



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي



قسم اللغة والأدب العربي

كلية الآداب واللغات

## بناء اختبارات شهادة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية وفق المقاربة النصية - دراسة تحليلية نقدية -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص لسانيات عامة

إشراف الأستاذ:

د. فيصل بن علي

إعداد الطلبة

محمد الحبيب تجاني

ياسين بحري

إبراهيم قرفي

أعضاء لجنة المناقشة:

| الاسم واللقب     | الرتبة            | المؤسسة الأصلية | الصفة          |
|------------------|-------------------|-----------------|----------------|
| عبد الحميد بوترة | أستاذ محاضر - أ - | جامعة الوادي    | رئيساً         |
| فيصل بن علي      | أستاذ محاضر - أ - | جامعة الوادي    | مشرفاً ومقرراً |
| مليك جواوي       | أستاذ محاضر - أ - | جامعة الوادي    | عضواً مناقشاً  |

الموسم الجامعي 1443/1444 هـ، 2022/2023 م





الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي



قسم اللغة والأدب العربي

كلية الآداب واللغات

## بناء اختبارات شهادة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية وفق المقاربة النصية - دراسة تحليلية نقدية -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص لسانيات عامة

إشراف الأستاذ:

د. فيصل بن علي

إعداد الطلبة

محمد الحبيب تجاني

ياسين بحري

إبراهيم قرفي

أعضاء لجنة المناقشة:

| الاسم واللقب     | الرتبة           | المؤسسة الأصلية | الصفة          |
|------------------|------------------|-----------------|----------------|
| عبد الحميد بوترة | أستاذ محاضر - أ- | جامعة الوادي    | رئيساً         |
| فيصل بن علي      | أستاذ محاضر - أ- | جامعة الوادي    | مشرفاً ومقرراً |
| مليك جواوي       | أستاذ محاضر - أ- | جامعة الوادي    | عضواً مناقشاً  |

الموسم الجامعي 1443/1444هـ، 2023/2022م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

# شكر وعرفان

الحمد لله حمدا طيبا مباركا فيه، كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، ونستعينه ونستغفره لأنه سهل  
لنا المبتغى وأعاننا على إتمام هذا العمل المتواضع.

توجه بالشكر الجزيل للأستاذ الفاضل المشرف على بحثنا الدكتور بن علي فيصل الذي لم  
يخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة لإنجاح هذا العمل.

ونشكر كل من ساهم من قريب أو بعيد في إخراج هذه المذكرة بشكلها الحالي خاصة  
الأستاذ أحمد خطاب.

# المقدمة

### المقدمة:

تُعَدُّ المقاربة النصّية منهجية علمية تحاول الدنو من النصّ بمستوياته المختلفة، النحوية، الصرفية، المعجمية والدلالية، لذا تبنتها المنظومة الجزائرية استراتيجية بيداغوجية في مجال التعليم، خاصة في ميدان تعليم اللغات وتعلّمها، واللغة العربية بالأخص، لأنّها رمز سيادتها وعنصر الهوية الوطنية والأداة الأولى للتواصل بين أفراد المجتمع.

وفي هذا السياق شهدت إصلاحات الجيل الأول والجيل الثاني تحديثات عديدة بعد اعتماد المقاربة النصّية على مستويات مختلفة، من حيث الشكل والمضمون.

ومن أجل معرفة مدى فاعلية هذه الإصلاحات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، كان لزاما على المهتمين بالجانب التربوي تقييمها في ضوء النتائج المحقّقة، ولعلّ أبرز ما يعكس نجاح هذه المقاربة هو نجاح المتعلّم في اجتياز الاختبارات النهائية، وفي هذا الصدد جاء موضوع دراستنا بعنوان: "بناء اختبارات شهادة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية في ضوء المقاربة النصّية-دراسة تحليلية نقدية-"

وتكمن أهمية هذا البحث في التذكير بالمكانة التي ينبغي أن تُحظى بها المقاربة النصّية في تعليم وتعلّم اللغة العربية، وفي بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط مرحلة التتويج.

ولتوضيح ذلك، انطلق البحث للإجابة عن الإشكالية الرئيسية الآتية:

-هل فعلا روعي في بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية التّصوّر الصحيح للمقاربة النصّية؟

وتفرّع عن هذه الإشكالية عدّة تساؤلات أهمّها:

- أيمكن أن يكون لمفهوم المقاربة النصّية مكانة مرموقة في الوثائق التربوية (المنهاج، الوثيقة المرافقة، دليل استعمال الكتاب، الكتاب المدرسي)؟

- ما مدى تواجد المقاربة النصّية في بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية؟  
وللإجابة عن هذه التساؤلات انطلق البحث من الفرضيتين الآتيتين:
  - يمكن أن يُحظى مفهوم المقاربة النصّية بالاهتمام اللازم في الوثائق التربوية (المنهاج، الوثيقة المرافقة، دليل استعمال الكتاب، الكتاب المدرسي).
  - قد تحتل المقاربة النصّية المكانة المطلوبة في بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية.
- والسبب في اختيار هذا الموضوع يعود لما يلي:
- \* موافقته لطبيعة تخصّصنا "لسانيات عامة".
  - \* معرفة مدى ممارسة المقاربة النصّية في التدريس عموماً وبناء الاختبار بالأخص.
  - \* الميل الشخصي لدراسة مواضيع تتعلّق باللسانيات ومنها لسانيات النص.
  - \* الاهتمام الكبير بما تحويه الوثائق الرسميّة عن هذا الموضوع. خاصة و نحن جزء من هذا الكيان أكثر من ثلاثين سنة في ميدان التعليم
- أمّا فيما يخصّ الدّراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع بهذا الطرح فشيحة جدّا إنّ على المستوى الوطنيّ أو المحليّ، ولقد عثرنا على بعض منها:
- \*\* تقييم مواضيع امتحانات اللغة العربيّة في شهادة التعليم المتوسط في ضوء معايير التقييم الإشهادي ومبادئ المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية، رسالة دكتوراه، أمينة سعد الدّين جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، 2020/2019 وخلص هذا البحث إلى:
- أنّ مواضيع اختبارات اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط تتوافر فعلاً على مجموعة من المعايير التي تستجيب لمعايير التقييم في ضوء المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية المعتمدتين، ومن بينها:
- العناية بالجانب الشكلي والإخراجي لمواضيع اختبارات اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط (2018/2007).



- التقاطع بين النصوص السند في اختبارات اللغة العربية (2018/2007) ومواضيع وحدات اللغة العربية المقررة في السنوات الرابعة والثالثة والثانية والأولى من التعليم المتوسط.

رُكّزت هذه الدراسة على تقييمها لاختبارات اللغة العربية من 2007 إلى 2018 وفق شبكة تقييم بمعايير تخصّ التقييم الإشهادي، مبادئ المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية ضمن سبعة محاور كبرى، "الشكل والإخراج"، "النصوص"، "الأسئلة"، "المستويات المعرفية المستهدفة"، "تغطية الدروس والمحاور التعليمية المقررة"، "الوضعية الإدماجية"، و"سلم التقط" للجيل الأول في حين كانت دراستنا مركّزة على بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط وفق المقاربة النصّية باختيار موضوعين من الجيلين.

\*\* بناء أسئلة اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط -دراسة وصفية تحليلية" من سنة 2014 إلى السنة 2019 أتمودجا"، رسالة ماستر، عبير طرابلسية وعتيقة طبازة جامعة 09 ماي 1945، قالمة، 20019/2020 وخلص هذا البحث إلى:

- أن مستوى صنف بلوم الدنيا (الفهم والتطبيق) أكثر شيوعا واستعمالا من مستواها الأعلى في بناء أسئلة امتحان شهادة التعليم المتوسط للسنوات "من سنة 2014 إلى سنة 2019. - أن أسئلة الاختبارات المدروسة لامست جزءا كبيرا من المحتوى المقرر لتلك الفترة. رُكّزت هذه الدراسة في تقييمها لامتحانات الشهادة على الشكل والمضمون وعلى مدى مطابقتها مع المقرر وعلى طبيعة الأسئلة من خلال صنف بلوم، بينما انصبت دراستنا على مدى التزام الاختبار بمعيار المقاربة النصّية التي نصّت عليها الوثائق الرسمية.

وقصد الإلمام بالجوانب الأساسية للموضوع، قمنا بتقسيم البحث إلى فصلين: فصل نظري وفصل تطبيقي، فالأول تضمّن مبحثين أحدهما بعنوان "مواصفات بناء الاختبار" والآخر "المقاربة النصّية منهجية تعليمية"، أمّا الفصل الثاني الخاص بالدراسة التطبيقية فقد قسم، إلى مبحثين، فالأول خصّص للحديث عن واقع المقاربة النصّية في منهاج الجيل الأول مع تحليل امتحان لشهادة التعليم المتوسط، والمبحث الثاني تضمّن تحليل واقع المقاربة في

الوثائق الرسميّة للجيل الثاني، مع تحليل نموذج من اختبار شهادة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربيّة وختم والبحث بخاتمة تضمنت أهم النتائج.

ولمعالجة الموضوع تمّ اعتماد المنهج الوصفيّ وكذا التحليلي. النقدي لتحليل امتحان شهادة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربيّة، إذ هو المنهج الأكثر ملائمة للجانب التطبيقي كما ينبغي أن نشير هنا إلى أننا استفدنا من جملة مراجع أساسية أخرى أهمّها: "مكوّنات القراءة المنهجية للنصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط لـ "محمد حمود"، وكتاب "مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي لـ "عبد الرحيم كلموني" وأيضا "كتاب لسانيات النصّ مدخل إلى انسجام الخطاب" لـ "محمد خطاب".

أمّا عن الصعوبات التي واجهتنا فهي كثيرة نذكر منها:

ضيق الوقت والتزاماتنا المهنيّة، إضافة إلى قلة المصادر والمراجع من جهة مع صعوبة اقتنائها والحصول عليها من جهة أخرى.

كما تجدر الإشارة إلى أنّ هذا العمل جهد بشري متواضع يفتح آفاقا لدارستها في جوانب مختلفة، وقد يعدّ محطة انطلاق دراسات مستقبلية.

وأخيرا نتوجه بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف بن علي فيصل الذي لم يقصّر في تزويدنا بالمعلومات المهمّة والتوجيهات السديدة

محمد الحبيب ، ياسين، إبراهيم

الوادي في : 20 ذي القعدة 1444هـ

الموافق لـ: 08 جوان 2023م

# الفصل الأول

بناء الاختبار وفق المقاربة النصّية

## المبحث الأول

### الاختبار مواصفات ومعايير

1- تمهيد

2- مفهوم الاختبار

3- أنواع الاختبارات التحصيلي

4- مواصفات الاختبار الجيد

5- المواصفات الثانوية في الاختبارات

6- أهمية الاختبارات

7- المبادئ الأساسية لبناء الاختبارات التحصيلية

8- خطوات بناء الاختبارات الفصلية

9- صياغة أسئلة الاختبار

10- صياغة أسئلة الاختبار حسب صنفاء بلوم

11- خلاصة

## الفصل الأول: بناء الاختبار وفق المقاربة النصية.

### المبحث الأول: الاختبار مواصفات ومعايير.

#### 1-تمهيد:

يقاس تقدّم الأمم بقوة النظام التربوي بها، والذي تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة، ولذلك تسعى المنظومة التربوية في الجزائر إلى اكتساب المتعلّم أكبر قدر ممكن من تحصيل المعارف، والمهارات والقدرات ولمعرفة مدى تحقق ذلك تلجأ إلى استخدام وسائل تقويم عديدة، وتعدّ الاختبارات واحدة من أهم هذه الوسائل، وأقدمها وهنا نطرح أسئلة: ما هو الاختبار؟ وما أنواعه؟ وما أهميته في العملية التعليمية التعلمية؟

#### 2- مفهوم الاختبار

**1-2- لغة:** جاء في معجم القاموس المحيط أنّ خبر يخبر خبرا وخبرة فهو خابر وخبير والمفعول مخبور خبر الحياة علمها وعرف حقيقتها عن تجربة لقد خبرتك وعرفت صدق طويتك. قال تعالى: (كَذَلِكَ وَفَدَّ أَحَطْنَا بِمَا لَدَيْهِ خُبْرًا) سورة الكهف الآية 91.

—من أين خبرت هذا الأمر؟ أي من أين عرفت حقيقته؟<sup>1</sup>

كما ورد في معجم الوجيز (خبر) الشيء -خبرا وخبرة ومخبرة بلاه وامتحنه وعرف خبره على حقيقته فهو خابر، ويقال: لأخبرنّ خبرك لأعلمنّ علمك.

و(خَبَّرَ) الرجل - خَبُورًا صار خبيرًا ويقال: خَبَّرَ بالأمر و(اختبر) الشيء خبره واستخبره سألّه عن الخبر وطلب أن يخبر به، ويقال: استخبر الخبر<sup>2</sup>.

مما سبق يمكن القول إنّ المعاجم العربية لا تكاد تخرج في دالاتها للجذر (خ، ب، ر) عن معاني العلم والخبرة مما يعني أنّ الاختبار لاكتساب خبرة والسؤال والتجربة والتعلم.

1--مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، معجم القاموس المحيط(تح)أنس محمد الشامي وزكريا جابر، دار النشر دار الحديث، 2008، ص434.

2 - مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، مكتبة الشروق الدولية، مصر، (دط)، 1989م، ص 197، 198.

## 2-2- اصطلاحا:

لهذا المصطلح تعريفات عديدة نورد منها:

-الاختبار هو مجموعة أو سلسلة من الأسئلة أو المهام يطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريريا أو شفويا أو أدائيا (علميا)، ويفترض أن يشمل الاختبار على عينة ممثلة لكل الأسئلة الممكنة والمهام التي لها علاقة بالخاصية التي يقيسها الاختبار<sup>1</sup>.

-كما يعرفه "رشدي أحمد طعيمه" بأنه مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارس أن يستجيب لها بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية معينة وبيان مدى تقدّمه فيها ومقارنته بزملائه<sup>2</sup>.

وقد يتداخل مفهوم الاختبار بالتقويم لكن هناك فرق يظهر إذ الاختبار هو وسيلة من وسائل التقويم التربوي الشاملة، فهو ليس التقويم بعينه، وذلك لأنّ الاختبار هو عملية مرتبطة بأهداف محددة، تتم في أحوال معينة وفق قواعد خاصّة، يترتب عليها النجاح أو الرسوب<sup>3</sup>.

- و الاختبار أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظّمة يتكون من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الاجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محدّدة، بغرض تحديد درجة امتلاك قدرة معينة من خلال إجابته على عينة من الأسئلة<sup>4</sup>.

بناء على التعاريف السابقة نستخلص أن الاختبار هو وسيلة من الوسائل المهمة المستخدمة في قياس وتقويم قدرات الطلاب ومعرفة ماوصل إليه مستواهم التحصيلي، ومن

1 إبراهيم محسد أبو زيد عبد الباقي، مهارات البحث التربوي، دار الفكر عمان، ط2010، ص2

2 رشدي أحمد طعيمه، المرجع في تعلم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مكة، جامعة أم القرى، 1986م، ج2 ص720.

3 نايف محمود معروف، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، الطبعة الخامسة، بيروت، دار النفائس، 1988، ص249

4 هيثم كامل الزبيدي، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، ط1، 2003، ص18.

ناحية أخرى تساعد في معرفة تحقق الأهداف التربوية والتعليمية، أو النواتج التعليمية المطلوبة ومايقوم به المتعلم من نشاطات تعليمية، كما تساعد على رفع المستويات التحصيلية عند الطلاب، لهذا من الضروري أن تتّصف هذه الاختبارات بالكفاءة العالية في عملية القياس والتقويم، ويمكن الوصول لهذه الكفاءة عن طريق إعداد اختبارات نموذجية وصحيحة.

### 3-أنواع الاختبارات التحصيلية.

الاختبارات التحصيلية أنواع عديدة كل منها يناسب أهدافا مختلفة عن النوع الآخر، ومايصلح لمادة دراسية قد لا يصلح لأخرى، ومايصلح لهدف قد لا يصلح لآخر، ومايصلح لمستوى من الطلاب قد لا يصلح لمستوى آخر، ولهذا النوع من الاختبارات عدة تصنيفات مقسمة حسب استخداماتها وفوائدها وتتمثل فيمايلي.

#### 3-1- الاختبارات الشفهية:

##### 3-1-1- مفهومها:

هي عبارة عن طرح المعلم لسؤال واحد أو مجموعة من الأسئلة على المتعلم أو على المتعلمين مشافهة، وتكون الإجابة بنفس الطريقة دون اللجوء إلى القلم أو الورق<sup>1</sup>. تُعد الاختبارات الشفهية من أقدم أنواع الاختبارات التحصيلية، والمعرفية في التدريس التربوي، وقد استخدم هذا النوع من الاختبارات اليونانيون، والصينيون، وغيرهم من الشعوب والحضارات القديمة.

والاختبار الشفهي ليس عملا سهلا حتى يمارس بأسلوب عشوائي، وإنما يحتاج إلى دراسة وتخطيط مسبق من الأستاذ، بحيث يحدد الكثير من الأسئلة التي تتسم بالوضوح وسلامة اللغة والتنوع والتعدد في المجالات التي يقيسها، وأن يراعي العدالة في توزيع هذه الأسئلة بين التلاميذ.

---

1 صالح التتقاوي، أساليب إعداد الاختبارات اللغوية، الجامعة الإسلامية، ماليزيا، 1997، ص18.

### 3-1-2-أغراض الاختبارات الشفاهية:

تعطي الاختبارات الشفاهية صورة عن مدى استيعاب التلاميذ للدرس، وتقييم الخلفية المعرفية للتلميذ، وتستعمل أيضا في إثارة الرغبة والانتباه، وتساعد على جعل العملية التعليمية مستمرة ودائمة ومباشرة، وتدفع التلاميذ إلى متابعة دروسهم، وتعطي المعلم فرصة للتعرف على نواحي القوة والضعف في مسيرة متعلميه، وتستخدم هذه الاختبارات لجميع المواد، وخاصة مايتعلق منها بالدراسات اللغوية، بحيث تكون الأسئلة الشفوية من أنسب أنواع الاختبارات لتحديد قدرة المتعلم على التعامل مع الألفاظ، والكلمات، وطريقة النطق بها، والتعبير عن مختلف الموضوعات بلغة سليمة<sup>1</sup>.

وتكمن أهمية الاختبارات الشفهية في تقييم قدرة المتعلم على القراءة والنطق السليم والتعبير والمحادثة، وكذلك في مجال الحكم على مدى استيعاب الحقائق والمفاهيم، كما يمكن عن طريق الاختبارات الشفهية الكشف عن أخطاء المتعلمين وتصحيحها في الحال، ويستطيع المتعلمون الاستفادة من إجابات زملائهم.

### 3-1-3-محاسنها:

من محاسن هذه الاختبارات مايلي:

- تساعد على قياس قدرة التلاميذ على التعبير والمناقشة والحوار والنطق السليم.
- تساعد في الحكم على سرعة التفكير، والفهم لدى التلاميذ، وعلى قدرته على ربط المعلومات، واستخلاص النتائج منها، وإصدار الأحكام عليها.
- تساعد في الكشف عن أخطاء التلاميذ، وتصويبها كما يساعد التلميذ على تجنب الأخطاء التي يقع فيها زملاؤه.
- كما أنها تساعد على التمييز بصورة دقيقة بين التلاميذ المتقاربين في المستوى.

<sup>1</sup> عبد الرحمن عبد السلام حامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، دار المناهج، الأردن، ط2، 2001، ص202، 209.



- تساعد على ربط أجزاء المادة الدراسية بعضها ببعض، نظرا لما يتيح من سهولة في عملية الانتقال من جزء لآخر أو من موضوع لآخر من خلال ما يطرح من أسئلة ويعطي من إجابات.

يعدّ الاختبار الشفوي أكثر الأنواع ملاءمة لتقويم تلاميذ المرحلة الابتدائية نظرا لعدم امتلاكهم القدرة على التعبير الكتابي السليم<sup>1</sup>.

### 3-1-4- عيوبها:

من أبرز عيوب هذا النوع من الاختبارات ما يلي:

- فجائية وتلقائية، وغير مساوية السهولة والصعوبة ولا توزع بطريقة عادلة بين التلاميذ واستغراقها لوقت طويل، وخاصة عند ملاحظة الواقع الحقيقي لحجرات الدرس التي تكتظّ بالعدد الهائل من التلاميذ ولا تخضع لقياس موضوعي دقيق باعتبارها تخضع للتقدير الذاتي للمعلم، وتحتاج إلى فترة طويلة لبنائها مع نقص الوقت المحدد للدرس<sup>2</sup>.

- صعوبة صياغتها بطريقة علمية منهجية واضحة كما قد تكون محرجة لبعض التلاميذ حين تجعلهم في مواقف صعبة وهذا خاصّة عند عدم التمكن من الإجابة الصحيحة وتعرضهم لسخرية زملائهم<sup>3</sup>.

### 3-2- الاختبارات التحريرية المقالية:

#### 3-2-1- مفهومها:

الاختبارات المقالية هي الاختبارات القائمة على طلب المعلم من المتعلم كتابة مقال أو نص يقرب في مواصفاته من المقال معبرا فيه عن أفكاره وآرائه، وتعتبر الاختبارات المقالية

<sup>1</sup> الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان، 2005.

<sup>2</sup> أيمن أبو الروس، دليل المعلم الذكر في فن التدريس ومعاملته مع الطلاب، دار الطلائع، مصر ط1، 1996، ص67.

<sup>3</sup> المرجع السابق، ص67

هي أكثر رواجاً في المدارس لسهولة إعدادها من قبل المعلمين وللحرية الكبيرة المتروكة لهم في تصحيحها<sup>1</sup>.

فهذا النوع من الاختبار يحتاج بعض أسئلتها إلى كتابة جملة وغيرها إلى فقرة، وبعضها الآخر يحتاج إلى صفحات متعددة، ويأخذ ذلك مدة طويلة، وهذه الاختبارات تكون بدايتها على شكل: وضح، اذكر ... وغيرها ولا يزال يستعمل هذا الاختبار في التدريس التربوي بشكل واسع، على الرغم من النقد الذي يوجه إليها.

### 3-2-2 أنواعها:

تنقسم الاختبارات المقالية إلى نوعين هما على التوالي:

#### 3-2-2-1 أسئلة ذات إجابات قصيرة مقيدة محددة:

يكون السؤال في هذه الاختبارات طويلاً نوعاً ما ومتربطاً لكن إجابته تكون دقيقة ومحددة وواضحة لا تحتاج إلى إطالة في الكتابة كأن أسباباً، أو يذكر مكونات، أو يحل مسألة حسابية، وتبدأ عادة بكلمات: عرف، أعط أسباباً، ضع في قائمة، أجب بما لا يزيد عن سطرين... الخ.

#### 3-2-2-2 أسئلة ذات إجابات حرة مفتوحة:

يتضح من خلال التسمية أنّ الطالب يكون حرّاً في كيفية كتابة إجابته، وهذا النوع من الإجابات تربط التلاميذ بعدة حقائق وأفكار، وبها تقاس القدرات العليا من مستوى التحليل والتركيب والتقويم، وبها يكون الحكم على قدرة التلميذ على التفكير والاستعمال الجيد لمعلوماته<sup>2</sup>.

#### 3-2-2-3 مميزات الاختبارات المقالية:

تمتاز الاختبارات المقالية بما يأتي:

- سهولة الوضع والإعداد.

<sup>1</sup> أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2009، ص90.

<sup>2</sup> سبيع محمد أبو لبدة، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، مطابع التعاونية الأردن، ط3، 1985، ص186.

- يمكن أن يقيس قدرات كثيرة ومتنوعة<sup>1</sup>.
- تمتاز بقدرتها على قياس القدرات المعرفية خاصة قدرات الفهم والتحليل والنقد والتقويم.

- يساعد على تشخيص القدرة التعبيرية عند المتعلمين.
- يساعد على تشخيص قدرة المتعلم على حل المشكلات<sup>2</sup>.

## 2-2-2-4- عيوب الاختبارات المقالية:

من عيوب اختبار المقال عدم شموله للمادة الدراسية، حيث تقيس أسئلته أجزاء محدودة من المادة الدراسية بسبب قلة عدد الأسئلة، والتي تتراوح بين سؤالين إلى عدة أسئلة وهذه الأسئلة تغطي بعض أجزاء المادة الدراسية، وتهمل أجزاء أخرى<sup>3</sup> وبالتالي فهي لا تقيس تحصيل التلاميذ في المادة الدراسية كلها.

- عدم ثبات نتائج الاختبارات المقالية، نظرا للعوامل الذاتية التي تتدخل في عملية التصحيح.

- كما تستغرق عملية تصحيح الاختبار وقتا وجهدا كبيرين الأمر الذي يؤدي بالمصححين إلى سرعة وعدم ثبات التصحيح مما يزعزع الثقة في استخدام أسئلة التحصيل الدراسي<sup>4</sup>.

- لايتوفر فيها عنصر الصدق لقلّة عدد الأسئلة والموضوعات التي يتناولها<sup>5</sup>.

- يؤثر خط المتعلم وأسلوبه في التعبير وتنظيمه للإجابة وقدرته على الكتابة على عملية التصحيح.

- كثيرا ما تكون أسئلة المقال مبهمة وغامضة يصعب على التلاميذ فهمها أحيانا.

1 عبد الرحمن حامل وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، الأردن، ط1، 2014، ص306.

2 عمر لعويزة، علم النفس التربوي، مؤسسة حسين رأس الجبل، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2017، ص209

3 المرجع نفسه، ص209

4 المرجع نفسه، ص209-210

5 جعفر كاظم مياحي، القياس النفسي والتقويم التربوي ط1، دار الكنوز المعرفية العلمية، عمان، 2011، ص101

- عدم الصدق، بحيث لاتغطي كامل المادة الدراسية، ولاتمثلها تمثيلا كاملا، وهذا مايؤثر على المتعلمين، الذين لم يستوعبوا الوحدة أو المادة الدراسية<sup>1</sup>.

### 3-3- الاختبارات الموضوعية.

نتيجة للعيوب التي أحاطت بالاختبارات المقالية، حاول رجال التربية والتعليم البحث عن طريقة أخرى أكثر دقة وموضوعية في تقييم التلاميذ دراسيا، وكانت نتيجة جهودهم التوصل إلى اكتشاف نوع آخر من الاختبارات المعروف باسم الاختبارات الموضوعية.

### 3-3-1- مفهوم الاختبار الموضوعي.

هو اختبار إجابته محدّدة لا يختلف عليها المصحّحون، مثلا ضع خطا تحت الفعل في الجمل الآتية، مثال آخر: أعرب ماتحته خط. وهكذا الجواب محدد جدا ولاخلاف على درجة الطالب حتى إذا تعدد المصححون<sup>2</sup>.

هكذا اختبار يتطلب كلّ بند فيه إجابة واحدة محددة ولا تقبل إجابة أخرى.

وتعرف أيضا الاختبارات الموضوعية باختبارات ذات الأسئلة المغلقة وهي أسئلة مقنّنة تتطلّب إجابات قصيرة ومحددة ودقيقة، وعلى المتعلّم الاطّلاع عليها وفهمها واستحضار معلوماته وتنظيمها لإثبات صحة الشيء من عدمه، أو التعرف على مفهوم معين ضمن مجموعة مفاهيم تعرض عليه أو تكميل جمل ناقصة، أو ترتيبها أو ربط جمل، أو وضع الكلمات في الفراغ المناسب...الخ.

1 نبيل عبد الهادي، التقويم والقياس التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، 2011، ص145، 146

2 محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية صويلح، دار الفلاح للنشر والتوزيع، 2000، ص5

### 3-2-3- مزاي الاختبارات الموضوعية:

- أخذت الاختبارات الموضوعية تسميتها من طريقة تقديمها، أي إنّ درجات التصحيح لا تتأثر بذاتية المصحح وظروفه، ولا تترك فيها أي مجال لبعض العوامل الداخلية التي قد تؤثر فيها كأسلوب التلميذ في الإجابة، ولا بخطه ولاطريقة إجابته ولا اسمه<sup>1</sup>.
- يفضلها المعلمون عند التصحيح لسهولة استخدامها ولسرعة استخراج نتائجها.
- توفر للمعلم وقتا وجهدا كبيرا من حيث تصحيحها وعند إجابة المتعلم عليها.
- يمكن أن يغطي هذا النوع بأنماط أسئلته المتنوعة جانبا واسعا شاملا من مخرجات التعلم.
- إنّ مجال الصدق والثبات والموضوعية كبير جدا عند صياغة أسئلة هذا النمط بصورة سليمة.
- تعود المتعلم على الدقة والموضوعية عند اختيار الجواب الصحيح<sup>2</sup>.

### 3-3-3- عيوب الاختبارات الموضوعية.

- للاختبارات الموضوعية محاسن وإيجابيات كثيرة ومتعددة إلا أنّها لاتخلو من العيوب ومن بينها:
- لاتصلح عند الرغبة في قياس القدرات اللغوية التعبيرية التنظيمية التفكيرية، كما تفتح المجال واسعا للغش مما يصعب الحصول على نتائج حقيقية وصادقة من وراء العملية التقويمية القياسية<sup>3</sup>.
- تحدّ من حرية المتعلم ولاتدع له مجال للابتكار والمناقشة والحوار وإبداء الرأي.
- من الصعب استخدامها في قياس الوظائف العقلية العليا.

1قاسم الطراف، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت (د ط) 2000، ص37.

2 جعفر الكاظم مياحي، القياس النفسي والتقويم، ص113.

3فتحي يوسف مبارك، دراسة تقويمية لامتحانات مادة التاريخ في ضوء المستويات والموضوعية، مجلة التربية، ع20، جامعة الأزهر، مصر، جوان1995، ص18.

- عملية صياغتها وإعدادها بالشكل المدروس والسليم يتطلب معلماً ماهراً يتوخى الدقة في وضعها ولديه الخبرة الكافية في هذا المجال<sup>1</sup>.
- كونها لاتصلح لقياس ما يجمعه المتعلم من إمكانيات على التعبير عن طريق الكتابة، أو اختبار المعلومات وتنظيمها.
- بنائها أمر شاق ويتطلب وقت حتى على الشخص المدرب على ذلك.

### 3-4- أنواع الاختبارات الموضوعية:

للاختبارات الموضوعية أنواع عدة تحدد ما يترتب على المتعلم القيام به سعياً وراء الإجابة النموذجية والصحيحة، فقد يكون باختبار إجابة واحدة من بين عدة إجابات، أو بتقرير ما إذا كانت عبارة ما صحيحة أو لا، أو بإعطاء جواب قصير، أو بملء فراغ معين، ويمكن أن نعرض أكثر من نوع من الاختبارات الموضوعية شيوعاً في الامتحانات المدرسية في الآتي:

### 3-4-1- اختبار الصواب والخطأ.

هنا يقرر الطالب هل الجملة صواب أم خطأ، ويمكن أن يطلب منه تصحيح الخطأ إن وجد<sup>2</sup>.

مثال: ضع علامة (x) إذا كانت العبارة صحيحة وعلامة (/) إذا كانت العبارة خاطئة.

### 3-4-2- اختبار الترتيب: (إعادة الترتيب).

في هذا الاختبار يطلب من التلاميذ إعادة ترتيب أحداث القصة، أو تسلسل زمني، أو رقمي، أو منطقي.

وسؤال هذا النوع من الاختبارات يتوضح من المقدمة التي تعد الأساس الذي يستند عليه، ترتيب معين من حيث الأحداث والظواهر أو

1 صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي، عمان، دار النشر والتوزيع، ط2، 2011، ص420.

2 محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية، ص12

الأرقام، وقد تتأثر أسئلة هذا النوع كثيرا بالتخمين والحدس مما يجعلها أكثر ضعفا نتيجة كثرة عدد البدائل المحتملة<sup>1</sup>.

### 3-4-3- اختبار المزوجة.

تطلب التعليمات من الطالب أن يزوج بين مفردات مجموعتين أو قائمتين من البنود.

### 3-4-4- اختبار الاختيار من متعدد.

تطلق بكلمة بند في هذا النوع على المشكلة المراد اختبارها والتي تمثل وحدة كاملة، والجزء الأول الذي يحتوي على المشكل فقد اصطلح على تسميته بالساق وقائمة الإجابة التي تليه اصطلح على تسميتها بالبدائل أو الخيارات، وفي أحيان قليلة تسمى الخيار الصحيح وما تبقى بعد اختيار الإجابة الصحيحة يسمى المشتت أو الصارف<sup>2</sup>.

### 3-4-5- اختبار ملء الفراغ.

يطلب بكلمة واحدة مناسبة قد تكون محتوى (المثال 1) أو كلمة ووظيفة (المثال 2) مثل حرف جر، أو حرف عطف أو أداة شرط أو أداة نفي، أو ملء الفراغات بكلمات لاكمال معنى الجملة.

### 3-4-6- اختبار التعديل.

هو اختبار موضوعي شبيه اختبار التصويت، ويكثر استخدام اختبار التعديل في اختبارات اللغة بصفة عامة.

1 جعفر كاظم مياحي، القياس النفسي والتقويم التربوي، ص 128-132

2 عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، (2011)، ص 100

#### 4- مواصفات الاختبار الجيد.

هناك صفات أساسية يجب أن تتوفر في أي اختبار، كي يحظى بالقبول تجعلنا نشق بنتائجه، ونستفيد منها، كما أن هناك صفات ثانوية يستحسن أن تتصف بها الاختبارات، والاختبار الجيد هو الذي يصلح لأداء الغرض الذي وضع من أجله على الوجه الأكمل.

أما الصفات الأساسية للاختبار خمسة وهي:

#### 4-1- الصدق.

يقصد أن نقيس الاختبار أو الأداة وضع لأجل القياس فقط، وتحقيق الصدق أكثر أهمية من تحقيق الثبات، لأنه قد يتصف الاختبار بالثبات ولكنه غير صادق<sup>1</sup>.

والاختبار المقتن لا يتصف أيضا إلا بعد أن يثبت صدقه من خلال عدة إجراءات تطبيقية، تهدف أساسا للوصول به إلى تحقيق هذه الصفة<sup>2</sup>.

ويعد صدق الاختبار أهم شرط من شروط الجيد ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس الاختبار ما وضع من أجله، وبكلمة أخرى فإن المقصود بصدق الاختبار مدى صلاحية الاختبار لقياس هدف أو جانب محدد وتبدو هذه الصلاحية في أنواع متعددة منها : صدق المحتوى - الصدق التنبؤي - الصدق التلازمي - الصدق الظاهري - الصدق الذاتي - البنائي - الافتراضي.

1 صابر فاطمة وخفاجة ميرفت، أسس ومبادئ البحث العلمي، الإسكندرية، مكتبة ومطبعة الاشعاع، ط1، 2002، ص167.

2 العساف صالح، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، دار الزهراء، ط2، 1433هـ، ص387.



#### 4-2- الثبات.

يعدّ الاختبار ثابتاً إذا كان يؤدي إلى نفس النتائج في حالة تكراره خاصة إذا كانت الظروف المحيطة بالاختبار والمختبر متماثلة في الاختبارين، فإذا تمّ تطبيق اختبار لقياس ذكاء تلميذ وحصل على درجة ذكاء معينة ثم أعيد له الاختبار ذاته بعد مدة زمنية وحصل على نفس الدرجة أو قريباً منها يعد الاختبار ثابتاً وإلا فلا<sup>1</sup>.

أي أنّ الثبات يشير إلى ناحيتين هما:

- وضع المبحوث أو ترتيبه بين مجموعته لا يتغيّر إذا أعيد تطبيق الاختبار تحت نفس الظروف.

- عند تكرار الاختبار نحصل على نتائج لها صفة الاستقرار.

#### 4-3- الموضوعية.

وتعني أن يكون الفاحص بعيداً عن الذاتية والتحيز للمفحوص، وهناك إجراءات معينة تتبع للتأكد من بعد المفحوص عن التحيز ومنها<sup>2</sup>.

- عدم كتابة اسم المفحوص أو تغطيته على أوراق الاختبار أو إبقائه مكتوباً.

- التأكد من وجود إجابة صحيحة واحدة أو أكثر للبند، مما يُساعد في إعطاء الدرجات للبنود بشكل أكثر دقة وثباتاً وموضوعية.

- وجود مفتاح إجابة تصحح من خلال الأوراق، ويعني مفتاح الإجابة وجود محاكاة معينة تعطي من خلالها الدرجة العامة، باحتساب الدرجة على كل بند على حدى.

- وجود معايير على عينة تمثل المجتمع الأصلي، ويفترض أنّها مكافئة لأي عينة أخرى تؤخذ من نفس المجتمع كأن تكون مكافئة لها في العمر، والمستوى الثقافي، والاجتماعي، والحالة الاقتصادية، والجنس وغيرها. وتساعد هذه المعايير في إعطاء

1 المرجع السابق، ص 387، 388.

2 أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات، ص 97

معنى لعلامة الفرد من خلال مقارنته بهذه المعايير، وبالتالي في دقة تفسيرها ويقصد بالموضوعية عدم تأثر علامات أو درجات الطلاب بذاتية المصحح، ويتم تصحيح الاختبار الموضوعي ووضع الدرجات بالطريقة نفسها اختلف المصححون، وتؤدي الموضوعية إلى العدل في الدرجات من جهة، وإلى الثبات من جهة أخرى.

### 4-4- الشمول.

ويقضي الشمول أن تكون مفردات الاختبار ممثلة لعينة السلوك المراد قياسه تمثيلاً صادقاً<sup>1</sup>.

فالمقصود بالشمول في الاختبارات ألا يضع المعلم أسئلة الاختبار الذي يعده من جزء محدد من المقرر، ويتجاهل الجوانب الأخرى، فالاختبار ينبغي أن يشمل محتوى المقرر ويشمل الأهداف التعليمية، ويمثل ما تم تدريسه للمتعلمين تمثيلاً شاملاً متوازياً، لأنّ هذا يسهم بشكل كبير في تحديد وتشخيص مواطن الخلل وبالتالي يسهل وضع برنامج علاجي لها في ضوء النتائج المتحصّل عليها.

### 4-5- التمييز.

ويعني أنّ الاختبار يميز بين المتعلمين من حيث المستوى التعليمي وإبراز الفروق الفردية بينهم، أي يكشف عن فئات التلاميذ في القسم الواحد (المتفوقون، المتوسطون، الضعاف) فالاختبار الذي يجعل كل التلاميذ متفوقين أو ضعاف هو اختبار غير مميز ولا يصلح لقياس تحصيل التلاميذ لأجل ذلك ينبغي أن تتدرج أسئلة الاختبار من السهل إلى الصعب<sup>2</sup>.

### 4-6- المقروئية.

ويقصد بها صوغ الاختبار بلغة سليمة ومفردات دقيقة واضحة بعيداً عن كل غموض وتأويل.

1 أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الأردن، الجنادرية للنشر والتوزيع، ط2007، ص207

2 محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى الجزائر، ط1، 2012، ص313.

## 5-المواصفات الثانوية في الاختبارات.

### 5-1- سهولة التدرج.

الاختبار الجيد يكون سهل التدرج، لا يستغرق من وقت المعلن عشرات الساعات.

### 5-2- التمثيل.

الاختبار الجيد يمثل المادة الدراسية التي يختبرها تمثيلاً جيداً، وهذا يستلزم زيادة عدد الأسئلة، إذ كلما زاد عدد الأسئلة كان ذلك أقرب إلى التمثيل في أغلب الحالات<sup>1</sup>.

### 5-3- الزمن.

الاختبار الجيد يعطي الوقت الأمثل لإجابة الطالب، فالوقت الزائد أو الوقت الناقص يضر بجودة الاختبار<sup>2</sup>.

### 5-4- سهولة التطبيق.

قد يتمتع الاختبار بدرجة ثبات وصدق عاليتين إلا أنه لا يمكن تطبيقه لسبب من الأسباب التي تتصل بـ:

- 1- التصحيح -2- الإمكانيات المادية -3- عدم توفر الظروف التي يتطلب إجراء الاختبار من حيث الوقت .4- عدم توافر أجهزة بعينها يستلزمها تطبيق الاختبار وتخرج عم إمكانيات وقدرات الجهة المنفذة له<sup>3</sup>.

### 5-5- وضوح الهدف.

والمراد منه ربط الاختبار بأهداف المادة، لأنّ الاختبار مرتبط أساساً بالتعليم، والتعليم مرتبط حتماً بالأهداف.

### 5-6- وضوح التعليمات العامة.

تعليمات الاختبار كله، والمقصود به أن تأتي التعليمات العامة في بداية الاختبار وأن تكون واضحة الصياغة محددة الهدف ولا تكتب سوى التعليمات الضرورية التي تتعلق بالاختبار بوجه عام.

1 محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية، ص19.

2 رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص167، 168.

3 محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، الرياض، مطبعة جامعة الملك سعود، 1418هـ، ص52.

## 5-7- وضوح التعليمات الخاصة.

هي التعليمات الخاصة بكل سؤال على حده وهي تبين ما هو المطلوب من كل سؤال، ويقصد منها يجب أن تكون التعليمات الخاصة واضحة تبين نوع الإجابة المطلوبة وكذلك تبين الحدود الكمية للإجابة.

## 5-8- شكل الاختبار.

أن يكون واضح الخط وواضح الأجزاء، وبعض الاختبار تتكون من أجزاء وكل جزء يتكون من عدة أسئلة فلذلك لا بد أن يكون هناك نظام ترقيم واضح.

## 5-9- تناسب الأوزان.

"المراد منه أن يكون عدد بنود الأسئلة مناسب بدرجة قصوى من الاختبار"<sup>1</sup>.

## 5-10- العدالة.

بمعنى أن تعبر درجة الطالب في الاختبار عن مستوى تحصيله الفعلي دون زيادة أو نقصان، ولتحقيق هذا الشرط لا يجب أن تورد بالاختبار أسئلة غير واضحة أو غير مألوفة أو مبهمة. فمثل هذه الأسئلة يمكن أن يكون لها أكثر من إجابة أو تفسير محتمل من جانب الطالب، وبذلك تكون غير عادلة لأنها تعطل أداء الطالب العارف وتكون درجته غير معبرة عن تحصيله الفعلي.

## 5-11- الواقعية.

"يجب أن تكون هناك واقعية في بناء الاختبار وتطبيقه وتصحيحه، ويجب أن تراعى الظروف والإمكانات المتاحة، فعدد الأسئلة مثلا يجب أن يتناسب مع زمن الاختبار وعمر التلميذ"<sup>2</sup>.

## 5-12- الدافعية.

وهو أن يشعر الطلاب من خلال أسئلة الاختبار أنه لابد من بذل الجهد للإجابة عنها، وأنه لم يوضع الاختبار تعجيزا لهم أو انتقاما منهم، كوسيلة عقاب، أو سهل لا يحتاج معه

1 محمد علي الخولي، الاختبارات التحصيلية، ص 75، 76

2 محمود أحمد عمر وآخرون، القياس النفسي والتربوي، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2010، ص 417.

الطالب إلى الاستعداد المسبق له، بل لا بد أن يثير الاختبار ما يدفعهم ويحمسهم للإجابة عنه.

## 6- أهمية الاختبارات.

تلعب الاختبارات دوراً مهماً في صميم العمل التربوي وخاصة في عملية التعليم والتعلم، وأهميتها لا تقتصر على المتعلم فحسب، وإنما تتعدى ذلك إلى المدرسة وكل ما ترتبطه علاقة بالعملية التعليمية، وإذا ما أحسن بناؤها واستخدامها فهي عون لكل من المعلم والمتعلم وصانع القرار على السواء ومن هذا المدخل سنبرر أهمية الاختبارات في ما يلي:

### 6-1- بالنسبة للمعلم.

يمكن تلخيص أهميتها في:

- تساعد في التعرف على المستوى التحصيلي الذي وصل إليه تلاميذه.
- تساعد على تشخيص نواحي الضعف والقوة عند كل تلميذ<sup>1</sup>.
- تساعد المعلم على إصدار أحكام موضوعية على مدى ملاءمة أساليب التي استخدمها في تنظيم العملية التعليمية<sup>2</sup>.
- تمتع تحيز المعلمين في إعطاء الدرجات من خلال توحيد المعايير بين المعلمين المختلفين في تقويم الطلاب.
- تفيد هذه الاختبارات في بيان عيوب التدريس المختلفة وبالتالي تعديل طرقها من خلال التغذية الراجعة لنتائج الاختبارات.

### 6-2- بالنسبة للمتعلم

- تُعد في حد ذاتها وسيلة للتعلم وتعزيز السلوك.
- رفع مستوى الطموح لدى المتعلم.
- تشجع على التنافس بين المتعلمين.
- تنشّط الدافعية للتعلم عند الطلاب.
- تساعد على تحسين وتطوير طرق المراجعة والاستذكار واستراتيجيات التعلم لديه.

1 إسماعيل بشري، المرجع في القياس النفسي، مصر، المكتبة الانجلو مصرية، ط1، 2004، ص20.

2 صالح محمد علي، أبو جادو، علم النفس التربوي، الأردن، دار الميسرة، ط2، 2008، ص411.

- تعمل على زيادة مستوى إتقان المادة التعليمية.
- كما توجه أنظار التلاميذ والطلاب نحو تحقيق أهداف التدريس المنشود.

### 3-6- بالنسبة لصانع القرار.

- إنّ نتائج الاختبارات تزود صانع القرار التربوي بمعلومات جيّدة يستخدمها في إصدار العديد من القرارات الادارية مثل الترفيع أو النقل من فرقة دراسية إلى فرقة أعلى أو إعطاء شهادات التخرج أو الاستفادة من بعثات علمية كذلك لإصدار العديد من القرارات الفنية مثل التوجيه لنوع التعليم أو نوع الشعبة<sup>1</sup>.
- تزودهم بالمعلومات التي يعتمدونها في اتخاذ القرارات المناسبة مثل: اتخاذ قرار بشأن نقل التلميذ من قسم لآخر.
- منح شهادات اثبات المستوى.
- توجيه البحث التربوي مثل البحث عن أفضل طريقة تدريس وأثرها على التحصيل لدى مراحل عمرية مختلفة<sup>2</sup>.
- إعلام الآباء بمدى تقدم أبنائهم دراسياً<sup>3</sup>.
- تعد الوسيلة والأداة الموضوعية الوحيدة لتطوير البحث في الجانب التربوي.
- تبين نواحي القوة ونواحي الضعف في المنهاج مما يؤدي إلى تعديله.
- الحكم على فعالية التدريس وتطوير استراتيجياته من خلال النتائج.
- تقييم طرائق التدريس والبرنامج التعليمي، وتقييم المنهاج الدراسي ومدى ملاءمتها لحاجات الطلبة<sup>4</sup>.
- إذا تُعد الاختبارات أداة من أدوات التقويم التي تساعد في تقييم أداء الطلبة وطرائق التدريس، والبرامج التعليمية ككل، بما فيه المنهاج الدراسي، وما يتلاءم مع حاجات الطلبة،

1 صلاح أحمد مراد، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط2، 2005، ص44،45.

2 المرجع السابق، ص 45.

3 محمد السيد علي، التربية العلمية وتدريب العلوم، دار مكتبة الإسرائ، طنجا، 2008، ص402.

4 زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي، عمان، ط2، 2009، ص147،148.

وكذلك إيجاد الحلول المناسبة لإصلاح المنظومة التربوية، ومنه نجد أنّ الاختبارات لها أهمية كبيرة في سير العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة.

## 7- المبادئ الأساسية لبناء الاختبارات التحصيلية.

إنّ المبادئ التي تساعد في بناء الاختبارات التحصيلية ذات دور إيجابي في عملية التعلّم والتعليم ومن بينها:

1- يجب أن تعمل الاختبارات التحصيلية على قياس نواتج تعليمية متسقة مع الأهداف التدريسية.

2- أن تصاغ اختبارات التحصيل وتتناسب مع الغايات التي تستخدم النتائج في حالتها، وتستخدم الاختبارات التحصيلية لغايات مختلفة، فهي قد تُستخدم لقياس:

- الخبرة السابقة للفحوص من قبل البدء بالتعلم الجديد (تحديد المستوى).

- صعوبات التعلم خلال فترة التعلم (تكويني).

- صعوبات التعلم خلال فترة التعليم (تشخيصي).

- التحصيل العام في نهاية التعلم (ختامي)<sup>1</sup>.

3- يجب أن تحتوي الاختبارات التحصيلية على نوعية الأسئلة الأكثر ملاءمة من غيرها لقياس الناتج العلمي المرغوب، فقياس التحصيل بشكل فعال واختيار المعلم لنوعية الأسئلة التي من شأنها أن تستثير الاجابة المطلوبة وتستبعد الاجابات الأخرى التي لا صلة لها<sup>2</sup>.

4- يجب بناء الاختبارات التحصيلية لقياس العديد من النواتج التعليمية مثل معرفة إدراك المفاهيم والمبادئ والقدرة على تطبيق المفاهيم.

5- أن تتمتع الاختبارات التحصيلية بأكثر قسط من الثبات وأن يتخذ جانب الحذر في تفسير نتائجها.

1 عبد الرحمن عدس، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1999، ص17.

2 صباح ساعد ووسيلة بن عامر، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع 28، مارس 2017، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ص13

6- أن يغطي الاختبار عينة ممثلة من النواتج التعليمية والمادة الدراسية المنتظمة في التدريس، حيث يجب على الأستاذ أن ينتقي عينة من السلوك تكون ممثلة بقدر الإمكان المجتمع السلوكي الذي تحدده المادة الدراسية.

7- يجب استخدام الاختبارات التحصيلية لتحسين مستوى تعلم المتعلمين، فالاختبارات التحصيلية يمكن أن تستخدم للمساعدة في اتخاذ القرارات التربوية، ويمكن أن تؤثر بطريقة مباشرة على تعلم المتعلمين مباشرة<sup>1</sup>.

بالإضافة إلى هذه المبادئ يجب أن يوضح الأستاذ إلى الطلاب الهدف من هذا الاختبار، مثل تحسين العملية التعليمية، وتبيان العلاقة بين الأهداف التعليمية وأنواع الاختبارات المستعملة والغرض منها قبل إعطائها لهم، مع ضرورة تزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة.

إن كل مذكراته عن المبادئ يجب أخذه بعين الاعتبار عند الشروع في بناء الاختبارات التحصيلية التي تزيد من نظرة الطلاب الايجابية إلى الاختبارات على اعتبار أنها أدوات مساعدة لهم على حسن التعلم.

### 8- خطوات بناء الاختبارات الفصلية

يتطلب بناء الاختبار خطوات عديدة، لابد من اتباعها حتى يستطيع الأستاذ إنجاز اختبار بدرجة عالية من الصدق والثبات وتحقيق أكبر قدر من الأهداف التربوية المحددة، وهذه الخطوات أصبحت محل اتفاق بين معظم المختصين في مجال القياس والتقويم، وهي كالتالي:

#### 8-1- تحديد الغرض من الاختبار.

يقوم الأستاذ في هذه الخطوة بتحديد الغرض من الاختبار الذي سيطبقه، ومع أن الغرض العام هو قياس التحصيل الدراسي، إلا أن هناك أغراضاً أخرى للاختبارات فمنها التشخيصي الذي يُستخدم للتعرف على الصعوبات التعليمية التي يعاني منها الطلاب مع تحديد أسباب ذلك، أو الاختبار البنائي لتقديم تغذية راجعة للطلاب وللاستاذ على مدى التقدم في عملية التعلم.



أمّا الاختبار الختامي بهدف إعطاء درجات أو شهادات تبين مدى تحقيق المستوى المطلوب من التحصيل في نهاية السنة الدراسية.

إن جميع الاختبارات التي ذكرتها تخدم الغرض العام لأنها الوسيلة المستخدمة لأغراض التقويم بأنواعه المختلفة<sup>1</sup>.

## 8-2- تحديد أهداف الاختبار.

ترتبط هذه الخطوة بالنواتج التعليمية التي يقيسها الاختبار التحصيلي، والتي تم تحديدها بواسطة أهداف سلوكية بدقة المطلوب تحقيقه من خلال هذا الاختبار. ولتحديد هذه الأهداف تتطلب شرطين<sup>2</sup>.

1- التعرف على أنواع الأهداف التعليمية ومستوياتها.

2- صياغة الأهداف التعليمية للمادة بعبارات سلوكية تعكس نواتج تعليمية يمكن قياسها، وهذا يؤكد على أن العملية التعليمية التعلمية ينبغي التخطيط لها مسبقا في ضوء أهداف تعليمية محددة.

## 8-3- تحليل المحتوى.

"يُعرف المحتوى بأنه مجموعة من المعارف والقواعد والقوانين التي يتضمنها المنهاج، ويمتاز بالتسلسل والترتيب المنطقي، كما يُعد المحتوى ترجمة للأهداف التعليمية المراد تحقيقها خلال فترة زمنية محددة"<sup>3</sup>.

فلا يمكن أن ينجز الاختبار إلا من خلال واقع معروف، والواقع هو المحتوى، والأصل أن تحلل النصوص، فهذا يفيدنا في العملية التعليمية، ويفيد في وضع الاختبارات. نستخلص أن تحليل المحتوى هو الوقوف على النقاط الرئيسية في الموضوعات المدروسة، فالاختبار يأتي حسب نتائج الدرس.

1 سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبار والمقاييس النفسية والتربوية، الناشر مركز دبيونو لتعليم التفكير، ط3، 2014م، ص262.

2 المرجع نفسه، ص263.

3 الحريري، رافده عمر، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، الأردن، ط1، 2007، ص97.

#### 8-4- إعداد جدول المواصفات.

جدول المواصفات هو جدول يصف ويحدد الموازنة بين أنواع السلوك المراد تحقيقه (الأهداف)، والمحتوى يعتمد في ذلك على أهمية كل موضوع في الكتاب المقرر<sup>1</sup>.  
جدول المواصفات هو مخطط تفصيلي يربط العناصر الأساسية للمحتوى بمجالات التقييم ومهاراته الفرعية، فهو يصف الموازنة بين أنواع السلوك، وجدول المواصفات يحقق عدة قوائم منها:

- يعطي صدقا كبيرا للاختبار.
- يعطي للمتعلم الثقة بعدالة الامتحان.
- يساعد في قياس مدى تحقق الأهداف.
- يجعل الاختبار أداة تشخيصية علاوة على أنه أداة تحصيلية.
- يعطي كل جزء من المادة الدراسية الوزن الحقيقي لها.

#### 8-4-1- الغرض من جدول المواصفات.

إن الغرض من جدول المواصفات هو تحقيق التوازن في الاختبار، والتأكيد على أنه يقيس أهداف التدريس ومحتوى المادة الدراسية التي يراد قياس التحصيل فيها<sup>2</sup>.

#### 8-4-2- الفائدة من جدول المواصفات.

يعمل جدول المواصفات بصفة عامة على تحقيق الفوائد الآتية:

- يساعد على توزيع الأسئلة على جميع محاور ومجالات المقرر الدراسي، مع إعطاء لكل بُعد وزنه النسبي<sup>3</sup>.
- يساعدنا على تحقيق صفة التمييز؛ أي اظهار الفروق الفردية في نتائج التلاميذ التي نتحصل عليها بعد تطبيق الاختبار.
- يساعد المعلم في توزيع الأسئلة على مستويات الأهداف التعليمية، انطلاقا من المعرفة إلى التقويم.

1 سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ص263.

2 إبراهيم الراوشد وآخرون، مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية.

3 بعالية محمد، الاختبارات التحصيلية كأسلوب فعال للتقويم التربوي، جامعة ابن خلدون، الجزائر، 2021، ص58.

- يساعد في تحقيق صدق الاختبار بشكل كبير.
- إكساب المتعلم الثقة بعدالة الاختبار<sup>1</sup>.
- يساعد المعلم في تكوين صورة متكافئة للاختبار.

### 8-4-3- كيفية بناء جدول المواصفات.

يمر إعداد جدول المواصفات بعدة خطوات أهمها<sup>2</sup>.

- تحديد الأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يسعى المعلم لمعرفة مدى تحققها، وتختلف المواد الدراسية من حيث تركيزها على نوعية معينة من الأهداف.
- تحديد العناصر التي يراد قياسها في المادة الدراسية.
- تحديد نسبة التركيز بكل جزء في المادة الدراسية، وذلك من خلال معرفة عدد الحصص المقررة للوحدة الدراسية مقسومة على عدد الحصص الكلية الدراسية مضروبة في 100، أي أن:

$$\text{نسبة التركيز} = \frac{\text{عدد حصص الوحدة الدراسية}}{\text{عدد حصص جميع المادة الدراسية}} \times 100$$

- تحديد نسبة الأهداف من المستويات المختلفة، ويتم هذا من خلال التركيز على هذه الأهداف في أثناء عملية التدريس.
  - تحديد عدد أسئلة الاختبار المراد وضعها للامتحان.
  - تحديد عدد الأسئلة لكل جزء من المادة، وذلك حسب المعادلة التالية:
- عدد الأسئلة لكل جزء = عدد الأسئلة الكلي X نسبة التركيز نسبة الهدف.

<sup>1</sup>سهان حميد موسى، بناء الاختبارات التحصيلية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة كربلاء كلية العلوم الإسلامية، قسم اللغة العربية (د ت)، ص10.

<sup>2</sup> سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ص 65.

## 9- صياغة أسئلة الاختبار.

بعد أن ينتهي الأستاذ من معرفة الوزن النسبي لمحاور المقرر الدراسي وتحديد الأهداف التعليمية وبناء جدول المواصفات يمكنه صياغة أسئلة الاختبار مع احترام القالب الوزاري الموصى به لكل مادة دراسية<sup>1</sup>.

هنا نجد أن مهمة وضع الأسئلة ليست سهلة كما يعتقد البعض من الأساتذة، وإنما هي مهمة تحتاج إلى تركيز وفطنة. هنا يمكن أن يستعين الأستاذ بالمواضيع التي صممتها وزارة التربية في هذه المادة، كما يمكنه أن يستعين بالأساتذة أصحاب الخبرة في التعليم. أما من حيث شكل أسئلة الاختبار فالأستاذ حر في اختياره، فقط يراعي طبيعة المادة الدراسية والمستوى والدراسي للتلميذ.

## 9-1-مراجعة أسئلة الاختبار

في هذه الخطوة تتم مراجعة أسئلة الاختبار بعد تجميعها وكتابتها ووضعها في صورة اختبار، بحيث يتم تعديل أو حذف أو إضافة بعض الأسئلة عند الحاجة لذلك، لتكون مهيأة للاستخدام، وتكون واضحة للطلاب من جهة، وتمثيلها للنتائج التعليمية المطلوبة<sup>2</sup>.

## 9-2-ترتيب أسئلة الاختبار

هنا يجب على الأستاذ أن يرتب الأسئلة بشكل يسهل على الطلاب قراءتها وفهمها، ومن ثم الإجابة عليها بطريقة صحيحة ومرتبطة تيسر على الأستاذ تصحيحها وتقدير درجاتها بدقة وموضوعية، كما أن ترتيب الأسئلة يقلل من استفسارات الطلاب، ويجعلهم يستثمرون الوقت للاختبار، وهنا تبرز عدة طرائق لترتيب الأسئلة الاختبارية، أنها تُرتب حسب الصعوبة أو المحتوى، وكل ذلك يمكن تحقيقه بطريقة علمية؛ أي أنها تُرتب من الأسهل إلى الأصعب. أما المقصود بالترتيب حسب المحتوى فإن ذلك يعني تسلسل الأسئلة في ورقة الاختبار بشكل يتوافق مع تسلسل محتوى المادة الدراسية.

<sup>1</sup>بعالیه محمد، الاختبارات التحصيلية، وزارة التعليم العالي، ص59.

<sup>2</sup> سوسن شاکر مجید، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ص267

### 9-3- إخراج أسئلة الاختبار.

يقصد بها طباعة أوراق الاختبار ومراجعتها ووضع التعليمات اللازمة والمحددة لكيفية الإجابة المطلوبة، وكل مايتعلق بضمان معرفة مستوى جميع الطلاب وهو المطلوب لكي لا يحدث أي إشكال يتعلق بورقة الأسئلة أثناء فترة الاختبار، وكذلك توزيع الدرجات بشكل مفصل تسهل معه عملية تقدير الدرجات بأكبر قدر من الدقة والموضوعية بعيدا عن الذاتية<sup>1</sup>.

بعد كل هذه الخطوات في بناء الاختبار التحصيلي، يُعد الاختبار الوسيلة الأكثر شيوعا بين الأساتذة لتقويم معارف وأداء التلاميذ، لأن الأستاذ وحده الذي يعرف مستوى تلاميذه ويعرف ما اكتسبوه منه من معارف، وكذلك يجب على الأستاذ أن يكون ملما بالنظريات الحديثة في بناء وتصميم الاختبارات التحصيلية، ولذا لا يمكن للأستاذ أن يستهين بعملية بناء الاختبارات التحصيلية، ولهذا يجب أن يعطيها الأهمية التي تستحقها، وفي الأخير نوصي بضرورة إجراء أيام تكوينية للأساتذة للتدريب على خطوات بناء الاختبارات التحصيلية حتى يساير الأستاذ التطورات، وكذلك على الأستاذ أن يطلع على نظريات القياس الحديثة في بناء الاختبارات، ويستفيد منها في عمله.

### 10- صياغة أسئلة الاختبار حسب صنافه بلوم<sup>2</sup>.

يُعد تصنيف بلوم للأهداف التربوية بمثابة الدليل الموجه الذي يساعد المعلمين والمربين في الوصول إلى الأهداف التعليمية بطريقة متدرجة من حيث الصعوبة، مراعيًا بذلك احتياجات المتعلمين وخبراتهم والفروق الفردية بينهم، وقد اشتمل تصنيف بنجامين بلوم للأهداف التعليمية ستة مستويات قام بترتيبها تصاعديا من قاعدة الهرم إلى قمته بدءا من مستويات التفكير الدنيا التي تتضمن المعرفة، الفهم، التطبيق، إلى مستويات التفكير العليا ممثلة في التحليل والتركيب والتقويم.

1 المرجع نفسه، ص 268

2 بنجامين بلوم، عالم نفس أمريكي، مختص في البيداغوجيا، ولد في 21 أبريل 1913 وتوفي في 13 سبتمبر 1999، عرف في الميدان التربوي خاصة بصنافته الشهيرة للأهداف البيداغوجية حيث قام بتنظيم المجال المعرفي إلى ستة مستويات متفاوتة في سهولتها مرتبة ترتيبا هرميا.



مراتب المجال المعرفي

#### 10-1- مستوى المعرفة / التذكر.

يُعرف بأنه القدرة على استرجاع الجزئيات والكميات والعمليات والأنماط والحقائق والرموز والأسماء والتواريخ والعناوين والمصطلحات والألقاب والأمثلة، وكافة المعلومات التي تتطلب الحفظ والاستظهار، وتذكر المعلومات الجزئية والكلية مثال: أن يذكر، أن يعد، أن يعطي، أن يعرف...الخ<sup>1</sup>.

#### 10-2- مستوى الفهم أو الاستيعاب.

يمثل الفهم أو الاستيعاب المستوى الثاني للنطاق الإدراكي، وبه يتم إدراك المعنى المقصود من الموضوع عن طريق تقديم المعلومات التي يمكن من خلالها إيضاح المفهوم، وهنا يكمن السر الذي تتضمنه تلك المعلومات ومدى ما يملكه الطالب من مقدرة على تذكرها حين الحاجة إليها، وبالتالي يتمكن من فهمها والتعديل به لكي تصبح دراستها أسهل عليه. بالإضافة إلى استيعاب وفهم ما يمكن استخدامه من أفعال بمجال الفهم، ومنها (الترجمة - التلخيص - التحويل - الإيضاح - الربط - المقارنة - التعليل - الشرح - المناقشة - التعبير وغيرها).

1 أفنان نظيرة دروزة، درجة مراعاة المعلمين لمستوى (بلوم) للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الانسانية، مجلد 25 2011، ص10

### أمثلة:

- أن يلخص التلميذ لحياة الشاعر مفدي زكريا.
- أن يشرح التلميذ الفقرة.
- أن يلخص التلميذ نص الدرس.

### 10-3- مستوى التطبيق.

هو القدرة على استعمال ماتعلمه المتعلم في مواقف جديدة ومحسوسة؛ أي أنه يستطيع في هذا المستوى أن يطبق مآدرسه من معلومات في مواقف جديدة تختلف عن تلك التي تم فيها عرض المعلومات أثناء دراستها، ويشمل ذلك استخدام المجردات؛ أي تطبيق القواعد والقوانين والطرائق والمفاهيم والنظريات، ويتطلب هذا المستوى أعلى من الفهم، وأفعاله هي: يغير، يحسب، يوضح، يكشف، يتناول، يعدل، يسهل، يجهز، يتبع، يبين، يحل، يستخدم، يقارن، يتحكم، يعرض، يطبق، يربط، ينظم<sup>1</sup>.

### أمثلة:

- أن يعطي التلميذ أمثلة توضح الأسماء الخمسة في حالات الرفع والنصب والجر.
- أن يزن التلميذ المصادر الرباعية دون خطأ.
- أن يستخدم التلميذ الأسلوب الإنشائي.

### 10-4- مستوى التحليل.

وهي القدرة على التجزئة أو التحليل للمعلومات التي تتكون منها، والتعرف على العلاقات بين الأجزاء.

والإشارة إلى القدرة عند الطالب على التفكير والتحليل الجزئي للمادة التعليمية، أو تقسيم الفكرة الواحدة إلى المكونات والأجزاء الرئيسية لها، والإدراك للعلاقات، مما يساعد في فهم بنيتها، وتستخدم في صياغة هذه الأهداف أفعالا مثل: يفكك، يصنف، يفرق، يحلل، يفصل، يدقق، يميز، يختار، يقارن، يقسم، يستخلص، يستنتج، يجزيء... الخ<sup>2</sup>.

1 يوسف القطامي، سيكولوجيا التدريس، مطبعة الشروق، الأردن، ط1، 2001، ص61.

2 يوسف القطامي، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، الأردن، دار النشر، الشروق، عمان، 2001.

## 10-5- مستوى التركيب.

يقصد به قدرة المتعلم على وضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها البعض لتشكيل كل جديد، وأن يصبح قادراً جمع عناصر وأجزاء نظام متكامل أو وحدة جديدة من معلومات أو عناصر يربط بينها ويتوصل إلى التركيب لم يكن موجوداً قبلاً؛ أي أن تفكير الطالب هنا ينتقل من إدراك الجزئيات إلى إدراك الكليات. النواتج العلمية في هذا المجال تركز على السلوك الإبداعي وتكوين أنماط بنائية جديدة<sup>1</sup>، أفعاله: يصنف، يؤلف، يجمع، يبدع، يبتكر، يصمم، يشرح، ينظم، يولد، يعدل، يخطط، يعيد، يلخص... الخ. أمثلة: كتابة قصة حول موضوع معين. - إعادة كتابة النص<sup>2</sup>.

## 10-6- مستوى التقويم.

ويعرف بأنه القدرة على وصف الأشياء وتثمينها ووزنها وتقويمها والحكم عليها، وإبداء الرأي فيها من خلال الرجوع إلى المحكات ومعايير معينة صادقة وموضوعية، ومن ثم اتخاذ القرار بشأنها. مثال: أن يحكم على ديمقراطية المناقشة، وأن يقيم الحوار الجاري، وأن يعطي رأيه في قضية معينة... الخ<sup>3</sup>.

1 مروان حويج الخطيب وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2002، ص105.

2 المرجع نفسه، ص 105.

3 أفنان نصيرة دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص 175.



11- خلاصة:

من خلال مناقشتنا لما ورد في هذا المبحث خلصنا إلى أنّ الاختبار آلية تقييمية لا يمكن الاستغناء عنها لأي سبب من الأسباب، وله العديد من الأنواع، ولكل نوع محاسن ومساوئ تتفاوت حسب أغراضها، وله مواصفات عديدة ومعايير محددة بدقة، وتتحكم فيها عوامل عديدة لعلّ أبرزها المقاربات المعتمدة، ففي مجال تعليم اللغة العربية تمّ تبني مقاربات حديثة منها المقاربة بالكفايات والمقاربة النصية، وهذا ما يستوجب مراعاة هذا التغيير، فهل روعي في بناء اختبارات اللغة العربية هذا التغيير خاصة مع تبني المقاربة النصية؟ وما مدى نجاعة المقاربة النصية في بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية؟

## المبحث الثاني

### المقاربة النصّية منهجيّة تعليميّة

- 1- تمهيد.
- 2- مفهوم المقاربة النصّية.
- 3- أهمية المقاربة النصّية في تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- 4- مقاييس اختيار النصوص من منظور المقاربة النصّية.
- 5- تعليم اللغة العربية وفق المقاربة النصّية.
- 6- خلاصة.

المبحث الثاني: المقاربة النصية منهجية تعليمية.

## 1- تمهيد:

تُعَدّ المقاربة النصية أهمّ الاختيارات البيداغوجية الرسمية في ساحة تعليمية اللغة؛ إذ هي استراتيجية استمدّت فكرتها من أحد فروع اللسانيات، وبالضبط لسانيات النص، هذا الميدان العلمي الذي بُني على أنقاض نحو الجملة. فالثورة التي أحدثها رواد هذا العلم، علم النص: هم من مهّدوا قصداً أو دون قصد لبروز هذا المصطلح المقاربة النصية ليكون منهجاً دقيقاً، وآلية محدّدة لتعلّم اللغة ومعرفة نظام اشتغالها، وكل ما يتعلّق بها من ظروف. فما هي المقاربة النصية؟ وما الأهمية التي تكتسيها خاصة في الميدان التعليمي؟ وكيف يمكن الاستفادة منها في تعليمية اللغة العربية؟ وما الخطوات التي يعتمدها المعلم ليفيد المتعلّم في تعلّم اللغة العربية ويحسن التواصل بها؟

## 2- مفهوم المقاربة النصية:

هذا مصطلح رافق الاصلاح الجديد للمنظومة التربوية، وهي تركيب من لفظة المقاربة مع لازمتها النص.

جاء في منهاج اللغة العربية بأنّ المقاربة النصية هي: "مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث توجّه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة فقط، لأنّ تعلّم اللغة هو تعامل معها من حيث خطاب متناسق الأجزاء ومنسجم العناصر، ومن هنا تتّصبّ العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقّف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تعد محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء ومتوافق المعنى"1.

"المقاربة النصية: هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يُتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب)

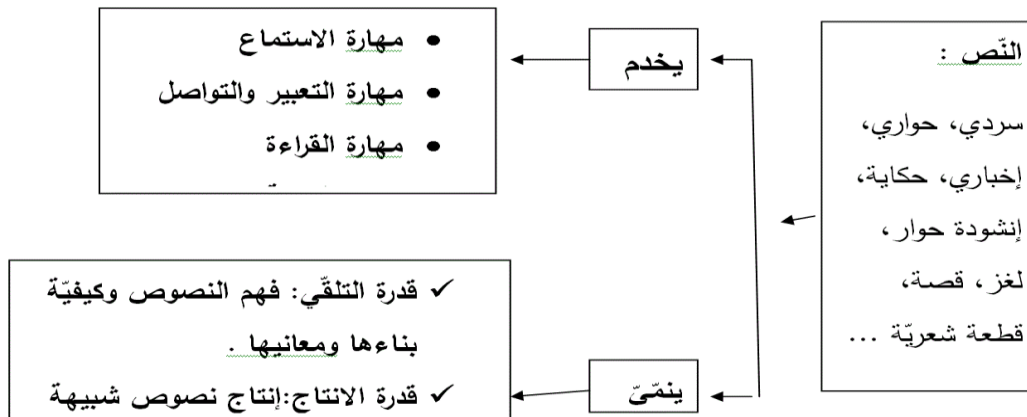
1 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى جدع مشترك آداب، جدع مشترك علوم، لديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008 جوان، ص 15.

محور العملية التعليمية التعلمية، ومدخلا له ما تنمي كفاءات ميادين اللغة الأربعة، ويتم تناول النص على مستويين:

**المستوى الدلالي:** ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية) إذ يعد النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.

**المستوى النحوي:** ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا، يُحدد الأدوار الوظيفية للكلمات<sup>1</sup>.

ومنه نستنتج أنّ المقاربة النصية تركز على النص لبناء كفاءة المتعلم في التحليل والاستنتاج، وهي ترتبط بالطرائق التي تأخذ الجملة قاعدة لها في تدريس النصوص. إذا فالمقاربة النصية هي بيداغوجية لاكتساب المهارات اللغوية الأربعة كما في الشكل الآتي:



مما سبق نستنتج أنّ المقاربة النصية من بين المقاربات البيداغوجية المعتمدة في عملية التعليم، حيث تقوم بتوظيف النص من أجل تعليم اللغة العربية وتعلمها عن طريق القراءة، وفهم النص وشرحه واستثماره وإعادة إنتاجه، وتعمل هذه المقاربة أيضا على تحقيق جملة من الكفاءات، حيث تتوزع هذه الأخيرة في مناهج وأطوار التعليم العام على المجالات

<sup>1</sup> الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، إعداد المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، أفريل

الأربعة للغة (الاستماع والقراءة والتعبير بشقيه: الكتابي والشفوي)، معتمدة على النص بمختلف أشكاله وأنماطه لتطوير تلك المهارات... فيصبح النص محور الفعل التعليمي<sup>1</sup>.

وتعرف المقاربة النصية أيضا من حيث هي: "مقاربة تعليمية" **Aproche didactique** بأنها: "الطريقة الاستقرائية المعدلة التي تنطلق في دراسة قواعد اللغة العربية من النص الأدبي، وهي أحدث الطرائق، وتقوم على تحليل الظواهر اللغوية في النص بما فيها من خصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق، وفيها يتم تدريس قواعد اللغة العربية في ظل اللغة، وتمزج القواعد بالتركيب والتعبير والقراءة<sup>2</sup>، من هذا التعريف نستنتج أنّ الطريقة الاستقرائية هي المنوطة بالدرجة الأولى في التعامل مع قواعد اللغة العربية لتنمية كفاءات المتعلمين عن طريق توظيف مختلف أساليب الملاحظة والتفكير والبناء، وتعميم الاستعمال، وإدماجها في المعارف والمواقف والمهارات المختلفة.

كما ورد في معجم علوم التربية بأنّ المقاربة النصية **Aproche textuelle** هي: "مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية، وتشمل هذه المقاربات عدة أشكال:

مقاربة سوسولوجية.

مقاربة لسانية.

مقاربة منطقية تركيبية.

والمقاربة النصية عبارة عن خطة عملية موجّهة لتنشيط فروع اللغة العربية من جانب نصي، باعتبار النص بنية كبرى تظهر فيها مختلف المستويات اللغوية والبنائية، والفكرية والأدبية والاجتماعية<sup>3</sup>.

1 ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلم للسنة الثانية متوسط، ص 09.

2 المرجع نفسه، ص: 09.

3 ينظر عبد اللطيف الغرابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك، ص: 76،

نخلص إلى أنّ المقاربة النصية تجعل النص محور كل التعلّقات المختلفة، والنشاطات الداعمة من نحو وصرف وبلاغة وكتابة، فهذه النشاطات هي لخدمة النص وتعلّمها يكون بواسطة النص.

وعليه، فالمقاربة النصية في بناء منهاج اللغة العربية وتدرّس أنشطتها المختلفة تعني اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية، فهو يمثل الداعمة الأساسية في التدريس بشتى تخصّصاته، وفي تدريس اللغة العربية بصفة خاصة، حيث أنّ نقطة الانطلاق هي النص ونقطة الوصول هي النص – ولهذا توجّبت عناية المربيين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص، لأنها تسهم في بناء عقلية منظّمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات، ومنه فالنص هو بؤرة العملية التعليمية التعلمية بكل أبعادها.

بعد حديثنا في المبحث الأول عن المفاهيم المتعلقة بالمقاربة النصية وبعض حيثياتها، يجدر بنا في هذا المبحث أن نفصل الحديث عن الفوائد المتوخاة من تفعيل المقاربة النصية، وبالأخصّ في الجانب التعليمي. فما هي فوائد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية وتعلّمها؟ وما أهميتها؟

### 3- أهمية المقاربة النصية في تعليم اللغة وتعلّمها:

لا شك أنّ اللغة كلّ لا يتجزأ، فمستوياتها تتداخل لأداء أهم وظائفها التبليغية خاصة، فهي كما عرّفها ابن جنّي "أصوات يعبر بها كل قوم على أغراضهم"<sup>1</sup>، حيث يتطلّب الأمر وجود تلك الرموز وفق العرف لربط الحلقة بطرفيها الأساسيين: المرسل وما يقابله وفق إطار محدّد يملّيه الظرف، إنّ أقرب ما يجسّد ذلك هو النص، ومن هنا جاء الحديث عن أهمية المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية.

1 ابن جنّي أبو الفتح عثمان، الخصائص، تج: محمد علي النّجار، دار الكتاب، القاهرة، 1956، ط1، ج1، ص33.

قد يطول الحديث عن الأهمية والمأمول في تحقيقه في ظلّ هذه المقاربة، لكننا نحاول ذكر جملة منها نظنّ أنها الأنسب والأقرب لتعليميّة اللغة العربيّة.

-السّماح للمتعلّمين بتعلّم اللغة تعلّماً صحيحاً سليماً، إذا أُعتمد النّص كمنطلق لتعلّم المهارات الأربع، فيدركون بعد ذلك أنّ اللغة كل متكامل لا تجزأة فيها، وإنّما التجزئة التي يلاحظونها ما هي إلّا منهجيّة مفروضة للتعلّم تدريجيّاً، والحقيقة هي كون النّص وحدة لغوية لا مجال للتجزئة فيه<sup>1</sup>.

-إنّ إجراءات المقاربة النصية تمكن المتعلم من توظيف قدراته ومعارفه في الاستدعاء والاستيعاب والتفسير والملاحظة والتطبيق والمقارنة والتحليل والتركيب والتقييم<sup>2</sup>.

-يتدرّب المتعلّم على دراسة النّص دراسة شاملة تنضوي تحتها عدّة مجالات، منها المعجميّة والتركيبية والدلالية والتداوليّة.

-تقوي لديه نزعة التعبير والتواصل الشفوي والكتابي، فيتمكّن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره بمهارة، ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية<sup>3</sup>.

-القدرة على تحليل هيكل النّص لبناء المعنى، حيث يعمل هذا الانسجام الناتج عن المعنى على تنشيط ذاكرة المتعلّم وتحسين قدرته على نسج الملفوظات مفكّكة، وفهم رسائل مبهمة، يتوقّف ذلك على تشغيل المتعلّم لمعلوماته ومعارفه بالعالم.

-يفتّح المتعلّم على مبادئ النقد وإبداء الرأي، ومن ثمّ ترسخ أحكام النزعة العقلية في تقدير الأمور.

-تتميّة الرصيد اللغوي والمعرفي لدى المتعلّم من خلال جملة النصوص التي يتلقّاها، معيدا بناءها من خلال تحليلها معجمياً وتركيبياً ودلالياً وأسلوبياً.

1 ينظر شريف ليلي، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربيّة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، مجلّة الممارسات اللغوية، ع 25، ص 43، 44.

2 ينظر غسان يوسف قطيط، استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 17.

3 منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2013، ص 24، 25.

-الارتقاء بالمتعلم من مستوى البناء إلى حدّ الإبداع في الإنتاج الكتابي والشفهي، وبذلك تتميّ فيه الملكة التبليغيّة، فالنصوص الأصليّة تميل نحو الاستعمال الطبيعيّ للغة بحكم خصائصها، ثمّ إعتماها الكبير توظيف المفردات والقواعد النحويّة الوظيفيّة من شأنها أن يقربّ تعليم النحو من تحقيق هدف تنمية الملكة التبليغيّة<sup>1</sup>.

-التواصل مع غيره بكيفيّة تسهل له العيش في بيئات مختلفة (الطبيعيّة، الاجتماعيّة، العلميّة، والثقافيّة)؛ أي أنّها تبني وتعزّز ثقته بنفسه باعتباره أساس العمليّة التربويّة، وذلك عن طريق انتقاله من مجرد متلق إلى مساهم في بناء معرفته؛ (أي من متعلّم سلبي إلى متعلّم إيجابي)<sup>2</sup>.

إنّ الوسيلة الأساسيّة للتّواصل بين النّاس هي النّصوص وليس الجمل، حيث يعتمد الرافضون لنحو الجملة على أن البشر عندما يتواصلون لغويا لا يمارسون ذلك في إطار جمل منعزلة، بل في تتابعات مترابطة مجاوزة للجملة، ولا تُدرك النّصوص في ذلك أساسا بوصفها أفعال تواصل فرديّة، بل بوصفها نتائج تفاعلات متجاوزة الأفراد أبنية منطوقة بين الذوات، لذلك ينبغي أن يُنظر إلى النص على أنه الوحدة الأساسيّة للتحليل اللّساني وليس الجملة<sup>3</sup>.

#### 4- مقاييس اختيار النصوص من منظور المقاربة النصيّة:

يعدّ النّص المحور الأساس في ظلّ المقاربة النّصيّة، ويقف اختياره على العديد من الاعتبارات منها ما يخصّ المتعلّم نفسه إنّ على مستوى المرحلة العمريّة له، أو ميوله

1 نصيرة بواب، نحو النص وأهميّته في التبليغ، دراسة تطبيقيّة في الطور المتوسط من المدرسة الجزائريّة، ص 93.

2 أحمد ذهبي فاطمة الزهراء زيبوش، واقع تعليم اللغة العربيّة وفق المقاربة النّصيّة في كتاب الجيل الثاني من مرحلة التعليم المتوسط، مجلّة الباحث في العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة، المجلّد 2022/03/14، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص:105.

3 فيصل بن علي، آليات تطبيق المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من خلال استثمار المعايير النّصيّة، جامعة الجزائر 2، ص3



ورغباته أو مستواه العقلي الفكري، كما توجد اعتبارات أخرى منها عادات وثقافة المجتمع وحاجاته وغيرها ولذلك فإن عملية اختياره تستلزم مراعاة أمور عديدة:

- ينبغي أن يكون النص مرتبطاً "بما يجري في المجتمع من أحداث لأن ذلك يساعد التلاميذ في التفاعل معه وتذوقه"<sup>1</sup>؛ مثل المناسبات الاجتماعية كالأعياد والاحتفالات الرسمية والمواسم الوطنية.

- أن يكون النص خادماً للمهارات اللغوية من الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

- أن تعتمد نصوص متنوعة النمط، سرداً، حواراً، ووصفاً... بغية إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، بحيث يمكنه التواصل مع غيره بكل أريحية موظفاً النمط المناسب للموقف الذي يكون فيه.

- إذا كان منهاج مرحلة التعليم المتوسط ضُبط لتتسجم فيه أغلب تعلّيمات المواد المختلفة، فإنّه يجب "أن تتصل بعض النصوص بالمواد الدراسية الأخرى كالدينية والتاريخية والإنسانية"<sup>2</sup>.

- مراعاة النصوص المختارة ميول ورغبات المتعلم، فـ: "يكون النص مناسباً لمرحلة النمو وسنّه، وحاجاته، وميوله، ليجذب إليه التلاميذ دون شعور بالملل"<sup>3</sup>. فالنصوص المختارة يجب أن تحترم الجوانب النفسية والعقلية والوجدانية والعاطفية لمتعلميها.

- تستلزم المقاربة النصية "أن يكون النص خصباً بعيداً عن التعقيد في المعنى، والوعورة في التركيب والألفاظ"<sup>4</sup>. فتكون الألفاظ فيه بسيطة مناسبة للمعجم اللغوي للمتعلم، مع اعتبار الفوارق البينية للمتعلمين.

1 أحمد صوصان أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، عمان، د ط 2009، ص: 307.

2 زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء، عمان، ط1، 2011، ص 173.

3 أحمد صوصان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص308.

4 المرجع نفسه، ص308.

- أن يكون حجم النص مناسباً كافياً للحصول على ثروة لغوية، متسلسلاً في عرض أفكاره، غير مقتضب مخل.
- يجب أن يُشعر النص ويبعث في المتعلّم "روح الأمل والتفاؤل بانتصار الحق والخير واندثار الباطل والشر"<sup>1</sup>.

---

1 زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص173.

## 5- تعليم اللغة العربية وفق المقاربة النصية:

يمثل النص البنية الكبرى التي تجلّت فيه كل المستويات اللغوية، الدلالية النحوية، الصرفية، الصوتية، ولهذا فهو يمثل بؤرة العملية التعليمية التعلمية، وهذا الذي أدى إلى تغيير في المنهاج أولاً، ثم في الكتب المدرسية فظهرت المقاربة النصية باعتبارها طرح منهجي قائم على الجانب الاستعمالي للغة.

أهتم المنهاج بالفعل القرائي وممارسة القراءة كوسيلة هامة ونشاط للتعلم، حيث يعتبر القراءة مهارة ونشاط مهم لفهم مضمون النصوص ومعانيها، ومن ثم إعادة إنتاجها، فهاهي الكفاءة الشاملة في نهاية السنة الرابعة لهذا الميدان تنصّ على تمكين المتعلم من أن: "يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية نقدية نصوصاً نظرية وشعرية مختلفة الأنماط، محترماً علامات الوقف، ويعبر عن فهمه لمعانيها ومضمونها ويلخصها، ويعيد تركيبها بأسلوبه الخاص، ويصدر في شأنها أحكاماً، لا تقلّ عن منّي وستين كلمة مشكولة جزئياً"<sup>1</sup>.

إذا، فالنص هو مصدر كل التعلّات، ومنها التعلّات اللغوية، هذا المعين يستمدّ منه "التلميذ رصيده اللغوي، يستنتج القواعد اللغوية كمورد معرفي يُعينه على بناء كفاءة من الكفاءات، يكتشف أنماط النصوص، يتعلّم التحليل، يكتشف قيماً خلقية، اجتماعية، وبذلك يبني كفاءة طالما غيّبت في درس اللغة العربية، ألا وهي التواصل"<sup>2</sup>.

لذا كان لنشاط القراءة في تعليمية اللغة العربية في الوثائق الرسمية مكانة معتبرة على مستوى الأداء والممارسة لفعل القراءة وعلى مستوى الأهداف المأمول تحقيقها، وكذلك على مستوى الحجم الساعي الأسبوعي لهذا النشاط، وكذا مستوى الأهمية التي يُنظر فيها لعملية القراءة.

من هذا المنطلق سنعرض آلية تعليم نشاط القراءة وفق المقاربة النصية بحكم التجربة التي اكتسبناها في ميدان التعليم (أكثر من ثلاثين سنة)، زيادة على ما اعتمدناه من دراسات أكاديمية عديدة وبحوث ومقالات علمية متخصصة في ميدان الدراسات اللسانية عموماً ولسانيات النص خصوصاً، وفيمايلي هذه مراحل القراءة المنهجية من التلقي إلى الإنتاج.

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، التعليم المتوسط، طبعة 2016، ص: 09.

2 المرجع نفسه، ص: 26.

## 5-1- مراحل القراءة:

تمرّ القراءة المنهجية للنصوص بثلاث مراحل: مرحلة ما قبل القراءة، مرحلة القراءة المنهجية، مرحلة ما بعد القراءة أو إعادة القراءة<sup>1</sup>. هذه هي المراحل الثلاثة التي تخصّ الممارسة القرائية، وعلى الأستاذ أن يُعدّ لكل مرحلة التوجيه المناسب كي يستفيد المتعلّم من كل مرحلة، ويخرج في آخر مرحلة بفائدة.

## 5-2- مرحلة ما قبل القراءة (القراءة الاستكشافية)

في هذه المرحلة الأولى يلتقي المتعلّم القارئ بالنّص لقاءه الأول، فتتولد مشاعر عاطفية مختلفة بحسب ما يواجهه (الفضول، الاهتمام، الرفض والاشمئزاز)، ومن ثمّ يتمّ العبور على محطتين:

### - محطة اكتشاف النّص:

وهي محطة مهمّة جداً لقارئ هاوٍ غير محترف كالمتعلّم، لأنّها "تهدف لإغناء الرصيد المعرفي للتلميذ عبر توجيهه إلى الاحتكاك بالمجال الوثائقي والبحث عن المعلومات لفهم النص وتحليله واستثمارها في وضع فرضيات للقراءة"<sup>2</sup>، هي مرحلة الإثارة الفكرية، والدافعية لاستكشاف النّص من خلال الشكل والمظهر الخارجي، حيث تتولّد مشاعر مختلفة من متعلّم لآخر، وعلى الأستاذ هنا ربط المتعلّم بالنّص من خلال "التركيز على العنوان الذي يعدّ عنصراً أساسياً في نظريات القراءة والتلقّي، وكذا حجر أساس يجب ربطه بالنّص، لأنّه هو المفتاح الأول الذي تفتح به مغاليق النّص وكذا الدليل على تعالقه ببنية النّص، بعد تحليله، إذ يعدّ بدايته ونهايته"<sup>3</sup>.

1 ينظر: عبد الرحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، منشورات صدى التضامن، ص 29-30-31-32

2 المرجع نفسه، ص 51

3 بن علي فيصل، آليات تطبيق المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، من خلال استثمار المعايير النصية، ص 10

كما أن إقحام السياق في الموقف التعليمي يسهل على المتعلم فهم النص ويجعله يفكك بعض الدّوال الغامضة التي يصعب إدراكها في نص منغلق على ذاته، ولربّما جعله يقبل على هذا النص إقبال المتشوّق يقول "براون" (G.Brown) و"يول" (G.Yule) "يتحمّ على محلّ الخطاب أن يأخذ بعين الاعتبار السياق الذي ورد فيه مقطع ما، فبعض الوحدات اللغوية تتطلب أكثر من غيرها معلومات عن السياق ليتيسّر فهمها مثل: هنا، الآن، أنا، أنت، هذا إلخ ... فإذا أردنا أن نفهم مدلول هذه الوحدات إذا ما وردت في مقطع خطابي استوجب ذلك منّا -على الأقل- معرفة هوية المتكلّم والمتلقي والإطار الزمني والمكاني للحدث اللغوي"<sup>1</sup>، فكل هذه المصاحبات النصية هي التي تشكّل العيّات والعتبات الحقيقية للنصوص و"تجعل من لحظة ما قبل القراءة فرصة سانحة لاستثمار تمثّلات التلاميذ حول النص بكّل ما يحيط به من سياق وظروف ومؤشّرات نصّية موازية."<sup>2</sup>

#### -محطة القراءة الأولى:

هي لبناء مشروع القراءة الناجعة المفيدة، حيث الولوج لعالم النص، وعلى المعلم هنا تفعيل القراءة الصامتة لما لها من أهميّة كإكتساب المعرفة اللغويّة، سرعة القراءة والفهم معاً، الملاحظة الدقيقة، التركيز تنشيط الخيال"<sup>3</sup>.

هذه القراءة ينبغي أن تستثمر في: الحكم الأولي على الفرضيات بالبحث عن إجابات حول: من يكتب؟ لمن؟ أين؟ لماذا؟ وغيرها، -استخلاص فهم عام للمقروء-.

وعلى المعلم أن ينتبه لأسئلة المتعلّمين المعبّرة عن عدم الفهم نتيجة بعض التفاصيل المضلّلة أو المزعجة جرّاء لبس العنوان بالنظر للنص، أو كثافة الأخير كالتعقيد في الدلالة والدّوال.

1 ج.ب. براونوج. يول، تحليل الخطاب، تر: محمد لطفي الزليطي، ومنير التريكي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1997، ص 35

2 حمود محمد، مكوّنات القراءة المنهجية للنصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، دار الثقافة، 1998، ط1، ص38

3 ينظر: دليل تعليمية اللغة العربيّة، ص10

### 5-3- مرحلة القراءة المنهجية

ويكون الانتقال فيها من الممارسة الخطية البسيطة للفعل القرائي إلى ممارسة أخرى أكثر عمق وأوسع مجال بإعتماد القراءة العمودية التحليلية المركزة وذلك بالحفر في النص من خلال توظيف أدوات التحليل اللساني والسيميائي والأسلوبي، وباعتماد المناهج النقدية اللسانية والتداولية الحديثة.

وفي رحلة البحث عن المعنى الكامن وراء النص ينبغي للموجه التربوي الانتباه إلى العناصر التي تساهم "في بناء الدلالة انطلاقاً من مادة النص اللغوية وخصائصه التصنيفية، الخطابية والأجناسية والطريقة التي كتب بها"<sup>1</sup>.

ومن جانب عملي بحت، فحرية الأستاذ البيداغوجية تخول له تخير أنشطة تحليل النص بمختلف مستوياتها، فقد يكون للمستوى الصوتي التأثير الكبير في تلقي المتعلم للنص مسحوراً بجمالية الأداء، يقول الدكتور بن علي فيصل: "كما يمكن بالقراءة الأدائية أن نميز نصاً حوارياً من نص وصفي، وهو ما يزيد من جمالية التلقي"<sup>2</sup>. وبالتنظيم يتجسد المعنى في أرقى صورته، وتتراءى صورته واضحة جلية، وتتمايز الجمل من خلال أصواتها.

وأما على المستوى المعجمي، فإنّ الحقل الدلالي المهيمن على النص، يسهل على المتعلم سبر أغوار عالمه والوصول به إلى قصيدة المرسل؛ لذا لا ينبغي أن يستجيب المعلم طواعية وراء رغبات القارئ الصغير بتحويل هذا النشاط بحثاً في القاموس، مستهلكاً الزمن، وقصد القراءة المنهجية الخروج بمعنى للنص الذي "يتحدّد بالكلمات من جهة، وبالعلاقات القائمة فيما بينها داخل التركيب الجملي من جهة ثانية، وفي الآن نفسه بالعلاقات بينا الجمل المتتابعة، وهو ما يفرض على قارئ النص تتبّع مختلف عناصر المعنى التي تبني النص"<sup>3</sup>.

1 عبد الرحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، ص 32

2 بن علي فيصل، آليات تطبيق المقاربة النصية، ص 07

3Lundquist Lita, L'analysetextuelle, Handelshojkskolens ForlagNyt Nordisk Forlag Arnold Busck. 1990, p81

وفيما يخصّ المستوى التركيبيّ النّحوي (قواعد اللغة العربيّة)، ينبغي أنْ توظّف للحصول على الدلالات، وخاصّة البنية المعنويّة للنّص لا السطحيّة، فَمِنَ الأساتذة من يبتز أمثلة الظاهرة اللغويّة عن نصّها بتر، مبتعدا عن فكرته الرئيسة ولا يقيم للمعنى وزنا، وفي هذا تقول "فطيمة بغراجي": "يستحيل قراءة نص ما دون معرفة مرضية بالمستوى المعجمي والتركيبي للغة التّ يكتب بها هذا النص، لأنّ قراءة النّص وبناء معناه، يتطلبان من القارئ، ربط العناصر المشكلة للنص بدلالاتها"<sup>1</sup>.

وبالمختصر المفيد المعلم الشاطر هو من يجعل من نحو الجملة أداة لخدمة البنية الكبرى جاعلا متعلّميّه يستفيدون من القراءة أقصى إفادة.

وأما المعايير النصيّة فهي استثمار مهمّ في تعليم وتعلّم اللغة، إذ تشكّل عموما مرتكزات لفهم النّصوص وإنتاجها، وخصوصا معياري الاتّساق والانسجام، إذ يهتم الأوّل بالبنية الشكليّة للنّص، في حين أنّ الانسجام يُعنى بالبنية العميقة؛ أي أنّه يتحقّق بفضل مجموعة من العلاقات الدلاليّة، لذا فهو يهتم بدراسة المعنى ووصفه. وعلى هذا الأساس فإنّ معياري الاتّساق والانسجام يشكّلان مبنى النّص ومعناه، وهما أمر ضروري لفهم أنماط مختلف النّصوص وإنتاجها، وبهذا أشار " فيصل بن علي " حين قال: يرى "جون ميشال آدم" أنّ النصيّة تقوم على الترابط والاتّساق والانسجام، ومن هذا المنطلق يجب على المعلم أن يتّخذ من وسائل الاتّساق والانسجام مطيّة لفهم النّصوص وإنتاجها ليتسنى للمتعلّمين إنتاج نصوص متّسقة ومنسجمة متعدّدة الأنماط والأنواع"<sup>2</sup>.

يلجأ الأستاذ لتحويل أنظار المتعلّمين إلى ظاهرة التكرار، أثناء القراءة الفاحصة، محاولين تقديم دلالات لتلك الظاهرة، أو إلى ظاهرة التجنيس، أو ظاهرة التّضاد، أو ظاهرة المقابلات، أو ظاهرة الحذف.

<sup>1</sup> فطيمة بغراجي، مفهوم المقاربة النصية وتطبيقاتها التربوية في تعليم اللغة العربية، مجلة تعليمات، المجلد 01، العدد 05، 2021م، ص10.

<sup>2</sup> بن علي فيصل، آليات تطبيق المقاربة النصيّة، ص15.

ومن الضروري ربط النصوص بعضها ببعض، والتي تتدرج ضمن مقطع تعلّمي واحد ليمرّز النمط المشترك في تكوينها، والمؤشرات الدالة البارزة على سطحها، فقد "يساعد النمط على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيف الانمات والربط بينها يتطلب مهارة في الصياغة الفنيّة طرائق الكتابة"<sup>1</sup> كما أنّ المقاربة النصيّة تقتضي، تتابع عمليّة التعلّم بتدرّج لولبيّ لإنماء كفاية المتعلّم النصيّة، من خلال المقطع الموالي ليمرّز نص ثان من خلال نمط ثان وهكذا ...

#### 5-4-مرحلة استثمار القراءة الواعية.

وهي لحظة انفتاح القراءة على عالم النص الخارجي، بقراءات موازية، إذ بعد التحليل يأتي التركيب بإعادة بناء النص، وإعطائه شهادة ميلاد، شهادة على سلامته، واستقباله بالقبول والافتخار ومحاولة تنميته بالاستثمار فيه، فالحاجة اليوم ودوماً إلى مبدعين قراء إذ ينبغي "تدريب الأطفال على طرح أسئلة حول المعلومات التي لم تذكر في النص، وإضافة فكر جديد لمحتوى النص، وكتابة عناوين مختلفة لما يُقرأ، وكتابة عدّة نهايات لقصة غير مكتملة، وذكر جميع الصفات التي يوصف بها شخص ما، وكتابة حلول متنوعة لإحدى المشكلات ..."<sup>2</sup>.

وأهم الأنشطة التي ينبغي أن يمارسها المتعلّم في هذه المرحلة، أنشطة التركيب والتقويم والهدف من تلك الأنشطة تنظيم النتائج في خلاصات، والحكم على النص شكلاً ومضموناً من خلال الفرضيات.

يمكن للمعلم أن يعتمد إلى تفعيل استراتيجيات استثمار القراءة المنهجية، وهي كثيرة منها<sup>3</sup>:

1 الوثيقة المرافقة، 2016، ص05.

2 حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط2، ص: 135

3 ينظر حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، ص 140: 141 144 142. 144. 145.



- استراتيجية العصف الذهني الذي يهدف إلى الوصول إلى العديد من الأفكار لحل مشكلة طرحها النص، أو واجهت أغلب المتعلمين.
- استراتيجية طرح الأسئلة: التي يطرحها المتعلم حول نقائص النص، أو يطرحها المعلم وتكون مفتوحة ومثيرة للتفكير: (لماذا؟ ما الذي يمكن أن يحدث لو...؟)
- استراتيجية الغلق وتنويع الحل: بوضع المتعلم موضع الكاتب، ويطلب منه تغيير حدث من أحداث القصة، أو إجراء تحويل في شخصية من شخصياتها ...
- استراتيجية التعمق والانطلاق: تقوم على التعليل بعد القراءة الممنهجة، كذكر أسباب أحداث النص، أو كتابة أكبر عدد من الاستخدامات الممكن لشيء في النص.
- استراتيجية التحويل: كتحويل مقاطع شعرية، إلى فقرة، أو مسرحية أحداث النص.

## 6- خلاصة:

فرضت المقاربة النصية نفسها بقوة على تعليمية اللغة العربية، باعتبارها منهجية علمية أثبتت جدارتها في معالجة النصوص ضمن اللسانيات التعليمية، فلقد لامسنا ذلك من خلال عناصر بحثنا هذا، حين أبرزنا الأهمية التي تكتسيها هذه المقاربة، وذكرنا منها ما يهم المتعلم بالدرجة الأكبر، لاسيما جانب الفهم والإفهام، تلقياً وإنتاجاً وبالجملة في العملية التواصلية الدالة، كما حاولنا مقاربين تقديم خطة لتسيير حصّة القراءة في خطوات القراءة الممنهجة، وقد ذكرنا استراتيجيات استثمار النص.

إذا كانت المقاربة النصية هي الاختيار البيداغوجي المتبنى في الوثائق الرسمية لتدريس اللغة العربية من جهة، وأنّ الاختبار قياس التعلّات من جهة أخرى لا بدّ أن يراعى في بناء هذا الاختبار المعايير المتبعة في التدريس ومنها المقاربة النصية في تعلّم اللغة ليكون التقويم أكثر مصداقية ودقة. فهل روعي في بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط أسس المقاربة النصية؟ وما نسبة تجسيدها في بناء الاختبار؟ وكيف يمكن أجراً المقاربة النصية في بناء هذا الاختبار الإشهادي؟

# الفصل الثاني

واقع بناء اختبارات شهادة التعليم  
المتوسط في الوثائق التربوية في ضوء  
المقاربة النصية

## المبحث الأول

### واقع المقاربة النصية قبل 2016 في الوثائق التربوية

#### 1- تمهيد

2- واقع المقاربة النصية في بناء اختبار مادة اللغة العربية من خلال دليل بناء الاختبار (الجيل الأول)

3- واقع المقاربة النصية في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط الجيل الأول.

4- واقع المقاربة النصية في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط.

5- تحليل اختبار شهادة التعليم المتوسط لسنة 2008

6- خلاصة

## الفصل الثاني: واقع بناء اختبارات شهادة التعليم المتوسط في الوثائق التربوية في ضوء المقاربة النصية

### المبحث الأول: واقع المقاربة النصية قبل 2016 (الجيل الأول)

#### 1- تمهيد:

مرّ بناء الاختبار في شهادة التعليم المتوسط بمراحل عدة، كما برز في أشكال مختلفة، وبأثواب متعددة، محاولاً مسايرة المقاربات المعتمدة (المحتوى-الأهداف-الكفايات). ويعد الاختبار العاكس الحقيقي للعملية التعليمية، ولعلّ القول الشهير "أخبرني كيف تقوم، أخبرك كيف تعلم" تجسيدا لتلك الحقيقة التربوية، ومهما يكن الأمر فإننا نجد أنفسنا في هذا الفصل التطبيقي مضطرين للحديث عن الكيفية التي ينبغي أن يبنى بها اختبار شهادة التعليم المتوسط اعتماداً على المقاربة النصية التي أضحت اختياراً بيداغوجياً استراتيجياً للمنظومة التربوية.

ونظراً للثورة الكبيرة في المعارف والمعلومات والعلوم المختلفة، خاصة العلوم اللغوية ومنها العلوم اللسانية، برزت مقاربة جديدة لتعلم وتعليم اللغات وهي المقاربة النصية. لقد اعتمدت المنظومة التربوية الجزائرية هذه المقاربة كاختيار بيداغوجي جديد لتدريس اللغات، ومنها اللغة العربية، فالمقاربة النصية هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شمولية حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية<sup>1</sup>.

إذا، قد حُسم الأمر، فلم يعد مكانا لتدريس علوم اللغة المختلفة بعيدة ومنعزلة عن مجموعة من النصوص، فكل ظاهرة من الظواهر اللغوية ينبغي ربطها بنصها وسياقه. بينا في الفصل الأول في مبحثه الثاني أن المقاربة النصية منهجية تعليمية، لها أهمية بارزة في تعليم اللغة العربية وتعلمها من خلال القراءة المنهجية للنصوص، والتي تمرّ بتلك

<sup>1</sup> الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، اعداد المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، 2016، ص05.

المراحل وفق الآليات التي تسند عليها كل مرحلة، ومن خلال أدوات التحليل اللساني ومستوياته والاستراتيجيات والوضعيات المختلفة، وكل ذلك من أجل أن يكتسب المتعلم القارئ كفايات مختلفة تمكنه من تخطي صعوبات فهم النصوص وتأويلها.

والغاية الكبرى من تفعيل المقاربة هي الوصول إلى قارئ محترف مبدع يمارس الفعل القرائي مستثمرا عالم النص بما يخدم واقعه، واقع أمته، منتجا للأفكار والمعارف صانع حضارة قومه وبني جنسه، حضارة أساسها القراءة المنهجية المنضبطة المحكومة بمعايير علمية لا تقوم على المزاج، وإنما تستدعيها الحاجة.

من أجل تجسيد هذه المقاربة أختيرت نصوص ضمن مجموعة ووحدات ومقاطع محددة تدور مواضيعها في فلكها، مثل الآفات الاجتماعية، الاعلام والمجتمع، التضامن الانساني، شعوب العالم وغيرها<sup>1</sup>.

إن التدريس وفق المقاربة النصية هدفه إبراز مدى الاتساق والانسجام اللذين تحققهما البنية الكبرى للغة، حيث يتم تناول النص على مستويين:

أ- المستوى الدلالي: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية...)؛ إذ يُعد النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.

ب- المستوى النحوي: "ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات"<sup>2</sup>. "يعد فهم النص سواء كان مكتوبا (مقروءا) أو منظوقا (مسموعا) منطلقا لجميع الدراسات المتعلقة به وأساس التعليمات التي ارتكزت عليها المناهج"<sup>3</sup>.

"إن غاية تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط الوصول بالمتعلم أن يتواصل بلسان عربي في وضعيات مركبة تحدثا وكتابة معتمدا على مجموعة من النصوص

1 ينظر منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص 25.

2 الوثيقة المرافقة، ص 05.

3 ينظر: دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، اعداد الندوة الوطنية لمقتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط

2020/2019، ص 7-19.

المختلفة، في أشكالها وأنماطها موظفا الرصيد اللغوي الذي يمتلكه من خلال وضعيات تواصلية دالة<sup>1</sup>.

فنحو الجملة لم يعد يلبي حاجيات المتعلمين خاصة التي تمدهم بالكفايات التي تجعلهم قادرين بالفعل على التواصل، الذي تفرضه المواقف المختلفة لحياتهم المدرسية والاجتماعية، ولذا كان لزاما أن يبرز نحو بديل يحقق المطلوب نحو النص وهو "تلك القواعد اللغوية التي لانقصدها لذاتها، بل هي تلك التي تترك بها نظام اللغة، والدور الذي تؤديه قوانينها في مختلف أنماط النصوص التي نستمع إليها أو نقرأها أو ننتجها"<sup>2</sup>.

ولذا ينبغي على من يدرس اللغة في هذه المرحلة خصوصا تفعيل الاستقراء المبني على الملاحظة، فالبناء فتعميم الاستعمال، وبهذه المراحل الثلاثة، نستطيع إعطاء اللغة بعدها الوظيفي المطلوب، وهو المطلوب الأكبر، حيث الإنتاج اللغوي لدى المتعلم ينمو شيئا فشيئا.

لا يختلف اثنان كون المقاربة النصية اختيارا بيداغوجيا واقعا، ولكن مامدى تواجد هذه المقاربة في بناء الاختبارات الرسمية؟ وهل هي مفعلة على صعيد إعدادها؟

## 2-واقع المقاربة النصية في بناء اختبار مادة اللغة العربية من خلال دليل بناء الاختبار (الجيل الأول)

أ-وصف المدونة.

البيانات عامة.

-عنوان المؤلف: دليل بناء اختبار، مادة اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط، الجزائر.

-المستوى:الرابعة من التعليم المتوسط.

-المؤلف:وزارة التربية الوطنية.

-الطبعة، أكتوبر 2007.

-المطبعة :الديوان الوطني للمطبوعات الجزائرية.

---

1 ينظر منهاج اللغة العربية ص 07.

2 منهاج مرحلة التعليم المتوسط، سنة 01، جوان 2013، ص24.

## ب. تحليل دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط 2007.

دليل بناء اختبار اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط، هو وثيقة مرجعية يفترض أن تستند عليها كل اختبارات اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط، فبتقييم هذه الاختبارات بناء على المعايير التي تضمنها الدليل، يتبين مدى التزامها بمعايير بناء الاختبارات المسطرة من طرف وزارة التربية نفسها.

يتكون اختبار اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط وفقا لما هو مقترح في دليل بناء اختبار اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط، الصادر سنة 2007 من جزأين اثنين:

### الجزء الأول (12ن)

ويتم الانطلاق فيه من نص نثري أو شعري مناسب لمستوى المتعلم يتصف بخصائص معينة تتمثل في أن:

- يتراوح عدد كلماته بين 120 إلى 140 كلمة إن كان نثرا (دون احتساب حروف المعاني)، ومن 07 إلى 10 أبيات إن كان شعرا، مع الحرص على أن يكون النص مشكولا باستثناء الوحدات الثابتة (مثل حروف النصب، الجر..).

- أن تكون النصوص المعتمدة في مستوى التلاميذ، مطابقة للمحاور المقررة في السنة الرابعة متوسط ومحقة لأهداف المنهاج.

- أن تكون مما يستهوي التلاميذ، تعالج قضايا تثير اهتمامهم، وتدفعهم إلى التفكير والتفاعل مع الأفكار المطروحة، والقيم الجمالية والخلقية.

- أن يسند النص إلى صاحبه وأن يحدد مصدره.

- أن يكون متوفرا على وحدة الموضوع، سليما من البتر في التركيب أو الأخطاء على اختلاف أنواعها.

- ألا يكون معقدا من حيث اللغة والأسلوب والمفاهيم، مشتملا على المادة التي تكون محل أسئلة.

- أن تُشكّل وتُشرح الكلمات الغريبة التي ترد فيه.

- أن تحترم فيه فنيات الكتابة (حجم الحرف المطبوع، المسافة بين الكلمات والسطور، جودة الورق، علامات الورق) وأن يكون جيد الإخراج واضح الطباعة.
  - هذا وقد تضمن الدليل أيضا خمسة عشر (15) معيارا أخرى متعلقة ببناء اختبار شهادة التعليم المتوسط بصفة عامة، والمتمثلة في أن:  
تقيس الأسئلة كفاءات المنهاج- .
  - تتوافق مع طبيعة الاختبارات المنصوص عليها في التعليمات الرسمية
  - تكون الأسئلة متدرجة الصعوبة.
  - تكون دقيقة تحدد الإنجاز المطلوب من التلاميذ من غير تأويل.
  - تتجنب الأسئلة التي تكون إجابتها محل خلاف.
  - يتجنب طرح الأسئلة الإيحائية أو الأسئلة التعجيزية.
  - يتجنب تكرار الأسئلة التي تقيس نفس الكفاءة.
  - تكون الأسئلة مختصرة، واضحة، دقيقة، بعيدة عن الغموض والتعقيد.
  - تشغل جل التلاميذ طيلة الوقت.
  - تكون بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية، واضحة الألفاظ والعبارات، مع استعمال المألوف منها عند التلاميذ.
  - تحترم في الأسئلة وفي النصوص المعتمدة علامات الوقف.
  - تشكل في الأسئلة الكلمات الصعبة.
  - تتجنب الكلمات الغريبة والغامضة في الأسئلة.
  - تحترم في الأسئلة وفي النصوص المعتمدة علامات الوقف.
  - تتجنب الكلمات الغريبة والغامضة في الأسئلة.
  - يراجع النص المعتمد، وتراجع الأسئلة، ويدقق الاختبار قبل الطبع<sup>1</sup>.
  - وفيما يخص طبيعة الأسئلة فيجب أن تكون وفق مايلي:
- البناء الفكري (06ن):

<sup>1</sup>وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني لامتحانات والمسابقات، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط، سبتمبر 2006 ص2



تتعلق أسئلة البناء الفكري بمضمون النص ومعانيه، ويجب أن تكون "أسئلة مصوغة صوغاً دقيقاً يتراوح عددها بين 03 و 05 على أن تكون مندرجة في الصعوبة وذات علاقة بالكفاءة القاعدية المرتبطة بنشاط القراءة ودراسة النص، وهذه الأسئلة تحوي جانباً أو جوانب تدور حول بناء النص واستخراج المعطيات الواردة فيه، وذلك مثل: - استخراج الفكرة العامة. - وضع عنوان للنص. - شرح عبارة في النص. - سؤال حول فكرة جزئية في النص. - استخراج المغزى. - استخراج عبارات تدل على معنى معين ورد في النص. - إصدار بعض الأحكام النقدية وإبداء الرأي فيها. - شرح المفردات ويكون بذكر مرادفاتها، أو أضدادها، أو معناها، أو توظيفها"<sup>1</sup>.

#### البناء الفني (02ن):

ويرتبط بالجان بالجمالي والأدبي للنصوص ويهدف إلى قي اسمدى امتلاك المتعلم لذائقة فنية تجعله يتعرف على بعض الظواهر الفنية أو يشرحها، ويتضمن "سؤالاً أو سؤالين حول المعطيات أو الظواهر الفنية التي تتوافر في النص. (صور بيانية، أو عروضية)"<sup>2</sup>.

#### البناء اللغوي: (04ن):

ويعنى بالظواهر النحوية والصرفية والإملائية "ويتضمن ثلاثة أسئلة: - إعراب كلمات إعراباً تفصيلياً. - محل الجمل من الإعراب. - صيغ صرفية"<sup>3</sup>. هذه هي معايير بناء أسئلة البناء الفكري والبناء الفني والبناء اللغوي التي أوردتها دليل بناء اختبار اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط لسنة 2007. الجزء الثاني: (08ن):

يشتمل على الوضعية الإدماجية التي تطرح "مشكلة تستهدف كفاءة ختامية، يطلب من المترشح حلها كتابياً بتوظيف مكتسباته الفعلية والمعرفية والسلوكية اعتماداً على سند إن وجد

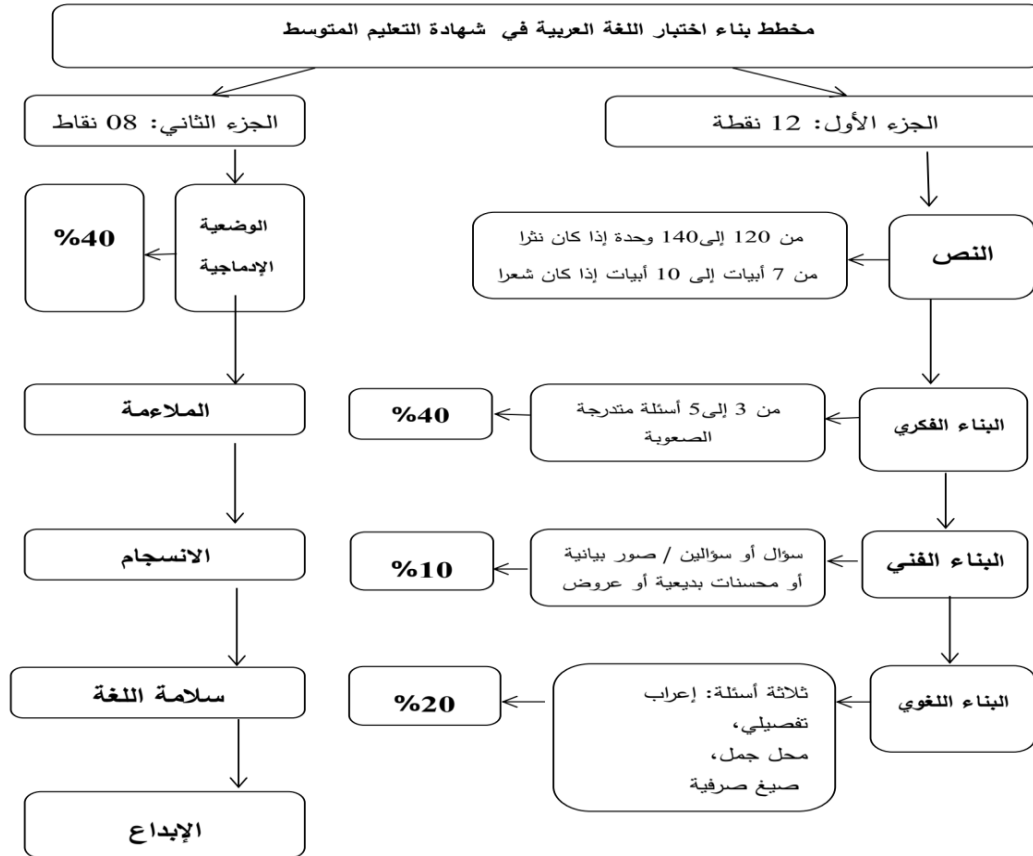
<sup>1</sup>وزارة التربية الوطنية، المرجع نفس ص3

<sup>2</sup>المرجع نفسه والصفحة نفسها

<sup>3</sup>المرجع نفسه ص4

مصوغة صوغا دقيقا تقتضي ضوابط محددة لتحديد حجم المنتج، وتوظيف بعض الموارد، تحديد نمط المنتج وأنوعه ...<sup>1</sup>.

هذا وقد تضمن الدليل ملاحظة مفادها أنه "لابد من تجنب طرح المشكلة بطريقة تجعل التلميذ يكرر ماورد في نصالاختبار"<sup>2</sup> وتمثيلا لمخطط بناء اختبارات اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط انطلاقا من المعايير المقترحة في دليل بنائها نورد الرسم التوضيحي الآتي



وللعلم فإن مسار التعلم في كتاب المتعلم يأخذ نفس مسار الامتحان نختصره في الشكل التالي: النص ← المعجم والدلالة ← البناء الفكري ← البناء الفني ← البناء اللغوي ← التعبير الشفهي ← التعبير الكتابي.

من خلال ما ورد في دليل بناء الاختبار يمكن تسجيل هذه المآخذ:

<sup>1</sup> المرجع نفسه، ص5

<sup>2</sup> وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه ص5

- استبعاد الأسئلة التأويلية، وبالتالي اشتراك كل المتعلمين في إجابة واحدة وجعلهم نسخا متكررة، وقتل روح الإبداع والتميز وهذا ما يخالف أهداف القراءة المنهجية.
- النمطية في طرح الأسئلة. تقلل فرص التنافس لدى المتعلمين.
- ربط أسئلة البناء الفكري بمضمون النص وإهمال أسئلة البناء اللغوي، وهذا يتنافى ومبادئ المقاربة النصية، التي تدعو إلى عدم تفكك مستويات اللغة، ومنها المستوى التركيبي وربطه بالمستوى الدلالي من خلال وظيفة المركبات اللغوية المتجاوزة، التي تسهم جميعها في إعطاء النص معنى ختاميا.
- تقييد تعليمية الوضعية الإدماجية المتعلم على حساب حرية الكتابة بطلاقة واسترسال من خلال تكليفه بتوظيف بعض الموارد كالنمط ونوعه...
- عدم الترابط في طرح الأسئلة
- لا يشترط في الوضعية الإدماجية (الإنتاج). ارتباطها بنص الامتحان، ولا بأي سند فلا يمكن أن يعتمد نص الانطلاق مرجعا يستثمر في كتابه لنص مواز.

### **3-واقع المقاربة النصية في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط(الجيل الأول)**

#### **أ- وصف المدونة**

##### **-البيانات العامة.**

- عنوان المؤلف :منهاج اللغة العربية.
- المستوى :الرابعة من التعليم المتوسط.
- المؤلف :مديرية التعليم الأساسي،اللجنة الوطنية للمناهج.
- الطبعة،جويلية 2005.
- المطبعة :الديوان الوطني للمطبوعات الجزائرية.
- عدد الصفحات:34.

#### **ب. تحليل محتوى منهاج اللغة العربية.**

استمرارية للإصلاحات الجارية التي تشهدها المنظومة التربوية في بلادنا صدر منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على غرار صنوة الخاص بالسنة الثالثة

من التعليم نفسه، وقد تولى الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية طبعه في شهر جويلية من سنة 2005 بعد أن أُلّف من قبل اللجنة الوطنية المختصة لبناء المناهج، ومن خلاله أُلّفَت الوثيقة المرافقة له، فجاءت محتوياته موافقة لمقتضيات المقاربة الجديدة القائمة على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ولهذا وردت بنائية متدرجة ومنسجمة مع سابقاتها تكملها من خلال أنشطة تعليمية تعليمية، ذات طابع أدبي ثقافي لغوي ... تهدف في مجملها إلى بناء كفاءات التواصل الأربعة، التي أكد عليها المربي روجرس في أبحاثه، وهي: كفاءة الاستماع، القراءة، الكتابة، التواصل، (التعبير الشفهي والكتابي الوظيفي والإبداعي)<sup>1</sup>.

### **ج-مواضع تطرق منهاج اللغة العربية للمقاربة النصية.**

أشار منهاج اللغة العربية إلى المقاربة النصية عند الحديث عن القراءة ودراسة نص، ولم يضيف شيئا يتعلّق بها كمفهوم، وإنما دلّ على الكيفية التي تمارس بها. "تقوم القراءة على نص ينبغي أن يقرأه التلميذ ليستنبط منه الأحكام المتصلة بالأفكار كقصيدة صاحب النص، للانتقال بعد ذلك إلى مستوى أكثر تجريدا لإدراك الآليات المتحركة في ترابط البنيات النصية وفهم الكيفية التي تعمل بها النصوص والنمط الذي يحكم عملها. بإمكانه حينها أن يستثمر ذلك في إنتاج نصوص على منوال المدروسة منها، على أن تتصف بطابع التماسك والانسجام"<sup>2</sup>.

حدّدت هذه الفقرة من المنهاج الدّور المنتظر من القراءة، كعملية ذهنية تأملية ونشاط عقلي مركب، تتألف فيه قدرات الفرد المختلفة كالقدرة على التعرف والفهم والتمييز والتحليل والتركيب والإدراك، فمن خلال هذه العمليات يصل المتعلّم إلى قصد صاحب النص ويدرك الكيفية التي يبني بها في تماسك منسجم، ومنه يعيد نسج نصوص مشابهة كما حدّد المنهاج الأهداف المرجّوة من القراءة منها التمييز بين أنماط النصوص المختلفة من حيث بناؤها وأغراضها ووظائفها، التعرف على بناء النص وطبيعة هيكلته، التمييز بين المعاني الكلية والمعاني الجزئية، تفسير المقروء واستغلاله في حل

---

<sup>1</sup> ينظر: منهاج اللغة العربية، الرابعة من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج الديوان الوطني

للمطبوعات الجزائرية، 2006، ص: 8

<sup>2</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص: 8

المشكلات، والأجدر أن يُقدم شيئاً من التفصيل عن أصول المقاربة ونشأتها والنظريات المتعلقة، وإنّما أقحمت إقحاماً.

أعطى المنهاج القراءة مكانة بارزة، فاقتطع لها 03 ساعات من مجموع 05 وهي حصّة كبيرة لها دلالتها.

لم يبرز مفهوم التّلقّي /إنتاج، حيث بدا انفكاك بين أنشطة اللغة، القراءة، القواعد، دراسة نص، التعبير الشفهي التعبير والكتابي، وسببه تجزئة ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط<sup>1</sup>.

وأما عن الكفايات القاعدية ومنها كفاية القراءة فقد ركّزت على مستوى الفهم، وأهملت التأويل "قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات"<sup>2</sup>.

كما لاحظنا تصنيف نصوص القراءة إلى تواصلية وأخرى أدبية، كان هدف الأولى نقل المعلومات من خلال التقرير، وهدف الثانية التدقّق، وما يؤخذ عليها أنّها جعلت المتعلّم متلق للمعارف أقصى ما في الأمر أنّ يتفاعل معها، والجدير بالملاحظة أنّ المنهاج أعطى بعداً آخر للقراءة من خلال المطالعة المنزلية التي تهدفه أنيكتسب المتعلّم عادة المطالعة.

لكن إذا كان هذا النشاط يتمّ خارج الفصل. فما سلطة المعلّم؟ وما حدود تدخله توجيهها وإرشادها؟ وما موقع القراءة المنهجية؟

والحقيقة أنّ هذه المطالعة لا تتمّ في أغلب الأحيان، ممّا يضطر الأستاذ إلى قراءة النصّ المقترح في القسم مناصفة مع حصّة التعبير الشفهي. وإنّ تمّ خارجاً فهو تفقيد من حرية المتعلّم من خلال توجيهه إلى نص محدّد. ممّا سبق نجد أنّ:

\* المنهاج ذكر المقاربة النصية كأداة، ولكنه أغفل الآلية كالتأويل والتركيب والتقييم. كما أنّه، لم يذكر مبادئ القراءة المنهجية والمعايير النصية، التي وإنّ ذكر منها شيء فدون تفصيل، وفي السياق ذاته تحدّث المنهاج على وضعية تعليمية مشتركة مقتضبة من خلال ثلاث مراحل، ولم يخصص وضعية خاصة للقراءة المنهجية.

1 منهاج اللغة العربية، المرجع السابق، ص4.

2 المرجع نفسه، ص 4.

#### 4-واقع المقاربة النصية في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

أ- وصف المدونة.

-عنوان المؤلف: للوثيقة المرافقة: منهاج اللغة العربية

-المستوى: الرابعة من التعليم المتوسط.

-المؤلف: مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج.

-الطبعة 2005.

-المطبعة: الديوان الوطني للمطبوعات الجزائرية.

عدد الصفحات: 20.

ب. تحليل محتوى الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية.

صدرت الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بعد أن ألفت من قبل اللجنة الوطنية المختصة لبناء المناهج وتولى الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية طبعها في شهر جويلية من سنة 2005. ومعلوم أن المقصود منها هو تسهيل مقروئية المنهاج وتوضيح المبادئ المنهجية والأسس التربوية التي بني عليها، إنها تأخذ بأيدي الأساتذة إلى فهم أهدافه وتفعيل كفاءاته، مثلما تمكنهم من التحكم في الوضعيات التعليمية المقررة وتفسح لهم المجال واسعا لممارسة عمليات التقييم باستمرار، وفيما يلي بيان أهم ما جاء فيها من خلال فهرسها.

ج-مواضع تطرق الوثيقة المرافقة للمقاربة النصية.

خصصت الوثيقة الحديث عن المقاربة النصية في عنصر خاص بخلاف المنهاج فحواه: "انطلاقا من فضاء النص المحوري المقرر تدرس الظواهر اللغوية النحوية، الصرفية، الإملائية والمبادئ الأدبية والعروضية والبلاغية ... مثلما يوجبه المنهاج. وهو أمر يمكن المتعلم من رصد الظاهرة اللغوية في رواقها الطبيعي، وبذلك يحسن التحكم في آلياتها عمليا، ويجود التعلم بنمو الكفاءة"<sup>1</sup>، كما ركزت الوثيقة المرافقة على جوانب خاصة بالمقاربة النصية لم يذكرها المنهاج مثل: - بناء النص من حيث الهيكلية، والروابط بين

<sup>1</sup>مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة: منهاج اللغة العربية، الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات

الجزائرية، جويلية 2005، ص 13

الفقرات الضمنية كانت أو ظاهرة ليتحقق الانسجام الداخلي والخارجي. -عناصر الرسالة التخاطبية- الخصائص المميزة لأنماط النصوص المدروسة.

هذا شيء قليل، كان من المفترض الإسهاب بالحديث عن عناصر المقاربة النصية التي تعد عمدة وعدة المحلل اللساني والسيميائي لم تقدم الوثيقة ما يجعل المعلم يكسب متعلميه مهارات التحليل للكشف عن أسرار البناء النصي.

#### 5- تحليل اختبار شهادة التعليم المتوسط لسنة 2008 (الجيل الأول)

ينبغي قبل تحليل اختبار شهادة التعليم المتوسط للغة العربية لسنة 2008 الوقوف على الغاية المراد تحقيقها في نهاية هذه السنة، والكفاءة المتوخاة

5-1. ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على:

-قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها.

-القراءة المسترسلة السليمة والمعبرة.

-المطالعة الحرة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع أو التسلية.

-تحليل المقروء وترتيب محتوياته وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد.

-تذوق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية.

-التعبير - شفويا وكتابة - عن مشاعره وآرائه وتعليلها بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.

-كتابة نصوص من أنماط متعددة (الوصف، السرد، الحجاج...) وأنواع مختلفة (رسالة،

خطبة، مقالة) بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض.

-التواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللغوية.

-كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي.

يلاحظ على الملمح عدم الدقة كال تكرار كتابة، التواصل التعبير ...

5-2- الكفاءة الختامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، يكون المتعلم قادراً على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص: الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية، مع التركيز على النص الحجاجي.

الملاحظ على الكفاءة الختامية هو التركيز على الإنتاج بشقيه واستبعاد القراءة كغاية خاصة القراءة النوعية.

### **5-3 تحليل اختبار شهادة التعليم المتوسط للغة العربية 2008:**

لقد اتبعنا في تحليل الامتحان شهادة التعليم المتوسط للغة العربية المنهج التحليلي الوصفي من خلال معايير الشكل والمضمون ومدى تفعيل المقاربة النصية ضمن الخطوات التالية

**5-3-1 عرض نموذج الامتحان:**



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

وزارة التربية الوطنية

امتحان شهادة التعليم المتوسط  
اختبار في مادة اللغة العربية

المدة : ساعتان (02)

جوان 2008

النص :

حَرْبُ الْمَوَارِدِ الْمَائِيَّةِ

في ظلِّ الحاجةِ المُتزايدةِ للمياهِ ، وتُذرةِ الْمَوَارِدِ الْمَائِيَّةِ في الْمَرْحَلَةِ الْقَادِمَةِ سَتَحَوَّلُ قَطَرَاتُ الْمِيَاهِ إلى واحدٍ من أسبابِ التَّوَرُّثِ، وعَدَمِ الْإِسْتِقْرَارِ بَيْنَ الدُّوَلِ الْعَرَبِيَّةِ وَمَنْ (يُجاوِزُها) مِمَّنْ يَتَحَكَّمُونَ في مَنَابِعِ الْأَنْهَارِ الْعَرَبِيَّةِ ؛ فَلَا مُطَارَ أَصْبَحَتْ كَمِيَّاتُهَا مُنْخَفِضَةً، وَالْمَخْزُونُ الْمَائِيُّ الْخَوْفِيُّ يُعاني من التَّضُوبِ، وَمَعَ عَجْزِ الْمَوَارِدِ الْمَائِيَّةِ الْمُتَاحَةِ عن تَلْيِيسَةِ الْإِحتِياجَاتِ الَّتِي تَتَزَايَدُ مَعَ الْإِفْجَارِ السُّكَّانِيِّ في الْبِلَادِ الْعَرَبِيَّةِ، وَتَحْتَ ضُغُوطَاتِ لُذْرَةِ الْمِيَاهِ مَحَلِّيًّا، وَعَالَمِيًّا يَتَوَجَّهُ الْبَحْثُ عن مَوَارِدِ مَائِيَّةٍ جَدِيدَةٍ على الْمُسْتَوَاتِ الْمَحَلِّيَّةِ، وَتَنْمِيَّةً، وَتَوْسِيعَ هَذِهِ الْمَوَارِدِ من جِهَةٍ، وَالتَّشْجِيعُ على صِيانَةِ، وَقَفَالِيَّةِ اسْتِخدامِ هَذِهِ الْمَوَارِدِ من جِهَةٍ أُخْرَى لِحَوْ اسْتِعمالِ أَفْضَلِ، وَالْغَرِيبُ أَنَّ تَنْمِيَّةَ الْمَوَارِدِ الْمَائِيَّةِ بَعْدَ الْحَرْبِ الْعَالَمِيَّةِ الثَّانِيَّةِ، وَحَتَّى آخِرِ عَقْدِ السَّبْعِينِ كَانَتْ في تَزَايُدٍ مُسْتَمِرٍّ، وَلَكِنَّهَا مَعَ مَطْلَعِ الثَّمَانِينِ بَدَأَتْ تُنْخَسِرُ أَمَامَ ارْتِفَاعِ تَكالِيفِ التَّجْهِيزاتِ مُقَارَنَةً بِمَرْدُودِ الْإِثْناجِ الزَّراعيِّ، رَغْمَ الْحَاجَةِ الْمَاسَّةِ إِلَيْهَا ، فَالْمَاءُ أَساسُ الْحَيَاةِ ؛ قَالَ تَعَالَى : " وَيُنْزِلُ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ رِزْقًا."

محمود الأشرم. مجلة العربي. العدد: 520، مارس 2002. ص: 154/155.

شرح المفردات : النضوب : ( نَضَبَ الْمَاءُ : غَارَ في الْأَرْضَ ، قَلَّ . )

الأسئلة

اقرأ النص - بشأن - عدة مرات، ثم أجب عن الأسئلة التالية بدقة، و بخط واضح.

الجزء الأول (12 نقطة)

- البناء الفكري : ( 06 ن )

- 1- اقترح عنواناً آخر مناسباً للنص .
- 2- يرى الكاتب أن قطرات المياه ستتحول إلى واحد من أسباب التوتر في المنطقة العربية. اذكر علة ذلك
- 3- يبدو الكاتب متشائماً في النص ، حدد سبب تشاؤمه .
- 4- اشرح الكلمتين: ندرة ، تنحسر .

- البناء الفني : ( 02 ن )

- 1- في قوله تعالى : " وَ يُنْزِلُ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ رِزْقًا." صورة بيانية . اذكر نوعها .
- 2 - هل استعمال كلمة " رزقا" في الآية الكريمة استعمال حقيقي أم مجازي؟

**- البناء اللغوي (04 ن)**

- 1- أعرب ما تحته خط في النص: " الغريب ."
- 2- حدد محل الجملة الموضوعية - في النص - بين قوسين من الإعراب : ( يجاورها )
- 3- صغر الكلمة التالية: " رزق " مع الشكل النام.

**الجزء الثاني (08 نقاط)**

**الوضعية الإجمالية**

تعتلي الجزائر نقصاً كبيراً في مياه الشرب .  
اكتب نصاً حجاجياً في حوالي 10 أسطر تحدد فيه أهم أسباب هذا النقص ، وتقترح الحلول ، موظفاً أساليب التعجب، والإغراء والتحذير، وأسماء التفضيل.

### 5-3-2 تحليل نص الشهادة:

أ- ما يحيط بالنص:

- العنوان: حرب الموارد المائية.
- الكاتب: محمود الأشرم.
- المصدر: مجلة العربي، ع 520، مارس 2002، ص 154/155.
- عدد الأسطر: 8 أسطر وربع
- . مجموع الكلمات: 140 كلمة مشكلة جزئياً.

\*بداية ونهاية النص:

(في ظلّ الحاجة المتزايدة للمياه قال الله تعالى: "وَيُنَزِّلُ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ رِزْقًا." بدأ ب شبه جملة وانتهى بأيّ غير مهمشة الخط: مقروء بحجم مناسب للقارئ المتعلّم. الملاحظات:

- ✓ لفظة النص لا تظهر للوهلة الأولى.
- ✓ وإن لم تكتب فلا تؤثر على تركيز المتعلّم.
- ✓ عدم تمييز عنوان النص على نسيجه، وهو عيب، إذ أننا بصدد نصين متوازيين من منظور سيميائي.
- ✓ لا توجد مفاصل للنص فقد صبّ كتلة واحدة توحى بوجود فكرة واحدة رئيسة لا روافد لها، وهذا ما يخالف نصوص الكتاب.

\* عمق النص:

شكل النص وعنوانه وحدة موضوعية، حيث هيمن حقل دلالي على النص ندرة المياه، وارتبطه بالصراع، لذا كانت العبارة الافتتاحية "في ظلّ الحاجة المتزايدة للمياه وما تلاها تفتح النص وتفتته بذكر أسباب الصراع. فالعنوان لم يصنع الفارق الذي يجعل المتعلّم أمام إشكال دلالي وهذا ما يُنقد على هذا الاختيار.

\*الملاحظة: عدم كتابة النص في شكل فقرات أفقده شيئاً من قيمته الشكلية والدلالية.

ب- تحليل الأسئلة:

جاءت طريقة طرح الأسئلة حول النص متفكّة، في جزءها الأول، مع ما هو عليه كتاب المتعلّم، البناء الفكري، البناء الفني، البناء اللغوي. "تحديد، غير أنّ الجزء الثاني "الوضعية الإدماجية" بهذا الشكل لا وجود له في كتاب المتعلّم بهذا الشكل.

**\*ويمكن تسجيل الملاحظات الآتية:**

- أسئلة البناء الفكري سهلة إيحائية ظاهرة على مستوى سطح النص لا ترقى إلى التحليل المعمّق الذي يتطلّب القراءة الفاحصة. كما نص عليها المنهاج "ينبغي ألا يكتفى في نشاط القراءة بالأداء والشرح اللغوي لاكتشاف المعنى المستتر في النص، بل يجب أن يتعداه إلى بناء المعنى انطلاقاً من العناصر التي يتضمنها لكون هذا الأخير موزعاً فيه ويسري في كل مكوناته ومؤشراً عليه بمجموعة من العلامات التي يستند إليها القارئ لإعادة بناء هذا المعنى"<sup>1</sup>.

- أسئلة البناء اللغوي والفني لم تربط بمضمون النص وفكرته الرئيسية، ممّا يدلّ أنّ فكرة المقاربة النصّية بعيدة. فقد حدّد المنهاج هدف تعلّم القواعد إذ "يتوق عن التلميذ بعد دراسة قواعد اللغة أن يكون قادراً على: التعرف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة وضبطها في سياق لغوي مناسب. تحديد الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص، ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة"<sup>2</sup>.

- الوضعية الإدماجية: تناولت فكرة القراءة المنفتحة بتنفيذ استراتيجية تمديد الفكرة وتوسيعها بإسقاطها على واقع المتعلّم الوطني، وإن كانت ليست من صلب اهتماماته الضيقة. وما يعاب عليها هو ربط المتعلّم وتقيد فكره بتوظيف بعض العناصر اللغوية - التي تفرض نفسها كعامل للاشتغال النصّي - ممّا يجعله يفكر فيها دون أن يعطي لفكره وخياله فسحة التأمل والاستنتاج.

<sup>1</sup> مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة، منهاج اللغة العربية، الرابعة من التعليم المتوسط، ص 8

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 9

## 6- خلاصة

بعد صدور دليل بناء الاختبار 2007 وبعد إجراء دورتين لامتحان شهادة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية وبعد تحليل امتحان سنة 2008، فإنه يمكن القول بأن هذا الامتحان لم يرق إلى مستوى المكانة التي يرجى أن يتبوّها كامتحان إسهادي لمرحلة مهمة من مراحل التعلّم، باعتبارها مفصلاً بارزاً من مفاصل العملية التعليمية، أين ينتقل فيها المتعلّم إلى مرحلة التعليم الثانوي، أين يجد نفسه أمام وضعية تعليمية مغايرة، إذ تعتمد على مكتسباته السابقة أكثر من اللاحقة، يتغير فيه الوضع التعليمي، مع الوضع التقويمي، من جملة ما يتطلبه الوضع أن هذا المتعلّم بكفايات تجعله واثقاً من نفسه، و من جملتها الكفاية النصّية .

## المبحث الثاني

واقع بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط في مناهج الجيل الثاني  
1-تمهيد.

2-بناء الاختبار في دليل بناء الاختبار. أكتوبر 2018

3-واقع المقاربة النصية في مناهج اللغة العربية 2016.

4-واقع المقاربة النصية في الوثيقة المرافقة 2016.

5-واقع المقاربة النصية في دليل استعمال كتاب السنة الرابعة  
من التعليم المتوسط 2019.

6- واقع المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة  
من التعليم المتوسط.

7-تحليل نموذج من امتحان شهادة التعليم المتوسط 2019.

8-المقارنة بين بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط في الجيلين

الأول والثاني.

9-خلاصة

## المبحث الثاني: واقع بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط في مناهج الجيل الثاني

### 1-تمهيد:

- لا شك أنّ الاختبار أداة لقياس مدى تحصيل المتعلمين، ومعيّار نقيس به مدى نجاعة الطرّيق المختلفة في التدريس، كما يمكن الحكم من خلاله على مدى تحقق الكفايات المسطرة في المنهاج التربويّ، وهذا يقودنا لطرح تساؤلات عديدة منها:
- هل امتحان شهادة التعليم المتوسط كفيل بتقييم التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط (4 سنوات)؟
  - هل استطاع امتحان شهادة التعليم المتوسط أن يمسّ جميع جوانب المعارف المكتسبة خلال مرحلة المتوسط؟
  - أساسا هل المقاربة النصية في بناء الاختبار الاشهادي مفعلة بصورة صحيحة وسليمة حسب مادعت له الوثائق الرسمية وما تعرضناه نظريا؟
- كل هذه التساؤلات أثارت في أنفسنا حب البحث علّنا نصل إلى تحديد مدى نجاعة المقاربة النصية، وقد اعتمدنا الوثائق الرسمية منطلقا لدراستنا قصد تحليلها لكشف حقيقة واقع المقاربة النصية فيها ومن بينها: دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط لسنة 2018، منهاج اللغة العربية 2016. - الوثيقة المرافقة للمنهاج. - دليل استعمال كتاب الرابعة المتوسط 2019. - الكتاب المدرسي. وفي الأخير أخذنا نموذجا من شهادة التعليم المتوسط وقيّمنا مدى تحقّق ماجاء في الوثائق الرسمية مع امتحان الشهادة، ونقارن بين المأمول الذي تبتغيه الوصاية وما هو موجود في الواقع وهو امتحان الشهادة.

## 2- بناء الاختبار في "دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط

2018"

### أ- وصف المدونة. بيانات عامة:

- عنوان المؤلف: دليل بناء الاختبار
- المستوى: الرابعة من التعليم المتوسط
- المؤلف: وزارة التربية الوطنية
- الطبعة أكتوبر 2018
- المطبعة: الديوان الوطني للمطبوعات الجزائرية.
- عدد الصفحات: 7

### ب- تحليل محتوى الدليل:

حدد دليل بناء الاختبار طبيعة اختبار شهادة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية حيث: "يتضمن اختبار مادة اللغة العربية جزأين"<sup>1</sup>.

أما الجزء الأول فيركز فيه على تقويم الموارد المكتسبة، وينطلق من نص نثري أو شعري مناسباً لمستوى المتعلم<sup>2</sup>.

وقد حدّد الدليل شروطاً ومواصفات النصوص التي ينبغي عنها أسئلة الجزء الأول، فمن هذه المواصفات ما يخصّ النص، وما يخصّ المتعلم.

فالتّي تخصّ المتعلم:

- أن تكون النصوص المعتمدة في تناول المتعلم، محققة لملمح التخرّج

- أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلّمين، تعالج قضايا تثير اهتمامهم وتدفعهم للتفكير والتعامل مع الأفكار المطروحة والقيم والمبادئ المنصوص عليها في المنهاج.

وأما المواصفات التي تخصّ النص:

---

1 دليل بناء اختبار اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني لامتحانات والمسابقات، ص 02.

2 المرجع نفسه، ص 02.



- أن يكون النص أصليًا (لاتصرّف فيه) وموثقًا (مسند إلى صاحبه ومصدره).
- أن يحترم فيه فنيات الكتابة (حجم الحرف المطبوع، المسافة بين الكلمات والسطور، علامات الوقف...)
- أن يكون جيد الاخراج واضح الطباعة.
- عدد كلمات النص لاتقل عن مئتي كلمة إن كان نثرًا (دون حساب حروف المعاني)، وعن عشرة أبيات إلى أربعة عشر بيتًا إن كان شعرا مع الحرص أن يكون النص مشكولا جزئيا، باستثناء الكلمات المبنية (حروف النصب، حروف الجر...).
- أن تشمل على الموارد (المعارف، المعارف الفعلية، القيم والمواقف) ذات العلاقة بالكفاءة الشاملة.

هذا من حيث شكلالنص، وأمّا من حيث المضمون:

- أن يكون متوفرا على وحدة المضمون، سليما من البتر في التركيب، أو الأخطاء على اختلاف أنواعها.
- أن تشرح الكلمات الغريبة الواردة فيه.
- أن يكون النص منزها عن كلّ تطرف ديني أو عرقي أو ايديولوجي بعيدا عن أي تعريض أو تحقيق أو تشهير سياسي أو اجتماعي أو أخلاقي.
- يشترط في النص الانسجام والتماسك وتحقيق المتعة والفائدة الأدبية والعلمية.
- لقد ركّزت هذه الشروط والمواصفات على طبيعة النصوص كرسالة مقبولة ومفهومة يدركها المتعلّم ويتفاعل معها تشدّ انتباهه وتثير تفكيره ذات دلالة ترتبط بمواقف تخصه.

بعد أن قدّم دليل بناء الاختبار مواصفات النصوص بيّن طبيعة الأسئلة التي تعقب النص، نجده قد رتبها في الجزء الأول مطابقة لصنّافة (بلوم) المعرفية، حيث التدرّج المتصاعد لمستويات التفكير: (الاسترجاع (المعرفة)، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب،

التقويم)، وكان لسلم التقطيع في هذا الجزء حصة كبيرة من النقاط (20/12) وزّعت على كل مستوى (2) نقطتان.

في حين نجد الجزء الثاني من الاختبار خصص للوضعية الإدماجية الإنتاجية، التي تهدف إلى قياس مدى تحقق الكفاءة الشاملة، وعمدة هذه الوضعية ثلاثة عناصر أساسية (السياق، السند، التعليمية) وهذه الوضعية الإدماجية قد لا تكون انعكاسا لنص الامتحان، قد تستلهم فكرتها من نص تعرض له المتعلم طوال مرحلة التعليم المتوسط هذه الشروط والمواصفات لا تختلف عن المواصفات التي حدّد دليل بناء امتحان شهادة التعليم المتوسط للجيل الأول سوى في الجانب الشكلي واعتماد تصنيف الأسئلة حسب صنفاء بلوم للمستويات المعرفية.

### 3-واقع المقاربة النصية في منهاج اللغة العربية 2016

أ- وصف المدونة:

-بيانات عامة:

- عنوان المؤلف: منهاج اللغة العربية.
- المستوى: 1م+2م+3م+4م.
- المؤلف: اللجنة الوطنية للمناهج.
- الطبعة: 2016.
- المطبعة: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- عدد الصفحات: 27.

ب-تحليل ما جاء في المنهاج حول المقاربة النصية:

جاء منهاج اللغة العربية بكثير من الإصلاحات في مختلف أنشطة اللغة العربية، وقد اعتمد طريقة التدريس وفق المقاربة النصية، حيث حدّد ملامح التخرج في أطوار التعليم المتوسط انطلاقا من الطور الأول والثاني والثالث، فلكل مرحلة لها ملامح خاص بها، ومبتغى نريد أن نصل به إلى المتعلم، حتى نصل إلى ملامح التخرج العام في مرحلة سنوات المتوسط وهي:

- الكفاءة الشاملة<sup>1</sup>: في نهاية التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبية والعلمية وتبليغها مشافهة وكتابة بأساليب مختلفة، وفي وضعيات تواصلية دالة، وتوظيفها عبر الوسائط التكنولوجية.
- الكفاءة الختامية<sup>2</sup>:

- يقرأ قراءة تحليلية نقدية واعية، نصوصا أدبية وعلمية مركبة ويفهمها، من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة.
- ينتج كتابة نصوصا منسجمة في سياقات مختلفة، أدبية، علمية، ثقافية. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.

من خلال الكفاءة الختامية الخاصة بالقراءة (فهم المكتوب) نلاحظ التركيز على نوعية القراءة بإعطائها أبعادا عميقة، حيث التركيز على التحليل والنقد والإنتاج بإعادة البناء.

فهدف المنهاج هو تعلم اللغة العربية والتعمق في مفاهيمها، والتحكم أكثر في قواعدها واستعمالاتها سعيا إلى اكتساب الملكة اللغوية. فاللغة العربية تمثل كفاءة عرضية في اكتساب المواد الأخرى، فأنماط النصوص التي تعلمها تمكّنه من إدراك المفاهيم فمثلا النص السردى يمكّنه من إدراك أحداث التاريخ وتسلسلها، والنص التفسيري يساعده على استيعاب دروس العلوم الطبيعية والتكنولوجيا، والنص الوصفي يساعده على إدراك خصائص كثيرة في مناطق العالم في دروس الجغرافيا والعلوم الطبيعية، والنص الحجاجي يكسبه المنطق ويسهل عليه فهم مسائل الرياضيات<sup>3</sup>.

وفي الأخير نخلص إلى أنّ المنهاج يعتمد المقاربة النصية التي ينطلق فيها المتعلم من النص الذي يحوي معارف مختلفة تساعده في ذلك الظواهر اللغوية (نحوية، صرفية) وغيرها للوصول إلى الفهم (التلقي) الذي يمكّنه بكل سهولة من الإنتاج الذي يوظف فيه خبراته ومكتسباته القبلية.

1 منهاج اللغة العربية، وزارة التربية، مديرية التعليم الأساسي، ط 2016، ص 09.

2 المرجع السابق، ص 10.

3 المرجع نفسه، ص 2016

ومن المآخذ التي لاحظناها في المنهاج في فهم المكتوب أنه لم يتحدث عن السياق الزمني والمكاني، وبعض ظروف إنتاجه، رغم أهميتها في تحليل النصوص وبناء معانيها يقول (براون ويول): "يتحتم على محلّ الخطاب أن يأخذ بعين الاعتبار السياق ليتيسر فهمها مثل: هنا، الآن، أنا، أنت. فإذا أردنا أن نفهم مدلول هذه الوحدات إذا ماوردت في مقطع خطابي استوجب منا معرفة هوية المتكلم والمتلقي، والإطار الزمني والمكاني للحدث اللغوي"<sup>1</sup>.

#### 4-واقع المقاربة النصية في الوثيقة المرافقة 2016.

##### أ-وصف المدونة:

##### بيانات عامة:

- عنوان المؤلف: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية
- المستوى: 1م+2م+3م+4م.
- المؤلف: المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية.
- الطبعة: 2016.
- المطبعة: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- عدد الصفحات: 33.

##### ب-تحليل ما جاء في الوثيقة المرافقة حول المقاربة النصية:

جاءت الوثيقة المرافقة لتضع برنامج اللغة العربية قيد التنفيذ وفق منهجية مدروسة، تقدم دلائل ضرورية لتصاميم الكتب المدرسية، كما تقترح مقاربات بيداغوجية للتكفل بمختلف الميادين الهيكلية للمادة<sup>2</sup>.

وقد روعي في بناء الوثيقة المرافقة معايير ومؤشرات لتحقيق الانسجام المنهجي، وتوحيد الرؤية على قاعدة مشتركة بين الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، تتعد عن التلقين والحفظ وتواكب معطيات العصر ومتطلباته.

---

1 براون ج. ب، يول. ج، تحليل الخطاب، تر: محمد لطفي الزليطي، ومنير التركي، النشر العلمي والطابع، 1997، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ص35.

2 ينظر الوثيقة المرافقة 2016، ص 3.

فهي تؤكد على أن يكون الأستاذ والمتعلم طرفين فاعلين في العملية التعليمية، من جهة الأستاذ أن يكون ذا احترافية عالية في تحقيق الغايات التي نصبو إليها، على المدين المتوسط والطويل، وفي الوقت نفسه جعل المتعلم باحثاً، وتكون المناقشة والنقد جزءاً أساسياً في تكوينه العلمي والمعرفي.

فمهارات فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب والإنتاج الكتابي ستسهم إن طبقت تطبيقاً صحيحاً في تحقيق ملامح التخرج، وكذا تلبية طموحات مجتمع يعمل على استرجاع عناصر تمييزه الحضاري وانفتاحه على الثقافة العالمية.

ومن خلال دراستنا للوثيقة المرافقة نرى أنها تتبنى المقاربة النصية ضمناً - حيث ذكرت كعنوان في الصفحة الخامسة في فقرة قصيرة - تبتعد عن الطريقة الكلاسيكية في التعليم (التلقين والحفظ)، فالتعلم لم يعد يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية والبلاغة وقواعد النحو والصرف فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك، وأن يزود المتعلم بمعرفة متينة في الآداب والثقافة العربية القديمة والحديثة، وأن تعمل على إعادة الاعتبار للجانب الكتابي بأشكاله المختلفة مثل الرواية، الشعر الحر، المسرح ...

فالمقاربة النصية تقتضي الربط بين التلقي والإنتاج وجعل النص محورا أساسيا تدور في فلكه جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية: صوتية، دلالية، صرفية، نحوية، أسلوبية ... ولهذا يصبح النص (منطوق أو مكتوب) محور العملية التعليمية، ومن خلالهما تنمي كفاءات ميادين اللغة، ويتم تناول النص على مستويين: - المستوى الدلالي: معرفة وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية)، إذ يعد النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصداً تبليغياً، وتحمل رسالة هادفة. - المستوى النحوي: وهو الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانساً نسقياً يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات.

ومن خلال تحليلنا للوثيقة المرافقة 2016 لاحظنا أنها كانت أكثر شمولية ودقة من المنهاج في توضيح النشاطات التعليمية، وأكثر تفصيلاً للأهداف المرجوة، حيث تناولت: المخطط السنوي لبناء التعلّيمات، الحجم الساعي، المقاربة النصية، أنماط النصوص،

مخطط التعلّيمات لتنمية كفاءة، الوضعية المشكلة الانطلاقية، التقويم... الخ. مع نماذج دقيقة وواضحة للتقويم في جميع المقاطع.

## 5- واقع المقاربة النصية في دليل استعمال كتاب السنة الرابعة متوسط 2019.

### أ- وصف المدونة:

#### بيانات عامة:

- عنوان المؤلف: دليل استعمال الكتاب.
- المستوى: السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
- المؤلف: أحسن الصيد، بوبكرخيشان، أحسن طعيوج، أحمد زوبير، سليمان بورنان.
- الطبعة: 2019.
- المطبعة: الديوان الوطني للمطبوعات الجزائرية.
- دار النشر: منشورات الشهاب، باتنة، الجزائر.
- عدد الصفحات: 94.

### ب- تحليل واقع المقاربة النصية في الدليل:

يعدّ دليل الأستاذ مرجعا مهما للأستاذ، يبيّن له خارطة الطريق وبه يهتدي من خلال العملية التعليمية التي يمارسها، وهو مطمئن إلى أداء وظيفته بفاعلية ومردود ناجع<sup>1</sup>. وضح الدليل كيفية استعمال كتاب التلميذ أثناء ممارسته العملية التعليمية حيث يحوي الكتاب ثمانية مقاطع تعليمية، يشمل كل مقطع مجالا ثقافيا، ويستهدف إنماء ثلاثة ميادين هي: فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، والإنتاج الكتابي<sup>2</sup>. ويمكن أن نلخص هذه الهيكلية في المخطط الآتي:

| الأسابيع | الوضيعات               | الميادين          |                       |  |
|----------|------------------------|-------------------|-----------------------|--|
| 01       | 1. فهم المنطوق وإنتاجه | ميدان فهم المكتوب | ميدان الإنتاج الكتابي |  |

1 ينظر دليل استعمال كتاب السنة الرابعة، الاشراف التربوي حسين شلوف، منشورات الشهاب، عام 2019، ص3.

2 دليل استعمال كتاب سنة رابعة متوسط، ص6.

## الفصل الثاني: واقع بناء اختبارات شهادة التعليم المتوسط في الوثائق التربوية في ضوء المقاربة النصية

|    |        |                           |                   |                       |
|----|--------|---------------------------|-------------------|-----------------------|
| 02 |        | ميدان فهم المنطوق وإنتاجه | ميدان فهم المكتوب | ميدان الإنتاج الكتابي |
| 03 |        | ميدان فهم المنطوق وإنتاجه | ميدان فهم المكتوب | ميدان الإنتاج الكتابي |
| 04 | تقويم  | الإنتاج الشفوي            | الإنتاج الكتابي   |                       |
|    | معاينة | الإنتاج الشفوي            | الإنتاج الكتابي   |                       |

- يغطي كل أسبوع من أسابيع التعلّم الثلاثة حجم أربع ساعات من الحيّز الزمني حيث:
- يتم في الساعة الأولى من الأسبوع استهداف ميدان فهم المنطوق والإنتاج الشفوي.
  - يتم في الساعة الثانية من الأسبوع استهداف ميدان فهم المكتوب.
  - يتم في الساعة الثالثة من الأسبوع استهداف ميدان فهم المكتوب.
  - يتم في الساعة الرابعة من الأسبوع استهداف ميدان الإنتاج الكتابي.
- تعليم فهم المكتوب حسب الدليل:

تستهدف كفاءة فهم المكتوب: قراءة نصوص متنوعة الأنماط، تحديد موضوعها العام وأفكارها الأساسية، وفق الخطاطة الآتية:

• الأعمال التحضيرية<sup>1</sup>.

- استغلال الصورة المتصدرة صفحة فهم المكتوب، التعريف وكذا الإطار المخصص للتعريف بالكاتب، كنشاط متعلق بالقراءة الاستباقية، كما يطلب من المتعلمين قراءة النص وتحضير أعمال إثراء الرصيد اللغوي
- أثناء الحصة:

- قراءة الأستاذ للنص أمام المتعلمين، ثم قراءات فردية من طرف التلاميذ قراءة معبرة مسترسلة.
- مناقشة المتعلمين فيما يتعلق بالإثراء اللغوي.
- ينتقل إلى محطة: أفهم الخطاب وأناقش فكره والتعليمات المنضوية تحت هذه الأيقونة.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 9.

- يبادر الأستاذ في محطة: فهم مضمون النص ومناقشة أفكاره بتنشيط مناقشات بين المتعلمين تنتهي باستنتاجات يتوصلون إليها<sup>1</sup>.
- محطة: أكتشف نمط النص وأبين خصائصه يتناقص المتعلمون ويعلقون على فرضياتهم ومقارباتهم ليصلوا بمعونة الأستاذ النمط / الأنماط ووظيفية كل نمط. وهنا يتم تدريبهم على ممارسة التحليل من خلال استعمال وسائل التحليل التي تتبناها المقاربة النصية وهي اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام وهذا في محطة: أبحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه.
- محطة: أدرس الظاهرة اللغوية يتفاعل المتعلم معها فوجودها في النص وجود عضوي ووظيفي من ناحية تركيبة النص، ولايستهدفها كظاهرة مستقلة لذاتها، وإنما يوظفها لأداء وظيفتها الدلالية التعبيرية والتواصلية، ويعمد الأستاذ إلى جعل المتعلمين الأحكام اللغوية عبر التحليل والمقارنات وتبادل النقاش فيما بينهم، ثم ينطلق إلى الجانب التطبيقي لتوظيفها ثم ادماجها إدماجا جزئيا.
- من خلال تحليلنا للدليل لم يتحدّث عن المقاربة النصية صراحة، ولكننا نجدنا ضمنا، حيث يعتمد على التدرّج في المعارف انطلاقا من "المنطوق ثم المكتوب والمتمثل في النصوص المختلفة، وبأنماطها المختلفة (سردي، وصفي، حجاجي، حوار...) ثم الوصول بالتلميذ بالإنتاج الكتابي الذي ينطلق من محاكاة النصوص الجميلة وعن طريق التكرار والتجربة يتم اكتساب الأصالة والشخصية في الكتابة"<sup>2</sup>.
- ومنه فالمقطع التعليمي تدور حوله جميع الأنشطة، وتستثمر الظواهر اللغوية والأساليب لمساعدة المتعلم والبلوغ إلى مرحلة الإنتاج والإبداع.
- ونستطيع القول إنّ دليل الأستاذ استطاع أن ينير الطريق أمام الأستاذ لأداء مهمته النبيلة على أكمل وجه، حيث لمسنا فيه الإعداد الجيد والدقة في الطرح وتذليل كل العقبات بنماذج وأمثلة.
- ومع ذلك سجلنا بعض السلبيات في الدليل، نذكر منها:

1 المرجع نفسه ، ص9.

2 ينظر نفسه، ص 50



- تقديم محطة: أكتشف نمط النص وأبين خصائصه عن محطة أبحث عن ترابط النص
- وانسجام معانيه لأنّ فهم آليات الانسجام والاتساق تجعلنا ندرك نمط النص.
- في محطة: أفهم النص وأناقش فكره يتعرض لأسئلة التركيب قبل التحليل.
- الإنتاج الكتابي هو إنتاج لما تعلمه في فهم المنطوق والمكتوب

## **6-واقع المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.**

### **أ-وصف المدونة:**

#### **بيانات عامة.**

- عنوان المؤلف: كتاب اللغة العربية.
- المستوى: السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
- المؤلف: أحسن الصيد، بوبكر خيشان، أحسن طعيوج، أحمد زوبير، سليمان بورنان.
- الطبعة: 2019.
- المطبعة: الديوان الوطن للمطبوعات الجزائرية.
- دار النشر: منشورات الشهاب، باتنة، الجزائر.
- عدد الصفحات: 166.

### **ب- سيرورة تعليم النص في الكتاب المدرسي:**

يعد الكتاب المدرسي إحدى الوسائل الأساسية المساعدة بصورة مباشرة لكل من الأستاذ والمتعلم على بناء الكفايات المحددة في المنهاج إلى جانب الوثيقة المرافقة له.

**- بالنسبة للمتعلم:** يعد الكتاب مرجعا معرفيا مهماً، ينهل الخبرات والمهارات والأدوات المنهجية<sup>1</sup> التي تمكنه من بناء كفاءاته في مختلف ميادين المادة بمفرده، أو بمساعدة الأستاذ أو وليه في القسم أو خارجه، إذ تحتوي على أنواع من النصوص والموضحات والوثائق والصور، والرسوم وخاصة إذا أحسن استعماله وتوجيه استغلاله على أساس في التعلم المفيد.

---

1 دليل الأستاذ لكتاب التربية الإسلامية، للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 12.

- بالنسبة للأستاذ<sup>1</sup> : فإنّ الكتاب يشكل سندا تعليميا هاما للاستعمال المناسب حسب الحاجة في تخطيط وصيانة الوضعيات التعليمية انطلاقا من توجيهات المنهاج والوثيقة المرافقة له، كما يمثل وثيقة مرجعية للمادة التعليمية ووسيلة من الوسائل التعليمية المساعدة على توجيه عمله في القسم مع المتعلمين في سياق تحقيق الأهداف والكفاءات المسطرة في المنهاج، وتكوين شخصية المتعلمين من الجوانب الروحية والفكرية والاجتماعية...  
يقدم الكتاب المادة التعليمية وفق ما استجدّ من نظريات التعليم والتعلم والمقاربة النصية.
- إنّ كتاب السنة الرابعة للجيل الثاني هو ثمرة مجموعة من الباحثين في تعليمية اللغة تواكب مستجدات نظريات التعليم في العصر الحالي منها المقاربة النصية.
- يحتوي الكتاب على ثمانية مقاطع<sup>2</sup>، كل مقطع يتناول جانبا من حياة واهتمام المتعلم وهي: قضايا اجتماعية- الإعلام والمجتمع - التضامن - شعوب العالم - العلم والتقدم التكنولوجي- التلوث البيئي- الصناعات التقليدية- الهجرة الداخلية والخارجية.
- ولكل مقطع نشاطات تعليمية وهي: - فهم المنطوق - فهم المكتوب - الظواهر اللغوية - الإنتاج الكتابي - إدماج التعلّيمات وتقييمها.
- وحتى نحكم على المقاربة النصية ومدى تطبيقها في الكتاب المدرسي نحاول أن نتناول نصا من المقطع الأول: قضايا اجتماعية ونقيس عليه.
- نص ذكرى وندم صفحة 10.**

عرض الكتاب على الهامش الأيمن صورة الكاتب مالكنبني معنبذة عن، ميلاده وفاته، أهم أعماله، مؤلفاته...

عرض النص بخط واضح. وبعد النص نجد المحطات الآتية:

- أثري رصيدي اللغوي: شرح الكلمات الغامضة منها: عريدة- عضال - السوي...
- أفهم النص وأناقش أفكاره: ذكر مجموعة من الأسئلة حول النص مرتبة ترتيبا منطقيا تأخذ بالمتعلم لفهم النص.

1 المرجع السابق، ص12

2 اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص3.

- أبحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه: عرض الكتاب فقرتين، للوصول إلى أدوات الانسجام مع التعليل عن طريق أسئلة. بيّن أدوات الربط في المعنى ودورها في الانسجام.
- أفهم ما أقرأ وأناقش: - أدرس الظاهرة اللغوية: عرض الظاهرة اللغوية: عطف النسق، دون أمثلة في جدول مستمدة من نص فهم المكتوب، طرح أسئلة ثم توصل إلى الاستنتاج وهو تعريف عطف النسق، أنواعه، أدواته. ثم ذيلها بتطبيق يطلب من التلميذ: - استخراج المعطوف والمعطوف عليه، حروف العطف، إعراب المعطوف. - أنشء ثلاث جمل سردية وثلاث جمل وصفية في كل منهما عطف نسق. - أوظف تعلماتي السابقة.
- أنتج كتابيا: - أختار النمط والموضوع: \* من أجل كتابة قصة انتق أحد الأنماط مبررا إجابتك: السرد - السرد مع الوصف - السرد مع الوصف والحوار - السرد مع الحوار. \* حدد موضوع قصتك، واذكر سبب اختيارك له من خلال الكلمات الآتية: الغش، الاحتيال، الكذب، النفاق ... \* أجمع موارد المعرفية: استنتاج- لا يمكن أن أكتب دون أن أقرأ وأطالع، ولكي تكون قراءتي استراتيجية ونافعة عليّ أن أختار ما أقرأ، وأن أحدد المصادر التي أبحث فيها عما أقرأ.
- من خلال دراستنا للنص، نرى أنّ النشاطات التعليمية بنيت وفق المقاربة النصية، واستمدت من تصنيف (بلوم) للمعرفة وهي: الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم. - حيث لاحظنا في نشاط:
- فهم المكتوب: وُضع المتعلم في الوحدة: قضايا اجتماعية، وربط النص بالعنوان الذي يعدّ المفتاح الأول الذي تفتح به مغاليق النص، ثم تزويد المتعلم بالسياق الخارجي والمتمثل في: صورة المؤلف مالك بن نبي، نبذة عن حياته، أهم أعماله، مؤلفاته. ليتيسر عليه فهم النص ووضعه في السكة.

- إثراء رصيد المتعلّم اللغوي وذلك بشرح الكلمات الغامضة في النص، حتى يتمكن من الالمام بالنص وربط معانيه.

- التطرق لفهم النصوص مناقشة أفكاره، وهنا يكون الأستاذ عنصرا فاعلا في هذه العملية.
- معرفة ترابط جمل النص وانسجام معانيه، وهنا يستوعب المتعلّم الروابط التي تبني النص وتجعله منسجما، وذلك من خلال التطبيقات ثم الاستنتاج.

• الظواهر اللغوية: تمكين المتعلّم من معرفة عطف النسق من خلال النص مع الأمثلة والتطبيق ثم الاستنتاج.

• الإنتاج الكتابي: التعرف على آليات كتابة القصة، والأنماط التي تتاسبها من سرد ووصف وحوار، ومتى يتمّ توظيفها، ومعرفة الحقل الدلالي لموضوع ما حتى يستثمر فيه. ثمّ نصل بالتلميذ إلى معرفة بنية الخطاب السردى ودور الشخصيات وهذه هي الكفاءة النهائية التي نريدها.

مما سبق نستطيع القول إنّ الكتاب يعتمد المقاربة النصية إلى حدّ كبير، فالكتاب وظّف المعايير النصية التي تشكّل مرتكزا لفهم النصوص وإنتاجها، خصوصا الاتساق والانسجام اللذان يشكلان مبنى النص ومعناه وهما أمر ضروري لفهم أنماط النصوص المختلفة وإنتاجها. وكذلك جعل من النص الوحدة الكبرى التي تدور حولها جميع الأنشطة والمعارف عبر مرحلتين:

#### \* - مرحلة التلقي:

- المستوى الصوتي: وتكون من خلال القراءة الأدائية التي تجعلنا نميّز بين مختلف أنماط النصوص (سردى، حوارى...)، ومايزيد من جمالية القراءة التنعيم الذي يجسّد المعنى في أرقى صوره. فسحر الكلمات يجعل المتعلّم مربوطا عاطفيا بالنص.

- المستوى المعجمي: إنّ الحقل الدلالي المهيمن على النص يسهّل على المتعلّم الوصول إلى قصديّة المرسل، تجعل التلميذ قادرا على استثمار قاموسه المعرفي (المكتسبات القبلية) وإضافة إليه معاني جديدة لتتحد هذه الكلمات داخل التركيب الجملي تمكّنه من تتبع عناصر المعنى التي تبني النص.

- المستوى التركيبي النحوي:

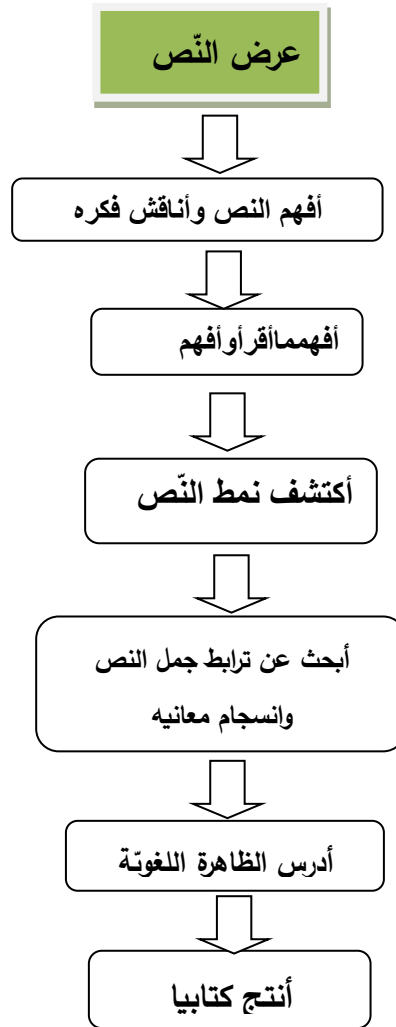
- الظواهر اللغوية: هي وسيلة للفهم من خلال دورها في ترابط النص وانسجابه وليست غاية في حد ذاتها. فيجب أن توظف للحصول على الدلالات، وخاصة البنية العميقة لا السطحية، التي تأخذه إلى الغوص إلى أغوار المعنى.

\* - **مرحلة الإنتاج:** - يكون قادرا على نسج نص على منوال ما تعلّم.

- يكون قادرا على توظيف الظواهر اللغوية التي تعلّمها وفق ما يقتضيه النص مستعملا مكتسبات جديدة تعلّمها خلال المقطع.

- يكون قادرا على ايجاد حلول لمشكلة ما.

يمكن إيجاز مسار بناء الأنشطة في الكتاب في المخطط التالي:



لكن ما يؤخذ على الكتاب في تحقيق المقاربة النصية ما يلي:

-بالنسبة للمعايير النصية: وخاصة الاتساق والانسجام لا بد أن تسبق الكشف عن نمط النص، لأنّ الاتساق والانسجام يمكّنان المتعلّم من فهم المعنى وتصوره ذهنيا والذي يؤدي بنا إلى معرفة نمط النص في المرحلة الموالية.

فعندما يصبح المتعلّم متلقيا ثمّ منتجا نكون قد حقّقنا ملمح التخرج خلال هذه المرحلة وهذا ما نبتغيه.

كان ربط النصّ المقروء ذكرى وندم بالإنتاج الكتابي ضعيفا، فلم يشر الكتاب في حصة الإنتاج بالعودة له والبناء على منواله بعد تحديد مخطط له (البداية، الصراع، الحل).

### **7-تحليل نموذج من امتحان شهادة التعليم المتوسط (2019)**

تتوّج مرحلة المتوسط بامتحان شهادة التعليم المتوسط الذي يركّز على قياس مدى تحكّم التلاميذ في الجانب الكتابي بأبعاده المختلفة (قراءة، فهم، بناء) عن طريق توظيف المهارات والمكتسبات القبلية، وفي هذا الصدد تم اختيار نموذج من شهادة التعليم المتوسط دورة 2019، حيث سعينا إلى اكتشاف مدى تطبيق المقاربة النصية فيه، والتي دعت إليها الوثائق الرسمية كما أشرنا سابقا، وسنختار المنهج الوصفي التحليلي ثمّ النقدي للوصول إلى الحقائق المرجوة. وسنقسّم دراستنا إلى جزأين: - دراسة نص الامتحان، - دراسة الأسئلة ونقوم بالتحليل وإصدار النتائج المتوصّل إليها.

|                                         |                                                                                   |                               |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية |  | وزارة التربية الوطنية         |
| الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات    |                                                                                   | امتحان شهادة التعليم المتوسط  |
| دورة: 2019                              |                                                                                   | اختبار في مادة: اللغة العربية |
| المدة * ساعتان                          |                                                                                   |                               |

النص :

### إلى المهاجرين في سبيل العلم

إنكم يا أبناءنا منّا آمالنا، نُعدّكم لحمل الأمانة وهي ثقيلة، ولاستحقاق الإرث، وهو ذو تبعات وذو تكاليف، ونبنتظ منكم ما ينتظره المنذرج في الظلام من تباشير الصبح.

وإنكم يا أبناءنا فارقتم الأهل، وفارقتم الوطن الذي نه على كل حُر كريم دين! وقاؤه الحُب والنفع الجميل، وما هوّن فراقكم على آبائكم وهوّن فراقهم عليكم إلا الآمال اللابحة لكم ولهم في مستقبلكم، ولما تغودون به من علم يصحبه فخر، وحسن ذكر.

إنّ آبائكم (يتخيّلون) من وراء هجرتكم ما يغود به المجاهد المقدم من أجر وغنيمة، وإنكم لتتخيّلون من وراء هجرتكم - وأنتم في ربيع الحياة - ما يفوق أزهاره أريجاً وعطراً. وإنّ الوطن - وهو أبو الجميع - يتطلع من وراء هذه الهجرة إلى إحياء وتعمير وإعادة مجيد وبناء تاريخ؛ فهو حين (يرضى) بخنوه من أبنائه أنهم ما أخلّوه إلا ليغمرّوه، وما فارقوه شبناناً غزلاً إلا ليعودوا إليه كهُولاً مسلحين بقوة التفكير، نظاهزها قوة العلم والعمل.

يا أبنائي! إذا عرفتم هذا، وعرفتم واجب أنفسكم، وواجب آبائكم، وواجب الوطن، فماذا أعدّتم لهذه الواجبات؟ إنكم لا تضنّظون بهذه الواجبات إلا إذا انقطعت تطلب العلم، وأنفقتم الدقائق والساعات في تحصيله، وعكفتم على أخذه من أفواه الرّجال وبطون الكتب، واستنثرتكم كنوزه بالبحث والمطالعة، ووصلتم في طلبه سواد الليل بيباض النهار.

يا أبنائي! لا تقطعوا الفاضل من أوقاتكم في الجلوس في المقاهي إلا بقدر ما تدفعون به الثمن، ولا في قراءة الجرائد إلا بقدر ما تطلّعون به على الحوادث الكبرى، خذوا من كل ذلك بمقدار، ووفّروا الوقت كله للدرس النافع والمطالعة المثمرة. إنّ الزمن قد وضعكم وضعا صيركم جديريين بأن تطلبوا العلم لوجه الله، ولوجه العلم، لا للوظائف والشهادات.

محمد البشير الإبراهيمي. عيون البصائر (ش.و.ن.ت) ص 215

المعجم و الدلالة :

منّا = علة وسبب.

المنذرج = السائر ليلا.

استنثرتكم كنوزه = من استنثار يستثير، والمقصود هنا استخراج كنوز العلم.



تابع اختبار مادة: اللغة العربية امتحان شهادة التعليم المتوسط دورة: 2019

الأسئلة :

الجزء الأول : ( 12 نقطة )

الوضعية الأولى : ( 04 نقاط )

- 1- لخص مضمون النص في فكرة عامة. ( 1 ن )
- 2- حدد من النص ضد كلمة " صعب ". ( 1 ن )
- 3- اذكر مرادف كلمة " أجر " ثم وظفها في جملة مفيدة. ( 2 ن )

الوضعية الثانية : ( 08 نقاط )

- 1- أعرب ما تحته خط في النص إعراب مفردات، وما بين قوسين إعراب جمل. ( 4 ن )
- 2- إليك الجملة التالية: ((نكم لا تضطلعون بهذه الواجبات)). حولها إلى المخاطب المذكر. ( 1 ن )
- 3- أكمل الجدول التالي: ( 2 ن )

| الفعل  | اسم الفاعل | اسم المفعول | صيغة المبالغة | اسم التفضيل |
|--------|------------|-------------|---------------|-------------|
| عَلِمَ |            |             |               |             |

- 4- تعرّف على المقابلة الواردة في الفقرة الرابعة، وبيّن أثرها في المعنى. ( 1 ن )

الجزء الثاني : ( 08 نقاط )

الوضعية الإدماجية الإنتاجية :

السياق: تشكّل الهجرة السريّة إغراء لكثير من الشباب الذين يقعون في وهم التخلّص من مآهات البطالة واليأس القاتل، وتحقيق أحلامهم الجميلة.

السند: صوّق الغانم في 02 سبتمبر 2015 بصورة الطفل السوري "آلان" الذي قضى نَحْبَهُ رُفَقَةً والدته وأخيه على أحد شواطئ تركيا بعد أن انقلب قارب الموت الذي كان يقُلُّهم إلى اليونان.

التعليمة: في نصّ لا يقلّ عن ستّة عشر سطرا، أفتّع زميلك بمخاطر هذه المغامرة التي تستهويه، وبيّن له مدى توفّر فرص العيش الكريم في وطننا. موظفا مكتسباتك القبلية المناسبة.



## 1.7- دراسة نص الامتحان. دورة 2019

-عنوان النص: إلى المهاجرين في سبيل العلم.

-صاحب النص: محمد البشير الابراهيمي، عيون البصائر ص 215.

-الوحدة التي ينتمي إليها: الهجرة.

-نمط النص: تفسيري.

نسعى في هذا المقام إلى معرفة مدى تطابق امتحان الشهادة مع التصور الصحيح للمقاربة النصية التي تعرضنا إليها في الجانب النظري وكذا مدى مطابقتها لما اعتمده الكتاب في التلقي والإنتاج.

ومن خلال تحليلنا للنص وجدنا:

-النص يوافق ميول ورغبات التلميذ ومستواه العقلي الفكري.

-النص مرتبط بأسمى رسالة وهي طلب العلم، يلامس طموحاتهم، ويحرك في نفوسهم حب العلم، يحوي على نصائح وتوجيهات تشد همهم ليكونوا رجال المستقبل الذي تعول عليه الأمة

-عالج النص الهجرة من الجانب الإيجابي وهو طلب العلم. لا الهجرة التي يعيشها في بلده وهي هجرة الأدمغة للخارج، ويكون بذلك قد رسّخ مفهوم حب الوطن والتضحية من أجله.

-النص خادم للمهارات المختلفة المكتسبة، التي تعرضوا لها في وحدة: الهجرة.

-النص خطبة وقد تناولوا أنماطا تشبهها وتعرضوا للنمط التوجيهي، الارشادي، التفسيري...

- النص خصب بعيد عن التعقيد في المعنى والوعورة في التركيب والألفاظ.

-حجم النص مناسب كاف للحصول على ثروة لغوية، متسلسل في أفكاره غير مقتضب مخل، يحوي 183 كلمة. مشكول جزئيا.

- النص يبعث في المتعلم روح الأمل والتفاؤل لبناء مستقبل بلده بالعلم والمثابرة.

مما سبق نجد أن النص قد حقق تلك الشروط المذكور في الدليل ليحقق المقاربة النصية. وكان بالفعل نصا هادفا يحمل قيما عالية، كما حقق كفاءة عرضية لما تناوله في دروس التربية الإسلامية من توجيهات حول فضل طالب العلم، وأن العلماء ورثة الأنبياء والهجرة لطلب العلم.

## 7-2- تحليل أسئلة الامتحان.

جاء امتحان الشهادة في جزئين:

- الجزء الأول: يضمّ وضعيتين:

- الوضعية الأولى: تحتوي على ثلاثة أسئلة حول الفهم.
- الوضعية الثانية: تناولت جانب الظواهر اللغوية (الاعراب، التحويل، التوظيف)، وسؤال في البناء الفني.

- الجزء الثاني: احتوى على الوضعية الإدماجية: جاء فيها السياق -السند- التعليمية.

نلاحظ: - أنّ أسئلة الاختبار بنيت حسب صنف بلوم للمعرفة: التذكر، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم. ولكن لم يحترم ذلك الترتيب، مثال: السؤال الأول: لخص مضمون النص في فكرة عامة. المفروض ألا يكون هذا السؤال في بداية الاختبار، لا بدّ أن تسبقه أسئلة الاستدكار أولاً ثمّ يتدرج مع التلميذ إلى الفهم ويكمن في الفكرة العامة، وهنا نرى أنّه تجاوز مرحلة الاستدكار التي تعدّ مهمة للانتقال إلى الفهم أو الاستيعاب. وكان الأجدر طرح أسئلة من قبيل: من؟ لماذا؟ لمن؟ كيف؟

لقد سعى الامتحان إلى تحقيق المقاربة النصية -إلى حد ما- وجعل من النص البنية الكبرى التي تدور حولها جميع الأسئلة، من خلال جماليّة النص وترابطه وانسجامه، فجعل التلميذ متلقياً من خلال تعالقه مع النص لمكتسبات وأفكار وقيم ترسخ في ذهنه وتلامس وجدانه. ثمّ منتجاً يستطيع أن يكتب فقرة في نفس موضوع النص يتبنى فيها أفكار النص وهي الهجرة لطلب العلم، هجرة محمودة وواجبة وينقد الهجرة السريّة للشباب الذين يخاطرون بأنفسهم في أعماق البحار. وبالتالي يكون قد حقق المتعلم التواصل من خلال النص. ومع هذا هناك بعض الاختلالات نذكر منها:

- الوضعية الأولى: إنّ المقاربة النصية تستمدّ مرجعياتها من نظرية القراءة وهو فهم التأويل، فكل تلميذ له قراءة خاصة وله تأويل خاص يتصوره للوصول إلى قصيدة الكاتب، وهنا يأتي دور المؤشرات (الصيغ الصرفية، النحوية، البلاغية...) والمكتسبات

القبلية هذه كلها تقودنا إلى القراءة المقصودة، وعلى المتعلم أن يثبت الفرضية أو يدحضها من المؤشرات السابقة.

ولكن نلاحظ أنّ أسئلة الفهم تؤدي إلى إجابة واحدة، وبذلك نحن نريد من التلاميذ قراءة واحدة، وتأويل واحد وهذا غير ممكن. فهذه طريقة نمطيّة تقتل الإبداع.

- ينبغي إدماج المتعلم في عالم النص متفاعلاً مع أحداثه، يعيش تفاصيله، مشاركاً بإضافة ما لم يتناوله النص، كما اقترح حلول بديلة للهجرة السرية، التي تعالج في النص، من خلال تقديم وضعيات إشكالية، وبهذا نجعل القارئ يحرّر النص من قيوده الداخلية ويجعله يفتح على العالم الخارجي، كأن نشركه مثلاً في اقتراح حلولاً لمشكلة طرحها الكاتب وهي الهجرة، أو يضع اقتراحات يتصورها مجدية مع التبرير، أو حلولاً، وهنا يصل المتعلم إلى توليد النص. ليظهر الجانب الإبداعي في التلميذ وقدرته على التصور الذهني.

- **الوضعية الثانية:** الظواهر اللغوية: لقد أصبح السؤال عنها غاية، من المفروض أنّها وسيلة لفهم النص ولا فائدة من السؤال المباشر عنها، بل نجعل المتعلم يتعرّض لها لوحده من خلال استدراجه في أسئلة البناء الكتابي، فنجدّه يوظّفها كلما دعت إليها الضرورة، فمثلاً إعراب ماتحتة خط في النص: - ننتظر لأمعنى له ولم يحقق المقاربة فهو سؤال معزول عن النص، ويستطيع إعرابه دون الرجوع للنص، وكذلك أعرب ما بين قوسين في النص: إنّ آباءكم (يتخيّلون) إعراب جمل، يستطيع التلميذ أن يجيب عليه دون قراءة النص، وفي السؤال الثالث الاستخراج: استخراج اسم فاعل، واسم مفعول، وصيغة مبالغة، واسم تفضيل من الفعل علم، هذا السؤال منفصل عن النص ويستطيع التلميذ أن يجيب عليه دون الرجوع للنص. والسؤال الرابع استخراج من النص مقابلة وبيّن أثرها في المعنى، نجد أنّ التلميذ مقيد، حيث لم نترك له الحرية في استظهار مهاراته وعندما رجعنا للحل النموذجي لامتحان الشهادة وجدنا خطأ في المقابلة حيث عدّ: سواد ليله وبياض نهاره مقابلة وأثرها في المعنى هو توضيحه. وهذا لا يتماشى مع المقاربة النصية، والأولى أن يبيّن وظيفتها في النص وماذا أضافت من دلالات جديدة في النص، فكلمة توضيح المبنى كلمة عامّة غير دقيقة.

وفي الأخير نستطيع القول إن الاختبار لم يوظف المقاربة النصية بالشكل الأمثل الذي نرجوه. لما وجدنا فيه من تقييد لإجابة التلميذ وقتل التأويل والإبداع.

- **الجزء الثاني: الوضعية الإدماجية:** وهي الكفاءة الختامية تكمن في إنتاج كتابي يحقق التواصل ويجسد أفكار المتعلم، فنجد النص يتحدث عن الهجرة لطلب العلم، بينما المطلوب في الوضعية الإدماجية هو الهجرة السرية فنجد تباينا بين ماهو موجود وما هو مطلوب مما يشكل زعزعة وتشيت لأفكار التلميذ. وكان الأجدر أن نبقي التلميذ في نفس موضوع النص وهو الهجرة لطلب العلم وبذلك تكون قراءته لنص الامتحان خادمة له في الإنتاج الكتابي.

- كان الأجدر أن تكون الوضعية في نفس الموضوع وذلك لغرس حب العلم في نفسه وإبداء رأيه وبيّن موقفه من الموضوع، أفضل من الهجرة السلبية التي في تحمل حقل دلالي وهو البطالة والبؤس والشقاء... وهي موجودة في السياق.

ختاما، يمكن القول إن الوثائق الرسمية دعت للمقاربة وتحدثت عنها نظريا، أما عمليا لم تتجسد بالشكل المرجو، فالاختبار اتصف بنفس النمطية منذ الجيل الأول: أسئلة الفهم، أسئلة البناء اللغوي، البناء الفني، الوضعية الإدماجية. فالمشكل في كيفية تنفيذ المقاربة النصية، وعليه لا بد من مراجعة طريقة بناء الاختبار بداية من الظواهر اللغوية التي تجسد المعنى من خلال آليات الاتساق والانسجام التي تمكنه من فهم النص بكل سهولة ليصل للإنتاج الكتابي، ويستطيع تفعيل مكتسباته القبلية ومعارفه من خلال نص الاختبار. ونترك الحرية في تناول الموضوع حسب موقفه مع التبرير ومعينه في ذلك آليات التركيب (الاتساق والانسجام) ولا ظير في إجابات مختلفة طالما تصب في بوتقة واحدة. فلا بدّ من الانفتاح عن النص والتجرد من قيوده.

## **8-المقارنة بين بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط بين الجيلين الأول والثاني:**

سعت الجزائر إلى إصلاح التعليم منذ الاستقلال، نظرا للمشاكل العديدة التي ارتبطت بالمناهج التربوية والبرامج التعليمية، دفع بالدولة إلى التفكير في إجراء إصلاحات شاملة وموضوعية، من أجل خلق منظومة تربوية فاعلة، ذات جودة عالية، مواكبة لتطورات

العصر، ونقصد بالإصلاح تلك التغيرات التي أدخلت على المناهج التربوية في الجزائر، والتي منها الجيل الأول 2004/2003 والجيل الثاني أو مايسمى بإصلاح الإصلاح 2017/2016<sup>1</sup>.

ركزنا في هذه الدراسة على معرفة مضامين الجيل الأول والثاني والمقارنة بينهما لمعرفة المتغير والثابت، ومعرفة الإصلاح الذي جاءت به الدولة 2016 لمواكبة تحديات العصر وخاصة بعد ظهور الدراسات اللسانية الحديثة وإعتماد المقاربة النصية، التي حثت عليها الوثائق الرسمية، وتوظيفها على اختبار الشهادة، محاولين قياسها ومعرفة مدى نجاعتها.

### **8-1- بناء اختبار الشهادة في منهاج الجيل الأول:**

يعدّ التقييم الإشهادي المعتمد في اختبارات اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط أنموذجا حيا لواقع التقييم الإشهادي في المنظومة التربوية الجزائرية، بالخصوص المرحلة التي تلت الإصلاح التربوي المطبق منذ سنة 2003 وسبقت تحيين المناهج التعليمية وإعداد تلك التي يصطلح عليها بالمناهج المعاد كتابتها، كونه تقييم كشفت بعض من نتائجه أن الإصلاح الذي شهدته المدرسة الجزائرية حمل في طياته مجموعة من التغييرات الهامة، ولعلّ أبرز ما يمكن تسجيله عقب هذه الدراسة:

- العناية بالجانب الشكلي والإخراجي لمواضيع اختبارات اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط

- التقاطع بين النصوص السند في اختبارات اللغة العربية ومواضيع وحدات اللغة العربية المقررة في السنوات الرابعة والثالثة والثانية والأولى من التعليم المتوسط.

- مطابقة أسئلة البناء الفكري والفني واللغوي عددا ونوعا لما ينصّ عليه دليل بناء اختبارات اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط الصادر سنة 2007.

هذا في مقابل الكشف عن بعض جوانب النقص في هذه الاختبارات والتي من أبرزها:

---

1 فاطمة الزهرة قمقاني، التعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الأول والثاني من المقاربة بالكفاءات (قراءة في مضامين المناهج)، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مج11، ع02، (2022)، ص51.

- استهداف الأسئلة للمستويات المعرفية الدنيا وإهمالها للمستويات المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقييم.
  - نمطية صياغة الأسئلة وتكرارها، إذ ليس من بينها أسئلة تنتمي إلى أسئلة الاختيار. من متعدد أو أسئلة الصواب والخطأ أو أسئلة الإجابات الناقصة...
  - عدم التنوع في مهمات أسئلة البناء الفكري واشتمالها بشكل كبير على أسئلة تحيل إلى الاستخراج المباشر أو غير المباشر من النص.
  - حصر أسئلة البناء اللغوي في تقييم مدى تمكن المتعلم من إعراب المفردات، وتحديد موقع الجمل من الإعراب، وعدم تجاوز ذلك إلى تبني أنواع جديدة من الأسئلة تمكن من قياس نفس المعرفة اللغوية المستهدفة في جانبها الوظيفي.
  - حصر أسئلة البناء الفني في استخراج الصور البيانية والمحسنات البديعية لا غير.
- هذه هي أبرز المآخذ التي أسفر عنها تقييمنا لاختبار اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط (2008) والتي من شأنها أن تحول دون بلوغ الغاية الأسمى من التقييم الإشهادي المتمثلة في تقييم الكفاءات اللغوية للمتعلمين في شقها الوظيفي، وكذا كفاءتهم النصية، لا تقييم تحصيلهم اللغوي النظري فقط.

## **8-2- بناء اختبار الشهادة في منهج الجيل الثاني:**

يعدّ الجيل الثاني حركة تصحيحية لمنهج الجيل الأول سواء في الممارسة التعليمية، أو في عملية التقويم، حيث صدر منهج اللغة العربية سنة 2016 بتصوّر شامل لكل سنوات التعليم الأربعة في المادة الواحدة، وبالتنسيق مع المواد الأخرى، ضمن ما يعرف بالكفاءات العرضية المشتركة بين جميع مواد التدريس، كما صدر دليل بناء الاختبار شهادة التعليم المتوسط 2018 واضعا تصوّرا مخالفا لبناء الاختبار للجيل الأول من خلال تبني فكرة الوضعية التعليمية بدل الأنشطة.

- الوضعية الأولى: يراعى فيها المستويات الدنيا لصناعة بلوم المعرفية.
- الوضعية الثانية: يراعى فيها المستوى الأعلى التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم.

- الوضعية الإدماجية: وهي وضعية مشكلة تستدعي إدماج الموارد المعرفية والمنهجية والقيمية، من أجل إنتاج نص يبدي رأيه أو يدحض فكرة، يحل مشكلة وتجند فيها كل المستويات.

وبالنظر إلى مسار التعلم السابق الخاص بهذا الجيل الثاني يتبين أنّ مسار بناء الامتحان مخالف للسياق الطبيعي أثناء التعلم من التلقي وصولاً إلى الإنتاج. والجدول الآتي يوضح المقارنة بين الامتحانين في الجيلين الأول والثاني:

| عناصر المقارنة | الجيل الأول                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | الجيل الثاني                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الشكل          | لا يدرج الصورة عكس ما يتناوله الكتاب (يختلف عن سياقه المرسي)                                                                                                                                                                                                                                                                         | لا يدرج الصورة عكس ما يتناوله الكتاب (يختلف عن سياقه المرسي)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| الخط           | اقل جودة من الجيل الثاني، متداخل على شكل فقرة واحدة                                                                                                                                                                                                                                                                                  | جيد ومنسق في شكل فقرات                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| النص           | - بعيدا عن واقع المتعلم<br>- مقتبس، مقتضب<br>- يعالج المقرر الدراسي                                                                                                                                                                                                                                                                  | - قريبا عن واقع المتعلم يلامس حياته وبيئته<br>- من مصادر متعددة مذكور بالسند (اسم المؤلف ...)<br>- يعالج مرحلة المتوسط ككل                                                                                                                                                                                                                                                               |
| الأسئلة        | - توافق النموذج الموجد في كتاب التلميذ.<br>- على شكل نمط واحد وثابت.<br>لا تتجاوز مستويات التفكير الدنيا (الاسترجاع، الفهم).<br>- كل مستوى منفصل (فكري، تركيبي، اسلوبي).<br>- الظواهر اللغوية منفكة عن دلالات النص.<br>- لا تقيس الاسئلة كل مكونات الكفاءة الشاملة الختامية، خاصة الجانب الصوتي.<br>- عدم تسلسل وانسجام الأسئلة، حيث | - تبتعد عن سيرورة تعلم النشاطات في الكتاب<br>- على شكل نمط واحد وثابت.<br>- ترقى إلى متنيات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم).<br>- دمج المستوى التركيبي الاسلوبي<br>- دمج الدالاسي والمعجمي.<br>- الظواهر اللغوية لا علاقة لها بالنص.<br>- لا تقيس الاسئلة كل مكونات الكفاءة الشاملة الختامية، خاصة الجانب الصوتي.<br>- عدم تسلسل وانسجام الأسئلة، حيث الجانب الفكري عن اللغوي |

## الفصل الثاني: واقع بناء اختبارات شهادة التعليم المتوسط في الوثائق التربوية في ضوء المقاربة النصية

|                      |                                                                  |                                                                                                                   |
|----------------------|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      | قدم الجانب الفكري عن اللغوي                                      |                                                                                                                   |
| الوضعية<br>الإدماجية | -تقيد المتعلم باستخدام ظواهر لغوية<br>معينة ومعيار الحجم والانمط | -متحررة عن القيود تعطي الحرية للمتعلم<br>دون إلزامه بتوظيف محدد للظواهر اللغوية،<br>وإنما يوظف ما يستوجبه المقام. |

### خلاصة:

دعت الوثائق الرسمية، الى تبني المقاربة النصية لما لها من دينامية في نظرية التعلم  
لاهتمامها بالمتعلم بالدرجة الأولى باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية غير أننا سجلنا  
ما يلي:

- عدم موافقة بناء الامتحان لما دعت إليه الوثائق الرسمية من تفعيل المقاربة النصية.
- المقاربة النصية لم ترق إلى المستوى المنشود في تطبيقها لأنشطة اللغة العربية.
- اختبار الشهادة لا يتوافق مع سيرورة نشاطات اللغة العربية.
- المنهاج جاء بشكل مقتضب فيما يخص المقاربة النصية.



الخاتمة

## الخاتمة

إنّ نظرة المقاربة النّصّية للنّص تختلف عن نظر المقاربة بالمحتوى والمقاربة بالأهداف، وإن كان لهاتين المقاربتين دورهما الذي لا ينكر، غير أنّ المقاربة النّصّية تجعل من محور النّص المحور الذي تحيط بفلكه كل أنشطة اللغة العربيّة، تنطلق منه كل التعلّقات، ما تعلّق بالجانب الصّوتي أو التركيبيّ أو المعجميّ أو الدلاليّ، فكلها تنطلق منه وتستثمر في دراسته.

المقاربة النّصّية مقارنة خاصة باللغة العربيّة، في حين أنّ المقاربة بالكفايات عامة لجميع المواد، تمدّ الحقل التعليميّ وخاصة المتعلّم بكفايات عدّة، اللسانية منها واللغويّة، والمنطقيّة والفكريّة والمنهجية، وكفايات ذات طابع إجتماعيّ، شخصيّ؛ فهي تهّيّ المتعلّم ليكون فردا يجيد عمليّة التواصل على كل الأصعدة والظروف التي تواجهه.

ومن خلال الوقوف على واقع المقاربة النّصّية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، من خلال البحث في الوثائق الرسميّة بدءا بالمنهاج وصولا إلى اختبار شهادة التعليم المتوسط، استطعنا، بتوفيق من الله تعالى، ثمّ توجيه المشرف، أنّ نكتشف نقاط قوّة يجب تثمينها ونقاط ضعف ينبغي تقويتها وتقويمها.

الإيجابيات التي تتمنّ:

- العناية بالجانب الشكلي والخراجي لمواضيع اختبارات شهادة التعليم المتوسط للغة العربيّة (2008، 2019).
- التقاطع الملاحظ بين نصوص السّند في اختبارات اللغة العربيّة ونصوص الوحدات اللغويّة تحقيقا لمبدأ التشابه.
- التطابق في أسئلة البناء بأنواعه عددا ونوعا، مع ما جاء في دليل بناء الاختبار الخاص باللغة العربيّة لسنة 2007.
- الإهتمام بالقراءة (فهم المكتوب) في الجيلين واستمرار النص، وتزويد المتعلم بمعارف ومكتسبات قصد الوصول إلى الإنتاج.

ومن المآخذ المسجلة والنقائص الملاحظة:

- النمطية المتبعة والمتكررة في صياغة الأسئلة إذ ليس من بينها أسئلة تنتمي إلى أسئلة الاختيار من متعدد أو أسئلة الصواب والخطأ، أو أسئلة الإجابات الناقصة، وهذا ما ينقص من تفجير الطاقات الفكرية والإبداعية لدى المتعلم.
- جمود في مهام أسئلة البناء الفكري، وعدم تجاوزها مستوى الفهم إلى مستوى التأويل.
- حصر أسئلة البناء اللغوي في تقييم مدى تمكن المتعلم من إعراب المفردات أو الجمل أو معرفة تمكنه من أحوال الكلمة المختلفة تصريفاً أو وزناً، وعدم تجاوز ذلك إلى أن يحصل انقلاب يجعل تلك الأسئلة الخاصة بالجانب اللغوي تستهدف الجانب الوظيفي للقواعد اللغوية.
- حصر الجانب البلاغي (المستوى الأسلوبى) وأسئلته في شرح بعض الصور الفنية دون ربطها بالنص ودلالاته الكبرى.
- لا وجود لأسئلة تستهدف معياري الاتساق والانسجام رغم تناولهما في كتاب المتعلم، وارتباطهما الوثيق بنمط النص الذي ينطلق منه المتعلم محلاً مفكاً ومركباً ومقوماً ثم منتجا.
- عدم إرفاق نص اختبار الشهادة بصورة كما هو موجود في كتاب التلميذ.
- لم يراع في بناء اختبار الشهادة بالنسبة للجيلين التصور الصحيح للمقاربة النصية.
- شح المعلومات الواردة حول المقاربة النصية في مناهج الجيلين.
- لم يختلف بناء اختبار الشهادة بين الجيلين اختلافاً بيننا:
- الجيل الأول: أغلبية النصوص مقتبسة منقولة عن الأنترنت.
- الجيل الثاني: أهتم بالمستويات العليا للتفكير.
- الجيل الأول: المواضيع المعالجة بعيدة عن واقع المتعلم.
- الجيل الثاني: مواضيع المعالجة تلامس حياة المتعلم وواقعه، كالتواصل، عمالة الأطفال.
- هذه من أبرز السلبيات التي تؤخذ على بناء اختبار الشهادة فيما يخص افتقارها لتفعيل المقاربة النصية التي ينبغي أن تمارس على مستوى التعليم وعلى مستوى التقويم لبلوغ الغاية الأسمى من هذه المقاربة تمكيناً للمتعلمين من كفايات نصية تجعلهم يواجهون أنواع

النصوص بعدة وعتاد تناسب كل، كما نرجو أن يؤخذ بالنموذج المقدم لامتحان الشهادة، وبجملة التوصيات والاقتراحات الآتية.

✓ إعادة بناء "دليل بناء الاختبارات" يتماشى ومبادئ المقاربة النصية، خاصة مبدأى الاتساق والانسجام متبعا المنهجية نفسها في ممارسة الفعل القرائي داخل الفصل ليحدث التجاوب ويكتمل مسار التعلم بنجاح.

✓ عقد ندوات وملتقيات تخصّ كفايات التدريس والتقويم على أساس المقاربة النصية، ومحاولة أجرتها في الميدان، ضمن دروس تطبيقية حية خاصة بالأساتذة، والمبتدئين منهم بالأخص.

✓ إعداد دليل منهجي رسمي مبسّط يقدم للمشرف الأول على العملية التعليمية يكون له عونا مساعدا على تخطي صعوبات التدريس وفق المقاربة النصية.

✓ تحيين الوثائق الرسمية بما يتماشى مع كل جديد مفيد في مجال تعليمية اللغة.

ختاما نرجو أن نكون قد سلطنا الضوء على قضية شغلت العاملين في الحقل التربوي التعليمي، وقدمنا وجهات نظرنا بما تقتضيه منا المسؤولية، إن كآباء، أو مواطنين، أو مربين في الميدان، فكل ذلك يوجب علينا، ألا نبخل وأن نكون فاعلين إيجابيين، أقل ذلك إعدادنا لنموذج يقارب - ما نعتقد أنه صواب - نموذج المقاربة النصية وما تقره، ولا نقرّ الكمال، وإننا نفتح بهذا البحث مجالا واسعا أمام الباحثين عن المزيد، ونقترح بعض المواضيع التي نظن أنها جديرة بالبحث مثل علاقة المقاربة النصية بالتواصلية، وغيرها من المواضيع التي تشغل بال المشتغلين في هذا المجال.

إننا لندعو كل غيور على لغة القرآن الكريم، ومنهم معلّمي اللغة العربية أن يهتموا بتكوينهم الذاتي المستمر لرفع مستوى أداء متعلميهم ليكون تواصلهم تواصلًا جيّدًا، وذاك من خلال تفعيل أكبر وأكثر وأدقّ للمقاربة النصية صقيًا.

وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين

ملاحق

### نموذج اختبار للسنة الرابعة المتوسطة وفق المقاربة النصية رقم 01

الشياطين الالكترونية

النص:

بينما كنتُ مُستغرقاً في التأمل والتفكير بين أروقة المكتبة.. فإذا بمن يدفع الباب بعنف، ويصيح في وجهي بلا حياء، قائلاً: يا أستاذ.. حاول أن تتخلص من هذه الأطنان التي تخطأها الزمن.

وقبل أن أفهم مراده من هذه الوقاحة راح يتلو علي قائمة طويلة جداً من الأشياء التي صارت التكنولوجيا الحديثة معراجاً لها، مثل: الكتاب الإلكتروني، والصحيفة الإلكترونية، والورق الإلكتروني، وثورة الطباعة الرقمية والمسح الإلكتروني، والتصوير الرقمي، وأقراص الفيديو، والتعليم الإلكتروني، والمدارس الإلكترونية، والسيورة الإلكترونية، والبحث الإلكتروني، والحكومة الإلكترونية، والسرقعة الإلكترونية، والخلاعة الإلكترونية وغير ذلك من المسميات الجوفاء التي يتشدد بها أبناء هذا الجيل.

ورحت أتساءل مع نفسي بحسرة وقلق: هل يمكن أن يختفي الكتاب المطبوع في السنوات القليلة القادمة ويصبح من مخلفات الماضي؟ وهل ستنتهي دور النشر إلى الأبد؟ وهل ستتحول المكتبات إلى محلات لبيع أشرطة الفيديو والأحذية والملابس؟ وهل ستباع آلات المطابع إلى تجار الخردة؟! وهل ستتحول مباني المؤسسات الصحفية إلى مطاعم للوجبات الجاهزة؟! كل هذه الأسئلة وغيرها فرضت نفسها على تفكيري بقوة!

بصراحة: إنني غير مطمئن على المستقبل الذي يقود زمامه الشيطان الإلكتروني الذي حلّ ضيفاً غريباً في مطلع الألفية الأخيرة من الزمان والذي ظهرت بشائره مع طوابير الجهلة والحمقى والمغفلين وأولاد الأفاعي! فأهلاً بالجيل الإلكتروني من الطلاب العاجزين عن كتابة طلب إداري! ثم أهلاً وسهلاً لموظف الإلكتروني الفاشل في أداء عمله المسند إليه! ثم أهلاً وسهلاً ومرحباً بالهيئات الإلكترونية المتسترة على الفساد والمفسدين!

لكن، بعد ( أن توضّأت ) واستجمعت قواي.. واسترجعت شريط الذكريات، وحال جيلي المساكين، وشيوخ البسطاء، وأساتذتي القدامى.. وما كانوا عليه من العلم والتقوى والزهد والبركة والورع ومكارم الأخلاق، وبين هذا الجيل الإلكتروني التافه؛ استعذت بالله من همزات شياطين الإنس والجن والتكنولوجيا، وتذكرت المنفلوطي الذي لم يكمل تعليمه، لكنه أعجز الفصحاء بأسلوبه العذب وبيانه الجميل، وتذكرت العقاد الذي ملأ الدنيا وشغل الناس.. ولم يحصل إلا على الشهادة الابتدائية، وتذكرت المازني الذي ألف أكثر من مئة وخمسين كتاباً، ولم يملك سوى قلمه، وحصيرة بالية كان يجلس

عليها، وسط المقابر، وتذكرت الزيات الذي كتب الروائع قبل (أن تُبتلى الدنيا بالشياطين) الإلكترونية، فقلت: سلاماً سلاماً على الزمن الجميل الذي تشرف بجيل اللّفائف الورقية .

✍ [محمد عبد الشافي ، المجلة العربية العدد 440 - بتصرف - ]

الأسئلة

الجزء الأول : (12 ن )

الوضعية الأولى : (4 ن)

01- عدد الكاتب مجموعة من منجزات التكنولوجيا اذكر أهمها؟

ما علاقـــــــــتها بعنوان النص؟(1ن)

02- سمّ الأدباء الذين تأثر بهم الكاتب ثمّ قدّم رأيك في واحد منهم .....(01ن)

03- اشرح ما يلي : الخلاعة ، الورع ، لم وظّف الكاتب هاتين الكلمتين بالضبط؟(1ن)

04- حدّد الفكرة العامة للنص.....(1ن)

الوضعية الثانية : (8 ن)

01- أعرب ما تحته خط في النص ثمّ بين غرض هذا التركيب.....(1ن)

02- ما وظيفة الجملتين الإعرابيتين فيم يبدو لك تشابههما وظيفياً .....(1ن)

03- وضح نوع الصورة البيانية الواردة في النص: "أسلوبه العذب" ما علاقتها بم سبقها

ولحقها و بالنص ككل؟..... (01ن)

04- بدأت أحداث النص متصاعدة ثمّ انتهت إلى سكون و هدوء قدّم مخططا بسيطا لها

(1ن)

05- أعد تركيب أهم تلك الأحداث بطريقتك الخاصة .....(2ن)

06- ما القيمة الواردة في النص، بيّن موقفك منها ..... (2 ن)

### الجزء الثاني: (8ن)

#### الوضعية الإدماجية الإنتاجية :

لاحظت إيمان زميلك على تصفح الأنترنت معتمدا عليها في إنجاز واجباته المدرسية، فتأثرت لهذا السلوك، فتردت في نصحه و توجيهه، ثم قررت مواجهته واختيار أفضل وقت وأنسبه لذلك.

السند: "الأنترنت سلاح ذو حدين".

التعليمة: أنتج نصا تدعو فيه زميلك إلى الاستغلال الأمثل للأنترنت.



## صورة من كتاب الجيل الأول سنة 4 متوسط

**البناء الفني**

اقرأ الجملتين الآتيتين وحاول معرفة الاستعمال الحقيقي للألفاظ والاستعمال غير الحقيقي لها:

– تستيقظ من النوم وتتناول فطور الصباح  
– تنجّ صوّب سيارتك، فتزكّيها وتزكّ لها العنان،  
تلاحظ أن الكاتب استعمل جملة "تستيقظ من النوم وتتناول فطور الصباح" ليعبر عما تقوم به تعبيرا حقيقيا، بينما استعمل "تنجّ صوّب سيارتك، فتزكّيها وتزكّ لها العنان" ليعبر عن معنى غير حقيقي، عبارة "تترك لها العنان"، لأن العنان هو لجام الفرس في الأصل، واستخدمه الكاتب للسيارة مجازا، إذن، متى يكون التعبير حقيقيا ومتى يكون مجازيا؟

إذا استعمل اللفظ في تمام المعنى الموضوع له يسمى حقيقة، ويسمى المعنى حينذاك معنى حقيقيا، وإذا استعمل اللفظ في غير المعنى الموضوع له يسمى مجازا، ويسمى المعنى مجازيا، ولابد حين استعمال اللفظ مجازا من قرينة تدل على إرادة المعنى المجازي.

**تدريب**

– هل التعبير في عبارة "كل واحدة منها ذكية" تعبير حقيقي أم مجازي؟ لماذا؟  
– ابحث في النص عن تراكيب أخرى عبر فيها الكاتب تعبيرا مجازيا.  
– بين فيما يلي التعابير المجازية: "كثيرا ما نفقدنا مشاكل السعي وراء الرزق القدرة على اختيار مشاعرنا وإدراك حقيقتها بشكلها النقي، حتى أنه لا يمكننا تبيينها مع زحمة الحياة".  
– كُن ثلاث جمل من إنشائك تعبر فيها تعبيرا مجازيا.

**البناء اللغوي**

لاحظ الجملة الاسمية الآتية: السيارة جاهزة للانطلاق  
– كيف جاء ترتيب عناصرها؟  
– إذن، الأصل في المبتدأ أن يقع في أول الكلام، لانه الشيء الذي نبدأ به الحديث،

العلوم والتقدم التكنولوجي 10

**الوحدة 1**

### سيارة المستقبل

**تقديم:**

قدم العلم الكثير من الخدمات للإنسان، وما زال يقدم، ففي كل يوم يظهر الجديد من الاكتشافات والاختراعات في جميع المجالات، ومن هذه الاختراعات، الاختراعات في المبدان التكنولوجي، التي جعلت الإنسان يحقق ما كان حلمًا وخيالًا له في وقت ما.

تخيل أنك تستيقظ من النوم وتتناول فطور الصباح بهدوء ثم تنجّ صوّب سيارتك، فتزكّيها وتزكّ لها العنان لتقوم بإبصارك إلى مقرّ عملك في الوقت المحدد. أو تخيل أنك تذهب في إجازة عائلية وأنت تقود سيارتك إلى مشار السيارت ذاتية القيادة في الطريق السريع، وتقود بالضغط على زرّ مؤنّن ثم تدبّر كرسيك باتجاه الأمام الأخرين وتبدأ في قراءة كتاب أو جريدة أو تلعب مع أصدقائك لعبة الشطرنج أو تشاهد معهم شريطًا وثائقيًا عن الشياخ، بينما تقودك الأقمار الصناعية أنت وأستركت بسلام إلى الشاطئ المفضل لديكم بسرعة 200 كيلومتر في الساعة.

نعم، لقد خول الحاسوب وشبكة الأنترنت العالم إلى قرية صغيرة يمكننا من الاضطرّك مع الآخرين في المعلومات في أي مكان وأي زمان. وعلمًا قريب سيحاكي العالم الفعلي الحقيقي العالم الافتراضي وسيكون بوسعنا الوصول إلى الآخرين متى شئنا في وقت قياسي.

صحيح أن التكنولوجيا ما زالت بعيدة عن تمكيننا من دخول آلة شبيهة بمقطورة الهاتف والانفصال في لمح البصر إلى مكان آخر غير الضفة الأخرى لعالمنا. فمعظم العلماء يتفقون على أن حلمًا كهذا غير قابل للتخقيق، لكننا نشهد في حياتنا ثورة في السفر تستمع لنا بإمكانية الوصول إلى كل أرجاء المعمورة وما وراء المعمورة.

لقد بدأت التغيرات الأولى تحدث فغلا فيما نتعلّق بوسيلة السفر الأكثر شيوعًا

العلوم والتقدم التكنولوجي 8

### توسيع فكرة

قد باتي الكاتب أو المتحدث بفكرة متجسّدة ثم يشرع في توسيعها بغرض إلهام القارئ أو السامع، وشرحها له، وتكمينه من المعنى الذي أتى به متجسّداً، ولعملية التوسيع هذه تقنيات تعرف عليها من النموذج الآتي:

إذا عدت إلى نص المطالعة رأيت بأن الكاتب أراد أن يتحدث عن توسيع الانترنت وانتشارها فأتى بهذه الفكرة مجسّدة حيث قال:

"إن تقنيات الانترنت وتطبيقاتها وأجهزاتها المستقبلية قد تم تطوير الكثير منها بالفعل الآن، وهي آخذة بالتوسيع والانتشار".

ثم غنّد إلى توسيع فكرته وشرحها فقال:

"ومنها تحسّنت سرعة الانترنت وتحسّنت طرق الاتصال بها، فإنّ الناس سيتفوّقون متعطّشين إلى المزيد من السرعة، حتى غداً المثل الأميركي يقول: "لا يمكن للمرء أن يكون تيملاً أكثر مما يلزم، أو أن يكون غنياً أكثر مما يلزم، أو أن تكون الانترنت أسرع مما يلزم". ذلك أنّ التطبيقات الجديدة والواعدة، مثل الهاتف الانترنتي والهاتف الفيديو الانترنتي والأفلام عالية الجودة والألعاب الآتية تبنّ لا يحدّ غير الانترنت، تتطلّب كلها مزيداً مما تستحق سرعة نقل البيانات عبر الشبكات، لتعمل بأداء عالٍ دون تأخّر أو تقطّع. فكلّ شيّات ذلك اليوم الذي نصيغ فيه الانترنت سرعة بدرجة تستمع للمرء أن يشاهد فيلمًا من بيته بوضوح عالية الجودة غير الانترنت؟ الجواب: إن ذلك ليس بتعديّد.

كلّ شيّات ذلك اليوم الذي نستطيع فيه طابّك يدوّن غير الانترنت أن تشاهد محاضرةً عن غير الانترنت لأستاذ الذي يشرع خادّة عن التحليل المسرّع أو الموسيقي؟ الحزبات هو أنّنا نعيش حالياً هذا اليوم بالفعل، وهذا بفضل شبكة "الانترنت 2"، التي تقدّم تطبيقات عالية المستوى في مجال التعليم والأبحاث والعلوم والطب".

وإذا تأملت ما قام به الكاتب وجدته يتلخّص فيما يأتي:

– أورد نصاً آخر لغيره لتقوية رأيه، حيث لجأ إلى استعمال مثل لتقريب المعنى إلى ذهن القارئ، وليعبر به عن تعطش الناس إلى المزيد من سرعة الانترنت.

العلوم والتقدم التكنولوجي 17

واستعمالاً: الشياخ، فيكتولوجيا الشياخات باتت متقدّمة لدرجة أنّ هناك سيارات مؤدّبة بخراط تفتش حوزاً فعلاً تُساعدك في الوصول إلى قبليك المنشودة، وهناك أيضاً كاديرتات مميّنة على الشياخات تستمع لك بوضوح ما خلّفك بوضوحاً مفاشرة، وعلامات إنذار تحذرك إن أسيبك العائم وأنت تقود السيارة أو إذا كنت لا ترى السيارات الموازية لك على جانبي الطريق، فيما تتخول من مسار إلى مسار، كما تتوافر هذه السيارات على تكنولوجيا التحكم في السرعة ذاتياً وفقاً لأحوال المرور أو الطقس.

يقول أحد المهتمّين بتتبع التطوّرات السريعة الحادثة في عالم السيارات "كارل براور": توجد اليوم تطلّعات للإنجاز تستمع لك بطلاقة اسم نقطة الانطلاق ونقطة الوصول المنشودة، ثم تقوم هي بتوجيهك عبر الصور والأوامر الصوتية إلى قبلك دون أن تتصادم السيارات، لأن كل واحدة منها ذكية تعرف موقع السيارات الأخرى بشكل دقيق.

روب كامبوس (نصير)

**المعجم والحالات**

العنان: سير لجام الفرس، ذاتية القيادة: تقود نفسها بنفسها، قبلك: وجهتك، أي الجهة المقصودة، التطلّ: البرمجة التي تمكنك من برمجة الأماكن التي تريد التنقل إليها وسبل الوصول إليها، الإبحار: السفر بحراً، ويعني في مجال الانترنت البحث الواسع والتجوال في مواقع الانترنت.

**البناء الفني**

– إلام يدعو الكاتب في بداية النص؟  
– ما الهوايات التي يمكن أن تقوم بها وانت تقود سيارة المستقبل؟  
– كيف أصبح العالم بفضل الحاسوب؟  
– كيف ينظر العلماء إلى الحلم الذي يراود الكاتب؟  
– ما الفرق بين العالم الحقيقي والعالم الافتراضي؟  
– بم استدرك الكاتب على أن تكنولوجيا السيارات متقدمة؟  
– تميز سيارة المستقبل حسب النصّ بعدة مزايا أذكرها؟

العلوم والتقدم التكنولوجي 9

## تبين الفصل بين الأنشطة خاصة القراءة والتعبير الكتابي

# قائمة المصادر والمراجع

❖ القرآن الكريم

أولاً - المعاجم:

1- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، معجم القاموس المحيط (تح) أنس محمد الشامي وزكريا جابر، دار النشر دار الحديث

2- المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق بيروت ن ط 4، 1987

ثانياً - الكتب:

3- إبراهيم الراشد وآخرون، مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية.

4- إبراهيم محسد أبو زيد عبد الباقي، مهارات البحث التربوي، دار الفكر عمان، ط 2010

5- أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، مصر العربية للنشر والتوزيع، مصر ط 1 2008

6- أحمد صوصان أساليب تدريس اللغة العربيّة، دار زهران، عمان، (د ط) 2009.

7- أحمد عفيفي، نحو النص، إتجاه جديد في الدرس النحويّ، جامعة القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، د ط، 2001

8- الأزهر الزناد، نسيج النصّ، (بحث في مايكون به الملفوظ نصّاً)، المركز الثقافي العربيّ، ط 1، 1993

9- إسماعيل بشري، المرجع في القياس النفسي، مصر، المكتبة الانجلو مصرية، ط 1، 2004

10- انطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، دار النهضة العربية، لبنان، ط 1، 2009

11- أيمن أبو الروس، دليل المعلم الذكر في فن التدريس ومعاملاته مع الطلاب، دار الطلائع، مصر ط 1، 1996

- 12- براون ج. ب، يول. ج، تحليل الخطاب، تر: محمد لطفي الزليطي، ومنير التركي، النشر العلمي والطابع، 1997، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
- 13- بعالية محمد، الاختبارات التحصيلية كأسلوب فعال للتقويم التربوي، جامعة ابن خلدون، الجزائر، 2021،
- 14- جعفر الكاظم مياحي، (2011) القياس النفسي والتقويم التربوي ط1، دار الكنوز المعرفية العلمية، عمان
- 15- جعفر كاظم مياحي، القياس النفسي والتقويم التربوي ط1، دار الكنوز المعرفية العلمية، عمان، 2011
- 16- الحريري، رافده عمر، 2007 التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، الأردن، ط1
- 17- دي بوجراند، النص، والخطاب، والإجراء، تر: تمام حسان، القاهرة عالم الكتاب، 1998
- 18- رشدي أحمد طعيمه، المرجع في تعلم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ج2، مكة، جامعة أم القرى، ط1986م
- 19- رشدي أحمد طعيمه، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المرجع السابق
- 20- زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي، عمان، ط2، 2009
- 21- سبع محمد أبو لبدة، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، مطابع التعاونية الأردن، ط3، 1985
- 22- سهان حميد موسى، بناء الاختبارات التحصيلية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة كربلاء كلية العلوم الإسلامية، قسم اللغة العربية (د ت)
- 23- صابر فاطمة وخفاجة ميرفت (2002)، أسس ومبادئ البحث العلمي، الاسكندرية، مكتبة ومطبعة الاشعاع، ط1

- 24- صالح التتقاوي، أساليب إعداد الاختبارات اللغوية، الجامعة الإسلامية، ماليزيا، 1997
- 25- صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي، عمان، دار النشر والتوزيع ط2، 2011
- 26- صالح محمد علي، أبو جادو، علم النفس التربوي، الأردن، دار الميسرة، ط2، 2008
- 27- صلاح أحمد مراد، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط2، 2005
- 28- عبد الرحمان بن ابراهيم الفوزان، اضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية (2011)
- 29- عبد الرحمان حامل وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، الأردن، ط1، 2014
- 30- عبد الرحمان عبد السلام حامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، دار المناهج، الأردن، ط2، 2001
- 31- عبد الرحمان عدس، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1999
- 32- عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك
- 33- العساف صالح، المدخل الى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، دار الزهراء، ط2، 1433هـ
- 34- عمر لعويرة، علم النفس التربوي، مؤسسة حسين رأس الجبل، قسنطينة، الجزائر، ط1
- 35- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان، 2005
- 36- قاسم الطراف، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت (د ط) 2000
- 37- مجمع اللغة العربية، المعجم الوجي، مكتبة الشروق الدولية، مصر (دط) 1989م
- 38- محمد السيد علي، التربية العلمية وتدريس العلوم، دار مكتبة الاسراء، طنجا، 2008

- 39- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى الجزائر، ط1، 2012
- 40- محمد خطابي، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 1999
- 41- محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، الرياض، مطبعة جامعة الملك سعود، 1418 هـ
- 42- محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية (صويلح، دار الفلاح للنشر والتوزيع، 2000
- 43- محمود احمد عمر وآخرون، القياس النفسي والتربوي، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2010
- 44- مروان حويج الخطيب وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2002
- 45- نايف محمود معروف، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، الطبعة الخامسة، بيروت، دار النفائس، دط، 1988
- 46- نبيل عبد الهادي، التقويم والقياس التربوي واستخدامه في مجال التدريس، الصفي، دار وائل 2011 للطباعة والنشر، عمان
- 47- هيثم كامل الزبيدي، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، ط1، 2003
- 48- يوسف القطامي، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، الأردن، دار النشر، الشروق، عمان

#### ثالثا - المجلات:

- 49- أفنان دروزة، درجة مراعاة المعلمين لمستوى (بلوم) للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الانسانية، مجلد 25، 2011

- 50- صباح ساعد ووسيلة بن عامر، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع 28، مارس، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2017
- 51- فاطمة الزهرة قمقاني، التعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الأول والثاني من المقاربة بالكفاءات (قراءة في مضامين المناهج)، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مج 11، ع 02 (2022)، ص 51.
- 52- فتحي يوسف مبارك، دراسة تقييمية لامتحانات مادة التاريخ في ضوء المستويات والموضوعية، مجلة التربية، ع 20، جامعة الأزهر، مصر، جوان 1995
- رابعا - الوثائق:
- 53- دليل استعمال كتاب سنة الرابعة متوسط 2018.
- 54- دليل الأستاذ لكتاب التربية الاسلامية، للسنة الثانية من التعليم المتوسط 2017.
- 55- دليل بناء اختبار اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات 2018
- 56- دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، اعداد الندوة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط 2020/2019
- 57- سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبار والمقاييس النفسية والتربوية، الناشر مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط 3، 2014
- 58- كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة، وزارة التربية الوطنية، مقدمة الكتاب.
- 59- منهاج اللغة العربية، وزارة التربية، مديرية التعليم الأساسي، ط 2016
- 60- منهاج مرحلة التعليم المتوسط، سنة 01، جوان 2013



61- الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013، 2014

62- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، اعداد المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، 2016



# فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

| الصفحة | العنوان                                          |
|--------|--------------------------------------------------|
|        | شكر وعرفان                                       |
| أ      | المقدّمة                                         |
|        | الفصل الأول: بناء الاختبار وفق المقاربة النصيّة  |
| 7      | المبحث الأول: الاختبار مواصفات ومعايير           |
| 7      | 1- تمهيد                                         |
| 7      | 2- مفهوم الاختبار                                |
| 9      | 3- أنواع الاختبارات التحصيلي                     |
| 18     | 4- مواصفات الاختبار الجيّد                       |
| 21     | 5- المواصفات الثانويّة في الاختبارات             |
| 23     | 6- أهمية الاختبارات                              |
| 25     | 7- المبادئ الأساسيّة لبناء الاختبارات التحصيليّة |
| 26     | 8- خطوات بناء الاختبارات الفصليّة                |
| 30     | 9- صياغة أسئلة الاختبار                          |
| 31     | 10- صياغة أسئلة الاختبار حسب صنافه بلوم          |
| 35     | 11- خلاصة                                        |
| 37     | المبحث الثاني: المقاربة النصيّة منهجيّة تعليميّة |
| 38     | 1- تمهيد                                         |
| 37     | 2- مفهوم المقاربة النصيّة                        |

## فهرس الموضوعات

|                                                                                                          |                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 40                                                                                                       | 3- أهمية المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية وتعلمها                                            |
| 42                                                                                                       | 4- مقاييس اختيار النصوص من منظور المقاربة النصية                                                   |
| 45                                                                                                       | 5- تعليم اللغة العربية وفق المقاربة النصية                                                         |
| 51                                                                                                       | 6- خلاصة                                                                                           |
| <b>الفصل الثاني: واقع بناء اختبارات شهادة التعليم المتوسط في الوثائق التربوية في ضوء المقاربة النصية</b> |                                                                                                    |
| 54                                                                                                       | المبحث الأول: واقع المقاربة النصية قبل 2016 في الوثائق التربوية                                    |
| 55                                                                                                       | 1- تمهيد                                                                                           |
| 56                                                                                                       | 2- واقع المقاربة النصية في بناء اختبار مادة اللغة العربية من خلال دليل بناء الاختبار (الجيل الأول) |
| 61                                                                                                       | 3- واقع المقاربة النصية في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط الجيل الأول.                    |
| 64                                                                                                       | 4- واقع المقاربة النصية في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط.              |
| 65                                                                                                       | 5- تحليل اختبار شهادة التعليم المتوسط لسنة 2008 (الجيل الأول)                                      |
| 71                                                                                                       | 6- خلاصة                                                                                           |
| 73                                                                                                       | المبحث الثاني: واقع بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط في مناهج الجيل الثاني                        |
| 74                                                                                                       | 1- تمهيد                                                                                           |
| 74                                                                                                       | 2- بناء الاختبار في "دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط"                 |
| 76                                                                                                       | 3- واقع المقاربة النصية في منهاج اللغة العربية 2016                                                |
| 78                                                                                                       | 4- واقع المقاربة النصية في الوثيقة المرافقة 2016                                                   |

## فهرس الموضوعات

|     |                                                                                    |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------|
| 80  | 5- واقع المقاربة النصية في دليل استعمال كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط 2019 |
| 83  | 6- واقع المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.    |
| 88  | 7- تحليل نموذج من امتحان شهادة التعليم المتوسط 2019                                |
| 94  | 8- المقارنة بين بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط بين الجيلين الأول والثاني.       |
| 98  | 9- خلاصة                                                                           |
| 99  | الخاتمة                                                                            |
| 103 | الملاحق                                                                            |
| 108 | قائمة المصادر والمراجع                                                             |
| 115 | فهرس الموضوعات                                                                     |
|     | الملخص                                                                             |

## ملخص الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى بيان ضرورة إعطاء مفهوم المقاربة النصّية حقه في العملية التعليمية التعلمية عموماً، وفي بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط خصوصاً، إذ يعدّ هذا الأخير أهمّ محكّ لقياس مدى نماء الكفايات، خاصة الكفاية النصّية لدى متعلّم هذه المرحلة، حيث خلصنا في هذه الدّراسة إلى أنّ كلا من المنهاج الحاليّ والوثيقة المرافقة والكتاب المدرسي ودليل استعماله أعطت المقاربة النصّية مكانة أفضل من سابقتها، في حين نجد بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط لم يحدث عليه تغيير معتبر منذ عقدين من الزمن، سوى من حيث الجانب الشكلي من جهة، أو باعتبار تصنيف أسئلته حسب صنفات بلوم المعرفية من جهة أخرى.

**الكلمات المفتاحية:** المقاربة النصّية، بناء اختبار شهادة التعليم المتوسط، المنهاج، الوثيقة المرافقة، دليل الأستاذ.

## Study summary

This research aims to demonstrate the need to give the concept of the textual approach its right in the teaching-learning process in general, and in constructing the intermediate education certificate test in particular, as the latter is considered the most important test for measuring the extent of the development of competencies, especially the textual competence of the learner of this stage, as we concluded in this study that The current curriculum, the accompanying document, the textbook, and the manual for its use gave the textual approach a better position than its predecessors, while we find that the construction of the Intermediate Education Certificate exam has not undergone a significant change in two decades, except in terms of the formal aspect on the one hand, or in terms of classifying its questions according to their category. Bloom Cognitive, on the other hand.

**Keywords:** textual approach, construction of the intermediate education certificate test, curriculum, accompanying document, teacher's guide.