	×				×					×				×			×				×				×				×			
قرشي فرح	×				×					×				×			×				×				×				×			
قرشي هاجر	×				×					×				×				×				×			×				×			
قهواجي محمد			×				×				×				×				×				×				×				×	
قويدر أحمد		×				×					×				×			×				×				×				×		
لكحل خولة	×				×				×				×				×				×				×				×			
مداح آية		×				×				×				×				×				×				×				×		
مزواري ع المنعم		×				×					×				×			×				×				×				×		
مفتاح صهيب		×				×				×				×				×				×				×				×		
مقني محمد		×				×				×					×				×				×			×				×		
نواري مصطفى			×				×				×				×				×				×			×					×	

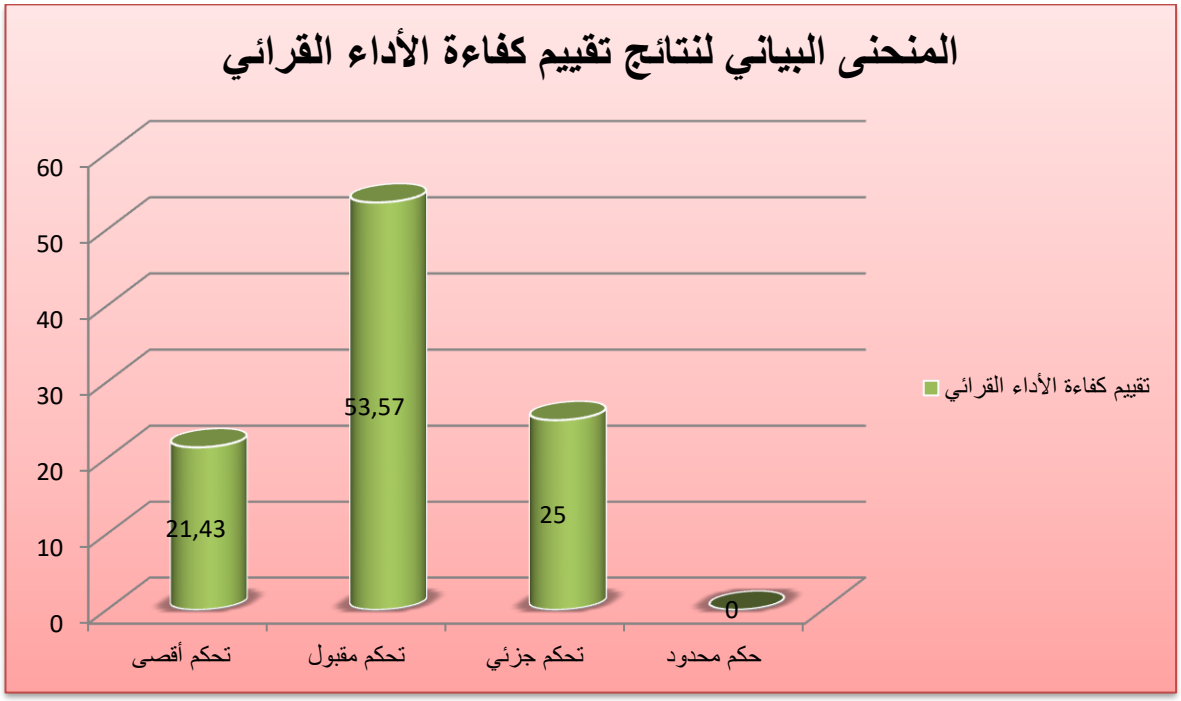
الجدول رقم (06) يمثّل الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم كفاءة الأداء القرائيّ

1-2-4- جدول تقييم كفاءة الأداء القرائي :

مستويات التّملّك	تحكّم أقصى (أ)	تحكّم مقبول (ب)	تحكّم جزئيّ (ج)	تحكّم محدود (د)
عدد التّلاميذ	12	30	14	00
النّسبة المئويّة	%21.43	%53.57	%25	%00

الجدول رقم (07) يمثّل نتائج تقييم كفاءة الأداء القرائيّ

1-2-5- المنحنى البيانيّ لنتائج تقييم كفاءة الأداء القرائيّ:



المنحنى البيانيّ رقم(03) يوضّح نتائج تقييم كفاءة الأداء القرائيّ

من خلال الجدول رقم (07) والمنحنى البيانيّ رقم (03) اللّذان يوضّحان نتائج تقييم كفاءة الأداء القرائيّ نلاحظ أنّ مستوى التّملّك للتّحكّم المقبول بلغ أعلى مستوى بعدد متعلّمين قدّر بـ 30 متعلّما من أصل 56 متعلّما ما يمثّل نسبة 53.57%، ويليه مستوى التّملّك للتحكم الجزئيّ بعدد قدره 14

متعلّما ما يمثّل نسبة 25% ، في حين بلغ مستوى التّملّك للتّحكّم الأقصى المرتبة الثّالثة بعدد قدر 12 متعلّما وبنسبة 21.43%، أمّا نتائج مستوى التّملّك للتّحكّم المحدود جاءت منعدمة، ويعود ذلك إلى الصّعوبات القرائيّة لدى بعض التّلاميذ والّذي يرجع إلى تحديد النّسبة للانتقال من الرّابعة إلى الخامسة.

1-3- تقييم كفاءة فهم المكتوب:

"من خلال فهم المكتوب يستطيع المتعلّم أن يقرأ نصوصا قصيرة أصليّة قراءة سليمة مع استعمال استراتيجيّة وأن يقيّم مضمون النّصّ المكتوب"[1]، وتتركّب كفاءة فهم المكتوب من جزأين للفهم، يتناول الجزء الأول فهم المحمول الفكريّ، ويتناول الجزء الثّاني فهم النّظام اللّغويّ.

1-3-1- تقييم كفاءة فهم المحمول الفكريّ:

1-3-1-1- معايير تقييم كفاءة فهم المحمول الفكريّ:

حدّدت تفاصيل هذا الجزء من خلال مجموعة من المعايير وتتمثّل في:

- تحديد الفكرة العامّة والمعالجة في النّصّ

- تحديد معلومات صريحة في النّصّ

[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، ص: 34.

- تفسير ظاهرة من النّصّ أو تبيانها

- استخلاص فكرة ضمنيّة من النّصّ

- اختيار مقطع وتبريره

- التّعبير عن رأي أو عرض وجهة نظر

1-3-1-2- خصائص نصّ المحمول الفكري :

يتميز نص المحمول الفكري بمجموعة من الخصائص[1] والتي تتمثل في :

- نصّ ثنائي المضمون (نصّ + صورة)، أو ثلاثي المضمون (نصّ + صورة + جدول أو خريطة،...) من مواضيع مختلفة.

- أصلي ، متصرّف فيه بما لا يخلّ بمبناه و معناه.

- غنيّ باللأفكار

- متوسّط الطّول، يمثّل 50% من الحدّ الأقصى المحدّد في الكفاءة (180 كلمة).

- مشكول جزئيّا.

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية، 2023م ، ص: 08.

- مرقم الفقرات.

- مشار إلى صاحبه أو مصدره أو كليهما.

1-3-1-3- طبيعة المطالب المتعلقة بنص المحمول الفكري:

يشمل تقييم كفاءة المحمول الفكري ستّة(6) مطالب تستجيب للمعايير المحدّدة في الشّبكة بمستويات أربعة.

الحالة الأولى: اختيار من متعدّد ويصاغ على النّحو الآتي:

الخيار الاوّل: معلومة تعبّر عن الاجابة المقصودة تحكّم أقصى

الخيار الثّاني: معلومة ضمنيّة من نصّ تحكّم مقبول.

الخيار الثّالث: معلومة مرتبطة بجزئيه من نصّ تحكّم جزئيّ.

الخيار الرّابع: معلومة صحيحة غير واردة في النّصّ التّحكّم محدود.

خيار التّمايز: إجابة من خارج الخيارات المقترحة ذات الطّبيعة الابداعيّة تلامس المستويات العليا للتّفكير التّحكم اقصى.

ملاحظة: في حالة الاخفاق في الاجابة في خيار التّمايز تحكّم جزئيّ.

الحالة الثّانية: إستلقاء معلومات من النّصّ وتقيم على النّحو الآتي:

أربع إجابات صحيحة: تحكّم أقصى

ثلاث إجابات صحيحة: تحكّم مقبول

إجابتان صحيحتان: تحكّم جزئيّ

إجابة واحدة صحيحة، أو كلّ الاجابات خاطئة: تحكّم محدود

ملاحظة: في حال وجود أكثر من أربع اجابات تطبّق القاعدة الواردة[1] في المثال الآتي:

مثال: اذا كان عدد الاجابات المطلوبة سبعة:

تحكّم أقصى: 7/7، أو 6/6.

تحكّم مقبول: 7/5 ،أو 7/4 .

تحكّم جزئيّ: 7/3 أو 7/2 .

تحكّم محدود: 7/1، أو 7/0

الحالة الثّالثة: تحدّد مستويات التّحكم فيها من خلال المؤشّرات على النّحو الآتي:

المؤشّر الأوّل: الاستجابة للجزء الأوّل من التّعليم .

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية، 2023م ، ص: 09.

المؤشّر الثّانيّ: للاستجابة الجزء الثّانيّ من التّعليم.

المؤشّر الثّالث: صحّة الجزء الأوّل من التّعليمة.

المؤشّر الرّابع: صحّة الجزء الثّاني من التّعليم.

1-3-1-4- نموذج موضوع تقييم فهم المحمول الفكري:

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربيّة الوطنيّة

مديريّة التّربيّة لولاية تيارت — الموسم الدّراسيّ: 2022 – 2023

مفتّشيّة التّعليم الابتدائيّ مقاطعة فرندة 04 و 05 — المستوى: السّنة الخامسة ابتدائي

اسم و لقب التّلميذ:..... — المدّة: 45 دقيقة

امتحان تقييم المكتسبات في اللّغة العربيّة

عمّي البشير

يفتحُ عَمّي البَشيرُ وينظرُ من خلالِ مصرعيْهِ، ويظلُّ يراقبُنا في حذرٍ ونحنُ نلعبُ بالكرةِ في البطحاءِ، حتّى إذا اقتربتِ الْكرةُ من بابِ الدّارِ قفزَ عليها قفزةً واحدةً، وأمسكَها بكلتا يديْه وصرخَ فينا: سوفَ أمزّقُها وأريحُكم منها ويغلقُ منْ خلفِه البابَ، فنجتمعُ أمام مَنْزِله، ونصرخُ على وتيرةٍ واحدةٍ: يا عمّي البشيرُ هي كرةٌ صغيرةٌ، من فضلِكَ، يهديك ربّي يا عمّي البشيرُ.

فيخرجُ غاضبًا و يصرخُ فينا:"في الصّباحِ كرةً، وعند الزّوالِ كرةً، وفي المساءِ كرةً، ألا تَمَلّون اللّعبَ"، فنأخذُ في استعطافِه: أبقاكَ الله يا عمّي البشير! و يواصلُ الرّجلُ تشدُّده ونواصلُ نَحن في استعطافِه حتّى نقولَ له: إن شاء الله حجّةً يا عمّي البشير! عند ذلك يَرْمي إلينا بالكُرةِ من داخل الدّارِ، وصِرْنا في كلّ مرّة ندعو لَهُ وفي كلّ مرّة يُرجعُ إلينا الكُرةَ.

[أصداء المدينة – محمود بلعيد]

البطحاء: مكان متسع

أريحكم: أخلصكم

كفاءة فهم المكتوب

الأسئلة:

الجزء الأول: فهم المحمول الفكري

المعيار 01: تحديد الفكرة العامة المعالجة في النص

المطلب01: ما الفكرة العامة التي يعالجها النص؟ ضع علامة (x) أمام الجواب الصحيح

1- عمي البشير يلعب بالكرة ☐ 2- استعطاف عمي البشير ☐ 3- الأطفال مع عمي البشير ☐

4- مباراة بين أبناء الحي ☐ 5- إجابة أخرى..... ☐

المعيار 02: تحديد معلومات صريحة في النص

المطلب02: أ- ما الاستعطاف الذي أثر في عمي البشير؟ ضع علامة (x) أمام الجواب الصحيح

1- أبقاك الله يا عمي البشير ☐ 2- إن شاء الله حجة ! ☐ 3- يهديك ربي يا عمي البشير ☐

4- شفاك الله يا عمي البشير ☐ 5- إجابة أخرى..... ☐

ب- عبارة الأطفال "يا عمي البشير هي كرة صغيرة" تعني:

1- كرة لا تؤذي ☐ 2- كرة لا تزعج ☐ 3- كرة خفيفة ☐

4- كرة حديدية ☐ 5- إجابة أخرى..... ☐

المعيار 03: تفسير ظاهرة أو تبيانها من النص

المطلب03: العبارة " في الصّباحِ كرةً، وعند الزّوالِ كرةً، وفي المساءِ كرةً، ألا تَملّون اللّعب " تدل على:

1- اللعب المنظم ☐ 2- المبالغة في اللعبة بالكرة ☐ 3- اللعب في فترات متقطعة ☐

4- اللعب أحيانا بالكرة ☐ 5- إجابة أخرى..... ☐

المعيار 04: استخلاص فكرة ضمنية من النص

المطلب 04: كان الأطفال يطلبون من عمي البشير إرجاع الكرة فيلبي طلبهم. هذا الموقف دليل على:

1- إنزعاج عمي البشير من صراخهم ☐ 2- تسامح عمي البشير مع الأطفال ☐

3- حب عمي البشير للأطفال ☐ 4- خوف عمي البشير من أوليائهم ☐

5- إجابة أخرى..... ☐

المعيار 05: إختيار مقطع وتبريره

المطلب 05: اختر عبارة من النص أثرت فيك مبررا سبب اختيارك

العبارة:.....

التبرير:.....

المعيار 06: التعبير عن رأي أو عرض وجهة نظر

المطلب 06: ماذا استخدت من النص؟

.....

.....

.....

1-3-1-5- نموذج تصحيح موضوع المحمول الفكري و سلم التقديرات:

الإجابة المقترحة و سلم التقديرات

الجزء الأول: فهم المحمول الفكري

المعايير	المطالب	الأجوبة المقترحة	مستويات التحكم			
			تحكم أقصى	تحكم مقبول	تحكم جزئي	تحكم محدود
المعيار 01: تحديد الفكرة العامة المعالجة في النص	الفكرة العامة للنص	يوميات الأطفال مع عمي البشير	*			
		استعطاف عمي البشير		*		
		مباراة بين أبناء الحي			*	
		عمي البشير يلعب بالكرة				*
المعيار02: تحديد معلومات صريحة في النص	أ– ما الاستعطاف الذي أثر في عمي البشير	إن شاء الله حجة	*			
		أبقاك الله يا عمي البشير		*		
		يهديك ربي يا عمي البشير			*	
		شفاك الله يا عمي البشير				*
	ب– عبارة الأطفال: يا عمي البشير هي كرة صغيرة تعني	كرة خفيفة	*			
		كرة لا تزعج		*		
		كرة لا تؤذي			*	
		كرة حديدية				*
المعيار03: تفسير ظاهرة أو تبيانها من النص	العبارة " في الصّباح كرةً، وعند الزّوال كرةً، وفي المساءِ كرةً، ألا تَمَلّون اللّعبَ " تدل على:	المبالغة في اللعبة بالكرة	*			
		اللعب أحيانا بالكرة		*		
		اللعب في فترات متقطعة			*	
		اللعب المنتظم				*
المعيار04: استخلاص فكرة ضمنية من النص	كان الأطفال يطلبون من عمي البشير إرجاع الكرة فيلبي طلبهم. هذا الموقف دليل على:	تسامح عمي البشير مع الأطفال	*			
		حب عمي البشير للأطفال		*		
		إنزعاج عمي البشير من صراخهم			*	
		خوف عمي البشير من أوليائهم				*
المعيار 05: إختيار مقطع وتبريره	اختر عبارة من النص أثرت فيك مبررا سبب اختيارك	صحة الاختيار مع التبرير المناسب	*			
		صحة الاختيار مع تبرير ناقص		*		
		صحة الاختيار دون تقديم تبرير			*	
		عدم صحة الاختيار و عدم التبرير				*
المعيار 06: التعبير عن رأي أو عرض وجهة نظر	ماذا استفدت من النص؟ – الاحترام أساس المحبة – التسامح صفة نبيلة	صحة الاجابتين 1و 2	*			
		صحة الاجابة 2 و خطأ في الاجابة 1		*		
		صحة الاجابة 1 و خطأ في الاجابة 2			*	
		الخطأ في كلا الاجابتين 1 و 2				*

الجدول رقم (08) يوضح الإجابة المقترحة و سلم التقديرات للمحمول الفكري

1-3-1-6- الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم كفاءة فهم المحمول الفكريّ:

	فهم المحمول الفكريّ																																							
	تحديد الفكرة العامة و المعالجة في النّصّ				تحديد معلومات صريحة في النّصّ أ				تحديد معلومات صريحة في النّصّ ب				تفسير ظاهرة من النّصّ أو تبيانها				استخلاص فكرة ضمنيّة من النّصّ				اختيار مقطع و تبريره				التّعبير عن رأي أو عرض وجهة نظر				الكفاءة الختامية لفهم المحمول الفكريّ										
الاسم و اللّقب	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د												
باريس جليلة			×		×				×							×		×					×		×				×											
بلعبيد يوسف			×		×					×				×					×			×					×			×										
بن جلول اسلام		×			×				×				×					×				×					×			×										
بن عيسى خلود			×		×				×				×					×				×					×			×										
بودالي سمير	×				×				×				×					×				×					×													
بوقنين أيمن		×			×				×					×			×												×										
بوقنين عبدالمنعم		×			×					×			×					×				×					×												
بولنوار صفية		×							×				×					×				×					×												
بولنوار فاطمة		×			×					×			×					×				×					×												
حمودي وليد	×				×				×				×					×				×					×												
دويني اكرام	×				×				×				×					×				×					×												
صايلية وئام		×			×				×				×					×				×					×												
عتو مختارية	×				×				×							×		×					×					×											
عليم أمين		×					×		×						×			×					×					×											
عليم اكرام		×			×				×					×				×					×					×											
عمي اسماعيل		×			×				×				×					×					×					×											
عمي صونيا	×				×				×				×					×					×					×											
غالي عبدالرحمان		×			×				×							×		×					×					×											
فارس بشرى		×					×				×				×				×				×					×											
فاطمي رانيا		×			×				×							×		×					×					×											
قرشي أسماء			×		×					×						×			×				×					×											
قرشي الحاج		×					×			×					×				×				×					×											
قرشي مراد		×			×					×						×			×				×					×											
قرشي نسرين		×			×				×						×				×				×					×											
كربوبي وئام			×		×				×				×							×			×					×											
مزروعة اسلام			×		×				×						×		×						×					×											
نواري عبدالحميد		×			×				×							×							×					×											
نومي محمد جمال		×						×	×						×		×						×					×											
هاشمي أسامة		×					×		×							×							×					×											

بن شهبة فوزية		×			×				×				×					×			×						×		×			
بولنوار مريم		×				×			×						×			×					×			×				×		
حرشاوي رتاج		×						×				×			×			×					×					×			×	
حرشاوي نور			×				×					×				×				×				×				×			×	
حمادوش وصال		×				×				×				×				×					×				×			×		
حميدات علي		×			×				×				×				×				×				×				×			
دحو عبدالكريم			×				×			×					×			×					×					×		×		
رحماني محمد				×			×				×					×			×					×				×			×	
صبار بشرى				×			×				×		×				×							×			×			×		
طبش اسلام			×			×			×				×						×				×				×			×		
عثمان بن حوى				×				×				×			×					×				×				×			×	
عزالدين سارة			×				×					×			×				×			×						×			×	
عليم يوسف				×			×				×				×				×					×				×			×	
قرشي سارة				×				×				×				×				×			×					×			×	
قرشي عبالقادر		×				×				×			×					×						×				×		×		
قرشي عمار				×				×				×				×				×				×				×				×
قرشي فاطمة		×					×					×			×				×				×					×			×	
قرشي فرح				×			×					×				×	×							×	×						×	
قرشي هاجر	×						×				×		×						×					×				×		×		
قهواجي محمد		×				×					×					×			×					×				×			×	
قويدر أحمد		×			×				×						×		×						×				×			×		
لكحل خولة				×	×				×							×				×			×		×					×		
مداح آية			×			×				×					×					×			×			×				×		
مزواري ع المنعم			×				×				×				×				×				×			×				×		
مفتاح صهيب				×			×					×			×				×				×					×			×	
مقني محمد				×			×					×				×				×				×				×			×	
نواري مصطفى			×			×			×						×		×						×				×			×		

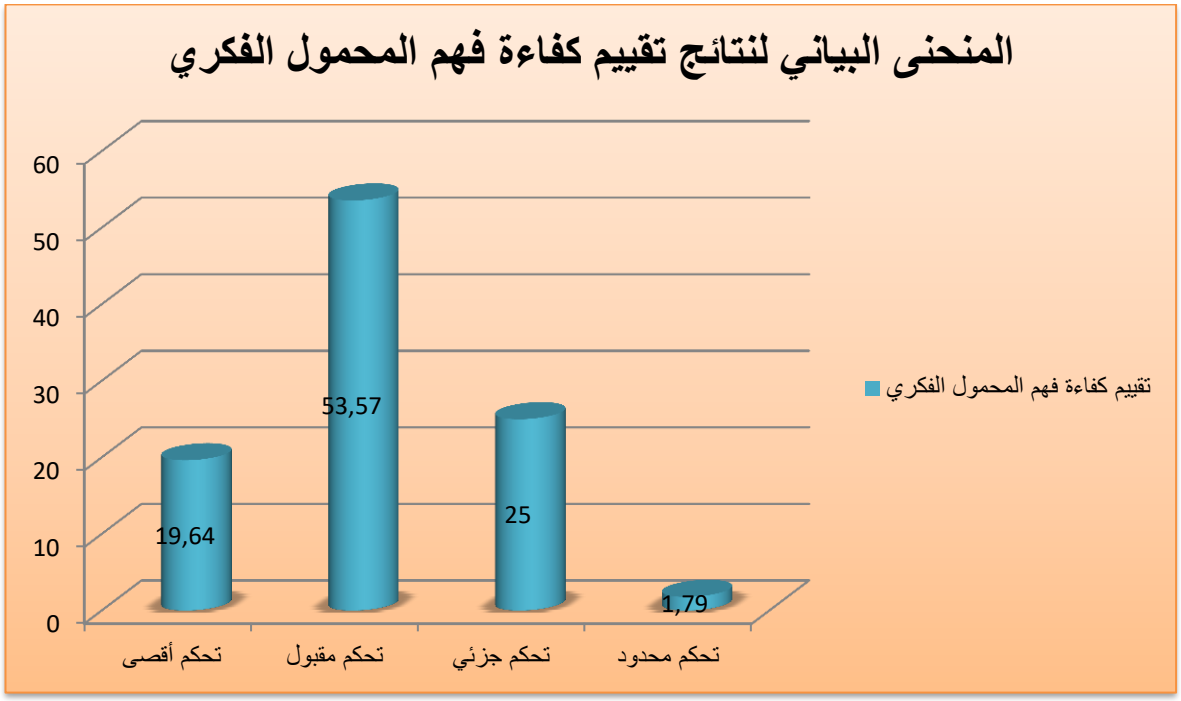
الجدول رقم (09) يمثّل الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم كفاءة فهم المحمول الفكريّ

1-3-1-7- جدول نتائج تقييم كفاءة فهم المحمول الفكريّ:

مستويات التّملّك	تحكّم أقصى (أ)	تحكّم مقبول (ب)	تحكّم جزئيّ (ج)	تحكّم محدود (د)
عدد التّلاميذ	11	30	14	01
النّسبة المئويّة	%19.64	%53.57	%25	%1.79

الجدول رقم (10) يمثّل نتائج تقييم كفاءة فهم المحمول الفكريّ

1-3-1-8- المنحنى البيانيّ لنتائج تقييم كفاءة فهم المحمول الفكريّ:



المنحنى البياني رقم(04) يوضّح نتائج تقييم كفاءة فهم المحمول الفكريّ

من خلال الجدول رقم (10) و المنحنى البيانيّ رقم (04) اللّذان يوضّحان نتائج تقييم كفاءة فهم المحمول الفكريّ نلاحظ أنّ مستوى التّملّك للتّحكّم المقبول بلغ أعلى مستوى بعدد متعلّمين قدّر بـ 30 متعلّما من أصل 56 متعلّما ما يمثّل نسبة 53.57%، ويليه مستوى التّملّك للتّحكّم الجزئيّ بعدد قدره 14 متعلّما ما يمثّل نسبة 25% ، في حين احتلّ مستوى التّملّك للتّحكّم الأقصى المرتبة الثّالثة بعدد قدّر بـ 11 متعلّما و بنسبة 19.64% ، أمّا نتائج مستوى التّملّك للتّحكّم المحدود جاءت في المرتبة الأخيرة بنسبة 1.79% والّتي يمثّلها متعلّم واحد كان مستواه محدود، فالنّتائج كانت مقبولة على العموم و تتوافق تقريبا مع نتائج الفصل الدّراسيّ.

1-3-2- تقييم كفاءة فهم النّظام اللّغويّ:

1-3-2-1- معايير تقييم كفاءة فهم النّظام اللّغويّ:

يتحدّد فهم النّظام اللّغويّ من خلال مجموعة من المعايير والمتمثّلة في:

- الاستبدال في فقرة
- إعادة تركيب جمل
- تشكيل فقرة أو تصحيحها
- استعمال علامات الوقف في فقرة
- التّحويل الصّرفيّ لفقرة
- الرّسم الإملائيّ لفقرة

1-3-2-2- خصائص نصّ موضوع النظام اللغوي :

يتميز موضوع النظام اللغوي بمجموعة من الخصائص[1] نذكر منها:

- نصّ نثري ببنية غنيّة بالظّواهر اللّغويّة ومن مواضيع مختلفة.
- متوسّط الطّول يمثّل 50% من الحدّ الاقصى المحدّد في الكفاءة (180 كلمة).
- من سياق النّصّ الأوّل المعالج.
- فقرات مرقّمة.

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية، 2023م ، ص: 13.

1-3-2-3- طبيعة مطالب موضوع النظام اللغوي:

يشمل تقييم كفاءة النّظام اللّغويّ ستّة أسئلة (6) [1] تستجيب للمعايير المحدّدة في الشّبكة بمستويات أربعة:

- املاء الفقرة الاخيرة من النّصّ والّتي تتكوّن من 30 الى 40، لفظة لتقييم المعيار السّادس المتعلّق بالرّسم الاملائيّ، تعتبر كلّ لفظة مؤشّرا.

- استبدال الكلمات دون حساب الرّوابط في فقرة قصيرة تحدث تحدّد بعارضتين في النّصّ لتقييم المعيار الأوّل، على ألّا يقلّ عدد الكلمات القابلة للاستبدال من أربع كلمات.

- اعادة تركيب جملتين لتقييم المعيار الثّاني على أن تركّب كلّ جملة مرّتين.

- "الضّبط بالشّكل" التّام لفقرة من النّص غير مشكولة، في حدود 20 كلمة دون حساب الرّوابط، لتقييم المعيار الثّالث، ويضبط مستوى التّقدير على النّحو الآتي، مهما كان حجم الفقرة.

03 أخطاء أو أقّل	تحكّم أقصى	من 04 أخطاء إلى 06	تحكّم مقبول
من 07 أخطاء إلى 10	تحكّم جزئيّ	أكثر من 10 أخطاء	تحكّم محدود

الجدول رقم (11) يمثّل مستويات التّقدير للرّسم الإملائيّ لفقرة

ويمكن أن يعتمد بدل "**الضّبط بالشّكل**" "**تصحيح نصّ مشكول**" فقرة من نصّ قصير في حدود 20 كلمة دون حساب الرّوابط لتقييم المعيار الثّالث.

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية، 2023م ، ص: 13.

- وضع علامات الوقف في فقرة تتراوح بين 20 الى 30 كلمة (دون حساب الرّوابط)، لتقييم المعيار الرّابع على ألّا تقلّ العلامات المستعملة عن أربع.

- التّحويل الصّرفيّ للفقرة، لتقييم المعيار الخامس، على ألّا تقلّ الكلمات المحوّلة عن أربع.

1-3-2-4-نموذج موضوع تقييم فهم النظام اللغوي:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيارت — الموسم الدراسي: 2022-2023

مفتشية التعليم الابتدائي مقاطعة فرندة 04و05 — المستوى السنة الخامسة ابتدائي

اسم ولقب التلميذ:..... — المدة 45 دقيقة

المؤسسة:.....

امتحان تقييم المكتسبات في اللغة العربية

فطور الصباح

1. بِسَبَبٍ لا بأسَ بِها مِن الصّغار يذهبُون إلَى المَدرسة دون أن يَضَعوا شيئا في أفواهِهِم صباحا ، وتُشير النتائجُ إلى أنَّ ثُلثَ الأطفال لا يَتناولون وَجْبَةَ الفَطور ، والواقع أنّ هذه العادة سيئةٌ للغاية ، لأنَّها قد تُخلّف وراءها ما لا تُحمَد عُقباهُ ، سَواءٌ مِن ناحِيَة الطّفل ، أو من ناحية تَحصيله الدّراسي.

2 ـ إنَّ وَجْبة الفطور مُهِمّة للطّفل من أجل نُمُوّه و تطوُّره ، كما أنّها تُعتبر أساسيّة لكي تُعطِيَه عناصِرَ القُوّة لِفهم ما يَراه ويَسمَعهُ خلال الحِصّة الدراسيّة.

3 ـ .....

.....

.....

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيارت

مفتشية التعليم الابتدائي مقاطعة فرندة 04و05

الموسم الدراسي: 2022-2023

المستوى السنة الخامسة ابتدائي

امتحان تقييم المكتسبات في الإملاء

المعيار06 : الرسم الاملائي

المطلب 06: توظيفُ قواعِد الاملاء في كتابة فقرة مَسموعة.

نصُ الإمـــلاء

تُشيرُ الأبحاث إلى أنَّ الطفلَ الّذي يتناولُ وَجبةَ الفطورِ هو أكثرُ تركيزا و اسْبَعاها من أقرانِه الّذين لا يأكلون شَيئا صَباحا، كما أثبتتِ الإختباراتُ أنّ الصّغيرَ الّذي لا يأكلُ شَيئا صباحا يكون أكثرَ عُرضَةً للأمراض.

ملاحظة : فقرة الإملاء يمليها الأستاذ عند توزيع الموضوع على المتعلمين.

كفاءة فهم المكتوب

الجزء الثاني : فهم المحمول اللغوي الأسئلة

المعيار01: الاستبدال في الفقرة

المطلب 01: استبدل أكبر عدد من الكلمات في الجمل الآتية ، مع الحفاظ على المعنى:

«نِسبةٌ لا بأس بها من الصّغار يَذهبون إلى المَدرسة دون أن يَضعُوا شيئا في أفواهِهم صباحا»

.....

المعيار02: إعادة تركيب جمل

المطلب 02: أعد تركيب الجملتين مرتين مع الحفاظ على المعنى

الجملة 1: وجبة الفطور تساهم في نمو الطّفل.

- .....

- .....

الجملة 2: يفتح عمي البشير باب منزله .

- .....

- .....

المعيار03: تشكيل أو تصحيح فقرة:

المطلب03: صحّح الأخطاء الواردة في الفقرة التالية:

«إنّ نقصَ الحديدِ عند الأطفال يتركون آثارٌ سلْبيّةٌ على الجسم وعلى العقل خصوصا ، وهذا النّقصَ يُفضي إلى ضعف التركيزَ، فيجعلَ الأطفال غيرَ قادرين التعلُّم»

- .....

- .....

المعيار04استعمال علامات الوقف في فقرة:

المطلب04: ضع علامات الوقف في مكانها المناسب لتحقيق المعنى:

- إنّ وجبة الفطور صباحاً يجب أن تتألفَ من المكونات التّالية ( )

الحليب ( ) الفاكهة أو أحد العصائر أو المُربى ما أشبه أن تكونَ الوَجبات متنوعة ( )

هل من الضروري أن تُتناولَ وَجبات الفطور في المنزل ( ) نعم .

المعيار05: التحويل الصرفي

المطلب05: صرّف الجملة التالية إلى المثنى ثم إلى جمع المذكر:

(إن وجبة الفطور مُهمّة جدًا للطفل من أجل نُموه وتطوّره ، كما أنّها تُعتبر أساسيّة لكي تُعطيه عناصر القُوّة)

أ)- صيغة المثنى:.....

.....

ب)- صيغة جمع المذكر:.....

.....

المعيار06:الرسم الإملائي

توظيف قواعد الإملاء في كتابة فقرة مسموعة.

ملاحظة : فقرة الإملاء يمليها الأستاذ عند توزيع الموضوع

1-3-2-5-نموذج تصحيح موضوع النظام اللغوي و سلم التقديرات:

الإجابة المقترحة و سلم التقديرات الجزء الثاني فهم نظام اللغة

المعايير	المطالب	الأجوبة المقترحة	مستويات التحكم			
			تحكم أقصى	تحكم مقبول	تحكم جزئي	تحكم محدود
المعيار 01: الاستبدال في فقرة	نسبة لايأس بها عن الصغار يذهبون إلى المدرسة دون أن يضعوا شئا في أفواههم صباحا	استبدال 4 مفردات	*			
		استبدال 3 مفردات		*		
		استبدال مفردتين			*	
		استبدال مفردة واحدة				*
المعيار02: اعادة تركيب جمل	الجملة الأولى: 1-وجبة الفطور تساهم في نمو الأطفال 2-تساهم وجبة الفطور في نمو الاطفال الجملة الثانية: 1-عمي البشير يفتح باب منزله 2-باب المنزل يفتحه عمي البشير	تركيب 4 جمل	*			
		تركيب 3 جمل		*		
		تركيب جملتين			*	
		تركيب جملة واحدة				*
المعيار03: الضبط بالشكل أو تصحيح فقرة	تصحيح الأخطاء الواردة في الفقرة التالية: إنَّ نقصُ الحديدُ عند الأطفال يتركون آثارٌ سلبيةً على الجسم و على العقل خصوصا، وهذا النقصَ يفضي إلى ضعف التركيزَ فيجعلَ الأطفال غيرَ قادرين التعلُّم	الشكل الصحيح من 6 إلى8 كلمة	*			
		الشكل الصحيح من 4 إلى5 كلمة		*		
		الشكل الصحيح من 2 إلى3 كلمة			*	
		الشكل الصحيح 1 أو 0				*
المعيار04: استعمال علامات الوقف في فقرة	الجواب: وضع علامات الوقف في مكانها إن وجبة الفطور يجب أن تتألف من المكونات التالية( ) الحليب() الفاكهة أو أحد العصائر أو الحبوب ما أشهى أن تكون الوجبات متنوعة() هل من الضروري أن تتناول فطور الصباح()	وضع 4 علامات وقف بشكل صحيح	*			
		وضع 3 علامات وقف بشكل صحيح		*		
		وضع علامتين وقف بشكل صحيح			*	
		وضع علامة واحدة بشكل صحيح				*
المعيار 05: التحويل الصرفي	التحويل إلى المثنى: إن وجبة الفطور مهمة للطفلين من أجل نموهما و تطورهما.....لكي تعطيهما 1-جمع المذكر:إن وجبة الفطور مهمة للأطفال لنموهم و تطورهم....لكي تعطيهم	تصريف 8 كلمات	*			
		تصريف 7 كلمات		*		
		تصريف 3 – 5 كلمات			*	
		تصريف أقل من 3 كلمات				*
المعيار 06: الرسم الإملائي	إملاء الفقرة 4: تشير الأبحاث إلى أن الذي يتناول وجبة الفطور هو أكثر تركيزا و استعابا من أقرانه الذين لا يأكلون شئا صباحا، كما أثبتت الاختبارات أن الصغير الذي لا يأكل شئا صباحا يكون أكثر عرضة للأمراض	3 أخطاء أو أقل	*			
		من 4 إلى 6 أخطاء		*		
		من 7 إلى 10 أخطاء			*	
		أكثر من 10 أخطاء				*

الجدول رقم (12) يوضح الإجابة المقترحة و سلم التقديرات للنظام اللّغوي

1-3-2-6- الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم كفاءة فهم النّظام اللّغويّ :

فهم النّظام اللّغويّ																																	
	الاستبدال في فقرة					إعادة تركيب جمل					تشكيل فقرة أو تصحيحها					استعمال علامات الوقف في فقرة					التّحويل الصّرفيّ لفقرة					الرّسم الإملائيّ لفقرة					الكفاءة الختامية لفهم النّظام اللّغويّ				
قائمة التّلاميذ	أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د
باريس جليلة		×							×				×					×						×					×					×	
بلعبيد يوسف				×					×			×	×						×					×					×					×	
بن جلول اسلام			×					×				×		×			×					×									×				
بن عيسى خلود			×				×					×					×					×						×				×			
بودالي سمير				×				×				×					×					×					×					×			
بوقنين أيمن				×					×			×				×						×					×					×			
بوقنين عبدالمنعم				×					×			×					×					×					×					×			
بولنوار صفية				×					×			×				×					×						×					×			
بولنوار فاطمة		×							×			×					×					×						×							
حمودي وليد				×					×			×					×					×					×					×			
دويني اكرام			×						×			×				×						×						×							
صايلية وئام				×			×					×					×					×						×							
عتو مختارية				×					×			×					×					×					×					×			
عليم أمين			×						×			×					×					×					×					×			
عليم اكرام				×					×			×				×						×						×							
عمي اسماعيل				×					×			×					×					×					×					×			
عمي صونيا			×					×				×					×					×						×							
غالي عبدالرحمان				×					×			×				×						×					×					×			
فارس بشرى				×		×								×				×					×					×							
فاطمي رانيا			×					×					×					×					×					×					×		
قرشي أسماء		×						×				×					×					×						×							
قرشي الحاج			×					×			×						×					×					×					×			
قرشي مراد		×				×								×			×					×						×							
قرشي نسرين		×				×						×					×					×						×							
كربوبي وئام			×			×						×					×						×						×						
مزروعة اسلام			×			×					×						×				×						×					×			

نواري عبدالحميد				×				×			×				×			×				×				×		
نومي محمد جمال					×				×						×			×				×				×		
هاشمي أسامة					×				×						×			×				×				×		
بن شهبة فوزية				×				×			×				×			×				×				×		
بولنوار مريم					×				×						×			×				×				×		
حرشاوي رتاج					×				×						×			×				×				×		
حرشاوي نور					×				×						×			×				×				×		
حمادوش وصال					×				×						×			×				×				×		
حميدات علي					×				×						×			×				×				×		
دحو عبدالكريم					×				×						×			×				×				×		
رحماني محمد					×				×						×			×				×				×		
صبار بشرى					×				×						×			×				×				×		
طبش اسلام					×				×						×			×				×				×		
عثمان بن حوى					×				×						×			×				×				×		
عزالدين سارة					×				×						×			×				×				×		
عليم يوسف					×				×						×			×				×				×		
قرشي سارة					×				×						×			×				×				×		
قرشي عبالقادر					×				×						×			×				×				×		
قرشي عمار					×				×						×			×				×				×		
قرشي فاطمة					×				×						×			×				×				×		
قرشي فرح					×				×						×			×				×				×		
قرشي هاجر					×				×						×			×				×				×		
قهواجي محمد					×				×						×			×				×				×		
قويدر أحمد					×				×						×			×				×				×		
لكحل خولة					×				×						×			×				×				×		
مداح آية					×				×						×			×				×				×		
مزواري ع المنعم					×				×						×			×				×				×		
مفتاح صهيب					×				×						×			×				×				×		
مقني محمد					×				×						×			×				×				×		
نواري مصطفى					×				×						×			×				×				×		

الجدول رقم (13) يمثل الشبكة التحليلية لنتائج تقييم كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي

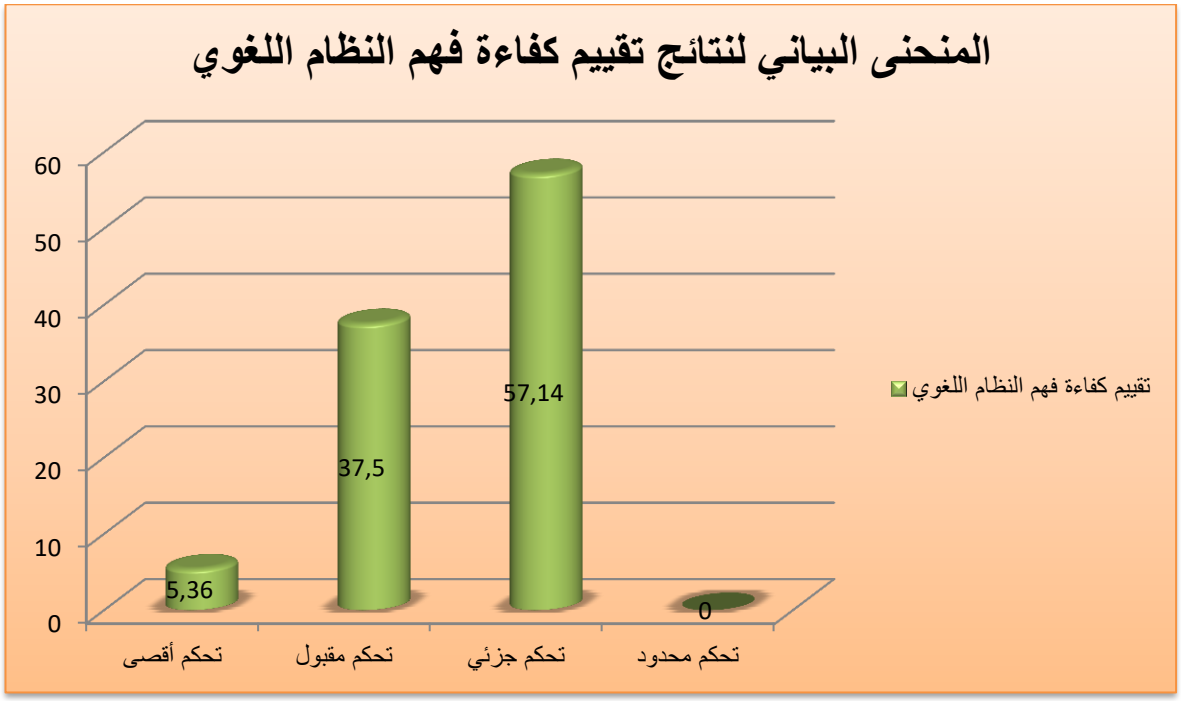
1-3-2-7- جدول نتائج تقييم كفاءة فهم النظام اللغوي:

مستويات التملك	تحكم أقصى (أ)	تحكم مقبول (ب)	تحكم جزئي (ج)	تحكم محدود (د)

عدد التلاميذ	03	21	32	00
النسبة المئوية	%5.36	%37.5	%57.14	%00

الجدول رقم (14) يمثّل نتائج تقييم كفاءة فهم النّظام اللّغويّ

1-3-2-8- المنحنى البيانيّ لنتائج تقييم كفاءة فهم النّظام اللّغويّ:



المنحنى البيانيّ رقم(05) يوضّح نتائج تقييم كفاءة فهم النّظام اللّغويّ

من خلال الجدول رقم(14) و المنحنى البيانيّ رقم (05) اللّذان يوضّحان نتائج تقييم كفاءة فهم النّظام اللّغوي نلاحظ أنّ مستوى التّملّك للتّحكّم الجزئيّ بلغ أعلى مستوى بعدد متعلّمين قدّر بـ 32 متعلّما من أصل 56 متعلّم ما يمثّل نسبة 57.14%، ويليه مستوى التّملّك للتّحكّم المقبول بعدد قدره 21 متعلّما ما يمثّل نسبة 37.5%، في حين بلغ مستوى التّملّك للتّحكّم الأقصى في المرتبة الثّالثة بعدد قدّر 03 متعلّمين وبنسبة 5.36%، أمّا نتائج مستوى التّملّك للتّحكّم المحدود جاءت منعدمة، ويرجع هذا إلى:

- ضعف مستوى بعض المتعلّمين في القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة.

- طريقة طرح أسئلة تقييم المكتسبات جديدة على التّلاميذ ولم يتمّ استعابها من قبل البعض، خاصّة ما تعلّق بمعياريّ الاستبدال في فقرة وإعادة تركيب جمل.

1-4- تقييم كفاءة الانتاج الكتابيّ:

"يعتبر التّعبير من أهمّ أغراض الدّراسة اللّغويّة، كما تعتبر إجادته أسمى غاية يجب على المدرّسين أن يعملوا على تمكين المتعلّمين منها بكلّ ما لديهم من الوسائل والجهود؛ لأنّ التّعبير يمثّل الوظيفة المهمّة من وظائف اللّغة، ألا وهي التّواصل والتّبليغ سواء بلسانه أو بقلمه"[1]، وتعتبر كفاءة الانتاج الكتابيّ من أصعب الكفاءات المطلوب تحقيقها لدى متعلّميّ المرحلة الابتدائيّة، لأنّها ترتكز على المستويات العليا للتّفكير ولذلك وجب الالتزام بمجموعة من الشّروط عند اعداد تقييم هذه الكفاءة والّتي ترتكز على المعايير الآتية:

- احترام التّعليمة والمهمّات المرفقة
- وضوح التّصميم وفق طبيعة المنتج
- ترابط الأفكار وتسلسلها
- الالتزام بقواعد اللّغة
- إدراج قيمة أو تحديد موقف أو إبداء رأي
- وضع علامات الوقف في أماكنها

[1] حياة بناجي، اللسانيات وتعليمية اللغات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي التمارين اللغوية أنموذجًا، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مج: 10، ع: 01،2021م، ص: 828.

- وضوح الخطّ واحترام مقاييس الكتابة

1-4-1- شروط صياغة موضوع الإنتاج الكتابيّ:

تتمثّل شروط صياغة موضوع الإنتاج الكتابيّ[1] فيما يلي:

- وضعيّة مركّبة، ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم (من الحياة).

- من سياق النّصّين المعالجين سابقا.

- غير محدّد الموارد

- يتضمّن تعليمات متعدّدة المهمّات، تمكّن من هندسة المنتج.

- تبرز إحدى المهمّات موقفا، أو تفرض إبداء رأي أو تستدعي إصدار حكم.

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية، 2023م، ص: 18.

1-4-2- نموذج موضوع الإنتاج الكتابي:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيارت الثلاثاء2023/05/02

الإسم واللقب : .....

المدة 45 دقيقة

المدرسة:.....

امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي في الإنتاج الكتابي

كفاءة الإنتاج الكتابي

الموضوع

أثناء عودتك من المدرسة إلى البيت وقع نظرك على مجموعة من الأطفال وهم يجرّون كلبا بالحبل ويضربونه بأرجلهم ، ويرشقونه بالحجارة . فتقدمت منهم ناصحا.

أكتب نصاً تبين فيه:

المهمات

- تصرفات الأطفال مع الكلب
- حالة الكلب وهو يتألم
- شعورك تجاه هذا التصرف
- النصائح التي قدمتها لهؤلاء الأطفال حول الرفق بالحيوان.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1-4-3- نموذج تصحيح موضوع الإنتاج الكتابي:

الإجابة المقترحة و سلم التقديرات

شبكة تصحيح الإنتاج الكتابي

المعايير	المطالب	الأجوبة المقترحة	مستويات التحكم			
			تحكم أقصى	تحكم مقبول	تحكم جزئي	تحكم محدود
المعيار 01: احترام التعليمة و المهمات المرفقة	– تصرفات الأطفال – ألم الكلب و حالته – شعورك أمام هذا التصرف – النصائح حول الرفق بالحيوان	تحقيق 4 مؤشرات	*			
		تحقيق 3 مؤشرات		*		
		تحقيق مؤشرين			*	
		تحقيق مؤشر 1				*
المعيار02: وضوح التصميم وفق المنتج	مخطط الموضوع: – مقدمة – عرض – خاتمة	تحقيق 4 مؤشرات	*			
		تحقيق 3 مؤشرات		*		
		تحقيق مؤشرين			*	
		تحقيق مؤشر 1				*
المعيار03: ترابط الأفكار و تسلسلها		سلامة الربط بين كل العناصر	*			
		سلامة الربط بين أغلب العناصر		*		
		سلامة الربط بين بعض العناصر			*	
		خلل في الربط				*
المعيار04: الالتزام بقواعد اللغة		3 أخطاء أو أقل	*			
		من 4 – 6 أخطاء		*		
		من 7 – 10 أخطاء			*	
		أكثر من 10 أخطاء				*
المعيار 05: ادراج قيمة أو تحديد موقف أو ابداء رأي	– الاشارة إلى الرفق بالحيوان – حسن معاملة الحيوانات – الالتزام به – تطبيقه في الواقع	4 مؤشرات	*			
		3 مؤشرات		*		
		مؤشران (2)			*	
		مؤشر واحد (1)				*
المعيار 06: وضع علامات الوقف في اماكنها المناسبة ووجاهة الخط		الإلتزام بكل العلامات و الخط	*			
		الإلتزام بأغلب العلامات		*		
		الإلتزام بجزء من العلامات			*	
		الإلتزام بالقدر القليل من العلامات				*

الجدول رقم (15) يوضّح الإجابة المقترحة و سلم التّقديرات للإنتاج الكتابي

1-4-4- الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم كفاءة الإنتاج الكتابيّ:

الاسم و اللّقب	الإنتاج الكتابيّ																							
	احترام التّعليمة و المهمّات المرفقة				وضوح التّصميم وفق طبيعة المنتج				ترابط الأفكار و تسلسلها				الالتزام بقواعد اللّغة				إدراج قيمة، أو تحديد موقف، أو إبداء رأي				وضوح الخطّ				الكفاءة الختامية للإنتاج الكتابيّ			
	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
باريس جليلة		×					×				×					×			×					×			×	
بلعبيد يوسف		×				×					×				×				×			×				×		
بن جلول اسلام	×				×					×				×					×			×			×			
بن عيسى خلود		×				×					×				×				×		×					×		
بودالي سمير			×					×	×				×						×					×			×	
بوقنين أيمن			×			×					×				×				×				×			×		
بوقنين عبدالمنعم			×			×			×					×			×							×			×	
بولنوار صفية		×				×					×				×		×					×				×		
بولنوار فاطمة		×					×			×				×					×			×				×		
حمودي وليد			×		×				×				×						×				×			×		
دويني اكرام	×						×			×				×					×			×				×		
صايلية وئام			×				×				×				×				×			×				×		
عتو مختارية			×				×		×				×				×						×			×		
عليم أمين	×		×		×				×				×					×			×					×		
عليم اكرام	×		×		×						×				×							×				×		
عمي اسماعيل			×		×				×				×					×					×			×		
عمي صونيا			×			×					×				×							×				×		
غالي عبدالرحمان			×				×		×						×				×			×				×		
فارس بشرى	×						×				×				×				×		×					×		
فاطمي رانيا			×				×				×				×				×			×				×		
قرشي أسماء		×					×				×				×				×			×				×		
قرشي الحاج		×					×				×				×		×				×					×		
قرشي مراد		×					×				×				×				×			×				×		
قرشي نسرين	×				×						×		×						×			×				×		
كربوبي وئام			×				×			×				×					×		×					×		
مزروعة اسلام		×					×				×				×				×			×				×		
نواري عبدالحميد		×					×				×				×				×			×				×		
نومي محمد جمال		×			×						×		×						×			×				×		
هاشمي أسامة			×				×				×				×				×			×				×		

بن شهبة فوزية				×			×				×				×					×		×					×	
بولنوار مريم		×				×				×					×				×			×					×	
حرشاوي رتاج			×			×					×				×					×			×				×	
حرشاوي نور			×					×				×				×				×				×			×	
حمادوش وصال		×					×			×					×					×			×			×		
حميدات علي		×					×				×					×				×			×				×	
دحو عبدالكريم			×			×					×					×				×			×				×	
رحماني محمد			×				×				×				×					×				×			×	
صبار بشرى			×			×					×					×				×			×				×	
طبش اسلام	×				×					×				×					×		×				×			
عثمان بن حوى			×				×					×				×				×			×				×	
عزالدين سارة	×				×					×				×			×					×			×			
عليم يوسف		×				×					×				×					×			×			×		
قرشي سارة		×			×						×				×					×		×				×		
قرشي عبالقادر			×			×						×			×					×			×				×	
قرشي عمار			×				×					×			×					×		×					×	
قرشي فاطمة	×				×					×				×					×			×			×			
قرشي فرح	×				×				×					×				×			×				×			
قرشي هاجر			×			×					×				×					×		×				×		
قهواجي محمد			×				×				×					×				×				×			×	
قويدر أحمد			×			×					×				×					×			×				×	
لكحل خولة		×				×					×			×						×			×			×		
مداح آية			×			×					×				×					×			×				×	
مزواري ع المنعم		×					×			×					×					×			×			×		
مفتاح صهيب			×			×					×				×					×			×				×	
مقني محمد		×				×					×				×					×			×			×		
نواري مصطفى			×				×					×			×					×			×				×	

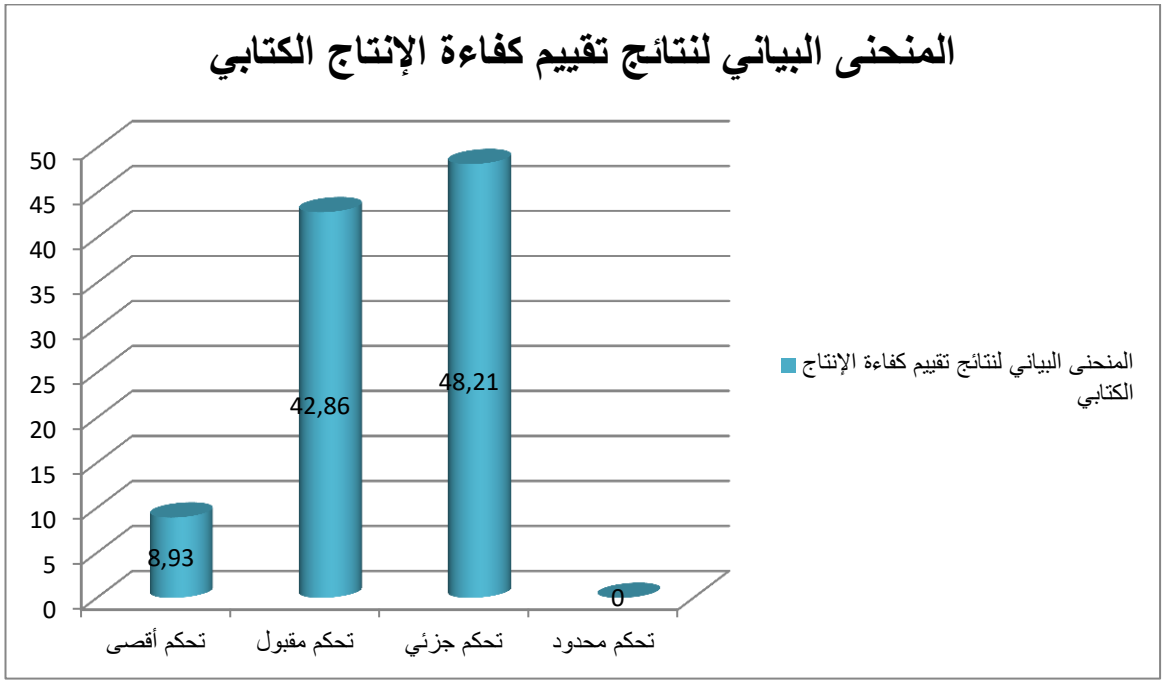
الجدول رقم (16) يمثل الشبكة التحليلية لنتائج تقييم كفاءة الإنتاج الكتابي

1-4-5- جدول نتائج تقييم كفاءة الإنتاج الكتابي:

مستويات التملك	تحكم أقصى (أ)	تحكم مقبول (ب)	تحكم جزئي (ج)	تحكم محدود (د)
عدد التلاميذ	05	24	27	00
النسبة المئوية	%08.93	%42.86	%48.21	%00

الجدول رقم (17) يمثّل نتائج تقييم كفاءة الإنتاج الكتابيّ

1-4-6- المنحنى البيانيّ لنتائج تقييم كفاءة الإنتاج الكتابيّ:



المنحنى البيانيّ رقم(06) يوضّح نتائج تقييم كفاءة الإنتاج الكتابيّ

من خلال الجدول رقم (17) و المنحنى البيانيّ رقم (06) اللّذان يوضّحان نتائج تقييم كفاءة الإنتاج الكتابيّ نلاحظ أنّ مستوى التّملّك للتّحكّم الجزئيّ بلغ أعلى مستوى بعدد متعلّمين قدّر بـ 27 متعلّما من أصل 56 متعلّم ما يمثّل نسبة 48.21%، ويليه مستوى التّملّك للتّحكّم المقبول بعدد قدره 24 متعلّما ما يمثّل نسبة 42.86%، في حين بلغ مستوى التّملّك للتّحكّم الأقصى في المرتبة الثّالثة بعدد قدر 05 متعلّمين وبنسبة 08.93%، أمّا نتائج مستوى التّملّك للتّحكّم المحدود جاءت منعدمة، و هذا ما يدلّ على أنّ لبعض المتعلّمين صعوبة في الإنتاج الكتابيّ والّتي ترجع إلى عدّة أسباب نذكر منها:

- ضعف الرّصيد اللّغويّ لدى المتعلّمين وعدم تمكّنهم من القواعد اللّغويّة.

- التّوقيت المخصّص للإنتاج الكتابيّ غير كافي والّذي يقدّر بـ 45 دقيقة .

- المستوى الضّعيف لدى بعض المتعلّمين.

2- تقييم الكفاءة الشاملة

2-1- الشّبكة التّحليليّة لتقييم الكفاءة الشّاملة:

تقييم الكفاءة الشّاملة																								
	كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشّفويّ				تقييم كفاءة فهم الأداء القرائيّ				تقييم كفاءة فهم المحمول الفكريّ				تقييم كفاءة فهم النّظام اللّغويّ				تقييم كفاءة الإنتاج الكتابيّ				تقييم الكفاءة الشّاملة			
الاسم و اللّقب	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
باريس جليلة		×					×			×					×			×				×		
بلعبيد يوسف	×					×				×					×			×				×		
بن جلول اسلام	×				×				×				×								×			
بن عيسى خلود	×					×				×				×				×			×			
بودالي سمير		×					×		×						×			×				×		
بوقنين أيمن		×					×			×					×			×				×		
بوقنين عبدالمنعم		×					×			×					×			×				×		
بولنوار صفية		×				×			×					×				×				×		
بولنوار فاطمة	×					×			×					×				×			×			
حمودي وليد		×				×			×					×				×				×		
دويني اكرام	×					×			×					×				×			×			
صايلية وئام		×				×				×				×				×				×		
عتو مختارية		×				×				×				×				×				×		
عليم أمين		×				×					×			×				×				×		
عليم اكرام	×					×			×					×				×			×			
عمي اسماعيل		×				×			×					×				×				×		
عمي صونيا		×				×				×				×				×				×		
غالي عبدالرحمان		×				×				×				×				×				×		
فارس بشرى	×				×					×				×				×			×			
فاطمي رانيا	×					×				×				×				×			×			
قرشي أسماء	×					×				×				×				×			×			
قرشي الحاج		×					×			×					×			×				×		

قرشي مراد		×				×				×				×				×				×		
قرشي نسرين		×				×				×				×			×					×		
كربوبي وئام	×			×			×				×			×					×					
مزروعة اسلام		×					×			×				×			×					×		
نواري عبدالحميد	×			×			×				×				×			×						
نومي محمد جمال		×				×				×				×			×					×		
هاشمي أسامة		×				×				×				×			×					×		
بن شهبة فوزية		×		×		×					×				×				×					
بولنوار مريم		×				×				×				×				×				×		
حرشاوي رتاج		×				×				×				×				×				×		
حرشاوي نور					×	×				×				×			×					×		
حمادوش وصال		×					×			×				×				×				×		
حميدات علي		×				×				×					×			×				×		
دحو عبدالكريم		×				×				×				×			×					×		
رحماني محمد		×				×				×				×			×					×		
صبار بشرى		×				×				×				×				×				×		
طبش اسلام	×			×				×			×			×				×						
عثمان بن حوى						×				×				×			×					×		
عزالدين سارة	×			×				×			×			×				×						
عليم يوسف		×					×			×				×				×				×		
قرشي سارة		×					×				×			×				×				×		
قرشي عبالقادر		×				×				×				×				×				×		
قرشي عمار		×				×				×			×					×				×		
قرشي فاطمة	×			×			×			×				×				×						
قرشي فرح	×			×			×			×				×				×						
قرشي هاجر		×				×				×				×				×				×		
قهواجي محمد		×				×					×			×			×					×		
قويدر أحمد		×				×				×				×				×				×		
لكحل خولة	×			×			×			×				×				×						
مداح آية		×				×				×				×				×				×		
مزواري ع المنعم		×					×			×				×				×				×		
مفتاح صهيب		×				×					×			×				×				×		
مقني محمد		×					×			×				×			×					×		
نواري مصطفى		×				×				×				×			×					×		

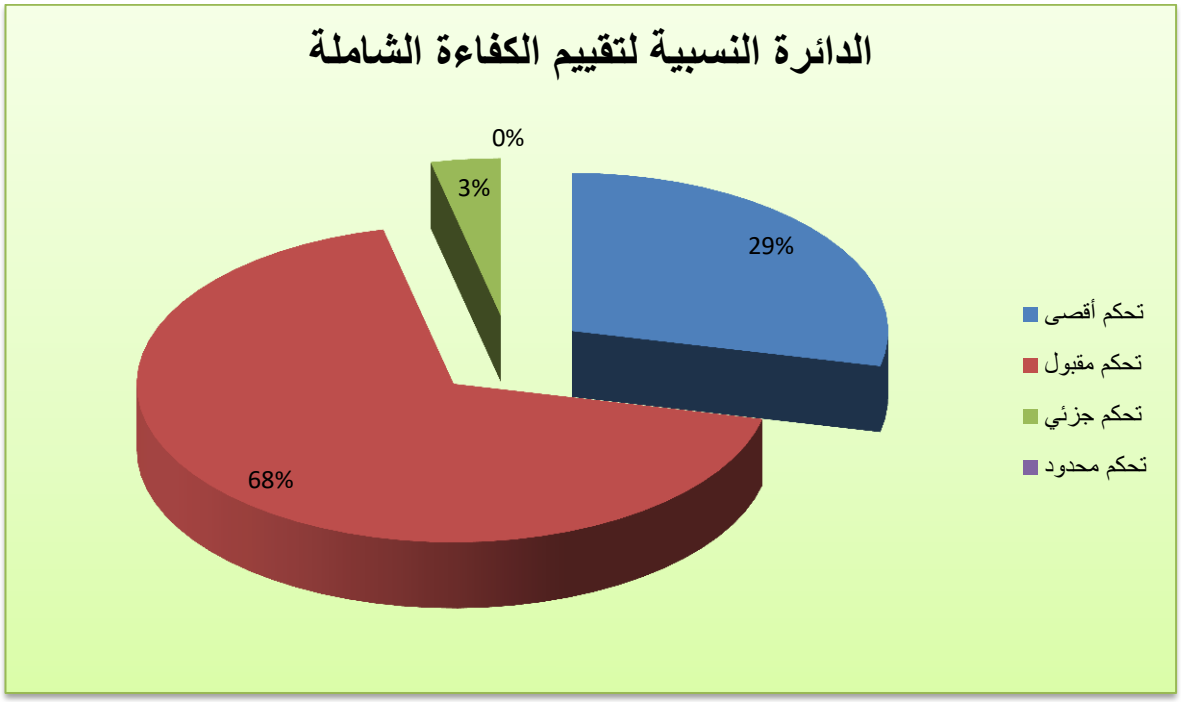
الجدول رقم (18) يمثّل الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم الكفاءة الشّاملة

2-2- جدول نتائج تقييم الكفاءة الشّاملة:

مستويات التّملّك	تحكّم أقصى (أ)	تحكّم مقبول (ب)	تحكّم جزئيّ (ج)	تحكّم محدود (د)
عدد التّلاميذ	16	38	02	00
النّسبة المئويّة	%28.57	%67.86	%03.57	%00.00

الجدول رقم (19) يمثّل نتائج تقييم الكفاءة الشّاملة

2-3- المنحنى البيانيّ لنتائج تقييم الكفاءة الشّاملة:



التّمثيل البيانيّ رقم(07) يوضّح نتائج تقييم الكفاءة الشّاملة

من خلال الجدول رقم (19) و المنحنى البيانيّ رقم (07) اللّذان يوضّحان نتائج تقييم الكفاءة الشّاملة نلاحظ أنّ مستوى التّملّك للتّحكّم المقبول بلغ أعلى مستوى بعدد متعلّمين قدّر بـ 38 متعلّما من أصل 56 متعلّما ما يمثّل نسبة 67.86%، ويليه مستوى التّملّك للتّحكّم الأقصى بعدد قدّر 16 متعلّما وبنسبة 28.57%، في حين بلغ مستوى التّملّك للتّحكّم الجزئيّ في المرتبة الثّالثة بعدد قدره 02 متعلّمين ما يمثّل نسبة 03.57%، أمّا نتائج مستوى التّملّك للتّحكّم المحدود جاءت منعدمة، من خلال هذا نستنتج أنّ النتائج جاءت مقبولة إلى حدّ كبير ويرجع ذلك إلى عدّة أسباب نذكر منها:

- استقرار الوضع داخل المؤسسة.

- المواظبة في العمل.

- التّكثيف من حصص الدّعم.

- الوقوف على الصّعوبات والعوائق التّربويّة ومعالجتها في حصص المعالجة البيداغوجيّة.

الخاتمة

الخاتمة:

بعد تناولنا موضوع **تخطيط التّمارين اللّغويّة في مناهج اللّغة العربيّة المدرسة الجزائريّة أنموذجا،** وبتحليلنا لنتائج تقييم مكتسبات السّنة الخامسة إبتدائي، وبتوجيهات الأستاذة المشرفة، وانطلاقا من المقابلات الميدانيّة الّتي أجريناها مع بعض المدراء والمفتّشين دون أن نغفل تجربتنا التّعليميّة في هذه مرحلة. توصّلنا إلى جملة النّتائج التالية:

- تعدّ التّمارين اللّغويّة وسيلة من وسائل التّقييم والتّقويم، وترسيخ المكتسبات وتنمية المهارات اللّغويّة، إذ لا يمكن الاستغناء عنها مهما تعدّدت المناهج و الطرائق التّعليميّة.

- يفوق مستوى التّمارين اللّغويّة المسطّر في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من مرحلة التّعليم الإبتدائيّ مستوى الفئة الضّعيفة.

- الوقت المخصّص لمرحلة استثمار المكتسبات الّتي يتمّ فيها تطبيق وممارسة القواعد اللّغويّة غير كاف للمتعلّم من أجل إدماج وترسيخ التّعلّمات الّتي تلقاها في مرحلة البناء.

- نقص عدد التّمارين الشّفويّة في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة إبتدائيّ مقارنة بعدد التّمارين الكتابيّة

- إهمال الجانب التّطبيقيّ للتّمارين اللّغويّة نوعا ما مقارنة بالجانب النّظريّ.

- يكشف التّمرين اللّغويّ مستوى المتعلّمين، وذلك من خلال تعرّف المعلّم على نقاط الضّعف والقوّة لدى كلّ واحد منهم.

- صعوبة بعض التّمارين اللّغويّة تحدث رهبة وقلقا في نفوس المتعلّمين، فيؤثّر في سلوكهم التّربويّ وهذا ما يعيقهم في إبراز قدراتهم.

- الوقت المخصّص للمعالجة البيداغوجيّة في الأسبوع غير كاف لمعالجة النّقائص.

وبناء على نتائج الدّراسة، يمكن القول إنّ تخطيط التّمارين اللّغويّة في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ بحاجة إلى تعديل حسب **المقترحات** الآتية:

- يجب مراعاة الفروق الفرديّة عند تخطيط التّمارين اللّغويّة.

- التّدرّج في التّمارين اللّغويّة من خلال عرضها و ترتيبها من السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المركّب.

- تخصيص الوقت الكافي لمرحلة استثمار المكتسبات حتّى يتسنّى للمتعلّمين إدماج وترسيخ ما تعلّموه في مرحة بناء التّعلّمات

- الاهتمام بتطبيق التّمارين اللّغويّة بعد كلّ درس حتّى يتمكّن المتعلّم من تثبيت مكتسباته وتنمية مهاراته اللّغويّة.

- مراعاة التّنويع في أشكال التّمارين اللّغويّة أثناء إعدادها لتحقيق التّوازن المنهجيّ لعمليّة التّعلّم فلا يعتمد فيها على الإعراب وحده، وأن تدعو المتعلّمين إلى التّفكير، بشرط ألاّ تصل إلى درجة التّعجيز فلا يغلب النّوع البنيويّ على التّبليغيّ التّواصليّ مثلا، حيث إنّ طريقة التّعليم النّاجعة تقتضي وجود كلّ هذه الأنواع جنبا إلى جنب.

- العمل على توفير الوسائل التّعليميّة الحديثة لتسهيل تطبيق التّمارين اللّغويّة.

- تكوين الأساتذة والمعلّمين وذلك من خلال إقامة النّدوات والتّربّصات والورشات حتّى يتمكّنوا من مسايرة التّطوّر الحاصل في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة وتطبيقه في الميدان.

- تطبيق تقييم المكتسبات على المستويات الأخرى وفق المعايير المعتمدة في السّنة الخامسة مع إعطاء الوقت الكافي وتوفير الوسائل اللّازمة لذلك، مع إعادة النّظر في البعض منها.

والنّتيجة العامة الّتي يمكن استخلاصها من هذه الدّراسة هي أنّ التّمارين اللّغويّة أداة يستعملها المتعلّم لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم .

الملاحق

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربيّة الوطنيّة

مديريّة التّربيّة لولاية تيارت — الموسم الدّراسيّ: 2022 – 2023

مفتّشيّة التّعليم الابتدائيّ مقاطعة فرندة 04 و 05 — المستوى: السّنة الخامسة ابتدائي

اسم و لقب التّلميذ: .....

امتحان تقييم المكتسبات في اللّغة العربيّة

عمّي البشير

يفتحُ عَمّي البَشيرُ وينظرُ من خلالِ مصرعيْهِ، ويظلُّ يراقبُنا في حذرٍ ونحنُ نلعبُ بالكرةِ في البطحاءِ، حتّى إذا اقتربتِ الْكرةُ من بابِ الدّارِ قفزَ عليها قفزةً واحدةً، وأمسكَها بكلتا يديْه وصرخَ فينا: سوفَ أمزّقُها وأريحُكم منها ويغلقُ منْ خلفِه البابَ، فنجتمعُ أمام مَنْزله، ونصرخُ على وتيرةٍ واحدةٍ: يا عمّي البشيرُ هي كرةٌ صغيرةٌ، من فضلِكَ، يهديك ربّي يا عمّي البشيرُ.

فيخرجُ غاضبًا و يصرخُ فينا:"في الصّباحِ كرةً، وعند الزّوالِ كرةً، وفي المساءِ كرةً، ألا تَمَلّون اللّعبَ"، فنأخذُ في استعطافِه: أبقاكَ الله يا عمّي البشير! و يواصلُ الرّجلُ تشدُّده ونواصلُ نَحن في استعطافِه حتّى نقولَ له: إن شاء الله حجّةً يا عمّي البشير! عند ذلك يَرْمي إلينا بالكُرةِ من داخل الدّارِ، وصِرْنا في كلّ مرّة ندعو لَهُ وفي كلّ مرّة يُرجعُ إلينا الكُرَةَ.

[أصداء المدينة – محمود بلعيد]

البطحاء: مكان متسع

أريحكم: أخلصكم

كفاءة فهم المكتوب

الأسئلة :

الجزء الأول فهم المحمول الفكري

المعيار 01: تحديد الفكرة العامة المعالجة في النص:

المطلب 01: ما الفكرة العامة التي يعالجها النص؟ ضع علامة (x) أمام الجواب الصحيح

[ ] 1-عمي البشير يلعب بالكرة [ ] 2-استعطاف عمي البشير [ ] 3-يوميات الأطفال مع عمي البشير

[x] 04-مبارة بين أبناء الحي [ ] 5-إجابة أخرى:.....

المعيار02:تحديد معلومات صريحة في النص:

المطلب 02: أ) ما الاستعطاف الذي أثر في عمي البشير؟

[ ] 1. أبقاك الله ياعمي البشير! [x] 2. إن شاء الله حجة ! [ ] 3. يهديك ربي ياعمي البشير!

[ ] 4. شفاك الله ياعمي البشير! [ ] 5. إجابة أخرى:.....

ب) عبارة الأطفال " ياعمي البشير هي كرةٌ صغيرةٌ " تعني:

[ ] 1. كرةٌ لا تُؤذي [ ] 2. كرةٌ لا تُزعج [x] 3. كرةٌ خفيفة

[ ] 4. كرةٌ جديدة [ ] 5. إجابة أخرى:.....

المعيار03: تفسير ظاهرة أو تبيانها من النص

المطلب 03: العبارة " في الصّباح كرةٌ ،وعند الزّوال كرةٌ ،وفي المساء كرةٌ ، ألاّ تملّون اللّعب ؟" ، تدلّ على:

[ ] 1. اللّعب المنتظم [x] 2. المبالغة في اللّعب بالكرة [ ] 3. اللّعب في فترات متقطعة

[ ] 4 . اللّعب أحيانا بالكرة [ ] 5.إجابة أخرى:.....

المعيار04:إستخلاص فكرة ضمنيّة من النص

المطلب 04: كان الطفل يطلبون من عمي البشير إرجاع الكرة فيلبي طلبهم . هذا الموقف دليل على :

[x] 1.الزعاج عمي البشير من صُراخهم [ ] 2.تسامح عمي البشير مع الأطفال 3.حب عمي البشير للأطفال

[ ] 4.خوف عمي البشير من أولياءهم [ ] 5. إجابةأخرى:.....

المعيار 05: اختيار مقطع وتبريره

المطلب 05: اختر عبارة من النص أثّرت فيك مُبرّرا سبب اختيارك

العبارة: وبَيْنَمَا يُرَاقِبُهُمَا فِي تَحَفُّزٍ وَهُمَا تَلْعَبَانِ بِالْكُرَةِ فِي الْبَطْحَاءِ .....

التبرير حتى إذا اقتربت الكرة من باب الدار قبضتُ عليها قبضةً واحدةً وأمسكتها بكلتا يديه وضممتها

المعيار06: التعبير عن راي او عرض وجهة نظر

المطلب 06: ماذا استفدت من النص؟

حتى يتسنى لنا كتلاميذ لايجب الأطفال أن يلعبوا في البطحاء لأنه عند ما تقترب الكرة من باب الدار فيضرب في على الأطفال فالأطفال يتزعج ويذهب عند المنزل عمي بشير ويشتكون يتزعج منهم ولا يلعب.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيارت

مفتشية التعليم الابتدائي مقاطعة فرندة 04و05

اسم ولقب التلميذ: عز الدين سارة .....

المؤسسة: فخر شني علي .....

الموسم الدراسي: 2022-2023

المستوى السنة الخامسة ابتدائي

المدة 45 دقيقة

امتحان تقييم المكتسبات في اللغة العربية

فطور الصباح

1. نسبةٌ لا بأسَ بها من الصّغار يذهبُون إلى المَدرسة دون أن يَضَعوا شيئا في أفواهِهم صباحا ، وتُشير النتائجُ إلى أنَّ ثُلثَ الأطفال لا يَتناولون وَجبَةَ الفطور ، والواقع أنّ هذه العادة سَيئةٌ للغاية ، لأنَّها قد تُخلّف وراءها ما لا تُحمد عُقباهُ ، سَواءٌ مِن ناحِيَة الطّفل ، أو من ناحية تَحصيله الدّراسي.

2. إنَّ وَجبة الفطور مُهمّة للطّفل من أجل نُمُوّه و تطوّره ، كما أنّها تُعتبر أساسيَة لكي تُعطيَه عناصرَ القُوّة لِفهم ما يَراه ويَسمعهُ خلال الحِصّة الدراسيّة.

3. تُشير الأبحاث إلى أنّ الطّفل الّذي يتناول وجبة الفطور هو أكثر تركيزا واستيعابا من أقرانه الذين لا يأكلون شيئا صباحا، كما أثبتت الإختبارات أنّ الصغير الذي لا يأكل شيئا صباحا يكون أكثر عرضة للأمراض.....

.....

.....

كفاءة فهم المكتوب

الجزء الثاني : فهم المحمول اللغوي — الأسئلة

المعيار 01: الاستبدال في الفقرة

المطلب 01: استبدل أكبر عدد من الكلمات في الجمل الآتية ، مع الحفاظ على المعنى:

«نِسبةٌ لا بأس بها من الصّغار يذهبون إلى المدرسة دون أن يضعوا شيئا في أفواههم صباحا»

نِسبَةٌ لَا بَأسَ بِهَا مِنَ الأَطفَالِ يَذهَبُونَ إِلَى المَدرَسَةِ دُونَ أَن يَضَعُوا شَيئًا فِي أَفوَاهِهِم صَبَاحًا

المعيار 02: إعادة تركيب جمل

المطلب 02: أعد تركيب الجملتين مرتين مع الحفاظ على المعنى

الجملة 1: وجبة الفطور تساهم في نمو الطّفل.

- وَجبَةُ الفُطُورِ تُسَاهِمُ فِي نُمُوِّ الصَّغِيرِ.....
- وَجبَةُ الفُطُورِ تُسَاهِمُ فِي الحِفَاظِ عَلَى جِسمِ الطِّفلِ.

الجملة 2: يفتح عمي البشير باب منزله

- يَفتَحُ عَمِّي البَشِيرُ البَابَ مَنزِلَهُ.....
- يَفتَحُ عَمِّي البَشِيرُ بَابَ مَنزِلِهِ.....

المعيار 03: تشكيل أو تصحيح فقرة:

المطلب 03: صحّح الأخطاء الواردة في الفقرة التالية:

«إنّ نقصَ الحديدِ عند الأطفال يتركون آثارٌ سلبيّةً على الجسم وعلى العقل خصوصا ، وهذا النّقص يُفضي إلى ضعف التركيز، فيجعل الأطفال غير قادرين التعلّم»

- إِنَّ نُقصَ الحَدِيدِ عِندَ الأَطفَالِ يَترُكُونَ آثَارَ سَلبِيَّةٍ عَلَى الجِسمِ.....
- وَعَلَى العَقلِ خُصُوصًا ، وَهَذَا النَّقصُ يُفضِي إِلَى ضَعفِ التَّرْكِيزِ ، فَيَجعَلُ الأَطفَالَ غَيرَ قَادِرِينَ التَّعَلُّمِ

المعيار 04: استعمال علامات الوقف في فقرة:

المطلب 04: ضع علامات الوقف في مكانها المناسب لتحقيق المعنى:

- إنّ وجبة الفطور صباحاً يجب أن تتألف من المكونات التّالية (:)

الحليب (،) الفاكهة أو أحد العصائر أو المربى ما أشهى أن تكونَ الوجبات متنوعة (.)

هل من الضروري أن تتناولَ وجبات الفطور في المنزل (؟) نعم .

المعيار 05: التحويل الصرفي

المطلب 05: صرّف الجملة التالية إلى المثنى ثم إلى جمع المذكر:

(إن وجبة الفطور مهمة جدًا للطفل من أجل نموه وتطوره ، كما أنها تعتبر أساسية لكي تُعطيه عناصر القوة)

أ)- صيغة المثنى: إِنَّ وَجبَتَا الفُطُورِ مُهِمَّتَانِ جِدًّا لِلطِّفلِ مِن أَجلِ نُمُوِّهِ وَتَطَوُّرِهِ ، كَمَا أَنَّهُمَا تُعتَبَرَانِ أَسَاسِيَتَانِ لِكَي تُعطِيَا لَهُ القُوَّةَ.....

ب)- صيغة جمع المذكر: إِنَّ وَجبَاتِ الفُطُورِ مُهِمَّةٌ جِدًّا لِلطِّفلِ مِن أَجلِ نُمُوِّهِ وَتَطَوُّرِهِ ، كَمَا أَنَّهُم يُعتَبَرُونَ أَسَاسِيَةً لِكَي تُعطِيَ لَهُ القُوَّةَ.....

المعيار 06: الرسم الإملائي

توظيف قواعد الإملاء في كتابة فقرة مسموعة.

ملاحظة : فقرة الإملاء يمليها الأستاذ عند توزيع الموضوع

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيارت — الثلاثاء 2023/05/02

الإسم واللقب : عزالدين سارة... — المدة 45 دقيقة

المدرسة: قرنيني علي.....

امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي في الإنتاج الكتابي

كفاءة الإنتاج الكتابي

الموضوع

أثناء عودتك من المدرسة إلى البيت وقع نظرك على مجموعة من الأطفال وهم يجرّون كلبا بالحبل ويضربونه بأرجلهم ، ويرشقونه بالحجارة ، فتقدمت منهم ناصحا.

أكتب نصاً تبين فيه:

المهمات

- تصرفات الأطفال مع الكلب
- حالة الكلب وهو يتألم
- شعورك تجاه هذا التصرف
- النصائح التي قدمتها لهؤلاء الأطفال حول الرفق بالحيوان.

أَثْنَاءَ عَوْدَتِي مِنَ الْمَدْرَسَةِ إِلَى الْبَيْتِ، لَاحَظْتُ مَجْمُوعَةً مِنَ الْأَطْفَالِ يُعَذِّبُونَ كَلْبًا وَيَضْرِبُونَهُ بِأَرْجُلِهِمْ.

كَانَتْ تَصَرُّفَاتُ الْأَطْفَالِ مَعَ الْكَلْبِ بَشِعَةً، لِأَنَّهُمْ كَانُوا يَضْرِبُونَ كَلْبًا، وَكَانَ الْكَلْبُ حَزِينًا وَهُوَ يَتَأَلَّمُ بِشِدَّةٍ، كَانَ شُعُورِي حَزِينًا إِتِّجَاهَ هَذَا التَّصَرُّفِ.

تَقَدَّمْتُ إِلَى الْأَطْفَالِ وَقُلْتُ لَهُمْ: "لَا تَضْرِبُوا الْكَلْبَ فَهُوَ حَيَوَانٌ أَلِيفٌ، يَحْمِي بُيُوتَنَا مِنَ اللُّصُوصِ"، كَمَا قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "الرِّفْقُ بِالْحَيَوَانِ يُدْخِلُ صَاحِبَهُ الْجَنَّةَ".

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية – تيارت –
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم الإرسال: 408 / 2022/4.2

الموضوع : قائمة طلبة الماستير المعنيين بالتربص

المرجع : ارسال السيد رئيس قسم الاداب و اللغة العربية
تحت رقم 06/ق ل ا ع /2022

بناءا على الارسال المذكور في المرجع اعلاه ، المتعلق بطلب الترخيص لطلبة الماستير المعنيين بالتربص في المؤسسات التربوية ابتدائي ، متوسط ، ثانوي

يشرفني ان ارخص لكم بالسماح للطلبة المعنيين باجراء التربص التطبيقي بمؤسستكم .

قائمة الطلبة :

1 ..... عزالدين امحمد .....

2 ..... رواب ابراهيم وليد .....

3 .....

المؤسسات

1 ..... مدرسة قرشي علي - تيارت -

2 .....

مدير التربية

رئيس قسم اللغة و الأدب العربي
الدكتور: حميدة مدالي

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

أ- المصادر:

1. الفيروس أبادي قاموس المحيط، تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت _ لبنان، 2010م.
2. أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، تح: عبد الرحيم محمود، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (د ت).
3. ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر احمد حيدر، ط: 01، مج: 13، منشورات محمد علي بيضون لنشر كتب السنة والجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت _ لبنان، مادة(م ر ن).

ب- المراجع

1. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ط: 02، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009م.
2. جميلة راجا، قواعد اللغة العربية في التعليم الابتدائي دراسة تحليلية تقويمية.
3. جودت أحمد سعادة، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، ط: 01، دار الثقافة، القاهرة، 1991م.
4. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.
5. راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.
6. رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها.

7. صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ط: 05، دار هومة للطباعة والنّشر والتوزيع، الجزائر، 2009م.

8. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط: 01، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005م.

9. عبد اللّطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في قرن الواحد والعشرين، ط: 01، دار المسيرة، عمان، 2005م.

10.عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة و اكتساب المهارات الاساسية، ط: 01 ، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011م.

11.علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م.

12.فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية.

13.محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها، ط: 01، دار المناهج عمان، الأردن، 2008 م.

14.محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطبعاتها المسلكية وانماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الجديدة، 1998م.

15.ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغات، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ، ط: 02، 1985م.

16.نواف احمد سمارة عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط، 01، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان_ الاردن، 2008 م.

17.وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م.

ت– الدراسات الجامعية

1. باني عميري، دراسة تحليلية نقدية لكتاب " المختار في قواعد اللغة العربية المقرر للسنة الأولى متوسط بالمدرسة الجزائرية، دراسة نظرية وميدانية على ضوء اللسانيات التطبيقية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1983م.
2. حسيبة ناصري، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية سنة الأولى متوسط الجيل الثاني دراسة وصفية تحليلية، ماستر جامعة قالمة،كلية الآداب و اللغات، 2017م.
3. زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجيستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر باتنة الجزائر، 2011م.
4. طاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996م.
5. فتيحة بن عمار، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناءا على النظرية الخليلية الحديثة، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة للآداب والعلوم الإنسانية، 2001 م.
6. محمد صاري، رسالة ماجستير، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية ،جامعة عنابة الجزائر، 1990م.
7. محمد مدور، الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، رسالة ماجيستير في علوم اللسان العربي، جامعة الحاج لخضر باتنة الجزائر 2007م.

ث- المجلات

1. حبيبة لعماري بودلعة، دراسة تحليلية للتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة من التعليم الأساسي، مجلة اللسانيات، ع: 12-13، الجزائر، 2007م.

2. حياة بناجي، اللسانيات وتعليمية اللغات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي التمارين اللغوية أنموذجًا، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مج: 10، ع: 01، 2021م.

3. سعاد حخراب وعبد المجيد عيساني، التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي، مجلة الذاكرة، ع: 09، 2017م، الصفحات 234 – 256.

4. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مد رسي اللغة العربية،مجلة اللسانيات، مج: 04، ع: 01، 1973م، الصفحات 17 – 80.

ج- مناشير وزارية

1. وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية، 2023م.

فهرس الجداول

والمخططات

والرسومات البيانية

قائمة الجداول

الرقم	ما يمثله	الصفحة
01	يمثل تعداد المتعلمين حسب الصفة و الجنس للسنة الدراسية (2023/2022)	34
02	يمثل هيئة التأطير	35
03	يمثل تحديد طبيعة التقييمات في اللغة العربية وفق الكفاءات	43
04	يمثل الشبكة التحليلية لنتائج تقييم كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي	46
05	يمثل نتائج تقييم كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي	46
06	يمثل الشبكة التحليلية لنتائج تقييم كفاءة الأداء القرائي	51
07	يمثل نتائج تقييم كفاءة الأداء القرائي	51
08	يمثل الإجابة المقترحة و سلم التقديرات للمحمول الفكري	59
09	يمثل الشبكة التحليلية لنتائج تقييم كفاءة فهم المحمول الفكري	61
10	يمثل نتائج تقييم كفاءة فهم المحمول الفكري	61
11	يمثل مستويات التقدير للرسم الإملائي لفقرة	64
12	يمثل الإجابة المقترحة و سلم التقديرات للنظام اللغوي	68
13	يمثل الشبكة التحليلية لنتائج تقييم كفاءة النظام اللغوي	70
14	يمثل نتائج تقييم كفاءة فهم النظام اللغوي	70
15	يمثل الإجابة المقترحة و سلم التقديرات للإنتاج الكتابي	75

16	يمثل الشبكة التحليلية لنتائج تقييم كفاءة الإنتاج الكتابي	77
17	يمثل نتائج تقييم كفاءة الإنتاج الكتابي	77
18	يمثل الشبكة التحليلية لنتائج تقييم كفاءة الكفاءة الشاملة	80
19	يمثل نتائج تقييم كفاءة الكفاءة الشاملة	80

قائمة المخططات

الرقم	ما يمثّله	الصفحة
01	يمثل علاقة التمارين اللغوية بمراحل الدرس	10
02	يمثل أنواع التمارين التحليلية التركيبية	15
03	يمثل أنواع التمارين البنيوية	20
04	يمثل أنواع التمارين التواصلية	27

قائمة الرسومات البيانية

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل تغير نوعية الأداء (قدرة الاستعاب) مع المدة الزمنية للتمرين	23
02	يمثل نتائج تقييم كفاءة فهم الخطاب و التواصل الشفوي	47
03	يمثل نتائج تقييم كفاءة الأداء القرائي	52
04	يمثل نتائج تقييم كفاءة فهم المحمول الفكري	62
05	يمثل نتائج تقييم كفاءة فهم النظام اللغوي	71
06	يمثل نتائج تقييم كفاءة الإنتاج الكتابي	78
07	يمثل نتائج تقييم الكفاءة الشاملة	81

فهرس

المحتويات

قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	البسملة	
	الإهداء	
	شكر و عرفان	
	المقدمة	أ
	الفصل الأول: التّمارين اللّغويّة مفهومها و أنواعها	**01**
	المبحث الأول: التّمارين اللّغويّة – مفهومها، أهميّتها و عناصر تخطيطها	**02**
1	مفهوم التّمارين اللّغويّة	**02**
1-1	التّمارين لغة	**02**
2-1	التّمارين اللّغويّة اصطلاحا	**03**
3-1	التّمارين اللّغويّة إجرائيّا:	**04**
2	التّمارين اللّغويّة: الأهميّة و الأهداف	**04**

1-2	أهميّة التّمارين اللّغويّة	04
2-2	أهداف التّمارين اللّغويّة:	05
1-2-2	الأهداف البيداغوجيّة:	05
2-2-2	الأهداف التعليمية:	06
3	التّمارين اللّغويّة: عناصر تخطيطها وتنظيمها	06
1-3	عناصر تخطيط التّمارين اللّغويّة	06
1-1-3	محتوى (مواضيع) التّمارين	06
2-1-3	ما يطلب القيام به من خلال التّمارين	07
3-1-3	مصادر التّمارين اللّغويّة	08
4-1-3	أداء التّمارين اللّغويّة:	08
2-3	كيفيّة تنظيم التّمارين اللّغويّة	09
1-2-3	المقاييس المعتمدة في إعداد و تنظيم التّمارين اللّغويّة	09
2-2-3	العلاقة بين التّمرين اللّغويّ و مراحل الدّرس	10
	المبحث الثّاني: التّمارين اللّغويّة – الأنواع و الأشكال.	12
1	التّمارين اللّغويّة: أنواعها	12
1-1	التّمارين التّقليديّة مفهومها و نماذجها:	12
1-1-1	مفهوم التّمارين التّقليديّة:- التّحليليّة التّركيبيّة	12
2-1-1	نماذج التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة	13

3-1-1	الانتقادات الموجّهة للتّمارين التّحليليّة التّركيبيّة	16
2-1	التّمارين الحديثة: المفهوم و الأنواع	17
1-2-1	التّمارين البنيويّة :(Les exercices structuraux)	17
1-1-2-1	مفهوم التّمارين البنيويّة	17
2-1-2-1	أنواع التّمارين البنيويّة:	18
3-1-2-1	أهم الانتقادات التي وجهت للتمارين البنيوية	21
2-2-1	التمارين التواصلية: (Les exercices de Communication)	23
1-2-2-1	مفهوم التمارين التواصلية	23
2-2-2-1	أنواع التمارين التواصلية	24
3-2-2-1	أهم الانتقادات الموجهة إلى التمارين التواصلية	28
3-2-1	نقاط التباين بين التمارين البنيوية والتواصلية	29
2	أشكال التمارين اللغوية	30
1-2	التمارين الشفاهية	30
2-2	التمارين الكتابية	31
	الفصل الثاني: دراسة تحليلية لنتائج تقييم مكتسبات السنة الخامسة	33
	المبحث الأول: الاستراتيجيّة المتّبعة في إعداد امتحان تقييم المكتسبات للسّنة الخامسة.	34

1	التعريف بمدرسة قرشي علي	34
2	استراتيجية بناء تقييم المكتسبات	35
1-2	طبيعة أداة التّقييم	36
1-1-2	تحديد الهدف	36
2-1-2	تحديد الكفاءة اللغوية	36
3-1-2	تحديد طريقة الأداء	37
4-1-2	تحديد النشاط المعرفي والعقلي	37
5-1-2	تحديد المحتوى	38
6-1-2	التنويع	39
7-1-2	التدرج	40
8-1-2	التقييم	40
2-2	فهم طبيعة المتعلمين	41
3-2	مستويات التفكير المقصودة	41
4-2	شروط إعداد أداة التقييم	41
	المبحث الثاني: الشبكة التحليلية لنتائج تقييم مكتسبات السنة الخامسة من التعليم الابتدائي	43
1	طبيعة التقييمات في اللغة العربية	43

1-1	تقييم كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشّفويّ	44
1-1-1	معايير تقييم كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشّفويّ	44
2-1-1	الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشّفويّ	45
3-1-1	جدول نتائج تقييم كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشّفويّ	46
4-1-1	المنحنى البيانيّ لنتائج تقييم كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشّفويّ	47
2-1	تقييم كفاءة الأداء القرائيّ	48
1-2-1	معايير تقييم كفاءة الأداء القرائيّ	48
2-2-1	خصائص نصّ الأداء القرائيّ	48
3-2-1	الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم كفاءة الأداء القرائيّ	50
4-2-1	جدول تقييم كفاءة الأداء القرائي	51
5-2-1	المنحنى البيانيّ لنتائج تقييم كفاءة الأداء القرائيّ	52
3-1	تقييم كفاءة فهم المكتوب	53
1-3-1	تقييم كفاءة فهم المحمول الفكريّ	53
1-1-3-1	معايير تقييم كفاءة فهم المحمول الفكريّ	53
2-1-3-1	خصائص نصّ المحمول الفكري	54
3-1-3-1	طبيعة المطالب المتعلقة بنص المحمول الفكري	54

4-1-3-1	نموذج موضوع تقييم فهم المحمول الفكري	57
5-1-3-1	نموذج تصحيح موضوع المحمول الفكري و سلم التقديرات	59
6-1-3-1	الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم كفاءة فهم المحمول	60
7-1-3-1	جدول نتائج تقييم كفاءة فهم المحمول الفكري	61
8-1-3-1	المنحنى البيانيّ لنتائج تقييم كفاءة فهم المحمول الفكريّ	62
2-3-1	تقييم كفاءة فهم النّظام اللّغويّ	63
1-2-3-1	معايير تقييم كفاءة فهم النّظام اللّغويّ	63
2-2-3-1	خصائص نصّ موضوع النظام اللغوي	63
3-2-3-1	طبيعة مطالب موضوع النظام اللغوي	64
4-2-3-1	نموذج موضوع تقييم فهم النظام اللغوي	65
5-2-3-1	نموذج تصحيح موضوع النظام اللغوي و سلم التقديرات	68
6-2-3-1	الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم كفاءة فهم النّظام اللّغويّ	69
7-2-3-1	جدول نتائج تقييم كفاءة فهم النظام اللغوي	70
8-2-3-1	المنحنى البيانيّ لنتائج تقييم كفاءة فهم النّظام اللّغويّ	71
4-1	تقييم كفاءة الانتاج الكتابيّ	72
1-4-1	شروط صياغة موضوع الإنتاج الكتابيّ	73
2-4-1	نموذج موضوع الإنتاج الكتابي	74

3-4-1	نموذج تصحيح موضوع الإنتاج الكتابي	75
4-4-1	الشّبكة التّحليليّة لنتائج تقييم كفاءة الإنتاج الكتابيّ	76
5-4-1	جدول نتائج تقييم كفاءة الإنتاج الكتابي	77
6-4-1	المنحنى البيانيّ لنتائج تقييم كفاءة الإنتاج الكتابيّ	78
2	تقييم الكفاءة الشاملة	79
1-2	الشّبكة التّحليليّة لتقييم الكفاءة الشّاملة	79
2-2	جدول نتائج تقييم الكفاءة الشّاملة	80
3-2	المنحنى البيانيّ لنتائج تقييم الكفاءة الشّاملة	81
	الخاتمة	82
	الملاحق	85
	المصادر و المراجع	92
	فهرس الجداول و المخططات و الرسومات البيانية	97
	فهرس المحتويات	101
	ملخص الدراسة	109

ملخّص الدّراسة:

نهدفُ من خلال الدّراسة الّتي قمنا بها والمتمثّلة في تخطيط التّمارين اللّغويّة في منهاج اللّغة العربيّة – المدرسة الجزائريّة أنموذجا– إلى ضرورة التّأكيد على استعمال التّمارين اللّغويّة كوسيلة لاكتساب المعارف وتنمية المهارات اللّغويّة وتقييمها مشافهة وكتابة بشكل سليم مع مراعاة نوعيّة التّمارين اللّغويّة المستعملة كمّا وكيفا، والّتي نراعي من خلالها قدرات المتعلّمين وفرقاتهم الاجتماعيّة والنّفسيّة والذهنية.

الكلمات المفتاحيّة: التّمارين اللّغويّة – التّخطيط – منهاج اللّغة العربيّة – تقييم المكتسبات .

Study Summary (The abstract):

Through the study we conducted, which focuses on designing linguistic exercises in the Arabic language curriculum - Algerian school as a model - we aim to emphasize the importance of using linguistic exercises as a means of acquiring knowledge, developing language skills, and evaluating them through speaking and writing correctly, with taking into account the quality and method of the linguistic exercises used, which take into account the learners' capabilities and their social, psychological, and mental differences.

Keywords:

linguistic exercises, planning, Arabic language curriculum, assessment of achievements.