الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي
والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس
مستغانم
كلية الأدب العربي و الفنون

Ministry of Higher Education
And Scientific Research
University Abdelhamid Ibn Badis
Mostaganem
Faculty of Arabic Literature And Arts

FLAA
Faculty of arabic literature and Art

قسم الدراسات اللغوية والأدبية

رخصة إيداع النسخة النهائية لمذكرة الماستر

أنا الممضي(ة) أسفله الأستاذ(ة): حاج علي عبد القادر .....

الرتبة العلمية: أستاذ التعليم العالي .....

بصفتي مشرفا(ة) على مذكرة الماستر الخاصة بالطالب(ة):

الاسم واللقب: قسوس يمينة .....

التخصص: لسانيات تطبيقية .....

السنة الجامعية: 2025/2026م

والموسومة: "أساليب تقنيع اللغة وعلاقتها باللسانيات التطبيقية كتاب السفة الترابعة متوسط أنموذجا"

أشهد أن الطالب(ة) قد أتم(ت) إنجاز المذكرة وفق التوجيهات العلمية والمنهجية المطلوبة، وبعد مناقشتها والأخذ بعين الاعتبار ملاحظات لجنة المناقشة وتصحيحها، أرخص له(ا) بإيداع النسخة النهائية للمذكرة لدى مكتبة الكلية.

مستغانم في: 04/06/2026

إمضاء الأستاذ المشرف

أ.د. حاج علي عبد القادر

مصادقة رئيس القسم

أ.د غول نوال
رئيس قسم الدراسات اللغوية والأدبية

Scanné avec CamScanner

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس -مستغانم
كلية الأدب العربي والفنون
قسم الدّراسات اللّغوية والأدبية

مذكرة مكمّلة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في الدّراسات اللّغوية

تخصص: اللّسانيات التّطبيقية

بعنوان:

أساليب تقييم اللّغة وعلاقتها باللّسانيات التّطبيقية

كتاب السّنة الرّابعة متوسط أنموذجا

إعداد:
قسوس يمينة

الإشراف:
أ.د. عبد القادر حاج

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الرتبة	الصفة
د. بن عزة علي	مستغانم	أستاذ مساعد -أ-	رئيسا
أ.د. حاج علي عبد القادر	مستغانم	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا
بن يمينة حميدة	مستغانم	أستاذة محاضرة -أ-	مناقشا

الموسم الجامعي:

2026/2025

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـــــــــــــــــداء

إلى عائلتي الغالية،

إلى من كان سندي ودعمي في كل خطوة من خطوات هذا الطريق، وإلى من غمروني بالحب والتشجيع دون انقطاع.

إلى زوجي العزيز،

شريك حياتي وداعمي الأول، الذي كان دائمًا مصدر قوتي وإيماني بنفسي، ووقف بجانبي في كل لحظة من هذا الإنجاز.

إلى أبنائي الأعزاء

أغلى ما أملك وسبب سعادتي، الذين كانوا دافعي للاستمرار والتقدم، وأتمنى أن يكون هذا النجاح مصدر فخر لهم وإلهامًا لمستقبلهم.

إليكم جميعًا أهدي هذا العمل المتواضع، عرفانًا وامتنانًا لكل ما قدمتموه لي من حب ودعم.

شـــــــكـــــــر
وتـــــــقـــــــديـــــــر

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصّلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى أستاذي المشرف حاج علي عبد القادر، الذي شرفني بالإشراف على هذا العمل، ولم يدّخر جهدًا في تقديم التوجيهات والنصائح القيمة التي كان لها بالغ الأثر في إنجاز هذه المذكرة، فله مني كل الاحترام والامتنان.

كما أعبّر عن خالص شكري إلى قسم الدراسات الأدبية واللّغوية، لما يوفره من بيئة علمية محفزة، وما يبذله من جهود مشكورة في خدمة الطلبة ودعم مسارهم الأكاديمي.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر لكل من ساهم، من قريب أو بعيد، في مساعدتي على إتمام هذا العمل.

وفي الختام، أسأل الله تعالى أن يجعل هذا العمل خالصًا لوجهه الكريم، وأن ينفع به.

مـــــــقدمة

مقدمة:

اللّسانيات التطبيقية من أهم الفروع الحديثة في الدّراسات اللّغوية، إذ تهتم بتوظيف المعارف اللّسانية في مجالات عملية، لاسيما في ميدان تعليم اللّغات وتقييمها، ويُعتبر تقييم اللّغة أحد أبرز المجالات التي تجسد هذا التوظيف، كونه أداة أساسية لقياس مدى اكتساب المتعلمين للمهارات اللغوية المختلفة، والكشف عن مواطن القوة والضعف لديهم، بما يسمح بتحسين العملية التعليمية وتطويرها.

وانطلاقًا من هذه الأهمية، جاءت هذه المذكرة الموسومة بـ: **"أساليب تقييم اللّغة وعلاقتها باللّسانيات التّطبيقية – كتاب السّنة الرّابعة متوسط أنموذجًا"**، بهدف دراسة واقع أساليب تقييم اللّغة في الكتاب المدرسي، وتحليل مدى انسجامها مع مبادئ اللّسانيات التّطبيقية.

وتتجلى إشكالية البحث في السؤال الآتي:

إلى أي مدى تعكس أساليب تقييم اللّغة في كتاب السّنة الرّابعة متوسط مبادئ اللّسانيات التّطبيقية؟ وما طبيعة هذا التّوافق أو الاختلاف بين الجانب النّظري والتّطبيق التّربوي؟

وتكمن أهمية هذا الموضوع في كونه يسلّط الضوء على العلاقة بين الجانب النّظري المتمثل في اللّسانيات التّطبيقية، والجانب التّطبيقي المتمثل في أساليب التّقييم داخل الكتاب المدرسي، إضافة إلى دوره في تحسين جودة التّعليم وتطوير آليات التّقويم التّربوي، خاصة في مرحلة حساسة من التعليم المتوسط.

أما أسباب اختيار هذا الموضوع فتتمثل في الرغبة في التعمق في مجال تقييم اللغة، والوقوف على مدى فعالية الأساليب المعتمدة في الكتب المدرسية، إلى جانب الاهتمام بدراسة العلاقة بين النظرية اللّسانية والتّطبيق التّربوي.

وقد هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف على مفهوم تقييم اللّغة وأنواعه، وتحليل الأساليب المعتمدة في كتاب السّنة الرّابعة متوسط، والكشف عن مدى توافقها مع مبادئ اللّسانيات التّطبيقية إضافة إلى محاولة تقييم هذا الكتاب تربويًا ولسانيًا.

أما الصعوبات التي واجهت هذه الدّراسة، فقد تمثلت أساسًا في قلة المراجع التي تجمع بين اللّسانيات التّطبيقية والتّقويم التّربوي بشكل مباشر، إلى جانب صعوبة تحليل بعض الأنشطة التعليمية داخل الكتاب المدرسي بدّقة وموضوعية.

وقد اعتمدت هذه المذكرة على المنهج الوصفي التّحليلي، باعتباره الأنسب لمثل هذه الدّراسات، حيث تم وصف وتحليل محتوى الكتاب المدرسي، ثم مناقشة أساليب التّقييم الواردة فيه في ضوء المعطيات النظرية في اللّسانيات التّطبيقية.

أما خطة البحث فقد جاءت موزعة على فصلين رئيسيين:

حيث يتناول الفصل الأول الجانب النّظري، بعنوان: التعريف باللّسانيات التّطبيقية، وينقسم إلى أربعة مباحث، هي:

- المبحث الأول: المجالات التربوية للّسانيات التطبيقية.
- المبحث الثاني: تقييم اللّغة مفهومه وأهدافه.
- المبحث الثالث: التقييم التشخيصي والتكويني والتحصيلي للغة.
- المبحث الرابع: تأثر بناء الاختبارات بالنظريات اللغوية.

أما الفصل الثاني فهو الجانب التّطبيقي، بعنوان: تحليل أساليب تقييم اللّغة في كتاب السّنة الرّابعة متوسط، ويتضمن أربعة مباحث أيضًا، هي:

- المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية.
- المبحث الثاني: عرض وتحليل ومناقشة النتائج.
- المبحث الثالث: تحليل محتوى كتاب السّنة الرّابعة متوسط.
- المبحث الرابع: تقييم كتاب السّنة الرابعة متوسط.

وفي الأخير، لا يسعني إلا أن أتقدم بخالص الشكر والتّقدير إلى أستاذي المشرف حاج علي عبد القادر، على توجيهاته القيّمة ونصائحه السديدة التي كان لها بالغ الأثر في إنجاز هذا العمل، فله مني كل الاحترام والامتنان.

الفصل الأول:

التعريف باللّسانيات التّطبيقية

- ❖ المبحث الأول:المجالات التربوية للّسانيات التطبيقية
- ❖ المبحث الثاني: تقييم اللّغة مفهومه وأهدافه
- ❖ المبحث الثالث: التقييم التّشخيصي والتّكويني والتّحصيلي للّغة
- ❖ المبحث الرّابع: تأثر بناء الاختبارات بالنّظريات اللّغوية

الفصل الأول: التعريف باللّسانيات التطبيقية

يعرفها **كريستال** ***Crystal*** بقوله: هو" استخدام نظريات اللّسانيات العامة، وطرقها ونتائجها في توضيح المشكلات المتعلقة باللغة التي تظهر في مجالات أخرى من الخبرة، وتقديم حلول لها، إنّ حقل اللّسانيات التطبيقية واسع جدًا، إذ يشمل تعليم اللّغات الأجنبية وتعلمها وعلم المعاجم والأسلوب والتحليل البلاغي للكلام ونظرية القراءة."[1]

فحسب تعريف كريستال تعتبر اللّسانيات التطبيقية علم وظيفي عملي غايته الإفادة من النظريات اللّسانية في حل مشكلات اللّغة في الواقع، لا الاكتفاء بالتنظير المجرد. كما يدل على اتساع مجالها وتعدّد فروعها، مما يؤكد أنها حقل تداخلي يرتبط بمختلف مجالات المعرفة التي تكون اللّغة أداةً أساسية فيها، وعلى رأسها التعليم والتواصل والتحليل النصي.

يرى عبده الرّاجحي أن اللّسانيات التطبيقية " علم يمثل جسرا بين العلوم، أو هو النقطة التي تلتقي عندها العلوم التي لها اتصال بلغة الإنسان."[2]

يشير هذا أن اللّسانيات التطبيقية علم تفاعلي جامع، يقوم بدور الوسيط بين العلوم المختلفة المرتبطة بلغة الإنسان، مما يؤكد شمولها واتساع مجالاتها، ويبرز أهميتها في ربط الدراسات اللغوية بسياقاتها الإنسانية والمعرفية المتنوعة.

يرى بعض اللغويين أن علم اللّغة التطبيقي علمٌ مستقل بذاته، يمتلك إطارًا معرفيًا خاصًا به ومنهجًا نابعًا من داخله، ونظرية قائمة بذاتها لا تعتمد على العلوم الأخرى، غير أنّ الاتجاه الغالب بين علماء اللّغة يذهب إلى أن علم اللّغة التطبيقي يقوم بدور الوسيط أو الجسر الذي يربط بين العلوم التي تعالج النشاط اللّغوي الإنساني، مثل علوم اللّغة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التربية. ويعني ذلك أن هذا العلم يستند في جوهره إلى الأسس النظرية والعلمية التي تقوم عليها

---

[1] - صالح ناصر الشويخ: قضايا معاصرة في اللّسانيات التطبيقية، دار وجوه للنشر والتوزيع، مملكة عربية سعودية، الرياض، 2017 ، ص: 13.

[2] - عبده الراجحي: علم اللّغة التطبيقي وتعليم اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995 ، ص:12.

هذه العلوم، ويعمل على توظيفها في دراسة قضايا اللغة ومعالجتها في واقع الاستعمال.[1]

يُبرز هذا الرأي أن علم اللّغة التطبيقي يتسم بمرونة معرفية تجعله مجالًا مفتوحًا للتفاعل بين عدّة علوم، مما يعزز قدرته على دراسة اللّغة بوصفها نشاطًا إنسانيًا مركبًا، ويمنحه دورًا محوريًا في الربط بين التنظير العلمي والتطبيق العملي.

المبحث الأول:المجالات التربوية للّسانيات التطبيقية

تتسم اللّسانيات التطبيقية بتعدّد مجالاتها واتساعها، إذ تسعى إلى توظيف مختلف العلوم والمناهج اللسانية لمعالجة المشكلات اللّغوية المتنوعة، ولذا يصعب حصر مجالاتها في نطاق محدّد، نظرًا لاختلاف آراء العلماء حول تحديدها، ومع ذلك، يمكن الإشارة إلى أبرز هذه المجالات التي تمثل المحاور الأساسية لهذا الحقل، ومنها:

1. تعليم اللّغات:

"يُعتبر من أهم مجالات اللّسانيات التطبيقية، حيث يُعنى بتدريس اللّغة وتنمية مهارات القراءة والكتابة والكلام في المراحل التعليمية المختلفة، سواء كانت اللّغة الأم أم الأجنبية، مع الاستعانة بالوسائل البيداغوجية المنهجية السّمعية البصرية، التي تسهم بشكل فعال في بناء تقنيات تعليم اللّغات البشرية وتعلمها."[2]

يُبرز هذا المجال الأهمية البالغة للّسانيات التطبيقية في ميدان تعليم اللّغات وتعلّمها، إذ يركّز على تطوير طرائق تدريس اللّغة وتنمية المهارات اللغوية الأساسية لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، سواء في اللّغة الأم أم في اللّغات الأجنبية. كما يؤكد على الدور المحوري للوسائل البيداغوجية الحديثة، ولا سيما المنهجيات السّمعية-البصرية، في تحسين كفاءة التّعليم اللّغوي وبناء تقنيات علمية فعّالة تسهم في تحقيق تعلّم لغوي ناجح ومثمر.

"فعلم اللّغة التّطبيقي كان يستعمل كما لو أنه مرادف لعبارة تدريس اللّغات الأجنبية، فنشأة اللّسانيات التّطبيقية ارتبطت بالاهتمام بأهم انشغالات تعليم اللّغة من

---

[1] - ينظر: حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، 2003، ص: 73.

[2] - صالح بوترعة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة العربي بن مهيدي، أم بواقي، السنة الثانية ليسانس، 2023 ، ص: 12 .

تحديات وهو ميدان يشمل عددا من التّخصصات والتفرعات منها: تعليم اللّغات والتّخطيط لها، طرائق تدريس اللّغة والتصميم لها، اكتساب اللّغة وتعلمها، الثنائية اللّغوية وأثرها النفسية والاجتماعية والتّربوية، تحليل الأخطاء اللّغوية، الدراسات التقابلية بين اللّغات ،علوم التربية والبيداغوجيا وديداكتيك اللّغات."[1]

وعليه، يُعدّ حصر علم اللّغة التّطبيقي في تدريس اللّغات الأجنبية تصورًا أوليًا ارتبط بمرحلة النّشأة بينما تكشف تطوراته اللاحقة عن علم واسع ومتعدد التّخصصات، يتجاوز التعليم ليعالج قضايا لغوية ومعرفية وتربوية ونفسية واجتماعية في سياقات الاستعمال اللّغوي المختلفة.

2. التخطيط اللّغوي:

يُطلق على هذا المجال أيضًا مصطلح **الهندسة اللّغوية أو التّخطيط اللّغوي،** ويُقصد به تنظيم الشّأن اللّغوي في بلدٍ ما أو داخل مؤسّسة معيّنة، وهو نشاط يُعنى بتحديد الأهداف، واختيار الوسائل المناسبة، والتّنبؤ بالنّتائج بصورة واضحة ومنهجية، ويركّز التّخطيط الألسني على معالجة المشكلات اللّغوية عبر اتخاذ قرارات مدروسة تتعلّق بالأهداف البديلة والخيارات المتاحة، بهدف الوصول إلى حلول فعّالة تسهم في تطوير الوضع اللّغوي وتنظيمه.[2]

يُبرز هذا أن التّخطيط اللّغوي مجالٌ استراتيجي في اللّسانيات التّطبيقية، يقوم على الرؤية المسبقة والتّنظيم المنهجي لمعالجة القضايا اللّغوية، بما يضمن حسن توظيف اللّغة في المجتمع والمؤسّسات وتحقيق أهداف لغوية واضحة وفعّالة.

والتّخطيط اللّغوي "هو عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة بغية الوصول إلى أهداف مسطرة، إذن التّخطيط يهدف إلى حل المشكلات التي تواجه اللّغة وذلك بالاختيار الصّحيح للوسائل المناسبة لتنفيذ السياسة اللّغوية

[1] - صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط4، 2009، ص:11 – 12.

[2]- ينظر: ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص: 11.

الحكيمة التي تعنى بدراسة المشكلات التي تواجه اللّغة وتقديم خطط علمية واضحة للتّصدي لهذه المشكلات."[1]

يُبيّن هذا أن التّخطيط اللّغوي عملية علمية واعية ومنظمة تقوم على حسن الاختيار بين البدائل المتاحة من أجل تحقيق أهداف لغوية محددة. كما يبرز دوره الأساسي في معالجة المشكلات الّتي تواجه اللّغة عبر توظيف الوسائل المناسبة وتنفيذ سياسة لغوية رشيدة، تستند إلى دراسة دقيقة للواقع اللّغوي، وتقديم خطط واضحة وعملية لمواجهة التّحديات اللّغوية بفعالية.

[1] - إيمان قليعي: اللّسانيات التطبيقية ومجالات الاستفادة منها في ترقية الفعل الديداكتيكي، مقاربة في المنهج - والإجراء، جامعة حسيبة بن بوعلي، الجزائر، مجلة اللّغة العربية، المجلد 21 ، العدد 48، الثّلاثي الرابع، 2019، ص: 141.

3. التّرجمة والتّرجمة الآلية:

تطور هذا الحقل على العموم مع تطور الدرس اللّساني باعتبار أن التّرجمة في معناها العام هي استبدال لغة بلغة أخرى للتّعبير عن معاني محدودة وهو عمل يبقى ناقص ما لم يؤخذ بعين الاعتبار نقاط الاتّفاق والاختلاف بين اللّغتين واللّساني هو وحده القادر أن يحدد مواضيع الاتّفاق والاختلاف بين نسقين لغويين ،يكشف بدقّة عن القواسم المشتركة بين لغات العالم، فالتّرجمة هي حاجة العصر الذي نعيش فيه حيث اتّسع مجال الاتّصالات بين الشّعوب ،وتبع هذا تبادل المنافع بينهم عن طريق التّرجمة "ومن هنا فإنّها منشط ثقافي وفكري هادف استدعاه العصر للتعرّف على ما لدى الآخرين وتعريف الآخرين بما عندك."[1]

يفيد هذا أن التّرجمة، في ضوء اللّسانيات الحديثة، لم تعد ممارسة لغوية بسيطة، بل نشاطًا علميًا وثقافيًا مركّبًا، يقوم على فهم عميق للأنساق اللّغوية، ويؤدي دورًا أساسيًا في تعزيز التواصل الحضاري وتبادل المعرفة بين الشّعوب.

أ. التّرجمة الآلية : قديما كانت التّرجمة تستغرق وقتا طويلا ،ولكن الآن وبفضل التّطور التّكنولوجي تقلص هذا الوقت ،وهذا ما يعرف بالتّرجمة الآلية التي بلغت الآن مرحلة التّرجمة الفورية ،ففي بضع دقائق تتم ترجمة أي وثيقة أو كتاب...، وقد قدّم هذا التّطور العلمي خدمات جليلة للباحث، يقول محمد سويسي في هذا الصدد :"إنّ من يريد التّوسع في اختصاصه لا بد له من الاطلاع باستمرار على ما ينشر في حقله، في اللّغات الأجنبية جميعها ...وأن يعدد مراجعه العلمية بالاستعانة بما تتجه التّرجمة والنقل عن الكتب المحرّرة باللّغات الأجنبية "[2]

---

[1] - صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص: 12.

[2] - محمد سويسي: الكتابة العلمية في العربية المعاصرة، منشورات الأكاديمية المغربية، الرباط 1995، ص: 93 .

يشير هذا إلى أن التّرجمة الآلية أصبحت عنصرًا أساسيًا في تسهيل الوصول إلى المعرفة وتسريع تداولها، إذ مكّن التّطور التّكنولوجي من تجاوز عائق الزّمن واللّغة، ووفّر للباحثين إمكانية متابعة المستجدات العلمية بلغات متعددة، مما أسهم في توسيع آفاق البحث العلمي وتعزيز التّراكم المعرفي.

4. التّداخل اللّغوي:

يُعدّ التّداخل اللّغوي أحد المجالات التي يهتم بها كلٌّ من علم اللّغة الجغرافي وعلم اللّغة الاجتماعي، إذ يُقصد به ظاهرة لغوية تنشأ في مجتمعٍ ما نتيجة الاحتكاك بين لغتين أو أكثر في سياقات استعمال واحدة. ويتمثل هذا التّداخل في استخدام المتكلم لأكثر من لغة أثناء التّواصل الفعلي، كالجمع بين اللّغة العربية ولغة أجنبية أخرى للتعبير عن معنى واحد، وهو ما يُعدّ مشكلة لغوية ذات أبعاد اجتماعية وثقافية، وتشيع هذه الظاهرة بوجه خاص في المجتمعات التي خضعت للاستعمار، أو لدى الأفراد المتأثرين بثقافة الآخر، حيث يؤدي التّفاعل اللّغوي المستمر إلى تداخل الأنساق اللغوية واختلاطها في الاستعمال اليومي.[1]

يُستنتج من هذا أن التّداخل اللّغوي ظاهرة ناتجة عن الاحتكاك اللّغوي والاجتماعي بين اللّغات داخل المجتمع الواحد، وترتبط ارتباطًا وثيقًا بالسّياق الثّقافي والتّاريخي للمجتمعات. كما يدلّ على أن هذه الظاهرة ليست مجرد مسألة لغوية خالصة، بل لها أبعاد اجتماعية وثقافية تعكس تأثير الاستعمار أو الانفتاح على ثقافات أخرى، وتؤثر بشكل مباشر في أنماط الاستعمال اللّغوي اليومي للأفراد.

[1] - ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص: 12.

5. فن صناعة المعاجم:

تشتمل الصنّاعة المعجمية على حد قول "علي القاسمي: "خطوات أساسية خمس هي جمع المعلومات والحقائق، واختيار المداخل وترتيبها طبقا لنظام معين، وكتابة المواد ثم نشر النتاج النهائي وهو المعجم، إذن الصنّاعة المعجمية هي فن يدرس المعجم من حيث طرائق ترتيبه للمفردات واختيار المداخل وإعداد التعاريف والشروح للكلمات داخل المعجم "[1]

يُبرز هذا أنّ الصنّاعة المعجمية عملية علمية ومنهجية دقيقة تمر بعدّة مراحل متكاملة، تبدأ بجمع المادّة اللّغوية وتنظيمها، وتنتهي بإخراج المعجم في صورته النّهائية. كما يبيّن أن هذه الصنّاعة ليست عملًا آليًا، بل فنٌّ يقوم على أسس علمية واضحة، تتطلب مهارة في اختيار المداخل، وترتيب المفردات، وصياغة التعاريف والشروح بما يضمن الدّقة والوضوح، وهو ما يعكس أهمية الصناعة المعجمية في خدمة اللّغة وتنظيم معارفها.

6. المصطلحية:

يُعنى علم المصطلح، في جانبيه النّظري والتّطبيقي، بدراسة المصطلحات اللّغوية، ويُعدّ أحد الفروع الأساسية المرتبطة بالدّرس اللّساني. ويهتم علم المصطلح النظري بوضع الأسس والمبادئ العامّة للمصطلحات، والاستفادة من النتائج التي يتوصل إليها في الجانب التّطبيقي، ولا سيما في مجال صياغة المصطلحات وضبطها. ويُقصد بنظرية المصطلح أو علم المصطلح ذلك العلم الذي يبحث في المصطلح ذاته، وطرائق وضعه، وتوثيقه، وترتيبه، بهدف تحقيق الدّقة والوضوح، كما يسعى هذا العلم إلى تنظيم المصطلحات وتوحيدها، ومحاولة الاتفاق على صيغ مصطلحية محددة، خاصة في الحقل اللّساني العربي، حيث أدّت كثرة المصطلحات التي تؤدي المعنى نفسه إلى بروز إشكالية المصطلح وهي مشكلة عانى منها الباحث العربي نتيجة تعدّد الترجمات والاختلاف في استعمال المصطلحات.[2]

---

[1] - إيمان قليعي: اللّسانيات التطبيقية ومجالات الاستفادة منها في ترقية الفعل الديداكتيكي، ص: 142.

[2] - ينظر: سامية جباري: اللّسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغات، الممارسات اللّغوية، المجلد:3، العدد:3، الجزائر، ص: 95.

وعليه، علم المصطلح يُعدّ ضرورة منهجية في البحث اللّساني، إذ يساهم في الحدّ من الغموض والاضطراب المصطلحي، ويعمل على توحيد المفاهيم، مما يعزز وضوح الخطاب العلمي ودقته ويساعد الباحث العربي على تجاوز الإشكالات الناجمة عن تعدّد التّرجمات واختلاف الاستعمالات.

7. الازدواجية اللّغوية:

"إن مفهوم الازدواجية اللّغوية يرتبط بحالة الشخص الذي يمتلك القدرة على التواصل بلغتين طبيعيتين كالعربية والفرنسية أو بلغة ولهجة كالفصحى والعامّية، وهذان المستويان يستخدمان بطريقة متكاملة وأحدهما له موقع اجتماعي ثقافي مرموق نسبياً على الآخر عند الجماعة البشرية المتكلمة المستمعة المثالية، ومن ثمة فهي حالة لسانية -مستقرّة نسبياً."[1]

إذن، الازدواجية اللّغوية ظاهرة اجتماعية-لسانية تقوم على التّعايش الوظيفي بين مستويين لغويين أو لغتين داخل المجتمع الواحد، حيث يُسند لكلٍّ منهما دورٌ محدد في الاستعمال تبعًا للسياق الاجتماعي والثقافي، كما يوضح أن هذه الحالة ليست عشوائية أو مؤقتّة، بل تتسم بنوع من الاستقرار النّسبي، نتيجة التوزيع الوظيفي المتكامل بين المستويين اللّغويين واختلاف مكانتهما داخل الجماعة اللّغوية.

[1] - عرابي محمد: الازدواجية اللّغوية وأثرها في اكتساب اللّغة العربية، جسور المعرفة، المجلّد 7، العدد 2، 2021، جامعة وهران- الجزائر، ص: 107.

8. الاختبارات اللّغوية:

يُقصد بالاختبار عملية منهجية تهدف إلى التّقدير الموضوعي لمختلف الجوانب المرتبطة بالتعلّم، من خلال قياس مردود المتعلّم استنادًا إلى فروض أو مهام تُؤدّى بصورة فردية أو جماعية شفوية أو كتابية، في إطار منظم ودقيق. ويُعدّ الاختبار وسيلة لتقويم مستوى التعلّم، عبر ملاحظة تطوّر المتعلّم في مراحل متعددة من سيرورة تعلّمه، وتُعدّ الاختبارات اللّغوية من أبرز موضوعات علم اللّغة التّطبيقي، إذ يُعنى هذا المجال بتصميم اختبارات اللّغة، سواء أكانت في اللّغة الأم أم في اللّغات الأجنبيّة، والعمل على تطوير أدواتها وتحسينها من حيث المحتوى والجوانب الفنية والتّطبيقية، بما يضمن تحقيق أعلى درجات الصّدق والثّبات والتّمييز، فضلًا عن سهولة التّطبيق ودقته.[1]

يُظهر هذا أن الاختبارات، ولا سيما اللّغوية منها، تمثل أداة أساسية في علم اللّغة التّطبيقي، لما توفره من تقويم علمي موضوعي لمستوى التعلّم، كما يبرز دورها في متابعة تطوّر المتعلّم وتحسين العملية التعليمية، من خلال اعتماد معايير دقيقة تضمن صدق النتائج وثباتها وقابليتها للتطبيق، مما يجعلها عنصرًا فاعلًا في تطوير تعليم اللّغات وقياس كفاءتها.

9. لغة الإعلام والصّحافة:

تُعدّ لغة الإعلام والصّحافة من أكثر الوسائل تأثيرًا في المجتمعات، لما لها من دور فعّال في نقل الرّسائل وتوجيه الرّأي العام عبر استخدام لغة مؤثرة وقادرة على الإقناع، وقد عرّفها **صالح بلعيد** بأنّها دراسة مختلف الوسائط العاملة في مجال الاتصال. وتهدف اللّسانيات التّطبيقية، في هذا السياق، إلى تحليل اللّغة المستعملة في وسائل الإعلام والاتصال، مثل لغة الإعلان والإشهار، سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة، للكشف عن آليات التّأثير النّفسي والإقناعي في المتلقي أو في الفئة المستهدفة.[2]

---

[1] - ينظر: عرابي محمد: الازدواجية اللّغوية وأثرها في اكتساب اللّغة العربية، ص: 133.
[2] - ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص: 12.

يُبرز هذا أن لغة الإعلام والصّحافة ليست مجرد وسيلة لنقل المعلومات، بل أداة تأثير وتوجيه، تعتمد على استراتيجيات لغوية مدروسة لإحداث أثر نفسي وإقناعي في المتلقي، كما يبيّن دور اللّسانيات التّطبيقية في تفكيك الخطاب الإعلامي وتحليل آلياته، بما يسهم في فهم كيفية صناعة الرّسائل الإعلامية وتوظيف اللّغة لخدمة أهداف تواصلية واجتماعية محددة.

10. التّحليل التّقابلي وتحليل الأخطاء:

يُعدّ كلٌّ من التّحليل التّقابلي وتحليل الأخطاء من المجالات الأساسية في اللّسانيات التّطبيقية ويرتبطان ارتباطًا وثيقًا بتعليم اللّغات، إذ يقوم التّحليل التقابلي على مقارنة نظام لغوي بآخر، أو مستوى بمستوى، عبر مختلف المستويات اللّغوية مثل المستوى الصّوتي، والصّرفي، والنّحوي، والمعجمي والدّلالي، بهدف الكشف عن أوجه التّشابه والاختلاف بين اللّغتين. ويسهم هذا النوع من التّحليل في تسهيل عملية تعلّم اللّغة، من خلال التّنبؤ بالصّعوبات التي قد يواجهها المتعلّم، ويرافق التّحليلَ التقابلي مجالٌ آخر هو تحليل الأخطاء، الذي يُعنى بدراسة الأخطاء اللّغوية التي يقع فيها متعلمو اللّغة اعتمادًا على منهج علمي، مع محاولة التّعرّف على أسباب هذه الأخطاء واقتراح سبل معالجتها. ويهدف هذا المجال إلى الكشف عن الأخطاء الفعلية أو المحتملة أثناء الاستعمال اللّغوي، والعمل على تصحيحها والحدّ من تكرارها مستقبلاً. فعلى سبيل المثال، قد يخطئ بعض متعلمي اللّغة العربية في نطق بعض الأصوات، كتحويل صوت الحاء إلى الهاء، وتسعى اللّسانيات التّطبيقية إلى معالجة مثل هذه المشكلات عبر طرائق تعليمية مناسبة.[1]

[1] - ينظر: توفيق محمد شاهين: علم اللّغة العام، دار التضامن، مصر - القاهرة، ط1، 1980، ص:32.

المبحث الثاني: تقييم اللّغة مفهومه وأهدافه

1. مفهوم التّقييم:

أ. لغةً:

جاء في لسان العرب لابن منظور في تعريف التّقييم، من مادّة قيم: مِنْ قَيّم يُقيِّم، أي قدّر القيمة، تقدير الشيء."[1]

يقوم التّقييم أساسًا على التقدير والحكم القيمي، وهو ما يشكّل الأساس الذي يُبنى عليه مفهوم التّقييم في المجالات العلمية والتربوية، حيث يُستعمل لتحديد مستوى الشيء أو المتعلّم وقياس مدى تقدّمه أو جودته وفق معايير محددة.

ب. اصطلاحا:

وعرّفه **جرونلند** ***Gronluncl*(1976)** بأنّه: "عملية منهجية تحدّد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل التلاميذ ،وأنه يتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة."[2]

يُشير تعريف جرونلند أن التّقييم عملية منهجية شاملة لا تقتصر على قياس التحصيل فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى تحديد مدى تحقق الأهداف التربوية لدى المتعلمين. كما يؤكد أن التّقييم يجمع بين الوصف الكمي والكيفي، وينتهي بإصدار حكم قيمي، مما يوضح دوره المحوري في تحسين العملية التعليمية وتوجيهها على أسس علمية دقيقة.

---

[1] - ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، 1955، ج12، ص:496.

[2] - تيسير مفلح كوافحة: القياس والتّقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن ط2003م، ص:34.

"عرفه بلوم (1971) ***Bloom .b.s*** بأنّه :"إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق ...الخ وأنه يتضمن استخدام المحاكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ،ويكون التقييم كمّيا أو كيفيا."[1]

يُبيّن تعريف بلوم أنّ التّقييم عمليةُ حكمٍ هادفة تقوم على اعتماد معايير ومحاكات محددة لقياس قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول وفاعليتها. كما يؤكد أن التّقييم لا يقتصر على الجانب الكمّي بل يشمل الجانب الكيفي أيضًا، مما يعكس شموليته ودوره في تقدير مستوى الكفاية والدقة والفعالية ويبرز أهميته في اتخاذ قرارات تربوية وتعليمية قائمة على أسس موضوعية.

"ويتفق أغلب المربيين على اختلاف تعابيرهم على هذا التعريف النموذجي للتّقييم :"التّقييم هو عملية جمع كمية من المعلومات الوجيهة، السّليمة، الموثوق منها، ثم فحص درجة الملائمة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة المعايير الملائمة للأهداف المسطرة في البداية أو المعدلة أثناء المسار ،وذلك قصد اتخاذ قرار."[2]

يُبرز هذا أن التّقييم عملية منهجية قائمة على جمع معلومات دقيقة وموثوقة، ثم تحليلها في ضوء معايير محددة مرتبطة بالأهداف التربوية، كما يوضح أن الغاية النهائية من التقييم ليست الوصف فقط، بل اتخاذ قرارات تربوية رشيدة تسهم في توجيه العملية التعليمية وتحسين مسارها، سواء تعلق الأمر بتعديل الأهداف أو تقويم النتائج المحققة.

---

[1] - سامي علي الصرّاف: القياس والتّقويم في التّربية والتعليم ،دار الكتاب الحديث ،الكويت، 2002م، ص:17.

[2]- محمد الصالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الإبتدائي ،دار الهدى ،عين مليلة – الجزائر ، 2012م ،ص:292.

2. اللّغة:

لغةً:

جاء في "لسان العرب" في باب لغا: "اللّغو واللّغا: السّقط وما لا يعتد به من الكلام وغيره ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع"[1] و"اللّغة على وزن فعلة من لغوت أي تكلمت واصلها لغوة ككرة وقلة ورنية كلها لا ماتها واوات وقيل أصلها لغى أو لغو و الهاء عوض وجمعها لغى مثل برة وبرى وفي المحكم الجمع لغات ولغون"[2]

وجاء في **معجم الوسيط لإبراهيم مصطفى** في باب لغا : "لغا في القول لغوا اي أخطا وقال باطلا ويقال لغا فلان لغوا تكلّم باللّغو، واللّغو ما لا يعتد به من كلام وغيره ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع ولا كلام يدبر من اللّسان ولا يراد معناه واللّغا ما يعتد به:يقال : تكلّم باللّغا واللّغات ويقال سمعت لغاتهم اختلاف كلامهم ألغى الشيء أي أبطله ويقال ألغى القانون وفي الحديث " كان **ابن عباس** يلغى طلاق المكروه " ويقال ألغى من العدد كذا أسقطه والإلغاء في النّحو إبطال عمل العامل لفظا ومحلا في أفعال القلوب التي تتعدى إلى مفعولين. نقول:" العلم نافع علمت. والعلم علمت نافع. وهو حكم جائر لا واجب[3]"

يُبرز هذان التعريفان المعجميان أن لفظ اللّغة في أصله اللّغوي يرتبط بمادّة لغا التي تدل على الكلام غير المفيد أو الساقط الذي لا يُعتدّ به، وهو ما يعكس المعنى الأوّلي للمادّة في الاستعمال العربي القديم. غير أنّ تطوّر الدّلالة أفضى إلى انتقال اللفظ من هذا المعنى السلبي إلى دلالة أوسع وأكثر حيادية، تُحيل إلى الكلام والتخاطب بين النّاس، ثم إلى مفهوم اللّغة بوصفها أداة للتواصل والتّعبير.

كما يُظهر التعريفان ثراء المادّة اللّغوية وتعدّد استعمالاتها، سواء في المعاجم أو في الاصطلاحات النّحوية، مما يدل على مرونة اللّغة العربية وقدرتها على توسيع دلالات ألفاظها بحسب السّياق والاستعمال. ويكشف ذلك عن أن مفهوم اللّغة لم

---

[1] - ابن منظور: لسان العرب، أدب الحوزة، إيران، ط3، 1405، المجلد 15 ، ص: 250.

[2] المرجع نفسه، ص:252.

[3] شعبان عبد العاطي عطية: أحمد حامد حسين، جمال مراد حلمي،معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدّولية، مصر، ط4 2004، ص:831.

يكن ثابتًا، بل خضع لتطوّر دلالي انتقل به من معنى لغوي محدود إلى مفهوم علمي شامل في الدّرس اللّساني الحديث.

ب. اصطلاحا:

" قال **ابن حازم في كتابه الإحكام في أصول الأحكام** "بأن اللّغة ألفاظ يعبر بها عن المسمّيات وعن المعاني المراد إفهامها ولكل امّة لغتهم **قال الله عز وجل {وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ ۖ فَيُضِلُّ اللَّهُ مَن يَشَاءُ وَيَهْدِي مَن يَشَاءُ ۚ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ}[سورة: إبراهيم: الآية: 04]** ولا خلاف في أنّه تعالى أراد اللّغات واللّفظ هو كل ما حرّك به اللّسان"[1].

ومن خلال هذا التعريف يتبيّن أن اللّغة نسق من الألفاظ والرّموز يعتمد عليه الإنسان في التّعبير عن المعاني والأشياء التي يدركها، وتُعدُّ وسيلة أساسية للتواصل وتبادل الأفكار ونقل الثّقافة بين الأفراد. كما تتميّز كل أمَّة بلغتها الخاصة التي تعكس هويتها الثّقافية وخصوصيتها الحضارية.

أما **ابن خلدون** فقد عرضها في **كتابه مقدمة في فصل في علوم اللّسان العربية علم النحو** " أعلم أن اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل اللّسان ناشئ عن القصد بإفادة الكلام فلابد أن تصير ملكة متكرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان وهو في كل أمَّة بحسب اصطلاحهم "[2]

[1] - ابن حازم: الإحكام في الأصول الأحكام، دار الكتب المصرية، مصر، د.ط، ج1، ص:46.
[2] ابن خلدون: مقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 2001، ص:753.

يتضح من تعريف ابن خلدون أن اللّغة تُعدُّ أداة أساسية تمكّن الإنسان من التَّعبير عن حاجاته ومتطلباته المختلفة، وهي ملكة راسخة تُكتسب عبر التعلم والممارسة المستمرة حتى تتحول إلى مهارة مستقرة. كما يؤكد هذا التعريف خصوصية اللّغة لكل جماعة بشرية، مبرزًا طابعها الاجتماعي، إذ تنشأ داخل المجتمع وتتكوّن من خلال التفاعل والتواصل بين أفراده، مما يجعلها انعكاسًا لهويته وثقافته.

3. أهداف التّقييم:

تمثل أهداف التقييم النتائج المنتظرة من العملية التربوية، وتتمثل هذه الأهداف في :"

- **التشخيص** :***Diegnostic*** يسمح التشخيص بتحديد النّقائص والكشف عن أسبابها قصد تداركها ومعالجتها ، وفي هذا الصدد يرى " **هينو** "***hino*** أن التشخيص :"إجراء من إجراءات الضّبط التي تقدم معلومات دقيقة عما هو مرض وما هو غير مرض في تعلم المتعلمين ،وتعلم المعلمين.
- **الحصيلة والتّحصيل**: ***Bilan*** هي إثبات حالة تسمح بجمع الايجابيات ومقارنتها بالسلبيات ويعبر عن نتيجة الحصيلة بعلامة أو بحكم قيمي.
- **الترتيب**:***clessment*** يحدّد الرّتبة ويستعمل في الانتقاء.
- **التنبؤ**:***pronostic*** استطلاع ينبئ بملامح المتعلمين الذّهنية ،القيمية أو المهارية ويقدر مستواها ثم يعرف بالنقائص التي يعاني منها هؤلاء، ويقرر السّماح أو عدم السّماح بالتّمدرس في المستويات الموالية."[1]

يُبيّن هذا أن التّقييم في المجال التربوي لا يقتصر على قياس التّحصيل فحسب، بل يؤدي وظائف متعددة ومتكاملة تخدم العملية التّعليمية. فهو أداة للتّشخيص تُمكّن من الكشف عن مواطن الضّعف وأسبابها قصد معالجتها، كما يُستخدم لتحديد

[1] - مغزي بخوش السّعيد : بيداغوجية التّقويم ،دار علي بن زيد للطباعة والنّشر، بسكرة/الجزائر، ط2، 2016، ص: 16.

الحصيلة وتقدير مستوى التّحصيل من خلال أحكام كمّية أو قيمية. إضافة إلى ذلك، يسهم التّقييم في ترتيب المتعلمين لأغراض الانتقاء، وفي التّنبؤ بمستوياتهم المستقبلية الذهنية والمهارية، بما يساعد على اتخاذ قرارات تربوية مناسبة تتعلّق بتوجيههم ومتابعة مسارهم الدّراسي.

كما حددت أهداف التّقييم من قبل " أنابندوار" في:"

- القيام بجرد لما تم الوصول إليه مقارنة مع ما كان منتظرا.
- ضمان سير المتعلم نحو التطور المرغوب، بضبط المراحل التي يجتازها ،والحرص على سيرها المستمر
- التمكن من تحديد الوضعية الملائمة لمهمات معينة وتهيئة متطلّباتها ووسائلها ،والقيام بتصحيح الخلل خلال انجازها.
- تقييم العلاقة بين المعلم والمتعلم وتصحيح أداء كل منهما.
- تقييم الشروط التي تتيحها المؤسسة التعليمية.
- تقيم الكيفية الاعتبارية لمكونات المحيط وأساليب التوظيف بقصد استعمال متنوع لهذه المكونات." [1]

يُظهر تحديد أنابندوار لأهداف التقييم شموليته واتساع مجالاته داخل العملية التربوية، إذ لا يقتصر على قياس نتائج التعلّم، بل يمتد ليشمل متابعة سير المتعلم وضبط مسار تطوّره، وتصحيح الاختلالات أثناء الإنجاز. كما يبرز دور التقييم في تحسين العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم، وتقويم الشروط والإمكانات التي توفرها المؤسسة التعليمية، فضلًا عن تقويم أساليب توظيف مكوّنات المحيط التعليمي. ويؤكد ذلك أن التقييم أداة فاعلة لضمان جودة التعليم وتطوير مختلف عناصره.

المبحث الثالث: التقييم التشخيصي والتكويني والإجمالي للغة

أنواع التقييم التربوي:

تتعدد أوجه تقييم التعلّمات، من بينها التقييم التشخيصي، والتقييم التكويني، والتقييم التحصيلي، وهي أدوات أساسية يعتمد عليها المعلّم لمعرفة مستوى المتعلمين والتحقق من درجة اكتسابهم للتّعلمات، كما تُمكّنه هذه التقييمات من

[1] ـ مغزي بخوش السعيد : بيداغوجية التقويم ، ص: 16.

رصد المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في التعلّم، وتساعده على تحديد مختلف الجوانب والأبعاد التي يسعى إلى تقييمها وهي:

1. التقييم التشخيصي: *L'évaluation diagnostique*

"هو نوع من التقييم يتم قبل البدء في عملية التعلّم، ويهدف إلى تحديد مستوى الطالب الحالي ومعرفة مدى استعداده للمقرّر. لا يقتصر دور هذا التقييم على كشف نقاط الضعف فقط بل يساعد أيضًا في فهم الأسباب الجذرية للمشكلات التعليمية، مثل وجود صعوبة في القراءة أو ضعف في مهارة معينة. ويُستخدم هذا النوع من التقييم لمساعدة المعلم على تصميم خطط تعليمية مناسبة تراعي احتياجات الطلاب الفردية."[1]

وعليه، يُعدّ التقييم التشخيصي خطوة أساسية لضمان انطلاقة تعليمية سليمة، إذ يوجّه التدريس ويجعله أكثر فاعلية وملائمة لاحتياجات المتعلمين.

"يطلق عليه أيضا التقييم البدئي أو التمهيدي أو التنبؤي، ويكون هذا النوع من التقييم في بداية السّنة الدراسية أو الوحدة أو الدّرس، وذلك لمعرفة قدرات المتعلم التحصيلية ومدى امتلاكه للمكتسبات القبلية، "وهو ضروري لأنه يحدد المعالم التي تشكل المنطلقات الأساسية للمعلم، وهي المعالم التي سيشرع انطلاقا منها في البناء المعرفي المهاري للمتعلم."[2]

وعليه، فإن هذا النوع من التقييم يُعدّ أساسًا لتوجيه العملية التعليمية، إذ يساعد المعلم على تحديد منطلقاته التدريسية وبناء التعلمات الجديدة اعتمادًا على ما يتوفر لدى المتعلم من مكتسبات قبلية وقدرات تحصيلية، بما يضمن تحقيق تعلم تدريجي ومتكامل.

ويرى بعض الباحثين أن التقييم التشخيصي يمكن تقسيمه، بحسب أهدافه، إلى نوعين أساسيين:

---

[1] - عبد الرحمان أشرف: أنواع التقييم في التعليم ودور كوركت في تحسين عملية التقييم، 10سبتمبر 2025 https://qorrectassess.com/2025/02/02، 17:06

[2] - العربي عقون: مدخل إلى التقييم التربوي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2006، ص: 10.

تقييم الاستعداد (***Readiness***): ويُعنى بقياس مدى جاهزية المتعلم لخوض موقف تعلمي جديد.

تقييم تحديد المستوى أو الوضع: ويُستخدم لتشخيص مستوى المتعلمين المنقولين أو الخريجين، بهدف توزيعهم ضمن مجموعات أكثر تجانسًا.[1]

1.1. أهداف التقييم التشخيصي:

- جمع بيانات ومعلومات عن مدخلات المتعلمين التحصيلية، وحصيلة مكتسباتهم وتعلماتهم السابقة التي يعتمد عليها في تحديد أهداف التعلم وسيرورته.
- يكشف عن ميولات المتعلمين واتجاهاتهم وخصائصهم النفسية والعقلية، كما أنه يحدد الاختلاف في مستويات المتعلمين.
- يوضح الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون، ويكشف المعوقات والحواجز التي تعترضهم في التحكم في الإجراءات المختلفة، مع تحديد أسبابها ومعالجتها.[2]

وبناءً على ذلك، يهدف التقييم التشخيصي إلى توفير معطيات دقيقة حول وضعية المتعلمين، من خلال جمع بيانات تتعلق بمكتسباتهم القبلية ومستوياتهم التحصيلية السابقة، بما يسهم في تحديد أهداف التعلم وتنظيم سيرورته، كما يساعد على التعرف إلى ميولات المتعلمين واتجاهاتهم وخصائصهم النّفسية والعقلية، وإبراز الفروق الفردية بينهم. إضافة إلى ذلك، يمكّن هذا التقييم من تشخيص الصعوبات التي يواجهها المتعلمون، والكشف عن المعوقات التي تعترض تحكمهم في مختلف الإجراءات، مع تحديد أسباب تلك الصعوبات واقتراح سبل معالجتها.

2. التقييم التكويني: *L'évaluation formative*

"يساعد هذا التقييم المعلم على وضع خطط تناسب احتياجات الطلاب وتلبي فروقهم الفردية، وهو جزء من التصنيف الزمني للتقويم الذي يشمل أيضًا التقييم التكويني أثناء التعلم، والتقييم البعدي بعد انتهاء الدروس، التقييم التكويني هو أحد أهم أنواع التقييم في التعليم، فهو تقييم مستمر في كل مراحل التدريس لأنه يهدف

[1] - ينظر :سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص:46.
[2] - محمد الطاهر واعلي: التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، دار السعادة للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 1997، ص:16.

إلى متابعة تقدم الطلاب خطوة بخطوة، ورصد مدى فهمهم واستيعابهم للمعارف والمهارات."[1]

يُسهم هذا النوع من التقييم في تمكين المعلم من إعداد خطط تعليمية تراعي حاجات المتعلمين وتستجيب لفروقهم الفردية، ويُعد جزءًا من التصنيف الزمني للتقويم الذي يضم أيضًا التقييم التكويني أثناء عملية التعلّم، والتقييم البعدي بعد الانتهاء من الدروس، ويُعتبر التقييم التكويني من أبرز أنواع التقييم التربوي، لما يتسم به من طابع الاستمرارية في مختلف مراحل التدريس، حيث يهدف إلى تتبع تقدم المتعلمين بصورة متدرجة، ورصد مستوى فهمهم واستيعابهم للمعارف والمهارات المكتسبة.

2.1. وظائف التقييم التكويني:

- توجيه تعلم المتعلمين بالاتجاه المرغوب فيه.
- تحديد جوانب الضعف لتداركها وجوانب القوة لتعزيزها .
- إثارة دافعية المتعلم للعمل والاستمرارية فيه.
- تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم مما يساعد في انتقال أثر التعلم.
- وضع برامج التعليم العلاجي و إرساء منطلقات لحصص التقوية والتعمق.[2]

تتجلى وظائف التقييم التكويني في توجيه تعلم المتعلمين نحو المسار المرغوب فيه، من خلال تحديد مواطن الضعف قصد معالجتها، ومكامن القوّة بهدف دعمها وتعزيزها. كما يسهم في تنمية دافعية المتعلم للعمل والمثابرة، والانتقال من مجرد اكتساب المعرفة إلى تحقيق الفهم العميق، بما يساعد على انتقال أثر التعلّم، إضافة إلى ذلك، يُعد هذا التقييم أساسًا لوضع برامج التعليم العلاجي، وإرساء منطلقات واضحة لحصص التقوية والتعمّق.

3. التقييم التحصيلي:

[1] - عبد الرحمان أشرف: أنواع التقييم في التعليم ودور كوركت في تحسين عملية التقييم، 10سبتمبر 2025 https://qorrectassess.com/2025/02/02، 17:58.

[2] - سامي عريفج وحسين مصلح : في القياس والتقييم، دار مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن، ط4، 1999، ص: 24.

"هو التقييم الذي يقوم به المعلم في نهاية السّنة الدّراسية أو طور تعليمي أو درس إنه مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلّمات المقصودة إلى قسم دراسي أعلى أو لاختتام الدّراسة."[1]

يُعد هذا النوع من التقييم آلية للحكم على مدى تحقق التعلمات المستهدفة، إذ يُنجزه المعلّم في نهاية السّنة الدراسية أو الطور التعليمي أو الدّرس، بغرض اتخاذ قرار بشأن انتقال المتعلّم إلى مستوى دراسي أعلى أو إنهاء مساره الدراسي.

"يتم إجراؤه في نهاية المقرر أو البرنامج الأكاديمي لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وعادةً ما يتضمن أسئلة اختيار من متعدد أو اختبارات تحريرية تعكس مستوى التحصيل النهائي."[2]

يعتمد هذا التقييم في ختام المقرّر أو البرنامج الأكاديمي لقياس درجة تحقيق الأهداف التعليمية المسطّرة، وغالبًا ما يتخذ شكل اختبارات تحريرية أو أسئلة موضوعية من قبيل الاختيار من متعدد، بما يعكس مستوى التحصيل النّهائي للمتعلمين.

3.1. وظائف التقييم التحصيلي:"

- رصد علامات المتعلمين .
- إصدار أحكام بالنجاح أو الرسوب أو الإكمال على التلميذ.
- التحاق المتعلّم بالتخصص استنادا إلى المعدّل.
- الحكم على جهود المعلمين وفعاليات المدارس.
- تقييم المناهج التعليمية والسياسات التّربوية وتقويمها."[3]

تتمثل وظائف التقييم التحصيلي في رصد نتائج المتعلمين وتوثيق علاماتهم، واتخاذ القرارات المرتبطة بالنّجاح أو الرّسوب أو الإكمال، كما يُعتمد عليه في توجيه المتعلم نحو التخصصات المناسبة بناءً على معدلاته المحصل عليها، ويُسهم

---

[1] - محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012، ص:295.

[2] - عبد الرحمان أشرف: أنواع التقييم في التعليم ودور كوركت في تحسين عملية التقييم، 10سبتمبر 2025 ،2025/02/02/https://qorrectassess.com، 18:19.

[3] - سامي عريفج وحسين مصلح : في القياس والتقييم، ص: 25.

في الحكم على مدى فعالية جهود المعلمين وأداء المؤسّسات التّعليمية، إضافة إلى ذلك، يشكّل هذا التقييم أداة لتقويم المناهج الدّراسية والسّياسات التّربوية وتطويرها.

4. المقارنة بين أنواع التقييم:"[1]

وجه المقارنة	التقييم التشخيصي	التقييم التكويني	التقييم التحصيلي (الإجمالي)
الهدف	- الكشف عن الثغرات والنقائص. - الوقوف على مستوى المتعلمين لمعرفة نقطة الانطلاق. - تصنيف المتعلمين حسب الفروق الفردية بينهم.	- توفير التغذية راجعة - دعم وتحسين عملية التعلّم والتعليم - التحكم في عناصر الفعل التعليمي	- انجاز جرد لما تم الحصول عليه من معارف وكفاءات .
وقت التقييم	- في بداية كل عملية تعليمية تعلمية (درس ،فصل ،سنة دراسية)	- أثناء ممارسة فعل التعلم .	- عند نهاية التعلم (الدرس،الوحدة،السنة ..)
القرارات المتخذة	- وضع استراتيجية دقيقة لانطلاق عملية التعلم	- تكييف الأنشطة التعليمية حسب المعطيات المتجمعة - تصحيح مسار التعلم. - تغيير الوسائل والأساليب	- الانتقال من مستوى إلى آخر - إعطاء شهادة أو حججها - وضع خطة للدعم والتقوية.

[1] -محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى ،عين ميلة – الجزائر، 2011م ، ص:129.

الوسائل المستعملة	- الواجبات المنزلية - الأسئلة والمهام - الملاحظة التكوينية	- الملاحظة التكوينية - المقابلة - الأسئلة - إيجاد وضعيات إشكالية	-الاختبارات الموضوعية -الأسئلة الدقيقة - المهام والأداء المطلوب انجازه

المبحث الرّابع: تأثر بناء الاختبارات بالنّظريات اللّغوية

1. مفهوم الاختبارات:

"يعرف الاختبار بأنه: إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة، ويمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلّم، ويسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقويم الإنجاز."[1]

وعليه، يُعدّ الاختبار أداة تقويمية منهجية تهدف إلى قياس مستوى تحقق التعلمات لدى المتعلمين في ضوء الأهداف المسطّرة، كما يُسهم في تحسين طرائق التعلم، ودعم التخطيط الجيد، وضبط عمليات التنفيذ، وتقويم الإنجاز التعليمي.

"وتعتبر الاختبارات من أكثر الوسائل تداولا في حقل تدريس اللّغة العربية لتقويم مناهجها وتحديد مستوى دارسيها."[2]

تُعدّ الاختبارات من أكثر الوسائل شيوعًا في مجال تدريس اللّغة العربية، لما لها من دور أساسي في تقويم المناهج الدراسية وتشخيص مستوى المتعلمين وقياس مدى تقدمهم.

2. خطوات تصميم الاختبارات:

تُعد عملية تصميم الاختبار عملية منهجية تمر بعدد من الخطوات المتكاملة، وقد تختلف تسمياتها أو ترتيبها من باحث إلى آخر، غير أنها تتفق في جوهرها، إذ

---

[1] - رشيد أحمد طعيمة وأحمد السيد مناع: تدريس اللّغة العربية في التعليم العالي ، دار الفكر العربي ، القاهرة، مصر، ط1، ص: 44.

[2] - أحمد محمد عبد الرحمان: تصميم الاختبارات، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2011م، ص:13.

تبدأ بتحديد الغاية من الاختبار وتنتهي بتحليل فقراته. ويمكن عرض هذه الخطوات على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: تحديد غرض الاختبار

يقوم المعلّم في هذه المرحلة بتحديد الهدف من الاختبار المراد تطبيقه، فإلى جانب الغرض العام المتمثل في قياس التحصيل الدّراسي، قد يُستخدم الاختبار لأغراض أخرى، كالتشخيص الذي يهدف إلى الكشف عن الصعوبات التعليمية التي يواجهها المتعلمون في مجال معين وتحديد أسبابها.[1]

أي، يقوم المعلم بتحليل محتوى المادة الدراسية، وتحديد الموضوعات الأساسية والفرعية التي سيتناولها الاختبار، مع توزيع الأسئلة بما يتناسب مع أهمية كل موضوع ووزنه النسبي في المنهاج، بما يحقق الشمول والتوازن في قياس نواتج التعلّم.

الخطوة الثانية: تحديد أهداف الاختبار

تُعد الأهداف حجر الأساس في العملية التربوية، إذ تمثل خلاصة محتوى المنهاج، ويُعد المحتوى وسيلة لتحقيق تلك الأهداف. ويتطلب تحديد الأهداف توفر شرطين أساسيين:

- التعرّف إلى أنواع الأهداف التعليمية ومستوياتها.
- صياغة الأهداف بصياغات سلوكية واضحة تعكس نواتج تعليمية قابلة للملاحظة والقياس.[2]

إذْ، يقوم المعلم بترجمة هذه الأهداف إلى جدول مواصفات يربط بين محتوى المنهاج ومستويات الأهداف التعليمية، بما يضمن تمثيلًا دقيقًا ومتوازنًا للأهداف في فقرات الاختبار، كما يحرص على أن تكون الأهداف محددة وواضحة وقابلة

[1] -ينظر: سعاد أعبيد: آليات بناء الاختبارات الكتابية لتلميذ السنة الرابعة ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي تخصص لسانيات تعليمية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2017، ص: 46.
[2] - المرجع نفسه، ص: 46-47.

للتحقق، بحيث تسهم نتائج الاختبار في الحكم على مدى تحقق نواتج التعلّم واتخاذ القرارات التربوية المناسبة.

الخطوة الثالثة: تحليل المحتوى

ويقصد به تحليل محتوى المادة الدّراسية وتحديد موضوعاتها ومفردات كل موضوع يشمله الاختبار، اعتمادًا على تقسيمات مناسبة تضمن تمثيلًا متوازنًا لمحتوى المادّة، بما يحقق الشّمول والصدق في الاختبار.[1]

ويُسهم تحليل المحتوى بهذه الصورة في بناء اختبار يتسم بالصدق والشمول، إذ يضمن تمثيل جميع جوانب المادة الدراسية تمثيلًا عادلًا ومتوازنًا، كما يساعد المعلّم على اختيار الأسئلة المناسبة التي تقيس نواتج التعلّم بدقة وتخدم الأهداف التعليمية المرجوّة.

الخطوة الرّابعة: بناء جدول المواصفات

يُعد جدول المواصفات أداة تنظيمية تُبرز التوازن بين المحتوى وأنواع السلوك أو المجالات التقويمية المراد قياسها، وذلك بناءً على الأهمية النسبية لكل موضوع في المقرر، كما يُمثل مخططًا تفصيليًا يربط بين عناصر المحتوى وأهداف الاختبار، ويحدد وزن كل منها بدقة، مما يسهم في وضوح مجال الاختبار وربط أهدافه بمحتواه.[2]

يساعد بناء جدول المواصفات المعلّم على ضمان عدالة الاختبار وموضوعيته، إذ يحقق التوازن بين موضوعات المحتوى ومستويات الأهداف التعليمية، ويمنع التركيز غير المبرر على جانب دون آخر كما يُعد مرجعًا أساسيًا عند صياغة فقرات الاختبار، بما يسهم في رفع جودة الاختبار وصدق نتائجه.

---

[1] - ينظر: سعاد أعبيد: آليات بناء الاختبارات الكتابية لتلميذ السنة الرابعة ابتدائي، ص: 47.

[2] - المرجع نفسه، ص: 47.

الخطوة الخامسة: صياغة فقرات الاختبار

يتم في هذه المرحلة إعداد فقرات الاختبار وفقًا لجدول المواصفات، مع اختيار النوع المناسب من الأسئلة. ويراعى في ذلك عاملان أساسيان:

- طبيعة نواتج التعلّم المراد قياسها.
- نوع الفقرة الاختبارية المناسبة لتحقيق ذلك.[1]

تُعد صياغة فقرات الاختبار مرحلة محورية في بناء الاختبار، إذ يتوقف عليها مدى دقة القياس وصدق النتائج، لذلك يحرص المعلم على وضوح صياغة الفقرات وخلوّها من الغموض أو التحيّز، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، بما يضمن قياس نواتج التعلّم بصورة عادلة وموضوعية.

الخطوة السادسة: تجميع فقرات الاختبار وترتيبها

بعد الانتهاء من صياغة الفقرات، يتم انتقاء الفقرات الأنسب وتجميعها بما يخدم قياس الأهداف العامة، مع مراعاة وحدة الموضوع والهدف، ونوع الأسئلة، ومستويات الصعوبة.[2]

يسهم تجميع فقرات الاختبار وترتيبها بصورة منظمة في تحقيق الاتساق والتدرّج المنطقي من السهل إلى الصعب، مما يساعد المتعلمين على فهم المطلوب والإجابة بثقة، كما يعزز من دقة القياس وموضوعية النتائج، ويجعل الاختبار أكثر وضوحًا وسلاسة في التطبيق.

[1] ـ ينظر: سعاد أعبيد: آليات بناء الاختبارات الكتابية لتلميذ السّنة الرّابعة ابتدائي، ص: 48.
[2] ـ المرجع نفسه، ص: 48.

الخطوة السابعة: مراجعة أسئلة الاختبار

تُراجع فقرات الاختبار مراجعة دقيقة، بهدف تعديل أو حذف أو إضافة ما يلزم منها، لضمان وضوح الأسئلة للمتعلمين وتمثيلها الدّقيق للنواتج التعليمية المستهدفة.[1]

تُعد مراجعة أسئلة الاختبار خطوة ضرورية لضمان جودة الاختبار وفاعليته، إذ تساعد على اكتشاف مواطن الخلل اللغوي أو العلمي وتصحيحها، والتأكد من خلوّ الأسئلة من الغموض أو التحيّز، بما يضمن قياسًا صادقًا ودقيقًا لنواتج التعلّم وتحقيق العدالة بين المتعلمين.

الخطوة الثامنة: ترتيب أسئلة الاختبار

يُقصد بها تنظيم الأسئلة ترتيبًا منطقيًا يساعد المتعلم على قراءتها وفهمها والإجابة عنها بسهولة، كما ييسر على المعلم عملية التصحيح وتقدير الدرجات بدقة.[2]

يسهم ترتيب أسئلة الاختبار ترتيبًا منطقيًا ومتدرجًا في تهيئة المتعلم نفسيًا ومعرفيًا لأداء الاختبار ويقلل من التشتت والارتباك أثناء الإجابة، كما يساعد المعلم على تحقيق الدقة والموضوعية في التصحيح، مما يعزز موثوقية نتائج الاختبار.

الخطوة التاسعة: إخراج الاختبار في صورته النهائية

تشمل هذه الخطوة إعداد ورقة الاختبار من حيث الطباعة الجيدة، ووضع التعليمات الواضحة لكيفية الإجابة، وتحديد توزيع الدرجات، بما يضمن وضوح المطلوب لدى جميع المتعلمين وتفادي أي لبس أثناء إجراء الاختبار.[3]

يُعد إخراج الاختبار في صورته النهائية عاملًا مهمًا في نجاح عملية التقويم، إذ يسهم وضوح التعليمات وحسن تنظيم ورقة الاختبار في تقليل الأخطاء غير

---

[1] - ينظر: سعاد أعبيد: آليات بناء الاختبارات الكتابية لتلميذ السنة الرابعة ابتدائي، ص: 48.
[2] - المرجع نفسه، ص: 49.
[3] - المرجع نفسه، ص: 49.

المقصودة، وتوفير بيئة اختبار مناسبة تُمكّن المتعلمين من التعبير عن مستوى تحصيلهم الحقيقي، كما يعزز من مصداقية النتائج ودقتها.

الخطوة العاشرة: تحليل فقرات الاختبار

بعد تطبيق الاختبار وتصحيحه، تُحلل فقراته تحليلًا علميًا لقياس مدى فعاليتها، ولا يكتفى بمجرد الالتزام بخطوات البناء للحكم على جودة الاختبار، بل يجب التأكد من أن فقراته تتسم بالعدالة والكفاءة، وتسهم في تحقيق الخصائص السيكومترية التي تميز الاختبار الجيد.[1]

يساعد تحليل فقرات الاختبار على تقويم جودة الأسئلة والكشف عن مدى ملاءمتها لمستويات المتعلمين، من حيث الصعوبة والتمييز، كما يزوّد المعلم بتغذية راجعة علمية تُسهم في تحسين الاختبارات مستقبلًا، وتعزيز صدقها وثباتها، بما يحقق تقويمًا تربويًا أكثر فاعلية ودقة.

3. : تأثر بناء الاختبارات بالنّظريات اللّغوية:

تأثّر بناء الاختبارات اللغوية بشكل واضح بتطوّر النظريات اللغوية، لأن كل نظرية قدّمت تصورًا مختلفًا لطبيعة اللغة وكيفية تعلّمها، وهذا انعكس مباشرة على أهداف الاختبار، ومحتواه وطريقة تقويمه، وملخّص التأثير كالتالي:

3.1. .النظرية البنائية الاجتماعية والثقافية:

"وهذه النظرية المتبنّاة في مناهج الجيل الثاني في الجزائر تنظر إلى أنظمة المعرفة على أنّها تركيبات ذهنية إنسانية، ساهمت في تشكيلها مؤثّرات وقيود كثيرة، كسياسات الحكم، والإيديولوجيات السائدة في المجتمع، والمفاهيم القيمية التي يحملها الأفراد الذين يصنعون المعارف. وهم بدورهم يخضعون لقوانين وُضعت أساسًا لحماية مصالحهم الذاتية، والحفاظ على المكانة الاجتماعية المكتسبة. وما دام الفرد اجتماعيًا بطبعه، فهو محتوم عليه العيش داخل المجموعة

[1] - ينظر: سعاد أعبيد: آليات بناء الاختبارات الكتابية لتلميذ السّنة الرّابعة ابتدائي، ص: 49.

الاجتماعية، يتفاعل ويتواصل مع أفرادها يوميًا، فيؤثّر ويتأثّر وفق العُرف الاجتماعي."[1]

وعليه، فإنّ المعرفة لا تُبنى بمعزل عن السياق الاجتماعي والثقافي، بل تتشكّل داخل شبكة من العلاقات والتفاعلات الإنسانية التي تُسهم في توجيه التفكير والسلوك اللغوي. ومن ثمّ، يصبح التعلّم عملية اجتماعية تشاركية، يتقاطع فيها الفرد مع محيطه، وتتداخل فيها الخبرات الشخصية مع المؤثّرات الجماعية، بما ينعكس على كيفية اكتساب اللغة واستعمالها في مواقف التواصل المختلفة.

"وقد جاءت هذه النظرية نتيجةً لانتقادات وُجِّهت للبنائية المعرفية لـ**(جون) بياجيه *John Piaget***، التي أغفلت بدورها عنصرًا مهمًا، ألا وهو الجانب الاجتماعي-الثقافي والبيئي في عملية تعلّم واكتساب اللّغة؛ فهي تحرص على تعلّم المفاهيم الأساسية التي تحمل رؤيتها وأفكارها، كالتوقّع وتأثير النماذج، والأهداف على الفعل التعليمي/التعلّمي، وعليه فإنّ التفاعل الاجتماعي-الثقافي الإيجابي يُعدّ من بين العوامل السلوكية والشّخصية الداخلية للمتعلّم، بالإضافة إلى المؤثّرات البيئية التي تتحد معه لتشكيل سلسلة من التفاعلات التبادلية النفعية."[2]

وبناءً على ذلك، فإنّ هذه النظرية تؤكّد أنّ تعلّم اللّغة لا يقتصر على العمليات المعرفية الفردية، بل يتجاوزها ليشمل الأبعاد الاجتماعية والثقافية والبيئية التي تحيط بالمتعلّم. كما تُبرز دور التفاعل الإيجابي في تنمية الكفايات اللغوية، من خلال تبادل الخبرات والمعاني داخل السياقات التعليمية الحقيقية، الأمر الذي يجعل المتعلّم فاعلًا في بناء معارفه، لا مجرّد متلقٍّ لها.

---

[1] ـ صالح غيلوس: النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية(فيجوتسكي) في مناهج لتعليم اللّغة (الجيل الثاني)، جسور المعرفة، المجلد:03، العدد:12، ديسمبر2017، ص: 118.

[2] ـ المرجع نفسه، ص: 119.

3.2. نظرية التعلّم الاجتماعي:

"تُعتبر نظرية التعلّم الاجتماعي من النظريات التربوية التي حاولت تطوير التعليم وتفسير كيفية حدوث التعلّم، حيث تميّزت بشموليتها ودراستها لمختلف جوانب التعلّم، مستفيدةً من النظريات السابقة ومعطيات الحياة الاجتماعية في عملية التعلّم. فهي تركّز اهتمامها على محتوى التعلّم، كون متغيّرات التعلّم عبارة عن عناصر مترابطة وظيفيًا."[1]

وعليه، فإنّ التعلّم يُنظر إليه بوصفه عملية ديناميكية متكاملة، تتداخل فيها العوامل المعرفية والسلوكية والاجتماعية، بما يجعل المتعلّم عنصرًا فاعلًا في بناء خبراته، كما يؤكّد هذا التصوّر على أهمية السياق الاجتماعي في توجيه محتوى التعلّم وتنظيم عناصره، بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية بصورة أكثر فاعلية.

"إنّ الاتجاه الاجتماعي، حسب **"رويتر" و"باندورا"**، يتبنّى فكرة أنّ للبيئة الاجتماعية دورًا أساسيًا في إشباع حاجات الأفراد، وأنّ هذه البيئة تعمل على تحفيزهم، كما أنّ السلوك الإنساني يتم اكتسابه عن طريق التفاعل الاجتماعي مع أشخاص آخرين، وأنّ أغلب أنواع السلوك الإنساني تحدث في بيئة اجتماعية. فالتعلّم الاجتماعي يعتمد على توقّعات الفرد بأنّ هذا السلوك سوف يحقّق التعزيز المفضّل لدى الشخص في موقف معيّن، ومنه فإنّ الفرد يتعلّم سلوكات جديدة عن طريق التعزيز الإيجابي أو التعزيز السلبي (العقاب)، أو عن طريق ملاحظة الآخرين من حوله. فحين تكون النتائج الملاحظة للسلوك إيجابية ومرغوبة، تتكرّر ويزداد احتمال تبنّي هذا السلوك عن طريق التقليد والمحاكاة."[2]

وبناءً على ذلك، يتبيّن أنّ التعلّم في الاتجاه الاجتماعي لا يتحقّق بمعزل عن المحيط الاجتماعي، بل يقوم على الملاحظة والتفاعل والتقليد بوصفها آليات أساسية لاكتساب السلوك. كما يبرز دور التعزيز في تثبيت السلوكات المرغوبة

---

[1] ـ مطروني فيصل: بوعمامة نوال: نظرية التعلم الاجتماعي عند "جوليان .ب.روتر"و "ألبرت باندورا، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد12، العدد03، 2024، ص: 03.

[2] ـ المرجع نفسه، ص:04.

وتوجيهها، ممّا يجعل البيئة الاجتماعية عنصرًا حاسمًا في تشكيل السلوك الإنساني وتطويره داخل المواقف التعليمية المختلفة.

3.3. نظرية التحليل التوليدي:

"من الواضح أنّ **تشومسكي** أقام هذه النظرية مرتكزًا على أسس عقلية، منذ أن نشر كتابه **التراكيب النحوية سنة 1957م**، حيث سعى إلى إقامة نظرية عامة للغة تصدر عن اتجاه عقلي لأنّ اللّغة عنده عمل عقلي يتميّز به الإنسان عن الحيوان. وقد تأثّر في ذلك بما جاء عن الفيلسوف الفرنسي رينيه ديكارت في القرن السابع عشر، الذي أصّل هذه الفكرة، وذلك عند تفريقه بين الإنسان والحيوان على هذا الأساس. إذ يقول:"لا يوجد، كما هو جدير بالملاحظة، أيّ إنسان مهما بلغت درجة بلدته أو غباوته، إلا ويستطيع أن يركّب كلمات متنوّعة في تركيب واحد، وأن يؤلّف خطابًا يعبّر من خلاله عن أفكاره."[1]

وعليه، فإنّ النظرية التوليدية التحويلية تؤكّد أنّ القدرة اللّغوية فطرية وعقلية في جوهرها، وليست مجرّد سلوك مكتسب أو استجابة آلية للمثيرات. كما تُبرز هذه الرّؤية تميّز الإنسان بملكة لغوية تمكّنه من الإبداع والتوليد اللامحدود للجمل، وهو ما جعل اللّغة تُعدّ مظهرًا من مظاهر النشاط العقلي الإنساني الراقي.

[1] ـ زكريا كامل راجح مقدادي: المنهج التوليدي التحويلي(تشومسكي)، ماجستير في اللّغة والنحو، جامعة اليرموك، 2012، ***Journal of University Studies for inclusive ResearchVol.1, Issue 4***، ص:1000.

"لم تظهر ملامح النظرية التوليدية التحويلية على السطح دفعةً واحدة، إنّما مرّت بمراحل عديدة. بدأت بمرحلة **التراكيب النحوية التي ظهرت سنة 1956م**، مع ظهور أوّل كتاب لتشومسكي بعنوان (التراكيب النحوية). وقد تضمّنت هذه المرحلة ثلاثة نماذج رئيسة، وهي:

- نموذج القواعد النحوية المحدودة.
- نموذج بنية العبارة.
- نموذج القواعد التحويلية.

أمّا المرحلة النموذجية، فيمثّلها كتاب (مظاهر النظرية النحوية) الذي ظهر سنة 1965م، وقد استمرّت هذه المرحلة، التي أولت المكوّن الدلالي عنايةً واهتمامًا، إلى سنة 1970م.

ثم جاءت المرحلة التالية، التي تمثّل امتدادًا للنظرية النموذجية، وقد تركّزت على معالجة المصاعب الناجمة عن فكرة (النحو العالمي) فيما بعد سنة 1970م."[1]

ويُبيّن هذا التدرّج في مراحل النظرية التوليدية التحويلية أنّها لم تكن بناءً جامدًا، بل مشروعًا لغويًا متطوّرًا سعى إلى تعميق فهم البنية اللّغوية والقدرة التوليدية لدى الإنسان. كما يعكس هذا التطوّر انتقال الاهتمام من التركيب الشكلي إلى الدلالة، ثم إلى البحث في القواعد الكلّية المشتركة بين اللّغات، وهو ما أسهم في إثراء الدراسات اللغوية وتعزيز مكانة العقل في تفسير الظاهرة اللّغوية.

4.3. نظرية النمط السلوكي:

"هذه النظرية وليدة المدرسة السلوكية، وهي واحدة من مدارس علم النفس، لمؤسّسها عالم النّفس الأمريكي واطسون سنة 1912م، وقد أكّدت المدرسة السلوكية استحالة إنشاء علم النفس إنشاءً علميًا على أساس معطيات الوعي، واعتبرت أنّ السلوك هو فقط الذي يشكّل الأساس الموضوعي لعلم النفس العلمي، ذلك أنّ السلوك وحده ـ وليس الوعي ـ يمكن أن يخضع للملاحظة الموضوعية، وتعتبر النظرية السلوكية أنّ اكتساب اللّغة عند الطفل لا فرق بينه وبين أيّ سلوك آخر لأنّ اللغة شكلٌ من أشكال السلوك، كما تعتمد هذه النظرية على العامل

[1] ـ زكريا كامل راجح مقدادي: المنهج التوليدي التحويلي(تشومسكي)، ص: 1004.

الخارجي، وترى أنّ اكتساب اللّغة وتعلّمها وليد البيئة والنشأة الاجتماعية، ويعتقد أصحابها أنّ الفرد يملك كوامن فطرية مهمّتها اكتساب اللّغة، لكنّ البيئة والعوامل الخارجية هي التي تشكّل السلوك اللّغوي للإنسان انطلاقًا من تحفيز جملة الكوامن الفطرية، على اعتبار أنّ السلوك استجابة للمحيط أو المثير، ويقوم منهج النظرية السلوكية على "الملاحظة الموضوعية البحتة"، أي دون الإحالة إلى ما ينبئ به الفرد من حالات شعورية أثناء وضعه تحت مجهر الملاحظة أو إجراء التجارب عليه، لهذا فهي ترفض رفضًا باتًا اصطناع منهج التأمّل الذاتي الاستبطاني الذي كان سائدًا قبلها."[1]

وعليه، فإنّ النظرية السلوكية تنظر إلى تعلّم اللّغة بوصفه نتاجًا للتفاعل بين الفرد وبيئته، حيث تلعب المثيرات الخارجية والتعزيز دورًا محوريًا في تشكيل السلوك اللّغوي. كما يؤكّد هذا التصوّر إقصاء العمليات العقلية الداخلية من مجال الدراسة، والتركيز على السلوك القابل للملاحظة والقياس، وهو ما انعكس على طرائق تعليم اللّغة وأساليب تقويمها في المراحل الأولى.

خلاصة:

يتّضح أنّ بناء الاختبارات اللّغوية تأثّر بتعدّد النظريات اللغوية والتربوية؛ إذ ركّز **الاتجاه السلوكي** على قياس السلوك اللّغوي الظاهر من خلال أسئلة مغلقة تقوم على التكرار والتعزيز، بينما وجّهت **النظرية البنائية المعرفية** الاختبارات نحو قياس الفهم وبناء المعرفة وربطها بالخبرات السابقة. أمّا **النظرية التوليدية التحويلية** فقد اهتمّت بتقويم الكفاية اللّغوية وتحليل البنى النّحوية، في حين أسهمت **نظرية التعلّم الاجتماعي والاجتماعي-الثقافي** في توجيه الاختبارات لقياس الكفاية التواصلية في سياقات اجتماعية واقعية مع دمج المهارات اللّغوية.

خلاصة الفصل الأول:

تناول **الفصل الأوّل اللسانيات التطبيقية** من حيث مفهومها ومجالاتها التربوية، مبرزًا كونها علمًا وظيفيًا عمليًا يُعنى بتوظيف النظريات اللسانية في معالجة المشكلات اللّغوية في واقع الاستعمال، ولا يقتصر على التنظير المجرد. وقد تبيّن

[1] - حمدي منصور جودي: نظريات اكتساب اللّغة وتعلّمها: قراءة في الرؤى والمضامين، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللّغوية، المجلد 06، العدد 01، مارس 2023م، ص: 233.

من خلال تعريفات كريستال وعبده الراجحي وغيرهما أنّ اللّسانيات التطبيقية حقل تداخلي يتقاطع مع علوم متعدّدة، كعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التربية، ويؤدي دور الوسيط بينها وبين الدراسات اللّغوية، كما استعرض الفصل أبرز **مجالات اللّسانيات التطبيقية**، وفي مقدّمتها تعليم اللّغات، والتخطيط اللّغوي، والترجمة والترجمة الآلية والتداخل اللّغوي، وصناعة المعاجم، والمصطلحية، والازدواجية اللّغوية، ولغة الإعلام، والتحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، إضافة إلى الاختبارات اللّغوية، مبيّنًا أهمية كلّ مجال ودوره في خدمة اللّغة وتعليمها، وتطرّق الفصل كذلك إلى **مفهوم التقييم وأهدافه وأنواعه**، مبرزًا دوره الأساسي في العملية التعليمية، سواء من حيث التشخيص أو المتابعة أو الحكم على التحصيل، كما تناول أنواع التقييم التربوي ووظائفه المختلفة، وانتهى الفصل إلى **إبراز أثر النظريات اللغوية والتربوية في بناء الاختبارات اللّغوية**، حيث انعكس اختلاف التصوّرات حول طبيعة اللّغة وتعلّمها على أهداف الاختبارات ومضامينها وأساليب تقويمها، وبذلك، يخلص الفصل إلى أنّ اللّسانيات التطبيقية تمثّل إطارًا علميًا شاملًا يربط بين النظرية والتطبيق، ويُسهم بفعالية في تطوير تعليم اللّغة وتقييمها وفق أسس علمية دقيقة ومتجددة.

الفصل الثاني:

الجانب التطبيقي – تحليل أساليب تقييم اللغة في كتاب السّنة الرّابعة متوسط

- ❖ المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية
- ❖ المبحث الثاني: عرض وتحليل ومناقشة النتائج
- ❖ المبحث الثالث: تحليل محتوى كتاب السّنة الرّابعة متوسط
- ❖ المبحث الرّابع: تقييم كتاب السّنة الرّابعة متوسط

الفصل الثاني: الجانب التطبيقي – تحليل أساليب تقييم اللّغة في كتاب السّنة الرّابعة متوسط

يتناول هذا الفصل الجانب التطبيقي للدراسة، حيث يركز على أساليب تقييم اللّغة وعلاقتها باللّسانيات التطبيقية، مع الاستعانة كتاب السّنة الرّابعة متوسط أنموذجًا، ويهدف إلى التعرف على مدى فعالية هذه الأساليب في تحقيق أهداف تعليم اللّغة العربية وتنمية مهارات الطلاّب، ويعتمد على جمع البيانات باستخدام استبيان موجه للمعلّمين والطلاّب، حيث يشكل امتدادًا لما تم تقديمه في الفصل النظري، الذي تناول الإطار المفاهيمي للّسانيات التطبيقية وأسس تقييم اللّغة، وذلك لتكميل الصورة العلمية من خلال تطبيق الدراسة الميدانية وتحليل نتائجها، ليوفر أساسًا لتقديم توصيات عملية قابلة للتطبيق تهدف إلى تطوير أساليب تقييم اللّغة في الميدان التربوي.

المبحث الأول: إجراءات الدّراسة الميدانية

1. منهج الدّراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بهدف تحليل أساليب تقييم اللّغة في كتاب السّنة الرّابعة متوسط ودراسة مدى ارتباطها باللّسانيات التطبيقية، وهذا يسمح بوصف الأساليب المتبعة في التقييم، ثم تحليل فعاليتها وأثرها على اكتساب اللّغة.

2. حدود الدراسة:

1.2. الحد الزماني:

شملت الدراسة الفترة الدراسية 2025-2026، وهي السّنة الدراسية التي تم فيها استخدام الكتاب كنموذج للتقييم، وتم تقسيم الاستمارات على المتوسطات في يوم: 2026/02/02.

2.2. الحد المكاني:

أجريت الدراسة في كل من:

- متوسطة عمار محمد بوادي الحدائق صيادة
- ومتوسطة الشيخ بن صابر مستغانم
- ومتوسطة دويدي قدور الحسيان بعين النويصي
- متوسطة بن زازة مصطفى عين النويصي

3. عينة الدراسة

تكونت العينة من:

- 20 أستاذًا
- تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية لضمان تنوع المدارس.

4. أداة الدراسة: الاستبيان

"تعد الاستمارة من أكثر أدوات جمع البيانات انتشارا وهي عبارة عن مجموعة من الأسلة حول موضوع معين، بحيث تغطي كافة جوانبه مما يسمح لنا بالحصول على البيانات اللاّزمة للبحث من إجابات المبحوثين."[1]

[1] - رشيدي بشير صالح: مناهج البحث التربوي- رؤية تطبيقية مبسطة. دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000، ص: 186.

تم تصميم استبيان خاص بالدراسة الميدانية، بهدف جمع المعلومات المتعلقة بأساليب تقييم اللّغة وعلاقتها باللسانيات التطبيقية، وقد تم إعداد الاستبيان بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمراجع التربوية، والمنهج الرسمي، إلى جانب الاستفادة من الإطار النظري للدراسة الذي يحدد عناصرها العلمية الأساسية، كما أخذ تصميم الاستبيان في الاعتبار الترتيب المنطقي وتسلسل الموضوعات لضمان وضوح الأسئلة وسهولة الإجابة عليها من قبل المشاركين. ويمكن الاطلاع على نموذج الاستبيان في الملحق رقم (1).

المبحث الثاني: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1. تحليل نتائج الاستبيان:

1.1. تحليل النتائج بالنسبة للأساتذة:

المحور الأول: لغة الكتاب وأسلوبه وعرضه

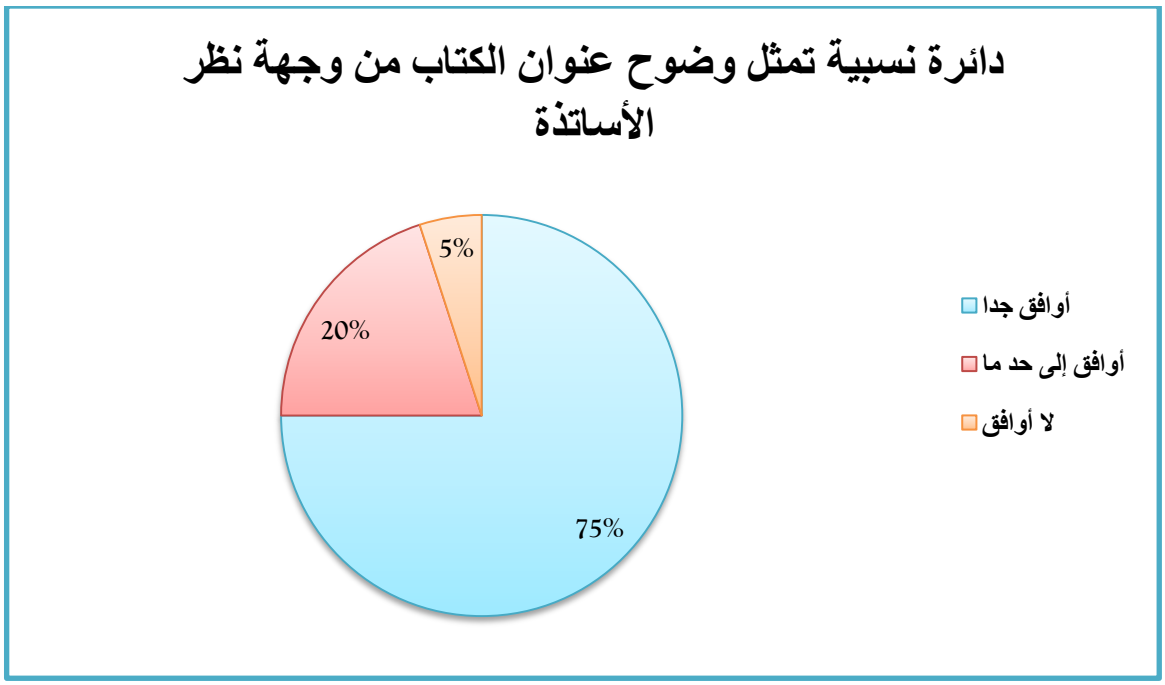
السؤال الأول: هل عنوان الكتاب محددّ وواضح؟

الجدول رقم: 01

الجواب	التكرار	النسبة المئوية
أوافق جدا	15	75%
أوافق إلى حد ما	04	20%
لا أوافق	01	05%
المجموع	20	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أن الأساتذة يرون بدرجة كبيرة أن عنوان الكتاب محدد وواضح، حيث عبّر 75% منهم عن موافقتهم الشّديدة، مما يدل على اتفاق واسع حول وضوح العنوان ودقته، كما أشار 20% من الأساتذة إلى موافقتهم إلى حد ما، وهو ما يعكس وجود درجة مقبولة من الرضا مع بعض التحفظات البسيطة، في حين سجّلت نسبة 5% فقط عدم الموافقة، وهي نسبة

ضعيفة جدًا، وعليه يمكن القول إن أغلب الأساتذة يتفقون على أن عنوان الكتاب واضح ومحدد، مما يعزز من فهم محتواه ويساعد في جذب انتباه القارئ.



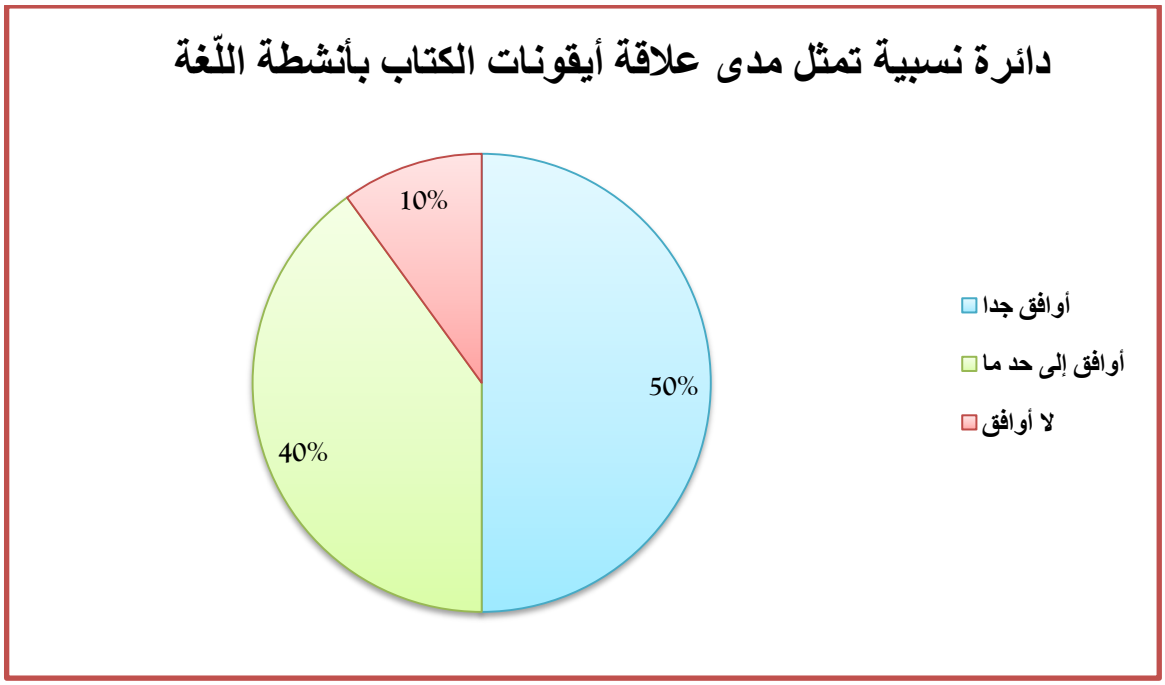
السؤال الثاني: هل أيقونات الكتاب ذات علاقة بأنشطة اللّغة؟

الجدول رقم: 02

الجواب	التّكرار	النسبة المئوية
أوافق جدا	10	50%
أوافق إلى حد ما	08	40%
لا أوافق	02	10%

المجموع	20	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) أن الأساتذة يرون بدرجة معتبرة أن أيقونات الكتاب ذات علاقة بأنشطة اللّغة، حيث عبّر 50% منهم عن موافقتهم الشّديدة، ما يدل على أن نصف الأساتذة يؤكدون بشكل واضح وجود هذه العلاقة، كما أشار 40% إلى موافقتهم إلى حد ما، وهو ما يعكس وجود قبول عام مع بعض التّحفظات البسيطة، في المقابل، عبّر 10% فقط عن عدم موافقتهم، وهي نسبة ضعيفة نسبيًا.

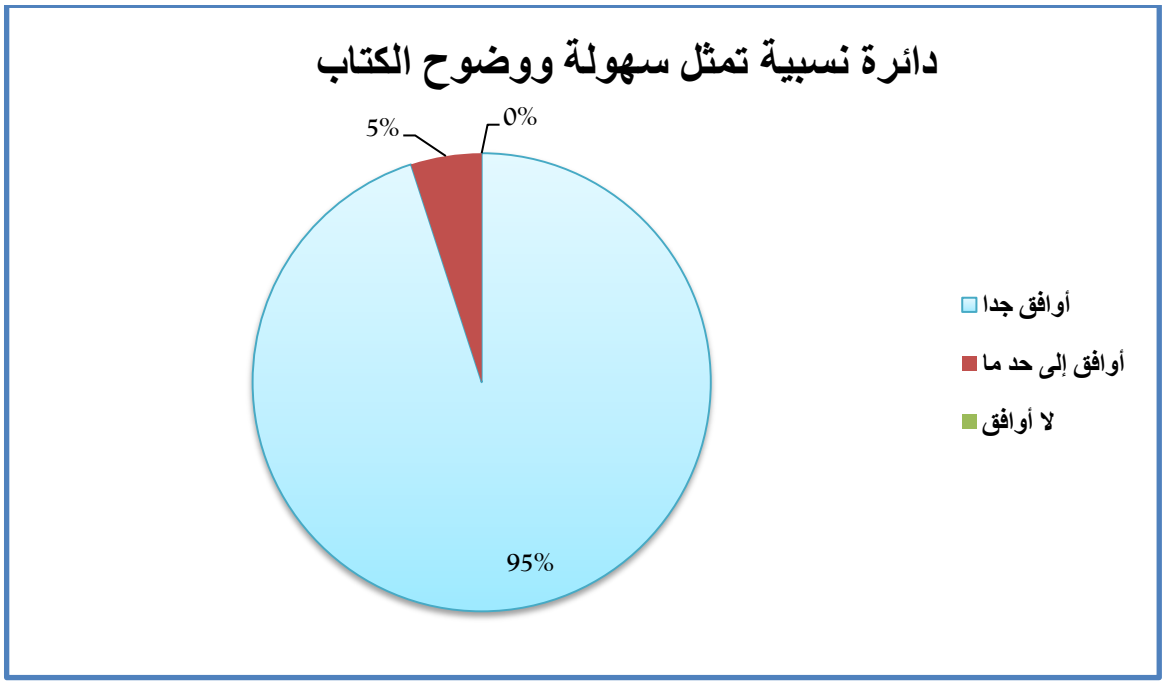


السؤال الثالث: هل لغة الكتاب سهلة وواضحة ؟

الجدول رقم: 03

الجواب	التّكرار	النسبة المئوية
أوافق جدا	19	95%
أوافق إلى حد ما	01	05%
لا أوافق	00	00%
المجموع	20	100%

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن الأساتذة يرون بدرجة عالية جدًا أن لغة الكتاب سهلة وواضحة، حيث عبّر 95% منهم عن موافقتهم الشّديدة، وهي نسبة مرتفعة جدًا تعكس وضوح اللّغة بشكل كبير، كما أشار 5% فقط إلى موافقتهم إلى حد ما، مما يدل على وجود درجة بسيطة من التحفظ في المقابل، لم يسجل أي أستاذ عدم الموافقة (0%)، وهو ما يعزز هذا التوجه الإيجابي.

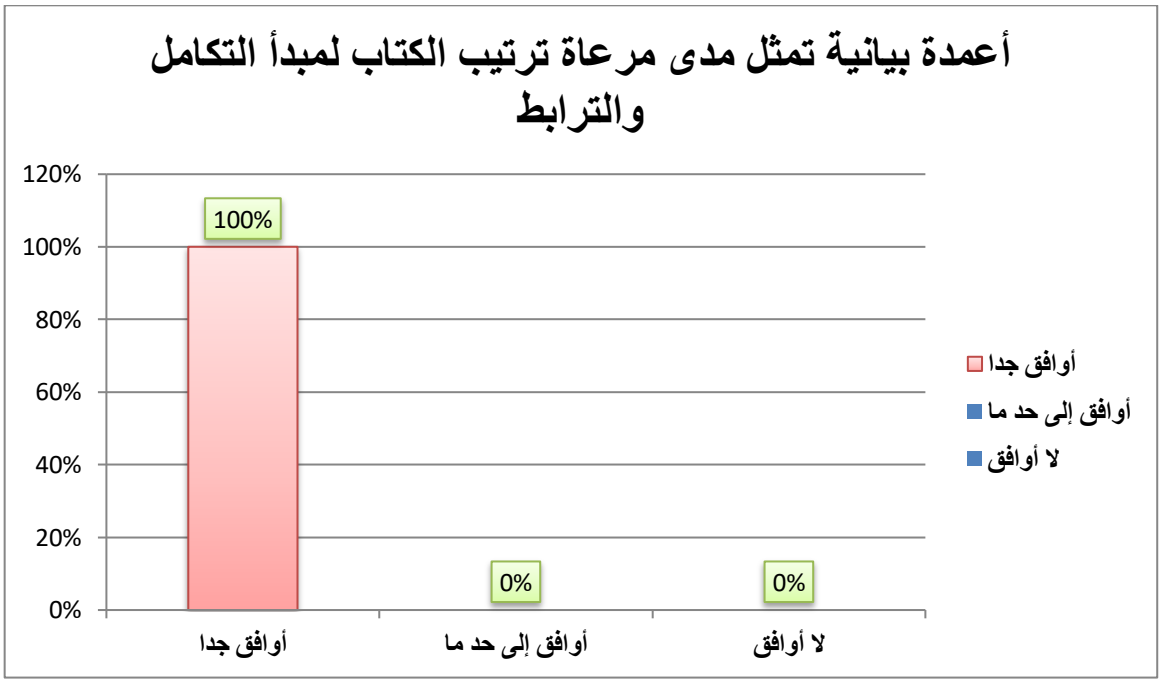


السؤال الرابع: برأيك هل يراعي ترتيب الكتاب مبدأ التكامل والترابط؟

الجدول رقم: 04

الجواب	التّكرار	النسبة المئوية
أوافق جدا	20	100%
أوافق إلى حد ما	00	00%
لا أوافق	00	00%
المجموع	20	100%

يتبين من خلال الجدول رقم (04) أن الأساتذة يجمعون بشكل تام على أن ترتيب الكتاب يراعي مبدأ التكامل والترابط، حيث عبّر 100% منهم عن موافقتهم الشّديدة، وهي نسبة كاملة تعكس اتفاقًا مطلقًا حول هذه الخاصية في المقابل، لم تُسجَّل أي نسبة لموافقة جزئية أو عدم موافقة (0%)، مما يدل على غياب أي اختلاف في الآراء ، يمكن القول إن هناك إجماعًا كاملاً بين الأساتذة على أن ترتيب الكتاب يتميز بالتّكامل والتّرابط، وهو ما يعزز من جودة تنظيم محتواه ويسهّل عملية التّعلم.

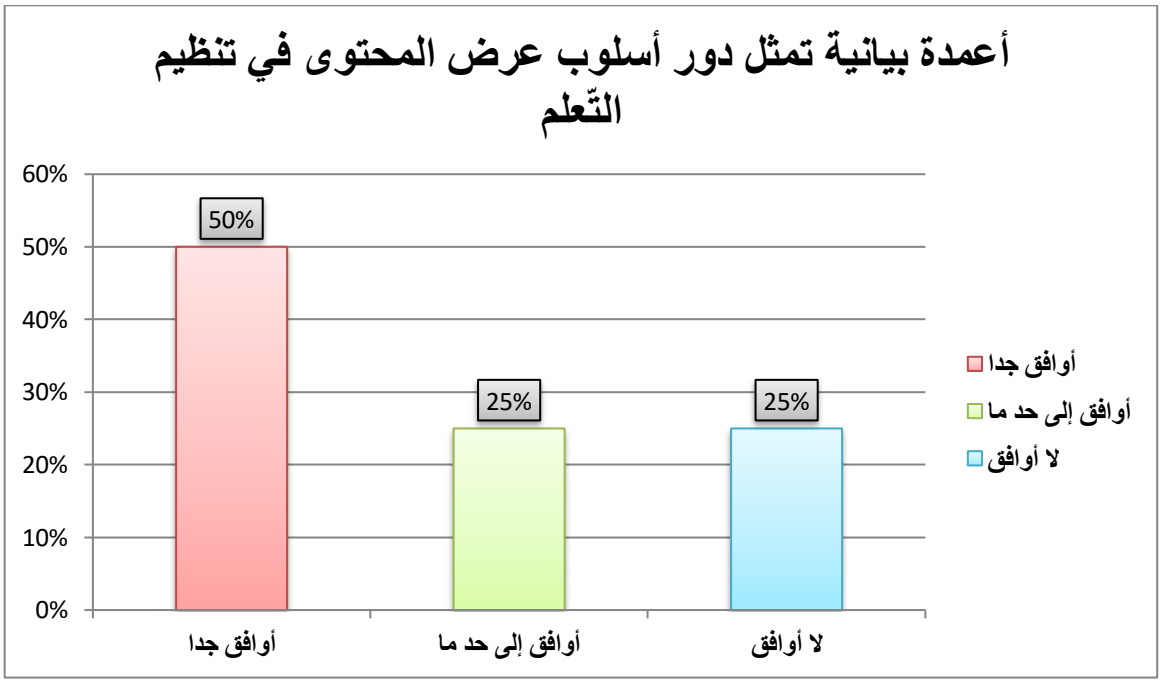


السؤال الخامس: هل يساعد أسلوب عرض المحتوى على تنظيم التّعلّم؟

الجدول رقم: 05

الجواب	التّكرار	النسبة المئوية
أوافق جدا	10	50%
أوافق إلى حد ما	05	25%
لا أوافق	05	25%
المجموع	20	100%

يتبين من خلال الجدول رقم (05) أن تقييم الأساتذة لمدى مساهمة أسلوب عرض المحتوى في تنظيم التعلّم ليس موحدًا، حيث يرى 50% منهم أنه يساهم بشكل كبير في ذلك، وهي نسبة تمثل نصف العينة، كما عبّر 25% عن موافقتهم إلى حدّ ما، ما يشير إلى رضا نسبي مصحوب ببعض التّحفظات، في المقابل، صرّح 25% من الأساتذة بعدم موافقتهم، وهي نسبة تعكس وجود انتقادات واضحة لأسلوب العرض، وبناءً على ذلك، يمكن القول إن هذا الجانب يحتاج إلى مزيد من التحسين ليحقق فعالية أكبر في تنظيم التعلّم.

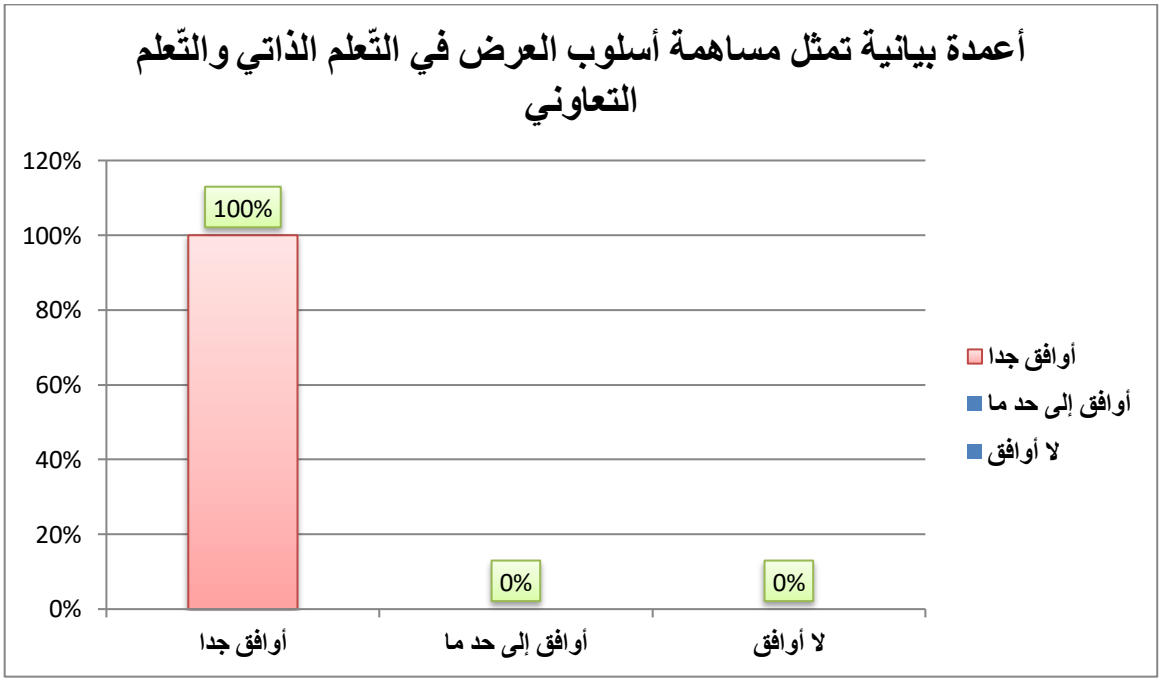

أعمدة بيانية تمثل دور أسلوب عرض المحتوى في تنظيم التّعلم
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
50%
25%
25%
أوافق جدا
أوافق إلى حد ما
لا أوافق
أوافق جدا
أوافق إلى حد ما
لا أوافق

السؤال السادس: هل يساعد أسلوب عرض المحتوى على التعلّم الذاتي والتعلّم التعاوني؟

الجدول رقم: 06

الجواب	التّكرار	النسبة المئوية
أوافق جدا	20	100%
أوافق إلى حد ما	00	00%
لا أوافق	00	00%
المجموع	20	100%

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن الأساتذة يتفقون بشكل كامل على أن أسلوب عرض المحتوى يساعد على التعلّم الذاتي والتعلّم التعاوني، حيث عبّر 100% منهم عن موافقتهم الشّديدة، وهي نسبة تعكس إجماعًا تامًا حول فعالية هذا الأسلوب، في المقابل، لم تُسجَّل أي نسبة لموافقة جزئية أو عدم موافقة (0%)، مما يدل على عدم وجود اختلاف في الآراء، يمكن القول إن أسلوب عرض المحتوى يُعدّ داعمًا بقوة لكل من التعلّم الذاتي والتعلّم التعاوني من وجهة نظر جميع الأساتذة.



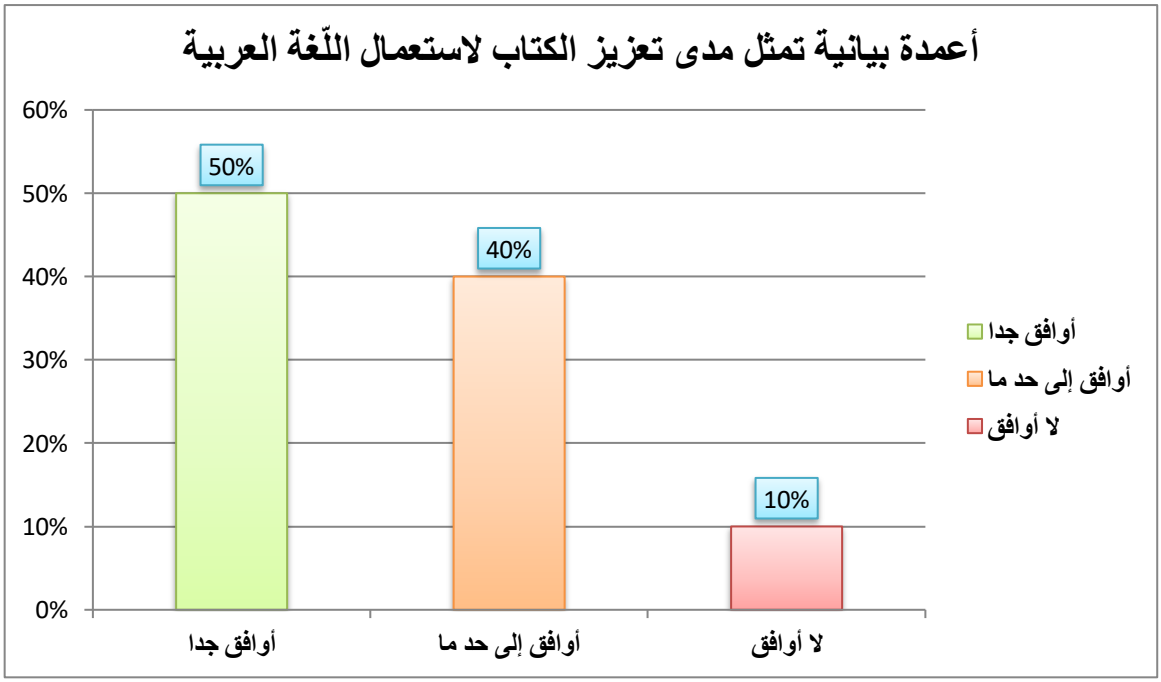
المحور الثاني: الكتاب وملاءمته للقيم والاتجاهات التّربوية

السؤال السابع: هل يعزّز الكتاب استعمال اللغة العربية؟

الجدول رقم: 07

الجواب	التّكرار	النسبة المئوية
أوافق جدا	10	50%
أوافق إلى حد ما	08	40%
لا أوافق	02	10%
المجموع	20	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن الأساتذة يرون بدرجة معتبرة أن الكتاب يعزّز استعمال اللغة العربية، حيث عبّر 50% منهم عن موافقتهم الشّديدة، ما يدل على أن نصف العينة تقريبًا تؤكد هذا الدور بشكل واضح، كما أشار 40% إلى موافقتهم إلى حد ما، وهو ما يعكس وجود اتجاه إيجابي عام مع بعض التحفظات البسيطة، في المقابل، عبّر 10% فقط عن عدم الموافقة، وهي نسبة ضعيفة نسبيًا، يمكن القول إن أغلب الأساتذة يتفقون على أن الكتاب يسهم في تعزيز استعمال اللّغة العربية، وإن بدرجات متفاوتة.

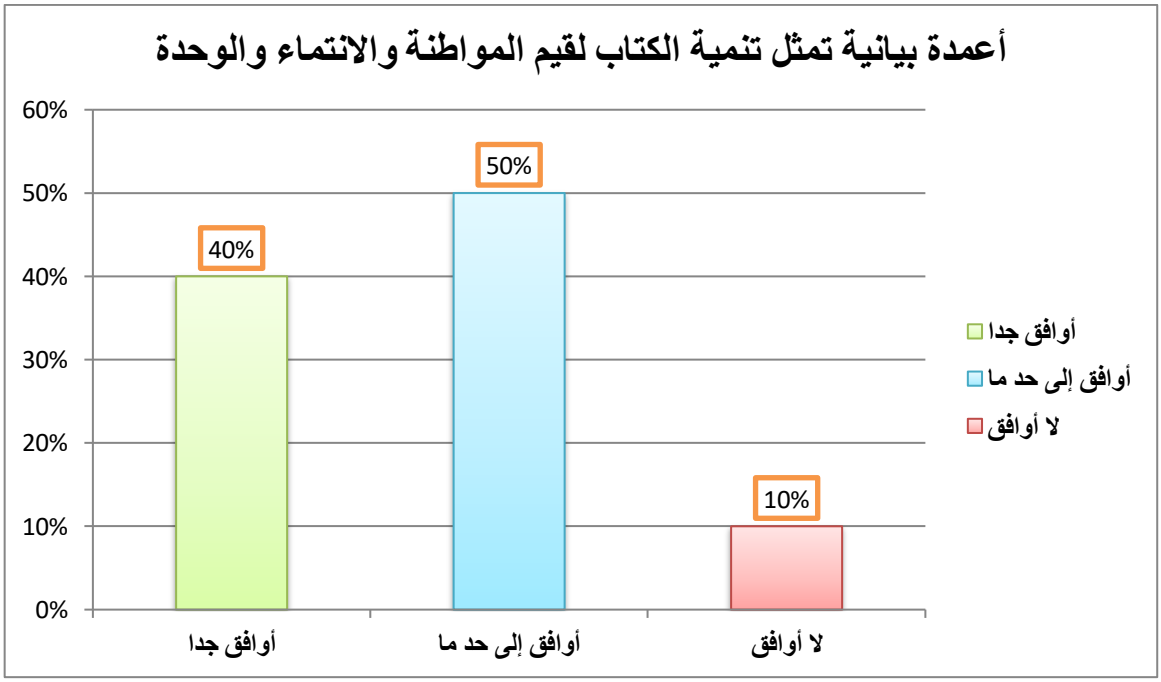


السؤال الثامن: هل ينمّي الكتاب قيم المواطنة والانتماء والوحدة؟

الجدول رقم: 08

الجواب	التّكرار	النسبة المئوية
أوافق جدا	08	40%
أوافق إلى حد ما	10	50%
لا أوافق	02	10%
المجموع	20	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن الأساتذة يرون أن الكتاب ينمّي قيم المواطنة والانتماء والوحدة بدرجات متفاوتة، حيث عبّر 40% منهم عن موافقتهم الشّديدة، مما يدل على وجود توجه إيجابي لدى جزء من العينة، كما أشار 50% إلى موافقتهم إلى حد ما، وهو ما يعكس قبولًا نسبيًا مع بعض التّحفظات، في المقابل، عبّر 10% من الأساتذة عن عدم الموافقة، وهي نسبة ضعيفة نسبيًا.

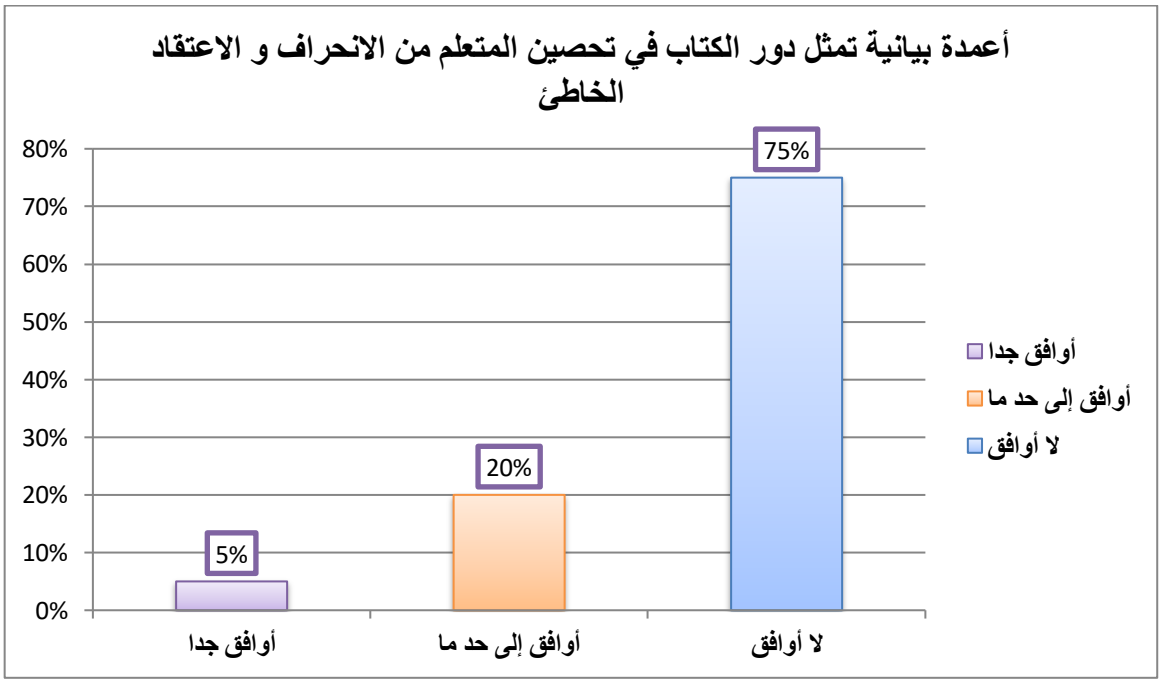


السؤال التاسع: هل يحصّن الكتاب المتعلم من الانحراف والاعتقاد الخاطئ؟

الجدول رقم: 09

الجواب	التّكرار	النسبة المئوية
أوافق جدا	01	5%
أوافق إلى حد ما	04	20%
لا أوافق	15	75%
المجموع	20	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن غالبية الأساتذة ترى أن الكتاب لا يساهم بشكل فعّال في تحصين المتعلم من الانحراف والاعتقاد الخاطئ، حيث بلغت نسبة عدم الموافقة 75%، وهي نسبة مرتفعة تعكس توجّهًا نقديًا واضحًا، كما عبّر 20% من الأساتذة عن موافقتهم إلى حد ما، مما يدل على وجود رأي وسط يرى أن هذا الدور متحقق بشكل محدود، في حين سجّل 5% فقط موافقتهم الشديدة، وهي نسبة ضئيلة جدًا، وبناءً على ذلك إن تقييم الأساتذة يميل في مجمله إلى ضعف دور الكتاب في هذا الجانب التربوي والتقيمي.



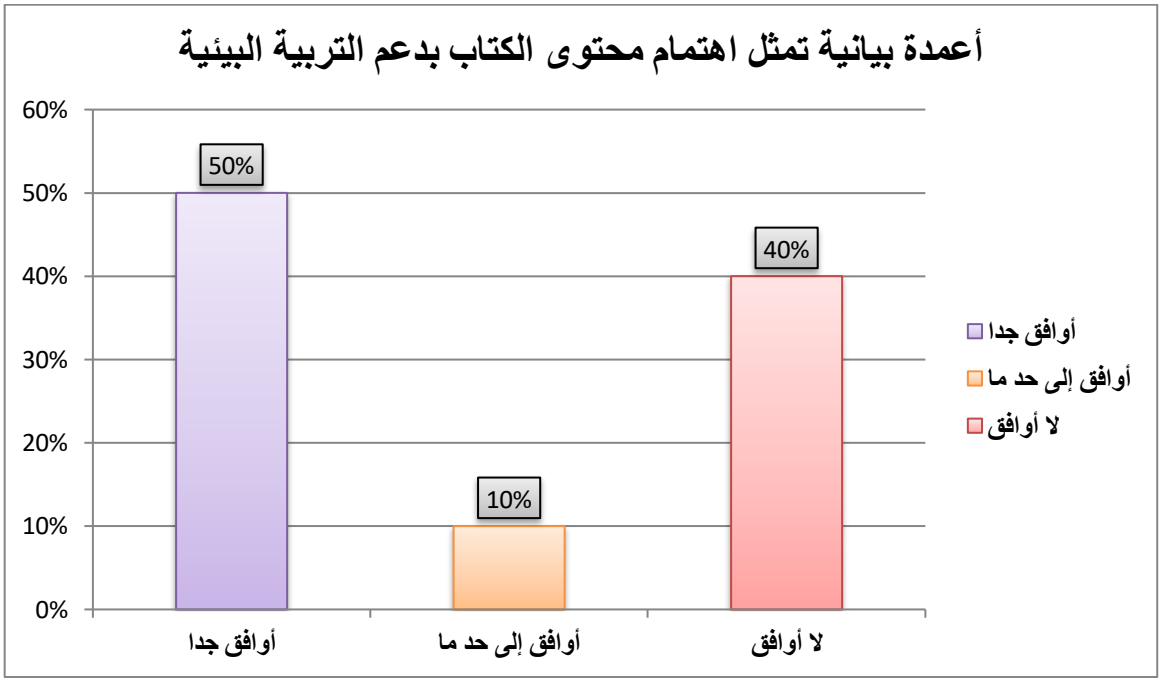
السؤال العاشر: هل يهتمّ محتوى الكتاب بدعم التربية البيئية للمتعلم؟

الجدول رقم: 10

الجواب	التّكرار	النسبة المئوية

أوافق جدا	10	50%
أوافق إلى حد ما	02	10%
لا أوافق	08	40%
المجموع	20	100%

يتبين من خلال الجدول رقم (10) أن آراء الأساتذة حول مدى اهتمام محتوى الكتاب بدعم التّربية البيئية للمتعلم جاءت متفاوتة، حيث عبّر 50% منهم عن موافقتهم الشّديدة، ما يدل على أن نصف العينة ترى وجود اهتمام واضح بهذا الجانب، كما أشار 10% إلى موافقتهم إلى حد ما، وهو ما يعكس رؤية إيجابية محدودة، في المقابل، عبّر 40% من الأساتذة عن عدم الموافقة، وهي نسبة معتبرة تشير إلى وجود قصور ملحوظ في تضمين التّربية البيئية ضمن محتوى الكتاب.

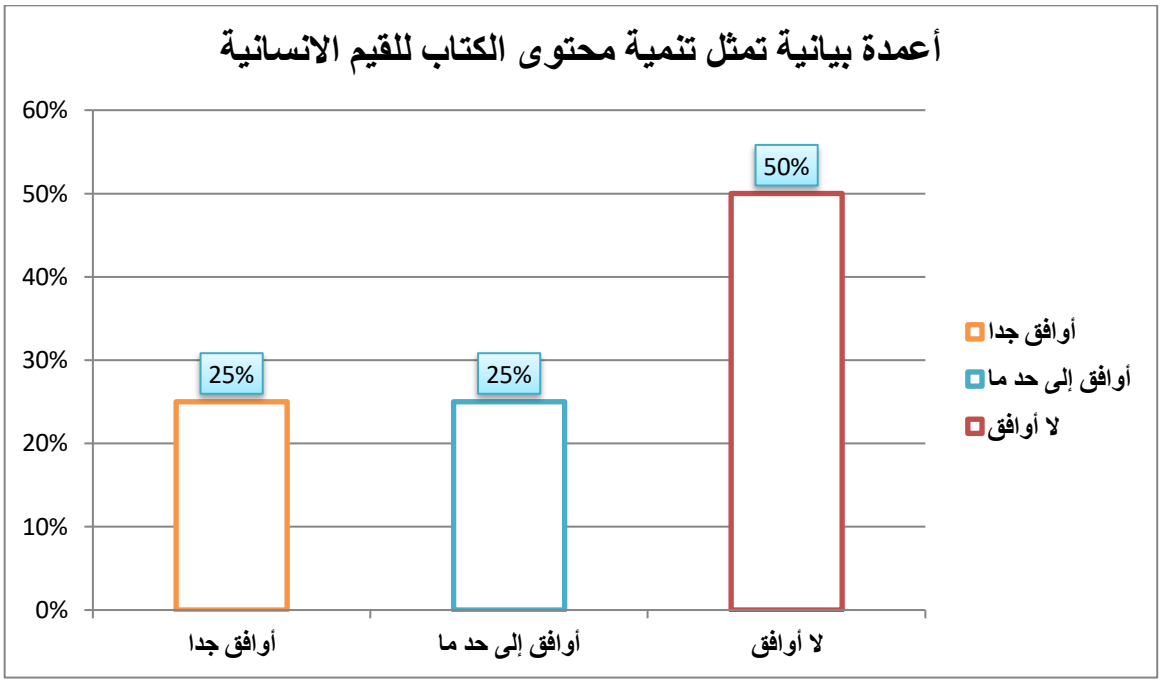


السؤال الحادي عشر: هل ينمّي محتوى الكتاب القيم الإنسانية ؟

الجدول رقم: 11

الجواب	التّكرار	النسبة المئوية
أوافق جدا	05	25%
أوافق إلى حد ما	05	25%
لا أوافق	10	50%
المجموع	20	100%

يتبين من خلال الجدول رقم (11) أن آراء الأساتذة حول مدى مساهمة محتوى الكتاب في تنمية القيم الإنسانية تميل في أغلبها إلى عدم الموافقة، حيث عبّر 50% منهم عن عدم موافقتهم، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى وجود ضعف في هذا الجانب، كما توزعت الآراء بالتساوي بين الموافقة الشّديدة والموافقة إلى حد ما، بنسبة 25% لكل منهما، مما يعكس وجود تباين في وجهات النّظر.


أعمدة بيانية تمثل تنمية محتوى الكتاب للقيم الانسانية
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
25%
25%
50%
أوافق جدا
أوافق إلى حد ما
لا أوافق
أوافق جدا
أوافق إلى حد ما
لا أوافق

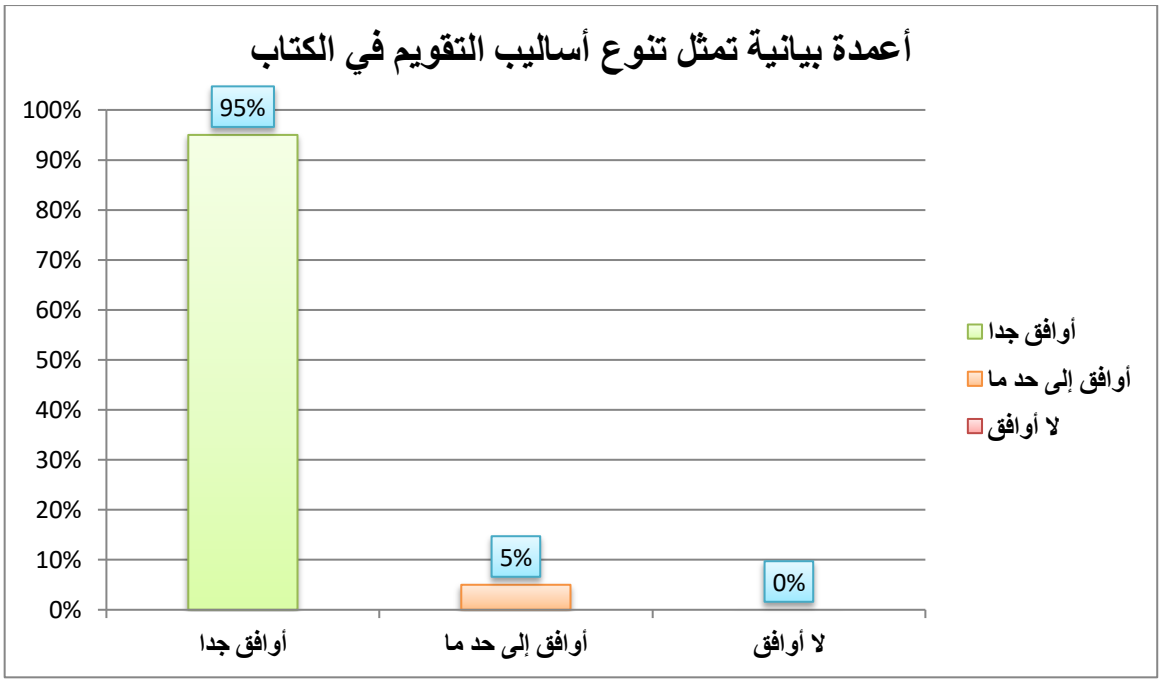
المحور الثالث: الكتاب والتقييم

السؤال الثاني عشر: هل تتنوع أساليب التقويم على الكتاب؟

الجدول رقم: 12

الجواب	التّكرار	النسبة المئوية
أوافق جدا	19	95%
أوافق إلى حد ما	01	05%
لا أوافق	00	00%
المجموع	20	100%

يتبين من خلال الجدول رقم (12) أن الأساتذة يرون بدرجة كبيرة أن أساليب التقويم في الكتاب تتسم بالتنوع، حيث عبّر 95% منهم عن موافقتهم الشّديدة، وهي نسبة مرتفعة جدًا تعكس اتفاقًا واسعًا حول هذا الجانب، كما أشار 5% فقط إلى موافقتهم إلى حد ما، مما يدل على وجود تحفظات بسيطة جدًا، في المقابل، لم تُسجَّل أي نسبة لعدم الموافقة (0%)، وهو ما يعزز الطابع الإيجابي لهذه النتائج.

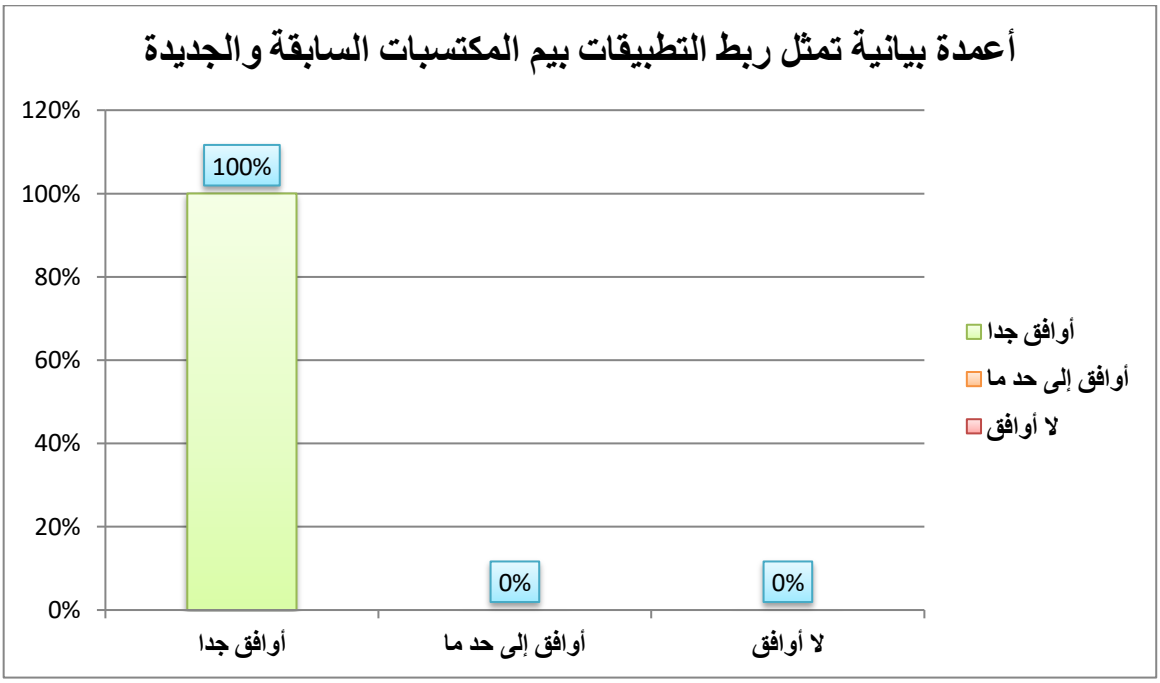


السؤال الثالث عشر: هل تربط التطبيقات والأسئلة المكتسبات السابقة بالجديدة؟

الجدول رقم: 13

الجواب	التّكرار	النسبة المئوية
أوافق جدا	20	100%
أوافق إلى حد ما	00	00%
لا أوافق	00	00%
المجموع	20	100%

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن الأساتذة متفقون تمامًا على أن التطبيقات والأسئلة تسهم في ربط المكتسبات السابقة بالجديدة، حيث بلغت نسبة الموافقة الشديدة 100% دون تسجيل أي نسبة للموافقة الجزئية أو عدم الموافقة، ويعكس هذا الإجماع الكامل قناعة واضحة لدى جميع الأساتذة بفعالية هذا الجانب في دعم التّعلم التّراكمي وتعزيز استمرارية بناء المعارف لدى المتعلمين.

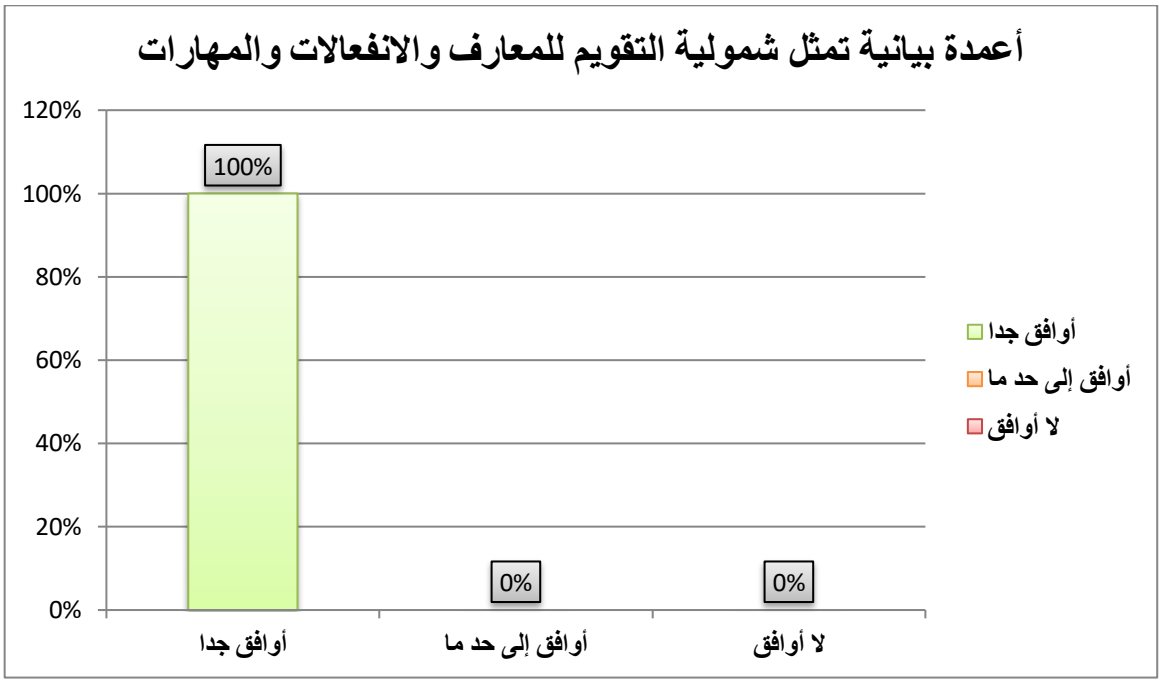


السؤال الرابع عشر: هل يستهدف التقويم المعارف والانفعالات والمهارات؟

الجدول رقم: 14

الجواب	التّكرار	النسبة المئوية
أوافق جدا	20	100%
أوافق إلى حد ما	00	00%
لا أوافق	00	00%
المجموع	20	100%

يتبين من خلال الجدول رقم (14) أن جميع الأساتذة متفقون على أن التقويم يستهدف المعارف والانفعالات والمهارات، حيث بلغت نسبة الموافقة الشّديدة 100%، دون تسجيل أي آراء مخالفة أو موافقة جزئية، ويعكس هذا الاتفاق الكلي اقتناعًا عامًا لدى الأساتذة بأن التقويم في الكتاب يغطي مختلف الجوانب التعليمية، بما يضمن شمولية التقييم وفعاليته في بناء تعلم متكامل لدى المتعلمين.

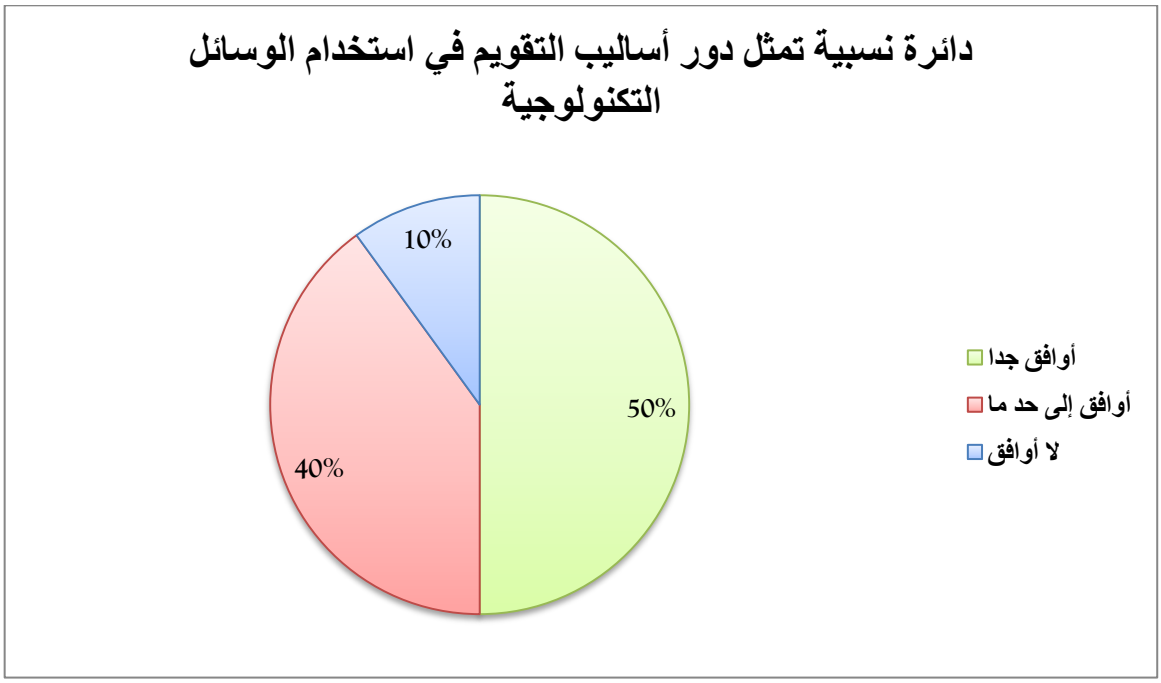


السؤال الخامس عشر: هل تدفع أساليب التقويم المعلم إلى استخدام الوسائل التكنولوجية؟

الجدول رقم: 15

الجواب	التّكرار	النسبة المئوية
أوافق جدا	10	50%
أوافق إلى حد ما	08	40%
لا أوافق	02	10%
المجموع	20	100%

يتبين من خلال الجدول رقم (15) أن آراء الأساتذة حول مدى دفع أساليب التقويم المعلم إلى استخدام الوسائل التكنولوجية جاءت إيجابية في مجملها، حيث عبّر 50% منهم عن موافقتهم الشّديدة، ما يدل على أن نصف العينة ترى أن هذه الأساليب تشجّع بوضوح على توظيف التكنولوجيا في التعليم، كما أشار 40% إلى موافقتهم إلى حدّ ما، وهو ما يعكس توجّهًا إيجابيًا نسبيًا مع بعض التّحفظات، في المقابل، عبّر 10% فقط عن عدم الموافقة، وهي نسبة ضعيفة نسبيًا.

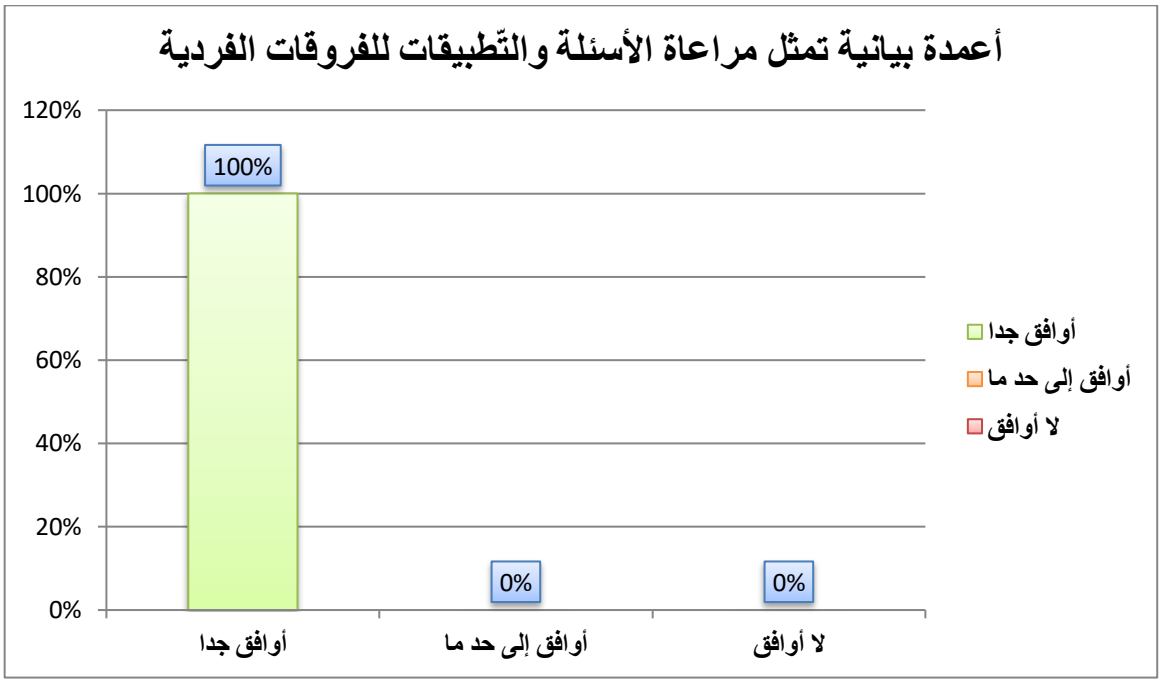


السؤال السادس عشر: هل تراعي الأسئلة والتّطبيقات الفروق الفردية للمتعلّمين؟

الجدول رقم: 16

الجواب	التّكرار	النسبة المئوية
أوافق جدا	20	100%
أوافق إلى حد ما	00	00%
لا أوافق	00	00%
المجموع	20	100%

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن الأساتذة متفقون بشكل كامل على أن الأسئلة والتطبيقات تراعي الفروق الفردية للمتعلمين، حيث بلغت نسبة الموافقة الشّديدة 100% دون تسجيل أي آراء مخالفة أو جزئية، ويعكس هذا الإجماع التام قناعة واضحة لدى جميع الأساتذة بأن الكتاب يقدّم أنشطة وتطبيقات متنوعة تراعي اختلاف مستويات المتعلمين وقدراتهم، مما يساهم في تحقيق تعلم أكثر شمولية وفعالية.

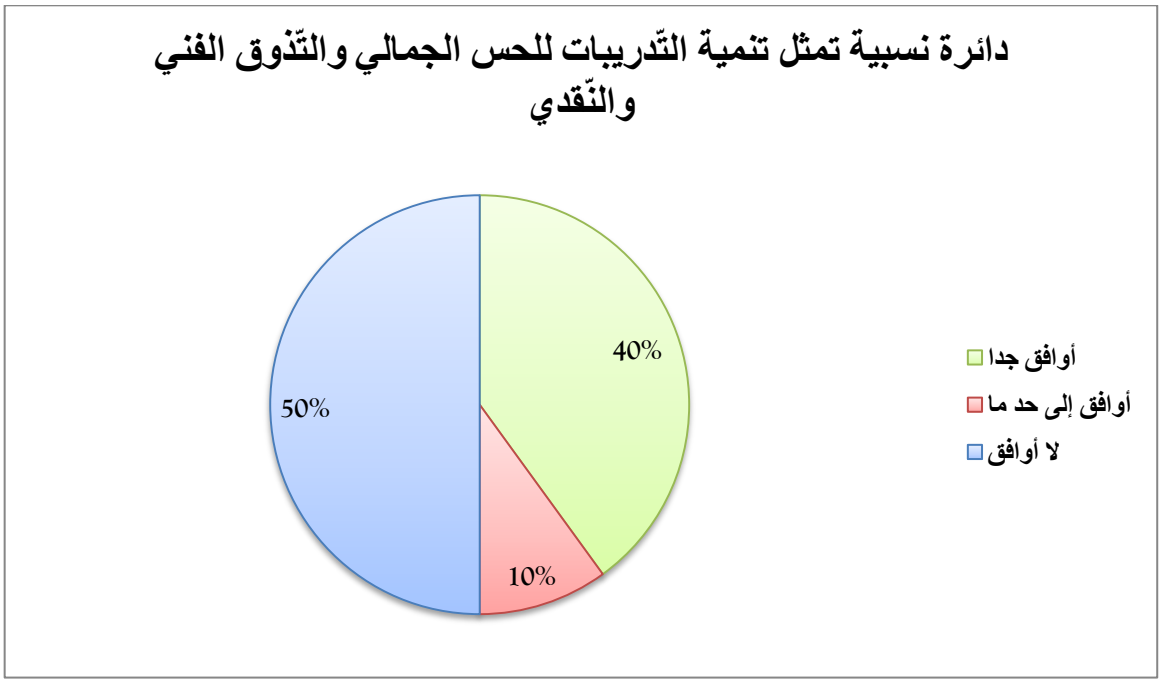


السؤال السابع عشر: هل تمكّن تدريبات المتعلّم من تنمية حسّه الجمالي والتذوّق الفني والنقّدي؟

الجدول رقم: 17

الجواب	التّكرار	النسبة المئوية
أوافق جدا	08	40%
أوافق إلى حد ما	02	10%
لا أوافق	10	50%
المجموع	20	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن آراء الأساتذة حول مدى تمكين تدريبات المتعلم من تنمية حسّه الجمالي والتّذوق الفني والنّقدي جاءت متباينة، حيث عبّر 50% منهم عن عدم موافقتهم، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى وجود ضعف في هذا الجانب، كما أشار 40% إلى موافقتهم الشّديدة، ما يدل على وجود فئة معتبرة ترى أن التّدريبات تحقق هذا الهدف، في حين سجّل 10% فقط موافقتهم إلى حد ما.



الاستنتاج:

من خلال عرض وتحليل نتائج الاستبيان الموجّه إلى الأساتذة، يتضح أن تقييمهم لكتاب اللّغة العربية يتوزع بين الإيجاب والانتقاد بحسب المحاور المدروسة، ففيما يتعلق بـ المحور الأول الخاص بلّغة الكتاب وأسلوبه وعرضه، فقد سجّل هذا الجانب تقييماً إيجابياً بوجه عام، إذ أجمع الأساتذة على وضوح العنوان وسهولة اللّغة، إضافة إلى توافقهم على أن ترتيب المحتوى يتسم بالتّكامل والتّرابط، كما أقرّ أغلبهم بدور أسلوب العرض في دعم التعلّم الذاتي والتّعاوني، مع وجود بعض الملاحظات المحدودة حول مساهمته في تنظيم التعلّم، أما بالنسبة لـ المحور الثاني المتعلق بالقيم والاتجاهات التربوية، فقد أظهرت النتائج تبايناً واضحاً في الآراء؛ إذ يرى الأساتذة أن الكتاب يساهم نسبياً في تعزيز استعمال

اللّغة العربية وبعض القيم مثل المواطنة والانتماء، في حين تم تسجيل ضعف في جوانب أخرى، أبرزها القيم الإنسانية، والتربية البيئية، والتّحصين من الانحراف، مما يعكس وجود قصور في البعد القيمي للكتاب، وفيما يخص المحور الثالث الخاص بالتقويم، فقد جاءت النتائج إيجابية بدرجة كبيرة، حيث أكد الأساتذة تنوع

أساليب التقويم، وارتباط التطبيقات بالمكتسبات السابقة، وشمولية التقييم لمختلف الجوانب التعليمية، إضافة إلى مراعاة الفروق الفردية، مقابل بعض التّحفظات المحدودة المتعلقة بتنمية الحس الجمالي والنّقدي واستثمار الوسائل التّكنولوجية، **وعليه**، يمكن استخلاص أن كتاب اللّغة العربية يتميز بجوانب قوة واضحة خاصة على مستوى التّنظيم اللّغوي والتّقويمي، في حين يحتاج إلى تدعيم أكبر في الجانب القيمي والتّربوي، من خلال تعزيز القيم الإنسانية والبيئية، وتنمية الحس الجمالي، وتوسيع دوره في التّحصين الفكري للمتعلمين.

خلاصة المبحث الثاني:

يهدف هذا المبحث إلى دراسة أساليب تقييم اللّغة في كتاب السنة الرّابعة متوسط من خلال تحليل آراء الأساتذة، وذلك في إطار ربط الجانب التّطبيقي بالأسس النّظرية للسانيات التّطبيقية.

وقد بينت النتائج أن تقييم الأساتذة يختلف باختلاف المحاور؛ حيث جاء المحور الأول الخاص بلّغة الكتاب وأسلوبه في مستوى إيجابي، إذ أكد الأساتذة وضوح اللّغة وسهولة الفهم وحسن تنظيم المحتوى، إلى جانب فعالية أسلوب العرض في دعم التّعلم الذّاتي والتّعاوني.

أما المحور الثاني المتعلق بالقيم والاتجاهات التّربوية فقد اتسم بتباين واضح، إذ أشار الأساتذة إلى وجود إسهام في بعض الجوانب القيمية مثل المواطنة والانتماء واستعمال اللّغة العربية، مقابل تسجيل ضعف في جوانب أخرى كالقيم الإنسانية، والتّربية البيئية، والتّحصين من الانحراف، مما يعكس عدم توازن في هذا الجانب.

في حين أظهر المحور الثالث الخاص بالتّقويم نتائج إيجابية في مجملها، حيث أكد الأساتذة تنوع أساليب التقويم، وشموليتها، وربطها بين المعارف السابقة والجديدة، مع مراعاة الفروق الفردية، رغم وجود بعض التّحفظات المتعلقة بتنمية الحس الجمالي وتوظيف الوسائل التّكنولوجية.

ومنه، يتضح أن كتاب السنة الرّابعة متوسط يتمتع بنقاط قوة في الجوانب اللّغوية والتّنظيمية والتّقويمية، بينما يحتاج إلى تدعيم أكبر في الجانب القيمي والتّربوي لتحقيق تكامل شامل بين المعرفة والقيم والمهارات.

المبحث الثالث: تحليل محتوى كتاب السنة الرّابعة متوسط

كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة متوسط من الركائز الأساسية في المنظومة التربوية، إذ يهدف إلى تنمية الكفاءة اللّغوية والتّواصلية لدى المتعلمين، وتعزيز قدرتهم على الفهم والتّحليل والإنتاج الشفهي والكتابي، كما يسعى إلى ترسيخ القيم الثقافية والهوية اللّغوية من خلال نصوص متنوعة تجمع بين الأدّبي والتّواصلي، وانطلاقًا من أهمية هذا الكتاب في هذه المرحلة الحاسمة من التّعليم المتوسط، يأتي هذا المبحث ليُعنى بتحليل محتواه، من خلال دراسة النصوص المختارة، والأنشطة اللّغوية المصاحبة لها، ومدى انسجامها مع المقاربة بالكفاءات، إضافة إلى تقويم مدى تحقيقها للأهداف التعليمية المسطرة، واستجابتها لمستوى المتعلمين واحتياجاتهم.

1. دراسة وصفية لكتاب السّنة الرّابعة متوسط:

يُعتبر كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسط من بين المراجع الرّسمية المعتمدة من طرف وزارة التّربية الوطنية، والموجّهة لتلاميذ هذه المرحلة قصد تنمية كفاءاتهم اللّغوية والمعرفية. ويرتكز هذا الكتاب على المقاربة بالكفاءات التّي تضع المتعلم في صلب العملية التّعليمية التّعلمية، في حين يضطلع الأستاذ بدور الموجّه والمرافق لتيسير بناء التّعلمات، يتكوّن الكتاب من نحو 220 صفحة، ويأتي بحجم يقارب 25 سم × 16.5 سم، وقد صدر عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS) بالتّنسيق مع منشورات شهاب بباتنة، تحت إشراف وزارة التّربية الوطنية، كما يتميّز بجودة طباعته وحسن إخراجه الفني، مع اعتماد خط واضح يتلاءم مع مستوى التلاميذ، ويوظّف الكتاب جملة من الوسائل البيداغوجية المتنوعة، مثل الجداول والمخططات والرسوم التّوضيحية والبيانات، إلى جانب الألوان والرموز، بما يسهم في تبسيط المضامين التّعليمية، وتيسير الفهم، وتعزيز تثبيت التّعلمات.[1]

ساهم في تأليف هذا الكتاب فريق من الأساتذة والخبراء المختصين في مجال التّربية والتّعليم، من بينهم: الدّكتور أحسن الصيد، بوبكر خيشان، أحسن طعيوش، وسليمان بورنان، وقد تمّ الإشراف على إنجاز هذا العمل وتنسيقه من طرف حسين شلوف ومحمد أمير العربي، أمّا عملية التّركيب، فقد تكفّل بها كلّ من فاتح قينو ومحمد أمير زواتي، في حين أشرفت ناصرية سي عبد الرّحمان على تصميم الغلاف.

[1] ـ ينظر: حسين شلوف وآخرون ،كتاب اللّغة العربيّة لسنة الرّابعة متوسط الجيل الثاني ،الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرّسية ، باتنة ، الجزائر ، منشورات الشهاب ،سنة 2019.

2. وصف الغلاف:

يتميّز غلاف كتاب اللّغة العربية بتصميم فني يجمع بين اللونين البني والأخضر، بما يمنحه طابعًا بصريًا متناسقًا وجذابًا، ويتصدّر الغلاف شعار "الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة"، تليه عبارة "وزارة التربية الوطنية" المكتوبة باللون الأبيض، في حين يبرز عنوان "اللّغة العربية" بخط عريض وواضح. وعلى الجهة اليمنى يظهر الرقم (4) باللّون الأصفر، بينما تتوسط الغلاف عبارة "السنة الرّابعة من التّعليم المتوسط" داخل إطار أصفر وبخط أحمر لافت، كما يتضمّن الغلاف مجموعة من الرموز والدلالات البصرية التي تعكس هويّة المادة، من بينها حرف الضاد (ض) باعتباره رمزًا للّغة العربية، إضافة إلى صورة الكرة الأرضية وبعض المظاهر التّراثية والمعالم الحضارية، فضلًا عن صورة كتاب مفتوح، وتُجسّد هذه العناصر مجتمعةً الترّابط بين الماضي والحاضر، وتعكس البعد الثقافي والمعرفي الذي يسعى الكتاب إلى ترسيخه لدى المتعلمين.

صورة رقم: 01 تمثل غلاف الكتاب

3. تحليل برنـ

يتّسم برنامج كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط بتنظيم بيداغوجي محكم، حيث قُسِّم محتواه إلى ثمانية محاور رئيسة، يضمّ كل محور

ثلاث وحدات تعليمية متّرابطة ومتّكاملة، وتتدرّج هذه الوحدات وفق مسار تعلّمي يبدأ بأنشطة فهم المنطوق، ثم ينتقل إلى فهم المكتوب، ليُعزَّز ذلك بدراسة الظواهر اللّغوية، قبل الوصول إلى مرحلة الإنتاج الكتابي، ويُتوَّج هذا المسار بإدماج التّعلمات وتقويمها، بما يضمن تنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلمين بصورة تدريجية وشاملة، كما يتضمن الكتاب صفحة تمهيديّة في بدايته، تُعرّف به وتعرض محاوره ووحداته بشكل منظم وواضح، الأمر الذي يسهّل على المعلّم والمتعلّم، وكذا الأولياء، الاطلاع على محتواه وفهم بنيته العامة.

مقاطع الكتاب المدرسي:

1. قضايا اجتماعية
2. الإعلام والمجتمع
3. التّضامن الإنساني
4. شعوب العالم
5. العلم والتّقدم التّكنولوجي
6. التّلوث البيئي
7. الصّناعات التّقليدية
8. الهجرة الدّاخلية والخارجية

فهرس المحتويات

المقاطع التعلّمية	خطابات فهم المنطوق	الصفحة	نصوص فهم المكتوب	الصفحة	الظواهر اللّغوية	الصفحة	الإنتاج الكتابي	الصفحة	إدماج التعلّمات وتقويمها	الصفحة
1 - قضايا اجتماعية	ثروتي الحرب	8	ذكرى و ندم	10	عطف النسق	12	كتابة نص فصصي يغلب عليه نمط الوصف	13	إنجاز قصة	26
			الضحية والمحتال	16	عطف البيان	18		19		
			سائل	22	البدل	24		25		
2 - الإعلام والمجتمع	ثقافة الصورة	28	الصحافة والأمة	30	العدد و أحواله	32	كتابة مقال يغلب عليه نمط التفسير	33	إدارة حلقة نقاش	46
			أسرى الشاشات	36	الاستثناء	38		39		
			تلك الصحافة	42	التعبير	44				
3 - التضامن الإنساني	الإنسانية ومشكلاتها	48	وكالة الأونروا	50	الممنوع من الصرف	52	كتابة نص تفسيري وصفي	53	إنجاز شريط فيديو يتضمن خطابا للتحسيس بذوي الاحتياجات الخاصة	66
			في مواجهة الكوارث	56	التوكيد	58		59		
			مَنْ يُجيرُ فُؤادَ الصّغير !	62	الجملة البسيطة و الجملة المركّبة	64		65		

المقاطع التعلّمية	خطابات فهم المنطوق	الصفحة	نصوص فهم المكتوب	الصفحة	الظواهر اللّغوية	الصفحة	الإنتاج الكتابي	الصفحة	إدماج التعلّمات وتقويمها	الصفحة
5 - العلم والتقدم التكنولوجي	اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي	88	الأنترنت	90	الجملة الفعلية	92	كتابة نص تفسيري	93	إنجاز بحث عن أسباب الاحتفال بيوم العلم	106
			التقدم العلمي والأخلاق	96	الجملة الفعلية الواقعة خبرا	98		99		
			فضل العلم	102	الجملة الاسمية الواقعة خبرا	104		105		
6 - التلوث البيئي	تلوث البيئة	108	هو في عقر دارنا !	110	الجملة الواقعة مضافا إليه	112	كتابة نص وصفي	113	إنجاز شريط وتلفزي للمحافظة على البيئة و مخاطر التلوث	126
			التوازن البيئي ومكافحة التلوث	116	الجملة الفعلية الواقعة مضافا إليه	118		119		
			مظاهر تلوث البيئة	122	الجملة الاسمية الواقعة مضافا إليه	124		125		
7 - الصناعات التقليدية	معرض غرداية	128	سجاد ألمي	130	الجملة الواقعة خبرا لكن أو إحدى أخواتها	132	كتابة نص وصفي	133	إنجاز مطوية للتعريف بالمنسجات الحرفية التقليدية	146
			آلية الفخار	136	الجملة الواقعة خبرا لإن أو إحدى أخواتها	138		139		
			فضة الفخار	142	الجملة الواقعة خبرا الأفعال الشروع والرجاء و المقاربة	144		145		
8 - الهجرة الداخلية والخارجية	هجرة الكفاءات	148	مُهَجَّرونَ ولا عَوْدَة	150	الجملة الواقعة جوابا لشرط	152	كتابة نص تفسيري حجاجي	153	إنجاز تحقيق سمعي بصري منوع يتناول عن الهجرة	166
			سلامًا أيتها الجزائر البيضاء	156	الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم	158		159		
					الجملة الواقعة					

صورة رقم: 02 تمثل فهرّس الكتاب

المبحث الرابع: تقييم كتاب السّنة الرّابعة متوسط

يُعدّ تقييم كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط خطوة ضرورية لمعرفة مدى تحقيقه للأهداف التّعليمية ومدى ملاءمته لمستوى المتعلمين، ويهدف هذا المبحث إلى الوقوف على أهمّ نقاط القوّة والضّعف في هذا الكتاب، من حيث محتواه وتنظيمه ووسائله البيداغوجية، ومدى انسجامه مع المقاربة بالكفاءات.

1. مجالات التّقييم:

أ. المحتوى:

يُعتبر محتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط متنوعًا وهادفًا، حيث يضم نصوصًا أدّبية وتواصلية ومعرفية تهدف إلى تنمية الكفاءات اللّغوية لدى المتعلم، إضافة إلى ترسيخ القيم الثقافية والوطنية، كما يراعي المحتوى مبدأ التّدرج في تقديم المعارف، من السّهل إلى المعقد، بما يساعد المتعلم على الفهم التدريجي وبناء التّعلمات بشكل متكامل، غير أن هذا المحتوى قد يشهد أحيانًا كثافة في بعض الدروس، مما قد يؤثر على الاستيعاب.

ب. التّنظيم:

جاء الكتاب في شكل محاور ووحدات تعليمية منظمة بشكل واضح، حيث يعتمد تسلسلًا بيداغوجيًا يبدأ من فهم المنطوق ثم فهم المكتوب، يليه تناول الظّواهر اللّغوية، ثم الإنتاج الكتابي، وصولًا إلى مرحلة الإدّماج والتّقويم، هذا التّنظيم يعكس انسجامًا مع المقاربة بالكفاءات ويُسهّل على المتعلم تتبع سيرورة التّعلم ومع ذلك، قد تشكّل كثافة بعض الأنشطة داخل الوحدة الواحدة ضغطًا على المتعلم والأستاذ في تحقيق الأهداف في الوقت المحدّد.

ج. الوسائل البيداغوجيّة:

اعتمد الكتاب على مجموعة من الوسائل البيداغوجيّة المساعدة مثل: **الصّور التّوضيحية، الجداول، المخططات، الألوان، والرّموز**، مما يساهم في تبسيط

المفاهيم وجعل التّعلمات أكثر وضوحًا وجاذبية. كما أن هذه الوسائل تساعد على تنشيط الفهم البصري لدى المتعلمين وتسهيل عملية اكتساب المعارف، إلا أن بعض هذه الوسائل تبقى محدودة في توضيح بعض المفاهيم المجردة أو في ربطها بواقع المتعلم بشكل مباشر.

د. المقاربة بالكفاءات:

يعتمد الكتاب بشكل واضح على المقاربة بالكفاءات، من خلال جعل المتعلم محور العملية التّعليمية، والتّركيز على التّعلم النشط القائم على الإنجاز والتّطبيق، كما يظهر ذلك في تنوع الأنشطة التي تجمع بين الفهم والإنتاج والتّقويم، مما يساعد على بناء الكفاءات اللّغوية تدريجيًا، غير أن تفعيل هذه المقاربة بشكل كامل يتطلب أحيانًا أنشطة أكثر ارتباطًا بالوضعيات الحياتية اليومية للمتعلم.

2. تحليل محاور الكتاب (نقاط القوّة والضّعف):

نقاط القوّة	نقاط الضّعف
تنوع النّصوص بين الأدبي والتّواصلي مما يثري الرّصيد اللّغوي والثقافي للمتعلم.	وجود بعض النّصوص التّي قد تبدو بعيدة عن اهتمامات وواقع المتعلمين.
تنظيم بيداغوجي محكم يعتمد على التّدرج في بناء التّعلمات.	كثافة المحتوى في بعض الوحدات، مما قد يسبب ضغطًا في التنفيذ الزمني.
انسجام واضح مع المقاربة بالكفاءات من حيث الأهدّاف والأنشطة.	محدوديّة بعض الأنشطة التّطبيقية، خاصة تلك المتعلقة بالإنتاّج الكتابي.
تنوع الوسائل البيداغوجيّة التي تسهّل الفهم وتدعم التّعلم.	ضعف نسبي في ربط بعض التّعلمات بالسياقات الحياتيّة الواقعيّة.
اعتماد أنشطة متنوعة تساعد على تنميّة مختلف المهارات اللّغوية (فهم، تحليل، إنتاج).	تكرار بعض الأنماط في التّمارين دون تنويع كافٍ في بعض الوحدات.

3. إصدار الحكم العام:

بناءً على ما سبق تحليله، يمكن القول إن كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط يُعدّ كتابًا ناجحًا إلى حد كبير من الناحية البيداغوجيّة والمعرفيّة،

حيث يحقق الأهداف التّعليمية المسطرة، ويتميز بتنظيم محكم ومحتوى متنوع، إضافة إلى اعتماده على وسائل تعليمية مساعدة تسهم في تحسين عملية التّعلم.

كما أنه ينسجم بدرجة معتبرة مع المقاربة بالكفاءات، من خلال التركّيز على المتعلم وتفعيل دوره في بناء التّعلمات، ومع ذلك، فإن هذا الكتاب لا يخلو من بعض النّقائص التّي يمكن تحسينها، خاصة ما يتعلق بتخفيف كثافة المحتوى، وتوسيع ربط الدّروس بواقع المتعلمين، وتعزيز الأنشطة التّطبيقية والإنتاجيّة.

وعليه، فإن التّقييم العام للكتاب يبقى إيجابيًا بدرجة جيّدة جدًّا، مع التّأكيد على إمكانيّة تطويره أكثر ليصبح أكثر ملاءمة لاحتياجات المتعلمين ومتطلبات التّعليم الحديث.

خاتـــــــــــمة

خاتمة:

في الختّام، يمكن القول إن هذه المذكرة قد سعت إلى دراسة أساليب تقييم اللّغة وعلاقتها باللّسانيات التّطبيقية من خلال تحليل كتاب السّنة الرّابعة متوسط، وذلك بالاعتماد على الجانب النّظري المتعلق باللّسانيات التّطبيقية ومجالاتها، وربط ذلك بالجانب التّطبيقي الميداني من خلال استبيان موجّه إلى الأساتذة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اللّسانيات التّطبيقية تشكّل إطارًا علميًا مهمًا في فهم وتطوير أساليب تقييم اللّغة، باعتبارها مجالًا يربط بين النّظرية والتّطبيق ويستفيد من مختلف العلوم التّربوية واللّغوية. كما بينت النّتائج أن الكتاب محل الدّراسة يتضمن جوانب إيجابية وأخرى تحتاج إلى تطوير.

ومن بين النّتائج المتوصل إليها نجد ما يلي:

1. تُعد اللّسانيات التّطبيقية حقلًا علميًّا وظيفيًّا يهدف إلى توظيف النّظريات اللّسانية في معالجة المشكلات اللّغوية في الواقع التّعليمي.
2. تتميز اللّسانيات التّطبيقية بطابعها التّداخلي، إذ ترتبط بعدة علوم مثل علم النّفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التّربية.
3. تشمل اللّسانيات التّطبيقية مجالات متعددة، أهمها تعليم اللّغات، التّرجمة، التّخطيط اللّغوي، صناعة المعاجم، وتحليل الأخطاء.
4. يساهم مجال تعليم اللّغات بشكل خاص في تطوير طرق التّدريس وأساليب التّقويم وفق أسس علميّة دقيقة.
5. يُعد التّقييم عنصرًا أساسيًا في العمليّة التّعليميّة، حيث يؤدي وظائف تشخيصيّة وتكوينيّة وختاميّة.
6. تتنوع أساليب التقييم التّربوي بين التّشخيصي والتّكويني والختّامي، حسب أهداف العمليّة التّعليميّة.
7. تتأثر أساليب التّقويم بالنظريّات اللّسانية والتّربويّة، مما ينعكس على تصميم الاختبارات وأدوات القيّاس.
8. يهدف التقييم إلى قياس مدى تحقق الأهداف التّعليمية وتحسين جودة التّعلم واتخاذ القرارات التّربوية المناسبة.

9. يُعد الرّبط بين اللّسانيات التّطبيقية والتّقييم اللّغوي أساسًا لتطوير تعليم اللّغة بشكل علمي وفعّال.
10. يتميز كتاب السّنة الرّابعة متوسط بوضوح لغته وسهولة أسلوبه، مما يسهل عمليّة الفهم لدى المتعلمين.
11. يتسم تنظيم المحتوى بالتّكامل والتّرابط، مما يساعد على بناء التّعلمات بشكل متّدرج ومنسجم .
12. تسهم أساليب عرض المحتوى في دعم التّعلم الذّاتي والتّعلم التّعاوني بشكل واضح .
13. تتميز أساليب التّقويم بالتّنوع والشّمولية وربط المكتسبات السابقة بالجدّيدة .
14. يراعي الكتاب الفروق الفردية بين المتّعلمين من خلال تنوع الأنشطة والتّطبيقات .

التّوصيات:

في ضوء النّتائج المتّوصل إليّها في هذه الدّراسة، يمكن تقديم مجموعة من التّوصيات التّي من شأنها تحسين أساليب تقييم اللّغة في كتاب السّنة الرّابعة متوسط، وتطويره وفق مبادئ اللّسانيات التّطبيقية، وهي كما يلي:

1. دعم الأنشطة والتّدريبات التي تنمّي الحس الجمالي والتّذوق الفني والنّقدي لدى المتّعلمين بشكل أوضح وأعمق.
2. تطوير بعض أساليب عرض المحتوى بما يضمن مزيدًا من التّدرج والوضوح والارتباط بواقع المتّعلم.
3. الاستمرار في تنويع أساليب التّقويم مع تعزيز الطّابع التّطبيقي والتّفاعلي لها.

4. توظيف الوسائل التّكنولوجية بشكل أكبر داخل أنشطة التّقويم والتّعلّم بما يواكب التّطور التّربوي الحديث.
5. الحفاظ على الجوانب الإيجابيّة في الكتاب، خاصة وضوح اللّغة، وتكامل المحتوى، ومراعاة الفروق الفرديّة بين المتّعلمين.
6. ربط محتوى الكتاب أكثر بالسّياقات الحيّاتيّة والاجتماعيّة للمتّعلم لتّعزيز الفهم والتّطبيق.
7. اعتماد مقاربات اللّسانيات التّطبيقية في بناء وتطوير المناهج وأساليب التّقييم بشكل دوري ومستمر.
8. إجراء دراسات ميدانيّة دورية لتقييم الكتب المدرسيّة وتحديثها وفق احتياجات المتّعلمين وتطورات التّعليم.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- **القرآن الكريم.**

أولا: المصادر

1.ابن حزم الأندلسي: الإحكام في أصول الأحكام، دار الكتب المصرّية، مصر، د.ط، ج1.
2.ابن خلدون عبد الرحمن: المقدمة، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، لبنان، 2001.
3.ابن منظور جمال الدين: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1955، ج12.
4.توفيق محمد شاهين: علم اللغة العام، دار التضامن، القاهرة، مصر، ط1، 1980.
5.شعبان عبد العاطي عطية، أحمد حامد حسين، جمال مراد حلمي: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004.

ثانيا: المراجع

6.أحمد محمد عبد الرحمن: تصميم الاختبارات، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2011.
7.تيسير مفلح كوافحة: القياس والتّقييم وأساليب القياس والتّشخيص في التربّية الخاصة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2003.
8.حلمي خليل: دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، دار المعرفة الجامعية، 2003.
9.رشيدي بشير صالح: مناهج البحث التّربوي، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000.
10.رشيد أحمد طعيمة وأحمد السيد مناع: تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم العالي، دار الفكر العربي، القاهرة.
11.سامي علي الصراف: القيّاس والتّقويم في التّربية والتّعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2002.

12.سامي عريفج وحسين مصلح: في القياس والتّقييم، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، ط4، 1999.
13.صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط4، 2009.
14.صالح بوترعة: محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، 2023.
15.صالح ناصر الشويخ: قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقية، دار وجوه، الرّياض، السعوديّة، 2017.
16.عبده الرّاجحي: علم اللّغة التّطبيقي وتعليم اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، 1995.
17.العربيّ عقون: مدخل إلى التّقييم التّربوي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2006.
18.محمد الطاهر واعلي: التّقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، دار السّعادة، الجزائر، ط1، 1997.
19.محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتّدائي، دار الهدى، الجزائر، 2012.
20.محمد سويسي: الكتابة العلميّة في العربيّة المعاصرة، منشورات الأكاديمية المغربيّة، الرباط، 1995.
21.مغزي بخوش السعيد: بيداغوجيّة التّقويم، دار علي بن زيد، بسكرة، الجزائر، ط2، 2016.
22.ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم، بيروت، لبنان، ط1، 1993.

ثالثا: المجلات

23.إيمان قليعي: اللّسانية التّطبيقية ومجالات الاستفادة منها، مجلة اللّغة العربيّة، المجلد 21، العدد 48، 2019.
24.حمدي منصور جودي: نظريات اكتساب اللّغة وتعلمها، مجلة القارئ للدراسات الأدّبية والنّقدية واللّغوية، المجلد 06، العدد 01، 2023.
25.سامية جباري: اللّسانيات التّطبيقية وتعليميّة اللّغات، مجلة الممارسات اللّغويّة، المجلد 03، العدد 03.
26.صالح غيلوس: النّظرية البنائية الاجتماعيّة الثقافية (فيجوتسكي)، جسور المعرفة، المجلد 03، العدد 12، 2017.
27.عرابي محمد: الازدّواجية اللّغوية وأثرها في اكتساب اللّغة العربيّة، جسور المعرفة، المجلد 07، العدد 02، 2021.
28.مطروني فيصل، بوعمامة نوال: نظريّة التّعلم الاجتماعي، مجلة الحكمة للدّراسات الفلسفيّة، المجلد 12، العدد 03، 2024.

رابعا: مذكرات التّخرج

29.زكريّا كامل راجح مقدادي: المنهج التّوليدي التّحويلي (تشومسكي)، مذكرة ماجستير في اللّغة والنّحو، جامعة اليرموك، الأردن، 2012.
30.سعاد أعبيد: آليات بناء الاختبارات الكتابيّة لتلميذ السّنة الرّابعة ابتدائي، مذكرة ماستر في الأدّب العربي، تخصص لسانيات تعليميّة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2017.

خامساً: المواقع الإلكترونية

31.عبد الرحمان أشرف: أنواع التّقييم في التّعليم ودور كوركت في تحسين عملية التّقييم، موقع qorrectassess.com، 2025.

سادساً: الكتاب المدرسي

32.حسين شلوف وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط (الجيل الثاني)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، باتنة، الجزائر، 2019.

الملاحق

الملاحق:

نموذج الاستبيان المستخدم في الدراسة التطبيقية:

أستاذتي الفاضلة ، أستاذي الفاضل :

نحن بصدد انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في تخصص اللّسانيات التّطبيقية موسومة

بـ: أساليب تقييم اللّغة وعلاقتها باللّسانيات التّطبيقية كتاب السّنة الرّابعة متوسط أنموذجا .

لذلك نضع بين أيديكم الاستبانة، راجين منكم الإجابة على بنودها بوضع علامة (x) في الخانة الموافقة لآرائكم .وتأكدوا أساتذتي الكرام أن إجابتكم لن تستخدم إلا في إطار البحث العلمي .

تقبلوا منا فائق الشّكر والتّقدير.

البيانات الشّخصية للمبحوثين :

ذكر: ☐ أنثى: ☐

الخبرة في التّعليم بالطور المتوسط :.....سنة / سنوات

الخبرة في التّعليم في السنة الرّابعة متوسط :..... سنة / سنوات

الرتبة :

- أستاذ التّعليم المتوسط ☐
- أستاذ رئيسي في التّعليم المتوسط ☐
- أستاذ مكون في التّعليم المتوسط ☐

أخرى :.....

1/ لغة الكتاب وأسلوبه وعرضه :

الرقم	السؤال	أوافق جدا	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
1	هل عنوان الكتاب محددّ وواضح			
2	هل أيقونات الكتاب ذات علاقة بأنشطة اللغة			
3	هل لغة الكتاب سهلة وواضحة			
4	برأيك هل يراعي ترتيب الكتاب مبدأ التكامل والترابط			
5	هل يساعد أسلوب عرض المحتوى على تنظيم التّعلّم			
6	هل يساعد أسلوب عرض المحتوى على التّعلّم الذاتي والتّعلّم التّعاوني			

2 – الكتاب وملاءمته للقيم والاتجاهات التّربوية:

الرقم	العبارات	أوافق جدا	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
1	هل يعزّز الكتاب استعمال اللّغة العربيّة			
2	هل ينمّي الكتاب قيم المواطنة والانتماء والوحدة			
3	هل يحصّن الكتاب المتعلم من الانحراف والاعتقاد الخاطئ			
4	هل يهتمّ محتوى الكتاب بدعم التّربية البيئيّة للمتعلم			
5	هل ينمّي محتوى الكتاب القيم الإنسانيّة			

3 – الكتاب والتقويم:

الرقم	العبارات	أوافق جدا	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
1	هل تتنوع أساليب التّقويم في الكتاب			
2	هل تربط التّطبيقات والأسئلة المكتسبات السّابقة بالجديدة			
3	هل يستهدف التّقويم المعارف والانفعالات والمهارات			
4	هل تدفع أساليب التّقويم المعلم إلى استخدام الوسائل التّكنولوجية			
5	هل تراعي الأسئلة والتّطبيقات الفروق الفرديّة للمتعلّمين			
6	هل تمكّن التّدريبات المتعلّم من تنمية حسّه الجمالي والتذوّق الفني والنقّدي			

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

مقدمة: ب

الفصل الأول: التعريف باللّسانيات التّطبيقية

المبحث الأول:المجالات التّربوية للّسانيات التّطبيقية 7

1. تعليم اللّغات.....7

1. 2. التخطيط اللّغوي.....8

3 التّرجمة والتّرجمة الآلية.....10

4.التّداخل اللّغوي:.....11

5. فن صناعة المعاجم.....12:

6. المصطلحية:.....12

7. الازدواجية اللّغوية.....13

8. الاختبارات اللغوية.....14

9. لغة الإعلام والصحافة.....14

10. التّحليل التقابلي وتحليل الأخطاء.....15

المبحث الثاني: تقييم اللّغة مفهومه وأهدافه 15

1.مفهوم التّقييم.....16

2.اللّغة.....18

3.أهداف التّقييم.....20

المبحث الثالث: التّقييم التّشخيصي والتّكويني والإجمالي للّغة.....20

أنواع التقييم التربوي.....22

1. التقييم التشخيصي.....22
2. التقييم التكويني.....24
3. التقييم التحصيلي 25
4. المقارنة بين أنواع التقييم.....27
المبحث الرابع: تأثر بناء الاختبارات بالنّظريات اللّغوية.....26
1. مفهوم الاختبارات.....28
2. خطوات تصميم الاختبارات.....28
3. تأثر بناء الاختبارات بالنظريات اللغوية.....33
خلاصة الفصل الأول: 36
الفصل الثاني: الجانب التّطبيقي – تحليل أساليب تقييم اللّغة في كتاب السّنة الرّابعة متوسط
المبحث الأول: إجراءات الدّراسة الميدانيّة 39
1. منهج الدراسة 41
2. حدود الدراسة.....41
3. عينة الدراسة.....42
4. أداة الدراسة:.....42
المبحث الثاني: عرض وتحليل ومناقشة النتائج 41
1. تحليل نتائج الاستبيان.....43
خلاصة المبحث الثاني 64
المبحث الثالث: تحليل محتوى كتاب السّنة الرّابعة متوسط 63

1. دراسة وصفية لكتاب السّنة الرّابعة متوسط.....66
2. وصف الغلاف 67
3. تحليل برنامج الكتاب.....86
المبحث الرابع: تقييم كتاب السّنة الرّابعة متوسط 68
1. مجالات التّقييم.....70
2. تحليل محاور الكتاب (نقاط القوّة والضّعف).....71
3. إصدار الحكم العام.....72
خاتمة: 72
قائمة المصادر والمراجع: 76
الملاحق: 81
ملخص 89

ملخص

ملخص

تناول موضوع بحثي "أساليب تقييم اللّغة وعلاقتها باللّسانيات التّطبيقية من خلال دراسة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط أنموذجًا"، ويهدف إلى إبراز دور اللّسانيات التّطبيقية في تحسين عملية تعليم اللّغة وتقويمها، باعتبارها مجالًا يربط بين النّظرية اللّغوية والتّطبيق التّربوي، كما يركّز على مفهوم تقييم اللّغة بوصفه عمليّة تهدف إلى قياس مدى اكتساب المتّعلمين للمهارات اللّغوية الأساسية مثل القراءة والكتابة والاستماع والتّحدث، إضافة إلى مدى تحكمهم في القواعد اللّغوية واستعمال اللّغة في مواقف تواصليّة مختلفة، موضحاً أهم أساليب التّقييم المعتمدة في الكتاب المدرسي، مثل الاختبارات التّحصيلية، والتّمارين التّطبيقية، والتّقويم المستمر، والتّقويم التّشخيصي، والتّي تهدف إلى متابعة تعلم التّلميذ وتحسين مستواه بشكل تدريجي، وإبراز العلاقة الوثيقة بين اللّسانيات التّطبيقية والتّقويم اللّغوي، حيث تسهم اللّسانيات التّطبيقية في تطوير أدوات القياس وتحسين جودة الاختبارات من خلال الاعتماد على أسس علمية دقيقة تراعي قدرات المتّعلمين واحتياجاتهم، وفي الأخير، توصلنا إلى أن تقييم اللّغة في كتاب السّنة الرّابعة متوسط يعتمد على المقاربة بالكفاءات، ويهدف إلى تنمية القدرة التواصليّة لدى المتعلم أكثر من التركيز على الحفظ، مع ضرورة تطوير أدوات التّقييم لتكون أكثر دقّة وفعاليّة.

الكلمات المفتاحية:

اللّسانيات التّطبيقية – التّقييم – التّقويم – الكتاب المدرسي.

Abstract :

This research topic deals with "Language assessment methods and their relationship with applied linguistics through the study of the Arabic language textbook for the fourth year of middle school as a model." It aims to highlight the role of applied linguistics in improving the process of language teaching and assessment, as it is a field that connects linguistic theory with educational practice. It also focuses on the concept of language assessment as a process aimed at measuring the extent to which learners acquire basic language skills such as reading, writing, listening, and speaking, in addition to their mastery of grammatical rules and their use of language in various communicative situations.

Furthermore, it explains the main assessment methods adopted in the textbook, such as achievement tests, practical exercises, continuous assessment, and diagnostic evaluation, which aim to monitor students' learning and gradually improve their level. It also highlights the close relationship between applied linguistics and language assessment, where applied linguistics contributes to the development of measurement tools and the improvement of test quality by relying on precise scientific foundations that take into account learners' abilities and needs.

Finally, the study concludes that language assessment in the fourth-year middle school textbook is based on the competency-based approach and aims to develop learners' communicative competence rather than focusing on memorization, with the need to further improve assessment tools to make them more accurate and effective.

Keywords:
Applied linguistics – assessment – evaluation – textbook